ISSN 2434-3811

高知大学

学校教育研究

第8号
2026年3月（令和8年3月）

高知大学大学院総合人間自然科学研究科
教職実践高度化専攻附属学校教育研究センター

高知大学学校教育研究「第８号」の発行に当たって

高知大学大学院　教職実践高度化専攻長　中野　俊幸

教職実践高度化専攻附属学校教育研究センター紀要である『学校教育研究』の第８号をお届けいたします。

教育研究には「理論と実践との往還」が求められており，本紀要は，実践的研究の成果を公開し教育実践に還元することを主要な目的としております。また，実践的研究で進められた論考や導出された教育的示唆について，その妥当性や有効性を教育実践の現実に問うことも本紀要に託された機能的目的であります。

この往還に関連して，フランスの数学教育学者シバラール（Chevallard,Y）は,「教授人間学理論（Anthropological Teory of the Didactic.略 ATD)」の基礎理論である「教授学的変換（trance-position didatiqie)」を提唱し，その意義は教育知が「生物学的老化（vieillissement biologique）」することと「道徳的老化（vieillissement moral)」することを防ぐ点にあると主張しています。氏の言う「生物学的老化」とは，科学の進歩からみて知識が古くさいもの，ときには誤りとみなされるようになることであり,「道徳的老化」とは社会の進歩ないし変動によって古くさくなることです。この２つの老化を意識し教育知を常に刷新させることは,ATD理論に基づく研究だけでなく,すべての実践的教育研究に求められていることであり，それは「理論と実践との往還」の重大な役割の一つであると言えましょう。

本紀要が「理論と実践との往還」の効果的な媒体として機能し，先生方の厳しくも建設的なご意見を賜ることによって，教育実践に現に有効な教育知の自己更新が促されることを期待いたします。

論文
教務主任の学校組織への効果的な関わり方について
…… 上田稚子，柳林信彦 … 1
Exploring effective roles of academic affairs coordinators
in school organizational development
UETA Wakako，YANAGIBAYASHI Nobuhiko

論文
業務の効率化・削減により教育の質を高める学校経営
―実習校A高等学校の実情に即した業務の効率化・削減の手法を探る―
…… 氏原千恵，藤中雄輔 … 17
School management to enhance the quality of education through
operational efficiency and reduction of workload：
Exploring methods for streamlining and reducing tasks tailored
to the specific circumstances of A High School
UJIHARA Chie，FUJINAKA Yusuke

論文
中山間地域の小規模校における学力定着に向かう組織の在り方
―研究推進委員会の役割を中心に―
…… 田村 佐緒里，藤中雄輔 … 25
The structure of organization exploring academic achievement
in small-scale schools in mountainous regions：
Focusing on the role of the research promotion committee
TAMURA Saori，FUJINAKA Yusuke

論文
高知県の高等学校入試制度の検証に関する研究
…… 藤中雄輔，土方聖志，戎井 崇 … 33
A study on the verification of the high school
entrance examination system in Kochi Prefecture
FUJINAKA Yusuke，HIJIKATA Satoshi，EBISUI Takashi

論文
小学校高学年生のレジリエンス向上につながる支援策の検討
…… 秋澤和希，古口高志，岡田倫代，田中元康 … 43
Examination of Support Measures to
Strengthen Resilience in Upper Elementary School Students
AKIZAWA Kazuki，KOGUCHI Takashi，OKADA Michiyo，TANAKA Motoyasu

論文
子どもの主観的健康感と対人特性に着目したアサーション・トレーニング実践
―不登校未然防止に向けた小学校全学年対象プログラムの開発―
…… 岡野秀哉，岡田倫代，大西雅人，野村幸代，末永琢也 … 53
An assertion training program focused on children's
self-rated health and interpersonal characteristics:
Development of a schoolwide program for the
prevention of school non-attendance in elementary students
OKANO Hideya，OKADA Michiyo，ONISHI Masahito，NOMURA Sachiyo，SUENAGA Takuya

論文
不登校予防につながるチーム支援の在り方
―OODAループの考え方を取り入れたケース会の試み―
…… 久保田慎，大西雅人，岡田倫代 … 65
Team-based support for preventing school nonattendance
: A case conference approach incorporating the OODA Loop framework
KUBOTA Shin，ONISHI Masahito，OKADA Michiyo

論文
発達に課題を持つ子どもを支援する加配保育者のピア・サポート研修
…… 田中 彩，入江 輝，岡田倫代 … 73
Peer support training for supplementary nursery
and kindergarten teachers supporting children
with suspected developmental needs
TANAKA Aya，IRIE Hikaru，OKADA Michiyo

論文
CASを活用したパラメトリック探究に関する研究
―グラフを動かすことからの数学化―
…… 藤井圭介，澤田浩介，中野俊幸 … 83
Research on Parametric Inquiry using CAS：
Mathematisation through manipulating graphs
FUJII Keisuke，SAWADA Kousuke，NAKANO Toshiyuki

論文
「個別最適な学び」を活かした道徳授業の構想と実践
…… 和田萌花，森 有希 … 95
Design and practice of moral education incorporating personalized learning
WADA Moeka，MORI Yuki

論文
中学校英語科授業における香港日本人学校との遠隔交流の試み
…… 時久祥香，野村幸代 …103
An Attempt at Remote Exchange with the Hong Kong
Japanese School in Junior High School English Class
TOKIHISA Sachika，NOMURA Sachiyo

論文
科学的に探究する力を育てる理科の授業
―中学校及び高等学校における授業実践を事例として―
…… 小田 通，松本恭也，西村朋花，刈谷直文 …113
Science lesson practices to develop scientific inquiry abilities:
Case studies of classroom practices in junior high and high schools
KODA Michi，MATSUMOTO Kyoya，NISHIMURA Tomoka，KARIYA Naofumi

論文
シビックプライドを涵養する教科等横断型カリキュラムデザイン
－道徳科・社会科・総合的な学習の時間を軸として－
…… 末永琢也 …119
Interdisciplinary Curriculum Design to foster Civic Pride:
Based on Moral Education, Social Studies, and Period for Integrated Study
SUENAGA Takuya

論文
中学生の体育授業への意識と体育授業の安心感の関係
～テキストマイニング共起ネットワーク分析～
…… 大川寛太，宮本隆信 …129
The Relationship between Junior High School Students´ Attitudes
toward Physical Education Classes and Their Sense of Security:
Text Mining Co-occurrence Network Analysis
OOKAWA Kanta，MIYAMOTO Takanobu

論文
アニメーテッド・ラーニングを活用した産業と教育の連携に関する基礎的研究
―高知大学教育学部附属小学校の取り組みをてがかりに―
…… まさき まゆこ、阿部 鉄太郎、岡谷英明、小島郷子 …137
A fundamental study on industry-academia
collaboration utilising animated learning as a means :
Taking the initiatives of Kochi University Faculty of
Education Elementary School as a starting point
MASAKI Mayuko，ABE Tetsutaro，OKATANI Hideaki，KOJIMA Kyoko

論文
制作・教育・研究を横断する実践的試み
―美術系教員展の開催を通した考察―
…… 吉岡一洋，松島朝秀，野角孝一，土井原崇浩，阿部鉄太郎，北野諒 …147
A Cross-Disciplinary Practice Integrating Creation,Education, and Research
： Considerations through the holding of an art faculty exhibition
YOSHIOKA Kazuhiro，MATSUSHIMA Tomohide，NOZUMI Koichi，
DOIHARA Takahiro，ABE Tetsutaro，KITANO Ryo

論文
3歳児を対象とした絵具遊び活動
―幼小接続を目指した基盤作り―
…… 野角孝一，島村吏香，坂本淳子 …155
Painting activities for 3-year-olds
：Building a foundation for connecting preschools and elementary schools
NOZUMI Koichi，SHIMAMURA Rika，SAKAMOTO Junko

論文
高知大学「博物館教育論」の新たな試み
…… 松島朝秀，濵田実侑，横山紀樹 …163
Reflections from a New Approach in the
“Theory of Museum Education at Kochi University”
MATSUSHIMA Tomohide，HAMADA Miyu，YOKOYAMA Toshiki

論文
古典教育における説話を「予測しながら読む」授業の可能性
―語られ方への気づきを促す読解方略の形成―
…… 武久康高 …173
The potential of teaching Setsuwa through predictive reading
in classical literature education
：Developing reading strategies that foster awareness of narrative presentation
TAKEHISA Yasutaka

論文
ジェンダーを題材とした絵本制作ワークショップの実践
―日本画における地域での文化共創の可能性―
…… 山瀬優奈，磯部 香 …181
Practical implementation of picture book creation workshops on gender
：Aiming to hold workshops focusing on Japanese painting
YAMASE Yuna，ISOBE Kaori

論文
特別支援学校（病弱）の通級による指導における遠隔システムを
利用した指導と遠隔支援会議の有効性
…… 前田正博，松本秀彦 …191
The effectiveness of instruction in a resource room and
support conference using remote system in special needs school
for children with chronically ill
MAEDA Masahiro，MATSUMOTO Hidehiko

論文
小学校 2 年生時のひらがな読みの流暢性と
中学年・高学年での国語学力との関連性
…… 松本秀彦 …199
The relationship between hiragana reading fluency
in second grade and Japanese language achievement
in the middle and upper grades of elementary school
MATSUMOTO Hidehiko

論文
小学校高学年の通常の学級における
特別支援教育の視点をいかした道徳科の授業改善
…… 濱田久司，是永 かな子 …205
Improving Moral Education Lessons in
Upper Primary School Regular Classes by
Incorporating Perspectives from Special Needs Education
HAMADA Hisashi，KORENAGA Kanako

論文
高等学校英語科における学習オプションの提供と自己調整学習
…… 一谷七菜，是永 かな子 …213
Learning Options and Self-Regulated Learning
in High School English Classes
ICHITANI Nana，KORENAGA Kanako

論文
県立中学校における基礎的環境整備と合理的配慮の具体化
…… 川田彩加，是永 かな子 …221
Implementation of Environmental Basic Accessibility Measures and
Reasonable Accommodation in A Prefectural Junior High School
KAWADA Ayaka，KORENAGA Kanako

論文
高等学校における特別支援教育の体制づくり
－効果的な支援方法の検討－
…… 山岡 ゆう子，是永 かな子 …231
Establishing Special Needs Education Systems in High Schools：
Examining Effective Support Methods
YAMAOKA Yuko，KORENAGA Kanako

論文
スウェーデンの基礎学校における
視覚障害児のインクルージョン
…… 是永 かな子 …237
Inclusion of Children with Visual Impairment in Swedish Primary School
KORENAGA Kanako

論文
協同学習を促進する遠隔授業
―病弱特別支援学校の英語科授業における実践報告―
…… 溝渕優希，平石勝久，野村幸代 …245
Implementation of Remote Lessons
that Promote Cooperative Learning:
A Practical Report from English Classes at a
Special Needs School for Students with Health Impairments
MIZOBUCHI Yuki，HIRAISHI Katsuhisa，NOMURA Sachiyo

論文
知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の進め方
－特別活動を要としたキャリア・パスポートの有用性の検討－
…… 髙橋美里，平石勝久 …253
Approaches to Career Education in Schools for Students
with Intellectual Disabilities：
Examining the Effectiveness of Career Passports
Centered on Special Activities
TAKAHASHI Misato，HIRAISHI Katsuhisa

教務主任の学校組織への効果的な関わり方について

上田　稚子 [1)]，**柳林　信彦** [2)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Exploring effective roles of academic affairs coordinators in school organizational development

UETA Wakako[1)], YANAGIBAYASHI Nobuhiko[2)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student
2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

本研究は，教務主任が学校組織の中核を担うミドルリーダーとして果たすべき役割を明確化し，学校の組織化を推進する実践とその効果を検証したものである。高知県内の小・中学校における業務実態調査を通じて，教務主任の職務の曖昧性や受動性が課題として浮かび上がった。そこで，学年主任会の運営やプロジェクトチームの取り組みの推進を通じて，情報共有の可視化，業務の効率化，方向性の統一，教職員間の協働促進を図った。その結果，教職員の当事者意識や主体性が高まり，学校全体の心理的安全性と実践の一体感が醸成された。今後は，会議体の役割整理や分掌間連携の強化を通じて，教務主任のリーダーシップを持続的に支援する仕組みの構築が求められる。

キーワード：教務主任　学校の組織化　ミドルリーダー　情報共有　当事者意識

１．問題の所在と研究の目的

（1）社会の変化と学校の組織化の必要性

少子高齢化の進行，情報通信技術の急速な発展，グローバル化の進展，価値観の多様化など，社会が急激に変化している。こうした社会的変容は，学校教育に対しても多方面からの影響を及ぼしており，学校が対応すべき課題は，従来の画一的な枠組みでは捉えきれないほど多様化・複雑化している。家庭の形態や子どもの育ちの背景が多様化し,発達障害や外国にルーツを持つ児童生徒,経済的困難を抱える家庭の増加など，個別的な支援を要するケースが増加していることや，ICT の進展に伴う教育のデジタル化，キャリア教育や探究的な学びの推進，いじめや SNS トラブルへの対応など，学校に求められる役割も拡大・高度化している。これらの課題は相互に関連し合い，単一の要因に起因するのではなく，複数の要素が複雑に絡み合っていることが多いため，個々の教職員の裁量や経験に依存した対応では，複雑化する教育課題に十分に対応しきれない状況が生じている。さらに，教職員の働き方改革の推進や教員不足への対応といった学校組織そのものの持続可能性に関わる課題も顕在化している。

このように,学校は教育の質を維持・向上させながら,組織としての柔軟性と対応力を高めていく必要に迫られており，これらの課題に対応するためには，学校を組織として構築し，教職員が連携して柔軟に対応できるマネジメント体制の構築が求められる。

中央教育審議会 (2024) は,「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申)」において,「学校における働き方改革の推進や多様化・複雑化する教育課題への適切な対応については，校長等の管理職の役割が重要であり,管理職がその権限と責任の下,適切に対応しつつ,組織的･機動的なマネジメント体制を構築するとともに,チームとして組織的に対応していくことが重要である」と指摘すると共に，学校の組織的・機動的なマネジメント体制の構築に向けては，若手教師へのサポート機能を抜本的に強化することや，子供の抱える課題への対応や学校横断的な取り組みへの対応について，学校内外との連携・調整機能を充実させるための仕組みを構築することを求めている (1)。

高知県においても，学校の組織化は重要視されており,「高知県教育振興基本計画」(2009) においては，これまでの高知県の取り組みでは，目標や計画ができても学校現場における PDCA サイクルの実践や組織的･継続的な取り組みによる成果の積み上げが十分でなかったことが課題として挙げられており，校長等のリーダーシップのもと意欲と活力に満ちた組織的な学校づくりの推進として,学校が組織として機能するためには，現状と理想のギャップを明確に認識し，目標と方針に基づいた計画的な運営の必要性が示されている (2)。

第 2 期高知県教育振興基本計画においては，基本方向１として,「チーム学校により組織的・協働的に目標の実現や課題の解決に取り組める学校を構築する」ことが示されている。これは，個々の教員の力量に頼るのではなく，校長のリーダーシップのもとで効果的・効率的な組織マネジメント体制を確立し，教員同士の主体的な学び合いや外部人材の活用を通じて，協働的に教育目標の達成と課題解決を図る「チーム学校」の仕組みを構築することの必要性を示すものである (3)。

第 3 期高知県教育振興基本計画では，チーム学校の構築について，新たな時代に必要となる教育の実現に向けたカリキュラム･マネジメントの充実や,そのための OJT の充実，教員の働き方改革の推進など，各学校におけるチーム学校としての組織マネジメント力の一層の向上が必要であることが課題として挙げられ，チーム学校の実現に向けては，全ての学校において，教育課題に対して組織的に対応し，教職員が協働的に学び合いながら教育の質を向上させる取り組みが，自律的かつ継続的に実施される必要がある。そのため，チーム学校の取り組みを一層推進し，学校組織としての機能強化を図ることが求められている (4)。

第 4 期高知県教育振興基本計画においては，これまでの取り組みに対して，教職員が主体的に参画し，学校経営計画に基づいて PDCA サイクルを効果的に運用する体制が十分に整備されていない小・中学校が多く，学校全体で目標を共有し，組織的に取り組む体制の弱さが課題として挙げられている。そのことを踏まえ，基本方針Ⅳの政策２において,「学校における働き方改革」,「チーム学校の推進・強化」,「教員等の人材確保に向けた取り組み」の一体的推進が示され,目標達成に向けた施策 (64) では，校長の主導のもと，全ての教職員が「自分事」として参画し,かつ,学校内外のリソースを 効率的に活用した学校組織体制・経営体制の強化（義務教育段階）が提示されている。義務教育段階における学校経営の質的向上に向けては，校長のリーダーシップのもと，教職員全員が目標達成に向けた指示・命令・相談・報告を確実に受け取り，主体的に参画できる体制の構築が求められ

る。そのためには，各教職員の役割を明確化し，意思疎通を円滑にするライン機能の強化が不可欠である。加えて，学校内外の人的・物的リソースを効率的に活用することで，学校組織および経営体制の一層の強化を図ることが求められている[5]。

このように，高知県においても「チーム学校」の構築を中心に据え，学校組織のマネジメント力の強化が喫緊の課題として明示されており，学校の組織化は教育の質的向上と持続可能な改善を実現するための不可欠な要素として位置づけられている。

(2) 学校の組織化と教務主任への着目

学校の組織化には多様な手法が存在し，なかでも管理職による教育ビジョンの明確な提示やリーダーシップの発揮は，その中核をなす要素として位置づけられる。柳沢ら（2015）は，管理職が学校経営ビジョンを明示し，その実現に向けてリーダーシップを発揮することが，学校組織の方向性と一体感を形成する鍵であると論じている[6]。しかしながら，教育ビジョンの形成と理解が管理職のみに限定されている場合，学校組織の活性化は十分に達成されない。佐古 (1990) の実証的研究においても，学校組織においてトップダウン型の統制が効果的に機能しにくい実態が明らかにされており[7]，これを踏まえると，教職員全体が学校教育目標を理解し，共有することの重要性が示唆される。こうした故知から，注目されるのがミドルリーダーである。ミドルリーダーは管理職と教員の間を媒介する存在として，教育ビジョンを具体的かつ実践的に伝達し，その実現に向けた施策やプロジェクトに対して責任を持って推進するリーダーとしての役割を担う存在として捉えられる。こうしたミドルリーダーの機能を通じて，教職員一人ひとりが当事者意識を持って学校運営に参画する体制が構築され，学校組織の自律的かつ協働的な運営が可能となるのではないか。

学校組織におけるミドルリーダーについては，30 代から 40 代の年齢的にミドルの層の教員，あるいは，主任や主幹教諭などの分掌組織の長を務めている教員などの複数の考え方があるが，各主任がミドルリーダーの役割を担う存在と捉えられるだろう。

本研究では，その中でも教務主任に着目する。主任としては，学年主任，教務主任，研究主任，生徒指導主事等が存在しているが，高知県では，学校運営に関して校長や教頭を除くと，研究主任を中心として，校内研究に基づいての教育改善を行っている学校が多く，また，生徒指導主事は不登校をはじめとした児童生徒の問題行動への対応での役割を発揮している等が見られるが，教務主任の役割があまり明確化されていないという現状がある。そこで，学校運営をこれまで以上に組織化し，組織的運営を強化していくためには，教務主任の役割を改めて確認することが重要なのではないか。

(3) 高知県内の学校の教務主任の現状についての調査

では，高知県の学校において教務主任はどのような役割を果たしているのだろうか。教務主任の職務は学校教育法施行規則第 22 条の３（３）で「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及び指導，助言に当たる」とされている。これを手がかりとしつつ，教務主任の役割の現状と課題の把握を目的とし，同一規模の小学校４校の教務主任及び管理職（教頭）を対象に，教務主任の具体的な業務の在り方を中心としたインタビュー調査を実施した。(2024 年６月) なお，教務主任の職務上の構成要素は，奥山らの研究を参考とし，他分掌や管理職との対人調整，週行事・月行事・時間割作成・時数確保などの計画調整，成績処理，アンケート，印刷などの事務処理の大きく３つに大別した[8]。

教務主任と管理職に，現在行っている教務主任の業務について質問したところ，４校で共通していた教務主任の業務は，計画調整に関する授業時数の管理であった。これは各学期末に各学級担任から提出された授業時数のカウントを確認し，市の教育委員会に報告するための資料を作成する業務であり，常時活動ではなかった。常時活動として授業時数を確認していた学校は１校で，週に一度教務主任が週案を提出してもらい授業時数をチェックすることを行っていた。その他の業務としては，計画調整に関する職員会の司会を行っている学校が２校，職員会のための企画委員会及び職員会準備を行っている学校が１校，奥山らの研究で示されていた対人調整，事務処理に関する回答はなく，計画調整で示されていた業務の一部のみの回答であり，奥山らの研究で示されていた教務主任の業務のほとんどを教頭が行っていることが分かった。 その理由として，教頭からは教務主任が学級担任をしている為，負担をかけられないという理由が，教務主任からは，教務主任本来の業務がどのようなものかが分からず，例年通りの業務を行っているといった理由が挙げられていた。管理職の配慮から教務主任本来の業務の具体や役割が教務主任に十分に理解されていないこと，また，管理職も含めて学校運営における教務主任の位置づけや役割に関する明確な考えが存在していないと

いう課題が確認できた。

さらに，より広く県内の学校の教務主任の役割の現状を調べるため，県内の小学校（10 校）に対して，教務主任が現在行っている業務内容を聴取したところ（2024 年 9 月～10 月），最も多い業務は授業時数の集計・管理（８校）であり，次いで多いのが補欠授業の調整（５校）であった。また，教務主任の学級担任の有無については，特別支援学級の担任が４校，学級担任が３校，専科教員が２校，特別支援学級の担任２人と専科教員１人で教務の業務を分担して行っている学校が１校であった。教務主任が学級担任をしているかどうかで業務数の違いはあまりないが，業務内容によって有する時間や業務を実施する時期の違いもあるため，教務主任の業務の負担は学校の実態に応じてそれぞれ異なっていた。また，６月の調査と同様に教務主任の業務は教頭にサポートしてもらったり，教頭と役割分担をしたりしながら行っている学校が多かった。

同じ調査を高知県内の中学校（10 校）に対しても行ったところ，多くの学校で行われていた業務は週案（週の時間割）作成でありすべての学校で実施，次いで多いのが授業時数の管理であり７校で実施されていた。教務主任の学級担任の有無については，学級担任を兼務されている学年主任兼学級担任が３校，副担任が４校，学級担任が１校，特別支援学級の担任が１校，学級を受け持っていない教員が１校であった。聞き取りの中から，中学校は教科担任制にもとづく学校運営に即した教務部の業務が位置付けられているため，業務の執行に適した体制が取られていることが分かった。

これらの結果から，小学校における教務主任の業務は，教頭によって代行される場面が多く見受けられ，教務主任自身が本来の職務を十分に理解していない実態が明らかとなった。特に，「教務主任本来の業務が分からない」「管理職から指示された業務を遂行している」といった声は，職務の曖昧性と受動的な業務遂行を生み出す構造的要因を示している。

このような状況は，教務主任が学校運営において主体的な役割を果たすことを困難にしており，教務主任が担うべき業務の範囲や目的が明文化されていないことが役割認識の希薄さにつながっていると考えられる。また，管理職の配慮に起因して，教務主任が自身の職務の具体的内容や役割を十分に理解できていないこと，さらに学校運営における教務主任の位置づけや役割に関する明確な共通認識が組織内に存在していないことは，教務主任の職務が学校運営において体系的に位置づけられていないことを示している。

課題の解決には，教務主任が学校を組織的に活動させるために果たすべき役割を明らかにすること，また，そうした役割を果たせる環境や条件を整備する方途を解明することが重要である。

以上のことから本研究では，学校の組織化を推進するために，教務主任は具体的にどのような役割を果たすべきかを，他の主任との関係性の中で措定し，教務主任が学校運営におけるリーダーとして担うべき役割を明確化することを目的とする。また，そうした役割を実効的に果たすためには，どのような組織的仕掛けが必要であるのかを検討し，それらを実際に試行・検証することを通じて，学校の組織化のための教務主任の役割を実証的に解明する。

２．学校の組織化のための教務主任の役割の構想

(1) 教務主任の役割の明確化

小島（2003）は，経営というのは，実現しようとする目的（目標）を設定し，それを実現するためのビジョン・戦略，及びそれに基づいた計画を作り，それを実現していくためのさまざまな働きかけを組織として継続的に行うことであるとしている[(9)]。この定義を学校経営に置き換えると，学校経営とは，教育活動を通じて達成すべき目的や目標を明確に設定し，それを実現するための経営ビジョンや方針を構築し，具体的な教育計画に落とし込んだうえで，それらを着実に実行していくための働きかけを学校という組織全体で継続的に行うことであると考えられる。その中心的な役割を担う校長が提示する経営ビジョンは，学校の方向性や価値観を示すものであり，教職員がそのビジョンを理解し，共感し，自らの教育実践と結びつけていくことが求められる。

これらを踏まえ，組織化された学校とはどのような学校なのかということを自校の管理職及び教務主任と共有することとした。具体的には，組織化された学校とは，全教職員が，学校の目標や課題を共有し，方向性を合わせてチームで協働している。学校長から各担当までの指示系統が明確であり，意思疎通が図られている。組織の一員としての役割に自覚と責任をもって業務を行い，それが組織全体に共有されている学校である。学校の組織化を推進するためには，教職員間の意見交換の場を設けることにより，対人関係の調整を図るとともに，課題解決に向けた方向性を協議・決定し，具体的な施策を設定

することで計画的な調整が可能となる。また，会議の議事録を作成し，関係者間で共有することで，情報の透明性と業務の効率化を図ることができる。

さらに，共有された組織化された学校になるための教務主任の役割について考えることとした。荊木（2015）らは，学校全体での組織的課題解決の背景に全体的な環境設定としての教務主任による会議手法の整理や情報共有が考えられること[10]，荊木（2015）による学校の協働化が進む要因として，会議設定の整備や上層部の意見調整の重要性を挙げている[11]とし，この2つの側面は，効率的に合意形成やリーダーシップを図る基盤として作用すると述べている。また，小島（2012）はミドルリーダーの役割として，多様な対話としてのコミュニケーションを可能にする空間や組織づくりを挙げ，教員間のコミュニケーションを促し，対話する組織を学校内に創造することがミドルに求められるとしている[12]。さらに，河口ら（2022）は，教職員が学校教育目標の具現化のために当事者意識をもって取り組むことによる実践的効果から，教職員が高い当事者意識をもって取り組む教育活動は，児童生徒の成長や飛躍に結実したことを示している[13]。

これらの先行研究および県内の教務主任の業務をもとに作成した業務一覧を踏まえ，管理職や教務主任とともに，在籍校における教務主任の役割について検討を行った。共有された組織化された学校づくりを進める上では，ミドルリーダーである教務主任が，会議の設計や情報共有を通じて環境を整え，教職員間の対話と協働を促進することが求められる。また，学校全体の方向性を統一し，教職員の当事者意識を高めることによって，児童生徒の成長につながる教育活動の基盤を形成することが可能となる。

こうした観点から，教務主任の役割としては，定期的なミーティングや情報共有の場を活かし，学校運営に関する教職員間のコミュニケーションを図り，当事者性を持って学校運営に参画できるようにしていくこと，課題を共有し，方向性を合わせて協働することができるようにしていくことが挙げられた。

(2) 教務主任の役割の明確化に基づく試行

学校の組織化のためには，奥山ら（2017）が示している教務主任の職務上の構成要素の中の，対人調整・計画調整・事務処理[14]を果たせる仕組みが必要になると考え，その具体として挙げられたのが，「学年主任会の運営」と「プロジェクトチームの取り組み推進」である。

学年主任会は，校長・教頭・主幹教諭などの管理職と，現場の学年主任が一堂に会し，学年間および管理職との情報交換を通じて，学校全体の状況把握と対応策の検討を可能にする場である。こうした会議体は，学校運営における意思決定の質を高めるとともに，教育活動の一貫性と連携を促進する役割を担っている。なお，学年主任会の運営主体は学校によって異なり，教頭や主幹教諭が主導する場合もあるが，本研究では教務主任のリーダーシップによる学年主任会の運営体制を構想した。教職員間の意見交換の場を設けることにより，対人関係の調整を図るとともに，課題解決に向けた方向性を協議・決定し，具体的な施策を設定することで計画的な調整が可能となる。また，事務処理として会議の議事録を作成し，関係者間で共有することで，情報の透明性と業務の効率化を図ることができる。これらの機能を踏まえた学年主任会の運営を検討していくこととする。

プロジェクトチームの取り組み推進に関しては，研究主任は，教務主任と同様に学級担任を兼任しながら，教育改善の推進役として校内研究を牽引する重要な存在である。教育現場における業務の多様化が進む中で，研究主任には校内研究の企画・運営・評価に至るまで，広範な役割が求められている。このような状況を踏まえ，教務主任は研究主任との役割分担を意識しつつ，連携を図ることが必要であると考えた。校内研究に設けられたプロジェクトチームの運営を教務主任が主体的に担うことで，研究主任の業務負担を軽減しつつ，教育改善の取り組みをより組織的かつ持続的に推進することが可能となる。それぞれの主任が自らの役割を明確に果たし，相互に連携・補完し合うことで，学校全体の運営はより体系的かつ効果的に展開されると期待される。ミドルリーダーとしての教務主任の機能を最大限に発揮するためには，他の主任との協働体制の構築とその実践が重要であると考える。対人調整においては，各部会間の情報共有や意見交換を促進する場を設けることで，教職員間の連携を強化することをねらいとする。計画調整では，各部会の進捗状況を把握し，必要に応じて計画の調整や支援を行うことで，各部会が相互に連携することを可能にする。事務処理に関しては，各部会の議事録や提案文書を一元的に管理し，必要な情報を適切に提供することで，情報の共有と活用を円滑にすることを目指す。

本研究では，A市立B小学校を調査対象校として，これらの機能を踏まえ，教務主任が中心となって学年主任会の運営及びプロジェクトチームの取り組みを推進する体制の構築について，試行・検討していくこととした。

３．学校の組織化のための教務主任の取り組み

（1）B 小学校の概要

研究対象とする B 小学校は，児童数 374 名，教職員数 31 名（2025 年度現在）であり，各学年に 2〜3 学級の計 13 学級を設置するとともに，特別支援学級を４学級有する比較的規模の大きな学校である。また，毎年初任者教員が配置され，教職員の年齢層は若年層の割合が高い。教務主任は教員経験年数がおよそ 10 年であり，学年主任の中には教員経験年数が 10 年未満の教員も含まれている。

（2）学年主任会の運営

介入前の学年主任会では，記録が残されず，学年児童の様子を口頭で報告する形式で実施されていた。そのため，報告に時間を要することに加え，職員会における児童理解の項目と内容が重複する傾向が見られた。これらの課題を踏まえ，学年主任会の記録をデータとして保存し，内容の精選を図るとともに，学年主任会シートを新たに作成することで，学年主任以外の教員も常時情報を共有できる体制の構築を目指した。

具体的には，学年主任会シートを Google の共有ドライブ上に保存し，参加教員が同時編集可能な形式とすることで，情報の即時共有と記録の一元化を実現した。また，職員会の議題に学年主任会の内容と関連する項目が含まれる場合には，職員会のレジュメに学年主任会シートへのリンクを事前に貼付することで，職員会の場においても速やかに該当情報を参照できるようにした。(図１)

これらの取り組みにより，学年主任会と職員会における情報の重複を明確化し，両者の機能的区別を促進するとともに，学年主任が組織内でリーダーシップを発揮しやすい環境の整備を図った。学年主任会の内容を記録として残すことで，学年会における情報共有が円滑に行えるようになったことや，各学年の状況がより明確に把握できるようになったことの効果は見られていたが，学年主任会を実働させていくためには，運営方法や問題解決のプロセスを具体的に考える必要性がある。

そこで，学年主任会で協議する内容について再考することとした。学校における職員会の企画委員会（運営委員会）は，教職員の協働的な意思決定を支える中核的な組織として機能しており，職員会議における議題の整理と事前調整を担い，会議で扱う内容を精査したうえで，議論の優先順位や時間配分を適切に設定する役割を果たしている。しかしながら，B 小学校は働き方改革の観点から，職員会企画委員会は実働していない。学年主任会は，学校経営の方針と現場の実践をつなぐ中間支援的な役割を担っていることもあり，行事の確認や必要な提案事項を学年主任会で協議できないかと考えた。

また，学校運営における多層的な視点を共有できるように意図し，会議の中で校長だけでなく教頭からの発言も項目として明示的に設けることとした。

（学年主任会）
実施日：毎月，委員会活動後の 16：00〜
出席者：校長，教頭，主幹教諭，学年主任（教務主任は学年主任を兼務している）
司会：教務主任　　記録：主幹教諭
主な議題：校長先生より
　　児童の実態共有（各学年主任より）
　　行事等の確認，提案事項
　　その他
　　教頭先生より

また，学年主任会の当初の学年主任会シートでは，学級ごとの具体的な状況や課題が記録上埋もれやすく，児童理解や支援の精度に課題があった。そこで，様式を見直し，学級ごとの記入欄を設けることで，個別の児童の様子や変化をより詳細に把握し，支援の必要性や対応の方向性を明確化できるようにした。また，学年全体の状況については学年主任が記入を担うことで，学年全体を俯瞰した視点からの情報整理が可能となり，学年内の教員間での情報共有の質の向上が期待されると考えたからである。(図 2)

図１　学年主任会シート

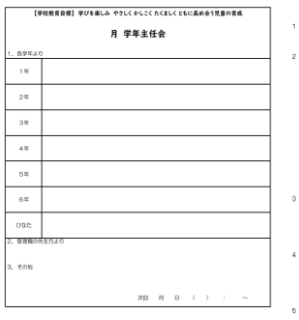


図２　様式変更後の学年主任会シート



（3）プロジェクトチームの取り組み推進

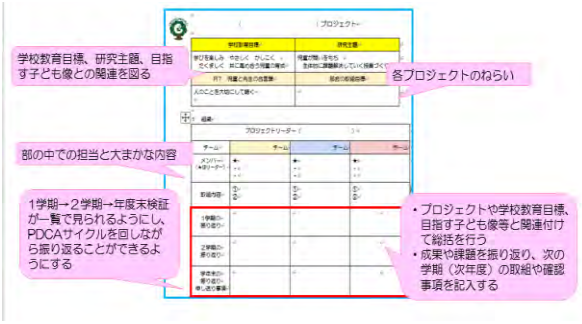
B 小学校では，学校教育目標の達成に向けて，３つのプロジェクトに分かれて組織的な取り組みを進めている。これらのプロジェクトの円滑な推進を図るため，教務主任に以下の業務を担ってもらうこととした。①各プロジェクトチームが作成する計画および総括文書の様式を統

一すること。②部会間の情報共有を促進し，各部会の進捗状況を的確に把握すること。③校内研究における提案内容や成果のとりまとめを教務主任が担う体制を整えること。④共有フォルダの設定による部会データを活用することである。

①プロジェクトチームの取り組みに関する文章様式の統一（計画，総括）

各プロジェクトにおいては，学校教育目標，研究テーマ，ならびに目指す児童像との関連性を明確にしながら，計画および総括を行う必要がある。そのため，文書様式には，チーム内の担当者および活動内容を明示するとともに，１学期から２学期，そして年度末の検証に至るまでの取り組みの流れを一覧で把握できるよう工夫を施している。この構成は，各プロジェクトにおける PDCA サイクルを効果的に機能させ，継続的な改善を促進することを目的としている。また，文書様式の統一により，各プロジェクトの目的や達成度を客観的に把握し，教職員間での情報共有を可能にすることを意図している。（図３）

図３　プロジェクトシート



②部会間の情報共有，各部会の進捗状況の把握

各プロジェクトチームの活動の進捗状況を月単位で記録・把握するための様式を教務主任と協働して考案した。この様式により，各部会の取り組みを時系列で追跡することが可能となり，次の活動への見通しを得るための基盤が整備されると考えた。（図４）

加えて，こうした取り組みを定期的に確認する場を設けることで，各部会の活動内容を明示し，計画に沿って進行しているかを検証する進捗状況の可視化が可能となる。さらに，他部会の課題や工夫を共有し合うことにより，部会間の横断的な連携や相互支援の可能性が広がり，課題の共有と連携強化が促進される。また，各部会の活動が学校全体の目標や方針とどのように連動しているかを確認することで，全体の方向性の共有が図られ，組織内における協働意識の醸成にも寄与することが期待される。

なお，進捗状況の確認の場については，学年主任会の枠組みに組み込む形で運用を開始した。

図４　プロジェクトのマネジメントシート



③校内研究における提案内容や成果のとりまとめ

年度当初には，目標設定や記録様式の提案をはじめ，校内研における報告の位置づけや学期末報告の形式の検討を通じて，年間運営の基盤を構築する役割を教務主任が担うこととした。また，各部会の活動を記録するプロジェクトシートについても，記入方法の提案およびとりまとめを行うことで，活動の可視化と情報共有の促進を図ることをねらいとしている。

各学期においては，学期末報告の提案や校内研における報告の設定を継続的に行い，特に第３学期には，年度末報告の提案を中心に，１年間の成果と課題を整理し，次年度への円滑な接続を意識した運営を可能とする体制を整えた。

④共有フォルダの設定による部会データの活用

各プロジェクトチームの活動データを整理・蓄積し，組織的に活用する方策として，Google 共有ドライブ内に部会ごとのフォルダを設置する運用を導入した。このようなフォルダ構成により，各部会の取り組み内容が体系的に整理され，活動の振り返りや次年度への接続が容易になるとともに，プロジェクトの取り組みが推進されるための情報基盤が整備されると考えた。

４．教務主任による取り組みの結果

教務主任による取り組みの実態とその効果検証のため，2025 年６月から 11 月にかけて学年主任会への参与観察（計５回）を実施した。また同期間に，管理職およ

び教務主任を含む学年主任 10 名を対象として，2 回のインタビュー調査を実施した。

(1)学年主任会の運営

①児童の実態共有

学年主任会の開催前に，教務主任が掲示板のメッセージ機能を活用して記入依頼を行うとともに，必要に応じて個別に学年主任へ声掛けを行っていた。回を重ねるごとに，個別の声掛けを行わずとも自発的に記入する学年が増加した。記録が蓄積されることで，他学年・他学級の記入内容が参考となり，「特に気になる児童はいない」としていた学級担任が，自身の学級の児童の様子を記入するようになるなど，実態共有の意識が徐々に高まっていった。

(2) 学年主任会シートへの記入

①学年全体

・全体的に大きなトラブルもなく落ち着いて生活ができている。
・宿泊学習では，学校が大事にしていることを学年全体で大切にしながら活動を行った。修学旅行に向けて課題もいくつかあったが，全体的に協力して楽しく活動することができた。
・６月に入りややテンションが高い傾向がある。学年集会でメリハリある生活やよりよい集団となるための友達との関わり方等について全体指導した。
・全体的には落ち着いて授業を受けているが，話を聴けない児童が多く，話の聴き方について学年全体で指導をしている。

これらの記述からは，児童の生活面における安定した様子と，指導上の課題の双方が記録されていることが分かる。また,行事を通じて児童の成長が見られる一方で，課題も明らかになっており，成長と課題の両面を捉えた記録となっている。さらに，季節的・時期的な変化に応じて柔軟な対応がなされていることに加えて，学年全体の傾向を踏まえたうえで，共通課題に対する指導方針が学年内で共有されていることも読み取れる。

②学級の様子

・登校後すぐに教室に上がれない児童がいるが，気持ちが落ち着いたら教室に行くようにしている。
・集団の和を乱すなど，悪目立ちするときが多いが，家庭的なこともあり，構ってほしいが故の行動なところもあるので，掃除などで頑張っていたら褒めてあげてほしい。
・体育が苦手で，体育的行事への参加が心配なので気にかけている。
・学習中に落ち着かず教室を出ることがある。家庭とも連絡を取り，ルールを決めている。ルールを守っていないときには声掛けをしてほしい。

これらの記述からは，個別の支援が求められる児童に対する具体的な対応や配慮の姿勢が読み取れる。情緒面への配慮をはじめ，家庭的な背景や心理的要因を踏まえた理解に基づく支援方法，さらには指導の一貫性を通じて行動の安定を図る対応などが記されており，児童の特性に応じた実践的な支援が展開されていることがうかがえる。これらの記述は，児童一人ひとりの特性や課題を踏まえたうえで，具体的な対応方法を明示し，教職員間での情報共有と協力体制の構築を意図したものだと捉えられる。

本取り組みに対して管理職及び教職員は，以下のように捉えている。

〇シートの活用による情報共有の促進

・事前に学年や学級の様子を記入することで，参加していない教員も状況を把握でき，いつでも閲覧・確認が可能な点がよい。
・記録が残ることで，前回の課題を振り返りながら会の進行ができるので，会議がスムーズになる。
・全体で共有できるため，他の学年の様子も知る機会となり，学校全体の理解が深まった。
・学級についても記入できるため，学年主任以外の担任も参加しやすくなった。

〇事前入力による業務効率の向上

・シートへの事前入力により，会議の時間が短縮された。
・各学級の欄ができて，学級担任が自分の言葉で記入することで，本人の思いやニュアンスも伝わりやすくなる。他者が記録すると伝わりにくさが生じてしまう。

こうしたことから，学年主任会における児童の実態共有の取り組みは，教職員間の情報共有を促進し，児童理解の深化と組織的な支援体制の構築に寄与していると考えられる。

(3) 行事等の確認

学年主任会が職員会に先立って開催されていることを踏まえ，職員会において議題として取り上げられた際に教職員から意見が出る可能性のある事案については，教務主任が事前に抽出し，学年主任会において協議を行う体制とした。あわせて，学年主任会のレジュメには月別の行事予定表のリンクを添付し，共有が必要な行事に関する事項について事前に確認できるようにした。(図５)

こうしたことから，教務主任が事前に議題となり得る事案を抽出し，学年主任会で協議することで，教職員間の意見の集約や課題の整理が可能となり，職員会の進行がより円滑に進められた。また，行事予定表のリンクをレジュメに添付することで，学年主任間での情報共有が的確に行われ,行事運営に関する認識の統一が図られた。

図５　学年主任会レジュメ（一部）


1　次回の職員会（　/　水）

行事予定表

・　月行事予定.pdf

・　月行事予定.pdf

主な提案事項	留意事項など

この取り組みに対しては管理職及び教職員は，以下のように捉えている。

・行事の内容など月ごとに確認できるのもよい。計画していた内容が着実に遂行されることにつながる。
・子どものことを共有するだけでなく，行事等の学校全体に関わることを協議し，共有できることで学年主任会がより有意義なものになっていると思う。
・行事の確認も先々まで見て，気づいて動いてくれているので見通しを持って取り組みができる。
・行事関係のことなど，全体の場では気になっていても言いにくいことが学年主任会の場では意見が言いやすい。

これらを踏まえると，教務主任のリーダーシップの発揮により，学年主任会は計画的な行事運営や学校全体の連携強化，さらには率直な意見交換を可能にする場として機能していると考えられる。

(4) その他共有したい内容について

①年度当初の確認事項

年度初めの学級開きに向けて，教材の注文や教室環境の整備など，準備することは多々ある。B 小学校は比較的規模の大きい学校で，職員の配置や数は年度によって変わるため，学級開きに向けての準備の方法は，年度によって変わっていた。そのことにより，学年単位でやっていいのか，学校から一括してやるのかが分かりにくいところがあった。そこで，学級開きに向けた準備事項について，教務主任が「年度初めの To Do リスト」として一覧表を作成した。このリストは，各項目の担当者を明確にすることを目的としており，教職員が適宜内容を記入・更新できる形式となっている。さらに，年度末に再度確認を行うことで，次年度に向けた改善点の抽出と業務の継続的な改善に資する仕組みとなっている。(図６)

この点に関する管理職及び教職員の捉え方は，次のとおりである。

・一覧にしておくことで,「誰が何をやるのか」がひと目で分かり，確認がしやすくなった。
・気づいた人がその場で入力できるので，情報の更新がスムーズに行えるところがよいと思う。
・担当が途中で変わっても，リストを見れば業務の流れが分かるので，混乱せずに統一的な対応ができる。
・学級担任がやるべきことの抜けや漏れがなくなり，依頼された側も内容を把握しやすくなった。
・リストを共有しておくことで，全員が業務内容を理解でき，誰が担任になっても対応できるようになった。次年度からにも生かせると思う。

教務主任によるリーダーシップのもと，業務内容が一覧化され，教職員間で共有されたことにより，役割分担の明確化，業務の可視化，ならびに情報更新の円滑化が促進された。こうしたリストの共有は，教職員全体が業務内容を把握できる体制の構築につながり，誰が学級担任であっても一定の水準で対応可能な環境の整備に寄与したと考えられる。

図６　年度初めの To Do リスト

todo	備考	チェック	支援員
教材注文（テスト）	日本標準（EXなし） 学年ごとに注文（R7までは一括注文） ※支援学級児童との調整必要 ※外国語は、担当者と検討調整		
教材注文（ノート）	是澤商店 学年ごとに注文 ※支援学級児童との調整必要		
教材注文（ドリル）	ベネッセ（安い）or日本標準（テスト連携） 学年で揃える 学年ごとに注文 ※支援学級児童との調整必要		
教材注文（ファイル）	音・外・総（持ち上がりも有り　要確認） 安いものを学年で揃えて （スマートスクールワ　事務確認） ※支援学級児童との調整必要		
教材注文（ロッカーカゴ） 3年・転入生	ダイソーへ注文（R7古津賀ダイソー） （到着に時間がかかるため，早めに連絡） ※支援学級児童との調整必要		
教材使用伺い	事務へ		
張り出し名簿（靴箱・教室前）	当日朝までは，保管（靴箱用は教頭先生へ） ※名簿チェックは学年・学級で		
机（前からでも見えるように） 椅子（名字漢字　氏名ひらがな）	机・椅子とも に，児童や支援等に入る先生がわかりやすいように。		◎

②通知票の評価項目・評価規準

通知票における評価項目，文言，および評価規準については，長らく見直しが行われておらず，教員が通知票を作成する際に曖昧さを感じながらも，従来の口頭伝達に基づいて対応している状況が続いていた。この課題を改善するために，教務主任が評価項目・文言・評価規準を体系的に整理できるシートを作成した。まず学年主任会において提案を行い，各学年部で事前に協議を重ねた上で，次回の学年主任会にて全体協議を行い，共通の評価基準として決定する体制を整えた。（図７）

図７　通知票・評価用シート



管理職や教職員は，以下の通り捉えている。

・ 評価項目や観点をみんなで共通確認しておくことで，保護者にも統一した説明がしやすくなった。

・教員が評価しづらい部分や評価項目が重なってしまうようなところも，このシートを活用して整理することで見直しがしやすかった。

・評価基準が曖昧にならないように，共通の理解をもって確認・整理しておくことが大切だと思うので，みんなで確認し合えてよかった。

・若手の先生や新しく入ったメンバーも増えているので，共通確認を通して評価の考え方を共有していくことが必要だと思う。

・文言や評価基準を全員で確認・共有しておくことで，学校全体として評価の統一が図れた。

通知票に関する評価項目，文言，評価基準について教職員間で共通確認を行う取り組みは，学校組織における情報共有の促進に繋がったと捉えられる。教務主任のリーダーシップのもと，整理・共有された内容により，保護者への説明も一貫性を持って行えるようになった。また，評価項目の重複や評価しづらい点についても，シートを活用した協議を通じて改善が図られた。特に，若手教員や新任者が増加する中，共通理解に基づく評価の共有は，教育活動の質の維持において重要な役割を果たしていると考えられる。

③プロジェクトの進捗状況

教務主任によって，各部会の活動内容と進捗状況が体系的に整理され，月ごとの取り組み内容の可視化・共有が進められた。たとえば，算数科授業研究における指導案検討の進め方や学級活動授業研究における教材研究への教員の参加体制をどのように整えるか等，校内で共通理解を図るべき課題を教務主任自身が積極的に抽出し，これらを議題として協議した。また，教務主任以外の教職員からも，月ごとの取り組み内容を参照する中で気づいた点について，その場で確認し合ったり，意見交換を行ったりする姿が活発に見られるようになった。さらに，取り組みに関連する指導事項に関して，教職員から自発的な発言が見られるようになり，学校全体として教育活動に対する意識を共有しながら取り組む様子が確認された。

この取り組みに対して管理職及び教職員は，以下のように捉えている。

・学年主任会の場で進捗状況をみんなで確認し合えるのもいいと思う。全体の流れがよく見えるようになった。

・スケジュール管理がしっかりされていて，教務主任の細やかな気配りに助けられた。

・これまで少し分かりづらいと感じていた部分が整理されて，方向性がはっきりした。

・指導案や教材研究についても確認してもらえたので，授業者やブロックで早めに準備を進めることができるようになった。

・プロジェクトの進捗状況は，他のプロジェクトの取り組みと合わせて確認できるので良かった。見通しが持てる。

これらの取り組みを通じて，教務主任による情報整理と課題抽出，ならびに協議の場の設定が，校内における教育活動の見通しの向上と教職員の主体的な関与を促進する基盤として機能していることが示唆された。

④その他

児童の主体的な活動に関する肯定的な報告が，学年主任より複数回にわたり共有された。ある学年主任は，「6年生の児童が委員会活動において，とても意欲的だった。仕事も進んでやってくれているし，委員長にも進んで立候補していた。他の委員会の児童も，放課後の児童同士

の会話で委員会の委員長をやりたかったという話をしていた。そのくらい6年生全体にやる気があるところが素晴らしいと思う。」と報告している。

さらに，後日の学年主任会においても，児童の望ましい行動に関する共有が増加している。たとえば，「陸上記録会に向けた練習では，５年生と６年生が合同で活動しているが，6年生が練習に真剣に取り組む姿勢や，準備・片付けに率先して行う態度が，５年生にとって刺激となり，活動への意欲向上につながっている。」との報告があった。

こうした児童の前向きな姿が，学年主任会などの組織的な場で共有されることにより，教職員の間で肯定的な認識が広がり，児童理解に基づいた支援の方向性にも一貫性が生まれているだけでなく，児童の成長をめぐる気づきや実践が互いに共有されることで，教職員一人ひとりの関わりが組織的な力として結びついていく様子がうかがえる。

一方，課題としては，会議の所要時間が長く，内容が多岐にわたったことに加え，児童の様子に関する共有内容が職員会議と重なる部分が多く見られた。また，各プロジェクトチームの具体的な取り組み内容や課題，課題解決に向けた工夫について発言を促したり，他チームへの建設的な助言を交わしたりするための時間の確保が十分にできなかった点が挙げられた。

(5) 教務主任の役割発揮についての聞き取り調査

管理職および，学年主任に対して教務主任の役割の発揮についての聞き取り調査を行ったところ，構想している教務主任の役割は発揮できていると思うという回答を全員がしている。その際に聞き取った内容を以下にまとめる。

〇情報共有の効率化・見える化

・教務主任が運営する学年主任会において，学校運営に関する大事なこと（プロジェクトの進捗状況，児童理解，学校行事等）を効率的，効果的に共有することができている。
・プロジェクトの部会が少ない分，学年主任会で見える化していることで，学校全体の大事な取り組みを全体で確認しながら進めることができ，学校全体が方向性を合わせて取り組みを進めることができている。
・共有シート，児童理解のシート，議題の精選により，学校全体に関わる課題や課題解決に向けての方向性が効率的・効果的に共有できている。
・シートに事前に入力されることで，その場の思いつきではなくて，整理された情報が共有できるところもよい。また，記録が残っているので，振り返りができるところもよい。気になった時にすぐに確認できる。
・長く在籍していると，さまざまな情報が人づての情報で伝わる傾向があったが，教務主任が内容を見える化してくれたことで，誰が見ても分かりやすくなったので，新しく着任した先生にも伝わるようになり，教職員全体の動きやすさにつながっている。

〇組織的な方向性の統一と遂行力の向上

・学年主任会の中で学校全体の課題が共有され，方向性が決まっていくので，目指すところが明確になり，自分の学年，学級で取り組むことも明確になる。これまでよりもより方向性が合わされていると思う。
・行事やプロジェクトの進捗状況など月ごとに確認できるのもよい。計画していた内容が着実に遂行されることにつながっている。
・懸念される行事や取り組み（日程，運営等）を学年主任会の中で協議，相談，確認ができることによって，組織的に動くことができていると思う。
・管理職の先生方から気づいたことを言ってもらえるので，学校全体で揃えて行くことを気がけて指導していくことができる。

〇教職員間のコミュニケーションと協働の促進

・学年主任会は，教務主任が役割を果たしてくれているおかげで，教職員のコミュニケーションが取りやすい場になっている。学校運営における管理職とのコミュニケーションを取れる機会ともなっている。
・みんなでやろう，助け合おう，協働し合おうという教職員間の雰囲気が広がってきている。
・子どものこと，指導のこと等，教職員のコミュニケーションは活発に行われていると思う。学年主任会で出された児童の様子から，他学年の児童の様子を気にかけて先生に声を掛けるようにしている教員が増えているように感じる。特に，児童の肯定的な姿に目を向ける場面が多くなってきている。
・教職員のコミュニケーションがより活発になっていると感じる。日常的に指導面，児童のことについての話ができている。学年主任に教科の面，指導の面などの相談も活発に行われている。

〇教職員の当事者意識・主体性の向上

・学年主任会が教員の意見や思いを言える場になって学校の取り組みが自分事として考えられている。
・学年主任会の場が，先生方の意見，思いを出せる場としてあるのがよい。自分事として学校運営に関わっていこうという意識の高まりにもつながっている。
・学年主任会の中で，管理職や学年主任と学校運営に関わるコミュニケーションをとることで，当事者意識を持つことができていると感じている。
・行事関係のことなど，全体の場では気になっていても言いにくいことが学年主任会の場では意見が言いやすいので，より主体的に取り組もうという意識になる。
・ 児童理解について，気になる子を共有してくれるので，学校全体で見ていかないといけないという意識がより高くなった。

○管理職と教職員とのコミュニケーション
・学年主任会を通して，管理職から１ヶ月スパンで，大事にしてほしいことや気をつけてほしいこと等を確認したり伝えられたりするので，学校運営に関わるコミュニケーションが取れ，学校が組織的に協働できるようになっていると思う。
・学年主任会は，管理職から教職員に思いや気づきを伝える場にもなっているため，学校運営における管理職と教職員とのコミュニケーションの機会にもなっている。
・管理職からの話を受けて，自分たちで気が付かなかった視点の話だったりもするので，気づきが多い。

また，教務主任の役割発揮による学年経営への影響については，以下のような点が分かった。
○学校運営への見通しと方向性の共有
・学年主任会では，先を見通して大事な議題を精選してくれているため，見通しを持って学校運営に参画でき，それを学年経営にも生かすことができている。
・学年部で協議したことを基に，学年主任会で学校全体の方向性を協議し，さらに全体で確認するという流れがよい。

○情報の伝達と学年内での協議・実践
・学年主任会での内容は，必ず学年会で共有している。
・学校全体の課題やその解決に向けた方向性を学年内で共有し，それをもとに指導や手立てについて協議し，学年として取り組んでいる。
・部会の進捗状況を確認しているため，部会からの提案を学年会に下ろし，学年での実践につなげている。それから，学年経営の方針を踏まえ，学級経営へと具体的にプランニングできている。

○学年主任の当事者意識
・学年主任としての自覚や意識が高まっていると感じる。日頃から，児童の様子や授業の事，指導面でのこと等，学年主任から声を掛け，学年部間でよく話をしている。
・学年主任会での話は，学年部に必ず伝えるようにし，自分の学年の指導に生かしている。

○学年間の情報共有による学校全体の傾向把握
・学年主任会で学年の様子を共有しているので，日頃から，自分の学年についてもより深く共有するようになった。
・他学年の取り組みや状況が分かることで，「自分の学年も取り組まなければ」という意識を高めることができる。
・学年の様子を共有することで，学校全体の傾向を把握できるようになり，それを学年での指導に生かしている。

○教務主任のリーダーシップと役割意識の向上
・教務主任自身が意欲的に役割を果たそうとしている。学校全体を見て動いてくれるようになっている。
・自分の役割を意識して取り組んでおり，教職員の意見を聞き，まとめようとする姿勢に意識の高まりが感じられる。
・教務主任が新たな提案をしてくれていることもとても良いことだと感じている。挑戦する姿勢は大切であるし，うまくいかなければ修正すればよいので，これからも積極的に提案してほしい。
・教務主任が行事の確認を先々まで見通して行い，必要な対応を先回りして行っているため，見通しを持った取り組みができる。
・教務主任が教職員の意見を聞いてくれるため，発言しやすい。（職員会と比較しても意見が言いやすい）。
・事前に議題が整理されて，学年主任や管理職ともしっかりコミュニケーションをとりながら学年主任会を運営してくれている。
・教務主任のまとめ方が上手なので，学年主任の思いを十分に引き出したり，管理職の先生の思いと合わせて方向性を決めたりすることができている。

また，課題点については，「個別の児童の様子については，職員会で共有する方法でかまわないと思う。児童の事を話し始めると，どうしても時間がかかる。学年主任会は，早急に対応が必要な児童のことを話すようにすると意味がある。学年，学級の様子を書いてもらったものを事前にピックアップするとか，分かるように印をつけておいてもらうとか。シートへの記入は負担ではないし，そのまま職員会で使えるのでよい。」という指摘がなされた。

これらのことから，教務主任が学年主任会を中心に情報共有や対話の場を効果的に運営することにより，学校全体の方向性の統一，教職員間の協働の促進，そして当事者意識の向上が実現されていることが確認された。また，教務主任のリーダーシップが，管理職と教職員の繋ぎ役として機能し，学年経営や学級経営における見通しと実践の質的向上にも寄与していることが示唆された。

一方，個別児童の情報共有は重要だが，時間的制約や会議の目的との不整合が課題となること，また，学年主任会と職員会の役割を明確化し，情報共有の場と方法を整理し，必要な情報を適切に共有する仕組みの改善が課題であることが明らかになった。

５．教務主任のリーダーシップと学校組織への効果に関する考察

教務主任が中心となって運営した学年主任会の実態とその成果を分析することで，教務主任のリーダーシップが学校組織に及ぼす影響について考察した結果，以下の点が上げられる。

①情報共有の可視化と業務の効率化

教務主任は，学年主任会における情報共有の在り方を再構築し，児童理解，行事運営，評価基準，プロジェクト進捗などの情報を体系的に整理・蓄積する仕組みを整備した。特に，事前入力形式の共有シートやTo Doリストの導入により，情報が迅速に共有され，必要に応じて正確に確認・再利用できる体制が整えられ，教職員間の共通理解が促進された。これにより，これまで個人の経験や口頭による伝達に依存していた情報が，記録として整理・共有されるようになったことで，業務の効率化と質的向上が実現された。

②組織的意思決定の促進と方向性の統一

教務主任は，学年主任会を職員会議と連動させる形で運営し，学校全体の課題や行事に関する議題を事前に抽出・協議する体制を構築した。このような運営方針により，教職員の意見が事前に集約され，職員会議における意思決定が円滑に進むようになった。また，月別の行事予定表の共有やプロジェクトの進捗確認を通じて，学校全体の方向性が明確化され，各学年・学級の実践がその方針に沿って計画的に進められるようになった。

③教職員間の協働と心理的安全性の醸成

学年主任会は，教職員が自由に意見を述べ合い，他者と協働する場として機能していた。特に，児童の肯定的な姿の共有や，他学年の児童への関心の高まりは，教職員間の相互理解と支援意識の深化を示している。教務主任が場の設計者として，対話と協働を促進する環境を整備したことにより，学校全体における心理的安全性が高まり，教職員の関係性の質が向上したと考えられる。

④教職員の当事者意識と主体性の向上

教務主任のリーダーシップのもと，学年主任会は教職員が学校運営に参画する当事者としての意識を高める場となっていることが示唆された。学年主任が学年部に情報を還元し，学年経営や学級経営に具体化する循環が確立されたことで，学校全体の取り組みが個々の実践と有機的に結びついた。また，若手教員や新任者にとっても，共通理解に基づく評価や指導の在り方が明確化され，教育活動の質的安定に寄与している。

⑤教務主任の意識の変容

教務主任への聞き取りからは，役割認識の深化と職務への内発的動機づけの高まりが示唆された。たとえば，「学年主任会があるおかげで教務主任の役割や立ち位置が認識できた」「これまで自身の中で気になっていたものの，発言の機会がなかった事柄について，実際に行動に移すことができているので，やりがいを感じている」との発言からは，職務に対する主体的な関与と心理的充足感がうかがえる。

また，「教務主任という立場になって，これまでよりも学校全体を見て動くという意識を持てるようになった」「日頃から先生方とのコミュニケーションを図り，先生方の思いが学年主任会に反映されるように努めていた」との発言からは，学校全体を俯瞰する視点の獲得と，教職員との日常的な対話を通じた情報を繋ぐ機能が確認できる。これは，教務主任がミドルリーダーとして，管理

職と教職員の間に立ち，双方の意図や思いを繋ぐ役割を果たしていることを示していると言える。

一方で，今後の課題も明らかとなった。第一に，時間配分の問題が顕在化しており，限られた会議時間内で効果的な議論を行うためには，議題の精選と会議運営の再設計が不可欠である。第二に，児童情報が複数の会議で重複して扱われる傾向が見られ，情報の目的に応じた絞り込みと，共有の場の明確化が求められる。第三に，事前連携の不足により，会議内での情報整理や意思決定に時間を要する場面が多く，研究主任や各プロジェクトリーダーとの事前打ち合わせの重要性が示唆された。

これらの課題は，学年主任会と職員会の役割を明確化し，情報共有の方法を整理することで，教職員間の協働の質的向上につながる可能性を示している。荊木ら(2015)は，学校全体での組織的課題解決の背景には，教務主任による会議手法の整理や情報共有といった全体的な環境設定があると述べている(15)。また，奥山（2017）は，組織改革の要点は,教務および研修主任と他分掌の担当者,管理職等との対人調整を通じて，業務の効率化・合理化がどの程度実現可能かにあると指摘している(16)。

本研究での取り組みとこれらの先行研究を踏まえると，学校の組織化を推進するためには，会議運営の質的充実と分掌間・職掌間の連携強化が不可欠であると考えられる。

本研究で明らかとなった成果は，教務主任が学校組織の中核を担うミドルリーダーとして，定期的なミーティングや情報共有の場を戦略的に活用し，教職員間の対話と協働を設計・促進する役割を果たしていることを示している。こうした実践は，教職員が学校運営に関する情報や課題を共有し，当事者意識をもって意思決定に参画しながら，組織としての方向性を共有・統一し，協働的に取り組む文化の醸成に寄与している。

このように，教務主任は教職員の声を吸い上げ，組織的な意思形成へと繋ぐ，組織的対話の環境を整える機能を担っているともいえる。特に，情報の可視化や対話の促進を通じて，教職員が安心して意見を交わし，相互に支え合う関係性を築くことが可能となり，学校全体の心理的安全性と実践の一体感が高まることが示唆された。

したがって，教務主任の役割は，学校運営に関する教職員間のコミュニケーションを活性化し，課題の共有と方向性の統一を通じて，教職員の当事者性を醸成しながら，組織的な協働を支える中核的役割を果たす存在として位置づけられる。今後，こうしたミドルリーダーとしての教務主任の役割を意識的に育成・支援していくことは,持続可能な学校改善や教育の質的向上を目指す上で,ひとつの有効な方策となり得ると考えられる。

今後は，残された課題の解決に向けた仕組みの構築に取り組むとともに，学校規模や組織体制の違いに応じた教務主任の役割発揮のための環境や条件を整備する方途についても検討をしていく必要があると考えられる。

【注】

（1）中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）」2024 年

（2）高知県教育委員会「高知県教育振興基本計画」2009 年

（3）高知県教育委員会「第 2 期高知県教育振興基本計画」2016 年

（4）高知県教育委員会「第 3 期高知県教育振興基本計画」2021 年

（5）高知県教育委員会「第 4 期高知県教育振興基本計画」2025 年

（6）柳澤良明・七條正典・植田和也・池西郁広・松井保・藤本泰雄「学校経営ビジョンと学校管理職のリーダーシップ」『香川大学教育実践総合研究』第 30 号，89-102 頁，2015 年

（7）佐古秀一「学校の組織構成次元の抽出とその複合性に関する実証的研究」『鳴門教育大学研究紀要』第 5 巻，321-337 頁，1990 年

（8）奥山茂樹・廣瀬真琴「教務及び研修に携わるミドルリーダーの役割にみる学校組織改革の要点－カリキュラム・マネジメントを視野に―」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第 69 巻，239－251 頁，2017 年

（9）小島弘道『教務主任の職務とリーダーシップ』東洋館出版社 9 頁，2003 年

(10) 荊木まき子・杉本伸一・淵上克義・安藤美華代「小学校教務主任のリーダーシップによる協働的職場風土構築に関する研究―SCAT 法による質的分析－」『兵庫教育大学 教育実践学論集』第 16 号，23－35 頁，2015 年

(11) 荊木まき子「学校児童・生徒支援体制構築の背景とその方略 - スクールカウンセラーとの協働先進校の教員面接からの一考察」『応用教育心理学研究』第 31 巻 第 2 号，3-16 頁，2015 年

(12) 小島弘道「自律的学校経営の構築とミドルリーダ

ーシップ」『学校づくりとスクールミドル』学文社 68-82 頁，2012 年
(13) 河口眞佐男・前田利幸「今求められる自律的学校経営の取り組みとその課題」『滋賀大学教育実践研究論集』第 4 巻，9-17 頁，2022 年
(14) 奥山など前掲論文，2017 年
(15) 荊木など前掲論文，2015 年
(16) 奥山など前掲論文，2017 年

業務の効率化・削減により教育の質を高める学校経営

―実習校A高等学校の実情に即した業務の効率化・削減の手法を探る―

氏原　千恵[1)]，藤中　雄輔[2)]
1）高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2）高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

School management to enhance the quality of education through operational efficiency and reduction of workload： Exploring methods for streamlining and reducing tasks tailored to the specific circumstances of A High School

UJIHARA Chie[1)], FUJINAKA Yusuke[2)]
1）Program for Advanced Professional Development in Teacher Education, Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student
2） Program for Advanced Professional Development in Teacher Education, Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

本研究では，A高等学校の実態調査で課題とされた掲示物や配布物の作成，紙書類処理などアナログ業務の負担の大きさへの解決策として，本年度は学校経営方針にもとづく取組として，①掲示物や配布物をGoogle Classroomでデジタル化し，情報共有を効率化すること，②ホームページの新着情報更新を効率化し，誰でも投稿しやすい仕組みを整えることの2点に取り組むことで，教員及び生徒の学校教育活動の質を向上させることを目的とした。

取組①，②を進めることで，取組①では，学校組織全体で情報共有を図るシステムの効果を実感した教職員が確認された。また，授業や伝達事項を自分でClassroomを見て確認する生徒も確認され，生徒が自主的に情報を得ようとする行動変容につながった。取組②では，試行したシステムによりホームページへの新着情報投稿数が増加し，閲覧数との正の相関関係がみられた。

キーワード：高等学校　学校業務の効率化　デジタル化

Ⅰ　研究の目的

近年の学校現場における喫緊の課題としての「学校における働き方改革」については，国を挙げて取り組んできた。しかし，文部科学省が令和４年度に実施した「教員勤務実態調査」の結果（令和６年４月確定値）では，「前回調査（平成 28 年度）と比較して，平日・土日ともに，全ての職種において在校等時間が減少したものの，依然として長時間勤務の教師が多い状況。」とされており，学校現場での働き方改革を進めることの難しさが窺える。そのような中，令和５年に公表された国の第４期教育振興基本計画では，学校における働き方改革の更なる推進の必要があるとし，学校における働き方改革の更なる加速化，処遇改善，指導・運営体制の充実を一体的に進めるとしている。加えて校務の DX 化への更なる推進の必要についても触れている。

高知県でも，令和２年度策定された第３期高知県教育振興基本計画（以下，基本計画）の取組を通して，教員の時間外勤務は減少傾向にあるものの，子どもたちの置かれた状況や取り巻く環境等が多様で複雑となってきている中で，多様性・包摂性のある教育や支援をさらに進める必要があり，依然として教員の多忙な状態は続くと予想される。

研究を行う A 高等学校（以下，A 高校）は，18 学級を有し複数学科の設置された県立高等学校であり，さらに専攻科も併設しており，90 名を超える教職員が在籍している規模の大きな学校である。この A 高校における令和５年度の時間外業務調査の結果から，月 45 時間以上の教職員は，４月～５月 40 名，６月～７月 29 名，８月～９月 11 名，10 月～11 月 22 名，12 月～１月 15 名，２月２名，時間外業務が月 80 時間以上の教職員は４月～５月２名，６月～７月２名，８月～９月１名，10 月～11 月３名，12 月～1 月０名，２月２名であった。これらの教職員が時間外に行ったおもな業務は，教科に関わるものとともに校務分掌も多かった，との管理職からの話もあった。

この結果を踏まえ，本研究では，教職員が授業改善など学習指導以外に行っている業務の効率化・削減をするための校内環境や組織の在り方を検討し，そのための業務の改善に向けた方策を試行することで，学校の組織化のための業務改善の進め方について解明し，学校教育の質の向上を図ることを目的とした。

なお，データの収集及び分析にあたっては，データの中の個人が特定されないこと，及び研究以外の目的でデータを使用しないことを A 高校の学校長に了解を得た上で，全教職員にこの旨を直接伝え承認を得ている。

Ⅱ　方法

１　A 高校における教職員の業務の現状把握

まずは，A 高校の教職員が学習指導以外にどのような業務に携わっているかについての現状把握を行った。具体的には，年間行事と，校務分掌や学年団及び学科の業務をリンクして記入することができる２種類の表１・２を考案した。

表１は上から，主な行事，委員会等，検定，各校務分掌の内容を記入するようにしていて，表の左から右に時系列で内容を確認できるようにした。また，進路指導部は進学部門と就職部門，生徒支援部は生徒指導部門，生徒支援部門，生徒会部門で枠を分けた。表２は，人権教育における全教職員・授業での働きかけ及び目標，各学科における学びの内容・方法，総合的な探究の時間の学校としての目標も記入できるようにし，生徒の動きと目標等が合致しているか確認できるようにした。

表１　年間行事と校務分掌業務をリンクして記入する表

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
主な行事												
委員会等												
検定												
総務部												
進路指導部(進学)												
進路指導部(就職)												
生徒支援部(指導)												
生徒支援部(支援)												
生徒支援部(生徒会)												
情報教育部												
総合学科推進部												
教務部												

表２　年間行事と学年及び学科の業務をリンクして記入する表

			4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
人権教育														
○○科	学びの内容・方法													
	1,2年													
○○科	学びの内容・方法													
	3年													
	2年													
	1年													
○○科	学びの内容・方法													
	総探の目標													
	3年	行事												
		立志												
		人権教育												
	2年	行事												
		立志												
		人権教育												
	1年	行事												
		産社												
		人権教育												

次に，年間行事予定表，年度当初に全教職員に示された各分掌の業務内容の資料や分掌独自の資料等をもとに，各主任等に聞き取りをしながら，考案された表を用いて校務分掌や学年団及び学科別の教職員の動き等について一覧表を作成した。表３は，表１をもとに作成した，年間行事と校務分掌の業務表の一部である。表４は，表２をもとに作成した，年間行事と学年団及び学科の業務表の一部である。これ以外に担任・副担任の方には，毎日のクラスに関わる業務も含まれる。

表３　年間行事と校務分掌の業務表（抜粋）

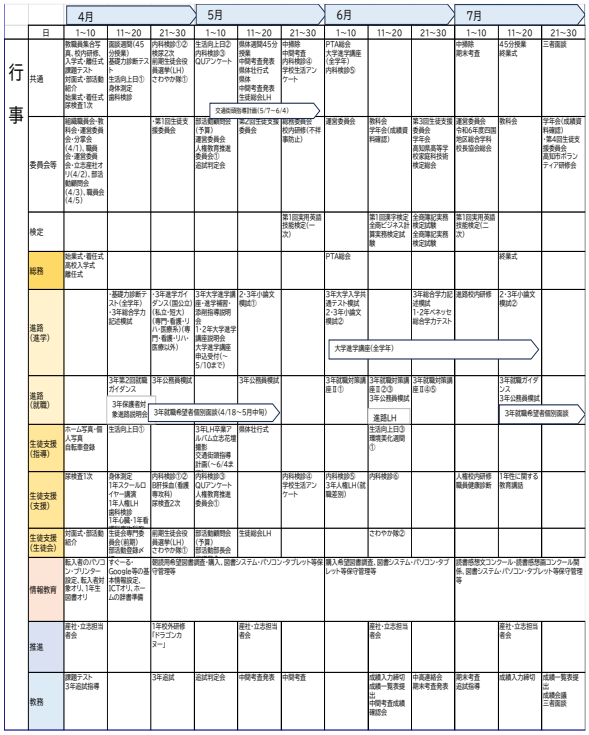
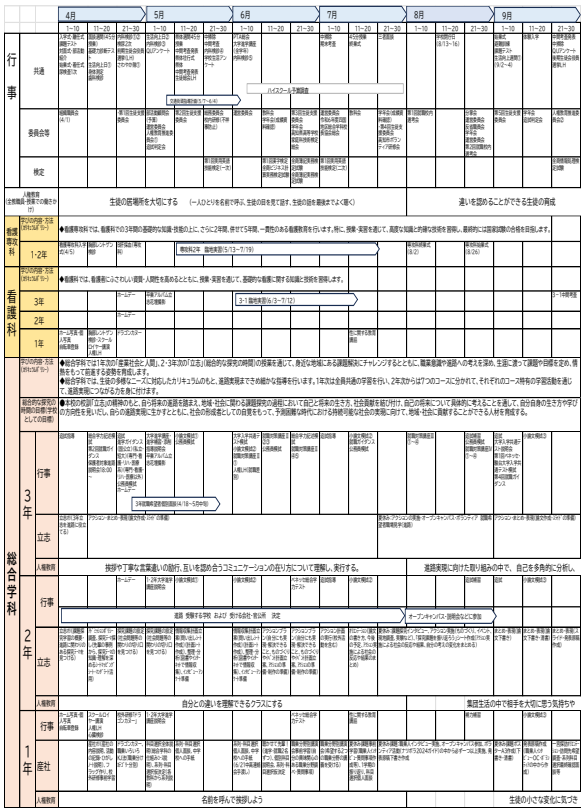


表４　年間行事と学年団及び学科の業務表（抜粋）



作成した一覧表からは，①校務分掌や学年団及び学科ともに繁忙期が多い，②校務分掌の業務は，年度初め及び年度終わりの時期に多忙である，③同じ時期に複数の校務分掌で重なった業務がある，④業務によって両学科の動きが重なっている，などが窺えた。

２　アンケート調査

次に，A 高校の各教職員が，現状で具体的に負担と感じている業務内容は何かについて明らかにするため，2024（令和６）年９月から 10 月にかけて管理職とも協議しながら，アンケート調査の様式を検討し，2024（令和６）年 11 月にアンケート調査を実施した。

（１）　調査対象者

2024（令和６）年度 A 高校の時間講師・臨時職員等を除く教職員。

（２）　調査内容と方法

アンケート調査項目は，2023（令和５）年度も勤務している教職員用（以下，アンケート１）と，2024（令和６）年度に着任した教職員用（以下，アンケート２）の２種類を準備した。主な質問内容は，それぞれが所属している校務分掌，学年団等の業務の中で，削減及び負担軽減が可能であると考える業務について質問するものである。

2024（令和６）年 11 月，校務支援システム Groupware のアンケート機能を活用し，２種類のアンケートを実施した。回答の際の参考資料として，2023 年度１年間と 2024 年度の１学期の業務一覧表も添付した。

（３）　調査期間

回答期間を設定して，回答締切の一週間前及び前日にリマインドメッセージも送信した。

（４）　調査結果

回収率は，アンケート１は 88.2%，アンケート２は 95.0%，全体では 90.1%であった。回答には，「クラス教室での掲示物や配布物に関する業務のこと。」,「各種会議に関する業務のこと。」,「紙仕様の書類などアナログな情報に関する業務削減の内容のこと。」などの課題が挙げられた。

多く出された，アナログな情報に関する業務を削減・負担軽減できるのではないかという回答については，年代では，30 歳代の方の回答が最も多く（図１），また，A 高校での勤務歴が，２・３年目の教職員の回答が多かった（図２）。また，所属校務分掌によって，回答人数に差があった（図３）。これは，校務分掌によって，紙仕様の書類などを扱う量に差があること，アナログな情報に対しての意識の違いがあること，などが理由ではないかと考える。さらに，図４に示すように，学年団の回答から，特にホーム関係の業務の中に，デジタル化等によって組

織として負担軽減できる業務があることがわかった。

図１～図４　アナログな情報に関する業務を削減・負担軽減できるのではないかという回答分析結果

図１　年代との関係

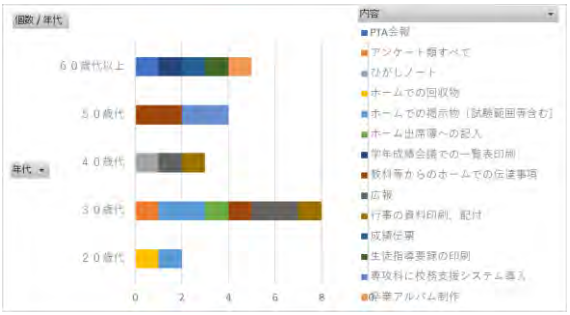


図２　A 高校での勤務年数との関係

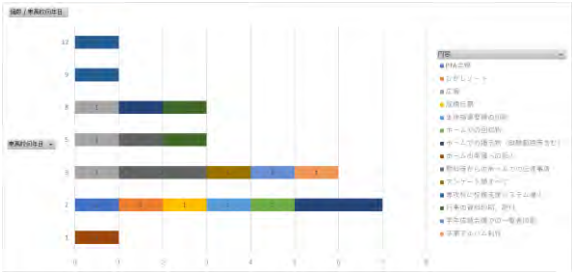


図３　所属校務分掌との関係

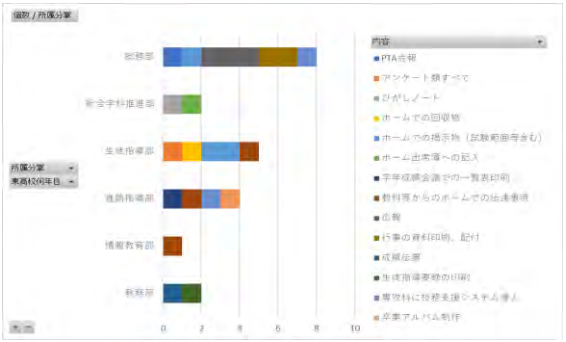


図４　所属学年との関係

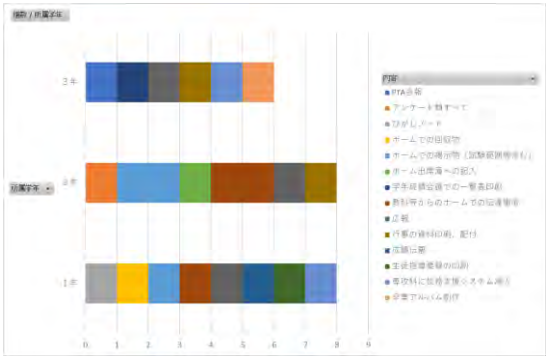
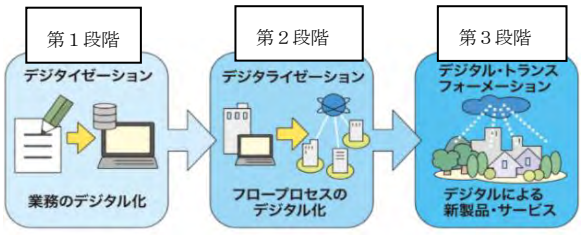


表３，４の現状把握からは，各校務分掌，各学年及び各学科ともに，同じ業務内容をそれぞれが重なって行っていることが多いことなどがわかった。そして，その後のアンケート調査において，教職員が，削減・負担軽減できると考える業務内容は，校務分掌，学年及び学科の業務の直接的な内容ではなく，業務のシステムについての回答が目立った。このことから，A 高校の教職員は，これまで行っていた業務の内容は変えず，業務の効率化を図るシステムを求めていることがわかる。

このような分析結果から，実習校の実情に即した業務の効率化・削減の手法を考えた場合，学校教育活動の中で，教職員が今行っている業務内容の中身の検討ではなく，その過程をシステム化して，業務過程の効率化を図る方向が適しているのではないか，業務の過程をシステム化するには，業務の DX 化という視点で，取り組むことが効果的なのではないかという結論に至った。業務の過程をシステム化する際，総務省が示している「デジタルトランスフォーメーション，デジタイゼーション，デジタライゼーション」（図５）を参考とした。

図５　業務の DX 化



Ⅲ　実践

１　業務のデジタル化の取組

2025（令和７）年度の A 高校の学校経営方針に盛り込まれていたデジタル化に関する２つの学校全体での取組，①掲示物や配布物など紙仕様での情報伝達を，県で Google 社と契約し，すべての学校で使用可能となっている「Google Classroom」（以下，Classroom）を活用してデジタル化し，生徒も教職員も端末から効果的に情報収集できるようにすること，②教職員が紙仕様の書類で行っていた学校ホームページ（以下，HP）新着情報掲載までの業務をデジタル化し，教職員誰でもが投稿しやすくすること，に介入することとした。そして，図５の業務の DX 化を進める第１段階（デジタイゼーション）の取組を学校全体で組織的に進めることとした。なお，学校全体としては，①を情報教育部長，②を主幹教諭が主担当として進める体制となっている。

2025（令和７）年４月から，取組①は，全生徒及び教職員に１日１回 Classroom を確認すること，生徒には，特に朝の時点で確認することを進めることとした。また，取組②は，今年度からの学校 HP 新着情報掲載までのデ

ジタル化の手順変化について教職員全体に周知し，活用できるよう支援を行うこととした。

２　現状把握（アンケート調査）

同年５月段階のClassroom活用の現状について，アンケート調査を実施した。

（１）　調査対象者

2025（令和７）年度A高校の時間講師・臨時職員等を除く教職員，及び全校生徒（高校１～３年生）を対象とし回答を得た。

（２）　調査内容と方法

2025（令和７）年５月のA高校の職員会議等で，情報教育部長よりアンケート調査実施の依頼をした。「Google Forms」（以下，Forms）で作成した教職員用及び生徒用のアンケートをClassroomのストリームに添付し，実施した。

主な質問内容は，Classroom の確認及び活用状況，学校HPについてである。

（３）　調査期間

回答期間を設定して，回答締切日にリマインドメッセージも送信した。

（４）　調査結果

取組①では，Classroomを毎日確認している教職員は63.4%（回答率59.4%），生徒は37.1%（回答率86.4%）であった。教職員が確認できない理由は，「校外での勤務の日は確認を忘れる。」，「Classroomをうまく使いこなせない。」，「習慣がなかったから。」，などがあげられた。生徒が朝の時点で確認できない理由は，「時間がない。」，「忘れる。」，などであった。

この結果を受け，活用率の向上策として，校外でも自宅でも確認できるように，スマートフォン等へのClassroomのインストールの仕方の周知や，８月にはClassroomの使い方についての，短時間の校内研修を実施した。

また，教職員がどのような内容でClassroomを活用しているかの回答には，学年やクラスに関する内容と，授業に関する内容が多かった。生徒は，朝以外では，休み時間と，授業中に確認しているという回答が多かった。

これらの回答から，各教科の授業において Classroom を活用・確認する教職員及び生徒が多い点を踏まえ，Classroom での情報の確認率を高めるため，授業で Classroom を活用している教員に対して，生徒が休み時間に他のClassroomも確認するように，授業の最後に生徒に声掛けを行うよう，情報教育部長及び学校長より依頼した。

その後，この手立ての進捗状況を把握するため，７月に，教員向けアンケート調査（回答率 57.1%）を実施した。結果をみると，授業に関する内容でClassroomを活用する教員数が，５月の調査と比べて増加した（12名→29 名）。そして，短期間での取組であったが，授業でClassroomを活用している教員29名のうち16名が生徒への声掛けに努めてくれた。さらに，夏休み明けの９月にも情報教育部長より，各教員に生徒への声掛けを依頼した。

取組②で，本来４月に全教職員に周知した HP の掲載文投稿の仕方を知っている教職員の割合は 34.1%（回答率 59.4%）であることから，再度全教職員周知が行われた。また，新学期に入ってから学校HPを見たことがある生徒の割合は，40.7%（回答率86.4%）であった。

どのような内容を入れたら，「よりHPを保護者等や生徒に見てもらえると思うか。」という設問に対する教職員の回答のなかに，「インスタグラムとつなげる。」，という意見があった。この他にも，教職員の方に聞き取りを行うなかで，「外部講師招聘授業を行ったが，この内容はHPとインスタグラム，どちらに載せたらいいだろうか。」，という投稿の仕方についての声があった。

これらのことを踏まえ，管理職との協議で，「HP には何を掲載し，インスタグラムとどのように使い分けていくのか。」について，記事作成時のルールとともに検討し，それらをまとめたものを作成し，2025（令和７年）７月に，全教職員に周知を行った。その後７月の１カ月間の投稿を見ると，これまでに投稿したことのなかった教員の投稿が４件に増えた。

図６，７に，2025（令和７）年度の，月ごとの学校HPへの新着情報投稿数とトップページへのアクセス数を示す。投稿の仕方を改善し実施した2025年７月は，アクセス数も増えている。

投稿数とアクセス数に正の相関関係がみられることから，投稿数を増やすことが出来ればアクセス数も増えることが示唆される。

なお，５月と６月はアクセス数が少ない。これは，５月と６月は，HPと公式インスタグラムの投稿内容の仕方が学校として整理されておらず，HPの投稿数も伸びなかったためである。

図６　学校 HP 新着情報の投稿数

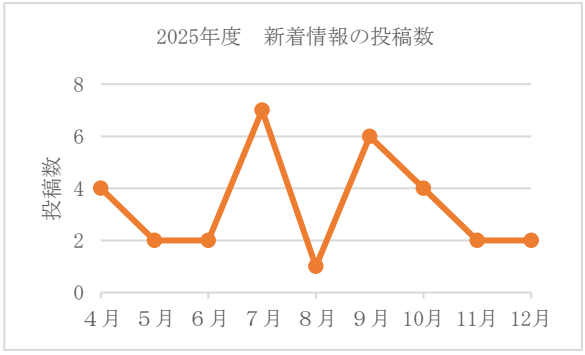
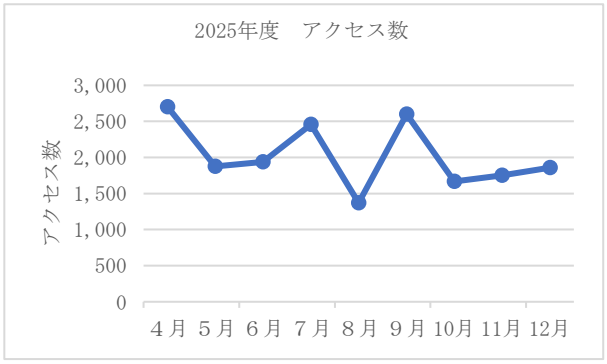


図７　学校 HP トップページへのアクセス数



３　授業デザインプロジェクトでの Classroom の活用

A 高校では，生徒が主体的に学ぶ授業を実現するために，学校全体で組織的に授業デザイン（授業改善）に取り組むという趣旨で，2025（令和７）年度に「授業デザインプロジェクト」を実施している。取組内容は，プロジェクト（計画）に沿って各自の授業に対して第１回アンケートを行い，その結果を検証して，公開授業を行い，第２回アンケートを実施して生徒及び授業の変容等を把握し，検証，校内研修へと繋げる取組である。

授業アンケートは，各科目の授業後 Classroom を作成し，Forms のアンケートで回答する。この計２回のアンケートはそれぞれ実施後，結果を各自で検証し，授業改善につなげるものである。

この取組を通して全教員は，Classroom を作成し，Forms のアンケートを投稿する過程で，これまで Classroom を使用していなかった教員も，使うようになった。

これは，教員の授業での Classroom の活用率の向上につながり，結果的に生徒自身の授業中の Classroom の活用率を上げることができた。

Ⅳ　検証アンケート調査

２つの取組が，どのような変化をもたらしたのか，2025（令和７）年 11 月に，アンケート調査を実施した。

（１）　調査対象者

2025（令和７）年度 A 高校の時間講師・臨時職員等を除く教職員，及び全校生徒（高校１～３年生）を対象とし回答を得た。

（２）　調査内容と方法

2025（令和７）年 11 月，教職員用及び生徒用のアンケートを Classroom のストリームに添付して実施した。

（３）　調査期間

回答期間を設定して，回答締切日の前日及び締切日に，職員朝礼で再度回答の依頼をした。

（４）　調査結果

取組①については，表５に設問と回答結果の抜粋を示す。表５の教職員対象の設問㋐の回答結果を５月の回答結果と比較すると，授業で Classroom を活用する教員の割合は，29.3%から 71.8%に増加している。

これに対して，設問㋓の回答結果で，Classroom の確認について授業で声掛けをしてくださっている教員の割合は，７月の調査で 54.8%であったが，11 月には 43.6%に低下した。このことについて，聞き取り調査を実施したところ，「Classroom を確認することを指示しなくても，生徒が自ら確認するようになっている。」という声があった。以上のことから，教員が授業で Classroom を活用することが進むことで，生徒に Classroom を確認する習慣が身に付いてきたことが窺える。

設問㋐で，Classroom を毎日確認する教職員は，５月に 63.4%であったが，11 月には 30.8%に減少している。５月から 11 月にかけて，教員が授業を中心に Classroom を活用することで，教員は毎日確認というより適宜必要に応じて確認，使用するという活用の仕方が出来るようになったのではないかと考える。

また，表５の生徒対象の設問㋓で，88.1%の生徒が「Classroom を見て役に立つことがあった。」と回答している。

あわせて，設問㋑で，「連絡事項を自分で Classroom を見て確認することがあった。」，「以前に確認したり忘れていた連絡事項を見返すことができた。」，「課題を Classroom で提出することで，紙のプリントをなくす心配が少なくなった。」と回答した生徒が３分の 1 以上の割合を占めており，生徒は Classroom の活用意義を理解

し始めていることが分かる。

教職員対象の設問㋔からも,「生徒への的確な情報伝達ができるようになった。」,「課題の配付が効率化された。」,「前に伝達した連絡事項をいつでも見返すことができた。」を選択した割合が，全体の３分の１以上となっていることから，教職員にとってもClassroomの活用意義が理解され始めていることが分かる。

次に，取組②については，表６に設問と回答結果の抜粋を示す。表６の設問㋐で,「フォルダに写真と文面を入れるだけで投稿される。」「自分で管理職への決裁をする必要がなくなった。」という選択肢を選んだ投稿経験者は５割を超えており，今回の取組の改善策が，投稿する際の大きな課題となっていたことが分かる。

その一方で，設問㋑の回答には，公式インスタグラムの充実を求める声もあり，今後，HPとインスタグラムをどのように活用して情報発信をしていくかが課題である。

表５　取組①についてのアンケート調査の設問と結果（抜粋）

◆教職員（回答率:56.5%）

設問	回答
㋐ 自分が参加しているClassroomどれか一つを確認する頻度	毎日　30.8% （５月：63.4%） ２～３日に１回　30.8% １週間に１回　25.6%
㋑ 学年やホームなどへ提供したり，提供される情報についてClassroomを確認する頻度	毎日　15.4% ２～３日に１回　33.3% １週間に１回　33.3%
㋒ 授業に関する内容で活用しているか	活用している　71.8% （５月：29.3%）
㋓ Classroomの確認についての授業での声掛け	声掛けしている　43.6% （７月：54.8%）
㋔ Classroomを使ったことで良かった点	生徒への的確な情報伝達ができるようになった　35.9% 課題の配付が効率化された　35.9% 前に伝達した連絡事項をいつでも見返すことができた　38.5%

◆生徒（回答率:87.6%）

設問	回答
㋐ 自分が参加しているClassroomどれか一つを確認する頻度	毎日　33.1% （５月の朝の時点での確認37.1%） ２～３日に１回　30.2% １週間に１回　31.9%
㋑ 特に，自分の学年やホームなどで提供される情報をClassroomで確認する頻度	毎日　24.8% ２～３日に１回　30.8% １週間に１回　39.5%
㋒ 授業中に，教科に関する内容で活用する頻度	毎時間　27.0% １日に１回の授業　37.6%
㋓ Classroomを見て役に立つことがあったか	役に立つことがあった　88.1%
㋔ どのような点が役に立ったか	連絡事項を自分でClassroomを見て確認することがあった　55.2% 以前に確認したり忘れていた連絡事項を見返すことができた　39.9% 課題をClassroomで提出することで,紙のプリントをなくす心配が少なくなった　31.4%

表６　取組②についてのアンケート調査の設問と結果（抜粋）

◆教職員（回答率:56.5%）

設問	回答
㋐ 今年度記事を提供した教職員の，HP掲載システムの使いやすかった点	フォルダに写真と文面を入れるだけで投稿される　62.5% 自分で管理職への決裁をする必要がなくなった　50.0%
㋑ 記事の提供をしなかった理由	掲載するようなニュースがなかった　など

Ⅴ　まとめ

取組②については，HP の投稿数を増やすことが出来ればアクセス数も増えることから，今後の課題として８月のように投稿内容が少ない時に，いかに投稿数を増やすための手立てを打つことが出来るかが重要となってくる。

この点については，夏休み中に実施される就職・進学講座や教職員研修などのテンプレートを事前に作成し，記事作成担当を決めておくことが有効ではないかと考えられる。

次に，取組①の当初の目的であった，情報共有ツールとして，Classroom を教職員及び生徒が活用するということについては， 2025（令和７）年 11 月のアンケート調査時において，80%以上の教職員及び生徒が定期的に Classroom を確認しているという状態になった。

また，教職員への Classroom を使ったことでどのような点が良かったかという設問に対し,「生徒への的確な情報伝達ができるようになった。」,「課題の配付が効率化された。」と回答した教職員が一定数みられたことから，Classroom を活用することで，学校教育活動において，教職員が業務の効率化・削減を図ることができたと考えられる。

加えて，生徒に対する同調査の「どのような点が役に立ったか」の設問に対し,「連絡事項を自分で確認することがあった。」と回答する生徒が 55.2%見られ，Classroom を使って情報伝達を行うことで，生徒は自分で情報を得ることができるように行動が変容したことが窺える。

今回の研究で，A 高校において業務の DX 化を進める過程で，Classroom を活用して，これまでの教職員や生徒が行っていた情報収集，伝達の内容は変えずに情報共有の効率化を図るシステムを学校全体の取組として，構築することができた。結果的にアンケート調査からも教職員及び生徒にとって学校における教育活動を円滑に進める仕組みを自分事として捉え，それぞれの活動における教育の質につなげることができたと考えられる。

謝辞

本研究にご協力頂いた A 高校の管理職の先生方をはじめとする教職員の皆様，ご回答いただいた生徒の皆様に心より感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

・国閣議決定（2023）「第４期教育振興基本計画」
・高知県教育委員会（2020・2024）「第３・４期高知県教育振興基本計画」
・総務省「デジタルトランスフォーメーション，デジタイゼーション，デジタライゼーション」 https://www.soumu.go.jp/hakusho-kids/use/live/live_06.html （2026. 1. 13 確認済）
・文部科学省　中央教育審議会（2019）「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」
・文部科学省初等中等教育局（2024）「教員勤務実態調査（令和４年度）の集計（確定値）について」
・文部科学省中央教育審議会（2024）「「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）」

中山間地域の小規模校における学力定着に向かう組織の在り方
―研究推進委員会の役割を中心に―

田村　佐緒里[1)]，藤中　雄輔[2)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

The structure of organization exploring academic achievement in small-scale schools in mountainous regions：
Focusing on the role of the research promotion committee

TAMURA Saori[1)], FUJINAKA Yusuke[2)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student
2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

高知県では人口減少に伴い学校の小規模化が加速度的に進み，小規模校の学校教員の複数教科担当や校務分掌の負担増，さらに若年教員の増加による教育活動の困難さが課題となっている。これに対し，高知県ではこれまで，教育振興基本計画において「チームとしての学校」を重視し，各校において授業改善を推進してきた。また，A 町立 B 中学校には，全国から山村留学制度を活用した生徒が入学しており，自尊感情の低さや問題行動への対応も求められている。そこで，1 教科に担当教員が１人しか配置されない小規模校において，個別化しがちな授業づくりを改善するため授業スタンダードの基準となる「授業チェックシート」を考案し，研究推進委員会を校内の核とした，個人依存ではなく組織的に授業改善の行えるシステムを構築することとした。その結果，生徒の学びのアウトプットや生徒間の積極的な意見交換の実施率が向上するなど，学校全体として授業スタンダードによる授業改善が進展した。

キーワード　　小規模校，組織的な学校運営，授業スタンダード

１．問題の所存と研究の目的

高知県では，人口減少と少子化が加速的に進んでいる。高知県学校基本調査によれば，平成 25 年度に 66,546 人であった公立小・中・高等学校の児童生徒数は，令和 6 年 5 月現在，53,967 人にまで減少している。さらに，令和 9 年度には約 48,000 人まで減少することが予測され

ている。今後の高知県において，学校は少子化により，小規模の学校が増加し，１人の教員が複数教科を担当したり，校務分掌を掛け持ったりという状態がさらに進んでいくであろう。また，教員の大量退職，大量採用が今後も進み，教職経験年数の少ない若年教員にとっては，学校教育活動にますます困難が生じてくる。

また，学校の組織化や協働化は，学校の解決すべき課題としても挙げられている。中央教育審議会は「校長のリーダーシップの下，カリキュラム，日々の教育活動，学校の資源が一体的にマネジメントされ，教職員や学校内の多様な人材が，それぞれの専門性を生かして能力を発揮し，子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校。」を位置づけ，「チームとしての学校」を実現するための校内組織改革の必要性を述べている。

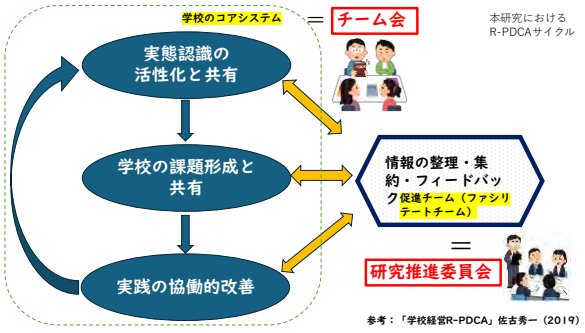
高知県においても，第１期から第４期の教育振興基本計画（以下，基本計画）において，学校の組織改革を主な課題として提示してきた。基本計画では，学校の目標や課題，具体的な取組内容を示した学校経営計画を全教職員が共有し，学校全体で協働性を推進していくことを求めるものとなっている。

A 町立 B 中学校は，山間部の少子高齢化が進む地域にあり，2012 年度より山村留学制度を取り入れている。山村留学生は全校生徒の８割以上を占めており，多様な課題を抱えて入学してくる山村留学生への対応も大きなテーマとなっている。全国各地から親元を離れて入学してくる山村留学生の中には，自尊感情が低いなどいろいろな問題を抱えている生徒もいる。B 中学校全体としてそれらの解決に取り組んでいる中，2024 年度より２年間の A 町の教育委員会指定の研究事業を受けることとなった。これに伴って，中堅教員も若年教員もベクトルをそろえて学校が指定研究を組織的に研究に進めるために，新たに研究推進委員会を再構築した。そこで，本研究では，指定研究事業に合わせて，小規模校の授業改善への研究体制をいかに組織的に行うかに関して，研究推進委員会を活用して進めることとした。

ここで，研究推進委員会の役割について，考えてみる。

佐古（2019）は，『管理職のための学校経営 R-PDCA』の中で学校組織の「個業化」（教員が個別に自己完結的に職務を遂行する傾向）を問題視し，学校全体の協働性と自律性を高める組織開発の必要性を説いている。図１にあるように，その中核的な方略として提案されたのが「コア・システム（以下，CS）」と「ファシリテートチーム（以下，FT）」という二重構造の組織形態であり，学校組織の改善には「設計（理念・方針）」と「実装（実践・運用）」の両輪が必要であると提案している。

図１　佐古による学校経営 R-PDCA



CS は児童・生徒の実態や課題，実践の成果に関する情報を交換・共有する場である。教師同士が学級ごとの生徒の実態や教員の問題意識を記述したり話したりしながら共有していく。チーム会や校内研修等がそれにあたる。CS の役割は，学校の教育活動全体を統合する「価値的目標」や「教育課程の設計図」を生成・共有し，教職員の実践を方向づけ，学校組織の理念的・構造的な中核を担うことである。

FT は CS で交換された情報を整理し，教員にフィードバックする役割を担う。教育実践の個人的振り返りと共に，集団的に省察し，組織開発を進めていく存在である。FT の役割は，学校全体の課題解決のプロセスを支援することであり，教員が個人レベルで行う「実態認識→課題生成→実践展開」のサイクルを，集団レベルで共有・連携できるように支援することである。さらに，そのサイクルを学校として繰り返していくことによって，課題に対する個人の実践も変革へとつながっていくことになる。

この佐古の提案する FT が，本研究における「研究推進委員会」にあたると想定した。FT の機能を B 中学校の研究推進委員会にもたせることによって，組織的な学習と協働を促進させ，学校全体での組織的な授業改善の方向へ移行していくであろうと考え，研究を進めていくことにした。

なお，本研究のデータの収集及び分析にあたっては，データの中の個人が特定されないこと，研究以外の目的でデータを使用しないことを B 中学校の学校長に了解を得たうえで，全教職員にこの旨を直接伝え，承諾を得ている。

２　方法

（１）ワークショップ

図２　B 中学校研究構想イメージ図（令和７年度）



B 中学校では，A 町指定研究を進めるにあたって，学力向上を目指し，チーム A とチーム B が一体となり授業改善に向けての実践研究を進めることとした。

B 中学校では，図２にもとづき研究テーマの実践に取り組み始めたが，学校として具体的に育てたい生徒像の教員間での共有が十分にできていないまま，それぞれの教員が各教科の中で授業づくりを行っているという実態が確認できた。そのような学校の実態を踏まえ，生徒を主体的な学びに向かわせるためには，教科や学年の枠を超えて，生徒の課題を教員全員で把握し，問題意識と理想の生徒像の共有化を図ることが必要となった。

そこで，研究の前段階として，B 中学校の全教員を対象に村川（2007）の「ワークショップ型研修」の手法を用い，生徒の「強み」と「弱み」を明確化にする過程で，各教員間で協議を重ねながら「具体的に育てたい生徒像」を作成し，ゴールの共有を図ることとした。

その結果，表１に示す「よさ」と「課題」がそれぞれ出された。

表１　B 中学校における生徒のよさと課題

	よさ	課題
学習面	・学習規律の定着 ・学習課題に真面目に取り組める。 ・教員の助言を素直に聞き入れる。	・自主性・自立性が弱い（受け身になりがちである） ・主体的な学びにはなっていない。 ・学習の抜け落ちがある。
生活面	・生活習慣が定着している。 ・洗濯や当番に意欲的に取り組める。 ・感謝の気持ちをもって接することができる。	・コミュニケーション力が弱い。 ・消極的，受動的である。 ・生徒同士でつながれない。

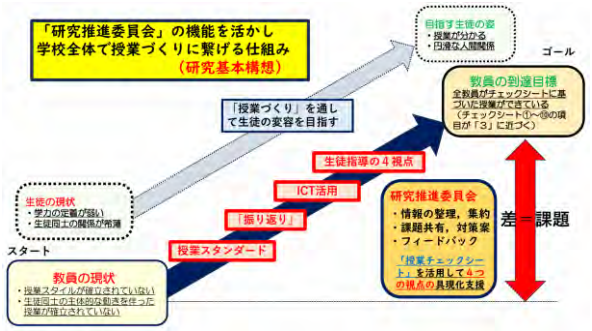
（２）授業チェックシートの作成

B 中学校のこれらの現状の分析と A 町指定研究を踏まえて，本研究の目的を，図２の B 中学校研究構想イメージ図に基づき，授業づくりに絞っての研究推進委員会の役割の明確化と，そうした役割を発揮するための校内環境や学校組織の在り方を検討し，組織化のための研究推進委員会の役割について解明すると設定した。

B 中学校の研究推進委員会のメンバーは，管理職（校長，教頭２名），研究主任，各チーム会のリーダーである。

次に，B 中学校が作成した研究構想イメージ図（図２）の中で，授業改善の取組において研究推進委員会の役割を中心におき，本研究の基本構想を作成した。図３は，「学校としての授業スタイルが確立されていない。」「生徒同士の主体的な動きを伴った授業が確立されていない。」という教員の現状に対して，研究推進委員会を動かすことによって，学校全体で授業づくりを進めていくことを構想したものである。作成に際しては，図２にある B 中学校の４つの軸（「授業スタンダード」「振り返り」「ICT 活用」「生徒指導の４つの視点」）を入れ，研究推進委員会が中心となり機能していくことを想定した。

図３　研究基本構想



B 中学校には，整理された図４にある「授業スタンダード」が作成されている。しかし，作成されていたスタンダードは項目が多く，今年度のように講師の多い B 中学校においてはすべての項目を網羅することに困難があると判断した。また，このスタンダードにしたがって授業を進めている教員の中にも授業の方向性がまちまちであったことが授業観察から確認できた。そのため，B 中学校のスタンダードから必要項目を厳選し，最小限の項目に絞った上で，授業チェックシートの作成に至った。数値化することによって，どの項目が達成できており，どの項目がまだ不十分であるのかを把握し，全教員で共有できるようにした。なお，本研究で作成した授業チェックシートの項目は，授業の土台となるべきものであり，

学校全体でこの授業チェックシートを基準としながら授業の基礎を組み立て，徹底を図ることを目的とした。

図４　B 中学校授業スタンダード（令和７年度）

見通し ※授業の流れを提示する	問題の提示	・めあては、ゴールをイメージして振り返りができるような言葉で提示しよう。 ・黒板に分かりやすく明記しよう。
	問いをもつ 問いの共有	
	めあての設定 ※めあての提示は授業により変動。	
解決活動	自力解決	・発問は分かりやすくしよう。 ・思考の時間を確保しよう。 ・ICT 等で、意見を可視化しよう。
	集団解決 ・ペア・グループ活動	
	全体での共有	
まとめ	価値の共有	・生徒の言葉でまとめよう。 ・分かりやすく明記しよう。
振り返り	・分かったこと・分からなかったこと ・疑問に思ったこと・気づいたこと ・友だちの意見で、自分の考えが変わったこと ・本時の授業で日常とつながっていること	・自分の考えが深まったり、広がったりしたことを明記しよう。

図５　B 中学校授業チェックシート

チェックシート【授業版】（　）年　　教科（　　）　（　　時間目）

	軸	項　　目	進捗状況 3	2○	2△	1	備　考
学力向上	授業	① 授業者は前時の生徒の「振り返り」を授業に取り入れて授業を行ったか。					
		② 授業者は、「見通し」→「解決」→「まとめ」の流れで授業を行ったか。					
		③ 授業者は生徒同士の伝え合う場面を設定したか。					
	振り返り	④ 授業者は、「振り返りのポイント」を活用して「振り返り」を書かせたか。					
		⑤ 授業者は、振り返りにおいて生徒同士の意見交換の場を設定したか。					

	軸	項　　目	進捗状況 3	2○	2△	1	備　考
生活向上	ICT	⑥ 授業者は、個々の生徒が ICT で他者参照し、他者の意見を見られる場面を設定したか。					
	生徒指導の４視点（安全安心・自己存在感・共感的人間関係・自己決定）	⑦ 授業者は、生徒に対して前向きな声掛けをし、成長した点や良い点をほめたか。（安全安心）					
		⑧ 授業者は、個々の生徒が仲間に自分の思いや考えを表現する場面を設定したか。（自己存在感）					
		⑨ 授業者は、生徒がペアやグループなどで意見を交換し、自分の考えを深める場面を設定したか。（共感的人間関係）					
		⑩ 授業者は、個々の生徒が仲間の考えを聞いた上で、自分の意見の根拠を明示できる場面を設定したか。（自己決定）					

※進捗状況とは、3：できた（100%），2○：一部出来ていない（半分以上），2△：（半分以下），1：できていない（0％）

図５は，各教員が授業づくりに向かうためにスタンダードとして活用する授業チェックシートである。作成にあたっては，授業実践コースの院生，B 中学校の教員の意見をもらいながら，数回の検討や試行（リサーチ期）を経て，チェック項目を 10 項目とした。この授業チェックシートに，１単元において毎時間授業者に，自己判定で「３（100%）」「２○（50%以上）」「２△（49%以下）」「１（0%）」の４件法で記入してもらい，後日集計した。備考欄には「１」の場合のみ，なぜできなかったのかについて簡単に記入してもらい，後日聞き取り調査を実施できるようにしている。

（３）研究推進委員会の動き

Ⅰ期（実証①）とⅡ期（実証②）の実施対象者と活用方法は以下の図６のとおりである。

図６　Ⅰ期（実証①）とⅡ期（実証②）の活用方法

☆実施者　教諭　３名，講師　４名

☆授業チェックシートの活用方法

- 期間内の１単元において活用。
- チェックシートを活用し，最後にすべて提出。
- ３学年すべてにおいて活用。
- 免許外教科である技術，家庭科は除外。
- 体育については全学年合同で実施のため，全学年で１クラスとして活用。

図７　研究計画・概要

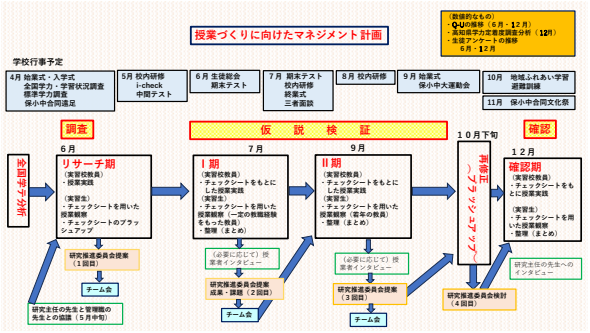


図７は，本研究の計画を表したものである。研究推進委員会の機能を高めながら，授業チェックシートを活用して PDCA サイクルを回していく。Ⅰ期→Ⅱ期→確認期と PDCA サイクルを繰り返していくことによって，教員の到達目標に近づいていくことをイメージした。

また，６月・12 月の計２回，全校生徒の授業意識調査を実施し，教員の実践している授業づくりが生徒側にはどう伝わっているかについても把握した。

３　結果

（１）Ⅰ期（実証①）について

まず，本年７月にⅠ期（実証①）を実施した。結果は以下の表２のとおりである。

表２　Ⅰ期（実証①）授業チェックシート結果（n=22）

	3	2○	2△	1
①授業者は，前時の生徒の「振り返り」を授業に取り入れて授業を行ったか。	11%	56%	33%	0%
②授業者は，「見通し」→「解決」→「まとめ」の流れで授業を行ったか。	39%	50%	11%	0%
③授業者は，生徒同士の伝え合う場面を設定したか。	17%	60%	17%	6%
④授業者は，「振り返りのポイント」を活用して「振り返り」を書かせたか。	22%	28%	39%	11%
⑤授業者は，振り返りにおいて生徒同士の意見交換の場を設定したか。	0%	28%	28%	44%
⑥授業者は，個々の生徒がICTで他者参照し，他者の意見を見られる場面を設定したか。	38%	28%	17%	17%
⑦授業者は，生徒に対して前向きな声掛けをし，成長した点や良い点をほめたか。（安全安心）	33%	67%	0%	0%
⑧授業者は，個々の生徒が仲間に自分の思いや考えを表現する場面を設定したか。（自己存在感）	22%	66%	6%	6%
⑨授業者は，生徒がペアやグループなどで意見を交換し，自分の考えを深める場面を設定したか。（共感的人間関係）	22%	39%	22%	17%
⑩授業者は，個々の生徒が仲間の考えを聞いた上で，自分の意見の根拠を明示できる場面を設定したか。（自己決定）	11%	39%	22%	28%

この結果を受け，研究推進委員会においては，「２△・１」の割合が高い項目について，半数以上ができていないと判断したものを選ぶ中で，特に「④授業者は，『振り返りのポイント』を活用して『振り返り』を書かせたか。」と「⑤授業者は，振り返りにおいて生徒同士の意見交換の場を設定したか。」の２つの項目において，改善の必要があると判断した。学校全体で「振り返り」を軸として授業づくりを進めていこうとしているにもかかわらず，振り返りの場が授業中に設定できていないという現状は打破しなければいけない。なぜデータが低いのかを分析し，その分析を研究推進委員会で共有し，今後の改善案について協議した。その結果，改善案として，「振り返り」を授業内に終わらせること，単元内で「振り返り」を中心とした生徒主体の授業を展開すること，の２点の提案がなされた。提案された改善案は，チーム長を経てチーム会で共有され，校内研修会で議題されることになった。

校内研修会においては，「振り返り」のある授業の具体例を示すため，模擬授業的なものを提示し共有を図った。さらに，研究推進委員会からの提案として，「１単元において，１～２回，30分で内容を終え，『振り返り』を中心とした生徒同士の交流を実施する。」という話し合い活動を取り入れた２学期以降の授業方針が示された。

（２）Ⅱ期（実証②）について

次に，本年９月にⅡ期（実証②）を実施した。結果は以下の表３のとおりである。

表３　Ⅱ期（実証②）授業チェックシート結果（n=22）

	3	2○	2△	1
①授業者は，前時の生徒の「振り返り」を授業に取り入れて授業を行ったか。	59%	41%	0%	0%
②授業者は，「見通し」→「解決」→「まとめ」の流れで授業を行ったか。	50%	50%	0%	0%
③授業者は，生徒同士の伝え合う場面を設定したか。	59%	41%	0%	0%
④授業者は，「振り返りのポイント」を活用して「振り返り」を書かせたか。	73%	27%	0%	0%
⑤授業者は，振り返りにおいて生徒同士の意見交換の場を設定したか。	45%	55%	0%	0%
⑥授業者は，個々の生徒がICTで他者参照し，他者の意見を見られる場面を設定したか。	64%	27%	9%	0%
⑦授業者は，生徒に対して前向きな声掛けをし，成長した点や良い点をほめたか。（安全安心）	77%	23%	0%	0%
⑧授業者は，個々の生徒が仲間に自分の思いや考えを表現する場面を設定したか。（自己存在感）	68%	18%	14%	6%
⑨授業者は，生徒がペアやグループなどで意見を交換し，自分の考えを深める場面を設定したか。（共感的人間関係）	55%	27%	18%	0%
⑩授業者は，個々の生徒が仲間の考えを聞いた上で，自分の意見の根拠を明示できる場面を設定したか。（自己決定）	55%	36%	9%	0%

Ⅱ期（実証②）の分析を研究推進委員会で行った。授業づくりにおける全教員の授業実践に手ごたえを感じた

が，研究推進委員会の中で，項目「⑧授業者は，個々の生徒が仲間に自分の思いや考えを表現する場面を設定したか。(自己存在感)」，項目「⑨授業者は，生徒がペアやグループなどで意見を交換し，自分の考えを深める場面を設定したか。(共感的人間関係)」の「２△」と「１」をなくしたいという議論がされた。研究推進委員会での改善案はチーム会で共有され，項目⑧⑨の「２△」「１」の改善に取り組むことになった。

（３）生徒意識調査について

生徒意識調査は，１回目は６月に，２回目は 12 月に実施し，「はい」「いいえ」の２件法で実施した。結果は以下の表４のとおりである。

表４　生徒意識調査結果

	１回目 (n=18)		２回目 (n=15)	
	はい	いいえ	はい	いいえ
①どの授業でも，黒板や電子黒板で「めあて」の提示がありますか。	50%	50%	60%	40%
②授業の振り返りは，授業が終わるまでに書き終わっていますか。	0%	100%	47%	53%
③授業の中で，先生は，仲間と伝え合う十分な時間を設定してくれますか。	33%	67%	67%	33%
④授業の中で，先生は，発言を認めたり，取りあげたりしてくれますか。	56%	44%	67%	33%
⑤授業の中で、自分の考えを言える（発言する）場面がありますか。	67%	33%	80%	20%

１回目の調査では，「②授業の振り返りは，授業が終わるまでに書き終わっていますか。」の項目が「いいえ 100%」であり，生徒は授業外（休み時間や寮で）に書いていたことが分かる。２回目の調査では，項目「②授業の振り返りは，授業が終わるまでに書き終わっていますか。」，項目「③授業の中で，先生は，仲間と伝え合う十分な時間を設定してくれますか。」が，１回目の調査に比べて非常に高くなった。

これにより，今までの教師主体であった授業が自分たちも参加した授業に変化したことを生徒自身が感じていることが読み取れる。研究推進委員会での分析や提案を通して，学校全体で授業づくりを進めてきたことが生徒にも伝わったと判断することができる。

しかしながら，「振り返り」に関しては，表３の項目④の結果と比較すると，生徒と教員の認識に乖離が見られるため，教員のみならず生徒も意識できる「振り返り」を中心とした授業づくり不足が課題として残った。

４　考察

（１）数値による検証

リサーチ期からⅠ期（実証①），Ⅱ期（実証②）へと移行する過程で，どのように改善が進んだのかに着目し，分析を行う。(n=22)

図８　授業チェックシート３・２〇割合の推移 (①～⑤)

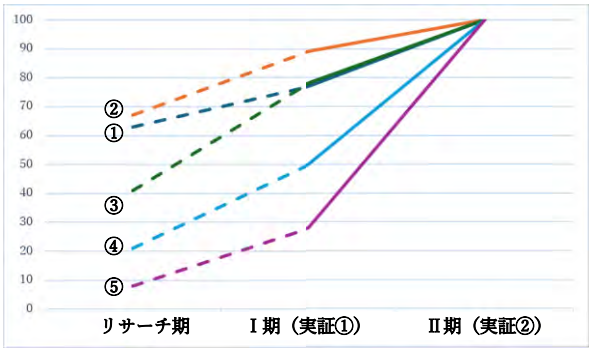
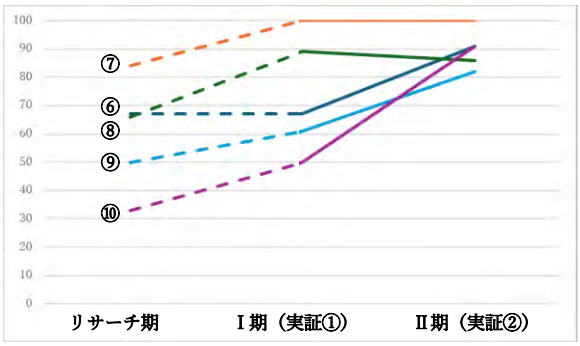


図９　授業チェックシート３・２〇割合の推移 (⑥～⑩)



まず，図８に示すように，リサーチ期の段階で比較的高い割合の項目は，教員にとっても普段から意識しているため，Ⅰ期からⅡ期へと段階的に数値は上昇している。しかし，項目「④授業者は，『振り返りのポイント』を活用して振り返りを書かせたか。」のリサーチ期における３・２〇の割合は 21%，項目「⑤授業者は，振り返りにおいて生徒同士の意見交換の場を設定したか。」は８%と低い割合に留まっている。これらの項目は日々の授業において意識が弱く，十分に実践できていなかったことが明らかとなった。

弱かった項目については，Ⅰ期（実証①）に研究推進委員会で課題として整理された上で，改善案が明確に示され徹底されたことによって，Ⅱ期（実証②）に急激な数値の上昇が見られた。この急激な改善は，研究推進委員会の PDCA の組織的な対応がチーム会を経て個々の授業者へと浸透した結果であると分析できる。

また，図９の項目「⑦授業者は，生徒に対して前向きな声掛けをし，成長した点や良い点をほめたか。(安全安心)」は，リサーチ期の時点で，既に一定の高い数値を示

していたが，Ⅱ期（実証②）では，さらに「３」の割合が伸びている。これは，本項目が，教員の従来の教育実践として定着しており，他の項目と比べて改善が比較的容易であったことを示唆している。

さらに，項目「⑨授業者は，生徒がペアやグループなどで意見を交換し，自分の考えを深める場面を設定したか。(共感的人間関係)」，項目「⑩授業者は，個々の生徒が仲間の考えを聞いた上で，自分の意見の根拠を明示できる場面を設定したか。(自己決定)」も弱い項目であった。これは，個々の生徒と教員が話すことはあっても，生徒同士の話す機会が少なく，自分の意見の根拠を言語化することができていなかったためと考えられる。そこで，全授業において，ペア学習を取り入れた上で，振り返りに生徒自身の意見や考えの根拠を明示する取組を進めたことが，改善が進んだ大きな要因と考えられる。

Ⅰ期終了後に研究推進委員会から示された「１単元において，１～２回，30 分で内容を終え，『振り返り』を中心とした生徒同士の交流を実施する。」という提案が授業に取り入れられ，授業者が「振り返り」と「生徒同士の交流」を意識して実践した結果，Ⅱ期の⑨⑩の項目における数値の上昇が認められた。

これらのことから，研究推進委員会はチーム会や各授業者のファシリテート役として機能し，授業者の意識向上を促進する役割を果たしたことが明らかとなった。また，チーム会に対しては，教員から「教科は違うが，授業の組み立てに関する話ができてよかった。」「(チェックシートをもとに) 具体的にどうすればよいかの話ができた。」という感想が寄せられており，チーム会が単なる伝達の場ではなく，研究推進委員会の提案に基づいた授業づくりに関する実践的な話し合いができる場へと変化したことがうかがえる。

なお，B 中学校では各教科１人しか配置されないため教科の専門性の違いから「個による」授業実践が展開されてきた傾向がある。また，講師が多く，経験値や力量が異なる教員が，基本の授業スタンダードと経験値に基づく授業に差が生じていた現状がある。今回，各教科の内容に寄らない基準の授業チェックシートを具体的なツールとして活用したことによって，各教科の専門に踏み込んだ議論とはせずに，すべての教員がお互いに授業づくりの視点からの協議ができたことが大きいと言える。

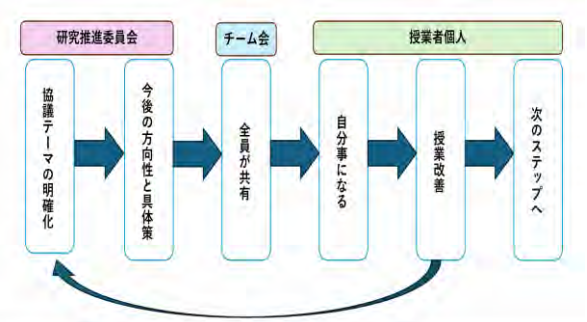
（２）聞き取り調査からの検証

授業を担当している各教員に聞き取りを実施した。当初学校から出された研究イメージ図をもとに授業をしようとした教員からは「研究イメージ構想図の提案はされたけれど，実際に自分の授業にどうやって入れていけばいいのかよくわからなかった。しかし，今回のチェックシートをやっていくことで自分にもできるような気がした。(講師)」や「実践経験も少なく，４月に来たばかりで，自分の授業に対して何をどうしていいかがよくわからなかった。具体的な授業の方向性はありがたかった。(講師)」などの意見をもらった。これらの意見から，今回作成した授業チェックシートは授業者にとって，有効なツールであったと判断することができる。研究推進委員会では，記入された授業チェックシートの結果をもとに改善案に対して協議を行い，協議内容が焦点化されたことで，組織的な授業改善の推進につながったと言える。

（３）R-PDCA 理論と B 中学校の学校組織

B 中学校の図２の研究イメージ構想図の中の授業づくりという点で，それを動かす具体的なツール（授業チェックシート）を見える化し，学校全体として共有することで，授業づくりを行う際に必要な構成要素を具体的に把握することができた。つまり，組織として次のステップに進むために，個々人として授業において何をすべきかが明確となったことによって，大きな PDCA サイクルが機能した結果である。図 10 のように，B 中学校では，研究推進委員会において協議テーマが明確に示され，今後どうすればいいかという方針がまとまり，その後，チーム会で共有されている。これによって，授業者個人の意識に変化が見られるようになり，授業改善へ向かうという流れができるシステムが構築されたといえよう。

図 10　授業改善 R-PDCA サイクル



それは，B 中学校の研究推進委員会が佐古の述べる FT としての役割を担っており，授業改善をファシリテートしていく存在となったと考えられるからである。表５に，佐古の述べる FT と B 中学校の研究推進委員会の役割に関する対比表を示す。

表５　FT と B 中学校研究推進委員会との対比

FT（佐古）	研究推進委員会
教職員の課題生成，実践展開を伴走支援	・実態確認　・改善案の議論と構想　・チーム会との連携

佐古の提案する FT の役割は，課題解決のプロセスを支援することであり，教員が個人レベルで行う「実態認識→課題生成→実践展開」のサイクルを，集団レベルで共有･連携できるように支援することである。このように，今回の B 中学校の研究推進委員会は佐古の提案する FT の役割と一致する。

