令和７年度

教育実践研究報告書

2026年3月

山梨大学大学院教育学研究科
教育実践創成専攻（教職大学院）

目　次

○ 不登校・不登校傾向の生徒に対する校内支援体制の構築に向けた研究
小佐野　真純 …… 1

○ 学校の働き方改革における教員の「業務の明確化・適正化」に関する研究
望 月　宏 紀 …… 9

○ 通常の学級における特別な配慮を必要とする児童へのよりよい支援に向けて
－教員間の共通理解を促すためのサポートツールの提案－
宇 野　裕 美 …… 17

○ フリースクールＮへの聞き取り調査に基づく不登校支援に対する学校の応答可能性
清 水　洋 孝 …… 25

○ 他者と関わり合う力を育む学級経営の在り方
－「ステーション授業構想」を核とした実践による検討－
須 藤　亮 佑 …… 33

○ 高校の通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒支援の在り方の検討
永 井　宏 和 …… 41

○ 不登校生徒等の学びの保障に向けたオンライン授業規程の整備に関する検討（高等学校）
三 村　多 江 …… 49

○ 自己調整方略の活用による自由進度学習の充実について
－小学校国語科の授業実践－
向 山　紀 子 …… 57

○ 中学校での通常学級における衝動性が高い生徒の支援についての検討
－事例生徒及び関係者への卒業後のインタビュー調査を通して－
森　　秀 昭 …… 65

○ 小学校国語科における宮沢賢治「やまなし」の読みを拓く授業づくり
－教科書研究と実践研究の両面から－
飯沼　ひろ香 …… 73

○ 音楽の要素への気づきを促す比喩表現の効果
－サン＝サーンス《象》《堂々たる獅子王の行進》をどう鑑賞するか－
穎 川　桜 子 …… 81

○ 社会科授業における単元を貫く「問い」と学習課題の構成
－子どもの「知りたい」を生かした主体的な学びの実現をめざして－
小 澤　　雄 …… 89

○ 算数科のつまずきを意識した授業づくり
杉 田　　舜 …… 97

○ オノマトペによる感覚の言語化と共有
－小学校国語科における授業実践－
髙木　万梨乃 …… 105

○ リズム創作の実践を通じた記譜力の向上と思考力の育成
中川　のどか …… 113

○ 小学校外国語科における「話すこと（やり取り）」に着目した授業研究
－習得から活用への学習過程に重点を置いて－
野 澤　　彰 …… 121

○ 小学校国語「やまなし」の授業における児童の学習意欲を高める授業づくりの工夫
－自己決定理論を手掛かりに－
平 賀　優 志 …… 129

○ 外国語科と国語科の CLIL アプローチにおける児童の認知的エンゲージメントへ及ぼす効果
－言語活動を通した課題解決力の向上を目指して－
三 井　彩 芽 …… 137

○ 小学校音楽科における対話的な鑑賞活動
吉 原　若 菜 …… 145

○ 主体的聴取活動を促す高等学校音楽科における鑑賞領域の授業提案
甘 利　花 音 …… 153

○ 情報社会の歴史教育における学社連携の新たな可能性
－「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」に着目して－
有泉　佐登詩 …… 161

○ 生活を主体的に創造しようとする態度を育む高等学校家庭科の授業開発
－生徒の住教育に対する意識と学習要求を踏まえて－
里 吉　結 子 …… 169

○ 中動的防災の実現に向けた中学生の責任に対する認識調査
－中学校第一学年を事例として－
瀧 口　藍 丸 …… 177

○ 気温・降水量と産業との関連を問う授業内容の開発と実践
－中学地理の単元「南アメリカ州」における思考を保障する発問と教材－
古屋　美七海 …… 185

○ 高校公民科における講義型授業と「考える」授業の接続を試みる授業実践
山 梨　柚 太 …… 193

○ 学級づくりの基盤となる心理的安全性を高める研究
－道徳教育と特別活動の関連を図ることを通して－
雨 宮　勇 人 …… 201

○ ICT を活用した教員間の共通理解促進に関する実践報告
－高等学校学年経営における効率的な合意形成を見据えながら－
太 田　幸 葉 …… 209

○「チームでつくる児童理解シート」の提案
－特別な支援を要する児童の理解と指導計画立案のために－
河 西　七 帆 …… 217

○ 特別支援学級児童の自己理解を深めるための支援
－自立活動を通して－
清 水　風 花 …… 225

○ 中学校保健体育科における人間関係の形成を促す学習指導の工夫
－構成的グループ・エンカウンターの手法を用いて－
新 海　史 弥 …… 233

○ 性の多様性及び性的少数者に関する学校教育
－多様性を認める心を育む授業実践及び教職員への意識調査と啓発資料の開発をとおして－
鈴木　隆太郎 …… 241

○ 教員主体で ICT を活用する学習活動について
－高等学校日本史における実践－
鈴 木　　練 …… 249

○ 中学生における学級力向上プロジェクトの活用が生徒の行動に及ぼす影響
富 田　　翼 …… 257

○ 遊びを通した学びを実現する授業実践
－生活科を中心とした合科的・関連的単元構成に基づく実践的検討－
中 込　裕 子 …… 265

○ 中学校におけるグループアプローチが自治的集団の育成に及ぼす影響
－自尊感情と共同体感覚に着目して－
前 田　和 奏 …… 273

○ 小学校国語科の指導におけるアニマシオン導入の可能性
滝 口　紗 生 …… 281

○ 子供が思いや意図をもって表現する歌唱指導の一考察
－小学校低学年における授業実践－
西 出　真 理 …… 289

○ 学級担任による英語絵本読み聞かせの実践
－推測力育成を目指した ALT との連携－
丸山　真知子 …… 297

○ 小学校国語科「書くこと」の意欲を高める手立ての継続的な実施の効果
－１人の児童の半年間の記録－
宮 本　聖 子 …… 305

○ 高等学校数学科における生徒の学習意欲を高める授業づくり
雨 宮　晶 人 …… 313

○ 身体表現を導入した歌唱指導の効果
－生徒の思いや意図の実現を目指して－
猪 又　光 貴 …… 321

○ 教科横断的な学びに向けた基礎作り
－概念マップ作成を通して－
今 村　幸 永 …… 329

○ アサーション理論の導入にともなう自他尊重の意識およびコミュニケーションの変化
－ DESC 法を用いた高等学校国語科における授業実践－
牛 山　友 仁 …… 337

○ 認知特性に着目した学習資料の個別化が高校生の技能習得へ与える影響
－上達率と忘却率の検討－
宇 野　樹 承 …… 345

○ 論理的思考力を育成するための国語科の授業づくり
－「主張・理由・事実」の三角ロジックを用いた書く活動に焦点をあてて－
王　　橋 …… 351

○ 実験における危険予測能力・危険回避能力の評価及び授業実践への示唆
河 口　賀 俊 …… 358

○ 即興的なやり取りの力とエンゲージメントを高める高校英語スピーキング指導の実践
－個別最適な足場かけを実現する自作アプリの活用－
刃刀　也代衣 …… 366

○ 公民科公共における制度理解型主権者教育の実践
－投票制度の学習を通じて－
鈴 木　崇 司 …… 374

○ 球技領域ゴール型における異種目間での学習内容の転移の検討
田 中　琉 稀 …… 382

○ 歴史的ナラティブに焦点を当てた中学校社会科歴史的分野における授業改善
－第１学年でどのように始めるか－
塚 越　武 史 …… 390

○ 聴取経験を起点とした旋律創作活動による曲想理解の促進
－中学一年生を対象とした“楽しい／悲しい”表現の学びを通して－
兵 藤　建 希 …… 398

○ 数学教育における Bloom’s Taxonomy を基にした水準表の開発と評価
－「方程式の利用」における段階的な支援に焦点を当てて－
三 嶋　悠 人 …… 406

○ 理科の省察的実践をもとに作成した学習材による教職大学院生および教師志望学生の学び
宮下　結理美 …… 414

○ 中学校数学科と英語科における教科横断型授業の可能性
－ CLIL を取り入れた「説明する」活動を通して－
矢 崎　優 斗 …… 422

○「行為についての省察」から実践授業への回帰
－授業再解釈法の考案と試行を通じて－
山 岸　彩 香 …… 430

○ 批判的思考態度を育成する中学校歴史授業の開発
－異なる主張の根拠を考える活動を通じて－
青 山　龍 生 …… 438

○ 中学校理科における気圧の本質的理解を育む指導法の開発とその実践
岡 村　好 真 …… 446

○ 鑑賞領域における段階的な言語表現活動の教育的効果
－「アイーダ」を題材とした授業実践－
保 坂　杏 樹 …… 453

不登校・不登校傾向の生徒に対する校内支援体制の構築に向けた研究

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース学校マネジメント分野　小佐野　真純

1. 問題の所在と目的

文部科学省が公表した「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」によれば，小・中学校における不登校児童生徒数は 353,970 人に達し，12 年連続で増加するとともに過去最多を更新している。不登校の増加は全国的な傾向であり，学校現場における重要な教育課題として位置づけられている。

不登校は，生徒指導提要（改訂版）において，「心理的，情緒的，身体的あるいは社会的要因・背景により，登校しない，あるいはしたくともできない状況にあるため，年間 30 日以上欠席した者のうち，病気や経済的理由による者を除いたもの」と定義されている。一方で，年間欠席数が 30 日に満たない場合であっても，部分登校や保健室登校，教室で過ごしていても学校が辛いなど，学校生活に困難を抱える児童生徒が存在することが指摘されている。日本財団（2018）の調査を基に，総合科学技術・イノベーション会議（2022）は，こうした状態を含めて「不登校傾向」と整理しており，統計上把握されない段階においても，支援を必要とする児童生徒が潜在的に存在していることを示している。

不登校および不登校傾向の児童生徒の対応において，学校現場では，教室以外の場所を活用した別室登校が行われてきた。ここでいう別室とは，保健室や別室用の小部屋，図書室などを柔軟に活用した学校内の居場所を総称する概念である。生徒指導提要（改訂版）では，別室を，教室に居場所感をもてない児童生徒の避難場所であると同時に，学校への復帰を考える際の通過点として位置づけている。

先行研究では，別室登校が児童生徒にとって安心して過ごせる居場所となり，学校とのつながりを維持する上で一定の意義を有することが示されている（小泉ほか，2015）。加えて，中川（2024）は，不登校児童生徒への支援において，学級担任個人の対応に依存するのではなく，全教職員による情報共有や専門家との連携を含めた体制づくりの重要性を指摘している。先行研究を踏まえると，別室登校は児童生徒の居場所として一定の役割を果たす一方で，その機能を安定的に維持・発揮するためには，特定の教員の裁量や負担に依存しない，学校組織としての支援体制を構築することが重要であると整理できる。

このような，別室登校を組織的に支える体制の整備という課題を背景に，文部科学省は「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」を策定し，校内教育支援センターを多様な学びの場の一つとして位置づけている。江角（2022）は，校内教育支援センターを，学校内での不登校支援という点で別室登校と共通性を有するものとして整理し，支援を組織的に展開するための拠点として位置づけている。しかし，校内教育支援センターを含む組織的支援体制については，制度や政策の理念的整理が先行しているのに対し，学校現場における具体的な運用に関する実証的研究の蓄積は十分とは言い難いと指摘されている（江角，2025；中野，2025；仲里・河村，2025）。

以上を踏まえ，本研究では，不登校および不登校傾向にある児童生徒に対する支援として，学校内の居場所である別室に着目し，学校現場における別室の運用実態を明らかにするとともに，別室を核とした校内支援体制を学校組織として機能させる上での課題を明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

本研究は，山梨県内の公立中学校 1 校を対象とした事例研究である。対象校における「別室」の運用

実態および校内支援体制の状況と課題を把握することを目的として，インタビュー調査による質的分析と，質問紙調査による量的分析を組み合わせて実施した。調査および実践は， 2025 年 5 月から 10 月にかけて，(1) 対象校の実態把握調査，(2)「別室における出席確認システム」の試行運用および成果・課題の抽出，(3)「別室」運営に関する課題の抽出の三段階で行った。

2.1. 調査協力校の概要

対象校では，不登校および教室での集団生活に困難を抱える生徒への支援として，校内に「別室」を設けている。この「別室」は，専用施設として新たに整備されたものではなく，既存の教室を活用して設置され，学校の判断に基づいて運用されている。

なお，本研究では，対象校における運用実態を分析対象として限定するため，一般的な別室登校の実践と区別し，対象校の支援の場を「別室」と表記する。また，本研究で扱う「別室」は，参照した校内教育支援センターの理念や機能と部分的に共通する側面を有するものの，制度として位置づけられた校内教育支援センターそのものではない点に留意する必要がある。

2.2. 調査対象および方法

本研究では，校内支援体制の在り方を学校組織の視点から検討するため，支援の実態に着目し，「別室」の運用や支援に関与する教員を対象とした調査を実施した。

(1) 対象校の実態把握調査

本調査は，調査段階における「別室」の運用実態および認識されている課題を把握することを目的として実施した。対象は，管理職，教務・学年担当教員のうち，「別室」の運営や学年の状況について，職務上把握する立場にある教員 8 名である。調査方法は半構造化インタビューとし，1 人につき 30 分程度で個別に実施した。実施日は，2025 年 5 月 13 日，6 月 10 日，6 月 17 日の３日間である。

インタビューでは，「別室」における支援の概要，日常的な対応の実際，校内における役割分担や情報共有の状況，年度当初に認識している課題について尋ねた。質問項目はあらかじめ設定したが，質問の順序や内容を適宜調整しながら，具体的な支援場面や判断の背景が把握できるよう聞き取りを行った。

(2)「別室における出席確認システム」の試行運用および成果・課題の抽出

本試行運用は，(1) の実態把握調査において明らかとなった「別室」運用上の課題を踏まえ，「別室」利用に関する情報を校内で共有する仕組みについて検討するために実施した。

① 試行運用の概要

対象は，当該期間に「別室」を利用した生徒および，本システムを閲覧可能な教員 34 名である。運用方法として，「別室」利用の状況を日付ごとに把握し，教員間で共有することを目的に，Google フォームおよびスプレッドシートを用いた QR コード方式による出席確認システムを導入し，2025 年 7 月 7 日から試行的に運用を開始した。本試行運用では，「別室」利用時に生徒自身が QR コードを読み取り，出席確認用のフォームに入力・送信し，データはスプレッドシート上に自動的に蓄積される仕組みとした。

② 運用に関する質問紙調査

試行運用後，本システムを閲覧可能な教員 34 名を対象に，運用に対する評価や課題を把握するための質問紙調査を実施した。調査期間は 2025 年 10 月 14 日から 31 日までであり，回答時間は 5 分程度とした。質問紙の内容は，システムの利用頻度と利用目的，運用の効果と課題，今後の利用価値に関する項目から構成し，選択式項目および自由記述項目を含めた。分析方法は，選択式項目は回答データを集計し，自由記述項目は，記述数の多い内容を中心に，類似項目ごとに分類・整理した。

(3)「別室」運営に関する課題の抽出

来年度の「別室」の運用に関する課題を把握することを目的として，教員 34 名を対象に，自由記述式の質問紙調査を実施した。調査期間は 2025 年 10 月 14 日から 31 日までであり，回答時間は 3 分程度とした。回答は，意味内容の類似性に基づくカテゴリー分類を行い，質的記述的分析によって整理した。

なお，(1) のインタビュー調査および (3) の自由記述式質問紙調査で得られた回答を整理するにあたり，校内教育支援センターの機能に関する中央教育審議会（2025）の整理を参照し，「学習支援」と「相談支援」の二つの視点を分析の枠組みとして用いた。

2.3. 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては，研究対象校および対象者に不利益が生じないよう，倫理的配慮を行った。調査に先立ち，研究の目的および内容，調査方法について管理職に説明し，了承を得た上で実施した。

インタビュー調査および質問紙調査については，調査への参加が任意であること，回答内容によって不利益を被ることがないこと，調査で得られた回答は研究目的以外には使用しないことを事前に明示した。調査結果の整理および研究報告書作成にあたっては，個人や学校が特定されないよう記述内容や表現に十分配慮し，収集したデータは適切に管理した。

3. 結果

以下では，研究方法で示した三つの調査に対応する形で結果を整理する。まず，対象校の実態把握調査に基づき「別室」の運用状況および支援の実際を明らかにし，次に「別室における出席確認システム」の試行運用およびその成果・課題を示す。最後に，「別室」運営全体を対象とした調査の結果を示す。

3.1. 対象校の実態把握調査

(1) 物理的・人的環境と利用状況

対象校の「別室」はパソコン室として使用されていた部屋を活用して設置され，パーテーションで仕切られた個別ブースと，中央に大きな机を置いた共有スペースが設けられていた。人的配置については，専任のスタッフはおらず，学級担任や学年担当教員，養護教諭などが状況に応じて対応していた。

2025 年 6 月時点における「別室」の利用者数は，2 学年 6 名，3 学年 8 名の計 14 名であり，1 学年の利用者は確認されなかった。生徒は主にオンライン授業の受講やドリル学習に取り組んでおり，生徒間の交流は限られており，個人での活動が中心であった。

(2) 教員の語りから整理された学習支援・相談支援の状況

半構造化インタビューで得られた教員の語りについて，発言内容の共通性に着目し，「学習支援」および「相談支援」の二つの観点から整理した。それぞれ三つの下位観点に分類した結果を表 1 に示す。

表 1「学習支援」および「相談支援」の内容整理

分　類	観　点	インタビュー調査の結果
学習支援	学習の目標・方針	・別室で「何を、どのように、どこまで学ばせるのか」学習内容や支援の方法が定まっていない
		・学習をするのか、安心して過ごすことを優先するのかが共有されていない
	学習状況の把握・評価	・学習の進度を共有する仕組みがない
		・オンライン授業の視聴状況や理解度を把握できない
		・評価をどのようにするのかが明確でない
	支援体制・連携	・授業の進度が共有されず、把握できていない
		・共通の支援ツールなどがあるとよい
相談支援	利用・対応の基準	・別室利用の基準が曖昧である
		・生徒ごとの異なる状況への対応の難しさ
		・支援の目標や達成時期が不明瞭である
	安全性・安心感	・教員配置が不安定
		・別室に誰がいるか把握しにくい
	情報共有・連携	・情報共有が口頭中心
		・誰が来たか、どのように過ごしたか等を、システム上で共有する仕組みが必要である

3.2. 「別室における出席確認システム」の試行運用および成果・課題の抽出

3.1.で整理した教員の語りからは，「別室」運営において，安全性・安心感の確保および情報共有・連携に関する課題が示されていた。その中で，「別室」を利用する生徒の登校や在室状況が把握しにくいという認識が示されていたことから，教員による状況把握の効率化および安全性の向上を図る実践的取組として，「別室における出席確認システム」を構築し，試行的に運用した。

(1) システムの運用状況

出席確認システムでは，日付の新しいものを上部に表示し，学年ごとに色分けすることで，「別室」利用状況を一覧で確認できる形式とした（図 1）。これにより，「別室」利用の有無や在室状況を教員間で共有可能な形で整理された。

タイムスタンプ	学年	クラス	氏名	ひとこと♪	給食は？
2025/07/08 12:36:18	1年	[redacted]			いる
2025/07/08 12:19:29	3年	[redacted]		五時間目終わったら帰ります	いる
2025/07/08 11:51:45	2年	[redacted]			いる
2025/07/08 11:45:03	2年	[redacted]		今日は4・5校時はPC室で6校時に上に上がる予定です。	いる

図 1　出席確認システムの運用画面

(2) 教員への質問紙調査からみた運用の状況

質問紙調査では，対象とした教員 34 名のうち 24 名から回答が得られた（回答率 70.6%）。以下，回答者属性，システムの利用状況，運用による効果，運用上の課題，今後の活用意向の順に結果を示す。なお，複数選択式項目については，選択肢の割合が 100%を超える場合がある。

① 回答者属性

回答者の所属は，管理職 8.3%，養護教諭 4.2%，1 学年 29.2%，2 学年 20.8%，3 学年 29.2%，特別支援担当 8.3%であった。

所属内での立場については，担任が 66.7%と最も多く，主任が 19.0%，副主任が 4.8%，その他が 9.5%であった。担任と回答した 14 名を対象とした質問では，担任学級に別室を利用している生徒が「いる」と回答した教員が 50.0%，「いない」と回答した教員も 50.0%であった。

また，授業を担当している教員 21 名を対象とした質問では，担当クラスに別室登校の生徒が「在籍している」と回答した教員が 85.7%，「在籍していない」と回答した教員が 14.3%であった。

② システムの利用状況

利用頻度については，教員の回答では「ほぼ毎日」「週に数回」「月に数回」を合わせて 41.7%であった。一方，「利用していない」と回答した教員も 41.7%みられた（図 2）。

利用場面としては，「特定の生徒の登校状況の確認」が最も多かった。未利用の理由としては「他の方法で出欠席を把握できた」という回答が最多であった（図 3・図 4）。

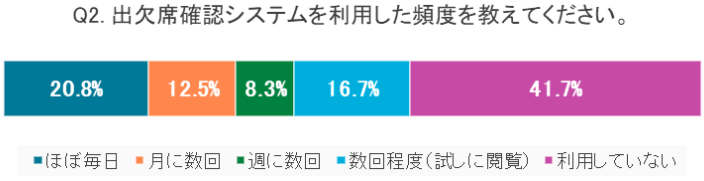


図 2　システム利用頻度の割合

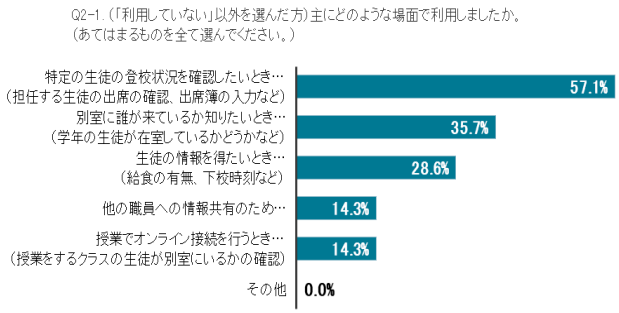


図 3　利用場面

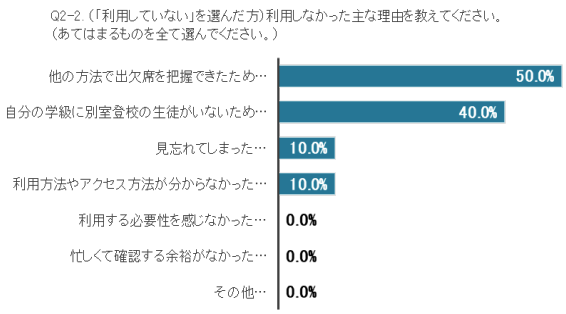


図 4　未利用場面

③ 運用の効果

運用の効果としては，「登校状況の把握が容易になった」「出欠確認の手間が減った」であったとする回答が最も多かった（図 5）。自由記述においても，確認の効率化に関する記述がみられた（図 6）。

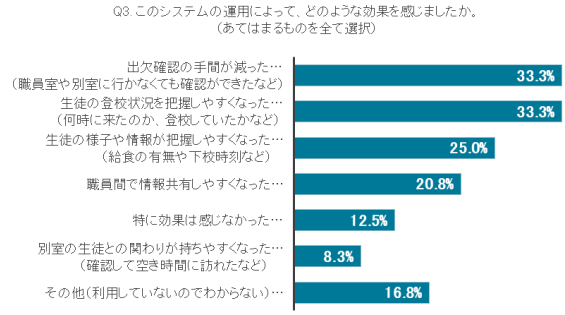


図 5　運用の効果（1）

Q4. 良かったと感じる点があれば、具体的に教えてください。（自由記述）

・タブレットを常に持ち歩いているので、すぐに確認ができ、別室訪問や給食などに無駄なく対応が可能となる。

・別室を利用している生徒が担当する授業にいれば、リモートの確認に有効だと思う。

図 6　運用の効果（2）

④ 運用上の課題

課題としては，「生徒が QR コードを読み取るのを忘れてしまう」とする回答が最も多く，自由記述からは，周知方法や実施の徹底に関する記述がみられた（図 7・図 8）。

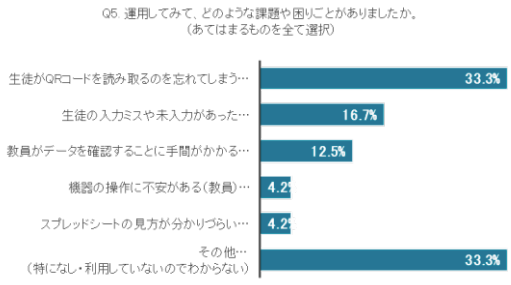


図 7　運用上の課題（1）

Q6. 運用上の課題や改善が必要だと感じた点があれば、具体的に教えてください。（自由記述）

・生徒や教員に習慣づけば、非常に便利なシステムだと思う。

・職員会議の場で全職員に周知するとともに、別室生徒に必ずやるように伝える。その意識の違いが一番の壁だと思う。

図 8　運用上の課題（2）

⑤ 今後の活用意向

今後の活用については，継続に前向きな回答が 62.5%を占めた。一方で，「継続しなくてもよい」とする回答はみられなかった（図 9）。自由記述は，「意識づけ」および「活用方法の工夫」の二つの観点から整理された（図 10）。

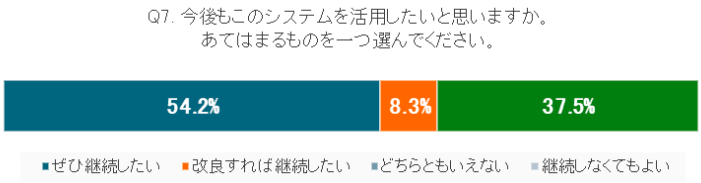


図 9　今後の活用意向(1)

Q8. 今後、よりよい運用のために必要だと思うことがあれば教えてください。(自由記述より抜粋)

【意識づけ】

・生徒自身が入力を忘れないように意識づけする

・教員も見るくせをつけていければよい

【活用の工夫】

・町の教育支援センターに登校しているかどうか等、生徒の状況の把握に活用できると助かる

・改善点について追加・削除等を繰り返すことによってより良い運用が可能である

図 10　今後の活用意向(2)

3.3. 「別室」運営に関する課題の抽出

対象の教員 34 名中 24 名から自由記述の回答が得られた。得られた回答を内容の類似性に基づいて整理し，「学習支援」と「相談支援」の二つの観点から分類した上で，下位の観点を設定した。整理にあたっては，回答者の記述内容を要約せず，趣旨を保ったまま分類した（表 2)。

表 2 「学習支援」および「相談支援」の記述整理

分　類	観　点	自由記述の主な内容
学習支援	学習の目標・方針	・別室登校の生徒の学習保障をどのように行うか ・学習支援で、教員ができることに限りがあること ・学習につながらない過ごし方になってしまう生徒がいるため、改善していきたい
	学習状況の把握・評価	・どう授業に取り組んだのかを残すことができるもの、教科担任や担任との連携ができるものを確立できればと思います ・評価のつけ方が整理されていない
	支援体制・連携	・各教科の課題の渡し忘れ等がある。担任も忙しいので、その子専用のポストなどあると良いのではないかと考える ・朝や授業前では時間がない、遅刻の人もいるので課題やプリント等をまとめて渡したい
相談支援	利用・対応の基準	・別室の運用がその時々で、また生徒によって違うのが対応に困ることがある。できれば指針みたいなものがあるといい ・運営していく上で、管理として誰がみるのかも決めるべきだと思います
	安全性・安心感	・教員不足で難しいが、教員の見守りが必要だと感じる ・別室に来ているかどうか確認できるため、出欠回答は徹底するべきだと感じている ・別室の中でどんなことをしているかをどう把握していくか
	情報共有・連携	・別室の担当を割り当てることで、確実に生徒対応と職員間の連携が取れると思う ・パッと見て確認できるような情報共有の方法を考えていく必要がある

4. 考察

以下では，本研究で得られた結果を基に，対象校における「別室」の運用実態と，「別室」を核とした校内支援体制の課題および構造的要因について考察する。なお，本研究で扱う「別室」は，限られた人的・制度的条件の中で運用されている実態を前提としており，その制約下で生じている課題に着目して検討を行う。

まず，「別室」運用の実態把握調査の結果からは，対象校の「別室」が既存の教室を活用して設置され，専任の人的配置を伴わない形で運用されている実態が明らかとなった。学級担任や学年担当教員，養護教諭等が状況に応じて対応する体制は，柔軟な活用を可能にする一方で，支援の継続性や一貫性が十分に整理されないまま運用されている状況も確認された。教員へのインタビューからは，「学習支援」における目標や位置づけの曖昧さ，学習状況を把握・評価する仕組みの未整理，評価の在り方の不明確さが指摘されていた。また，「相談支援」においても，利用基準や対応の流れが明確でないことや，安全面への不安，情報共有が口頭中心で行われており組織的な共有体制が整っていない現状が確認された。これらの結果は，「別室」が生徒の居場所として一定の役割を果たしている一方で，校内支援体制の中でどのような位置づけの下にどのような支援の役割を担う場であるのかが十分に整理されないまま運用されている状況を示している。

次に，「別室における出席確認システム」の試行運用および成果・課題の抽出の結果を踏まえると，システムの導入により「別室」の在室状況が日付ごとに一覧化され，教員が必要に応じて情報にアクセスできる環境が整えられた。これにより，「別室」利用に関する情報を個々の教員の把握に依存せず，校内で共有可能なものとする上で，一定の意義を有していたと考えられる。質問紙調査においても，登校状況の把握や出席確認に伴う負担軽減について肯定的に捉える回答が一定数確認された。一方で，システムの利用状況や活用の仕方には教員間でばらつきが見られ，組織的な運用には至っていない状況が示された。未利用の理由としては，既存の方法で把握可能であることや，担当生徒が「別室」を利用していないことなどが挙げられており，出席確認の必要性が個々の教員の担当状況に基づいて判断されている実態がうかがえる。また，自由記述からは，生徒による入力漏れや，教員側の確認行動が習慣化していない点が課題として示されていた。このことから，出席確認システムはツールとして導入するだけでは十分に機能せず，その目的や活用場面を校内で共有するとともに，周知や意識づけを含めた運用条件を整理することが，組織的な活用に向けた前提となると考えられる。

さらに，「別室」運営に関する課題の抽出の結果を検討すると，質問紙調査によって得られた教員の認識を基に分類・整理した結果，課題の傾向が読み取れる。具体的には，「学習支援」においては学習の位置づけや評価の在り方が明確でないこと，「相談支援」においては判断基準や判断の拠り所が共有されていないことが課題として挙げられており，これらは，いずれも支援の在り方が学校組織として十分に整理・共有されていない点において共通している。

本研究では，別室の現状把握を目的としたインタビュー調査と，今後の運用に向けた課題の整理を目的とした質問紙調査を段階的に行った。両調査は目的や方法は異なるものの，「学習支援」「相談支援」という共通の観点から整理した結果，調査段階で把握された現状と，来年度の運用に向けて教職員が認識している課題との間に，共通する論点が見いだされた。

これらの課題は，個々の教員の力量や意識の問題というよりも，「別室」が校内支援体制の中でどのように位置づけられ，どのような役割を担う場であるのかが，学校組織として定義・共有されていないことに起因している可能性が示唆される。支援の在り方が明確に整理されていない状況では，教員はそれぞれの経験や判断に基づいて対応せざるを得ず，結果として対応が属人的になりやすい構造が生じると考えられる。

以上の考察を総合すると，対象校の「別室」は，不登校および教室での集団生活に困難を抱える生徒

の居場所として一定の役割を果たし，教員の判断に基づく柔軟な活用がなされている一方で，その運営は個々の教員の工夫や努力によって部分的に支えられている状況にあるといえる。校内全体で共有された支援の位置づけや役割，判断基準，情報共有の枠組みが十分に整備されていないため，支援が属人的になりやすい構造が生じている。以上の結果は，個々の運用上の問題というよりも，「別室」を校内支援体制の中にどう位置づけるかについて，共通理解が十分に形成されていない状況を反映していると考えられる。

5. 今後の課題

本研究は，別室を核とした校内支援体制を学校組織として機能させる上で，支援の位置づけや役割，判断基準，情報共有の枠組みを整理・共有する必要があることを，対象校の事例を通して示唆した。一方で，本研究は山梨県内の公立中学校 1 校を対象とした事例研究であり，得られた知見を他校や他地域にそのまま一般化するには限界がある。また，調査対象を教職員に限定しているため，「別室」を利用する生徒本人や保護者の認識を十分に反映できていない点も，本研究の制約として挙げられる。加えて，出席確認システムについては短期間の試行運用にとどまっており，「別室」運営や校内支援体制に与える長期的な影響については検討できていない。

今後は，生徒や保護者の認識を含めた多面的な分析を行うとともに，本研究で明らかになった課題に基づき，別室を核とした校内支援体制の具体的な整備・改善策を提示していく必要がある。さらに，それらの改善策が支援の質の向上や教員の負担軽減にどのような影響を与えるのかについて，継続的な実践研究を通して検証していくことが求められる。

参考文献

中央教育審議会 (2025). 初等中等教育分科会　教育課程部会　教育課程企画特別部会（第 5 回）配付資料【資料 1-2】不登校児童生徒への支援について

江角周子 (2022). 不登校支援をめぐって「校内適応指導教室」が果たす機能―文献・行政資料による検討―　日本学校心理士会年報,（14）,67-77.

江角周子 (2025). 校内教育支援センター設置により不登校支援キャパシティは拡大するか―COCOLO プラン以前から取り組む A 県 B 市を事例として―　東京学芸大学紀要　総合教育科学系,76,67-82.

小泉隆平・中垣ますみ・中川靖彦・由良渉・奥澤嘉久・吉田晴美 (2015). 効果的な「別室登校」児童生徒支援に関する一考察―教職員間の情報共有を巡って―　京都教育大学紀要,127,133-142.

文部科学省 (2022). 生徒指導提要（改訂版）

文部科学省 (2023). 誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）

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

中川靖彦 (2024). 別室登校による不登校生徒への支援の研究―中学校長経験者に対する PAC 分析の結果から―　和歌山大学教職大学院紀要：学校教育実践研究,9,9-17.

中野綾香 (2025). 校内教育支援センターの空間設計の特性―流動可能性のある空間における子どもの選択―　子ども社会研究,31,193-207.

仲里直美・河村茂雄 (2025). 教育相談コーディネーターの取り組みの一考察―ERP を基軸として―　学級経営心理学研究,14,59-72.

日本財団 (2018). 不登校傾向にある子どもの実態調査

総合科学技術・イノベーション会議 (2022).　Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ

学校の働き方改革における
教員の「業務の明確化・適正化」に関する研究

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 学校マネジメント分野　望月　宏紀

1. 課題設定

2024 年 4 月 4 日、文部科学省は「『教員勤務実態調査』（令和 4 年度）の集計（確定値）について」を公表した。それによれば、平日 1 日当たりの在校等時間の平均は、小学校教員は 10 時間 45 分、中学校教員は 11 時間 1 分である。2018 年に公表された「『教員勤務実態調査』（平成 28 年度）（確定値）について」と比べると、小学校教員および中学校教員ともに約 30 分減少しているが、依然として正規の勤務時間を大きく上回っている[1]。

日本の教員の長時間労働は、国際調査の結果からも突出していることが確認される。2013 年の OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）の結果によれば、日本の中学校教員 1 週間当たりの仕事時間は 53.9 時間に達し、参加国（34 か国）の平均である 38.3 時間を大きく上回るとともに、参加国中で最長である。これらの結果から、教員の長時間労働が常態化していることは明らかである[2]。

こうした状況をふまえ、2010 年代半ば以降、教員の働き方改革が推進され、さまざまな政策が講じられてきた。2017 年 12 月 22 日、中央教育審議会は、「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（中間まとめ）」を策定し、「学校が担うべき業務、教師が担うべき業務」を整理し、「役割分担・適正化を図っていくことが必要である」と提起した。「中間まとめ」を経て、中央教育審議会は、2019 年 1 月 25 日、「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）」（以下「新しい時代」答申）において、これまで学校・教師が担ってきた 14 の業務を「基本的には学校以外が担うべき業務」「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」の 3 つに分類した（以下「3 分類」）。14 の業務には、「学校徴収金の徴収・管理」「児童生徒の休み時間における対応」「校内清掃」「部活動」「進路指導」などこれまで学校・教師が担ってきた「代表的な業務」が含まれている。

従来、日本の教師の仕事には際限がなく「無境界性」という特徴を有すると指摘されてきた（佐藤 1997）。さらに、「無境界性」により、「職域と責任の無制限な拡大と同時に、専門性の空洞化を導いている」ことや、「恒常的な多忙を引き起こすだけでなく、神経を摩滅させる疲労とストレスを招いている」ことなどが指摘されてきた（佐藤 1997、p.98）。また、川上（2019）は、「学校に追加的な資源投入を行って多忙対策や勤務適正化を行おうとしても、従来通りの『仕事のやり方』を前提としていてはその効果が期待できない」と指摘している（p.188）。さらに、川上は、「個々の自律性に基礎を置く献身的・無限定的な教職観に踏み込むような形で業務の捉え方を改める（教員の業務の 『守備範囲』をよりはっきりさせる）ことや、雇用の条件を抜本的に改めることといった、働き方の前提にあたる部分を再考することが求められている」と指摘している（p.188）。

上記の先行研究をふまえると、「3 分類」は、教員の多忙化改善に寄与しうる可能性を有していると考えられる。しかし、「3 分類」の形成過程については、先行研究では十分に検討されていない。さらに、自治体における「3 分類」の取組状況に関する先行研究も依然として少ない。

そこで本稿は、中央政府における「3 分類」の政策形成過程、および都道府県における「3 分類」14 業

務の取組状況を検討することを目的とする。

そのために、教育再生実行会議、中央教育審議会初等中等教育分科会「学校における働き方改革特別部会」の議事録および資料、文部科学省が公表している「教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査【結果概要】」などの資料を基に検討する。

2. 学校の働き方改革における政策動向

表 1 にみるように、2013 年の OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）の結果が公表されてから、学校の働き方改革に向けた政策が本格的に講じられるようになった。

2015 年 12 月 21 日、中央教育審議会は、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（以下「チーム学校」答申）において、心理や福祉等の専門性を有する外部人材・専門スタッフの配置を拡充し、教職員との連携・協働を促進するよう提起した。これは、教員が「子供と向き合う時間」を確保するための体制整備の必要性を示すものである。続く 2017 年 12 月 22 日の「中間まとめ」を経て、2019 年 1 月 25 日の「新しい時代」答申で、「3 分類」14 業務が示された。学校・教師が担う業務を明確化し、役割分担や適正化を推進することが求められたのである。さらに、2019 年 1 月 25 日の「新

表１　働き方改革に関する政策動向（2010年代半ば～2020年代半ば）

月日	政策動向	内容
2014年 6月	OECD 国際教員指導環境調査（TALIS2013）結果公表	日本の中学校教員1週間当たりの仕事時間は53.9時間。
2015年 12月	中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」	専門スタッフの配置拡充を促進し、「教員が子供と向き合う時間」を確保するための体制整備を提起。
2016年 7月	文部科学省「教育委員会における学校の業務改善のための取組状況調査」結果公表	平成27年度の結果を公表。
2017年 6月	文部科学大臣「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」（諮問）	今後検討すべき事項として、「学校が担うべき業務の在り方」「教職員及び専門スタッフが担うべき業務の在り方及び役割分担」などを挙げた。
2017年 12月	中央教育審議会「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（中間まとめ）」	「学校が担うべき業務、教師が担うべき業務」を整理し、「役割分担・適正化を図っていくことが必要である」と提起。
2018年 9月	文部科学省「『教員勤務実態調査』（平成28年度）（確定値）について」公表	日本の中学校教員の1日当たりの勤務時間11時間32分。 日本の小学校教員の1日当たりの勤務時間11時間15分。
2019年 1月	中央教育審議会「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）」	「3分類」14業務を整理。
2019年 1月	文部科学省「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」策定	1か月の時間外在校等時間45時間以内。 1年間の時間外在校等時間360時間以内。
2019年 6月	OECD国際教員指導環境調査（TALIS2018）結果公表	日本の中学校教員の1週間当たりの仕事時間は56.0時間。
2019年 12月	文部科学省「令和元年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査」結果公表	2019年1月の中央教育審議会「新しい時代」答申をふまえ、2016年から公表している「教育委員会における学校の業務改善のための取組状況調査」を見直したものである。
2020年 2月	文部科学省「学校における働き方改革～取組事例集～」	2019年1月の中央教育審議会「新しい時代」答申をふまえた具体的な実践例の紹介。
2024年 4月	文部科学省「『教員勤務実態調査』（令和4年度）の集計（確定値）について」公表	日本の中学校教員の1日当たりの勤務時間11時間1分。 日本の小学校教員の1日当たりの勤務時間10時間45分。
2024年 8月	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～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての『働きやすさ』と『働きがい』の両立に向けて～（答申）」	学校における働き方改革および処遇改善の一層の推進を提起。

（出典）筆者作成

しい時代」答申の中では、「中心となる担い手を学校・教師以外に積極的に移していくとともに、そもそもの必要性が低下し、慣習的に行われている業務は、業務の優先順位をつける中で思い切って廃止していく」という方針が明確に示された。

2024 年 8 月 27 日、中央教育審議会は、「『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～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての『働きやすさ』と『働きがい』の両立に向けて～（答申）」において、学校における働き方改革を一層加速させる必要があると提起した。

以上のように、2010 年代半ば以降、教員の働き方改革に関する政策は継続的に展開されてきた。しかし、長時間労働の常態化は解消されておらず、今後、働き方改革に関する諸政策が、学校において実効性をもって運用されるかどうかは依然として不透明である。

こうした状況の中で、「3 分類」は教員の業務負担軽減に寄与することが期待されるが、その政策形成過程については先行研究で十分に検討されていない。次節では、中央政府における「3 分類」政策形成過程を検討する。

3. 中央政府における「3 分類」政策形成過程

2013 年 5 月 23 日、自由民主党に設置されている教育再生実行本部は、第二次提言を取りまとめた。同提言では、「チーム学校」の実現や外部人材の活用を通じて、教師が児童生徒の教育に専念できる体制の構築を目指すとされた。

2015 年 6 月 30 日、内閣府の経済財政諮問会議において取りまとめられた「経済財政運営と改革の基本方針 2015～経済再生なくして財政健全化なし～」（いわゆる骨太の方針）が閣議決定された。同基本方針において、「組織的に教育力を向上させる『チーム学校』の考え方の下、多様な専門人材の活用、関係機関との連携」などが提起された。

2015 年 12 月 21 日、中央教育審議会は「チーム学校」答申において、心理や福祉等の専門性を有する外部人材、専門スタッフの活用を提起した。これらの政策動向をふまえると、教育再生実行本部および経済財政諮問会議が提起した「チーム学校」の方針が、中央教育審議会の「チーム学校」答申に影響を及ぼしたと考えられる。

2016 年 6 月 13 日、文部科学省の「次世代の学校指導体制にふさわしい教職員の在り方と業務改善のためのタスクフォース」は、「学校現場における業務の適正化に向けて」において、「学校および教員の業務の大胆な見直しを着実に推進し、教員の業務の適正化を促進することを通じ、教員が担うべき業務に専念でき、子供たちと向き合える環境整備を推進する」必要があるとの考え方を示した。

同年 10 月 28 日、官邸に設置されている教育再生実行会議で、安倍内閣総理大臣（当時）は「事務の負担、効率性の問題もあって、事務的な作業であれば、これは果たして先生が担わなければいけないかどうかということも含めて、配置の問題等についてもよく検討していくべき課題なのだろうと思います」と述べた。また、12 月 5 日の同会議では、「学校への期待や教師の長時間勤務の実態を踏まえ、専門人材も加わるチーム学校の構築など、学校現場の教育力の強化を図ることが必要であります」と発言している。さらに、2017 年 5 月 24 日の同会議においては、「教師が子供と向き合う時間をしっかりと確保することも極めて重要」であると述べ、「今後、教師が担うべき業務の精選・明確化を図り、学校事務の効率化や部活動指導員の配置などにより、教師が担うべき業務に集中できる環境づくりを進め」、「チーム学校による指導体制の充実を図ります」と述べている。

2017 年 6 月 1 日、教育再生実行会議は「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上」（第十次提言）を取りまとめ、「教師が担うべき業務を精選・明確化」し、働き方改革を着実に推進することを提起した。また、6 月 9 日に閣議決定さ

れた「経済財政運営と改革の基本方針 2017～人材への投資を通じた生産性向上～」（いわゆる骨太の方針）は、「教員の厳しい勤務実態を踏まえ、適正な勤務時間管理の実施や業務の効率化・精選を進めるとともに、学校の指導・事務体制の効果的な強化・充実や勤務状況を踏まえた処遇の見直しの検討を通じ、長時間勤務の状況を早急に是正することとし、年末までに緊急対策を取りまとめる」よう提起した。

こうした動向を受け、当時の松野文部科学大臣は、6 月 22 日、「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」を中央教育審議会に諮問し、今後検討すべき事項として、「学校が担うべき業務の在り方」「教職員及び専門スタッフが担うべき業務の在り方及び役割分担」などを審議することを求めた。

7 月 11 日、中央教育審議会初等中等教育分科会の第 1 回「学校における働き方改革特別部会」（以下「特別部会」）が開催され、主な検討事項として、「学校が担うべき業務の在り方」「教職員が担うべき業務の在り方」「学校の組織運営体制の在り方」「教員の勤務の在り方」が挙げられた。第 3 回「特別部会」（8 月 29 日）では、「基本的に教員のみが担える業務（教員が担わなければならない業務）」「教員が担う必要があるが、教員以外の者の参画により教員の業務量を軽減できる業務」という業務に加え、「他にふさわしい者がいる場合には必ずしも教員が担う必要がない業務」「学校において教員以外の者が担うべき業務（教員が担うべきではない業務）」「学校以外が担うべき業務」について検討された。

第 6 回「特別部会」（10 月 20 日）では、矢野初等中等教育企画課長は、「今年の 6 月 9 日のいわゆる骨太の方針では、年末まで長時間勤務の状況を早急に是正するといった、緊急対策を取りまとめるということになっておりますので（中略）年末までに何らかの中間報告的な成果物を頂戴したいと考えております」と述べ、2017 年内に「中間まとめ」を取りまとめることが改めて確認された。第 8 回「特別部会」（11 月 28 日）では、「中間まとめ」案についての検討が行われた。特別部会の審議を経て、「中間まとめ」が取りまとめられ（中央教育審議会、2017 年 12 月 22 日）、「学校が担うべき業務、教師が担うべき業務」を整理し、「役割分担・適正化を図っていくことが必要である」と提起された。

さらに、図 1 にみるように、2019 年 1 月 25 日「新しい時代」答申において、「3 分類」が提示された。

基本的には学校以外が担うべき業務	学校の業務だが、 必ずしも教師が担う必要のない業務	教師の業務だが、 負担軽減が可能な業務
①登下校に関する対応	⑤調査・統計等への回答等 （事務職員等）	⑨給食時の対応 （学級担任と栄養教諭等との連携等）
②放課後から夜間などにおける見回り、児童生徒が補導された時の対応	⑥児童生徒の休み時間における対応 （輪番、地域ボランティア等）	⑩授業準備（補助的業務へのサポートスタッフの参画等）
③学校徴収金の徴収・管理	⑦校内清掃 （輪番、地域ボランティア等）	⑪学習評価や成績処理（補助的業務へのサポートスタッフの参画等）
④地域ボランティアとの連絡調整	⑧部活動（部活動指導員等）	⑫学校行事の準備・運営 （事務職員等との連携、一部外部委託等）
※その業務の内容に応じて，地方公共団体や教育委員会，保護者，地域学校協働活動推進員や地域ボランティア等が担うべき。	※ 部活動の設置・運営は法令上の義務ではないが，ほとんどの中学・高校で設置。多くの教師が顧問を担わざるを得ない実態。	⑬進路指導 （事務職員や外部人材との連携・協力等）
		⑭支援が必要な児童生徒・家庭への対応（専門スタッフとの連携・協力等）

図1「3 分類」14 業務

（出典）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）」p.29 より転載

4. 都道府県における「3 分類」の取組状況

図 2 および図 3 は、2023 年度および 2024 年度における「3 分類」14 業務に関する都道府県の取組状況を示したものである[3]。これによれば、各業務における取組の進捗には顕著な差異が認められた。

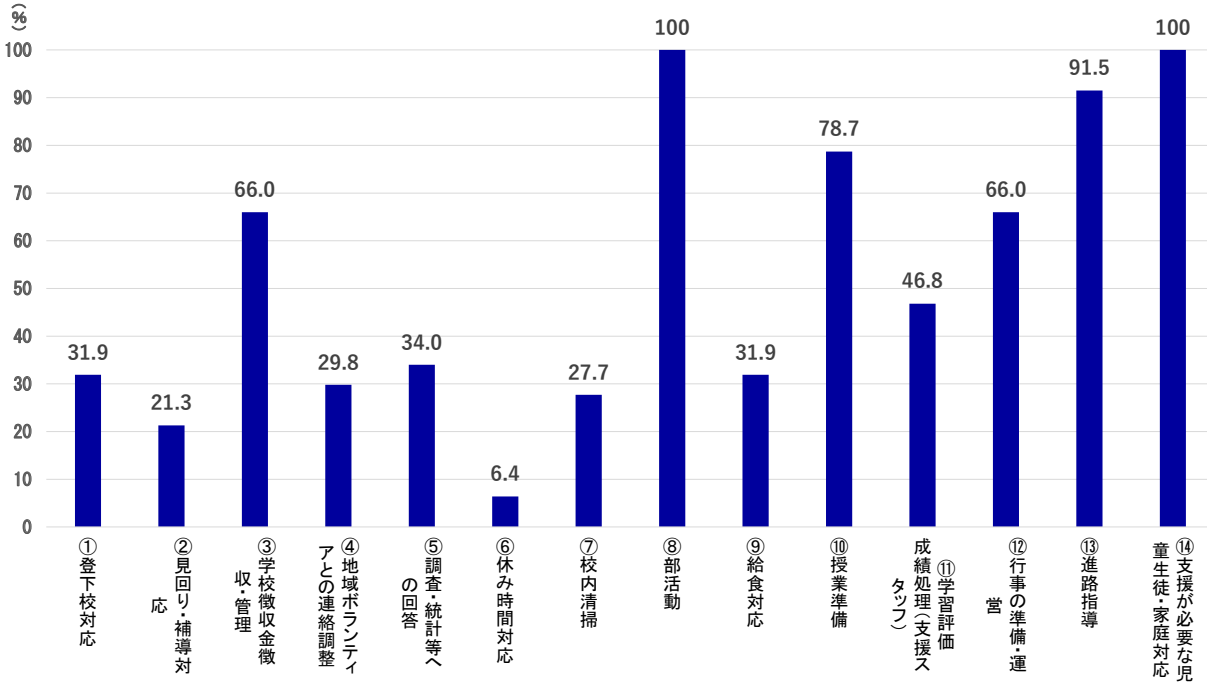


図2　2023年度の「3分類」14業務の取組状況（都道府県 n=47）

（出典）文部科学省（2023）「令和5年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査【結果概要】」を基に筆者作成

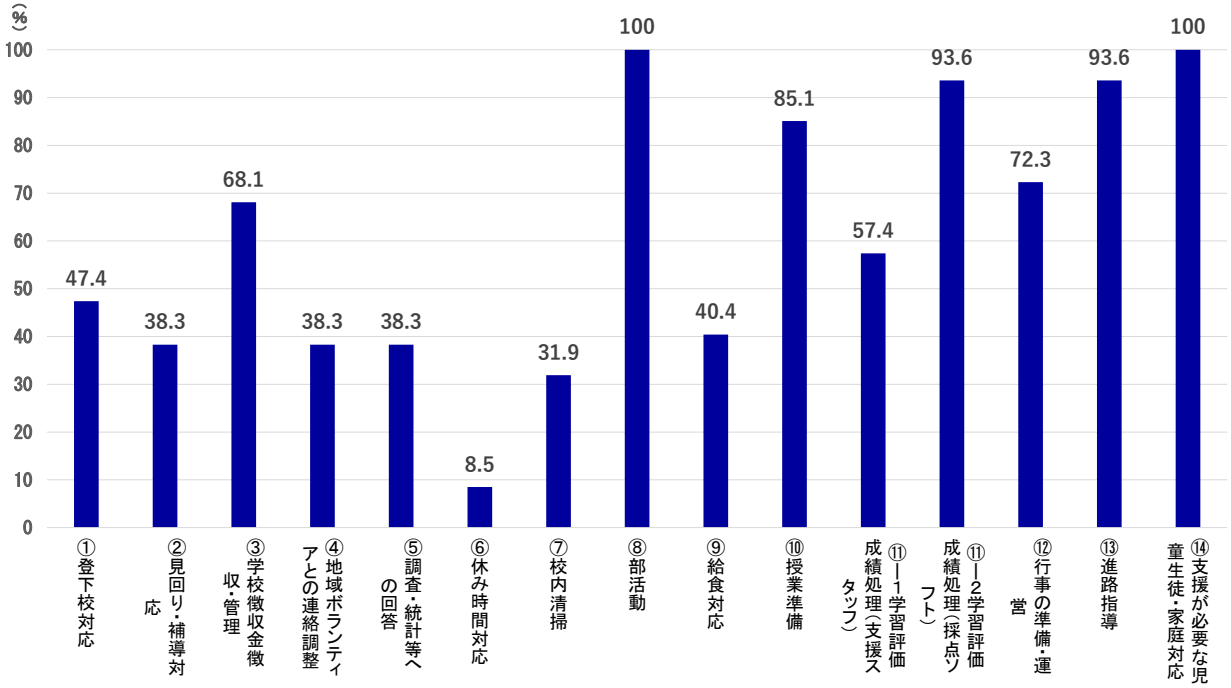


図3　2024年度の「3分類」14業務の取組状況（都道府県 n=47）

（出典）文部科学省（2024）「令和6年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査【結果概要】」を基に筆者作成

2023 年度と 2024 年度における各業務の進捗状況を具体的に見ていくと、「⑧部活動」および「⑭支援が必要な児童生徒・家庭対応」は 100%の実施率を維持している。また、「⑩授業準備」は 78.7%から 85.1%、「⑬進路指導」は 91.5%から 93.6%といずれも実施率が向上しており、他業務と比べ高い実施率を示している。

一方で、2024 年度時点でも取組率が 50%に満たない業務が 7 項目存在している。特に、「⑥休み時間対応」および「⑦校内清掃」はそれぞれ、6.4%から 8.5%、27.7%から 31.9%という推移を示しており、最も取組が停滞していることが分かる。

5. 考察と今後の課題

本稿で検討した結果、次の 2 点を指摘する。

第 1 に、教員の長時間労働が深刻化する中、中央政府は「チーム学校」構想を基盤として、学校業務の見直し、改善を急速に進めてきたことが分かった。特に、2016～2017 年にかけて、教育再生実行会議や経済財政諮問会議が示した方向性が中央教育審議会の議論に影響し、2017 年末までに「中間まとめ」を作成するというスケジュールの下、「中間まとめ」を経て「新しい時代」答申が策定され、「3 分類」が短期間で提言されたことは注目に値する。

「3 分類」は、従来から指摘されてきた教員業務の「無境界性」（佐藤 1997）を是正し、教員業務の「明確化」に資するものとして一定の意義を有すると考えられる。

一方で、第 2 に、図 2・図 3 で見たように都道府県における「3 分類」14 業務の取組状況には、差異が生じていることが分かった。したがって、「3 分類」を実効性のあるものとして進めていくためには、学校に必要とされる適切な人的配置や効果的な運用体制を整備することが求められる。上述したように、日本の教員の長時間労働が常態化している実態に鑑みれば、「3 分類」を進めることは喫緊の課題であるといえるだろう。

最後に今後の課題について述べる。

第 1 に、2025 年 7 月 9 日から開催されている中央教育審議会初等中等教育分科会「教師を取り巻く環境整備特別部会」において、「3 分類」の「アップデート」に向けた議論が始まった。8 月 19 日に開催された同特別部会では「『学校と教師の業務の 3 分類』の指針への位置付け（案）」が示された。今後は、「3 分類」の見直しの政策過程を明らかにする必要があると考えられる。

第 2 に、都道府県において「3 分類」14 業務の取組状況に差異が生じている要因を明らかにする必要がある。また、「3 分類」14 業務の先進自治体を検証し、地域や外部人材等との連携・協働がどのように進められているのかについても今後の検討課題としたい。

第 3 に、「3 分類」が教員の業務改善につながっているのかを検討していく必要がある。特に、この点を把握するためには、教員や管理職を対象にアンケート調査やインタビュー調査等を実施し、「3 分類」の運用実態を明らかにするとともに、今後の改善に向けた具体的方策について、考察を深めていきたいと考える。

注

[1] 公立学校教員の勤務時間は、都道府県及び政令市の条例等によって定められている。具体的には、「都道府県及び政令市において、1 日当たりの勤務時間は 7 時間 45 分とされている」（学校における働き方改革特別部会「資料 5-1 公立学校の教育公務員の勤務時間等について」2017 年 11 月 6 日）。

[2] 2018 年の OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）の結果、日本の中学校教員の 1 週間当たりの仕事時間は 56.0 時間に達していた（国立教育政策研究所、2020）。

[3] 図 2・図 3 では、文部科学省が公表している「令和 5 年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査【結果概要】」および「令和 6 年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査【結果概要】」に示された「3 分類」14 業務を簡略化して明記している。

参考・引用文献

・「学校における働き方改革特別部会（第 1 回）議事録」2017 年 7 月 11 日。
・「学校における働き方改革特別部会（第 3 回）議事録」2017 年 8 月 29 日。
・「学校における働き方改革特別部会（第 6 回）議事録」2017 年 10 月 20 日。
・「学校における働き方改革特別部会（第 8 回）議事録」2017 年 11 月 28 日。
・ 川上泰彦 (2019)「学校組織や教員キャリアにおける『多忙問題』」『日本教育行政学会年報』第 45 号、pp.186-189。
・「教育再生実行会議（第 38 回）議事録」2016 年 10 月 28 日。
・「教育再生実行会議（第 39 回）議事録」2016 年 12 月 5 日。
・「教育再生実行会議（第 40 回）議事録」2017 年 5 月 24 日。
・教育再生実行会議「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上」（第十次提言）2017 年 6 月 1 日。
・ 教育再生実行本部「第二次提言」2013 年 5 月 23 日。
・「教師を取り巻く環境整備特別部会（第 1 回）議事録」2025 年 7 月 9 日。
・「教師を取り巻く環境整備特別部会（第 2 回）議事録」2025 年 8 月 19 日。
・「経済財政運営と改革の基本方針 2015～経済再生なくして財政健全化なし～」2015 年 6 日 30 日閣議決定。
・「経済財政運営と改革の基本方針 2017～人材への投資を通じた生産性向上～」2017 年 6 日 9 日閣議決定。
・国立教育政策研究所『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2013 年調査結果報告書』明石書店、2014 年。
・国立教育政策研究所『教員環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2018 報告書[第 2 巻]―専門職としての教員と校長』明石書店、2020 年。
・佐藤学『教師というアポリア―反省的実践へ―』世織書房、1997 年。
・次世代の学校指導体制にふさわしい教職員の在り方と業務改善のためのタスクフォース「学校現場における業務の適正化に向けて」2016 年 6 月 13 日。
・中央教育審議会「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（中間まとめ）」2017 年 12 月 22 日。
・中央教育審議会「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）」2019 年 1 月 25 日。
・中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」2015 年 12 月 21 日。
・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」～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての『働きやすさ』と『働きがい』の両立に向けて～（答申）」2024 年 8 月 27 日。
・文部科学省「学校における働き方改革学校における働き方改革～取組事例集～」2020 年。
・文部科学省「教育委員会における学校の業務改善のための取組状況調査（平成 27 年度）結果」2016

年。
・文部科学省「『教員勤務実態調査』（平成 28 年度）（確定値）について」2018 年 9 月 27 日。
・文部科学省「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」2019 年 1 月 25 日。
・文部科学省初等中等教育局「『教員勤務実態調査』（令和 4 年度）の集計（確定値）について」2024 年 4 月 4 日。
・文部科学省「令和 5 年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査【結果概要】」2023 年。
・文部科学省「令和 6 年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査【結果概要】」2024 年。
・文部科学省「令和元年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査」2019 年。
・文部科学大臣「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」（諮問）（29 文科初第 493 号）2017 年 6 月 22 日。

通常の学級における特別な配慮を必要とする児童へのよりよい支援に向けて

－教員間の共通理解を促すためのサポートツールの提案－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース教師力育成分野　宇野　裕美

1. はじめに

近年，通常の学級に在籍し，知的発達に遅れはないものの，学習面または行動面において著しい困難を示す児童が一定数存在することが明らかになっている。文部科学省（2022）の調査によれば，このような特別な教育的配慮を必要とする児童生徒の割合は小中学生全体の 8.8%にのぼり，学年によって差はあるものの，いずれの学年においても一定数が在籍している状況が示されている。こうした状況から，通常の学級においても，特定の児童を対象とした個別な支援だけでなく，学校全体として支援体制を整えることの重要性が高まっている。

この点について，文部科学省（2018）は，小学校学習指導要領解説において，「障害のある児童などの指導にあたっては，担任を含む全ての教師間において，個々の児童に対する配慮等の必要性を共通理解するとともに，教師間の連携に努める必要がある」と述べている。また，文部科学省（2023）の報告においても，「障害のある児童などの指導にあたっては，担任を含む全ての教師間において，個々の児童に対する配慮等の必要性を共通理解するとともに，教師間の連携に努める必要がある」と示されている。

さらに，先行研究においても，教員間で児童理解に関する共通理解を図ることの意義が指摘されている。早川・吉井（2021）は，「物的・人的環境の整備や教師間の情報を共有する支援体制を整えることが，特別支援教育に対する教師の思いを具現化することにつながると考えられる」と述べ，高田（2021）は，「児童相互の成長を感じるために，学級内にとどまらず，同僚や保護者など，共通した理解のある他者の存在が重要であることが示された」と述べている。

以上のように，通常の学級において特別な配慮を必要とする児童が増加する中で，教員間で児童の実態や支援の考え方について共通理解を図ることは，今日的な教育課題の一つであるといえる。

2. 問題の所在

一方で，教員間の共通理解の重要性が指摘されているにもかかわらず，学校現場で，必ずしもそれが十分に実現されているとは言い難い。筆者がこれまで行ってきた学校現場での実践を振り返ると，教員間の情報共有が口頭で行われることが少なくないことや，記録の形式や内容が個々の判断に委ねられ，その結果として記録のされ方に違いがみられることが挙げられる。こうした状況では，児童の行動の背景や支援の方向性に対する捉え方が教員間で異なりやすく，共通理解の形成が難しくなる。

実際，小田（2022）は，「立場の異なる教職員間では連携の捉え方の違いや認識のズレが生じ，それが連携の難しさにつながる」ことを示している。一方，池田（2025）は，「職務の多忙化や教職員と専門スタッフとの間の勤務体系の相違などにより，情報共有や意見交換のための機会を設けることすら困難な状況もしばしば報告されている」と指摘している。これらは，共通理解の必要性が認識されても，それを支える対話や整理の時間を十分に確保できないという，学校現場の構造的な制約を示しているといえる。

このような中では，教員がそれぞれ児童理解に努めていたとしても，判断が個々の内的理解にとどまり，教員間で整理・共有されない場合には，支援の継続性や一貫性が保たれにくくなることが懸念される。その背景として，教員間での共通理解が十分に形成されにくい要因の一つに，

児童理解や支援に関する判断が，個々の教員の内的な理解にとどまりやすい点が挙げられる。

この点に関連して，菅野（2009）は，教員や成員がそれぞれもっている暗黙的な理解が，アイディアスケッチや試作モデル等といった形で外化されることに着目している。菅野は，このような可視化されたものを「オブジェクト」と呼び，「概念や思考，認知過程といった暗黙的な理解が可視化されたオブジェクトとして表現されることで，成員間の共通の参照点となり，認識や知識の共有を促す」と述べている。一方で，「重要なのは可視化そのものではなく，可視化されたオブジェクトを用いて，どのように解釈のすり合わせが行われるかである」とも指摘している。こうした指摘は，教員間の情報共有が口頭で行われることが少なくない学校現場において，共通理解を考える上でも示唆的である。学校現場に引き寄せて考えると，児童に関する情報や支援の考え方を可視化し，教員間で共有することは，共通理解を形成するための一つのよりどころとなり得ると考えられる。ただし，菅野が指摘するように，重要なのは可視化そのものではなく，可視化された情報をもとに，教員間でどのように解釈のすり合わせが行われるかである。そのため，支援内容を一律に固定するのではなく，どこまでを共通理解として共有するのかを意識しながら，共有の在り方を検討していくことが求められる。

以上のことから，教員間で児童理解の視点を共有しつつ，個々の判断や実践の柔軟性を確保しながら，共通理解を促すために，それを支える在り方をどのように構築していくかが課題として浮かび上がる。

3．研究の目的

本研究の目的は，通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童への一貫した支援に向けて，教員間の共通理解を促すサポートツールを提案し，その活用の意義について検討することである。

4．研究の方法

4-1．研究の対象

本研究の対象者は，公立小学校の通常の学級を担当する教員（以下，協力者）であり，同一学級を担当している。

特別支援学級や特別支援学校を対象としたものではなく，あくまで通常の学級における支援の在り方に焦点を当てている。

4-2．サポートツールの概要

4-2-1．構成・内容決定にあたっての検討事項

サポートツールの作成にあたっては，実際に使いやすく，継続して活用できるものとするために，本研究の対象校に在籍する管理職，協力者，若手教員，若手教員が属する学年主任といった立場の異なる教員から意見を収集し，内容や構成を検討した。

その結果，管理職はサポートツールが日々の判断に立ち返るためのよりどころとなればよいという認識を示しており，若手教員は児童の行動の背景や支援の考え方を整理する一つの手がかりになり得るものとして受け止めていた。また，協力者や学年主任は，業務の多忙さを踏まえ，短時間で確認でき，実態に応じて修正可能で柔軟な構成を求めていた。

これらの意見を踏まえ，本研究で作成したサポートツールでは，児童の実態，行動の背景，支援の方向性を整理するための共通の枠組みを設けつつ，具体的な支援内容は教員が状況に応じて追記・修正できる構成とした。また，記入項目を必要最小限に抑え，短時間で確認・更新が可能な形式とした。

4-2-2．サポートツールの構成と内容

本研究で用いたサポートツールは，教員間で児童の実態・行動の背景・支援の方向性について共通理解を促すことを目的として筆者が作成したものであり，「サポートシート」「サポートヒント」「サポートヒント早見表」「活用例」から構成されている。（図 1）

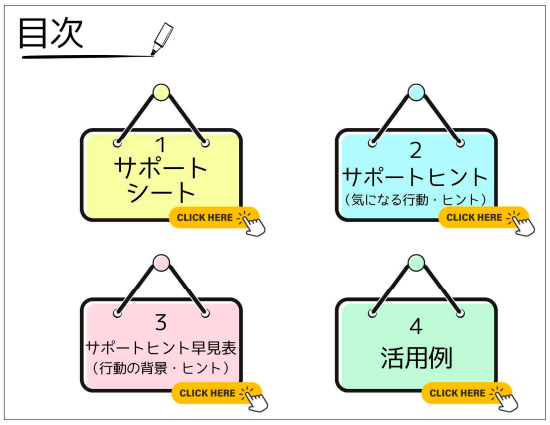


図１　サポートツール（目次）

サポートシート（図 2）は児童の気になる行動やその背景を整理し，支援全体の方向性を教員間で共有するための基盤となるものである。具体的には，「①児童の実態」「②気になる行動」「③行動の背景」「④支援の方向性」を整理する枠組みを設けている。本研究では，これら①～④までを教員間で共有すべき「共通理解」の範囲として位置づけた。すなわち，「①児童の実態」「②気になる行動」を事実として共有し，それを基盤に「③行動の背景」「④支援の方向性」を共通理解として検討する構造とした。これにより，事実の把握から解釈をすり合わせる思考へと段階的に思考を促す設計となっている。

一方，具体的な支援方法や手立てについては，共通理解として固定するのではなく，各教員が実践状況や学級の実態に応じて整理・共有するものとした。これは，支援方法までを一律に定めることで，実態に合わない支援が継続されるおそれがあると考えたためである。



図２　サポートシート（記入例）

サポートヒント（図 3～5）は，行動の背景に応じた支援の考え方や具体例を提示する資料であり，児童の気になる行動について「その背景としてどのような要因が考えられるか」を検討する際の手がかりとして使用することを想定している。

具体的には，サポートシートにおいて「①児童の実態」「②気になる行動」を整理した後，その行動の背景を考える段階でサポートヒントを参照し，得られた視点をもとに「③行動の背景」「④支援の方向性」を検討する。サポートシートへの記述量を最小限とし，その他の項目はプルダウン選択やタッチ操作による入力とした。



図３　サポートヒント①（選択項目）



図４　サポートヒント②（考えられる背景（例））

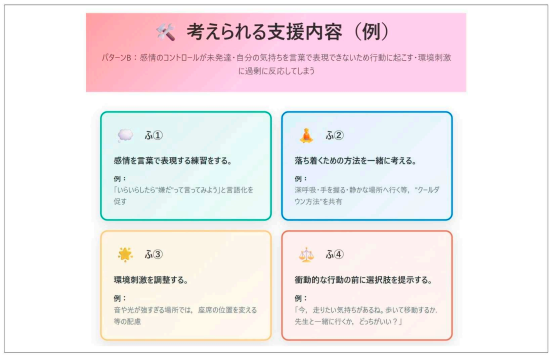


図５　サポートヒント③
（考えられる支援内容（例））

サポートヒント早見表（図 6～7）は，サポートヒント内に該当項目がない場合（図 3「ここにない場合」の項目を選択）に使用する。サポートヒント早見表に表示される「A 気になる行動(例)」から該当するものを選択し，支援内容の検討に必要な情報を参照できるようにしている。

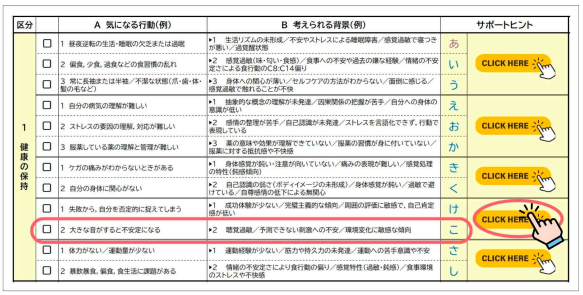


図６　サポートヒント早見表①（一覧表）



図７　サポートヒント早見表②
（考えられる支援内容（例））

また，活用例（図 8）では，サポートツールの具体的な活用場面を示すことで，その用途をイメージしやすくしている。

なお，これらのツールは，先行研究（鏡・佐藤 2022，高橋 2023）や実践資料（福島県 2020）を参考に作成し，ICT を活用して閲覧・記録が可能な形態とした。



図８　活用例

4-3. 実施期間および活用方法

サポートツールの実施期間は 2025 年 9 月 30 日から 11 月 25 日までの約 2 か月間とした。取組期間が限られていたため，協力者による日常的な継続使用は想定せず，筆者が設定した初期の話し合いや月末の振り返りの場において，筆者の進行のもとで使用した。

具体的には，対象児童の行動や支援の経過を整理し，筆者が設けた検討の場において，教員間で児童の実態・行動の背景・支援の方向性について整理・共有する際にサポートツールを用いた。

4-4. データの収集方法

10 月および 11 月の各月末に，筆者が協力者に対する聞き取りを行った。主な観点は，共通理解への影響とサポートツール使用時の負担感であり，聞き取りは 2 名同時に，1 回約 30 分程度で実施した。

なお，学校現場の多忙な実情を踏まえ，事前に質問項目を準備し，時間を限定して聞き取りを行った。聞き取り内容については，発言内容を正確に把握するために，協力者の了承を得た上で録音した。

4-5. 分析方法

結果の整理にあたっては，聞き取りの内容をもとに，教員の語りを中心に捉え，サポートツー

ルが共通理解を促す上で果たした役割について考察を行った。

5. 結果

5-1. サポートツールの使用に関する協力者の受け止め

聞き取りの結果，協力者はいずれも，サポートツールを用いることで，児童の行動や背景を共通の枠組みで整理しやすくなったと受け止めていた。

協力者の一人は，「会話だけでは支援の方向性が定まらないこともあるから，サポートヒントが考えるきっかけとして有効だと感じた」と述べていた。また，別の協力者も「行動の背景を想像しやすく，支援の方向性を判断する上での根拠となった」と語っていた。さらに，継続した記録に関しては「サポートシートがあれば，１年間振り返って情報を残すとき，後で書くよりは，積み重ねがあるから，支援の効果がわかる」という語りが聞かれた。

一方で「個別の支援計画やケース会議の資料など，今ある何かと繋がるものであれば，記録に必然性が生まれ，新たに何かをするっていう感覚にはならない」と述べる協力者もいた。

このように，サポートツールの使用に関しては，児童の行動や背景，支援の方向性を整理しやすくなったとする語りが聞かれた。また，記録に関しては，既存の支援資料や会議等とのつながりについて言及する発言もあった。

5-2. 共通理解に関わる使用場面の特徴

協力者の語りからは，教員によって児童の捉え方が異なる中でも，サポートツールを参照しながら話し合うことで，支援の課題や取り組み方に関する見方を出し合う場面が確認された。協力者からは，「課題設定を一緒にできたっていうところ，課題というか取り組み方を一緒に設定できたっていうのは大きい」「この基準で考えればいいんだ，と共通の視点が見えた」「見取りが同じだと安心する。私だけじゃないんだって思える」といった語りが聞かれた。

このように，サポートツールを参照しながら話し合う中で，児童の捉え方や支援の課題，取り組み方について，共通の視点が得られたとする語りが聞かれた。

一方で，「日常的に情報共有ができる先生同士なら，サポートツールを使用しなくても，会話をしながら方向性も考えられる。でも，通級の先生や支援に入ってくださる先生とは，いつも情報共有ができるわけではないから，むしろ，そっちの先生たちの方が有効かもしれない」といった発言もあった。

5-3. サポートツール使用時の負担感

サポートツールの使用に関する負担感については，操作そのものに対して大きな負担は感じていないという受け止めが示された。協力者の二人とも，「項目を選ぶだけなので，負担は少ない」と述べていた。

一方で，記録を継続することや新たな取組として導入することについては，「今の業務に＋αという形で新たに行うことであれば，負担感が大きくなる」「よいツールだとは思うが，新しく始めること自体に抵抗がある」といった語りが聞かれた。また，振り返りの頻度についても，「週ごとの振り返りは柔軟性があってもいいかもしれない。活用する教員によって，月ごとの振り返り，学期ごとの振り返りにする等してもよいのでは」といった意見が示されていた。

このように，サポートツールの使用に関する負担感については，操作そのものよりも，記録の継続や新たな取組として導入することに関する語りが複数示された。

6. 考察

本研究では，共通理解を一つの完成した状態として捉えるのではなく，教員間で児童理解や支援の方向性を整理・共有していく過程そのものと捉え，考察を行う。こうした共通理解の過程において，サポートツールは，教員が児童理解や支援の方向性について考える際の「手がかり」となるとともに，判断や認識を教員間でそろえるための「よりどころ」として機能していたと考えられる。

6-1. サポートツールが振り返りや支援の方向性を整理する場面で使用されていたことの意味

本研究では，筆者が設定した初期の話し合いや月末の振り返りの場において，筆者の働きか

けのもと，協力者がサポートツールを参照しながら話し合っていたことが確認された。これは，取組期間が限られていたことや教員の負担への配慮から，研究期間中はサポートツールを日常的な情報共有の場面で，常時使用する形をとらなかったという，本研究の研究条件によるものであり，本研究における使用のされ方は，こうした研究条件のもとで位置づけられるものである。

その上で，実際の使用を通して，サポートツールは，常時使用されなくとも，支援の整理や共有が求められる場面において参照されることで，教員間の共通理解を促すよりどころとして機能し得ることが示された。このことから，本研究においては，サポートツールを常時使用すること自体を目的とするのではなく，必要な場面で活用されることに実践的意義があると考える。

6-2．共通理解を「促す」ツールとしての位置づけ

本研究で用いたサポートツールは，教員間の共通理解を一つの結論として完成させることを目的としたものではなく，共通理解を促すためのよりどころとして位置づけられる。協力者の語りからは，サポートツールを使用することで，支援の対象や支援の理由をあらためて意識しながら捉えるようになったことや，「この基準で支援すればよい」という共通の視点に気付くことができたという受け止めが示されていた。これらの語りは，共通理解が一度で完成したことを示すものではなく，教員間で児童理解や支援の捉え方を確認し合い，すり合わせていく過程が生じていたことを示している。サポートシートによって情報が整理・可視化されたことで，児童の実態や行動の背景を整理した枠組みが共有され，教員それぞれの見方や判断が共通のよりどころのもとで整理・共有される状況が生まれ，協力者の「見取りが同じだと安心する」という語りにつながったと考える。

すなわちサポートツールは，共通理解を一つの結論として固定するものではなく，筆者が設定した話し合いの場において，児童の実態や行動の背景，支援の方向性について話し合いを重ねながら，教員間で認識を調整していくためのよりどころとして用いられていたと捉えられる。

6-3．使用のされ方と負担感の関係

サポートツールの操作そのものに対する負担感は大きくない一方で，記録を継続的に行うことには負担を感じる可能性が示された。その一方で，協力者は，筆者が設定した支援の整理や共有の場面において，サポートツールの使用に一定の意義を見いだしていた。

これらことから，負担感の有無はサポートツールの操作性そのものだけでなく「なぜ使用するのか」「どの場面で使用するのか」といった日常業務における位置づけと関係していると考えられる。協力者の語りに見られた「＋αとして新たに行うことへの抵抗感」は，使用の目的や意義が十分に共有されないまま業務に追加されることで，負担として認識されやすくなることを示している。一方で，既存の支援資料や会議等と関連付けて活用される場合には，これまでの実践の延長として位置づけられ，新たな負担ではなく，支援の整理や確認を行うための手立てとして受け止められやすい可能性がある。

さらに協力者は，いずれもサポートツールのみで児童理解や支援の判断が完結するものではなく，教員自身による日常的な観察や判断が前提であることを語っていた。つまり，サポートツールが教員の判断を代替するものではなく，判断に至る過程において情報を整理・共有するための手立てとして位置づけられていたことがうかがえる。

6-4．教員の立場や勤務体系の違いから見た使用の意義

日常的に情報共有ができている教員にとっては，サポートツールの必要性をそれほど高く感じない場合があることが示された。一方で，勤務体系の違いなどにより日常的な情報共有が難しい教員にとっては，サポートツールが共通理解を支える上で有効に機能する可能性があるのではないか，という見解が協力者から示された。これらの点は，サポートツールの意義が，すべての教員に一様に当てはまるものではなく，教員の立場や情報共有の状況に応じて，期待される役割が異なることを示唆している。

その具体例として，通級指導担当や支援員など，学級担任と日常的に情報共有する機会が限られている立場の教職員にとっては，共通の枠組みを用いて情報を整理・共有できるサポートツールが，共通理解を促す上で一定の役割を果たす可能性あると考えられる。一方で，すでに十分な情報共有が行われている場合には，サポートツールの使用は必ずしも必要とは感じられにくいことも示唆された。

したがって，サポートツールの意義は，すべての教員に一律に使用を求める点にあるのではなく，情報共有が構造的に難しい立場や状況において，共通理解を支えるための一つの手立てとして位置づけ，必要に応じて柔軟に活用できる点にあると考えられる。

6-5. 本研究の結果が示すサポートツールの使用の在り方

以上の考察から，本研究で用いたサポートツールは，教員の日常的な実践の中で常時使用されることを前提とするものというよりも，筆者が設定した支援の振り返りや支援の方向性を整理する場面において使用されることで，共通理解を促すよりどころとなるツールであると捉えられる。

本研究の結果からは，サポートツールの使用を一律に求めるのではなく，使用場面や使用頻度を教員それぞれの実践状況や勤務体系に応じて柔軟に位置づけていくことが，学校現場において受け入れられやすい使用の在り方の一つとして示唆される。

7. おわりに

7-1. 本研究のまとめ

本研究は，通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童への一貫した支援に向けて，教員間の共通理解を促すサポートツールを提案し，その活用の意義を検討することを目的として行った。

その結果，筆者が設定した，支援の方向性を検討する初期の話し合いや月末の振り返りといった場面において，協力者は，筆者の働きかけのもと，サポートツールを参照しながら，支援に関する情報の整理や共有を行っていたことが確認された。また，操作そのものに対する大きな負担感は示されなかった一方で，記録を継続することについては，日常業務の中で新たな取組として受け止められる場合があり，そのことが負担感につながる可能性も示唆された。

以上により，本研究で提案したサポートツールは，筆者が設定した限られた取組期間および検討の場において，児童に関する情報を整理・共有し，その情報をもとに教員間で支援の考え方や方向性をすり合わせていく過程を支える，共通理解を促すための一つのよりどころとして機能し得た可能性があると考えられる。

7-2. 本研究の意義

本研究の意義は，教員間の共通理解を「完成させるもの」としてではなく，「促すもの」と捉え直し，筆者が設定した場におけるサポートツールの使用のされ方に着目した点にある。共通理解を一つの結論として固定するのではなく，教員が確認や話し合いを通して認識を調整していく過程を支えるものとして位置づけたことで，本研究の枠組みにおいて，学校現場の実情に即した共通理解の在り方を捉える一つの視点を示すことができた。

また，サポートツールの使用を一律に求めるのではなく，使用場面や使用頻度を教員の実践状況や勤務体系の違いに応じて柔軟に捉えることの重要性を示した点も，本研究の意義の一つである。特に，日常的な情報共有が難しい立場の教員にとって，サポートツールが共通理解を促すよりどころとなり得る可能性を示唆したことは，今後の支援体制を考える上で一定の示唆を与えるものと考えられる。

7-3. 今後の課題

本研究には，以下の課題が残されている。

第一に，研究対象が限られた人数の教員による実践であった点である。そのため，得られた結果を他の学校や教員集団にそのまま一般化することには慎重である必要がある。今後は，筆者が所属する学校を対象としつつ，関与する教員の人数や立場を増やし，サポートツールの使用のされ方や受け止めの違いを検討していくことが求められる。

第二に，サポートツールの使用開始時と一定期間使用した後とで，活用のされ方や教員の受け止めがどのように変化するのかについて，十分に検討できていない点である。今後は，継続的な使用を通して，サポートツールの活用のされ方や教員の受け止めがどのように変化していくのかを，追跡的に検討する必要がある。

第三に，サポートツールは共通理解を促すよりどころとなり得る一方で，教員自身の観察や判断を代替するものではない点である。今後は，サポートツールによって整理・共有される情報と，教員が児童の様子を直接観察し，これまでの実践経験や専門的知見をもとに行う解釈や見立てとを，どのように位置づけ，どのように組み合わせて用いていくのかについて，さらに検討する必要がある。

以上の課題を踏まえ，今後はサポートツールの在り方を継続的に見直しながら，教員間の共通理解を促す実践的な手立てとして，学校現場における活用の可能性をさらに検討していくことが求められる。

8. 謝辞

本研究を行うにあたり，連携協力校の校長先生をはじめ，研究にご協力くださった 2 名の先生方に，心より感謝申し上げます。また，サポートツールの作成に際し，貴重なご意見をくださった若手教員，学年主任，通級指導担当の先生方にも，御礼申し上げます。さらに，本研究の遂行にあたり，多くのご助言をいただいた指導担当の先生をはじめ，教職大学院の先生方に，深く感謝申し上げます。

9. 参考・引用文献

福島県特別支援教育センター（2020）：小・中学校，高等学校におけるインクルーシブ教育システム推進のためのコーディネートハンドブック〔2020 年版〕．福島県特別支援教育センター．

早川薫，吉井勘人（2021）：小学校教師の特別支援教育についての認識の変化．教育実践学研究 26，2021，329-347.

池田吉史（2025）：通常学級における特別な教育的ニーズのある子どもの教育上の困難に対する包括的アプローチ．上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要，第 30 巻， 1 -10.

鏡良幸，佐藤愼二（2022）：通常の学級に在籍する支援を要する児童の「気付き」と早期支援―支援内容検討ガイドの作成と評価―．植草学園短期大学紀要，第 23 号，13-22.

菅野洋介（2009）：協働的デザイン・プロセスにおける可視化されたオブジェクトの機能．東北大学，経済学部，大学院経済学研究科，TMARG Discussion Papers，94.

文部科学省（2018）：小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　総則編．文部科学省．

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（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について．文部科学省．

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2023）：通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告．文部科学省．

小田郁子（2022）：子ども支援をめぐる教職員間連携のエスノグラフィー―異なる支援観を持つ異なる立場の教職員の連携はいかに生まれた―．共栄大学教育学部研究紀要，第 7 号，1-13.

高田純（2021）：小学校における特別支援教育体制の認知が教師の意識に与える影響―健常児・障害児・教師に生じる影響に注目して―．学校改研究紀要 2021，26-32.

高橋博紀（2023）：自立活動の視点を取り入れた一貫性のある支援を目指した連携強化～アセスメントシートと授業サポートメモの活用を通して～．群馬県総合教育センター，分類 : 101-08，令和 5 年度，282 集.

フリースクールＮへの聞き取り調査に基づく 不登校支援に対する学校の応答可能性

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　清水　洋孝

1. 研究の背景および目的

従来、不登校支援に関する政策対応や研究は、学校内における生徒指導体制の充実、専門職の活用、校内別室の整備等に焦点を当ててきた。政策対応として、文部科学省（2025）は、不登校児童生徒数が過去最多の35万人を超えた事態を受け、教育支援センターの機能強化や教育相談体制のさらなる充実を対策として掲げている。こうした公的な体制整備が進むなかで、専門職が現場で果たす役割についても実証的な検討がなされている。研究の一例として、高田・佐藤（2023）は、SSWが民間機関と学校を繋ぎ「学校外の居場所」を創出した事例を分析し、二つの知見を提示した。第一に、教育と福祉が重層的に重なり、一方が機能不全に陥った際にもう一方が補完し合う「冗長性」を備えた支援システムの必要性である。第二に、学校と外部の専門機関や民間団体とを媒介することで、児童生徒の生活を下支えする多様な資源をネットワーク化する役割の重要性である。このように、支援を幾重にも積み重ねていくこと（冗長性）の重要性が示唆される一方で、不登校児童生徒数が更新され続けている現状は、この問題が単なる個別の事象にとどまらないことを示唆している。不登校現象について、菊地・永田（2001）は、それを個人の問題に還元すべき教育病理として捉えるのではなく、むしろ伝統的な教育社会のありようや公教育の思想そのものの問い直しを求める性質を孕んだものとして位置づけている。

一方、こうした不登校現象のありように呼応する形で、オルタナティブな学びの場の一つであるフリースクールも歴史的な変遷を経て増加してきた。菊地・永田（2001）によれば、わが国のフリースクール等は1960年代半ばから増加を始め、80年代前半に急増したことが報告されている。さらに、加藤（2018）は、不登校児童生徒への対応として既存の学校制度に弾力的な運用の幅を持たせる政策が進められたことに呼応し、民間のフリースクールがその数を拡大させてきた経緯を指摘している。

こうした動向は、フリースクールと学校や行政との連携に関する研究の蓄積を促してきた。藤根（2019）によれば、わが国のフリースクールを対象とした従来の研究は、大きく二つの潮流に整理される。第一は、不登校をネガティブに捉える支配的な言説に対し、権利擁護の観点から対抗言説を分析しようとする「言説研究」である。第二は、学校とは異なるオルタナティブな空間での人間関係や支援のあり方、子どもの学習プロセスを明らかにしようとする「エスノグラフィー」である。さらに、近年の政策的な連携への注目の高まりを受け、連携のあり方をめぐって対立する二つの議論が現れている。一方は、組織間で同一の理念や目的を共有することを成功要因とする議論であり、他方は、こうした連携の成功を公教育への回収として批判的に捉える議論である。藤根（2019）は、学校と学校外組織という「権力が非対称な関係」において、互いに自律性を保ちつつ多様性を尊重する連携を構築する技法についての分析が必要であることを指摘している。

藤根（2019）が指摘するように、学校とフリースクールが互いに自律的であり、かつ多様性を尊重する連携を構築することは、不登校当事者である子どもの学びを保障するうえで極めて重要である。その際、フリースクールに対して、既存の学校が対処できない困難な課題をすべてそのまま引き受ける受け皿のような役割を求めることは適切ではない（加藤 2018）。一方で、フリースクールを名乗る組織の理念や実践は多様であり（藤根・橋本 2016）、フリースクールを経て再度学校を選択した子どもを受け入れる際に、

学校に対して、フリースクールの実践や課題のすべてを引き受ける役割を求めることもまた、適切とは言えないだろう。

この点に対し、武井（2021）は、子どもへの対応にかかわる「わからなさ」を大人の側が共有しあえる環境を手に入れることが、通常の学校を真に多様性のある空間とするために必要であると指摘している。わからなさの共有とは、多種多様な子が集うなかにあって、何が正しい対応で何が誤った対応なのかという不確実性を引き受けながら、その都度、暫定的な解決策を積み上げていくことである。そこには当然に不安も伴うが、その不安は相互にわからなさを確認し合う契機ともなり、また、子どもの特性や背景を理解したつもりになることや、個に応じた最適な支援を安易に先回りして提供することに対しても慎重になれるという。武井（2021）の指摘は、子どもへの具体的な対応を媒介とした連携のありようを示したものであり、互いの自律性と多様性を尊重しながら学校とフリースクールが連携を構築するうえで極めて示唆的である。

以上の背景に基づき、本研究では、特定のフリースクール（以下、フリースクールN）の事例分析を通して、次の2つの課題について考察する。第一に、対象とするフリースクールの学校との関係調整の事例から、その働きかけに対して学校がどのように応答し得るのか、その可能性を問う。第二に、子どもへの対応をめぐって「わからなさ」が内在する事例から、そのわからなさを共有するために学校がどのように応答できるのか、その可能性を問う。本研究の目的は、特定のフリースクールの事例分析を通じて、不登校支援に対する学校の応答可能性を考察することである。

フリースクールに軸足を置いた分析とする理由は、上述したように、フリースクールの理念や実践は多様であり（藤根・橋本 2016）、その内実を詳報することが適切であると考えたためである。また、事例として選択したフリースクールNは、児童生徒の囲い込みや保護者に選ばれることのみを目指したフリースクール（武井 2023）ではなく、後に詳述するように、子どもの存在やフリースクール自体の存在意義の観点から学校を肯定的に捉えるとともに、学校との関係を積極的に構築している。本研究の主題である「学校の応答可能性」を考察するためには、このような学校に対して開かれた姿勢を持つフリースクールの事例が必要であると判断した。なお、繰り返し述べるように、フリースクールの理念や実践は多様である。本研究の結果も、個別性を強く帯びたものと言えるかもしれない。したがって、知見の一般化には慎重になるべきである。本研究で得られた知見の広範な適用を目指すのではなく、その知見をそれぞれの学校が置かれている状況を踏まえて翻案し、学校とフリースクールの「自律的な」連携構築へと歩み出すことが、本研究の目指すところである。

2. 研究の方法

2-1. 研究の対象

本研究の対象は、A 県に所在するフリースクールNである。フリースクールNは、不登校状態にある児童生徒を主な対象として、学校外の学びの場として活動している民間の教育施設である。代表者であるT氏は、本施設を単なる学校教育の「受け皿（消極的な保護の場）」ではなく、子どもたちが「ありのままの自分」で過ごし、社会的な自立に向けて能動的に学びを構成していく「育ちの場」として位置づけている。設立以来、学習活動にとどまらず、多様なプロジェクト活動を通した他者との協働や、子どもを中心とした家庭・学校・地域との対等な関係調整を重視した活動を展開してきた点に特徴がある。

2-2. 調査の方法

本研究では、以下の二つの方法によってデータを収集した。

（1）継続的観察

フリースクールNにおける活動について、約半年間にわたり継続的な参与観察を行った。観察では、日常の学習活動やプロジェクト活動、スタッフと子どもとの関わり、保護者や学校とのやり取りなどを記録した。観察記録はフィールドノーツとして整理し、実践の特徴や変化の過

程を把握する資料とした。なお、本研究では子ども本人の語りや行動を直接分析対象とすることは避け、実践全体の構造や関係性に関わる側面に焦点を当てる。

（2）代表者への聞き取り調査

フリースクールＮの代表者であるＴ氏に対して、聞き取り調査を実施した。聞き取り調査では、フリースクールＮの理念や実践の意図、学校との関係構築の考え方、これまでの連携経験などについて聞き取った。なお、調査は、業務の障害とならないよう、日常の活動の空き時間を利用して短時間で行うこととした。記録は音声記録を行ったものもあるが、フィールドノーツとして整理されたものもある。整理された情報は、一言一句の正確性には欠けるが、以下に示すように、T 氏本人に本稿の記述内容の確認を行っているため、妥当性は担保されている。

2-3. 倫理的配慮

本研究においては、調査対象者のプライバシー保護に十分配慮した。フリースクール名および代表者名はイニシャル表記とし、個人が特定される情報はデータ収集の段階からすべて匿名化した。また、聞き取り調査に際しては、研究の目的および使用方法を事前に説明し、T 氏の同意を得たうえで実施した。さらに、本稿の記述内容が実践に照らして妥当であるか、T 氏に確認を行った。

3. 結果および考察

本章は、次のように進める。まず、Ｔ氏への聞き取り調査をもとにフリースクールＮの基本理念を説明する（3-1）。次いで、学校教育への復帰を目指そうとするある子どもをめぐる事例を示したうえで、その背景にあったＴ氏の思いを手がかりとして、第 1 の課題に迫る（3-2）。最後に、T 氏にとってわからなさが感じられた事例をもとに第 2 の課題に迫る（3-3）。なお、聞き取り調査を示す際、記録日と併せて、音声記録から引用した内容を「IV」、フィールドノーツから引用した内容を「FN」と表記する。

3-1. フリースクールＮの基本理念

フリースクールＮの基本理念は、「支援」という言葉に対する代表者 T 氏の独自の解釈、および「学校」という制度との距離感に端的に表れる。筆者が「登校支援型フリースクール」という呼称を使用する意図を尋ねたところ、T 氏は次のように答えた。

> 確かに学校に行くことを目的として支援をしているわけではない。自分は学校に子どもを引っ張って行きたいのではなく、子どもが学校に行きたいと思ったときに背中を押してあげたいと思っている。同時に、N に通いたいと思っているのなら、それも背中を押してあげたい。ただ、実際のところ、不登校になった子どもたちの多くは「学校に通いたい」と思っている。そう考えると、「登校支援型」という表現を使うことで、子どもも保護者も安心感を持つことはある。逆に学校を否定するような思想の子ども、保護者は入所をお断りしている。現状では、「登校支援型」という表現にしていることで、保護者からは肯定的なお話をいただくことが多い。また、同時に、学校に対しても意識をしている。学校から見ても、「登校支援型」と表現することで、Ｎに対する否定的な先入観は少なくなっているような気がする。また、学校とＮが連携して子どもたちの支援にあたるというイメージも持ってもらいやすくなっているように思う。ただし、N は学校に通えない子どもたちの受け皿というイメージではない。（2025/10/14 FN）

Ｔ氏が明確にするのは、フリースクールＮは学校の受け皿ではないということである。「登校支援型」を掲げるが、学校に行くことを目的化しているわけではない。しかし、不登校になった子どもたちやその保護者に安心感を持ってもらいたいという思いから、「登校支援型」を掲げている。また、学校に対するメッセージも内包する。「登校支援型」を掲げることで、学校とフリースクールＮとが連携して子どもの支援にあたるイメージを持ってもらいやすくなっているという

手応えをT氏は感じていた。

一方、他者へのメッセージとして使用される「支援」は、実践においては異なる意味が付与される。T氏は、フリースクールNの営みについて次のように述べる。

> フリースクールNは、子どもたちの支援をしているという意識はない。確かに、場所や機会を提供しているという意味では支援と言えるのかもしれないけれど、基本的には一緒に生活をしているという感覚なんです。（中略）支援という言葉は、どうしても支援する人と支援される人という上下の関係があるように感じてしまう。でも、ここではそうではない。私も子どもたちから学ばせてもらっているし、お互いさまなんです。(2025/10/28 IV)

T氏にとって、「支援」という言葉は支援する側とされる側という上下関係を想起させる。しかし、子どもたちとは一緒に生活をしているという感覚であり、T 氏自身も子どもたちから学ぶ「お互いさま」の関係である。そのような双方の関係性を重視する思いは、次の語りにも見られる。

> フリースクールNは、コーヒー屋（※1）をやる場所でも、修学旅行（※2）に行くための場所でもない。その時に在籍する子どもたちにとって、今、何をすることが大事なのかを、みんなで考えて、みんなでやることが大事だと思ってやってきました。(2025/9/11 IV)
> ※1、※2 ともにフリースクール N で取り組むプロジェクトである。

このように、その時に在籍する子どもたちにとって何が大切かを「みんな」で考えて、「みんな」で行うことが、フリースクールNの活動の本質である。繰り返される「みんな」という言葉から、T氏が、氏と子どもとの関係だけでなく、子ども同士の関係も重視していることが読み取れる。大人と子ども、子どもと子どもの関係を重視するからこそ、T氏は「支援」という言葉に違和を表明するのである。

以上のように、フリースクールNが掲げる「支援」は、安心感や協力への呼びかけといった他者へのメッセージとして使用される一方で、その内実では、その場を共有する主体間の相互的な関わりを重視するために敬遠されるような、両義性を持つ言葉である。「登校支援型」という呼称に託された制度的補完機能（受け皿）と、実践において貫かれる他者との対等な関係性。この二律背反を解消することなく、動的な均衡を保ち続けることこそが、フリースクールNの基本理念と言えよう。そして、こうした他者との関係の重視は、学校との関係構築にも見て取れる。

3-2. 関係構築に関する学校の応答可能性

ここでは、学校教育への復帰を目指そうとするある子どもXをめぐる事例を示す。ここでの記載は避けるが、この事例はWebでも公開されており、本稿ではその要約を示す。フリースクールNに通っていたXは、夏休みの終わりに「二学期から学校に行ってみる」ことを決めた。それは、この時期に準備をしていたフリースクール N でのプロジェクトからの離脱も意味していた。X には、学校生活への期待や二学期に予定されていた運動会への期待と不安、それだけでなく、プロジェクトから離脱することへの心残りという様々な感情が入り混じっていたという。T 氏は、プロジェクトの手伝いを依頼することはしなかった。なぜなら、Xの決断は並大抵なことではないと感じ、プロジェクトに引き込むことで、結局すべてが曖昧になってしまうことを危惧したためである。T氏は、そのときの自身の状態を「燻っていた」と表現する。Xが学校への復帰を表明した数日後、X からプロジェクトの手伝いをさせてほしいとの手紙が届いた。それでも T 氏は決断しきれなかった。しかし、次のやりとりがT氏を突き動かしたという。

T：Nをやめて今は学校に通えてるじゃん？

X：ええ？やめてないよ。だって、NはXにとって家族だもん。やめられないじゃん。

上記のやり取りをきっかけに、T 氏は X の思いを後押しする決断をすることができた。その

後すぐに、X が通う学校の管理職にプロジェクトについて説明をし、学校生活のことやフリースクールでのサポートの仕方などを話し合ったという。

さて、上記の事例を起点として、その背景にある思いを尋ねたところ、T 氏は学校とフリースクールの間にある、子どもの変容や歩みに対する認識の相違を次のように語った。

> 確かに学校に通えていることは良い。でもそれは学校に通っていることが良いのではなく、X が決めたことを実行しているから。そして、保護者には学校に通って良かったという表現であまり伝えて欲しくない。なぜなら、X の兄はフリースクール N に通っていて（中略）、学校に通っている X が良いとなるのであれば、学校に通っていない兄はダメだと保護者に捉えられてしまう。だからそういう表現ではなく、本人が決めたことを頑張っていることを認めて褒めてもらいたい。（中略）プレッシャーを感じているわけではないが、先生に諦められていると感じることは寂しいのではないか。フリースクールにいることで、学校も安心感があるのではないか。だからフリースクールに通うようになると、担任の先生方からの声掛けも減ってしまう気がする。（2025/9/25 FN）

上記の語りはあくまでも T 氏の捉えであり、学校側の捉えも聞く必要があることは言うまでもない。その前提を確認したうえで、学校がどのように応答できるのかを考えてみたい。

不登校は、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にある者（ただし、病気や経済的理由によるものを除く）」（文部科学省 2025）を指す。身体症状が主訴で登校できない子どもには、薬が効かない症状もある（藤田 2024）。また、貧困家庭の子どもは、経済的に困窮した生活を送るなかで学校社会とのつながりが弱くなり、登校する理由を見出せなくなる（梶原 2021）。教師だけでは対処できないことも多々あるし、何より担任教諭が登校再開を率直に喜ぶ姿勢は、児童を思うがゆえの誠実な善意に基づく正当な行為である。しかし、T 氏が示唆しているのは、学校教育への適応を成功指標とする制度的論理が、図らずも家族全体に及ぼしうる影響への危うさである。特定の居場所を正解として表現するメッセージは、家庭内において「学校に通っていない兄」への無言の圧力となりうる。ここには、個別の児童のみならず家族全体の状況を視野に入れた、フリースクール独自の媒介的な視点がある。

さらに、子どもがフリースクールという場を確保した際に生じる学校側の安心感についても検討が必要である。フリースクール N の利用者である Y は、担任の「学校においでよ」という言葉が負担であるとしつつも、それが全くなくなることへの寂しさを口にしている。教師が連絡を控えるのは多くの場合、心理的負荷を考慮した配慮であるが、武井（2021）が指摘するように、学校が支援の責任を外部に委ねることで応答可能性が停止し、子どもには諦めとして経験されるリスクを孕んでいる。

これらの課題に対し、学校の応答可能性として T 氏の語りが示唆するのは、登校という結果以上に「学校に通う決断をした本人の思い」に目を向けること、そしてその眼差しの向け方である。学校に通う決断を肯定すること自体は難しくないが、その言葉に真の意味を持たせるためには、決断の背景にある子どもの複雑な葛藤を知る必要がある。不登校児童生徒にとって、フリースクールは単に「学校に通えないから通う場所」以上の、アイデンティティを支える居場所（時には「家族」に等しい場）となっている可能性がある。本節で示した事例と T 氏の語りは、学校がフリースクールと連携する際に、フリースクールにおける日々の活動だけでなく、その子どもにとってその場所がどのような場所であるのかを把握しておくことの積極的な可能性を示唆している。

3-3. わからなさの共有に関する学校の応答可能性

学校教育への復帰を選択した子ども X をめぐる事例には、学校とフリースクールの連携における「わからなさ」を象徴する続報がある。登校を再開した X が涙を流す場面において、担任教諭は「無理はしなくて良い」というスタンスを示し、欠席時の学習についても「自宅かフリースクール N で進めてほしい」と提案した。これは、児童の心理的負担を考慮した誠実な配慮に基づくものといえるが、代表者 T 氏は、「3-1」で述べた通り、フリースクール N が学校の単なる「受け皿」や代行機関として固定化されることを危惧していた。

また、学校行事である音楽会をめぐっても、認識の相違が顕在化した。X は参加を希望しながらも不安を抱えていたため、T 氏はフリースクール N において連日、楽器の特訓を共に行った。しかし、いざ学校の練習に参加すると、担任と学級の子どもたちがより良い演奏を目指して曲を編集しており、X が練習してきたものとは異なる形となっていた。予期せぬ変化に直面した X は一時的な恐怖を感じたが、最終的には「特訓に付き合ってくれた T 氏のために出る」という決意を語り、当日は非常に豊かな表情で演奏を遂行した。

ここで強調すべきは、曲の編集は担任と学級児童の向上心から生じた誠実な教育活動の結果であり、否定されるべきものではないという点である。しかし、この善意による活動が、結果として X のような繊細なプロセスにある児童に混乱をもたらした事実に、支援の現場における解消しきれない「わからなさ」が潜在している。こうした事態に対し、フリースクールが学校行事に直接参画して意見を述べることは、現状の制度下では現実的な解とは言い難い。フリースクールの理念や実践は極めて多様であり（藤根・橋本 2016）、その質と評価に関する議論が発展途上であることに鑑みると（加藤 2018）、性急な介入は混乱や軋轢を生じさせる恐れがあるからである。この点については、T 氏も以下のように認めるところである。

> フリースクール N にはフリースクール N の役割があって、学校には学校の役割がある。その線引きは、私ははっきりしていると思っています。（2025/9/16 IV）

学校の応答可能性として考えられるのは、武井（2023）が指摘するように、学校とフリースクールとが状況に応じた暫定的な解決策を都度模索することである。しかし、ここで指摘したいことは先行研究の指摘の追認ではない。榎沢（2004）によると、教師は「役割存在」と「役柄存在」という 2 つの規定ができる。役割とは、相手との関係により規定され、共軛的に行われる社会行動一般のことである。役柄とは、役割行動が制度化されることによって成立する、地位ないし部署の既成化に適応する次元での役割のことである。教師は、制度化された行動を遂行するだけでは役柄存在であっても、必ずしも役割存在とは言えず、ゆえに、教師は子どもとの関わりのなかで自らの役割を省察しなければならない。そして、榎沢（2004）は、相手によって「私」が揺さぶられ、自己変革を迫られ得るのは、相手がそれだけ近い存在であることによるという。相手との間にさまざまな夾雑物が入り込めば、私は相手により直接揺さぶられることが難しくなる。

暫定的な解決策を都度模索することは、単に解決策を生み出すことだけに意義があるのではない。それは、教師が自らの役割存在を省察する可能性を有するものである。そのためには、フリースクールが学校にとって近い存在であることが求められる。その近さとは、ケース会議の同席のような物理的距離の近さだけでなく、教育理念の近さも含まれる。例えば、本研究が取り上げたフリースクール N からは、他者との関係を重視する教育理念を窺うことができた。これは、学校教育の理念とも重なる部分があるだろう。こうした教育理念を紐帯としながら、T 氏が感じ取っていたように、学校とフリースクールそれぞれが役割を自覚し、子どもとの関わりを持っていくことが、互いに自律的であり、かつ多様性を尊重する連携構築（藤根 2019）にもつながるものと考えられる。

4. 結論

本研究では、フリースクールＮの事例分析を通じて、不登校支援に対する学校の応答可能性を考察した。第 1 の可能性として、フリースクールに通う子どもにとって、そのフリースクールがどのような居場所となっているのかに目を向けることを示唆した。第 2 の可能性として、教育理念の共有を図り、それを紐帯として役割を自覚しながら状況に応じた暫定的な解決策を都度模索していくことを示唆した。

フリースクール等に関する検討会議の報告書（2017）によれば、フリースクール等が所在する自治体でも、約半数の自治体では連携が行われていない。また、連携が行われている自治体でも、その多くは教育委員会の職員によるフリースクール等への視察に留まっている。報告書でも指摘されているように、教育委員会・学校と民間の団体等が連携した支援の充実を図ることは不可欠であろう。その際、一歩踏み込んだ考えとして、同報告書で提案されているフリースクール同士のピア・レビューによる、認証評価の仕組みに学校が参画するということも考えられるかもしれない。ただし、その際に、学校側がフリースクールを評価するという関係を取れば、結果としてフリースクールが学校教育の「受け皿」に位置付けられかねないことには注意を払う必要がある。

本研究は、単一のフリースクールのみを扱っている。したがって、得られた知見は、フリースクールＮの実践的蓄積や代表者であるＴ氏個人の経験に依存したものである。しかしながら、事例選択や分析に際しては、成功例の紹介ではなく、現在も進行中であったり、「わからなさ」を内在したりする点に焦点を当てた。それによって導かれた 2 つの示唆は、実践の個別性を超えて他の学校・フリースクールを捉える視点として機能する可能性を持つと考えられる。

今後の研究では、学校とフリースクールとを往来する子どもを学校はどのように迎え入れているのか、また、学校とフリースクールはお互いの理念をどのように共有し、受容ないし対立しているのか、といった問いを探究することが期待される。不登校児童生徒数が過去最多となった今日、こうした研究課題への取組は急務である。

【註】

（1）フリースクールＮ は、学校や教育委員会などと精力的に連携を図っている。学校でのケース会議に参加を要請されることもある（2025/11/25 FN）。

○．参考・引用文献

榎沢良彦（2004）『生きられる保育空間－子どもと保育者の空間体験の解明－』学文社

フリースクール等に関する検討会議（2017）『不登校児童生徒による学校以外の場での学習等に関する支援の充実～個々の児童生徒の状況に応じた環境づくり～　報告』（https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1382195_1.pdf）

藤根雅之（2019）「オルタナティブスクールの連携の技法－傘となる集合行為フレームの創発過程－」『教育社会学研究』第 104 集、237-257 頁。

藤根雅之・橋本あかね（2016）「オルタナティブスクールの現状と課題－全国レベルの質問紙調査に基づく分析から－」『大阪大学教育学年報』第 21 号、89-100 頁。

藤田光江（2024）「不登校の実情と対応」『心身医学』第 64 巻、第 2 号、113-118 頁。

梶原豪人（2021）「なぜ貧困家庭の子どもは不登校になりやすいのか－不登校生成モデルを用いた実証研究」『教育社会学研究』第 109 集、51-70 頁。

加藤美帆（2018）「フリースクールと公教育の葛藤とゆらぎ－教育機会確保法にみる再配分と承認－」『教育学研究』第 85 巻、第 2 号、39-49 頁。

菊地栄治・永田佳之（2001）「オルタナティブな学び舎の社会学－教育の〈公共性〉を再考する－」『教育社会学研究』第 68 集、65-84 頁。

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の概要』

（　　https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf）
高田俊輔・佐藤菜々子（2023）「スクールソーシャルワーク実践における教育と福祉の連携・協働とは何かー『令和 3 年度 SSW 活用事業実践活動事例集』に着目してー」『上越教育大学研究紀要』第 43 巻、81-94 頁。
武井哲郎（2021）「新しい日常における学習機会の多様化とその影響」『教育学研究』第 88 巻、第 4 号、15-27 頁。
武井哲郎（2023）「多様な学びのニーズに応えるフリースクールの実態とその課題」『日本学習社会学会年報』第 19 号、12-15 頁。

他者と関わり合う力を育む学級経営の在り方

－「ステーション授業構想」を核とした実践による検討－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　須藤　亮佑

1. 問題の所在

1-1. 協働する力が求められる背景

現在は将来の予測が困難な VUCA と言われている。第 4 期教育振興基本計画（文部科学省，2023）では「持続可能な社会の創り手の育成」及び「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を基本方針としている。同計画では，「持続可能な社会の創り手」を目指す上で，他者を価値のある存在として尊重し，協働しながら社会的変化を乗り越えることの重要性を示している。また，日本社会に根差したウェルビーイングとして，個人が獲得する能力や要素の他に，利他性や協働性，社会貢献意識など，人との繋がりに基づく協調的要素も重視している。さらに，生徒指導提要（文部科学省，2022）においても，社会的資質・能力の発達を支えることの重要性を示している。これらから，今後の社会や学校教育において，他者と関わり合うことの重要性が高まっていることが考えられる。

1-2. 学校教育における学級集団と対人関係形成

学校教育においては，学級経営を中心に対人関係を深めることが求められている。文部科学省は小学校学習指導要領（2017）や生徒指導提要（2022）において，学級経営の充実を通して児童相互のよりよい人間関係を構築することを求めている。また，相互関係が深まった集団における学びを重視している。日本の学級集団は日々の生活の中で多様な活動が作用し合って形成される共同体としての集団を基盤とし，生活や学習，児童生徒同士の関わりを通した心理的な発達を促すことが学級の目的とされてきた（河村，2010）。つまり，日本の学校教育では学級集団の成立を暗黙の前提とし，その上で形成される対人関係を基盤として，児童生徒の育成が図られてきたと捉えられる。

1-3. 学校現場の「他者との関わり」の課題

学校教育が学級での対人関係形成を求める一方で，他者との関わりに課題をもつ子どもの存在が指摘されている。「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の概要」（文部科学省，2025）によると，小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数や暴力行為の発生件数は，過去最多を記録している。また，同調査において，「いじめ被害を除く友人関係をめぐる問題の情報や相談があった」と把握された不登校児童生徒の総数は，小・中学校で 46,624 人となっている。これは，不登校児童生徒全体に対し，不登校の要因の一つとして「友人関係」が関与していることを示している。これらの調査結果から，子ども達において対人不適応や対人関係形成における課題が存在することがわかる。

1-4. 児童の関わり合いの変容と課題

近年では，多様なライフスタイルが尊重され，親しい他者との継続的な関係をもたなくとも生活が成り立つ社会的環境が形成されている。こうした社会的背景のもと，古屋（2023）は，児童期においてギャング・グループが消失し，多様な仲間と関わる経験が不足していることに加え，新型コロナウイルス感染症の影響による直接的な人間関係の体験不足が児童の発達に及ぼす影響を課題として指摘している。また，渡辺（2019）は，幼児期から子ども同士で遊ぶ経験そのものが減少していることを指摘している。

これらの指摘から，子ども同士が共に過ごし，関わり合う機会が減少している現状がうかがえる。幼児期や児童期における集団経験の不足により，友達と関わる際の考え方や行動を十分に学ぶ機会が減少してしまい，「関わり合い」自体

に抵抗感を抱く児童が生じる可能性がある（渡辺・相川，2020）。さらに，児童の対人関係能力の低下は学校集団への不適応の一因となる可能性が示されており，学級において学び合い，育ち合う環境が成立する以前の段階において，集団そのものを成立させることに困難を抱える学校現場の実態が指摘されている。

以上から，協働を重視した人間関係の形成を求める国の方針と，人間関係に不安や課題を抱える児童が一定数存在する学校現場の実態との間には，乖離が見られる。赤坂（2023）は，集団で生活することに困難を抱える子どもが一定数存在し，集団生活に必要な価値やスキルを意図的に学ぶ必要性を指摘している。学級経営において，他者との関わり方を学ぶ時間をカリキュラムの中に位置付けることが求められている。

1-5. ソーシャル・スキルトレーニングと課題

藤枝（2020）は，子どもの学校適応を向上させるためには，ソーシャル・スキルを意図的に教え，獲得させることの重要性を述べている。渡辺（2019）は，ソーシャル・スキルについて，「対人関係を円滑に築き，そして維持するためのスベやコツ」であり，抽象的に捉えていた対人関係の在り方を，具体的な考え方や行動，感情の受け止め方として具体化したものとしている。ソーシャル・スキルを身に付けるための教育実践はソーシャル・スキルトレーニング（以下 SST）がある。これは，人間関係における課題を学習によって解決していくための指導法である（渡辺，2019）。藤枝・相川（1999）は，学級全体を対象とした SST が児童の社会的なスキル向上に与える影響を評価している。しかし，単発的な実施では効果は見られず，継続的な実施や教師による日常的な働きかけが必要であることも指摘されている（藤枝・相川，1999；岡田・赤坂，2018）。このことから，SST の効果を児童に定着させていくためには，教師が意図的に継続性のある指導をすることが課題であることがわかる。

以上のことから，学級においてソーシャル・スキルを児童に定着させるためには，指導の継続性を確保するために学校生活全体を通した一貫した学級経営の構造の必要性が考えられる。

1-6.「ステーション授業構想」

教科や教科外を一貫して，継続的に人間関係を向上させるための学級経営の方法として，「ステーション授業構想」（赤坂，2011）がある。これは，児童の対人関係において重視したい価値やスキル，態度を学校生活において一貫・継続的に指導をする構想である。先行研究において，共同体感覚の向上や協働的な学習過程への効果，学級満足度の向上などが確認されており（鳥居ら，2022；寺岡ら，2023；寺岡，2024），学級での対人関係の促進に効果的な学級経営の構想である。このことから，学習場面や生活場面を一貫して捉える「ステーション授業構想」では，ソーシャル・スキルの定着に資する学級経営の在り方の一つであると考えられる。

2. 研究の目的

以上から，本研究の目的は特別活動（SST）で学んだ対人スキルの定着・習慣化に資するため，「ステーション授業構想」に基づく学級経営の手立てについて明らかにすることとする。

3. 研究の方法

3-1. 調査対象・調査期間

A 県内公立小学校　第 4 学年児童 25 名
2025 年 9 月上旬～2025 年 10 月下旬

3-2. 対象の児童の実態

対象の学級は 1 年生の時から単級のため，児童同士の関係は成立している。授業中の私語は少なく，発言は多い。当番活動においても多くの児童が役割を遂行している様子が観察された。学級目標を「For everyone」とし，学級担任は児童の主体性や協力性，話し合いを学級経営で意識している。定期的に学級会を行っており，児童参画による自治的な集団の育成を見越した活動がなされている。しかし，班内の話し合いの場面になっても，班員の方へ体を向けない児童がいることが筆者の参与観察により確認された。また，友達同士の言い争いの場面もあった。学級担任

へのインタビューでは，学級内で助け合いや話し合いを重視していることが示された。

3-3.「ステーション授業構想」のデザイン

本研究では，赤坂（2011）の「ステーション授業構想」を基に学級経営を図 1 のようにデザインする。核となる授業（以下ステーション授業）において，学級で重視したい価値やスキルを取り上げ，学習場面や生活場面で一般化を図るためのものである。「ステーション授業構想」では，「快・感動の体験」「継続性」「日常化」をコンセプトとしており，この 3 つを保障していく。「快・感動の体験」とは，児童が楽しく感じたり，心地よく感じたりする授業や活動の実践である。本研究では，ステーション授業で特別活動の授業を設定し，SST を行い，対人関係に関するスキルを学ぶ場とする。それに加えて，本研究においては，「継続性」を保つために，15 分の学級活動（朝の活動）の時間を設け，短時間の SST（以下ショート SST）を行う。ステーション授業において，学んだ対人スキルは学習場面や生活場面において活用できるようにし，「日常化」を図っていく。本研究においては，学習場面に焦点を当て，教科の授業における他者との関わり合いを通して対人スキルの定着を図る。

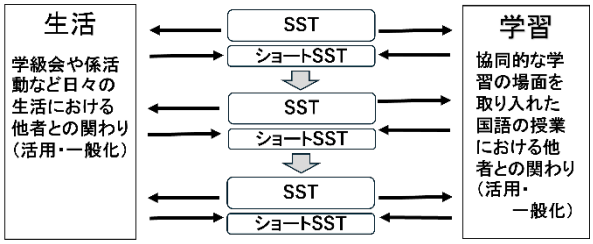


図 1　本研究の「ステーション授業構想」

3-4. SST の標的スキルと実施方法

標的スキルの設定においては，児童へ友達との関わり方における困り感についての記述式アンケートをとった。アンケート結果や児童の実態を元に，児童に不足していると思われる「聴き方」「話し方」「あたたかい言葉がけ」を標的スキルとして設定し，学級担任の了承を得た。

SST は，渡辺ら（2019）を基に，表 1 に示した【インストラクション】【モデリング】【リハーサル】【フィードバック】の 4 ステップで構成する。ステーション授業では，標的スキルを理解し，獲得することを目的とし，それぞれに応じた特別活動の授業を構成し，2 週に 1 度実施した。

表 1　SST の 4 つのステップ

インストラクション	これから学習するスキルがどんな場面で役に立つのか、その不足がどんな問題を引き起こすのかを説明して、学習する動機付けをする
モデリング	これから学習するスキルのやり方を、教師や指導者が具体的にやってみせて、その行動に含まれる、細かい行動や実行の仕方を示す
リハーサル	ロールプレイ、グループディスカッション、ワークシートなどを活用し、子どもにスキルを練習する場を提供する
フィードバック	子どもが実行した行動に対して、うまくできた場合には褒め、そうではない場合には具体的な助言をする。褒める（認める）ことで学んだ行動を活用しようという子どもの意欲が向上する

3-5. ショート SST

ショート SST は，SST での学びを継続していくことを目的とした。そのため，短時間の活動を週に 1 回，朝の学級活動の時間に設定した。活動のねらいは，直前の SST の標的スキルを対象とした内容に関するものに設定した。流れは，「①ねらいと活動の説明」，「②活動の実施」，「③フィードバック」の構成とした。

3-6. 教科の授業における関わり合い

教科の学習場面において SST で学んだスキルの定着を図る上で，児童がスキルを活用した際に肯定的なフィードバックを行うとともに，その行動の価値や意味を学級全体にも共有することが求められる。これは，フィードバックを通して，児童がスキルの活用を意識しやすくなることを目的とするためである（赤坂・水流，2025）。そのためには，教科の授業内で対人スキルを活用する場面を教師が意図的に設定することが求められる。そこで，本研究では国語科の授業において協同的な学習の場面を設定した。国語科は小学校において毎日授業があり，言語活動における他者との関わり合う学習活動を設定しやすい。本研究では，9 月中の国語の授業（全 14 時間）を筆者が担当した。授業内でペアやグループで学び合う活動を取り入れ，他者と関わり合う学びを通して，対人スキルを児童が活用し，習慣化していくことをねらいとした。

3-7. 調査方法

①ソーシャル・スキルに関する量的アンケート

児童のソーシャル・スキルの変容を把握するため，金山ら（2003）や藤枝（2011）が作成したアンケートを参考に，「聴き方」「話し方」「あたたかい言葉がけ」の 3 領域からなる 17 項目のアンケートを作成した。各項目について，児童が自己評価により 5 段階で回答する形式とし，調査は実践前後に実施した。得られた回答は項目ごとに得点化し，平均値を算出して分析した。

②教科授業における自由記述による関わり方の振り返り

授業の終末に，児童の学習場面における友達との関わり方を自由記述で振り返りをさせた。記述内容は，授業中の友達との関わり方や話し合いにおける自身の行動についてである。当初は毎授業での実施を計画していたが，授業時間の確保を考慮し，実際には単元末にまとめて実施した。得られた自由記述データは，計量テキスト分析ソフトウェアである KH Coder（樋口，2022）を用いて分析した。KH Coder は記述を客観的に語と語の繋がりとして可視化することができる。調査では，共起ネットワークを作成し，語の出現傾向及び，語同士の関連性を検討した。

③SST に関する記述式アンケート

1. すどう先生と取り組んだソーシャル・スキルトレーニング（「聴く」「話す」「あたたかい言葉がけ」）の中で、心に残っているものはどれですか。丸を付けて、その理由を自由に書いてください。

2. すどう先生と取り組んだソーシャル・スキルトレーニング（聴く・話す・あたたかい言葉かけ）と、ソーシャル・スキルトレーニング　ショートバージョン（朝の活動）よさを感じましたか？「はい」か「いいえ」を丸で囲んでください。「はい」の人は、くわしく教えてください。「いいえ」の人はその理由を教えてください。

図 2　児童アンケート内容

SST に対する児童の認識を把握するため，記述式アンケートを実施した。アンケートでは，3 つの標的スキルのうち児童にとって最も印象に残ったものとその理由を記述させた。また，SST の取組を通して感じたよさについて自由に記述させた（図 2）。これは，SST のよさを感じた児童のみが記述回答するようにした。これらの記述内容をもとに，児童が SST のどのような側面に価値を見出しているのかを記述内容ごとに分類しながら分析した。

4. 研究の実際

4-1. 特別活動（SST・ショート SST）

表 2　SST 活動内容

	聴く（9. 8）	話す（9. 22）	あたたかい言葉がけ（10. 9）
インストラクション	**聴くことの大切さとは？** ○聴く＝傾聴 ①情報を手に入れる ②相手に安心や喜びを与える ③相手と心地よい関係をつくる	**話すことの大切さとは？** ○話す＝自分のことを伝える ①自分のことをわかってもらえる ②誤解がなくなる ③よりよい協力に繋がる	**あたたかい言葉とは？** ○よい気持ちになって心があたたかくなる ①相手をあたたかい気持ちにする ②友達とのトラブルを防ぐことができる ③自分も相手も大切にする関係になる
モデリング	教師の悪い「聴き方」の例から、気をつけるポイントを確認する **～提示したポイント～** 「目を見て・体を向けて・うなずき・最後まで・質問して」	教師の悪い「話し方」の例から、気をつけるポイントを確認する **～提示したポイント～** 「その場に合った声の大きさ・相手を見て・口をはっきり開けて・笑顔で・身ぶり手ぶり・伝えたいことが伝わるよう」	学校生活の事例をもとに、どのような言葉をかけるか考える **～提示したポイント～** 「ほめる（認める）・感謝する・応援する（励ます）・心配する」
リハーサル	**ワーク：「聴く活動」** ペアとなり、お互いの話をポイントを意識しながら聴く	**ワーク：「さいころトーク」** グループ内で、お題に沿って、ポイントを意識しながら話す	**ワーク：「4種類の言葉かけを考えよう」** 他の事例で、どのような言葉をかけるべきか、4つの種類をもとに考える
フィードバック	・児童はワークシートに活動の振り返りを記入 ・教師は授業内の児童の様子やワークシートの内容を学級全体へフィードバック ・学校生活で生かしていくように促す		

表 3　ショート SST 活動内容

実施日	ワーク名	ねらい	内容
9/9	ステレオゲーム	相手を見て話を聴く	4～5人が一文字ずつ同時に話した言葉を当てる。
9/16	イエス・ノーゲーム	質問する	ペアとなり、「イエスかノー」で答えられる質問を30秒間続ける。
9/30	ナンバリング・ゲーム	話を整理する	「好きな食べ物」について、ナンバリング（1つ目は～、2つ目は～）をして話す。
10/7	スリーワード・トーク	短くまとめて話す	話したいことについて3つの単語で説明する。
10/16～10/21	チャレンジカード	あたたかい言葉を使う	1週間、日常で使ったあたたかい言葉を記録し、友達の様子や自分の気持ちをカードにまとめる。1週間後、カードを基に友達と交流して振り返る。

児童には，本実践を「For everyone プロジェクト」という活動名で伝えた。また，SST を学級の友達とよりよい関わり合いをするための学習として説明した。SST で学んだソーシャル・スキルを学校生活の中で活用していくことを目的として共有した。SST は表 2 に示した計画に基づいて実施した。インストラクションでは，標的スキルと対人スキルとの関係性を示した。モデリングでは，標的スキルに関する行動指標をポイントとし，イラストを用いて児童と確認した。リハーサルでは，ペアやグループによるワークを設定した。フィードバックでは，児童同士による振り返りに加え，教師からのフィードバックを行い，学校生活場面での活用を意図した。

ショート SST では，表 3 に示す通り，直前の SST の内容に焦点を当てた短時間の活動を行った。活動前には，日常場面におけるソーシャル・

スキルの活用について振り返る時間を設けた。

また，大学院後期授業の開始に伴い，10 月以降は筆者が介入できる機会が減少し，教師によるフィードバックの回数が減少してしまった。そのため，日常場面でのソーシャル・スキルの活用を児童自身が記録する活動を計画し，児童によるフィードバックの機会を補完した。

4-2. 学習場面（教科の授業）

担当した国語の授業では，他者との交流や協同的な学びの場面を毎時間設定した。具体的には，自身の意見や作品を友達と交流したり，課題について話し合って考えたり，ロールプレイをしたりする活動である。活動の前には，SST で示した行動指標をイラストと共に提示して意識づけを図った。スキル活用が確認できた際には，活動中や終了後に教師からフィードバックを行い，全体に共有した。また，授業後は「関わり方の振り返り」により，他者との関わり方について自己フィードバックも行った。授業中には，友達に体を向けてうなずきながら話を聴く姿や，発表時に先頭の座席の児童は体を後方へ向け，学級全体の方向を見て話す姿が見られた。

5. 結果と考察

5-1. ソーシャル・スキルに関するアンケート

ソーシャル・スキルに関するアンケートについて，学級在籍児童 25 名（n＝25）を対象に実施前後の平均値と標準偏差を算出した（表 4）。対応のある t 検定をすべての項目で行った結果，ほとんどの項目で有意な変容は認められなかった。

有意差が見られなかった要因として，本実践が短期間であったことや，学級単位での実施による児童数の少なさが影響した可能性が考えられる。また，本調査は自己評価であるため，実践前から比較的高い得点を示した項目が多かったことも統計的な変容が検出されなかった一因として考えられる。一方で，SST では「うなずき」として意図的に取り扱った「あいづちをうつ」という行動指標に対応する 1 項目で有意差が認められた。また，「聴き方」「話し方」「あたたかい言葉がけ」それぞれの行動指標が含まれる項目においても平均値の上昇が見られた。以上の結果から，本研究の実践によって児童のソーシャル・スキルに一定の影響を与えたことが示唆される。

5-2. 教科授業における自由記述による関わり方の振り返り

筆者が行った国語科授業（第 1・2・9・14 時）における児童の自由記述を対象に KH Coder を用いて共起ネットワーク分析を行った（図 3~6）。「聴き方」に関する SST 実施前である第 1 時の記述では，「自分」「意見」「言う」「言える」といった語が同一の共起関係を形成しており，自己

表4　ソーシャル・スキルに関するアンケート（n＝25）

		項目	実践前M(SD)	実践後M(SD)	P
聴き方	1	友達の話を聞いているときは、自分のしていることをやめて、最後まで話を聴いている	4.28(0.61)	4.28(0.61)	1.000
	2	友達が話しかけてきたときは、相手の方に体を向けて話を聴いている	4.28(0.68)	4.52(0.50)	0.136
	3	友達の話を聞いているときには、「うんうん」「へえー」など、あいづちをうちながら聴いている	4.08(0.81)	4.52(0.56)	0.004
	4	友達の話を聞いているときには、相手が話しやすいように、自分の思ったことや、感じたことも伝えている	4.04(0.61)	3.88(0.60)	0.294
	5	友達が話しかけてきたときは、相手の目を見ながら話を聴いている	4.28(0.61)	4.40(0.76)	0.502
話し方	6	友達と話すときには、相手の方を見て、話している	4.46(0.66)	4.60(0.58)	0.134
	7	友達と話すときには、口をはっきりとあけて話している	4.04(0.73)	4.13(0.73)	0.647
	8	友達と話すときには、その場に合った声の大きさで話している	4.24(0.83)	4.44(0.77)	0.260
	9	友達と話すときには、一番伝えたいことを相手に分かるように話している	4.32(0.75)	4.24(0.60)	0.574
	10	友達と話すときには、話の中身の順番を考えて、話している	3.80(0.65)	3.88(1.09)	0.703
	11	友達と話すときには、笑顔で話している（時には身ぶり手ぶりを入れて）	4.12(0.67)	4.16(0.80)	0.746
あたたかい言葉がけ	12	悲しそうにしていると、よく「どうしたの」とこえをかけている	4.52(0.59)	4.32(0.79)	0.202
	13	友達に対して「がんばっているね」などのはげましの言葉をかけている	4.00(0.66)	4.16(0.80)	0.560
	14	友達に「すごいね」「じょうずだね」と、よくほめている	4.08(0.81)	4.28(0.73)	0.233
	15	友達が自分に対して、うれしいことをしてくれたときに、すなおに「ありがとう」と言える	4.48(0.65)	4.60(0.58)	0.327
	16	友達がなにか、しっぱいをしてしまっても、やさしく注意しているほうだ	4.16(0.75)	4.24(0.83)	0.603
	17	友達と話していて、相手が楽しそうに話していると感じることがある	4.48(0.65)	4.52(0.59)	0.770

注）$p < 0.05$　注）M は平均値、SD は標準偏差を示す

の意見を出すことに集中している様子がうかがえた。SST 実施直後の第 2 時では，「最後」「目」「見る」「体」「向ける」「うなずく」といった語が共起関係を示し，SST において提示した行動指標に対応する語句がまとまって抽出された。さらに，第 9 時においては，「目」「向ける」「見る」「体」「最後」「うなずく」といった語が同一の共起関係を構成しており，「聴き方」に関する行動指標が一体的なまとまりとして捉えられた。第 14 時は「話し方」に関する SST 実施後の授業であり，「聴き方」に関する語群に加えて，「大きい」「声」「合う」「場」及び「口」「はっきり」「あける」といった「話し方」の SST で示した行動指標に対応する語が，それぞれ同一の共起関係内で抽出された。また，「ソーシャルスキル」「きく」「話す」「意識」「質問」「うれしい」という語も共起関係を示した。

以上の結果から，SST 実施前は自己の意見表出に関する語が中心であったが，実施後の第 2 時では「目」「体」「向ける」「うなずく」など，他者の話を受け止める行動を示す語が抽出された。第 9 時にはこれらの語が共起関係を示し，第 14 時では「話し方」に関する語群も加わった。

これらから，SST を通して，児童の対人スキルの習慣化が促され，自己志向的なものから他者志向的なものへと変化した可能性が示唆される。

5-3. SST に関する記述式アンケート

①印象に残ったものとその理由

児童のアンケートでは，「聴き方：9 人　話し方：3 人　あたたかい言葉がけ：13 人」という結果となった。選んだ理由の自由記述では，「理由はきくときにうなずいたり，理由をきいたりしているし，相手の方を見て話をきいたりしたから。」「聴くのソーシャル・スキルトレーニングをやる前は，話している人の方を向いていない人がいた。でも，このソーシャル・スキルトレーニングをやったら話している人の方を向く人が増えたから」と，SST を活用した具体的な経験に基づく記述が多く見られた。また，「よく聴くと相手もいい気持ちになったから 3 つの中で聴くが心に残りました。」「あたたかい言葉がけをした

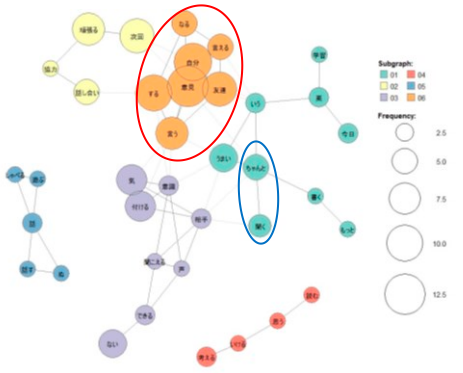


図 3　1 時間目の関わり方の振り返り

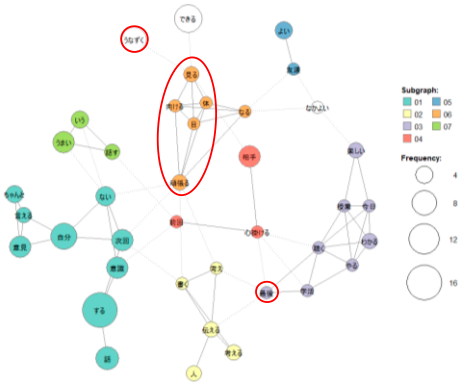


図 4　2 時間目の関わり方の振り返り



図 5　9 時間目の関わり方の振り返り

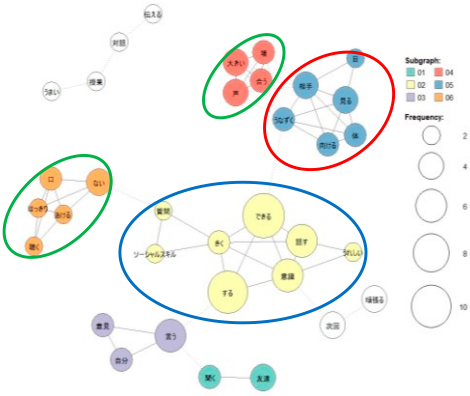


図 6　14 時間目の関わり方の振り返り

ら自分も友達も笑顔になっていい気持ちになったから」など，標的スキルと対人関係を結びつけた記述も見られた。

②SST のよさに関する記述

表 5　SST のよさに関する自由記述の分類

分類	記述内容の概要	件数
SST活用の経験	ソーシャル・スキルトレーニングをはじめた時、みんな聴く、話す、あたたかい言葉がけを意識できた/いい経験になった/「きく」「話す」を意識した/体を向けてや、相手の目を見て等を意識でき/自分の言いたいことや言えないことを話すようになる/話すやきくができるクラス	8件
対人関係の促進	よりよいクラス/仲も深まり/みんなが仲良くなっている感じ/友達ともよりよく関われる/思いやりにつながる/仲の良いクラスになった/友達との話が楽しくなった/クラスがとてもやさしくなる/みんなが仲が深まると思っている	8件
ショートSSTのよさ	楽しかった/わかりやすく説明ができていて/勉強になっていい/朝の短い時間/生活に活かせていい/ちゃんと学べてうれしかった/よい学び方	6件

児童の記述は，内容に基づき 3 つの観点で整理した（表 5）。児童の記述は「SST 活用の経験」「対人関係の促進」「ショート SST のよさ」に分類された。これらの記述には，標的スキルに焦点を当てた記述や，学級内の対人関係の変容についての記述が確認された。

記述式アンケートの結果から，SST で取り扱った語句やソーシャル・スキル活用の経験に基づく記述が見られ，標的スキルが児童の言語表現や生活の中に取り込まれている様子が確認された。これらの記述から，具体的な行動指標を示し，授業や生活場面で活用の機会を設定したことによって，児童にとってスキルの意味づけを促した可能性が示唆される。また，SST のよさに関する記述には，標的スキルと対人関係を結び付けて捉える内容が多く見られた。相川（1999）は，SST において，「スキルが対人関係にとってなぜ必要なのか」理解させることの重要性を指摘している。本研究では SST のインストラクションでスキルの必要性や人との関わりとの関連を意識的に示したことが，児童の理解を深めたと考えられる。さらに，ショート SST について，「楽しい」「勉強になる」と捉える記述があったことから，短時間でも継続的に実施し，楽しさと学びの両立を図った構想が，児童の主体的な参加や継続的な取り組みを支えた可能性が示唆される。

6. 結論

本研究は，特別活動における SST で学習した対人スキルを，「ステーション授業構想」に基づき学級経営全体に位置付け，継続的に扱う実践の効果を検討することを目的とした。

量的アンケートでは，SST で意図的に扱った行動指標に対応する 1 項目で有意差が確認された。また，他の SST で取り扱った項目の平均値は上昇の傾向が見られた。このことから，具体的に提示した行動指標において児童の対人スキルに関する自己評価が変容したと考えられる。児童の記述の分析からは，SST で取り扱った語句や行動指標に対応する表現が多く用いられており，標的スキルが児童の言語表現の中に取り込まれている様子が確認された。これらの結果から，対象とした児童に標的スキルの定着や習慣化が促進された可能性が示唆される。

標的スキルを具体的な行動として明確に示し，授業や生活場面で活用の機会を設定した学級経営の構造が，児童の対人スキルの定着や習慣化を支える上で一定の役割を果たしたと考えられる。また，SST のよさに関する記述には，標的スキルと対人関係を結び付けて捉える内容が多く見られた。これは，SST のインストラクションにおいて，スキルの必要性や人との関わりとの関連を意識的に示したことが，児童の対人関係におけるソーシャル・スキルへの理解を深めた結果であると考えられる。さらに，朝の活動として行ったショート SST について，「楽しい」「勉強になる」と捉える記述が見られたことから，短時間でも継続的に実施し，楽しさと学びを実感した活動が，児童の主体的な参加や継続的な取り組みを支えたと考えられる。

以上から，学級経営に関して 3 点を示唆する。第 1 に，対人スキルに関する指導を学習場面と生活場面を一貫して行うことが重要である。学習と生活を接続し，教師の指導やフィードバックを継続することで，スキルの定着・習慣化が促

進されると捉えられる。第 2 に，SST を行う際の明確な行動指標と，対人関係と標的スキルのつながりの明示が有効であると考えられる。「ステーション授業構想」において SST を「快・感動の体験」と位置付けたことは，楽しい活動と捉えさせるだけでなく，人間関係の向上に資する学習としての認識を促し，児童の動機付けを高めた可能性がある。第 3 に，短時間であっても継続した活動の設定が重要である。活動の継続によって，学級での対人スキルの価値を高め，「日常化」へとつながる上で重要な要素として捉えられる。

今後の課題として，本研究は対象および期間が限定的であった点が挙げられる。また，分析対象が授業場面に偏り，生活場面における対人スキルの活用について十分に検討できなかった。さらに，量的アンケートによる変容把握は有意差が限定的であり，児童の自己評価に基づく数値であった点にも限界がある。今後は，対象や期間の拡大，客観的で多様なデータの蓄積を図り，標的スキルを拡張した「ステーション授業構想」の要素を精緻化していく必要がある。

引用・参考文献

・文部科学省「小学校学習指導要領解説 総則編」2017
・文部科学省「生徒指導提要」2022
・文部科学省「第 4 期教育振興基本計画」2023
・文部科学省「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の概要」2025
・赤坂真二「学級づくり成功の極意」明治図書，2011
・赤坂真二「指導力のある学級担任がやっているたったひとつのこと」明治図書，2023
・赤坂真二・水流卓哉「ステーション授業構想で育てる！学級経営」明治図書，2025
・岡田順子・赤坂慎二「協同学習における人間関係づくりについての事例的研究」上越教育大学教職大学院研究紀要，第 5 巻，2018
・河村茂雄「日本の学級集団と学級経営　集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望」図書文化，2010
・金山元春・中台佐喜子・新 直子・斉藤由里・前田健一「中学校における学校規模の社会的スキル訓練」広島大学大学院教育学研究科紀要第三部，第 52 号，2003
・寺岡幸作「『ステーション授業構想』をもとにした教育活動が学級集団に及ぼす影響に関する事例研究」教育実践研究，第 34 集，2024
・寺岡幸作・永井寿樹・鳥居明日香・大塚祐一郎・須山諒・内木拓海・赤坂真二「ステーション授業構想をもとにした協同学習における対人技能活用による協働的な学習過程への影響についての事例研究」日本学級経営学会誌第５巻- 39 –，2023
・鳥居明日香・大塚祐一郎・須山諒・深瀬和郎・矢野保志斗・赤坂真二「共同体感覚を育成するための学級活動を中核としたカリキュラム・マネジメントに関する事例研究―『ステーション授業構想』をもとにした取り組みを通して―」日本学級経営学会誌第４巻- 37-，2022
・樋口耕一「 動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング - フリーソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析ー」ナカニシヤ出版，2022
・藤枝静暁・相川充「学級単位による社会的スキル訓練の試み」東京学芸大学紀要，1999
・藤枝静暁「夏休みと冬休みにおける児童を対象とした家庭でのソーシャルスキル・トレーニングの実践研究」カウンセリング研究，2011
・藤枝静暁・渡辺弥生・大森美香・飯田順子・小林朋子「社会性と感情の理論および実践」社会性と感情教育研究部会，野間教育研究所，2020
・古屋喜美代「児童生徒理解のための教育心理学 3 章，人間関係の発達」ナカニシヤ出版，2023
・溝越勇太「1 日５分小学校全員が話したくなる！聞きたくなる！トークトレーニング 60」株式会社東洋館出版社，2018
・渡辺弥生・藤枝静暁・飯田順子「小学生のためのソーシャルスキル・トレーニング」明治図書，2019

高校の通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒支援の在り方の検討

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 永井 宏和

1. 問題の所在

文部科学省の全国調査（2022）によれば，「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒」に該当する生徒が一定数在籍しており，その割合は約 2.2%で，支援の必要性は決して例外的なものではない。これらの数値は学級担任等の回答に基づくものであるため，解釈には一定の留意が必要であるが，少なくとも潜在的な支援ニーズが十分に把握されていない可能性を示唆している。すなわち，制度上は支援対象として位置付けられている生徒が，学校現場において十分に可視化されていない現状が存在すると考えられる。また，個別の教育支援計画や個別の指導計画が作成されている生徒の数は，それを大きく下回る場合が多い。この，上記で示した 2.2%は，筆者の在籍する高等学校の生徒数約 700 名に換算すると 15 名程度が該当する計算となるが，昨年度，在籍校において，個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成した生徒数は 0 名であった。

野田（2019）は，山梨県内の高等学校には，文部科学省が示している数値よりも高い割合で発達障がいのある生徒が入学してきている現状にあると述べており，喫緊の課題として捉える必要性がある。山梨県教育委員会の平成 29 年度調査では，発達障がい（ASD・LD・ADHD 等）を含め，469 名の高校在籍生徒が，特別な支援を必要としており，そのうち 272 名は発達障害に該当すると報告されている。このことから，高等学校における発達障がいのある生徒への支援が体系化されていない点を指摘し，授業のユニバーサルデザイン化の必要性を示している。また，佐野（2022）によると，高等学校における特別支援教育の課題をまとめており，その中でも中学校から該当生徒に対する引き継ぎ情報が少ないことを指摘している。さらに，県内の高等学校では，山梨県立中央高等学校，山梨県立ひばりが丘高等学校に通級指導学級が設置され，指導実践研究校事業としての研究結果が報告されている。しかし，中央高等学校は令和元年度，ひばりが丘高等学校は令和 2 年度から指導と実践が積み重ねられてきているが，これらの成果については，他の高等学校へ十分に波及しているとは言い難いのが現状である。

1-1. 制度的背景の変遷

我が国の特別支援教育の制度的整備が本格化したのは 2000 年代に入ってからであり，2005 年，中央教育審議会が「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」を示し，障害種別に基づく教育から，個々の教育的ニーズに応じた支援体制への転換として特別支援教育に初めて言及した。

2007 年には，学校教育法の一部改正により，特別支援教育が法的に位置付けられ，通常の学級に在籍する多様なニーズを有する児童生徒への支援が学校の責務として明確化された。また，2009 年には，高等学校段階においても，特別な教育的支援を必要とする生徒が約 2%存在することが示され，高等学校における特別支援教育の必要性が公的に認識されるようになった。

2011 年には，特別教育支援員の配置に関する財政措置が講じられ，人的配置に基づく支援体制整備が進められた。2016 年に施行された障害者差別解消法により，合理的配慮の提供が法的義務として位置付けられたことは，特別支援教育を権利保障の観点から捉える大きな転換点であった。また，2018 年からは，高等学校において通級による指導が制度化され，小・中学校段階に限定されていた支援の枠組みが高等学校段階にも拡張された。これらの制度的変遷は，高等学校における支援体制構築を強く後押しするものであったといえる。

1-2. 研究の必要性

前章のことから，本研究の必要性を４つにまとめる。

①校内委員会の活性化

文部科学省（2022）の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（表 1）によると，学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒のうち，校内委員会において特別な教育的支援が必要であると判断されている割合は，高等学校では推定 20.3%にとどまっている。この数値は，小学校や中学校と比較しても低く，高等学校段階において支援の検討が十分に行われていない実態を示している。この背景には，校内委員会が形式的な存在にとどまり，実質的な協議や意思決定の場として機能していないケースがあることが考えられる。また，支援の必要性が個々の教員の判断に委ねられ，学校全体として共有・検討する仕組みが十分に整っていないことも要因の一つである。その結果，本来であれば支援につながるべき生徒が制度的枠組みから漏れ，不登校や転学といった形で困難が顕在化する可能性が高まっている。

このような状況を踏まえると，高等学校における校内支援体制の実態を明らかにし，その課題と改善の方向性を検討しながら，校内委員会を活性化することが実践的にも学術的にも重要な意義を有しているといえる。

設問「校内委員会において、現在、特別な教育的支援が必要と判断されているか」に対する回答

＜小学校・中学校＞

	推定値（95%信頼区間）
必要と判断されている	28.7%　（ 25.7% ～ 31.9% ）
必要と判断されていない	70.6%　（ 66.4% ～ 74.4% ）
不明	0.7%　（ 0.4% ～ 1.2% ）

＜高等学校＞

	推定値（95%信頼区間）
必要と判断されている	20.3%　（ 10.3% ～ 36.1% ）
必要と判断されていない	79.0%　（ 55.0% ～ 92.0% ）
不明	0.7%　（ 0.3% ～ 1.9% ）

表 1：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』より引用

②個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用

障がいのある児童生徒等に対しては，学校生活の場面に限定することなく，家庭生活や地域生活を含めた長期的視点に立った一貫した支援が求められる。その中核となるのが，個別の教育支援計画および個別の指導計画である。これらは，生徒本人および保護者の意向を踏まえながら，関係機関が共通理解を形成するための重要なツールである。

特に高等学校段階では，卒業後の進路を見据えた支援が不可欠であり，進学先や就労先へ支援内容を適切に引き継ぐことが求められる。しかしながら，実際には個別の教育支援計画および個別の指導計画の作成・活用が十分に進んでおらず，支援が学校段階ごとに分断されているケースも多く，高等学校段階においては，作成・活用が十分に定着しているとは言い難い。とりわけ，卒業後の進路を見据えた支援の引継ぎが不十分な場合，生徒の教育的ニーズが継続的に保障されないおそれがある。したがって，高等学校における個別の教育支援計画等の作成・活用の実態と課題を明らかにし，継続的な支援を可能とする体制の在り方を検討することは，早急に取り組むべき研究課題である。

③専門家との連携

文部科学省（2022）の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（表 2）によると，教育委員会や福祉・保健・医療等の関係機関との連携について，「定期的に意見を聞いている」と回答した高等学校は 9.9%にとどまっており，専門的知見が十分に活用されていない現状が明らかとなっている。

こうした状況は，学校が専門的知見を十分に活用できないまま支援を抱え込む構造を生み，結果として支援の質や継続性の低下を招くおそれがある。したがって，高等学校における関係機関との連携の実態と課題を明らかにし，専門性を効果的に活用した支援体制の在り方を検討することは，特別支援教育の充実を図る上で不可欠な研究課題である。

設問「専門家（特別支援学校、巡回相談員、福祉・保健等の関係機関、医師、スクールカウンセラー（SC）、作業療法士（OT）など）に学校として、意見を聞いているか」に対する回答

＜小学校・中学校＞

	推定値（95%信頼区間）
定期的に聞いている	14.8%　（ 12.7% ～ 17.2% ）
聞いていない	73.5%　（ 69.1% ～ 77.5% ）
過去に聞いたことがある	11.2%　（ 9.9% ～ 12.7% ）
不明	0.5%　（ 0.2% ～ 1.0% ）

＜高等学校＞

	推定値（95%信頼区間）
定期的に聞いている	9.9%　（ 6.3% ～ 15.2% ）
聞いていない	79.8%　（ 52.7% ～ 93.3% ）
過去に聞いたことがある	9.9%　（ 6.1% ～ 15.7% ）
不明	0.4%　（ 0.1% ～ 1.6% ）

表 2：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』より引用

④文部科学省の検討会議の報告や先行研究

文部科学省（2023）通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議（報告）から，高等学校における通級による指導は平成 30 年度に制度化され，一定の成果が認められる一方，指導経験の蓄積不足や体制整備の遅れといった課題が残されている。令和 2 年度通級による指導状況調査結果では，必要と判断された生徒の約半数が通級を受けられておらず，その主因は本人・保護者の不希望や担当教員配置の困難さであった。また，学習面・行動面に困難を示す生徒の割合に比して通級利用率は低く，充実の必要性が指摘されている。今後は，教員定数の安定的配置，小中学校からの指導・合理的配慮の円滑な引継ぎ，特別支援学校等との連携体制の構築を通じて，高等学校における通級指導体制の充実を図ることが求められる。しかしながら，通級のある高校は意識が高い一方で，通級のない高校や，個別の教育支援計画や個別の指導計画のない生徒に対する対応についての課題が浮き彫りとなった。

また，潟沼（2023）は，教員の専門性として，適切な支援を提供できる力量，個々のニーズを的確に把握すること，チームとして効果的な支援を進める体制づくりの重要性を述べている。つまり，今後教員として生徒の指導・支援を行うにあたっては，専門性の向上，ニーズの把握，校内体制の整備の 3 点に注目していた。さらに，竹内（2024）は，定員割れの状況下においても障がいのある生徒が不合格とされる事例を報告し，高等学校段階での支援体制が進路保障に影響を及ぼしていることを指摘している。

以上①から④の 4 つの研究の必要性を踏まえると，高等学校において，「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒」への支援について，校内体制としていかに構築・運用するかを検討することは，理論的にも実践的にも重要な研究課題であると結論付けられる。

2. 目的

前章を受け，本研究では，通常の学級に在籍し学習面や行動面で著しい困難を示す生徒への教育的ニーズを踏まえた適切な指導や必要な支援を充実させるための教職員への実態調査から，早期の適切な指導・支援の体系化と校内支援体制づくりの検討を目的とする。具体的には教職員への聞き取り調査から，高等学校における入学前の生徒情報収集の実態と教員が支援の判断や初期対応に必要と考える生徒情報の内容を明らかにすることである。

この研究における「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」の定義については，文部科学省（2022）の調査において，「知的発達に遅れはないものの，学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒であると示されているため，この定義で研究を進める。また，この定義は，診断の有無にかかわらず，学校生活において実際に支援を必要とする状態に着目したものであり，教育現場における支援対象を幅広く捉える視点を示している。

3. 方法

3-1. 概要

本研究では，まず初めにアンケート調査を実施し，在籍校の教職員の生徒に関する情報の活用状況，そして，生徒に関してどのような情報を必要としているかを把握することとした。在籍校における生徒の実態や教育的課題を明らかにし，学習面・行動面において特別な教育的支援を必要とする生徒の状況を整理した。次に，教職員への聞き取りを実施し，現在の生徒への支援の在り方やその課題について多角的に検討することとした。特に，通常の学級に在籍しながら困難を抱える生徒に対する教職員の対応状況や校内における生徒に関する情報共有の仕組み，関係教職員の役割分担などに着目し，在籍校固有のニーズを明確化した。

3-2. アンケート調査

①調査対象

山梨県内の在籍校の教職員 73 名を対象とした。

②調査手法

在籍校教職員に対する質問紙法を用いた。

③分析方法

単純集計とクロス集計を用いた。自由記述について，内容分析を行い，カテゴリー化した。

④倫理的配慮

本研究は，調査協力者に対して研究の趣旨および倫理的配慮について事前に説明し，同意を得たうえで実施した。個人情報はすべて匿名化し，研究目的以外には使用しない。

⑤アンケート調査項目

Q1. あなたの年代を教えてください。
Q2. 入学前に得られている生徒情報は，入学後の日々の生徒への指導や支援に活用されていると思いますか。
Q3. どのような点で活用されていないと感じていますか。
Q4. 入学前に得られる生徒情報で必要だと思われる内容は何だと思いますか。

3-3．聞き取り調査

①　調査対象

在籍校生徒指導主事 2 名，特別支援教育コーディネーター1 名，養護教諭 1 名

②調査手法

在籍校教職員に対する半構造化インタビュー

③分析方法

内容分析を行い，カテゴリー化する。

④倫理的配慮

本研究は，調査協力者に対して研究の趣旨および倫理的配慮について事前に説明し，同意を得たうえで実施した。個人情報はすべて匿名化し，研究目的以外には使用しない。

⑤インタビュー内容

「在籍校での支援体制」について課題となっていること。

4. 結果

4-1．アンケート調査の結果

在籍校への質問紙法による調査として，73 名中 53 名の回答が得られた。1 つめの「あなたの年代を教えてください」という質問に対して，20 代 17%，30 代が 13%，40 代が 27%，50 代が 26%，60 代が 17%となった。（図 1）

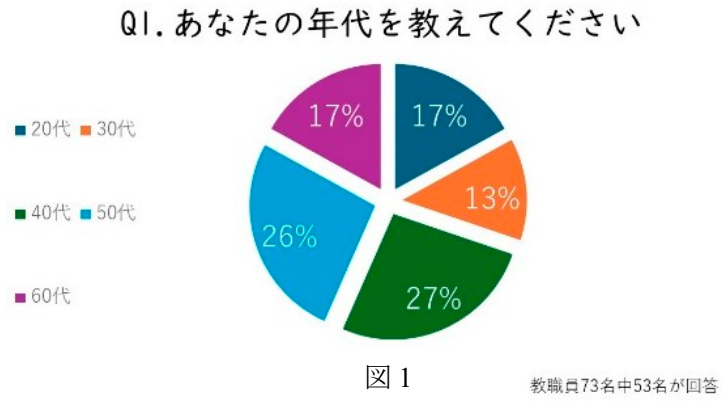


図 1

2 つめの「生徒情報は，入学後の日々の生徒への指導や支援に活用されていると思いますか。」という質問に対して，十分活用されているが 6%，活用されているが 88%，あまり活用されていないが 6%，活用されていないは 0%となった。（図 2）

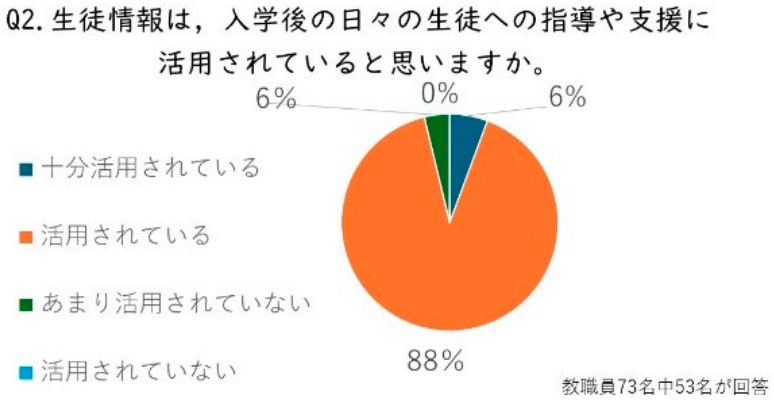


図 2

3 つめの質問は，2 つの目の質問で「あまり活用されていない」と回答した 3 名（全員 50 代）に対して，「どのような点で活用されていないと感じていますか」と質問し，回答を得た。（表 3）

・中学校からの情報だけで生徒を判断することはありません。実際に生徒と接しどのような生徒なのかを判断するようにしています。アレルギーや病気に関しては確認しますが，人となりは自分で判断するようにしています。
・その情報にアクセスする方法を知らないから。知ったとしても生徒数が多すぎて誰のことかわからない。
・入学前の生徒の病歴や家族構成などは役に立つが，第３者による生徒の特性などの申し送り事項は事実と異なる場合があるので，あまり先入観を持たない方がよい場合が多いとわかっているから。

表 3

4 つめの「生徒情報で必要だと思われる内容は何ですか？」という質問に対しての回答をカテゴリー化して以下に示す。（表 4）

カテゴリー	回答数	具体的な記述内容と＜年代＞※（　）内の数字は 2 つ以上の回答数
家庭の状況	8	保護者と学校との関係性＜40 代（1）＞，家庭環境＜30 代（1）・50 代（1）・60 代（1）＞，家庭状況（保護者など）に関する情報は必要だと思います＜30 代（1）＞，家族構成＜50 代（1）＞，家族の総員について＜60 代（1）＞，保護者の情報があると対応入学後の対応がしやすくなると思います＜30 代（1）＞
生徒の生育歴	4	家族や居住地域における方々と生徒とのかかわり方について，わかる範囲で大人と生徒との人となりも知ることが必要でしょうか＜60 代（1）＞，生育歴が多様化していくと思う＜40 代（1）＞，生育歴など＜20 代（1）＞，生育歴＜40 代（1）＞
小中学校での指導歴	8	生徒同士のトラブル等＜40 代（1）＞，中学校までの記録＜60 代（1）＞，中学校の先生方が手を焼いていたことは隠さず教えてほしい。「変わっている」「クラスで浮いている」など言いにくいことは特に＜50 代（1）＞，問題行動等の指導内容＜40 代（1）＞，小中学校での賞罰＜50 代（1）＞，小中学校時における指導内容や気になる点をできるだけ多く教えていただけるとありがたい＜40 代（1）＞，生徒指導の情報＜40 代（1）＞，人間関係の情報＜50 代（1）＞
生徒の特性，配慮事項	9	発達障害等の情報＜40 代（1）＞，学習する上で支援が必要なこと＜50 代（1）＞，特性などの特別な事情について＜30 代（1）＞，その生徒の素行などの内面的な情報，配慮を要する内容＜40 代（1）＞，配慮を要する内容＜50 代（1）＞配慮が必要な項目＜50 代（1）＞，中学校時代に受けていた配慮があれば情報が必要だと思います＜30 代（1）＞，病名がつかない特性＜50 代（1）＞，気を付けるべき特質がある場合＜60 代（1）＞
不登校とその原因	2	不登校の原因となる病状と家族関係について＜60 代（1）＞，不登校＜50 代（1）＞

アレルギーや身体的な健康状態	5	出席状況（健康状態を含む）＜60 代（1）＞，生徒の身体的な内容で配慮が必要な情報は，より詳しく必要だと思う＜50 代（1）＞，アレルギーや病気に関しての注意事項は必要項目だと思います＜30 代（1）＞，身体的配慮事項＜50 代（1）＞，病歴＜50 代（1）＞
その他	30	特になし（29），高校側とどの程度共有していきたいかの意思確認ができると良いと思う＜30 代（1）＞

表 4

4-2. 聞き取り調査の結果

「在籍校での支援体制について課題となっていることは何か？」という質問の回答を著者がカテゴリー化したものを以下に示す。（表 5）

カテゴリー	具体的な回答内容
情報量の不足	提供される情報が限定的であり，支援に直結する情報が欠落している。
共有の不十分さ	情報が特定の担当者にとどまり，全教員に広く共有されていない。
活用方法の未整備	情報を授業や学級経営に結びつける仕組みが存在しない。
教員の意識差	若手教員は情報不足を問題視しにくく，結果として活用の不均衡が生じる。

表 5

3. 考察

アンケート調査結果 Q1，Q2 からは，入学前に収集される生徒に関する情報について，全く活用していないと回答した教職員は皆無であり，一定の活用実態があることが明らかになった。しかしながら，「十分に活用されている」との回答は 6%程度留まっており，得られた情報が教職員間で十分に活用しながら，入学後の生徒への支援・指導に繋げられているという状況までは至っていないことが考えられる。また，入学前の生徒に関する情報内容に関しても，内容に不足があるか否かを問う項目において，それを問題視する姿勢は，顕著には見られなかった。このことは，収集された情報を支援の根拠として主体的に吟味し，不足があれば補おうとする段階にはいたっていないことを示唆している。すなわち，情報の参照は行われているものの，真の意味での「支援の活用」という点において課題が残る現状であると考えられる。

次に，アンケート調査 Q3・Q4 および聞き取り調査の結果から，教員の経験年数によって生徒情報に対するニーズに差異があることが明らかとなった。若年層の教員は，直面する授業や学級経営において即時的に活用できる「具体的な指導法」や「個別の配慮事項」といった実践的な情報を重視する傾向にあり，直接的な手立てを求めていることを示唆している。これに対して，経験を重ねた教職員ほど，生徒を取り巻く環境や過去の指導経過といった「背景情報」を包括的に捉えようとする傾向が見られた。これは，生徒の変容を点ではなく線として理解し，中長期的な視点から支援の方針を立てようとする熟練した判断のプロセスの表れではないかと考えられる。

聞き取り調査では，このような経験年数による情報ニーズの違いがあるにもかかわらず，在籍校においては生徒に関する情報量が不足しており，必要な情報が十分に提供・共有されていない実態が明らかとなった。特に，成績や出欠といった形式的なデータに偏った情報共有では，高等学校段階における初期支援や継続的な指導に十分対応できず，校内の情報共有の仕組みが十分に機能していない点が課題として浮き彫りとなった。以上より，教職員間の共通理解を一層促進し，学校全体で生徒への適切な指導・

支援を組織的に進めるための校内支援体制の整備が求められる。

以上のことから，入学前に求められる生徒情報は，年代によって着目点に違いがあるものの，共通して「高等学校段階での支援を円滑に開始するための基礎情報」として重要視されていることが明らかとなった。一方で，情報の内容や重視点が年代ごとに異なることは，校内での情報共有や活用の在り方に課題を生じさせる可能性も示唆しており，体系的な情報整理と共有の仕組みづくりの必要性が示された。

4. まとめと今後の課題

本研究は，通常の学級に在籍し学習面や行動面で著しい困難を示す生徒への支援充実を目的として，教職員への聞き取り調査を行い，早期からの指導・支援の体系化および校内支援体制の在り方を検討することを目的に研究を進めてきた。アンケート調査の結果から，入学前に得られている生徒の情報についての活用状況や生徒の支援・指導に必要となる情報内容について，明らかにすることができた。また，聞き取り調査から，生徒に関する情報が特定の担当者にとどまり，校内全体で共有・活用される体制が十分に構築されていないこと，情報を授業や学級経営に結び付ける具体的な活用方法が整理されていないことで支援の遅れを招いている可能性あるということが示唆された。

上記のこと踏まえ，早期からの適切な指導・支援を実現するための，入学前の生徒に関する情報の「量的向上を図るとともに，校内において教職員で共有し，さらに検討を重ねながら，生徒の初期支援や個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成につなげていく体系的な仕組みづくり構築していく必要があると考える。

今後は，本研究で得られた結果に基づき「どのような生徒情報を，どの段階で，どのように共有・活用することが支援の充実につながるのかを具体化し，校内支援体制の改善に資する実践的方策を検討していきたい。

○．参考・引用文献

・潟沼史郎（2023）「支援の質の向上を目指した校内体制の整備ー成果と課題ー」LD 研 32 巻 3 号 p.157-164
・佐野青葉（2022）「インクルーシブ教育システム構築に向けた校内支援ガイドの提案 ー高等学校普通科における特別支援教育ー」『令和 4 年度教育実践報告書』山梨大学教職大学院
・竹内健太（2024）「インクルーシブ教育の実現に向けた我が国における特別支援教育の現在地」『立法と調査』No466　77－99 頁
・中央教育審議会（2017）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）
・野田直子（2019）「高等学校における発達障がいのある生徒に対する支援－中学校実習を生かした授業のユニバーサルデザイン化―」　山梨大学教職大学院平成 30 年度教育実践報告書
・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
・文部科学省（2023）特別支援教育をめぐる制度改正
・文部科学省（2023）通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会（報告）
・山梨県教育委員会（2023）高等学校の要請による在籍中学校から進学先高等学校への情報提供に係るガイドライン
・山梨県教育委員会（2024）山梨県の特別支援教育 データ編

不登校生徒等の学びの保障に向けた オンライン授業規程の整備に関する検討（高等学校）

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　　三村　多江

1　研究背景

本研究では，不登校生徒の学びの保障という課題に着目し，高等学校段階におけるオンライン授業の制度化について検討する。不登校の長期化が進む中で，学習機会の確保は重要な教育課題となっており，とりわけ高等学校段階では，単位修得や卒業，進路選択と密接に関わる点でその意義は大きい。また，近年の制度改正により，オンライン授業を活用した学習が制度的に位置付けられたことから，本研究では，オンライン授業を校内制度として継続的かつ組織的に運用するために必要となる規程整備に焦点を当てる。

(1) 不登校生徒をめぐる現状と課題

近年，不登校児童生徒数は全国的に増加傾向にあり，高等学校段階においても不登校生徒への支援の在り方が重要な教育課題となっている。文部科学省が実施した「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」[1] によれば，高等学校における不登校生徒数は依然として高い水準にあり，長期欠席の状態にある生徒に対する学習機会の確保が喫緊の課題といえる（図 1）。

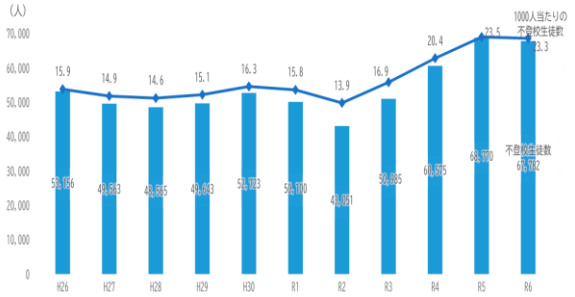


図１　不登校生徒数の現状（全国）[1]

同調査では，不登校生徒の多くが在籍校に在籍したまま学習の継続を希望している一方で，欠席の長期化に伴う学習の遅れや，学校生活への不安感，自己肯定感の低下といった課題を抱えていることが指摘されている。

尾崎・谷本・徳地（2023）[2] による先行研究においても，不登校生徒は進学や将来をあきらめているわけではないものの，学習経験の不足や過去の失敗体験により自信を失っている実態が明らかにされており，学習機会の保障は学力面のみならず，心理的側面の支援とも密接に関連していると考えられる。

(2) 不登校生徒の学びを保障する制度的動向

こうした状況を踏まえ，文部科学省は不登校生徒の学びを保障するための施策を段階的に進めてきた。2022 年には『生徒指導提要（改訂版）』[3] を公表し，不登校を問題行動として捉えるのではなく，その背景や支援の必要性に着目した対応の重要性を示している。また，同年には事務連絡「やむを得ず登校できない児童生徒等への ICT を活用した学習指導等について」[4] を発出し，ICT を活用した学習支援の方向性を明確にした。さらに 2023 年には「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」[5] を策定し，不登校生徒に対する学習機会の確保を国の重要施策として位置付けている。

これらの政策的な流れを受け，2024 年度には，高等学校における遠隔授業に関する制度改正が行われ，不登校生徒や病気療養等により長期欠席している生徒が，自宅等からオンラインで授業を受け，一定の条件の下で単位を修得することが可能となった。この制度改正は，不登校生徒の学びを制度的に保障する上で，大きな転換点であったといえる（図 2）。

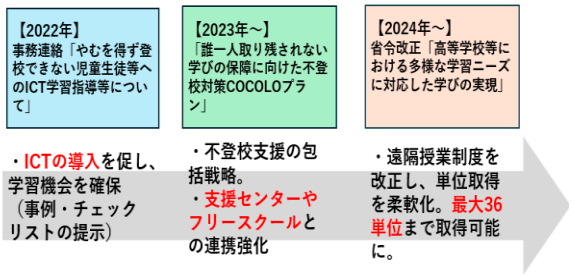


図２　文部科学省による不登校支援策の流れ

しかしながら，オンライン授業の実施や単位認定の具体的な運用は各学校の判断に委ねられている。文部科学省は，不登校生徒への支援について，児童生徒一人一人の状況や地域・学校の実情に応じた対応を求めてきた一方で，それらを各学校において校内制度や規程として具体化するための共通的な枠組みまでは明確に示していない。そのため校内規程が未整備な場合には，対象生徒の判断基準，出席や評価の取扱い，校内における役割分担等が必ずしも明確でないという課題が生じている。実際に山梨県内の公立高等学校においても，オンライン授業に関する規程を整備している学校と，未整備または検討段階に留まっている学校が混在している状況にある。

このように，国による制度整備が進む一方で，学校現場においては制度運用を支える校内規程の整備が十分に進んでいるとは言い難い。なお，規程整備が進みにくい背景としては，校内での調整や文案作成に一定の時間を要することなど，学校現場の運営上の制約も影響している可能性が考えられる。不登校生徒の学びを継続的かつ組織的に保障するためには，オンライン授業を一時的・例外的な対応としてではなく，学校全体で共有される校内制度として位置付ける必要がある。そのためには，国の制度や通知の内容を踏まえつつ，各学校がオンライン授業を運用する際に必要となる項目を整理し，校内規程として明文化することが求められる。

以上のことから，高等学校においてオンライン授業を校内制度として安定的に運用するために，どのような項目を備えた規程が求められるのか，その基本構造を明らかにすることが重要な課題であると考えられる。

2　研究目的

本研究の目的は，不登校生徒等の学びを保障する観点から，高等学校におけるオンライン授業規程の整備に着目し，オンライン授業を校内制度として継続的・組織的に運用するために必要となる規程項目等の基本構造を明らかにすることである。

近年の制度改正により，高等学校においてオンライン授業を活用した学習機会の提供が可能となった。しかし，制度としての枠組みが整備される一方で，その具体的な運用は各学校の判断に委ねられており，校内規程の整備状況には学校間で差が見られる。規程が未整備または不十分な場合には，対象生徒の判断基準や出席・評価の取扱い，校内における役割分担などが明確にならず，教職員の個別判断に依存した対応となる可能性がある。本研究では，こうした課題意識のもと，オンライン授業を一時的・例外的な対応としてではなく，学校全体で共有される校内制度として位置付けるために，どのような規程項目が求められるのかに着目する。本研究において「オンライン授業規程の基本構造」とは，高等学校がオンライン授業を校内制度として位置付け，継続的かつ組織的に運用するために必要となる規程項目の体系を指す。具体的には，適用対象の考え方，申請および承認の手続き，授業形態，出席および評価の取扱い，校内における役割分担や連携体制，学習状況の把握および記録，安全面および ICT 活用上の留意点など，制度運用を成立させるために必要な要素を整理し，構造化したものである。

なお，本研究は，オンライン授業の教育的効果を検証することや，個別の実践事例の成果を評価することを目的とするものではない。また，特定の学校における規程内容の妥当性を判断することや，具体的な運用モデルを提示することを直接の目的とするものでもない。国の制度および関連通知の内容，ならびに学校現場における規程整備の実態を踏まえつつ，オンライン授業規程の構成要素を整理することを通して，今後，各学校が規程を整備・見直す際の検討の枠組みを示すことが本研究の目的である。

3　研究方法

本研究では，高等学校におけるオンライン授業規程の基本構造を明らかにするため，文献・資料分析と学校現場における聞き取り調査を組み合わせた質的な方法を用いた。

はじめに，国の制度および関連通知の分析を行った。具体的には，高等学校における遠隔授業や ICT を活用した学習支援に関する省令改正，ならびに文部科学省が発出した通知・事務連絡のうち，本研究の目的に関連するものを分析対象とした。これらの制度文書について，オンライン授業を制度として運用する際に，学校に求められている要件や留意点に着目し，記載内容を項目単位で整理した。分析にあたっては，対象生徒の考え方，授業形態，出席および評価の取扱い，実施体制等，校内規程として整理が想定される観点ごとに記述を抽出し，共通して示されている事項を整理した。

次に，学校現場における規程整備の実態を把握するため，実習校および山梨県内の公立高等学校において実際に用いられているオンライン授業に関する校内規程，内規，運用資料等を収集し，その内容を分析した。分析では，規程や内規に記載されている項目を抽出し，国の制度・通知の整理結果と同様の観点から項目ごとに分類した。その上で，各学校において共通して記載されている内容と，学校ごとに記載の有無や具体性に差が見られる内容とを整理し，規程項目の構成や特徴を比較した。

さらに，文書資料の分析を補完するため，オンライン授業に関する規程が既に整備されている学校の教員，および規程が未整備または検討段階にある学校の教頭や教務担当者等を対象として聞き取りを行った。聞き取りは，2024 年度中に山梨県内の公立高等学校に勤務する教員を対象に，対面による半構造化の方法で実施した。聞き取りでは，規程整備に至った経緯，規程として明文化する際に重視した点，運用上の工夫や課題，ならびに規程化に対する懸念点等について確認した。

これらの文書分析および聞き取りの結果を踏まえ，本研究では，①国の制度・通知において学校に求められている事項，②学校現場において実際に規程や内規として明文化されている事項，③運用段階において教職員が判断や調整を行っている事項の三つの観点から内容を整理した。その上で，これら三つに共通して関係する項目を抽出・統合することにより，高等学校がオンライン授業を校内制度として継続的に運用するために必要と考えられる規程項目を整理した。

以上の手順により，本研究では，オンライン授業規程を構成する項目として，適用対象の明確化，申請および承認の手続き，授業形態および実施方法，出席の取扱い，評価および単位認定，学習状況の把握および記録，校内における役割分担と連携体制，安全面および ICT 活用上の留意点の 8 項目を抽出した。

なお，本研究の方法は，オンライン授業の教育的効果や学習成果を測定・検証すること，あるいは特定の学校における規程内容の優劣を評価することを目的としたものではない。あくまで，制度改正後の高等学校においてオンライン授業を校内制度として位置付けるために必要な規程項目の構成を整理し，その基本構造を明らかにするための方法として位置付けられる。

4　研究結果

(1) 国の制度・通知に基づく整理結果

高等学校におけるオンライン授業を校内制度として位置付ける際に，国の制度および通知において学校に求められている要件を把握するため，文部科学省が発出した法令，通知，事務連絡等の内容について整理を行った。

分析対象とした主な資料は，『生徒指導提要（改訂版）』[3]，事務連絡「やむを得ず登校できない児童生徒への ICT を活用した学習指導等について」[4]，「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLO プラン）」[5]，2024 年度の省令改正に関する資料[6]，「高等学校における遠隔授業の実施に関する留意事項」[7]，学校教育法施行規則における遠隔授業および単位修得に関する規定[8]，「高等学校におけるメディアを利用して行う授業の実施に関する留意事項」[9]，『高等学校学習指導要領』[10]，指導要録の取扱い

に関する通知[11]，ならびに個人情報保護法[12]である。

これらの制度文書について，オンライン授業を制度として運用する際に，校内規程として整理することが求められる観点に着目し，記載内容の整理を行った。その結果，国の制度・通知において，以下のような事項が共通して示されていることが確認された。

①対象生徒の範囲に関する考え方

『生徒指導提要（改訂版）』では，不登校を問題行動としてではなく，多様な背景を有する生徒への支援の必要性という観点から捉えることが示されている。また，不登校児童生徒への支援に関する各種通知においても，生徒一人一人の状況に応じた柔軟な対応が求められている。

これらのことから，オンライン授業の対象となる生徒については，画一的な基準ではなく，個別の状況を踏まえて判断することが前提とされていることが読み取れた。

②学習場所・授業形態・実施方法

「学校教育法施行規則」第 88 条の 3 および第 88 条の 4 では，遠隔授業や通信教育に関する基本的な枠組みが示されている。また，「高等学校におけるメディアを利用して行う授業の実施に関する留意事項」や「やむを得ず登校できない児童生徒への ICT を活用した学習指導等について（事務連絡）」においては，ICT を活用した学習形態の具体例や留意点が示されている。

これらの制度文書からは，オンライン授業を実施するにあたり，学習場所や授業形態，実施方法について一定の整理を行い，学校としての基本的な考え方を明確にしておく必要があることが読み取れた。

③出席の取扱い

不登校児童生徒に対する出席扱いの考え方に関する通知では，教育的配慮のもとで出席の取扱いを判断することが示されている。また，『生徒指導提要（改訂版）』においても，出席の判断にあたっては形式的な出欠管理にとどまらず，生徒の状況や学習の実態を踏まえることが求められている。

このことから，オンライン授業における出席の取扱いについては，校内規程として一定の判断基準を整理しておくことが求められていると整理できる。

④成績評価および単位認定

「学校教育法施行規則」第 96 条および，2024 年度の省令改正では，遠隔授業等による学習成果を単位修得や卒業認定に反映することが可能であることが示されている。また，欠席中の学習成果の成績評価への反映に関する通知においても，評価の考え方が示されている。

これらの制度的整理から，成績評価や単位認定については，学校としての考え方を事前に整理し，校内で共有しておく必要がある事項であることが確認された。

⑤学習計画および支援計画

『高等学校学習指導要領』では，履修主義に基づく教育課程編成の考え方が示されている。また，『生徒指導提要（改訂版）』では，生徒の状況に応じた計画的な支援の重要性が示されている。

これらのことから，オンライン授業を実施する際には，学習計画や支援計画をどのように位置付けるかについても，規程上整理しておく必要があると考えられる。

⑥実施体制および校内外の連携

「高等学校における遠隔授業実施に関する留意事項」では，教育効果を担保するための体制整備の必要性が示されている。また，チーム学校の考え方や各種通知においては，校長の判断や設置者との連携の重要性が明示されている。

これらの点から，オンライン授業を制度として運用するためには，校内における役割分担や，校内外の関係機関との連携について整理する必要があることが確認された。

⑦記録管理・情報共有および安全面への配慮

指導要録の取扱いに関する規定や個人情報保護法，ICT を活用した学習指導に関する通知等においては，学習記録の管理や情報の取扱い，安全面への配慮が求められている。また，『生徒指導提要（改訂版）』では，生徒の心身の状況に配慮した支援の必要性が示されている。

これらの制度文書から，オンライン授業の実施にあたっては，学習記録の管理方法や情報共

有の在り方，安全面への配慮についても，校内規程として整理する必要がある事項であることが読み取れた。

以上の国の制度・通知の整理を通して，オンライン授業を校内制度として運用するためには，対象生徒の範囲，学習形態，出席の取扱い，評価・単位認定，学習・支援計画，実施体制，記録管理および安全面といった複数の観点について，学校としての考え方を明確にしておく必要があることが整理された。

(2) 学校現場における規程整備の実態

国の制度・通知に基づく整理に加え，学校現場におけるオンライン授業に関する規程整備の実態を把握するため，実習校および山梨県内の公立高等学校における校内規程，内規等を収集し，その記載内容を整理した。あわせて，教務担当者や学年主任等への聞き取りを行い，規程整備および運用に関する実際の状況を把握した。

その結果，オンライン授業に関する規程整備の状況には学校間で差がみられるものの，規程や内規として文書化されている内容については，一定の共通性がみられる項目と，学校ごとに記載の有無や具体性に差がみられる項目に分けて整理できることが明らかとなった。

まず，多くの学校で共通して記載されていた内容として，オンライン授業の適用対象となる生徒の考え方，申請および承認の手続き，授業形態および実施方法，出席の取扱い，成績評価および単位認定に関する項目が挙げられる。これらの項目は，国の制度や通知においても明示的に示されている内容と対応しており，オンライン授業を実施するにあたって最低限整理が必要な項目として，比較的多くの学校で校内規程や内規に反映されている状況が確認された。特に出席の取扱いや成績評価・単位認定といった項目については，生徒の学習成果や卒業に直接関わるため，学校としての判断基準を明文化する必要性が強く認識されていることがうかがえた。

一方で，学校間で記載の有無や具体性に差が見られた内容としては，学習状況の把握や記録の方法，校内における役割分担や連携体制，ICT活用に関する具体的な取扱いおよび安全面への配慮に関する項目が挙げられる。これらの項目については，校内規程として記載がなされている学校もある一方で，文書としては明示されておらず，実際の運用や担当者の判断に委ねられている学校も確認された。また，同一の項目であっても，簡潔な方針のみを示している学校と，具体的な手順や役割分担まで踏み込んで記載している学校が見られ，記載の深さにも差が生じていた。

さらに，教務担当者や学年主任等への聞き取りからは，制度改正の内容自体については理解されているものの，それを校内規程として明文化する段階において，実務上の判断に迷いが生じている実態が明らかとなった。具体的には，どの事項をどの程度まで規程として定めるべきかの判断が難しいこと，規程として明文化すべき内容と個別の状況に応じて柔軟に判断すべき内容との線引きが困難であること，評価や単位認定に関する具体的な基準設定に対する不安があることなどが挙げられた。また，普通科・専門学科・総合学科といった課程の違いや，教科ごとの実態差が大きく，学校全体で共通の規程を作成しにくいという声も聞かれた。加えて，学年，教科，保健等の関係部署との連携が不可欠であることは認識されているものの，その具体的な連携の進め方が明確でないことも規程整備を進める上での課題として整理された。

以上のことから，学校現場におけるオンライン授業に関する規程整備の実態として，国の制度に対応する基本的な項目については一定の共通性が見られる一方で，運用や体制に関わる事項については，学校ごとの判断や実情に委ねられている部分が大きく，記載内容に差が生じている状況が明らかとなった。また，規程整備が進まない要因としては，制度理解の不足というよりも，どの事項をどの程度まで校内規程として明文化すべきかという判断の難しさが大きく影響していることが整理された。

(3) オンライン授業規程を構成する項目の整理結果

国の制度・通知の分析結果と，学校現場における規程整備および運用の実態を対照しながら整

理を行った結果，高等学校におけるオンライン授業規程は，単一の規定によって構成されるものではなく，複数の項目からなる体系として整理される必要があることが明らかとなった。すなわち，オンライン授業を一時的・例外的な対応として位置付けるのではなく，校内制度として組織的・継続的に運用するためには，複数の観点から規程内容を整理することが求められる状況が整理された。

具体的には，国の制度上，学校として整理が求められている項目と，学校現場において実際に規程や内規として明文化されている内容，ならびに運用段階において判断や調整が行われている項目とを重ね合わせる形で整理を行った。その結果，オンライン授業規程を構成する項目として，適用対象の明確化，申請および承認の手続き，授業形態および実施方法，出席の取扱い，評価および単位認定，学習状況の把握および記録，校内における役割分担と連携体制，安全面および ICT 活用上の留意点の 8 項目を抽出した。

これらの 8 項目は，国の制度・通知において示されている制度的要請と，学校現場における規程整備および運用の実態の双方に関係しており，いずれか一つのみを整理すれば制度運用が成立するものではない。むしろ，これらの項目が相互に関連しながら整理されることで，オンライン授業を校内制度として位置付けるための枠組みが構成されていると整理できる。

具体的には，適用対象の明確化，申請および承認の手続き，授業形態および実施方法に関する項目は，オンライン授業を導入する際の前提条件や制度上の入り口として位置付けられる。また，出席の取扱い，評価および単位認定，学習状況の把握および記録に関する項目は，オンライン授業を実際に運用する段階において，学習成果の把握や公平性を担保するための中核的な要素として整理される。さらに，校内における役割分担と連携体制，安全面および ICT 活用上の留意点は，特定の担当者に依存することなく，学校組織としてオンライン授業を支えるための体制的基盤として位置付けられる。

以上のように，本研究では，国の制度・通知と学校現場の規程整備および運用の実態を踏まえ，オンライン授業規程を構成する 8 つの項目を抽出するとともにそれらを導入，運用，組織的支援という観点から体系的に整理した（図 3）。

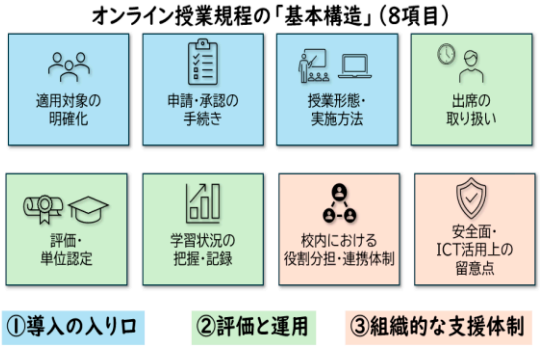


図 3　規程における必要項目の抽出結果

5　考察

本章では，第 4 章で得られた結果を踏まえ，高等学校におけるオンライン授業規程の基本構造が持つ意義について考察する。

(1) オンライン授業規程を体系的に整理する意義

第 4 章で整理した結果から，高等学校におけるオンライン授業規程は，単一の規定によって成立するものではなく，適用対象の判断，申請および承認の手続き，授業形態，出席および評価の取扱い，校内における役割分担など，複数の項目からなる体系として整理される必要があることが示された。このことは，オンライン授業が，教職員個々の判断に基づく一時的・例外的な対応としてではなく，学校組織として共有される制度として位置付けられつつある状況を反映していると考えられる。

オンライン授業に関する判断を個々の教職員に委ねた場合，対象生徒の判断基準や出席・評価の取扱いにばらつきが生じやすく，学校としての対応や説明に一貫性を欠くおそれがある。規程項目を体系的に整理することは，こうした属人的な判断に依存した対応を抑制し，学校組織として共通の判断の枠組みを形成する上で重要な意味を持つ。

この点において，オンライン授業規程を複数

の項目からなる体系として整理することは，学校全体で不登校生徒の学びを支えるための制度的基盤として位置付けられる。

(2) 国の制度と学校現場をつなぐ校内規程の役割

国の制度や通知は，オンライン授業の実施に関する基本的な枠組みを示しているものの，その具体的な運用については各学校の判断に委ねられている。第 4 章で示したように，学校現場ではオンライン授業に関する規程整備の状況に差が見られ，制度改正の内容が必ずしも校内規程として整理・明文化されていない学校も存在していた。

高等学校には普通科，総合学科，専門学科など多様な教育課程があり，教育内容や学習形態，時間割編成等において学校ごとに特性の違いが見られる。そのため，オンライン授業の実施や単位認定の在り方について，各学校の教育課程や学校の実情を踏まえた判断が求められ，規程内容に学校間で差異が生じることは前提となる。

このような状況において校内規程は，国の制度・通知で示された抽象的な枠組みを学校現場における具体的な判断基準として整理する役割を担っている。制度上求められる要件を校内規程として明文化することにより，抽象的な制度内容が学校内で共有可能な判断の枠組みとして位置付けられ，学校全体で共通理解を形成するための基盤が明確になる。この点において校内規程は，国の制度と学校現場における実践とを接続する媒介として，制度の実効性を高める役割を果たしているといえる。

(3) 不登校生徒の学びを支える制度的基盤としての規程

本研究は，不登校生徒の学びを保障するという観点から，オンライン授業規程の在り方を検討してきた。第４章で抽出された規程項目には，適用対象の明確化，出席および評価の取扱い，校内における役割分担や連携体制など，不登校生徒が安心して学習に参加するために不可欠な要素が含まれている。

これらの項目が校内規程として整理されることで，オンライン授業は，個別の教職員による特別な配慮や例外的措置としてではなく，学校としての制度的支援として位置付けられる。そのことは，不登校生徒にとって，学習参加や単位修得に関する見通しを制度的に確保することにつながり，学習への参加を妨げる要因を軽減する可能性がある。また，教職員にとっても，規程が判断の拠り所となることで，対応が個人の裁量や責任に過度に依存することを防ぎ，学校全体のルールとして判断の基準を共有した上で支援に取り組むことが可能となる。このように，オンライン授業規程は，不登校生徒の学びを支える制度的基盤として，生徒と教職員の双方を支える役割を果たしていると考えられる。

(4) 本研究の位置づけ

本研究は，不登校生徒の学びを保障するという観点から，高等学校におけるオンライン授業規程の基本構造を整理することに焦点を当てたものである。国の制度および関連通知の内容，ならびに学校現場における規程整備の実態を整理・分析することを通して，オンライン授業を校内制度として組織的・継続的に運用するために必要とされる規程項目の構成を明らかにした。

一方で，本研究は，個別の学校における規程内容の妥当性を評価することや，オンライン授業の教育的効果を検証することを目的としたものではない。また，規程が実際の学校現場においてどのように具体化され，運用されているのかについても，本研究の対象には含まれていない。

したがって，本研究で整理したオンライン授業規程の基本構造は，特定の学校における実践を示すものではなく，各学校が規程整備を検討する際の視点や枠組みとして参照され得るものとして位置付けられる。

6　まとめ

本研究は，不登校生徒等の学びを保障する観点から，高等学校におけるオンライン授業規程の整備に着目し，オンライン授業を校内制度として継続的・組織的に運用するために必要となる規程項目の基本構造を明らかにすることを目的として検討を行った。

国の制度および関連通知の分析，ならびに学

校現場における規程整備および運用の実態整理を通して，高等学校におけるオンライン授業規程は，単一の規定によって成立するものではなく，複数の観点からなる体系として整理される必要があることが示された。これらの規程項目は，国の制度・通知において求められている事項と，学校現場における規程整備および運用の実態とを対照・統合することにより抽出したものであり，高等学校においてオンライン授業を制度として運用する際に共通して検討が求められる構成要素であると位置付けられる。

以上の結果から，オンライン授業規程を体系的に整理し，校内規程として明文化することは，オンライン授業を教職員個々の判断に依存した一時的・例外的な対応にとどめるのではなく，学校全体で共有される制度として位置付けるための基盤となることが明らかとなった。したがって，本研究で整理したオンライン授業規程の基本構造は，不登校生徒等の学びを組織的・継続的に保障するための制度的基盤として，高等学校における校内規程整備を検討する際の重要な拠り所となるものと結論付けられる。

7　今後の展望

本研究では，高等学校におけるオンライン授業規程の基本構造を整理し，その構成要素を明らかにした。今後は，本研究で示した基本構造を踏まえ，各学校の実情に応じて，規程の内容や運用の実態について検討を進めていく必要がある。その際，オンライン授業規程は，個々の教職員の判断に依存した対応から，学校組織として学びを保障するための枠組みへと移行するための出発点として位置付けることが重要である。

具体的には，学校の規模や設置形態，生徒の実態等の違いに着目し，オンライン授業規程の各項目がどのような内容として整理・具体化されているのかを比較・検討することが考えられる。また，規程整備後の校内での共有のされ方や，それが教職員の判断や校内の連携体制に及ぼす影響についても実践を通して検討していく必要がある。これらの点については，今後の研究や実践の中で継続的に検討していくことが求められる。

謝辞

本研究の実施にあたり，多くの先生方にご理解とご協力を賜りました。生徒支援の実際や校内の取組について貴重なお話をうかがい，実践に即した多くの示唆を得ることができましたことに，心より感謝申し上げます。また，教職大学院において本研究をご指導くださった先生方には，多くの助言をいただきました。実践と研究を往還しながら考察を深める機会を与えていただいたことに，深く御礼申し上げます。

引用・参考文献

1)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の概要』
2)尾崎典子・谷本公重・徳地暢子（2023）
「不登校の子どもたちの経験と思い」
『Jpn J School Health』65，153-162.
3)文部科学省（2022）『生徒指導提要（改訂版）』
4)文部科学省（2022）
事務連絡「やむを得ず登校できない児童生徒への ICT を活用した学習指導等について」
5)文部科学省（2023）
「誰一人取り残されない学びの保障に向けた登校対策（COCOLO プラン）」概要資料
6)文部科学省（2024）
省令改正「高等学校等における多様な学習ニーズに対応した学びの実現」
7)文部科学省（2024）
「高等学校における遠隔授業の実施に関する留意事項」
8) 文部科学省（2024）『学校教育法施行規則』（遠隔授業及び単位修得に関する規定）
9) 文部科学省（2018）
「高等学校におけるメディアを利用して行う授業の実施に関する留意事項」
10) 文部科学省（2018）
『高等学校学習指導要領』
11) 文部科学省（2020）
「指導要録の取扱いに関する通知」
12) 総務省（2023）
『個人情報の保護に関する法律』

自己調整方略の活用による自由進度学習の充実について

－小学校国語科の授業実践－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　向山　紀子

1. 研究の背景

令和 3 年 1 月の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」では，「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させることにより，「主体的・対話的で深い学び」の実現を図る必要性が示されている。このような教育的要請を背景に，近年，児童一人一人の学習進度や理解状況に応じて学習を進めることができる自由進度学習が再評価されている。自由進度学習は，学習者が自ら学習の計画を立て，課題に取り組む順序や方法を選択しながら学習を進めることができる点に特徴があり，個別最適な学びを実現しやすい授業形態であるとされている。

中谷他 (2024) は，「子ども自身が学びを自己調整できるようになることは，主体的な学びの実現を考える上で欠かせない。自己調整学習とは，学習者が自ら学習の計画や見通しを立て，方略的に学習を進め，その結果を振り返りながら次の学びへとつなげていく一連の過程である。しかし，こうした自己調整学習の過程を，学校教育の中でどのように位置づけ，授業や指導，支援の場面において具体化していくかについては，なお検討の余地が残されている」と述べている。

筆者が，勤務する山梨県内公立小学校において自由進度学習を実践した際には，友達の答えを写すだけで学びが完結してしまう，交流活動が学習内容の理解につながらないなど，学習内容が十分に定着しないまま授業が終了してしまうといった児童側の課題が見られた。さらに，自由進度学習の指導形態や具体的な指導方法が教育課程上に明確に位置づけられていないことから，学習目標の達成が困難になるという教師側の課題も明らかとなった。これらのことからも，自由進度学習を単に学習形態として導入するだけでは，主体的な学びや個別最適な学びが必ずしも実現されるとは限らない。

以上のことから，自由進度学習を効果的に機能させ，主体的な学びを実現するためには，学校教育において自己調整学習を行うこと，さらには教師の指導や支援の具体的実践研究が不可欠であると考えた。

2. 自己調整学習について（先行研究より）

自己調整学習とは，学習者が学習の目標を設定し，学習の進め方を計画・実行・振り返りながら，自らの学習を主体的に調整していく学習過程を指す。アメリカの心理学者 B. ジマーマンは，自己調整学習を「予見」「遂行」「自己省察」の三段階からなる循環的過程としており，学習の質を高める上で重要な理論的枠組みを示している (Zimmerman, 2014) **(図 1)** 。また，木村 (2023) は,これらの学習過程を日本の授業で親しみのある「見通す」「実行する」「振り返る」に置き換えて示している **(図 2)**。

自己調整学習は，教師による意図的かつ継続的な支援を通して行われる。木村 (2024) は，「教師が児童生徒の実態に合わせ，適切な場面でこれらの方略を指導したり支援したりすることにより，学習者は自ら方略を用いて学ぶことができる」と，46 の手立てを自己調整方略として示している。

そこで本研究では，小学校国語科授業において自己調整方略を取り入れた自由進度学習を実践し，教師の指導や支援によって児童の自己調整力がどのように変容するのかを明らかにすることで，自由進度学習の質を高める方策について検討する。

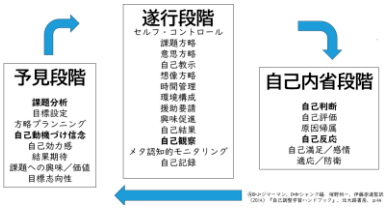


図 1　自己調整学習の段階と下位プロセス
(ジマーマン、シャンク編, 2014)



図 2　自己調整学習における循環プロセス
(木村, 2023 をもとに筆者作成)

3.　研究の目的と方法

3-1.　研究目的

本研究の目的は，小学校国語科において自己調整方略を活用した自由進度学習を実践し，その過程における教師の指導や支援が児童の自己調整力にどのような影響を与えるのかを明らかにすることである。

特に，自己調整学習の理論に基づき，「見通す」「実行する」「振り返る」 **(図 2)** という学習過程を授業内に位置付け，思考ツールや振り返りシート等を用いた方略指導を行う。児童の自己調整スキルの変容が，自由進度学習における学習の質，すなわち学習内容の理解の深まりにどのようにつながるのかを検討する。これにより，自由進度学習における，児童の主体的な学びを支えるための具体的な指導や支援のあり方を示す。

3-2.　研究方法

本研究は，小学校国語科における授業実践の記録，児童の成果物，ならびに自己調整スキルに関するアンケート調査を組み合わせて検討を行った。分析の対象を以下の二つとした。

- 単元終了後に提出された児童の成果物 (文章・ワークシート・振り返りシート)
- 自己調整スキルに関する事前・事後アンケート調査

アンケート調査では，自己調整方略の活用状況や学習に対する意識の変化を把握するため，文部科学省・国立教育政策研究所 (2024) の調査を参考にして，4 件法による質問項目を設定し，単元開始前と終了後に実施した。

分析にあたっては，アンケート結果の量的変化に加え，授業中のワークシートなどの成果物の内容を質的に検討した。特に，自己調整方略の活用の程度と成果物の完成度との関連に着目し，自由進度学習の質の変化について考察を行った。

4.　研究の内容

4-1.　研究対象と授業概要

本研究の対象は，山梨県内公立小学校 6 年生 1 学級 21 名である。国語科単元「『鳥獣戯画』を読む」における本授業実践は，全 10 時間で構成し，「読むこと」5 時間，「書くこと」5 時間の学習として行った。「読むこと」の学習では，教材文の叙述や表現に着目しながら内容を読み取り，日本文化の特徴や魅力について理解を深めた。こうした読みの学習を通して得た視点や気付きが，その後の表現活動に生かされるよう，「書くこと」の学習と関連付けて単元を構成した。

単元の最終課題として，児童が自ら興味をもった日本文化の魅力について，複数の資料を基に文章で表現する活動を設定した。「書くこと」の学習では，5 時間を通して単元内自由進度学習を導入し，児童が学習の進度や方法を自ら選択しながら取り組めるようにした。資料収集，文章構成の検討，下書き，推敲といった過程において，児童一人一人が自身の課題に応じて学習を進めた。

4-2. 自由進度学習の導入

本単元では，「書くこと」5 時間の学習に単元内自由進度学習を導入し，児童が自身の理解度や関心に応じて学習を進められるようにした。学習の進め方や活動順序について一定の選択の幅を設けることで，児童が主体的に学習計画を立て，学習を進めることを可能にした。

一方で，自由進度学習が単なる「自由な活動」に終わらないよう，学習の目的や到達点を明確にし，教師が学習過程を適切に支援するよう計画した。

4-3. 自己調整学習の導入と具体的手立て

本研究では，自己調整学習の「見通す」「実行する」「振り返る」の段階に対応させて，自己調整方略 (木村, 2024a) を導入した。

(1) 「見通す」段階における方略

「見通す」フェーズでは，課題の内容や学習の見通しをもたせるための方略を導入し，イメージマップやベン図などの思考ツールを活用した。木村 (2024) は「見通す」フェーズの自己調整方略を 1~16 まで挙げているが、このうちの「方略 4. 課題を身近なこと，知っていることと結びつける」「方略 10. 目標を達成すると，どんな能力が高まるか考える」「方略 12. 学習の最後に作り出せるもの，理解できること，身に付けることができることを予想する」「方略 15. 時間配分を決める」に対応するワークシートを作成した。これにより，児童が課題を分析し，自分が取り組む内容や目標を明確にすることができるよう支援した **(図 3, 図 4, 図 5, 図 6 , 図 7)**。

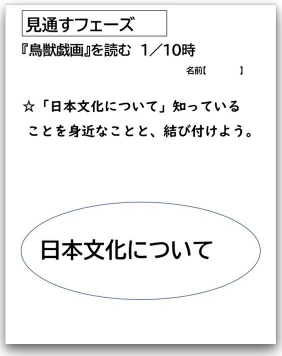


図 3　方略 4 ワークシート

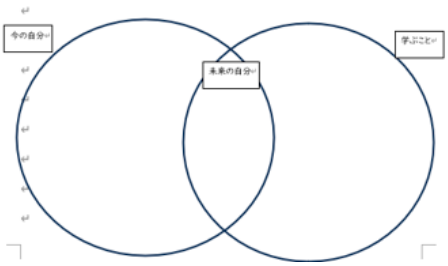


図 4　方略 10 ワークシート

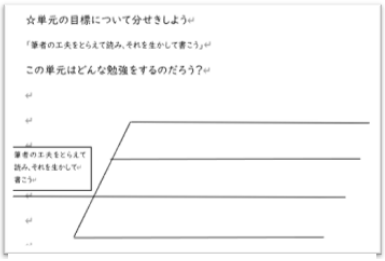
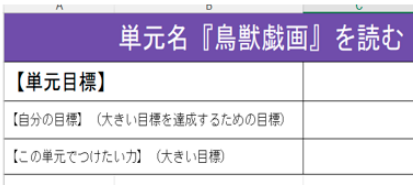


図 5　方略 12 ワークシート



単元名『鳥獣戯画』を読む	
【単元目標】	
【自分の目標】（大きい目標を達成するための目標）	
【この単元でつけたい力】（大きい目標）	

図 6　方略 4・10・12 を活用しての単元目標設定表

【個人学習（６～９時間）　学習活動】	時間配分	４０分×４時間＝１６０分	時間配分
１．題材を決める。		５．文章の構成を考える	
２．単元の自分の目標・つけたい力を修正		６．文章を書く	
３．情報収集		７．文章を読み返し、直す	
４．情報整理		８．友達、先生に読んでもらう	

図 7　方略 15 ワークシート

(2) 「実行する」段階における方略

「実行する」フェーズでは，情報収集・整理，学習の進捗確認といった方略を導入した。木村 (2024) は「実行する」フェーズの自己調整方略を 17~42 まで挙げているが，このうちの「方略 19. 情報を収集する」「方略 22. 情報を構造化し，考えをつくる」「方略 30. 自分に質問するようにして、学習の進捗を確認したり、内容の理解を深めたりする」「方略 33. 学習活動を調整する」に対応するワークシートを作成した。児童は必要に応じて資料を選択し，思考ツールを用いて情報を整理しながら学習を進めた **(図 8, 図 9)** 。

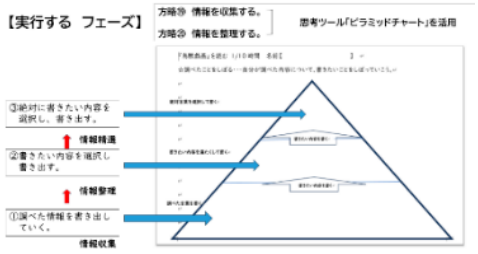


図 8　方略 19・22 ワークシート



図 9　方略 30・33 ワークシート

(3)「振り返る」段階における方略

「振り返る」フェーズでは，振り返りシートを用いて自己評価を行い学習の成果や課題を言語化した。

木村 (2024) は「振り返る」フェーズの自己調整方略を 43~46 まで挙げおり，「方略 43. 取り組んだ学習の成果と課題を考え，自己評価する」「方略 44. 評価結果の原因や理由を考える」「方略 45. 自らの学習結果に納得した上で，その後の学習に活かせることを考える」「方略 46. 次の学習に活かすことを考える」に対応するワークシートを作成した。これにより，児童が自らの学習を客観的に捉え，次の学習に生かす視点をもつことができるよう支援した **(図 10, 図 11)** 。

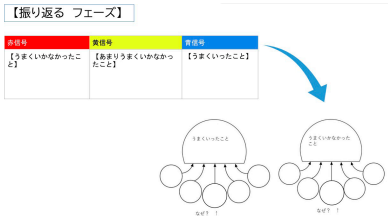


図 10　方略 43 ワークシート



図 11　方略 43・44・45・46 毎時間使用した振り返りシート

5.　授業実践とそれに伴うデータ等の結果

5-1.　児童の自己調整方略使用回数

単元内における自己調整方略の使用回数について，児童 21 名を対象に集計した結果，児童一人当たりの方略使用回数の平均は 11.9 回であった。単元内における自己調整方略の使用回数を分布として捉えると **(図 12)**，平均値 (11.9 回) を中心に一様に分布しているのではなく，使用回数が多い児童と少ない児童に分かれる傾向が見られた。特に，20 回以上の方略使用が見られた児童が複数存在する一方で，5 回未満にとどまる児童も一定数見られ，自己調整方略の活用には大きな個人差があることが明らかとなった。このことから，平均値のみでは捉えきれない児童一人一人の学習過程の違いが存在していると考えられる。

個別に見ると，最も方略使用回数が多かったのは児童 D が 33 回であり，次いで児童 G が 28 回と高い値を示した。一方，方略使用回数が最も少なかったのは児童 F・児童 K・児童 L で 2 回と低い値であった。

そこで分析に当たっては，自己調整方略の活用が顕著に多い事例と少ない事例を挙げ，それぞれの自由進度学習における自己調整力の変容を探る。特に，自己調整方略の活用が学級で 2 番目に多く見られた児童 G は，学習課題を意識しながら資料を選択し，必要な情報を取捨選択して文章を構成していた。また，文章作成の過程において，内容や表現を見直し，修正を加える姿が多く見られた。また 5-3. で後述する事後アンケートにおいても，学習の見直しや振り返りについての項目の回答が，事前アンケートと比較して大きく増加した。

一方，自己調整方略の活用が少ない児童 K は，課題の理解や情報整理に困難を示す場面が見られた。しかし，教師が授業を進めるのではなく，児童それぞれが学習を進める自由進度学習の特性を生かして，

教師が個別に関わることで学習を継続し，最終的に児童は課題となる文章を完成させることができた。両者は，自由進度学習における自己調整力の変容を探る上で，代表性をもつと判断し，次項では，事後アンケートにおいて数値が大きく増加し，学級内で上位の方略使用回数を示した児童 G と，方略使用回数が 2 回と平均値より大幅に少なかった児童 K の学習過程に着目し，具体的な学びの様相を分析する。

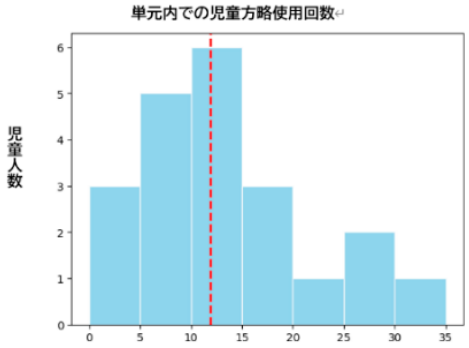


図 12 学級内での方略使用回数の分布

5-2. 成果物の分析結果

児童 G は，単元内における自己調整方略の使用回数が 28 回と，学級内で 2 番目に多かった児童である。。学習の「見通す」フェーズから方略を活用し，課題のテーマを「茶道」として設定した上で学習を進めた結果，計画に基づいて学習が進められ，作品の完成が確認された。 **(図 13, 図 14)**。さらに，「方略 15. 時間配分を決める」を用いた際も，自分が苦手と意識している文章の構成を考える学習活動においては，多めに時間を設定するなど方略活用が行われていた **(図 15)** 。

「実行する」フェーズの資料収集の場面では，複数の資料を比較しながら必要な情報を取捨選択し，思考ツールを用いて内容を整理し，自分の考えと関連させる様子が確認された **(図 16)** 。さらに，文章作成の過程では，書き進めながら内容や表現について文章チェック表を用いて見直し，修正を加える姿が見られた **(図 17)**。特に，「伝えたいことが相手に分かるか」という視点で文章を読み返し，語句や構成を調整するなど，自らの学習を確認・調整するための方略を活用していた。

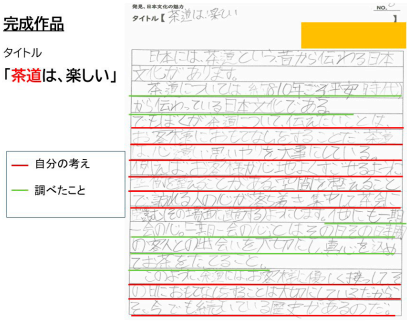


図 13　児童 G の完成作品

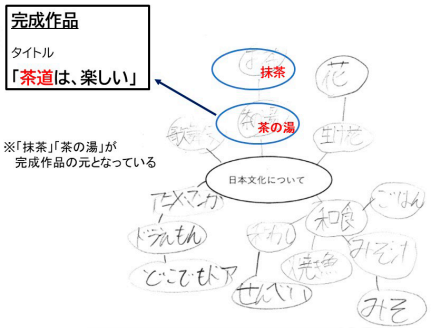


図 14　児童 G 方略 4 ワークシート

【個人学習（６～９時間）　学習活動】	時間配分	４０分×４時間＝１６０分	時間配分
１．題材を決める。	10分	５．文章の構成を考える	15分
２．単元の自分の目標・つけたい力を修正	5分	６．文章を書く	40分
３．情報収集	20分	７．文章を読み返し、直す	25分
４．情報整理	20分	８．友達、先生に読んでもらう	25分

図 15　児童 G 方略 15 ワークシート

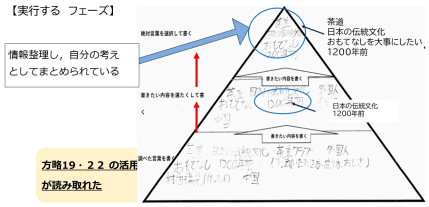


図 16　児童 G 方略 19・20 ワークシート



図 17　児童 G 方略 33 ワークシート

「振り返る」フェーズで用いた振り返りシートには，「最初に立てた計画をもとに書き進めたことで，課題を順調に進めることができた」「この単元で自ら学ぶ力をつけることができ，自由進度学習は自分に

向いている」といった記述が見られ，自らの学習過程を客観的に捉え，次の学習に生かそうとする姿勢がうかがえた。

一方，児童 K は，単元内における自己調整方略の使用回数が 2 回と，平均値より大幅に少ない児童であった。「見通す」フェーズでは，課題の捉え方や学習の進め方が明確ではなく，資料をどのように活用すればよいか迷う様子が見られた。「実行する」フェーズの文章作成時は，集めた情報をそのまま書き写そうとする傾向があり，内容の整理や構成を意識する場面はなかった。しかし，教師が個別に関わり，思考ツールの使い方や文章構成の視点を提示することで，少しずつ自分の考えを言語化する姿が見られるようになり，教師の支援のもと作品を完成させることができた **(図 18)**。 振り返りシートには，「文章をどう書けばよいか分からなかったが，話を聞いてもらって少し分かった」「次は，先に何を書くかを考えてから書きたい」といった記述があり，自己調整方略の活用は限定的であったものの，学習を振り返り，次につなげようとする意識の芽生えが確認できた。

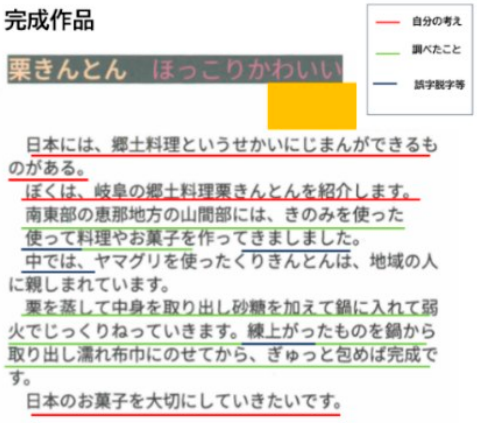


図 18　児童 K の完成作品

単元終了後に提出された全児童の文章を分析したところ，多くの児童が，調べた内容と自分の考えを区別しながら文章を書くことができていた。また，教材文で学習した表現の工夫を意識し，読者を意識した構成や表現を用いる児童も見られた。完成した文章は，誤字脱字が少なく構成が整っているものが多く，学級の 8 割の児童が，単元目標におおむね到達していると判断できた。

5-3. アンケート調査の結果

自己調整スキルに関する 6 つの設問の 4 件法での回答から，「とてもそう思う」「そう思う」の割合を事前と事後で比較した **(表 1)**。その結果，設問 4.「文章を書くとき，自分の伝えたいことを考えて書いているか」では 19.1%，設問 5.「文章を書くとき，見直しながら書いているか」においては，19.0%の向上が確認された。

表 1　自己調整スキルに関するアンケート結果

とてもそう思う（4）・そう思う（3）・あまりそう思わない（2）・そう思わない（1）

設問	内 容	事前 「とてもそう思う」「そう思う」の割合	事後 「とてもそう思う」「そう思う」の割合	変化
1	授業で学んだことを、次の学習や実生活と結びつけて考えたり、生かしたりすることができると思いますか。	80.9%	85.7%	+4.8%
2	分からないことがあった時に、インターネットですぐに調べることができる。	100%	95.2%	−4.8%
3	PC・タブレットで調べた情報を、自分の考えや意見にまとめ、分かりやすく伝えることができる。	81.0%	85.7%	+4.7%
4	国語の授業で、目的に応じて、簡単に書いたり詳しく書いたりするなど、自分の考えが伝わるように工夫して文章を書いていますか。	76.2%	95.3%	+19.1%
5	文章を書くとき、見直しながら書いているか。	66.7%	85.7%	+19.0%
6	学習した内容について、分かった点や、よく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができていますか。	80.9%	90.4%	+9.5%

一方で，情報収集，情報整理などの情報活用能力には大きな変化が見られなかった。

5-4. アンケート結果と方略使用回数の対応

5-1. で見た方略使用回数と事前・事後アンケート結果を関連付けて分析すると，学級内で 2 番目に方略使用回数が多かった児童 G は，設問 5.「文章を書くとき，見直しながら書いている」といった項目において，事後に＋3 の向上が見られ，肯定的な回答を示していた。

一方，学級内で最も方略使用回数が少なかった児童 K は，アンケートにおいて大きな数値の変化は見られなかったものの，設問 6.「学習内容を振り返り，次につなげているか」といった項目では，事後にわずかな向上が確認された。

6. 考察

6-1. 自己調整方略を取り入れた授業実践の分析

振り返りシートの記述量に着目すると，学級の約 5 割の児童に記述の変容が認められた。授業の「見通す」フェーズでは 1〜2 文程度の記述量だったのに対し，単元終末に近づくにつれて 3〜4 文程度へと増加していった。

さらに，記述内容についても変化が見られ，「振り返る」フェーズでは，「自由進度学習は自分に向い

ている」「自分のペースで学ぶことができて楽しかった」「友達や先生に質問しやすい」など，自らの学習を内省する記述が多く見られるようになった。

このような記述量の増加や記述内容の変化は，自己調整学習が「教えられるもの」ではなく，「経験を通して形成される力」であることを示していると考えられる。特に，「見通す」「実行する」「振り返る」という学習過程を繰り返し経験させたことが，児童の学習行動の変化につながった可能性がある。

以上のことから，自己調整方略を取り入れた自由進度学習は，児童が主体的に学習へ向かう姿勢を育成する上で有効であることが示唆された。

また，5-2. でみたように，児童 G は，学習課題を意識しながら情報を取捨選択し，文章の構成や表現を工夫する姿が確認された。このことから，自己調整方略の活用は，単に学習の進め方を調整するだけでなく，学習内容の理解や表現の質を高めることにも寄与していると考えられる。

一方，自己調整方略の活用が少ない児童 K に対しては，教師による個別の支援が重要な役割を果たした。自由進度学習の特性により，児童一人一人の学習状況に応じた支援が可能となり，学習の停滞を防ぐことができた。この点から，自由進度学習においては，学習の自由度と教師の介入のバランスが重要であることが示された。

6-2. アンケート調査の結果から見た児童の自己調整力の変容

事前・事後アンケートの結果 **(表 1)** から，学習の見通しや振り返り，学習内容を次に生かそうとする意識において肯定的な変化が見られた。これは，自己調整方略を明示的に指導し，授業内で繰り返し活用させたことが，児童の自己調整力の向上につながった可能性を示している。

特に，「文章を書く際に伝えたいことを考えて書く」「書いた後に見直しを行う」といった項目の向上は，自分の書く内容を確認し，必要に応じて調整しながら学習を進める方略の活用が進んだ結果であると考えられる。児童が自らの学習を振り返り，改善点を見出す経験を重ねたことが，学習の質を高める要因となったと推察できる。

一方で，アンケート結果には個人差が見られ，短期間の実践では自己調整方略が十分に内在化しない児童も存在することが明らかとなった。このことは，自己調整力の育成には継続的な指導が必要であることを示唆している。

6-3. 先行研究との関連

本研究の結果は，自己調整方略の活用が学習の質を高めるとする先行研究の知見と概ね一致している。

ベンベヌティ (2013) は，「3 つの段階　(予見，遂行，内省) すべての段階に注意を向けることが大事であると強調しておきたい」と述べている。本研究においても，「見通す」「実行する」「振り返る」の段階を意識した授業構成が，児童の自己調整スキルの向上につながったと考えられる。

また，木村 (2024) は，自己調整方略を適切な場面で具体的に指導することの重要性を指摘している。

本研究では，思考ツールや振り返りシートを用いて自己調整方略を可視化したことで，児童がそれらの方略を活用できたと考えられる。「見通す」フェーズでは，思考ツールを用いて題材を決定し，目標や時間配分を設定することで学習の見通しをもつことができた。「実行する」フェーズでは，思考ツールによる情報整理や見直しチェック表を活用した推敲が行われた。さらに，「振り返り」フェーズでは，振り返りシートを用いて学習結果とその要因を捉え，次の学習に生かそうとする姿が見られた。その結果，全ての児童が自身のペースで日本文化を紹介する文章を完成させることができた。

以上より，本研究の結果は先行研究を支持するとともに，自己調整方略を取り入れた自由進度学習が，児童の主体的な学びを支える有効な授業方法である可能性が示された。

7. 結論

本研究の授業実践では，自己調整方略を教師が意図的に授業内に位置付けることにより，児童が学習

の見通しをもち，自ら学習を調整しながら課題に取り組む姿が見られるようになった。

特に，「見通す」「実行する」「振り返る」という学習過程を繰り返し経験したことにより，児童は学習の進め方を主体的に選択し，学習内容の理解や文章の表現の質を高めていく様子が確認された。また，アンケート結果からも，自己調整方略の活用や学習に対する意識に肯定的な変化が見られ，本研究の授業実践には、一定の効果が示された。

7-1. 課題と今後の展望

本研究の課題として，第一に，研究期間が比較的短期間であった点が挙げられる。自己調整力は時間をかけて形成される力であり，短期間の実践では十分な変容を捉えきれなかった可能性があるため児童の変容を継続的に追跡する研究が求められる。

第二に，本研究では，アンケート調査と授業内における児童の成果物のみを分析データとして用いた点である。そのため，児童の学習過程における行動や思考の変化を十分に捉えきれていない可能性がある。さらに観察記録やインタビュー，学習ログなど多様なデータを組み合わせることで，自己調整力の変容をより多角的に捉える必要がある。

第三に，本研究は 1 学級を対象とした実践研究であり，結果の一般化には限界がある。今後は，複数学級や他教科での実践を通して検討を重ね，知見の蓄積を図ることが課題である。

以上の課題を踏まえ，今後は，自己調整方略を国語科に限らず，他教科や総合的な学習の時間などにも広げ，教科横断的に長期的な視野で自己調整力を育成する授業づくりを検討していきたい。また，児童が自ら方略を選択し，状況に応じて活用できるよう，方略指導の在り方についても工夫を重ねていく必要がある。

さらに，自由進度学習においては学習の自由度と教師による支援のバランスが重要となる。児童の実態に応じて支援の量や質を調整しながら主体的な学びを支える授業モデルの構築を目指していきたい。

○. 参考・引用文献

Hefer Bembenutty, Timothy J. Cleary, Anastasia Kitsantas (Eds.) (2013). *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines ： A Tribute to Barry J. Zimmerman.* Information Age Publishing Inc. (ヘファ・ベンベヌティ,. ティモシー・J・クリアリィ & アナスタシア・キトサンタス (編) 中谷素之 (監訳) (2019) 自己調整学習の多様な展開－バリー・ジマーマンへのオマージュ (p.22) 福村出版)

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 (p. 29) 明治図書

木村明憲 (2024). 自己調整学習―主体的な学びを実現する 46 の手立て 明治図書出版

文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編 東洋出版社

文部科学省・国立教育政策研究所 (2024). 全国学力・学習状況調査 (悉皆調査)

中谷素之・瀬尾美紀子・伊藤崇達・秋澤武志・奈須正裕 (2024). 自己調整学習をどう指導・支援するか学習方略・メタ認知・動機づけの視点から 日本教育心理学会第 66 回総会発表論, 文集, JF02, (pp. 146)

小学校国語 学習指導書別冊 六 創造 光村図書出版 令和 6 年度 (2024) 版

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)

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performans.* Routledge. (ジマーマン, B. J., & シャンク, D. H. (編) 塚野州一・伊藤崇達 (監訳) (2014). 自己調整学習ハンドブック (p. 44) 北大路書房)

中学校での通常学級における衝動性が高い生徒の支援についての検討

ー事例生徒及び関係者への卒業後のインタビュー調査を通してー

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　森　秀昭

1. 研究の背景と問題意識

2022 年に実施された文部科学省の調査によると、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は、小・中学校において推定値 8.8%と報告されている。この結果は、通常学級に在籍する児童生徒の中にも、多様な教育的ニーズをもつ子どもたちが一定数存在していることを示している。こうした状況を背景に、文部科学省の教育振興基本計画（2023）においても特別支援教育の推進が位置づけられ、通常学級の教師にも、特別支援教育の専門性の向上が求められている。長崎ら（2022）が示す通常学級における支援の階層モデルでは、ユニバーサルなデザインを基盤としつつも、個別の合理的配慮が必要となる児童生徒の存在が想定されている。一方で竹下・大塚（2021）は、「一斉指導の中で多くの児童の多様な学びのニーズに応える必要があるため，学級担任一人でこうした児童一人ひとりに対して十分な支援を行うことは容易ではない。」と指摘している。

著者自身も中学校教員として勤務する中で、こうした実態に直面してきた。本研究で取り上げる生徒 A は、中学校の通常学級に在籍する生徒であり、不安障害の診断を受け、通級指導教室を利用していた。学校生活においては衝動性の高さが目立ち、対人トラブルや突発的な行動が繰り返される場面が見られた。なお、A は中学 3 年生時に ADHD および ASD の診断を受けている。著者は A に対して、1 年次は学年所属教員として、2・3 年次は学級担任として関わってきた。また、A は 3 年間にわたり同一の通級指導担当者から継続的な支援を受けていた。こうした関わりの中で、A は多くの困難や葛藤を経験しながらも、最終的には自身が希望する高校への進学を果たしている。

著者が教員として A と 3 年間にわたり関わってきた経験を振り返る中で、「A にとって本当に意味のあった支援とは何であったのか」「保護者や通級指導担当者は A の変化をどのように捉えていたのか」という問いが生じた。そこで本研究では、本人・保護者・通級指導担当者へのインタビューを通して、A の中学校生活を複数の視点から捉え直すこととした。

2. 研究の目的

本研究の目的は、衝動性の高い生徒が中学校生活の中でどのような困難を経験し、どのような支援を受け、それらがどのような意味を持っていたのかを、卒業後の本人・保護者・通級指導担当教員へのインタビューを通して明らかにすることである。さらに、通常学級における衝動性の高い生徒への支援の本質と、今後の支援の在り方について、考察することを目的とする。

3. 研究方法

3－1. 調査対象

調査対象は、高等学校に在籍する生徒 A、その保護者 1 名、および A が中学校在籍時に通級指導を担当していた教員 1 名の計 3 名である。

3－2. 調査方法

調査は 2025 年 8 月から 9 月にかけて、半構造化インタビューにより実施した。A および保護者同席でのインタビューは 3 回実施し、所要時間は各回 77～94 分であった。通級指導教室担当教員へのインタビューは 1 回実施し、所要時間は 84 分であった。インタビューは IC レコーダーにより録音し、得られた音声データはすべて逐語化した。

A および保護者へのインタビューの 1、2 回目では、中学校生活 3 年間の中で印象に残っている出来事を、指導記録もとに作成したインタビュー補助シート 1～3 を活用してピックアップしてもらい、それらの出来事について「当時、生徒（保護者）はどのように感じていたか」「そのときの一連の指導や支援についてどのように感じていたか」を質問した。3 回目のインタビューでは、「ピックアップした出来事が当時の自分にとってどのような意味をもっていたと思うか」「高校生となった現在、中学校生活を振り返って成長したと感じる点は何か」「それは中学校生活の中でどのように育まれたと感じているか」「他の教師と著者との関わりにどのような違いがあったと感じるか」を語ってもらった。

通級指導教室担当教員へのインタビューは、「（本人・保護者が）ピックアップした出来事について当時、どのように感じたか。」「そのときの一連の指導や支援についてどのように感じたか」「A が最も成長したと感じる点は何か」「それは中学校生活の中でどのように育まれたと感じているか」「他の教師と著者との関わりにどのような違いがあったと感じるか」を語ってもらった。

図１　インタビュー補助シート１（１年生）

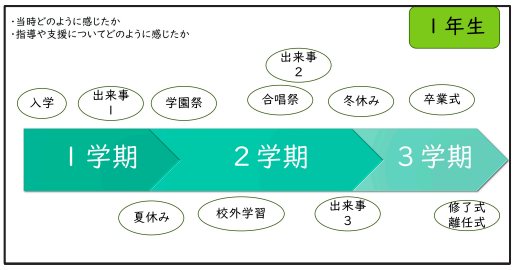


図２　インタビュー補助シート２（２年生）

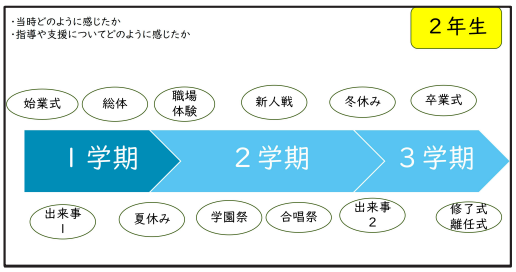
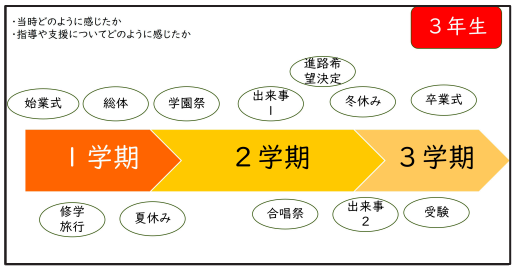


図３　インタビュー補助シート３（３年生）



3－3. 倫理的配慮

本研究は、山梨大学総合研究部教育学域研究倫理委員会に申請し、受付番号 R7-017 として令和 7 年 7 月 31 日付で承認を受けた。そして調査協力者には、研究の目的、方法、個人情報の取り扱い、参加の自由および途中辞退の可能性について文書および口頭で説明し、同意を得て実施した。

4. 複線径路等至性モデルについて

本研究では、「ピックアップした出来事」に関するインタビュー内容の分析にあたり、複線径路・等至性モデル（Trajectory Equifinality Model：以下 TEM）を用いた。荒川ら（2012）によると、TEM は、「それぞれ多様な径を辿っていたとしても、等しく到達するポイント（等至点）があるという考え方を基本として、人間の発達や人生経路の多様性・複線性の時間的変容を捉える分析・思考の枠組みモデルである。」と示されている。本研究では、生徒 A の中学校 3 年間の径路を TEM 図として可視化し、A の変容のプロセスを分析した。TEM 図の作成にあたっては、東海林（2019）が示す手順を参考にした。まず、本人・保護者・通級指導担当者に実施した半構造化インタビューを IC レコーダーで記録し、得られた音声データを逐語録として文字化した。次に、逐語録を意味のまとまりごとに区切り、事象単位で切片化した上で、中学校入学から卒業までの時間の流れに沿って整理した。その後、生徒 A の経験や行動に影響を与えた周囲からの働きかけについて整理を行った。本研究では、保護者および通級指導担当者の語りに基づく支援的な働きかけを、変容を促進する事象として社会的ガイド（SG）に位置づけた。一方で、A の行動や心理に阻害、抑制的なものとして働く事象については、社会的方向づけ（SD）として分類し、

TEM 図上に配置した。以上を踏まえ、TEM 図①（中学校入学前～中学 2 年生 5 月）、TEM 図②（中学 2 年生 6 月～中学校卒業）を作成した。なお、実際には選択されなかったが、ありえた径路については点線で示し、複線的な径路を見出した。等至点（EFP）など、TEM 図で用いる主な概念は、表 1 に示す。

表 1　TEM 図で用いる概念

TEM の概念	本研究における意味
等至点 （Equifinality Point：EFP）	高校生活に適応できる
両極化した等至点 (Polarized Equifinality Point：P-EFP)	高校での生活に適応することができない
必須通過点 (Obligatoly Passage Point：OPP)	①中学校への入学 ②中学校の卒業
分岐点 (Bifurcation Point：BEP)	①学園祭期間の不安定な気持ち ②校外学習参加について悩む ③喫煙と反省 ④著者の叱責による登校意欲の低下 ⑤職場体験参加について悩む ⑥学園祭期間に気持ちの整え方の試行錯誤する ⑦友達関係への不安が生じる ⑧修学旅行参加について悩む ⑨進路への焦り ⑩後輩とのトラブル ⑪志望校決定への悩み
社会的ガイド （Social Guidance：SG） ○は保護者のデータ ●は通級指導教室担当者のデータ ◯は保護者、通級指導教室担当者双方からのデータ	①著者が面談で入学前の本人の気持ちを聞く ❷通級指導担当者による家庭と学校をつなぐための支援 ❸通級指導担当者と担任による本人への支援の提案 ④著者による取り出しでの個別指導を始める ⑤著者と担任での家庭訪問 ⑥著者による端的な指導 ⑦振り返るための充分な時間の確保と著者による家庭訪問 ❽目標を絞った支援 ⑨一人にならないように、著者が友達へ協力をお願いする ⑩クールダウンの提案 ⑪著者による事前の予防的指導と見守り ⑫昼休みの時間にキャッチボールを提案し、一緒に行う ⑬トラブルになった教師と本人の間を著者が仲介する ⓮不安な気持ちの言語化 ⑮著者や通級による進路に対する助言 ⑯迅速な対応 ⑰進路に関する情報の提供 ⑱個別指導の時間の確保
社会的方向づけ （Social Direction：SD）	①中学校という新しい環境への不安 ②慣れない生活 ③学園祭の膨大な取り組み内容 ④みんなと同じように普通でいたい気持ちと教室で支援を受ける恥ずかしさ ⑤経験の不足からくる未知への不安 ⑥雰囲気と友達関係 ⑦慣れない環境 ⑧クラスの雰囲気 ⑨受験に向かう同級生の雰囲気

TEM 図は作成後、生徒 A および保護者とともに内容を検討した。その後、通級指導担当者との検討を通し、一部の概念表現を修正し、最終的な TEM 図を完成させた。

5. 結果と考察

本事例における等至点は、「高校生活に適応している状態」と設定した。実際に A は中学校卒業後、現在高校生活を継続している。一方で、A の中学校生活を振り返ると、衝動性の高まりや情緒の不安定さ、人間関係上の困難が重なり、「高校生活に適応できない状態」へと至る可能性も想定されることから、本研究ではこれを両極化した等至点として設定した。紙幅の都合上、1. 気持ちを落ち着ける方法を獲得していったプロセス、2. 進路選択期における自己決定のプロセス、の 2 点に焦点を当てる。そして、中学

校生活全体を振り返るインタビューの語りをもとに、3. 中学校生活を通した成長の様子、4. 他の教師との違いから見える支援の特徴について考察する。

なお、語りの中でA本人、保護者、通級指導担当者の言葉を直接示す必要がある箇所については「　」で示し、文脈理解のために補足が必要な部分については（　）内に補足を加えた。また、本研究では、SD＝【 】、SG＝｛ ｝、OPP＝［ ］、BEP＝〈 〉、EFP＝《 》の表記で統一した。個人や組織が特定される恐れのある事象については、内容を抽象化して記述している。

図４　TEM図①（中学入学前～中学２年生５月）

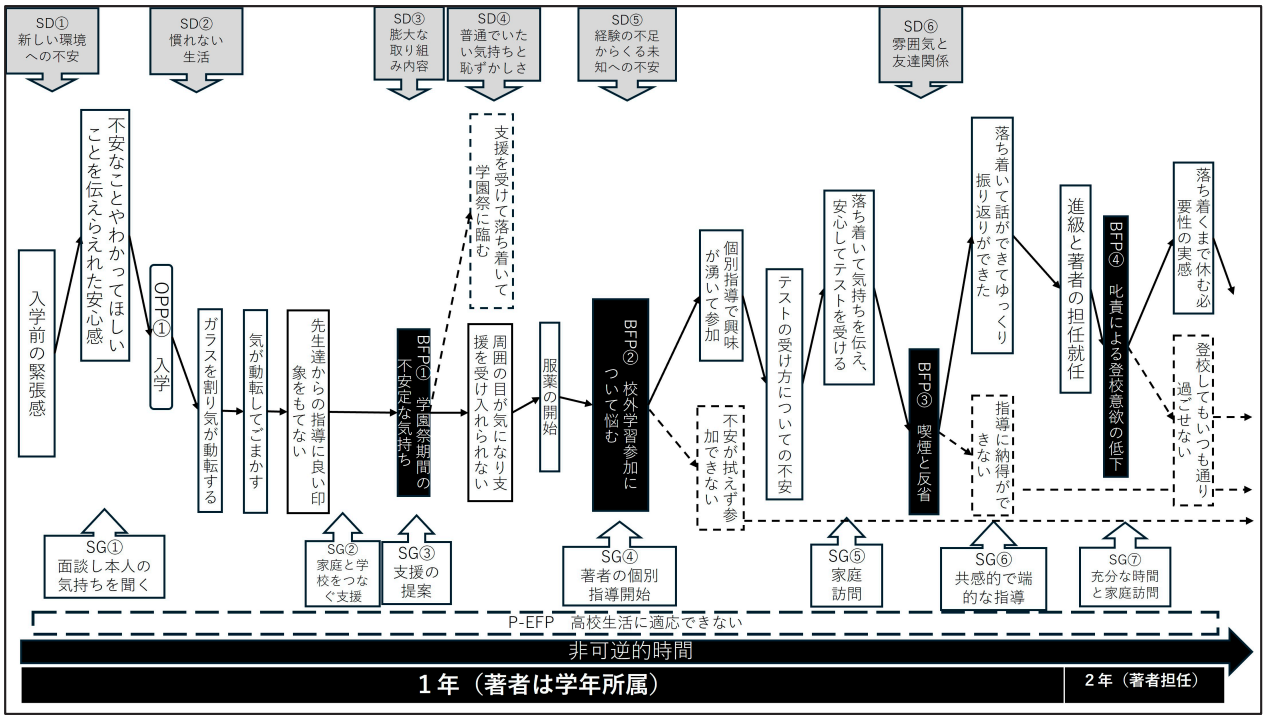
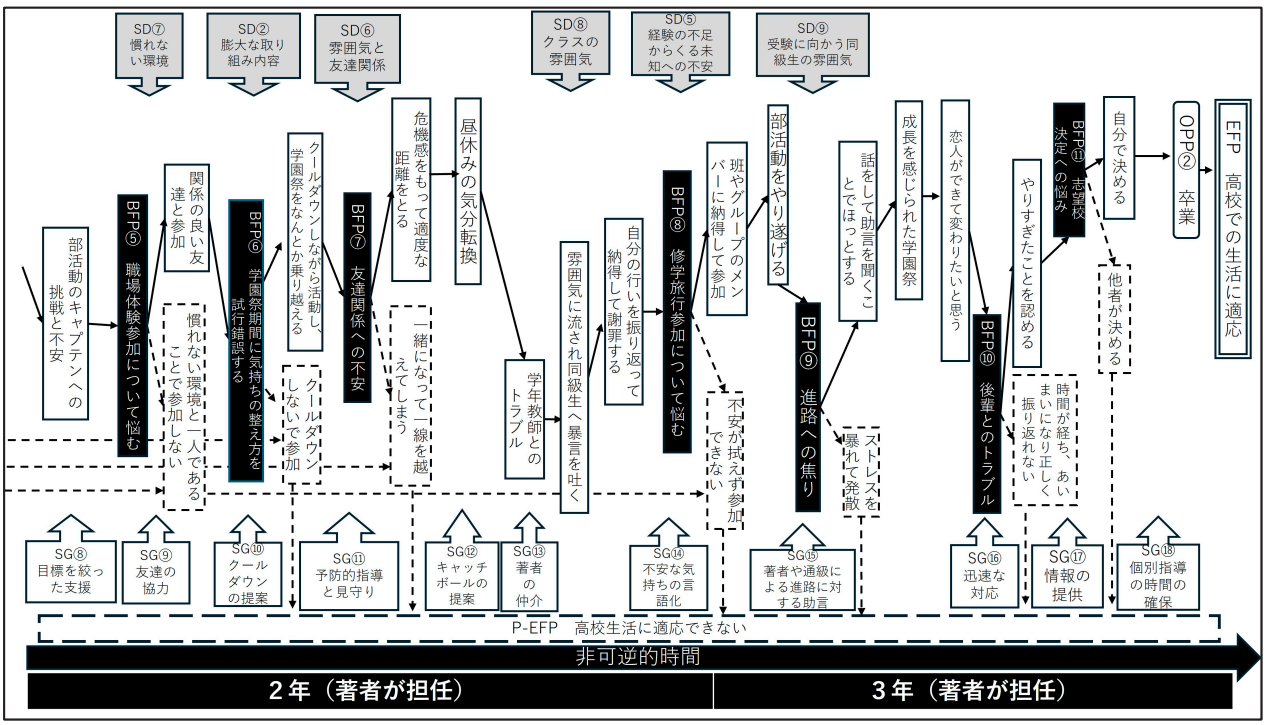


図５　TEM図②（中学２年生６月～中学卒業）



5－１．気持ちを落ち着ける方法を獲得していったプロセス

A は中学校入学前の３月末に保護者とともに中学校へ足を運び、著者と面談｛SG①：著者が面談で入学前の本人の気持ちを聞く｝している。このことについて、A は「新しい生活で初めての人とか結構緊張してた。3 年間いけるかみたいな不安はあったかな。なじめるかとかあった。でもその前に 1 回学校行って話をしてるから、全然違った。気持ち的に。」と語っている。このことから、事前に学校を訪れた経験が、入学時の不安の軽減につながっていたことがうかがえる。

一方で、入学後の慣れない環境【SD②：慣れない生活】は A の情緒を不安定にしやすく、1 年生 1 学期にはガラスを割るという出来事が起こった。A は当時を、「一つ一つに逆切れ。すっごい反抗的に話してた。」と振り返っており、教師との関係性を築くことが難しい状態であったことが分かる。保護者も「ガラス割ったことに対しては素直に最終認めたし。ただそこに至るプロセスだったり、うまくいかない先生達とうまく噛み合わなかったり。しっかり納得して落ち着いた状態では帰ってきてなかった。こっちもわけわかんないし、不安だった。いろんな先入観を持たれちゃうんじゃないかっていうところが不安を感じた。」と語っている。通級指導担当者は、学校・本人・保護者それぞれの立場に配慮しながら、学校と家庭をつなぐ役割｛SG②：通級指導担当者による家庭と学校をつなぐための支援｝を担っていた。

1 年生の学園祭〈BEP①：学園祭期間の不安定な気持ち〉においては、通級指導担当者と担任が協力し、気持ちが不安定になった際にカードを用いるという支援方法｛SG③：通級指導担当者と担任による本人への支援の提案｝を提案していた。この頃には、A と担任との間には一定のラポール（信頼関係）が形成されていたが、A は、「だいぶ恥ずかしいっていうか、クラスの中で使うから」「変に周りに思われたくなかったから。使いたくなかったかな」と語っており、【SD④：みんなと同じように普通でいたい気持ちと教室で支援を受ける恥ずかしさ 】が影響し、支援を受け入れることができなかった。

A が気持ちを落ち着ける必要性を実感するようになったのは、2 年生初期の出来事〈BEP④：著者の叱責による登校意欲の低下〉が契機となっている。著者の叱責をきっかけに登校意欲が低下した出来事について、A は、「俺がこの短期間でやらかしたから、先生も強く怒った。自分でも分かってたから、怒られるのはしょうがないなって感じだった。」「自分が気のすむまで、落ち着くまで休めたのは、今も当時もだいぶ必要だったと思う」と語っている。さらに、A は「そこで無理に行ってたら、いつも通り学校に行けてた保証もない」とも述べている。この経験を通して、自分の状態に応じて一度立ち止まり、距離を取ることが必要であると捉えるようになっていったことがうかがえる。なお、こうした休息の取り方は、以前から著者や通級指導担当者によって提案されてきたが、受け入れることに抵抗があり、行動として選択するまでには至っていなかった。それでも、2 年生の学園祭準備期間〈BEP⑥：学園祭期間に気持ちの整え方の試行錯誤する〉になると、早退や遅刻を選択し、気持ちを整えてから活動に参加する姿が少しずつ見られるようになっていった。これは、提案されてきた支援｛SG⑩：クールダウンの提案｝を A 自身が必要なものとし、取り入れ始めた段階であると考えられる。3 年生の学園祭では、これまでの経験を踏まえ、活動への参加を成功体験として振り返ることができており、A が自身の状態を調整しながら学校生活に向かう力を徐々に身につけていった過程がうかがえる。

5－2．進路選択期における自己決定のプロセス

3 年生の 7 月頃〈BEP⑨：進路への焦り〉、A は再び衝動性が強まり、学校生活におけるトラブルが増加した。A 自身もこの時期を、「しんどいっていうか、よくわからない時期だった。ストレスで衝動性が強くなっていた」と振り返っている。著者は支援として、A が一人で抱え込むのではなく、複数の大人に相談することを勧めた｛SG⑮：著者や通級による進路に対する助言｝。著者は当時の様子を通級指導担当者にも共有しており、通級指導担当者は A が自身の状態や思いを語る機会を設けた。通級指導担当者は、「なぜそんな気分になっちゃうのって言ったら、（その理由を）三つ自分で言ったんだよ。（著者の）アドバイスを受けて、もしかしたら頭の中でそう言われた、すでに考え始めてたんじゃないか」と語っ

ており、A が自身の苦しさの要因を言語化した様子がうかがえる。A 自身も、「誰かに話すだけで全然違う。なんか助かる。」と語っており、他者との対話が情緒の安定につながっていたことが分かる。

この時期、A にとって大きな転機となったのが、初めての恋人の存在である。A は、「安心っていうか、なんて言うんだろう。変わろうと思ったんだと思う」と語っており、恋人との関係が情緒的な支えとなっていたことが分かる。保護者も、「とにかく彼女がすごく褒めてくれた。一緒にいる様子を見ると、『A って本当はこうなんだからさ。自頭悪くないんだからやればできるんだよ。』って言ってくれて、自尊心をすごく上げてくれたと思う」と語っている。こうした情緒的な安定は学校生活全般に良い影響を与え、本人の希望による著者との取り出しでの学習時間の増加、宿題への継続的な取り組み、遅刻の減少など、受験に向けた主体的な行動へとつながっていった。そして、最終的な志望校決定〈BEP⑪：志望校決定への悩み〉に際しては、著者、保護者、通級指導担当者が揃って「自分で決めること」を尊重し、見守る立場を貫いた。その一方で、保護者は「進学先の高校が本当に合うのかという不安もあった」と語り、通級指導担当者も「最後になればなるほど、こちらの考えを言えなくなった。とにかく自分で考えて決めるしかないと思った」と振り返っており、A を思うがゆえの葛藤があったことも示されている。それでも A は、「（高校は）中学と雰囲気が違うのは分かっているし、自分で行くって決めたところだから。義務教育じゃないし、やり通そうと思った」と語っている。この語りから、自ら選択した進路に責任をもつ姿勢が形成されていたことが分かる。以上のことから、進路選択期における A の自己決定は、衝動性の高まりという困難な時期を経ながらも、複数の大人との対話や、精神的な支えとなる他者との関係性の中で育まれていったものと考えられる。

5－3. 中学校生活で成長したこと

調査対象者の三者が共通して挙げた中学校生活における成長は、自己理解の深まりである。A は、「自分の特性を知った上で、たぶん衝動性とかなんだろうけど。そのためにどうすればいいかを通級の先生と毎週ちゃんと話せていたと思う。試して、自分に合うものを見つけていくことができたから、（自分の特性を）理解できたんだろうなって」と語っている。この語りからは、「知ること」「試すこと」を通して、対処の方法を主体的に見いだしていったことがうかがえる。通級指導担当者も、「自分の特性を知ったって言っていました。最後の通級指導の時間に、『通級ではどんなことを学んだ？』と聞いたら、そう答えたんです。自分の特性に応じた対処方法とか、自分は頑張れるって思えるお守りみたいなものを、自分の特性と一緒に学んでくれた」と語っており、これらの語りから、自己理解を深めることに、通級指導教室が大きく寄与していたと考えられる。また、保護者は服薬との向き合い方の変化について、「薬の必要性を自分で感じるようになって、アドヒアランス（必要性を感じて服薬を指示どおりに継続すること）も上がった。途中までは薬を飲まなかったけれど、自分を知って、自分の衝動性を抑えられない部分や、行動してしまう部分を自覚できたから、飲むと楽になるという感覚につながったのは大きい」と語っている。1 年生の秋から服薬を開始した A であったが、単に指示されたから服薬するのではなく、自身の特性への理解を深める中で、その必要性を主体的に捉えるようになっていったことが分かる。以上のことから、中学校生活を通して A は、自身の特性を理解し、それに応じた対処や選択を行う力を身につけていったと言える。この自己理解の深化は、情緒の安定や行動の調整、さらには高校生活への適応を支える重要な基盤となっていると考えられる。

5－4. 他の教師との違いから見える支援の特徴

本事例における支援の特徴については、傾聴の姿勢、障害理解、連携の 3 点に整理できる。

まず傾聴の姿勢については、A は「理由もちゃんと聞いてくれた。ちゃんと話せた。一方的に決めつけられるっていうのがすごく嫌だから。」と語っている。中学校生活でのトラブルの場面において、著者が本人の思いや状況を聞き取ってきたことが、この語りに表れていると考えられる。一方で、A は「やっぱりそこ（トラブルを起こした直後）でやさしく注意されると、先生のことを舐めて、その後もやっ

てたと思う。どのみち強く怒られただろうから。強く言われた方が、断然すぐわかると思う。」とも語っている。この２つの語りから、問題行動に対しては毅然とした態度で指導することが必要である一方で、その後に本人の思いや背景を丁寧に聞き取り、ともに振り返る関わりが重要であることが示唆される。

その際に求められる教師の素養が障害理解である。保護者は「分からない状態を分からないんだねって受け止めてくれるって最強だよね。」と語っている。A の問題行動には直接的な理由がある一方で、その背後に本人の心理面や、その時の学校生活の状況が存在している場合が多い。また、「よくわからない時期だった。」と A が語るように、A 自身がそうした背景に気づいていないことも少なくない。例えば、〈BEP⑨：進路への焦り〉では、牛乳パックを校外の用水路に捨てているが、この行動の理由は面倒だったからであったが、その背景には進路選択をめぐる焦りや不安が存在していた。A が語る「理由をちゃんと聞いてくれた」とは、行動の表面的な理由だけでなく、その背景に目を向けようとする関わりを指していると考えられる。保護者の「分からないを分からないんだねって受け止めてくれて、追い立てないっていうか。そこはありがたいな。」という語りや、通級指導担当者の「その背景を一緒に考えてあげるっていうことがきちんとできる人（著者）だったかなって思います。」という語りからも、A の行動を特性理解のもとで捉え直そうとする姿勢、すなわち障害理解にもとづく関わりの重要性がうかがえる。

最後に学級担任と通級指導担当者との連携について述べる。通級指導担当者は「学級に帰った時にそれ（通級指導）をどう汲みとって、他の場面の指導に結びつけてもらえるか。または逆に学級での様子や学校での様子をどう伝えてもらって、自分（通級）の授業に生かすのか。毎回こうやって（対面や手紙で）1 週間の様子を知らせてもらったことも、自分の指導に生かせたし、すごく大事なことだったと思うんです。（中略）通級指導がうまく入ったとしたら、それも担任との連携があってこそだったと思います。」と語っている。A が自己理解を深めていった背景には、継続的な通級指導に加え、学級担任との密な情報共有があったと考えられる。通級指導担当者は｛SG②：通級指導担当者による家庭と学校をつなぐための支援｝の場面を振り返り、「私の中ではすごく頑張っている良い子だなって思っていた。だけど、先生たちの学校での様子とギャップがすごくあったっていうことに、ちょっと驚いた。そして、これは双方（学校と A 本人）の話をよく聞かないといけないと思った。」と語っている。通級指導の場面と集団生活の場面での A の姿には乖離があり、特に A のように環境から強い影響を受けやすい生徒にとっては、日常の学校生活の様子を通級指導に丁寧に還元することが重要であることが示唆される。

6. 総合考察

以上の結果を踏まえ、5 章　結果と考察で示した A の変容過程と支援の特徴をもとに、中学校の通常学級における衝動性の高い生徒への支援の在り方について、以下の３点にまとめ、考察する。

6－1. 教師の姿勢について

本事例からは、支援の方法や有効性を検討する以前に、教師が生徒との関係性を築こうとする姿勢が、支援を成立させるための重要な前提となることが示唆される。A は、1 年生時のガラス破損の出来事において、当時新採用の担任や学年職員に対して否定的な感情を抱いていた。一方で、学園祭期間の振り返りになると、担任について、「迷惑をかけたけど、大きい反抗は、1 年生の担任にはしてなかったかな。なんか頑張ってるなって。」と語っている。この語りからは、生徒に向き合おうとする姿勢が肯定的に受け止められたことがうかがえる。教師と生徒の関係性については、安藤・岡田（2007）が「自分との人間関係を維持するためにさまざまな努力をしているということがわかると、その人は自分と関係をもちたいのだと感じる」と述べている。A は著者に対して「関係性を築けた上で、週一の勉強とかもそうだし、アニメの話したりキャッチボールしたり。そういう面で、信頼できた。困っていることがあれば全力でサポートしてくれた。」と語っている。著者が行った傾聴の姿勢、個別指導や何気ない会話、昼休みのキャッチボールといった日常的な関わりは、A とのラポール形成に寄与したと考えられる。

6－2．通級指導との連携について

近年の学校教育では、チームとして子どもを支えることの重要性が強調されており、特別支援教育においても例外ではない。通級指導において、亀田（2022）は、「在籍学級の担任の先生と連携することは必要不可欠です」と述べている。連携が必要なことは誰しもわかっているが、学校現場では、関係者が頻繁に集まり会議を行うことは容易ではない。本研究の事例では、形式的な会議にこだわっておらず、通級指導前後の休み時間や様子を綴った手紙による情報交換により、十分に意味のある連携が成立し得ることが示唆された。通級指導担当者にとって学級での生活の様子は指導に不可欠な情報であり、同様に学級担任にとっても通級指導の内容は支援を考える上で重要な情報である。そのため、短い時間であっても、意図的に情報を共有する機会をもつことが、生徒の成長を支える基盤となると考えられる。

6－3．本人の意思を尊重すること

教師が「良い」と考える支援や指導が、必ずしも生徒本人にとって最適であるとは限らない。通常学級という場では、同級生や恋人といった同世代の他者との関わりが本人の意志決定を大きく左右することがある。こうした周囲との関係性を踏まえた上で、教師には、生徒と丁寧に対話を重ねる姿勢が求められる。教師の判断は数ある選択肢の一つに過ぎないという認識に立ち、子どもを自分の考えをもつ一人の人として尊重することで、本当に意味のある支援が見えてくるだろう。その上で、生徒が時には立ち止まり、時には支援者からの提案を受け入れながら、自ら前に進んでいく過程を教師が支えていくことが重要である。こうした支援の積み重ねによって生徒は少しずつ自分の特性や状態を振り返り、自己理解を深めるのだと考えられる。

A の事例から、衝動性の高い生徒への支援は、通常学級という人間関係や環境の影響を強く受ける場において、本人のつまずきや揺れを前提としながら、思いや選択を尊重しつつ周囲の大人が関わり続けることの重要性を示している。そして、支援者が日常的に情報を共有し、本人の状態を多面的に捉えながら関わることで、生徒自身が自己理解を高め、自分の特性や状態に応じて行動を調整しながら自分らしく生活していく力を育んでいくのだと考えられる。

７．謝辞

本研究の実施にあたり、インタビュー調査にご協力いただいた生徒 A および保護者の皆様、ならびに通級指導教室担当の先生に、心より感謝申し上げます。

8. 参考・引用文献

・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について』p17
・文部科学省（2023）　『教育振興基本計画』p55
・亀田良一（2022）「7　通級による指導・特別支援学級での教育」　長崎勤・吉井勘人・長澤真史編著（2022）『これからの特別支援教育　発達支援とインクルーシブ社会実現のために』北樹出版
・竹下雅美・大塚玲（2021）『小学校におけるクラスワイドな支援と個別支援を組み合わせた取組 ―授業参加状況の改善を目指した 2 年間の実践―』静岡大学教育学部附属教育実践総合センター
・荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ（2012）『複線経路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例』立命館人間科学研究，25，95-107
・東海林麗香・小田雄仁（2019）『ナラティブと授業記録から検討する教育実践の質的変容プロセス：教育ニーズの異なる学校への異動を経験した中堅教師の事例から』山梨大学教育学部紀要，30，183-196
・安田裕子・サトウタツヤ（2012）『ＴＥＭでわかる人生の径路　質的研究の新展開』誠信書房
・安藤史高・岡田涼（2007）「２章　自立を支える人間関係」中谷素之編著（2007）『学ぶ意欲を育てる人間関係づくり　動機づけの教育心理』金子書房 pp44

小学校国語科における
宮沢賢治「やまなし」の読みを拓く授業づくり
－教科書研究と実践研究の両面から－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　飯沼ひろ香

1. はじめに

宮沢賢治「やまなし」は、昭和43年以降、長年にわたり光村図書出版の小学校6年生国語科の教科書に掲載され続けてきた定番教材である。その一方で、現場の教師からは、「難しい」「よく分からない」「扱いにくい」といった評価が繰り返し示されてきた作品でもある。岩田(2016)は、「宮沢賢治の『やまなし』は教師泣かせの教材」であることを指摘し、「『よくわからない』という感想が、この作品には付き物のようである。」[1]と述べている。また、兼房(2024)においても、「小学校の授業者の間では、『あの難しい…』とか、『あの教えにくい』などと、悪い意味での『あの国語科教材』でもある。」[2]というように、教師にとって難解な教材であるということが示されている。さらに、萩原(2012)では、「つぎに、教材研究という立場から読むと、『やまなし』は『わからない』という感想が多い作品となる。」[3]ことが指摘され、児童にとっても「分かる」という実感が得にくい作品であることが示唆されている。このように、宮沢賢治「やまなし」は、長年教科書に掲載され続けている一方で、実際の授業では教師にとっても児童にとっても「難しい」教材であることが指摘されてきた。

では、こうした受け止めは、どのような教育現場の状況の中で生じてきたのだろうか。小学校においては、学級担任制のもと、教師が国語科を含む多くの教科・領域を担当している。そのため、一つ一つの教材に対して十分な教材研究の時間を確保することが難しいという現状がある。特に国語科の「読むこと」の領域に関しては、文章の内容理解だけでなく、児童の読みの深まりを捉えるために、教師自身が様々な読み方で教材を読み込んだり、読みが深まる問いを考えたりすることが求められる。そのため、授業づくりにおいて教師の負担が大きくなりやすいことが考えられる。近年、小学校においても教科担任制が導入され始めているものの、依然として国語科の授業づくりが多くの教師にとって重荷になっている可能性がある。また、小学校では、必ずしも国語科を専門とする教師が授業を行うわけではない。国語科に苦手意識をもつ教師も含め、すべての教師が国語科の授業を担うことになる。このような状況の中では、扱い方が分かりにくいと感じられやすい教材に対して、授業づくりへの不安や戸惑いが生じやすいと考えられる。以上のような多忙化や教師の専門性といった現状を踏まえると、教材のどの点に着目し、児童の疑問や意見をどのように受け止めて学級全体の学びへとつなげていくかについて、教師が判断に迷うこともあると考えられる。特に、「やまなし」のように、児童や教師にとって「分かった」と実感しにくい部分を含む作品では、児童の反応が拡散しやすく、授業づくりの難しさが表れやすい。したがって、「やまなし」の授業構想をするにあたっては、教師が教材の価値を捉える視点を持ち、児童の読みを支える手がかりを見いだしていくことが重要になると推察される。

そこで、本研究では、「やまなし」のこれまでの捉えられ方を問い直し、児童や教師にとって学びの手応えを得られるような授業を構想することを目指す。そのために、教科書研究・教材研究・授業実践を通して、「やまなし」の読みを拓く手がかりを検討していく。

2. 研究目的・方法

2-1. 研究目的

本研究は、「難教材」として捉えられてきた「やまなし」を、児童や教師にとって「学びたい」「学ばせたい」と思える教材として捉え直すための糸口を探ることを目的とする。

2-2. 研究方法

本研究では、教科書研究・教材研究・授業実践の観点から検討を行った。教科書研究では、光村図書出版の学習指導書(以下、指導書)を対象とし、「やまなし」の扱われ方から「難教材」化の背景を探った。なお、この分析は、飯沼・茅野（2026）の成果をもとに、その一部を本報告書にまとめたものである。次に、教材研究では、「やまなし」の本文を分析し、A 表現の面白さ、B 物語の全体像、C 登場人物の人物像、D 言葉と認識の関わり、E 宮沢賢治と作品の関わりといった観点から教材価値を整理した。さらに、授業実践は、県内公立小学校第 6 学年 24 名を対象に、全 8 時間で行った。授業では、教材研究によって整理した教材価値 A〜E をもとに、作品の魅力を伝える紹介文（A〜E）を提示し、それぞれの観点から作品を読む授業を実施した。実践の分析にあたっては、児童のワークシートの記述を対象とし、教材価値 A〜E に関わる言及を手がかりに、児童の読みの広がりや深まりを検討した。

3. 教科書研究

3-1. 学習指導書に着目する意義

小学校国語科の授業づくりにおいて、教師は教材の価値を捉え、児童に身に付けさせたい資質・能力を考慮しながら教材を選定し、授業を構想することができる。しかし、前述したとおり、学級担任制のもとで多くの教科･領域を担う小学校教師にとって、個々に教材を選定し、十分な教材研究の時間を確保することは容易ではない。さらに、国語科を専門としない教師も国語科の授業を担当するという現状を踏まえると、授業づくりを支えるものとして、指導書が果たす役割は大きいと言える。

そこで本章では、指導書において「やまなし」がどのような教材として取り扱われてきたのかを明らかにすることを通して、「難教材」として受け止められてきた背景を検討する。具体的には、光村図書出版の指導書を対象に、全体としての傾向を捉え、教科書研究から推察される「難教材」化の背景について論じる。なお、各年代における指導書の記述の整理および分析の詳細は、飯沼・茅野（2026）にて詳述している。

3-2.「やまなし」の取り扱われ方

指導書における「やまなし」の扱われ方は、年代によって変化しつつも、全体を通して共通する特徴が見出される。第一に、「やまなし」は一貫して「表現」に着目して読まれてきた点である。指導書においては、比喩や擬声語･擬態語、色彩表現、リズム、反復などを味わうことが重視されてきた。つまり、「やまなし」は、登場人物の心情や物語の出来事を読み取ることを目的とするのではなく、言葉の響きや表現を味わう作品として位置づけられてきた教材であると言える。第二に、「やまなし」は「朗読」を中心とした教材として扱われてきた点が挙げられる。朗読は、昭和 46 年から平成 11 年版、そして平成 26 年版において、目標の一つとして掲げられている。朗読を通して作品を実感的に味わったり、多様な読みを共有したりすることが重視されてきた。以上のように、指導書において「やまなし」は、「表現」及び「朗読」が学びの中心となる教材として位置づけられてきたということが分かる。

3-3. 教科書研究からみる「難教材」化の背景

では、このような「表現」や「朗読」中心の学びのあり方は、実際の授業にどのような影響を与えてきたのだろうか。前節で確認したように、指導書において「やまなし」は、「表現」及び「朗読」が学びの中心となる教材として位置づけられてきた。しかし、そのような学びのあり方は、教師にとって授業の展開を構想する手がかりとなる一方で、戸惑いを生みやすい側面も含んでいたと考えられる。

国語科の「読むこと」の領域において、文学的な文章は、出来事をもとに登場人物の心情を捉えることが学習の中心になりやすい。そのため、教師にとっても児童にとっても、「表現」そのものを主軸に据えて読むことに必ずしも慣れているとは言い難い。加えて、その読みを「朗読」という形で表現し共有していく学習は、日常的に多く行われているとは限らない。したがって、「やまなし」のように、「表現」や「朗読」を中心とした学びが求められる教材に対しては、「何をすれば良いのか」「どのような表現に立ち止まれば良いのか」「読みを朗読で表現するためには、どうしたら良いのか」といった戸惑いが生じやすくなると考えられる。このような戸惑いが長年

の実践の中で積み重なることによって、「やまなし」は「難しい」「扱いにくい」作品であると捉えられ、次第に「難教材」としてのイメージが定着していった可能性がある。以上のことから、「やまなし」の「難教材」化を乗り越えるためには、これまで中心となってきた「表現」や「朗読」に限定されない形で教材の価値を捉え直し、授業に活用してく必要があると言える。

4. 教材研究と授業実践

4-1. 教材研究

本研究では、宮沢賢治「やまなし」の本文を分析し、作品の魅力を多面的に捉えるために教材価値を A～E の五つに整理した。具体的には、A 表現の面白さ、B 物語の全体像、C 登場人物の人物像、D 言葉と認識の関わり、E 宮沢賢治と作品の関わりである。以下、各教材価値について順に述べる。

(1). 教材価値 A

教材価値 A は、「やまなし」に見られる特徴的な表現に着目し、言葉を手がかりとして情景を想像しながら読むことができるということを魅力としている。「やまなし」には、「クラムボン」や「イサド」といった意味が明確には示されない語が登場し、読者に「それは何か」「なぜそのような不可解な言葉が用いられているのか」という問いを生じさせる。また、本作品には「かぷかぷ」や「もかもか」などのオノマトペが登場しており、このような表現は、川底の世界を感覚的に捉える一助となっている側面もある。例えば、「かぷかぷ」というオノマトペは、日常生活で頻繁に使われる語ではないが、周辺の叙述と合わせて読むことで、「水と空気が混ざるような音」なのではないかと想像することができる。このように、作品独自の表現に立ち止まり、その周辺の叙述と取り合わせながら読みを進めることによって、情景をより具体的に想像することが可能になると考えられる。したがって、表現に対する「分からなさ」を出発点とし、その表現を手がかりにしながら具体的に想像することで読みを深めていくことができる点に、本教材の価値があると考えられる。

(2). 教材価値 B

教材価値 B は、五月と十二月の対比的な語られ方を魅力としている。「やまなし」は、五月と十二月という二つの場面から構成されており、それぞれの情景や出来事、登場人物の対話が対照的に描かれている。読者は各場面を個別に読むだけでなく、二つの場面を関連付けて読むことで、作品全体のテーマや題名が「やまなし」である意義について、より深く捉えることが可能になる。例えば、五月の場面では、かわせみが魚を捕食する場面をきっかけとして、二ひきのかにの子どもらがおびえる様子が描かれている。この出来事によって、川底の世界には緊張感が生まれ、自然の厳しさや恐ろしさが印象づけられる。一方、十二月の場面では、「やまなし」が落ちてくる出来事を中心に、親子の会話が穏やかに展開され、全体として平和的な雰囲気の中で物語が進んでいく。このように、五月と十二月の対比を追うことで、自然がもつ「恐ろしさ」と「豊かさ」という二面性を捉えることができると考えられる。さらに、この自然の二面性と題名「やまなし」の意義を関連付けて考えることも重要である。「やまなし」は十二月の場面でのみ登場するが、作品全体をふまえると、自然の恵みや豊かさを象徴する存在として位置づけられていることが分かる。したがって、題名を「やまなし」としたことには、自然の厳しさだけではなく、自然がもつ豊かさや恵みを強調して描こうとする意図が表れている可能性がある。以上より、五月と十二月という二場面の対比を手がかりに、場面相互のつながりを意識しながら読むことによって、物語の全体像や題名の意義をより深く捉えることができる点に、本教材の価値があると考えられる。

(3). 教材価値 C

教材価値 C は、「やまなし」に描かれるかにの親子の言動に着目し、人物像を捉えることができる点を魅力としている。本作品では、川底の出来事が描かれると同時に、それに対する二ひきのかにの子どもらの反応や、父親である「お父さんのかに」の語りかけが丁寧に描写されている。読者は親子の対話を手がかりにしながら、お兄さん、弟、お父さんのかにの人物像を具体的に想像することができる。例えば、五月の場面において、子どもらが怯える様子に対して父親が声をかける場面や、子どもらの発言を受けて相手が「かわせみ」であると捉える場面からは、父親が家族思いで物知りな存在として描かれていることが分かる。お父さんのかには、子どもら

を温かく見守りつつ、かにの子どもらの「未知」を「既知」とする役割を担っている。このような姿は、子どもが抱く「分からなさ」や「不安」を受け止め、理解へと導こうとする点で、私たち人間の親子関係にも近似した性質をもつと言える。すなわち、人物像を丁寧に捉えることは、作品と私たちとの共通点を発見することにつながっていく可能性がある。したがって、かにの親子の人物像に着目しながら読むことができる点に、本教材の価値があると考えられる。

(4). 教材価値 D

教材価値 D は、色彩表現を手がかりとして、かにの親子が暮らす川底の世界がどのように語られているかを捉えることで、言葉と認識の関わりについて考えることができるという点を魅力としている。作品で語られている川底の世界は、かにの親子が暮らす世界でありながら、一方では語り手によって人間の言葉で語られた世界である。読者は、この前提に立ち、この作品の語りの構造を捉えることで、「やまなし」の読みをより深めることができる。例えば、冒頭では川底の世界が「二枚の青い幻灯」と語られている。しかし、その叙述を追っていくと、川底の世界には「銀」や「日光の黄金」など、多様な色彩表現が用いられており、そこにずれが生じている。このような色彩表現に着目すると、「かにから見たら川底の世界はどう見えるか」という問いに応答する形で語り手は語っているという読みが立ち上がる。すなわち、川底で暮らすかにの親子にとっては、わずかな光の変化や泡の動きまでもが鮮やかに認識されるため、このような色彩表現になったのではないかということである。一方で、それを語る語り手は、人間の言葉で世界を捉え語る存在である。「青」と「豊かな色彩表現」というようにずれを感じる語り方をしたところなどから、人間とかにの認識の違いに自覚的であったということが考えられる。さらにこうした観点は、末文で「青い幻灯」と語られていたものが「私の幻灯」と語りなおされている点とも関わっている。語り手が川底の世界を「私の」と語りなおすことは、先に述べたような認識の違いに対する自覚的な態度の表れであろう。以上より、色彩表現を手がかりとしながら語りの構造を捉えることによって、読者は言葉と認識との関係性について考えることができる点に、本教材の価値があると考えられる。

(5). 教材価値 E

教材価値 E は、宮沢賢治の人物像と「やまなし」との関わりに着目しながら読むことによって、「やまなし」の読みを広げたり深めたりすることができるという点を魅力としている。本作品は、かにの親子を中心として様々な独自の表現によって自然が描かれている。読者は、作品の表現や語り方から、作者の独自性を感じざるを得ない。そこで、作者である宮沢賢治がどのような人物なのかということを踏まえることで、作品理解の広がりや深まりを支える重要な手がかりとなると考えられる。例えば、畑山博「イーハトーヴの夢」を読むと、宮沢賢治が鉱物を好んでいたことが分かる。そのことを踏まえて本文を読むと、「やまなし」の中にも「水晶」や「金剛石」といった言葉が見られ、作者の関心が作品世界の表現として現れていると捉えることができる。また、「イーハトーヴの夢」では、賢治が故郷の岩手をモチーフにして想像した架空の町「イーハトーヴ」が紹介されており、そこには「イサド」という名前が登場している。こうした点を手がかりにすると、「やまなし」に描かれた世界にも、作者の郷土へのまなざしが反映されている可能性がある。以上より、宮沢賢治という作者の人物像や世界観に着目しながら本文の表現を捉えることによって、「やまなし」の読みを広げ、深めることができる点に本教材の価値があると考えられる。

4-2. 授業実践

(1). 実践の概要

本実践は県内公立小学校第 6 学年 24 名を対象に全 8 時間で行い、教材研究で整理した教材価値 A～E をもとに作成した紹介文（A～E）を手がかりとして、「やまなし」を多様な観点から読み広げ、深めることをねらいとした。以下に単元の概要を示す。

表 1 単元の概要

時	主な学習内容	紹介文
1	「やまなし」の紹介文を読み、「やまなし」の魅力に触れる。	ABCDE
2	宮沢賢治のオノマトペを味わう。	A
3	お父さんの人物像を理解する。	C
4	宮沢賢治の人物像を理解する。	E

5	賢治の人物像と作品を繋げる。	E
6	五月と十二月の世界を比較する。	B
7	題名が「やまなし」である意義を考える。	
8	末文が「私の」と語りなおされている理由を考える。	D

第1時は、紹介文のタイトルと冒頭文から児童が関心のあるものを選び「納得できるか」を評価するという活動をくり返し、読む観点の見通しをもたせた。第2時は、紹介文Aをもとに「かぷかぷ」「もかもか」等の表現を確認した上で、宮沢賢治の他作品のオノマトペの意味を推測する活動を行った。第3時は、紹介文Cを手がかりに父親のかにの人物像を、叙述をもとに検討し、教師が提示した人物像リストと本文を往還しながら理解を深めた。第4・5時は、紹介文Eをもとに、賢治の人物像を踏まえて本文中から賢治らしさが表れている叙述を探し根拠に基づいて考えた。第6・7時は、紹介文Bをよりどころとしながら､五月と十二月の対比構造に着目し、観点別の比較（川底の様子／兄弟の会話／「かわせみ」「やまなし」への反応／父親との会話）を通して全体像を捉え、題名の意義を考察した。第8時は、紹介文Dをもとに語りの変化（「青い幻灯」→「私の幻灯」）を考えた。また、単元のまとめとして納得できた紹介文とその理由を記述した。なお、紹介文の全文は巻末資料として掲載している。

(2). 児童のワークシートの分析

本項では、授業後に児童が記述したワークシートを対象に、各時間で扱った紹介文（A〜E）に示された観点について、児童がどのように考えたのかを整理する。分析は、紹介文A〜Eをもとに構想したそれぞれの授業において、児童が紹介文の観点に即して本文を読み、どのような捉え方の広がりや深まりが見られたのかを明らかにし、授業のねらいに沿った学びが成立していたかを検討した。

なお、児童のワークシートには多くの記述が見られたが、紙面の都合上、本稿ではそのすべてを取り上げることはできない。以下では、紹介文の観点に触れながら作品について考えを広げたり深めたりしている様子がうかがえる記述を中心に、代表的なものを取り上げて考察する。また、児童のワークシートの記述をそのまま転記している。

①　教材価値A

児童の記述には、オノマトペを手がかりにして行動や心情をより具体的に想像している内容が見られた。例えば、児童Fは次のように記述している。

> ツェねずみの「コチコチ」という金平糖の音がお気に入りです。理由は、食べている時に歯で音をならしているようだなと思ったから。

児童Fは、「コチコチ」という表現に着目し、「食べる」という行動について「食べているときに歯で音を鳴らしているようだ」と捉えている。以上の記述から、児童Fはオノマトペを単なる音として受け取るのではなく、具体的な行動を想像しながら読んでいることが分かる。

また、児童Gは宮沢賢治「銀河鉄道の夜」のオノマトペについて、次のように記述している。

> きいんが心に残った。
> 理由は、心にひびく感じがして悲しいかんじの表現をしていると感じたから。

児童Gは、「きいん」という表現から、「心にひびく感じ」や「悲しい」気持ちを感じ取っている。このことから、児童Gはオノマトペをもとに、登場人物の心情を想像することができていると言える。以上のような記述は、4-1(1)教材価値 A で示した表現に関わる読みの深まりと合致する。すなわち、オノマトペなどの独自の表現が、児童に行動や心情を具体的に想像させる手がかりとなっていたと言える。

②　教材価値B

児童の記述には、五月と十二月の対比的な構造を手がかりに、物語の全体像を捉えようとする読みが表れていた。例えば、児童Hは題名について次のように記述している。

> かわせみでもよかったけどかわせみは魚をたべてしまうから自然の豊かさがかんじるやまなしにしたと思う。

児童Hは、十二月の「やまなし」と対比的な関係にある「かわせみ」を取り上げながら、題名が「やまなし」である理由について考えている。以上の記述から、児童Hは「やまなし」が何を象徴しているのかを考え、作品の全体像を「自然の豊かさ」としてとらえていることが分かる。

また、児童Iは次のように記述している。

> かわせみは、かににとって怖いそんざいだけど、やまなしを見た時、お父さんかには、うれしそうにしていたから、そのうれしさをきょうちょうしたかった。

児童Ｉは、五月と十二月のかにの心情に着目し、作品を対比的に捉えている。作品の全体像が直接的に表現されてはいないものの、「うれしさを強調したかった」という記述があり、「恐怖」よりも「嬉しさ」を作品の主眼に置いているということがうかがえる。以上のような記述は、4-1(2)教材価値 B で示した五月と十二月の構造に関わる読みの深まりを裏付けている。五月の場面と十二月の場面を関連付けながら読むことが、作品の全体像を考える糸口となっていたと考えられる。

③　教材価値Ｃ

児童のワークシートには、お父さんのかにの行動や会話、様子を表す叙述に着目し、物語の展開と結び付けながら人物像を具体的に捉えようとする記述が見られた。例えば、児童Ｊは次のように記述している。

> 人物像：物知り／着目した表現：子どものかにが知らない「やまなし」や「かわせみ」を子どものかにに教えていたから。(p.117・13～14 行)(p.121・8～9 行)

児童Ｊは、お父さんのかにが子どものかにに「教える」という行動に着目し、その行動の意味を人物像へとつなげている。

また、児童Ｋは次のように記述している。

> 人物像：冷静／着目した表現：かにの子どもが「お父さん、今、おかしなものが来たよ」といって怖がっている所を、「どんなもんだ」「大丈夫だ、安心しろ」と言って落ち着いて、物事をきくところ。

児童Ｋは、子どものかにの不安な様子を踏まえた上で、お父さんのかにの応答や態度に注目している。特に、「どんなもんだ」「だいじょうぶだ、安心しろ」といった会話から、状況を受け止めながら落ち着いている姿を読み取り、お父さんのかにの人物像を「冷静」としてとらえている。以上のような記述は、4-1(3)教材価値 C で示した「人物像」にまつわる読みと対応している。すなわち、お父さんのかにの行動や会話などに着目し、それらを物語の展開と結び付けて捉えることが、人物像を具体化する契機となったということが言える。

④　教材価値Ｄ

児童の記述には、末文で「青い幻灯」が「私の幻灯」と語りなおされている理由について、人間とかにの認識の違いに着目した読みが表れていた。例えば、児童Ｌは次のように記述している。

> 私が「かにならこう思う」と考えて語ったものなので、「私の」幻灯と書きましたのところ(に納得した。)【学習感想の中で】(紹介文Ｄに) 納得できた。理由は人間から見ると川底はただ青く見えるけど川底でくらすかにには大きなちがいに見えるからです。

児童Ｌは、「私の」と語りなおすという表現について、「私が『かにならこう思う』と考えて語ったもの」と捉えている。つまり、語り手が「かにの視点」に立って情景を語っている点を押さえ、なおかつ「人間」と「かに」の認識は異なるということを理解しているということがうかがえる。一方で、このような認識の違いが「言葉」によって形づくられているという点については明確に言及されていない。しかし、児童Ｌが「語りなおし」の意味を「認識の違い」と結び付けて捉えていることから、末文の語りなおしがもつ暗示的な働きについては、一定程度考えることができていると言える。以上のような記述は、4-1(4)教材価値 D で示したような、色彩表現を手がかりに、川底の世界の語られ方を考えることで、言葉と認識の関わりについて考えることができるという価値に、一定の範囲で対応している。

⑤　教材価値Ｅ

児童の記述には、宮沢賢治の人物像を手がかりにして本文中の表現に立ち止まり、作品理解を広げたり深めたりする読みが表れていた。例えば、5 班(児童Ｍ・Ｎ・Ｏ)は、賢治の人物像を「想像力豊か」であると捉え、本文中の表現について次のように整理している。

> 「鋼のよう」や「日光の黄金は夢のように水の中に降ってきた」「ななめに水の中に並んで立った」「まるでぎらぎらする鉄砲だまのようなもの」「コンパスのように」「砂をすべりました」などの擬人法やたとえが書いてある。

5 班は、捉えた賢治の人物像から、比喩やたとえ、擬人法といった表現の独自性に目を向けている。単元の中で、比喩表現には深く触れてはいなかったが、作者の人物像という観点を導入することによって、本文中の表現がもつ特色に立ち止まりながら読みを広げることができている。

また、6 班(児童Ｐ・Ｑ・Ｒ)は、賢治の人物像を「物知り」と捉え、次のように記述している。

> かにのお父さんがいろんなことを知っていることに似ているから。「ふうん。～おれたちは構わないんだから」「あれはやまなし～いいにおいだな」

6 班は、捉えた賢治の人物像をお父さんのかにの言動と結び付けている。ここから、児童は単に作者の人物像を知識として扱うのではなく、登場人物の人物像への理解へと接続させながら作品を読み深めているということが分かる。以上のような記述は、4-1(5)教材研究 E で示したように、作者の人物像を手がかりとして作品の表現に立ち返ることで、作品の理解を広げたり深めたりすることと対応している。すなわち、作者に着目することが、表現に立ち止まったり、人物像などを捉え直したりするきっかけとなっていたと考えられる。

5. おわりに

宮沢賢治「やまなし」は、長年にわたり光村図書出版の小学校 6 年生の教科書に掲載され続けてきた一方で、教師や児童にとって「難しい」「分からない」と受け止められやすい教材であり、「難教材」化していることが指摘されている。そこで本研究では、こうした「難教材」とされてきた背景を踏まえつつ、児童が教師から与えられた観点をもとにどのように読みを広げたり深めたりしていくかを、ワークシートの記述を手がかりとして検討してきた。

児童の記述を見ていくと、教材研究で捉えた教材価値 A～E に関わる言及が多く表れていた。そこには、作品の表現や構成、人物像、語られ方、作者と作品の関わりといった点に目を向けながら、それぞれの児童が観点を手がかりにしながら、読みを広げ、深めていこうとする姿が確認できた。また、児童の記述の中には、作品を「分かる/分からない」という二元的な理解として捉えるのではなく、作品の中の表現や語られ方に立ち止まりながら、その表現の良さや意味を捉えようとする姿勢が表れていたといえる。

以上のことから、「やまなし」は作品の観点を提示し、それらをもとに作品を捉えていくような授業を構想することで、児童が多様な観点から作品と向き合い読みを更新していく可能性が示唆された。「やまなし」は「難教材」としてのイメージが定着してきた教材ではあるものの、教師側が教材の価値を広く捉え直し、授業づくりに生かすことで、その「難しさ」から少しでも脱却できるのではないか。小学校の教育現場には、教師の多忙化や専門性といった難しさが存在するが、本研究のような実践とその検討を積み重ね、共有していくことは、「やまなし」を教える多くの教師にとって「教えにくさ」から解放される契機となり得る。そして、最終的には児童にとっても教師にとっても、学ぶ価値や意義、面白さを感じられる教材として「やまなし」が捉えられるようになることが期待される。

今後は、本研究で得られた知見をもとに実践をさらに改善し、児童の学びの広がりや深まりをより充実したものにできるような授業開発に取り組んでいく。また、新たに宮沢賢治作品の「多読」にまつわる研究を進め、その学習効果についても検討していきたい。

本研究を進めるにあたり、授業実践にご協力くださった学校の先生方ならびに児童の皆さんに、心より感謝申し上げます。あわせて、研究の構想段階から多くのご助言をいただきました指導教員の先生方に、深く御礼申し上げます。

6.引用文献

[1] 岩田英作(2016).「宮沢賢治『やまなし』の授業化とその意義」島根大学教育学部国文学会　国語教育論叢 25　p. 1
[2] 兼房髙広（2024）「童話『やまなし』（宮澤賢治）研究：「クラムボン」と「やまなし」の再考から」広島文教大学国文学会　文教國文學（68）　p. 11
[3] 萩原桂子（2012）「文学教材の研究－宮沢賢治「やまなし」（小学校六年）の言語表現－」　九州女子大学紀要　第 49 巻 2 号　p. 243

7. 参考文献

・飯沼・茅野 (2026)「学習指導書にみる「やまなし」の変遷－「朗読」の位置づけと役割を中心に」山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 山梨大学教育学部附属教育実践総合センター(掲載予定)

巻末資料

(1). 紹介文A「クラムボンって何者！？―不思議な言葉いっぱい」

私は「やまなし」を読んで、言葉のおもしろさが心に残りました。例えば、「クラムボン」や「イサド」は、私たちにはわからない言葉です。ですが、そのおかげで「いったい何だろう」と考えたくなりました。このことから私は、分からないからこそ想像する楽しみがあると思いました。また「かぷかぷ」という言葉は、水と空気がまざるような音に聞こえて、本当に川の中にいるみたいだと感じました。読む人によって、ちがう音に思えたり、「クラムボン」がどんな顔やようすをしているのかを想像したりできるのもおもしろいと思います。あなたはどんな想像をしましたか？「やまなし」には、まだまだ不思議な言葉がたくさんあります。ぜひ皆さんも「不思議な言葉」を楽しみながら読んでみてください。

(2). 紹介文B「カワセミとやまなし―自然はどんなもの？」

私は「やまなし」を読んで、自然の豊かさとこわさが心に残りました。五月の場面では、かわせみが川の上からやってきて魚をつかまえます。私は、この場面を読んで、二ひきのかにの兄弟と同じように「こわいな」と思いました。でも、十二月になると、やまなしが川の上から落ちてきます。そして、やまなしは良いにおいをただよわせながら流れていきます。かにの親子が、そのにおいを楽しんだり、「やがてお酒になるぞ」とわくわくしたりする様子を見て、私もあたたかい気持ちになりました。このように五月と十二月では、自然のちがった様子を感じることができます。自然には、こわさもあるけれど、うれしいこともあるのだと思いました。いつも身近にある自然をちがった見方で考えられるので、ぜひ読んでみてください。

(3). 紹介文C「かにの親子のほっこり物語」

私は「やまなし」を読んで、かにの親子の様子が心に残りました。弟のかには、分からないことがあると「なぜ？」と兄に聞いています。その姿から、弟は知りたい気持ちを強く持った好奇心いっぱいのかにだと感じました。兄さんのかにが、弟の頭に足をのせて話すところがあります。その姿から、少しいたずらっぽいけれど、弟を大事にしているのではないかと思いました。お父さんのかには、子どもたちが知らない「かわせみ」や「やまなし」について説明してくれます。とても物知りで、やさしいお父さんだと感じました。そして三びきが一緒にやまなしを追いかける場面からは、家族が仲良しで楽しそうな様子が伝わってきました。「やまなし」を読んでぜひ、かにの家族の温かさを感じてみてください。

(4). 紹介文D「青い幻灯―かにの目に映る色とりどりの世界」

私は「やまなし」を読んで、世界の見え方のちがいが心に残りました。はじめに「小さな谷川の底を写した、二枚の青い幻灯」と書かれていましたが、そのあとには「銀」や「日光の黄金」など、いろいろな色が出てきます。どうして最初は青だったのに、あとから他の色も出てくるのでしょうか。私は、これは人間とかにの世界の見え方のちがいではないかと思いました。人間から見ると川底はただ青く見えるけれど、川底でくらすかにとっては、光や泡の小さな変化も大きなちがいに見えるのではないかと思ったからです。読みながら「同じ場所でも見る立場によってこんなにちがって見えるんだ」と感じました。みなさんもぜひ、自分の身近なものでも見え方がちがうことがあるかを考えながら「やまなし」を読んでみてください。

(5). 紹介文E「賢治ってどんな人？―隠れた賢治を探そう！」

私は「やまなし」を読んで、宮沢賢治の好きなことや思いが込められていることが心に残りました。賢治は石が好きで集めたり観察したりしていたそうです。だから、「金雲母」や「金剛石」といった石の名前が物語に出てくるのではないかと思いました。また、賢治は自然を大切にしていたそうです。「やまなし」では、川底の様子が、様々な色や光によって美しく書かれていました。賢治が自然が大好きだからこそ、このように美しく書くことができたのだと思います。私は、このお話を読むときに「賢治はどんな人だったのかな」と考えると、もっと楽しめると感じました。ぜひ、さらに宮沢賢治のことを調べてみてください。そして、もう一度「やまなし」を読んで、宮沢賢治の好きなことや思いを感じてみてください。

音楽の要素への気づきを促す比喩表現の効果

－サン=サーンス《象》《堂々たる獅子王の行進》をどう鑑賞するか－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　穎川桜子

1. 本稿の課題と方法

本稿は、小学校音楽科の鑑賞活動における感想記述に比喩表現を用いることの効果とその実践について報告する。

現在の小学校学習指導要領解説音楽編（平成29年度告示）の鑑賞の目標には、曲想と音楽を形づくっている要素との関わりを理解することが示されている（pp.9,25）。その理解に関して、これまでどのように研究されているのだろうか。まず宮下（2008）は、音楽鑑賞における批評の基本構造を次のように見ている。〈A〉音楽の要素である形式的側面の知覚と曲想である内容的側面の感受→（それを根拠にして）→〈B〉自身で音楽を評価する→〈C〉評価を他者に伝える（p.147）。また、矢印は、単なる順序を示すものではなく、〈A〉〈B〉〈C〉を統合的に捉える関係であり、〈C〉言語表現が稚拙で貧弱である場合、〈A〉〈B〉も稚拙で貧弱であるとしている（p.155）。したがって宮下は、〈C〉の前にどのように〈A〉知覚・感受を保障するかを重視している。宮下は、吹奏楽部員に対してプロコフィエフの《トッカータニ短調作品11》での音楽鑑賞を実施し、〈A〉知覚・感受したことを、〈B〉生徒自身で評価して〈C〉発話できるかどうかを分析している。このように、曲想と音楽の要素の関係が、授業の直接的なねらいにはなっていないながらも取り上げられている。

この点に着目して鑑賞教育に取り組んだのが高木（2014）である。高木は、宮下の研究をもとに、語彙の少ない児童は、「きれい」「すごい」といった幅の広い語（形容詞）が多用されやすい（p.18）としている。一方、比喩表現の使用には一定の言語運用能力が必要であるが、自身の経験や、想起された情景に託して自己の感情・思考を記述したりする方が、児童にとっては比較的記述しやすい傾向が見られた（p.23）としている。高木は、芸術鑑賞会での感想記述で、「木の葉がおどっているように見えました」という曲想の記述は、音楽の「動き」を木の葉の動きに投影して認識していると考えられる（p.18）としている。このことから、比喩を用いた曲想の記述によって、音楽の要素への気づきを促す可能性があるということが示唆されている。

この比喩の役割に焦点を当てて、鑑賞の授業における比喩表現の役割について研究したのが兼平（2015）である。兼平は、音楽の授業における比喩表現は、児童が感じ取った音楽の質を他者に伝え、理解を共有したいという欲求から生まれる表現である（p.54）としている。教師は児童がつぶやく比喩表現で表した形式的側面（音楽の要素）を適切に捉え、それが顕著に浮かび上がるような方法で、音にかえしたり、全体に共有したりすることで、知覚・感受の深まりが期待できる（pp.59,60）としている。

この兼平の研究を踏まえて、本稿では、「何気なくつぶやいた比喩的表現」（兼平 2015, p.59）ではなく、教師が比喩表現による感想記述を促し、さらにその比喩の理由を問うことによって、曲想と音楽の要素の関係の理解に取り組んだ。比喩表現を手がかりに理由を言語化することによって、児童は、自身が感じた印象と音楽を形づくっている要素とを結び付けて捉えることができるのではないかと考えた。

2. 授業内容とワークシート（WS）

本授業は、県内の小学校3年生35名を対象に行なった。教材は、サン=サーンス作曲の「動物の謝肉祭」より、「小学生の音楽3」（教育芸術社）の鑑賞曲となっており、原曲と異なるチューバ

で演奏されている《象》と、「小学生の音楽 4」（教育芸術社）の参考音源となっている《堂々たる獅子王の行進》を扱った。本稿では 1 時間目《象》の授業について報告する。

授業内容は、以下の表 1 の問題で構成されている。問題 1.2.3.9 ではワークシート（WS）の記入を求めた。WS の内容は表 2 である。WS③の□□□には、「みたい」という言葉を児童に記入させてから取り組んだ。

表 1：授業内容

【問題 1】《象》を聴いて初発の感想を書く（WS①）。
【問題 2】曲名が動物であることを提示し、再度曲を聴き感想を書く（WS②）。
【問題 3】比喩表現を指定し、再度曲を聴き感想を書く（WS③）。
【問題 4】曲が表している動物が「カメ」や「ナマケモノ」ではない理由を考える。
【問題 5】【問題 3】で例えた動物が、具体的にどんな行動を何匹でしているか考える。
【問題 6】曲全体ではなく、曲の変化に気づくよう、三部形式のそれぞれの場面の動物の行動を考える。
【問題 7】サン=サーンスがつけた曲名を知る。 教科書の 4 つの楽器のうち、低い音が出そうな楽器がどれか考える。
【問題 8】チューバが高い音だった場合の動物の様子を考え、低い音によって象の様子を表していたことに気づく。
【問題 9】授業後に再度曲を聴き感想を書く（WS④）。 授業を通しての感想を書く（WS⑤）。

表 2：ワークシート

①曲をきいた感想を書いてください。
②曲をきいた感想を書いてください。
③曲をきいた感想を〔～□□□。なぜなら～だから〕という文章で書いてください。
④曲をきいた感想を書いてください。
⑤今日の授業で 1 番頭にのこったことを書いてください。

問題 1･2 は以下の想定のもとに構成されている。問題 1 は、形容詞による感想があがるのではないか。問題 2 は、動物が曲名であることを提示するため、形容詞に加えて動物の名前があがるのではないか。問題 3~8 は次の意図のもとに構成されている。問題 3 は、比喩表現の指定によって、根拠となる音楽の要素にも着目できるのではないか。問題 4 は、《象》の曲想には合わない動物をあげることで、曲の要素により着目できるのではないか。問題 5 は、動物の具体的な様子の想像を促すことで、気づけていなかった、言語化できていなかった要素にも着目できるのではないか。問題 6 は、曲調の変化にあわせて曲を区切り、それぞれの場面での動物の行動を想像させることで､3 部形式に着目できるのではないか｡問題 7 で曲名と演奏楽器を知り、問題 8 は、チューバの低い音色に着目し、もし高い音だった場合のどんな動物になるか想像させたとき、「イヌ」や「ネコ」など小さい動物があがるのではないか。最後に問題 9 では、再度曲を聴いた感想と、授業の感想を促す。

3. 授業記録とその考察

ここでは、表 1 に示した授業内容について、問題ごとに授業記録を提示し、曲想と音楽の要素との結びつきに焦点を当てて考察する。この焦点は、特に問題 3~6 の考察において意識されている。授業記録は、ビデオカメラ使用の許可をいただき、その映像を文字に起こした。

3-1. 問題 1 の授業記録の考察

まず問題 1 の授業記録が表 3 である。授業記録において児童の発言の曲想には点下線、音楽の要素には実下線を引いている。

表 3：問題 1 の授業記録

【問題 1】《象》を聴いて初発の感想を書く。
T：**【発問 1-1】**今から音楽を流すので、みんなワークシートの①の曲を聴いた感想を書いて下さい下さいっていうところ、そこにまず曲を聴いた感想を書いて下さい。じゃあ流します（組曲「動物の謝肉祭」の《象》（0:00~）流す）。
T：もう一回だけ流します（再度流す）。
C：（《象》を聞きながら WS に感想を書いている）
C：チューバ？（《象》で使われている楽器を発言）
C17：チューバではないんじゃない？
C30：トロンボーンかな。なんか伸ばしている感じが
C17：トロンボーンではないと思う。チューバ？
T：**【発問 1-2】**じゃあ、何人か今書いた感想を教えてほしいんだけど、教えてくれる人。
C：いろいろな楽器が使われていた。（C33）音が低い。（C17）
C32：えっとー。低い音で、なんか、ちょっと耳に残る。

問題１では、曲を聴いた初発の感想を尋ねた。発問 1-1 での児童の反応の予想としては、「重たい」「どっしり」「大きい」「のんびり」など形容詞が挙がると想定していた。そのため、C17･30 が「チューバ？」「トロンボーン？」といきなり楽器の予想を始めたことは想定外であった（C17･30：吹奏楽経験者や習い事でピアノをしている児童）。次の発問 1-2 ではC17･32 は、「音が低い」「低い音」と発言した。この曲は楽器の音色に特徴があるので、曲の雰囲気よりも先に、「音の低さ」に児童の視点が向いたのではないかと考えられる。

3-2. 問題２の授業記録の考察

次に問題２の授業記録が表４である。

表 ４：問題２の授業記録

【問題 2】曲名が動物であることを提示し、再度曲を聴き感想を書く。
T：実はね、この曲、動物がタイトルになってる曲なんです。 C：ゾウ！（C）ナマケモノっぽかった気もする（C13） T：**【発問 2-1】**もう一回流すので、今度②（WS②）に２回目の感想を書いて下さい。では流します。（組曲「動物の謝肉祭」の《象》（0:00~）流す） C：（《象》を聞きながら WS に感想を書いている） T：**【発問 2-2】**じゃあ２回目の感想を教えてくれる人ー。 C8：ゾウ！ C10：ゾウみたいだった！ C：のっそりした感じ（C13）ぶうーんぶうーんが（C10） C5：ナマケモノみたいだった C12：なんか一音一音重い C10：ゾウみたいだった。

問題 2 では、動物がタイトルになっていることを提示したため、児童の回答の変化が見られ、音色への着目から、「ゾウ」「ナマケモノ」といった具体的な動物があがった。印象的なのは、C8 の「ゾウ」という発言に対して、C31 が「のっそりした感じ」C10「ぶうーんぶうーんが」と発言する場面である。これは、C8 が提示したイメージに対し、周囲の児童がそのイメージに共感し、さらに自分の感じた根拠を付け加える形で発言していると考えられる。比喩を用いることで、イメージを共有しやすくなったのではないか。一方で、直接的に音楽の要素へ触れる発言は、ここではあがらなかった。

3-3. 問題３の授業記録の考察

問題３では【発問 3】「〔～みたい。なぜなら～だから〕という形式でワークシートに感じたことを記入してください」を出し、WS③に比喩を記入させる形で進めた。書き方については、「ありみたい。なぜならすごく小さい音だったから」「カラスみたい。なぜなら、カラスの鳴き声に似た音だったから」と例を出して説明した。その後の授業記録が表 5 である。なお、表 5 の仕切り線は中略を意味し、それは表 5 以降の授業記録でも同様である。

表 ５：問題３の授業記録

【問題 3】比喩表現を指定し、再度曲を聴き感想を書く。
C？：ゾウが行進しているみたいみたいな？ C28：ゾウの鳴き声みたい。 C あ～ T：（黒板：ゾウの写真（田中,1996,p.24）掲示） C28：なぜなら低い音がゾウの鳴き声みたいだから。 C：あ～ C34：カエルが跳ねてるみたい。 T：カエルが跳ねてるみたい。理由、なぜなら、 C34：音が跳ねてるから。 C25：巨大動物が行進しているみたい。低くて力強い音が足音みたいだったから C31：ゾウが行進しているみたい。落ち着いた音だからゾウみたいだと思ったし、ゾウの強い足踏みみたいな音だったから。 C8：カバみたい。 T：カバみたい。理由は？ C8：なんかなめらかだし、低い音だから、あくびしてるみたい。 T：カバみたい（黒板：カバの写真（田中,1996,p.29）掲示）
C10：えーとイノシシみたい。 C12：あ～。 C10：えーあのーデカい、あのー低いドーンドーンが何だっけつっこむ様子みたいだった。
T：先生も考えたの。何っぽいか。先生は、クマっぽいなと（黒板：クマの写真（坂井,2008,p.7）掲示） C：あ～ C10：力強くて低い音。

児童（C8,10,25,28,31,34）の発言を見ると、比喩で表した印象と、理由部分の音楽の要素を対応させて鑑賞できていることがわかる。初めて形式を指定した問題から、比喩表現を用いることによって、音楽の要素をより意識的に捉えることができるようになるのではないかという本稿の仮説の妥当性が示されている。

それに合わせて、問題 2 の発問 2（表 4）では、「ゾウ」「ナマケモノ」といった単語を述べるだけだったが、問題 3 の発問 3 で比喩を指定した際は、「ゾウの鳴き声」や「カエルが跳ねている」「巨大動物が行進している」のように、行動や動作を付け加えて、詳しく説明している。

3-4. 問題 4 の授業記録の考察

問題 3 で、児童から「ゾウ」「カバ」「イノシシ」などのゆったりと歩く大きい動物が出てくるという予想から、問題 4 では、「カメ」や「ナマケモノ」のような、ゆっくりだけど大きくはない動物を提示することで、「大きい」と感じた根拠となる要素が、児童たちの中でより明確になるのではないかという点をねらいとした。問題 4 の授業記録が表 6 ある。

表 6：問題 4 の授業記録

【問題 4】曲が表している動物が「カメ」や「ナマケモノ」ではない理由を考える。
T：じゃあ、今、色んな意見が出て、ここは大きい動物がちょっと多かったんだけど、 **【発問 4-1】**じゃあカメみたいには感じなかった？ C：あ～ C31：のっそりした C12：あ～ C31：のっそりゆっくり T：でもさカメって出なかったよね？カメっぽくなかった理由は？ C：大きな音だったから（C14）、力強く（C31） T：うんうん。カメよりも、じゃあ今の曲は、大きい動物っぽいなってみんな思った？ C12：うん。なんか、重い感じ T：**【発問 4-2】**じゃあさ、さっきちょっと聞こえたんだけどさ、ナマケモノは？ C10：ナマケモノは、、 C1：ぼーっていう音が伸ばしてたから C10：のんびり C14：テンポがゆっくりだから、、 T：テンポがゆっくりなところがナマケモノっぽい？ C14：〔頷く〕 T：じゃあここでさ、低い音とか力強い音っていうところが、ナマケモノっぽい？ぽくない？ C1：でも力強いのはナマケモノっぽくない。 C5：でも低い音は、、 C1：低い音はナマケモノっぽい T：じゃあ、ちょっとこの曲とは、ぴったりは合わないかなってみんな思ったのかな？ C：うーん T：もっと大きい動物っぽいと思った人が多かった？ C：……。

発問 4-1 のカメに対しては、「のっそり」「ゆっくり」と言う点が一致しているとした一方で、「力強く大きな音」と言う点が異なっていると言う発言が出た。これは、児童が「ゆっくり」という『速度』と、「大きい」「力強い」という『音色』を区別し、複数の音楽の要素を捉えることができていることがわかる。

発問 4-2 のナマケモノに対しては、発問 2 で C5「ナマケモノっぽい」という発言もあったため、判断が分かれることも想定された。最終的には決めきれない様子であったが、児童の意見は、「のんびり」「ゆっくり」「低い音」はナマケモノらしい要素であるが、「力強い」ところがイメージと一致しないというものであった。

児童は、比喩をただ挙げるのではなく、他の動物と比較することで、より細かく音楽の要素を分析する姿勢が見られた。そして、問題 3（表 5）で理由として挙げ要素はたそれぞれ 1 種類ずつであったが、発問 4 では児童がいくつかの要素に着目して考えることができていると見とれる。つまり、より多くの音楽の要素を根拠に印象の正誤を検討できていることがわかる。

3-5. 問題 5 の授業記録の考察

問題 5 では、問題 3（表 5）で例えた動物が、具体的にどんな行動を何匹でしているか考えることで、初めは気づかなかった、また言語化できていなかった音楽の要素へ着目できるのではないかという点をねらいとした発問である。授業記録が表 7 である。

表 7：問題５の授業記録

【問題 5】【問題３】で例えた動物が、具体的にどんな行動を何匹でしているか考える。
T：**【発問 5-1】**その大きい動物たちは、何をしている？ C：行進している（C25）（C10）歩いてる（C13） C10：なんかくりかえしになってる C25：あ～くりかえしがちょっとあった。ピアノとか C28：ないてる？ C28：すごい低い音が聞こえて、すごいないてる感じ C1：パオーンとかガオーとか C：歩いてる（C21）行進（C13） C10：同じ同じ C10：ぶつかってる T：ぶつかってる？ C10：〔頭をぶつける動作〕 T：あ～ C5：あ、突進してる C25：イノシシとか？ T：**【発問 5-2】**じゃあ、その大きい動物は、何匹でいる？ C：え１匹（C12）、いっぱいいると思う（C10） 10 はいかないかなぁ（C23）５匹くらい（C17） C10：あ～そうそう C もっといると思う（C25）７匹くらい？（C10） C：１匹ではないから、４匹くらい？（C31）７匹（C5） T：さっきさ、１匹じゃない？って声聞こえたんだけど、 １匹ってさっき呟いた人 C10：それもあるかもしれない C32：いっぱい歩いているように聞こえなかった。 T：じゃあさ、C32 さんと同じで、１匹に聞こえたって人 C：〔３人挙手〕 T：じゃあ、さっき３匹 ５匹７匹って出たけど、 もっといっぱいいるように聞こえた人 C：〔8 人挙手〕 T：じゃあこれはちょっと意見が割れた？ C10：１匹だと思う

発問 5-1 では動物の行動についての問いを出した。ここでは、「行進している」「歩いている」という回答が最も多く、その理由として、C10 と C25 は「くりかえしになっている」と述べた。これは、メロディーが反復されていると言う『構成』に着目した発言である。あわせて、C28 の「鳴いている」という発言は、「低い音」が理由として上がり、『音色』に着目したことがわかる。ここでは、理由の問い返しを行わなかったことが課題であるが、多くの児童から根拠が自発的に述べられた。問い返しを行なっていた場合、より多くの児童が着目した音楽の要素を、言語化できていた可能性があったため、この点が 2 時間目への課題となった。

発問 5-2 では、動物が何匹でいるのかと言う問いを出した。ここでは、「チューバのソロの曲である」と言う点から１匹と答える児童と、「大きい感じ」や「ピアノの伴奏」からたくさんと答える児童で意見が割れることが想定された。実際にも意見が割れる場面であったが、ここでも理由の問い返しを行わなかったため、なぜ 1 匹と聞こえたのか、なぜ複数と聞こえたのかといった根拠がわからなかった。

3-6. 問題 6 の授業記録の考察

問題 6 では、三部形式の曲であることに着目できるよう、曲を区切り、それぞれの部分で動物がどんな行動をしているのかを考えさせた。まず、この曲が問題 5（表 7）であがった「歩いている」「行進している」様子が最後まで続いている曲であるかと尋ねると、「休んでいる」といった意見があがった。その後の授業記録が表 8 である。ここでは、曲調の変わる部分を B、初めの旋律に戻った部分を A’としている。

表 8：問題６の授業記録

【問題 6】曲全体ではなく、曲の変化に気づくよう、三部形式のそれぞれの場面の動物の行動を考える。
T：**【発問 6-2】**もう一回最初から曲を流してみるので、 もしも、曲の感じが変わって、ここ行進している感じじゃないな、歩いてないなみたいなところが登場したら、ストップって言ってもらってもいい？ C：はーい T：（組曲「動物の謝肉祭」の《象》（0:00~）を流す） C：ストップ！ T：〔0：36 で一時停止〕 C：なめらかになった（C10）リズムが変わった（C25） 音が長くなった（C32）メロディーが変わった（C？） T：今みんなが言ったところは、、 （組曲「動物の謝肉祭」の《象》（0:36~0:50）を流す） T：ここから変わったかな？ C10：そうです！ T：**【発問 6-3】**じゃあさ、さっきは、行進している、歩いているってあったけど、みんなが止めてくれたここからは、何してそう？ C：歩き始めた（C17）休んでる（C16）休んだ（C32） 小休憩（C25）休んでご飯食べてる（C5）ご飯！（C12） C22：うーんなんかさぁ、休憩してる

C10：えーとないてる
C32：俺それも違う。なんかあの歩いてる向きを変えた
C：あ～
C13：だから、歩いてる場所とかを変えたんじゃない？
真夏の中とか
C12：方向を北から西に変えた
C25：なんかさ、草の上を砂の上に変えた
T：**【発問 6-5】**じゃあ、さっきの、みんながストップって言ってくれたここからもう一回流すから、またもし、曲の感じが変わったら、またストップって言ってほしいんだけどいいですか？
C：はーい
T：じゃあいきます。
（組曲「動物の謝肉祭」の《象》（0:36~）を流す）
C：ストップ！
T：（0：50 で一時停止）
T：じゃあ、今止めてくれた、
（組曲「動物の謝肉祭」の《象》（0:50~1:00）を流す）
この辺がさっきと雰囲気が違う？
C：ピアノがなんか（C25）うん。また違う（C10）
C32：違うそこじゃないわ。
T：じゃあさ、今みんなが止めてくれたところからはさ、
（組曲「動物の謝肉祭」の《象》（1:00~1:10）を流す）
T：**【発問 6-6】**今のここの休み終わったところから、どうなってる？
C34：走り始めた
C35：えっと、走り始めたの反対なんだけど、歩き始めた。
C2：えっと一大きい音
C10：大きい音になったから、もしかしたら、休んで元気になったからはしゃいでる。

まず、B（0:36~0:50）特徴として、一つ目はチューバの旋律が変化し、これまでのスタッカートのある旋律から、音価の長いレガートな旋律に変わる点が挙げられる。二つ目は、ピアノ伴奏が、三拍子を刻む形から、音の数が少なく、強弱も弱く変化した点である。発問 6-3 では、児童の多くが 0:36 から変化することに気づいた。曲を止めた際、C10「なめらかになった」、C25「リズムが変わった」、C32「音が長くなった」、C?「メロディーが変わった」など、いずれも『旋律』に着目した理由が自発的に出た。そして、発問 6-4 では、曲の全体を扱った発問 5-1（表 7）では見られなかった「休んでいる」という回答が最も多く出た。それ以外にも、C10「鳴いている」C32「向きを変えた」など、いずれもそれ以前とは異なる行動が挙がり、児童が曲調の変化を捉えていたことがわかる。

次に、A’（0:50~）の部分である。ここでは、再び歩き始めた、行進し始めたという意見を想定していた。実際に、発問 6-8 では C35「歩き始めた」と言う意見が得られた。一方、C2・C10 から「大きい音になった」と言う発言が出たことは想定外であった。音量の変化は A と A’では変わらないものの、伴奏の形がはじめとは変化し、より華やかな印象を与えている。その部分から、音が大きくなったように感じ取れたのではないかと考えられる。ここから、A と A’の細かな変化にも着目できていることがわかる。

一方で、ここでも理由の問い返しを行わなかったため、根拠が児童から自発的に述べられた範囲にとどまったことが課題である。

3-7. 問題 7 の授業記録の考察

問題 7 では、サン=サーンス自身が付けた曲名と、演奏していた楽器の紹介を行った。曲名を発表する際、児童が「正解・不正解」という受け取り方をしてしまい、これまでの比喩表現での活動が「曲名当てゲーム」になってしまうことを危惧していた。しかし、実際にはそのような反応が見られなかった。授業を通して、児童が「自分がどのように音楽を感じたか」を、比喩を用いて丁寧に言語化してきたことにより、曲名と一致していることが重要なのではないというメッセージが十分に伝わったためだと考えられる。その後の授業記録が表 9 である。

表 9：問題 7 の授業記録

【問題 7】サン=サーンスがつけた曲名を知る。
教科書の 4 つの楽器のうち、低い音が出そうな楽器がどれか考える。
T：**【発問 7-1】**この低い音ってどんな楽器だと思う？
C：チューバ！、トロンボーン
T：**【発問 7-2】**じゃあ、大きさは？
C13：でかい
T：大きさは大きい楽器だと思う人
C：（約 16 人挙手）
T：じゃあ小さい楽器だと思った人
C：（0 人挙手）
T：そしたら教科書（『小学生の音楽 3』.教育芸術社）の 54・55 頁を開いてください。

T：**【発問 7-4】**じゃあ、ここに楽器が 4 つあるので、今から、先生一つずつ楽器の名前を言うから、この楽器かなと思うところで手を挙げてください。いいですか？じゃあまず、一番左のホルンだと思う人
C：(1 人挙手)
T：じゃあトランペットだと思う人
C：(0 人挙手)
T：じゃあトロンボーンだと思う人
C：(1 人挙手)
T：チューバだと思う人
C：(大多数が挙手)
T：この曲は、今一番手挙げてくれた人が多かったチューバって言う楽器で演奏されていました。

演奏楽器に関しては、これまで児童から繰り返し出ていた「低い音」という要素と、実際のチューバの姿を結びつけることをねらいとした。発問 1（表 1）の時点でチューバという発言があったためなのか、発問 7-4 ではほとんどの児童がチューバであると予想した。

3-8. 問題 8 の授業記録の考察

次に問題 8 の授業記録が表 10 である。

表 10：問題 8 の授業記録

【問題 8】チューバの音色に着目する。
T：じゃあ、もしも、このチューバさ、この曲は低い音だったけど、**【発問 8】**もしもチューバがすごい高い音だったらさ、この曲はどんな動物の様子になるかな？
C：ちっちゃい（C12）ネコとか（C13）ウサギ（C16）
C17：すばしっこい
T：いいよ。じゃあ手挙げて。
C：リス（C2）ウサギ（C1）ライオン（C17）ネコ（C13）
C12：なんか足が速い動物
C チーターとか？（C23）イヌ（C8）
T：イヌ？じゃあみんなゾウとかよりももっと
C10：ちっちゃい
T：大きさは？
C：小さい
T：さっき誰が言ってたっけ。早く走れそう？
C14：チーターとか？
T：ゾウとかよりも、
C17：チーターとか猫科の動物とか
T：速く走れそう？
C17：猫科の動物とか
C12：チーターでしょ

問題 8 では、この曲の一番の特徴であるチューバの「低い音色」に着目し、あえて「チューバが高い音色だったら」という問いを投げかけた。ここでは、実際に音を流すことができないため、児童が想像できるかを危惧していたが、児童の意見から自分の中で高い音を想像して回答できていることがわかる。児童の回答は、ゾウなどの「大きくてゆっくりと歩く動物」ではなく、ネコやリス、ウサギなどの「小さくてすばしっこい動物」や、チーターなどの「足の速い動物」が多く挙げられた。これは、児童が音の高さを「身体の大きさ」や「動きの速度」と対応づけて捉えたことが推測される。この後、問題 9 で再度曲を聴いた感想を WS④に、授業感想を WS⑤に記入し《象》の授業を終えた。

4. ワークシートの考察

WS は、問題 1「初発の感想を書く（WS①）」と問題 3「比喩表現を指定して、再度曲を聴き感想を書く（WS③）」、問題 9「授業後に再度曲を聴き感想を書く（WS④）、授業を通しての感想を書く（WS⑤）」を考察した。

今回は、児童の記述を見て、印象と音楽の要素が結びついている回答を○、印象や要素が単独で述べられているものを△と評価した。実際の回答を例としてあげると、WS①で見られた C2「たのしい」、C8「くりかえしが多い」は△としており、WS③でみられた C2「ゾウみたい なぜなら大きい音だから」C8「かばみたい　なぜならかばがあくびをしてる音みたいだから」は○としている。WS④と WS⑤はどちらかに結びつきがみられた場合は○としている。このように評価した結果が表 11 である。

表 11：ワークシートの分析

	①	③	④⑤		①	③	④⑤		①	③	④⑤
1	△	○	○	13	△	○	△	25	○	○	△
2	△	○	△	14	△	○	△	26	○	○	△
3	△	○	△	15	○	△	△	27			△
4	△	○	△	16	△	○	○	28	△	○	△
5	△	○	△	17	△	○	△	29	△	○	△

6	△	○	△	18	△	○	△	30	△	○	△
7	△	○	△	19	△	○	△	31	△	○	△
8	△	○	△	20	△	○	△	32	△	○	△
9				21	△	○	△	33	△	○	△
10	△	○	△	22	△	△	△	34	△	○	△
11				23	△	○	△	35	△	○	△
12	△	○	○	24	△	○	△				

WS①では、印象や音楽の要素をそれぞれ単独で述べる児童が多数であった。一方、WS③では、先ほどの例に示したように、多くの児童が比喩で表した印象の理由を音楽の要素を挙げて説明しており、両者が結びついた回答が多く見られた。しかし、WS④・⑤を見ると、ほとんどの児童が△となっている。このことから、WS③で教師が比喩表現とその理由の回答を促した場合は、曲想と音楽の要素の結びつきが見られるものの、WS④⑤の結果から、児童自身からの回答で曲想と音楽の要素の結びつきを引き出すことは難しかったと考えられる。また、WS③において、C22「なまけものみたい。なぜならおっとりゆっくりしているかんじでなまけものがゆっくり木の上を一歩、一歩とすすんでいるかんじがしたから」という記述があった。このように、比喩表現を指定したことにより、音楽の要素から離れて、比喩で表した想像を膨らませていく方に意識が向いてしまう児童もみられることがわかった。

5.　本研究の成果と課題

以上本稿では、小学校音楽科における比喩表現を用いた感想記述の実践について報告してきた。授業記録および WS の分析から、比喩表現を指定した感想記述を行うことで、多くの児童が、音楽を感じ取った印象と音楽の要素に基づいて記述している様子が見られた。問題 4 から問題 6 の過程においても、教師が明示的に求めなくても、比喩表現で表した理由を音楽の要素に基づいて説明する自発的な発言が複数あがった。これらのことから、比喩表現を用いることで、児童は音楽を聴いて生じた印象を手がかりとして、その印象を生み出している音楽の要素とを往復しながら捉える思考を促されていた可能性が示唆される。

しかし、WS③の記述から、比喩そのものの表現に意識が向いてしまう児童もみられた。加えて、2 時間目の授業では、より多くの児童の発言からこの課題がみられた。C21「ネコみたい。なぜなら、ネコがネズミを追いかけているみたいだから」C25「狩りといえば2.3匹だから2.3匹」など、音楽の要素への着目から離れて、比喩で表した想像を広げる発言が複数あがった。これは、比喩表現の指定は常に有効に機能するとは限らないというよりも、その方向に児童の発言が向かう可能性を私たち教師は意識して比喩活動を行う必要性を教えている。そしてそれは、児童の実態や授業の段階、扱う楽曲の特性などが要因となっていると思われる。今後は、比喩表現を指定することが、印象と音楽を形づくっている要素との結び付きをさらに促進するには、教師側にどのような発問と教材がさらに求められるかを検討していくことが課題である。その際、動物の写真教材の考察と選択、動物の生態に関する学習も必要になってくると思われる。

＜参考文献＞

宮下俊也（2008）.「対話型音楽鑑賞での高校生の発話における批評の発現」『奈良教育大学紀要』第 57 巻　pp.145-156.

高木夏奈子（2014）.「「音楽鑑賞文」にみる児童の「音楽の語りかた」の分析」『植草大学研究紀要』第 6 巻 pp.15-25.

兼平 佳枝（2015）.「鑑賞授業における意味の共有の特性一「音楽批評文づくり」にみる比喩的表現の機能に 着目して一」『学校音楽教育研究』第 19 巻 pp.51-61.

文部科学省（2018）.『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 音楽編』日本文教出版

小原光一ほか（2024）.『小学生の音楽 3』教育芸術社.

田中光常（1996）.『（世界どうぶつ家族 5）アフリカ〈1〉』岩波書店.

坂井宏先（2008）.『（自然 いのち ひと 11）ヒグマの楽園』ポプラ社.

社会科授業における単元を貫く「問い」と学習課題の構成

－子どもの「知りたい」を生かした主体的な学びの実現をめざして－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　小澤　雄

1. 問題の所在

筆者自身の教職経験から、多くの小学校教師が社会科の授業づくりに悩み、依然として教師が教科書の内容を一方的に解説し、子どもたちはそれを受け身で聞くという授業スタイルが根強く残っていると感じる。このような受動的な学習環境は、子どもたちが本来持っている「知りたい」「なぜだろう？」といった知的好奇心や探究心を発揮する機会を奪い、学ぶことの喜びを実感しにくくさせている。その結果、子どもたちの主体的な学びを実現することが難しくなっているという課題を抱えている。

この課題は、全国的な調査結果によっても示されている。国立教育政策研究所教育課程研究センターが実施した特定の課題に関する調査（社会）(2007)では、「多様な資料から問題を発見・把握する力」が十分に身に付いていない傾向があることが明らかになった。また、令和４年度学習指導要領実施状況調査教科等別分析と改善点では、「児童が予想に基づいて調べる計画を立てる」「他の立場から考えたり他の情報と比べたりして考える」「児童一人一人の追究活動を個別に指導する」といった問題解決的な学習活動の内容や指導について肯定的な回答が他の項目に比べて低いことが指摘されている。

2. 本研究における「主体的な学び」の定義

本研究が理論的基盤とする「主体的な学び」に関わり、主体的とは「他のものによって導かれるのでなく、自己の純粋な立場において行うさま」と示されている(新村,2018)。しかし白井(2025)が指摘するように、教育における主体性は、そもそも教師による一定の働きかけを前提として成立するものである。したがって本研究では、「主体的な学び」を「自ら問いをもち、見通しをもって、問いを連続・発展させていく学び」と定義する。

3. 研究目的

本研究は、はじめに述べた小学校社会科を取り巻く問題にあたり、小学校社会科における主体的な学びを実現するための学習過程を開発することを目的とする。

4. 方法

「自ら問いをもち、見通しをもって、問いを連続・発展させていく学び」としての「主体的な学び」を実現するために、学習の出発点を子ども自身の素朴な疑問に置き、そこから単元を貫く問いを子どもたちとともに設定して学習を展開する。また、単元を貫く問いを明らかにするための学習課題を工夫すると同時に、子どもたちがその学習過程も見通し、自分の学びを自覚しながら追究することができるようにする。

本学習過程は、小学校５年生の社会科小単元「自動車の生産にはげむ人々」において実践したものである。子どもたちの主体的な学びを実現するために、「問い」に着目し、「単元を貫く問いの設定」と「単元構成と学習課題の設定」「個人追究の内容と方法」の３点を工夫して授業実践を行うこととした。

・単元　小単元「自動車の生産にはげむ人々」　(大石・小林,2024)
・対象　山梨県内公立小学校　第５学年　20名
・時期　2025年10月2日～10月30日（全９時間）

4-1. 想定した指導計画（図 1）

構想段階では、「なぜ、同じ工場で様々な種類の自動車の生産ができるのだろうか？」を前段の問いとし、後段では「どのような自動車づくりがよいのか？」という 2 段階の指導計画を立てた。どちらも子どもの疑問や問いから単元を貫く問いをつくれるようにするために、第 1 時の資料や提示の仕方を工夫して、単元を通して切実感と解決への意欲をもって学習できるように構想した。

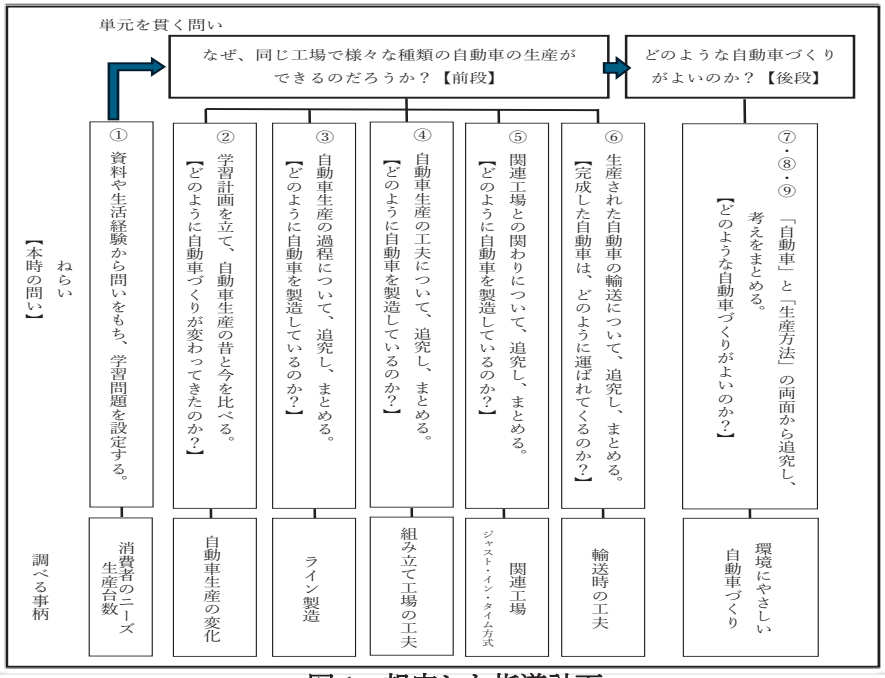


図 1　想定した指導計画

前段では、自動車づくりの工夫や各工場の連携などを理解したりそれにともなうメリットを考えたりすることを、後段では、これまでの学習や後段はじめに提示された資料をもとに「自動車」と「生産方法」の両視点から追究し考え、自分の意見をまとめていくことができるように指導計画を作成した。

4-2. 単元を貫く問いの設定

単元を貫く問いを設定することで、追究を進めるための学習意欲を喚起・持続させることができると考える。しかしただ設定するのではなく、子どもの疑問を出発点とし子どもたちの「知りたい」という思いを高め、子どもたちが問いをもち、もち続けることが重要になると考える。本授業実践では、教師が提示するのではなく、子どもたちとの練り上げによって単元を貫く問いを設定することを目指した。

以前学習した小単元「これからの食料生産」の質問紙調査「学習の振り返り」や授業中の発言等から、対象クラスにおいて地球温暖化などの環境問題に関心をもっている子どもたちが多くいることが確認された。そこで本小単元の単元を貫く問いの設定にあたって、この関心も含めた全 8 つの資料（表 1）を提示することとした。

表 1　導入時に示した資料一覧

1	地球、だいじょうぶ?3（長野県地球温暖化防止活動推進センターHP）
2	放置しないで！地球温暖化（NHK for school）
3	日本の自動車の生産台数の変化（日本自動車工業会ほか）
4	世界の自動車生産台数にしめる、国ごとの割合（国際自動車工業会）
5	各家庭の自動車写真一覧（対象クラスで協力を依頼）
6	日産追浜工場で生産されている車種（日産追浜工場 HP）
7	FAQ お子様からよくいただくご質問（日産自動車 HP）
8	客の好みに合わせた自動車づくり（NHK for school）

その上で、資料の読み取りや教師の説明を聞いて疑問に思ったことを短冊（問いカード）に記入した。そして、問いづくりのピラミッド（図 2）を掲示し、そこに個々の問いカードを配置して問いを整理することにより、問いにも様々な要素があることを確認した。（図 3）

その後、子どもたちとのやりとりによって追究の方向性を決め、単元を貫く問いを「どのように自動車は生産されているのか？」と「これからどのように自動車を生産するのか？」の２つに決定した。前段部分の「どのように自動車

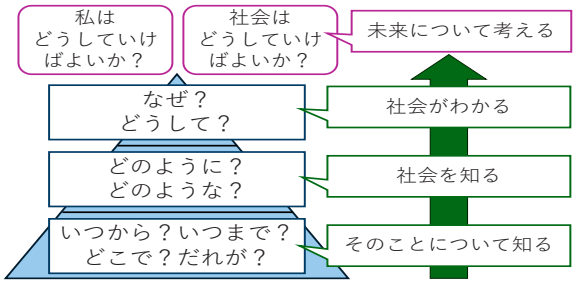


図２　問いづくりのピラミッド

池下(2020)を参考に筆者作成

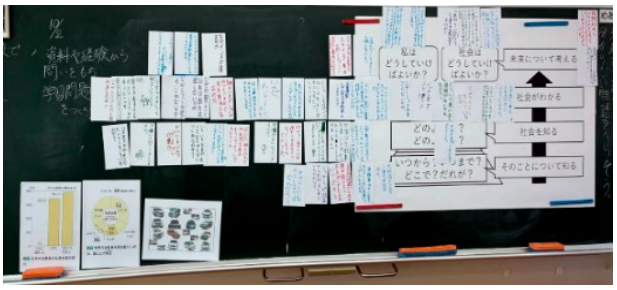


図３　子どもたちから出された問い

は生産されているのか？」については、様々な内容や要素をまとめるために、教師が包括的な問いに修正し提示して、追究の方向性・内容を子どもたちと確認した。後段部分の「これからどのように自動車を生産するのか？」については、子どもが出した問いをそのまま採用し、学習を進めることとした。

4-3. 単元構成と学習課題の設定

授業実践にあたり、単元の前段部分には「どのように自動車は生産されているのか？」という現状把握に関わる問題に迫る全体追究の時間を設け、後段部分には「これからどのように自動車を生産するのか？」という問題を解決するにあたって、未来志向する個人追究の時間を設定した。

その上で、前段部分の構成と学習課題を子どもとともに考え作成した。その際に、前小単元「これからの食料生産」の単元構成を提示し、どのような問いをもとに学習課題を構成し追究してきたかということを確認した。

また前時に子どもたちが出した問いの一覧を提示して共有・検討することにより、学級全体で単元を貫く問いを解決するための学習課題をつくり、単元構成を行った。このように単元を構成することにより、子どもたち自身が追究の見通しをもつことができるようにした。

子どもたちとともに学習課題を考える中で、図４のように生産前と生産されている過程、生産された後という場面で子どもたちの問いや思考を整理することができた。そこで、教師の単元構想案から追究の過程の順番や内容を見直し、学習過程を修正した（図５）。

4-4. 個人追究の内容と方法

単元後段では、「これからどのように自動車を生産するのか？」に対して、子どもたち一人ひとりがそれぞれの追究課題・追究計画を立てて個人追究を行うこととした。ここでも単元構想段階では、後段部分をこれからの「自動車」と「自動車生産」の両視点から探っていき、考えを深めていくことを想定していたが、子どもたちとの問いの練り上げをした時や第５時間目に現地生産を取り上げた時の様子から、子どもたちが「自動車の機能」に強く関心をもっていることがわかり、本実践では「自動車の機能」に絞って追究することにした。それは山梨県という土地柄、どこに行くにも自動車が必要で、日ごろから自動車に乗車することが多い子どもたちということが関係していると考える。また個人追究の際にも、子どもとともにその視点を確認し、教師と子どもの認識のずれをなくして学習を進められるようにした。

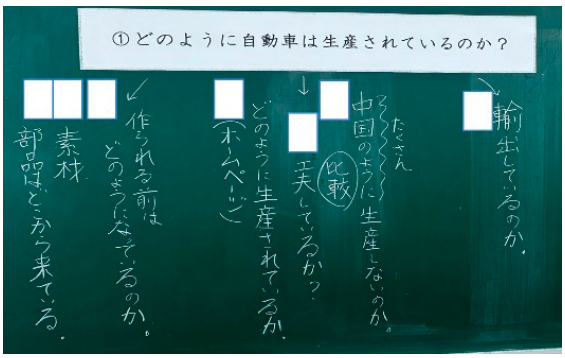


図４　子どもたちから出された学習課題

個人追究にあたり、前段の学びや後段のはじめに教師が提示した資料から、子どもたちが意見を出し合い、決定した「環境」「安全」「運転のしやすさ」という3つのテーマから1つを選択し、自分が理想とする、社会に求められる自動車について考えていくこととした。

子どもたちはテーマを1つ選び、テーマに沿って計画を立てて、学習を進めていくこととした（図6）。同じテーマの子どもたち同士でグルーピングをすることで、互いに相談や質問をし合い、情報共有や考えの交流を図ることができるようにした。その後、自分の意見をまとめ、異なるグループの友だちに自分の考えを発表・共有し、その中で質問を受ける機会を設けた。単元の終わりには、個人追究や友だちの考えを踏まえて自分の考えを再構築することとした。

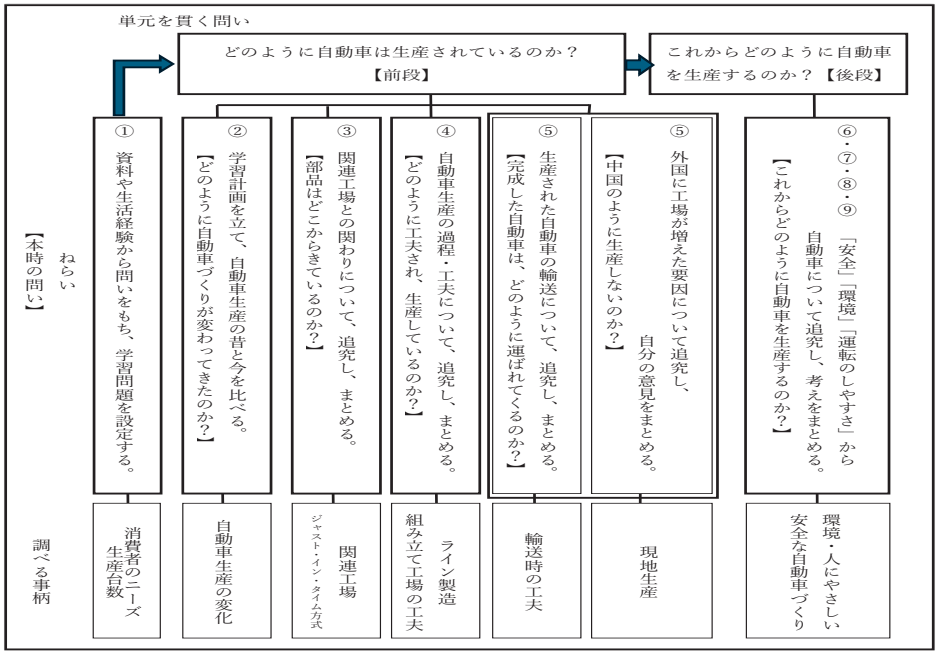


図5　子どもたちとのやりとりを経て修正した指導計画

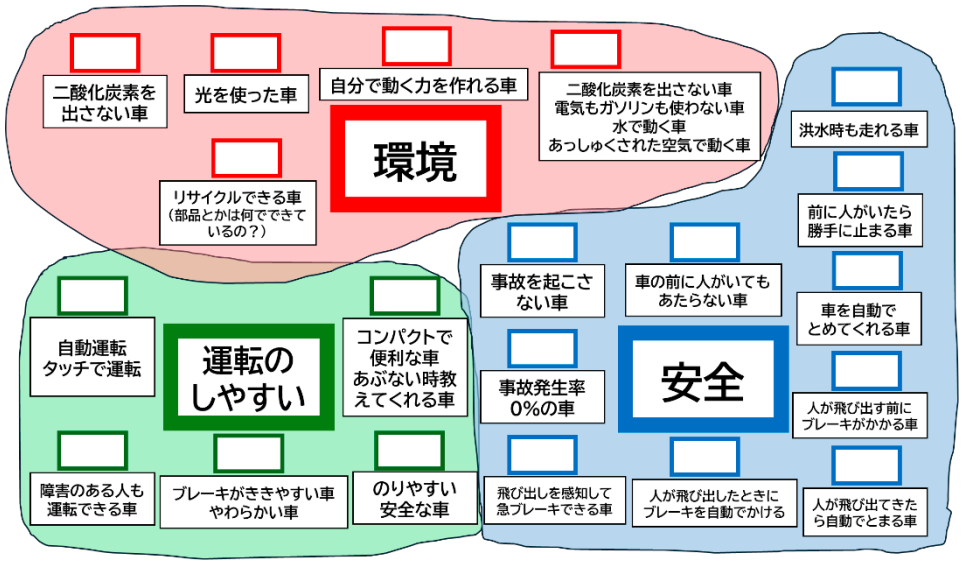


図6　個人追究の視点（理想の自動車）

個人追究ではより教師の意図的な見取りや声かけ、計画が大切になる。子どもたちにとってはじめから学びをデザインすることは難しいため、今までの追究を振り返ったり、友だちの追究計画や追究方法を参考にしたりすることができる場を設定することが求められる。また、調べたことや考えたことをアウトプットすることも大切である。他者にアウトプットする場面を設けることで、何を友だちに伝えるか、わかったことをどのようにまとめたら良いのか、どこが違うのかなど、自分の学びを再度振り返るとともに、多角的・多面的な見方をして自分の考えを再構築することができると考える。

4-5. 効果検証

4-5-1. 質問紙調査「社会科の学習について」

筆者が週あたり 1 回実習させていただいている研究協力校の学校長・研究対象候補学級の担任教諭、筆者の所属校の学校長・第 5 学年担任教諭に本研究の目的・内容・方法及び取得するデータとその活用について十分な説明をし研究承諾を得た上で、学習前後（2025 年 7 月 15 日と 11 月 4 日）に当該学級児童 88 名（研究協力校 20 名、所属校 68 名）を対象に 5 件法による質問紙調査「社会科の学習について」を実施した。

回答データを基に探索的因子分析を実施したところ、以下の 3 つの因子が抽出された（表 2）。

表 2　探索的因子分析結果

項目	因子1	因子2	因子3	独自性
他の教科で学んだことと結び付けて考えること	1. 04	−0. 17	−0. 21	0. 34
問題について自分の考えをもつこと	0. 74	−0. 07	0. 11	0. 40
知らなかった言葉を理解すること	0. 71	0. 05	−0. 14	0. 57
ものごとの工夫や背景に目を向けること	0. 67	0. 12	0. 02	0. 41
問題や疑問を自分の力で解決すること	0. 65	−0. 02	0. 14	0. 47
問題や疑問を解決するために必要なことを考えること	0. 57	0. 16	0. 11	0. 40
学んだことを生活に生かすこと	0. 55	0. 20	−0. 13	0. 62
問題や疑問を見つけること	0. 54	0. 36	0. 01	0. 32
話し合うこと	0. 53	−0. 24	0. 39	0. 53
問題や疑問に対する予想を考えること	0. 51	0. 07	0. 20	0. 49
自分の考えをノートに書くこと	−0. 13	1. 02	−0. 14	0. 25
わかったことをノートに書くこと	0. 02	0. 65	0. 12	0. 44
わかったことを整理してまとめること	0. 20	0. 43	0. 15	0. 51
板書されたことをそのままノートに書き写すこと	0. 02	0. 33	0. 24	0. 71
友だちの話を聞くこと	−0. 08	0. 00	0. 87	0. 33
先生の話を聞くこと	−0. 14	0. 04	0. 87	0. 36
因子寄与率(%)	29. 2	13. 8	12. 4	55. 4

- 因子 1：問題解決的な学習の内容と方法を他の事象に生かす
- 因子 2：板書やわかったこと、考えをノートに書く
- 因子 3：先生や友だちの話を聞く

因子間相関

	因子1	因子2	因子3
因子1	―	0. 68	0. 67
因子2		―	0. 65
因子3			―

4-5-2. 質問紙調査「学習の振り返り」

単元終了時（2025 年 10 月 30 日）、授業実践を行った 20 名を対象に、学習内容の理解や学び方についての項目を含めた「今回の学びでできるようになったこと・わかったこと」の質問項目に自由記述して回答する質問紙調査を実施した。

5. 結果

量的データは IBM 社 SPSS.Statistics.v.31 を用いて統計処理し、有意確率を 5%とした。

5-1. 質問紙調査「社会科の学習について」

学習前後の各因子の平均値に対して、対応のある *t* 検定を行った。その結果を表 3 に示す。

表 3　質問紙調査「社会科の学習について」*t* 検定結果

		平均（標準偏差）	*t* 値（自由度）	*p* 値	クロンバックの α 係数
因子 1	学習前	3.79 (0.66)	2.44 (19)	0.03	0.91
	学習後	4.02 (0.62)			
因子 2	学習前	4.06 (0.77)	1.30 (19)	0.21	0.79
	学習後	3.88 (0.78)			
因子 3	学習前	4.33 (0.63)	0.00 (19)	1.00	0.83
	学習後	4.33 (0.59)			

検定の結果、「因子 1：問題解決的な学習の内容と方法を他の事象に生かす」に有意な差が見られた。一方で、「因子 2：板書やわかったこと、考えをノートに書く」と「因子 3：先生や友だちの話を聞く」は、学習前後で有意な変化は見られなかった。

5-2. 質問紙調査「学習の振り返り」

単元終了時に実施した「学び方について」の自由記述を KJ 法 A 型図解(川喜田,2017)を用いてまとめたものが以下の通りである。

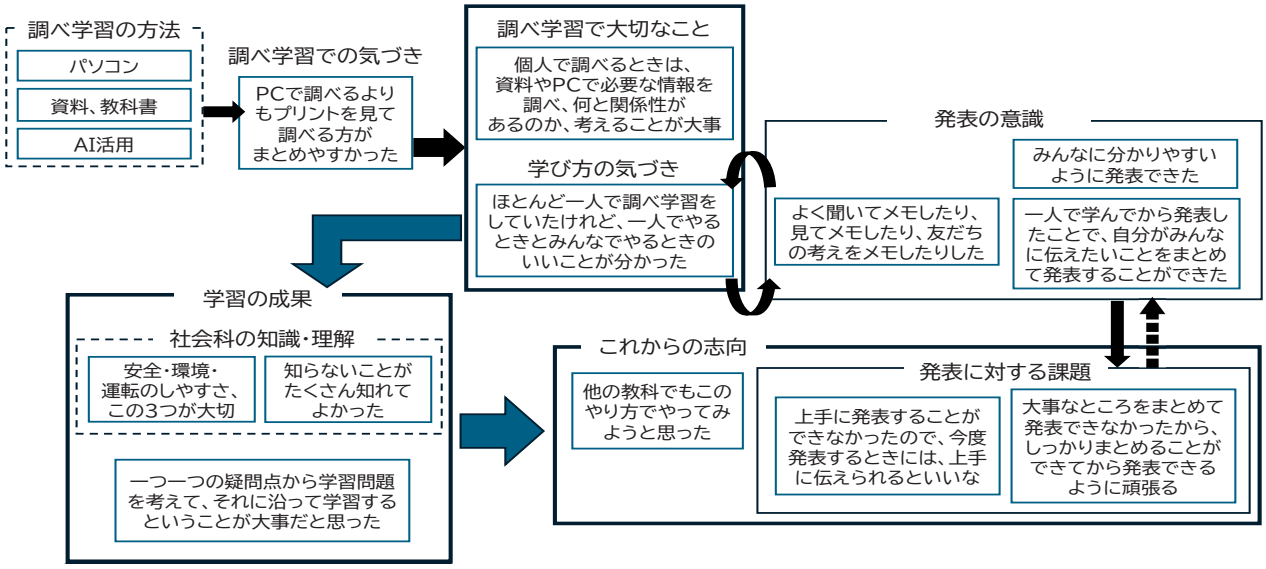


図 7　KJ 法 A 型図解

さらに、KJ 法 B 型文章化したものが以下の通りである。

> 教科書や資料集、パソコン、AI を活用した問題解決的な学習を通して、「関係性に着目する」ことの大切さや「一人での学びと同じ視点ごとに集まって行ったグループでの学び」の良さについて気づくことができた。また、自分の考えや学んだこと、伝えたいことをわかりやすく発表したり、友だちの発表をメモしながら聞いたりすることもできた。その一方、発表に対して、「うまくできなかった」「次は改善したい」という意見もあった。単元を通して、「様々な視点から迫ることの大切さ」や「知らない知識を得ることの良さ」といった社会科の知識・理解に関する成果と、「疑問点から学習問題を設定し、学習する」という学び方の重要性についての気づきも得られた。そして、この学び方を他の教科でも生かしたいという意欲の醸成にもつながった。

6. 考察

質問紙調査「社会科の学習について」において、「因子 1：問題解決的な学習の内容と方法を他の事象に生かす」の得点のみが学習後に有意に向上した点は極めて重要である。因子 1 の質問項目には「問題について自分の考えをもつこと」や「問題や疑問を自分の力で解決すること」という自分の考えを持ったり、自力解決を目指したりするものがある。また、「他の教科で学んだことと結び付けて考えること」「学んだことを生活に生かすこと」のような学んだことを他教科や生活に結び付けたり、生かしたりするという要素も含まれている。これらの意識の変容は子どもたちの学習姿勢が単に教師の話を聞いたり、板書を写したりする受動的なもの（因子 2、3）から、問題について自分の考えをもち、自分の力で解決しようとしたり、学んだ知識や方法を他の場面でも応用したりしようとする能動的な学習姿勢に変容し

たことを示している。この意識の変容は、本研究で設計した学習過程、特に「自ら問いをもち、学習課題を自覚しながら学習を進める」という一連のプロセスによってもたらされたと考えられる。導入で多様な資料に触れて生まれた自らの「知りたい」という思いが単元を貫く問いへと集約され、学習課題にもつながることで、「教師から与えられたレールに否応なく従わざるを得ないやらされる学習」から「自ら問いをもち、問い続ける学習」に変容したと推察される。

さらに、単元後段の問い「これからどのように自動車を生産するのか？」を追究する時には、自分の考えを省察したり、友だちの意見と比較したりする場面を設定した。この問いは、唯一の答えを求めるものではなく、「安全」や「環境」「運転のしやすさ」といった様々な面をテーマとしてアプローチすることとし、自分の考えを再構築することを目指したものであった。このテーマについても、これまでの学習を振り返る中で、子どもたちが自動車生産や社会情勢を鑑みて設定した。追究計画を立てることに苦戦する子どもたちも見られたが、前段での全体で追究してきた過程を振り返りながら、自分の興味があるテーマと理想とする自動車モデルに沿って追究計画を立てることができた。

はじめは、「ボタンを押すだけでいろいろできる自動車」や「すぐ電話ができる自動車」を目指す自動車としていた子たちも、「本当に運転のしやすさにつながるのだろうか？」という教師からの問いかけや「それはうちの車にもうついているよ」という友だちからの指摘から、「タッチ画面で運転できる自動車」と「障害のある人でも運転できる自動車」に目指す自動車を修正し追究した。これは、教師の問いかけにより備え付けるべき機能の吟味をしたり、過剰な便利機能を目指すのではなく不便さを解消することに着目して、障害のある人も運転しやすい自動車に関心を持ったりと追究の方向性を修正したことを示している。また、友だちがはじめに一台の自動車をデザインし、そこに安全性を高めるための機能をたくさん書き込んでまとめているのを見て、自分のまとめ方に生かす姿も見られた。さらに、環境に配慮した自動車づくりを目指すべきと主張するために、はじめに「どのくらい二酸化炭素が排出されているのか」という問いを解決する過程で「排出した分の二酸化炭素量を回収するために要する時間」へと問いが発展し、問いと解決を繰り返しながら、論理的に自分の思考を紡いでいる姿も見られた。このように、個人追究において子どもたちは新たな問いを生み出し、それを解決するために調べ直したり、友だちと自分の考えを比べたりする過程を経て、自分の考えをブラッシュアップすることができた。

これらの授業での子どもたちの学びの実際は、質問紙調査「学習の振り返り」の自由記述からも裏付けられる。子どもたちは問いをもち、問題解決的な学習に取り組むことによって、情報の関係性やみんなで追究することと一人で追究することの良さに気づくことができた。また、社会科の知識・理解が得られ深められただけでなく、一つ一つの疑問点から学習問題を考えること、それに沿って学習することの大切さにも気づくことができた。「疑問点から学習問題を設定し、学習することが大事だと思った」「他の教科でもこのやり方をやってみようと思った」といった記述からも、問いをもち追究する学び方の有効性を実感するとともに、他の事象でもこの学びを生かそうとする意識が生み出されたことがわかる。つまり、子どもたちはこれらの学習を通して、単なる知識の習得だけでなく、「学び方」そのものを学び、次に生かそうとしていたといえる。

問いをつなげたり、問いを発展させたりするなど自ら考え学ぶ姿や質問紙調査結果から、子どもたちが問いをもち学習課題を考え、見通しながら学習を進めることで内発的な学びへと変容したことが窺える。つまり、子どもが問いをもち、それらの問いを教師が拾いあげ、学級全体で問いを共有することや子どもたちと一緒に学習課題を構成すること、それを共有・提示しながら学習を進めることで、子どもたちが見通しをもち、自分の問いに正対してその解決に向い、はじめの問いから次の問いを生み出すといった問いを起点とした追究や自己の学びをデザインする学びに変革され、主体的な学びを実現できたと考える。

7. 結論

本研究は、小学校社会科において、児童の「なぜだろう？」「知りたい」という思いを基盤とした主体的な学びを実現するための学習過程を開発し、その効果を検証した。

その単元の学びと子どもたちの学びをつなげるための資料を精選し、単元を貫く問いを子どもとともに設定して、その問いを解決するために必要な学習課題を考え、計画し、追究するという学習過程は、「問題解決的な学習の内容と方法を他の事象に生かす」意識の向上や「疑問点から学習問題を設定し、学習する」という学び方の重要性に対する気づきを促し、「自分で考え、学びを展開していく学び方」へと変容させ、主体的な学びを実現することができる。

本研究が提示した児童の問いから単元を貫く問いを設定し、学習過程の中核に据えるアプローチは、知識の伝達に偏りがちな従来の授業を見直し、子どもが自ら学びの担い手となるための具体的な示唆を与えるものである。

○引用・参考文献等

・新村出編(2018)広辞苑第七版,p.1401,岩波書店.
・白井俊(2025)世界の教育はどこへ向かうか　能力・探究・ウェルビーイング,pp.78-97,中央公論新社.
・国立大学法人鹿児島大学(2021)GIGA スクール構想の先にある子ども主体の新たな学びのモデル構築～「問い」の連続・発展を促す「学びのシームレス化～.
・遠藤孝夫(2019)「主体的・対話的で深い学び」の理論と実践,東信堂.
・北俊夫(2019)「主体的・対話的で深い学び」を実現する社会科授業づくり,明治図書.
・唐木清志(2023)社会科の「問題解決的な学習」とは何か,東洋館出版社.
・池下誠(2020)ESD の視点を入れた社会科の授業開発に関する研究－「社会的な見方・考え方」の考察を通して―,広島大学大学院人間社会科学研究科紀「教育学研究」第 1 号 2020,pp.391-400.
・森分孝治(2001)市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－,社会系教科教育学研究,第 13 号,pp.43-50.
・岩田一彦(1993)小学校 社会科の授業分析,東京書籍.
・野口陽平(2019)社会的な見方・考え方を働かせた「問い」を生み出し続ける児童生徒の育成,福岡市教育センター.
・小山義徳・道田泰司(2022)「問う力」を育てる理論と実践,ひつじ書房.
・川喜田二郎(2017)発想法 創造性開発のために 改版,中央公論新社.
・大石学・小林宏己 編(2024)小学社会５,教育出版.
・長野県地球温暖化防止活動推進センター(2023)地球、だいじょうぶ？3.https://nccca.or.jp/about/kodomo3/(閲覧日 2025 年 9 月 20 日)
・国土交通省(2022)令和 4 年度版国土交通白書 2022 気候変動に伴う気象災害リスクの高まり.https://www.mlit.go.jp/hakusyo/mlit/r03/hakusho/r04/html/nj020100.html.(閲覧日 2025 年 9 月 20 日)
・文部科学省(2017)小学校学習指導要領解説　社会編.
・国立教育政策研究所(2020 年 6 月)主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について.
・国立教育政策研究所(2023)令和 4 年度学習指導要領実施状況調査 教科等別分析と改善点（小学校社会）.
・国立教育政策研究所教育課程研究センター(2007)特定の課題に関する調査（社会）.