また，佐古は「実態→課題→実践のサイクルは学校レベルの R-PDCA のプロセス（大きなサイクル）であるとともに，各教員が自分の実践を振り返るプロセス（小さなサイクル）でもある。」とも述べている。したがって，B 中学校においては，この大きなサイクルと小さなサイクルが連動し，教員に授業を「自分事」として捉えさせる契機となった。その結果，従来の教員側からの知識注入型の授業から，学習者の認識や学習上の必要性に基づいた主体的かつ協働的な授業へと転換が進んだと考えられる。つまり，この教員の変容は，組織的な授業改善の枠組みが有効に機能したことにより，教員個人の授業に対する意識を変えるものにつながったことを示している。Ⅱ期終了後の分析において，今回の介入では，授業チェックシートの「２△」「１」の教員がいるという課題が残っている。項目「⑧授業者は，個々の生徒が仲間に自分の思いや考えを表現する場面を設定したか。（自己存在感）」，項目「⑨授業者は，生徒がペアやグループなどで意見を交換し，自分の考えを深める場面を設定したか。（共感的人間関係）」を 100%に維持した授業を継続しながら，授業においての生徒同士のつながりを深めることを重点的に実施していくことが，B 中学校の生徒の課題であるコミュニケーション力の弱さを克服し，円滑な人間関係の構築に繋がっていくと考えている。

５　まとめ

山間部の小規模校においては個業になりがちであった授業が，研究推進委員会という司令塔を中心に組織的な改善の具体化につながった。課題に対して個ではなく組織として対応できるようになったこと，つまり研究推進委員会が，課題に対して組織全体で改善すべき案を示し，チーム会を経て各教員相互に支援し合う関係性が強化されたことが授業づくりを推し進めた。また，課題だけでなく，Ⅰ期（実証①）においては，教員団の強みを伸ばす対策についても議論することができた。研究推進委員会が PDCA サイクルを回せるようになったからこそ，学校全体が一体となって授業改善へ向かうことができたと言えよう。

また，この研究を進めるにあたって，高知県教育委員会や高知県中部教育事務所で提唱されている単元構想表のもつ意味を改めて認識することとなった。授業のシラバス的なものが存在し，１時間１時間の授業構想はあったとしても，単元のゴールと組み立てが授業者の中で明確なものとなっていなければ，振り返りによる大きな成果を求めることは難しくなってくる。

さらに，B 中学校には寮があり，学校の学びと生活圏での学びをつなぐことができる大きな環境をもっている。今後は，寮を活用して生徒の学びの連続性をシステム化し，学校での教育活動と寮での学習のあり方や連携の仕方を摸索していくことによって，生徒一人一人のさらなる学力定着へと結びついていくようなシステムづくりに取り組んでいきたい。

謝辞

本研究にご協力いただいた B 中学校の校長先生，教頭先生をはじめとする教職員の皆様，ご回答いただいた生徒の皆様に心よりお礼申し上げます。

引用・参考文献

・A 町教育委員会研究（2024・2025）B 中学校研究事業
・大脇康弘・西川　潔（2014）　学校組織開発の理論形成と実践的省察　－佐古秀一の所論を中心に－大阪教育大学紀要　第Ⅳ部門　第 62 巻　第２号 167-180
・高知県・高知県教育委員会（2016・2020・2024）第１・２・３期教育等の振興に関する施策の大綱・第２・３・４期高知県教育振興基本計画
・高知県（2013・2024）「高知県学校基本調査」
・高知県教育委員会　高知のキャリア教育（2013）Ｐ19
・佐古秀一（2019）「管理職のための学校経営 R-PDCA 内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル」　明治図書出版
・佐古秀一（2010）「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論―学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践―」鳴門教育大学研究紀要　第 25 巻
・村川雅弘(2007)「協同的・創造的・問題解決的ワークショップ研修のすすめ」『授業にいかす　教師がいきるワークショップ型研修のすすめ』ぎょうせい

高知県の高等学校入試制度の検証に関する研究

藤中　雄輔[1),]土方　聖志[2),]戎井　崇[3)]
1）高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻
2)3)高知県教育委員会事務局

A study on the verification of the high school entrance examination system in Kochi Prefecture

FUJINAKA Yusuke[1)], HIJIKATA Satoshi[2)],EBISUI Takashi[3)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University
2)3)Kochi Prefectural Board of Education Secretariat

要　約

これまでの高知県の教育現場では、小・中学校の児童生徒の進学先として公立学校よりも私立学校が優位であり、大学への進学実績も私立学校の方が高い構造が指摘されてきた。そのような中、高知県教育委員会は第 1 期から第4期高知県教育振興基本計画を策定し、学力向上、進路実現、キャリア教育など、抱える課題に対応を進め、国公立大学進学者率 18.2%、就職内定率向上など進路で一定の成果を出してきた。今後の私立高等学校の授業料無償化、少子化による県立高等学校の定員割れが加速する中、現在、県教育委員会では高等学校入試制度改革を進めようとしている。この制度改革を成功に導くために、高等学校の現状や中学生・保護者のニーズ分析にもとづき、中学校教育と高等学校教育を繋ぐこれからの入試制度について考察した。

キーワード：高等学校入試、高等学校の魅力化・特色化

１　高知県の高等学校入試の在り方について

(1)これからの県立高等学校の在り方に関する報告

令和６年 10 月に公表された県立高等学校の在り方検討委員会（以下、検討委員会）の「これからの県立高等学校の在り方に関する報告」では、本県の県立高等学校を取り巻く厳しい社会環境の変化に対応するため、令和５年度に終了を迎えた高等学校再編振興計画の取組状況を踏まえた「これからの県立高等学校の在り方」について、「学校の適正規模と適切配置」、「課程・学科の適切配置」、「学校の魅力化・特色化」、「入試制度の在り方」の４つのポイントを中心に行った検討結果が取りまとめられている。

なかでも、入試制度の在り方については、学校の魅力化・特色化を踏まえた新たな入試制度の導入や、県外生徒の受入の拡充、入試の実施時期の見直しについて、その方向性が示された。

また、この報告の内容を踏まえ、県教育委員会では、令和７年３月には県立高等学校振興再編計画（以下、振興再編計画）を策定するとともに、同じく令和７年３月に改訂した第４期教育振興基本計画（以下、基本計画）の中にも、今後の生徒数の減少やそれに伴う現行の入学者選抜制度が抱える課題、学校を取り巻く環境の変化等を踏まえ、生徒一人一人の資質・能力をより多面的・多角的に評価することができる新たな入試制度の導入を進めていくことを位置付けている。

(2)本県の公立高等学校入学者選抜制度の改善の変遷

現行の公立高等学校入学者選抜制度（以下、入試制度）の検証や今後の入試制度の在り方を考えていくに当たり、まずは、本県の入試制度の改善の主な変遷をみていく。

表１　本県のこれまでの主な入試制度の改善点

（%）は定員に対する割合

S55	農業科に推薦入学を導入（10%）
S61	全専門学科に推薦入学を導入（15%）

H７	専門学科の推薦枠の拡大（15～30%）
H10	欠席等に係る副申書、傾斜配点（学力検査、調査書）の導入
H12	普通科に推薦入学を導入（面接に加えてその他の検査を導入）、 専門学科の推薦枠の拡大（15～50%）
H13	連携型中高一貫教育校特別選抜、成人特別選抜、定時制推薦入学の導入
H14	自己申告書の導入
H18	前期選抜（自己推薦型）、後期選抜（一般入試型）、再募集の実施、志願理由書の導入
H22	通学区域（S38 設置）の撤廃（東部・高吾・幡多学区）、前期選抜（入学定員の原則 80%）で５教科の学力検査を実施
H24	通学区域の完全撤廃（高知学区）
H27	A 日程、B 日程、C 日程の実施

県教育長の諮問を受け、その時々で県立高等学校における今後の望ましい入試制度の在り方を検討してきた「県立高等学校教育問題検討委員会」は、平成 15 年の報告の中で、次のように述べている。

『本県における入学者選抜は、中学校からの調査書（本県では報告書という）を重視するとともに、主に、推薦（中学校長の推薦）による選抜と学力検査による選抜によって実施されている。近年は、傾斜配点の導入、普通科への推薦入学の導入、推薦枠の拡大、自己申告書の導入など、時代の変化に応じた改善を行っているが、高等学校の個性化、特色化を図り、多様な生徒の能力の伸長に寄与する入学者選抜という視点で一層の改善を進める必要がある。』

この中学校長の推薦による選抜については、昭和 55 年度に農業科に導入されて以来、昭和 61 年度には全専門学科、平成 12 年度には全日制課程の全ての学科に導入されるとともに、同時に推薦枠も拡大させた。

その一方で、推薦枠の拡大とともに、「本来の推薦の趣旨が損なわれ、学力に不安を感じることもある。」といった指摘や、「志望校に対する推薦基準の捉え方が、保護者及び本人と中学校との間で大きく異なる場合がある。」といった推薦基準の明確化を求める声などがあったことを踏まえ、従来の「推薦入試、第１次募集、第２次募集」を、平成 18 年度から「前期選抜（自己推薦型）、後期選抜（一般入試型）、再募集」に変更した。

前期選抜（自己推薦型）では、各校の特色に応じて「教科の検査」を実施できるようになった。しかし、多くの中学生が受検する前期選抜で共通の学力検査を課さないことなどから、基礎学力が定着しないまま高等学校に入学している生徒も見られるという課題を踏まえ、平成 22 年度からは前期選抜において５教科の学力検査が実施された。

また、平成 18 年には、入試制度の検証とともに、昭和 38 年に設置された通学区域の在り方についても検討が行われ、「真に中学生が『行きたい学校』を主体的に選択できるよう撤廃することが望ましいと考える。」という基本的な考え方に基づき、東部学区、高吾学区、幡多学区の３通学地域について平成 22 年度入学者選抜から撤廃し、残る高知学区は平成 24 年度入学者選抜から完全撤廃した。

現行の入試制度への改善に当たっては、募集人数を原則として定員 80%を上限とした前期選抜の合格発表から中学校卒業までの期間に、中学校において同じ教室の中で合格した多数の生徒と不合格となった少数の生徒が混在し、学級経営が困難となっているといった課題や、生徒のキャリア発達を支援するため、中学校段階において基礎学力の確実な定着を図るという視点を踏まえ、受検機会、受検時期、募集割合、検査内容に関して中学校の指導に配慮した提案が、平成 24 年に県立高等学校教育問題検討委員会から出され、平成 27 年度入学者選抜より全ての選抜検査を３月に実施するとともに検査の内容を充実させた「Ａ日程、Ｂ日程、Ｃ日程」の制度に変更した。

Ａ日程は、全日制及び多部制昼間部を対象として入学定員の 100%を募集し、中学校からの調査書、志願理由書、５教科の学力検査、面接等の結果に基づき選抜を行っている。また、Ｂ日程は、全日制及び多部制昼間部においてはＡ日程の合格者数を差し引いた人数、定時制及び多部制夜間部においては、入学定員の 100%を募集し、中学校からの調査書、５教科（全・昼）または３教科（定・夜）の学力検査、面接等の結果に基づき選抜を行っている。さらに、Ｃ日程は、定時制及び多部制夜間部のＢ日程の合格者数を差し引いた人数を募集し、各学校の定める方法（主に調査書、学力検査、面接）により選抜を行っている。

(3)本県の私立学校への入学者について

これまでの高知県の教育現場では、小･中学校の児童生徒の進学先として公立学校よりも私立学校が優位であり、大学への進学実績も私立学校の方が高い『私高公低』構造が指摘されて久しい。その理由として先行研究の高知県教育委員会(1972)や伊豆真人(2001)は、公立高等学校全入制度の導入や勤評闘争による公立学校の混乱と公立高等学校入学者選抜制度や学力向上政策による影響を挙げている。しかし、いずれも公立学校の動向に着目したもので、高知県における公立学校と私立学校の構成全体の動向に着目したものではなかった。

そのような中、高知県の私立学校について調査した湯田拓史(2018)によると、「対象である土佐中学校は、1920(大正9)年2月に設置された私立中学校であるが、土佐中学校設置時に高知県内には中学校がすでに4校あり、高知県では後発の私立中学校である。しかしその後、土佐中学校は、戦後教育改革を経て土佐中学校・高等学校に名称変更し、男女共学の中高一貫教育を実施する中等教育機関として、現在高知県内の『私高公低』構造における私立上位校に位置づいていた、旧学制と新学制とで社会的位置が変化した学校である。」と述べている。また、旧学制下の中等教育機関としての土佐中学校入学者の調査には、「高知県出身が 932 名中 845 名(90.7%)と多数を占めるが、そのうち 650 名が高知市外出身者(77%)であった。つまり、県内から幅広く生徒を集めていた。」とも、記載している。

このように、高知県において、旧学制から土佐中学校をはじめとした私立学校は、有力な「進学経路」として高知県において定着してきたことが分かる。この傾向は現在も続いており、結果的に高知県における私立学校の定員充足率は減少していない。

(4)現行の公立高等学校入試制度の検証

現行の公立高等学校の入試制度は、平成 19 年度全国学力学習状況調査の結果を踏まえ、学力定着対策に取り組んだ公立中学３年間の学びが、希望する公立高等学校の学習へと繋がることを最大の目的として設計された。

この点について、表２より、県立高等学校への入学者を対象に４月当初に実施している学力定着把握検査（ベネッセの基礎力診断テスト）の結果の推移をみてみると、基礎的な学力が未定着とされる D3 層の割合が、令和４年度にかけて減少していることが確認できる。このことから、現行の入試制度において、中学校の学びの円滑な高等学校への接続という当初の目的は一定達成されていると考えられる。

表２　学力定着把握検査結果の推移

(%)

	H27	H28	H29	H30	H31	R2
A・B層	7.9	8.2	8.8	9.6	16.9	17.1
D1・2層	34.0	32.9	34.1	33.2	28.8	31.7
D3層	33.8	34.2	31.0	28.7	24.9	22.2
	R3	R4	R5	R6	R7	
S・A層	18.6	19.4	17.0	16.2	15.2	
D1・2層	29.1	28.9	30.9	29.1	29.4	
D3層	22.6	21.5	23.7	24.1	26.1	

さらに、表３より、同じく学力定着把握検査の中で実施している「平日の１日の授業を除く平均学習時間」を問う項目において、「ほとんど学習しない」と回答した生徒の割合は、年によって変動はあるものの、平成 31 年度までは減少傾向にある。

表３　「ほとんど学習しない」と回答した生徒の割合

(%)

	H27	H28	H29	H30	H31	R2
学習しない	14.1	14.9	10.7	10.5	10.0	19.8
	R3	R4	R5	R6	R7	
学習しない	12.8	13.3	16.2	21.8	23.0	

一方で、表４のとおり、現行の入試制度における A 日程等（高知商業及び連携型中高一貫教育校に係る特別選抜含む）の入学定員、志願者数、定員充足率の推移をみてみると、生徒数の減少に伴い、志願者数は現行制度が始まった平成 27 年度と比較して令和７年度入試では 887 名の減、定員充足率も 78.6%から 67.6%へと低下している。

表４　現行入試制度の入学定員、志願者数等の推移

入学定員・受検者数(人)、定員充足率(%)

	H27	H28	H29	H30	H31	R2
入学定員	5,610	5,610	5,490	5,450	5,450	5,450
受検者数	4,409	4,434	4,349	4,124	4,010	3,836
定員充足率	78.6	79.0	79.2	75.7	73.6	70.4
	R3	R4	R5	R6	R7	
入学定員	5,210	5,210	5,210	5,210	5,210	
受検者数	3,632	3,696	3,543	3,673	3,522	
定員充足率	69.7	70.9	68.0	70.5	67.6	

現行の入試制度が進む中、中学３年生の減少とともに、公立高等学校入学定員と受検者数や入学者数の乖離が続き、表２においては、令和５年度以降再び D3 層の割合が増加傾向となり、また、表３では、授業外に「ほとんど学習しない」と回答した生徒の割合が近年は増加傾向となっている。

公立高等学校入学定員と受検者数や入学者数の乖離が続く中、高等学校としても定員内不合格者を積極的に少なくする努力を続けてきた。結果的に中学校段階の基礎学力が定着していない、いわゆる D3 層の生徒を一定数入学させることとなる。

次の表５は、A 日程等の学力検査（５教科各 50 点の 250 点満点）の結果の推移について示したものである。

表５　A 日程等の学力検査結果の推移

	H27	H28	H29	H30	H31	R2
学力検査平均点	117.1	120.4	112.2	116.1	119.1	106.8
200 点以上割合	2.40	1.58	1.17	2.23	1.27	0.47
74 点以下割合	20.53	16.15	21.50	20.66	17.43	25.21
	R3	R4	R5	R6	R7	
学力検査平均点	114.2	102.5	110.7	101.6	97.0	
200 点以上割合	0.52	0.27	0.79	0.41	0.26	
74 点以下割合	19.41	28.87	21.39	28.51	33.48	

学習指導要領の改訂に伴い、令和４年度より、学習や実生活の場面において、基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の力をみることが一層重視されていることによる影響も一定程度あることは想定されるが、200 点以上（各教科が平均して 40 点（８割）以上）の生徒の割合は、令和２年度以降１％に満たない状況となっている。その一方で、年により数値にばらつきはあるものの、74 点以下（各教科が平均して 15 点（３割）に満たない）の生徒の割合は、令和７年度には３割を超える状況となっている。

入学後は、各校の教員は学力面で中途退学者をできる限り出さないよう、習熟別や個別指導を積極的に活用して、きめ細やかな支援に取り組んでいる。しかし、このような生徒は元来学習に積極的になれず授業外学習時間も少ない傾向にある。にもかかわらず、多くの学校では従来のシステムである定期試験という仕組みで評価している現状がある。学習指導要領の改訂に伴い、高等学校では指導と評価の一体化に向けて授業改善に取り組んでいるが、さらに生徒の学びを適切に評価する手立てとして提案したい。このような生徒たちが入学する中で、試験の在り方として、定期試験から単元評価へと切り替えていくことも必要と考える。従来の進学や就職における試験では、高等学校の在学期間において身に付けるべき知識や技術を評価する必要があり、この一定の期間の学びの蓄積のアウトプットへの対応という点では、期間ごとの定期試験も一定必要であったと考える。しかしながら、学習に積極的になれない生徒の割合が一定数いる学校においては、比較的短いスパンでインプットとアウトプットを繰り返す単元評価の方がより学力の定着につながりやすいと考える。

これまで述べてきた現状の入試制度の課題を踏まえ、入学定員と受検者数や入学者数の乖離の改善に向けて、令和７年３月に策定した振興再編計画では、令和６年度の入学定員と比較して、令和 14 年度までに全日制において、少なくとも 1,200 名以上の定員を段階的に減らすこととしており、令和８年度の入学定員については、中山間地域の学校を中心に前年度と比較して合計で 295 名の入学定員を削減している。

学習指導要領の改訂や高等学校におけるスクール・ポリシーの策定と公表の義務化、また、県内の生徒数の減少など、高等学校を取り巻く環境が大きく変化する中で、現行の入試制度における課題や今後の改善の方向性等について学校関係者から意見を聴取するため、令和５年度には県立高等学校の在り方検討委員会専門部会（以下、専門部会）を開催した。

専門部会の中では、「スクール・ポリシーが各校から示される中、高等学校入試については全ての県立高等学校で共通の内容が実施されており、各校の特色を踏まえた生徒募集が十分にできていない。」「現行の入試制度では、A日程で入学定員の 100％を募集することから、不合格になった場合のことを考えて、『行きたい学校』にチャレンジすることが十分にできていない。」「従来の学力検査では測れない総合的な学習の時間などで身に付けた力が発揮され、それを評価するような入試の仕組みがあってもよいと思う。」といった意見が出された。

これらの意見も踏まえ、その後、検討委員会において、「学校の魅力化・特色化を踏まえた入試制度の導入について」・「県外生徒の受入の拡充について」・「入試の実施時期の見直しについて」の３つの検討のポイントを中心に議論がされた。その後、令和６年に出された「これからの県立高等学校の在り方に関する報告」では、入試制度の在り方について、社会で求められている力を意識し、高等学校入試がどうあるべきかを考え、必要に応じて、大きく変えていく必要があるとしたうえで、各高等学校の魅力化・特色化をより一層進めていくなかで、各校の特色を理解した生徒に出願してもらえるよう、各校が独自に設定した方法により、生徒の強みや可能性を、これまで以上に多面的・多角的に評価する新たな入試制度を導入することも有効であるとした。また、今後の一層の生徒数減や、地域の生徒たちが新たな人間関係により刺激を受けるといったメリット等を考慮し、県外生徒の受入については各地域の実情や地域・学校の願いなども踏まえたうえで、基本的には拡充することが望ましいとした。

この報告を踏まえ、振興再編計画では、入試制度の見直しについて、各校の特色に応じた検査を実施する「特色化選抜（仮称）」を新たに導入するとともに、現行の入試制度の内容や実施時期等についても一体的に見直しを行うとしている。

⑸今後の入試改革の方向性

令和７年度に実施する令和８年度入学者選抜では、現行のA・B・C日程に加え、中山間地域などの県立高等学校10校（全日制のみ）で新たに「こうちフロンティア募集」を実施することとしている。県外の入試日程も考慮し、１月中旬に実施することとし、各学校が、教育活動の指針であるスクール・ポリシーにも基づいた求める生徒像を出願要件とし、検査内容については、面接、作文、プレゼンテーションの中から各校が独自に設定する。また、学力検査は実施しないが、志願理由書や中学校から提出される調査書に基づき、中学校での学習状況等を確認するとされた。

「こうちフロンティア募集」は、生徒の強みや可能性を、これまで以上に多面的・多角的に評価するという点において、令和９年度より実施を予定している「特色化選抜（仮称）」を一部先行実施する側面もあることから、その成果と課題等を踏まえ、全校において新たな入試制度を実施する予定となっている。

また、県外生徒の受入については、本県では平成９年度頃から保護者が県内に居住していなくても、親戚の方など身元引受人になってくれる県内在住の方がいれば、事前の志願承認を受け、受検することができる「身元引受人制度」を、全日制（多部制昼間部含む）の高等学校で導入していた。令和７年度入学者選抜においては、県立高等学校では21校が本制度を導入しており、学校の実情に応じて、身元引受人を紹介できる学校と紹介できない学校が存在していた。しかし、身元引受人を紹介できない学校においては、親戚などがいない場合、保護者や受検生が自身で身元引受人を探すことが難しく、本県への進学をあきらめる可能性があることや、身元引受人を紹介できる学校においても、地域住民の高齢化等もあり、身元引受人を引き受けてくれる方を確保することが難しくなっているという状況もあった。このような状況を踏まえ、令和８年度入学者選抜より、身元引受人制度の見直しを行い、県外からの事前承認の要件を緩和した。

さらに、入試の実施時期の見直しに当たっては、令和５年７月に実施した「県立高等学校の在り方についてのアンケート」において、高等学校の校長の半数以上が現行制度の入試時期について「よくないと思う。」「どちらかといえばよくないと思う。」に回答しており、自由記述においても「私学や県外ではすでに入試が実施されており、３月からの試験では生徒の確保の点で難しさがある。」といった意見が出されていた。一方で、中学校の校長は、現行制度の入試時期について９割以上が「よいと思う。」「どちらかといえばよいと思う。」と回答しており、自由記述においても、「合格後から中学校卒業に至るまでの期間が長くなればなるほど学習への意欲の低下も大きくなると考えられる。」といった指摘をされていた。また、学校の魅力化・特色化を踏まえた、生徒一人一人の資質・能力をより多面的・多角的に評価する、いわゆる「特色化選抜」の導入については、中学校、高等学校ともに６割以上の校長から肯定的な回答を得ていた。

これらの点を踏まえ、検討委員会においても、「今よりも前倒して入学者選抜を実施したときに、合格発表後の中学校と高等学校の学びが途切れないよう、中高で連携する取組があればよいのではないか。」という意見も出された。さらに、検討委員会の報告では、入試の実施時期について、「現行の入試制度の日程については、変更した方がよいという意見と、特に変更の必要はないという両方の意見があったが、学校の魅力化・特色化を踏まえた新たな入試制度を導入した場合、現行の入試制度の日程の中で全ての入試を実施することは難しい。また、今後、県外生徒をこれまで以上に積極的に受け入れる場合には、他県の入試制度について考慮する必要がある。」とある。

以上の点から、例えば、新たな入試制度を１月末から２月上旬に行うなど、現行の日程から全体的に前倒しを行うことが必要であると考えられる。しかしながら、その際には、現行の入試制度設計の際に強調された、「合格発表後の中学校と高等学校の学びが途切れないよう、中高で連携する取組が行われることが望ましい。」と言う点を特に意識することが大切であると考える。

この、合格者のモチベーションを維持しながら、中高の円滑な接続に資する仕組みを構築するうえで重要となるのが、「入学前教育」である。国内においても、大学や専門学校においてすでに導入が進んでいるが、高等学校の入試後においても、各高等学校の求める生徒像と繋がる「入学前教育」を各学校と十分な検討を行ったうえで、県教育委員会としての制度設計をすることが急務であると考える。その際には、中高の教員の過度な負担にもならないよう、これまで高知県で推進してきた高知家まなびばこや遠隔教育システム及びGoogle classroom等の教育DXの活用が有効になると考えられる。

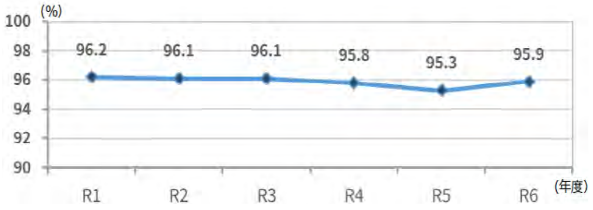
２　高知県の高等学校の現状分析

中学校から高等学校への円滑な接続という視点で、高等学校の入試改革についてデータにもとづく検証を進めてきた。しかし、高等学校進学率 99%となり高等学校も準義務教育化された現在、中学校教育・高等学校入学者選抜・高等学校教育の一体的改革が不可欠である。そこで、現在検討が進められている入試制度を乗り越えた中学生を受け入れる高等学校教育の現状分析について整理する。

(1)進路状況

基本計画では、「卒業時に進路を決定して卒業する生徒の割合を 97%以上とする」としているが、特に、通信制や定時制の生徒で目標を達成することは厳しい現状があるものの、図1より、本県の公立高等学校では、全体では約96%の生徒が卒業時に進路を決定して卒業していることが分かる。各学校において、生徒に応じた進路指導や将来の在り方等を実体験も盛り込んだキャリア教育が推進されている結果であると考える。

図1　卒業時の進路決定率(全・定・通計)

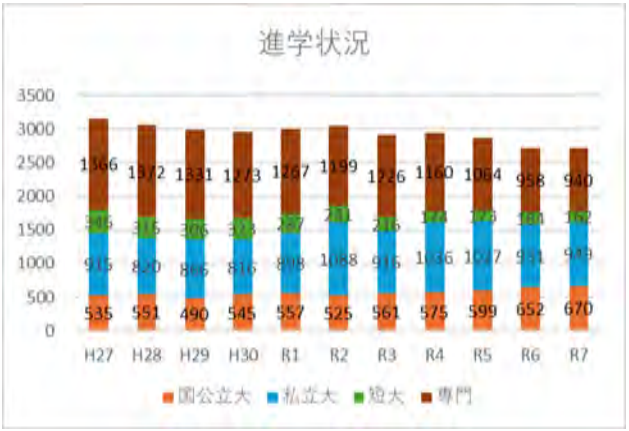


①進学状況

進路状況については、図2に示すとおり、生徒数減少に伴い進学者数は 10 年前から(H27-R7比)441 人減少している。特に専修学校、短大への進学者数は、10 年前(H27-R7比)から 610 人減少している。一方、四年制大学は、私立大学が 10 年前から(H27-R7比)34 人増加し、国公立大学は 135 人増加(670 人が進学)しており、進学実績は上がっていると言える。

大学進学者数増加の要因としては、少子化の進む中、総合型選抜や学校推薦型選抜といった各大学の推薦入試制度の充実が図られたことが考えられる。特に、高知県の小規模高等学校にとっても、学校教育活動と繋げての指導がしやすいこともチャレンジする生徒を増やす要因となっている。

図2　進学状況(全・定・通計)

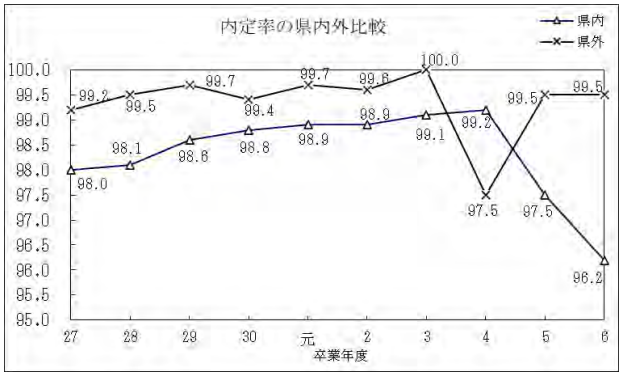


②就職状況

就職状況については、図3に示すとおり、就職内定率は、おおむね 98%以上を保ってきたが、近年は、県内での内定率が低くなっている。これは、明確な目的を持って希望する職種に就職する生徒が多い県外に比べ、県内就職希望者は、進学ができないからとりあえず就職するなど、消極的選択で就職を希望する生徒がおり、企業とミスマッチが起こり、内定に至らないケースもあることが要因のひとつと考えられる。

そのため、生徒が将来の在り方生き方を具体的に描けるよう、企業研究やインターンシップなどを通して、企業で働くイメージを持たせる活動が有効となる。あわせて、社会的自立を図るためには、社会で必要とされる基礎学力や社会人として必要な人間関係形成能力等の育成についても教育活動全体を通じて行う必要がある。

図3　就職内定率の県内外比較



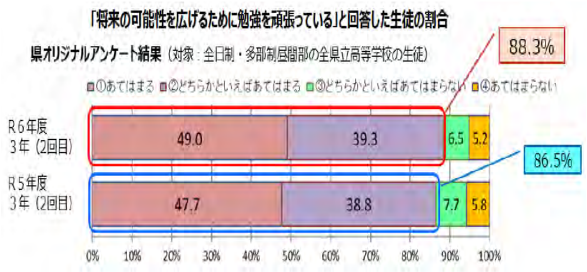
③自己の将来とのつながりを見通した学習の状況

基本計画では、基本目標1として「確かな学力の育成と、自己の将来とのつながりを見通した学びの展開」を掲げ、「社会に出て自らの夢や志を実現していくための基礎となる知識・技能やこれらを活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力、生涯にわたって学び続ける意欲を育む」としている。特に高等学校段階では、社会の形成に主体的に参画するために必要な資質・能力を育むこととしている。

測定指標としては、県オリジナルアンケートの高等学校3年で「将来の可能性を広げるために勉強を頑張っている」と回答する生徒の割合を 90%以上とするとしている。現状としては、図4に示すとおり、肯定的回答をした生徒は、88.3%(R6年度)と目標は未達成だが、R5年度と比べ 1.8 ポイント上昇している。

産業年齢人口が全国的に急激に減少している中、高等学校生への企業からの求人ニーズも強くなっていることから、生徒の就職の選択の幅が広がっていることにつながり、学校での勉強を頑張れば色々とやりたい仕事に就くことができる期待感の高まりが要因と考える。

図4　将来の可能性を広げるために勉強を頑張っている割合



(2)各高等学校の役割

①普通科

普通科の進学校（地域拠点校含む）については、近年、国公立大学合格者数が増加しており、県立高等学校からも、旧帝大や、医学部など難関大にも複数名が合格している。また、国際バカロレア教育に取り組む高知国際高等学校からは、海外大学への進学者も出てきている。

しかしながら、多くの普通科は、多様な進路に対応できる教育課程の編成となっているため、中学生から見ると「各学校の説明を聞いても、どの普通科も同じである」と受け止められ、各学校の差別化につながっていない現状がある。今後、私立高等学校への授業料無償化も考慮すると、進路保障や特色ある教育活動に特化できる、その学校ならではの教育課程編成が不可欠になってくる。そして、その教育課程に基づくカリキュラムマネジメントの充実も必要となる。

一方、普通科のなかでも、基礎学力の定着に課題がある生徒が多く在籍する（D3 層の割合が多い）学校では、入学生徒の中学校の学び直しや授業外学習時間に課題が多い。しかし、進学校と比較して各クラスの生徒数が少ないメリットを生かし、チーム学校として国数英担当教員や学習支援員による個別支援や AI ドリルの導入などによる徹底した基礎学力の定着に努め、一定の D3 層の生徒の減少につなげている。しかし、近年は、学校の入学定員充足率の減少に伴い、以前より基礎学力の定着に課題のある生徒が入学している。また、中学校段階の基礎学力の定着に課題がある生徒とともに、近年、さらに多様な課題を抱えた生徒の入学者数も増加しているため、各学校での組織的な SC・SSW との連携に加え、通級指導による生徒の個別最適な学習の機会の設定と通級に関わる教員の実践的専門性の向上等も急務となってくる。

また、高知国際中・高等学校を除く2校の県立中高一貫校は、出口の進学保障や地域性を生かした取組を通して6年間で生徒を育てる教育活動を進めているが、私立中高一貫校とは一線を画した特色ある教育課程となっておらず、公立の進学校とも差別化が図られていない。再度、中高一貫教育校の目的に立ち返り、公立学校として、どのような教育活動を進めるべきか、教育課程の再構築を行うことが求められる。

②専門科を持った高等学校

専門高等学校は、特に地域の担い手育成という役割を担っている。入学段階で中学校までの基礎学力が十分に身に付いていない生徒が多く在籍する学校もあるが、これまで高知大学学校教育研究第6号（2024）で示したとおり、そのような学校も「基礎学力が十分でない状況においても、実習を通じて技術を磨いたり、将来に繋がる職業資格を取得することで、学習意欲の向上を図ることができる」、「普通科と比べ、積み上げ教科が少ないため、高等学校からの学びで成績が向上する」ことも確認できている。いわゆる5教科の学びだけではなく、実習を中心とした実技系科目を中心に興味関心を持って学びに向かうことができていることが分かる。また、近年は、学んだ内容を生かして就職や専門系大学に進学する生徒も増加している。

今後は、学校の魅力化・特色化をより一層図るために、専門性を生かした就職に接続できる職業系専門高等学校や、専門性を生かした大学を目指す進学系専門高等学校など、これまでの総合的な専門高等学校ではなく、専門性に特化した学校の検討も必要となると考えられる。

③中山間地域

「こうち留学」などを活用し、地元市町村と連携して全国からの生徒募集の取組を拡充している。例えば、広域通信制高等学校から生徒を受け入れ、地域資源を生かした特色ある教育活動や体験活動を充実させるなど、生徒確保に向けた取組も行っている。あわせて、大学進学等にも対応できるよう、デジタル技術を活用した遠隔授業を取り入れることで、国公立大学進学に対するサポート体制等を充実させている。

全国から各学校を選ぶ生徒たちの中には、多様な課題を抱えて入学してくる生徒もいることから、寮生活でのハウスサポーターや校内での SC なども支援に努めている。また、学習面でも少人数でのきめ細やかな指導を中心に、遠隔システムを使った生徒一人一人の習熟度や進路希望に対するサポートの充実とともに、学校間での相互授業配信や生徒同士の交流等を通して学校の垣根を越えた学びも充実させている。

④定時制・通信制

近年、定時制は生徒数が大きく減少しており、特に夜間部においては、全校生徒が 20 人未満となる学校が多い。勤労青年といわれる生徒が減少する一方で、不登校や中途退学を経験した生徒への多様な学習ニーズが増加している。

高知大学学校教育研究第7号（2025）で述べたように、定時制の生徒（不登校経験者）が学校に向かう理由として、「自分のペースで学べる」「教員が常にコミュニケーションがとれる小集団の環境」「個別最適で丁寧な授業」「生徒個々がパーソナルスペースを保つ」などの条件があることが分かっている。そのため、夜間の定時制高等学校の魅力化・特色化を図る要件

としては、生徒の個別最適な学びと個々に応じた学習環境の整備も必要であると考える。

また、通信制の生徒は、表6に示すとおり、全体の生徒数の減少から考慮すると減少幅は少なく、一定数のニーズがあることが分かる。全国の私立通信制や広域通信制の生徒数を見ても、令和7年度 243,212 人であり、公立の 62,009 人に比べても非常に多く、平成 12 年から約 20 年間で、私立の生徒数は約 3 倍に増加している。

表6　通信制高等学校の生徒数

学校名	学科名	生　徒　数				
		R２	R３	R４	R５	R６
高知北	普通	324	301	311	310	297
大方	普通	77	65	61	78	87

表7で示した全国の通信制高等学校に在籍する生徒の実態は、不登校経験者が約 65%で、心療内科等に通院歴のある生徒も約 20%在籍するなど、心理的ケア等を要する生徒が多いことが分かる。今後、通信制においては、SC、SSW など心理的ケアを行える人的配置や柔軟なカリキュラム等も必要となる。

表7　通信制高等学校に在籍する生徒の実態

	狭域通信制	広域通信制(※)
小・中学校及び前籍校における不登校経験がある生徒	65.6%	64.2%
外国とつながりがある（外国籍・日本語を母語としない）生徒	1.0%	0.6%
ひとり親家庭の生徒	28.2%	29.9%
特別な支援を必要とする生徒	7.9%	8.1%
非行経験（刑法犯罪等）を有する生徒	1.2%	0.6%
心療内科等に通院歴のある生徒	21.1%	21.4%

３　中学生・高校生とその保護者の意見

次に、高等学校の現状分析を踏まえ、今後の入試制度改革と高等学校の魅力化・特色化の在り方について、中学生・高校生とその保護者の意見等から分析する。

(1) 高等学校の魅力化・特色化について

「県立高等学校の在り方についてのアンケート」（令和５年７月実施）の結果にもとづき、中学生・高校生とその保護者の意見を以下にまとめる。

①高等学校を選択する際に重視すること

高等学校を選択する際に重視することは、表８から分かるように、「学科やコースの内容について」が最も多く、「進学や就職の実績」が２番目に多い。「通学のしやすさ」が中学保護者、高校生、高等学校保護者で３番目に多かったが、中学生は「部活動の状況」で多かった。

中学校側から高等学校を見ると、特に普通科はどの学校も同じ取組をしており、特色化が見えてこない現状がある。これまでも、学校案内やホームページで、各校の学科の学習内容や進路実績（進学就職先）を情報公開する学校が多かったが、各学校の差別化された情報発信が必要と言える。

表８　高等学校を選択する際に重視する事柄

＜回答者別の各項目を選んだ割合（%）＞

		中学生	中学生保護者	高校生	高校生保護者
1	学科やコースの内容	23.4	30.6	26.2	25.0
2	進学や就職の実績	18.2	27.0	20.0	23.5
3	学校行事の状況	8.3	1.2	5.9	1.3
4	部活動の状況	15.6	7.2	9.7	8.1
5	高校の伝統や印象	4.6	4.3	3.7	7.0
6	少人数での教育	1.0	1.5	3.2	2.7
7	高校と地域との連携	0.5	0.4	0.9	0.8
8	学校周辺の環境	3.5	2.9	3.2	2.3
9	施設や設備の充実	5.6	2.6	3.3	1.6
10	通学のしやすさ	10.4	15.3	14.8	17.8
11	資格取得への対応状況	3.6	4.8	4.4	4.0
12	制服	5.2	0.7	2.9	2.4
13	市町村などからの進学支援		1.4		0.9
14	その他			1.8	2.5

②高等学校で身に付けたい力

高等学校で身に付けたい力は、表９から分かるように、中学生・高校生ともに「基礎的・基本的な知識や技能」が最も多く、「大学等への進学に必要な力」や「就職に必要な知識・技能やビジネスマナー」といった進路に直結する力を身に付けたいと考える傾向にある。

一方、保護者は「様々な環境に適応する力」の育成を望んでいる。現在、各高等学校では、卒業後の進路実現に向けた学力等を身に付ける取組を重視しているが、これらの結果を踏まえ、今後は、予測困難な時代で生き抜く力も身に付けることのできる教育活動を行うことも重要であると考えられる。

表９　高等学校で身に付けたい力

＜回答者別の各項目を選んだ割合（%）＞

		中学生	中学生保護者	高校生	高校生保護者
1	基礎的・基本的な知識や技能	21.8	14.0	23.1	13.8
2	大学等への進学に必要な学力	12.4	9.5	20.8	13.1
3	就職に必要な知識・技能やビジネスマナー	11.0	6.4	8.7	5.5
4	一般常識や社会常識	6.3	11.0	8.2	11.1
5	ICT や情報などを活用する力	2.9	1.7	2.0	1.8
6	課題を見つけて解決していく力	3.8	10.1	3.7	8.7
7	考えたことを表現する力	5.0	7.0	4.7	6.0
8	スポーツや芸術の知識や技能	9.5	1.5	4.1	1.1
9	良好な人間関係を築く力	9.6	9.3	8.4	10.5
10	様々な環境に適応する力	3.4	12.2	3.7	12.4
11	自己を理解し管理する力	3.3	5.0	4.4	5.2
12	規則正しい生活習慣	2.8	1.5	2.2	1.2
13	地域や国際社会に貢献しようとする意欲や態度	1.5	1.0	1.2	0.8
14	新しいことや困難なことにチャレンジする行動力	6.6	9.7	4.9	9.0

③生徒が主体的に学べる環境づくり

令和７年に本県で開催された次世代総合教育会議（７

月開催）では、高校生委員から「生徒一人一人が課題を見つけ、目標を少しずつ達成する授業を行えば、授業が魅力的になり、義務感ではなく自ら学びに参加するという生徒の意識改革に繋がる。」、「生徒や先生とディスカッションをするような時間を多く設けてほしい。」などの意見表明があった。学校の魅力化・特色化を進めるに当たって、生徒が主体的に学べる学校内外の環境づくりは必須である。

④多様な学び方

多様な生徒に対しての学びの在り方については、高知大学学校教育研究第7号(2025)でも述べているが、不登校経験者が比較的多い定時制の生徒が学校に向かう理由として、少人数の教員や生徒間で適度なパーソナルスペースを保ちながら、自分のペースで、わかりやすい授業を受けられることが分かっている。

このような定時制教育のメリットから、今後、学校の魅力化・特色化を進めるに当たって、多様な学び方を主体的に選択できる仕組みである通信制をベースとした、広域の学校の検討も必要であると考える。

(2)入試制度について

表10の「県立高等学校の在り方についてのアンケート」（令和５年７月実施）の結果より、高等学校入試のとき、学力検査以外で評価して欲しいことについては、高校生や保護者が「高等学校入学後に取り組みたいことや頑張りたいこと。」や「その高等学校や学科・コースに進学したい理由。」など、意欲や入学理由を評価して欲しいという意見が多かったのに対し、中学生は、「得意なことや好きなこと。」「将来の夢や目標。」を評価して欲しいと言う意見が多い。

これらの結果からも、今後の入試制度については、学力検査の結果だけでなく、各高等学校での学びの内容やスクール・ポリシーなどと、受検生の学びたいこととが合致しているかを評価する仕組みや、将来の夢や得意なことと理想とする高等学校生活をうまく繋げられているかを評価の仕組みなども、併せて検討する必要があると考える。

表10　入試で学力検査以外に評価して欲しいこと

＜回答者別の各項目を選んだ割合（%）＞

		中学生	中学生保護者	高校生	高校生保護者
1	その高校や学科・コースに進学したい理由	10.8	11.6	26.2	15.8
2	高校入学後に取り組みたいことやがんばりたいこと	11.4	16.9	20.0	17.4
3	進みたい学科・コースに関する知識や技術	4.1	1.7	5.9	2.8
4	高校進学に向けて取り組んだことやがんばったこと	6.6	4.2	9.7	5.9
5	中学校の学習で取り組んだことやがんばったこと	7.3	7.1	3.7	5.1
6	中学校の総合的な学習の時間で取り組んだことやがんばったこと	1.8	3.7	3.2	2.7
7	中学校の生徒会活動や学校行事で取り組んだことやがんばったこと	4.1	6.1	0.9	3.4
8	中学校の部活動で取り組んだことやがんばったこと	10.1	14.4	3.2	9.0
9	中学校の学校生活の中で取り組んだことやがんばったこと	6.2	11.9	3.3	11.7
10	学校生活以外で取り組んだことやがんばったこと	2.5	2.4	14.8	2.7
11	得意なことや好きなこと	19.3	9.9	4.4	10.6
12	将来の夢や目標	15.5	9.6	2.9	12.6
13	その他	0.4	0.6	1.8	0.5

4 まとめ

現行の入試制度の検証を踏まえ、これからの高等学校の在り方と入試制度改革について考察してきた。これまでの検証から見えてきたことは、中学校教育を受けてきた中学３年生が将来の目標を抱き高等学校に進学するためには、現行の入試制度の改革のみを行っても課題は解決しない。中学校教育でこれからの社会で求められる力の育成に努め、そして魅力ある高等学校の教育課程で問題解決能力を育成する。この間に中高の流れをしっかりと繋げる高等学校入試改革の取組があるべきで、三位一体での教育課題を解決していく必要がある。

令和７年９月に公表された中央教育審議会の教育課程企画特別部会の「論点整理」では、高等学校入学者選抜について、多様な選抜方法に関わる課題として、「平成５年通知以降、選抜方法の多様化を推進してきたが、多様な背景を有する子供たちの大幅な増加（不登校、特異な才能・障害、外国籍等）、無償化の流れを受けた各校の特色化・魅力化の推進の必要性、少子化・過疎化の影響等の社会的変化を踏まえ、取組を更に拡充する必要がある。」、「こうしたことも踏まえつつ、学ぶ意欲を有する生徒に対して、希望する学びの場が確保されるための手段として、望ましい高等学校入学者選抜の在り方を検討する必要がある。」とある。。

また、具体的方向性と論点（案）では、多様な選抜方法の拡充として、「高等学校の特色化・魅力化を推進する観点から、校長のリーダーシップの下で定めたスクール・ミッション、スクール・ポリシーを踏まえた多様な選抜方法を導入する場合は、どのような方法や留意事項があるか整理すべき。」「生徒や地域の実情に鑑み、学力検査を行わないことができる選抜や、調査書を用いないことができる選抜の取扱い等について整理すべき。」としている。

本県においても、私立高等学校の無償化、少子化による県立高等学校の定員割れが加速する中、各公立高等学校は生き残りをかけて特色・魅力ある教育の実現を目指さなければならない。高等学校を選ぶ側の中学校としては、進路指導を、これまでの偏差値を中心においた方法ではなく、系統的なキャリア教育を通して、各高等学校の特色や魅力のある教育活動と志願者とを結び付ける方法に変えていく必要があると思う。一方、高等学校側としても、自校の特色や魅力が他の高等学校と明確に差別化できるスクール・ミッションを示す必要がある。そのうえで、中学生に入学したいと思わせるための自校改革と高等学校入試改革をセットで行ってこそ、生徒数減少の中で各高等学校の入学者確保につながることを忘れてはならない。

引用・参考文献

・伊豆真人 2001（平成 13）年「高知における学力問題に関する―公私間格差の現状・変遷と課題」東京大学教育学部教育行政研究室紀要第, 20 号, 29-43
・県立高等学校の在り方検討委員会 2024（令和6）年「これからの県立高等学校の在り方に関する報告」
・県立高等学校の在り方検討委員会 2024（令和6）年「会議資料」
・県立高等学校教育問題検討委員会 2003（平成 15）年「県立高等学校における今後の望ましい入学者選抜の在り方について（報告）」
・県立高等学校教育問題検討委員会 2007（平成 19）年「県立高等学校入学者選抜制度の検証と総括について（報告）」
・県立高等学校教育問題検討委員会 2008（平成 20）年「県立高等学校における入学者選抜制度及び県立中学校の入学者募集の改善（報告）」
・県立高等学校教育問題検討委員会 2012（平成 24）年「県立高等学校入学者選抜制度の検証と今後の在り方について（報告）」
・高知県教育委員会 1972（昭和 47）年「戦後高知県教育史」
・高知県教育委員会 2015～2025（平成 27～令和7）年「学力定着把握検査」結果資料
・高知県教育委員会 2015（平成 27）年～2025（令和7年）年「高知県公立高等学校入学者選抜における学力検査の結果分析」
・高知県教育委員会 2025（令和7）年「高等学校振興再編計画」
・高知県教育委員会 2025(令和7)年「第4期高知県教育振興基本計画（改訂版）」
・高知県教育委員会 2025（令和7）年「令和8年度高知県公立高等学校入学者選抜の手引」
・中央教育審議会教育課程企画特別部会 2025（令和7）年「論点整理」
・土方聖志・藤中雄輔 2024（令和6年）「高知県における高等学校教育改革に関する研究（3）-第3期高知県教育振興基本計画期間を中心に-」高知大学学校教育研究第6号 51-60
・土方聖志・高岸憲二・藤中雄輔 2025（令和7年）「高知県における高等学校教育改革に関する研究（4）-定時制課程の充実に向けた一考察-」高知大学学校教育研究第7号 29-36
・湯田拓史 2018（平成 30）年「旧学制下高知県の私立中学生徒の動向－私立土佐中学校を事例として－」日本教育学会大會研究発表, 77 巻, 55-56
・第 16 回高等学校教育在り方ワーキンググループ（令和7年1月 31 日）資料1-4

小学校高学年生のレジリエンス向上につながる支援策の検討

秋澤　和希[1)]，古口　高志[2)]，岡田　倫代[2) 3)] 田中　元康[4)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻
3) 瀬戸内ナーシング学院
4) 高知大学教育学部附属小学校

Examination of Support Measures to Strengthen Resilience in Upper Elementary School Students

AKIZAWA Kazuki[1)], KOGUCHI Takashi[2)], OKADA Michiyo[2)3)], TANAKA Motoyasu[4)]
1) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education, Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student
2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education, Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University
3) Setouchi Nursing Institute
4) Elementary School Affiliated to the Faculty of Education, Kochi University

要　約

本研究は，小学校高学年児童を対象に，授業プログラムとその効果の維持・般化を目的とする継続的支援を組み合わせたレジリエンス向上支援策の有効性を検証したものである。背景として，いじめや不登校など複合的課題が心理的脆弱性と環境ストレスの相互作用に起因することが指摘され，レジリエンス向上の重要性が強調されている。介入群に対し，レジリエンスの概念理解，呼吸法，リフレーミングを扱う全3回の授業プログラム（授業プログラム型支援）を実施し，さらに日常活動に呼吸法やリフレーミングを組み込んだ継続的支援（教育活動型支援）を行った。分析の結果，介入群ではレジリエンス合計得点が有意に上昇し，下位尺度である「肯定的な未来志向」や「興味関心の追求」も向上した。効果は授業プログラム型支援終了1か月経過時点でも低下せず，教育活動型支援が効果維持に寄与した可能性が示唆された。以上より，授業プログラム型支援と教育活動型支援を統合したレジリエンス向上支援策が児童の心理社会的適応を支える有効な方法であることが確認された。

キーワード：レジリエンス，小学校高学年，支援

はじめに

近年，児童生徒を取り巻く学校環境は大きく変容しており，生徒指導上の課題は多層化・複雑化している。文部科学省（2025）の調査によれば，いじめ，暴力行為，不登校などの主要指標は高水準で推移しており，学校現場が直面する問題は単なる個別事象ではなく，継続的かつ構造的な性格を帯びていることが示されている。

こうした課題の背景として，家庭環境の変動やICT・SNS普及による人間関係の変化が報告されている（Inoue, 2022）。さらに，地域社会の支援力の揺らぎや，児童生徒の発達特性・心理的脆弱性も複合的に影響している（Takahashi & Honda, 2021）。特に，不登校やいじめなどの問題行動は単一の要因では説明できず，複数の心理社会的リスクが相互に関連しながら生じることが知られている（Inoue, 2022）。

小学生における課題は，いじめや友人関係の不調和，不安･情緒の不安定さ，不登校傾向など多領域にわたり，これらが相互に関連して生起することが特徴である（Inoue, 2022）。Inoue（2022）は，学校拒否の背景には「不安」「自己評価の不安定さ」「友人関係での脆弱性」「家庭・学校におけるストレス経験」など複数の心理社会的要因が重層的に関与していることを示している。

これらの要因は，不登校に限らず，いじめや学級不適応などにも横断的に影響する。 また，朝岡（2024）は，小学生が抱えるストレスの背景を社会生態学的視点から整理している。家庭・学校双方のストレスや仲間関係の不安定さ，自分に対する否定的認知が，情緒の乱れや対人関係の困難，学習意欲の低下など多方面の課題に同時に影響することを明らかにしている。これらの知見は，小学生の不適応が表面上の症状の違いに関わらず，心理的脆弱性と環境ストレスの複合的作用に基づく共通構造に起因することを示している。

この複雑化した課題を解決するために注目されるのが，レジリエンスの育成である。レジリエンス（resilience）とは，逆境やトラブルを乗り越え，ストレスに対処できる精神的回復力を指す（内田，2016）。学習面・情緒面・対人面など複数の適応領域に関与するレジリエンスは，児童の心理社会的適応を支える基盤的特性として機能しうる（小林，2021）。原・都築（2016a）は，小学生を対象にしたレジリエンス育成授業の実践で，児童の行動面・情緒面に肯定的変化が見られたことを報告している。これは，レジリエンスが複数の適応領域に共通して影響する心理資源であることを示唆している。

特に，小学校高学年はレジリエンスを育成する予防的教育介入が求められる。小学校高学年は，社会的・情緒的発達が重要な変化を迎える時期であり，友人関係や学校適応への感受性が高まる（松下・今城，2016）。村山他（2017）は，高学年における情動調整方略（反すう傾向，問題解決，認知的再評価，気晴らし）と抑うつや攻撃性との関連を明らかにしており，情動調整能力の差が心理的健康に重要な影響を与えることを示している。扇子他（2001）は，友人関係ストレスや自己主張性が児童のストレス受容や反応の強さに関与することを報告している。 さらに，島田（2025）は，高学年児童を対象とした健康教育プログラムにおいて，友人関係を含む複数のストレスを軽減する介入により，児童の抑うつスコアが有意に低下したことを示しており，予防的教育介入の有効性を実証している。

一方で，学校現場における心理教育的支援には課題がある。藤江（2021）は，学校心理学の多くの実践が短期的プログラムや個別介入に偏り，学校全体での継続的な支援制度や文化が十分に整備されていないことを指摘している。梶井（2024）も，支援効果の持続可能性や学校文化への定着に関する検討が不足していると批判している。さらに，岡田(2022)は，自己調整学習(Self-regulated learning〈SRL〉）の実践において，日常授業に組み込んだ長期的支援が不足していることを報告している。小林（2021）も同様に，レジリエンス育成は授業内での学習だけでは効果が維持されず，日常活動や学校文化と接続する必要があると指摘している。

以上を踏まえ，本研究では，小学校高学年の児童を対象に，授業プログラムによる体系的学習（授業プログラム型支援）と日常活動に埋め込まれた継続的支援（教育活動型支援）を組み合わせたレジリエンス向上支援策の有効性を検証することを目的とする。具体的には，短期的な心理教育プログラムによる基礎理解と，学級経営に組み込まれた簡便な活動を統合した支援策を作成・実施し，児童のレジリエンスに及ぼす影響を明らかにする。

方法

調査対象

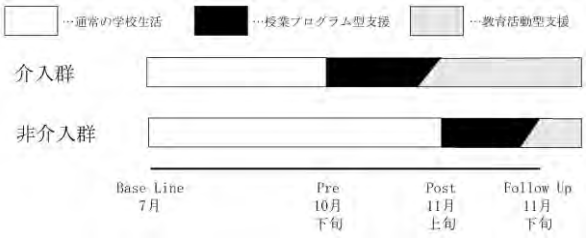
調査対象者はA小学校に在籍する小学5年生の児童であり，レジリエンス向上支援策実施群（以下，介入群），非実施群（以下，非介入群）の2群を設定し，調査を行った。本研究に参加した調査対象者は介入群62名，非介入群32名であった。このうち解答に不備がなかった71名を分析対象とした。

調査内容：「レジリエンス」に関するアンケート調査と調査時期

「肯定的な未来志向」，「興味関心への追求」，「感情調整」の3因子13項目からなる小学5年生版レジリエンス尺度（原・都築，2016b）を使用し，各項目について，「かなりあてはまる（5点）」，「ややあてはまる（4点）」，「どちらでもない（3点）」，「あまりあてはまらない（2点）」，「全くあてはまらない（1点）」の5段階で回答を求めた。

調査時期については，図1の通りである。Base Line（以下，BL）を7月，Preを介入群のレジリエンス向上支援プログラム1回目の授業前（10月下旬），Postを介入群のレジリエンス向上支援プログラム3回目の授業終了後

図1　調査プロトコル

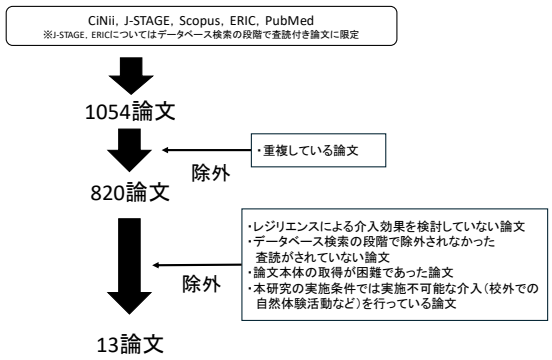


（11 月上旬），Follow Up（以下，FU）を 11 月下旬に行った。なお，授業プログラム型支援の実施期間中に教育活動型支援を開始したのは，授業直後の方が当該内容に対する児童の取り組み意欲が高まると判断したためである。この考えに基づき，授業プログラム型支援の進行に合わせて教育活動型支援を段階的に実施した。

介入内容

レジリエンス向上授業プログラム型支援　調査対象校において実施可能であり，かつ有効なレジリエンス向上支援策を作成するために，まず，レジリエンス向上につながる介入研究を実施している先行研究を収集し，レジリエンス向上支援策の作成に向けた参考論文の選出を行った（図 2）。2024 年 9 月 23 日に，英語もしくは日本語で書かれた論文に検索対象を限定し，CiNii，J-STAGE，Scopus，ERIC，PubMed を用いたデータベース検索を行った。なお，J-STAGE，ERIC については，検索機能の中の査読付き論文に検索結果を限定する機能を使用し，査読付き論文以外をあらかじめ除外した。検索ワードは，(title:レジリエンス OR title: resilience OR title:レジリエンシー OR title: resiliency OR title:レジリエント OR title : resilient OR title:精神的回復力)AND (Student OR 児童 OR 生徒)AND(school OR 学校)AND(intervention OR 介入 OR trial OR 試み OR program OR programme OR プログラム)とした。ヒットした 1054 件の文献から，重複しているものやレジリエンスによる介入効果を検討していないもの，データベース検索の段階で除外されなかった査読付き論文ではないもの，論文本体の取得が困難であったものなどを除外した。また，校外での自然体験活動を通した介入研究等，本研究のために調査対象校から提供された授業時数や調査対象校の実態を踏まえると本研究では実施不可能な介入を行っているものも除外した結果，13 件の先行研究を収集した。なお，収集した 13 件の先行研究は表 1 の通りである。13 件の先行研究で行われた介入内容を精査したところ，レジリエンスの概念や心身の健康にもたらす影響に関する心理教育的な要素や，問題が起こった際に深呼吸をして一度落ち着くというような身体的アプローチによるストレスマネジメントの要素，ネガティブな感情をポジティブに捉えるというような認知に関わる要素，よりよい人間関係を構築することを目的とするソーシャルスキルに関わる要素が大まかな共通点として見られた。これに沿った支援介入方法を調査対象校の教員に紹介し，実施可能性の観点からいただいた意見を基に，レジリエンスの説明，気持ちの調整，気持ちや物の見方・考え方を扱った全 3 回のレジリエンス向上支援授業プログラムを作成した（表 2）。

図 2　レジリエンス向上支援策の作成に向けた参考論文の選出



教育活動型支援　実施した授業プログラムの効果の維持・般化を目的として，通常の学校生活の中で，継続的に短時間で実施する教育活動型支援を介入クラス担任教師にお願いした。

レジリエンス向上プログラム 2 回目実施後から，朝の会等の時間で 10 秒呼吸法（藤原，1997）を実施した。また，レジリエンス向上プログラム 3 回目実施後から，毎日 1 問リフレーミングをする活動を実施した。「自分だけのリフレーミング辞書」という，リフレーミングする言葉とそれを自分でリフレーミングした言葉，他の子どもがリフレーミングした言葉を記すことができるものを使用した。これに加えて，全 3 回の授業を実施後に，これまでの授業内容を踏まえて，自分のレジリエンスを高めるためにしようと思うことを記入してもらい，それらを模造紙にまとめて，教室に掲示した。

解析方法

小学 5 年生版レジリエンス尺度の各下位尺度得点と合計得点について，群（介入群・非介入群）と測定時期（BL，Pre，Post）を要因とする 2 要因分散分析を行った。また介入群のみについて測定時期（BL，Pre，Post，FU）を要因とする 1 要因分散分析を行った。

なお，測定時期に FU を含めた 2 要因分散分析とせずに，2 つの分析に分けたのは次の理由による。後述の『倫理的配慮』の項でも触れるが，本研究では，非介入群に対しても不利益が生じないようにする観点から，ウェイティングリスト方式による支援提供を計画していた。しかし，調査対象校における調査日程の制約等により，Post-FU 間に十分な時間を確保することが困難であった。

表1　レジリエンス向上に関する授業プログラムの先行研究（対象集団年齢順に記載）

著者	対象集団年齢	介入内容	実施回数や所要時間
Allen, A. N. et al. (2019)	小学生	Resilience Education Program (REP)	8回～12回
Harvey, C. et al. (2022)	10～19歳	resilience training programme (RTP)	45分～50分×4回
原・都築 (2016a)	小学5年生	原因帰属，自己理解，ABC理論	45分×3回
Shochet, I. M. et al. (2022)	11歳～15歳	Resourceful Adolescent Program for Adolescents (RAP-A)	11回
Kilpatrick, K. D. et al. (2021)	小中学生	Resilience Education Program (REP) (a) Cognitive-behavioral instruction (CBI) 指導 (b) Check-in/Check-out (CICO) 手順	(a)30分～45分×5回 (b)10週間毎日
Dray, J. et al. (2017)	中学生	ピアサポートプログラム，いじめ防止プログラム等	記載なし
小林・渡辺 (2017)	中学生	Social Skill Training (SST) プログラム	50分×6回
原田・渡辺 (2021)	高校生	Social and Emotional Learning (SEL) プログラム	50分×5回
野口・藤川 (2021)	高校生	健康講座「強みを生かす～レジリエンスを高めるために～」	1時間
上野・平野 (2019)	大学生	レジリエンスの概念理解，個人活動や集団活動，他者評価を通したレジリエンス理解	90分×4回
上野・平野 (2020)	大学生	レジリエンスの概念理解，個人活動や集団活動，他者評価を通したレジリエンス理解	90分×4回
高橋・山本 (2016)	大学生	表現運動，ノンバーバルコミュニケーション	表現運動　90分 ノンバーバルコミュニケーション　360分
高橋・山本 (2018)	看護師と看護学生	目隠し歩き，ヨガ，呼吸，似顔絵，長所探し等	90分～420分

表 2　レジリエンス向上支援授業プログラムの実施内容

実施項目		実施内容
第 1 回	レジリエンスの説明	レジリエンスとはどのようなものか理解させるとともに，レジリエンスを高めていくことの価値付けを行った。
第 2 回	気持ちの調整	落ち込んだ時の気晴らしの方法の 1 つとして 10 秒呼吸法を紹介し，10 秒呼吸法の効果を実感させた。
第 3 回	気持ちや物の見方・考え方	角度を変えて見てみることの必要性を感じさせるとともに，リフレーミングを扱って，ネガティブな言葉をポジティブな言葉へと言い換える活動を行った。最終的には，自身の短所を長所に言い換える活動を行った。

そのため，非介入群には FU データ収集前に，介入群と同一内容のレジリエンス向上支援授業プログラムを提供した。この結果，FU データ収集時点では，非介入群は“介入を受けていない完全な非介入群”の状態ではなくなっており，本来取得すべき非介入群の純粋な FU データを収集することができなかった。

分析には統計解析ソフト（JASP）を使用し，有意水準については 5%未満を有意，5%以上 10%未満を有意傾向とした。

倫理的配慮

調査対象者には，調査開始時や授業プログラム実施前に，個人情報の保護や守秘義務，得られたデータは成績には影響しないことなどの説明を行い，研究協力への同意を得た。また，事前に調査対象校へ研究の目的および方法について説明し，介入内容や調査内容について調査対象校と検討を重ね，実施の妥当性と教育活動への支障の有無を確認した。さらに，保護者に対しては文書を配布して研究の趣旨と手続きについて説明し，同意を得た上で調査および介入を実施した。非介入群に対しては，介入群の Post のデータを得た後，介入群に実施したレジリエンス向上支援策と同様のものを実施した（ウェイティングリスト法）。

結果

レジリエンスの合計得点ならびに各下位尺度得点は図 3，図 4，図 5，図 6 の通りとなった。なお，『方法』でも示した通り，非介入群の FU データは適切に収集することができていないため，FU データは介入群を対象とした 1 要因分散分析にのみ使用している。

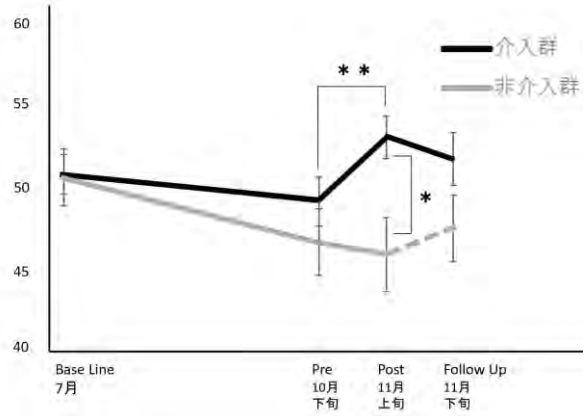
群（介入群・非介入群）と測定時期（BL，Pre，Post）を要因とする 2 要因分散分析

小学 5 年生版レジリエンス尺度の合計得点と各下位尺度得点について，群（介入群・非介入群）と測定時期（BL，Pre，Post）を要因とする 2 要因分散分析を行った（表 3）。レジリエンスの合計得点において，有意な交互作用が見られた（$F=6.233$，$p=0.005$，$\eta^2=0.025$）。単純主効果の検定を行った結果，介入群の Pre-Post 間では有意な増加（$t=4.164$，$p=0.001$，$d=0.425$）が認められたが，非介入群の Pre-Post 間では認められなかった（$t=0.854$，$p=1.000$，$d=0.111$）。また，Post において非介入群よりも介入群が有意に高値であった（$t=3.104$，$p=0.042$，$d=0.787$）。

肯定的な未来志向において，有意な交互作用が見られた（$F=9.268$，$p<0.001$，$\eta^2=0.055$）。単純主効果の検定を行った結果，介入群の Pre-Post 間では有意な増加（$t=3.019$，$p=0.050$，$d=0.322$）が認められた。また，非介入群の BL-Post 間でも有意な低下（$t=-3.125$，$p=0.039$，$d=-0.758$）が認められた。

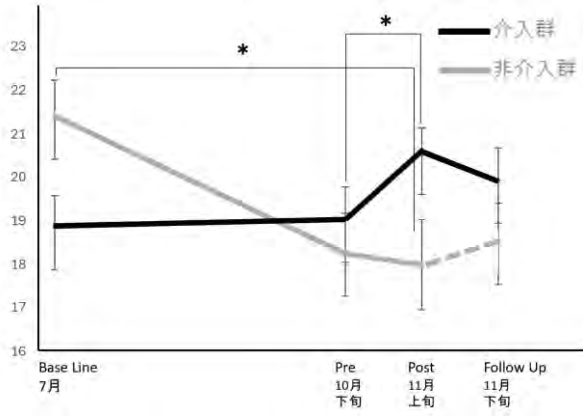
興味関心の追求において，有意な交互作用が見られた（$F=4.215$，$p=0.017$，$\eta^2=0.009$）。単純主効果の検定を行った結果，BL において非介入群よりも介入群が

図 3　小学 5 年生版レジリエンス尺度「合計得点」の平均値の推移



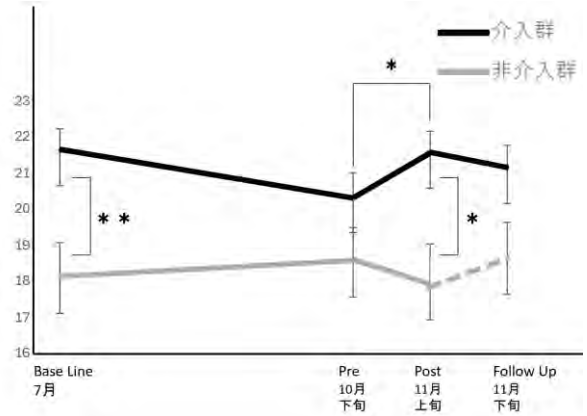
*p＜.05　**p＜.01

図 4　小学 5 年生版レジリエンス尺度「肯定的未来志向（下位尺度）」の平均値の推移



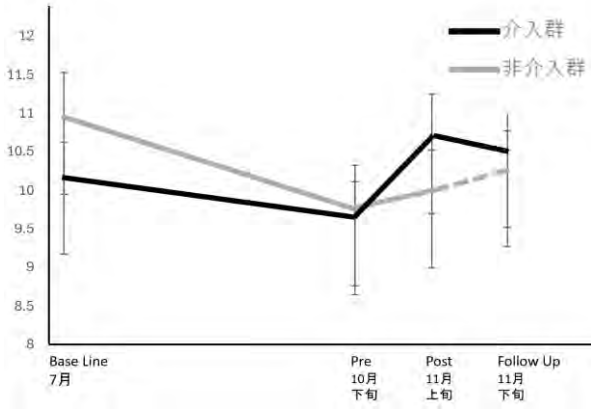
*p＜.05

図 5　小学 5 年生版レジリエンス尺度「興味関心の追求（下位尺度）」の平均値の推移



*p＜.05　**p＜.01

図 6　小学 5 年生版レジリエンス尺度「感情調整（下位尺度）」の平均値の推移



有意に高値（t＝3.401，p＝0.017，d＝0.794）であることが認められたが，Pre においては介入群と非介入群の間に有意な差は認められなかった（t＝1.511，p＝1.000，d＝0.373）。介入群の Pre-Post 間では有意な増加（t＝3.073，p＝0.046，d＝0.316）が認められたが，非介入群の Pre-Post 間では認められなかった（t＝1.130，p＝1.000，d＝0.148）。また，Post において非介入群よりも介入群が有意に高値であった（t＝3.309，p＝0.022，d＝0.837）。

感情調整においては，有意な交互作用は見られなかった（F＝2.058，p＝0.145，η^2＝0.013）。

介入群のみを分析対象とした，測定時期（BL, Pre, Post, FU）を要因とする 1 要因分散分析

小学 5 年生版レジリエンス尺度の合計得点と各下位尺度得点について，介入群のみについて測定時期（BL, Pre, Post, FU）を要因とする 1 要因分散分析を行った（表 4）。レジリエンスの合計得点において，主効果に有意な傾向が見られた（F＝2.772，p＝0.061，η^2＝0.066）。多重比較を行った結果，Pre-Post 間で有意な増加（t＝2.799，p＝0.036，d＝0.440）が認められた。また，Post-FU 間では有意な低下（t＝0.939，p＝0.707，d＝0.148）は認められなかった。

興味関心の追求において，主効果に有意な傾向が見られた（F＝2.706，p＝0.060，η^2＝0.053）。多重比較を

表3　群（介入群・非介入群）と測定時期（Base Line, Pre, Post）を要因とする2要因分散分析結果

	群	M (SD)			F (η^2)		
		BL	Pre	Post	時期	群	交互作用
合計得点	介入群（n＝44）	50.636	49.409	53.227	2.727†	6.233	6.233**
		(7.582)	(8.984)	(7.991)	(.011)	(.027)	(.025)
	非介入群（n＝27）	50.741	47.148	46.148			
		(8.712)	(10.424)	(11.197)			
肯定的な未来志向	介入群（n＝44）	18.886	19.341	20.773	2.175	0.092	9.268***
		(4.510)	(4.534)	(3.340)	(.013)	(<.001)	(.055)
	非介入群（n＝27）	21.556	18.519	18.185			
		(4.228)	(4.815)	(5.492)			
興味関心の追求	介入群（n＝44）	21.523	20.250	21.591	0.637	9.035***	4.215*
		(3.494)	(4.087)	(3.480)	(.001)	(.097)	(.009)
	非介入群（n＝27）	18.148	18.667	18.037			
		(4.849)	(4.599)	(5.585)			
感情調整	介入群（n＝44）	10.227	9.818	10.864	1.518	<.001	2.058
		(2.924)	(2.896)	(3.495)	(.010)	(<.001)	(.013)
	非介入群（n＝27）	11.037	9.963	9.926			
		(2.941)	(2.980)	(2.716)			

$^{\dagger}p$<.10　*p<.05　**p<.01　***p<.005

表4　介入群のみを分析対象とした，測定時期（Base Line, Pre, Post, Follow Up）を要因とする1要因分散分析結果

	群	M (SD)				F (η^2)	多重比較 (Bonferroni)
		BL	Pre	Post	FU		
合計得点	介入群（n＝40）	50.700	49.050	52.925	51.625	2.772†	Pre＜Post
		(7.583)	(9.326)	(8.154)	(9.976)	(.066)	
肯定的な未来志向	介入群（n＝40）	18.875	19.050	20.625	19.950	2.198	
		(4.490)	(4.619)	(3.394)	(4.613)	(.053)	
興味関心の追求	介入群（n＝40）	21.650	20.350	21.600	21.150	2.706†	
		(3.634)	(4.197)	(3.536)	(3.939)	(.065)	
感情調整	介入群（n＝40）	10.175	9.650	10.700	10.525	1.489	
		(2.854)	(2.914)	(3.539)	(3.021)	(.037)	

$^{\dagger}p$<.10

行った結果，有意な変化は認められなかった。

肯定的な未来志向，感情調整においては，いずれも有意な主効果は認められなかった（肯定的な未来志向：$F=2.198$，$p=0.120$，$\eta^2=0.053$，感情調整：$F=1.489$，$p=0.233$，$\eta^2=0.037$）。

考察

本研究では，小学校高学年児童を対象に，授業プログラム型支援と教育活動型支援を組み合わせたレジリエンス向上支援策の有効性を検証した。その結果，介入群においてPreからPostにかけてレジリエンス合計得点が上昇し，またPostからFollow Upにかけて有意な低下がみられなかった。この結果は，授業プログラム型支援による短期的な向上と，教育活動型支援による効果維持の双方が働いた可能性を示している。本節では，授業プログラム型支援の有効性，教育活動型支援の維持効果への寄与について，下位尺度ごとの特徴と先行研究を照合しながら検討する。

授業プログラム型支援の効果

本研究の授業プログラム型支援では，①レジリエンスの概念理解，②呼吸法による情動調整，③リフレーミングによる認知的柔軟性の向上を扱った。これらの内容は，小学生のレジリエンス発達に関係する要因として既存研究から支持を受けている。小林（2021）は，レジリエンスの構成要素として情動調整や認知的側面の重要性を指摘しており，心理的スキルの育成が児童の適応を支えることを示している。また，朝岡（2024）は，小学校高学年が対人関係ストレスや自己評価の揺らぎを経験しやすい発達段階であることを明らかにし，そのような時期に情動調整や認知的再評価を扱う支援の必要性を述べている。これらを踏まえると，本研究の授業内容は発達的にも妥当性を有していたといえる。

介入群でみられたレジリエンス合計得点の上昇や下位尺度「肯定的な未来志向」「興味関心の追求」の向上は，児童の自己理解や自己認知の変化を反映した可能性がある。高井良（2024）は，小学生において自己理解とレジリエンスに正の関連があることを報告しており，授業プログラム型支援の第3回で実施した，短所を長所へと言い換えるリフレーミング活動が，自己理解の深化を媒介し，レジリエンス向上につながった可能性が考えられる。また，呼吸法の習得は情動調整の基礎能力に関わる。原・都築（2016b）は，小学生のレジリエンスと回復経験との関連を示しており，身体的緊張を緩和し情動を調整できる経験が心理的回復力の形成に寄与することを示唆している。さらに，リフレーミングによる認知的柔軟性の獲得は，ストレス刺激に柔軟に対応する認知的保護因子として機能する。上野・平野（2020）は，認知的再評価を含むレジリエンス教育プログラムがレジリエンス向上に寄与することを報告しており，本研究の介入構造はその知見と整合している。

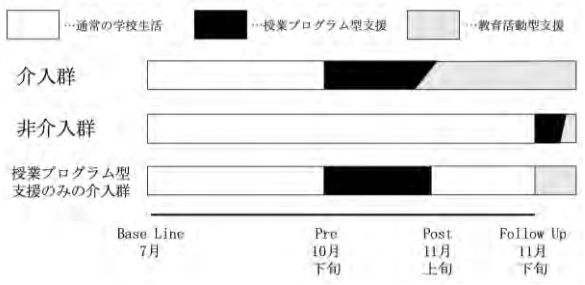
これらの点から，本研究の授業プログラム型支援は，児童の情動・認知の両側面に働きかけ，短期的なレジリエンス向上を導く有効な心理教育的介入であったと考えられる。

教育活動型支援が効果維持に寄与した可能性

本研究では，授業プログラム型支援終了後も教育活動型支援を継続した結果，レジリエンス合計得点がPostからFollow Upにかけて有意に低下しなかった。これは，学習したスキルが日常的に活用され，般化・維持が促進された可能性を示している。この点について，心理教育の実証研究では，学習内容が学校生活の文脈に埋め込まれるほど，児童がスキルを日常的に使用しやすくなることが指摘されている。藤江（2021）は，学校における心理教育プログラムの効果を維持するためには，授業単発の介入ではなく，学習内容を日常的な教育活動に取り込むことの重要性を述べている。一方，梶井（2024）は，学校文化への定着が心理教育の持続可能性と深く関わることを指摘しており，短時間・高頻度の活動が学校文化として根づくことの意義を強調している。

本研究の教育活動型支援では，呼吸法の反復練習や日常的なリフレーミング活動など，低負担で継続可能な実践が学級のルーティンとして実施された。これは，授業で獲得したスキルが自動化し，児童の対処レパートリーとして定着する条件を整えていたと考えられる。黒山（2023）が示したレジリエンスと学級適応の関連を踏まえると，日常場面で対処スキルを活用できたことは，児童の適応感の安定に寄与した可能性がある。さらに，肯定的未来志向が非介入群に比べて低下しなかった点は，教育活動型支援が自己効力感の維持に寄与した可能性を示している。高井良（2024）の報告する自己理解とレジリエンスとの関連性を踏まえると，日常的に対処可能感を確かめる機会が，肯定的な未来志向の維持を支えたと推察される。

図 7　教育活動型支援の効果をより厳密に検討するための調査プロトコル



本研究の課題

本研究では，非介入群に対しても不利益が生じないようにする観点から，ウェイティングリスト方式による支援提供を計画していた。しかし，調査対象校における調査日程の制約等により，Post-FU 間に十分な時間を確保することが困難であった。そのため，非介入群には FU データ収集前に，介入群と同一内容のレジリエンス向上支援授業プログラムを提供した。この結果，FU データ収集時点では，非介入群は“介入を受けていない完全な非介入群”の状態ではなくなっており，本来取得すべき非介入群の純粋な FU データを収集することができなかったことが本研究の課題として挙げられる。介入群の Post-FU 間で有意に減少していないことから教育活動型の介入である維持・般化活動が全 3 回の授業プログラム型支援の介入効果を維持したことが考えられた一方で，教育活動型の介入をせずとも授業プログラム型支援の介入効果は維持されていた可能性は捨てきれていない。FU において介入群と非介入群の効果検証を実施することで，教育活動型支援の必要性について改めて検討することが望まれる。また，介入群と非介入群だけではなく，授業プログラム型支援の介入のみ行い，教育活動型支援は行わない群も設定し，図 7 の通り調査を実施することも，教育活動型支援の効果をより厳密に検討するために必要であると考えられる。

謝辞

本調査にご協力いただいた小学校の校長，副校長をはじめとする先生方，そして回答いただいた小学生の皆様に心よりお礼申し上げます。

引用文献

Allen, A, N., Kilgus, S, P., & Eklund, K. (2019) An initial investigation of the efficacy of the resilience education program (REP). *School Mental Health, 11*(1), 163-178

朝岡健吾 (2024) 社会生態レジリエンスの概念枠組みから見た小学生が抱えるストレスの背景～Child and Youth Resilience Measure-Revised(子どもと青少年のレジリエンス尺度修正版)を手掛かりに～　北海道社会福祉研究, *44*, 28-40

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., Wolfenden, L., Richards, J., Leane, C., Green, S., Lecathelinais, C., Oldmeadow, C., Attia, J., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017) Effectiveness of a pragmatic school-based universal intervention targeting student resilience protective factors in reducing mental health problems in adolescents. *Journal of Adolescence, 57,* 74－89

藤江康彦 (2021)　学校心理学に関する研究の動向と課題-心理学研究と学校教育研究の架橋のために－　教育心理学年報, *60*, 104-121

藤原忠雄 (1997) リラクセイション　岡山県学校教育相談研究会 研究記録「森」*20*, 47-56

原田恵理子・渡辺弥生 (2021) ソーシャル・エモーショナル・ラーニングによる高校生のソーシャルスキルとレジリエンスへの効果　教育実践学研究, *24*, 1-14

原 郁美・都築繁幸 (2016a) 小学 5 年生のレジリエンスを高める授業の効果　教科開発学論集, *4*, 33-45

原 郁美・都築繁幸 (2016b) 小学 5 年生のレジリエンスと回復経験との関連　日本教育保健学会年報, *23*, 25-32

Harvey, C., Otis, E., Osseiran-Moisson, R., Forrest, R, H., Heritage, B, J., & Knight, B, A. (2022) Promoting mental health in New Zealand: Building resilience in teenage children. *New Zealand Journal of Educational Studies, 57*(2), 483-504

Inoue, S.　(2022)　Interview-based qualitative descriptive study on risk factors of school withdrawal among elementary school children. *Children (Basel), 9*(10), 1579

梶井芳明 (2024) 学校心理学に関する研究の動向と課題―研究方法と設計の現状分析を通じた展望―　教育心理学年報, *63*, 121-143

Kilpatrick, K, D., Kilgus, S, P., Eklund, K., & Herman, K, C. (2021) An evaluation of the potential efficacy and feasibility of the resilience education program: A tier 2 internalizing intervention. *School Mental Health, 13*(2), 376-391

小林朋子・渡辺弥生（2017）ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について　教育心理学研究, *65*(2), 295-304

小林朋子（2021）学校教育を活かした子どものレジリエンスの育成－学校危機の予防と回復を支えるアプローチー　教育心理学年報, *60*, 155-174

黒山竜太（2023）小学校高学年のレジリエンスと学級適応との関連　熊本大学教育学部紀要, *72*, 177-183

松下理央・今城周造（2016）小学校高学年における友人関係が学級適応感及び中学校生活予期不安に与える影響　昭和女子大学生活心理研究所紀要, *18*, 55-69

文部科学省（2025）令和６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

村山恭朗・伊藤大幸・高柳伸哉・上宮愛・中島俊思・片桐正敏・浜田恵・明翫光宣・辻井正次（2017）小学校高学年児童および中学生における情動調整方略と抑うつ・攻撃性との関連　教育心理学研究, *65*(1), 64-76

野口直美・藤川聡（2021）メンタルヘルスとしてのレジリエンス教育　学校メンタルヘルス, *24*(1), 14-23

岡田涼（2022）日本における自己調整学習とその関連領域における研究の動向と展望―学校教育に関する研究を中心に―　教育心理学年報, *61*, 151-171

Schochet, I, M., Saggers, B, R., Carrington, S, B., Orr, J, A., Wurfl, A, M., Kelly, R, L., & Duncan, B M. (2022) A school-based approach to building resilience and mental health among adolescents on the autism spectrum: A longitudinal mixed methods study. *School Mental Health, 14,* 753-775

扇子幸一・須貝京子・吉田耕一郎・伊藤則博（2001）小学生の学校ストレスと自己主張性　北海道教育大学紀要（教育科学編）, *52*(1), 231-242

島田直人（2025）小学校における不適応の予防を目指した取組 －不登校傾向に関する調査と精神的不調の改善を目指した心理教育の実践－　教育実践高度化専攻成果報告書抄録集, *10*, 127-132

Takahashi, F. & Honda, H. (2021) Prevalence of clinical‐level emotional/behavioral problems in schoolchildren during the coronavirus disease 2019 pandemic in Japan: A prospective cohort study. *JCPP Advances, 1*(1)

高橋和子・山本光（2016）レジリエンスを高めるダンスの有効性に関する研究　日本女子体育連盟学術研究, *32*, 1-16

高橋和子・山本光（2018）レジリエンスを高める「からだ気づき」の有効性に関する研究　日本女子体育連盟学術研究, *34*, 17-30

高井良春花（2024）小学生における自己理解とレジリエンスの関連についての研究　佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, *8*, 498-509

内田和俊（2016）レジリエンス入門 折れない心のつくり方　筑摩書房

上野雄己・平野真理（2019）個人と集団活動を通したレジリエンス・プログラムの効果検討　日本ヘルスサポート学会年報, *4*, 17-24

上野雄己・平野真理（2020）個人と集団活動を通したレジリエンス・プログラムの再検証　教育心理学研究, *68*(3), 322-331

子どもの主観的健康感と対人特性に着目した アサーション・トレーニング実践 ―不登校未然防止に向けた小学校全学年対象プログラムの開発―

岡野秀哉[1)]，岡田倫代[2)3)]，大西雅人[3)]，野村幸代[3)]，末永琢也[3)]

1)　高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生

2)　瀬戸内ナーシング学院

3)　高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

An assertion training program focused on children's self-rated health and interpersonal characteristics：Development of a schoolwide program for the prevention of school non-attendance in elementary students

OKANO Hideya[1)], OKADA Michiyo[2)3)], ONISHI Masahito[3)], NOMURA Sachiyo[3)], SUENAGA Takuya[3)]

1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student

2)Setouchi Nursing Institute

3) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要 約

学校教育において，正当な理由のない長期欠席は，かつて「怠学」，「学校恐怖症」，「登校拒否」，「学校ぎらい」などと呼称され，主として子ども側の問題として扱われてきた。現代では不登校は問題行動ではなく，誰にでも生じ得る発達的・環境的課題として理解されつつある。こうした背景から多様な要因を多面的に把握し，学校として組織的かつ計画的な支援体制を構築することの重要性が高まっている。一方，文部科学省の最新報告では不登校児童生徒数は小中学校ともに過去最多を更新しており，「不安・抑うつ傾向の軽減」及び「より良い人間関係の形成」が不登校未然防止に向けた喫緊の課題として位置づけられている。本研究では，児童の「主観的健康感」が友人関係や教員との関係からどのような影響を受けるのかについて，さらに「自己信頼」及び「対人不安」がアサーション・トレーニングによってどのように変化するのかを検討し，全学年を対象とした実践プログラムの開発を試みた。その結果，量的指標において統計的な有意差は見られなかったが，意識調査や自由記述には自己信頼感の向上や対人不安感の軽減を示唆する記述がみられ，アサーション・トレーニングが児童にとって一定の支援的効果を持ち得ることが確認された。今後は，継続的なワークやロールプレイ，教員によるフィードバックを段階的に組み込んだ体系的プログラムの構築が求められ，実施時期や内容の精査，学校全体における人的環境整備，カリキュラム編成の再検討など，学校組織として取り組むべき課題も明らかとなった。

キーワード：アサーション，アサーション･トレーニング，主観的健康感，自己信頼，対人不安

Ⅰ. 目的

学校教育においては，病気や忌引きといった正当な理由がないにもかかわらず，児童生徒が学校を長期にわたって欠席することは，かつては学問を怠けることを意味する「怠学」として扱われてきた。また，神経症的症状との関連の指摘から「学校恐怖症(school phobia)」という新たな情緒障害として捉えられることもあれば，「登校拒否(refusal go to school)」，「学校ぎらい」などとも呼称され(保坂 2022;有岡ら 1974;三道 1988)，子どもに原因があるものとして長らく位置づけられてきた。

本邦でも，国・公・私立学校を対象とした学校基本調査において，1997 年までは 30 日以上欠席した児童生徒についての理由区分として「病気」，「経済的理由」に並び「学校ぎらい」が設けられて調査されていた(文部科学省 2000)ことからも，不登校の理由は，児童生徒本人にあり，「来られない」のではなく，「来ていない」とする認識を，学校関係者も有していたことが分かる。

1998 年から「学校ぎらい」を「不登校」に名称変更して以降，小中学生における不登校は 2001 年ごろまでは増加した(文部科学省 2024)ものの，2015 年までは横ばい状態であった。再び増加傾向を見せる中，2017 年に施行された「義務教育段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（教育機会確保法）では，不登校は誰にでも起こり得ることであり，不登校は子どもたちの問題行動ではないということが示された。さらに「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」(文部科学省 2019) では，支援の視点として，不登校児童生徒への支援について，「学校に登校する」という結果のみを目標にするのではないことや，児童生徒が不登校となった要因を的確に把握し，学校関係者や家庭，必要に応じて関係機関が情報共有し，個々の児童生徒に応じたきめ細やかな支援策を策定すること，社会的自立へ向けて進路の選択肢を広げる支援をすることが重要であることが示された。このような制度的・社会的変遷の過程を通じて，不登校は児童生徒の問題行動としてではなく，誰にでも生じ得る発達上・環境上の課題として捉えられるようになった。したがって，学校教育における不登校対策の中心的意義は，「不登校は問題行動ではない」という理念を基盤に据え，不登校の背景にある多様な要因を多面的に把握し，学校・家庭・関係機関が連携のもとで組織的かつ計画的に支援を構築することであるといえる。

文部科学省(2024)の発表では，小中学校における長期欠席者のうち，不登校児童生徒数は 346,482 人となっており，昨年度調査よりも 47,434 人増加し，不登校児童生徒数は 11 年連続の増加，過去最多となった。その内，小学校における不登校児童数は，130,370 人となっており，小学校１年生から６年生まで，学年が上がるにつれて不登校児童数も増加している。

不登校となった要因については，同発表の教職員を対象にした調査「不登校児童生徒について把握した事実」によると，小学校では「学校生活に対してやる気が出ない等(32.2%)」，「不安・抑うつ(22.7%)」，「親子の関わり方に関する問題（17.0%)」，及び「いじめ被害を除く友人関係をめぐる問題（11.5%)」等が挙げられている。文部科学省(2025)の最新の報告においても，小中学校における不登校児童生徒数は 353,970 人となり過去最多，12 年連続増加となっている。同調査における要因分析でも，小学校では「学校生活に対してやる気が出ない等(30.1%)」，「不安・抑うつ(24.1%)」，「親子の関わり方に関する問題(16.9%)」，及び「いじめ被害を除く友人関係をめぐる問題(11.8%)」等が挙げられ，依然としてこれらは，児童の不登校未然防止を推進するための重要な課題であると考えられる。

一方，小学校６年生及び中学校２年生の不登校経験者を対象とした文部科学省(2021)の調査では，「学校に行きづらいと感じ始めたきっかけ」として小学校６年生の回答「先生のこと(29.7%)」が最も高い割合を占めている。加えて，同調査での「学校に戻りやすいと思う対応」では，小学校６年生の回答「特になし(57.1%)」に次いで，「友達からの声がけ(17.1%)」が高くなっている。これらの調査結果からも，不登校は児童生徒の問題行動ではないものの，その要因と考えられる環境を提供する学校側にとって解決すべき課題であることには変わりなく，不登校未然防止のためには，「不安・抑うつ傾向の解消」及び「家族・友人・教員とのより良い関係づくり」が必要であるといえる。

このような「不安・抑うつ傾向の解消」及び「家族・友人・教員とのより良い関係づくり」を学校教育の中で組織的・計画的に行うため，本研究では，アサーション・トレーニングに焦点を当てた。アサーションは，アサーティブネスとも呼ばれ，英語では assertion や assertiveness が一般的な語である。アサーションの定義について，渡部(2006)は先行研究の諸定義を概観し，「自らの主体的な判断によって，考えや感情を素直に落ち着いて表現したり，他者や状況を配慮して柔軟に行動を変化させたりする態度」としている。また，岡田(2013)

は，コミュニケーションワークにおける教示例として，アサーションを「まわりの人と対等な関係を結んでいくために自分も相手も尊重する考え方」と表現している。さらに，アサーション・トレーニング(assertion training)について菅沼(2002)は「状況に応じて適切な自己表現ができるように,自分の行動をトレーニングすること。アサーティブネス・トレーニング(assertiveness training)ともいう。」としている。アサーション･トレーニングの効果について,堀田(2013)は先行研究で扱われている関連概念を整理し，「アサーティブネスによってもたらされる,または測定されているもの」として，「自己信頼（自尊感情，自己効力感など）」，「精神的健康（抑うつ，ストレスなど）」，「対人不安（シャイネス，社会不安）」，「攻撃（性格的攻撃性）」及び「その他（学業成績など）」の五つに分類している。

「自己信頼」と関連する「自尊感情」について，こども家庭庁（2024）の調査によると，日本の若者の学校への満足感は調査対象国の中で最も低い結果となっている。また，若者の自尊感情を支えるためには，個人の特性やスキルを鍛えるといった直接的支援だけでなく,学校を居心地の良い環境として整備し,自分の意見を述べたり，他者と協働して課題に取り組んだりするなど,他者の役に立つ経験を通じた間接的支援の重要性が指摘されている。

「対人不安」について，原田ら（2002）はこれを「対人場面で経験する不安や緊張」と定義している。対人不安の発生要因に関しては，従来，社会的スキルの欠如が一因とされてきたが，Leary（1990）は，実際のスキル不足よりも「自分は社会的スキルに欠けている」という自己評価の方が,対人不安を引き起こす上でより重要であると指摘している。また，山下ら（2017）は小学生を対象に「対人関係ゲーム・プログラム」を実施し，運動やコミュニケーションワークを通して多くの人と関わり,関わりの楽しさを共有する体験が対人不安の低減に寄与したことを報告している。

さらに，「精神的健康」に関して，今津（2005）は,子どもの抑うつが成人期のうつ病へと移行する可能性が高いにもかかわらず,その中心症状である抑うつ気分は主観的な経験であるため,親や教師が気づきにくいと指摘している。この点を踏まえ，本研究では抑うつ傾向を「主観的健康感」として捉えることとした。主観的健康感とは,自分自身の健康状態を主観的に評価する指標であり,死亡率や有病率といった客観的指標では把握できない包括的な健康状態を示すものである。Okada et al.（2022）は，主観的健康感を身体的健康と精神的健康に区分して分析した結果,いずれも抑うつ症状との関連があることを報告している。また，今津（2005）は女子中学生を対象に,社会的スキルが低い生徒ほど抑うつ傾向を示しやすいことを明らかにし,社会的スキル訓練が抑うつ予防に寄与する可能性を示唆している。

アサーション･トレーニングの学校現場における実践研究については,主として小学校高学年以上を対象としたものが多く,江口ら(2012)は小学４年生から６年生を対象に，他者配慮の観点を含めた児童の主張性と内的・外的適応との関連を検討している。また，高橋ら(2013)は小学６年生を対象に児童の自己主張行動の変化について検討している。さらに，三宅ら(2019)は中学１年生から３年生を対象に,アサーション獲得動機と行動傾向の関連を明らかにしている。加えて，岡野ら(2025)においても，高学年児童における主観的健康感，自己信頼，対人不安には相関があり，アサーション・トレーニングによる自己信頼感の向上と対人不安感の低減傾向が報告されている。

一方で,中学年や低学年児を対象とした研究は十分ではなく，アサーション・トレーニングの実施法や教材を示した書籍では，場面設定や挿絵の内容などから，高学年以上を想定して構成されているものが多く,低学年児童を対象とした研究としては,小学２年生を対象とした小玉（2011）や，特別支援学級の小学１・２年生を対象とした小西（2023）などがあるものの，その数は限定的であり,とりわけ低学年を中心としたものや全学年を網羅した形での実践研究及びプログラム開発に関する研究は，極めて少ない。しかし，それでは本当に低学年児童へのコミュニケーション･スキル教育は必要ではないのだろうか。

低学年児童へのコミュニケーション･スキル教育や支援の必要性については，Sato et al.(2023)が，COVID-19 パンデミックと幼児期の発達との関連を検討した研究で示している。同研究では,日本の１～５歳の子ども約 890 名を対象とし,パンデミック期に幼児期を過ごした子どもは,非パンデミック期に幼児期を過ごした子どもと比較して５歳時点の発達に遅れが生じる傾向があることが報告された。そして,これらの子どもに対する学習・社会化・心身の健康面での支援の必要性を指摘している。さらに WHO（世界保健機関）による COVID-19 のパンデミック宣言が 2020 年３月であったことから，パンデミック下で幼児期を過ごした世代は,現在小学校低

学年以上に在籍している。このことは，まさに低学年児童におけるコミュニケーション力や対人スキルの基礎形成に対する教育的支援の重要性が，これまで以上に高まっていることを示している。これこそ，先述の文部科学省の令和６年度調査結果で明らかなように，不登校の増加や生活リズムの乱れ，遠隔学習の拡大といったコロナ期以降の学校生活の変化が子どもの対人経験や会話の機会を減少させた可能性を示している。その結果，不安・抑うつや登校意欲の低下を背景に，教室での話し方や人間関係に自信を持てない子どもが増えていると考えられる。

学校における対人関係の特徴として，中・大規模校では進級に伴うクラス替えにより担任や級友が頻繁に変化するため，新たな関係構築や既存関係の維持に児童が困難を抱えやすい。一方，単学級の小規模校では，入学から卒業まで同一の人間関係が継続する場合が多く，閉鎖的な関係性に起因する対人関係上の困難が生じやすい。こうした状況を踏まえると，児童の主観的健康感や自己信頼を高め，対人不安を軽減することが期待されるアサーション・トレーニングは，低学年段階から導入し，スキルの習得と活用を通して発達を支援することが重要である。これにより，アサーティブな関係性を基盤としたより良い人間関係の構築が促されると考えられる。

以上の背景から，本研究では，児童の主観的健康感に対して，学校生活における友人や教員との関係がどのように影響しているのかを明らかにするとともに，「自己信頼」や「対人不安」がアサーション・トレーニングの実施によってどのように変化するのかを検討することを目的とする。あわせて，低学年を含む全学年を対象としたアサーション・トレーニング実践プログラムの開発を試みる。

Ⅱ. 方法

１）調査対象

本研究の対象は，A 市立 B 小学校に在籍する１年生から６年生までの児童 296 名である。そのうち，質問紙調査で有効回答を得られた児童を分析対象とした。第１回目調査の有効回答数は 254 名(85.8%)，第２回目調査の有効回答数は 258 名(87.1%)であった。

２）調査内容

「主観的健康感」，「自己信頼」，及び「対人不安」に関するアンケート調査

本研究では，「主観的健康感」，「自己信頼」，及び「対人不安」に関する質問紙調査を実施した。「主観的健康感」については，「体のお天気」及び「心のお天気」について Okada et al.（2022）の研究から作成した５件法尺度（「良い」から「悪い」）を用い，回答理由を自由記述として求めた。「自己信頼」及び「対人不安」については，こども家庭庁の発表及び先述した先行研究等から児童にも理解しやすい形に再構成した。「自己信頼」については，①「わたしはみんなと話ができる」，②「わたしはみんなに優しくできる」，及び③「わたしは友達が悩んでいたら助けることができる」，「対人不安」については，①「友達から無視されているように感じるときがある」，②「友達からいじめられているように感じるときがある」，及び③「友達から悪口を言われているように感じるときがある」のそれぞれ３項目ずつとした。

これらの質問項目については，心理分野の国家資格保有者を含む大学教員２名，現職の小・中・高等学校教員４名によって内容の妥当性を検討した。その結果を踏まえ，「１. あてはまる」から「４. あてはまらない」までの４件法で回答させた。

さらに，介入として実施した「アサーション・トレーニング」に関連し，実施前後で「自分の話し方はどれに近いか」を３タイプ「ひかえめさん（ノンアサーティブ/非主張型），はっきりさん（アグレッシブ/攻撃型），さわやかさん（アサーティブ/自他尊重型）」から選ばせ，児童自身の変容の程度を把握した。また，トレーニング終了後には，「アサーション・トレーニングは自分の役に立ち，自分を成長させるものであったと思うか」について，「１. 思う」から「４. 思わない」までの４件法で回答させ，その理由を自由記述により求めた。

３）介入「アサーション・トレーニング」

当該小学校の１年生から６年生を対象に，筆頭著者及び各学級担任がアサーション・トレーニングを実施した。トレーニングは全６回で構成され，各回約 45 分間，約１か月間にわたり実施した。各回の内容は，岡田ら(2013)及び園田ら（2000）のワークブックを基に構成した（表１）。第１回では，児童がアサーションの基本的理解を深めることを目的とした。まず，アサーションとは何か，そしてなぜそれが必要であるのかについてガイダンスを行った。次に，初めてのアサーション体験として，「友人に貸していた本が汚れて返ってきた」という具体的な場面を設定し，児童らをペアに分けて友人役と本人役を

表1　アサーション･トレーニングの実施項目及び実施内容

	実施項目	実施内容
第１回	ガイダンス　アサーションを体験しよう ３つの話し方　素敵な頼み方・断り方	アサーションとは何か，なぜ必要なのかを理解する。自身のコミュニケーションスタイルを確認し，「素敵な頼み方，断り方」のスキルを身に付けることで，自分も相手も大切にした，さわやかな自己表現を学ぶ。
第２回	アサーションを使って上手にやりとりしよう 「友達編①」	友達との場面に応じた頼み方・断り方を考える。自分も相手も大切にするアサーティブな自己表現を実践する。
第３回	アサーションを使って上手にやりとりしよう 「友達編②」	友達との場面に応じた頼み方・断り方を考える。ペアの相手に友達役をしてもらい，実際にやりとりを行う。
第４回	アサーションを使って上手にやりとりしよう 「先生編①」	先生との場面に応じた頼み方・断り方を考え，ペアの相手に先生役をしてもらい，やりとりを実践する。
第５回	アサーションを使って上手にやりとりしよう 「先生編②」	先生との場面における伝え方を考え，ペアの相手に先生役をしてもらい，やりとりを行う。さらに友達との意見交換を通して、伝え方を再考し、より良い表現方法を検討する。
第６回	コミュニケーションワーク ・「じゃんけんバリエーション」 ・「ほほえみウォーキング」 ・「グループ・コンプリメント・シャワー」	アサーティブなやりとりは「勝ち負け」でなはいことを理解する。笑顔で友達と関わる心地よさを体験し，自他の良さを受け止めながら，自分に自信をもって良好な人間関係を築いていく意欲を高める。

担当させた。園田ら（2000）のワークブックを基に作成した台本を用い，ノンアサーティブ（非主張型），アグレッシブ（攻撃型），及びアサーティブ（自他尊重型）の３種類のやりとりを体験させた。この活動では，非主張型及び攻撃型のやりとりにおける問題点を理解させるとともに，自他尊重型のアサーティブなやりとりの心地よさを体験することを目的とした。また，児童が以降の活動で具体的なイメージを持ちやすいように，ノンアサーティブ（非主張型）を「ひかえめさん」，アグレッシブ（攻撃型）を「はっきりさん」，アサーティブ（自他尊重型）を「さわやかさん」とした。さらに，岡田ら（2013）のワークブックを参考に，「素敵な頼み方・素敵な断り方」を実施した。素敵な頼み方・断り方のポイントや具体的な表現をまとめたシートを配付したうえで，次回以降の活動を予告した。

第２回では「友達編①」として，「授業中に消しゴムを貸してもらうよう頼む／断る」という場面を設定した。児童はワークシートに，自分ならどのように頼んだり断ったりするのかを記入し，ペアで意見交換を行った。さらに，全体共有の場を設け，他者の意見やその背景にある考えを学ぶ機会とした。続いて，役割演技（ロールプレイ）を通して実践的に表現し，良かった点や難しかった点を相互にフィードバックした。

第３回では「友達編②」として，「友達を遊びに誘う/断る」，第４回では「先生編①」として，「紛失したワークシートを再配付してもらうよう先生に頼む」,「先生からの頼まれごとを断る」という場面を設定した。第２回と同様に相手や場面を変えながら，自他を尊重した頼み方や断り方についてのトレーニングを実施した。これらの回では，設定された場面において適切なやりとりを考えるだけでなく，相手の返答に応じてその場でやりとりを継続する活動を導入し，より実際的なコミュニケーションを想定した練習となるよう工夫した。

第５回では「先生編②」として，「先生から注意を受ける」という場面を設定し，これまでの「頼む・断る」とは異なった「伝え方」を考える活動を行った。また，第２回から第４回の「友達編①及び②」，「先生編①」では，ワークシートを基にした意見交換を実施したが，第５回では，意見交換後に自らの「伝え方」を再考するステップを加え，自己省察を促す構成とした。

第６回では，岡田ら（2013）のワークブックを基にした「コミュニケーションワーク」を実施し，普段のじゃんけんとは異なり，負けやあいこになることを楽しむ「じゃんけんバリエーション」，教室の中を歩き，笑顔や挨拶を交わす「ほほえみウォーキング」，それまでペアで行ってきた活動を，グループ活動に広げた「グループ・コンプリメント・シャワー」の３つの活動に取り組んだ。各活動後には，アサーションには勝ち負けがないこと，共に学ぶ場を作る仲間として笑顔を広げていくこと，他者の良さを認めると同時に自分の良さを受け入れることの重要性を強調した。これにより，児童が自他の価値を尊重しながら，自信を持って良好な人間関係を築こうとする意欲を向上させることを目的とした。

なお，第１回ガイダンスについては筆頭著者がメイン

ファシリテーター（以下，T1）を務め，学級担任はサブファシリテーター（以下，T2）として，やりとりのデモンストレーションやペア・ワークの一員として参加した。第２回以降については学級担任が T1，筆頭著者は T2 もしくは参観者として参加した。第６回コミュニケーションワークについてはスケジュールの都合が合わなかった一部の学級を除いて筆頭著者が T1 として実施した。

４）調査方法と調査時期

「主観的健康感」，「自己信頼」，「対人不安」に関するアンケート調査，及び「自分の話し方はどれに近いか」の調査は，いずれも学級単位で無記名式の一斉調査として２回実施した。第１回目調査は 10 月に，第２回目調査はアサーション・トレーニング終了後の 11 月に実施した。なお，第２回目調査では，「アサーション・トレーニングは自分の役に立ち，自分を成長させるものであったと思うか」という項目を新たに加えた。

５）解析方法

まず，アサーション・トレーニングが「自己信頼」及び「対人不安」に与える効果を検討するため，介入前後及び学年を独立変数，自己信頼・対人不安の２変数を従属変数として二要因分散分析を行った。解析には，SPSS Ver.28（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用い，有意水準は５％未満とした。

「主観的健康感」については，「体のお天気」及び「心のお天気」の回答を５件法尺度に基づき分類した。「良い」または「まあまあ良い」と回答した児童を「好調群」，「ふつう」と回答した児童を「普通群」，「悪い」または「まあまあ悪い」を回答した児童を「不調群」とした。「好調群」及び「不調群」の自由記述については，方法で先述した専門家６名で記述内容を分類した。

さらにトレーニング終了後に実施した「アサーション・トレーニングは自分の役に立ち，自分を成長させるものであったと思うか」に対する自由記述に関して，４件法尺度で「１.思う」または「２.まあまあ思う」を回答した児童を「肯定群」，「３.あまり思わない」または「４.思わない」を回答した児童を「否定群」とし，その記述内容についても整理した。

６）倫理的配慮

本研究は，調査対象校の校長，教頭，及び学級担任に研究の趣旨を説明し，当該の教職員会議において同意を得て実施した。また，調査対象児童の保護者には，研究の趣旨及び情報の取り扱いを文書にて説明し，問い合わせに対して随時対応できるようにした。

本研究で使用したアンケート調査は，無記名式を採用した。仮に回答者が特定できる場合であっても，回答に不備がある場合や提出がない場合の再提出を求めることはしなかった。

Ⅲ. 結果

1）自己信頼及び対人不安に関するアサーション・トレーニング実施前後の比較

自己信頼及び対人不安の得点について，アサーション・トレーニングの介入前後及び学年間の差を検討するため，学年（１～６年）を要因とする二要因の分散分析（学年×前後）を実施した。

その結果，自己信頼について，学年の主効果が有意であった（$F(11, 500) = 10.761$, $p < .001$）。一方で，介入前後の主効果は有意ではなかった（$F(1, 500) = .087$, $p = .768$）。また，学年と介入前後の交互作用も有意ではなかった（$p = .853$）。全体平均値は，介入前：$M = 11.87$（$SD = 3.87$），介入後：$M = 10.55$（$SD = 1.63$）であり，前後で大きな変化は認められなかった。

対人不安でも，学年の主効果が有意であった（$F(11, 500) = 5.161$, $p < .001$）。しかし，介入前後の主効果は有意ではなかった（$F(1, 500) = .300$, $p = .584$）。また，学年と介入前後の交互作用も有意ではなかった（$p = .867$）。全体平均は，介入前：$M = 10.02$（$SD = 2.47$），介入後：$M = 9.84$（$SD = 2.88$）であり，こちらも明確な変化は認められなかった。

2）主観的健康感の回答理由についての記述分類

第１回目調査における「体のお天気」及び「心のお天気」について，不調群に分類された児童の自由記述を分類し，その割合を算出した結果を表２に，好調群の結果を表３に示した。

不調群での「体のお天気」における不調の要因は，いずれの学年においても「身体的理由」が最も多くを占めていた。「心のお天気」においても身体的理由が多い傾向は共通していたが，低学年から高学年へと移行するにつれて，「人間関係」に起因する不調の割合が増加する傾向が見られた。また，「体のお天気」では見られなかった「なんとなく」や「わからない」といった曖昧な理由が，「心のお天気」不調の要因として一定数確認された。

好調群での「体のお天気」における要因は，いずれの

表2 「体のお天気」及び「心のお天気」不調群児童の自由記述の分類とその割合（第1回目調査）

	体のお天気		心のお天気	
低学年	身体的理由	80.0%	身体的理由	20.0%
	感情・心理的理由	20.0%	人間関係	20.0%
			授業・学習	13.3%
			その他/分からない	46.7%
中学年	身体的理由	71.4%	身体的理由	33.3%
	人間関係	14.3%	人間関係	25.0%
	感情・心理的理由	14.3%	家庭関係	16.7%
			授業・学習	8.3%
			その他/分からない	16.7%
高学年	身体的理由	80.0%	身体的理由	25.0%
	生活習慣	10.0%	人間関係	50.0%
	感情・心理的理由	10.0%	授業・学習	12.5%
			その他/分からない	12.5%

表3 「体のお天気」及び「心のお天気」好調群児童の自由記述の分類とその割合（第1回目調査）

	体のお天気		心のお天気	
低学年	身体的理由	46.0%	身体的理由	19.6%
	感情・心理的理由	10.0%	人間関係	7.8%
	生活習慣	12.0%	家庭関係	2.0%
	その他/理由なし	32.0%	学校・学習	11.8%
			気分/その他	58.8%
中学年	身体的理由	29.4%	身体的理由	8.8%
	感情・心理的理由	16.5%	人間関係	26.5%
	生活習慣	25.9%	学校・学習	11.8%
	人間関係	8.2%	気分/その他	52.9%
	その他/理由なし	20.0%		
高学年	身体的理由	29.3%	身体的理由	3.8%
	感情・心理的理由	13.4%	人間関係	34.6%
	生活習慣	23.2%	家庭関係	5.1%
	人間関係	6.1%	学校・学習	12.8%
	その他/理由なし	28.0%	気分/その他	43.6%

学年でも「身体的理由」が最も多かった。

しかし，中学年以降になると，「人間関係」が「体のお天気」の好調要因としてもみられるようになった。「心のお天気」では，低学年から高学年にかけて「人間関係」が好調の主な要因となっており，低学年では「身体的理由」の割合が高かったものの，中学年及び高学年では「人間関係」が「身体的理由」を大きく上回る結果となった。

3）アサーション・トレーニング実施前後の主観的健康感における「人間関係」についての記述の比較

アサーション・トレーニング前後（第１回目調査及び第２回目調査）の主観的健康感における「人間関係」に関する特徴的な記述の比較について，好調群を表４，不調群の結果を表５に示す。

好調群における第２回目調査での回答は，第１回目調査での回答に比べ，「友達と一緒に歩いて来ている」，「みんなと外で遊んだりしている」，「絆が深まったり支えてもらっている」，「嫌なことを言う人がいなくなった」，及び「最近いい人が多いから」など具体的な行動や状況を伴う記述が増加した。また，いずれの学年においても，「体のお天気」の好調要因として「人間関係」が増加し，低学年では０件から４件に新出，高学年では５件から 20 件へと大幅に増加した。

不調群においては，第１回目調査では低学年では「けんかをいつもしている」，「石を投げられた」，及び「いつも怒られる」などがみられた。中学年では「友達が嫌な気持ちにさせるから」，「嫌なことしかなくて嫌になる」，高学年では「友達とケンカをしてしまった」，「友達関係がうまくいっていない」などがみられた。第２回目調査では，低・中学年では「友達のことで不安になる時がある」，「友達に暴言を言われた」など，対人不安の喚起や言語的なトラブルを示す記述が増加した。高学

表4 主観的健康感好調群における「人間関係」についての記述の比較

		第１回目調査	第２回目調査
低学年	体のお天気	（０件）「人間関係」の記述なし	（４件） ・友達と遊ぶとき ・友達と一緒に歩いてきている ・みんなに優しくしてもらっている　など
	心のお天気	（４件） ・いつも遊んでいる ・学童保育で遊ぶのが楽しい　など	（４件） ・みんながお天気だから自分もお天気 ・友達に優しくしてもらえる ・友達と遊ぶのが楽しい　など
中学年	体のお天気	（７件） ・みんなと遊べる ・仲が良い　など	（８件） ・嫌なことを言う人がいなくなった ・みんなと外で遊んだり話したりしている ・いつも元気に友達と遊べている　など
	心のお天気	（18件） ・仲良く遊べている ・嫌なことがない ・みんなが優しい　など	（21件） ・絆が深まったり支えてもらっている ・優しい言葉を言ってくれる ・最近いい人が多いから　など
高学年	体のお天気	（５件） ・友達関係はうまくいっている ・友達と遊べる ・仲が良い　など	（20件） ・クラスが楽しい ・友達から優しくされる ・友達と仲良く遊んだりして楽しい　など
	心のお天気	（27件） ・ケンカやトラブルがない ・友達と話せる ・仲良く遊べる　など	（24件） ・いろんな人と仲良くできて楽しい ・みんな優しく接してくれる ・友達が増えた　など

表5 主観的健康感不調群における「人間関係」についての記述の比較

		第１回目調査	第２回目調査
低学年	体のお天気	（０件）「人間関係」の記述なし	（０件）「人間関係」の記述なし
	心のお天気	（３件） ・けんかをいつもしている ・石を投げられた ・いつも怒られる	（１件） ・友達のことで不安になる時がある
中学年	体のお天気	（１件） ・友達が嫌な気持ちにさせる	（２件） ・A君に嫌なことを言われた ・隣の席の人に悪口を言われた
	心のお天気	（２件） ・友達が嫌な気持ちにさせるから ・嫌なことしかなくて嫌になる	（４件） ・友達に暴言を言われた ・友達とけんかした　など
高学年	体のお天気	（０件）「人間関係」の記述なし	（２件） ・友達とけんかした ・嫌なことが続いている
	心のお天気	（３件） ・友達とケンカをしてしまった ・友達関係がうまくいってない ・嫌なことがある	（７件） ・無視される ・嫌なことを言われた ・友達の関り方に不満がある　など

年では「無視される」，「友達の謝り方に不満がある」など状況を把握する視点がより多様化していた。

4）「自分の話し方はどれに近いか」話し方の３タイプの変容

介入実施前後における「自分の話し方はどれに近いか」の３タイプ「ひかえめさん（ノンアサーティブ/非主張型），はっきりさん（アグレッシブ/攻撃型），さわやかさん（アサーティブ/自他尊重型）」に対する児童の回答の割合を表６に示す。

表6　話し方の３タイプについての児童の回答の割合

		「ひかえめさん」ノンアサーティブ/非主張型	「はっきりさん」アグレッシブ/攻撃型	「さわやかさん」アサーティブ/自他尊重型
低学年	第１回目調査	18.7%	13.3%	68.0%
	第２回目調査	18.1%	26.5%	55.4%
中学年	第１回目調査	32.7%	20.8%	46.5%
	第２回目調査	25.0%	17.0%	58.0%
高学年	第１回目調査	50.0%	18.5%	31.5%
	第２回目調査	18.9%	14.4%	66.7%

低学年においては，「ひかえめさん」（ノンアサーティブ/非主張型），及び「さわやかさん」（アサーティブ/自他尊重型）の割合が減少し，「はっきりさん」（アグレッシブ/攻撃型）の割合が増加した。

中学年及び高学年においては，「ひかえめさん」（ノンアサーティブ/非主張型），及び「はっきりさん」（アグレッシブ/攻撃型）の割合が減少し，「さわやかさん」（アサーティブ/自他尊重型）の割合が増加した。特に高学年においては，介入後の「ひかえめさん」（ノンアサーティブ/非主張型）の割合が大きく減少し，「さわやかさん」（アサーティブ/自他尊重型）の割合の大幅な増加が見られた。

5）アサーション･トレーニングに対する意識調査

①　アサーション･トレーニングは役に立つか

「１.思う」を回答した児童は全体の 79.9%，「２.まあまあ思う」は 15.0%，「３.あまり思わない」は 4.0%，「４.思わない」は 1.1%であった。

「１・２」を回答した肯定群児童の主な意識は，低学年においては「色々な言葉を言えるようになった」，「人を大事にできるから」，及び「本当に友達とか先生に言われた」，中学年においては「自分の気持ちが整う」，「友達との関わりが増えた」，及び「なんて言えばいいか分からない時に役立つ」，高学年においては「丁寧な喋り方になれる，会話がしやすくなった」，「先生や友達と楽しくやりとりができるようになった」，及び「頼み方・断り方が生活で使える」などであった。

「３・４」を回答した否定群児童の主な意識は，「わからない」や無回答の他，低学年においては「ちょっと役に立つと思う」及び「使わないから」，高学年においては「気をつけるようにはしたいけれど，できるかわからないし，忘れてしまう」などであった。

②　アサーション･トレーニングによって自分は成長したり変化したりしたと思うか

「１.思う」を回答した児童は全体の 63.9%，「２.まあまあ思う」28.6%，「３.あまり思わない」4.9%，「４.思わない」2.6%であった。「１・２」を回答した肯定群児童の主な意識は，低学年においては「はっきり言えるようになった」，及び「友達を大事にできるようになった」，中学年においては「友達に言えなかったことを伝えられた」，「あまり話さない人ともニコニコできた」，「言い方に気をつけるようになった」，及び「友達が納得できる言い方ができた」，高学年においては「友達や先生と話しやすくなった」，「休み時間にボールを使う時のトラブルがなくなった」，「言葉の選び方が意識できる」，及び「丁寧な話し方ができるようになった」などであった。

「３・４」を回答した否定群児童の主な意識は，「わからない」や無回答の他，低学年においては「全然変わらない」，中学年においては「あまり自分ではわからない」，高学年においては「いつもの自分の話し方が話しやすい」などであった。

Ⅳ. 考察

1)アサーション･トレーニングが自己信頼及び対人不安に与える影響について

アサーション・トレーニング実施前後において，自己信頼及び対人不安に統計的な効果は認められなかったことから，短期間のアサーション・トレーニングのみでは，児童のコミュニケーション行動や自己評価を大きく改善するには至らない可能性が示唆された。特に，アサーションは理解だけでなく，日常場面での繰り返しの実践と振り返りが効果を高める要因(小玉 2011)とされている。そのため，今回の単発的な実施では，行動変容に至る十分な時間や経験が確保できなかったことが影響したと考えられる。

2）アサーション･トレーニング実施前後の主観的健康感好調群と不調群における記述の変容について

主観的健康感における自由記述の分析から，好調群について，第１回目調査から第２回目調査にかけて「仲が良いから」，「遊んでいるから」といった表層的な関係性に基づく記述から，「支えてもらっている」，「絆が深まった」など，他者からの心理的支援や関係の深まりに言及する記述が増加した。また「嫌なことを言う人がいなくなった」，「最近いい人が多いから」など，周囲の行動と自分の情緒を結びつけて表現する内容も確認され，対人関係に対する捉え方が質的に変化していることが示唆された。

一方，不調群では，第１回目調査の段階で学年を問わず友人との対立や不快な言動の経験が中心であった。低学年では「いつもけんかをしている」，「石を投げられた」，及び「いつも怒られる」など，身体的衝突や直接的な叱責に関する記述が多く，中学年では「友達が嫌な気持ちにさせる」，「嫌なことしかなくて嫌になる」といった持続的な不快感を示す表現が目立った。高学年では「友達とケンカをしてしまった」，「友達関係がうまくいっていない」など関係全体の不調を示す内容が中心であった。第２回目調査においても否定的記述は友人関係に関わる衝突や不快な言動が中心であったが，「友達とのことで不安になる」といった対人不安の言及や，「悪口を言われた」など言語的トラブルの記述が増加した点が特徴的である。これは単にトラブルが増加したことを示すものではなく，直接的・身体的な衝突よりも，関係性の質や相手の言動の意図など，より間接的・心理的な側面に着目した記述が増えたことを意味していると考えられた。特に高学年では，対立の事実そのものより関係性のあり方や相互作用を捉える視点が多様化していた。

好調群及び不調群のいずれの群においても「人間関係」に関する記述が多く，さらに学年の上昇に伴い記述量が増加していたことから，児童が主観的健康感を評価する際には，友人関係が主要な判断基準となっていることが明らかである。すなわち，友人関係は児童期の心理的健康に強く影響する重要な要因（文部科学省 2021;0kada et al.2022;岡野ら 2025）であり，その質的向上を図る支援の必要性が示唆された。

3）アサーション･トレーニングに対する意識調査について

アサーション･トレーニングに対する意識調査の結果，「アサーションは役に立つか」への回答では，全学年で成長実感，人間関係への良い影響，日常場面での実用性が多く挙げられた。特に低学年では「色々な言葉を言えるようになった」など表現スキルの獲得に焦点が当たり，中学年では「気持ちが整う」，「友達に言えなかったことを伝えられた」など内面調整や自己表現の広がりが見られた。高学年では「丁寧な喋り方になった」，「頼み方・断り方が生活で使える」など実用的なスキルとして捉える傾向が強く，発達段階に応じてアサーションの受け止め方が変化することが示唆された。

また，「アサーション・トレーニングによって自分は成長したり変化したりしたと思うか」に対する肯定的回答では，「友達を大事にできるようになった」，「友達に言えなかったことを伝えられた」，及び「丁寧な話し方ができるようになった」など，対人的な自己信頼感の向上を示す記述が多くみられた。さらに「話しやすくなった」，「休み時間のトラブルが減った」といった回答は，対人不安感の軽減を示唆するものであり，これらはいずれも「言い方の工夫」や「言葉の選び方への意識」といったコミュニケーション能力向上の実感によって支えられていると考えられる。一方，「自分の話し方はどれに近いか」の３タイプの変容では，低学年において「はっきりさん（アグレッシブ/攻撃型）」の割合が増加した。しかし，調査時に「どれがどんなタイプだったか」という確認が複数の児童からあったことや，「はっきり言えるようになった」との自由記述がみられたことを踏まえると，攻撃型とアサーティブ型が混同された可能性が考えられる。中学年及び高学年では，「ひかえめさん（ノンアサーティブ/非主張型）」及び「はっきりさん（アグレッシブ/攻撃型）」が減少し，「さわやかさん（アサーティブ/自他尊重型）」が増加した。この変化は，先述したような自己表現の拡大やスキルの実用性の実感が，児童の自己信頼感の向上や対人不安感の低減に寄与した結果として表れたものと推察される。

このように，量的指標では，統計的な変化が見られなかったものの，自由記述には学年間で共通して肯定的な変化や気づき，理解の深まりが確認された。これらは，今後の継続的な指導によるさらなる能力育成の基盤となる可能性を示唆している。したがって，今後は継続的なワーク，ロールプレイ，教員によるフィードバックなどを組み込んだ段階的なプログラムを構築することで，より実践的なアサーション能力の育成につながると考えられる。

Ⅴ.本研究の限界と今後の課題

１）本研究の限界

本研究の限界として,第一に本調査が同一校のみを対象としており，児童の「自己信頼」と「対人不安」，及び「主観的健康感」についても当該年度のみの調査であること，さらに，児童の対人関係は，行事や時間の経過など学校生活上の様々な要因によって左右されることから，アサーション・トレーニングだけの効果であるとは言い難い。

第二に，本研究のアサーション・トレーニングでは,筆頭著者らが作成した統一的な指導案を用いたものの,児童の発言への問い返しや価値づけ,学びの共有化といった授業での関わりについては,学級担任の指導スタイルに左右される側面があり,トレーニングの進め方や児童の学びに一定の差異が生じた可能性は否めない。

２）今後の課題

今後の課題として，以下の２点が挙げられた。

①　アサーション・トレーニングの実施時期について

今回の実施時期は 10〜11 月であった。しかし自他尊重のコミュニケーションスキルを身につけ,それを身近な人間関係の中で発揮するためには,新たな人間関係が形成される学年当初に実施することが望ましく,児童の対人関係を踏まえ,より適切な実施時期を検討していく必要がある。