算数科のつまずきを意識した授業づくり

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　杉田　舜

1. はじめに

小学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）では，数量や図形およびそれらの関係に着目し，根拠に基づいて筋道立てて考え，統合的・発展的に考察する「数学的な見方・考え方」を働かせながら学ぶことが重視されている。しかし実際の学習過程では，意味づけが十分に成立しないまま思考が停滞・混乱し，つまずきとして表れる場面も少なくない。そこで本研究では，授業の中でつまずきがどのように表れるのかを明らかにするとともに，そのつまずきを踏まえた授業づくりの在り方を検討する。

2. 研究の背景・目的

中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月 21 日）は，平成 20 年改訂学習指導要領の実施状況を踏まえ，小学校段階の課題として「基準量・比較量・割合の関係の把握」や「図形の性質に基づく理解」が十分でない点を指摘している。これは，数量や図形の性質を根拠として捉え，筋道立てて考えることが，児童にとって依然として難しさを伴うことを示している。

また同答申は，算数・数学を学ぶ意義を，問題解決の喜びを感得し，人生をより豊かに生きることに寄与するものとして述べている。この「喜び」は，解決が円滑に進むときだけでなく，思考が行き詰まり試行錯誤を重ねた末に理解が進展したときに得られると考えられる。金児（1981）も，つまずきを回避すべき障害としてではなく，努力によって乗り越えられるなら学習の価値を高める「適切なつまずき」と捉えている。

したがって，つまずきを単に「できなかったこと」として処理するのではなく，児童が根拠に基づいて考え直し，理解を更新していく過程として位置付ける授業づくりが求められる。学習指導要領（平成 29 年告示）が示す算数科の目標（概念・性質の理解と技能，筋道立てた考察，数学のよさに気付き問題解決に向かう態度）を実現するうえでも，学習過程で生じるつまずきを把握し，学びにつなげる手立てを授業の中で保障することは不可欠である。

以上を踏まえ，本研究の目的は，問題解決の過程で生じるつまずきを明らかにし，数量や図形の性質を意味づけて理解することを通して，思考の停滞を乗り越えることを支える授業づくりへの示唆を得ることとする。

3. 本研究におけるつまずきの定義

本研究では，算数科における「つまずき」を，児童が既有の知識・技能・経験を用いて課題に取り組んでいるにもかかわらず，数学的な概念や関係を適切に捉えて問題解決に結び付けることができず，思考が停滞・混乱し，学習活動が円滑に進まなくなっている状態と定義する。

つまずきは先行研究でも多面的に論じられてきたが，共通して重視されているのは，誤答という結果そのものではなく，問題解決過程における思考の停滞として捉える視点である。金児（1981）は，つまずきを問題解決を試みる思考過程で障害に直面し停滞・混乱する状態として位置付け，学習の自然なプロセスの中で生じうるものとした。中村（2014）も，算数学習において何らかの障害により学習活動・問題解決過程が中断される状態として捉え，誤答の有無だけで判断せず，思考の過程に着目する必要性を指摘している。

さらに小松（1994）は，誤答を「単なる誤答」と，既有の知識に基づいて積極的に思考した結果として生じる「意味ある誤答」とに区別し，後者を学習者の思考の過程を捉える上で指導上価値のあるものとして位置付けた。また，つまずきを概念に関わるもの，手続きに関わるもの，およ

び両者が相互に影響し合いながら混在するものとして整理し，理解のどの側面に困難が生じているかによって様相が異なることを示している（図 1）。

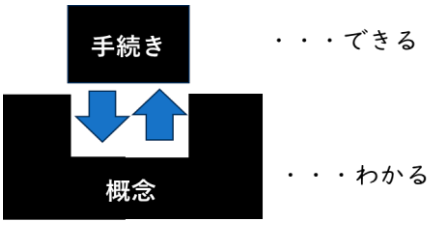


図 1　「概念」と「手続き」のモデル
小松(1994)をもとに筆者が作成

加えて長浜（2020）は，「意味ある誤答」の中に「生活経験に基づいて形成された誤概念」を含めて捉えることを提案し，誤答の背後にある認知的構造に目を向ける重要性を指摘している（図 2）。

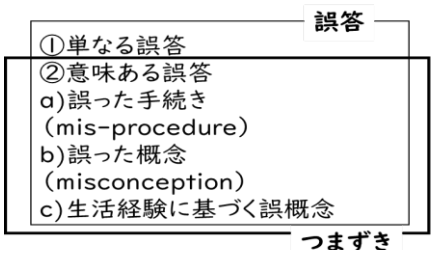


図 2　つまずきと誤答のモデル
長浜（2020）をもとに筆者が作成

以上を踏まえると，算数科のつまずきは，誤答という外面的な結果のみで判断するのではなく，児童が既有の知識・技能・経験を動員する過程で，概念や手続き，生活経験に基づく理解が十分に統合されないことによって生じる思考の停滞・混乱として捉える必要がある。

4.　研究の方法

対　　象：公立小学校第 5 学年 1 学級 31 名
対象単元：小学校算数科「図形の角」
授業実践：全 6 時間
三角形の内角の和：2 時間
四角形の内角の和：2 時間
五角形・六角形／多角形の一般化：2 時間

4-1　研究の位置付け

算数科におけるつまずきを広く捉える研究の一環として，「図形の角」単元を事例として分析するものである。

4-2　収集した資料

算数学習におけるつまずきを多面的に捉えるため，以下の資料を収集した。

・レディネステスト（単元前）
目　的：図形・角の既有知識・理解の把握
留意点：個別面談や思考過程の聞き取りは行わず，誤答理由は記述から把握した
・ワークシート（6 時間）・学習感想
目　的：図形・角に関する理解の把握
留意点：三角形の内角の和（2 時間）のみ主につまずきが見られたものを記録
・事後テスト（単元後）
目　的：単元を通した到達状況，つまずきの残存・変容の把握
留意点：個別面談や思考過程の聞き取りは行わず，誤答理由は記述から推測して分析
・補助資料
授業中・授業後に授業者が記録したメモ
（児童発言の録音はなし）

5.　授業実践（授業の概略）「図形の角」

単元は，三角形の内角の和を基礎として，四角形，多角形へと対象を広げながら，既習事項を用いて角の大きさやその和を捉える学習で構成した。各時では，課題提示→自力解決→考えの共有→まとめの流れを基本とし，児童が図に対角線を加える作業や式・言葉による説明を通して，数量や図形の関係を根拠に筋道立てて考えることを重視した。以下，表に示す（表 1）。

表１　単元「図形の角」（全６時間）の授業構成

小単元	時	ねらい	主な学習内容
三角形の角の和	1	三角定規や二等辺三角形の角の大きさを調べ，三角形の３つの角の大きさの和は180°になることの見通しを立てられる。	・いろいろな二等辺三角形を基に，三角形の３つの角の大きさのきまりを調べる。 ・二等辺三角形では３つの角の大きさの和が180°であることを確認し，他の三角形についての見通しを持つ。
	2	三角形の内角の和は180°であることを理解し，計算で三角形の角の大きさを求めることができる。	・いろいろな三角形（一般三角形）の内角の和を考え，180°になることを確認する。 ・三角形の内角の和が180°になることを活用して，三角形のいろいろな角度を計算で求める。
四角形の角の和	3	三角形の内角の和を基にして，四角形の内角の和の求め方を演繹的に考え，説明することができる。	・角度を測らないで，四角形の４つの角の大きさの和をもとめる方法を考える。 ・各自の考えた求め方（2 分割/3 分割/4 分割）について発表し，検討する。
	4		
多角形の角の和	5	多角形の内角の和について，三角形への分割に着目して規則性を見いだし，ｎ角形の内角の和を求める方法を一般化するとともに，具体的な多角形の内角の和を求めることができる。	五角形・六角形・多角形の定義を確認し，既習を用いて，五角形・六角形の内角の和の求め方を考える。
	6		三角形～七角形の内角の和を表に整理し，増え方の規則に気づき，一般化し，100 角形の内角の和を求める。

6. 分析の視点と結果

6-1　分析の視点

算数科におけるつまずきを，誤答という外面的な結果のみによって判断するのではなく，ワークシート・学習感想・事後テスト等に表れた誤答や記述を手がかりとして分析した。分析の枠組みは長浜(2020)の「意味ある誤答」に基づき，つまずきを「誤った概念」「誤った手続き」「生活経験に基づく誤概念」の三観点から整理した。なお小松（1994）が指摘する「概念と手続きが混在する状態」を踏まえ，本研究では，長浜（2020）における「概念」「手続き」「生活経験に基づく誤概念」も相互に影響し合い，混在した形で表れるものとして捉え，個々の事例を整理・解釈した。さらに，つまずきが問題解決過程のどの場面で生じるかを補助的に把握するために，中村（2014）が示す下位分類（例：操作，分類整理，焦点化，比較，読み書き，理解，記憶，文理解等）を必要に応じて参照した。

6-2 分析の結果

実践の結果から，つまずきは単発的な誤答ではなく，既習事項の意味理解，算数的作業の技能，日常的イメージが相互に作用して生じる過程的現象として位置づけられた。以下では授業の流れに沿って，児童の記述・行為を基に整理する。

6-2-1　三角形の内角の和（2 時間）

「三角形をかいてみよう」という問いに対し，二等辺三角形・正三角形・三角定規の形など特別な三角形のみをかく児童が多く見られた。促されても一般的な三角形に移れず，「かけない」「手が進まない」と述べる児童もいた。これは，三角形の定義である「三つの辺と三つの角をもつ多角形」という概念が，これまでの学習や日常での使用経験に強く結び付いた代表像として固定され，一般化を妨げている状態と考えられるため，本事例は生活経験に基づく概念的なつまずきと解釈する。

また，分度器による測定では，中心・基準線の合わせ方や目盛りの読み取りを誤るなど，操作手順の未定着に由来する手続き的なつまずきに

加え，背後にある「どの二辺の開きを図っているか」「角＝量（辺の開き）として捉えられない」という角の概念が不安定な状態とも考えられるため，本事例は概念と手続きが混在している状態に分類する（図 3）。

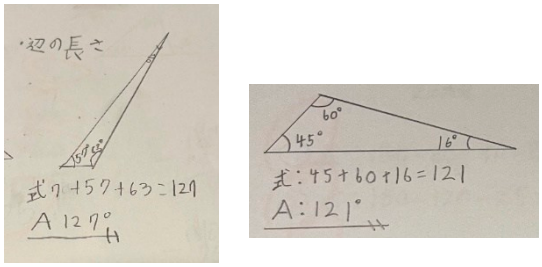


図 3　分度器による測定のつまずき

6-2-2　四角形の内角の和（2 時間）

四角形の内角の和の学習で見られたつまずきを主に 5 つ示す（表 2 参照）。

(1) 演繹的に考えることの停滞

四角形の内角の和を分度器で測ったり，それぞれの角を切って集めたりせずに求める方法を問う課題を設定した。この問いに対して，児童は四角形に対角線を引いて三角形に分けることを提案し，実際に図に線を引き，分割することはできた。しかし，「三角形の内角の和は 180°」という既習事項を四角形の内角の和を求める根拠として用い，それを四角形の 4 つの角に対応させて使うことができない様子が見られた。したがって，演繹的に考える過程で根拠と対象を対応付けられないという概念的つまずきと解釈できる。

(2) 分割後の角の関係を把握することの停滞

全体共有では，四角形に対角線を 1 本引いて 2 つの三角形に分けたあと，「四角形の内角 4 つ」と「得た 2 つの三角形の内角，合わせて 6 つ」の角の関係を整理できない児童がいた。これは，求める対象が「四角形の 4 つ角の大きさの和」であることを，分割後の図の中で正しく対応付けられていないと考えられるので，概念的なつまずきと解釈できる。

(3)「余分な角」の扱い

分割を 3 分割・4 分割へ広げると，児童の中には，2 分割の立式（180×2＝360）を「三角形の数×180」という規則として一般化し，四角形の内角 4 つと分割で生じる角の対応を押さえないまま，3 分割で 540°，4 分割で 720°と立式する事例が見られた。分割数を増やすほど値が大きくなることに対して「すごくおかしい」「無限に増やせちゃう」といった反応もあった。また，「余分な角」について，どの角が余分か，なぜ引くのかを自分の言葉で説明できず，「最初はどこが余分なのか分からなかった」という記述が確認された。

一方で，「友達の『余分な角がある』で分かった」という記述も見られた。以上より，図中で「四角形の内角 4 つ」と「分割で生じた角」を対応付けられないまま部分的規則（三角形の数×180）を適用してしまう場面が見られ，対象化・対応付けができていない概念的つまずきと解釈できる。

(4) 図⇔式の対応の停滞

四角形に対角線を引いて三角形に分けることはできる一方で，「線を引くところまではできるが，式と説明で混乱した」「交わっているところ（余分な角）の考え方が難しかった」といった記述が見られた。ここでは，図中の角の関係（加える角・除く角の区別）を，立式の数値（足す／引く）へ対応付けて説明する過程で混乱しており，図の情報を式に対応させることや式を図の情報に対応させることができていないと考えられる。したがって，概念的なつまずきと手続き的つまずきが強く表れていると解釈できる。

(5) 設問文の誤読

設問回答の場面では，文中の「3 つ」「4 つ」を角の個数ではなく分割された三角形の数として読んでしまい，「三角形が 3 つだから 540°」「4 つだから 720°」と答える事例が見られた。これは数詞の指示対象の取り違えに関わるつまずきであり，手続き的つまずき（文理解）が強く表れていると解釈できる。

表２　観察された場面と解釈（抜粋）

観察された場面	つまずき	分類	学習を促した契機
「測らず切らずに求める方法は？」の課題提示後	対角線で分割はできるが，「なぜ分けるのか」「180°とどうつながるのか」が曖昧で，180×2＝360 の立式・説明に至らない（迷う／分からない）	概念	全体共有で「分割→180°を使う」方略が言語化されること（共有・板書）
全体共有で，対角線を1本引き，2 つの三角形に分けた後	「四角形の４つの角」と「三角形 2 つの角（計 6 個）」の関係を整理できず，どの角を足すかが不明確で説明が曖昧	概念	図上で「四角形の内角（4 つ）」に焦点を当てる提示（板書・指さし等の可視化）
3 分割・4 分割へ拡張する場面（不整合の顕在化）	「三角形の数×180」に固定し，540°／720°と立式。分割数増で値が増え続けることに「おかしい」「無限に増やせる」と反応するが，「余分な角（求めない角）」を見分けられず，なぜ引くかを説明できない	概念	友達の説明（「余分な角がある」）による気づき／全体共有で余分角の位置を確認（板書）
図を根拠に式で説明する場面（図⇄式対応）	補助線は引けるが，図中の角関係（加える角・除く角）を式の数値操作（加える／引く）へ対応付けて説明できず混乱する。	手続き＋概念	図と式の対応を可視化する支援（図上で対応箇所を示す・板書で対応関係を整理）
設問「四角形の 4 つの角の和は何度か」への回答場面（文理解）	文中の「3 つ」「4 つ」を角の個数ではなく三角形の数として読み，「三角形が 3 つだから 540°」「4 つだから 720°」と答える（数詞の取り違え）	手続き	設問文の「～の 4 つの角」を図と対応させて確認すること（読み取りの確認・共有）

6-2-3　多角形の内角の和の一般化（2 時間）

五角形の内角の和の学習で見られたつまずきを主に 3 つ示す。

(1) 作図や対角線を引く作業で生じた負担

五角形・六角形を扱う場面では，図形を正確に作図することや，分割のための対角線を適切に引く作業の段階で，混乱や停滞が見られた。学習感想にも，「六角形の書き方がむずかった」「分けるのがむずかった」といった記述が確認された。よって，この場面では，作図や対角線を引く作業に関わる手続き的つまずきが強く表れている。

なお，ワークシートには，複数の分割を試しながら余分な角に着目して考える児童が 2 名確認された。そのうち 1 名は，余分な角を見つけられず一時的に停滞したが，授業後に余分な角を見つけ，解決に至った。このような試行錯誤から停滞を乗り越えて解決に至る行動は，本研究における到達的行動として位置付けられる（図 4）。実際に，この児童の学習感想には，「たのしかった」と記されていた。

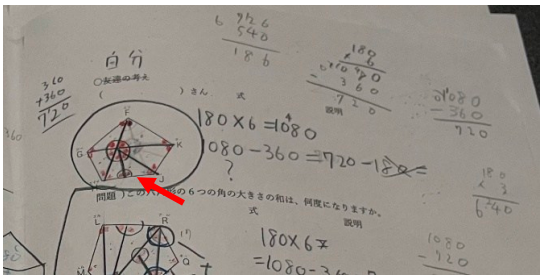


図４　五角形の分割の試行錯誤と余分な角の発見

(2) 一般化で見られたつまずき

100 角形へ適用する場面では，「なぜ 180×98 になるのか分からない」「180°を何個かければよいか分からない」といった記述が見られた。ここでは，「角の数−2」の意味（なぜ 2 を引くのか）が整理できず，式の根拠が不明確な状態が表れていると考えられる。よって，構造の意味づけができていないとして概念的なつまずきが強く表れていると解釈できる。

6-2-4　単元末テスト

本テストは，三角形・四角形・多角形の内角・外角に関する知識・技能に加え，思考・判断・表現を要する設問で構成されている。そのため，正誤だけでは捉えにくい理解の不確かさが，誤答や無回答として表れやすかった。

(1) 概念の選択・適用

同一児童の記述（図 5）をみると，三角形では「外角」を求める対象として正しく捉え，概念理解に基づいて解くことができている。すなわち，当該児童は外角の概念およびそれに基づく基本的手続き自体は習得していると考えられる。ところが四角形では，「外角」の概念および手続きを課題状況に応じて適用し，解決手順を組み立てることができず，思考が停滞していた。よって，本事例は概念の欠如というよりも，既習の概念を用いて処理を構成する段階でのつまずきであるため，手続き的つまずきと解釈できる。

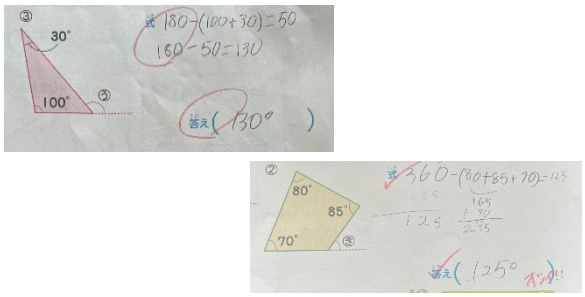


図 5　同一児童による外角の概念の適用

(2) 図形の性質

問題解決に必要な性質（例：二等辺三角形・平行四辺形の性質，三角定規の各角の大きさ）が十分に理解・定着していない様子が，誤答や無回答として確認された。したがって，本事例は適用すべき性質そのものの理解が不足していると考えられるため，概念的つまずきと解釈できる。

(3) 立式から得られた結果の検証

解決過程において概念の選択の誤りや計算ミスが生じるだけでなく，得られた数値が妥当かを検証しないまま受け入れてしまうつまずきが見られた（図 6）。この図 6 の設問で問われている角は，明らかに鋭角であるにもかかわらず，165° や 125° といった鈍角の値を答えとしてそのまま認めてしまっていることが分かる。よって，「図との照合」「鋭角・鈍角の見当づけ」などの検証をする手続きを解決過程に組み込めていないと考えられるため，手続き的つまずきと解釈できる。

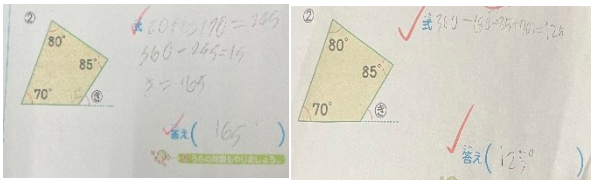


図 6　図形的見当と計算結果を照合しない

(4) 角の分解・構成

本事例は，図中の丸で囲まれた角を 90° として固定的に扱う誤答である（図 7）。90° を全体，30° を部分として捉えて角を量として分解・再構成する概念が十分に成立していないことに加え，直角 90° を「完成された角・形」とみなす生活経験に基づく固定化も影響している可能性がある。よって，概念と生活経験が混在するつまずきと解釈できる。

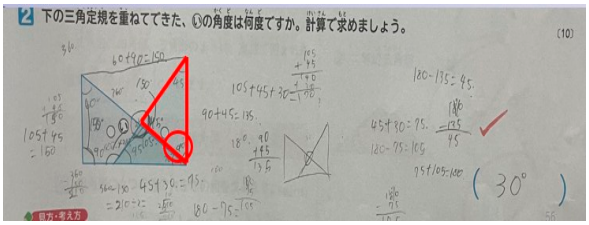


図 7　角 90° を固定的に扱う誤答

6-2-5　分析結果のまとめ

分析結果をまとめると，図 8 のようになる。

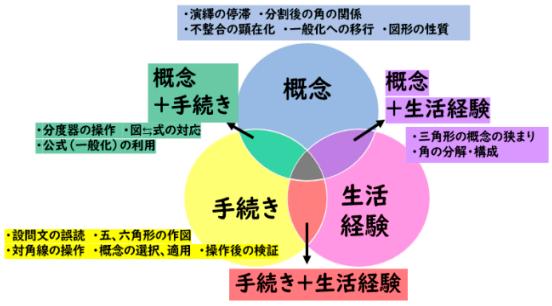


図 8　分析結果をまとめたつまずきのマップ

7. 考察

本研究の結果をまとめると，つまずきは「概念」「手続き」「生活経験」がそれぞれ別々に起こるというより，単元内の特定の場面で互いに影響し合いながら表れていた。

第一に，本研究の範囲では，生活経験が単独でつまずきを生む事例は確認されなかった。また，「手続き＋生活経験」のように，生活経験が手続きの失敗に直接結びつく事例も見られなかった。したがって生活経験は，手続きのミスを直接引き起こすというより，概念をどう理解し，どう当てはめるかの適用のしかたに偏りを生む形で表れやすい可能性が示唆される。

第二に，概念のつまずきは，概念そのものを知らない・覚えていないよりも，既習の概念を根拠として用いて結論を導く場面（演繹）や，見いだした規則を式としてまとめる場面（一般化）で目立った。具体的には，「何を根拠にして，何を求めるのか」「どの角を足すのか」といった対象の特定や意味づけが十分でないまま，立式や説明が止まってしまう様子が確認され，「知らない」より「使えない」場面で表れていた。

第三に，手続きのつまずきは，設問文の誤読や立式から得られた結果の検証不足だけでなく，そもそも，どの概念を使うか（概念の選択），どの作業を行うか（方略・作業の選択）にも及んでいた。つまり本研究における手続き的つまずきは，単なる技能不足というより，「対象を把握する→方略を選ぶ→作業する→結果を確かめる」という問題解決過程全体の進め方が安定しないこととして表れていた。

最後に，概念と手続きが同時に求められる「概念＋手続き」の場面は，つまずきが 3 点（分度器の操作，図⇄式の対応，公式（一般化）の利用）に絞られた。これらは，いずれも技能不足や理解不足のどちらか一方では説明しきれず，「どの対象を扱うのか」「図のどの情報を根拠として式に表すのか」「既習事項をどの条件で適用するのか」といった概念が伴わないまま手続きを進めてしまうときに停滞として表れていた。

8. つまずきを意識した授業づくりへの示唆

考察を踏まえると，本単元の授業づくりに関して，少なくとも次の示唆が得られる。

示唆 1：演繹（根拠→対象）を最初に整理し，活動で固定する

演繹的に考えるための枠組み（「何を根拠として，何を求めるか」）を学習の早い段階で整理し，活動として定着させることである。四角形の内角の和を求める場面では，「三角形の内角の和＝180°」を根拠として用いるはずであるにもかかわらず，「なぜ三角形に分けるのか」が不明確なまま立式・説明が停滞する事例が見られた。そこで本提案は，四角形の内角の和を求める際，根拠（既習）と対象（求める量）を明確に区別し，両者を結び付ける思考の手順を固定する活動を位置付ける。具体的には，「①対象の特定，②根拠の確認，③根拠を使える形への変換（例：四角形を三角形に分割する）」という流れを，図を用いて繰り返し扱う。さらに，対象と根拠を別の色で色分けして可視化することで，「四角形を三角形に分けるのは，三角形の内角の和である 180°を根拠として用いるため」という関係を児童が視覚的に捉えやすくし，四角形の内角の和における停滞の軽減を図る。

示唆 2：「対象の明確化→対応付け→検証」を一連の手段として定型化

毎時間の問題解決の進め方を「対象の明確化→対応付け→検証」という一連の手順として定型化することである。ねらいは，概念と手続きが同時に必要になる場面（概念＋手続きの交差点）で生じやすい停滞を減らす点にある。本単元では，「図⇄式」の対応が解法技能として処理されがちであり，どの角を求め，どの角を足し，その数値が式のどこに対応するのかが曖昧なまま手続きが進む事例が見られた。そこで，解法手順を提示するのではなく，対応関係そのものを扱う活動として設計する。

具体的には，次の三段階を共通手順として位置付ける。

① 対象の明確化：測る角・求める角・足す角を図中に印を付して確定する。
② 対応付け：図の印で特定した角の数値が，式のどの項に当たるのかを言語化し，必要に応じて色分け等で対応を可視化する。
③ 検証：最後に，見当づけ（鋭角／鈍角／だいたいの大きさ）や全体の角の和との照合によって，計算結果の妥当性を確認する。

例えば図と式の対応を扱う場面では，対象を色で明確化した上で，図中の角と式中の数値を対応させ，最終段階で全体の角の和，あるいは一つの角の大きさの見当づけと計算結果を照合する活動を取り入れる。これにより，対象の取り違えや対応の曖昧さ，検証の欠如による誤答を抑え，説明可能な解決過程の形成を支えることが期待されると考える。

示唆３：手続きは「入口・途中・出口」の３点で支える

手続き的つまずきへの支援として，問題解決過程を「思考の進め方」と捉え，入口・途中・出口の三点で系統的に支える。支援は単発ではなく，「入口→途中→出口」という解く流れに沿って設計する。入口の設問文の理解では，求めるものに下線や条件に丸，図に同一印を付すなどして問題の焦点を固定する。次に，途中では，「どの角？」「何個分？」「根拠は何？」といったチェックポイントを設け，ズレが生じた段階で立ち止まって確認する。最後に，出口の検証では，鋭角・鈍角の見当づけや全体の角の和との照合により，結果を確かめる検証手続きを習慣化する。

9.　課題と今後の展望

本研究の課題として，１学級・１単元の分析であり，一般化には限界がある点が挙げられる。また，観察・記述資料中心のため，児童の思考過程を直接捉えるデータが十分ではない。加えて，導出した支援の示唆は提案段階にとどまり，授業介入としての効果検証が今後の課題である。

今後の展望として，学級・学年を広げて同様の分析を行い，停滞が生じやすい場面（根拠の位置付け／対象の確定／図⇄式⇄説明／検証）が再現するかを検討する必要がある。併せて，可視化や対応付け活動，検証の定型化等を授業に組み込み，事前・事後比較や発話記録等も用いて効果と作用点を明確化していく。

10.　まとめ

三観点を軸に分類して整理した結果，つまずきは知識の欠如というよりも，根拠・対象・対応・検証の接続が十分に統合されないこととして共通化して捉えられた。また，単元「図形の角」では，角の知識そのものよりも，根拠を選択して対象に適用し，その過程を説明し妥当化する段階で思考が停滞しやすいことが明らかになった。以上より，単元を通して「対象の明確化→対応付け→検証」という進め方を定型化する支援が有効である可能性が示唆された。

11.　参考・引用文献

・中村好則(2014)，「算数学習におけるつまずきと支援の分析」，『数学教育学会誌』，55 巻，3-4 号，pp. 109-118.
・長浜朝子(2020)，「算数科における児童のつまずきの背景に着目した授業改善－「内包量（速さ）の単元」 を通して－」，『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書』，pp. 89-96.
・金児賢治(1981)，『算数のつまずきとその指導』，東京書籍.
・小松幸代，(1994)，「概念・手続きにおける『つまずき』に関する一考察:procept な見解に基づく新たな誤答分析の手法を目指して」『第 27 回数学教育論文発表会論文集』，pp.　132-134.
・文部科学省(2017)，『小学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）算数編』.
・中央教育審議会（2016)，『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第 197 号)』.

オノマトペによる感覚の言語化と共有

－小学校国語科における授業実践－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　髙木　万梨乃

1. はじめに

1-1. 研究の背景　国語と他者理解

今日の教育的課題の一つとして、子どもたちの他者理解能力が挙げられる。他者との関係性の構築やコミュニケーション能力、思いやりは、子どもたちが豊かな人生を築き上げていくうえで不可欠であろう。令和４年、文化審議会国語分科会では、言葉のふさわしさに関して、人を傷つける暴力的な言葉遣いがよく見られる状況を放置することへの危惧を取り上げている。また、平成 19 年、文部科学省は、共同生活を豊かにするために、自己表現、他者理解、意見共有を通じて考えを深めることの重要性を挙げている。さらに「小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説　国語編」においては、児童が学習の中で、言葉への自覚を高めることが目標の一つとして挙げられている。

「これからの国語科教育はどうあるべきか」（2024）において、言葉を介した他者理解の営みとして、言葉の背景を探ることが大切であると中野裕己氏は述べている。特に小学校段階では、その言葉を使用する他者の気持ちを推し測る経験を積むことが必要であるという。

以上を踏まえて、本研究では言葉を介した他者理解のための一つの方法としてオノマトペを取り上げた授業を実践した。

1-2. オノマトペについて

言葉を介した他者理解のためにオノマトペの活用が効果的であると考えた理由を述べるために、まず、オノマトペについて定義する。小野（2024）の定義では、オノマトペとは、擬音語（または擬声語）・擬態語などと呼ばれてきた言葉の総称である。擬音語とは、ものの音・声などを表した語を指しており、具体例としては、「カチカチ」「ワンワン」などが挙げられる。擬態語とは、音のない仕草や動作を音に表した語を指しており、具体例としては、「うーむ」「ぎくり」などが挙げられる。

オノマトペは、子どもたちにとって馴染みのある日常的な表現であり、まだ語彙が乏しい子どもたちにとって、感覚を表現する上で強い味方になる。たとえば、動詞は名詞に比べて意味が抽象的で捉えにくく、覚えたとしても新しい状況で使うことが難しい。けれども、動詞がないと文をつくることができない。このようなとき、子どもは知っている名詞、間投詞、オノマトペなどを動詞にすると今井（2013）は述べている。例えば、水たまりを飛び越えるときは「エイッってする」、ハサミで紙を切るときは「チョキチョキする」と表現する。オノマトペによって感覚を言語化することで、子どもたちは自分の表現したいことが相手に伝わる喜びを得ることができる。その一方で、オノマトペが感覚的・感性的な表現であるからこそ、互いのなかで生じる感じ方の違いを共有することが、新たな表現の可能性を学ぶことにつながる。このように自分や他者の言葉に立ち止まること、つまり自分が発する言葉の伝わり方や相手が発した言葉の真意に意識を向けることが、他者理解のきっかけになり、子どもの言葉をより豊かにすることにつながると考えた。なかでも、本研究ではオノマトペの可変性、すなわち時代性や気候、地域など、それを使う人の背景が表れやすいことに着目した。そのような特徴を持つオノマトペを共有して感覚の違いを知ることが、他者理解につながると考えたからである。

2. 研究の目的と方法

2-1 研究の目的

オノマトペが感覚的表現であることを理解し、さまざまな感覚に応じて、使う言葉が異なるということを知るための授業実践を行う。これを踏まえて本研究では、子どもたちが、自分が発する言葉の伝わり方や相手が発した言葉の真意に意識を向ける「言葉に立ち止まる力」を身につけ、言葉に少しでも敏感になるために、オノマトペの学習がどのような効果をもつのかを明らかにする。

2-2. 研究実践校について

① 対象校　　山梨県公立小学校
② 児童数　　約 300 名
③ 学級数　　17 学級
④ 対象学級　　4 学年 1 クラス/1 学級　27 名
⑤ 児童の実態　離席傾向や注意の持続困難などの特性を持つ児童が多い。活発で口まめである一方で、言葉足らずな言動が多々見受けられる。他者が使用した言葉や自分が発した言葉にあまり敏感でない様子も見受けられる。

2-3. 研究の方法

研究授業全 2 時間を行い、1 時間目においてはオノマトペを知ることを目的とした、2 時間目においてはオノマトペには、時代性や気候、地域など、それを使う人の背景が表れやすいことに着目するために、「世代差」「時代差」「地域差」の３つの視点から具体例を挙げて紹介した。そして、言葉を使う人個人によって表現が変わることを実感できるようにするために、既存のオノマトペに囚われずに聞こえた音をそのまま言語化する活動を取り入れた。

授業について、以下の方法で分析を行った。

① 映像の録画、ワークシート①・②の配布
② 授業映像の文字起こしに基づいた発話の記録、ワークシート①・②の記述
③ 4 つの分析視点に即した分析

3. 授業実践

① 実施日　令和 7 年 11 月 27 日（木）（全 2 時間）
② 単元名　「オノマトペのひみつにせまろう！」

3-1. １時間目の授業実践

授業を行うにあたって、まず、子どもたちがオノマトペという言葉を理解することが必要である。そこで、全２時間の実践のうち、1 時間目においてオノマトペを知ることを目的とした実践を行う。そのなかで、オノマトペに対する理解を深めるために、オノマトペの種類について擬音語と擬態語をさらに細分化した７つのカテゴリーを設定した。（表１）

表１　７つのカテゴリー

種類	意味
①表情オノマトペ	顔の表情について表したオノマトペ
②行動オノマトペ	動作について表したオノマトペ
③自然オノマトペ	自然現象を表したオノマトペ
④鳴き声オノマトペ	動物の鳴き声を表したオノマトペ
⑤気持ちオノマトペ	心情を表したオノマトペ
⑥状況オノマトペ	場所の様子を表したオノマトペ
⑦感触オノマトペ	触った感覚を表したオノマトペ

《本時の目標》

オノマトペがどのような言葉なのか知る。

《授業実践の流れ》

導入の段階では、まずは子どもたちにとって身近な教材を取り上げて、そこからオノマトペという言葉を知る活動を行う。今回は、「ごんぎつね」「おむすびころりん」の２つの教材を取り上げた。オノマトペの部分を空欄にして、そこにあてはまる言葉を子どもたちに問いかける。さまざまなオノマトペを子どもたちから引き出したのちに、教科書に記載されているオノマトペを提示する。

展開の段階では、オノマトペにはいろいろな種類があることを知る活動を行う。まずは、擬音語がものの音や声を表すこと、擬態語が仕草や動作を表すことを説明する。その後に、イラストを提示してそれにあてはまるオノマトペを子どもたちに問いかけ、さまざまな言葉を挙げてもらう。具体的なオノマトペがいくつか出てきたところで、表１に示した７つのカテゴリー名を提示していく。①表情オノマトペ、②行動オノマトペ、③自然オノマトペ、④鳴き声オノマトペ、⑤気持ちオノマトペ、⑥状況オノマトペ、⑦感触オノマトペというこの７つのカテゴリーをイラストと結びつけ、さまざまなオノマトペがあることを理解する。次に、ワークシート①（図１・２）に、さらに考えられるオノマトペをカテゴリーごとに記入する時間を設ける。最終的に、それを板書や児童の発言によって全体共有することで、それぞれが、各カテゴリーについてどのようなオノマトペを想起したのか、その共通点や相違点を示す。

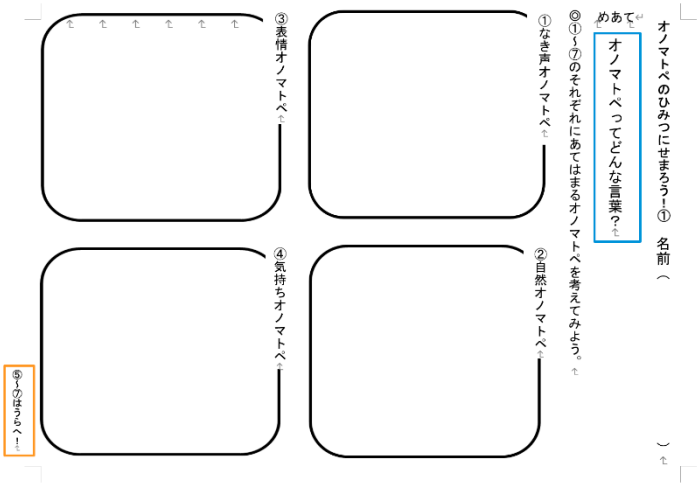


図１〈ワークシート①　表面〉

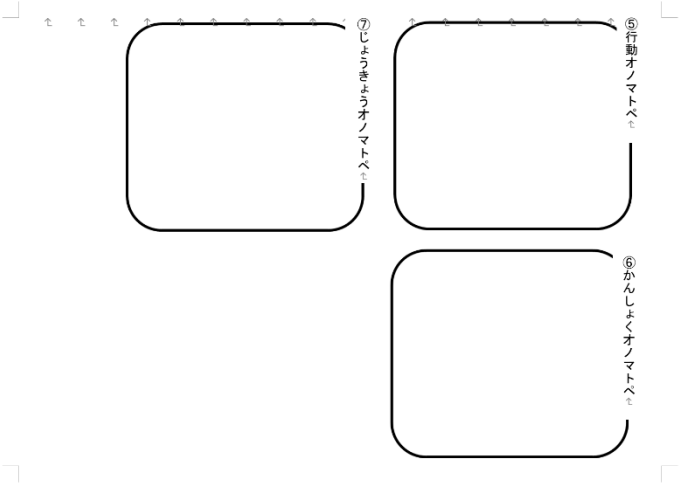


図２〈ワークシート①　裏面〉

3-2.　２時間目の授業実践

２時間目の実践においては、オノマトペにはそれを使う人の背景が表れやすいことに着目するために、「世代差」「時代差」「地域差」の３つの視点からそれぞれ具体例を２つずつ設定した。（表２）

表２　３つの視点

世代差 〈肉まんの温かさ〉	アツアツ（若者）	
	ホカホカ（年配者）	
地域差 〈桃の食感〉	シャキシャキ（山梨県内）	
	ねっとり（山梨県外）	
時代差 〈犬の鳴き声・鶏の鳴き声〉	びよ（昔）	カケロ（昔）
	ワン（現代）	コケコッコー（現代）

次に、言葉を使う人個人によって表現が変わることを実感できるようにするために、既存のオノマトペに囚われずに聞こえた音をそのまま言語化する活動を取り入れた。その後、日常生活においてもオノマトペによる感覚の違いを実感できるように、3 種類の創作オノマトペとその創り方を紹介した。（表３）

表３　３種類の創作オノマトペ

創作オノマトペ	創り方
①　あいうえお技	語頭の音を、あいうえお順に沿って変換する。 例）にっこり→なっこり・ぬっこり・ねっこり・のっこり
②　入れ替え技	音の並びを入れ換える。 例）ヨチヨチ→チヨチヨ
③　リン技	オノマトペの語尾に「リン」を付け加える。 例）ペタ→ペタリン

《本時の目標》

感覚の違いによってさまざまなオノマトペがあることを知る。

《授業実践の流れ》

導入の段階では、前時に学んだ７つのカテゴリーについて復習をする。

展開の段階では、オノマトペが感覚の微妙な違いを表し、言葉を使う人の背景によって表現が変わることを実感するための活動を行う。まずは、表２のように「世代差」「時代差」「地域差」の３つの視点を提示して、それぞれどういった組み合わせになるのかを問いかける。このとき、ワークシート②（図３）で、「肉まん」「桃の食感」「犬の鳴き声」にあてあまるオノマトペを児童が記入したあと、その世代、時代、地域によって異なるオノマトペを問いかけ、児童に予想させる。その後、あてはまる組み合わせを提示する。例えば表２に示したように、「肉まん」に関して、若者は「あつあつ」、年配の人は「ホカホカ」と表現することが多いことを紹介して、オノマトペによる表現には世代、時代、地域などの背景によって差異があることを知る。次に、オノマトペが感覚の微妙な違いを表し、言葉を使う人個人によって表現が変わることを実感できるように活動を行う。子どもたちの前で教師（筆者）が紙を２回破いて見せる。１回目はゆっくり破き、２回目は勢いよく破く。動きの速度の違いによって子どもたちが音を書き分けるように促すとともに、聞いた音をそのまま言葉にして表現するように指示する。最後に、表３に示したように３つの創作オノマトペの方法を提示し、日常生活でも実際に創ってみるように促す。

まとめの段階では、オノマトペが感覚的表現だからこそ、そこに自分らしさが生まれてくるということを、これまで取り上げてきた具体的とともに改めて説明する。そのうえで、ワークシート②（図４）にこれまでの学びの振り返りを記入させる。心に残っていることや感想を記入する。

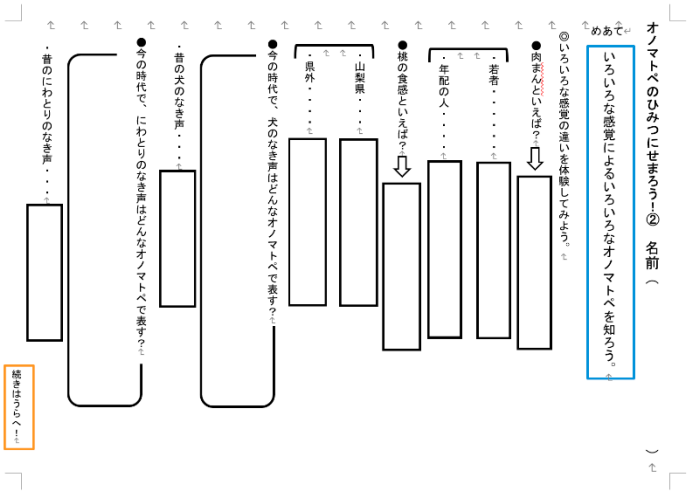


図３〈ワークシート②　表面〉

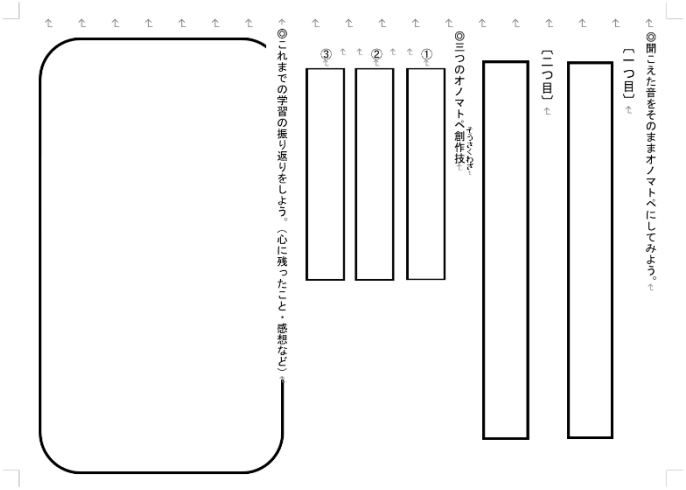


図４〈ワークシート②　裏面〉

4. 分析の方法

授業映像及び子どもたちのワークシートへの記述を基に分析を行った。

本研究では、オノマトペの可変性、すなわち時代性や気候、地域など、オノマトペを使う人の背景が表れやすいことに着目した。そのような特徴を持つオノマトペを共有して感覚の違いを知ることが、他者理解につながると考えたからである。そのため、授業中の発言やワークシートへの記述から、以下の 4 つの分析視点に即して分析を行う。

《分析視点①》オノマトペと感覚の結びつき

子どもたちがオノマトペを感覚的表現として捉えているかどうかを探る。発言や記述の中に感覚に関わる語を伴う説明が見られるか、特に五感に関わる語を使用しているかに着目して分析する。

《分析視点②》同一対象に対する複数のオノマトペ表現

子どもたちが同一対象に対して複数のオノマトペが用いられることに気づいているかどうかを探る。複数表現の存在に気づいているとみられる発言や記述に着目して分析する。

《分析視点③》表現の違いと感覚の違い

子どもたちが表現の違いを感覚の違いとして捉えているかどうかを探る。表現の違いが感覚に起因することを捉えている発言や記述に着目して分析する。また、背景の違いと結び付けて説明している発言や記述にも着目して分析していく。

《分析視点④》自分や他者の言葉に「立ち止まる」態度

子どもたちが言葉を吟味し、立ち止まる態度を示しているかどうかを探る。複数の言葉を比較している発言や記述、発言や記述までに言い直し・書き直し・迷いがあるのかに着目して分析する。また、言葉そのものへの着目が確認できる発言も手がかりにしていく。

5. 結果と考察

5-1. 結果

《分析視点①》

子どもたちがオノマトペを感覚的表現として捉えているかに着目して分析を行った。ワークシートの記述からは五感に関わる語を使用している記述は見られなかった。授業中の発言からは、五感に関わる語を使用している言動に加えて、オノマトペから様子や感じ方を説明しようとする言動がいくつか見

られた。例えば、気持ちオノマトペに関するイラストを提示する際に、「ドキドキ」という児童の発言を聞いて「心拍数」と発言をする別の児童が見られた。また、同じ場面において「あせあせ」という児童の発言から、「恥ずかしい」という発言をする別の児童が見られた。

《分析視点②》

同一対象に対して複数のオノマトペが用いられることへの気づきに着目して分析を行った。ワークシートの記述からは複数表現の存在に気づいている直接的記述は見られなかった。しかし、同一対象に対して複数のオノマトペを書き出している児童は多く見られた。例えば、「犬」という対象に対して、ある児童は「ワンワン」「キャンキャン」「クゥン」「ガルルルル」と記述していた。授業中の発言からは複数表現の存在に気づいている言動が多々見られた。イラスト提示を基にさまざまなオノマトペを考える際に、例えばカエルのイラストが提示された瞬間に「ゲロゲロ」「ゲコゲコ」など異なるオノマトペの発言が同時にされた。

《分析視点③》

子どもたちが表現の違いを感覚の違いとして説明しようとしているかに着目して分析を行った。ワークシートの記述からは、表現の違いが感覚によるものであることに気づいている記述に加えて、さまざまな背景の違いと結び付けて説明している記述も多く見られた。例えば、「人によって音の感じ方違って面白かった」「人によって性格などが違うように、オノマトペの表し方も違うということが分かった」などのような記述が見られた。授業中の発言からも、同様の言動がいくつか見られた。例えば、地域差による表現の違いを確認する際に、「山梨県民は、桃がすぐ近くにあってすぐ取れるからシャキシャキの方が美味しいって感じてるけど、県外の人は、遠いから郵送する時間が長くてねっとりになっちゃう」という発言をした児童が見られた。

《分析視点④》

子どもたちが言葉を吟味し、立ち止まって考えようとする態度に着目して分析を行った。ワークシートの記述からは、複数の言葉を比較している記述は見られなかった。授業中の発言や様子からは、複数の言葉を比較している言動や言い直しや迷いのある様子はあまり見られなかった。一方で、言葉の使い方に関する発言は少し見られた。例えば、「パラパラチャーハンのパラパラって、オノマトペだったんだ」という発言をした児童が見られた。

5-2. 考察

本研究は、オノマトペが感覚的表現であることを自覚するとともに、感覚によって扱う言葉が異なるということを知ることを目的として授業実践を行い、その過程における児童の言動を分析したものである。以下では、分析視点①～④の結果を踏まえ、本実践が児童の言葉への感受性や他者理解にどのような可能性を示したのかについて考察する。

まず、分析視点①の結果から、児童はオノマトペを単なる音のまねとしてではなく、様子や感じ方を含んだ表現として捉え始めていることが示唆された。ワークシートの記述において五感に直接結びつく語の使用は確認されなかったものの、授業中の発言においては、「ドキドキ」から「心拍数」、「あせあせ」から「恥ずかしい」といったように、オノマトペを手がかりに内的状態や身体的反応を説明しようとする言動が見られた。このことから、児童は必ずしも感覚語を直接的に使用していなくとも、オノマトペを感覚や状態を媒介する言葉として捉えている可能性があると考えられる。これは、オノマトペが感覚的・直感的に意味を想起しやすい言語形式であることを示すものであり、言葉への自覚を高める導入として有効であったといえる。

次に、分析視点②の結果からは、同一対象に対して複数のオノマトペが存在することへの気づきが、児童の発言を中心に表れていたことが明らかになった。ワークシート上では複数表現の存在を直接的に

言語化した記述は見られなかったが、一つの対象に対して複数のオノマトペを書き出している児童が多く見られた点は注目に値する。また、授業中の発言において、カエルのイラスト提示と同時に異なるオノマトペが挙げられた場面は、児童が自然に表現の多様性を受け入れていることを示している。このことから、児童は「一つの正解がある」という認識から離れ、対象に応じて言葉が複数存在し得ることを体験的に理解していたと考えられる。

分析視点③の結果は、本研究の目的に最も深く関わるものである。ワークシートの記述および授業中の発言から、児童は表現の違いを単なる言葉の違いとしてではなく、人による感じ方や経験、背景の違いとして説明しようとしている様子を示していた。特に、地域差の事例において、生活環境や流通の違いを踏まえて表現の違いを説明する発言が見られたことは、児童が言葉を社会的文脈と結び付けて捉え始めていることを示唆している。このような言動は、オノマトペが可変性のある言葉であるという特性を生かした実践によって、児童が他者の感じ方を想像し、理解しようとする視点を獲得しつつあることを示すものと考えられる。

一方、分析視点④の結果からは、言葉を吟味し立ち止まって考える態度については、限定的な表れにとどまったことが明らかになった。複数の言葉を比較したり、言い直しや迷いを伴って表現を選択したりする様子は多くは見られなかった。しかし、「パラパラチャーハンの『パラパラ』がオノマトペであることに気づいた」という発言に見られるように、日常的に使用している言葉を改めて言葉として捉え直す瞬間は確認された。このことから、本実践は「言葉に立ち止まる態度」の芽生えを促す段階には到達しているものの、十分な定着には至っていないと考えられる。

以上を総合すると、本実践は、オノマトペを通して児童が感覚と言葉の結びつきに気づき、表現の多様性や他者との感じ方の違いを意識する契機となった点において、一定の成果を上げたといえる。一方で、言葉に立ち止まる力の育成については、単元構成や活動時間、振り返りの方法にさらなる工夫が求められる。今後は、複数の表現を比較・検討する活動や、言い換えを意図的に促す場面を設定することで、言葉に立ち止まる力の育成をより一層図る必要があると考えられる。

本研究は、オノマトペという感覚的で身近な言葉を教材とすることで、児童の言葉への感受性や他者理解の可能性を示した点に意義があると考える。

6. 引用参考文献

- 小野正弘（2024）「擬音語・擬態語 4500　日本語オノマトペ辞典」小学館
- 今井むつみ（2013）「ことばの発達の謎を解く」ちくまプリマー新書
- 藤森裕治（2024）「これからの国語科教育はどうあるべきか」東洋館出版社
- 文化庁 文化審議会国語分科会（第 80 回）「国語に関するコミュニケーション上の課題（国語課題小委員会における審議経過の整理）（案）」pp.6（令和 4 年 3 月 8 日）
- 文部科学省 言語力育成協力者会議（第 8 回）「資料 5　言語力の育成方策について（報告書案）」（平成 19 年 8 月 16 日）
- 文部科学省「小学校学習指導要領解説　国語編」（平成 29 年度告示）

リズム創作の実践を通じた記譜力の向上と思考力の育成

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　中川　のどか

1. 課題設定

本研究の目的は、小学校音楽科における創作活動の実践を通じて、児童の記譜力の変化を検証することである。具体的には、リズム創作を中心とした授業を実施し、事前・事後アンケートや記譜課題の結果を分析することで、創作活動が児童の思考力や記譜力にどのような影響を与えるのかを明らかにする。

小学校音楽科の学習指導要領においては、教育目標の一つに、児童が「表したい音楽表現をするために必要な技能を身に付ける」ことが掲げられている（「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説・音楽編」2018 年）。水戸・千葉（2012）は、「音楽づくりの活動」を通して、記譜力が向上する可能性があると指摘している。また、矢吹（2015）は、「音楽づくりは音楽的な感性をはぐくむことに加え、音の選択や構成、演奏の仕方の工夫が必然的に求められるものであり、それは、学習の過程で児童が思考・判断・表現する場が必ず存在する」（25 頁）と指摘している。これらの研究は、創作活動が単なる表現活動にとどまらず、基礎的な音楽技能や思考力の育成にも寄与することを示唆している。

しかし、そもそも、「音楽づくり」の活動に関しては、「学年が上がるにつれて『音楽づくり』の題材自体が減っていく」ことから、小学校高学年の児童に適した「『音を音楽へと構成する活動』が進展しない現状」があると指摘されている（髙畠・永岡 2024、39 頁）。また、吉田（2025）も、創作活動と基礎技能の指導を一体的に捉える授業設計の必要性を述べている。

そこで、本研究は、リズム創作活動を通して、児童の記譜力がどのように変化するのかを明らかにする。創作活動は、音符や休符の理解、拍感の定着など、基礎技能の育成につながる可能性がある。さらに、後述するように国語科教科書に掲載されている題材を活用し、場面の心情を音楽で表現するという創作活動を取り入れることにより、思考力の育成にもつながると考えた。

2. 研究方法

2-1. 授業実践の概要

本研究では、「リズムアンサンブルをしよう」という単元を設定し、全 4 時間の授業を構成した。対象者は、山梨県甲府市立 A 小学校の第 5 学年の児童 29 名であった。

題材には国語科教科書に掲載されている『たずねびと』（朽木祥）を用い、物語の場面に表れる心情を音楽で表現することを目指した。本題材は、戦争や平和を主題とし、登場人物の心情や場面展開が明確である。また、児童はすでに国語科の学習を通して、物語の内容を理解していることから、創作へのイメージを掴みやすく、リズム創作活動へ円滑に移行できると考えた。こうした理由から、本研究では、物語に即したリズム創作の活動が児童の思考力の育成に寄与すると判断し、この題材を選定した。授業実践では、物語の展開に基づき児童を 6 つのグループに分け、場面に応じたリズム創作を行った。筆者がこの題材を精読した上で音楽表現に適すると判断し、①「不思議なポスター」との出会いの場面、②あやちゃんが夢に出てくる場面、③お兄ちゃんと広島へ行く場面、④原爆・戦争を知る場面、⑤おばあさんとの話の場面、そして⑥主人公が「ずっとわすれない」と決意する場面の 6 つに分けた。各場面で使用する楽器について、筆者は、例えば、④原爆・戦争を知る場面には重厚で衝撃的な響きを持つ大太鼓を割り当てた。

全 4 時間の授業の流れは以下に記述する。

第 1 時（2025 年 10 月 9 日）では、リズム記譜課題と事前アンケートを実施した。

第 2 時（同 10 月 16 日）では、前述した場面に応じて児童を 6 グループに分けた。グループ活動の前に、まずは児童個人でリズム創作活動を行った。児童が物語の場面に応じてリズムを創作し、音符や休符を記録できるように授業用ワークシートを筆者が作成し、配布した。ワークシートの前半では、国語科で学習した内容を想起しながら、音楽表現の基盤となるイメージを明確にできるよう、自分のグループの場面について「どのような場面か」「主人公の気持ちはどうであったか」を文章で記述させた。ワークシートの後半では、その場面にふさわしいリズムを記譜する欄を設け、音符や休符を用いて具体的に表現させた。また、「工夫したこと」を記述する欄を設けることで、児童が自らの創作意図や表現の根拠を言語化できるようにした。これにより、「なぜそのリズムにしたのか」を振り返りながら思考する活動を促すとともに、記譜力の育成につながると考えた。

第 3 時（同 10 月 23 日）では、グループによる話し合いの時間を設け、グループごとに、その場面にふさわしいリズムを創作した。また、実際に楽器に触れ、音色や響き、強弱の出し方などを確かめながら、どのように演奏すれば場面の心情がより伝わるかを試行錯誤する活動を行った。これにより、創作したリズムを実際に音で聴き、より場面にふさわしい表現へと深化させる思考の過程を促した。

第 4 時（同 10 月 30 日）では、各グループが考えたリズムを物語の展開に沿って順につなげ、アンサンブルを行った。単に自分たちのリズムを演奏するだけでなく、前後のグループのリズムのつながりや全体の流れを意識しながら演奏することを目標とした。発表後には、良かった点や工夫されていた点について意見を共有する時間を設け、表現を振り返る活動を行った。

以上を踏まえ、2025 年 11 月 13 日に、上記の授業実践の効果を検証するため、再びリズム記譜課題を実施し、さらにアンケート調査を実施した。

2-2.　創作活動の工夫

本授業では、児童が主体的に創作活動に取り組めるよう、以下 3 点の工夫を行った。

第一に、物語の場面に応じた創作活動を行うことで、思考力及び表現意欲の促進を図った。国語科教科書に掲載されている『たずねびと』を題材として、各場面の情景や心情をもとに、児童が「どんな気持ちを表したいか」を考えながらリズムを創作するプロセスを重視した。さらに、場面ごとにカウベル、タンバリン、小太鼓、大太鼓など異なる楽器を用意し、児童が音色や強弱を工夫できるようにした。これにより、音楽的なニュアンスを加えた表現が可能となり、創作活動への意欲を高めることができると考えた。

第二に、記譜力向上を目的とした課題を設定した。創作したリズムを楽譜に記す活動を取り入れ、音符や休符の正しい書き方を確認しながら進めた。これにより、児童は「音楽をつくる」活動と「楽譜に書く」活動を結び付けて学ぶことができると考えた。

第三に、個人とグループ活動をバランスよく組み合わせた。まず個人で考え、その後グループで共有・再構成する流れを取り入れた。個人活動では自分の考えを深め、グループ活動では他者のアイデアを取り入れることで、創作の質を高めるとともに、協働的な学びを促進した。

2-3.　データ収集方法

授業の効果を検証するため、事前・事後アンケートとリズム記譜課題の 2 種類のデータを収集した。

2-3-1. 事前・事後アンケート

児童の音楽に対する意識変化を捉えるため、単元の開始前と終了後にアンケートを実施した。また、事後アンケートには、児童の思考の深まりや心情の変化を捉えるため自由記述欄を設けた。

2-3-2. 事前・事後リズム記譜課題

児童の記譜力の変化を測定するため、授業の前後で同一又は同等のリズム記譜課題を実施した。その正答率の変化を比較・分析する。

3. 結果
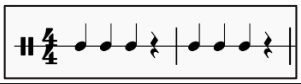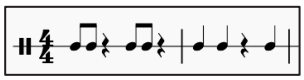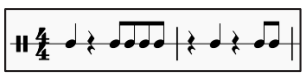
上述の授業実践及び収集データから、諸点が明らかになった。授業用ワークシートの記述内容、事前・事後アンケートの結果、自由記述の分析、リズム記譜課題の結果の 4 点について整理し、述べる。

3-1. 授業用ワークシートの記述内容

前述のように、本授業では、国語科教科書に掲載されている『たずねびと』を筆者が精読した上で、6 つの場面に分けた。そして、各場面の情景や心情を効果的に表現できるよう、各グループに異なる楽器を割り当てた。児童は、割り当てられた楽器の音色や響きを確かめながら、その場面にふさわしいリズムをグループで話し合い、決定した。

場面ごとに、「児童がグループで創作したリズム」及び「創作においてグループで工夫したこと」は表 1 に示す通りである。表 1 の「児童がグループで創作したリズム」及び「創作においてグループで工夫したこと」は、グループ活動の際に使用した授業用ワークシートの記述から掲載したものである[1]。尚、前述のように授業用ワークシートは筆者が作成し、配布したものである。

表 1　場面と使用する打楽器の対応及び児童の創作リズムとその意図

場面	使用する楽器	児童がグループで創作したリズム	創作においてグループで工夫したこと
①　「不思議なポスター」との出会い	カウベル		不思議な場面だから少し暗いリズムにした
②　あやちゃんが夢に出てくる	シンバル		寝ている（休符）、夢に出てきた（♩）、起きた（♪）
③　お兄ちゃんと広島へ行く	小太鼓		楽しい場面だから、リズムを嬉しそうな感じにした
④　原爆・戦争を知る	大太鼓		うちのめされるような気持ちを休符で表した
⑤　おばあさんとの話	タンバリン		少し悲しい場面だから弾むようなリズムにした
⑥　「ずっとわすれない」	トライアングル		少しさみしい場面だから、休符を多くした

3-2. 事前・事後アンケートの結果

3-2-1. 事前アンケートの結果

本節では、授業実践に先立って実施した事前アンケートの結果をもとに、児童の読譜力や創作活動に対する認識を明らかにする[2]。

図 1 に示すように、音楽の授業が「好き」「やや好き」と回答した児童は、約 95%に上る。よって、多くの児童が音楽の授業に

図1　音楽の授業は好きですか。　（n＝23）



対して良いイメージを抱いていることが分かる。また、図２に示すように、音楽の授業の中で何が一番好きかという問いに対しては、「歌を歌うこと」「楽器を演奏すること」「音楽を聴くこと」に比して、「曲をつくること」と回答した児童の割合は低いことが分かった。

また、図３に示すように、曲をつくったり楽譜に書いたりしたことが「よくある」と回答した児童は、わずか 8.7%にとどまり、半数の児童は「全くない」と回答した。一方で、図４に示すように曲をつくることに「興味があるけど難しい」と回答した児童は 56.5%であることから、多くの児童が創作活動に対して、関心はあるものの、「難しい」と捉えている[3]。すなわち、読譜や記譜に対する不安や経験不足が、創作活動への積極的な参加を妨げている可能性が高いと考えられる。

図２　音楽の授業の活動で、何が一番好きですか。(n＝23)

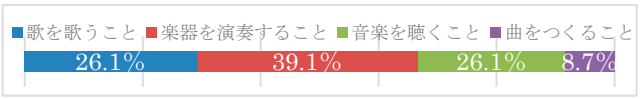


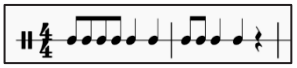
図3 曲をつくったり楽譜に書いたりしたことがありますか。
（創作力比べの活動以外で）　(n＝23)



図4 曲をつくることに興味がありますか。　(n＝23)



図5 楽譜に書かれたこのリズムを読むことができますか。
(n＝23)





続いて、図５に示すように読譜力を問う項目を設けた。その結果、図５に見るように、「すらすら読める」と回答した児童と「読めるところもある」と回答した児童はどちらも 39.1%であった[4]。両者を合わせると、約８割の児童が一定程度の読譜力を有していると認識していることが明らかになった。しかし、実際の習熟度や読譜力が十分に定着しているかどうかについては、この結果から十分に判断することは難しい。そのため、この点については別に実施したリズム記譜課題の結果から検証する。

3-2-2. 事後アンケートの結果

続いて、授業実践後に実施した事後アンケートの結果を整理し、授業実践が児童の読譜力や創作活動に対する意識にどのような影響を及ぼしたのかについて検討する。

前出の図５に示す設問は、事後アンケートにおいても実施した。よって、同設問項目の事前事後の比較をグラフ化したものを図６に示す。事前アンケートでは「すらすら読める」と回答した児童は 39.1%であったが、事後アンケートでは 60.9%へと大きく増加している。この結果から、授業実践を通して、読譜に対する自信が高まった児童が増えたことがうかがえる。さらに、「読めない」と回答した児童も事前の 21.7%から事後の 8.7%へ大きく減少していることから、本授業実践は、児童の読譜力に対する自己評価を高めるとともに、読譜に対する苦手意識の軽減に寄与したことが示唆されている。

また、図７に示すように「今回の授業を受け、基本的なリズムが読みやすくなったと感じまし

図6　楽譜に書かれたこのリズムを読むことができますか。
(n＝23)



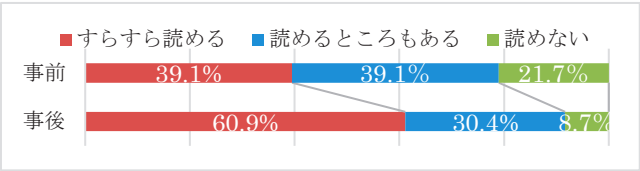
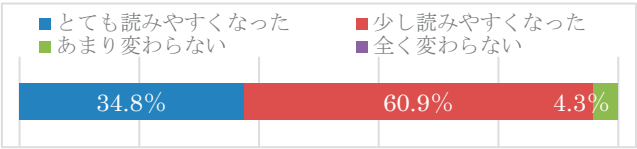


図7　今回の今回の授業を受け、基本的なリズムが読みやすくなったと感じましたか。　(n＝23)



たか。」という質問に対して「とても読みやすくなった」「少し読みやすくなった」と、肯定的な回答をした児童は合計 95.7%であったことから、本実践における創作活動が児童の読譜力向上に寄与したと考えられる。

図8　音楽をつくることに興味がありますか。　（n＝23）



一方で、図 8 に示すように「音楽をつくることに興味がありますか。」という質問に対して、「興味がある」と回答した児童は約 3 割に留まる結果となった。しかしながら、次に述べるように、自由記述欄においては、創作活動についても肯定的な回答が見られた。

3-2-3. 自由記述

先に述べたように、事後アンケートでは、児童の思考の深まりや心情の変化を捉えるため自由記述欄を設けた。自由記述欄には、①「授業を通して新しくできるようになったこと」と②「授業の感想」の 2 つの質問項目を設けた。

表 2 は、①「授業を通して新しくできるようになったこと」についての自由記述の内容を 4 つにカテゴリー化し、カテゴリー別に記述内容を掲載したものである[5]。

表2「授業を通して新しくできるようになったこと」

カテゴリー	記述内容
読譜・記譜	・白丸のリズムを知ることができました。　・前よりもっとすらすら読めるようになった。 ・前までは♩ぐらいしかよめなかったけどなれていくと♫などが分かった。 ・音符の書き方や、リズムを読めるようになった。・リズムが少し読みやすくなりました。 ・がくふのリズムがわかるようになった。
拍感	・前よりもリズムがとれるようになった。・リズム感覚がちょっとうまくなった。 ・リズム感とかがかなり良くなった。
創作	・音楽にあわせてリズムを作ったこと。 ・リズムを作ることが楽しくなった。・音符は読めているから音楽をつくることができるようになった。
その他	・リズムが楽しくなった。・リズムが聞き取りやすくなった。

表 2 に示すように、児童の自由記述から、拍を感じ取りながらリズムを捉える力や、音楽表現そのものへの関心意欲が高まっている様子がうかがえる。特に、「読めるようになった」「わかるようになった」などの回答は、技能の獲得を自覚的に捉えていることを示唆している。また、拍感に関する記述が見られたことは、記号としての音符理解にとどまらず、身体感覚を伴った音楽的理解が育まれていることを示すものである。さらに、創作に関する記述からは、作ることの楽しさや自分で考えることの面白さを実感している様子を読み取ることができる。

次に、②「授業の感想」についての記述内容を考察する。最も多かったのは「知識・技能」に関する記述である。具体的には、「前よりもリズムがとれてよかった」「最初はリズムを読めなかったけど、いろいろ学んでリズムを読むことができてうれしい」などの回答が見られた。これらの記述から、授業実践を通して、リズムを読む力が身に付いたことを児童自身が実感していることが示唆される。

この他、「授業のリズムなどが楽しく学べた」「いろいろなリズムがあって楽しかった」などの回答が見られた。一條（2009）は、「『読譜』について、音楽それ自体の楽しさと結びつかない知識として教えた場合、音楽嫌いの原因にもなりかねないリスクをかかえている」（96 頁）と指摘している。この指摘

を踏まえれば、上記のように「楽しく学べた」との回答が見られたことは、本実践は意義のあるものと言えるだろう。

3-3. 事前・事後リズム記譜課題の結果

記譜力の定着度を検証するため、授業の前後にリズム記譜課題を実施し、その正答率を比較・分析した[6]。図 9 に示す通り、第 1 問及び第 2 問は、事前と事後の両方で実施し、記譜力の変化を直接比較できるようにした。一方、第 3 問及び第 4 問は、第 1 問・第 2 問と同等の難易度を持つ新たな課題として、事後調査において追加で提示した。まず、第 1 問と第 2 問の事前事後比較結果を図 9 においてそれぞれ提示する。図 10 は事後調査のみで実施した第 3 問と第 4 問の結果を提示するものである。

図 9 に示すように、第 1 問では、事前の正答率 22.2%から事後には 85.2%へと大きく向上しており、四分音符・四分休符を中心とした基本的なリズムの理解が大きく定着したことが示された。このことから、リズムを「創作し、記譜する」という一連の活動を繰り返したことが、記号としての音符理解を具体的な体験と結び付ける学習になっていたと考えられる。一方で、第 2 問は、事前の正答率 74.1%から事後では 63.0%へと低下した。しかし、次に見るように、事後調査でのみ実施した第 3 問・第 4 問（図 10）の結果や、事前課題で誤答した児童の変化（図 11）を検証すると、創作活動が児童に一定の効果をもたらしたことが確認される。

図 10 は、事後調査で実施した第 3 問・第 4 問の結果である。これらは事前課題と同等の難易度の課題であるが、児童にとっては応用が求められるものである。結果をみると、正答率はそれぞれ第 3 問が 85.2%、第 4 問が 77.8%と、高い水準を記録した。このことは、初めて耳にするリズムであっても、獲得した知識を活用して正確に記譜する応用力を身につけたことを示唆している。

図 9　第 1 問･第 2 問　事前事後比較結果

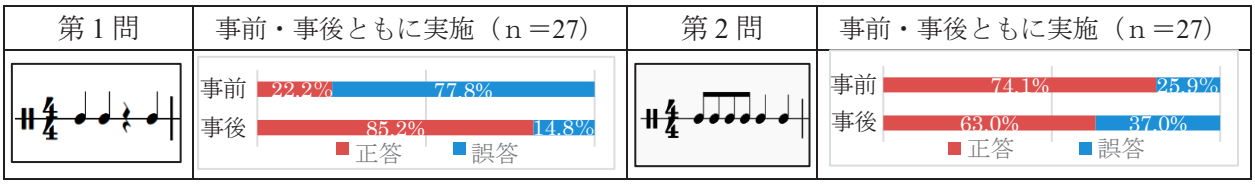
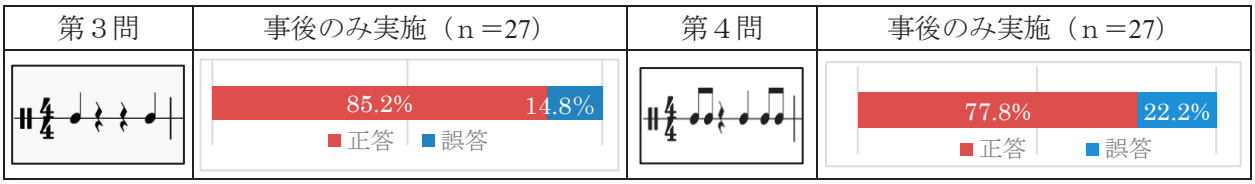


図 10　第 3 問･第4問　結果



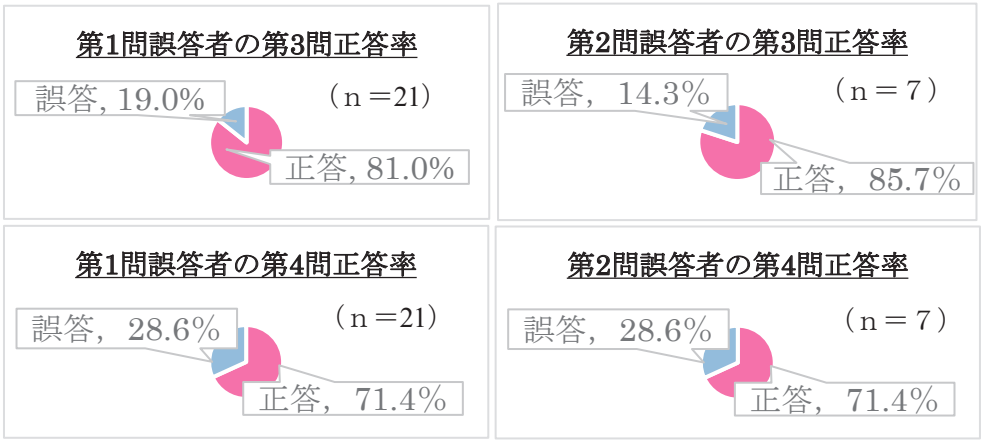
続いて、図 11 は事前調査の第 1 問・第 2 問で誤答した児童を抽出し、事後調査で行った同等の難易度を持つ第 3 問・第 4 問の結果を検証したものである。これを検証した理由は、事前調査において誤答した児童が、授業実践を通してどのように記譜力が変化したかを明らかにするためである。

その結果、事前の段階で第 1 問を誤答した児童の、事後に実施した第 3 問及び第 4 問の正答率はそれぞれ 81.0%、71.4%に達した。同じく、事前の段階で第 2 問を誤答した児童の、第 3 問及び第 4 問の正答率はそれぞれ 85.7%、71.4%であった。このように、事前課題で誤答した児童の多くが、事後の第 3 問・第 4 問においては高い正答率であることが明らかになった。

このことから、リズム創作活動を通して、リズムの構造理解や拍感の定着が進み、記譜に対する苦手意識を克服できた児童が多かったことが推察される。

以上のリズム記譜課題の結果から、授業実践が児童の記譜力に一定の効果をもたらしたことが確認できる。特に、事後に実施した新たな課題においても高い正答率が維持されていたことから、記譜力の向上が一時的なものではなく、安定して定着しつつあることが示唆される。

図 11　事前調査誤答児童の事後調査における正答状況



4. 考察と今後の課題

本研究の結果から得られた知見として、以下の 2 点が挙げられる。

第一に、リズム創作活動を通じて記譜力の向上に寄与することが示唆された。記譜課題を検証した結果、第 1 問の正答率が事前 22.2%から事後には 85.2%へと飛躍的に向上したことはその裏付けとなる。これは、単にドリル的に記譜を学ぶのではなく、自らリズムを作りそれを楽譜に書き留めるという表現活動と記譜活動を行き来する学習過程があったためと考えられる。また、アンケートにおいて楽譜が「すらすら読める」と回答した児童が増加したことや自由記述に音符の書き方がわかったという声が多く見られたことは創作活動が苦手意識の払拭と自信の獲得に繋がったことを示している。

第二に、場面設定と題材選定が思考力の深化を促したことである。本実践では、場面設定と題材選定が、児童の音楽的な思考力を育成するうえで有効に機能したと考えられる。本実践における思考力とは、物語の場面や登場人物の心情を読み取り、それをふさわしい音色やリズムに変換しようとする力である。児童は、場面ごとの心情を捉える際、「どのようなリズムパターンであれば、その情景が伝わるか」という根拠を持って判断することが求められた。具体的には、個人創作で自らの考えを持った上で、グループ活動においては「なぜこのリズムにしたのか」という意図を他者と共有・検討するプロセスを経ている。この活動は、言語（物語）のイメージを音楽（リズム）として具体化する創造的な活動であり、場面に即した音楽表現を追求する中で、児童の思考が深められたと解釈できる。結果として、本題材を用いた場面設定は、児童が「リズムを自ら考え、試し、創作する」という、音楽的な判断や工夫を伴う学習へと導いたといえる。

つまり、本研究におけるリズム創作活動は、技能としての「記譜力」と、表現を練り上げる「思考力」が相互に作用しあうことで、児童の音楽的資質・能力をより確かなものへと高める一定の効果があったと考えられる。

本研究が残した課題は、次の通りである。

第一に、基礎の定着から応用へとつながる段階的な授業デザインと時間の確保である。今回の実践では、リズムの基礎的な理解と記譜に多くの時間を割いたため、創作したリズムをさらに発展させる活動や、互いに聴き合い批評し合う時間を十分に確保することが難しかった。限られた授業時数の中で、基礎的な技能の反復練習と創造性を発揮する応用的な活動をどのようにバランスよく配置するかは、今後

の検討課題である。

第二に、旋律や和音を意識した創作活動への移行である。本実践は、リズムに特化した創作活動であったが、音楽はリズムのみならず旋律や和音（ハーモニー）といった要素が複合的に結び付いて成立している。児童のより豊かな音楽的表現力を育成するためには、リズム創作で培った記譜力や構成力を土台としつつ、旋律作りや和音の響きを感じ取る活動へと段階的に発展させていくことが求められる。

注

[1] 尚、表 1 の「創作においてグループで工夫したこと」は、表記が分かりにくいものについては文意を損なわない形で一部修正を施している。

[2] 対象者 29 名のうち、欠席者及び二重回答・他事記載の回答を除外し、有効回答は 23 名であった。

[3] 小数点第二位で四捨五入したため、合計は 100%にならない。

[4] 小数点第二位で四捨五入したため、合計は 100%にならない。尚、後述する図 6 に掲載している事前のデータは、図 5 の結果を用いたものである。

[5] 尚、表記が分かりにくいものについては文意を損なわない形で一部修正を施している。

[6] 対象者 29 名のうち、無回答者を除外し、有効回答は 27 名であった。

参考・引用文献

・一條昌子「創作をツールとして学ぶミュージック・リテラシー －系統的なカリキュラムと継続的な取り組みによる読譜力の習得」『音楽教育実践ジャーナル』7 巻 1 号、2009 年、95-103 頁。

・朽木祥「たずねびと」『国語 五 銀河』（小学校国語科用）光村出版、2025 年、113-127 頁。

・新山王政和・天野朝代「小学校音楽科における「思考を伴った試行錯誤」により子供の内的変容を導く」音楽づくり」（まとめ）―学習評価の観点からの分析―」『愛知教育大学研究報告、芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編 71』2022 年、17-25 頁。

・髙畠扶貴・永岡都「小学校音楽科『音楽づくり』の理論と方法の再構築―高学年におけるメタ認知の発達を踏まえた学習プロセスのモデルと評価基準―」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』第 9 号、2024 年、35-46 頁。

・多賀秀紀「音楽創作学習における評価の変遷–小学校音楽科に焦点を当てて–」『音楽学習学会誌「音楽学習研究」』第 15 巻、2019 年。

・水戸博道・千葉由紀子「音楽づくりの活動を通した読譜・記譜能力獲得の可能性」『心理学紀要』（明治学院大学）22 号、2012 年、45-60 頁。

・文部科学省「小学校学習指導要（平成 29 年告示）解説・音楽編」2018 年。

・矢吹雄介「小学校音楽科における音楽づくりの実践的研究―協同学習による音楽的コミュニケーションを通して―」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第 18 号、2015 年、25-34 頁。

・吉田美保「読譜力の向上を目指した主体的な学びを促すリズム創作の実践」『小池学園研究紀要』No.23、2025 年、53-60 頁。

小学校外国語科における
「話すこと（やり取り）」に着目した授業研究
－習得から活用への学習過程に重点を置いて－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　野澤　彰

1.　小学校外国語科授業の教育的意義

グローバル化が進展する現代社会において、児童が異なる言語と文化をもつ人々と関わる機会は増えており、早期から外国語に親しみ、他者と関わろうとする態度を育むことが重要である。小学校外国語科は、言語を単なる知識ではなく人と人をつなぐ手段として認識させるとともに、コミュニケーション能力や異文化理解、多様性の尊重を育む役割を担う。また、他教科との関連を通じて探究的学習を進めることにより、児童の将来にわたる学びや生き方を支える教科としての意義を有する。よって、児童の実態に応じた指導の充実が今後一層求められる。

2. 小学校外国語科における「話すこと（やり取り）」の教育的意義

小学校外国語教育は、2017 年告示の学習指導要領により「外国語活動」と「外国語科」として体系化され、「聞くこと」や「話すこと（やり取り・発表）」を中心とした言語活動の充実が重視されている。特に「話すこと（やり取り）」は、相手の発話に反応しつつ意図や考えを伝え合う双方向の活動であり、児童が言語を実際に使う手段として重要である。

第二言語習得理論の観点からも、やり取りはインプットとアウトプットを結びつけ、聞き返しや言い換えを通して言語形式への気づきを促す。また、主体性や考えの整理と表現を育み、外国語学習での自信や意欲の向上にも寄与する。一方、発達段階や語彙量、授業の在り方によっては形式的になりやすく、言語材料の精選や非言語的な手がかり、安心して発話できる環境を整備することが不可欠である。「話すこと（やり取り）」は小学校外国語科の授業の中心として重視されるべきである。

3-1. 研究の背景

令和 5 年度「英語教育実施状況調査」（文部科学省, 2023）によると、90%以上の小学校で外国語活動・外国語科の授業時間の半分以上が言語活動に充てられ、特に「話すこと（やり取り）」と「話すこと（発表）」が全活動時間の平均 4.75 を占めている。しかし、学校現場での授業実践では、①4 技能 5 領域の習得が実際の活用に至っていない、②話す活動が定型文に限定され十分な相互交流が行われていない、③情報を整理し自らの考えを形成する能力が十分に育まれていない、という課題が確認された。

また、中高等学校においても、4 技能の習熟や学習意欲、統合型言語活動の不足が指摘されている。

これらの現状から、小学校における授業構想を見直し、児童が英語を実際に用いる力として習得できる授業の在り方が求められている。

3-2. 研究の方向性

小学校外国語教育は、その後の外国語学習の基盤を形成する上で重要である。本研究では、①児童がコミュニケーションの目的・場面・状況に応じて情報を整理し、自ら考え再構築できること、②既習の英語表現を実際のやり取りの中で活用できることを実現する授業の在り方を重視した。これらの

視点に基づき、「話すこと（やり取り）」に着目し、児童が表現の楽しさや意義を実感できる授業を目指して研究を進めることにした。

以上のことより、本研究の主題は「小学校外国語科における『話すこと（やり取り）』に着目した授業研究 ―習得から活用への学習過程に重点を置いて―」と設定した。

3-3. 先行研究に基づく「話すこと(やり取り)」の授業と学習成果

本研究は、児童が英語でやり取りを継続して行う方法を検証することを目的とする。先行研究として、乗富・滝沢（2021）は、段階的に対話の場を設定することで児童が必要な表現を使用し、やり取りをする力を向上させることを示した。また、石塚（2023）では、Teacher Talk と Small Talk を継続的に実施することで、児童のやり取りをする力や語彙数の増加が確認されている。これらを踏まえ、本研究では授業に Teacher Talk と Small Talk の活動を取り入れて、さらに児童同士の対話の場を設けることで、やり取りを続けることや英語表現の活用を促す授業方法を検証する。

3-4. 研究の目的・研究仮説

本研究の目的は、児童が習得した英語表現を、コミュニケーションの目的・場面・状況に応じて適切に活用し、英語によるやり取りを行うことができるようにすることである。この目的を達成するために、以下の 2 点を研究仮説として設定した。

【仮説 1】

Teacher Talk および Small Talk を継続的に実施することで、児童は英語によるやり取りの楽しさを実感し、外国語学習に対する肯定的な意識を高めることができる。この仮説の検証は、意識調査の結果を分析する。

【仮説 2】

Teacher Talk および Small Talk を継続的に実施することで、児童は既習の英語表現を用い、聞き返しや反応を含むやり取りを行うことができるようになる。この仮説の検証は、パフォーマンステストの結果を分析する。

3-5. 研究の方法

本研究の検証方法は 3 点である。第 1 に、実践前後に同一内容の意識調査を実施し、児童の意識の変容を分析する。第 2 に、実践前後にパフォーマンステストを行い、相手の好みに応じた質問での英語表現の使用や、反応・聞き返し表現の有無を評価する。第 3 に、抽出児 2 名について意識調査とパフォーマンステストの結果を基に質的分析を行う。抽出児 A は外国語に苦手意識をもつ児童、抽出児 B は苦手意識をもっているが英語で相手と話す意欲を持つ児童である。

4-1.対象学年・実施日

授業検証は、小学校 6 年生を対象にしたものである。10 月と 11 月にかけて、帯活動 15 分を 7 回授業実践した。

4-2. 児童の実態

児童の実態を把握するため、実践前に意識調査およびパフォーマンステストを実施した。意識調査では、「外国語科の授業は楽しいですか」という設問(図 1)に対し、最も多くの児童が「4」と回答した一方、「1」と回答した児童は「英語で話しているときに何と言っているのか聞き取れない。」と述べ、他にも「覚えなくてはいけないと感じる。」との回答が見られ、外国語学習に対して苦手意識をもつ児

童がいることが示された。実践前のパフォーマンステスト(図 2)では、ほとんどの児童が学習課題を達成するために必要な質問をする方法を理解できず、やり取りを継続することに困難を感じていた。以上のことにより、児童は英語を「覚えるもの」として捉える傾向があり、授業では十分に音声で習得するインプットする場と、習得した英語表現を活用するアウトプットの場を意図的に設けることが必要である。

図 1

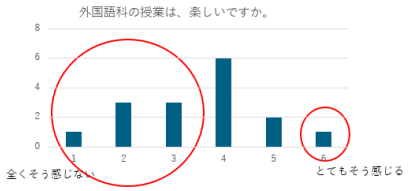
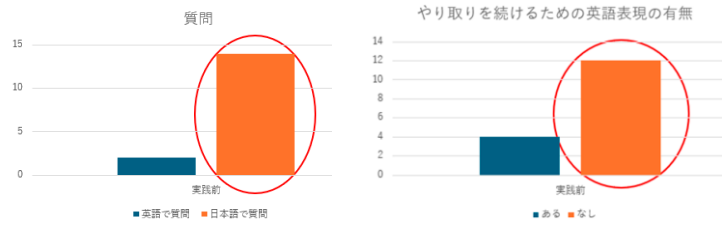


図 2



4-3. 授業構想

児童の実態調査の結果から、対象児童は英語表現を覚える必要性を感じる一方で、外国語学習に対する意識が徐々に高まっていることが明らかとなった。これらの実態を踏まえ、本単元の授業構想を以下の 4 点に基づいて設定した。

1.帯活動の設定

1 回 15 分の帯活動を全 7 回実施する。

2 .Teacher Talk および Small Talk の活用

授業に児童が聞く、反応する機会を確保する活動を取り入れる。

3.学習課題に基づく言語材料の明確化

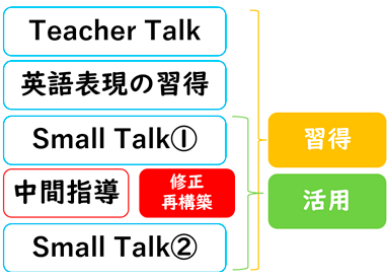
児童が学習課題を達成するために考案した質問内容を、本単元で扱う英語表現として位置付ける。

4.やり取りを継続するための表現導入

問い返し、聞き返し、反応など、相手との対話を持続させる英語表現を取り入れる。

児童が学習の見通しを持ち、音声中心の学習に安心して取り組めるよう、毎回同一の授業形態で実施した。まず Teacher Talk で本時の英語表現をつかませて、続いてパターンプラクティスで習得させた。その後、学習課題で表現を活用する Small Talk を 2 回設定した。Small Talk の間には中間指導を行い、児童の疑問やつまずきを解消した。2 回目では、児童がやり取りを続けることができていることと質が高まっていることを実感することができるようにした。この過程により、児童は安心して英語でのやり取りに取り組み、他者に伝えたい意欲が育まれると考え、図 3 のように授業の流れを考えた。

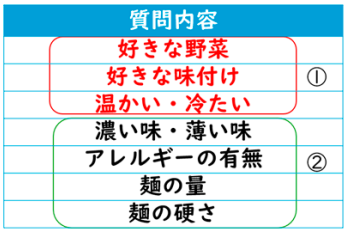
図 3



4-4. 学習課題

本単元の学習課題は「野澤先生に喜んでもらえるほうとうを作ろう」である。児童には課題達成に必要な質問内容を思考ツールで考えさせ、図 4 の①を本単元で扱う英語表現、②を Small Talk で活用可能な表現として位置付けた。事前に考案し

図 4



た質問を学習課題と関連付けることで、実践的な英語表現を用いてやり取りをすることを意識させて、学習課題を達成することにつなげる。

4-5.指導計画について

本研究では、指導の前後で 2 分間のパフォーマンステストを実施し、児童がやり取りをする変容を分析することにした。

また、授業後には、児童が任意で学習した英語表現を活用し、ALT に「ALT に喜んでもらえるように、ALT 好みのほうとうをつくろう」という学習課題に挑戦させる活動を行った。これにより、児童が習得した英語表現を実際のコミュニケーションを図る場で使用する機会を設けた。

下記に、本研究で実施した帯活動（15 分×7 回）の指導計画を示す。

	学習内容
1	オリエンテーション ・やり取りとは何か、何を目的にやり取りをするのかについて理解する。
2	・やり取りを続けるために、聞き返しや反応の英語表現を確認する。
3	・相手に好きな食品について質問をする、答える。
4	・相手に好きな野菜について質問をする、答える英語表現を理解する。
5	・相手に好きなスープの味について質問をする、答える。
6	・相手に冷たいものと温かいものどちらが好きかについて質問をする、答える。
7	・これまでに学んだ英語表現を用いて、やり取りの練習をする。 ＊学習課題は、「相手に喜んでもらえるように友達好みのほうとうを作ろう」とする。

4-6. 本単元で扱う言語材料

本実践では、児童が相手にほうとうの好みについて質問をする活動を通して、英語でやり取りを続けることを学習課題とした。具体的には、以下の英語表現を言語材料とした。

□相手の好きなもの（食材、冷たいまたは温かいほうとう）について尋ねる表現

A: Do you like ～?
B: Yes, I do. / No, I don't.

□相手の好きなもの（野菜、スープの味）について具体的に尋ねる表現

A: What (vegetables/soup) do you like?
B: I like ～.

□冷たいほうとうと温かいほうとうのどちらを好むか尋ねる表現

A: Which do you like better, cold Houtou or hot Houtou?
B: I like cold Houtou. / I like hot Houtou.

これら 3 つの表現は、児童が学習課題を達成するために考案した質問内容を基に設けたものである。

さらに、やり取りを継続するための表現として、以下の英語表現を扱った。

□相手の発話に反応する表現
Me, too. / Not me. / I see. / Really?

□相手の発話内容を確認する聞き返し表現
I like potatoes. → You like potatoes?

□同じ内容について相手に尋ね返す表現
How about you?

児童は相手と英語でのやり取りを続けることができるように、これらの英語表現を用いることにした。

4-7. 意識調査の結果と考察

実践前後の意識調査により、児童の外国語学習に対する意識の変化を検証した。設問 1「外国語科の授業は楽しいですか」(図 5)では、実践後に「5」と回答する児童が増加し、「1」と回答する児童がいなかった。設問 2「相手と英語で話すことは楽しいですか」(図 6)では、ほとんどの児童が「4」「5」「6」と回答し、自分の英語が相手に伝わる楽しさを実感していることが分かった。設問 3「これから英語で話せるようになりたいですか」(図 7)では、実践後も英語で話そうとする児童の姿が見られた。

本研究の結果から、Teacher Talk によるやり取りのモデルの提示、Small Talk および中間指導を継続して行い、さらに音声から英語表現をインプットすることにより、児童は授業の見通しを持ち、安心感をもって活動に取り組むことができることが示された。その結果、児童のやり取りをする力の向上および英語でのコミュニケーションを図る意欲を醸成させることができると明らかとなった。また、言語指導において、児童に「なぜ英語を使用するのか」というコミュニケーションの必然性を意識させることの重要性も示唆された。

図 5

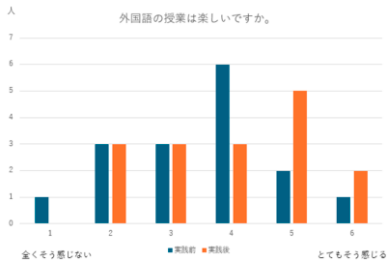


図 6

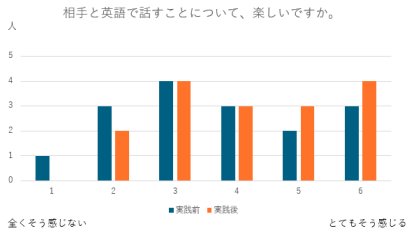
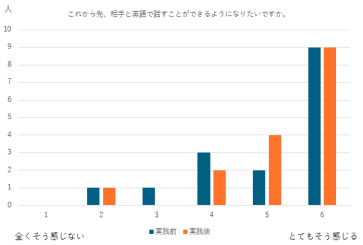


図 7



4-8. パフォーマンステストの結果と考察

対象児童の実態①から、帯活動において同一の授業の流れを継続して行うことにより、児童が学習の見通しをもって取り組むことが可能になることが明らかとなった。また、授業で Teacher Talk と Small Talk を取り入れることで、音声を通した英語表現の習得が促進され、さらに Small Talk の間に中間指導を行うことで、英語で話すことに苦手意識を感じている児童が安心して学習に取り組むことができた。

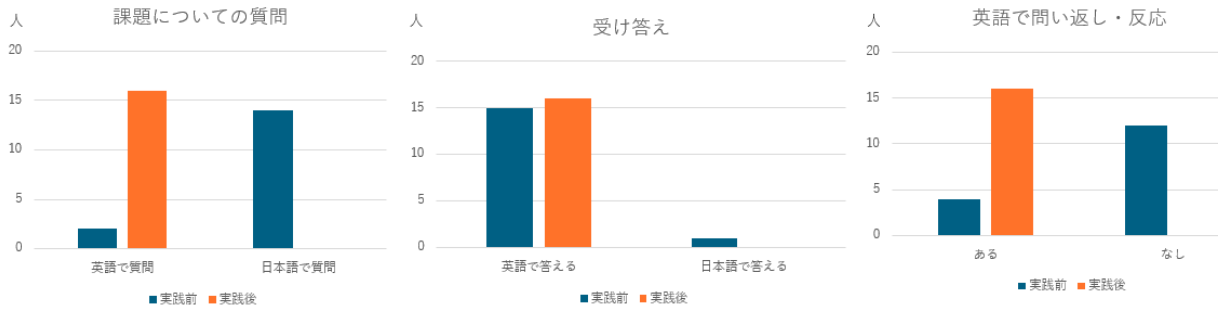
次に、対象児童の実態②からは、目的や場面、状況に応じたやり取りを行うことの有効性が確認された。具体的には、児童の考えを基にした言語材料を本単元で扱う英語表現として設定することで、児童は学習課題を自分事として捉え、主体的に活動に取り組む姿勢が育まれた。また、問い返し、聞

き返し、反応の英語表現を活用することにより、やり取りを継続的に行うことが可能となった。授業の第 1・2 時では、やり取りとはどのような活動であるのかを理解させるとともに、やり取りを続けるために問い返し、聞き返し、反応の英語表現を指導した。第 3 時以降は、既習の英語表現や問い返し、聞き返し、反応の表現を用いることを意識させて Small Talk を行った結果、児童は自力で英語を用いてやり取りをすることができるようになった。

また、習得した表現を活用する場を意図的に設定し、英語で話すことに抵抗を感じる児童に対して中間指導を行ったことで、安心して学習活動に取り組めることも確認された。

さらに、パフォーマンステストの結果から、以下の 4 点が明らかとなった。第 1 に、Teacher Talk から Small Talk へと段階的につなぎ、中間指導を行うことで、音声中心の言語表現の習得が促進された。第 2 に、問い返しや反応の英語表現を意識させることで、教師と児童、児童同士のやり取りを継続できるようになった。第 3 に、やり取りを行う場を継続的に設定することで、児童が英語を話す自信を持つことができた。第 4 に、目的、場面、状況を意識したやり取りを行うことで、児童は意欲的に言語を習得することができた。 以上のことから、帯活動に基づく段階的な授業構成は、児童が安心して英語表現を習得し、やり取りを継続する能力の向上に有効であることが示された。特に、Teacher Talk や Small Talk、中間指導、児童が考えた言語材料、やり取りを続ける英語表現の指導を統合した授業構想は、主体的に学ぶ児童の姿とコミュニケーション意欲の向上に寄与することが明らかとなった。

図 8【パフォーマンステストの実践前と実践後の結果】



4-9. ALT とのやり取りにおける実践結果

本単元の授業実践後、3 名の児童が ALT との英語によるやり取りに挑戦した。実践前後の意識調査の結果を分析したところ、授業を通して、児童は音声中心の指導により自分の英語が相手に伝わる達成感を得ていたことが示された。また、学んだ英語表現ややり取りの方法を、他の場面でも活用したいという意欲が高まっていることも確認された。

これらの結果から、児童は主体的に ALT とのやり取りに取り組む姿勢を示し、授業で習得した英語表現を実際のコミュニケーションに生かす能力を発揮していたことが明らかとなった。さらに、音声中心の Teacher Talk および Small Talk を継続的に取り入れた授業構想が、児童の自信と意欲の向上に寄与していることが示唆された。

4-10. 抽出児の授業実践における意識調査および学習成果

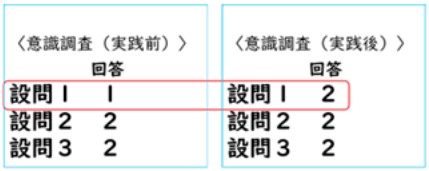
【抽出児 A】

授業実践前後に実施した抽出児 A の意識調査の結果(表 1)、児童は授業を通して他者と英語でやり取りをする楽しさを感じ始めていることが確認された。一方で、英語を「覚える（暗記する）」という学習観だけでは、言語習得につながりにくいことも明らかとなった。これに基づき、授業では、音声を通した十分なインプットと、それを活用するアウトプットの経験をさらに増やす必要があると考えら

れる。

また、パフォーマンステストの結果(表 2)からは、実践後に抽出児 A が授業で扱った英語表現を意識的に使用しようとする姿が見られた。これは、帯活動の中で毎時間、習得した表現を活用する場を設けたことにより、学んだ英語表現を実際のやり取りで応用できる力が育まれたことを示している。一方で、「How about you?」などの受け答えをする表現については、十分に定着していないことも認められた。今後は、この表現を含めたやり取りの指導を継続し、定着を図る必要がある。

表 1



〈意識調査（実践前）〉	
	回答
設問１	１
設問２	２
設問３	２

〈意識調査（実践後）〉	
	回答
設問１	２
設問２	２
設問３	２

表 2

〈パフォーマンステスト（実践前）〉
S：好きな味は？
T：I like miso.
S：好きな野菜は？
T：I like tomatoes and potatoes. Do you like carrots?
S：Yes, I do. How about you?
T：I like carrots, too.
S：Me, too.

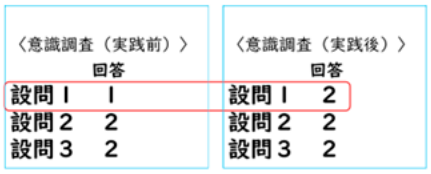
〈パフォーマンステスト（実践後）〉
S：Do you like carrot?
T：Yes, I do. How about you?
S：Yes, I do. What vegetables do you like?
T：I like potatoes and eggplants.
S：Me, too. What soup do you like?
T：I like miso soup.
S：Which do you like better, cold Houtou or hot Houtou?
T：I like cold Houtou. How about you?
S：No, I don't. Do you like onions?
T：Yes, I do.
S：Me, too.

【抽出児 B】

授業実践後、抽出児 B は習得した英語表現を用いて ALT とのやり取りに挑戦する姿が確認された。このことから、児童には他者と英語で話してみたいという意欲が芽生え始めていることが示唆される。また、帯活動の中で目的、場面、状況に応じたやり取りを継続的に経験したことにより、即興的に英語で応答する力が育ちつつあると考えられる。加えて、同一の授業の流れで取り組んだことにより、児童は学習の見通しと安心感をもって活動に臨むことができ、これが変容に寄与したと考えられる。(表 3)

パフォーマンステストの結果(表 4)からも、実践前後の変化が確認された。実践前は、「Do you like ～?」の表現は使用できていたものの、質問内容が学習課題とずれていた。一方、実践後は、授業で学習した英語表現を多く用いながら、相手とのやり取りを継続的に行うことができていた。この成果は、Small Talk の途中に中間指導を設定し、英語表現を修正した上で再度やり取りを行ったことが、英語表現の習得と活用の両面を促進した結果であると考えられる。

表 3



〈意識調査（実践前）〉	
	回答
設問１	１
設問２	２
設問３	２

〈意識調査（実践後）〉	
	回答
設問１	２
設問２	２
設問３	２

表 4

〈パフォーマンステスト（実践前）〉
S：好きな味は？
T：I like miso.
S：好きな野菜は？
T：I like tomatoes and potatoes. Do you like carrots?
S：Yes, I do. How about you?
T：I like carrots, too.
S：Me, too.

〈パフォーマンステスト（実践後）〉
S：Do you like carrot?
T：Yes, I do. How about you?
S：Yes, I do. What vegetables do you like?
T：I like potatoes and eggplants.
S：Me, too. What soup do you like?
T：I like miso soup.
S：Which do you like better, cold Houtou or hot Houtou?
T：I like cold Houtou. How about you?
S：No, I don't. Do you like onions?
T：Yes, I do.
S：Me, too.

5-1. 授業研究から得られた知見

本研究の授業実践を通して、次の 4 点が明らかになった。

1.授業構想の適合性

検証の結果、本研究で設定した 4 つの授業構想は、対象児童の実態に適していたことが示された。これにより、児童の外国語学習に対する苦手意識の軽減や、学習への主体的な取り組みを促す効果が確認された。

2.音声中心の習得の有効性

授業に Teacher Talk および Small Talk を取り入れることで、児童は音声を中心に英語表現を習得することができた。特に、聞くことと話すことを一体化した活動が、習得の促進に寄与したことが示唆される。

3.継続した英語表現を用いてのやり取り

既習の英語表現や問い返し・反応の表現を継続的に用いてやり取りを行うことは、教師と児童、また児童同士のやり取りを続ける、発展させる上で有効であった。さらに、目的、場面、状況に応じたやり取りを継続的に行うことが、即興性のあるやり取りにつながることも確認された。

4.中間指導の効果

2 回の Small Talk の間に中間指導を位置付けることで、児童は安心感をもって学習活動に取り組むことができた。この介入により、児童は自信をもって表現を使用し、やり取りを継続する態度を形成することができた。

以上の知見から、児童の実態に応じた段階的な指導や、音声を中心としたインプット、継続して英語表現を活用するアウトプット、中間指導は、児童が英語でやり取りをする力の育成に有効であることが明らかになった。

5-2. 今後の課題と展望

本研究の授業実践を通して、帯活動において児童のやり取りをする力を向上させるためには、Teacher Talk や Small Talk を継続的に取り入れることが有効であることが明らかになった。

今後は、個別最適な学びの視点から、授業内でやり取りを行う前段階として、児童が一人一台端末を活用し、個人で英語表現ややり取りの練習に取り組ませることで、やり取りをする力の向上を図っていきたいと考えている。

また、児童がやり取りを継続できるようにするとともに、やり取りの過程で得た情報を自ら整理・再構築し、「話すこと（発表）」や「書くこと」へと発展させる指導方法を追究する必要がある。これにより、言語活動の質をさらに高め、児童のコミュニケーション能力および学習意欲の持続的な育成につながることが期待される。

謝辞

本研究の実施にあたり、先生方並びに 16 名の児童の皆さんに多くのご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

6. 引用・参考文献

・石塚 歩 (2023).「パフォーマンステストとルーブリックで見取る 17 ヶ月の Small Talk の実践と成果」
・島岡 丘（1998).『第二言語習得の研究』大修館書店
・小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　外国語活動・外国語編（文部科学省）
・小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック（文部科学省）
・鈴木 祐一（2024).『あたらしい第二言語習得論』研究社
・鈴木 渉（2017).『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』大修館書店
・瀧沢 広人（2019).『英語教師のための Teacher's Talk＆Small Talk 入門』明治図書
・乗富 智子・滝沢 雄一（2021).「小学校外国語科における話すこと（やり取り）の力を育成するための段階的指導」
・濱崎 孔一廊・石原 知英 (2020).「小学校外国語科における思考力・判断力・表現力の指導について」

小学校国語「やまなし」の授業における
児童の学習意欲を高める授業づくりの工夫
－自己決定理論を手掛かりに－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　平賀　優志

１．問題の所在及び目的
1-1. 問題の所在

近年、児童の学習意欲の向上が求められている。「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(中央教育審議会 2021)では、「目指すべき「令和の日本型学校教育」の姿を「主体的・対話的で深い学びの実現」や、「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」」としており、実現のために、義務教育段階においては、「意欲を高めやりたいことを深められる学びが提供」されることが求められている。特に、「学び」を「提供」するのは授業者側であるため、児童が意欲を持つことができるような授業の工夫を授業者が行うことは、意欲を高める学びの提供にあたって重要であろう。

また、昨今、「主体的な学び」の実現は「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(中央教育審議会 2021)などで求められてきたが、その評価観点である「主体的に学習に取り組む態度」として、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(中央教育審議会 2016)では、「学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価」(中央教育審議会 2016)する必要があるとしている。学習に対する意思が重要視されていることが考えられるが、「児童生徒を学習に方向づける力」を自己調整学習研究会(2016)は、「動機づけ」としており、児童が学習に対して向かう意思と、児童を学習に対して向かわせる役割を担う動機づけは密接な関係があると捉えられる。そのため、児童の動機づけを促すことが児童の主体的な学習に好ましい影響を及ぼすことが考えられる。また、自己調整学習研究会(2016)は「学習意欲」を「動機づけ」と呼ぶとしており、学習意欲と動機づけは密接な関係があることがうかがえる。また、学習に対する自己調整という観点から、自己調整学習が手段として考えられるが、岡田(2022)は、自己調整学習は「メタ認知や動機づけ，学習方略など，学業成績に関わるさまざまな変数を含み」、「自律的な学習者像」を育む「学習のあり方として，自己調整学習を 1 つの目標として設定しているといえる」としており、自律的な学習者を育むための自己調整学習の要素として、「動機づけ」は大きな役割を担っていると捉えられるだろう。

しかし、令和４年度に実施された、小学校学習指導要領実施状況調査の質問紙調査にて、「国語の学習が好きだ」という質問に対して、「そう思う」と回答した児童は第４学年で 29.1%、第６学年で 18.2%となっており、第４学年、第６学年の調査データが閲覧可能な、他の教科である社会、算数、理科、英語(外国語活動含む)と比較したところ、第４学年も第６学年も国語科の割合が最低値であった。単純比較が難しいものの、音楽、図画工作、家庭、体育(運動領域、保健領域)と比較した場合も、「そう思う」の割合が最低値であった。「そう思う」の割合がどの科目と比較しても最低値であると考えるのは、単純比較が不可能なため難しいが、他教科と比較して、国語の学習が好きだという児童が少ないことは考えられるだろう。令和７年度に実施された全国学力・学習状況調査の児童質問調査、全国－児童（国・公・私立）においても、「国語の勉強は好きですか」という質問に、「当てはまる」と答えたのは 24.3%であった。どの数値も３割を下回り、低い数値と捉えられ、国語科に対する動機づけ、特に好きという感情と密接に関係する内発的動機づけが低い傾向にあると考えられる。よって、児童の動機づけが促されて

いないことが懸念され、さらに、学習意欲も他教科と比較して低いことが懸念されるだろう。

1-2. 目的

本研究は、国語科の授業における児童の学習意欲向上を国語科の授業における動機づけの向上と定義し、国語科の授業における動機づけ向上を主眼とし、自己決定理論の見地から、授業者が児童の動機づけを促すために行うことができる授業の工夫を、研究授業の実施によって明らかにし、そこから有効だと示唆される授業の工夫を提案することを目的とする。

２．研究の方法

2-1. 研究授業について

2-1-1. 研究授業実施時期

研究授業の実施時期は、2025 年の 10 月 22 日から 10 月 24 日、10 月 27 日から 10 月 31 日までの計 8 日間、総授業時数 8 時間で実施した。授業者は本授業実施約半年前の 5 月から、教育実習生として、夏休みを除き、週一回、対象校の対象学年に通い、学習支援や休み時間、給食中などに関わりを持った。

2-1-2. 研究授業実施対象

山梨県内の公立小学校である。第６学年の１クラス、計 28 名を対象に授業を行った。本来、クラスは全 31 名であった。しかし、日本語教室等で国語の時間に取り出しにて授業を受ける児童が複数名在籍していたため、実際の授業を受ける人数は 28 名となった。

2-1-3. 研究授業内容

光村教科書６年生国語科教材「やまなし」を用いて研究授業を実施した。本単元の単元名は「自分の選んだ読みの観点に基づいて、「やまなし」の読みを深めよう」と設定した。本研究では後述する分析の視点である自己決定理論を手掛かりとし、児童の動機づけを促すことを目標とした授業の工夫を取り入れ、全８時間の授業を行った。表１には、研究授業において特に意識した授業の工夫を、自律性支援・有能感支援・関係性支援の三つの視点から整理して示している。また、表２には、全８時間の授業の概略を時系列で示した。自己決定理論では、自律性・有能感・関係性という三つの基礎的心理的欲求が満たされることで動機づけが促進されるとされている。本研究では、それぞれの欲求を満たす授業の工夫を、自律性支援・有能感支援・関係性支援として整理し、研究授業の中で実践した。

表１　特に意識した授業の工夫

自律性支援	有能感支援	関係性支援
・自分の好きなコースを選ぶために、それぞれのコースを知る時間を設ける。(第２次) ・自分の好きなコースを選んで学習を進める時間を設ける。(第３次) ・自分の好きなスライドやまとめ方を選んだり、考えたりして、自分なりにスライドにまとめる時間を設ける。(第４次)	・児童の成果や付随する成果物を認める声掛けを行う。(全時) ・やまなし MAP を使って、学習の見通しを持つ時間を設ける。(全時) ・やまなし MAP を使って、振り返りを行う時間を設ける。（全時） ・授業ごとにめあてを設ける(全時) ・自分の好きなコースを選んで学習を進める際に、参考にできる学習物を使用するよう促す。(第３次) ・まとめるスライドにテンプレートを作成しておく。(第４次)	・やまなし探検隊になる。（第１時） ・それぞれのコースを知る時間や、コース別学習のとき、スライドにまとめるときなどに、隣の人や近くの人と交流する時間を設け、促す。(第２次・第３次・第４次) ・それぞれのコースを知る時間のときに 、全体でみんなの考えを確認する時間を設ける。(第２次) ・授業者と交流をもつ機会を積極的に設ける。(全時間)

※やまなし MAP とは、児童の次時以降の学習、本時の概要、自身の振り返りを記述するために授業者が作成したワークシートである。

表２　全８時の概略

次数	時数	○ねらい　・おおまかな学習活動
第一次 初読段階	一時	○「やまなし」を読んで感想を交流し、全体のイメージをつかむことができる。 ・感じたこと、考えたこと、不思議に思ったことを記述する。 ・次時以降の見通しを持つ。
第二次 コース別 学習 確認時間	二時	○文学ことばである比喩やオノマトペに気づき、表現や文章のイメージを持つことができる。 ・やまなしに線を引きながら通読する。 ・代表で挙げた文学ことばのイメージを持つ。
	三時	○「五月」と「十二月」の文章の比較を通じて、谷川の様子を想像したり、その変化の理由を考えたりすることができる。 ・水や光の様子が分かる言葉と、そこから想像した谷川の様子、変化の理由を確認、共有する。
	四時	○「イーハトーヴの夢」から宮沢賢治の生き方や考え方を知り、それらがどのように「やまなし」にあらわれているのかを考えることができる。 ・小学校６年生の範囲の言動等や、やまなしとの関わりを考え、確認、共有を行う。
第三次 コース別 学習	五時 六時	○「やまなし」を自ら読み深め、学んだ方法を基に、選んだコースを探検しよう。 ・「やまなし」から文学ことばを見つけて、言葉や文章のイメージを考える。 ・五月と十二月の水や光、かに、落ちてきたものを比べて、変化の理由を考える。 ・中学生以降の宮沢賢治の生き方や考え方と「やまなし」との関わりを考える。
第四次 Google スライド まとめ	七時 八時	○「やまなし」を読んで理解したことや文章に基づいて、「やまなし」の素晴らしさをまとめよう。 ・Google スライドの使用方法の確認をする。 ・コース別に学んできたことをそれぞれのスライドにまとめる。 ・まとめ作業が終わった児童から他の児童のスライドを確認し、意見を収集する。

2-2. 分析の視点と手続き

2-2-1. 分析の視点

分析においては、自己決定理論に基づく「自律性、有能感、関係性」の 3 要素を用いた。

自己決定理論とは、デシとライアン(Deci & Ryan 2000)により提唱されたものであり、「内発的な動機づけと外発的な動機づけは無関係でなく、自律性という一次元上の連続体に位置づくもの」(中谷 2016)だとしている。自己決定理論では、動機づけが非動機づけ、外発的動機づけ、内発的動機づけの３種類に分類され、さらに調整段階として、非調整、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、統合的調整、内的調整の６段階に分けられる。同一化的調整以降は学習内容に何らかの価値や意義を認知することによって生じる動機づけであるとしており、本研究では同一化的調整以降のより内的な動機づけを促すことが学習意欲の向上につながると考える。

また、自己決定理論は動機づけの維持方法として、自律性、有能感、関係性の３つの欲求を満たすことが重要であるとしている。自律性は「自分が主体的に行動し、自分で決定・統制したい欲求」、有能感は「自分の能力を発揮し、達成できる感覚を得たい欲求」、関係性は「他者や集団との関係性を築き、つながりを感じたい欲求」とされている。

このため、本研究では、これら 3 つの欲求（自律性、有能感、関係性）を満たすような授業の工夫を、児童の授業への動機づけの向上へつながる授業の工夫ととらえ、学習意欲の向上を図る授業実践及び、

授業の工夫として構想し、提案することを目指す。

2-2-2.　分析の手続き

1)　アンケート調査

本研究では、自己決定理論に基づいて設定した授業の工夫が、児童の動機づけの変容にどのように関与したのかを明らかにするため、分析を行った。授業内では複数の工夫を並行して実施していることから、各工夫の影響を相対的に捉えるため、重回帰分析を用いて検討した。

まず、授業前後における動機づけの変容を把握するため、「動機づけアンケート」を実施した。本アンケートでは、「あなたが国語を学習する理由として、4 段階でもっともあてはまると思うものを答えてください」という設問に対し、1「まったくあてはまらない」から 4「とてもあてはまる」までの 4 件法で回答を求めた。表 3 に、動機づけアンケートの項目を示す。アンケートの作成にあたっては、安藤史高・布施光代・小平英二（2008）を参考とし、内発的動機づけ、同一化的動機づけ、取り入れ的動機づけ、外発的動機づけについて、それぞれ 5 項目ずつ、計 20 項目を設定した。

次に、授業後に、どのような授業の工夫が児童の「やる気」に影響したかを把握するため、「授業の工夫アンケート」を実施した。本アンケートでは、「以下の項目は、国語の学習へのやる気にどれくらい影響しましたか」という設問に対し、1「やる気が減った」から 5「やる気が増えた」までの 5 件法で回答を求めた。設問項目は表 4 に示し、全 15 項目からなる。

その具体的な分析方法として、授業後に調査した各動機づけ得点（4 件法×5 問、最大 20 点）から、授業前に調査した各動機づけ得点（4 件法×5 問、最大 20 点）を差し引いた値を、動機づけ変動得点（最大 20 点、最小−20 点）とした。それぞれの動機づけ変動得点を目的変数とし、表 4 に示した授業の工夫アンケートによって得られた授業の工夫得点（最大 5 点）を説明変数として設定した。

これらの変数を用いて、Excel を使用し重回帰分析を行った。本研究は研究母数が少なく、国語科の授業における自己決定理論の有効性を検討する探究的・予備的研究であることから、効果の可能性を幅広く捉えるため、有意水準を 10%に設定した。

表３　動機づけアンケート設問項目（授業前・授業後）

○国語の学習はわたしにとって大切なことだと思うから(同)	○他の子にかしこいと思われたいから(取)
○親や先生にしかられたくないから(外)	○国語の学習をして、色んなことを知ることがおもしろいから(内)
○大人になってから、はじをかきたくないから(取)	○今している国語の学習は、しょうらい、役に立つと思うから(同)
○新しいことを学ぶことがすきだから(内)	○ごほうびがもらえたり、ほめてもらえたりするから(外)
○今している国語の学習は、中学校に行くためのじゅんびになると思うから(同)	○先生や親に、よい子であると思ってほしいから(取)
○国語の学習をしなかったら、おこられるから(外)	○国語の学習がおもしろいから(内)
○国語の学習をしなかったら、あとでこまることがおこると思うから(取)	○生きていくのに、国語の学習をすることはひつようだと思うから(同)
○今まで知らなかったことが分かるようになると、うれしいから(内)	○「国語の学習をしなさい」と言われているから(外)
○「国語の学習をしよう」と自分できめていることだから(同)	○国語の学習をしなかったら、ふあんになるから(取)
○子どもが国語の学習をすることは社会のきまりだから(外)	○国語の学習が楽しいから(内)
	※(内)は内発的動機づけ、(同)は同一化的動機づけ (取)は取り入れ的動機づけ、(外)は外発的動機づけ

表４　授業の工夫アンケート設問項目

○プリントを使った授業（ノートを使わない授業）だったこと ○やまなし探検隊になったこと ○やまなし MAP を使って、学習の見通しが持てたこと ○やまなし MAP を使って、振り返りができたこと ○授業ごとにめあてがあったこと ○自分の好きなコースを選ぶために、それぞれのコースを知る時間があったこと ○それぞれのコースを知る時間のときに、隣の人や近くの人と交流できたこと ○それぞれのコースを知る時間のときに 、全体でみんなの考えを確認できたこと ○自分の好きなコースを選んで学習を進めたこと	○自分の好きなコースを選んで学習を進めているときに、今までの学習の成果（やまなし MAP やワークシート）がそばにあったこと ○自分の好きなコースを選んで学習を進めているときに、近くの人と交流できたこと ○自分の好きなスライドやまとめ方を選んだり、考えたりして、自分なりにスライドにまとめたこと。 ○スライドにもともとテンプレートがあったこと ○自分なりにスライドをまとめているときに、近くの人や、同じコースの人と交流できたこと。 ○授業中に授業をしている先生と交流を持つことが出来たこと ○他に、やる気が増えたと感じたものがあったら、記述してください（自由記述）

2)児童の成果物

第１次から第３次まで使用してきた複数枚のワークシートと、第４次にて作成した Google スライドを用いて、前述のアンケート結果を踏まえ、児童個人の学びの過程を見取るための資料として使用した。

３．結果

3-1.　アンケートについて

今回実施したアンケートにおいて、授業前後ともに動機づけアンケートに回答した児童は 25 名であったため、分析に使用したアンケートの母数は 25 とした。また、授業後に実施した授業の工夫アンケートに回答した児童は 26 名であったため、分析に使用した母数は 26 であった。重回帰分析にあたっては、授業前の動機づけアンケートを実施できなかった児童のデータは除外した。

3-2-1. 内発的動機づけ変動得点に影響したと示唆される授業の工夫

内発的動機づけ変動得点を目的変数とし、授業の工夫得点を説明変数として重回帰分析を行った。(R^2=.79)(有意 F=.10)「やまなし MAP を使って振り返りができたこと」(p=.037)「自分の好きなコースを選んで学習を進めているときに、今までの学習の成果（やまなし MAP やワークシート）がそばにあったこと」(p=.053)「やまなし MAP を使って、学習の見通しが持てたこと」(p=.072)において、10%水準で有意な差が認められた（$p < .10$）。

3-2-2. その他動機づけ変動得点と授業の工夫得点

同一化的動機づけ変動得点、取り入れ的動機づけ変動得点、外発的動機づけ変動得点をそれぞれ目的変数とし、授業の工夫得点を説明変数として重回帰分析を行った。同一化的動機づけ(R^2=.72)(有意 F=.24)、取り入れ的動機づけ(R^2=.69) (有意 F=.32)、外発的動機づけ(R^2=.60)(有意 F=.58)と、有意水準 10％とした際に、それぞれの動機づけ得点に授業の工夫得点が影響したと示唆するに至らなかった。

3-3.　動機づけ全体に影響したと示唆される授業の工夫

次に、重回帰分析とは別に、授業全体として児童にどのような工夫が支持されていたのかを把握するため、授業工夫得点の合計点を算出した。授業工夫得点の合計点(最大 130 点)を算出したところ、「自分の好きなコースを選んで学習を進めたこと」が 103 点で最大得点であった。「自分の好きなコースを選ぶために、それぞれのコースを知る時間があったこと」、「それぞれのコースを知る時間のときに、隣の

人や近くの人と交流できたこと」「それぞれのコースを知る時間のときに 、全体でみんなの考えを確認できたこと」「自分なりにスライドをまとめているときに、近くの人や、同じコースの人と交流できたこと」の５項目が 101 点となった。

3-4.　内発的動機づけ得点が上昇した児童個人の学びの過程について

内発的動機づけ変動得点のみが上昇している児童が D 児(文学ことばコース)、Z 児(作者読みコース)、AE 児(比べ読みコース)と三名確認された。

D 児の学習感想として、「オノマトペや比喩のイメージをしっかり考えることができた」「比喩が豊富にあるからよくかんがえれる」との記述が見られた。学びの過程としてワークシートや Google スライドからは、特にオノマトペや比喩について詳しく学習したい様子が見られ、第２次と比較し、コース選択をした第３次ではオノマトペや比喩に関する記述が増加した。第４次では、特に「かぷかぷ」というオノマトペについて、複数のイメージを膨らませ、学習を深めている様子が見られた。

Z 児の学習感想として、「「やまなし探検隊」になって学習ができたこと、スライドにまとめて、他の人にも自分の考えを知ってもらえたことが楽しかったし、嬉しかった。」という記述が見られた。学びの過程としてワークシートからは第３次以降「イーハトーヴの夢」から文章の引用を行い、宮沢賢治の人となりを考えながら、やまなしの中にどのように表れているかを考えている様子が見られた。Google スライドからは、「やまなし」の記述と、第３次までに考えた宮沢賢治の人となりがどのように関わっているのか、さらに考察を進めている様子が見られ、「子どものかにの為に頑張る父親のかに」と「多くの人間の為に頑張る宮沢賢治」を重ね合わせて「やまなし」を解釈している様子も見られた。

AE 児の学習感想として、「やることをやまなし MAP に書いてあってわかりやすかった」「比べるのは楽しかった」などの記述が見られた。学びの過程としてワークシートや Google スライドからは、５月と１２月の気温を想像しながら、「やまなし」の記述の変化に着目している様子が見られた。また、時間の変化にも着目しており、かにの会話の内容から、弟のかにが成長していると解釈し、「だんだん(かにたちは)知ることができた」という記述から、かにたちの知識の発達が見られることも解釈している様子が見られた。

４．考察

4-1.　自己決定理論を手掛かりにした授業の工夫に関する考察

4-1-1. 内発的動機づけ変動得点に影響したと示唆される授業の工夫に関する考察

重回帰分析を行った結果、「やまなし MAP を使って振り返りができたこと」「自分の好きなコースを選んで学習を進めているときに、今までの学習の成果（やまなし MAP やワークシート）がそばにあったこと」「やまなし MAP を使って、学習の見通しが持てたこと」という３つの工夫が、他の工夫と比較したところ、内発的動機づけに影響しやすいと示唆された。

「やまなし MAP を使って振り返りができたこと」の示唆に関しては、自分の学びを振り返る行為により、自身の学びが可視化され、より自身の中での熟達を実感する手助けとしての有能感支援の効果があったと考えられる。よって、児童の有能感や内発的動機づけを高めるために、振り返りの時間を取ることをはじめとして、全員が内容を書くことができるような授業や、書く際の支援などを行うことが有効であると考えられる。

「自分の好きなコースを選んで学習を進めているときに、今までの学習の成果（やまなし MAP やワークシート）がそばにあったこと」の示唆に関しては、コース別学習をする際に、自身で学びを進めていくにあたっての手立てが書かれているものや、自身の学びの実績がそばにあることによって、どのように自身が学んでいくべきかを見失いづらいことに加え、自身のこれまでの学びの熟達を実感する手助けとしての有能感支援の効果があったと考えられる。よって、児童の有能感や内発的動機づけを高める

ために、児童が今まで学んできた成果物を活かせるような授業展開にすること、及び学んできた内容を活かす声掛けなどの支援を行うことが有効であると考えられる。

「やまなし MAP を使って、学習の見通しが持てたこと」の示唆に関しては、１次から４次までと全体の学習の見通しを持った後に、２次用のやまなし MAP、３次用のやまなし MAP をそれぞれの次の始めの時間に配付し、学習の見通しを紙面で可視化することで、何をするかを見失いづらいことやするべきことが分かることによる、学習活動に対してのできる感覚の手助けとしての有能感支援の効果があったと考えられる。よって、児童の有能感や内発的動機づけを高めるために、学習の見通しやめあてを作成し、それを紙面などで可視化することで、どの段階でも、これまでの学びやこれからの学びを明確化することが重要であると考えられる。

4-1-2. 動機づけ全体に影響したと示唆される授業の工夫に関する考察

重回帰分析では特定の動機づけへの影響は示唆されなかったものの、授業の工夫アンケートにおいて高得点であった工夫は、動機づけ全体を支える要素として機能していた可能性がある。

「自分の好きなコースを選んで学習を進めたこと」に関しては、「自分が主体的に行動し、自分で決定・統制したい欲求」である自律性の欲求を、好きなコースを選ぶという点で満たしたことによる、自律性支援の効果があったと考えられる。よって、児童の自律性や動機づけを高めるために、児童自身が選択できる学習活動を設計することが重要であると考えられる。

「自分の好きなコースを選ぶために、それぞれのコースを知る時間があったこと」に関しては、コース別学習の際に、学び方を確認しながら「やまなし」や「イーハトーヴの夢」を確認するための活動であった。学び方を知り、学習の成果を作り上げながらコース別学習で読んでいく「やまなし」などに対して、児童のスムーズなコース別学習への導入を促し「できる」感覚を得やすくする、有能感支援の効果があったと考えられる。よって、上記の自由に選択する機会を提供するにあたって、児童が学び方を確認できる方法を提供することや、スムーズな導入に向けての支援を図り、児童に「できる」感覚を持ってもらうことが重要であると考えられる。

「それぞれのコースを知る時間のときに、隣の人や近くの人と交流できたこと」「それぞれのコースを知る時間のときに 、全体でみんなの考えを確認できたこと」「自分なりにスライドをまとめているときに、近くの人や、同じコースの人と交流できたこと」に関しては、「他者や集団との関係性を築き、つながりを感じたい欲求」である関係性の欲求を、授業内で児童間や児童－授業者間との交流を積極的に図ることによって満たしたことによる、関係性支援の効果があったと考えられる。加えて、近くの児童と意見交流をすることによって、自身の意見と同じものを発見することや、意見がブラッシュアップされること、他の児童の意見を自分の意見として持てることで「できる」感覚への手助けとなる、有能感支援の効果があったと考えられる。よって、交流の場の積極的な設定が重要であると考えられる。

4-2.　国語科への示唆

国語科における研究例として、児童の資質や能力を如何に育むかを考えた研究や、主体的に学習に取り組む力を如何に育むかなどの非認知能力を育むことを考えた研究、作品や学習物などの価値を児童や生徒に如何に伝えるかといった実践研究は多くの関心を惹いていると執筆者は捉えている。しかし、本実践は、指導要領や教科書の指導事項に準拠しながら、児童の学習意欲や主体性を高める授業の工夫を実践するという観点からアプローチを行っている。そのため、国語の資質・能力や非認知能力の育成そのものに加え、児童が意欲をもって学習に向かうことを支える授業の在り方に着目している。児童の学習意欲を高める支援を通して国語科の学習を捉え直している点に、本研究の意義があると考えられる。

4-3. 本研究の限界と課題

本研究は物語文教材、特に「やまなし」という文学性の高い物語におけるものであるため、他の物語文や説明文、論説文読解の授業、短歌、俳句、漢字学習といった他の学習活動に転用可能か不確実であ

る。よって、今後の調査を行っていく必要があると考えられる。

今回行った重回帰分析は研究母数が多くないこと、加えて有意水準を 10%として扱っていることからあくまで可能性の示唆までにとどまっている。研究母数を増やしての研究や、これから先の研究にて明らかにしていく必要があると考えられる。

本研究では、自己決定理論に基づく複数の授業の工夫を同時に実施しているため、個々の工夫が児童の動機づけに与えた影響を厳密に切り分けることには限界がある。今後は、特定の支援に焦点を当てた実践を行い、影響をより詳細に検討する必要がある。

動機づけの変容は、本来長期的な学習経験の中で形成されるものであり、本研究のような短期間の実践によって見られた変化が持続的なものであるかについては明らかではない。今後は、単元を超えた継続的な実践や縦断的な調査を通して検討していく必要がある。

５．結論

本研究は、自己決定理論を手掛かりとして、「自律性支援」「有能感支援」「関係性支援」の視点から、児童の学習意欲を高める授業づくりの工夫に着目し、国語科「やまなし」の授業実践を行った。
その結果、学習の見通しをもたせる工夫、学びを自由に選択できる場の設定、児童同士の交流を意図的に取り入れることなどが、児童の動機づけ向上に関係する授業の工夫として示唆され、本研究の目的である授業の工夫の提案を行うことができた。

６．引用・参考文献

中央教育審議会(2021)『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性をひき出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）』．文部科学省．2021 年 1 月 26 日．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm.（閲覧 2025 年 12 月 30 日）

中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」．文部科学省．2016 年 12 月 21 日．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm.（閲覧 2025 年 12 月 30 日）

岡田涼「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．2022.61.p.151-171

文部科学省国立教育政策研究所(2025)「文部科学省国立教育政策研究所「令和 7 年度　全国学力・学習状況調査　調査結果資料【全国版／小学校】」．2025 年 7 月 31 日．https://www.nier.go.jp/25chousakekkahoukoku/factsheet/primary.html.（閲覧 2025 年 12 月 29 日)

文部科学省国立教育政策研究所(2023)「小学校学習指導要領実施状況調査　児童質問紙集計結果」．2023 年．https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_r04/ ．(閲覧 2025 年 12 月 29 日)

Richard M. Ryan and Edward L. Deci 「Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation,Social Development, and Well-Being」 p.68-78 Copyright 2000 by the American Psychological Association

自己調整学習研究会監修，岡田諒、中谷素之、伊藤崇達、塚野州一編者(2016)『自ら学び考える子どもを育てる教育の方法と技術』．北大路書房

安藤史高・布施光代・小平英二．「授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響－自己決定理論に基づいて－」．教育心理学研究．2008.56.p.160-170

茅野政徳・櫛谷孝徳(2024)『小学校国語　読みのスイッチでつなぐ教材研究と授業づくり　物語文編』．東洋館出版社

外国語科と国語科の CLIL アプローチにおける児童の認知的エンゲージメントへ及ぼす効果

－言語活動を通した課題解決力の向上を目指して－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　三井　彩芽

1. 研究背景

2023 年に実施された全国学力・学習状況調査においては、およそ 7 割の児童が「英語の学習が好きだ」と回答しており、小学校外国語科における学習に対する肯定的な態度が広く見られることが示されている。一方で、児童が実際にどの程度英語を理解し、また英語を用いて考えながら学習に取り組んでいるのかといった学力面との関連については、必ずしも十分に明らかにされているとは言い難い。

このことから、外国語学習に対する好意的な感情と言語理解や思考を伴う学習との間には、一定の乖離が存在する可能性がある。「好き」「楽しい」といった感情は学習への参加を促す一方で、それのみでは深い学びにつながらない場合もある。また、肯定的な感情が課題に粘り強く取り組む態度を支える側面も考えられる。

以上の点を踏まえると、外国語学習においては、学習に対する感情的側面と英語を用いた理解や思考を伴う学びとの関係について検討する必要があると考えられる。

1-1. 学習指導要領より

平成 29 年度告示の小学校学習指導要領「外国語活動・外国語編」では、外国語によるコミュニケーションに必要な資質・能力の育成が重視されている。これは、英語の知識や表現の習得そのものを目的とするのではなく、英語を用いて相手と関わり合いながら、自分の考えや気持ちを伝え合う力の育成を行うことを目指していると示している。

児童がこうしたコミュニケーションの資質・能力を身に付けていくためには、単なる知識の定着にとどまらず、実際に英語を使用して考えや気持ちを伝え合う言語活動を通した学習が重要となる。ここでいう言語活動とは、「実際に英語を使用して、互いの考えや気持ちを伝え合う活動」（文科省，2017）を指しており、外国語の授業で行われるすべての活動が言語活動に当てはまるわけではない。

言語活動においては、英語を通して情報を整理し、自分の考えをまとめたり表現したりする過程が重視される。その過程では、「思考力・判断力・表現力」と、これまでに学習してきた語彙や表現といった「知識及び技能」が相互に関連して働く。したがって、小学校外国語科の授業では、児童が英語を使う必然性を感じながら、思考を伴って取り組む言語活動を意図的に設定することが求められる。

1-2. エンゲージメントとは

外国語科の授業においては、活動への参加の様子や発話の有無といった行動面については比較的把握しやすい。一方で、児童がどのように考えながら英語を使用しているのか、すなわち学習の質に関わる部分については捉えにくいという課題がある。授業中に楽しそうに活動へ参加しているように見えても、その内側でどの程度思考が伴っているのかは、表面的な観察だけでは判断しにくいのが現状である。

このような課題を踏まえ、本研究では、学習への関わりを多面的に捉える視点として「エンゲージメント」という概念（鹿毛，2013）に着目した。エンゲージメントは、学習への関わりを三つの側面から捉える考え方である。第一に、課題に対して粘り強く取り組む姿を示す「行動的エンゲージメント」、第二に、興味や楽しさといった肯定的な感情を伴って学習に参加する姿を示す

「感情的エンゲージメント」、第三に、物事を深く理解しようとし、自律的に問題解決の過程に取り組む姿を示す「認知的エンゲージメント」が挙げられる。

大槻・鈴木（2025）は、児童のエンゲージメントに着目することで、単なる学習への参加状況にとどまらず、思考の深まりを含めた学習の質を捉えることができると指摘している。これを踏まえると、英語を用いて情報を整理し、自分の考えを再構成した上で表現するような言語活動は、児童の認知的エンゲージメントを促進する可能性があると考えられる。

1-3. CLIL について

CLIL は、「内容（Content）」「言語（Communication）」「思考（Cognition）」「協学（Community）」の四つの柱から構成されるアプローチ（二五, 2014）である。これは、内容理解そのものを主たる目的とするのではなく、外国語を用いた学習過程の中で、児童が思考を働かせ、言語を使いながら学びに関わることを重視する考え方である。そのため、英語は内容を理解するための単なる手段ではなく、考えを整理したり、他者と伝え合ったりする過程を支える役割を担う。

二五（2014）は、CLIL アプローチを取り入れることで、児童の外国語活動に対する興味・関心を高め、言語の習得と内容の理解の両方に結び付くと述べている。また、大槻・鈴木（2025）は、児童の生活経験やこれまでの学びとのつながりを生かすことが可能な「内容」を設定することや、様々な段階のある「思考」の視点を取り入れることが、児童の学習への関与を高める上で有効であると指摘している。

このように、CLIL の四つの柱を意識した授業づくりは、内容理解を深めること自体を目的とするのではなく、英語を用いて考え、表現し、他者と関わる学習過程を重視する点に特徴がある。この点は、外国語科において児童の認知的エンゲージメントを高める授業を構想する上で、重要な視点である。

1-4. 国語をテーマとした CLIL

CLIL とは、教科の内容について思考しながら、外国語を用いて課題を解決する学習活動である。平成 29 年告示の小学校学習指導要領「外国語活動・外国語編」の目標においては、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成すること」が示されている。また、同じく平成 29 年告示の小学校学習指導要領「国語編」の目標では、「言葉によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し、適切に表現する資質・能力を育成すること」が掲げられている。両教科の学習指導要領に共通しているのは、「言語活動」を通して思考を深め、他者と関わりながら理解や表現を高めていく力を重視している点である。

これらの点を外国語科の学習に生かし、国語科での学習を通して形成された考えや内容理解を土台とすることで、外国語科において「何を言うか」を新たに考える負担を軽減し、「どのように英語で伝えるか」という表現面に意識を向けることが可能になると考えられる。これは、言語を思考の道具として用いる学習であり、外国語科における児童の認知的エンゲージメントを高めることに繋がる。

そこで本研究では、国語科をテーマとした CLIL を授業で取り入れることにする。

2. 研究目的

先行研究から、外国語科においては、学習への参加状況だけでなく、思考の深まりを含めた認知的エンゲージメントに着目することの重要性が示されている。また、CLIL アプローチを取り入れることで、児童の興味・関心を高めつつ、英語を用いて考える必然性のある言語活動を構成できる可能性が指摘されている。一方で、CLIL を外国語科の授業においてどのように位置付け、認知的エンゲージメントを高めるかについては、十分に明らかにされていない。そこで、本研究では、児童の認知的なエンゲージメントを引き出

すためには、どのようなCLILを取り入れた言語活動と支援が有効であるかということと、CLILアプローチを取り入れた言語活動は、児童の認知的エンゲージメントをどのように高めるかについて明らかにすること、の２点を研究課題とする。

3. 研究方法

(1)対象者

山梨県内の公立小学校5年生48名

(2)実践期間と調査時期

2025年10月30日～12月18日

（うちCLIL 実践授業は全1時間を2クラス）

(3)調査内容

①外国語と国語に関するアンケート（事前・事後アンケート）

事前・事後アンケートはいずれも大槻・鈴木（2025）の研究を踏まえてGoogleフォームで作成した。事前アンケートでは四件法による質問項目のみを設定し、事後アンケートでは、四件法に加えて自由記述式の質問項目を設け、外国語科および国語科に関する児童の意識や学習の様子を把握した。

事前アンケートでは、外国語科および国語科の学習に対する意識や、授業におけるつまずき、興味・関心の実態を把握することを目的とした。これにより、教科ごとの課題を明確にし、児童の学習ニーズに基づいた言語活動の構想に繋げた。一方、事後アンケートでは、研究授業における言語活動を通して、児童が内容を理解し、考えながら英語を使用しようとする学習への関与、すなわち認知的エンゲージメントの変化を把握することを目的とした。なお、本研究では、児童の課題解決力の向上について検討することを目的とするため、アンケートの質問項目を6項目に絞ることにした。（表1）

分析にあたっては、選択式項目については単純集計を行い、事前・事後の結果を比較することで、児童の意識や学習への関与の変化を検討した。自由記述欄においては、テキストマイニング（AIテキストマイニング）を用いて分析した。

表1.　アンケート調査質問項目

①	外国語の授業は好きですか。
②	自分が言いたいことを英語でどれぐらい伝えられていますか？
③	本日の外国語の授業は楽しかったですか？
④	書く量や使用する疑問形を自分で選択することができましたか？
⑤	「だれに向けて伝えるか（作者）」を意識して、英語を書くことができましたか？
⑥	今回の授業を受けて、頑張ったことやできるようになったことを教えてください。（記述）

②CLILアプローチを取り入れた授業実践

事前アンケートの結果から、児童は「自分の好きなものや趣味を英語で伝えたい」「読んだ物語の続きを自分で考えてみたい」など、思考を伴う言語活動への関心が高いことが明らかになった。そこで、国語科の教材である『お手紙』を用いた授業実践を構想し、同一内容で全1時間分の授業を2クラスにおいて実施した。（図1）

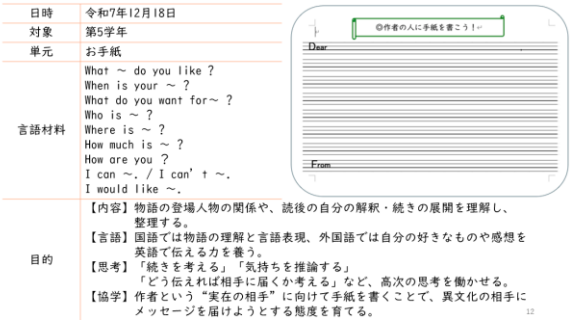


図1.　全1時間の授業内容

外国人の作者という具体的な相手に向けて英語で手紙を書くという言語活動を設定した。本実践において書く活動を設定した理由は、書くことによって、児童の思考や表現の選択過程を可視化することが可能になる点にある。書かれた成果物を通して、教師は、児童がどのような意図をもって言語材料を選択し、表現を構成しているのかを把握することができる。また、書く活動は、児童にとっても、自身の表現を一度立ち止

まって見直し、必要に応じて修正する機会を保障するものである。すなわち、即時的に進行する話す活動とは異なり、書く活動は、児童が内容や表現の妥当性について熟考する時間を確保し、思考を伴った言語使用を促す役割を果たすと考えられる。

児童の課題解決の過程を支えるため、図１に示した言語材料を黒板に掲示し、表現の手がかりとして活用できるようにした。また、児童が書く量については一律に定めるのではなく、児童自身が選択できるよう配慮した。さらに、見本の掲示については活動前に提示するのではなく、児童が一度自分なりに考え、書いた後に提示することで、主体的に表現を工夫しようとする姿勢を引き出す手立てとした。

4. 結果及び考察

4-1. 児童アンケートより

①外国語の授業は好きですか？（事前・事後）

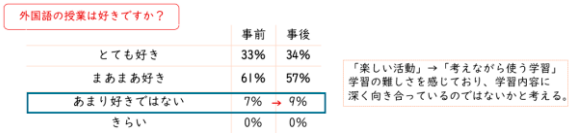


図 2.　外国語の授業が好きかどうか

外国語科に対する意識調査では、「とても好き」「まあまあ好き」と回答した児童の割合に大きな変化は見られなかった一方で、「あまり好きではない」と回答した児童が 2%増加した。この結果は、学習意欲の低下というよりも、思考を伴う言語活動に取り組む中で、学習の難しさや自分の理解状況を客観的に捉えるようになった児童が一定数存在したことによるものと考えられる。本実践を通して、児童が英語を表面的に楽しむ段階から、考えながら使う段階へと学習を深めていった様子がうかがえ、認知的エンゲージメントが喚起された一側面を示す結果であると捉えられる。

②自分が言いたいことを英語でどれぐらい伝えられていますか？（事前・事後）



図 3.　英語でどれぐらい伝えられるか

「自分が言いたいことを英語でどれくらい伝えられているか」という設問に対する回答では、授業後に「努力すれば伝えられる」と捉える児童が増加するとともに、「伝えられない」と回答した児童も 3%減少した。この結果は、英語表現の可否を単に能力の有無として捉えるのではなく、児童が既習の語句を活用しながら伝えようとする見通しや方略をもつようになったことを示していると考えられる。

本実践では、何を伝えたいかを明確にし、既習の語句や表現を組み合わせながら文章を構成する活動を重視した。その結果、児童は自分の考えがどの程度英語で表現できているかを振り返りつつも、「工夫すれば伝えられる」という意識をもつようになった可能性がある。一方で、「伝えられない」と感じる児童が減少したことは、表現の手がかりが一定程度保障され、挑戦しやすい学習環境が整えられていたことの成果であると捉えられる。

このように、児童が自分の表現を振り返りながら、伝えるための方略を意識して学習に向き合っている点で、本実践は認知的エンゲージメントを高めることに寄与した一側面を示していると考えられる。

③本日の外国語の授業は楽しかったですか？（事後）

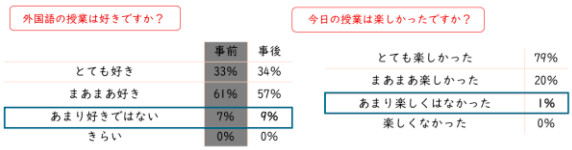


図 4.　外国語の授業が楽しかったかどうか

事前アンケートにおける「外国語の授業は好

きですか」という設問は、児童がこれまでに積み重ねてきた外国語学習全体に対する比較的安定した態度や好意度を反映するものである。

一方、事後アンケートの「今日の授業は楽しかったですか」という設問は、特定の一授業における学習経験に対する即時的な評価を問うものである。両設問を比較すると、事前には外国語の授業に対して必ずしも高い好意度を示していなかった児童が一定数存在していたにもかかわらず、授業後には肯定的な評価が大多数を占めていた。

この結果は、外国語学習に対する一般的な好意度と、個々の授業に対する評価とが必ずしも一致しないことを示している。すなわち、事前の好き嫌いといった態度にかかわらず、授業内の活動への参加が成立し、思考を伴う学習活動を経験することで、その授業自体が肯定的に受け止められる可能性があることが示唆された。

以上のことから、授業評価には学習者の感情的側面のみならず、課題への認知的関与を通して学習の目的を達成できたという実感が影響している可能性があると考えられる。

④書く量や使用する疑問形を自分で選択することができましたか？（事後）



図 5.　自分で書く量や疑問形を選択できたか

事後アンケートでは、「書く量や使用する疑問形を自分で選択することができましたか」という設問を設定した。本設問は、児童が課題に対して受動的に取り組んだか否かではなく、自ら学習内容を調整・選択しながら活動に関与したかどうかを把握することを目的としたものである。

この設問に対する回答からは、多くの児童が、書く量や用いる疑問形について自分で判断しながら学習に取り組んでいたことがうかがえる。すなわち、児童は一律に与えられた課題をこなすのではなく、自身の理解度や表現したい内容に応じて、学習の進め方を選択していたと考えられる。

このような学習行動は、課題に対して自ら考え、工夫し、学習を調整しようとする姿勢を反映するものであり、認知的エンゲージメントの表出と捉えることができると考える。特に、英語を書く活動において、使用する表現や分量を自己決定できる場面を設定したことが、児童の主体的な思考や判断を促した可能性が示唆される。

以上のことから、本実践は、単に英語表現の確認にとどまらず、児童が自らの学習過程を意識しながら課題に取り組む機会を保障するものであったと考えられる。

⑤「だれに向けて伝えるか（作者）」を意識して、英語を書くことができましたか？（事後）

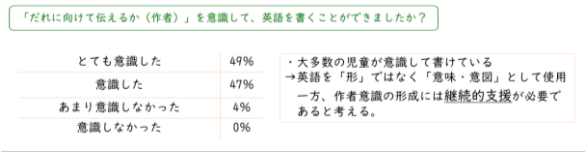


図 6.　作者を意識して書けたかどうか

また、事後アンケートでは、「だれに向けて伝えるか（作者）を意識して、英語を書くことができましたか」という設問も設定した。本設問は、児童が英語表現を形式的に書くことにとどまらず、読み手を想定しながら内容や表現を構成していたかを把握することを目的としている。

回答結果からは、多くの児童が、誰に向けて書くのかを意識しながら英語表現に取り組んでいたことがうかがえた。これは、児童が自己完結的に文章を書くのではなく、伝え手と受け手の関係を踏まえて内容や表現を選択していたことを示しており、課題に意味付けを行いながら学習を進める姿として、認知的エンゲージメントの深化と位置付けることができる。

一方で、「あまり意識しなかった」と回答した児童も一定数見られた。この回答は、学習の不足を直接的に示すものではなく、文の構成や語の綴り、疑問文の形式など、言語形式への処理に多

くの認知的資源を割いていた可能性を示唆している。外国語学習初期段階の児童にとって、形式面への注意と読み手を意識した高次の視点を同時に成立させることには難しさがあると考えられる。

また、「あまり意識しなかった」という自己評価は、児童が自身の学習過程を振り返り、意識が十分に向かなかった点を自覚している表れとも捉えられる。以上のことから、本実践は、英語を書く活動において他者を意識した表現を促し、児童の認知的エンゲージメントを高める可能性を有する一方、今後は形式面の支援と作者意識を段階的に結び付ける指導の工夫が求められるといえる。

⑥今回の授業を受けて、頑張ったことやできるようになったことを教えてください。（事後）

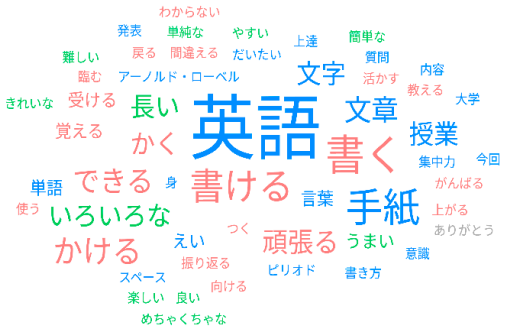


図 7.　自由記述による児童の授業感想

さらに、「今回の授業を受けて、頑張ったことやできるようになったことを自由に書いてください」という自由記述において、テキストマイニングを用いて分析した（図 7）。出現頻度が高いものとして、「英語」「書ける」「書く」「文章」などが挙げられる。「英語」という語が最も大きく表れていることは、本授業が児童にとって、単なる活動としてではなく、「英語を使って表現する学習」として強く認識されていたことを示している。これは、英語を書くこと自体が目的化するのではなく、英語を通して何をどのように伝えるかを考える学習として位置付いていたことの表れである。また、「書く」「文章」「手紙」といった語が多く見られる点から、児童が「だれに向けて書くのか」を意識しながら英語表現に取り組んでいたことがうかがえる。本実践では読み手を明確に設定した上で英語を書く活動を行ったため、児童は伝えたい相手を想定しながら内容や表現を選択する必要が生じ、英語を書く行為が「伝えるための手段」として捉えられるようになったと考えられる。

以上のことから、本実践において「だれに向けて書くか」という視点を明確にし、言語材料を児童自身に選択させたことは、英語を書く活動に目的意識をもたせ、思考を伴う言語活動として位置付ける上で有効であったといえる。

4-2. 児童の成果物より

本授業では、When や What を用いた疑問文を選択する児童が多く見られた。これらの疑問詞は、これまでの学習において使用する機会が多く、児童にとって既習度が高い疑問詞であった。そのため、児童はこれらを比較的使いやすい表現として捉え、自己の経験や関心と結び付けながら質問を構成することが可能であったと考えられる。また、When や What は出来事や行動、状況といった具体的な内容を尋ねる表現であり、物語内容に基づいた質問においても、登場人物の行動や場面を手がかりに問いを立てやすい特徴をもっていた。

さらに、授業内で疑問詞と質問内容との対応関係を明示した指導を手がかりとして、児童は提示された表現をそのまま用いるのではなく、問いの内容に応じて疑問詞を選択していた様子が見られた。このことから、When や What が多く用いられた背景には、既習度の高さによる使いやすさに加え、指導による支援を活用しながら意味内容に即した言語材料を選択しようとする児童の姿があったと考えられる。

一方で、Who を用いた質問については、問いの対象となる人物や視点を意識する必要があり、児童にとっては難易度が高かった可能性がある。実際に、Who を使用した児童は少数にとどまり、疑問文の形式も十分に成立していない例が見られた。このことから、本実践において児童は、「だ

れに向けて問うのか」という問いの向き先までは十分に意識できておらず、主に出来事や行動といった内容面を手がかりに疑問を構成していた段階にあったことが示唆される。

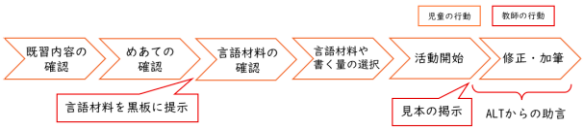


図 8.　授業の流れ

教師による疑問詞の選択を支える支援は、児童の思考を促進する足場掛けとして有効に機能していたと考えられる。質問内容と疑問詞との対応関係を明確に示したことで、児童は既存の表現をそのまま模倣するのではなく、「何を尋ねたいのか」という内容面に立ち返りながら、適切な言語材料を選択できた児童が多くいた。このことから、疑問文の作成過程において、英語表現を意味の側面から捉え、判断する認知的活動が生起していた可能性が示唆される。すなわち、本実践では、表層的な形式操作にとどまらず、意味理解を伴った言語使用が促されており、児童の認知的エンゲージメントが高まっていた一因であると考えられる。

また、課題解決の過程を支えるために、使用する言語材料や記述量を児童が選択できるようにした点（図 8）は、学習への主体的な関与を支える要因であったと考えられる。加えて、教師が提示した見本を活動後（図 8）に提示することで、正解例としてではなく、疑問の整理、表現の選択、文章化に至る思考の過程を可視化する役割を果たしていた。このような支援により、児童は自らの表現と見本を比較・照合しながら、課題解決の見通しをもって学習に取り組むことが可能となったと推察される。

さらに、ALT を学習のパートナーとして活用し、児童が作成した英文について意味の伝わりやすさや表現の自然さの観点から助言を受ける場を設けた（図 8）ことは、児童の表現を見直す契機となっていた。児童は助言を受けて表現を修正する過程を通して、自身の考えをより適切に伝えるための工夫を重ねており、この往還的な学びが課題解決に向けた思考の深化につながったと考えられる。

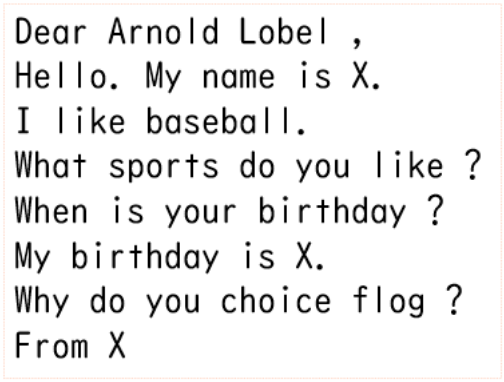

Dear Arnold Lobel ,
Hello. My name is X.
I like baseball.
What sports do you like ?
When is your birthday ?
My birthday is X.
Why do you choice flog ?
From X

図 9.　ある児童の成果物

相手に自己紹介をしながら、質問と自分の情報の両方を伝える構成になっている児童の成果物および言語使用（図 8）に着目すると、*When is your birthday?* に対して *My birthday is X.* と応答するやり取りに見られるように、児童は疑問詞を選択しながら、自身の関心に基づいて質問内容を構成していた。このことは、提示された言語材料を機械的に用いるのではなく、「何を知りたいのか」という意図を明確にした上で既習表現を選択していたことを示している。

さらに、*Why do you choice frog?*（原文のママ）という疑問文の使用からは、疑問文を形式的に用いる段階を超え、相手の考えや理由を引き出そうとする意図が読み取れる。加えて、本実践時点では *why* は未習事項であったことを踏まえると、当該児童は既習の表現にとどまらず、自身の目的に応じて言語を選択・使用しようとしていたと考えられる。これは、英語を単なる練習対象としてではなく、相手との意味あるやり取りを成立させるための手段として捉えていたことの表れである。

以上の事例から、当該児童は、指導によって提示された疑問詞や表現を手がかりにしながらも、内容や目的に応じて言語材料を選択し、英語表現を調整していたことが明らかとなった。このことは、本実践が、児童の思考と結び付いた言語

使用を促し、英語を用いた認知的に意味のある表現活動へとつながっていたことを示唆している。

5. まとめ

本実践において、外国語の授業に対する好意度には大きな変化は認められなかったものの、事後アンケートおよび児童の成果物の分析から、英語使用に対する単なる自信の高まりにとどまらない学習の深化が確認された。すなわち、児童が内容や目的を踏まえながら言語を用いようとする姿が見られ、思考を伴った言語使用への関与、すなわち認知的エンゲージメントの高まりを示す結果となった。

特に、成果物においては、読み手を意識し、物語内容の理解に基づいて疑問詞や表現を選択・組み合わせる様相が確認された。これらの表現は、形式的な言語練習の成果ではなく、「何を伝えるか」「何を問うか」といった意味的判断を伴うものであり、児童が英語を思考の整理や他者理解のための手段として用いていたことを示している。

以上のことから、本実践は、英語を技能習得の対象として扱うのではなく、思考を媒介する道具として位置付ける学習経験を児童に保障していたと考えられる。この点において、本実践は、外国語科において思考を伴う言語活動が成立し得ることを実践的に明らかにした。

6. 課題

本研究では、授業内における児童の認知的エンゲージメントの高まりを捉えることができた。しかし、このような学習への関与が、その後の継続的な学習態度や実際の言語使用にどのように結び付いていくのかについては、十分に検証するには至っていない。今後は、単元を越えた複数の授業実践や長期的な追跡を通して、認知的エンゲージメントの変容およびその持続性を検討していく必要がある。

また、本研究は小学校高学年の児童を対象として外国語科の授業として実施したものであるため、本実践で確認された効果が、外国語活動を行う中学年段階の児童においても同様に見られるかについては検討の余地がある。今後は、外国語活動（中学年）と外国語科（高学年）との接続を視野に入れた実践を行い、発達段階や学習経験の違いが認知的エンゲージメントや言語使用に及ぼす影響を明らかにしていくことが課題である。

7. 参考・引用文献

梅本貴豊、伊藤崇達、田中健史朗（2016）「調整方略、感情的および行動的エンゲージメント、学業成果の関連」『心理学研究』87, 334-342.

大槻眞子・鈴木渉（2025）「児童のエンゲージメントの向上を目指した外国語科の授業実践ーCLIL アプローチの可能性ー」『東北英語教育学会研究紀要』45, 139-150.

鹿毛雅治（2013）『学習意欲の理論ー動機づけの教育心理学ー』金子書房

二五義博（2014）「CLIL を応用した二刀流英語指導法の可能性ー小学校高学年児童に社会科内容を取り入れた指導を通してー」『小学校英語教育学会誌』14, 66-81.

外山美樹（2018）「課題遂行におけるエンゲージメントがパフォーマンスに及ぼす影響ーエンゲージメント尺度を作成してー」『筑波大学心理学研究』56, 13-20.

溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイスの転換』東信堂

文部科学省　国立教育政策研究所（2021）令和 3 年度　全国学力・学習状況調査の結果（概要）

文部科学省　国立教育政策研究所（2023）令和 5 年度　全国学力・学習状況調査の結果（概要）

文部科学省（2017）小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）外国語活動・外国語編

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）国語編

文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成 29 年度告示）総則編

小学校音楽科における対話的な鑑賞活動

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　吉原　若菜

1. 研究の背景

小学校音楽科の指導では、音楽を聞いてそのよさや楽しさを感じ取る鑑賞が、重要な内容として位置づけられている。しかし、音楽の表現と比べても、鑑賞は児童にとって決して簡単ではない。私自身、自分が音楽の授業を受けている側だったときに、鑑賞の授業の際にどのような意見を持てばいいのか分からず苦手意識を持っていた。

また、中央教育審議会答申「令和の「日本型学校教育」の構築をめざして」(2021)を受け、現在、「主体的・対話的で深い学び」の視点をもった授業づくりが求められている。「主体的・対話的で深い学び」の視点をもった小学校音楽科の授業を鑑賞の分野において考えると、児童が音楽をただ体験するだけでなく、自分の感じ方や考え方を表現し、他者との対話を通じて鑑賞することで、音楽への理解を深めていくことが重要ではないかと考える。小学校学習指導要領（2017）には、音楽科の指導計画の作成と内容の取り扱いとして、児童の主体的・対話的で深い学びを実現する際に、他者と協働することが示されている。

> 題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、音楽的な見方・考え方を働かせ、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさなどを見いだしたりするなど、思考、判断し、表現する一連の過程を大切にした学習の充実を図ること。

さらに、小学校学習指導要領解説音楽編（2017）では、鑑賞の活動について、言葉などで伝え合う活動が大切にされている。

> 鑑賞の活動の中で、低学年で味わった楽しさを基盤にしながら、音楽から感じ取ったことを、言葉や体の動きで表して伝え合うなどの活動を効果的に取り入れて、曲や演奏のよさなどを見いだしながら、音楽を全体にわたって味わって聴く楽しさを感じ取れるように指導することが大切である。

児童の主体的・対話的で深い学びの実現のためには、音楽的な見方・考え方を働かせ、他者と協働することや、伝え合う活動によって曲や演奏のよさなどを見いだすことが、重要であると考えられている。

2. 研究の目的

本研究は、小学校音楽科の鑑賞において主体的・対話的な学びを実現する活動のあり方を探ることを目的とする。この活動のなかで、児童が他者との対話を通して新たな視野を得ることで、音楽をより味わって聴こうとする姿や、児童の学びの深まりを目指す。そのために、授業実践の中で、児童が主体的に鑑賞活動に参加したり、より味わって聴いたりできるように工夫を行う。授業終了後、こうした工夫の効果を分析していく。

3. 先行研究

児童が他者との対話を通して新たな視野を得ることで、音楽をより味わって聴こうとする姿や、児童の学びの深まりを目指すために、本研究では美術における対話的鑑賞 Visual Thinking Strategies(VTS)を参照する。VTS は、アメリカに

おいて F. ヤノウィンらにより開発された鑑賞の方法である。美術館における鑑賞プログラムの一つとして提起されたものであるが、近年は学校教育の現場においても、美術教育における鑑賞教育の方法として注目を集めている。VTS では、他者との対話を通した鑑賞の中で、鑑賞者は作品に対する多様な見方を獲得すると同時に、個人では気づくことのできなかった新たな作品に対する意味を見出すことが可能になるとされている。ファシリテーターと呼ばれる進行役がする質問は「1. この作品の中で、どんな出来事がおこっていますか？」「2. 作品のどこからそう思いましたか？」「3. もっと発見はありますか？」の 3 つに限定されている。他にファシリテーターは、鑑賞者の発言の箇所を指で指し示す「ポインティング」、発言に対し言い換えをする「パラフレーズ」、それぞれの意見を結びつけていく「リンク」といった手法を使いながら、作品の鑑賞を進めていく。

音楽の鑑賞における対話型鑑賞の事例としては松田・藤田（2022）による中学校音楽の授業考察がある。導入部分で知識を先行して教えるのではなく自由な視点から鑑賞し、生徒がグループでそれぞれの知覚・感受や、「なぜそう思ったか」を伝え合う活動が行われている。

4. 研究の方法

本研究では、山梨県内の公立小学校第 3 学年の児童を対象として、授業を実践した。

授業実践を行う前の期間では、授業観察などを通して、児童の音楽との関わり方や、他教科でも対話的活動がどのように取り入れられているのか、先生と児童の関わり方や先生からの声掛けの仕方、普段の児童の学習に取り組む態度といった観点で実態の把握に努めた。対象学級は、積極的に発言しようとする児童が多くいて、他の児童の発言に反応して話したりすることも多く、発言力があることが観察からわかった。音楽科の授業は週に 2 時間あり、普段の授業の進め方としては、歌唱やリコーダーの活動に時間を区切って次々と取り組ませていた。また、少なくとも第 3 学年になってからは、授業として時間をかけて鑑賞に取り組んだことはないとのことだった。

授業実践では鑑賞の授業として、2 つの曲を比較しながら自分なりに音楽を捉える。そして、グループでの意見交換や全体での共有など、児童が発言する機会を多く設けるなど、児童が主体的に鑑賞活動に参加したり、より味わって聴いたりできるように工夫を行う。

授業終了後は、授業中の児童の発言の文字起こしを行い、対話が見られた場面や、音楽の要素に触れた発言を取り上げて考察する。また、ワークシートの記述から意見が変容している児童を取り上げ、どの場面で意見が変わったのか、分析を行う。これにより、授業の工夫の効果、特に鑑賞における対話の役割を検討する。

5. 授業実践について

5-1. 鑑賞曲の選定と授業の目標

授業数は全 1 時間、令和 7 年 11 月に実施した。対象は、山梨県内公立小学校第 3 学年の 1 クラス 15 名である。

鑑賞曲として「小鳥のために」（作曲者不詳）より《スズメ》《ムクドリ》の 2 曲を取り上げた。この曲は、教育芸術社『小学生の音楽 3』では「リコーダーのひびきに親しもう」という題材の参考曲として収録されているもので、リコーダーで演奏されている。この学級の児童は音楽の授業のなかでリコーダーに取り組んでいる最中であった。また、小鳥をモチーフにしている曲であるため、児童が自分の経験を通じて曲に耳を傾けられる教材になると考えた。児童の意見を引き出し対話的に鑑賞を行うには、児童の日常の体験を踏まえた教材がふさわしいと考え、具体的に想像しながら鑑賞することができる教材として選んだ。観賞用 CD には《スズメ》《ムクドリ》の他に《森ヒバリ》という曲もあったが、比較しながら鑑賞する際に、3 曲の比較は難しいため、この 2 曲に絞った。

授業の目標を、「スズメとムクドリの曲を聴いて曲の中に手がかりを求め、自分なりにどちらがスズメでどちらがムクドリか予想しながら鑑

賞することで、他者との対話により色々な感じ方や音楽の要素に着目して聴くことができる。」と設定した。2 曲を比較し、スズメなのかムクドリなのかを予想しながら授業を進めていくが、あくまでもクイズや答え合わせのように正解を求めるのではなく、よく聴くための教材の工夫として曲の対比を取り入れた。

5-2. 授業内容

授業は次のように構成した。

［1］	鑑賞する曲が何を表しているか予想する
［2］	どんな鳥と鳴き声を知っているか
［3］	スズメとムクドリの鳴き声を聞いて、その特徴を考える
［4-1］	2曲両方を聴く
［4-2］	曲①はどちらか考える
［4-3］	曲②はどちらか考える
［5］	2曲の冒頭を聴き比べる
［6］	曲を部分的に取り上げて鑑賞する

［1］では、教師は事前に何も説明せずに《スズメ》《ムクドリ》の 2 曲を流し、児童は、何を表しているのか予想した。児童は曲を聴いてすぐに鳥を表していることに気づき、リコーダーで演奏されていることに気づいた発言もあった。

［2］では、［1］での鳥を表している曲であるという発言話から児童の経験につなげ、どんな鳥を知っているか、その鳥はどんな鳴き声かを自由に発言させた。

［3］では、鑑賞する曲のタイトルにある「スズメ」「ムクドリ」の写真を見せながら鳴き声の音源を聞き、それぞれの特徴について考えた。曲は鳥の鳴き声をそのまま表したものではないので、スズメとムクドリの写真を見せたり、自分たちの体験を思い出すことによってそれぞれの鳥の印象を感じとれるようにした。児童はスズメについてはよく知っているが、ムクドリは名前を聞いたことはあるがどんな鳥か、どんなふうに鳴くかほとんど誰も知らない様子だった。実際、ムクドリは叫ぶように鳴いたり綺麗に鳴いたりと様々な鳴き方をするため、「ビャービャー」と聞こえる鳴き声の音源を聞かせるだけでなく、図鑑から引用したムクドリの鳴き声「キィーキィー、コロンコロン、ウギャー、コンコンコンコロン、キチ、キチ、キチ」を、センテンスカード（以下 SC）として提示した。

児童は最初に 2 曲を続けて聴いたあと、《スズメ》（以下曲①）を聴いてスズメかムクドリかを予想し、理由も合わせてワークシートに記入した。個人で考えた後は班ごとに予想を共有し、その後クラスでも共有した。次に《ムクドリ》（以下曲②）を聴いてスズメかムクドリかを予想し、ワークシートへ記入後、班ごとに予想を共有し、クラスでも共有できるようにした。

［5］では曲①②それぞれの冒頭を取り上げて聴き比べ、感じたことやなぜそう思うのかをクラス全体で意見を共有した。短い部分を取り上げることで、音の高さや速さの違いに気づくことができるようにした。

［6］では、曲①を聴き、曲想が変化したと感じる部分で児童が挙手をした。変化したと感じる部分(0:19)までを取り上げ再び聴いて、どのように変化しているのか、なぜ変化したと思ったのかを児童に聞いた。また、音楽からスズメやムクドリのどんな様子が感じられるか考えた。(曲②でも同様に変化した部分(0:09)を取り上げて考え、それぞれを全体で意見共有した。

次に、授業内で用いたワークシートを示す。



［2025 年］音楽の鑑賞（11 月 18 日（火）5 時間目（13：40-14：25））吉原若菜

小学校 3 年 1 組　［　］班　　氏名［　　］

（1）1 曲目の予想　（　スズメ　・　ムクドリ　）
どうしてそう思いましたか。

（2）2 曲目の予想　（　スズメ　・　ムクドリ　）
どうしてそう思いましたか。

（3）1 曲目の予想(2 回目)　（　スズメ　・　ムクドリ　）
どうしてそう思いましたか。

（4）2 曲目の予想(2 回目)　（　スズメ　・　ムクドリ　）
どうしてそう思いましたか。

（5）今日の授業の感想

ワークシートの上２つ（1）（2）は［4-2］での曲①の予想を書く欄と、[4-3]での曲②の予想を書く欄である。スズメかムクドリかどちらかを選択し、どうしてそう思ったのか理由を書く欄を設けた。その下２つ（3）（4）は、［5］で２曲の冒頭を比較したり、[6]で曲想の変化を聴き取ったりする活動を経て、自分の予想が変化した場合に書く欄として設けた。(1)（2）と同様に、曲①の予想を書く欄と曲②の予想を書く欄で、スズメかムクドリかどちらかを選択し、どうしてそう思ったのか理由を書く欄を設けた。最後の（5）は授業の最後に感想を書く欄として設けた。

6. 授業の分析と考察

6-1. 発話記録の分析

以下では、実際の授業での発話の記録をもとに、分析を行う。曲①（《スズメ》）を聴いた［4-2］でのやり取りの一部を取り上げる。

T：じゃあ、予想したもの教えてください
C：ムクドリだと思います
T：何を手掛かりに、そう思った？
C6：次から次へと、なんか歌が違くなってる
C9：最後らへんでキチキチキチに似てるように聞こえた
C11：途中でコロンコロンってなった気がした

C4：スズメだと思います
T：何を手掛かりに、そう思った？
C4；声の高さが高いから

曲①は、ムクドリと予想した児童がほとんどだった。「歌が違くなってる」と発言した児童がいて、それをもとにムクドリと思ったと言っているが、ムクドリは色々な鳴き方をするという紹介をしたため、メロディーの印象や曲想が変わっていっていると感じ取ったことをもとに、それがムクドリの鳴き声に近いと判断したようだった。

スズメと予想する児童は少なかったが、音の高さを鳴き声の高さとして聞き取っている児童がいた。

また、「キチキチキチ」や「コロンコロン」と片仮名で表記した発言について、ムクドリは様々な鳴き方をするという話をした際に図鑑に載っているムクドリの鳴き声を取り上げ、SC として提示していたため、ムクドリと予想した児童には、曲のなかにそれを聞き取った者が多かった。自分なりに捉えた鳥の特徴と曲を結びつけて、曲の変化や音の高さに注目することができていた。

次に、曲②（《ムクドリ》）を聴いた［4-3］でのやり取りの一部を取り上げる。

T：じゃあ、予想したもの教えてください
C：スズメだと思います
T：何を手掛かりに、そう思った？
C14：ときどき、チュンチュンって聞こえた気がするから
C6：1 曲目より、声の高さが結構高い
C13：鳴き声の種類が少なかった。ずっと同じような感じ

C9：ムクドリだと思います
T：何を手掛かりに、そう思った？
C9：最初コロンコロンと速く聞こえた

スズメと予想する児童からは、スズメの鳴き声を聞き取っていたり、音の高さや鳴き声の種類が少なく曲がずっと同じ感じで変化が無い、という意見があった。曲想の変化があまりないことを聴き取ることができたと考えられる。[4-2]での曲①とは逆でムクドリと予想する児童は少なかったが、ムクドリと予想した児童のなかには、SC で提示した図鑑の鳴き声を挙げながら、速く聞こえたとして速度に着目している児童がいた。児童はムクドリにはさまざまな鳴き声があるという認識を手がかりにして、曲②は変化が少ないからムクドリではない、あるいは速いからムクドリである等、曲の特徴を捉えようとしていた。

次に、曲①②それぞれの冒頭を取り上げた[5]

でのやり取りを一部取り上げる。

T：2 曲目の方が音が高いって言ってたけど、これみんなどう？分かる？
CC：わかるわかる

C9：速さが違う
C12：テンポがもう、2 曲目の方が速かった
C？：たしかに。1 曲目は遅い

曲②はうるさい、という児童の発言を想定していたが、うるさいというような意見ではなく音が高いという意見が出たため、その発言を取り上げて共有した。また、音の高さやテンポといった音楽の要素を自ら曲のなかに捉えて言葉にしたり、他者の発言によってこうした要素にはっきりと気づく姿が見られた。ただ、児童の発言が「音の高さが違う」「速さが違う」というように、初めから音楽の要素に着目したものだったため、VTS の３つの質問にあるような「どういうところからそう感じたのか」という対話の進め方はできなかった。

次に、曲想が変化したと感じる部分を児童に問いかけた［6］の曲①でのやり取りを一部取り上げる。

T：真ん中らへんでみんな変わったと思ったみたいだけど、どうして変わったと思ったの？
C8：なんか最初はゆっくりな感じがしたけど、ちょっとテンポが速くなった気がした

T：この部分は、スズメやムクドリのどんな様子を表してると思う？
C15：お昼までずーっと寝てて、後半からはなんか、急げ急げって夕方になっちゃう感じがした
C5：メスを探しに行ってて、後半はメスに好きって伝えてる感じがした

「真ん中らへん」と曖昧な表現をしているが、黒板にリボン状の紙を貼り、曲を数直線的に見えるようにした上で、リボンの真ん中を指し示しながら話している。美術の鑑賞での「ポインティング（指差し）」は、対話のなかで発言の対象となっている箇所を指し示すことができるが、音楽は流れていってしまうので、曲の部分を共有するための工夫として可視化した。曲①の 19 秒経過したところで曲想が変化したと感じ取った児童が多くいた。変化した理由として、前半はテンポが遅かったのに対して後半で速くなったと聴き取っていた。

また、スズメやムクドリのどんな様子を表していると思うか意見を言う中で、C15 の発言は、速度変化を捉えることによって「寝てる」状況と「急げ急げ」という気持ちを想像していることが分かる。C5 の発言も、探しに行っている場面と、好きと伝えている場面の違いとして気持ちの高まりを捉えており、速度変化によって小鳥の心情の変化を感じ取っているのではないかと推測できる。曲をよく聴くことによって、テンポといった音楽の要素を捉えるだけでなく、様子や心情を想像することができ、それを皆に伝えることでお互いの想像力を刺激し合っている姿が見られた。

また、［6］での、上の C15 の発言に至る実際の児童の発言は以下のようであった。

T：この遅い部分は、スズメやムクドリのどんな様子を表してると思う？
C8：なんか寝てそう
C2：寝てる！？
C8：なんか前の方が寝てるというか、ぼんやりしてリラックスしてそう
C15：居眠りしてるー
C8：そして、その後になんか変な…
C15：お昼までずーっと寝てて、後半からはなんか、急げ急げって夕方になっちゃう感じがした

C8 の発言に対し、C2 が驚いた様子で反応している。また、C8 の意見を受けて C15 は「居眠りしてる」と言い換えながら自分の意見を言っていた。C8 が続きを言いかけていたが、C15 が発言したことで聞き取ることができなかった。

問いかけに対して発言する中で、他の児童の意見を聞いて大きく反応していたり、それを受けて自分なりに考えたりしている様子が見られた。他者の意見に反応して見方を広げていく対話型鑑賞の一端を見ることができた。

最後に、[6] の曲②でのやり取りを一部取り上げる。

T：また真ん中らへんでみんな変わったと思ったみたいだけど、どうして変わったと思ったの？
C12：なんか安定した感じのテンポだったんだけど、ヒューンヒュンヒュンって感じで上がってったり下がったりした
C4：後半から、なんか音が速くなった
C15：終わってから手挙げちゃった

ここでの「真ん中らへん」も、黒板のリボンの真ん中を指し示しながら話している。曲②は明らかな変化がないのだが、微妙に変化する開始9秒の部分で、曲想が変化したと感じ取った児童が多くいた。C12 の「安定した感じのテンポ」や C4 の「音が速くなった」という発言から、速度変化を聴き取ったことが分かる。C12 の「上がってったり下がったりした」というのは腕を上げ下げしながら話していて、速度のことか音の高さのことか曖昧だったので本人に聞き返すと、音の高さを表しているようであった。前半は高音で短い音が多いのに対し、後半は中音域で符点のリズムで上下するような旋律になっているため、そこを聴き取って特徴として言い表したのだと考えられる。速度の変化や音の高さの変化などを曲想の変化の理由として考えている児童がほとんどだった。

また、[6] では曲が変化したと思った部分で挙手をすることにしていたが、C15 は「終わってから手挙げちゃった」と発言している。手を挙げようと曲を聴いていたが、曲中には挙げるところがなく終わってから挙げてしまったということであり、曲想は変わらなかったという意見として汲み取れる。しかし、授業内では、この発言を曲想は変わらなかったという意見として取り上げることができずに次の活動に移ってしまった。曲②で変化したと感じ取った児童がこんなにも多くいるとは想定していなかった

また、変化した部分で挙手をする活動では、児童たちが「変わった！」と大きく反応しながら挙手をしていた。発見した喜びなのか、変化が明らかで自信を持って言っているのか、対抗心なのかまでは汲み取れないが、楽しそうに積極的に曲を聴こうとしている姿勢を見て取ることができた。

6-2. ワークシート分析

次に、ワークシートから分かる予想の変化から、対話による意見の変容が起こったのかどうかを分析する。ワークシート（1）で曲①をスズメと予想した児童は 3 名、ムクドリと予想した児童は 12 名。（2）で曲②をスズメと予想した児童は 11 名、ムクドリと予想した児童は 4 名であった。ワークシート（3）の 2 回目の予想で、曲①をスズメと予想した児童は 4 名、ムクドリと予想した児童は 11 名。（4）で曲②をスズメとして予想した児童は 10 名、ムクドリと予想した児童は 5 名であった。2 回目の予想が 1 回目の予想から変化した児童の人数は多くないが、1 回目で①②とも同じものを選択していたのを 2 回目で片方変えている児童もいた。そのため、ワークシートを見ると 4 名が 2 回目に予想を変えていることがわかった。

予想を変えた児童が、何をもとに変えたのか分析を行う。[4-1] で曲②を聴いて予想する際、比較して聴いたことで 2 回目の予想で曲①の予想を変えた児童や、[5] で曲①②の冒頭を比較したことを踏まえ鳴き声の速度を理由に予想を変えた児童、[4-2] や [4-3] で聞いていた他者の意見から、聴き直した際に鳴き声をもとに予想を変えた児童がいた。

上記の最後にあたる、聞き直した際に鳴き声をもとに予想を変えた児童については、最初、ワークシート（1）（2）で自分で予想した際には見られなかった、「キィーキィー」や「チュンチュン」などの鳴き声に例えた記述が、2 回目の予想をした（3）（4）の欄に書かれていた。周りの児童が

「コロンコロン」「キチキチキチ」など SC で示したムクドリの鳴き声をもとに聴き取っているのに影響されたのではないかと考えられる。

7. 成果と課題

本研究での成果と課題についてまとめる。まず、成果として、活動の中で児童が他者の意見に反応することで音楽の要素を意識して聴いたり、感じたことを主体的に捉えて他者と共有したりする姿が見られたことが挙げられる。

また、児童にとって身近な題材を導入に用いる、2 曲を対比させるといった工夫によっても、音楽を鑑賞する際の主体性を促すことができたのではないかと考える。2 曲を比較させることで 1 曲を聴き続けるよりも、より主体性を促すことができたのではないか。児童にとって身近な教材を取り入れることで、自分の体験に基づいて積極的に聴こうとすることにつながっていた。

課題として、対話に重きを置いた鑑賞活動を行うにあたっては、ファシリテーターとしての教師が、児童のその場の発言をどう拾い広げていくのかといった力量が問われる。やはり教師がどれだけ教材研究に取り組むかが重要になってくる。例えば、先述した［6］での曲②の変化したと思ったところで手を挙げる活動の中で、最後まで手を挙げなかった児童に対し、その意見をよく聞かずにそのまま授業を進めてしまったが、最後に手を挙げたというのはどういうことなのか考えたり、「あ、じゃあ変わるところが見つからなかったのかな？」という発問につながったりしたかもしれない。もちろん全部の発言を取り上げるのは時間的にも難しいところはあるが、対話的鑑賞にあたっては、そういった意見を見つけ拾っていく力も重要だと考えた。また、2 曲を対比しながらスズメかムクドリかを予想する授業が正解を当てるクイズのようにはならないように声かけの工夫をしたものの、児童の発言につられて教師自身が「答え合わせ」と言ってしまう場面が二度あった。それでも、授業の最後に曲①②がそれぞれどちらなのか伝えた後、自分の予想が当たって喜んでいた児童はほとんどおらず、正解か不正解かではなく予想することを通して曲を味わって聴いたり、自分なりに考えて鑑賞したりできたことに満足している様子が見られた。

今回は 1 時間の実践であったが、活動内容が多かったためもっと時間をかけて取り組むことも考えられた。また、一度の実践だけではなく音楽を聴く体験を積み重ねていくことで、より味わって聴こうとする姿、力を育むことができるのではないかと思った。低学年では特に、一つの活動に長時間取り組むのではなく短い時間で区切って様々なことに取り組む方が集中力も続きやすい。常時活動として鑑賞を取り入れられるようであれば、例えば冒頭 15 分で取り組み、あとはまた別の活動を行うといった形式で続けていくと、積み重ねていくことで身近な体験に必ずしも結びつかない多様な音楽も主体的に聴くことができるようになるのではないかとも考えた。だが、今回の実践では、活動が切り替わるたびに児童から「答えはまだ？」と聞かれたものの、飽きて活動が嫌になるような様子は無く、予想しようと聴こうとする姿が見られた。鑑賞の授業をどのように体系的に行い、積み重ねていくべきかは今後の課題として考えている。

8. 参考・引用文献

・小学校学習指導要領(平成 29 年告示)　文部科学省(2017)
・小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説　音楽編　文部科学省(2017)
・小原光一他『小学生の音楽 3』教育芸術社(2025)
・フィリップ・ヤノウィン『どこからそう思う？学力をのばす美術鑑賞』淡交社(2015)
・京都芸術大学アート・コミュニケーション研究センター、福のり子、北野諒、平野智紀『ここからどう進む？ 対話型鑑賞のこれまでとこれから アート・コミュニケーションの可能性』淡交社(2023)
・蒲谷鶴彦、松田道生『日本野鳥大鑑 増補版』小学館(2001)
・次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議

のまとめ(第２部) 音楽科　文部科学省(2016)
https://www.mext.go.jp/content/1377021_1_4.pdf
・「小・中学校学習指導要領 Q&A 音楽に関すること」文部科学省(2018)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/07.htm
・「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」国立教育政策研究所(2020)
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/r02/r020603-01.pdf
・「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」国立教育政策研究所(2020)
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/r02/r020603-01.pdf
・難波博孝・三原小学校(2007)『PISA 型読解力にも対応できる文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書
・奥田秀巳(2022)「対話型鑑賞の展開の方向性についての一考察」『大学美術教育学会「美術教育学研究」第 54 号(2022)』p57‐64
https://www.jstage.jst.go.jp/article/uaesj/54/1/54_57/_pdf
・岡田匡司(2010)「対話型鑑賞，鑑賞能力（美的感受性）の発達，鑑賞批評メソッドの研究一読解的鑑賞の準備的論察一」
https://www.jstage.jst.go.jp/article/aaej/31/0/31_KJ00006203462/_pdf/-char/ja
・松田京也・藤田文子(2023)「中学校音楽科鑑賞の授業実践における教員の対話の展開に関する研究一ICT 活用と美術における「対話型鑑賞」を手掛かりに一」『茨城大学全学教職センター研究報告(2022)』p176-187
https://center.edu.ibaraki.ac.jp/doc/rep_kenkyu/ronbun_2022_10_176-187.pdf
・松村淳子(2024)「対話型鑑賞」に対する批判『名古屋芸術大学研究紀要第 45 巻』p123-137
https://www.nua.ac.jp/research/files/pdf/3c663a0ac68229383295dc4e861cc09b.pdf
・保坂直行(2019)「小学校音楽科における主体的に鑑賞する児童の育成」
https://www.edu.yamanashi.ac.jp/wpcontent/uploads/2019/12/ca554af03bb64c9c0e66700bda92212a.pdf
・Hinoe EuforiaCh.(2023)「スズメ（幼鳥）の鳴き声　地鳴き_その 5【野鳥観察】」
https://youtu.be/MpCXXQ6lVjg?si=dy4VQlq_eqVIMwgw
・ロッキー(2017)「ムクドリの鳴き声～叫び声～ Gray Starling」
https://youtu.be/m5tDbm8EE0w?si=bKoBaYyjCqTCB7Y4

主体的聴取活動を促す高等学校音楽科における鑑賞領域の授業提案

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース　中等教科教育分野　甘利花音

1. 研究背景

2016（平成 28）年 12 月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」において、学習指導要領等の改訂の柱として「主体的・対話的で深い学び」の実現が提唱された。それをうけ、教育現場では同視点に基づく授業実践が数多く展開されている。

筆者は高校生のとき、音楽科「鑑賞」領域の授業において「音楽を聴かされている」という受動的な感覚を抱いた経験があり、この経験が主体的な鑑賞の在り方への問題意識の契機となった。一方で、今年度の授業観察を通して高等学校音楽科の授業を見た際には、生徒が主体的に活動しているように見受けられる場面も多く、必ずしも受動的な学習ばかりが行われているわけではないことも確認した。しかしながら、その主体性がどのような指導上の手立てによって成立しているのかについては、観察のみでは十分に把握することができなかった。

また、高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説・芸術（音楽・美術・工芸・書道）における「音楽 I の目標(3)」では、「主体的・協働的に音楽の幅広い活動に取り組み、生涯にわたり音楽を愛好する心情を育む」ことが示されている。さらに「芸術科の目標」(3)の解説においても、生涯にわたり芸術を愛好する態度の育成が強調されている。これらの記述は、学習成果が授業内に限定されるのではなく、卒業後の生活においても継続的に音楽文化と関わる姿を視野に入れている点で重要である。しかしながら、生涯にわたる音楽愛好心の育成を目指すためには、授業内の受動的な鑑賞活動にとどまらず、学習者が主体的に音楽と関わるきっかけをいかに授業の中で形成するかが課題となる。

このように、授業観察からは生徒が主体的に活動している様子が確認できたものの、その主体性を支える具体的な指導手立てについては明らかではなかった。生涯にわたる音楽愛好心の育成という学習指導要領の内容を踏まえると、鑑賞領域において学習者が主体的に音楽と関わるための聴取活動をどのように構築するかについて、より詳細な検討が求められる。そこで本研究では、高等学校音楽科「鑑賞」領域において主体的聴取活動を促す授業の在り方を検討していきたい。

２．研究目的

先行研究では、板垣（2012）が、「音楽の授業の中で、音楽との出会いに関わる印象深い感動体験ができるかどうかが、生涯音楽を愛好していけるかどうかの大きな鍵である。」と指摘している。また、小林（2023）は、「音楽文化に対する理解を深めるためには、その場で鳴り響く音や音楽だけではなく、文化的・歴史的背景の視点から、音楽の特徴を捉えることが有効である。(中略)音楽鑑賞教育では、文化的・歴史的背景の視点から複数の音楽を比較することによって、それぞれの音楽のよさをより深く味わうことができるようになり、こうした学びの蓄積が、音楽文化を概念的に理解することにつながる。そして、音楽を文化として捉え、文化的・歴史的背景も含めて鑑賞するという、新しい聴き方が可能になる。」と述べている。

これらの知見は、音楽の授業において印象深い感動体験をいかに生み出すかが、生涯にわたり音楽を愛好する心情を育む上で重要であること、そして主体的な聴取活動を成立させるためには、単に音を聴

くだけでなく、文化的・歴史的背景を踏まえた多角的な聴取が求められることを示唆している。

以上を踏まえ、本研究の目的は、高等学校音楽科「鑑賞」領域において主体的聴取活動を促す指導手立てについて、授業実践を通して検討・改善を行い、その教育的意義を明らかにするとともに、より効果的な授業の在り方を提案することである。

３．研究方法

本研究では、まず授業実践前に事前アンケート調査を実施し、生徒の日ごろの聴取活動の頻度や実態を把握する。その結果を踏まえて授業を構想し、全４回の授業実践を行い、ワークシートの記載や授業中の発言発話などの分析から、量的質的定着度を測り、事後のアンケートで主体性の定着度を見る。

さらに、授業前後の変化や各回の学習過程を通して、生徒の聴取活動に対する姿勢がどのように変容したかを見取ることで、指導の手立てと授業構想を検討する。

４．授業実践

(1)授業概要

本授業は、山梨県公立高校１年生を対象に、全４時間で「音楽Ⅰ」の西洋音楽の鑑賞領域を扱う。西洋音楽史の流れに沿って様々な作品を提示し、各時代における音楽の構造的な特徴や表現の変化を理解することを目指す。最終回では、生徒自身が西洋音楽史の時代区分を手がかりに推薦曲を選び、音源とともにその根拠を仲間に紹介する活動を行う。さらに、授業前後にアンケートを実施し、生徒の意識や理解の変容を把握する。

(2)事前アンケートの実施

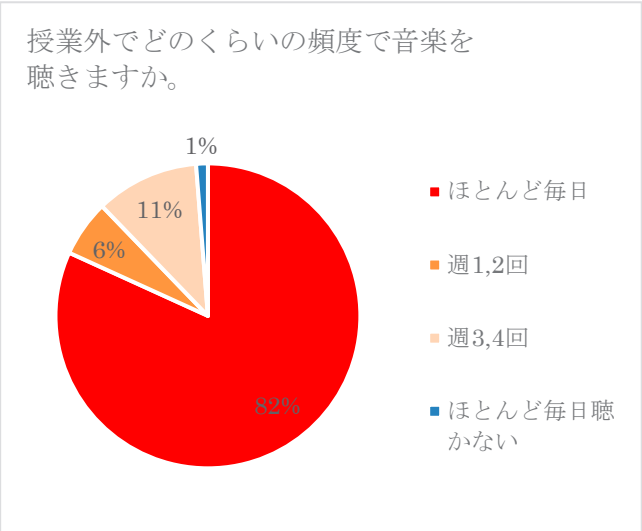


図１

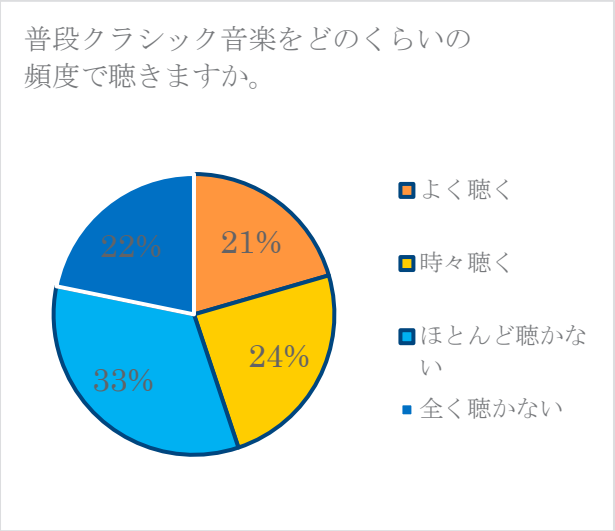


図２

事前アンケートは音楽Ⅰを履修している高校一年生 80 人を対象に行った。

図１と図２より、対象者の多くは毎日音楽に触れる習慣を持っているものの、聴くジャンルとしてクラシック音楽を選択している者は半数以下に留まっていることが明らかとなった。このことから、「音楽を聴く習慣」の有無と「クラシック音楽」の間には乖離があり、クラシック音楽を日常生活の中で聴いているのは、特定の層であると推察された。

また、生徒が授業外で聴くジャンルとして多いものは何かを明らかにするため、ジャンルについてのアンケートも実施した。(次ページ図 3)

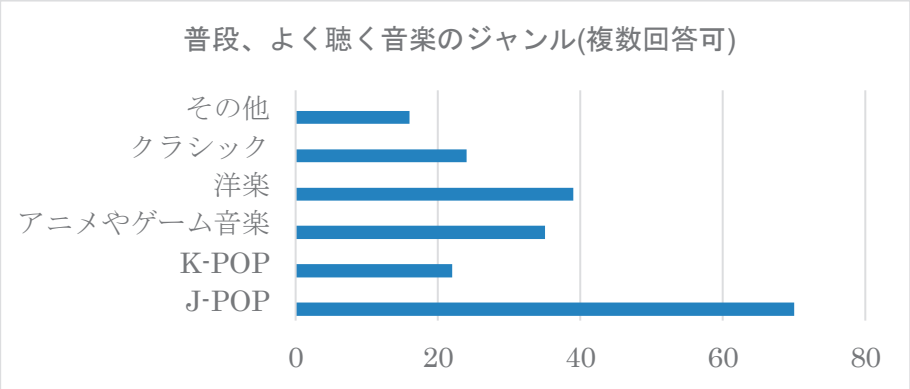


図 3

授業外で生徒が普段聴いている音楽ジャンルについては、図 3 に示す通り、J-POP が最も多く、次いで洋楽、アニメ・ゲーム音楽が挙げられた。K-POP も一定数の回答があり、ポピュラー音楽が中心であることが分かる。一方、クラシック音楽を選んだ生徒は他のジャンルに比べると少なく、授業外における聴取の機会が限られていることが明らかとなった。

そこで本授業では、西洋音楽史に沿ってクラシック音楽を鑑賞する機会を設け、各時代における音楽の特徴や表現の違いに着目できるよう構成することで、さまざまな音楽に触れ、それらに興味関心がもつことができるようにという目的をもって実践を行った。

(3)授業内容

全 4 時間の学習のうち、初回では「時代ごとの音楽の特徴を聴き取ろう」というめあてを生徒に提示し、中世からバロック時代にかけての楽曲を比較鑑賞した。取り上げた楽曲は、《Kyrie》（グレゴリオ聖歌）、《Sederunt》（ペロタン）、《Ave Maria》（ジョスカン・デ・プレ）、オペラ『リナルド』より《Lascia ch'io pianga》の 4 曲である。授業では、ネウマ譜を配布したほか、通模倣様式に気づけるよう楽譜を提示して視覚的な理解を促した。また、生徒が各時代の音楽の特徴を主体的に聴き取れるように、ペアやグループでの対話的な活動を多く取り入れた。

第 2 時間目も同様の構成で授業を展開した。この回では、古典派とロマン派の楽曲を用いて比較鑑賞を行った。取り上げた楽曲は、《ピアノソナタ 第 16 番 ハ長調 K.545 第 1 楽章》（モーツァルト）と《ノクターン第 2 番 変ホ長調 Op.9-2》（ショパン）である。授業の導入として、前時に扱った時代の楽曲を提示し、音楽の特徴から時代を推測する活動を行った。具体的には、《Kyrie》（パレストリーナ）、「四季」より《冬》（ヴィヴァルディ）、「Agnus Dei VIII from Mass VIII」（グレゴリオ聖歌）の一部を聴取させた。この導入により、生徒は前時の学習内容を振り返ることができる。それに加え、音楽に触れる時間が増えることによって「このような音楽もあるのか」「もっと聴いてみたい」という探究的な姿勢を引き出すことを目的とした。その後、古典派とロマン派の比較鑑賞の授業にうつった。両時代の楽曲をいずれもピアノ演奏の作品に統一したのは、様式の違いをより明確に聴き取れるようにするためである。オーケストラ作品も検討したが、楽器編成が多様であるため、生徒が着目すべき特徴を捉えにくくなる可能性がある。そこで本授業では、ピアノ曲に限定し、同一楽器による演奏を比較させることで、古典派とロマン派の表現内容の質をより明瞭に把握できるようにした。

また、知覚と感受の結びつきを深めるため、板書は生徒自身が完成させる形式をとった。感じ取ったことを理由とともに可視化することで、知覚したことと感受したことが明確になり、他者の記述から学ぶ機会も増えると考えられる。

第 3 時間目も授業の進め方は第 2 時間目と大きく変えず、近現代の音楽に触れた。導入として時代当てクイズを行い、《愛の夢》（リスト）、《アイネ・クライネ・ナハトムジーク》（モーツァルト）、《弦楽セレナーデ》（チャイコフスキー）、《交響曲第 45 番》（ハイドン）を取り上げた。前時ではピアノ曲のみを扱ったため、他の演奏形態にも触れられるよう、これらの曲を選定した。

授業の展開としては、近代の楽曲として《春の祭典》第 2 部第 6 曲「生贄の踊り―選ばれた乙女」（ストラヴィンスキー）を鑑賞し、続いて《4 分 33 秒》および Sonatas and Interludes より《Sonata V》（ジョン・ケージ）を扱い、ジョン・ケージに関する映像（星野源「おんがくこうろん」）も視聴した。さらに、《モーターバイク協奏曲》（フォルケ・ラーベ）の一部を鑑賞し、これまでの時代とは音楽の捉え方が大きく変化していることに気づけるよう教材を構成した。バラエティ番組を効果的に活用したことで、近現代の音楽にも親しみをもって向き合うことができたと考えられる。

第 4 時間目は、これまでの 3 時間で鑑賞した各時代の音楽の中から、生徒自身が「推し曲」を選び、他者に紹介する活動を行った。音楽科では授業外での課題が課されることは多くないが、あえて推し曲を授業外で探すという課題を生徒に与えた。これにより、授業外でクラシック音楽に触れる時間が増え、未知の作品に出会うことで「音楽の価値を再発見する機会」を創出することをねらいとした。課題には 1 か月の期間を設け、生徒の負担が過度にならないよう配慮した。

授業では、家庭で見つけてきた推し曲を仲間に紹介し、グループでその曲を鑑賞する活動を行った。また、「Padlet」というツールを活用し、クラス全員の推し曲を一覧化して共有することで、互いの選曲をすぐに聴くことができる環境を整えた。(図 4)

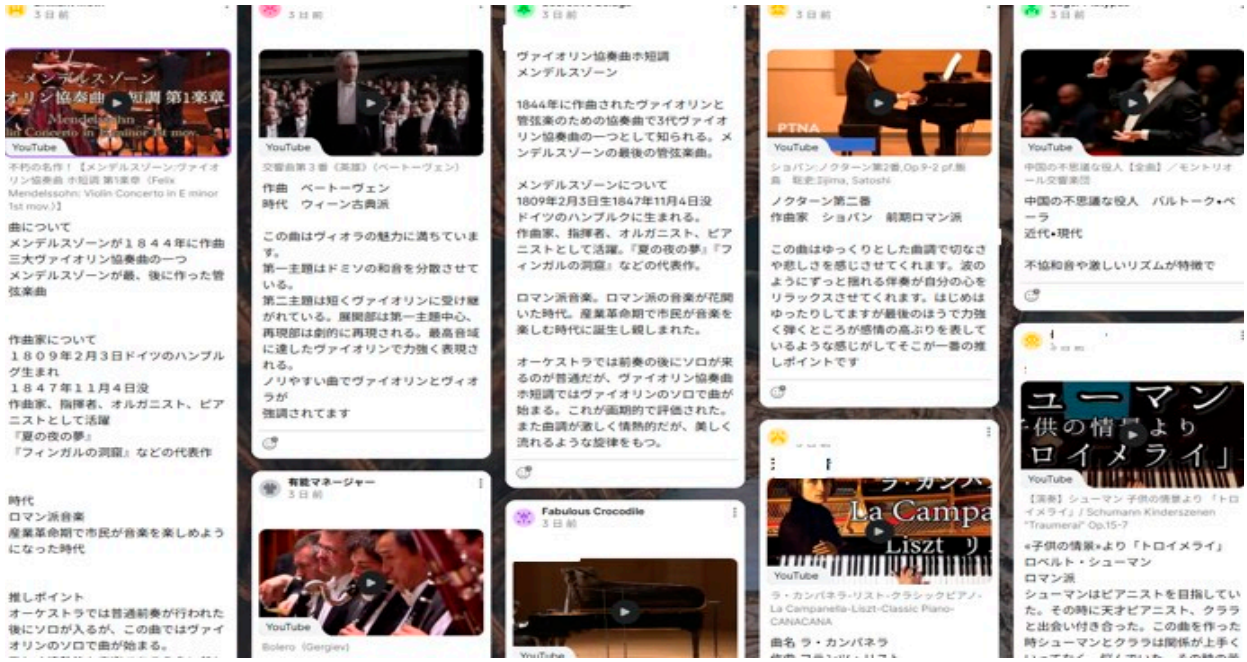


図 4

また、こちらのツールは QR コードを読み取るだけでアクセスできるため、スマートフォン等から手軽に音源を聴くことができる。他者の投稿を閲覧でき、簡単に音源を聴くことができることから、普段音楽を聴くときと同様の感覚で活用できる点も利点である。

以上のように、全 4 時間を通して授業実践を行った。

(4)授業事後アンケートの分析

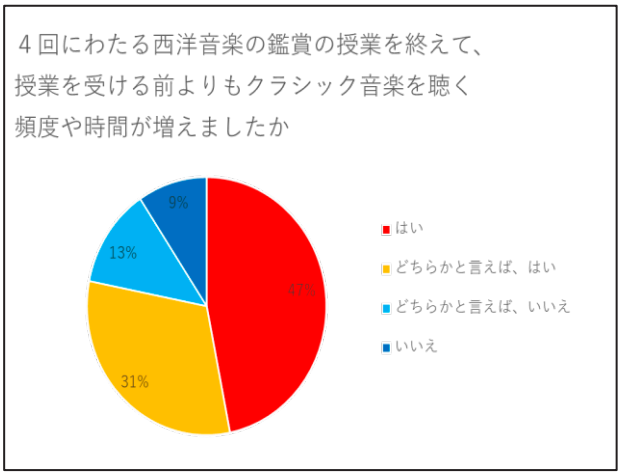


図 5

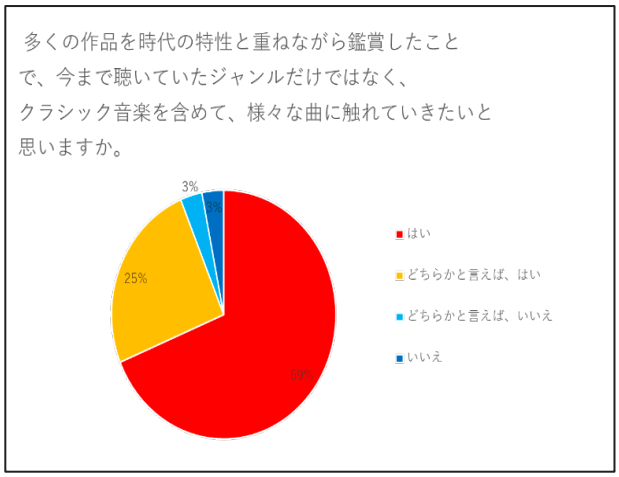


図 6

全 4 時間の授業実践を経て、生徒の聴取活動の実態および意識に変容が生じたかを確認するため、実践から 1 か月後に事後アンケートを実施した（回答者数 64 名）。

「授業を受ける前よりもクラシック音楽を聴く頻度や時間が増えたか」という設問について分析する。調査の結果、肯定的な回答（「はい」「どちらかと言えば、はい」）が全体の 78%に達し、そのうち「はい」と断定的に回答した生徒は 47%に上った。 事前アンケートにおいて、クラシック音楽を日常的に聴く生徒は多くはなかった実態を踏まえると、この数値は極めて有意な変容を示していると言える。

次に、「多くの作品を時代の特性と重ねながら鑑賞したことで、様々な曲に触れていきたいと思うか」という設問についてである。その結果、94%（「はい」69%、「どちらかと言えば、はい」25%）という、非常に高い肯定的な回答が得られた。

本実践では、ただ楽曲を聴くだけではなく、文化的・歴史的背景を伝えながら、たくさんの曲を比較して鑑賞を進めてきた。それにより、初めて聴く曲に対しても、既習知識を基にし、「自分なりの視点」をもって鑑賞する経験ができた。この「自分で音楽の特徴の変化に気づけた」という実感が、今後もいろいろな音楽を聴いてみたいという意欲につながったのではないかと考えられる。

「はい」「どちらかと言えば、はい」と回答した理由(一部)
今までは自分の好きなジャンルの音楽しか聴かなかったけど、授業で初めて聴いた曲の中にも好きだと思えるものに出会えたから。
様々な曲に触れることで、音楽の魅力をもっと知りたいと思ったから。
自分の思っていた以上にそれぞれの良さがあると感じたからです。
価値観や視野が広がると思ったから
クラシックはお堅いイメージで手が出しにくかったご、それぞれの分類や特徴を知ったことで新たなジャンルに挑戦する勇気や、期待感を感じたから。

図 7

図 7 は「はい」「どちらかと言えば、はい」と回答した生徒の自由記述である。これらの記述から、生徒たちが単に知識を得ただけでなく、自身のまだ知らなかったジャンルに触れてみたいという好奇心を引き出すことができたのではないかと示唆される。また、様々な音楽に触れる中で、好きだと思える音楽に出会える経験をできたことで、授業外での聴取活動につなげることができたとも言える。

このことから、自分自身の価値観を広げる経験をすることこそが、生涯にわたる音楽を愛好する心を支える原動力になると考察する。

また、「推し曲紹介」についてもアンケートを取り、こちらも分析を行った。(図 8)

4 時間目の活動に関連して「推し曲を自宅で探したことで、クラシック音楽をもっと聴いてみたい、知りたいという気持ちが増したか」という設問である。その結果、肯定的な回答が計 88%（「はい」49%、「どちらかと言えば、はい」39%）となり、約 9 割の生徒が前向きな回答をしている。

あえて授業外で「推し曲を探す」という課題を設定したことで、生徒たち自身が主体的に音楽に触れる機会を創出することができた。また、「Padlet」というツールを活用したことにより、他者の投稿を手軽に見ることができたことで、未知の作品に出会う手助けとなり、生徒が音楽に触れるきっかけとなった。

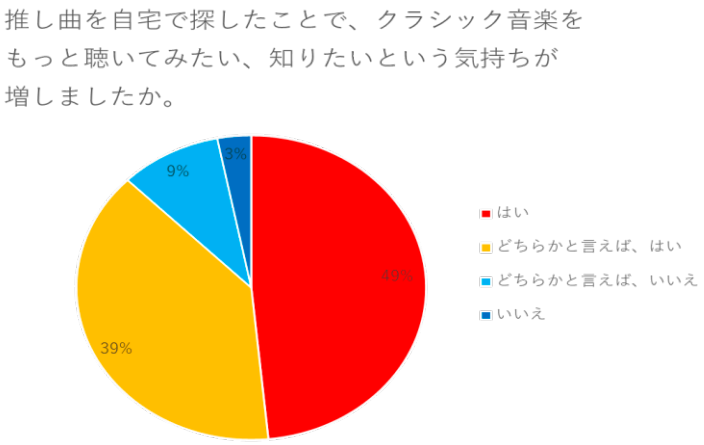


図 8

(5)結果と考察

全 4 時間にわたる授業実践を通して、生徒のワークシートおよび学習過程を分析した結果、以下の点が明らかになった。

(1) 多様な楽曲に触れることで主体的聴取を促すこと。

生徒は、時代や様式の異なる複数の楽曲を比較しながら鑑賞することで、音楽の特徴を自ら見いだし、価値づけようとする姿勢が見られた(図 9・図 10)。そして、文化的・歴史的背景を踏まえた多角的な聴取活動は、単なる受け身的な鑑賞ではなく、主体的な聴取へとつながることが確認された。

また、授業後にクラシック音楽を聴く頻度が増加した生徒が多かったことから、多様な音楽に触れる経験が授業外での聴取活動に影響を与える可能性があることが示唆された。

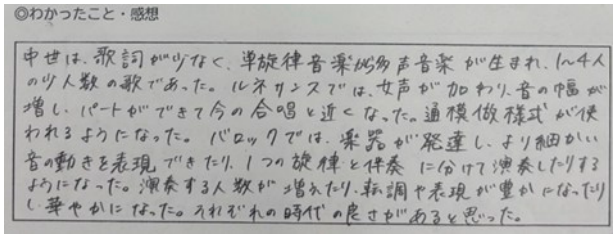


図 9

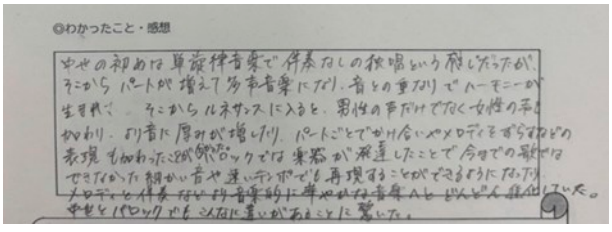


図 10

(2)　「推し曲紹介」のような活動を組み込むことで、生徒が音楽に出会う経験を増やせること。

授業外でクラシック音楽を探すという課題は、生徒が自ら音楽を選び、未知の作品に出会う機会を創出した。また、今回は共有するときのツールとして「Padlet」を活用したが、とても有効的に機能した。SNS と同じような感覚で他者の投稿が見られるため、気軽に開くことができる。活用方法も様々で、多領域の学習への汎用も可能であると考えられる。

(3) 鑑賞領域における対話の有効性

授業では、ペア・グループでの対話活動や、生徒自身が板書を完成させる活動を取り入れた。これにより、生徒は自ら感じ取った特徴を言語化し、他者の視点と比較しながら理解を深めることができた。また、他者の意見に触れることで、自分では気づかなかった音楽の魅力に気づく場面も多く見られ、学習の広がりが生まれていたようにみとることができる。

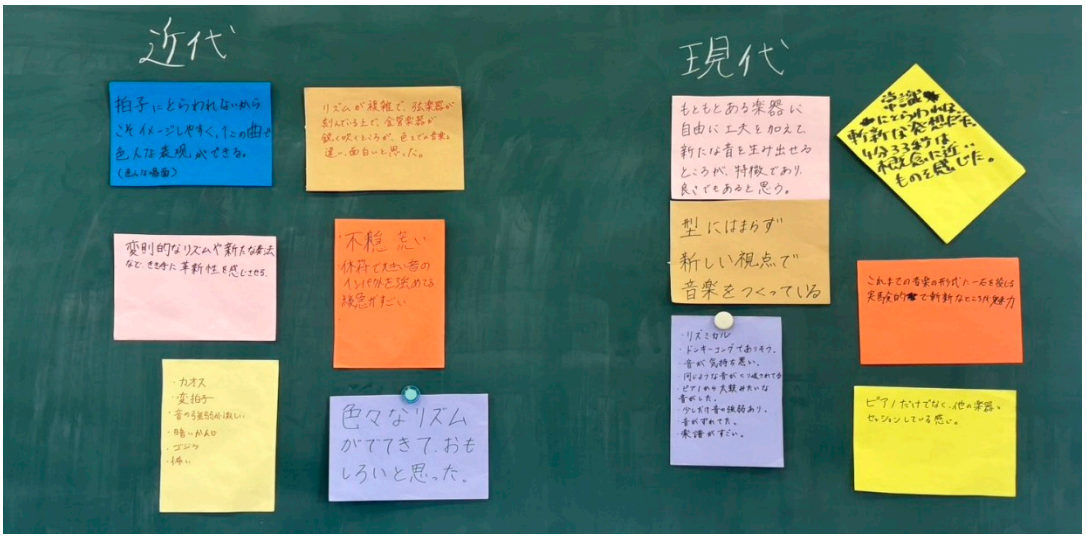


図 11

一方で、いくつかの課題も見られた。まず、選定する映像によっては生徒が特徴に気づきにくい場面があり、映像の扱い方には工夫が必要であると感じた。また、比較鑑賞を行う中で、形式や構造のみに意識が向きすぎてしまい、音楽の質的な部分に十分触れられなかったこと(図 12)も課題として挙げられる。

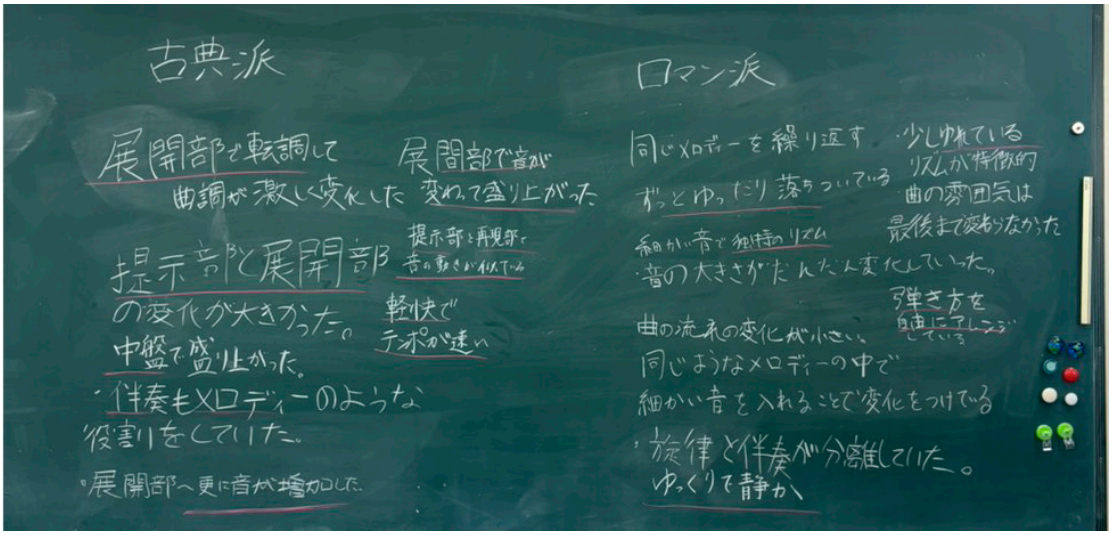


図 12

5. 結論

本研究は、高等学校音楽科「鑑賞」領域において、学習者が主体的に音楽と関わるための授業の在り方を検討することを目的とした。全 4 回の授業実践を通じた分析の結果、主体的聴取活動を促すためには、まず授業内において可能な限り多様な楽曲に触れる機会を確保することが肝要である。その際、特に西洋音楽の鑑賞においては、歴史的な枠組みの中に楽曲を位置づけ、複数の作品を比較鑑賞させる手立てが、音楽の特徴を構造的に捉える上で極めて有効であることが明らかとなった。

さらに、個々の鑑賞を単なる一時的な体験で終わらせるのではなく、他者との対話や共有の場を設けることで、楽曲や時代様式の持つ良さを再発見し、自ら価値づけを行うプロセスが重要である。このような歴史的背景に基づいた多角的な聴取と、対話を通じた価値の再構築こそが、学習者の主体性を引き出し、授業外での自発的な聴取行動や生涯にわたる音楽を愛好する心情へと繋がる基盤を形成するものと考えられる。

さらに、本研究での成果は、ICT ツールを活用した「推し曲紹介」という活動が、授業内の学びを日常生活へと接続させた点にある。事後アンケートにおいて約 8 割の生徒にクラシック音楽の聴取活動における変容が見られたことは、学習者が自ら音楽を選択し、他者に共有するということを経験することで、音楽を「自分事」として捉え直した結果であると解釈できる。これは、学習指導要領が掲げる「生涯にわたり音楽を愛好する心情」の育成に向けた、一つの有効な実践モデルを提示したと言える。

一方で、音楽の構造的・形式的な側面への注視が先行し、その根底にある音楽の表現の質の受容が十分に行われなかった点は、今後の課題として残された。

今後は、質的な聴取活動を促すための問いの精緻化、映像・音源提示の方法改善、さらには対話活動の質を高めるための方法の検討をしていく必要がある。これらを踏まえ、主体的聴取活動を促す鑑賞指導の在り方を、引き続き探究していく所存である。

○. 参考・引用文献

・板垣和子(2012)「音楽を愛好する心を育てる授業づくり―作曲・鑑賞の題材を通して―」『山形大学大学院教育実践研究科年報』3, p. 218‐221
・小林史子(2023)「音楽鑑賞教育に求められる文化的・歴史的背景への視点―ヨーデルを事例とした考察―」『玉川大学芸術学部研究紀要 2023』pp. 47‐56
・文部科学省(2016)「2016（平成 28）年 12 月の中央教育審議会答申」『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』
・文部科学省（2017）『平成 29 年度 高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 芸術（音楽　美術　工芸　書道）編　音楽編　美術編』

情報社会の歴史教育における学社連携の新たな可能性

－「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」に着目して－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　有泉　佐登詩

1. 研究の背景

1987 年の臨時教育審議会答申を契機として、我が国の教育体系は生涯学習体系へと移行した。生涯学習とは、学校教育にとどまらず、社会教育をはじめとするあらゆる教育活動の中で行われる学習を包含する、幅広い概念であると理解されている。なかでも、学校教育と社会教育の連携は「学社連携」と呼ばれている。筆者は教員免許状に加え、社会教育に関わる専門資格である学芸員および司書の資格を有しており、双方に通じる立場から、学社連携の重要性を強く認識している。

こうした学社連携の考え方は今日、学習指導要領の「内容の取り扱い」にも見出すことができる。例えば、高等学校の歴史系科目では、平成 21 年 3 月告示の学習指導要領から、「内容の取り扱い」に博物館をはじめとした学校外の施設と連携した学習が位置づけられるようになった。しかし、平成 27 年度の高等学校学習指導要領実施状況調査の教師質問紙調査からは、社会教育施設や地域人材を活用した授業について、日本史 B では 61.2% 、世界史 B では 76.2%の教師が「行なっていない」と回答しており、学社連携が十分に実現しているとは言い難い状況にあるといえる。

歴史系科目の内容の取り扱いについて、平成 30 年 3 月告示の学習指導要領では、連携先となる機関として、新たに「公文書館」が列記されるようになった上、日本史 A・世界史 A を再編して新設された「歴史総合」では、再編前と比較して、

> その際、歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義に気付くようにすること。また、科目の内容に関係する専門家や関係諸機関などと円滑な連携・協働を図り、社会との関わりを意識した指導を工夫すること。

という文言が付記されるようになっている。

そこで筆者は、高等学校「歴史総合」の検定教科書、全 12 冊を対象として、本文中において公文書館や、「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」がどのように扱われているのかを調査した。その結果、公文書館という文言が本文中に登場する教科書は 3 冊[1]にとどまり、「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」について直接的に言及している教科書は 1 冊[2]のみであることが明らかとなった。

以上から、学習指導要領においては博物館や公文書館の活用を通して「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」に気づくよう指導することが求められている一方、教科書ではそれらが十分に扱われていない現状にあるといえよう。加えて、平成 27 年度の学習指導要領実施状況調査の結果からは、博物館や公文書館の授業での活用が容易でないこともわかる。これらを踏まえると「歴史総合」においても、学習指導要領に示される理念に基づいた、授業における学社連携は難しいと言わざるを得ず、解決すべき課題であると考察される。

2. 研究の目的および方法

本研究の目的は、高等学校地理歴史科の新設科目である「歴史総合」を対象として、新たに位置付け

---

[1] 川手圭一ほか,『明解　歴史総合』,歴総 706,帝国書院,2022. 久保文明ほか,『現代の歴史総合　みる・読み解く・考える』,歴総 708,山川出版社,2022. 伊藤隆ほか,『私たちの歴史総合』,歴総 712,明成社,2022.

[2] 久保文明ほか,『現代の歴史総合　みる・読み解く・考える』,歴総 708,山川出版社,2022.

られた「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」に着目し、教科書記述では十分に担保されていないこの観点を、授業においてどのように具現化できうるのかを明らかにすることである。

そのため、まず「歴史総合」がいかなる論理に基づいて構成されているのかを整理し、同科目において「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」に着目することの意義を明確にする。次に、こうした整理を踏まえ、「歴史総合」の理念を体現する授業実践に取り組む。さらに、その実践を評価・考察することを通して、歴史教育における今日的な「学社連携」の可能性について提言を行う。

3. 歴史総合の構成論理

歴史総合は、平成 30 年 3 月告示の学習指導要領において、地理歴史科の必履修科目として、従来の日本史 A・世界史 A を再編して新設された科目である。科目の再編はカリキュラムの変革を通した教育改革を意味するが、これはソーントン（2012）が指摘するように、実際には容易なことではない。それにも関わらず科目再編が行われたという事実は、従来の歴史教育に対する何らかの課題意識のもとで、変革が志向された結果であると考えられる。ここでは先行研究を手掛かりとして、歴史総合がどのような構成論理に基づいて編成された科目であるのかについて整理する。

原田（2016）は、中等教育段階における歴史教育の議論が内容面を重視する一方で、方法や目標を等閑視してきたことを指摘している。その上で、民主主義社会を支える市民の育成という公教育の目標に立ち返り、その目標に基づいて内容と方法を検討すべきであると述べ、歴史総合は「市民教育としての歴史教育」が行われる科目であると位置付けている。また二井（2022）は、歴史総合について、歴史学の成果それ自体を教授するという発想から、歴史学習を通して生徒に社会へのまなざしを開かせる発想へと、論理の転換を目指した科目であると指摘している。

これらの議論を踏まえると、歴史総合は、歴史的事象の理解それ自体を目指す歴史教育が行われる科目ではなく、公民的資質の育成という公教育の目標のもと、歴史教育を通してそれを育む科目であると整理されよう。その上で、歴史総合は高等学校地理歴史科の必履修科目として位置付けられており、生徒によっては体系的に歴史と向き合う最後の機会となる場合も少なくないことを考えると、とりわけ社会の中で歴史と関わり続けるための資質を育む重要な役割を担っているものと考察される。

社会の中で歴史と関わる場としては、博物館や図書館をはじめとした社会教育施設や、公文書館が存在している。したがって、歴史総合においてこれらの施設を活用して学習することは、生徒が社会において歴史と関わり続けるための基盤を養うものであり、歴史総合における公民的資質の育成に資するものであるといえよう。

4.「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」の位置付け

4.1.「内容の取り扱い」に盛り込まれた経緯

「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」という文言は、今回の学習指導要領において新たに付記されたものであり、博物館や公文書館を活用した学びを通して、生徒が気付くことができるようになることが求められているものである。ここでは、この文言がどのような議論を経て内容の取り扱いに盛り込まれたのかを確認し、その位置付けを整理する。

文部科学省のウェブサイト上に公開されている、平成 27 年から平成 28 年にかけて開催された「高等学校の地歴・公民科科目の在り方に関する特別チーム」および「社会・地理歴史・公民ワーキンググループ」の議事録を確認したところ、社会・地理歴史・公民ワーキンググループの第 14 回の議論において、日本史探究についての議論の中で、「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」に関する発言がなされていることが明らかとなった。

（前略）資料から始まって、資料に戻ったときに、勉強していく最後で、今の高校生あるいは私

たちが学ぶべきところで、資料とか文化財の保存というところへ話がうまく流れていくと展開できるかなと思います。（後略）

この発言は、日本近世史を専門とする大石学委員によるものであり、資料を扱う学習の過程において、最終的に資料や文化財の保存へと視点を向けることの重要性を指摘したものである。その上で、ワーキンググループの主査代理であった原田氏が、意見として伺った上で指導上の留意点や、指導計画へ盛り込む可能性について示唆している。

小川（2023）は、歴史との関わりを表１に示す「歴史実践の六層構造」として整理している。そのうち最初の段階に位置付けられる A「歴史実証」とは、「問題設定にもとづき、諸種の史料の記述を検討（史料批判・照合・解釈）することにより、「事実の探究」（確認・復元・推測）を行う」営みであるとしている。このことからも、歴史は資料なくして叙述され得ず、その大前提として、資料が整理・保存されていることが不可欠であるといえよう。

表１　歴史実践の六層構造
小川（2023：60-61）をもとに筆者作成

A	B	C	D	E	F
歴史実証	歴史解釈	歴史批評	歴史叙述	歴史対話	歴史創造

以上を踏まえると、大石委員の発言は、史学研究の立場から、資料を扱う学習と資料保存との関係性を教育内容に位置付ける必要性を示したものと理解できる。その上で筆者は、歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義に気付くことが、大項目 A の（2)、「歴史の特質と資料」のような、歴史叙述と資料の関係性への理解が目指される領域において、その関係性を理解する上で重要な媒介になるものといえ、特に意識されるべきではないかと考察する。

4.2.「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」はどうして重要なのか

「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」に気付くことは、これまで整理してきた通り、歴史と資料の関係性を理解する上で重要な観点である。そして、こうした観点は博物館の活用をはじめとした具体的な学習を通して理解されるべきものとして、学習指導要領においても内容の全体にわたって配慮すべき事項として位置付けられている。

しかし、はじめに確認したように社会教育施設を活用した授業実践は難しく、とりわけ今回学習指導要領において新たに位置付けられた公文書館については、教科書において言及のないものが少なくない。加えて「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」についても、ほとんどの教科書が直接的には取り上げていないのが現状である。

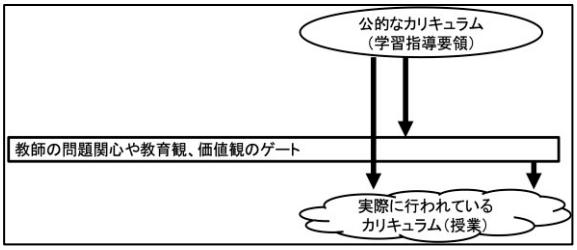


図1　ソーントンによる教師のゲートキーピング
渡部（2012:240-241）をもとに筆者作成

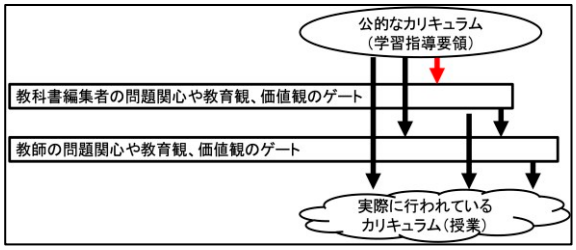


図2　教科書編集者のゲートキーピング
筆者作成

このような状況は、ソーントン（2012）が指摘する「ゲートキーピング」による公的カリキュラムの調整として捉えることができるのではないかと、筆者は考察する。ソーントンの所論を翻訳し、「訳者あとがき」において整理した渡部（2012）によれば、公的なカリキュラムと実際に実施されるカリキュラムが必ずしも一致しないのは、「カリキュラムを実行する教師が、意図的にせよ無意識的にせよ、自らの問

題関心や教育観、価値観などから時として公的カリキュラムの設計者の意図とは反する調整を行うため」であるという。これに基づいてソーントンのゲートキーピングの考え方を整理すると、図１のように表すことができる。

しかし、今回の公文書館や「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」の事例を考えると、これらは教師の調整というより、教科書編集の段階で抜け落ちた要素であることがわかる。そのため、実際には教師のゲートの前段階に、教科書編集者によるゲートが存在しているものと考えられ、図２のように整理することができる。公文書館や「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」は赤色の矢印で示したように、教科書編集者のゲートにおいて抜け落ち、教科書上で明示的に扱われない要素となったと考えられる。

このような場合、教師が学習指導要領を精読し、教科書において当該要素が十分に扱われていないことに気づかない限り、それらを意図的に保証した授業を構想することは困難であろうと考えられる。そこで筆者は、教科書段階で抜け落ちてしまった要素、特に「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」に着目し、これを授業の中で保証する実践に取り組むこととした。

5. 授業実践の報告

5.1. 授業の構成にあたって

＜日時＞2025 年 12 月 4 日

＜実践対象＞山梨県立高等学校　1 年 A 組　41 名

＜科目＞歴史総合

＜学習指導要領上の位置付け＞大項目 A の（2）「歴史の特質と資料」

＜教材＞「新政府の発足」「藩から県へ」[3]

授業実践にあたっては、生徒の社会教育施設等への認識の実態を把握するため、博物館・図書館・公文書館の社会的役割を自由記述させる事前アンケートを実施した。併せて、公文書館については、その存在自体を認知しているかどうかについても確認した。

アンケートは 41 名中 32 名から回答を得、各施設の役割として挙げられたものから「資料の保存」を読み取ることができた生徒は、図書館が 1 名、博物館が 3 名、公文書館が 7 名にとどまった。また、公文書館の存在を認知している生徒は 1 名のみであった。これらの結果について、図書館については、日常的な利用経験から帯出や閲覧といったパブリックサービスの印象が強く、資料保存という専門的、技術的な役割が想起されにくいものと考えられる。一方で、公文書館については利用経験がほとんどないことから、公文書を保存する施設であるという限定的なイメージが生起したものと考えられる。いずれにしても、博物館・図書館・公文書館が社会的に資料を保存する役割を担っていることについて、生徒の多くが十分に認識していない実態があることが明らかとなった。

授業実践に配当できる時間は、定期試験直後の 1 時間であったため、直前の定期試験の学習内容、具体的には教科書の見開きの紙面そのものを題材として、本文と周囲に配置された資料の関係性に着目し、歴史と資料の関係性を考察させることとした。この内容は学習指導要領上、大項目 A の（2）に該当し、「資料に基づいて歴史が叙述されている」ことの理解が目指されるものである。ただし、この命題は生徒にとって自明なものと受け取られやすく、直接的に言及するだけでは十分な認識形成につながらないと考えられた。そこで、今回は事前アンケートの結果も踏まえた上で、歴史叙述の大前提となる資料保存に着目し、「資料を保存することの意味や意義」について考えさせる学習を通して、歴史叙述と資料の関係性を認識させる構成を取ることとした。

[3] 岸本美緒ほか,『歴史総合　近代から現代へ』,歴総 707,山川出版社,2022,pp.66-67.

5.2. 授業展開

本時の授業は、教科書記述が歴史資料に基づいて構成されていることを生徒自身が確認する学習活動を通して、資料が歴史叙述に欠かせないものであることを理解させるとともに、歴史に関わる諸資料を保存することの意味や意義について自分なりに考察し、表現することをねらいとして、表 2 に示す通り構成した。

導入では、博物館の収蔵庫に設置された防火扉の画像を提示し、その扉の先に何があるのかを考えさせた。続いて扉の先が収蔵庫であることを示し、博物館には展示空間とは別に資料を保存するための空間が存在すること、またそこで行われている温湿度管理をはじめとした厳重な保存環境を提示し、博物館の役割が展示にとどまらないことに注意を向けさせた。

展開 1 では、博物館に保存される資料に加え、図書館の貴重書や公文書館に保存される行政文書などを示し、歴史資料が多様な施設で保存されていることを確認した。その上で、一見すると歴史資料には見えない資料である「塵芥」[4]を紹介し、導入で示した厳重な保存環境を再提示して、同様に保存されていることを強調した。これをふまえて、「どうして、こんなことをしてまでこんな資料を保存する必要があるのか」という問いを提示し、授業開始時点における生徒の資料保存の意味や意義に対する認識を整理させた。

展開 2 では、教科書紙面に掲載されている歴史資料に注目させ、教科書本文の記述と資料との対応関係を確認する活動を行った。具体的には、「もし資料が存在しなかったら、教科書の記述はどうなってしまうだろうか」という問いをもとに、特定の資料が失われた場合に成立しなくなる本文の記述をグループで検討させることで、歴史記述が資料に基づいて成り立っていることを具体的に捉えさせた。そして、いくつかのグループに発表させた上で、生徒から表出しなかった対応関係や、教科書にない資料と本文の対応関係について、教師から補足を行った。

終結では、歴史叙述が資料によって支えられていることを改めて確認した上で、資料保存を個人で担うことの困難さに触れた上で、図書館・博物館・公文書館といった機関が、社会的役割として資料保存を担っていることを、各機関の根拠法令における「定義」を引いて示した。また、授業時間が 45 分と短く、展開 2 の活動に時間を割く場合、振り返りの時間を取ることが難しかったため、授業後にアンケートフォームを用意し、展開 1 で提示した問いを「どうして資料を保存するのか」として再提示して取り組ませ、授業を通した生徒の認識の変容を見とることとした。

表２　本時の展開（概要）

時程	内容の概略
導入	・収蔵庫の扉 ・厳重な保存環境
展開1	・様々な歴史資料と保存主体 ・塵芥から「どうして資料を保存するのか」を考える
展開2	・歴史と資料の関係性 ・「もし資料がなかったら教科書の記述はどうなってしまうか」を考える
終結	・法律から社会的に構築された、資料の保存体制を見る
振り返り（授業後）	・「どうして資料を保存するのか」もう一度考える

5.3. 認識の変容とその推移（授業の評価）

ここでは、事前アンケートと授業後に実施したアンケート、および授業プリントの記述を分析することにより、授業実践の評価を行う。尚、アンケートを同じ内容で、授業直後及び授業 1 ヶ月後の 2 回実施するのは、授業前に行った事前アンケート、並びに展開 1 における授業プリントの記述と対比することで、授業を通した生徒の認識の変容と、その継続性を捉えるためである。

はじめに検討するのは、博物館・図書館・公文書館の社会的役割についての自由記述から「資料保存」への言及を読み取ることができた生徒の割合の推移である。授業前、授業直後、授業 1 ヶ月後のアンケートにはそれぞれ期日までに 32 名、26 名、14 名から回答を得、そのいずれにも回答した 13 名の生徒

[4] 「じんかい」と読む。東大寺正倉院で保存されている、宝物の残欠となる繊維片や木片を指す。

の回答状況を整理した結果が、表 3 である。

授業前と授業直後、また授業直後と 1 か月後を比較すると、いずれの館種においても「保存」に言及することができた生徒の割合が増加していることが確認できるが、その最終的な割合は図書館と博物館が 46%、公文書館は 62%と決して高くない。これについて、回答方法が仮に「保存」を含む多肢複数選択式であればもう少し高い割合になったのではないかと思われる。しかし、今回の結果が生徒の自由記述によることを踏まえれば、本授業は、博物館・図書館・公文書館が資料を保存する社会的役割を担っているという認識を、ある程度形成することができたものだったと評価できよう。

表３　認識の変容の推移（館種別）

館種	授業前	授業直後	授業1ヶ月後
図書館	0名（0%）	5名（38%）	6名（46%）
博物館	0名（0%）	5名（38%）	6名（46%）
公文書館	2名（15%）	6名（46%）	8名（62%）

次に、「どうして資料を保存するのか」という問いに対する自由記述を分析し、「資料に基づいて歴史が叙述されている」旨の内容を読み取ることができる生徒の割合の推移から、歴史叙述と資料の関係性に関する認識の形成を考察する。授業には 41 名全員が出席しており、授業直後、授業 1 ヶ月後のアンケートはそれぞれ期日までに 26 名、14 名から回答を得、そのいずれにも回答した 14 名の生徒の回答結果を表 4 に整理した。

表４　認識の変容の推移（資料保存の理由）

展開1時点	授業直後	授業1ヶ月後
7名（50%）	12名（86%）	12名（86%）

結果からは、展開 1 の時点で既に全体の 50%に当たる生徒が言及できていたが、授業直後には 86%と上昇し、授業 1 ヶ月後においてもそれが維持されていることがわかる。この記述については更に、授業を通した認識形成とその持続性を検討するため、出席番号をもとにした追跡調査として、3 時点の回答を「資料に基づいて歴史が叙述されていることを読み取ることができるか、否か」の 2 区分に分類するクロス集計を行い、表 5 に整理した。

ここでは、授業を通して「資料に基づいて歴史が叙述されている」ことが認識され、それが継続しているかということを評価したいため、展開 1 時点の記述からその旨の記述を読み取ることができなかった 7 名の生徒の推移に着目する。結果としては、授業直後には 86%にあたる 6 名の生徒が「保存」に言及できるようになり、授業 1 ヶ月後においても、このうちの 83%にあたる 5 名が認識を保持していることがわかる。これらの結果を踏まえると、本授業は「資料に基づいて歴史が叙述されている」認識を持続的に形成することができるものであったと評価できよう。

表５　認識の変容の推移（クロス集計）

展開1時点（カッコ内は全回答者に対する割合）		授業直後（カッコ内は前時点の人数に対する割合）		授業1か月後（カッコ内は前時点の人数に対する割合）	
読み取ることができる	7名（50%）	読み取ることができる	6名（90%）	読み取ることができる	6名（100%）
				読み取ることができない	0名（0%）
		読み取ることができない	1名（10%）	読み取ることができる	0名（0%）
				読み取ることができない	1名（100%）
読み取ることができない	7名（50%）	読み取ることができる	6名（86%）	読み取ることができる	5名（83%）
				読み取ることができない	1名（17%）
		読み取ることができない	1名（25%）	読み取ることができる	1名（100%）
				読み取ることができない	0名（0%）

5.4. 生徒の資料に対する認識の変化

最後に、授業で用いたプリントの自由記述欄の分析を通して明らかとなった、生徒の歴史資料観の変容ついて検討を行う。授業では、プリントに設けた自由記述欄について特段の指示を行わなかった。そのため、何もメモが取られないか、あるいは一見して歴史資料とは思えない資料である「塵芥」に衝撃を受けてこれをメモするものが多いのではないかと予想していた。結果としては、実際に何らかのメモを取っていた生徒は半数以下の 17 名にとどまるものの、予想に反して塵芥を挙げたものは 3 名と少数であり、11 名の生徒が「翻刻」に関する何らかのメモをとっていた。

翻刻とは、くずし字などで書かれた原資料を活字に直し、読者が内容を読み取ることができるようにする作業を指すものであり、本時では展開 2 で扱っている。具体的には、学習活動に入る前に、どの資料が歴史資料に該当するのか示す際、「大政奉還の上表」を例にとって、教科書に活字で掲載されている資料にも原典となる資料が存在しており、生徒が理解しやすいように翻刻されたものであることを説明している。さらに、生徒の発表後の補足において、「五榜の掲示第三札」が本当にキリスト教禁制の継続を示したものであるか確認する過程で、教科書に掲載された実物写真をもとに翻刻を行い、内容を読み解いて示している。生徒がいずれの段階においてメモを取ったのかは判然としないが、その背景を推察するに、授業以前には翻刻された資料を歴史資料として明確に意識していなかったものの、授業を通して写真資料や絵画資料と同様に、翻刻された資料もまた歴史資料の一つとして捉えることができるようになったことが窺われる。

6. 成果と今後の展望

6.1. 成果と課題

本研究では、高等学校地理歴史科の新設科目である「歴史総合」が歴史教育を通じた公民的資質の育成を志向する科目であることを踏まえ、博物館をはじめとする社会教育施設の活用がこれに資するものであると位置付けた。そのうえで、教科書記述では十分に担保されない「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」が内容の取り扱いに盛り込まれた経緯を紐解き、歴史資料の保存が歴史叙述の前提となる重要な位置付けであることを再確認した。そして、大項目 A の（2）に当たる内容の 1 時間の授業実践に取り組み、資料に基づいて歴史が叙述されているという認識を形成するにあたって、「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」に着目するプロセスを提案し、資料保存という視点から歴史資料に向き合わせることで、歴史叙述と資料の関係性を捉えさせることの有効性を示すことができた。

ここで改めて社会教育施設の活用や、それを通して気づかせる「歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義」について考えてみると、これらは内容の全体にわたって配慮されるべきことであるとされている。したがって本来は、大項目 B 以降の通史的な学習においても、博物館をはじめとした施設が活用され、それを通して歴史に関わる諸資料を整理・保存することの意味や意義を認識させる授業展開が目指されるものといえよう。しかしながら、今回の授業実践が投げ込み的に設定された 1 時間の授業であったために実現できた側面が大きいことや、はじめに示した平成 27 年度の学習指導要領実施状況調査の結果も踏まえれば、同様の授業実践を平時において継続的に行うことは容易ではないと考えられる。

6.2. 今後の展望

こうした課題を踏まえた時、情報社会という今日的な状況の中で、新たな可能性として注目されるのが、デジタルアーカイブの活用である。今日の博物館、図書館、公文書館は、各組織の頭文字をとって「MLA 連携」と呼ばれる組織間協力が進められており、田良島（2010）は、その意味を「デジタルネッ

トワークを通して MLA 各機関が持つ“情報”を共有し、広範に流通させる」ことと説明している。このような背景から、MLA 各機関では資料のデジタル化と、デジタルアーカイブでの公開が進められている。中には 2010 年代初頭の段階から供用されているものもあり、例えば国立国会図書館では、2011 年から「国立国会図書館デジタルコレクション」が公開されている。

歴史教育において、博物館をはじめとした社会教育施設の活用が目指されるのは、歴史資料を媒介として、歴史との関わりを意識させるためである。したがって究極的には、歴史叙述の源となる、歴史資料との対話が目指されているといえよう。しかし現実には、博物館などを活用した授業には制約が多く、実現したとしても、生徒が収蔵庫や閉架書庫に入り、さまざまな資料を手にとって対話することは困難である。この点において、デジタルアーカイブは、いわば収蔵庫への扉として機能しうる存在である。デジタルアーカイブを活用することで、生徒は教室にいながら歴史資料と向き合うことが可能となり、「どうして資料を保存するのか」という問いを考えたり、「資料に基づいて歴史が叙述されている」という認識を、より実感を伴って形成したりすることができるのではないかと考えられる。

これらを踏まえ、改めて高等学校「歴史総合」の検定教科書 12 冊を調査してみると、本文中でデジタルアーカイブに言及、あるいは具体的に紹介しているものは、現状では 1 冊[5]にとどまっており、科目の本質を踏まえた教育的な可能性が十分に認識されているとは言い難い状況にある。今後、デジタルアーカイブを活用した授業実践や教材の蓄積が求められるのは言うまでもないことだが、歴史叙述と資料の関係性を意識し、デジタルコンテンツの一部や電子教科書のリンク先として、デジタルアーカイブが接続された教科書作りもまた進められるべきであると、私は考察する。

参考・引用文献

・池野範男,「日本の教科教育研究者とは何をどのようにする人のことか」,『日本教科教育学会誌』第 36 巻 4 号,2014,pp.95-102.
・小川幸司,『世界史とは何か―「歴史実践」のために』,岩波新書,2023.
・国立教育政策研究所,『高等学校学習指導要領実施状況調査報告書：結果のポイント及び教科・科目等別分析と改善点』,文部科学省国立教育政策研究所,2019.
・スティーブン・J・ソーントン（渡部竜也ほか訳）,『教師のゲートキーピング―主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』,春風社,2012. 特に 渡部竜也,「訳者あとがき」,pp.239-247.
・田良島哲,「博物館の情報環境と MLA 連携」,水谷長志編著『MLA 連携の現状・課題・将来』,勉誠出版,2010,pp.77-85.
・二井正浩,「「歴史総合」の新設とレリバンス論の必要性」,二井正浩編著『レリバンスの視点からの歴史教育改革論―日・米・英・独の事例研究―』,風間書房,2022,pp.3-29.
・原田智仁,「資質・能力育成のための歴史教育の内容構成論」,『日本教科教育学会誌』第 39 巻 3 号,2016,pp.73-78.
・文部科学省,『高等学校学習指導要領/文部科学省［編］』,東山書房,2009.
・文部科学省,『高等学校学習指導要領（平成 30 年 3 月告示）』,東山書房,2019.
・文部科学省,教育課程部会 社会・地理歴史・公民ワーキンググループ（第 14 回）議事録,文部科学省のウェブサイト,2016, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/siryo/1381970.htm ,（参照 2026-01-19）.

[5] 池田明史ほか,『高等学校　歴史総合』, 歴総 710,第一学習社,2022.

生活を主体的に創造しようとする態度を育む高等学校家庭科の授業開発

－生徒の住教育に対する意識と学習要求を踏まえて－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野　里吉　結子

1. 研究の背景および目的

1-1. 学習指導要領にみる家庭科の授業目標

高等学校学習指導要領[1)]では家庭科の目標を、「生活の営みに係る見方・考え方を働かせ、実践的・体験的な学習活動を通して、様々な人々と協働し、よりよい社会の構築に向けて、男女が協力して主体的に家庭や地域の生活を創造する資質・能力を育成することを目指す」としており、具体的に以下の3つの資質・能力を掲げている。

①生活を主体的に営むために必要な理解を図るとともに、それらに係る技能を身に付けること（知識及び技能）

②生涯を見通して生活の課題を解決する力を養うこと（思考力・判断力・表現力等）

③生活を主体的に創造しようとする実践的な態度を養うこと（学びに向かう力・人間性等）

また、①～③の資質・能力の育成を目指した質の高い学びを実現するためには、家庭科の特質に応じた物事を捉える視点や考え（見方・考え方）を働かせることが示されている。このことから、高等学校家庭科においては、知識・技能の習得にとどまらず、実生活と結び付いた学びを通して実践力を高める必要がある。

1-2. 先行研究による課題の整理

令和6年から7年にかけて国立青少年教育振興機構が4,955名の高校生に対して行った「科学への意識と学習に関する調査（日本・米国・中国・韓国の比較）」[2)]では、「将来に役立つと思う科目」について、日本の高校生は「家庭科」と回答した割合が 47.5%で、この数字は他国を大きく上回っていた。しかしながら、家庭科を「好きな科目」と回答した割合は35%で、「役に立つ」と回答した割合よりも下回っていた。この結果から、家庭科は将来に必要な生活のスキルを身に付ける教科として認識されているものの、生徒の興味・関心や愛着とは十分に結び付いていない実態がうかがえる。

また、野中ら（2018）[3)]は、家庭科は手や体を使って技術を身に付け、生活に役立つことを学ぶ、生きた勉強ができると認識されているが、日常生活での実践力は十分とはいえないと指摘している。その背景として、高等学校「家庭基礎」では、学習指導要領で必修と定められた内容を実践的に扱うには授業時間数が不十分である点が挙げられ、学習内容が生徒の実生活と十分に結び付いていない実態がある。

家庭科の抱えるこうした課題は、住居領域において特に顕著である。小川ら（2014）[4)]は、「家庭科の総授業時間数の多寡は、住居領域に充てる時間数とその内容に明らかに影響を与えている」と述べている。また、平成21年告示の高等学校学習指導要領「家庭基礎」の科目では、衣食住の領域ごとの項目数が2項目ずつで、3領域は同等の扱いだったのに対し、平成30年告示では、住居領域は衣・食領域と比較して少なくなったことから、速水ら（2020）[5)]は、住教育の指導の充実を期待することは難しいと危惧している。加えて、藤平・久保（2020）[6)]は「住居・住生活領域の学習は、学習経験、学習意欲などにおいて全体的に低調であり、生活への役立ちを実感しにくく、関心が低い」ことを報告し、生徒の関心を喚起する教材開発や学習指導要領の再編の必要性を指摘している。このように住居領域の指導の困難性は多くの要素によって複合的に生じている。

1-3. 研究目的

限られた授業時数の中で、生徒が住生活における学習内容を知識として理解するにとどまらず、

自身の家庭生活、家庭と地域社会との関わりを関連付け、これからの住生活を主体的に創造することのできる学習が重要であると考えられる。ここでいう「住生活を主体的に創造する」とは、学校での学びを自己のキャリアや社会に活かそうとする力であり、「学びに向かう力・人間性等」の育成に焦点を当てる考え方である。このような観点から、生徒の興味・関心や学習要求に沿った授業を構想することは、学習意欲を喚起し、自らの将来を主体的に創造しようとする態度の育成につながると考えられる。

そこで本研究では、生徒の家庭科教育および住教育に対する意識と学習要求に基づき、「生活を主体的に創造する態度を育む授業」を構想・実践すると共に、授業前後のアンケート調査結果から、その効果と課題について検討することを目的とした。

2. 研究の方法

2-1. 研究対象

授業対象者は、小・中学校で家庭科住居領域の基本的な知識を習得したと考えられる高校生である。授業実践（6 時間）は、令和 7 年度 2 学期に県立 A 高等学校普通科 1 年生 1 クラス 34 名（男子 15 名、女子 19 名）を対象に行った。

授業実践の 1 か月前に、「生徒の住教育に対する意識と学習要求」についてのアンケート調査を実施し、その結果をもとに授業計画を作成した。授業実践の２週間後、再度同様の内容に加え、授業評価についてのアンケート調査を実施した。

2-2. 事前アンケート

実施時期：2025 年 9 月

設問内容：家庭科及び住居領域に対する意識（興味・関心、得意、役立ち感、記憶の残りやすさ）、学習意欲や授業態度、学習要求等

2-2-1. 学習意欲と授業姿勢

「家庭科の授業に意欲的に取り組むことができているか」、「授業の学びを自分事として捉え、時間の流れや生活の広がりを意識することができているか」、「授業を通して将来のことを考えたり創造したりすることができているか」の 3 項目について、「できている」「どちらかといえばできている」「どちらかといえばできていない」「できていない」の 4 段階で回答を求めた（表 1）。意欲的に取り組むことが「できている」「どちらかといえばできている」と回答した生徒は 30 名（88.2%）であり、学習意欲の保持が認められた。一方で、「授業の学びを自分事として捉え、時間の流れや生活の広がりを意識すること」や「家庭科の授業を通して将来のことを考えたり創造したりすること」については、共に「どちらかといえばできていない」とする生徒が 9 名（26.5%）存在し、学習への積極性と、学びを自己の生活や将来と結び付ける意識との間に課題が見られた。

表 1　学習意欲と授業姿勢について

単位：人（%）

	できている	どちらかといえばできている	どちらかといえばできていない	できていない
意欲的に取り組んでいる	10（29.4）	20（58.8）	4（11.8）	0（0.0）
時間の流れや生活の広がりを意識している	9（26.5）	16（47.1）	9（26.5）	0（0.0）
将来について考えたり創造したりしている	13（38.2）	12（35.3）	9（26.5）	0（0.0）

2-2-2. 家庭科および住生活に対する意識

「家庭科は実生活で役立つと思う」「家庭科で学んだことを実生活で役立てている」の 2 項目について、「そう思う」「ややそう思う」「どちらでもない」「あまり思わない」「全く思わない」の 5 段階で回答を求めた（表 2）。役立つと思うかについては、33 名（97.1%）が「そう思う」「ややそう思う」と回答した。

表 2　学習内容の有用性と実践状況

単位：人（%）

	そう思う	ややそう思う	どちらでもない	あまり思わない	全く思わない
実生活で役立つと思う	16（47.1）	17（50.0）	1（2.9）	0（0.0）	0（0.0）
実生活で役立てている	1（3.0）	15（45.5）	11（33.3）	5（15.2）	1（3.0）

一方、役立てているかについては「そう思う」が 1 名（3.0%）、「ややそう思う」が 15 名（45.5%）と半数に満たなかった。家庭科の学習内容は有用であると認識されているものの、学習内容が実生活での具体的な実践には十分に結び付いていないことが明らかとなった。

「家庭科は好きですか」「住居領域は好きですか」の 2 項目について、「好き」「どちらかといえば好き」「どちらともいえない」「どちらかといえば嫌い」「嫌い」の 5 段階で回答と理由（自由記述）を求めた（表 3）。家庭科は「どちらかといえば嫌い」が 4 名（11.8%）、「どちらともいえない」が 13 名（38.2%）存在し、住居領域は「どちらかといえば嫌い」が 4 名（11.8%）、「どちらともいえない」が 17 名（50.0%）存在した。理由は「苦手意識」や「興味・関心の低さ」等が挙げられた。

表 3　家庭科および住居領域に対する好意度

単位：人（%）

	好き	どちらかといえば好き	どちらともいえない	どちらかといえば嫌い	嫌い
家庭科が好き	8（23.5）	9（26.5）	13（38.2）	4（11.8）	0（0.0）
住居領域が好き	1（2.9）	12（35.3）	17（50.0）	4（11.8）	0（0.0）

「住居領域への苦手意識」について、「はい」「いいえ」「どちらともいえない」の 3 段階で回答を求めた。「どちらともいえない」の 22 名（64.7%）のうち、14 名（全体の 41.2%）がその理由を「覚えていないから」と回答しており（図 1）、既習内容が印象に残っておらず、学習経験が十分に定着していない可能性が考えられた。

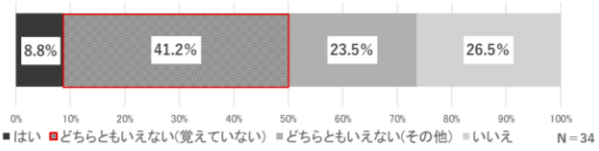


図 1　住居領域に対する苦手意識

次に、「家庭基礎」で学習する 9 分野を、「実生活に役立つ順」及び「興味・関心がある順」に並べさせた。1 点から 9 点の各得点を与え順位付けした結果、住居領域は共に 8 番目で、他領域に比べ有用性が低いと感じられていることや興味・関心が低いことが明らかとなった（図 2、図 3）。

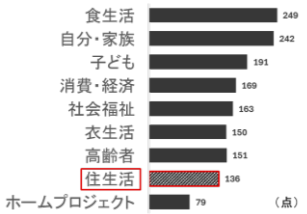


図 2　有用性

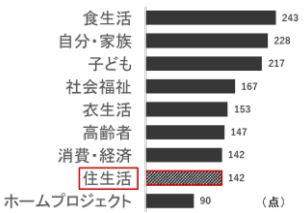


図 3　興味・関心

2-2-3. 学習要求（授業形態と学習内容）

「どのような授業形式を希望しているか」を把握するため、10 項目の中から、3 つを選択するよう求めた。「実際に何かをつくったり、体験したりする授業」が 23 名（23.2%）と最も多く、次いで「グループで考えたり調べたりする授業」が 21 名（21.2%）であった。「画像や映像を用いた視覚的に分かりやすい授業」も 12 名（12.1%）と一定の支持を得た（表 4）。

表 4　学習要求（授業形態）

単位：名（%）

実際に何かをつくったり、体験したりする授業	23（23.2）
グループで何かを考えたり、調べたりする授業	21（21.2）
スクリーンを活用し、画像や映像を用いて視覚的に分かりやすい授業	12（12.1）
学校外に出て、調べたりインタビューしたりする授業	12（12.1）
ワークやプリント活用し、穴埋めしながら進める授業	10（10.1）
個人で何かを考えたり、調べたりする授業	7（7.1）
板書中心の授業	6（6.1）
ICTを活用して調べたり、まとめたりする授業	5（5.1）
授業中に発言したり、みんなの前で発表したりする授業	2（2.0）
自分たちでテーマ・課題を見つけ、解決のために考えたり調べたりする授業	1（1.0）

次に「住居領域において、学びたい内容」を把握するため、教科書に則って 12 項目を提示し、4 つを選択するよう求めた。「インテリアデザイン・室内装飾・家具」が 28 名（21.2%）と最も多く、次いで「安心・安全な住まい」が 18 名（13.6%）、「日本の住まい」と「住まいを計画する」が各々14 名（10.6%）であった（表 5）

表 5　学習要求（学習内容）

単位：名（%）

インテリアデザイン、室内装飾、家具	28（21.2）
安心・安全な住まい	18（13.6）
日本の住まい	14（10.6）
住まいを計画する（間取り）	14（10.6）
健康に配慮した快適な室内環境	13（9.8）
だれもが快適に住まう	13（9.8）
住まいの機能	8（6.1）
持続可能な住まいづくり（環境・共生）	8（6.1）
住居の維持・管理	7（5.3）
持続可能な住まいづくり（住宅政策と住まいの課題）	5（3.8）
気候風土と住まい	2（1.5）
生活様式と住まい	2（1.5）

表 6　授業構成（全 6 時間）

時間	主な学習内容	ねらい
1	〈住まいの文化〉 ・和風と洋風の住洋式・平面図の理解 ・動線とゾーニング ・生活行為と住まい	・和風と洋風の住まい方について理解し、良さを活かした住まい方について考えることができる。
2	〈安全で快適な住まい方1〉 ・健康的な室内環境 （日照と採光・通風・喚起と結露・シックハウス症候群・暖房と冷房・騒音と遮音） ・災害と住まい方（安全対策） ・快適な住まい方（バリアフリー・ユニバーサルデザイン）	・安全で快適な住まい方について理解することができる。
3	〈安全で快適な住まい方2〉 ・人体寸法・動作寸法	・快適で豊かな住生活の実現を目指して、住まい方を考えることができる。
4	〈住まいを計画する〉 ・マイルームのレイアウトの作成	・住まいの生活空間の機能を理解し、より快適な住まい方を考え、平面を計画することができる。
5	〈住まいを計画する〉 ・3Dシミュレーション	・理想の住まい方を3D化して、将来の生活を創造することができる。
6	〈これからの住生活〉 ・自分らしい住まい方	・他者との交流を通して、自分らしく、安全で快適な住まい方について考えることができる。

2-2-4. 事前アンケート結果のまとめ

アンケート結果から、生徒は家庭科の学習に一定の学習意欲を有し、家庭科が実生活に役立つ教科であるという認識は高かった。一方で、授業の学びを自分事として捉え、将来の生活と結び付けて考えたり、実生活で実践したりする意識は十分とは言えず、学習意欲と学びの内在化との間に乖離があった。特に住居領域においては、興味・関心の低さや苦手意識を示す生徒が存在し、小中学校までの学習内容が印象に残りにくい、あるいは十分に定着していない可能性がある。こうした中で、体験的な学習活動や視覚的に分かりやすい授業、住空間を具体的に扱う学習に対する学習ニーズが高いことが確認された。これらの生徒の実態や学習要求を踏まえ、身近な題材や ICT を活用して住空間を可視化し、学習を自らの生活と関連付けて捉えさせるなどの授業の工夫が、生徒の住居領域への興味・関心を高め、生活を主体的に創造しようとする態度を育む上で有効だと考えられる。

3. 授業実践

実施時期：2025 年 10 月～11 月（全 6 時間）
教科書：実教出版「家庭基礎」

速水ら（2018）[7] の調査において、高等学校住居領域の授業時間数の平均は 5.27 時間であることが示されている。本研究では A 校の年間指導計画を踏まえ、実践的・体験的な学習活動を十分に取り入れるために全 6 時間の授業を設定した（表 6）。学習指導要領および教科書の内容を基に、事前アンケートによって把握した生徒の実態や学習要求を踏まえ、「興味・関心の向上」「自己の生活との関連付け」「苦手意識の軽減」を目指した（3 つの目標）。

なお、本授業は高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）に基づいて設計し、他領域との横断的な内容は除外した。事前アンケート結果を基に設定した 3 つの目標と、それに対応する具体的な授業内容との関係を表 7・表 8・表 9 に示す。

【第 1・2 時間目】

導入では、アニメの間取り図を題材とし、平面表示記号クイズを取り入れ、生徒の住生活への興味・関心を高め、基礎的な知識の習得を図った。また、「理想の住まい」に関する回答を求め、テキストマイニングで可視化・共有し、自己の生活との関連付けや住まいに対する価値観の多様性への気づきを促した。展開①では、和と洋の住まい方の特徴の比較を行った。萬羽（2017）[8] は、間取り図の読み取りは短時間で住まいに関する理解を深めるのに有効と述べ、綿引ら（1996）[9] は、アニメ教材は生徒が興味を持つと述べている。そこで、「サザエさん」と「トイ・ストーリ

ー」の間取り図を用いた。起居様式や部屋構成等の観点から間取りの特徴を読み取らせ、個人の思考→グループでの意見交換→全体共有を通して理解を深めさせた。また、和洋折衷住宅等の事例を提示し、住まい方は生活様式や価値観に合わせて工夫できることへの理解を促した。展開②では、安全で快適な住まい方の理解を目標とした。日照・採光、通風などの観点から、室内環境の維持・管理を内容とした。ワークシートや視覚的な図解によって苦手意識の軽減を図った。まとめでは、「理想の住まい」を具体的に構想させる活動を通じ、学習内容を自己の生活と結び付けて捉える姿勢の育成を図った。

表７　第１・２時間目の学習内容

	主な学習活動	興味関心の向上	自己の生活との関連付け	苦手意識の軽減
導入	住みたい家について考えよう	●	●	
	なんのアニメの間取りだろう	●		
展開①	平面表示記号クイズ	●		
	和風（サザエさん）と洋風（トイストーリー）の住まい方の特徴を見つけよう	●		
	それぞれの家の特徴を生かしてどんな生活ができるか考えよう		●	
	現代の住まい方（和洋折衷の家）		●	
展開②	安全で快適な住まい方について考えよう（採光・通風・冷暖房・遮音・安全（シックハウス症候群、災害、バリアフリー）・プライバシー）			●
まとめ	本時の感想と目標到達度の記入しよう		●	●
	住みたい家について考えよう		●	

【第３・４時間目】

導入では、前時の学習内容と関連付けるため、安全性や快適性の面で配慮が不足している間取り図「ヘンナマドリ」を提示し（図４）、違和感に気付かせる活動を行った。窓や風通し、動線について考えさせるためである。展開①では、自身の人体寸法に基づく動作寸法の計算や、家具配置の検討を通して空間把握を試みた。

表８　第３・４時間目の学習内容

	主な学習活動	興味関心の向上	自己の生活との関連付け	苦手意識の軽減
導入	ヘンナマドリ（前時の復習）	●		●
展開①	部屋の広さと人体寸法・動作寸法について知ろう		●	●
展開②	一人暮らしを想定して、将来住みたい部屋のレイアウトを考えよう（一人暮らしの部屋で何を大切にしたいか、実現させるためにどんなものが必要か）	●	●	
	間取り図に家具の配置を記入しよう（実物サイズを縮尺して記入）	●	●	
まとめ	工夫したところと疑問点の記入しよう		●	●

展開②では、ワークシートを用い８畳間での一人暮らしを想定した家具配置を考え、工夫点をグループで共有した。まとめでは、ワークシートへの疑問点の記入を通してつまずきを把握し、次時に助言を付して返却することで、理解の定着と個別指導の充実を図った。



※マイホームクラウドで作成[10]

図４　導入で提示した間取り図

【第５・６時間目】

導入では、前時に作成した家具レイアウトをグループ内で紹介し合い、工夫点や疑問点を意見交換した。助言をもとに見直すことで、多様な視点から住まい方を捉える機会とした。米谷ら（2024）[11]は、ICT 端末による擬似的な住空間体験は有効であると指摘している。そのため展開①では、カリモク家具株式会社のサイトに公開されている“カリモク 3D シミュレーター”[12]を用いて（図５）、自身が考えたマイルームを立体化し（図６）、配置や動線、空間の広がりを視覚的に確認できるようにした。展開②では、立体化したマイルームを見せ合い、工夫点を発表した。自身の住まい方を言語化し、他者の考えに触れることで視点を広げることをねらった。

表９　第５・６時間目の学習内容

	主な学習活動	興味関心の向上	自己の生活との関連付け	苦手意識の軽減
導入	前時で作成した部屋のレイアウトを再確認しよう			●
	グループ内でマイルームの紹介を行い、互いに工夫したことや疑問点、アドバイスを伝え合おう	●	●	
展開①	作成した部屋を3D化させよう	●	●	
展開②	マイルームを紹介しよう	●	●	●
まとめ	単元を通して学んだことやこれからの生活に活かしたいことを記入しよう		●	●



図５　3D シミュレーターによるマイルームの立体化

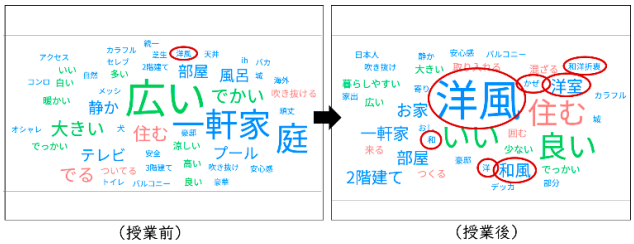


図６　実際に生徒が作成したマイルーム

4. 授業実践の評価

4-1. 授業実践前・後の生徒の意識変化

第 1・2 時間目の授業前後に行った「理想の住まい」のアンケート結果をテキストマイニングしたものを図 7 に示す。授業前は「広い」「一軒家」「庭がある」等の抽象的な回答が多くみられたが、授業後は「和風/洋風」「和洋折衷」「風通し」等、学習内容を踏まえた回答へと変化した。



（授業前）　（授業後）

図７　理想の住まいについての意識変容

4-2. 事前・事後アンケート結果の比較

「楽しく学ぶことができたか」「夢中・没頭することができたか」の 2 項目について、「できた」「どちらかといえばできた」「どちらかといえばできなかった」「できなかった」の 4 段階での回答とその理由（自由記述）を求めた。「楽しく学ぶことができた」は肯定的な回答が 100%であった。「夢中・没頭することができた」も肯定的な回答が 94.1%を占めた（表 10）。理由としては、

表 10　授業に対する意識・態度の変化

単位：人（%）

	できた	どちらかといえばできた	どちらかといえばできなかった	できなかった
楽しく学ぶことができた	23（67.6）	11（32.4）	0（0.0）	0（0.0）
夢中・没頭することができた	18（52.9）	14（41.2）	2（5.9）	0（0.0）

3D シミュレーションやアニメの間取り図の活用に対する評価が高く、「住まい方を具体的にイメージできたから」という回答が多く見られた。

「6 時間の授業で良いと感じたもの」（複数選択可）を聞いてみると、「部屋の 3D 化」が 27 名（21.0%）と最も多く、次いで「グループワーク」および「アニメの間取りの活用」が各 17 名（13.2%）、「ワークシート」が 16 名（12.5%）であった。一方で、「ICT を活用して調べたり、まとめたり、つくったりしたこと」は 4 名（3.1%）と最も評価が低かった（図 8）。

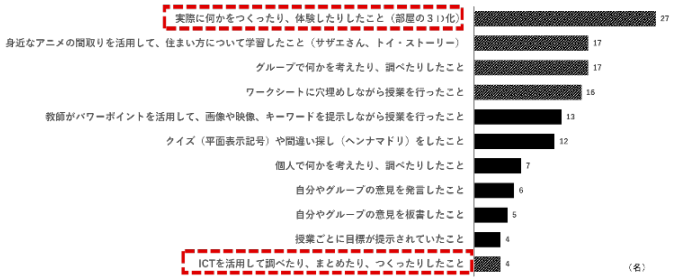


図８　6 時間の授業で良いと感じた活動

「家庭科の授業に意欲的に取り組むことができているか」（図 9）、「授業の学びを自分事として捉え、時間の流れや生活の広がりを意識することができているか」（図 10）、「授業を通して将来のことを考えたり創造したりすることができているか」（図 11）の 3 項目について、「できている」「どちらかといえばできている」「どちらかといえばできていない」「できていない」の 4 段階で回答を求めた。

意欲的に取り組むことが「できている」「どちらかといえば取り組んでいる」と回答した生徒は、授業後は 33 名（97.0%）で、授業前と比較すると「取り組んでいる」生徒が増加した。

「時間軸・空間軸に対する意識」及び「将来を創造しようとする態度」については、いずれとも「どちらかといえばできていない」と回答した生徒が大きく減少した。

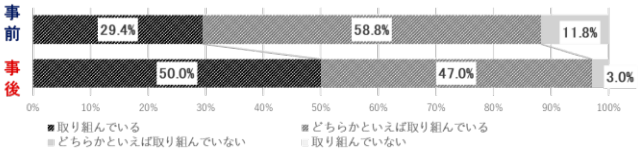


図９　学習意欲の変化

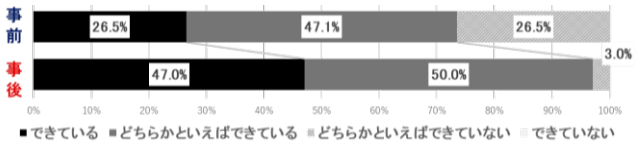


図 10　時間軸・空間軸に対する意識の変化

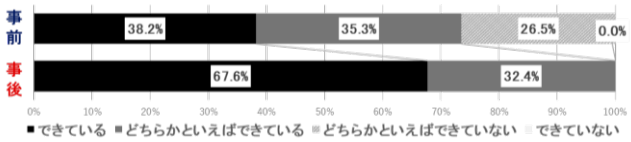


図 11　将来を創造しようとする態度の変化

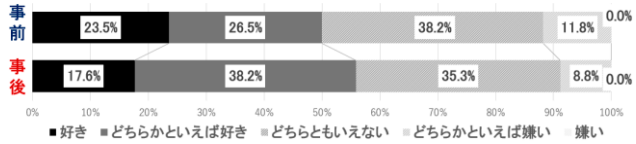


図 12　家庭科に対する好意度の変化

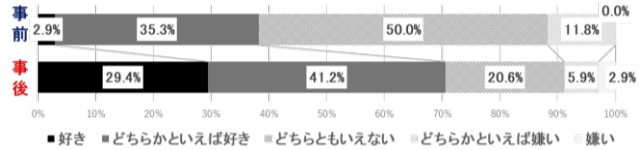


図 13　住居領域に対する好意度の変化

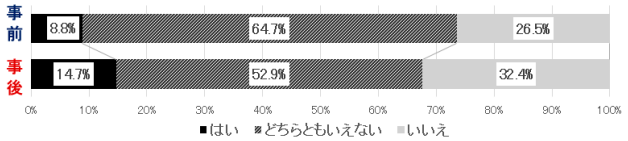


図 14　苦手意識の変化

次に「家庭科は好きですか」「住居領域は好きですか」という問いについて、「好き」「どちらかといえば好き」「どちらともいえない」「どちらかといえば嫌い」「嫌い」の 5 段階での回答とその理由（自由記述）を求めた。両項目ともに肯定的な回答が増加した（図 12、図 13）。「どちらともいえない」は減少したものの、依然として一定数見られた。また、「住居領域に苦手意識があるか」について、「はい」「いいえ」「どちらともいえない」の 3 段階での回答とその理由（自由記述）を求めた。「どちらともいえない」という回答が減少した（図 14）。

家庭基礎で学習する 9 分野を「実生活に役立つ順」及び「興味・関心がある順」に並べさせた。1 点から 9 点の各得点を与えて順位付けをした結果、いずれにおいても住居領域は授業前よりも順位が上がり、住居領域に対する有用感や興味・関心が肯定的に変化した（図 15、図 16）。

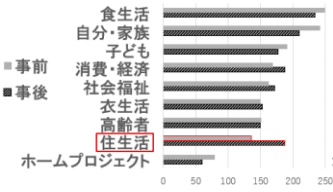


図 15　有用感

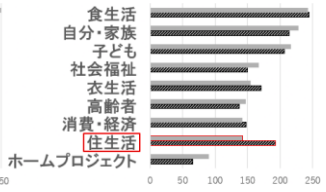


図 16　興味・関心

4-3. 授業実践後の日常生活への影響

「家庭科で学んだことを実生活に役立てているか」について、「そう思う」「ややそう思う」「どちらでもない」「あまり思わない」「全く思わない」の 5 段階で回答を求めた。授業後は、「そう思う」の回答が大幅に増加した（図 17）。

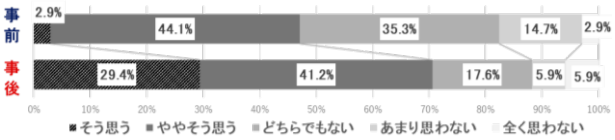


図 17　実践状況の変化

また、「6 時間の学習内容を実践してみようと思うか」については 33 名（96.0%）が「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答し、肯定的な結果がみられた。しかし、授業終了後 2 週間で学習したことを実践した生徒は、34 名中 5 名（14.7%）であった。具体的な内容としては、「部屋のレイアウトを変えた」（4 名）、「部屋をきれいにした」（1 名）だった。

5. まとめと考察

本研究では、生徒の家庭科教育および住教育に対する意識と学習要求に基づき、「生活を主体的に創造する態度を育む授業」を構想・実践すると共に、授業前後のアンケート調査結果から、その効果と課題について検討することを目的とした。住居領域全 6 時間の授業実践から、生徒の「生活を主体的に創造しようとする態度」を育むための重要な知見が三点得られた。

第一に、ICT 活用のあり方と役割についてである。事後アンケート結果において、ICT を用いた学習よりも、3D シミュレーターによる空間の可視化が際立って高い評価を得たことは、ICT を学習の目的ではなく、思考を具体化するための

有力な手段として位置づける重要性を示している。平面図を立体的に捉え直すプロセスが、学びと実生活の乖離を埋め、学習内容を自分自身の課題として内在化したと考えられる。第二に、住まい方のイメージの獲得が多角的な視点を養う点である。アニメの間取り図を用いた学習や3D化を通じて、生徒の意識は抽象的な願望から、機能性や安全性、気候風土対応など、学習内容を踏まえたものへと変化した。また、シミュレーション内で家具の金額が表示されたことで、生徒の中にコスト意識が芽生え、住生活を「消費・経済」の側面からも捉えたことは、将来の生活をより現実的な創造の動機付けになったと分析できる。第三に、実践的な態度の変容である。住居領域に対する有用感や興味・関心の向上のみでなく、自らの生活環境を改善しようとする具体的な行動が見られたことは、体験的な学習が「学びに向かう力」の育成に直結することを示している。

6. 今後の展望

具体的なイメージをもつことが将来の創造に繋がるという知見は、全領域で有効である。家庭科の他領域においても、実体験等を伴う学びを積極的に取り入れることで、生徒が主体的に生活を創造する資質・能力を育むことが期待される。しかし、本実践では、学習内容を日常生活で主体的に活用し、継続的な行動へと結び付ける実践力・活用力の育成には十分に至っていない課題が明らかとなった。

また、ICTを目的化せず、生徒の思考を深めるツールとしていかに有効利用するかが課題である。一つの活動から多角的な学びを引き出す教材開発を進め、持続的な実践へと繋げる指導モデルを構築していく必要がある。

引用・参考文献

1) 文部科学省、【家庭編】高等学校学習指導要領解説、2018
2) 国立青少年教育振興機構、高校生の科学への意識と学習に関する調査報告書－日本・米国・中国・韓国の比較－ 、2025
3) 野中美津枝・鈴木真由子・鈴木民子・荒井紀子・小川裕子・河野公子・財津庸子・高木幸子・中西雪夫・日景弥生・藤田晶子：学会特別研究委員会「家庭科未来プロジェクト」報告論文「家庭生活に関わる意識や高等学校家庭科に関する全国調査」シリーズ 3、日本家庭科教育学会誌、61（3）、pp.164-171、2018.11
4) 小川裕子・中島喜代子・石井仁・田中勝・杉浦淳吉・小川正光：中学校，高等学校家庭科における住居領域授業実践の実態からみた課題と提言、日本家庭科教育学会誌、57（1）、pp.3-13、2014.5
5) 速水多佳子・渡瀬章子：高校生の家庭科住居領域に対する意識と授業による変化、日本家政学会誌、71（3）、pp.182-192、2020
6) 藤平眞紀子・久保博子：中学・高等学校家庭科における住居・住生活分野の学習と日常生活への関わりに関する検討－教育学部および生活環境学部学生を対象とした家庭科教育に関する調査－、日本家政学会誌、71（1）、pp.12-30、2020
7) 速水多佳子・渡瀬章子：家庭科住居領域における指導の実態と家庭科教員の意識、日本家政学会誌、69（7）、pp.503-514、2018
8) 萬羽郁子：家庭科住居領域における間取り図の読み取りによって期待される学習効果―日本とアメリカの漫画の主人公の家の間取り図の比較による気付き―、東京学芸大学紀要、総合教育学系Ⅱ 68、pp.361-368、2017
9) 綿引伴子・山岸雅子・分校淑子：高等学校「住居領域」教育内容・方法の検討(第２報)－生徒による授業評価－、日本家庭科教育学会誌、40（3）、pp.57-62、1997
10) マイホームクラウド（https://myhome-cloud.net/）
11) 米谷悠太・千葉和代・川邊淳子：小中高家庭科におけるICT活用の現状と課題―先行実践研究論文の検討から―、北海道教育大学紀要（基礎研究編）、75（1）、pp.111-122、 2024.7
12) カリモク3Dシミュレーター（https://www.karimoku.co.jp/3d_simulator/）

中動的防災の実現に向けた中学生の責任に対する認識調査

－中学校第一学年を事例として－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野　瀧口　藍丸

1. 研究の背景および目的

近年，我が国では地震，豪雨，土砂災害などの自然災害が全国各地で頻発しており，人々の生活に深刻な影響を及ぼしている。2023 年の能登半島地震や，毎年のように発生する線状降水帯による水害はその代表例であり，将来的には南海トラフ地震の発生も高い確率で予測されている。このような状況を背景として，防災教育の重要性はこれまで以上に高まっている。

一方，日本の防災意識に関しては，行政への依存が強く，個人が受動的になりやすいという問題点が指摘されてきた。及川・片田（2021）は，災害発生時において行政に対する責任追及意向が高い傾向を示し，防災が必ずしも「自分事」として捉えられていない可能性を明らかにしている。近年の防災教育では，「主体的に判断し行動する力」の育成が重視されている（文部科学省，2013）。しかし，防災教育において主体性を強調することは，理論的には重要である一方，その扱い方には慎重さが求められる。防災行動を個人の責任として強調する枠組みは，行為の判断を個人に集中的に帰属させる傾向をもつ。その結果，防災を「誰が責任を負うのか」という問題として理解させてしまう可能性も否定できない。この点から，行為を個人の属性としてではなく，状況や他者との関係の中で成立するものとして捉える必要がある。

そこで本研究では，行為を「する／される」という二項対立で捉えるのではなく，環境や他者との関係の中で成立するものとして捉える「中動態」という概念に着目する。矢守（2020）は，防災教育において中動的な思考様式を導入する重要性を指摘している。中動態とは，「動詞は主語がその座となるような過程を表す態」であり（國分，2017），行為の主体を固定せず，関係性の中で行為が生起することを重視する視点である。この視点を防災教育に取り入れることで，「誰が責任を負うのか」という責任追及型の思考から，「どのように行動すれば被害を減らせるのか」という関係的・協働的な行動理解への転換が可能になると考えられる。

このような防災の在り方は，中動的防災として位置づけることができる。中動的防災は，責任の所在の尋問に腐心するのではなく，防災行政と住民との一体感のもと，我々の責任をそれぞれが自覚して営まれる防災である（及川・片田 2021）。具体例としては，キューバ型防災やニュージーランド型防災が挙げられる。キューバ型防災では，行政が住民に対して丁寧な情報提供や避難所整備を行い，住民は日常的に防災訓練に参加することで，行政と住民が共通の目的に向かって協働する体制が形成されている。また，ニュージーランド型防災では，事故や災害の責任を問うのではなく，被害そのものに対する補償を重視する制度が整備されている。及川・片田（2021）の調査においても，ニュージーランドでは災害に対する自己意識が高く，責任追及を行わない防災意識が示されている。

このような日本とニュージーランドの防災意識の違いについて及川・片田（2021）は，国民性や社会的風土の影響が大きいと考えられるが，社会や地域の在り方は変容可能であり，中動的防災の実現可能性は日本においても残されていると指摘している。中動的防災の実現に向けては，責任ある行動を取る個人や集団の育成が重要な課題となる。

理科教育においては，主体的な問題解決や科学的探究の過程を通して，責任ある個人や集団の育成が可能であることが示されている（角屋，2013）。しかし，中動態の視点から防災教育と理科教育を接続し，学習者の責任認識に着目した

研究は十分に蓄積されていない。

そこで本研究では，中動的防災を検討するための基礎的知見の一つとして，中学生の責任に関する認識を明らかにすることを目的とする。具体的には，中学生の防災観，とりわけ災害時および集団活動における責任意識の実態を把握するため，災害時の責任追及に対する考え方や，班活動における役割と責任の捉え方を質問紙調査によって明らかにし，その結果を中動態の視点から分析することで，理科教育における防災教育の新たな可能性を検討する。

2.研究の方法

2-1．研究の概要

本研究では，2025 年 10 月中旬に，山梨県内の公立中学校に在籍する第 1 学年の生徒 98 名を対象として質問紙調査を実施した。調査の目的は，生徒が責任や行動主体をどのように認識しているのかを把握することであった。質問紙は，先行研究をもとに中学生が回答しやすい内容へと再構成し，二種類作成した。

2-2．調査の内容及び分析の視点

一つ目の質問紙では，及川・片田（2021）の防災意識に関する質問紙を参考に，図 1 に示すような架空の災害状況を設定した。その上で，「この出来事は誰も悪くないと思う」という設問を提示し，1 を「とてもそう思う」（責任追及意向が低い）から 5 を「全くそう思わない」（責任追及意向が高い）とする 5 件法で回答を求めた。得られたデータから，回答番号 1「とてもそう思う」および 2「そう思う」を選択した生徒を「責任追及意向の低い群（以下，低群）」，4「そう思わない」および 5「全くそう思わない」を選択した生徒を「責任追及意向の高い群（以下，高群）」として集計し中学生の責任追及意向を調査した。

次に設問２では，選択した理由について自由記述で回答を求めた。自由記述回答については，内容の意味に基づき，「自然災害の予測困難性に言及するもの」「結果論であり仕方がないと考えるもの」「行政の責任に言及するもの」「住民の行動への言及を含むもの」「全員に責任があると考えるもの」「文意に対する誤解」のカテゴリーを生成し，(1)での回答とクロス集計を行い，責任追及意向とその根拠の関連を探った。

二つ目の質問紙では，下山ら（2015）の調査をもとに，場面を図２に示すような，飼育当番から架空の科学コンテストにおける班活動の状況に変更し，5 つの設問を設定した。

まず一つ目の設問を（1）「約束の実験当日，A さんが来ませんでした。あなたならどうしますか。」とした。本設問は，事前に役割や約束が成立している状況において，当事者が不在となった場合に，生徒が責任の所在をどのように捉えるかを把握することを目的として設定した。

この設問から得られた回答を下山ら（2015）における責任の所在に関する分類枠組みを参照しつつ，本研究で実際に得られた記述内容を精査し，記述の意味内容が近いものをまとめる形で類型化を行った。分類にあたっては，責任の帰属の仕方に着目して分類基準を設定した結果８つの分類に分けられ，①が「呼びに行く」で当事者への責任の継続を前提とする記述，②は「班員で続行」で当事者の責任を班内で再分配しようとする記述，③は「人を補充」で責任を他の人員を補充することで再分配する記述，④は「辞退」で連帯による責任の継続を示す記述，⑤は「文意に対する誤解」，⑥は「呼びに行きいなければ続行」で，①と②の複合，⑦は「呼びに行きいなければ補充」で，①と③の複合，⑧は「呼びに行きいなければ辞退」で①と④の複合となっている。その後，各類型に該当する回答数を集計し，類型ごとの人数および割合を算出した。これにより，不在者が生じた状況において，中学生がどのような責任認識を示す傾向にあるのかを調査した。

次に，（2）「A さんの役割は，水上置換法で気体を収集することでした。A さんの役割はどうしますか。」という問いを設定した。班員が不在の状況において，生徒が責任の所在と活動遂行とをどのように区別して捉えているかを明らかにすることを目的として設定した。設問（1）では，不在者に対する責任の帰属そのものを問う

たのに対し，本設問では，実験活動という具体的な行為場面に焦点を当て，不在者が担う予定であった役割を「誰がどのように引き受けるのか」という判断を求めた。これにより，責任を当事者に帰属させる認識と，活動を成立させるための役割分担の判断とが，同一の論理で扱われるのか，あるいは分けて考えられているのかを検討できると考えた。

得られた回答を(1)同様に分類わけを行い，５つの分類に分けた。①が「当事者が行う」で役割の継続を指示する記述，②が「ほかの人が行う」で役割の再分配を指示する記述，③が「文意に対する誤解」，④が「当事者が行い，いない場合ほかの人が行う」で，①と②の複合，⑤が「ほかの人が行い，戻ってきた場合当事者が行う」で同様に①と②の複合である。④と⑤では，当事者と他者のいずれを優先するか，また役割の主たる帰属をどこに置いているかという点で判断の方向性が異なるため，分析上区別して分類した。④は，当事者による役割遂行を原則としつつ，不在時のみ代替的に他者が対応するという記述であり，役割の主体を当事者に置いた考え方を示している。一方，⑤は，活動の進行を優先して他者が役割を担い，後に当事者が復帰する可能性を含む記述であり，役割を状況に応じて可変的に捉える考え方を示している。

次に，(3)「代表者は，実験当日に決めることにしていました。代表者はどのように決めますか。」という設問を設定した。班活動における代表者の役割，成績の加点という報酬に対して，生徒がどのような基準や価値を用いて判断するのかを明らかにすることを目的として設定した。代表者は作業分担とは異なり，「責任」や「評価」と結びつきが強い立場であり，代表者を決定する方法を自由に選択させることで，生徒が実験への関与や責任遂行を重視するのか，あるいは手続きの公平性や形式性を重視するのかといった判断基準の違いを把握することを意図した。また，代表者を「実験当日に決める」という条件を設定することで，不在者の存在を考慮する可能性を含ませ，生徒が実際の活動状況をどの程度意思決定に反映させるかを検討した。

こちらも得られた回答を前述の設問同様分類わけし，5 つの分類に分けた。①が「話し合い」で班員同士の話し合いや相談によって代表者を決定するとする記述をこの分類とした。具体的には，「みんなで話し合って決める」「できそうな人を相談して決める」「納得できるように話し合う」といった，合意形成の過程を重視する表現が含まれるものを該当とした。②が「じゃんけん・くじ」で偶然性に基づく方法によって代表者を決定するとする記述をこの分類とした。「じゃんけんで決める」「くじで公平に決める」など，手続きの公平性を理由として挙げている記述も含めた。③が「他者にきめてもらう」で教師や他の班，あるいは特定の第三者に代表者の決定を委ねるとする記述をこの分類とした。「先生に決めてもらう」「他の人に決めてもらう」など，班員以外の判断に依拠する内容を該当する。④が「自分が立候補」で自ら代表者として名乗り出る，または進んで引き受けるとする記述をこの分類とした。ここでは自発的な意思表明に基づく回答を含めた。⑤が「文意に対する誤解」とした。

最後に（4）「代表者は，くじ引きで決めることにしました。くじ引きの結果，実験に来ていない A さんが代表者になりました。A さんを代表にして良いですか。理由も含めて答えてください。」という問いを立てた。設問（3）で示された代表者決定の判断を，具体的かつ葛藤を伴う状況において再度問い直す形で設定した。本設問では，「くじ引き」という形式的に公平な手続きによって代表者が決定された場合であっても，その人物が実際の活動に参加していないという条件を付すことで手続きの正当性と，役割遂行の実態とをどのように調整して判断するのかを明らかにしようとした。また，代表者を「代表にしてよいかどうか」だけでなく，その理由を自由記述で求めることで，生徒が代表を名目的な立場として捉えているのか，それとも実際の行為や貢献と結びついたものとして捉えているのかを検討するための資料を得ることを意図した。設問（4）の記述内容をもとに類型化を行った結果，理由は主に「手続きの公平性」「実験への不参加」「報酬の有無」の三つに整理された（重複あり）。

ある町は，地震が起きやすいと言われている場所でした。そこでは，地震を予測する研究をしている専門家がいました。政府は，専門家から大地震が起きる可能性を指摘されれば，「非常事態宣言」を出し，町の住民に避難してもらう体制を整えています。

ある日，その専門家はデータを調べて「大地震が起こりそうだ」と気づき，すぐに政府に知らせました。政府はその知らせをもとに「非常事態宣言」を出し，町の住民に避難するよう命令しました。ところが，3 日たっても，１週間たっても，1 か月たっても地震は起きませんでした。避難を続けた町の住民は，不満を言うようになりました。不満がたまり始めたころ，専門家はついに「予測は間違いだった」と認め，政府も 40 日後に非常事態宣言を取り下げました。

人々は家に戻り，いつもの生活に戻っていきました。しかし，45 日目に本当に大きな地震が起きてしまいました。「もう大丈夫だ」と安心して油断していた人が多かったため，大きな被害が出て，多くの命が失われてしまいました。

図１　質問紙１の場面設定の内容

学校で，科学コンテストに応募することになりました。

そのコンテストは，６人１グループで協力して観察や実験の方法を考えて行い，その結果をレポートにまとめて提出するものです。優秀なレポートを作成したグループは表彰されますが，表彰は代表者１人に対して行われます。また，代表者は，学校の成績にも，少しだけ加点されることになっています。

あなたのグループは，何度か集まってみんなで方法を考え，身の回りのもので気体を発生させる実験を行うことにしました。最後の話し合いで，実験は１週間後の昼休みに理科室で行うこと，実験に使う身の回りのものは各自が家から持ってくること，実験は役割分担して行うこと，代表者は実験当日に話し合いで決めること，を決めました。

１週間後の実験当日，５人は理科室に集まりましたが，A さんが来ません。グループのうちのひとりが，理科室に向かう途中，体育館へ向かう A さんを見かけています。

図２　質問紙２の場面設定

3. 結果および考察

3-1 質問紙１の分析

質問紙 1 の，架空の災害場面における責任追及意向についての調査の(1)の結果は表 1 に示すように，低群が 52 名で，全体の 57.1%を占めた。一方，高群は 42.7%であった。この結果から本調査における中学生には及川・片田（2021）が指摘した日本人の防災意識の問題点である「責任追及意向の高さ」は見られなかった。

この結果は，中学生が災害を「誰かの過失」として単純に捉えるのではなく，出来事そのものの性質に目を向けている可能性を示している。責任の所在に腐心するのではなく，出来事の理解を優先する態度は，防災をめぐる認識の特徴として注目される。

表１　生徒の責任追及意向

追及意向	回答番号	人数	割合(%)
高	1	14	15.4
↑	2	38	41.7
↕	3	12	13.1
↓	4	27	29.6
低	5	0	0

次に，設問(2)で得られた自由記述を分析した。これらの分類群を設問(1)の回答番号別に整理したものが表 2 である。低群において最も多かったのは，「自然災害はいつ起こるかわからない」といった災害の偶発性に着目した記述で 26 名であった。次いで，「それぞれが最善を尽くしていたため仕方がない」と捉える記述が 17 名見られ

表３　質問２(1)の結果

類型	責任の所在に関する内容	人数	割合
①：呼びに行く	当事者への責任の継続	51	58.0
②：班員で続行	班内で責任を再分配	14	16.0
③：人を補充	新たな人に責任を再分配	2	2.3
④：辞退	連帯による責任の継続	0	0.0
⑤：文意に対する誤解	―	2	2.3
⑥：呼びに行き，いなければ続行	継続→再分配	12	13.6
⑦：呼びに行き，いなければ補充	継続→再分配	4	4.5
⑧：呼びに行き，いなければ辞退	継続→継続	2	2.3

表４　質問２(2)の結果

類型	人数	割合
①当事者が行う	12	13.2
②ほかの人が行う	66	72.5
③文意に対する誤解	3	3.3
④当事者が行い，いない場合ほかの人が行う	9	9.9
⑤ほかの人が行い，戻ってきたら当事者が行う	1	1.0

表２　責任追及意向の根拠

類型	1	2	3	4	5	合計
自然災害	6	20	4	8	0	38
仕方ない	7	10	5	0	0	22
住民	0	1	2	12	0	14
行政	0	0	1	16	0	17
全員	0	0	0	4	0	4
誤解	1	7	0	3	0	11

た。一方，高群では，「行政に責任がある」とする記述が最も多く，次いで「住民に責任がある」とする記述が 12 名であった。また，「自然災害」に着目した高群の 8 名はいずれも，「災害は予測できないが，住民が油断していた点に問題がある」といった内容を記述していた。

これらの結果から，中学生の責任追及意向が低い背景として，災害の偶発性に着目する生徒が多いことが示唆される。加えて，責任追及意向が高い生徒の中には行政に責任を求める傾向が見られる一方で，住民，すなわち自分自身を含む立場に責任を見出す生徒も存在していることが明らかとなった。

これらの自由記述の分析から，中学生の責任認識は，単純な責任追及型にとどまらず,災害の不確実性や状況全体を踏まえた理解に基づいて形成されていることが示唆される。この点は，「誰が悪いか」を問うよりも，「起こり得る出来事としてどう捉えるか」を重視する中動態的な行為理解と親和的であるともいえる。

3-2 質問２の分析

次に，質問紙２の結果について述べる。まず，(1)「約束の実験当日，A さんが来ませんでした。あなたならどうしますか。」という問いの結果を表 3 に示す。本人が不在であっても当事者に責任があると捉える回答 (①～⑤) が 58.0%を占めた。さらに⑧を含めると，60.3%の生徒が当事者への責任の継続を支持していた。一方で，②・③のように責任を他者に再分配する回答は 18.3%であり，⑥・⑦のように状況に応じて柔軟に対応するとする回答を含めると 36.4%であった。

次に，(2)「A さんの役割は水上置換法で気体

を集めることでした。その役割はどうしますか。」という問いの結果を表 4 に示す。当人が不在のまま活動を進める場面では，72.5%の生徒が役割の再分配を支持していた。(1) では約６割が当事者への責任の継続を支持していたのに対し，実際に活動の遂行が求められる場面では，役割を分担し直す判断が多くなることが示された。このことから，責任の所在に対する認識と，仕事（役割）の分配の判断は必ずしも一致しないことが分かる。

続いて，(3)「代表者は実験当日に決めることにしていました。代表者はどのように決めますか。」という問いの結果を表 5 に示す。「話し合って決める」と回答した生徒は 76.7%と最も多く，「じゃんけん」や「くじ引き」といった方法を選択した生徒は 20.0%であった。

代表者の決定方法として最も多かったのは話し合いであり，形式的な公平性よりも，当日の活動への関与を重視する傾向が見られた。この結果は，生徒が代表という役割を単なる名目的地位ではなく，実際に行為を担う存在として捉えていることを示している。一方で，じゃんけんやくじ引きを選択した生徒も一定数存在しており，手続き的公平性を重視する価値観も併存していることが分かる。これらは対立する考え方ではなく，状況に応じて使い分けられている可能性が示唆される。また，この設問の中で，話し合いの段階で不在者を明確に除外して代表者を決定しようとする回答も 16 件見られた。

次に(4)「代表者は，くじ引きで決めることにしました。くじ引きの結果，実験に来ていない A さんが代表者になりました。A さんを代表にして良いですか。」についての結果を表 6 に示す。82.4%もの生徒が仕事（役割）を遂行していない場合に報酬を得ることに否定的な意見であることが分かった。

表 7 に示すように，代表者にすることに肯定的であった生徒の理由としては，くじ引きという公平な手続きを経て決定された結果であるからとする手続きの公平性に言及した回答が 13 名と最も多かった。また，実験に参加していないからこそ代表を任せるといった，あえて役割を与えることを肯定的に捉える記述も 1 名に見られた。

表 5　質問紙２(3)の結果

類型	人数	割合
話し合い	69	76.7
じゃんけん・くじ	18	20.0
他者に決めてもらう	1	1.1
自分が立候補	1	1.1
文意に対する誤解	1	1.1

表 6　質問紙２(4)の結果①

類型	人数	割合
肯定	16	17.6
否定	75	82.4

表 7　質問紙 2(4)の結果②

類型	肯定	否定
手続きの公平性	15	0
実験に不参加だから	1	62
報酬があるから	0	35

一方，代表者にすることに否定的であった生徒の多くは，「実験に参加していない」という点に言及しており，その人数は 62 名であった。さらに，代表者には報酬が与えられるため，実験に参加していない者が報酬を得るのは不適切であるとして，報酬と行為の不一致を理由に挙げた生徒は 35 名であった。これらの結果から，否定的判断においては，実際の行為や貢献の有無が重視されていることがうかがえる。

本設問では，多くの生徒が不在の A さんを代表とすることに否定的であった。この結果は，生徒が報酬や評価を「割り当てられた結果」ではなく，「実際の行為や貢献」と結びついたものとして捉えていることを示している。また，生徒は代表者という役割を，単に手続きによって形式的に付与されるものとしてではなく，実際の活動への参加や責任の遂行と結びついたものとして捉えていることが明らかとなった。肯定的な回答においては，くじ引きという決定方法の「公平性」を重視する考え方が確認された一方で，否定

的な回答では，実験に参加していないことや，報酬が伴う役割であることが強く意識されていた。特に，否定的理由として「実験に不参加であること」に言及した生徒が多数を占めていた点は重要である。これは，生徒が代表者という役割を，名目的な立場ではなく，行為への関与や責任の履行と不可分なものとして理解していることを示している。また，「報酬があるから与えてはならない」という記述が多く見られたことから，報酬や評価は結果として自動的に与えられるものではなく，実際の行為や貢献に基づいて正当化されるべきものとして捉えられていると考えられる。

代表という役割は，名称や形式によって成立するものではなく，行為を通じて正当化されるという認識が共有されていると考えられる。この点からも，生徒は役割・責任・行為の関係を経験的・実践的に理解していることがうかがえる。

設問（3）では，代表者の決定方法について「話し合い」を選択する生徒が最も多く，じゃんけんやくじ引きといった手続きを選択する生徒も一定数見られた。その一方で，話し合いの段階において，不在者を代表者の候補から明確に除外しようとする回答は 16 名にとどまっていた。この結果からは，代表者選定の場面では，多くの生徒が不在者の扱いを強く意識するよりも，まずは決定の方法や手続きそのものに関心を向けている様子がうかがえる。

しかし，設問（4）において，くじ引きという公平な手続きを経て代表者が決定されたにもかかわらず，その結果として欠席者が代表者となった場合の是非を問うたところ，多くの生徒がこれに否定的な判断を示した。このことは，代表者という役割が，形式的に決定されることよりも，実際に活動に参加し，責任を果たせるかどうかと強く結びついて捉えられていることを示している。（3）と（4）を比較すると，代表者選定の「方法」を問う設問では不在者の除外を明示的に意識する生徒は少数であったのに対し，「代表者としてよいか」という役割の正当性を直接問う設問では，不在者を代表とすることに否定的な判断が顕在化したといえる。すなわち，生徒は一貫して形式的な手続きのみで判断しているのではなく，設問の焦点が役割の遂行可能性や責任の妥当性に移った際に，その判断基準を明確に切り替えていると考えられる。

質問紙 2 の一連の結果から，中学生の責任認識は一貫して固定的なものではなく，目的・状況・関係性に応じて再構成される柔軟な構造をもっていることが明らかとなった。

以上の二つ目の質問紙の結果から，生徒は，責任を当事者に帰属させる意識を保持しつつも，活動の成立や集団としての成果を優先する場面では，役割や責任の分配を調整している。このような認識は，行為を個人の意志や義務に還元するのではなく，関係性の中で成立するものとして捉える中動態的な行為理解と親和的である。

以上より，中学生はすでに，中動的防災の基盤となり得る責任理解の萌芽を有している可能性が示唆される。

4. 結論

本研究では，中動的防災の実現に向けた基礎的知見を得ることを目的として，中学生を対象に，災害場面および集団活動場面における責任認識の実態を質問紙調査により明らかにした。その結果，中学生においては，先行研究で指摘されてきたような行政任せ・受動的な防災観や，行政に対する強い責任追及意向は必ずしも支配的ではないことが示された。多くの生徒は，自然災害の予測困難性や偶発性を踏まえ，特定の他者に責任を帰属させるよりも，自身の行動や状況への向き合い方を重視していた。

また，架空の科学コンテストを想定した設問からは，生徒の責任認識が状況に応じて柔軟に変化する様相が明らかとなった。役割が事前に設定されている場面では，当人への責任を維持しようとする一方で，活動の遂行が求められる場面では，役割や責任をグループ内で再分配する判断が多く見られた。これらの結果は，責任の所在と行為の遂行が必ずしも固定的・一対一で結びつくものではなく，目的や関係性の中で再構成され得るものであることを示している。

このような責任の捉え方は，行為を個人の義務

や責任に還元するのではなく，状況や他者との関係の中で生起するものとして理解する中動態的な行為理解と親和的である。中学生は，責任を一義的に誰かに帰属させるのではなく，活動の成立や他者との協働を視野に入れて調整する認識を有しており，中動的防災観の形成に向けた可能性を内包していると考えられる。

以上のことから，理科教育における防災教育では，責任を単に個人に課すのではなく，災害の不確実性や集団での行為の在り方を踏まえた学習の構成が重要であることが示唆された。今後は，本研究で得られた知見をもとに，理科授業の中で責任や行為の捉え方をどのように扱うことが可能かについて，理論的・実践的検討を進めていく必要がある。

5. 文献

及川康・片田康孝（2021）「防災の責任に関する一考察」『災害情報』第 19 巻，第 1 号，47-59.

角屋重樹（2013)「"なぜ、理科を教えるのか"」文溪堂

下山薫・砂上史子・松嵜洋子（2015）「幼稚園の飼育当番活動における責任と報酬の分配」『千葉大学教育学部研究紀要』第 63 巻，129-136.

矢守克也（2019）「能動的・受動的・中動的に逃げる」『災害と共生』第 3 巻，第 1 号 1-10

文部科学省(2013)「学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開」

https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryou/data/saigai03.pdf

気温・降水量と産業との関連を問う授業内容の開発と実践

－中学地理の単元「南アメリカ州」における思考を保障する発問と教材－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　古屋美七海

1．本稿の課題と方法

本稿は中学地理の単元「南アメリカ州」の授業内容の開発と実践について報告する。具体的には、教師と生徒が気候（気温・降水量）と農業作物との関連を理解できるように、コーヒーやさとうきびの生育条件が気候に規定されていることを、雨温図を使って思考できる発問と教材を開発した。その成果と課題を授業記録の考察を踏まえて報告する。

1-1．課題設定の理由 1

本稿の動機は、私自身の受けてきた社会科授業にある。今までの社会科の勉強を振り返ってみると、教科書に出てくる用語の意味を深く理解せずに、用語を暗記していた。これは、その機械的な暗記に疑問を持たなかった点で、恐ろしいことである。当時は、社会科の試験の点数を上げるには、ひたすら膨大な量の知識を暗記しなければならないと思い込んでいた。私にとって、中学校での社会科地理的分野は「暗記科目」であり、定期試験や受験の前には懸命に多くの用語を暗記していた。このような機械的な学習に陥っているという状態は深刻な問題であると考える。

これは文献の中でも指摘され、課題となっている。井田（2003）によると、学校教育の地理は、社会科や歴史などとともに、「暗記科目」とみなされてきたという（p.26）。本研究の気候学習の場合、気候名を個別に暗記して雨温図を活用できない状態が暗記の状態である。しかし井田が続けるように地理は「暗記科目」なのではなく、あくまで「考察」する科目で、どのように知識を使って「考察」するのかという視点が重要である（p.26）。そのためには、機械的学習を改善する各単元の授業内容を開発することが課題となってくる。

1-2．課題設定の理由 2

その課題に応えるために、社会科教育研究ではどの程度内容開発は進められているのだろうか。本稿では南アメリカ州の気候（気温・降水量）と産業との関連に主に着目するため、その点が先行研究でどの程度取り上げられているのか考察する。まず中本（2014）の南アメリカの授業案では、ブラジルの気候や土壌などの自然条件がコーヒー生産に適しており、南部にコーヒーのプランテーションがつくられ、大農場で生産されたことが示されている（p.288）。しかし、ここでは**コーヒー生産に適した自然条件**について、**その中身まで掘り下げられてはいない**。特に、**どのような気温と降水量がコーヒー生産に適しているのか**について調べられていない。

この点を、コーヒー以外の農作物を事例として今一歩掘り下げているのが川島（2003）である。川島は**米**と**小麦**を題材として、**気候条件と作物生産との関連**を調べている。「食生活さまざま（pp.26-34）」の授業案では、「米や小麦は地球上のどこで栽培されていますか」（p.29）という発問の後、「米は、**高温と7～800mm 以上年間降水量**が必要ですから、熱帯雨林気候や温暖湿潤気候に適した作物です。小麦は、**500mm 前後あれば低温でも**成長しますから、温帯から亜寒帯さらに乾燥帯のステップ気候で栽培されています」（p.30）と説明されている。この他にもオーストラリアの授業案では、**年間降水量が 250～750mm の地域に**、**小麦**と**羊**が集中していることを生徒に気づかせる内容となっている（pp.82-90）。

しかし川島においても、気候条件と作物生産との以上の関連の理解を**どのような発問系列と教材で生徒に保障しえるのか**、この作業まではなされていない。したがって授業記録も提示されておらず、地理教育研究が授業研究の手前のものに留まっている。

以上の社会科教育の現状を踏まえて本稿は、南アメリカ州における**気候と農業作物との関連の理解**をねらいとした授業内容の開発と実践について報告する。その内容（全５時間）では**教師と生徒が雨温図を一貫して使うことができるように**、コーヒーの生育条件（温度と降水量）の数値を文献に求める等の教師側の内容研究が踏まえられている。雨温図を生徒はどのように活用して、気候と農業作物との関連を理解したのか、この点を本稿は授業記録に即して考察して、本時の成果と課題を報告する。

2. 本単元の授業内容（全５時間）の概要

本単元の授業内容（全５時間）の概要は表１である。この全時間を貫く教育目標は次のように設定した。(1) 南米の国々の降水量がまず地形・風向き、気温がまず緯度に規定されていることを理解できる、(2) 南米の国々の産業（本時は農業を主に取り上げた）が降水量と気温に規定されていることを、カカオ・コーヒー等の生育条件と照合させつつ理解できる。1・2時間目は指導教官（梶原, 2026）、3~5時間目は筆者が構想した。なお（1）雨温図は全て「https://weather.time-j.net/Climate」から入手した、(2) 表 1 の教材の欄の地図や図説は全てその拡大コピーを黒板に掲示して、発問を出題した。

１時間目（梶原, 2026）では、①【降水量】が主に【地形】と【風向】に規定されていること、②【気温】まず【緯度】に規定されていること、この理解をねらいとした。冬の岩手・秋田を事例として①②を思考させて、さらにそれを使ってリマ・マナウス、サンチアゴとブエノスアイレスの冬の降水量・気温を、それぞれどちらが多いか・高いかを予想できるように、問題を構想した。冬の岩手・秋田は西からの風向きであるため、それを南米にもそのまま適用して上記の予想をする生徒もいるのではないかと想定した（これは機械的学習の改善に必要なこととして、学習過程上肯定されてよい）。

２時間目（梶原, 2026）では、南米の気候（雨温図）と産業との関係を思考できることをねらいとした。まずチリを取り上げて、山梨（温暖湿潤気候）でブドウの栽培方法と比較させれば、サンチアゴ（地中海性気候）でのブドウ栽培の方法が山梨の場合と異なる気候上の理由を思考できると考えた。このように気候学習が機械的にならないように、産業と関連づけて気候を学習できるように、アルゼンチンとペルーの気候と産業の授業内容も構想した。

３時間目では、雨温図から気温・降水量を読み取り、気候とコーヒー栽培との関連を思考することをねらいとした。前半では、ブラジルは 2000 年前後からコーヒー生産量が増えていることを資料で学習した後、次の発問を、教材を準備した上で用意した。①ではコーヒーの作付面積はどう変化しているのか、②それが横ばいであるのはどうしてか。後半では、コーヒー栽培地域の分布図と気候図（熱帯雨林気候などの気候が色分けされている地図）を用い、温帯夏雨気候と温暖湿潤気候のどちらがコーヒー栽培に適した気候なのか予想できるように、発問を構想した。このようにコーヒー栽培と気候との関連に関する発問は、温帯夏雨気候も掲載されている地図帳を必要とするので、生徒用地図帳（帝国書院編集部, 2025, p.18）では対応できず、二宮書店（2006）の地図帳を教材として準備した。続いて、サンパウロとマナオスの雨温図を比較させることで、コーヒーが育つ条件（気温：18℃～25℃、年間降水量 1500mm～2000mm）を手がかりに、コーヒー栽培に適した気候を生徒も思考できると見込んだ。

４時間目では、ブラジルのさとうきび生産と気候との関係を主な学習対象とした。沖縄ではさとうきびが栽培されているということは生徒の既知であると想定して、沖縄の気候は、気候図を使って、温暖湿潤気候か温帯夏雨気候かを問う。温暖湿潤気候であれば九州でも関東で

も栽培可能であるので、温帯夏雨気候であると予想できると見込んだ。そしてその予想を、沖縄の雨温図で検証するようにした。ここで得られた「さとうきび栽培は温帯夏雨気候が適している」という知識を、南アメリカ州のさとうきび栽培地域に適用して、そこも果たして温帯夏雨気候なのか予想・検証できるようにした。

5時間目では､教科書の単元｢南アメリカ州｣の内容の中で、1~4時間で扱っていない次の箇所を取り上げた。①ブラジルの工業の発展、スラムの拡大の理由、熱帯林の開発による課題、②民族が多様である理由として、植民地時代にさとうきびやコーヒーの栽培が行われていたこと、③日本人のブラジルへの移住とその理由。以上の内容を発問にしたWSを準備した。

3. 授業記録とその考察

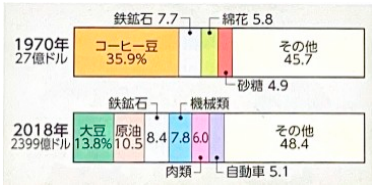
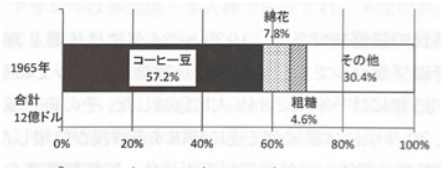
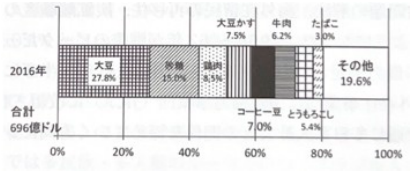
本章では、**気候（気温・降水量）とコーヒー栽培の関連**を取り上げた問題2に特に焦点を当てて、3時間目の授業記録を考察する。その関連を生徒は**雨温図を使って**どのように思考できたのか報告する。なおその思考が表われている箇所には、波線を引いている。

3-1. 問題1の授業記録とその考察

①問題1前半の発問と生徒の思考

問題1前半の授業記録が表1である。問題1では、ブラジルのコーヒー豆の生産量の変化と作付面積の変化との関係を資料①②③から読み取ることを目的とした。生徒の思考が表われている箇所には、点下線を引いている。なお（1）表1の各資料は黒板に掲示した上で、生徒各自のiPadに送信して用いた、（2）SCはセンテンスカードを指している。以上は表2以降の授業でも同様である。

表1：問題1前半の授業記録

【問題1】ブラジルのコーヒー豆の生産量の変化を資料から読み取る（SC）
T：では、この時間も、この「南アメリカ州の自然環境と産業」について学習します。今回は、ブラジルの気候と産業について学習します。
T：**【発問1-1】**画面を見て下さい。まずこの資料（**資料①**：加賀美他, 2022, p.114）、ブラジルの輸出品目の変化を見て、気づいたことを挙げて下さい。
C26：1960年代はコーヒー豆が一番その、輸出？していたけど、2018年では大豆が一番輸出している。
T：そうですね。コーヒー豆から大豆に替わっていますね。
T：他に気づいたことある人？
C3：1970年より輸出品目が増えた。
T：輸出品目が増えた、他に気づいたことある人？
C20：**1970年より2018年の方が、ドルが上がっている**。
T：なるほど。1970年より2018年の方がドルが上がっていますね。
T：このように、農作物の輸出第1位が、コーヒーから大豆に替わっていますね。
（資料①）ブラジルの輸出品の変化（加賀美他 2022,p.114）

（**資料②**）＜ブラジル：輸出農畜産物の変化＞



発問1-1では、資料①（加賀美他 2022, p.114）を提示し、気づいた点を挙げさせた。ここでは、ブラジルの輸出品目がコーヒー中心から変化していることに気づかせることを意図した。C20は、輸出品目の変化だけでなく、1970年よりも2018年の方が輸出額が増加していることに気づいていた。

②問題1中盤の発問と生徒の思考

問題1中盤の授業記録が表2である。ここでは、ブラジルのコーヒー生産量と輸出額とを区別して考えさせることを意図した。

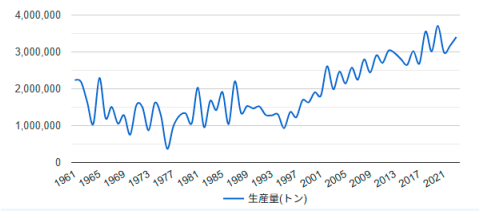
表２：問題１中盤の授業記録

T：**【発問 3-1】**では、ブラジルのコーヒー豆の生産量、減ったということなのか、少し話し合ってみましょう。

（**SC**）① ブラジルのコーヒー豆の生産量が減った。
② ブラジルのコーヒー豆の生産量は減っていない。
③ ①か②かはこの資料では分からない。

T：①だと思う人？
C31：（挙手）
T：C31 さん、どうして？
C31：えっと、あの。**とうもろこしとか、他の農作物とかに土地を使ったりしてるから**。
T：なるほど。じゃあ②生産量は減っていないと思う人？
C：（8 名程挙手）
T：なんでそう思った？
C15：1965 年は合計が **12 億ドルだったけど、2016 年は合計が 696 億ドル**って上がってるから、**割合が変わっただけで作る量は減っていない**。
T：なるほど。ドルの額が変わっていると。他に理由ある人？
C：----。
T：じゃあ③、減ったか減っていないかはこの資料から分からないと思う人？
C：（6 名程挙手）
T：C14 さん、なんでそう思った？
C14：どちらの年代も、1 個あたりの値段が分からないから。1 個あたりじゃないや。**生産量？グラムとか何トンとかがよく分からない**から、値段の割合とか値段が変化しても、生産量は変わっていないんじゃないか。
T：なるほど。ありがとう。じゃあ他に理由ある人いる？
C28：そもそも、**輸出金額自体が増えている**から、それこそ何倍も、何十倍も増えているから、コーヒー豆の生産量はそのままで、他のものが生産量を増やしてお金を儲けているとしたら、**分からない**なって。
T：なるほど。ありがとう。今言ってくれたように、この資料は輸出額の割合の資料なので、コーヒー豆の生産量までは分かりません。

（**資料③**）＜ブラジル：コーヒー豆生産量推移＞



1965 年：2,294,047 トン　2016 年：3,024,466 トン

発問 3-1 では、資料②（地理教育研究会, 2020, p.120）を見て、次の思考を行った。生徒からは、他の作物に土地を使っているから減った(C31)という意見と、輸出額におけるコーヒーの割合が変わっただけで減っていない（C15）、この資料だけでは分からない（C14）といった意見が出された。特に後者は、輸出額では、生産量の変化は判断できないと思考したものである。以上の思考が出た後に、資料③（WORLD GUIDE）を提示して、コーヒー生産の推移を確かめた。

③問題１後半の発問と生徒の思考

以上の**発問 3** に続けて、**発問 4** を出題した。その授業記録が表 3 である。ここでは、コーヒー生産量が増えているということはコーヒーの作付面積も増えていると考えるのが自然な発想だと考えられるが、生徒はどのように思考したのかに着目する。

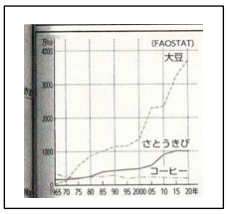
表３：問題１後半の授業記録

T：**【発問 4】**では、ブラジルのコーヒーの作付面積は次のうちどれでしょうか。

（SC）①ブラジルのコーヒーの作付面積は減った。
②ブラジルのコーヒーの作付面積は増えた。
③ブラジルのコーヒーの作付面積はあまり変わっていない。

T：①だと思う人？
C：（3 名程挙手）
T：どうしてそう思った？
C14：生産量は増えたけど、機械化が進んでいるから、畑が小さくなって他の輸出品目に土地を取られたとしても、機械化が進んでいるから機械を使って効率的に穫れるようになったから。
T：なるほど。他に。
C26：同じように機械を使うようになったのと、大豆が一番になっているから、**大豆のために（コーヒーの）作付面積を減らして**、大豆が作付面積を増やしているんじゃないかなと思って。
T：なるほど。②だと思う人？
C6：生産量が増えているから。
T：なるほど。生産量が増えているからね。
T：じゃあ③だと思う人？なんでですか？
C9：生産量は増えていて、面積が変わっていなくても機械化が進んでいるから生産量が増えているんじゃないか。だから、面積はあまり変わっていない。
T：なるほど。他に？

C23：似ているんですけど、植えるときに、小スペースに、**コーヒーの木が高くなる**みたいな。品種改良みたいな感じで。だから生産量が増えても面積はそこまで変わらないと思う。



（**資料④**）

T：なるほど。では検証してみましょう。地図帳 74 頁出して下さい。これを見ると作付面積はどうですか？

C：あまり変わっていない。

T：**【発問 5】**このようにコーヒーの生産量、増えてきているのに、作付面積は変わっていません。なぜでしょう？話し合ってみましょう。

C26：機械化が進んだから。

T：なるほど。他に？

C28：品種改良。

T：他に？

C23：**コーヒーの木が縦に伸びた**。

T：なるほど。教科書 p.112 のこの写真（**写真①**右：加賀美他, 2025, p.112）に、手がかり、ないでしょうか。

C：コーヒーの木が**高くなってる**。

T：**【発問 6-1】**コーヒー豆の１本１本の木の大きさ、どうなってる？

C34：**確かに大きくなっている**。

T：**【発問 6-2】**この２つの写真、1 ㎡の面積当たりのコーヒー豆の収穫量、どうなったのでしょうか。

C26：**増えた**。

（写真①） コーヒー豆収穫の様子（加賀美他 2025,p.112）





発問 4 では、作付面積の変化について三択で予想させた。①と答えた C26 は、大豆のために（コーヒーの）作付面積を減らしたと考えた。②と答えた C6 は、生産量が増えているから作付面積も増えていると考えていた。これは自然な発想である。③と答えた C23 は、コーヒーの木が高くなったということを予想していた。

地図帳資料④（帝国書院編集部, 2025, p.74）による検証の後、**発問 5** の「なぜ生産量が増えているのに作付面積は変わらないのか」という問いに対して、C23 は「コーヒーの木が縦に伸びた」と思考した。

発問 6-1・発問 6-2 では、写真①（加賀美他 2025, p.112）を手がかりに、コーヒー豆の１本１本の木の大きさが確かに大きくなっている（C34）こと、単位面積当たりの収穫量が増えた（C26）ということを理解していた。

以上のように、資料④の前に資料③を提示することで、「なぜコーヒーの作付面積は変わらないのか」を、C23 のように思考できたと思われる。さらに、資料③と以上の発問によって、ブラジルはコーヒー畑を大豆畑にするのではなく、新たに開墾して大豆などを栽培し始めたことが理解できたと思われる。

④問題 2 の発問と生徒の思考

問題 2 は、ブラジルにおけるコーヒー栽培地域の地図（アネット, 2015）を教材として、どこでコーヒーが栽培されているのかを確認することから始めた。以下、「コーヒー地図」と表記する。生徒には白黒コピーをしたコーヒー地図を配布し、コーヒー栽培地域を色塗りさせて確認した。問題 2 の授業記録が表 4、表 5 である。

表 4：問題 2（a）の授業記録

【問題 2】ブラジルの気候と農業－コーヒー－（SC） **（a）コーヒーの栽培地域は何気候なのか－コーヒーが育つ条件－**
T：**【発問 2-1】**今色塗りをしたコーヒー地図と、前回配布した気候図、出して下さい。ブラジルのコーヒーの栽培地域、何気候でしょうか？
C34：ええと、えー。
C25：緑色のところ。
T：緑色は何気候？
C25：温帯夏雨気候？
T：コーヒーの栽培地域、ここら辺だよね。分かりづらいけど、緑色っぽいところ。温帯夏雨気候と、黄緑の温暖湿潤気候もありますね。
T：では、コーヒーの栽培地域の気候、温暖湿潤か温帯夏雨、どっちでしょうか？
C3：温帯夏雨？
C34：**ええー分かんない**（気候図の気候区分とコーヒー栽培地域との照合が難しい）。

T：**【発問 2-2】**じゃあ、コーヒーのどんなことが分かったら、どちらの気候かよりはっきりする？
C25：**コーヒーが育ちやすい環境**。
T：他には？
C26：**降水量とか**。
T：**【発問 2-3】**前回のカカオのとき、何を調べたっけ？
C26：**育つ温度と降水量**。
T：カカオが育つ条件、育つ温度と降水量、調べました。
T：コーヒーが育つ条件、調べてみました。iPad 見て下さい。
T：コーヒーの育つ条件、WS に記入して下さい。
T：ここ、温度は何℃？
C：18 から 25℃
T：降水量は？
C：1500 から 2000mm
T：**【まとめ】**コーヒーが育つ条件、一般に①栽培に適した温度は 18℃～25℃、②年間雨量が 1500～2000 ㎜（河野 2009：p.12)。高すぎる気温は苦手だそうです。

発問 2-1 では、コーヒー地図と気候図とを重ね合わせ、栽培地域がどの気候区分に属しているかを問うた。コーヒーの栽培地域が温暖湿潤気候か温帯夏雨気候のどちらかを問うと、C34 からは分からないという発言が見られた。これは、気候図の気候区分とコーヒーの栽培地域との照合が難しいことを意味する的確な意見である。

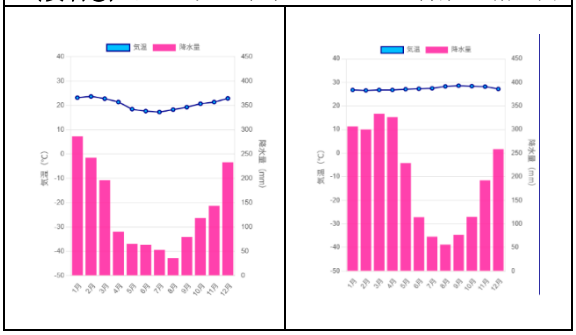
そこで、**発問 2-2** では、「どのようなことが分かれば気候を特定できるか」と発問した。C25 は「コーヒーが育ちやすい環境」、C26 からは「降水量」という発言がなされた。さらに、**発問 2-3** で、前回の授業で取り上げたカカオの栽培地域の学習の際に何を調べたか振り返りをさせたところ、C26 から「育つ温度と降水量」という発言が出た。生徒は作物の生育条件という具体的な数値を手がかりに気候を予想しようとしていた。そこで、コーヒーの生育条件（河野, 2009）を提示した。

表 5：問題 2（b）の授業記録

【問題 2】(b) コーヒーが栽培できる地域－サンパウロとマナオスの雨温図の比較－
T：ここ、サンパウロ、コーヒーを栽培しています。 T：**【発問 1-1】**（黒板：南米地図）ここサンパウロ、温帯夏雨気候、温暖湿潤気候のどちらですか？気候図を見て考えてみましょう。
T：温帯夏雨気候だと思う人？なんでそう思った？ C22：**温帯夏雨気候の方が、コーヒーが育つ条件に合っているから**。 T：なるほど。じゃあ温暖湿潤だと思う人？ C：----。 T：**【発問 1-2】**雨温図、iPad に送ります。マナオスとサンパウロの雨温図 **（資料⑤）**。①と②どちらがサンパウロの雨温図だと予想しますか？ C15：②だと思う。 T：どうしてそう思った？ C15：降水量が多いから。 T：他に？ C26：私は①がサンパウロだと思います。 T：どうして？ C26：**①の方がコーヒーが育つ条件を満たしているから**。 T：**【発問 1-3】**なるほど。この雨温図見て、②の雨温図、このコーヒーが育つ条件に当てはまっていますが？ C：**当てはまっていない**。 T：では、①がサンパウロの雨温図でした。ここ、サンパウロ、ここ、マナウス。さっき配ったコーヒー地図に印をつけておきましょう。 T：このコーヒー地図を見ると、マナオスは栽培地域に入っていますか？ C：**入っていない**。 T：ここマナウス（コーヒー地図）、緑色に色が塗られていないですね。 T：ここ、マナウスは熱帯雨林気候です。年間を通じて雨が多すぎ、気温も高すぎます。なので、このコーヒーが育つ条件に当てはまっていませんね。
T：**【発問 2-1】**では、コーヒー栽培地域として色が塗られていないこの辺りって何気候？ C：サバナ。 T：**【発問 2-2】**サバナ気候ではコーヒーは作れないのでしょうか？ C28：作れない？**降水量が少なすぎるから**。 T：なるほど。 T：**【発問 2-3】**このサバナ気候の雨温図（クヤバ）を手がかりにしてみるとどうですか？ T：このコーヒーが育つ条件に合ってる？ C7：**合っていない**。 T：サバナ気候の年間降水量、いくつ？ C7：あー、1425mm T：そうですね。温度は？ C7：25℃です。 T：温度が高すぎるのと、降水量が少なすぎるので、温度も降水量も、このコーヒーが育つ条件を満たしていませんね。 T：ここ、クヤバ、サバナ気候、ここ、マナウスが熱帯雨林気候、コーヒーは栽培されていません。 T：では、このことを WS にまとめておきましょう。 T：サンパウロ何気候？

C：温帯夏雨気候
T：サバナ気候はコーヒーにとって何が高すぎる？
C：**温度**
T：コーヒーにとって何が足りない？
C：**降水量**
T：皆さんも記入しておきましょう。

（資料⑤）サンパウロ（左）とマナオス（右）の雨温図



問題２（b）では、サンパウロとマナオスの雨温図を比較させ、同じブラジル国内であっても、気温・降水量の違いによってコーヒー栽培の可否が分かれることを具体的に理解させることをねらいとした。**発問 1-1** では、コーヒーが栽培されているサンパウロは、温帯夏雨気候か温暖湿潤気候のどちらかを問うた。この段階では雨温図を用いず、気候図を手がかりに考えさせた。これに対し、C22 は「温帯夏雨気候の方が、コーヒーが育つ条件に合っているから」という理由で、サンパウロは温帯夏雨気候だと予想した。C22 は、コーヒーの栽培条件を踏まえた上で気候を予測することができていると思われる。**発問 1-2** では、雨温図を用いてどちらがサンパウロの雨温図なのかを考えさせた。C26 は、①の雨温図の方がコーヒーの育つ条件を満たしているから、①がサンパウロの雨温図であると思考していた。生徒は、コーヒーが育つ条件と照らし合わせながら雨温図を読み取り、マナオスでは降水量・気温ともに条件を満たさないことに気づいた。この比較により、生徒は雨温図の読み取りを通して、コーヒー栽培と気候との関連を捉えられたと考えられる。

発問 2-1 では、コーヒー栽培地域に含まれない地域の気候を問うことで、サバナ気候に着目させた。続く**発問 2-2** に対して C28 は、降水量が少なすぎるからサバナ気候ではコーヒーは作れないと思考していた。**発問 2-3** では、サバナ気候でコーヒーが作れないのかどうか、雨温図を用いて検証を行った。C7 は、降水量が少なすぎるのと、温度が高すぎることから、コーヒーの生育条件を満たさないことを思考していた。これは、気候区分名ではなく、具体的な気温・降水量に着目してコーヒー栽培が成り立っていることを説明できている点で評価できる。

⑤問題３の発問と生徒の思考

問題３の授業記録が表６である。問題３では、コーヒーに続いてさとうきびを取り上げ、さとうきび栽培と気候との関連を捉えさせることをねらいとした。ここでは、３・４時間目の授業感想を取り上げる。

表６：問題３まとめの授業記録

【問題３】３時間目と４時間目のまとめ

T：では昨日と今日の学習を整理しましょう。（画面）画面、見て下さい。
T：【まとめ】（画面）コーヒーにはコーヒーが育つ温度と降水量、さとうきびにはさとうきびが育つ温度と降水量がありました。
T：今日はコーヒーとさとうきびに焦点を当てて、（SC）この南アメリカの気候と産業について学習してきました。昨日と今日の授業の感想を、誰か、話して下さい。
C9：コーヒーとさとうきびの育つ条件も知れたし、知らなかった地名っていうか、その場所の気候も知れたので、楽しい授業でした。
C14：**コーヒーとさとうきびも、育つ気温とか降水量とかが関係していたり**、場所によって違うのに同じコーヒーとかさとうきびが作られていることに驚きました。
C1：前回の**雨温図**とか風向き地図とかを使って、**気候**とか読み取ったりできたのが良かったと思いました。
C16：栽培する、例えば**気温とか降水量とか、気候がそれぞれ関わっていて**、それで栽培されているということに気づきました。
T：ありがとう。では今日の授業は終わります。

問題３まとめの場面で、生徒に 3･4 時間目の授業感想を聞いた。C14 からは、コーヒーやさとうきびの栽培には育つ気温・降水量が関係しているという発言があった。C16 も、

栽培には気候（気温・降水量）が関係しているということに気づいたと述べていた。

以上のことから、3・4時間目の学習は、雨温図を繰り返し用いたことで、生徒は気候区分名に頼らず、雨温図が表す気温・降水量を根拠に思考する姿勢を身につけていったことが見て取れる。これは、社会科地理において知識を活用しながら思考する力の育成につながる学習であったと考えられる。

4. 本稿の総括と課題

本稿では、中学校社会科地理の単元「南アメリカ州」を対象に、気候（気温・降水量）と産業との関連を、生徒が思考できる授業内容の検討・実践を行ってきた。特に、コーヒーとさとうきびという具体的な作物を取り上げ、雨温図を一貫して用いることで、気候区分名の暗記にとどまらない学習を目指した。生徒は、授業の当初は雨温図を丁寧に読み取り、気候帯と照合させて思考するということに慣れていない様子であったが、表5のC26のように、雨温図と気候図を照合させて作物の栽培が可能かどうかを思考することができるようになっていた。この経験により、生徒たちは他の地域の学習をする際も、産業と気候との関わりや雨温図に着目して考えられるようになることが期待される。

一方で課題も見られた。第一に、事後質問で、気候とコーヒーの栽培との関係を十分に思考できなかった生徒が複数人いたことが判明した。その要因を検討して、今後の授業改善に繋げることが課題である。第二に、他地域の学習でも「まず雨温図を見て考えたい」という振り返りが見られたことが成果として挙げられるが、他地域の「気候と産業」との関係を思考できるような内容を開発することが教師側の課題である。

最後に今回の内容開発の経験で得た私自身の学びをいくつか整理しておきたい。第一に、コーヒーの生育条件を数値として明記した文献や、コーヒーの栽培地域を具体的に示す地図を見つけることは容易ではなかった。だからこそ内容開発の事例の報告が本単元でも遅れていると思われた。そこで、図書館に何度も足を運び、その数値が載っている文献を探すことで、その数値がないと作れない発問を作る経験ができた。第二に、コーヒーと気候との関係を理解するためには、生徒用地図帳には温帯夏雨気候の記載がなかったので不十分で、二宮書店（2006）の地図帳が必要となることも学ぶことができた。以上の経験を土台として、他の単元でも授業内容を開発して、まず私自身が思考できるように、そして少しでも生徒に思考を保障できるように、機械的学習が広く指摘されている社会科教育（研究）の現状を前に、努めていきたい。

＜参考・引用文献＞

・アネット・モルドヴァ（2015）『COFFEE BOOK』誠文堂新光社.
・加賀美雅弘他（監）（2022）『社会科中学生の地理』帝国書院.
・加賀美雅弘他（監）（2025）『社会科中学生の地理』帝国書院.
・梶原郁郎（2026.2.2）ゼミ資料「南アメリカ州の授業内容の概要」pp.1-4.
・川島孝郎（2003）『〔授業中継〕最新世界の地理－国際感覚を育てる楽しい授業』地歴社.
・河野雅信（2009）『知識ゼロからのコーヒー入門』.幻冬舎.
・地理教育研究会（2020）『授業のための世界地誌（第5版）』.古今書院.
・帝国書院編集部（2025）『中学校社会科地図』帝国書院.
・中本和彦（2014）『中等地理教育内容開発研究』風間書房.
・村山祐司（編）（2003）『21世紀の地理－新しい地理教育』朝倉書店.
・二宮書店編集部（2006）『基本地図帳（改訂版）』二宮書店.
・WORLD GUIDE『ブラジル連邦共和国のコーヒー豆生産量の推移【1961年～2023年】世界ランキング・統計データ』(https://world- guide.jp/ranking/products/556/76#google_vignette)2026/02/16閲覧.