②　アサーション･トレーニングにおける教師行動提示

先述したとおり,トレーニングにおける問い返しや価値づけなどの教師行動によって差が生じやすい。アサーション･トレーニングの意義や目的を児童がより理解しやすくするためには,具体的な指導例や教師モデルを提示し,学級担任による指導スタイルのばらつきを一定程度抑制し,プログラム全体の一貫性を高める工夫が求められる。

謝辞

本調査にご協力いただいたB小学校の校長,教頭をはじめとする教職員の皆様,そしてご回答いただいた児童の皆様に心よりお礼申し上げます。本研究の一部は,JPSP 科学研究費助成事業(JP24K05687)の支援を受けて実施されました。

COI 開示

本論文に関しては開示すべき COI はない。

文献

有岡巌・勝山信房（1974）：学校恐怖症.金原出版株式会社

江口めぐみ，濱口佳和(2012)：他者配慮の観点を含めた児童の主張性と内的・外的適応との関連.心理学研究 2012 年　第 83 号　第２号 pp.141-147

原田朋枝，島田修(2002)：社会的スキル自己評価と対人不安との関連.川崎医療福祉学会誌,Vol.12, No.1, 2002, 75-81

保坂亨(2002)：不登校をめぐる歴史・現状・課題.The Annual Report of Educational Psychology in Japan 2002,Vol.41,157-169

堀田美保(2013)：アサーティブネス・トレーニング効果研究における問題点.教育心理学研究 2013,61,412-424

今津芳恵(2005)：スキルの欠如が抑うつに及ぼす影響−女子中学生を対象とした場合−.心理学研究 2005,第 76 巻,第 5 号,pp474-479

小玉有子(2011)：コミュニケーションスキルの向上が子どもの対人関係に及ぼす効果.弘前医療福祉大学紀要 2 (1), pp.63-72

こども家庭庁(2024)：我が国と諸外国のこどもと若者の意識に関する調査
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d0d674d3-bf0a-4552-847c-9af2c596d4e/3b48b9f7/20240620_policies_kodomo-research_02.pdf　2025 年 11 月 28 日アクセス

小西一博(2023)：小学校特別支援学級に在籍する児童に対するアサーション・トレーニングの効果について.日本学級経営学会誌 2023 第５巻

Leary MR・生和秀敏（監訳）(1990)：対人不安.
(Understanding social anxiety: Social,personality,andclinical perspective.Beverly Hills,California: Sage Publications,1983)

三宅拓人，濱口佳和(2019)：中学生におけるアサーション獲得動機と行動傾向の関連.Japanese Journal of Counseling Science,2019,52,22-32

文部科学省(2000)：生徒指導上の諸課題の現状について
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/003/toushin/001219h.htm　2025 年 11 月 28 日アクセス

文部科学省（2017）：義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律　平成28年法律第105号.　（教育機会確保法）
文部科学省(2019)：「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」令和元年10月25日 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm　2025年11月28日　アクセス
文部科学省(2021)：不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書 https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318_03.pdf　2025年11月28日　アクセス
文部科学省(2024)：令和５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 https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf　2025年11月28日　アクセス
文部科学省(2025)：令和６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 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm　2025年11月28日　アクセス
岡田倫代(2013)：5分10分30分でとにかく簡単ピア・サポート力がつくコミュニケーションワークブック. 学事出版.
Okada,M, Nakadoi,Y & Fujikawa,A(2022) Relationship between self-rated health and depression risk among children in Japan, Humanities and Social Sciences Communications 136(9);1-9
岡野秀哉，岡田倫代，野村幸代，末永琢也(2025)：アサーション・トレーニングが小学生に与える効果−自己信頼と対人不安，及び主観的健康感について−. 高知大学学校教育研究　第７号：47-53(2025)
Sato Koryu,Fukai Taiyo,Fujisawa.K.Keiko,Nakamuro Makiko(2023)： Association Between the COVID-19 Pandemic and Early Childhood Development.JAMA Pediatr Published Online:July 10,2023 2023;177;(9):930-938.
三道集三（1988）：学校病（ぎらい）をなくす自律訓練法. 地人書館
菅沼憲治(2002)：セルフ・アサーション・トレーニング：疲れない人生を送るために. 東京図書
高橋真里，川崎尚子，斉藤ふくみ(2013)：アサーショントレーニングによる児童の自己主張行動の変化について. 茨城大学教育実践研究32(2013),139-149
渡部麻美(2006)：主張性尺度研究における測定概念の問題. 教育心理学研究,2006,54,420-433
山下陽平，窪田由紀(2017)：小学３年生を対象とした対人関係ゲーム・プログラムの効果の検討−対人不安傾向・ソーシャルスキル・学級集団の凝集性に着目して−Japanese Journal of Counseling 2017,50,121-132

不登校予防につながるチーム支援の在り方
-OODA ループの考え方を取り入れたケース会の試み-

久保田慎[1)]，大西雅人[2)]，岡田倫代[2)3)]

1)　高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生

2)　高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

3)　瀬戸内ナーシング学院

Team-based support for preventing school nonattendance: A case conference approach incorporating the OODA Loop framework

KUBOTA Shin[1)], ONISHI Masahito[2)], OKADA Michiyo[2)3)]

1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student

2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

3) Setouchi Nursing Institute

要 約

本研究は，不登校予防につながるチーム支援の在り方を検討することを目的に，OODA ループの概念を校内ケース会に導入し，特に観察（Observe）を起点とした支援検討プロセスの特徴を分析した。A 市立 B 小学校で実施された３回のケース会を対象に，半構造化インタビューを基盤として，第１回ケース会ではグラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）による質的分析を，第２回・第３回ケース会では記述的整理を行った。その結果，第１回ケース会では，観察情報の不足や焦点化の曖昧さ，観察内容が教職員間で分散していることが課題として抽出され，これらが支援の見立てや意思決定の不一致，停滞を招いていたことが明らかになった。一方，第２回・第３回ケース会では，事前情報の整理・共有や観察視点の明確化といった改善が一定の効果を示し，児童理解の深化や支援方針の具体化につながっていた。参加者の意見に基づき観察フェーズを再構築したことにより，議論の出発点が明確化され，その後の支援検討プロセスに一定の変容が認められた。観察フェーズを中心に据え，児童の具体的な様子や学校における日常的支援の情報を体系的かつ共有可能な形で整理することが，OODA 的ケース会の実効性を高める上で不可欠であることが示された。しかし，観察視点の不明瞭さや情報整理の枠組みの不安定さなど改善すべき課題も明らかになった。

キーワード：OODA ループ，校内ケース会議，チーム支援，観察

Ⅰ. 目的

近年,わが国の児童生徒を取り巻く状況は急速に変化しており，いじめや暴力行為，不登校，自殺など，生徒指導上の諸課題は一層多様化・複雑化している。このような現状の中，文部科学省（2022）が示す生徒指導の４層（発達支持的生徒指導，課題未然防止教育，課題早期発見対応，困難課題対応的生徒指導）に応じた適切な支援体制の構築は,学校現場における喫緊の課題となっている。

不登校に関して，文部科学省(2025)の調査によれば,小中学校の長期欠席者のうち，不登校児童生徒数は353,970人となっており，昨年度よりも7,488人増加している。増加率は減少したものの，12 年連続で増加しており，過去最多となっている。

「不登校に関する調査研究協力者会議」（2016）の最終報告書では,「不登校児童生徒への支援に当たっては,多様で複雑な不登校の要因や背景をできる限り的確に把握し，児童生徒が不登校に至った状況を理解し，寄り添うことが重要である」と指摘している。さらに，同報告書は，「社会や経済の変化に伴い，子供を取り巻く家庭，地域社会の在り方も大きく変容しており，不登校の要因，背景もますます多様化，複雑化している」ことを踏まえ，「学校全体で組織的に対応できる体制の充実が必要である」と述べており，不登校支援においては，児童生徒の理解に基づく丁寧な支援と,組織的対応の両立を求めている。

文部科学省（2022）においても，「チームとしての学校」の理念を踏まえ，学校全体で児童生徒を理解し，教職員が共通理解の下で支援にあたる体制の整備を重視しており，生徒指導と教育相談を一体的に展開し，「課題予防的教育相談」を推進することの重要性を指摘している。特に，不登校の課題早期発見対応においては，児童生徒の日常の変化を丁寧に観察し,課題を早期に発見した際には,複数の教職員が連携して支援方針を検討することが求められている。その具体的な方法として,「スクリーニング会議」や「ケース会議」の活用が挙げられており,これらの会議は校内における情報共有と支援方針の明確化の要として位置づけられている。加えて，教育相談コーディネーターや養護教諭，生徒指導主事，学年主任などが中心となり,スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門職と協働することで,組織的な支援体制の充実を図ることが求められている。

しかしながら,実際の学校現場におけるケース会議や支援会議の運営においては,支援方針の検討や見直しのプロセスにおいて，従来の PDCA サイクル（Plan-Do-Check-Action）に基づいて進められることが多く，計画段階に時間と労力を要し,予期せぬ変化や緊急対応に柔軟に対処することが難しいという限界が指摘されている（Okada et al.,2023）。不登校支援の現場では，児童生徒の状態が刻々と変化し,支援方針の迅速な修正や判断が求められることが多い。こうした実態の中で,PDCA サイクルに固執することは，むしろ現場の意思決定の遅れや支援の硬直化を招く可能性があると考える。

このような課題を踏まえ，Okada et al.（2023）は,教育・医療・福祉分野における多職種連携の在り方を分析し，柔軟で即応的な意思決定を可能にする「OODA ループ（Observe-Orient-Decide-Act）」の有効性を提唱している。OODA ループとは,状況を観察（Observe）し,得られた情報をもとに情勢判断（Orient）を行い，意思決定（Decide）し，行動（Act）に移すという，一連の過程を循環的に繰り返す意思決定モデルである。

原田（2020）は，OODA ループを「計画を出発点としない意思決定モデル」と位置づけ，PDCA サイクルとの本質的な違いを指摘している。PDCA が比較的不確実性の低い定型的業務で有効であるのに対し，OODA は不確実性が高く,状況変化の激しい非定型的業務において真価を発揮し,観察に基づく即応的な行動を通して状況を改善していく点に特徴があると述べている。さらに,厚生労働省（2021）も，PDCA は「不確定の要素が多く，目標を描きづらい状況では出発点となる目標設定がしづらい」一方で，OODA は「『観察』から始まるので，変化の速い状況に対応しやすい」と指摘している。

学校現場には,児童の心身の変化を捉えるために,長年にわたって「観察」を基盤とする実践文化が根付いている。たとえば，毎朝の健康観察，授業や休み時間での行動観察,そして校内のケース会議での情報共有などである。それでは，これらにはどのような課題があるのであろうか。以下，健康観察・行動観察・ケース会議という三つの視点から，その現状を概観する。

まず，健康観察に関して，沢田（2020）は教員による児童生徒の健康観察に関する文献的検討を行い,健康観察には,起こり得る健康問題への対応や予防的環境整備などの「健康観察力量」が求められると述べている。しかし,現状ではその力量に関する報告はほとんど見られず,健康観察の重要性は従来から指摘されているものの,観察結果を支援にどのように結びつけるかという研究

は乏しいと述べている。また，足立ら（2020）は養護教諭の連携意識を分析し，「子ども対応における自己完結」と「担任への配慮」に有意な正の相関があることを示した。これは，小学校において学級担任が中心となる構造の中で，観察情報の共有や支援への反映が養護教諭の個人内で完結しがちな傾向を示している。次に，特別支援教育における行動観察の実践では，栗田（2023）が「記録は情報の宝庫である」と述べる一方で，教員が交代する際に児童の変化を継続的に把握しにくいという課題を指摘している。すなわち，観察そのものは実施されているものの，得られた情報を継続的な支援へと結びつける仕組みは十分に整備されていない。

さらに，学校組織として支援方針を検討するケース会議の運営においても，観察情報が支援行動へ十分に反映されていない現状がある。富田ら（2022）は，不登校対応のケース会議に関する調査から，教員が期待する項目として「情報共有」，「見立て」，「支援方針の決定」，「役割分担」，「外部連携」，及び「教員の悩みの共有」を抽出した。しかし，「情報共有」や「見立て」，「支援方針の決定」までは一定の満足度が得られたものの，「役割分担」や「外部連携」などの支援行動への移行に関して満足度が低いことを報告している。これは，ケース会議が「話し合い」で止まり，具体的な支援実践やフォローアップにつながりにくい現状を示している。

これらの先行研究を踏まえると，学校現場に健康観察・行動観察・ケース会議など，児童を多面的に理解しようとする「観察文化」が存在しており，これらは，まさにOODAループの出発点である「Observe（観察）」に該当する営みといえる。しかし，これらの観察が支援行動にどのように結びついているかについては，まだ十分な検討がなされていない。この「観察文化」は，児童生徒を支援するうえで重要かつ不可欠な営みである一方で，観察から判断・意思決定・行動へと支援を循環させる仕組みが十分に機能していないことも考えられる。

この点に関して，Okada et al.（2023）は，OODA的な思考や姿勢が連携・協働の質にどのように関係するかを検討することを目的とし，教育・福祉・医療に携わる205名を対象にOODAループに関する意識について調査した。その結果，「柔軟で主体的な状況判断」，「集団でのモニタリングと共有」，及び「セルフモニタリング」の三因子を抽出しており，これらOODA的意識が高い者ほど，現状の連携・協働に「満足している」傾向が有意に高いことを明らかにした。この結果は，変化を的確に観察し，仲間と情報を共有しながら，主体的に意思決定と行動を繰り返すという実践的態度が，組織内外の連携の質を高め，協働を円滑にする要因となり得ることを示している。したがって，先述した学校現場の課題に対しても，OODA的な思考や姿勢が連携・協働を支える重要な視点となると考えられる。

富田ら(2022)の先行研究に見られるように，ケース会議では情報共有にとどまり，意思決定や行動への展開が十分に機能していないという課題がある。そこで，本研究では，OODA ループを活用したケース会議の運営を通して，教職員の支援に対する意識の変化と，観察から意思決定に至る協働のプロセスを明らかにし，チーム支援の起点としてのケース会議の機能を検討する。そのため，本研究ではOODAループの考え方を校内のケース会議に導入し，観察（Observe）を起点とした支援検討のプロセスを構築し，実効性を高めるために何が必要かについて探索することを目的とする。

Ⅱ．方法

１）調査対象

本研究では，A市立B小学校で実施された校内ケース会議（以下，ケース会）３回すべてに参加した教職員29名（実人数17名）を調査対象とした。参加者は，管理職，主幹教諭，養護教諭（不登校担当），特別支援教育コーディネーター，児童支援担当，担任，学年団，及びスクールカウンセラーである。

２）OODAループを用いたケース会の準備

ケース会の進め方にOODAループの枠組みを導入するため，2025 年９月に高知大学客員教授である岡田倫代氏を講師として「OODA学習会―OODAループを用いたケース会議の進め方―」を開催した。学習会では，OODAループ（Observe・Orient・Decide・Act）の各フェーズを踏まえた情報共有の観点や，ケース会議における進行方法について学んだ。当該学習会には，本研究の対象校であるA市立B小学校の管理職及び養護教諭含む11名が参加し，OODA ループを活用したケース会の進行イメージを共有した。さらに，所属する大学院の研究指導の場においても，OODA ループの観点をどのようにケース会の構造へ反映させるかについて検討し，得られた知見をもとに，OODA ループを活用したケース会の進め方を整理した。なお，本研究では，以降，OODAループを活用したケース会の進め方を「OODA的ケース会」と呼称する。

３）OODA 的ケース会の実施

OODA 的ケース会の実践的検証を行うため，筆頭著者がファシリテーターを務めた。実施は以下の３回である。

・第１回ケース会：2025 年 10 月 22 日に実施（50 分間，参加者９名）

・第２回ケース会：2025 年 11 月 11 日に実施（30 分間，参加者 10 名）

・第３回ケース会：2025 年 11 月 11 日に実施（30 分間，参加者 10 名）

※第２回と第３回は連続して行った。

４）調査方法

第１回ケース会の終了後，参加した教職員に対し，半構造化インタビューを実施し，得られた内容をもとに課題を抽出した。その課題を踏まえ，進行方法，観察視点の共有，及び資料提示の工夫など，改善可能な点を修正したうえで第２回及び第３回ケース会を実施した。

また，各ケース会の終了後，参加した教職員に対して「良かった点」，「改善点」，及び「その他」を尋ねる半構造化インタビューを実施した。インタビュー内容は全てメモとして記録し，後に文章化したものを分析資料とした。

５）分析方法

第１回ケース会のインタビュー記録については，質的データの分析手法として広く用いられているグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Grounded Theory Approach：以下，GTA）の考え方（木下，2003；戎木，2013）を参考にした。OODA ループの４フェーズ（観察・判断・意思決定・行動）ごとに語りを意味内容に基づいて整理し，最終カテゴリーを抽出した。コード化及びカテゴリー化の過程については，筆頭著者，共同著者，及び研究指導グループのメンバーらで内容を確認し，解釈の妥当性について検討した。

第２回及び第３回ケース会については，GTA 分析ではなく，第１回ケース会で抽出された課題に対する改善内容を把握するために，半構造化インタビューの内容記述を項目ごとに整理した。

６）倫理的配慮

本研究の実施にあたっては，対象校の校長及び関係教職員に本研究の趣旨と目的を説明し，同意を得たうえで実施した。調査対象者に対しては，研究への参加が任意であること，個人情報の守秘を徹底することを口頭及び文書で説明した。

Ⅲ. 結果

１）第１回ケース会の分析結果

第１回ケース会の語りについて，観察・判断・意思決定のフェーズごとに GTA 分析を行い，データから抽出された概念を，「課題」と「新たな視点」に分類し，カテゴリーとして整理した（表１）。

まず，観察フェーズでは，語りの比較と統合を通して，「情報共有の欠如からチーム観察への転換」が最終カテゴリーとして導かれた。この最終カテゴリーは，以下の３つの統合カテゴリー，「①情報共有と観察の体系化」，「②校内支援資源の活用強化」，及び「③チーム内連携の強化」から構成された。統合カテゴリーに含まれる課題としては，「観察情報が不十分なため，支援の見立てや対応が確信を持って検討しにくい状況が生じている」，「担任が日常的に行っている支援内容に関する情報が共有されておらず，支援状況の把握が難しい状態であった」，「児童・保護者・担任からの情報が不足しており支援の見立てが難しい」，「情報の偏りから外部依存の支援になりがちで校内での支援が弱い」，及び「担任と担任以外の教職員との連携不足」が見られた。一方で，新たな視点として，「事前に観察視点をもって観察する」，「多面的な情報を事前収集する」，及び「教職員全体で観察・情報を共有し，補助資料化する」などの方略が抽出された。

判断フェーズでは，語りの比較と統合を通して，「見立ての曖昧さと支援方針の不一致」が最終カテゴリーとして導かれた。この最終カテゴリーは，以下の３つの統合カテゴリー，「①見立て概念の不明瞭さ」，「②支援方針の外部依存傾向」，及び「③困り感と支援の方向性の不整合」から構成された。統合カテゴリーに含まれる課題としては，「見立てが担任にとって具体化しにくい」，「校内支援の不明瞭さから，支援方略が外部依存になりやすい」，及び「担任の困り感と支援の方向性が一致していない」などが見られた。一方で，新たな視点として，「支援の方向性を定めるうえで見立てを基盤として見立てを重視する」ことが抽出された。

意思決定フェーズでは，語りの比較と統合を通して，「意思決定の停滞と調整不全」が最終カテゴリーとして導かれた。この最終カテゴリーは，以下の３つの統合カテゴリー，「①負担配慮による提案控え」，「②役割分担の不明確さ」，及び「③実行可能性の不透明さ」から構成された。統合カテゴリーに含まれる課題としては，「負担への配慮から提案が控えられること」，「支援の決定が共有されにくいこと」，及び「支援案の具体性が

表1 第1回ケース会におけるGTA分析結果

フェーズ	セレクティブ・コーディング（最終カテゴリー）	アクシアル・コーディング（統合カテゴリー）		オープン・コーディング（課題）	オープン・コーディング（新たな視点）
観察 Observe	情報共有の欠如からチーム観察への転換	①情報共有と観察の体系化 ②校内支援資源の活用強化 ③チーム内連携の強化	【課題】 ・児童・保護者・担任からの情報が不足しており、支援の見立てが難しい ・情報の偏りから外部依存の支援になりがちで、校内での支援が弱い ・担任と担任以外の教職員との連携不足 【新たな視点】 ・事前に観察視点をもって観察する ・多面的情報を事前収集する ・教職員全体で観察・情報を共有し、補助資料化する ・他職員からの情報も積極的に集める	・時間が長い ・児童の情報不足 ・保護者の情報不足 ・観察情報が不十分なため、支援の見立てや対応が確信を持って検討しにくい状況が生じている ・担任が日常的に行っている支援内容に関する情報が共有されておらず、支援状況の把握が難しい状態であった	・前担任の児童情報を支援検討に生かす必要性を認識した ・児童の外観や嗜好・性格など、複数の特徴を手がかりに観察を行う視点の重要性 ・児童の強みや環境資源に目を向ける観察視点が有効であると捉えた ・観察の焦点を事前に明確にすることの重要性に気づいた ・ケース会の参加者以外の教職員が持つ児童情報も事前に収集することで、支援検討に必要な観察情報が広がることに気づいた ・事前の情報収集が観察の精度を高めることに気づいた ・観察場面での質疑応答において、担任だけでなく児童をよく知る他の教職員にも確認することで、児童理解がより多面的になるという視点に気づいた ・日々の観察情報を可視化し、共有可能な資料として準備する有効性に気づいた
判断 Orient	見立ての曖昧さと支援方針の不一致	①見立て概念の不明瞭さ ②支援方針の外部依存傾向 ③困り感と支援の方向性の不整合	【課題】 ・「見立て」が担任にとって具体化しにくい ・支援方略が外部依存になりやすい ・担任の困り感と支援の方向性が一致していない 【新たな視点】 ・支援の方向性定める基盤として見立てを重視する	・「見立て」という概念が、学級担任にとって具体的にイメージしにくく、判断の共有が難しい場面があった ・校内支援の不明瞭さから、支援方略が外部依存になりやすい ・支援の方向性が担任の困り感に十分沿わず、課題認識が一致しにくい場面があった	・支援の方向性を定めるうえで、見立ての重要性を確認した
意思決定 Decide	意思決定の停滞と調整不全	①負担配慮による提案控え ②役割分担の不明瞭さ ③実行可能性の不透明さ	【課題】 ・配慮により提案が控えられる ・支援の決定が共有されにくい ・支援案の具体性が不足する 【新たな視点】 ・役割分担の明確化は担任の負担軽減につながる ・ファシリテーターが調整権限をもつ必要性 ・業務量の可視化は意思決定を容易にする	・負担への配慮から提案が控えられ、意思決定が共有されにくい状況があった	・自分の立場や役割からどのように行動できるかを主体的に考える視点の重要性 ・他の教職員の役割が明確になることで、担任の心理的負担が和らぐことに気づいた ・支援の調整や役割分担において、ファシリテーターが一定の調整権限を持つことで意思決定が円滑になるという視点を得た ・教職員全体の業務量を考慮しながら実行可能な支援方法を選択・決定する視点の重要性 ・業務量を可視化できる一覧表があると、支援の役割分担や意思決定が進めやすくなると認識した ・支援チームを、子ども・家庭・外部機関の視点で構成することで、意思決定が多面的になると理解した
行動 Act	行動フェーズの語り不足			（語りなし）	（語りなし）

不足する」などが見られた。一方で，新たな視点として，「役割分担の明確化は担任の負担軽減につながる」，「ファシリテーターが調整の軽減を持つ必要性」，及び「業務量の可視化は意思決定を容易にする」が抽出された。

行動フェーズに関しては，参加者の語りがなかったため，オープンコードを抽出できず，カテゴリー化には至らなかった。したがって，本研究では行動フェーズについて理論的カテゴリーの生成は行っていない。

以上の通り，第１回ケース会では，行動フェーズを除いた，観察・判断・意思決定の各フェーズにおいて，最終カテゴリーが示された。

２）第２回・第３回ケース会のインタビュー結果

第２回・第３回ケース会に関するインタビューでは，観察・判断・意思決定・行動の各フェーズにおいて，参加者の感じた今回のケース会において「良かった点」，「改善点」，及び「その他」について語られた（表２）。

まず，観察フェーズでは，「担任の困り感への寄り添いが弱い」，「どんな質問をすればよいか迷う」などの気づきや「本人や保護者，担任の願いを確認する必要がある」，「情報を集める枠組みが必要」といった改善点も挙げられた。また，「事前情報があることで議論しやすかった」，「観察からの流れがスムーズだった」，及び「事前資料があって良かった」と良かった点も述べられた。

判断フェーズに関しては，「観察に基づいた見立てが必要」，「支援の方向性が必要」といった気づきや改善点が述べられた。また「支援の焦点が定まっていた」と良かった点も挙げられた。

意思決定フェーズでは，「具体的な支援方法が示されなかった」，「支援が具体的でないと担任は困る」といった気づきや，「支援を実行する順番を決めてもいい」，「教職員の立場に応じた支援の可能性を検討すべき」などの改善点が挙げられた。また，「他の教職員と支援の方向を確認できてよかった」と良かった点についても述べられた。

行動フェーズでは，「忙しさで連携を取れないことや不満がたまる可能性がある」，「準備に不安がある」，「支援が動き始めた段階でコーディネーターの関与が必要」，及び「結果を見える形で共有したい」など，支援が始まってからを想像する内容がみられた。

表2　第2回･第3回ケース会におけるインタビュー調査結果

フェーズ	
観察 Observe	･担任の困り感への寄り添いが弱い ･どんな質問をすればいいか迷う ･事前情報があることで議論しやすかった ･本人や保護者、担任の願いを確認する必要がある ･事前観察に、ケース会でよく出る質問項目を組み込む ･ノートや作品など具体物も観察に活用してもいい ･質問はまとめていってもらうと時間短縮になるのではないか ･観察からの流れがスムーズだった ･質問に必ず答えなくてもよいことを伝えると気が楽 ･話を聞いてもらえることはうれしい ･教室の様子を共有できてよかった ･事前資料はあって良かった ･本人の思いを把握する必要がある ･主訴を明確にする必要がある ･資料作成を軽減する必要がある ･調整役の負担軽減が必要 ･情報を集める枠組みが必要 ･ケース会の基準や流れを整備したい ･観察の内容が学年で支援会をする内容ではないか ･ノートや作品を観察材料として使いたい
判断 Orient	･支援の焦点が定まっていた ･観察に基づいた見立てが必要 ･支援の方向性が必要
意思決定 Decide	･具体的な支援内容が示されなかった ･チームが上から割り当てられている印象 ･具体的支援が明確化されることを求めている ･支援が具体的でないと担任は困る ･具体的な支援方法が示されていない ･支援の方向性は示されたが、具体的な方法が分からない ･観察から出たアイデアがすべて「やるべき」になってしまう ･個人で実行可能な支援方法の重要性 ･支援を実行する順番を決めてもいい ･支援会でそのままチーム作戦会議ができると効率的 ･学年団･級外のそれぞれのグループで何ができそうか話し合いたい ･教職員の立場に応じた支援の可能性を検討すべき ･支援方法に順序があるといい ･他の教職員と支援の方向を確認できてよかった ･チームの役割やメンバーを明確にすることが大事
行動 Act	･忙しさで連携を取れないことや不満がたまる可能性がある ･決まったことを忘れずに実行できるか心配だ ･リーダーが不在だと場が回らない懸念がある ･新たな業務が増えると受け取った ･準備に不安がある ･支援が動き始めた段階でコーディネーターの関与が必要 ･結果を見える形で共有したい ･支援の効果を確認するには記録が必要

Ⅳ. 考察

本研究では，第１回ケース会で明らかになった課題を起点に，第２回・第３回ケース会に改善を加えながらOODA 的ケース会のプロセスの変化の特徴について検討した。

その結果，第１回ケース会において，「観察情報が不十分なため，支援の見立てや対応が確信を持って検討しにくい状況が生じている」，「担任が日常的に行っている支援内容に関する情報が共有されておらず，支援状況の把握が難しい状態であった」，「児童・保護者・担任からの情報が不足しており支援の見立てが難しい」，「情報の偏りから外部依存の支援になりがちで校内での支援が弱い」，及び「担任と担任以外の教職員との連携不足」といった観察フェーズに関する多くの課題が抽出された。これらは，観察情報の不足・偏り，観察の焦点化

の曖昧さ，観察情報が個々の教職員に分散し，焦点化されないまま議論が進行することでの判断・意思決定の質を阻害する要因として機能していたと考えられる。

第２回・第３回のケース会では，第１回ケース会の課題を踏まえ，「事前に観察視点をもって観察する」，「多面的な情報を事前収集する」，及び「教職員全体で観察・情報を共有し，補助資料化する」といった工夫を導入するなどの新たな視点を生かし，事前に担任や前担任，養護教諭など，多様な立場の教員から児童に関する情報や思いを聞き取り，ケース会補助資料として事前に共有し，観察を改善するための複数の工夫を導入した。この改善により，「事前資料があって良かった」，「支援の焦点が定まっていた」といった語りが得られ，観察フェーズの整備が議論の出発点の明確化に寄与し，支援検討プロセスに一定の変化をもたらしていたことがうかがえる。

しかしながら，第２回・第３回ケース会後の語りにおいても，「どんな質問をすればよいか迷う」，「情報を集める枠組みが必要」，及び「本人や保護者・担任の願いを確認する必要がある」といった課題への継続した指摘が続いていた。観察視点の不明瞭さや情報整理の枠組みの不安定さは完全には解消されておらず，観察フェーズの基盤整備が依然として十分ではなかったと考えられる。

これらの結果は，先行研究（沢田，2020；栗田，2023）における，学校現場に蓄積されてきた健康観察・行動観察・日々の記録といった「観察文化」がそのまま支援行動に結びつく構造にはなっていないということが支持されたものと考える。本研究の結果からも，「観察情報が不十分なため，支援の見立てや対応が確信を持って検討しにくい状況が生じている」，「校内支援の不明瞭さから支援方略が外部依存になりやすい」，及び「担任が日常的に行っている支援内容に関する情報が共有されておらず，支援状況の把握が難しい状態であった」といった語りが確認され，観察情報が個人内にとどまり，チームで再構成されにくいという構造的課題が示された。特に，児童自身の具体的な様子や教職員が日常的に行っている支援の積み重ねといった情報が欠落すると，校内で取り得る支援方略の幅が狭まり，議論が保護者対応や外部機関依存へと偏りやすくなることも示唆された。

一方で，観察情報の焦点化と事前情報の体系的な共有といった工夫は，「事前情報があることで議論しやすかった」，「観察からの流れがスムーズだった」といった語りに示されるように，判断・意思決定プロセスを支える重要な要素として機能していた。前担任や複数教職員の情報を整理し可視化された資料は，参加者間で児童理解を促し，支援方針をより具体的に描き出すための基盤となった。また，こうしたチームでの観察内容の統合は，OODA 的思考の中核である「集団でのモニタリングと共有」（Okada et al.，2023）を支える実践であり，校内で小規模チームが OODA を自律的に回すための条件の一端を明らかにするものであった。

さらに，観察フェーズの整備が，行動（Act）フェーズへの言及を生じさせた可能性も見出された。第１回ケース会では行動フェーズに関する語りは，殆どみられなかったのに対し，第２回・第３回ケース会では「支援が動き始めた段階でコーディネーターの関与が必要」，「結果を見える形で共有したい」といった語りが確認された。これは観察情報の整理により支援の見通しが形成され，支援の実行可能性を見据えた議論へと発展したためと解釈できる。この点は，観察フェーズの質が後続の行動フェーズを活性化する可能性を探索的に示すものであり，今後の理論的・実践的検討が求められる。

以上を踏まえると，本研究で実施した OODA 的ケース会を校内で運用し，持続的な支援体制を構築するためには，児童の具体的な行動や学校での日常的な支援の詳細を把握し得る観察情報が不可欠である。

本研究の結果は，観察フェーズにおける情報収集の不足や整理の不十分さが判断・意思決定の質を左右し，ひいては支援の継続性や実行可能性に影響を及ぼすことが示唆された。

従って，校内ケース会に OODA ループを導入するには，①「観察視点の明確化」，②「事前情報の可視化による共有」，及び③「多職種間での情報の共有」といった観察フェーズの基盤整備が特に重要であることが明らかになった。これらは，支援の焦点化を促し，判断から意思決定，さらには行動フェーズへと至る支援プロセス全体を円滑にする機能を持つことが示唆された。すなわち，観察フェーズの整備を中心としたケース会の改善は，小規模チームが日常の支援場面においても OODA を自律的に回していくための実践的基盤となり得ることが示唆された。

Ⅴ．本研究の限界と今後の課題

本研究は，OODA ループを導入したケース会のプロセスに焦点を当て，特に観察フェーズに関する語りを中心に分析を行った。しかし，いくつかの限界が存在する。

第一に，第１回のケース会のみを GTA 分析の対象とし，第２回・第３回ケース会は記述的な整理にとどまっ

た点である。そのため，本来GTA分析で重視される「複数データを比較しながら概念を深めていく」というプロセスを十分に踏むことができなかった。このため課題や改善点の変容を継続的に検証するには至らなかった。

第二に，本研究ではケース会後の児童の変化や支援の具体的な成果を追跡していない。そのためOODA的な検討プロセスが実際の支援効果にどのように寄与したかについては明確に示すことができなかった。観察から意思決定に至るプロセスの改善が支援の質向上に結び付く可能性は示唆されたものの，因果関係を明らかにするには，支援後の児童の変化や関係者の認識の変化を追跡する必要がある。

第三に，本研究では観察フェーズに関する語りが特に多く得られたため，観察に焦点化した分析を行った。しかし，本来OODAループは観察-判断-意思決定-行動が循環することでその機能を発揮するモデルであり，観察フェーズ単独の分析では，OODA的支援の検討が十分ではない可能性がある。今後は，４つのフェーズの相互作用やループという循環の実態を含めた分析を行い，学校現場に適したOODA的ケース会の具体的な構造や運用方法について検討する必要がある。

謝辞

本調査にご協力いただいたB小学校の校長，教頭をはじめとする教職員の皆様に心よりお礼申し上げます。

COI開示

本論文に関しては開示すべきCOIはない。

文献

足立美幸，秋光恵子(2022)：養護教諭の校内連携行動に対する意識尺度の作成．兵庫教育大学学校教育学研究，第35巻，pp143-150

不登校に関する調査協力者会議(2016)：不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～ https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/108/houkoku/1374848.htm 2025年11月10日アクセス

原田勉(2020)：OODA Management 現場判断で成果をあげる次世代型組織のつくり方．東洋経済新報社

木下康仁(2003)：質的研究の方法論を問う～グランデッド・セオリーに焦点を当てて～.日本看護研究学会雑誌,Vol.26,No1,pp31-44

厚生労働省(2021)：生活衛生関係営業の生産性向上を図るためのガイドライン・マニュアル（令和３年度版） https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kenkou/seikatsu-eisei33/index_00009.html 2025年11月10日アクセス

栗田朋子(2023)：特別支援教育における行動観察の一考察―観察法や査定法の考え方を援用して―．帝京短期大学紀要，No.24 ，pp127-134

文部科科学省(2022)：生徒指導提要(改訂版) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm 2025年11月10日 アクセス

文部科学省(2025)：令和６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 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm 2025年11月10日 アクセス

Okada.M ， Suzue.T ， Katayama.H ， Nakadoi.Y & Fujikawa.A(2023) Collaboration and cooperation systems to prevent suicide among children in Japan: effective use of the Observe-Orient-Decide-Act loop, Humanities and Social Sciences Communications 10(１)

戈木クレイグルヒル滋子(2013)：グラウンデッド・セオリー・アプローチ入門.小児保健研究,第72巻,第2号 pp194-197

沢田真喜子(2020)：学校における教員の健康観察に関する文献的検討．聖心女子大学大学院論集，第42巻，2号（通巻59 号），pp37-57

富田賢一，加藤哲史(2022)：中学校の不登校におけるケース会議に対する学級担任とコーディネーターの認識に関する研究．兵庫教育大学,教育実践学論集,第23号,pp.37－48

発達に課題を持つ子どもを支援する加配保育者のピア・サポート研修

田中彩[1)]，入江輝[2)]，岡田倫代[3)4)]

1）香川短期大学子ども学科第Ⅲ部
2）観音寺市健康福祉部
3）瀬戸内ナーシング学院
4) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科

Peer support training for supplementary nursery and kindergarten teachers supporting children with suspected developmental needs

TANAKA Aya[1)], IRIE Hikaru[2)], OKADA Michiyo[3)4)]
1) Department of Childhood Ⅲ,Kagawa Junior College,
2) Health and Welfare Department, Kanonji City,
3) Setouchi Nursing Institute
4) Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

発達に課題を持つ子どもの保育に困難を感じている保育者は８割を超え，保育現場においては加配保育者が子どもの発達特性への対応に悩みながら支援にあたっている現状がある。本研究では，加配保育者に寄り添った研修方法を検討するために，講義と座談会両方を用いたピア・サポート研修を実施し，さらに深めるべき課題を明らかにすることを目的とした。その結果，グループワークを含む講義で知識・情報を得たことが加配保育者の専門性を向上させ，日々の保育にすぐに活かせる実践的な学びとなったことが確認された。また，座談会という心理的安全性の高い場で同じ立場の仲間に共感され困難を共有できたことは，加配保育者の心理的支えの獲得に寄与していた。これらのことから，講義と座談会を組み合わせたピア・サポート研修は，加配保育者にとって「専門性の向上」と「心理的支え」の双方を満たす場となったことが示唆された。

キーワード：発達に課題を持つ子ども　加配保育者　ピア・サポート

はじめに

1. 障害を持つ子どもの保育

1974 年に「障害児保育事業実施要綱」が厚生省より通知され，全国の保育所で障害児を受け入れ保育することが定められた（厚生省，1974)。その後，学校教育法の改正により 2007 年４月にはそれまでの「特殊教育」から子ども一人ひとりのニーズに応じた支援を行うための「特別支援教育」へと，より内容の充実が図られた（文部科学省，2007)。また,保育所保育指針では「障害のある子どもの保育については，一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し，適切な環境の下で障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう，指導計画の中に位置付けること」と示され，家族や関係機関と連携した個別支援計画の作成が求められた（厚生労働省，2018)。このような背景の下，現在では障害の有無にかかわらずすべての子どもを受け入れるインクルーシブ保育が推進されている。しかし，保育のプロフェッショナルである保育者であっても発達に課題を持つ子どもの支援は容易なものではない。

2. 保育者の困難感とメンタルヘルス

木曽（2014）は，発達障害の傾向がある子どもの保育に困難を感じている保育士が約８割にのぼっていることを報告している。また若手の保育者及び障害児保育経験

のない保育者がインクルーシブ保育に困難を感じやすいこと（冨田，2019）や，ベテランの保育者であっても周囲からの連携や協力を十分に得られていないと感じている（冨田，2019）という報告もある。さらに保育士は困り感を抱くことに罪の意識を持つこともあり，特別な支援を必要とする子どもが多いほどクラス全体に混乱が波及しやすくなるという指摘（木曽，2012）もある。

また，発達障害の傾向がある子どもと保育士のバーンアウトに関する研究では，人員不足の解消が保育士の精神的な負担を和らげる可能性が示唆されている（木曽，2013）が，保育士不足が深刻な現在，問題の改善は容易ではない。宮下（2010）の調査でも，３割を超える保育士に情緒的消耗感がみられ，８割以上が個人的達成感の低下を示すなど，保育士のバーンアウトの深刻さが明らかになっている。

3. 加配保育制度の実態と子ども支援への困難感

これらの状況を背景に，現在の保育現場において障害を持つ子どもへの援助は加配保育者が主に担っている。障害児保育の現状に関する調査によると，障害児受入保育所数は2023年には22,887か所，保育所に通う障害のある子どもの数は105,880人（内閣府，2025）に上り，増加傾向にあるにもかかわらず，加配保育者に焦点を当てた研究は少ない（櫻井，2021）。さらに，加配保育者の配置基準は国によって明確な定めがなく，自治体や各施設により運用が異なる実情（平沼，2023）がある。加配保育者として働く特別な資格要件も法的に定められていない中，加配保育者は担当児だけでなく，他児も含めて的確に観察し子どもとの対等な対話関係を構築する力が求められている（平野ら，2020）。

実態調査では，加配保育士の 77.5%が非正規職員としての雇用であり，打ち合わせや会議への参加が難しいことや担任保育者と連携する機会が不足するなどの現状（櫻井，2020）が報告されている。また非正規であることで子どもの安定した保育環境の保証につながらないという指摘（西川ら，2012）や，研修や専門機関への相談機会も限られ「集団の中での保育」と「個別援助」両方を期待されながらも自分の援助が適切かどうか自信のないまま勤務している（櫻井，2020）実情がある。さらに，保育所内カンファレンスは知識を獲得する場であるが，悩みを自分の勤務先の所長に相談することが難しいケースもあり，所長もアドバイスしにくい現状がある（植松，2013）との報告がある。従って，加配保育者が子どもとの関わりで困難に直面した際に相談できる仕組み作りが求められている。

4. 加配保育者のメンタルヘルス

保育士のストレッサーに対する研究では，子ども理解・対応より人間関係が大きなストレス源となっており，保育観の違いもストレスとしてあげられている（宮下，2010）。そして加配保育士と担任保育士との関係性が難しいと，加配保育士が自らの考えで行動できず，連携不足から支援につまずくことも報告されている（植松，2013）。さらに，加配保育者は，担任保育者の保育観に合わせることが難しいと感じることも多く，それが加配保育者特有の難しさである（櫻井，2020）という指摘もある。しかし，時間や制度的な問題から加配保育者がそのような悩みや困り感を吐露できる場は少ないことが予想される。例えば，巡回相談を利用できても，保育士自身の感情的な問題を取りあげることの限界が指摘（大河内，2015）されており加配保育者のメンタルヘルスに関する実態の把握や支援体制の検討が望まれている（平生ら，2024）ように，加配保育者のメンタルヘルスに関する支援体制の検討は喫緊の課題である。

5. ピア・サポートによる加配保育者への支援

ピア・サポートとは「一般に，同じ課題や環境を体験する人がその体験からくる感情を共有することで専門職による支援では得難い安心感や自己肯定感を得られること」（厚生労働省，2020）であり，医療，教育，福祉といった様々な分野でピア・サポート活動が行われている（日本学生機構，2023・越智，2016・島田他，2019）。ピア・サポートには，自然発生的なものから組織的に提供されるものまでさまざまな形態があり（濵田，2015），その中でも「相互支援セルフヘルプ・グループ」（大島，2013）は，特に保育者支援に活用できると考えられる。一方，加配保育者が持つ困難の軽減・解消に対する実践的研究の重要性はすでに指摘されており（永井，2021），インクルーシブ保育における加配保育者のあり方のサポートとして，対等な「対話的関係」の必要性も強調されている（平野ら，2020）。

従って，同じ立場の仲間（ピア）同士で困り感や日頃の苦労を語り合う場は、加配保育者の心理的支えとして有効であると考えられる。

目的

Ａ市では，発達に課題を持つ子どもを支援する加配保育者のための研修を実施している。しかし勤務時間の制約から十分な研修機会を得られない加配保育者も多く，事前アンケートでは,発達に課題を持つ子どもに関する知識や情報を得たい，また悩みを解消したい，という強い要望が示されていた。そのため,発達に課題を持つ子どもを支援する加配保育者に，さらに寄り添った研修形態を検討する必要性が高まっている。

そこで本研究では，これまでの講義形式の研修に加え，加配保育者という共通項と対等性を持つ参加者同士（ピア）が自発的に語り合い，支えあう場として大島（2013）が定義する「相互支援セルフヘルプ・グループ」を参考に，語り合いの場を取り入れたピア・サポート研修（以下,座談会という）を実施した。本研究の目的は,講義と座談会を通して,加配保育者が日々の勤務に安心して臨める支援のあり方と,今後の研修形態についてさらに深めるべき課題を明らかにすることである。

注１）現在の保育現場では発達障害や知的障害の診断を受けた子どもだけでなく，さまざまな理由で診断を受けてはいないが，発達面のサポートを必要とする子どもが多く存在している。そのような子どもたちを共に保育していくことが求められている現状を鑑み，本稿ではその子どもたちを「発達に課題を持つ子ども」とした。

注２）「相互支援セルフヘルプ・グループ」（大島，2013）は参加者に馴染みやすい呼び方として「座談会」とした。

方法

1. 調査対象及び手続き

2024 年 11 月に開催されたＡ市職員研修会において「障がい児保育研修会～発達障害児の支援と支援者のメンタルヘルス～」として，講義と座談会からなるピア・サポート研修を行った。

そして講義と座談会の両方に出席し，研修後の質問紙調査に同意した参加者を調査対象者とした。調査対象者はいずれも，Ａ市の保育現場で勤務する加配保育者である。研修の講師は本稿の第一筆者，第二筆者であり，保育現場での子育て支援や保育者，保護者及び子どもに対する相談支援の経験を有する臨床心理士，公認心理師である。

2. 調査項目

（1）フェイスシート

性別，年齢，保育現場における勤務年数について回答を求めた。

（2）講義の感想について

「本日の講義はいかがでしたか？あてはまるものに✓を入れてください」の教示と共に，４件法（とてもよかった，まあまあよかった，あまりよくなかった，よくなかった）での回答を依頼した。また，それを選んだ理由を自由記述式にて回答を求めた。

（3）講義内容とこれからの勤務との関係について

「本日の講義の中で，先生方の日々のご勤務に活かせるような内容はありましたか？あてはまるものに✓を入れてください」の教示と共に，４件法（とてもあった，まあまああった，あまりなかった，全くなかった）での回答を依頼した。また，それを選んだ理由を自由記述式にて回答を求めた。

（4）座談会の感想について

「本日の座談会はいかがでしたか？あてはまるものに✓を入れてください」の教示と共に，４件法（とてもよかった，まあまあよかった，あまりよくなかった，よくなかった）での回答を依頼した。また，それを選んだ理由を自由記述式にて回答を求めた。

（5）座談会とこれからの勤務との関係について

「本日の座談会の中で，先生方の日々のご勤務に活かせるような内容はありましたか？あてはまるものに✓を入れてください」の教示と共に，４件法（とてもあった，まあまああった，あまりなかった，全くなかった）での回答を依頼した。また，それを選んだ理由を自由記述式にて回答を求めた。

3. 分析方法

（1）講義や座談会の満足度・勤務への活用度については，質問紙で得られた得点の平均得点を算出した。

（2）自由記述の分析については，質問紙の自由記述を対象に，Braun & Clarke（2006）に基づくテーマ分析を行った。テーマ分析は,「データ内のパターンを認識し，分析し，報告するための方法」（Braun & Clarke,2006）である。分析の過程は「分析者がデータ全体を繰り返し読み込み，意味のある記述に初期コードを付与し，類似するコードを統合してテーマ候補を作成し，データ全体と照合しながらテーマを精緻化する。最終的に各テーマに名称と定義を与え，代表的引用を抽出して報告」（髙木，2024）する作業を行った。そして，コーディングとテー

マ化の信頼性を確保するため第一筆者を含む研究者らの協議によるコーディングを行った。

4. 講義及び座談会の形態と内容

研修は講義60分，座談会60分間の時間配分で行い，いずれも参加者同士が労いあい，お互いをエンパワーメントできる内容を心がけ進行した。

講義では，初めに講師の自己紹介を行った後，３～４人の小グループに分かれアイスブレイクを行った。グループ分けは，植松（2013）や大河内（2015）の報告を参考に同じ園の加配保育者が同グループにならないよう配慮した。経験年数の浅い参加者もいたため発達障害の基礎知識について触れ，子どもの発達障害に気づくポイントについて説明を行った。その後，架空事例として発達障害が疑われる子どものエピソードをあげ，保育者としてどのような見立てができるか，またどのようなかかわりができるか検討するため，グループワークを行った。さらに，参加者の要望で多かった，発達障害の診断はないが大人との愛着形成に課題があると思われる子どもとのかかわりについてもとり上げ，それらの子どもの支援者である保育者自身のメンタルヘルスについて触れた。

座談会では，加配保育士の研修にグループワークをとり入れた先行研究によると，新たな発見や学びの機会と共に悩みや課題の共有など参加者同士のピアカウンセリング効果が示唆された（平生ら，2024）という報告を参考に，講義と同様の時間配分で行った。その際，参加者が年齢や勤務年数にかかわらず安心して話せる環境を作るために，他者の発言に対し「守秘義務を負う」「否定しない」「(求められたとき以外は）アドバイスをしない」というルールを提示し，話したいテーマについて自由に話す時間を設けた。

5. 倫理的配慮

本調査においては，A市担当課課長に研究の趣旨を説明し，A市職員研修会内で質問紙調査を行うことについて書面にて承諾を得た。また調査対象者に対しては協力依頼文書を作成し，質問紙調査は無記名で行うこと，回答結果は統計的に処理するため個人や所属が特定されることはないこと，結果は研究目的以外に使用しないことなども併せて口頭で説明した。そして質問紙への回答をもって，調査協力への同意を得られたこととした。

なお，本研究は香川短期大学研究倫理審査委員会の承認を得ている（受付番号：20260401）。

結果

（1）フェイスシート

研修会への参加は45名で，うち勤務時間の関係で講義だけの参加者18名，回答に不備のあった1名を除外した26名を調査対象者とした。調査対象者の平均年齢は42.52歳，保育平均経験年数は11.75年（Range=0.5年～28年，SD=6.6）であった。

（2）講義の感想について

講義の感想について26名から４件法による回答が得られ，その結果を次に示した。回答の結果，研修の感想について「とてもよかった」が23人（88%）で「まあまあよかった」が３人（12%）であった。「あまりよくなかった」「よくなかった」を選んだ参加者はいなかった（表１）。

表１　講義の感想

とても よかった	まあまあ よかった	あまりよく なかった	よく なかった	計 (人)
23	3	0	0	26

また，４件法の回答を選んだ理由を自由記述式にて回答を求め，得られた26名の回答をテーマ分析により分析した結果，５つのカテゴリーが抽出された。最も多かった意見が『実践的かかわり方に関する学び』（７件）で，『悩みの共有による孤独感の軽減』（７件），『障害や特性理解の深まり』（６件），『加配保育者のメンタルヘルスとセルフケア』（５件），『講義の形態に関する評価』（５件），及び『保護者支援の重要性』（２件）と続いた（表２）。

表２　講義の感想（要約抜粋）

カテゴリー	内容の概要 ※（ ）は回答数	代表的な記述例
実践的かかわり方に関する学び	講義で子どもや保護者対応の具体的方法を知った（７）	「子どもや保護者とのかかわり方を具体的な行動やことばを使って表してくださった」「日々困っている出来事，場面でどのように対応したら良いか具体的に知れた」
悩みの共有による孤独感の軽減	グループワークで意見を聞き，悩んでいるのは自分だけではないと感じることにより孤独感が減る（７）	「加配保育者として難しいと感じる部分で自分だけではないことが分かり心が楽になりました」「自分だけが悩んでいると思っていたが，みんな同じ気持ちと分かり安心した」
障害や特性理解の深まり	発達障害や愛着形成など子どもの特性に関する気付き	「発達障害に気づくポイントをたくさん知ることができました」「愛着障害と発達障害を見分けるの

	や理解が深まる（6）	は難しいということが分かった」
加配保育者のメンタルヘルスとセルフケア	加配保育者自身のメンタルヘルや自分へのケアへの重要性に関する気づき （5）	「加配保育者のメンタルヘルスについて良く分かって良かった」「自分に余裕を作り…穏やかに居られるメンタルを保てるようにしたい」
講義の形態に対する評価	グループワークで事例を使うことへの評価と会場への意見（5）	「事例に対して他の保育者さんと一緒に意見を交換できるのが良かった」「後ろのカーテンを閉めていなかったので，スライドが見にくかった」
保護者支援の重要性	保護者の心情に触れ，子どもだけではなく保護者への支援の重要性に気づく（2）	「保護者から保育士に言われて嬉しかった言葉をお聞きして…保護者のしんどい部分にも寄り添っていかなければいけないことを感じました」

（3）講義内容とこれからの勤務との関係について

講義でこれからの勤務に活かせる内容があったかについて 26 名から４件法による回答が得られ，その結果を次に示した。回答の結果，「とてもあった」が23人（88%）で「まあまああった」が３人（12%）であった。「あまりなかった」「全くなかった」を選んだ参加者はいなかった（表３）。

表３　講義の内容を今後の勤務に活かせるか

とても あった	まあまあ あった	あまり なかった	全く なかった	計 （人）
23	3	0	0	26

また，４件法の回答を選んだ理由を自由記述式にて回答を求め，得られた 26 名の回答をテーマ分析により分析した結果，６つのカテゴリーが抽出された。最も多かった意見は『特性理解を含む子ども理解と保育への活用』（15 件）で，『グループワークによる視野の拡大と意欲の向上』(13 件)，『保護者支援の重要性と声かけの具体的方法』（７件)，『交流による安心感の獲得とセルフケアへの気づき』（６件)，『保育者間連携の重要性』（３件)，及び『研修形態への希望』（２件）と続いた（表４）。

表４　講義の内容を今後に活かせるか（要約抜粋）

カテゴリー	内容の概要 ※（ ）は回答数	代表的な記述例
特性理解を含む子ども理解と保育への活用	講義で子どもの特性理解が深まり，具体的な対応方法を知り，それを日々の保育に活かしたいという思い（15）	「発達障害，愛着障害の子どもへの関わり方のポイントを丁寧に教えて下さったので，日々の保育に活かしていきたいと思った」「子どもの行動を観察しどのように読み取り理解していくかが分かりやすかった」「具体的な事例を出してもらいADHD と愛着障害の援助の違いを知ることができたこと」
グループワークによる視野の拡大と意欲の向上	事例を使ったグループワークにより多くの視点が得られ，実務への意欲が高まる（13）	「事例を使って様々な先生方のかかわり方が知れた」「日々の行動と今回の話を照らし合わせ，明日の保育で見る視点が変わると思った」「グループワークで聞いたことをこれからの勤務に活かしたい」
保護者支援の重要性と声かけの具体的方法	保護者支援の重要性を再確認し，具体的な声かけの方法を知る（7）	「保護者に対しての言葉かけの仕方など，参考にさせていただきます」「保護者支援で悩んでいることがあったため，話を聞かせていただけて良かった」
交流による安心感の獲得とセルフケアへの気づき	グループワークにより安心感を得て，そこからセルフケアの重要性に気づく（6）	「グループワークで自分と同じ思いをしている人がいることが分かり，自分だけではなかったとホッとした気持ちになった」「自分がどんなことにストレスを感じているか理解を深めた」「自分自身の感情コントロールが大切と気づいた」
保育者間連携の重要性	担任保育者と加配保育者の連携や情報共有の重要性に気づく（3）	「担任保育教諭と加配保育教諭との連携の工夫がためになった」「担任の先生との話し合いを続け，必要な子どもにはかかわり方を統一していきたい」
研修形態への希望	次回研修内容への要望（2）	「次のお題に愛着の子のアドバイスとか特集して欲しいです」

（4）座談会の感想について

座談会の感想について 26 名から４件法による回答が得られ，その結果を次に示した。回答の結果，座談会の感想について「とてもよかった」が 25 人（96%）で「まあまあよかった」が１人（４%）であった。「あまりよくなかった」「よくなかった」を選んだ参加者はいなかった（表５）。

表５　座談会の感想

とても よかった	まあまあ よかった	あまりよく なかった	よく なかった	計 （人）
25	1	0	0	26

また，４件法の回答を選んだ理由を自由記述式にて回答を求め，得られた 26 名の回答をテーマ分析により分析した結果，４つのカテゴリーが抽出された。最も多かっ

たのは『共感による安心感の獲得』(20 件) で，次いで『座談会での交流による視野の広がり』(12 件)，『心理的安全性による話しやすい雰囲気』(５件)，及び『セルフケア知識の獲得』(１件) と続いた (表６)。

表６　座談会の感想 (要約抜粋)

カテゴリー	内容の概要 ※(　) は回答数	代表的な記述例
共感による安心感の獲得	同じ立場の加配保育者と困り感を共有し，共感されることにより安心感を獲得する (20)	「違う園や年代の先生の話が聞けて，自分が仕事を始めた頃の思いに共感できて心が癒されました」「自分だけでないことが分かり気持ちが楽になった」
座談会での交流による視野の拡大	普段聞くことのできない他園の加配保育者の考えを知ることにより，多くの学びを得る (12)	「他園の先生方の経験や困りごとを聞かせていただく貴重な機会となった」「日々の保育での在り方など色々なお話が聞けて良かった」
心理的安全性による話しやすい雰囲気	心理的安全性を守るルールのもと，座談会形式で話しやすい雰囲気の中で，ざっくばらんに話すことができる (５)	「座談会という形で固くならずに話せたのがとても良かったです」「初対面の先生方でしたが話が盛り上がって良かった」
セルフケア知識の獲得	同じ立場の加配保育者からセルフケアの方法を知る (１)	「自分のこころを守る方法を聞けて良かった」

(５) 座談会とこれからの勤務との関係について

座談会の中でこれからの勤務に活かせる内容があったかについて 26 名から４件法による回答が得られ，その結果を次に示した。回答の結果，「とてもあった」が 24 人 (92%) で「まあまああった」が２人 (8%) であった。「あまりなかった」「全くなかった」を選んだ参加者はいなかった (表７)。

表７　座談会を今後の勤務に活かせるか

とても あった	まあまあ あった	あまり なかった	全く なかった	計 (人)
24	2	0	0	26

また，４件法の回答を選んだ理由を自由記述式にて回答を求め，得られた 26 名の回答をテーマ分析により分析した結果，４つのカテゴリーが抽出された。最も多かったのは『同僚との関係作りと支え合いの重要性』(15 件) で，次いで『共感による心理的支えと自己受容』(８件)，『他者の視点からの学びと実践への応用』(６件)，及び『交流による意欲の向上』(６件) と続いた (表８)。

表８　座談会とこれからの勤務との関係について (要約抜粋)

カテゴリー	概要 ※(　) は回答数	代表的記述例
同僚との関係作りと支え合いの重要性	職場内コミュニケーションの大切さの再認識と担任保育者との関係作りへの意欲 (15)	「悩んでいる内容に大きな差はなく，自分だけじゃないと感じられてよかった」「担任の先生と日頃から話をしていきたい」
共感による心理的支えと自己受容	座談会で参加者から共感を得ることで心理的支えができ，自己受容することができる (８)	「心がほぐれた気がします」「頑張りすぎず，自然体で仕事ができればいいなと思った」
他者の視点からの学びと実践への応用	他園の加配保育者から共感を得て，他者の実践を知ることにより新たな視点を獲得し活かしていきたいと思う (６)	「似たような状況を経験した先生から助言をいただけて勉強になり，今後に活かしたいと思った」「他の先生方の話から納得したり，考えさせられたりすることが多かった」
交流による意欲の向上	他の加配保育者の現状を知り，自分を奮い立たせる (６)	「自分だけではないから頑張ろうと思った」「みんな同じだから頑張れる」

考察

Ａ市で実施した保育士研修会の参加者から得られた，講義の感想，講義内容とこれからの勤務との関係，および座談会の感想，座談会の内容とこれからの勤務との関係に関する質問紙調査の結果について分析し考察する。

１．講義の感想

講義の感想では参加者の満足度は概ね高く，テーマ分析では『実践的かかわり方に関する学び』，『悩みの共有による孤独感の軽減』，『障害や特性理解の深まり』，『加配保育者のメンタルヘルスとセルフケア』，『講義の形態に関する評価』，及び『保護者支援の重要性』のカテゴリーが抽出された。

まず『実践的かかわり方に関する学び』では，加配保育者からの要望が高かった，子どもの発達特性や愛着形成に関するテーマをとり上げたことで，その部分に関心を持つ参加者が多く見られた。このことから加配保育者が子どもや保護者の対応で困った際にすぐにとり入れられる，実践しやすい知識や情報を求められていることがうかがえた。

次に『悩みの共有による孤独感の軽減』では，講義内で行った事例検討の際にグループワークをとり入れたこ

とで，同職の加配保育者と意見の共有ができ「悩んでいるのは自分だけではないのだ」と感じられたことが孤独感の軽減につながったと想像できる。

『障害や特性理解の深まり』では，発達障害の子どもと愛着形成で困難がみられる子どもとのかかわり方の違いに気づいたという記載が多く，グループでの事例検討をヒントに加配保育者同士の気づきが重なり合い，障害理解への深まりへとつながったと考えられる。

『加配保育者のメンタルヘルスとセルフケア』では、参加者の記述から，日々子どもや保護者対応を優先し，自分のメンタルヘルスやセルフケアと向き合う機会の少ない加配保育者の姿が浮かび上がった。しかし，子どもたちと密に接する加配保育者が元気でいることが子どもの元気につながることに講義内で触れたことも関係してか，メンタルヘルスやセルフケアの重要性を再確認したという記述が多かったと推察される。

『講義の形態に関する評価』では，運営上の改善点が１点寄せられたものの，講義のあり方に関する肯定的な意見が多く見られた。これは要望の多かったテーマを講義にとり入れたことや，講義で学んだことについてすぐにグループワークで話すことができ，多様な視点が得られたことに対する評価であると思われる。

『保護者支援の重要性』では，子どもだけでなく保護者にも寄り添うことが大切であるという気づきがみられた。これは，講義の最後に参加者へのメッセージとして伝えた「保護者が保育者に言われて嬉しかったことば」に触れて感想を書いた参加者が多く，加配保育者の日々の保育を保護者が肯定的に感じていることが具体的に伝わり，加配保育者もまた保護者をさらに支援していきたいと感じたことが予想される。

先述の櫻井（2020）の報告では，加配保育者は研修や相談の機会が少なく，自分の行っている援助が適切かどうか自信のないまま勤務している現状が述べられていた。それに対し本講義では，加配保育者の専門性の向上に寄与し，支援の根拠を明確にしたことで，日々の積み重ねを意味づけすることができたと示唆される。加えて，子ども対応や保護者対応で，日頃その視点が「外」に向くばかりの加配保育者に対し，講義内で「私」に焦点をあてるセルフケアの視点を提供することは、加配保育者のメンタルヘルス維持に寄与する重要な支援要素といえる。

２．講義内容とこれからの勤務との関係

講義内容とこれからの勤務との関係については，講義内容はこれからの勤務に活かせる内容が多かったと回答した者が多く，テーマ分析では，『特性理解を含む子ども理解と保育への活用』，『グループワークによる視野の拡大と意欲の向上』，『保護者支援の重要性と声かけの具体的方法』，『交流による安心感の獲得とセルフケアへの気づき』，『保育者間連携の重要性』，及び『研修形態への希望』のカテゴリーが抽出された。

まず『特性理解を含む子ども理解と保育への活用』では，講義で日々の保育にすぐに活かせる実践的な学びが得られ，さらにそれをこれからの勤務に活かしたいという意見が多く見られた。特に発達障害と愛着形成が困難な子どもに関する記載が多く，現場で対応に困る子どもの背景に子どもの持つ特性が関係していることを示す事例の提示をしたことが子ども理解を深める機会となり，保育への活用につながったことがうかがえる。

『グループワークによる視野の拡大と意欲の向上』では，事例を用いたグループワークにおいて他の参加者との意見交換で多角的な視点を得ることができ，実務への意欲が高まったことが考えられる。

『保護者支援の重要性と声かけの具体的方法』では，講義を通して保護者支援の重要性を再確認し，グループワークでは保護者への声かけの具体的方法を他の参加者と共有できたことにより，支援対象に応じた適切な対応方法が確認されたと予想される。

『交流による安心感の獲得とセルフケアへの気づき』では，同じ加配保育者同士で悩みを共有することで「悩んでいるのは自分だけではない」と感じることができ，そこで安心感を得る経験を経て，自分自身をケアすることの重要性を再確認できたと思われる。

『保育者間連携の重要性』では，講義の中で加配保育者と担任保育者の連携の工夫を示したことや，連携により保育が円滑に進んだ好事例が共有されたことにより，その重要性が再確認されたことがうかがえる。

『研修形態への希望』では，講義及びグループ討議により，子どもや保護者対応への知識・情報の獲得がすすみ，それにより新たな関心が芽生え，研修の継続や次回研修で取り上げて欲しい内容への要望も寄せられたと考えられる。

これらのことから，本講義が加配保育者の専門性の向上性に寄与し，日々の実践に活かすきっかけとなったことがうかがえる。特に発達や愛着の視点から子どもの行動を捉える姿勢や保護者対応の重要性への気づきは，講義やグループワークを通じて，加配保育者が日々悩みながら漠然と持っていた支援のイメージが明確に言語化されたことが予想される。また，担任保育者と連携するこ

との重要性への気づきが見られた点は、加配保育者の困難の中核に「保育観の違い」が存在する（宮下，2010；櫻井，2020）ことを理解した上での気づきであり，それぞれの保育観がある中で子どものための最善の方法を共に模索していこうとする姿につながったと思われる。

３．座談会の感想

座談会の感想では参加者の満足度は概ね高く，テーマ分析では，『共感による安心感の獲得』，『座談会での交流による視野の拡大』，『心理的安全性による話しやすい雰囲気』，及び『セルフケア知識の獲得』の４つのカテゴリーが抽出された。

まず『共感による安心感の獲得』では，同じ立場の加配保育者から悩みを共感され，子どもや保護者への対応などの困り感を共有することで「悩んでいるは自分だけではない」という安心感が得られたことが予想される。

次に，『座談会での交流による視野の拡大』では，普段関わる機会の少ない園外の加配保育者の実践や悩みを聞けたことが大きな学びとなり、交流そのものに意義が見出されていたと考えられる。

『心理的安全性による話しやすい雰囲気』では，初対面の加配保育者との小グループでの座談会形式であったことで，グループのメンバーに気兼ねなく，日々困っていること，時には愚痴も話せたと予想される。また，初めに講師が座談会のルールを提示したことで，話した内容が外部に漏れるおそれがなく，誰にも否定されず，過剰な助言を受けない心理的安全性の高い空間ができ，話しやすい雰囲気作りができたものと思われる。

『セルフケア知識の獲得』では，自分の抱えていた困難や気持ちを率直に話し，共感されたことや，具体的対応方法を聞けたことが安心感へとつながったことがうかがえた。そしてその安心感を得た上で，他の加配保育者からセルフケアの方法を聞くことで，その重要性を再確認するとともに，自分も取り入れてみようという気づきが得られたものと予想される。

加配保育者は日常的に実務に関する悩みを語る場が乏しく、担任保育者や管理職に相談しにくいという構造的課題を抱えている（植松，2013）という報告と同様，A市でもそのような課題がみられた。これらのことから、座談会という安全な場で同じ立場の仲間から共感され，困り感を共有できたことは、加配保育者の心理的支えの獲得に寄与したと考えられる。また、普段関わりの少ない他園の保育者の実践を知ることで、自らの支援を相対化できた点も重要である。同質性の高い仲間同士の語り合いは、ピア・サポートの特徴であり（厚生労働省，2020）、加配保育者の孤立感を軽減し，心理的支えを大きくする援助の一つとなる可能性がある。

４．座談会の内容とこれからの勤務との関係

座談会の内容とこれからの勤務との関係では，座談会は今後の勤務に活かせる内容が多かったと回答した者が多く，テーマ分析では，『同僚との関係作りと支え合いの重要性』，『共感による心理的支えと自己受容』，『他者の視点からの学びと実践への応用』，及び『交流による意欲の向上』の４つのカテゴリーが抽出された。

まず『同僚との関係作りと支え合いの重要性』では，座談会を通して悩みが共有され，悩んでいるのは自分だけではないという安心感を得ることができたことから，現在一緒に仕事をする同じ職場の保育者との関係性を大切にしていきたいという意見につながったことが予想される。先述の宮下（2010）の調査では，職場の人間関係は大きなストレス源となりうると報告しているが，同時に有効なサポート源にもなると述べている。同僚との関係作りや支えあいを意識することは難しいことではあるが，座談会でしんどさを共感されたからこそ，その重要性を再確認できたのだと思われる。

次に『共感による心理的支えと自己受容』では，座談会で参加者に共感されることで安心感を得て，それにより自分のやっていることを責めずに受け入れるという自己受容の視点につながったことがうかがえる。

『他者の視点からの学びと実践への応用』では，加配保育者という同じ立場の仲間から子どもや保護者支援に関する対応方法を聞くことで，新たな考え方や視点が得られ，それを実務に活かそうとする意見につながったことが予想される。

『交流による意欲の向上』では，他の保育者も日々迷い，戸惑いながら勤務しているのだということを知り，思いや困り感の共有ができたことから日々の勤務への意欲につながったと思われる。

これらの結果から，悩みを他者に共感共有する経験を通して自己受容が進み，自分を過度に責める傾向が弱まり，加配保育者にとって心理的支えにつながったことが座談会の大きな意義であったと考えられる。加配保育者が自責的になりやすい背景には、役割や連携の曖昧さが影響していると指摘されている（櫻井，2021）。しかし，座談会で他の参加者の実践を聞くことで，自身の役割の再確認や新たな連携方法の発見につながり，その結果として自責感が緩和された可能性がある。本座談会は加配

保育者の自己理解を促し、支援へ向かう前向きな姿勢を取り戻す機能を果たしたといえる。また，他者の視点を取り入れることで実践の幅が広がり，今後の勤務への意欲向上にも寄与した点は、加配保育者を支援する方法の一つとしての座談会のあり方の有効性を示す重要な示唆となったと考える。

以上より、講義と座談会を組み合わせた研修の形態は，加配保育者にとって「専門性の向上」と「心理的支え」の双方を満たす有効な支援であることが示唆された。加配保育者は，自分の援助が適切かどうか自信のないまま勤務している実情がある（櫻井，2020）。本研修における講義やグループワークは，発達や愛着の理解や支援方法に関する知識を深める専門的理解の深化と同時に「悩んでいるのは自分だけではない」という安心感をもたらした。一方，ピア・サポートの視点に基づいて行われた座談会は仲間からの共感とそこから得られる心理的支えを提供し，日々の実践に向かう力を回復させる役割を果たしたと考えられる。特に講義・座談会両方のカテゴリーにおいて「セルフケア」「仲間との支え合い」「多面的な視点の獲得」という３つの項目が共通してみられたことから，講義・座談会からなるピア・サポート研修は加配保育者が抱える実務的・心理的困難を包括的に支える構造を有していたことを示している。また，加配保育者に関する実践的研究が不足している現状（櫻井，2021）において，本研究は加配保育者の実情に即した研修のあり方を提示した点で意義があるといえる。

今後の課題としては，発達に課題を持つ子どもを園全体の連携のもと支援していくために「専門性の向上」と「心理的支え」の双方を備えた，加配保育者と担任保育者の合同による研修会のあり方を検討する必要がある。

謝辞

本稿執筆にあたり，ご協力いただきましたＡ市担当課の方々，アンケートにご協力いただいた保育者の皆様に心より感謝申しあげます。本研究の一部は，JPSP 科学研究費助成事業(JP24K05687)の支援を受けて実施されました。

COI 開示

本論文に関しては開示すべき COI はない。

文献

Braun,V.,& Clarke,V.（2006）.Using thematic analysis in psychology.Qualitative Research in Psychology,３（２）,77-101.

独立行政法人日本学生支援機構（2023）大学等における学生支援の取り組み状況に関する調査〈令和５年度（2023 年度）〉結果報告.

濱田由紀（2015）精神障害をもつ人のリカバリーにおけるピアサポーターの意味．日本看護科学学会誌，35 巻，215-224.

平生綾乃・平生尚之・井澤信三（2024）発達障害特性のある幼児への加配保育士参加型ペアレント・トレーニングの効果の検討．LD 研究，第 33 号，256-268.

平野華織・谷昌代・大井佳子・別府悦子・水野友有・ダーリンプル規子・西垣吉之（2020）インクルーシブ保育・教育を担う加配保育者のあり方　―大学間連携共同研究（２）―．中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要　第 21 号，13－21.

平沼晶子（2023）特別な配慮を要する子どもの保育における悩みの現状と課題．帝京大学教育学部紀要　第 11 号,59-77.

子ども家庭庁（2017）保育所保育指針〈平成29年度告示・厚生労働省〉．フレーベル館.

木曽洋子（2012）特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス．保育学研究，第 50 巻２号，26-38.

木曽洋子（2013）発達障害の傾向がある子どもと保育士のバーンアウトの関係　―質問紙調査より―．保育学研究，第 51 巻２号，51-62.

木曽洋子（2014）保育における発達障害の傾向がある子どもとその保護者への支援の実態．社会問題研究，第 63 巻，69-82.

厚生省（1974）障害児保育事業実施要綱.

厚生労働省（2020）ピアサポートの専門性の評価について（障害福祉サービス等報酬改定）

宮下敏江（2010）保育士におけるバーンアウト傾向に及ぼす要因の検討．上越教育大学研究紀要，第 29 巻，177-186.

文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）.https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf（最終閲覧 2025/11/13）.

内閣府（2025）令和7年版障害者白書．https://www8.cao.go.jp/shougai/whitepaper/r07hakusho/zenbun/pdf/s3-1.pdf（最終閲覧 2025/11/13）．
西川ひろ子・永田彰子（2012）加配保育士がとらえる特別支援教育の課題と他機関との連携．安田女史大学紀要，第40号，183-191.
櫻井貴大（2020）加配保育者の実態調査―勤務状況・保育歴・抱える困難を中心に―．地域活性化研究，第19号，21-30.
櫻井貴大（2021）障害児保育における加配保育者に関する研究動向．岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要第54号，58-64.
島田葉子・杉原喜代美・橋本実里（2019）研究報告　育児ストレスや育児不安，育児困難を抱える母親への育児支援の実際とその効果についての文献レビュー．足利大学看護学研究紀要，7（1），69-81.
髙木亜希子（2024）言語教育・応用言語学分野の質的研究におけるテーマ分析の考察―Braun and Clarke（2006）に着目して―．教育人間科学部紀要，第15号，59-74.
冨田久枝・根本咲那（2019）インクルーシブ保育に対する保育者の意識　―保育者効力感・人権意識に着目して―．千葉大学教育学部研究紀要，第67号，89-96.
越智祐子（2016）ソーシャルサポートとしてのピアサポートに関する一考察　－育児マイノリティの実践から社会的包摂を展望する－．名古屋学院大学大会論集，社会科学篇第52巻，第4号，pp.189-199.
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_41994.html（最終閲覧 2025/11/20）．
大河内修（2015）保育所における対応困難児への支援―巡回相談会での検討事例の分析から―．現代教育学部紀要，第7号，53-63.
大島巌（2013）ピアサポートというチャレンジーその有用性と課題．精神科臨床サービス，13，6－10.
植松勝子（2013）クラスにおける担任保育士と加配保育の役割　―M町の発達障がい支援ネットワーク事業における取組―．東海学院大学紀要，7，233-241.
植松勝子（2013）障がい児保育を担う“加配保育士”の要件．保育士養成研究，第31号，1-10.

CASを活用したパラメトリック探究に関する研究
―グラフを動かすことからの数学化―

藤井　圭介[1)]，澤田　浩介[2)]，中野　俊幸[3)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
3) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Research on Parametric Inquiry using CAS：
Mathematisation through manipulating graphs

FUJII Keisuke[1)]，　SAWADA Kousuke[2)]，NAKANO Toshiyuki[3)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences,　Kochi University,　Graduate student
2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences,　Kochi University,　Graduate student
3) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences,　Kochi University

要　約

中等学校数学教育の代数領域におけるPC活用はCASと呼ばれ国際的に長年研究されているが，その概要についてのHeidらの考察から，今日期待されているCASの実践的研究として「パラメトリック探究」を挙げることができる。そこで，本研究では，CASを思考の教具として活用することを前提とした「パラメトリック探究」の数学教育的意義を考察し，その実現のための実践的研究を行った。「格子点を活用したパラメータと図形の性質（平行，直角）との関係を発見させる授業」「1次関数のパラメータを連続的に変化させて現れる数学的現象を数学化する授業」「2次関数のパラメータを連続的に変化させ頂点の軌跡を数学化する授業」の3つのパラメトリック探究を実現するCAS教材と授業デザインを開発し，中学校及び高等学校で授業実践して，得られた実践的知見から数学教育的意義を検証し，また問題点と課題を考察した。

キーワード：パラメトリック探究　グラフの動的変化　CAS　代数の学習指導

１．はじめに

中学校・高等学校の数学教育において，代数分野では，コンピュータを活用するソフトウェア・システムを”Computer Algebra System”（略：CAS）と称し，CASが学校数学における代数の教育にどのような変化をもたらすかは世界的規模で考究され，様々な研究的実践がなされてきた。

本研究では，海外の数多くの論文を参照してCAS活用の研究について整理し考察しているHeidらの論文 ”How Might Computer Algebra Systems Change the Role of Algebra in the School Curriculum?”（Heid, Thomas & Zbiek 2013）を元に，代数分野におけるCAS活用の学習指導の研究について概観した。そして，今日的なCAS活用の研究として，関数グラフを動かすことによるパラメトリック探究に着目した。

数学教育学では，関数を定義する代数式の係数や定数項を，特定の関数を決定する要素という意味で「パラメータ」と呼ぶことがある。本研究ではこの用語を採用し，

パラメータの変化とそれに伴うグラフの動的変化との関係を見取りながら，パラメータの図的意味やグラフの動的変化で現れる数学的現象を発展的に考察する数学的探究活動を「パラメトリック探究」と称すことにした。

本研究では，CAS を活用してパラメトリック探究を実現するために開発した代数教材，及び授業デザインを提案し，授業実践を通して得られた CAS 活用のパラメトリック探究の教育的意義と課題を考察する。

２．中等教育段階での代数分野における CAS の活用研究の概要

Heid らによれば，コンピュータなどのテクノロジーを数学教育に活用するときの進化は，次の 3 つの段階をたどっているとしている。(Heid, Thomas & Zbiek 2013)

・利用可能なテクノロジーの進化
・テクノロジーの利用方法の進化
・そのテクノロジーの環境における学習指導についての研究と理論の進化

Heid らはこのテクノロジー活用の 3 つの進化過程に対応する形で，CAS を活用した代数の数学教育の研究を次の3つに整理している。(Heid, Thomas & Zbiek 2013)

①代数指導における概念理解と技術習得のバランスの調節を果たす CAS 活用の研究
②代数領域における生徒の数学的概念の構成を促す CAS の活用の研究
③CAS 活用により促進され，あるいは必要とされる思考と推論の研究

①は，CAS の比較的初期の 1980 年代後半から行われた研究である。CAS の記号操作機能を活用し，式の代入や因数分解などの式変形，方程式の代数的解などの結果を瞬時に表示して，生徒が自主的に代数計算の答えをチェックすることを可能にし，代数的計算技能のドリル演習を効果的に行うとする研究が行われた。1990 年代になると，反対に，そのような代数計算はコンピュータに行わせて，生徒にはその代数計算の効用や代数的手法の応用，代数概念の意味などを優先的に理解させようという研究がなされてきた。この研究は，さらに CAS にグラフ作成機能を追加し，表計算プログラムで補完する形で展開された。

代数計算をコンピュータに任せてしまうことに対して，生徒の代数的計算技能の習得が撓められるのではないかとの危惧が示され，2000 年代になると，CAS 活用に，代数的計算技能の習熟と代数の基礎的概念の理解とのバランスを調節する役割を持たせる研究が行われている。Heid らは，この研究について「CAS が手続き的知識と概念的知識のバランスや相互作用にどのようなに影響するかを理解する上で，大きな進展の可能性を秘めている」(Heid，Thomas & Zbiek 2013) として今後の進展を期待している。

②は，数学授業での ICT 機器の利用が容易になってきた 1990 年代後半頃から実践され，CAS を積極的に活用して 4 つの数学的活動を支援して代数的概念の認識論的構成を促す研究である。

この数学的活動の 1 つは，概念の一般化を志向する活動で， CAS を活用して生徒に様々な数値や場合について調べさせ，一般化を促すことである。Heid らは，一般化は数学的思考方法の核心であり，CAS の役割は生徒にそれに触れさせることであるとしている。(Heid，Thomas & Zbiek 2013)

2 つ目は，変数，関数，式，方程式など代数的表現が，グラフや表などの表現とどのように関連しているかを考察する数学的活動である。このような表現を変換する操作は，CAS で容易に可能な機能である。CAS による変換操作によって，生徒にグラフの対称移動・平行移動と代数式の変形との規則性の探究や，方程式の同値性の考察，関数の連続性の考察をさせる実践的研究がなされている。

3 つ目は，代数的手続きを拡張する数学的活動であり，Heid らは，「数学において，生徒が身につけるべき最も重要な概念は，あらゆる数学的過程や概念には，その使用に影響を与える条件や制約があるという理解である。」(Heid，Thomas & Zbiek 2013) として，CAS を活用してその制約を超えた領域に生徒の持っている数学的知識を拡張して適用することの数学認識論的意義を主張している。このような CAS 活用の研究的実践として，因数分解の手続きを拡張した実践，多項式に関する手続きを拡張した実践，ディオファントス方程式に関する手続きを拡張した実践がなされている。

最後に，新しい代数構造を探究する数学的活動があり，これは CAS を活用して生徒に様々な数値や数式について調べさせ，代数的計算や操作の一般化を超えて，代数的構造を考察させる活動である。2 次行列の乗法計算を CAS で行うことで，零因子や不可換性や正則性などの代数的演算構造を探究した研究的実践がなされている。

③は，ICT 機器の利用が数学学習の環境として整えられてきた 2000 年代頃から追究されてきた，CAS 利用を

前提とする新しい代数教育の研究である。

Heid らは，この研究を考察対象と「推論の道具」の 2 点から整理できるとしている。(Heid，Thomas & Zbiek 2013)

CAS の活用によってはじめて数学的考察の対象となるものとして，Heid らは 2 つの対象を挙げている。一つは CAS 特有の記号表記やコード，組み込み関数，コマンドなどであり，もう一つは，CAS による関数のグラフ表示である。前者を対象とする研究としては，CAS に積分計算をさせたり，数列を表示させたりするために，そのコマンドなどを如何に設計するかを生徒に考察させて，そのために必要となる数学的概念を理解させようした実践的研究がなされている。後者を対象とする研究としては，グラフの平行移動・対称移動と代数式の変形との関係を考察する実践やグラフの交点から方程式の解が有限個であることを推論させる実践，1 次方程式を解くための式変形の各段階をグラフ表現で考察する実践がなされている。

Heid らは，CAS を新たな「推論の道具（Tools for Reasoning)」(Heid，Thomas & Zbiek 2013）として活用することについて Arcavi の「CAS は，一般化を理解し表現し伝達するための道具であり，構造を明示するための道具であり，そして，関係性を確立し数学的論証を形式化するための道具である」(Arcavi 1994)という主張を紹介している。つまり，CAS は，代数の一般性や構造を表現しそれを理解したり伝達したりするための道具であるだけでなく，数学的推論をするための思考の道具なのである。その例として，ネイピア数e のx 乗を分母にもつ複雑なロジスティク曲線について，パラメータをスライダーで動的に変化させ，グラフの「断絶」について観察させる研究的実践がなされている。Heid らは，記号的表現をグラフの動的表現に関連させることによる CAS 活用の教育的可能性を多くの数学教育研究者が強調しているとしているが，このロジスティク曲線についての実践のように，題材は高校数学を超えた高度な内容であり，中等教育レベルの実践的研究は発展途上の段階であるとしている。(Heid，Thomas & Zbiek 2013)

Heid らの論文をもとにして中等教育段階での代数分野における CAS 活用の世界的研究を概観したところ，CAS を推論の道具として活用する研究の重要性が主張されているが，その研究領域は発展途上であり，特に関数の代数式のパラメータの変化とそのグラフとの関係を，CAS を思考の道具として探究するような実践的研究が期待されていることが分かった。そこで，本研究ではそのような CAS を活用するパラメトリック探究を実現し，それにより生徒が関数の代数式のパラメータを自由に変化させながらグラフとの関係や法則を探究していくことを目標として代数教材と授業デザインを考案することとした。

3．CAS を活用するパラメトリック探究の教育的意義

(1) 数学的教具としての CAS 活用の意義について

パラメトリック探究での CAS の活用を Heid らは，「推論の道具」と呼んでいるが，ここでは，ソフト面だけでなく PC・タブレット，大型ディスプレー等のハード面を含めて，CAS を数学的教具と捉えた場合，どのような教育的意義があるか考察する。

表 1　数学的教具の分類

1 種	つめこみ器	フラッシュカードに典型的な「条件付け」の器具
2 種	説明器	立体模型など噛みくだいて教えるための器具
3 種	思考器具	子どもに多様な思考を触発し，種々の方向からそれへの近接を許す器具

平林は，「数学的教具の本質的な特性は，その物理的性質や形状にあるのではなくて，むしろその見方や取扱い方にある」（平林 1973）として，学習指導の理念に呼応して数学的教具を 3 種類に分けている。まとめると表 1 のようになる。

この分類を PC・タブレットの活用に解釈すると次のようになる。第 1 種「つめこみ器」としての教具は，数学の基礎的概念や技能の習得および習熟のために，計算方法の理解やドリル学習を，ICT を活用して行うような使い方である。近年，Web を活用して，個別最適化をめざす学習システムの開発が行われているが，それは第 1 種の教具を高度に実現しようとするものといえよう。

第 2 種「説明器」としての教具は，問題状況や数学的性質などをシミュレーションで示したり，立体やその展開・切断などを 3D 画像で示したりするような使い方である。この使い方では，変数の入力や操作は意図された数学的性質を説明することに限定されており，生徒による想定外の自発的な操作や改変は原則的に許されていない。教科書付属のデジタル教材や市販のデジタル教材などのほとんどは，この「説明器」としての教具であるといえる。

第 3 種「思考器具」としての教具は，第 2 種の教具と同じようにシミュレーションや 3D 画像によって数学的

性質や立体図形を提示するような使い方であるが，第 2 種と異なり，生徒が主体的に変数を代入したり操作したりすることによって性質を発見し，さらに新たな課題を見出すところにある。

パラメトリック探究での CAS の活用は，生徒が主体的に代数式のパラメータを変化させグラフを動かして多様な関係や法則を発見し，さらに新しい数学的課題を見出すことを促すものであり，当にこの第 3 種の教具であるといえる。

平林はこのような「思考器具」としての教具のよさについて「数学の心的起源である肉体的活動を触発する教具ではなく，どんな子どもにも，またいつでも，広く豊かな思考を刺激してやまない器具としての数学的教具である。－中略－よい数学的教具は，その物理的制約を超えて,数学的思考の展開をいつまでも刺激してやまない。」と述べている。さらに「教具が豊かな客観的内容をもっているとともに，主観の多様な挑戦を許すものであればあるほど，その教具はすぐれたものだ」（平林 1975）とも述べている。

PC・タブレットでの CAS の活用は，まさにこのよさをもつ優れた数学的教具である。なぜなら，パラメータを連続的に動かすことによって多様な思考が触発されるだけでなく，発見した法則の検証や問題の解決に迫れる様々なツールが CAS には装備されており，そのツールの活用がまた数学的思考を刺激し，生徒の多様な挑戦を可能にするからである。

さらに，このような PC・タブレットでの CAS の活用によってパラメトリック探究をする活動を通して，中学生・高校生が数学的現象を数学化する面白さを体験できることも，CAS 活用の重要な教育的意義である。

(2) パラメトリック探究の数学教育的意義について

1 次関数 $y = ax + b$ と 2 乗に比例する関数 $y = ax^2$ におけるパラメータの値をいろいろに変化させたとき，グラフがどのように変化するかは，中学校数学教科書において主要な問いの一つとして取り扱われている。また，教科書付属の ICT 教材には，パラメータの値を連続的に変化させ，グラフの連続的変化を見取るソフトが準備されている。このように中学校数学の教材としては，関数式のパラメータの値を変化させ，そのグラフの連続的変化から直線の傾きやy切片，放物線の開き具合などの図形的意味を探究させ理解させる教材は整えられている。

しかし，これらの ICT 教材を活用し，生徒が自らパラメータの値を変化させグラフを動かしてその関係を探究する活動を授業で実現することは，現状では未だ課題であると考える。著者らの授業観察の経験からは，実際には，ICT 教材を使っても，教師が一方的にグラフを動かして見せてパラメータの図形的意味を説明するだけにとどまっていることが多いのではないかと推測する。

高校の代数分野，特に関数においては，ある条件を満たす代数式のパラメータを求めて関数を特定する問題，パラメータの変化による方程式の解の存在や個数を考える問題など，パラメータに関する問題は多い。しかし，その問題の趣旨は，関数の決定や方程式の解を求めることにあり，パラメータそのものを連続的に変化させて，そのグラフの動的変化で引き起こる現象を数学的に探究することを主要なテーマとする問題はあまり扱われていない。

こうした中で，本研究で扱う CAS を活用したパラメトリック探究は，つぎのような数学教育的意義があると考える。以下，パラメトリック探究①～⑤という。

① グラフの一般的形状の動的イメージの理解
② グラフの図的変化における不変性と共変性としてのパラメータの理解
③ グラフの幾何的性質とパラメータとの関係を発見する文脈の構成
④ グラフ変動で現れる図的現象から数学的法則性を帰納的に推論する活動の実現
⑤ グラフ変動で現れる数学的現象から垂直的数学化する活動の実現

パラメトリック探究①は，第 2 節の CAS 活用研究の分類②で言及した CAS による概念の一般化の促進と関数式とグラフとの関連性の考察の促進に相当する意義である。グラフの静的図示では，ある関数のグラフの一般的形状をイメージすることが難しい。それは，本来，パラメータを連続的に変化させたときのグラフの動的イメージとして理解されものである。そして，パラメータの特定の値に対応する静的グラフが，グラフの動的イメージの一瞬の 1 コマの図として理解されるとき，静的グラフは一般的形状に対する代表例であることが理解できるのである。つまり，動的イメージによって静的グラフは代表例として，どのような可変部分と不変部分を含意しているかが認識されるのである。

パラメトリック探究②は，関数グラフの一般的形状をパラメータの値を変化させたときの動的イメージとして捉えた上で，その幾何的特性とパラメータとの関係は，

図的変化における不変性と共変性として捉えることができることである。例えば，1 次関数 $y = ax + b$ について，aが直線の傾き，b が y切片に対応していることを，b を固定し aを連続的に変化させたとき，それに伴って直線の傾きが変化するという共変性と，その回転移動の中心は$(0, b)$ で常に直線が$(0, b)$ を通っているという不変性によって理解させることである。

パラメトリック探究③について，幾何的性質を代数式のパラメータの関係として扱うことは，17 世紀以来の解析幾何学の本質的特徴で，数学者 Descartes による座標の導入によって可能となったと言われているが，それは小学校算数にはなく中等学校数学を特徴付ける最も重要な内容である。生徒にはこの内容を，知的感激をもって学ばせたいと考えているが，グラフを静的に示した図だけによるならば，平行や垂直などの幾何的性質と代数式のパラメータとの関係は教師が天下り的に説明せざるを得ない。そこで，CAS 活用によって生徒にグラフを自主的に動かさせ，そのパラメータを読みとりながら関係を探るような教材が開発できれば，その法則を生徒に主体的に発見させる活動が実現できる。CAS 活用の意義は，このような発見の文脈を構成できる点にある。実際の CAS 教材と発見の文脈を取り入れた授業デザインは次節で提案する。

パラメトリック探究④について，グラフを連続的に変動させると，様々な図的現象が起こる。例えば，グラフの残像からその包絡線が現れたり，グラフの代表的点の軌跡がある曲線を描いたりする。このような現象から帰納的に数学的法則性を推論して新しい数学的内容を創造する活動が実現できる。具体的な CAS 教材と授業デザインは次節で提案する。

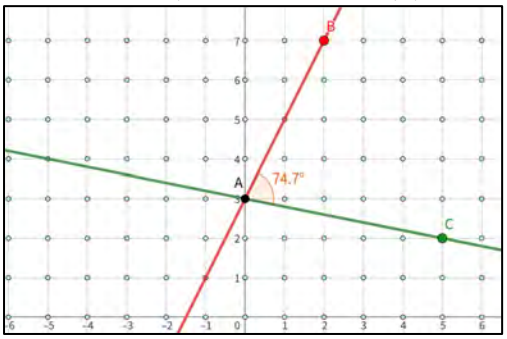
パラメトリック探究⑤は，④で帰納的に推論した数学的法則性を代数式で表現し，さらに，その代数式のパラメータをより一般化した記号形式や数学的表記で表現することである。さらに，演繹的推論に必要な代数的概念や代数式変形の手順を既習事項として準備できる高校段階では，帰納的に推論した代数式を，もとの代数式のパラメータを使って演繹的に論証する活動も実現できる。このような数学的活動を Treffers は，「垂直的数学化（vertical mathematization）」と呼んだが，CAS 活用によるパラメトリック探究は数学的現象をさらに高度な数学に洗練する垂直的数学化を実現できる。この具体的な CAS 教材と授業デザインは次節で提案する。

４．格子点を活用したパラメータと図形の性質（平行，直角）との関係を発見させる授業

(1) 開発した CAS 教材について

図 1 のように，定点 A と整数座標の格子点上を動かすことができる点を通る 2 つの 1 次関数のグラフにおいて，点 B・C をドラッグして格子点上を動かすことで，グラフの傾きとなす角が垂直になるときの関係を探究する教材を作成した。垂直に交わるグラフの特徴は高校数学の内容であるが，本教材は中学校の代数分野において 2 直線が垂直に交わるときの傾きには，どのような関係があるのかという疑問を中学校段階で探究し，帰納的に解決を図るために開発したものである。

図 1 垂直に交わるグラフの教材



(2) 実現を狙うパラメトリック探究について

格子点を活用することで，パラメトリック探究③を実現させることを狙いとしている。グラフを自由に動かすとそのなす角の測定値には近似性や不確実性（Sinclair & Robutti 2013）が表れてしまう。そこで格子点を活用することで，整数座標上という制限されたパラメータにはなるが，上記の近似性や不確実性を考慮しなくてよくなる。また格子点の活用は，実験的な結果から帰納的に法則を発見することでもあり，生徒に性質の発見の過程を経験させるために有効な手段であると考えられる。

(3) 中学校での実践について

公立中学校 3 年生にて実践を行った。

①導入段階

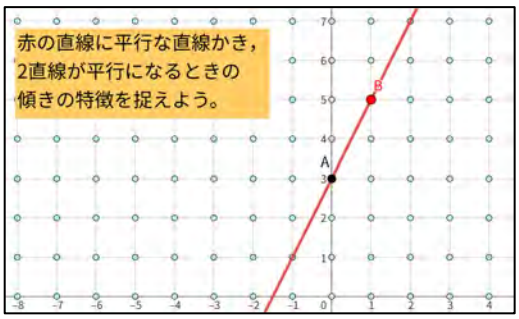
導入段階は図 2 の教材を用いて平行なグラフの傾きを復習し，「平行以外の関係は」と問うことで図 1 に繋げる。数学的思考が刺激され垂直に交わるグラフの傾きという新たな課題を生むことができる点は，この教材が「思考器具」としての役割を果たしていたことを示している。実践では，平行になる直線を複数描く生徒がおり，b のパラメータ変化によるグラフの動きを理解していた。

②展開段階

展開段階は，図 1 のような問題を 2～3 問探究するこ

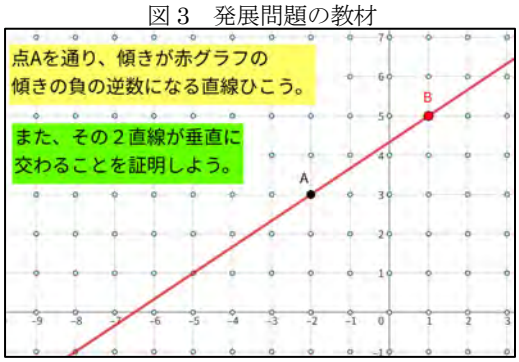
とで，垂直に交わる 2 直線の傾きの特徴を探る。実践で

図 2　平行の復習教材



は「2 直線の平行以外の関係」を問うことにより，生徒は図 1 の教材を用いて，グラフが垂直に交わる探究にスムーズに入ることができ，点 C をドラッグしてメジャー機能で表示された角の大きさを確かめながら格子点上をさまよって，その傾きの特徴を捉えることができた。

図 3　発展問題の教材



③発展段階

発展段階は，図 3 のように傾きの逆数の符合を変えた直線を描かせ，実際に垂直に交わるかどうかを実験的に検証させたり，直角三角形の合同を用いて演繹的に証明させたりする活動を行う。実践では証明まで行き着いた生徒は非常に少なかったが，逆数の符合を変えた傾きのグラフが垂直に交わる検証を行うことはできた。

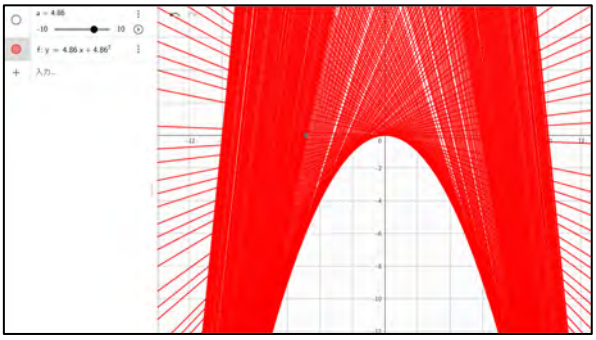
5．1 次関数のパラメータを連続的に変化させて現れる数学的現象を数学化する授業

(1) 開発した CAS 教材について

まず 1 次関数 $y = ax + b$ のグラフを表示し，a，b の 2 つのパラメータのスライダー(変域の初期設定は-10 から 10)を用いてグラフがどのように動くかを表示できる教材を作成した。

この 1 次関数のグラフの動きを確認したあと，b を様々な a の式で置き換えたらどうなるかを探究する教材を開発した。例えば，$b = a^2$ と置き換え，$y = ax + a^2$ として a を動かすと，そのグラフの残像から図 4 のような包絡線が現れる。どうしてこのような包絡線が現れるのかを数学的に考察する教材である。

図 4　a を変化させたときの$y = ax + a^2$の残像

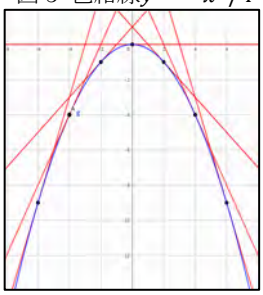


(2) 実現をねらうパラメトリック探究について

1 次関数 $y = ax + b$ のパラメータa，b を動かすとグラフはどのように動くかを確認したあと，b を様々な a の式で置き換えたらどうなるか探究する。まず b を a の 1 次式で置き換え，$y = ax + ma + n$ として a を動かすとグラフは定点 $(-m,\ n)$ を通る直線（定点を中心に直線は回転している）となることを発見させ，a の恒等式と見なして演繹的に説明する。

次に $b = a^2$ と置き換え，$y = ax + a^2$ として a を動かして直線の動きを観察させ，残像を表示させる。すると，グラフの残像からすべての直線と接するような曲線である包絡線が現れる。つまり $y = ax + a^2$ で表されるすべての直線は放物線 $y = -x^2/4$ と接しており，この放物線は包絡線となっている（図 5）。

図 5 包絡線$y = -x^2/4$



$y = ax + a^2$ の包絡線が $y = -x^2/4$ であることは証明しないが，直線が通過する（存在する）領域と通過しない（存在しない）領域の境界が $y = -x^2/4$ であることを，2 次方程式の解の判別式から導く。点$(x,\ y)$を直線が通過するとは $y = ax + a^2$ の a が存在することであり，$y = ax + a^2$ を a の 2 次方程式 $a^2 + xa - y = 0$ とみたときに解が存在することである。静的な図では，この包絡線を発見することは不可能である。そして，その直線群の存在領域として，この放物線の式が上記のような解の判別式から導かれることを理解することは難しい。しかし，グラフを動的に変化させて直線群の残像から包絡線を発見させ，この包絡線は直線が通過する領域と通過しない領域の境であることから，上記の解の判別によって放物線の式が導けることを比較的容易に理解させることができると考えた。以上の探究によって，パラメト

リック探究④⑤を実現することをねらいとした。

（3）高校段階における実践について

公立の高等学校普通科 3 年生にて実践を行った。

①導入段階

本時のテーマとして「$y=ax+b$ のa や b を変化させると，グラフはどう動くか？」を生徒に提示し，導入では，$y=ax+b$ の a， b が連続的に変化したとき，グラフはどのように動くかを確認させた。a を変化させると直線は y 切片を中心に回転し（図 6），また b を変化させると上下に平行移動する（図 7）。生徒はこれらのパラメータの変化に伴う直線の動きを容易に捉えることができ，

図 6　a を連続的に変化

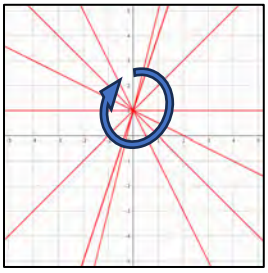
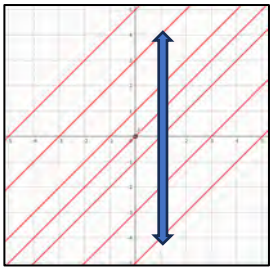


図 7　b を連続的に変化



またそのグラフの動きに感動している様子が見られた。a， b の変化に伴うグラフの変化について，教科書では図で示してあるが，その変化を動的に見取る活動を生徒は経験してこなかった。このように動的に捉えることで a は傾き， b は切片を表すというパラメータの図的意味を改めて理解させることができた。

②展開段階

展開では「$b=a$で置き換え，$y=ax+a$ ならばどう動くか？」と問題を提示し，探究させた。a を変化させると常に点 $(-1,\ 0)$ を通る直線となる（図 8）。さらに問題を発展させ，「$b=3a+2$で置き換え，$y=ax+3a+2$ ならばどう動くか」を探究させた。a を変化させると常に点 $(-3,\ 2)$ を通る直線となる（図 9）。これらの探究活動において，生徒は直線がある点を中心として回転して

図 8 $y=ax+a$

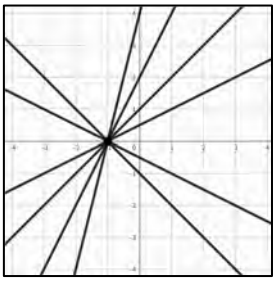
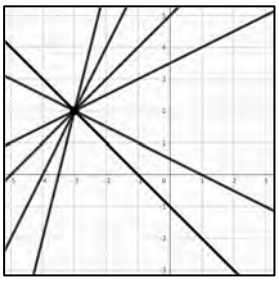


図 9　$y=ax+3a+2$



いるというグラフの動きを見取ることができ，定点を通る直線であることを視覚的に理解することができた。また，この直線はなぜ定点を通るのかという疑問が生徒の中で生まれ， a の恒等式 $a(x+3)-y+2=0$ を用いた理論的説明につながった。

③発展段階Ⅰ

図 10　現れる残像

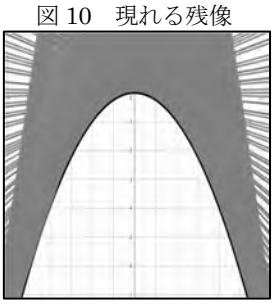
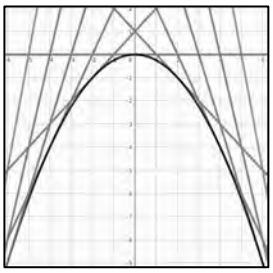
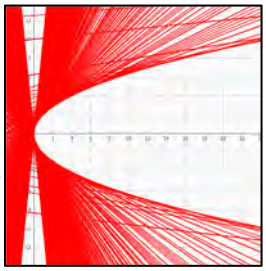


図 11　包絡線



発展では「a の 2 次式，例えば $b=a^2$ で置き換えた $y=ax+a^2$ ならばどう動くか？」と問題を発展し，探究させた。このグラフの残像を表示させると，放物線を境界とする領域が現れる（図 10）。現れた放物線は $y=ax+a^2$ で表されるすべての直線と接するような包絡線であることを，グラフをゆっくりと変化させることで図的に説明した（図 11）。

図 12　$y=ax+1/a$



④発展段階Ⅱ

問題をさらに発展させ，「$b=1/a$ で置き換えた$y=ax+1/a$ ならばどう動くか？」という問題を生徒に提示した（図 12）。この問題は生徒の自主課題としたが，この問題以外にも $b=a^3$ と置き換えた $y=ax+a^3$（図 13）や，a をa^2に置き換えた $y=a^2x+a$（図 14）などがどうなるかを意欲的に表示し，その動きを捉えようとする生徒の姿が見られた。

図 13　$y=ax+a^3$

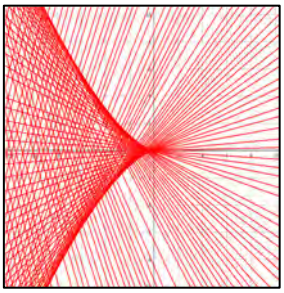
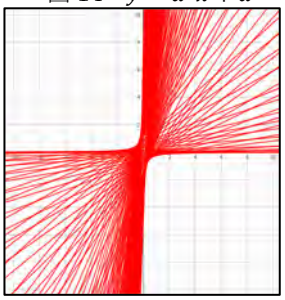


図 14　$y=a^2x+a$



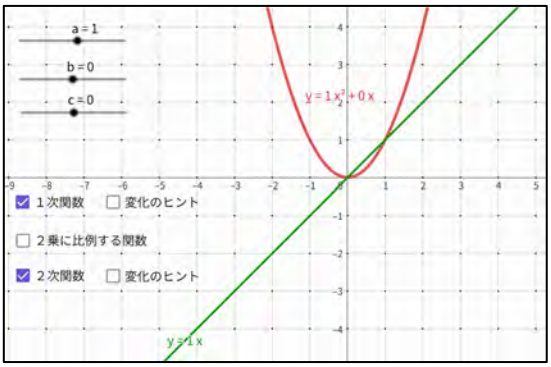
6．2 次関数のパラメータを連続的に変化させ頂点の軌跡を数学化する授業

（1）開発した CAS 教材について

図 15 のように，2 次関数 $y=ax^2+bx+c$ のグラフを表示し， a，b，c の 3 つのパラメータのスライダー（変域の初期設定は-10 から 10）を用いてグラフや頂点が

どのように動くかその軌跡を探究する教材を作成した。中学校段階では，1 次関数 $y=ax+b$ を復習できるように，チェックボックスを用いて表示・非表示を切り替えることができるよう設定した（図 15 は 1 次関数・2 次関数同時に表示している）。また，1 次関数では y 切片，2 次関数では頂点を表示できるようにすることで，パラメータの連続的変化によるグラフの軌跡がより明確に検証できるようにした。

図 15　1 次関数と 2 次関数の教材



2 次関数 $y=ax^2+bx+c$ では，a，b，cのうち 2 つの値を固定して，1 つの値を変化させる。例えば

$b=0$，$c=0$ としてパラメータ a を変化させると，放物線が開いたり閉じたりする現象を見せることができる。

$a=1$，$b=0$ としてパラメータ c を変化させると，放物線が上下に平行移動する現象を見せることができる。

これらのことは，教科書の付属の ICT 教材でも見せることができる内容である。

ところが，今度は，$a=1$，$c=0$としてパラメータbを変化させる（スライダーのb の増分は 0.1 に設定）

図 16-A

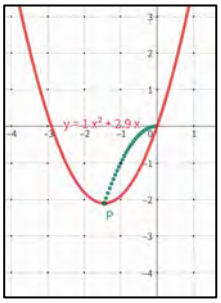


図 16-B

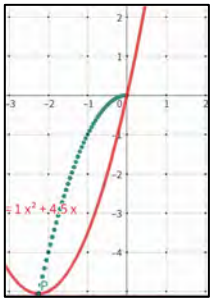


図 16-C

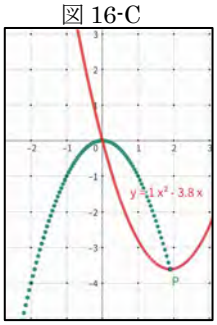
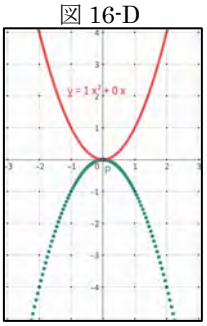


図 16-D



と，頂点 P の軌跡が図 16-A～D のように放物線が描かれることを見せ，美しい数学的現象を発見させることができる。さらに a，c を他の値に固定して b の値を変化させたときの放物線がどうなるか比較させることができる。そしてその放物線は $y=-ax^2+c$ であることを帰納的に類推させることができる。

さらに a を変化させたとき，上記では $b=0$ と固定したが，$b\neq 0$ の場合はどうなるかを探究させることもできる。例えば，$b=4$，$c=0$ と固定し，パラメータ a を変化させると，その頂点 P の軌跡は直線 $y=bx/2$ であることを発見させることもできる。

このように，この教材はパラメータ変化と軌跡の関係性を見取ることが可能となり，$y=ax^2+bx+c$ の頂点が $y=-ax^2+c$ 上を動くことを視覚的に発見させ，帰納的に記号化・一般化させることが可能となる。また，中学校段階での複数のパラメータを変化させる活動とその探究の仕方を学ぶことも可能となる。しかしながら中学校段階においては，理論的検証は難しく，あくまでも感覚的発見・帰納的検証に留まる。高等学校では，同様の教材を用いた発見の過程を経て，この数学的現象を，頂点座標を媒介変数表示し，媒介変数を消去することで理論的に一般化させる学習に至らせる。

（2）実現を狙うパラメトリック探究について

本教材では，パラメータの値を連続的に変化させたときのグラフの図的現象から，パラメトリック探究④，⑤を実現させることを狙いとしている。パラメトリック探究④については中学校段階で，パラメトリック探究⑤の一般化・形式化・記号化は中学校段階，演繹的な確証による一般化は高校段階において実現させることが可能である。

（3）中学校での実践について

公立中学校 3 年生にて実践を行った。

①導入段階

導入段階は，図 15 の 1 次関数を用いて $y=ax+b$ のグラフがどのように動くか，パラメータa，b をそれぞれ連続的に変化させて確認する。

その際，切片b の変化によるグラフの動きは，一見すると横や斜めの平行移動に見える（実際に生徒は斜めに移動していると答えた）ことから，y 切片を点として表示することで，上下の平行移動であることを意識づけることができた。またこれは，2 次関数におけるグラフの動きを見るための布石であり，生徒にグラフの代表的な

点で軌跡を見るという発想の土台を作ることができた。実践では1次関数のグラフがパラメータ変化によって動的に表現されることに興味を持っている様子が見られた。

②展開段階

展開段階は，2次関数 $y=ax^2+bx+c$ のグラフを用いて，まず$b=0$，$c=0$ の 2 乗に比例する関数において，パラメータa を変化させるとグラフはどのように動かくかを動的に復習する。生徒からは，グラフの幅が狭くなったり，広くなったりするという発言があった。次に1次関数のようにこのグラフを上下に平行移動させたい場合どの値を変化させればよいかと問うことで，パラメータc の意味について予測し確認する。実践においても生徒は，文字に影響されることなく定数項を答えていた。

③発展段階

発展段階は，$y=ax^2+bx+c$ のa，c の値を固定し，パラメータb を変化させてグラフがどのように動くかその特徴を検証する。

まずは $a=1$，$c=0$ に固定して残像なしでグラフを動かしたり，グラフの残像を残して動かしたりして見せる。その動きが不明瞭であるため，ここで，「代表的な点で動かしてみたらどうか，$y=ax^2$ の代表的な点とはどこだろうか」と投げかけることで頂点の軌跡へと導く。パラメータb を変化させて図 16-D を表示し，グラフと軌跡を比較してその特徴を予測する。図 17-A は$a=3$，$c=0$，図 17-B は$a=-1$，$c=0$，図 17-C は$a=1$，$c=2$ というようにa，c の値を変えて頂点の軌跡を表示し，軌跡を残していくことで，$y=ax^2+bx+c$ の頂点が放物線 $y=-ax^2+c$ 上を動くことを帰納的に導き出す。

図 17-A　$a=3$，$c=0$

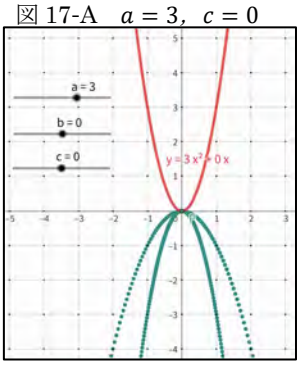
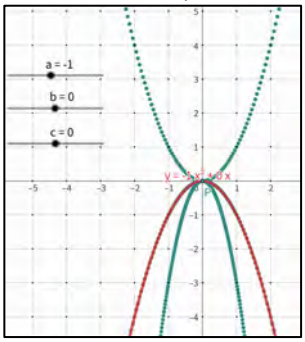
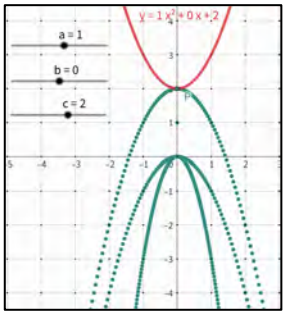


図 17-B $a=-1$，$c=0$



実際に生徒は様々なa，c の値を試し，軌跡の式を具体数で表すことで，徐々に$y=-ax^2+c$ へ近接していった。しかしながら，実践した学級の全生徒に「$y=ax^2+bx+c$ の頂点が$y=-ax^2+c$上を動く」という一般化した結論に至らせることは難しかった。そのため，具体的なa，c の値を用いた式から軌跡の式を求める確認問題を出題することで，結論とすることが有効であると思われる。例えば「2次関数 $y=4x^2+bx+3$ の頂点は，どんな式上を動くか」と問い，「$y=-4x^2+3$ 上を通る」と答えることができれば，授業内容を理解していると判断することができるということである。また，b，c の値を 0 以外で固定し，パラメータa を変化させて，頂点の軌跡が直線を表すことを表示したり，a，b の値を 0 以外で固定してグラフを上下に動かすにはどうすればよいかと考えたりする生徒が現れ，この教材が当に「思考器具」として生徒が主体的に変数を代入したり操作したりして新たな課題を見出していた。

図 17-C　$a=1$，$c=2$



（4）高校での実践について

公立の高等学校普通科 3 年生にて実践を行った。

①導入段階

本時のテーマとして「$y=ax^2+bx+c$ のa，b，c の値を変えるとグラフはどう動くか？」を生徒に提示し，導入ではa またはc の値だけを変化させ，グラフの動きを観察させた。まずa だけを動かし，「$b=0$，$c=0$ のとき，つまり $y=ax^2$ のとき，a を連続的に変化させるとグラフはどう動くか？」を確認させた。このとき，グラフは開いたり閉じたりする（図 18）。次にc だけを動かし「$a=1$，$b=0$ のとき，つまり $y=ax^2+c$ のとき，c を連続的に変化させるとグラフはどう動くか？」を確認させる。このとき，グラフは上下に平行移動する（図 19）。これらは内容としては既習事項であるが，パラメータを変化させグラフの動向を見ることで確認した。

図 18　a を連続的に変化

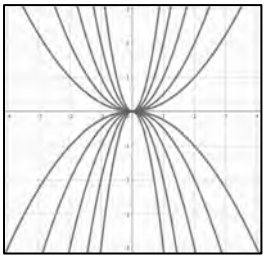
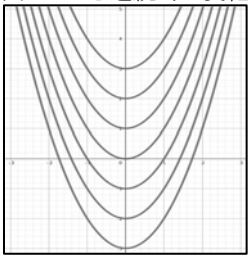


図 19　c を連続的に変化



②展開段階

展開では「b の値を変化させよう」と提案し，「$a=1$，$c=0$ のとき，つまり $y=x^2+bx$ のとき，b を変化させるとどう動くか？」について探究させた。このと

き，放物線は拡大・縮小しているようにも見えるが，よく見るとその形を保ったまま移動していることを確認した。移動を各自で観察させていると，ある生徒が「この放物線は上に凸の放物線上を動いているように見える」と発言した。

図 20 $y = x^2 + bx$

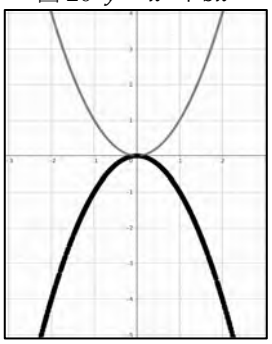
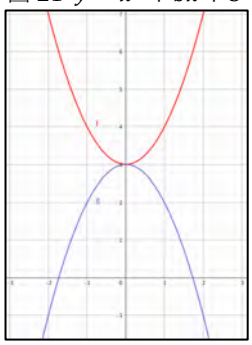


図 21 $y = x^2 + bx + 3$

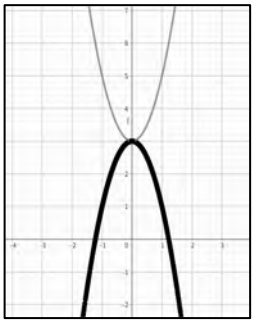


そこで「グラフの動きの規則性を調べるために，放物線上の代表的な点に注目し，その点がどう動いているか観察してみよう」と提案し，代表的な点として頂点の残像を表示させ，頂点の残像は x 軸対称（かつ原点対称）の放物線 $y = -x^2$ となっている（図 20）ことを発見させた。

次に，c が 0 以外ならどうなるか，「例えば$a = 1$，$c = 3$ のとき，つまり $y = x^2 + bx + 3$ ならば頂点の軌跡はどうなるか？」を探究させた。この放物線の頂点の残像は放物線 $y = x^2 + 3$ と $y = 3$ に関して対称の放物線 $y = -x^2 + 3$ となっており（図 20），$y = x^2 + bx$ のときと比べ y 軸方向に+3 だけ平行移動していることを発見させた。

さらに a が 1 以外ならどうなるか，「例えば$a = 2$，$c = 3$ のとき，つまり $y = 2x^2 + bx + 3$ ならば頂点の軌跡はどうなるか？」を探究させた。このとき，頂点の残像は $y = x^2 + bx + 3$ のときと比べ，開きが小さくなっているだけでなく，放物線 $y = 2x^2 + 3$ と$y = 3$ に関して対称の放物線 $y = -2x^2 + 3$ となっていることを発見させた（図 22）。

図 22 $y = 2x^2 + bx + 3$



③発展段階Ⅰ

発展では，なぜ頂点の軌跡は線対称の放物線となるのかの理論的説明を，頂点座標を媒介変数表示し媒介変数を消去することで行った。$y = 2x^2 + bx + 3$ の頂点を $(x,\ y)$ とおくと，次のように表すことができる。

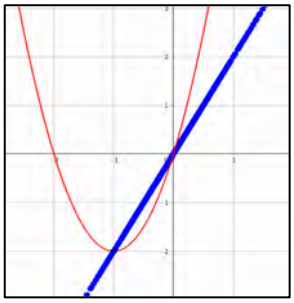
$$\begin{cases} x = -b/4 \\ y = -b^2/8 + 3 \end{cases}$$

これを，b を媒介変数とする媒介変数表示と捉え，b を消去すると頂点の軌跡の方程式 $y = -2x^2 + 3$ が得られる。生徒は帰納的に推測した軌跡の方程式が，演繹的に導いた方程式と一致していることに感動している様子が見られた。

④発展段階Ⅱ

最後に，導入段階でa を変化させるとグラフは開いたり閉じたりするだけで頂点は動かないことを確認したが，これは $b = 0$ の場合であったことを指摘し，b が 0 でないとき，頂点は動かないのか，あるいはどう動くのかと問題を発展させた。例えば「$b = 4$，$c = 0$ のとき，つまり $y = ax^2 + 4x$ のとき，a を連続的に変化させると頂点の軌跡はどうなるか？」を探究させた。a を変化させたときの頂点の軌跡は直線になることを発見させ，それは直線 $y = 2x$ となる（図 23）ことを生徒は帰納的に推測した。この推測した式も，頂点を媒介変数表示して媒介変数を消去することで導けることを指摘し，各自の課題とした。生徒は，軌跡が$(0,\ 0)$になるときもあるのかと疑問を呈していた。これは無限大・無限小の極限の考えにつながる面白い数学的問題であるが，授業内では扱わなかった。

図 23 $y = ax^2 + 4x$



7．実践から得られた CAS 活用の数学教具的意義とパラメトリック探究の考察

（1）数学的教具としての CAS 活用について

本研究におけるパラメトリック探究での数学的教具としての CAS の活用は，①パラメータを生徒が変化させてグラフを主体的に動かすこと，②動かしたグラフによって多様な関係や法則性を発見すること，それを探究しながら，③さらなる新しい数学的課題を見出すこと，の 3 つの役割を果たすときである。以下この観点で実践を考察する。

格子点の教材は，生徒が主体的に傾きのパラメータを変化させてグラフを動かし，2 直線が垂直に交わる傾きのパラメータの関係を発見させた。これらは上記①，②であり，さらに中学校の代数領域では扱わない垂直に交わるグラフの傾きとパラメータの関係という数学的課題を見出すことを可能としていることから③の役割を果たしていると言える。

包絡線の教材は，生徒が主体的に $y = ax + b$ のb を

様々な aの式に置き換え，パラメータa を変化させてグラフを動かすことで，その包絡線を表示させた。これらは上記①，②の役割を果たしている。また実践では，傾きa の式の次数を変えるなど生徒自らが新たな数学的課題を見出して探究しており，③においてもその役割を果たしていると言える。

2 次関数の教材は，$y=ax^2+bx+c$ のa，b，c それぞれのパラメータを生徒が主体的に変化させてグラフを動かすことで，頂点の軌跡の法則性を発見し，一般化・記号化・形式化した。これは上記①，②にあたる。また実践での，固定する値を生徒が主体的に選んで，動かすパラメータを変えることで，自ら探究したことは，③の役割を果たしていると言える。

これらのことから，本研究での CAS 活用は数学的教具，特に思考器具（平林 1973）としての役割を十分に果たしていると言える。

(2)パラメータを変化させることによるグラフの図的性質の不変性・共変性の理解について

包絡線と 2 次関数の実践の導入段階では，既習事項に関連するパラメータの変動に伴うグラフの動きを確認させた。直線 $y=ax+b$ の a は傾き，bはy切片であることや，放物線 $y=ax^2+c$ の a は開き具合，c はy切片であることは既習事項であったが，生徒はグラフの変化の様子に新鮮味を感じている様子が見られた。これは，これらのパラメータの幾何的意味を理解させる際に，グラフの変化を動的に見せる活動をあまりやってこなかったことが露呈したと思われる。本実践によって，グラフの図的性質を不変性・共変性として捉える活動を経験したことは，教育的意義があったと考えられるが，一方で上記のような代数指導の問題点も指摘できよう。

(3)発見の文脈を構成するための格子点活用の効果について

「格子点を活用したパラメータと図形の性質（平行，直角）との関係を発見させる授業」では，整数座標の格子点上しか動かせないという制限を入れることで，生徒が主体的に操作して，傾きという代数式のパラメータを読みとりながら，垂直という幾何的性質との関係を探究し，その法則性の発見させることができた。これは格子点活用の効果である。

平行と垂直の幾何的性質は中学 1 年の幾何領域で既習であり，生徒にとっては想起しやすい関係性である。そのため，中学 2 年の代数領域の 1 次関数において平行なグラフとその傾きを学習したときに，垂直に交わるグラフについて生徒が関心を持つことは自然であり，十分に予想できる。格子点の活用は，その関心を数学的探究の課題に焦点化することを可能とした。当然のことながら，整数座標に制限された格子点は，理論的厳密さは十分ではないが，CAS を活用した数学的推論による法則発見の過程を生徒の主体的活動によって経験させることを可能とした。格子点が理論的に厳密でないことがむしろ，より理論的な説明の必要性を認識させることに繋がった。

この格子点を活用した発見の文脈の設定は，他の数学領域にも活かせると考えられ，具体的な教材は今後の課題にしたい。

(4) グラフ変動による図的現象からの数学化について

①帰納的に推論して法則を見つけること

包絡線の実践では，直線 $y=ax+b$ のパラメータ b を a の式で置き換え，a の連続的変化に伴うグラフの変動の様子やその残像を見せることで，定点を通る直線や包絡線になっていることを発見させることができた。

2 次関数の実践では，放物線 $y=ax^2+bx+c$ の a，c の値を固定して b の値を変化させると，その頂点の軌跡が放物線となっていること，b，c の値を固定して a の値を変化させると，その頂点の軌跡が直線となっていることを発見させることができた。

これらの数学的現象が現れたことは生徒にとって新鮮で感動的なものであったが，実は我々が教材研究をしていく中で驚きを持って発見したことでもある。このような数学的に美しく価値のある現象を扱うことができたことは，パラメトリック探究の教育的意義である。

また，例えば，$y=x^2+c$ と$y=c$ に対称なグラフは $y=-x^2+c$ であることなどのように，その現象から数学的規則性を帰納的に推論する際には，生徒は既習の数学的概念を十分活用していた点を評価したい。つまり，この推論の活動を通して既習事項を復習し，活用することにもなったのである。またこの点においてもパラメトリック探究の教育的意義があると考える。

②形式化・記号化して，演繹的に証明すること

包絡線を解の判別式から求める解法は大学受験数学の問題としてはよく知られている。しかし，なぜ判別式を使えば求めることができるのかは，極めて理解が難しい。

包絡線の実践では，直線群を残像として示しているので，直線が通過する領域と通過しない領域の境界が包絡線となっていることが視覚的に分かり，解の判別式を用いることが有効であることを生徒たちは比較的容易に理

解することができ，演繹的証明の理解につながった。

2 次関数の実践では，中学校段階でも，現れた頂点の軌跡の方程式を数式化し，いくつかの場合を見せて一般的にどのような式で表せるかを考察させることができた。

さらに高校段階では，頂点座標を媒介変数表示することで，帰納的に推論した軌跡の方程式が本当に正しいのかを演繹的に証明することができた。生徒は，媒介変数を消去するとこの方程式が現れたことに，感動している姿が見られ，帰納的に推論したことが演繹的に確証できたことに，数学的価値を見出した。

③形式化・記号化・演繹的推論から新たな課題の発見

包絡線の授業では，$y = ax + a^2$ でできる包絡線を解の判別式から演繹的に導いた。さらに，a^2を$1/a$で置き換えた $y = ax + 1/a$ ときの包絡線について予想させ，横に倒れた放物線になることを確認したあと，この包絡線の式を演繹的に導くことを新たな課題として設定することができた。

2 次関数の授業では，放物線 $y = x^2 + bx$ の頂点の軌跡が放物線となり，式では $y = -x^2$ で表されることを帰納的に推論したあと，より一般化した $y = ax^2 + bx + c$ の頂点の軌跡はどのような式で表されるかを，中学校段階でも発展課題として設定し探求することができた。高校段階では頂点の軌跡の式を媒介変数の考え方で演繹的に導いた。さらに，$b \neq 0$ のときパラメータ a を変化させると頂点の軌跡が直線になることを確かめたあと，その式を媒介変数の考え方で演繹する問題を設定することができた。

このように，パラメトリック探究によって，形式化・記号化したり演繹的に推論したりしたあと，より高度な課題を設定することができ，垂直的数学化を推し進めることができた。

8．おわりに

本研究では中等学校数学教育の代数領域における CAS を活用したパラメトリック探究に着目し，CAS 教材と授業デザインを開発し，中学校及び高等学校で授業実践した。CAS 活用が優れた思考教具となり，数学教育的意義のあるパラメトリック探究が実現できることが実証された。生徒はグラフの変化を動的に見る経験に新鮮さを感じ，どう変化するのかを探究したいという探究心が刺激され，豊かな探究活動が展開された。ソフトの配布や生徒による想定外の操作などの ICT 機器活用上の課題もあったが，それ以上の教育的意義が示された。

本実践で扱った教材は代数領域の 1 次関数・2 次関数のみであり，複素数や 2 次曲線などの他の代数領域における教材や，幾何領域など他の数学領域でパラメトリック探究を実現するような教材の開発・実践を今後の課題とし，引き続き研究していきたい。

引用・参考文献

平林一栄(1973). 「数学的教具と遊びの精神」.『日本数学教育学会誌 算数教育』第 55 巻第 4 号，pp.2-5.

平林一栄(1975). 『算数・数学教育のシツエーション』広島大学出版研究会，p. 2

Aracavi, A. (1994). Symbol sense: Informal sense-making in formal mathematics. For the learning of Mathematics, 14(3), pp.24-25 .

Heid, M. K., Thomas, M. O. J., & Zbiek, R. M. (2013). How Might Computer Algebra Systems Change the Role of Algebra in the School Curriculum?. In Clements, M. A., Bishop, A. J., Keitel, Ch., Kilpatrick, J. & Leung, F. K. S. (Eds.). *Third International Handbook of Mathematics Education* , pp.597-641 .

Sinclair, N., & Robutti, O. (2013). Technology and the Role of Proof：The Case of Dynamic Geometry. In Clements, M. A., Bishop, A. J., Keitel, Ch., Kilpatrick, J. & Leung, F. K. S. (Eds.). *Third International Handbook of Mathematics Education*, pp.571-596.

Treffers, A (1987). THREE DIMENTIONS A model of Goal and Theory Description in Mathematics Instruction －The Wiskobas Project. D.Reidel Pub., pp.248

使用した学習活動端末支援 Web システム

・GeoGebra｜動的数学ソフトウェア
（https://www.geogebra.org/）

学校における研究協力の承諾について

本研究での研究授業は，教職大学院の実習の一環として行ったもので実習協力校･研究協力校の許可を得ている。

「個別最適な学び」を活かした道徳授業の構想と実践

和田　萌花[1)]，森　有希[2)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Design and practice of moral education incorporating personalized learning

WADA Moeka[1)], MORI Yuki[2)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student
2)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

本研究では，道徳科を要として単元を構成し，児童が問いを持ち，自己決定と自己評価を行う授業を構想，実践，検証することによって，自己の生き方について考えを深める「個別最適な学び」を活かした道徳授業の在り方を明らかにすることを目的とした。理論的枠組みにはOPPA理論を用い，小学校5年生を対象にして，道徳科と特別活動の関連を図った単元を構想し，実践と検証を行った。その結果から，本研究で開発したOPPシートを活用して，道徳科の主題に関わって困っていることや悩みを振り返って自身の経験と結びつけながら問題意識を持って授業に臨めるようにしたり，単元全体を振り返って学習前・後の思考の変化を児童自身が把握する機会を設けたりすることで，児童が自己の生き方について考えを深める「個別最適な学び」が実現されるであろうという見通しを持てた。

キーワード：道徳授業　個別最適な学び　OPPA理論

１．問題の所在

2024（令和6）年12月に出された中央教育審議会諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」では，主体的に学びに向かうことができない児童の増加や，自律的に学ぶ自信がある生徒が少ないことなどが指摘されている。価値観が多様化し，情報が氾濫する現代社会において，自らの人生を舵取りする力を子供たちに養うためには，自らの生き方を主体的に考え，判断し，行動する力を養うことが求められる。そうした力を育成するため，道徳科においては，子供一人一人が自分なりの問いを持ち，自分自身で意欲を持って考え，自分で意思決定を行って自己の生き方についての考えを深めていけるような，一人一人の生き方に即した学びが必要だと考えられる。

文部科学省が示す「令和の日本型学校教育」では，「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が求められており，子供一人一人の特性や学習履歴を踏まえた指導の必要性が強調されている。中央教育審議会(2021)が提示した「個別最適な学び」は，単に知識を伝達するだけでなく，子供たちが自らの興味関心や課題意識を起点に主体的に学ぶ態度を育成し，自己決定をしながら学びを深化させる教育の在り方を指す。この視点は，従来の画一的・一斉的な指導方法からの転換を促し，多様な子供たちのニーズに対応した教育実践を実現するための重要な方向性とされている。

道徳科において，子供が自ら問いを立て，それに対して深く思索して意思決定を行い，自らの学びをメタ認知して自己の生き方についての考えを深めていけるような「個別最適な学び」は，全てを子供に任せるだけでは成立しない。「個別最適な学び」に必要な「問いを持つ力」「自己決定する力」「自己評価する力」などを子供に徐々に育んでいく必要があり，そのためには，教師側の綿密な授業設計や継続的な支援をもとに，子供が他者と対話をしながら学びの深化を図り，自律的に学んでいくことが重要となる。

２．研究の目的

ボルノー(Otto Friedrich Bollnow)（1988)は，「人間は世界に開いた存在として，問うことができ，また自分の問いに答えることによって自分の世界を広げる」[1] ことができると,人間は問う存在であることを論じている。なかでも,「だれかもっとよく知っている他の人間に問うのではなく，また自分で探求して答えを手に入れようとするのでもなくて，わたしは問いのなかでわたし自身をふり返る」[2] と，自分自身に問い，振り返る内省の問いの重要性やある行動が道徳的な見地において正しいのかどうかを自問することの重要性を示している。

また，広岡(2012)は，ボルノーが学校における道徳教育において「自律」は重要な道徳的課題だと論じていることについて,「自ら考え，判断し，実行し，自己の行為の結果に責任をもつことが道徳の基本であり，小さな行為でさえ，自分で考え，自分の意志で決定すれば，人間はそれに責任をもつようになり，道徳的自覚に支えられた自律的な生き方ができるようになる」[3]と述べ,自己決定の重要性を指摘している。

そして，小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説特別の教科道徳編では,「児童が行う自己評価や相互評価について，これら自体は児童の学習活動であり，教師が行う評価活動ではないが，児童が自身のよい点や可能性に気付くことを通じ，主体的に学ぶ意欲を高めることなど，学習の在り方を改善していくことに役立つものであり，これらを効果的に活用し学習活動を深めていくことも重要である」[4]として,道徳科における自己評価の重要性を示している。

加えて,岡田(2019)は,「自己評価する学び方を身につけた子ども達が，将来的には，社会情動的スキルやメタ認知スキルを，獲得する可能性が考えられる」[5] と，自己評価とメタ認知が相互に関わっていることについて論じている。

これらのことから,道徳科における「個別最適な学び」として，児童が「問いを持ち」ながら自己の内面と向き合い，他者との対話の中で主体的に考え，自分自身の価値観に照らして「自己決定」することと，そうした自らの成長や学びをメタ認知して「自己評価」することで生き方についての考えを深めていくことは学びの重要な要素だと考えた。

そこで，筆者は，道徳科における「個別最適な学び」を「児童が，自分なりの問いを持ち，自分自身で意欲を持って考え，自分で意思決定を行い，成長を実感するとともに，自らの学びを自己評価して自己の生き方についての考えを深める学び」と定義して研究を行っていくこととした。

なお，ここに定義づけた道徳科における「個別最適な学び」を設計するに当たっては，問いと思考の深化の過程が繰り返され連なっていくような連続的な学びが必要だと考えている。

このことに関して，田沼(2017)も,「多様な視点から価値を積み重ね，多面的・多角的なテーマとして道徳的課題を追究することによって，道徳的問題についての理解も，思考や判断も，日常生活への敷衍についても，単時間完結型授業を繰り返すよりも数段『深い学び』に」[6]なると述べ，単発の授業ではなく，道徳的課題を多様な視点から探究し続ける単元構成によってこそ，児童の思考や判断は深まり，日常生活への展開も可能になるとしている。

以上のことから，本研究では，道徳科を要として単元を構成し，児童が問いを持ち，自己決定と自己評価を行う授業を構想，実践，検証することによって，自己の生き方について考えを深める「個別最適な学び」を活かした道徳授業の在り方を明らかにすることを目的とした。

３．理論的枠組み・研究の構想

研究の目的のもとに実践を行うに当たっては，これまで述べた筆者の考えと近しい理論である「OPPA 理論」(One Page Portfolio Assessment 堀哲夫 開発）を理論的枠組みとして採用した。「OPPA 理論」では，学習者が自らの変容を意識し，それを価値づけていくプロセスが重視されている。

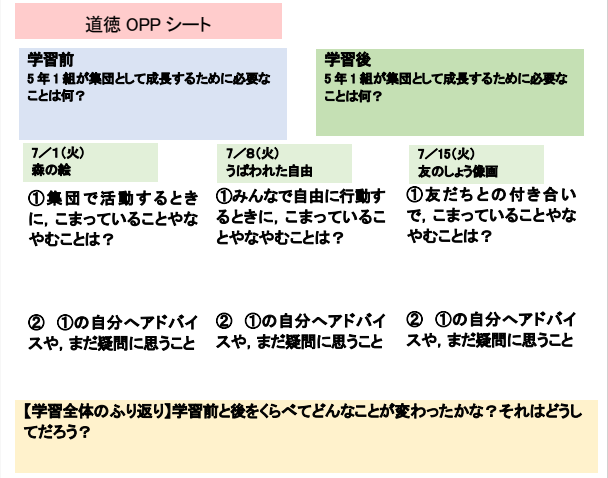
開発者の堀(2019)は,「教育の究極の目標の一つは，学校教育を終えても，一人で学び続けることのできる人間を育てることにあり」[7],「それは，学習者が適切な学習目標をもち，それに対する自己評価を行い，自らの学習を改善していくこと」[8]に他ならないと自己評価を行う必要性を述べている。「OPP シートの中には，学習者に絶えず自己の変容を促しそれを意識化し，かつ価値づけを行っていこうとする意図的働きかけ」[9]が行われていて,「それは，とりもなおさずメタ認知の育成につながる自己評価を重視している」[10]。「また，学習による変容に関して，具体的内容を通して可視的に確認させることは，学ぶ意味，必然性，自己効力感を学習者に感得させる上できわめて重要になってくる」[11]と述べている。このような考えに基づく学習を支えるツールとして OPP シートの活用が提唱されているのである。

OPP シートとは，単元タイトル・学習前後の本質的な

問い・学習履歴・学習後の自己評価の四つの要素からなる一枚の用紙であり，児童が学習前・中・後の履歴を記録して，その全体を学習者自身が自己評価するものとなっている。児童の認知構造が明らかになることや，メタ認知能力を育成できること，また，児童の学ぶ意欲が高まること，児童の変容を適切に見取ることで教師の授業改善につながることなどが期待されている。

筆者は，堀が開発した OPP シートをもとに，道徳科の学習に即した OPP シートを作成して本実践で用いることにした。学習履歴の部分を「この 1 時間で最も大切だと思ったこと」を記入させるのではなく，「①価値に対する授業前の困り感，②授業後に授業前の自分に対するアドバイスやまだ疑問に思うこと」を表現させるようにした。そうすることで，児童一人一人が自分なりの問いを持つことや，自らの成長を実感することにつながり，自己の生き方について考えを深める「個別最適な学び」を活かした道徳授業づくりが実現できるのではないかと考えたからである。また，紙媒体ではなくタブレット端末上で記録を行うことで，これまでの学習記録や教師からのコメントを把握しやすくするようにした。

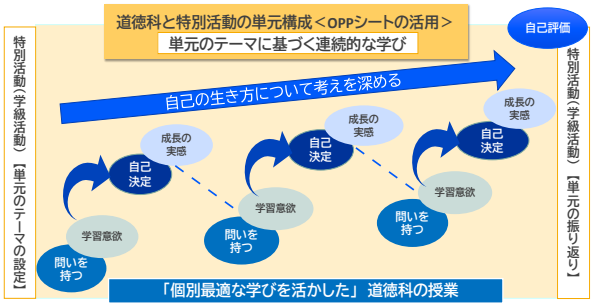
図 1：本研究で作成した OPP シート



そして，この OPP シートを活用して道徳科と特別活動をつないだ単元を構成し，単元のテーマに基づいた連続的な学びを行い，その効果を検証することとして，図 2 のように研究を構想した。

単元の始めには，単元のテーマを設定するための，また，単元の終わりには，学びを振り返り，自己評価して自己の生き方についての考えを深めるための特別活動を設定している。その間に，自分なりの問いを持ち，自分自身で意欲を持って考え，自分で意思決定を行い，成長を実感して，自己の生き方についての考えを深める「個別最適な学び」を生かした道徳学習を行うこととした。

図 2：研究構想図



4．実践・検証の方法

（1）実践の方法

A 小学校 5 年 X 組(26 名)と Y 組(25 名)を対象として，筆者(小学校教諭・大学院生)が授業実践を行う。

期間は，2025 年 6～7 月とし，以下の表 1 の概要のとおり「自分たちのクラスが集団として成長するために必要なことは何だろう？」をテーマに，道徳科・特別活動を一つの単元として授業を行った。道徳科で扱う教材の出典は，「新版　みんなの道徳 5」(株式会社 Gakken)である。

なお，介入前には，登場人物の心情を捉えることを中心にした教師主導の学習展開を行って，介入前の授業と介入単元の授業を比較することで研究の効果を検証することとした。

表 1：授業実践の概要

期日	学習の流れ
6 月 10 日 (火)	特別活動(1)「集団宿泊活動の振り返り」 (集団として高まるために大切なことを考える)
	※特別活動での児童の意識をもとに，単元を構成する道徳授業の教材を設定
7 月 1 日 (火)	道徳(1)「森の絵」 【よりよい学校生活，集団生活の充実】
7 月 8 日 (火)	道徳(2)「うばわれた自由」 【善悪の判断，自律，自由と責任】
7 月 15 日 (火)	道徳(3)「友のしょう像画」【友情，信頼】 特別活動(2)「集団として成長するために」(単元テーマに対する考えをまとめる)

介入単元では，以下の点を工夫して実践を行った。

＜問いを持つ＞

・授業前に本時の価値に関わる困り感や悩むことを表出させ OPP シートに記入させることで，自分の経験を

もとに問いを持ちながら学習に取り組めるようにする。

・事前に教材を読ませ，考えてみたいことを児童から出させて本時の展開につなげる。(「森の絵」，「うばわれた自由」)

・「友達」「親友」と聞いて連想することを出させ比較し児童の考えてみたいことを中心に学習を展開する。(「友のしょう像画」)

＜自己決定＞

・授業の終末では，導入で考えた自分の困り感や悩むことに対して，授業を通して考えたアドバイスやまだ疑問に思うことを表現させることで，自分のこれからの考えや行動を自分で決めさせるようにする。

＜自己評価＞

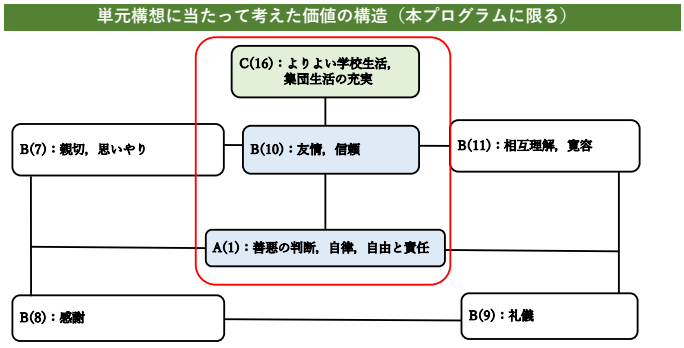
・単元の最後には，単元テーマに対する考えを単元前後で比較することで，児童が自身の変容を自ら捉えられるようにする。

＜単元構想＞

・単元のテーマ「集団としての成長」の中心的な内容項目を【よりよい学校生活，集団生活の充実】と捉え，それに関連する内容項目を，特別活動「集団宿泊活動の振り返り」の際に児童から出されたパワーアップポイント(協力をする・声をかけ合う・考えて行動する・ルールを守る・チャイム着席をする)をもとに，学習指導要領解説も参照しながら考えた。その結果，関連する価値は，以下の図３のように考えられた。そのうち，今回の単元の道徳科では，【よりよい学校生活，集団生活の充実】【友情，信頼】【善悪の判断，自律，自由と責任】の内容項目を扱うこととした。

・「自分たちのクラスが集団として成長するために必要なことは何だろう？」という単元のテーマを毎時提示することで，児童が学びの連続性を意識できるようにした。

図３：価値構造図



学習指導要領　解説　道徳編をもとに作成

（２）授業の概要

表２：１回目の特別活動の概要

	主な活動　○発問
導入	1. 合宿の振り返りを共有して，本時の学習の見通しをもつ。 ○どんな成果や課題があったでしょう。
展開	2. 合宿の振り返りについてくわしく考える。 3. 集団として高まるために大切な点「パワーアップポイント」を考える。 4. 班ごとに意見を交流して全体に発表し，学級としてポイントを三つにしぼる。
終末	5. 学習の振り返りを行う。 ○今日の学習でどんなことを考えましたか。

表３：１回目の道徳授業「森の絵」の概要

	主な活動　○発問　◎中心発問
導入	1. 集団に関わる経験を想起する。 ○集団で活動するときに困ることや悩むことを確認しましょう。(事前記入)
展開	2. 教材の内容を確認する。 3. 問いを選択する。 ○みんなが話を読んで考えたいと思ったことを紹介します。どの問いを考えるか選びましょう。 ①文男が苦手な作業を頑張れたのはなぜ？ ②えり子がやる気がなかったのはどうして？ ③えり子の気持ちが変わったのはなぜ？ 4. 問い別に話し合う。 ○それぞれのグループで話し合ったことを交流しましょう。 ◎みんなで取り組むときに大切なことは？
終末	5. 学習の振り返りを行う。 ○初めの自分の困り感に対して，アドバイスやまだ疑問に思うことを考えましょう。

表４：２回目の道徳授業「うばわれた自由」の概要

	主な活動　○発問　◎中心発問
導入	1. 自由に関わる経験を想起する。 ○自由な行動をするときに困ることや悩むことを確認しましょう。(事前記入)

展開	2.教材の内容を確認する。 3.問いを選択する。 ○みんなが話を読んで考えたいと思ったことを紹介します。どの問いを考えるか選びましょう。 ①きまりを守らないジェラールの気持ち ②訴え続けたガリューの気持ち ③牢屋の中でのジェラールの気持ち 4.問い別に話し合う。 ○それぞれのグループで話し合ったことを交流しましょう。 ◎本当の本当の自由とは何？
終末	5.学習の振り返りを行う。 ○初めの自分の困り感に対して，アドバイスやまだ疑問に思うことを考えましょう。

表5：3回目の道徳授業「友のしょう像画」の概要

	主な活動　○発問　◎中心発問
導入	1.友達に関わる経験を想起し，問いを設定する。 ○友達との関わりで困ることや悩むことを確認しましょう。(事前記入) ○教材を読んで不思議に思うことや考えてみたいことはありますか。
展開	2.教材の内容を確認する。 3.正一の二つの場面の気持ちについて考える。 4.中心発問について考える。 ◎友達との仲を深めるために大切な思いとはどのようなものだろう？
終末	5.学習の振り返りを行う。 ○初めの自分の困り感に対して，アドバイスやまだ疑問に思うことを考えましょう。

表6：2回目の特別活動の概要

	主な活動　○発問
導入	1.めあての確認をする。
展開	2.OPPシート(【学習後】【学習全体のふり返り】)の記入をする。 3.学習前後を比較し，変容を友達と交流する。 4.話したことをもとに,2学期に向けて自分が特に大切だと思うものを決める。
終末	5.学習の振り返りを行う。 ○今日の学習でどんなことを考えましたか。

（3）検証の方法

本研究では，道徳科や特別活動の授業において，児童が自身の生活を振り返って問題や課題を見いだし，学習に意欲的に取り組み，自分なりの考えを明らかにするとともに，成長を実感して自己評価することができたかを検証する。

検証方法としては，以下のとおり，毎回の道徳授業で行う「授業アンケート」や，特別活動で行う「単元末アンケート」，OPPシートの分析を行った。これらは目的以外に使用しないことを伝え，論文やデータの公表に当たって個人が特定されないように留意した。

①授業アンケート

道徳の授業の終末に授業アンケートを実施し，以下の6項目について，5件法（5「とてもそう思う」～1「全くそう思わない」）で回答させる。このアンケートを通して，問いを持ち，学習意欲を高めながら学習を進め，成長の実感ができているかを把握する。そのため，登場人物の心情を捉えることを中心にした介入前の授業と介入単元の道徳(3)の授業アンケート結果を比較検証する。

アンケート回答結果を点数化（5～1）して，介入前の道徳授業と介入単元の最後の道徳授業3回目の学習を比較する。その結果を統計解析ソフト JASP(Version 0.19.3;JASPTeam,2025)を用いて分析をする。

表7：授業アンケートの項目

	内容	観点
1	考えてみたいことを自分で見つけた。	問いを持つ
2	自分の考えを伝えたいと思った。	学習意欲（発言意欲）
3	友達の考えを聞きたいと思った。	学習意欲（聞く意欲）
4	今までの自分にない新しい考えに気付くことができた。	成長の実感（気付き）
5	自分の行動や考え方を見直すことがあった。	成長の実感（内省）
6	これからの生活に生かそうと思うことがあった。	成長の実感（実践意欲）

②単元末アンケート

2回目の特別活動の授業の終末で，単元末アンケートを実施する。「単元の前と後の自分の変化について考え，違いに気づいた」という項目において，5件法（5「とてもそう思う」～1「全くそう思わない」）で回答させ，点数化（5～1）した上で平均値を出す。

このアンケートからは，児童自身が成長を実感して自己評価できているかを把握する。

③OPP シート

OPP シート内の学習履歴から自己決定しているかを 3 段階で分析をする。(A:具体的に自分の生き方について意思決定している，B:生き方について考えている，C:意思決定している姿はみられないまたは記述なし)

また，学習全体の振り返りの児童の記述からは，自己評価しているかを 3 段階で分析をする。(A:単元を通した思考の変化を具体的に把握している，B:思考の変化を把握している，C:変化を把握している姿はみられないまたは記述なし)

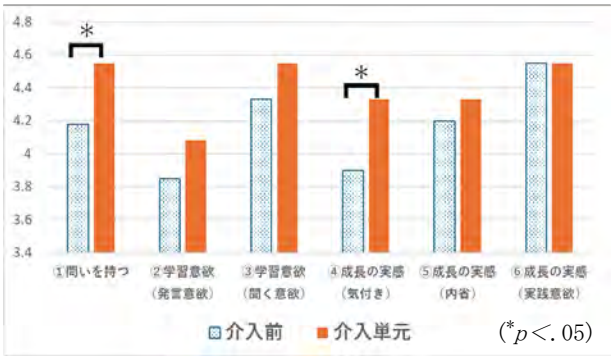
なお，本分析の段階は，研究上の成果把握のためのものであり，個人への評価として用いるものではない。

5．結果

（1）授業アンケート

授業アンケートの結果は，図 4 のとおりである。「問いを持つ」については，t (39) =2.199，p=.034，r=.33 となり，介入前 4.18 に比べて介入単元 4.55 の方が有意に高くなっていた。「成長の実感（気付き）」についても，t (39) =2.537，p=.015，r=.38 となり，介入前 3.90 に比べて介入単元 4.33 の方が有意に高くなっていた。

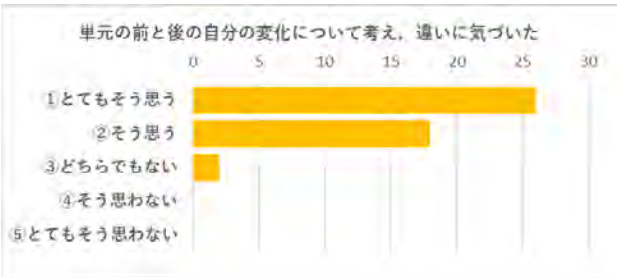
図 4：介入前と介入道徳(3)の授業アンケートの結果 (n=40)



（2）単元末アンケート

単元末アンケートの結果は，図 5 のとおりである。平均が 4.45，とてもそう思う 26 名，そう思う 18 名，どちらでもない 2 名で否定的な回答はなかった。

図 5：単元末アンケートの結果(n=46)



（3）OPP シート

道徳科の学習履歴の記述からみると，自身の問題意識に対して，道徳科での学びを活かした自己決定を毎回具体的に表現していると考えられる児童は，約 17%，また，単元全体の振り返りとして学習前・後の思考の変化を自身で把握（評価）し，成長を実感していると考えられる児童は，約 23%いた。

【学習履歴（自己決定）A と考えられる記述】

○児童 a

（集団で活動するときに，困っていることや悩むこと）

・一人一人の意見をみんなが否定する。
・一人はみんなに合わせることができない。
・みんなの意見がまとまらない。

(授業前の自分へのアドバイス)

・人の意見をしっかり聞いて，その意見についてよく考えてみることが大切だと思います。
・意見がまとまらないときは，その人の意見の理由を聞いてみる。

○児童 b

（友達との付き合いで，困っていることや悩むこと）

・やりたいことができない。
・すぐに遊びが決まらない。
・1 対 2 とかになる。

（授業前の自分へのアドバイス）

・自分のやりたいことができないのは，自分の意見を言っていないからだと思いました。人の意見ばっかりじゃなくて，意見を言って意見が合わなくても，ぶつかり合うことも大切だから自分の意見も大切にすることが大切なのが分かりました。

【全体の振り返り（自己評価）A と考えられる記述】

○児童 c

・学習前までは，自分のことも考えるのではなくて，友達のことだけを考えて，協力することが必要だと思っていたけど，学習後は，友達のことも自分のことも考えて，みんなが楽しくなるために必要なことを考えていた。学習前と後では心が大きく変わったと思います。算数とか国語とかの授業は社会に出てから必要なことなどを学んだりするけど，道徳では，答えがないので，みんなが自分の意見を持ってその自分の意見が否定されないし，道徳をやるだけで自分の生活や器の大きさなどが変わって，優しい人が出てくる物語だったら，その優しい人のようになりたいと思って，できるだけその人と同じ行動をしようとしたくなります。

○児童 d

・僕が道徳の授業を受ける前は，集団を成長させるためには譲り合うことだけかと思ったけど，授業を受けると譲り合う以外にも大事なことがあることが分かりました。例えば「友のしょう像画」では関わる力も大事だということが分かりました。理由は「友のしょう像画」であんなに友達を思えるのがすごいと思ったし自分もやりたいと思いました。だからそれに近づくために関わる力が大事だと思いました。さらに「うばわれた自由」では本当の自由も大事だということが分かりました。理由は，自由はただただ自分のやりたい放題にやるだけだけど本当の自由は周りの人のことを考えながらルールの中で自由にすることだということが分かってこれはとても重要だと思いました。最後には協力する力が大事だと思いました。理由はやはり集団でやるには協力が不可欠だと思ったから絶対に必要だと思いました。でもやっぱり譲り合うことも大事だと思います。僕は授業前と授業後ではだいぶ変わったと思いました。

６．考察

授業アンケートの結果(図 4)では，項目「問いを持つ」と項目「成長の実感(気付き)」について，介入前の授業に比べて介入単元の授業は有意に高くなっていた。この結果から，本実践が児童の主体的な問いの生成や自己変容の把握に一定の効果を発揮したことがうかがわれた。特に，OPP シートを活用して授業の導入部分で，主題に関わって困ることや悩むことなど生活経験を想起させることが学習内容とつないで問題意識を持たせる役割を果たしたものと考えられる。また，授業の終末部分で，初めの自分の困り感に対して，アドバイスやまだ疑問に思うことを記録したことは，自身の変容に気付く一因になったと考察している。

一方で，成長の実感(実践意欲)については，介入前の授業も介入単元の授業も 4.55 と比較的高い値であり，両者を比較しての変容は見られなかった。これは，登場人物の心情を捉えることを中心にした教師主導の授業であっても，介入単元のような自ら問いを持ち，意思決定するような個別最適な学習を意図した授業であっても，「これからの生活に生かそうと思う」学びは何らかあり，その差はつかなかったものと考えられる。むしろ，どのような思いでどのようなことを生活に生かそうと思ったのか，その具体的な思いを捉えることが重要であると思われた。

なお，授業アンケートは，介入前の道徳授業と介入単元の道徳授業の各 1 回ずつを比較したものであり，その授業の内容項目による受け止めの違いなども考えられることから，結果は一つの傾向として捉え，今後，回数を重ねて検討を加えたいと考えている。

単元末アンケートの結果（図 5）について，「単元の前後の変化に気づいた」という項目に対し，平均値が 4.45 と高く，否定的回答がなかったことから，多くの児童が自らの思考や行動の変化を肯定的に受け止めている様子がうかがえる。この結果は，道徳の学習の後に特別活動で，単元全体の振り返りを行う授業の構成や OPP シートの使用が一定程度機能していたことを示唆している。

OPP シートの分析からは，約 17%の児童が「自分の生き方に関わる意思決定」ができていたが,多くの児童は,具体的な言語化による意思決定や生活との結び付きが不十分であった。これは,「自己決定」には，児童自身が自分の価値観に照らして行為の選択理由を内省し，他者との対話を通して選択を考えるというプロセスが必要であり，考えを表明する場において意思決定は行っているものの，熟慮内省，比較検討などによる明確な主張ではないことがうかがわれる。本実践では，グループでの話し合いや全体共有を通して他者の視点に触れる機会を設けはしたが，熟慮内省，比較検討を行うほどの十分な時間を取ったわけではない。より確かな意思決定を支える多様な視点からの思索の機会を意図的に仕組んでいく必要があると思われた。

また，OPP シートの学習の振り返り欄に自身の気付きや変容を記述することで，自分の成長を可視化する仕組みが構築されていた。しかし,「思考の変化を具体的に把握している」児童は，約 23%であったことから，多くの児童にとっては自己評価について課題も残る結果となった。今後は，メタ認知的な思考を促す教師の問いかけやコメントなどにより，児童が自らの成長を実感して自己評価できる力を育成する必要があると考えている。

７．まとめ

本実践では，単発の道徳授業ではなく，特別活動との関連を図りながら「集団としての成長」という共通テーマのもとに単元を構成したことで，道徳的価値を児童の生活と結び付けながら扱うことができ，児童が日常の中で実感したことをもとに価値に触れる機会を提供することができた。また，問いを持ち，その問いをもとに自己決定や自己評価を行うプロセスを取り入れたことで，道徳的価値を「教えられるもの」ではなく「自ら探究する

もの」として捉え直している児童の様子がいくらか見られた。

特別活動での課題の設定から道徳科での価値の探究，そして，特別活動での振り返りまでの一連の学びを OPP シートに記録させることは，児童一人一人の学習履歴に応じた「個別最適な学び」を保証するための基盤となり得ることが示唆された。本実践のように，道徳科の学びを一単位時間で完結させず，特別活動などと関連づけてスパイラルに問いを深めていく単元設計や，OPP シートを活用して，児童の思考のプロセスを丁寧に見取りながら内面の変容を支援する教師の関わり(OPP シート内でのコメントによる思考の促進を含めて)は,道徳授業の質的向上に資する有効な一つの手立てになる可能性が見いだされた。

本研究における実践と検証から，本研究で開発した OPP シートを活用して，道徳科の主題に関わって困っていることや悩みを振り返って自身の経験と結びつけながら問題意識を持って授業に臨めるようにしたり，単元全体を振り返って学習前・後の思考の変化を児童自身が把握する機会を設けたりすることで，児童が自己の生き方について考えを深める「個別最適な学び」が実現されるであろうという見通しを持てた。

一方で，OPP シートの記述からは，問いに対して熟慮した意思決定や具体的な自己評価を行うことには課題もみられた。これは，児童が問いを持つことそのものに慣れていないことや，自己評価を意味あるものにするためのメタ認知的な視点が十分に育っていないことにも要因があると考えられる。したがって，児童が自ら問題意識を持ち，内省するためには，教師が問いを引き出す工夫や，価値と自己とのつながりを言語化させる支援，さらには他者との対話を通じた視点の広がりを意図的に設計していく必要がある。

今後は，他者との意見交換により探究する意欲を高めるとともに，生活に結び付けて自己決定を行い，教師からのコメントによる価値づけや思考の促進をもとに自ら成長を実感できるような授業づくり，また，単元のテーマを自分事にさせ，問題意識に対する自己決定をスパイラルに行って，自律的・連続的な学びを成立させる単元づくりについても一層工夫したいと考えている。

謝辞

本実践にあたって研究協力のご承諾をいただいた A 小学校の校長先生や先生方，児童の皆さんに心より感謝を申し上げます。

引用文献

1) O.F.ボルノー著 森田孝/大塚恵一訳編(1988)『問いへの教育　増補版』川島書店，p181
2) 同上書，p184
3) 広岡義之(2012)『ボルノー教育学入門－教育実践に役立つボルノー先生の教えー』風間書房，p45
4) 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　特別の教科道徳編」，p112
5) 岡田泰孝(2019)「哲学教育における自己評価のあり方を探るー子どもの対話と記述の関係の分析からー」『社会科研究第 90 号』全国社会科教育学会，p16
6) 田沼茂紀(2017)『道徳授業のつくり方　パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価』東洋館出版社，p77
7) 堀哲夫(2019)『新訂　一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版社，p124
8) 同上
9) 前掲書 7)，p129
10) 前掲書 7)，p129
11) 前掲書 7)，p129

参考文献

・浅見哲也/安井政樹(2023)『道徳授業の個別最適な学びと協働的な学び』明治図書
・堀哲夫(2019)『新訂　一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版社
・O.F.ボルノー著 森田孝/大塚恵一訳編(1988)『問いへの教育　増補版』川島書店
・田沼茂紀(2017)『道徳授業のつくり方　パッケージ型ユニットでパフォーマンス評価』東洋館出版社
・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）」

中学校英語科授業における香港日本人学校との遠隔交流の試み

時久　祥香[1)]，野村　幸代[2)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

An Attempt at Remote Exchange with the Hong Kong Japanese School in Junior High School English Class

TOKIHISA Sachika[1)], NOMURA Sachiyo[2)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student
2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

本研究は、小規模公立中学校における英語科の遠隔交流授業が、生徒の学習意欲に与える影響を、協同学習の理論に基づいて分析することを目的とした。生徒は協同的な目標の明確な設定により、事前準備の有無にかかわらず「互恵的な協力関係」の意識を高め、英語によるコミュニケーションへの強い動機づけを得ることが示された。さらに、準備を整えた2回目の交流では、「個人の責任性」や「社会的スキル」が大きく向上し、生徒の積極性と心理的な安心感が著しく増進することが確認された。このことから、遠隔交流は、小規模校では設定しにくい「コミュニケーションを行う目的や場面・状況」を創出し、「話すこと（やり取り）」の意欲を喚起する有効な手段であることが示された。

キーワード：中学校英語、遠隔交流、学習意欲、話すこと（やり取り）、協同学習

１．はじめに

『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編』によると、外国語科の目標の（2）は「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，日常的な話題や社会的な話題について，外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり，これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。」と記述されている。中学校の英語教科書では「相手に伝えたい」「相手を知りたい」と生徒が思うような場面設定がされ、言語活動を行えるような工夫がされているが、小規模校では生徒のコミュニティが小さいため、その利点を十分生かすことが困難である。ICT 活用により学外の生徒と「話すこと（やり取り）」の機会を設定することは、この問題解決の糸口になると考えられる。

しかしながら、文部科学省(2020)の「外国語指導における ICT の活用について」の活用事例では、「話すこと（やり取り）」の実践はほとんど見られない。これまでの英語教育における遠隔授業は、生徒同士の発表や ALT や海外の英語話者の話を聞くことが中心になりがちである。

第 2 言語習得論の「分析と統制の 2 次元モデル」によ

ると、日常会話で支障のない外国語話者になるためには、言語知識の理解を獲得する「分析状態」に達するだけでは不可能であり、獲得した知識を活用する「統制状態」にならなければならない（和泉 2016）。また、「コミュニケーション能力」は、文法能力・談話能力・社会言語能力・方略的能力で構成されている(Canale,1983)。この「方略的能力」は、相手の言っていることがわからない場合や、自分の言いたいことがうまく言えない場合に行う行為であり、回避・言い換え・助言申請・ジェスチャーなどがある。これらは、実際のやり取りの中で訓練していく必要がある。しかしながら、日本の中学校英語教師は、ICT 活用が生徒の学習の質の向上につながると考えているものの、ICT の知識・スキルの不足、不十分な ICT 環境、教員研修の不足などにより、その活用は十分に進んでいない（吉田ら，2023）。

それでも、中学校の英語授業における遠隔授業の実践開発は少ないながら行われている。鵜狩ら（2003）の実践は、離島の極小規模の中学校における海外との交流授業の先駆的な実践である。英語と総合的な学習の時間を用いて、オーストラリアの小学校、イスラエルの高校、イングランドの小学校との交流授業を行った。日本側も小学校と中学校の合同授業であったり、相手側も小学校であったり高等学校であったりと様々で、総合的な学習と併せた取り組みである。そのため、英語教育に特化した実践研究とは言えないが、ICT を用いた初期の取り組みであり、その際の教師の苦労と、子供たちの楽しさが伝わる報告である。若生（2024）は、日本の公立中学校 2 年生 10 人と台湾の国立中学校 1 年生 14 人で、英語の授業と課外活動の時間にオンライン交流を行い、環境問題をテーマにした探究活動を通して、異文化間能力がどのように向上するのかを調査した。その結果、特に他者を尊重する「態度」面での効果が高かったことを示している。塩月ら（2023）は公立中学校 3 年生 36 名と国立大学教育学部で英語を専攻する 4 年生 11 名とのオンライン交流授業を実施し、生徒が大学生から活動に対するフィードバックをもらったり、学外の人とのコミュニケーションから楽しさを感じたりすることで、学習意欲が向上したことを報告している。

以上のように、中学校におけるオンライン授業の先行研究があり、生徒が楽しさを感じ、学習意欲が向上していることが示されている。しかしながら、総合的な学習の時間や課外活動と組み合わされているため、英語授業に焦点を当てた実践は塩月ら(2023)の研究のみである。しかしこれは日本の大学生との交流であり、同世代とのやり取りではない。そのため、大学生からのフードバックが生徒の動機づけにつながるという結果も報告されている。

本研究では、英語授業に焦点を当て、中学生同士のオンライン交流の授業を「話すこと（やり取り）」に焦点を当てて分析する。1 単元を通した交流であるため、英語力が劇的に向上するということは想定しづらい。先行研究と同様、学習意欲の向上に効果があると推察される。本稿では、どのような要因により学習意欲が向上するのかという点を詳細に検討する。その点を明確に示すため、協同学習の理論に基づいて授業を分析する。協同学習は、相手意識をもって学ぶ学習形態だからである。

表 1 は、協同的な学びがうまく機能するための基本的構成要素とその定義である（ジョンソンら,2010）。「互恵的な協力関係」を実施するためには、生徒たちがお互いの学びに責任があることを確信するよう、はっきりとした集団の目標が与えられなければならない。グループのメンバーは、それぞれの努力が自分の身のみならず、他のメンバー全員にも同じように役立つ、ということを理解している必要がある。「個人の責任性」は、グループの目標が明確で、個人個人が目標達成への進み具合と、個々のメンバーの貢献をともに把握する必要がある。ひとりひとりのメンバーは割り当てられた仕事に寄与する責任を自覚しなければならない。「相互作用の促進」とは、生徒たちは、活発な相互交流の中で情報を共有するとともに、助け合い、支え合い、励ましあい、お互いの学びへの貢献を讃え合うことを意味する。どのように問題を解決するかについて口頭で説明したり、学習している概念の性質に関して議論したり、自分の考え方をクラスの仲間に教えたり、過去に学習したことを現在の学びと結びつけたりすることが活動に含まれている。「社会的スキル」とは、グループに貢献するための対人的技能や小グループで協同する技能を学ぶことである。生徒たちは、相手をよく知って、信頼し合い、正確かつ曖昧でないコミュニケーションを行い、互いに受け入れ、支え合い、対立を建設的に解決しなければいけない。協同的な学びの活動を通じて、生徒たちはこれらの社会的なスキルを意識的に学習し、実践する必要がある。「グループの改善手続き」は、自分たちはどの程度うまく目標を達成し、効果的な取り組みのための関係を維持しているかなど、グループの中で起こっている事柄について、グループのメンバーが振り返ることを意味する。

表 1
協同的な学びがうまく機能するための基本的構成要素とその定義（ジョンソンら,2010 pp.109-124 ）

要素	定義
互恵的な協力関係	子どもたちが集団の目標を明確に与えられ、互いの学びに責任を持っている。
個人の責任性	子ども達が自分自身の個人の学びと、グループとしての目標達成の双方に対して、責任を認識している。
相互作用の促進	子ども達の間に対面での活発な交流がある
社会的スキル	グループに貢献するための対人的技能や小グループで協同するグループ技能を学ぶ
グループの改善手続き	目標達成のための各メンバーの貢献を振り返り、継続/改善する行動を判断する

本研究では、2 つのリサーチクエスチョン（RQ）を検討する。
RQ1：遠隔交流において、生徒の学習意欲を高める要因は何か。
RQ2:英語の「話すこと（やり取り）」においてはどのような効果が期待できるか。

２．方法

授業は 2025 年 10 月から 11 月に実施した。公立 A 中学校の 3 年生 17 名と香港日本人学校の生徒 10 名を対象に、英語による地域紹介と学校紹介を目的とした遠隔交流型の協同学習を実施した 。プロジェクトでは「中学校を知ってもらうためのデジタルガイドを作成する」ことを課題とし、Google Meet によるオンライン交流活動と協同学習を組み合わせた授業構成とした。使用した教科書は SUNSHINE English Course 3 である。単元は、 Power-Up④「ウェブサイトで学校紹介しよう」で、全 5 時間で実施した。

1 回目と 2 回目の遠隔交流の後、表 1 の協同的な学びがうまく機能するための基本的構成要素に基づいたアンケート調査を実施した。また、生徒の自由記述から、英語の「話すこと（やり取り）」の効果を考察する。

分析対象は、2 回のアンケートに回答した生徒 17 名である。データは匿名で扱い、研究以外の目的では使用しないことを生徒から了承を得ている。

アンケート項目は以下の 16 項目である。

【互恵的な協力関係 】
1.今回の遠隔授業では、香港の生徒たちと協力しないと目標を達成できないと感じましたか。
2.香港の生徒たちと「一緒に良いものを作りたい」という気持ちが強まりましたか。
3.グループ（またはクラス）の成功は、香港の生徒たちとの協力が必要と感じましたか。
【個人の責任性】
4.香港の生徒たちとの活動で、自分に与えられた役割をきちんと果たそうと努力しましたか。
5.自分の意見や考えを、香港の生徒たちに積極的に伝えようとしましたか。
6.もし香港の生徒が理解に困っているようであれば、自分から助けようと努めましたか。
【相互作用の促進】
7.香港の生徒たちと、お互いの意見を尊重し、積極的に話し合うことができましたか。
8.活動中、香港の生徒たちの発言やアイデアに対して、関心を持って耳を傾けましたか。
9.香港の生徒たちとの会話を通して、新しい気づきや学びがありましたか。
【社会的スキル】
10.今回の遠隔授業全体を通して、友好的で安心して話せる関係を築けたと思いますか。
11.文化や背景が違う生徒とも、安心してコミュニケーションを取ることができましたか。
12.意見が異なる場面でも、冷静に話し合い、解決しようと努めましたか。
【グループの改善手続き】
13.遠隔授業の活動の途中で、自分たちのグループ（またはクラス）と香港の生徒たちとの協力の仕方を振り返りましたか。
14.今回の香港の生徒との交流は、今後の国際交流や英語学習に対する意欲を高めましたか。
15.今回の遠隔授業を通して、香港や外国の文化に興味を持ちましたか。
【自由記述】
今回の遠隔授業で最も印象に残ったこと、良かった点、さらに改善してほしい点などがあれば、自由に書いてください。

３．授業実践の概要

実践授業は以下の通りである。

授業実践①（10 月 17 日）

両校をオンラインで接続し、自己紹介・学校紹介などの相互交流を行った。生徒は英語で質問や応答を行いながら、相手校に関する情報を収集した。交流後には、収集した情報をペアで整理し、聞き取った内容を英語で再構成するリテリング活動を行った。授業の終盤には、次回のデジタルガイド作成に向けて必要な項目を確認し、準備事項を共有した。主な学習活動は以下の通りである。

【話す・聞く活動①】

・プロジェクト最終ゴール確認

・香港校と接続し、相互に自己・学校紹介を実施

【目標】対話において、積極的に質問・意見を伝え、協同学習に貢献できる。

【目指す英語表現の姿（B 評価例）】

We will tell you about our school and city. Have you ever been to Kochi？ Kochi has a lot of delicious food.

写真１は、１回目の遠隔交流授業の様子である。両校ともに、教室全体を一斉にオンラインで繋ぎ、画面には両校の教室の様子やクラス全体が移り、生徒の表情を全体で確認できる環境を整えた。授業の進行は、両校の教師がメインで進め、両校で質問する際は教師が数人の生徒の前までタブレットを移動し、即興で質問をするように促した。

写真 1

第 1 回目の遠隔交流授業



授業実践②　(10 月 21 日)

前回の交流で得た情報と自校の紹介内容を基に、班ごとにデジタルガイドに載せたい情報を整理した。教科書の表現を基に、ガイドを作成する際に用いると相手に伝わりやすい表現を確認し、汎用性のある表現にしていく作業を行った。相手意識を持つために、香港の友達に伝えるにはどのような表現に変えたらいいかという視点で英語表現を全体で確認をした。主な学習活動は以下の通りである。

【話す・聞く活動②】

・交流で得た情報を整理し、紹介トピックを決定

・教科書を参考に紹介文のドラフトを作成（Retell 活動含む）

【目標】既習表現を、話す・書く場面で目的に応じて適切に活用できる。

【目指す英語表現の姿（B 評価例）】

We will tell you about our city and school. Have you ever been to Kochi？ Kochi has a lot of delicious food. My favorite food is Senzaki Ramen! This is a food that is known by many people.

授業実践③（10 月 24 日）

前回の交流で得た情報と自校の紹介内容を基に、班ごとにデジタルガイドの作成に取り掛かった。作成途中のスライドの URL を香港に送り、生徒や先生がいつでも閲覧･コメント可能な環境を整えた。コメントを確認し、スライドの内容変更・追加を行うという「グループの改善手続き」を経た。また、生徒に相手意識を持たせるため、作成した表現を他の班の生徒に口頭で伝達する活動を設けた。主な学習活動は以下の通りである。

【書く活動①】

・Mapping で紹介ポイントを作成

・他の班員と紹介し合い、表現のフィードバックの実施

【目標】対話を通して得た情報を吟味し、読み手の共感を呼ぶ説得力のある紹介文を書ける。

【目指す英語表現の姿（B 評価例）】

I'll tell you about Kochi! Have you ever been to Kochi? Kochi has a lot of delicious food. Do you know BUNTAN? This is a special fruit that is known in Kochi. We can eat it at lunchtime.

授業実践④（11 月 11 日）

第 2 回交流授業では、A：：学校紹介班（3 グループ）と B：地域紹介班（3 グループ）に分かれて、A と B の 2 つの班を用いて遠隔交流授業を実施した。各班が作成した内容を写真と共に英語で発表し、質疑応答を行った後、相手校からの質問に英語で回答した。最後に、作成過程や発表活動を振り返るために、自己評価および相互評価を実施した。主な学習活動は以下の通りである。

【話す・聞く活動③】

・作成したデジタルガイドを香港校に発表

・香港からの質問に対して、応答ディスカッション実施

【目標】積極的に質問・意見を伝え、交流を深めることができる。
【目指す英語表現の姿（B 評価例）】

I'll tell you about Kochi! Have you ever been to Kochi? Kochi has a lot of delicious food. Do you know BUNTAN? This is a special fruit that is famous in Kochi. We can eat it at lunchtime. Why don't you eat this? Thank you.

写真 2 は 2 回目の遠隔交流授業の様子である。2 グループに分かれて部屋を 2 部屋用意した。相手校も教室を 2 部屋に分け、小規模で Google Meet を用いた交流を実施した。1 回目は教員主導であったが、2 回目は生徒たち自身が、司会進行などを主体で取り組む交流を試みた。話始めの順番や相手が聞き取りやすいよう指導をした。自由に質問をする時間を取り、即興での会話を重視した。

写真 2
第 1 回目の遠隔交流授業



授業実践⑤（11 月 18 日）

交流授業の振り返りと、交流経験を基にした文の再構成・正確なライティング指導を実施した。

授業後にアンケートを実施し、実施内容に関する情報を収集した。本研究では以上の手続きを通して、遠隔交流を取り入れた英語科授業における協同的学習の実態を把握することを目的とした。主な学習活動は以下の通りである。

【書く活動②】
・遠隔授業内容を参考にした、より伝わる文章作成
・文の再構成・正確なライティング指導を実施
【目標】対話を通して得た情報を吟味し、読み手の共感を呼ぶような内容構成を工夫して書ける。
【目指す英語表現の姿（B 評価例）】

I'll tell you about Kochi! Have you ever been to Kochi? Kochi has a lot of delicious food. Do you know BUNTAN? This is a special fruit that is famous in Kochi. We can eat it at lunchtime. It's very special. Why don't you eat this? I hope you like it. Thank you.

4．結果

表 2 は 5 件法アンケートの生徒の回答の平均値である。1 回目は事前準備なしで生徒が香港日本人学校の生徒と交流した後、2 回目は作成したデジタルガイドを 2 班に分けて交流した後のアンケート結果である。

表 2
生徒の回答の平均値

質問項目	第 1 回	第 2 回	第 1 回と第 2 回の差
Q1	4.53	4.65	0.12
Q2	4.77	4.82	0.06
Q3	4.82	4.88	0.05
Q4	4.41	4.88	0.47
Q5	4.12	4.88	0.76
Q6	4.00	4.47	0.47
Q7	4.29	4.82	0.53
Q8	4.77	4.88	0.12
Q9	4.77	4.88	0.12
Q10	4.41	4.77	0.35
Q11	4.41	4.88	0.47
Q12	4.35	4.69	0.34
Q13	4.41	4.71	0.29
Q14	4.65	4.82	0.18
Q15	4.65	4.77	0.12

最も平均値が高かった項目は、「Q3.グループ（またはクラス）の成功は、香港の生徒たちとの協力が必要と感じましたか。」の 4.82 であった。続いて高かった項目は、「Q2.香港の生徒たちと『一緒に良いものを作りたい』という気持ちが強まりましたか。」、「Q8.活動中、香港の生徒たちの発言やアイデアに対して、関心を持って耳を傾けましたか。」と「Q9.香港の生徒たちとの会話を通して、新しい気づきや学びがありましたか。」で 4.77 であった。

2 回目はグループで発表の準備をして臨んだ交流である。最も平均値が高かった項目は「Q3.グループ（またはクラス）の成功は、香港の生徒たちとの協力が必要と感じましたか。」、「Q4.香港の生徒たちとの活動で、自分に与えられた役割をきちんと果たそうと努力しましたか。」、「Q5.自分の意見や考えを、香港の生徒たちに積極的に伝えようとしましたか。」、「Q8.活動中、香港の生徒たちの発言やアイデアに対して、関心を持って耳を傾けました

か。」、「Q9.香港の生徒たちとの会話を通して、新しい気づきや学びがありましたか。」と「Q11.文化や背景が違う生徒とも、安心してコミュニケーションを取ることができましたか。」の 4.88 であった。

図 1 は第 1 回と第 2 回の回答の平均値が高かった項目をベン図で示している。準備のない初回の交流では、「Q2.香港の生徒たちと『一緒に良いものを作りたい』という気持ちが強まりましたか。」という項目が高かった。1 回目と 2 回目に共通して高かった項目は、「Q3.グループ（またはクラス）の成功は、香港の生徒たちとの協力が必要と感じましたか。」、「Q8.活動中、香港の生徒たちの発言やアイデアに対して、関心を持って耳を傾けましたか。」と「Q9.香港の生徒たちとの会話を通して、新しい気づきや学びがありましたか。」であった。準備をして臨んだ 2 回目では「Q4.香港の生徒たちとの活動で、自分に与えられた役割をきちんと果たそうと努力しましたか。」、「Q5.自分の意見や考えを、香港の生徒たちに積極的に伝えようとしましたか。」、「Q11.文化や背景が違う生徒とも、安心してコミュニケーションを取ることができましたか。」の項目が高かった。

生徒たちは、1 回目の交流で準備をしてなくても香港の生徒たちと「一緒に良いものを作りたい」という気持ちが強まっていることがわかる。ここから、準備をしていなくても、これからコミュニケーションを行うための動機づけを得ることができていることが示された。準備をして臨んだ 2 回目は、香港の生徒たちとの活動で、自分に与えられた役割をきちんと果たそうと努力し、積極的に伝えようとしたことがわかる。ここから、準備によって生徒の発言の積極性や安心感が増し、授業参加への責任感が向上したことが推察される。

1 回目と 2 回目の共通点である Q3,Q8,Q11 からは、香港の生徒たちとの協力が必要であると感じていること、そして相手に関心を持ち、新たな気づきが得られたことが示された。

1 回目と 2 回目の差が最も大きかったものは「Q5.自分の意見や考えを、香港の生徒たちに積極的に伝えようとしましたか。」であり、1 回目の平均が 4.1 であったのに対し、2 回目は 4.8 であり、0.76 の増加が見られた。次に差が大きかったものは「Q7.香港の生徒たちと、お互いの意見を尊重し、積極的に話し合うことができましたか。」であり、1 回の平均が 4.3 であったが、2 回目は 4.8 であり、0.53 の増加が見られた。次に差が大きかったものは「Q4.香港の生徒たちとの活動で、自分に与えられた役割をきちんと果たそうと努力しましたか。」、「Q6.もし香港の生徒が理解に困っているようであれば、自分から助けようと努めましたか。」、「Q11.文化や背景が違う生徒とも、安心してコミュニケーションを取ることができましたか。」で 0.47 の増加が見られた。Q4,Q5,Q11 は図 1 が示すように、第 2 回の交流で平均値が高かった。相手を尊重したり、助けてあげたりしたいという気持ちは、交流回数が増えることにより、強くなっていると推察される。

図 1
1 回目と 2 回目のアンケート結果の特徴

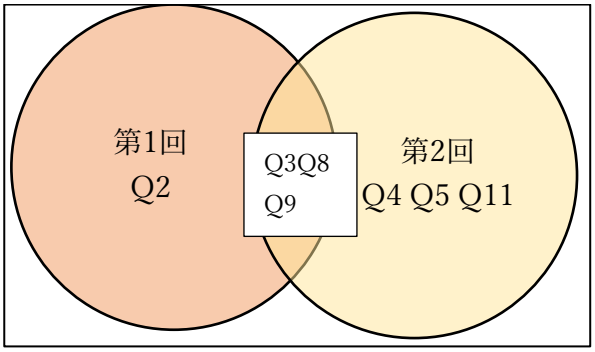
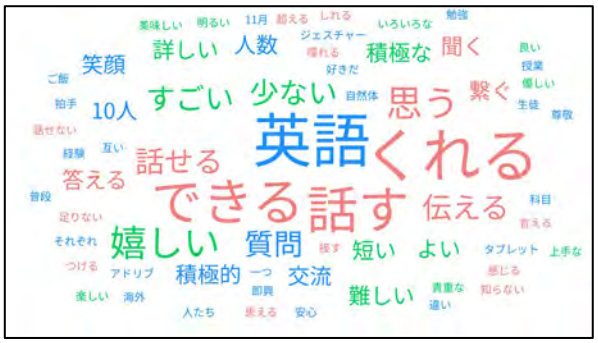


図 2 は第 1 回目のアンケートの生徒の自由記述から作成したワードクラウド（出現頻度）である。「香港」が最も多いため、「香港」を除いて作成した。「英語」「できる」「話す」「嬉しい」など、英語に対する積極的な見方や、コミュニケーションを取りたいという動機づけが得られていることがわかる。

図 2
第 1 回目のアンケートの生徒の自由記述のワードクラウド（出現頻度）

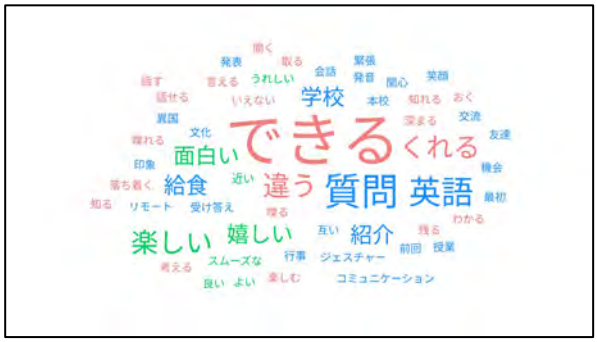


注　*n=17. ユーザーローカル AI テキストマイニングによる分析（https://textmining.userlocal.jp/）*

図 3 は 2 回目のアンケートの生徒の自由記述から作成したワードクラウド（出現頻度）である。「香港」が最も多いため、「香港」を除いて作成した。「できる」「質問」

という語から、準備していることの利点がうかがえる。また、「面白い」、「楽しい」、「嬉しい」などの感情表現も多くみられた。なお、生徒の自由記述は、APPENDIX として添付した。

図 3
第 2 回目のアンケートの生徒の自由記述のワードクラウド（出現頻度）



注　*n=17. ユーザーローカル AI テキストマイニングによる分析（https://textmining.userlocal.jp/）*

5．考察

先行研究と同様、本実践も生徒の学習意欲の向上に効果があることが示された。第 1 回目のアンケート調査では、「Q3.グループ（またはクラス）の成功は、香港の生徒たちとの協力が必要と感じましたか。」と「Q2.香港の生徒たちと『一緒に良いものを作りたい』という気持ちが強まりましたか。」という項目の回答の平均値が高かった。これは生徒たちが、「香港日本人学校の生徒に自分の学校を英語で紹介するデジタルガイドを作成する」という明確な集団の目標を与えられたため、互いの学びに責任を持つことができたことを示している。遠隔交流では、明確な集団の目標を設定することが、学習意欲を高める鍵の 1 つであることが推察される。ここから、ジョンソンら（2010）の協同的な学びがうまく機能するための基本的構成要素の中の「互恵的な協力関係」の効果が推察される。また生徒の自由記述では、「即興で英語を言うのは難しかったけれど香港の人と積極的に話すことができてとても楽しかった。」や「今回の授業を通して、英語をもっと言えるように勉強したいと思えるようになりました。次は、アドリブや質問に答える力をつけて話したいです。」と書かれており、投げ込み的な交流であっても、生徒に英語によるコミュニケーションに対する動機づけを与えることができることが示された。

第 2 回目のアンケート調査では、回答平均値が高かった項目は、Q3,Q4,Q5,Q8,Q9,Q11 であった。これらをジョンソンら（2010）の協同的な学びがうまく機能するための基本的構成要素で分類すると、Q3 は「互恵的な協力関係」、Q4 と Q5 は「個人の責任性」、Q8 と Q9「相互作用の促進」、Q11 は「社会的スキル」に該当する。ここから、準備をして臨んだことや、2 度目の交流という状況では、一人一人がグループのメンバーとして、活動の中で責任を果たそうとする意識が高まり、安心感をもってコミュニケーションを取れるようになったことが読み取れる。

生徒の自由記述では、「ある程度文を考えておくと、落ち着いて発表することができました。最初は緊張したけど、楽しかったです。」と準備の成果が示されている。また、「聞いたことなどをちゃんと質問してくれていたいので嬉しかったし、面白い質問とかもされたので楽しかったです。」とあり、安心してコミュニケーションを楽しんでいることも示された。

中学校学習指導要領に明記されている「コミュニケーションを行う目的や場面，状況」などの設定は、小規模中学校では不自然なものになりがちであり、英語でコミュニケーションを取りたいという意欲を高めることが難しい。本実践では、香港日本人学校とオンラインでつなぐことにより、これらを適切に設定することができた。そのため、生徒がコミュニケーションを取りたいという意欲を高めることができたと推察される。また、協同的な学びがうまく機能するための基本的構成要素（ジョンソンら 2010）の観点から、「互恵的な協力関係」、「個人の責任性」そして「社会的スキル」の効果もあったことがうかがえる。

6．終わりに

本研究の目的は、小規模公立中学校の英語科の授業における遠隔交流による、生徒の学習意欲の変化を協同学習の基本的構成要素理論に基づいて分析することであり、2 つのリサーチクエスチョン（RQ）を検討した。

RQ 1 は「遠隔交流において、生徒の学習意欲を高める要因は何か。」であった。第 1 回目のアンケートの生徒の自由記述からは、事前準備がなくても、香港の日本人学校の生徒と交流できることに楽しさを感じていた。5 件法のアンケート結果からは、協同的な学びがうまく機能するための基本的構成要素（ジョンソンら,2010）の中の「互恵的な人間関係」を行えるよう、生徒にグループとして、コミュニケーションをとる明確な目標を設定することが効果的であることが示された。ここから、遠隔交流を行う際は、事前に生徒にグループとして、コミュニ

ケーションをとる明確な目標を設定することが重要であることが明らかになった。

RQ2 は「英語の「話すこと（やり取り）」においてはどのような効果が期待できるか。」であった。図 2 の第 1 回目のアンケートの自由記述のワードクラウド(出現頻度)からは、生徒が英語を積極的に話そうとする姿勢が読み取れた。図 3 の第 2 回目のアンケートのワードクラウド（出現頻度）からは、生徒ができるようになっていると感じていることや質問のやり取りができていることが示された。ここから、生徒が英語を話すことに対する積極性を高めたり、生徒の英語で話すことに対する自己評価を高める効果が期待できる。

最後に、今後の課題を述べる。本研究は小規模校を対象にした 2 回の遠隔交流実践であり、得られた知見を一般化することは困難である。今後は、対象校を増やし、継続的な交流を通して生徒の英語力の変化も含め学習意欲の向上に資する要因を検討することが必要である。加えて、学外との交流には、相手先探すことや事前の教員間の準備や学内のオンライン環境の整備等、煩雑な準備が必要である。この段階をスムーズに行うためのマニュアル作成も行っていきたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、遠隔交流にご協力いただいた香港日本人学校の生徒・教職員の皆様、ならびに ICT 環境整備を含め多くの支援をいただいた公立 A 中学校生徒・教職員の皆様に心より感謝申し上げる。

引用文献

Canale, M.（1983） From communicative competence to communicative language pedagogy pp. 2-27.

和泉伸一(2016)第二言語習得と母語習得から『言葉の学び』を考える

ジョンソン,D.W./ジョンソン,R.T./ホルベック,E.J.（著）石田裕久・梅原巳代子（訳）(2010)学習の輪・学び合いの協働教育入門 pp.109-124.

松崎久美（2020）海外の学生とのオンイン交流が英語学習意欲に与える影響『名古屋芸術大学研究紀要』第 43 巻 pp.113-124.

文部科学省(2017)中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語 https://www.mext.go.jp/content/20210531-mxt_kyoiku01-100002608_010.pdf

文部科学省(2020)「外国語指導における ICT の活用について」 https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_13.pdf

塩月一恵・小林博典・興津紀子（2023）中学校英語科における言語活動の更なる充実に向けた遠隔授業の可能性の追究― インストラクショナルデザインに基づく授業設計を通して ―『宮崎大学教育学部附属教育協同開発センター研究紀要』第 31 号, pp.13-26.

鵜狩歌織・辻慎一郎・園屋高志（2003）離島の極小規模校における ICT を活用した国際交流授業の実践とその効果に関する研究『鹿児島大学教育学部教育実践研究』第 13 巻 pp.145-156.

若生 深雪 (2024) 中学生のオンライン異文化間交流からの教育的効果(クリティカルシンキングに着目して)『グローバル人材育成教育研究』第 12 巻第 1 号、pp.2-13.

吉田佑介（2023）中学校英語教師の ICT 活用に対する意識と課題 －全国調査から見る現状と今後の方向性－『英語教育研究』第 44 号

APPENDIX

＜アンケート 1 回目自由記述＞

・みんな英語を喋れていてすごかった。

・即興で英語を言うのは難しかったけど香港の人と積極的に話すことができてとても楽しかった。

・時間が短かったと感じた。１０人という少ない人数でも上手に英語が話せていたのですごいなと思った。

・日本と香港での違いはそれぞれあったし、ご飯がとても美味しいと聞いて食べてみたいと思いました。

・香港の生徒や先生方が笑顔で話してくれたり、ジェスチャーをしてくれて嬉しかったです。

・普段話せない人たちと話せてよかったです。また、時間が少なかったです。

・香港の人たちが優しく明るく接してくれて嬉しかった。国を超えて繋がれて楽しかった。

・タブレット一つで、海外にいる人と繋がれることがすごいなと思いました。10 人という少ない人数でも、たくさん質問をしてくれて嬉しかったです。聞き足りないことがたくさんあるので、もっと詳しく英語で話せるようにしたいです。

・香港の中学生は英語の話す力がすごいと思って、尊敬しました。

・今日は、自分の好きな科目を伝えることができた。次はもっと伝えられるようにしたい。

・香港についてはあまり知らなかったけど、交流を通していろいろなことをしれました。思ったより安心してで

きました。
・今回の授業を通して、英語をもっと言えるように勉強したいと思えるようになりました。次は、アドリブや質問に答える力をつけて話したいです。
・香港の生徒の人たちがとても積極的に話そうとしていて自分も次から積極的に話そうと思った。
短い時間だったけど貴重な交流をすることができたので良かったです。１１月にはもっと詳しく伝えたりできるようにしたいです。
・初めての経験で難しかったけど、互いが笑顔でできたのでよかったです。次はもっと積極的に自然体でやっていきたいです。
・香港の子たちが英語で質問に答えてくれたり、拍手してくれたりしてくれて嬉しかったです。

＜アンケート２回目自由記述＞
・日本と香港でも意外と近い給食などの文化があるとわかった。
・聞いたことなどをちゃんと質問してくれていたいので嬉しかったし面白い質問とかもされたので楽しかった。
・初めて他の国の人とリモートで話せて、英語への関心が更に深まった。
香港の人たちと笑顔で交流できたし、ジェスチャーをしながら会話や紹介ができたのでよかったです。
・もっと話したいです。
・香港のことを知れる機会になったし、香港の子たちがいっぱい質問してくれて嬉しかったです。
・今日の授業を通していえない英語も言えるようになったし、発音もハキハキと喋れた。
・香港の生徒さんがたくさん質問してくれたのでうれしかったので印象に残りました。
・ある程度文を考えておくと、落ち着いて発表することができました。最初は緊張したけど、楽しかったです。
・国は違ったら、学校の給食なども違ったり、学校の行事も違って面白かったです。
・香港の生徒さんたちと、英語でコミュニケーションを取ることで、異国の友達と仲良くすることができたと思います。楽しかったです。
・香港の人に本校のことを紹介できたので良かったです。
・前回よりもたくさん英語で喋ることができたし、その中でも質問とかを通して互いのことについて知ることができました。そして楽しむことができました。
・スムーズに受け答えできてよかった。

科学的に探究する力を育てる理科の授業
―中学校及び高等学校における授業実践を事例として―

小田　通[1)]，松本恭也[2)]，西村朋花[3)]，刈谷直文[4)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻
2)，3）高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
4)高知県立嶺北高等学校

Science lesson practices to develop scientific inquiry abilities: Case studies of classroom practices in junior high and high schools

KODA Michi，MATSUMOTO Kyoya，　NISHIMURA Tomoka，　KARIYA Naofumi
1) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences，　Kochi University
2）3) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences Kochi University Graduate student
4) Kochi prefectural Rei Hoku upper secondary school

要　約

本県の理科学習に関する子供たちの意識は，全国学力・学習状況調査結果から，小学校から中学校にかけて低下する傾向が見られる。本年度の質問紙調査結果において，中学生の理科学習に関する意識を通して，観察や実験はよく実施されているが，生徒が問いを持つことにより課題や仮説を設定し見通しを持って学習する授業は十分には行われていないことが窺えた。高等学校を対象とした調査結果から，理科の教科として組織的に参加型学習に取り組んでいると回答した割合が 13.2%という報告があり，生徒が能動的に参加する授業が十分に行われていないことが課題と捉えられる。そのため，中学校において，生徒の学習の見通しに着目した授業デザインを，高等学校においては，シミュレーション教材の操作を通して生徒同士の対話を活性化する授業を構想し，その有効性を生徒の振り返りアンケートの結果分析や生徒同士の対話分析，評価規準の達成状況から検証した。

キーワード：科学的に探究する力，主体的な学習，生徒同士の対話

１．はじめに

国際的な学力調査の結果から，日本の子供たちは小学校から中学校にかけて理科に対する学習意欲が大きく低下することや，理科に対する有用感が低いことが懸念されている。本県においても，これまでの全国学力・学習状況調査結果から，理科の学習に関する子供たちの意識は，小学校から中学校にかけて低下する傾向が見られる。この傾向は高等学校の理科にも影響を及ぼすものと推察される。森ら（2003）は，自ら問題意識を抱かせるとともに，自然の仕組みのおもしろさや有用性に気付かせて学習の動機づけを図ることを繰り返すことで，子どもの内発的動機付けが高まり，自然事象についての知識・理解も深まることを実証的に明らかにしている。

また，木村ら（2017）の高等学校における参加型授業に関する実態調査の報告書によると，「教科として組織的に参加型学習に取り組んでいる」と回答した理科主任の割合は 13.2%であり，生徒が能動的に学習する授業が十分に行われていないことが課題と捉えられる。

中学校及び高等学校の学習指導要領において，自然の事物・現象を科学的に探究する力を育成することが理科の目標として位置付けられている。この目標を達成するためには「主体的・対話的で深い学び」の視点での授業改善が重要である。

生徒の理科に対する学習意欲を高め，科学的に探究する力を育成するためには，中学校及び高等学校の理科の授業において，生徒が主体的に学習する授業や，生徒同士の対話が活性化する授業を実践することが求められている。

２．研究の目的

全国学力・学習状況調査の分析結果から見られる課題を踏まえ，生徒に科学的な思考力を育成するため，中学校及び高等学校において，生徒が主体的に学習する授業や生徒同士の対話が活性化する授業を構想し，その有効性を生徒の振り返りアンケートの結果分析及び生徒同士の対話分析，評価規準の達成状況から検証する。

３．研究方法・内容

１）令和７年度全国学力・学習状況調査結果における理科の学習に関する小・中学生の意識の分析

文部科学省国立教育政策研究所のホームページから本県の小・中学生の質問紙調査結果をダウンロードし，理科の学習に関する共通の質問項目を抜粋し，小学生と中学生を比較し課題を分析する。

２）中学校における授業実践

県内Ａ中学校において，生徒が見通しを持って主体的に学習する授業を実践し，その有効性を生徒の振り返りアンケートの分析結果及び評価規準の達成状況から検証する。

３）高等学校における授業実践

県内Ｂ高等学校において，生徒同士の対話を活性化させる授業を実践し，その有効性を生徒同士の対話分析及び評価規準の達成状況から検証する。

※２）及び３）の授業実践について，研究の遂行及び，調査データ，生徒の記述等の掲載許可を校長から得ている。

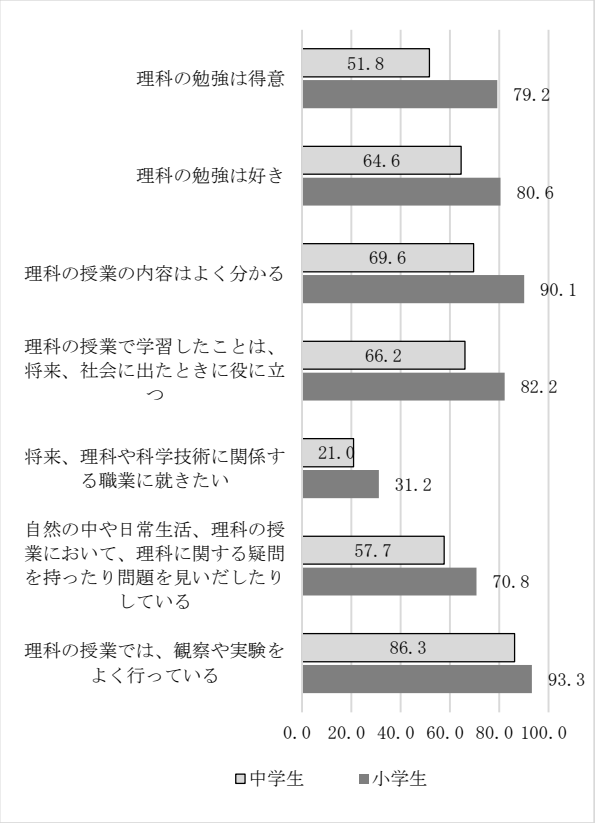
４．令和７年度全国学力・学習状況調査結果における理科の学習に関する小・中学生の意識

本県の児童生徒質問紙調査における理科の学習に関する質問項目から，小学生と中学生に共通する７項目を抽出し，肯定的回答（当てはまる，どちらかと言えば当てはまる）の割合（%）を図１に示す。

７項目全てにおいて，中学生は小学生より肯定的回答の割合が低くなっている。特に「理科の勉強は得意」，「理科の勉強は好き」，「理科の授業の内容はよく分かる」，「理科の授業で学習したことは，将来，社会に出たときに役に立つ」と回答した割合は小学生と中学生との差が大きく，理科の学習に関する関心・意欲や有用感は，小学校から中学校にかけてより大きく低下する傾向が見られる。また，「将来，理科や科学技術に関係する職業に就きたい」と肯定的に回答した割合は小・中学生ともに低く，実生活や社会と関連を図った学習指導が求められる。

「理科の授業では，観察や実験をよく行っている」と肯定的に回答した割合については，小学生は９割を，中学生も８割を超えており，小・中学校の理科授業において，観察や実験はよく実施されていることが窺える。一方，中学生が「自然の中で日常生活，理科の授業において，理科に関する疑問を持ったり問題を見いだしたりしている」と肯定的に回答した割合は６割に達しておらず，理科の探究の過程の入り口となる自分事として問いをもち課題を設定する学習が十分に行われていないことが推察される。課題や仮説の設定，それに基づく検証計画の立案は，生徒が学習の見通しをもつ上で重要な学習過程である。中学校において，観察や実験はよく実施されているものの，生徒がその目的や意味を理解し，見通しを持って主体的に探究する授業が十分に展開されていないことが示唆され，生徒に学習の見通しを持たせる指導を工夫することは，授業づくりの重要な視点である。

【図１：令和７年度全国学力・学習状況調査結果における理科の学習に関する高知県の小・中学生の意識（肯定的回答の割合%）】



５．中学校における授業実践：生徒が見通しを持って主体的に学習する授業

１）授業研究の背景・目的

石井（2022）は，主体性にはレベルの違いがあり，「学びの入り口において，対象への関心も薄く表面的に参加している段階から，「おもしろそう」と興味・関心をもって食いつきはじめ，そのうちに対象世界に没入し，自ずと試行錯誤や

工夫をはじめる。」と述べ，自己調整学習の必要性を指摘している。木村（2023）は，ジマーマンが提唱する自己調整学習（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）の 3 つのフェーズを「見通す」「実行する」「振り返る」と整理している。理科において「見通す」とは，課題や仮説の設定，検証計画の立案に相当する。生徒の主体性を育てるには，まずは「見通し」を持つことが大切であると考える。

本研究では，生徒が主体的に学習するための手立てとして「仮説の設定」及び「検証計画の立案」の学習にポイントを置いた授業デザインを構築し，その効果を検証する。

2）授業研究の方法

(1) 授業構想

「仮説の設定」及び「検証計画の立案」の工夫

(2) 検証方法

評価規準の達成状況の見取り（ワークシート）

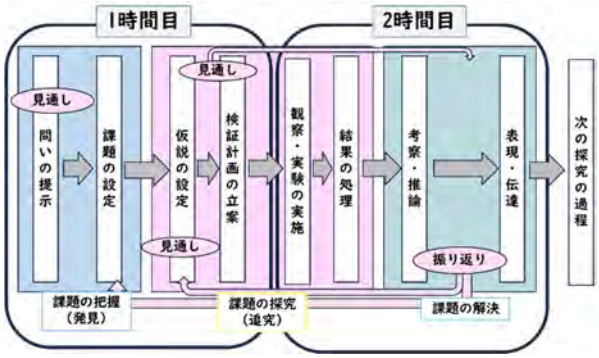
生徒の振り返りアンケート（4 件法，自由記述）による分析

3）実践内容

(1) 学習の見通しに着目した授業デザイン（図 2）

生徒が学習の見通しを十分に持てるように，1 時間目に「問いの提示」，「課題の設定」，「仮説の設定」，「検証計画の立案」を行い，2 時間目に「実験・観察の実施」，「考察」を行う授業デザインを構想した。1 時間目に，個々の生徒が仮説を立てたり検証計画を立案したりする場面に十分に時間を取ることにより，生徒が見通しを持てるように工夫した。

【図 2：学習の見通しに着目した授業デザイン】



(2) 授業概要

A 中学校 2 年生を対象に「生物のからだのつくりとはたらき」の単元において，「だ液のはたらき」の授業（2 時間）を実践した。

ア．1 時間目の概要

「なぜお米を噛むと甘くなるのか」という実生活に関連する問いを設定することで，生徒が仮説を立てやすくなるよう工夫した。まず，個々の生徒が仮説を立て，その後，全体で「お米に含まれるデンプンは，だ液と混ざることで甘い物質（糖）に変化するだろう。」という仮説を設定した。支援が必要な生徒には，キーワードを示すことにより仮説が立てやすいようにした。また，検証計画の立案の場面では「変える条件」と「変えない条件」を考えさせた。生徒は「変える条件」として，だ液と試薬，「変えない条件」として反応時間や液量，温度等に着目し，条件制御の見方・考え方を働かせていた。

イ．2 時間目の概要

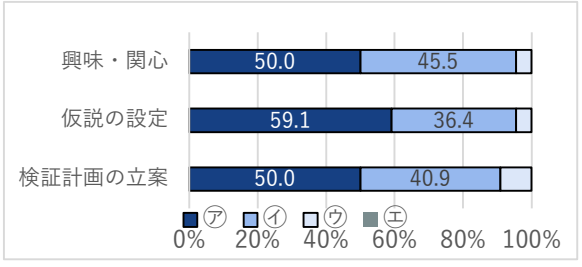
実験を行う前に結果を予想することにより見通しを持たせた。生徒は温度を一定にするなど，1 時間目の検証計画の立案の場面で用いた条件制御の考え方を意識しながら実験を行うことができた。全体で実験結果を共有した後，1 時間目に立てた仮説を基に考察および振り返りを行った。

(3) 生徒の振り返りアンケート

1 時間目の生徒の振り返りアンケート結果を図 3 に示す。アンケートは，興味・関心，仮説の設定，検証計画の立案の 3 項目について，4 件法（㋐そう思う，㋑どちらかと言えばそう思う，㋒どちらかと言えばそう思わない，㋓そう思わない）で実施した。3 項目全てにおいて肯定的回答が 9 割を超え，自由記述では「お米を食べると甘くなることから仮説を立てることができた。」等の仮説に関する肯定的な記述が多く見られた。生活と関連付けた問いの設定をしたことで生徒は仮説を立て，見通しをもつことができた。また，「立案するのは難しかったけど，どの条件で課題を調べることができるのかを考えることは楽しかったです。」等の検証計画の立案に関する肯定的な自由記述も見られ，生徒は条件制御の考え方を働かせながら検証計画を立案することができた。

【図 3：生徒の振り返りアンケートの結果(n=24)】

㋐そう思う ㋑どちらかと言えばそう思う ㋒どちらかと言えばそう思わない ㋓そう思わない)】



(4) 評価規準の達成状況

ワークシートの仮説及び考察の記述より，2 時間目の評価

規準の達成状況を見取った（表1）。A評価とB評価を合わせると 83.3 %であり， 生徒は概ね本時の授業目標を達成することができた。考察では，「aとbの試験管を比べると， だ液のあるaはデンプンが分解されていると分かる。aは黄色になったので糖があると言える。cとdを比べると， だ液のあるcは赤褐色になったため， 糖ができたと言える（でんぷんが細かく分解された）。」等の記述が見られた。生徒は， 条件制御の考え方を働かせ，仮説を振り返りながら考察することができた。

【表1：2時間目の評価規準とその達成状況 (n=24)】

A	B	支援が必要な生徒への手立て
実験結果を適切に記録し， 仮説や実験結果の見通しを振り返りながら， 実験と動物の体内で行われるだ液のはたらきを関連付けて説明している。(45.8 %)	実験結果を用いて仮説や実験結果の見通しを振り返りながら説明している。 (37.5%)	考察の場面で条件制御の考えを説明するなど机間指導する。 (16.7%)

4）考察

本実践では， 学習の見通しを重視した2時間構成の授業デザインを構想し， 1時間目の問いの提示や仮説の設定， 検証計画の立案の場面において，個々の生徒が考える時間を確保することにより， 見通しを十分に持てるように工夫した。生活経験と関連する場面から問題を提示することで，個々の生徒が仮説を立てることができた。生徒が自分事として捉えることができる問いの提示は，仮説を立てる上で有効であった。

生徒の振り返りアンケート（1時間目）では，3項目全て肯定的回答が9割を超えると共に， 自由記述でも仮説の設定や検証計画の立案に関して肯定的な意見が多く見られたことから， 多くの生徒が見通しを持ち主体的に学習することができたと捉えられる。また， ワークシート（2時間目）の考察の記述から，生徒は実験の意味や目的を理解し，条件制御の考え方を働かせながら実験に取り組むことができたと推察される。

生徒は1時間目に学習の見通しを持つことにより，2時間目には結果を見通しながら実験を行い， 仮説を振り返りながら考察を深めることができ，本授業デザインの有効性が検証されたと考える。本実践において，生徒は見通しを持つことにより，学習を自己調整しながら主体的に課題を追究できたことが成果である。このことから，先述した石井の主体性の理論において，興味・関心の段階から自己調整学習の段階へとレベルが移行したことが示唆される。

6．高等学校における授業実践：生徒同士の対話を活性化させる授業

1）授業研究の背景・目的

三宅(2018)は，人が問いを共有しそれぞれが考えた答えやアイデアについて対話を通じて交換し合うことで，自らの思考の質を高める対話的な学びのプロセス（建設的相互作用）を提唱している。高等学校理科において，生徒同士の対話のある授業づくりを行うことは，科学的思考力を育成するうえで重要な視点である。生徒同士の対話を活性化するためには，生徒が教材を操作しながら試行錯誤する中で対話を引き出す場面が有効であると考え，コロラド大学ボルダー校物理学科で開発されたシミュレーション教材PhET(The Physics Education Technology Project)を活用した授業を構想した。PhETは，分子や電子の動きを画面上で操作しながら視覚的に確かめることができる教材であり，目に見えないミクロな世界を直感的に理解することができる。本単元では，分子の形という抽象的な概念を扱うため，生徒がイメージをもって考えることが難しい。そこで，PhETを用いて電子対の反発による分子の形の変化を視覚的に確かめられるようにした。本研究では，操作活動を通して生徒同士で考えを共有したり比較したりしながら理解を深めていく学習過程に着目し，生徒が根拠に基づいて説明したり，他者の意見を踏まえて自分の考えを修正したりする等の対話を活性化することにより，科学的に探究する力を育成する。

2）授業研究の方法・内容

(1) 授業構想

生徒同士の対話を中心とした授業展開

(2) 授業の検証

生徒同士の対話分析

評価規準の達成状況による概念変化の見取り

振り返りアンケート（4件法　自由記述）

3）授業概要

【表2：単元計画「粒子の結合」】

時数	ねらい
2	イオン結合と共有結合の仕組みを理解し， 構造モデルを用いて物質の成り立ちを考察する。
1本時	PhETを用いて分子の形を探究し， 電子対の反発によって形が決まることを理解する。
3	配位結合や分子間力の特徴を調べ， 結合様式と性質の違いを整理する。
4	高分子化合物や金属結晶の構造を学び， 物質の性質を総合的にまとめる。

B高等学校1年生26名を対象に，表2に示す単元「粒子の結合」において授業を実践した。3個の原子で構成される

水分子と二酸化炭素分子の形の違いに疑問を持たせ，PhETの操作を通して対話の活性化を促した。

4）実践内容

(1) 課題の把握

導入では，分子には直線形，折れ線形，三角錐形，正四面体形など多様な形があることを示した。次に，水分子（H_2O）と二酸化炭素分子（CO_2）のモデルを提示し，どちらも3個の原子でできているにもかかわらず形が異なることに注目させ，「なぜH_2Oは折れ線形で，CO_2は直線形になるのか」という問いを提示した。生徒の考えを整理しながら「分子の形は何によって決まるのか」という課題を共有した。

(2) 課題の探究

PhETを用いた操作活動を通して，電子対の数や配置を変えると分子の形がどのように変化するのかを観察させた。「どの電子対が形を決めているのか」「なぜH_2Oは折れ線形でCO_2は直線形になるのか」といった問いを投げかけながら考察を促した。操作すると分子の形が変化して画面に現れるため，生徒はその結果を基に意見を交わしやすくなった。グループごとに適宜必要な支援を行い，話し合いが活性化するようにした。

(3) 課題の解決

全体で電子対の数や位置によって分子の形が変化することを整理した。導入で提示した問い「分子の形は何によって決まるのか」を再掲し，自分の考えをワークシートにまとめさせ，生徒が自分の操作や考察を基に，学習内容を整理して説明できるようにした。

5）結果

(1) 対話分析

授業の導入では，「H_2OとCO_2はいずれも原子3個でできているのに，なぜ形が違うのか」という問いに対し，「原子の大きさが違う」「水素が2個だから折れる」など，多様な予想が見られた。生徒は自分の考えを進んで発言し，課題への関心を高めていた。

PhETを用いた操作活動では，生徒は電子対を表示・操作しながら，「ここを動かすと角度が変わる」「非共有電子対があると折れる」など，操作結果を根拠とした発言がみられた。また，タブレット画面を見ながら自然に話し合う様子が見られ，特に「なぜ折れ線になるのか」「電子が押し合っている」など，電子対の反発に注目した対話が活発であった。課題に取り組む初期の段階では「なんで？」「わからん」といった単純な疑問や戸惑いの発話が多く見られたが，授業の後半では「非共有電子対があると折れる」「二重結合はひとまとまりとして扱う」等，理解した内容をもとに互いに説明し合う発話が増加し，生徒同士の対話が次第に説明的・論理的なものへと変化していった。

(2) 評価規準の達成状況

表3に示すように，A評価とB評価の生徒が全体の9割を占めており，多くの生徒が本時の目標（分子の形がどのように決まるのかを理解し，科学的に説明する）を達成していたことが確認された。

【表3　評価規準の達成状況（n=26）】

A	B	支援が必要な生徒への手立て
分子の形がその分子の中心にある原子のまわりにある電子対（共有電子対・非共有電子対）の違いによることをH_2O分子，CO_2分子それぞれについて説明し理解できる。（54.0%）	分子の形がその分子の中心にある原子のまわりにある電子対（共有電子対・非共有電子対）の違いによることを理解できる。（38.0%）	問いに取り組む上で重要な視点（本時では法則を整理して提示すること）を明確にし，そのための手がかりを提示する。（8.0%）

授業前後のワークシートの記述を比較すると，「なぜ分子に決まった形があるのか」という問いに対する生徒の考えに明確な変化が見られた。授業開始時には「分子の種類が違うから」「分子の大きさが違うから」といった表面的な特徴に基づく回答が多かった。授業の終盤に同じ問いに再び取り組ませたところ，多くの生徒が「分子の形は電子対同士の反発によって決まる」や「非共有電子対が多いと折れる」「電子同士が離れた形で安定する」等，根拠に基づいた具体的な説明を行っていた。生徒はPhETを活用した操作活動を通して，抽象的な分子構造の仕組みを可視的に理解し，言語化できるようになったと考えられる。

(3) 振り返りアンケート

授業後に実施した振り返りアンケートの結果において，「できた」と肯定的に回答した割合については「問いへの興味」が80%，「モデル操作による理解」が88.5%であり，概ね高い評価が得られた。提示した課題が生徒の関心を高め，PhETの操作を通して理解が促進されたと考えられる。一方で，「法則についての理解」が69.2%，「対話による理解」が65.4%と，肯定的に回答した生徒の割合がやや低く，理解の程度や対話への自信に差が見られたことが窺える。

自由記述では，「自分でモデルを作ったことで，形の違いを視覚的に理解できた」等，「モデルの操作による理解」に関する記述が最も多く（31.0%）見られ，シミュレーション教材を活用したことで分子構造をより具体的に捉えることができたと考える。PhET の操作が生徒同士の対話を活性化し， 抽象的な概念の理解を助ける上で有効であったことが示唆される。

6）考察

PhET を用いた活動によって，これまでイメージしにくかった電子対の反発や分子の形の違いを，生徒は画面上の変化として視覚的にとらえることができた。操作結果が即座に反映されることで，「なぜこの形になるのか」を自分の目で確かめながら考えることができ，その気付きを基に自ら説明しようとする主体的な学習が促された。また，生徒は操作で得た結果をグループ内で共有し，電子対の数や位置による形の変化について意見を交わしていた。共通のモデルを手掛かりに話し合うことで，互いの考えを比べたり理由を説明し合ったりする場面が見られ，シミュレーション教材が対話のきっかけとなり効果的に機能したと言える。

対話を重ねる中で，生徒は自分の考えを他者の意見と照らし合わせながら修正・整理し，分子の形が電子対の反発によって決まるという科学概念を自らの言葉で説明できるように変容していった。操作活動を通して可視化された現象を基に対話が生まれ，建設的な相互作用を通して理解が深化し，科学的思考力の育成に繋がったと捉えられる。 一方で，法則の理解が十分でなく操作後の気付きを上手く言葉にできない生徒も見られ，教師が問いかけたり，生徒同士を繋いだりするなどの意図的介入の在り方を検討することが課題である。

7．結論

本年度の全国学力・学習状況調査結果から，本県の中学生の意識を通して，中学校の授業において観察や実験はよく実施されているが，生徒が問いを自分事として捉え，仮説や課題を設定する等の見通しを持って主体的に学習する授業が十分に実施されていないことが課題として示唆された。そのため，中学校理科において，生活と関連付けた問いの提示や，仮説の設定，仮説に基づく検証計画の立案等の学習の見通しの部分に着目した授業デザインを構想した。生徒の振り返りアンケートの回答状況やワークシートの記述から，生徒は仮説を設定することにより見通しを持ち，検証計画を立案することにより実験の目的や意味を理解して学習を進めることができたことが見取れた。評価規準についても概ね達成できており，学習の見通しに着目した本授業デザインの有効性が検証された。また，高等学校においては，生徒が能動的に参加する授業が十分に行われていないという課題を踏まえて，シミュレーション教材を活用して，生徒同士の対話を活性化するための授業を構想した。対話分析の結果から，教材を操作しながら試行錯誤する中で，他者との対話を通じて科学的概念を形成している生徒の姿を見取れた。評価規準についても概ね達成できており，生徒同士の対話を活性化する上で，シミュレーション教材の活用は有効であることが検証された。

2 つの授業実践から，生徒の科学的思考力を育成する上で，生徒が見通しを持って自己調整しながら主体的に学習することや，生徒同士の対話を活性化することを通して自分の考えをより高次な科学概念へと変容させていくことが重要であることが示唆された。今後，本授業構想を他の単元においても実践し，その有効性や課題を検討していく必要がある。さらに，本県の生徒の理科の学習意識を向上させるためには，小・中・高等学校の教員が校種を超えて，理科の授業における課題を共有し，互いの授業実践を交流することが期待される。

結びに，本研究の遂行に多大なご協力とご支援を頂きました学校の先生方及び生徒の皆様に感謝を申し上げます。

【引用・参考文献】

石井英真 (2023)『中学校・高等学校 授業が変わる学習評価 深化論』図書文化社，56-58

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』明治図書出版株式会社.29-32

木村充・裴麗螢・小山田健太・伊勢坊綾・村松灯・田中智輝・山辺恵理子・町支大祐・渡邉優子・中原淳(2017)「高校におけるアクティブラーニングの視点に立った参加型授業に関する実態調査 2017 最終報告書」東京大学大学総合教育センター中原淳研究室，日本教育研究イノベーションセンター，15

三宅芳雄・白水始(2018)『新訂 教育心理学特論』放送大学教育振興会，125

文部科学省・国立教育政策研究所(2020)「国際数学・理科教育動向調(TIMMS2019)のポイント」
https://www.nier.go.jp/timss/2019/point.pdf
（accessed.2025.11.30）

文部科学省・国立教育政策研究所(2025)「全国学力・学習状況調査 令和 7 年度調査」
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html
(accessed.2025.11.30)

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』9，23

文部科学省(2018)，『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説理科編・理数編』21

森一夫・大塚淳子 (2003)「理科の学習効果に及ぼす内発的動機づけの影響」『理科教育学研究』44 巻，第 1 号，3-20

University of Colorado Boulder ， PhET Interactive, Simulations，分子の形：ベーシック
https://PhET.colorado.edu/ja/simulations/molecule-shapes-basics（accessed.2025.11.30）

シビックプライドを涵養する教科等横断型カリキュラムデザイン
－道徳科・社会科・総合的な学習の時間を軸として－

末永　琢也 1)

1）高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Interdisciplinary Curriculum Design to foster Civic Pride: Based on Moral Education, Social Studies, and Period for Integrated Study

SUENAGA Takuya1)

1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

本研究の目的は，当事者として地域への愛着や誇りを持ち，地域形成に関わろうとする「シビックプライド」の涵養を意図した教科等横断型カリキュラムをデザインすることである。シビックプライドとは，単なる郷土愛ではなく，自分が住んでいる地域をよりよい場所にしようとする当事者意識に基づく自負心と定義されている。シビックプライドの涵養において，地域固有の価値を対象として地域アイデンティティを構築することが必要であることが明らかとなった。そこで，地域固有の価値を導き出すコミュニケーション・ポイントの活用やシビックプライドの事例分析から導き出したまちと人との関わり方を学習方略とした。そして，教科等横断型カリキュラムの構成原理を踏まえ，シビックプライドを涵養する教科等横断型カリキュラム「兵庫県（兵庫五国）の魅力を発信しよう」のモデルを開発した。

キーワード：シビックプライド　教科等横断型　カリキュラムデザイン

１．問題の所在

学習指導要領の改訂の経緯において，「一人一人が持続可能な社会の担い手として，その多様性を原動力とし，質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される」（文部科学省，2018，p.1）と示されている。つまり，学校教育において，持続可能な社会の担い手としての基盤となる資質・能力の形成や多様な他者と協働しながら，新たな社会の構築に関わる価値を創造する力が求められている。さらに，子どもたちは，市民として地域との関わりの中で人生を歩んでいくことになる。つまり，持続可能な社会の対象となるのは，主に，自分と関わりのある「地域」である。私たちが地域の一員であるという当事者意識を持ち，積極的に地域づくりに関わっていくことがこれからの持続可能な社会の形成者の育成に必要である。

ここで着目したのが「シビックプライド」である。シビックプライドとは，単なる郷土愛ではなく，自分が住んでいる地域をよりよい場所にしようとする当事者意識に基づく自負心である。子どもたちは，自分の生まれ育った地域に住み続けるわけではなく，キャリアの過程で，他の地域に住むことがある。中には，自分のふるさと以外で出会った地域に住み続け，地域との関わりを形成していくこともあるだろう。その前提において，故郷に限らず，住んでいる地域や関わりのある地域の一員として持続可能な地

域形成の担い手となることが求められているのである。その担い手に必要な資質・能力の土台となるマインドが「シビックプライド」なのである。このシビックプライドのマインドが当事者意識や社会参加・参画意識へとつながる。

シビックプライドは，都市計画やまちづくり等の分野で使われてきたが，現在，教育での活用が進められ，授業実践レベルで，シビックプライドの概念を導入した研究が報告されている。特徴的な，田中・堀尾（2016），山田（2020），伊藤・戸田（2023）の研究を取り上げる。

田中・堀尾は，シビックプライドの涵養を目的として，社会科と総合的な学習の時間を対象とした年間の学習プログラムを開発・実践している。地域の歴史，自然環境，生活・生業をテーマとして「まち探検」を行い，「まち歩きマップづくり」を行っている。特に，地域では，水の確保に苦労した歴史から，地域の伝統文化となっている雨乞い太鼓とこれまで行われている水を得るための工夫の２つに焦点化して調査を行っている。また，栽培している落花生を利用して，バザーでの販売を行って雨乞い太鼓の保存・継承等のための資金集めをしている。最後に，地域の方との交流施設がほしいという子どもたちの願いを実現するために，地域の人たちと仲良くなるための「交流会」を設定し，地域の方と一緒に未来について考える機会を設けている。この学習を通して，地域らしさを，①まち歩きで「知り」，②マップづくりで「伝え」，③交流会で「話し合う」というサイクルを提案している。このサイクルが，地域を自分事化させ，地域との物語を紡いでいくプロセスとなり，シビックプライドの醸成につながっていると考察している。この研究の特徴は，社会科と総合的な学習の時間を枠組みにして，まち探検から生まれた子どもの地域への興味・関心をきっかけにボトムアップ的にカリキュラムを構築しているところである。

山田は，小学校社会科の目標や内容とシビックプライドの定義を踏まえ，社会科教育が育成を目指している社会参画の意識や主権者意識との関係性を明らかにしている。これを踏まえ，小学校第３学年単元「市の様子の移り変わり～そのとき富雄が変わった！～」（奈良市立佐保小学校田中教諭実践）を対象として，シビックプライドの醸成について検証している。授業構成や実際の授業の分析を踏まえ，①まちをリアルに理解すること，②まちに住んでいる人の営みを共感的に理解すること，③まちの移り変わりから未来のまちを具体的にイメージすること，の３点に意義を集約している。対象とした社会科の授業から，シビックプライドにつながる意識が芽生えてきていると結論づけている。この研究の特徴は，社会科の授業構成をシビックプライドの視点から評価しているところである。

伊藤・戸田は，社会に開かれた教育課程の実現のために，社会と学校を架橋するものとしてシビックプライドに着目している。シビックプライドの醸成において，異なる属性を持つ参加者による多様な接点をつくり，交流を促すコミュニケーションのデザインが必要であると主張している。そこでフットパスコースづくりのプロセスを援用し，通学路を中心とした学校周辺においてまち歩きを行い，フットパスの模擬コースをつくるワークショップ形式の授業を開発・実施している。この授業には，①フットパスの歩き方，観光スタイルで実施，②地域の良さを自慢する地域外の大学生が同行，の２つの特徴がある。授業後の検証から，地域外の外部者に，子どもは「地域の良さを自慢する（地域や地域への誇りの意識化）」ことができ，外部者は「地域のよさを賛同・賞賛する（地域に対する誇りの醸成）」ことができるというサイクルによって，シビックプライドが醸成されることを明らかにしている。この研究の特徴は，社会に開かれた教育課程として地域外の外部者を参加させるという接点づくりを意図したカリキュラムになっているところである。

先行研究の分析より，シビックプライドの涵養において，①まち探検のような地域と関わる体験的な学習活動の設定，②地域のリアルな実態を知る活動の設定，③地域の人や地域外の人との交流の場の設定，を踏まえた授業構成やカリキュラムのデザインが重要であることがわかった。また，シビックプライドの涵養において，地域を対象とすることもあり，主に，社会科や総合的な学習の時間を枠組みとして実践されている。しかし，道徳科においても，「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」という価値項目が設定されており，教科書や副読本では，地域の発展に関わった地域の人の営みや文化の保存や継承に関わる地域の思いや願いなどが取り上げられた教材が多く開発されている。そもそも，道徳教育には，①全教育活動において，各教科等の特性を生かしつつそれらを相互に関連付けながら実施すること，②各学校の実態を踏まえた全体計画を作成して実施し，評価・改善していくこと，③地域資源を生かした体験活動や人材活用など社会と連携することが求められてきた（西野，2019，p.42）。さらに，シビックプライドは，マインドとしての意識形成である。このような道徳科で育成される道徳的価値認識や道徳的価値の意識，道徳的判断などもシビックプライドの涵養の重要な要素となるだろう。

以上を踏まえ，本研究では，当事者として地域への愛着や誇りを持ち，地域形成に関わろうとする「シビックプラ

イド」の涵養を意図した教科等横断型カリキュラムをデザインする。そして，道徳科，社会科，総合的な学習の時間の３つを軸としてカリキュラムをデザインする。

２．シビックプライドの性格

（１）シビックプライドの定義

シビックプライドとは，イギリスの 19 世紀に当時の市民たちに現れた都市を自分たちが支えているという自負を表したものである。当時，シビックプライドの象徴となったのが，公共建築，文化施設，公園などであった。特に，多くの公共建築は，都市のシンボルとして具現化されたものであり，市民として誇れるものであった。最近になってイギリスの都市再生政策の流れの中でイギリス政府がこの概念を取り上げたことで注目されるようになった。

伊藤は，シビックプライドを「都市に対する市民の誇り」とし，さらに「単なるまち自慢や郷土愛ではなく『ここをよりよい場所にするための自分自身がかかわっている』という，当事者意識に基づく自負心を意味している」（伊藤，2019a，p.89）と定義している。牧瀬は，伊藤の定義を援用しながら，「日本の『郷土愛』といった言葉と似ているが，単に地域に対する愛着を示すだけではない。（中略）郷土愛は『生まれ故郷』に限定されるが，シビックプライドはそうではない。生まれ故郷でなくても，例えば，住んでいる都市に対する市民が誇りを持てば，それはシビックプライドである」と付け加えている。さらに，牧瀬は，「『シビック（市民の・都市の）』には，権利と義務を持って活動する主体としての市民性という意味がある」として，伊藤も示している「自分自身が関わって地域を良くしていこうとする，当事者意識に基づく自負心」（牧瀬，2019，p.72）という定義に同意している。つまり，シビックプライドは，故郷に限定せず，自分の住んでいる地域への愛着形成に留まることなく，当事者としてまちづくりに関わっていくところまでアプローチしているところに大きな特徴がある。

（２）地域アイデンティティの形成

シビックプライドは，「地域アイデンティティ」との関係が深い（伊藤，2017・2019b　渡部，2021）ことが明らかになっている。渡部は「人々の地域に対する認知であり，地域をどう捉えるか，自分にとってどのような存在か，どのような意味を持つのかという認識に関わる地域アイデンティティは，シビックプライド形成のための基本的要件を構成すると見ることができる」（渡部，2021，p.6）と説明している。つまり，シビックプライドの涵養において，地域への認知や認識による地域アイデンティティの形成がベースとなっていることがわかる。その地域の認知や認識の対象の具体となるのが「地域固有の価値」である。文化財などのような有形の価値や，その地域の人とのつながりなどのよう無形の価値があるが，共通点は地域それぞれの固有性を持つことである。実際のシビックプライドに関わる事例においても，地域の価値を魅力として見出す活動や，それに関連した価値を発掘・開発する活動のように地域固有の価値にアプローチしている。渡部は地域の価値との関連も踏まえ，地域アイデンティティを「地域の人々のその地域に対する共有化された認知による，地域の持つ固有性に基づく地域の自己確定」（渡部，2021，p.6）と定義している。このように，地域固有の価値を対象として，地域アイデンティティを形成することがシビックプライドの涵養において重要である。

３．シビックプライドを涵養する方略

渡部は，シビックプライドの形成において，「地域の価値の認識→地域アイデンティティの再構築／再確認→シビックプライドの生成」という基本的な流れがあると説明している。一方で，地域の価値への関与（発掘・開発等）から地域に対する明確な認識をもたないまま直接的に，シビックプライドの生成につながることもあるとしている。その過程で地域アイデンティティが多少活性化すると主張している（渡部，2021，pp.7-8）。つまり，「地域の価値認識→シビックプライド→地域アイデンティティの活性化」という流れである。渡部の主張を踏まえると，シビックプライドは，地域の価値への関与が契機となることが分かる。つまり，シビックプライドの形成過程において，最初に地域の価値を認識する場面が必要であることがわかる。

その価値を認識するためのひとつの視点となるのが「コミュニケーション・ポイント」である。シビックプライド研究において，都市がもつ資産や問題，市民との関係，目標設定は都市ごとに異なるため，シビックプライドの醸成のストーリーを読み解くための視点が必要である。それがコミュニケーション・ポイント（図１参照）である。このコミュニケーション・ポイントは，「都市の受容のされ方」と「デザイン対象」の２軸で整理されている。具体的には，表１のように９つのコミュニケーション・ポイントが設定されている。このコミュニケーション・ポイントは，まちと市民の接点（タッチポイント）となり，地域が生み出す価値や地域を読み解く視点となる。また，子どもがまちづくりや地域づくりにアプローチする視点ともなる。

また，伊藤は，シビックプライドの涵養において，人とまちのつながりを構築していくことが重要であると主張している。これを踏まえ，シビックプライドの涵養に関わ

図１　コミュニケーション・ポイント

（シビックプライド研究会編，2008，p.12 引用）

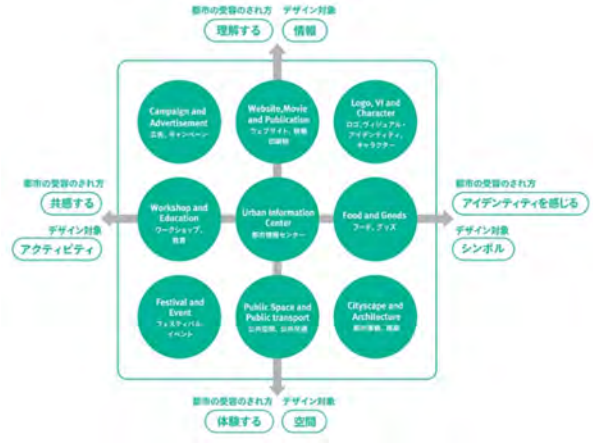


表１　コミュニケーション・ポイントの具体

（シビックプライド研究会編，2008，p.13 引用）

広告 キャンペーン	接触機会が多く，即効性と直接性のあるメディアとして，より多くの人々により手軽に理解と共感を促し，都市ヴィジョンの共有の入口として機能する。屋外メディアでの展開は，まち全体の高揚感を盛り上げ，都市景観にも大きく関与する。
ウェブサイト 映像 印刷物	対話と参加を促し地理的制約がないウェブサイト，直感的な理解を促進する映像，整理整頓されたメッセージや情報を届ける印刷物。各々特性は異なるが，いずれも「情報共有」のための，「個人に応じて」「理解を深められ」「繰り返しアクセスできる」メディアである。
ロゴ ヴィジュアル アイデンティティ キャラクター	まちと人々との一体感をもたらすためのシンボルやモットーとして機能する。従来の市章なども併用でき，まちの一員である人々への簡明なメッセージととらえられる。都市のさまざまな活動に即したアプリケーションで展開する。
ワークショップ	まちを知り，自分とまちとの関係を考え，自分なりのアクションを構想し，実際に動いてみる，というプロセスが都市のリテラシーを育む。合意形成を目的とするワークショップだけでなく，まちをフィールドとしたワークショップもまちと人のコミュニケーション促進の手段となる。
都市情報センター	都市の過去・未来。現在の情報を共有し，理解を促し，体験を提供する。多様なメディアによる展示と，集まりの場として対話，情報交換ができるようなプログラムをもつ。人目につきやすい立地，憩いの場の提供など，幅広い層の人々を呼び込む実空間であることが重要。
フード グッズ	地域の風土・文化・生活習慣に根ざし，都市イメージを視覚的・味覚的にも拡大する。消費と用意に結び付くので伝播力が強く，まちのにぎわいを演出することも，イメージを拡販することにもつながる。単なる商品ではなく，コミュニケーションの入り口ととらえたり，都市ヴィジョンにまで結びつけることが望ましい。
フェスティバル イベント	参加性があり，場所性を活かしたもので，市民の共感の醸成と観光的な波及効果を狙った文化政策ととらえられる。地域文化発見の機会としてデザインすることができ，都市の個性を際立たせるように展開できる。
公共空間	人々がその都市の一員であるという感覚をもつために不可欠な場所である。良くデザインされ多くの人々に使いこなされている公共空間は，「この都市はあなたを受け入れている」というメッセージをおのずと発する。人々の間の共感や市民としてのリテラシーを育む場となる。
都市景観 建築	都市全体のヴィジュアルメッセージに決定的な影響を及ぼす。都市の歴史，文化，人々の意志が積み重ねられ，ダイレクトに反映されることから，都市レベルの情調を伝えるメディアとなる。美醜以上に，視覚的・体験的なコミュニケーションの視点から都市のアイデンティティを形成することが求められる。

る事例を整理し，「まちと私の関係を築く」という視点から，①まちを知る，②まちを使う，③まちの文化を体現する，④まちに参加する，⑤まちに関与する，⑥まちで自己実現する，（伊藤，2019a）という６つのまちと人との関わり方を示している。

渡部や伊藤が示すシビックプライドを涵養する方略を参考にシビックプライドを涵養するカリキュラムを構成する。

４．シビックプライドを涵養する教科等横断型カリキュラム構成の特性

（１）教科等横断型カリキュラムの特性

教科等横断型カリキュラムに関わってカリキュラム研究では，いくつかの類型が示されている。教科・領域横断型と関連するものとして，「相関（関連）カリキュラム」「融合カリキュラム」「広領域カリキュラム」がある。（金井他，2019）相関カリキュラムとは，教科の枠を維持したまま，教科間の相互連関を意図したカリキュラムである。融合カリキュラムとは，関連性の高い教科間の壁を低くするか，取り払ってしまうカリキュラムである。広領域カリキュラムとは，教科の枠を取り払い，学問の専門分野をより広い領域に統合することによって，教育内容・学問分野の細分化を克服し，あるテーマをより広い視野から探究するカリキュラムである。教科の枠組みを維持・相関するか，教科の枠を取り払って，領域として統合するか，の大きく２つに大別できる。例えば，小学校の生活科のように，教育課程に実装され，新たな教科として位置付けられているものもある。

一方，教科・領域横断型のカリキュラムとして注目されているSTEAM教育(1)のカリキュラムにおいても同様な枠組みが示されている。STEAM教育のカリキュラムに関わってバスケスらの研究成果を参考にする（Vasquez, Sneider and Comer 2013）。バスケスらは，概念とスキルの育成に着目し，表２のような統合の水準を示している。Disciplinary（分野別）は，これまでの各教科等が個別に学習され，各教科等の文脈が優先されるアプローチである。Multidisciplinary（他分野的）は，主題となる共通テーマを設定し，そのテーマと各教科等を関連づけながら学習され，テーマに関わる概念やスキルの獲得が優先されるアプローチである。このアプローチでは，各教科間の直接の関連性は意図されていないため，教科固有の文脈が優先される。Interdisciplinary（分野連携的）は，教科に共通する概念やスキルを設定し，その育成を意図したアプローチである。教科間をつなぐ概念やスキルは，汎用的なものであるとされている。Transdisciplinary（分野包含的）は，学習者が実世界の課題やプロジェクトに主体的に取り組むための「本質的な問い」によって複数の教科をつなぐアプローチである。各教科等の概念やスキルを獲得しながら，複数の概念・スキル等を活用して問題解決することを意図している。

以上のように，Disciplinary→Multidisciplinary→Inter

disciplinary→Transdisciplinary の順に分化から統合へと度合いが高まっている。教科等横断という視点では，Multidisciplinary（他分野的），Interdisciplinary（分野連携的），Transdisciplinary（分野包含的）の３つの形が対象となるだろう。前述のカリキュラムの類型と比較すると，Multidisciplinary が相関カリキュラムと Interdisciplinary が融合カリキュラム・広領域カリキュラムと関連する。

本研究においては，各教科・領域の文脈にあるシビックプライドの涵養に関わる知識やスキル等を関連させていくため，Interdisciplinary（分野連携的）を意図してカリキュラムを構成する。

表２　統合の水準

（原典は Vasquez et al,2013 の p.73 の Fig.8.6 を踏まえ，胸組，2019 の p.63 の表３の和訳を引用した。）

統合の形	特徴
Disciplinary（分野別）	概念とスキルを各文化で別々に学ぶ
Multidisciplinary（他分野的）	共通テーマに関した概念とスキルを各分野で別々に学ぶ
Interdisciplinary（分野連携的）	知識とスキルを深める目的で，密接に関連した概念とスキルを２つ以上の学問分野で学ぶ
Transdisciplinary（分野包含的）	２つ以上の学問分野で学んだ知識とスキルを実世界の課題解決とプロジェクトに応用し，学習経験の形成を助ける

（２）シビックプライドを涵養するカリキュラム構成の特徴

シビックプライドの涵養において，教科や領域を限定することは，断片的な知識・スキル等の獲得にしかならない可能性がある。教科や領域における教科の文脈や学習内容の性格を把握し，教科・領域を横断するカリキュラムデザインが必要である。本研究では，道徳科，社会科，総合的な学習の時間を軸にしたカリキュラムモデルを開発する。

道徳科では，地域の発展に関わった偉人や地域の伝統や文化を通して，自分の住んでいる地域への誇りと共感を育む。教材を通して，地域の歴史や偉人，文化等を知ることができる。さらに，「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」という価値の認識や意識の醸成などを踏まえた道徳的価値観が形成され，地域への愛着の土台となる。

社会科では，地域固有の価値となる具体的な地域の事象・事物を取り上げ，その地域の特徴や課題を理解する。特に，小学校中学年（第３・４学年）は，地域学習として位置づけられており，自分の住んでいる地域・市町村・都道府県を対象に学ぶことになっている。つまり，社会科で「地域を知る」ことができる。やはり，シビックプライドの涵養において，地域の実態を丁寧に把握することは大切である。地域には，国土や地形，住んでいる地域の人たちとの関わり等から生まれる地域性がある。その地域性が基盤となって，地域固有の価値が生み出されるのである。やはり，きちんと地域性を捉えることが重要であり，その役割を担うのが社会科である。

総合的な学習の時間では，地域の一員として地域づくりに主体的に関わろうとする態度の形成が目的となる。「地域を知る」という地域固有の価値の理解と地域の実態把握をベースとして，子どもたちが，「地域と関わる（使う，体現する，参加する）」や「地域をつくる（関与する，自己実現する）」というプロジェクト型の体験的・実践的な活動を設定することで，当事者意識や社会参加・参画意識を涵養する。また，地域づくりに関わる経験を蓄積することができる。実際，地域づくりは簡単なことではない。素晴らしいアイデアがあっても，実現するためには，様々なハードルを乗り越えなければならない。実際に地域と関わる活動の中で，子どもたちは，難しさを知るとともに，実現までの苦労などのリアルを体験することができる。この経験こそが態度形成には必要である。

以上のように，道徳科でシビックプライドの土台を形成し，社会科で地域を知り，総合的な学習の時間で地域と関わる，地域をつくるという枠組みを設定している。実際のカリキュラムデザインでは，テーマや学習内容に関連して，他教科とも関連させていく。

５．シビックプライドを涵養する教科等横断型カリキュラムモデル

（１）カリキュラムについて

シビックプライドを涵養する教科等横断型カリキュラムモデルとして，小学校第４学年「兵庫県（兵庫五国）の魅力を発信しよう」を開発した[2]。

第４学年社会科では，「地域の伝統文化と先人のはたらき」や「特色ある地域のくらし」という自分たちが住む都道府県のある地域を対象とする学習内容が設定されている（文部科学省，2018）。その学習では，その地域固有の価値である文化財や特産物等を取り上げ，地域の特徴を明らかにする。今回対象とする兵庫県は，元々「兵庫五国」と言われ，５つの国（摂津，播磨，但馬，丹波，淡路）が合併してできた県である。今でも，産業，伝統，文化などに

おいて５つの国の特徴が色濃く表れている。そこで，シビックプライドのコミュニケーション・ポイントを視点として，兵庫五国の具体的な地域固有の価値に着目し，兵庫県全体の特徴を明らかにするとともに，兵庫県の魅力を発信するカリキュラムをデザインした。これにより，地域アイデンティティの再構成を促し，シビックプライドの涵養につなげる。

本論では，紙幅の都合により，社会科では播磨地区のみを取り上げて論じる。播磨地区の地域固有の価値として，コミュニケーション・ポイントの「都市景観・建築」に着目し，「姫路城」を対象とした。姫路城は，兵庫県姫路市にある白漆喰総塗籠造りが特徴で，白鷺が羽を広げたような優美な姿から「白鷺城」の愛称で親しまれている。豊臣秀吉や池田輝政らによって築城され，江戸時代初期の天守閣や櫓などの建築物が数多く現存している。その歴史的・文化的価値の高さから，1993 年に奈良の法隆寺とともに日本で初めてユネスコの世界文化遺産に登録された。現在では，インバウンドの影響で日本だけでなく外国からも多くの観光客が訪れ，姫路市の観光資源となっている。また，姫路市のシティプロモーションやまちづくりのシンボルとして活用され，まちと市民をつなぐ接点となっている。

（２）カリキュラムの概要

①カリキュラムの目標

カリキュラムの目標を以下のように設定した。

兵庫五国（播磨，丹波，但馬，淡路，摂津）の代表的な固有の価値を対象として，兵庫五国それぞれが生み出している社会的・自然的な特色を理解するとともに，兵庫県全体の特色を理解する。そして，兵庫に住む市民の一員として，兵庫五国それぞれの魅力や兵庫県全体の魅力を実際に発信し，関係者や保護者，さらに，一般の方からもリアルな評価を受けることで，発信の難しさや苦労などを理解することができる。

さらに，各教科・領域における目標を以下のように設定した。

＜道徳科の目標＞

戦禍を受けた姫路城の再建に尽力した加藤得二さんと和田通夫さんの姿を通して，郷土や我が国の伝統や文化を受け継ぎ，後世に残すために大切にしようとする道徳的心情を育てる。

＜社会科の目標（播磨地区のみ）＞

姫路市は，世界遺産である姫路城をシンボルとして，景観のデザインや観光客が訪れやすくするための道路・交通の整備，姫路駅前の再開発などの都市デザインとインフラの整備等を進めている。

＜総合的な学習の時間の目標＞

兵庫五国それぞれの魅力を，その魅力が伝わりやすい方法を選択し，発信することで，発信の方法を習得することができる。発信したものは，関係者や保護者をはじめ，一般の方等からもコメントをいただき，その意義や価値を考えるとともに，発信の難しさや苦労を実感する。

＜校外学習（社会科＋総合＋外国語活動）＞

社会科と総合的な学習の時間において，姫路城と関連施設の見学や周辺の散策から，姫路城の歴史的・文化的価値を実感的に理解する。外国語活動において，姫路城を訪れている外国人に出身国や姫路城を訪れた理由などについてインタビューを行うことで，英語表現を活用する。

＜外国語活動の目標＞

これまでの学習で学んだ英語表現を活用して，外国人観光客向けに兵庫県のプロモーション動画を作成する。既習以外の英語表現や他言語の表現は，翻訳アプリや AI 等を活用して表現できるようにする。

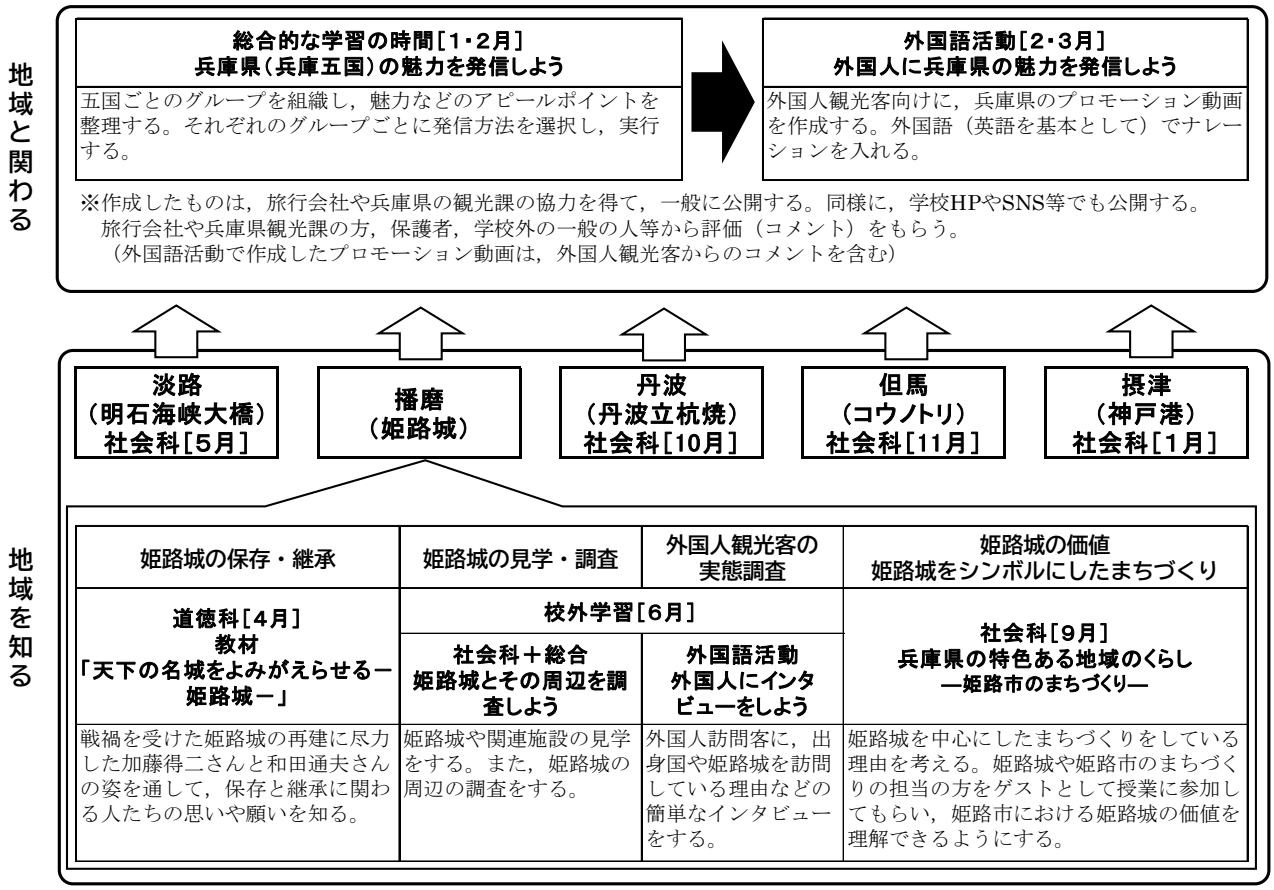
②カリキュラムデザインの特徴

カリキュラムデザインを図２に示す。カリキュラムは，「地域を知る」と「地域と関わる」の２つの場面で構成されている。

「地域を知る」場面では，主に，社会科を軸にして，五国を対象とした授業を設定している。「わたしたちの県」において，淡路（明石海峡大橋），「地域の伝統文化と先人のはたらき」において，播磨（姫路城），「特色のある地域のくらし」において，丹波（丹波立杭焼），但馬（コウノトリ），摂津（神戸港）のように社会科の学習の文脈を意識して構成している。播磨地区では，姫路城の価値や姫路城をシンボルにしたまちづくりについて学ぶ。道徳科では，教材を通して姫路城の再建に関わった人々の存在とその人たちの思いや願いを通して，「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」という道徳的価値認識と道徳的価値観を形成する。さらに，道徳科の教材から姫路城が戦争で大きな被害を受けたことと再建に至った経緯，そして，世界遺産に認定されたという社会的事実を知ることも目的としている。校外学習では，社会科と総合的な学習の時間において，姫路城と関連施設の見学，周辺の調査をする。外国語活動において，姫路城を訪れている外国人にインタビューをする。

「地域と関わる」場面では，総合的な学習の時間と外国語活動を設定した。総合的な学習の時間では，兵庫五国そ

図２　第４学年「兵庫県（兵庫五国）の魅力を発信しよう」のカリキュラムデザイン（筆者作成）



れぞれの魅力を発信する。発信する方法は，魅力が伝わりやすい方法を選択する。パンフレットや動画など作成したものは，旅行会社や兵庫県の観光課の協力を得て，一般に公開する。さらに，学校ホームページや SNS 等でも同様に公開する。公開したものは，協力をしていただいた旅行会社や兵庫県の観光課の方，保護者，学校外の一般の方からコメントをしてもらうことで，作成したものがリアルな社会においてどのような価値や意義があったのかを理解する。外国語活動では，外国人観光客向けに兵庫県のプロモーション動画を作成する。動画にはこれまでの外国語活動で学んだ表現を活用して，ナレーションを入れる。既習以外の英語表現は，翻訳アプリや AI を活用して英語表現を使えるようにする。

③カリキュラムの流れ

４月は，道徳科と社会科の授業を実施する。道徳科では「天下の名城をよみがえらせる－姫路城－」（日本文教出版，2022）の教材を使い(3)，姫路城の再建に尽力した人たちの姿を通して伝統文化の保存・継承に関わる人たちの思いや願いを知るとともに，「伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度」の道徳的価値認識・価値観を形成する。社会科では，兵庫県の地形・土地・産業・交通の概要を捉え，兵庫県の様子と兵庫五国の存在を知る。

５月は，社会科と外国語活動の授業を実施する。社会科では，淡路地区の明石海峡大橋を対象とした特設単元を設定する。この単元は，兵庫県の交通の特徴のひとつとして橋の存在と価値に気付けるようにしている。橋の特徴だけでなく，淡路島が本土と橋でつながっていることによる流通や観光などの社会的・経済的な価値について学ぶ。外国語活動では，６月の校外学習の機会を捉え，外国人へのインタビュー活動を設定している。そのため，インタビューの内容や方法などについて事前に練習する学習を組み込んだ。インタビュー内容は，子どもの興味・関心を基に教師と共同して構成する。

６月は，校外学習として姫路城を訪れる。この校外学習は，社会科＋総合的な学習の時間，外国語活動の授業として位置付けている。社会科＋総合的な学習の時間では，姫路城と関連施設の見学を通して，姫路城の歴史や関連する歴史上の人物，保存・継承に関わる「昭和の大修理」や「平成の保存修理」など姫路城について知る。また，姫路城周辺を散策し，お城そのものの構造だけでなく，観光客の

表３　第４学年「兵庫県（兵庫五国）の魅力を発信しよう」のカリキュラムの流れと教科等のつながり（筆者作成）

学期	月	道徳科	社会科	総合的な学習の時間	外国語活動
1学期	4	＜授業（１時間）＞ 教科書 「天下の名城をよみがえらせる－姫路城－」 主題：郷土の誇り 中心発問： なぜ，姫路城は多くの人たちによって守られているのだろう	＜授業（５時間）＞ **「わたしたちの県～兵庫県～」** 学習課題 「私たちが住む兵庫県ってどんな県なのだろう」 １時：兵庫県ってどんなところ。 ２時：兵庫県について調べよう。 ３時：兵庫県の地形や土地の様子はどうなっているのだろう。 ４時：兵庫県の産業や交通の様子はどうなっているのだろう。 ５時：兵庫県にはどんな市町村があるのだろう。 （この学習で兵庫五国の存在を知る。）		
	5		＜特設授業（３時間）＞ **淡路（明石海峡大橋）** 学習課題： なぜ，明石海峡大橋を造ったのだろう。 （兵庫県の交通の様子の関連として設定する） ※以下省略		＜授業（３時間）＞ **外国人にインタビューしよう①** 姫路城を訪れた外国人にのインタビューをするため質問を英語で考え，練習する。
	6		＜校外学習（社会科＋総合４時間＞ **姫路城とその周辺を調査しよう** ○姫路城と関連施設の見学 ○姫路城周辺の調査		＜校外学習（２時間）＞ **外国人にインタビューしよう②** 姫路城を訪れている外国人にインタビューをする
2学期	9		＜授業（10時間）＞ **播磨（姫路城）** 学習課題 「なぜ，姫路市は姫路城を中心としたまちづくりをしているのだろう」 １時：姫路市ってどんなところ。 ２時：姫路市について調べよう。 ３時：姫路城ってどんなお城なのだろう。 ４時：なぜ，姫路城を再建しようとしたのだろう。 ５時：なぜ，たくさんの外国人が訪れるのだろう。 ６時：なぜ，姫路城にはどんな価値があるのだろう。 ７時：なぜ，姫路城を中心にまちづくりをしているのだろう①（ゲスト：姫路城の担当の方） ８時：なぜ，姫路城を中心にまちづくりをしているのだろう②（ゲスト：まちづくり担当の方） ９時：姫路市にはどんな課題があるのだろう 10時：姫路市はどんな未来を描いているのだろう		
	10	＜授業（１時間）＞ 兵庫県副読本（小学校） 「たんばやきのふるさと」 ※以下省略 →	＜授業（10時間）＞ **丹波（丹波立杭焼）** 学習課題： 「なぜ，丹波市では，丹波立杭焼が有名なのだろう。」 ※以下省略		
	11	＜授業（１時間）＞ 兵庫県副読本（中学校） 「コウノトリの郷」 ※以下省略 →	＜授業（10時間）＞ **但馬（コウノトリ）** 学習課題： 「なぜ，豊岡市はコウノトリをシンボルにしたまちづくりをしているのだろう。」 ※以下省略		
	12		＜授業（10時間）＞ **摂津（神戸港）** 学習課題： 「兵庫県や神戸市にとって神戸港にはどんな価値があるのだろう。」 ※以下省略		
3学期	1			＜授業（24時間）＞ **「兵庫県（兵庫五国）の魅力を発信しよう」** ①五国ごとのグループに分ける。 ②五国の魅力やアピールポイントを整理する。 ③発信方法を選択する。 ④発信に関わる作業を進める。 ⑤発信する。 ⑥関係者からのコメントを踏まえ，ふり返りをする。	
	2				＜授業（14時間）＞ **「外国人に兵庫県の魅力を発信しよう」** ①動画の構想を練る。 ②動画を作成する。 ③ナレーション原稿を作成する。 ④ナレーションを録音する。 ⑤動画を仕上げる。 ⑥動画を公開する。 ⑦関係者からのコメント踏まえ，ふり返りをする。
	3				

※７・８月（夏休み）は省略

ための駐車場や道路など周辺の整備等について気付けるようにする。外国語活動では，実際に訪れている外国人にインタビューをする。リスニングに課題はあるものの，ポケトークや翻訳アプリ等を活用しインタビューの回答を聞き取れるようにする。

９月は，社会科の授業を実施する。播磨地区の姫路城を対象として，姫路城の歴史的・文化的価値を理解するとともに，姫路市が姫路城を中心にしたまちづくりをしている理由を追究する。７時では，姫路市の姫路城の担当の方をゲストとして授業に参加いただき，姫路市としての姫路城の価値や活用方法などについて学ぶ。８時では，姫路市のまちづくり担当の方をゲストとして授業に参加いただき，姫路市のまちづくりの特徴について学ぶ。９・10 時では，姫路市の課題や姫路市が進めるスマートシティ構想など姫路市が描く未来について学ぶ。

10～12 月は，社会科において，丹波地区の丹波立杭焼，但馬地区のコウノトリ，摂津の神戸港を対象とした社会科の授業を実施し，その地区の特徴を学ぶ。

１～２月は，総合的な学習の時間の授業を実施する。「兵庫県（兵庫五国）の魅力を発信しよう」というプロジェクトを設定する。五国ごとにグループを組織し，魅力などのアピールポイントを整理する。その魅力が伝わりやすい発信方法を選択する。発信方法としては，パンフレット，リーフレット，ホームページ，SNS や YouTube 等の動画，演劇，マンガなど，多様な発信方法から最適なものを選択して実行する。発信したものは，旅行会社や兵庫県観光課等の協力を得て，公開する。同様に，学校ホームページや SNS（Instagram 等）でも公開する。期日を設定し，発信したものの評価コメントをもらう。このコメントを踏まえて，リアルな社会においてどのような価値や意義があったのかを把握するとともに，発信することの難しさや苦労なども理解できるようにする。

２・３月が外国語活動の授業を実施する。「外国人に兵庫県の魅力を発信しよう」というパフォーマンス課題を設定する。その動画に，これまでに学んだ英語表現を生かしてナレーションを入れることを課題とする。ナレーションでは，翻訳アプリや AI 等を活用して，既習以外の英語表現も使えるようにする。また，姫路城でのインタビューの結果も踏まえ，英語圏以外の方のために，他言語でナレーションを作成することも補足課題とする。

（３）カリキュラムの意義

開発したカリキュラムには，次の２つの意義がある。

第一に，コミュニケーション・ポイントとして，姫路城を対象としたことである。世界遺産でもある姫路城は，姫路市における固有の価値である。姫路市の重要な観光資源であるとともに，姫路市のシンボルである。つまり，姫路城は，まちと私たち市民をつなげるコミュニケーション・ポイントとなっている。本カリキュラムを通して，子どもと姫路城のつながりを再構築するとともに，姫路市や兵庫県への地域アイデンティティを再構築する。

第二に，「発信する」という活動を通して，新たなコミュニケーション・ポイントを生み出していることである。総合的な学習の時間と外国語活動において「発信する」という方法で地域と関わる場面を設定している。ここで作成されたものは，「広告・キャンペーン」，「ウェブサイト・映像・印刷物」の対象となるため，新たなコミュニケーション・ポイントを生み出している。本カリキュラムを通して，発信するという活動が契機となり，地域との関わりを意識するとととともに，地域の一員であるという当事者意識や社会参加・参画意識が醸成される。

６．本研究の成果と今後の課題

本研究の成果は，次の２点である。

第一に，シビックプライドを涵養する意義を明らかにしたことである。私たちが地域の一員であるという当事者意識を持ち，積極的に地域づくりに関わっていくことがこれからの持続可能な社会の形成に必要である。そこで，「単なる郷土愛ではなく，自分が住んでいる地域をよりよい場所にしようとする当事者意識に基づく自負心」であるシビックプライドを涵養することで，担い手に必要な当事者意識や社会参加・参画意識を醸成することができる。

第二に，シビックプライドの涵養の方略を明らかにしたことである。「地域固有の価値の認識→地域アイデンティティの再構築→シビックプライドの生成」という基本的な流れを明らかにした。シビックプライドの涵養において，地域固有の価値を認識することがスタートであることがわかった。その地域固有の価値を発見するための視点として，コミュニケーション・ポイントを活用した。

第三に，シビックプライドを涵養する教科等横断型カリキュラムのモデルを開発したことである。シビックプライドの涵養において，教科や領域の文脈や学習内容の性格を把握した上で，シビックプライドの涵養につながる知識・スキル等を育成する教科・領域を横断するカリキュラムデザインが必要である。これを踏まえ，小学校第４学年「兵庫県（兵庫五国）の魅力を発信しよう」のカリキュラムモデルを開発した。

本研究は，カリキュラムモデルの提案にとどまっているところに限界がある。実際に，カリキュラムモデルを実践

し，子どもにどのようなシビックプライドが涵養されるのか等について明らかにすることを今後の課題とする。

【註】

(1) STEAM 教育とは，Science（科学），Technology（技術），Engineering（工学），Arts（芸術），Mathematics（数学）の５つの語の頭文字を組み合わせた造語で，これらの領域を統合した教育法である。日本の STEAM 教育は，2018 年６月に文部科学省から出された「Society5.0 に向けた人材育成～社会が変わる，学びが変わる～」で言及されたことを受けて，2019 年４月に出された「新しい時代の初等中等教育の在り方について（諮問）」で「Science，Technology，Engineering，Arts，Mathematics 等の各教科での学習を実社会での課題解決に生かしていくための教科横断的な教育」と規定されている。もともとは，STEM 教育として提唱され，その後，A（芸術・教養）が追加される形で STEAM という５領域になった。「令和の日本型教育」では，A の範囲を「芸術，文化のみならず，生活，経済，法律，政治，倫理等を含めた広い範囲（Liberal Arts）」として定義している。

(2) カリキュラムモデルは，兵庫県三木市立広野小学校在籍時（2022 年）に構想したものである。その当時の年間カリキュラム等をベースに開発している。実際に授業実践・検証ができていないため（一部の授業は実施済）カリキュラムモデルとして提案する。

(3) 本教材は，６年生の教材として位置付けられているが，教師の解説を加えることで４年生でも使用可能と判断した。

【引用・参考文献】

伊藤香織・紫牟田伸子監修シビックプライド研究会編（2008）『シビックプライドー都市のコミュニケーションをデザインするー』宣伝会議。

伊藤香織・紫牟田伸子監修シビックプライド研究会編（2015）『シビックプライド２【国内編】ー都市と市民のかかわりをデザインするー』宣伝会議。

伊藤香織（2017）「都市環境はいかにシビックプライドを高めるかー今治市を事例とした実証分析ー」日本都市計画学会『都市計画論文集』第 52 巻，第３号，pp1268-1275。

伊藤香織（2019a）「シビックプライドを醸成するまちと市民の接点」公益財団法人日本都市センター『住民がつくる「おしゃれなまち」ー近郊都市におけるシビックプライドの醸成ー』，pp.89-100。

伊藤香織（2019b）「シビックプライドの源泉としての都市環境及び諸要素―富山市中心市街地と富山地域を事例として―」日本都市計画学会『都市計画論文集』第 54 巻第３号，pp.615-622。

伊藤直之・戸田順一郎（2023）「社会に開かれた教育課程としてのフットパスコースづくり学習の試みー小学校におけるシビックプライド論を用いた子どもたちと外部者の出材のデザインー」社会系教科教育学会『社会系教科教育学論叢』第３号，pp.25-36。

金井香里・佐藤英二・岩田一正・高井良健一（2019）『子どもと教師のためのカリキュラム論』成文堂。

田中尚人・堀尾和美（2016）「小学校地域学習におけるシビックプライド涵養に関する実践的研究」実践政策学会『実践政策学』第２巻，第１号，pp.107-113。

西野真由美（2023）「道徳教育とカリキュラム」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版，pp.42-49。

日本文教出版（2022）『生きる力　６年』。

広石英記編（2025）『PBL×探究ー未来を創るプロジェクト型探究ー』一藝社。

牧瀬稔（2019）「注目を集める『シビックプライド』の可能性」公益財団法人日本都市センター『住民がつくる「おしゃれなまち」ー近郊都市におけるシビックプライドの醸成ー』，pp.70-87。

胸組虎胤（2019）「STEM 教育と STEAM 教育ー歴史，定義，学問分野統合ー」鳴門教育大学『鳴門教育大学研究紀要』第 34 巻，pp.58-72。

文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説　社会編』日本文教出版。

山田均（2020）「シビックプライドを醸成することの可能性について」奈良学園大学『奈良学園大学紀要』第 12 巻，pp.125-134。

米山淳一（2021）『みんなのシビックプライド』駒草出版。

渡部薫（2021）「地域づくりの方法としてのシビックプライドーその可能性と政策的関与のあり方についての検討ー」熊本大学法学会『熊本法学』第 152 巻，pp.105-142。

Vasquez, J, Sneider, C., Comer, M. (2013)” STEM Lesson Essentials, Grades3-8: Integrating, Science, Technology, Engineering, and Mathematics.” Heineman, pp.58-76.