高校公民科における講義型授業と「考える」授業の接続を試みる授業実践

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　山梨柚太

1. 研究背景

現代社会は価値観の多様化や社会構造の複雑化が進み，個人が単一の正解に基づいて行動することに加え，一人ひとりが多様な考えを持ち，対話を通して社会的課題に向き合い解決する力を育むことが求められている。また，現在は市民一人ひとりが社会的事象を多面的・多角的に捉え，他者と対話しながら合理的な判断や合意形成を行う力を養うことがこれまで以上に重要となっている。しかし，この社会の現状に対して，現在行われている高等学校公民科の授業においては，これらの力の育成を意図した学習活動が十分に行われているとは言い難い状況が見られる。

実際に，「平成 27 年度学習指導要領実施状況調査」（国立教育政策研究所，2015）の現代社会における教師質問紙調査にて「講義形式の授業を行っていますか。」という質問に対し，95.1%の教師が肯定的な回答を行っている。一方で，「テーマを決めて討論（話合い）をさせる授業を行っていますか。」という質問では肯定的な回答を行っている教師は 3 割あまりにとどまっている。以上のデータから，高等学校公民科の授業においては，依然として知識や用語の理解を中心とした講義形式の授業形態が中心となっている実態がうかがえる。

こうした高等学校社会科教育の現状については，大学受験を過度に意識した授業が行われていることへの批判的な見方も存在する。しかし，講義型授業の定着は，単に大学受験や教師個人の指導観や力量の問題に帰されるものではなく，高等学校教育が抱える教育内容や教育条件といった構造的要因によって，一定の合理性を持って選択されてきた結果であると考えられる。

したがって，講義型授業を現代社会において求められる学習の在り方と単純に対立するものとして捉えるのではなく，現代社会において求められる力と，現行の授業実践との間にどのような乖離が生じているのかを捉え直す必要がある。そのうえで，講義型授業を基盤としながらも，思考や対話を通した学びをどのように組み込み，現代社会が求める学びをいかに実現することが可能なのかを問い直すことが本研究の課題である。

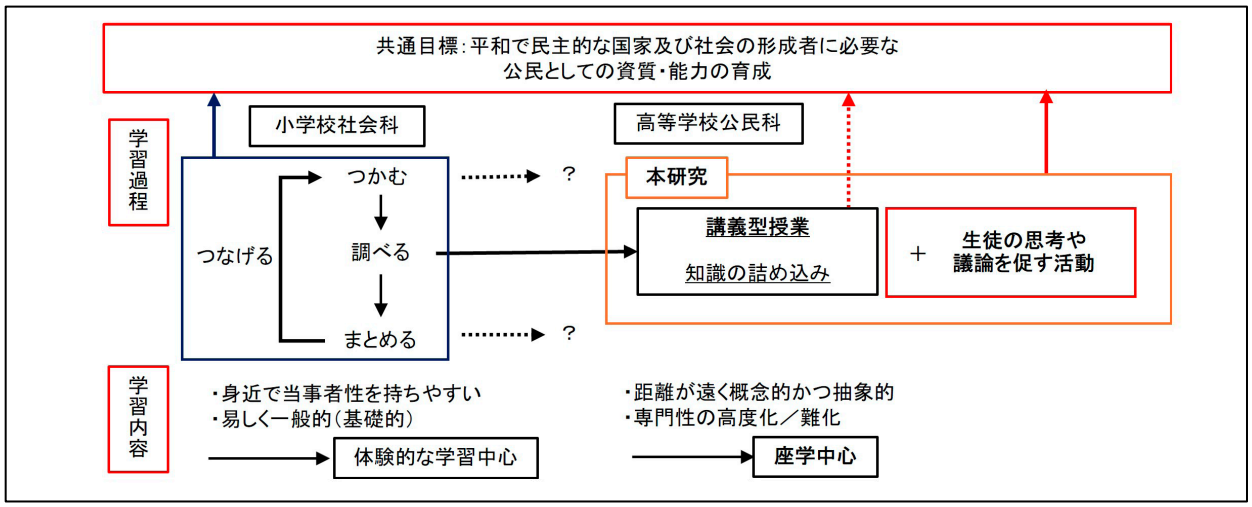
2. 研究目的

2-1 講義型授業が選択されやすい構造的要因

まず，公民の目指す目標や学びと現在中心となっている授業形態が果たして適切かどうかを検討していく前提として，講義型授業の定義を確認する。山本（2017）は講義型授業の目的を「学習者に知識を授けること」としたうえで，「教員が学習者に対して一方的に知識を教授する時間でのみ構成されるタイプの授業」と位置づけている。このような授業形態は，限られた授業時数の中で一定量の知識を効率的に共有できるという利点を有している一方で，生徒が自ら問いを立て，判断し，他者と対話しながら考えを深める学習活動が十分に行われにくいという側面も併せ持っている。

それにもかかわらず，なぜ高等学校公民科の授業においては，講義型授業が授業形態の中心的な位置を占め続けているのだろうか。この問いに答えるためには，個々の教師の力量や意識の問題として捉えるのではなく，高等学校教育を取り巻く構造的な要因に着目する必要があると考える。

図 1：小学校社会科と高校公民科における学習過程と学習内容の比較（筆者作成）



ここで小学校社会科と現在の高校公民科の学習過程を比較する（図 1）。ここに示した小学校社会科の学習過程は小学校 3 年生で使用されている教科書『小学社会 3』（教育出版，2022）に掲載されている「社会科の学習の進め方（p.6～7）」を参考に整理したものである。

小学校社会科では，学習問題を設定し予想や学習計画を立てる「つかむ」過程，問題の解決に向けて追究する「調べる」過程，そして学習内容を振り返り整理する「まとめる」過程が一連の学習の流れとして構成されている。このような学習過程は高等学校公民科でも本来は同様に重視されるべき学習活動の在り方であるといえる。しかし，実際の授業においては，「つかむ」過程や「まとめる」過程が十分に位置づけられず，知識や概念を説明によって理解させる「調べる」過程が中心となる傾向が見られる。なぜこのような変容が生じたのかについては，学習内容の専門性の高度化及び難化が大きな要因の一つとして影響を及ぼしていると考えられる。

小学校社会科では，児童の身近な社会（地域や町）を扱うため，探検や課外学習などによる体験的な学習が可能であった。しかし，高校公民科では体験での学習が難しくなる抽象的概念が多く現れるため，説明を中心とした座学的な学習形態に収斂するという構造的な変化が見られるのである[1]。

これにより，限られた授業時数の中で内容を効率的に扱う手段として「座学」が中心となり，教師主導による講義型授業が有効な学習形態として定着していったと考えられる。

以上のことから，講義型授業の定着は，教育内容の特質や教育条件に基づく構造的要因によるものであり，高等学校教育の条件下において一定の合理性を有する学習形態であると捉えることができる。

2-2 「公共」の科目性と講義型授業の位置づけ

次に，公民科，とりわけ「公共」の科目性と講義型授業の位置づけを検討する。2018 年に設置された同科目は，公民科における授業の在り方そのものを問い直す契機として位置づけられる科目である。桑原（2022）は，「公共」を従来の公民系科目とは異なり，「何を教えるか」ではなく「どのような市民を育てるか」という理念を基盤として誕生した科目であると指摘している。また，同氏は「公共」の目標について「生徒の選択・判断を方向づける態度形成を重視したものになっている」と解釈している。このように，「公共」は知識の理解だけでなく，判断や態度形成までを含めた市民的資質の育成を中核に据える科目であり，授業方法そのものが科目の成否に直結する特質を有しているといえる。

[1] このことについて宇多（2015）は「教える内容は，初めは直感的で手に届く，目に見える，体験可能な身近な内容から，少しずつ手の届かない，見えない，実感しにくい内容に変化していく」と述べている。

また，これは学習指導要領にも同様の記載[2]があり，生徒自身が問いを立て，考えを形成し，他者と意見を交わす学習活動は必要不可欠なものとして位置づけられている。

しかし，先述した通り講義型授業は短時間で一定量の知識を共有する点において有効である一方で，生徒同士の議論や対話を通した合意形成の過程を十分に扱うことが難しいという特性を有している。そのため，講義型授業のみを中心とした授業構成では，知識理解は達成されても，価値の対立や葛藤を含む判断形成の「過程」を学習として経験させることが難しく，「公共」が目指す科目の理念や目標を十分に実現することには限界があると考えられる。

以上のことから，高等学校公民科「公共」においては，講義型授業の利点を生かしつつも，その限界を補完し，生徒の主体的な思考や判断を促す授業構造の工夫が求められているといえる。

2-3 本研究の意義と目的

ここまで講義型授業の合理性が，現在の公民科に求められる学びや目標とどのように接続し得るのかについては，改めて検討されるべき課題であると述べられた。そこで，今回は，講義型授業を否定することではなく，講義型授業が構造的に定着している高等学校教育の現実を前提としたうえで，「公共」に求められる学びをいかにして実現し得るのかを問うべき点とした。よって本研究は，理念と現実との乖離を対立として捉えるのではなく，その間を橋渡しする視点を提示することに意義を見出すものである。

そこで今回は，高等学校公民科「公共」における講義型授業の特質を踏まえつつ，それを基盤として生徒の主体的な思考や判断，対話を促す学習をいかに授業の中に位置づけることが可能かを検討し，その授業構造の在り方を明らかにすることを目的とする。

3. 授業実践

3-1 研究対象

今回は実習校の県立高等学校第 2 学年を対象として授業実践を行った。対象校は総合学科を有しており，普通科，普通科習熟クラス，工業科，商業科がそれぞれ 2 クラスずつ設置されている。

本実践に先立ち，当該学年の 8 クラスのうち 7 クラスにおいて筆者が授業を担当した。そのうち，研究授業は普通科習熟クラス，工業科，商業科の 3 クラスを対象として実施した。

対象生徒の特徴として，学習に対して苦手意識を持つ生徒が比較的多いことが挙げられる。また，意見形成に際しては，合理的な根拠よりも自身の感情や経験に基づく判断に依存する傾向が見られ，他者を納得させるための論理的な説明に課題が認められた。

3-2 授業実践の概要

前節で示した研究対象の実態を踏まえ，今回は「日本国憲法が保障する基本的人権」を主題とした，全 5 時間からなる小単元を構想し，授業実践を行った。本節では，当該小単元の構成および各時間の学習内容の概要について述べる。

本小単元では，人権に関する基礎的な知識・技能の理解を土台としつつ，思考や対話を段階的に深め，最終的に合理的な合意形成に至る学習過程を重視した構成とした（表１）。

[2] 思考力・判断力・表現力等の育成の中で，公正に判断する力及び合意形成や社会参画を視野に入れて構想したことを議論する力の育成を目標の一つとして位置づけている。

表１：小単元の構成と学習過程（筆者作成）

時数	授業内容	講義型授業	本授業実践
1	自由に生きる権利	自由権における 3 つの分類とその内容の伝達	自由権における 3 つの分類とその内容の伝達
2	平等に生きる権利	平等権および現代社会が取り巻く差別に関する内容伝達	平等権および現代社会が取り巻く差別に関する内容伝達
3	社会権と参政権・請求権	社会権・参政権・請求権とそれに関する権利の内容伝達	労働権を主題に，現代社会の諸課題が起こる要因の考察
4	新しい人権	憲法に記載名のない権利の内容伝達	権利の対立構造を把握し，新しい人権に関する実在の判例の考察
5 本時	人権の広がりと公共の福祉	公共の福祉という用語とその概念の理解	公共の福祉の考え方を用いて実際の場面を想定して，グループで議論と合意形成を行う

学習内容の概要として，第 1 時及び第 2 時では，知識伝達を中心とした講義型授業を行い，人権に関する基本的な概念や考え方の理解を図った。ここでは，小単元全体の基礎固めとして位置づけ，後続の学習において生徒の思考が促進されるよう，共通理解として基礎的知識の定着を目的とした。

第 3 時及び第 4 時では，前時までに学習した人権の基本的な考え方を用いて，具体的な社会的場面を想定しながら，自らの判断を形成する学習活動を行った。両時間は，個別の事例を通して思考のプロセスを学ぶことを目的とし，第 5 時に行う合意形成活動に向けた準備段階として位置づけた。

以上の学習を踏まえ，第 5 時では，小単元のまとめとして，これまでの学びを総合的に用いながら合意形成を行うという学習活動を設定した。この時間では，生徒が自身の判断を言語化し，他者の意見を踏まえて思考する過程を経験することを重視した。なお，第 5 時の授業は研究授業として実施しており，その内容及び工夫点については次節で詳述する。

3-3 研究授業

3-3-1 本時のねらいと授業構成

本時は小単元の最終時に位置づけ，これまでの学習を踏まえ，「公共の福祉」の原理を用いて合理的な判断を行い，合意形成に至る思考過程を経験させることをねらいとした。特に，「公共の福祉」を単なる権利制限の原理として理解するのではなく，多様な価値観を持つ他者と共に生きる社会において，互いの幸福のために権利相互の調整を図るための原理として捉えさせることを重視した。

授業構成について，導入では身近な社会的事例を提示し，権利が対立する状況に対する問題意識を喚起した。展開では「公共の福祉」という用語を確認し，その知識を習得した。その後，提示された条件や資料を基に，小グループで意見を交流しながら調整案を検討する活動を設定した。この過程において，生徒が自身の意見を形成するとともに，他者の立場や考えを踏まえて思考を深めることを意図した。そして終結では，各グループの考えを共有し，改めて「公共の福祉」とは何かを自身の思考を基に振り返ることで当該原理の意義を確認し，本時の学習を整理した。

以上のように本時は，これまでの学習で身につけてきた知識や思考を総合的に活用し，理解にとどまらず，生徒自身が判断し合意形成へとつなげる学習として構想した。

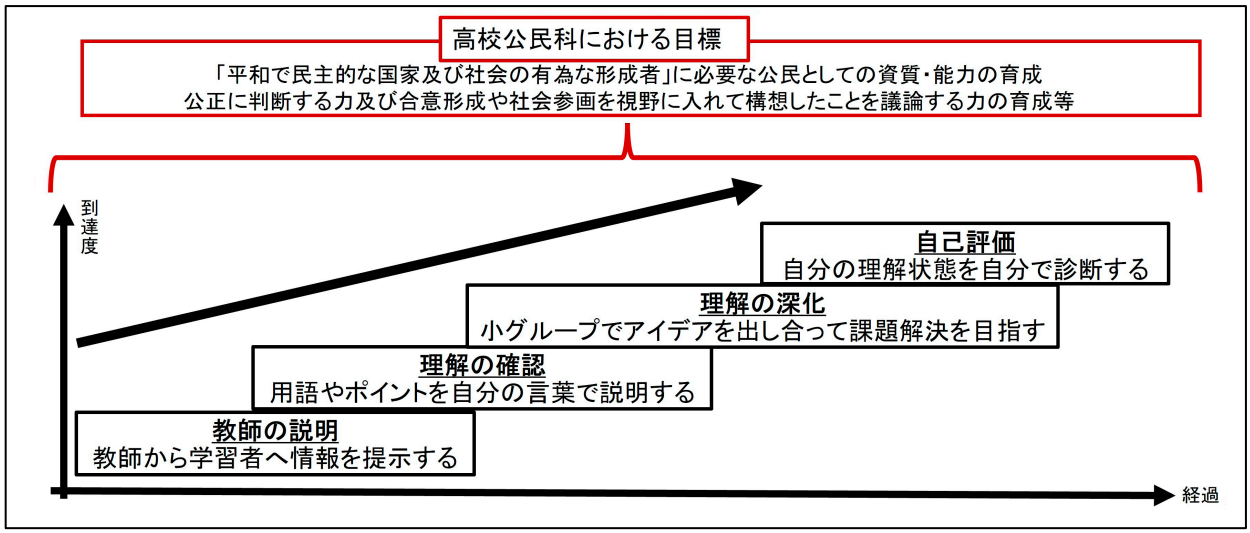
3-3-2 授業構造の工夫

本授業では，従来の講義型授業を一律に否定するのではなく，知識理解の基盤として講義型授業の有効性を位置づけたうえで，生徒の深い理解を促すための授業構造を構想した。その際，市川(2020)によ

って提唱された「教えて考えさせる授業」モデルを参考に授業全体を設計した。

このモデルは，教師による説明を出発点とし，学習者自身による理解の確認，理解の深化，自己評価へと学習を段階的に発展させることで，知識の深い理解を図る授業モデルである（図 2）。

図 2：「教えて考えさせる授業」モデル（説明を元に図は筆者作成）



具体的に，まず教師の説明として公共の福祉とはどのような原理であるのかを教科書的に情報を提示する。その後，理解の確認として公共の福祉がどのような原理であり，留意点があったのかを自分の言葉で説明する時間を設けた。そして，授業の展開において理解の深化として小グループに分かれ，実際に当該原理を意識しながら教師が提示した状況や条件，権利の対立を踏まえて調整案を検討並びに考案した。さらにここでは，最終的にグループで一つの調整案を合意形成する活動を行った。最後に，授業の終結部分において教師から公共の福祉とは何かを再度確認した後，自己評価を行った。

このように，本時では既に学習した知識や与えられた状況などを用いて判断する活動を中心に据えた。そうすることで知識理解と主体的な思考とを連続的に結びつけ，学習内容を単なる暗記にとどめるのではなく，判断や合意形成に活用できる知識として習得することを目指した。

3-3-3 教材設定の工夫

本授業は人権や公共の福祉といった概念について，生徒が自らの問題として思考できるような当事者性を意識した教材設定を行った。単に抽象的な概念を一般論として理解するのではなく，「自分がその立場に置かれたらどのように考えるか」「社会の一員としてどのように判断するか」を問うことで，学習内容を自己との関係の中で理解させることを意図した。また，価値観や立場の違いによって結論が分かれ得ることに気付き，他者の意見を尊重しながら思考する態度の育成にもつながると考えた。

4. 結果

4-1 アンケートとその結果

以上の授業実践の効果を検討するために第 5 時終了直後，3 クラスの生徒を対象としたアンケート調査を実施した。質問項目は知識理解の深まりや自己評価，そして授業への参加意識や意見の合意形成に関する認識の把握を行うことを目的として作成した。各項目は 4 件法の選択式で構成されている。

このアンケートの結果（図 3）を基に，授業を通して生徒がどのような学びを実感したのか，そして思考や判断，対話に関する意識や態度にどのような変化が見られたのかについて分析する。

図 3：授業後アンケートの結果（各設問に対する生徒の回答割合）

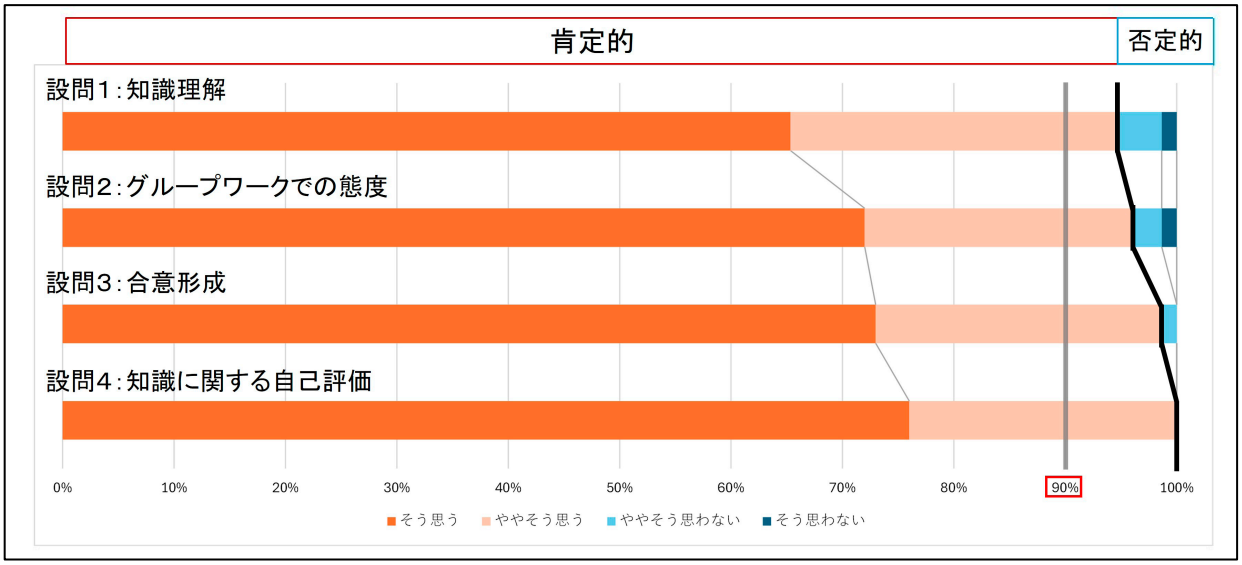


図 3 より，全ての設問において肯定的な回答が多数を占めており，本実践が生徒の学習に一定の肯定的影響を与えたことがうかがえる。

特に，授業内容の理解やその自己評価に関する設問では，「そう思う」と回答した生徒が約 6〜7 割を占め，「ややそう思う」を含めると 9 割以上が肯定的に評価している。このことから，本実践が知識の深い理解をもたらしていた可能性が示唆される。

また，グループワークでの態度やその中での合意形成に関する設問においても，多くの生徒が肯定的に回答している。これは，対話を通して多面的に考え，合意形成を目指すという「公共」が目指す学びの一端が，授業の中で一定程度実現されていたことを示す結果であると言える。

その一方で，設問 4 を除く設問においても少数ではあるが否定的な回答が見られた。これは，本実践がすべての生徒にとって十分に機能したとは言い切れないことを示しており，今後の授業改善に向けた課題として位置づける必要がある。

4-2 ワークシートによる分析

本節では，研究授業の際に使用した生徒のワークシート記述を対象に，生徒の学習の到達状況を分析する。分析にあたっては，観点①合意形成の結果が見られるか，観点②「公共の福祉」という概念をどの程度理解しているかの 2 観点を設定し，各観点において A（観点を十分に達成している）・B（観点をおおむね達成している）・C（観点の達成が不十分，努力を要する）の 3 段階で評価を行った。

表 2：観点①における評価の割合

	1 組	6 組	7 組	全体
A	56.7%	54.8%	42.9%	52.4%
B	26.7%	32.3%	47.6%	34.1%
C	16.7%	12.9%	9.5%	13.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

表 3：観点②における評価の割合

	1 組	6 組	7 組	全体
A	53.3%	58.1%	47.6%	53.7%
B	30.0%	25.8%	42.9%	31.7%
C	16.7%	16.1%	9.5%	14.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

表 2 及び表 3 は，観点①と観点②について，各クラス及び全体の評価結果を示したものである。観点①では，全体の約 5 割強が A 評価に該当し，多くの生徒がグループの意見をまとめ，合意形成を行うこ

とができていたことがわかる。一方，観点②においても，A 評価は全体の半数を占めており，「公共の福祉」という概念原理を自分の言葉で説明しようとする記述が一定数確認された。

表 4：観点①と観点②を組み合わせた分析結果

		観点①：合意形成の結果が見られるか			
		A （十分に達成）	B （おおむね達成）	C （努力を要する）	合計
観点②： 概念理解の程度	A （十分に達成）	30.5%	18.3%	4.9%	53.7%
	B （おおむね達成）	15.9%	11.0%	4.9%	31.7%
	C （努力を要する）	6.1%	4.9%	3.7%	14.6%
	合計	52.4%	34.1%	13.4%	100.0%

表 4 は，観点①と観点②の評価結果を組み合わせて分析したものである。これより，観点②が A である生徒の中では，観点①も A に該当する割合が最も高く，概念理解が深い生徒ほど合意形成に到達している傾向が確認できる。一方で，観点②が B にとどまる生徒においては観点①の評価が A・B に分散している他，観点②が C に該当する生徒では観点①で A はほとんどみられず，概念理解の度合いと合意形成の成立が相互に影響している可能性が示唆される。

以上の結果から，今回の授業においては，多くの生徒が合意形成に至る経験を得ることができていたことが明らかになった。また，合意形成の成立には「公共の福祉」の概念理解の深まりが一定程度関係しており，思考活動と知識理解が相互に関連しながら学びが形成されている様子がうかがえる。

5. 考察と総括

5-1 考察

本研究授業は，講義型授業によって必要な知識や視点を事前に共通理解をしたうえで，生徒同士の議論や考察を行う活動を組み込む授業構造を採用していた。そのため，合意形成や概念理解が十分に成立するかどうかは検討すべき点ある。その結果，第 4 章より講義型授業を基盤とした授業構造であっても，生徒が他者の意見を踏まえながら調整案を考え，合意形成の結果を導き出すことが可能であることが示唆された。また，このことは講義型授業が知識共有の機能として適切に位置づけられた場合には，その後の思考活動や議論を支える基盤となりうることを示していた。

また，クロス集計から他者の意見を踏まえながら調整や判断を行う合意形成の過程が，「公共の福祉」を単に教科書的に理解するのではなく，対立する価値を調整するための原理として捉える理解を促した可能性を示している。すなわち，合意形成を伴う学習活動は，生徒にとって概念を「使う」場面を生み出し，その結果として概念理解の深化につながったと考えられる。この点において，議論を行う活動は「活動そのもの」が目的ではなく，概念理解を支える学習過程として機能していたといえる。

以上の考察より，本研究で実践した授業は，講義型授業を完全に否定するのではなく，知識共有の機能として位置づけ直したうえで、生徒の思考や合意形成を促す活動を組み込むことにより、「公共」が目指す資質・能力の育成に一定の効果を持ち得ることが示唆される。

5-2 総括

今回は，高等学校公民科「公共」における講義型授業の構造的特質を踏まえつつ，それを基盤として生徒の主体的な思考や判断，対話を促す学習をいかに授業の中に位置づけることが可能かを検討し，その授業構造の在り方を明らかにすることを目的として行った。

そしてその授業実践の結果，多くの生徒が合意形成の結果を言語化できており，また合意形成をうまく行えた生徒ほど，概念原理を自分の言葉で説明しようとする傾向が見られた。このことから，本研究で実践した授業は，講義型授業を基盤とした授業構造であっても，生徒の思考を促し，概念理解を深める学習活動として機能し得ることが示唆されたといえる。すなわち，講義型授業と対話的な学習活動を対立的に捉えるのではなく，両者を有機的に組み合わせることの重要性が明らかになった。

一方で，今回分析を行っていく中で大きく二つの課題が表出した。第一に，合意形成の過程を十分に捉えきれていない点である。今回は，授業実践における学習成果を主にワークシートの記述内容から分析し，生徒が「公共の福祉」という概念を用いて調整案を導き出すことが可能であることを明らかにした。しかし，生徒同士がどのようなやり取りを通して意見を調整し，合意形成に至ったのかという過程そのものについては，当初の研究設計段階では十分に想定できていなかった。そのため，分析を進める中で，合意形成の「結果」だけでなく「過程」を捉える必要性が浮き彫りとなった。今後は，発話記録や協議のプロセスを対象とした分析を取り入れることで、合意形成の学習過程をより立体的に明らかにする必要がある。

第二に，結果の一般化について慎重に検討する必要がある点である。今回は，一校一学級における特定単元の授業実践を対象としたものであり，その成果を直ちに他校・他単元へ一般化することには限界がある。しかし，今回示した「講義型授業を基盤としつつ，対話的な学習活動を組み込む授業構造」は，他の単元や教科においても応用可能な視点を含んでいると考えられる。今後は，複数の実践事例を蓄積し，比較・検討を行うことで，より汎用性の高い知見として整理していくことが求められる。

以上のような課題は残るが，今回は，高等学校公民科「公共」において，講義型授業を前提としながらも，授業構造を工夫することで，生徒の主体的な思考や合意形成を促す授業実践の可能性を示した点に意義があると考える。今回の研究が，今後の高校公民科における授業構想の一助となれば幸いである。

6. 参考・引用文献

・市川伸一（2020）『「教えて考えさせる授業」を創る：アドバンス編』 図書文化出版
・宇多賢治郎（2015）「「経済学」と「経済」教育の乖離 後編：私と公民の分離」,『山梨大学教育人間科学部紀要』, 17, pp.101～108
・大石学ほか（2022）『小学社会 3』 教育出版
・桑原敏典 (2022)「高等学校公民科「公共」新設の意義と実践上の課題 ― 主権者育成の視点から ―」,『社会認識教育学研究』, 37, pp.1～10
・国立教育政策研究所（2015）「平成 27 年度学習指導要領実施状況調査 教科・科目等別分析と改善点（高等学校 公民科 現代社会）」
https://warp.ndl.go.jp/web/20250901213126/https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/06h27bunseki_gendaiShakai.pdf（2026 年 2 月 2 日最終閲覧）
・文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 公民編』
・山本堅一（2017）「学習動機の多様性：アクティブラーニング型授業における鍵要因」,『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』 24, pp.185～190

学級づくりの基盤となる心理的安全性を高める研究

－道徳教育と特別活動の関連を図ることを通して－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　雨宮　勇人

1. 研究背景

1-1. 問題の所在

近年，学級における「心理的安全性」の重要性が教育現場で強く認識されつつある。心理的安全性とは，エドモンドソン（2021）が「大まかに言えば，みんなが気兼ねなく意見を述べることができ，自分らしくいられる文化」と定義した概念である。また，大前（2023）は学校における心理的安全性を「集団の中で，対人的な恐れがなく，安心して発言・行動できる心理的な状態」と定義している。つまり，学級の中で自分の意見や感情を否定される不安なく表現できる状態を指し，協働的な学びや主体的な学習態度の基盤となる概念である。柴・松山（2025）は，小学校高学年を対象に心理的安全性尺度を開発し，心理的安全性が高い学級では児童が自発的に行動し，他者との協働が促進されることを示した。また，心理的安全性は学級風土の肯定的な形成に寄与し，いじめや不登校の予防にも関係する可能性が指摘されている。これらの知見は，学級経営において心理的安全性を高める取り組みが不可欠であることを示している。

さらに，長尾（2024）は，心理的安全性を高める教育プログラムを小学校５年生に実施し，児童の学級適応感や社会的スキルが有意に向上したことを報告している。この研究は，心理的安全性が単なる情緒的な安心感にとどまらず，学習意欲や学級集団への積極的な参加を促す実践的価値をもつことを示している。また，樋口（2024）は，リフレーミングを取り入れた学級活動の実践を通して心理的安全性が向上したことを明らかにし，特別活動が児童の関係性を深め，学級集団の安定に寄与することを示した。これらの研究は，心理的安全性が学級経営の中心的課題であることを裏付けている。

一方で，道徳科における対話的な学びは，児童が自分の価値観を見つめ，他者の考えを尊重しながら意見を交わす場として機能する。増田（2024）は，哲学対話を用いた授業実践を通して心理的安全性が向上したことを示し，道徳科の対話が児童の主体性や他者理解を深めることを明らかにした。また，文部科学省（2025）は，道徳科の学びが児童の自己有用感や自己肯定感に影響する可能性を示しており，道徳科が児童の心理的側面に働きかける教科であることを示唆している。

しかし，これらの研究は，道徳科と特別活動を関連づけて心理的安全性を高めるという視点を十分に扱っていない。道徳科は価値の葛藤を扱い，対話を通して他者理解を深める場である一方，特別活動は学級のルール形成や関係づくりを通して集団の基盤を整える役割をもつ。両者は本来相補的な関係にあるが，学校現場では教科と特別活動が分断され，連続性をもった学級づくりが十分に行われていない現状がある。心理的安全性は一度の授業で形成されるものではなく，日常的な関わりや学級活動の積み重ねによって育まれるものである。そのため，道徳科での対話と特別活動での関係づくりを循環的に関連づける実践は，心理的安全性を高めるうえで極めて有効であると考えられる。

1-2. 研究の目的

以上のことから本研究は，学級づくりの基盤となる心理的安全性を高めることにつながる，道徳教育と日常生活を含む特別活動を関連させる具体的な方法を探ることを目的とした

2. 研究の方法

（１）対象校および児童

山梨県公立小学校第５学年児童３３名（１学級）

（２）期間

2025 年５月～１２月（週１回）

（３）実施方法

①参与観察　②授業実践

（４）実践の評価

・質問紙による分析（実態を客観的に把握すると共に，２回の質問紙で変容を見る）

・参与観察の記録

・児童記述の記録（ワークシート，学習感想，質問紙の自由記述など）

3. 実践の概要

3-1. 心理的安全性と道徳科，特別活動の関わり

学級の心理的安全性を高めるために，道徳科と特別活動との関連を有機的に図っていくことが必要だと考えた。それは，大前（2023）の心理的安全性が生まれるプロセス（表１）を根拠としている。ステップ１は主に教師が示していくものである。ステップ２からステップ４では道徳科の特質が，ステップ５では特別活動の特質が合致する。道徳科の授業実践と特別活動の実践を充実させることが，心理的安全性が生まれるプロセスとなっていくと考えられる。本研究では，道徳科で学んだ価値を行事や日常で体験し，その体験を再び道徳で意味づけるという循環をつくり，心理的安全性を徐々に積み上げていくことを目指し，以下の５つを手立てとして実践を行った。

表１　心理的安全性が生まれるプロセス

ステップ1
リーダー(教師)の行動によって、チームが共有すべきルールや行動規範が示される。
ステップ2
子どもたち一人一人が、そのルールや行動規範を意識し、チーム内で共有したと思える
ステップ3
チームの中に、自由に考えを伝え合う雰囲気が生まれる。
ステップ4
チームに心理的安全性が生まれた結果、話し合いが活発になり学びが深まる。
ステップ5
心理的安全性の効果や成果を共通体験したことで、次もまたルールや行動規範を守ろうとする雰囲気が生まれ、心理的安全性はさらに高まる。

3-2. 道徳の内容項目の掲示

まず，日常的に道徳科の学びを意識できるよう，安井（2023）の「すてきに生きるために大事な心」（図１）を活用し，教室に道徳科の内容項目を恒常的に掲示した。日常生活や学校行事の際に掲示物をもとに「この活動を通してあなたはどんな心が育ったか。」と問いかけることで，日常生活や学校行事と道徳科を結びつけられるようにした。



図１　すてきに生きるために大事な心

3-3. 学校行事のふりかえりシート

学校行事のふりかえりシートでも上記の「すてきに生きるために大事な心」を活用し，ふりかえる際の視点とした。図２は児童が運動会の練習をふりかえったものである。仲間と力を合わせ技に挑戦したことを「感謝」の内容項目を視点として記述している。

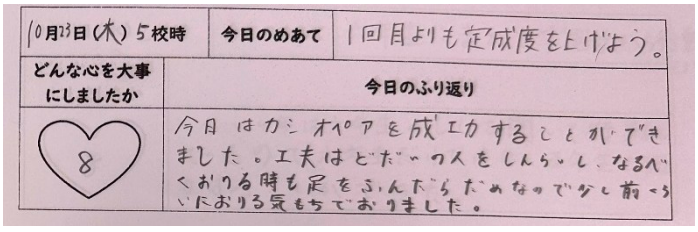


図２　児童ふりかえりシート記述

3-4. 道徳科の**教材の配列の工夫**

年間の中で行事の時期に合わせて道徳科のカリキュラムを再構成した。図３は，学校行事合わせて道徳科のカリキュラムを見直したものである。本来，自然愛護の授業は５月に行うことになっていたが，６月の自然教室のあとに行うように変更した。また，教材も『一ふみ十年』（東京書籍「新しい道徳５」）を扱い，自然を大切にする心情や自然と関わる際の責任を，自然教室の経験と関連付けて考える授業を行った。

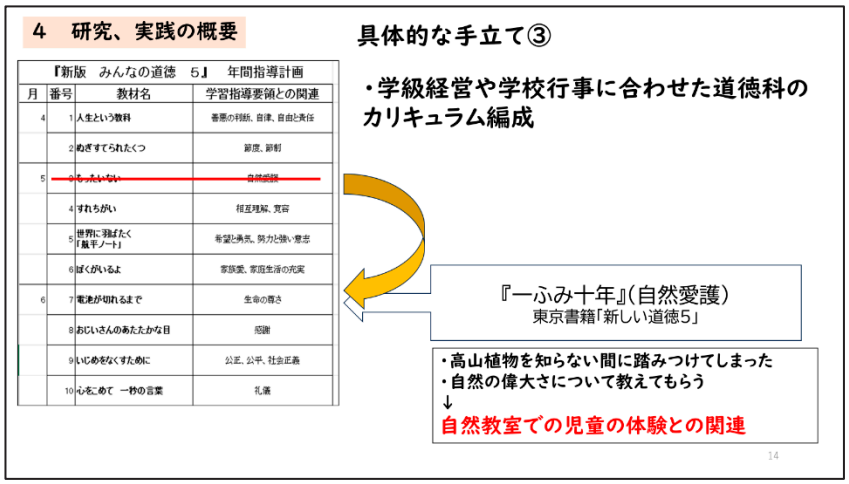


図３　教材の配列変更の例

また，大きな学校行事が続き，高学年としての役割について意識することや，集団のよりよい在り方を考えることが多い時期には『森の絵』（Gakken「新版　みんなの道徳　５」）を用い，児童が行事で体験した仲間の支え合い，挑戦する姿勢を想起できるよう授業を進めた。年間通して，教師が事前に用意した発問で授業を進めるのではなく，児童が教材から感じたことや考えたことをもとに授業を組み立てるようにした。道徳科の特質を生かしながら，児童が発言しやすい雰囲気や発言を受け止め合う雰囲気をつくることで心理的安全性を高めることをねらった。

3-5. **実態起点の発話支援と挑戦の肯定**

これまで心理的安全性は，基本的に教師がつくるものだととらえられてきている。しかし，学級の主体は児童である。児童が主体的に心理的安全性を高めていくことが必要なのではないかと考えた。児童が学級内で心理的安全性をどのような場面において感じているのか，また「安心して意見を出し合ったり挑戦したりできる学級」づくりに向けてどのような活動を求めているのかを把握するため，「みんなが安心して目標に向かう学級アンケート調査（表２，著者が作成）を実施した。アンケートでは，心理的安全性の定義を提示したうえで，①その感覚を得やすい時間・場面，②安全性を感じた具体的経験，③学級づくりに向けて必要と考える活動について尋ねた。

表２　みんなが安心して目標に向かう学級　アンケート

心理的安全性の定義
「みんなが安心して目標に向かう学級」とは，「集団の中で，対人的な恐れがなく，安心して発言・行動できる状態」のことで，「みんなが安心して過ごしながらも，目標を達成するために意見を出し合ったり，挑戦したりできる」と定義。
１　名前を書いてください
２　「みんなが安心して意見を出し合ったり，挑戦したりして目標に向かうクラス」になっていくことにつながってるなと考える時間を選んでください。（選択制，複数回答可。）
３　２で選んだものの中で，特に「みんなが安心して意見を出し合ったり，挑戦したりして目標に向かうクラス」に向かっているなと感じる時間や場面を具体的に教えてください。
４　こんな活動や取り組みをすると「みんなが安心して意見を出し合ったり，挑戦したりして目標に向かうクラス」に向かっていけそうだ！というものを教えてください。

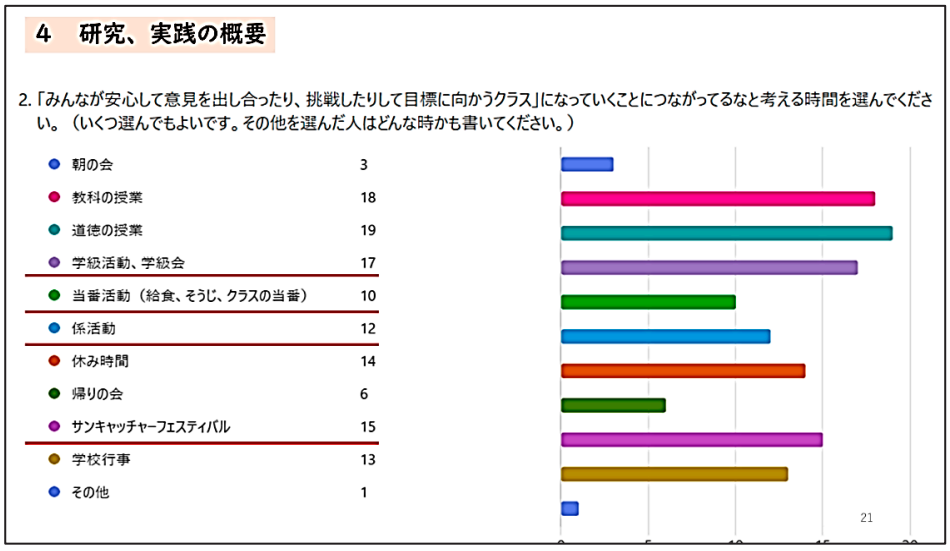


図４　児童アンケートの結果（安心感を得やすいと感じている場面）

図４は，児童が「安心感を得やすい，挑戦して目標に向かうクラスにつながる」と感じている場面について尋ねたものの結果をまとめたものである。まず，児童が「安心感を得やすい」と回答した場面としては，学級会や学級活動，道徳科の授業，教科の授業における小集団での話し合い，休み時間，さらには自然教室や運動会，音楽集会などの学校行事が多く挙げられた。学級会や学級活動では，課題や目標に向けて意見を出し合う機会が多く，「みんなで考える」という構えが共有されやすいことから，安心して自己表現ができると捉えられていた。また道徳科では，多面的・多角的に考える活動を通して「異なる意見が尊重される」という体験が得られる点が，児童にとって安心感につながっていることが明らかになった。さらに，自然教室などの行事では，挑戦や失敗を支え合う経験が豊富であることから，心理的安全性が高まる場として機能している実態が示された。

次に，児童が心理的安全性を実感した「具体的瞬間」については，「しーんとしている中で勇気を出して発言できたとき」「意見が違った時に互いの考えを尊重し合ったとき」「失敗した友達を励まし合ったとき」などの記述が多く見られた。特に，「失敗しても責められない」「意見の違いが受け止められる」「挑戦を肯定してもらえる」といった経験が，安全感の核となっていることが示唆された。これは，日常の中での認め合う実感が，児童の内面的な安心感の形成に大きく寄与していることを示すものである。

さらに，児童が望む取り組みとしては，「一人一回発言チャレンジ」や発言後の拍手など，挑戦を肯定し，表現のハードルを下げる仕組みが多く提案された。加えて，少人数での活動や係活動，学級レクなど，仲間と協力しながら取り組む形式の活動も望まれており，協働を通して安心感を得たいという児童の思いが読み取れた。また，「互いのよさを伝え合う活動がしたい」という記述も複数見られ，承認的な関わりが安心感につながるという認識が児童の中に形成されつつあることが確認できた。

以上のことから，児童は「挑戦が受け入れられる」「失敗しても責められない」「意見の違いが尊重される」ということを心理的安全性の核心として捉えており，それらが保障される環境や活動を強く求めていることが明らかになった。また，道徳科や特別活動，さらには学校行事といった多様な場面が，心理的安全性を育成する重要な機会として機能していることが確認された。本アンケートの結果は，道徳科と特別活動を連続的に位置付けながら学級づくりを構想する上で，実践的な示唆を与えるものである。そこで，児童が考えた取り組みを，日常生活の中に取り入れ実践していった。

3-6. 心理的安全性の四因子にもとづいた掲示

昨年度の研究において，道徳科の内容項目を視点として，児童の価値ある言動を可視化し掲示することで，児童同士が互いのよさに気付き認め合う関係づくりにつながることを明らかにした。本年度の研究では，その成果を基盤として，心理的安全性の四因子である「話し合い」「助け合い」「挑戦」「新奇歓迎」を視点として掲示物の構成を行った。これらの因子は，児童が安心して意見を述べ，失敗や異なる

意見を受け止め合い，新しい取り組みに参加しやすい環境を形成する基盤をなすものである。そこで，各因子に該当する児童の具体的な行動を日常の中から捉え，価値ある姿として可視化した。図５は実際に教室に掲示したものである。掲示を通して，児童は自他の行動を心理的安全性の側面から再認識する機会を得ることになり，学級全体として「挑戦を肯定する文化」や「支え合いの雰囲気」を共有していく端緒となった。本取り組みは，道徳科と特別活動を往還する形で学級の心理的安全性を意図的に高めていく実践として位置付けられる。



図 5　心理的安全性が感じられる四因子を視点とした掲示

4. 実践の結果

4-1. 学級の雰囲気に関するアンケートの結果から

表 3　学級の雰囲気に関するアンケートの質問項目

1	このクラスでは，わたしならではのよいところを友達や先生がほめてくれたり，認めてくれたりすることがある【先生】
2	このクラスの友達や先生は，わたしが他の人と違う意見や考えを言っても認めてくれる【先生】
3	このクラスでは，わたしならではのよいところを友達や先生がほめてくれたり，認めてくれたりすることがある【友達】
4	このクラスの友達や先生は，わたしが他の人と違う意見や考えを言っても認めてくれる【友達】
5	このクラスの友達や先生には，授業中にわからないことがある時や困った時に助けを求めやすい【先生】
6	このクラスの友達や先生には，授業中にわからないことがある時や困った時に助けを求めやすい【友達】
7	このクラスには，わたしが頑張ろうとする時にそれをわざとひやかしたり，じゃまをしたりする人はいない
8	わたしがこのクラスで，授業中に間違ったことを言ってもからかわれたり責められたりすることはない
9	わたしはこのクラスで，授業中に「おかしい」「まちがっている」と思うことを言うことができる
10	わたしはこのクラスで，授業中にまちがっているかもしれない意見や考えは安心して言うことができない
11	わたしはこのクラスでは，授業で難しい問題や課題にも挑戦することができる

表３は，学級の雰囲気に関するアンケートの質問項目である。７月と 12 月の２回にわたり実施した心理的安全性尺度（柴・松山,2025）によって学級全体の変容を捉えたものが表４である。11 項目平均は 3.28 から 3.48 へと 0.20 ポイント上昇し，有意な改善が確認された（t＝3.28, p＝0.0027）。中でも，友達による「意見の受容」は+0.48 と最も大きく伸び，学級内における多様な意見を認める姿勢が高まった。続いて「先生からの承認」「友達からの承認」も上昇し，学級内の承認的雰囲気が強まったと考えられる。

表 4　学級の雰囲気に関するアンケート学級全体の平均値比較

項目	7月平均	12月平均	差(12-7)
承認（先生）	3.58	3.87	+0.29
受容（先生）	3.74	3.94	+0.19
承認（友達）	3.39	3.65	+0.26
受容（友達）	3.16	3.64	+0.48
発言の安心	2.48	2.66	+0.18
総合（11項目平均）	3.28	3.48	+0.20

一方で，「発言の安心」は+0.18 と改善幅が小さく，依然として課題が残る項目であった。誤りや異論を伝えることは児童にとって対人リスクが高く，安心できる関係性が形成されつつあるとはいえ，より学習場面での挑戦を支える具体的な環境づくりが必要であることが示される。

また，個人の変容に目を向けた。図６は個人別の心理的安全性の変化を表したものである。７月・12 月の両方に回答した 31 名中，多くの児童が心理的安全性尺度の個別値を上昇させていた。平均値の変化と同様，個々の児童の心理的安全性も中程度の効果量（dz＝0.59）で向上しており，５つの手立てが集団レベルだけでなく個人レベルの変容にも作用したことが読み取れる。特に道徳科での内容項目の可視化や，学校行事と道徳を結びつけたふりかえりを継続したことが，児童自身の見方・考え方を変容させ，安心して集団に参加できる感覚を育んだものと考えられる。

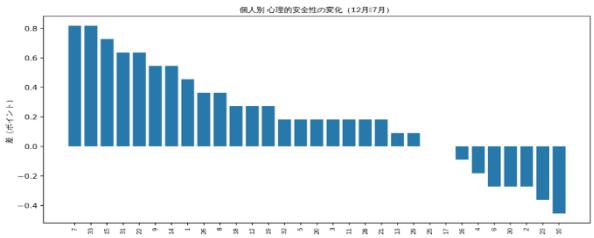


図 6　個人別心理的安全性の変化

4-2. 参与観察の記録から

参与観察の記録からは，５つの手立てが相互に働き合い，心理的安全性の四因子（話し合い・助け合い・挑戦・新奇歓迎）が学級の日常に徐々に浸透していく過程が確認された。特に，２学期は運動会，音楽集会，児童会役員選挙など，高学年としての役割を担い挑戦する場面が多く，児童の行動変容が顕著であった。これらの経験は，ふりかえりシートや道徳科の授業場面に持ち込まれ，価値理解を深める契機となった。

道徳科『森の絵』の授業では，仲間の挑戦や失敗への向き合い方を引き合いに，児童が自発的に「支え合い」や「挑戦」の価値を語る姿が見られた。これは，③の手立てとして行った学校行事に合わせたカリキュラム変更が，児童にとって学習内容と実生活を接続する機能を果たし，価値の再構成を促したといえる。

また，学級会では，一部の児童の行動に対して率直に意見を述べる場面が見られたが，これに対し他の児童が落ち着いて受け止め，対話が成立する様子が観察された。これは，①道徳科の内容項目掲示や⑤心理的安全性の四因子掲示を通じて，「多様な意見があってよい」という規範が日常的に共有されてきた成果であり，学級に「話し合える」文化が形成されつつあることを意味している。

4-3. 児童記述の記録から

児童のふりかえり記述には，心理的安全性の四因子に対応する経験が数多く確認された。表５は，児童の行事のふりかえりや参与観察の記録である。自然教室の記述では，「マスクを外すことに抵抗があったが，友達に肯定されて自信がついた」という内容があり，他者からの承認が「自己表現の安心」につ

ながっていることが示された。音楽集会ではじめの言葉に挑戦した児童は，仲間と練習した経験をふりかえり，「支えてくれる人がいる」と実感しており，これは「助け合い」と「挑戦」の価値を深める体験であった。

さらに，「失敗しても責められず励ましてもらえるから，このクラスでよかった」という記述も見られ，④の手立てとして行った児童の実態に応じた心理的安全性を高める関わりが，個々の児童の安心感につながっていることが裏付けられた。ふりかえりシートによって経験を言語化する機会を繰り返し保障したこと，掲示物によって仲間の価値ある行動が可視化され続けたことが，自己の経験を価値づけながら他者への理解を深める循環を生んでいると考えられる。

表５　児童記述の記録，参与観察の記録（原文まま）

A 児の自然教室のふりかえり（一部抜粋）
私は食堂での思い出もありました。私は保育園までマスクを着けていなかったけど，コロナがはやってからマスクをするようになりました。そして，だんだんマスクを外すのにていこうが出るようになりました。マスクを外した私の顔があまり好きではなくて，自信がありませんでした。でも友達がかわいいと言ってくれて少しはずかしかったけど，うれしかったです。
B 児の音楽集会のふりかえり（一部抜粋）
私は音楽集会の全体会ではじめの言葉を言いました。おなじ実行委員の D さんと E さんがいっしょに言葉を考えてくれました。また練習もしてくれました。とても心強かったです。少し言いまちがえてしまったけれど，２人のおかげでかべを乗りこえられた気がします。（中略）「私には支えてくれる人がいる」と改めて感じました。「みんなで支え合う，心が一つになりまるくおさまる」という先生の言葉にあった目標が達成できてとても協力し合い，支え合える学年になったと思いました。
C 児との会話記録
C 児「ぼく，このクラスでよかった。」T「どうして？」 C 児「失敗しちゃうことがたくさんあるけど，みんなぼくのことを責めないし，励ましてくれるから」

5. 全体考察と今後の課題

まず，研究の成果をあげていく。７月と 12 月に実施した学級の雰囲気に関するアンケート調査では，学級全体の心理的安全性の平均値が 3.28 から 3.48 へと向上した。特に「受容（友達）」「承認（友達）」といった項目において大きな伸びが見られた。これは，ふりかえりシートを通して道徳科の内容項目と日常生活を結びつけたり，行事をふりかえったりする中で，互いの言動を前向きに捉える視点が育ったことが影響していると考えられる。また，個人ごとの変容においても，多くの児童が７月より高い得点を示し，心理的安全性の向上が一人ひとりの感覚としても広がっていることが確認された。

これらの結果は，道徳科の価値理解と特別活動・日常における実際の経験を往還させる構造が，児童の対人関係に対する認識に変容をもたらしたことを示す。特に，掲示物により「話し合い」「助け合い」「挑戦」「新奇歓迎」といった視点が明確に示され続けたことが，学級内の行動の意味付けを助け，肯定的な関係の形成につながったといえる。

参与観察や児童記述の記録では，運動会や音楽集会，児童会選挙などの行事を経験する中で，児童の挑戦する姿勢や仲間を支えようとする行動の増加を見取ることができた。その経験をふりかえりシートで言語化し，道徳科の授業で価値について話し合うことで，日常の出来事が学びへと位置づけられる場面が多く見られた。例えば，よりよい学校生活，集団生活の充実について考え話し合う『森の絵』の授業では，行事での挑戦や協力の経験をもとに「教材のぼくがやらないとという気持ちで責任感を持って

挑戦する姿は，選挙に挑戦する〇〇くんに似ていると思う。」という発言が見られた。これは，学級の出来事と道徳科の内容がつながることで，児童が自分の経験を価値として再構成していることを示している。また，音楽集会のふりかえりを行った学級会では，級友の気になった行動に対して「全員本気でやり切りたかったから，最後までふざけず，気を抜かずに発表したい。」と率直に伝える児童と，それを落ち着いて受け止める児童が見られた。これらの姿から，心理的安全性の四因子が学級の関係づくりに具体的に反映されつつあると考えられる。また,「このクラスでよかった」という言葉に代表されるように，仲間との関係が安心感の源になっている様子も確認された。掲示物やふりかえりを通して仲間のよさを見つける習慣が育ち，互いを認め合う気持ちが強まったことが心理的安全性の向上に寄与したといえる。

次に今後の課題をあげていく。学級の雰囲気に関するアンケートの結果から,「発言の安心」については他の項目に比べて伸びが小さかった。誤りや異なる意見を発言することは，児童にとって不安を伴う場面であり，心理的安全性が高まる中でも完全には解消されていないことがうかがえる。今後は，授業の中で少人数から始める話し合い，発言の良さをすぐに認める働きかけ，誤答を受け止め合える雰囲気づくりなどといった，発言のハードルそのものを下げる工夫が求められる。

また，全体として心理的安全性は向上したが，一部には個人の得点が下がった児童もいた。心理的安全性の感じ方は児童の特性や個々のとらえ方に左右されるため，今後は，発言が苦手な児童に対して段階的な発言の仕方を保障する，不安の強い児童が安心して発言できるペアや小集団を設定する，個に応じた意思表示の方法の工夫など，個別の支援にも丁寧に取り組む必要がある。

さらに，本研究は限られた期間での実践であり，心理的安全性をさらに高めるためには，今回の５つの手立てを年間計画として位置付け，道徳科と日常・行事を継続的に，またさらに有機的に結びつけることが重要である。特に，行事前後の道徳科の扱い方や，ふりかえりの継続など，計画的なサイクルの構築が今後の課題となる。

本研究の５つの手立ては，児童同士が互いのよさを見つけ合い，支え合い，挑戦しようとする姿勢を育てることにつながった。道徳科と特別活動を関連づけた実践は，学級の心理的安全性を高める上で有効であることが示された。一方で，発言の安心感や個別の支援など，さらに改善を要する課題も明らかとなった。これらの課題に取り組みながら，今後は年間を通した学級づくりの中で，より心理的に安全な学級文化を築いていくことが求められる。

6. 参考・引用文献

・エイミー・C・エドモンドソン（野津智子訳，村瀬俊朗解説）(2021)『恐れのない組織―「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす―』英治出版
・大前暁政（2023)『心理的安全性と学級経営』東洋館出版
・柴英里・松山起也（2025)「小学校高学年を対象とした学級における心理的安全性尺度の開発」『高知大学学校教育研究』7：91-98
・長尾恵利（2024)「児童が安心して思いや考えを表現できる学級を目指した指導の研究―学級の心理的安全性を高める教育プログラムの作成と実践を通して―」青森県総合学校教育センター研究論文
・樋口伸吾（2024)「心理的安全性が高まった学級集団の育成―リフレーミングを取り入れた学級活動の実践を通して―」茨城大学教職大学院『学校教育実践研究論集』
・文部科学省（2025)『特別の教科 道徳等の学校の取組と児童生徒の自己有用感等の関係に関する調査研究』
・安井政樹（2023)『特別の教科 道徳 指導と評価支援システム』東洋館出版
・田中翔一郎（2025)『学級経営をガラリと変える「超実践」心理的安全性アプローチ』学事出版

ICT を活用した教員間の共通理解促進に関する実践報告

－高等学校学年経営における効率的な合意形成を見据えながら－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　太田　幸葉

1. 研究の背景と課題

1-1. 実習校の現状と課題意識

近年、学校組織の複雑化に伴い、教員間の協働的な学年経営の重要性が高まっている。島根（2023）が指摘するように、「特に高等学校においては、教員間の共通理解が教育活動の一貫性を保ち、生徒の成長支援に直結する重要な要素」となる。しかし、多忙な教育現場において、質の高い共通理解を効率的に形成することは容易ではない。文部科学省は GIGA スクール構想以降、校務支援システムの導入やクラウド化を推進しており、校務 DX（デジタルトランスフォーメーション）の基盤は整いつつある。校務 DX の ICT 環境の変遷と、それを取り巻く社会動向については表 1 に示す通りである。

▼高等学校における校務DXと文部科学省の動き・学年日報の事例

年度	文部科学省の動き	高校でのICT/DX事例	参照先
2019	GIGAスクール構想を発表。1人1台端末と高速ネットワーク整備を推進。	校務支援システム導入が進み、出欠管理や成績処理をクラウド化する学校が登場。	文科省 GIGAスクール構想
2020	新型コロナ禍でオンライン授業・校務のデジタル化が急務に。	TeamsやGoogle Classroomを校務連絡にも活用。職員会議をオンライン化。 ★学年日報をGoogleスプレッドシートで共同編集化。	教育DX事例集，note記事「学年日報をGoogleスプレッドシートで」
2021	「教育DX推進本部」設置。校務DXを教育DXの基盤と位置づけ。	保護者連絡をアプリ化（欠席連絡・成績通知）。紙の配布物削減。 ★学年日報をTeamsで共有、過去ログ検索が容易に。	リーディングDXスクール事例，Microsoft 教育DX事例集
2022	「校務DXロードマップ」策定。押印・FAXの原則廃止を推進。	出張申請や成績処理を電子化。職員室のペーパーレス化が進展。 ★校務支援システムに学年日報機能を追加。	Microsoft 校務デジタル化事例，文科省 リーディングDXスクール事例
2023	統合型校務支援システムの整備率が全国で86.8%に到達。	出欠・成績・保健情報を一元管理。クラウド型システム導入校が増加。 ★学年日報を保護者連絡アプリと連携。	文科省 校務DXチェックリスト，教育DX事例集
2024	「次世代の校務デジタル化推進実証事業」開始（秋田県・新潟県でモデル実証）。	校務系と学習系ネットワークを統合。クラウド活用で教員が校務端末を職員室外でも利用可能に。	文科省 DX実証事業
2025	デジタル庁と連携し「校務DXダッシュボード」公開。全国の進捗を可視化。	校務連絡のデジタル化率が向上。保護者・生徒とのやり取りもアプリ中心に。	デジタル庁 校務DXダッシュボード

表 1　校務 DX の変遷（筆者作成）

このようにハードウェアやツールの整備は進んでいるものの、筆者の本務校における運用の実態には課題が残る。本研究の実践フィールドである県立 A 高校（本務校）の第 1 学年は、生徒数 244 名（7 クラス）、学年所属教員 15 名で構成されている。今年度の学年経営における大きな特徴として、教員 15 名のうち 6 名（40%）が新任職員であること、また朝の打ち合わせに参加できない時差出勤の職員が 1 名在籍していることが挙げられる。このような組織構成の中、従来の情報共有は、朝の打ち合わせでの口頭連絡、ホワイトボードへの記述、紙資料の配布といった従来的な手法に依存していた。その結果、「多くの業務連絡が錯綜し、情報の所在が不明確になる」「伝達漏れや『言った・言わない』の齟齬が生じる」「経験の浅い教員が見通しを持って動けない」といった課題が顕在化していた。これは、武田（2007）が指摘する「他者から理解されているという認知と現実のギャップ」が組織内で生じている状態と言える。そこで本研究では、学年主任という自身の立場を活かし、ICT ツール（Microsoft Teams および Excel）を活用した「学年日報」の改善的運用に取り組むこととした。情報の共有方法を根本から見直すことで、

情報の不均衡を解消し、限られた時間の中で効率的に合意形成を図ることができる組織体制の構築を目指した。

1-2. 研究の目的

本研究において鍵となる概念について定義する。まず「共通理解」とは、単に情報を知っているだけでなく、Egawa（2020）が述べるように、教員同士が多方向的に情報を共有し、生徒の状況や指導方針について一定の共通認識（Common Ground）を保持している状態を指す。次に「合意形成」とは、決定事項への納得感を醸成するプロセスを指す。鈴木（2023）は、学校が組織として力を発揮するためには、形式的な決定ではなく、過程を重視した合意形成が必要であると述べている。本研究の目的は、高等学校学年経営における ICT を活用した学年日報の改善的運用が、教員間の共通理解および合意形成の在り方にどのような変容をもたらすのかを検証することである。具体的には、単に連絡事項をデジタル化するだけでなく、教員一人ひとりが主体的に情報を発信・共有する「参加型」の運用へと転換させることで、組織としての課題解決力や教育活動の質的向上につなげることを意図している。

2. 研究の方法

2-1. アクションリサーチの採用

本研究では、「教員の共通理解の質の向上」を目指す一連の取り組みをアクションリサーチ（Action Research）として実施した。研究者が研究室で理論を構築するのではなく、実践者として現場に入り込み、教員と協働しながら「計画（Plan）」「実施（Act）」「評価（Reflect）」のサイクルを繰り返す「現場主導・参加型」のアプローチである。実践期間は 2025 年 4 月から 11 月までとし、対象は第 1 学年教員 15 名である。日々の運用の中で生じる「使いにくさ」や「情報の行き違い」といった現場の声を即座に拾い上げ、運用ルールを柔軟に修正・改善していくスパイラル型のプロセスを重視した。

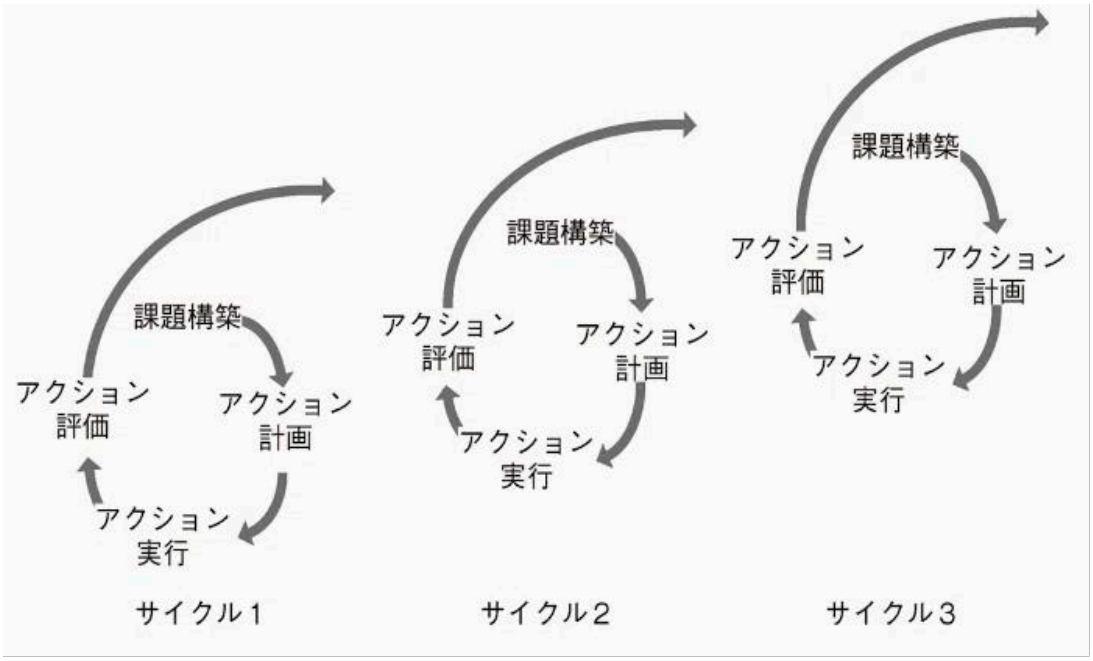


図 1　本研究におけるアクションリサーチのサイクル（コフラン・ブラニック, 2021 より引用）

段階	第一段階			第二段階			第三段階		
コード	情報量の多さへの対応			内容の整理への対応			内容の追加		
ARの流れ	計画立案	実施・実施者	評価	計画立案	実施・実施者	評価	計画立案	実施・実施者	評価
サイクル１	必要な情報の書き込みを精査する	学年主任	年度初めで内容が多いため、別資料になった	当日の予定か後日の予定か	学年主任	クラスボックスに知らない間に連絡用紙が入ってしまう	教員の不在、生徒の公欠に関する情報を載せる	学年主任・各担当	紙面上や口頭での情報が一本化された
サイクル２	生徒向けの掲示物作成	学年副主任	クラス掲示で伝達が楽になった	クラスボックスへの連絡は日報と主任への報告を徹底してもらうことを確認するため、張り紙をする	クラスボックスへの張り紙「ボックスへ入れる前に日報＆主任へ」年次主任	主任への報告が浸透した	追加が必要なタブがあれば検討・追加する	学年主任・各担当	追加シートやタブ
サイクル３	当日朝の情報は日報に赤字で載せる	学年主任・担任	生徒への伝達漏れが起きる	どの分掌、誰が書き込んだのかわからないため1行挿入し「分掌」を書き込めるようにする	各分掌	学年職員への浸透	学年会議の共同編集に取り組む	学年主任	学年会議の記録係が不要となった（管理職にも確認した）教員がそれぞれ書き込むことによって、参加意識が高まった

表２　アクションリサーチの経過表（筆者作成）

3. ICT を活用した学年日報の実践経過

3-1. 初期導入時の課題（4 月当初）

4 月当初、Teams の学年チーム内に Excel ベースの「日報」タブを作成し、共同編集が可能な状態にした。シートには「本日の日程（タイムテーブル）」「生徒への連絡」「教員への連絡」等の欄を設け、情報の集約を試みた。 しかし、導入直後は運用ルールが定まっておらず、「情報量が多すぎて重要なことが埋もれてしまう」「生徒への伝達が口頭だけでは不安である」「クラスボックス（連絡箱）に入っている紙の情報と、日報のデジタル情報が錯綜している」といった混乱が生じた。

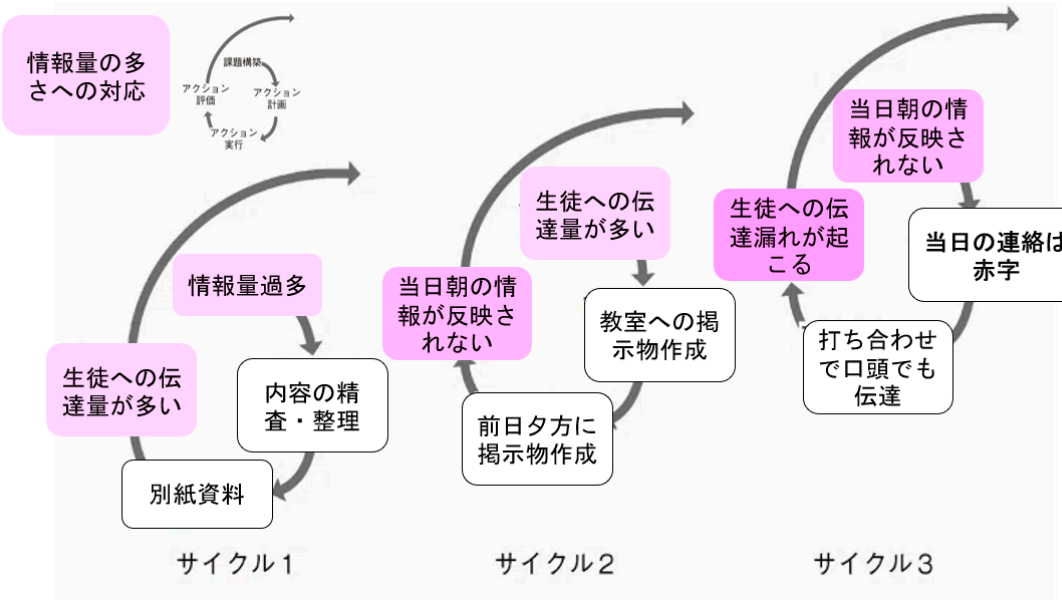


図２　導入当初の年次日報の様子（筆者作成）

3-2.　【サイクル1】情報の精査と一元化（4月～5月）

第1のサイクルでは、情報の「量」と「所在」の整理に注力した。まず、情報過多への対応として、年度当初のルーティンや膨大な行事予定は日報から切り離して別資料として保管し、日報には「その日の動的な情報」のみを掲載するようにして視認性を高めた。次に、教員の出張・不在情報や生徒の公欠情報を日報に集約することとした。これまでホワイトボードや口頭で散発的に行われていた連絡を廃止し、日報一本に絞ることで、「日報を見れば誰が不在で、どの生徒が公欠か」が即座に分かる状態を作り出した。これにより、情報の検索性が向上し、確認の手間が大幅に削減された。

3-3.　【サイクル2】アナログとの併用による伝達ルールの確立（6月～8月）

第2のサイクルでは、生徒への伝達ミスを防ぐための仕組みづくりを行った。当時、1年生の生徒端末（PC）の活用環境が十分に整っていなかったため、Teamsでの配信だけに頼るのではなく、副主任が日報の「生徒連絡欄」を印刷し、各クラスへ掲示するアナログな手法を併用することとした。これにより、担任が口頭で伝え忘れたとしても、掲示物によって生徒が情報を確認できる多重のセーフティネットが構築された。また、教員間での情報の未確認を防ぐため、クラスボックス（連絡箱）への投函ルールを厳格化した。ボックスへ配布物を入れる際には、「事前に必ず日報へ記入し、かつ主任へ報告する」という手順を徹底させるため、ボックス付近に注意書きの張り紙を行った。この取り組みにより、担任の知らない間に配布物が配布されるといったトラブルが解消された。

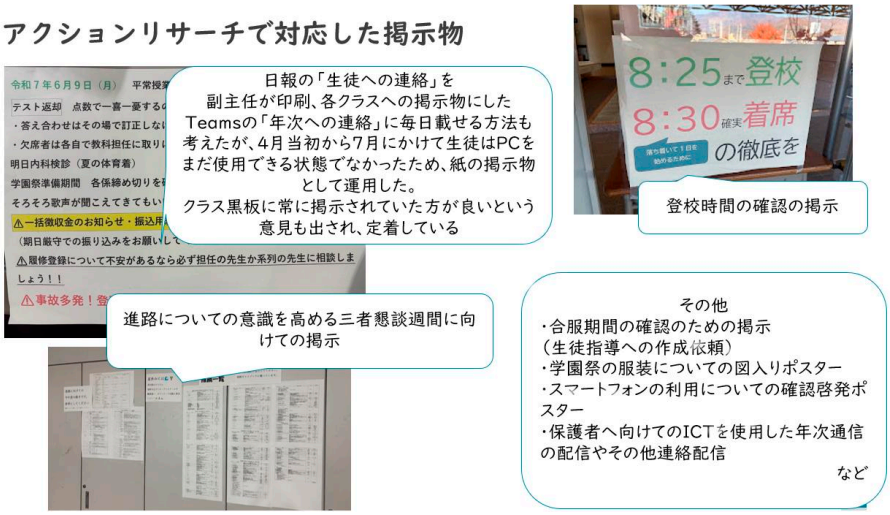


図3　生徒への周知と掲示物の工夫（筆者撮影）

3-4.【サイクル3】共同編集の促進と「参加型」への転換（9月～11月）

第3のサイクルでは、運用の質を「管理」から「協働」へと高める取り組みを行った。運用が定着するにつれ、「当日朝の急な変更が日報に反映されていない」ことによる伝達漏れが課題となった。そこで、当日の追加変更情報は目立つように「赤字」で入力するルールを定めた。さらに、誰からの連絡かを明確にするため、行に「分掌」欄を追加した。これにより、これまでは「主任に報告して主任が入力する」というトップダウン型の運用だったものが、各分掌や担当者が自ら責任を持って日報に書き込む「共同編集」のスタイルへと変容した。また、この共同編集の文化は職員会議（年次会議）にも波及した。会議の議事録（レジュメ）もTeams上で共同編集することで、教員全員が事前に議題を書き込み、会議中もリアルタイムで記録が更新されるようになった。その結果、従来の「議事録係」が不要となり、会議時間の短縮と参加意識の向上が実現した。

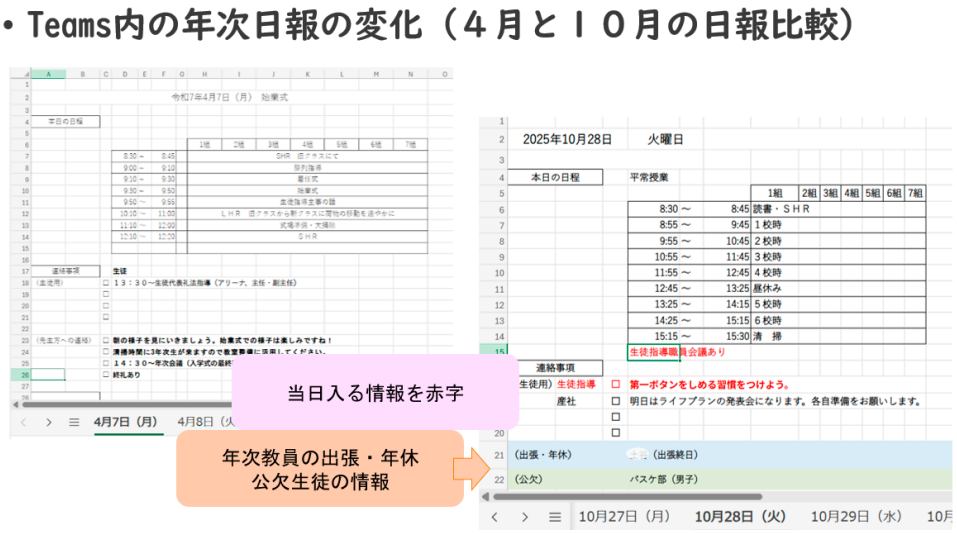


図４　改善後の日報（赤字・分掌欄あり）

4.　実践の成果と考察

4-1. 編集状況の定量分析

Teams の編集履歴ログを分析した結果、日報の運用に対する教員の関与度に明確な変化が見られた。図 5 に示す通り、学年主任（研究者）の編集回数は、導入当初の 4 月には 1,241 回を数えたが、11 月には 583 回へと半減している。対照的に、図 6 に示す通り、主任以外の教員による編集回数は、当初は一部の教員に限られていたが、月を追うごとに編集者が増加し、10 月・11 月には多くの教員が恒常的に情報を書き込んでいることが確認された。このデータは、日報が「主任が管理・伝達するツール」から、「教員全員で情報を構築・共有するツール」へと質的に転換したことを客観的に裏付けている。

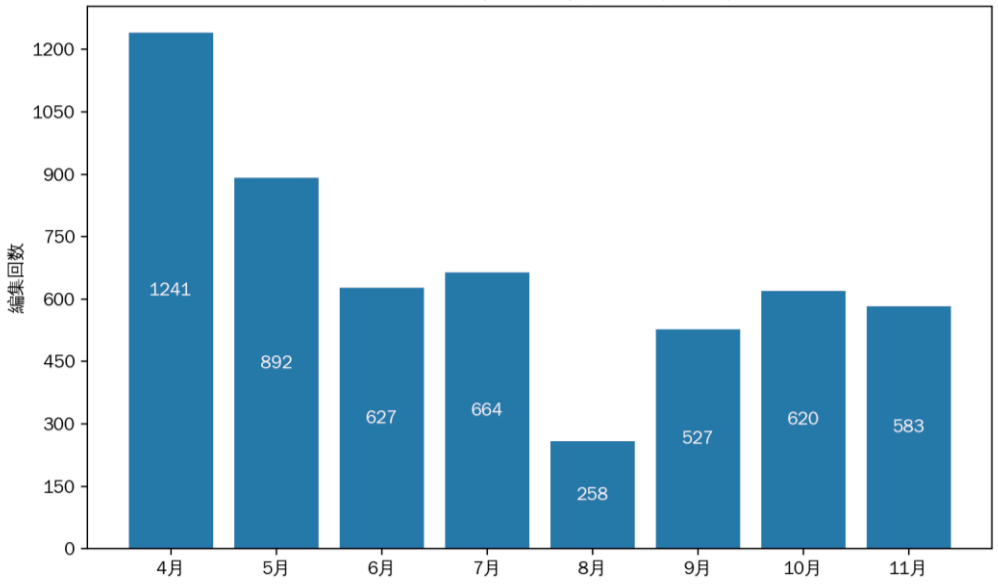


図５　学年主任（研究者）の月別編集回数推移（筆者作成）

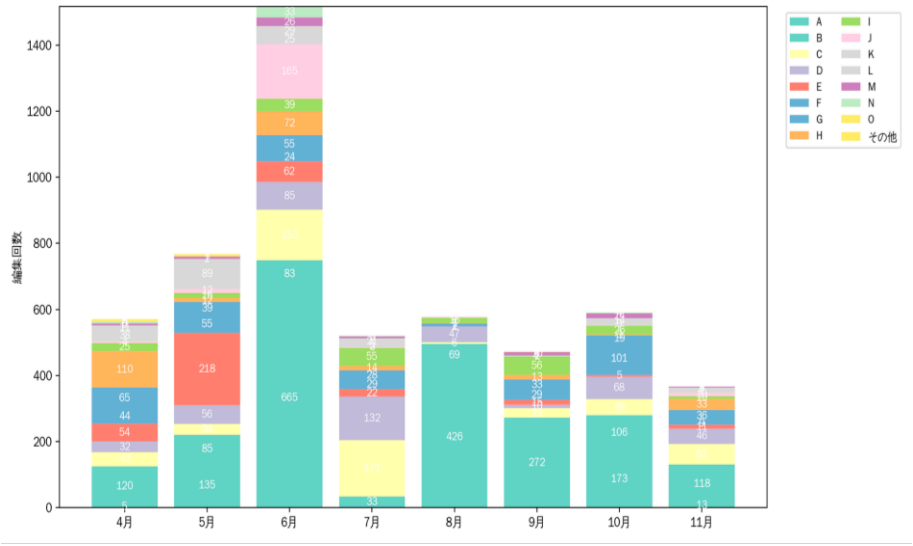


図６　学年教員（主任除く）の月別編集回数推移（筆者作成）

4-2. 教員の意識調査と定性評価

実践終了後の 2026 年 1 月、学年職員を対象に Microsoft Forms を用いたアンケート調査を実施した（回答数 N=10）。「今年度の Teams 年次日報への参加は、年次教員の共通理解を深めるのに役立ったか」という問いに対し、約 89%（10 名中 9 名）が「非常にそう思う」と回答した。また、「誤解や情報の行き違いを減らし、協働を効率化するのに役立ったか」についても、78%が「非常にそう思う」、22%が「ややそう思う」と回答し、否定的な意見は皆無であった。自由記述においても、「情報の行き違いが減った」「過去に遡って情報を確認できるため、見通しを持って業務にあたれる」「全員で編集できるので、みんなで予定を作れる感覚が良い」といった肯定的な意見が多数寄せられた。これらは、ICT の特性である「検索性（蓄積性）」と「双方向性」が、実質的な共通理解の深化に寄与したことを示唆している。

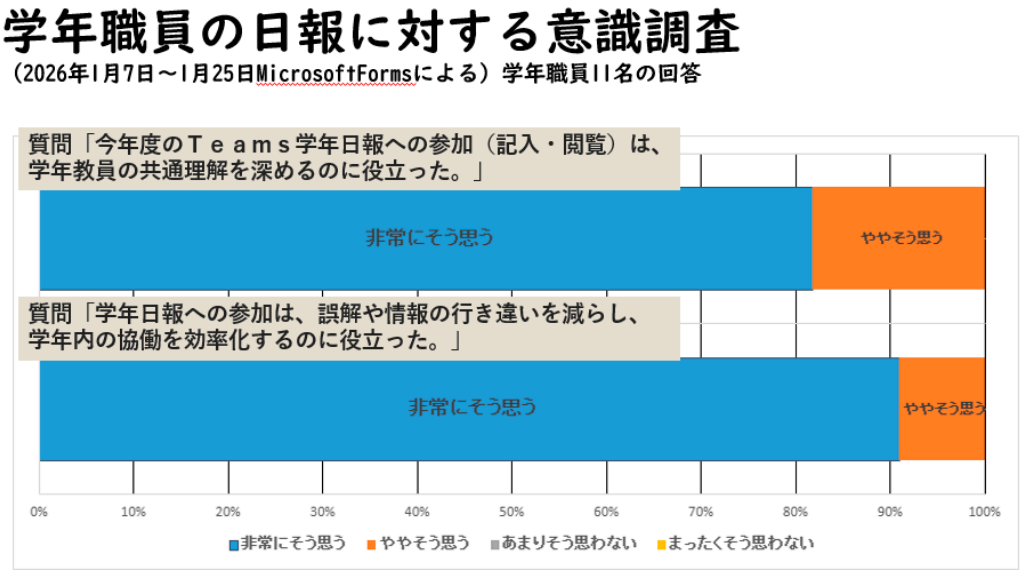


図７　年次日報の運用に関する評価

6.今年度の年次日報の運用についてご意見・感想がありましたらおこたえください（ない場合は回答の必要なし）　10件の回答中7応答

1	出欠もPCになっているので、PC１つですべてが完了し、スムーズに朝の打合せが行えたと感じています。また打合せに出なくても、スマホからでも様子がわかったので安心できました。ありがとうございました。（＊職員は教育委員会に申請をし、自身の端末で閲覧できる場合がある。）
2	ペーパーレスによる情報の紛失や混乱を防ぐことができたことがとても助かりました。さらに効果的に運用するには、参加している教員が頻繁に閲覧したり、自ら記入するといったことが必要だと感じました。
3	とてもよい方法でした。いつでも見れるので本当に助かりました。
4	・情報の行き違いが減る（言った言われていない）　・会議不在でも確認でき良い
5	慣れてきてスムーズに活用できていると思います。
6	年次日報に記入を徹底することができれば、年次の朝礼はいらないと思う
7	運用自体はとても利便性があり、これからも継続していただきたいと思っています。ただ連絡事項の情報量が多い時が多々あり、SHR時だけで生徒へ伝えられるか心配になる時があるので、情報の精査や記載日時(いつ記載されたか)や記載者が明確に分かる様になると今以上に使いやすくなるかもと思っています。

表３　年次日報の運用に関する意識調査結果（N=10）

5.　まとめと今後の展望

5-1. 本研究の総括

本研究では、新任教員が多く、勤務形態も多様な第 1 学年という組織において、いかにして「共通理解」を深め、効率的な「合意形成」を図るかという課題に向き合ってきた。4 月当初、情報は紙、口頭、ホワイトボード、そしてデジタルツールに散在しており、教員は「どこを見ればよいかわからない」という不安を抱えていた。この状況に対し、本研究ではアクションリサーチの手法を用い、現場の困り感に即した改善を積み重ねてきた。

第一に、情報の「量」と「所在」の整理である。膨大な情報をただデジタル化するのではなく、年度当初のルーティン情報は別資料とし、日報には「その日に動く情報」のみを集約した。また、教員の出張や生徒の公欠情報を日報に一本化したことで、教員は「日報さえ見れば学年の動きが把握できる」という安心感を得ることができた。第二に、アナログとデジタルの「ハイブリッド運用」である。生徒への伝達漏れや、教員間の連絡ミスを防ぐため、あえて「日報の印刷掲示」や「連絡ボックスへの張り紙」といったアナログな手法を組み合わせた。これにより、デジタルの利便性を享受しつつ、物理的な目への触れやすさを確保し、情報の網羅性を高めることができた。第三に、「共同編集」による当事者意識の醸成である。最も大きな変化は、日報が「主任から与えられる連絡板」から「全員で作り上げる共有の場」へと変質したことである。「赤字」による緊急連絡の可視化や、「分掌」欄の追加による責任の明確化を通じ、教員一人ひとりが情報を発信する主体へと変わっていった。

これらの取り組みの結果、Teams 上の編集回数は特定の個人（主任）への依存から脱却し、組織全体で情報を構築する形へと移行した。アンケート結果からも、この運用が業務の効率化のみならず、心理的な安心感や協働的な組織風土の醸成に寄与したことが確認された。

5-2. 課題と今後の展望

本実践を通して一定の成果が得られた一方で、今後の課題も明らかとなった。第一に、実践の一般化と普及である。本研究は一学年・一校での事例であり、学校規模や校種、学年主任のリーダーシップスタイルが異なる環境でも同様の成果が得られるかは検証が必要である。今後は、他学年や他校での実践事例と比較検討し、より汎用性の高いモデルへと昇華させていく必要がある。第二に、「共通理解の質」の評価指標の確立である。本研究では編集回数（量的データ）と意識調査（主観的データ）を用いたが、

具体的に「どのような情報共有が、どのような合意形成の質の向上につながったか」というプロセスを客観的に測定する指標は不十分である。合意形成の深まりを可視化する新たな評価方法の検討が求められる。第三に、連携範囲の拡大である。本実践では教員間の連携に焦点を当てたが、今後は保護者や家庭との連携においても ICT 活用の可能性がある。学年日報で培った情報共有のノウハウを、学校通信のデジタル配信や保護者連絡システムとの連携へと応用し、「開かれた学年経営」を目指して実践を継続していきたい。

○．参考・引用文献

【書籍】
・浅井良夫（2018）『質的研究のための理論入門―ポスト実証主義の諸系譜』ナカニシヤ出版.
・デイビッド・コフラン, テレサ・ブラニック（2021）『実践アクションリサーチ―組織内部から変革する』（永田素彦 監修・訳）新曜社.
・文部科学省（2022）『生徒指導提要（改訂版）』教育図書出版会.
【論文】
・Egawa, M. (2020). A study on effective organizational management for building collaborative relationships among teachers beyond classes and grades. International Journal of Organizational and Collective Intelligence, 10(4), pp. 45-59.
・円井基史・田代高章・川上泰彦・鈴木久米男（2024）「高等学校における学年の組織力向上の在り方」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第 8 巻，pp. 67-82.
・河村和徳（2017）「教員組織所属意識尺度による学校組織の分析」『宮城教育大学紀要』第 52 号，pp. 149-158.
・阪本千珠（2024）「同僚性の高い教職員集団を育てる教頭のマネジメント」『福岡県教育センター研究報告書（令和 5 年度長期派遣研修員）』第 26 集，pp. 1-12.
・鈴木琢（2023）「組織として力を発揮する学校に必要な合意形成の在り方についての考察」『静岡県総合教育センター研究紀要』第 15 号，pp. 1-10.
・武田美亜（2007）「他者からの理解に関する認知と現実のギャップに影響を及ぼす関係性要因の検討」『人文学報（東京都立大学人文科学研究科）』第 383 号（社会福祉学 23），pp. 35-49.
・戸屋佑梨（2023）「学校づくりにおける教員の意識形成に関する研究」『島根大学教育学部紀要』第 57 巻，pp. 95-104.
・中澤美依（2000）「話し合い活動での合意形成を図る指導についての考察」『京都府総合教育センター研究紀要』第 3 号，pp. 1-10.
【行政資料・報告書】
・国立情報学研究所（2018）『高等学校生徒指導の現状と課題』国立情報学研究所.
・島根県教育委員会（2023）『主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善（3 年次）―高等学校における ICT の効果的な活用―』島根県教育委員会.
・文部科学省（2025）「令和 7 年度以降の学校における ICT 環境の整備方針」文部科学省（令和 7 年 1 月 24 日通知）.

「チームでつくる児童理解シート」の提案
－特別な支援を要する児童の理解と指導計画立案のために－

教育学研究科　教育実践創成専攻　教育実践開発コース　教師力育成分野　　河西七帆

1. 研究目的とその背景

(1) 特別支援教育を受ける児童生徒の増加

近年，特別な配慮を必要とする児童数は増加の傾向にある。内閣府の『令和 7 年版 障害者白書』によれば, 2014 年から 2024 年の 10 年間で，特別支援教育を受ける児童生徒数は 34.0 万人から 68.0 万人へと増加している。わずか 10 年間で 2 倍も増加したことにより, 現場ではその対応に試行錯誤を重ねているのが実情である。

井口・吉井（2019）は，小学校教員が特別な支援を要する子どもと関わる中で抱える困惑についてインタビュー調査を行った。インタビューを受けた多くの教員は,「担任が一人で抱え込み, 周囲の教師に理解してもらうことが難しい」と語った。しかし，研修の機会や，身近に理解してくれる管理職・同僚との出会いを通じて, 少しずつ自信を持ち，周囲への情報伝達やサポートに積極的になる姿が確認された。このことから, 教員が困難を一人で抱え込むのではなく，チームとして課題解決に取り組むことの重要性が示されている。

(2) チームで課題解決することの重要性

文部科学省（2022）は,「教職員がチームで質の高い教育活動を提供していく必要がある」としている。さらに,『生徒指導提要』においても,「教職員と多職種の専門家や地域の人々が連携・協働して教育活動を展開することが求められる」としている。これらのことから, 教育現場においては，チームによる課題解決が重視されていることが分かる。

続いて，小学校と特別支援学校とのチームの在り方について述べる。両校の連携には, 特別支援学校のセンター的機能の活用が挙げられる。その機能の一つとして，特別支援学校の教員が通常の学級に在籍する児童生徒を対象に,「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成に協力する支援がある。本研究では，この協力支援に焦点を当てることにした。

(3)「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の課題

①「個別の教育支援計画」の課題

文部科学省 (2023) は,「個別の教育支援計画」の作成において，情報収集や分析等に多くの時間を要し，教員の負担が大きいことを課題として挙げている。また, 計画が実際の支援に十分に活用されていない点や，情報共有の不足により連携会議が形式的になりやすい点も指摘している。

②「個別の指導計画」の課題

河西（2025）は，児童生徒の実態把握における困難さが, 指導・支援の具体的な目標設定を阻害している現状を明らかにしている。また, 計画書自体は作成されているものの，その効果的な活用方法の不明確さや，作成過程における教員の自己効力感の低さについても指摘している。さらに, 作成方法に困難が生じた際, 気軽に相談できる対象や校内の支援体制が十分に整備されていないという課題も浮き彫りにした。以上のことを踏まえると，チームによる情報共有および協働体制の不十分さが「個別の指導計画」および「個別の教育支援計画」における共通の課題ということができる。その結果, 計画の作成という事務的な作業に終始しており，実際の支援内容や指導改善へと還元されていない実態が生じていると考えられる。

以上を踏まえ，本研究では，小学校教員が，日々の指導で抱えている課題を解決するための話し合いを通して児童理解や指導方針を検討するためのツールの提案を行う。ツールは「チームでつくる児童理解シート」(以下,「理解シート」とする）とし，作成・検討するものとする。これはまた,「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成の一助となるものであり, 日々の指導に直接的に役立つことを目指すものである。

なお，本研究における「チーム」とは，管理職，当該児童を直接指導する教職員，特別支援教育支援員，および養護教諭等で構成される校内体制を指す。また，専門的知見を補完し，組織的な支援を推進する存在として，特別支援学校の特別支援教育コーディネーターをその枠組みに含むものとする。

2. 研究方法

「理解シート」を作成するにあたって，次の手順で行うものとする。

(1) 課題に基づく第１案の作成

特別な支援を要する児童への指導に関する課題を踏まえ，第１案としての「理解シート」を提案する。

(2) 第１案の評価：半構造化インタビュー

本研究で考案した第 1 案の「理解シート」の妥当性を検討し，現場での実用性を高めるための改善指針を得ることを目的として，調査を実施する。具体的には，山梨県内の公立小学校および特別支援学校の特別支援教育コーディネーター複数名を対象とし，半構造化インタビュー調査を実施する。

(3) インタビュー結果の整理と第２案の作成

インタビュー調査によって得られたデータは，KJ 法を用いて分析を行う。具体的には，対象者の発言から抽出した情報を類似性に基づいてカテゴリー化と図解化を行うことで，第 1 案の課題や現場での実用性における改善点を体系的に把握する。この分析結果に基づき，「理解シート」の項目構成や記述様式等を再編・修正し，第２案を作成する。

(4) 第２案の評価：実践的活用

作成した第 2 案を検証し，実効性をさらに高めるため，研究協力校である公立小学校の協力を得て，試行的実践を行う。具体的には，実際の支援場面において「理解シート」を導入・活用するとともに，小学校教員と特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが，同一のシートを使いながら協議を行う。この過程を通して，「理解シート」がチームによる合意形成や指導に及ぼす効果を評価する。



図１「チームでつくる児童理解シート」第１案

3.「チームでつくる児童理解シート」の提案（第１案）

「理解シート」の考案にあたっては，石隈・田村（2013）による「個別の指導計画」の枠組みを参照した。さらに，児童の実態を記入する項目については，いるかどり・武井・滝澤（2024）『特別支援教育「自立活動」の授業づくり』に示された内容を参照し，引用した。また，作成にあたってはマイクロソフト社の Excel を採用している。その意図は，多くの学校現場で普及している汎用性の高いソフトウエアであり，一定期間にわたる児童の変容を継続的に記録し，Excel のシートを適宜追加することで情報を蓄積していく運用を想定したためである。

作成にあたっては，先行研究等から導き出された課題を整理し，これらを克服するための視点として以下の 3 点を設定し，作成した（図 1）。

① 深い児童理解の実現
② チーム連携
③「個別の教育支援計画」，「個別の指導計画」の扱いにくさの解消

以下にそれぞれの詳細を記述する。

① 深い児童理解の実現

近年，特別な支援を要する児童生徒数は増加傾向にあり，表面的な対応に留まらず，一人ひとりの特性や背景を精緻に把握し，適切な支援へとつなげる実践が教育現場において不可欠となっている。しかし，児童の多岐にわたる行動をどのように整理し，指導や支援の計画へと結びつけるかは，依然として個々の教員の経験や主観に委ねられている側面が強い。井口・吉井（2019）は，特別な支援を要する児童の行動をめぐり，教師がその心理的背景や文脈を把握できずに「困惑」する場面が多く存在することを明らかにしている。また，吉井（2022）は，子どもの弱さだけを見るのではなく，強みを理解し，それを支援に生かすことの重要性を示している。さらに，長所を生かすことで，学習や行動面の困難を支えることができると指摘している。そこで本研究では，「深い児童理解」の実現を目指し，1）児童の実態を多面的に捉え，心理的背景や行動の文脈を踏まえた理解を図ること，2）困難さだけでなく児童の「強み」を明示し，肯定的な視点から児童理解を深めること，の 2 点を重視した。これにより，児童の可能性を肯定的に捉え直し，より実効性の高い指導計画の立案に寄与することを目指す。

② チーム連携

支援を担う教員が個人で抱え込むのではなく，チームとして協力し試行錯誤を重ねながら支援に取り組む体制の構築が重要である。チームによる共通理解は，支援の質の向上だけでなく，教員の心理的負担の軽減にもつながると考えられる。「理解シート」は，単なる記録用紙ではなく，チーム連携を円滑にするための「対話の媒体」として設計した。具体的には，「理解シート」は，チーム内での役割分担と合意形成のプロセスを視覚的に明確化するため，Excel のセルを色分けして構成している。色付きのセルは，協議を円滑に進めるための事前準備として，直接指導する教職員（管理職，担任，小学校と特別支援学校のコーディネーター，特別支援教育支援員，養護教諭等）が児童の基本情報や具体的なエピソードをあらかじめ記入する。色なしのセルは，ケース会議等の話し合いの場で，事前に入力された情報を多角的に分析し，背景要因の推察や今後の具体的な支援方針を共同で作成・集約する。こうしたプロセスを経ることで，複数の視点を持ち寄りながら支援の方向性を検討することを目指した。

③「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の扱いにくさの解消

前述したように，「個別の教育支援計画」および「個別の指導計画」の作成・活用を巡っては，依然として多くの課題が残されている。河西（2025）は，実態把握の困難さが具体的な目標設定を阻害している現状を明らかにした。こうしたことを踏まえると，教員が直面する「記述の困難さ」の本質は，情報の分類基準が不明確であり，収集した膨大な情報を適切に峻別・構造化できない点にあると考えられる。

これに対し，井上（2010）は，ICF（国際生活機能分類）の視点を用いることで，子どもの状態像の背景要因を体系的に整理できると指摘し，「情報の構造化が記述の混乱を防ぎ，指導目標への連動性を高める」と論じている。この知見に基づき，実態把握の記述における判断の迷いを軽減する必要があると考えた。そこで，「理解シート」の実態把握の枠組みとして，特別支援教育の根幹をなす「自立活動の内容 6 区分」を採用した。公的な指標に準拠して児童の行動を構造的に捉えることで，困難さの背景要因を多角的に分析することが可能となる。

さらに，本研究では，作成負担の軽減および情報の整合性維持を目的とし，実態把握に関する項目を両計画と共通化させた。「理解シート」に記録・蓄積された協議内容は，そのまま両計画を作成するための基礎資料となるようにする。計画作成の前段階において，本シートを介した対話のプロセスを導入することは，書類作成自体が目的化することを抑制する一助となると考えた。また，協議を通じ抽出・焦点化された「中心的な課題」を指導の柱として両計画に反映させることで，日々の教育活動と密接に連動する，実効性の高い生きた指導計画の構築に寄与するこ

とを目指す。

4. 「チームでつくる児童理解シート」の検証

第1案の「理解シート」を評価するために，次の通り半構造化インタビューを実施・分析する。

(1) インタビュー調査の概要

(2) 書き起こし

(3) 分類（複数名で分類した結果）

(4) 関連付け

以下(1)～(4)の詳細を記述する。

(1) インタビュー調査の概要

① 調査目的

「理解シート」について，実際の活用に向けて評価し，課題点を明らかにする。

② 対象

山梨県内の小学校と特別支援学校の特別支援教育コーディネーター複数名を対象とする。

③ 質問内容

質問内容は次の通りである。

・「理解シート」に関すること

・指導記録や情報共有に関すること

・現状把握に関すること

なお，倫理的配慮において，研究協力者に調査の目的・録音の承諾について口答と書面による説明を行い，個人が特定されないよう配慮することを伝えて承諾を得る。

(2) 書き起こし

半構造化インタビューの実施後，録音データに基づき対象者の発言内容を忠実に記録した逐語録を作成する。その後，基礎資料として，Excelを用いて発言内容を「属性（職種等）」ごとに整理する。この過程を経て，次段階におけるKJ法を用いた分析の準備を整えることとする。

(3) 分類（複数名で分類した結果）

作成した逐語録を精読し，発言内容の類似性に基づきカテゴリー化を行う。その後，共通する概念ごとにこれらを整理・集約し，分析の柱となる項目を抽出する。

(4) 関連付け

5つの項目をKJ法の手法を用いて図解化する。これにより，カテゴリー化した各項目間の相互関係を可視化する。

5. インタビュー結果の整理と第2案の作成

以上の分析結果から得られた主な項目として，【専門性】【合理的配慮】【チーム】【使い方】【負担軽減】の5項目を抽出した（図2）。以下に各カテゴリーの詳細を述べる。

(1) 専門性の相互尊重と協働【専門性】

支援の方向性を決定する際，互いの専門性を尊重し，協議を重ねることが不可欠である。特別支援教育の知見を一部の教員のみに留めるのではなく，学校全体で共通理解することで，現場の実態に即した支援体制の構築が可能となることが示唆された。

(2) 合理的配慮の明文化と連続性の確保【合理的配慮】

対象児童一人ひとりの実態に基づき，「合理的配慮」の内容を具体的に明文化する枠組みを設ける重要性が本調査から浮き彫りとなった。個別のニーズに応じた配慮事項を明確に記録し，教職員間で共有する仕組みを整えることは，年度更新や進学時における支援の連続性を担保する上で有効な要素である。

(3) 包括的支援体制の構築【チーム】

担任が孤立し，一人で課題を抱え込む現状は，心理的・実務的な負担を増大させる主因となっている。これを解消するためには，校内組織のみならず，特別支援学校の特別支援教育コーディネーター等も含めた包括的なチームを構築し，役割の分担と情報の共有を推進することが求められる。

(4) 実効性を高める運用の工夫【使い方】

「理解シート」を個人の記録から組織的な取り組みへと昇華させるためには，具体的な使い方の周知が鍵となる。記述例の充実や，シート導入の目的・意義を明確化することが，支援の質の平準化につながる。また，第1案において曖昧であった対象児童を「小学校の通常の学級または特別支援学級に在籍し，特別な支援を要する児童」と再定義することで，活用場面における混乱の抑制を図る必要性が明確となった。

(5) 持続可能な運用のための負担軽減【負担軽減】

支援体制を持続可能なものとするためには，教員の負担軽減への配慮が不可欠である。そも

そも「理解シート」は，書類作成を省力化することを前提に作成されている。この前提が実現すれば，児童と向き合う指導に注力できる環境の醸成に寄与すると考える。

以上の 5 つの項目の相関関係を整理した（図3）。続けてその関係について述べる。

調査の結果，支援内容の検討においては，管理職を含むチームによる合意形成が極めて重要であることが明らかとなった。その際，特別支援学校の特別支援教育コーディネーターがチームに参画することで，組織全体の専門性が向上し，知見を個人の経験に留めない学校全体の共通理解へと昇華できることが示唆された。すなわち，【専門性】と【チーム】は，互いの質を高め合う相互補完的な関係にあるといえる。次に，これらの取組がどのように「合理的配慮」へと結びつくのかについて述べる。合理的配慮は，児童本人および保護者との合意形成を前提とし，継続的な対話を通して具体化されるものである。そのため，教員集団の専門性や教室・学校の環境といった教育現場の実態を丁寧に把握し，多角的に検討することが求められる。

先に示した【専門性】と【チーム】が適切に機能することで，初めて実態に即した合理的配慮を導き出すことが可能となる。このようなプロセスを経ることで，児童の抱える困難さに寄り添い，個々の教育的ニーズに応じた合理的配慮や環境調整を検討・設定することができる。

さらに，第 1 案における課題として，活用手順の不明確さが明らかとなった。これを踏まえ，第 2 案ではツールの活用意義や手順を詳細に規定した。適切な【使い方】を周知し，支援の質を平準化することは，教員の心理的・事務的な【負担軽減】に直結し，ひいては持続可能な運用体制の構築へと繋がると考える。

以上の分析を踏まえ，改善に向けた視点を 2 点導き出した。これらの視点に基づき，「理解シート」の改善を行った。

項目	説明
専門性	互いの専門性を尊重し合い，協議を重ねることで，現場に即した支援の方向性を見いだすことができる。協働的に取り組むことで，特別支援の専門性を活かしながら，学校全体で子どもを支える体制を整えることができる。
合理的配慮	合理的配慮を書く欄が必要である。
チーム	学級担任は子どもの問題や学級運営を一人で抱え込みやすく，その負担は非常に大きくなりがちである。だからこそ，校内外の多様な支援体制を組み合わせることが必要である。
使い方	例示の充実とシート活用の説明は，支援を「個人の努力」に留めず「組織的な取り組み」へと発展させるための重要な鍵となる。
負担軽減	作成に過度な負担がかからず，通常学級でも活用できるものであることが求められる。「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」の作成の一助となるものとし，効率性と汎用性を兼ね備えた仕組みを整えることが，持続可能な支援につながる。

その他：感想やシートに直接かかわらない，指導に関する意見等

図 2　カテゴリー化

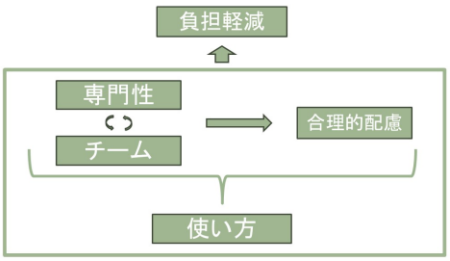


図 3　図解化

6.　「チームでつくる児童理解シート」の改善

(1) 使い方を分かりやすくするための使い方や活用法の作成

「理解シート」の運用を検討するにあたり，まず小学校と特別支援学校における教育課程の構造的な相違を整理する必要がある。特別支援学校においては，児童一人ひとりの障害の程度や特性に基づき，弾力的な個別の教育課程が編成される。これに対し，小学校の通常学級では，学習指導要領に準拠した学年ごとの教育課程を集団として履修させることが原則であり，学習内容の柔軟な変更には制度的な制約が伴う。通常学級には多様な支援ニーズを有する児童が在籍している。これらの児童に対しては，「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」に基づく配慮が行われるが，通常学級では学年別の教育課程の履修が原則であるため，支援は当該学年の教育内容の範囲内での調整に留まることが多い。個別のニーズと集団としての教育課程の編成との間に生まれる軋轢は，特別支援学校と比較した際に明らかとなる通常の学級における指導上の特徴であり，相違点でもある。このような制度的枠組みにおいて，学級担任は学級集団の維持と個別のニーズへの対応という二律背反する課題を抱えながら，日々の指導にあたっている。そのため，特別支援学校の特別支援教育コーディネーターからの助言が，通常の学級における多忙感や制度的制約を十分に考慮していない，あ

るいは実態と乖離している場合，その実践可能性は著しく低下し，支援の効果も限定的になることが懸念される。

ここでは，この課題を解決するために，小学校の実情を踏まえ，単なる手順の周知に留まらず，具体的な「シートの活用法」や「シートの書き方」を明示した活用指針を追加して作成する。関係者間における解釈の相違を最小化し，円滑な合意形成を促進する視点で改善することとした。これをまとめ Excel のシートに追加する（図 4）。

(2) 児童理解の一助となる資料の作成

２つ目の視点として，小学校教員が専門家から常に直接的な助言を受けられる体制が理想的である一方，現実的にはその機会を十分に確保することが難しいことがあげられる。そこで，小学校教員がこれまでに培ってきた経験や実践を活かしながら，特別支援教育の専門的な視点を補助的に加え，日常の指導の中に取り入れるための「児童理解の一助となる資料」を加える（図 5）。その目的は，児童の状況を言語化する手がかりを例示することである。自立活動の内容 6 区分ごとにキーワードを整理し，実態把握が難しいとされる発達障害のある児童が抱える困難さを「気になるところ」として例示した。さらに，それぞれの「気になるところ」に対応する支援内容を明記した。具体的には，「本人が内面に抱えている困り感」という新たな視点を導入する。これにより，外見上の行動のみに焦点を当てるのではなく，本人の主観的な世界や感覚的な特性を理解する視点を加えることで，児童理解および支援の質を一層深めることを目指す。

なお，本資料はあくまで一例であり，具体的な支援のあり方を一律に示すものではない。実際の支援にあたっては，児童一人ひとりの実態や背景を丁寧に把握し，それぞれに応じた支援を検討・実践していくことを重視している。

(3) 第 2 案の作成

前述した 2 つの資料（図 4，図 5）を Excel のシートに追加し，そのうえで，1 案の「理解シート」の構成を再検討した。具体的には，記述の重複や項目の不備を微修正し第 2 案へと更新した（図 6）。

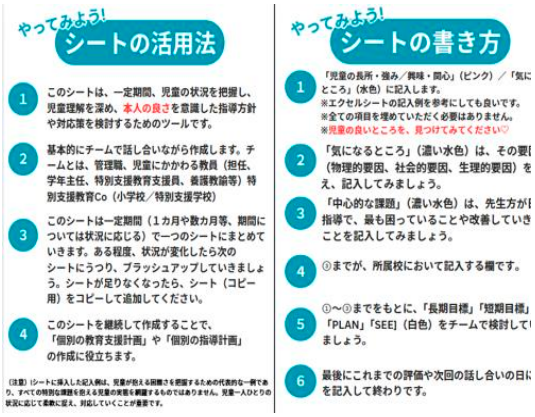


図 4　シートの活用法と書き方



図 5　児童理解の一助となる資料

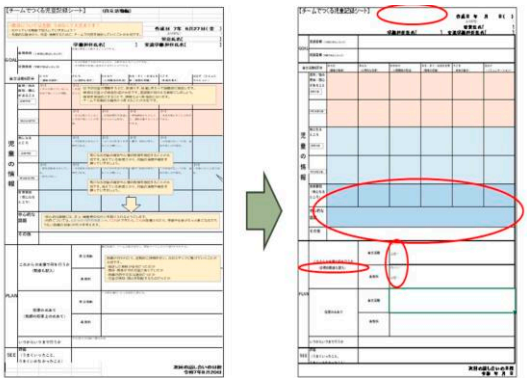


図 6　「チームでつくる児童理解シート」第 2 案

7. 第 2 案の評価：実践的活用

第 2 案を山梨県内の公立小学校に提案し，「理解シート」を活用し，評価していただいた。なお，児童の個人情報保護のため，具体的な話し合いや実践の内容については，記載できないことをお断りする。

(1) 校内研修の実施（夏季休業期間）

夏季休業期間を活用し，協力いただく公立の小学校の全教職員を対象とした校内研修の講師を務めた。研修では，開発した「理解シート」の意図や具体的な活用方法を解説するとともに，本研究の核となる自立活動の視点について講話および演習を行った。特に，児童の見えにくい困り感を自立活動の内容6区分に関連付けて捉え，それを指導目標へと具現化するプロセスを重点的に解説した。このように，全教職員が共通の専門的視座を持つための基盤を提示した。続くグループワークでは，講話の内容を踏まえ，児童理解の深化を図るとともに，「理解シート」の有用性の検証を行った。

(2) 第2案の運用（2学期初頭）

2学期以降，「理解シート」の第2案を導入し，対象児童の実態把握を行った。まず，担任教員への聞き取りを通して，協力校の特別支援教育コーディネーターが第2案の入力を実施した。

(3) 訪問支援とケース会議の実施

入力されたシートの内容を詳細に確認し，筆者（特別支援学校の特別支援教育コーディネーター）による訪問支援を実施した。対象児童の直接観察の結果を，協力校の特別支援教育コーディネーターと共に「理解シート」へ追記・集約した後，ケース会議を開催した。会議には管理職，担任，協力校の特別支援教育コーディネーターに加え，筆者が加わり，「理解シート」を活用することで，様々な立場から，多角的に情報共有を行った。

(4) 児童情報の更新

協力校の教員が日々実践している支援を基盤としつつ，児童の抱える困難さへの対応と併せて，児童が本来持っている得意な側面や強みについても積極的に話題に上げた。その結果，児童に関する情報を多面的に更新することができ，今後のより効果的な指導の在り方について検討を深めることが可能となった。

(5)　実効性のある指導方針の立案と体制の最適化

更新された情報を基盤として，支援の優先順位を明確にした指導方針をチームで立案した。これに伴い，特別支援教育支援員の効果的な配置や役割分担についても再検討を深めることができた。また，担任一人に負担を集中させないチームで担任を支える指導体制の構築へとつながり，さらに，無理なく現場で実施可能な児童へのより適切な支援の検討にも結び付けることができた。

8. 研究成果と課題，今後の展望

本研究は，小学校教員が，日々の指導で抱えている課題を解決するための，話し合いを通して児童理解や指導方針を検討するためのツール「チームでつくる児童理解シート」の提案を行うことを目的とした。また，話し合いを通じて日々の指導への直接的な寄与，および「個別の教育支援計画」・「個別の指導計画」の作成に資することを目指した。これを実現するために，①深い児童理解の実現，②チーム連携，③「個別の教育支援計画」および「個別の指導計画」における扱いにくさの解消という3つの視点を設定し，それぞれの研究成果と課題について検討した。

①の視点については，「理解シート」を媒介とした協議が，教員間の多角的な児童理解を深化・変容させることが分かった。具体的なエピソードを交えて言語化するプロセスは，単なる課題の列挙に留まらない，児童の潜在的な強みや内的世界への洞察を促すことができると考える。このまなざしの変容こそが，児童を「配慮を要する対象」としてではなく，個々の願いを有する一人の主体として捉え直す契機となり，児童情報の更新を可能にすると考える。②の視点については，認識を共有したチームが，実効性の高い指導の立案を可能にすることが示唆された。担任だけでなく，管理職，特別支援教育コーディネーター，特別支援学校の特別支援教育コーディネーター等が「理解シート」を用いて情報とその解釈を共有しながら対話を重ねることで，具体的な支援方針が，優先順位を明確にしながら導き出される可能性が示された。

一方，③については課題が残された。「個別の教育支援計画」および「個別の指導計画」の作成には多大な時間を要する。また，作成自体が目的

化し，日々の指導に活かされにくい。本研究ではこのことの解消を目指していた。しかし，両計画の扱いにくさの解消については検証することがかなわず，未評価という結果となった。

以上の 3 つの視点とは別に，本研究では次の課題が明らかになった。第 1 案の修正過程では，シートそのものよりも「使い方」や補助資料が重視される傾向が見られた。シートの形式のみならず，運用方法に焦点を当てる必要がある。第 2 案の活用に際しては，協力校と筆者が話し合いを重ね，運用可能な形に調整したが，今後さらに展開する場合には，丁寧な運用方法の説明と，継続的な支援の実施が大切である。特に，シートの使い方を明確に示し，関係者間で共有することが重要である。

最後に，今後の展望について述べる。今後は，「理解シート」を作成・実施・評価・改善のサイクルに位置づけ，児童の実態に即した指導方針を協働的に創出する実践的ツールとして継続的に機能させていく。そのために，教育現場の状況を丁寧に把握しながら，実践と検証を積み重ね，引き続き，改善と発展に取り組んでいく。

なお，本シートに関心のある方は，QR コードよりエクセルシートをダウンロードされたい。リンク先には注意事項およびアンケートも掲載しているため，併せて確認されたい。基本的には自由に活用，アレンジするなどしていただきたい。運用等の工夫もしていただき，その過程や結果をアンケートに回答していただければ幸いである。

謝辞

本研究の実習及び研究の遂行に際し，本学の障害児教育講座の吉井勘人教授には，貴重なご助言を賜りました。また，インタビューにご協力いただいた先生方ならびに協力校の皆さまに心より感謝申し上げます。

引用文献

・井上秀和（2010）「ICF の視点を取り入れた個別の指導計画の作成と活用に関する一考察－実態把握の整理と指導目標･指導内容の設定との関連を中心に－」『国立特別支援教育総合研究所内の研究紀要』国立特別支援教育総合研究所
・井口素笑，吉井 勘人（2019）「小学校教師における支援を要する子どもに直面した際の困惑とその後の『子どもの見方』の変化」『教育実践学研究』24 号，山梨大学，pp.273-291
・いるかどり，武井恒，滝澤健（2024）『特別支援教育「自立活動」の授業づくり』ソシム株式会社
・田村節子・石隈利紀（2013）『石隈・田村式援助シートによる実践チーム援助―特別支援教育編』図書文化社
・長崎勤，吉井勘人，長澤真史（2022）『これからの特別支援教育－発達支援とインクルーシブ社会実現のために－』北樹出版
・河西七帆（2025）「公立小学校における教師のつながりを生み出す校内委員会の在り方に関する検討－チームでつくり，チームが育つ個別の指導計画に着目して－」『教育実践研究報告書』山梨大学
・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（2026/2/1 閲覧）
・文部科学省（2022）『生徒指導提要』東洋館出版社
・文部科学省（2023）「特別支援教育の充実について」https://www.mhlw.go.jp/content/001076370.pdf（2026/2/1 閲覧）
・文部科学省（2022）『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について-「新たな教師の学びの姿」の実現と，多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成-』中央教育審議会答申 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm（2026/2/1 閲覧）

特別支援学級児童の自己理解を深めるための支援

―自立活動を通して―

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　清水　風花

1. はじめに

1-1. 障害者差別解消法と共生社会の理念

「私たちのことを私たち抜きで決めないで（Nothing About Us Without Us）」を合言葉に，障害のある人の主体性と権利の保障を重視する考え方が国際的に広がり，2006 年には「障害者の権利に関する条約（以下，障害者権利条約）」が国連において採択された。

この条約は，障害のある人を支援の受け手としてのみ捉えるのではなく，権利の主体として位置付ける点に特徴があると考える。

これを受け、国内でも共生社会実現に向けた法整備が進み、障害者差別解消法の施行により合理的配慮が義務化された。

こうした社会的・制度的な変化は，教育の場においても，障害のある児童を「支援される存在」としてのみ捉えるのではなく，主体的に学び，意思を表明する存在として捉える視点を求めている。

1-2. 教育における合理的配慮と自己理解

障害者権利条約において，合理的配慮とは，「障害者が他の者と平等に全ての人権および基本的自由を享受し，または行使することを確保するための必要かつ適当な変更および調整。特定の場合に必要とされるものであり，かつ，均衡を失したまたは過度の負担を課さないもの」と定義されている（外務省，2014）。

この考え方は，教育の分野にも反映されている。文部科学省は，合理的配慮について，「障害のある子どもが，他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために，学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり，障害のある子どもに対し，その状況に応じて，学校教育を受ける場合に個別に必要とされるものであり，『学校の設置者及び学校に対して，体制面，財政面において，均衡を失した又は過度の負担を課さないもの』」と示している（文部科学省，2012）。ここでは，児童生徒一人一人の状況に応じて個別に検討されることが強調されていると考える。

しかし，教育現場における合理的配慮は，支援者側が必要性を判断し提供する「与える配慮」にとどまりやすいという課題も指摘されている。

桶谷（2018）は，「初等中等教育段階まで，本人が知らないまま配慮や支援が行われることが多いことや，学生本人に困り感が無い場合は周りが配慮を求めがちで本人の主体性を軽視しやすい」と述べている。このような状況を踏まえると，合理的配慮を適切に検討・実施するためには，児童自身が自分の特性や困難を表現できる力を育むことが重要である。ただし，自身の特性を他者へ適切に伝えるためには，まず自分自身がその特性や困難を正しく把握する「自己理解」を深めることが不可欠であると考える。

自己理解とは，杉浦（2002）によると，「他者との関係で，今，自分の内面に生起している感情をありのままに意識し，さらに，自分の性格傾向や考え方について知り，自分に対する理解を深めること」と述べられている。本研究では，自己を表現するための前段階として，まずはこの自己理解を深めるプロセスに着目したい。自身の内面や特性をありのままに意識する経験を積み重ねることは，将来的に周囲へ必要な支援を求めていくための強固な土台となると考えられる。

こうした自己理解を育成する学習の場として，特別支援教育における自立活動は重要な役割を担っていると考えられる。

特別支援教育においては，学習面や対人関係，行動面などに困難を抱える児童が多く，自身の特性や困難を理解することは，適切な支援や合理的配慮を受けるための前提となる。そのため，

児童自身が自分の特性や状態を理解し，言語化していく力を育てるための第一歩として自己理解を促すことは，教育的に重要な課題である。

こうした背景を踏まえると，自立活動は，児童一人一人の実態に即して自己理解を深める実践的な学習の場として，大きな可能性を有していると考えられる。

1-3. 自立活動および「自分研究（当事者研究）」の可能性

自立活動の指導は，「個々の幼児児童生徒が自立を目指し，障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動」であるとされている（特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　自立活動編，2018）。この「主体的に改善・克服」を実現するためには，児童自身が自己の特性を客観的に捉えながら，自らの困り感に意味づけを行うプロセスが不可欠であると考える。

こうした自己理解を深化させる新たな視点として，近年，障害当事者が自らの困難や経験を研究対象として捉え，言語化・共有していく「当事者研究」の考え方が注目されている。

「当事者研究とは，「生得的な期待」と「身体」を変えようとはせずに，それら固有の特徴がある程度共有する類似した少数派同士が集まって，誤差を縮小するように互いの「後天的な期待」と「予測（知識）」を更新し合い公開する研究戦略に基づく実践」であると述べている（熊谷，2020）。

この定義から，当事者研究は，専門家による外部からの分析ではなく，当事者自身が自分自身の困り感の意味付けを行う点に最大の特徴があると言える。

この理念を教育現場に援用した「自分（当事者）研究」は，児童が自身の特性を「改善の対象としての欠点」ではなく，「自分なりの向き合い方を見つける対象」として再定義する可能性を有していると考えられる。

先行研究においても，自己理解を促す手法として当事者研究の視点を取り入れる意義が指摘されており，「自分らしい学び方」を仲間と共に考える「自分研究」の取組は，特別な支援が必要な児童の自己理解を深め，自尊感情を高めるための有効な手立てであったと述べられている（森崎，2024）。これを自立活動の枠組みで実践することは，児童が自らの特性に応じた対処法を能動的に模索する学びへと発展すると考えられる。

そこで，自立活動と自分研究の視点を組み合わせることにより，自己理解を深めるだけでなく，将来的に合理的配慮を自ら考え，他者に伝える力の育成に繋がるのではないかと考えた。しかし，特別支援学級において，自己理解を中心に据えた自立活動の具体的な授業構成や教師の支援の在り方については，十分に検討されているとは言い難い。

そこで本研究の目的は，特別支援学級の児童を対象に，自己理解を深めることを目指す自立活動を通して，児童の自己理解の促進に有効な教師の支援の在り方や授業を明らかにすることとした。これは，児童自身が主体的に支援の在り方を検討し，様々な事を自己決定していくための基盤形成を目指すものである。

2.　研究の方法

2-1. 研究の時期・対象及び方法

研究は 2025 年 5 月~11 月下旬に行った。参与観察を 5 月~11 月，授業実践を 10 月~11 月下旬までとした。

対象となるのは，山梨県内の小学校に在籍する自閉症・情緒特別支援学級の高学年 6 名とした。授業構成は全 6 時とし（次頁表 1），単元名は，「自分研究だいはっけん！」とした。

第 1 時と第 6 時には，Kuhn, M. H. & McPartland（1954）が開発した「Who am I テスト（Twenty Statements Test）」を実施した。このテストは，「私は○○である」という形式で自己を自由に記述するものであり，最大で 20 個記述ができ，自己概念や自己理解の内容を測定・把握する方法として使用されている。

また，並行して児童 1 名ずつ非構造化インタビュー調査を実施した。３分～１５分の所要時間の音声記録を基に、児童の語りから自己理解の変容を捉えた。Who am I テストで得られた回答

を基に追加の質問を行い，児童自身の語りを通して自己理解の深まりを捉えることを目的とした。

分析には，Who am I テストの回答内容を滝吉・田中 (2009) が示した自己理解領域分類に基づいて分類し，出現傾向の変化や記述内容の特徴について検討した。これらの結果を踏まえ，自立活動構成および教師の支援の在り方について考察を行った。

表１　授業計画

時	学習活動（児童の動き）	教師の支援・意図
第１時	Who am I テスト	自己の現状を把握し，導入としての雰囲気を作る
第２時	長所や得意な事を見つける （ワークシート） グループワーク	他者評価を介して自己理解を深めるため，仲間の肯定的発言を教師が価値付けする
第３時	個に応じた事例を読み， 自分と照らし合わせる （ワークシート）	実態に即した架空のエピソードを提示し，自己の特性を客観的に捉えられるようにする
第４時	自分なりの対処法を見つける （ワークシート） グループワーク	選択肢シート等の視覚的支援を用い，具体的な対処法を促す
第５時	対処法を実践した感想をまとめ，シートに記入する （ワークシート）	実際の場面での効果を振り返り，肯定的に支援する
第６時	Who am I テスト	全時の学びを振り返り，自己理解の深まりを質的・量的に把握する 。

単元名「自分研究だいはっけん！」

2-2. 倫理的配慮

本研究は山梨大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：R7-021)。学校、保護者、児童等に対し、研究の目的・方法・個人情報の取扱い、参加の任意性を文書と口頭で説明し同意を得た。データは匿名化して厳重に管理し、研究終了後は速やかに破棄する。

3. 結果

3-1. 自立活動の各時における授業実践の概要と児童の様子

本節では、全 6 時の実践内容と児童の様子を示す。なお、詳細な考察は次章で行う。毎時のルーティーンとして、自立活動の目的確認、「どっちが好き？」等の簡単な選択活動によるアイスブレイク、本時の活動、振り返りシートの記入を行った。

以下の枠内は，本実践における各時の具体的な活動内容，および児童の変容を把握するための記述例と観察記録を以下にまとめている。

・【第 1 時】「自分について知ろう！」
・実施内容： Who am I テスト
・児童の様子・記述例：
初めての単元で緊張している様子であった。「魚がきらい」「ダンスがすき」「ナルシストがきらい」等の記述があった。

第 1 時では，自己理解に関する導入として，自分自身について自由に振り返る活動を行った。授業の冒頭で Who am I テストを実施し，「私は○○である」という形式で自己について記述する時間を設けた。記述内容には，「○○がきらい」「○○が好き」など，好みに関する内容が多くみられた。一方で，自身の特性や困難に関する記述は少数にとどまっていた。

・【第 2 時】「自分や友達のよいところ・好きなこと・得意なことを見つけよう！」
・実施内容： ワークシート・グループワーク
・児童の様子・記述例：
自分の良さをスラスラと書いていた児童は少なかったが，他者の良さについてはすぐに書いていた。「挨拶の声が大きい」や「朝から多くの友達に話しかけて皆を笑わせてくれる」等の記述があった。

第 2 時では，自分自身や友達のよいところ，好きなこと，得意なことに目を向ける活動を行った。授業の冒頭で，「自分や友達のよいところや，好きなこと，得意なことを見つけてみよう」と本時のねらいを伝え，前時の学習内容を簡単に振り返った。

活動では，ワークシートを用いて，自分のよいところや得意なことについて考えるとともに，友達のよいところについても記述する時間を設けた。児童の記述には，「小さい子にやさしい」「目を見て話してくれる」「○○が上手」等，具体的な行動や場面を挙げた表現がみられた。また，自分自身については，「絵を描くのが好き」「マイペース」など，興味・関心や活

動，性格傾向に関する記述があった。

一方で，自分のよいところを挙げることに時間を要する場面もみられた。友達については比較的書きやすい様子が観察されたのに対し，自分自身についての記述は短文かつ簡潔にとどまる児童もいた。

・【第３時】「自分や相手の気持ちを考えてみよう」
・実施内容： ワークシート
・児童の様子・記述例：
いざ自分に置き換えたり，その架空の人物がどうすればよかったのかを考える場面になったりすると，手が止まってしまう児童がいた。しかし，似ている状況ある？と聞くと，全員が「ある」「あるかも~」と言っていた。

第 3 時では，児童個々の実態に即して作成された『架空の人物のエピソード』を提示した。

具体的には，『自分自身で SOS しづらい子の事例』や，『切り替えが遅く皆と一緒に行動したいけど難しい子の事例』といったように，各児童の特性や直近の困り感に対応した異なるエピソードを用意した。これにより，児童は自分自身の問題を客観的な視点から見つめ直すことが可能となると予測した。

児童からは，「身の回りの整理が出来ない」「発表や皆の前だと緊張してしまう」「なんとなく学校に行きたくない日がある」など，提示された場面に対応した困りごとが挙げられた。

また，架空の人物の困りごとを手がかりに，「自分も同じようなことがある」と自分の経験に結び付けて考える様子もみられた。

一方で，自分自身の困り感として言語化するまでは進まず，架空の人物についての記述にとどまる児童もいた。直接的にではなく，他者の事例から困りごとを捉える様子が観察された。

・【第４時】「自分だけの対しょ法を決めよう！」
・実施内容：ワークシート
・児童の様子・記述例：
選択肢のシ―トから自分に合う対処法を探し，「絵を描く」「外をながめる」「保健室で休む」等それぞれが場面に合いそうな対処法を選んでいた。

第４時では，前時の学習で取り上げた困りごとを踏まえ，実際にどのような場面で対処や工夫ができるかについて考える活動を行った。

授業の冒頭で，架空の人物の事例を通して整理した困りごとを振り返り，「もし自分だったら，どのような対処法ができそうか」を考えることを本時のねらいとして伝えた。

活動では，ワークシートを用いて，自分が困りやすいと感じる場面を取り上げ，それに対して自分や相手と共にできそうな対処法について用意した選択肢のシ―トから選び，記述する時間を設けた。

児童の記述には，「音が気になるときはイヤ―マフをする」「〇〇の教科の時には一回保健室で休んでから向かう」「イライラ・ムカムカしたらポジティブな言葉を声に出す」等，具体的な行動や支援を想定した内容がみられた。

一方で，どのような対処法が有効かを考えることに難しさを感じ，記述が抽象的になる児童もみられた。

・【第 5 時】「自分だけの対しょ法をためして，どう考えたかふりかえろう」
・実施内容： ワークシート
・児童の様子・記述例：
自分で決めた対処法を試して，振り返る時間の時はスラスラと書いていた。
「体を動かす＝×，保健室や特別支援学級の教室で休憩＝〇」等，自分の対処法を振り返っていた。

第５時では，前時の学習で考えた困りごとへの対処法について，一週間あけて行い，実際に学校生活の中で試した経験を振り返り，その効果や感じたことについて整理する活動を行った。授業の冒頭で，第 4 時に挙げた対処や工夫の内容を確認し，「実際にやってみてどうだったか」「うまくいったことや難しかったこと」を振り返ることを本時のねらいとして伝えた。

活動では，ワークシートを用いて，自分が試した対処法とその結果について記述する時間を設けた。

児童の記述には，「嫌になった時につづけられそ―」「落ち着いた」「続けたい」等，対処法の効

果を実感する内容がみられた。

一方で，試す時間や場面が無かったといった記述もみられ，その際に教員が，「対処法が無かった事は困った事が無かったということだね，それは良い学校生活が送れているね」と伝えると，児童は対処法が必ずしもすべて有効とは限らないと捉える様子を見せた。

また，振り返りを通して，「別の方法も考えたい」等の発言がみられるなど，自分に合った対処を試行錯誤しようとする姿もみられた。

対処法を実際に試した経験をもとに，効果や課題を具体的に言語化する様子が観察された。

・【第 6 時】「自分のことをより深く知ろう！」
・実施内容：Who am I テスト
・児童の様子・記述例：
第 6 時の授業では，児童は 2 回目の Who am I テストを 1 時目の時よりもスラスラと書いていた。

第 6 時では，これまでの学習を振り返り，自己理解のまとめを行った。授業の冒頭で，第 1 時から第 5 時までに扱ってきた内容を簡単に振り返り，整理する時間を設けた。

活動では，再度 Who am I テストを実施し，「私は○○である」という形式で自己について記述する活動を行った。記述内容には，第 1 時の実施時と比べて，興味・関心の「好き・嫌い」ではなく，自分の特性（長所・短所）や困りごと，能力に関する表現がみられるようになった。

また，振り返りシートへの記入を通して，「前より自分のことが分かった」「困ったときにどうしたらよいか考えられた」など，自己理解に関する語りがみられた。

3-2. Who am I テストの結果

Who am I テストの自由記述について，第 1 時および第 6 時の総回答数および児童ごとの回答数の結果は，第 1 時の総回答数は 86 件であり，児童 1 人あたりの回答数は 2~20 件であった。

一方，第 6 時の総回答数は 92 件であり，児童 1 人あたりの回答数は 11~20 件であった。両時点を比較すると，回答数には個人差がみられた。

具体的な記述内容の変容や領域別の傾向については，筆者・実習校の特別支援 Co・特別支援学級担任による分析・解釈を伴うため，次章において詳述する。

4. 考察

4-1. 自立活動構成が自己理解に与えた影響

本節では，Who am I テストの記述内容について，筆者らによる領域分類（次頁表 3・4）に基づき，その質的な変容の背景を考察する。なお，この分類作業は研究者の視点を伴う解釈的側面を含むため，結果の報告ではなく考察の端緒としてここで提示する。

本研究において実施した全 6 時分の自立活動構成は，Who am I テストにおける第 6 時の回答内容の変化に影響を与えた可能性があると考える。以下では，Who am I テストの自由記述を滝吉・田中（2009）の自己理解領域分類を参考に整理し，その傾向について検討する（次頁表 2）。

また，分類に際して，実習校の特別支援 Co および特別支援学級担任に確認を得ている。具体的には，筆者が行った領域分類の結果が，児童の日頃の学習状況や行動特性等の実態と乖離していないかについて検討を依頼し，分類の妥当性について合意を得た。

本研究では分析の便宜上，「注意関心」の領域について，児童の記述内容に基づき「肯定的記述」と「否定的記述」に分類した。これは，「好き」「嫌い」といった対立的な表現が複数みられ，自己理解の方向性をより明確に捉える必要があると判断したためである。

分類した記述を分析した結果，事前では注意関心に関する内容が中心であり，「○○が好き」「○○が嫌い」といった表層的な自己記述が多くみられた。一方，事後では能力評価や活動，人格特性に関する内容への言及が増加していた。

実際に，領域別の出現割合をみると，事前（第 1 時）では行動スタイルに関する記述が全体の約 7 割を占めていたのに対し，事後（第 6 時）では人格特性に関する記述の割合が高まっていた（次頁表 3・表 4）。これらの変化は，自己理解がより多面的なものへと広がった可能性を示唆している。

この背景には，第 2 時に実施した自分や他者のよさを言語化する活動を通して，他者から評価された自己像を自己理解として取り入れる過程が促進されたと考えられる。

具体的な場面として，例えば，普段「自分には良さがない」と述べていた児童 I に対し，グループワークの中で周囲の児童から「〇〇くんは年下の子に優しい」「責任持って間違えてこわしてしまった物も最後まで直そうとしてくれる」「本当に正しいことは何かをじっくり考えられるところ」といった具体的な肯定的評価が送られた場面が挙げられる。これに対し，当初，児童 I は照れや否定的な反応を見せていたことが映像記録から確認されたが，T2 が「周りからはそう見えているんだね」と仲間の言葉を価値付けして伝えた。

その後の振り返りにおいて，児童 I は「楽しくなってきた」と，この授業に対して肯定的なフィードバックをしていた。

このような，他者との相互作用の中で「自分」を発見していくプロセスが，Who am I テストにおける人格的特性の記述の増加に寄与したと推察される。

また，事後には「~が苦手」「~ができない」といった否定的側面に関する記述もみられ，第 4 時・第 5 時の授業で取り上げた困りごとや対処法の検討と内容が重なる部分が確認された。

これらのことから，段階的に構成された自立活動が，児童の自己理解を現実的かつ多面的に捉える契機となったと解釈できる。

表 2　自己理解領域分類　滝吉・田中（2009）

自己理解領域分類		
	領域分類(上位／下位)	具体例
【身体的・外的属性】		
1. 下位分類不能	2・3への分類理由が不十分なもの	女らしくない（理由として「男からそう思われるから」など）
2. 身体的特徴	身体的特徴や外見についての価値基準を含む言及	背が高い，太っている，恰好いい，かわいい，目が悪い
3. 外的所属	所属，職業，場所などに関する言及	大学生，職業，部活動，住所
【行動スタイル】		
4. 下位分類不能	5～7へ分類するための理由付けが不十分なもの	よく働く（理由として「頭脳が発達するから」など）
5. 活動	典型的な行為や行動	野球をする，いつも～する
6. 能力評価	自己の能力への評価を含む行動	勉強ができない，走るのが速い，歌がうまい
7. 注意関心	嗜好・興味・欲求	～が好き，～が欲しい，～に関心がある
【人格特性】		
8. 下位分類不能	9～13へ分類するための理由付けが不十分なもの	性格が変わる（理由として「なんとなく」など）
9. 内向-外向	外界への働きかけ、または内面の活動	明るい，活発，物静か，人見知り，ムードメーカー
10. 分離-愛着	対人的な関係性や距離	マイペース，自己中心的，人の役に立つ，協調
11. 自然-統制	自己や環境に対する意思による抑制	計画的，我慢する，やる気がある，真面目，諦めない
12. 非情動-情動	心身へのストレス等に対する情動反応	のんき，気楽，不安，緊張，短期，イライラする
13. 現実-遊戯	現実的，あるいは現実からの離脱	現実的，夢想家，ふざける，面白い，楽しい，正直
その他	上記全カテゴリーへの分類不能	

表 3　第 1 時目の結果（事前）n=6

領域	出現数	割合
身体的・外的属性	0	0%
行動スタイル	79	91.86%
人格特性	7	8.14%
その他	0	0%
合計	86	100%

表 4　第 6 時目の結果（事後）n=6

領域	出現数	割合
身体的・外的属性	3	3.26%
行動スタイル	66	71.73%
人格特性	19	20.65%
その他	4	4.35%
合計	92	100%

4-2. 自己理解を深めるための教師の支援の在り方

自立活動において児童の自己理解を深めるためには，教師によるきめ細やかな実態把握と，それに基づく支援が不可欠であると考える。

本研究では，授業実践に先立ち参与観察を行い，児童一人一人の行動特性や困り感を把握した上で授業内容を構成した。特に第 3 時目の授業では，架空の人物が置かれた場面を提示し，その人物の気持ちや困りごとを考える活動を行ったが，これは事前の実態把握をもとに設定されたものであった。その結果，児童は過度な抵抗感を示すことなく，自分自身の困り感と結びつけて考える姿をみせていた。

また，参与観察および授業中の児童の発話からは，複数の教員による支援体制の有効性も示唆された。本授業実践では，T1 と T2 が連携して指導にあたる場面が多くみられ，児童の理解や反応に応じた柔軟な対応が可能となっていた。複数の教員が関わることで，児童が安心して自己を表出できる環境が形成され，自立活動における学びが円滑に進められていたと考えられる。

さらに，特別支援学級在籍児童は通常の学級にも所属していることから，通常の学級担任との連携も重要である。

具体的には，通常の学級担任と児童の学習状況や対人関係における困り感を定期的に共有し，自立活動の目標と学級での支援方針を一致させることが求められる。授業で検討した配慮事項を担任と共有し，日々の関わりや環境構成に反映させることは，特別支援学級内で完結しない継続的な支援を教師が意識する上で極めて肝要である。これにより，通常の学級での困難を自立活動に取り組み，生活に即した自己理解を深めることが可能となると考える。

本研究においても，自立活動の実施に際して，通常の学級の時間割や学習状況を考慮した調整を行った。特別支援学級内で完結する支援ではなく，通常の学級と継続的に連携することを前提とした支援を教師が意識することの重要性が改めて示唆された。

以上のことから，教師が児童を取り巻く複数の学習環境や人間関係のつながりを理解し，それらを踏まえて支援を行うことが，自己理解を深める自立活動の授業実践において重要であると考えられる。

4-3. 社会的意義と課題

本研究は，情緒特別支援学級の高学年児童を対象に，自立活動の授業を通して自己理解を深める実践を行い，その過程と変化を質的・量的側面から検討した点に意義がある。

全 6 時の授業を通して，児童の自己理解は「好き・嫌い」といった注意関心にとどまらず，能力や特性，困難に対する認識へと広がりをみせた。さらに，困難を把握するだけでなく，その対処法を自ら考える活動を取り入れたことで，自己理解を日常生活に結びつける視点が育まれた可能性が示唆された。このことは，合理的配慮を児童自身が理解し，将来的に自ら説明・選択していくための基盤形成という点において，一定の社会的意義をもつと考えられる。

加えて，本研究の特徴として，自立活動を「自分研究（当事者研究）」の視点から構成した点が挙げられる。これまでも自立活動において自己理解を扱う実践は行われてきたが、本研究では特に、児童が自身の困難や特性を対象化し，言語化しながら対処を検討する過程を重視した。本実践は，支援を教師主導で決定するのではなく，児童自身が自己理解を基盤として支援を「活用」する姿勢を育むものであり，主体的な学びや自己決定の促進という観点からも意義深い試みであったと考える。

児童が自身の困難や特性を対象化し，言語化しながら対処を検討する過程を重視した本実践は，支援を教師主導で決定するのではなく，児童自身が自己理解を基盤として支援を受け取る姿勢を育むものであり，主体的な学びや自己決定の促進という観点からも社会的価値を有するのではないかと考える。

一方で，本研究にはいくつかの課題も残されている。対象児童が 6 名と少人数であったことや，特定の学校・学級に限定された実践であったことから，結果の一般化には慎重である必要が

ある。

また，Who am I テストの自由記述の解釈や分類には研究者の視点が含まれており，分析の妥当性については今後も検討が求められる。今後は，対象や実践期間を拡大するとともに，自己理解の変化が学校生活や学習場面にどのように影響していくのかを継続的に検討していくことが課題である。

謝辞

本研究の授業実践にご協力いただいた実習校の先生方，本研究の趣旨をご理解いただき，調査および授業実践への参加をご承諾くださった保護者の皆様に，心より感謝申し上げます。

さらに，授業に真剣に取り組み，自分自身について考え，言葉にしてくれた 6 名の児童の皆さんに，記して感謝申し上げます。

5. 参考・引用文献

・外務省，「障碍者権利条約 第 2 条」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html
・初等中等教育文科会，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」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm
・桶谷文哲，「発達障害学生支援におけるセルフアドボカシー・アプローチ」『平成 30 年度障害学生支援専門テーマ別セミナー』2018
・杉浦京子，『臨床心理学講義』朱鷺書房，2002
・文部科学省，2018「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf
・熊谷晋一郎，『当事者研究－等身大の＜わたし＞の発見と回復』岩波書店，2020
・森崎彩華，「特別な支援が必要な児童の自己理解を深め自尊感情を高める自立活動の指導－「自分らしい学び方」を仲間と共に考える「自分研究」の取り組み－」『静岡県総合教育センター』2024
・ Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. 1954 An empirical investigation of self-attitudes. American Sociological Review, 19, 68–76.
・滝吉美知香・田中真理，「思春期・青年期における自己理解－自己理解モデルを用いて－」，『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第 57 集・第 2 号，2009
・堀正嗣，『子どもの声を聴く－子どもアドボカシー入門』岩波書店，2020
・遠藤利彦，「乳幼児期における自己と他者，そして心－関係性，自他の理解，および心の理論の関係性を探る―」，『心理学評論』，40 巻 1 号，1997，p57-77
・竹内謙彰，「小学生における自己理解の研究方法と見出された発達的特徴 ―日本における 20 答法を用いた研究を中心に―」，『立命館産業社会論集』，第 56 巻　第 4 号，2021

―――授業計画の際に参考にした資料―――
・高山恵子，『自己理解力をアップ！自分のよさを引き出す 33 のワーク』合同出版，2020
・ 篠 真希，長縄史子，『イラスト版　子どものアンガーマネジメント』合同出版，2015
・社会応援ネットワーク，『図解でわかる 14 歳からのストレスと心のケア』太田出版，2022
・LD 発達相談センターかながわ，『あたまと心で考えよう　SST ワークシート　思春期編』かもがわ出版，2012
・杉澤さおり，「中学校特別支援学級における自己理解に関する支援－セルフ・サポートシートの考案とプログラムの提案」，『山梨大学教職大学院令和 4 年度教育実践研究報告書』，2022
・武井恒，「自立活動　6 つの区分」，2024
・いるかどり，武井恒，滝澤健，『特別支援教育「自立活動」の授業づくり 学校種別の事例でポイントがわかる!』ソシム出版，2024

中学校保健体育科における人間関係の形成を促す学習指導の工夫

－構成的グループ・エンカウンターの手法を用いて－

教育学研究科教育実践創成専攻教育実践開発コース教師力育成分野　新海史弥

1.　研究の背景及び目的

1.1.　研究の背景

中央教育審議会（2021）は,「子供たちの多様化」を今日の学校教育の課題として挙げている。具体的には，特別支援教育を受ける児童生徒や外国人児童生徒等の増加，貧困，いじめの重大事態や不登校児童生徒数の増加等である。

また，山梨県教育振興基本計画（2024）では，今後の教育に求められる方向性として，人権教育を通して，子供が，自分の大切さや他の人の大切さを認める態度を身に付けることを挙げている。そのために，子供たちの豊かな情操や道徳心を培い，正義感，責任感，自他の生命の尊重，他者への思いやり，自己有用感，人間関係を築く力，社会性などを育む教育の実現が求められている。

児童生徒の実態に目を向けてみると，現職教員という立場での，日頃の実践における見取りから,「他人との関係性を築いていく力が弱い子供」や「人間関係を築く相手の年齢などの幅が狭い子供」が多いと感じている。

このように, 今日の学校教育の課題, 今後の教育に求められる方向性, 児童生徒の実態を整理すると, 人間関係形成を促進することの必要性が見えてきた。

1.2.　研究の目的

本研究は，協働的な人間関係を形成することのできる生徒を育成するために，中学校保健体育科体育分野「陸上競技（長距離走）」領域において, 構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter, 以後 SGE と略記）を用いた学習指導の在り方を探ることを目的として実施する。

1.3.　SGE を用いることにした理由

研究の手立てを「SGE を用いた学習指導」としたのは，二つの理由からである。

一つ目は,「研究の新規性」という点である。生徒の望ましい人間関係を育むための具体的な手立てとして，SGE をはじめとするグループ・アプローチがあり，さまざまな先行研究でその有効性が実証されている。しかし，中学校保健体育科の授業において，SGE を用いた学習指導を行い，人間関係形成の変容について分析した研究はほとんど見当たらない。

二つ目は,「研究の日常化」という点である。SGE は，体を動かすものや身体感覚を伴うエクササイズも開発されており，身体運動を通してさまざまな経験ができる教科である保健体育科の特性に合うこと，後述するショートエクササイズも開発されており，多忙化が指摘される学校現場の実態に合うことから焦点化することとした。また，教科担任制である中学校では，学級担任が自分の学級にかかわることができる時間は限られている。そのため，学校生活の中で最も長い時間である教科指導の時間に，意図的・計画的に SGE を用いた学習指導を取り入れ，生徒相互の人間関係を築いていきたいという思いを筆者はこれまでもってきた。こうした実践について，学級経営に関する研究の専門家である赤坂（2011）も，子供の相互作用を活かす学習活動を積極的に取り入れることの必要性を指摘している。

1.4.　陸上競技（長距離走）を対象領域にした理由

中学校学習指導要領解説保健体育編（2019）において，陸上競技は,「走る」,「跳ぶ」及び「投げる」などの運動で構成され，記録に挑戦したり，相手と競争したりする楽しさや喜びを味わうことのできる

運動とされている。その中でも，長距離走は，用具を必要とせず，自分の運動強度に合わせながら一人で気軽に取り組むことができる競技である。それと同時に，記録の向上の喜びや練習での達成感を味わうことができるという特性がある。また，持久力を高めるのに効果的な運動であり，呼吸器・循環器の機能が発達する思春期に適した種目である。

しかし，生徒の多くは，長距離走に対して「きつい」，「苦しい」，「孤独」といった消極的なイメージをもっている。実践前に実施した質問紙調査において，「保健体育の授業は好きですか，嫌いですか（体育授業好嫌度）。」という問いに対して，否定的（どちらかと言えば嫌い，嫌い）な回答をした生徒は 22.5%であった（図１）が，「保健体育の授業の中で，長距離走は好きですか，嫌いですか（長距離走好嫌度）。」という問いに対して，否定的（どちらかと言えば嫌い，嫌い）な回答をした生徒は 71.9%であった（図２）。こうした生徒の実態から，保健体育の授業において，長距離走は他の単元に比べ消極的な活動になりやすいことが予想される。そこで，ショートエクササイズを授業の導入部分でウォーミングアップとして実施し，仲間とのかかわりを楽しみながら心と身体をほぐし，主運動へとつなげることを目指した。

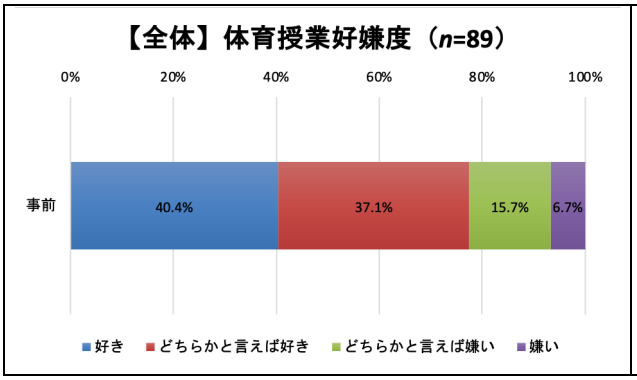


図１　【実践前】体育授業好嫌度

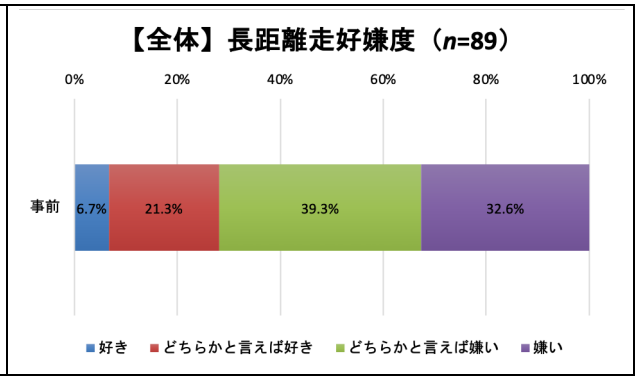


図２　【実践前】長距離走好嫌度

2.　研究の方法

2.1.　対象及び期間

山梨県内公立中学校１学年１学級 31 名，２学年１学級 36 名，３学年２学級 46 名の合計 113 名を対象として，令和７年９月から 10 月の期間で授業実践を行った。

2.2.　分析方法

2.2.1.　質問紙調査

生徒個人または集団が保健体育の授業や長距離走の授業をどのように捉えているのかという意識の変容を把握するために，実践前・後で質問紙調査を行った。質問紙調査の項目については，「保健体育の授業は好きですか，嫌いですか。」と「保健体育の授業の中で，長距離走は好きですか，嫌いですか。」という２項目で，それぞれの質問に対して「好き」「どちらかと言えば好き」「どちらかと言えば嫌い」「嫌い」の４段階で回答を求めた。なお，倫理的配慮として，回答結果は研究以外で使用しないこと，成績には一切関係しないことを事前に伝えた。

2.2.2.　記述分析

実践後に実施した「単元の振り返り」における，「長距離走の授業でショートエクササイズをおこなってみて，考えたことや感じたことを書きましょう。」と「授業を通して感じた長距離走の楽しさについて，その理由や具体的な場面を挙げながら自分の考えを書きましょう。」という問いに対する生徒の記述内容の分析を行った。

2.2.3.　行動観察

授業中の生徒の行動を観察し，生徒個人及び集団の人間関係形成の変容を見取った。

3.　実践の概要

3.1.　SGE とは何か

3.1.1. SGE とは

SGE とは，國分康孝によって紹介・提唱されたものである。SGE について，長崎県教育委員会（2023）は，「自他発見とふれあいのある人間関係による行動変容，人間的成長をねらった集団的学習活動の手法」のことであり，「学校現場では，グループ体験を教師が意図的に組織し（構成的），本音の語らいによる人間関係を通して（グループ），今まで知らなかった自分や他者に出会う（エンカウンター）ための『教育技術』」としている。

3.1.2. SGE の展開と留意点

SGE を行う際の一般的な展開と留意点を表１に示した。

表１　SGE の展開と留意点

展開	留意点
インストラクション （指示・説明）	エクササイズのねらい，内容やルールを説明する。生徒にわかりやすいように教師がデモンストレーション（演示）するようにする。
エクササイズ （課題）	ルールが守られているかを確認しながら，グループを回って援助する。ねらいから外れないように，舵取りをしたり，介入したりする。
シェアリング （わかちあい）	エクササイズを振り返り，気づいたことや感じたこと，考えたことをわかちあう。

國分（1997）より引用

3.1.3. エクササイズのねらいと育つ力

エクササイズのねらいと育つ力を表２に示した。それぞれのねらいに対して数多くのエクササイズが開発されており，また全てのねらいを達成しなければならないというものではない。

表２　エクササイズのねらいと育つ力

ねらい	育つ力
自己理解	自分自身の本心を理解すること
他者理解	友達の考えや行動を理解すること
自己主張	必要なことを相手の気持ちを考えて表現すること
自己受容	自分で自分のことを肯定的に受け入れること
信頼体験	友達の考えや行動を信じて生活できること
感受性の促進	心の苦しさや喜びを共感的に受けとめること

栃木県総合教育センター（2005）より引用

3.1.4. ショートエクササイズとは

飯野（1999）は，ショートエクササイズとは，従来の１時間の授業を基準として考えられたエクササイズに対して，SGE の哲学を残しながら，３分～10 分程度，長くても 15 分程度で展開するエクササイズとしている。そして，「(短時間の活動であるため）負担が少ないこと」や「授業や学活などの部分的な活動として他の活動に組み込んで利用できること」を教師にとってのメリットとして挙げている。こうしたメリットを踏まえ，本研究では，学習指導における手立ての一つとしてショートエクササイズを実施した。

SGE ではシェアリングを重視するが，その目的は認知の修正と拡大である。そのためには，他者の感じ方や考え方などを知る必要がある。しかし，短時間で行うショートエクササイズでは，指導者がその

意義を十分に理解していても，どうしても時間内にシェアリングを行えない場合がある。そのような場合の対応策として，林（1999）は，感想カードの活用や時間をおいてのシェアリング，まとめて行うシェアリングを挙げている。

3.2. 長距離走の授業における SGE を用いた学習指導

3.2.1. 指導計画

単元は全９時間で実施し，第２時から第８時の授業において，３種類のショートエクササイズを１～４回ずつ実施するプログラムを編成し，実践した。

3.2.2. ショートエクササイズの流れ

実施したショートエクササイズの概要を表３，表４，表５に示した。

ショートエクササイズは，歌入り音源と，インストゥルメンタル音源が交互に流れる音源を流しながら行った（表６）。歌入り音源の間はウォーキングを行い，その際に長距離走の技能ポイントを意識しながら取り組むように指示をした。そして，インストゥルメンタル音源の間にエクササイズを行うように指示をした。

表３　ショートエクササイズの概要（第２時）

エクササイズ名	アウチでよろしく！
ねらい	あいさつ代わりの軽い身体接触で，緊張している心と身体をほぐす。これにより,エクササイズへの心理的抵抗を和らげ参加意識を高める。
内容	参加者は人さし指を１本出し，向かい合い，お互いの指と指の先を触れ合い，同時に目を見つめ合い,「アウチ！」とあいさつする。

國分（1999）より引用

表４　ショートエクササイズの概要（第３時・第４時・第６時・第７時）

エクササイズ名	肩もみエンカウンター
ねらい	軽いスキンシップで緊張をほぐしながら，自己開示を体験する。
内容	あまり話したことがない人とペアをつくる。ジャンケンで負けた人が勝った人の肩をもむ。その際，今日あったことを思いつくまま話す。交替して伝え合う。相手の話を短くまとめて確認をとる。

國分（1999）より引用

表５　ショートエクササイズの概要（第５時・第８時）

エクササイズ名	あいこじゃんけん
ねらい	気持ちを合わせるむずかしさと心地よさを体験する。また，仲間との心理的な距離を縮める。
内容	相手の目を見て気持ちを合わせる。グー，チョキ，パーの中から相手と同じものを出す。あいこになったら相手とハイタッチをする。

國分（1999）より引用

表６　ショートエクササイズの流れ

音源の内容	生徒の動き
1.　歌入り音源①	技能ポイントを意識したウォーキング
2.　インストゥルメンタル音源①	ショートエクササイズ
3.　歌入り音源②	技能ポイントを意識したウォーキング

4.	インストゥルメンタル音源②	ショートエクササイズ
5.	歌入り音源③	技能ポイントを意識したウォーキング
6.	インストゥルメンタル音源③	ショートエクササイズ

4.　結果及び考察

4.1.　質問紙調査から

実践前・後に実施した質問紙調査の回答者のうち，欠損なくデータを取得することのできた 89 名を分析対象とした。

質問紙調査から得られた体育授業好嫌度の結果を図３に示した。実践前は，保健体育の授業に対して肯定的（好き，どちらかと言えば好き）な回答をした生徒の割合が 77.5%，否定的（どちらかと言えば嫌い，嫌い）な回答をした生徒の割合が 22.5%であった。それに対して，実践後は，肯定的な回答をした生徒の割合が 83.1%（+5.6）に増加し，否定的な回答をした生徒の割合が 16.9%（-5.6）に減少した。

次に，質問紙調査から得られた長距離走好嫌度の結果を図４に示した。実践前は，長距離走に対して肯定的（好き，どちらかと言えば好き）な回答をした生徒の割合が 28.1%，否定的（どちらかと言えば嫌い，嫌い）な回答をした生徒の割合が 71.9%であった。それに対して，実践後は，肯定的な回答をした生徒の割合が 51.7%（+23.6）に増加し，否定的な回答をした生徒の割合が 48.3%（-23.6）に減少した。

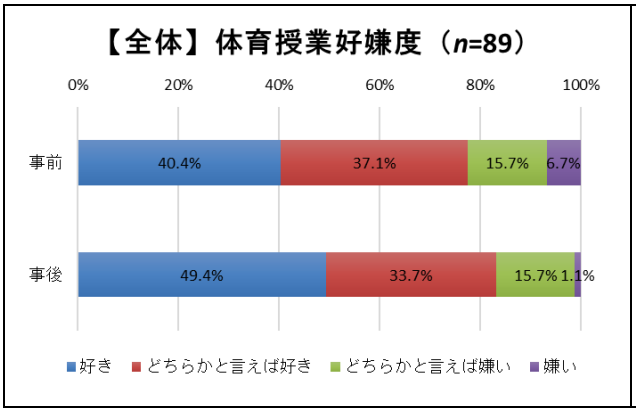


図３　【実践後】体育授業好嫌度

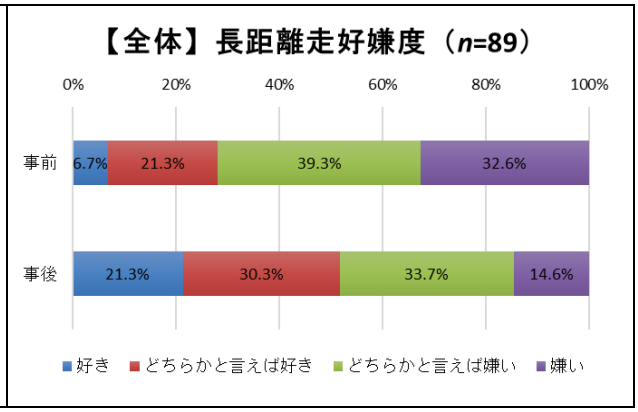


図４　【実践後】長距離走好嫌度

4.2.　記述分析から

「長距離走の授業でショートエクササイズをおこなってみて，考えたことや感じたことを書きましょう。」という問いに対して，118 件のデータが得られた。これらのデータを分析する際のテーマを「ショートエクササイズの効果」とした。分析テーマに照らし合わせてデータに着目し，13 個のサブカテゴリーを生成した。さらに，サブカテゴリーの抽象化を行い，「人間関係形成の促進」，「主運動への好影響」，「その他」の３個のカテゴリーを生成した。なお，データからサブカテゴリー及びカテゴリーを抽出・抽象化するにあたっては，分析者の主観を排除し信頼性を高めるため，指導教員と共にクロスチェックを実施し，分類の整合性を確認した。カテゴリーとサブカテゴリーの件数及び具体例を表７に示した。また，ショートエクササイズの有効性について記述されている具体例を表８に示した。

表７　ショートエクササイズの効果

カテゴリー	件数	サブカテゴリー	件数	具体例
人間関係形成の促進	55	関係性の深化	18	・仲が深まった ・もっと仲良くなれた
		関係性の創出	23	・普段は話さない人とも交流できた

			・	気の合う人を見つけられた
		他者理解の促進	11	・ 相手の知らない一面を知ることができた ・ 仲間のことを知れた
		自己理解の促進	3	・ 自分ではわからないことを他の視点から見た人から教えてもらうことができた
主運動への好影響	54	リラックス	28	・ 最初にみんなとショートエクササイズ，関わることで気持ちが楽になり，長距離走を楽しく走ることができた ・ 走る前にショートエクササイズをして体をほぐすことができたのでリラックスしてスタートできた
		学習意欲の向上	11	・ 良いモチベーションで長距離に挑めて良かった ・ 楽しく取り組むことで気分を上げることができた
		学習援助	4	・ 仲間がアドバイスをしてくれて自分の姿勢や走るペースなどをおしえてくれた ・ ショートエクササイズで今日タイムどれぐらいで走るー？とかどうやって呼吸してるーとかアドバイスをしてもらえた
		けがの防止	6	・ 楽しくウォーミングアップできた ・ ショートエクササイズをしていなかったら怪我をする人がいたかもしれない
		体力の向上	5	・ 少しずつ体力が増えていると感じた ・ 少しずつ体力をつけていくことができた
その他	9	肯定的な感想	5	・ 楽しくできた ・ とても良いと感じた
		自己の課題	2	・ 同性同士になってしまった ・ やれてなかった
		自己理解	1	・ 自分が長距離が思ってる以上に苦手だった
		ショートエクササイズ以外の感想	1	・ 選択練習で自分で工夫して練習メニューを決めることができて自分に合ったやり方で体力をつけることができた

表８　ショートエクササイズの有効性について記述されている具体例

生徒 A	アウチをして，仲間との絆を深めることができて，緊張感もほぐれ，協力することができたと思いました。
生徒 B	はじめはなんのためにやっているかいまいちわからなかったのですが，仲間との交流や集団での活動ができることによって長距離走につながるのだと実感しました。
生徒 C	普段話すことが少ない友達とも交流ができて，絆が深まった。それで主運動のときに切磋琢磨しながら走ったり，応援やアドバイスをしあえたと思う。
生徒 D	少ない時間でも，色んな人と交流でき，その後のアドバイスが聞きやすくなったと思う。
生徒 E	音楽を聞いてペースを考えることが，選択練習につながって，練習への士気が高まりました。また，仲間と対話をはかることで，ペース走での仲間の応援を一生懸命することができました。

次に，「授業を通して感じた長距離走の楽しさについて，その理由や具体的な場面を挙げながら自分の

考えを書きましょう。」という問いに対して，生徒が回答した記述内容を分析したところ，「人間関係形成の促進」，特に「関係性の深化」や「関係性の創出」にかかわる記述が複数の生徒で見られた（表９）。

表９　「人間関係形成の促進」について記述されている具体例

生徒 F	関係性の深化	長距離走の楽しさは「決して一人ではない」「仲間がいる」「共に走る」ということだと思います。今年の長距離走の練習では，ショートエクササイズなど仲間と仲を深めることから入りアドバイスをして終わる。これは最初から最後まで「仲間と共に」やることであります。去年とは違うやり方で去年よりもさらに長距離走の楽しさを感じました。
生徒 G	関係性の創出	長距離では，走っている最中に苦しくてもうやめたくなるとき一緒に走っている仲間が「がんばれ！」「まだいけるよ！」などと自分も苦しいのに相手を気遣うことができる仲間を見つけることができる。仲間と励まし合い，ともに力をつけていくことが長距離の楽しさだと考える。
生徒 H	関係性の創出	いいタイムを出すとみんなが褒めてくれたり，自分の記録を超えたりしたときは，すごく気持ちいいです。頑張ったら，がんばった分だけ結果が出るので，嬉しいです。教室などでもなんでそんなに早いの？コツとかあるの？と頼られるのが嬉しかったです。
生徒 I	関係性の創出	苦手な人でも仲間と支え合いながら走れること。走っているとき，辛い時があるけれど自分のペアじゃなくても応援してくれた仲間がたくさんいたから嬉しかった。得意な人からアドバイスを受けることでもっと速く走ることができた。自分のタイムが縮まるとモチベーションが上がって「もっと頑張ろう」と思えることができる。
生徒 J	関係性の創出	長距離走の楽しさは，全員で仲間として応援し合えるときだと思う。とても辛いときに，タイムを測ってくれる友達以外の友達も「今が頑張るときだよ」や「Fight!」と言って応援してくれるとパワーが出て頑張ろうと思えることができた。その後，友達と「あのときペース上げてて良かったよ！」など言われたときに楽しいと思えた。

4.3.　行動観察から

第４時に「肩もみエンカウンター」を実施した際に，１回目，２回目ともに同じペアで取り組んでいた生徒の姿が見られた。そこで，筆者はエクササイズを一時中断し，「１回もやったことのない人とエクササイズをしてみよう」と，全体へのインストラクションを再度行うことで介入した。その結果，３回目も同じペアで取り組もうとしたが，しばらく間を置いて，別のペアに声をかけて取り組む姿が見られた。また，第４時のアドバイスタイムの際に，ペアでアドバイスをし合っていたところに一人加わり３人でアドバイスをし合う姿が見られた。その後，その場にさらに一人加わり４人でアドバイスをし合う姿が見られた。行動観察を続けたところ，第８時のアドバイスタイムの際には，人数は同じく４人だが，第４時とは異なるメンバーでアドバイスをし合う姿が見られた。このように，SGE がきっかけとなり，いつも話す人やなじみのある人という枠をこえて，人間関係を広げる意識の表出を見取ることができた。このことから，人間関係形成が促進されたことが推察された。

また，第５時と第８時に行った「課題に合った練習方法の選択」の際に，距離走のベスト記録や性別にかかわらずグループを編成し，協働的に学習活動に取り組む姿が見られた。さらに，単元が進むにつれて，通常の学級の生徒と特別支援学級の生徒が一緒にショートエクササイズを行う姿が見られた。このように，SGE がきっかけとなり，体力や技能の程度，性別及び障害の有無等にかかわらず，共に学び合う共生の姿を見取ることができた。このことから，人間関係形成が促進されたことが推察された。

5.　まとめ及び今後の展望

5.1.　まとめ

本研究の目的は，協働的な人間関係を形成することのできる生徒を育成するために，中学校保健体育科体育分野「陸上競技（長距離走)」領域において，SGE を用いた学習指導の在り方を探ることである。

まず，質問紙調査に対する回答の分析から，以下の成果が得られた。

- 実践前は，保健体育の授業に対して肯定的（好き，どちらかと言えば好き）な回答をした生徒の割合が 77.5%，否定的（どちらかと言えば嫌い，嫌い）な回答をした生徒の割合が 22.5%であった。それに対して，実践後は，肯定的な回答をした生徒の割合が 83.1%（+5.6）に増加し，否定的な回答をした生徒の割合が 16.9%（-5.6）に減少した。
- 実践前は，長距離走の授業に対して肯定的（好き，どちらかと言えば好き）な回答をした生徒の割合が 28.1%，否定的（どちらかと言えば嫌い，嫌い）な回答をした生徒の割合が 71.9%であった。それに対して，実践後は，肯定的な回答をした生徒の割合が 51.7%（+23.6）に増加し，否定的な回答をした生徒の割合が 48.3%（-23.6）に減少した。

また，記述内容の分析から，以下の成果が得られた。

- ショートエクササイズの有効性が複数の生徒の回答で見られた。また，「人間関係形成の促進」，特に「関係性の深化」や「関係性の創出」にかかわる記述が複数の生徒の回答で見られた。このことから，人間関係形成が促進されたことが推察された。

さらに，行動観察から，以下の成果が得られた。

- 実践前に比べ実践後は，人間関係を広げる意識の表出が見られた。また，体力や技能の程度，性別及び障害の有無等にかかわらず，共に学び合う共生の姿が見られた。このことから，人間関係形成が促進されたことが推察された。

以上の成果から，中学校保健体育科体育分野「陸上競技（長距離走)」領域において，ショートエクササイズを授業の導入部分でウォーミングアップとして活用することにより，生徒の人間関係形成においてポジティブな変容をもたらす可能性が示唆された。

5.2.　今後の展望

本研究は，１校４学級を対象とした実践をもとに調査，分析及び考察を行ったものであり，一般化可能性は限定的である。そのため，今後は対象の範囲を広げて検討していく必要がある。また，他の領域（単元）においても実践をもとに調査，分析及び考察を行い，汎用性を証明する必要がある。

引用文献

赤坂真二：「教科指導のなかで行う人間関係づくり」，児童心理，65（２），pp.204-208，金子書房，2011.
國分久子・林伸一・飯野哲朗・梁瀬のり子・八巻寛治：「エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集（國分康孝監修)」，pp.22-123，図書文化社，1999.
國分久子・片野智治：「エンカウンターで学級が変わる Part２中学校編（國分康孝監修)」，pp.14-15，図書文化社，1997.
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）【概要】」，p.１，文部科学省，2021.
栃木県総合教育センター：「ネット社会における安全指導資料～子どもたちがネットトラブルにあわないために～」，p.59，栃木県総合教育センター，2005.
長崎県教育委員会：「不登校支援コンセプト（実践編)」，p.11，長崎県教育庁児童生徒支援課，2023.
文部科学省：「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説保健体育編」，p.85，東山書房，2019.
山梨県教育委員会：「山梨県教育振興基本計画」，p.８，山梨県教育庁総務課教育企画室，2024.

性の多様性及び性的少数者に関する学校教育

－多様性を認める心を育む授業実践及び教職員への意識調査と啓発資料の開発をとおして－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　鈴木　隆太郎

1. はじめに

近年、性の在り方は従来の男と女の二性から男と女以外の様々なセクシャリティを含む多様性に見直されてきている。2004 年に施行された「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」は 2024 年に戸籍上の性別を変更するための条件が改正された。2012 年に厚生労働省から「自殺総合対策大綱」が出され、性的少数者のいじめの実態や自殺念慮の高さ、及びそれに伴う学校現場における対応などについて提言が行われた。他にも文部科学省から性同一性障害や性的少数者に対する学校現場での対応に関する提言や法律は多く存在する。これらから学校現場において性的少数者や性同一性障害当事者への対応の必要性は年々増加し、学校現場において早急に対応すべき問題の一つであると考えられる。

本稿では、山梨県公立小学校１校の教職員を対象とした意識調査と啓発資料の配布から教職員の性の多様性に関する知識や意識の向上を目指した。具体的には、「性の多様性及び性的少数者に関する教職員を対象とした啓発活動」（鈴木隆太郎、2024）（以下、昨年度の研究）を基に、性の多様性や性的少数者に関する用語などの認知度および意識などが、学校現場においてどの程度なのかを質問紙調査を用いて行い、現状の学校現場の実態把握を行った。また、質問紙調査結果から、性の多様性や性的少数者に関する啓発資料を開発し、研究校教職員へ配布し啓発を行った。質問紙調査は、「昨年度の研究」と同様のものを用い、昨年度および今年度の質問紙調査の結果を比較、分析した。

そして、同校の６学年２学級の児童を対象に、多様性を認める心を育む授業実践を行い、児童の授業前後での多様性に対する意識や考え方の変容を見取った。また児童の振り返りから、多様性に関する意識向上や多様性を認める心の育成につながったかを分析した。

2. 研究目的および研究方法

2-1. 研究目的

本研究の目的は、研究校教職員への本研究テーマに関する認知度や意識に関する調査及び同校児童への多様性を認める心を育む授業実践をとおして、以下のことについて検証することである。

・研究校の教職員を対象に、現状の小学校教職員の性の多様性及び性的少数者に関する認知度や対応経験などの実態についてアンケートより明らかにすること。また、その結果と「昨年度の研究」の結果とを比較し、選択問題の回答結果に差が生じるかを検証すること。

・啓発活動を行い、研究校の教職員の性の多様性及び性的少数者に対する知識や意識の向上に寄与すること。

・多様性を認める心を育む授業実践をとおして、児童の意識や考え方の変容を明らかにするとともに、それが多様性を尊重する態度の育成にどの程度寄与したかを検証すること。

2-2. 研究方法

(1) 研究の流れ

本研究は、第一に研究校の教職員を対象に、性の多様性及び性的少数者に関する認知度や意識を調査し、その調査結果を基に啓発資料を作成、配布した。

第二に同校の児童を対象に、多様性を認める心を育む授業実践を通して、児童が多様性について考え

る授業を実施した。

(2) 研究校および授業実践対象学級について

本研究における研究校は山梨県内の公立小学校 1 校である。研究校のアンケートに回答した教職員のうち 23%が教職経験年数 1 年から 5 年、45%が 6 年から 20 年、32%がそれ以上の年数という全体の約 68%の教職員が教職経験年数 20 年未満という構成である。授業実践対象学級は第 6 学年の全 2 学級である。

(3) 本研究テーマに関した研究校におけるアンケートについて

本研究に関するテーマについて、研究校における教職員の認知度や当事者に対する意識の実態を把握するため、アンケート調査を実施した。アンケートはオンライン上で行った。調査対象は研究校の教職員 50 名とした。本研究のプライバシーやセンシティブな面が回答結果に影響しないよう、回答は匿名で募った。アンケート前半部分の選択式問題は「昨年度の研究」と同様の問題とした。（第 2 問を除く）この同様の問題において、今年度のアンケートの回答結果と「昨年度の研究」の回答結果を比較し、結果に差がでるのかを検証した。

①アンケートの概要は以下のとおりである。

・第 1 問　所属学年について（選択式）
・第 2 問　教職経験年数について（選択式）
・第 3 問　LGBT という言葉についての認知度（選択式）
・第 4 問　インターセックスというセクシャリティについて（選択式）
・第 5 問　性同一性障害について（選択式）
・第 6 問　自身の性的少数者などの児童の対応経験について（選択式）※1
・第 7 問　実際の対応事例など（記述式）
・第 8 問　実際の対応の際に生じた問題など（記述式）
・第 9 問　当該児童に関わるにあたっての不安や疑問など（記述式）
・第 10 問　あらかじめ知っておきたいことなど（記述式）
・第 11 問　自由記述欄（記述式）

※1 第 6 問で「いた」を選択した場合第 7 問、第 8 問を回答、
「いない」「わからない」を選択した場合第 9 問、第 10 問を回答する。

②アンケートの各設問の選択肢は以下のとおりである。なお、各設問の設問内容は①にて概要を示したので省略する。第 7 問から第 11 問は記述回答の設問のため省略する。第 2 問、教職経験年数の各ステージは山梨県が示すものを参考とした。

・第 1 問　所属学年について（選択式）
選択肢　「第 1 学年から第 6 学年の各学年、特別支援学級、その他」の８つ。
・第 2 問　教職経験年数について（選択式）
選択肢　・第 1 ステージ（1 年目から 5 年目）・第 2 ステージ（6 年目から 20 年目）
・第 3 ステージ（21 年目以降）
・第 3 問　LGBT という言葉についての認知度（選択式）
選択肢　1. LGBT という言葉は聞いたことがない。
2. LGBT という言葉だけ聞いたことがある。
3. 一部の言葉は言えるが 4 文字全てはわからない。
4. 言葉は全て言えるが説明はあやしい。
5. 全て知っており説明もできる。

なお、1 から 5 の選択肢は数字が大きくなる程、より高い認知度を示すように設定した。

・第 4 問　インターセックスというセクシャリティについて（選択式）
選択肢　1. 自身の身体的性について何らかの問題を抱えており、男女どちらかはっきりしない人
2. 自身の性自認について、男女どちらかはっきりせず揺れ動いている人
3. 周りの人に対して、どのようなセクシャリティも受け入れるという考えを持っている人
・第 5 問　性同一性障害について（選択式）
選択肢　1. 自身の性自認について、男性、女性どちらにも揺れ動き、時と場合によって自身が自認する性別が変わる人。なお他のセクシャリティ（身体的性、社会的性、性的指向）などは条件には含まない。
2. 自身の社会的性について、周りの者から認識される性別とは異なる性別を持続的に表現しようとする人。
3. 生物学的には性別が明らかだが、心理的には他の性別であると持続的な確信を持ち、自身を身体的及び社会的にほかの性別に適合させようとする意志を持っている人。
・第 6 問　自身の性的少数者などの児童の対応経験について（選択式）
選択肢　「いた」「いない」「わからない」の３つ。
・第 7 問から第 11 問は省略。

(4)啓発資料の作成について

啓発資料はアンケートの回答結果より、研究校の教職員の性の多様性及び性的少数者に関する認知度や対応経験の実態に基づいて作成した。パワーポイントを PDF ファイルに変換し、データで研究校教職員へ配布した。

(5)多様性を認める心を育む授業実践について

研究校の第 6 学年（全 2 学級）の児童 52 名を対象に、多様性を認める心を育むことを目的とした授業実践を行った。ただし、小学校第６学年という発達段階において、性に関する多様性教育を行うには、その前提として自己と他者の違いの受容、他者の特徴の受容などが必要である。だが、研究校対象児童の発達段階において、これらの素養を獲得していない可能性がある児童も存在する。そのため、本研究における「多様性を育む授業実践」では、多様性に関する素養等の直接的な育成ではなく、その素地や土台となる「自己と他者の違いの受容、他者の特徴の受容」ができる児童の育成を目指した。

上記の内容を踏まえ、研究校の授業進度、ねらいとする児童の姿に適した内容項目を考慮し、教科書教材「未来への裁判」（学研 6 年生）を用いた授業実践を行った。主題名は「差別を許さない心」、内容項目は「公平、公正、社会正義」である。本内容項目は小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説特別の教科道徳に定められたＣ「主として集団や社会との関わりに関すること」の概要に示されている。本授業のねらいとして、「差別や偏見を許さず、正義の実現に努めることが、違いを認め合える社会の実現につながることを理解し、積極的に正義の実現に努めようとする態度を養う。」を設定した。

3. 研究結果

3-1. アンケート結果

アンケートの各設問の回答結果を以下に示す。なお、各選択肢の内容は 2-2 に記述した。

・第 1 問　所属学年について（選択式）
回答結果は第 1 学年から第 6 学年の学級担任が合計 13 人、特別支援学級所属が 4 人、管理職や養護教諭、栄養教諭、事務などの学級担任以外が 5 人、全体で 22 人の回答が得られた。
・第 2 問　教職経験年数について（選択式）
回答結果は第 1 ステージが 5 名、第 2 ステージが 10 名、第 3 ステージが 7 名だった。

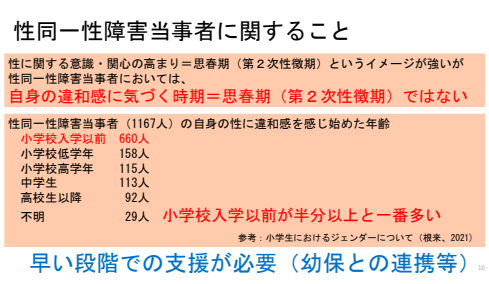
・第 3 問　LGBT という言葉についての認知度（選択式）
回答結果は、選択肢 5 が 6 名、4 が 7 名、3 が 5 名、2 が 4 名、 1 が 0 名だった。
・第 4 問　インターセックスというセクシャリティについて（選択式）
回答結果は、選択肢 1 が 3 名、2 が 16 名、3 が 3 名だった。なお、正答は選択肢 1 である。
・第 5 問　性同一性障害について（選択式）
回答結果は、選択肢 1 が 5 名、2 が 7 名、3 が 10 名だった。なお、正答は選択肢 3 である。
・第 6 問　自身の性的少数者などの児童の対応経験について（選択式）
回答結果は、「いた」が 2 名、「いない」が 9 名、「わからない」が 11 名だった。
・第 7 問　実際の対応事例など（記述式）（第 6 問で「いた」と回答した者が回答対象。）
第 7 問では合計 2 つの回答が得られた。回答内容は以下のとおりである。
・具体的な個人への対応ではないが、学校現場で「理解してあげる」「仲間から外さない」 のような言い方をしていて、多数から見た少数、という捉え方に、違和感を感じた。人として対等であり、尊重し合う関係をつくっていく、というスタンスでいたいと思った。
・性差に関する発言は控えるようにしていた。
・第 8 問　実際の対応の際に生じた問題など（記述式）（第 6 問で「いた」と回答した者が回答対象。）
第 8 問の回答対象者は第 6 問で「いた」と回答した 2 名だが、対象者の回答は得られなかった。
・第 9 問　当該児童に関わるにあたっての不安や疑問など（記述式）（第 6 問で「いない」「わからない」と回答した者が回答対象。）第 9 問では 13 個の回答が得られた。近似した意味合いの回答は 1 つにまとめて提示する。
・当事者への声掛け
・トイレやプール、宿泊行事の更衣室や部屋割り
・慎重かつ特別感を感じさせない対応
・当事者にどう接したらよいか
・他の児童の当事者への理解をどう促すか
・グルーピングを行う際に男女で分けてよいか
・当事者かどうかは本人からの申し出等がないと気づきづらい
・言葉遣いなどで知らぬ間に当事者を傷つけていないか
・カミングアウトはとても難しい。その中で心の内を打ち明けられるような安全安心な場所づくり
・第 10 問　あらかじめ知っておきたいことなど（記述式）（第 5 問で「いない」「わからない」と回答した者が回答対象。）第 10 問では 11 個の回答が得られた。近似した意味合いの回答は 1 つにまとめて提示する。
・配慮すべきこと、その特性
・どのような言葉なら傷つけないか
・本人や保護者の気持ち、家庭環境
・性的マイノリティの定義
・性に特性があることによって過去につらい経験がなかったか
・第 11 問　自由記述欄（任意回答）
第 11 問では 3 つの回答が得られた。
・時代と共に認識が変わっている気がするので、自分の価値観を調整する必要があると思います。
・同性愛的な思考やニュアンスを持った子どもをよくみかけるようになった。また、インフルエンサー的な人の影響もあり、性をからかうアニメ番組なども度々目にする。微妙な感じ方の違いを互いに大切にし合い、尊重するのはいいことだと思うが、煽るような過激な場面もあって、？と思うことも。デリケートな問題なので、ゆっくり変化していけばいいと思っているが、どうだろうか？NHK で取り上げるドキュメンタリーのようなものが、一番すんなりストレートに伝わるきっかけになるような気がしている。

3-2. 啓発資料

啓発資料は、事前アンケートの結果から明らかになった教職員の性の多様性に関する認知度や、実際の児童対応における具体的な不安・疑問を解消するために作成した。正確な用語の定義や当事者が置かれている実態、さらには具体的な対応事例を提示することで、教職員の知識及び意識の向上を図り、学校現場における適切な受容と尊重の姿勢を促すことを意図している。

啓発資料はパワーポイントを PDF 化したものを電子データで配布した。全 16 ページの構成で、各ページで最も伝えたいことを最下段に青文字で記した。実際に配布した資料は図 1 のとおりである。啓発資料の各ページの内容の概要は以下のとおりである。

- 性別を構成する要素　（身体的性、ジェンダー、性的指向、性自認等※2）
- 性的マイノリティとは　（ストレート、セクシャリティの構成要素）
- LGBT とは　（LGBT の各文字が表す言葉および言葉の定義）
- LGBT 以外の様々なセクシャリティ　（インターセックス※3 等）
- 性同一性障害について　（法的定義、WHO 定義、当事者の割合等）
- 性同一性障害当事者に関して　（当事者が性に違和を感じ始める年齢）
- 性的マイノリティと性同一性障害の違い　（性的マイノリティ、性同一性障害、LGBT などの違い）
- 性的マイノリティと性同一性障害の違い　（性的マイノリティと性同一性障害の割合）
- 性的少数者の自殺やいじめ　（当事者の自殺念慮性、いじめ経験）
- 事前アンケートの結果の抜粋　（当事者の対応経験、実際の対応事例）
- 性的少数者の受容と尊重　（当事者への支援、アライ※4、支援団体）



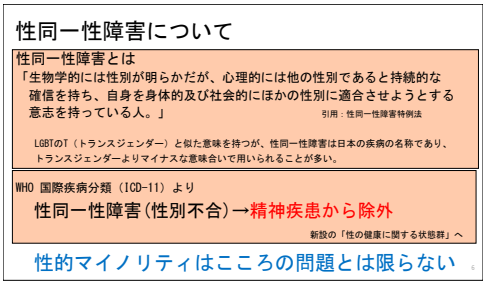


図 1　実際に配布した啓発資料の抜粋

※2 性自認・・・自身の性別に対する自認。男性・女性・中性・無性などがある。
※3 インターセックス・・・自身の身体的性に何らかの問題を抱えており、
男女どちらかはっきりしない人。
※4 アライ・・・どのようなセクシャリティに対しても支援をしていくという考えを持つ人。

3-3. 昨年度・今年度のアンケート結果の比較

今年度行ったアンケートの第 3 問、4 問、5 問の合計 3 つの選択問題と、同様の問題でアンケートをとった「昨年度の研究」のアンケート結果を比較し、以下に表にまとめた。各設問の選択肢、正答などについては 2-2(3)①及び 3-1 を参照。

第 3 問　LGBT という言葉の認知度について

表 1　昨年度および今年度のアンケート結果第 3 問

	各選択肢の回答人数					
	選択肢 1	選択肢 2	選択肢 3	選択肢 4	選択肢 5	合計
昨年度	0	2	8	10	12	32
今年度	0	4	5	7	6	22

第 4 問　インターセックスというセクシャリティについて

表 2　昨年度および今年度のアンケート結果第 4 問

	各選択肢の回答人数				
	選択肢 1	選択肢 2	選択肢 3	合計	正答率
昨年度	5	24	3	32	16%
今年度	3	16	3	22	14%

第 5 問　性同一性障害について

表 3　昨年度および今年度のアンケート結果第 5 問

	各選択肢の回答人数				
	選択肢 1	選択肢 2	選択肢 3	合計	正答率
昨年度	9	9	14	32	44%
今年度	10	7	10	22	45%

3-4. 授業実践

道徳「未来への裁判」の授業実践を研究校第 6 学年全 2 学級（各学級 26 名）において実施した。授業を行う前に本授業に関わる「差別や偏見などに関する授業前アンケート」を実施し、児童の差別や偏見に関する知識や考え方を把握したうえで授業を行った。そして授業の終末で振り返りシートを記入させ、児童の授業前後の考え方の変容を見取った。以下に、差別や偏見に関する児童の意識変容を具体的に検討するため、特徴的な 3 名の記述を抽出して提示する。抽出にあたっては、本授業のねらいである「差別や偏見を排し、正義の実現に努めることが多様性受容の社会に繋がるという理解」に基づき、以下の 3 つの視点を設定した。

事例 A： 授業のねらいに即した考え方を獲得できた児童

事例 B： ねらいとは異なるが、独自の視点で自ら考えを深めた児童

事例 C： ねらいとは異なる理解が生じた児童

これらの事例を対比させることで、本実践の成果と課題を分析する。

表 4　授業前後における児童の記述の抽出

	授業前	授業後
事例 A	人の弱点などを笑ったり、からかったりするのではなく、自分がそうだったらと考えて、その人が困っていたりしたら助けてあげる。	協力する心、思いやりの心 理解し合う心（認め合う心）が大切。
事例 B	○○だから○○でしょをなくす。	差別を自分が知らないうちにやっていたり、無意識にしているかもしれないので見直す。 →一人称視点だと気づかないことがあるけど三人称視点で行動すれば少しでも差別をなくせると思う。
事例 C	男女差別や外国人差別など自分の関係ないことに関しても知っ	女性が男性に触ってもあまり大きなことにならないということ

	ておくことが大切。	が分かった。

4. 研究結果の分析

4-1. アンケート結果の分析

教職員を対象とした性の多様性に関するアンケートにおいて、「昨年度の研究」とアンケート結果を比較し、分析した。

第 3 問 LGBT という言葉の認知度については、今年度の研究校及び昨年度の研究校ともに、選択肢 1「LGBT という言葉は聞いたことがない」を選択した者はいなかった。一方、先行研究「職場におけるダイバーシティ推進事業報告書Ⅴ調査結果のまとめ」にて、一般企業の労働者約 2400 名を対象に LGBT という言葉の認知度に関するアンケート調査が行われている。本研究のアンケート調査と同様、尺度形式の選択問題である。本研究では 5 件法を用いたのに対し、先行研究では 3 件法でＬＧＢＴという言葉の認知度について質問をしている。先行研究において、最下位となる選択肢「LGBT という言葉は聞いたことがない」を選択した者は全体の約 16%存在した。これらのことから LGBT という言葉自体は学校現場では広く普及しており、一般集団に比べ教職員集団の方が高い認知度である可能性が高いと判断した。しかし、第 9 問 10 問の記述回答より、不安や疑問を抱いている教職員は多くいることが分かった。すなわち LGBT という言葉の認知度は高いが学校現場における実務には結びついていない可能性がある。

第 4 問インターセックスというセクシャリティについては、今年度、昨年度ともに正答率は 15%程度となった。正答率に差は生まれなかったが、正答率は両年ともに低い結果となった。学校現場においてインターセックスなどの具体的なセクシャリティについてはまだ認知されていない可能性が高いと判断した。また、誤答者のうち約 9 割が選択肢 2 を選択した。これは選択肢中の「性自認」という言葉から正答だと判断した者が多くいた可能性があげられる。「性自認」「心の性別」などといった言葉は連想しやすくなってきているが、言葉の意味などについては正確に理解している者は少ない可能性があると判断した。

第 5 問性同一性障害については、今年度、昨年度ともに正答率は 45%程度となった。正答率に差は生まれず、両年ともに正答率は 50%弱となった。インターセックスに比べ、高い正答率となったのは、2022 年改訂の生徒指導提要に性同一性障害に関する頁が新設されたことなどから、教職員の間の認知度が高まっていたことが理由である可能性があると判断した。ただし正答率は 50%弱にとどまり、性同一性障害について多くの者が知っているとは言えない結果となった。

このような結果からも、学校現場における本研究のような啓発活動が、認知度の向上、現場の課題意識などにつながる可能性が高く、性の多様性に関する啓発などを継続的に行っていく必要性があると判断した。

4-2　授業実践の分析

3-4 で抽出した児童の記述について、「ねらいの達成」「独自の深化」「ねらいの未達成」の三つの視点から分析する。

第一に、事例 A（ねらいの達成）は授業前の段階では「困っている人を助ける」という受動的な考えから、授業後には「協力する、認め合う、理解する」といった、ねらいとした「他者理解」の考え方を獲得できたと判断した。これは授業「未来への裁判」をとおして、他者のために行動したルースの生き方をとおして、差別や偏見をなくすためにどうしたらよいかを考えたことに起因するのではないかと判断した。

第二に、事例 B（独自の深化）は、授業前の差別や偏見をなくすために大切なことは何かという問いに対して、「〇〇だから〇〇でしょをなくす」と回答しており、偏見をなくすという具体的な考えはもっ

ていなかった。だが、授業後では、「差別をなくすためには一人称視点だけでは気づかないこともあるため、三人称視点で行動する」というメタ認知的な視点を自ら獲得した。これは、自身の無意識な偏見を客観視し、他者理解を深めるうえで重要な視点であり、多様性を認める心の発露と言える。

第三に、事例Ｃ（ねらいの未達成）については、授業前では「自分が知らない差別なども知っていくことが大切」と回答し、差別や偏見に関する学習への意欲を示した。しかし、授業で扱った「性別による非難の差」という議論を、当該児童が「女性であれば大きなことにならない」と、「行為の正当化」と拡大解釈してしまった。この結果は、ジェンダーバイアスを扱う際の指導上の留意点を示すものであり、差別、偏見に基づく不当な言動を許容しない態度の育成が重要であることが示唆された。

5. おわりに

本研究では教職員に対しては性の多様性に関する啓発を行うことができた。だが、児童に対しては、性の多様性に関する内容は扱えず、その土台や素地となる他者の特徴の受容に関する内容にとどまった。本研究で行った授業実践を基に、性的バイアスなどについて考える授業案を作成したため、来年度以降、実践を行い、児童の多様性を認める心の伸長をどう促せるかを検討したい。また、教職員に対する啓発においても、啓発資料配布後の教職員の考え方などの変容を見取るための事後アンケートなども実施し、啓発の効果がどの程度及んだかについても、併せて検証したい。

6. 謝辞

本研究を進めるにあたって、教育実習を受け入れ、アンケート、授業実践などにご協力くださった研究校の皆様に厚く御礼申し上げます。

7. 参考・引用文献

・著書『はじめて学ぶLGBT　基礎からトレンドまで』　（著 石田仁、ナツメ社、2019）
・性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律（平成15年法律第111号）
・自殺総合対策大綱（厚生労働省、2012）
・性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細やかな対応の実施（平成27年文科初第189号）
・いじめ防止対策推進法（平成15年法律第71号）
・生徒指導提要（文部科学省、2022）
・第４期教育振興基本計画（文部科学省、2023）
・山梨県いじめの防止等のための基本的な方針（山梨県教育委員会、2018）
・山梨県学校教育指導重点（山梨県教育委員会、2023）
・山梨県学校教育指導指針（山梨県教育委員会、2024）
・山梨県教育振興基本計画（山梨県教育委員会、2024）
・レポート「ＬＧＢＴの学校生活に関する実態2013」(NPO法人 いのちリスペクト。ホワイトリボン・キャンペーン、2014)
・小学生におけるジェンダーについて（根来葉月、立正社会福祉研究第23巻P147～P158、2021）
・自殺と性別、セクシャリティ（伊藤香苗、国立精神・保健センター、2003）
・職場におけるダイバーシティ推進事業報告書Ⅴ調査結果のまとめ（厚生労働省、2019）
・新版みんなの道徳６（出版社 学研、2024）
・小学校学習指導要領（平成29年告示）（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（文部科学省、2017）

教員主体でICTを活用する学習活動について

－高等学校日本史における実践－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　鈴木　練

1. 研究の目的

本研究は、教員による「ITの利用」と「ICTの活用」の差異に着目し、教員が学習者の学習効果を促進できる、教員主体のICT活用の実践方法を明らかにすることを目的とする。

GIGAスクール構想（文部科学省, 2020）によって、全国の学校で一人一台端末および高速ネットワーク環境が急速に整備され、ICTを活用した学習環境は大きく変化した。教室内外でIT機器を用いた学習活動が日常的に行われるようになり、出欠確認や成績処理などの事務的作業においてもＤＸ化が進んでいる。ICTはもはや特別な教育手段ではなく、学校活動を支える基盤的な要素となりつつある。加えて教員自身がIT機器を使用するハードルも導入時に比べて下がっており、実際に授業にIT機器を使用している教員も増えてきている。しかしながら、ICT環境が整備された一方で、その活用の質については依然として課題が指摘されている。教育現場では「ITの利用」と「ICTの活用」が必ずしも明確に区別されないまま用いられている現状が見られる。

一般に、IT（Information Technology）は、情報技術そのものや、情報の処理・蓄積・提示を可能にする技術や機器を指す概念である。一方、ICT（Information and Communication Technology）は、情報技術に「コミュニケーション」の視点を含めた概念であり、情報を媒介として人と人とが相互に関わる過程を重視する点に特徴がある。前述のとおり、授業内でIT機器を使用することは増えているが、多くの教員が行っている授業では「ITの利用」にとどまっているケースが多い。例えば、電子黒板やデジタル教材、学習用アプリケーションなどを用いるような事例が挙げられる。この「ITの利用」により、情報を効率的に提示したり、作業を簡便化したりすることが主目的となっている。これ自体は授業における学習効率を向上させるものであり、一つの有効な使い方であると考える。しかし、授業構造自体は従来のIT機器を使用していない授業と大きく変化しておらず、学習者の認知過程を変容させる実践には至っていないケースが多い。だが私はIT機器の持つ特性を最大限活用することで、質の高い理解を享受させることができると考える。だからこそ、「ITの利用」にとどまっている現状が非常にもったいないと感じる。

以上を踏まえ、本研究では、教員が授業設計の中でICTの特性を活かし、学習者の理解過程を支援することで理解効率を高める実践を「ICTの活用」として位置づける。その具体化として、高等学校日本史探究の研究授業にて、抽象的な制度理解を支えるスライドの段階的提示と、学習内容の全体の流れの把握を支えるプリント教材を組み合わせた授業モデルを作成・実施し、その効果を検討する。最終的には、教員主体のICTを単なる代替手段にとどめず、学習者の理解を促進する活用へと転換するための実践方法を明らかにすることを、本研究の目的とする。

2. 問題の所在と先行研究

一般にICT活用というと、生徒と教員がICT機器を介して相互にやり取りを行う学習活動が想定されがちである。しかし、実際の教育現場において、生徒と教員の双方がICTを活用する学習活動を成立させることは決して容易ではない。適切なコミュニケーションを伴うICT活用を実現するためには、教員自身がICTの特性や有効な活用方法を十分に理解し、伝え方を学んだうえでそれを授業設計に反映させる必要がある。教員がICTをどのように活用すれば学習者の理解が深まるのかを把握していない状況で

は、生徒にICT機器を使用させても、結果として単なる操作や作業にとどまり、学習の質の向上には結びつかない可能性が高い。そのため、本研究ではICT活用の第一段階として、教員が主体的にICTを活用する授業実践に着目する。まず教員がICTの特性を理解し、学習活動において効果的に活用することで、学習者の理解を促進する授業モデルを構築することが重要であると考える。

本研究では、IT機器を使用することが学習効率の向上に寄与するということを前提として、この学習効率を「作業効率」と「理解効率」の二種に整理する。授業における学習活動の際に、IT機器を使用することで、情報の効率的掲示や作業の簡便化によって向上する効率を「作業効率」、学習の過程でより質の高い理解が得られることで向上する効率を「理解効率」と定義する。現状の教育現場でのIT機器の使用は「ITの利用」に偏っており、作業効率の向上に一定の効果を持っている。しかしそれのみにとどまる場合、授業構造自体は大きく変化せず、学習者にとっての理解の質の向上という観点では十分に活かし切れていない可能性がある。すなわち、IT機器の使用が作業効率の向上に偏る状況は、教育的効果の観点から非常にもったいない。ICTの特性を最大限に活かした学習、すなわち「ICTの活用」を実践していくべきであると筆者は考える。

本研究において、この「ICTの活用」を、ICTを媒介として学習者と教材、学習者と教員との相互作用を生み出し、学習過程そのものを変容させる実践であると捉える。つまり単に学習の作業効率を高めるだけでなく、ICTを用いることで、従来の授業では得られなかった理解の深まり、すなわち理解効率の向上が生じることが「ICTの活用」であるといえる。ただ代替するのではなく、従来の授業では届かない質の高い理解を得るために、ICTを用いて補完するといった考え方である。この際重要なことは、ICTの使用に関する高い理解である。

先行研究においても、ICT活用の成否は端末の利用頻度や使用有無によって決定されるのではなく、教員がどのような意図でICTを授業に位置づけ、どのような学習活動や評価と結びつけるかによって大きく左右されることが明らかにされている。八木澤ら（2023）は、教員の授業デザインとICT活用が適切に結びつくことで、学習者の主体性やメタ認知、協働的な問題解決が促進される可能性を示している。また後藤（2024）は、ICT活用の効果は機器そのものではなく、教員の意図的な授業設計とフィードバックの在り方に依存することを指摘している。

このように、ICTを導入するだけでは学習効果は自動的に生じず、教員が主体的にICTを授業設計に位置づけることが先行研究にて述べられている。しかし、教員がどのような観点や手順をもってICTを授業に取り入れればよいのか、またどのような活用が「ICTの活用」につながるのか、知見が十分とは言えない。特に、生徒と教員がICTを介して相互に関わる学習活動は実践の難易度が高く、教員自身がICTの適切な活用方法を十分に理解していなければ、生徒はICTを「ただ使用するだけ」にとどまってしまう危険性がある。したがって、ICT活用の第一段階として、まず教員が主体的にICTを活用し、学習内容をどのように提示し、理解を支援するかを検討することが重要である。

以上の問題意識を踏まえ、本研究では、生徒と教員双方のICT活用を一足飛びに目指すのではなく、教員主体のICT活用に焦点を当て、学習者の理解効率を高める具体的な授業実践の在り方を明らかにすることを課題とする。なお、本研究で扱う教員主体のICT活用は、文部科学省の目指す生徒の主体的学習や協働的学習を否定するものではない。むしろ生徒がICTを効果的に活用する学習活動を成立させるための前提条件として、教員がICTの特性を理解し、学習内容をどのように提示するかという視点を重視したものである。教員のICT理解が不十分なままでは、生徒によるICT活用は操作活動にとどまり、実質的な学習の深化には結びつかない可能性が高い。本研究は、ICTを介した学習活動の基盤としての教員主体の活用に焦点を当てる点に特徴がある。

3.授業実践・考察

3-1.授業概要

前節までをふまえて授業モデルを作成し、研究授業を行った。以下研究授業の詳細である。

A. 研究対象

山梨県立高校の２年生。各学年に普通科クラス、普通科習熟クラス、工業科クラス、商業科クラスがク２クラスずつ、計８クラスある。対象校には勉強の苦手な生徒が集まり、中学校の学習範囲の知識もあいまいな箇所が多々ある。そのため普段の授業でも、説明に単語レベルで丁寧に時間をかける必要がある。一方で具体的なエピソードやイメージのしやすい話題には関心を示しやすく、間違いを恐れずに積極的に発言をする傾向がある。

B. 授業実施

対象校は１コマ５５分制を採用しているため、５５分の講義型授業を実施。前述の普通科クラス、普通科習熟クラスにそれぞれ所属の日本史選択クラス２クラスで、それぞれ１回ずつ実施した。なお、授業最後の５分間でアンケート調査を実施した。

C. 授業単元

授業タイトルを「古代土地・税制度の背景とその変遷」と設定。古墳時代から平安時代初期にかけての土地制度・税制度とその変遷について取り扱う。

D. 使用教材

日本史探究(清水書院)、スライド 34 枚(パワーポイント)、プリント 1 枚(A4 両面刷りカラー)
スライドで説明、解説しながらプリントを用いて学習を進める。

E. ICT 環境

教室前方窓際に、タッチパネル式の大型ディスプレイが設置されている。普段の授業でも日常的に活用されており、授業で IT 機器を使用することに関して珍しさはない。また、生徒たち一人一台端末が完備されており、こちらも日常的に課題等で活用されている。

F. 本時の展開

本時の展開は、は導入、展開①(古墳時代)、展開②(飛鳥時代)、展開③(律令成立)、展開④(律令崩壊)展開⑤(律令から転換)、終結、アンケート調査と段階を踏んで行った。

3-2. テーマ選定理由と目標

本時の単元は、研究授業実施日の直前に行われた定期考査の試験範囲を含む内容である。つまり生徒たちは既習の内容であるが、定着が不十分な状態が考査以前より予想されていた。事実普通科クラスの定期考査の平均点は、求められるところより大幅に低いものであった。近いうちに模擬試験が予定されていたこともあり、その対策も兼ねて一度学習した土地制度と税制度を、時代を貫いて振り返る形式の研究授業を作成した。

本研究授業を行うにあたって、目標を以下の二点に設定した。一点目は、日本史探究における抽象的な制度を、スライドを用いることによって、生徒がより深い理解を得られるように、教材を設計することである。二点目は、スライド教材とプリント教材のそれぞれの利点を十分に活用し、補完することによって、生徒がより深い理解を得られるように教材を設計することである。

一点目の目標は、本研究の目的である「ICT の活用」の実践の達成に由来する。前提として、対象校は勉強に苦手意識をもつ生徒が多く、中学校での学習内容も十分に身に付けられていない。そのため土地制度や税制度といったような、抽象的な制度を理解するハードルが高いといえる。そこでスライド教材の出番である。前述のとおり、スライドの大きな特徴として、画面の中に情報を後から上乗せで追加できることが挙げられる。そのため紙で印刷された教材では難しい抽象的な説明を、一枚の絵の中で順序立てて説明することにより、視覚的にとらえることを可能とする。この利点を生かすことで、古代の土地・税制度を個別に解説し、その制度の内容を生徒たちに理解させることを目標とする。

二点目の目標は、ICT を用いた学習と、従来の紙を用いた学習が、それぞれ補完することで学習の理解効率を向上させることに由来する。日本史探究の学習における課題として、「歴史は暗記科目である」という認識から、歴史的事象を一つの単語として覚えてしまうことが挙げられる。歴史的事象は単語と年号のみで捉えるものではなく、同時代の別事象や後の時代の事象へと結びつく関連性のあるものである。このことを生徒に認識させるためには、個別の歴史的事象の内容を段階的に説明したうえで、それぞれがどのようにつながっているか、全体の流れとしてとらえさせる必要がある。しかしスライドを用いた学習のウィークポイントとして、一枚ごとに情報が区切られてしまうため、全体の流れを把握しづらい点が挙げられる。その問題点を解決するために、プリント教材を用いながら、紙とデジタルで互いに補完し合う。そしてその相乗効果によって生徒がより理解を深められるように教材を設計することを目標とする。

3-3. 研究授業の工夫

本研究は、教員主体で ICT を活用することによって、学習者の理解効率を向上させることを目的としている。そのため本研究授業ではスライドを活用するが、それが「IT の利用」のみではなく「ICT の活用」につながることを意識して作成した。これにより、教員が生徒に対して効果的に学習内容を伝達することを可能とする。つまり、IT 機器を従来の板書やプリントの代替品とするだけではなく、デジタルとアナログの優位性を活用し、問題点を互いに補完できるようにすることで、相乗効果により学習の理解効率が向上するように教材を作成した。そしてその効果を最大限に高めるために、以下の 3 点を留意しながら教材の作成、研究授業の実施を行った。

①ICT の活用

ICT を活用するうえで、スライドの優位性がどこにあるかを認識する必要がある。前節でも述べたように、スライドの優位性とは、一枚の絵の中に情報を上乗せで追加することができることである。

複雑な制度を一枚絵のみで説明し、理解させることは難しい。なぜなら抽象的な制度を理解するには、複数ある要素を一つずつ分解して把握し、それらをつなげていく必要があるからだ。闇雲に紙の上に制度を図式化しても、すべての情報の動きや流れを把握することが難しいため、理解効率の向上にはつながらない。

ここでスライドの優位性の出番である。情報を上乗せに追加できることを利用して、制度を段階的に説明することが可能とした。授業内での公地公民制の説明を例に挙げる。ⅰ.豪族が土地と人民を所有していた、ⅱ.豪族が土地と人民を所有することが禁じられた、ⅲ.すべての土地と人民は天皇の支配下にあるとされた、という 3 つの要素を、一つずつ分解して順番に解説を行った(図 1、図 2、図 3)。

このように、抽象的な制度を順序だてて視覚的に情報を提示することで、一つ一つの要素を把握したうえで全体の流れを認識しやすくなる。本研究授業では、制度の説明など複雑な説明を行うスライ

ドを、上記の優位性を意識しながらすることで、学習者の理解効率の向上に努めた。

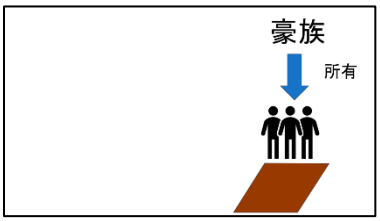


図 1 段階的提示①

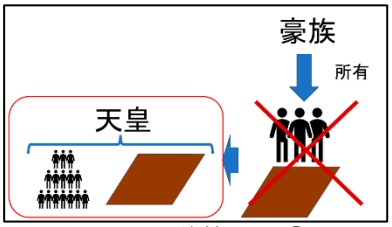


図 2　段階的提示②

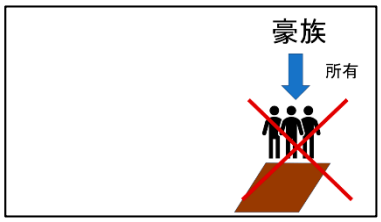


図 3　段階的提示③

②スライドとプリントの補完

前項でスライドの優位性を述べてきたが、スライドを学習活動に用いる際は問題点が主に二点ある。一点目が、スライド同士の比較が難しいこと、二点目が、学習内容の全体像を把握することが難しいという点である。スライドは一枚ごとに情報が区切られて提示されるため、内容を段階的に理解しやすい一方で、学習者はその時点で示されている情報の理解に意識が集中し、前後のスライドの比較が難しくなってしまう。加えて、学習内容全体の流れや構造を俯瞰的に捉えることが難しくなる傾向がある。その結果、個別の事項は理解できていても、それらがどのように関連し合っているのかを十分に意識できない場合が生じる。上記の問題点を解決するために、スライドとプリントがそれぞれ補完し合い、相乗効果を生み出すように設計した。図５は、使用した教材の実例を用いて、スライドとプリントの親和性について説明したものである。中央部がプリント教材であり、図の両端にスライド教材を添付している。赤矢印が、スライド上での流れを示したもの、青矢印がプリント上での時系列を示したもの、緑矢印が、スライドとプリントの補完関係を示したものである。生徒はこの矢印の方向に学習を進めている。

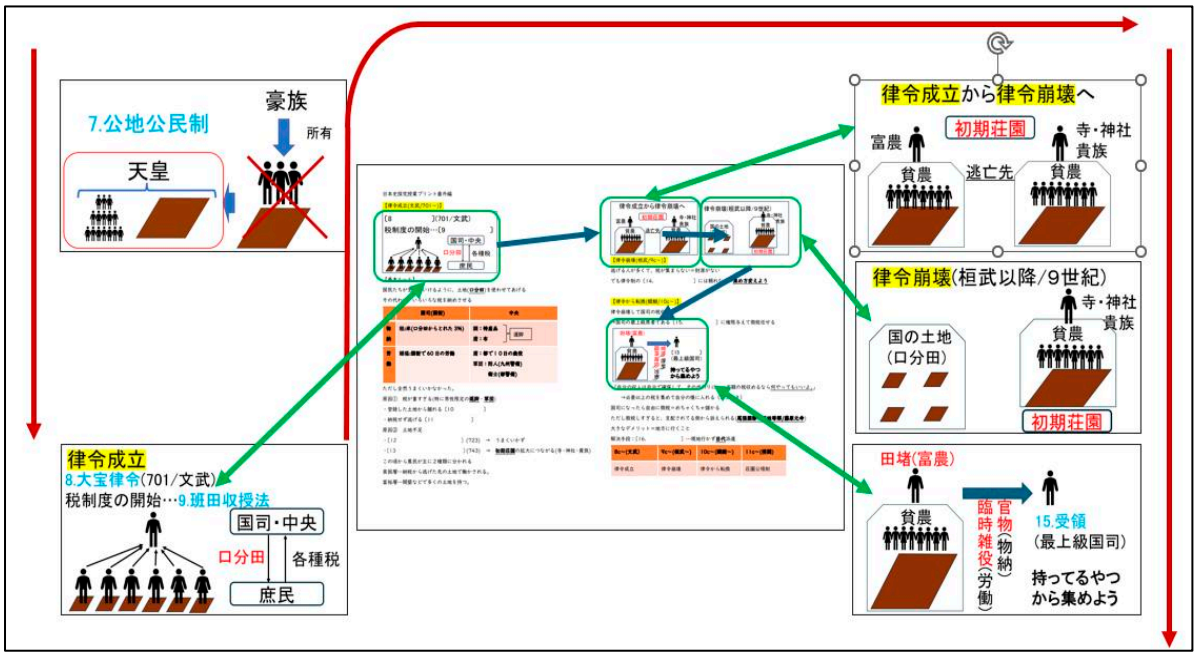


図 4　スライドとプリントの親和性

第一に、問題点の解決として、プリント教材を作成した。作成したプリント教材は、授業の要所で解説をする制度のスライドを、そのまま張り付けている。緑の矢印で示したように、生徒は提示されたスライドを振り返る際に、プリントに目を通して振り返ることが可能となっている。また、

プリントの内容はスライドの内容に準拠した、ほぼ同じ内容となっている。これにより、授業の最中でも現在学習している箇所を確認しやすくし、スライドのウィークポイントである全体の流れを確認しづらい点の解決に努めた。

第二に、スライド内の配置を統一した。まず土地制度は、支配者がいて、被支配者がいて、土地があるといった三層構造があると生徒たちに認識させた。そのうえで、その三層構造を、制度を用いるスライドで統一した表記で繰り返し説明した。生徒は青矢印の順にスライドを見ていくわけだが、その際構造が統一されているため、前後の時代の制度の違いを比較しやすいようになっている。

このように、スライドとプリントで互いに強い補完関係を持たせることによって、理解の質を相乗的に高める効果を狙い教材を作成した。

③教材の視認性

学習内容をスムーズに理解するためには、教材を一目見たときの視認性が高いことは必要不可欠な事項である。特に ICT、スライド教材は教室のあらゆる場所から生徒が見る関係上、視認性が低いという問題が発生すると、学習活動にノイズが入ってしまう。同様に、プリント教材の視認性を高くすることは、理解や復習のしやすさに大きく寄与する。そのためスライド教材、プリント教材ともに視認性を高くすることを意識しながら作成した。

スライドはフォントを MS ゴシック、文字の大きさは最低 36 ポイントと教室のどこにいてもスライドの文字が見やすいように作成している。さらにスライド一枚当たりの文字量を極力少なくしたうえで、重要事項は赤文字、プリントの穴埋めに記入する文字は青文字、時代区分は黄色でマークするといったように、シンプルなデザインにし、情報過多になることを防いだ。

さらにプリントの学習に目を通す際、目線の導線が可能な限りシンプルになるように設計した。図 4 でも示したように、目線の導線が複雑にならないようにしている。これにより、生徒が学習内容を振り返る際、負担になることなくスムーズに全体の流れを確認できるようにした。

3-4. アンケート調査

研究授業で学習内容の指導を終えたのち、生徒を対象にアンケート調査を行い、計 32 件の回答を得られた。内容を以下の表 1 にまとめる。

評価対象	質問内容	思う	少し思う	あまり思わない	思わない
内容の理解	1. 内容はわかりやすかった	27（84.4%）	5（15.6%）	0（0%）	0（0%）
関連付け	2. 学んだことは、ほかの時代の学習にもつながる	18（56.2%）	13（40.6%）	1（3.1%）	0（0%）
スライドの視認性	3. スライドは見やすかったと思う	27（84.4%）	5（15.6%）	0（0%）	0（0%）
スライドの活用	4. 用いた説明は、順序だてられていてわかりやすかったと	28（87.5%）	4（12.5%）	0（0%）	0（0%）
プリントの活用	5. 内容が理解しやすくなった	23（71.8%）	8（25.0%）	1（3.1%）	0（0%）
本授業への意欲	6. 本授業と同じ形式の授業をまた受けてみたい	22（68.8%）	12（31.3%）	0（0%）	0（0%）

表 1(アンケート結果をもとに作成)

質問内容は本授業の評価に関して全 7 問行い、肯定、弱い肯定、弱い否定、否定の四件法の質問を 6 問、自由記述での授業の感想を問う質問を 1 問行った。質問 1，2 は授業内容の理解しやすさに関する評価、質問 3,4 はスライドに関する評価、質問 5 はプリントに関する評価、質問 6 は授業への意欲の評価を問うた。

本研究で用いた理解効率という概念は、学習成果を数値として直接測定するものではなく、学習者が内容をどの程度負担なく理解できたかという認知的側面に着目した概念である。そのため、本研究では定期考査の点数や事前・事後テストによる比較ではなく、生徒自身の理解感や授業に対する評価を通して、その傾向を把握する方法を採用した。この点は限界をもつ一方で、教員主体の授業設計が学習者の理解過程にどのような影響を与えたかを捉える上では、有効な手法であると考えられる。

3-5.成果

前項に示したアンケート結果から、本研究授業における教員主体の ICT 活用は、生徒の理解効率の向上に一定の成果をもたらしたと評価できる。その内容を以下の五点にまとめる。

第一に、授業内容の理解度に関する質問では、質問 1 に対し、肯定的意見が全体の 100%を占めた。これは、スライドを用いて抽象的な制度を段階的かつ視覚的に提示したことが、生徒の理解を支える有効な手立てとなったことを示している。特に、中学校段階の知識定着が不十分な生徒が多いという対象校の実態を踏まえると、ICT を用いた説明の構造化が理解のハードルを下げた点は大きな成果である。

第二に、学習内容の関連づけの理解に関する質問では、質問 2 に対して肯定的回答が多数を占めたものの、「思う」に比べて「少し思う」の割合が他の項目より高く、一部に「少し否定」の回答も見られた。この結果は、生徒が授業内容を理解できたと感じている一方で、学習内容を他の時代へと十分に関連づける段階には至っていない生徒が一定数存在することを示している。本授業では、制度の内容理解や視覚的な説明に重点を置いて教材を構成したため、個別の理解は促進されたと考えられる。しかし、学習内容を他の時代や事象と結びつけて捉えるための振り返りの時間が十分であったとは言い難い。この点が、生徒の判断を「少し思う」にとどめた要因である可能性がある。

第三に、スライドの視認性および活用方法に関する質問では、質問 3,4 の両項目において、肯定的回答が 100%であった。これは、情報を一度に提示するのではなく、要素ごとに分解し、段階的に提示するスライド構成が、生徒の理解過程に即したものであったことを示している。単なる板書の代替としての IT 利用にとどまらず、思考の流れを支援する ICT 活用が実現できた点が成果として挙げられる。

第四に、プリントの活用に関する質問 5 においても、肯定的回答が 96.8%を占めた。スライドによる視覚的理解と、プリントによる全体整理・振り返りを組み合わせたことで、両者が相互に補完し合い、学習内容の定着を促進したと考えられる。この結果は、デジタル教材と紙教材の併用が、理解効率の向上に寄与する可能性を示唆している。

第五に、授業への意欲に関する質問では、「本授業と同じ形式の授業をまた受けてみたいと思う」に対し、肯定的回答が 100%であった。このことから、本研究授業における ICT 活用は、生徒の理解効率促進や負担軽減だけでなく、学習への前向きな態度形成にも寄与したといえる。

以上の結果より、本研究授業は、教員主体で ICT を活用することにより、ⅰ.授業内容の理解効率の促進、ⅱ.スライドとプリントの補完、ⅲ.教材の視認性を同時に達成したと評価できる。また、同様の授業を再度受けてみたいという学習意欲を生徒に持たせることに成功している。これらは、「IT の利用」にとどまらず、「ICT の活用」を通じて学習者の思考を支援する授業実践の有効性を示す成果である。本研究で得られた成果は、学習成果をテスト等で数値的に測定したものではないが、学習者の理解感や授業評価を通して、教員主体の ICT 活用が学習の負担を軽減し、理解過程を支援した可能性を示すものといえる。

4.今後の展望

本研究は一回の研究授業を対象とした実践的検討であり、今後の課題や展望についても慎重に検討する必要がある。

まず、本研究では ICT 活用の第一段階として、教員が主体的に ICT を活用する授業実践に焦点を当てた。これは ICT におけるコミュニケーションを軽視する立場ではない。むしろ、コミュニケーションが成立するための前提条件として、教員が学習内容をどのように伝えるかという伝達の質に着目したものである。この視点は、生徒と教員が ICT を介して双方向にやり取りを行う学習活動の難易度の高さを踏まえたものである。適切な ICT 活用を成立させるためには、教員自身が ICT の特性や有効な活用方法を十分に理解し、どのように伝えれば学習者の理解が深まるのかを把握していることが前提となる。今後は、本研究で得られた教員主体の ICT 活用の知見を基盤として、生徒が ICT を活用する学習活動へと段階的に発展させていくことが求められる。

次に、アンケート結果において、授業内容の理解や教材の評価が高かった一方で、学習内容を他の時代へ関連づける理解については、「少し思う」と回答した生徒が他の項目より多く見られた点は重要な課題である。この結果は、生徒が個別の制度や事象については理解できたと感じているものの、時代を貫く流れや構造の中でそれらを捉える段階には十分に到達していない生徒が一定数存在することを示している。今後の授業実践においては、制度の説明や視覚的理解を重視するだけでなく、学習の終盤において時代間の共通点や相違点を整理する振り返り活動を意図的に組み込むことや、次時以降の学習内容との関連を示す発問を設定するなど、学習の転移を促進する工夫が必要である。

以上のように、今後の研究では、本研究で得られた成果を踏まえつつ、教員主体の ICT 活用を起点として、生徒の学習活動との接続、学習内容の関連づけの深化、そして実践の再現性・汎用性の検討を進めていく必要がある。本研究で示した実践は、ICT を単なる代替手段ではなく、学習者の理解を支える教育技術として位置づけるための一つの出発点である。今後も継続的に実践と検討を重ね、ICT を活用したより質の高い授業の在り方を探究していきたい。

〇．参考・引用文献

参考文献

・文部科学省(2017)「学習指導要領」
・文部科学省(2019)「ICT を活用した学びの在り方に関する有識者会議最終まとめ」
・文部科学省(2020)「GIGA スクール構想の実現について」
・国立教育政策研究所 (2022)「令和 3 年度 全国学力・学習状況調査 報告書」
・後藤壮史,小柳和喜雄(2024)「ICT 活用推進校における学校研究発展の過程と方略の特徴」『日本教育工学会論文誌』48 巻第 1 号 P.141-156
・炭村紀子,藤村裕一(2021)「教職員に求められる ICT 活用教育の支援に関する研究」『日本教育工学会研究報告書』21 巻 2 号 P.112-119
・藤原文雄（2023）「公正で質の高い教育を目指した ICT 活用の促進条件に関する研究：2021 年度政令指定都市調査の第一次分析」
・八木澤史子,安里基子,遠藤みなみ,大久保紀一朗,堀田龍也(2023)「１人１台の情報端末を活用した授業に関する研究の動向～2018 年以降を対象に～」『千葉大学教育学部研究紀要第 71 巻 P.145-150
・岡部悟志,木村治生,稲垣忠()「高等学校での探究学習と授業での ICT 活用が生徒の資質・能力の向上に対する教員の意識に与える効果」『日本教育工学論文誌』
・ベネッセ教育総合研究所（2024）「小中高校の学習指導に関する調査 2023 ダイジェスト版」HTTPS://BENESSE.JP/BERD/UP_IMAGES/RESEARCH/SHIDO2023_ALL_.PDF　最終閲覧日 2025 年 12 月 1 日

中学生における学級力向上プロジェクトの活用が生徒の行動に及ぼす影響

教育学研究科　教育実践創成専攻　教育実践開発コース　教師力育成分野　富田　翼

1. 研究の背景および目的

平成 29 年に告示された新学習指導要領（文部科学省，2017）には，学級経営について「学習や生活の基盤として，教師と生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため，日頃から学級経営の充実を図ること」と明記されている。このように，学級経営は学習指導や生徒指導を支える基盤として位置付けられており，小学校のみならず，教科担任制を採用する中学校や高等学校においても，その重要性が改めて強調されている。また，山梨県学校教育指導指針（山梨県教育委員会，2024）では，「確かな学力の育成」「豊かな心の育成」「健やかな体の育成」を支える基盤として「学級経営・HR 経営の充実」が明示されている。さらに，筆者が勤務する甲府市でも，甲府スタイルの授業「こうふのたから」（甲府市教育委員会，2024）において，授業づくりの 7 つの視点の 1 つとして「学級集団づくりも大切に」が示されている。これらのことから，国・県・市のいずれのレベルにおいても，学級経営の充実が重要な教育課題として共有されていることが分かる。

一方で，学校現場では教師の世代交代が急速に進んでいる。浦野（2008）は，「ここ数年の間に，20 代の若手教師が激増し，学校現場に活気が漲るようになってきた。しかしその半面，学級経営上の課題の多さ，困難さに戸惑う若手教師も少なくない」と述べている。加えて，近年では校内体制の変化により，若手教師がベテラン教師の実践を日常的に参観し，学ぶ機会が減少していると考えられる。筆者の経験からも，学級経営に対する体系的な視点や客観的な振り返りの枠組みを十分に持てないまま試行錯誤を重ねる若手教師の姿が多く見られた。これらの状況から，学級経営を個々の教師の経験や力量に依存させるのではなく，過度な負担を伴わず，誰もが活用可能な学級経営アセスメントツールが必要であるといえる。そこで本研究では，田中（2013）が考案した学級力向上プロジェクトに着目し，その活用が学級経営に及ぼす影響について検討することとした。

学級力向上プロジェクトとは，従来の担任教師の経験や勘に依拠しがちな学級経営とは異なり，学級の実態をレーダーチャートによって可視化することで，生徒自身が学級の強みや課題を客観的に把握し，学級の改善につなげる学級経営アセスメントツールである。具体的には，まず「達成力」「自律力」「対話力」「協調力」「安心力」「規律力」の 6 領域，各領域 4 項目の計 24 項目からなる「学級力アンケート」を実施する。調査結果はレーダーチャートとして提示され，学級の現状を共有する手がかりとなる。次に，話し合い活動である「スマイルタイム」において課題を共有し，具体的な改善策である「スマイル・アクション」を決定する。その際，学級の強みを生かしながら課題に取り組むことが重視される。さらに，「スマイル・アクション」実行後に再度「学級力アンケート」を実施して成果を評価し，次の改善へとつなげる。このように，実践・評価・改善のサイクルを通して，学級の強みを生かしつつ課題を克服し，話し合い活動を中心に生徒が主体的に学級をよりよい方向へ成長させることを目指す実践に結び付くツールである。また，学級力向上プロジェクトには，他の学級経営アセスメントツールと比べて特徴的な 3 つの強みもある。第 1 に，測定のみにとどまらず，「スマイルタイム」や「スマイル・アクション」を通して，実践から改善までを一連のプロセスとして位置付けている点である。第 2 に，課題の指摘に終始するのではなく，学級の強みを生かしたポジティブな学級改善が可能である点である。第 3 に，費用や準備，教員の負担が比較的少なく，学校現場において導入しやすい点である。

学級力向上プロジェクトには多くの利点がある一方で，課題に対する指摘もある。考案者の田中（2016）は「『アンケートをとってレーダーチャートを作り，それを黒板に貼って話し合いをさせるだけ』という，形式的な段取りだけで進んでいく取り組みが多くなっている」と述べ，学級力向上プロジェクトの形骸化を懸念している。また，藤原（2022）は，「担任教師がいきなり『アンケートをやるから実施しましょう』と提案したところで，児童にとって『何のために』『何につながるのか』という疑問が残ったままスタートしては，動機づけとしては不十分であり，学級づくりへの主体的な参画にはつながらないであろう」と述べている。両者の見解から，形式的な手続きに陥ってしまう形骸化や，取り組みの目的が生徒に十分に共有されず，主体的な参画につながりにくいといった動機づけの弱さが，本プロジェクトの課題として示唆される。

これらの利点と課題を踏まえ，本研究では，学級力向上プロジェクトを単独で実施するのではなく，学級目標達成を目的とする取り組みとして位置付けて運用した。これにより，生徒にとって本プロジェクトに取り組む目的が明確になるようにした。また，学級目標を設定して終えるのではなく，学級経営の中で継続的に意識される指針として位置付けることで，学級目標を基軸とした実践の積み重ねが可能になると考えた。加えて，学級目標の実践・評価・改善の過程に学級力向上プロジェクトを意図的に組み込むことで，学級力アンケートや話し合い活動が目的化することを防ぎ，取り組みの形骸化を抑制するとともに，生徒の主体的な取り組みへの参加を促す動機づけが期待できると考えた。

以上の背景に基づき，本研究の目的を，学級目標達成に向けた学級力向上プロジェクトの活用が生徒の行動に及ぼす影響を明らかにすることとした。

2．研究の対象および方法

2-1．研究の対象

山梨県内の公立中学校 3 年生 1 学級 31 名を対象に，4 月から 12 月までの実習期間中に実践を行った。なお，生徒への質問紙調査は，第 6 回学級力アンケート実施後に行った。

対象学級において，年度当初に学級目標を設定し，学級力向上プロジェクトのサイクル（学級力アンケート→スマイルタイム→スマイル・アクション）を，1 学期に 2 回（6 月・7 月），2 学期に 4 回（9 月・10 月・11 月・12 月）実施した。富田（2025）で実践した「学級力アンケートの文言調整」「学級力アンケートへの ICT 機器の活用」「ワークシートの開発」については，本研究でも踏襲した。

2-2．研究の方法

本研究では，以下の 5 つの手順で進めた。①学級目標を設定する，②学級目標達成に向けた具体的な取り組みを考える（学級目標達成シートを活用する），③実践する，④評価する，⑤改善する（学級力向上プロジェクトを活用し，③～⑤を反復する）とした。グループアプローチ等は実施期間を通して行った。

年間計画
・学級目標設定（4月中旬）
・修学旅行（5月上旬）
・学級目標達成シート作成（6月上旬）
・生徒による学級力アンケートの文言調整（6月上旬） → 第1回学級力向上プロジェクト（6月上旬）
・1学期末→ 第2回学級力向上プロジェクト（7月中旬）
・夏休み明け→ 第3回学級力向上プロジェクト（9月上旬）
・学園祭（10月3日～4日） → 第4回学級力向上プロジェクト（10月上旬）
・合唱祭（11月7日） → 第5回学級力向上プロジェクト（11月上旬）
・2学期末 → 第6回学級力向上プロジェクト（12月下旬）
＊都度グループアプローチおよび小集団での取り組みを取り入れた。

図 1　年間計画

3．結果および考察

3-1．第 1 回（6 月），第 2 回（7 月）の比較

「ルールを守り，メリハリをつけて毎日 ENJOY！」という学級目標を設定した。一方，学級目標に含まれる「毎日 ENJOY」という表現を筆者は抽象的であると捉えた。そこで，学級目標を具体化する手立てとして，大谷翔平選手が使用していたことで知られるマンダラチャート（目標達成シート）を学級用に調整し，「学級目標達成シート」を作成した。これにより，学級目標の達成に向けた具体的な取り組みを生徒自身が考案できるようになった。また，本シートは，その後のスマイル・アクションの立案にも活用した。

対象学級は，元気で明るい雰囲気という強みを有していた一方で，授業中の私語やメリハリの不足，話し合い活動の弱さといった課題が，学級力アンケートから明らかになった。そこで，今回実施する学級力向上プロジェクトにおいて，スマイルタイムにおける話し合いが十分に機能することが重要であると考えた。そのため，スマイルタイムでの話し合いが円滑に行われるよう，学級内の関わり合いを強めることを目的として，グループアプローチおよび小集団での取り組みを取り入れた。コミュニケーションの促進を目指すグループアプローチとして，「アドジャン」や「二者択一の質問」を意図的に実施した。具体的には，朝の会や授業の冒頭でアイスブレイクとして実施した。これらの取り組みを通して「安心力」および「協調力」という学級の強みを土台として，生徒同士の相互作用を促進し，対話の質を高める場を整えた。小集団での取り組みとしては，授業内で積極的にグループ活動を導入し，協働的な学びの機会を増やした。さらに，帰りの会の時間に，全体での帰りの会を行う前に，班ごとに 1 日の振り返りを行い，司会を班内でローテーションすることで，小集団における関わりを深める機会を設定した。生徒が決定したスマイル・アクションにも，班活動やアドジャンを取り入れた内容が見られた。

第 1 回（6 月）から第 2 回（7 月）への変化において，「対話力」の改善が確認された。特に，受容（発言している人の話を否定せず，よく聞いて理解しようとする学級）および創造（友人との対話を通して，新しい発見をしたり新しい考えを生み出したりしている学級）の項目で改善が顕著であった。担任による観察においても，否定の少ない傾聴態度や，対話を通じた考えの広がりが日常場面で多く見られるようになり，アンケート結果を裏付ける所見が得られた。一方，「規律力」については，態度（授業中の姿勢，丁寧な話し方，提出物の期限厳守などがしっかりとした学級）および整理（ロッカーが整理されていて，ごみが教室内に落ちていない学級）の項目において後退が見られた。

また，生徒の自由記述では，取り組み前は「明るい」「和気あいあいとしている」といった抽象的な表現が多く見られたのに対し，取り組み後は「話し合いがきちんとできるところがよい」「集団で行動できる」といった，話し合いや集団行動を意識した具体的な記述が増加した。ただし，メリハリの弱さ，授業中の私語，提出期限の遅れ，遅刻など，「自律力」および「規律力」に関わる課題は継続して指摘された。以上の結果は，「安心力」や「協調力」を強みに「対話力」を育成しつつも，時間や態度，けじめといった「自律力」「規律力」の領域に対しては，より計画的・継続的な改善が必要であることを示している。したがって，1 学期は話し合いの基盤づくりに一定の成果が見られ，「対話力」が学級の核として育ち始めたことが確認された。一方で，「自律力」「規律力」の課題は残存しており，2 学期に向けては，目標意識の持続と行動の具体化をより一層支援する必要性が示唆された。

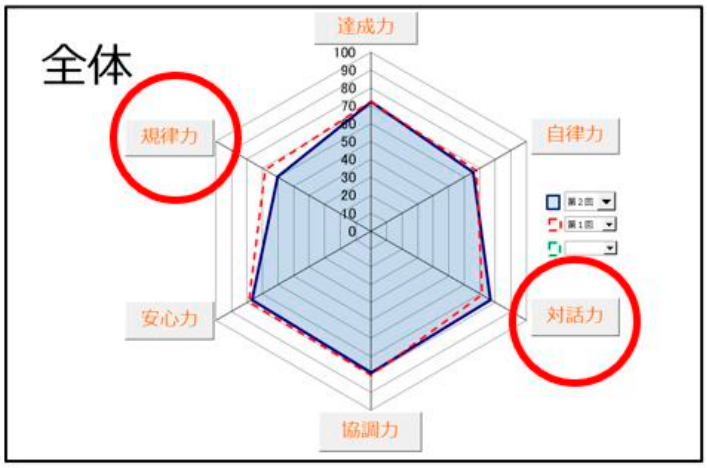


図２　第１回，第２回比較

3-2. 第２回（7 月），第３回（9 月）の比較

第２回（7 月）から第３回（9 月）への変化において，全領域で後退が確認された。2 学期初頭には，筆者の経験として，毎年夏休み明けに 1 学期に定着していた行動が一時的に鈍化する傾向があると捉えている。そこで，早期に学級の現状を可視化し，生徒と共有することにより，これまでできていたことが低下しているという現状を客観的に捉え，課題を共通理解とした上で改善に向けた取り組みを進めた。その結果，生徒は，次の行事に向けて学級を立て直す必要性を共有するに至った。以上を踏まえ，次の学園祭期間の取り組みでは，行事に向けた目標設定と実践・評価・改善のサイクルを改めて適用し，学級の状態を立て直すことをねらいとした。

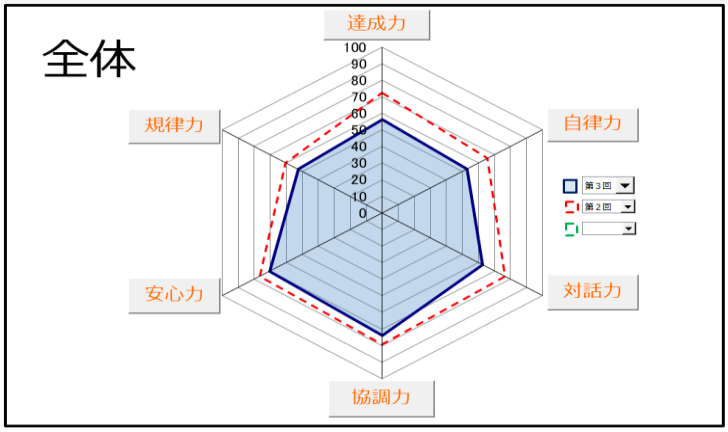


図３　第２回，第３回比較

3-3. 第３回（9 月），第４回（10 月）の比較

学園祭期間の取り組みでは，まず学級目標を踏まえた上で，学園祭のスローガン「やってみよう」と照らし合わせ，学級としての取り組み目標を「言ってみよう」に設定した。これは，意見や思いを言葉にして発信することを通して，学級として主体的に行事に関わる姿を目指したものである。また，学校全体としては，生徒会を中心に，時間意識の向上および日常生活の改善を重点とした取り組みが展開されていた。さらに，学級においても，学園祭に関する取り組みと日常生活の向上を関連付けることを目的として，活動内容を組み込んだビンゴ形式の取り組みを学園祭準備期間中に実施した。これにより，生徒が楽しみながら行事に参加すると同時に，日常の学校生活における行動改善にも意識的に取り組めるよう工夫した。

第 3 回（9 月）から第 4 回（10 月）への変化において，全領域で改善が確認され，特に「達成力」の改善が顕著であった。項目別に見ると，目標（自分たちで学習や行事の目標を設定し，その実現に向けて取り組んでいる学級），団結（行事において，リーダーシップを発揮する人と周囲が団結して取り組む学級），改善（自分たちの学級や学校で，改善すべき課題を発見し行動できる学級）の各項目で大きな改善が見られた。これは，3 年生にとって最後の学園祭であったことから，行事を成功させようとする意識が高まり，「達成力」の向上に寄与したためであると考えられる。加えて，学園祭を単なる一過性の行事として終わらせるのではなく，学習や日常の学校生活の充実につなげようとする意識が学校全体で共有されていたことも，成果を支える要因の 1 つである。その結果，時間意識や生活態度の改善が促され，「規律力」においても改善が見られた。

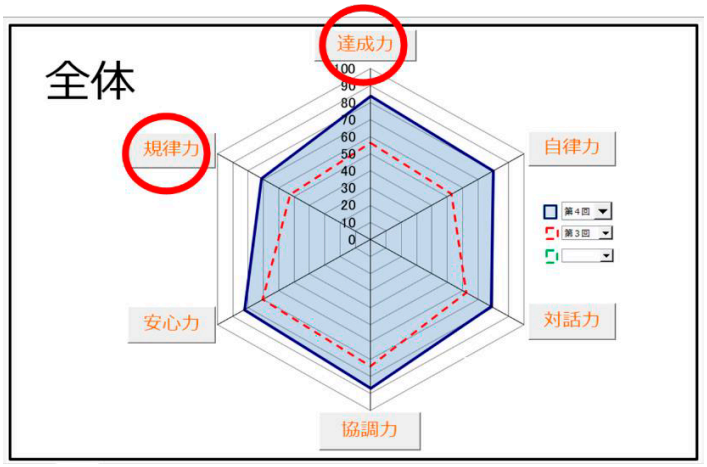


図 4　第 3 回，第 4 回比較

3-4. 第 4 回（10 月），第 5 回（11 月）の比較

合唱祭においても，学級目標と合唱祭の目標や目的を照らし合わせ，学級としての取り組み目標を設定した。今回の目標設定にあたっては，テキストマイニングを活用し，生徒の意見を可視化し，その決定に反映させた。併せて，意見の可視化と反映の過程を通して，合意形成のプロセスを可視化・民主化することを意図した。これらの取り組みは，1 学期に育成してきた対話の基盤を土台とし，「達成力」の更なる伸長に加え，「規律力」のうち集中（むだなおしゃべりがなく，授業に集中，参加している学級）および態度（授業中の姿勢，丁寧な話し方，提出物の期限厳守などがしっかりとした学級）の改善を図ることをねらいとして設計した。合唱祭における学級の取り組み目標は，「練習から一生懸命に取り組み，メリハリをつけて歌い，最後の合唱祭を ENJOY する」と定めた。

第 4 回（10 月）から第 5 回（11 月）への変化においては，「達成力」以外の 5 領域で後退が確認された。合唱祭期間においても，事前に目標設定と学級の実態の可視化を行ったものの，学園祭期間と比べると，日常の学習や学校生活の向上を意識する機会は限定的であった。さらに，スマイル・アクションについても，学園祭期間に大幅な改善が見られたことによる達成感から，取り組みへの意識が一時的に低下した可能性がある。その結果，「自律力」および「規律力」において大きな後退が確認された。以上より，行事が連続する時期には，達成感を適切に共有することに加え，次の目標や日常の行動改善へと意識を接続する継続的な働きかけが重要であることが示唆された。

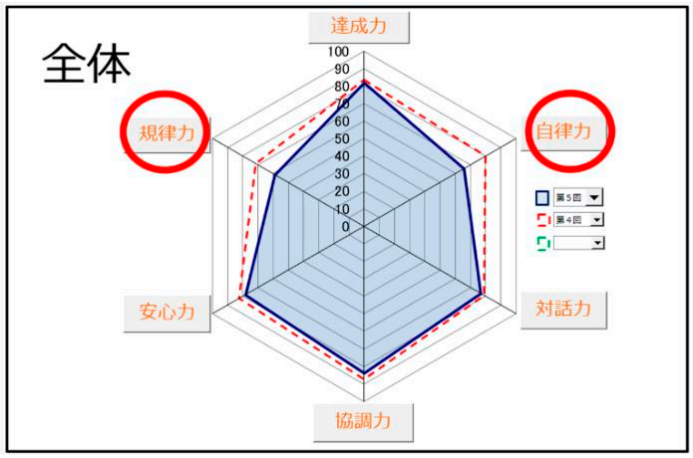


図５　第４回，第５回比較

3-5. 第５回（11 月），第６回（12 月）の比較

中学３年生にとって２学期末以降は高校入試の時期であるため，新たな取り組みを決定することは時間的に困難であると判断し，この時点で設定したスマイル・アクションを卒業まで継続することとした。スマイル・アクションでは，これまでの実践において課題として残っていた「規律力」および「自律力」に焦点を当て，「規律力・自律力爆上げプラン」を実施した。本プランは，日常の行動を速やかに改善することを目的とし，具体的かつ実行可能な行動指標を設定した点に特徴がある。また，取り組みの際には班を単位として声かけを行うなど，「協調力」をいかした相互支援の仕組みを取り入れた。

第５回（11 月）から第６回（12 月）への変化においては，４領域で改善が確認された。残る２領域においても比較的高い水準を維持していた。その要因として，スマイルタイムにおける話し合いの質がさらに向上し，学級の実態に即したスマイル・アクションが実行されるようになったことが挙げられる。特に課題領域であった「規律力」において顕著な改善が確認された。以上の結果から，具体的かつ日常的な行動目標を設定した上で，「協調力」を生かした集団的な働きかけを行うことが，「規律力」の向上に有効であるとともに，「自律力」の向上にも一定の効果を及ぼした可能性が示唆された。

また，２学期末に実施した生徒の自由記述においても，学期当初に多く見られた「話し合いができる」といった表現に比べ，学期末には「行動に移せる」「助け合える」など，話し合いを起点とした具体的な行動変容を示す記述が増加した。これは，話し合いが目的化するのではなく，行動へと接続される学級文化が形成されつつあったことを示唆している。

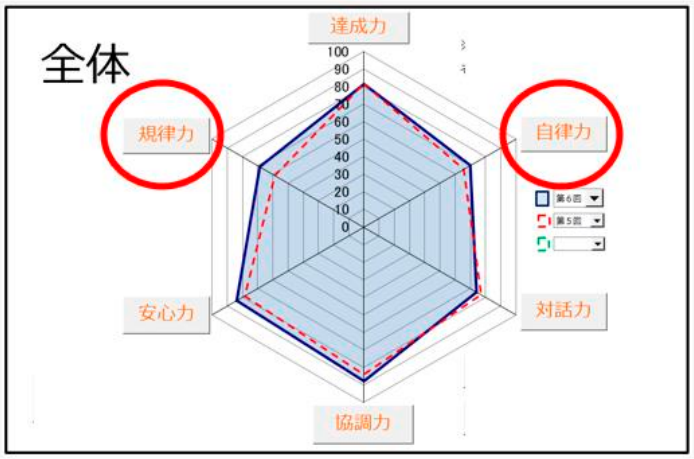


図６　第５回，第６回比較

4.まとめ

4-1.生徒による事後アンケート

「学級力向上プロジェクトは学級目標を達成するために効果的であったか。」という質問の結果から，学級力向上プロジェクトは，学級の課題を可視化し，話し合いを促すとともに，意識の変容を生み出す点において高く評価されていることが示された。一方で，こうした成果を日常の行動として定着させる点には課題が残ることも明らかとなった。また，否定的な意見が示されたことは，生徒が実践の有効性のみならず限界についても捉えていることの表れである。以上より，行事等の特別な場面での取り組みと日常の学校生活とを接続し，行動の定着へとつなげるための仕組みを整える必要性が示唆された。

「学級力向上プロジェクトを行うことで学級目標を意識して生活したか。」という質問の結果から，学級目標は行事等の特別な場面において，生徒の行動を方向付ける手がかりとして機能していたことが確認された。一方で，日常の学校生活においては，学級目標の意味や具体的な行動との結び付きが十分に共有されていない生徒もいることが明らかとなった。以上より，学級目標は一定程度意識されているものの，日常の行動にまで十分に活用されていない生徒がいるという実態が示唆された。

表１　「学級力向上プロジェクトは学級目標を達成するために効果的であったか。」に対する回答結果

学級力向上プロジェクトは学級目標を達成するために効果的であったか。		
肯定的	とても当てはまる 71%	・生徒一人一人が他の人に任せっきりではなくなったから ・学級の良いところを活かして問題解決につながったから ・みんなが何を改善しなければいけないかを理解して策を考えることができたから
肯定的	当てはまる 25%	・回数を重ねるにつれ、みんなが意識して動くことができていたから ・みんなの意識が変わり、できなかったことができるようになった
否定的	当てはまらない 4%	・アンケートを取って話し合いなどを行っても日常生活にあまり変化がないから
否定的	全く当てはまらない 0%	

表２　「学級力向上プロジェクトを行うことで学級目標を意識して生活したか。」に対する回答結果

学級力向上プロジェクトを行うことで学級目標を意識して生活したか。		
肯定的	とても当てはまる 62%	・学園祭、合唱祭で意識することができたから ・みんなと行事を成功させたいって雰囲気で意識することができたから
肯定的	当てはまる 25%	・一人一人が意識して行動できたから ・クラスを良くするためには何を意識したらいいか考えることができたから ・スマイル・アクションで振り返ったから
否定的	当てはまらない 13%	・学級目標であるエンジョイしかできていないから ・メリハリがつけられていない人が一部いるから ・あまり理由が思いつかない
否定的	全く当てはまらない 0%	

4-2.学級力向上プロジェクトの改善点（生徒記述）

学級力向上プロジェクトの改善点に関する生徒の記述からは，取り組みを進める中で，リーダーが率先して実践に取り組もうとする姿が読み取れた。一方で，活動がリーダー任せになる傾向もうかがわれ，学級全体で取り組もうとする意識が低下する場面が認められた。以上より，特定の生徒に役割が偏らないよう配慮するとともに，生徒一人ひとりが主体的に関与できる仕組みを整える必要があると考えられる。

学級力向上プロジェクトの改善点（生徒記述）
・運営するリーダーたちの意識をもっと高くして、もっと厳しく取り組めるようにしたい
・班長や学級役員が仕事が多いところ
・全員が意見を出す
・もっと具体的に内容を深めること
・もう少し意識できるようにする
・みんなが取り組みを理解すること

図 7　学級力向上プロジェクトの改善点（生徒記述）

4-3. 成果と課題

本研究は，公立中学校 1 学級を対象とした実践研究であり，対象学級数および実践期間に制約がある点は，研究上の限界といえる。また，担任である筆者が実践と評価の双方に関与したため，結果の解釈には一定の主観が含まれる可能性がある。一方で，本研究では，学級目標の達成に向けて学級力向上プロジェクトを活用することにより，プロジェクト運用における形骸化を防止するとともに，生徒が取り組む必要性を実感し，主体的に関与する動機づけを高め得ることが示された。さらに，学級目標の実践・評価・改善を生徒主体で循環させることにより，生徒の行動変容が促され，学級の状態を自ら調整していく学級の自己調整機能が高まる可能性が示された。以上より，本実践は学級経営に資する一定の有効性を示すものといえる。

今後の課題として，対象学級数を増やした比較研究や，複数教員による実践を通して，本実践モデルの再現性について検討を進める必要がある。加えて，行事と日常の学校生活をより効果的に結び付ける工夫を行うとともに，活動がリーダーに偏らないよう，全員参加型の役割分担を可能にする運用条件を，役割分担や振り返りの手続き等の観点から継続的に検討していく必要がある。

5. 参考・引用文献

・今宮信吾・田中博之（2021）.『NEW 学級力向上プロジェクト，小中学校のクラスが変わる学級力プロット図誕生!』.金子書房.
・浦野裕司（2008）.「若手教師への学級経営に関する研修の効果―教師用 RCRT を活用した事例の検討―」『日本教育心理学会総会発表論文集』50 巻，p.253.
・甲府市教育委員会（2024）.『甲府スタイルの授業「こうふのたから」』
・田中博之（2013）.『学級力向上プロジェクト，こんなクラスにしたい！を子どもが実現する方法小中学校編』.金子書房
・田中博之（2016）.『学級力向上プロジェクト 3』.金子書房
・文部科学省（2017）.『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編』
・山梨県教育委員会（2024）.『山梨県学校教育指導指針』
・藤原寿幸（2022）「児童の主体的な学級づくりへの参画と Grit（やり抜く力）との関連―学級目標を基盤とした学級力向上プロジェクトの活動過程における児童の振り返りの分析から―」『 早稲田大学教職大学院紀要』第 14 号，　pp.43－56.

遊びを通した学びを実現する授業実践

－生活科を中心とした合科的・関連的単元構成に基づく実践的検討－

教育学研究科 教育実践創成専攻　教育実践開発コース 教師力育成分野　中込　裕子

1. 研究背景

1-1. 幼児教育と小学校教育の接続をめぐる課題

幼児期から児童期への移行は、生涯にわたる学びの基盤を形づくる上で重要である。しかし、幼児教育と小学校教育には学びの構造に大きな違いがあり、そのギャップが子どもの適応に影響することが指摘されてきた。古閑(2018)は、幼児教育は「遊び中心の経験カリキュラム」であるのに対し、小学校教育は「教科中心のカリキュラム」であり、この構造差が適応の難しさとして表れる可能性を示している。また、中教審(2023)は、発達段階に基づく教育の違いが入学期の不安やつまずきにつながり、その後の学習・生活に支障をきたすおそれがあると指摘し、不登校の要因にもなり得ることから、幼小接続の重要性を強調している。

表１　幼児教育と小学校教育の比較

	幼児教育	小学校教育
教育課程の基準	・幼稚園教育要領 ・保育所保育指針 ・幼保連携型認定こども園教育・保育要領	・小学校学習指導要領
	・５領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現)	・各教科(国語・社会・算数・理科・生活・音楽・図画工作・家庭・体育・外国語/特別の教科道徳・外国語活動・総合的な学習の時間・特別活動
教育課程の構成原理と教育の目標	・経験カリキュラム ・経験による心情や意欲の方向付けを重視	・教科カリキュラム ・具体的な目標への到達を重視
主たる教育的アプローチの方法	・遊びを通した総合的な指導	・各教科の目標・内容に沿って選定された教材による授業
学びの形態	・学びの芽生え(無自覚的な学び)	・自覚的な学び

こうした課題を受け、「架け橋プログラム」では、入学を“０からのスタート”とせず幼児期の学びを基盤に小学校教育を構成することを重視し、幼児期から小学校以降まで一貫すべき資質・能力として①知識・技能の基礎、②思考・判断力・表現力の基礎、③学びに向かう力・人間性の三つを掲げている。これは学習指導要領(H29 年告示)の三本柱と対応しており、幼児期の遊びや生活で育つ力が小学校の学びの基盤として連続的に発揮されるべきであることが示されている。

1-2. 遊びの三つの特徴と生活科との親和性

幼児期の教育において「遊び」は、学びと発達の中心的な営みとして位置付けられている。幼稚園教育要領解説(H30 年告示)は、遊びを「幼児が環境と主体的に関わりながら、多様な活動を通して学びを深める過程」と捉え、その特徴として「自発性」「意味の発見」「発達の基礎」の三点を挙げている。

第一に、自発性である。遊びは幼児の内発的動機づけに基づく主体的な活動であり、幼児は自らの興味に応じて活動の方法を選び、没頭する。この自発的な活動は、創造的な思考を生み出す基盤ともなる。秋田(2013)は、遊びにおいて子どもは自ら試行錯誤しながら活動を展開するため、「思考力・創造性の育成につながる」と指摘している。すなわち、遊びの自発性は、子どもが自らの発想を広げ、新たな表現や活動を生み出す契機となる。

第二に、意味の発見である。幼児は遊びの中で、素材の性質や環境の変化に気付き、それらに新たな意味を見いだしながら関わり方を変化させていく。例えば、葉をお金に見立てたり、砂の湿り具合の違いから遊び方を変えたりするなど、遊びは子どもが世界を再構成する営みである。この過程は、対象の特徴を捉え、状況に応じて意味づけを更新する認知的活動であり、生活科が重視する「身近な対象の価値に気付く学び」とも重なる。

第三に、発達の基礎である。遊びは心身全体を働かせる活動であり、情緒の安定や社会性の発達、自己肯定感の形成に寄与する。野本・石野(2015)は、遊びの中で子どもは「協力・主張・葛藤・調整」といった対人経験を繰り返すことで、感情調整力を含む社会的スキルを高めていると

述べている。また、畠中(2006)は、遊びを通して「安定した情緒、環境への関心、自ら考え行動する意欲の素地が培われる」と指摘しており、遊びが人格的発達の基盤を形成する重要な営みであることを示している。

これら三つの特徴は、小学校生活科が目指す学びと高い親和性をもつ。生活科は「児童の思いや願いを実現する学習活動」を重視しており、これは遊びの自発性と構造的に対応する。また、生活科では「身近な対象の特徴や価値に気付く」学びが中心に据えられており、これは遊びにおける意味の発見と重なる。さらに、生活科が目指す「自分のよさや可能性に気付く」学びは、遊びが育む情緒の安定や自己肯定感と深く結びついている(表 2)。

以上のように、幼児期の遊びがもつ三つの特徴は、生活科の学習と構造的に対応しており、生活科は幼児期の遊びの力をそのまま学びへと転換できる教科である。幼保小接続の観点からも、遊びを基盤とした学びの連続性を保障する生活科の役割は極めて大きいと言える。

表 2　遊びの特徴と生活科との関連

遊びの特徴	生活科との関連
①自発性	「一人ひとりの児童の思いや願いを実現していく一連の学習活動を行う」自発性を重視
②意味の発見	「身近な対象の様子や特徴を見付けたり発見したりしてその価値に気付く」など子ども自身が意味を発見することを重視
③発達の基礎	「自分のよさや可能性を支えてくれた人々との関係で気付く」ことで、心身の成長を促すことを重視

2. 研究目的

本研究の目的は、生活科において遊びの要素を取り入れた合科的・関連的な単元を構成し、その授業実践を通して、遊びの特徴が、小学校の学びの中でどのように働き、子どもが人・社会・自然との関係をどのように再構築していくのかを明らかにすることである。

3. 研究方法

(1)対象校：山梨県内公立 A 小学校

(2)対象児童：第 1 学年 1 学級（児童 21 名）

(3)実施期間：授業実践は 2025 年 10 月～11 月中旬の約 6 週間

自然物が豊富な 10 月～11 月は、生活科「たのしいあきいっぱい」が展開される時期であるため、自然物を使った遊び中心の活動が行いやすいと判断した。

(4)データ収集方法：ビデオ観察記録、振り返りカード・「ことばの宝箱」、作品(おもちゃ・オノマトペのクイズ・紹介文・かざりの作品)

(5)分析方法：遊びの３つの特徴を視点とした。

①自発性

②意味の発見

③発達の基礎

4. 授業実践の内容

4-1. 授業実践の概要

(1)期間：2025 年 10 月 9 日(木)～11 月 19 日(水)、計 20 時間

(2)単元：生活科・国語科・図工科合科的・関連的(表 3、表 4)

本単元は、生活科を中心に図工科・国語科を関連づけて構成した合科的・関連的な学習である。幼児期の遊びがもつ「自発性」「意味の発見」「発達の基礎」を小学校教育へ接続するためには、子どもが主体的に活動を選び、素材に働きかけながら学びを深め、その経験を言語化・表現化する流れを保障する必要がある。そこで生活科の活動を核とし、図工科・国語科を段階的に組み合わせ、遊びの中で生まれた気づきが作品や言葉として定着するよう単元を設計した。生活科では自然物を使った遊びやおもちゃづくりを通して自然との関わりから気づきを深め、図工科では秋の素材を生かした飾りづくりに取り組んだ。国語科ではオノマトペや紹介文づくりを位置付け、体験を言葉として捉え直す力を育てた。

単元は三つのステップで構成した。ステップ 1 では、生活科で秋の自然に触れ、国語科で五感を使ったオノマトペ表現を行い、気づきを広げた。ステップ 2 では、自然物を使った遊びや造形活動を図工科へ発展させ、さらに紹介文として言語化することで体験―造形―言語化の循環を形成した。ステップ 3 では、学びを基に「お店屋さ

んごっこ」を行い、子どもが協働して企画・準備・運営する『あきのみまつり』を実施した。

表３　生活科・図工科・国語科の内容・ねらい

教科	単元（題材）名・活動内容	ねらい
生活科	「たのしいあきいっぱい」 ・秋の自然物を使った遊びをする。 ・秋の自然物を使ったおもちゃづくりをしてお店屋さんごっこをする。	・自然との関わりを通して気づきや発見を得る ・素材に働きかけて意味づける遊びの体験
図工科	「あきのものできょうしつをかざろう」 ・秋の自然物を使って作品を作成する。	・自然物の特徴を生かした創造的な造形を行うこと ・生活科とつながる表現活動をすること
国語科	「あきのものをみじかいことばであらわそう」 ・秋の事物や動きなどを音(オノマトペ)で表す。	・感覚的な気づきを言葉で表現する。 ・音や感触を言語化する力の育成
	「しらせたいな　見せたいな」 ・図工で作成した作品の紹介文を書く。	・自分の思いや工夫を言葉で伝える。 ・活動の意味を振り返り、言語化する力の育成

表４　指導計画

時	生活科	国語科	図工科
１～４　学びのステップ１	**「はっぱやみであそぼう」** ○秋のイメージを広げる。 ○秋について知っていることや保育園・幼稚園などで経験した遊びを出し合う。 ○柿やかぼちゃなど物を触ってみる。 ○葉っぱが舞い降りる様子や風でススキが揺れる音を動画で聞かせる ○秋見つけで気づいたことを出し合う。	**「あきのものをみじかいことばであらわそう」** ○秋のものを出し合う。 ○五感を使って秋のものを短い言葉(オノマトペ)で表す ○クイズ形式にして友達と問題を出し合う。	**「あきのものできょうしつをかざろう」** ○教室にどんなかざりがあるといいか考える。 ○どんな作品をつくりたいか考える。 ○家から持ってきた材料と学校にある材料を使い分けて自分の作品をつくる。
５～14　学びのステップ２	**「あきのおもちゃをつくろう」** ○どの遊びをしたいか考える。 ○秋の自然や身近にあるものを利用して、遊びや遊びに使うものを工夫して作る。	**「しらせたいな見せたいな」** ○秋のかざりものをおうちの人に知らせるために、どんなことを調べるといいか考える。 ○作成したものを見ながら絵を書き、メモをする。 ○メモをもとに、文を書く。 ○文に合った題名を考える。 ○清書をする。	
15～20　学びのステップ３	**「いっしょにあそぼう」** ○おまつりの名前について話し合う。 ○お店をひらくためには何が必要か考えて準備をする。 ○お店やさんとお客さんの役割を決める。 ○おまつりをおこなう。		

4-2. 遊びを実現するための環境構成

遊びを通した学びを成立させるためには、子どもが安心して活動に踏み出し、発想を広げ、他者と関わることができるように、教師による関係調整と言葉がけが重要である。本研究では、自発性を促す安心感のある声かけ、気づきを引き出す問いかけや問い返し、協働を促す働きかけを意識的に行った。また、素材に自由に触れられる空間構成や、活動の流れを丁寧に味わえる時間設定など、遊びを支える環境整備も行った。これらの手立てにより、子どもが主体的に活動を展開し、学びを深める基盤を形成した。具体的な環境構成の内容を表５に示す。

表５　環境構成の具体的支援

環境構成		具体的支援
教師の関わり	子どもの発想や気づきを引き出し、言語化させる問いかけ・問い返し	「どうしてそうしたの？」「どんな方法を考えているの？」
	協力や関係の広がりを促す声かけ	「友達の工夫を見てみようよ」「一緒にやってみたら？」「一緒にやると、もっと面白いね」
	子どもと一緒に活動し、課題を共に考える	素材を一緒に試す、困っている場面で一緒に解決方法を探る
	子どもの活動や成果を可視化・共有する場をつくる	工夫を取り上げて紹介する、作品や言葉を掲示して共有する
空間的支援	素材に触れやすい場づくり	木の実や葉っぱ、ガムテープなどを自由に試せる配置
	協働しやすい学習形態	グループで集まりやすく、互いの工夫を見せ合える空間
時間的支援	活動時間をゆったりとる	「やってみる→工夫する→ふりかえる」といった一連の流れをじっくり進められる時間を確保
	振り返りの時間をつくる	活動のあとに、「振り返りカード」や「言葉の宝箱」を使って、自分の気づきや工夫等を整理する時間を設ける



図１　環境構成の具体的例

4-3. 振り返りカードと「ことばの宝箱」

児童が活動の中で得た気づきや感情、他者との関わりの意味を自ら振り返り、言語化する機会を保障するために、「振り返りカード」と「ことばの宝箱カード」を環境構成の一部として位置づけた。

「振り返りカード」は、児童が気づきや思いを言葉と絵で自由に表現するものである。記述項目を選べるようにすることで、書くことに困る児童のヒントとなるよう工夫した。また、文章の記述だけでなく絵も描けるようにすることで、言葉だけでは捉えきれない感情や印象を可視化し、児童が自身の経験を再構築するプロセスを支えることができるようにした（図 2）。

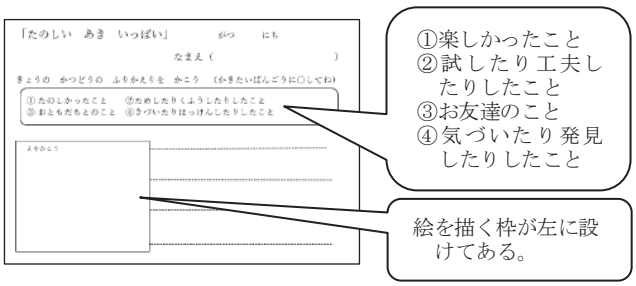


図 2　振り返りカード

一方、「ことばの宝箱カード」は、活動中に心に残った言葉とその理由を自由に書き留めるものであり、言語による内省を中心に据えた点に特徴がある。教室内に専用の「ことばのポスト」を設置し、児童が思い立ったときにいつでも投函できるようにしたことで、活動の最中に生まれた感情や気づきを即時に記録できる柔軟な仕組みを整えた。また、投函されたカードは掲示や読み聞かせを通して共有し、児童同士が言葉に触れ合う機会を意図的に設けた。これらは、児童が活動の意味を自ら見いだし、他者との関係を捉え直すための重要な環境構成として機能し、生活科が重視する「自分との関わりによる関係性の再構築」を支える基盤となることを目指した（図 3）。

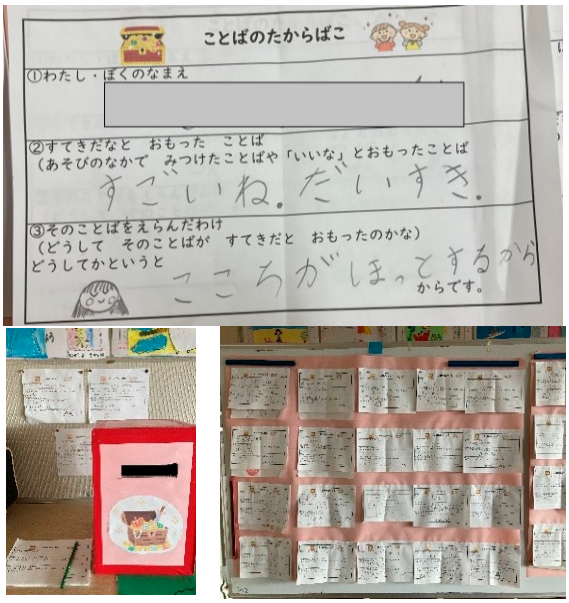


図 3「ことばの宝箱」ポストと掲示による共有

4-4.　授業実践の過程と子どもの姿

本研究では、三つの学びのステップごとに一組ずつ代表児童と単元全体を通して特徴的な学びを示した児童を加えて分析対象とした。多様な姿の中から、記録が明瞭で遊びの三つの特徴との関連が把握しやすい児童を事例として取り上げ、生活科を中心とした学びの展開を具体的に検討した。

(1)学びのステップ１：秋との出会いにおける気づきの広がり(児童 A の場合)

ステップ 1 では、生活科において秋の自然物に触れ、五感を通して気づきを広げることをねらいとした。第 2 時では、柿や木の実、かぼちゃなどの実物を提示し、子どもが自由に触れたり匂いを嗅いだりする時間を設定した。その中で児童 A はどんぐりを手に取り、床に落として遊び始めた。やがて耳を床に近づけ、「どんぐりが転がる音って“コロコロ”って聞こえる」と自ら気づきを言語化した。教師が「どうしてそう思ったの」と問いかけると、児童 A は実際にどんぐりを落としてみせながら、「転がったときに“コロコロ”って音がした」と、音に注目した理由を明確に説明した(表 6)。

この姿は、まず「自発性」として、児童 A が自ら素材に働きかけ、興味のままに活動へ没頭していった点に表れている。次に「意味の発見」として、どんぐりを「見るもの」から「音を聴くもの」へと再解釈し、新たな意味を見いだした点

が挙げられる。さらに「発達の基礎」として、五感を総動員して対象の特徴を捉え、その気づきを国語科の学習へとつなげている点が重要である。

実際、続く国語科のオノマトペ学習では、児童Aは自分で発見した「コロコロ」を迷わず記述することができた。生活科での体験が国語科の言語表現へと自然に接続し、教科間を往還する学びが成立していたことが確認できる。この事例は、遊びを通した気づきが他教科の学習へと発展し、学びの自覚化につながる過程を示すものである。

(2)学びのステップ２：遊びの創出と工夫における探究の深まり（児童Bの場合）

表６　児童Aの活動の様子

生活科 第２時	秋の自然物を触ったり、観察したりする。
  	○柿や木の実、かぼちゃなどの実物を提示し、触ったり匂いを嗅いだり、音を聞いたりする活動を行う。 児童A：(どんぐりを床の上で転がしながら、耳を澄ませる。) 児童A：(転がすうちに、)「わかった！どんぐりが落ちる音って『コロコロ』って聞こえる。(と声を上げた) 教師：どうしてそう思ったの？ 児童A：だってね、こうやって落としながら転がすとね、『コロコロ』って音がするの。(と実演しながら説明する。
国語科 第１時・２時	秋のものを短い言葉で表し、クイズを行う。
  	○秋のものを出し合い、短い言葉では、なんと表現できるか考える。 児童A：自分で発見し見つけた『コロコロ』を迷わず書いた。 ○「秋のものクイズ」を作成し、友達同士で出題し合う活動を行う。

「学びのステップ２」では、生活科での素材との関わりを基盤として、図工科・国語科へと学びを発展させることをねらいとした。児童Bは、生活科の活動において松ぼっくりの「ちくちく」、葉の「つるつる」といった手触りの違いに自ら気づき、素材の特徴を積極的に確かめる姿が見られた。この感覚的な気づきは、次の図工科の造形活動へと自然に接続していく。図工科では、「秋のもので教室をかざろう」というめあてのもと、児童Bは生活科で得た素材の印象を生かしながら、『夏休みに飼っていたカブトムシ』を表現することを自ら構想した。松ぼっくりを胴体に、葉を羽に、枝を角や足に見立てるなど、素材の形状や手触りを手がかりに、複数の自然物を組み合わせて造形していた(図４)。ここには、素材の特徴を読み取りながら新たな意味を付与し、表現へとつなげる創造的な学びの姿が確認できる。さらに国語科では、完成したカブトムシについて、使用した材料の特徴、触ったときの感触、大きさやにおいなどを複数の観点から文章化していた。生活科での気づきが図工科での表現へと発展し、国語科での言語化によって再構成されるという、教科を越えた往還的な学びが成立していたことが分かる(表７)。




図４　自然物を足や羽に見立てて作成した作品

表７　作品の紹介文（児童B）

「あきのスペシャルかぶとむし」

つかっているのは、木のえだやまつぼっくりやボンドです。

さわったかんじは、ちくちくしていてざらざらもしています。

大きさは、ぼくの手のひらくらいです。

においは、ボンドのにおいがします。つけるために、ボンドをいっぱいつかったからだとおもいます。

児童Bの学びを遊びの三特徴から整理すると、まず「自発性」として、児童Bは松ぼっくりや枝、葉を自ら選び、「こうつくりたい」という思いに基づいて最後まで自分で判断しながら、主体的に制作を進めていた点が挙げられる。次に「意味の発見」として、松ぼっくりを胴体に見立てるなど、素材の形や手触りを基に新たな意味

を創り出し、遊びの中で対象の価値を再構成していた。さらに「発達の基礎」として、五感を働かせて素材に触れ、その感覚を言語化する過程を通して、自己の感じ方や表現の仕方を深めていた。

以上のように、児童 B の活動は、生活科での素材との出会いが図工科での造形表現へと発展し、国語科での言語化によって学びが統合されるという、教科横断的な学びの循環を示している。遊びを基盤とした学びが、素材への働きかけから表現・言語化へと段階的に深化していく過程が明確に確認された。

(3)学びのステップ 3:遊びの創出工夫における探究の深まり(児童 C、児童 D の場合)

「学びのステップ 3」では、これまでの活動を基盤として「お店屋さんごっこ」の準備を行い、子ども同士が協働しながら役割や遊びの世界をつくり上げていくことをねらいとした。児童 C と児童 D は、魚釣りゲームで使用する「つりざおを選ぶためのくじ箱」を制作する役割を担った。児童 C は「つりざおがカラフルだから、箱も虹色にしたい」と願い、複数のガムテープを使った装飾を構想した。しかし、残っていたテープは青・水色・緑の三色のみであり、児童 D は「これしかないからできない」と気づき、二人の手が止まった。この“困り”の場面こそが、次の学びへとつながる契機となった。

しばらく沈黙が続いた後、児童 C は「じゃあ、海にすればいいじゃない」と新たな提案を行った。児童 D はすぐに「それいい、ナイスアイデア」と応じ、二人は青、水色、緑色のテープを生かして海を表現したくじ箱づくりへと発想を転換した。完成した作品には魚の絵も描かれお祭り当日は「海から魚が出てくる」という設定で遊びの世界をさらに広げていた。限られた素材という制約が、かえって新たな意味づけを生み、遊びの展開を豊かにしたことが分かる。

表 8　児童 C・児童 D の活動の様子



児童 C：つりざおがカラフルだから、箱もいろいろなガムテープで虹色にしない？
児童 D：(残った青と水色と緑のガムテープを指して)これしかないからできないよ。
児童 C：そうかあ…
(二人ともだまってしまう)
児童 C：じゃあ、海にすればいいんじゃない？
児童 D：それいい！ナイスアイデア！
児童 D：よし、海でまとめよう
児童 C：これはね、上が海。魚が泳いでるの。(と言いながら、魚の絵を描き込む)



図 5　完成した「くじ箱」

ふりかえりカードには、児童 C が「ナイスアイデアと言われて嬉しかった」と記し、児童 D は「前はケンカしていたのに最近なくなってきた」と書いていた。制作過程での対話や協働が、互いの関係性を深め、自己肯定感や他者理解の育ちにつながっていたことが読み取れる。

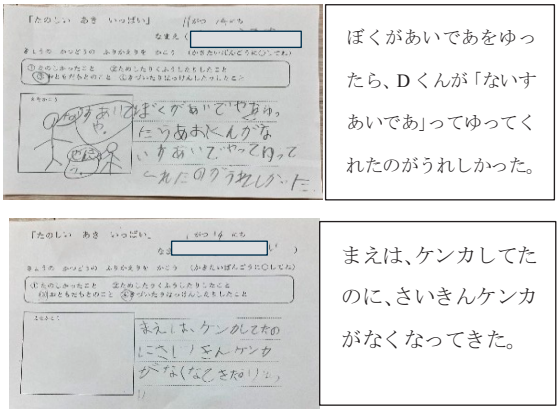


図 6　活動後の振り返りカード
(上：児童 C、下：児童 D)

この活動を遊びの三特徴から整理すると、まず「自発性」として、児童二人は限られた素材の中でどう工夫するかを自ら考え、あきらめずに

挑戦し続けていた点が挙げられる。次に「意味の発見」として、虹色の箱が作れないというトラブルを、青系の色を生かした「海」という新たな意味づけへと転換し、課題を創造的に解決していた。さらに「発達の基礎」として、児童 C の提案を児童 D が肯定的に受け止めたことで、C の自己肯定感が高まり、D も友達との関係の変化に気づくなど、協働を通して社会的・情緒的な成長が促されていた。以上のように、児童 C・D の活動は、遊びが素材との関わりにとどまらず、友達との協働や関係づくりへと広がり、人・社会・自然とのつながりを再構築していく営みであることを示す事例である。

(4)単元全体を通した変容(児童 E の場合)

本単元を通して顕著な変容を示した児童 E の姿は、遊びを基盤とした学習が子どもの関係性や自己理解にどのように作用するかを示す事例である。児童 E は、活動中に出会った言葉を記録する「ことばの宝箱」を計 7 回記述しており、その内容の変化から学びの深化が読み取れる。単元前半では、友達から「いいね」と言われた経験を「ふわふわしたから」と表現し、肯定的な言葉を受け取った際の心地よさを素直に記述していた。5 時間目の記述でも同様に「ふわふわするから」と書いており、表現は類似しているものの、感情の揺れや心地よさをより主体的に捉え始めていることがうかがえる。

特に注目すべきは、「手伝うよ」という言葉を自ら選び記録した場面である。この言葉は友達からかけられたものではなく、児童 E 自身が相手に向けて発したものであり、他者への働きかけが生まれた象徴的な出来事である。振り返りカードの記述をみると、前半では「ガムテープを貼ったことが楽しかった」など活動の楽しさに焦点が当たっていた。しかし 3 回目の記述では、友達が段ボールに絵を描いてくれたことを「気が利くね」と評価し、その直後に E 自身も「ぼくも手伝うよ」と声をかけて協働に参加していた。この変化は、受け身的に支援を受ける立場から、他者に働きかける主体へと移行したことを示している。

さらに、児童 E は「テープの赤と青を混ぜると紫になる」という素材の特性にも気づき、試行を通して学びを広げていた。これは、素材への関心が高まり、遊びを通して環境に働きかける姿勢が育っていることを示す。

表 9　児童 E の「ことばの宝箱」の記述

回数	すてきだと思った言葉	その言葉を選んだ理由
1	いいね	いいことばだから
2	いいね	こころがふわふわしたから
3	いいね	うれしいから
4	すごい	すっきりするから
5	てつだうよ	ふわふわするから
6	めちゃくちゃいいじゃん	これがすごいんだっておもうから
7	やるよ	ありがとうとおもえるから

表 10　児童 E の「振り返りカード」の記述

月日	ふりかえり
10 月 16 日	①　ガムテープをはったことがたのしかった。
10 月 20 日	①(ルールのかみの)はじにテープをはったこと
11 月 6 日	②　どんぐりをなげたこと ③　えをかいてくれたこと。きがきくね。
11 月 13 日	①　ゆったのがたのしかった。 ②　さらさらをくふうした。
11 月 14 日	①　めだるにあなをあけたこと ③　テープのあかとあおをまぜるとむらさきいろになった。
①たのしかったこと　②ためしたりくふうしたりしたこと ③おともだちのこと④きづいたりはっけんしたりしたこと	

これらの変容を遊びの三つの特徴から整理すると、まず「自発性」では、児童 E は活動への楽しさを基盤に「生活科大好き」と語るほど意欲的に取り組み、自ら活動に向かっていた。「意味の発見」では、色の混ざりに気づくなど、素材を“変化するもの”として再解釈し、新たな意味づけを行っていた。「発達の基礎」では、友達に認められた経験や「手伝うよ」と働きかけた経験を通して、自己肯定感や他者理解が深まり、社会的発達の基盤が形成されつつあることが読み取れる。

以上より、児童 E の事例は、遊びを通した学びが素材との関わりにとどまらず、他者との協

働や関係性の構築へと広がり、子どもが、人・社会・自然とのつながりを再構成していく過程を示す示唆を与えている。

5. まとめ

本研究では、児童 A〜E の学びの姿を通して、遊びが子どもの学びをどのように広げ、深めていくのかを検討した。A は五感を通した気づき、B は素材の特徴を生かした創造的表現、C・D は協働的な課題解決、E は言葉を介した関係性の深化が顕著に見られた。これらの事例から、遊びが子ども自身の内面から友達・社会へとつながりを広げ、学びを豊かにしていることが明らかになった。

そして、全体を通して見えてきたことは、遊びの三つの特徴が、各児童の学びの中で確かに働いていたということである。子どもたちは、素材との出会いに心を動かされ、「やってみたい」という内発的動機から主体的に活動を広げていった。また、試行錯誤や友達との対話を通して、対象の見方や活動の意味を自らつくりかえ、遊びの世界を再構築していた。さらに、身体で感じる経験や、友達に認められる経験、困っている相手を助ける経験を重ねることで、他者への気づきや思いやりが育ち、肯定的な自己の形成へとつながっていた。特に児童 E の変容は、遊びが「自分の楽しさ」から「他者との関係性」へと視野を広げる契機となることを示している。E は当初、活動の楽しさを中心に記述していたが、次第に友達の行動に目を向け、「手伝うよ」と自ら働きかける姿が見られた。これは、遊びを通した協働経験が、社会的発達の基盤となることを示唆している。以上のことから、遊びを取り入れた授業が、子どもが自然や仲間、そして社会へと学びを広げていく過程を促し、そのつながりの中で成長していく姿を明確に示したといえる。

一方で、本研究にはいくつかの課題も残されている。第一に、単元後の学級生活や他教科での行動変容を追えていないため、遊びを通した学びがどの程度持続し、どのように転移するのかを検証する必要がある。第二に、本研究で得られた成果が他学年や他の単元でも同様に見られるのか、その汎用性を検討することが求められる。第三に、遊びを取り入れても主体的に挑戦しにくい子どもが一定数存在したことから、すべての子どもにとって有効な学びとなるための支援の在り方をさらに検討する必要がある。

これらの課題を踏まえ、今後は遊びを基盤とした学びの可能性をより広く、深く探究していくことが求められる。

参考・引用文献

・古閑美保子(2018)「子どもの姿から考える幼小接続の在り方 －年長児と小学 1 年生の観察を通して－」佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要 p.204-219
・中央教育審議会初等中等教育分科会　幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会(2023)「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について」，p.6
・須本良夫編『生活科で子供は何を学ぶか』(2018)東洋館出版
・文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説-生活編』東京書籍，p.10
・やまなし幼児教育センター(2023)「やまなし保幼小連携・接続ガイド〜子供の育ちと学びをつなぐ〜」p.3 https://www.pref.yamanashi.jp/documents/98905/renkeisetuzokugaido.pdf（最終閲覧日：2026 年 2 月 12 日）
・文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説(平成 30 年告示)』フレーベル館，p.30
・秋田喜代美(2013)「創造力を培う遊び」『グローバル化と情報化』日本教材文化研究財団，p.52
・野本浩太郎・石野陽子(2015)「小学校高学年児童における遊び能力と社会的スキルの心理学的研究」島根大学教育臨床総合研究『島根大学教育臨床総合研究 14』p.75〜88
・畠中茂美(2006)「遊びを通して学び続ける力を育てる保育の研究」『奈良県立教育研究　平成 18 年研究収録』奈良県立教育研究所

中学校におけるグループアプローチが自治的集団の育成に及ぼす影響

－自尊感情と共同体感覚に着目して－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野　前田　和奏

1. はじめに

1-1. 問題の所在と「自治的集団」

近年、学校現場では、不登校児童生徒数やいじめの認知件数の増加が指摘されており、その背景には、家庭環境の多様化、SNS の普及などにより、対面での関係形成が減少し、相互理解の不足や孤独感が高まっていることが挙げられる (文部科学省,2024)。

このような社会的背景の下、平成 29 年に告示された中学校学習指導要領には、「学習や生活の基盤として、教師や生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」(文部科学省,2017a)と明記されている。これまで小学校のみに明記されていた「学級経営の充実」が中学校においても言及されたことから、学級経営が中学校段階においても重要な課題として位置づけられたことが分かる。

また、特別活動編においては、「学級や学校における生活をよりよくするための課題を見い出し、解決するために話し合い、合意形成を図り、実践すること」(文部科学省,2017b)が自発的・自治的な活動の中心と位置づけられたことから、主体的に課題解決に向かう学級集団の育成が目指されたと言える。

このような自治的な活動を基盤とする学級集団について、例えば水流・赤坂(2024)は、「協力的かつ自分たちの学級や学校生活をよりよくしていこうとする課題解決型の学級集団」を自治的集団と定義している。この自治的集団の概念は、学習指導要領が明記している学級集団像と一致している。

さらに、水流・赤坂(2024)は、学級活動を中心とした自発的な活動や話合い活動が、自治的能力を高め、自治的集団の育成に繋がると指摘している。

1-2. 自治的集団の育成に必要な要素

特別活動を通して目指される「自治的集団」の構成員になるためには、自分自身のあり方だけでなく、他者や学級にも目を向ける必要がある。その基盤となる要素として、本研究では、自尊感情と共同体感覚の 2 つに着目した。

まず、自尊感情について Rosenberg(1965)は、自分を「とても良い(very good)」という肯定的な評価と「これで良い(good enough)」という自己受容的な評価に区別して捉えている。東京都教職員研修センター(2011)は、この定義を踏まえて、後者のように否定的側面を含めた自己全体を受け入れる姿勢こそが健全な自尊感情であると解釈し、自尊感情を「自分のできることできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在としてとらえる気持ち」と定義としている。また、高垣(2004)は、「自分は自分であって大丈夫」と捉え、自己への信頼こそが自尊感情の形成において中核にあると指摘している。

これらの先行研究から、自己を受容すること、すなわち自尊感情が形成されることは、話合い活動の場面においても、自分の意見を表現したり、発言したりすることを促し、話合い活動の活性化に寄与する中心的な要素になりうると考えられる。

次に、共同体感覚については、学級経営の充実を図る視点の 1 つにアドラー心理学をあげており、人の基本的欲求を「所属欲求」とし、最重要概念として「自分自身がこの集団の一員で

ある」という態度を「共同体感覚」として位置づけている(諸富,2000)。また、河村(2012)は、学級集団の発達過程の第 5 段階を「自治的集団成立期」とし、これを満足型学級集団と呼んでいる。満足型学級集団は、共同体の特性を強くもった集団であり、所属する児童生徒には、学級という共同体の一員としての共通意識や行動の仕方の一体化が生まれていると述べている。

これらの先行研究から、「この集団の一員である」という共同体感覚は、学級における自治的集団の育成に不可欠な要素であると考えられる。すなわち、生徒が学級を自分にとって意味のある共同体として捉え、自分もその一員として関わろうとする意識を持つことが、主体的な参加や協力を基盤とした自治的活動を促すと言える。

さらに、活発な自治的活動を促すためには、生徒相互の信頼関係を形成し、生徒一人一人がより良い学級にするために自分の考えを分かりやすく伝えたり、相手の立場に立って、真剣に聞いたりすることができる力を育成する必要もある(津田,2014)。これらはソーシャルスキルに関わる要素であり、自治的集団の育成において重要な基盤であると考えられる。

1-3. グループアプローチ

本研究では、自治的集団の育成に有効な手立てとして、グループアプローチに着目する。

グループアプローチは「個人の心理的治療・教育・成長、個人間のコミュニケーションと対人関係の発展と改善、および組織の開発と変革などを目的として、小集団の機能・過程・ダイナミクス・特性を用いる各種技法の総称」(野島,1999)と定義されている。

近年、生徒の人間関係の希薄化に対する解決や予防的・開発的な教育的アプローチの一つとして、学校現場では構成的グループエンカウンターやソーシャルスキル・トレーニング等さまざまなグループアプローチが実施されている(正保・湯原,2004；山口ら,2017)。また、グループアプローチは個人カウンセリングとは異なり、実際に集団での人間関係づくりを通して自己発見や他者理解を促すものであり、青年後期の若者の発達的課題をサポートするのにも適していると述べられている(水野・田積,2012)。

以上の点を踏まえると、グループアプローチは、生徒同士の自他理解や人間関係の深化を促進し、その結果として自尊感情や共同体感覚の育成に寄与する可能性があると考えられる。

2. 目的

そこで本研究では、中学校において、グループアプローチの実施が自尊感情および共同体感覚に与える影響を明らかにし、これら 2 つの高まりが話合い活動の活性化や自治的集団の育成に繋がるかを検討する。

3. 研究方法

3-1. 研究対象及び実施概要

対象者は、山梨県内の公立中学校第 2 学年 1 学級 31 名である。実施者は筆者であり、筆者は週に一度の実習として当該学級に配属され、200 時間にわたり生徒と関わってきた。その中で、全 6 回からなるグループアプローチの計画を立案・実施した(次頁表 1)。

本研究におけるグループアプローチは、令和 7 年 9 月から 12 月の間、総合的な学習の時間および特別活動の時間に実施した(1 コマ×6 回)。

活動内容は、ペアや班での協働的な体験活動を中心に、自他理解を促す活動や協力を必要とする課題に取り組むものとした。目的は、生徒同士の自他理解の深化や話合い活動に活かせるコミュニケーションスキルの習得、協働的に課題解決を行う経験を通して話合い活動の重要性を実感できるようにすることとした。

3-2. 効果検証

グループアプローチの実施前後にアンケート調査を実施し、各回終了後に振り返りにおける自由記述の回答を求めた。

(1)アンケート調査

調査の間隔は 3 か月であり、実施前は朝の会の前、実施後は授業開始時に実施した。所要時間は 10 分であり、Google フォームを用いたイ

ンターネット調査を実施した。
①自尊感情測定尺度：東京都教職員研修センター(2011)。
A「自己評価・自己受容」、B「関係の中での自己」、C「自己主張・自己決定」の 3 因子 22 項目の質問に対して「1.あてはまらない」から「4.あてはまる」の 4 件法で回答を求めた。
②共同体感覚尺度：高坂(2011)
「所属感」「信頼感」「貢献感」「自己受容」について各 6 項目ずつ合計 24 項目の質問に対して「1.まったく当てはまらない」から「5.とても当てはまる」の 5 件法で回答を求めた。
(2)グループアプローチ後の振り返り
各グループアプローチ終了後に、Google フォームを用いた振り返りを実施し、自由記述による回答を求めた。所要時間は 5 分とし、以下の質問項目を設定した。「このエクササイズで自分の思いや考えを伝えることができましたか？」、「できた又はできなかった理由を教えてください」、「このエクササイズでは、グループメンバーの話を聞いて/話す様子から、新しい気づきや発見がありましたか？その内容も教えてください」。さらに、各回の活動内容に対応した追加質問を設定した(第 6 回；自分が果たした役割や意識したことはなんですか？)。
(3)話合い活動の発話記録
特別活動の時間に実施された学級目標作成に関する話合い活動を対象とした。話合い活動は、全 7 班(各班 5〜6 名)で行われ、所要時間は約 25 分間であった。調査方法は、各班に IC レコーダーを 1 台用意し、音声を記録するとともに、ビデオカメラを 2 台用いて教室全体の様子を撮影し、話合いの流れや発話を記録した。

4. 結果と考察

4-1. アンケート調査による実施前後の変化

グループアプローチの効果を検証するため、実施前後の自尊感情測定尺度および共同体感覚尺度の得点を前後で比較し、t 検定を行った(次頁表 2)。欠損なくデータを取得することができた 30 名を分析対象とした。
まず、自尊感情について合計得点を前後比較したところ、有意な差は認められなかった。しかし、下位尺度について検討したところ、「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」において有意な高まりが見られた。
次に、共同体感覚得点について合計得点を前後比較したところ、有意な差が認められた。下位尺度についても、「所属感・信頼感」および「自己受容」において有意な差が認められた。一方、「貢献感」については、有意差は認められなかった。
このような結果には、本研究で実施したグループアプローチの自他理解と協働的な関わりを深める体験が関連していると考えられる。
まず、①「私の四面鏡」は、ペアや班での活動を通して、自分自身が捉えている自分の姿と、他者から見た自分の姿とが一致しないことに気づくなど自己理解を深めることをねらいとした活動であった。
また、②「皆でリフレーミング」では、短所として捉えていた側面について、見方を変えることで長所として捉え直すことができるという気

表 1. グループアプローチ計画

	グループアプローチ名	活動内容	目的
1回目	①私の四面鏡	・イメージが記されたワークシートを用い、自分および班員一人一人に当てはまる語を3つ選択し、理由とともに伝え合う	自分が見ている自分と他者から見えている自分の違いや共通点に気づき、多面的に自他理解を深める
2回目	②皆でリフレーミング	・自身の長所と短所を記入し、自己紹介文を作成する ・隣の人の短所を長所に言い換える→班で他己紹介	短所を長所に変える活動を通して、枠組みを変えることで違った見方ができるようになることに気づく
3回目	③SEL8「聞くと聴く」	・「正しいききかた」のポイントを知り、すごろくトークの中で実践する	「正しい聴き方」のポイントを知り、話合いや日常生活に活かせるようにする
4回目	④アサーショントレーニング	・例文を基に、「誘う役」「断る役」に分かれ、アサーティブな自己表現のポイントを意識しながらロールプレイを行う	自分も相手も大切にした自己主張の仕方を知り、話合いや日常生活に活かせるようにする
5回目	⑤ペーパータワー	・班で協力して紙のみを用いたタワー作りに取り組む ・サイレント活動→作戦会議→対話を伴い、協力して制作	チームでコミュニケーションを取りながら協力する重要性に気づく
6回目	⑥先生ばかりが住んでいるマンション	・ヒントカードを基に情報を共有しながら、班で協力し、クイズ形式で正解を導き出す	情報交換を通して、情報を正確に伝えることと聞き取ることの重要性に気づく

注）①②③國分ら(2004)；④青森県総合学校教育センター(2019)；③⑤小泉・山田(2011)；⑥坂野(2016)

表 2. 自尊感情尺度および共同体感覚尺度の前後比較（t 検定結果）

		事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値	df	p値	
自尊感情	自尊感情全体	72.33(7.53)	73.00(6.28)	−0.54	29	.059	
	自己評価・自己受容	25.00(4.53)	23.10(3.20)	1.99	29	.056	
	関係の中での自己	23.90(2.70)	25.33(2.64)	−2.92	29	.007	**
	自己主張・自己決定	23.43(3.06)	24.57(2.99)	−2.15	29	.040	*
共同体感覚	共同体感覚全体	97.33(13.80)	103.33(15.56)	−3.65	29	<.001	***
	所属感・信頼感	45.23(7.02)	47.33(7.60)	−3.10	29	.004	**
	自己受容	23.43(4.55)	25.63(4.70)	−3.11	29	.004	**
	貢献感	28.67(4.93)	30.37(5.02)	−1.71	29	.100	

**p<.05, **p<.01, ***p<.001*

づきを得る体験となった。

このような体験を通して、生徒は他者との関係の中で自己を捉え直し、自分の存在や意見を肯定的に受け止める感覚を高めた可能性がある。これらのことから、自尊感情の下位尺度「関係の中での自己」や共同体感覚の下位尺度「自己受容」に有意な高まりが見られたと推察される。

さらに、⑤「ペーパータワー」や⑥「先生ばかりが住んでいるマンション」といった協働的な活動においても自尊感情の「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」と共同体感覚の「所属感・信頼感」の得点上昇が関連していると考えられる。これらの活動では、班の中で話合いや役割分担を行い、他者と協力して課題に向けて取り組む体験を行った。特に、「先生ばかりが住んでいるマンション」では、ヒントカードをもとにどの部屋にどの先生が住んでいるかを推理する活動であり、全員が情報をもつ立場となることで、発言の機会が保障されていた。そのため、生徒一人一人が課題解決に必要な存在であることを実感しながら、他者の発言に耳を傾け、他者の情報や意見をもとに正解を導き出そうとする姿が見られた。このような経験を通して、生徒は集団の中で自分の考えを表現することや他者の考えを受け止めながら協働的に集団決定を行う姿勢を育んだ可能性がある。

さらに、これまでとは異なる形で集団への関わりを示す生徒の姿も見られ、自ら意見を述べたり、役割を引き受けたりするなど、主体的に班活動に関与する様子も確認された。

以上のことから、本研究で実施したグループアプローチは、生徒が他者との関係の中で自己を捉え直し、自尊感情と共同体感覚の一部に肯定的な変化をもたらした可能性が示唆される。

さらに、日常の学校生活や学級活動、学校行事など、学校内外での多様な経験が相互に影響し合っていた可能性も考えられる。これらは自尊感情と共同体感覚の双方に関わるものであるが、集団への所属感や他者との関係性を基盤とする共同体感覚の特性上、その影響がより得点の上昇として表れたと推察される。

具体的には、グループアプローチにおける自己開示や協働的活動を通して、生徒同士が互いを理解し合う経験が促された。こうした経験は、日常の授業や学級活動、さらには学校行事といった場面においても活かされ、生徒相互の関わりをより円滑にした可能性がある。一方で、学校行事などを通して培われた一体感や達成感が、グループアプローチの場面に持ち込まれることで、安心して関わり合える雰囲気が形成され、活動の質を高めることにも繋がったと考えられる。

このように、グループアプローチと日常の学校生活や学校行事が相互に作用し合う中で、「自分はこの集団の一員である」という感覚や他者への信頼感が徐々に形成され、その結果として自尊感情および共同体感覚の得点上昇に結びついたと推察される。

一方、両尺度に共通する「自己受容」の質問項目である「私は今の自分に満足している」の平均値が低い点については、自己受容の低下というよりも、自身の課題や目標に目を向けるようになり、自己認識を改めたと考えられる。他者との

関わりを通して自己理解が深化することで、現状に対する課題意識や向上心が喚起された状態であった可能性が示唆される。

4-2. 4 象限マトリクスによる位置付けの変容

実施前の中央値(自尊感情:73，共同体感覚:99)を交点とする 4 象限マトリクスを作成し、学級内の位置づけの変化を検討した(図 1)。

散布状況からは、第 3 象限から他の象限へ移動する生徒が複数確認され、特に共同体感覚が中央値を上回る象限への移動が目立った。自尊感情・共同体感覚ともに中央値未満である第 3 象限に分類される生徒は、実施前の 10 名から実施後には 6 名へと減少していた(表 3)。

こうした生徒は、ペアや班での活動において、自分の意見が求められたり、役割分担を伴う協働的な課題解決活動に参加したりする中で、自分の発言や行動が班の活動に必要とされていると実感する経験となった可能性がある。

また、他者からの意見や反応を受け止められる体験を通して、集団の中での自分の存在価値を感じる機会が増えたことが、共同体感覚の得点上昇や象限の移動に関与したと考えられる。

表 3. 前後比較（人数変化）

	実施前	実施後
第1象限	4	6(+2)
第2象限	12	15(+3)
第3象限	10	6(−4)
第4象限	4	3(−1)

4-3. 標準化得点による位置づけの変容

実施前後における各生徒の位置づけの変化を把握するため、自尊感情および共同体感覚の得点について標準化得点を算出した(次頁図 2)。

その結果、実施前に第 3 象限に分類された生徒の一部において、実施後には、標準化得点が 0 に近づく、あるいは 0 を上回る変化が見られた。また、自尊感情および共同体感覚のいずれか一方の標準化得点が上昇する生徒も確認された。さらに、色分けして示した点は、実施前後における標準化得点の推移が比較的大きく、4 象限マトリクス上で他の象限へ移動した生徒を示している。

これらの生徒に見られた位置づけの変化は、グループアプローチを通して、他者と協働しながら課題解決に取り組む中で、自身の発言や行動が班の活動に貢献していることを実感し、集団の一員としての有用感が高まったことによるものと推察される。また、グループアプローチの話合い活動を通して、他者に受け止められる体験を重ねることで、安心して自己を表出できる感覚が形成された可能性がある。

こうした経験は、これまで発言が少なかった生徒にとって、自己の関わり方に対する認識を変化させる契機となったと考えられる。

4-4. 本研究で着目する生徒(S1) の変容

アンケート調査の結果と自由記述の結果から肯定的な変化が見られた S1 を取り上げる。

アンケート調査の結果では、両尺度の合計得点および下位尺度において、1 つの下位尺度を

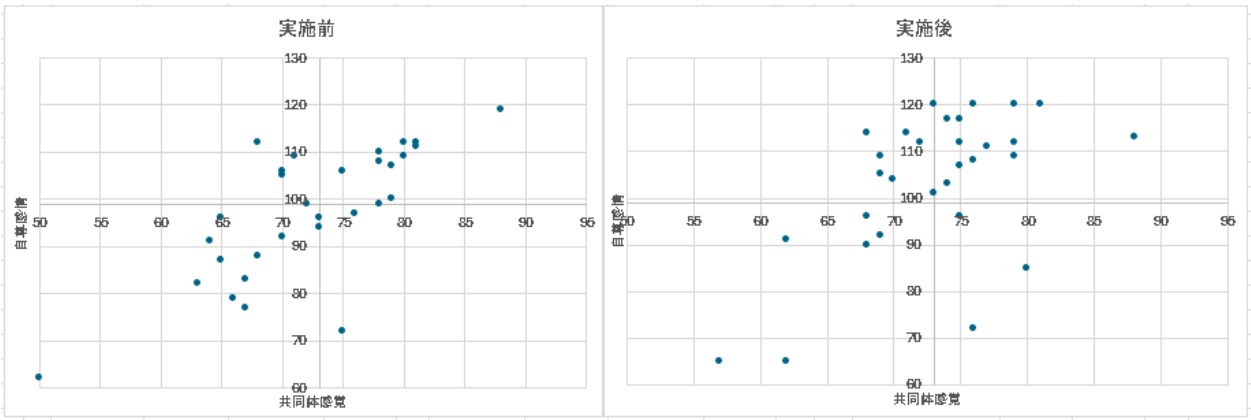


図 1. 自尊感情および共同体感覚の 4 象限マトリクス

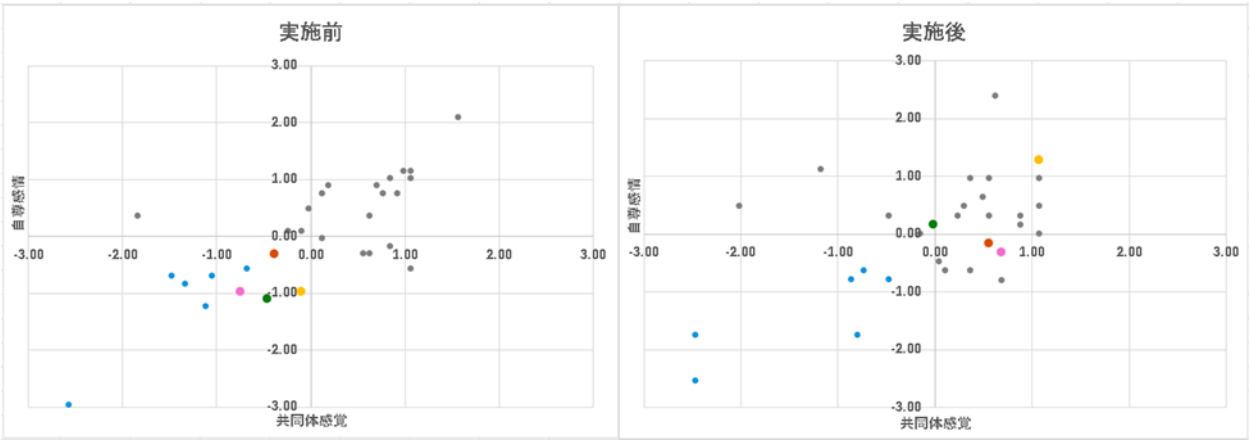


図 2. 自尊感情および共同体感覚の 4 象限マトリクス　－標準化得点の変化－

除き、得点の上昇が確認された(表 4)。

また、振り返りにおいても、「自分に自信を持って良い」や「協力することが大切」といった記述が見られ、活動を通して自己を肯定的に捉えることや、他者と協力することの重要性を実感していたことが読み取れる(表 5)。これらの結果から、自尊感情の向上が自己表現に対する抵抗感の低減と関連している可能性が示唆される。

これらの結果を踏まえると、S1 は集団内での自分の位置づけや役割を肯定的に捉え直していった可能性がある。

表 4. S1 のアンケート調査前後比較

	自己評価・自己受容	関係の中での自己	自己主張・自己決定	自尊感情全体
事前	20	25	22	67
事後	22	23	24	69
	所属感・信頼感	自己受容	貢献感	共同体感覚全体
事前	38	20	25	83
事後	42	22	28	92

4-5. 話合い活動における発話内容の分析

前節で示した S1 の集団に対する心理的な変容が、話合い活動においてどのように反映されているのかを明らかにするため、話合い活動の発話内容の分析を行った。分析対象として、9 月および 12 月に実施した話合い活動の逐語録を抽出し、次貢表 6 に示した。なお、S2 や S3 は S1 と同じ班に所属する班員を表している。

まず、9 月の話合い活動において S1 は、「みんなで目標に向かって協力する」といった目標の提案に関する発言を行っていた。この発言について映像を確認したところ、S1 は同じ班に所属する S2 の発言や視線を受けて発言していたことが確認できた。このことから、S1 の発言は S2 の促しによって生じたものであり、自発的な発言には至っていなかったと考えられる。

一方、12 月の話合い活動では、他者の意見を受けて「当たり前の上って何？」「先を見越すってこと？」と他者の意見を踏まえた上で疑問を投げかける発言が見られた。また、「そのた

表 5. S1 のグループアプローチ後の振り返りにおける自由記述（抜粋）

1. 私の四面鏡
新しい気づきや発見はありましたか？内容も教えてください
自分の思っている、自分のイメージと他の人から見た自分のイメージは違って、他の人から見た方が良いイメージでした。 もう少し自信を持っていいかなと思いました。
5. ペーパータワー
新しい気づきや発見はありましたか？内容も教えてください
言葉って大切なんだなと思いました。ジェスチャーでは全然伝わらなかったことも、言葉で伝えられて、反応も見て聞くことができると分かりました。
6. 先生ばかりが住んでいるマンション
意識したことは何ですか？
私は、言われた場所に指で指して話したり、どんどん言われた場所に名前を書こうと言った。言葉で伝えるから、皆に聞こえる声の大きさで言った。 →話して問題を解決するときは、どんどん意見を言って協力することが大切だと思った。

めにどうするかとかも言ってたよね」と目標を決定させるだけでなく、議論をさらに発展させようとする発言が確認できた。

以上のことから、S1 においては、発言回数の増加だけでなく、発話の質にも変化が生じていたことが明らかになった。これらの変化は、自尊感情・共同体感覚の得点の上昇と関連して、学級の一員として他者の意見を尊重しながら話合いに参加しようとする態度が形成されつつあったことを示していると考えられる。

表 6. 9 月(上)・12 月(下)の話合い活動の発話内容

S2	他に何かありますか？
S1	あの中間テストとか〇〇祭とか行事がいっぱいあるから
T	行事だけじゃないから、日常生活もあるから、2 つになってもいいから
S3	これがあるかないかで集中力も変わってくると思うんだよ
S2	今君の発言権ないから、別の人が話しているからどうぞ(S1 を見つめて)
S1	はい。みんなで目標に向かって協力する

S4	どうする？12 月の目標
S5	やっぱ授業中のところだよね
S1	足を引っ張り合わない　だと思う
S5	当たり前ができないんだよね
S1	当たり前の…
S5	できてる人達もいるんだけどね
S4	できてる人達は自然と考えられる
S5	確かに、できてる前提で考える
S1	当たり前の上って何？
S5	その当たり前を
S1	先を見越すってこと？
S5	おーーー！
S4	あー！
S1	なんか去年もそんな感じだったよね？
S5	まあできてる人たちは目標とかなくてもできるんだよ
S1	あ〜
S5	極論…まあでもできてる人たちでも足りないことはある。　例えば？
S4	例えば…だから当たり前のことをできるようにして、皆で集まる集会とか、全校集会のときとかに 1 年生の見本になって憧れてもらえるような最高学年になる
S5	いいと思う
S1	そのためにどうするかとかも言ってたよね？
S4	後輩の見本になれるような 3 年生になる。そのために当たり前のことをできるようにして、全校集会のときとかに見本になる

4-6. 話合い活動の活性化

話合い活動の全体的な変容を捉えるため、4 回の話合い活動のデータを逐語化し、発話内容の分析を行った。分析は、話合いの質を以下の三段階で分類した（表 7）。

◎は、複数の意見をもとに話合いを重ねながら集団として集団決定に至っているもの、〇は、複数の生徒が意見を出しているものの集団決定には至っていないもの、△は一人の意見によって目標が決定されているものである。

評価の観点としては、話合いがどのような流れで進行し、どの発話や相互作用が目標決定に影響を与えたのかに着目した。

その結果、9 月は〇や△に分類される話合いが多く見られたが、12 月には◎に分類される話合いへと移行する傾向が確認できた。

本研究で実施したグループアプローチでは、自治的集団の育成を目指し、その基盤となる話合い活動を活性化させるために、「話合い」を含む活動を取り入れた。活動を観察する中で、普段は話合いへの参加に控えめな生徒も積極的に活動する姿が見られた。これらの経験は、学級目標作成に関する話合い活動において発言することへの心理的抵抗の低減に寄与した可能性がある。

また、共同体感覚全体の得点が上昇していることからも学級の一員として話合いに参加しよ

表 7. 全班の発話内容分析

班＼月	9月分	10月分	11月分	12月分
1	◎	◎	◎	◎
2	〇	〇	△	△
3	△	△	◎	◎
4	△	〇	〇	◎
5	△	△	◎	〇
6	△	△	△	〇
7	△	〇	〇	◎
◎	1	1	3	4
〇	1	3	2	2
△	5	3	2	1

うとする意識が高まっていたと考えられる。

しかし、本研究の実施期間は、学校行事や生徒会選挙、最上級生になることを意識する時期と重なっており、集団への参加意識や責任感が影響を与えた可能性も否定できない。

5. 結論

本研究では、グループアプローチの実施が生徒の自尊感情および共同体感覚に与える影響を明らかにし、これら 2 つの高まりが話合い活動の活性化や自治的集団の形成にどのように繋がるのかを検討した。

その結果、アンケート調査および振り返りにおける自由記述から、自尊感情および共同体感覚に肯定的な変化が認められ、話合い活動の分析からは、複数の意見をもとに集団決定に至る班の増加が確認された。

以上の結果より、グループアプローチは生徒の自尊感情および共同体感覚を高め、それらの高まりが集団の一員として関わろうとする意識を促進し、話合いの活性化を通して自治的集団の育成に寄与する可能性が示唆された。

6. 引用・参考文献

青森県総合学校教育センター(2019)「学級・ホームルーム活動、授業で使える『すごろくトーク』」

河村茂雄(2012)「学級集団づくりのゼロ段階」図書文化

高坂康雅(2011) 共同体感覚尺度の作成 教育心理学研究 59-1 p.88-99

小泉令三・山田洋平(2011)「社会性と情動の学習(SEL-8S)の進め方 中学校編」ミネルヴァ書房

國分康孝・國分久子・片野智治・朝日朋子・大友秀人・岡田弘・鹿嶋真弓・河野茂雄・品田笑子・田島聡・藤川章・吉田隆江(2004)「構成的グループエンカウンター事典」図書文化

坂野公信(監修)・日本学校グループトレーニング研究会(著)(2016)「改訂 学校グループワーク・トレーニング」図書文化

水野邦夫・田積徹(2012)授業でのグループ・アプローチの実施が大学生の肯定的自己概念および信頼感の形成に及ぼす効果-構成的グループ・エンカウンターとレクリエーショナルスポーツを用いた実施- 教育カウンセリング研究 4-1 p.1-10

文部科学省(2017a)「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編」

文部科学省(2017b)「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別活動編」

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問題に関する調査結果について

諸富祥彦(2000)「学級再生のコツ」株式会社学習研究社

野島一彦(1999)「現代のエスプリ 385 グループ・ アプローチ」至文堂

Rosenberg, M.(1965) Society and the Adolescent Self-Image. Princeton University Press.

正保春彦・湯原深雪(2004) 中学校における構成的グループ・エンカウンターによる共感性育成の研究 茨城大学教育実践研究 23 p.1-11

津田典和(2014)自治的な学級集団を育成する開発的生徒指導の在り方-「クラス会議」の手法と生徒指導の三機能を生かした話合い活動の工夫-広島県立教育センター

高垣忠一郎(2004) 「生きることと自己肯定感」新日本出版

水流卓哉・赤坂真二(2024) 自治的集団に関する研究動向と今後の願望に関する一考察 日本学級経営学会日誌第 6 p.31-46

東京都教職員研修センター(2011) 自尊感情や自己肯定感に関する研究(第 3 年次)

山口豊一・西野秀一郎・市川実咲・関知重美・下村麻衣・高橋美久(2017) 中学生に対する構成的グループ・エンカウンターの効果に関する研究-固定化された人間関係の活性化を目指して- 跡見学園女子大学文学部紀要 52 p.147-163

小学校国語科の指導におけるアニマシオン導入の可能性

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　滝口　紗生

1. 研究の背景と課題

1-1. 国語科における読書指導の位置づけ

⑴ 学習指導要領における読書の位置づけ

小学校学習指導要領解説国語編（平成 29 年告示）において，読書は「我が国の言語文化に関する事項」の１つとして位置づけられている。そこでは，読書は国語科で育成を目指す資質・能力をより高める重要な活動であり，児童が自ら進んで読書を行い，読書を通して人生を豊かにしようとする態度を養うことが求められている。

また，国語科の学習が読書活動へとつながるよう，発達の段階に応じて系統的に指導することの重要性が示されている。ここでいう「読書」とは，書籍に限らず，新聞や雑誌，調べ学習のための資料を読むことなども含まれており，広い意味での「読む力」の育成が意図されている。

このことから，読書は単なる余暇活動ではなく，国語科において身に付けるべき知識及び技能の基盤として位置づけられているといえる。

⑵ 読書活動の重要性

先行研究においては，「想像力を育てるきっかけをつくる」「登場人物の心の動きをとらえる」「言葉の意味やその使い方を覚えられる」「感じ取った内容を自分の言葉で表現できるようになる」といった４つの効果があるとされている（佐藤，2004）。

さらに，絵本の読み聞かせは，生活に必要な知識を得たり，今まで知らなかった事物を知り，興味・関心の幅を広げたりする点においても意義があることが報告されている（青戸・田邊・原田，2018）。このように，読書活動は，認知的側面だけでなく，情意面や社会性の育成にも関わる重要な学習活動である。

しかし一方で，読むことに苦手意識をもつ児童や，集中の維持が難しい児童にとっては，読書活動そのものが負担となる場合もある。こうした課題を踏まえ，すべての児童が読書の楽しさを実感しながら学ぶことのできる指導の工夫が求められている。

1-2. 通常学級における読書指導の課題

通常学級における国語科の読書指導では，学級内の児童の実態が多様化していることが大きな課題となっている。特に近年では，読み書きに困難さを抱える児童や，注意の持続が難しい児童など，特性のある児童が在籍することも珍しくない。こうした児童の中には，文字を読むことそのものに強い負担感や苦手意識をもつ者もおり，読書活動が学習への消極性につながる場合がある。

また，通常学級では，一斉指導の中で読書活動が行われることが多く，読む速度や理解の程度に個人差がある場合，学習から取り残される児童が生じやすい。読み聞かせにおいても，受動的に聞くことが中心となり，物語内容の理解や登場人物の心情を十分に捉えきれないまま学習が進行することもある。

このように，通常学級における読書指導では，「読むことが得意な児童」を前提とした学習構造になりやすく，すべての児童が主体的に参加し，読書の楽しさを実感できる指導の在り方が課題となっている。特性の有無にかかわらず，誰もが物語世界に入り込み，理解を深めることのできる指導方法の工夫が求められている。

1-3. アニマシオンに着目した理由

以上の課題を踏まえ，本研究では「読書へのアニマシオン」（M・M・サルト 著・宇野和美 訳，2001）に着目した。アニマシオンとは，スペインで生まれた読書運動であり，「子どもたちの読書活動を促進させるというねらいのもと行われる（足立，2000）」活動である。「読書は教授するものではなく，子供の力を引き出すもの（足立，2000）」と捉え，遊び的要素を取り入れながら読みへの関心を高める点に特徴がある。

アニマシオンには発達段階に応じた多様な作戦が用意されており，文字を読むことが難しい子どもから，より高度な読解を行う子どもまで幅広く対応できるとされている。アニマシオンをすることによって得られる力は，図 1 のように A～H の 8 つに区分される（足立・名塚，2021 を基に作成）。

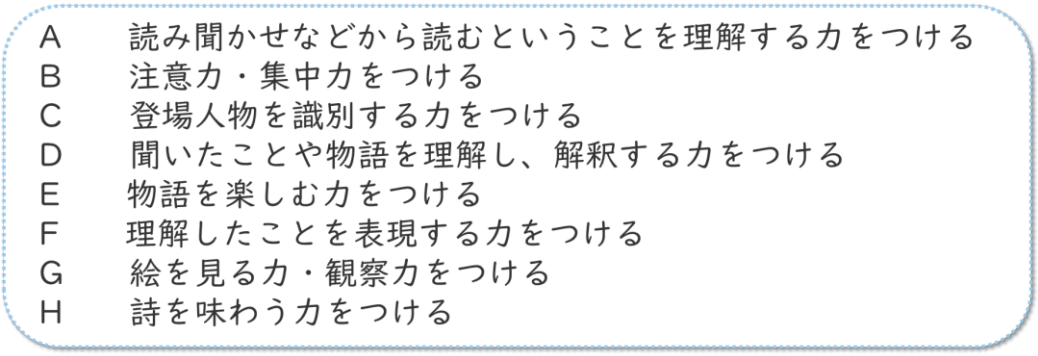


図 1

このように，予測や選択，即目的な反応を伴う活動は，児童を物語世界へ自然に引き込み，読書への心理的ハードルを下げる効果が期待される。

2. 研究の目的と仮説

2-1. 研究の目的

前章で述べたように，通常学級における国語科の指導では，読みへの苦手意識や注意の持続の難しさを抱える児童への支援が課題となっている。こうした児童を含め，すべての児童が主体的に物語世界に関わり，作品理解を深めるための指導方法の工夫が求められている。

筆者は前年度，小学校特別支援学級において「読書へのアニマシオン」を取り入れた国語科授業を実践し，読むことに対して苦手意識をもつ児童が物語世界に没入し，文字を読むことに対して前向きな姿勢を示すようになる様子を確認した（滝口，2025）。この実践経験から，発達の段階に応じた支援を必要とする児童に対して有効であった手立ては，通常学級においても，特性のある児童を含めた読書指導において有効に機能する可能性があると考えた。

そこで本研究では，通常学級 2 年生を対象に，国語科の読書指導にアニマシオンを取り入れた授業実践を行い，その有効性を検討することを目的とする。特に，アニマシオンの導入が，①作品理解や登場人物の心情解釈・想像，②主体的な学習参加，③対話的な学びにどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目指す。

2-2. 研究の仮説

本研究の目的を踏まえ，以下の三点を研究仮説として設定した。

仮説①

アニマシオンの導入は，児童の作品理解および登場人物の心情解釈・想像の促進に寄与する。

仮説②

アニマシオンは，読み書きの困難さや注意の維持が難しい児童を含め，授業への集中と主体的な参加態度を高める。

仮説③

アニマシオンの活動を通して，友だちの意見を取り入れながら考えを更新する対話的な学びが促進される。

これらの仮説を検証するために，次章では，研究対象や授業実践の方法，評価の観点について詳述する。

3．研究方法

3-1．研究の対象

本研究の対象は，山梨県公立小学校通常学級に在籍する第 2 学年 1 学級の児童約 30 名である。学級内には，読み書きに困難さを抱える児童や注意の持続が難しい児童も何名か在籍している。こうした多様な実態をもつ学級において，アニマシオンを取り入れた国語科授業を実践し，その影響を検討した。

3-2．研究期間

研究期間は令和 7 年 7 月 7 日(月)～7 月 17 日(木)，9 月 1 日(月)～9 月 18 日(木)である。

対象単元は，小学校 2 年生国語科の物語文教材「ミリーのすてきなぼうし」と「お手紙」（光村図書）であり，物語の内容理解や登場人物の心情を捉えることを主な学習内容とする単元である。

3-3．研究の方法

本研究は，通常の国語科授業に「読書へのアニマシオン」を取り入れた授業実践を通した実践研究である。アニマシオンを単元全体に組み込むのではなく，単元の導入部分およびまとめ部分に位置づけることで，物語への没入と理解の再構成を促すことをねらいとした。

導入では，作戦 1 「読み違えた読み聞かせ」を用い，物語の細部に注意を向けながら読む態度を育成することを意図した。まとめでは，作戦 12「前かな？後ろかな？」を用い，物語の構造理解や出来事の因果関係を整理する活動を行った。

具体的な授業実践の内容については，次章で詳述する。

3-4．評価の観点と方法

本研究では，第 2 章で設定した三つの仮説に基づき，以下の観点から児童の変容を捉えた。

- 作品理解および登場人物の心情解釈・想像の様子
- 授業への集中や主体的な参加態度
- 友だちの意見を取り入れながら考えを更新する対話の様子

評価方法としては，授業中の発言内容や行動観察記録，ワークシートの記述，児童の振り返り等を用い，主に定性的に分析した。

4．授業実践の内容

4-1．単元構成と授業の位置づけ

本実践は，小学校第 2 学年の物語文教材「ミリーのすてきなぼうし」と「お手紙」（光村図書）におい

て実施した。本単元では，物語の内容を読み取り，登場人物の行動や心情を捉えながら，作品の世界を楽しむことを主なねらいとしている。

本研究では，単元全体を通した通常の国語科授業の流れを基本としながら，単元の導入部分とまとめ部分に読書へのアニマシオンを取り入れた。これにより，物語への関心を高めるとともに，作品理解の深化と主体的な学習参加を促すことを意図した。

4-2. 導入におけるアニマシオンの実践（作戦 1「読み違えた読み聞かせ」）

作戦１「読み違えた読み聞かせ」のねらいは，3 つある（Sarto, M. M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Ediciones SM. M・M・サルト，宇野和美訳(2001)『読書へのアニマシオン―75 の作戦―』）。

・読み聞かせに注意を払う。
・読み聞かせてもらっていることを理解する。
・注意力を育てる。

実践方法

単元の導入では，作戦 1「読み違えた読み聞かせ」を「ダウト！」と称して実践した。

① 授業者は，2 回読むことを伝える。 1 回目は通常通りに正しく読むが，2 回目はわざと間違えるため，1 回目の読み聞かせをよく聞くよう児童に伝える。
② 授業者が 1 回通読する。
③ 通読後，おはなしの感想を聞く。
④ 2 回目の読み聞かせで，間違っている箇所を見つけたら「ダウト！」と言うこと，教科書は開かずに取り組むことを伝える。
⑤ 「ダウト！」と指摘されたら，「ダウト！」だと思った理由を尋ねる。

単元の導入では，この活動を通して，児童が本文の表現や内容に意識を向け，物語を能動的に捉える姿勢を育てることをねらいとした。

4-3. 単元中の学習活動

単元中盤では，教科書教材を用いた音読や内容理解，登場人物の心情を考える学習を行った。アニマシオンで高まった物語への関心を基盤に，叙述を根拠に心情を考える活動や，友だちの意見を聞きながら考えを深める話し合い活動を取り入れた。

4-4. まとめにおけるアニマシオンの実践（作戦 12「前かな？後ろかな？」）

作戦 12「前かな？後ろかな？」のねらいは，4 つある（Sarto, M. M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Ediciones SM. M・M・サルト，宇野和美訳(2001)『読書へのアニマシオン―75 の作戦―』）。

・読むときの集中力を鍛える。
・物語の順序やそのテンポの価値を知る。
・仲間と協力する精神を養う。
・作品に出てくる論点〔cuestión〕を重視する。

実践方法

単元のまとめでは，作戦 12「前かな？後ろかな？」を「挿絵バラバラ事件」として実践した。

① おはなしの内容に関する質問をする。
② 電子黒板に PPT を投影し，「挿絵バラバラ事件」を起こす。
③ 挿絵を並び変えるときには，「どの出来事の次の挿絵か」「どのページにあったのか」根拠を示しながら答えるように伝える。
④ ３人組になって挿絵を並び替える。
⑤ 全体で意見を交換しながら確認する。

単元のまとめ部分では，この活動により，物語の構造理解を深めるとともに，対話的に学ぶ態度を育成することをねらいとした。

4-5. 授業実践の特徴

本実践の特徴は，アニマシオンを単発的な活動として扱うのではなく，通常の国語科授業の中に位置づけた点にある。導入では物語の没入を促し，まとめでは理解の再構成を行うことで，読書活動と学習内容とを有機的につなぐ授業構成とした。

5. 研究結果と考察

本章では，第 2 章で設定した三つの研究仮説に基づき，通常学級 2 年生を対象に行ったアニマシオンを取り入れた国語科授業実践の結果を整理し，その教育的意義について考察する。

5-1. 仮説①に関する結果と考察

「アニマシオンの導入は，児童の作品理解および登場人物の心情解釈・想像の促進に寄与する」

5-1-1. 結果

本実践では，「ミリーのすてきなぼうし」および「お手紙」の二つの物語教材において，読書へのアニマシオンを取り入れた授業を実施した。「この絵ではミリーは〇〇している」「さっきの絵と表情がちがう」といった発言が多く見られ，挿絵に注目して物語を捉えようとする姿がうかがえた。

一方，「お手紙」の教材では，登場人物の行動や心情に着目した発言が増え，「どうしてがまくんはこう思ったのかな」「このときのかえるくんが心の中で話していることは，〇〇だと思う」など，内面理解に関わる発言が多く聞かれた。

5-1-2. 考察

これらの結果から，アニマシオンは教材の特性に応じて児童の着眼点を変化させ，作品理解を深める働きをもつことが明らかとなった。「ミリーのすてきなぼうし」では，挿絵という視覚情報が理解の手がかりとなり，「お手紙」では登場人物の行動や心情といった内面理解へと関心が向かっていた。

特に，「読み違えた読み聞かせ」や「前かな？後ろかな？」といった作戦は，物語を受動的に聞くのではなく，違いに気付いたり，根拠をもとに考えたりする読みを促した。このことから，児童が作品と能動的に関わる姿が生まれたといえる。以上より，仮説①は妥当であり，アニマシオンの導入は作品理解および心情解釈・想像の促進に寄与したと判断される。

5-2. 仮説②に関する結果と考察

「アニマシオンは，読み書きの困難さや注意の維持が難しい児童を含め，授業への集中と主体的な学習参加態度を高める」

5-2-1. 結果

普段の国語科授業では離席が見られる児童についても，アニマシオンを実施した時間帯には，席に留まり活動に参加する姿が多く観察された。特に「ダウト！」と声を出して反応する活動では，注意を持続させながら授業に関わる様子が見られ，離席の頻度は減少する傾向を示した。

また，「またダウトをしたい」「国語が楽しい」といった肯定的な発言が複数の児童から聞かれ，授業への参加意欲が高まっている様子がうかがえた。

5-2-2. 考察

アニマシオンは，「予測」「選択」「即時的な反応」を伴う学習形式であり，注意の持続が難しい児童にとっても，参加しやすい構造をもっている。そのため，小さな成功体験を得やすく，「できた」「わかった」という感覚が主体的な学習参加につながったと考えられる。

また，視覚的・聴覚的な手がかりが多く提示されることで，学習に伴う認知的な負担が軽減され，集中しやすい学習環境が形成された可能性がある。これらの点から，この結果は仮説②を支持するものと判断される。

5-3. 仮説③に関する結果と考察

「アニマシオンの活動を通して，友だちの意見を取り入れながら考えを更新する対話的な学びが促進される」

5-3-1. 結果

「前かな？後ろかな？」の活動では，場面の順序や登場人物の行動について，児童同士が「ここじゃない？」「このページに書いてあったよ」と根拠を示しながら意見を交わす場面が多く見られた。授業者が促さなくても，「どうしてそう思うのか」を問い返す対話が自然に成立していた。

また，自分とは異なる意見を聞いた後に考えを修正する児童も複数おり，対話を通して思考を深める姿が確認された。

5-3-2. 考察

アニマシオンは，活動の中に「迷わせる場」「選ばせる場」「協力させる場」が組み込まれており，対話が自然に生まれやすい構造をもっている。正解を即座に提示しないことで，根拠を示しながら説明する必要が生じ，対話的な学びが深まったと考えられる。

さらに，遊び的要素を含む活動であることから，意見の違いを肯定的に受け止めやすい雰囲気が形成され，児童同士の対話が活性化したと捉えられる。以上より，仮説③も支持されたと判断される。

5-4. 総合的考察

以上の結果から，アニマシオンを取り入れた国語科授業は，通常学級において，作品理解の深化，主体的な学習参加，および対話的な学びを促進する可能性をもつことが明らかとなった。

また，授業内にとどまらず，休み時間においても，児童が自発的にアニマシオンの作戦１「読み違えた読み聞かせ（ダウト！）」を行う姿が見られた。普段は外遊びを好む児童や室内遊びを中心とする児童

が，単元で扱った教材のシリーズ作品を用いて友だち同士でダウトを行ったり，家庭において保護者とともにダウトを楽しんだりする事例も確認された。この事例は，アニマシオンが授業内にとどまらず，児童の読書態度そのものに影響を与えた可能性を示している。この点は，読書活動を「学習課題」から「楽しみ」へと転換する契機として，重要な示唆を含んでいる。

6. 成果と課題

6-1. 本研究の成果

本研究の最大の成果は，通常学級においてもアニマシオンが国語科読書指導の有効な手立てとなり得ることを，授業実践を通して具体的に示した点にあると考える。

第一に，アニマシオンを導入することで，児童が物語の細部に注意を向け，登場人物の心情や行動について，根拠をもとに考える姿が多く見られた。これは，作品理解や心情解釈を促すという国語科の学習目標に対して，アニマシオンが有効に機能したことを示している。

第二に，読み書きに困難さを抱える児童や注意の持続が難しい児童を含め，多くの児童が主体的に授業へ参加する姿が確認された点である。特に，離席の多かった児童が活動中は席に留まり，積極的に関わろうとする姿が見られたことは，アニマシオンが学習への心理的ハードルを下げ，成功体験を得やすい環境を形成した結果であると考えられる。

第三に，児童同士が意見を交わしながら考えを更新する対話的な学びが自然に生まれた点である。「前かな？後ろかな？」の活動では，授業者が主導しなくても，根拠を示しながら話し合う場面が多く見られ，対話を通した深い学びが促進された。

さらに，休み時間や家庭において，児童が自発的にアニマシオンを再現していたことから，本実践は授業内にとどまらず，児童の読書態度や読書観にも影響を与えた可能性が示唆された。

6-2. 今後の課題

一方で，本研究にはいくつかの課題も残されている。

第一に，本研究は一学年・一学級を対象とした実践であり，結果の一般化には限界がある点である。異なる学年や学級，教材を用いた実践を積み重ねることで，アニマシオンの有効性や適用条件をより明確にしていくことが求められる。

第二に，アニマシオンの作戦選択や実施タイミングについて，体系的な整理が十分とは言えない点である。単元の導入・展開・まとめのどの場面で，どの作戦が特に有効であったのかについて，今後さらに検討する余地がある。

7. まとめと今後の展望

7-1. まとめ

本研究では，通常学級２年生を対象に，読書へのアニマシオンを取り入れた国語科授業を実践し，その有効性について検討した。特に，作品理解や登場人物の心情解釈・想像，主体的な学習参加，および対話的な学びへの影響に着目した。

研究の結果，アニマシオンを導入した授業では，児童が物語の細部に注意を向けて読み，心情を根拠とともに説明しようとする姿が多く見られた。また，読み書きに困難さを抱える児童や注意の持続が難しい児童を含め，学級全体の主体的な参加が促され，児童同士の対話を通して考えを更新する学びが成立していた。

これらのことから，アニマシオンは，通常学級における国語科読書指導において，児童一人ひとりの実態に配慮しながら，物語理解を深める有効な指導手法の一つであることが示唆された。特に，読書に対する心理的なハードルを下げ，物語世界への没入を促す点に，本実践の教育的意義があると考えられる。

7-2. 今後の展望

今後の展望として，第一に，アニマシオンの効果をより客観的に捉えるために，定量的評価と定性的評価を組み合わせた研究が求められる。発言回数や行動の変化，理解度の推移などを数値化することで，アニマシオンの教育的効果を多角的に検証することが可能になると考えられる。

第二に，アニマシオンを単元の一部分にとどめるのではなく，年間指導計画の中に位置づけていく視点が重要である。継続的に取り入れることで，読書態度や読解力がどのように変容していくのかを検討することが，今後の課題である。

第三に，通常学級だけでなく，特別支援学級や異なる学年・教材への適用を通して，アニマシオンの汎用性を検証していく必要がある。多様な学習環境における実践を積み重ねることで，アニマシオンを活用した国語科読書指導の可能性がさらに広がると考えられる。

以上のことから，アニマシオンは通常学級における国語科読書指導においても，新たな可能性をもたらす実践であると結論付けることができる。本研究で得られた知見を，今後の教育実践へと活かし，すべての児童が読書の楽しさを実感できる国語科授業の在り方について，継続的に探究していきたい。

○. 参考・引用文献

- 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）』（平成 29 年告示）.
- 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』（平成 29 年告示）.
- 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』（平成 29 年告示）.
- 佐藤公代（2004）「子供の発達と絵本」，愛媛大学教育学部紀要第 51 巻，pp.29-34.
- 青戸泰子，田邊資章，原田夏帆（2018）「保育・教育現場における絵本の読み聞かせの意義」，関東学院大学人間環境学会紀要第 30 巻，pp. 39-46.
- Sarto, M. M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Ediciones SM. M・M・サルト，宇野和美訳 (2001)『読書へのアニマシオン―75 の作戦―』，柏書房.
- 足立幸子，名塚裕子（2021）「『読書へのアニマシオン』幼児教育作戦の研究」，新潟大学教育学部研究紀要第 13 巻，pp173-189.
- 足立幸子（2000）「スペインの読書運動『読書へのアニマシオン』」，全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集第 98 巻，pp.10-13.
- 足立幸子（2002）「『読書へのアニマシオン』の成立」，国語科教育第 52 巻，pp.64-71.
- 滝口紗生 (2025)「特別支援学級国語科の指導におけるアニマシオンの有効性 －絵本の活用を通して－」，山梨大学教職大学院 令和 6 年度教育実践研究報告書，pp.110-117.
- 文部科学省『小学校学習指導要領』（平成 29 年告示）.
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』（平成 29 年告示）.
- 足立幸子（2025）『国際学力調査に基づく読書指導法の開発研究』，風間書房.
- 『小学校 こくご 二上 たんぽぽ』，光村図書出版株式会社.
- 『小学校 こくご 二下 赤とんぼ』，光村図書出版株式会社.

子供が思いや意図をもって表現する歌唱指導の一考察

－小学校低学年における授業実践－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教育分野 西出　真理

1. 研究の目的と方法

本研究は、連続研究２年目として行い、子供が思いや意図をもって表現する歌唱指導を計画・実践し、検討することを目的とする。

昨年度の研究では、小学校音楽科の歌唱の活動における主体的な学びを思いや意図の形成とそれを実現させる試みの過程として捉え、これを促す授業の手立てを計画し、検討した。音楽科における「子どもの学びの過程」（図１）を図に表し、これを活用した授業の構想と、それを促す指導の手立てを授業の中に取り入れることで、音楽の歌唱の活動における思いや意図、表現の実現が可能になることを確認した。高学年の子供は、感じたことやイメージしたことを言葉や絵で表すことができ、それを手がかりに「子どもの学びの過程」のやりとりの中で、思いや意図の表現や共有が可能となった。

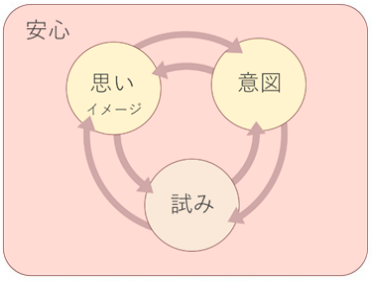


図１　子どもの学びの過程

しかし、低学年の子供は、「イメージする」という抽象的な行為そのものを理解しにくく、言葉だけで思いや意図を表すことが難しい場合がある。小学校学習指導要領音楽編には、「低学年の児童にとって、曲想を感じることと思いをもつことは一体的であることが多い」（p.31）と示されている。さらに、「実際に歌って確かめていく過程を多く取り入れるようにすることが重要である」（p.31）と述べられており、子供が歌う〈試み〉（以後、「子どもの学びの過程」における言葉は〈試み〉・〈思い〉・〈意図〉とする。）を通して、自分の〈思い〉や〈意図〉を具体化していくことが求められている。これらから、低学年の子供においては、歌うという具体的な活動を中心に据え、その過程で生まれるイメージや思い、意図を外部化できるように支援することが、子供自身の表現の実現につながると考えられる。

本研究では、子供が安心感のある学びの雰囲気の中で、イメージすることを段階的に経験し、そこで生まれた思いや意図を外部化させることで、子供の表現する力を引き出すことを目指す。

この目的に対して授業を構想・実践し、ビデオ記録・発話記録・振り返り（記述）をもとに、子供の表現する姿を考察する。

2. 授業の構想

2-1. 授業づくりの考え方

本研究において「子供が思いや意図をもって表現する」とは、自分の好きや心地よさなどの感性を働かせながら、「こうしてみたい」という音や音楽を見つけていく子供の姿のことである。こうした子供の姿を、主体的に音楽を表現する子供の姿とする。

主体的に音楽を表現する姿は、低学年の子供だからといって簡単に見られるものではない。子供の表現活動に消極的になってしまう要因の一つとして、主体的な学びのややこしさがある。新野・市川（2023）は、「自ら進んで活動をしていれば積極的な活動をしているということができるが、その活動が教師の意図や保護者等の期待を読み取った結果に過ぎない場合が考えられる」、「主体的な学びを実現する授業を実践しているつもりが、従属的な活動を強いていたり、子どもの気ままな活動を促すに終始していたりしてしまう恐れがある」（p.236）と説明している。誰かの意図的な価値や判断に考えを任せてしまうことで、自分にはできない、できない自分を見せるのは恥ずかしいと思い、活動が消極的になってしま

う。また、教師自身、価値を押しつけようとしているつもりはなくても、子供にそう感じさせてしまう授業構成や指導観（声のかけ方・問いかけ方）に問題がある。

「子どもの学びの過程」の図をもとに、まずは、安心・開かれた雰囲気づくりを行い、子供自身が感じ、考え、試みたことを肯定的に認める姿勢を大事に授業を実践する。そして、子供自身が授業をつくり、課題を解決することが習慣となる手立てを考える。次に、安心・開かれた雰囲気を土台とし、歌う試みの中で、思いのもとになるイメージを思い浮かべる活動を段階的に学習する単元構成を考える。

2-2. 安心・開かれた雰囲気づくり

授業の雰囲気づくりにおける昨年度と本年度の違いは、「開かれた」という言葉である。子供が誰にも何事にも臆することなく、自分の考えや意見が言えたり歌えたりすることができる様子を「開かれた」状態として言葉を使っている。授業中、子供自身が感じ、考え、試みたことを尊重し、自らの表現を見つけようとする楽しさや面白さを活動の中で実感させる。そして、挑戦したことが、新たな学びの糧となるようにその行動や成果を価値づける。



図 2　振り返りカード

また、振り返りカード（図 2）を活用し、子供の感想や、やってみたいと思ったことを授業内容に取り入れることにより、自分たちで授業をつくる気持ちを促していく。

2-3. 様子を思い浮かべるための単元構成

思いのもとになるイメージを広げるために、様子を思い浮かべるための学習を計画した。

まずは、役割としてのイメージをもつための学習を位置づける。「いるかはざんぶらこ」（小学校の音楽 2・教育芸術社 p.35）の教材を使用し、1 番の歌詞に登場するイルカを身近な家族に例えてイメージし、そのイメージに合った歌い方を試す活動を仕組む。

次に、キャラクターのイメージをもとに歌い方を工夫する学習を位置づける。「あのね、のねずみは」（小学校の音楽 2・教育芸術社 p.50-51）の教材を使用し、歌詞の言葉の意味から、のねずみ・ふくろう・みつばちのキャラクターのイメージに合った歌い方を見つける学習活動を取り入れる。

そして、物語の流れや登場人物の気持ちをもとに歌い方を工夫する学習を位置づける。「小ぎつね」（小学校の音楽 2・教育芸術社 p.56-57）の教材を使用し、登場人物である小ぎつねの気持ちや物語全体の内容からイメージを広げ、小ぎつねの気持ちや様子に合った歌い方を見つける学習活動を行う。

最後に、自分の感じたことをもとに歌い方を工夫する学習へとつなげる。「夕やけこやけ」（小学校の音楽 2・教育芸術社 p.54-55）の教材を使用し、音や歌詞から曲の情景や自分が感じたことをイメージし、そのイメージに合った歌い方を見つける学習活動を行う。

2-4.「やってみたい」が続く指導計画

筆者の勤務校では 1 校時を 40 分で授業を行っている。授業実践では、1 時間の中に 2 つの学習活動を取り入れて授業を行った。例えば、「あのね、のねずみは」の指導内容は総 2.5 時間を 7 つの活動（第 1 時は 2 つの活動、第 2 時は 4 つの活動、第 3 時は 1 つの活動）に分けて展開し、1 つあたり 10〜15 分程度で構成する。これらを他の学習内容と組み合わせて行う計画である。（図 3）のように学習内容を分けることで、繰り返し曲を味わうことや愛着をもつことができ、より表現の工夫を見つけやすくなる。また、飽きずに楽しみながら取り組めるという利点もある。前時の学習が想起しやすくなるよう、板書や掲示物の工夫、別の活動とのバランスを考えながら取り組むことが必要である。

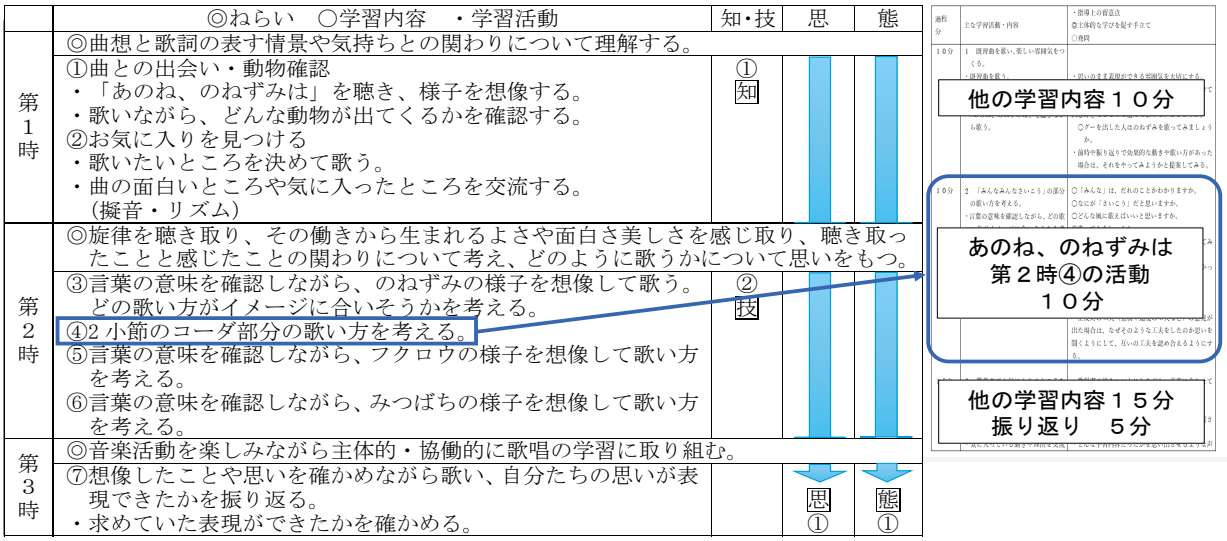


図 3「あのね、のねずみは」の全体計画と第 2 時④の展開

3. 授業の実践

3-1. 対象・時期

山梨県内の小学校　第 1 学年・第 2 学年、2025 年 9 月～2025 年 12 月

発話記録の T は教師、子供はイニシャル、特定できない子供の発言は C、CC は複数の子供を示す。

3-2. 授業の実際

（1）安心・開かれた雰囲気づくり

安心・開かれた雰囲気をつくるために、子供の試そうとする気持ちや行動を肯定的に認める姿勢を大事にした。授業が計画通りに進まなくても、子供の試したい行動や思考に沿って、内容を変更した。

第一次の 1 時間目、「いるかはざんぶらこ」の曲と出会った。その際、教師は歌入りの曲を流しながら子供に聴かせた。子供は曲を聴きながら、自然に身体を動かしたりリズムをとったりし、やがて、その旋律に自らの感覚で音やリズムを合わせようとしながら歌い始めた。この時、教師は「こう歌うよ。」と教えず、「よく聴いているね。」、「音やリズムがあってきているよ。」と、子供たちが曲を楽しみ、覚えようとしている姿を肯定的に認め、励ますようにした。

また、振り返りカード（図 2）を書く時間を設け、その内容を次の学習内容に取り入れるようにし、自分たちで授業をつくっていく気持ちや挑戦する気持ちを促した。初めは書く量が少なく、内容もつたなかったが、それを授業の中で紹介したり、活動を取り入れたりしたことで、「自分がやってみたいことを言っていい、書いていい、先生が取り上げてくれるから書きたい。」という姿が見られるようになった。SR の振り返りカードには鍵盤ハーモニカの学習後、やってみたいことが記述してあり、これを次の授業の学習内容に取り入れられたことで、満足した気持ちが記述されていた。（図 4）

6 月 11 日	6 月 24 日
れもんさんのうたをめろでぃおんでひいてみたい（原文ママ）	かっこう　みんなきれいだった。れもんさんのうたができてよかった。（原文ママ）

図 4　SRの振り返りカードの記述

さらに、振り返りカードの記述を教師が紹介し、共有することで、自分の感想だけでなく、友達の考え方や感じ方とも関われるようになった。

（2）様子を思い浮かべるための単元構成

①身近なものに例える役割のイメージ「いるかはざんぶらこ」

「いるかはざんぶらこ」の教材を用いて、役割としてのイメージをもつ活動を仕組んだ。低学年の子

供にとって、家族は身近な存在であり、それぞれのイメージと結びつけて歌えると考えた。

歌いながら思わずイルカの動きをしていた子供に向かって、「それは家族の中の何イルカをイメージして動いていたの。」と問いかけた。これをきっかけに、赤ちゃんイルカになったつもりで歌ってみようという流れになった。それぞれが思い描く赤ちゃんイルカを表現した後、教師が「どんな風に歌っていたの。」と問いかけると、IY が「ええと、おれは、いるかはいるか親子でいるか」と鼻にかけたような高い声で歌うことで答えた。そこで教師が IY の声を真似て「こんな感じのね、高い声だったね。」と言葉にした。さらに、「赤ちゃんイルカだから、波はどんな感じなんだろうね。」と教師が問いかけると、手で小さい波をつくって動かしている子供が数名見られた。そこで、教師が「ちっちゃい波だね。」と言葉にした。（表 1）この時期の子供は、自分の表現を言葉にできない様子が見られる。子供の表現を教師が言葉にし、それを子供が確かめながら、色々なイルカを試していった。お父さんイルカは大きい動作で低く大きい声、おじいさんイルカはゆっくりとした動きでしゃがれた声、お姉さんイルカはしなやかな動きで高く優しい声で歌う姿が見られた。振り返りに記載された役割を取り上げたが、より変化が分かりやすそうな赤ちゃんイルカ、お父さんイルカ、おじいさんイルカ、お姉さんイルカという順で試し、それぞれの役割のイメージをもった。

	発言（原文ママ）・動き
CC	（イルカはざんぶらこの歌・歌いながら両手を重ね口の前で動かしている）
T	ねえ、みんなどんな風に歌っていたの。
CC	（口々に何か話している。）
IY	ええと、おれは、いるかはいるか親子でいるか（鼻にかけたような高い声で）
T	こんな感じのね、高い声だったね。うんうん。（IY の声を真似て鼻にかけた高い声で）
CC	（教師のなげかけに対してイルカの鳴き声のような声で答える）
T	ねえねえ、赤ちゃんイルカだから、なんか、波はどんな感じなんだろうね。
YM	ちっちゃい。
CC	手で小さい波をつくって動かしている
T	ちっちゃい波だね。じゃあ、ちっちゃいざんぶらこだから、ね、ちっちゃいざんぶらこで歌ってみようか。
IY	ちっちゃいざんぶらこ跳ねるぞー。

表 1　授業中の発話と動きの記録（9 月 24 日）

②キャラクターをイメージして歌う「あのね、のねずみは」

「あのね、のねずみは」の教材を用いて、キャラクターのイメージを歌詞の言葉から広げる活動を仕組んだ。歌詞の鳴き声や擬音が楽しく、子供が歌い方を工夫したくなると考えた。

歌い始めると、鳴き声や擬音の部分や最後のフレーズを中心に動きや声が出てきた。何度か歌うと、「おちゃめってなに。」と、3 番の歌詞の言葉に注目する発言が出た。これをきっかけに、みつばちの「ブーン」の歌い方を見つける活動が始まった。歌い始めた時の「ブーン」は、これまで子供がもっているみつばちのイメージの「ブーン」であった。そこに「おちゃめ」の言葉の意味が加わり、それをどうにか表現しようとする姿が見られた。

10 月 15 日の授業で、教師は「今の良かったような気がするけど、みんなはどう。」と問いかけ、自分たちのイメージした「おちゃめなみつばち」と合う表現なのかを確認した。ST「なんかさ、ふくろうみたいになっちゃった。」、C「ちょっと、みつばちが、ふくろうみたいになっちゃった。」、SN「逆にみつばちがさ、あの、もうちょっと、小さすぎて何言っているのか分からない。」と、納得する「ブーン」ではない発言があった。子供がこうしたいと思ったイメージを表現することにこだわる姿が良いと考え、教師はあえて助言せず、「おちゃめ難しいね。」と返した。（表 2）このように歌いながら、キャラクターのイメージと歌い方や声の出し方を合わせていった。

	発言（原文ママ）
T	今の良かったような気がするけど、みんなはどう。
CC	うん。
T	まだまだやって…
ST	なんかさ、ふくろうみたいになっちゃった。
C	ちょっと、みつばちが、ふくろうみたいになっちゃった。
SN	逆にみつばちがさ、あの、もうちょっと、小さすぎて何言っているのか分からない。
CC	ははははは（笑い）
T	うわ、難しいね。
SS	だっておちゃめな感じなんだもん。
T	おちゃめ難しいね。
SR	なんで、だって優しいっていったじゃん。

表2「あのね、のねずみは」の発話記録（10月15日）

③登場人物や物語から曲のイメージを広げる「小ぎつね」

「小ぎつね」の教材を用いて、登場人物や物語から曲のイメージを広げる活動を仕組んだ。「あのね、のねずみは」で学習した言葉からイメージすることを糸口に、登場人物の気持ちや場面の様子に合わせて歌うことができると考えた。

前時の取組でキャラクターになりきって歌うことが定着し、動作化や声まねを試す様子が見られた。歌いながら歌詞や挿絵に注目し、まず場面の季節を想像した。1 番の季節は「あき」、2 番の季節は「ふゆになりはじめ」3 番は「まふゆ」という発言が出た。次の活動では、小ぎつねの気持ちや様子を想像した。1 番は「うれしい」「るんるん」等、2 番は「しょんぼり」「つまらない」、3 番は「さびしい」「ねむたい」等の発言が出た。（図 5）

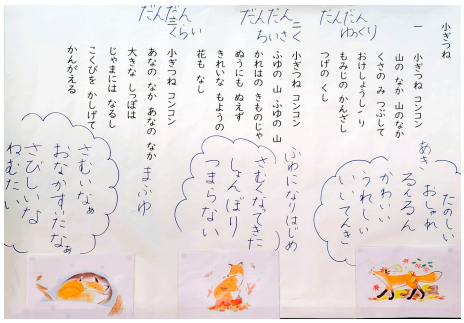


図 5　場面ごと季節と小ぎつねの気持ち

10 月 21 日の授業で、3 番の「ねむたい」という様子が子供にとって表現しやすいと考え、「眠いって、どうやって歌うんだろうね。」と問いかけた。するとSB が「らら〜うら〜うらうあ…」と、あくびのような声を出し、眠たい様子を表現した。それを真似ながら教師が無伴奏で「小ぎつねこんこん〜」と歌を促していくと、子供も歌いはじめ、その歌声がだんだん小さく、ゆっくりとなっていく様子が見られた。歌が終わると IY が「ねえ、穴の中ってここがいいんじゃない。」と、すぐに発言した。その様子から、教師は IY の伝えたい気持ちを感じ取り、「穴の中、もぐってみなよ、じゃあみんな。」と、穴の中にいる小ぎつねの気持ちをイメージさせるよう動作化を促した。（表 3）動作化は楽しくなりすぎて、歌い方を見つけるという目的からずれることもある。しかし、動作化を取り入れることは、低学年の子供が歌うことに親しみをもちやすくなる要素となる。また動作化することで、より実感を伴ったイメージに広げていくこともできる。そのため、教師は子供の動作化を否定せず試してみることを促し、場面ごとイメージに合う歌い方を見つけられるようにした。

T	ねえ、眠いってどうやって歌うんだろうね。
SB	らら〜うら〜うらうあ… （あくびのような声を出している）
T	何、それ。小ぎつねこんこん〜 （歌い始める）
T と CC	山の中〜　あなの中〜（歌）
T	すごい眠そうじゃん。大きなしっぽは〜 （歌い始める）
T と CC	しっぽは　じゃまにはなるし （歌：あくびのような声）
T	眠そう。
T と CC	こくびをかしげて（歌：だんだん小さく）
T と CC	考える〜（歌：さらに小さく ゆっくりと）
IY	ねえ、穴の中ってここがいいんじゃない。
T	穴の中、もぐってみなよ、じゃあみんな。
CC	（がやがやと机の中にもぐる）

表 3 「小ぎつね」の授業の発話記録（10月21 日）

④自分でイメージを広げる「夕やけこやけ」

「夕やけこやけ」の教材を用いて、曲の音と歌詞から自分でイメージを広げる活動を仕組んだ。これまでの学習をもとに、イメージしやすい言葉や場面を見つけ、その様子に合わせて歌えると考えた。

まず、自分の好きなフレーズを選び、どこを選んだのか教師にも友達にも分かるように立って歌うよう伝えた。また、子供の質問から、フレーズは複数選んでもいいことを全体で確認した。歌が始まると、どの子供も立って歌っていたことから、全員が好き

「夕やけこやけ」歌詞１番		人数
①	夕やけこやけで　日が　くれて	4 人
②	山の　おてらの　かねが　なる	4 人
③	おてて　つないで　みな　かえろ	7 人
④	からすと　いっしょに　かえりましょう	4 人
＊全部　１人　歌に合わせて身体表現をしている		
「夕焼けこやけ」歌詞２番		人数
⑤	子どもが　かえった　あとからは	5 人
⑥	まるい　大きな　お月さま	7 人
⑦	小鳥が　ゆめを　見る　ころは	11 人
⑧	空には　きらきら　金のほし	10 人
＊全部　１人　歌に合わせて身体表現をしている		

表4　お気に入りのフレーズを選んだ人数(複数可)

①	夕やけこやけのなんか『ゆ〜』のところが気に入っている
②	夕やけだから本当になんか鐘がなっているような感じで
⑦	なんか小鳥が本当に夢をみている感じ
⑦	なんか本当に小鳥が夢をみて寝るんだなと
⑦	小鳥が本当に夢をみて、そこのつぎの金の星のところで、なんかきらきらしている感じがいい
⑦	N ちゃんたちみたいに夢をみているみたいだし、きれいな声と音楽だった
⑦	金の星はね、そんなに見たことないからちょっと見たいなと思っていて
⑧	金の星が本当なのか見てみたい
※番号は選んだフレーズ	

表 5　授業中に発言した子の理由（原文ママ）

なフレーズを選べたことが確認できた。また、自ら歌詞や音に合わせて動き出す子供もいた。（表 4）

歌い終わった後、教師がフレーズを選んだ理由を問いかけると、8 名が発言した。（表 5）理由を聞いた後は、「夢をみるころだから、起こさないよう小さめに歌っていたのですね。」等と、無意識の歌い方を外部化した。こうした外部化によって、子供自身や周りの子供が「優しい気持ちの時には声を優しく小さ目に出せばいい」と学べるようにすることが教師の意図であった。そのために、理由を聞いた後に外部化することを位置づけた。

4. 考察

4-1. 安心・開かれた雰囲気づくりの必要性

子供の挑戦や発見や気づきを促し、認め、時には待つことを意識して指導してきた。「子どもの学びの過程」の歌いながら試すことで、音やリズムを合わせたいという思いや意図が生み出されたと推察される。（図 6）子供の様子を動画で確認すると、活動を楽しむ姿や歌いながら音やリズムを調整する姿、合っていなくても声を出し、自由に動作化する姿があった。この姿は、誰にも責められたり揶揄われたりしない、安心・開かれた雰囲気があってこそ見られる姿である。

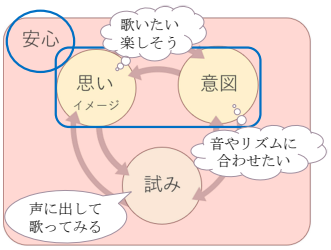


図 6　安心･開かれた雰囲気

また、子供の振り返り内容を授業の中で活用することで、FH「ひさしぶりにいるかわざんぶらこをしたいです。」（表 6）のように、自分のやってみたいことを書く子供が増えてきた。そして、振り返りを自分から進んで発言したり、SR「みんなのふりかえりをたのしみにしています。」（表 6）のように、友達の感想を楽しみにしたり真似したりする様子も見られ、間接的に友達と関われる力がついてきた。

	振り返りの記述（原文ママ）
FH	わたしも小ぎつね見たいにおけしょうしたいです。みんないいこえだし、すごかったでした。ひさしぶりにいるかわざんぶらこをしたいです。こんどは、ふくろうみたいにかっこうをつけたいです。
SR	ぜんぶたのしかったけど、いちばんたのしかったのは、こぎつねとあのねのねずみが、とくにきれいだったしたのしいきもちがつたあってたのしかったです。ゆうやけこやけもほうも　ほんとうにたのしかったです　みんなのふりかえりをたのしみにしています。

表 6　子供の振り返りカードの記述（10 月 21 日）

4-2. 様子を思い浮かべるための単元構成の有用性

（1）イメージを表現することの楽しさ

「いるかはざんぶらこ」の教材で、役割としてのイメージをもつ活動を仕組み、指導を行った。身近なものに例え、動作化しながら歌うことで、思いが生まれ、それぞれが試行錯誤することを楽しむ姿につながったと考える。（図 7、図 8）また、感じたことを出し合える安心した雰囲気を楽しむ心地よさも得られたと推察される。



図 7　動作化して歌う子供

（2）言葉から広がるキャラクターのイメージと表現したくなる思い

「あのね、のねずみは」の教材で、歌詞の言葉からキャラクターのイメージを想像し、歌いながらそのイメージが合うかを試すことを促す指導を行った。授業で言葉の意味を知り、何度も試しながら表現する姿や、教師が「今の良かったような気がするけど、みんなはどう。」（表 2）と問いかけても、自分たちのやりたかったことと違うと答える発言が確認できた。言葉の意味を知ることで、おちゃめなみつばちのイメージが広がり、それをなんとか表現したいという思いが強くなったからだと考える。（図 8）また、試したくなるためには、解決したい思いとともに楽しさがないと続

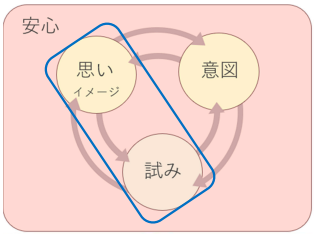


図 8　子どもの学びの過程
試み⇄思い

かない。「いるかはざんぶらこ」でイメージを表現する楽しさの経験がここに生かされていることも推測される。

一方で、〈意図〉的な技能面については、ST「なっちゃった」、SR「なんで、だって優しいっていったじゃん」（表 2）の発言から、どう歌うか分からない様子が確認できた。思いは広がるが、それを満たすだけの技術が伴わないでいるため、試行錯誤している状態であり、思いの実現には至っていない。

（3）登場人物の気持ちをイメージした表現

「小ぎつね」の教材で、曲の登場人物や物語から曲のイメージを広げるために、歌詞から気持ちを想像する問いかけや、動作化しながら歌い方の工夫を促していった。歌詞からイメージした「眠い」という小ぎつねの気持ちが、教師の歌声に促されながらも、歌声が小さくなり、速度もゆっくりになる様子から確認できた。気持ちを想像することや動作化することで、「眠そうに歌いたい」という思いをもつことができ、それにより子供の歌い方が変化していったと考える。（図 8）また、言葉から場面や気持ちをイメージする点では、「あのね、のねずみは」での学習経験がここで生かされているといえる。

振り返りカードにある小ぎつねの学習に関する記述（表 7）には、KY「小ぎつねのうたでだんだんゆっくりになってひくい音になるといいとおもいます」、OR「小ぎつねのうたいかたをしった」とある。イメージを表現する歌い方に気づき、どう歌えばいいのか分かったことが確認できる。また、NR「こぎつねのだんだんさみしくなるところがわかってきました」、ST「小ぎつねのかなしかったりたのしかったりしていました」の記述から、歌い方を変えることでイメージした小ぎつねの様子が変わることに気づいたことが確認できる。これは気持ちを想像することができたから、それに合う表現にしたいという思いをもつことができ、歌い方を変える工夫をしたり、その難しさを感じたりする様子が見られたと考える。IY「小ぎつねがむずかしかったです」は、動作化し、登場人物の気持ちになりきって歌いたいという思いやイメージの広がりはあるものの、歌い方で工夫するという意図的な技能習得には至っていないと自身で感じていると推察できる。

	振り返りカードの記述（原文ママ）
KY	小ぎつねのうたでだんだんゆっくりになってひくい音になるといいとおもいます
OR	小ぎつねのうたいかたをしった
NR	こぎつねのだんだんさみしくなるところがわかってきました
ST	小ぎつねのかなしかったりたのしかったりしていました
IY	小ぎつねがむずかしかったです

表 7　振り返りカードにある「小ぎつね」の学習に関する記述を一部抜粋（10 月 28 日）

（4）様子を思い浮かべる段階的な指導による思いの表出

「夕やけこやけ」の教材で、音楽と歌詞から自分で情景のイメージを広げる指導を行った。好きなフレーズを選び、気持ちを込めて歌った後にその理由を問うことで、より意図的な表現に気づけるように促した。子供が選んだ理由（表 5）のうち、下線部の理由を発言した子供は情景をイメージすることができたと考える。歌詞の言葉を頼りに、まるで自分がその歌の中の登場人物になっているかのような理由を述べている。これは、言葉から広がるイメージや気持ちを想像するこれまでの学習経験の中で、子供が得意とする表現の仕方に基づいて広がったイメージだろう。また、理由は言えずとも、身体を揺らしながら歌ったり、気持ちよさそうな表情で選んだフレーズを歌ったりしている様子を見ると、伝えたくなる思いのイメージがあるから好きなフレーズが生まれ、言葉にできない思いを動きや表情で表出していたと推察できる。（図 9）



図 9　動作化や思いを込めて歌う子供の様子

また、「夕やけこやけの『ゆ～』のところが気に入っている。」（表 5①）の理由を言った子供は、日頃から地声で大きな声を出す傾向があるが、この曲を歌う時には、自然と範唱の歌声と同じ、響きのある声を出していた。こんな風に声を出したいという〈思い〉や〈意図〉が生まれ、無意識に響きのある声

の出し方に調整していたと考えられる。

こうした（1）～（4）の段階的な単元構成における歌うことの〈試み〉の中で、子供の思いのイメージが広がり、深まって、表現したくなる思いの原動力になった。さらに、「子どもの学びの過程」の、歌う〈試み〉と〈思い〉のイメージを行き来することで、より豊かな思いやイメージをもつことができ、歌う〈試み〉の工夫〈意図〉につながるだろう。（図 10）

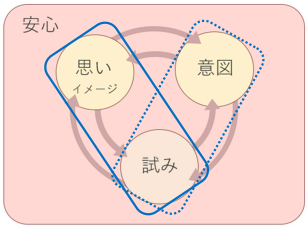


図 10　子どもの学びの過程
意図へ

5. まとめ

この研究では、子供が思いや意図をもって表現する力を引き出すために、「子どもの学びの過程」の図をもとに、安心・開かれた雰囲気づくりと様子を思い浮かべる単元構成を仕組み、〈試み〉たことを外部化させていく歌唱指導を考え、実際の授業を行った。

まず、授業実践研究から、安心・開かれた雰囲気を生み出すために、子供の挑戦を促し、肯定的に認める姿勢を大事にした指導は、子供自身の思いの表出を促し、自ら歌い方を調整しようとする力を引き出すことを確かめることができた。また、振り返りカードを使用し、その内容を授業の中で活用することで、子供の「やってみたい」気持ちを引き出す、子供主体の授業の展開を可能にした。

次に、歌いながら試していく〈試み〉の中で、〈思い〉のもとになるイメージを思い浮かべる活動を段階的に学習する単元構成を考え、授業を行ってきた。その結果、思いや意図をもって表現する子供の姿や振り返りの記述を見ることができ、教師が教えたことを再現するだけではない、子供自身のイメージや思いから生み出される表現活動ができた。以上の結果から、この単元構成が有効であるといえる。

一方で、今回、イメージの広がりは多く見られたものの、それを表現するための十分な技能の獲得までには至らなかったというところは課題として残った。自身の思い・イメージの実現のために、どう声を出したらいいのかを考え、その技能習得のために試したくなるような手立てを考えたり指導の在り方を検討したりしなければならない。さらに、こうした子供の思いは時にして、なんでも楽しく自由にやらせればいいと誤解されがちである。子供のやってみたい思いや言動を、如何にして学びのための活動に導いていくのかということは、教材研究を含めた教師の力量に任される部分が多く、今後の解決すべき点として残された。

しかし、この研究で実践した歌唱指導を行うことで、子供自らがこうしてみたいという気持ちを引き出すことができたという事実と成果は、今後、そうした技能獲得の原動力となると期待することができ、また、他の領域や他教科での活用の可能性も感じた。本実践研究で得られた示唆は、今後の歌唱指導の在り方を再考する上で重要な手がかりとなるだろう。

参考・引用文献

・西出真理（2024）「子どもが思いや意図をもって表現を試みるための指導の工夫―小学校音楽科における歌唱の活動の実践―」教育実践研究報告書　山梨大学教職大学院
・新野貴則・市川安紀（2023）「図画工作科における主体的な学びの実現を目指す指導方法に関する研究―学びの構造と授業の構造、また発問の構成―」『美術教育学』第 44 号　美術科教育学会
・文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説音楽編』日本文教出版
・小原光一ほか 20 名（2024）『小学校の音楽 2』教育芸術社
・小原光一ほか 20 名（2024）『小学校の音楽 2　教師用指導書研究編』教育芸術社

学級担任による英語絵本読み聞かせの実践

－推測力育成を目指したALTとの連携－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　丸山　真知子

1. 研究の背景

「グローバル化する社会の中で、言語や文化が異なる人々と主体的に協働していくことができるよう、外国語で躊躇せず意見を述べ他者と交流していくために必要な力」をつけるため、小学校中学年から外国語活動を開始し、高学年で教科化することが検討された（文部科学省, 2014）。中学年からの外国語活動開始を見据えて、文部科学省（2016）は小学校の新たな外国語教育における補助教材「Hi, friends! Story Books」として絵本教材を開発し、研究開発学校等においてその効果の検証がされた。絵本の読み聞かせを通して、児童は多くの英語を聞く機会を持ち、絵本の絵から様々な情報を読み取って内容の理解へと進んでいくことができる。 また、ジェスチャーや声色などの工夫をすることで、児童の発話も引き出すことができる。さらに、バラエテイーにとんだ文脈の中で、意味のある英語表現に触れることができる。

以上の効果を踏まえると、日本語による読み聞かせに精通している小学校教員が、英語絵本を小学校での英語教材として取り入れることは、価値が高いと考えられる。多くの児童は幼少のころから絵本を読み聞かせてもらった経験がある。しかし、英語教材として絵本を活用することは、外国語の指導経験が浅く英語に苦手意識のある小学校教員にとっては方法がわからず、発音など技術面のハードルが高いという現場の課題がある。

1-1. 昨年度の研究より

これらの課題意識をもとに、昨年度「小学校外国語科授業に絵本を取り入れる効果－帯活動としての担任教師による読み聞かせ－」というテーマで研究を行った。長田（2018）は、第二言語習得において重要とされる文脈の中でインプットの量を確保する手段の一つとして、「読む」素材である絵本教材の活用の可能性について述べている。しかし、英語絵本の先行研究では中学年の実践や英語専科教員の研究が多い点から、「教科化された高学年において担任が授業を行う」という新たな視点での絵本活用の可能性を考えた。絵本は低学年の児童が好むものと思われがちだが、高学年の児童の反応も肯定的であった。また、担任が無理なく継続的に取り組める読み聞かせの方法は、小学校外国語科においても有用な教材となることが研究結果からわかった。

コミュニケーションは相手の話を「聞く」ことから始まる。聞いて話がわかる体験を児童にたくさんさせ、児童自らが「話す」ようになることが大切である。その工夫の一つとして絵本の読み聞かせがあると「Hi, friends! 2 指導編」（文部科学省, 2016）では書かれている。また、児童に良質なインプットを与えるために絵本は効果的な教材であり、授業で積極的に扱うとよいと示されている。しかし、英語絵本はまだまだ教材としての地位は低く、読み聞かせとして取り扱われる頻度も少ない（松浦, 2012）ため、学習指導要領の目的に合わせた絵本の読み聞かせ研究が今後必要（金山, 2021）と英語絵本読み聞かせの展望が述べられている。

1-2. なぜ担任が読み聞かせをするのか

杉本ほか（2010）は、学級担任は児童の普段の様子や集団の特性を把握しているため、絵本の内容や難易度を適切に選ぶことができ、児童の実態に合わせた読み方の工夫や問い方ができると述べている。しかし、英語指導に不安を感じる担任も多く、ALTとの連携が重要であるため、ALTからの問いかけや

児童への働きかけが、担任の指導力を補完する役割を果たすとも述べている。

専科教員の配置も一定数あるが、小学校における外国語の授業担当者は、ほとんどの場合学級担任がALT とともに授業を行っている。令和 5 年度の小学校における実施状況調査（文部科学省, 2023）によると、英語教育担当教員延べ 163,475 人のうち学級担任は 88,439 人であり、学年間の交換授業を合わせると 104,956 人の担任教員が外国語の授業を行っていることが示された。一方、小学校教員の英語免許所有者はごくわずかであり、英語能力に関する外部試験 CEFR B2 相当以上（英検準 1 級以上など）を取得している教員についても極めて少数である。また、小学校教員養成課程において英語指導に関する科目の習得が義務づけられたのは 2019 年度以降であり、小学校教員の多くは外国語を教えたこともなければ大学の教育課程で指導法を学んでもいない。総合学習の一環だった時期や外国語活動導入期だけでなく、教科としてスタートした現在も学級担任主導の授業は継続している。こうした位置づけが、担任の英語指導力に関わる問題や教員負担の問題にも直結した（寺沢, 2020）との指摘もある。学級担任とALT がお互いの良さを出し合える連携した授業展開の実践が現場で求められている。

1-3. 児童の実態

今年度、筆者は５年生を担任している。語彙や経験が少ないといわれる現代の子ども達にとって、自分のもつ思考をフル回転させてあれこれ想像や推測していく力は、英語学習だけではなく対人関係づくりにおいても欠かせないスキルであると考え、学年経営目標を「Imagination」と掲げている。

外国語科における児童の実態としては、聞き取りのテストで長い問題文が出題されたときや、各単元末にある外国の方が母国を紹介するビデオを視聴しているときに、聞こえた英語を端から訳そうとしていて、少しでもわからない単語があるとあきらめてしまう児童の様子を度々見かけた。小学校外国語科では「やってみよう！」の種をまくこと、コミュニケーションの素地や基礎を耕し「やってみよう！」の芽を豊かにした児童を中学校へ送り出すことが重要であると感じている。英語の初めての言葉（単語）を聞いたときに、絵や文字等のあらゆる手がかりを頼りに、自分から理解しようとする態度を身に付けさせたい。教科として外国語を学ぶ最初の学年である５年生に、どのようにすれば英語が英語のまま理解できたという自信や、英語でやり取りできたという喜びを与えることができるのだろうか。

2. 研究課題

以上の児童の実態を踏まえ、絵本という身近な教材を用い、ALT との連携による児童の推測力育成を目指した実践研究を行うこととした。本研究では、①学級担任が英語絵本の読み聞かせをする際に、ALT とどのように役割分担をした支援をするといいのか、②教師たちの支援によって、児童の推測力がどのように変容するのか、の２点を研究課題として設定した。

本研究では、推測力を「初めて出会った単語や文、表現、物語全体に対して、周囲の情報を手がかりに自分なりの理由をもって意味を解釈する力」とする。ただ絵本を読むだけでは「教材の力」という視点になる恐れがある。そのため、教師たちの支援によって、児童の推測力を最大限に活かせるか、また、児童がどう変容するのか、について児童側・教師側の両面から考えていきたい。

3. 研究方法

対象者は山梨県内の公立小学校５年生３７名で、実践期間は令和７年１１月から令和７年１２月である。絵本読み聞かせの授業の際に使用したワークシートには「どんなお話でしたか」と自由記述ができる欄を載せ、質的に分析するために児童の記述をコード化して分類した。さらにキーワード抽出として、絵本の内容に関連する語が出ているかを確認し、本文にない語彙が出てきた場合は、児童の推測力や想像力の表れとして注目した。そのような特異的な回答をした児童に対してインタビューを行い、誤答や

独自の語彙使用に着目することで、児童の思考プロセスを深掘りした。

また、ワークシートに複数回答可能な選択式のアンケート項目（図１参照）を載せ、選択肢ごとの回答数を集計し、児童の反応傾向を量的に分析した。

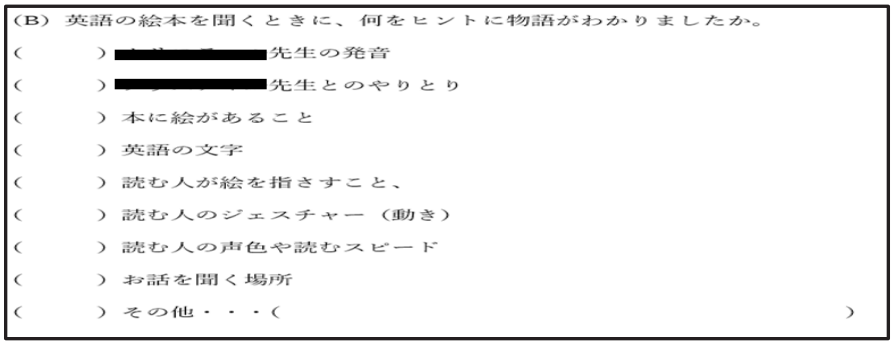


図１　アンケート項目（複数回答可）

4.　実践と結果

4-1. 読み聞かせの方法

佐藤・佐藤（2010）は「小学生に対する英語絵本の読み聞かせと読解ストラテジーの検証」の中で、小学生にもすでに推測する力が備わっていると述べている。さらに、児童の個人差によって生じる内容理解の差を考慮しつつ、推測力に働きかける読み聞かせを意図的に行う重要性を述べている。推測力を意図的に育む読み聞かせのポイントとして、（１）絵に注意を払うだけではなく、少しでも既知語を聞きとるように児童を仕向けること、（２）前の場面と内容を比較しながら推測させ、様々な手掛かりを組み合わせること、（３）聞きなれた名詞は理解の大きな手がかりになるため、単語への馴染み度を増やすこと、（４）抑揚や声の大きさもヒントになるため感情を込め、動詞を理解させるためにジェスチャーを用いて読むこと、を挙げている。本研究では、これらのポイントを基に活動の流れを作成した（図２参照）。

活動	具体的な内容
Pre-storytelling Activity （２分） T：動物の名前を確認 （名詞）	C：前に集まって座る。 H：児童に動物の写真を見せる。（林間学校で学んだ山に住む動物） 野ネズミ・クマ・カタツムリ・リス・ウッドチャック 「この動物知ってる？」　児童とＡＬＴに質問をする。 A：動物の名前を英語で伝える。 field mice, bears, snails, shells, squirrels, ground hogs
Storytelling Activity （５分）	H：名詞を指さし、動詞をジェスチャー（動き）で示しながら読み聞かせをする。 名詞　field mice, bears, snails, shells, squirrels, ground hogs 動詞　falling, sleeping, sniff, run, stop, laugh, dance 読むスピードを変えながら読み進める。
Post- storytelling Activity （８分） C：ワークシート 自由記述 T：動詞を確認	C：机の位置を戻す ：ワークシートに取り組む。 （１）話の順番に絵をならべて、その絵について内容を書きましょう。 （２）どんなお話でしたか。 （３）英語の絵本を聞くときに、何をヒントに物語がわかりましたか。 T：本に出てきた動詞を確認する。 A：ジェスチャーを付けながら発音をする。 falling, sleeping, sniff, run, stop, laugh, dance

図２　英語絵本読み聞かせ①：THE HAPPY DAY を使用した授業の流れ

4-2. 英語絵本読み聞かせ①：学級担任が読み聞かせ、ALT が事前指導

１１月に実施した英語絵本を活用した一回目の授業では、学級担任が読み聞かせ、ALT が事前指導をする形で連携をした。使用した絵本は *THE HAPPY DAY*（Krauss, 1949）である。昨年度の研究で使用した絵本の中から、児童からの反応を誘発するタイプではなく、ストーリーとしてまとまった内容を理解するために推測力を働かせることを意図し、この絵本を選定した。

図３は一回目の授業ワークシートの自由記述の中から、本文に出てこない言葉を集計したものである。

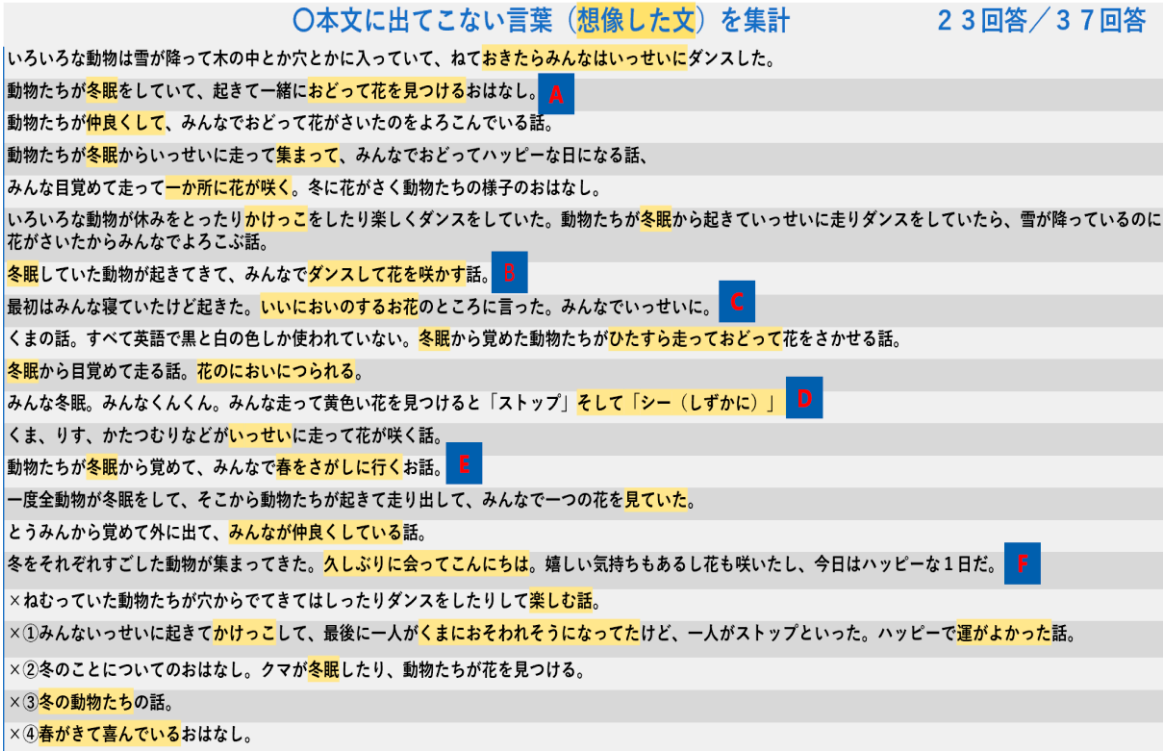


図３　英語絵本読み聞かせ①における本文に出てこない言葉の集計

4-3. 読み聞かせ①の後の児童へのインタビュー

本文に出てこない言葉を自由記述欄に書いた児童へインタビューを行い、その中から想像力や推測力を働かせていると思われる回答を抽出した（図３参照）。

A: 動物たちが冬眠をしていて、起きて一緒におどって花を見つけるおはなし

長い時間おどっていた。ふと気がついたら足元に黄色い花が咲いていた。もっとうれしくなってハッピーになった。

B: 冬眠していた動物が起きてきて、みんなでダンスして花を咲かす話

春がきてほしいというダンス。それで、まずはひとつの花が咲いた。これからもっといろいろな花がさく。雪で白い山が花のいろにどんどん広がっていくと思う。

C: 最初はみんな寝ていたけど起きた。いいにおいのするお花のところに言った。みんなでいっせいに。

いいにおいがするのは、花が咲いていたから。動物は鼻がきくから、においに敏感だと思う。雪はにおいがないから動物は花のにおいがめずらしいと思った　sniff を頼りに考えた。

D: みんな冬眠。みんなくんくん。みんな走って黄色い花を見つけると「ストップ」そして「シー（しずかに）」

「ストップ」って言ってたから。それまでみんながにぎやかに踊っていたんだけど、花を見つけて「みんな見てみて！」的な感じで、ストップと声をかけあったのかな。花も輝いて、しーんとした瞬間ができたと思う。 sniff, stop, dance を手掛かりにした。

E: 動物たちが冬眠から覚めて、みんなで春をさがしに行くお話

毎年、冬眠から覚めると春になっているから。春の楽しみをみつけに行ったら、それはいいにおいの花だった。 sniff ,flower と聞いたから。

F: 冬をそれぞれすごした動物が集まってきた。久しぶりに会ってこんにちは。嬉しい気持ちもあるし花も咲いたし、今日はハッピーな１日だ。

みんなに会いたかった。いっせいにみんな起きてきたから会えて嬉しい。しかも雪の中に花を見つけてきれいでなんていい日だ。 Happy という題名だから。

4-4. 英語絵本読み聞かせ②：学級担任と ALT が登場人物の役割分担をして読み聞かせ

一回目の授業アンケートの結果から、ALT とのやりとりに課題があることあったことが分かった（図６参照）。そこで、１２月に実施した英語絵本を活用した二回目の授業では、学級担任と ALT が登場人物の役割分担をして読み聞かせる形で授業を構成した（図４参照）。使用した絵本は *SAME, SAME, but DIFFERENT*（Kostecki-Shaw, 2011）である。この絵本を選定した理由は、絵本に出てくる主役二人の生活における相違点や共通点について教師二人で分担しながら読み聞かせを行うことができるためである。

児童の活動	教師の支援
Pre - storytelling Activity（５分） ・教師の質問に答える。	絵本『SAME, SAME but DIFFERENT』 ・本の表紙を見せて、物語を予想させるような質問をする。 ・Where are they? ・What do you think this story is about? ・What do you think will happen?
Storytelling Activity（２０分） ・物語を聞く。 ・教師の質問に答える。	・教師２人で登場人物を分担して読み聞かせを行う。 ・名詞を指さし、動詞をジェスチャーで示しながら読み聞かせをする。 ・１ページずつ児童とやりとりをする。 （これまでに児童が親しんできた既習表現で質問をする。） ・児童の反応を見ながら読むスピードを調整して読み進める。
Post - storytelling Activity（８分） ・机の位置を戻す ・ワークシートに取り組む。 どんなお話でしたか（自由記述） 英語の絵本を聞くときに、何をヒントに物語がわかりましたか（複数選択可）	・ワークシートの書き方を説明する。 ・机間巡視し、児童からの質問に答える。 「どんなお話でしたか」→ 文脈理解の広がりを評価 「何をヒントに物語がわかりましたか」→ 手がかりの活用を評価
Activity（１０分） ・グループの形をつくる。 ・ALTの説明（物語の内容）に合った絵カードを選ぶ。	・絵本のページを印刷した絵カードを配る。 ・ルール説明をする。 ・絵カードの内容を確認しながら進行する。

図４　英語絵本読み聞かせ②：SAME, SAME, but DIFFERENT を使用した授業の流れ

4-5. 読み聞かせ②の後の児童へのインタビュー

二回目の授業も一回目と同様に、本文に出てこない言葉を自由記述欄に書いた児童へインタビューを行い、その中から想像力や推測力を働かせていると思われる回答を抽出した（図５参照）。

A: みんないろいろ個性があってみんなちがってみんないいという感じのお話
何がいいとか悪いとかじゃなくて、「うちらはこうだよ」と友達に伝えている。友達だからちがう部分も知ることでお互いに通じ合いたいんだと思う。表紙のタイトルがヒントになった。
B: どちらの町もいいところがあるけど、町の姿や文化のちがいがある。地球の真逆にいる２人だけど、世界の反対側にも同じように暮らしている人もいるんだなあと思ってぼくもすごしていきたい。
太陽と月が描いてあったから、地球の真逆だとわかる。いまこうやっている時も、ぼくとはちがう暮らしをしている人がいるのかなとか考えた。本の絵がよくわかった。
C: それぞれの国を言いながら、「友達だよ、ずっと」というようなことを表している話
アメリカとインドで遠くはなれているし、お互いの生活でちがうところがあるのを知って、会いたいと思っている。いつか（大人になったら）会えるだろう。Best friend は親友のことだから。
D: 暮らし方や環境はちがうんだけど、２人はいつまでも親友だという話
環境なんか関係ない。手紙のやりとりが続いているからこの先もずっと友達だと思う。SAME は心が同じということ。表紙のタイトルをもとに考えた。

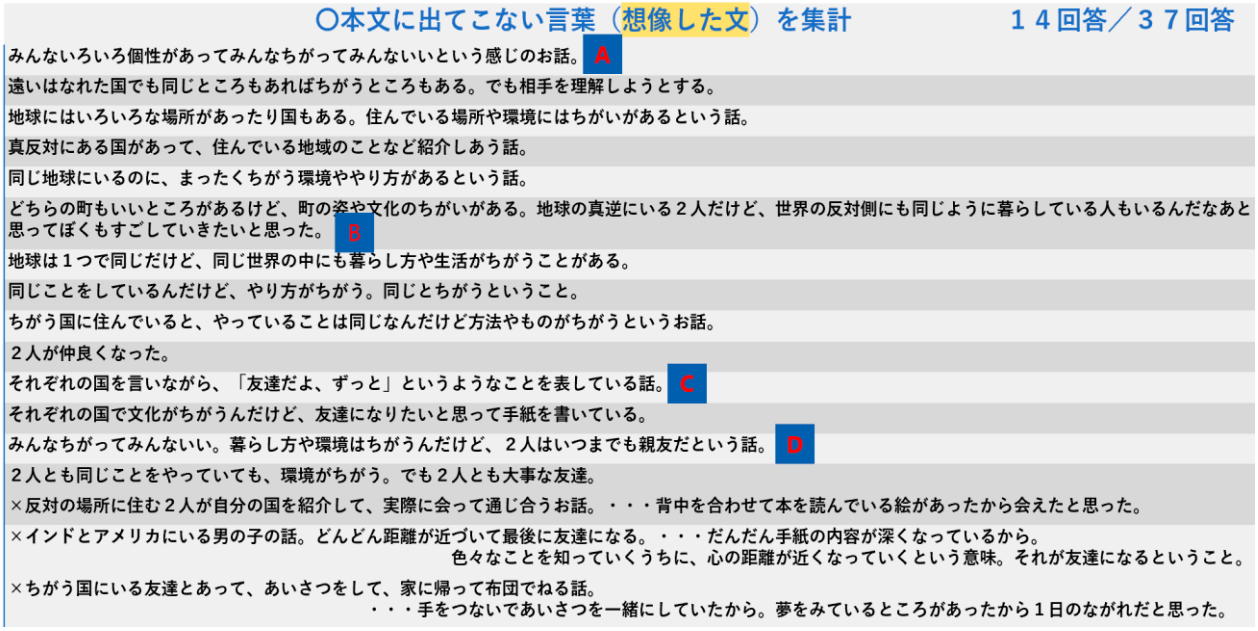


図５　英語読み聞かせ②における本文に出てこない言葉の集計

4-6. アンケート結果と考察
１１月のアンケートでは、物語理解の手がかりとして「ALT とのやりとり」と答えた児童は６人と少なく、ALT とのやりとりが十分に機能していない課題が見られた。しかし、１２月の授業ではその数が１５人へと大きく増加した（図６参照）。これは、ALT が児童との関わり方を工夫したことや、読み聞かせ中のジェスチャー・指さし・声の変化など、児童が参加しやすい働きかけが強化された結果、ALT とのやりとりが物語理解に結びつきやすくなったと考えられる。また、１２月の授業では新たに「先生２人の読み聞かせ」という項目を追加し、３７名中２６名が「理解の助けになった」と回答している。これは、担任と ALT が役割を分担しながら読み聞かせを行うことで、児童が視覚・聴覚の両面から情報を受け取りやすくなり、物語の展開や語彙の意味をよりつかみやすくなったことを示している。特に、２人の教師が交互に読み進めたり、動作や表情を補い合ったりすることで、児童の注意が持続し、理解の手がかりが増えたと考えられる。

（B）英語の絵本を聞くときに、何をヒントに物語がわかりましたか。（複数回答可）	１１月実施 ３７人	１２月実施 ３７人
ALTの発音	１４	１０
ALTとのやりとり	６	１５
本に絵があること	３５	３３
英語の文字	１４	１３
読む人が絵を指さすこと	１９	２４
読む人のジェスチャー	２３	２３
読む人の声色や読むスピード	１２	１０
お話を聞く場所	１	２
その他	１	０
先生２人の読み聞かせ	／	２６

図６　アンケート結果（複数回答可）

5.　考察

今までの研究結果をふまえ、ALT との連携や推測力に関する考察を、以下の４点にまとめた。

（1）担任と ALT の役割の相補性

アンケート結果から「絵」「ジェスチャー」「指さし」が理解の主要な手がかりとなることがわかった。これは担任が児童理解に基づいて提供できる支援である。一方、「ALT の発音」「ALT とのやりとり」は、正確な音声入力やリアルな反応を児童に与える役割となることがわかった。ALT の存在は推測の確証や再構成を助けるといえる。したがって、担任は児童の安心感と推測支援、ALT は音声的リアリティと補足的フィードバックという役割分担が、児童の推測力を最大化するのではないかと考えられる。

（2）推測力と語彙修得の相互作用

児童は本文にない語を付け加えながら物語を再構成しており、推測力を積極的に働かせていることが確認できた。言葉を自発的に抽出して物語を再構成していることから、語彙習得と推測力が相互に作用していることが分かる。これは、語彙習得が推測力を支え、推測力が語彙の定着を促すという双方向の関係を示している。読み聞かせは単なる語彙導入ではなく、語彙を推測の文脈で使わせる場として機能している。また、インタビューでは「冬眠」「いっせいに」「かけっこ」などの語が頻出したことから、児童は既知語を手がかりに 場面の展開や登場人物の行動を推測していたと思われる。したがって、語彙の馴染み度が推測の精度を高めることが示唆された。

（3）ジェスチャー・指さし・声色（教師の非言語的支援）

「読む人のジェスチャー」、「絵を指さすこと」、「声色や読むスピード」に複数回答が見られた。動詞理解において、ジェスチャーが意味の手がかりとなった。また、「ストップって言ってたから、みんなが花を見つけて静かになったと思う」など、音声と動きの組み合わせから場面を推測していたことから、教師の身体表現が、言語理解を超えて場面の意味を推測させているといえる。

（4）物語の構造（時間の流れ・展開）

「長い時間踊っていた」「ふと気づいたら花が咲いていた」などの回答から、時間の経過や因果関係を自分なりに構成していることがわかった。また、「春が来てほしいというダンス」「花が咲いたからハッピーになった」など、物語の展開を再構成していた。児童は絵と音声をもとに、時間軸や因果関係を推

測していることが示された。

6. まとめと今後への展望

本文にない単語を付け足しながら「この場面はこうだった」と、ワークシートを書き進めている児童の意欲的な姿が見られた。教師たちの支援によって、初めて出会った単語や文、表現、物語全体に対して、周囲の情報を手がかりに自分なりの理由をもって意味を解釈する力が発揮されていた。一方、外国語の成績が良い児童（塾などに通っている児童）は、和訳をして正解（完璧な解答）をもとめる傾向があり、「これ、なんて読みますか？」と文字を頼りにしている様子が見られた。児童の個人差によって生じる内容理解の差を考慮しながら今後も実践を重ね、児童の推測力向上を目指していきたい。

絵本の確保について、学校の図書室に置いてある外国語関連の本は、物語より調べ学習で使用するタイプの本が圧倒的に多い。物語の本は有名な絵本をそのまま翻訳したものであるため、英文の内容も難しく、児童自ら読むことは困難である。借りる児童はほとんどいないとのことだ。教科書改訂に伴い、司書教諭との情報共有も重要である。学級担任が気軽に英語の絵本を手にとれるような環境整備、授業の中で読み聞かせを取り入れ、児童とともに担任も英語を楽しめる授業づくりの提案を考えていきたい。

○．参考・引用文献

・金山幸平. (2021).　絵本の読み聞かせが小学校英語の目標達成に与える影響. *北海道教育大学紀要*, 71 (2), 7-25.
・佐藤久美子・佐藤綾乃. (2010). L2 小学生の英語絵本の理解過程と読解ストラテジー. *小学校英語教育学会紀要*, 10, 43-48.
・杉本光穂・湯川笑子・森明宏. (2010). 英語専科教員および担任による絵本読み聞かせ. *小学校英語教育学会紀要*, 10, 41-52.
・寺沢拓敬. (2020). *小学校英語のジレンマ*. 岩波新書.
・長田恵理. (2018). 小学校外国語教育における絵本の活用: 指導者が選ぶ英語絵本. *國學院大學人間開発学研究*, 9, 39-56.
・松浦友里・伊東英. (2012). 小学校外国語活動における英語絵本に関する実践研究. *岐阜大学カリキュラム開発研究*, 29 (1), 94-101.
・文部科学省. (2016). *Hi, friends! Story Books* 文部科学省.
・文部科学省. (2017). *小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　外国語活動・外国語編*.
・文部科学省. (2017). *小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック*.
・文部科学省. (2023). *令和 5 年度 英語教育実施状況調査*.