中学生の体育授業への意識と体育授業の安心感の関係
～テキストマイニング共起ネットワーク分析～

大川寛太 [1),]宮本隆信 [2)]
1)　宿毛市立片島中学校
2)　高知大学教育学部

The Relationship between Junior High School Students' Attitudes toward Physical Education Classes and Their Sense of Security ：Text Mining Co-occurrence Network Analysis

OOKAWA　Kanta[1)], MIYAMOTO Takanobu[2)]
1)　Katashima Junior High School Sukumo city
2)　Faculty of Education Kochi university

要約

Junior high school students rated their sense of security in physical education classes at a high 3.11 out of 4, suggesting that they feel safe attending physical education classes. A significant correlation was found at the 5% level between sense of security in physical education classes and ″degree of proficiency,″ ″likes and dislikes,″ and ″class evaluation.″ Analysis of students' free-form writing revealed that classes in which ″teachers and friends teach kindly″ are considered safe, while classes in which they feel unsafe are ″sports they are not good at.″ For students with a low sense of security, classes in which they feel safe are ″classes in which they do thorough warm-up exercises,″ and classes in which they feel unsafe are ″classes in which they feel they might get injured.″

キーワード：中学生　体育授業　安心感　テキストマイニング分析

1　目的

学指導要領（文部科学省）の改訂により知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等の３つの柱が新たに立てられ「社会に開かれた教育課程」の実現が目指されるようになった。その中で主体的で対話的で深い学びの視点からの学習過程の改善が行われるようになった。中央教育審議会によると体育科・保健体育科の現状とその課題について体育科・保健体育科のねらいは、心と体を一体としてとらえ、運動や健康・安全についての理解と運動の合理的な実践を通して、積極的に運動に親しむ資質や能力を育てるとともに，健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、明るく豊かな生活を営む態度を育てることとしている。

一方、課題は運動への関心や自ら運動する意欲，各種の運動の楽しさや喜びを味わえるよう自ら考えたり工夫したりする力、運動の技能や知識など、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の育成が十分図られていない例も見られる。積極的に運動する子どもとそうでない子どもの二極化への指摘や子どもの体力低下などが深刻な問題となっている。

中央教育審議会の「令和の日本型教育の構築を目指して」によると日本の学校教育はこれまで，学習機会と学力を保障するという役割のみならず、全人的な発達・成長を保障する役割や、人と安全・安心につながることができる居場所としての福祉的な役割も担ってきた。多様な問題がある今日、学校は、全ての子供たちが「安心」して楽しく通える魅力ある環境であることや、これまで以上に福祉的な役割や子供たちの居場所としての機能を担うことが求められている。また、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に向けて安心な教育環境確保が求められている。これらのことから、今日の学校教育において「安心」というのは学びの基礎的条件にあてはまるものであり、「安心」なくして、個別最適な学びと協働的な学びの実現を目指すことはできない。学習者の「安心」をまず第一に確保し、そのうえで様々な授業を行っていく必要がある。「安心」という言葉は広辞苑によるととは「心配･不安がなくて、心が安らぐこと。また、安らかなこと。」を意味するとあり、「安らか」とは「穏やか」「ゆったり」とした状況を意味する言葉であるとされている。「安心感」とは心配せず、安心して見ていられるような様子や態度などを意味する表現であるとされている。

「安心」という概念は客観的・物理的なものを意味するものなのではなく、あくまでも主観的・心理的なものである。「安心」の構成要素には、「環境要因」と「心的要因」の二種類が存在しており、かつ、環境要因はさらに「物理的環境要因」と「社会的環境要因」に分類される。学校生活のおける物理的環境要因とは、安らかに過ごせるような教室環境を意味している。一方、安心の社会的環境要因とは、教師や友人などの社会的諸関係を意味する。それらが安定的に、良質なものであれば、生徒は安心して学校生活を送ることができると考えられる。最後に安心の心理的要因とは、以上に述べたような物理的環境や社会的環境を与件とした時に、安らかに、安心して暮らしていくことができるかどうか、という「精神的能力」を意味するものである。精神的能力を有していなければ物理的環境要因と社会的環境要因がどれほど整っていても安心を感じることはできない。(2009, 藤井聡)

文部科学省(2012)では「安全・安心な学校教育の構築」の中で、現代社会における安全・安心な教育環境の構築の必要性をあげ、子どもたちの健やかな成長と自己実現を図る基盤として安全で安心な教育環境確保の必要性を述べている。また、文部科学省(2010)の『生徒指導提要』では、「児童生徒の問題行動の心理環境的に背景にあるもの」として「心のエネルギーの枯渇」を挙げ、児童生徒の心のエネルギーを充足させるために、「楽しさや充実感を感じさせる」「よく認め、ほめる」こととともに、「安心感を与える」が挙げられている。

そこで、本研究では、体育授業における安心感がどういったものなのか、学校の安心感尺度を用いて体育授業の安心感を測り、それらが運動の得意不得意、体育授業の好き嫌い、授業評価の良し悪しとどのような関係があるのかを明らかにする。また、体育授業において安心できる状態について、テキストマイニング分析を用いて、明らかにする。

2 研究方法

1）調査対象者

高知県内の公立中学校の生徒 1 － 3 年生計 242 名(男 123 名、女 119 名：1 年生 70 名、2 年生 93 名、3 年生 79 名)

各項目未回答者を除去して得られたものを有効データとして取り扱った。

2）調査時期

2024 年 10 月～11 月

3）調査の手続き

中学校の先生方にアンケート調査への協力を依頼し、項目の原本が含まれた URL を配布した。アンケート回答者に先生を通じて web で回答してもらった。調査に際してはこの調査は無記名式としアンケート結果から成績や個人が特定されないよう明記し、承諾を得たうえで回答をしてもらった。

4）調査項目

① フェイスシート(学年、性別)②体育授業への意識調査（好き度）③体育授業の安心感調査（１２項目）および「安心して受けることのできる体育授業」(自由記述)

5）調査の内容

体育授業の安心感については貴志らが作成した安心感尺度（貴志ら）を用いて質問を行った。この調査では 3 因子 12 項目で構成されており、「リラックス・幸福感」因子（６項目)、「緊張や不安」因子(３項目)、「ぬくもり感」因子(３項目)である。

6） 集計・分析

データ処理は、回答された数字を反転し、「体育授業の意識調査」は、はい→５点、２.まあはい→４点、４.あまり→２点、５．いいえ→１点とし、「体育授業における意識調査」は「緊張感や不安のなさ」因子を除き、はい→４点、２．まあはい→３点、３．あまり→２点、４．いいえ→１点として得点化し、データ処理を行った。「緊張感や不安のなさ」因子については回答された数字のままデータ処理を行った。

各質問の体育授業の好き嫌い、授業の良し悪しと安心感との関係について t 検定、多重比較検定を行った。安心感と体育授業との関係について KH コーダーを用いてテキストマイニング分析を行った。

3 結果及び考察

1　体育授業の好き嫌いと体育授業の安心感（表 1）

体育授業の好き嫌いと体育授業の安心感について、意識別の体育授業の安心感の比較を行った。

体育授業の好嫌と体育授業の安心感には、すべての因子および項目で、0.1%水準の有意差が見られ、好き群が有意に高い得点であった。

嫌いな子は授業自体が嫌でストレスのかかるものであるため、リラックスしにくく、緊張しやすいのだと考えられる。

「リラックス・幸福感」因子で、好き群は「嬉しい」項目、嫌い群は「良い」「嬉しい」項目が一番高く、「落ち着く」が両群とも一番低かった。

表1 体育授業の好嫌と体育授業安心感

項目	好き		嫌い		t値	p値
	平均	偏差	平均	偏差		
あなたは、運動・スポーツは得意ですか	3.85	1.06	2.25	0.93	6.645	***
あなたが受けている体育授業は、よい授業ですか	4.76	0.22	3.20	1.22	11.811	***
体育授業で、幸せな気持ちになります	3.43	0.38	1.80	0.80	10.740	***
体育授業で、よい気持ちになります	3.54	0.33	1.90	0.73	11.580	***
体育授業で、うれしい気持ちになります	3.55	0.30	1.90	0.62	12.130	***
体育授業で、ホッとする気持ちになります	3.26	0.50	1.75	0.41	9.160	***
体育授業で、気持ちがよくなります	3.46	0.39	1.75	0.62	11.280	***
体育授業で、落ち着いた気持ちになります	3.21	0.56	1.55	0.37	9.560	***
リラックス・幸福感	3.41	0.29	1.78	0.50	12.460	***
体育授業で、不安を感じることがあります	1.83	0.93	2.75	1.36	−3.960	***
体育授業で、心配になることがあります	1.84	0.89	2.63	1.36	−3.390	***
体育授業で、慌てることがあります	1.81	0.86	2.60	0.99	−3.580	***
緊張感や不安のなさ	1.83	0.74	2.67	1.09	−4.060	***
体育授業で、温かい気持ちになります	3.26	0.58	1.80	0.38	8.280	***
体育授業で、守られていると感じます	1.83	0.62	3.10	0.52	−6.940	***
体育授業で、優しい気持ちになります	1.81	0.50	3.10	0.52	−7.680	***
ぬくもり感	2.29	0.12	2.67	0.08	−4.590	***
体育授業の安心感	2.74	0.08	2.22	0.16	7.490	***

(p<0.001***)

「緊張感や不安のなさ」因子で、好き群嫌い群ともには「慌てる」項目が一番高く、好き群は「不安」嫌い群は「不安」項目が一番低かった。

「ぬくもり感」因子は、好き群は「温かい」項目、悪い群は「優しい」「守られる」項目が一番高く、好き群は「守られる」項目、嫌い群は「温かい」項目が一番低い結果となった。

2　体育授業評価と安心感

評価している群よりも体育授業の安心感が高い結果となった。

授業を良いと感じているということは、授業を受けることが苦痛ではなく、ポジティブな気持ちであることが予想され、このような結果になったと考えられる。

「リラックス・幸福感」因子ではすべての項目において良い群の方が高かった。「緊張感や不安のなさ」因子においてはすべての項目で良い群の方が高かった。「ぬくもり感」因子においてはすべての項目において良い群の方が高かった。

「リラックス・幸福感」「緊張感や不安のなさ」「ぬくもり感」因子のすべてにおいて 0.1%水準の有意差が見られ、よい体育授業と評価している群は、良くない授業と

表2　体育授業評価と体育授業安心感の相関関係

	良い		悪い		t値	p値
	平均	偏差	平均	偏差		
あなたは、運動・スポーツは得意ですか	3.65	1.27	2.60	0.80	2.057	*
あなたは、体育の授業は好きですか	4.39	0.66	1.80	0.70	7.008	***
体育授業で、幸せな気持ちになります	3.33	0.46	2.80	0.03	1.750	
体育授業で、よい気持ちになります	3.46	0.40	1.80	0.70	5.750	***
体育授業で、うれしい気持ちになります	3.45	0.40	1.60	0.30	6.470	***
体育授業で、ホッとする気持ちになります	3.18	0.56	1.60	0.30	4.670	***
体育授業で、気持ちがよくなります	3.37	0.45	1.80	0.70	5.140	***
体育授業で、落ち着いた気持ちになります	3.13	0.64	1.50	0.33	4.067	***
リラックス	3.32	0.36	1.72	0.49	5.844	***
体育授業で、不安を感じることがあります	1.89	0.98	3.40	0.80	−3.380	***
体育授業で、心配になることがあります	1.91	0.94	3.20	1.20	−2.940	**
体育授業で、慌てることがあります	1.89	0.90	3.20	1.20	−3.030	**
緊張	1.89	0.79	3.27	1.02	−3.400	***
体育授業で、温かい気持ちになります	3.17	0.62	1.80	0.70	3.860	***
体育授業で、守られていると感じます	1.84	0.58	3.20	0.20	−3.970	***
体育授業で、優しい気持ちになります	1.87	0.52	3.40	0.30	−4.700	***
ぬくもり	2.29	0.11	2.80	0.03	−3.360	***
安心感	2.71	0.09	2.38	0.06	0.007	*

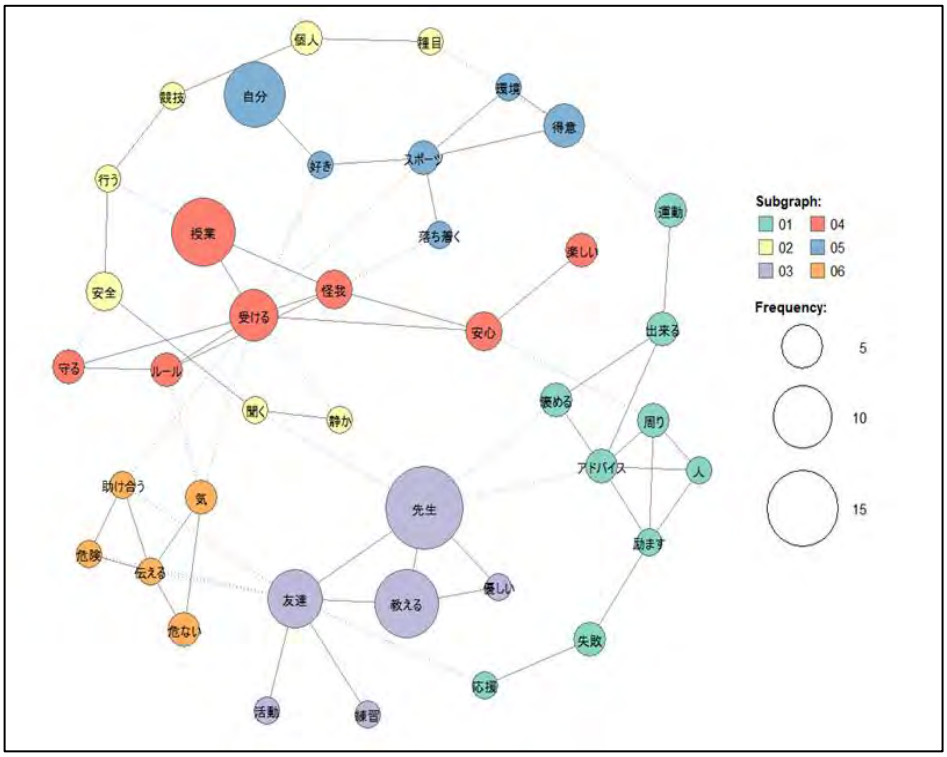
(p<0.05*,p<0.01**,p<0.001***)

表3　体育授業の意識別体育授業の安心感

全体	得意度		好嫌度		授業評価	
幸せ	0.51	***	0.74	***	0.67	***
良い	0.47	***	0.77	***	0.71	***
嬉しい	0.49	***	0.79	***	0.71	***
ホッとする	0.49	***	0.64	***	0.59	***
気持ち良い	0.47	***	0.73	***	0.68	***
落ち着く	0.48	***	0.64	***	0.58	***
不安	0.25	***	0.29	***	0.26	***
心配	0.27	***	0.30	***	0.26	***
慌てる	0.22	***	0.29	***	0.22	***
温かい	0.46	***	0.62	***	0.57	***
守られる	0.34	***	0.48	***	0.51	***
優しい	0.40	***	0.58	***	0.57	***

(p<0.001***)

図1　安心できる体育授業（全体）の共起ネットワーク



「リラックス・幸福感」因子では良い群は「良い」項目、嫌い群は「幸せ」項目が一番高く、「落ち着く」が両群とも一番低かった。

「得意度「好嫌度」「授業評価」の中で「授業評価」が一番「安心感」の差が大きいため、授業評価によって安心感に大きな差が生まれることが分かる。このことから、良い授業を行うことが生徒の安心感を高めるために重要になると考える。

3体育授業意識と体育授業の安心感の関係（表3）

体育授業意識（得意度、好嫌度、体育授業評価）と体育授業安心感について、ピアソンの積率相関分析を行った。結果、得意度、好嫌度、授業評価と「リラックス・幸福感」「ぬくもり感」因子「安心感」において、有意な正の相関を示した。具体的には、「得意度」は「幸せ」「良い」「嬉しい」「ホッとする」「気持ちいい」「落ち着く」「温かい」「優しい」と正の相関が見られた。

「好嫌度」は「幸せ」「良い」「嬉しい」「ホッとする」「気持ちいい」「落ち着く」「温かい」「守られる」「優しい」と正の相関がみられた。「授業評価」は「幸せ」「良い」「嬉しい」「ホッとする」「気持ちいい」「落ち着く」「温かい」「守られる」「優しい」と正の相関がみられた。

「好嫌度」は「リラックス・幸福感」「安心感」と強い相関がみられ、中でも「幸せ」「良い」「嬉しい」「気持ちいい」と強い相関があることが分かった。好きな生徒ほどリラックス・幸福感が高く、嬉しさや幸せを感じていることが分かった。

「授業評価」は「リラックス・幸福感」と強い相関がみられた。中でも「幸せ」「嬉しい」と強い相関があった。

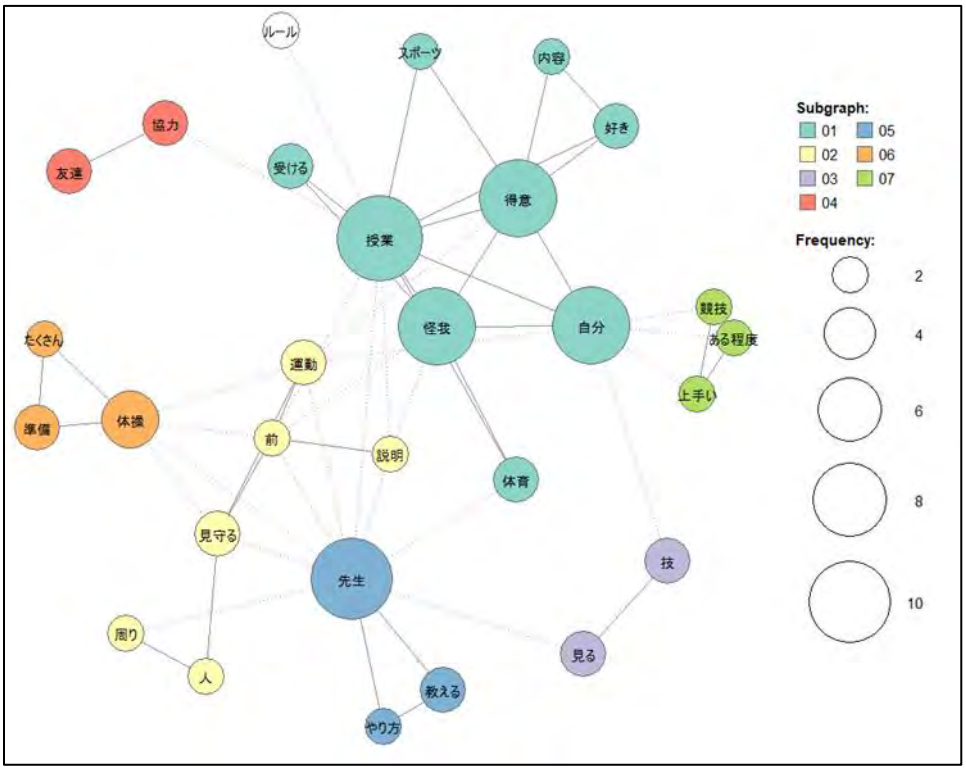
4　体育授業の安心感の共起ネットワーク分析（図 1, 図 2）

「安心できる体育授業」（自由記述）を、テキストマイニングによる共起ネットワーク分析を実施した。

中学生が安心できる体育授業として、共起ネットワーク分析をしたところ、6つのカテゴリーにまとめられた。

最も共起が強かったのは、「先生や友達が優しく教えてくれる」ことであり、「ルールを守ることや怪我をしないように授業を受ける」こと、「自分が得意なスポー

図2　安心感の低い生徒の安心できる体育授業の共起ネットワーク



ツや好きなスポーツを授業で行う」こと、「周りの人がアドバイスや励まし、褒めるなどをする」ことなどのまとまりとなった。

また、体育授業への安心感の低い生徒群が考える「安心できる体育授業」についても、共起ネットワーク分析を行ったところ、7 つのカテゴリーにまとめられた。

最も共起が強いのは「自分が得意で怪我のない授業」であった。それ以外では、ある程度できたり、上手くできたりするような競技であることや準備体操をたくさんすること、説明があったり、人が運動を周りで見守っていること、先生がやり方を教えてくれること友達と協力することなどにまとめられた。

このことから、中学生が安心できる体育授業は、安心感の高さに関係なく「先生やと友達が優しく教えてくれたり、見守ってくれる授業であり、自分にとって少しでも出来ること、出来なくても雰囲気のよい授業であると考えられる。

4　結論

本研究では体育授業における安心感が運動の得意不得意、授業の好き嫌い、授業の良し悪しとどのような関係にあるのか、また安心できる授業と安心できない授業はどのようなものなのかを明らかにした。

中学生の体育授業の安心感は 4 点満点中 3.11 と高い評価をしており、安心感がある中で体育授業を受けていると考えられる。具体的には「リラックス・幸福感」因子が 3.17、「緊張感や不安のなさ」因子が 3.06、「ぬくもり感」因子が 3.02 の順となっている。

得意度別、好嫌別、授業評価別では「安心感全体」と 3 因子と 12 項目ほぼすべてで有意差（5%水準以上）が見られた。体育授業の安心感（全体、因子、項目）と「得意度」、「好嫌度」、「授業評価」の関係には 5 %水準の有意な相関関係がみられた。

生徒の自由記述のテキスト分析から「先生や友達が優しく教えてくれる」授業が安心でき、安心できない授業は「自分が苦手なスポーツ」を行うことが分かった。安心感の低い生徒にとって安心できる授業とは「準備運動をしっかりする授業」であること、安心できない授業は

「怪我をしそうな授業」であることが明らかとなった。

中学生の体育授業に関連した得意度、好嫌度、授業評価と体育授業の安心間には、有意な相関関係があることが明らかとなった。中学生にとって安心感のある体育授業は、リラックスした状態で臨むことができ、また不安のない授業である。これらの体育授業の実践によって、中学生にとって意味のある、豊かなスポーツライフの実現に向けた体育授業となると考える。

5 文献

貴志光加里（2021）「児童の学校生活における安心感の検討：教師や友人との経験・愛着に焦点をあてて」（共生教育学研究 8 131-152,）
https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/record/2003512/files/JERHC_8-131.pdf2024/10/24
文部科学省（2014）「体育科・保健体育科の現状と課題，改善の方向性」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/022/siryo/__icsFiles/afieldfile/2014/08/25/1265584_001.pdf2024/12/20
池田延行「「体育・ 保健体育科」における学習指導要領の変遷」（日本学校体育研究連合会）
70kinensigakusyuusidouyouryouhensen.pdf2024/12/20
文部科学省（2017）「新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf2024/12/20
文部科学省（2021）「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して」（中教審第 228 号）
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf2025/1/8
藤井 聡（2009）[安全と安心の心理学]（日本建築学会総合論文誌 Vol. 7 本都市・建築に関わる安全・安心のフロンティア本, pp. 29-32）https://trans.kuciv.kyoto-u.ac.jp/tba/wp-content/uploads/2013/09/ansin-anzen.pdf2024/12/23

アニメーテッド・ラーニングを活用した産業と教育の連携に関する基礎的研究
―高知大学教育学部附属小学校の取り組みをてがかりに―

まさき　まゆこ[1)]、阿部　鉄太郎[2)]、岡谷　英明[3)]、小島　郷子[4)]
1）地域未来こども研究所
2）高知大学教育学部
3）高知大学教育学部
4）高知大学教育学部

A fundamental study on industry-academia collaboration utilising animated learning as a means：
Taking the initiatives of Kochi University Faculty of Education Elementary School as a starting point

MASAKI Mayuko[1)], ABE Tetsutaro[2)], OKATANI Hideaki[3)], KOJIMA Kyoko[4)]
1）Regional Future Children's Research Institute
2）Faculty of Education, Kochi University
3）Faculty of Education, Kochi University
4）Faculty of Education, Kochi University

要　約

本研究の目的は、アニメーテッド・ラーニングを活用して、産業と教育が連携していくための方法論を探求することにある。急速な技術革新が進む現代社会において社会的価値の創造を行うために、自然科学を中心としたSTEM教育、すなわち科学（Science)、テクノロジー（Technology)、エンジニアリング（Engineering)、数学（Mathematics）の横断的教育のみならず、創造性育成のためのアート・リベラルアーツ（Arts）を加えたSTEAM教育が必要であることが広く認識されている。本研究では、このアート・リベラスアーツ（Arts）の部分に、テクノロジーとエンジニアリングとも親近性の高いアニメーションが活用できないかと考え、デンマークVIA大学のアニメーション・ワークショップ(The Animation Workshop)の手法であるアニメーテッド・ラーニングの実践を行い、アニメーションが教育と産業とを連携させるための要となる創造性の育成に結びつく授業として有効かを検討した。

キーワード：アニメーテッド・ラーニング　アート　創造性教育　STEAM教育　教育と産業の連携

はじめに

本研究の目的は、アニメーテッド・ラーニングを活用して、産業と教育が連携していくための方法論を探求することにある。急速な技術革新が進む現代社会において社会的価値の創造を行うために、自然科学を中心としたSTEM教育、すなわち科学（Science)、テクノロジー（Technology)、エンジニアリング（Engineering)、数学（Mathematics）の横断的教育のみならず、創造性育成のためのアート・リベラルアーツ（Arts）を加えたSTEAM教育が必要であることが広く認識されている[(1)]。

本研究では、このアート・リベラルアーツ（Arts）の部分に、テクノロジーとエンジニアリングとも親近性の高いアニメーションが活用できないかと考え、デンマークVIA大学のアニメーション・ワークショップ(The Animation Workshop)[(2)]の手法であるアニメーテッド・ラーニングの実践を行い、アニメーションが教育と産業とを連携させる要となる創造性の育成に結びつく授業として有効かを検討する。

デンマークVIA大学のアニメーション・ワークショップはVIA大学のビジネス・テクノロジー・創造産業学部に属しており、教育、文化創造、コミュニケーションとビジネス開発をその目的としている。そして、その目的を実現するためにアニメーション・ワークショップはアーティスト、企業、財団、協定校との強い国際ネットワークを構築しているとされている[(3)]。

以下では、まず、アニメーテッド・ラーニングを手段とした産業と教育の連携の足がかりとなった、デンマークVIA大学のアニメーション・ワークショップと高知大学教育学部の協働の歴史について述べておく。次に、アニメーテッド・ラーニングが創造性育成に寄与するために課題となっている指導方法を模索するために行われた高知大学附属小学校における授業実践について報告する。最後に、高知大学教育学部附属小学校の取り組みをてがかりとして、高知大学教育学部におけるアニメーテッド・ラーニングを手段とした産業と教育の連携の可能性について今後の展望を述べる。

Ⅰ　アニメーテッド・ラーニングを活用した産業と教育の連携

1）デンマークVIA大学のアニメーション・ワークショップ(The Animation Workshop)と高知大学教育学部の協働

①特別講座（Creative Learning and Animation）

高知大学教育学部とアニメーション・ワークショップとの関係はまさきを通じて2021年から始まった。VIA大学のアニメーション・ワークショップで学び、2017年に日本人初のアニメーテッド・ラーニング講師の認定を受けたまさき（あにめのいろは主宰、地域未来こども研究所主宰）は2015年以降、高知県の小学校などにおいてアニメーテッド・ラーニングの実践を行っていた。現在、アニメーテッド・ラーニングは、子どもの創造性、協調性、コミュニケーション能力といった非認知能力を伸ばす学習方法として注目されている。高知大学教育学部では、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭の養成を行っており、子どもの創造性、協調性、コミュニケーション能力に有益な影響力を与えると思われるアニメーテッド・ラーニングの手法を理解するための特別講座（Creative Learning and Animation）を開催することとなった。

特別講座（Creative Learning and Animation）は2021年11月17日から2022年3月30日の間に行われた。受講生は教育学部2回生から4回生、教育科学コース、幼児教育コース、科学技術教育コースの学生9名が参加した。小学校教諭の資格取得を目指す教育科学コース、保育士・幼稚園教諭の資格取得を目指す幼児教育コースのほかに、STEAM教育をそのコース理念としている科学技術教育コースの学生が参加していることに、アニメーテッド・ラーニングを手段とした産業と教育の連携の可能性を探求する本研究の可能性を感じた。また、本特別講座には幼児教育コースの教員2名、科学技術教育コースの教員1名も参加し、アニメーテッド・ラーニングの理解を深めた。

特別講座（Creative Learning and Animation）では、まずアニメーテッド・ラーニングが「心躍るアニメーション制作過程の体験を通して、非認知スキルの獲得に生かす学習方法」であることが述べられた。「心躍る」とはアニマシオンに由来している。アニマシオンは、心から夢中になる活動こそが命（アニマ）を与え、人間本来の主体性と創造性を発揮させるという考え方で、フランスで生まれ、絵本を読む際の手法としてスペインで発達した考え方である。このアニマシオンを理念として行われるアニメーテッド・ラーニングは観察眼、感性と創造性、協調性、情報リテラシー、国際理解につなげることができるとされた。子どもたちにそうした非認知スキルならびに各々のリテラシーを育成するために、支援者の役割として「完成度を高めることよりも、学習者の『やりたい』を引き出し、その実現をかなえるための助言と支援」であることが受講生とともに確認された。

次に、実際にアニメーション制作を行いながら、アニメーテッド・ラーニングについての理解を深めた。講座は、アニメーションとは（映像認識、マジックロール制作等）、ピクシレーション（アイディア、撮影・音入れ・編集、プレゼンテーション）、カットアウト（アイディア・絵コンテ、背景、キャラクター、撮影、音入れ・編集）、クレイ（造形、撮影、プレゼンテーション）、デンマークとの交流といった内容で行われた。アニメーションの制作には、無料ソフト（Stop Motion Studio）が使用され、アニメーション制作にアプリの機能が深くかかわっていることから、テクノロジーとエンジニアリングがアートを支えていることが、またアートはテクノロジーとエンジニアリングにある程度制限を受けることが理解された。

今後の課題としては、指導に係る教材化、アニメテッド・エデュケーター（Animated Educator）の育成であることが述べられた。

②高知大学教育学部附属小学校との協働

高知大学教育学部附属小学校とアニメーション・ワークショップとは、まさきを通じて、2023年、2024年にアニメーテッド・ラーニングを実践することによって交流を行ってきた。アニメーション・ワークショップが提供する教育プログラムはグローバルなもので、附属小学校の児童は世界を身近に感じ、世界の人々と協働する力を身につけることにつながっていた。

2024年度の附属小学校での実践とその効果については、次章で詳しく述べるので、ここでは、2023年度の交流活動の概要とその効果について若干触れておく。2023年度の交流は12月14日の午前中附属小学校5年生2クラス、12月15日の午前中に附属小学校1クラスで行われた。活動では、アニメづくりの概要が教授され、その後、児童たちは4人ぐらいの小グループに分かれて、オリジナルのストーリーを創作し、そのストーリーに基づいて、画像をコマドリしていく活動を行った。

自分たちのアイディアが、アニメになるという動機づけは児童の創作意欲を刺激し、創造性を高めているようであった。とくに、アニメーテッド・ラーニングを活用することによって、児童の創造性は喚起されるが、その際、児童の創造性がテクノロジーやエンジニアリングによって喚起される側面と、児童の創造性がテクノロジーやエンジニアリングの変更を喚起する2側面があると考えられる。

創造性とはそもそも個人的なものであるため、創造性が高まるほど、児童間の意見の相違も見られた。多くのグループは意見の相違を話し合いによって、一つの作品に落とし込んでいたが、なかには、他者に妥協して作品を作りたくない、自分で作品を作りたい、といった創造意欲を持つ児童もおり、われわれが予想した以上にテクノロジーやエンジニアリングは児童の創造性を刺激するのだと実感した。

一方、アニメ制作をするなかで、児童はアプリが入っているタブレットの使いづらさに困惑する場面もあった。コマドリをする際、タブレットの位置は固定化されていなければならないが、その固定方法をさまざまな仕方で模索していた。また、画像に映り込む影や光の具合に不満な児童は「アプリに影を消す機能があったらよいのに」といった発言をするなど、テクノロジーやエンジニアリングにおける改善という本質的な創造性を喚起されていた様子が見られた。

交流活動後、新聞記者からインタビューを受けた児童は将来アニメーターになりたいとの希望を語ったが、まさにそのような発言が教育と産業を本質的に結びつけるものであり、その意味で、アニメーテッド・ラーニングは効果を発揮したと考えることができる。

③デンマークVIA大学のアニメーション・ワークショップ(The Animation Workshop)との協定の模索

高知大学教育学部は、アニメーション・ワークショップとの協定を締結するよう模索を続けてきた。

2023年度には、アニメーション・ワークショップの活動の一環として、2023年10月にオンラインでVIA大学の研究者と交流し、その後VIA大学の関係者が来日し、附属小学校での実践を手助けしながら、アニメーテッド・ラーニングの実践を行う予定にしていた。しかし、デンマークVIA大学の研究者から来日できないとの連絡があり、アニメーション・ワークショップとの交流は部分的なものとなった。そこで、2024年度に、次章で詳しく述べるような、実践交流を行った。

現在も、高知大学教育学部はアニメーション・ワークショップとの協定の模索を続けている。2025年9月13日・14日にアニメーション・ワークショップを視察し、大学間連携の協議を行った。9月13日にアニメーション・ワークショップ等において、モートン・トーニン教授、ハンネ・ペデルセン教授、アルチョム・アレクセーエフ教授らと研究協議並びに今後の協定の締結について協議を行った。

さらに、開催中であったヴィボー・アニメーション・フェスティバル（Viborg Animation Festival）[4]のアニメーションをVRに取り入れた作品の体験や、ゲームや新技術が主要な役割を果たす学習プログラムを参観した。アニメーション・ワークショップはアーティスト、企業、財団、協定校との強い国際ネットワークを構築していると上述したが、まさにそのことを実感した。

高知県でもアニメプロジェクトが推進され、高知アニクリ祭を高知市の中心部で開催し、高知をアニメクリエイターの聖地とし、アニメに関係する産業を興そうとしている。すでに高知市内の専門学校はマンガ学科を設置しているが、さらに高等学校の再編に伴って、公立高校のアニメ学科設置も模索されている[5]。高知県のアニメプロジェクトの未来はすでにVIA大学と連携した都市ヴィボーが実現しているようにも思われる。アニメーテッド・ラーニングを活用した産業と教育の連携には、VIA大学と同様に、ビジネス、テクノロジー、創造産業、教育、文化、そしてそれらの関連する組織の協働が必要であるが、教育や文化創造の分野においては高知大学教育学部の使命も存在しており、その使命を果たすために附属小学校でアニメーテッド・ラーニングを活用した授業展開を試行することとなった。

Ⅱ　高知大学教育学部附属小学校における授業実践

次に、以上のような背景のもとで行われた高知大学教育学部附属小学校で行われた実践を、事前ミーティング、制作過程、児童の様子に区分してまとめ、本実践から導かれた指導方法や

指導者の養成方法への示唆と、今後の教育と産業の連携の可能性と課題についてまとめておきたい。

1）事前ミーティング

本実践は、2025年2月18日火曜日17：00から18：20の間に附属小学校第六学年の学級担任との事前ミーティングからはじまった。すでに述べたが、2023年度に英単語の動詞を学ぶ要素を含めた2時限のアニメーション制作をE学級以外の児童を対象に実施していたため、附属小学校の学級担任1名は前年度にアニメーション制作を体験している。この学級担任を含めて、前回の体験に基づき、意見交換を交えて工程を確認した。

意見交換の結果、卒業前の思い出作り、受験を終えた児童を労うレクリエーションとして行いたいという学校の意向を受けて、学級全体でひとつの物語をアニメーションで表現することとした。具体的には、児童が、環境学習を題材とし、これまでの学校生活を振り返り、友達、先生方や自分たちが暮らす地域に対する思い、それらを社会との関わりから世界、即ち地球全体の視点に広げて現状を見つめ、自分たちがこれから作る未来を想像し、その未来を、アニメーションを通して擬似的に作っていくこととした。その際、アニメーション・ワークショップのハンネ教授から、鑑賞者の存在を意識させることと、アニメーション制作を通して世界とのコミュニケーションや相互理解を図ることを含めることが意見として出された（画像1）。

（画像1　ハンネ教授事前ミーティング参加の様子）



また、事前ミーティングの中で、学級担任とともに、アニメーションづくりは、テーマの設定、制作活動の単位によって、制作環境と目的に沿った体験につなげることができ、さらに、徹底したリサーチに基づいて制作されるため、基本的に研究、学習といった目的を果たしやすい性質を持っていることを確認した。

事前ミーティング中では、上記の意図を織り交ぜながらアニメーション制作工程と工程ごとの作業内容が先生方に伝えられた。制作工程は、アイディア・絵コンテ、背景、キャラクター、撮影、音入れ・編集、鑑賞・プレゼンテーションの各工程とした。ハンネ教授との交流は、はじめと終わり、導入と鑑賞時とした。

事前ミーティングでは、制作の要となるアイディアの部分に関する協議に注力した。まず、実践者（まさき）からどのようなあらすじにしてアニメーションに展開していくかを学級担任の先生方に説明し、考えや対策を全員で出し合った。その結果、全学級合同で制作テーマとハンネ教授の話を聞いて、各教室に移動し「起承転結」でアニメのあらすじを小グループで作り、多数決などで案を絞り制作に入ることに決定した。割り当てられている時間内に制作できるよう、「起承転結」の4場面から「はじめ・なか・結び」の3場面に削減する提案を試みたが、先生方と児童の理解を優先して「起承転結」のあらすじとした。先生方から、ひとつの案に絞る合意形成、役割分担への懸念が出され、学級ごとに監督と助監督を決め、児童が制作進行を行い、実践者が進捗状況を確認し、制作が捗るよう支援体制を組んだ。

2）制作過程

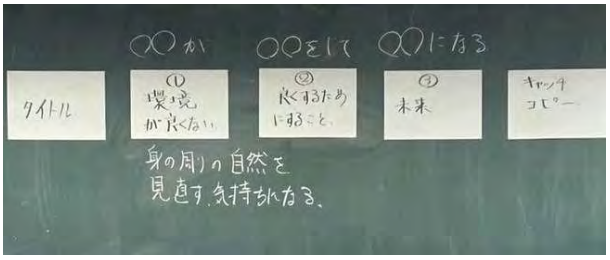
①　導入（全学級1時限）

実践当日、実践者は、まず導入としてアニメ制作の主旨と概要を5分程度で伝えた。zoomを使用し、ハンネ教授より自己紹介があり、さらに暮らしているデンマーク・ヴィボー、自宅と周辺の風景、フィヨルドと近年の気候変動により起こる突発的な短時間の豪雨から流れる水と農薬の問題、大規模な機械的な農業の必要性がなくなるように育てている野菜、一緒に暮らす鶏、豚、馬たち、暮らしと身の回りの環境の変化についての紹介が英語でなされた。今回の作品例として、ブラジルのこどもたちが環境について感じること、はじめた行動、それを広げるために考えたキャッチコピーが表現されたアニメーションを紹介された。

（画像2　ハンネ教授のプレゼンテーションと交流）



（画像3　各学級で活動時の黒板）



最後に5分程度で、スケジュール、制作の流れ、今日の目標、具体的な作業工程が伝えられ、児童たちは各教室に移動し、アイディアを出し、あらすじを組み立てる工程に進んだ。

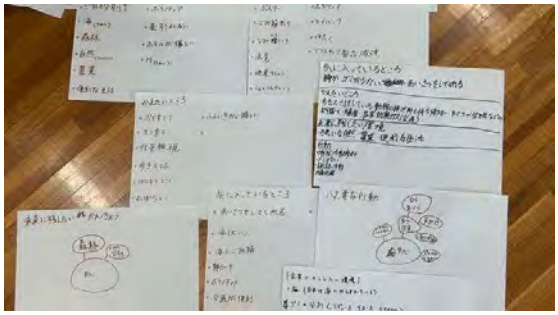
②あらすじと役割分担（各学級１時限）

あらすじを作る際には、４名程度の班で、下記の質問に答えることによって、今の環境について感じること思うことを書いてもらった。その際、書く内容は、現実的でも空想的でも良いとした。アニメーションは、実際に学んだ内容と現実では起こらないような誇張や物理的な制約から自由になった動きなどを併せて表現できる。遊びの要素を含ませることで、制作を楽しめるようになり、積極的に参加する態度を醸成する。自由な発想が課題への新しいアプローチを生み出す可能性もあると考えた。

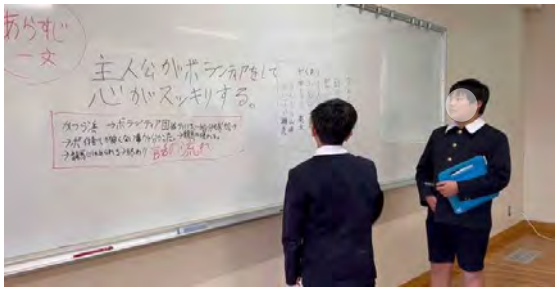
1. 今の環境
2. 気に入っているところ
3. 変えたいところ
4. 未来に残したいのはどんな環境？
5. 未来に望む環境を残すための（はじめる・必要な）アクションは？

あらすじをみんなで共有するために、A4 の紙にサインペンで書き（画像 4）、発表された内容から、アニメーションで表現する内容に絞り込んでいく（画像 5）。そこから、「起承転結」のあらすじを組み立てていく。実践者は児童への援助として、各教室を回り、必要に応じて、アイディアを絞り込んだり、絞られたアイディアを、起承転結の場面と場面の転換に置き換えて、例を絵コンテにしたりして見せた（画像 6）。

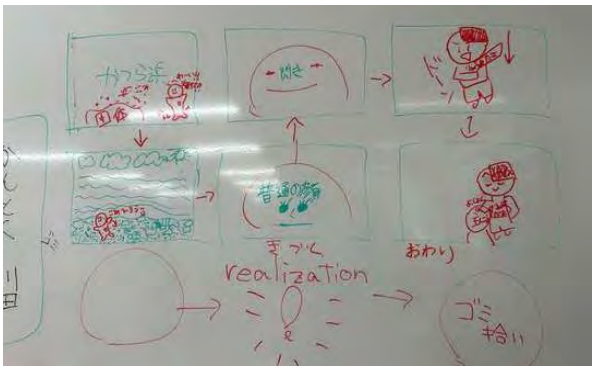
（画像４　５つの質問に対する答え）



（画像５　監督と助監督であらすじに導いていく）



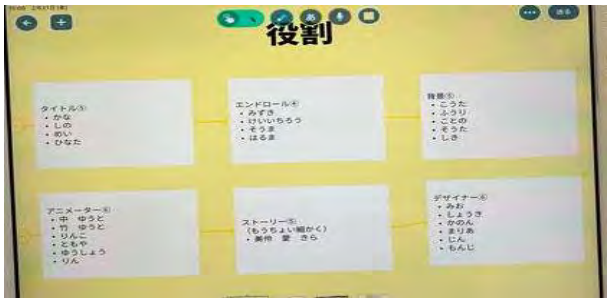
（画像６　絵コンテ）



あらすじができた後、役割分担を決めていった。役割分担は、全体の制作進行を務める監督、監督を補助する助監督をまず決定し、それらの役割の児童に進行を任せた。

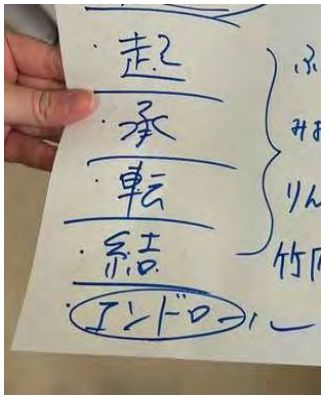
次に、1. ストーリー／物語、2. デザイナー、3. アニメーター、 4. 背景、5. タイトル、 6. エンドロール、7. 音響といった役割を決めた（画像 7）。

（画像７　児童による役割分担の記録）



（画像８　起承転結による役割分担の記録）

プリプロダクション（撮影前の準備制作）制作班に続いて、撮影をする班、タイトル・起・承・転・結・エンドロールの６班を決めた。役割は、人数、制作の目的により、日程内に納まるように定める。プリプロダクションは、撮影班内で、ストーリー／監督・パペット・背景の３役が最小単位となる（画像 8）。



③アニメーションの素材、撮影、音、タイトル、エンドロール、仕上げ（各学級３時限）

あらすじができ、役割分担がなされたのちに、学級ごとに制作班を複数（タイトル・場面①・場面②・場面③・エンドロール）に分けて同時に制作を進めた。

（画像 9　ハンネ教授に自己紹介と進捗報告）

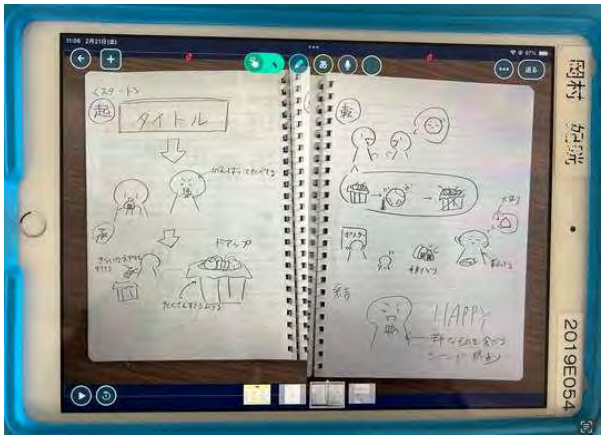


制作過程では、ハンネ教授が zoom で制作の様子を見学し、アドバイスを行った（画像 9）。

制作は、はじめの場面に必要な背景・パペットから行う。はじめの場面を構成でき次第、タブレットと背景を椅子に養生テープで固定し、はじめの場面から撮影（コマ撮り）を進めていく。タブレットの固定は、あらかじめ行っておき、作るもののサイズを確認することで、絵コンテで計画していた映像の再現に役立てる（画像 10）。

1. ストーリー／物語　場面と場面の転換を想像する

（画像 10　物語の流れメモ）



2. デザイナー　パペットを 1～2 体作る

（画像 11　児童が制作したパペット）



3. アニメーター　パペットの動きを想像する

（画像 12　紙芝居のようにスライドしながら語られた）



4. 背景　背景やそこにあるものを作っていく

（画像 13　細かな作業を協力して作成する）



5. タイトル

（画像 14　タイトルを英語で作成する様子）



（画像 15　光を演出する指示を出す児童と指示を受ける担任）

6. エンドロール、キャッチコピー

キャッチコピーがタイトルになる作品もあった（画像 14）。エンドロールやタイトル制作は、より自由な表現や演出を試す機会（画像 15）。



7. 音響　効果音と BGM を考え、使用可能か確認をして

音源をダウンロードしたり、録音したりする。（画像 16）

（画像 16　録音操作）



8. 撮影

（画像 17　撮影、感心して観察する先生）



④発表と講評（全学級１時限）

活動の最後に児童たちの作品を上映し批評会を行った。全学級が教室に集まり、上映と鑑賞を行い、ハンネ教授から講評を受けた。実践者からは、アニメーション鑑賞後の心を形と色と大きさと位置で表現すること、地球のためにはじめるアクションを考えるように問いかけられた。アニメーテッド・ラーニングでは、作品を上映する際に、制作者による発表と鑑賞者の感想を交換する。自分の体験を振り返る、作品を制作時とは異なる視点で鑑賞する、他者の反応や評価を制作チームで受ける体験による学びを制作体験と同様に重要視する。

今回の実践のねらいは、気候変動に対する意識と行動、自主性とチームワークの醸成 メッセージを発信することで世界へ視野を広げ身近な物事への新しい視点 自分たちが起こす行動で世界を変えていく可能性を感じることであった。作品には、地球のイメージや多様な文化の人がアニメーションに登場し、北極の氷が溶けて、白クマやペンギンが困っている様子が表現され、食事を大事にしようと食べ残しについて、美しい海岸にするために清掃活動に参加しようと、ユーモアたっぷりに訴える（画像 18）。そして、山に木々が生えて生まれ変わる様やオアシスに水が戻り様々な動物が喜ぶ様は、未来の望み。望みを映像の中で実現する、望みの実現を映像で新たな視点で自分以外の人とも見ることができるようになった。

（画像 18　星が流れ人々が喜ぶ最後の場面）



附属小学校での実践後、フィリピンの小学校、美術高校、工科大学での実践に、附属小学校で制作したアニメーションを参照作品として鑑賞したところ、フィリピンでも地域から地球の環境に視点を広げたアニメーションが制作された。小学校では、児童が大事に思っているマングローブがモチーフに選ばれ、マングローブ自体の空気の自浄作用、林が自然災害から守ってくれることへの感謝、空気をキレイにしようというメッセージのアニメーションが作られた。それに加えて、村のお祭りで踊る姿や、大好きな夕焼けの情景を表現するグループもあり、村の歌を全員で合唱してくれた。異なる周辺の環境や教室の雰囲気を、お互いを映像で繋いで交流することで実感することができたらと考えると興味深い。

３）児童の様子（創造性育成に注目して）

「活気づく」が「アニメーテッド」という意味であるが、実践では学級全体が活気づいた。

児童に制作進行を任せた学級は、話し合い、うまくまとまっていた。先生が進行する場合は、その逆の状況が生まれていた。何をしていいかがわからない、やろうとしていることへの許可を求める児童がほとんどだったため、担当していく作業と全体像を伝えながら、自主的な制作へ促していく必要性を感じた。

（画像 19　アニメーションの雰囲気をピアノ演奏で確かめる）



アニメーテッド・ラーニングを通じて、児童のさまざまな能力が表現されている様子が多数見られた。例えば、得意なピアノでアニメーションの音楽を演奏する姿がみられたり（画像 19）、アニメ絵を描くことが好きな児童が魅力的な絵コンテを作っていたりした。このような能力を普段のコミュニケーショ

ンや学習に取り入れることで、児童の自己肯定感を育む可能性を感じられた。また、担任の先生に進捗を報告する児童と、想像以上の出来栄えに感心する担任との会話も生まれており、児童の自己肯定感が増す場面だったように思われた。

実践のなかではトラブルも起こった。担任の先生から拗ねてしまった児童がいると教えてもらい、ケアをした。すると、アニメ作りが好きな男子児童が、女子児童を和ませよう、笑わせようとしばらくおどけてから「どうしたの？」と聞いていた。すると女子児童は「○○に何もしてないと言われて傷ついた」と答えた。男子児童は「そうか、それは傷つくな」と自身の体験を話し、トラブルをきっかけにコミュニケーションが深まったように感じた。

アート、創造活動の中でも、アニメは、自分自身ではないもの、メディアを通した動きや身体性を表現することが特徴的である。そのため、制作過程において、心に触れる、感情が現れる。鑑賞することは、受け取る情報によって刺激されて感じ、感じたことを思い、考え、話し、聞くことによって、自分の心や他者への理解を深める。自分たちのアニメを作る、制作する過程では、自身の体験や体感に基づいているため、鑑賞する以上に得られるものがあると感じた。

４）実践における課題

附属小学校における実践では、制作環境の整備、制作にまつわる許諾事項の整理、作品の管理の課題が残った。

制作環境においては、機材対応と体制の改善が課題である。附属小学校にはタブレットが支給されているため、そのタブレットを使用できる前提で実践を進めてきたが、アプリ導入の許諾、容量によるアプリの不具合、データ共有の制限が学校により異なり、制作環境の整備が望まれる。

制作体制については、先生方の役割を明確に伝えることが課題となっていた。今回の実践によって、児童たち自身によって制作が完結する可能性が見えてきたので、児童たち自身で制作進行・管理ができるようなワークシートやオンラインツールの開発に取り組みたいと考える。同時に、先生方とゴールを共有し、児童たちへのアプローチを工夫するプロセスは非常に有意義であった。アニメーテッド・ラーニングによって、学校における学習者と指導者の関係から、制作者と制作進行・プロデューサーという関係に移行するというのが理想である。ファシリテーターは、題材の提供（実践先との協議の上で提案）、制作環境のデザイン（空間・時間・人・スケジュール）、画材の提供、機材の提供を行うことによって、担任の先生を支援する必要がある。

さらに、担任の先生方には、最小限の情報量で、プロセスとともに、技術的なポイント、特徴的な目的（数字や時間ではなく、見る人にメッセージが伝わるアニメ・映像を作る、みんなが同じように作業するのではなく、 個人の特性、得手不得手や個性を理解し誰もが自分らしく心地よくいることを受容する環境醸成）の理解を促す、アニメづくり手引きの作成が必要であった。

制作にまつわる許諾事項の整理については、実際のアニメーションというメディアを扱う上で課題となっている。児童の肖像権と著作権、メディアリテラシーの理解と対処、作品と制作者の扱いなどを明確にしておく必要がある。こどもたちは世界に届けたいという目的で作品を制作しているため、YouTube など多くの人の目に触れられるように公開していきたいが、許可されないケースもある。VIA 大学のアニメーション・ワークショップが開催している Viborg Animation Festival では、こどもが審査員となって作品を表彰したり、作品を上映したりする機会がある。世界各地で、青少年児童映画祭が開催されており、上映や鑑賞、制作者の交流の機会がモチベーションになっている。

今後は、年間を通してのアニメーション制作、先生方を対象としたアニメーション制作体験の提供が必要となる。

５）教育と産業の連携の可能性と課題

最後に、附属小学校での実践を通して、教育と産業の連携の可能性と課題について述べておきたい。今回の実践では、高知大学教育学部を卒業し、スタジオエイトカラーズで制作進行を務める（当時）竹内氏が授業に参加された（画像 20）。附属小学校での実践過程は、実際のアニメ制作と同様の工程であることに驚かれていた。実践者にとっては、使用する音源の著作権についてプロの現場での経験に基づいて判断ができたことがたいへん有用であった。企業におけるノウハウを持っている人材が授業に参加することによって実践もより高度なものになる可能性があると感じた。

（画像 20　児童と交流する竹内氏：画像右）



アニメーション・ワークショップでは、クリエイター、学生、講師、様々な職業の方が有機的に繋がり、プロジェクトやビジネスを発展させている。クリエイターと学びあうことは、先生方が指導環境を改善する上で重要である。今後は、プロデューサーや制作進行の仕事について話を伺う機会を設ける必要性も感じた。Viborg Animation Festival はまさにその関係者が出会う場となっている。高知でも、2024 年からアニメ産業と

クリエイター育成に特化した「アニクリ祭」が開催されて2日間で24000人の来場者を集めている。今後、教育や文化的な連携を図ることで、イノベーションが生まれ、人と社会がイキイキと輝くのではないだろうか。

Ⅲ　高知大学教育学部におけるアニメーテッド・ラーニングを手段とした教育と産業の展開可能性

教員養成学部におけるアニメーテッド・ラーニングの導入は、単なる動画教材の開発ではなく、複雑な概念をアニメで説明するスキルや学びを支える映像やメディアを創造的に扱う能力、学校現場でのICT・デジタル教材の活用能力の向上が期待できる。そのため、学生には教える内容を視覚的・物語的に再構成する教育デザイン力やICT・アニメーション・動画ツールを使いこなすメディア表現力を身につけることができる。先に述べた特別講義の課題で挙げられている、アニメテッド・エデュケーター（Animated Educator）の育成にも繋がることであり、アニメーション制作技術と教育デザインを学ぶ新しいカリキュラムを構築することが求められる。

1）アニメーテッド・ラーニングによる授業改善

前章において、アニメーテッド・ラーニングが子どもの創造性、協調性、コミュニケーション能力といった非認知能力を伸ばす学習方法として非常に有用であることが確認された。それは一方で、アニメーテッド・ラーニングによる教育者の養成が必要であることを意味する。高知大学教育学部では、美術（造形）の内容を学ぶ専門科目を幼児教育、初等教育、中等教育の教員養成カリキュラムに開設している。幼児教育では「幼児と表現（造形）」、初等教育では「初等図工」、中等教育では「造形」などがそれにあたる。これらの授業では、主として造形素材（粘土など）の理解を中心に、子どもの発達段階に合わせた表現活動や鑑賞について学ばせている。そこでは、学生の創造性を育むため造形素材（粘土など）に触れる個人活動の時間を多く設定している。そのため、学生同士が協調性やコミュニケーションについて学ぶ機会が少ないことが授業改善の課題である。

アニメーテッド・ラーニングでは、活動中にクレイ（造形など）を行うため、粘土造形を中心とするこれらの授業との接点がある。アニメーション作成という学習内容を新たに組み込みアニメーテッド・ラーニングを行うことで、上記の授業改善が可能になると考える。

具体的には、「幼児と表現（造形）」ではこれまでの粘土・積み木遊びの楽しさを引き出すための素材理解という授業内容に、グループワーク（粘土と積み木を用いたアニメーション作成）を新たに加える。「初等図工」では、スケッチブックを活用した描画（スケッチ・写生）が主な活動であったが、これにグループワーク（描画と自然素材を組み合わせたアニメーション作成）を応用課題として加える。「造形」ではイタリア製油粘土プラクスティンによる塑造（粘土で造形すること）が目標課題であったが、これにグループワーク（各々がつくった塑造作品が全て登場するアニメーション作成）を応用課題として加える。これらは本年度中に現在のシラバスを改善し、令和8年度より実施する。履修学生の協調性やコミュニケーション能力への教育効果については別稿で改めて論考したい。

おわりに

デンマークVIA大学のアニメーション・ワークショップはアーティスト、企業、財団、協定校との強い国際ネットワークを構築している。教育や文化創造の分野で貢献するため、高知大学教育学部でも、企業と連携したクリエイターとともに、アニメーテッド・ラーニングを活用した授業を実践した。2023年度の実践からは、アニメーテッド・ラーニングを活用することによって、児童の創造性は喚起されるが、その際、児童の創造性がテクノロジーやエンジニアリングによって喚起される側面と、児童の創造性がテクノロジーやエンジニアリングの変更を喚起する2側面があると考えられた。2024年度の実践からは、児童が中心となって制作が完結する可能性、実際のアニメ制作工程との相似性が明らかとなった。

また、そうした実践から、アニメーテッド・ラーニングの指導者養成の課題も見えてきた。とくに、高知大学教育学部の造形素材に触れる活動においては、個人活動の時間が多く、学生同士が協調性やコミュニケーションについて学ぶ機会が少ないという課題があった。アニメーション作成という学習内容を新たに組み込み、アニメーテッド・ラーニングを行うことでこの点が改善できる可能性があることが分かった。

高知大学教育学部附属小学校の取り組みをてがかりとして、高知大学教育学部におけるアニメーテッド・ラーニングを手段とした産業と教育の連携の可能性については、こどもたちの才能や個性の醸成、多文化・多分野にわたるコミュニケーションによる認知の広がりや地域社会への貢献といった展望を持つことができる。

さらに、教員養成学部の学生がアニメーテッド・ラーニングを通して、表現力や他者と協働する力、コミュニケーション力を磨く過程で、創造産業と共通する構成力や演出力等を学ぶことで、アニメーテッド・ラーニングは教育と産業を媒介する学びのプラットフォームになり得る。

註

(1) 中央教育審議会「「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）」
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf（2025.10.31 確認）
(2)「The Animation Workshop　VIA University College 」
https://animationworkshop.via.dk/（2025.10.31 確認）
(3)「創造都市ヴィボー（デンマーク）の取り組みについて」
https://www.city.sapporo.jp/kikaku/creativecity/uccn/member_cities/mediaarts/viborg.html（2025.10.31 確認）
(4)「2025Viborg Animation Festival 8.-14. September」
https://www.animationsfestival.dk/（2025.10.31 確認）
(5)「令和６年度第１回高知県アニメプロジェクト推進会議議事要旨」
https://www.pref.kochi.lg.jp/doc/2024112000213/file_contents/file_20251223143041.pdf（2025.11.09 確認）

個人情報等の配慮について

本研究及び画像については、高知大学教育学部附属小学校において、画像等で個人が特定されないこと及び研究以外の目的でデータ等を使用しないことを確認いただき、研究協力の承諾を得ている。

制作・教育・研究を横断する実践的試み
―美術系教員展の開催を通した考察―

吉岡　一洋[1)]、松島　朝秀[2)]、野角　孝一[1)]、
土井原　崇浩[1)]、阿部　鉄太郎[1)]、北野　諒[1)]
1）高知大学人文社会科学系教育学部門
2）高知大学人文社会科学系人文社会科学部門

A Cross-Disciplinary Practice Integrating Creation, Education, and Research：
Considerations through the holding of an art faculty exhibition

YOSHIOKA Kazuhiro[1)]、 MATSUSHIMA Tomohide[2)]、 NOZUMI Koichi[1)]、
DOIHARA Takahiro[1)]、 ABE Tetsutaro[1)]、 KITANO Ryo[1)]
1) Kochi University Research and Education Faculty、Education Unit
2) Kochi University Research and Education Faculty、Humanities and Social Science Unit

要　約

本研究は、高知大学における美術系教員の展覧会「Art Research Exhibition 制作・教育・研究の関係をあらためて問う」を対象に、その成果や意義について各専門分野の視点から論究する、実態解明型の質的研究である。本学には、西洋画、日本画、デザイン、彫刻、文化財保存科学、美術科教育といった多様な美術分野を専門とする教員が在籍しており、本展はそれぞれの教員が日頃の制作・研究活動の成果を発表すると同時に、展示の標題に掲げられた問いを考察するものとして企画された。本稿では展示内容に基づきながら各教員が問いへの応答を記述したのち、総合的に再検討・考察を行った。その結果、それぞれの概念規定（ここでいう制作とは・教育とは・研究とは）を明確化し、場合分けして分析することの必要性を提議するに至った。また、各分野の実態から、研究全体の大局的な問いを細分化する、複数の各論的なリサーチクエスチョンを提示した。

キーワード：芸術教育実践、アートギャラリー、美術教育

1. はじめに

2025 年度、高知大学に新たに設置された「高知大学アートギャラリー」において、本学美術系教員 6 名による展覧会「Art Research Exhibition 制作・教育・研究の関係をあらためて問う」を開催した。会期は 2025 年 11 月 1 日から 11 月 30 日である。本ギャラリーは、「芸術文化に関する教育・研究を広く発表する場」として設置されたものであり、本展覧会もその理念に則り、展覧活動を「芸術による研究(Art Research)」の一環として位置づけている。

高知大学における美術教育の歴史は長く、1967 年（昭和 42 年）には教育学部に特別教科（美術・工芸）教員養成課程（通称「特設美術」「特美」）が設置された。地方国立大学としては特筆すべき点として、油彩画、日本画、彫刻、デザイン、版画、写真、金属工芸、木材工芸、染色工芸、美術史、美術理論、工芸理論など、多様で専門的な科目群が展開されてきた。その後、同課程は芸術文化コースへと再編されたが、2015 年（平成 27 年）には教育学部生涯学習課程（芸術文化コースを含む）が廃止された。しかし、半世紀以上にわたる美術教育の蓄積は本学にとって重要な教育・研究基盤となっており、2024 年（令和 6 年）に

は、その蓄積を踏まえた新たな展開として、大学院修士課程「スポーツ・芸術文化共創専攻」が設置された。

本展覧会は、修士課程の開設およびアートギャラリーの設置を契機として企画された、美術系教員による制作・教育・研究活動の関係性を再考することを目的とするものである 1)。とりわけ、制作活動が教育および研究においてどのような意味を持ちうるのか、また、美術教育において制作・研究・教育がいかに交差・融合しうるのかという根本的な問いに対し、各教員が自身の専門的実践を通じて応答する形式をとっている。

近年、国際的にも芸術制作を通した探求・省察・研究のアプローチである「アートベース・リサーチ（Arts-Based Research)」や、美術制作に研究的要素を取り込んだ「リサーチ・ベースド・アート（Research-Based Art)」が注目されているが 2)、本展はこうした動向とも呼応した、美術教育における萌芽的・実験的な試みとして位置づけることができる（写真１）（写真２）。

本稿は、本展における各教員の展示内容の検討を通して、それぞれの実践が制作・教育・研究の横断的試みとしてどのような意義を持ちうるかを考察することを目的としている。



図 1. 展覧会会場風景南西側（吉岡撮影）



図 2. 展覧会会場風景北東側（吉岡撮影）

2. 研究の背景と方法

本研究は、筆者らが企画・実践した展覧会について、自らの立場から内省的に考察するものである 3)。筆者らそれぞれの専門分野において、制作・教育・研究の諸側面がいかに連関しているかを論じる。一般的な研究の枠組みで分類するならば、実態解明型の質的研究にあたるだろう。また、芸術制作そのものが研究のアプローチになっているという意味においては、先述したアートベース・リサーチの取り組みであるとも言える。

本稿の構成は、次の通りである。第 3 章でそれぞれの専門分野について論考を進める。3-1 では西洋画を専門とする土井原崇浩が執筆する。3-2 では日本画を専門とする野角孝一が執筆する。3-3 では彫刻を専門とする阿部鉄太郎が執筆する。3-4 では文化財保存科学が専門である松島朝秀が執筆する。3-5 ではデザインが専門である吉岡一洋が執筆する。3-6 では美術科教育が専門である北野諒が執筆する。3-7 では展覧会の総括と展覧会ディレクションについて考察する。第 4 章では、前章各節での記述を再検討し、総合的に分析・考察を行う。

3. 各分野からの考察

3-1. 西洋画について

本節では、西洋画分野における制作・研究・教育について筆者の一人である土井原が順に述べる。先ず、制作については、油彩画による具象表現の可能性を探究し、目には見えない、言葉では言い表せない何かを表現できればと思っている。次は出展した大作２点についての作品解説である。

《K のコレクション》F100　2009 年は、第 41 回 日展（国立新美術館）に出展した作品である。キャンバスに油彩の具象表現を用い、妻が収集した品々を描いた。コレクションには人形やテディ・ベアなどがあり、鑑賞者を見つめるよう配置している。天板に置いた 3 体のバービー人形は三美神を表現した。様々なモチーフを描きながら、それぞれの風合いや個性を大切にした。自然物や人工物のそれぞれの特性でもある透明、半透明、不透明の材質を捉えた。また、そのコレクションボードの背板は鏡になっており、鏡に映る制作中の私自身も描き入れることで、収集品の仲間となっている。

《鳥類飼育棟の巫》F100　2009 年は第 85 回 白日会展（国立新美術館）に出展し、財団法人損保ジャパン奨励賞を受賞した作品である。キャンバスに油絵具を用いて具象的に描いた。飼育棟の鳥はゴイサギ、白鷺、オシドリ等である。古び行く飼育棟は、コンクリート壁にひびが入り、

ガラスの枠に錆が現れ、ガラスには雨だれ汚れとひび割れ目が入っている。地面には枯れ葉や野草を描いた。新聞人形も経年劣化で変色している。時間を止めることのできない世界で、生と死のありようを表現した。この作品では文字知識として文明を築いてきた人間を新聞人形で表し、鳥類を飼育保護する巫として描き出した。神との交信を行う新聞人形には顔は無く、あるのは皮膚感覚と精神だけである。

次に代表的な研究は、「西洋古典インク（没食子インク）と羽根ペンによる素描」である。没食子インクはレオナルド･ダ･ビンチ、ミケランジェロ、ラファエロ等が使用し、600 年以上消えることのないインクである。文明の進化に伴い絡み取られた没食子インクを日本風土の自然材料を用いて、西洋の没食子インク同等のインクを独自に製造開発した。このインクは、高知大学教育学部の西洋画関連授業や東京藝術大学大学院油画技法材料研究室、一般社団法人 日本美術家連盟等の素描講座で使用してきた。また、様々な紙との感応実験の研究継続や羽根ペンの線には人が心地よいと感じる周波数の「1/f ゆらぎ」があることも発見した。

最後に、自らの作品制作は、目には見えない、言葉では表現し尽くせない何かを画面に定着させ、唯一無二のものを生み出すことを目指している。絵画制作は総合的な力が必要であり、理想を追い求める作品制作は終わりのない仕事である。自分自身の制作により能力･研究も高めながら、作品・画材の永遠性を求めることも目標としている。学生に対する授業では、絵画技法の向上は勿論だが、その素材においても意識するように講義している。学生の素描力や色の表現力を高め、感性を大切にしながら、総合的に個人が伸びてゆくよう導いている。

3-2. 日本画について

本節では、日本画分野における制作・研究・教育についての関係性について言及する。野角は主に 3 本の柱を中心に研究を行っている。その柱とは日本画制作と、絵金派芝居絵屏風の制作、絵具遊び活動である。

大学で日本画を勉強し始めて以降、これまで日本画制作を専門的に研究してきた。日本画制作のテーマとして「雨」を設定し、これまで約 20 年に渡って連作を継続している。

雨といえば「寒い」「じめじめ」など、どちらかといえばマイナスのイメージが強いが、雨が降ることによって楽しくなることもある。野角はその楽しい雨を表現したいと願っている。制作の基本となる写生は授業の合間の時間や早朝など、できるだけ時間を設けるようにしている。時間をかけることではじめて見えてくること、感じられることがあり、自分自身と向き合いながら制作している。

絵金派芝居絵屏風の本格的な制作は 2016 年に開始した。はじめは欠損した芝居絵屏風の想定復元制作を行ってきたが、近年は彩色が施されていない下図と、過去の資料、現存する他の芝居絵屏風を基に、令和の時代における新しい芝居絵屏風の制作を行っている。参考となる芝居絵屏風の熟覧および科学調査には学生も一緒に参加してもらうことで、高知の文化財に直に触れる機会を設けるようにしている。

自己表現である日本画制作とは異なり、芝居絵屏風の制作では個性を出すことは馴染まない。下図および参考となる資料を基に、模写や運筆の練習を行い、原本の運筆を修得することが求められる。制作を学生と同じ空間で行うことで、制作の過程を見せることができ、学生にとって何らかの制作の手がかりとなることを願っている。

芝居絵屏風は損傷すると修理されることもあるが、多くの場合は現状維持、損傷が著しい場合は処分されることもある。絵金派の芝居絵屏風の制作は昭和初期を最後に途絶えている 4)。上述のように、令和の時代に新しく芝居絵屏風を制作することで新たな絵金派となり、100 年後や 200 年後から俯瞰して、後世に残る高知の新たな文化を創出したい。

絵具遊び活動は高知大学教育学部附属幼稚園の園児を対象とした造形活動である。小学校高学年、あるいは中学校での図工や美術に対する苦手意識を生み出さない方法として、基本的に特定のモチーフを設定せず、絵具や混色そのものを楽しむ活動である。技法や見せ方に傾倒する野角自身の作品と比較して、園児達の伸びやかで屈託のない作品から学ぶことが多く、表現の何たるかを常に考えさせられる。絵具遊び活動は教員以外にも学生が指導者として参加することもあり、研究と教育の両面があるという特徴もある。

以上のように、主に 3 つの柱を軸とした研究を行っており、それぞれが独立している一方で、常に見方や考え方、感じ方を増やすという意味では関連していると考えられる。

また、研究において、学生と共同で調査を行う、一緒に指導する等、研究と教育が一体となっている場合が多い。当然、学生には強制的に研究に参加してもらうわけではないが、参加することで様々な経験や知見を獲得し、自身の研究に繋げてほしいと期待している。

3-3. 彫刻について

本節では、彫刻分野における阿部の制作実践について述べる。阿部は彫刻分野の中でも塑造（粘土を用いて像を形作る）を専門としており、これまで公益社団法人日展の会員として研究活動に取り組んできた（令和７年度退会）。近年では、従来の材質転換技法（粘土で造形した形態を別の素材に置き換える技法）である石膏型取りから最新デジタル技術（3D スキャン・3D プリント）にきりかえ、国際的な展覧会で成果発表をしている。

さて、これまでの彫刻の歴史をみると、古代・中世の彫刻はギリシャ神話の神々や皇帝の像など、宗教的な聖像や政治的プロパガンダのモニュメントが主であった。近代以降では「芸術」として自立するようになり、なかでも抽象彫刻の発展はめざましい。具象彫刻は偶像的な古来の性質を残しつつ、社会での公益性を命題と課しながら今日その姿を模索している。

阿部は自作の人体具象彫刻を通して、高知県の文化振興に資する展示活用に取り組んでいる。高知県内ではこれまでに、五台山竹林寺、土佐希望の家、高知医療センター、香南市役所、井上ワイナリーのいち醸造所などへ彫刻作品を永久設置している。ブロンズ等の丈夫な素材で造形し永久設置された彫刻作品には、設置場所を拠点に文化芸術を発信し続ける責務がある。そして制作者には、そのような良質な芸術作品を造形することが常に求められる。阿部の制作活動とはすなわちこれに挑戦する実践研究である。大学の教育活動では、学生に対し実践力（技術力・思考力）の基礎を築く学習の手本になりたいと思っている。彫刻家が社会貢献を模索する様子を実例教材として学生に示している。

今回の展覧会では、直近の実践である「井上ワイナリー株式会社のいち醸造所エントランスを飾る壁面レリーフ」についてのポスターを展示した。高知大学と井上石灰工業株式会社（井上ワイナリー株式会社）とは包括的連携協定を結んでおり、ここで取り上げるものも協定事業のひとつである。当該作品はすでに施設へ永久設置されており、現在は取り外しできないことから、ポスター発表という形式を選択した。ポスターの内容は、彫刻作品の構想から制作、そして設置までの過程を示すものである。井上ワイナリー株式会社が運営する高知県内複数エリアの葡萄栽培圃場（人口減少による耕作放棄の課題に対し展開された戦略的圃場）の土を採取し、それを造形素材にすることで、ワイナリーの理念を彫刻表現しようと試みた。設置後、のいち醸造所を訪れる多くの方から作品の感想をいただき、また施設において農業と芸術をむすぶワークショップを展開するなど、設置場所を中心に社会貢献を継続している。

社会における具象彫刻の公益性という命題に対し、今後も制作実践という手法でその「姿」を探り続けたい。

3-4. 文化財保存科学について

本節では、「文化財保存科学」における研究と教育の関係性を再考する。文化財保存科学の研究理念と筆者自身の教育理念を示したい。はじめに、文化財保存科学（以下：保存科学）について説明する。

保存科学とは、有形文化財などの資料を科学的に調査し研究する、または資料を安全に保存・活用・修復するための手法を研究する学際領域の学問である。筆者は主に資料の調査研究に取り組んでいる。調査研究では非破壊分析、非接触分析が原則であるため、用いる手法としては光学的な分析手法を応用して行う。本展では、物質を透過する特性がある X 線を使用した「透過 X 線撮影法」で撮影した資料の銀塩 X 線フィルムの実物を展示した。

文化財の研究は、有限な物質に刻まれた過去の真実（真性）を解読する営みであるとも言える。科学の眼を通して、肉眼では見えない資料の内部構造や材質、制作技法を解明し、また経年劣化のメカニズムを非破壊的に探求する。このプロセスは、文化財を単なる「古いモノ」としてではなく、時間を超えたメッセージを内包する「生きた存在」として捉え直すことを意味している。

研究は、文化財の物質的実在を科学的に探求することで、その本質の再解釈を試みる点に基盤を持ち、有限な物質に刻まれた時間性を解明することである。研究の理念は、資料の本質的価値を維持するための知見と理論を追求することにある。

保存科学の研究と教育の関係性は、存在論的な問いに集約される。それは、「物質の有限性の中で、いかに文化の無限性を保証するか」という問いである。保存科学的アプローチは、文化財を時の流れに抗う物質として捉え、その変化・劣化のメカニズムを解明し、理解するところからはじまる。これは、単なる古いものを残す行為ではなく、過去の作り手が込めた創造の意志と、それを受け継いできた人々の営みの姿（オーセンティシティ）を未来の人間にも開示し続けるための責務ともいえる。筆者の教育の理念は、この文化的な責務を次世代に託すための倫理的な礎を学生に伝えることである。

この教育の成果は、まず存在論的な自覚として現れると考える。学生が、その文化財の真の姿を科学的に確定しようと努力することは、「人間は過去の遺産に対し、いかなる責任を負うべきか」という根源的な問いを突きつける。

この経験を通じて、保存科学とは単なる技術ではなく、倫理的実践であるという認識が育まれることが目標である。

総括すると、保存科学の研究と教育は、「文化の媒介者として、主体性を獲得する」ことが理念として共通している。この共通性を理解し探求する姿勢が研究と教育の関係性を保つことになり、「文化財保存科学」に携わる者の責務であると考える。

3-5. デザインについて

本節では、デザイン分野における展示活動及び制作・研究・教育への視座について論究する。吉岡はグラフィックデザイン、とりわけ装丁および小型グラフィックを専門とし、17 年間にわたり『高知大学概要』の装丁を継続的に手がけてきた。版画制作においては、シルクスクリーンやサイアノタイプなど複数の技法を併用し、精緻な計画性と即興的表現とのあいだを往還する造形的探究を行っている。

吉岡が本格的にグラフィックデザイナーとしての活動を開始したのは、徳島大学の学章制定に携わった 2001 年に遡る。その後、同大学におけるフライヤーや冊子の制作をはじめ、学会ポスター、商業施設のサイン、鉄道駅の看板など、多様な媒体においてデザインを手がけてきた。しかし、これらの業務は性質上デザイナー名が明示されることが少なく、また小規模な商業ベースの仕事は研究業績として直接的に評価されにくいことを、大学着任後に認識するに至った。そのため、学術的な業績としての蓄積を目指し、全国規模の公募展への出品を継続的に行っている。デザイン領域では、1951 年に発足した二科会デザイン部（旧・商業デザイン部）に継続して出品しており、同会が毎年 9 月に国立新美術館で開催する二科展を主たる発表の場としている。また、グラフィックデザインの原初的形態を版画に見出し、学部時代に学んだシルクスクリーン技法を基盤として、東京都美術館で開催される日本版画会展にも継続的に出品している。これらの公募展は審査付きであり、査読論文に相当する研究業績（実技業績）として位置づけられている。表現技法としては、サイアノタイプ、シルクスクリーン、ローラー版画など、今日では古典技法となりつつある手法を組み合わせながら独自の表現を展開している。

本展に出品した作品は、いずれも二科展および日本版画会展に出品した作品群で構成されている。作品のテーマおよびコンセプトにおいては、現代社会や芸術潮流への応答を重視し、同時に地域社会との関係性を意識した表現を試みている。

吉岡にとって、地域や社会に寄与するデザイン・アート表現を標榜するためには、地域文化への直接的な関与が不可欠である。祭礼や伝統行事への参加、地域住民との対話を通して文化の現状を理解することは、先行研究や文献からの学習と等価の意義を有する。すなわち、制作とフィールドワークは相補的な関係にあり、両者を高次に連関させることによって地域文化の本質的理解に至ることができる。

このような制作と地域文化との接続は、教育活動にも通底しており、学生とともに現場を訪れ、共に「畑を耕す」ように学ぶ姿勢を教育理念としている。表現と論述の往還を通して、制作における視点は深化し、同時に研究にも新たな視座がもたらされる。すなわち、制作・研究・教育の三者は循環的に連関し、互いを更新し続ける動的な関係にあると考えられる。

3-6. 美術科教育について

本節では、美術科教育（美術教育学）の観点から、今回の展示内容に基づきつつ、制作・研究・教育の関係性について考察する。本展で北野は、《不揃いの積み木》と呼称する作品シリーズを展示した。同作品群は、様々な環境下における拾得物（石・木片・金属片・陶片・プラスチック片、等々）のアッサンブラージュによるものであり、まさに「積み木」のごとく、多様なオブジェクトが組み合わされている。ただしそこでの構成は、最大でも 5〜6 個程度のオブジェクトを、接着や加工などをせずに「置く」のみという、ごく簡素な操作に留まるものであり、原初的な子どもの遊びを思わせる作品となっている。

これらの特性は、《不揃いの積み木》が幼児教育・初等教育における研究保育・ワークショップを契機として構想されたことに起因している 5）。教育の文脈における試みを制作の営みに接続する動機について、北野は別稿にて「保育者あるいは教師は、しばしば自分自身の実感的理解や変容を棚上げにして、外形的には整っているが内実が伴わない活動や授業を行っているのではあるまいか」6)という疑念を挙げた。何らかの変容を学習者に齎すことが学びであるとするならば、学習活動の実践に際しては、教育者もその変容過程を経験していることが前提になるはずであり、美術教育においては教師が制作活動（より広く言えば表現・鑑賞による創造のプロセス）を通して芸術的・教育的な価値や意義を見出す経験を経ていることが不可欠であるのではないか――というわけである。

たとえば、ニューヨークに本拠地を置く芸術社会教育施設リンカーンセンターインスティテュートでは、1970 年代より芸術の深い理解を目的とした「美的教育」の研究・

実践が行われており、そこでは学習活動の構成にあたって、教師が「ティーチングアーティストと共に探究を深め自分でも創作表現をしていくプロセスと、それによってより深い作品の経験に至る」ことが定式化されている 7)。無論、本邦の教員養成課程においても、教科に関する専門的事項を学ぶ実技系授業は必修ではあるが、制作と教育の相補的な連関のためには、理論的なフレームワークやロールモデルを参照しながら、カリキュラムデザイン・授業デザインのさらなる精緻化・体系化を図っていくことが求められるだろう。

あらためて美術科教育（美術教育学）のミッションを端的に記述するならば「制作（表現・鑑賞による創造のプロセス）を通した探求から、芸術的・教育的な価値や意義を見出し、それらを学びの中核・目的に翻案していくこと」となり、またそのプロセス自体が斯学においては「研究」と同義になる。美術による教育か、美術の教育か、という古典的な対立を超えて、美術と教育が互いに鏡映しとなる地点（美術という教育／教育という美術）を探っていくことが、美術教育研究者としての北野の今後の課題である。

3-7. 展覧会ディレクションについて

本節では、展覧会の企画とフライヤーデザインについて論究する。展覧会の企画については、筆者ら 6 名による数次の打ち合わせにより決定した。展覧会の構想においては、そのコンセプトを明確にすることは極めて肝要である。執筆者の一人である北野は展覧会の趣旨・目的を素描し、これを基にして展覧会名を「Art Research Exhibition 制作・教育・研究の関係をあらためて問う」とした。

本展は、アートギャラリーの設計および設置に関与した教員が、その空間をいかに活用し得るかを実践的に示すことも企図されていた。照明計画、壁紙や備品の選定、ギャラリーの設計に深く関わった教員自らが、その機能を具体的に提示することが求められた。したがって、本展は単なる作品の展示にとどまらず、当該空間の利用方法の一例を提示する性格を有している。

また、本展においては、展示作品の水準の高さと同様に、フライヤーやキャプションなどのデザイン的要素も同等の重要性を持つものとして位置づけられた。すなわち、展覧会を構成する諸要素、作品・空間構成・情報デザイン等々はいずれも高次の統一的な表現として機能しうることが求められたのである。フライヤーおよびポスターのデザイン・制作は吉岡が担当した。フライヤーの仕様は A4 判とし、表面をカラー、裏面をモノクロで構成している（図 3）。一方、各作品に付随するキャプションの制作は松島が担当した。



図 3. フライヤーデザイン（吉岡撮影）

4. 総合考察

では、前章での議論を再検討し、総合的な考察を行っていきたい。各分野の記述からは、本稿の問いである「それぞれの実践が制作・教育・研究の横断的試みとしてどのような意義を持ちうるか」に対する、いくつかの採りうる立場を見出すことができる。考察のなかでは執筆者ごとの差異が浮かび上がってくるが、ここではそれぞれの価値の多寡を断ずるのではなく、「意義」の多様性を示すことを通して、本稿が喚起しうる議論の射程を明らかにすることを試みたい。

4-1. 各分野における考察の再検討

さて、三者（制作・教育・研究）の関係性にあらためて着目し、前章の記述を分析してみよう。3-1（西洋画）、3-2（日本画）では、それぞれが一定程度、独立していると捉えられている。無論、制作における専門性に基づいた研究（没食子インク、絵金派芝居絵屏風の制作）や、調査・指導場面への学生の参加といった関連は触れられているが、三者を直接等号で結び付けるような関係規定が行われているわけではない。

より詳細にみれば、3-1（西洋画）では、「作品・画材の永遠性」という自らの作品制作における目標に基づきつつ、学生に「素材においても意識する」ことを促す部分と、自らの制作とは区別して「総合的に個人が伸びてゆくよう導く」姿がみられ、制作と教育の関係は一様ではないことがうかがえる。3-2（日本画）でも、研究と教育の一体性とその意義が触れられつつも、参加を強制するわけではないとしており、ここからは「教員（研究者／アーティスト）自身の探求に学習者をどの程度参与させることができるか・すべきか・その教育的効果は」といった論点を抽出することができるかもしれない。

一方、3-3（彫刻）では、社会的・公共的空間への恒久的な作品設置において、制作活動と実践研究の両者が重ね合わされており、教育の観点でも「実例教材」として「学習の手本」となることが重視されている。また、制作＝研究の命題に「社会での公益性」が挙げられていることも特徴的である。「制作活動による実践研究」は、その背景に「芸術作品の価値判断・評価規準」というハードプロブレムを孕むものであるが、ここでは「公益性」という明確な立場（芸術作品の公益性はいかに判断されうるかというさらなる問いが召喚されるものの）が示されている。

3-4（保存科学）では、学の大局的な存在意義を論じることを通して、研究と教育における理念の通底が示されている。両者を架橋するものとして「存在論的な問い」が提示されていることも示唆的である。ここからは「何らかの問いに対する探求のプロセスとして、研究と教育の両者を相同的に捉える視座」を導出することができるかもしれない。また、「創造の意志の継承」を旨とする保存科学は、いわば制作を巨視的なタイムスケールから位置づけるものであり、本展/本稿自体を俯瞰するフレームワークとなりうるものである（たとえば先述の「価値判断」の要素に「歴史的文脈」を導入するなど）。

3-5（デザイン）では、三者の関係がダイナミックな相互作用のプロセスとして捉えられている。「地域や社会に寄与するデザイン・アート表現」におけるフィールドワークの研究的価値、学生の参与による協働的な学びなどが触れられており、いわゆるプロジェクト・ベースド・ラーニングのような仕方で、三者が混然一体となって展開している様子がうかがえる。また、特徴的な論点として業績評価の問題が挙げられている。「地域・社会への貢献」という観点では3-3（彫刻）と共通しているが、小規模のクライアントワーク・デザインワークは学術的業績と見做されにくい現状があることが指摘されており、ここからは「制作と研究を相同的に捉える際の組織的・制度的な評価」という制度論の問題提起がなされうるだろう 8)。

3-6（美術科教育）では、教育と美術（制作）の相同性が語られつつも、「研究」についてはそれらを俯瞰するメタ的な位置が与えられている。「教育という美術/美術という教育」が同時に成立する状態を模索することが言われているが、3-1（西洋画）と 3-2（日本画）から抽出された論点が示すように、それを企図すること自体の妥当性・有用性を検証することが求められるだろう。またその要請は、本展/本稿全体にもフィードバックされる。つまり「制作・教育・研究がある関係を持つとして、そうなることの何がうれしいのか、なぜそうなるべきなのか」という根本的な問いが、本稿の議論にあらためて差し戻されることになるだろう。

4-2. 結びに代えて

以上、「執筆者ごとの差異」の分析をもとに、そこから生成されうる、さらなる論点・リサーチクエスチョンを概観してきた。これらの差異の要因としては、「制作」「教育」「研究」それぞれの語の概念規定が関わっているように思われる。

たとえば、保存科学においては「科学的」の語が頻出することから、客観性・再現可能性・合理性といった性質が「研究」概念に付与されていることがうかがえるが、同時に、科学的視点と存在論的視点（責務や倫理といった定量的に捉えられないもの）を両輪とすることの重要性が触れられていた。制作に携わる執筆者陣においても、一般化・法則化を多とする研究概念に対して、個別の表現テーマなどの主観性・独自性を旨とする制作をいかに位置づけるかについて様々な姿勢がみられつつも、同時に、永久性や時間性に関する言及も散見され、科学とは別の仕方である種の普遍性を追求しているようにも解釈できた。ここでいう「研究」とは何であるのか、研究（科学）と制作（もしくは教育における存在論的観点）、客観性と主観性、一般性と唯一性、再現可能性と一回的創造性……といった相反する存在に、どのように折り合いをつけることが可能なのか、ということが概念規定を通して鋭く問われるべきであろう 9)。

あるいは「教育」においても、大学生に対する教育活動を想定するのか、学校教育や幼児教育までを含めるのか、教育の目的（専門的技能の獲得・ジェネリックスキルの涵養 etc）をどう設定するのか、方法（技術指導・PBL etc）は何を用いるか等々によって論じ方が異なってくる。いわんや「制作」においては、各自が依拠する表現形式・素材・技法・組織的／制度的体制・歴史的／社会的文脈など無数の違いがあり、精緻な考察のためには「この場合の制作においては」という条件付けが不可欠になってくるだろう。

制作・教育・研究の関係性への問いかけは、その前提として三者それぞれの概念規定を問い直すことを必然的に要請するものであり、同時に、その展開として連鎖する複層的な問題群を召喚するものであった。本稿は単一の結論に到達するものではないが、概念規定の必要性を明るみにし、派生しうる複数のリサーチクエスチョンを提議したことをもって、結びに代えることにしたい。

謝辞

本研究は 2025 年度高知大学学長裁量経費「スポーツ・芸術文化振興ビジョン共創ラボの構築」及び「高知大学共通教育芸術分科会 FD」の助成を受けている。

註

1. 本展は同時に、高知大学内の共通教育芸術分科会におけるFD（Faculty Development）活動としての側面も担っている。音楽を含む他分野の教員が展覧会を鑑賞し、相互評価（ピアレビュー）を通じて意見を交わすことで、教育実践の改善や学際的な対話の促進にもつなげていくことも企図されていた。
2. 両者についての総論的なガイドは以下の通り。／パトリシア・リーヴィー 編著（岸磨貴子，川島裕子，荒川歩，三代順平 監訳）『アートベース・リサーチ・ハンドブック』福村出版、2024／BISHOP, CLAIRE. “Information Overload.” Artforum International,Apr.2023,pp.122-89. （Artforum ウェブサイト https://www.artforum.com/features/claire-bishop-on-the-superabundance-of-research-based-art-252571/ 2025/11/08閲覧）
3. 本稿の方法の参照項・先行事例には、アートベースリサーチの理論を日本に先駆的に導入してきた小松佳代子がArt Based Researchの訳語として提起した「芸術的省察による研究」や、小松が企画した展示「ABR on ABR展」および「Art=Research展」などが挙げられる。／小松佳代子 編著『美術教育の可能性 作品制作と芸術的省察』勁草書房、2018.
4. 横田恵、福原僚子「絵金研究－新しいデータベースの構築と制作活動の実態を探る－」『鹿島美術財団年報 (28)』、2010年、p462
5. 北野諒・平野知見「領域「環境」における「共生」概念に関する試論 ：ビーチコーミングを応用した実践事例の考察から」『京都文教大学 地域協働研究ジャーナル2号』所収、2023、pp111-121.
6. 北野諒「個展「不揃いの積み木」についての報告と考察―幼児造形教育研究における Arts-based research の試み―」『京都文教大学 こども教育学部研究紀4号』所収、2024、p142
7. 桂直美・西村徳行「「美的教育」ワークショップの学校教育における展開 ： 創作と鑑賞の相互作用」『東洋大学文学部紀要37号』所収、2011、p17
8. アートベース・リサーチを国際的に展開する代表的な論者であるパトリシア・リーヴィー（Patricia Leavy）も、自著において、研究機関や学術団体へアートに基づいた研究が認められるよう働きかけることの重要性を繰り返し述べている。／パトリシア・リーヴィー（岸磨貴子，東村知子，久保田賢一 訳）『研究法がアートと出会うとき　アートベース・リサーチへの招待』福村出版、2025
9. 研究のパラダイムと、制作（美術・芸術）のパラダイムの差異については、アートベース・リサーチを巡る議論において永らく根本的な問題となっている。たとえば小松は、アートベース・リサーチを通した研究概念自体の変容可能性を提議している。／小松佳代子 編著『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、2023

3歳児を対象とした絵具遊び活動
―幼小接続を目指した基盤作り―

野角　孝一[1)]，島村　吏香[2)]，坂本　淳子[2)]
1)高知大学教育学部
2) 高知大学教育学部附属幼稚園

Painting activities for 3-year-olds
：Building a foundation for connecting preschools and elementary schools

NOZUMI Koichi [1)], SHIMAMURA Rika [2)], SAKAMOTO Junko [2)]
1 Faculty of Education, Teacher Training Division, Kochi University
2) Kindergarten Affiliated with the Faculty of Education, Kochi University

要　約

幼児教育と小学校教育との円滑な接続の基盤作りとして、本研究では絵具遊び活動という特定のモチーフを設定せず、園児達に絵具や色に親しむ事を目的とした制作を行った。年少児を対象として、絵具や混色ばかりではなく、制作を通して園児達同士で楽しみながらお互いに絵具を塗り合う、他の園児が混色した絵具を分けてもらって使うなどの様子が見受けられ、自分自身の表現の追求だけではなく、他者に関心を持ち、共有する意識が見受けられた。

キーワード：幼児教育、幼小接続、絵具遊び活動

１．研究の背景

令和７年７月４日 教育課程企画特別部会「幼児教育の質の向上及び幼児教育と小学校教育との円滑な接続の改善について【資料２】論点資料⑩」（以後、教育課程企画特別部会編と表記）において、幼稚園教育要領の第１章 総則 第１の「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、幼稚園教育は、学校教育法に規定する目的及び目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ 、環境を通して行うものであることを基本とする。」を重視した上で、次の項目の重要性を挙げている[1)]。

> 幼児教育では、幼稚園教諭等がその専門性を発揮して、意図的・計画的に環境を構成し、環境に関わる中で遊びや生活を展開することにより、幼児の発達を促すという「環境を通して行う教育」が基本。

また、同資料において、幼児教育と小学校教育における円滑な接続について、次のように言及している[2)]。

> 幼児は、興味や関心をもったものに対して自分から関わろうとする。この自らの興味や関心から発した直接的で具体的な体験から、幼児は、幼児なりのやり方で、自分の生きる世界について学び、様々な力を獲得していく。幼児が、遊びを通じて学ぶことの楽しさを知り、積極的に物事に関わろうとする気持ちをもつようになる過程こそ、小学校以降の学習意欲へとつながっている。

つまり、幼児教育と小学校教育をつなぐ重要な基盤として、幼児教育における自発的な学びがあり、その環境設定を幼稚園教諭等がその専門性を発揮して構成する「環境を通して行う教育」が重要であると指摘している。

つまり、幼稚園教諭等が整えた環境の中で、ただ単に

受動的に活動するのではなく、遊びの延長で能動的に活動できることを重視していると換言できる。さらに吉岡（2022 年）は幼少接続について、次のように指摘している[3)]。

> 特に低学年の図画工作科指導法においては，幼児期の終わりまでに育ってほしい姿「豊かな感性と表現」と関連して，作品化を目的とせず表現する過程を楽しんだり，表現する喜びを味わったりするような活動を取り入れられることが重視されていると解釈される。

以上を踏まえると、幼稚園教諭等は園児達が創造的に思考する機会を設けることで、園児達が自身の発想を表現できるだけでなく、幼児教育と小学校教育をつなぎ、小学校での生活や学習の基盤になることを示している。

２．研究の目的

本研究では高知大学教育学部附属幼稚園 3 歳児を対象とした絵具遊び活動を通して、創造的な思考を育むことを目的としている。絵具遊び活動とは 2015 年から行っている研究で、特定のモチーフを設定せず、園児達に絵具や色に親しむ事をねらいとしている制作活動である。

絵具遊び活動は年少から年長まで行う活動であり、学年ごとに成長段階に合わせた活動を行っているが、本稿では 3 歳児に焦点を当てて行うこととする。

3 歳児は幼稚園や家庭も含め、絵具遊び活動を通して初めて絵具に触れる場合も多い。そのため絵具や混色ばかりではなく、絵具や筆の感触についても慣れてもらうことも目的の一つとしている。

尚、本研究の写真の掲載については園児および保護者の承諾を得ている。

３．研究の方法

絵具遊び活動を行うため、附属幼稚園の 3 歳児の担任と事前に打ち合わせを行った。

例年、年少組の絵具遊び活動では 6 月にフィンガーペインティングを行い、9 月に筆を用いた制作を行っており、2025 年度も基本的にそれを踏襲した。

前述の通り、絵具遊び活動は幼稚園教諭や大学教員側から特定のモチーフを基本的に設定せず、あくまで園児が主体となって行う活動である。そのため制作の終わりは園児達自身が決めることとする。大人は「これで完成にしよう」や「今、良い感じだからここまでにしよう」等、主観で指導する場合がある。しかし、絵具遊び活動は作品の完成度ではなく、園児達自身がやり切ったと感じることを重視するため、そのような指導は行わない。それが幼児教育における自発的な学びにつながる環境設定であると推察される。

４．絵具遊びの実践①

3 歳児の絵具遊び活動として、幼稚園教諭との打ち合わせの中で、フィンガーペインティングを題材として設定した。

活動日：2025 年 6 月 24 日（火）9:15～11:00
対象学年：3 歳児
活動名：どんな形ができるかな～フィンガーペインティング～
準備物：絵具　赤色、黄色、青色、黄緑色、桃色、水色、画用紙、洗濯糊、乾燥棚、雑巾、スタンプ台、机 3 台、ビニールシート
場所：もも組テラス

「豊かな感性とのびのび表現する力を養う」という教育目標（表現）を掲げ、制作するばかりではなく、感動したことを伝える楽しさを味わう、あるいは感動したことを先生や友達に伝え、受けとめてもらうことをねらいとしている。

当日の活動としては、事前に打ち合わせを行い、大学教員が制作の実演によって、手のかたちや押し付ける様子を見せることで、園児達に興味を示してもらうことをねらいとしていた。

そのため絵具を指や掌などの部位に､様々な色をつけ、画用紙に押し付けた。その際も園児達に興味を示してもらうように、すぐにかたちが分からないように「何を描いていると思う？」などの声かけをしながら、徐々にかたちの要素を加えた。園児達はすぐにかたちが分からないので、「虫！」「とんぼ」など自分なりの答えを発言するなどやり取りを行い、最終的に魚のかたちを描いた。

また、絵具に洗濯糊を加えることで、手を押し付ける際に指紋などが転写しやすく、大量に絵具を塗布することで、絵具のヌルヌルとした感触を実感できると事前に推察した。実際の制作では想定通り、はじめは絵具をつけた指や掌を画用紙に押し当てることに興味を示し、指紋が転写された痕跡を確認し、指や掌に絵具をつける分量を調整している様子が見て取れた。また、制作当初は「これは何を描いたの？」等の声かけに対して「公園を描いた！」等の回答が得られており、園児達の描きたい

ものを描いている様子が窺えた。また、園児達は指や掌に様々な絵具が付くことで混色できる、あるいは画用紙の上で何度も絵具を押し付けることで混色ができることを発見し、混色そのものに興味を示す様子が見受けられた。そのため、はじめは画用紙に描くことに集中していたが、徐々に制作用に準備した机に固定したビニールシートに絵具を塗布し、手を大きく伸ばし、両手で円を描くように混色していた。尚、園児達は絵具で汚れてもすぐに落とせるように、水着で活動を行っていたが、混色した絵具を身体に塗り込むなど、身体全体で絵具の混色や感触を確かめていていた【図 1】。さらに混色し、掌に付いた絵具を園児達同士で見せ合うなど、日常ではできない大量の絵具を用いた活動ならではの混色や感触を楽しんでいる様子が見て取れた。

【図 1】混色を楽しむ園児達



また、絵具を染み込ませるために、スタンプ用に絵皿の中にスポンジを入れていた。制作当初はスタンプ用として使用していたが、混色そのものに興味が移行する中で、スポンジに大量の絵具を染み込ませ絞る、すばやく円を描くように動かし、その痕跡を確かめる等、スポンジをスタンプとしての役割を超えて、使用している園児が複数見られた。

これは園児が遊びの中からスポンジの新しい活用方法を見出し、その様子を他の園児達が観察し、楽しみながら共有することで見ることができた様子だと指摘することができ、受け身ではなく園児達の自発的な関わり方ができたことが窺えた。

５．絵具遊びの実践②

絵具遊びの実践①を踏まえ、絵筆を用いた絵具遊びの実践を行うこととした【図 2】。

活動日：2025 年 9 月 19 日（金）9:40～11：00
対象学年：3 歳児
活動名：絵筆を使って思いのままに描こう
準備物：絵具　赤色、黄色、青色、黄緑色、桃色、水色、絵筆、画用紙、乾燥棚 1 台、雑巾、机 3 台、ビニールシート
場所：もも組テラス

絵具遊びの実践①と比較して、絵具遊びの実践②では園児の登園から制作までの時間が長かったため、大学教員は登園した園児達と積極的にコミュニケーションを取る時間を設けた。数名の園児達はもも組のテラスの近くにいる虫を捕まえており、「どこにいるの？」などの声かけを行った。　その中で、絵具の入ったペットボトルに興味を示した園児達が数名いたため、事前に混色した絵具と水が分離していたこともあり、園児達にペットボトルを振ってもらった。園児達はペットボトルを振る、あるいは自分自身が跳躍することで泡が発生することを発見した。その中で振る回数を増す度に、多数の細かい泡が発生することを大学教員に伝え、園児達同志で泡を見せ合いながら楽しくペットボトルを振っていた。

園児達が集まってきたところで、大学教員が制作に使用する絵具の説明を始めた。事前に園児達に振ってもらったペットボトルを見ながら、「今日使う絵具は何色あるかな？」と問いかけると、みんなで「１、２，３，４・・」と数えながら「6 色！」と答えた。「それじゃあ、どんな色がある？」と問いかけ、順に指さすと、「あか！」、「きいろ！」「あお！」「みずいろ！」「みどり！」「ピンク！」と答えた。

絵筆の使い方に工夫することで、表現の幅が広がることを予想し、単にかたちを描くだけではなく、点描のように筆致を変えた。筆致を変える度に園児達から歓声が上がっていた。また、水色とピンク色を混色し、「何色

【図 2】絵具遊びの実践②　計画書

教育学部との連携教育プログラム（年少絵画活動）　計画書

活動日：　２０２５年　９月　１９日（金）	対象学年：３歳児
活動名	絵筆を使って思いのままに描こう
教育目標（表現）	○豊かな感性とのびのび表現する力を養う。
学年別教育目標（表現）	年少　（表現）イメージしたことを友達と思いのままに表現する力を養う。
教育課程における ねらい・内容	（３歳児　Ⅲ期） ○いろいろなことに興味をもって、自分の思いを表しながら遊ぶ楽しさを味わう。 ■ごっこ遊びに仲間入りして自分の思いを表したり、いろいろな物やことに興味をもってイメージを広げて遊んだりする。 ■運動遊びに興味をもち、体全体を使って遊ぶことを楽しむ。
月別指導計画における ねらい・内容	関連項目なし
本活動における ねらい・内容	○絵筆で思いのままに描く楽しさを味わう。 ■絵の具の好きな色を選び、自分なりにイメージをもって描く。 ■画用紙の上に生まれる線や形を楽しみながら、思いのままに絵筆を動かす。 ■できた形を互いにまねたり、見たてて伝えたり、画用紙上での混色を楽しんだりする。
具体的な活動内容（場所・内容・特筆すべき環境や援助）	
【場所】　もも組テラス 【内容】　9:40～　好きな遊びの一つとして、子どもの遊びの様子を見ながら数人ずつ誘う。 ◇机３台（それぞれの机に絵の具を置く、シートをかけておく、机の下にはブルーシートを敷く） ◇絵の具：赤、黄、青、黄緑、桃、水色 ◇絵筆（太いもの）　１９名＋３くらい ◇乾燥棚 ◇ぞうきん ☆四つ切りの画用紙　１９名×３＋１０くらい ☆子どもが見てほしい時には、「素敵な色だね」「面白い形だね」など興味をもって受けとめ、意欲が高まるようにする。また「これは何かな？と先生やお友達に話して」と子どもの見立てやイメージを引き出したり交流したりして、画用紙の端に名前とともに記入する。	

になった？」と問いかけ、「むらさきになった！」と答えていた。そこで大学教員が「じゃあ、これに黄色を混ぜると何色になるかな？」「自分でやってみて」、「他にもいろんな色を混ぜて、新しい色を作ってみて」と伝えると、園児達の気持ちが高まり、自分の絵筆を取り制作を始めた。

園児達は自分たちの好きな机に行き、思い思いの色を用いて制作を始めた。

絵具の入った容器を幼稚園教諭や大学教員が入れ替えることで、混色を楽しみながら行っていた。新しい色が加

わることで、「こんな色になった！」と発言する園児もいた【図 3】。

【図 3】混色を楽しむ園児達



ある園児は「手でやっていい？」と尋ね、自分の手に絵具を塗り、それを画用紙に押しつける、あるいは手を擦り付けるように絵具を塗っている場面が見受けられた。

さらに手に絵具を塗る行為が発展し、数名の園児達が笑いながらお互いの腕や首にまで絵具を塗っている様子が見受けられた。同じ色を塗り合うことで、一体感が生まれている様子が見て取れた。

また、黄緑色と水色を混色した色を用いて、複数の筆致を判子のようにして絵具を塗布していた別の園児に「これは何を描いたの？」と尋ねると、「恐竜の足跡」と即答していた。他の園児にも同様の質問をすると、同様に「顔」と即答する園児もいたが、回答に困っている園児達もいた。

制作が進み、「足に絵具を塗りたい！」という園児がおり、急遽準備を行った。絵皿に絵具を染み込ませたスポンジを入れ、画用紙と共に地面に置いた。描くというより足跡をつけるという意識が強いためか、一枚の画用紙に複数の足跡がついても、嫌がる様子はなく、むしろ他の園児の様々な色の足跡が加わることで喜んでいる様子が窺えた【図 4】。

【図 4】画用紙に足跡をつける様子



筆を使った制作から、手や足での制作を一通り終えた園児達は満足し、絵具で汚れた手や足を洗う中、園児 A は制作を継続していた。

園児 A は大学教員に対して「一緒に描こう！」と声をかけたため、一緒に制作することとした。「何を描く？」と尋ねると、「家」と答え、家の輪郭を一緒に描き、「次に何を描く？」と尋ねた。園児 A は「エレベーターを描く」と言い、家の内外に伸びる複数のエレベーターを描き、窓やカーテン、台所などを描き加えた。一緒に数枚の絵を描き、みかんや滑り台、木など、随所に異なるモチーフを描き足していたが、基本的にはいずれも家をテーマとしていた。園児 A および幼稚園教諭の聞き取りでは、園児 A は好きなみかんを含め、いずれも好きなモチーフを描いたようである。

また、幼稚園教諭への聞き取りでは、園児 A は、家では好きな形をよく描いていたようだが。幼稚園ではこれまで長い時間を集中して制作したことはなかったとのことだった。大学教員は本研究で行った絵具遊び活動を始める前に、登園してきた園児達と接する時間を設けた。複数の園児達は登園後、すぐにダンゴムシやコオロギなどの虫を取り始めた。その中に園児 A もおり、「どんな虫がいるの？」「ダンゴムシはどこにいるの？」などの質問をしながら、一緒に時間を過ごした。

おそらくそういった時間があって、大学教員に心を開き、安心して一緒に制作したいという意思を示したのだと推測される。

他の学年の園児達も同様であるが、制作ばかりでは

なく、その他の時間を共有することで、園児達と大学教員との関係性が深まり、それが制作に良い影響を与えていることが窺える。今後もそのような時間を共有する機会を増やすことは必須であると言えよう。

画用紙は 60 枚ほど準備していたが、園児達が活発に制作していたため、追加を繰り返し、当初準備していた乾燥棚 1 台では収まらず、結果的に 3 台の乾燥棚を設置して何とか収まる程、園児達は多くの作品を制作した。完成した作品はテラスの柱に紐を張り、作品を展示することで保護者の方々に鑑賞してもらうこととした【図 5】。

【図 5】作品展示の様子



制作後は中庭に設置したタライに水を入れ、手や足を洗った後で着替えた。数名の園児達が同時にタライに入ることで、洗い流した絵具によって水の色が変わり、「ピンクになった！」「ブドウジュースみたいだ！」と話しながら、色が変わる様子を楽しんでいた。その際、最後まで制作していた園児の一人がタライに入った色水を何度もバケツに移し運んでいた。その園児は自主的に手伝いを行っており、制作に使用した机の下に敷いていたブルーシートの掃除にも積極的に参加し、活動への満足感が窺えた。

まとめ

本研究を通して、絵具や混色によって様々なイメージを思いのままに表現し、色水をジュースにも見立てるなど、園児達の創造的な思考を育むという目的は達成できたと指摘できる。

また、教育課程企画特別部会編 (2005 年) において「遊びを通して楽しいと感じる多様な体験をしながら、小学校以降の生活や学習の基盤となる資質・能力を育んでいくようにすることが重要。」と指摘しており、絵具遊び活動を通して、園児達同士で楽しみながら絵具を塗り合う、他の園児が混色した絵具を分けてもらって使うなど、自分自身の表現の追求だけではなく、他者に関心を持ち、共有する意識が見受けられた [4]。これは小学校での生活や学習の基盤への一助となることが推察される。

絵具遊び活動を通して、園児の中には混色そのものを楽しむ姿勢や、絵筆を動かすこと自体を楽しむ姿勢が見受けられた。そのため「何を描いたの？」ばかりではなく、混色した色を見つけて、「これどうやって作ったの？」など、技法や工夫に対する声かけをするなど園児に合わせた対応が必要だと考えられる。そのためにも園児達の様子について幼稚園教諭と事前に打ち合わせを重ねることで、より効果的な声かけができると考えられる。

また、制作の途中で「何を描いているの？」と尋ねていたが、制作が終わった後に題名を聞いてみることで、園児達もやりきった状況の方が話をしやすいのではないかと推測した。そこで聞いた題名を展示の際に一緒に展示することで、鑑賞者の理解も深まると指摘できる。その鑑賞者には他の学年の園児達も対象に入り、「自分ならこうしたい」など自分自身で興味関心を持つきっかけとなることが指摘できる。拙著（2024 年）の絵具遊び活動において、制作した作品を展示することによって、他の学年の園児達が鑑賞し、感想をお互いに意見交換する場面が見られた [5]。これにより、絵具遊び活動をはじめた 3 歳児と体験を積み重ねている 4・5 歳児が意見を交換することができ、それぞれの認識と思考に触れる機会となり、より深い学びにつながることが指摘できる。