小学校国語科「書くこと」の意欲を高める手立ての継続的な実施の効果

－１人の児童の半年間の記録－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野　宮本　聖子

1. 研究の背景から研究方法までの概要

1-1. 研究の背景

学校現場において，児童が「書くこと」を求められる場面は多い。国語科の作文や感想文にとどまらず，他教科における記述式の学習課題，振り返りカードや学習記録など，日常的に書く活動が位置づけられている。小野田（2012）は，「文章を書く能力は，学校生活のみならず社会生活でも重要になる能力であり，学校教育を通して育成が期待される能力の一つである。」と述べている。しかし，実際の指導場面においては，書くことに苦手意識をもつ児童が多く，文章を書くことそのものに困難を感じる実態が見受けられる。では，一体，小学生の「書くこと」の実態はどのようなものか。平成 17 年に国立教育政策研究所が実施した「特定の課題に関する調査」の質問紙調査において，「文章を書く学習が好きだ」に対して，肯定的回答の児童の割合は，第 6 学年で 37.4%と低いことが分かる。（表 1）

表１　国立教育政策研究所「特定の課題に関する調査」より

設問３　　＜第６学年＞（%）

質　　問	肯定的回答	否定的回答
（1）文章を書く学習が好きだ。	37.4	59.7
（2）文章を書くことは，日常生活の中で必要だ。	78.3	17.8
（3）文章を書く学習は，ほかの教科や総合的な学習の時間などの学習に役立つ。	81.0	14.0
（4）文章を書くとき，書こうとする内容はすぐ決まる。	47.1	46.5
（5）文章を書くとき，いろいろ調べて材料を集めるようにしている。	46.6	48.0
（6）文章を書くとき，段落に分けて書くように気を付けている。	62.2	34.1
（7）文章を書くとき，読み手に分かりやすい文章にしようと工夫している。	60.6	33.3
（8）書いた文章を読み返して書き直すようにしている。	73.0	24.5
（9）ふだんの生活の中で，手紙や日記などを書くようにしている。	46.8	50.4

また，平成 29 年度実施の全国学力・学習状況調査の質問紙調査の「400 字詰め原稿用紙 2~3 枚の感想文や説明文を書くことは難しい」という質問に対して「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した小学 6 年生は，合計で 59.3%であった。さらに，令和 6 年度の全国学力・学習状況調査では，「書くこと」について，目的や意図に応じて，自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫することができるかどうかをみる問題を出題された。結果を受け，国立教育政策研究所は，小学校国語の「書くこと」の課題として，「事実と感想，意見との区別が明確でないなど，自分の考えを伝えるための書き表し方の工夫に課題が見られた。」「自分の考えなどを記述していても，必要な情報を取り出すことや表現の効果を考えることに課題が見られた。」と指摘している。以上のような様々なデータから，「書くこと」の意欲や技能において多くの課題があることが分かる。

1-2. 昨年度の実践より

昨年度，筆者は，児童が「書くこと」の意欲を高めるためにどうすればいいのかについて考えた。鹿毛（2022）は，認知的評価理論を用いて，環境（外的事象）の性質が，自己決定の感覚が高まる「自律性支援的」であれば，有能感や自律性の感覚も高まり，よって内発的動機付けも高まるとしている。（図 1）

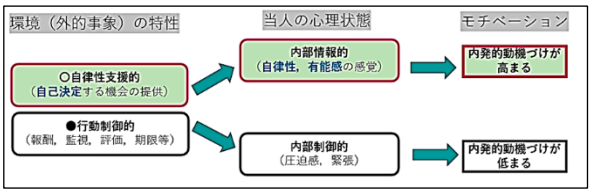


図１　鹿毛（2022）をもとに筆者加筆

そこで，児童の自律性や有能感を高められるような授業の手立てによって，児童の「書くこと」の意欲が高まるのかを検証することとした。Y 県内公立小学校の 5 年生の児童を対象に，自律性や有能感を高める手立てを考え，授業実践を

行った。自律性を高める手立てとして，子どもが自分の好きなことやものを書くといった，題材を設定した。有能感を高める手立てとして，書き方を練習させる，書くための言葉を提示する，考えを整理できるようなワークシートや付箋を使う，といった手立てを講じた。結果，児童は「書きたい」という意欲と「書けそうだ」という自信を持って書き進めることができた。自律性を高める手立てと有能感を高める手立てそれぞれが，児童の意欲向上に関して有効であることが明らかになったと考える。一方，昨年度の研究では，意欲の継続や「書くこと」の習慣化という点についてまで検討することはできなかった。

1-3. 研究の目的

小野田（2012）は，「何かの行事が行われるごとに単発的に作文に取り組ませるのではなく，作文に取り組む時間を継続的に設け，作文活動を習慣化させることが，書く能力の育成には必要である。」と述べている。したがって，児童の自律性・有能感を高めながら，「書くこと」の習慣化を行うことで，さらに「書くこと」の意欲・能力の向上へ繋がるのではないかと考えた。

よって本研究では，個に応じて自律性や有能感をさらに高める手立てを継続的に行ってその効果を分析し，児童の「書くこと」の意欲や能力向上への効果的な手立てを明らかにすることを目的とする。「個に応じた」とした理由は，今回，筆者が実習を行う Y 県内公立小学校の学級の児童が 1 名であったためである。

1-4. 研究の方法

対象児童：Y 県内公立小学校第 6 学年 1 名
期間：2025 年 5 月～11 月
研究方法

①児童に「書く内容」や「５つの言語意識」について捉えさせ，単元計画や本時の学習に位置づけて指導していく。（自律性）
②朝学習等の時間を利用し，専用のワークシートを用いて日常的に書き方の練習に取り組む。ワークシートに応じたミニ作文などを書いたり，チェックシートで自己評価を行ったりする。（有能感）
③実践前と後に，対象児童へのインタビューや質問紙調査を行う。意欲や技能について，作品や児童の振り返り，ワークシート，児童の取り組みの様子から検討する。

2. 研究の手立て

2-1. 自律性を高める手立て

自律性を高めるための手立てには，「自分で決める」ということが必要である。昨年度，手立てとして，自分の好きなことやものを書くといった，題材を設定した。今年度は，「自分で決める」ことを更に広げることを考えた。小森（1999）は，「国語の力を『生きる力』へ高めるには，子供たち（＝学習者）の「言語意識」が楽しく深まるような「場面と時間」を，「本時の学習指導案」はじめ，国語科の学習指導計画に具体的に位置づけることが大切である。」としている。（表 2）。

表 2　小森（1999）をもとに筆者加筆

5つの言語意識
①相手意識
②（①を受けた）目的意識
③（①~②を受けた）場面や状況意識（時間意識等も含む）
④（①~③を受けた）意図的・計画的な表現や理解の方法や技能の意識（又は，既習の学習内容や方法を活動する意識等を含む）
⑤（①~④を受けた）自分の言葉で自覚的・計画的に表現しているか，相手の考えを的確に理解する言語行為になっているかを自己評価する評価意識

本研究では，「5 つの言語意識」を「書くこと」の学習に取り入れることとした。「書くこと」の学習計画に，子ども自身が，相手や目的など，「5 つの言語意識」それぞれを自分で決めていくようにし，自律性を高める手立てとして位置付けていくこととした。

2-2. 有能感を高める手立て

書くためには，児童が「書く技能」も身に付けることも大切なことである。香月（2020）は「書く技能もまた，書くことへの見通しを持たせ，書けた！という実感をもたらし，書く意欲を育てていくのである。」と述べている。昨年度，曽根朋之，茅野政徳（2022）による『「まったく書けない」子の苦手を克服！教室で使えるカクトレ高学年』のワークシートを使用した。「カクトレ」は，短時間で反復的に取り組むことを目的とし

たワークシート教材である。これを隙間時間などに取り組ませることで、児童は「書くこと」の基本的事項を身に付けることができた。だが，昨年度は，回数が限られており，継続的な取り組みはできなかった。そこで，今年度は対象児童に対し，半年間継続的に取り組みを行うこととした。具体的には，朝学習時間等を利用し，短い時間で「書くこと」に慣れさせていくようにした。また，チェックシートを使って，自己評価をできるようにした。「カクトレ」で学んだポイントをいつでも振り返ることができるように掲示した。

3. 授業実践

3-1. 実践 1

(1) 実施日時：令和７年６月 11 日（水）～6 月 17 日（火）

(2) 単元名：たのしみは（光村図書出版６年国語創造）

(3) 言語活動：日常の楽しみを短歌にして表す。

(4) 単元指導計画

次	時	学習活動
第 1 次	1	・書く内容と言語意識を設定する。 ・学習計画を立てる。 ・短歌にしたい場面を決める。
第 2 次	2	・「たのしみは」で始まる短歌をつくる。
	3	・作った短歌を見直し，表現を工夫する。
第 3 次	4	・作った短歌を発表する。 ・学習を振り返る。

(5) 主な実践内容

①第 1 時（書く内容と「５つの言語意識」を設定する。）

1 時で，短歌を作成していくことと「５つの言語意識」について説明した。その後，「書く内容」と「5 つの言語意識」を考えさせ，ワークシートに記入させた。（図 2）

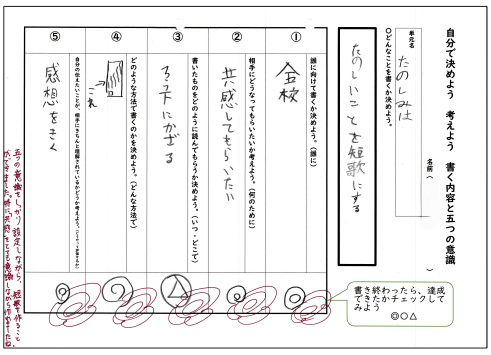


図２　１時で使用したワークシート

②第 3 時（作った短歌を見直し，表現を工夫する。）

3 時では，設定した相手意識を基に，伝えたい内容がより伝わる表現になるよう言葉を吟味する活動を行った。児童は，聞き手の立場を意識しながら語句の置き換えや表現の工夫を行った。（表 3）

表３　３時における児童の発言の一部

・「水てき」より「水玉」の方が，水てきの丸い感じが伝わるかも。 ・「ゆう勝した日にお風呂場で」を「巨人ゆう勝した夜に」に変える。「巨人」という言葉を入れたほうが，阪神ファンの〇〇先生に自分の巨人愛が伝わると思う。

その後，1 時で相手意識で設定した教員に来ていただき，完成した短歌を発表する場を設けた。

3-2. 実践 2

(1) 実施日時：令和７年６月 18 日（水）～7 月 2 日（水）

(2) 単元名：デジタル機器と私たち（光村図書出版６年国語創造）

(3) 言語活動：考えたことや伝えたいことを基に提案する文章を書く。

(4) 単元指導計画

次	時	学習活動
1	1	・書く内容と言語意識を設定する。 ・学習計画を立てる。
2	2	・テーマを決める。
	3 4	・テーマに関する情報を集める。
	5	・集めた情報を整理して，提案内容を考える。
	6	・提案する文章の構成を考える。
	7	・提案する文章の構成を見直し，下書きを書。
	8	・下書きを見直し，文章を清書する。
	9	・読む人に楽しく納得してもらえるように工夫をする。
3	10	・完成した提案する文章を発表する。 ・学習を振り返る。

(5) 主な実践内容

①第 1 時（書く内容と「５つの言語意識」を設定する。）

今回の実践においても，前回と同様に「書く内容」と「５つの言語意識」を児童に決めさせるようにした。（図 3）

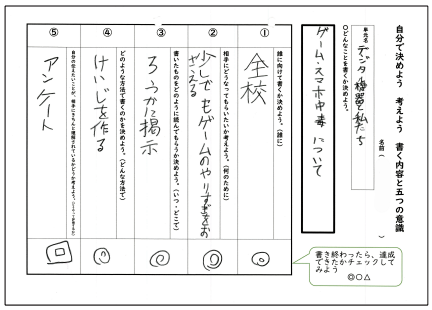


図３　１時で使用したワークシート

児童は書く内容を決める際，「全校のみんながよくゲームの話ばかりしているので，やり過ぎはよくないと提案する文章を書く。」と発言していた。また，相手意識に設定した全校の児童が実際どれくらいゲームをしているのかを知ってから，内容を決めていくようにしたい，という考えも話していた。児童は，自ら Google フォームでアンケート作成し，全校に回答してもらうように呼び掛けていた。(図 4) アンケート結果から，「課金をしている人が多いから，課金のことを入れるように調べた方がいい。」と発言していた。集めた情報をもとに，構成や内容を考えていた。

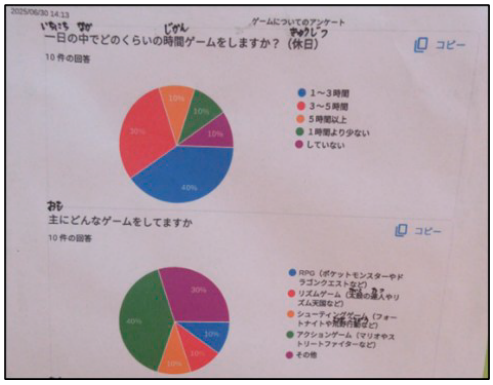


図４　全校にアンケートを取った結果

3-3. 実践 3

(1) 実施日時： 令和 7 年 10 月 10 日（金）
～10 月 29 日（水）

(2) 単元名：『鳥獣戯画』を読む・『推し』を紹介しよう（光村図書出版 6 年国語創造）

(3) 言語活動： 自分の「推し」を紹介する文章を書く。

(4) 単元指導計画: 平成 23 年度 佐賀県教育センタープロジェクト研究小学校国語科教育研究委員会（2011）『名画のよさを伝える解説文を書こう「鳥獣戯画を読む」指導案』を参考に，単元指導計画を設定した。

次	時	学習活動
1	1	・書く内容と「５つの言語意識」を設定する。 ・単元のめあてを知り，学習計画を立てる。
	2	・絵と文を照らし合わせながら，筆者のものの見方を捉える。
	3	・筆者の評価する言葉を読み取る。
	4	・筆者の表現や構成の工夫について読み取る。
	5	・絵を見て，自分で絵を評価する。
	6	・筆者のものの見方やそれを伝えるための工夫についてまとめる。
2	7	・「『推し』を紹介しよう」の学習の見通しをもつ。
	8	・題材について情報を集める。
	9･10	・文章の構成や表現の工夫を考え，「推し」を紹介する文章を書く。
3	11	・書いた文章を発表し，感想を聞いて学習を振り返る。

(5) 主な実践内容

①第 1 時（書く内容と「５つの言語意識」を設定する。）

今回の実践においても，前回と同様に「書く内容」と「5 つの言語意識」を児童に決めさせるようにした。(図 5)

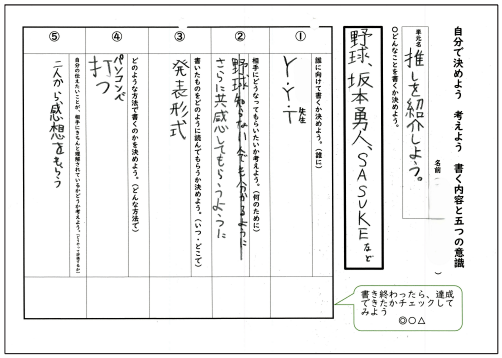


図５　１時で使用したワークシート

今回の実践は，「読むこと」と「書くこと」を関連付け，筆者の考え方や言葉の工夫を生かして紹介文を書く力の育成をねらいとした。児童には，「読むこと」で学んだことをいかして，その後「推し」を紹介する紹介文を書くことを説明した。「推し」を題材としたのは，昨年度の実践において，自律性を高める手立てとして有効であり，児童が意欲的に取り組めることが確認されていたためである。

児童は自身が紹介したいものを思い浮かべながら「書く内容」を考え，読み手に一緒に共感し

てもらえるように目的意識を「野球を知らない人」から「野球をある程度知っている人」に変更する姿も見られた。このように，「5 つの言語意識」は最初に設定するが，途中，児童の思いや考えによって変更しながら実践を行った。

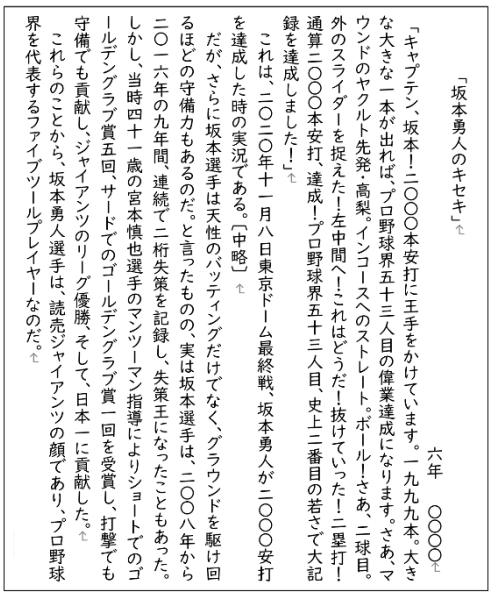
②第 3 時（筆者の評価する言葉を読み取る。）

第 3 時では，児童の語彙の少なさという課題を踏まえ，筆者が用いている評価を表す言葉に着目した。『鳥獣戯画を読む』の表現を整理し，併せて教科書掲載の「言葉の宝箱」を参考に，紹介文に活用できそうな語句を児童と共に選定した。（図６）整理した語彙は一覧にして教室に掲示し，その後の表現活動に生かせるようにした。



図６　「言葉の宝箱」を参考にした一覧表

9・10 時では，構成を考えながら紹介文を作成した。「読むこと」で学んだ表現や「言葉の宝箱」を生かして言葉を選んでいた。（図 7）



「坂本勇人のキセキ」

六年　○○○○

「キャプテン、坂本！二〇〇〇本安打に王手をかけています。一九九九本。大きな大きな一本が出れば、プロ野球界五十三人目の偉業達成になります。さあ、マウンドのヤクルト先発、高梨。インコースへのストレート。ボール！さあ、二球目。外のスライダーを捉えた！左中間へ！これはどうだ！抜けていった！二塁打！通算二〇〇〇本安打、達成！プロ野球界五十三人目、史上二番目の若さで大記録を達成しました！」

これは、二〇二〇年十一月八日東京ドーム最終戦、坂本勇人が二〇〇〇安打を達成した時の実況である。［中略］

だが、さらに坂本選手は天性のバッティングだけでなく、グラウンドを駆け回るほどの守備力もあるのだ。と言ったものの、実は坂本選手は、二〇〇八年から二〇一六年の九年間、連続で二桁失策を記録し、失策王になったこともあった。しかし、当時四十一歳の宮本慎也選手のマンツーマン指導によりショートでのゴールデングラブ賞五回、サードでのゴールデングラブ賞一回を受賞し、打撃でも守備でも貢献し、ジャイアンツのリーグ優勝、そして、日本一に貢献した。

これらのことから、坂本勇人選手は、読売ジャイアンツの顔であり、プロ野球界を代表するファイブツールプレイヤーなのだ。

図７　児童が作成した紹介文の一部

3-4. 実践 4

(1) 実施日時：令和 7 年 11 月 4 日（火）
～11 月 25 日（火）

(2) 単元名：「おすすめパンフレットをつくろう」
（光村図書出版 6 年国語創造）

(3) 言語活動：推薦したいものをパンフレットにまとめる。

(4) 単元指導計画

次	時	学習活動
1	1	・学校のパンフレットを作成するという学習の見通しをもち学習計画を立てる。 ・「５つの言語意識」の一部設定する。
2	2	・推薦したいものを決めて，情報の収集を行う。
	3	・教科書の例文を読み，推薦する文章の特徴を確かめる。 ・「推敲チェックシート」を基に，教科書の例文や教師の例文を推敲する。
	4	・伝えたいことを意識しながら，集めた情報を基に，パンフレットの構成を考える。 ・ページの割り付けと推薦する文章の構成を考える。
	5・6	・図表などを用いて，自分の考えが伝わるように書き表し方などを工夫しながら，推薦する文章を書く。
	7	・書いた推薦文の下書きをよりよい文章にするために推敲する。（自己評価・他者評価）
	8	・推薦文を修正し，パンフレットの清書をする。
3	9	・完成したパンフレットを読み，学習を振り返る。
後日		・パンフレットを新入生保護者説明会で配付し，保護者に読んでもらう。

(5) 主な実践内容

①第 1 時（書く内容と「５つの言語意識」を設定する。）

これまでは，1 時に「書く内容」と「5 つの言語意識」を児童自身に決めさせてきた。今回は，学習の必然性を高めるため，校長先生に依頼する形でパンフレット作成の設定を行い，活動を一部変更した。その結果①相手意識と③場面・状況意識は既に定まり，児童には②目的意識，④方法意識，⑤評価意識を決めさせた。（表 4）

表４　１時で設定した「５つの言語意識」

言語意識	設定
①相手意識	新１年生の保護者
②目的意識	安心して○○小へ通わせてほしい。
③場面・状況意識	２月の新入生保護者説明会で，パンフレットを配付する。
④方法意識	打つ（パソコンで）
⑤評価意識	QR コードをパンフレットにのせて，感想を聞く。

児童は，目的意識を「保護者に安心してお子さんを○○小へ通わせて欲しい。」と発言して，設定した。ここで設定した意識をその後の授業において常に確認し，意識づけしながら授業を行っていくようにした。

②第 7 時（書いた推薦文の下書きをよりよい文章にするために推敲する。）

作成するパンフレットが読み手に意図の伝わる内容になっているかを確かめるため，書き手が読み手の立場に立って推敲することが重要である。学級の児童は 1 名であるため，相互推敲の相手として校長先生と他校の 6 年生児童に依頼した。その際,「小学校国語 6 年創造」P192「書き表し方を工夫するときは」を参考に作成した「推薦文推敲チェックシート」を用いて推敲を行った。（図 8）

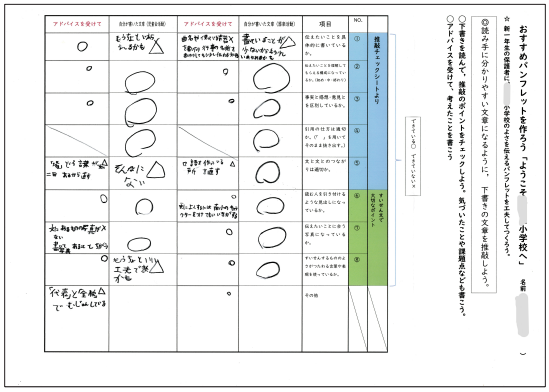
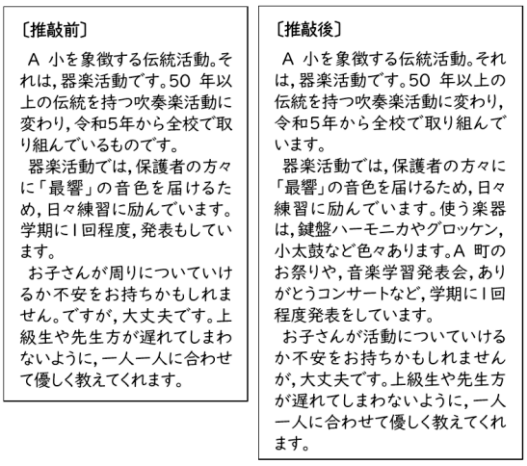


図 8　相互推敲で使用した「推敲チェックシート」

児童は，他校の児童と校長先生の推敲と自分の推敲を比べながら，下書きをどう修正していくか考え，文章を修正した。文章が推敲後にどのように変化したかを示す。（図 9）



〔推敲前〕

A 小を象徴する伝統活動。それは，器楽活動です。50 年以上の伝統を持つ吹奏楽活動に変わり，令和5年から全校で取り組んでいるものです。

器楽活動では，保護者の方々に「最響」の音色を届けるため，日々練習に励んでいます。学期に1回程度，発表もしています。

お子さんが周りについていけるか不安をお持ちかもしれません。ですが，大丈夫です。上級生や先生方が遅れてしまわないように，一人一人に合わせて優しく教えてくれます。

〔推敲後〕

A 小を象徴する伝統活動。それは，器楽活動です。50 年以上の伝統を持つ吹奏楽活動に変わり，令和5年から全校で取り組んでいます。

器楽活動では，保護者の方々に「最響」の音色を届けるため，日々練習に励んでいます。使う楽器は，鍵盤ハーモニカやグロッケン，小太鼓など色々あります。A 町のお祭りや，音楽学習発表会，ありがとうコンサートなど，学期に1回程度発表をしています。

お子さんが活動についていけるか不安をお持ちかもしれませんが，大丈夫です。上級生や先生方が遅れてしまわないように，一人一人に合わせて優しく教えてくれます。

図 9　児童が作成した推薦文（推敲前・後）

3-5. 実践 5

（1）日常の取り組みについて

朝の学習の時間を利用し，曽根朋之，茅野政徳（2022）『「まったく書けない」子の苦手を克服！教室で使えるカクトレ高学年』を使用したワークシート演習を行った。教師がポイントを説明し，児童がプリントで学習した。学習後は，チェックシートで振り返りを行った。「カクトレ」で学習したポイントを教室に掲示して，いつでも見られるようにした。児童が書いたチェックシートの振り返りの一部を以下に示す。（表 5）

表 5　児童のチェックシートの振り返り（一部）

主語と述語のねじれ	ねじれていると，こんなに変になるんだな，と思った。
一文の長さ	分けるだけじゃなくて，つなぎ言葉も使わなきゃだめって分かった。
見出し・題名	みんなが興味を持つような工夫をしたい。
書き出し	じっさいに書くときに，よく使えそう。
つなぎ言葉	今までより，よく分かるようになった。今もけっこう使っている。
考えと事実	「思う」という言葉以外の文末表現を使っていきたい。
常体と敬体	常体と敬体を意識しながら，すいこうができました。
和語と漢語	どんな人でも分かるような使い分けをしていきたい。
表現の工夫	日記を書くときにも，このことを生かして書きたい。
図や表の使い方	ちゃんと使い分けして，伝わりやすい資料を作りたい。

4. 分析・検証

4-1. 質問紙分析

対象児童に対し，授業実践の前後に「書くこと」に対する質問紙調査を行った。

「書くことの意欲の変化」の結果は，表 6 の通りである。

表 6　書くことの意欲の変化（事前・事後）

質問項目	回答〔事前〕（4 件法）	回答〔事後〕（4 件法）
文章を書くことは好きですか。嫌いですか。	「どちらかと言えば好き」と「どちらかと言えば嫌い」の間に丸をつけた。 〔理由〕 ・好きなときもあるし，嫌いなときもある。49 対 51 くらいで嫌いがちょっとだけ勝ってるかも。	「どちらかと言えば好き」と「どちらかと言えば嫌い」の間に丸をつけた。 〔理由〕 ・手書きは，自分から書こうとはあまり思わない。タブレットで打って作るのは楽しい。

授業実践後，回答で丸をつける場所は変わらなかった。しかし，「文章をタブレットで打って作成するのは楽しい」と答えている。

授業実践後の「自律性や有能感を高める手立てについて」の結果は，表 7 の通りである。

表７　自律性や有能感を高める手立てについて（事後）

	質問項目	回答(4 件法・自由記述)
1	「５つの言語意識」を意識しながら書いていましたか？	まあまあ意識した
2	「カクトレ」で練習を積み重ねてきました。「書くこと」に役立ちましたか？	役立った
3	「５つの言語意識」を決めて書いたり，「カクトレ」で練習したりしたことで，文章を書くことに対して変化はありましたか？	ある。反ろん想定法や接続語はこれからも使っていきたい。

自律性や有能感を高める手立ては，児童が意識し，「書くこと」に有益だったと考えている様子が分かる。また，学んだことを今後も使っていきたい，という意欲が見られた。

授業実践後の「書くことの気持ちの変化」の結果は，表 8 の通りである。

表８　書くことの気持ちの変化（事前・事後）

	質問項目	回答〔事前〕（自由記述）	回答〔事後〕（自由記述）
1	文を書くときに，困ることや嫌なことはありますか。	長く書くのが面倒くさい。書き出しが分からない。(理由) 読書感想文みたいに，長いのは嫌い。書き出しも最初，どうやって書けばいいか分からなくて，それで時間がかかると嫌になるような気がする。	手書きはいやだ。(理由) 手書きはいやだけど，書き方とか言葉の選び方とかはできるようになった。
2	もっと文章を書くことが楽しくなると思うことや，こんな文章なら書きたいと思うことを教えてください。	自分のしゅみについての文章。(理由) やっぱり，野球とか。自分の興味があるものなら，まだ書きやすい。それならやる気は出るような気はする。自分の好きなことなら，誰かに読んでもらいたい。	反ろん想定の文とかクイズ (理由) 反ろん想定は書きが分かったから。イズは楽しいから。

事前で児童が抱えていた「どう書いたらいいか」という困難さは，事後に無くなっていることが分かる。また，事後の記述からは，学んだことをいかしたい，という意欲も見られた。

4-2. 検証作文の分析

対象児童に，計 3 回作文を書いてもらい，作文の能力の変化について検証を行った。ここでは，1 回目と 3 回目の作文を比較して検証する。

〔1 回目〕

(1) 実施日時：令和 7 年 5 月 23 日（金）

(2) テーマ：陸上記録会について

ぼくは最後の記録会で自己ベストを出せてうれしかったです。ソフトボール投げでは、体育の時に○○先生に教えてもらったひじを上げて高く投げるなどといった工夫をむねに37ｍから38ｍと記録をのばせて良かったです。100ｍ走では○○先生に教えてもらったクラウチングスタートで良いスタートを切れて後は体力で19秒～18秒と数秒短くできてうれしかったです。これから、プロ野球選手になるなめにも、さらに努力していきたいです。

図 10　児童作品（1 回目）

〔3 回目〕

(1) 実施日時：令和 7 年 11 月 27 日（木）

(2) テーマ：音楽コンサートについて

「おかわり団がＡ町に伝えてくれたこと」
六年　○○○○

（ドキドキ・・ワクワクやっとおかわり団の演奏が聞けるぞ！）

一年越しの音楽コンサートに僕は心が躍った。おかわり団は、Ａ小に毎年来てくれているプロの音楽家たちだ。僕は、一年生の頃、おかわり団の演奏に圧倒された。今年で6回目。今年はどんな演奏を聞けるのか、楽しみにしていた。が、同時に寂しい気持ちもあった。

〔中略〕

僕は、中学校に行ったらもう、おかわり団の曲が聞けなくなると思っていた。しかし、今年は中学生もコンサートに参加していたので、来年もまた、演奏が聞けるのではないかと、楽しみになった。おかわり団は、僕達に音楽の楽しさを全力で伝えてくれる、Ａ町にとっての宝物だ。

図 11　児童作品の一部（3 回目）

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説国語編』〔知識及び技能〕（１）「言葉の特徴や使い方」に基づき作文を検証した。1 回目の作文では，一文が長く読点が少ないことや，同じ語彙の多用，段落を意識していない点が見られ，「話し言葉と書き言葉」「語彙」「文や文章」に課題があった。また，推敲の様子は見られなかった。

一方，3 回目の作文では，書き出しや題名の工夫，気持ちを表す語彙の使用など表現の工夫が増加し，推敲して文章を見直す姿も確認された。これらのことから，一連の手立てを通して「書くこと」の能力が向上したと考えられる。

5. 成果と課題

5-1. 成果

研究における成果として，自律性や有能感を高める手立ての継続的な実施が，学習者が意欲を高め，「できる」 を実感して，「書くこと」の能力を高めることができた点が挙げられる。児

童自身で「５つの言語意識」などを決めるといった，自律性を高める手立てを学習活動に位置付けていくことで，児童が読み手を意識しながら書くことにつながった。読み手を意識して書くことで，必要感を持たせ，意欲的に「書くこと」に取り組ませることが可能となった。さらに，日常的な書き方の練習や，授業における書き方の工夫の指導などの有能感を高める手立ては，児童の「書くこと」に対する抵抗感を減らすことにつながった。技術の習得には，時間がかかるが，繰り返し行って習慣化させ，意識化を図りながら指導していくことで，児童は「できる」という有能感を持って，「書くこと」ができると考える。自律性や有能感を高める手立ての継続的な実施が，意欲や「書くこと」の能力向上に関係があると分かったことが最大の成果であると考える。

5-2．課題

一方で，自律性や有能感を高める手立ての継続的な実施が，児童の意欲の向上にすぐに繋がることは，実証できなかった。児童に「５つの言語意識」を決めさせることで，意欲的に取り組んでいたことは，前述の通りであるが，やはり「書くこと」には，多くの学習過程があり，そこを乗り越える労力が必要で，それが児童の意欲を上げることにはつながらないのではないかと考える。しかし，児童は今回「手書きはいやだが，タブレットで作成するのは楽しい」と答えており，書く媒体が児童の意欲に与える影響も考えられることが分かった。今後は，書く手段についても考えていく必要がある。

また，そもそも「書くこと」の学習には，活動が多く，個人差の開きが大きいことが予想される。今回は，対象児童が 1 名での研究であった。今後，対象者の人数を増やした場合，意欲を高めるためにどのような手立てが必要かを具体的に考えていく必要もあるだろう。汎用性を考え，どの学級においても，「書くこと」の意欲向上を実現するための指導の在り方について，引き続き検討を進める必要があると考える。

参考・引用文献

・ 小野田亮介（2012）「初等教育において習慣化可能な作文課題および実施方法の検討 -リレー作文を利用して-」『教育心理学研究 第 60 巻 第４号』pp.402-415

・ 鹿毛雅治（2022）『モチベーションの心理学』中公新書 pp.205-210

・ 国立教育政策研究所（2006）『特定の課題に関する調査（国語）調査結果（小学校・中学校）』Retrieved from https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei/index.htm (accessed 2025.5.23)

・ 国立教育政策研究所（2017）『平成 29 年度 全国学力・学習状況調査　調査結果資料【全国版／小学校】』Retrieved from https://warp.ndl.go.jp/web/20250801174550/https://www.nier.go.jp/17chousakekkahoukoku/factsheet/17primary/ (accessed 2025.12.30)

・ 国立教育政策研究所（2024）『令和６年度 全国学力・学習状況調査の結果（概要）』Retrieved from https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/index.html (accessed 2025.12.30)

・ 小森茂（1999）『生きる力を育てる国語科・伝え合う力を高める感想交流学習』国土社 pp.7-9

・ 白坂洋一・香月正登（2020）『子どもの論理で創る国語の授業 -書くこと-』明治図書 pp.16-21

・ 曽根朋之，茅野政徳（2022)『「まったく書けない」子の苦手を克服！教室で使えるカクトレ高学年』東洋館出版社

・ 平成 23 年度 佐賀県教育センタープロジェクト研究小学校国語科教育研究委（2011）『名画のよさを伝える解説文を書こう「鳥獣戯画を読む」指導案』Retrieved from https://www.saga- ed.jp/kenkyu/kenkyu_chousa/h24/01%20sho_kokugo/chojugiga.htm (accessed 2025.8.30)

・光村図書出版（2024）『小学校国語学習指導書６創造（上）（下）』

・光村図書出版（2024）『小学校国語 2 年～6 年』

・文部科学省（2017）『小学校学習指導要領〈平成 29 年告示〉解説 国語編』東洋館出版社

高等学校数学科における生徒の学習意欲を高める授業づくり

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　雨宮　晶人

1. 研究の動機と目的

IEA（国際教育到達度評価学会）が進めている TIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study）という国際的な調査が 4 年に 1 度実施されている。日本では文部科学省の国立教育政策研究所が過去 8 回の調査を実施してきた。2023 年に最新の調査が行われ、教科調査では、小学校 4 年生算数の到達度は、44 か国中 4 位、中学校 2 年生数学の到達度では 58 か国中 5 位であった。それ以前の調査においても高い順位を維持しており、他国と比較して日本の算数・数学の学力は高いことが分かる。一方で質問調査における、「算数・数学の勉強は楽しい」という項目について、楽しいと感じている小学 4 年生は 70%（前年度比－7 ポイント）で国際平均は 81%、中学 2 年生では 60%（前年度比+4 ポイント）で国際平均が 64%である。また過去 6 回の調査すべてで国際平均を下回っており、算数・数学における学力は高いもののそこに楽しさを見出すことができていないことがわかる。

以上を踏まえ、生徒が数学に楽しさを見出せる授業について調査する必要があると考えた。そのためには生徒の興味・関心を高める授業を実践することが理想的であるが、短期間の授業実践で生徒の興味・関心の向上を有意に確認することは困難である。そこで、まずは生徒の学習動機に着目し、学習動機を形成する、また変化させる授業について研究する。

本研究の目的は、生徒の学習意欲を向上させるための手立ての調査及び、高等学校数学科での授業にどう取り入れることができるかを明らかにすること、また実際に授業実践を行い、授業の効果を分析し明らかにすることで今後の授業設計に生かせる実践的知見を見出すことである。

2. 研究内容

2-1. 先行研究より

生徒の学習動機を調査するにあたり、動機づけ理論に着目した。動機づけとは「目標・プラン・欲求から、生理的喚起や認知過程を経て、ある行動に至る過程全体を指す」（上淵, 1995）と定義される。またこの動機づけは大きく 2 つに分けることができる。内発的動機づけと外発的動機づけである。内発的動機づけは自身の内側から湧き上がる興味・関心や向上心によって動機づけられている心理状態のことを指し、外発的動機づけは、外部からもたらされる要因（評価や賞罰など）によって動機づけられている心理状態を指す。内発的動機づけは、外発的動機づけに比べ、形成の難度が高く、形成されるまで時間がかかるものの、長く持続するという特徴を持つ。このことから、生徒の学習意欲を高め、それを持続させるためには内発的に動機づけることが重要だと言える。

そこで本研究では 1985 年に Ryan, Deci によって提唱された自己決定理論に着目した。本理論ではこれまでの外発的か内発的かという動機づけの 2 項対立的な理解をさらに細分化し、モチベーションが低い状態からモチベーションが高い状態までの連続性を想定し段階ごとに分けられている（図 1）。この細分化された段階をもとに授業実践前の生徒の調整レベルと授業実践後の生徒の調整レベルを比較し、生徒の調整がより自己決定的になっているかの変化を観察することで学習意欲の変化を調査することができる。Deci・Ryan（2000）によれば学習者の動機づけが高まる前提条件として 3 つの心理的欲求の充足を想定している。1 つ目が自身の行動が自己決定的で責任感を持ちたいという「自律性の欲求」、2 つ目が行動をやり遂げる自信や自己の能

自己決定の度合い	低い				高い
行動	非自己決定的				自己決定的
動機づけ	無動機づけ	外発的動機づけ			内発的動機づけ
調整	非調整	外的調整	取り入れ的調整	同一科的調整	内的調整
因果関係	非人間的	外部的	やや外部的	やや内部的	内部的

図 1　自己決定の連続性

力を示す機会を持ちたいという「有能性の欲求」、3 つ目が周りの人や社会と密接な関係を持ち、有効な連帯感を持ちたいという「関係性の欲求」である。これらが満たされた結果、学習者は内発的に動機づけられ、学習者は学習課題に対しても自己決定的に取り組むようになるとしている。

2-2. 実践的方略

これらのことと、廣森・田中 (2006)、加藤 (2021) を参照し、授業実践では、授業における問題設定の工夫、グループワークの実施、振り返りシートの活用の 3 点に焦点を当て、授業作成、実践を行う。(以降、この 3 つは実践的方略と呼ぶことにする。) グループワークは毎授業同じ 4 人の生徒でグループを作り行った。授業内で筆者が指示した際にグループを作成した。振り返りシートについては、授業の感想など自由に記述する欄と、疑問点を記入する欄を設け、書く授業の最後 3 分程度で記入してもらった。回収し、すべてのシートに筆者がコメントを記し、次の授業の最初に配布した。

3.　研究方法

本研究を実施するにあたり、授業実践前の生徒の学習動機、授業実践前後での学習動機の変化、学習動機の変化の要因について知ることが必要である。そこで以下のような方法で研究を実施する。

1. 生徒の学習動機を調査するアンケート
2. 授業の工夫点に関するアンケート
3. インタビュー調査

3-1. 生徒の学習動機調査アンケート

1 については授業実践の前後でアンケートを取り変化を分析する。またアンケート内容は、自己決定理論に基づく学習動機尺度 (西村・河村・櫻井, 2011) を採用した。質問内容は「以下の項目はあなたが数学を学習する理由にどのくらい当てはまりますか」と問い、「全く当てはまらない」、「あまり当てはまらない」、「少し当てはまる」、「とても当てはまる」の 4 件法で選択式の回答である (表 1)。質問項目における (1) ~ (5) は内的調整、(6) ~ (10) は同一化的調整、(11) ~ (15) は取り入れ的調整、(16) ~ (20) は外的調整に対応している。理想とすれば、内的調整、同一化的調整が上昇し、取り入れ的調整、外的調整が減少することが望ましい変化である。

3-2. 実践的方略に関するアンケート

2 については授業実践後のみアンケートを取る。ここでは、「以下の項目はあなたが数学を勉強する気になる動機としてどれくらい影響しましたか」と問い、実践的方略の 3 つである授業における問題設定の工夫、グループワークの実施、振り返りシートの活用の 3 つに対し、「やる気を減少させた」、「やる気を少し減少させた」、

「変わらない」、「やる気を少し上昇させた」、「やる気を上昇させた」の 5 件法で選択式の回答を求めた。またそれぞれの項目で変化の理由や具体的な影響について自由に記述をしてもらった。

表 1　自律的学習動機尺度の質問項目

(1) 問題を解くことが面白いから
(2) 難しいことに挑戦することが楽しいから
(3) 勉強すること自体が面白いから
(4) 新しい解き方や、やり方を見つけることが楽しいから
(5) 自分が勉強したいと思うから
(6) 将来の成功につながるから
(7) 自分の夢を実現したいから
(8) 自分の希望する大学に進学したいから
(9) 自分のためになるから
(10) 勉強することは大切なことだから
(11) 勉強で友達に負けたくないから
(12) 友達より良い成績を取りたいから
(13) 周りの人に賢いと思われたいから
(14) 友達にバカにされたくないから
(15) 勉強ができないとみじめな気持ちになるから
(16) やらないと周りの人がうるさいから
(17) 周りの人からやりなさいと言われるから
(18) 成績が下がると怒られるから
(19) 勉強することは規則のようなものだから
(20) みんなが当たり前のように勉強しているから

3-3. インタビュー調査

インタビュー調査は、事前事後アンケートの結果を収集し分析し、変化が特徴的な生徒を筆者が選び 1 対 1 で行った。内容として、まず当該生徒にアンケートによって何を調査していたのかを伝え、その変化について理解してもらったのち、構造化インタビューで 2 つ質問を行った。所要時間は 10 分程度である。質問内容は、「自身の変化についてなぜ変わったと思うか」、「授業の良かったところ、改善点」である。

4.　授業実践の概要

4-1. 単元の指導計画

授業実践においては、実習協力校の授業進行度合いなどの兼ね合いで、数学 A の「場合の数と確率」における「組合せ」について 6 時間の実践を行った。また、時期、対象、指導計画については以下の通りである。

時期：令和 7 年 9 月 12 日～9 月 19 日

対象：Y 県立 H 高等学校第 1 学年の 1 クラス

単元の指導計画は表 2 の通りである。

表 2　単元の指導計画

第一時	組合せの考え方
	・具体的な事象から組合せの考え方を学習する。 ・C を用いた計算方法を身に付ける。
第二時	組合せの総数
	・組合せの公式を用いた問題演習を行う。 ・組合せの総数を求める問題について考え問題演習を行う。
第三時	組分け問題
	・基本的な組分け問題取り組み考え方について学習する。 ・様々な組分け問題に取り組む。
第四時	同じものを含む順列（1）
	・1 つの問題に対して、2 つの解法を用意し、生徒はどちらか 1 つの方法を利用して問題解決を行う。
第五時	同じものを含む順列（2）
	・各解法について他の生徒と伝え合う活動を行う。 ・各解法の特徴やよさについて考え伝え合う。
第六時	最短経路問題
	・最短経路問題の考え方について考察する活動を行う。 ・様々な最短経路問題に取り組む。

4-2. 対象の生徒

授業実践は Y 県立 H 高等学校第 1 学年で行った。本校は SSH 指定校であり、SSH クラス、高習熟クラス、普通クラスがあるが、その内普通クラス 39 名に対して実践を行った。授業観察を数時間行ったが、比較的おとなしい生徒が多い。授業にはまじめに取り組んでいる印象である。

4-3. 授業の実際

① 第 1 時

> 6 種類の具材からいくつかの具材を選びハンバーガーを作る。2 種類選ぶ場合と、3 種類選ぶ場合で何種類のハンバーガーを作ることができるだろうか。

授業の最初に身近な話題から問題提起を行った。日常の事象から問題提起することにより、生徒の関心を引こうと考えた。ペアワークで具体例を考えつつ、クラス全体で全員違うハンバーガーを作ることができるだろうかと問いかけた。続いて個人で総数を求める方法を考える時間を設け、4 人グループで意見共有を行った。話し合いの中で樹形図や表、前回までに学習していた順列の考えなどが挙がり、その内順列での考え方に注目して組合せの考え方につなげた。最後にメニューの総数よりクラスの人数の方が多いことから、少なくとも同じ組み合わせの人がいることを確認し、公式、用語の整理を行った。

② 第 2 時

> 高校生 6 人、中学生 4 人の合計 10 人から 5 人を選ぶ選び方について考えよう。

前時で学んだ組合せの考え方について復習したのち、具体的な計算方法について解説を行った。そののち、本時の問題を提示した。今回は前時に学んだ内容を利用した計算がメインであり、教科書の問題を利用したが、組み合わせ同士の和を取るか積を取るかに焦点を置いた。計 4 問の問題のうち、(1) 高校生を 3 人選ぶ、(2) 中学生を 2 人選ぶについては全体で確認した。(3) 高校生 3 人と中学生 2 人を選ぶ、(4) 少なくとも 1 人は中学生を選ぶについては、個人で考えつつ必要に応じて周囲の人と相談して解いてもらった。実際には、こちら側の指示がないとあまり意見交換は行われず、1 人で考えている様子が見られた。和か、積かで意見が割れたが、なぜそうなるか考える姿勢が見られた。

③ 第 3 時

> 組分け問題をマスターしよう。

本時は事前に作成した組分け問題についてのワークシートを解く。組分け問題については組の区別が必要か否かという考えが重要である。生徒自身に区別が必要か否かについてなぜそうなるかを踏まえて考えてもらえるよう、教員からの解説は最小限にとどめた。始めに、(1) 2 人ずつ A、B、C の 3 組に分ける、(2) 2 人ずつ 3 組に分けるの 2 問について全体で確認を行った。その後、グループで他の問題について解答した。つまずく場面もあったが、全体で確認する時間も設けながら進行した。基本的な問題までは最後に全体で確認し、発展的な問題については解答例を配布して各自で確認した。

④ 第 4 時

> 同じものを含む場合の順列を考えよう。
> a, a, a, b, b, c を一列に並べる並べ方は何通りあるだろうか。

本時はこれまでの学習について確認したのち、本時の問題を提示した。この問題では 2 通りの解答を考えることができる。1 つ目はそれぞれの文字を $a_1, a_2, a_3, b_1, b_2, c_1$ と区別してから考える方法、2 つ目は□□□□□□のように文字を入れるスペースを考え、a, b, c のそれぞれがどの□に入るかを考える方法である。このことを利用し、普段のグループでの活動と、普段とは違うメンバーとの活動を入れ、意見交換を行いつつ、意見を伝え合う活動につなげようと考えた。4 人グループを 10 個作り、5 グループごと、それぞれの解答を振り分けた。2 種類のワークシートにそれぞれ解答のヒントが記されているものを配

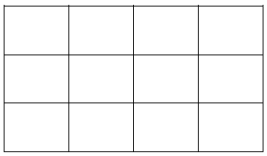
布し、グループごとに解答した。筆者の想定より解答に時間がかかってしまい、本時はグループで１つの解答を出すところまで進めた。

⑤　第５時

本時は前時の続きから行った。グループごとに出した解答についてもう一度確認し、グループメンバーを２人ずつ、別の解答方法で解いたグループと入れ替えた。新グループ内で自身の解答方法について説明し合う活動を行った。その後、それぞれの解答方法のよさや好みなどについて話し合い、全体での共有を行った。最後に同じものを含む順列の公式について、どちらの解き方でも同じ式になることから確認した。

⑥　第６時

最短経路問題の解き方を考えよう。



本時の授業では最短経路問題を扱った。本質的に同じものを含む順列と同じであるため、そこに生徒自身が気づけるように授業を進行した。最初に、「最短経路とはなんですか。」という発問から入り、具体的なイメージを持たせた。次に上記のような図を提示し、最短経路の具体例を１つ考え、全体で発表してもらった。いくつか最短経路の例を提示してもらったのち、その共通点について考えてもらった。生徒から上に行く回数と右に行く回数が同じという事を出させたのち、最短経路の総数についてグループで問題解決してもらった。いくつか補助発問を出しつつ、生徒自身に同じものを含む順列と同じものだということに気づいてもらい、全体で共有を行った。その後、特定の条件を追加した問題にもグループで取り組んだ。

5.　研究の結果及び考察

5-1. アンケート調査①

事前事後の学習動機調査アンケートの結果について次の通り表に整理した（表 3）。表に記した生徒は事前及び事後アンケートのどちらにも解答し、かつすべての授業に参加した生徒である。生徒個人に着目すると、すべての調整が上昇している生徒やすべての調整が減少している生徒など様々であるが、全体的に見ると、内的調整や同一化的調整は上昇傾向にあり、取り入れ的調整や外的調整は減少傾向にあることが分かる。特に表の最も下の変化の合計を見れば明らかである。

表３　学習動機調査アンケート結果

	各調整の前後比較								変動値			
調整方法	内的		同一化的		取り入れ的		外的		内	同	取	外
前後	前	後	前	後	前	後	前	後				
生徒A	12	12	16	15	10	10	7	10	0	-1	0	3
生徒B	5	6	16	19	6	5	13	11	1	3	-1	-2
生徒C	8	7	11	11	7	5	16	13	-1	0	-2	-3
生徒D	18	19	15	20	16	16	9	11	1	5	0	2
生徒E	14	14	20	18	12	11	12	13	0	-2	-1	1
生徒F	10	12	13	14	14	14	16	13	2	1	0	-3
生徒G	11	14	8	14	20	20	8	8	3	6	0	0
生徒H	7	9	14	14	10	6	18	18	2	0	-4	0
生徒I	11	14	18	20	18	18	20	19	3	2	0	-1
生徒J	11	12	15	16	16	14	6	5	1	1	-2	-1
生徒K	11	15	8	12	12	13	8	11	4	4	1	3
生徒L	5	6	17	16	9	6	15	15	1	-1	-3	0
生徒M	12	14	20	19	15	5	5	5	2	-1	-10	0
生徒N	11	14	16	16	17	20	11	12	3	0	3	1
生徒O	7	6	15	18	12	6	13	11	-1	3	-6	-2
生徒P	7	7	12	15	9	11	19	18	0	3	2	-1
生徒Q	10	10	16	19	9	9	12	13	0	3	0	1
生徒R	11	13	16	18	15	15	15	14	2	2	0	-1
生徒S	16	18	18	20	14	14	14	14	2	2	0	0
生徒T	12	12	13	14	13	14	9	9	0	1	1	0
生徒U	11	11	15	14	14	11	13	11	0	-1	-3	-2
生徒V	16	11	16	9	15	15	13	12	-5	-7	0	-1
生徒W	11	12	14	15	10	12	11	11	1	1	2	0
生徒X	7	10	9	11	5	10	7	12	3	2	5	5
生徒Y	13	11	14	11	18	14	15	13	-2	-3	-4	-2
生徒Z	9	13	17	19	15	12	16	15	4	2	-3	-1
生徒AA	7	7	20	20	5	7	11	15	0	0	2	4
生徒AB	10	8	14	13	7	5	7	7	-2	-1	-2	0
生徒AC	6	10	12	14	14	16	14	10	4	2	2	-4
生徒AD	10	11	14	14	6	13	14	15	1	0	7	1
生徒AE	12	11	17	18	11	11	13	13	-1	1	0	0
生徒AF	15	15	18	15	17	13	15	12	0	-3	-4	-3
変化の合計									28	24	-20	-6

これらのことから自身の授業実践によって生徒の学習動機に何か影響を及ぼしたことが分かる。特に内的調整、同一化的調整の上昇していることから、自ら数学を勉強しようとする姿勢や、将来のことを意識して数学に取り組もうとする生徒が増加したことが分かる。また取り入れ的調整が減少していることから、周囲の人の影響をあまり受けないような変化があるとわかり、

より自分自身の中で学習しようというモチベーションが湧き上がっていることが伺える。

5-2. アンケート調査②

授業実践後のみ収集したアンケートでは以下のような結果が得られた（表 4）。

表 4　実践的方略に関するアンケート

	1	2	3	4	5	平均
問題設定	0	1	4	13	19	4.32
グループワーク	0	1	1	13	22	4.51
振り返りシート	0	0	14	14	9	3.86

授業における問題設定とグループワークの実施の項目では生徒の選択は平均 4 を上回っており、かなり肯定的な結果が得られた。一方で振り返りシートの活用では平均が 4 を下回っており想定より良い結果は得られなかった。

記述式の回答では複数の生徒が記述したものについて、いくつかを記す。

① 問題設定
・身近な物で考えるとわかりやすい（21 人）
・楽しく問題を解くことができた（4 人）
・数学が身近に感じられて楽しい（3 人）
・興味が湧いた（2 人）
などの回答が見られた。特に目立つ回答としては身近な事象で考えることに関する記述である。高校数学の内容では高校生自身で身近な事象に関連付けることは難しいと考えられる。教員が問題提示で現実の事象に関連させることで生徒のモチベーションを高めることができると考えられる。

② グループワーク
・友達と意見を共有できる（14 人）
・いろいろな視点で考えることができる（8 人）
・友達と話し合うことで問題解決できた（4 人）
・楽しく学ぶことができた（4 人）
・教え合うことは自分のためになる（1 人）
などの回答が見られた。最も回答数が多かった、友達との意見の共有についてはグループワークを行う利点であろう。意見を交わすことで問題解決につながるうえ、有能性の欲求、関係性の欲求を満たすことにもつながるだろう。また教え合いをすることが自分のためになるというコメントもあった。この文からも同一化的調整を高めることにつながると言えるだろう。

③ 振り返りシート
・授業内容をまとめることができた（13 人）
・復習につながる（9 人）
・返ってきたときにメッセージやアドバイスを読むのが楽しい（4 人）
・書くのが面倒である（3 人）
・書く時間がギリギリで大変だった（2 人）
などの回答が見られた。授業内容をまとめることができる点や、復習につながることについては、振り返りシートの良いところであろう。前時の学習や次に向けて生徒が自由に活用することで授業内容の理解度の向上ややる気の上昇につながるだろう。一方で教員からのフィードバックに関するコメントは想像より少なく 4 名であった。本研究では教員からの効果的なフィードバックが生徒のモチベーションの向上につながると考えていたが、あまり大きな効果は得られなかった。その原因として、授業中に書く時間を十分に取れなかったことが挙げられると考える。授業計画では授業内に 5 分程度書く時間を設けていたが、実際には 2 分ほどしか取れないことが多く、授業外で書いてもらったこともあった。書くこと自体が生徒の負担になってしまったのではないだろうか。活用する際は注意が必要である。また生徒の良いコメントを授業の最初に取り上げることで、生徒の意欲の向上につながると考える。振り返りシートの活用方法についてはまだ改善の余地が多い。

また、事前事後のアンケートで調査した、生徒の各調整と事後アンケートで調査した 3 つの実践的方略について相関係数を求めたところ、以下のような結果が得られた（表 5）。

表５　生徒の各調整の変化と実践的方略の相関係数

	内的調整	同一化的調整	取り入れ的調整	外的調整
問題設定	0.0426	0.4160	0.4056	0.1789
グループワーク	0.1619	0.1976	0.0458	0.1347
振り返りシート	-0.0865	0.0386	-0.1299	0.0319

筆者は、どの実践的方略においても内的調整、同一化的調整は正の相関、取り入れ的調整、外的調整は負の相関になると予想していたが、実際には多くの項目が無相関に近く、「問題設定の工夫と同一化的調整」と「問題設定の工夫と取り入れ的調整」の 2 項目のみやや正の相関が見られた。理由としては以下のことが考えられる。

・内的調整

問題設定、グループワーク、振り返りシートのどの項目においても、筆者が指示したものであり、生徒が自主的に行った活動ではない。先生の指示がなくても自主的に活動を行うようになれば内的調整が高まり、結果にも表れると考える。授業の中で生まれる疑問、グループワークの必要性、振り返りの必要性等、生徒自身が感じ自ら実行することが理想的な状態である。

・同一化的調整

問題設定との正の相関について、問題として扱ったものが日常事象に関わるものだったため生徒が自分事と捉えることができ高まったのではないかと予想する。その他の項目については、ほとんど無相関だがこれらの活動が自分のために なるという実感はなかったと推測する。

・取り入れ的調整

問題設定との正の相関について、普段とは変わった出題形式であったことが、周りより先に問題を解きたいという感情につながったのではないだろうか。その他の項目に対して、グループワークについて、グループのメンバーと協力して解決したいと考える生徒もいれば、負けたくないと考える生徒もいたのではないだろうか。振り返りシートとはあまり無関係な項目であると考える。

・外的調整

筆者としては負の相関になることを期待していたがどの項目とも無相関である。賞罰などは与えていないが、どの活動も先生側の指示であったためやらされ感につながった生徒もいるのではないかと考えられる。

5-3. インタビュー調査

前述の通り構造化インタビューを実施した。質問内容は①「自身の変化についてなぜ変わったと思うか」、②「授業の良かったところ、改善点」についてである。インタビュー調査は 5 人に実施したが、今回は 2 人を取り上げる。

・生徒 D

① 他の人に負けたくないから周りの人からどんどん意見を取り入れたいと思ったから。また、授業内で将来の話をして、将来のことをより考えるようになった。

② 良かったところは、身近なもので考えることで応用につながる。改善点は、グループだけで考えるのではなく、個人で考える機会も必要。

生徒 D は、授業以前は内的調整、取り入れ的調整が高かった生徒であるが、授業後には同一化的調整が高まった生徒である。グループワークを行った事が有効に作用し、グループ内での会話や意見の共有が効果を及ぼしたと考えることができる。また、身近な話題から問題につなげることで、現実事象と数学の事象のつながりを感じられるということも分かった。このことについては振り返りシート内でも同様のコメントが見られた。一方でただグループワークを行うのではなく個人での活動も欲しいと考える生徒もいる。有効にグループワークを行うことが大切である。

・生徒 M

① 授業以前はライバルに負けたくないという思いが強かったが、内容が面白くなってきたから、問題を解くこと自体に集中するようになった。

② 良かったところは、考える時間をしっかりとってくれていたことと、他の人と意見を共有できたこと。改善点は無い。

生徒 M は、内的調整がやや上昇し、取り入れ的調整が大幅に減少した生徒である。回答の通り、周りの人に負けたくないという思いより、内容が面白いという考えに変化しており、理想的な変化であると言える。授業における問題設定が面白いものであるとモチベーションの上昇にもつながり、内的に動機づけることが可能であることを示唆している。

6. 研究の成果及び課題

6-1. 研究の成果

研究の成果として第一に、自身の設定した実践的方略、特に問題設定とグループワークによって全体として生徒の学習動機の質の向上に有効であるという示唆を得たことである。アンケート結果では、内的調整と同一化的調整は全体で上昇し、取り入れ的調整と外的調整は減少し、理想的な変化であった。

また今後の授業設計に生かすことができる実践的知見を得たことも成果の 1 つである。自身の授業設計や、問題設定やグループワークにおいて有効に作用したこと、振り返りシートの利用方法などで良い効果が得られなかったことなど含め、改善し今後の授業設計に生かすことができる。

6-2. 研究の課題

研究の課題としては 3 つ挙げられる。1 つ目は、自身が設定した 3 つの実践的方略について実施方法によって効果が変わってくるため、授業設計の段階で有効に活用する手立てを考えておく必要があることである。例えばグループワークであっても、個人で考える方がいいという生徒もいるため状況に応じて利用することが重要である。

2 つ目は各実践的方略と生徒の調整方法で有意な相関があまり見られなかったことである。教員の指示で行うことが多かったので、内的調整の上昇につながりづらい。最終的にはどの活動においても生徒が自主的に行えるような環境作りが重要である。

3 つ目は学習動機の質が下がっている生徒がいることである。全体で見れば上昇傾向にあるものの、個人ではあまり変化の無い生徒やすべての調整が下がっている生徒など様々な変化の生徒がいる。今後授業実践をする上では、個別最適な対応が必要であるので工夫して適切な指導していきたい。

7. 参考・引用文献

・上淵寿（1995）,「教育場面における情動」, 東京大学教育学部紀要, 34, pp.229-233.
・加藤諒（2021）,「主体的な学びを促す要因の分析」, 山梨大学教職大学院令和 2 年度教育実践報告書.
・国立教育政策所「国際数学・理科教育動向調査 TIMSS2023 の結果（概要）のポイント」（令和 8 年 1 月 26 日最終確認）.
・西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男（2011）,「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス」, 教育心理学研究, 59, 1 , pp.77-87.
・廣森友人・田中博晃（2006）,「英語学習における動機づけを高める授業実践：自己決定理論の視点から」, 外国語教育メディア学会機関誌, 43, pp.111-126.
・Deci, E. L. ・Ryan, R. M. （2000）,「Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being」, American Psychologist, 55, 1, pp.68-78.

身体表現を導入した歌唱指導の効果

－生徒の思いや意図の実現を目指して－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　猪又　光貴

1. はじめに

近年、新型コロナウイルスの影響は収まり、歌唱活動の制限が緩和されている。しかし新型コロナウイルスが生徒に与えた影響は大きく、生徒の歌唱に関する様々な力が低下していることが考えられる。特に技能に関する面で大きな影響を受けているだろう。本研究では昨年度と同様に、歌唱における技能に焦点を当て、生徒の技能を高める方法について検討していく。

2. 研究動機

平成 29 年度告示の中学校学習指導要領解説音楽編では、音楽科の目標として「曲想と音楽の構造や背景などとの関わり及び音楽の多様性について理解するとともに、創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な技能を身に付けるようにする」ことが挙げられている。ここでいう「創意工夫を生かした音楽表現をするために必要な技能」とは、創意工夫の過程でもった音楽表現に対する思いや意図に応じて、その思いや意図を音楽で表現する際に自ら活用できる技能のことである（文部科学省, 2017）。このことから、歌唱をはじめとする表現領域において、生徒に自分の思いや意図を表現する力を育成することが求められていることが言える。

しかし、今年度に実習を行った甲府市内の中学校では、音程やリズムを意識して歌うことができる生徒が多く見られる一方で、自分の思いや意図を歌唱で表現することができる生徒が少ない実態が見られた。また、国立教育政策研究所（2010）が全国の中学校を対象に実施した調査においても、同様の傾向が示されている。

以上のことを踏まえ、今後私が教師として授業を実施していく際に、どのような指導を行うことで、生徒に思いや意図を歌唱で表現する力を身につかせることができるのか考え、研究を始めた。

3. 先行研究

様々な授業実践を調査する中で、歌唱指導に身体表現を取り入れた研究が数多く行われている。手塚（2008）や河合（2024）など、歌唱表現への影響を検討した研究が報告されている。その中でも、本研究との関連が深い桑原（2004）および西沢（2005）の研究を取り上げる。

桑原（2004）は、小学生中・高学年を対象とした歌唱の授業実践において、身体表現が音楽の構成要素や歌詞内容を意識した歌唱を促すことを明らかにした。

また西沢（2005）は、小学校低学年を対象とした歌唱の授業実践において、身体表現が歌詞内容の理解を促すとともに、自然で無理のない声づくりに繋がることを明らかにした。

4. 研究目的

先行研究より、身体表現が歌唱表現に影響を与えることがわかる。しかし、身体表現によって生徒が思いや意図を歌唱で表現できるようになるかについては、十分に検証されていない。また身体表現を取り入れた実践例は小学生を対象としたものが多く、中学生を対象としたものは少ない。そこで本研究では、中学校音楽科の授業において、歌唱指導に身体表現を取り入れることで、生徒が思いや意図をより良く表現できるのかを検証する。

5. 研究方法

歌唱指導に身体表現を導入した授業を設計・実施し、生徒のワークシートや録音の分析を行い、身体表現によって思いや意図を表現する力に向上が見られるのかについて検証していく。

6. 実践内容

(1) 授業概要

授業数は全 3 時間とし、令和 7 年 9 月から 10 月にかけて授業実践を行った。対象は甲府市内の公立中学校第 1 学年の 3 クラスである。題材曲として《浜辺の歌》を用いた。《浜辺の歌》とは、1916 年に林古渓（作詞）と成田為三（作曲）によって作られた中学校の歌唱共通教材である。

授業では、手話などの複雑な身体表現ではなく、手振りなどの生徒にとって取り組みやすい簡易な身体表現を用いた。その理由としては、複雑な身体表現を用いると、生徒は体を動かすことばかりに意識が向いてしまい、歌唱に支障をきたす可能性があると考えたことである。また生徒自身にも身体表現を考えさせるため、生徒が自由に発想しやすい手振りを取り入れた。

(2) 第 1 時

第 1 時の授業実践では、めあてを「思いや意図を持って歌おう」と設定し、表 1 に示す 4 つの活動を行った。

活動内容	指導上の工夫	指導のねらい
①作詞者・作曲者や、歌詞の意味について学ぶ	・歌詞の内容をイラストを用いて視覚的に理解させる	・歌詞の内容理解を促し、曲への興味・関心を高める
②1段目（1-5小節）と2段目（6-9小節）の思いや意図を考える	・「感じたこと」と「歌いたいこと」を分け、選択形式で記入させる（図1）	・思いや意図を考えることが苦手な生徒を支援する
③3段目（10-13小節）と4段目（14-18小節）の思いや意図をを考える	・記述形式で記入させる（図1）	・自分の思いや意図を考えさせる
④自分の考えた思いや意図を意識して歌う	・ICTを用いて自分の歌声を録音させる	・自分の歌い方の特徴について気づかせる
⑤自分の歌声について自己評価を行う	・思いや意図を表現できたのかを理由も含め、5段階で自己評価させる（図2）	・自分の現状について把握させ、今後の目標を持たせる

表 1：第 1 時の授業内容

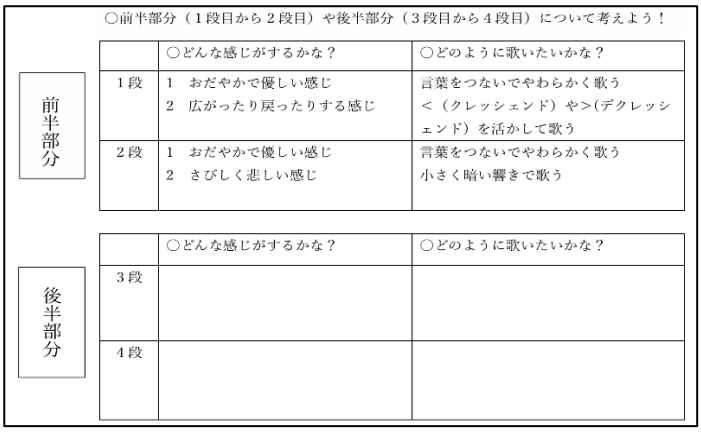


図 1：思いや意図を持たせる工夫

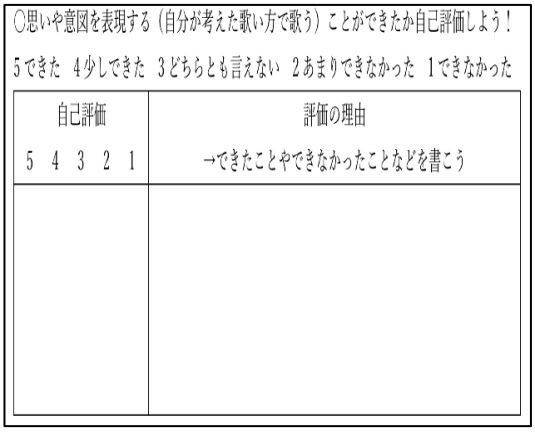


図 2：自己評価

(3) 第 2 時

第 2 時の授業実践では、めあてを「自分の思いや意図を基に、身体表現を考えよう」と設定し、表 2 に示す 5 つの活動を行った。

活動内容	指導上の工夫	指導のねらい
①第1時の学習内容を思い出しながら歌う	・音の動きに合わせて、腕を動かして歌わせる	・曲の特徴を振り返らせる
②前半部分（1、2段目）の思いや意図を基に、全体で身体表現を考える	・教員が複数の身体表現を提示し、どの身体表現が思いや意図を表現しやすいのかを歌いながら考えさせる ・全体で考えたことを記入させる（図3）	・身体表現を用いることで、歌声に変化が現れることに気づかせる ・自分たちで考えたことを整理させる
③後半部分（3、4段目)の思いや意図を考える	・第1時に考えた後半部分の思いや意図を振り返り、再度思いや意図を考えさせ、記入させる（図4）	・第1時と第2時の思いや意図の変化を見取る
④後半部分の思いや意図を基に、身体表現を考える	・周りの人と相談し合う時間を設ける	・身体表現を考えることに苦戦している生徒を支援する
⑤後半部分で考えた身体表現を試す	・身体表現を試す時間を十分に確保する	・身体表現を用いて歌うことに慣れさせる

表 2：第 2 時の授業内容

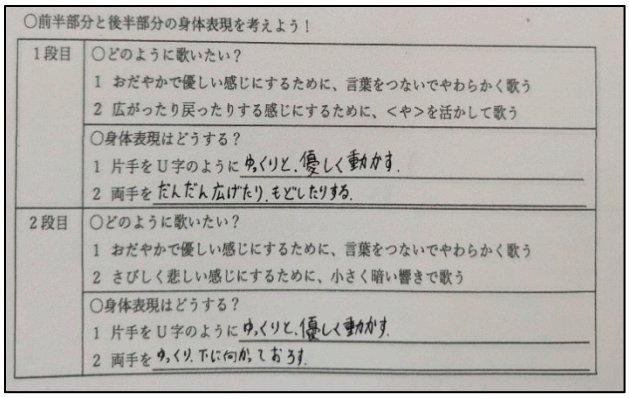


図 3：考えをまとめたワークシート



図 4：後半部分のワークシート

(4) 第 3 時

第 3 時の授業実践では、めあてを「身体表現を用いて、自分の思いや意図を表現しよう」と設定し、表 3 に示す 4 つの活動を行った。

活動内容	指導上の工夫	指導のねらい
①第2時で考えた身体表現を用いて歌う	・生徒と一緒に教員自身も堂々と身体表現を用いて歌う	・安心感を与え、身体表現への恥ずかしさを軽減させる
②歌声を録音する	・録音する時間を十分に確保し、生徒に何度も録音させる	・録音することへの恥ずかしさを軽減させる
③自分の歌声について自己評価を行う	・第1時と同様に、思いや意図を表現できたのかを理由も含め、5段階で自己評価させる	・自分の現状について把握させ、今後の目標を持たせる ・第1時と第3時の自己評価の変化を見取る
④身体表現に対して感じたことを記入する	・身体表現に対する自分の成果と課題を考えさせる	・身体表現を用いて歌うことで、どのような効果があるのかを生徒に気づかせる ・自分の課題点を発見し、今後の目標を持たせる

表 3：第 3 時の授業内容

7-1　ワークシートの分析

第 1 時、第 2 時に生徒が記述した思いや意図を比較し、身体表現が生徒の思いや意図にどのような変化を与えるのかについて分析を行う。ここでは、8 名の生徒の記述内容を取り上げていく。

まず A さんと B さんの記述内容を検討する。第 1 時と第 2 時の思いや意図について表 4 に示す。2 名とも、第 1 時では「ゆっくり」「静かな」など、感じたことを抽象的に記述していたが、第 2 時では「夕方の海」「波」といった具体的な情景を用いて記述できるように変化していた。このことから、2 名とも曲に対するイメージが深まっていることがわかる。

	思いや意図（第1時）	思いや意図（第2時）
Aさん	ゆっくり広がる感じにするために、やさしく、やわらかく歌う	夕方の海を歩いているように、ゆっくりと優しい感じにするために、歌詞をつなげて歌う
Bさん	静かな感じにするために、静かにおちついたようにやわらかく歌う	波がひき静かなおだやかな感じにするために、やわらかく歌う

表 4：生徒の思いや意図①

次に C さんと D さんの記述内容を検討する。第 1 時と第 2 時の思いや意図について表 5 に示す。2 名とも、第 2 時では、第 1 時に感じたことを歌詞の具体的な箇所と結びつけて記述していた。このことから、2 名とも第 1 時に感じ取ったことがより深まっていることがわかる。

	思いや意図（第1時）	思いや意図（第2時）
Cさん	おだやかだけど力強い感じにするために、フォルテなどの強い強弱をいしきして、1段目よりも明るめに歌う	全体的に優しくゆったりしているが、「おとよくも」の歌詞のところは力強く歌いたいので、強弱を意識して少しおおげさに歌う
Dさん	さみしく、ゆれてる感じにするために、シャープを気をつける	「風の音よ」のところが少しさみしそうに感じるため、クレッシェンドやデクレッシェンドを使って歌う

表 5：生徒の思いや意図②

また、E さんと F さんの記述内容を検討する。第 1 時と第 2 時の思いや意図について表 6 に示す。2 名とも、第 1 時では「スラーを活かす」「フォルテのところをしっかりだす」など、歌い方について抽象的に記述していたが、第 2 時では楽譜の具体的な箇所を挙げ、どのように歌うのかを明確に記述できるように変化した。このことから、2 名とも歌い方のイメージを具体化していることがわかる。

	思いや意図（第1時）	思いや意図（第2時）
Eさん	流れがなめらかな感じにするために、スラーを活かして歌う	はねるような感じにするために、「風」から「の」のところと、「雲」から「の」のところの上下の音程をはっきりして歌いたい
Fさん	少し前よりも激しい感じにするために、強弱を意識してフォルテのところをしっかり出す	2段目よりも激しい感じで歌うために、強弱を強調して、フォルテのところをしっかり出す（高い音をさらに強く）

表 6：生徒の思いや意図③

最後に、G さんと H さんの記述内容を検討する。第 1 時と第 2 時の思いや意図について表 7 に示す。G さんは、第 1 時では感じたことのみ記述していたが、第 2 時では歌い方についても記述が見られるように変化していた。 H さんは、第 1 時では感じたことや歌い方についての記述が見られなかったが、第 2 時では両方について記述が見られるように変化していた。このことから、2 名とも思いや意図を持つことができたことがわかる。

	思いや意図（第1時）	思いや意図（第2時）
Gさん	やさしい感じ	やさしい感じにするために、言葉をつなげて歌う ゆったりな感じにするために、クレッシェンドを意識する
Hさん	無記述	静かな感じにするために、小さな声で歌いたい

表 7：生徒の思いや意図④

以上の記述内容を踏まえ、身体表現を取り入れることで、生徒の思いや意図を深化させることだけでなく、思いや意図を持つことが難しい生徒に対しても効果をもたらすことが明らかになった。

7-2　自己評価と録音の分析

最後に第 1 時と第 3 時の生徒の自己評価や録音を比較し、身体表現によって思いや意図を表現することができるのかについて分析を行う。図 5 は第 1 時と第 3 時の自己評価の人数を比較したものである。第 1 時では、5（できた）と回答した生徒が 8 名、4（少しできた）と回答した生徒が 33 名、3（どちらとも言えない）と回答した生徒が 22 名、2（あまりできなかった）と回答した生徒が 7 名、1（できなかった）と回答した生徒が 2 名であった。一方、第 3 時では、5 と回答した生徒が 17 名、4 と回答した生徒が 37 名、3 と回答した生徒が 12 名、2 と回答した生徒が 6 名、1 と回答した生徒が 0 名であった。第 1 時と第 3 時を比較すると、1 から 3 を回答した生徒が減少し、5 や 4 を回答した生徒が増加したことから、全体として思いや意図を表現できた生徒が増加していることがわかる。

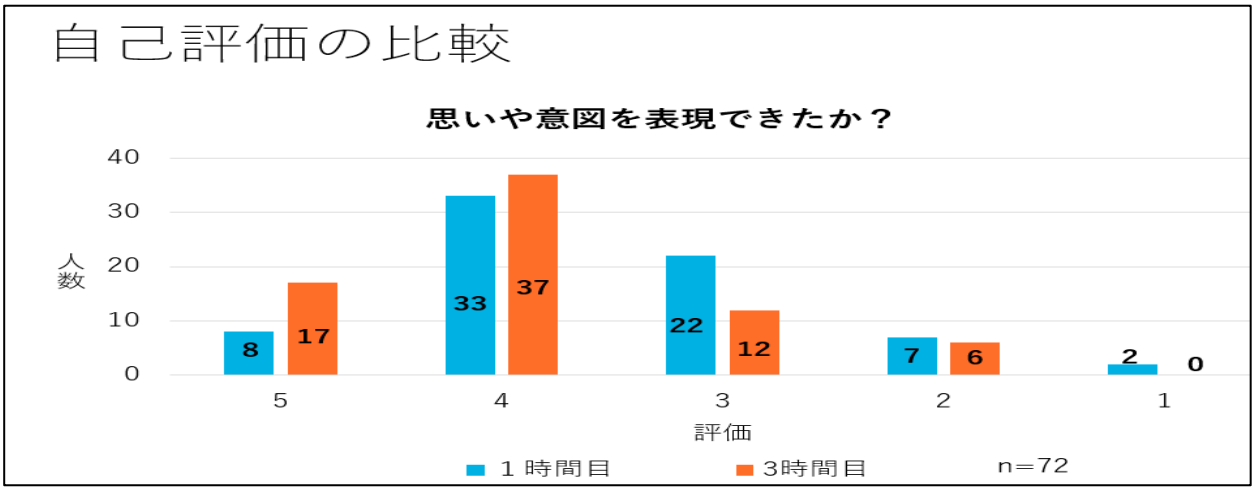


図 5：第 1 時と第 3 時の自己評価の比較

次に、第 1 時と第 3 時の自己評価における記述内容について検討する。ここでは、3 名の生徒を取り上げる。

まず I さんの記述内容を検討する。第 1 時と第 3 時の自己評価について図 6 に示す（図 6 には、後半部分の思いや意図も含めている）。第 1 時では音程を意識して歌うことに精一杯になっていたが、第 3 時では自分で考えた身体表現を用いて歌うことで、自分の思いや意図を表現できるようになったことが確認された。実際に I さんが考えた身体表現は、「3 段目は片手を横にまっすぐ動かす（伸ばす音は真っすぐ、少し弱くするところは手をグーにして抑えたりする）。4 段目は片手を U 字にやさしくゆっくりと動かし、最後は少し腕を下げる感じ」というものである。

I さんの録音を分析すると、第 1 時では音程を取ることに苦戦し、自分の思いや意図を表現する段階には達していなかったが、第 3 時では片手の動きを工夫することで、音程が改善されるだけでなく、自分の思いや意図を表現できるように変化していた。特に 4 段目は、最後の部分で腕を下げながら歌うことで、より切ない感じが表現されていることが確認された。

	思いや意図	自己評価とその理由
Iさん	③おだやかでゆったりとした感じにするために、波がうちよせたり、流れたりするようにクレッシェンドで強調するところなどをはっきり歌いたい ④昔のことを少し恋しく思うような感じにするために、ただ美しいだけじゃなく、少しはかない感じで歌いたい	4 まだ音程をとるのに一生懸命で、歌詞の意味を意識して歌えなかった

⇩

	思いや意図	自己評価とその理由
Iさん	③おだやかでやさしい感じにするために、波が流れているみたいに抑揚を意識して歌う ④最後は消えていくようにさびしい感じにするために、音程が上がったり下がったり、少しグラグラするところもなめらかにつなげて歌いたい	5 自分が曲に対して思ったことを十分に再現できた。おだやかで優しいところと少しさびしく歌うところの区別ができた

図 6：生徒の記述内容①

次に J さんの記述内容を検討する。第 1 時と第 3 時の自己評価について図 7 に示す。第 1 時では 3 段目の思いや意図を表現することを課題に感じていたが、第 3 時では自分で考えた身体表現を用いて歌うことで、改善の余地はあるものの、3 段目の思いや意図を表現できたことが確認された。実際に J さんが考えた 3 段目の身体表現は、「少し強くなめらかに U 字の形で動かす」というものである。

J さんの録音を分析すると、第 1 時では力んで声が少し揺れてしまい、3 段目の思いや意図を表現することに苦戦していたが、第 3 時では U 字を活用することで、力まずに余裕を持って歌い、自分の思いや意図を十分に表現できるように変化していた。

	思いや意図	自己評価とその理由
Jさん	③少し強い風が吹いているような感じにするために、クレッシェンドを意識するように歌う ④思い出に浸っているようなさみしいような感じにするために、デクレッシェンドを意識して歌う	4 3段目の所のクレッシェンドを意識することが少し難しかった。次はもっとがんばりたい

⇩

	思いや意図	自己評価とその理由
Jさん	③1段目の想像の波より大きく感じたから、声の大きさの変化をなめらかにはっきりと歌いたい ④3段目よりも少し落ち着いたように感じられたので、3段目よりもゆっくり歌う	4 大きな声でなめらかに歌うことを意識して歌うことができた。もう少し大きくすることを意識したいと思った。

図 7：生徒の記述内容②

最後にKさんの記述内容を検討する。第1時と第3時の自己評価について図8に示す。第1時、第3時ともに、題材曲を歌うこと自体に苦戦しており、思いや意図を表現することを課題に感じているのが確認された。

Kさんの録音を分析すると、音程を意識することや、高い音を出すことに苦戦し、思いや意図を表現する段階には達していないことがわかる。

これらの要因として、主に2つ挙げられる。1つ目は、身体表現そのものに意識が集中し、歌唱表現にまで十分に注意を向けることができなかったことである。2つ目は、3段目と4段目で同一の身体表現（両手をだんだん広げたり、閉じたりする動き）を用いており、自分の思いや意図に即した身体表現を十分に考えられていなかったことである。これらのことから、身体表現が歌唱表現を支援する役割を十分に果たしていなかったことが示唆される。

	思いや意図	自己評価とその理由	
Kさん	③おだやかでやさしい感じ（だけど強め）にするために、クレッシェンドやデクレッシェンドを活かして歌う ④広がったり戻ったりする感じにするために、言葉をつないでやわらかく歌う	3	そもそもあまり歌えなかった

⇩

	思いや意図	自己評価とその理由	
Kさん	③おだやかでやさしい感じ（だけど強め）にするために、クレッシェンドやデクレッシェンドを活かして歌う ④広がったり戻ったりする感じにするために、言葉をつないでやわらかく歌う	3	身体表現はまあまあできた。声はダメ（超出しずらい音程で、歌えなかった）

図8：生徒の記述内容③

以上の結果から、IさんやJさんのように変化が確認された生徒が多く見られた一方で、Kさんのように変化が見られなかった生徒も一部存在することが明らかになった。このような生徒の学びを支援するための方法について、今後より検討していく必要がある。

8.　成果と課題

本研究での成果や課題についてまとめていく。まず成果として2つ挙げられる。1つ目は、生徒の思いや意図を引き出すことができたことである。身体表現を用いる前は、思いや意図を持つことができなかった生徒が、身体表現を通して曲の特徴などを捉えやすくなり、思いや意図を持つことができた。その他にも、思いや意図を深化させることができた生徒も見られた。2つ目は、身体表現によって自分の思いや意図を表現できる生徒が増加したことである。最初の段階では、多くの生徒が音程やリズムを意識することに精一杯になっていたが、次第に自分の思いや意図を表現できるように変化していた。

一方、課題として主に2つ挙げられる。1つ目は、恥ずかしさなどから身体表現を十分に活用することができない生徒が見られたことである。生徒の記述内容には、「緊張で動きが小さくなってしまった」「もっと恥ずかしがらずに身体表現をしたい」という記述がいくつか見られた。授業実践を行う際も、生徒が取り組みやすくなるような工夫を行ったが、完全に生徒の恥ずかしさをなくすことはできなかった。このような生徒が安心して身体表現に取り組めるように、声かけや学習活動などについてより検討していくことが必要だと考えた。2つ目は、常時的に身体表現を取り入れていくことである。生徒の中には、身体表現を用いても、自分の思いや意図を表現することが難しい生徒が見られた。3時間という限られた時間の中で、歌唱が苦手な生徒を思いや意図を表現できる段階に持っていくのは難しい。そのため、身体表現を常時活動として行い、少しずつ生徒が思いや意図を表現できるように支援していくこ

とが必要だと考えた。以上が、本研究での成果と課題である。本研究を通して学んだことを今後の教科指導に生かせるように、より一層努力を重ねていく。

9. 参考・引用文献

・河合紳和（2024）「歌唱表現の創意工夫に関する指導についての一考察 : 指揮による表現を用いて表現意図を明確化する試行授業を通して」『教科開発学論集』第 12 巻, pp61-71
・桑原章寧（2004）「身体活動を取り入れた歌唱表現の学習内容の発展ー中・高学年における身体活動を取り入れた歌唱指導を通してー」『学校音楽教育研究』第 8 巻, pp49-50
・国立教育政策研究所（2010） 特定の課題に関する調査（音楽）調査結果 https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei_ongaku/houkoku_zentai_001.pdf
・教育音楽小学版編集部（2019）「特集 高学年の弱々しい歌声はなぜ？どう指導する」『教育音楽小学版（月刊版) 』第 74 巻 第 7 号, pp. 34-35, 音楽之友社
・教育音楽小学版編集部（2015）「特集 上手な先生がやっている歌唱指導のテクニック」『教育音楽小学版（月刊版) 』第 70 巻 第 10 号, pp. 27, 音楽之友社
・教育芸術社（2025）「中学校の音楽 1 」
・津田俊子（2008）「音楽教育における身体表現の意味と役割」『佛教大学教育学部学会紀要』第 7 巻, pp73-82
・手塚悦子（2008）「身体表現としての指揮的表現と楽曲のかかわり方との相互作用」『学校音楽教育研究』第 12 巻, pp51-52
・中村亜沙子（2014)「思いや意図をもって表現する力を高める小学校音楽科指導の工夫ー楽譜を手掛かりに音楽を形づくっている要素を感じ取り、表現の工夫に生かす活動を通してー」『広島県立教育センター』
・西沢久実（2005）「身体表現活動を取り入れた歌唱表現に関する研究」『学校音楽教育研究』第 9 巻, pp47-48
・二宮貴之（2015)「教員・保育士養成校における実践的音楽教育 : 身体表現を伴った歌唱表現法について」『学校音楽教育研究』19, pp236-237
・齋藤香代（2005)「音楽の授業における身体表現についての疑問と実践での悩み」『音楽教育実践ジャーナル 』第 3 巻 第 1 号, pp. 16-22
・文部科学省（2017）中学校学習指導要領解説 音楽編
・弓削田綾乃（2009)「幼児の身体表現に関する学生の意識と実践についての一考察」『浦和論叢』第 41 号, pp135-146

教科横断的な学びに向けた基礎作り

－概念マップ作成を通して－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野　今村　幸永

1. 研究の背景と目的

1.1 研究の背景

複雑化・高度化し，変化の速度が著しい現代社会においては，多様化する諸問題を解決するために「物事を多角的に見る力」,「物事を探究する力」,「他者と協働して課題を解決する力」を身に付けることが必要である。学習指導要領では，生涯にわたり探究を深める未来の作り手を送り出していくことが求められている。その実現に向けて，主体的・対話的で深い学びを実現させるための授業改善とともに，学習の基盤となる資質・能力や，現代的な諸課題に対応できる資質・能力を育成する方法として，教科等横断的な学習の重要性が指摘されている。

筆者は，現場にて国際バカロレア（IB）の概念を基軸としたカリキュラムや概念型の授業展開，SSH の教科横断的な学びや文理融合のクラス編成とその授業内容に触れてきたことで，学習指導要領が示す理念の妥当性と教科横断的な学びが持つ教育的意義を実感した。

一方で，教科横断的な授業の実践の多くは専門学科での取り組みや，普通科の総合的な探究の時間を活用した複数教科協働による実践が中心である。普通科の単一教科の通常授業において教科横断的な授業実践の報告はほとんどなく，その実施は非常に困難である。

以上のことから，高等学校で最も多く展開されている普通科の通常授業において，教科横断的な学びやそれにつながる基礎作りは可能でないかと考えるようになった。教科を横断し得る概念を意識的に導入した授業実践や，概念に着目して思考を深める学習活動を行うことで，事象間のつながりへの気付きが促され，生徒の自発的な教科横断的な学びへと発展する可能性があると考えられる。

1.2 概念を通した数学の授業研究

今村（2025）では,「概念マップ」と「振返りシート」の 2 つの自己評価ツールを作成して数学の通常授業に導入し，生徒自身が概念間の関連を可視化しながら学習を深められる授業を 1 単元（数学Ⅰ・データの分析）で実施した。まず，概念マップを活用し，生徒が学習内容を整理しながら概念同士の関係性を見出せるようにした。さらに，振返りシートを併用することで授業内容の理解度を確認し，学んだ概念と他の概念のつながりを意識させる機会を設けた。授業実践では,「概念的発問」とともに，これら 2 つのツールを活用した通常授業を展開した。作成された概念マップの分析と質問紙調査の結果, 2 つのツールの活用により，生徒が学習内容を整理しやすくなり，異なる概念との関連を意識することが促された。また,「概念的発問」を通して生徒の学びの深化が確認された。以上のことから，数学の通常授業における「概念」と「自己評価ツール」の導入が, 教科横断的な学びの基礎作りに有効であることが示唆された。

課題としてあげられていることは 3 つある。第 1 に，1 コマの授業で 2 つのツールを作成する時間を確保することが難しいことである。第 2 に，2 つのツールの効果は，教師の発問の仕方に左右されるため，どのような「概念的発問」が効果的であるか検討する必要があることである。第 3 に，概念的思考の変容は長期的な視点での評価が一般的であり，実施授業内だけでその変容を評価することが難しいことである。

これらの結果から，数学の通常授業内で概念マップと振返りシートを作成することで教科横断的な学びの基盤形成につながるという示唆がある。しかし, 複数教科の通常授業内で概念マップのみを作成した場合，生徒にどのような概念

的なつながりの変容が見られるかについては調査されていない。

1.3 研究の目的

本研究では，数学の通常授業を通して構築された生徒の概念やつながりが，他教科の授業で構築される概念やつながりにどのような影響を与えるかを，概念マップを用いて評価する。また，概念マップの作成を通して教科横断的な学びに向けた基礎作りが強化できるか検証することを目的とする。

2．研究の方法

本研究の目的を達成するために，以下の方法で研究を進めた。

①先行研究を調査し，理論的枠組みを整理した。
②本研究の教科横断的な授業を定義づけた。
③数学・英語・地理の通常授業を並列（同一時期・同一クラス）で展開し，概念マップを作成した。生徒が簡単に数学とつながりがありそうだと考える教科は避け，英語と地理を対象とした。
④数学の授業に概念的な問いを取り入れ，概念の転移を概念マップの分析から検証した。
⑤概念マップの作成が教科横断的な学びの基礎作りの強化につながっているかを，質問紙調査とインタビューを用いて検証した。

3．研究の内容

3.1 先行研究の調査分析

3.1.1 STEM 教育の３つの統合の度合い

Vasquez, Sneider and Comer (2013)は，2004 年に Drake and Burns が提唱した統合への 3 つのアプローチを基にして STEM 教育における統合のレベルの枠組みを示し具体例を提示した。

1 つ目は，共通の主題やテーマを中心にカリキュラムを構成し個々の教科を関連づける Thematic または Multidisciplinary（図 1 参照）である。この段階では，各教科で個別に概念とスキルを学習し身に付ける。

2 つ目は，知識とスキルを深めるために 2 つ以上の教科から深く結びついた概念とスキルを学習する Interdisciplinary（図 2 参照）である。

3 つ目は，最も統合的な段階として，実世界の課題やプロジェクトに取り組むことで，2 つ以上の教科の知識やスキルを活用し，学習経験を形成する Transdisciplinary（図 3 参照）である。

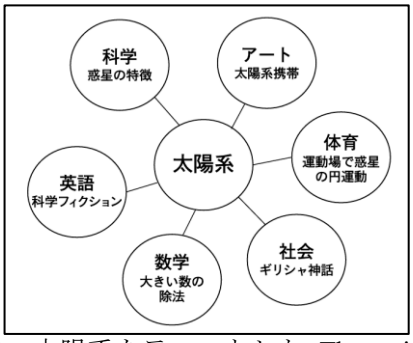


図 1　太陽系をテーマとした Thematic

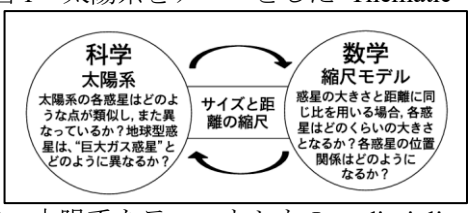


図 2　太陽系をテーマとした Interdisciplinary

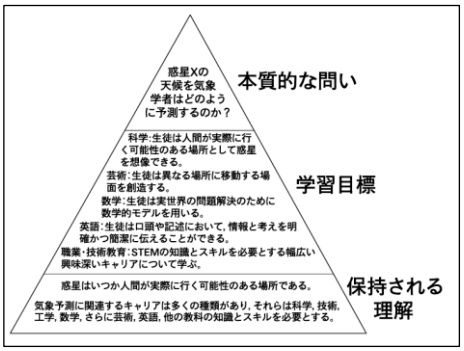


図 3　太陽系をテーマとした Transdisciplinary

（図 1～3 出典：Vasquez, Sneider and Comer（2013）（松原・高阪（2017）による））

3.1.2 STEAM 教育における教科横断的な授業

松原・高阪（2017）は，STEM 教育における教科横断的な視点と，そこで育成が求められている資質・能力との関係を明らかにした。そして，STEM 教育の統合の度合いの視点から考察することで，資質・能力を育成するための教科横断的な学習における問いの枠組みを構築した。

また，松原・高阪（2021）は，教科横断的な学習における Vasquez（他）（2013）の STEM 統合における 3 つアプローチ，育成される資質・能力、及び各教科における見方・考え方の対応関係（表 1）を示し，教科横断的な学びとしての位置づけを示した。

表１　資質・能力の育成を重視する教科横断的な学び　（出典 松原・高阪（2021））

統合度の度合いに基づくアプローチ	特に育成される資質・能力	各教科等の「見方・考え方」を働かせる文脈および概念		教科横断的な学び
		文脈	対象	
Thematic	各教科等において育む資質・能力	教科外・共通	各教科等の内容	総合的な探究におけるクロスカリキュラム
Interdisciplinary	教科等を超えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力	各教科等	共通の概念	理科と数学の関連性など
Transdisciplinary	現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力	教科外・共通	共通の課題	科学に関する意思決定など（特定の教科中心）

3.2 教科横断的な授業の定義

教科横断的な授業については多くの見方があるが，3.1 節を踏まえ，本研究では，教科横断的な授業を Transdisciplinary レベルと定義する。

Transdisciplinary レベルの教科横断的な授業は単独教科・一人の教員のみでの実施は難しい。そこで，概念マップを取り入れた授業を実施することで，概念マップに表れる共通の概念を通して 2 つ以上の教科から深く結びついた概念とスキル習得できるのではないかと考えた。つまり，単独教科の授業として Interdisciplinary レベルを目指すことが目標である。

3.3 概念マップ

「概念マップ」は 1970 年代に J. D. Novak が開発したもので，概念間の関係を示した図である。概念を表す「ノード」と概念間の関係を表すラベル（説明などを書き加えたもの）付き矢印「リンク」によって構成される「命題」の集まりによってできた意味的構造を図的に表現したものである。多くの場合，上から下へ分岐していく階層構造になっている。学習者の授業内容の構造的理解に焦点を当て，その「見える化」を実現するものである。

本研究は，生徒がどのような概念を持っているか，それら概念をどのようにつなげているかを検証するものである。概念マップはその確認に最適なツールである。

本研究では，今村（2025）が藤岡（2003）の連想マップと，比護（2013）の概念マップの分類を援用して作成した概念マップを用いて検証していく。この「概念マップ」（図 4）は，中央に刺激語を配置し，つながりを意識しながら自由に概念をつなげていくものである。「リンク」に付随するラベルは，時間的制約・リンクの数が多くなり紙面上に記述しきれないことが予想されるため記述しないこととしている。しかし，概念間のつながりが重要になるため，つながりを説明できるよう指示した。また，最低限押さえたい数学的な概念を「キー概念」として記載し，つながりが意識できるようにしている。

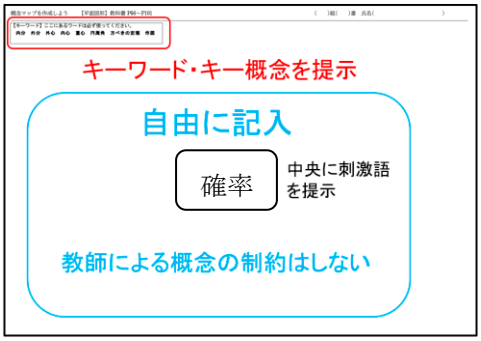


図 4　使用した概念マップ

この概念マップの課題点は，概念ではない単語が出現し，「概念」のみのつながりが見えにくくなる点が挙げられる。しかし，概念そのものの扱いに慣れていない概念マップ初学者にとっては「概念ってこれでいいのか」と迷ってしまいマップそのものが単調なものとなってしまい，つながりを認識できずその変容をうかがうことができない。そこで本研究では，概念マップを連想マップ的に運用し，概念以外の言葉のつながりも認めることにする。

3.4 概念教育・概念的な問い

H・リン・エリクソン（他）（2020）は，概念教育の重要性を訴え，概念型のカリキュラムと指導（Concept-Based Curriculum and Instruction（CBCI））を提唱し，実践し成果を残している。CBCI は，知識とスキルを学習する 2 次元モデルではなく，知識とスキルを教科における概念と一般化とを結びつけ発展させることを目的とした，カリキュラムと指導の 3 次元モデルである。

また，エリクソン（他）によると，CBCI の授業の中で「概念的な問い」を用いることとしている。「概念的な問い」とは，「なぜそうなるのか」，「どうしてそう考えるのか」といった問いであり，生徒の思考を深めることを促す問いとされている。さらに，現在扱っている問題だけでなく，異なる場面の問題に対しても用いることができる問いであり，思考の転移を促す問いである。つまり，正解を当てるための問いではなく，物事の本質や意味を考え続ける問いである。簡単な例を挙げる。

１．なぜだと思うか
２．何がわかれば良いのか
３．どうすればわかるのか
４．何をどのように調べれば良いのか
５．本当にそうなのか
６．何を意味するのか

このような問いを授業で投げかけ，生徒の思考を促すことが重要である。

4. 授業実践

4.1 概要

本研究における授業実践は２期・３教科で実践し，概要は次の通りである。

（1）対象：山梨県内公立高校 普通科
１学年 １クラス 39 名
授業時間は１日 45 分×7 コマである。
ほとんどの生徒が進学を希望している進学校であるが，高いレベルでの文武両道を目指し実践している。

（2）時期・内容：
実践Ⅰ：概念マップの導入
数学：令和 7 年 7 月 14 日～9 月 12 日
数学 A　場合の数
週 6 コマ　合計 16 コマ
実践Ⅱ：本研究
数学：令和 7 年 9 月 16 日～10 月 10 日
数学 A　確率
週 6 コマ　合計 18 コマ
英語：令和 7 年 9 月 16 日～10 月 26 日
英語コミュニケーション
第 4 章　School Uniforms
週 4 コマ　合計 24 コマ
地理：令和 7 年 9 月 19 日～11 月 10 日
気候　週 2 コマ　合計 12 コマ

同一クラスの同時期に展開される 3 教科の通常授業のなかで概念マップを作成し，その変容をうかがう。

4.2 実践

実践Ⅰでは，概念マップ導入のために，通常授業の中で概念マップの作成を行った。授業最後の 2～4 分を記入時間とし，教師から「何が概念である」や「こういうつながりがある」については意図的に言及しなかった。これは生徒が持つ概念やそのつながりを自由に表出させることを目的としたためである。

第 1 時では，「概念」の定義，ノードとリンクの説明を行い，各自が概念と考えたものを概念マップに自由に記入できることを指示した。

第 14 時では概念マップの共有を行った。生徒の概念マップをプロジェクターで提示し，どのような概念が表出しているのか，どのようなリンクをしているか，自分と違った概念やリンクはないかを確認した。また，4 人グループでそれぞれの概念マップを回し読みする時間を設定し，生徒の中に新たな概念の発見とつながりが生まれるようにした。

実践Ⅱの数学では，概念的な問いを取り入れながら通常授業を実施し，概念マップを作成した。取り入れた概念的な問いは，「なぜ不公平なのか」「本当に不公平なのか」「どうやったらそれがわかるのか」「本当にその確率でいいのか」である。本研究は，通常授業の中で概念マップを作成することで教科横断的な学びの基礎作りが強化できるかを検証することが目的であるため，研究授業のように時間をかけ練り上げられた授業ではなく，日常的に行われている授業に概念マップを取り入れることを重要視している。しかし，概念マップを使うだけの方法論とするのではなく，教師の発問が生徒の思考を促していくことで概念マップの効率を上げていくことにも着目した。

概念的な問いは難しいと考えられるが，上記

で示した簡単な問いでも有効であると考えられるため，通常授業の中に概念的な問いを取り入れることの難易度は高くない。また，つながりを意識できるようにするため，『「奇跡」ってどんなところで使われる』のような，生徒とのやりとりのなかで生じた概念や言葉を取り上げ，生徒が各自の実体験を基につながりを持てるようにした。このような発問であれば教師に負担をかけることなく通常授業に組み込むことが可能である。

実践Ⅱの英語と地理では，通常授業を実施し，授業の終わり数分または授業後に概念マップを作成した。概念的な問いは特に設定せず，授業内で取り入れることは行わなかった。なお，英語における概念は，言語そのものではなく，授業で扱った分野やトピックに関するものとした。

5. 分析・検証

5.1 概念マップの分類

本研究では，概念マップの分類について今村（2025）の 4 類型を利用する。

①直線型・・・直線状に概念が配置されている
②放射型・・・放射状に概念が配置されている
　　概念からの分岐が 4 つ以下
③分岐型・・・放射状に概念が配置されている
　　概念からの分岐が 5 つ以上
④ネットワーク型（以下 NW 型）
　　・・・分岐型であるかつ異なる分岐への概念のリンクが 5 つ以上

①から④の順で概念の関連度を小～大とする。

5.2 概念マップの分類における考察

実践Ⅰと実践Ⅱの分類の比較より，数学において分岐型と NW 型（関連度が中～高）を作成した生徒の割合は 30%から 56%に増加しており，関連度が高まったと言える。また，実践Ⅱにおいての３教科それぞれの関連度（表 2）は，英語と地理において NW 型が数学より低くなっている。これは数学においては概念同士を条件と結果・因果，構造として結び付けやすいからであると推察できる。さらに，概念マップにおける関連度の相関係数を見ると，数学と地理（0.45），英語と地理（0.40）の間では一定の共通性が見られる一方，数学と英語（0.17）の間では関連は弱い。教科特性の違いが反映されていると考えられる。

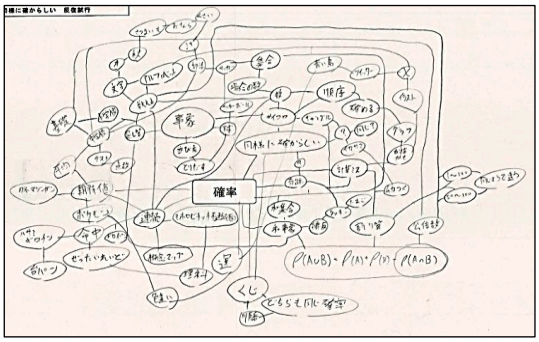


図 5　生徒が作成した NW 型概念マップ 数学

表 2　教科毎の概念マップの分類

		数学	英語	地理
低	直線型	0人（　0）	0人（　0）	1人（ 2.6）
関連度	放射型	17人(43.5)	22人(56.4)	19人(48.7)
	分岐型	17人(43.5)	16人(41.0)	19人(48.7)
高	NW型	5人(12.8)	1人（ 2.6）	0人（　0）

（　）内は%

また，関連度が 3 教科とも変化していない生徒が 15 人いた。放射型の生徒（9 人）は，用語を並べて線で結んだり教科書に近い関係だけを示したりといった最低限の関連付けにとどまっていると考えられる。また，分岐型の生徒（6 人）は，各教科の概念同士をある程度結び付けているがその因果関係や理由付けが不十分であると考えられる。これらの要因は，概念マップを「整理の道具」として使っていたり，概念の構造やつながり方よりも自分なりの描き方の型が固定化してしまったりしていることと考えられる。

5.3 概念マップに表れた概念の考察

教科外の概念が出現した割合（表 3）を見ると，概念マップの型が高度化するほど教科外の概念が出やすくなっている。概念やつながりを考えられる生徒ほど教科の枠を超えやすいと言うことができる。また，英語 ＞ 数学 ＞ 地理の順で，教科外概念が出現している。英語は，日常生活・経験・他教科と結びつきやすく，学習内容が生活語彙や文化的文脈と直結している教科特性のため，教科外の概念が自然に入り込みやすい。さら

に担当教師が授業内でつながりを意識するよう促す回数が多かったことも出現率が高い要因の一つである。数学は抽象的な教科特性であるため，教科外概念は出るものの，英語ほど自由には広がらない。地理は教科固有の用語体系が強く，概念が教科内で完結しやすい特性のため，教科外概念の流入が少ないと言える。さらに週２回の授業であることや，学校行事と重なるなどして授業間隔が開いてしまい概念マップを授業時間内に書くことができず，自宅記入になってしまったことも出現率が低下した要因の一つである。

表３　教科外概念の出現率

		型人数			教科外概念出現者(人)			出現率(%)			教科外の概念の個数の平均(個)		
		数	英	地	数	英	地	数	英	地	数	英	地
低	直線型	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
関連度	放射型	17	22	19	3	7	1	17.6	31.8	5.2	0.4	1.5	22
	分岐型	17	16	19	3	11	2	17.6	68.8	10.5	3.9	9.0	10
高	NW型	5	1	0	3	1	0	60.0	100	0	17.6	57.0	0
	計				9	19	3						

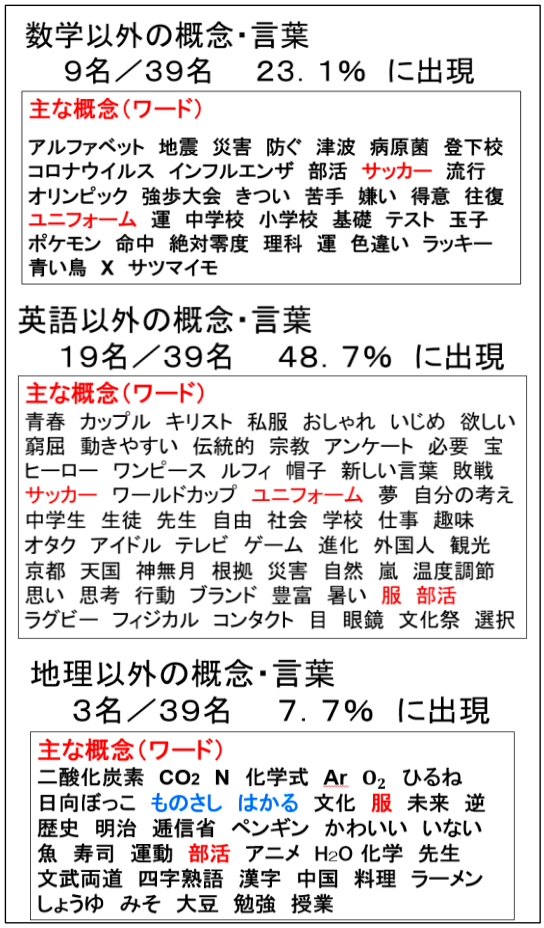


図６　各教科の教科外の概念

表４　共通概念の出現率

	数・英	数・地	英・地
出現者	2(5.2%)	0(0%)	2(5.2%)
出現数	2	0	2
出現概念	サッカー ユニフォーム	なし	服 部活

個人の3教科の概念マップに同じ概念が記述してある数

図６と表４を見ると，3 教科すべてに共通する概念や言葉は出現しなかった。2 教科では，数・英で「サッカー」と「ユニフォーム」，英・地で「服」と「部活」である。ここで注目すべきは，同時に出現した概念の「種類」である。出現した概念・言葉はいずれも日常生活に密着した語や，生徒自身の経験に基づく語であり，学習内容そのものの教科における概念ではない。つまり，教科外概念の出現は，前述の教科特性に強く依存していると言える。また，教科横断的に出現する概念は，学習内容ではなく生徒の実生活に基づくものに限られている。概念を考えること・概念マップを作成することに慣れていない現段階では，学問的概念の教科横断的転移はほとんど起きていないと言える。しかし，教科内の概念・言葉におけるつながりは見えていると言える。

5.4 質問紙調査の結果

実践Ⅱ終了時に，選択式 4 件法 35 問，記述式 2 問で質問紙調査を実施した。回答数は 39 である。

①教科内での「概念理解・つながり」

「概念について考えられた」は 3 教科とも 90%が肯定的であり，概念を用いることは，教科内で「何が大事な考えか」を意識させる効果が高く，教科理解の「土台作り」に有効である。また，「身近な事柄を考えた」「概念と身近な事柄がつながった」は 3 教科とも 80%以上が肯定的に捉えており，概念マップを通して抽象的な内容を日常経験に結び付けて理解できていると言える。概念マップは「現実世界との接続」には有効である。

②教科間の「つながり」の認識

「授業中に他教科を考えたか」に対して，地理 66%，英語 53%，数学 45%の順であり，「授業中に概念と他教科のつながりを考えたか」に対しては，地理 71%，英語 68%，数学 60%の順であ

った。数学では他教科を想起しにくい傾向であったと言え，授業と授業よりも概念と授業の方がつながりやすい傾向があると言える。しかし，ある程度の水準でつながりが意識できているにもかかわらず，つながった概念が表面化しない（概念マップに表れない）結果がある。これは，マップ作成の仕方に原因があると考えられる。

③概念マップと「教科間のつながり」

概念マップと「教科間のつながりを感じられたか」において，肯定率は，数学×英語 13.2%，数学×地理 21.1%，英語×地理 26.3%であった。この結果から，生徒は「教科と教科のつながり」そのものよりも，各授業内容が直接的に関連しているかどうかを判断基準としている可能性が高いと考えられる。概念を用いることで複数教科の関連を感じている生徒は一定数存在するものの，通常授業が教科ごとに時間的・構造的に独立して行われている状況では，それらを教科横断的な学びとして捉えるまでには至っていない。すなわち，教科間のつながりを概念として理解することと，実際の授業を通してつながりを実感することとの間には，認知的な隔たりが存在することが示唆される。

④概念マップの「基礎としての有効性」

概念マップそのものの評価を見ると，理解に役立つ：89.5%，思考が深まる：84.2%，概念整理に役立つ：92.1%，概念同士のつながりが見える：94.7%となっており，学びを構造化する道具としては非常に効果的である。また，使い続ければ他教科とのつながりがもっと感じられる：76.3%，概念を使うと教科横断的に考えられる：63.2%，概念で複数教科がつながると感じた：78.9%と，今は難しいが将来的にはできそうと感じており，他教科への広がりの可能性が示唆される。

⑤質問紙調査の結論

質問紙調査の結果と分析から，概念マップは教科間の直接的な関連を生徒に強く自覚させる段階には至っていないものの，概念を中心に学びを整理し，他教科や日常的事象へ思考を広げるための基礎的な考え方の土台を作る点で有効であることが示唆された。つまり，教科横断的な学びの基礎作りが強化されたと言える。

5.5 インタビュー調査の結果

概念マップの有効性を検証するために以下に示す 2 人に半構造化面接を実施した。

①数・英の概念マップで NW 型を作成した生徒

- つなげていくことが楽しくなった。
- 見える形に残って，考えがつながっていく。
- もっとうまく整理したい。次はもっとうまく書ける。

これより，概念同士の関係やつながりを意識する思考パターンが育ち始めていると言える。

②3 教科の概念マップで放射型を作成した生徒

- 授業についていくのが大変で，ノートに書いたものを概念マップに書き込んだ。
- 授業の中で考える時間が欲しい。

「考える時間が欲しい」という自覚があり，学習を受け取るだけでは不十分であると気付いていると言える。これは教科横断的な学びの前提となるメタ認知や概念的思考の芽生えと見とることができる。

以上より，概念マップの作成が，教科横断的な学びにつながる基礎作りの強化につながっていると言える。

6. 成果と課題

6.1 本研究の成果

本研究の目的は，数学の通常授業を通して構築された生徒の概念および概念間のつながりが，他教科の授業において構築される概念やつながりにどのような影響を与えるのかを，概念マップを用いて明らかにすることと，概念マップの作成を通して教科横断的な学びに向けた基礎作りが強化されるかを検証することであった。

概念的な問いを設定した授業や，概念マップの作成を取り入れた授業実践を通して，概念マップは，生徒に概念同士の関係性を意識させ，自身の考えを可視化する手段として機能し，「教科横断的な学びに向けた基礎作り」を強化する上で有効であることが明らかになった。質問紙調査の結果からも，概念を意識して学習することにより，生徒の物事の見方や考え方が広がり，教

科を越えて共通する考え方の存在に気づくなど,「教科横断的な考え方」が育成されつつあることが示唆された。

一方で, 概念マップを作成すること自体が, 数学の概念を他教科の授業で構築される概念やそのつながりへと直接的に転移させるとはいかなかった。概念マップの分析からも, 数学が他教科の概念構造に影響を与えているとは言い難く, 教科間のつながりは生徒の中で断片的に認識されている段階にとどまっていることが明らかになった。このことから, 現段階では, 概念マップは教科横断的な学びの「成果」を直接的に生み出すというよりも, その前提となる「基礎作り」の段階で効果を発揮する手法であると捉えることができる。

6.2 本研究の課題

課題は 3 つある。第 1 に，概念マップの作成には一定の時間と労力が必要であり，通常授業の中で十分な作成時間を確保することが難しい点である。これに対しては, 概念マップの電子化を進め，概念の配置や修正が簡単にできるようにするとともに，学習の進行に伴う概念構造の変化を個人ごとに蓄積・可視化できるようにする工夫が必要である。

第 2 に，概念マップの効果を高めるための工夫が必要な点である。これに対しては, 教師による生徒への声掛けと支援のあり方の工夫や，教師間で概念マップの意義の共有と記入の促し方を統一することなどがある。また, 今村（2025）が示唆しているように，振返りシートを併用することも有効であると考えられる。概念マップ上で表現しきれなかった「つながっているという感覚」や気づきを言語化させることで, 概念の意味づけをより明確にしていくことができる。

第 3 に，概念の広がりとつながりを重視した概念マップの作成において，概念的思考の変容をどのように評価するかという点である。教科横断的な学びで育成される資質･能力は, 短期間の授業内で完結するものではなく，概念の形成やつながりの深化をその場で判断するには限界がある。今後は, 概念マップと振返りシートを併用し，生徒が構築した概念構造の変化を継続的に記録・分析する評価方法を検討するとともに, 学年や教科を越えた長期的な調査を通して，教科横断的な学びに向けた基礎がどのように形成されていくかを明らかにする必要がある。

最後に, 概念マップに表出した「つながり」を, 生徒自身が概念として再構成・再認識するためには，十分な思考時間と振り返りの機会が必要である。概念マップの作成を一度きりの活動として終わらせるのではなく，継続的に更新しながら概念を深化させていく，年間または 3 年間を通した学習設計が，今後の課題である。

7. 参考・引用文献

・今村幸永（2025),「概念を通した数学の授業研究」,『令和６年度教育実践研究報告書』, 山梨大学大学院教育学研究科，pp.166-173.

・ Vasquez, J., Sneider, C., & Comer, M.(2013),『STEM lesson essentials, grades 3–8: integrating science, technology, engineering, and mathematics』, NH: Heinemann.

・松原憲治・高阪将人(2017),「資質・能力の育成を重視する教科等横断的な学びとしての STEM 教育と問い」,『日本科学教育学会年会論文集』41(2)，pp.150-160.

・松原憲治・高阪将人(2021),「資質・能力の育成を重視する教科等横断的な学びとしての STEM/STEAM 教育」,『日本科学教育学会年会論文集』45，pp.323-326.

・藤岡謙一（2003）,「「連想マップ」調査を用いた小学生を対象とした 金子みすゞ『大漁』を読む前後における イメージ構造の変化に関する研究」,『環境システム研究論文集』, 31

・比護一幸（2013),「中学校理科学習における概念地図の型と学力の相関」,『上越教育大学教育実践研究』，23，pp.145-150.

・H･リン･エリクソン・ロイス･A･ラニング・レイチェル･フレンチ〔訳者:遠藤みゆき・ベアード真理子〕（2020），『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践-不確実な時代を生き抜く力-』，北大路書房.

アサーション理論の導入にともなう自他尊重の意識およびコミュニケーションの変化

－DESC 法を用いた高等学校国語科における授業実践－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　牛山　友仁

1. 研究の背景

1-1. 学習の基盤となる「言語能力」と国語科の役割

学習指導要領において,学習の基盤となる資質・能力として,「言語能力」,「情報活用能力」,「問題発見・解決能力」の 3 つが示されている。その中でも「言語能力」については,次のように述べられている。

> 言語能力を育成するためには，全ての教科等においてそれぞれの特質に応じた言語活動の充実を図ることが必要であるが，特に言葉を直接の学習対象とする国語科の果たす役割は大きい。しかしながら，高等学校の国語教育については，国語による主体的な表現等が重視された授業や,「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域の学習が十分に行われていない等の課題も指摘されていた。（中略）そこで，今回の改訂に当たっては,国語科の目標や内容の見直しを図ったところである。
>
> （『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説』「(1) 学習の基盤となる資質・能力 ア言語能力」pp.54-55）

この記述から,言語能力の育成においては,各教科における言語活動の充実が求められていることが読み取れる。中でも,特に国語科が果たす役割は大きいといえる。一方で,高等学校国語科においては,「話すこと・聞くこと」に関する学習が十分に行われていないという課題が指摘されており,国語科における言語活動の在り方について改めて検討する必要があると考えられる。

1-2. 高等学校国語科に求められる「伝え合う力」

では,高等学校国語科では,こうした背景を受けて,どのような目標が掲げられているのだろうか。学習指導要領では,国語科の教科目標として,言語活動を通して国語で的確に理解し,効果的に表現する資質・能力を育成することを目指し,3 つの目標が示されている。そのうちの 1 つに,次のような目標が掲げられている。なお,下線は論者によるものである。

> (2) 生涯にわたる社会生活における他者との関わりの中で<u>伝え合う力を高め</u>，思考力や想像力を伸ばす。　（『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説国語編』「教科の目標」p.21）

この「伝え合う力」については,次のように説明されている。

> 人間と人間との関係の中で，互いの立場や考えを尊重し,言語を通して的確に理解したり，的確に表現したりして，円滑に相互伝達，相互理解を進めていく力を高めることである。
>
> （『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説国語編』「教科の目標」p.23）

以上のことから,高等学校において学習の基盤となる「言語能力」を育成するためには,言語活動の充実が不可欠であり,その中心的役割を担う国語科においては,特に「話すこと・聞くこと」の領域において「伝え合う力」を高めることが重要であると考えられる。

1-3. 話合い活動に対する高校生の不安や難しさ

それでは,高校生は話合い活動を通して「伝え合う力」を十分に高めることができているのだろうか。この点を明らかにするため,2025 年 7 月に高等学校第 1 学年の生徒 111 名を対象に,話合い活動の中で感じることが多い不安や難しさに関する複数の項目を設定し,該当するものをすべて選択する形式の質問紙調査を実施した。該当項目がない場合には,「その他」の欄に自由記述での回答を求めた。

表 1　話合い活動に関する生徒の不安や難しさに関する調査項目

□自分の考えがまだはっきりと持てていない	□相手の意見を否定的に受け止めてしまう
□自分の意見がまとまるまでに時間がかかる	□相手の意見を否定するような言い方をしてしまうことがある
□考えはあるが, それをうまく言葉にして伝えることが難しい	□相手の発言中に口をはさんでしまう
□自分の意見に自信が持てない	□感情的になってしまうことがある
□恥ずかしさから発言をためらってしまう	□意見が対立したときにどのように対応すればよいのかが分からない
□緊張してうまく話せなくなる	□相手が真剣に聞いてくれていないと感じる
□自分から話を切り出すことができない	□相手の意見にどのようにリアクションすればよいのかが分からない
□自分がでしゃばっていると思われないか不安に感じる	□周囲に遠慮して発言のタイミングを逃してしまう
□自分の意見を否定されるのが怖い	□話合いの雰囲気が重く,自由に発言しづらい
□自分だけ違う意見を言うことに抵抗がある	□一部の人が強く主張しすぎたり,相手を否定したりするような発言をしていると感じる
□自分の意見を強く主張しすぎてしまうと感じる	□一部の人ばかりが発言していて,自分は話しづらい
	□その他(　　)

その結果,選択率が最も高かった項目は,「考えはあるが,それをうまく言葉にして伝えることが難しい」（51.4%）であり,次いで「自分の意見がまとまるまでに時間がかかる」（47.7%）であった。これに続いて,「自分の意見に自信が持てない」（45.9%）,「周囲に遠慮して発言のタイミングを逃してしまう」（39.6%）,「意見が対立したときにどのように対応すればよいのかが分からない」（38.7%）,「自分がでしゃばっていると思われないか不安に感じる」（38.7%）,「自分から話を切り出すことができない」（35.1%）,「自分だけ違う意見を言うことに抵抗がある」（30.6%）といった項目が比較的高い選択率を示した。また,自由記述欄には,「周囲と意見が異なると感じたときに自分の意見を変えてしまう」,「自分の意見が否定的に受け取られていないか不安になる」,「一部の生徒のみが発言し,他の生徒がほとんど発言していない」といった,自分が意見することを控え,周囲に合わせる傾向を示す記述が見られた。

以上より,話合い活動において生徒は,自分の意見を十分に尊重できないまま発言を控えたり,周囲に合わせて意見を変えてしまったりするなど,自分の意見を述べることに対して不安や難しさを感じていることが明らかになった。こうした不安や難しさを感じた状態で,「互いの立場や考えを尊重し,言語を通して的確に理解したり, 的確に表現したりして, 円滑に相互伝達, 相互理解を進めていく力」,すなわち「伝え合う力」を高めることは可能なのだろうか。

そこで本研究では,こうした生徒の不安や難しさを軽減し,生徒の「伝え合う力」を高めるための手立てとして,「アサーション」に着目する。

2. アサーションの概念と教育的意義

アサーションとは,自分の意見や感情を明確に表現する一方,他者を尊重するコミュニケーションの在り方を指す。人と人との関係性は,（1）他者を優先し自分の意見を抑える「非主張的（ノンアサーティブ）」なタイプ,（2）自分の意見のみを主張し他者を顧みない「攻撃的（アグレッシブ）」なタイプ,（3）自分も相手も大切にする「アサーティブ」なタイプの 3 つに分類される（平木,2021）。アサーションは,

このうち（3）のタイプに該当する。

アサーションの起源は,アメリカの心理学者 Andrew Salter が 1949 年に出版した『条件反射療法(Conditioned Reflex Therapy)』にさかのぼる。当初は,対人関係やコミュニケーションに困難を抱える人々を対象としたカウンセリング技法として発展し,その後は人種差別や男女差別などの問題に対抗する手法としても広く普及した。現在では,教育・医療・福祉など多様な分野に取り入れられ,日本においては平木典子によって,日本人の文化的特性を踏まえたアサーション・トレーニングが開発されている。

自分の意見や感情を明確に表現する一方,他者を尊重するアサーションは,「互いの立場や考えを尊重し,言語を通して的確に理解したり, 的確に表現したりして, 円滑に相互伝達, 相互理解を進めていく力」すなわち,国語科で求められる「伝え合う力」と強く関連している。したがって,高等学校国語科の話合い活動にアサーション理論を取り入れることは,生徒の「伝え合う力」を高め,言語活動の充実や言語能力の育成に寄与するものと考えられる。

3. 本研究の位置づけと研究計画

昨年度の実習では,高等学校第 1 学年「現代の国語」における「結論を出すために話合う」という単元において,アサーション理論の学習および,アサーティブネス（アサーションの能力）を高めることを目的としたアサーション・トレーニングを行った後,話合い活動を実施した。その結果,「アサーション度チェックテスト」（平木 2021）により,授業実践前後における生徒のアサーティブネスの向上が確認された。また,授業実践後に実施した質問紙調査からは,話しやすい雰囲気が形成されたことで,これまでには見られなかった多様な意見が表出したことが明らかとなり,「伝え合う力」の向上が示された。

今年度は,昨年度の研究成果を踏まえ,これをさらに発展させた授業実践を行った。昨年度は話合い活動に特化した単元であったのに対し,今年度は文章の読解を基盤とする単元にアサーション理論を導入し,その効果を検証することで, 国語科における活用の幅を広げることを目的とした。

また,昨年度はアサーティブネスの変化に着目したのに対し,今年度は,アサーション理論の導入によって,生徒の自他を尊重する意識がどのように変化するのかを明らかにするとともに,それにともなうコミュニケーションの変化を分析した。分析にあたっては,授業実践の記録（録画）,授業実践後の質問紙調査,およびインタビュー調査を用いて多角的に検討した。

4. 授業実践について

4-1. 授業実践の概要

対象生徒：県立高等学校　第 1 学年　1 クラス（35 名）
授業時間：4 時間（50 分×4 コマ）
科目：現代の国語
単元：考えを共有していくために【話す・聞く】
教材名：「檻の中の“街”」（令和 4 年『新現代の国語』三省堂）
筆者：安田菜津紀

4-2. 授業実践の内容

本単元は全 4 時間で構成した。第 1 時では,アサーション理論の学習と,DESC 法を中心としたアサーション・トレーニングを行った。第 2 時および第 3 時では,文章の読解を中心に学習を進めた。第 4 時では,本文の内容を基に DESC 法を作成し,発表し合う話合い活動を行った。以下では,アサーションに直接関わる第 1 時および第 4 時の授業内容について詳述する。

4-2-1. 第１時　アサーション理論の学習と DESC 法の実践

第 1 時の授業に先立ち,生徒には事前課題として,「言いたいことがあったにもかかわらず,相手や周囲に気を遣って言えなかった経験」や,「言い過ぎて相手を傷つけてしまった経験」について振り返るワークシートを課した。振り返りの観点として,「誰に対してか」,「そのときの状況」,「相手の心情を想像するとどのようなことが考えられるか」,「言えなかった,あるいは言い過ぎてしまった背景には何があると考えるか」,「本当は相手に何を伝えたかったのか」といった項目を設定した。

授業では,このワークシートを起点として,こうした場面において有効な考え方として「アサーション」を紹介し,アサーション理論について説明した。説明にあたっては,平木典子（2021）『アサーション・トレーニング：さわやかな〈自己表現〉のために』に示されている 3 つのコミュニケーションタイプ（非主張的・攻撃的・アサーティブ）を提示し,それぞれの表現の特徴の違いを確認した（図 1）。

その後,生徒が記入したワークシートの内容を基に,「どのように伝えればよかったのか」を DESC 法を用いて考える活動を行った。DESC 法とは,アメリカの心理学者 Gordon Bower らによって提唱された代表的なアサーション・トレーニングの一つであり,Describe（事実を描写する）,Express（表現する,説明する,共感する）,Suggest（特定の提案をする）,Choose（選択する）の 4 段階から発言内容を構成する方法である（図 2）。この順序で自分の思いや考えを表現することで,相手を尊重しながら自分の意見を伝えることが可能になる。生徒には,「毎回遊びの約束に遅刻してくる友人に対して」という場面を設定した DESC 法の例文を提示し,それを参考にしながら,自身の経験を基に DESC 法を作成する活動を行った。なお,図 2 は論者が作成したものである。

DESC 法作成後は,3 人 1 組のグループに分け,作成した DESC 法を発表し合う活動を行った。グループ内では,「話し手」,「聞き手」,「ジャッジ」の役割を設定した。「話し手」は自身の DESC 法を発表し,「聞き手」は表情や相槌などの非言語的要素にも配慮しながら,「話し手」にとって話しやすい態度で聞くことを求めた。「ジャッジ」は,「話し手」の DESC 法の内容や話し方,「聞き手」の聞き方について評価を行った。「ジャッジ」には,「アサーティブ！」と「もう一歩」と書かれた札を配布し,フィードバックに用いた。「アサーティブ！」の札を挙げる際には,図 1 に示したアサーティブな表現の特徴を根拠に,具体的にどの点がよかったのかを述べるよう指示した。一方で,「もう一歩」の札を挙げる際には,他者を指摘することへの抵抗が生じることも想定されるため,アサーション・トレーニングの 1 つとして「I（アイ）メッセージ」についての学習も行った。I（アイ）メッセージとは,例えば「あなたは間違っている」という表現を,「私は違う意見をもっている」というように「私」を主語として伝える方法であり,相手を非難することなく,自分の意見を伝えることができる表現方法である。このような活動を通して,生徒は DESC 法や I（アイ）メッセージを実践的に用いながら,アサーションに対する理解を深めていった。

ノンアサーティブ（非主張的）	アグレッシブ（攻撃的）	アサーティブ（自他尊重）
引っ込み思案	強がり	正直
卑屈	尊大	率直
消極的	無頓着	積極的
自己否定的	他者否定的	自他尊重
依存的	操作的	自発的
他人本位	自分本位	自他調和
相手まかせ	相手に指示	自他協力
承認を期待	優越を誇る	自己選択で決める
服従的	支配的	歩み寄り
黙る	一方的に主張する	柔軟に対応する
弁解がましい	責任転嫁	自分の責任で行動する
「私はOKでない、あなたはOK」	「私はOK、あなたはOKでない」	「私はOK、あなたもOK」

図 1　3 つのタイプの表現の特徴



図 2　DESC 法作成の手順

4-2-2. 第 4 時　文章の内容を基にした DESC 法の作成と交流

第 4 時では,教材「檻の中の“街”」の内容を基に DESC 法を作成する活動を行った。本教材は,シリア内戦から逃れ,ヨルダンのザータリ難民キャンプで暮らす人々を取材したルポルタージュである。筆者は取材の中で,取材されることに対して怒りをあらわにする難民の女性や,「難民と呼ばれることに慣れてしまった」と語る少年と出会い,自身の取材行為が彼らの尊厳を傷つけているのではないかという葛藤を抱く。本時では,本文を踏まえた架空の後日談として,次の課題を提示した。

> 翌日,その難民の女性から「今後は取材をしないでほしい」と言われたとする。そのとき,もし筆者が「これからも取材を続けさせてほしい」という思いを伝えるとしたら,DESC 法を用いてどのように伝えるか。DESC 法の順序は変更してもよく,複数回用いてもよい。

第 1 時では生徒自身の経験を基に DESC 法を作成したのに対し,第 4 時では,筆者の立場に立って状況を俯瞰的に捉えながら DESC 法を構成することが求められた点で,より発展的な活動である。生徒は,本文や第 2・3 時の読解で使用したワークシートを見返しながら,登場人物の心情や状況を整理し,DESC 法を作成した。

DESC 法作成後は,第 1 時と同様に 3 人グループで発表し合う活動を行った。グループ内では,「話し手（筆者)」,「聞き手（難民の女性)」,「ジャッジ」に役割を分け,「聞き手」にも「アサーティブ！」の札を配布した。「聞き手（難民の女性)」および「ジャッジ」は,「話し手（筆者)」が作成した DESC 法の内容や話し方についてフィードバックを行った。

その活動の中で,I（アイ）メッセージを用いた発言や,それによって周囲と異なる意見であっても自分の考えを表現し,より適切な DESC 法を模索しようとする生徒の発言が見られた。その具体的な発言内容を,次に示す。なお,下線は論者によるものである。

・D から始まると,現実を突きつけている感じがして<u>自分は</u>アグレッシブに感じる。
・<u>私はみんなとは違うけど</u>,今回は「取材させてほしい」ってはっきり言わなくてもいいと思った。関係性をつくるための DESC 法を考えたよ。

5. 授業実践後に実施した質問紙調査の内容と分析

5-1. 質問紙調査の概要

授業実践の 1 週間後,授業実践を行ったクラスの生徒を対象に質問紙調査を実施した。本調査は,アサーション理論を導入した授業実践を通して,生徒の自他を尊重する意識や,それにともなうコミュニケーションがどのように変化したのかを明らかにすることを目的とする。

質問項目は以下の 5 項目であり,記述式で回答を求めた。本章では,これらの質問項目で得られた生徒の記述を整理・分析し,授業実践の成果と課題について論じる。

①アサーションを学んで話合ったことで,どのような発見がありましたか。
②アサーションを学んで,あなたが話し方や聞き方で意識するようになったことを教えてください。
③アサーションを学んで,あなたのコミュニケーションにどのような変化がありましたか。
④4 時間の授業の中,またはそれ以外の場面で,あなたが「アサーティブ！」だと感じた言葉や表現があれば教えてください。
⑤アサーションを取り入れた国語の授業について,「もっとこうしてほしかった」という点があれば教えてください。

5-2. 授業内の話合い活動における変化

生徒の記述で特に多く見られたのは,これまで自分の意見に対して非主張的であった生徒が,「自分の意見を言ってもよい」と捉え直すようになったという内容である。以下に,その代表的な記述を示す。なお,下線は論者によるものである。

・今までは相手の意見にあわせて非アサーティブだったが,**自分の意見を言ってもいい**と思えるようになり,積極的に意見を言うことができた。
・自分の意見を言うのに抵抗があったが,自分も相手も尊重するべきだから,**自分も意見していい**という考えに変わった。
・相手の意見を聞くだけではなく,**自分の考えを伝えることを大切にする**ようになった。

また,自分だけでなく「相手を尊重する」ことを意識するようになったという記述も多く見られた。

・私は自分勝手でマイペースなところがあって,他の人のことをあまり考えていなかったが,自分も尊重しつつ他の人の気持ちをくむことを学んだ。
・友達やグループで話す時に,相手のことをあまり考えず話すことがあったけど,アサーションを学んで自分の意思も伝えられ,相手のことを思いやる話し方も知ることができた。

加えて,相手を尊重するために,聞き手としての態度を意識するようになったという変化も多く見られた。

・意見に対してよく聞いて頷いて,その**意見を受け入れる**ということを意識するようになった。
・自分の意見を押し付けない,**相手の意見を否定・軽視しない**ようにしようと思った。
・まずは**相手に共感したり肯定したりする**こと。「いいね！」「わかる！」をたくさん使えるように共感の幅を広げたい。

こうした意識の変化にともない,話合い活動においては,積極的な発言や多様な意見が見られるようになった。

・いつも積極的に声をかける人が居なくて意見の交換が盛り上がらなかったが,学んでからは自分から**積極的に声をかける**ことができるようになった。
・自分の意見と相手の意見が違ったときの言い方を学んで,**「じゃあそれでいいや」から「私は○○と思った」**と意見を言えた。
・班活動でも**いつもあまり話合わない人が,よく話してくれていた。**

さらに,このように多様な意見が表出した話合い活動の中で,他者の意見を受けて自分の考えを発展させていく生徒の姿も見られた。

・自分の意見だけでなく,色々な人の意見を聞き**考えが広がった。**
・自分にはなかった意見を他の人から知ることで,**自分の考えもよりよいものに変わっていった。**

以上をまとめると,本授業実践を通して,生徒は「自分の意見を言ってもよい」という自己を尊重する意識と,「相手の意見を否定・軽視せずに受け入れる」という他者を尊重する意識を高めたといえる。その結果,話合い活動において積極的な発言や多様な意見が見られるようになり,話合いが意見の共有にとどまらず,他者の考えを受けて自分の考えを発展させていくことができる学びの場となった。

これは,「互いの立場や考えを尊重し,言語を通して的確に理解・表現する力」,すなわち「伝え合う力」

の向上を示すものであり,アサーション理論の導入が言語活動の充実と言語能力の向上に寄与したと評価できる。なお,アサーションを用いた授業実践の特性上,質問紙調査では否定的な意見は確認されなかった。

5-3. 学校生活・日常生活における変化

生徒の記述を分析すると,アサーション理論の効果は授業内の話合い活動にとどまらず,友人関係,部活動,家庭など,学校生活や日常生活の様々な場面に広がっていることが明らかになった。

・相手に自分の正直な気持ちを **DESC 法**をつかって話すようになった。相手が考えを言ったとき,**自分も合わせるのではなく,正直な考えを言えるようになった。**
・これまで,「○○しないでよ」といったとき,友達は「でもさ」と口論となってしまったが,**I メッセージ**（私は○○と思う）をつかって話したときは,「たしかに」と自分を見つめ直す姿勢が見えた。アサーションを使ってから,**心から本音を言えるコミュニケーションが増えた**と思う。
・友達と意見が違いそうだなと思ったときに,今までだったら相手に合わせていたけど,**「対立したいのではなく,私はこう思った」**と伝えたことで,**相手も自分の思っていることを言い合える関係になり,より仲が深まった**ような気がする。

これらの記述から,生徒はDESC法やI（アイ）メッセージを学校生活や日常生活の中で活用し,相手を尊重しつつ自分の気持ちを率直に伝えながら,相手との関係性をよりよいものにしていることがうかがえる。すなわち,国語科におけるアサーション理論の導入は,生徒の自他を尊重する意識を育み,それがコミュニケーションの在り方の変化へとつながることで,日常生活における良好な人間関係の形成にも寄与したといえる。

5-4. 継続的なアサーションの意識と実践

質問紙調査③の項目では,次のような記述も見られた。

・まだ自分の気持ちを我慢してしまうことがある。**このアンケートを通して,アサーションのことを思い出した**ので積極的に使おうと思う。特にいつも気持ちを伝えられない人に。

この記述をした生徒は,調査後に論者に対してアサーションの内容について再確認を求めてきた。こうした様子から,生徒がアサーションを継続的に意識し,実践できる環境づくりの必要性を感じた。そこで,質問紙調査④の回答を基に,「○年△組 ナイス・アサーション！」と題した掲示物を作成し,生徒が見つけたアサーティブな表現をまとめて教室後方に掲示した（図3）。

その後,複数の生徒から,掲示を見てアサーションを意識するようになったという報告があり,家庭での言い合いが減ったという声も聞かれた。また,他教科の教員からも,その教科の授業アンケートにおいて,アサーションを学んだことで話合い活動が活発になったという生徒の記述が見られたとの報告を受けた。これらのことから,アサーションは一度学んで終わるものではなく,生徒が継続的に意識し,実践できるような工夫が重要であるといえる。

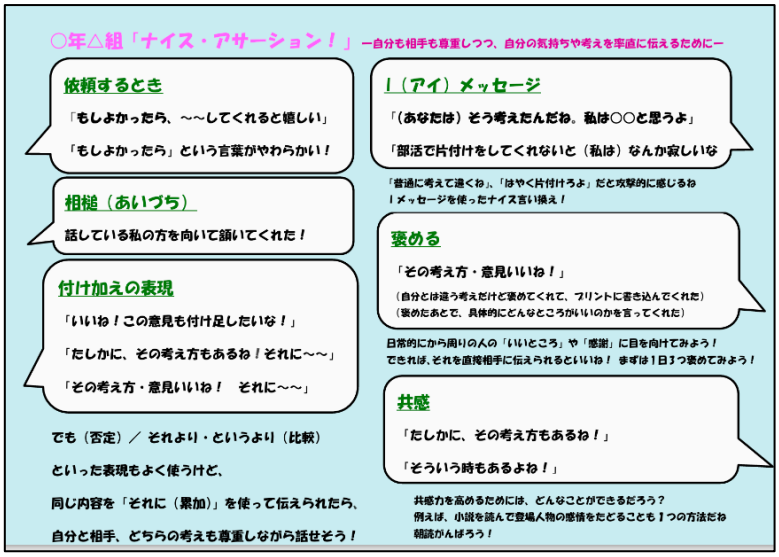


図３　○年△組 ナイス・アサーション！

5-5. 授業実践の課題

質問紙調査⑤では,次のような記述が見られた。

・他の班の人と話合いたかった。
・いつも班が一緒なので,もう少しメンバーが混ざれたらいろいろな考え方があっていいなと思った。

本実践では同一メンバーで話合いを行ったため,今後は話合いのグループの人数やメンバーを変更することも取り入れたい。人数やメンバーを変えることで,場面に応じた話合いの進め方やアサーションの用い方をより多様に学ぶことができると考えられる。さらに,さまざまな生徒と関わることにより,多様な考え方に触れる機会の増加も期待される。

6. まとめ・今後の展望

文章読解を基盤とする単元においても,アサーション理論の導入は話合い活動を通して生徒の「伝え合う力」を高め,言語活動をより活発にし,言語能力の向上に寄与した。また,その効果は授業内にとどまらず,生徒の日常生活においても自他を尊重しようとする意識や,それにともなうコミュニケーションの変化として表れ,よりよい人間関係の形成にもつながった。

アサーションを身につけるためには,表現技法の習得だけでなく,他者との関わりの中で生じる感情を適切に調整する力を育成する必要がある。そこで今後は,感情面にも働きかけるアサーション・トレーニングを,ホームルーム等の時間も活用しながら継続的に実践していきたい。こうした取組を基盤として,国語科の言語活動にアサーション理論を積極的に取り入れ,他教科での学びや,生徒が生涯にわたる社会生活を生き抜く力の育成へとつなげていく。

○. 参考・引用文献

・平木典子（2012）『アサーション入門―自分も相手も大切にする自己表現法』講談社
・平木典子（2021）『アサーション・トレーニング：さわやかな〈自己表現〉のために』日本・精神技術研究所
・文部科学省『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説』
・文部科学省『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説国語編』
・令和 4 年『新現代の国語』三省堂

認知特性に着目した学習資料の個別化が高校生の技能習得へ与える影響

－上達率と忘却率の検討－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　宇野　樹承

1. 研究の背景と目的

(1) 背景

体育科・保健体育科の授業を「あまり楽しくない」「楽しくない」と感じる児童生徒は，「できなかったことができるようになった」「自分に合ったペースで行うことができた」ときに，授業が楽しくなると回答した割合が高い（スポーツ庁，2025）．

「できなかったことができるようになる」という技能習得過程に着目すると，Bönstrup et al.（2019）は，運動学習が実際の運動中ではなく，運動と運動の間の非活動時間（休憩中）に進行していることを報告している．この知見は，非活動時間における学習支援の工夫が，技能習得の促進に寄与する可能性を示唆している．また，学習資料に着目した研究として，宇野（2025）は，運動学習において視覚情報（動画）と言語情報（エクスターナルフォーカス）を併用する場合よりも，視覚情報（動画）のみを提供した場合の方が上達率および忘却率の両面で高いスコアを示したことを報告している．

しかし，運動学習における学習効果は，掲示される学習資料の種類だけで一様に決まるものではなく，学習者側の要因によっても左右されると考えられる．特に，情報の受け取り方や処理の仕方には個人差が存在し，同一の学習資料であっても，学習者によってその有効性が異なる可能性がある．宇野（2025）の研究では学習者の特性が考慮されておらず，視覚情報の処理が得意な学習者が多く含まれていた可能性がある．そのため，言語情報の処理能力が高い学習者にとっては，異なる情報掲示の方が学習効果を高め得た可能性が考えられる．

人にはそれぞれ異なる「認知特性」があり，それらは六つのタイプに分類される（本田，2012）．また，認知特性は他のさまざまな能力と連動しており，学習や技能の獲得に大きな影響を及ぼすことが報告されている． また，Koć Januchta et al.（2019）は，認知スタイル（特性）と学習媒体の相互作用に関する研究において，媒体や情報形式によって学習効果が変化するだけでなく，その効果が個々の認知特性と相互作用することを示唆している．これらのことから，運動学習においても，認知特性に応じて学習資料を個別に提供することで，技能の上達が促進され，かつ忘却が抑制される可能性があると考えられる．こうした知見は蓄積されているものの学校現場では，上記の知見を活用した授業実践は見られない．

一方，体育・保健体育の授業における ICT 活用の現状をみると，学校単位および教員個人単位のいずれにおいても，活用している割合は 5 割程度にとどまっている．また，活用している領域は，器械運動，ダンス，陸上競技などの非球技領域に偏っており，球技領域での ICT 活用割合は非常に少ないことが報告されている（文部科学省，2022）．

以上の先行研究から，運動学習が進行する非活動時間において，学習者の認知特性に応じた情報掲示を行うことは，技能習得を効果的に支援する可能性があると考えられる．しかし，体育授業の球技領域において，ICT を活用し認知特性に応じた学習資料の個別化を検討した研究は十分に行われていない．

そこで本研究では，運動と運動の間の非活動時間に ICT 機器を使用し，認知特性に着目した学習資料の提供が，高校生の体育授業における球技領域の技能習得に与える影響を検討した．本

研究の成果は，生徒一人ひとりの特性に応じた指導を可能にし，運動技能の向上を実感できる体育授業の実現に向けた指導の手立てを提供することが期待される．

（2）目的

本研究の目的は，学習者の認知特性に応じた学習資料の個別化が，運動技能の上達率および忘却率に及ぼす影響を明らかにすることとした．

2．研究方法

（1）対象

実施日　：令和７年 10 月～11 月
協力校　：Y 県内公立高校
対象　　：第一学年　男子生徒 33 名
運動課題：3 ボールカスケードジャグリング（図 1）

生徒が運動課題に関して既習技能の場合，初期成績や上達率に影響を及ぼすことが予想される．そこで本研究では，対象者が未経験である可能性の高い 3 ボールカスケードジャグリングを設定した．

また，教育倫理の観点から，本研究は部活動の生徒に対して実施する予定だったが，研究協力校の都合上，授業時間内での実践となった．

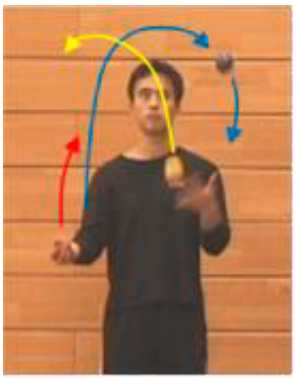


図 1　3 ボールカスケードジャグリング
（Ball Juggling Technical Video DVD,
ジャグリングショップ ナランハを改変）

（2）実施方法

生徒を，視覚情報（動画）のみを提供する「視覚情報指導群（V 群）」16 名と，生徒の認知特性に着目した学習資料を提供する「認知特性別指導群（CC 群）」17 名の二群に分けた．その後，生徒の認知特性を把握するために，『医師のつくった「頭のよさ」テストー認知特性から見た 6 つのパターンー』（本田真美，光文社新書，2012）に収録されている本田 35 式認知テストを使用した．

運動課題は，一試技（ボールを落とす，または動作停止した時点まで）を 10 回行うことを 1 セットとし，セット間に 30 秒の休憩を設けた上で，計 9 セット実施させた．なお，第 1・4・7 セット終了時に学習資料を確認させた．二週間後に同様の方法で 6 セット実施させ，第 1・4 セット終了時に学習資料を確認させた．

※技能習得にあてる時間に個人差が生じないよう，実施時間以外の個人練習は行わせなかった．また，運動者に与えられる情報量を統制するため，技能習得に関する助言は，運動者同士および記録者からも一切行わないものとした．

（3）解析方法

上達率および忘却率は，図 2 の式により算出した．

V 群と CC 群において，上達率および忘却率の差を検討するため， Wilcoxon 順位和検定を行った．検定は両側検定とし，有意水準は $p<0.05$ とした．記述統計として，各群の中央値（median）および四分位範囲（interquartile range : IQR）を算出した．また，分布の概要を示す目的で，平均値(mean)および標準偏差(SD) も併せて算出した．さらに，群間差の大きさを定量的に評価するため，rank-biserial correlation（r_rb）を算出し，効果量とした．

さらに，上達率および忘却率に対する群間差を検討するため，群（V 群，CC 群）を独立変数，上達率および忘却率を従属変数とし，多変量分散分析（MANOVA） を行った．群間差の評価には Wilks’λ を算出し，有意水準は $p<0.05$ とした．

また，MANOVA で統計的に有意差が認められた場合に，どの従属変数が群間差に寄与しているかを確認するため，単変量分析（ANOVA）を補助的に実施した．上達率および忘却率それぞれに対する群間差を評価し，効果量として部分 η^2を算出した．

統計解析は MATLAB（MathWorks，2024）を使用した．

$$●\text{上達率}(\%) = \frac{\{(\text{二週目}_{1\sim3}\text{セット総キャッチ数}) - (\text{一週目}_{1\sim3}\text{セット総キャッチ数})\}}{\text{一週目}_{1\sim3}\text{セット総キャッチ数}} \times 100$$

$$●\text{忘却率}(\%) = -\frac{\{(\text{二週目}_{1}\text{セット目総キャッチ数}) - (\text{一週目}_{9}\text{セット目総キャッチ数})\}}{\text{一週目}_{9}\text{セット目総キャッチ数}} \times 100$$

図２　上達率・忘却率　計算式

3．結果

（1）各群の認知特性と上達率および忘却率

本田 35 式認知テストの結果を表 1 に示す．V 群は写真タイプ 4 名，映像タイプ 9 名，写真+映像タイプ 2 名，映像+言語抽象タイプ 1 名であった．CC 群は写真タイプ 6 名，映像タイプ 11 名であった．また，各群の上達率および忘却率は表 2 に示す．

認知特性	V群(n=16)	CC群(n=17)
写真タイプ	4	6
映像タイプ	9	11
写真+映像タイプ※	2	0
映像+言語抽象タイプ※	1	0

※二特性のスコアが同点

表１　V 群および CC 群の認知特性

生徒	上達率(%)	忘却率(%)
V群　A	34.6	-14.3
B	12.8	17.1
C	5.4	51.5
D	-3.8	48.3
E	166.7	-125
F	214.3	-48
G	103.8	6.3
H	69.7	25
I	144.3	8.9
J	588	11.1
K	22.2	41.7
L	-6	5.9
M	200	12.5
N	241.7	0
O	40.5	20.8
P	226.5	25
CC群　a	36.1	33.3
b	2.3	16.7
c	208.8	-9.5
d	109.5	0
e	47.6	21.6
f	352.6	-72.7
g	166.7	15.8
h	-2	5.6
i	80.6	35.5
j	104	5
k	272.2	9.5
l	68.8	-26.1
m	-38.8	6.3
n	38.9	4.3
o	-26.8	34.3
p	6.5	-6.5
q	155	-44.4

注）数値は小数点第2位を四捨五入し，小数点第1位まで表示した．

表２　V 群および CC 群の上達率および忘却率

（2）各群間における上達率および忘却率の差

V 群と CC 群の二群間で，上達率および忘却率の差を Wilcoxon 順位和検定で評価した．分布の概要を示す目的で算出した記述統計は表 3 に示す．

上達率に着目した場合（図 3），V 群の中央値は 86.8%，CC 群の中央値は 68.8%であった．群間差を検定した結果，有意差は認められなかった（p=0.614）．効果量（r_rb）も 0.11 と小さく，群間差は限定的であった．

また，忘却率に着目した場合（図 4），V 群の中央値は 11.8%，CC 群の中央値は 5.6%であった．群間差を検定した結果，有意差は認められな

かった（p=0.304）．効果量（r_rb）は-0.21 であり，符号が負であることは CC 群の方がやや忘却が少ない傾向を示すものの，統計的に有意ではなかった．

以上により，単変数としての上達率および忘却率において，V 群と CC 群間で有意な差は確認されなかった．外れ値を考慮しても，効果量は小さく，統計的・実質的に群間差は限定的であることが示された．

図 3 および図 4 に示した箱ひげ図では，赤い十字でプロットされたデータは外れ値である．本研究の解析において，上達率の外れ値は「第三四分位+1.5×IQR」を超える値，忘却率の外れ値は「第一四分位-1.5×IQR」を下回る値とし，median や IQR の算出には影響が考慮されている．

	mean	SD	median	IQR
上達率　V群	128.8	151.4	86.8	189.6
CC群	93.1	108.4	68.8	152.5
忘却率　V群	5.4	42.3	11.8	22.1
CC群	1.7	28.3	5.6	25.1

注）数値は小数点第2位を四捨五入し，小数点第1位まで表示した．

表 3　各群における上達率および忘却率の記述統計量

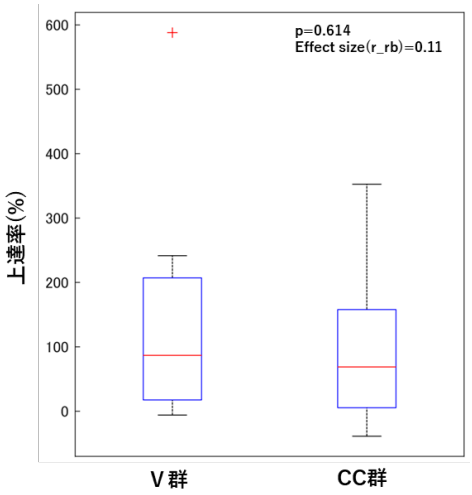


図 3　各群間における上達率の差

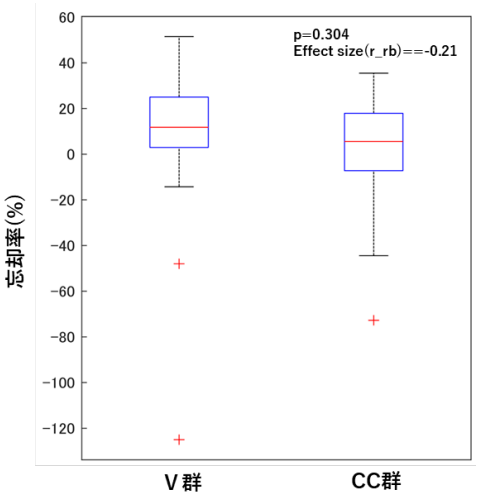


図 4　各群間における忘却率の差

(3) 上達率および忘却率に対する各群の差

群（V 群，CC 群）を独立変数，上達率および忘却率を同時に従属変数として MANOVA を実施した（図 5）．

群間での多変量平均ベクトルの差は統計的に有意ではなかった（Wilks' λ=0.969，p=0.622）．

さらに補助解析として実施した ANOVA では，上達率の群間差は p=0.439（部分 η^2 = 0.0194），忘却率の群間差は p=0.766（部分 η^2 = 0.0029）であり，いずれも統計的に有意ではなかった．

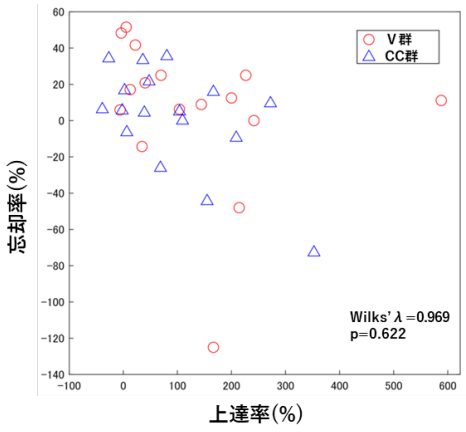


図 5　上達率および忘却率に対する各群の差

4. 考察と課題

本研究の目的は，学習者の認知特性に応じた学習資料の個別化が，運動技能の上達率および忘却率に及ぼす影響を明らかにすることであった．

Wilcoxon 順位和検定および MANOVA の結果，V 群（視覚情報指導群）と CC 群（認知特性別指導群）の間で，上達率および忘却率に有意な差は認められなかった．この結果は，短期間（二週間）かつ限られたセット数の練習条件下では，認知特性に応じた学習資料の個別化が，技能の上達や忘却率抑制に大きな影響を与えるには至らなかった可能性が示唆された．

本課題における学習効果には個人差が大きく，特に運動経験や初期技能水準の違いが群間差を覆い隠した可能性も考えられる．Bönstrup et al.（2019）は，運動学習は非活動時間に進行すると報告した．しかし，その進行速度や効果は学習者側の特性に依存する可能性が有るため，標準化された介入条件下では，短期的には効果が現れにくいことが予想される．

両群間に有意差が認められなかった背景として，以下の四つの要因が考えられ，課題も浮上した．

（1）認知特性テストの妥当性および適用限界

本研究では，本田 35 式認知テストを用いて学習者の認知特性を評価した．しかし，このテストは一般的な認知傾向を測定するものである．本田（2012）は，認知特性が他のさまざまな能力と連動しており，学習や技能の獲得に大きな影響を及ぼすと述べているが，運動技能習得に直結する認知能力を正確に反映するかは不明である．したがって，CC 群で掲示した認知特性別の学習資料が，運動課題上で十分に効果を発揮できなかった可能性がある．

また，Koć Januchta et al.（2019）の研究で使用された認知特性把握の指標は，VVQ（Verbalizer–Visualizer Questionnaire）を主尺度，IDQ（Individual Differences Questionnaire）を補助尺度として，学習者の認知特性を把握している．しかし，この研究で行われた認知特性の把握は，本田 35 式認知テストと同様に，自己報告形式のため，学習者自身のメタ認知的正確さに依存してしまうと指摘している．

本研究で使用した本田 35 式認知テストに加え，先行研究のような補助尺度を取り入れることで，より多くの指標から正確に学習者の認知特性を把握するべきであった可能性が考えられる．

（2）サンプルサイズの不足

各群の人数は，V 群 16 名，CC 群 17 名と少数であり，統計的検出力が十分でなかった．特に効果量が小さい場合，Wilcoxon 順位検定や MANOVA では群間差が検出されにくく，本研究のような少人数サンプルでは統計的に差が打ち消されやすい．

背景でも述べた通り，Koć Januchta et al.（2019）は、認知スタイル（特性）と学習媒体の相互作用が学習効果に影響する可能性を示唆している．本研究においても，CC 群で提供した認知特性別の学習資料の効果は，学習者の認知特性に依存し，上達率および忘却率に影響を与える可能性はあるが，少人数サンプルではその相互作用の効果が統計的に有意にならなかったと考えられる．

（3）練習期間の制限および CC 群の効果の可能性

本研究では一週目に 9 セット，二週目に 6 セットという短期的介入を行った．運動技能の上達や忘却抑制効果は，学習資料や認知特性のみに左右されるわけではなく，習熟度や個人差に依存することも考えられるため，短期間では群間差が表れにくい可能性がある．

また，非活動時間に提供した学習資料は V 群の動画教材でも高い効果が報告されており（宇野，2025），CC 群の個別化した学習資料も短期間では動画とほぼ同等の効果を示した可能性がある．このため，群間に差がみられなかった可能性も考えられる．ただし，本研究のデータから CC 群の効果が動画教材と同等の影響を与えていたかを直接検証することはできず，あくまで推測に留まる．

(4) その他の個人差・外的要因

初期技能水準，運動経験，注意力，集中力，モチベーションなどの個人差は，本研究は群分けで制御していない．これらの要因もまた，群間差を打ち消してしまった可能性があり，短期介入で効果を検出する際の難しさを示している．

(5) 今後の課題

本研究の意義としては，認知特性に応じた学習資料の個別化が，学校現場において実施する可能性を示した点にある．ICT 機器および認知特性を用いた学習の個別化は，授業時間内に生徒全員が平等に技能習得に取り組む環境を保障する手段として有効であり，学習意欲や自己効力感を高める可能性がある．また，「上手くなった」「忘れてしまった」という曖昧な指標ではなく，上達率・忘却率という定量指標を用いることで，認知特性による学習資料の個別化の効果を客観的に評価できる点も本研究の強みであると考える．

今後の研究では，練習期間の延長や試行回数の増加，サンプルサイズの確保，学習者ごとの習熟度合に応じた，より高度に個別化した学習資料の提供やフィードバックの導入など，より長期的かつ柔軟な学習環境を設定することで，認知特性に応じた学習資料の効果を明確化できると考えられる．また，混合効果モデルや時系列解析を用いることで，個人差の影響を統計的に考慮しつつ介入効果を評価することも重要であると考える．加えて，本研究同様に V 群の動画教材との比較研究を行うことで，認知特性に応じた学習資料の個別化の有意性を明確化できると考えられる．

5. 結論

本研究では，高校生の体育授業における球技技能の習得に対し，非活動時間に ICT を用いて掲示する学習資料が認知特性に応じて個別化された場合の効果を評価した．

Wilcoxon 順位和検定および MANOVA の結果，視覚情報指導群（V 群）と認知特性別指導群（CC 群）との間で，上達率および忘却率に統計的有意差は認められなかった．これは，短期間かつ限られた練習セット条件下では，認知特性に応じた個別資料が技能上達や忘却抑制に顕著な影響を与えるには至らなかった可能性を示唆する．先行研究に基づくと，認知特性と学習資料の相互作用による学習効果は個人差により左右されることが示唆されており，本研究でもこれが影響した可能性は考えられる．