さらに絵具遊び活動の翌月、幼稚園教諭によると園児 A は前庭の猫じゃらしを何本か集め、セロファンテープで固定して筆を作成した。園児 A は「これで描いてみたい」と発言したため、画用紙に赤土水で溶き、絵具状にしたもので楽しみながら制作したようである。園児 A の話では拙著（2024 年）の絵具遊び活動において、制作した附属幼稚園の土砂を絵具として用いた作品の展示を覚えており、それを【図 6】のように自分なりに工夫して制作したようである [6]。

【図6】園児Aによる赤土を用いた作品



絵具遊び活動は展示を目的として制作しているわけではないが、園児Aのように展示を鑑賞することで、園児の中で「こういう表現がしたい」という気持ちを想起させる効果があることが指摘できる。今後も絵具遊び活動で制作した作品は廊下等で積極的に展示を行っていきたい。

一方、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続については、より密接な連携が必要と考えられる。

幼稚園教育要領（2018年）第1章 総説・第3節 教育課程の役割と編成等・5 小学校教育との接続に当たっての留意事項(2) 小学校教育との接続では次にようにして指摘している[7]。

> (2) 幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ，小学校教育が円滑に行われるよう，小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け，「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有するなど連携を図り，幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする。

しかし、教育課程企画特別部会編（2025年）「幼児教育の質の向上及び幼児教育と小学校教育との円滑な接続の改善について」では19の自治体に委託した「幼保小の架け橋プログラム」のように先駆的な取り組みが紹介されているが、それらは限られたもので、実際には充分に連携が取れていない[8]。

それを解決する方法の一つとして、専門性を有する大学教員がその仲立ちを行い、幼児教育から小学校教育の双方に共同研究として関わる大学教員が幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図ることで、より円滑に幼小の接続が可能ではないかと考えられる。

また、本研究のように3歳児から遊びの延長である絵具遊び活動を行い、鑑賞を通して4・5歳児と関わる機会を設けることで、他者との対話や協働する力を養う機会となり、小学校教育につながる基盤作りの一助となればと考える。

今後の課題として、幼児教育での活動を小学校教育により具体的に伝え、小学校において絵具遊び活動のような「遊び」の要素を入れるなど、より積極的な関りが必要となろう9)。

謝辞

本研究にあたり、附属幼稚園の先生方、ならびに教育実習生に準備や後片付け等でお世話になりました。記して感謝の意を表します。

また、本研究は令和7年度学部長裁量経費「附属校園における美術教員の役割－専門的知見による実技指導の検討－」の助成を受けました。

引用・参考文献

1. 文部科学省教育課程企画特別部会『幼児教育の質の向上及び幼児教育と小学校教育との円滑な接続の改善について【資料2】論点資料⑩』, 2025年7月, p1 https://www.mext.go.jp/content/20250704-mext_kyoiku01-000043568_04.pdf（2025年9月24日最終閲覧）
2. 前掲1, p4
3. 吉岡千尋「図画工作科教科書の分析を通した＜版による造形遊び＞の研究-幼小接続の内容を含む「保育内容指導法（表現）」の構成に向けて-」, 滋賀短期大学研究紀要, 第47号, Vol.2, 2022年3月, p84
4. 前掲1, p9
5. 野角孝一, 楡金美乃, 島村吏香, 坂本淳子「絵具遊び活動－附属幼稚園の土砂を用いた制作－」高知大学学校教育研究, 第6号, 2024年3月, p88
6. 前掲5, p88
7. 文部科学省『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, 2018年, p86
8. 前掲1, pp5-6
9. 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議編「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方 について（報告）」, 2010年11月, p3

高知大学「博物館教育論」の新たな試み

松島 朝秀[1)]，濵田 実侑[2)]，横山 紀樹[3)]
1）高知大学教師教育センター
2）高知市立自由民権記念館
3）高知市立一宮中学校

Reflections from a New Approach in the "Theory of Museum Education at Kochi University"

MATSUSHIMA Tomohide[1)]，HAMADA Miyu[2)]，YOKOYAMA Toshiki[3)]

1) Kochi University Research and Education Faculty, Humanities and Social Science Unit
2) Kochi Liberty and People`s Rights Museum
3) Kochi Municipal Ikku Junior High School

要　約

令和４年(2022 年)４月の博物館法の大幅改正は、博物館が地域社会の教育、学術、文化の振興、地域の活力向上に寄与するため、地方公共団体や学校、社会教育施設その他の関係機関と相互に協力する責務を明確に示した。この法改正およびICOM(国際博物館会議)の新定義が示す博物館の「包摂的」「多様性」といった現代的な要請に応じ、学芸員養成課程の科目「博物館教育論」においても、「他館、社会教育施設、企業等との連携による教育活動」に関する解説の追加が求められた。

高知大学の博物館教育論は、こうした要請を踏まえ令和６年度から、博物館における教育活動の基盤となる理論や実践に関する知識と方法を習得し、博物館といわゆる「学校」との相違を十分理解すること、および学芸員活動には教育者としての素質が求められていることを理解することを目標とした。

本稿は、令和７年２月に高知大学で開講した博物館教育論の新たな試みに焦点を当て、その講義内容と受講生アンケート、および博学連携に関する具体的な知見を分析することで、その教育的・社会的特性と今後の課題を考察するものである。

キーワード：博物館教育論、博物館法、学芸員、教員、課題

1. 博物館法改正が示す学芸員養成の変容

令和４年(2022 年)４月、約 70 年ぶりとなる博物館法の大幅改正が公布・施行された。この改正は、博物館が単なる文化施設としてだけでなく、社会教育施設としてもその役割を果たし、活動することが明確に規定された点に特徴がある。改正法第３条第２項および第３項では、博物館が地域における教育、学術および文化の振興、地域の活力の向上に寄与することを目指し、地方公共団体や学校、社会教育施設その他の関係機関および民間団体と相互に協力する旨が明記された。この協力体制の強化は、博物館事業の充実と地域社会への貢献に資することが期待されている。また、同時期にはICOM(国際博物館会議)の博物館定義の新たな案が採択された。「包摂的」「多様性」「持続可能性」といった世界的な社会情勢を反映した文言が盛り込まれ、博物館の新たな役割が国際的にも示された。

こうした国内外の動きを受け、大学の学芸員養成課程においても見直しが求められ、令和６年６月に学芸員養成課程科目の「新内容」が文化庁から各大学に通知された。この改訂は、学芸員に求められる資質として、経営管理能力、地域社会との関

わり、対人関係能力、コミュニケーション能力、地域住民への価値還元の視点などが求められるようになったことを反映している。

2. 新たな試みの概要

博物館教育論には、新たに「他館、社会教育施設、企業等との連携による教育活動」に関する解説が求められた。これは、博物館だけではなく多様な施設で実施される教育活動と連携しながら、人々の多様なあり方を尊重する姿勢や包摂性を追求することが学芸員にとって重要であることを示している。

本講義の目標は、博物館における教育活動の基盤となる理論や実践に関する知識と方法を習得し、博物館の教育機能に関する基礎的能力を養うことである。そこで筆者は、本講義の到達目標として以下の3点を掲げた。

① 「博物館」と「学校」との相違を十分理解する。

② 学芸員活動には、教育者としての素質が求められていることを理解する。

③ 博物館資料を教育に用いる場合の知識を取得する。

また、これらを達成するためには、これまでの記号的な学びを脱却し、受講生の能動的な参加を促す講義形式の実践が必要であると考えた。

本学では、「博物館教育論」科目は学芸員養成課程の専任教員が1名で担当する博物館教育論1単位の修得と、教育学部が開講する教育学概論2単位の修得を合わせた3単位で、博物館法施行規則に定める「博物館教育論」科目の単位修得としている。令和5年度までは、専任教員1名で1単位の博物館教育論を指導してきたが、令和6年度からは、前述した目標を達成するために、現役の博物館学芸員および中学校教員、専任教員の3名で指導にあたるという体制を構築した。

この体制によって、受講生が多方面からの視点を得ることができ、学芸員に求められる多様な資質と現実的な課題への対応能力を養うことができると考えた。

本講義は全2日間で開講され、指導には専任教員の松島と、高知市立自由民権記念館学芸員である濵田および高知市立一宮中学校教諭である横山が担当した。

1日目は高知市立自由民権記念館での開講し、2日目は高知大学朝倉キャンパスで開講した。以下にその概要を示す。

3. 講義内容の構成と意図

3-1. 1日目：濵田（学芸員）

濵田が考える博物館教育論の目的は、「博物館における教育活動の基盤となる理論や実践に関する知識と方法を習得し、博物館の教育機能に関する基礎的能力を養うことである。

高知大学の博物館教育論の到達目標には「学芸員活動には、教育者としての素質が求められていることを理解する」「博物館資料を教育に用いる場合の技術的な知識を取得する」の2点が挙げられているため、講義では、受講者に1.博物館の教育的役割に関する知識を取得させること、2.博物館教育における課題や改善点について考えさせること、以上2点を具体的目標とした。講義内容は以下の通りである。

① 博物館教育を知る

博物館教育の歴史

教育学、歴史学、学芸員養成を専門とする研究者それぞれの整理を紹介することで、これまで博物館に求められてきた教育的役割について、多角的な理解を促す。

博物館教育の特徴

学校教育と比較することで、博物館の持つ社会教育施設としての役割を意識させながら、博物館教育の特徴について理解を促す。

② 博物館教育の方法

自由民権記念館における教育活動の具体例(企画展「わたしのまちの自由民権」、教員対象イベント「教員のための博物館の日」、教員対象アンケート)を通して、博物館における教育活動の課題と改善点について考えさせる。

3-2. 2日目：横山（学校教員）

高知大学における博物館教育論の到達目標に「博物館といわゆる「学校」との相違を十分理解する」と「学芸員活動には、教育者としての素質が求められていることを理解する」の2点があることから、横山は講義の中で「博物館と学校における教育活動の共通点および相違点」「博物館と学校のつながり」「教育者としての資質」の3点について、教員の視点で現場での経験や具体例を交えて伝える必要があると判断した。

したがって、講義内容を「学校教育の目的と形態」「博学連携について」「学芸員の教育者としての側面について」の3つの項目に分けて講義した。それぞれの内容は以下の通りである。

① 学校教育の目的と形態

学校教育の目的

学校教育の目的を法令と文科省の資料から示し、学校教育

における目的を理解する。

学校教育の形態

学校での学習形態の変化、現在の学校教育の在り方と博物館教育の在り方の親和性について認識する。

② 博学連携について

博学連携推進の背景と博物館利活用の位置づけ

博学連携が推進されるようになった歴史的な背景を理解し、学習指導要領に博物館の利活用がどのように位置づけられているのかを把握する。

博学連携の例と学校現場の現状

博学連携の具体的な取り組み例から多様な形態があることに気付き、学校現場の現状から、学校側からの博物館の積極的な利用が難しい場合があることを認識する。

③ 学芸員の教育者としての側面について

学校と博物館の違い

博物館の機能について改めて確認し、ここまでで示してきた学校教育と比較し、その違いを理解する。

学芸員に教育者として求められるもの

教育活動を行う学芸員に求められる役割、スキルについて理解する。

3-3. 2日間の講義内容の総括

1日目の講義では、自由民権記念館における具体的事例を通して、地域博物館の教育活動と、博学連携の現場における課題と改善策を受講生らと考察した。

自由民権記念館は、自由民権運動の資料を中心に収集・保管・展示し、その意義を現代および未来に生かすことにより、市民自治と文化の新たな発展に寄与することを目的とした博物館施設である。

講義では、自由民権記念館企画展「わたしのまちの自由民権」の見学と、本展を担当した濵田が企画の背景を説明した。自由民権記念館の来館者層は、50代～70代で比較的歴史への関心が高い人が中心であるが、より幅広く様々な層の市民・県民に対してアプローチする機会を作りたいとの思いから、これまで当館に来たことのない層の人々(子ども、家族など)に来館してもらうことを目標に企画した旨が説明された。続けて講義では、この目標を達成するための具体的な手立てが示された。例えば、展示パネルの工夫として、章ごとの枚数や文字数を可能な限り抑え、小学6年生以降に習う漢字や固有名詞にはルビを付すなど、「分かりやすさ」に留意したことに触れ、「すべての人に対して情報を伝えようと努力をしていること」の実践例として受講生に解説された。

また、自由民権記念館は、令和6年度に学校連携事業の一環として「教員のための博物館の日」(以下「博物館の日」)を初めて実施した。「博物館の日」は、2008(平成20)年に国立科学博物館が始めた事業であり、教職員に「博物館に親しみを持ってもらうこと」、「博物館の学習資源を知ってもらうこと」を目的として開催しているものである。自由民権記念館がこの事業に参加した背景には、同館における学校利用の減少(令和4年度には学校団体の利用者数が162人まで減少)がある。

講義では、「博物館の日」の実施内容と参加者である県内高校社会科教員(以下、社会科教員)を対象としたアンケート結果を公開した。このアンケートからは、学校の授業で博物館を利用することにおいて様々な支障があることが分かり、博物館と学校現場の間にある大きな隔たりが明確に示された。以下にその内容を示す。

① 学校現場の主な支障

社会科教員の回答によると、団体観覧(来館利用)における最も高いハードルとして、52%が「来館時間が確保できない」ことを挙げ、次いで「交通費がない」が27%、「(教員の)準備時間が取れない」が14%であった。これは、博物館側が博学連携推進の下地を整えても、学校現場の時間、予算、安全対策、年間計画の調整といった諸問題が依然として大きな支障となっていることを裏付けている。

② 博物館への具体的な需要

来館利用の困難さとは裏腹に、社会科教員側からは博物館の教育機能に対する高い需要が示された。最も活用したい内容として、「資料画像の利用」35%と「出前授業」24%が挙げられた。特に資料画像は、写真、絵、書簡、日記といった具体的な資料の画像が求められており、その理由として、こうした画像を授業で利用することが生徒の関心度を上げるためと回答した。また、社会科教員の25%は、博物館を調べ学習のサポート機関として活用したいと回答している。

受講生は、こうしたアンケート結果を通じて、博物館が学校と連携するためには団体観覧を促すだけでなく、出前授業といったアウトリーチ活動や、デジタルリソース(資料画像のアーカイブなど)の提供を通じて、学校側のニーズに合わせた柔軟な支援を強化する必要があることを学んだ。

2日目は、学校教員の視点から「学校教育の目的と形態」「博学連携」「学芸員の教育者としての側面」について講義した。

講義は、まず学校教育の目的と形態を法令(教育基本法、学校教育法)に基づき確認することからはじめた。学校教育の目的

は、「人格の完成」を目指し、「平和で民主的な国家および社会の形成者として必要な資質」を備えた国民の育成を期すことであることを説明した。

現在の中学校教育の形態は、これまでの教科書を用いた座学中心から、アクティブラーニングを経て、ICT を活用した個別最適・協働的な学びや、自主的・自律的な学習へと変化していることが示された。この学習形態は、かつての一方通行の知識伝達から、他者との交流・共有を重視するものへの転換を示している。これに対し、博物館教育は「モノ」に触れる体験を通して知識を獲得する(ハンズオン、体験型展示、参加型展示)形態が中心であり、自主的・自律的な学習を重視する現行の学校教育の在り方と非常に親和性が高いことが示された。講義内容を以下に示す。

① 学校教育の目的・形態の確認

教育基本法、学校教育法、学習指導要領に基づき、学校教育が「人格の完成」や「資質能力・「生きる力」の育成」を目的とし、形態が「教科書での座学中心」から「個別最適・協働的な学び」や「自主的・自律的な学習」へと変化していることを確認する。

② 博物館教育との相違点比較

学校教育が学習指導要領に基づく体系化された内容と、年齢が同じ集団を対象とするのに対し、博物館教育は各館の資料と研究成果に基づく内容で定まっておらず、様々な目的をもった多様な世代の個人・集団(特定されない)を対象とすることを明確に比較する。

③ 博学連携の親和性

現在、博物館の教育はモノに触れる体験を通して知識を獲得する(ハンズオン展示、体験型展示)点を中心とするため、自主的・自律的な学習を重視する現行の学校教育と親和性が高いことを認識させる。

以上、本講義で受講生は、博物館教育と学校教育との相違点が、教育の内容、形態、および対象という三つの主要な観点から明確に捉えることができた。この内容を理解することは、文化庁が「博物館教育論」の講義目標として掲げ「博物館といわゆる「学校」との相違を十分理解する」ことの達成に即している。

また横山は、受講生らに学校教育と博物館教育の相違点を明確に示した。

博物館教育を担う学芸員には、学校教育を担う教員と共通した「専門性」と「コミュニケーション能力」が求められる。しかし、博物館教育は内容や対象が定まっておらず、方法・形態も学校教育と大きく異なるため、学芸員には教育活動を提案する「創造力」やその「実践力」が特に重要になると捉えられている。さらには、年齢・世代的なニーズ、障がい者理解、デジタル化社会のニーズに合わせた ICT の活用能力など、多様な対象に対応するスキルも求められていることを解説した。以上を表1にまとめた。

表1 学校教育と博物館教育の相違点整理

	学校教育・教員	博物館教育・学芸員
内容	学習指導要領のもとに、構造化された教育課程、体系化された内容	各館が所蔵する資料と研究成果に基づく内容（定まっていない）
形態	教科書を用いた画一的な授業から、自身で課題を見つけ解決していく自主的・自律的学習へ	“モノ”に触れる体験を通して知識を獲得する（ハンズオン展示・体験型展示・参加型展示）
対象	年齢が同じ、あるいは近しい児童生徒の集団	様々な目的をもった様々な世代の個人・集団（特定されない）
非素質	高い専門性とコミュニケーション能力（共通） 学芸員の場合、多様なニーズへの理解とそれに応えられる創造力・実践力	

4. 講義の教育的効果と学修成果に関する考察

4-1. 受講生アンケートに基づく分析

講義では、両日ともに受講生を対象として講義内容の明快さと有効性についてのアンケート(以下、受講生アンケート)を実施した。この結果をもとに、新たに構築した「博物館教育論」の講義内容の有効性、実践内容の教育的効果の評価について考察したい。

受講生アンケートでは、講義内容の明快さと有効性を「講義や説明はわかりやすかったか」と「講義が参考になったか」の2問で簡潔に問うた。その結果、どちらの問に対してもおよそ9割の受講生がこの講義を「わかりやすい」、「参考になった」と評価した。受講生からは、「説明は体験を踏まえてのもので分かりやすく、違いを見つけながら考えることができた」といった回答が得られ、こうした記述から、学芸員および教員という立場からの説明であったこと、具体例や体験談が豊富であったことが講義内容の明快さの評価につながっていると思われた。

記述回答の中には、講師の経験をもとにした具体的な説明や事例について触れるものが多数あり、受講生が抽象的な概念ではなく、現場の「現状」や「実態」を踏まえて理解できたことが有効であったと思われる。また、「実際に中学校教諭として仕事をされている方の目線で講義が展開され、今まで知らなかったことを知ることができた」、「事例や経験を交えながらの講義であったため分かりやすかった。教員と学芸員のどちらの資格も持っていらっしゃるので特に理解しやすく感じた」といった回答も得られ、学芸員の視点だけでなく、教員の視点から博物館教育や博学連携について学べたことは、多角的・多面的な理解を促したと考えられる。加えて、「身近な博物館施設や中学校

を思い浮かべる事で、両者の係わりや繋がりを理解しやすかった」との回答から、実際に博物館施設(高知市立自由民権記念館)を訪れて学芸員の講師から展示やキャプションの意図について説明を受け質問できる場を設けたこと、講義中にグループワークを行うことで受講生同士のこれまでの体験や学びを共有したことが、主体的・能動的な理論と現実の統合を図る具体的なアプローチとして有効であったと考えられる。

4-2. 講義内容の理解と教育的効果

本講義を通じて、受講生は、特に博物館と学校との連携について基礎的な理解を深めることができたと考える。前述の受講生アンケートからもわかるように、受講生は、学芸員と中学校教諭の講師2名が講義を担当したことで、「博物館と学校」、「学芸員と教員」という教育に関係する施設と職員の在り方について多角的・多面的に学ぶことができ、共通点あるいは相違点をよく理解することができたと思われる。それは、社会教育施設としての博物館と義務教育機関としての学校との比較だけでなく、その職員である学芸員と教員の職務や使命、資質についても同様だと思われる。

このことは、受講生アンケートの結果だけでなく、受講後の課題としたレポートの内容からも窺える。レポート課題として課した「講義内容の要約」には、博物館教育と学校教育のそれぞれの特徴をまとめるとともに共通点と相違点を明確にして整理されたものが多く、「教育基本法」や「学校教育法」、「学習指導要領」や「博学連携」といったキーワードとなるいくつかの語句が文脈に沿って整理されていた。

加えて、博物館教育に対する自身の考えを記述した内容からは、自身が経験した博物館での体験を講義内で扱った博学連携の具体例と比較したり、講義1日目に見学した自由民権記念館の企画展への内容や博学連携について、学生自身から改善案を提案したりするなど、博物館教育の歴史的背景や学校教育の法的背景、その教育形態の知識だけでなく、実際の博物館教育に対して自身の経験をもとに思考している様子も窺える。こうした内容は、令和6年に文化庁から通知された学芸員養成課程科目の新内容に求められたねらいである「他館、社会教育施設、企業等との連携による教育活動」の解説によって、より具体的な「専門性」、「創造力」、「実践力」を一定理解し、それが表れたものと思われる。

また、「教育」が博物館の使命の一つであることは理解しているが、実際にどういった目的や手法で「教育」を行うのかという具体的なイメージが持てていなかったこと、資料保存や調査研究だけが学芸員の職務であるという偏った認識を持っていたことなどを、本講義を受講することで自覚できたという受講生が複数みられた。本講義で学芸員と中学校教諭という異なる立場から博物館と学芸員の教育的側面を整理できたことは、受講生が改めて博物館教育の重要性や課題を認識する機会となり、かつ学芸員の在り方を考える場にもなったといえる。

5. 受講生アンケートの詳細

受講生アンケートの詳細を以下に示す。

1日目：濵田(学芸員)

目的

博物館法改正を受けての「博物館教育論」講義内容の見直しにあたり、新たに構築した内容を検証・評価し、次年度の講義やその他の博物館科目の講義に活かす。

対象

受講生74名うち回答44名

方法

講義終了後、Googleフォームを用いて受講者に以下の設問への回答を求めた。

内容

設問は、5段階評価とその理由を入力するもので構成し、講義内容の明快さと有効性を「わかりやすかったか」と「参考になったか」の2点で問うている。加えて、講義内容のトピックのうち、最も参考になったトピックについても理由とともに問うている。

設問

1. 講義や説明はどうでしたか。(選択)
2. 上(設問1)の理由を教えてください。(自由記述)
3. 講義は参考になりましたか。(選択)
4. 上(設問3)の理由を教えてください。(自由記述)
5. 最も参考になった内容はどれですか。(選択)

結果

設問1、3の5段階評価の結果(表2.3、図1.2)、および設問5の結果(図3)について、以下に示す。

表2　設問1と3のアンケート結果(表中のカッコ内の数は回答数を示す)

設問	分かりやすかった	やや分かりやすかった	ふつう	やや分かりにくかった	分かりにくかった
1．講師の講義や説明はどうでしたか。	72.7 % (32)	15.9 % (7)	11.4% (5)	0.0 % (0)	0.0 % (0)
	参考になった	やや参考になった	ふつう	やや参考にならなかった	参考にならなかった
3．講師の講義は参考になりましたか。	77.3 % (34)	15.9 % (7)	6.8 % (3)	0.0 % (0)	0.0 % (0)

表3　設問5のアンケート結果(表中のカッコ内の数は回答数を示す)

設問	博物館教育の法的根拠	博物館教育の歴史・特徴・種類	博物館教育の方法－自由民権記念館の活動
5．講義の内容で、最も参考になった内容はどれですか。	11.7 % (7)	60.0 % (36)	28.3 % (17)

図1　設問1の結果

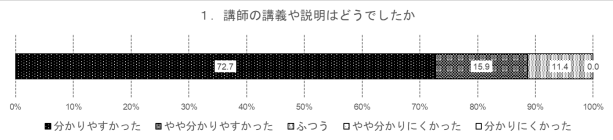


図2　設問3の結果

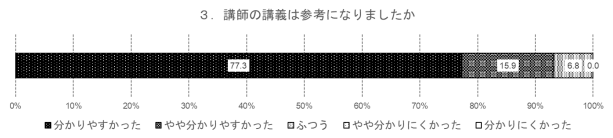
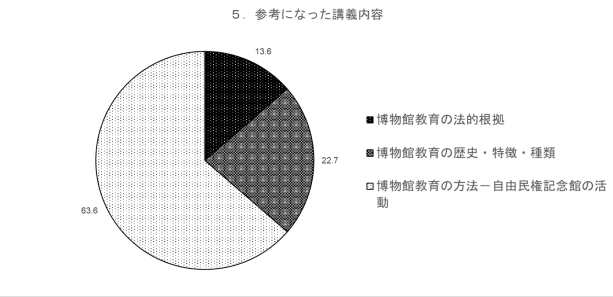


図3　設問5の結果



2日目：横山(学校教員)

目的

博物館法改正を受けての「博物館教育論」講義内容の見直しにあたり、新たに構築した講義内容を検証・評価し、次年度の講義やその他の博物館科目の講義に活かす。

対象

受講生74名うち、回答60名

方法

講義終了後、Googleフォームを用いて受講者に以下の設問への回答を求めた。

内容

設問は、5段階評価とその理由を入力するもので構成し、講義内容の明快さと有効性を「わかりやすかったか」と「参考になったか」の2点で問うている。加えて、講義内容のトピックのうち、最も参考になったトピックについても理由とともに問うている。

設問

1. 講義や説明はわかりやすかったですか?最も高い評価を5として選んでください。
2. 上(質問1)の理由を記入してください。
3. 参考になった内容を選んでください。
4. 上(質問3)の理由を記入してください。
5. 最も参考になった内容はどれですか。
6. 上(質問5)の理由を記入してください。

結果

設問1、3の5段階評価の結果(表4.5、図4.5)、および設問5の結果(図6)について、以下に示す。

表4　設問1と3のアンケート結果．(表中のカッコ内の数は回答数を示す)

設問	強肯定	弱肯定	中間	弱否定	強否定
	5	4	3	2	1
1．講義や説明はわかりやすかったですか？	66.7 % (40)	26.7 % (16)	3.3 % (2)	0.0 % (0)	3.3 % (2)
3．講義は、参考になりましたか？	71.7 % (43)	21.7 % (13)	3.3 % (2)	0.0 % (0)	3.3 % (2)

表5　設問5のアンケート結果．(表中のカッコ内の数は回答数を示す)

設問	学校教育の目的と形態	博学連携について	学芸員の教育者としての側面について
5．講義の内容で、最も参考になった内容はどれですか。	11.7 % (7)	60.0 % (36)	28.3 % (17)

図4　設問1の結果

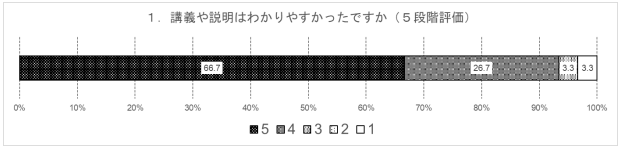


図5　設問3の結果

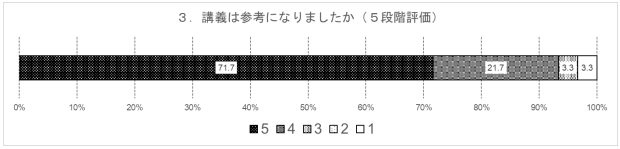
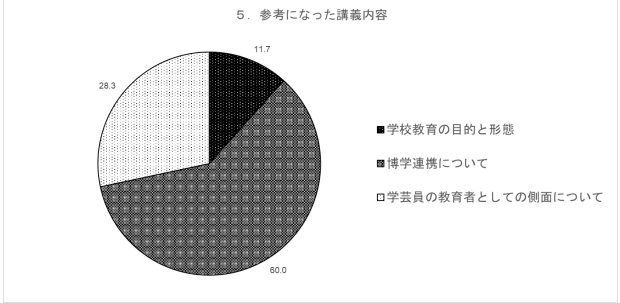


図6　設問5の結果



また、本講義の設計において特筆すべきは、やはり現役の学芸員と中学校教諭が講師をつとめたという点である。講義ではその点を最大限に活かすため、博学連携、特に小・中学校と博物館の連携における現状と課題について、最終日に1時間程度、受講生が両講師、専任教員らと議論する場を設けた。以下、その際に受講生から出された意見(一部)を示す。

・博物館側は学校へ様々アプローチを行っているが、それを学校側が受けとめ切れていないという点は大きな課題である。しかし、学校現場の忙しさを考えると、博学連携は現実的に難しいのではと感じてしまう。

・学校が博物館に出向くことが困難なのであれば、博物館に出向かず博物館の展示内容やコレクションを活用できる方法を見出す必要があると思った。

・博物館は資金面という大きな課題を抱えているというニュースをよく見る。まずは収蔵資料を守ることを最優先に、クラウドファンディングなどを活用して資金を調達し、その上で博学連携に取り組むべきではないかと思う。

いずれも、前段の博学連携の講義を受けての率直な意見である。こうした意見からも分かる通り、講義全体を通して、博学連携の難しさを強調しすぎてしまったという側面は否めない。しかし受講生アンケートでは、「学芸員は研究だけでなく教育者としての役割も担っていることを初めて知った」「これまで博学連携について深く知る機会がなかったが、本講義でその重要性を理解できた」「学芸員と教員両方の資格を取得しようとしているため、その共通点を理解することができ、大変参考になった」といった意見を得ることができた。受講生にとって本議論は、博学連携、ひいては博物館の教育的役割の重要性を強く認識する貴重な機会となったようである。

なお、議論の際に受講生と率直な意見を交わせることができたのは、専任教員がファシリテーターとなったことにより、通常の大学講義に近い雰囲気で議論を進行できたということが大きい。また、受講生アンケートの結果から察するに、受講生と両講師の年齢が10歳程度しか離れていないこと、両講師がいずれも高知大学卒業生であることから、両講師に対して親近感を覚えた受講生も少なくなかったようである。

6. レポート課題の内容から

今年度の博物館教育論の成績評価は、レポートの提出による評価とした。このレポートから、講義内容に対する生徒の理解度とともに、博物館教育の在り方や課題に対して生徒が講義内容をもとに具体的な考えをもつことができたかを測った。

課題内容

2日間の講義についてそれぞれ1000字以上で要約し、講義を聞いての博物館教育に対する自身の考えを1000字以上で記すこと。

評価基準

指定文字数や指定事項の表記を満たした上で、以下の観点で採点した。

・講義内容のトピック・キーワードをおおよそ網羅して要約していること。

・博物館教育に対して、単なる感想ではなく、自身の経験に基づいた共感や立場を明らかにした主張、講義を受けての具体的な提案がされていること。

評価結果

受講生74名のうち、課題提出者71名。このうち、「可」以上の単位取得者は67名。未提出3名を含む「不可」4名は、指定文字数や指定事項の表記を満たしていないためである。

講義内容の要約からは、博物館教育の法的、歴史的背景をもとにした社会教育施設としての役割や、学校教育と比較した際の教育的特徴について、受講生が十分な理解を得たことが窺えた。ほとんどの受講生の要約中には、キーワードとなるいくつかの語句が文脈に沿って整理されて記述されていた。濵田の講義内容では、「社会教育施設であること」「何を教育するのかが抜け落ちていること」「教育学・学芸員養成・歴史の3つの視点からの博物館教育の必要性」等がみられ、横山の講義内容では、「教育基本法・学校教育法といった法令に基づく教育の目標」「アクティブラーニングやICTを活用した個別最適な学びなどの学習形態の変化」「博学連携の具体と学校側の課題」「学校教育と博物館教育の共通点と相違点」等がみられた。

このことは、受講生が本講義の内容を十分に理解し本講義の目標を達成したと考えられるが、評価対象であるレポート内容からも受講生の博物館教育への理解が一定到達したと考えてよいと思われる。

特に、「博学連携」については講義両日において扱われたテーマである。濵田からは、自身が企画した企画展での実践と「教員のための博物館の日」取り組みについて解説があり、横山からは、いくつかの館における学校教育との繋がりが明確な取り組みの紹介があった。具体的な内容として興味深かったこともあってか「自身の考え」としてレポート後半に記述する受講生が多かった(受講生アンケート結果でも、最も参考になった内容として挙がっている)。講義の中で触れた博学連携の課題について共感し具体的な解決策を提案したり、自身が将来的にどのような博物館教育を実施していくかを学校教育の現状を関連付けて主張したりする受講生もいた。

7. 博物館が抱える課題

ここで一旦、博物館法における博物館の役割を振り返り、学校教育との違いを念頭に現代的な博物館の役割を考えてみる。

博物館法では、博物館は、資料の収集・保存、調査研究、展示、教育普及といった活動を一体的に行う施設であり、実物資料を通じて人々の学習活動を支援する重要な役割を果たす施設である。法律に基づき社会教育施設としての役割を担い、主として青少年および成人に対して行われる組織的な教育活動(社会教育)を担うとされているが、博物館が果たすべき現代的な役割は以下の通りである。

① すべての人々に対する教育の機会提供

博物館教育は、学校教育のように年齢が同じ集団を相手にするのに対し、さまざまな目的をもった多様な世代の個人・集団(特定されない)を対象とする。そのため、あらゆる人に向けての窓口ともいうべきプログラムを準備することが求められる。学芸員は、博物館の資料は市民・県民みんなのものであるという社会包摂の視点を持って活動することが重要視されている。

② モノを通じた体験的・双方向的な学習の場の提供

学習観の変化に伴い、博物館教育は一方的な知識伝達の場から、学び合う場、コミュニケーションする場へと変化している。学校教育における自主的・自律的な学習形態への変化と親和性が高いとされる、モノに触れる体験を通して知識を獲得する、ハンズオン展示や体験型・参加型展示を積極的に実施することが求められている。

博物館教育論の新たな試みは、受講生アンケートやレポートの結果から、受講生に教育者としての学芸員の役割と、学校教育との連携の現実的な課題を理解させるという点で大きな成果を上げたと考察できる。しかし、この実践は、学芸員養成教育、博物館業界の課題を顕在化させるものでもあった。以下にその詳細を示す。

① 現役学芸員らの理解不足

学芸員の一部には、博物館の教育活動は「教育機能が博物館におけるすべての事業に関連する基本である」という認識が十分にないことや、学芸員と管理(事務)職員の間でもこの認識が共有されていないことが、教育機能を発揮させる上での大きな課題として指摘されている。

また、地方の博物館では学芸業務全般を担当せざるを得ない学芸員が多い状況の中で、教育や地域に関わるという任務への意識が自ずと薄くなってしまうといった指摘もあり、学芸員養成教育の場を通じて、受講生にその任務の重要性を理解させることが不可欠である。

② DX化と博物館教育倫理

今回の博物館法改正と学芸員養成課程の新内容は、現在の博物館業界や行政の問題を顕在化させているという指摘がある。特に「博物館資料論」「博物館情報・メディア論」「博物館展示論」などで新しく追加されたDX(デジタルトランスフォーメーション)やICT活用に関する内容には、深い議論の余地がある。

例えば、資料のデジタル化と公開は、国民一人一人が「いつでも・どこでも・何度でも」文化遺産にアクセスできる環境を整備することが目的とされるが、デジタル情報が高度化した場合、実物・本物の存在意義を超越してしまう可能性が懸念されている。実物・本物を保管・収蔵する博物館において、収蔵場所の不足や保存環境維持の解決策としてDXの概念が誤用されれば、博物館資料の廃棄や処分に繋がる懸念がある。若者らがスマートフォン等の極小さな画面表示から情報閲覧を得る現状を鑑みると、実体験を通した博物館での鑑賞と、端末画面を通した鑑賞の根本的な相違を理論的に解説できなければ、実物教授を信念としてきた博物館教育への矛盾へと繋がる可能性がある。このため、博物館教育論では、博物館資料論等との密接な関係性を踏まえ、実体験ではない鑑賞の意味と意義を明確に分けて考える指導が必要である。

③ 博物館の教育には成績評価が存在しない

博物館の教育には、学校教育のように法令に基づく到達目標や成果目標は存在しない。よって、教育効果の検証が困難である。しかし、このことは危惧されることではなく、博物館の教育においては包括性が担保される理由の一つであることを改めて認識しなければいけない。

以上から、博物館が教育機能を十分に発揮すること、特に博学連携においては依然として考慮すべき事項が存在するため、博物館と学校現場がそれぞれ工夫を講じる必要がある。

続けて、博学連携を推進するため博物館側には、学校現場が抱える時間、場所、予算の制約を解消し、教員が活用しやすいリソースを提供するための工夫が求められる。具体的には以下の通りである。

① 資料提供・貸出と、場所にとらわれない学習機会の提供

学校外での活動が困難であるという課題に対し、博物館側が学校に出向いて行うアウトリーチ活動(出前授業)は効果的である。また、資料画像の利用に対する需要が非常に高いた

め、収蔵資料データベースやアーカイブを活用した資料提供を強化する。さらに、授業の提案やワークシートの提供を行い、教員の準備時間削減に寄与する。

② 教員向けの専門的なサポート事業の充実

研修・相談窓口の開設、教員向け資料の提供、館内見学の無料化(ティーチャーズ・センターの設置)といった教員サポート事業を実施する。また、「教員のための博物館の日」のようなイベントを定期開催し、学校現場への効果的な広報手段として、教員対象説明会の定期開催や各学校へのチラシ送付を行い、来館利用以外の活用方法に関する広報を強化する必要がある。

③ 展示内容と学校学習内容の連動

博物館の展示には、地域の歴史や文化について、現物の資料を通して体系的に学習できるというメリットがある。加えて、担当学芸員による解説やワークシートの配布等を行うことにより、児童・生徒の学習段階に沿った学習を可能とする必要がある。

また、学校側は、「時間」「費用」「安全」の問題を克服するため、以下のような方策を講じることが望ましい。

① 年間計画における時間確保の工夫

前述のアンケート結果において示した「来館時間が確保できない」(52%)という来館できない最大の理由に対し、教科の学習指導要領で博物館の利用が位置づけられていることを踏まえ、博物館での学習体験をカリキュラムの主要な一部として、年間計画の早期に組み込む工夫が求められる。

② 自主的・探究的な学習における博物館の活用

現在の自主的・自律的な学習形態は、体験を中心とする博物館教育と親和性が高い。高校教員からは、博物館を調べ学習のサポート機関として活用したいという要望が多く寄せられており、探究的な学習や総合的な学習の時間などで、博物館の持つ資料や専門性を積極的に活用する工夫が必要である。

③ 費用・安全対策への対応

学校外活動は、交通費や安全確保が支障となる。学校は、補助金の活用や保護者への説明を工夫することで費用問題を軽減し、学校外活動に伴う安全管理や生徒指導のリスクを徹底して管理して、スムーズな実施を可能にする体制づくりが必要である。学校側への効果的なサポートとして、前述のアンケートでは交通費の補助が要望されている。

8. 学芸員養成教育の展望

令和4年の博物館法の改正によって示された博物館科目の内容は、大学に参考として通知されたものであり制度的義務を負わないものの、引き続き新内容を考察しつつ授業を進める必要がある。今後も本学の博物館教育論は、専任教員、学芸員、学校教員との連携を引き続き実践し、「生きる力」の育成や自主的・自律的な学習への変化といった学校教育の現状、そして博学連携を推進させる重要性を受講生に伝えていく。

本稿の執筆者らは、現在の博物館と行政の課題を鑑みつつ、これまでの記号的学びを脱却し、受講生らの能動的な参加を促す講義形式を実践した。受講生らは本講義によって我々が想定した教育的効果を得られたと考えている。また、執筆者らは次世代を担う学生らと「博物館の役割」「学芸員の役割」を議論することで、「信頼やコミュニケーション能力」、「全人的な向上」に努めることの重要性を再認識できた。これは、学芸員養成教育が、専門性の向上のみならず、社会教育指導者としての資質養成に資するよう、一層の工夫と改善が求められていることを改めて示している。

参考文献

1. 『博物館概論』森田恒之, 伊藤寿郎, 学苑社, 1978.
2. 「博学連携と博物館教育の今日的課題 :近代学校の問題点を超えて」小笠原喜康, 国立民族学博物館調査報告, 2005.
3. 平成22年度文化庁事業「博物館の教育機能に関する調査研究報告書」株式会社丹青研究所, 2011. https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan_hakubutsukan/kenshu/museum_educator_01/pdf/kougi2.pdf(2025.12.1閲覧)
4. 『博物館教育論 ー新しい博物館教育を描きだすー』小笠原喜康, 並木美砂子, 矢島國雄／編ぎょうせい, 2012.
5. 『博物館教育普及活動から見た学芸員の資質に関する研究』對馬由美, 文教大学学術リポジトリ, 2013.
6. 『人文系博物館教育論』青木豊／編, 雄山閣, 2014.
7. 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』2017.
8. 文部科学省「中学校学習指導要領解説 総則編および理科編, 社会編」2017.
9. 『博学連携は何のために』小川義和, 生物教育, 2019.
10. 「博学連携に至る史的経緯と思考の道筋」駒見和夫, 全国大学博物館学講座協議会, 2019.
11. 改訂新版『博物館教育論』大髙 幸, 寺島洋子, 放送大学教

育振興会, 2022.
12. 文化審議会第５期博物館部会「大学における学芸員養成課程の科目のねらいと内容について(別添1)」2024.3.25.
13. 文化庁「博物館実習ガイドライン(別添2)」2024.3.25.
14. 文化庁「博物館法の一部を改正する法律の公布について(通知)」2023.4.15.
15. 文化庁企画調整課博物館振興室「学芸員養成課程の科目のねらいと内容及び博物館実習ガイドラインの改訂について(通知)」2024.6.25.
16. 文化庁HP「博物館に係る法律の俯瞰」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/hakubutsukan/hakubutsukan01/02/pdf/91939901_05.pdf(2025.12.1 閲覧)
17. 文化庁HP「博物館の概要」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bijutsukan_hakubutsukan/shinko/gaiyo/(2025.12.1 閲覧)
18. 生涯学習研究ｅ辞典「社会教育施設の概念」http://ejiten.javea.or.jp/content5404.html(2025.12.1 閲覧)

古典教育における説話を「予測しながら読む」授業の可能性
―語られ方への気づきを促す読解方略の形成―

武久　康高 1)
1)　高知大学教育学部

The potential of teaching Setsuwa through predictive reading in classical literature education: Developing reading strategies that foster awareness of narrative presentation

TAKEHISA Yasutaka1)
1) Faculty of Education, Kochi University

要　約

本稿は、説話教材の読解において、学習者自身が「理解のための方法」（読解方略）を発見し意図的に用いる力を育成するために、Winkler（2005）の「予測」法が有効であることを中学１年生の授業実践から論じたものである。『徒然草』の二話を段階的に区切って予測・話し合い・振り返りを行わせた結果、当初は多くの生徒が登場人物の見方に同化し表面的な語句に基づいて予測していたが、活動を重ねるにつれて約 2/3 が「大げさな語り」など語られ方の特徴に気づき、そこに伏線・批評性を読み取るようになった。これは説話の読解に不可欠な〈出来事がどのように語られているか〉への注目であり、学習者にとって「生きた知識」として機能する読解方略の形成につながると結論づけた。

キーワード：予測、読解方略、語りの特徴、説話、古典教育

１．問題設定

古典学習における目的の一つは、「生涯にわたって古典を読む習慣を築」くこと（古典探究）である。そして古典に限らず、このような「生涯にわた」る読者、つまり「自立した読者」を育てていくためには『理解のための方法』を子どもが使いこなすことができるようにする指導」が必要であり、そこでは「『理解のための方法』の構成要素に気づく」だけでなく、それを「どのように使えばよいのかという知識を、実際に読むことを通して獲得していくこと」が重要だとされている（山元 2014）。また古賀（2022）も、こうした「理解のための方法」、つまり読解方略の意義について、「読みの学力の成立根拠を、学習者が特定の読み方を用いているかではなく、その効果を理解し、意図して用いているかに移し替えた点」に見ている。つまり方略の有効性を自覚し、それを「読み手の目的や置かれた状況」に応じて意識的に使用できるようになるところに「読みの学力の成立根拠」を置くというものであり、前述した「生涯にわた」る読者とは、こうした「読みの学力」をもとに育成されていくのだと指摘できるだろう。そのため文学教材における理解方略指導では「学習者が方略の有効性を実感するために必要な、読み深めの体験をいかにもたらすかという点」などに「研究関心」が寄せられているという。

では、古典教材においてはどうだろうか。古典における「理解のための方法」指導の典型は、文法的な知識を知り、その「適用」を通じて「読み深めの体験」を目指すというものである。そしてこうした「理解のための方法」の広がりと関わりが深いのが、1960年代から始まった世羅（2023）による「学習の手引き」の開発だと考えられる。世羅は「学習者が意欲的、主体的に学習し、国語学力を効率的、効果的に習得するためには」課題解決学習が必要であるとし、そのための手引きとして「学習の手引き」を開発する。そしてこの「学習の手引き」により、古典の「内容」を「読みとる必然性から『語句の意味や文法的用法』に着目」し、それらを「吟味すること」で「内容を的確に読みとる」といった、古典教材に特有の「理解のための方法」が実践できるようになったとしている。つまりこの「学習の手引き」

とは、内容の把握と共に「学習方法を身につけさせるための手引きでも」あり、これを通じて学習者は、「学習課題解決のための着眼点や方法」を「自然」と身につけることが求められているのである。

このように世羅の「学習の手引き」では、「内容を的確に読みとる」方法としての「語句や文法」知識の「適用」を、教師が設定した「問題」に答えることを通じて「自然」と身につけることがねらわれている。しかし、こうした「方法」をその後生徒が意図して使えるようになっているかどうか、論文からははっきりとしない。また一方で、知識は「モノとして存在しているのではなく、その場その場で生み出される」、「属人的」で「コト的」な存在としてある（鈴木 2022）という認知科学の知見を参考にすれば、「語句・文法」に関する「問題」という形で「所定の知識・技術（分析コード）」を「トップダウン的」（鶴田 2012）に示していく今回の「方法」では、生徒にとって「属人的」な「生きた知識」にはなりにくいのではないかとも考えられる。そのため例えば、「学習の手引き」の「問題」を通じて示される「着眼点や方法」の是非について、これまでの読みの経験等を踏まえて検討し、よりふさわしい「着眼点や方法」を各自が生み出していける、そんな古典の授業の開発こそ、「読み手の目的や置かれた状況」に応じてふさわしい方略を考え使いこなせる、「生涯にわた」る古典の読者の育成につながるのだと考えられる。だがこれまでの古典教育研究においては、以上のような観点からの古典の授業のあり方について、具体的な検討がなされてこなかった。

そこで本稿では、入門期の教材にも使われることが多い「説話」というジャンルを取り上げ、その読み深めに有効な「理解のための方法」を各自で発見し、それを意図して用いるような授業方法について提案したい。より具体的には、説話というジャンル特有のリテラシーストラテジーの発見および意図的な使用には、テクストの続きを予測し話し合い、読後に振り返るという活動（「予測」法）が有効であることを、中学一年生の授業を通じて検証する。

２．なぜ「予測」という方法なのか

2000 年の PISA 調査の成績が振るわなかったドイツでは、その要因の一つとして、児童生徒の読解プロセスや読解力を正確に観察するための方法やスキルが確立されていなかったことがあげられている（Baurmann/Müller2005）。そしてそこから「教師が読書の多様な形態やそれぞれの特徴を適切に観察する方法を知っていれば、学校において読書を効果的に支援することができる」と考えられるようになり、「Lesen nach PISA」と題された『Praxis Deutsch』194 号（2005）の特集において様々な観察の方法が紹介されている。今回取り上げる Winkler の「予測」法もその中の１つである。そこではテクストの理解過程を、教師だけではなく学習者にも「観察可能」とすることで、学習者も自らの読解に関わった「文学的知識」を自覚し、さらには当該テクストの読み深めに有効な「文学的知識」について話し合い等を通じて理解することが目的とされている。なお、ここでいう「文学的知識」とは、「誰の視点から語られているか」など「理解のための方法」に関わるものや、ジャンルの約束事（「明らかに怪しい人物は犯人ではない」など）に関する知識が含まれている。

以下、Winkler（2005）をもとに「予測」法の具体について整理する。(1)短い文学的文章を一セクションずつ与え、学習者はテクスト上の情報や既有知識をもとに、今後の展開について予測する。(2)予測後、クラスでディスカッションを行い、議論が一段落したところで次のセクションを受け取り、(1)の活動を行う。教師はその間、基本的に学習者の予測を聞くことに終始するが、クラスによっては、以前のディスカッションで出た意見を学習者に想起させることもある。(3)すべて読み終えた後、自分の予測と実際の文章とを比較し、本文章において予想外であった部分をあげ、問い（「本文には物語の展開に関する手がかり含まれていた。その箇所に印をつけなさい」）に答える。(4)なぜその手がかりを自分は使ったのか、あるいは使わなかったのかを振り返り、本文理解のための予測の重要性についてまとめる。

また、「予測」法の特徴として以下のことが指摘されている。(1)「予測形成の際」、読者は「テクスト個々の情報」と、その「内容やジャンル特有の既有知識」との関係づけを行う。こうした「テクスト理解過程の一環としての仮説形成を観察可能」とするのが「予測」法である。「自分の仮説形成を観察し分析することで」学習者は、「テクストを理解する上で「文学的知識」が中心的な役割を果たしていることを自覚する」。そしてこうした「自己観察」が「対応する知識の発展を促進」し、「テクストの内容を深める読み」へと繋がっていく。つまり、自らの予測と他者の予測、そして実際の作品の続きに触れるなかで、自らの予測形成に関連した「文学的知識」を認識し、そこから当該テクストの読み深めに使える「文学的知識」を構成していくことが期待できる。(2)方略との関わりで言えば、「方略についての知識を単に理論的に仲介するだけ」では不十分であり、学習者は「様々な状況で特定の方略を使用する際の多様な成功（失敗も含む）体験」が必要である。こうしたなか「予測」法では、「自分たちの予測」つまり生み出さ

れた「文学的知識」が「テクスト理解に何をもたらすかを直接経験できる」といった「応用的な状況を作り出す」ため有益である。すなわち「所定の知識」を「トップダウン的に」用いるのではなく、方略がいかなるテクスト理解をもたらすのか、その使用を通じて実感させる多様な状況を提供できる。(3)予測するためにテクストを読むという活動は「読むスピードを大幅に遅くする」。そして「詳細で焦点を絞った読みを促し、当該テクストの深い読みにも貢献」できる。(4)一方、これは Winkler の指摘にはないが、例とされている教材が短い推理小説であることから、〈構成や表現方法といったテクスト中の様々な語りの持つ効果が、結末や読後の振り返りによって明らかになる〉といった〈各表現方法の効果がわかりやすい教材〉が「予測」法にはふさわしいと言える。

以上のように「予測」法は、テクストの理解過程を学習者にも「観察可能」とすることで、自らの読解に関わった「文学的知識」を学習者が自覚し、さらには当該テクストの読み深めに有効な「文学的知識」について気づき、様々な状況で使ってみることが目指されている。このような特徴を持つ「予測」法は、読み手の目的や状況に応じて適切な方略を考え、意図して用いることができる、そうした学習者の育成を目指す古典学習の検討を行う本稿にとって適当な方法であると考える（注)。次節では使用する「説話」教材について説明する。

３．教材について

教材は『徒然草』「丹波に出雲といふ所」と「仁和寺にある法師」を用いた。これらは『徒然草』の中でも説話的章段と呼ばれている。どちらも「篤い信仰心を持った僧侶の失敗」というオチや話末評語で「読者を」「楽しませ」る内容であると共に、両章段における僧侶の語られ方に着目すると、そこで彼らはただの篤信家ではなく「自ら周囲に声をかけて己の敬虔さを確認・誇示しよう」とする人物であり、語り手によって「好意的に描写されているとは認め難」いと指摘されている（中野 2019)。つまり出来事や人物がいかに語られているかという観点から両章段を読めば、「篤い信仰心を持った僧侶の失敗」譚という単純な笑い話ではなく、一方でテクスト中にその過剰な信仰心が示され、またそうした「己の敬虔さを確認・誇示しよう」とする僧侶の姿が語られるなど、「文学的教養のある読者」にとってはオチの僧侶の失敗を暗示させる「ディテール」がテクストに備えられた教材と言える。そしてその「ディテール」には、「理想とする出家者像から」僧侶が「遠く離れ」ていることによる語り手の批評が込められているのである。

また、説話というジャンルの特徴について稲田 (2008) は、「説話文学作品は説話の集積によってジャンル性を発揮する。その特質は、同一話でも繰り返し収集され、その説話を編者なりの説示意識によって再構築することにある」としている。つまり、編者なりの説示意識によって各話を語り直すところにポイントがあるといえ、そのため説話の分析では、各話が出来事をどのように語っているのかを明らかにするところに焦点が当てられることとなる。これを両章段で言えば、「篤い信仰心を持った僧侶の失敗」という話について、それを語り手がどのような説示意識を持って語っているかを捉えるためにはテクストの語りの分析が必要であり、本教材においては僧侶の語られ方、つまりその「過剰な信仰心」や「己の敬虔さを確認・誇示しよう」とする大げさな語りなどから、その説示意識の一端を捉えることができる。そしてそうした大げさな語りは、オチである僧侶の失敗を暗示させる伏線となっているため、オチまで読んだ後、読者はその効果について実感できるのである。前節において「予測」法の教材は、〈テクスト中の語りの持つ効果が、結末や読後の振り返りによって明らかになる〉といった〈各表現方法の効果がわかりやすいもの〉がふさわしいと述べたが、まさに両章段はその特徴に合致していると言える。また説話というジャンルを考えても、そのポイントは〈語り手がその出来事をいかに意味づけているか〉ということであり、「予測」法においては、本文の結末を踏まえた上で全体を振り返ることにより、〈テクスト中で出来事が○○と語られていた意味や効果〉が見えてくる。こうした〈出来事の語られ方〉に注目するのが説話の「理解のための方法」であり、それに読者が自ら気づいていけるという点で「予測」法は適していると考える。

ところで、Winkler の「予測」法で使用されている教材は一つであるが、今回は一教材目に「丹波に出雲といふ所」、二教材目に「仁和寺にある法師」を用いることとした。前述したように「予測」法では、自分の予測と他者の予測、そして実際の作品の続きに触れるなかで自らの予測形成に関連した「文学的知識」を認識し、さらにテクストの読み深めに使える「文学的知識」を構成していくことが期待されている。しかしこうした「文学的知識」の発見、およびその意識的な使用を学習者が行うには、どちらか一つの教材では短すぎると考えられる。おそらく多くの学習者が一教材目の表現特性を発見するのはオチを読んだ後であろう。そこで学習者は自らの持つ「文学的知識」と結び付けつつ、その表現特性の効果を理解していくのである。そ

して二教材目に入り、それを一教材目と共通性を持つテクストだと認識しえた場合にはじめて、予測の際に先の「文学的知識」を意識的に使うことができると想定される。このように生徒の予測活動の実態を捉えているため、授業では二つの教材を用いることとした。

次に、それぞれどの部分まで読ませて予測させるかについて述べる。まずは「丹波に出雲といふ所」についてまとめる。

(1-1) 丹波に出雲といふ所あり。大社を移して、めでたく造れり。しだのなにがしとかや領る所なれば、秋のころ、聖海上人、そのほかも、人あまた誘ひて、「いざ給へ、出雲拝みに。かいもちひ召させん。」とて、具しもて行きたるに、おのおの拝みて、ゆゆしく信おこしたり。

ここで聖海上人は「かひもちひ召させん」と誘われて参拝しているにも関わらず、大社を拝むと「ゆゆしく信おこす」など、高僧（「上人」）なのにその軽薄な信仰心が印象付けられる表現となっている。こうした語りに着目すると、叙上の軽薄な信仰心が失敗をまねき、笑われるといった予測が可能となる。だが多くの生徒は、上人の語られ方には目が向かず、「かいもちひ召させん」といった発言に着目し、「かひもちひ」をキーとした予測を行うと考えられる。こうした自らの読み方を振り返りの際に自覚できると考え、ここで区切った。

(1-2) 御前なる獅子、狛犬、背きて、後さまに立ちたりければ、上人いみじく感じて、「あなめでたや。この獅子の立ちやう、いとめづらし。深きゆゑあらん。」と涙ぐみて、「いかに殿ばら、殊勝のことは御覧じとがめずや。むげなり。」と言へば、おのおの怪しみて、「まことに他に異なりけり。都のつとに語らん。」など言ふに、上人なほゆかしがりて、おとなしくもの知りぬべき顔したる神官を呼びて、「この御社の獅子の立てられやう、定めて習ひあることに侍らん。ちと承らばや。」と言はれければ、

四文目の途中であるが、このあとは種明かしとなるので、ここで切ることにした。「いみじく感じて」「涙ぐみて」「なほゆかしがりて」など大げさに感動する上人の語りに違和感を持ち、そこから何らかの失敗を予想する学習者がでることを期待するが、多くの生徒は上人に同化し、自分なりの〈獅子の立ちやう〉の由来を予測すると考えられる。

(1-3) 「その事に候ふ。さがなき童部どものつかまつりける、奇怪に候ふことなり。」とて、さし寄りて、据ゑ直していにければ、上人の感涙いたづらになりにけり。

上人の大げさな感動が何の意味もなかったというオチになっている。このオチをもとに多くの学習者は、本話の展開を予測する際のポイントは、上人の発言内容やキーとなるアイテムではなく、その大げさな語られ方であり、それが失敗の伏線になっていると気づくのではないかと考えられる。こうした説話の場合、何が書かれているかと共に、それがどのように書かれているかに着目することが、話の面白さや批評性を捉える上で重要だと気づかせたい。

次に「仁和寺にある法師」についてまとめる。

(2-1)仁和寺にある法師、年寄るまで石清水を拝まざりければ、心憂く覚えて、ある時思ひ立ちて、ただひとり、徒歩より詣でけり。

「石清水まで行かずに帰ってきた」という結論が次の文で示されるため、ここで切ることで、この法師がどうなるのかを自由に予測させられると考えた。一教材目の振り返りをもとに「ただひとり」や「徒歩より」「心憂く覚えて」など信仰心の強さを表現している箇所に着目し、これらが裏切られるような展開を予測することが望まれる。しかし一定数の生徒は法師に同化した読みを行い、その信仰心の強さから成功するパターンや、道中で仲間を増やす RPG 的なパターンなど、彼らが親しむ物語的スキーマを適用した予測をすることも考えられる。

(2-2)極楽寺・高良などを拝みて、かばかりと心得て帰りにけり。

「極楽寺・高良」の注釈から、学習者にも法師が勘違いしていることは理解できるであろう。(2-1)において多くの学習者は「石清水に到着できるか否か」を軸に予測すると考えられるが、(2-2)では、①「かばかりと心得て帰りにけり」という批評的な語り口をもとに〈さらなる失敗を重ね、笑われる〉という予測、②法師に同化する読みを行い、その強い信仰心から〈神仏の加護を得、成功する〉という予測、③真実を聞いて石清水に参拝しなおすという予測などが想定される。

(2-3)さて、かたへの人にあひて、「年ごろ思ひつること果たし侍りぬ。聞きしにも過ぎて尊くこそおはしけれ。そも、参りたる人ごとに山へ登りしは、何事かありけん、ゆかしかりしかど、神へ参るこそ本意なれと思ひて、山までは見ず。」と言ひける。

オチの直前で区切った。石清水と勘違いして「極楽寺・高良」の尊さを語り、さらには自らの信仰心の強さを同僚に誇るなど、法師の〈宗教的な知識のなさ〉と〈敬虔さを誇示しようとする姿〉が窺える。ここから(2-1)の「ただひとり、徒歩より詣でけり」も、己の敬虔さを演出する法師の姿を印象づける語りだと捉えることができるであろう。生徒の予測としては、①法師がその失敗を人々に笑われるといったもの、②最後まで「石清水に到着できるか否か」という物語の筋にこだわり〈法師は真実を聞いて石清水に参拝しなおす〉といったもの等が考えられる。

(2-4)すこしのことにも、先達はあらまほしき事なり。

本話も「丹波に出雲といふ所」と同様、主人公の失敗が最後に笑われるといった構成になっている。一教材目の予測をもとに学習者には、(2-1)の「ただひとり、徒歩より詣でけり」や(2-2)の「かばかりと心得て帰りにけり」、(2-3)の「神へ参るこそ本意なれと思ひて、山までは見ず」などの表現に着目し、〈信仰心の強さを誇示したがる法師〉の失敗が描かれるという予測が展開されることを期待する。だが一方で、法師に同化しつつ、当初の目的を達成する物語として捉える生徒の存在も想定される。こうした学習者には、話の筋ではなく、登場人物がどのように書かれているかに着目することが、その面白さを捉える上で重要なことに改めて気づかせたい。

４．授業の実際

2024 年 10 月、広島県の私立中学校 1 年生（5 クラス）に対して『徒然草』「丹波に出雲といふ所」「仁和寺にある法師」の授業を行った（5 時間）。

1 時間目：「丹波に」(1-1)の予測と話し合い
2 時間目：「丹波に」(1-2)の予測と話し合い
3 時間目：「丹波に」の振り返り
　　「仁和寺」(2-1)の予測と話し合い
4 時間目：「仁和寺」(2-2,3)の予測と話し合い
5 時間目：「仁和寺」と単元全体の振り返り

中学 1 年生ということもあり、教材は本文に注と現代語訳を付けた。授業では、本文の音読や注の説明、内容確認の問答を行った後、まずは個人で「予測の根拠となる表現」と「本文の続きの予測」を書かせた。次にそれをグループに持ちより、それぞれの予測と根拠表現について話し合わせた。2 時間目は、1 時間目と同様に本文の音読や注の説明、内容確認を行った後、「自分の予測と実際の本文とを読み比べた感想」を書かせた。その際、〈自分はどんな表現に着目することでいかなる予測をしていたのか、しかし実際はどんな表現に着目すればよかったのか〉に留意するよう指示した。そして、1 時間目と同様に「予測の根拠となる表現」と「本文の続きの予測」を書かせ、グループで話し合わせた。3 時間目は振り返りとして、「この話の面白さはどのようなところにある」かという問いや、自分が「本文のどのようなところに注目して予測」したか、「このような話を予測しつつ読む場合」「どのような表現に注目すればよい」かについて書かせた。そして 3 時間目の後半と 4 時間目は「仁和寺にある法師」に関して同様の活動を行い、5 時間目は「仁和寺にある法師」に関する振り返り（3 時間目と同様の問い）と共に、全体のまとめとして次のような問いを出した。

【課題】『徒然草』の二つの話を授業で取り扱いました。「同一ジャンル（説話）の類似した話」を用いて、文章中の表現や自分の持っている知識をもとにその後の展開を予測し、最後に振り返るという活動を行いました。その目的は、これらの活動を通じてみなさんに、今後、同じような古文の話を読む際に、活用できる知識を自覚してほしいと考えたからです。ではこれらの活動を通じて認識した、注目したい表現のあり方や説話のパターンなどについて具体例を用いて説明してください。

本授業では、生徒のみでどれぐらい「自らの読解に関わった文学的知識の自覚化とテクストの読み深めに有効な文学的知識の発見」が可能か「観察」すること――これは「読み手の目的や置かれた状況」に応じてふさわしい方略を考え、使いこなすことができる古典学習者の姿を「観察」することに繋がると考える――を目的の一つとするため、話し合いの際に教師から助言や指示は行わなかった。

５．生徒の予測の実際とその考察

ここでは任意の 1 クラス（31 人）を取り出し、そこでの予測のあり方を確認する。一教材目の「丹波に出雲という所」の予測の段階で上人の大げさな語りに着目できた生徒は一人だけであった。生徒 A は(1-2)の場面で「いかに殿ばら～むげなり」という上人の発言を根拠として、次のように予測している。

・上人の発言が知ったかぶりに聞こえたから、神官は「そんなものはありません。ただ、工事の都合上こうなったんです」と言って、上人は恥をかくと予測する。

上人の発言内容ではなく「知ったかぶり」な言い方に着目し、この上人は「恥をかくと予測」している。このように

オチを読む前にテクストの語られ方に着目し、予測できた生徒は A だけであった。ここから、いきなりテクストの「語り」に着目して読解することは、中学一年生にとって難しいことが窺える。

一方、生徒 A を含む 31 人のうち 10 人の生徒は一教材目終了後の振り返りで、残り 21 人のうち 11 人の生徒は二教材目終了後の振り返りで、その大げさな語りが本話の面白さを引き立てており、両話のような話ではそうした表現のされ方に注目する必要があると答えている。つまり予測活動とグループでの話し合い、その後の振り返りを通じて約 2/3 の生徒（21 人）はテクスト語られ方に着目することができるようになり、そのうち A を含む 10 人の生徒は、一回目の活動で得た「理解のための方法」を二回目の予測に用いることができているのである。以下、後者の具体例として二人の学習者を取り上げる。なお稿者は、両教材の予測を通じて、(1)〈説話では大げさな語りへの注目が大事〉といった認識ではなく、(2)説話テクストの面白さやテクストが伝えたいことを捉えるには〈出来事がいかに語られているのかに注目することが大事〉であり、〈その具体例の一つに大げさな語りへの注目がある〉といった認識を得ることが重要だと考えている。

生徒 B は「丹波に出雲といふ所」の振り返りにおいて、自分は予測の際に「前の内容でキーワードになっている所、そこから話をふくらませそうな所に注目した」と述べている。例えば(1-1)では「ぼたもちをごちそうしましょう」という発言、(1-2)では獅子の「背を向け合って後ろ向き」な様子といった「話をふくらませそうな」「キーワード」に基づき、その後の展開を予測している。しかしオチまで読み終えた後、次のように振り返っている。

・獅子の配置の理由を、きっと深い意味があると上人が思い込んだことに注目できれば良かった。自分もだまされて深読みしてしまった。

自分も登場人物の発言に引っ張られて物語中の出来事（「キーワード」）を捉え（＝作品を読む際の自らの観点を自覚）、結果として深読みしてしまったこと（＝自分の仮説形成を観察）。そのため「きっと深い意味があると上人が思い込」む様子といった、登場人物の語られ方にもっと注目すべきであったと振り返っている。ここには、自分の読み（予測）は登場人物の見方に同化することによって生まれたものであり、オチを捉えるためにはもっと登場人物の表現のされ方への注目、つまりは登場人物の対象化が必要であったという、自分の読解スタンスへの気づきの一端が窺える。

そしてその後、生徒 B は「上人のほめことばが少し大げさ→うらがえる可能性？」と記している。ここでは登場人物を対象化する際のポイントとして、「上人のほめことばが少し大げさ」になっていることを捉え、こうした大げさな語りが、オチで上人の思い込みを「うらがえ」す可能性を読者に示していたのではないかと気づいているのである。つまり大げさな語りの持つ効果を発見しているという訳である。そして B は、以上のような「理解のための方法」を二教材目の「仁和寺にある法師」の予測の際に活用している。予測後の振り返りを引用しよう。

・やはり大げさな表現に着目した。本文の筋から少し浮き立っているところが伏線になっていると考え、着目した（情けないことだ　たった一人で　これだけで）。

このように二教材目の活動で B は、「本文の筋から少し浮き立っている」ような「大げさな表現」を「伏線」として捉えるという「理解のための方法」を実践し、両話の特徴を次のようにまとめている。

・効果的に表現するため、ささやかなかん違いをとても自慢しているように書いて、暗に法師をひはんする物語を成立させている。そしてここまで大きくして、最後にオチで笑わせるか教訓にしている。

ここで B は両話の特徴を、物語内容ではなくその語られ方や構成、つまり「ささやかなかん違いをとても自慢しているように書」くことで「暗に法師をひはん」し、その上でこうした〈大げさな法師の語りを伏線とするオチ〉をつけて笑わせるところに見いだしている。一教材目の予測において B は、キーになる表現をもとに物語世界に同化し、読解を進めていた。しかし一教材目の振り返りを経た二教材目では、そのような物語内容がどのように語られ、いかなる効果をあげているのかについて意識が向けられるようになっている。そしてこうした「理解のための方法」の実践は、「ささやかなかん違いをとても自慢しているように書いて、暗に法師をひはんする物語を成立させている」という発言が示唆的なように、登場人物に対する語り手の批評性を捉える読み、つまり中学生なりの読み深めの体験をもたらしているのである。

このように生徒 B は、「予測」法を通じて「自分の仮説形成を観察し」、作品を読む際の自らの観点に気づいた上で、テクストに即して自分なりに〈説話教材を読み深めるための方略〉を発見し実践していると言える。前述したように説話というジャンルの特徴は、ある出来事が編者なりの説示意識によっていかに語られるのかという点にポイントがある。そのためオチを効果的にする「伏線」として、またそこでの語り手の批評性を表わすものとしてテクストの語られ方、両教材で言えば「大げさな表現」に注目す

るという彼らの「理解のための方法」は説話教材の読みとして有効なものと考えられる。

次に生徒 C を取り上げる。生徒 C も一教材目の予測では、(1-1)「かいもちひ召させん」という発言、(1-2)「おとなしくもの知りぬべき顔」をした「神官」という属性をもとに、その後の展開を予測している。そしてオチまで読み終えた後、本話の面白さは「期待をさせてその期待をスパッと裏切ってくる所」にあるとし、そのため「大きな表現」に注目すべきだと考えるようになっている。一教材目の予測活動を通じて生徒 C も、このような話では「大きな表現」など表現のされ方に注目する必要があると気づくのである。そして二教材目の予測後には、自分は「心憂く（情けないことだ）」「一人」「自分が正しいと思わせるようなしゃべり方」など「強調した表現」に注目して予測をしたと述べているのである。

こうしたなか生徒 C の特徴として注目したいのは、単元最後の問い（「活動を通じて認識した、注目したい表現のあり方や説話のパターンについて」）への解答である。ここで C は、「説話とは、表現が大きいものだったらだいたいコメディ系。そうした表現はフラグのようなもの」と、今回のような「表現が大きい」コメディ系の語りを「フラグ」という用語で理解している。同様の捉え方をする生徒は多かった。以下、引用しよう。

- 「しまった」という表現や「一人で行った」ところ、仲間に自慢してしまったことが失敗のフラグになっており、そうしたところに注目することが重要。（生徒 D）
- 登場人物が話す言葉に注目し、その言葉が大げさにかいているか、前フリになってそれと真逆の展開になっていく。（生徒 E）
- 話をたくさん盛ってるパターン（生徒 F）

「失敗のフラグ」や「前フリ」「話をたくさん盛っている」という表現は、話の語り方やその構成に着目する言葉であり、中学生にはなじみのものである。彼らは両教材の予測活動を通じて、説話の面白さを、その語られ方や構成方法の巧みさに見いだすことができるようになり、そうした説話の特性を「フラグ」や「前フリ」「盛っている」といった彼らの既有知識と結びつけて理解し、説話の解釈に使えるようになっているのである。ここでは、中学生にとってリアルな、説話を面白がるための「理解のための方法」が見つけ出されており、それが「属人的」な「生きた知識」になっていると言えよう。

しかし一方で C は、自分がどのような「文学的知識」やスキーマをもとに予測したのかといった、自身の読解プロセスに関する省察はあまり行えていない。前述のように、予測の根拠とした具体的な表現（「かいもちひ召させん」「おとなしくもの知りぬべき顔の神官」）は抜き出せているものの、振り返りの際の〈「本文のどのようなところに注目して予測」したか〉という問いに対しては、「登場人物やその発言に注目した」としか書けていない。また、ほとんどの生徒も同様の水準の記述（「人物の気持ちに注目」など）となっている。つまり「予測」法が目的とする〈自らの予測形成に関連した「理解のための方法」の自覚化〉は、教師からの働きかけがない場合、中学一年生にとってなかなか難しいということが窺える（一方、〈キーワードになっている所に注目〉（生徒 B）のような「理解のための方法」の自覚化例も少数ながらみられた）。この点については、例えば C の場合、「〈登場人物の性質に関わる表現〉や〈キーワードを含む登場人物の発言〉に着目した」など、予測形成の根拠とした表現の特徴（傍線部分）を踏まえた上で、読解に用いた「理解のための方法」が明確となるような振り返りを教師が促すことが必要だろう。そこでは、例えば住田（2020）が示す「認知的道具」（「物語テクストの読み手が内面化し、その読みの行為を遂行するときに賦活される」道具）を教師が整理し、振り返りの際に生徒に示すこと（「次のうち自分はどの「道具」を使ったか、振り返ってみよう」）等が考えられよう。

６．おわりに

本稿では、説話教材の読み深めに有効な「理解のための方法」を各自で発見し実践していけるような学習として「予測」法が有効であることを論じた。説話は、編者なりの説示意識によって各話を語り直すところに特徴があり、語り手が出来事をどのような説示意識で如何に語っているのかを明らかにするところに読解の焦点がある。今回の教材は、オチ（説示意識）に関わる語り手の作為として僧侶に対する大げさな語りがなされており、学習者は予測の段階でそうした語りのあり方やその効果に注目できれば、ある程度適切に続きを予測でき、語りの批評性を踏まえた読み深めも可能な作品と言える。

今回の授業においてほぼすべての生徒は、まずは書いてある内容に注目し、そこでの登場人物の見方に同化しつつ予測を行っていたが、二回の予測活動終了後には、約 2/3 の生徒がテクスト語られ方やその効果に着目することができるようになっていた。より具体的には、全体の 1/3 の生徒は一回目の振り返りでこうした語りの特徴を捉え、それを「理解のための方法」として二回目の予測やグループでの話し合いを行えていた。そしてそこでは、語りの批評

性を捉えることでテクストを読み深めたり、彼らの既有知識と結びつけることで、中学生にとってリアルな、説話を面白がるための方法を見つけ実践する例などが確認された。

このように本論文では、説話を読み深めるための「理解のための方法」を、「トップダウン的」ではなく読解の過程で各学習者が構成し、さらにそれを使用していけるような授業を提案した。こうした古典の授業方法の提案は「生涯にわた」る古典の読者の育成を視野に入れた時、非常に重要な観点であると考える。一方、古典の教材には、和歌や日記文学、物語など様々なジャンルがあり、それぞれにふさわしい「理解のための方法」がある。これらの検討も今後進めていきたい。

注

Winkler の「予測」法は、日本の一読総合法と似た読みの過程を経る。井上（2006）は一読総合法の「読みのプロセス」を次のように説明している。

> ア、この文章が何について書かれているのかを知る「手がかり（cue)」をつかむ／イ、その手がかりに基づいて、この文章はこういうことについて書かれているはずだという「読みの枠組（スキーマとかフレームとかいう)」を形成する／ウ、それに従って読みを進める（スキーマの適用）／エ、自分の読み（解釈）が文章展開に合致しているかどうかをチェックする（自己モニター）／オ、もしも、自分の解釈が実際の文章の展開と会わなかったら、その枠組自体を修正する（スキーマの修正・調節）／そして、イにもどってさらに読み進める（そのサイクルをくり返す)。

このうち「予測」法では、自分はどのような「読みの枠組（スキーマ)」（イ）を形成し、またいかなる「スキーマの修正・調整」（オ）を行ったのか、それらを「自己モニター」（エ）を通じて自覚化するところにより焦点が当たっていると言える。

参考文献

稲田利徳（2008）「『徒然草』の説話的章段考」『徒然草論』笠間書院

井上尚美（2006）「一読総合法の理論的背景」児童言語研究会編『今から始める一読総合法』一光社

古賀洋一（2022）「理解方略指導に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社

鈴木宏昭（2022）『私たちはどう学んでいるのか』ちくまプリマー新書

住田勝（2020）「『物語る力』を育てる―文学的問題解決に資する資質・能力の構想―」『国語科教育』87 集

世羅博昭（2023）『高等学校における古典教育の創造的展開』溪水社

鶴田清司（2012）「知識・技能の習得・活用をめざす文学の授業」『言語技術教育研究』2、さくら社

中野貴文（2019）『徒然草の誕生』岩波書店

山元隆春（2014）『読書反応を核とした「読解力」育成の足場づくり』溪水社

Baurmann, Jürgen/Müller, Astrid (2005): Lesen beobachten und fördern. In: Praxis Deutsch, H. 194.

Winkler, Iris (2005): Auf Spurensuche beim Lesen. Mithilfe des „Voraussagetextes“ den eigenen

ジェンダーを題材とした絵本制作ワークショップの実践
―日本画における地域での文化共創の可能性―

山瀬　優奈[1)]　磯部　香[2)]

1)高知大学　総合人間自然科学研究科　スポーツ・芸術文化共創専攻　院生

2)高知大学　総合人間自然科学研究科　スポーツ・芸術文化共創専攻

Practical implementation of picture book creation workshops on gender：
Aiming to hold workshops focusing on Japanese painting

YAMASE Yuna[1)], ISOBE Kaori[2)]

1) Graduate Student, Graduate School of Integrated Human and Natural Sciences, Sports and Arts Culture Co-creation Major, Kochi University

2) Graduate School of Integrated Human and Natural Sciences, Sports and Arts Culture Co-creation Major, Kochi University

要　約

本研究では、日本画のワークショップをする際にどのような題材が効果的なのか、参加者に美術活動に興味をもってもらえるか明らかにすることを目的としている。今後日本画を生かしたワークショップ開催に繋げていくために、2025年8月17日、高知県立室戸高校で開催された室戸サマーセミナーに参加した。そこで、水彩絵具を使用した絵本制作のワークショップを開催し、参加者の反応の観察やアンケート調査を行った。授業の中で水彩絵具の技法を教えたところ、参加者に興味を持ってもらえ、自身の作品制作にも活用してもらえた。また、アンケート調査からも「楽しかった」と回答した参加者も多く、今後参加してみたいワークショップとして「制作したことのない技法が体験できるもの」という意見を多く集めることが出来た。今回の実践及び、調査結果から得た経験を生かし、今後行う日本画のワークショップではより美術に親しみが持てる内容のものを提供していきたいと考える。

キーワード：ワークショップ、絵本制作、日本画、水彩絵具

1. 問題関心・目的

日本画の扱いは、中学校学習指導要領(平成29年告示)において、水彩絵具やポスターカラー絵具についての指導方法は言及されているが、日本画についてはほとんど言及されていない。次に、高等学校学習指導要領(平成30年告示)には「日本画では、伝統的な岩絵具や膠、箔、墨などの材料や筆、硯などの用具の特性や、独特な色彩効果と、余白の美や金地の背景などの空間表現などについて理解し、西欧絵画などに見られる空間概念との相違などとも考え合わせながら表現技法を工夫することが大切である。また、日本の美術作品に見られる美意識や自然観などについて考え、自らの表現に生かすことができるよう指導することが求められる。」(pp. 441-442)とある。だが、高等学校向けの美術の教科書を見ると西欧絵画やデザインなど他の分野と比較して日本画に割くページが少ない。著者が研究・実践活動を行っている高知

県では、土佐城下に生まれ幕末から明治初期まで活躍した絵師、弘瀬金蔵(絵金)[1]の作品を保存する絵金蔵があり、絵金の作品を展示するお祭りも開催されている。そのため、高知県は日本画に触れやすい環境にある。しかし県内で開催される美術のワークショップや体験教室では立体物の制作が多く、日本画が体験できるものは数件しか見当たらなかった。[2][3][4]

日本画の持つ魅力として、木下藍の「秋の芸術祭@了善寺-幼時から大人を対象とした日本画ワークショップの実践報告-」(2023)によれば、日本画材を使用した感想について日本画は「絵の具と違って思うように塗れないのが難しかった。」「楽しいけど大変だ、色味の調整が難しい。」という感想が得られた。しかし、「初めて使ったので新鮮で面白かったです。」「普通の絵の具と違って、色合いがどくとくでせんさいで使っていて楽しかったです。」という感想も得られ、「またやりたい」と再度日本画を体験してみたいという意見も見られた(p.56-57)[5]。また、野角孝一・吉岡一洋(2019)の「高知大学オープンクラスにおける教育効果」でも、日本画のオープンクラスを行った際のアンケートで、「岩絵具の色の魅力に魅せられました。」「やればやるほど日本画の魅力にはまっていく感じ。」という意見が見られ、90%の受講者が日本画を「是非また描きたい」「そう思う」と回答している(p.135-136)[6]。

以上より、日本画は他の画材とは違った特徴を面白いと感じ、何度も体験したい魅力を持っていることがわかる。

本ワークショップの詳細は次章に述べるが、日本画の使用感と似ている水彩絵具を使用した。今回のワークショップは時間が45分間と決まっており、ジェンダーの絵本を制作するといった内容とした。そのため、ジェンダーの問題にも関心を持ってもらえるよう、さらに日本画よりもより手軽で身近な水彩絵具を利用したが、日本画にも活用できる技法をセイトに教え、日本画にも親しんでもらえるようにつとめた。今後行うワークショップでは、今回得た経験や反省点を生かし、日本画の良さを生かしたワークショップを行ってくことも本活動に参加した目的のひとつでもあった。

そこで本研究の目的は、水彩絵具の技法を絵本に生かす実践を通して、美術のワークショップを行う際に、どのような題材が効果的なのか、またどのような手法でワークショップを開催すれば参加者に興味をもってもらえるのかについて明らかにすることである。

2.ワークショップの実践―室戸サマーセミナーへの参加―

【はじめに】

サマーセミナー[7]とは、「誰でもセンセイ、誰でもセイトになれる学校ごっこ。」というキャッチコピーをもとに、市民が自分の得意なことを教え、興味のあることを学ぶイベントである。教える内容は自分の職業や学校で学んでいることを生かしたものや、自分の趣味や得意分野を教えるものもある。地域の食文化を学べるものや外国の音楽文化について学べるもの、地域の特産品を生かした工作など、学校の科目では経験できないことが学べ、子どもから大人まで誰でも学べるイベントとなっている。本イベントは、兵庫県尼崎市で開催されている「みんなのサマーセミナー」をもとに2023年から行われている。高知県では室戸市だけでなく、いの町や大豊町でも開催されており、開催箇所や参加者数も増加してきている。また、給食の時間は地域の婦人会が食事を販売してくれ、地域との関わりも深く、朝礼や帰りの会もありたくさんの参加者と関われるイベントとなっている。

【授業への参加目的】

室戸サマーセミナーは地域と密着したイベントであり、室戸市や高知県で暮らしている人が多く集まる。今後開催するワークショップも地域住民を対象にしているため、どのような人が参加するのかを把握し、またどのような指導方法が効果的なのか、どのような題材が興味を持ってもらいやすいのかといったことを明らかにしたい。そして、今後、地域発信型の文化共創としての日本画のワークショップに向けて本イベントの経験を生かし、参加者に対して日本画や美術への関心や経験に関するアンケート調査を行わせていただくためもあり、参加した。

【授業の概要】

(1)名称:「ジェンダーの絵本を作ろう!」
(2)日時:2025年8月17日(日)9:30～15:30(実施時間:11:50～12:35)
(3)会場:高知県立室戸高等学校

(4) センセイ：山瀬優奈（スポ芸Ｍ１）、田中伶奈さん（教育学部４年)、磯部香（教育学部教員）（３名）
　セイト：10 名
(5) ワークショップの内容
　水彩画の制作をしつつ、ジェンダーの課題について考えられる絵本を制作する。絵本の最後のページに参加者が各自好きな服をデザイン、着彩し、絵本を完成させる。
(6) 準備物(10 名程度)
・本の形に印刷・成形した画用紙×13 冊(予備含)　・筆(3 種類 1 セット)×13 セット(予備含)　・水彩絵具(12 色セット)×2 個　・使い捨てパレット(10 枚入)×3 個(予備含)　・筆洗×5 個　・鉛筆×13 個(予備含)　・消しゴム×13 個(予備含)　・台拭き×10 個
(7) 当日の流れ
「表-1　当日の流れ」

セイト	センセイ	時間
①　磯部先生からのお話を聞く。	①　磯部先生からジェンダーのミニ講義。	5 分
②　今回制作する話の流れを聞く。	②　①を踏まえて、今回制作するお話の流れを紹介する。 ・最後のページに、各自好きな服の絵を描いてもらうことを伝える。	2 分
③　制作や技法の説明を聞く。	③　制作やの技法の紹介を行う。 ・制作手順について説明する。 ・水彩絵の具の技法を紹介する。	3 分
④　制作 ・好きな服のデザインを考え、水彩絵具で着彩する。	④　制作 ・技法のやり方の説明や質問に答え、机間指導を行う。	30 分
⑤　出来た絵本を読む。 ・できた絵本を他の参加者と紹介し合う。	⑤　出来た絵本を読む。 ・たくさんの人と紹介しあうよう促す。	5 分

【調査研究倫理】
　共著者の磯部香准教授と共に確認を行い、調査を実施した。なお、授業風景の写真の掲載許可はセイト全員から得ている。本アンケートの回答者には、研究目的、方法、参加は自由意志であり拒否による不利益がないこと、調査研究以外の目的では使用しないこと、個人情報は秘匿化すること等を、文書および口頭で説明し、同意を得た。

【当日の様子】
　今回の絵本では性別に囚われず、自分の好きな色や形の服を着ても良いことを伝える内容にした。ジェンダーについて興味を持っている参加者もおり、今までの経験や意見を共有する姿も見られた。



写真-1　ミニ講義を受ける様子

次に絵本の内容を紹介した(図-1)。物語の最後に参加者が自分の好きな服を描けるページを設け、性別の固定概念に囚われず好きな服をデザインできるようにした。また、絵本はこの後紹介する技法を活用して着彩しており、参加者の作品制作の参考になるよう工夫した。



(図-1　参加者に配布した絵本)

次に水彩画の技法を 9 種類紹介した(図-2)。その中で、「重ね塗り」という技法を実際にやって見せた。そうすることで、水彩画の透明感を生かせる方法を実感し、水彩画の技法に興味を持ってくれるよう意識した。



(図-2　水彩絵具の技法)

その後の作品制作の時間では、参加者のほとんどの人が紹介した技法を活用して制作していた。特に塩技法に興味を持ってくれた参加者が多く、調味料が絵に使えるという意外性が興味を持ってくれた理由なのではないかと考えた。他の技法も実践してくれている参加者も多く、技法を紹介することで美術にも興味を持ってくれるきっかけとなった。

作品制作の机間指導では、参加者の相談や質問に答えた。紹介した技法のやり方について教える、あるいはより自由に描けるよう道具を貸す、技法を別の紙で試せるように促した。また、参加者の中にはどのような服を描けば良いか思いつかないという人もいたため、普段好んで着ている服やインターネットで調べた服を参考にするよう、もしくは周りの参加者がどのような服を描いているかアイデアをもらうように声をかけた。周りの参加者の作品からアイデアをもらう方法では、他の参加者から「こういう服も良いのではないか」という会話も生まれ、コミュニケーションを取れる時間もあった。



写真-2　制作の様子

最後に、制作した作品を参加者同士で見せ合う時間を取った。参加者同士でお互いの作品の良い所を見つけ、気に入った表現を共有し合える時間となった。参加者は、自分の作品の自信が持て、他の参加者の作品からよりやってみたい表現を見つけ、作品制作に興味を持ってくれる経験になったのではないかと考えた。



写真-3　水彩絵具の技法を試す様子

3. アンケート調査からの考察

室戸サマーセミナーで筆者の担当した授業の参加者に向けて今回の授業の意見や美術教育の興味関心に関するアンケート調査を行った(図-3)。

本授業の参加者は、20 代が 3 名、40 代が 1 名、50 代が 1 名、60 代が 2 名、70 代が 2 名の計 9 名の参加者からアンケートが集まった。男女比は 1:7 で女性の参加者多かった。

本授業で紹介した技法は、多くの参加者に実践してもらえた。特に塩を使った塩技法や水彩絵具の特徴を生かしたにじみの技法、実践しながら紹介した重ね塗りの技法、ふき取りの技法など様々な技法に挑戦してもらえた。そして本授業を体験してみての感想では、楽しかったという意見が多く寄せられたのだが、難しかったという意見も数件見られた。

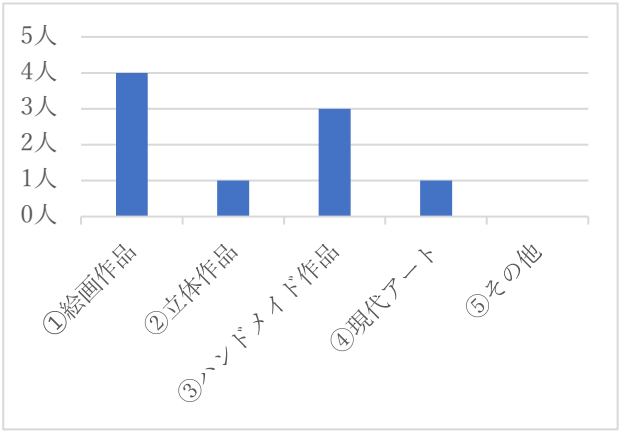
美術教育については、日本画や洋画、彫刻、工芸品、書道の中で体験したことのある美術の分野について「ある(学校の授業で)」「ある(趣味やワークショップで)」「ない」の三項目で質問した(表-2)。

「表-2　制作したものがある美術作品アンケート結果」

	ある(学校の授業で)	ある(趣味やワークショップで)	ない
日本画	1 人	0 人	8 人
洋画	2 人	1 人	6 人
彫刻作品	2 人	0 人	7 人
工芸品	3 人	3 人	3 人
書道作品	5 人	3 人	2 人

日本画と洋画、彫刻作品はほとんどの参加者が体験したことは無く、学校の授業で体験したことがあると回答した参加者も数人だった。日本画と彫刻については、趣味やワークショップで体験したことがあると回答した参加者は見られなかった。日本画や彫刻は必要な道具や材料の準備にも時間がかかり、教えられる人も少ないことが原因なのではないかと考えた。そして、「美術関係のワークショップで制作してみたい作品はありますか。(複数回答可)」という質問には、絵画作品やハンドメイド作品を制作してみたいという回答が多く集まった(表-3)。

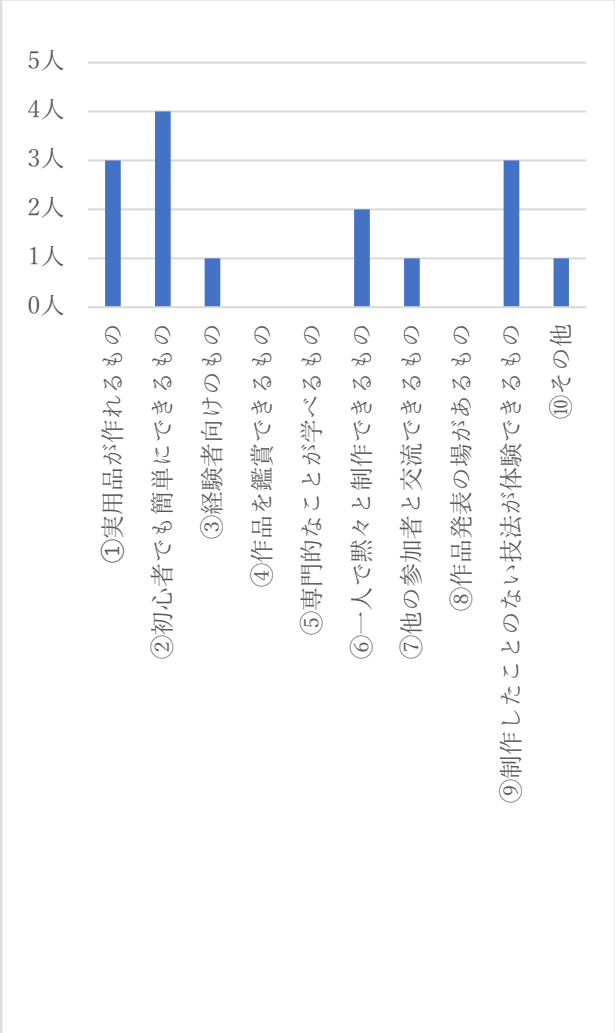
「表-3　美術関係のワークショップで制作してみたい作品のアンケート結果」



日本画や洋画は体験したことがある人は少ないが、絵画作品の制作を体験してみたい人や、興味があり一人で始めるには難しいが教わりながらやってみたい人が多いのではないかと考えた。「今後どのようなワークショップに参加してみたいと思いますか。(複数回答可)」という質問では、「実用品が作れるもの」「初心者でも簡単にで

きるもの」「制作したことのない技法が体験できるもの」への回答が多く集まった(表-4)。

「表-4　今後どのようなワークショップに参加してみたいかについてのアンケート結果」



「美術関係のワークショップで制作してみたい作品はありますか。」という質問で「ハンドメイド作品を制作したい」という回答が多く集まったため、ハンドメイド作品制作で実用品を作る体験も参加者の体験してみたい内容に合っているのではないかと考えた。また、初心者でも簡単にできるものが求められていることがわかった。初心者でも成功しやすい技法を活用したものや、失敗しにくいよう授業内容や教材を工夫されたものが良いと考えた。次に、制作したことのない技法が体験できるものという回答も、今回の授業で紹介した水彩画の技法から興味を持ってもらえたのではないかと考えた。日本画にも水彩画の技法に似ているものや日本画特有の技法があるため、参加者の興味や関心を引けるのではないかと考えられた。

4. 本実践の成果と今後の展開

本実践の成果として、水彩画の技法に興味を持ってもらえたことである。授業後のアンケートから、紹介した技法をほとんどの参加者に体験してもらえた。また、「今後どのようなワークショップに参加してみたいと思いますか。」という質問でも、「制作したことのない技法が体験できるもの」という回答も多く集まり、美術の楽しさを伝えることが出来た。

課題としては、この授業で水彩画を体験してみて難しかったという意見も見られたことである。机間指導でサポートするなどして、難しいが楽しいと思ってもらえるように授業内容や指導方法を工夫していきたい。そして、もっとやってみたいと思ったという意見もあまり見られなかったことも課題だと感じた。次の芸術活動の参加機会の獲得のために、再度体験してみたいと思える授業内容にしていきたい。そのためにも、上手く制作することができたと成功体験が得られるように題材や指導方法を工夫し、改善していく必要がある。

今後の展開として、地域貢献として健康寿命へのアプローチをしていきたいと考えている。大西典子(2024)の図書紹介「Gerontology as an Interdisciplinary Science」によると、重要な関心ごとの一つとして高齢化、長寿化など人体動態が大きく変化する中、健康で長生きするためにはどうすれば良いか、それを地域や企業がどのようにサポートできるかといったことをあげている。(p. 59)[8]。このように、参加者の気分が向上し、精神的な健康にアプローチできる方法を日本画の技法を活用した高齢者向けのワークショップの開催を検討している。その理由として高知県は高齢化率が 36.6%であり、全国平均 29.3%を上回り、全国第２位と急速に進行している（『令和７年版高齢社会白書』p. 12）[9]。そこで、高齢者への美術活動を通して健康を維持、促進する効果について研究を行っていきたいと考えている。山崎聖子・柳久子・奥野純子・戸村成男(2008)の「アートセラピーの変遷と高齢者への適応」では、介護予防には身体的な問題だけでなく、精神的な健康も重要な課題となっていると言及されている。そして、精神的な健康を保つための方法の１つにアートセラピーという方法がある。アー

トセラピーは、高齢者の抑うつ感の改善やQOL向上、社会交流の機会増加、認知機能の向上など様々な効果が見られることが研究されている(p. 364-p. 368)[10]。このような研究から、美術で高齢者の精神的な健康にアプローチできる方法を模索していきたいと考えた。美術と高齢者の精神的な健康を関連付けた研究として、吉岡聖美(2016)の「嚥下機能の維持向上のための呼吸リハビリテーションプログラム-要介護高齢者の継続的な取り組みを促すアートプログラムの開発と実践評価-」では、息を吹き込むことができる嚥下機能の維持向上の機能を持った人形を制作するアートプログラムを行った。その結果、嚥下機能を良い状態で維持できただけでなく、参加者の気分が改善、良い状態を維持することができた(p. 14-16)[11]。

今後は、アンケート結果や参加者の反応を参考に、初心者でも簡単にできるもので成功体験を持ってもらえ、美術の楽しさに気付き、美術を始めようと思ってもらえるきっかけとなるようなワークショップを実施していきたい。

室戸サマーセミナー「ジェンダーの絵本を作ろう！」アンケート

本アンケートは高知大学所属の大学院生の研究のみに使用されます。

Q1 基本情報について教えてください。

年齢　①10 代　②20 代　③30 代　④40 代　⑤50 代　⑥60 代　⑦70 代　⑧80 代以上

性別　①男性　②女性　③無回答

どこから来ましたか　①室戸市　②高知県内(　　市・町・村)　③高知県外(　　県)

Q2 今回の授業についてご意見をお聞かせください。

Q2-1 今回紹介した水彩画の技法を試しましたか。

はい　・　いいえ

Q2-2(Q2-1 で「はい」と答えた方へ)どの技法を試しましたか。(複数回答可)

①にじみ　②重ね塗り　③グラデーション　④スパッタリング　⑤ドリッピング　⑥ドライブラシ　⑦ふき取り

⑧バックラン　⑨塩技法

Q2-3 今回水彩画を体験してどうでしたか。ご感想をお聞かせください。(複数回答可)

①楽しかった　②難しかった　③丁度良い難易度だった　④簡単すぎた　⑤もっとやってみたいと思った

⑥つまらなかった　⑦他の画材も使用してみたいと思った　⑧その他(　　)

Q2-4 今回の授業で分からなかった所はありますか。

Q3 美術教育についてご意見をお聞かせください。

Q3-1 美術の経験についてお聞かせください。あてはまる番号に○をつけてください。

	ある (学校の授業で)	ある (趣味やワークショップなどで)	ない
日本画を制作したことはありますか。	1	2	3
洋画を制作したことはありますか。	1	2	3
彫刻作品を制作したことはありますか。	1	2	3
工芸品を制作したことはありますか。	1	2	3
書道作品を制作したことはありますか。	1	2	3

Q3-2 美術関係のワークショップで制作してみたい作品はありますか。(複数回答可)

①絵画作品　②立体作品　③ハンドメイド作品　④現代アート　⑤その他(　　)

Q3-3 今後どのようなワークショップに参加してみたいと思いますか。(複数回答可)

①実用品が作れるもの　②初心者でも簡単にできるもの　③経験者向けのもの　④作品を鑑賞できるもの

⑤専門的なことが学べるもの　⑥一人で黙々と制作できるもの　⑦他の参加者と交流できるもの　⑧作品発表の場があるもの

⑨制作したことのない技法が体験できるもの　⑩その他(　　)

ご回答ありがとうございました。

(図-3　室戸サマーセミナーアンケート)

付記

本研究は、令和７年度高知大学研究科長裁量経費からの助成を受けている。

また本研究の遂行にあたり、多くの方々がご協力くださりました。授業に協力してくださった高知大学教育学部田中怜奈さんに深謝いたします。室戸サマーセミナーを主催してくださった大島俊一郎先生、宝金実央先生には参加にあたりサマーセミナーについてご講義をしてくださりました。ここに深謝の意を表します。そしてサマーセミナーの授業にご参加、またアンケートにご協力してくださった室戸サマーセミナーの参加者（「セイト」）の方々、室戸サマーセミナーの運営に携わった方々に心よりお礼申し上げます。

注釈

(1)香南市「土佐赤岡絵金祭り」
https://ekinmatsuri.com/history/Z(参考 2025.11.26)
(2)土佐文化教室「講座一覧」https://www.kochi-sk.co.jp/bunka/course_list.cgi?GENRE []=4 (参考 2025.11.26)
(3)じゃらん「高知のクラフト・工芸」
https://www.jalan.net/kankou/390000/g1_A7/page_1/?screenId=OUW1701&influxKbn=0(参考 2025.11.26)
(4)アソビュー！「高知のハンドメイド・ものづくり」
https://www.asoview.com/leisure/grp4/location/prf390000/(参考 2025.11.26)
(5) 木下藍(2023)「秋の芸術祭@了善寺-幼時から大人を対象とした日本画ワークショップの実践報告-」『保育と実践』pp.53-60
(6)野角孝一、吉岡一洋(2019)「高知大学オープンクラスにおける教育効果」『高知大学学校教育　創刊号』pp.131-138
(7)SIP + 高知大学 「2025 年夏 おらんくの室戸大学 サマーセミナー」 https://www.kochi-u.ac.jp/kochisip/events/733/(参考：2025.11.26)
https://kokoharekochi.com/play/lesson/n90303/(参考：2025.11.27)
(8) 大西典子(2024)図書紹介「Gerontology as an Interdisciplinary Science」『山野研究紀要 第32号』pp.59-61
(9) 内閣府「令和７年版高齢社会白書」
https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2025/zenbun/07pdf_index.html(参考：2025.11.30)
(10) 山崎聖子、柳久子、奥野純子、戸村成男(2008)「アートセラピーの変遷と高齢者への適応」日本老年医学会雑誌 = Japanese journal of geriatrics、pp.363-371
(11)吉岡聖美(2016)「嚥下機能の維持向上のための呼吸リハビリテーションプログラム-要介護高齢者の継続的な取り組みを促すアートプログラムの開発と実践評価-」感性工学 Vol.18No.1　pp.13-18

引用文献

・木下藍、2023、「秋の芸術祭@了善寺-幼時から大人を対象とした日本画ワークショップの実践報告-」『保育と実践』、pp.53-60
・野角孝一・吉岡一洋、2019、「高知大学オープンクラスにおける教育効果」『高知大学学校教育　創刊号』pp.131-138
・SIP + 高知大学 「2025 年夏 おらんくの室戸大学 サマーセミナー」 https://www.kochi-u.ac.jp/kochisip/events/733/(参考：2025.11.26)
・大西典子(2024)図書紹介「Gerontology as an Interdisciplinary Science」『山野研究紀要 第32号』pp.59-p.61
・内閣府「令和７年版高齢社会白書」
https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2025/zenbun/07pdf_index.html(参考：2025.11.30)
・山崎聖子・柳久子・奥野純子・戸村成男、2008、「アートセラピーの変遷と高齢者への適応」『日本老年医学会雑誌 = Japanese journal of geriatrics』、pp.363-371
・吉岡聖美、2016、「嚥下機能の維持向上のための呼吸リハビリテーションプログラム-要介護高齢者の継続的な取り組みを促すアートプログラムの開発と実践評価-」、『感性工学 Vol.18No.1』、pp.13-18

特別支援学校（病弱）の通級による指導における遠隔システムを利用した指導と遠隔支援会議の有効性

前田　正博[1)]，松本　秀彦[2)]
1)高知県立高知江の口特別支援学校
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

The effectiveness of instruction in a resource room and support conference using remote system in special needs school for children with chronically ill

MAEDA Masahiro[1)], MATSUMOTO Hidehiko[2)]
1) Kochi Prefectural Kochi Enokuchi Special Needs School
2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

本研究は，特別支援学校（病弱）に設置された通級指導教室に通う生徒の在籍校との支援会議と，通級指導教室において実施されたソーシャルスキルトレーニング（以下，SST）の実践から，遠隔システムを活用した支援会議の有効性と SST の実践の意義について論じた。遠隔を用いたアセスメントも対面と同質の情報収集ができた。在籍校で実施された遠隔の通級による指導では，学校生活で想定される場面や状況に応じたコミュニケーションスキルを獲得するための SST を行った。生徒のコミュニケーションスキルが向上する等の成果が見られた。併せて同席していた在籍校の担任が，通級指導教室での学習を理解することにもつながった。指導経過や在籍校での様子について支援会議を行う際に Google Meet（以下，Meet）を用いたことで移動時間の短縮が図られた。

キーワード：特別支援学校（病弱），ICT 活用，通級指導教室，遠隔による SST，遠隔支援会議

１．はじめに

病弱教育を受けている児童生徒は，全国病弱虚弱教育連盟が令和３年５月に調査した「全国病弱虚弱教育施設在籍児童生徒数一覧」によると，全国に 8,339 人おり，そのうち特別支援学校（病弱）には 3,764 人，病弱・身体虚弱特別支援学級には 4,575 人が在籍している。また，小中学校等において，病気のために長期間欠席している児童生徒や，退院後に自宅での療養生活を続けざるをえない状況となり，長期欠席している児童生徒もいる。そのため，通常の学級に在籍する病気の児童生徒の中にも，特別支援教育の対象として，特別な指導や支援を必要とする児童生徒がいると考えられる。丹羽（2017）は入院等を必要とする急性期の医療から，外来による継続的な治療を必要とする慢性期医療へと変わってきていると述べている。病弱児の治療や療養生活について，土屋(2021)は，うつ病等の精神疾患の児童生徒や心身症の児童生徒の増加，小児がんのため長期間の医療や生活管理を必要とする児童生徒の増加などが目立つなど，大きく変化してきていると述べている。また，文部科学省は 2022 年に「障害のある子供の教育支援の手引」において病弱教育の現状についてまとめており，「小中学校や高等学校等の通常の学級に在籍する子供が病気により入院することがあるので，子供が入院したときや退院後も適切な教育的対応ができるようにする必要がある。」「感染症予防や自宅療養等のため通学して学習することが困難な場合には在籍校から Web 会議システムを活用して授業を配信するなど，教育機会の保障を行う必要がある」と述べている。

令和元年度から特別支援学校（病弱）で地域の小学校及び中学校に在籍する病弱・身体虚弱の児童生徒を対象とした通級による指導が X 県で開始された。全国的にも

特別支援学校（病弱）が行う通級指導教室は少なく，病弱・身体虚弱の児童生徒を対象とした学校は２校だった（前田・松本,2021b)。通級による指導が開始された最初の２年間はX大学と連携し，通級による指導の指導内容や在り方について研究してきた。在籍校の学級担任との情報共有は，連絡帳と学期に１回の支援会を中心に連携して行っているが，日常的な児童生徒の生活を共通理解することが少ないことが課題となっている。

また，病弱・身体虚弱を対象とした通級による指導を実施している学校は県内に１校だけであり，他校通級のため保護者の送迎によって通う児童生徒は，指導回数を増やす必要があっても保護者の仕事などの都合で増やせないことも課題になっている。併せて，在籍校の授業時間を確保することも必要なため，指導回数を増やす必要があっても増やせないことも課題になっている。

病弱児の教育にICTを活用することは「学習上のニーズ」「精神的なニーズ」「社会的なニーズ」に対して有効であり，ICT を活用した指導は児童生徒の学習意欲を高めることにつながる（森山ら,2014)。そして，ICT を活用することは学習上や生活上の困難を克服でき，児童生徒の可能性を広げることにつながると考えられる(前田・松本,2021a)。また,ICTを活用した支援会議についても，学習の成果等の情報を確認できる対面での利点と，ネットワークを構成すれば多地点で実施できる遠隔での利点を共にもつことが可能であり（江角ら,2001)，教員の専門性を高めることや，児童生徒の情報を得られることに有効であると考えられる（藤後ら,2011)。そこでX県の「児童生徒についての共通理解を図ること」「通級指導の機会を増やすこと」の２つの課題を解決するために ICT を活用した在籍校や家庭からの情報収集や連携，通級指導を併用することが効果的ではないかと考えた。最初に，在籍校及び家庭での生徒の実態を把握するために，対面で保護者面談を行い，遠隔システムで在籍校の担任からの情報収集を実施する。次に対面での通級による指導と遠隔システムを活用した「遠隔の通級による指導」を併用することが効果的であるか検討する。最後に在籍校の学級担任等と通級担当者が，ICT を活用して情報共有を行う「遠隔システムを用いた支援会議」の結果について検討する。以上，本研究では①「対面指導と遠隔指導を併用した通級による指導」，②「遠隔システムを用いた支援会議」についてX県立Y特別支援学校の通級担当者(著者）が行った実践を報告し，遠隔システムを活用した通級による指導と支援会議の意義を明らかにする。

2. 方法

2-1 対象

20xx 年４月から 20xx+2 年１月の期間にX県立Y特別支援学校の通級指導教室に通っている公立B中学校の１年生の生徒Aを対象とした。併せて学級担任や特別支援コーディネーター，対象生徒の保護者を対象とした。

2-2 対面と遠隔を併用した通級による指導

(1) 対象生徒：通常学級に在籍する中学１年生１名を指導対象とした。睡眠障害の診断があった。病歴は，小学４年生ごろから家庭や学校で眠気を訴えるようになり，学校では荷物を出した状態で寝ていることがあり，授業が始まっても寝ている状態が続くことがあった。そのため睡眠障害の診断を受け，月に１回の通院治療と服薬治療（モダフィニルを１日１回，毎朝服用）を１年間行った。しかし，病状の改善が見られなかったため保護者の判断で治療を中断したが病状が回復しないため，小学６年生の３学期から通院治療と服薬治療を再開した。

学習場面では,小学校時代は図工などの好きな学習や活動は眠らずに参加できるが，通常の授業ではノートテイクや課題を行っている際に寝てしまうなど，授業中に寝ている時間が多かった。中学校では，席が隣の同級生が起こしてくれることで覚醒して取り組むことができた。担任は寝ていたら，そのつど起こしていたが，他教科では寝ていても起こさないなど教科担任によって対応が異なっていた。病状の関係で授業中に眠ってしまい，学力の定着が十分ではないため，学習に対して苦手意識をもっている。一方，字をきれいに書いたり，描画やコラージュ等の作品を作ったりすることは得意だった。

対人関係能力は，幼稚園の頃は友達との関りが少なく，絵を描いて過ごすなどの一人遊びが多かったが，小学校では特定の慣れた友達と関わることができるようになった。その中で，自分の思いをはっきり言うため，友達に対して言いすぎてしまうことがあった。中学校では特定の同級生や同じ部活動の友達と良好な関係を築いている。ただし，話したい衝動を抑制する力が弱く，場面や状況に関係なく話し始めることがある。真面目で正義感が強いため，授業中にふざける生徒に対して不快に思っていた。

(2) 実態把握及び指導目標：生徒Aの実態把握を行うために,「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編」の実態把握の際に収集する情報を参考にしながらX大学と連携して作成した「情報収集シート」を用いた。保護者は「生育歴」「生活習慣」「将来の希望」等の16項目，在籍校は「登校状況」「授業中の様子」「休み時間の

様子」等の 11 項目とした。対面による実態把握では，保護者の聞き取りを行った。生徒 A はネガティブな思考のため，指導されたことを素直に受け止められないことが母親より挙げられた。遠隔システムを用いた実態把握では，情報収集シート（GoogleForms（以下，Forms））へ在籍校の担任が記入し，学習面や学力については，「読んで答えることに時間がかかる。そのうちに寝ることもあり，時間がかかっている。」「学習成果が定着していない。」と記載された。これらは自立活動の「健康の保持」の「(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること」と「環境の把握」の「(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」に関する内容に相当した。生徒 A の自立活動の目標とその根拠に沿って考えると“病状面が学力に影響を及ぼしているため，病気の状態を理解し，起きて活動できるための手だてを身に付ける必要がある。そして睡眠や服薬の生活管理する力を育み，感覚や認知の特性を生かして学習に取り組むことで学力の積み上げができる”と考えた。そこで指導目標を「覚醒して学習できる時間を延ばす。」と設定した。また，対人関係やコミュニケーションでは「友達に話しかけるより，大人に話しかけることが多い。」「自ら積極的に話しかける場面が少ない。」と記載があったことから，担任へ聞き取りを行うと「新しい人間関係を築くことが苦手なため，自分の意見を相手に伝えられずストレスを感じたり，素気ない言い方をすることで同級生とトラブルになったりすることがある。」ことが把握できた。このことは自立活動の「人間関係の形成」の「(2) 他者の意図や感情の理解に関すること」「(3) 自己の理解と行動の調整に関すること」と「コミュニケーション」の「(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること」に関する内容である。そのため“他者の意図や感情を理解し，自己の行動を調整することで周囲の状況を理解することができ，適切なコミュニケーションをとることができる”と考え，指導目標を「場面や相手の状況に応じて適切なコミュニケーションをとる」に設定した。本研究では，指導目標の「場面や相手の状況に応じて,適切なコミュニケーションをとる」についての対面指導と遠隔指導を併用して取り組んだ通級による指導の取組を報告する。

(3)対面指導と遠隔指導を併用した通級による指導:対面指導の通級による指導は，毎週 1 回 90 分の指導を Y 特別支援学校で通級担当者（著者）が行った。指導場面では，最初に生徒が自分の体調を理解するために，指導時間の最初と最後に健康状態のスケーリング（20 段階）を行い，その後に SST を行った。SST ではプリントで設定された場面や状況に対して生徒Ａがどのように対処するのか回答し，その後にロールプレイを行った。遠隔指導前に行った対面によるプレセッションで，通級担当教員が「授業中にとなり席の人が話しかけてきたらどうするか」と発問しワークシートに記載を求めたところ，生徒 A はワークシートに「休み時間に話そうね。」と記入したが，ロールプレイにおいては「授業中だから話したらいかん。」と強めの発言をした。週に１回の指導では十分な時間が取れないため，遠隔で通級指導の頻度を増やすことと，遠隔の通級指導においては担任が同席する必要があるため，在籍校と通級指導教室との連携を密にすることをねらいとし，それ以降遠隔指導を併用した。

遠隔の通級による指導は，ChromeBook をプラットフォームとし，Classroom を通して教材の配布や提出，Meet を用いた学習を生徒 A の在籍中学校で放課後に 1 回約 30 分間通級担当者（著者）が行った。

対面指導での通級指導教室の時間に Meet の操作を練習したのちに，20xx～20xx+1 年に 1 回，20xx+1～20xx+2 年に 7 回実施した。遠隔の通級による指導を実施する前に在籍校の担任と授業内容と評価の観点について事前に Meet を使った打ち合わせを行った。指導場面では，対面の指導と同じように指導時間の最初と最後に健康状態のスケーリングを本人に回答させ，その後に SST の課題を Forms によるワークと Meet でのロールプレイを行った。SST の内容は体調管理や病状理解を通しての自己理解，リフレーミングやアサーション等のコミュニケーションスキルの獲得について行った。最初に学習するスキルについてスライドで説明を行い，問題場面を提示した。次にモデルを提示してから課題を Forms で行った。その後，回答を確認してからロールプレイを行い生活場面への般化を促した。活動の振り返りに選択式６項目，記述式２項目の質問紙を，Forms を活用して行い，最後に健康状態のスケーリングを行った。なお，活動の振り返りについては，対面指導でも行っており，在籍校の成績に関係がないことと教員の説明や提示した課題が理解できたかを確認する等，授業改善のために行っていることを説明している。指導後には在籍校の担任と振り返りを行い，生徒の様子の確認と在籍校で生徒 A が抱えている課題について協議し，次回の授業の内容の検討を行った。

評価については，「ソーシャルスキル尺度（中学生用）」（上野・岡田，2006）を用いた。本尺度は社会性に困難をもつ生徒を指導する際に，生徒の目標となるスキルを特定化するためのものであり，「集団行動（16 項目）」，「仲間関係（6 項目）」，「コミュニケーションスキル（11

項目)」の3つで構成されている。回答は4件法で，保護者は対面や遠隔による聞き取り,担任はFormsで行った。

2-3　遠隔システムを用いた支援会議

1回目の支援会議は対面で行い担当者の顔合わせや研究方針の説明，PC機器の設定を行い，2回目以降は遠隔システムを用いて支援会議を行った。遠隔システムのツールとしてMeetを活用し，在籍校との日程調整を行い，遠隔支援会議を行う日程を定めた。通級指導教室の成果については，文章と学習の成果のグラフを通級指導担当者が用意した。在籍校からも，生徒への効果的な指導について報告を受け，ICT に限らず指導の改善に反映させた。そして，支援会議の中で情報共有を行い，指導の共有化や指導法の改善を図るようにした。支援会議の有効性に関する評価は，在籍校の出席者にFormsでアンケートを行った。

2-4　社会的妥当性の評価

指導内容の適切さ，負担感，有効性について質問紙調査を毎回の指導後及び支援会後に対象生徒及び在籍校の関係者に対して行い，社会的妥当性を評価した。質問紙は「機器の準備・会場について」(5項目)，「支援会議について」(5項目)，「評価について」(3項目）の13項目で，回答は記述式が3項目，選択式を10項目とした。

2-5　倫理上の配慮

通級指導を実施する学校，生徒の在籍校，生徒本人および保護者に研究内容を事前に説明し同意を文書でとった。その際に，個人情報の観点より，指導実施中に作成される書類には個人名を用いず ID 化すること，研究発表では個人が特定されないよう情報の加工を行うこととした。また，研究への協力は任意であり，生徒本人およびその家族，通級指導を実施する学校の意思によりいつでも中止できること，そうした場合にも不利益は生じないことを説明した。

本論文に関して開示すべき利益相反関連事項はない。

3. 結果

3-1 対面指導と遠隔指導を併用した通級による指導

（1）生徒Aのコミュニケーションスキルの変化

遠隔の通級による指導では，第1回目のセッションからGoogle スライドの画面や説明をよく聞いており，発問するとすぐに返答することができた。健康状態のスケーリングは，対面の時と同様にその時の状態を伝えることができた。学習中に眠くなる様子も見られなかった。Forms で課せられるワークも，問題文を読んで回答を記入することができた。自由記述の課題では，適切な漢字を使って自分の考えを入力することができた。ロールプレイでは，相手に対して厳しい意見を発言することもあったが，自分も同じように言われるとどう思うのか尋ねると適切な言い方に修正することができた。例えば，第1回目のセッションでは，リフレーミングのスライドによる説明を聞いた後，言葉を言い換える練習とワークを行った。1問目は「いいかげん」を「繊細で神経質」，2問目は「せっかち」を「まじめ」と言い換えていたが，3問目の「うるさい」は「元気がある証拠」と適切に言い換えることができた。その時間のふりかえりでは「クラスの男子はうるさいのではなく，元気があるって思う」と回答していた。また，第5回目の「後輩に言われても」でも,「後輩が難しいことを質問してきたときに何て答える？」と聞かれると「うるさい。他の人に聞け。」と答えていたが，自分が同じように言われたらどう思うのか質問すると「嫌な気持ちになる。」と答えた。その後に再度「何て答える？」と尋ねると「私は分からないから，他の分かる先輩や先生に聞いてくるね。」と適切に答えられるようになった。

指導実施後の振り返りには，質問 1「通級指導で，やりがいや満足感をもてましたか？」については「だいたいもてた」が前半の4回中3回，それ以外の5回のセッションでは「もてた」と回答した。質問2「学習内容は理解できましたか？」については，2 回目だけは「だいたい理解できた」だが，その他のセションでは「理解できた」と回答した。質問 3「楽しく授業に取り組めましたか？」については，3回目だけ「だいたい取り組めた」だが，その他のセッションは「取り組めた」と回答した。質問4「時間の長さについて教えてください。」については，全部のセッションで「ちょうど良かった」と回答した。質問 5「今後も遠隔通級指導があれば，授業を受けたいですか？」については，全部のセッションで「受けたい」と回答した。質問 6「遠隔での通級指導の良かった点を書いてください。」については，毎回異なる回答を行った(表1)。質問 7「遠隔での通級指導の良くなかった点を書いてください。」については，1回目に「マイクの故障，文字入力のトラブル。」，2 回目に「今日は機嫌が良くなかったからうなずいていた」，5回目に「少し相手の気持ちや口調を注意したいです。」と回答した。学習内容を理解することができたと回答し，良かった点として「今日の課題について色々と取り組めた」と回答した。対面指導では自分の考え方を変えることは難しかったが，遠隔指導で在籍校の担任が同席し，意見を言ってくれる

表１　遠隔の通級による指導実施後アンケート結果
（生徒対象）

質問６「遠隔での通級指導の良かった点を書いてください。」

第１回	11/4	先生と話ができた。
第２回	6/13	課題に取り組めた。
第３回	6/27	色んなことを学べました。
第４回	7/7	先生と一緒に学習ができたこと。
第５回	9/14	本当の気持ちを伝えることが大切なのだと思いました。
第６回	10/6	学習の内容に取り組めた。
第７回	11/24	気持ちと言葉の言い方を，気をつけておきたいです。
第８回	12/14	自分のことや相手の気持ち，立場について学べた。

表２　SST 尺度の担任・保護者の変化について

		集団行動	仲間関係	コミュニケーションスキル
担任	5 月	6	4	7
	11 月	10	9	10
保護者	4 月	6	1	6
	12 月	8	6	8

ことで，自分の考え方を他者がどう思うのかということを意識しながら回答することできた。

対面指導の SST では，「学校帰りに寄り道をしようと言われたら」という問いに対して，ワークでは「ルールをやぶるのはいけないから，『ごめん』と言って断る」を選択していたが，ロールプレイでは「私はルールを守るから一人で寄り道して怒られたら。」等と強い言い方で回答を行うことがあったが，「自分が同じように言われたらどう思うのか」ということを意識しながら SST を対面指導と遠隔指導で継続して取り組んだことで「ルールをやぶるのはいけないよ。だから，家に帰ってから行こう。」と相手を意識した適切な発言ができるようになった。

（２）コミュニケーションスキルの評価について

担任や保護者による SST の評価は，指導開始当初は学年集団の平均より全ての項目において両者ともに下回っていたが，指導を重ねたことで数値の上昇が見られた。特に仲間関係のスキルは数値の上昇が大きかった（表 2)。

3-2　遠隔システムを活用した支援会議

支援会議は遠隔で 5 回行った。B 中学校との遠隔システムを活用した支援会議後の質問紙は，特別支援教育コーディネーター（1 名）が回答した。会議実施場所は保健室で行った。質問 1「機器の設定は難しかったですか？」については，1 回目は「まあまあ難しかった」，それ以降は「まあまあ簡単だった」「簡単だった」と回答した。質問 2「ネット接続までの時間は？」については，1 回目は「5 分以上 10 分未満」と回答し，それ以降は「5 分未満」と回答した。質問 4「支援会の参加人数は適切でしたか？」，質問 5「場所は適切でしたか？」，質問 10「支援会の時間は適切でしたか？」については，「適当だった」と回答した。質問 6「支援会の内容は理解できましたか？」については「理解できた」，質問 7「参加者の発言は聞き取れましたか？」，については「十分聞こえた」と回答した。質問 8「画面共有された資料の文字サイズは適切でしたか？」については，3 回目までは「ちょうど良かった」，4 回目以降は「小さいが読めた」と回答した。質問 11「遠隔システムを活用した支援会議は，効果的だと思いましたか？」については，3 回目までは「ややそう思う」，4 回目以降は「とてもそう思う」と回答した。質問 12「効果的だと感じた点を挙げてください。」については，「移動時間の省略によって支援会議時間を確保しやすい」ことと「必要な資料が手元にあること」が挙げられた。質問 13「使いにくい点，改善点を挙げてください。」については，「（対象校の教員が）画面共有方法を見つけたらもっとうまくできる」点が挙げられ，「パソコンへの苦手意識がある教員には難しいかもしれない。」といったことも指摘された。

4. 考察

4-1　対面指導と遠隔指導を併用した通級による指導

(1) 生徒 A の考察：対面と遠隔を併用した通級による指導の SST のワークは，「ソーシャルスキル尺度（中学生用)」の結果から生徒 A のコミュニケーションスキルを向上させ，場面や状況に応じたコミュニケーション行うことができるようになった。これらは遠隔システムを活用した SST の指導で成果を挙げることができた東ら（2021）や方波見・佐藤（2023）と一致する。生徒 A が遭遇しそうな場面を本人や在籍校の担任と一緒に話し合い，具体的な行動を想定しながら課題を設定し，ワークとロールプレイを行った。このことが適切なコミュニケーションスキルの獲得につながったと考えられる。

(2) 遠隔の通級による指導の考察：遠隔の通級による指導は,通級指導教室と在籍校をつないで取り組むことで,在籍校の担任等に通級指導教室での学習内容や様子を知ってもらうことができた。これは方波見・佐藤（2023）も連絡帳や支援会だけではなく，実際の様子を見ることの大切さを述べており，在籍校の担任も特別支援教育の専門性が高まり，生徒への対応が認知特性や病状へ配慮したものになることが期待され，より生徒の生活の質を高めるものと思われる。課題は，遠隔の通級による指導では身振りや手振りなどの仕草が伝わりにくいことである。そのため，同席しているB中学校の担任も補助者として一緒に参加することが必要である。学習面では，学習内容が学校での生活に必要な課題であり，般化されていくようにすることである。そのため，学習内容について，担任や特別支援教育コーディネーターから在籍校での生徒の様子を確認し，現状を把握しながら選定していかなければならない。

4-2　遠隔システムを用いた支援会議

遠隔システムを用いた支援会議は，ほぼ5分以内に接続することができた。事前にClassroomに接続方法のマニュアルを作成して共有していたことと，各校が遠隔システムを活用することに慣れてきたためだと考えられる。これは，遠隔システムを活用した会議を適切に開催するためには技術面や態度，環境の大事さを述べた安達・小河（2021）や，遠隔システムを活用した会議の有効性を述べた藤後ら（2011）と一致する。また，遠隔システムを活用した支援会議は移動時間を短縮できたことと，時間さえ合えばすぐに支援会を行えることから支援会を行いやすくなったと考えられる。これは東ら（2021）がオンラインでの発達行動支援が対面以外の選択肢となりうることを示唆したことと一致している。課題は,「個別の指導計画」等の個人情報に関する資料を共有することについては，個人情報保護の観点から困難である。小関ら（2023）が遠隔療育における安全性を担保し，実施していくためには教員や保護者の遠隔ツールリテラシーの向上が不可欠であると述べたように，遠隔システムを活用していくための正確な知識や技術が必要である。

4-3　まとめと今後の課題

本研究では，この取組を行うにあたって，対象校等と事前の打ち合わせを丁寧に行い，対象校等のニーズにも応えながら取組を進めてきた。そうすることで特別支援学校（病弱）が行う通級による指導において，遠隔システムを活用することは指導場面だけに限らず，実態把握や情報共有，支援会議の場面においても効果的であることがわかった。

課題として，ICT機器を活用した取組を，どの教員が担当になっても同じように取り組むことができるのかということが挙げられる。そのため，マニュアルの作成や一緒に取り組める教員の育成が必要である。

謝辞　本研究の実施にご協力くださいました皆様に深く感謝申し上げます。

文献

安達悠子,小河妙子（2021）Web会議の適切な開催の実現に関する要因の探索:Web会議の参加者と主催者の観点から.産業・組織心理学研究,35（1），101-116.

江角弘道,栗谷とし子,斎藤茂子（2001）テレビ会議システムを活用した看護系学科の遠隔授業.　情報教育シンポジウム2001論文集,2001（9），195-201.

東美穂,冨樫耕平,大森由紀乃,山本淳一（2021）発達障害幼児へのオンライン発達行動支援.認知行動療法研究,47（３），235-247.

方波見直也,佐藤愼二（2023）対面コミュニケーションに苦手意識がある児童へのオンライン交流学習―通級指導教室における実践を中心に―.植草学園短期大学紀要,第24号,19 - 28.

小関俊祐,杉山智風,岸野莉奈,池田美樹,久保義郎(2023)保幼小連携のための遠隔型ソーシャルスキルトレーニングの効果の検討.　桜美林大学研究紀要　人文学研究,第3号,202-208.

前田正博,松本秀彦（2021a）特別支援学校（病弱）における通級指導教室の実践.日本特殊教育学第59回大会発表論文集(0-1202).

前田正博,松本秀彦（2021b）特別支援学校（病弱）の通級指導教室の実態について.高知大学学校教育研究,3，145-152.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2022)障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～.ジアース教育新社,東京,初版,192.

森山貴史,日下奈緒美,新平鎮博（2014）病弱教育におけるICT活用の意義に関する検討.国立特別支援教育総合研究所ジャーナル,第３号,14-16.

丹羽登（2017）小児医療の進歩に伴う病弱教育の変化と課題.教育学論究,9-2,193-194.

藤後悦子,磯友輝子（2011）保育現場と大学を結ぶWEB会議の効果,日本心理学会大会発表論文集,75(0),1165.

土屋忠之（2021）児童生徒の病気の変化と自立活動における指導 - 特別支援学校学習指導要領解説と支援の手立てから - . 育療, 第 68 号, 41-42.
上野一彦・岡田智（2006）実践ソーシャルスキルマニュアル, 明治図書, 東京, 5 版, 144-147.
全国病弱教育研究連盟(2022)令和 3 年度全国病弱虚弱教育施設在籍児童生徒数一覧. 全国病弱虚弱教育施設調査.(更新 2022-3-23)
<https://drive.google.com/file/d/1X8PrYCQJh7tX-ZtfWw-2LFDR1jfQ8ZSL/view>, (参照 2023-3-10)

小学校2年生時のひらがな読みの流暢性と中学年・高学年での国語学力との関連性

松本　秀彦 1)

1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

The relationship between hiragana reading fluency in second grade and Japanese language achievement in the middle and upper grades of elementary school

MATSUMOTO Hidehiko 1)

1) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

本研究は、ひらがな読みの指導とアセスメントから構成される「多層指導モデル（MIM)」の指導効果と、早期の読み流暢性が将来の学力に与える影響を検討したものである 。研究 1 では、小学 2 年生時の MIM 指導の有無によって読み流暢性に効果があるか比較検討した。その結果、指導を受けた群は受けなかった群に比べ、6 月時点よりも 12 月時点での読み流暢性テスト（MIM-PM）の得点が有意に高く、継続的な指導により能力が向上することが示された 。研究 2 では、小学校 2 年生時点の MIM-PM の得点と、その後の 3〜5 年生時の国語科学力（CRT 検査）との関連を分析した。その結果、特に小学校 2 年 12 月の読み流暢性とその後の国語科学力とには高い正の相関が認められた。以上より、MIM 指導は読み流暢性を高める効果があり、低学年での読みの習熟度はその後の学習成果と関連性を有することから、早期発見と多層的な支援体制の重要性が示唆された 。

キーワード： Multilayer Instruction Model - Progress Monitoring(MIM-PM) ,
ひらがな読み流暢性指導, 国語学力

１．はじめに

文字読みの困難に起因する学習障害予防のために開発された読み流暢性指導及びアセスメントテスト Multilayer Instruction Model - progressive monitor(以下､MIM-PM)は実施が簡便であり流暢性能力をスクリーニングする効果が高く、通常の学級での一斉指導に導入されれば読み困難のある児童を減少させることが期待できる。実際に学力や読書力といった外的基準との高い相関性が学術的研究によって見出されている。

学習障害・学習困難の予防は、児童生徒の自信喪失や意欲低下といった二次的な問題を生じさせないとともに、生涯にわたり豊かな生活をおくるためにも意義のある教育課題である。学習障害の概念はディスクレパンシーモデルから変化し、現在では指導に対する児童の習得レベルの継続的モニターから学習困難を判断する Response to Intervention モデル､日本では MIM モデル(海津ら、2008 年）が主要な考え方となっている。MIM モデルでは教室での学習指導形態を 3 層に想定し、第 1 層ではクラス全体への一斉指導（1st ステージ指導）において多様な学力、多様な学びのスタイルの児童生徒が学ぶことができるように、最も分かりやすい学習指導を展開することを目指している。第 2 層(2nd ステージ指導)では、第 1 層で学習成果がやや乏しい児童に対してクラス内での補足的な指導を行う。第 3 層(3rd ステージ指導)は第 2 層指導で成果が得られない児童生徒に対して補足的・集中的・柔軟な形態での指導を行うものとしている。このモデルの評価されうる点は学習成果を継続的にモニターすることで、特別な教育的ニーズがある児童生徒をより早期に見出せる点である。また、MIM の教材は、読みのつまずきがある児童の多くが習得困難な促音や拗音とい

った特殊音節に焦点を当て、文字と発音のつながりを視覚化と動作化によって指導するようになっていて、音韻意識の弱い子どもがことばの音韻に気が付きやすく、そして習得しやすくなっている。継続的なアセスメントテスト Multilayer Instruction Model - progress monitor(以下、MIM-PM)は、将来的に指導がなかった場合に読みの流暢性の困難さによって学習の困難が予想される子どもをスクリーニングすることができる。

ひらがな音読速度は低学年になると顕著に速くなる(小林ら, 2010)こと，Multilayer Instruction Model-Progress Monitoring（以下，MIM-PM という）の総合点は学年が上がると高くなるが得点の幅は大きい（海津, 2012)こと，1 年生までに効果的な指導がなければ学校生活全体を通して読みの困難をもちうる(Francis et.al, 1996）ことが指摘されている。MIM 指導の効果については，小学校 1，2 年生における継続的な MIM 指導は MIM-PM の点数を有意に高くし（海津ら，2008)，2 学期からの週 2 回 15 分の MIM 指導でも効果が認められる(松田ら, 2018)とされる。小学校１年生を対象にした介入スケジュールに関する検討では，1st ステージ指導を 4 月から，2nd ステージ指導を 9 月から，3rd ステージ指導を 12 月からと各指導を各時期に明確に行うことで，読み流暢性の異なる児童に対してい有効であることが示されている（松田ら,2020)。

ひらがな読みの流暢性と学習成績との関連性は、MIM-PM の得点より予測される個別指導が将来必要な子ども(3rd ステージ)に関しては学習成績が相対的に低く、低学年度の国語到達度テストで 75 点を超えないことが見出されている（松本, 2013)。また、MIM 指導をした学校としなかった学校とで、殊音節の表記に関する聞き取りテスト、読書力検査（総合点、読字力、語彙力、文法力、読解力から構成）の結果を比較したところ、MIM 指導をした学校の方が高かったと報告があり(海津・田沼・平木・伊藤, 2008)、さらに小学校 3〜6 年においても MIM-PM と読書力検査との高い相関があること(海津, 2012)も報告されている。片桐（2018）は開発した書字課題が学業成績を予測するか検証するために MIM-PM を読み課題として測定し算数・国語ともに読み課題の影響があることを報告している。また、Kaizu & Tamaki(2024)は縦断的研究によって、MIM-PM の 1 年間の伸びが大きいかどうかという要因が、その後の小学校での学力をよりよく予測できることを報告した。このことは、MIM 指導によってひらがな読み流暢性の能力が高まっているのかどうか分析する視点をもつことが学習との関連性を吟味するときに重要であること示しているものと考えられる。

そこで、本研究は読み流暢性指導 MIM を小学校で導入し読み困難のある児童の早期支援を実現するための基礎的資料となるよう、低学年での MIM 指導が与えるひらがな読み流暢性への効果(研究１)と、小学校 2 年生での読み流暢性がその後の学年における国語科成績との関連性(研究２)について検討を行った。

２．方法

【研究 1】

小学校 2 年生で MIM 読み流暢性指導を受けたかどうかによって、MIM-PM の得点に差が生じるか検討する。

対象

同一小学校の 3 年生と 5 年生であった。2 年生のときに MIM 指導が行われたのは 3 年生で“MIM 指導あり群”とし､MIM 指導がなかった 5 年生を MIM 指導がなかった”MIM 指導なし群”とした。両群とも 62 名であった。いずれの群も通常学級に在籍し、要支援の対象児童かどうかは区別しなかった。また発達障害の診断があるかと言った情報も取得しなかった。

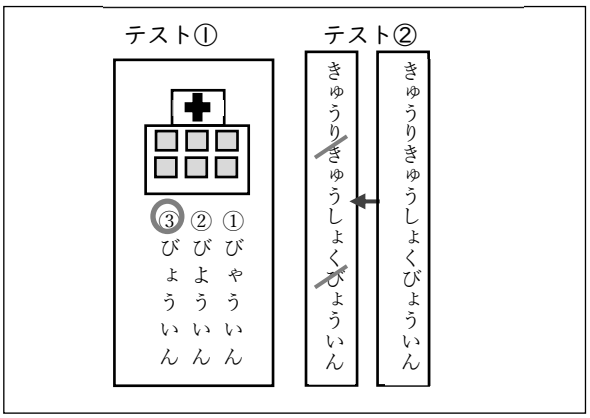
ひらがな読み流暢性指導

MIM 指導あり群は 2 年生のときに一年間 7,9,10,1,2 月に週に 1 回程度 45 分間の指導が行われた。

MIM-PM アセスメントテスト

MIM-PM は小学校 2 年生のときの 6 月と 12 月に行われた。MIM-PM には 2 つのテストがあった（図 1)。テスト①は，イラストが指し示す単語を三つの選択肢から選ぶ問題で全 35 問より構成された。問題の種類は､清音､促音、長音、拗音、拗長音、カタカナであった。テスト②は連続的に書かれたひらがなのつづりの中に三つのことばを見つける問題で全 35 問であった（図 1)。

図１　MIM-PM：２つのテスト



テスト①とテスト②の回答時間はそれぞれ一分間とし、

児童には間違えても消しゴムで消さず訂正がわかれば良いこと，できる限り素早く回答するよう教示した。MIM-PM の結果は，将来的に読みの流暢性の困難さで個別指導が必要になる可能性が高い児童をスクリーニングする基準点が設けられていた。

分析方法

MIM-PM アセスメントテストの①と②の総合点を算出し、平均値について 2 群（指導あり・なし）×2 時期（6 月・12 月）の二要因分散分析を行った。

【研究 2】

小学校 2 年生時点での読み流暢性が、その後の学年（3 年,4 年,5 年）での学力と相関があるか相関分析を実施した。

対象

対象となった 5 年生は MIM 指導を受けたことがなく、研究 1 の MIM 指導なし群であった。人数は 60 名であった。

MIM-PM の測定

対象学年は 2 年生のときに 6 月と 12 月に MIM-PM アセスメントテストのテスト①とテスト②の両方が実施され、データが学校に保管されていた。

学力の測定

教研式 CRT 検査が 3,4,5 年のときに実施された。分析には、CRT 国語の観点 2「話す・聞く」、観点 3「書く」、観点 4「読む」、観点 5「知識・理解・技能」を分析対象とした。

分析方法

MIM-PM アセスメントテストのテスト①とテスト②の総合点を算出し、6 月と 12 月の総合点について、3,4,5 年のときの CRT 国語の得点と相関分析を実施した。

研究倫理

本研究の実施における個人情報の保護等の配慮に関して学校長に説明し研究実施の承諾を書面で得た。また大学の倫理審査委員会の承認を得た。

3．結果

【研究 1】

MIM 指導の有無によるアセスメントテスト得点の変化の違い

MIM 指導の有無（MIM 指導なし群・指導あり群）×アセスメントテスト得点変化（6 月と 12 月）の分散分析を実施したところ交互作用が認められた（$F(1,122)=114.3$, $p<.001$）。下位検定の結果、6 月時点では両群の平均値の差はなかったが、12 月において MIM 指導あり群の方が MIM 指導なし群よりも平均点が有意に高かった（MIM 指導あり群：6 月 23.6 点（$SD=8.3$），12 月 39.2 点（$SD=11.2$）；MIM 指導なし群：6 月 25.9 点（$SD=7.8$），12 月 27.8 点（$SD=8.7$））（表 1 、図 2）。

【研究 2】

国語科成績と MIM-PM アセスメントテストの相関

対象の 5 年生は、小学校 3,4,5 年生のときに受けた教研式 CRT 国語のデータと、小学校 2 年生の時に受けた 2 回の MIM-PM アセスメントテストの結果が保管されており、分析が実施された。

(1)基礎統計量(表 2)

MIM-PM アセスメントテストの小学校 2 年 6 月と 12 月の平均値と SD を表 2 に示した。指導がなかった群のためか、6 月と 12 月の平均点はほぼ同じであった。研究 1 でも記したが、統計的差は認められなかった。

国語 CRT テストの 3,4,5 年生での平均点と標準偏差（SD）を表 2 に示した。観点 1,2,3,4,5 の平均点と標準偏差（SD)を示した。

表 1　MIM 指導ありなし群における小学校 2 年生での MIM-PM の平均値(SD)

	N	MIM-PM 2 年 6 月	MIM-PM 2 年 12 月
指導あり群	62	23.6 (8.3)	39.2(11.2)
指導なし群	62	25.9 (7.8)	27.8 (8.7)

図 2　MIM 指導ありなし群における小学校 2 年生での MIM-PM の平均値の変化

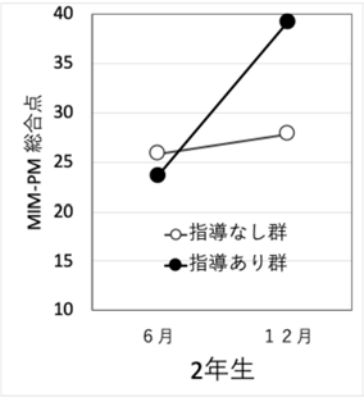


表 2　MIM-PM 総合点、CRT 国語の記述統計量

	N	Min	Max	Mean	SD
MIM-PM 総合点					
2 年　6 月	62	11	42	25.9	7.8
12 月	62	10	46	27.8	8.7
3 年_観点 1	60	8	100	73.6	17.7
観点 2	60	46	100	80.2	15.1
観点 3	60	7	100	76.3	25.2
観点 4	60	30	92	65.9	18.1
観点 5	60	53	100	91.5	11.2
4 年_観点 1	53	16	100	66.8	20.5
観点 2	53	21	100	77.1	19.1
観点 3	53	0	100	62.8	28.3
観点 4	53	0	100	53.3	29.0
観点 5	53	15	100	68.3	28.2
5 年_観点 1	52	6	100	72.3	24.9
観点 2	52	17	100	88.8	19.4
観点 3	52	0	100	62.6	32.8
観点 4	52	0	100	74.7	23.1
観点 5	52	24	100	76.1	20.0

観点 1「国語への興味関心態度」、観点 2「話す・聞く」、
観点 3「書く」、観点 4「読む」、
観点 5「知識・理解・技能」

(2)MIM-PM アセスメントテストと CRT 国語の相関関係

MIM-PM アセスメントテストの 6 月と 12 月のテスト①とテスト②の総合点と，CRT 国語の各観点との相関分析を行った。その結果、観点 1 を除いて全ての組み合わせにおいて、有意な正の相関が認められた（表 3)。相関係数 r が 0.6 以上の強い相関が認められた組み合わせは（表 3 中下線)、小学校 2 年生 12 月に実施した MIM-PM アセスメントテスト総合点との相関で、4 年生のときの CRT 国語観点 4「読む」，観点 5「知識・理解・技能」、5 年生のときの CRT 国語観点 3「書く」，観点 5「知識・理解・技能」であった。特に 5 年生の観点 5「知識・理解・技能」と小学校 2 年生 12 月の MIM-PM アセスメントテスト総合点との間に強い相関が認められた(r=.667，p<.001)。また、小学校 2 年生の 12 月に実施された MIM-PM アセスメントテストの総合点は、3,4,5 年生の観点 2 ～ 5 のほぼ全ての項目に対して中程度の相関を認めた。一方，有意な相関が認められなかったのは、3,4 年生の観点 1 および小学校 5 年生の観点 2「話す・聞く」であった。

表 3　国語 CRT の結果と MIM-PM アセスメントテスト総合点との相関

		MIM-PM　総合点			
		2 年生 6 月	N	2 年生 12 月	N
3 年	観点 1	.108	60	.270	60
	観点 2	.436**	60	.525**	60
	観点 3	.509**	60	.558**	60
	観点 4	.500**	60	.546**	60
	観点 5	.557**	60	.573**	60
4 年	観点 1	.400	53	.415	53
	観点 2	.584**	53	.566**	53
	観点 3	.351**	53	.545**	53
	観点 4	.470**	53	.615**	53
	観点 5	.477**	53	.648**	53
5 年	観点 1	.549**	52	.555**	52
	観点 2	.387**	52	.206	52
	観点 3	.519**	52	.600**	52
	観点 4	.437**	52	.408**	52
	観点 5	.535**	52	.667**	52

* p<.05，**p<.01，***p<.001

r>.6　強い関連性　.6>r>.4 中程度．r<.4 弱い

観点 1「国語への興味関心態度」、観点 2「話す・聞く」、
観点 3「書く」、観点 4「読む」、
観点 5「知識・理解・技能」

4．考察

【研究 1】MIM 指導の有無によるアセスメントテスト得点の変化の違い

MIM 指導の有無（MIM 指導なし群・指導あり群）× アセスメントテスト得点変化（6 月と 12 月）の分散分析を実施したところ交互作用が認められ,下位検定の結果 6 月時点では両群の平均値の差はなかったが、12 月において MIM 指導あり群の方が MIM 指導なし群よりも有意に高くなった（表 1 、図 2)。MIM 指導の効果については,小学校 1,2 年生における継続的な MIM 指導は MIM-PM の点数を有意に高くし（海津ら,2008)，2 学期からの週 2 回 15 分の MIM 指導でも効果が認められる(松田ら,2018)とされた、これらの先行研究の知見を裏付けることとなった。また、名倉・松本(2020)は小学校 1 年から 2 年にかけて、月に 3～4 回程度の指導を行った場合、1 年生 7 月には 1 st ステージ層の児童が 30%だったのが

2年生終了時点でおおよそ80%に増加することを報告した。本研究の分散分析の結果からMIM指導を行った群の方が行わなかった群よりも読み流暢性が高くなることが統計的に裏付けられたものと考える。

【研究2】国語科成績とMIM-PMアセスメントテストの相関

対象となった小学校5年生の3,4,5年生のときに受けた教研式CRT国語のデータと、小学校2年生の時に受けた2回のMIM-PMアセスメントテストの結果から、学力との関連性について相関分析によって検討した。

(1)基礎統計量

MIM-PMアセスメントテストの小学校2年6月と12月の平均値を比較したところ6月と12月とでは統計的には変化がなかった。本研究で対象とした児童は、MIM指導を受けたことがなかった。そのためひらがな読み流暢性は大きく伸びなかったのだと推測される。

(2)MIM-PMアセスメントテストとCRT国語の相関関係

MIM-PMアセスメントテストの12月の得点と、テスト①とテスト②の総合点との相関は，観点1を除いて全ての組み合わせにおいて､有意な正の相関が認められた(表3)。相関係数rが0.6以上の強い相関が認められたのは、4年生のときのCRT国語観点4「読む」，観点5「知識・理解・技能」、5年生のときのCRT国語観点3「書く」，観点5「知識・理解・技能」であった。このことから、小学校2年生12月におけるひらがな読み流暢性能力が高いほど小学校高学年での国語の能力、特に知識・理解・技能といった総合的な力が高くなるといった相関関係があることが明らかになった。また、小学校2年生の12月に実施されたMIM-PMアセスメントテストの総合点は、3,4,5年生の観点2～5のほぼ全ての項目に対して中程度の相関があることから、低学年でのひらがな読みの流暢性能力の指導はその後の国語の学習において重要な役割を持つものであると考えられる。一方，3,4年生での観点1および小学校5年生の観点2「話す・聞く」とは相関関係がなかった。このことは、読み流暢性能力と興味関心や話す・聞く能力とは関連性が高くないことを示唆している。

ひらがな読みの流暢性と学習成績との関連については、3rdステージの児童は低学年での国語到達度テストで75点を超えないこと（松本，2013)、特殊音節の表記に関する聞き取りテスト、読書力検査(総合点、読字力、語彙力、文法力、読解力から構成）の結果はMIM指導をした学校の方が高かったとの報告（海津・田沼・平木・伊藤，2008)もある。さらに小学校3～6年においてもMIM-PMと読書力検査との高い相関があること（海津,2012)も報告されている。本研究の結果も同様な知見を得たことから、MIM-PMにより測定されるひらがな読み流暢性が学力と関係性があると言えるのではないかと考えられる。

しかし、Kaizu & Tamaki(2023)の結果に従えば、小学校1年生一年間でのMIM-PMの伸び率がその後の学習成績を予測しうるということであることから、本研究でも6月から12月と短い期間であるが、伸び率を用いた多変量解析を行って、より多面的な関係性を明らかにすることも可能だったかもしれない。本研究の今後の課題として、相関分析だけにとどまらず、学力を予測する要因を多変量解析によって検討することを検討していかなくてはならないだろう。

5．まとめ

研究1では継続的なMIM指導は読み流暢性を向上させることを報告した。研究2では，小学校低学年での読み流暢性能力はその後の学力に影響する可能性が高いことが示唆されることから、ひらがなの読み流暢性の観点から早期に読みが苦手な子どもを発見する有用性が示唆された。客観的なデータをもとにした指導成果や根拠の可視化することによって、これまで低学年で取り組まれてきたひらがなや文字の読みの指導の重要性と、習得困難児童の指導の有用性を明らかにすることができた。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP19K02915,JP22K02748の助成を受けた。データ収集に協力いただきました学校の皆様にお礼を申し上げます。

引用文献

Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K. et al. (1996): Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. Journal of Educational Psychology, vol.88, No.1, 3-17.

海津亜希子,田沼実畝,平木こゆみ，伊藤由美(2008)：通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果―小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて―.教育心理学研究，56，534-547.

海津亜希子(2012)：読みの流暢性に関する発達的検討-Multilayer Instruction Model-Progress

Monitoring (MIM-PM)を用いて-. LD 研究, 21, 238-250.

Kaizu Akiko and Tamaki Munehisa(2024). Predicting reading achievement through progress monitoring in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education, 38*(1), 14-29.

片桐正敏(2018):読み書きの躓きは学業成績を予測する. 日本特殊教育学会第 56 回大会, ポスター発表, P2-66.

小林朋佳, 稲垣真澄, 軍司敦子他(2010):学童におけるひらがな音読の発達的変化―ひらがな単音,単語,短文速読課題を用いて―.脳と発達, 42, 15-21.

松田奈々恵, 佐野と喜ゑ, 星 茂行他(2018):小学 1 年生に対する多層指導モデル MIM を用いた 1st ステージ指導の有効性. LD 研究, 27, 278-289.

松田奈々恵,佐野と喜ゑ,星茂行,海津亜希子,野呂文行 (2020):小学 1 年生における特殊音節の習得と読みの流暢性に関する多層指導モデル MIM を用いた各ステージ指導の効果. 特殊教育学研究, 58, 11-22.

松本秀彦,三澤雅子,原田浩司 (2013):特殊音節指導教材 MIM-PM アセスメントと国語単元テストとの関連性について-小学校 1,2 年における得点の推移から-. 日本 LD 学会第 22 回大会発表論文集, 414-415.

名倉 忍, 松本秀彦(2020):小学校低学年の通常の学級における MIM-PM による継続的指導が読み流暢性に及ぼす効果 (第 2 報) .高知大学学校教育研究, 2, 279-288.

小学校高学年の通常の学級における特別支援教育の視点をいかした道徳科の授業改善

濱田　久司[1)]，是永　かな子[2) 3)]
1）高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2）高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻
3）高知ギルバーグ発達神経精神医学センター

Improving Moral Education Lessons in Upper Primary School Regular Classes by Incorporating Perspectives from Special Needs Education

HAMADA Hisashi[1)], KORENAGA Kanako[2)3)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate Student
2)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University
3)Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要　約

本研究の目的は、通常の学級において特別な支援を必要とする児童と特別な支援を必要としない児童が共に学び、かかわり合うことのできる全員参加の学級経営の検討である。特別支援教育の視点に立った授業改善と、それを支える学級経営に焦点をあて道徳科で授業実践を行った。授業実践では授業ユニバーサルデザインの全員を対象とした 1st ステージ指導と抽出児童を対象とした 2nd ステージ指導を行った。その際には、高知県の授業のユニバーサルデザインの５つの柱である「環境の工夫」、「情報伝達の工夫」、「活動内容の工夫」、「教材・教具の工夫」、「評価の工夫」を念頭におき「教師の手立て」と「子どもの学び」の視点を授業改善の手立てとした。結果として、特別支援教育の視点に立ったユニバーサルデザインの手法を用いることで、授業参加率は向上し、授業アンケート結果でも肯定的な回答が向上したことから、ユニバーサルデザインの５つの工夫を取り入れた授業改善は、授業参加率を高めたり、自分の考えを深めたりする手段となることが示された。

キーワード：小学校高学年　通常の学級　授業のユニバーサルデザイン

１．はじめに

近年、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が増加傾向にある。本研究で介入した学級でも、特別支援学級在籍児が交流及び共同学習を行っていたり、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成していたりする児童は複数名いる。

本研究の目的は，通常の学級において特別な支援を必要とする児童と特別な支援を必要としない児童が共に学び、かかわり合うことのできる全員参加の学級経営の検討である。そのためには学級の全員が支え合い、育ち合うことのできる関係性の構築を基盤とし、児童同士が信頼関係を築き上げ、良好な学級の雰囲気を醸成することが必要であることを念頭に授業改善を行うことを目的とした。具体的には日本授業 UD 学会が提唱する図１の「授業の UD 化モデ

ル」の理解の層へ全員を到達させることを目標とした。

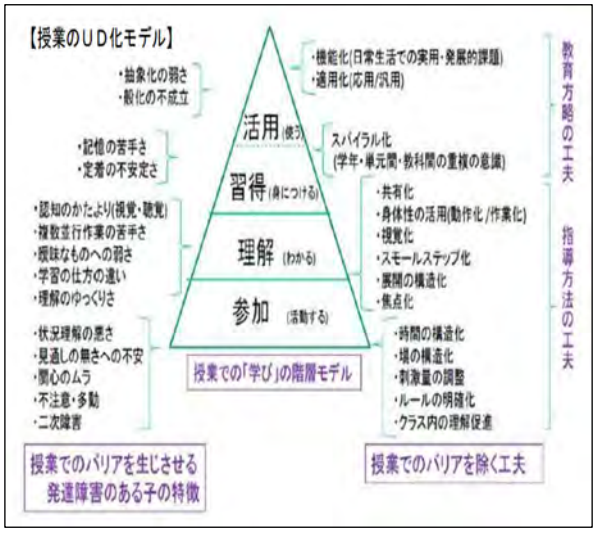


図1　授業のUD化モデル

出典：日本UD学会

2．方法

2.1　授業観察と各学級担任への聞き取り

2.1.1　対象

H市内I小学校6年□組

2.1.2　期間

20XX年4月～20XX年5月

2.1.3　内容

週に2時間程度、学級の状態と学びにおいて困難のある児童を中心に授業参観を実施した。その後、各学級担任に児童の様子の聞き取りを行った。

2.2　アンケート調査による児童の実態把握

2.2.1　対象

H市内I小学校6年児童99名

2.2.2　期間

20XX年6月～20XX年11月（2回実施）

2.2.3　内容

各学級でSDQ、PIQを実施し、児童個人と学級全体の実態把握を行った。アンケートの結果を各学級担任と共有し、気になる児童への支援策と各学級の特徴を活かした授業の工夫について話し合った。

以下に各アンケートの概要を示す。

第一に、強さと困難さアンケートSDQ(Strengths and Difficulty Questionnaire)は、イギリスの児童精神科医Robert N. Goodmanによって1997年に開発された。幼児時期から就学期の行動スクリーニングのための質問紙である。向社会性、多動性、情緒面、行動面、仲間関係5項目(25の質問数)で設定されており、向社会性を除く4つの下位尺度の合計点から、全般的困難度（Total Difficulties Score:TDS）を算出することができる。その領域における支援の必要性が「Low Need：ほとんどない」「Some Need：ややある」「High Need：おおいにある」の3つに分類される。向社会性の得点が高いほど適応していることを示し、その他の4つの下位尺度及びTDSは得点が高いほど、適応が困難であることを表す。

第二に、インクルージョンの認識に関するアンケートPIQ（Perceptions of Inclusion Questionnaire）は、2015年にヴェネッツらによってドイツで開発された。26か国語に翻訳され、使用されている。インクルーシブ教育における子どもの感情的ウェルビーング（包含Emotional well-being)、社会的インクルージョン(包含Social inclusion)及び学習自己概念（Academic self-concept）の3つの尺度がある。児童生徒が学校に対してどのような感情を抱いているか、学級内でインクルージョン(包含)されていると感じているか、学習におけるどのような自己概念を抱いているかについて12の質問項目を担任、児童生徒、保護者が回答する形式のアンケートである。数値が高いほど肯定的に評価することできる。

2.3　抽出方法

支援が必要な児童の抽出については、授業観察とSDQ、PIQの2つのアンケート結果と各学級担任からの聞き取りから児童を抽出した。

3．結果と考察

3.1　各種調査による抽出児童について

PIQとSDQの結果から6人の児童を抽出した。

表1　調査を基にした抽出児童

	PIQ			SDQ					
	感情的包含	社会的包含	学習自己概念	行為	多動不注意	情緒	仲間	向社会性	TDS
A	12	13	8	2	7	3	2	9	14
B	9	13	8	6	9	3	6	4	24
C	12	14	9	8	7	7	5	4	27
D	9	12	7	1	5	2	3	3	11
E	16	16	8	6	3	9	2	8	20
F	16	14	11	2	4	2	2	8	10

3.2　各調査による各学級の結果と考察

SDQ の結果は表 2 であった。

表 2　6 年□組　SDQ 結果　項目別人数

	行為	多動・不注意	情緒	仲間	向社会性	TDS
Some	1	3	2	1	4	2
High	6	2	2	2	2	4

行為（問題行動）、情緒（情緒不安定）、向社会性（社会的行動）に困り感を抱えている児童が多いことがわかった。

表 3 は PIQ の結果である。

表 3　6 年□組　PIQ 結果　項目別人数

	感情的包含	社会的包含	学習における自己概念
困り感（やや）	4	2	7
困り感（強い）		2	

PIQ の結果からは、学習における自己概念（学習における困難性）に学級として困難さがある児童が多いことがわかった。

以上の 2 つのアンケート結果から、学級全体の特徴として友達との関係での困難性、学習方略での学びの困難性を抱えていることがわかった。

4．授業実践

4.1　特別支援教育の視点に立った授業構成

授業構成のために図 2 の高知県における授業ユニバーサルデザインの考え方を活用した。



図 2「分かる」「できる」授業をつくる上で重要な 5 つのポイント
出典：高知県教育委員会（2021）すべての子どもが『分かる』『できる』授業づくりガイドブック（改訂版）～ユニバーサルデザインに基づく，発達障害の子どもだけでなく，すべての子どもにもあると有効な支援～.

アンケート、授業観察等を通して上記の課題を解決するために高知県教育委員会が示している授業におけるユニバーサルデザインの 5 つの視点を取り入れた授業を構成した。具体的には「環境の工夫」、「情報伝達の工夫」、「活動内容の工夫」、「教材・教具の工夫」、「評価の工夫」を授業で行うということである。

また、花熊（2018）は、子どもの学ぶ力を育て、一人ひとりの学びの質を高めていくためには、授業の「外形」だけでなく、授業の「質」（中身）を検討しなければならないと述べている。教科教育法の視点から、教科の特性を理解し指導を行わなければ、理解へ全員を引き上げていくことは困難である。授業 UD を一層深めていくためには、図 3 のように特別支援教育の視点と教科教育法の視点のコラボレーションが必要だと考える。

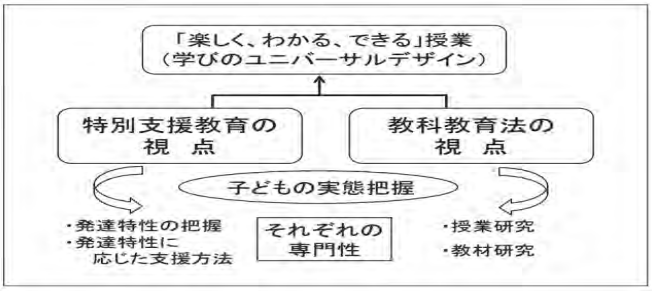


図 3　特別支援教育と教科教育法の視点
出典：花熊暁（2018）ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題, 社会問題研究, 67, 6.

教科教育法の視点から道徳科における理解を上の図の道徳価値レベルを参考にし、道徳的価値に対する考え方や感じ方、生き方に関する理解に到達することが望ましいと考えた。それに迫るための中心発問を考え、振り返りで自己を振り返り理解を図ることとした。

資料 1　指導案の一部

Ⅰ:環境の工夫 Ⅱ:情報提示の工夫 Ⅲ:活動内容の工夫 Ⅳ:教材・教具の工夫 Ⅴ:評価の工夫

	学習活動 ○発問 ◎中心発問 ・活動内容	予想されるつまずき	○全体への働きかけ ●個別に着目した支援 【】支援の工夫 ()抽出児童
14:05	1．内容項目に触れる ○心が広い人って、どんな人ですか。 ・だれかを許せる人	・広い心についてイメージできない。	○短い時間で話し合う【Ⅲ】 ●ペアで話し合う【Ⅲ】(児)
14:10 14:20 14:25 14:30	2.教材の理解と自分の考えの構築 ・範読前に、あらすじを説明する ・教材を範読する ・2 人の関係を確認する ○どちらがサーカス団のことを考えているか。 ・ピエロ(A)かサム(B)、どちらの立場か決める。 ・理由を書く。(ワークシート) ・ネームプレートを黒板に貼る。 ・全体で意見を交流する。 ○どちらもサーカス団のことを考えていたら争いになるのか。	・内容を理解できにくい。 ・登場人物同士の関係を整理しにくい。 ・立場を決めきれない。 ・理由を書けない。	○範読前にあらすじを説明することで、内容を理解しやすくする。 ●班の中での話合い。【Ⅲ】(児) ●立場を決めることができにくい児童には、考え中という表明の方法も認める。【Ⅲ】(児) ○自由に立ち歩いて5人以上と立場と意見を話し合う。【Ⅲ】(児) ○ワークシートの活用。【Ⅳ】(児) ○ネームプレートを活用して、黒板に自分の立場を示す。【Ⅳ】(児) ○話し合った友達の良かった考えを伝える【Ⅴ】
14:40	3．内容項目に迫る ◎ピエロからサムを憎む気持ちが消えたのはなぜだろう。 ・ワークシートに書く。 ○振り返りを書く。 ○学級会での、話し合いの場面を想起させる。	・振り返りを書くことに抵抗がある。 1．参考になった友達の意見をいれる 2．今までの自分と比べて 3．これから生かせること(感想)	○板書を3つに区切り、学習の流れを振り返りやすくする。【Ⅱ】 ○振り返りの書き方を示す。【Ⅱ】(S 児) ○学級会で意見の受け入れ方について、写真を提示しながら、良い点を伝える【Ⅱ】【Ⅴ】

特別支援教育の視点から、授業指導案に「全体への働きかけ」と「個別に着目した支援」（抽出児童）を記入した。そうすることで、全員が参加できる授業展開を意識した。具体的な手立てとしては①授業の流れを提示する。②発問をスモールステップ化して、内容を深める。③二項対立型の発問を行うことで意見をもったり、立場を決めたりしやすくする。④登場人物の心情を問うことは避け、自分のことで答えるようにする。⑤ネームプレートとビジュアルスケールを活用し、自分の立場と友達の立場を明確にして、意見を整理しやすくする。これらを授業の中に取り入れた。

また指導者の目標として、特別支援教育の視点から授業の中で意識して行うことも指導案に明記し、本時の展開を具体化するようにした。

資料２　指導案（指導者の目標）

(2)指導者の目標

- どの意見にも価値があることを見出し、相手の意見を聞いて自分の意見を変えたり、互いの立場を受け入れたりすることができる雰囲気を作る。(学級経営的なめあて)
- どちらの立場を選んでも間違いではないこと、その立場にも自分なりの基準があり、立場や意見を表明しやすくする。(学び方のめあて)
- 自分の意見をもつことや友達と意見を交流することで、考えが深まること、参加者意識をもたせる。
- 価値ある行動や言葉を黒板に示したり、称賛したりする。(学習規律的なめあて)

要点は３つである。１つ目は学級経営的なめあてであり、「どの意見にも価値があることを見出し、相手の意見を聞いて自分の意見を変えたり、互いの立場を受け入れたりすることができる雰囲気を作る」こと、２つ目は学び方のめあてとして、「どちらの立場を選んでも間違いではないこと、その立場にも自分なりの基準があり、立場や意見を表明しやすくする」こと、３つ目は学習規律に関するめあてとして、「価値ある行動や言葉を黒板に示したり、称賛したりする」に分けた。

そのためにもワークシートも書く量を減らして、ペア対話や自由対話の時間を多くし、友達とのかかわる機会を多くした。また、ワークシートに最初の自分の立場や考えを記入し、友達との交流や全体での共有後に、再度自分の立場や考えの変化を書くようにした。なお、自分の立場や考えが変わってもよいこと、変わらないことも大切なことであることを授業の始めに伝えた。

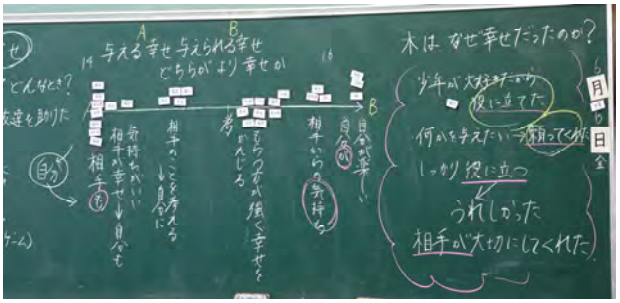
また、これまでの道徳の授業では、対立発問が中心発問の役割を果たす授業展開となっていた。対立発問は立場を決め、理由をもつことで参加を促す手立てになる。しかし、意見を出し合うことに比重が置かれる傾向にあった。本研究では、中心発問で考えを深め、理解を促すために手立てとして対立発問を使うこととした。具体的には、「中心発問（内容項目）につながるもの」、「自分事として立場を表明しやすいもの」である。この対立発問を中心発問の前に問うことで、理解へと引き上げていくことができると考える。

4.2　実際の授業

６年□組で道徳の授業を３回行った。１回目の授業は「おおきな木」という絵本を教材化したものである。教材はパワーポイントで編集したものを電子黒板に映し、読み聞かせのような形式で行った。

今回は振り返りとアンケートをタブレットで入力した。６年生の児童は短い時間ながら、多くの文章を入力していた。また、振り返りの内容も友達の名前が出てきている児童も多く、友達の意見を参考にしたり、自分の考えと比較したりしていることが分かった。

写真１　板書①



写真のように対立発問を立てるには、中心発問へのつながるような発問にすると同時に、どちらを選択しても間違いとならないように設定する必要がある。絶対解ではなく、納得解を導き出すことが重要である。その納得解を導き出すためには、自分の考え以外に多様な考えにふれること大切である。その際に、写真のような自由対話の場面を設定した。児童らは対話をしながら、友達の考えをワークシートにメモをしていた。自分の考えをもつことができないまま自由対話に入った児童も、友達の考えを参考にしながらワークシートに記入していた。自由対話の条件として、自分と立場が反対の人と対話するということや男女関係なく対話する、一人をつくらないことを確認して行った。

写真２　自由対話の場面①



指導案に記載しているように学び方を示したことによって、理解を促進するベースになったと考える。また、道徳科の特性でもある、自分なりの考えをもつことの大切さを示したことで、否定されることがない状態で安心して自由対話を行うことができた。そこには、担任の普

段からの学級経営が素地となっている。また、発問が進むにつれて、児童らの意見の質は高くなっていた。これは自由対話により多様な意見を自分の中に取り入れていた結果だと考える。

2回目の授業は「ブランコ乗りとピエロ」という教材で行った。授業の導入場面では、前時の時間の振り返りを紹介し価値付けた。それは、友達の名前と意見を書いており、自分の考えの変化や深まりを書いているものである。これにより、今回の授業でも友達との対話を重視することを意識付けた。

対立発問は「サムとピエロどちらが、サーカス団のことを考えているか」とし、互いが自分なりにサーカス団のことを考えているという考えを引き出し、切り返し発問で「同じ考えをもっている者同士が、なぜぶつかるのか」と問うようにした。UDの視点からも登場人物の心情を追うのではなく、普段の生活でも考えられるような発問をすることで自分の考え方をもてると考えた。

写真3　板書②



写真のように自由対話の場面では、友達のネームプレートの位置を気にしながら、自分と違う立場の人と対話しようとする姿や、対話をしながらメモをする姿がみられた。

写真4　自由対話の場面②



3回目の授業は「ロレンゾの友達」という教材で行った。本授業でも前時と同じように、振り返りを紹介し、対話によって自分の考えを深めてくことを価値付けた。範読の場面では、教科書を使わずにデジタル教科書で読み上げを行った。それはデジタル教科書の方が目で追いやすく、登場人物の相関関係を理解しやすいと考えたからである。しかし、紙媒体の方が分かりやすい児童もいることを想像し、教科書を見ながら範読を聞くことも認めた。4名の児童が教科書を開いていた。

本授業は板書の構造化も図り、対立発問の後に、内容項目の「友情・信頼」をもとに、3人の登場人物なら自分の考えはどれに当てはまるのかを表明するようにした。授業の終盤では、「本当の友情とは」という問いに対して15文字で答えるようにした。文字数を限定することで考えを整理した表現になり、相手に伝わりやすい内容項目に迫れると考えた。一方で自由対話の時間をとることができず、今回はペア対話や全体共有が主になり、限定的な対話となってしまった。

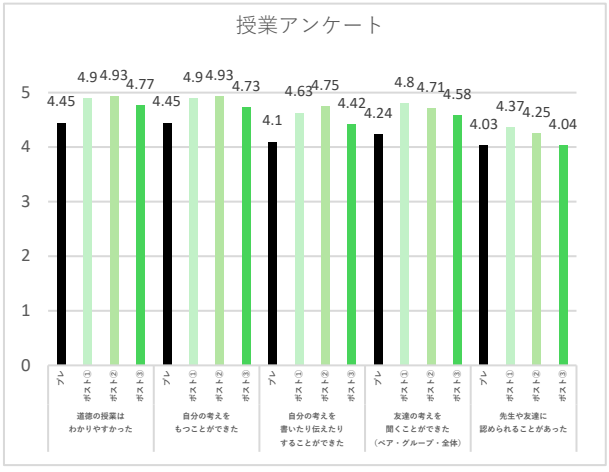
写真5　板書③



4.3　授業アンケート結果

アンケートの質問項目は、①「授業は分かりやすかった。」、②「自分の考えをもつことができた」、③「自分の考えを書いたり、伝えたりすることができた」、④「友達の考えを聞くことができた（ペア・グループ・全体）」、⑤「先生や友達に認められることがあった。」という5つの項目で、授業介入前と後で同じアンケートに答えてもらった。

表4　授業アンケート結果



授業アンケートの結果は、3回の授業のいずれの項目も介入前よりも高い結果となった。とくに、ポスト①と②の授業では、「授業は分かりやすかった」、「自分の考えを

もつことができた」、「自分の考えを書いたり、伝えたりすることができた」の項目は顕著な伸びを示した。これは、学び方のルールの明確化や二項対立発問による立場選択、自由対話による考えの深まりが効果的であったと考える。これはユニバーサルデザインの工夫の「情報伝達の工夫」、「活動内容の工夫」、「教材・教具の工夫」にあたる。

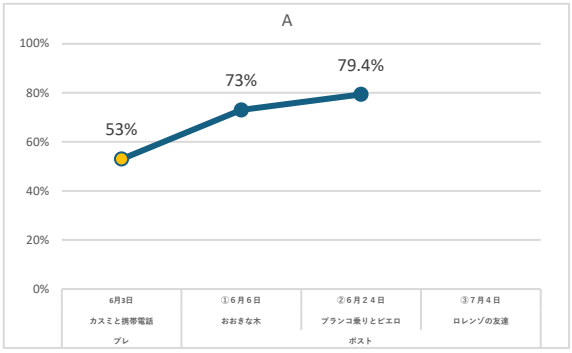
一方で、自由対話がなかったポスト③の授業では、すべての項目で評価が下がる結果となったことから、児童同士の対話による協働的な学びは、参加、理解を高めていくためには欠かせない活動であることが分かる。また、「先生や友達に認められることがあった」の項目は、他の項目に比べて低い評価となっている。これはユニバーサルデザインの工夫の「評価の工夫」のあたるものであるが、教師からの評価だけでは一人一人に届くことは難しく、児童同士の相互評価が必要である。その点で考えると、自由対話のように児童同士のかかわり合いが授業の中にないと向上しないと考えられる。

4.4　授業参加率の変化

表7以降に抽出児童授業参加率を示す。

授業参加率は毎時間、撮影した動画をもとに抽出児童の授業参加率を、60秒ごとに「参加度0：参加なし」、「参加度1：姿勢をよくする・教材や他者の方を見る・促されて行動を起こす」、「参加度2：指示に従う」、「参加度3：課題に取り組む・発言する・友達と相談する・決める」のいずれに該当するかをチェックするポイントタイムサンプリング法を用いて分析した。算出方法は、観察単位を44とし生起インターバルの割合（生起インターバル÷インターバル数44）である。

表5　抽出児童Aの授業参加率



A児は情緒障害特別支援学級に在籍している。当初は授業で受け身になる場面が多かった。とくに自分の考えを書く場面で困難さを示していた。本授業では、書くことよりも対話することを重視したこともあり、全体共有場面では発言することもあった。ポスト③の授業は欠席だった。

B児は授業中に姿勢が崩れることが多かったり、離席したりすることがあるが、発問に対して積極的に答えたり、友達の意見に反応したりしていた。また、教師にも積極的に質問もしていた。だんだんと参加率も向上してきた。態度評価だけでは見取れないということが確認できた。

表6　抽出児童Bの授業参加率

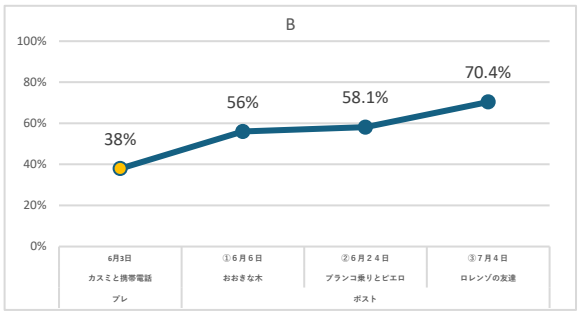
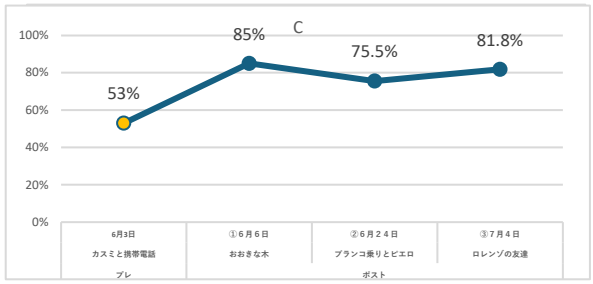
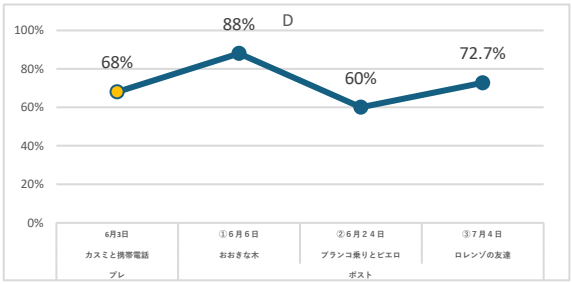


表7　抽出児童Cの授業参加率



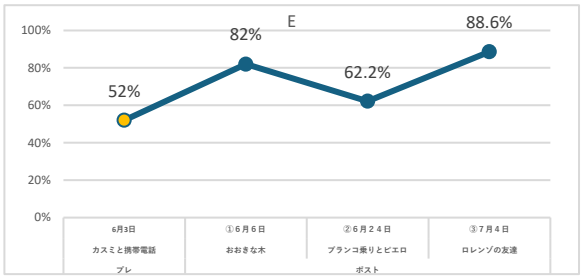
C児は他の抽出児童よりも高い授業参加率となった。教材や友達の意見に興味をもって話を聞いている姿がみられた。

表8　抽出児童Dの授業参加率



D児はポスト②の授業以降でF児と席が隣同士になり、同じタイミングで授業参加率が下がる傾向にあった。「環境の工夫」として、席の配置などの配慮も大きく影響することがあった。

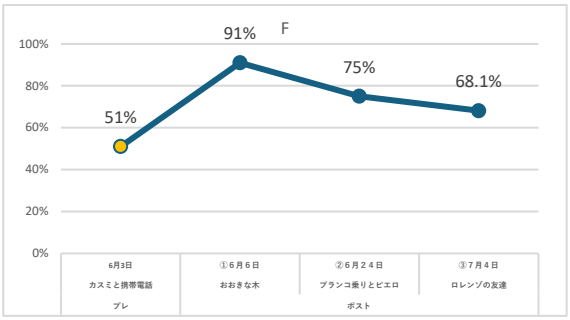
表9　抽出児童Eの授業参加率



E児は、積極的に発言をしたり対話したりする姿があった。ポスト②の授業では、全体共有の場面で手遊びする

時間が長くなった。それ以外の場面での参加率は高くなった。

表 10　抽出児童 F の授業参加率



F 児については、徐々に授業参加率が下がる結果となった。席の配置など環境の工夫も必要であるが、説明や共有の場面が長くなると授業参加率が下がる傾向があったので、小刻みな活動をいれる等の工夫が必要である。

抽出児童の授業参加率は、介入前に比べて向上した。対立発問は自分の立場を表明し、意見をもつことに効果があると感じる。道徳における理解を図るものとなるのは、授業で発言やワークシートや振り返りの記述であると考える。基準として道徳的価値（内容項目）に迫れているかどうかになると考える。

授業参加率には個人の要因も関係しているが、教材の特性や活動の工夫等、全体で工夫できることで改善できることがある。

児童全体の授業参加率が全体的に高かった場面は、「教材・資料の提示場面」、「朗読場面」、「友達とのペア学習場面」、「自由対話場面」であった。対話の場面では、全体共有になると参加率が下がってしまう傾向が授業観察時にあったので、ペアでの対話の回数を多くすることで参加率は高くなった。対話の形態は場面等によって使い分ける必要があると考える。

「教材・資料の提示場面」はとくに興味を引くものや分かりやすいものが効果的であると考える。まずは誰もが分かるものを提示したり、考えをもちやすい質問したりすることで参加を保障していくことが重要である。とくに導入の場面は効果的であろう。

4.5　振り返りの自由記述から

振り返りシートの自由記述からは、友達の名前が出てくることが多くなってきた。「横の〇〇くんと話して理解が深まった。これもいつも〇〇くんを信頼する友情だと思った」のように道徳の内容項目と関連付けて振り返る児童もいた。また、「私とは反対の意見だけど、確かにそうだなと思ったからです。これからも、友達のためになるよう行動をしようと思った」のように自分の生活に落とし込んでいる意見もあった。「広い心は、相手のことを考え、相手を許せることが広い心だなと思いました。今日の授業では、友達の意見を聞いて自分の考えが変わりました」という振り返りのように、友達との対話を通して自分の考えを変容させたり、深めたりしていることがわかる。

資料３　授業の振り返り

ブランコ乗りとピエロ	最初は完全にサムよりだったけど、みんなの意見を聞くたびにピエロのほうが偉いと感じてきた。
	ブランコ乗りのサムとピエロの関係について考え、私の考えはサムでサーカスのために精一杯頑張っているで、〇〇さんの考えはサムはピエロの言うことを真面目に聞こうとしなかったからピエロ派で確かにということもありました。
	今回の学習で自分でけではなく他の人と協力してやるのも大切だということが分かりました。〇〇さんのどっちも頑張っているという意見がいいと思いました。
	広い心は、相手のことを考えたり、相手を許せるのが広い心だと思いました、また、他の人と意見などが違うときは相手の意見をしっかり聞くことが大切だなと思いました、これからの授業では自分の意見をしっかり持つことを活かそう思いました。また今日の授業では、友だちの意見を聞いて自分の意見が変わりました。これも次の授業で活かそうと思いました。
	〇〇さんの意見で、サムがサーカスのために頑張って演技を考えたと思うからという理由で、自分とは違う理由でとてもいいと思いました。
ロレンゾの友達	横の〇〇くんと話して理解が深まったからいいと思った。これもいつも〇〇くんを信頼する友情だなと思った。
	3人とロレンゾは友達と言えるのかということで、言えると思いました。なぜなら、みんな友達のことを、ロレンゾのことを思っていたからでした。〇〇ちゃんの考えが良いと思いました。理由は、「お金をもたせたり、逃がしたりすることは友達のためにならないと思った」と考えていて、私とは反対の意見だけど、確かにそうだなと思ったからです。私も、友達のためになるような行動をしていこうと思いました。
	今日の授業では友情について考えることができた。 よかったところは〇〇さんが他の人と違うロレンゾの視点から考えているのがいいと思いました。
	私は、AかBどちらかで迷ったけど、Aにしました。〇〇さんの話を聞いてBにしようかなと思いました。 友情とは、友達のことを思って考えたり行動することがあらためてわかりました。これからは友情を大切にしようと思いました。
	〇〇くんのもやもやをなくすという意見で、たしかにねーと思って、どっちのほうがいいのかなとか思ったけどやっぱりなとは、言えないなーと思ったからBにしたけど、〇〇くんの意見もとても良かったので今度から〇〇くんの意見みたいなのも参考にしてまとめれたらいいなーとも思った。□□さんの意見もとても良くて僕また少し違う意見を書いていてすごいなーとかも思った。

５．総合考察

授業観察と各学級担任への聞き取りとアンケート調査による児童の実態把握から、自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童以外にも、通常の学級には学びの困難さ、人間関係への困難さがあることが分かった。とくに一斉授業のように一律の学びの中で学ぶことが困難な児童が複数人いる。学級経営と授業改善による人間関係の構築と、誰にでも有効である授業のユニバーサルデザイン化を進める必要があると考えられる。

道徳科におけるユニバーサルデザインの 5 つの工夫は、普段の授業から容易に取り入れることが可能であることがわかった。例えばそれらは「環境の工夫」では、授業の流れの提示、内容項目の提示、座席の配置等である。「情報伝達の工夫」では、授業の流れが分かる板書の構造化、指示・確認・称賛、指示語ではなく視覚的な指示の活用、電子黒板を使った範読等である。「活動内容の工夫」では、ペア・グループ対話・自由対話、討論、発問のスモールステップ化等である。「教材・教具の工夫」では、ネームプレートとビジュアルスケールを活用した立場の表明、ワークシートの工夫、ICT の活用（振り返り・アンケート）等である。「評価の工夫」では、称賛する機会（視覚的なものも含む）、グッドモデルの提示、机間指導、相互承認等があげら

れる。以上のように、他教科でも活用可能だと考える。

道徳科の授業実践では、自由対話や意思決定する場面では授業参加率は高くなることから、児童らは友達とかかわり合い、自分の考えを深めていくという、学校でしかできない学びを好んでいた。また、振り返りでは友達の名前を記述する児童がたくさんいたことから、友達との対話を通して、自分の考えを変えたり、自分の考えを深めたりすることで、道徳科における「理解」の層に辿り着くと考えた。

倫理的配慮

倫理的配慮に関しては、研究協力者に対して、論文投稿を含めた研究の目的を文章で提示し、了承を得た。また公表にあたり、写真・ビデオの撮影を含めた個人情報においては個人が特定されないように配慮した。

謝辞

本研究は科研費(23K02571)の助成を受けたものである。

引用・参考文献

・文部科学省(2025)柔軟な教育課程編成の促進について～各学校が編成する一つの教育課程では対応が難しい子どもの包摂～
・海津亜希子,田沼実畝,平木こゆみ,伊藤由美,SHARON VAUGHN (2008) 通常の学級における多層指導モデル (MIM) の効果,小学 1 年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じて通常学級における多層指導モデル,教育心理学研究,56(4)534-547.
・高知県教育委員会 (2021) すべての子どもが『分かる』『できる』授業づくりガイドブック(改訂版)～ユニバーサルデザインに基づく，発達障害の子どもだけでなく，すべての子どもにもあると有効な支援～.
・日本授業 UD 学会,授業の UD モデル.
・PIQ 公式 Web サイト,
https://piqinfo.ch/(2025 年 11 月 13 日参照).
・SDQ 子どもの強さと困難さアンケート,
https://ddclinic.jp/SDQ/aboutsdq.html(2005 年 11 月 13 日参照).
・島恒夫「納得と発見のある道徳科 深い学びをつくる内容項目」.
・花熊曉 (2018) ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題,社会問題研究,67,1-10.

高等学校英語科における学習オプションの提供と自己調整学習

一谷　七菜[1)]，是永　かな子[2)3)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻
3)高知ギルバーグ発達神経精神医学センター

Learning Options and Self-Regulated Learning in High School English Classes

ICHITANI Nana[1)], KORENAGA Kanako[2)3)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate Student
2)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University
3)Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要　約

本研究では、高等学校の英語教育に焦点を当て、生徒の認知特性を踏まえた自己調整学習の環境を設定することで、生徒の学習内容理解度が向上し、学習上の困難さが軽減するかについて検証することを目的とした。具体的には様々なアセスメントにより生徒個々の認知特性を知り、それに応じた支援方法を開発し、生徒自身が学び方のオプションとして選択できるように環境を設定した。その上で、自己調整学習の形式で授業を実施し、介入前後での生徒の変容からオプションの有用性の検証と生徒の学習内容理解度の変容を見取り、効果検証を行った。その結果、第一に、生徒の実態によって選択されるオプションが異なることが明らかになった。第二に、学習内容理解度を測定する確認テストにおいて、実践前と比較して成績の向上が認められた。

キーワード：高等学校英語科　学習オプション　自己調整学習

１．はじめに

近年、特別支援教育の対象となる児童生徒数は増加傾向にあり、障害の状態も多様化がみられることから、教職員の専門性の向上や、より早期からの指導・支援の体制づくりが求められる。授業においては「一人ひとりにあった指導方法・教材・学習時間等の柔軟な提供(指導の個別化)を進めるとともに、自分に最適な学びについて知り、さらに自己調整しながら自力で学習を計画・実行できる子どもの育成(学習の個性化)が目指される」[1]ことを、教員は理解する必要があり、また、そのための体制づくりが求められている。

また、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「子どもの生活と学びに関する親子調査 2024」[2]には次のような結果が示されている。「2016 年に比べ『上手な勉強のしかたがわからない』と回答した小中高校生が増加傾向にある。これまでの調査結果と同様に、学校段階が上がるほど『あてはまる』(とてもあてはまる＋まああてはまる)と回答した割合が高いが、2016 年に比べ、学校段階が低いほど「あてはまる」とした割合が増加していることが特徴であり、小４～６年生でも上手な勉強方法がわからなくて悩む子どもは多い」。このように学び方が分からない子どもは増加傾向にあり、在籍校の生徒においても

同様の傾向が見られる。自ら学習計画を立て、自分に合った学習方略を使って主体的に学習を進めていく自己調整力の育成が今の教育現場では求められている。

一谷，是永[3]の実践研究では、オプションを使用した自己調整学習により生徒の授業参加率の向上に一定の成果がみられた。本研究では、授業の UD 化モデル[4]において「参加」の次の段階であるとされる「理解」を検証するとともに、生徒に合ったオプションについてもとくに生徒が苦手感を示す傾向にある英語の授業において、精査を行うことを目的とした。

以上をふまえて本研究では、高等学校の英語教育に焦点を当て、生徒が自分にあった学習方略を身につけ、学習内容理解度を高められる自己調整学習の環境の検討を行った。

２．方法

2.1 研究全体について

G 高校 3 年α組 3 名、β組の生徒 10 人全員を対象に、202X＋1 年 4 月から 11 月にかけて授業実践を行った。また、対象者の実態把握として、202X 年度(介入開始時、高校 2 年)に実施したスクリーニング検査の結果をベースラインデータとして分析に用いた。併せて複数のアンケート調査と、授業担当教員への聞き取り、授業観察も行った。それらの実態把握を基に抽出した生徒の困り感から学習オプションを検討し、全生徒に提示した上で、自己調整学習を想定した授業実践を行った。そこでの生徒の変容や事後アンケートから効果検証をする。また自己調整学習の進め方については Zimmerman(1986, 1989)[5]の理論的枠組みを参照した。

倫理的配慮に関しては、研究協力者に対して、論文投稿を含めた研究の目的を文章で提示し、了承を得た。また公表にあたり、写真・ビデオの撮影を含めた個人情報においては個人が特定されないように配慮した。

2.2 質問紙調査による生徒の実態把握

アセスメントとして実施した質問紙調査の概要は、以下のとおりである。

第一に、インクルージョンの認識に関するアンケート(Perceptions of Inclusion Questionnaire、以下 PIQ)[6]である。PIQ は、2015 年にヴェネッツらによってドイツで開発され、26 か国語に翻訳され使用されている。インクルーシブ教育における子どもの情緒的ウェルビーング(Emotional well-being)、社会的インクルージョン(Social inclusion)および学習自己概念(Academic self-concept)の３つの尺度がある。児童生徒がインクルージョン(包含)されていると感じているか、どのような学習における自己概念を抱いているかがを把握でき、数値が高いほど肯定的に評価できる。本人評定版、保護者評定版、保育者・教員評定版があり、全 12 項目である。

第二に、子どもの強さと困難さアンケート(Strengths and Difficulties Questionnaire、以下 SDQ)[7]である。SDQ とは、子どもの情緒や行動についての 25 の質問項目を本人・保護者または保育所・幼稚園・学校教職員が回答する形式のアンケートである。子どものメンタルヘルス全般をカバーするスクリーニング尺度として、ロバート・グッドマン博士によって英国で開発され、信頼性と妥当性の検証が積み重ねられ、今では世界各国で臨床評価、学校健診などのスクリーニング、そしてさまざまな研究の目的で広く用いられている。困難さに関する下位尺度は 4 つ、強みに関する下位尺度は 1 つである。それぞれ 5 項目の質問から構成されており、困難さ(difficulties)：情緒の問題、行為の問題、多動/不注意、仲間関係の問題、の 4 下位尺度 20 項目、強み(strengths)：向社会的な行動、の 1 下位尺度 5 項目である。

2.3 英語のスクリーニング検査による実態把握

対象者のベースライン情報として、前年度(202X 年度、高校 2 年時)に実施したスクリーニング検査のデータを使用した。検査には E-Screener、URAWSS-English を用いた。E-Screener は iPad を用いた英語の基礎的学習スキルを評価するアプリである。主な対象は中学生を中心としている。操作説明は全て画面上で行われ、指で操作して回答する。問題は全 7 問から構成され、問題 1 はアルファベットの中から鏡映など誤った文字を選択する課題、問題 2 は英単語の知識を問う課題、問題 3 は視覚提示された 2 つの英単語が同じか否かを判断する課題、問題 4 および問題 5 は聴覚提示された無意味語または有意味語を選択肢から選ぶ課題、問題 6 は聴覚提示された英単語の中に[t]音が含まれるかどうかを判断する課題、問題 7 は 2 つの英単語が続けて聴覚提示され、それが同じか否かを判断する課題である。URAWSS-English では、英単語の読みとスペルの習得度を中学 1 年生から 3 年生までの平均と比べ、遅れの有無を評価することができ、結果から効果的な支援方法の手がかりを得ることができる。

表１　抽出生徒のアンケートおよびスクリーニング検査の結果

		PIQ			SDQ	URAWSS―English						E-Screener				
クラス	生徒	社会	情緒	学習自己概念	TDS	E→J 課題①	E→J 課題②	読み上げ効果	J→E 課題①	J→E 課題②	カナ表記の効果	全体	文字知識	文字の形に弱い	音↕文字が弱い	音の認識が弱い
α	A	10	13	9	12	C	C	あり	C	C	やや	懸念	弱い		弱い	
α	B	13	10	4	11	B	B		C	B	やや			懸念		懸念
α	C	16	16	10	4	B	B		B	A	やや					
β	D	10	13	11	19	B	B	やや	C	C	やや					
β	E	13	12	10	9	A	A		A	A			懸念	懸念		弱い

2.4 授業観察と教員への聞き取り

教員への聞き取りについては、対象学年のホーム担任、英語の授業担当教員に、主に授業での困り感について聞き取り調査を行った。

2.5 授業の進め方について

Zimmerman の社会的認知モデルにおいて自己調整学習における 3 段階は「予見の段階」、「遂行コントロールの段階」、「自己省察の段階」に分けられる。そしてその各段階において、生徒は「動機づけ」、「学習方略」、「メタ認知」の 3 要素を働かせることが必要である。その理論に基づき、本実践授業においては、単元開始時に単元目標と単元全体を通じた学習資料を全て配布した。これは、学習者に単元全体の構造的見通しを持たせるためである。一斉指導は、必要最小限の時間に限定し、学習活動の主要な時間(1 単元あたり約 8～9 時間)は、学習者が自己設定した学習スケジュールに基づき、自己調整学習のプロセスを遂行できるよう構成した。

2.6 オプションについて

実態把握をもとに抽出した 5 人のアンケートおよびスクリーニング検査の結果を表 1 に示す。これら 5 人の抽出生徒の困難さに対する支援としての学びのオプションを生徒に提示し、介入授業を行った。各生徒の困難さを以下に述べる。生徒 A は URAWSS-English により英単語の習熟度に遅れがあると評価され、音と文字の一致においても困難さが認められたため抽出、生徒 B は学習自己概念の低さより、学習に対する自信のなさが示されたことに加え、授業観察において参加率が低かったことから抽出、生徒 C は授業観察において書字作業への嫌悪感や回避行動、パソコンでのタイピングに困難さがあることから抽出、生徒 D は URAWSS-English により英単語の習熟度に遅れがあるとの評価及び SDQ により情緒面の困難さが示されたため抽出、生徒 E は URAWSS-English による評価では学習困難は確認されなかったものの、E-Screener を用いた評価において音韻認識能力の弱さが示唆された。加えて、授業観察データの分析から、E には口頭指示の聴取漏れや、注意の持続性の低下(ぼんやりとする行動)が頻繁に認められたため抽出した。以上のように、学習面の困難さより 3 名(生徒 A, B、C)学習面及び心理面の困難さより 1 名(生徒 D)、指示理解・遂行の困難さにより 1 名(生徒 E)を抽出した。

これらの抽出生徒の困難さには昨年度と大きな差がなかったため、オプションは前年度[8]の実践を基本的に踏襲しつつ、使用率の低かったオプションに改善を加えて提供した。それらのオプションとは第一に音声ヘルプ、第二にヒントカード、第三に学習アプリ、第四に集中スペース、第五にペア・グループ学習、第六に個人での学習、第七に教員との学習である。

音声ヘルプは、教科書本文の内容を動画による視覚的なヒントを入れて音声で説明したものと、教科書本文の英文や新出単語を音声で確認できるものであり、両方とも生徒のタブレットでいつでも視聴可能である。

ヒントカードは教科書の英文にルビ振りをしたもの、また文法問題の考え方のヒントを示したものなどで、紙ベース、デジタル両方で利用可能である。

学習アプリについては、主に Quizlet、Ginger、Kahoot! というアプリケーションを使用した。Quizlet では教科書本文に書かれている新出単語について、一覧で見て読みを音声で確認でき、それらの単語を使ったマッチングゲームやテストなどにより語彙の定着が図れる。Ginger は文法チェックができるウェブサイトである。Kahoot!では教科書本文の英文のフレーズごとの意味を確認するクイズを共有し、生徒はクイズ形式で本文内容の確認、定着のため

の活動を行った。

集中スペースは簡単なついたてを使用し、個人で集中して学習に取り組めるようにしたものである。

ペア・グループ学習は場所のみを用意し、希望する生徒が集まって学び合いを行えるようにした。

個人・教員との学習については特に場所等の指定はせず好きな場所で学習できるよう環境設定を行った。

最初の単元前にオリエンテーションを実施し、全オプションを全ての生徒に体験させたうえで授業に入った。また、各授業終了後、生徒自身に提供したオプションの使用状況を記録させた。202X＋1 年 5 月 19 日から 11 月 4 日までの調査期間において、生徒による記録をもとに各オプションの使用回数を集計し、期間全体における累積使用回数を算出した。期間が研究全体の期間と異なる理由は、初めの 2 単元においてはまだオプションが精査されておらず、7 つのオプションに決定したのが単元 3 以降だったためである。

また、学習者の主観的有効性を把握するため、アンケート調査を実施した。本調査は、提示された 7 種類の学習オプションの中から、学習活動において有用であると感じた項目を複数回答形式で選択させるとともに、その選択理由を自由記述にて求めた。

2.7 学習内容理解度の検証

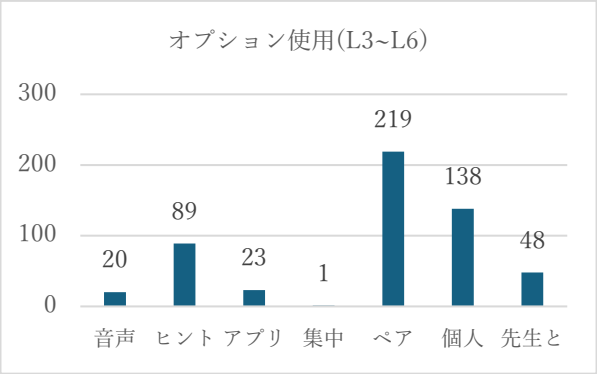
各単元で取り扱う文法事項の習熟度を測定するため、構造化された確認テストを Google Forms を用いて実施した。抽出生徒 5 名のうち、英語学習に困難が認められた 4 名(生徒 A、B、C、D)を分析対象とした。成績推移を定量的に分析し、生徒の文法知識の定着度および理解度の進展を検証した。このような客観的な学習成果の評価に加えて、生徒の主観的な理解度や学習に対する認識を把握するため、介入後に再度 PIQ を実施し、生徒の学習自己概念の変容から実践授業が生徒の認識に及ぼした影響を検証した。

3. 結果と考察

3.1 オプションについて

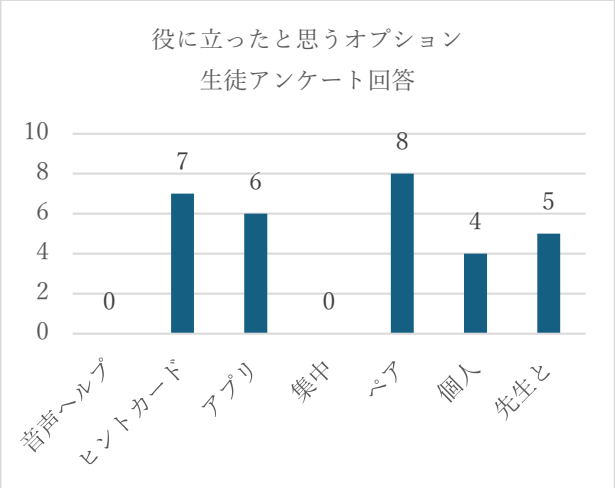
α β 両クラスの生徒が期間内に使用した各オプションの使用数合計を図 1 に示す。最も使用数の多かったオプションはペア学習で、219 回の使用があった。続いて個人学習、ヒントカードの使用が多かった。

図 1　オプション使用数(全体)　　対象生徒数 13



学習者の主観的有効性を検証したアンケート調査の結果を図 2 に示す。学習者が最も有用性を認めたオプションはペア・グループ学習であり、これにヒントカード、学習アプリケーションが続いた。自由記述の中には「誰かとやった方が楽しくできて覚えやすいから」(選択したオプション：ペア・グループ学習、先生との学習)や「わからない問題があってもわからないまますすんでしまうことがなく、身につきやすいと感じた」(選択したオプション：学習アプリケーション、ペア・グループ学習、個人学習)、また、「わからなかったとこがわかるようになった」(選択したオプション：ヒントカード、ペア・グループ学習、個人学習)「ヒントカード使えば自力でできるし、それでもわからなかったから友達、先生に聞いたりできるから」(選択したオプション：ヒントカード、ペア・グループ学習、先生と学習)などの記述がみられた。

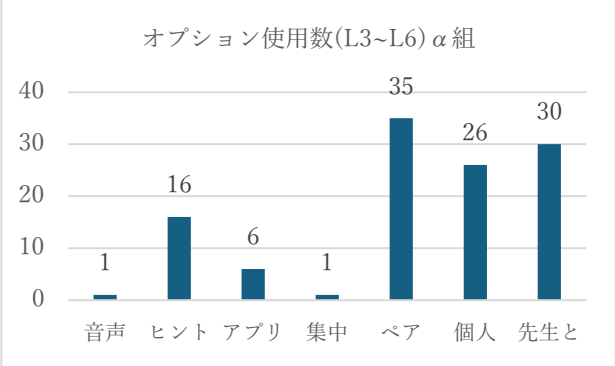
図 2 オプションに関するアンケート結果 回答生徒数 11



次に、クラスごとのオプション使用数について比較した結果を示す。α組とβ組の生徒の状況には以下のような差異が見られる。α組は3名のみで構成される少人数クラスであり、全員が英語学習において何らかの困難さを抱える生徒として抽出されている。一方β組は大学進学を志望する生徒が多数を占める進学志向クラスであり、英語学習の困難さにより抽出された生徒は1名に留まる。

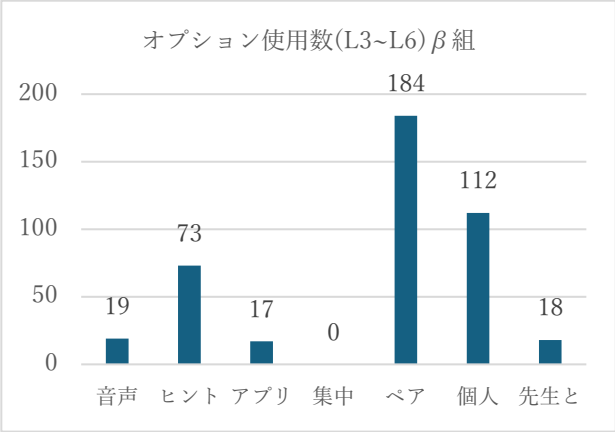
α組における学習オプション使用の傾向は、全体結果と同様にペア学習が最も高頻度で使用された。しかし、特筆すべきは、次いで「先生との学習」の使用率が高かった点である。一方で、音声ヘルプやアプリケーション等のPCを利用したオプションの使用数は極めて少数であった。

図3　オプション使用数(α組)　　n=3



β組では、ペア学習、個人学習、およびヒントカードの3オプションが、最も高い使用頻度を示した。また、「先生との学習」の使用率が相対的に低い。音声ヘルプやアプリケーションの使用が一定数確認された。

図4　オプション使用数(β組)　　n=10



進学志向の強い集団においては、学習の自律性が高く、教員からの指導への依存度が低い一方で、学習に対する困難度の高い生徒は、教員に一つ一つ確認しながら進めることで安心して学習できたのではないかと思われる。

このように、学習オプションの選択傾向は生徒集団の特性によって異なることが明らかになった。学習効果を最大限発揮するためには、一律のオプション提供ではなく、個々の生徒のニーズ、学習上の困難さ、および生徒の強みを考慮に入れたカスタマイズ、すなわちクラス集団ごとの学習環境の最適化が不可欠であることが示唆された。

3.2 学習内容理解度について

英語学習に困難を示した4名の生徒について、確認テストの得点変容を分析した結果を以下に示す。この確認テストは単元内で扱われた文法事項に焦点を当て、選択式および並べ替え形式の約10問(100点満点、合格基準：α組は80点、β組は90点または85点)で構成されている。不合格の場合には再受験が義務付けられている。

まず、抽出生徒Aの結果を図5に示す。生徒Aは単元2のテストまでは合格することができなかったが、単元3以降は2回目の受験で合格することができるようになり、単元5においては一度目の受験で100点を取り合格することができた。音と文字の一致には依然困難さがあるものの、自身に適合した効果的な学習方略を見つけ、目標達成に向けた学習行動を自己調整する能力を獲得したと解釈できる。

図5　生徒A　文法確認テスト結果の変容

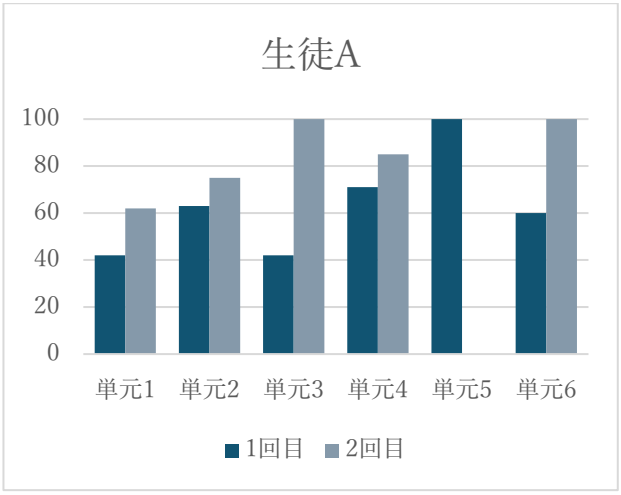
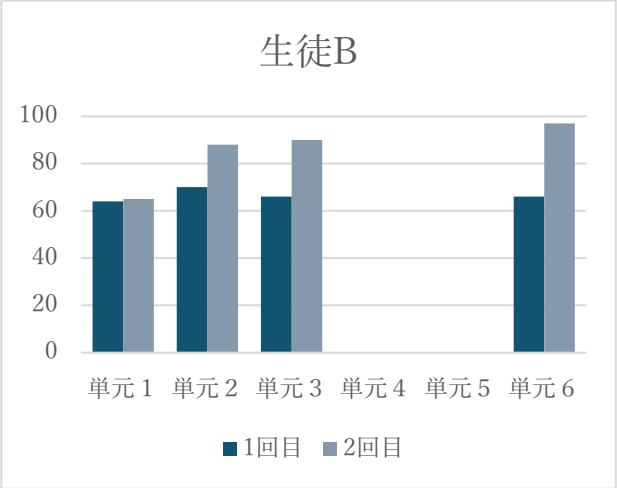


図6に示すように、生徒Bは単元4、5において課題未完了のため確認テストを受験しなかった。しかし、単元2以降2回目の得点が段階的に向上する傾向が見られた。

図 6　生徒 B　文法テスト結果の変容



生徒 C の結果を図 7 に示す。生徒 C は単元 3 以降 1 回目のテストの点数が上昇し、単元 5、6 においては 1 回目の受験で合格基準に達することができた。

図 8 に示すように、学習者 D は、単元 3 以降において、初回受験で合格基準を達成する頻度が増加した。本授業実践では、テスト受験のタイミングが学習者自身の裁量に委ねられていることから、この変化は、D が単元 3 以降に自身の理解度を適切にメタ認知し、「準備が整った」と自己判断できるようになったことを示唆している。一方で、単元 6 においては、全 9 回の授業中 4 回を欠席しており、結果として学習内容の未定着状態でテストを受験した可能性が高い。この事実は、授業への出席が学習内容の定着に決定的な影響を及ぼすことを示唆するものである。

図 7　生徒 C　文法テスト結果の変容

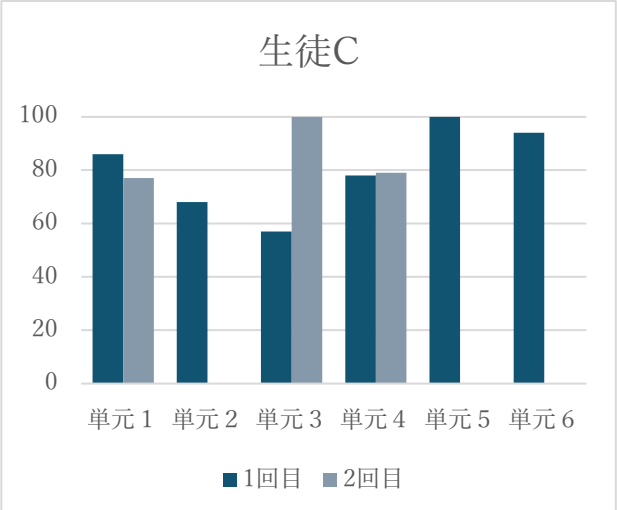
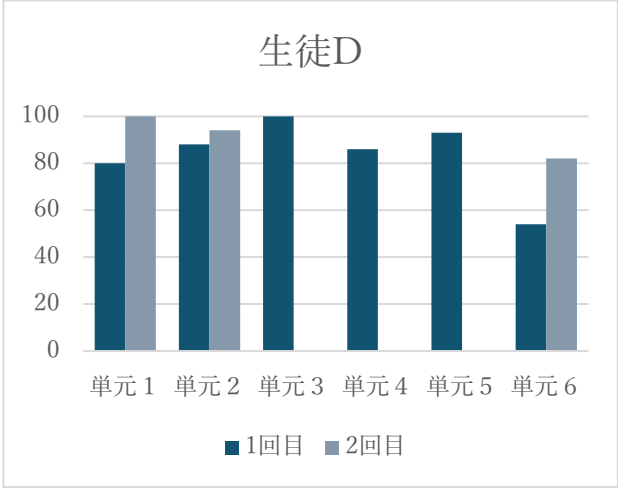


図 8　生徒 D　文法テスト結果の変容



本研究で学習者の理解度評価に用いた確認テストは、授業担当教員が作成したものであり、測定ツールとしての妥当性に課題を残す可能性がある。しかしながら、出題内容は、当該授業で直接扱った学習内容に限定されており、授業内容の定着度を測るという点においては高い対応性を有していること、実施回ごとの平均点に大きな差異は認められておらず、難易度の変動が小さいと考えられることから点数の変容を分析する上での信頼性の担保が可能であると判断し、本テストのデータを採用した。

確認テストの得点分析により、抽出生徒の理解度が客観的に向上したことが示されたが、この客観的な学習成果の向上が、生徒自身の主観的な理解度の認識とどのように対応しているかを検討するため、アンケート結果を分析した。

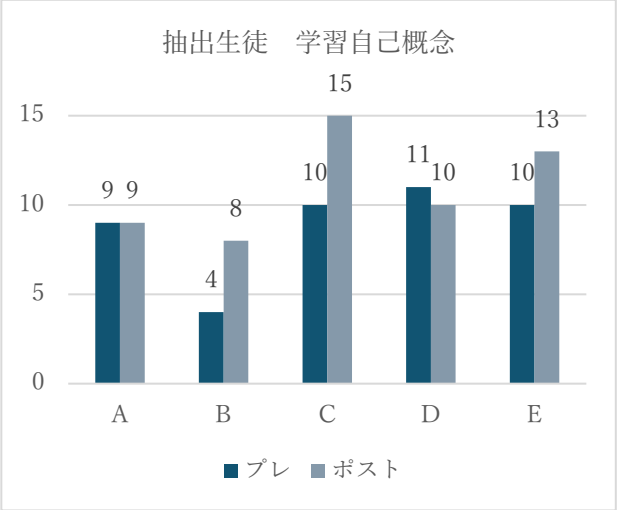
PIQ における学習自己概念の変容を図 9 に示す。抽出生徒 5 名のうち 3 名に上昇がみられ、1 名については変化なし、1 名はわずかに下降するという結果になった。

生徒 A は数値的な変化はなかったものの、「学校の勉強が得意だ」という質問項目に対する回答が 1(全くその通りではない)から 2(あまりその通りではない)になっており、授業内での発問に対する反応が増えてきたことからも少しずつ自信をつけてきている様子がみられた。

生徒 B は学習自己概念に大幅な上昇がみられた。確認テストで合格すると「よし！」と声を出して嬉しさを表現していた様子からも、成功体験により自信をつけていったことが読み取れる。

生徒 C は「先生との学習」のオプションを頻繁に使用し、一つ一つの課題を先生と一緒に取り組むことで、モチベーションを維持したまま学習を進めることができていた。

図 9　抽出生徒の学習自己概念プレポスト比較



生徒 D は 1 ポイント下降したものの、4 問中 3 問において肯定的に回答しており、自信を失ったわけではないことが推察される。話して伝えることを得意としており、グループ発表でリーダーシップを発揮して発表準備を行うなど、積極的に学習活動に取り組む様子が見られた。

生徒 E は多くの項目において否定的回答が肯定的回答に変わっており、自信がついたことが見取れた。生徒 E は学習アプリケーション、特に Kahoot というアプリケーションでの学習に有用性を感じており、ゲーム感覚で楽しく学べたこと、またその Kahoot での活動で 1 位になり表彰されたことなどから自信をつけていったのではないかと考えられる。

4．総合考察

オプションを活用した自己調整学習により、個別最適な学習環境の提供においては一定の成果が得られた。生徒はオプションを活用することで自分に合った学習方略に気づき、自分で決めたスケジュールで自己調整しながら学習活動を進めていく力を徐々に獲得していった。

本実践授業において提供したオプションの中には、音声教材やルビ振りなど、本来合理的配慮として提供するべきものが含まれている。対象生徒の中にはルビ振りの必要性がスクリーニング検査により認められた生徒や、授業や定期考査の中で読み書きや理解において高い困難さを有する生徒が含まれている。高校入試の際には合理的配慮を申請する生徒は存在する。しかし高校入学後の学習活動においては、ルビ振りや試験時間の延長などの合理的配慮を受けている生徒は 202X 年度末までいなかった。202X＋1 年度の途中から他教科においてルビ振りの申請を行った生徒がおり、合理的配慮の提供を行うことになった事例が初めてみられた。しかし、申請者は高校 3 年生であり、合理的配慮の申請までに 2 年以上を要したことを意味する。生徒が合理的配慮を申請できるようになるには、本実践のように高校の授業においても自己調整学習やそれぞれ多様な学び方があってよいというオプションの提示を含めた「個別最適な学び」を「経験する」ことが不可欠であることが分かる。合理的配慮は権利の行使のため、申請制である。そのためにも義務教育段階のみならず高校段階においても、自分にあった学び方、「これがあれば自分はできる」という自己効力感を得られる学習経験を積むことによって、ようやく自分に必要な支援を知り、合理的配慮の申請につながると考察した。

この成果を踏まえ、次の課題としては、教員の「配慮」による支援の提供で止まるのではなく、生徒が自分の学習ニーズや困難さを言語化し、必要な支援を主体的に求めていくセルフアドボカシーの力を育む取り組みへと展開していきたい。

謝辞

本研究は科研費(23K025710A)の助成を受けたものである。

註・引用文献
1 奈須正裕,伏木久始(2023)「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して,北大路書房.
2 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,子どもの生活と学びに関する親子調査 2024.
3 一谷七菜,是永かな子(2025)高等学校における認知特性に応じた授業方略の研究 - オプションを活用した自己調整学習によって目指すインクルーシブ教育の実現 - ,高知大学学校教育研究,第 7 号,195 - 203.
4 小貫悟,桂聖(2014)授業のユニバーサルデザイン入門 ：どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方,東洋館出版社.
5 Zimmerman, B.J. 1989 A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81,329-339.
6 PIQ 公式 Web サイト，https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2021/01/PIQ-Japanese_2021.pdf(2025 年 11 月 26 日参照).
7 SDQ　子どもの強さと困難さアンケート, https://ddclinic.jp/SDQ/aboutsdq.html(2025 年 11 月 26 日参照).
8 前掲 3.一谷,是永(2025).

県立中学校における基礎的環境整備と合理的配慮の具体化

川田　彩加[1)]，是永　かな子[2) 3)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻
3)高知ギルバーグ発達神経精神医学センター

Implementation of Environmental Basic Accessibility Measures and Reasonable Accommodation in A Prefectural Junior High School

KAWADA Ayaka[1)], KORENAGA Kanako[2)3)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate Student
2)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University
3)Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要　約

本研究は、特別支援学級未設置の県立A中学校において、インクルーシブ教育の視点から、基礎的環境整備と合理的配慮を念頭に置いた支援方法の確立を目的とした。SDQとPIQの結果、多くの生徒が情緒的ウェルビーイングや学習自己概念、行動面などで困難を抱えており、支援が必要な実態が確認された。これに対して、全教員で高知県の示す授業UDの5つの視点を共有・実践し、ロッカー整理などの基礎的環境整備を行った。また、通常の教室での学習が困難な生徒には、個別の指導計画に基づくサポート室での合理的配慮としての個別学習を提供した。介入の結果、教室環境の改善や保健室利用の適正化が見られた。個別学習の生徒は、自己調整学習やアンガーマネジメントに取り組み、教室での学習時間が増加するなどの変容を示した。今後は、これらの支援を継続・体系化し、全生徒への効果的な支援方法を確立していくことが重要であると分析した。

キーワード：県立中学校　インクルーシブ教育　基礎的環境整備　合理的配慮

１．はじめに

近年、障害の有無に関わらず同じ場で学び、共生社会の実現を目指す「インクルーシブ教育」が求められている。インクルーシブ教育の実現には、障害のある児童生徒に対し、学習上・生活上の障壁を取り除くための「合理的配慮」の提供が不可欠である。これは、個のニーズに応じて、環境調整や指導方法の工夫を行うことで、共に学ぶ機会を実質的に保障し、インクルーシブな学びの場を具現化する重要な手段となる(文部科学省,2012)。インクルーシブ教育はすべての子どもたちが共に学び育つことで、多様性を尊重し、支え合う社会の実現を目指すものである。インクルーシブ教育を学校現場で具現化するためには、「基礎的環境整備」、「授業のユニバーサルデザイン（以下 UD)」、「合理的配慮」という三つの要素を、重層的かつ体系的に整備する必要があると考える。これらは独立したものではなく、相互に関連し合っている。「基礎的環境整備」は、学校全体として、すべての子どもが安全かつ円滑に学校生活を送るための物理的・人的な基盤整備を指す。基礎的環境整備という土台の上で、すべての子どもが「分かりやすい」、「参加しやすい」と感じられる授業を創造する取り組みが「UD」である。特定の誰かのためではなく、クラスの全員が恩恵を受けられる工夫にもなる。基礎的環境整備やUDを尽くしてもなお、学習上・生活上の困難が解消されない個別の生徒に対して提供されるものが「合理的配慮」である。これは、その生徒のニーズに応じて提供される「オーダーメイドの支援」と言える。

さて渡邊ら(2016)は、公立中高一貫教育の課題について、

高校入試がないことにより中学3年生の時期に学習意欲が低下する「中だるみ」、適性検査の導入により入学時の差は一部緩和されたものの学力差が生じやすく学力差の拡大が課題として残ること、さらに6年間の教育の中でその差がさらに拡大する傾向があること、に言及する。高校入試という目標がないため、学習への動機づけが多様化する。また、適性検査による入学者の選抜は、従来の学力試験とは異なる能力を測るため、入学時点での生徒の学力や学習背景はもともと多様であると考えられる。6 年間という長い期間の中で、先取り学習などの高度なカリキュラムが進む一方、一度躓いた生徒が追いつくことは容易ではなく、学力差が固定化、さらには拡大していく傾向にあるという指摘は、教育現場の実感とも一致する。また、中学3年生頃の学習意欲の低下は、この学力差の拡大をさらに助長する要因となり得る。学習習慣が一度崩れると、その後の高校段階の学習内容についていくのが一層困難になる。よって学力差に開きがあると推測される県立中学校において、基礎的環境整備や合理的配慮に着目した支援を提供することで、在籍する生徒に対して効果的な支援方法を確立する必要があると考えた。また県立中学校では、特別支援学級や通級等の別の場での支援が想定されていないことが多い。

以上をふまえて本研究では、特別支援学級が設置されていない県立A中学校（以下、A校）において、県立中学校という場で顕在化しやすい困難さという課題に対し、インクルーシブ教育を念頭に置いた「基礎的環境整備」と「合理的配慮」の考え方を応用し、どのような支援方法が、どのような課題を抱える生徒の学習参加を促し、学力の保障につながるのかを実証的に明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1 実態把握について

全生徒に対して、インクルージョンへの認識を評価するPIQ（Perceptions of Inclusion Questionnaire）[註1]と、情緒・行動の強さと困難さを把握するSDQ（Strengths and Difficulties Questionnaire）[註2]の二種類の質問紙調査を実施した。さらに、外部テストの結果を用いて、個別支援が必要な「2nd ステージ」の生徒を抽出した。また教員に対しては、国語科、社会科、数学科、理科、英語科の担当者計8名に、授業におけるUDの工夫や個別対応の実施状況に関する半構造化インタビューを実施した。また、特定の授業科目における授業観察を行い、授業のUDの導入状況を記録した。

2.2 基礎的環境整備について

UD推進のため、全教員による授業づくりチェックシートを用いた自己評価の結果から、取り組みが進んでいる点を整理し、校内研修で具体的な重点項目を協議・決定した。また、介入前に生徒が UD についてどの程度把握しているかを知るためのアンケートも実施した。

学校生活の基礎的環境整備については、整理整頓が困難であったロッカーに対し、生徒一人あたり3つの本棚を設置することで構造化を図った。また、利用者が多く混雑しがちであった保健室について、養護教諭らと連携し、視覚化した利用ルールを作成・明示した。

2.3 合理的配慮について

通常の教室での授業参加が困難な生徒やクールダウンが必要な3名の生徒を対象に、サポート室という別室で個別学習を実施した。

倫理的配慮に関しては、研究協力者に対して、論文投稿を含めた研究の目的を文章で提示し、了承を得た。また公表にあたり、写真・ビデオの撮影を含めた個人情報においては個人が特定されないように配慮した。

3. 実践内容

3.1 質問紙調査と外部テストによる生徒の実態把握と半構造化インタビューによる教員の実態把握

PIQとSDQ及び外部テスト結果で、2ndステージ支援対象の生徒を分析した。その上で教員に対しての実態把握として、第一に、国語科2名、社会科1名、数学科2名、理科1名、英語科2名の担当教員に対し、授業の中で高知県のUDの視点で行っていること、及び個別対応の視点で行っていることについて、「授業を持っている学級内での全体UDを行っている例があれば教えてください」、「授業を持っている学級内で合理的配慮の面（個人への支援）で行っていることがあれば教えてください」、といった半構造化インタビューを実施した。

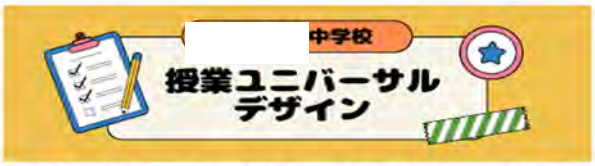
第二に、授業観察では、社会科、数学科、国語科、理科の授業を観察して、授業のUDの実施状況を調査した。実際の授業展開における UD の視点の導入状況、生徒の学習への参加度、生徒と教員の相互作用などを記録した。これは、アンケートや半構造化インタビューで得られたデータを補完し、現場の実態を客観的に把握することを目的とした。

3.2 基礎的環境整備について

第一に、全教員に対して、高知県のUDの視点に基づく授業づくりチェックシートを基に評価してもらった。Ⅰ環境の工夫、Ⅱ情報伝達の工夫、Ⅲ活動内容の工夫、Ⅳ教材・教具の工夫、Ⅴ評価の工夫の5つの柱の内、それぞれの項目で現在取り組めているという得点の高い視点を整理した。さらに校

内研修で、どの柱を重点項目にするかを協議し、それぞれの項目で１項目を抽出して、中間試験終了後から期末試験まで全教員で取り組んでいくことを確認した。この取り組みについて資料 1、資料 2 のような教職員用、教室用のポスターを作成して配布・掲示した。

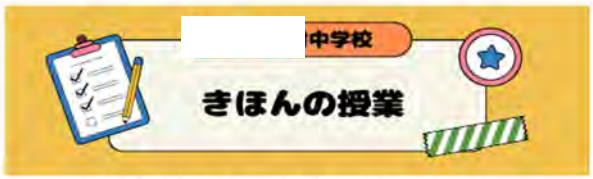
資料１　教員用ポスター



全ての生徒が「分かる」・「できる」授業をみんなで目指しましょう

UDの視点	具体的に
Ⅰ 環境の工夫 学習の目標やねらいを分かりやすく示す	授業の「目標」を提示して、本日の学習はどんなことをするか、見通しを持てるようにしましょう。
Ⅱ 情報伝達の工夫 言語指示だけでなく、視覚的な指示も活用する	口頭の指示だけでなく、黒板やホワイトボードに書くなどして、後で確認できたり、聞き逃した生徒が困らないようにしましょう。
Ⅲ 活動内容の工夫 「動」と「静」の活動を組み合わせて授業にメリハリをつける	１時間の授業の中で、１度は教え合いの時間を設定して、ペアや班活動の場面を設定しましょう。席を立っての教え合いも活用してみてください。
Ⅳ 教材・教具の工夫 視覚的に分かりやすい教材・教具を活用する	文字の大きさや解答欄の大きさに気を付けたプリントの作成など、どの子にとっても書きやすいプリントを用意したり、図や絵などの具体物を使って視覚に訴える教材・教具を活用しましょう。
Ⅴ 評価の工夫 子どもに伝わるよう、具体的な言葉で評価する	生徒に伝わるよう、具体的に「今の○○は良かったよ」「そこのペア活動の話合い良かったね」などとほめる言葉を使いましょう。

資料２　教室掲示用ポスター



みんなが「分かる」・「できる」授業にするために

先生たちは	具体的に
Ⅰ 環境の工夫 学習の目標やねらいを分かりやすく示します	授業の「目標」を提示して、本日の学習はどんなことをするか、見通しを持てる授業にします。
Ⅱ 情報伝達の工夫 言語指示だけでなく、視覚的な指示も活用します	口頭の指示だけでなく、黒板やホワイトボードに書くなどして、後で確認できたり、聞き逃した生徒が困らないようにします。
Ⅲ 活動内容の工夫 「動」と「静」の活動を組み合わせて授業にメリハリをつけます	１時間の授業の中で、教え合いの時間を設定して、ペアや班活動を活用して教え合いの時間を取るようにします。
Ⅳ 教材・教具の工夫 視覚的に分かりやすい教材・教具を活用します	授業で使うプリントは文字の大きさや解答欄の大きさに気を付けたり絵や図などの具体物を入れて、みんなにとって分かりやすいプリントにします。
Ⅴ 評価の工夫 一人ひとりに伝わるよう、具体的な言葉で評価します	みんなに伝わるよう、具体的に「今の○○は良かったよ」「そこのペアの話合い良かったね」などとほめる言葉を使います。

また介入前に生徒が授業 UD に対してどの程度把握しているかを知るためのアンケート（資料 3）を実施した。

資料３　生徒用授業 UD アンケート

UD 授業アンケート　中間後と期末前に実施予定

５件法で実施
とても当てはまる・当てはまる・どちらともいえない・当てはまらない・全く当てはまらない

Ⅰ　環境の工夫　「学習の目標やねらいを分かりやすく示す」
先生は学習の目標を分かりやすく示してくれていますか？

Ⅱ　情報伝達の工夫　「言語指示だけでなく、視覚的な指示も活用する」
先生は指示を出すときに、黒板に書くなど目に見える形で指示を出してくれますか？

Ⅲ　活動内容の工夫　「「動」と「静」の活動を組み合わせて、授業にメリハリをつける」
先生は座っただけの授業ではなく、班活動やペア活動を行うなど教え合いの時間を取ってくれていますか？

Ⅳ　教材・教具の工夫　「視覚的に分かりやすい教材・教具を活用する」
授業で使うプリントは、字の大きさや答えを書く欄の大きさが自分に合っていますか？また絵や図などの具体物も分かりやすいものとなっていますか？

Ⅴ　評価の工夫　「子どもに伝わるよう、具体的な言葉で評価をする」
先生は，自分たちに伝わるような具体的な言葉で評価をしてくれていますか？

そして資料 4、資料 5、資料 6 に示す理科と学級活動の授業実践を行った。教員が授業で行う UD における 5 つの柱を明示するとともに、それぞれの視点における具体的な実践アプローチを提示した。

資料４　理科の実践授業（中学２年生）

１．単元名　水蒸気の変化と湿度

２．本時の指導
（１）目標
気温と飽和水蒸気量の関係から露点を特定したうえで実験により確かめることができる。
（２）評価規準
露点を特定して見通しを持って実験に取り組む（主）
（３）準備物　金属製のコップ　氷を入れるコップ　割りばし　温度計　くみ置きした水　氷
（４）展開

学習活動	予想されるつまずき	教師の働きかけ ○：全体の支援 ●：全体の中でより個別に着目した支援
１．問題意識を持つ 身近にある結露の例から、露点を測定することを知る。 今日の露点は何℃だろう？	露点・飽和水蒸気量・湿度という理科的用語が分からない（復習） 気温と飽和水蒸気量・湿度の関係が分からない（復習）	○席をくっつけてすぐにかかわりあえるようにする（Ⅳ） ○友だちが発表しているときに手を止めて話を聞いているなど授業の取組ができている生徒は具体的にほめる（Ⅰ） ●これから何書く？今日のポイント何だと思う？と数秒単位の小刻みなペア活動を多用する（Ⅲ） ○個人で考える時間を取る ●活動開始１分で課題が進んでいない子どもがいたら、近くの人のワークシート見て、近くの人に聞いてみてと柔軟な学びを個別に促す（Ⅲ） ○ペアで考える（Ⅲ） ○班で考える（Ⅲ） ●他の班の友達にも聞きに行ってみてと柔軟な立ち歩きも OK とする（Ⅲ） ●ワークシートか ICT か、友達と一緒に書くは自分で選択する ○ワークシートにヒントとなる資料をつける（Ⅳ） ○動画を提示して復習をする（Ⅳ） ○動画を提示して視覚的に順序が分かるようにする（Ⅱ）
２．めあてを確認する（Ⅰ） 計算で求めた露点と実験で求めた露点は一致するかどうか調べよう	実験の方法が分からない	
３．教室の気温と湿度から露点を計算する	気温、飽和水蒸気量、湿度から露点が求められない	○個人で考える時間を取る ●これから何書く？今日のポイント何だと思う？と数秒単位の小刻みなペア活動を多用する（Ⅲ） ○ペアで式を確認する（Ⅲ） ●活動開始１分で課題が進んでいない子どもがいたら、近くの人のワークシート見て、近くの人に聞いてみてと柔軟なとも学びを個別に促す（Ⅲ） ●電卓機能を使用しても良い、個別にもさりげなく促す（Ⅱ）

4．計算した露点を仮説として，実験を行う	くもりはじめの時間を見逃してしまう	○実験中に動画をとっておくようにする（Ⅱ） ○他の班の結果と見比べる（Ⅲ）
5．学習のまとめ（考察）をする （例）計算で求めた露点と実験で求めた露点では差があった。実験では曇り始める温度を計測したが，計測しているうちに温度が下がっていたためだと思われる	計測した露点と計算で出した露点が違う理由が分からない	●動画をとっておいた理由から温度は下がっていると気が付かせる，また誤差に気が付けるようにする ●他の班の友達にも聞きに行ってみてと柔軟な立ち歩きもOKとする（Ⅲ）
6．振り返りをする		●振り返りの例を具体的に示し，生徒が選んで書けるようにする，個別にも複数人配る（Ⅱ）

Ⅰ環境の工夫	Ⅱ情報伝達の工夫	Ⅲ活動内容の工夫	Ⅳ教材・教具の工夫	Ⅴ評価の工夫
学習の目標やねらいを分かりやすく示す	言語指示だけでなく、視覚的な指示も活用する	「動」と「静」の活動を組み合わせて、授業にメリハリをつける	視覚的に分かりやすい教材・教具を活用する	子どもに伝わるよう、具体的な言葉で評価をする

【Ⅲ活動内容の工夫】

前時で学習した飽和水蒸気量、気温、湿度を用いて、露点を計算で求める「静」そして、実験に入る「動」ことで、見通しを持った授業展開となるように工夫した。

資料５　学級活動の実践授業①（中学１年生）

１．単元名　ひらめき体験教室

２．本時の指導
（１）目標　　知的な対人交流を通して、対話力を高める
（２）評価規準　グループで協力してナゾを解いていくなかで、建設的相互作用を意識している
（３）準備物
（４）展開

学習活動	予想されるつまずき	教師の働きかけ ○：全体の支援 ●：全体の中でより個別に着目した支援
１．授業の内容を知る 対話力を高めるための学習をすることを伝える	対話力とはどんな力が予測がつかない	○席を班席にしてすぐにかかわりあえるようにする（Ⅳ）○ペア・班で考える（Ⅲ） ●今日のポイントなんだと思う？と数秒単位の小刻みなペア活動を多用する（Ⅲ）
対話力 自分と違う考えを持つ相手とも、気持ちよく話をして、お互いを理解したり、新しい考えや解決策を一緒に作り出したりする力		
２．めあてを確認する（Ⅰ） 対話力を高めるための工夫をたくさん考えよう		
３．授業の進め方を知る ①ナゾを探して解く ②ヒミツノアイコトバが分かったら○○先生の所へ伝えに行く ※正解なら最終問題をもらう ※不正解なら再度ナゾにチャレンジする ③最終問題が分かったら、ひらめきルームにいる○○先生のところへ行き、答えを示す 【①～③まで20分】 ④振り返りをする	グループ活動が苦手な生徒がいる	○友だちと協力してナゾを解こうとしているなど授業の取組ができている生徒は具体的にほめる（Ⅰ）
活動① 教室に隠されているナゾを各班１枚ずつとり、ナゾを集める	ナゾがどこにあるか分からない	○他の班の行動をみてどこにあるか、何枚あるか、推測できるように助言する（Ⅱ）
活動② ナゾからヒミツノアイコトバが分かったら、全員で○○先生の所へ行き、アイコトバを伝える。正解なら最終問題がもらえる。	ナゾが解けない 時間が足りない	●他の班の友達を何気に見回るといった柔軟な立ち歩きもOKとする（Ⅲ） ●活動開始１分で課題が進んでいない子どもがいたら、班の人の活動を見て、班の人に聞いてみてと柔軟な学びを個別に促す（Ⅲ）
不正解ならもう一度ナゾ解きにチャレンジする 活動③ 最終問題が分かったら、ひらめきルームにいる○○先生の所へ全員で行き、答えを示す。 早く終わった班は、残り時間は班のなかで、今日の活動はどうだったか振り返りをする。 活動④ 個人で振り返りをする。 ６．振り返りをする 活動から20分経ったら、個人で振り返りをする。		○ペアで考える（Ⅲ） ○班で考える（Ⅲ） ●他の班の友達を何気に見回るといった柔軟な立ち歩きもOKとする（Ⅲ） ●これから何書く？今日のポイント何だと思う？と数秒単位の小刻みな班活動を多用する（Ⅲ） ●活動開始１分で課題が進んでいない子どもがいたら、班の人の活動を見て、班の人に聞いてみてと柔軟なとも学びを個別に促す（Ⅲ） ●他の班の友達を何気に見回るといった柔軟な立ち歩きもOKとする（Ⅲ） ○５分までなら延長をする ●ワークシートかICTか、友達と一緒に書くは自分で選択する ●振り返りの例を具体的に示し、生徒が選んで書けるようにする、個別にも複数人配る（Ⅱ）

Ⅰ環境の工夫	Ⅱ情報伝達の工夫	Ⅲ活動内容の工夫	Ⅳ教材・教具の工夫	Ⅴ評価の工夫
学習の目標やねらいを分かりやすく示す	言語指示だけでなく、視覚的な指示も活用する	「動」と「静」の活動を組み合わせて、授業にメリハリをつける	視覚的に分かりやすい教材・教具を活用する	子どもに伝わるよう、具体的な言葉で評価をする

【Ⅰ環境の工夫】

学習のめあてから、授業の中で見つけてもらいたい工夫を提示することで振り返りの視点を焦点化した。

【Ⅳ教材・教具の工夫】

班で１つの問題を提示することで、意図的に協力して問題を解くという状況にした。

資料６　学級活動の実践授業②（中学３年生）

１．単元名　アンガーマネジメント

２．本時の指導
（１）目標　　怒りを感じてもそれに振り回されずに行動できるようになろう
（２）評価規準　怒りの場面を想像し、適切な行動を考えることができる
（３）準備物
（４）展開

学習活動	予想されるつまずき	教師の働きかけ ○：全体の支援 ●：全体の中でより個別に着目した支援
１．問題意識を持つ 怒りは誰にでもある感情であることを紹介して、怒りのメリットとデメリットを考える 問題 怒りを上手にコントロールするためには？	怒りのメリット・デメリットが分からない	○席をくっつけてすぐにかかわりあえるようにする（Ⅳ） ○友だちが発表しているときに手を止めて話を聞いているなど授業の取組ができている生徒は具体的にほめる（Ⅰ） ●これから何書く？今日のポイント何だと思う？と数秒単位の小刻みなペア活動を多用する（Ⅲ）
２．めあてを確認する（Ⅰ） 怒りを感じてもそれに振り回されずに行動できるようになろう		
３．オド美さんとツン太くんの例から考える オド美さん、ツン太くんのどこを変えると良いでしょうか？	ツン太くんの例は分かるが、オド美さんの場合どうしたらよいか分からない（その逆もある）	○個人で考える時間を取る ●活動開始１分で課題が進んでいない子どもがいたら、近くの人のワークシート見て、近くの人に聞いてみてと柔軟な学びを個別に促す（Ⅲ）
ワーク① Ⅰオド美さんとツン太くんのやり取りをみて感じたことは？ Ⅱオド美さんとツン太くんは次はどのような対応をすると良さそうですか？ Ⅲ　Ⅱで考えたオド美さんとツン太くんの対応を変えてロールプレイをしてみましょう。		○ペアで考える（Ⅲ） ○班で考える（Ⅲ） ●他の班の友達にも聞きに行ってみてと柔軟な立ち歩きもOKとする（Ⅲ） ●ワークシートかICTか、友達と一緒に書くは自分で選択する ○ワークシートにヒントとなる資料をつける（Ⅳ） ●これから何書く？今日のポイント何だと思う？と数秒単位の小刻みなペア活動を多用する（Ⅲ） ○ペアや班で確認する（Ⅲ） ●活動開始１分で課題が進んでいない子どもがいたら、近くの人のワークシート見て、近くの人に聞いてみてと柔軟なとも学びを個別に促す（Ⅲ）

4．合唱コンクールの場面から考える。 ワーク② Ⅰ　A の例から気が付いたことを書こう Ⅱ　A さんにはどのような感情がわくと思いますか？ Ⅲ　怒りに振り回されないために、A さんはどんな行動をとり、彼らにどのように伝えればいいですか？ 5．学習のまとめをする 怒りが込み上げてきたときは、感情的・衝動的に反応するのではなく、一度立ち止まって「①落ち着く→②聞く→③伝える→④提案する」という手順を踏むことが、対立を悪化させず、問題を解決するのに非常に有効な方法である。 6．振り返りをする		○個人で考える時間を取る ●他の班の友達にも聞きに行ってみてと柔軟な立ち歩きも OK とする（Ⅲ） ●振り返りの例を具体的に示し、生徒が選んで書けるようにする、個別にも複数人配る（Ⅱ）

Ⅰ環境の工夫	Ⅱ情報伝達の工夫	Ⅲ活動内容の工夫	Ⅳ教材・教具の工夫	Ⅴ評価の工夫
学習の目標やねらいを分かりやすく示す	言語指示だけでなく、視覚的な指示も活用する	「動」と「静」の活動を組み合わせて、授業にメリハリをつける	視覚的に分かりやすい教材・教具を活用する	子どもに伝わるよう、具体的な言葉で評価をする

【Ⅴ評価の工夫】

評価をグループごとに行うことで班活動が活発になるようにした。

第二に、環境整備として環境整備としてロッカーの使用方法の改善を行った。A 校のロッカーは A4 ファイルが立てられる構造であるが、写真 1 のように仕切りが明確ではなく、整理整頓が困難であった。そのため写真 2 のように 1 年全員に 3 つの本棚を設置し、構造化しやすい工夫を行った。

写真 1　A 中学校のロッカー　　写真 2　各人に 3 つ棚を配布

構造上仕切りがない





第三に、A 中学校では、休み時間や授業中に保健室に行く生徒が多い時で 10 人前後おり、急病やケガなどで利用したい生徒が入れないような状況にあった。そこで、写真 3 のような保健室の利用ルールを養護教諭と研究主任と作成して掲示した。

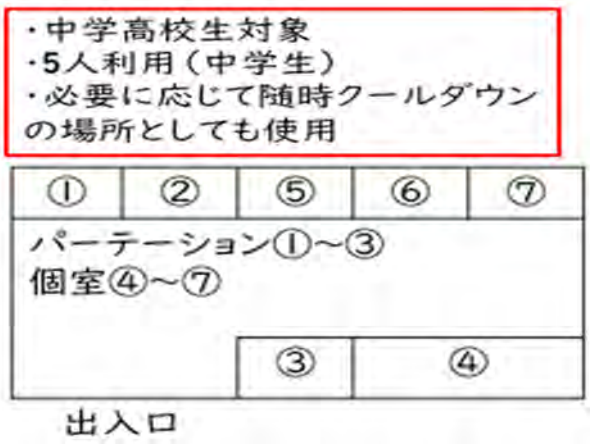


写真 3　保健室のルール

3.3 合理的配慮について

様々な理由から通常の教室で授業を受けられない生徒や気持ちを落ち着かせるためにクールダウンが必要な生徒がサポート室という別室で学んでいる。この内の 3 名に対して合理的配慮の一環として個別学習を実施した。生徒本人の困り感を聞き取り、本人と一緒に個別の指導計画を作成し、学習方法の提案や気持ちの整理について協議した。サポート室はで資料 7 のような場所で基本的には自習で学習をしている。

資料 7　サポート室の概要



4. 結果と考察

4.1 実態把握について

まず PIQ の結果である。介入前の段階では表 1 に示したように情緒的ウェルビーイングの平均が 12.14 ポイント、社会的インクルージョンが 13.78 ポイント、学習自己概念が 10.19 ポイントと、一見問題がないように見える。

表 1　PIQ 全体の結果

n=150

情緒的ウェルビーイング		社会的インクルージョン		学習における自己概念	
School-Mean	PIQ-Mean	School-Mean	PIQ-Mean	School-Mean	PIQ-Mean
12.76	12.14	14.00	13.78	10.95	10.19

しかし、個別に見ると表 2 に示すように情緒的ウェルビーイングで 5.3%、社会的インクルージョンで 9.3%、学習における自己概念で 5.3%の生徒が強い困難を示している。

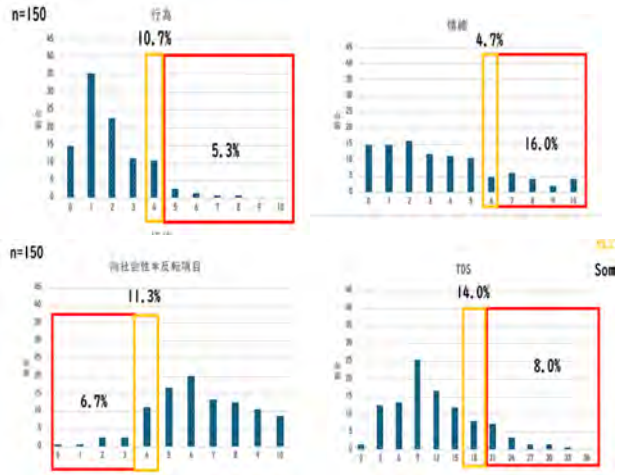
表２　PIQ 個別の結果



また、情緒的ウェルビーイングで 10.7%、社会的インクルージョンの項目で 18.0%、学習における自己概念の項目で 20.7%の生徒がやや困難を示していた。

つぎに SDQ の結果を表３に示す。

表３　SDQ の結果



行為、情緒、向社会性、TDS（総合的困難度スコア）で Some Needs、High Needs の割合が高く、「かっとなったり、かんしゃくをおこしたりすることがよくある」といった表面上に表出される行為の問題と、「頭が痛い、おなかが痛い、気持ちが悪いなどとよく訴える」といった表面には表出されにくい内面の問題、「他人の気持ちをよく気づかう」といった社会性において困難さが高いことが分かった。

教員の半構造化インタビューの結果を表４に示す。

表４　半構造化インタビューの結果

教科	ユニバーサルデザインに基づく授業
国語 2名	Ⅰ授業のめあてを提示。 Ⅱ声のトーンを変化させる。書くとき・聞くとき・話すときの指示を明確にする。授業の流れの提示。 Ⅲ板書の構造化。 Ⅳタイマーの使用。ノートかICTかは自分で選ぶ。テストやプリントの解答は配布して手元に置く。ICT使用 Ⅴ個別に生徒の話をきく。提出物（宿題も含めて）放課後一緒に行う。
社会 1名	Ⅰ授業のめあてを提示。 Ⅱ次の指示の前には注意喚起。 Ⅲ班の役割分担。ペア・グループワークの活用。 Ⅳワークシートを写真撮るのも可能。板書はICTかノート。視覚教材の使用。 Ⅴワークシート・小テストはペアで答え合わせをして相互評価をしている。
数学 2名	Ⅰ本時の問題とめあての提示。授業の流れを提示。 Ⅱ板書は1枚にのこす。注意喚起をして聞ける環境をつくる。 Ⅲ具体物の使用。教え合いの場面をつくる（立ち歩きOKの時間） Ⅳタイマーの使用。ICTの使用 Ⅴ生徒に説明をさせることで認め合う時間をつくる。めあてに対しての振り返りを行う。

教科	ユニバーサルデザインに基づく授業
理科 1名	Ⅰ授業の問題・めあての提示。 Ⅱ Ⅲ実験の手順書をグループに1枚と一人に1枚しICTにも配信する。解答をプロジェクターで映す。具体物の使用。実験中心の授業。 Ⅳ板書はICTかノートか選ぶ。 Ⅴ
英語 2名	Ⅰ授業の流れを示す。 Ⅱ Ⅲ班活動を活用。立ち歩きOKの時間をつくっている。先生対生徒ではなくて、生徒対生徒のつながりを意識した班活動やペア活動。生徒同士で答えを見合わせる（ペアーク）を活用。 Ⅳ書けない子のために、文法を書いた紙をノートに張れるように配布（裏には両面テープあり）。英単語みんなで前を向いて読むようICTの活用。パワーポイント黒ベースに白。板書はICTかノートか選ぶ。 Ⅴ

多くの教科で板書を写すのはノートかを自分で選ぶことや、グループ活動を取り入れた授業を行っていた。

4.2 基礎的環境整備の結果と考察

高知県の UD の柱に基づく授業づくりチェックシートを全教員がチェックした結果を表５に示す。

表５　授業づくりチェックシート

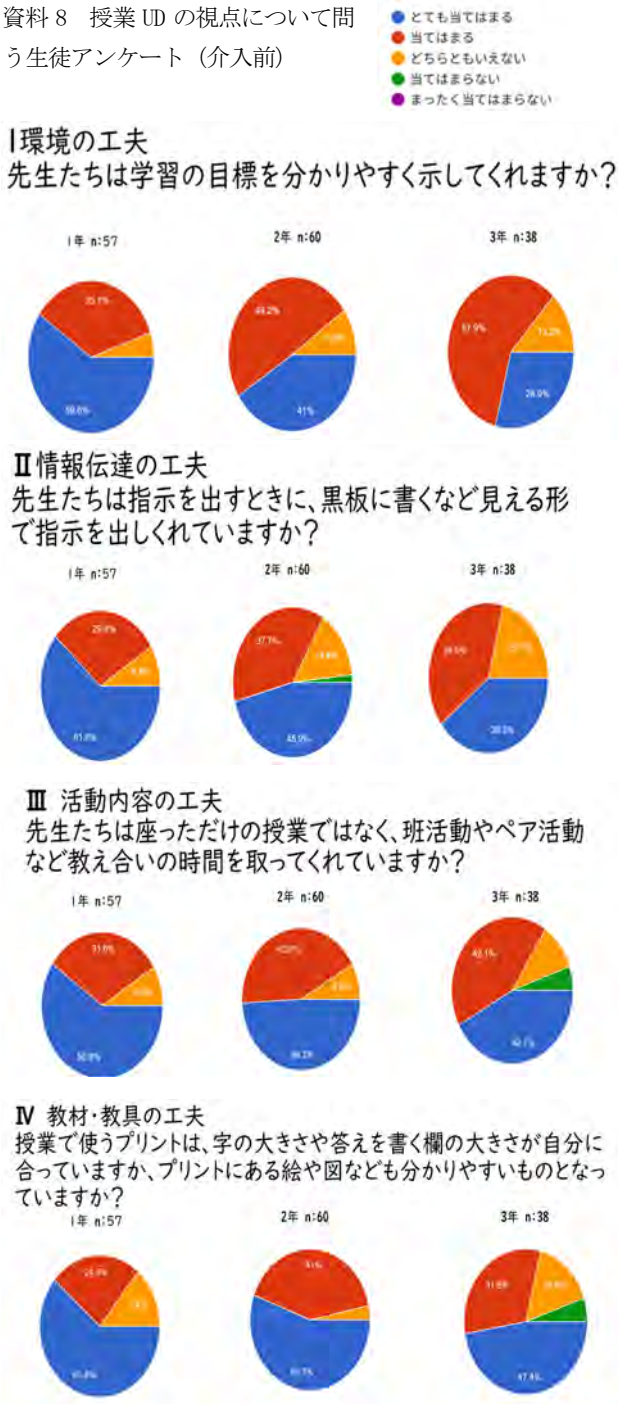
		平均	
1	Ⅰ環境の工夫	2.875	教室の中で、どこに何を片づけるかを明確にする。
2		2.75	教室の前面を視覚的にすっきりさせる。
3		2.625	掲示物をカテゴリー別に分ける。
4		2.66667	1日のスケジュールや1時間のスケジュールを提示する。
5		2.88889	学習の目標やねらいを分かりやすく示す。
6		2.88889	学習資料や学習規律を具体的に指示する。
7		2.88889	声の大きさや話さ、筆答に配慮している。
8		3	今、何をするべきか子どもに伝わるよう具体的で明確な指示を意識して行う。
9		3.11111	言語指示だけでなく、視覚的な指示も活用する。
10		3	意識的にアイコンタクトを取りながら話をする。
11		2.77778	目的意識を持って机間指導を行う。
12		3	活動の途中で指示を出すときは、活動を止めてから話をする。
13		2.88889	文字の大きさや量を考慮する。
14		3.11111	授業の流れが分かる板書にする。
15		2.66667	見えやすい文字の色や位ののの行間などに配慮する。
16		2.88889	ポイントを明示する等、分かりやすい板書にする。（◎板書の工夫）
17		3.11111	子どもの様子を確認し、板書を写す時間を調整する。
18	Ⅱ授業の工夫	2.88889	学習のめあてや授業の流れを視覚的に提示する。
19		2.33333	理解が早い子どもへの対応を行う。
20		2.88889	「動」と「静」の活動を組み合わせて、授業にメリハリをつける。
21		2.88889	課題のスモールステップ化を図る。
22		2.66667	具体物を活用する。
23		2.222222	発展的な学習内容や課題を用意し、子どもが探究できる場面を作る。
24		2.55556	体験的な学習を取り入れる。
25		2.55556	授業の中で、見て分かる、聞いて分かる、体験して分かるなどの多様な感覚を使うようにする。
26		2.77778	目的をもたせて、ペア学習、グループ学習など、授業形態が関わり合い、学び合い、教え合う場面を設定する。
27		2.88333	机間の教員で指導を行う等は、教員間の連携を十分に図る。
28	Ⅲ教材・教具の工夫	3.11111	タイマー等を使い、時間の見通しを持てるようにする。
29		2.66667	子どもが活動しやすくなるよう、思考ツールやワークシート等を活用する。
30		2.77778	子どもの興味・関心を生かしたり、子どもの最近な出来から教材を見つけたりする。
31		2.88889	視覚的に分かりやすい教材・教具を活用する。
32		1.88889	子どもの習熟度に応じて、課題は教師用意する。
33		2	発展課題学習の場面に合わせて、子どもの実態や必要に応じてヒントカード等を活用する。
34		2.88889	目的に応じたICTの活用を図る。
35	Ⅳ評価	2.55556	相互評価、他者評価など、認め合う場面を作る。
36		2.77778	子どもに伝わるよう、具体的な言葉で評価をする。
37		2.55556	他者の意見や思考の理解が困難な子どもにも分かるよう、視覚的な評価をする。
38		2.77778	子どもが自分で学びの振り返りや活動のチェックができるようにする。
39		2.77778	よりよい行動と導び付くように、賞賛やフィードバックのタイミングを図る。

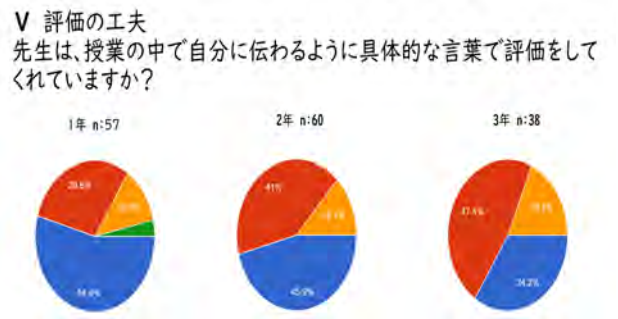
阿部・石川は強みの活用が集団の連携や機能向上にポジティブな影響を与えることを示唆する。現在実施している内容をさらに継続して取り組むことで組織力の向上になると考え、平均点の高い項目の中から、Ⅰ環境の工夫「学習の目標やね

らいを分かりやすく示す」、Ⅱ情報伝達の工夫「言語指示だけでなく、視覚的な指示も活用する」、Ⅲ活動内容の工夫「『動』と『静』の活動を組み合わせて授業にメリハリをつける」、Ⅳ教材・教具の工夫「視覚的に分かりやすい教材・教具を活用する」、Ⅴ評価の工夫「子どもに伝わるよう、具体的な言葉で評価する」を全教員で取り組む内容に決定した。

次に介入前として、生徒にアンケートを取った。その結果を資料８に示す。

資料８　授業 UD の視点について問う生徒アンケート（介入前）





このように、Ⅰ～Ⅴのいずれの項目でも肯定的意見が多かった。これは、日ごろから個々の教員が授業で実践している証拠であると考えることができる。今後はさらに学校全体の取り組みとして継続する A 校の強みを生かしつつ、UD を推進したい。

実践授業の結果については、1 年生の振り返りアンケートから、「とても難しい問題でした、とても難しかったけど楽しく、みんなとコミュニケーションを取りながらできました」といったコミュニケーションについて記述した生徒や「友だちがひらめいて１番でゴールできました。自分が意外に謎解きが得意で、新しい趣味ができました」と、他者理解と自己理解ができた生徒、「今日１番に最終問題が解けてすごくうれしかった。この班になってしっかりしたチームワークがとれたと思いました」と班の協力について書いている生徒がいた。

写真４　授業の中で自由に意見交流をしている様子



教室環境整備では、学活の時間を用いて、一斉に整理することで、写真５のように整理されたロッカーになった。

写真５　整理されたロッカー



保健室ルール明示の結果、休み時間には多い時で 10 人前後の生徒が保健室を利用したり、授業中に保健室を訪れる生徒も平均して 1 時間に 2〜3 人いたが、提示後は利用人数が減り、病気やケガなど保健室が必要な生徒が必要な時に保健室を使用できる環境になった。

4.3 合理的配慮の結果と考察

合理的配慮として、サポート室を利用している生徒 3 名に対して生徒の困り感を基に目標シートとしての個別の指導計画を一緒に作成した（資料 8、9、10）。そして、学習方法の提案、気持ちの整理の仕方やコミュニケーション、自己理解について学習をした。

資料 8　生徒 A の目標シート



生徒 A は友人とのコミュニケーションに悩み、サポート室を利用している生徒である。

資料 9　生徒 B の目標シート



生徒 B は体調不良から教室へ入ることができずサポート室を利用している生徒である。

資料 10　生徒 C の目標シート



生徒 C は友人と仲良くしたいとは思っているが、対人関係で悩み、パニックになった時はクールダウンの部屋として別室を利用している生徒である。

個別介入の結果、生徒 A は昨年度に比べて、授業の参加率や学校行事の参加率が増加し級友と過ごす時間が増えた。生徒 B は自分に合った学習方法を模索してテスト勉強に取り組んだり、自分の状態を理解し、自分の生活を管理していくことで、改善に向けて生活を見直した。生徒 C はアンガーマネジメントやソーシャルスキルトレーニングを行うことで、教室での学習時間が増加したり行事等で友だちと関わる姿が見られた。

5. 総合考察

アセスメントの結果、A 校には通常の学級で困難を抱えている生徒が多数在籍していた。その中には、情緒面で困難を抱え、校内の通常の教室以外の場所で、基本的には自学自習をしている生徒もいる。今回実施した基礎的環境整備や合理的配慮に着目した支援を継続し、新たな支援方法を提案していくことで、すべての生徒に対して効果的な支援方法を確立することが重要だと考える。今後はいっそう基礎的環境整備と合理的配慮の観点で具体的な手立てを検討・実施し、効果を検証していくことが課題である。

謝辞

本研究は科研費(23K025710A)の助成を受けたものである。

引用文献

[1] 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)概要
[2] 高知県教育委員会(2022)すべての子どもが「分かる」「できる」授業づくりガイドブック［改訂版］
[3] 初等中等教育の学校体系に関する研究 報告書３ 中高一貫教育の現状と制度化の政策過程に関する調査研究, 平成 27 年

度プロジェクト研究報告書.
[4] 阿部望，石川信一（2016）「ポジティブ心理学における強み研究についての課題と展望」，心理臨床科学，第６巻，第１号，17-28
[5] PIQ 公式 Web サイト，https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2021/01/PIQ-Japanese_2021.pdf（2023 年 11 月 26 日参照）
[6] SDQ　子どもの強さと困難さアンケート https://ddclinic.jp/SDQ/aboutsdq.html（2023 年 11 月 26 日参照）

註
1,インクルージョンの認識に関するアンケート（Perceptions of Inclusion Questionnaire、以下、PIQ）である。PIQ は、2015 年にヴェネッツらによってドイツで開発され、26 か国語に翻訳され使用されている。インクルーシブ教育における子どもの情緒的ウェルビーイング（Emotional well-being)、社会的インクルージョン（Social Inclusion）および学習自己概念（Academic Self-concept）の３つの尺度がある。児童生徒がインクルージョン（包含）されていると感じているか、どのような学習における自己概念を抱いているかがを把握でき、数値が高いほど肯定的に評価できる。本人評定版、保護者評定版、保育者・教員評定版があり、全 12 項目である。
2,子どもの強さと困難さアンケート（Strengths and Difficulties Questionnaire、以下 SDQ）である。SDQ とは、子どもの情緒や行動について本人、保護者または保育所・幼稚園・学校の教職員が回答する形式のアンケートである。子どものメンタルヘルス全般をカバーするスクリーニング尺度として、ロバート・グッドマン博士によって英国で開発され、信頼性と妥当性の検証が積み重ねられ、今では世界各国で臨床評価、学校健診などのスクリーニング、そしてさまざまな研究の目的で広く用いられている。困難さに関する下位尺度は４つ、強みに関する下位尺度は１つである。それぞれ５項目、計 25 項目の質問から構成されており、困難さ(difficulties)：情緒の問題、行為の問題、多動/不注意、仲間関係の問題、の４下位尺度 20 項目、強み(strengths)：向社会的な行動、の１下位尺度５項目である。

高等学校における特別支援教育の体制づくり
－効果的な支援方法の検討－

山岡　ゆう子[1)]，是永　かな子[2) 3)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻
3)高知ギルバーグ発達神経精神医学センター

Establishing Special Needs Education Systems in High Schools : Examining Effective Support Methods

YAMAOKA Yuko [1)], KORENAGA Kanako[2)3)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate Student
2)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University
3)Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要　約

本研究は、高等学校における特別支援教育の充実を目的として、校内支援体制の整備と授業内支援の工夫を検討した。SDQ とPIQ の分析からは、多動不注意や情緒面での困難が全国平均より高い一方で、向社会性は良好であることが確認された。校内で実施した「10 分会議」や研修は、教員間の情報共有と支援方針の一致に有効であり、授業改善への意欲を高める効果があった。しかし、授業におけるユニバーサルデザインの工夫は一定程度浸透していたが、生徒の習熟度に応じた課題の準備や授業後に学習内容を振り返る仕組みが十分に整っていないことが課題として浮かび上がった。今後は、教員の授業改善を継続し、その成果を校内で共有する研修を積み重ねることで、持続可能な支援体制の構築につながげることが重要である。

キーワード：高等学校　特別支援教育　校内支援体制　10 分会議　授業のユニバーサルデザイン

１．はじめに

文部科学省は（2022）は「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」の中で、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合が、小学校・中学校においては推定値 8.8%、高等学校においては推定値 2.2%であると報告した。また、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒について、校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されている割合は、小学校・中学校では推定値 28.7%、高等学校では推定値 20.3%であると報告している。高知県においても、令和５年度第３期高知県教育振興基本計画に関する取組（特別支援教育）の状況調査によると公立小・中・義務教育学校における個別の指導計画の作成を必要とする児童生徒の割合は、6.99%と指摘している。高等学校への進学率が 99%の現在、いずれの高校においても特別な教育的支援を必要とする生徒が一定数在籍していること

が推測される。

第４期高知県教育振興基本計画においては、「社会情勢や子どもたちを取り巻く状況の変化を踏まえた基本方針」の「基本方針Ⅱ政策１」で、切れ目のない特別支援教育の推進が掲げられている。その施策の中にも、インクルーシブ教育の推進、特別支援教育の推進、体制の強化などが課題として挙げられている。研究対象とするA高等学校（以下A高校）においては、診断や引継ぎシートの有無に関わらず、学習面又は行動面に困難があり、個別のニーズのある生徒が一定入学してきている。しかし、生徒の抱える困難さについては、情報共有に時間が割かれ、支援方法まで話し合いを行うことができるケースが少なく、授業担当やホーム担任に多くの負担がかかっており、特別支援教育の全校的な体制づくりが課題である。

また、A高校では、学校生活の中心である授業において、「遅刻」、「離席」、「飲食」などの学びの環境の乱れや特性のある生徒の不許可発言や不適切行動への対応に教員が苦慮している状況である。そのためユニバーサルデザインの授業の実施を基本に、学習面又は行動面で著しい困難を示す生徒への支援の充実や生徒の困難さに対する指導の工夫が必要とされている。校内支援体制について、安藤・相澤（2022）は、高等学校での特別支援教育に関する校内支援体制の現状と課題を整理し、よりよい支援のためには、校内の全員が特別支援教育に関わっていく体制の構築が必要であると指摘した。そして、調査対象校が行っている特に特徴的な取り組みである、「学年コーディネーターを置きかつそれが機能している点」、「特別支援教育コーディネーターの総括役を置く体制となっている点」、「様式の統一と情報の一元化の徹底および校務システムを活用している点」が有効な手段ではないかと示唆している。また山沖・是永（2023）は、生徒支援会・10分会議の実施によって、支援方法まで話し合う場ができ、そのことで学級担任だけでなく学年団、教職員全体で支援に取り組む意識が醸成されたと報告している。

さて、授業のユニバーサルデザイン化については、菊池（2020）がインクルーシブ教育システムにおける意義を検討している。菊池は、授業ユニバーサルデザインが単なる配慮や工夫にとどまるものではなく、授業構造そのものを多様な学習者にとって分かりやすく設計することに重点を置いていると指摘している。その効果として、①安心して参加できる授業環境の保障、②学習困難の予防、③インクルーシブ教育の基盤づくりが挙げられ、授業ユニバーサルデザインは学校全体でインクルーシブ教育を推進するための理論的枠組みとして位置づけられるべきであると論じている。本研究においても、授業内支援の充実を図る際に、菊池(2020)が示す理論的意義を背景に置くことで、授業改善の取り組みが単なる個別的工夫にとどまらず、校内支援体制の基盤強化につながることを確認することができるであろう。

これらをふまえ本研究では、A高校における特別支援教育の充実を目指し、校内支援体制の整備と授業内支援の工夫を通じて、生徒の学習面と行動面における良い変容を促すことを目的とした。

具体的には第一に、学年会内で支援について継続的に話し合い、支援の方針や手立てを計画・再検討できる機会を設定する。「10分会議(山沖・是永、2024)」などの取り組みを導入することで、教職員間の情報共有や連携を強化し、より充実した校内支援体制の構築を図った。第二に、ユニバーサルデザインの授業を基本とし、授業内での生徒の困難さに対する指導の工夫を進める。生徒自身が自分の困り感に応じて学習方法を選択し、安心して学習に取り組むことができる授業環境の確立を目指した。

それらを通じて第一に、10分会議などの短時間で支援方法を話す場を設けることが、校内支援体制の強化にどのように寄与するかを検証する。第二に、教職員全体が支援に関わる意識を持つことで、特別支援教育が一部の教員に依存する体制から脱却を図る。第三に、ユニバーサルデザインの授業を基本として、授業内での生徒の困難さに対応する指導を工夫することで、生徒の学習意欲の向上につながることを検証する。

２．方法

2.1　実態把握

第一に、聞き取り調査である。担任、副担任、学年主任、教科担任など、生徒と日常的に関わる教員を対象に、特別支援教育に関する現状や課題について聞き取りを行った。

第二に、授業観察である。授業における支援の実施状況や生徒の困難さを観察し、ユニバーサルデザインの工夫や課題を整理した。

2.2　アンケート調査

第一に、生徒対象のアンケートである。「PIQ（Perceptions of Inclusion Questionnaire)」を用いて、生徒自身の困り感やインクルージョンの認識を把握した。また、「SDQ（Strengths and Difficulties Questionnaire)」を活用し、生徒の強みと困難を測定した。

第二に、教員対象のアンケートである。ユニバーサルチェック自己診断シートを用いて、授業におけるユニバ

ーサルデザインの実践度を自己評価した。

2.3　校内支援体制の実践

校内支援体制の構築として10分会議を提案した。その上で学年会内において、短時間で支援方法を話し合う10分会議を計画・実施した。会議では、担任による事前シートの記入をもとに、情報共有、支援方法の協議や役割分担を行い、支援の具体的手立てを決定した。会議後には振り返りを行い、次回以降の改善点を検討した。

2.4　授業内支援の工夫

教員研修および情報共有を行った。夏季休業中にユニバーサルデザイン授業に関する研修を実施し、教員間で情報共有を行った。週に2時間程度、学級の状態と学びにおいて困難のある生徒を中心に授業参観を実施した。その後、各学級担任に生徒の様子の聞き取りを行った。

3．結果と考察

3.1　実態把握

第一に、教員への聞き取り調査の結果は以下であった。半構造化インタビューの結果から、特別支援教育に関する校内支援体制の現状と課題が明らかとなった。まず、授業者個人による工夫は一定程度見られ、スライド提示や教材の活用などの個別対応が行われていた。しかし、校内全体としての支援体制は十分に整備されておらず、担任や授業担当者に負担が集中している状況が確認された。情報共有は部分的に行われているものの、支援方法まで検討する場が不足しており、教員間の連携が不十分であることが指摘された。

また、生徒の困難さとしては、授業中の立ち歩きや居眠り、動画視聴、私語など学習に関係のない行動が観察され、特に午後の授業や教員主導型の授業において集中力の低下が顕著であった。さらに、読み書きや言葉の理解に困難を示す生徒も存在し、基礎学力不足や学習経験の不足、家庭等環境要因が学力不振の背景として挙げられた。

教員の認識としては、授業中の困難行動への対応や学習意欲の低下に対する支援が急務であるとの意見が多く、校内全体で支援に関わる仕組みの構築が必要であるとの期待が示された。これらの結果から、現状の課題は「情報共有の不足」、「支援体制の未整備」、「教員の負担集中」に集約され、改善の方向性としては、校内全体での支援文化の醸成、様式の統一による情報の一元化、授業のユニバーサルデザイン化の推進が有効であることが示唆された。

第二に、授業観察の結果は以下であった。202X年度1学期に実施した授業観察の結果、授業者によるユニバーサルデザインの工夫は一定程度実施されていることが確認された。具体的には、ワークシートの活用（90%、以の数値は参観授業合計回数を100%として算出)、授業目標やスケジュールの提示（80%)、視覚的指示の併用（70%)、成果の称賛や声かけ（70%)、活動形式の多様化（60%）などであった。これらの工夫は、生徒の学習参加を促す意図を持って行われていたが、実施頻度には授業者間で差が見られた。

一方、生徒の行動面では、授業後半や午後の授業において居眠り（60%)、私語（50%)、立ち歩き（40%)、動画視聴（20%）などの学習に関係のない行動が確認された。特に教員主導型の授業では集中力の低下が顕著であり、学習意欲の持続に課題があることが明らかとなった。ただし、ペア活動やワークシートを活用した授業では、活発な参加が70%の授業で見られ、生徒の主体的な学習参加を引き出す効果が示唆された。

以上の結果から、授業者によるユニバーサルデザインの工夫は一定程度浸透しているものの、生徒の主体的な参加を継続的に保障する点では不十分であり、午後や授業後半における集中力の低下が顕著な課題として再確認された。授業構造の工夫や活動形式の改善が、今後の支援体制強化に向けて重要であると考えられる。

3.2　アンケート調査

第一に生徒対象のアンケート調査の結果である。

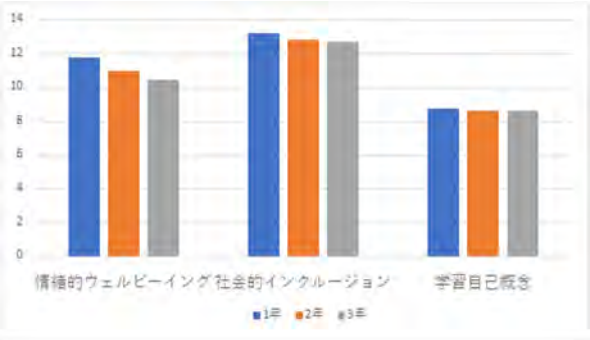
202X年5月に全校生徒を対象としてPIQを実施し、情緒的ウェルビーイング(Emotional well-being)、社会的インクルージョン(Social inclusion)、学習自己概念(Academic self-concept)の3側面について分析を行った。全体平均値は、情緒的ウェルビーイングが11.0、社会的インクルージョンが12.9、学習自己概念が8.7であり、生徒は学校生活において一定の安心感や仲間とのつながりを感じている一方で、学習に対する自己評価は相対的に低い傾向が示された。

学年別にみると、1年生は情緒的ウェルビーイング11.7、社会的インクルージョン13.2、学習自己概念8.7と比較的高い値を示し、入学直後で仲間との関係性や安心感が強く認識されていることがうかがえた。2年生は情緒的ウェルビーイング11.0、社会的インクルージョン12.8、学習自己概念8.6と全体的に安定しているが、情緒的側面はやや低下傾向を示した。3年生は情緒的ウェルビーイング10.5、社会的インクルージョン12.7、学習自己概念8.6であり、進路を意識する時期にあたること

から、心理的側面の低下が顕著であった。

以上の結果から、学年が進むにつれて情緒的ウェルビーイングが低下する傾向が確認され、進路や学習負担の増加が心理的要因に影響している可能性が示唆された。一方で、社会的インクルージョンは全学年で比較的高く維持されており、仲間とのつながりや学校生活への参加意識は安定していることが分かった。学習自己概念については全体的に低めであり、学習に対する自信や自己評価を高める支援が今後の課題である。

図1　PIQの結果



A高校のSDQの平均値を全国平均と比較したところ、行為・多動不注意・情緒・仲間関係の各尺度において全国平均より高い値を示し、これらの側面で困難が相対的に大きいことが明らかとなった。特に、多動不注意と情緒面において顕著な差が見られ、注意の持続や衝動性、心理的安定に課題を抱える生徒が一定数存在することが示唆された。

一方で、向社会性については全国平均よりも良好な値を示しており、協力や思いやりの行動が比較的高い水準で保障されていることが確認された。これは、仲間との関わりや学校生活における社会的適応の面で強みを持っていることを意味している。

表1　SDQの学年別の結果

	行為	多動不注意	情緒	仲間	向社会性	TDS
1年	2.02	4.47	3.86	2.43	6.10	12.79
2年	2.15	4.31	3.71	2.61	6.26	12.78
3年	1.60	4.26	4.08	2.82	6.13	12.76
全体	1.92	4.34	3.89	2.62	6.17	12.78

表2　SDQの総合結果

	行為	多動不注意	情緒	仲間	向社会性	TDS
Low Needs	96.8	36.8	83.8	85.8	81.0	79.1
Some Needs	2.0	13.8	7.1	9.1	7.5	11.5
High needs	1.2	49.4	9.1	5.1	11.5	9.5

第二に教員対象のアンケート結果である。A高校教員25名による「ユニバーサルチェック」自己診断シートの結果を分析したところ、多くの項目が4点満点中平均値2.5〜3.0の範囲に収まり、授業のユニバーサルデザイン化に向けた一定の実践が浸透していることが確認された。特に、ICTの活用（3.13）、視覚的な指示の活用（3.0）、具体的で明確な指示（3.0）、教材・教具の視覚的工夫（2.87）、タイマー等による時間の見通し（2.87）といった項目は比較的高い値を示し、授業の分かりやすさや構造化に関する工夫が定着していることがうかがえた。一方で、子どもの習熟度に応じた課題の複数準備（1.87）、問題解決学習に応じたヒントカードの活用（1.93）、視覚的な評価（2.20）、見通しの提示（2.27）、振り返りや活動チェックの機会（2.27）といった項目は低い値を示し、教育的ニーズの多様化への対応や学習の振り返りや評価の工夫が十分に浸透していないことが明らかとなった。また、板書の工夫（2.6）、活動の工夫（2.6）、学習形態の工夫（2.53）といった項目は中位の値を示し、一定の実践はあるものの、授業の流れや板書の視覚化、グループ学習の目的設定などにさらなる改善余地があることが示唆された。

3.3　校内支援体制の実践

10分会議を202X年度に2年団学年会の最後の10分間で参加教員で実施した。第1回は7月22日、参加者10名、第2回は9月17日、参加者7名、第3回は10月31日、参加者10名でクラスの持ち回りでケース提供を受け、毎回1人の生徒を取り上げた。

進行の流れは、第一に、担任が現状を簡潔に報告（行動面・学習面・家庭との連携状況など）。第二に、参加者が必要な情報を補足。第三に、支援方針や次のステップを議論し確認（例：授業での配慮、家庭連携、専門職への相談）。第四に、記録を残し、次回会議でフォローアップ。以上のように、A高校では学年会の中で短時間・焦点化した支援会議を行った。

A高校で実施した10分会議について、参加教員を対象に

アンケートを行った。その結果、多くの教員が「役に立った」と回答しており、短時間であっても生徒支援に有効であると認識されたことが明らかとなった。特に、他の教員の視点を知ることができたこと、情報共有ができたこと、具体的な支援の手立てが見えたことが有効性として挙げられていた。

10 分会議が有効なのは、事前の情報共有によって支援の方向性が見えやすくなったこと、会議後のフォローアップによって実践につなげる意識が高まったこと、議論テーマの選び方によって焦点化された話し合いができたことなどがある。また、成功事例の紹介や、担当教員と非担当教員を分けた議論など、新たな工夫の提案も見られた。一方で課題として、時間の不足が複数の回答で指摘されており、「10 分では短い」、「もう少し時間が欲しい」との意見があった。また、対象生徒の選定について「同じ内容にならないように」、「目立つ生徒だけでなく中間層も取り上げるべき」との指摘があり、会議後の実践へのつなぎ方や情報量の充実も課題として挙げられた。

3.4　校内研修

校内研修についての結果である。生徒サポート部の主催により、202X 年 8 月 29 日に校内研修を実施した。本研修は、教職員が共通理解を深め、支援体制の充実を図ることを目的として企画されたものである。研修のテーマは「授業内における生徒の困難さへの理解と指導の工夫～ユニバーサルデザインの視点を取り入れて～」であり、全教員を対象とし、事例検討と意見交換を中心に進めた。

研修の進行は以下の流れで行った。まず、生徒サポート部より A 高校の支援体制の現状と課題について報告があり、その後生徒の困難さの理解とユニバーサルデザインの視点についての講義と具体的な事例をもとにグループ討議を行った。討議では、行動面や学習面、家庭との連携など多角的な視点から生徒理解を深め、授業内での支援方針を検討した。最後に各グループの意見を全体で共有し、今後の校内支援体制の改善に向けた方向性を確認した。

校内研修後の参加者アンケート結果は以下であった。

表 3　気づき・学び

・生徒の行動には背景があり、支援にあたってその理解が重要であることを再認識した。 ・効果的なユニバーサルデザインの工夫を学び、他教員の実践を共有できた。 ・教室環境の整備や視覚的支援の重要性を改めて確認した。 ・他校事例から具体的なヒントを得られた。

表 4　今後の授業・支援への活用

・授業目標や流れを板書・掲示し、常に参照できるようにする。 ・掲示物や教室環境を整備し、学習の見通しを持たせる。 ・振り返りシートを色紙や厚紙に変えるなど、視覚的に工夫して生徒の注意を引く。 ・「何かあった？」という声かけを意識し、行動の背景を理解する姿勢を持つ。

表 5　研修の有効性

・多くの教員が「とても役立ちそう」と回答していた。 ・研修で得たヒントをすぐに授業に取り入れたい。 ・情報共有や協力体制の必要性が強調され、校内での継続的な仕組み化が求められている。

表 6　今後の希望・改善点

・実践後の成果や生徒の反応を共有できる場の設定。 ・夏休み直後など、より早い時期に研修を実施して準備期間を確保したい。 ・個別最適な授業や自由進度学習など、次のステップにつながる研修を希望。

アンケート結果から、教員は研修を通じて「生徒理解の重要性」、「教室環境整備」、「視覚的支援の工夫」を強く意識するようになったことが分かった。今後は、研修で得た知見を授業に取り入れるだけでなく、校内での情報共有や協力体制の強化、次のステップへの挑戦が求められる。

4．総合考察

本研究では、SDQ や PIQ の分析を通じて、A 高校生徒の多動不注意や情緒面での困難が全国平均より高い一方で、向社会性が良好であるという特徴が明らかとなった。これにより、一部の生徒に顕著な困難が集中しているが、集団としては協力的な行動や仲間関係を強みとして持っていることが確認された。

また、校内で実施した 10 分会議や校内研修は、教員間の情報共有と支援方針の一致を図る有効な仕組みとして機能した。短時間であっても多様な意見を持ち寄ることで支援の方向性を確認でき、ユニバーサルデザイン授業の具体的な工夫を共有することで、教員の授業改善への意欲が高まった。これらの取り組みは、生徒の困難の実態と教員の支援意識を結びつける場として有効であったといえる。

一方で、協議時間の不足や対象生徒の選定、会議後のフ

ォローアップ、習熟度に応じた課題準備や振り返りの工夫など、改善すべき課題も明らかとなった。これらを踏まえ、今後は校内支援体制を定例的に機能させる仕組みづくりを進めるとともに、授業のユニバーサルデザインの深化を図る必要がある。

具体的には、第一に教室環境整備や視覚的支援を基盤として定着させること、第二に個別最適な学びや自由進度学習など高度な授業のユニバーサルデザインへの挑戦を進めること、第三に成功事例を蓄積・共有し、教員間の協働文化を醸成することが求められる。

今後は、第一に会議や研修を定例化し、情報共有とフォローアップを継続すること、第二に教室環境整備や視覚的支援を基盤として授業改善を行うこと、第三に成功事例をの収集が求められる。これらを通じて、生徒の困難に寄り添いながら、向社会性という強みを活かした持続可能な校内支援体制を構築していくことができると考える。

展望としては、「教員の変革」から「授業改善」そして「生徒の変容」それらを「校内での共有」という実践を着実に積み重ねることである。この地道な取り組みこそが、インクルーシブ教育を推進するための確かな基盤となると考える。

倫理的配慮

倫理的配慮に関しては、研究協力者に対して、論文投稿を含めた研究の目的を文章で提示し、了承を得た。また公表にあたり、個人情報においては個人が特定されないように配慮した。

謝辞

本研究は科研費(23K02571)の助成を受けたものである。

引用・参考文献

1)SDQ 子どもの強さと困難さアンケート Website,https://ddclinic.jp/SDQ/index.html(2025 年 7 月 29 日参照).
2)安藤佳奈・相澤雅文 (2022) 高等学校における特別支援教育に対応した校内支援体制に関する研究,京都教育大学総合教育臨床センター研究紀要,1,93-102.
3)菊池哲平 (2020) インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討, 熊本大学教育学部紀要,69,47-56.
4)高知県 (2023) 令和５年度学校基本調査.
5)Perceptions of Inclusion Questionnaire(PIQ)Website, https://piqinfo.ch/(2025 年 7 月 29 日参照).
6)文部科学省 (2022)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」.
7)山沖智子・是永かな子 (2024) 高等学校における教員の気付きから生徒の特別な支援へ繋げる体制の構築,高知大学学校教育研究,6,207-214.

スウェーデンの基礎学校における視覚障害児のインクルージョン

是永　かな子
高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻
高知ギルバーグ発達神経精神医学センター

Inclusion of Children with Visual Impairment in Swedish Primary School

KORENAGA Kanako
Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University
Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要　約

本研究では視覚障害児も包括したインクルーシブ教育を進める、義務教育学校としての基礎学校の実践に注目した。調査対象とした B 学校には通常学校としての基礎学校と知的障害の子どものための知的障害基礎学校があり、柔軟な追加支援のためのフレックスグループも設置していた。その上で視覚障害児も受け入れる体制を整備している学校であった。学校全体では学校内の教職員と連携しつつ、わかりやすい教育活動や指導方法の工夫がなされていた。全ての子どもが活用可能な補助具等も準備されていた。視覚障害支援に関しては学校外の専門機関や専門家と連携し、視覚障害の子どもに適応させた環境を準備していた。視覚障害支援は組織レベル、集団レベル、個別レベルで具体化されていた。必要な場合には別の場も使用できるようにしていたが、基本的には通常学級で統合的に学ぶ環境を整えていた。

キーワード：スウェーデン　視覚障害児　基礎学校　インクルージョン

１．はじめに

スウェーデンにおいて視覚障害児を対象とした特別な学校は 1986 年に最後の盲学校が閉校になった。その後は国立特別学校当局（Specialpedagogiska skolmyndigheten,SPSM）の支援の下、知的障害がない場合は地域の学校に就学し、知的障害がある場合は地域の知的障害基礎学校に就学する。

以上をふまえて本研究では、視覚障害児も包括したインクルーシブ教育を進める、義務教育学校としての基礎学校の実践に注目する。地方分権が進む北欧においては各基礎自治体や各学校で教育実践が異なるため、本稿では一学校の実践に注目して分析することを目的とした。

２．方法

本研究では文献研究と調査研究の方法論を用いた。文献研究は、関連先行研究や公式 Web サイトの情報、自治体公刊資料等を参照した。また訪問時に提示されたパワーポイント資料を提供いただいた。

調査研究は 2025 年 8 月に現地調査を行い、授業参観と聞き取り調査を実施した。調査対象の学校はスウェーデン第三の都市であるマルメ（Malmö）基礎自治体 の B 学校である。

倫理的配慮に関しては、研究協力者に対して、論文投稿を含めた研究の目的を文章で提示し、了承を得た。また公表にあたり、写真・ビデオの撮影を含めた個人情報においては個人が特定されないように配慮した。

３．結果と考察

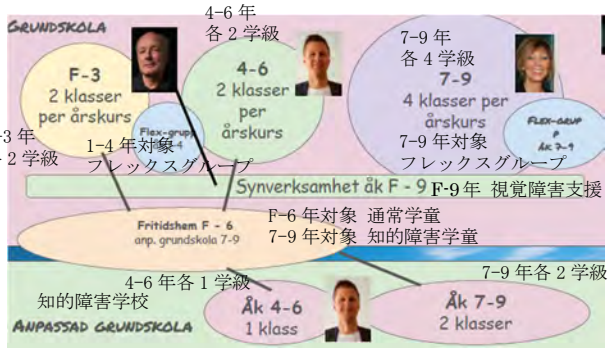
3.1　B 学校の概要及び教育内容について

B 学校は 1960 年代に建設された。現在子ども数は約 730 名、職員数は約 130 名である。

写真１　A 学校外観



資料１　B 学校組織図



B 学校には通常学校としての基礎学校に、0 年生としての F から 3 年に 2 学級ずつ設置されており、それを 1 つのユニットとして考えている。4 年から 6 年も 2 学級ずつであり、1 つのユニットを組んでいる。7 年から 9 年は 4 学級ずつ設置されており 1 つのユニットである。各ユニットには管理職としての副校長が配置されている。通常学級のみでは支援が十分ではない子どもが活用できるフレックスグループは 1 年から 4 年を対象にした場所が 1 つ、7 年から 9 年を対象にした場所が 1 つある。視覚障害のある子どもの対応は 0 年から 9 年まで行っており、視覚障害支援のユニットとして位置づいている。ここにはユニット長はいないため、校長が責任を持つ。他にも知的障害の子どもの特別学校である知的障害基礎学校が 4 年生から 6 年生を対象に 1 学級、7 年生から 9 年生を対象に 1 学級設置されている。知的障害基礎学校にも管理職が配置されている。学童保育は通常の基礎学校は 0 年生から 6 年生まで対象としており、知的障害基礎学校の子どもは 9 年生まで学童保育を活用できる。

学校にいる教職員は通常教員や管理職の他、特別教育家（Specialpedagog）、特別教員（Speciallärare）、子どもコーディネーター（Elevkoordinator）、子どもアシスタント（Elevassistent）、余暇教員（Fritidspedagog）、スクールカウンセラー（Kurator）、学校看護師（Skolsköterska）、進路指導員（Studie- och yrkesvägledare）が配置されている。

また子ども集団の課題は、以下のようなものが挙げられた。第一に、第二言語としてのスウェーデン語を選択する子どもがいる。その子どもは全体の約 40%にあたる。彼らは外国につながる子どもである。他にも ADHD、自閉症、読字書字障害（dyslexi）、算数障害、言語障害（språkstörning）、知的障害（intellektuell funktionsnedsättning）などの子どもがいる。

このような子どもの支援方法は以下である。例えば、教室内での支援、特定の科目における少人数グループでの支援、週の大半を特別な教育グループで過ごす支援、休業中の活動（Lovskola）、追加の学習時間、個別化された学習計画（Anpassad studiegång）、出席率向上のための支援（Stöd för att öka närvaro）、を提供する。

通常の授業の工夫に関しては、「教育的に明確な授業構成」を以下のように示している。授業の明確な開始と終了、目的を明記した黒板上の予定表、短く多様な説明、授業中の多様な活動方法、ポジティブな強化 - フィードバック、教室内の固定席、補助器具の利用（例：耳栓、スクリーン、時間補助ツール）などである。資料 2 に示す 7 つの問題を意識して授業を工夫する。

資料２　７つの問題



第一に私は何をするのか、第二に私はどこにいるべきなのか、第三に誰が私と一緒にいるのか、第四にどのくらいの時間継続するのか、第五にその後に何が起こるのか、第六に私には何が必要なのか、第七になぜそれをしなければならないのか、である。これらの点を明確にして学習活動に取り組むのである。

例えばそれらは写真 2 のようなタイムタイマーを始めとした時間の構造化や視覚支援の活用であり、写真 3 のよ

うな集中できる個別の学習スペースの提供、などである。

写真２　タイムタイマー　写真３　個別学習スペース



視覚障害支援のみならず、学校全体として子どもにとってなぜうまくいかないのか、理解するのが難しい時がある、とも指摘していた。

「子どもは、できるなら正しいことをする！」ことがB学校のスローガンであり、子どもは「やらない」のではなく「できない」状態にある、という指摘である。

全ての子どもを対象とした補助具としては写真 4 のイヤーマフ、写真5の鉛筆補助具、写真6の読書支援のためのリーディングスリット、写真7のスクイーズなども提供される。

写真４　イヤーマフ　　写真５　鉛筆補助具



写真６　リーディングスリット　写真７　スクイーズ



指導方法の工夫としては資料3に示される、「協働的かつ積極的な解決策」（CPS, Collaborative & Proactive Solutions）[1]を活用する。「協力モデル」と「アプローチ」としては、臨床小児心理士(Klinisk barnpsykolog)のRoss Greene氏の理論を援用したものである。

資料３　CPS イメージ図



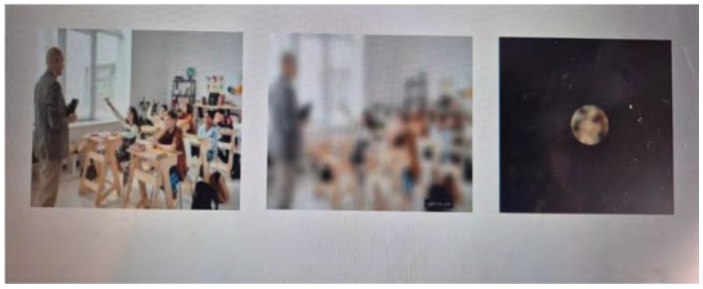
次に視覚障害支援活動について説明された。

前述のように、視覚障害支援活動の主たる責任者は校長であるが、個々の子どものニーズ把握等の具体的な支援は、各学年団の管理職である副校長に責任を委任している。

専門的な視覚教育指導に関しては視覚教育担当の特別教員（Speciallärare）が責任を負う。

B 学校にはさまざまな重度の視覚障害および/または全盲の子どもが在籍しているとして、資料4のように通常の視力、境界線が不明瞭な見え方、そして視野狭窄などがあることを担当教員は知っておく必要がある、と。

資料４　視覚障害の見え方



B 学校が用いている視覚障害の定義とは、以下である。

軽度視覚障害は0.3以下を意味し、視覚障害なしとは完全な視力を意味する。中程度の視覚障害は0.1から0.3を意味する。重度の視覚障害は0.05から0.1を意味する。失明（Blindhet）としては0.02から0.05を意味する場合と 1m での光感知または指計算から 0.02 を意味する場合と光感知なしを意味する場合がある。

視覚障害支援の指針となる公的文書は、教育法（Skollagen）、基礎教育カリキュラム（Läroplan, Lgr22）であるが、それに「特別な理由（Synnerliga skäl）」が考慮される。

視覚障害に関する外部からの助言および支援機能としては、国立特別教育学校当局（SPSM）[2]と連携する。

B 学校では特別な支援を「組織レベル」、「集団レベル」、「個人レベル」で具体化していた。B 学校におけるそれぞれの支援は以下である。

まず組織レベルは、学校の組織体制として学習と支援の条件（物理的環境、人的・物的資源、スケジュールなど）を整備する。例えばそれらは写真 8 のような机の脚の位置が分かるような配置であったり、写真 9 のようにコントラストを考慮してオブジェや卓球台に黄色を塗る、などである。

写真 8　机の配置　　写真 9　校庭



集団レベルは学級への統合を焦点化しつつ、必要に応じて小集団指導、個別の教材を提供する。

写真 10　小集団指導室　　写真 11　個別教材室



個人レベルは子どもに環境を適応（anpassningar）させる特別な支援（särskild stöd）、個別的な学習攻略の具体化（individuella strategier）を測ること、がある。

指導方法や指導内容の具体化のために国立特別学校教育当局の研修を受けたり、特別教員による指導を受けたりするなど、あらゆる状況において教員や専門家からの支援を受ける環境を準備するのである。写真 11 は子どもに環境を適応させて、教材を備えている視覚障害支援「個別教材室」である。また写真 10 は小集団指導としてのグループルーム、である。

外部支援としては以下のような連携を行っている。国立特別学校教育当局は主に教育に関する指導助言を受けることができる。その上で、視覚障害リソースセンターRC[3]（Registercentrum）は学校のみならず家庭への支援および助言も提供する。また認知能力に関する調査、例えばそれらは知的障害（Intellektuell funktionsnedsättning）の有無であったり、適した読書媒体の試行などを行う。

マルメ基礎自治体が所属するスコーネ地域（Region Skåne）には「視覚教育者（Synpedagog）」がいるため、必要な場合は視覚教育者から指導を受ける。他にも視覚的な調整を随時提供し、必要な機器の調査を継続する。

「基礎自治体視覚障害対応当局（Kommsyn）」では活用可能なソフトウェアをインストールすることも、機器の提供も可能である。それは子どもおよび指導者への支援の双方を想定している。結果として写真 12 のように様々な視覚支援機器が用意されていた。

写真 12　視覚支援機器



他の関連機関として、療育機関としてのハビリテーリングセンター（Habilitering）は、子どもの日常生活における発達の訓練・支援を行う。

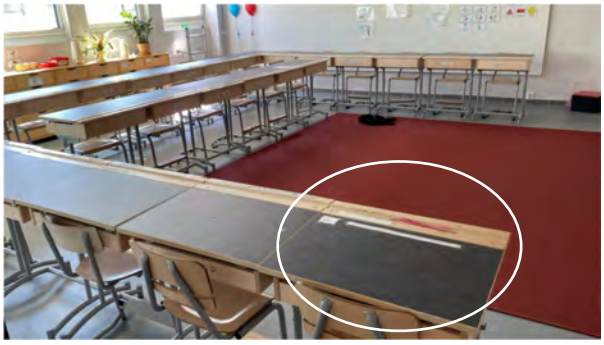
そして、聴覚障害の重複障害がある場合は、聴覚障害者全国連合（Hörselskadades riksförbund）に連絡を取る。聴覚障害者全国連合は聴覚障害者のための活動と支援の提供のための全国当事者組織である。

写真 13　通常学級での環境　写真 14　個別機器



「集団レベル」としての支援は、写真 13 や写真 14 のように通常学級に統合することである。そのためには、写真 15 のように光と音の両方を考慮した特別な配置を考慮することが必要となる。

写真 15　通常学級内での座席の配慮



他にも教室に隣接したグループルームで、写真 16 や写真 17 のような補助器具や教材用の追加スペースを備えている。

写真 16　補助器具　　写真 17　補助教材



個人レベル・個別目標の内容は以下である。

写真 18　白黒点字の日課表　写真 19　触れる日課表



視覚「通訳」に焦点を当てた、授業における子どもへの環境の適応として、必要に応じて個別化された指導の提供やアクセス可能な教材保障がある。写真 18 は白黒の単純な絵と点字による日課表、写真 19 は触れる日課表である。

他にも聴覚的・触覚的環境としての教材を探す。そして子どもが個別目標に関する活動を行う特別な学習時間も設定する。

触覚的適応の例としては、写真 20 の機械で作成する触地図（写真 21）、触れる文房具（Bild med vaxsnöre、写真 22、写真 23）である。

写真 20　触地図作成機　写真 21　触地図

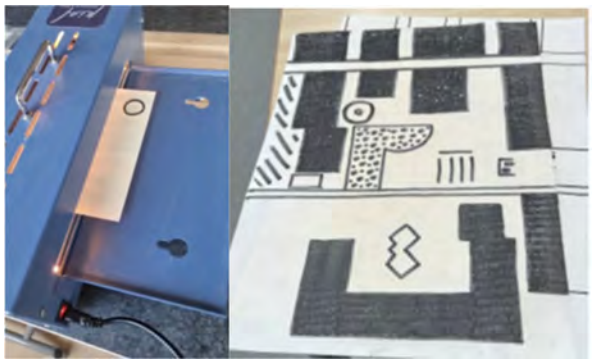
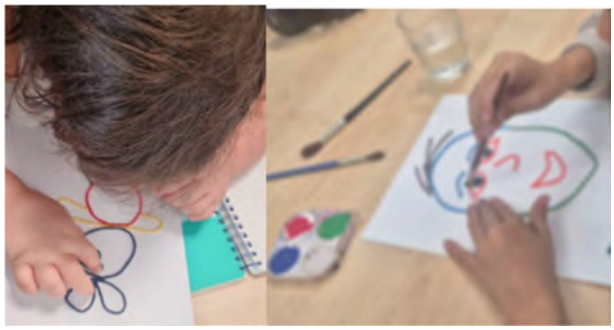


写真 22　触れる文房具　写真 23　触れる塗り絵



そして以下に示す様々な機器や教材・教具を用いて、点字指導も行う。

写真 24　点字タイプライター



写真 25　触覚訓練　　写真 26　文字とブロックの対応

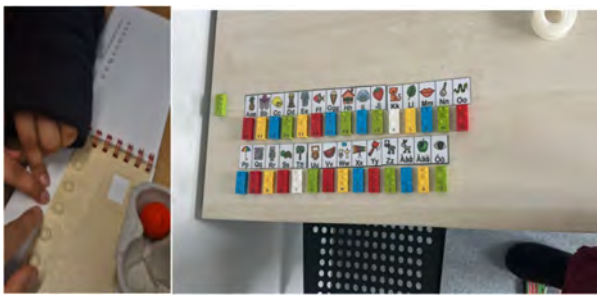


写真 27　点字を意識した入力

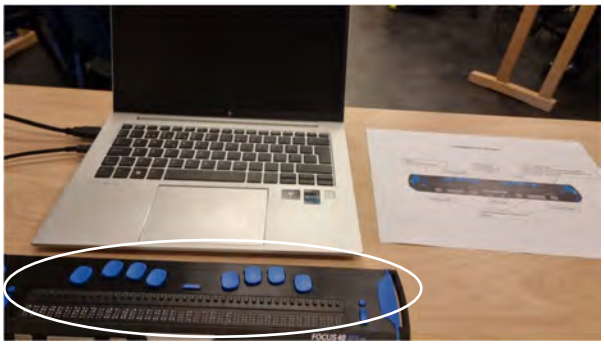


写真 28　点字及び関連図書



写真 29 カスタマイズされたキーボード　　写真 30　拡大キーボード
(förstorad tangentbord)

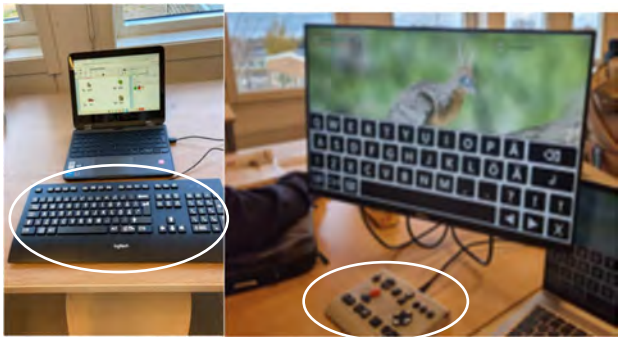


写真 31　指の配置トレーニング用キーボード

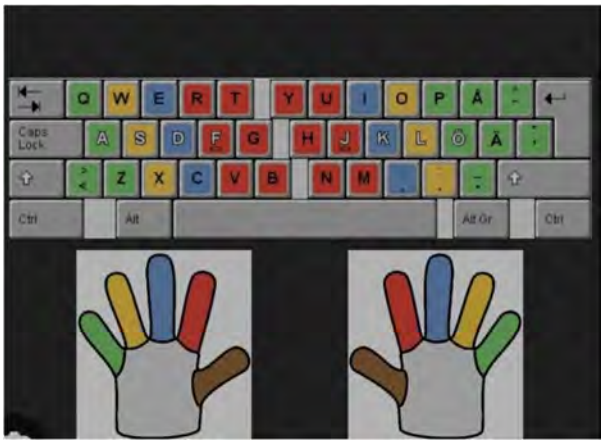


写真 32　算数教材　　写真 33　シンガポール式算数教材



写真 34、35、36　拡大カメラ



写真 37　タイマー　　写真 38　レコーダー



これらの補助器具に加えて、プログラムとサービスとして以下の 7 つの支援を提供する。

第一に、HTML 形式でのデジタル教材の提供である。その上で写真 34、35、36 のように拡大表示可能なデジタル教材を活用する。第二に、読み上げ支援である。デジタル書籍を音声で聴く機能を活用する。第三に、コンピュータ上で様々なテキストを読み上げる機能の提供である。第四に、視覚障害のある子どもがメモを取れる教科書

（Textview）の使用である。第五に、Google Classroom の活用である。Google Classroom によってデータが教科ごとに分類されて、教員が子どもに課題をデジタルで提供することにつながる。第六にショートカットキーの使用、である。キーボードでコンピューターを操作するためのショートカット(例:CTRL-C→コピー等)を練習するのである。

４．総合考察

本研究では、視覚障害児も包括したインクルーシブ教育を進める義務教育学校としての基礎学校の実践に注目した。

B 学校には通常学校としての基礎学校と知的障害の子どものための知的障害基礎学校があり、柔軟な追加支援のためのフレックスグループも設置していた。その上で視覚障害児も受け入れる体制を整備している学校であった。

そのため学校内の教職員と連携しつつ、学校全体でわかりやすい教育活動を追求しており、全ての子どもが活用可能な追加的支援も準備されていた。

視覚障害支援に関しては学校外の専門機関や専門家と連携し、視覚障害の子どもに適応させた「環境」を準備していた。「個人」としての成長のみならず環境の調整を行う「社会モデル」に基づいた支援が重視されていた。

視覚障害支援は組織レベル、集団レベル、個別レベルで具体化され、基本的には通常学級で統合的に学ぶ環境を整えつつ、必要な場合には別の場も使用できるようにしていた。様々な補助器具が準備されており、点字指導も一定行える体制を構築していた。教材のデータでの提供や読み上げ保障などハード面のみならずソフト面両方を考慮した環境適応がなされていたと考察した。

謝辞

本研究は科研費(23K025710A)の助成を受けたものである。本訪問調査は群馬県インクルーシブ教育推進にかかわる調査研究の一環として実施された。記してお礼申し上げる。

註・引用文献

[1] Collaborative & Proactive Solutions Web サイト,https://cpsconnection.com/（2025 年 11 月 30 日参照）.

[2] SPSM Web サイト,https://www.spsm.se/（2025 年 11 月 30 日参照）.

[3] Registercentrum Web サイト,https://rcsyd.se/（2025 年 11 月 30 日参照）.

協同学習を促進する遠隔授業
―病弱特別支援学校の英語科授業における実践報告―

溝渕　優希[1)]，平石　勝久[2)]，野村　幸代[3)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻
3) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Implementation of Remote Lessons that Promote Cooperative Learning: A Practical Report from English Classes at a Special Needs School for Students with Health Impairments

MIZOBUCHI Yuki[1)], HIRAISHI Katsuhisa[2)] , NOMURA Sachiyo[3)]
1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student
2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
、Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University
3) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
、Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

病弱特別支援学校では子どもの実態に即して遠隔教育が多く取り入れられてきた。八島ら(2013)の調査からは病弱特別支援学校の子ども達には対人スキル、社会性、集団参加に課題があることが指摘されている。さらに英語科教育は生徒同士のコミュニケーションが学習の土台になる。そのため病弱特別支援学校における遠隔教育の英語科教育ではこれらの課題がより顕著に学習を阻害する要因となりうる。しかしこれまでの研究は、子どもの体験不足のカバー、学習保障、心理的な安定に関連するものが主要であり、子ども同士の協同に焦点を当てたものは少ない。そこで本研究では協同学習の視点から病弱特別支援学校における英語科教育の遠隔教育をデザインすることを目的とした。ジョンソンら(1984/2018)が示した協同的な学びの基本的構成要素に基づいて授業をデザインしたことで、生徒達は目標達成に向けて協同することができた。

キーワード：遠隔授業　協同学習　病弱特別支援学校　英語

1. はじめに

本研究の目的は、協同学習の視点から、病弱特別支援学校における英語科教育の遠隔教育をデザインすることである。多くの病弱特別支援学校では、子どもの実態に即して遠隔教育が多く取り入れられてきた。滝川ら(2021)によると、2020年の調査に協力した病弱特別支援学校71校のうち54校が遠隔授業を実施しており、現在実施していない学校も遠隔授業を検討している。そのようなネットワーク環境やICT機器を使用した学習活動で求められるのは、①子どもの体験不足のカバー,②入院等での学習保障,③心理的な安定等である（田中・奥住・大井，2020；滝川，2023)。

遠隔授業に関する研究については、これら3点に関連するものが多い。例えば復学への不安の軽減のために、ICT 機器や遠隔操作のロボットを使った前籍校等との交流や授業参加に関する研究（滝川，2023；藤井・佐藤，2021)や、病気等で十分な体験活動を行えない子どもに対する分身ロボットや、VR等の技術を使った体験不足の補充を目指した研究（丹波，2024）などがある。また伴野(2018)はICT機器を用いて前籍校と交流するだけでなく、他の病弱特別支援学校と共に自立活動の授業を行うことで子どもの心理的安定を狙った研究を行っている。この

ように病弱特別支援学校における遠隔教育に関する研究は、体験不足のカバー、学習保障、心理的安定を目的としたものが多く、子ども同士の協同に焦点を当てたものは少ない。しかしながら病弱特別支援学校において協同学習の効果的な実践に関する研究が必要である。

日下(2015)は近年の病弱特別支援学校で心身症等の行動障害（ICD10 では精神及び行動の障害）の子どもが増加してきていることを指摘している。さらに八島ら(2013)が行った全国の病弱特別支援学校を対象とした調査では、回答の得られた学校のうち「8 割以上の学校に精神疾患等のある児童生徒および不登校経験者が在籍」していることが明らかになっている。こうした子ども達の課題としては対人スキルの課題、社会性の乏しさ、集団参加への困難さ等があげられる。森山(2016)の行った調査からも、病弱特別支援学校の教師がこうした子ども達には同年代との関係、集団活動、コミュニケーションスキル、他者理解などの苦手さがあると考えていることが示されている。

特別支援学校の 1 学級の児童又は生徒の数は小学部又は中学部は 6 人以下、高等部は 8 人以下と少人数である（文部科学省, 2021）。さらに病弱特別支援学校の子どもは体調不良や病気の治療等で学校での学習時間が限られる。つまり 1 クラスの全ての子どもが毎日登校するわけではなく、1 から 3 人程度の人数で授業が行われることが多い。特別支援学校の少人数の授業体制は教師と子どもの 1 対 1 の関係性を強める一方で、子ども同士の関係の構築を阻害する場合がある。このような条件から、病弱特別支援学校での遠隔授業では子ども同士の関係性が育ちにくい環境があるといえる。

この環境は同時に英語科教育に関する課題ともなる。高等学校学習指導要領では、外国語の目標は言語活動を通してコミュニケーションを図る資質・能力を育てることとされており、英語科の授業では生徒同士のコミュニケーションを行うことが学習の土台である。

以上からジョンソンら (1984/2018)の協同学習の理論に基づいて、病弱特別支援学校における英語科教育の遠隔教育をデザインする。ジョンソンら(1984/2018)は、協同学習を「子ども達が共に課題に取り組むことによって自分の学びと互いの学びを最大限に高めようとする小グループを活用した指導方法である」(p.11)と定義している。本研究でもこの定義を採用する。

2. 方法

表 1 はジョンソンら(1984/2018)が示した協同的な学びがうまく機能するための基本的構成要素である。本研究ではこの基本的構成要素に基づいて、表 2 のように授業をデザインした。

表 1
協同的な学びがうまく機能するための基本的構成要素
ジョンソンら(1984/2018)p. 13-19 p. 108-124

要素	定義
a 明確な相互依存	子どもたちが集団の目標を明確に与えられ、互いの学びに責任を持っている
b 個人/グループの責任	子ども達が自分自身の個人の学びと、グループとしての目標達成の双方に対して、責任を認識している
c 促進的相互作用	子ども達の間に対面での活発な交流がある
d 社会的な技能	グループに貢献するための対人的技能や小グループで協同するグループ技能を学ぶ
e グループの改善手続き	目標達成のための各メンバーの貢献を振り返り、継続/改善する行動を判断する

表 2 は基本的構成要素を組み込んだ授業デザインである。まず「a 明確な相互依存の要素」を取り入れるために、目標と評価規準が明確に設定された課題を生徒に与え、ペアで 1 つの課題に取り組ませる。さらに互恵関係を強化するために、課題に取り組む際には 1 つの Google Slide を共同編集させる。「b 個人/グループの責任の要素」を取り入れるために、2 人を 1 グループとした。さらに生徒には、課題にはグループで取り組むが、パフォーマンステストは 1 人ずつ評価することを伝える。また学習活動中には、教師は個々の生徒がグループに貢献しているかどうかを観察する。「c 促進的相互作用の要素」については、生徒達が自主的に話し合うことができるように生徒の使用する ICT 環境を整備する。さらに課題に取り組む際には、生徒同士が話し合う時間を十分に確保する。次にグループで目標を達成するためには協力し合って課題に取り組むことが必要であることを伝え、2 人が協同できた場面ではその行動を肯定的に評価する。生徒達は総合的な探究の時間や自立活動で、基礎的な対人技能や小集団技能を身に着けていた。そのため、「d 社会的な技能の要素」については、それらの技能を授業での協同学習で使用することを促進することとした。「e グ

ループ改善の手続きの要素」については、本来は生徒が教師と共にグループワークを振り返り改善を図るものであるが、本実践では教師のフィードバックのみを行う。

表 2
基本的構成要素を組み込んだ授業デザイン

要素	授業デザイン
a 明確な相互依存	・目標と評価規準が明確な課題を与える ・グループで１つの課題を与える ・共通のファイルを共同編集させる
b 個人/グループの責任	・少人数のグループを作る ・パフォーマンステストは個人で評価する ・グループへの貢献を観察する
c 促進的相互作用	・自由に話し合うことができるようにICT 環境を整備する ・生徒同士で話し合う時間を確保する ・生徒同士で協力し合うことを確認する ・協同的な行動を称賛する
d 社会的な技能	・総合的な探究の時間と自立活動で学習した対人技能、小集団技能を活用することを促進する
e グループの改善手続き	・ペアワークを観察し、フィードバックを与える

授業は、2023 年 11 月から 2024 年 1 月に実施した。対象は病弱特別支援学校高等部 3 年 C 組 2 名である。生徒 A は教室で対面の授業を受けている。生徒 B は自宅または学校別室より遠隔授業を受けている。使用した教科書は“Vivid English Communication Ⅲ NEW EDITION”（第一学習社）である。単元は、Lesson4 Can Cellphone Recycling Help African Gorillas?で、全 11 時間で実施した。授業中の生徒の様子はフィールドノーツに記録した。対象生徒には研究の目的を説明し、収集したデータは匿名化し研究目的以外には使用しないことを確認しデータ及び作成した作品の使用の承諾を得た。

3. 実践

3.1 明確な相互依存

単元の目標は「使用していない古いスマートフォンを家に保管し続けている教師にリサイクルの必要性を訴えること」とし、生徒達が 2 人で協力してプレゼンテーションスライドを作成し、教師たちを説得する授業を実施した。生徒達が協同で編集できるように Goole Slides を英語科授業用の Google Classroom に準備した。また、プレゼンテーション作成前には評価規準(表 3)を示した。

表 3
評価規準

知識技能	今後の問題を説明し、その解決策を伝えるために必要な語彙、表現、文法を理解し、使用することができている。
思考/判断/表現	コンゴの問題を解決するために、条件①②③を満たし、対象となる聞き手に論理的に取り組みと理由を説明することができている。 条件①:コルタンが原因で起こっている問題が説明されていること 条件②:聞き手が取り組むことが出る対策が示されていること 条件③：その取り組みを実行したくなるような、ワンプッシュがあること
主体的に学びに向かう態度	コンゴの問題を解決するために、条件①②③を満たし、対象となる聞き手に論理的に取り組みと理由を説明しようとしている。

3.2 個人/グループの責任

単元末のパフォーマンス課題を「グループでプレゼンテーションを行い教師達にスマートフォンをリサイクルするように説得すること」とした。グループの責任として、2 人で 1 つのプレゼンテーションを作成することを伝えた。さらにパフォーマンステストの日程を示し、期限内にグループでのスライド作成と練習及び発表のリハーサルを終えられるように協力し合うように伝えた。

個人の責任に関しては、スライド作成の役割分担を行わせ各自が責任を持って担当スライドに取り組むように働きかけた。またパフォーマンステストの評価は個別に行うことを伝えた。最後に授業中は 2 人がメンバーとしてグループに貢献しているかを観察し、貢献している姿が見られた場合は肯定的なフィードバックを与えた。

3.3 促進的相互作用

図 1 は促進的相互作用を促すための教室の ICT 環境を表している。これまでの教室環境では生徒 A と生徒 B は互いの様子を見ることが難しく、また話し合いを行うた

めには生徒 A が教卓の近くまで近づき、カメラの前に立ちスピーカーに向けて生徒 B に話しかける必要があった。そこで生徒 A には英語科の授業中は自身のタブレットを操作し、生徒 B と教室をつないでいる Google Meet に入室するように指示した。さらに生徒 A のパソコンにマイクを接続し、自席から生徒 B に話しかけられる環境を整えた。また、生徒の使用している Chromebook では生徒 A の姿を配信することが難しかったため、教師用 PC を通して生徒 A の様子を Google Meet から配信した。

図 1　教室の ICT 環境

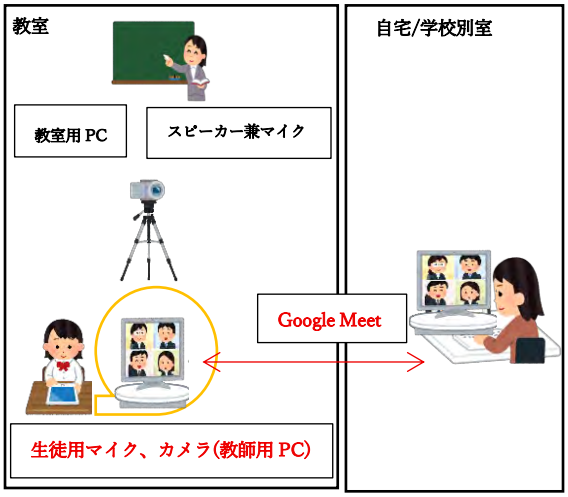


表 4 は教科書の本文理解時の学習活動を示している。学習活動では生徒同士が話し合う活動を多く取り入れた。ウォームアップでは本文の内容に関する英語の質問をペアで尋ね合わせた。新出単語は定着のための練習を行わせた。１人が英単語を読みあげもう一方が日本語の意味を答える、あるいは日本語を読みあげ、該当する英単語を答える練習を行った。リーディングでは各自で読解問題を解かせた後、ペアで答え合わせを行わせた。解答が異なる際は、解答の根拠とした本文を確認し合うように指導した。音読練習は、単語練習と同様にペアで定着のための練習に取り組ませた。本文のリテリングは各自の発表を聞き合わせた。文法問題に取り組む学習活動では、生徒同士で答え合わせを行わせ、解答が異なる場合は文法項目を 2 人で再度確認するよう指導した。単元末の活動に向けた宿題では、他教科の教師等のスマートフォンのリサイクル状況を調査させた。

学習活動の際には適宜、協力しながら取り組むように指導し、生徒が協同できている場面では何が良かったかを具体的に取り上げながら称賛した。さらにそうした協同を継続するように伝えた。

表 4
教科書の本文理解時の学習活動

1. ウォームアップ	トピックに関する質問を尋ねる
2. 新出単語	ペアで練習する
3. リーディング	ペアで答え合わせをする 根拠を確認する
4. 音読	ペアで練習する
5. リテリング	ペアで発表を見合う
6. 文法	ペアで答え合わせをする 文法項目を確認する
7. 宿題	ペアでスマートフォンのリサイクル状況調査を行う

3.4 社会的な技能

社会的な技能は総合的な探究の時間や自立活動で指導していたため、学習活動の中でそれらの技能を使うように促した。まず単語練習や音読練習では、解答者がすぐに答えられない場合は出題者がヒントを出す等して助け合うように指導した。同様にリーディング問題や文法問題の答え合わせでも、解答の根拠を示し合いながら確認することや、文法項目を振り返るなどして 2 人が共に理解を深められるように協力して答えを導き出すことを伝えた。スマートフォンのリサイクル状況を調べる宿題では、生徒 A には教室のカメラ等の ICT 機器を自由に操作してよいことを伝え、生徒 B と協力しながら課題を行うように促した。

3.5 グループの改善

グループの改善は教師だけでなく生徒も参加しグループへの貢献等を振り返るものであるが、本単元では生徒への負担が大きいと判断したため、教師主体で行った。教師は学習活動を観察し、協同できている場面を確認した。さらに協同できていた具体的な取り組みを取り上げて、肯定的なフィードバックを与えた。特に①目標達成に向けて意見交換や相談が行われているか、②相手の進捗状況等を気に掛ける言動があるか、③互いの役割を手助けしているか、の 3 点に注目して観察した。

4. 結果

4.1 フィールドノーツの記録

生徒 A は教師の指示がなくても、必要に応じて自身のタブレット端末とマイクを自主的に操作し、生徒 B に話しかけた。生徒 B も同様に自主的に生徒 A に話しかけた。

さらに授業だけではなく、休み時間や放課後にも、生徒同士が 2 人で雑談をする場面が見られた。

ペアで取り組む学習活動には、伝え方や機器操作を工夫しながら協力して取り組んだ。例えば生徒 A も生徒 B も、単語練習の際に相手が答えられなくなると、頭文字をヒントとして伝えた。間違えた場合も「おしい！」などと声を掛け合い、相手を励ました。リーディング問題の答え合わせでは、答えの根拠となる英文を互いに確認させていた。その際、生徒 A と生徒 B は互いが英文を見つけやすいように、「〇行目」と具体的な場所を言うなど、口頭での伝え方を工夫していた。それでも英文が見つけられなかった時には、生徒 A が自身のパソコンの画面をオンライン上で共有して、生徒 B に本文を見せながら確認をした。

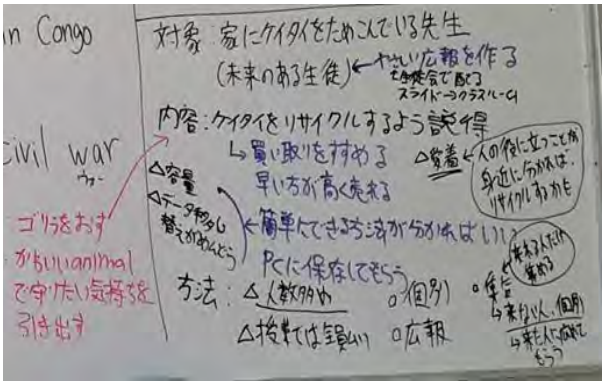
プレゼンテーションのためのスライドを共同作成する際、生徒 A と生徒 B は互いに興味があり調べたいと考えている個所を伝え合いながら、作成スライドの担当箇所を割り振った。

目標達成に向けて協同する場面が見られた時は、学習活動の途中や直後に肯定的なフィードバックを与えた。単語の定着練習中に生徒達がヒントの出し方を工夫し、励まし合っていた時は、工夫したことを取り上げて褒め、さらに解答者が励まされたことでより頑張ることができたことを肯定的に伝えた。生徒 A が自発的に画面共有を使用してコミュニケーションを取った際は、まずパソコン技能の向上に教師が驚いたことを伝え、さらにその技能をコミュニケーションに用いたことを褒めた。加えて、そうした技能を用いてコミュニケーション方法を工夫できるようになったことに生徒の成長を感じて、嬉しく思っている気持ちを伝えた。協同的に話し合い活動ができた際には、アイディアが深まっていった過程を話し合いの記録から振り返った。特に生徒達が教師のスマートフォンのリサイクル状況や、互いの意見を踏まえて、教師の感情に訴える作戦を立てるまでの話し合いの流れを示し、2 人がそれぞれの考えを出し合ったことで話し合いの内容が深まったことを確認した。そしてこれからも相手の意見を受けながら話し合いを深めていくように励ました。スライド作成の時間では、授業の最後に取り組みの良かった点を伝えた。まず生徒 A と生徒 B が互いの進捗を確認しながら手伝い合っていた場面を取り上げ、相手の進捗まで意識できるようになってきたことを褒めた。さらに互いに手伝い合うことができたこともグループでの目標達成には必要であることを伝えて肯定的に評価し、これからも継続するように励ました。さらにこれまでの総合的な探究時間や自立活動の時間等で生徒達が協同のために学んだこと、工夫したことを想起させながら一緒に課題に取り組むための技能が身についていることを肯定的に伝えた。

4.2 板書分析

図 2 はプレゼンテーションの内容について生徒達が話し合った内容を教師が板書に記録したものである。記録からは「古いスマートフォンは早く買い取ってもらった方が高く売れることを伝えればよいのではないか」ということから話し合い始めたことが分かる。次に、2 人は事前調査から「データの保存方法が分からない」「古いスマートフォンに愛着がある」などの意見があったことを取り上げ、それらの問題を解決する方法を考え、データの保存方法が簡単であることを伝える、人の役に立つことを伝えるなどのアイディアが出された。話し合いの終盤では、教科書の内容に立ち返り、絶滅の危機にある動物の問題を取り上げることが話し合われた。そして、ゴリラの問題を伝えることや、リサイクルで救われる動物のかわいい写真を見せることで、教師達の気持ちが動くのではないか、という提案が出され、同意された。教師達を説得する方法としては、授業時間に対象の教師全員を集めてプレゼンテーションを行うことは難しいため、異なる媒体で伝える、個別に説明を聞いてもらう、などのアイディアが出された。

図 2　プレゼンテーションに向けた話し合いの記録



4.3 生徒の作品

生徒 A と生徒 B はオンライン上で互いのスライドを確認し合い、良い点を伝え合った。例えば生徒 A は生徒 B 作成のスライド（図 3）を見て、教師達の気持ちを動かすために効果的な写真が選ばれていることを称賛した。

図３　生徒Ｂが作成したスライド



生徒Ａと生徒Ｂはそれぞれ病気のために欠席が続くことがあったが、久しぶりに登校した際には互いの進捗を見比べて焦る様子を見せた。その際、生徒Ｂは「この作業が終わったら英文作成を手伝うよ」などと生徒Ａを安心させようとした。生徒Ａ自身も授業時間外に自主的にスライドを作成するなどして、生徒Ｂの進捗状況に追いつこうとしていた。一方で生徒Ｂの欠席が続いた際には、生徒Ａは生徒Ｂの担当分のスライドにイラストを加えるなどして手伝うことがあった。

計画していた内容に変更を加える時は、新しい情報や新たなアイディアについて、自主的に情報交換や話し合いを行った。例えば、生徒Ａは個人作業中に古いスマートフォンのバッテリーが燃えている動画を見つけ、その動画をスライドに追加することを思いついたことがあった。生徒Ａは、生徒Ｂに自席のマイクを使って話しかけ、アイディアを口頭で説明した。そして、バッテリーが燃える動画を画面共有の機能を使用して生徒Ｂに共有した。その後２人は、動画には強いインパクトがあるため、動画を見せることでスマートフォンをリサイクルする気持ちを高められるのではないか、ということを話し合い、動画をスライドに追加することを決定した。図４は生徒Ａが作成した動画のスライドである。なお写真下の英文は生徒Ａが発表するために作成したメモである。



①Please look at this movie. Battery is exploding.
この動画を見てください。これが実際にバッテリーが爆発している様子です。
②We have to recycle smartphone not to explode.
このような爆発を起こさないためにもスマホをリサイクルしなければならない。

図４ 生徒Ａが追加したバッテリーの動画のスライド

5. 考察

表５
協同学習のための５つの要素と達成できたこととの関連

要素	達成できたこと
a 明確な相互依存	・目標達成に向けて、話し合う ・活発にアイディアを出し合う ・互いのスライドを確認し、良い点を伝え合う
b 個人/グループの責任	・家庭でも自主的にスライドを作成する等、個人の役割に責任も持つ ・相手の進捗も気にかけ、手伝う
c 促進的相互作用	・オンライン上でのコミュニケーションの方法を工夫する ・自発的に話し合いを行う
d 社会的な技能	・励まし合いながらペア学習を行う ・互いを尊重した話し合いをする
e グループの改善手続き	・フィードバックからチームへの貢献を振り返る

表５は協同学習のための５つの要素と達成できたことの関連性を表している。「a 明確な相互依存の要素」に関しては、目標達成に向けて活発に話し合うことや協同的なスライド作成を行うことができた。例えばプレゼンテーション作成に向けた話し合いでは、生徒Ａと生徒Ｂは目標の達成に向けて、教師達の説得方法についてこれまでの調査結果や教科書の内容を振り返りながら活発に話し合った。スライド作成中には自分の作成するスライドだけではなく、相手の作成中のスライドにも目を向け、説得に効果的なスライドを見つけた際には、「このスライドの動物の写真がいいね」等、良いところを伝え合うことができた。こうした様子から生徒達は互いの学びに責任を持ち、目標達成に向けて協同しながら学び合うことができていたと考える。「b 個人/グループの責任の要素」については、個人の役割を期限内に達成するために進捗状況に注意を払い、授業時間外でスライド作成に取り組むことができた。さらに相手の進捗状況も気に掛け、励ましたり助け合ったりすることができた。例えば生徒Ａと生徒Ｂは授業の欠席が続いた時は互いの進捗状況を比べて、相手に進捗を近づけるために努力した。また進捗状況が遅れている相手のスライドを手伝うことで期限内にスライド作成を終わらせようとした。このような様子から、生徒Ａと生徒Ｂは個人の役割に責任を持つとともに、グループでの目標達成に対しての責任を自覚できて

いたと考えられる。「c 促進的相互作用の要素」については、オンライン上でのコミュニケーション方法を工夫して活発に情報や意見交換を行うことや、自発的に話し合いを始めることができた。読解問題の答え合わせでは、生徒Aと生徒Bは相手に確認してもらいたい英文の箇所を、行数を伝えるなどしてより詳しく口頭で説明することができた。プレゼンテーションスライドの内容の変更が必要になった時は、自発的に声を掛け合って話し合いの場を設定することができた。さらに話し合いでは、スライドに加えたい動画を画面共有するなどして、活発な話し合いを行うことができた。このように、オンライン上でのコミュニケーションであったにも関わらず、生徒達はコミュニケーション方法を工夫し、活発に交流を行うことができた。「d 社会的な技能の要素」では、相手を励ましながらペア活動を行うことや、相手の意見を尊重しながら話し合いを行うことができた。例えば、単語の確認問題を出し合う際にはヒントを与え、相手を励ますことができた。プレゼンテーションのスライド作成の役割分担を行う際には、相手の興味関心を尋ねながら作成するパートを分け合う様子も見られた。このように、生徒達は協同学習のための技能を活用しながらグループワークを効果的に行うことができた。「e グループの改善の手続きの要素」では、生徒達は教師のフィードバックから各々のグループへの貢献を振り返ることができたと考える。例えば問題を出し合う学習活動では、工夫したヒントを出し合ったことや、互いに励まし合って取り組んだことを褒めたが、生徒達はその後も継続的して協同的な取り組みを続けることができた。話し合い活動の振り返りでは、話し合いによってプレゼンテーションの内容が深まっていった過程を教師主導で振り返り、活発な話し合いをこれからも続けるように励ました。このことから生徒は、話し合いの内容を客観的に捉え、自身の発言のグループへの貢献を確認できたと考える。また、スライド作成を手伝い合うなどして生徒同士が協力した場面では、グループ目標達成のために協同することが効果的であることを伝え、継続的に協力し合うことを促した。以上のように、教師主導ではあったが生徒達の取り組みを共に振り返り、肯定的なフィードバックを与えたことで、生徒は目標達成のための互いの貢献を振り返り効果的な行動を継続することができたと考える。

明確な相互依存の要素を授業構成に取り入れたことで、生徒達は目標達成に向けて協力し合いながら学習活動に取り組むことができた。また、個人/グループの責任の要素を取り入れたことで、生徒達は個人の責任、グループとしての責任を自覚し、目標達成のために互いを気に掛け助け合う様子が見られるようになった。促進的相互作用の要素を取り入れたことは、活発で自発的なオンライン上での交流につながった。社会的な技能を使用することを促進したことで、生徒達は互いを配慮しながらコミュニケーションを行い、グループ活動に取り組むことができた。最後に、教師からのフィードバックを受けたことで、生徒達は目標達成のために効果的な行動を継続することができた。これらの要素が授業デザインに取り入れられたことで、生徒達は積極的に協同的な学習に取り組むことができたと考える。

6. 終わりに

病弱特別支援学校の遠隔教育では、子ども同士の相互のコミュニケーションの取りづらさが課題であった。しかし、本実践では、協同学習の基本的要素を授業デザインに組み込むことで、生徒の協同学習を促進することができた。病弱特別支援学校での遠隔授業においても、a 明確な相互依存、b 個人/グループの責任、c 促進的相互作用、d 社会的な技能、e グループ改善の手続きは、協同学習の促進のために有効であることが示された。また、これらの要素を取り入れた英語科授業の一例を示すことができた。

しかし、e グループ改善の手続きは教師主導であったため、限定的な効果しか得られなかったと考える。振り返りや教師からのフィードバックで、生徒達は各々のグループへの貢献を振り返ることや、グループとして好ましい行動を継続することができた。しかし、グループの活動を客観的に振り返り、良いところや修正すべき点を自ら見つけ、改善の手続きを行う機会を持たせることができなかった。

本研究は病弱特別支援学校高等部での実践を紹介したものであるため、今後は異なる学部での事例も含めて多くの事例を蓄積する必要がある。また自宅や学校別室以外に病室からの授業への参加など、異なる場所での遠隔授業での実践の蓄積も必要であると考える。さらに本研究での実践が、障害種を超えても協同学習を促進するものであるかを検討していく必要がある。障害種の違いが協同学習にどのように影響するのかを検討することで、各障害種に即した効果的な授業モデルを考えることができると考える。

引用文献

藤井慶博, 佐藤忠浩. (2021). ICT 活用による病気療養児の前籍校との交流及び協同学習の成果と課題. 秋田大学教育文化学部研究紀要, 76, pp. 69-78

久本久美. (2021). 東京都立小平特別支援学校武蔵文教室のコロナ禍における授業実践の紹介とこれからに向けて. 育療, 69(0), pp. 289-302

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holbeck, E. J. (2010). *学習の輪:学び合いの協同教育入門*(石原祐久, 梅原巳代子, 訳). 亜細亜印刷株式会社

日下奈緒美. (2015). 平成 25 年度全国病類調査に見る病弱教育の現状と課題. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 第 42 巻, pp. 13-25

文部科学省. (2021). 特別支援学校設置基準の交付等について(通知). 文部科学省. https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00038.html

森山貴史. (2016). 精神疾患や心身症のある児童生徒の教育的ニーズに関する一考察-A 特別支援学校(病弱)教員対象の調査を踏まえて一. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 第 43 巻, pp. 45-57

関田一彦, 安永悟. (2005). 協同学習の定義と関連用語の整理. 協同と教育, 日本協同教育学会, 1, pp. 10-17

高橋智, 田部絢子, 石井智也, 内藤千尋, 能田昴, 石川衣紀, 池田敦子, 柴田真緒. (2022). 特別支援教育における ICT 利活用に関する動向と課題―病弱教育を中心に一. 長崎大学教育学部教育実践研究紀要, 21, pp. 135-147.

滝川国芳, 永井祐也, 平賀健太郎, 大江啓賢, 太田容次, 小畑文也, 河合洋子, 五島脩, 副島賢和, 髙野陽介, 武田鉄郎, 舛本大輔, 三好祐也, 森山貴史. (2021). 病弱教育を行う特別支援学校における遠隔授業実施に関するニーズ調査. 育療, 68 巻, pp. 16-29

滝川国芳. (2023). 病弱・身体虚弱教育における ICT の活用の意義と実際. 学校保健研究, 65, 131-135

滝川国芳. (2023). 病気療養する子どもの復学時の不安軽減のための支援システムの検討. 京都女子大学発達教育学部紀要, 第 19 号, pp. 65-74

田中亮, 奥住秀之, 大井雄平. (2020). 病弱教育における学習指導・心理的支援を視野に入れた遠隔教育の実践―病気の子どもの生理型・病理分類による報告―. 教育研究実践報告誌, 第 4 巻第 1 号, pp. 27-34

丹波登. (2024). ＶＲ・ＡＲ等を用いた病気や障害のある子どもの体験的活動の充実. 育療, 74 巻, pp. 31-38

伴野真教. (2018). アクティブ・ラーニングを取り入れた新しい病弱教育の実践―情報機器の活用を通して一. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 第 21 号. pp. 13-22

八島猛, 栃真賀, 植木田潤, 滝川国芳, 西牧謙吾. (2013). 病弱・身体虚弱教育における精神疾患等の児童生徒の現状と教育的課題―全国の特別支援学校(病弱)を対象にした調査に基づく検討―. 小児保健研究, 72(4), pp. 514-524

知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の進め方
－特別活動を要としたキャリア・パスポートの有用性の検討－

髙橋　美里[1)]，平石　勝久[2)]
1)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻　院生
2)高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

Approaches to Career Education in Schools for Students with Intellectual Disabilities : Examining the Effectiveness of Career Passports Centered on Special Activities

TAKAHASHI Misato[1)], HIRAISHI Katsuhisa[2)]
1) 1)Program for Advanced Professional Development in Teacher Education, Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student
2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education, Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

要　約

特別支援学校学習指導要領（2018）によると、キャリア教育の推進にあたり、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて教育を図ることが示され、その中核的な役割が期待されている。他方、キャリア教育の要としての特別活動の担うべき、具体的な教育実践の在り方が十分検討されているとは言いがたいという指摘もある。

そこで、本論では、A知的障害特別支援学校中学部において、要となる「特別活動」の場で活かせるツールとして、キャリア・パスポートを取り入れ、中学部の生徒６名を対象にその有用性を検証した。その結果、生徒一人一人の目標設定や振り返りから、具体的な記述や他者（友だち）を意識した記述が増えている。また、教師からも、特別活動と他教科との関連への意識や生徒の主体的な意見につなげるための振り返りの重要性に気付けたという意見がみられた。しかし、本論では、キャリア・パスポートの「活用の有用性」の検証期間が短く、継続性や系統性に視点を当てた研究の深化が求められる。

キーワード：知的障害特別支援学校　キャリア教育　特別活動　キャリア・パスポート

１．はじめに

平成 30 年に示された特別支援学校学習指導要領総則第１章第５節の１の（３）では、「児童又は生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて教育を図ること」とあり、特別活動は、キャリア教育を推進していくうえで中核的な役割が期待されている。しかし、長島・佐久間（2019）は、「キャリア教育の要としての役割を特別活動がどのように担えば良いのか、具体的な教育実践の在り方については十分に検討されているとは言いがたい」と指摘している。この研究では、通常の学級における特別な支援を必要とする児童生徒を対象としているが、特別支援学校においても同様の課題が示唆されている。

特別支援学校におけるキャリア教育の指導の場は、青木（2014）、加藤（2018）、田中（2021）の実践においては、「自立活動」、「生活単元学習」、「職業」で実施されていた。さらに、河崎・斎藤・伊藤ら（2020）が行った調査においても、特別支援学校高等部におけるキャリア教育の指導の場は、「自立活動」「作業学習」

「職業」「作業学習」が多く、「特別活動」に位置付けられた取組の少なさが示されている。

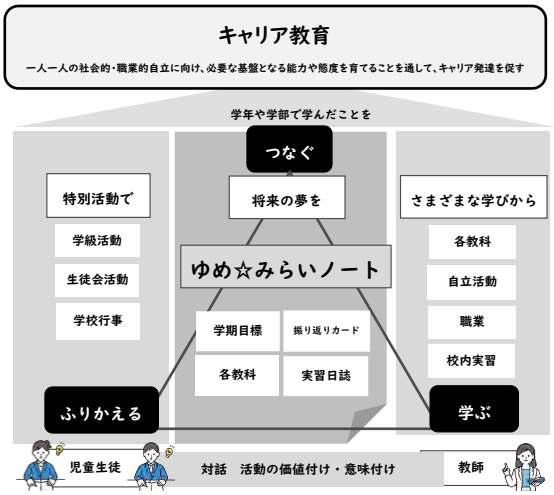
清水（2021）は、「特別活動は単にキャリア教育としての実践の場ではなく、教科等それぞれでの学びを教科等の枠を越えて横断的にまとめ、新たな学びにつなぐ役割と、校種を越えて学びを縦断的にまとめ、新たな学びにつなぐ役割が求められている」と述べ、「なすことによって学ぶ」という特別活動の視点は、特別支援学校の児童生徒にとって、特に重要な意味を持つことを示唆している。

それでは、「特別活動」の場でキャリア教育を進めていくためには、何をどのように取り組めばよいか。その具体的なツールの一つが「キャリア・パスポート」であると考えられる。「キャリア・パスポート」の有効性について、菊池（2021）は、「障害のある児童生徒が学習の中で目標を設定したり、振り返ったりする活動において、『具体化』『可視化』『共有化』するためのツールが必要であり、有効なものである」と述べている。また、永井（2022）は、知的障害のある生徒の主体性を高めるキャリア教育の実践として、振り返り活動の工夫について考察しており、「生徒自身が過去の学習を想起し、次の課題に生かすためには、学びの記憶を保持できる手立てが必要」と述べ、「それは過去・現在・未来をつなぐ視点に立った手立てとして生徒が自ら見返したり活用したりすることで、自身の成長を実感できることが理想である」ことを示唆している。

本研究では、「特別活動」における学級活動及び集団活動の場を要として、生徒が自己を振り返り、将来の自分をイメージするためのツールとして、キャリア・パスポートの試案である「ゆめ☆みらいノート」を作成し、その有用性を検証することを目的とする。

本研究の構想については、図１に示す。

図１　研究の構想図



２．研究の方法

2 - 1　対象生徒

Ａ知的障害特別支援学校（以下Ａ校）中学部生徒６名を対象とした。

2 - 2　調査

20XX 年３月　Ａ校高等部教師８名へ「高等部卒業までに生徒がつけたい力」のアンケートを Google form で実施した。

20XX 年６月　中学部生徒６名、中学部教師４名に SDQ（Strength and Difficulties Questionnaire, 子どもの強さと困難さアンケート）を行った。

2 - 3　授業実践

中学部生徒６名を対象に、特別活動の授業実践を行った。学級活動では、キャリア・パスポート試案である「ゆめ☆みらいノート」を使い、校内実習の事前事後学習、１学期の目標の振り返りと２学期の目標設定を行った。また、「特別活動」と国語の授業と関連させて「自分新聞づくり」の振り返りを行い、作成したものを「ゆめ☆みらいノート」に保管した。なお、他教科等との関連については、図２に示す。

そして、授業実践については、検証授業の実施表として、表１に示す。

図２　指導計画 －「特別活動」を要とする各教科等の関連図－

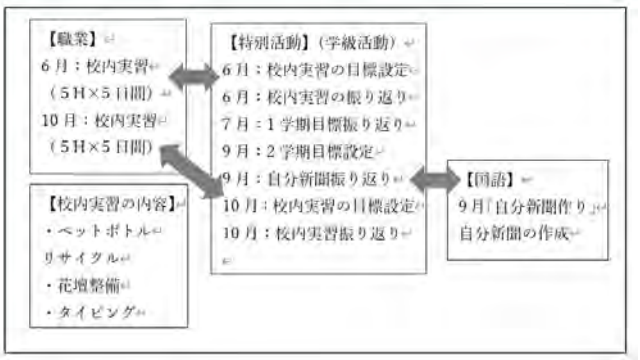


表１　検証授業の実施表

実施日	授　業	指導の場
X 年 6 月 X 日	PATH をしよう	特活
X 年 6 月 X 日	校内実習の目標を考えよう	特活
X 年 6 月 X 日 ～ 6 月 X 日	校内実習	職業
X 年 6 月 X 日	校内実習振り返り	特活
X 年 6 月 X 日	学級話し合い活動	特活
X 年 9 月 X 日	2 学期の目標をたてよう	特活
X 年 9 月 X 日	自分新聞をつくろう	国語
X 年 9 月 X 日	自分新聞振り返り	特活
X 年 10 月 X 日	校内実習の目標を考えよう	特活
X 年 10 月 X 日 ～10 月 X 日	校内実習	職業
X 年 10 月 X 日	校内実習振り返り	特活
X 年 10 月 X 日	学園祭の出し物を考えよう	特活

2-4 倫理的配慮

研究実施前にA校の校長及び中学部生徒の保護者に対して、研究の目的や指導方法、観察や記録、個人情報の守秘義務の遵守、研究協力の中断や辞退の自由、研究成果の報告義務について明記した文書を配付し、研究協力と成果の公表についての同意を得た。

3．結果

3-1 「高等部卒業までにつけたい力」アンケート結果

20XX年3月X日に、高等部3年の教師8名に対して、「高等部卒業までに生徒がつけたい力」のアンケートを実施した。Google formで回答を求めた結果を表2-1、表2-2に示した。

表2-1 「高等部卒業までにつけたい力」（選択式）

質問① A校高等部の生徒に足りない力を下記より3つ選んでください。	
自分の障害への理解	3
援助の要請（SOS発信）	3
生活リズム	3
身だしなみ	0
社会性（生活の中のルールを守る）	3
あいさつ	6
会話・言葉遣い	3
感情のコントロール	6
協調性・共同作業	3
就労への意欲	1
作業態度・作業の指示理解・速度・正確性	0

n＝8（教師）

表2-2 「高等部卒業までにつけたい力」（自由記述）

・生徒一人ひとりの課題が違っているので、この設問は難しいと思いますが、どこまでを目標にすればいいのか悩みます。当たり前の目標を考えると就労への意欲、協調性、共同作業、仕事の持続力を目指したいものですが、実際にそこまで育つかどうかわかりません。せめてあいさつができ、言葉遣いを意識できるようになってほしいですが。理想としては自分の障害を少しでも理解してほしいと願っています。障害までは難しくても、自分の長所、短所を分かってほしいと思います。
・SOSの発信、つまり問題解決スキルが確立できておらず、その結果、感情コントロールがうまくいかないケースが多い。その際、自己受容（障害受容含む）が不十分で他者に責任転嫁を行い、自己防衛するパターンが見られる。
・協調性について、必要なコミュニケーション（報告・相談など）が適切なタイミングでできること。
・障害理解、自己理解ができれば、課題の解決に前向きに取り組めると思います。援助の要請、相談ができることは安定した社会生活、職業生活のために必須だと思います。
・卒業までに様々な力をつけてほしいと思います。せめてあいさつができる人になってほしいと思います。
・職業準備段階ピラミッドの基礎の部分。
・高等部1年生からの3年間の指導では期間が短く、なかなかつけたい力をきちんとつけられるようになりません。中学部で、挨拶の基礎基本、社会のルールを守ること、生活リズム、気持ちのコントロールがある程度できるようになっていると高等部からの入りがスムーズで、就労に向けての仕事に関する知識を入れられるので、中学部での3年間がとても大事だと考えています。

n＝8（教師）

A校高等部の教師が感じている生徒の課題として、「あいさつ」と「感情のコントロール」を選択している教師（＝6名）が多かった。

以下、選択式で得られた回答の理由を関連付けるために、自由記述と重ねて結果を示した。

「あいさつ」を選択している教師の自由記述（＝2名）から、「せめてあいさつができる人になってほしいと思います。」といった記述がみられた。

そして、「感情のコントロール」を選択している教師の自由記述（＝3名）から、「SOSの発信、つまり問題解決スキルが確立できておらず、その結果、感情コントロールがうまくいかないケースが多い。」や「気持ちのコントロールがある程度できるようになっていると高等部からの入りがスムーズで、就労に向けての仕事に関する知識を入れられる」といった記述がみられた。

そして、補助的に、アンケート実施後に8名の教師に感想を聞くと、「『生徒につけたい力』を身に付ける取組は、中学部1年生から始めることが必要であり、継続的、系統的なキャリア教育の取組が必要」という主旨の意見が複数あった。

3-2 SDQ調査結果

SDQ(Strengths and Difficulty Questionnaire)は、イギリスの児童精神科医Robert N. Goodmanによって1997年に開発された幼児時期から就学期の行動スクリーニングのための質問紙である。向社会性、多動性、情緒面、行動面、仲間関係5項目(25の質問数）で設定されており、向社会性を除く4つの下位尺度の合計点から、全般的 困難度（Total Difficulties Score :TDS）を算出することができる。その領域における支援の必要性が「Low Need：ほとんどない」「Some Need：ややある」「High Need：おおいにある」の3つに分類される。向社会性の得点が高いほど適応していることを示し、その他の4つの下位尺度及び TDS は得点が高いほど、適応が困難であることを表す。

表3-1 A校中学部生徒 SDQ結果（本人評価）

	行為	多動 不注意	情緒	仲間	向社会性	TDS
Low	6	6	6	6	2	5
Some	0	0	0	0	2	1
High	0	0	0	0	2	0

n=6（生徒）

表３-２　A校中学部生徒　SDQ結果（教師評価）

	行為	多動 不注意	情緒	仲間	向社会性	TDS
Low	6	6	6	6	2	6
Some	0	0	0	0	2	0
High	0	0	0	0	2	0

n＝6（生徒）
※生徒に対する教師の評価

A校中学部の生徒はTDS（総合的困難さ）の数値は低く、学校生活の場面で、「困り感はない」ことが示された。ただし、現在の生徒たちを取り巻く環境として、生徒数が少なく、教師にすぐに支援を求められる環境の影響が考えられ、慎重な解釈が必要である。

ただし、「向社会性」については、６名中４名の生徒が低く、社会面における困難さが示された。

3-3　授業実践

授業では、永井（2022）による「自己理解・自己管理能力」の育成を目指した振り返り活動に視点を当てた研究手続きを基にした。

授業では、次の①～③のことについて、授業計画に反映させ、検証することとした。

① 個々の生徒実態や障害特性を踏まえながら、振り返り活動を取り入れたキャリア教育に係る授業を計画する。
② 課題に対するチェックシートを作成し、相互評価における他者からの評価を取り入れた活動を取り入れ、生徒の変容を捉える。
③ 生徒の主体性を高めるためには、自己理解を深めたり、自らの学習内容や成果を振り返り、過去と現在を比較したり、未来につなげたりする視点を授業に取り入れる。

3-3-1 「特別活動」　校内実習　前期と後期

校内実習を実施するにあたり、指導目標を「校内実習を通して、校内実習に必要な力や技能について理解する。自分で目標を立て、振り返りを行う中で、自分の課題について考えることができる。」とした。

そこで、特別活動と職業との関連を意識して、指導の場を設定した校内実習について、その単元目標を表４-１に示した。

表４-１　単元目標

観点	目　　標
知識及び技能	校内実習と将来の社会・職業生活とのつながりを考え、自分らしい生き方の実現を図るために、必要な知識及び技能を身に付けることができる。
思考力、判断力、表現力	自分らしい生き方の実現に向けて、校内実習やその他の学習を通して、将来の進路についての課題を見出すことができる。
学びに向かう力、人間性等	将来の生き方を見通したり、これまでの生活や学習を振り返ったりしようとする。

次に、「特別活動」の時間に取り組んだ校内実習の事前学習と事後学習について、授業における手立てと生徒の変容を表４－２に示した。

ここでは、教師の授業の改善点に焦点を当て、特別活動における活動の変更点と生徒の変容を関連付けて示すようにした。

表４－２　校内実習 前期，後期（手だての変更と生徒の変容）

校内実習【前期】手立て	生徒の変容	校内実習【後期】手立て	生徒の変容
【事前学習】 ○「ゆめ☆みらいノート」に保管していた前年度の実習日誌を参考にして目標を考えさせた。 ○一方で、自分で目標を考えることが難しい生徒もいた。 ➡教師の介入を減らす手立てとして、生徒自身が考えられる選択肢を提示し、その中から選ばせる手続きを採用した。 【事後学習】 課題の背景 最初の段階では、教師が生徒の活動を意図的に言語化して伝える必要があった。	【事前学習】 ○前年度を参考にしたことで、難易度が高い課題を自ら考え、目標を記入することができていた。 ○教師が生徒の課題として捉えている点と、生徒自身が課題と認識している点に大きな乖離は見られず、日頃から指摘されている課題を生徒自身が意識できていた。 【事後学習】 ○生徒は、おおむね目標は達成していたと捉えていた。 課題 実際に自分が取り組んだことに対する振り返りが多く、活動のねらいとしていた声掛けや友達との協力など、生徒だけで振り返ることが難しかった。	【事前学習】 ○引き続き、前回の実習日誌を自ら活用して目標を立てるようにした。 【事後学習】 ○振り返りの際にグループでの話し合い活動を導入した。	【事前学習】 ○前回の実習日誌を、自ら活用して目標を立てる活動が定着してきた。 【事後学習】 ○自分自身の活動だけでなく、グループの他のメンバーの活動の様子についても意識できるようになってきた。 ○その活動の中で、自分では目標を達成できていないと思っている生徒が、周りの友達の意見を聞き、自分ができていたことに気づき、評価を変更する場面もみられた。 ○振り返りシートの記述内容が、前期に比べて大幅に増加しており、目標設定や振り返りの際に、自分の活動を客観的に捉えることが増えていることが示された。

前期の事後学習の振り返りでは、「おおむね目標は達成していた」と生徒は答えていたが、「声掛け」や「友達との協力」への意識が向かず、生徒同士で振り返る活動への手立ての不十分さが示された。

後期の校内実習では、振り返りの際にグループでの話し合いを導入した。これにより、生徒の振り返りシートの記述から、友だちの意見を聞くことで、自分の活動を客観的に捉えることができる生徒が増えている。

事例の中でも、変容が顕著であった生徒Ｆの振り返りシートの前期と後期の比較では、目標設定や振り返りの曖昧さが、より具体的な目標設定へと変容している。後期の振り返りでは、これからがんばりたいことについて、高等部という言葉がでてきており、中学部卒業後の自分の姿をイメージできている。

他の生徒もそれぞれ、具体的な目標や検証可能な行動指標を書くことができるようになっており、振り返り活動を繰り返すことで、自分の活動を文章化して表現することができるようになっている。（表４－３）

表４－３ 振り返りシートの比較（実習目標、校内実習の報告）

生徒	【前期】	【後期】	評価
A	**【目標】** わからないこと、ききたいことなど、せんせいかペアのひとのかたをたたく **【校内実習の報告】** ペットボトルリサイクルのあらいで、２はこあらうことをがんばりました。 じかんいっぱいくさひきをすることにちょうせんしました。 くさひきで、ねもとからくさをきることがむずかしかったです。 **【これからがんばりたいこと】** へんじを「はい」といったり、○や×のジェスチャーをじぶんからすることをがんばりたいです。	**【目標】** ほうこくれんらくを先生、チームの人にする。 （じぶんのさぎょうがおわったとき）（はこぶときとやってほしいとき） **【校内実習の報告】** つぶしとラベルはがしをがんばりました。 **【これからがんばりたいこと】** ラベルはがしで、はがしにくいものもつめをつかってはがす。	一人で考えて記入することは難しく教師のサポートにより記入した。自分から他人に声をかけることが難しいが、後期では、報告・連絡といったコミュニケーション面での目標が書かれていた。
B	**【目標】** 自分から動く。 ていねいに作業する。 **【校内実習の報告】** タイピングにちょうせんしました。ペットボトルリサイクルのつぶしもぜんりょくでちょうせんしました。回収ボックスでいちれつであるくときじゅんばんをまもることがむずかしかったです。 **【これからがんばりたいこと】** 先生の話をさいごまで聞く。	**【目標】** 言ばづかいにきをつける。 説明や話をさいごまで聞く。 **【校内実習の報告】** むずかしかったことは、パソコン文字入力で速くうつことです。 **【これからがんばりたいこと】** へんじをする。	言葉遣いなどコミュニケーション面での目標設定をすることができた。難しかったことに関する記入で何を書いてよいか分からない等の発言があった。
C	**【目標】** 時間を見て、作業長としてみんなに声をかける。 はっきりきりとほうこくをする。 **【校内実習の報告】** 草引きをがんばりました。 回収をがんばりました。 相手に聞こえるようにていねいなことばづかいができるようになりました。 **【これからがんばりたいこと】** ていねいな言葉づかいできるようになる。	**【目標】** 相手がこまっているときに声をかける。 あいさつ、へんじを相手に聞こえるようにする。 **【校内実習の報告】** 相談を友だちに自分からできたことをがんばりました。 ペットボトル回収ボックスの先頭をがんばりました。 **【これからがんばりたいこと】** あいさつ・へんじを相手にきこえるようにすることをがんばりたいです。 集中力を最後まで集中してとりくむことをがんばりたいです。	校内実習の報告では、「○○をがんばりました」といった単文からどんなことをがんばったか具体的に記述できだした。これからがんばりたいことの項目も文章量が増加している。
D	**【目標】** ラベルはがしをふくろいっぱいがんばる。 ひとりでじゅんびをする。 **【校内実習の報告】** ラベルはがしをがんばる。一人でじゅんびをする。自分からほうこくをするのがむずかしかったです。 **【これからがんばりたいこと】** タイピングをがんばりたいです。	**【目標】** ①タイピングでゴールドをめざすをがんばる。 ②へんじで「はい」っていう。 ③自分からほうこくする。 **【校内実習の報告】** へんじははいっていえるようになりました。タイピングでゴールドをとることはできなかった。おつかれさまといえるようになりました。 **【これからがんばりたいこと】** タイピングでゴールドをめざすのをがんばる。	前期では教師からのアドバイスが必要だったが、後期はほぼ自分一人で記述できるようになった。 目標が具体的に記入できるようになった。
E	**【目標】** ５日間ちこく休みなしでがんばる。 たちさぎょうをがんばる。 **【校内実習の報告】** たちさぎょうをさいごまでがんばった。 ５日間ちこくやすみなしでがんばることにちょうせんした。 ５日間ちこくやすみなしはむずかしかった。 **【これからがんばりたいこと】** へんじをがくしゅうちゅうはいしきできること。	**【目標】** ５日間休まずさんかする。（ちこくしても１０じはんまでに） あいさつへんじはきこえるこえでする。 ほうこくはじぶんからする。 **【校内実習の報告】** みんなできょうりょくできた。 **【これからがんばりたいこと】** ５日間休まずさんかする。 ちこくしても９じはんまでにくる。	登校が不安定な生徒だったが、自分の課題に向き合い目標を設定することができた。報告では、他人と協力することができたことを記入することができた。
F	**【目標】** へんじ ほうこくを きこえる こえで やる。 こうはいが こまっていたら てつだう。 **【校内実習の報告】** 台車で ペットボトルのはこを はこぶことに チャレンジした。 **【これからがんばりたいこと】** きこえる こえで おつかれさま です。という。	**【目標】** こうはいが こまっていたら 自分が できそうだったら てつだう。できなかったら 先生に てつだって もらう。 先生に たのまれた ことが おわったら、「つぎは なにを したらいいですか」ときく。 **【校内実習の報告】** ペットボトルの リサイクルで こうりつが いいように こうどうすることを がんばりました。ペットボトル リサイクルで こうはいがこまっていたら こえを かけて、なにを したらいいか せつめいする。ことを がんばりました。 **【これからがんばりたいこと】** 高とうぶでも、あいさつ 言葉づかい 集中力を 切らずに がんばる。	文章を書くことに苦手さを抱える生徒だが、目標、報告共に文章量が増加した。内容も具体的に記述することができた。中学部卒業後の自分の姿をイメージする記述が見られた。

※主な変容 … ○相手（友だち）を意識している記述：　　○具体的な目標、検証可能な行動指標の記述：

3-3-2　授業実践（国語との教科横断的な学習）

特別活動と国語との関連を意識して、指導の場を設定して、「自分新聞づくり」の授業を実施した。その単元目標を表５-1 に示した。併せて、知的代替による国語、中学部２段階との関連（表５-２）を示した。

表５－１単元目標

観点	目　標
知識及び技能	自分自身のことを振り返ってまとめたり、それを相手に知ってもらうために丁寧に書いたりすることができる。
思考力、判断力、表現力	自分の好きなことなどを相手に伝えるためにはどのようにすればよいかを考えて、発表内容や声の大きさなどを工夫することができる。
学びに向かう力、人間性等	友達同士で発表し合うことで、お互いの良いところを見つけようとすることができる。

表５－２　国語　中学部２段階との関連

国語（中学部２段階）Ｂ書くこと ア　相手や目的を意識して、見聞きしたことや経験したことの中から書くことを選び、伝えたいことを明確にすること

授業では、「自分新聞づくり」を通して、自分自身を振り返り、情報を整理・構成する力を育成するとともに、それを他者に丁寧に伝える表現力を養うことをねらいとした。

まず、振り返り活動として「自分新聞づくり」のワークシートに記入する時間を設けた。設問の一つである「新聞で一番見てほしい項目は何ですか」には、多くの生徒がスムーズに回答することができていた。一方で、「新聞を読みやすくするために工夫した点」や「新聞を作る際に難しかったこと」といった設問に対しては、「わからない」「思いつかない」といった声が多く聞かれた。

これらの設問が抽象的であったため、生徒にとって回答の方向性がつかみにくかったことや、新聞作成の過程において教師からの助言が多かったことによる影響が考えられる。教師からの助言の多さは、生徒自身が悩みながら試行錯誤する機会の減少につながり、工夫や困難を自分の言葉で振り返ることが難しくなっていた可能性が考えられる。

そこで、このような生徒の反応に対して、教師間で回答の背景を共有し、以下の２点に課題を整理した。

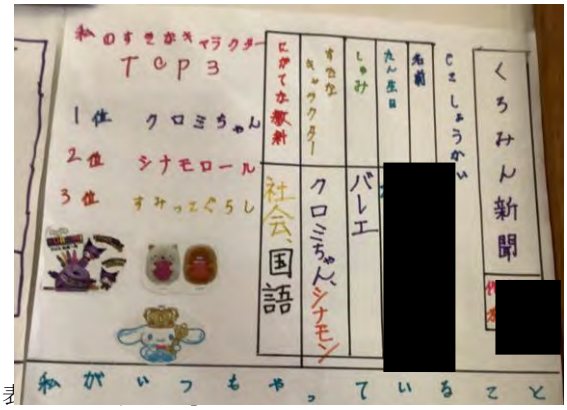
① 設問の内容が難しかったのか、あるいは回答の仕方が分からなかったのか。生徒はどのように答えればよいかを理解できていなかった。

② 生徒が自身の取組を振り返った結果、率直に「工夫した点や難しかったことはない」と感じていた。

「新聞作成の過程で教師からのアドバイスが多かったことで、生徒自身が悩みながら試行錯誤する機会が減り、工夫や困難を自分の言葉で伝えることが難しくなっていた」という視点が必要である。今まで、生徒が、授業で困難な場面に出会うと、生徒が困り感を感じる前に、教師が助言を与えていたという支援方法の課題が背景として考えられる。今後は、振り返りシートの設問内容を精査し、生徒の実態に即した工夫と改善を図る必要があると考えられる。

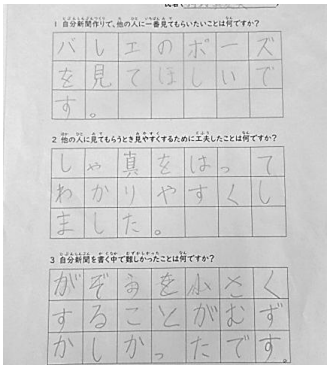
発表方法については、今回は生徒同士で発表の様子を動画撮影する形式を取り入れた。ペアで話し合いながら撮影する班や、教師の補助を受けながら撮影する班もみられ、生徒が工夫して活動する様子が確認できた。生徒同士による動画撮影は今回が初の試みであった。この成果を踏まえ、動画を活用した振り返りや、他者からのフィードバックを授業に適宜取り入れること等、表現力を高める授業づくりの有効性が示唆された。

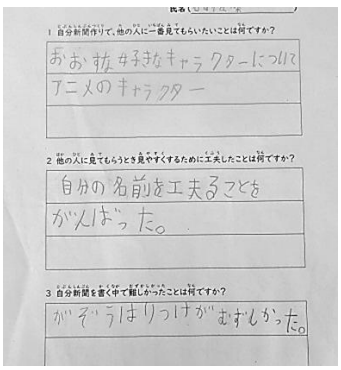
図４－１「自分新聞」



表

図4−2「自分新聞振り返りシート」





3-3-3　授業実践（特別活動・２学期の目標設定）

学期ごとの個人目標は、生徒が目指す姿を示すものであり、その目標が生徒自身に意識されてこそ、真価を発揮する。具体的な活動目標を個人目標と関連付け、自ら取り組む活動を設定し、それを達成することで、自分の成果に対する自信が育まれ、新たな課題の発見につながると考えられる。

これまでの授業では、生徒が立てる目標が曖昧であり、振り返りの際にどのように振り返ればよいかが分かりにくい場面が多く見られた。そこで今回は、思考ツールとしてくらげチャート（図５）を活用し、目標をより具体的にすることをねらいとした。

表８　単元目標

観点	目標
知識及び技能	自分の立てた１学期の目標を振り返り、２学期の自分の目標を決めることができる。そのための具体的な活動を決めることができる。
思考力、判断力、表現力	１学期の目標の振り返りのワークシートやゆめ☆みらいノートを活用し、自分の課題を考えて目標を立て、その目標を発表することができる。
学びに向かう力、人間性等	目標の振り返りや２学期の目標設定を通して、これからの学校生活に活かせることを考えようとしている。

図５　くらげチャートの活用



生徒と対話を重ねながら、目標の具体化を図った。はじめに、「○○をがんばる」といった漠然とした表現から、「○○で何をするか」という具体的な行動に言い換え、それらをいくつか、くらげチャートに書き出した。その後、生徒自身が最も頑張りたいと感じた内容を選び、それを個人目標として設定することができた。（図６-１、図６-２）このように、対話と可視化を通じて、生徒自身が納得感をもって目標を設定できるようにプロセスを支援した。

図６－１　授業実践前の目標

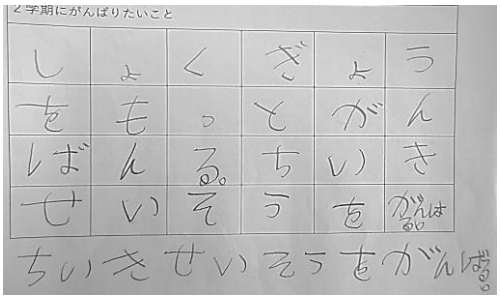
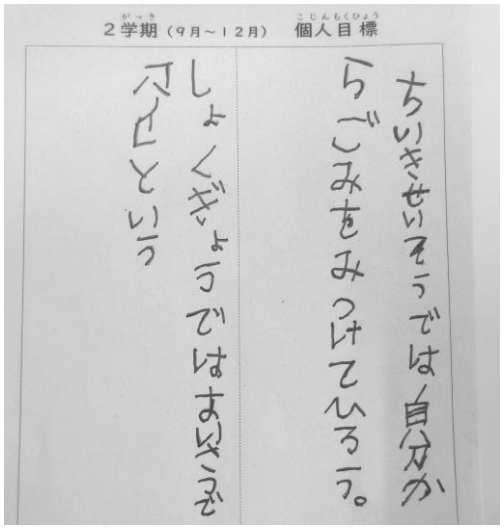


図６－２　授業実践実施後の目標



思考ツールを活用したことで、生徒は漠然とした目標から自分が実際に行うことをイメージして目標を設定することができた。振り返りを行う際も、具体的な目標であれば、生徒自身で振り返りを行うことが容易である。生徒たちは、検証可能な行動指標に基づく目標を意識できるようになってきている。２学期末には、これらの目標と振り返りを「ゆめ☆みらいノート」に蓄積し、次学期や来年度に活用する。

４．考察・今後の課題

ここでは、「特別活動を要として取り組むキャリア教育の有効性」及び、「キャリア・パスポートの試案である『ゆめ☆みらいノート』の有用性」という２点を中心に考察する。

（１）特別活動を要として取り組むキャリア教育の有効性

まず、「特別活動」における学級活動及び集団活動の場を要としてキャリア教育を進める展開について、授業を実施してきた中学部の教師へのインタビューから、次のような意見が出された。

「特別活動で校内実習の振り返りを行うことで、実習だけで終わらず、学校生活全体への意識付けができたのではないか」「特別活動と他教科との関連を改めて考えることができた」といった意見があった。

そして、特別活動において「話し合い」の場を意図的に増やしたことによる教師の意見は、「受け身中心で、自分の意見を発表することが難しかった生徒が、振り返りの話し合いを繰り返すことで、自分から意見を言うことが増えた」「生徒支援会の際に、福祉サービス事業所の職員からも積極的になったという声が聞かれた」など生徒の変容に対する具体的な意見が出されている。

実践校における取組を振り返る中で、目標設定や振り返りの場を特別活動に位置付け、国語や職業・家庭等の授業でも重ねて、実践と検証を行ってきた。清水（2021）が指摘する「教科等の枠を越えて横断的にまとめ、新たな学びにつなぐ役割を担うべき特別活動の有効性」について、中学部の組織として検証し、教師集団（4名）で実感が得られたことは、成果の一つと考えられる。

（2）キャリア・パスポートの試案である『ゆめ☆みらいノート』の有用性

本研究では、特別活動を要として、個々の生徒実態や障害特性を踏まえながら、「ゆめ☆みらいノート」を活用した振り返り活動を取り入れた授業を計画し、「自己理解・自己管理能力」の育成を検証軸とした。

振り返りでは、「ゆめ☆みらいノート」を意識的に活用する場面を増やしたことや、「自己評価」の際に「他者評価」を活用する機会を持たせることで、自分のことに向き合えるようになり、「自己理解」が進んできている。

そして、「自己管理能力」をとらえる取組では、各活動における「目標設定」と「振り返り」の活動の場面で、生徒の変容をとらえた。生徒たちは自分の言葉で目標を具体化することや、取組を振り返ることができるようになってきている。多くの生徒は、目標を意識して行動できていたが、目標を意識できていない生徒もおり、課題が残った。

永井（2022）は、「学習と振り返り活動を繰り返していくことで、生徒自身が課題解決に向けて、目的や意義をもち、主体的かつ長期的に実践できるようになると考えられる」と述べる。さらに、伊藤（2022）は、「自分を見つめる学習を経て生徒が立てた目標を見ると、入学当初の漠然とした目標から、学年末には自分の姿に関与させて立てられた現実的な目標へと変化が見られた」と述べている。また、菊池（2023）は、キャリア・パスポートによる学びや取組を「可視化」し、ガイダンスやカウンセリングの視点を踏まえた「対話」を通じて、「『これまで』『いま』『これから』をつなぐこと」を示唆している。

以上のことからも、今後、様々な場面で、キャリア・パスポートを活用し、意図を明確にして、継続していくことの必要性が示唆された。

（3）今後の課題

今後は、これまでの課題を検証しつつ、キャリア・パスポートを学校全体としてシステム化することや、「これから」につなぐことを意識していかねばならない。中学部だけの取組として完結させるのではなく、高等部への連続性と継続性が課題である。

そこで、具体的には、中学部から高等部への連続性を意識した振り返り活動（キャリア・パスポート）の構築と、「ウェルビーイング（well-being）」の視点を取り入れたキャリア教育の充実の視点が必要ではないかと考える。

高等部へのつなぎを想定するにあたり、前年度３月に高等部３年教師を対象としたアンケートの回答から、そのポイントを要約して示した。

その視点として、次の３点が述べられている。

①自己理解を通した自己受容と問題解決力の育成

自己理解の促進が感情コントロールや援助要請行動（SOS の発信）につながることが示唆された。自己受容が不十分な生徒においては、他者への責任転嫁や自己防衛的な反応が見られることもあり、振り返り活動を通じた自己理解の促進が求められる。

②コミュニケーション力の育成

報告・連絡・相談といった基本的なコミュニケーション行動を行う力は、今後の職業生活において不可欠である。振り返り活動を通じて、自分の行動や他者との関わりを言語化する経験は、このような力の育成にも寄与する。

③振り返り活動の継続とツールの工夫

既存の校内実習日誌や目標設定シートなどに教師の対話を加える形で、無理なく学習の意味づけを行う工夫が求められる。

そして、キャリア教育を「就労準備」にとどめず、より包括的な「ウェルビーイング（well-being）」の視点から充実させていく必要があると思われる。

西村・水内（2023）は、「ウェルビーイングは、「幸せ」という感情的な部分だけではなく、身体的にも

精神的にも社会的にも満たされた状態を示す」と述べており、知的・発達障害のある子どもに対する支援においては、「教育」「生活」「余暇」「地域」など様々な場面での経験を通じて、本人の幸福感や社会参加を高めることの重要性を指摘している。これは、キャリア教育を「働くための訓練」ではなく、「自分らしく、よりよく生きる力を育む教育」として捉え直す視点と重なる。

今後は、中学部から高等部への連続性の中で検証するため、高等部での「ゆめ☆みらいノート」を活用した振り返り活動に取り組むこと、ウェルビーイングの視点を取り入れたキャリア教育を再構築することで、特別支援教育における「よりよく生きる力」の育成を目指していきたい。

〈引用・参考文献〉

・青木猛正（2014）「特別支援学校におけるキャリア教育のあり方」教職研究第 24 号　立正大学教職課程 2014 年 4 月

・伊藤佐奈美（2022）「知的障害生徒の自己理解とその支援の在り方 - 特別支援学校における指導実践の考察 - 」日本学校心理士課会年報第 15 号、pp13 - 19

・SDQ 子どもの強さと困難さアンケート,
https://ddclinic.jp/SDQ/aboutsdq.html
(2025.11.21 参照)

・河﨑智恵（2020）「特別支援学校におけるキャリア教育の現状と課題― 家庭科教員意識調査および米国 LCCE プログラムを手がかりに ―」日本教科教育学会誌　2020. 12　第 43 巻　第3号　pp.11-22

・菊池一文（2023）キャリア発達支援研究９「『共創』多様な人が協働し、新たな価値を創造するキャリア教育」キャリア発達支援研究会編　2023.1　ジアース教育新社　pp.28 - 29

・菊池一文（2021）「知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン」ジアース教育新社 pp. 37

・清水博（2021）「『なす』と『学び』を結ぶ「ふりかえり」の可能性 - 「キャリア・パスポート」との関わりから - 」日本特別活動学会紀要 29(29) pp. 15-22

・永井のぞみ(2022)「知的障害のある生徒の主体性を高めるキャリア教育の実践―自己理解・自己　管理能力の育成を目指した振り返り活動の工夫を通して―」　広島県立教育センター　令和４年度長期研修報告

・長島明純・佐久間洋子（2019）「特別活動を要とするキャリア教育充実のための検討-自立活動につながる支援を通常の学級で行われる特別活動に取り入れることの有効性-」　通信教育部論集 第 22 号　pp. 158-167

・中村充宏（2021）「特別活動におけるキャリア・パスポートの活用に関する一考察」広島工業大学紀要教育編　第 21 巻（２０２２）pp. 19 - 26

・西村健一・水内豊和（2023）「新時代を生きる力を育む知的・発達障害のある子のウェルビーイング教育・支援実践」ジアース教育新社

・文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻附属学校教育研究センター研究紀要「高知大学学校教育研究」編集規定

1．本誌は高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻附属学校教育研究センターの機関誌であり，原則として年１回発行する。

2．投稿することができる者は次のとおりとするが，共同執筆者には（1）～（4）以外の者を含むことができる。

（1）　教職実践高度化専攻・教育学部・教育学部附属学校園の専任教職員

（2）　センター規則第７条に定めるセンター客員教授等

（3）　センター規則第９条に定める研究員

（4）　センター長が特に許可した者

3．編集委員会は，センター長，副センター長及び事業担当教員（紀要担当）をもって充てる。

編集委員会に委員長を置き，原則としてセンター長をもって充てる。

本誌の編集及びその事務は編集委員が行う。

4．執筆は別に定める投稿要領によるものとする。

5．編集委員会は，編集の過程において，執筆者と原稿について協議することがある。

6．投稿の費用に関しては執筆者の負担とする。

投稿料は１編につき，投稿費 5,000 円ならびに１頁あたり 500 円の合計金額とする。

２．（1）に該当する執筆者は校費より支出し，それ以外の執筆者は私費での支払いを可能とする。私費支払いにおいては印刷業者に執筆者の連絡先を通知するものとする。

執筆者が抜刷りを希望する場合，および，校正を希望する場合，その経費は執筆者負担とする。なお抜刷りの部数は 30 部以上とする。

7．図表・図形等で特別の費用を要する場合，執筆者の負担とする。また，写真の印刷は執筆者負担とする。

8．原稿は，完成原稿（PDF 形式のカメラレディ原稿）とする。原稿は未発表のものに限る。受理後の変更，追加，加筆は認めない。

平成 30 年９月７日　施行

令和３年６月 11 日　改正

令和４年６月 8 日　改正

令和６年６月 12 日　改正

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻附属学校教育研究センター
研究紀要「高知大学学校教育研究」投稿要領

1．本誌は，主として教育実践にかかわる論文および報告を掲載する。ただし，原稿は未発表のものに限り（口頭発表資料はこの限りではない），完成原稿とする。その内容上の責任は執筆者が負う。

2．投稿数は，原則として一人１編とする。但し,共同執筆の場合,筆頭者でなければ複数投稿可能とする。

3．原稿の長さは，原則として，刷り上がり６頁以上 12 頁以下を厳守する。

１頁は 25 字×44 行，２段組とする。(図表・図形，写真等すべてを含む)。

本文の和文にはＭＳ明朝体を使用し，フォントサイズは９ポイントとする。

原稿はワード等で作成したものとし，印刷した原稿にワード等のファイルと PDF ファイルの電子媒体（CD－R，USB メモリ等）を添付する。

4．原稿には,紀要投稿様式の見本を用いて，表題，執筆者名，所属名を日本語及び英語の両語で入れ，日本語もしくは英語のキーワード（重要な順に３～５語）をつける。また，和文の場合は 200～400 字程度，英文の場合は 70～140 語程度の要約をつける。

注及び文献は，注と引用文献とは区別する。注は文中の該当箇所に（1），（2）……と表記し，文献は，論文原稿末尾にまとめて記載する。引用文献，及び参考文献の記述は原則として，著者名，発行年，書名または，論文名，雑誌名，巻号，発行所，頁などを記載する。

図表，写真はモノクロかカラーのいずれかで作成し本文中に挿入するとともに，できる限り少なくし，小形なものにする。ただし，印刷はすべてモノクロとなる。また，図，表及び写真には図 1，表 1，写真１等番号を付けて上部に記載する。

個人情報の保護に配慮が必要な研究内容の場合には，方法あるいは脚注に配慮事項を記載する。学校における研究の場合には学校長，研究協力者本人あるいは保護者に研究協力承諾を得ていることを記載する。人物写真を掲載する場合には掲載の許可を得るか，顔にぼかしを入れる等の加工を行う。

5．掲載論文の著者権ならびに複写権（コピーライト）は高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻附属学校教育研究センターに帰属する。

6．原稿の提出期限は，12 月 1 日 16 時とする。期限が土・日曜日の場合は次の月曜日の 16 時まで待つことができる。提出は教職大学院事務室とする。編集委員会が，提出された原稿，投稿申込書を点検し，受理するものとする。

7．発行は，原則として，３月末とする。

8．原稿提出その他編集についての連絡先は次のとおり。

学校教育研究センター事務室　TEL　088－844-8457

平成 30 年 9 月 7 日　施行

令和 2 年 6 月 17 日　改正

令和 3 年 6 月 11 日　改正

令和 4 年 6 月 8 日　改正

令和 5 年 6 月 14 日　改正

令和 6 年 6 月 12 日　改正

令和 7 年 6 月 11 日　改正

編　集　後　記

高知大学大学院教職実践高度化専攻（「教職大学院」）においては，理論と実践の往還を大切にした学びを基本としており，充実したコース体制や教育課程の編成や指導体制のもと，本年度創立８年目を迎えました。

附属学校教育研究センター研究紀要についても，教職大学院の創設年と同じ時期に創刊され，今回で第８号の発刊の運びとなりました。理論的裏付けを持ち，エビデンスのある実践研究についての論稿が多く寄せられています。ご多用の中，それぞれのお立場での研究課題をもとにした論考をお寄せいただいた皆様に心より厚く御礼を申し上げます。

本紀要は，高知大学の教職大学院教員や教育学部をはじめとする他学部の教員からの研究成果はもとより，本専攻学生の学びのまとめ，加えて修了院生や高知県内の教育委員会職員が教育実践の場との交流による教育的課題の考察，提案などを中心に構成されています。

今後も，理論と実践の往還を大切にしながら，教育実践を科学した研究知見を数多く蓄積し，大学内での研究はもとより，高知県における教育実践の質的向上に寄与できる場を提供していくことが，本紀要の果たす役割と自覚しております。関係者の皆様の益々のご支援を賜りますようよろしくお願いいたします。

編　集　委　員　会

委員長　　藤　中　雄　輔（附属学校教育研究センター長）
委　員　　松　本　秀　彦
　　大　西　雅　人
　　小　田　　通

本研究報告上で投稿者の責任において述べられた意見および事実関係の説明は、当委員会としての見解を示すものではありません。問題が生じた時の責任は、すべて責任者（投稿者）が負うことになっています。

2026年３月発行
高知大学学校教育研究 第８号
発　行　高知大学大学院総合人間自然科学研究科専門職学位課程
　　教職実践高度化専攻附属学校教育研究センター
　　〒780-8520 高知県高知市曙町 2-5-1 電話 088-844-8457
印刷所　西村謄写堂 高知県高知市上町 1-6-4 電話 088-822-0492


K
Kochi University
高知大学教職大学院