一方で，認知特性および ICT を用いた個別化学習の実施可能性や，上達率・忘却率を用いた定量的評価手法を思案した点において，本研究は学校現場での技能習得支援の基盤となる意義を有する．

今後は，練習期間の延長や教材内容および個別化方法の最適化により，認知特性に応じた学習支援の効果を明確にすることが期待される．

○．参考文献・資料

- スポーツ庁（2025）令和７年度 全国体力・運動能力、運動習慣等調査 の結果について
- Bönstrup, M., Iturrate, I., Thompson, R., Cruciani, G., Censor, N., and Cohen L.G. (2019) A rapid form of offline consolidation in skill learning. Current Biology, 29: 1346-1351.
- 宇野樹承（2025）運動学習の保持－言語情報と視覚情報に着目して－，山梨大学大学院教育学研究科教育実践創生専攻令和６年度教育実践研究報告書，182-188
- 本田真美（2012）『医師のつくった「頭のよさ」テスト-認知特性から見た 6 つのパターン-』光文社
- Marta M. Koć-Januchta, Tim N. Höffler, Marc Eckhardt, Detlev Leutner（2019）Does modality play a role? Visual-verbal cognitive style and multimedia learning. Journal of Computer Assisted Learning, 35:747-757
- 文部科学省（2022）体育・保健体育授業における ICT 活用の実態と課題
- ジャグリングショップ ナランハ（2006）Ball Juggling Technical Video DVD

論理的思考力を育成するための国語科の授業づくり

―「主張・理由・事実」の三角ロジックを用いた書く活動に焦点をあてて―

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　王橋

1. 研究動機

予測困難な時代背景の中で、自分の主張を論理的に述べる力が重要になってくる。さらに、中学校国語科学習指導要領でも、国語科の目標の（2）として、「社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。」としている。また、「ここでいう思考力や想像力を養うとは、言語を手掛かりとしながら、論理的に思考する力や豊かに想像する力を養うことである。」としている。

しかし、PISA2022 調査を見ると、読解リテラシーの中で、評価・熟考力（特に問 6：情報の質と信憑性を評価し自分ならどう対処するか、根拠を示して説明する（自由記述））が依然として低い。そのため、自分の主張を論理的に述べる力を育成する授業づくりを行っていく必要性があると感じたことが、研究動機である。

2. 研究目的

「主張・理由・事実」の三角ロジックを用いた書く活動に焦点をあてて、生徒が論理的に思考できるようになる力を育てる国語科の授業づくりを行うことを研究目的とした。

3. 研究内容

鶴田清司（2017）『授業で使える！論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』で述べている「三角ロジック」に依拠し、「主張・理由・事実」の三角ロジックを用いてある話題に対して主張する意見文を書く。そして、その主張に対して生徒同士で交流する場を設けて意見文を推敲していく。こうした授業を取り入れ、生徒の論理的思考力を育成する授業を構想する。

4. 論理的思考力に関する先行研究

4-1. 論理と三角ロジックについて

鶴田清司（2017）は、論理と三角ロジックについて次のように述べている。

まず、論理について、「論理とは、考えを組み立てる筋道のことであり、論理的とは、その筋道の説得力が高いことである。」と述べている。

次に、三角ロジックについて、「論理的思考・表現のツールとして、三角ロジックというものがある。主張は、結論であり、根拠とは、誰が見ても明らかな証拠資料（客観的な事実・データ）のことである。根拠がなぜ主張を支えられることになるのか、どうしてその証拠資料からその主張ができるのかを説明するのが理由である。」と述べている。

本研究において、論理的思考力とは、物事を筋道立てて整理し、根拠を明確にした上で、結論を導き出す思考過程を指すことであるとする。その思考過程で主張・理由・事実を相互に密接に関連づけていきたい。

4-2. 論理的に書く力をはぐくむことについて

宮前嘉則（2010）は、論理的に書く力をはぐくむ生徒について、「自分の考えを論理的に書く力をはぐくむ生徒とは、読み手が納得できる文章を書くために、振り返りの観点を利用して効果的に表現したりする生徒のことである。読み手の立場に立って表現を振り返る活動として、①読み手の立場に立って表現を考える活動、②読み手の立場に立って表現を読み合う活動、③読み手の立場に立って表現を評価し合う活動の３つの活動がある」と述べている。

以上の鶴田・宮前の先行研究に依拠し、本研究では、根拠を明確にして、自分の考えが伝わる論理的な文章を書く力を育てていく。その際に、「主張・理由・事実」の三角ロジックを活用する。さらに、他者との交流を通じて自分の文章を推敲していくことを通して実際に行っていきたい。

5. 研究授業の実際

5-1. 対象校、授業教材について

(1) 対象校：山梨県内の中学校
(2) 期間：2025 年 12 月全５時間
(3) 対象：１学年１クラス（35 名）
(4) 単元：『根拠を明確にして書こう　資料を引用して報告する』（光村図書１年）

5-2. 単元を通しての目標

知識・技能…情報（2）イ　比較や分類、関連づけなどの情報の整理の仕方、引用の仕方や出典の示し方について理解を深め、それらを使うことができる。

思考力・判断力・表現力等… B 書くこと（1）ウ根拠を明確にしながら、自分の考えが伝わる文章になるように工夫することができる、オ根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすことができる。

学びに向かう力・人間性等…根拠を明確に示すことを粘り強く考え、学習の見通しをもって文章を作成しようとしている。

5-3. 各時間の授業の実際

5-3-1. 事前アンケート・事後アンケートについて

(1) アンケート項目

授業を行う前に、生徒の論理的思考力の実態を把握するために、１学年２クラス 69 名を対象に、事前アンケートを実施した。事前アンケート・事後アンケート項目としては、以下を聞いた。

◯事前アンケート項目

1. あなたは、国語の授業において、書く活動はどれくらい好きですか。5 段階評価をしてください。（選択肢、5 になるにつれて好き）
2. 1 のように感じるのはなぜですか。（記述）
3. あなたは自分の主張を書くことを困難だと感じますか。5 段階評価をしてください。（選択肢、5 になるにつれて困難を感じている）
4. 3 のように感じるのはなぜですか。（記述）
5. あなたは自分の主張を書くとき、理由を明確にしながら、書くことを困難だと感じますか。5 段階評価をしてください。（選択肢、5 になるにつれて困難を感じている）
6. 5 のように感じるのはなぜですか。（記述）

◯事後アンケート項目

1. あなたは自分の主張を書くことを困難だと感じますか。（選択肢、5 になるにつれて困難に感じている）
2. 1 のように感じるのはなぜですか。
3. あなたは、自分の主張を書くとき、理由を明確にしながら、書くことを困難だと感じますか。（選択肢、5 になるにつれて困難に感じている）
4. 3 のように感じるのはなぜですか。
5. 各授業の感想を聞かせてください。

(2) アンケート結果（事前アンケート・事後アンケート）

以下は、 事前アンケートの 3 から 6、事後アンケートの 1 から 4 を比較した結果である。（評価は分かりやすいように◯をつけている。例えば、評価 1 の生徒は①となる）

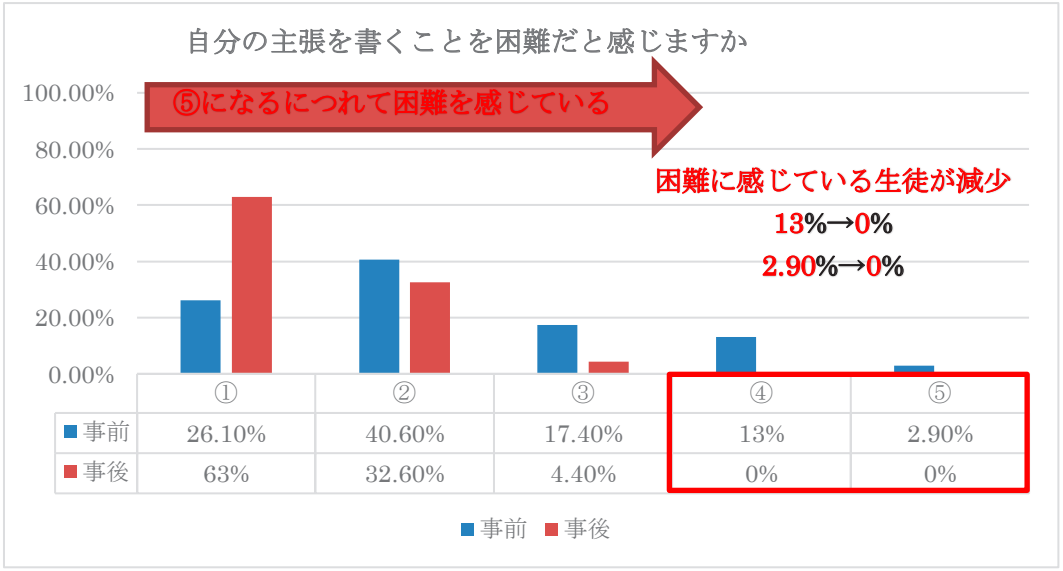


図 1

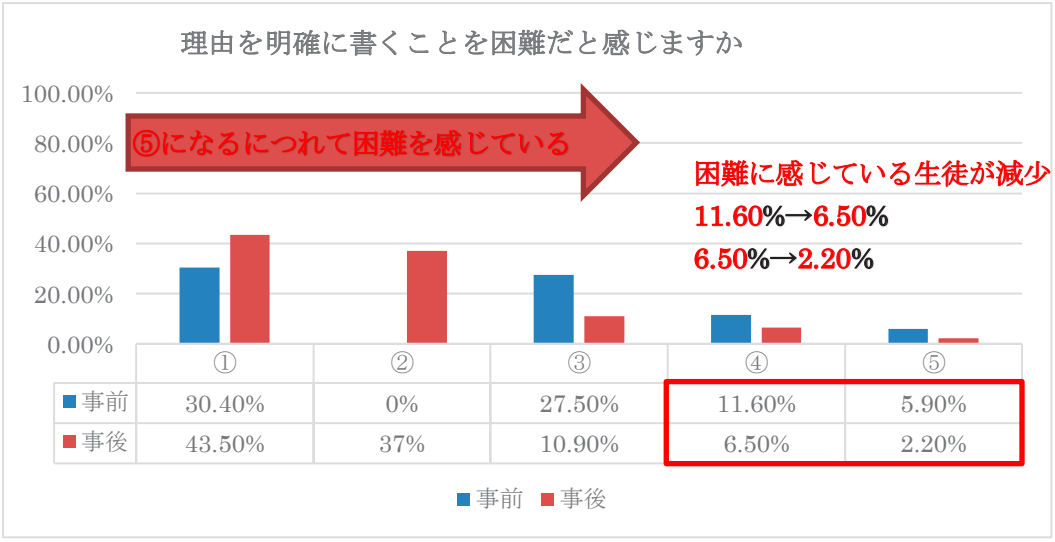


図 2

5-3-2. 主張文を書く（1 時間目）

○めあて　単元の見通しを持ち、提示課題について考えて書くことができる。

○概要　課題 「電子書籍よりも紙の本を読むべきだ。賛成？反対？」を提示し、そのことについての自分の主張を書くように伝えた。

5-3-3. 主張・理由・根拠が大切だということを知る（2 時間目）

○めあて　他者を説得できるような文章を書く際にはどのようなことに着目すべきなのかということについて知ることができる。

○概要　他者を説得できるような文章を書く際には主張・理由・根拠が大切になってくることを「先生は、犬を飼うか、猫を飼うかで迷っている」という例題や主張文を踏まえながら、教えた。

5-3-4. 主張・理由・根拠をもとに自分の主張文を書き直す（3 時間目）

○めあて　2 時間目で学んだことを振り返りながら、1 時間目で書いた文について書き直してみよう。

○概要　2時間目で学んだことを踏まえながら、再度、1時間目で書いた文章を書き直させた。

5-3-5. 書き直した主張文をグループで検討する（4 時間目）

○めあて　グループの人が書いた文について聞き、良かったところや改善すべき点を共有しよう。

○概要　書き直した文章を踏まえながら、グループ活動（グループ内にそれぞれの項目の賛成派、反対派がいるようにする）を行った。

5-3-6. 主張文を完成させる（5 時間目）

○めあて　他者を説得できるような文章を書く際にはどのような点に着目するべきなのかということについて再度確認することができる。

○概要　他者を説得できるような文章を書く際には、主張・理由・根拠が大切になってくることを再確認させ、それぞれがどのようなものなのかということを再確認した。

6. 研究授業の考察

6-1. 事前・事後アンケートの結果から

6-1-1. 主張を書くことが困難であるかについて

事前アンケートで、④、⑤と回答した生徒が、事後アンケートでは「困難ではない」と答えていた（図1）。その理由について、事後アンケート項目 5 の生徒の記述から考察する。記述には、以下のようなものがあった。

・2 時間目の授業において、主張・理由・根拠についてよく知れたし、相手の納得するような文章を作れるようになった。

・5 時間を通して、他者を説得するうえで大切なことを何回も確認してくれたことで、それを踏まえて、自分の主張文を書くことができた。

以上の記述から、2 時間目で行った授業の中で、主張文例を提示したことが成果につながったと考えられる。

6-1-2. 理由を明確にしながら、書くことを困難に感じているかについて

事前アンケートで、④、⑤と回答した生徒が，事後アンケートでは「困難ではない」と答えていた（図2）。その理由について、事後アンケート項目５の生徒の記述から考察する。記述には以下のようなものがあった。

・理由がしっかりしていなかったが、他者の意見もよく聞くことで、より自分の主張文（特に理由の部分）がいいものになっていったように感じる。

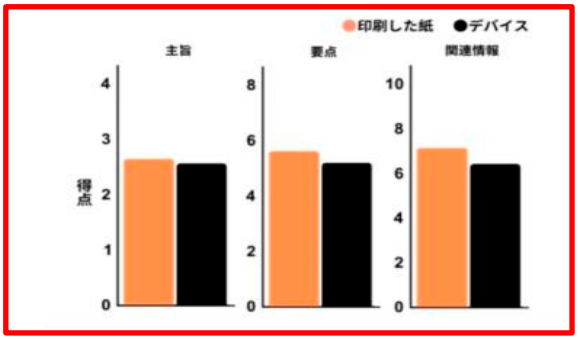
・３時間目からワークシートの裏面に、自分の主張・理由・根拠は何かをメモする欄があり、それを書くことで自分の書きたいことが明確になった。（特に理由について）

以上の記述から、３時間目以降に作成したメモ用紙や４時間目に行ったグループワークが成果につながったと考えられる。

6-2. 生徒Ａと Ｂの変容から

前項では、全体の生徒の傾向として、１時間目と比較して５時間目の方がより説得力を持たせた論理的な文章を作成することができていたということを述べた。次に、生徒２名の記述から、この授業を考察していく。

（1）生徒Ａ

１時間目	５時間目
私は電子書籍より、紙の本で読むことに賛成する。その理由は、紙の本の方が記憶に残るということだ。 2022 年の昭和大学認知科学研究チームの発表によると、「電子書籍より、紙の本の方がリラックスでき、集中して読める」ということが科学的に分かっている。 私は「電子書籍より、紙の本の方が良い」という意見に賛成である。	私は電子書籍より、紙の本で読むべきであるという意見に賛成する。紙の方が良い理由は、「紙の本の方が記憶に残る」ということだ。 以下の図は紙の本で読む人と、デバイスで読む人の二つのグループに同じ本を読ませて、その後に本文の内容に関する理解度テストを受けた結果である。 **図表を入れている**  これを見れば「紙の本の方が記憶に残る」という事実に納得してもらえるだろう。 **反対意見を取り入れている** また、確かに電子書籍は持ち歩きに便利だが、分厚い本を読んだ、字が小さい本を読み切ったという達成感は薄れるだろう。以上より、私は「電子書籍より、紙の本の方が良い」と考える。

生徒Ａは、１時間目に比べて、５時間目の文章は、グラフを添付しており、グラフに基づきながら、自分の主張を論じている。また、「確かに電子書籍は持ち歩きに便利だが、分厚い本を読んだ、字が小さい本を読み切ったという達成感は薄れるだろう」のように電子書籍のいい面に触れながら自分の主張を述べている。

なぜそのような変容があったのかについてもワークシートの振り返りから考察していきたい。２時間目において、「先生が提示した主張文により、根拠の中に図表を入れることで、より説得力のある文章

になることに気づかされました。」、4 時間目において、「自分とは反対意見の生徒の意見を聞いて、自分の考えが深まりました。」という記述から、2 時間目で主張文を提示したことや 4 時間目でグループワークを行ったことが変容のきっかけになったのではないかと考える。

(2) 生徒 B

1 時間目	5 時間目　文章になっている
・電子書籍に比べて目が疲れにくい ・内容が頭に入ってきやすい（電子書籍だと流し読みのようになってしまう） ・表紙なども含めて 1 つの「本」 ・集めるのが楽しい（読まなくても） ・軽い ・頭が良さそうに見える（超偏見） ・充電をしなくてもいい	私は、電子書籍ではなく紙の本を読むことに賛成です。理由は主に 2 つあります。　理由を 2 つ述べている 1 つ目は、目が疲れにくく、長い時間本を読むことができるということです。紙の本は、目が悪くなることもなかなかありませんし、長い時間本を読むことによって集中力や文章力の向上などが見込まれます。 2 つ目は、見た目から楽しむことができるということです。 本屋の例を出している 実際に本屋さんなどで売られている本にはたいてい表紙が描かれています。 以上の観点から私は紙で本を読むことを推奨します。あなたももう一度本の良さについて考えてみてはどうでしょうか。

生徒 B は、1 時間目に比べ、5 時間目の文章は、文章になっており、「電子書籍よりも目が疲れにくく、より長い時間本を読むことができる」、「見た目から楽しむことができる」のように理由を 2 つ書くことができていた。そして、実際に本屋の例をあげながら、自分の主張を述べている。なぜそのような変容があったのかについてもワークシートの振り返りから考察していきたい。3 時間目において、「ワークシートの裏面に、自分の主張・理由・根拠は何かをメモする欄があり、それを書くことで自分の書きたいことが明確になったので、次回以降書き直してみたい。」、4 時間目において、「チェックシートのコメント欄でもらった改善点の意見を踏まえて、自分の文章を書き直していきたい。」という記述から 3 時間目以降に作成したメモ用紙や 4 時間目に行ったグループワークが変容につながったのではないかと考える。

しかし、その一方で、生徒 B の 5 時間目のワークシートの記述には、「自分の主張・理由・根拠は見つけられたけど、図や表を用いることができなかった。」とも書いており、生徒への支援が不十分であったと感じた。

7. 研究のまとめ

7-1. 成果と課題

本研究では、まず、主張文を書かせた。次に、例題や教師が作成した主張文例を踏まえながら主張・理由・根拠が大切になってくることを教えた。次に主張・理由・根拠を踏まえながら、生徒に主張文を書き直させた。次に、書き直した主張文を踏まえてグループワークを行い、文章を批評しあった。最後に批評から主張文を推敲させた。このように主張文をよくしていくプロセスを経験させることで、1 時間目と比較して 5 時間目の方がより説得力を持たせた論理的な文章を作成することができた。

このような結果をもたらしたのは、特に 3 つの活動が良かったからだ。1 つ目は、教師が作成した主張文例を提示したことである。主張文例内に図表を入れたことで、図表を入れると説得力が上がることを生徒が感じるようになった。2 つ目は、グループ活動である。グループワークによって他者の主張文

を批評し合う活動をする中で、生徒が自分にはなかった視点について補強できるようになった。3 つ目はメモ用紙を作ったことである。メモ用紙を作ったことで、生徒がどのように自分の文章を書いていけばいいのかについて見通しを持つことができた。

一方、根拠を見つけるのが困難であった生徒の支援が課題であった。

7-2. 今後の研究の展望

「電子書籍よりも紙の本を読むべきだ。賛成。反対。」以外の課題で論理的思考力を育む教材を発掘する必要があると感じた。また、根拠を見つけることが困難だと感じる生徒に対してどのような支援ができるのかについても考えていきたい。

8. 参考・引用文献

・文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版社
・文部科学省（2023）『PISA2022 のポイント』https://www.mext.go.jp/content/231213-mxt_kyoiku01-000033084_03.pdf（2026．02．02 確認）
・鶴田清司（2017）『授業で使える！論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』図書文化社
・宮前嘉則（2010）『自分の考えを論理的に書く力をはぐくむ国語科指導の工夫～書く過程に読み手の立場に立って表現を振り返る活動を取り入れて～』群馬県総合教育センター 平成 22 年度長期研修員研究報告書
・甲斐睦郎他（2025）令和 7 年度版　中学校 1 年生国語教科書光村図書
・文部科学省（2014）『平成 26 年度　全国学力・学習状況調査　報告書・調査結果資料 https://warp.ndl.go.jp/web/20250908081321/https://www.nier.go.jp/14chousakekkahoukoku/index.html （2026．02．02 確認）

実験における危険予測能力・危険回避能力の評価及び授業実践への示唆

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野　河口　賀俊

1. 研究の背景および目的

現行の学習指導要領における理科の目標では，「自然の事物・現象に関わり，理科の見方・考え方を働かせ，見通しをもって観察，実験を行うことなどを通して，自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す」（文部科学省，2017）とされており，理科では「観察・実験」は欠かすことのできない要素である。また，理科における「観察・実験」の位置づけについて，「理科の学習における観察，実験，野外観察などの活動は，科学的な知識を身に付けたり，科学的に探究する力を育てたりする上でも重要なもの」と指摘されている。独立行政法人日本スポーツ振興センターが，各年度に最初に医療費の給付を行った，過去 10 年間の理科における校種別の負傷・疾病件数の推移を，図 1 に示す。

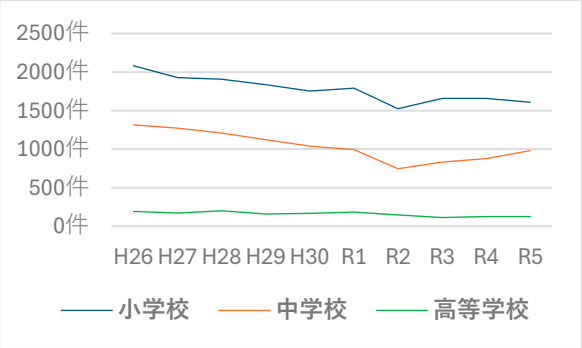


図 1　過去 10 年間の理科における校種別の負傷・疾病件数

図 1 より小・中学校において，負傷・疾病件数は下降傾向にあったが，令和 2 年度を境に上昇傾向にあることが読み取れる。この結果から，観察・実験における安全教育の見直しが必要であると考える。

中学校学習指導要領解説では，観察・実験中の事故について「事故を心配する余り，観察，実験を行わずに板書による図示や口頭による説明に置き換えるのではなく，観察，実験を安全に行わせることで，危険を認識し，回避する力を養うことが重要である」（文部科学省，2017）と述べられている。また，春日・森本（2016）は，現在行われている実験方法を再度見直すとともに，教師自身の実験技能の向上や指導力を高める手立て，さらには児童の危険認識力や危険回避能力を高める工夫も視野に入れながら安全性の向上を図る取り組みを行うことも重要であると指摘している。このことから，観察・実験において事故を防止するためには，基本操作や正しい器具の使い方の習熟だけでなく，生徒が不用意に誤った操作や使い方をしたときの危険を予測し，回避する能力を高めることが必要であると考えられる。

理科における危険を予測し，回避する能力についての調査・評価を目的とする先行研究として，イラスト入り資料を用いた研究が多くされている（中村，1980；延原，2007；片岡，2018）。それらの先行研究では，イラストの危険箇所に○を付けたり，コメントを記したり，危険度評価を行わせたりという手法が採用されている。イラスト入りの資料の成果として，中村（1980）は，基礎的知識をたくさん習得している児童生徒のほうが，危険図から危険を察知する能力が高いことや，危機予測能力や危機回避能力を測定する明確な尺度とは言えないと指摘しながらも，理科における安全教育の一教材としてみた場合，その有用性は高いことを指摘している。しかし，イラスト入り資料を用いた安全意識調査法の特性と限界として，藤田・安江（1999）は「1.危険な状況の描き方によって，危険図から児童・生徒が危険を予測する場合が異なる」，「2.危険図の左

側から危険項目を探す傾向がある」,「3.危険図に描かれていない状況には，目が届かない」,「4.実験中のふざけた行動や態度を見つける傾向がある」,「5.実験操作に関わる不適切な行動や状況を予測する能力は，児童・生徒の実験操作に関わる知識によって左右される」を指摘している。一方，原・渡邉（2010）は，危険という言葉には複数の意味が含まれていることを指摘した上で，危険予測能力と危険回避能力を以下のように定義した。危険予測能力とは，「危険が存在する場面において，行動する前に，①危険を知覚し（危険の存在に気づく），②危険を評価する（どのような結果が予測されるか）能力である。」としている。また，危険回避能力とは，「危険予測に基づき，迅速かつ的確に意思決定し，より安全な行動を選択する能力」であるとしている。この定義に基づくと，上記のイラスト入り資料を用いた先行研究では，主に危険予測能力にアプローチしており，危険回避能力については十分アプローチできていないと考えられる。

そこで本研究では，中学校理科を対象に危険予測能力に加えて危険回避能力を評価する方法を開発し，生徒への調査・分析を行うことを目的とする。

2. 研究の方法

2-1.ヒヤリハット経験の調査

イラスト入り資料を自作するにあたり，生徒に対し実験，観察において事故の危険を感じた経験があるのかA県内の公立中学校第２学年の生徒計98名を対象に，調査を行った。調査時期は，2025年７月に実施し，79名から回収が得られた。結果，ガスバーナーやマッチ等の，加熱器具を使用した事例が多い傾向にあった。それを踏まえて，イラストは，加熱器具を使用した実験の場面とした。

2-2.イラスト入り資料の作成

始めに，中村（1980）およびヒヤリハット経験の調査結果を基に，表１に示す危険項目を選定した。これらの危険項目が含まれるようにイラスト入り資料を作成した。イラスト入り資料の中で，間違いに気づいた順にイラスト上に番号を振り，その番号に対応する欄に「何がよくないか（危険予測能力の知覚に対応」,「何が起こると思うか（危険予測能力の評価に対応）」,「どのように改善すればよいと思うか（危険回避能力に対応）」を記入する構造とした。

表１　イラストに含めた危険項目

①	換気がされていない
②	ガスバーナーのホースにループがある
③	ビーカーの中に長い棒を立てている
④	ビーカーの中の液体の量が多い
⑤	ガスバーナーのコックが閉じている
⑥	点火前のガスバーナーが三脚内にある
⑦	ガスバーナーの近くにアルコールがある
⑧	ガスバーナーの近くにPCがある
⑨	着席したまま実験をしている
⑩	髪が束ねられていない
⑪	保護眼鏡の着用が不適切である
⑫	椅子が実験机の外にある
⑬	燃え差し入れを準備していない
⑭	濡れ雑巾を準備していない

イラストは，iPad OSのSketchbookを使用し，筆者撮影の写真をトレースし簡略化した線画として作成した（図2）。なお，図中の丸付き数字や引出線を除いて調査に用いた。

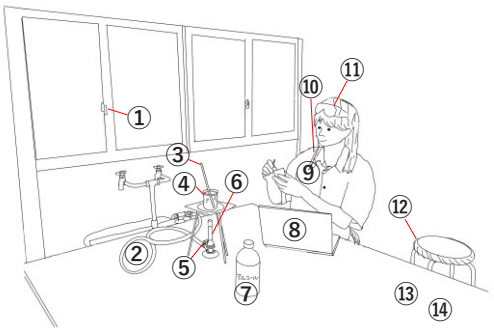


図２　危険項目リスト（解答）

2-3.イラスト入り資料を用いた調査の対象，時期，方法

調査の対象は，ヒヤリハット経験の調査を行

った生徒と同様のA県内の公立中学校第2学年の生徒計98名とした。調査は，2025年9月の小単元「植物のからだのつくりとはたらき」の単元冒頭20分間にて行った。調査結果，70人から回答が得られた。

2-4.分析の方法

分析の方法は，(1) イラスト項目のチェック率を集計し，どの項目が生徒に指摘されるのか把握する；(2) 危険予測（評価）について，「危険が生じる過程への指摘」及び「危険の結果への指摘」で分析を行い，どちらの指摘なのか把握する；(3) 平均記述種類数を把握し，生徒がどのような危険の種類を指摘しているのか把握する，の内容と順序で実施した。

3. 結果および考察

3-1.危険項目チェック率

表1の危険項目において，チェック率を上位順に示す。「⑪保護眼鏡の不適切な着用（95.7%）」，「⑧ガスバーナーの近くにPCを置いてある（82.9%）」，「⑦ガスバーナーの近くにアルコールが置いてある（75.7%）」，「⑨座ったまま実験している（74.3%）」，「①換気がされていない（72.9%）」，「⑫椅子が実験台にしまわれていない（48.6％）」，「⑩人物の髪が長い（48.6%）」，「⑬燃えさし入れを準備していない（48.6%）」，「③ビーカーの中に長い棒を立てたまま（40.0%）」，「②ガスバーナーのホースにループがある（38.6%）」，「⑥ガスバーナーの点火時の位置（37.1%）」，「⑤ガスバーナーのコックが閉じたまま（8.6%）」，「④ビーカーの中の液体の量が多い（1.4%）」，「⑭濡れ雑巾を準備していない（0.0%）」であった。調査結果，上位の項目は，いずれも“態度面”に関わる項目であり，先行研究（藤田・安江，1999）においてイラスト入りの資料では実験中の不適切な行動や態度に気づく傾向にあることが指摘されており，同様の傾向にあった。また，下位にある実験操作に関わる不適切な行動や状況を予測する能力は，先行研究（藤田・安江，1999）において「実験操作に関する知識に左右されること」が指摘されているが，本調査においても先行研究の指摘と符合するものであった。

3-2.危険予測能力と危険回避能力の対応関係

危険予測能力及び危険回避能力について，以下の分析の基準にて分析を行った。「何がよくないと思いますか？」について，単語のみ，誤答，実験器具等の名称の間違いを除外した。「何が起こると思いますか？」，「どのように改善すればよいと思いますか？」について，具体的な記述がないもの，誤答，実験器具等の名称の間違いを除外とした。この分析基準に基づいた分析結果及び，より深く危険について想起できているか分析することを目的とし，危険予測（評価）と危険回避についての対応関係について表2に示す。

表2の危険予測能力と危険回避能力の対応関係より，「⑥点火前のガスバーナーが三脚内にある」，「⑦ガスバーナーの近くにアルコールがある」，「⑧ガスバーナーの近くにPCがある」は危険回避に比べ危険予測（評価）の記述率が高かった。これは，「何が起こると思うか」に対し“燃え移る危険性”や“引火の危険性”などを指摘する項目は想起しやすいと考えられる。その他の項目では，危険予測（評価）に課題があることが示された。その他，危険予測（評価）と比較し，危険回避の記述率の高さから，危険予測（知覚）と危険回避の指導が併せて行われていることが考えられる。危険に気付いてもらうほか，「何が起こると思いますか？」も併せて学習させていくことも今後の安全教育の方向性に関して示唆された。

3-3. 「何が起こると思いますか」の記述内容

「何が起こると思いますか」（危険予測能力の評価に対応）について，「危険が生じる過程への指摘」および「危険の結果への指摘」にて分析を行った。「危険が生じる過程への指摘（以下；過程）」は，その危険における事故が起きるまでの状況を指摘したものである。また，「危険の結果への指摘（以下；結果）」は，その危険における事故が起きた際に起こる被害等を指摘したものである。分析結果を表3に示す。

表２　危険予測能力と危険回避能力の対応関係

番号	項目	危険予測（知覚）	危険予測（評価）a	危険回避 b	a－b
①	換気がされていない	70.0%	54.3%	60.0%	－5.7%
②	ガスバーナーのホースにループがある	30.0%	20.0%	30.0%	－10.0%
③	ビーカーの中にガラス棒を立てている	32.9%	25.7%	32.9%	－7.2%
④	ビーカーの中の液体の量が多い	1.4%	1.4%	1.4%	0
⑤	ガスバーナーのコックが閉じている	5.7%	7.1%	7.1%	0
⑥	点火前のガスバーナーが三脚内にある	32.9%	28.6%	22.9%	＋6.0%
⑦	ガスバーナーの近くにアルコールがある	62.9%	65.7%	61.4%	＋4.3%
⑧	ガスバーナーの近くに PC がある	68.6%	77.1%	71.4%	＋5.7%
⑨	着席したまま実験をしている	60.0%	55.7%	64.3%	－8.6%
⑩	髪が束ねられていない	45.7%	42.9%	42.9%	0
⑪	保護眼鏡の着用が不適切である	88.6%	70.0%	82.9%	－12.9%
⑫	椅子が実験机の外にある	47.1%	38.6%	45.7%	－7.1%
⑬	燃え差し入れを準備していない	30.0%	34.3%	40.0%	－5.7%
⑭	濡れ雑巾を準備していない	0.0%	0.0%	0.0%	0

（分析後記述者人数/調査人数 70 人）

表 3　「危険が生じる過程への指摘」および「危険の結果への指摘」の分析結果

番号	項目	危険が生じる過程のみ	危険の結果のみ	過程と結果の両方を含む
①	換気がされていない	28 人	3 人	7 人
②	ガスバーナーのホースにループがある	9 人	2 人	3 人
③	ビーカーの中にガラス棒を立てている	5 人	12 人	1 人
④	ビーカーの中の液体の量が多い	1 人	0 人	0 人
⑤	ガスバーナーのコックが閉じている	5 人	0 人	0 人
⑥	点火前のガスバーナーが三脚内にある	13 人	5 人	2 人
⑦	ガスバーナーの近くにアルコールがある	34 人	6 人	6 人
⑧	ガスバーナーの近くに PC がある	37 人	7 人	10 人
⑨	着席したまま実験をしている	33 人	1 人	5 人
⑩	髪が束ねられていない	30 人	0 人	0 人
⑪	保護眼鏡の着用が不適切である	35 人	10 人	4 人
⑫	椅子が実験机の外にある	12 人	7 人	8 人
⑬	燃え差し入れを準備していない	11 人	8 人	5 人
⑭	濡れ雑巾を準備していない	0 人	0 人	0 人

表 3 より，項目により「危険が生じる過程への指摘のみ」と「危険の結果への指摘のみ」では「危険が生じる過程」が記述しやすいことが示唆された。また，「過程」と「結果」の統合的な記述ができる生徒が少ない傾向にあった。このことから，統合的に記述できるような教育をし

ていくことが，より高度な危険予測につながると考えられる。

また，具体的な記述内容（人）を以下に示す。

「①換気がされていない」について，具体的に記述できている生徒は 38 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，空気の汚染を指摘する記述（30），実験室内の空気の吸引を指摘する記述（3），実験室内の室温を指摘する記述（2）であった。「危険の結果」について，体調の変化を指摘する記述（10）であった。

「②ガスバーナーのホースにループがある」について，具体的に記述できている生徒は 14 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，ガスのつまりを指摘する記述（9），ガスバーナーの転倒を指摘する記述（3）であった。「危険の結果」について，ホースの破損を指摘する記述（4），火災を指摘する記述（1）であった。

「③ビーカーの中に長い棒を立てたまま」について，具体的に記述できている生徒は 18 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，実験器具の転倒を指摘する記述（4），実験の邪魔を指摘する記述（1），ガラス棒が熱くなることを指摘する記述（1）であった。「危険の結果」について，実験器具の破損を指摘する記述（13）であった。

「④ビーカーの中の液体の量が多い」について，具体的に記述できている生徒は 1 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，実験器具の転倒を指摘する記述（1），加熱中のビーカー内の水の溢れを指摘する記述（1）であった。「危険の結果」についての記述はなかった。

「⑤ガスバーナーのコックが閉じたまま」について，具体的に記述できている生徒は 5 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，ガスバーナーに着火しないことを指摘する記述（5）であった。「危険の結果」についての記述はなかった。

「⑥ガスバーナーの点火時の位置」について，具体的に記述できている生徒は 20 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，実験の邪魔を指摘する記述（12），実験器具の転倒を指摘する記述（4）であった。「危険の結果」について，火傷を指摘する記述（6），実験器具の破損を指摘する記述（1）であった。

「⑦ガスバーナーの近くにアルコールが置いてある」について，具体的に記述できている生徒は 46 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，アルコールの引火性を指摘する記述（36），アルコールの転倒を指摘する記述（5），アルコールがこぼれることを指摘する記述（2），実験の邪魔を指摘する記述（1）であった。「危険の結果」について，火事を指摘する記述（8），爆発を指摘する記述（3），瓶の破損を指摘する記述（2），怪我を指摘する記述（1）であった。

「⑧ガスバーナーの近くに PC を置いている」について，具体的に記述できている生徒は 56 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，引火性を指摘する記述（31），実験の邪魔を指摘する記述（8），ビーカー内の液体やアルコールがこぼれることを指摘する記述（6），実験器具の転倒を指摘する記述（3）。パソコンの破損を指摘する記述（13）であった。「危険の結果」について，何かあった際，転倒を指摘する記述（3），怪我を指摘する記述（2），液体や火が服などに付着することを指摘する記述（2）であった。

「⑨座ったまま実験している」について，具体的に記述できている生徒は 39 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，何か起きた時逃げづらい指摘する記述（26），実験の邪魔を指摘する記述（7）であった。「危険の結果」について，実験器具の破損を指摘する記述（13）であった。

「⑩人の髪が長い」について，具体的に記述できている生徒は 30 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，髪への引火を指摘する記述（27），髪への薬品等の付着を指摘する記述（3），実験の邪魔を指摘する記述（1）であった。「危険の結果」についての記述はなかった。

「⑪保護眼鏡の不適切な着用」について，具体

的に記述できている生徒は 49 人であった。具体的な記述内容は,「危険が生じる過程」について,目に液体や気体が混入を指摘する記述（38），頭から落下を指摘する記述（2）であった。「危険の結果」について,失明や痛みなどの目への被害を指摘する記述（14）であった。

「⑫椅子が実験台にしまわれていない」について，具体的に記述できている生徒は 27 人であった。具体的な記述内容は,「危険が生じる過程」について，引っかかってしまうことを指摘する記述（12），実験や避難の邪魔を指摘する記述（9）であった。「危険の結果」について，転倒を指摘する記述（15）であった。

「⑬もえさし入れを準備していない」について，具体的に記述できている生徒は 24 人であった。具体的な記述内容は，「危険が生じる過程」について，火の放置を指摘する記述（6），火のついたマッチをもったままであることを指摘する記述（5），消火できないことを指摘する記述（5）であった。「危険の結果」について，他の物への引火を指摘する記述（8），火傷を指摘する記述（5），実験室の机が汚れることを指摘する記述（1）であった。

「⑭濡れ雑巾を準備していない」について，具体的に記述できている生徒は 0 人であった。

分析結果から,「何が起こると思いますか」の記述者平均回答項目数（記述項目/記述者人数）は，1.24 件であった。危険を予測していくにあたり，想定される危険は多ければ多いほどよいと考える。また，調査結果より記述者平均回答項目数を増やしていく手立てを検討することが必要であるとも考える。

3-4.「どのように改善すればよいと思いますか？」の記述内容

「どのように改善すればよいと思いますか？」（危険回避能力に対応）の記述内容（人）を以下に示す。

「①換気がされていない」について，窓を開ける（42）であった。「②ガスバーナーのホースにループがある」について，ホースを伸ばす（21）であった。「③ビーカーの中に長い棒を立てたまま」について，棒を出す（18），棒を入れておかない（5），押さえておく（1）であった。「④ビーカーの中の液体の量が多い」について，水の量を減らす（1），ビーカーを大きくする（1）であった。「⑤ガスバーナーのコックが閉じたまま」については，コックをあける（5）であった。「⑥ガスバーナーの点火時の位置」については，三脚の外で火をつける（16）であった。「⑦ガスバーナーの近くにアルコールが置いてある」については，ガスバーナーから遠くに置く（26），アルコールをガスバーナーの近くに置かない（10），アルコールをしまう（9）であった。「⑧ガスバーナーの近くに PC を置いている」については，しまう（40），遠くもしくは異なる場所に置く（14）であった。「⑨座ったまま実験している」について，立って実験をする（38），椅子をしまう（11），実験中は椅子に座らない（4）であった。「⑩人物の髪が長い」について，髪を縛る（30）であった。「⑪保護眼鏡の不適切な着用」について，着用する（58），使用しない時はしまう（1）であった。「⑫椅子が実験台にしまわれていない」について，椅子をしまう（32）であった。「⑬もえさし入れを準備していない」について，マッチ使用後に入れる瓶を用意する（28）であった。「⑭濡れ雑巾を準備していない」について，記述はなかった。

分析結果から，平均記述種類数（合計記述種類数/14 個の危険項目）について，危険予測（評価）平均記述種類数は，4.08 種類であった。対して，危険回避の平均記述種類数は，1.69 種類と少ない結果であった。これは，危険に対する指導が一貫していることを指している反面，複数の種類の危険に対して回避する手段が共有されていないという側面が示された。

3-5.危険予測能力，危険回避能力の向上にむけて

本研究では,「不適切な行動や態度以外の実験操作に関わる危険項目の指摘」,「危険予測能力（評価）において，過程および結果の両方の側面を押さえること」が主な課題として示された。理科授業における危険予測能力および危険回避能力の向上について，先行研究ではイラスト資料

を用いた話し合い活動による安全教育（中村，1980；藤田・安江，1999）の他，イラストの掲示物・ビデオ教材の使用，養護教諭と学級担任のT・T，ロールプレイ等（原・渡邉，2009），工学実験にリスクアセスメントとKYT（危険予知訓練）を導入した安全衛生対策（引地・新井，2009）での成果が報告されている。また，厚生労働省（2011）は，KY活動（危険予知活動）として，繰り返し訓練することにより，一人ひとりの危険感受性を鋭くし，集中力を高め，問題解決能力を向上させ，実践への意欲を高めることをねらいとした訓練手法のKYT基礎4R法を提示している。このKYT基礎4R法は，イラストシートに描かれた，職場や業務の状況の中に「どんな危険が潜んでいるか」をメンバーのホンネの話し合いで問題解決の４つの段階（表4）を経て，段階的に進めていくものとしている。島谷ら（2018）は，このKYT基礎4R法を用いた理系大学を対象とする授業を示している。

表4　KYT基礎4R法の概要
（厚生労働省，2011）

ラウンド	手順
1ラウンド 現状把握	どんな危険が潜んでいるか
2ラウンド 本質追求	これが危険のポイントだ
3ラウンド 対立樹立	あなたならどうする
4ラウンド 目標設定	私たちはこうする

KYT基礎4R法の4ラウンドはそれぞれ，1,2ラウンドは危険予測能力，3,4ラウンドは危険回避能力に対応している。このことから，イラスト資料を活用し，イラスト内の危険について自分で指摘した後に他者との話し合う活動が有効であると考えられる。実験を題材としたKYT基礎4R法を用いた授業を実施することにより，危険予測能力（知覚だけでなく評価も）・危険回避能力が向上できることが期待できる。今後，話し合い活動を含めるイラスト資料を活用した授業を考案することが今後の課題であると考える。

4. 結論

4-1.調査研究結果について

本研究では，中学校理科を対象に危険予測能力および危険回避能力を評価するためのイラスト入り資料を開発し，調査に用いた。危険予測能力（評価）と危険回避能力を調査することにより，生徒が危険な状況にあった際にどのように行動することが適しているか，その行動の背景にはどのような危険が潜んでいるか理解しているかを可視化することができた。また，理科における安全教育の際，生徒の危険予測（評価）や危険回避の記述を活用することで，生徒の記述が少なかった危険の例や生徒が気づかなかった危険について指導することが有効であると期待される。

4-2.今後の研究課題

本研究でも，先行研究と同様のイラスト資料での限界が示唆された。今後研究を進めていくうえで，イラストでの長所も押さえつつ，バーチャル教材や動画などの具体的な場面が想像しやすい資料の開発も必要であると考える。また，危険予測能力，危険回避能力を向上させる新たな授業や活動の考案が必要である。今後も生徒が不用意に誤った操作や使い方をしたときの危険を自ら予測し，回避する能力を高める研究を重ね，実験事故を減らすよう努力していきたい。

引用文献

独立行政法人日本スポーツ振興センター（2015）
『学校の管理下の災害【平成27年版】』.
独立行政法人日本スポーツ振興センター（2016）
『学校の管理下の災害【平成28年版】』.
独立行政法人日本スポーツ振興センター（2017）
『学校の管理下の災害【平成29年版】』.
独立行政法人日本スポーツ振興センター（2018）
『学校の管理下の災害【平成30年版】』.
独立行政法人日本スポーツ振興センター（2019）
『学校の管理下の災害【令和元年版】』.
独立行政法人日本スポーツ振興センター（2021）
『学校の管理下の災害【令和2年版】』.
独立行政法人日本スポーツ振興センター（2021）
『学校の管理下の災害【令和3年版】』.

独立行政法人日本スポーツ振興センター（2022）『学校の管理下の災害【令和 4 年版】』.
独立行政法人日本スポーツ振興センター（2023）『学校の管理下の災害【令和 5 年版】』.
独立行政法人日本スポーツ振興センター（2025）『学校の管理下の災害【令和 6 年版】』.
藤田剛志・安江哲弘（1999）「ハザード・ドローイングを用いた安全意識調査法の特性と限界」『千葉大学教育実践研究』第 6 号,21-33.
原洋子・渡邉正樹（2009）「小学生の危険予測・回避能力を育成する安全教育の授業開発」『東京学芸大学紀要.芸術・スポーツ科学系』第 61 巻,147-161.
原洋子・渡邉正樹（2010）「小学生を対象とした危険予測能力・危険回避能力の評価法の開発」『安全教育学研究』第 10 巻,第 1 号,3-15.
引地力男・新井実（2009）「実験中の事故を防ぐための安全衛生対策」『2009 年度精密工学会学術講演会講演論文集』441-442.
春日光・森本弘一（2016）「過去 30 年間の小学校理科実験事故の傾向に関する研究」『理科教育学研究』第 57 巻,第 1 号,11-18.
片岡祥二（2018）「潜在的危険に対する危機意識調査を目的とした KYT シートの作成理科室で行われる小学校理科の活動を対象として―」『共栄大学教育学部研究紀要』第 2 号,31-40.
厚生労働省（2011）『社会福祉施設における安全衛生対策～腰痛対策・KY 活動～』48-53.
文部科学省（2017）『中学校学習指導要領」（平成 29 年度告示）』.
文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説　理科編』.
中村重太（1980）「自作 Hazards Drawing による児童生徒の加熱実験操作に関する安全意識調査－安全教育実践への一つの試み－」『日本理科教育学会研究紀要』第 20 巻,第 2 号,39-48.
延原尊美（2007）「危険予知訓練シートの調査から読み取る大学生の危機意識の傾向－理科（化学・地学）の場合－」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 14 号, 29-38.
島谷祐司・吉本隆志・新聖子・宮崎慶輔・伊藤隆夫・古屋栄彦（2018）「プロジェクトデザイン教育への危険予知活動の導入」『工学教育』第 66 巻,第 4 号,27-30.

即興的なやり取りの力とエンゲージメントを高める高校英語スピーキング指導の実践

－個別最適な足場かけを実現する自作アプリの活用－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 刃刀 也代衣

1. 研究の背景と課題提起

2018 年に告示された高等学校学習指導要領では、外国語科において「話すこと」、特に相互にやり取りを行う活動や即興性を伴う言語使用の重要性が示されている。英語を正しく理解することに加え、目的や場面、相手に応じて即興的にやり取りする力の育成が求められ、授業内での対話的な言語活動の充実が強調されている。一方で、高等学校英語教育の現場では、やり取りを中心としたスピーキング活動が十分に定着しているとは言い難い。ペアワーク等を行っていても、教科書表現や事前に準備した文に依存した発話にとどまり、沈黙が生じたり、会話が途中で止まったりする場面も少なくない。

教師にとっては、同時に複数のペアが活動する中で、学習者一人ひとりのつまずきを把握し、即時的かつ個別的な支援を行うことが難しい。さらに、会話の過程が記録として残らないため、活動後の振り返りや指導改善に十分な情報を得にくいという課題もある。学習者の側でも、十分な支援が得られない状況では、「間違った英語を話してしまうのではないか」という不安から発話を控え、成功体験を積みにくい。その結果、スピーキング活動に対して消極的な態度を形成してしまう可能性がある。このような状況は、即興的なやり取りの力や、学習活動に主体的に関わろうとするエンゲージメントの低下にもつながっていると考えられる。

以上のことから、即興的なやり取りを重視した授業を実現するためには、学習者の不安を軽減しつつ、会話の継続を支える具体的な指導方略を検討する必要がある。とりわけ、学習者が困難な場面で一時的な支援を受けながら課題に取り組めるようにする「足場かけ」の考え方が有効である。そこで本研究では、会話中に学習者が必要な支援を自ら選択できる会話ヒントや翻訳機能と、会話後の振り返りを支える記録機能を備えた自作アプリを用いた足場かけに着目した。

2. 研究の目的と独自性

本研究の目的は、高校英語科における「話すこと（やり取り）」の指導において、学習者の即興的なやり取りの力とエンゲージメントの向上を目指す授業モデルを提案し、自作アプリによる足場かけが学習者にどのような変容をもたらすのかを明らかにすることである。

本研究の独自性は、①ICT を活用した足場かけを、②会話中と会話後の二段階で設計し、③教師の即時的な判断や介入に依存せず、学習者自身が支援を選択できる仕組みとして実現した点にある。自作アプリとして構築することで、日常の授業の中で無理なく継続可能な実践とした点にも特徴がある。

3. 用語の定義と研究の問い

3-1. 即興的なやり取りの力

本研究における「即興的なやり取りの力」とは、あらかじめ用意された発話ではなく、その場で相手の発話を受け取りながら、意味のあるやり取りを継続しようとする力を指す。本研究では、文法的正確さよりも、コミュニケーションの流れを維持しようとする姿勢を重視する。本研究では、この力を①発話開始、②応答と継続、③即時調整の三観点から捉え、量的・質的の両面から分析した。

表１　即興的にやり取りする力の三観点

発話開始	完璧でなくても発話を開始できること
応答と継続	相手の発話に反応し、次を考えながら話せること
即時調整	その場で言い換え・補足・質問ができること

3-2. エンゲージメント

エンゲージメントとは、学習者が学習活動に対して示す主体的な関与のプロセスを指す。本研究では、参加の有無ではなく学習行動の質に着目し、感情的・行動的・認知的・社会的エンゲージメントの四側面（Philp & Duchesne, 2016）から分析を行った。

表２　エンゲージメントの四側面

感情的エンゲージメント	学習活動に対して興味・楽しさ・達成感などのポジティブな感情を抱いている状態
行動的エンゲージメント	課題や活動に積極的に参加し、集中して取り組む行動が見られる状態
認知的エンゲージメント	課題の理解や解決に向けて、深い思考や戦略的な取り組みが行われている状態
社会的エンゲージメント	他者との関わりを通じて、協働的に学習活動に取り組む姿勢や行動が見られる状態

3-3. 足場かけ

足場かけ（scaffolding）とは、学習者が自力では困難な課題に取り組む際に、一時的に提供される支援を指す（Wood, Bruner, & Ross, 1976）。本研究では、この概念を ICT による支援設計として具体化し、会話中のヒント提示と会話後の振り返り支援を組み合わせた。

3-4. 研究課題

本研究では、①高校英語科の「話すこと（やり取り）」において自作アプリによる個別最適な足場かけを取り入れた活動は、学習者の即興的なやり取りの力をどのように変容させるのか、②同様の活動は、学習者のエンゲージメントをどのように変容させるのかを研究課題として設定した。

4. 研究方法と実践の概要

4-1. 研究対象と期間

本研究は、公立高等学校総合学科第 1 学年の英語コミュニケーション I において実施した。実施期間は 9 月から 11 月の約 3 か月間で、教科書 Lesson 4 および Lesson 5 に関連する単元内において、計 7 回の帯活動として行った。対象は習熟度別編成における上位パート 3 クラス（各 30 名、計 90 名）である。なお、分析方法に応じて対象人数は異なる。対象クラスについては、研究目的に基づいて意図的に選定したものではなく、研究者が当該期間に担当していたクラスである。

4-2. 実践の構成

4-2-1. One Minute Talk の位置づけ

研究の前後に、ALT と 1 対 1 で「好きなもの」をテーマとした 1 分間会話のパフォーマンステストを、プレテストおよびポストテストとして実施した。なお、プレテストとポストテストでは、相手となる ALT は異なる。評価は文法的正確さではなく、会話を途切れさせずに継続できたかに着目した。

その間の帯活動として、One Minute Talk と称する 1 分間のペア会話活動を継続的に行い、即興的なやり取りを促すとともに、自作アプリによる足場かけを取り入れた。

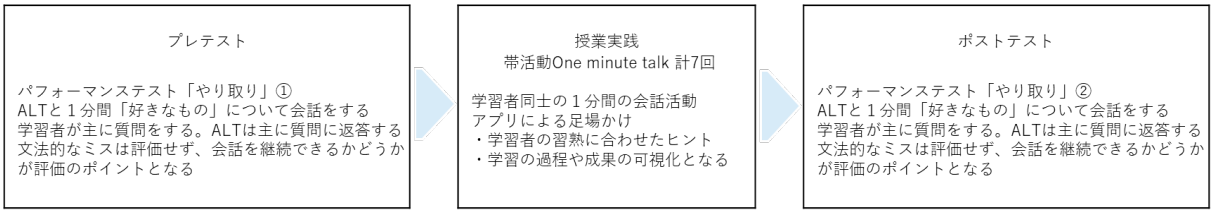


図 1　実践の構成

4-2-2. One Minute Talk の実施条件

One Minute Talk は、Lesson 4 および Lesson 5 の導入段階に位置づけた帯活動として、2〜3 時間に 1 回の頻度で実施し、計 7 回行った。トピックは教科書内容と関連づけた身近な題材とし、Lesson 4 では職業やテクノロジー、Lesson 5 では食に関する話題を扱った。

4-2-3. One Minute Talk の具体的な流れ

本活動は授業導入の約 10 分間で実施し、同一トピックによる 2 回のペア会話と、その間に挟まれるアプリを用いた中間指導から構成した。

まず、学習者は 1 回目の 1 分間会話を行い、その後アプリを用いて会話時間や使用した支援を記録し、自身のつまずきに応じたヒントを確認した。続いてペアを変更し、同一トピックで 2 回目の会話を行った。活動後には再度アプリで記録と簡単な振り返りを行い、気づきや学んだ表現を可視化した。

4-3. 自作アプリの概要

本研究で用いたアプリは、学習者同士の会話を支援するためのツールであり、アプリ自体と会話する英会話アプリではない。学習者は会話中のつまずきに応じて、「会話ヒント」または「翻訳機能」をその場で選択できるように設計した。

会話ヒントはトピックごとに教師が容易に入れ替え可能とし、生成 AI を用いて 1 トピック約 5 分程度で準備できる。会話後には、会話時間、使用した支援、学習者コメント等を記録する機能を設け、記録は教師用スプレッドシートに自動集約され、指導改善に活用した。

また、学習者の学籍番号と記録内容が直接結びつかないよう暗号化処理を施すことで、データの流出や不正利用といったリスクに対する倫理的配慮を行った。加えて、学習者が生成 AI を直接操作することはない。

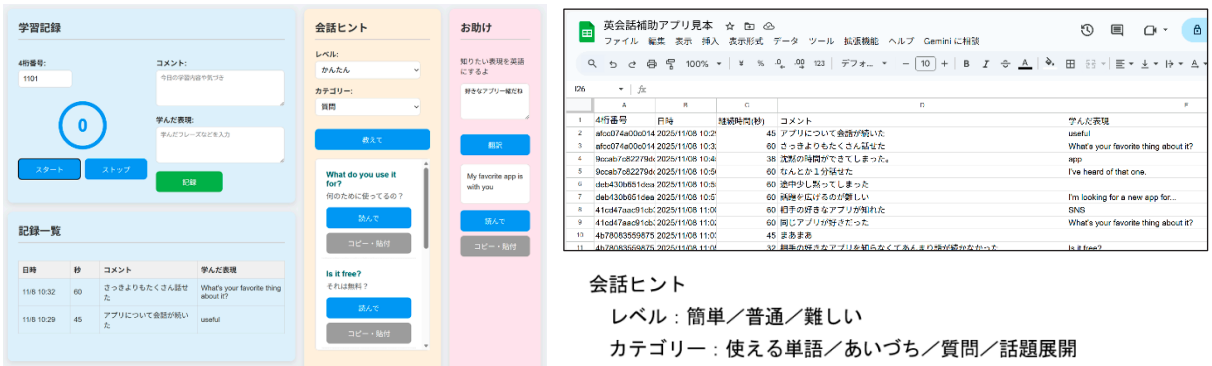


図 2　学習者画面（左）と教師画面の一部（右）

5. 結果

本章では、本実践による学習者の変容を、心理的側面および即興的なやり取りの力の両面から分析する。発話語数の分析は即興的なやり取りにおける流暢性の量的側面を捉えるために行い、ルーブリック分析および学習者コメントの分析は、その質的変容を明らかにするために実施した。

5-1. 心理的側面の変容

アプリを用いた会話活動による成功体験の変容を検討するため、事前・事後アンケートを実施した。事後アンケートにおいて「アプリを使って練習することで、会話が途切れることなく、以前よりもスムーズにやり取りに使う英語表現が見つけられるようになった」という質問項目を設定し、6 件法で回答を求めた。事前・事後の両方に回答した学習者は 86 名である。

表３　事後アンケートにおけるアプリを用いた活動に対する学習者の認識（有効回答数 n＝86）

回答選択肢	人数	割合(%)	回答選択肢	人数	割合(%)
とてもそう思う	7	8.1	どちらかというとそう思わない	13	15.1
かなりそう思う	20	23.3	あまりそう思わない	4	4.7
どちらかというとそう思う	42	48.8	全くそう思わない	0	0
肯定的回答計	69	80.2	否定的回答計	17	19.8

※「とてもそう思う」「かなりそう思う」「どちらかというとそう思う」を肯定的回答とした。

肯定的回答は 69 名（80.2%）であり、平均値は 4.15 であった。多くの学習者が、アプリを用いた活動を通して会話を継続できたという成功体験を認識していたことが明らかになった。本研究では、「やり取りの中で使う表現を見つけながら会話を継続できた」という認識を、学習者自身が「やり取りが成立した」と捉えている状態であると解釈し、成功体験とみなした。

次に、英語で会話が続けられない理由について、事前・事後アンケートを用いて検討した。本設問では重要だと思う理由を 3 つ選択させ、重みづけ得点を算出した。無回答 2 名を除外し、対象者は 84 名である。

表４　英語で会話が続けられない理由の変化（重みづけ得点）（有効回答数 n＝84）

理由	事前	事後	増減	理由	事前	事後	増減
話したい単語がすぐに思い浮かばない	147	188	41	頭の中で日本語から英語に訳してしまう	19	10	-9
正しい文法で話せない	147	116	-31	英語の発音に自信がない	17	9	-8
間違えることを恐れてしまう	51	51	0	英語を話すこと自体に緊張してしまう	24	14	-10
会話の内容が思いつかない	53	72	19	その他	0	4	4
相手の話を聞き取れない	46	38	-8				

その結果、「正しい文法で話せない」「英語の発音に自信がない」「英語を話すこと自体に緊張してしまう」など、心理的要因に関わる項目で得点が減少した。特に「正しい文法で話せない」の減少が著しく、学習者は文法的正確さよりも、会話を続けることを重視するようになっていたと考えられる。実際に、学習者からは「いつの間にか一分過ぎていた。文法は間違えているかもしれないけど、単語がしっかり出てきた。」という声も見られた。これは、会話を最後まで続けられたという成功体験の蓄積に伴い、これらの不安が会話を妨げる要因として相対的に弱まったことを示している。一方で、「話したい単語がすぐに思い浮かばない」「会話の内容が思いつかない」といった項目は増加しており、学習者の関心が不安や恐れといった心理的側面から、会話内容や構成といった認知的側面へと移行していたことが示唆された。

5-2. 思考の向き先の変容

即興的なやり取り活動を通した認知的変化を明らかにするため、学習支援アプリに蓄積された学習者コメントを分析した。質的記述的分析の立場から、コメント内容を時系列で整理し、研究目的に基づいて意味内容の類型化を行った上で、その変化を解釈した。定員 30 名の 1 クラスを対象とし、各回で提出された全 7 回分の学習者コメントを分析した。分析の結果、学習者の思考の向き先は、以下の三段階に整理できた。

初期（第 1〜2 回）：語彙・表現不足への意識

中期（第 3〜5 回）：会話をどのように構築するかへの意識

後期（第 6〜7 回）：対話を維持し、相手とやり取りすること自体への意識

初期には「質問ができなかった」「伝えられなかった」といった記述が多く見られたが、中期以降は「理由を言えた」「相槌を使えた」など、会話展開に関するコメントが増加した。後期には、「会話を広げられた」「最後まで続けられた」といった対話志向の記述が多く確認された。これらの結果から、学習者の思考の向き先は、知識不足への意識から、会話構築、さらに対話そのものへと段階的に変容していたことが明らかとなった。

本分析で得られた「思考の向き先の 3 段階モデル」は、最初に分析した 1 クラスに限らず、他の２クラスの学習者ログにおいても同様に確認された。学習者のコメントは、知識や正確さへの意識から、会話の構成、さらに相手との相互作用へと関心が移行する過程を示しており、本活動が学習者の認知的エンゲージメントを段階的に高めていたことが示唆される。

5-3. 即興的なやり取りの力の変容

1 分間の ALT との会話（プレテスト・ポストテスト）を対象として、学習者の総発話語数の変化を分析した。発話語数は、会話を途切れさせずに継続しようとする行動の表れとして、即興的なやり取りにおける流暢性（fluency）の一側面を示す量的指標として位置づけた。なお、本研究では、即興的なやり取りの力を発話量のみに還元するものではなく、質的側面については後述するルーブリック評価により補完的に検討した。

実習校では定期試験の結果に基づき習熟度別のパート編成を行っているため、プレテストとポストテストの間で学習者の所属パートやメンバー構成には一定の入れ替わりが生じている。分析対象は、2 回分の録画データが揃ったクラス 1（19 名）・クラス 2（20 名）・クラス 3（18 名）の計 57 名である。

その結果を表 5 に示す。本研究では、1 分間という短時間の会話における自然な発話語数の変動を考慮し、±5 語以内を誤差範囲、5 語以上の増減を発話量の変化として扱った。5 語以上発話語数が増加した学習者は 24 名（42.1%）、発話語数の増減が±5 語以内であった学習者は 24 名（42.1%）であり、両者を合わせると、全体の 84.2%（48 名）が発話量を維持または増加させていた。以上より、8 割を超える学習者が即興的な会話場面において発話量を維持または増加させていた。これは、多くの学習者が沈黙を避け、話し続けようとする行動を取るようになったことを示しており、本実践が流暢性の向上に一定の効果をもたらした可能性があると考えられる。

表５　プレテスト・ポストテストにおける発話語数の変化（n＝57）

発話語数の変化	クラス1（n＝19）	クラス2（n＝20）	クラス3（n＝18）	計
5語以上増加	7	9	8	24
±5語以内	7	8	9	24
5語以上減少	5	3	1	9

※「±5語以内」は、プレテストとポストテストの発話語数差が±5語以内であった学習者を示す。

即興的なやり取りの質的変容を検討するため、プレテストおよびポストテストにおけるALTとの会話を対象に、発話開始・応答と継続・即時調整の三観点から、表6に示したルーブリックを用いて評価を行った。このように相互作用の過程に着目した評価を行うことで、従来の「正確に話せたか」を中心とする評価では捉えにくかった、即興的な意味交渉の過程を可視化することが可能となった。分析対象は、発話語数の分析と同様に、2回分の録画データがそろった計57名である。

ルーブリック評価の平均値を表7に示す。発話開始については、活動前後を通して比較的高い値を示しており、正確さにこだわりすぎることなく英語で発話を開始しようとする態度が概ね定着していたことがうかがえる。ただし、もともと高い水準にあったため、伸びは限定的であった。この結果は、表4に示した文法不安に関わる項目の低下とも整合的であり、文法的正確さへの過度な意識が弱まっていた可能性を示唆している。一方、応答と継続および即時調整には向上が見られた。これは、成功体験の蓄積や、会話中に支援を選択できる環境によって心理的安全性が高まったことと関連していると考えられる。その結果、相手の発話を受け止めながら会話を維持し、伝え方を調整しようとする力が高まっていたことがうかがえる。

表６　即興的なやり取りを評価する三観点ルーブリック

観点	内容	4点	3点	2点	1点
発話開始	間違いを恐れず、英語で発話を始められるか	正確さにこだわらず、自分の考えを英語で発話し続けている	間違いを気にしすぎず、自分から英語で発話を始めている	発話はするがためらいが強く、促しが必要	不安が強く、英語での発話がほとんどない
応答と継続	相手の発話に反応し、会話を続けられるか	相手の発話を踏まえ、関連した応答・質問で自然に会話を続けている	相手の発話を理解し、内容に沿って応答・質問している	応答や質問はあるが、話題のつながりが弱い	応答が不自然で、会話がすぐに止まる
即時調整	その場で伝え方を調整し、意味のやり取りを成立させられるか	言い換えやジェスチャーを使い日本語に頼らずやり取りを広げている	質問や簡単な言い換えで、英語中心に意味のやり取りをしている	工夫はあるが、日本語に頼る場面があり伝達が不十分	日本語使用が多く、英語での調整がほとんどできない

※各観点4点満点・計12点。表6は実際に使用した評価基準を簡略化・再掲したもので、主要観点と要点を抜粋している。

表７　ルーブリック評価結果の平均値（n＝57）

	発話開始	応答と継続	即時調整	合計
プレテスト	3.41	2.82	2.5	8.73
ポストテスト	3.58	3.16	2.79	9.53

※対象は、プレテスト・ポストテストの両方の録画が揃った57名。

5-4. エンゲージメントの変容

本節では、感情的・行動的・社会的エンゲージメントの変容を主に量的結果から示すとともに、認知的エンゲージメントについては、5-2で示した学習者の思考の向き先の変容を根拠として検討する。

エンゲージメントについては、感情的・行動的・社会的側面を中心に変容が確認された。「英語でやり取りすること自体が楽しい」という感情的側面には大きな変化は見られなかったものの、「アプリを使った練習が楽しい」という項目では肯定的回答が多く見られた。また、「アプリの手助けで話し続けようと思えた」「相手と協力して会話できた」といった行動的・社会的側面においても、事後に肯定的回答が増加した。これらの結果から、個別最適な足場かけが協働的なやり取りを支え、主体的な参加を促していたと考えられる。さらに、5-2で示した学習者コメントの変化を踏まえると、会話の進め方や応答の工夫について振り返る記述が増加しており、認知的エンゲージメントの側面でも変容が見られたと考えられる。こうした変容は、学習者コメントからも裏付けられる。例えば、「何を話せばよいか分からなかったが、会話ヒントがあることで会話を続けやすくなった」「記録を書くことで、自分の良かった点や改善点を振り返ることができた」といった記述が見られた。これらは、会話中の支援が行動的・社会的エンゲージメントを、会話後の記録が認知的エンゲージメントをそれぞれ支えていたことを示している。

6. 考察

本研究の結果を総合すると、自作アプリによる個別最適な足場かけは、即興的なやり取りの力とエンゲージメントの双方に肯定的な影響を与えていたと考えられる。

まず、即興的なやり取りの力が変容した要因として、学習者の不安が軽減された点が挙げられる。会話中に必要な支援を自ら選択できる環境は、「何を言えばよいか分からない」という不安を和らげ、沈黙を回避して発話を開始する行動を支えていた。その結果、発話開始の点においては、活動前後を通して比較的高い水準が維持されており、英語による発話を試みる態度が概ね定着していたことが確認された。さらに、こうした心理的安全性を基盤として会話経験を重ねることで、学習者は単に発話を始めることにとどまらず、相手の発話に反応しながら会話を継続しようとする意識を高めていったと考えられる。この点は、プレテストからポストテストにかけて「応答と継続」の平均値が上昇していた結果とも整合的であり、会話を途切れさせずにやり取りを続けようとする姿勢が徐々に変容していったことを示している。また、「即時調整」においても向上の傾向が見られたことから、学習者がその場の状況に応じて言い換えやジェスチャーを用い、意味を伝えようとする行動が増えていたと考えられる。これらの結果は、文法的正確さに固執することなく、会話を維持・継続させることを優先する意識への転換が進んでいた可能性を示している。

次に、エンゲージメントの高まりについては、学習者が活動に「参加させられている」のではなく、「自分で関わっている」と感じられる学習環境が形成されたことが大きな要因であると考えられる。特に、学習者コメントの分析から明らかになった「思考の向き先」の変容は、認知的エンゲージメントの高まりを示すものと解釈できる。初期段階では、「できなかった」「難しかった」といった感情的な反応が中心であったが、活動を重ねるうちに「どうすれば続けられるか」「次はこう言ってみよう」といった内省的な視点が現れ、行動的・認知的・社会的エンゲージメントへと意識が広がっていった。このように、個別最適な足場かけが安心感と楽しさを生み、感情的エンゲージメントを起点として他の側面に連動していくプロセスが見られた。結果として、エンゲージメントの各側面は独立したものではなく、相互に影響し合いながら変容していったと捉えることができる。

以上を踏まえると、本実践では、自作アプリによる個別最適な足場かけを土台として、成功体験の蓄積と不安の低減を通してエンゲージメントが高まり、話す→振り返る→次に生かすという学習の好循環が形成されていたと整理できる。

さらに、本実践におけるエンゲージメントの維持と深化には、会話後に行ったアプリによる記録と振り返りの過程が大きく寄与していたと考えられる。学習者は、1 回目の会話後に自身のつまずきや会話の状態を記録し、それに応じたヒントを選択することで、次の会話に向けた具体的な方略を意識化していた。このように会話経験を可視化し、内省を挟んで再度同一トピックに取り組む構成は、学習者が受動的に活動をこなすのではなく、自らの学習過程を調整しながら関与し、英語による発話を試みる態度が概ね定着していたことが示唆される。この点から、アプリによる記録は、即興的なやり取りを支える足場であると同時に、認知的・行動的エンゲージメントを媒介する役割を果たしていたと解釈できる。

また、本実践が継続的に実施可能であった背景として、自作アプリにおける会話ヒントの内容を教師が容易に入れ替え・調整できる設計であった点も重要である。ヒントを固定化せず、会話トピックに応じた内容を提示することで、学習者はその場のやり取りに必要な語や問いを想起しやすくなり、会話を継続するための手がかりを得ていたと考えられる。これにより、学習者は次にどのような発話を行えばよいかを判断しながら、即興的にやり取りを進めることが可能となっていた。このようなトピックに即した支援を柔軟に設計できる構造は、日常的な授業の中で即興的なやり取り活動を持続的に位置づける上で、有効な条件の一つであると考えられる。

7. 結論と今後の展望

本研究の結論は、次の三点にまとめられる。第一に、自作アプリによる個別最適な足場かけは、学習者の不安を軽減し、完璧でなくても会話を継続しようとする姿勢を育てることで、成功体験の蓄積を促し、即興的なやり取りの力に質的・量的な変容をもたらした。支援を自ら選択できる環境は、沈黙を回避して発話を開始する行動を支え、会話を最後まで続けられたという成功体験の蓄積を通して、自己効力感の向上につながっていた。第二に、One Minute Talk を通した即興的なやり取りの増加は、感情的・行動的・社会的エンゲージメントに加え、思考の向き先の変容として捉えられる認知的エンゲージメントの高まりを伴っていた。これらのエンゲージメントはそれぞれ独立して高まったのではなく、相互に影響し合いながら、学習への前向きな関与を支える好循環を形成していた。第三に、会話中の支援と会話後の記録・振り返りを組み合わせた足場かけの設計は、学習者に自身の会話を捉え直し、次のやり取りに向けた方略を形成する機会を与えていた。さらに、会話トピックに応じて支援内容を柔軟に更新できるアプリ設計により、学習者はその場の会話に必要な語や問いを想起しやすくなり、自律的な関与を保ったまま実践を継続することを可能にしていた点は、日常的な授業実践としての有用性を示している。

今後の課題としては、第一に、即興的なやり取りの「質」を発話量以外の指標も用いて、より多面的かつ精緻に評価する必要がある。第二に、異なる学力層や学年、単元に適用し、本実践の汎用性を検証することが求められる。本研究は、研究者が当該期間に担当していた特定のクラスを対象とした実践であり、その結果の一般化については慎重に検討する必要がある。第三に、本実践で育成された即興的なやり取りの力やエンゲージメントが、授業内にとどまらず、実際のコミュニケーション能力としてどのように定着していくのかを、長期的な視点から検討していく必要がある。

以上より、本研究は、即興性とエンゲージメントを同時に育成する「個別最適な足場かけ」を、ICT を活用した具体的かつ継続可能な授業実践として提示した点に意義があると結論づけられる。

○．参考・引用文献

・海鋒 拓也 (2024). 「生徒のエンゲージメントを高める外国語科の授業づくり ー「英語コミュニケーション」における、言語活動の充実を目指した単元計画と授業実践ー」. 『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』, 第 22 号, pp.67-72.

・阪田 卓洋 (2021). 「繰り返しの即興的スピーキング活動の実施によって高校生の発話はどう変化するか」. 『関西英語教育学会紀要』, 第 37 号, pp.225-234.

・大修館書店編集部（編） (2023). 『PANORAMA English Communication 1』. 大修館書店.

・廣森友人・小金丸倫隆・俣野知里・胡子美由紀・髙木俊輔（2024）.『エンゲージメント×英語授業 「やる気」と「意欲」を引き出す授業のつくり方』. 明治図書出版.

・文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編 英語編』. 第 1 章 総説 第 2 節 外国語科改訂の趣旨及び要点 (p. 6). 文部科学省.

・Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms. Cambridge University Press.

・Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. Annual Review of *Applied Linguistics*, 36, 50–72.

・Svalberg, A. M.-L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3–4), 242–258.

・Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

公民科公共における制度理解型主権者教育の実践

－投票制度の学習を通じて－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野　鈴木崇司

1.研究背景

近年、日本では 18 歳選挙権の導入を契機に、若年層の政治参加が重要な教育課題として位置づけられている。しかし、各種選挙の投票率を見ると、20 代前半の投票率は依然として約 30%にとどまり、若年層の政治参加の低さが指摘され続けている。

年齢(歳)	有権者数（人）			投票者数（人）			投票率（%）		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
18	2,719	2,587	5,306	1,279	1,285	2,564	47.04	49.67	48.32
19	2,657	2,591	5,248	782	815	1,597	29.43	31.46	30.43
20	2,826	2,584	5,410	794	820	1,614	28.10	31.73	29.83
21	2,697	2,537	5,234	744	766	1,510	27.59	30.19	28.85
22	2,826	2,630	5,456	802	823	1,625	28.38	31.29	29.78

図 1 [総務省、衆議院議員総選挙における年代別投票率の推移 2025]

図 1 は第 50 回衆議院議員総選挙における年齢別投票状況である。図 1 からも分かるように 18 歳では投票率が 50%近いのに対して 19 歳以降の投票率は 30%前後に低迷している。

その要因として、例えば、竹島(2016)によると、20 歳代の若者は、投票参加に重要な影響を与えるとされる政治的有効性感覚が低い傾向にある。若者を「投票」という実際の行動に導くには、「投票してもどうせ政治は変わらない」、「自分の 1 票の影響力は小さく、投票は無駄」という感覚を和らげることが必要であり、これは有権者教育に課された課題であろう。と述べている。このように「政治への無関心」や「政治的有効性感覚」が要因として挙げられることが多い。

もっともそれだけでなく実際には制度的な仕組みが若年層の投票を妨げている可能性がある。特に、大学進学や就職に伴い居住地が変わる若年層にとって、住民票の移動と選挙人名簿登録の関係は複雑である。転居後 3 か月を経過しないと新しい住所地で投票できない制度や、不在者投票の煩雑な手続きは、結果として「投票したくてもできない」若年層を生んでいる。このような制度的障壁の存在は、政治意識以前の構造的な投票コストとして注目されるべきであり、主権者教育も見直しが求められる。

また、不在者投票制度を利用すれば投票は可能だが、手続きが複雑であり、郵送による書類のやりとりなどが必要なため、利用率は極めて低い。YOUTH THINKTANK（2025）によれば、不在者投票を実際に利用する有権者は全体の 0.5%未満に過ぎない。このように、大学生を中心とした若年層は、制度上の手続きや情報不足によって、形式的には「有権者」であっても、実質的に投票機会を失っている可能性がある。

高校生を対象とした主権者教育では、「投票の意義」や「政治参加の重要性」は教えられる。しかし、実際に投票する際に必要な手続き（例：住民票の移動、不在者投票の利用）については十分に扱われて

いない。明るい選挙推進協会「新有権者等若年層の政治選挙に関する意識調査」(2016)によると、「現在住んでいる市区町村で投票するには、住民票を移してから 3 か月以上住まなければならない」ことを知っていたかという問いに対して、知っていた人は 36.2% にすぎなかった。また同調査の「親と一緒に住んでいない人（年齢 18／19 歳）で、現在住んでいる市区町村に住民票を移しているかどうか」という問いに対して 18 歳：30.3%、19 歳：28.0%が「移している」という回答であった。このデータから、「若年層（18〜19 歳含む)」において制度的手続き（住民票移動）を実際にしている人は 3 割前後にとどまるという傾向が見える。千葉大学（倉阪ゼミ）アンケート調査から、実家を離れており、住民票を移していない学生の投票率は 約 21%。一方、実家暮らし学生の投票率は約 79%という結果が出ている。

このことは、若者の政治的関心や責任感の欠如ではなく、制度知識の不足と制度設計の不便さに起因する問題である。つまり、制度的要因を理解することは、若者の政治参加を実質的に保障する主権者教育の基盤である。

2.研究目的

本研究は、大学生を対象として「住民票の移動」「不在者投票の認知」「現住所での投票経験」などの制度的要因と投票行動の関係を明らかにし、高校における主権者教育で指導すべき実践的・制度的知識を抽出するとともに、それらの指導の可能性を実際の授業実践を通して提示することを目的とする。

具体的には、

(1)大学生が住民票移動や投票制度についてどの程度理解しているかを調査し、

(2)制度理解の有無が投票行動に与える影響を分析し、

(3)その結果をもとに、高校段階での効果的な主権者教育の教材化方針を提案する。

3.研究意義

本研究の意義は、若年層の低投票率を「意識の問題」ではなく「制度的障壁」の観点から捉え直し、主権者教育の新たな課題とその解決を提起できる点にある。特に、大学生の実態を通して明らかにすることで、高校教育での“現実に即した主権者教育”への転換を促すことができる。

また、研究成果は以下の点で社会的・教育的意義を持つ。

- 若年層の政治参加の阻害要因を構造的に可視化し、制度改善の基礎資料となる。
- 高校生に対して、「投票の仕組み」や「自分の住所と選挙権の関係」を具体的に理解させる教材を開発する基礎となる。
- 「若者は無関心」という固定観念を改め、制度的な支援の重要性を社会に示す。

4.アンケート結果

山梨大学学部生を対象とした大学生(108 名)の投票行動と選挙制度の理解に関するアンケート調査を行った。アンケート内容は、A 基本情報・属性、B 直近の投票行動、C 住民票・名簿登録、D 期日前・不在者投票、E 制度理解(知識チェック)である。

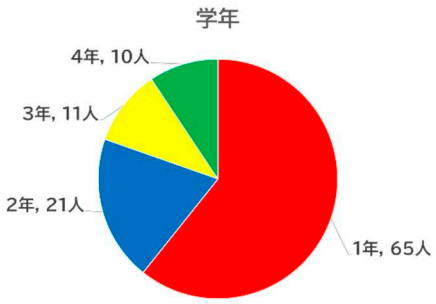


図２

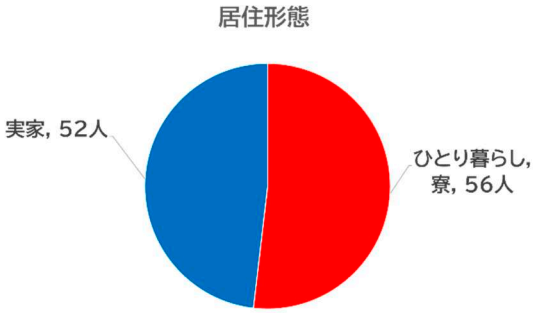


図３

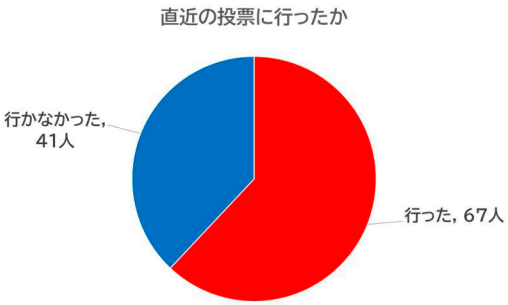


図４

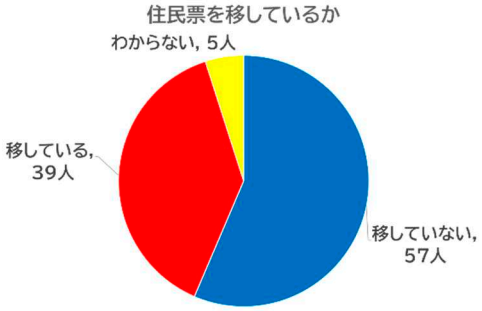


図５

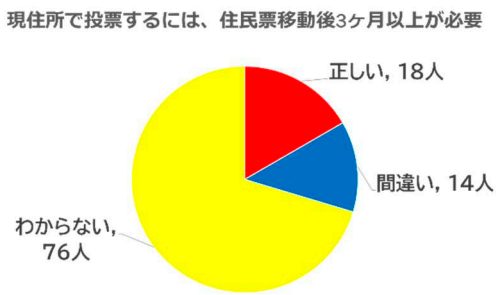


図６

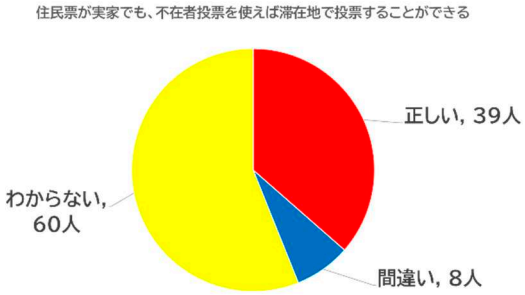


図７

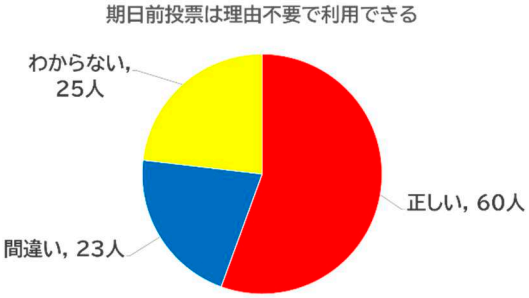


図８

108 人の内訳は、1 年生 65 人、2 年生 21 人、3 年生 11 人、4 年生 10 人である。居住形態はひとり暮らしが 56 人、実家が 52 人だった。直近の投票に行ったかの回答として、行ったと回答したのは 67 人、

行かなかったと回答したのは 41 人だった。住民票を移しているかの回答として、移していないと回答したのは 57 人、移していると回答したのは 39 人、わからないと回答したのは 5 人、未回答が 7 人だった。未回答だった学生は全員、居住形態が実家だった。住民票を移していない理由を選択で回答してもらった。複数回答可とし、選択項目として、「実家にそのまま置いておきたい」、「手続きが面倒・時間がない」、「一時的居住のため」、住所変更に費用がかかると思った」を挙げた。最も多かった回答として、「実家にそのまま置いておきたい」(30 名)、次点で「手続きが面倒・時間がない」(23 名)だった。

ひとり暮らしの学生の実態を詳しく知るために、図 3 と図 5 のクロス集計を行った。ひとり暮らしの学生で移している学生は 2 人、移していない学生は 53 人、わからないと回答した学生は 1 人だった。住民票を移す際の手続きは複雑なため、行っている場合記憶していると考え、今回は移していないということにする。

ひとり暮らしの学生でさらに、図 3 と図 4 と図 5 のクロス集計を行った。「ひとり暮らし」、「住民票を移している」、「投票に行った」学生は 1 名。「ひとり暮らし」、「住民票を移している」、「投票に行っていない」学生は 1 名。「ひとり暮らし」、「住民票を移していない」、「投票に行った」学生は 23 名、「ひとり暮らし」、「住民票を移していない」、「投票に行かなかった」学生は 31 名だった。

実家住みの学生の投票率は約 83%、ひとり暮らしの学生の投票率は約 43%だった。投票に行かなかった 41 名の理由を選択で回答してもらった。複数回答可とした。選択項目として、「住民票の関係」、「授業やバイトの都合」、「投票所が遠い」、「不在者投票」、「期日前投票のやり方がわからなかった」、「政治に関心が低い・重要だと思わなかった」、「体調・家庭の事情」、「その他(自由記述)」を挙げた。最も多かった回答として、「住民票の関係」(21 名)、次点で「授業やバイトの都合」(17 名)だった。「政治に関心が低い・重要だと思わなかった」と回答した学生は(5 名)だった。

図 6～8 は制度理解に関するアンケートである。質問の正解はすべて正しいである。現住所で投票するには、住民票移動後 3 か月以上が必要であるという質問の正答率は約 17%だった。住民票が実家でも、不在者投票を使えば滞在地で投票することができるという質問の正答率は 36%だった。期日前投票は理由不要で利用できるという質問の正答率は 56%だった。期日前投票は教科書で扱っているため、正答率は高いと予め予想しており、実際に半分以上の学生が正答していたが、住民票と投票の関係や不在者投票についての正答率はかなり低かった。

以上のアンケート結果から、若者の低投票率の原因は、意識の問題というよりも、制度的障壁や知識が少ないことによって投票に行かないのではないかと考えられる。

5.教材観

本教材は、若年層の投票率が低い現状に対して「関心の低さ」だけでなく、制度そのものが分かりにくいために投票行動が阻害されているという現実的な問題に焦点を当てている。特に大学生を中心とした調査において、

- 住民票を移さなければ現住地で投票できない
- 不在者投票の手続きが複雑である
- 投票所の場所や期日前投票の仕組みにアクセスできないといった制度的障壁が、若年層の不参加を生んでいることが明らかにされている。

これらの課題は、生徒自身が 18 歳の有権者として直面する可能性が高く、単なる政治制度の知識ではなく、自分たちの生活と直接かかわる行動に直結する知識である。

6.研究授業内容

本時の目標

① 住民票の移動と選挙人名簿の関係、期日前投票・不在者投票の仕組みを理解する。
② 自分が投票するときに必要な手続きを考えることができる。

本時の展開

	○学習項目　・学習活動	指導上の留意点・配慮事項
導入５分	○研究内容の紹介 ・研究内容を聞いて、若者がなぜ投票に行かないのか考える。 発問「投票に行かない理由はなんだろうか」 予想される生徒の反応 ・政治に関心がないから。 ・忙しく、時間がなかったから。	・アンケート結果を提示する。 ・アンケート結果や資料を用いて、政治に関心がないことよりも、多忙、制度上の理由であることを提示する。
展開３５分	○住民票について ・投票できる場所は「住民票のある自治体」であり、住民票を移すと、選挙人名簿に載るまで3か月かかることを理解する。 ・A さん(甲府市に住民票がある・大学進学希望)の行動パターンを考える。 ○不在者投票について ・不在者投票の一連の流れ(申請→郵送→投票→返送)を理解する。 ・不在者投票の注意点を理解する。 発問「不在者投票が利用されにくい原因はなんだろうか」 予想される生徒の反応 ・手続きが大変そう。 ・制度自体知られていない。 ○期日前投票について ・公示日または告示日の翌日から当日投票日の前日まで利用が可能であることを理解する。 ・投票所によって投票できる期間が異なることを理解する。	・スライドを提示しながら説明する。 ・「基本的には」住民票のある自治体でしか投票できないと説明し、次項の不在者投票の説明に繋げる。 ・衆議院選挙と仮定し、県内の大学に進学する場合(国中・郡内)、県外に進学する場合の3パターンかつ、住民票を移すか、移さないかの計6パターンを用いて説明する。 ・甲府市を例に挙げて、説明する。 ・スライドを提示しながら説明する。 ・大学生のアンケート結果や総務省の資料を提示する。 ・不在者投票に要する時間的コスト、投票期間までに投票用紙が返送されないと無効票になってしまうことを説明する。 ・スライドを用いて説明する。 ・山梨大学の投票所と他の投票所を例に挙げて説明する。
まとめ５分	○「18歳のあなたが投票に行くための３つのチェック」 ・将来、自分が投票する際に必要な事項を確認する。	・住民票はどこになっているか。 ・期日前の場所・期間を把握しているか。 ・もし住民票が遠いなら不在者投票か（早く動かないと間に合わない）。

まず、今年度行っている自身の研究内容を生徒に説明した。図４の大学生のアンケートや図１の衆議院選挙の年齢別投票率から若年層がなぜ投票に行かないかを考えさせた。生徒２名を指名して、自身の考えを聞いたところ、「若者が政治に関心がないからではないか」「忙しくて投票に行けなかったのでは

ないか」という意見が出てきた。そこで大学生にとったアンケートの結果を用いて、政治に関心がないことよりも、多忙、制度上の理由で投票に行けなかった人の方が多かったことを提示した。ここで今回は選挙制度について学ぶ授業を行うことを伝えた。

次に住民票についての内容を説明した。投票できる場所は「住民票のある自治体」であり、住民票を移すと、選挙人名簿に載るまで 3 か月かかることを説明した。基本的には住民票のある自治体でしか投票できないと説明し、次項の不在者投票の説明に繋げた。ここで A さん(甲府市に住民票がある・大学進学希望)の行動パターンを考える活動を行った。A さんが大学 1 年生の 9 月に衆議院選挙があると仮定し、県内の大学に進学する場合(国中・郡内)、県外に進学する場合の 3 パターンかつ、住民票を移すか、移さないかの計 6 パターンで生徒に考えてもらった。しかし、A さんは甲府市に実家があり、県内(国中)の大学に進学した場合、実家から通うと仮定したので、実際には 5 パターンで考えてもらった。県内を 2 パターンに分けた理由は、今回は衆議院議員選挙を例に挙げており、小選挙区比例代表並立制を採用しており、山梨県の場合、1 区と 2 区に選挙区が分かれているからである。この 1 区が国中、2 区が郡内に該当するため 2 パターンに分けた。この活動を行うことで将来生徒自身がどのパターンの立場になっても、選挙に行けるようになってもらいたいと考えた。

次に不在者投票についての内容を説明した。まず、甲府市を例に挙げて、不在者投票の一連の流れ(申請→郵送→投票→返送)を理解させた。その上で、大学生のアンケート結果から不在者投票が利用されにくい原因はなんだろうかを考えさせた。そこから不在者投票の注意点を理解させた。不在者投票に要する時間的コスト、投票期間までに投票用紙が返送されないと無効票になってしまうことを説明した。

さらに、期日前投票についての内容を説明した。公示日または告示日の翌日から当日投票日の前日まで利用が可能であることを説明した。

市町村名	所在地	施設名	設置場所	設置期間		開閉時刻	
				始期	終期	開始	閉鎖
甲府市	丸の内1-18-1	甲府市役所本庁舎	4階大会議室	7月5日	7月15日	8:30	20:00
				7月16日	7月17日	8:30	21:00
				7月18日	7月20日	8:30	20:00
	青沼3-5-44	甲府市総合市民会館	1階多目的室	7月5日	7月20日	8:30	20:00
	湯村3-5-20	甲府市北部市民センター	地下軽運動室	7月18日	7月20日	8:30	20:00
	長松寺町12-30	甲府市西部市民センター	1階会議室	7月18日	7月20日	8:30	20:00
	下曽根町1070-3	甲府市中道公民館	1階会議室	7月18日	7月20日	8:30	17:00
	酒折2-4-5	山梨学院大学	大学院棟1階会議室	7月10日	7月10日	10:00	17:00
	武田4-4-37	山梨大学	大村智記念学術館2階大村記念ホール	7月17日	7月17日	10:00	17:00

図 9　山梨県 (2020) 第 25 回参議院議員通常選挙　期日前投票所予定施設等

図 9 をスライドに提示しながら、山梨大学の投票所と他の投票所を例に挙げて、投票所によって投票できる期間が異なることを伝えた。

授業のまとめとして、“18 歳のあなたが投票に行くための 3 つのチェック”を行った。住民票はどこになっているか。期日前の場所・期間を把握しているか。もし住民票が遠いなら不在者投票か（早く動かないと間に合わない）。これらのまとめを行い、将来、自分が投票する際に必要な事項を確認する。最後に授業の感想、学んだことをワークシートに記入してもらった。

7.授業結果、成果

授業の最後に生徒が記入したワークシートの内容の分析を行った。住民票と選挙の関係、不在者投票、期日前投票に関する記述が出た。以下は、将来、選挙権を持った時にどう行動するのかが書いてあった記述や投票制度に対する考察が書かれている記述の代表例を挙げる。

1	選挙当日に投票行けないときに投票する方法は期日前投票しかしらなかったので不在者投票の存在を知ることができて良かった。仕組みは複雑なところもあるが、うまく利用して、選挙に行けるようにしたいと思った。自分が思っているよりいろいろな制度があるので、もっと政治に関心をもって選挙について知りたいと思った。
2	今日の授業で投票について学ぶまで、私は選挙に全く関心がなかった。しかし、住民票が実家にあり、実家とは遠くの県外に住んでいても投票ができる不在者投票という制度を知り、選挙に参加してほしいという意志を感じた。はやめに計画を立て行動をしないといけないが、将来住民票を実家に残しておく私には活用すべき制度だと思った。今回、不在者投票の存在を知れて良かった。
3	投票率が上がらないのは、選挙制度の複雑さも関係していると分かった。また。不在者投票などの存在が知られていなかったり、手間もかかったりするのも問題だと思った。一方で、選挙は大きなお金や利益も関わってくる大切なものなので、制度が簡素化することによって、不正などが増えるかのせいもあると思ったので、制度が複雑であることによって一票を大切にできるいい点でもあると思った。
4	今日の授業で「不在者投票」、「期日前投票」の２つを学びましたが、個人的に複雑な手続きは苦手なのでなるべく実家へ帰省して投票したいと思っています。一票で国の政治が決まるということなので自分がもつ一票を大切にしていきたいと思います。学んだ２つのうち「不在者投票」はできるようにしておきたいです。
5	投票には自分が知らないやり方があると分かった。特に、不在者投票は、その存在自体も初めて知ったし、実家からとても遠い地域にいる場合にとても便利だと分かった。少し手順や仕組みが複雑で自分がそれを利用する状況になったときに正しく利用できるか不安だが、それはこれから学んでいって、投票権を得たときに、わからないから投票しない、ということはないようにしたい。
6	住民票がある所でしか基本的に投票することができないと知って、おどろいた。また不在者投票制度は遠方に住んでいる人にとって、使いこなせばとても便利な制度なので、もっと制度の存在を広めた方がいいと思った。自分も進学先によっては、このような制度を利用して、積極的に投票したい。

表１　生徒記述

表1や他の生徒のコメントからこの授業前には投票制度に関する知識を十分に有していなかったことがわかった。「住民票」に言及したコメントは17件あり、住民票の所在地が投票場所に直結することを「知らなかった」「初めて知った」とする記述が多く確認された。

また、「不在者投票」に言及したコメントは22件と最も多く、その多くが制度の存在自体を初めて知ったという内容であった。県外進学や一人暮らしを想定し、将来的に不在者投票を利用したいとする意欲的な記述も複数見られた。

「期日前投票」に関する言及は 12 件であり、期日前投票自体は認知されているものの、投票期間や場所が投票所ごとに異なることなど、具体的な制度理解は十分でないことが明らかとなった。

以上より、若者の投票行動を支えるためには、投票の意義だけでなく、住民票と選挙権の関係や、不在者投票・期日前投票の具体的手続きまで含めた実践的な制度教育が重要であることが示唆される。

8.考察

本研究の結果は、主権者教育において、制度の存在を知るだけでなく、その具体的な利用方法や制約条件まで扱うことの重要性を示している。住民票を移動した場合に選挙人名簿への登録まで一定期間を要することや、不在者投票には時間的コストが伴うことなどは、実際に投票する段階になって初めて問題として認識されやすい。

しかし、生徒の進学・就職による転居が現実的に迫る高校段階でこれらを学ぶことで、将来の投票行動に備えることが可能となる。本授業実践は、高校における主権者教育が、理念的理解から実生活に即した制度理解へと発展する必要性を示す一例である。

一方で、生徒の記述には、不在者投票や期日前投票の手続きについて「複雑」「難しそう」と感じている様子も見られた。これは、制度理解が進んだ結果として生じた課題意識であり、制度そのものが持つ心理的・時間的ハードルの存在を示している。

今後は、実際の申請書類や選挙管理委員会の資料を用いた演習的学習を取り入れることで、制度への不安を軽減する工夫が求められる。また、単発の授業にとどまらず、継続的に制度理解を深める主権者教育の構築が課題である。

参考・引用文献

・明るい選挙推進協会 (2016)「新有権者等若年層の政治選挙に関する意識調査」akaruisenkyo.or.jp
(2026 年 2 月 1 日最終閲覧)
・千葉大学（倉阪ゼミ）(2016)アンケート調査 https://www.chibau.ac.jp/about/files/pdf/20160329_2.pdf
(2026 年 2 月 1 日最終閲覧)
・YOUTH THINKTANK (2025)【最新調査】政治参加を阻む「見えない壁」不在者投票率 0.39%から見える課題 https://note.com/noyouth_nojapan/n/nc65474cdf702
(2026 年 2 月 1 日最終閲覧)
・総務省 (2025) 衆議院議員総選挙における年代別投票率の推移　000255968.pdf
(2026 年 2 月 1 日最終閲覧)
・竹島博之 (2016) 意識調査から見た有権者教育の射程と限界-若者投票率向上のために
https://www.jstage.jst.go.jp/article/nenpouseijigaku/67/1/67_1_11/_pdf/-char/ja
(2026 年 2 月 1 日最終閲覧)
・山梨県 (2020) 第 25 回参議院議員通常選挙期日前投票所予定施設等　r1san_kijituzentouhyoushisetu.pdf
(2026 年 2 月 1 日最終閲覧)

球技領域ゴール型における異種目間での学習内容の転移の検討

教育学研究科 教育実践創成専攻　教科実践開発コース 中等教科教育分野　田中　琉稀

1. はじめに

1-1. 研究背景

近年、文部科学省は学校段階間の円滑な接続を重要視し、小学校から中学校、中学校から高等学校へと学習内容が連続的に積み上がるカリキュラムの必要性を強調している。特に文部科学省通知(2016、2023)では、児童生徒の発達段階に応じて体系的な学びを保障するため、学校種間の連携を強化し、資質・能力の育成を一貫して捉えることが求められている。しかし、吉田ら(2008)は実際の教育現場では、児童生徒の課題把握や情報共有が十分に行われないまま連携がすすめられていると指摘しており、また橋本ら(2014)によると中高 6 年一貫校であっても系統的なカリキュラムの構築は容易ではないとされている。このような状況は、保健体育科においても例外ではなく、学校段階を超えた学びの接続をどのように実現するのかが問題となっている。

保健体育科球技領域において、中学校と高等学校ではバスケットボール、サッカー、ハンドボールなどが「ゴール型」の種目として例示されている。これらの種目は、ボール操作に加えて「ボールを持たないときの動き」が攻防の中心となる点で共通している。高橋(2016)は、「ゴール型」種目のゲームの大半はボールを持たない時間で構成されており、その動き方を理解することがゲームの楽しさや達成感に繋がると述べている。加えて益川ら(2021)は、従来の球技授業では個々の技術指導が中心となり、ゲームの状況に応じた動きが十分に身につかないまま授業を進行することが多いと指摘している。

このような背景から、「ゴール型」の種目に共通する「ボールを持たないときの動き」を内容の中心に据えた指導を行うことで、特定の種目で獲得した技能が他種目へ転移し、学校段階間での学びの接続を支える可能性があると考えられる。特に、中学校での学習経験が高等学校での学習成果に影響することをふまえると、異種目間での技能の転移の可否を検証することは、保健体育科カリキュラムの改善に一つの示唆を与える可能性がある。

1-2. 研究動機

高等学校への進学後、それまでに学んだ「ボールを持たないときの動き」が他種目に転移し、異なる種目経験の経験差を補うことができるのではないかと考え、本研究では「ボールを持たないときの動き」に焦点を当て、異種目間での技能の転移の可能性を検討することに価値を見出した。

1-3. 目的

本研究は、球技領域「ゴール型」における異種目間の共通技術に着目し、特定の種目において獲得した「ボールを持たないときの動き」が他種目に活用できるようにするための方途を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1. 研究の対象

筆者が週 1 回実習を行わせていただいている山梨県内公立中学校の学校長・保健体育科担当教諭に本研究の目的・内容・方法などを説明し、承諾を得た上で、当該校の 1 年生 34 名を対象とした。

2-2. 事前調査

球技領域「ゴール型」の授業を構想する上で生徒に複数選択式で回答する、これまでの学習経験を問うアンケートを実施した(必要に応じて自由記述する欄を設けた)。表 1 の通り、バスケットボールとサッカーを大部分の生徒が経験していることが示され、本研究においては同じ程度の経験をもつ 2 種目間における「ボール持たないときの動き」の転移を検討することとした。

2-3. 教材の検討

バスケットボールとサッカーを素材そのままではなく、生徒の実態に合わせルールやプレイ制限を検討することとした。

そこで、ドリブルを排除し、パスのみでゴールを目指すことを目的とする「バスケットパスゲーム」を考案した(表 2)。ボール非保持の際に、仲間や相手、ボールの位置などを契機として空間に走り込む・作り出す・埋めるなどの「ボールを持たないときの動き」を適切に判断することが求められるように教材化を図った。また、サッカーを素材とする「フリーパスサッカー」を考案した(表 3)。「フリーパスサッカー」においても、ボール保持者のドリブルを禁止し、パスのみでボールを運ぶプレイ制限のなかで、ボール非保持者が空間に走り込む・作り出す・埋めるなど仲間や相手、ボールの位置など様々な契機から「ボールを持たないときの動き」を適切に判断することが求められるような教材とした。

対象となる生徒の多くが不慣れのために足によるボール操作が困難であることが予想された。そこでコートとゲーム構造を改変することとした。コートの四つ角にフリーエリアを設置した。攻撃方向のゴールに近いフリーエリア 2 ヶ所では、特定のオフェンスプレイヤーのみがプレイ可能とすることで、トランジションの際に常にオフェンスの数的優位を生み出し、パスを繋いでゴールをねらう機会を生み出しやすくした(図 1)。このように攻撃側の人数が守備側より上回る状況を設定し、生徒がボールを持っていないときに仲間を助けるために動きやすいように、そしてフィールド内の他のプレイヤーと連携しながらパスを展開できるように構成した。フリーエリアの設定と数的優位の状況は、生徒が空間を見つけ、仲間がパスを出しやすい位置へ移動するという「ゴール型」種目に共通する戦術的思考を引き出すことも可能であると想定される。

表 1　小学校体育授業(ボール運動領域)経験調査

バスケットボール	32 名	94.1%
サッカー	32 名	94.1%
タグラグビー	3 名	8.8%

表 2　「バスケットパスゲーム」のルール

○フルコート、ドリブル禁止
○ディフェンスは保持者からボール奪取不可
○パスを受けた際、ルーズボールをキャッチした際に多少のドリブルは許容とするが、ゴールに向かうことや意図的にドリブルで相手を抜くことなどは不可

表 3　「フリーパスサッカー」のルール

○ディフェンスは保持者からボール奪取不可
○ドリブル禁止
○ボールが外にでたらキックインで再開
○キーパーはなし
○フリーエリアからでること、他の人が入ることも不可
○縦 40m×横 20m のコート

2-4. 教具の工夫

2-4-1. ボール

研究協力校が所有するミカサ社製 5 号球を使用することとし、空気を抜いて高く飛ばないようにして、グラウンダーのパスを出すことを声かけするようにした。

2-4-2. ゴール

野球の T ネットにテープを貼り、ゴールに入るシュートの高さを制限することで、ボールへの恐怖心をなくすことやけがの防止に努めた。

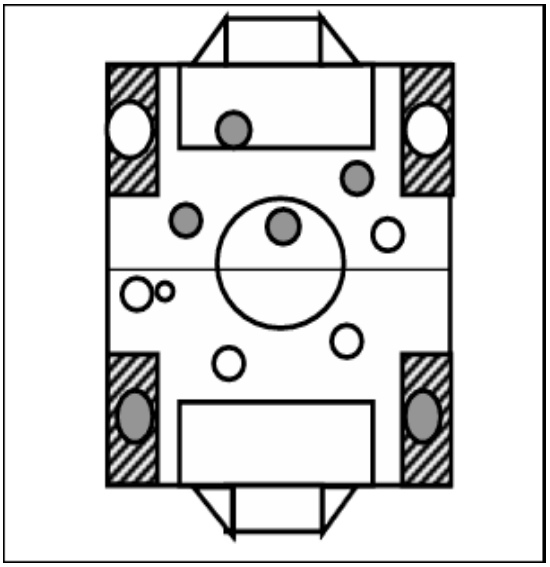


図 1　「フリーパスサッカー」のコート

2-5. 検証授業の実施

研究協力校にて週に 1 回実習をさせていただいている筆者(以下、授業者)が表 4 に示す検証授業を実施した。

1 時間目には、はじめにパスを受ける位置や仲間との距離感に応じてプレイする必要性とゴールまでの過程において「ボールを持たないときの動き」の重要性を生徒に理解させた。その後、「バスケットパスゲーム」を試すこととした。

2〜4 時間目の授業冒頭では、チームごとの課題をつかむためのゲームを行い、その後、課題解決方法を授業者が紹介して、自チームの課題に沿った解決方法を選択して取り組むこととした。ここで扱うチームの課題とは、「ボールを持っていないときの動き」にフォーカスすることを説明した。授業では 3 つの課題が挙げられた。

・空間を見つけて走り込む動きが少ない
・パスを出した後にもう一度受ける動きが少ない
・パスを受けるための動きが少ない

また、5 時間目の冒頭にはより難易度の高い解決方法を紹介し、その後それぞれの課題に合った方法を選択して解決を試みる時間とした。そして、ゲームのなかで課題を解決する動きを活かすことができたかを確かめることとした。

6〜8 時間目においては、前時のゲームで見出された課題を確認し、その解決に適した方法を選択して取り組むなかで、「ボールを持たないときの動き」を視点に互いに助言し合うグループ活動を展開した。その後ゲームを行い、ゲーム中のプレイを振り返って学習をまとめた。

9 時間目は、それまでに学習した「ボールを持たないときの動き」を振り返り、ゲームのルールやボールの運び方などの行い方を確認して、「バスケットパスゲーム」を行った。

このように、①チームの課題把握、②課題解決方法の選択と取り組み、③ゲームにおける動きの実践、が繋がるように授業を展開し、授業者は、単元を通してボール非保持者の動きに着目した指導を継続的に行い、生徒が状況判断の視点を身に付けられるように支援した。

2-6. 授業の効果を確かめる各種調査

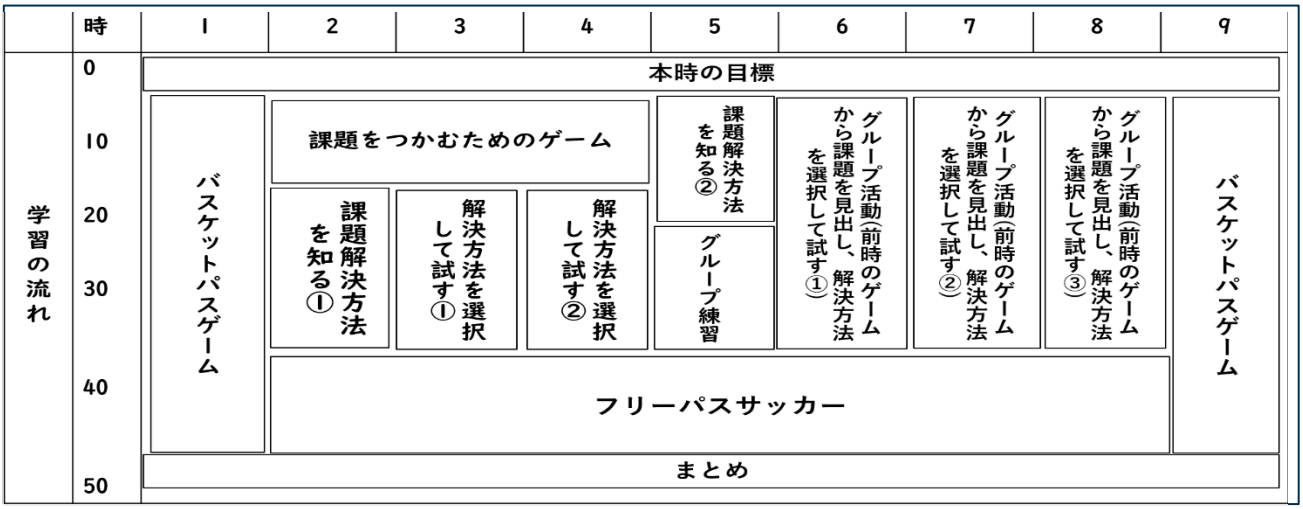
2-6-1. 診断的・総括的授業評価

診断的授業評価は授業で扱う学習課題の適切さを検討する上で生徒の学習に対する意識を授業者が把握する指標となり、総括的授業評価は授業効果の確認と改善点の把握から学習成果を把握することを目的とした質問紙調査である(高橋ら、2003)。20 項目の質問に対する回答を「たのしむ(情意目標)」「できる(運動目標)」「まなぶ(認識目標)」「まもる(社会的行動目標)」の 4 次元に分類し、学習前後の得点と得点に基づく評定を比較して検証授業の妥当性を確かめることとした。

2-6-2.「ボールを持たないときの動き」自己評価

学習内容の中心に据えた「ボールを持たない

表 4　検証授業の概要内容



ときの動き」について、学習者の認識の程度と実際のプレイ選択における適用の自己評価を把握することを目的に、毎授業終了後に学びを振り返り、自己評価する質問紙調査を行った。「ボールを持っている仲間を助けることができた」という設問に対し 5 件法(1～5)で回答することとした。さらに具体的にどのような動きができたのかを自由記述して回答する項目を設けることによって、生徒が具体的にどのような行動を意識し、実践したのかを把握できるようにした。

2-6-3. ゲームの映像分析

ボール非保持者の「ボールを持たないときの動き」のプレイ判断および実行状況を把握するために、第 1 時および第 9 時の「バスケットパスゲーム」のゲーム場面をビデオ撮影することとした。各コートの対角位置に 2 台のビデオカメラを設置し、いずれの時間も 6 ゲームずつ撮影した。得られた映像から、以下の方法に従ってプレイの実際を評価した。

まず、ボール非保持者の「ボールを持たないときの動き」の適否を評価するため、授業者・体育科教育学を専門とする大学教員らが分析の基準となる「プレイ原則(鬼澤ら、2007)」を設定した(図 2)。トランジション直後のボール非保持者の位置に対して、ボール保持者の左右 180° より相手陣側を前、自陣側を後ろとして、ボール保持者からボールが離れるまでを 1 プレイと定めた。この原則は、味方のボール保持発生局面においてボール非保持者がどのようなプレイ判断を行うことが妥当であるかを示す指標であり、ボール保持者・相手・ゴールとの距離や位置といった要因をふまえて、攻撃に有利な状態を維持する、あるいは攻撃をより有利に展開するために意味をもつ行動を指定するものである。ボール非保持者が「プレイ原則」に基づく判断を行い、実際に行動へと移すことができたかを評価し、そのプレイ選択数と適切率を検討することとした。

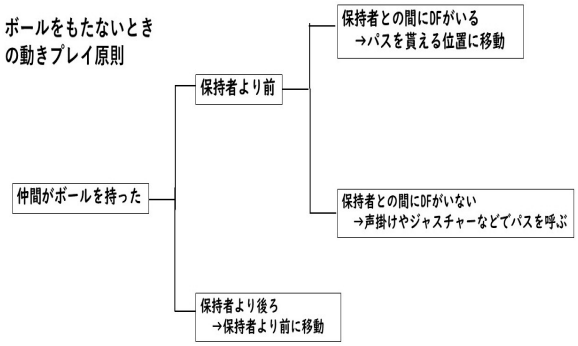


図 2　「バスケットパスゲーム」の「プレイ原則」

3. 結果と考察

全ての量的データはIBM社SPSS.Statistics.v.31を用いて統計処理した。有意水準を5%とした。

3-1. 診断的・総括的授業評価(n＝34)

学習前後の診断的・総括的授業評価の評定結果を図 3 に示す。全ての次元においてプラスが増えてマイナスが減った。単元前には、ゲームに対して不安や苦手意識を抱く生徒も見られたが、単元後には活動を楽しめたとする回答が増加した。これは、「バスケットパスゲーム」や「フリーパスサッカー」といった教材が生徒にとって取り組みやすく、仲間と協力しながら成功体験を得られる構造であったことが影響していると推察される。そのため「たのしむ」次元では、授業への参加意欲や活動への前向きな感情が高まったと考えられる。次に、「できる」次元の自己評価が高まった理由として、本単元で提示した「フリーパスサッカー」と「バスケットパスゲーム」には「ボールを持たないときの動き」が内容の中心に位置付けられ、どちらにも共通する技術を扱ったことが生徒の「できるようになった」という実感に反映したと推察される。ボール非保持の動きは、ゲームの中で繰り返し求められるため、技能の向上を実感する機会が繰り返されたと考えられる。そして単元前にはゲーム中

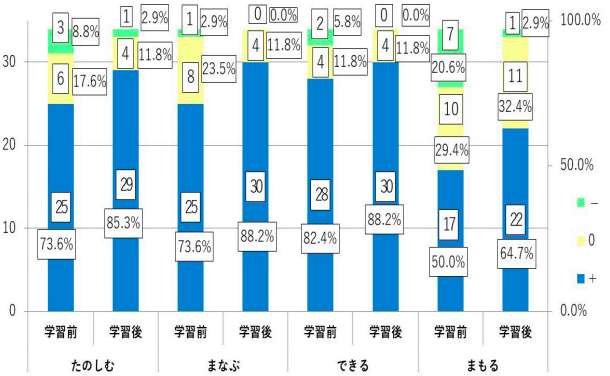


図 3　診断的・総括的授業評価の評定結果

に「どこへ動けばよいか分からない」と感じる生徒も多かったが、単元後には「仲間の位置を見て動く」「スペースを探す」といった学習内容に即した理解が広がっていた。これは授業者が単元を通してボール非保持者の動きに関する視点を繰り返し提示し、生徒が自らのプレイを振り返る機会を多く設けたことが影響しており、それが「まなぶ」次元の認識の深まりを適えたと推察される。最後に、本検証授業では単元を通した男女共修のグループ活動のなかで協力的な活動が多く設定されていたため、仲間を尊重しながらプレイする姿勢が育まれ「まもる」次元のルール遵守やフェアプレイ、仲間への配慮といった社会的行動面の評価が向上したと推察される。

以上のように、診断的・総括的授業評価の結果から、本単元では情意・技能・認識・社会的行動のいずれの側面においても学習効果が認められた。特に、ボール非保持者の動きを内容の中心に据えた学習構造が生徒の主体的な参加を促し、技能面だけでなく学習意欲や仲間との関わり方についても良い影響を与えたといえる。

シャピロ＝ウィルク検定から回答結果の正規性が棄却されたため、ウィルコクソンの符号付順位検定を行ったところ、「たのしむ」・「まもる」次元は1%以下、「まなぶ」次元は5%以下、「できる」次元は0.1%以下の水準で有意に高まったことが分かった(表5)。

よって、「ボールを持たないときの動き」に焦点を当てた「バスケットパスゲーム」と「フリーパスサッカー」は、単元の進め方やルールを守り、「ボールを持たないときの動き」として相手や仲間、ボールの位置に応じて自身のポジショニングを考え判断し、仲間を助ける動きやパスを受けるために空いている場所に動くことを適え、学習を楽しむことを生徒が実感する上で妥当であったと考えられる。

3-2.「ボールを持たないときの動き」自己評価 (n＝34，36)

1時間目と9時間目の「ボールを持たないときの動き」自己評価得点のウィルコクソンの符号付順位検定結果を表 6 に示す。検定の結果、第9時の得点が有意に高まったことが示された。

表5　診断的・総括的授業評価のウィルコクソンの符号付順位検定結果

		中央値 (四分位範囲 25%-75%)	z	p
たのしむ	診断的	14.0(13.5-15.0)	3.12	0.002
	総括的	14.2(14.0-15.0)		
まなぶ	診断的	14.0(12.0-15.0)	2.39	0.02
	総括的	14.0(13.0-15.0)		
できる	診断的	12.7(12.0-14.0)	3.45	<0.001
	総括的	13.5(13.0-14.5)		
まもる	診断的	13.1(12.0-14.5)	2.73	0.006
	総括的	13.8(13.0-15.0)		

この結果は、生徒が単元を通して「ボール保持者を助ける動きができた」と自己評価し、ボール非保持者としての行動に対する自覚が強まったことを意味する。

次にKJ法(川喜田、1967)によって自由記述の回答から生徒の「ボールを持たないときの動き」に対する認識内容の生成を試みた結果を図4に示す。KJ法A型図解からは、生徒の記述が2つの層に分類されことが分かる。1つは「しっかり動く」「相手を助ける」「パスを貰えるようにする」といった抽象的で一般的な表現に留まる層である。これらは、ボール非保持者としての動きの意図や判断基準が十分には至らず、動くこと自体が目的化している段階と解釈できる。また、「ボールを持っている人の近くに行く」「とにかくもらえる位置に動く」といった記述も見られ、相手との駆け引きや戦術的な視点が形成されていないことが見出される。一方で、具体的に戦術的な内容に至る層があった。例えば、「相手がいないスペースに走り込む」「味方が出しやすい位置に移動する」「味方が困っていたらパスを受けられる場所に動く」「相手をだます動きをする」など、空間活用や駆け引きに関する高度な記述が確認できる。さらに、「声を出してパスを呼ぶ」「空いているスペースに

表6　「ボールを持たないときの動き」自己評価得点のウィルコクソンの符号付順位検定結果

	中央値(25%-75%)	z	p
1時間目	4.00(3.00-4.00)	3.16	0.002
9時間目	4.00(4.00-5.00)		

入って声をかける」といったボール保持者に対するコミュニケーションを図ろうとすることに関する記述も多く見られた。これらは、ボール非保持者の動きが単なる位置取りではなく、仲間との連携を成立させるための働きかけであるという理解が生徒の中に形成されていたといって良いだろう。これらの記述を総合すると、生徒は、自分・相手・仲間の位置という 3 つの契機を手掛かりに、空間を見つけ出し、そこへ移動するという戦術的な理解に到達していたことが分かる。これは学習内容の中心に据えた「ボールを持たないときの動き」が生徒の中で具体的な判断基準から機能していたことを示すものである。単元を通して生徒がどのような認識に至ったのかを示した KJ 法の分析結果は、自己評価得点の上昇結果と整合している。すなわち、生徒は単元を通してボール非保持者の動きに対する自覚とともに、その動きを判断する際の視点を具体的に獲得したと考えられる。よって、生徒は「フリーパスサッカー」で学んだボール非保持者の動きを通して、「バスケットパスゲーム」においても自分・相手・仲間の位置を契機に空いている場所をめぐる行動を認識できるようになったといえる。

3-3. ゲームの映像分析(n＝363，480)

ボール保持者・相手の位置関係をふまえて作成した「プレイ原則」に倣い、①「保持者よりも前に移動する」、②「パスを受けられる位置に移動する」、③「声かけやジャスチャーなどでパスを呼ぶ」、という 3 つの行動を評価したプレイ場面数とその適切率を算出した結果を図 5 に示す。第 1 時は、「①保持者よりも前に移動する」プレイ場面は 58 回で、そのうち適切と判断された割合は 55.2%に留まった。また②「パスを受けられる位置に移動する」プレイ場面は 203 回確認され、その適切率は 54.2%であり、およそ半数が相手ディフェンスやボール保持者の位置などの状況を十分に考慮したプレイを実行していなかったことが分かる。そして③「声かけやジェスチャーなどでパスを呼ぶ」プレイ場面は 102 回で適

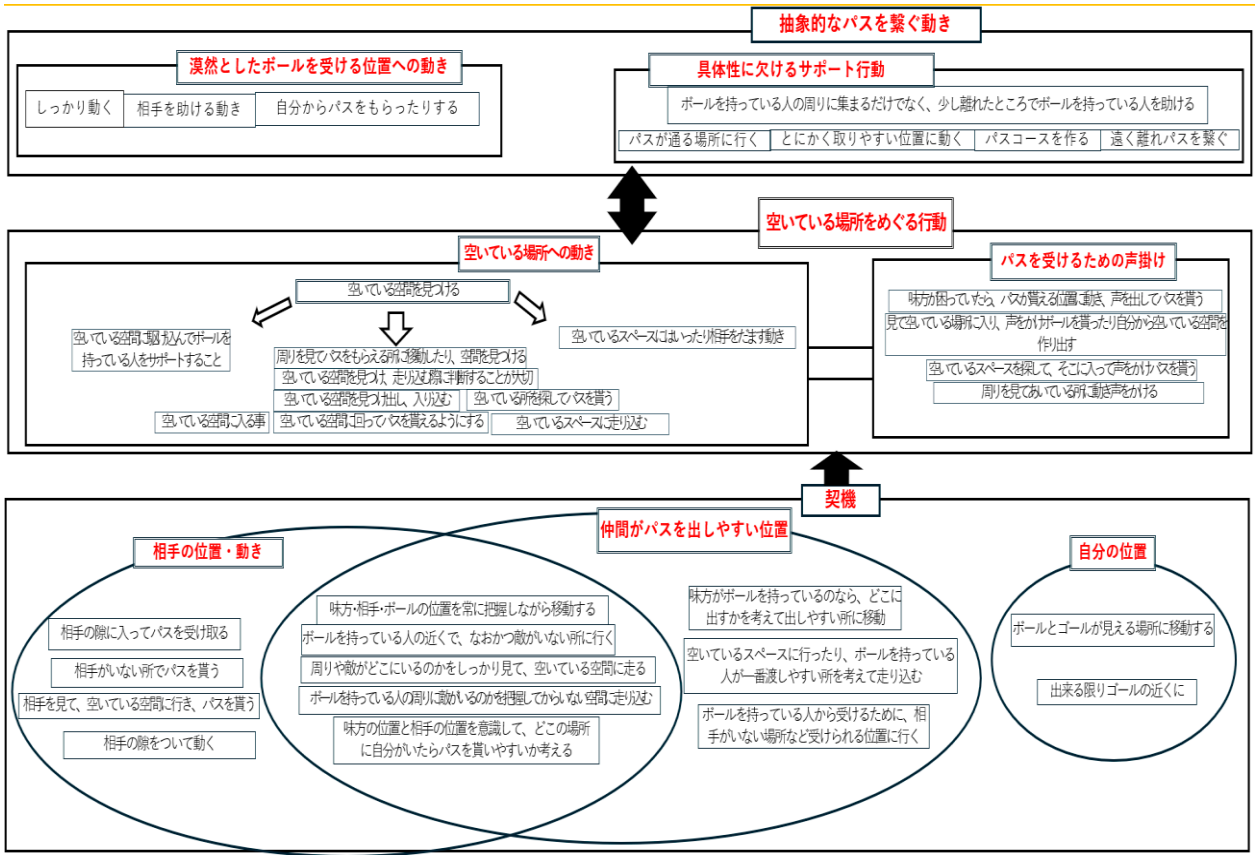


図 4　「ボールを持たないときの動き」自己評価 KJ 法 A 型図解

切率も 50.0%に留まった。これらの結果は、生徒がボール非保持者として状況を判断し、意図的に動くことが十分ではない段階であったことを示している。

一方、第 9 時では、ボール非保持者の動きに明確な変化が見られた。まず、①「保持者よりも前に移動する」プレイ場面は 76 回に増えて適切率も 78.9%に向上した。生徒はボール保持者の視野に入りやすい位置を選び、相手の背後や空間に走り込むなど、攻撃の選択肢を広げる動きを積極的に行っていた。また、②「パスを受けられる位置に移動する」プレイ場面も 272 回と大幅に増加し、適切率も 88.6%に達した。これらの結果から、生徒がボール保持者と相手ディフェンスの位置関係を見ながら、意識的にパスコースを確保するために動いていたことが分かる。さらに、③「声掛けやジャスチャーなどでパスを呼ぶ」プレイ場面は 132 回に増加し、適切率も 72.0%に向上した。第 1 時では声掛けが少なく、ボール保持者がパスを送ってはじめてボール非保持者がそのパスを受け止めるという受け身の姿勢でプレイしていたことに対し、第 9 時ではボール非保持者が自分の位置を積極的に意思表示して仲間との連携を図ろうとする姿勢が顕著に見られた。これは、ボール非保持者の動きが単なる位置取りではなく、仲間を助けるための働きかけとして理解されていたことを示している。

これらの数値の変化は、単元を通して生徒が「ボールを持たないときの動き」を中心に学習し、状況判断の視点を獲得した結果であると考えられる。生徒は自分・相手・仲間の位置を手掛かりに空間を見つけ出し、そこへ移動するという動きが実際のゲームでも実行できるようになっていたことから、サッカーを教材化した「フリーパスサッカー」での学習経験がバスケットボールを教材化した「バスケットパスゲーム」においても活かされており、ボール非保持者としての「ボールを持たないときの動き」が種目を超えて転移していることが認められる。

4. 結論

本研究は、球技領域「ゴール型」における異種

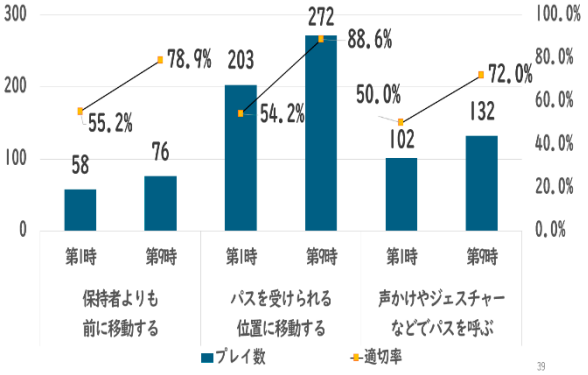


図 5　ゲームの映像分析結果

目間の共通技術に着目し、特定の種目において獲得した「ボールを持たないときの動き」が他種目に活用できるようにするための方途を明らかにすることを目的とした。そこで、中学校 1 年生にプレイ制限とルールの修正を施し「ボールを持たないときの動き」を学習内容の中心とする教材の提示とその視点に沿った指導の継続、①チームの課題把握、②課題解決方法の選択と取り組み、③その後のゲームにおける動きの実践が繋がる検証授業を実施した。

その結果、診断的・総括的授業評価からは、情意・技能・認識・社会的行動のいずれの側面にも学習効果が認められた。そのため、「ボールを持たないときの動き」に焦点を当てた「バスケットパスゲーム」と「フリーパスサッカー」は、相手や仲間、ボールの位置に応じて自身のポジショニングを考え判断し仲間を助ける動きやパスを受けるために空いている場所に動くことを適え、学習を楽しむことを生徒が実感できる授業としての妥当性が認められた。

次に、「ボールを持たないときの動き」自己評価においては、9 時間目の評価得点が有意に高まり、「フリーパスサッカー」で学んだボール非保持者の動きを通して、「バスケットパスゲーム」においても自分・相手・仲間の位置を契機に空いている場所をめぐる行動を認識できるようになったことが確かめられた。

そしてゲームの映像分析においては、①「保持者よりも前に移動する」、②「パスを受けられる位置に移動する」、③「声かけやジャスチャーなどでパスを呼ぶ」の全てのプレイ場面数と適切

率が向上した。ボール保持者と相手の位置関係から意識的に動いたりボール非保持者が自分の位置を積極的に意思表示して仲間との連携を図ろうとしたりしたことから、ボール非保持者の動きが単なる位置取りではなく、仲間を助けるための働きかけとして理解され実行できていたことが示された。

これらの数値の変化は、単元を通して生徒が「ボールを持たないときの動き」を中心に学習し、状況判断の視点を獲得した結果であると考えられる。生徒は仲間・相手・ボールの位置を手掛かりに空間を見つけ出し、そこへ移動するという動きを認識することと実際のゲームにおいて実行することができるようになっていたことから、サッカーを教材化した「フリーパスサッカー」での学習経験がバスケットボールを教材化した「バスケットパスゲーム」にも活かされており、ボール非保持者としての「ボールを持たないときの動き」が種目を超えて転移したことが認められる。

よって、「ボールを持たないときの動き」を中心に据えた教材提示と教師の相互作用は、球技領域「ゴール型」における共通技術としての「ボールを持たないときの動き」の獲得とその転移を促す上で有効であり、学校段階を跨いだ学びの構築に寄与する可能性を示すものである。

5. 謝辞

本研究を進めるにあたり、校長先生、先生方、生徒の皆さんからのご協力をいただくことができました。また、日頃よりご指導いただいた指導教員の先生に心より感謝申し上げます。

6. 参考・引用文献

・文部科学省中央教育審議会(2016)幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について答申,中教審第197号.https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf.(参照日2025年8月1日)
・文部科学省(2023)中学校キャリア教育の手引き第 2 章中学校におけるキャリア教育の推進のために第 4 節連携の推進,pp.92-93.https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1306832_07.pdf.(参照日 2025 年 8 月 5 日)
・鬼澤陽子・岡出美則・高橋健夫・吉永武史(2007)バスケットボールの攻撃の映像を用いた戦術的状況判断テスト作成の試み.体育科教育学研究 20(2),pp.1-11.
・高橋卓(2016)「ゴール型球技」における学習と日常を結び付け自ら考え、判断し、表現する生徒の育成「ボールを持たないときの動き」に着目した指導資料の作成と活用を通して.群馬県総合教育センター,G06-03,259 集.
・橋本剛幸・永浜明子・田中俊弥(2014)小学校,中学校,高等学校のカリキュラム比較から見る学校体育の現状と問題点-生涯スポーツにつながる授業を目指して-.大阪教育大学紀要第V部門教科教育 62(2),pp.33-43.
・益川満治・塩見哲大・東條佳史・渡邊陵由・北澤太野・山口良博・児玉善廣(2021)「ゴール型」バスケットボール授業の現状.弘前大学教育学部研究紀要クロスロード 25,pp.19-23.
・吉田衆一・佐々木司(2008)小中連携に関する課題の把握と共有化-ある中学校における連携初期段階を事例として-研究論叢.第 3 部,芸術・体育・教育・心理=Bulletin of the Faculty of education, Yamaguchi University.Pt.3/山口大学教育学部広報戦略部編 58,pp.103-117.
・川喜田二郎(1967)発想法創造性開発のために.中公新書.
・高橋俊也・岡澤祥訓・高橋健夫(2003)体育授業を診断的・総括的に評価する.体育授業を観察評価する授業改善のためのオーセンティック・アセスメント,pp.8-11.

歴史的ナラティブに焦点を当てた中学校社会科歴史的分野における授業改善

－第１学年でどのように始めるか－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野 塚越　武史

1. 研究の背景と目的

1-1. 現代の教育をめぐる動向

2021 年に出された中央教育審議会の答申『「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～』によると，現代の社会は，人工知能（AI），ビッグデータ，Internet of Things（IoT），ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられた Society5.0 時代が到来しつつあり，社会の在り方そのものがこれまでとは「非連続」と言えるほど劇的に変わる状況が生じつつある。このように急激に変化する時代の中で，我が国の学校教育には，一人一人の児童生徒が，自分のよさや可能性を認識するとともに，あらゆる他者を価値のある存在として尊重し，多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え，豊かな人生を切り拓き，持続可能な社会の創り手となることができるよう，その資質・能力を育成することが求められている。

また，2017 年告示の中学校学習指導要領社会では，「社会的な見方・考え方を働かせ，課題を追究したり解決したりする活動を通して，広い視野に立ち，グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」を育成することを目標としている。2018 年に示された，教職員支援機構による「中学校学習指導要領社会科の改訂のポイント」によると，改訂の重点として，「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善，単元などの内容や時間のまとまりを見通した授業づくり，各分野の特質に応じた「見方・考え方」を働かせ，課題を追究したり解決したりする活動の充実，等が求められている。

1-2. 昨年度までの研究と社会科歴史的分野の学習における課題

このような社会背景，学校教育活動上の要請を踏まえ，筆者自身も 2024 年に教職大学院において「単元を貫く問いに焦点を当てた中学校社会科における授業実践と効果検証－第３学年公民科「個人の尊重と日本国憲法」を事例として－」というテーマの下，研究活動を行った。当該研究では，次の３点を中心に取り組んだ。1 点目では，問いを中心とする学習の持つ特徴と「単元を貫く問い」の定義について。2 点目では，「単元を貫く問い」に焦点を当てた授業の方略と授業実践。3 点目では，方略に基づく授業実践前後の変化と研究を通した成果と課題。そして，研究の成果としては次の２点が挙げられた。1 点目として，方略として用いた「問いの細分化」は単元を貫く問いと各時間の問いを繋ぐ上で必要な要素であり，各時間の問いを設定する際に，この細分化した問いを設定することで単元の結びつきが強く意識づけられた点である。2 点目として，生徒にとって身近な事例や現実社会との関連を示すことは学習内容の理解だけでなく，興味関心の深まりにつながることが生徒の成果物や事後アンケートの結果から明らかになった。一方，当該研究では今後の課題について，今回は公民科の授業で実践を行ったが，地理・歴史的分野においても同様の単元を貫く問いの設定が可能であるのかについては確認することができなかった。なぜなら，公民的分野と地理・歴史的分野では学習指導要領上の目標が異なるため，方略の方法にも共通する部分と異なる部分が出るとも考えられた。そのため，地理的分野・歴史的分野につ

いては更なる追究が必要となった。

特に，歴史的分野については知識伝達的な学習に陥る傾向があり，中学校社会科歴史的分野の授業改善について研究を深める必要があると感じている。

従来の歴史教育における課題では次のような指摘がある。荻野（2010）では，「学校での歴史教育を通じて作られた歴史は人名や年号を暗記するだけの退屈なもの，というイメージがある」，「現代の価値観や常識をそのまま過去に投影して，歴史を「わかった」つもりになっている」という指摘がある。また，小野（2023）では，「国民統合の「物語」としての歴史を一方的に教師が教えること」，「生徒が特定の時代の人々の価値観や態度，信念がなぜ自らとは違うのかを理解していない」と指摘している。さらに，小田切・後藤（2022）では，「歴史的事象に対する異議申し立ての欠如」と指摘している。つまり，現在の歴史教育の問題点として次の３点が挙げられる。①歴史の学習内容に対する受動化された状況（暗記学習），②歴史学習を普遍化された「事実」として覚える学習（一方的な学習）③歴史に対する自己の考えや他者の考えを創作し，対話する学習の欠如であると言えよう。

1-3. 社会科歴史的分野における課題解決の方法としての歴史的ナラティブを構築する授業

このような歴史教育における課題，及び昨年度の研究を踏まえ，筆者は授業改善としての「歴史的ナラティブによる時代解釈を目指した授業づくり」について研究を進めていきたい。

そもそも，歴史的ナラティブとはどのような考え方であろうか。野家（2016）によると，ドイツの哲学者であるハーバーマスは「唯一の正しい歴史」論から脱却した多元主義的な歴史意識を形成する「ナラティブ（物語り）」による歴史論を提唱し，野家もこの考え方を支持している。この考え方では，歴史の構築性に着目し，歴史解釈の多元性を重視している。この考え方に立ち，歴史のナラティブ性を重視して生徒自身が様々な立場から歴史を再構築する歴史教育論も提唱されている（服部，2019）。これらの考え方をもとに，本研究においては歴史的ナラティブを「学習者が授業を通して得た知識や概念，学習内容から自らの言葉である時代やある事象を語る（説明しようとする）活動」とする。また，学校教育の中で解釈を行う活動なので，複数の解釈が出てくる。その上で「より確からしい」解釈を協働的に作り上げていく活動とする。

次に，「歴史的ナラティブによる時代解釈を目指した授業づくり」を目指す上で，学習者が主体的に学習に参加できる授業が必要である。つまり，生徒も「歴史をする」，ドゥーイングヒストリーが歴史授業の中心となるような授業が必要である。また，生徒主体の授業では次のような授業実践が挙げられる。テーマについて学習者が思考や判断を行う「生徒自身の思考を促す授業」，学習者が判断をし，その根拠を示す「テーマについて討論を行う授業」，現在の社会との比較や関連づけを行う「現在とつながりを持てる授業」，歴史に対する学習者との接点を生む「身近な素材を用いた授業」などである。これらは，自らが根拠をもとにより確からしい時代解釈を行うために必要となる学習であり，「歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業」の要素となる。このように，「歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業」とは単一の学習方法ではなくドゥーイングヒストリーを通して主体的に歴史に関わり，自分なりの考えを持つことを目指す。また，学習者が学習に対して自分事とするレリバンスを高める必要があり，授業展開としての発問や学習課題，資料が重要となると考えられる。

1-4. 本研究の目的と問い

本研究では，「学習者が「歴史的ナラティブを通した時代解釈を構築する活動」が，歴史学習における課題の解決方略となることを明らかにする。また，著者が中学１年生での実習を通して研究を進めていく点から，中学１年生という初期の段階での本活動実現の手だてについて検討する。これら２点を研究の目的とする。また，この目的に迫るための問いとして，「中学校社会科歴史的分野において「歴史的ナ

ラティブを通した時代解釈を構築する活動」を行うことは歴史学習の課題の解決につながるのか。また，中学１年生という初期の学習段階では，どのような手だてによって本活動につながるのか。」を設定する。

2. 研究の方法

2-1. 歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業によって期待される効果

歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業における効果として，次の 3 点が挙げられる。まず，①「歴史に対する新たな認識の高まり」である。歴史を教師から「与えられる」ものから学習者自身が「構築するもの」へ改めることで，学習者が「歴史は作り上げることができるもの」，「学んでいる歴史は作られたものの１つ」，という意識や歴史の多元性の醸成を図ることができる。次に，②「過去に向き合うときに自分から関わりあう姿勢の育成」である。学習を通して時代解釈を構築することで，歴史に対して自ら構築する意識や歴史事象を自分事として捉えようとする意識を持つことができる。そして，③「歴史が作られたものとして認識し，既存の歴史に対して批判的な態度を養うことができること」である。つまり，既存の歴史解釈（すでに作られたもの）に対してうのみにせず，様々な視点から検証し，根拠に基づいて判断しようとする批判的思考力の育成につながる。

また，現行学習指導要領との関わりについては次の通りとなる。まず，歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業を通してドゥーイングヒストリーがなされることにより，学習者が中心となる「主体的な学び，対話的な学び，深い学び」の実現につながる。なぜなら，歴史的ナラティブを行うことは歴史的事象や学習課題に対して自ら追究しようとする主体的な学び，学習者と授業者，学習者同士で時代解釈について議論や発表を行う対話的な学び，学習課題から時代解釈を行う際に，資料から根拠となる知識や対話を通してよりよい解釈を目指そうとする深い学びを行うことができるからである。

次に，中学校学習指導要領社会科歴史的分野では大きく 6 つの重点があるが，そのうちの 3 つが本研究との関連があると考えられる。まず 1 点目は，「社会的な見方・考え方を働かせること」である。中学校社会科では地理的分野，歴史的分野，公民的分野のそれぞれに学習の視点があり，歴史的分野では「時期，推移などに着目して捉え，類似や差異などを明確にし，事象同士を因果関係などで関連付けること」を見方・考え方としている。この点において，歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する過程で学習者は学習内容や資料を根拠に因果関係を踏まえて説明する力を養うことができる。次に 2 点目は，「歴史について考察する力や説明する力の育成の一層の重視」である。歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業を取り入れることにより，学習者は考察や説明において歴史学習の見方・考え方を働かせながら学習に取り組むことができる。最後に 3 点目では「様々な伝統や文化の学習内容の充実」である。歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業を行う際に，学習課題設定のための手だての一つとして生徒のレリバンスを高める地域教材（地域の歴史や文化財）を活用することは様々な伝統や文化について触れる機会となる。

2-2. 本研究を通して目指すべき学習者の姿

先述の通り，「歴史的ナラティブを通して時代解釈を構築する授業」は時代解釈を特定の 1 時間の授業において単発で行うものではなく，学習者が主体的に取り組むための種々の活動によって成り立つ。そのため，3 年間の中学校社会科歴史的分野の学習を通して学習者の目指すべき姿は次の通りとなる。まず，歴史学習において，学習テーマや歴史的事象（出来事），時代に対する分析やまとめ，個人の意見を根拠に基づいてつくりだし，ナラティブ（語り）ができる。歴史的根拠では様々な資料や立場，視点を用いて述べることができる。学習者同士，授業者と学習者などの対話を通して協働的に学習し，学習者がよりよい結論を導きだすことができる。そして，3 年生では主体的に追究する態度を養い，近現代

史では歴史的事象に対するナラティブができるようにする。具体的には，ある事象や時代について資料を根拠に自分なりに立場や主張を発表できること，違う立場との交流や対話を通して，学びを深めることができることを目指す。そのために，各学年ごとの歴史学習を通して生徒が関心を持ち，根拠を持ちながら対話を通して考え，語り（ナラティブ）ができるようにする。本研究では，1 学年の学習において教材や授業展開，発問等に視点を当て，歴史的事象や立場に関心を持ち，特定の時代について資料に基づいて考え，表現することができる学習を目指す。

2-3. 研究の対象と時期

研究の対象は笛吹市内の公立中学校，1 学年の生徒 1 クラス 29 名である。研究授業の時期は 10 月の 1 週目から 2 週目にかけて 3 時間実施した。研究授業の単元は，中学校社会科歴史的分野「古代　奈良時代の学習」，特に「農民のくらし」において計画をした。

なお，単元設定の理由として，奈良時代は生徒にとって関連性が低いとされる時代であり，生徒が生活をしている山梨県でも古墳などのように，その時代を象徴する史跡などが少ない時代であることが言える。また，2008 年に NHK 放送文化研究所世論調査部が実施した「日本人の好きなもの」という世論調査では 10 代の好きな時代のトップ 10 に入らなかったことからも若い世代にとって奈良時代の持つ時代観や印象が強くないと考えられた。また，小学校からの接続では奈良時代は学習内容として「聖武天皇」，「行基」，「大仏」に関わる記述が中心であり，農民などの他の身分に対して触れられることは少ないとされている。つまり，すでに為政者中心の一面的で固定されたナラティブが形成されている可能性が高いと考えられる。そのため，学習者との関連性が低いと考えられる中で，研究授業を通して「歴史的ナラティブを通した時代解釈を構築する授業」を計画した。

また，当該単元に関わる実習授業に先立って，学習者の実態を調べるために事前の調査を 9 月に実施した。主な質問事項は次の①〜③である。①「歴史学習に対するイメージ」，②「授業において得意と感じる活動や苦手とする活動」，③「興味のある時代やそうでない時代」である。なお，有効回答数は 23 件であり，回答項目はいずれも複数回答を可とした。これらの調査から生徒の実態として次のような結果が現れた。

まず，①「歴史学習に対するイメージ」では，「歴史の各時代がどのような時代だったのかをまとめる」が 18 件，「歴史上の人名や出来事を覚える」が 17 件，「歴史上の出来事が日本の歴史に与えた影響について考える」が 15 件と歴史の学習を知識としての学習以外に時代の大観や歴史への影響について考える回答が多かった。

次に，②「歴史学習で好きなこと・得意なこと」では，「先生や動画などから歴史の話を聞くこと」が 17 件，「班やグループで歴史に関するテーマ（課題）について話し合いをすること」が 14 件と歴史上の話を聞くこととともに，協働的な学習，観察をする学習に前向きな印象を持っている回答が多かった。一方で，「歴史学習で苦手なことや得意ではないこと」では，「学習した内容を文章にしてまとめること」が 20 件，「歴史上の人物や出来事について発表をすること」が 17 件と学習内容の要約や発表活動に対して困難さを感じている回答が多かった。

最後に，③「興味を持っている時代・そうでない時代」では，興味のある時代として，縄文時代が 5 件，戦国時代が 3 件，以下その他の時代が続いた。一方で，興味のない時代として縄文時代と弥生時代が 3 件で以下その他の時代が続いた。なお，どちらの質問についても奈良時代の回答は 1 件もなかった。このことは，世論調査の結果と同様の関心であると言えよう。また，興味については小学校での学習を含め，すでに学習をしている時代や，校外学習で釈迦堂遺跡博物館を見学したため，縄文時代の印象が強いのではないかと考えられる。これらの結果をふまえ，先行研究の内容とともに授業実践の計画を立てた。

2-4. 研究授業の内容

実習単元は中学校社会科歴史的分野第 2 章第 4 節「貴族社会の発展」より「奈良時代の政治と農民のくらし」であり，1 時間目は「奈良時代の政治と農民の税について知ろう」，2 時間目は「奈良時代の農民の生活を自分の言葉で語ってみよう」，3 時間目は「木簡を調べて山梨の調について考えよう」という単元構成で授業を実施した。この実践を行うために各時間ごと次のような手立てを計画した。まず，第 1 時間目では学習内容がまとめやすく，教科書を参照し学習者が自分の力でまとめることができるワークシートの工夫を行った。また，学習者が視覚的に振り返りをできる映像資料を授業で用いた。次に第 2 時間目では，生徒が歴史的ナラティブを行うために副教材の貧窮問答歌の現代訳を中心とする資料参照を行い，その情報から奈良時代の農民の様子をまとめる活動を行った。さらに，自身のナラティブとの比較を行うために貧窮問答歌を解説した映像資料を参照し，その違いを感想としてまとめた。第 3 時間目では，計帳の翻刻文の読み取りを行い，計帳の偽籍や農民の逃亡の様子について理解を深めた。また，第 1 時間目で学習した内容を当時の計帳の読解を通して確認し，学習者が読解を通してその後の政治の動きや時代の流れについて予想を立てる活動を行った。また，「甲斐の国（今の山梨県）の当時の調（特産物）は何だろうか？」という学習課題を設定し，山梨県立博物館から貸借したミュージアムキット，木簡模型を学習者自ら触れ，その大きさや書かれている内容について考える活動を行った。

2-5. 調査の内容

本研究では次のように調査を行う。第一に生徒が記入を行ったワークシートを分析し，学習課題に対する回答や感想を調査する。次に授業後のアンケート調査を行う。内容は事前アンケートと対応する内容とともに「奈良時代はどのような時代であるか？」という質問事項を付け加え，研究授業を通した結果分析を行う。

2-6. 分析の方法

調査の内容をもとに次のような分析を行う。まず，第 2 時間目のワークシートから，授業者の作成した「資料から読み取った奈良時代の農民の様子」の記述と，その後に鑑賞した映像資料とを比べた授業者の感想を分析する。次に，第 3 時間目の計帳の翻刻文を読み取った際の感想と木簡模型を読み取った際の感想を分析する。さらに，事後アンケートの結果より事前アンケートとの変化，および事後アンケート内の奈良時代に対する記述を評価して分析を行う。

3. 結果および考察

3-1. 第 2 時間目のワークシートの結果から

第 2 時間目のワークシートから，資料集に掲載されている記述を根拠に学習者による奈良時代の農民の様子は次のようなまとめがなされた。「税や労役に追われ，食料もなく貧しい生活をしていた。いまだに竪穴住居に暮らしていてもっと恵まれた生活を求めて逃亡する農民もいた。一方，地位の高い人たちはゆうふくな暮らしをしていた。」このような記述から，学習者は資料を利用して貧窮問答歌を読み取り，自分の言葉で奈良時代の農民の困難さを表現しようとすることができた。また，授業の後半で映像資料による貧窮問答歌の解説資料を鑑賞し，自身のまとめと比較した感想は次の通りである。「貧しいや苦しいなどの気持ちをしていたことは同じだった。けれど役人がただでさえ生活が厳しいのに税を取り立ててくるということが違った。絵とかがあると分かりやすい。様々な情報を入れる方がいい。」と，このように映像によるナラティブを鑑賞し，自身の記述との比較や改善点をまとめようとしている。

この結果から，資料を根拠に時代を解釈しようとする活動は学習者が主体的に歴史に取り組むための活動の一つにつながると考えられる。また，学習者同士だけでなく異なる立場の解釈や映像資料など学

習者以外の解釈や表現を紹介することは，学習者に解釈の多様性や比較するという意識を持たせることにつながる。また，自身の解釈を完全なものとするのではなく改善点や表現方法の工夫について考えさせることにもつながると言えよう。

3-2. 第 3 時間目のワークシートの結果から

第 3 時間目のワークシートから，まず，計帳の読み取り活動を終えた学習者の感想からは，「計帳でわかったことは，男が少なく，女はとても多くてびっくりした。女の方が働くことが少ないので女性にしていたのはすごかった。理由とかを書く時には根拠に基づいて考えたい。」という感想が出てきた。このような記述から，学習者は計帳の読み取りから，偽籍や逃亡など第 1 時間目に学習した内容が実際の資料として表れていたことに対する驚きを表現している。また，授業内では班田収授の課題や墾田永年私財法の導入による今後の展開の予想を立てた。さらに，根拠をもって説明することについて学習改善を考えていることも感想に表現している。

次に，木簡の読み取り活動を終えた学習者の感想からは，「昔の文字は読むのは難しかったけど胡桃で「くるみ」と読むのはおもしろいと感じた。昔の文字で何と読むのか友達とやってみてもおもしろいかなと感じた。山梨の特産物は今と昔で全然違ってびっくりした。」という感想が出てきた。このような記述から，木簡模型の読み取りを通して興味の高まりや学習課題への面白さを感じていることがわかる。また，予想との違いについても記述をしている。

この結果から，分かることは次の 3 点である。1 点目は，知識として学習した内容を，実際の資料で確認することができると，学習者はその内容が深く結びつくと同時に，学習内容に対する興味関心が高まる。2 点目は，模型などの手に触れる教材は，学習者の関心をより高めると同時に，解読が困難とされる翻刻されてない当時の書体であっても，前向きに学習に取り組むことができる。3 点目として，学習者の住んでいる山梨県を題材とした学習課題は，学習者のレリバンスを高め，時代解釈や学習課題への取り組みを自分事として考えようとする意識づけにつながると言えよう。

3-3. 事後アンケートの結果から

事後アンケートの結果は次の通りである。有効回答数は 25 件であり，内容は事前アンケートの内容に対応する形とともに，奈良時代をまとめる記述を回答する内容であった。まず，①「歴史学習に対するイメージ」では，「歴史の各時代がどのような時代だったのかをまとめる」が 22 件，「歴史上の人名や出来事を覚える」が 21 件，「歴史上の出来事が日本の歴史に与えた影響について考える」が 16 件と，多い選択肢は変わらなかったものの「時代についてまとめる」，「歴史に与えた影響について考える」の数が増加した。また，歴史的事象が歴史に与える影響や時代との関わりを意識する生徒が増加した。

次に，②「歴史学習で好きなこと・得意なこと」では，「歴史上の出来事に関係する実物や模型，史跡を観察したりすること」が 16 件，「先生や動画などから歴史の話を聞くこと」が 15 件，「歴史上の人物や出来事について調べ学習をすること」が 11 件と，事前調査に出ていなかった「実物，模型の観察」が 1 番となり，木簡の模型や計帳の読解活動が生徒の興味を引いたと考えられる。また，調べ学習に対する興味や意欲も上がっていることが確かめられた。「歴史学習で苦手なことや得意ではないこと」では，「歴史上の人物や出来事について発表をすること」が 17 件，「歴史に関するテーマについて自分の意見を文章にすること」が 15 件となり，事前調査で最も多かった「学習内容を文章にしてまとめること」の数は減少した（20 件から 13 件）。一方で，「発表すること」に対して苦手意識を持つ生徒の数は同程度いることが分かった。今回，研究授業において取り入れた，模型の観察や読解に関することは学習者に対してポジティブな反応となっている。一方，本研究授業では主たる活動として行わなかった「個人による全体への発表活動」は，変わらず苦手な活動となって回答された。

③「興味を持っている時代」では，平安時代が 6 件，縄文時代が 4 件，奈良時代･戦国時代が 3 件で以下その他の時代が続いた。事前調査に比べて時代の種類は増えた。また，今まで出てこなかった「奈良時代」に興味を持つ生徒の数が一定数現れたことも大きな変化だった。この結果から，歴史に関する学習者の意識において，学校教育は大きな影響を与えていることがわかる。

事後アンケートで行った「奈良時代はどのような時代であるか。」という質問の回答に対して A から C の 3 段階で評価を行い，その数を集計した。

まず，A と評価されるものは 7 件であり，28%を占めた。内容は，奈良時代の農民と支配者（中央の政治）に関する丁寧な記述のあるものとした。実際の例を挙げると，「6 歳になったら口分田が与えられた。男子は税の負担が大きくそのため偽籍をしていた。逃亡する人もいた。墾田永年私財法では農民が開墾できず寺院などが力をつけていた。仏教に力を入れていた。東大寺や国分寺を建てた。『古事記』や『日本書紀』がまとめられていた。『万葉集』や『風土記』もまとめられていた。」など，朝廷の政治や農民のくらし，文化についてまとめられたものもあった。

次に，B と評価されるものは 12 件であり，48%を占めた。内容は，奈良時代の農民と支配者に関する大まかな記述のあるものとした。実際の例を挙げると，「仏教の力で国を治めようとしていた。他の国から取り入れているものが多い時代。農民と貴族や朝廷との差がとても大きい。」と，遣唐使や文化，土地制度等についてまとめたものが該当した。

最後に，C と評価されるものが 6 件あり，24%を占めた。内容は，授業の成果が反映されていないものや記述が少ないものであった。実際の例を挙げると，「律令国家，天皇が唐の文化に影響された。貴族中心の時代。天平文化。」や「荘園が始まった。農民の税がたくさんあった。」である。

3-4. 研究授業の結果を通した成果と課題

以上の結果より，研究授業を通した成果は次の通りとなる。まず，事後アンケートや授業後の時代考察の結果から，「木簡模型の読み取り」や「計帳読解」などの時代に触れる活動は学習者の興味･関心を高めることにつながる。次に，学習理解について，全体の 7 割が単元の目標とする B 以上の評価となった。そして，授業において継続的に「時代を考察する活動」，「振り返り・まとめを行う活動」の機会を設けることで記述に対して苦手意識を持つ生徒は減少する。

一方で，C の評価に該当する学習者への手だてを検討する必要がある。通常の授業では，協働的な活動として，振り返りやまとめを他者参照も許可しながら行っていたため，まとめる作業や学習に対して苦手意識を持つ学習者は十分に取り組むことができなかったと考えられる。方略としては，個々への記述活動の支援や，印象付け，機会の増加が考えられる。また，発表に対して苦手意識を持つ生徒は事前事後においても一定数おり，発表する力の育成とともに，ナラティブを構築する授業とともに他者に広げる活動を広げる必要があると考えられる。

4. 結論

これまでの研究を通して次の点が明らかとなった。まず，「中学校社会科歴史的分野において「歴史的ナラティブを通した時代解釈を構築する活動」を行うことは歴史学習の課題の解決につながるのか。」という本研究の問いについては，「歴史的ナラティブを通した時代解釈を構築する活動」は学習者が主体的に歴史学習を行うドゥーイングヒストリーを達成し，歴史教育における課題の解消につながる。また，現行学習指導要領の要請にもつながる。次に，「中学１年生という初期の学習段階では，どのような手だてによって本活動につながるのか。」という本研究の問いについては，授業においては生徒が興味・関心を抱く（自分事として考えることができる）学習課題，資料，教材の使用が必要となる。さらに１年生では基本となる学習の形（協議，発表，振り返り，根拠）を定着させる継続的な学習支援を行うことで

学習者が主体的に歴史学習を行う素地が醸成されると考えられる。

そして，研究の成果では，「歴史的ナラティブを構築する授業」を行うために必要な要素は，学習者が主体的に取り組むための活動や自分事として学習課題に取り組むための手だてを行うことと関わっている。具体的には，生徒自身による貧窮問答歌から読み解く時代解釈，計帳読解からの当時の農民の現状把握など，学習者が主体的に取り組むための活動を行うためには事前に前提となる知識や技能の習得が必要である。また，甲斐の国の「調」を探るための木簡模型の読み取り活動など，学習者が自分事として学習課題に取り組むためには生徒が興味・関心を抱く課題の設定が必要であり，学習者の実生活との関わりや体験を交えた学習課題が動機付けとして有効である。そして，「歴史的ナラティブを構築する授業」を行うためには，自身の意見をまとめる活動，振り返る活動等を継続的に行うことと，同様の活動も段階を置きながら授業者からの手だても学習者主体に移行する必要がある。

一方で，研究の課題としては，本研究授業では実践しなかった「発表活動」は学習者の事後アンケートでも苦手とする活動となっていたので，苦手意識を持っている発表活動を授業の中で学習者が抵抗なく取り組めるための手だてや学習活動上の工夫はどのようなものがあるのかを明らかにする必要がある。また，中学校社会科では学習内容も多く，知識習得の授業が多い傾向にある中でいかに探究，対話，発表，振り返り活動等の時間を確保できるかについて研究を深めていくことも課題である。

○．参考・引用文献

・荻野美穂　（2010）　「歴史教育の役割　―「歴史」と「自分」を架橋するために―」『学術の動向』第 15 巻
・小野創太　（2023）「生徒はどのように歴史的ナラティブを構築するのか―生徒による多元的な歴史解釈の支援に向けて　―」『日本教科教育学会誌』第 46 巻
・小田切瑞生・後藤賢次郎　（2022）「対抗社会化を目指す中等歴史教育の授業構成－民主主義論からの考察とモデル単元の提案－」『山梨大学教育学部紀要』第 33 号
・服部一秀　（2019）『社会科教科教育学研究のブレイクスルー－理論と実践の往還をめざして－』風間書房
・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）」
・文部科学省　(2024)『今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(中学校編)』
・文部科学省　(2017)『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）』文部科学省
・野家啓一　（2016）『歴史を哲学する　七日間の集中講義』岩波書店
・渡部竜也　（2019）『Doing History：歴史で私たちは何ができるか？』清水書院
・小田中直樹　（2022）『歴史学のトリセツ　歴史の見方が変わる時』ちくまプリマー新書

聴取経験を起点とした旋律創作活動による曲想理解の促進

－中学一年生を対象とした“楽しい／悲しい”表現の学びを通して－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等音楽分野　兵藤　建希

1. はじめに

情報社会の発達により、生徒は日常生活の中で多様なポピュラー音楽等に容易にアクセスでき、J-POPやロック、ダンスミュージックなどに親しみながら豊かな音楽経験を蓄積している。一方で、学校の音楽科授業では、依然としてクラシック音楽や民族音楽といった伝統的・教科書的教材が中心となっており、生徒の実生活に根ざした音楽経験と授業内容との間に乖離が生じている状況が見られる。また、教科書に採用されているポピュラー音楽教材についても、合唱教材としての活用にとどまり、旋律や構造に着目した分析的活動や創作活動へと十分に接続されていないという指摘がある（阿部・伊藤, 2008）。音楽教育研究においても、ポピュラー音楽を教材として扱う意義や可能性については一定の議論が重ねられており、松宮（2019）はその教育的意義と今後の方向性について論じている。

さらに、平成 29 年告示学習指導要領解説では、曲想と音楽の構造との関わりを理解し、創意工夫を生かした音楽表現に必要な技能を身に付けることが求められている。このような背景を踏まえ、創作分野の導入において生徒の聴取経験をどのように生かすことができるのか、またそれが旋律創作における曲想理解や表現にどのような影響を及ぼすのかを明らかにすることを目的として、本研究に取り組むこととした。

2. 研究目的

本研究の目的は、中学校音楽科の旋律創作活動において、生徒の聴取経験を活用した指導を行うことで、曲想理解および旋律表現の力の育成にどのような効果が見られるのかを明らかにすることである。具体的には、以下の二点を研究目的として設定する。第一に、生徒の聴取経験を授業の導入および思考の足がかりとして位置づけることにより、教科書に示されている教材目標、すなわち「楽しい」「悲しい」といった曲想を意図的に旋律として表現する力を、より多くの生徒が達成できるようになるかを検証することである。第二に、授業実践を通して、生徒が「楽しい」「悲しい」という対照的な曲想を、旋律の構成要素を意識しながらどの程度意図的に表現できるようになるのか、その育成の実態を明らかにすることである。本研究を進めるにあたり重要となるのは、生徒が既に知っている楽曲を手がかりとして、旋律の特徴を捉え直し、自身の創作へとつなげていく学習過程を構築することである。そのためには、生徒が自ら作成した旋律を何度も聴き返しながら試行錯誤を重ね、「楽しい」「悲しい」と感じられる旋律を表出できる創作活動を立案する必要がある。

一方で、ポピュラー音楽を扱った先行研究の多くは、ポピュラー音楽そのものを創作の題材とする傾向が見られ、本研究が目指す「教科書に示された教材目標に沿って、ポピュラー音楽を手がかりとして活用する」という意図とは必ずしも一致しない。例えば、木下・中山（2016）の研究では、ポピュラー音楽の旋律的特徴を生かした創作活動が行われているが、曲想を意図的に表現することを主眼とした指導とはやや異なる側面があると考えられる。また、本研究では実習校の生徒の実態や指導環境を踏まえ、和音進行を伴わない単音による旋律創作を行うこととした。そのため、旋律のみで「楽しい」と感じられる要素や、「悲しい」と感じられる要素をどのように構成するかが、指導上の重要な課題となる。そこで本研究では、Web 音楽制作ツールである「カトカトーン」を活用し、生徒が聴取経験を有する旋律を視覚的に捉え直すとともに、視覚と聴覚の両面から曲想と旋律要素との関係を整理する学習活動を設定

した。以上の実践を通して、聴取経験を起点とした旋律創作指導の有効性を明らかにすることを、本研究の目的とする。

3．研究方法

本研究では、事前アンケートおよび参与観察による生徒の実態把握を行った上で、Web 音楽制作ツール『カトカトーン』を活用した授業を実施した。授業成果は、旋律作品のルーブリック評価、他者評価、事後アンケートを用いて分析し、定量的・定性的に検討した。

3-1．ポップス曲の選定方法

本研究では、中学校音楽科において活用可能な創作方法としてカトカトーンを用いた授業実践を行った。実践にあたっては、実習校の音楽教諭と協議を重ね、生徒の実態に即した授業構成を検討した。その際、重要な観点の一つとして、生徒が日常的に聴取経験を有する楽曲を教材として選定することを重視した。昨年度の調査結果からも、生徒が最も多く接している音楽ジャンルがポップスであることが示されていることから、本研究ではポップス楽曲を教材として使用することとした。なお、本研究におけるポップスの定義は、町田（2021）が示す「大衆音楽としてのポップス」という広義の概念に基づくものとする。ポップス楽曲の選定にあたっては、昨年度に実施した研究と同様に、町田（2021）の示す選定基準に準拠した方法を採用した。これは、生徒の聴取経験との親和性を確保しつつ、教材としての妥当性を担保するためであり、本研究においても同一の基準を用いることとした。

町田(2021)の選定基準を満たす曲として本研究で用いた楽曲は以下のとおりである。

久石譲 作曲「さんぽ」	Mrs. GREEN APPLE 作曲「ライラック」
秋山裕和 作曲「moment」	久石譲 作曲「君をのせて」

4．授業実践の概要

本研究では、創作分野の題材として「聴いたことのある音楽を生かして楽しい・悲しい曲を作ってみよう」を設定した。本題材は、生徒の聴取経験を手がかりに、旋律の動きや構成要素に着目しながら曲想を表現する力を育成することを目的としている。本題材の目標は、生徒が聴取経験を生かして「楽しい」「悲しい」という曲想を意図的に旋律で表現する力を育てること、ならびに、創作した旋律を共有する活動を通して、表現意図と他者の受け取り方の違いや共通点に気づき、音楽表現の多様性や構成要素の重要性を理解することである。

本単元は全 3 時間で構成し、対象は山梨県内公立中学校第 1 学年 31 名（分析対象 28 名）である。事前アンケートによると、生徒の約 7 割が作曲経験を有しており、全員が夏季休業中にカトカトーンを用いた旋律創作を経験していた。第 1 時の導入では、生徒にとって聴取経験のある楽曲を 4 曲提示し、繰り返し聴取しながら「楽しい」「悲しい」と感じる理由について意見を出し合った。意見はテキストマイニングによって可視化し、曲想と旋律要素との関係を全体で共有した。その後、生徒は得られた手がかりを基に旋律創作に取り組み、第 2 時・第 3 時にかけて創作を継続し、単元の終盤では班内で作品を評価し合った。

なお、教員は特定の音楽的特徴を一義的に示すことは避け、生徒が見いだした特徴を尊重しながら、曲想と旋律要素との多様な関係性に気づけるよう授業を進めた。提示した 4 曲は、それぞれ曲想に結び付く旋律要素が比較的明確に捉えられるものを選定した。具体的には、久石譲作曲「さんぽ」ではリズム・調性・抑揚、Mrs. GREEN APPLE 作曲「ライラック」では音価・調性・速度・音高・抑揚、秋山裕和作曲「moment」では速度・リズム・調性・音価、久石譲作曲「君をのせて」では速度・調性・リズム・音高・抑揚に着目できるよう構成した。特に本実践では、調性を曲想表現の重要な観点として、生徒に

意識させることを重視した。各楽曲の旋律部分のみをカトカトーン上に入力し、画面上に可視化するとともに音として再生することで、生徒が視覚と聴覚の両面から旋律の特徴を捉えられるようにした。その上で、生徒は教員が用意した「楽しい旋律作成用」および「悲しい旋律作成用」のカトカトーンファイル（以下、KTK ファイル）から一つを選択し、8 小節の単旋律の創作を目指した。創作活動にあたっては、学校から配布されている Chromebook とヘッドホンを使用し、生徒が自身の音と向き合いながら、集中して試行錯誤できる学習環境を整えた。

4-1. カトカトーンと本題材の親和性について

本題材においてカトカトーンを使用したのは、「楽しい」「悲しい」といった抽象的な曲想を、旋律の具体的な操作として捉えさせる上で高い親和性を有していると考えたためである。本実践では、和音進行を用いず単旋律のみで曲想を表現することを前提とし、旋律の動きや音域、音価、リズムといった要素に生徒の意識を向ける必要があった。カトカトーンは、音高や音価を視覚的に配置し即時に再生できるため、生徒は自身の旋律を繰り返し聴きながら修正し、試行錯誤を通して曲想表現を探究することができる。また、教師が音域や調性、トラック数を制限できる点も本実践に適しており、本研究では生徒が見いだした調性以外の音を使用できない KTK ファイルを作成した。これにより、生徒の実態に即し、題材目標に即した創作環境を整えることができた。

図 1 調整前のカトカトーン

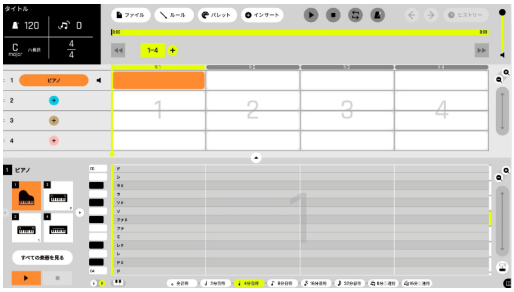
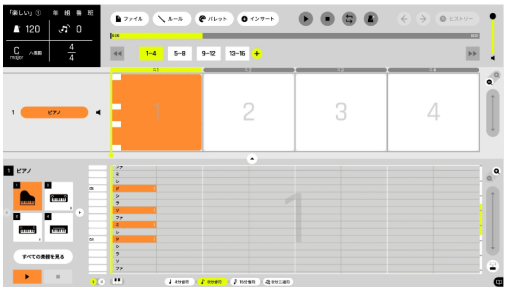


図 2 調整後のカトカトーン



4-3. 生徒たちの授業の様子

1 時間目では、こちらが提示した 4 つの楽曲について興味を示しているようだった。テキストマイニングで実際に生徒の意見を集めた図を以下図 3、図 4 にて示す。

図 3 生徒が見つけた「楽しい曲」の特徴

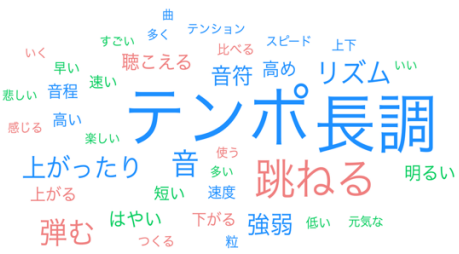
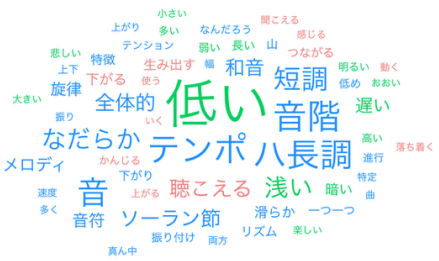


図 4 生徒が見つけた「悲しい曲」の特徴



また配布したファイルのうち、「楽しい」用 KTK ファイルを用いて創作を行った生徒は 8 名、「悲しい」用 KTK ファイルを用いて創作を行った生徒は 20 名だった。こちらの想定と大きくずれた点として、2 時間目が終わり生徒の創作を授業後に見直したところ、音を伸ばすという作業ができている生徒が多くないことが明らかとなった。旋律は音の長短も重要な要素となるのだが、同じ音、特に短音を点描のように羅列している作品が多かったため、3 時間目に再度音を伸ばすにどういった操作が必要か、そして音を伸ばすことが旋律にどういった影響を与えるのかを説明する必要が生まれてしまった。

3 時間目ではワークシート（図 5）を用いて班員同士で自身の Chromebook を回し合い、曲を聴き合い感想を記入した。

図 5 実際に授業で使用したワークシート

発表者名	曲想（あなたの印象）	理由
	楽しい 悲しい どちらでもない	
	楽しい 悲しい	

5. 評価方法

本研究では、旋律創作活動における学習成果を多面的に捉えるため、事前アンケート、ルーブリック評価、他者評価、事後アンケートを組み合わせた評価方法を用いた。これは、「楽しい」「悲しい」といった曲想表現が、成果物としての完成度のみならず、生徒の理解や学習過程、主観的な気づきとも関係していると考えたためである。

まず、授業実践に先立ち事前アンケートを実施し、生徒の音楽聴取経験や作曲経験の有無を把握した。これにより、生徒が学校外で豊かな音楽経験を有している一方で、それを創作活動に結び付ける視点が十分に整理されていない実態を確認し、授業設計および評価観点設定の基礎資料とした。

次に、成果物の評価として旋律作品を対象としたルーブリック評価を行った。本研究におけるルーブリックは、成績評価や到達度判定を目的としたものではなく、曲想表現に関わる音楽的特徴の傾向を分析するための研究用評価規準として位置づけた。評価観点は、「調性・音域」「音の動き」「リズム」の三点に限定し、「楽しい」「悲しい」それぞれの曲想に対応した基準を設定した。

さらに、評価の妥当性を担保するため、教員による評価に加えて班内での他者評価を併用し、創作者の意図した曲想と他者が聴取した印象との一致度を確認した。加えて、授業実践後には事後アンケートを実施し、5 段階の自己評価と理由記述を通して、生徒自身の認識や学習の振り返りを把握した。以下が実際に行ったアンケートである。

① 「今回の創作活動は楽しかったですか」②「今回の創作活動は難しかったですか」

② 「メロディを作る際に、授業の初めに使用した 4 曲は参考になりましたか」

以上の評価方法を相互に関連づけて分析することで、本研究では、旋律創作活動における曲想表現の達成状況と学習過程を多角的に捉えることを目指した。

5-1. ルーブリック評価の設定と分析方法

「楽しい」旋律に関するルーブリックでは、曲想表現に関わる音楽的要素として、「調性・音域の明るさ」「音の動き」「リズム」の三観点を設定した。「調性・音域」については、短調または不明瞭な場合を 0 点、一部に長調的な響きが認められる場合を 1 点、全体として長調的で明るく聞こえる場合を 2 点とした。「音の動き」では、単調な場合を 0 点、一定の変化が見られる場合を 1 点、多様な変化が見られる場合を 2 点とした。「リズム」については、変化の乏しい場合を 0 点、一部に変化が見られる場合を 1 点、音価の変化が明確で動的な場合を 2 点とした。

一方、「悲しい」旋律に関するルーブリックにおいても同様に三観点を設定した。「調性・音域」では、長調的で明るい響きの場合を 0 点、不明瞭な場合を 1 点、短調的で暗い音域が中心の場合を 2 点とした。「音の動き」では、上行・跳躍進行中心の場合を 0 点、混在している場合を 1 点、下行・順次進行中心の場合を 2 点とした。「リズム」については、細かい音価が多い場合を 0 点、一部に変化が見られる場合を 1 点、音価が長く静的な場合を 2 点とした。

5-2. 本研究におけるルーブリック評価の位置づけと留意点

本研究で用いたルーブリック評価は、一般的な成績評価を目的とするものではなく、学習成果を診断的に分析するための研究用手法として位置づけている。そのため、生徒への事前提示や評価結果による序列化は行っていない。また、「楽しい」「悲しい」といった曲想は本来主観的な感情であるため、本研究における評価は、楽曲の印象を絶対的に判断するものではなく、一定の音楽的観点に基づく相対的な分類として行った。主観的判断に偏らないよう、先行研究や音楽教育的知見を踏まえ、複数の音楽的要素を評価観点として設定している。評価観点を三つに限定した理由として、中学校第1学年段階の創作活動では、観点が過多になることで生徒の学習意図や評価の妥当性が損なわれる可能性があることが挙げられる。そのため、本研究では、旋律創作において基礎的かつ相互に重複しにくい三観点に絞って分析を行った。さらに、教員評価に加えて他者評価を併用することで、評価の恣意性を抑え、結果の妥当性を一定程度担保することを試みた。

5-3. 他者評価について

ワークシートを用いた他者評価については自身の表現したかった曲想と、他者が聴いた印象をワークシート（図 6）にまとめた。以下にルーブリック評価と他者評価を合わせた表を示す。なお、楽しい曲想はT、悲しい曲想はK、どちらにも聴こえなかった場合はDとしている。

表1 ルーブリック評価と他者評価(全28名)

番号	提出された作品の小節数	作曲者が表現した曲想	他者が聴き取った曲想	調性	音の動き	リズム	総合点
1	4	K	KKKK	1	2	1	4
2	8	T	TDDK	1	2	2	5
3	8	T	TTTT	2	2	1	5
4	8	K	KKKK	1	1	1	3
5	4	K	KTD	0	2	1	3
8	8	T	TTTK	1	1	2	4
9	4	K	KKKD	2	1	1	4
10	8	T	TDD	1	1	1	3
11	8	T	TTTT	2	1	1	4
12	8	K	KKKK	1	2	2	5
13	4	T	TTD	2	2	2	6
14	8	T	TTD	1	2	1	4
15	8	T	TTT	1	2	2	5
16	8	T	TTDK	2	2	2	6
17	13	T	TDDD	0	0	0	0
18	4	T	TTTT	2	2	1	5
19	4	T	TTTD	0	1	1	2
20	8	T	TTTD	2	1	1	4
21	8	T	TTTT	1	2	1	4
22	8	T	TTTT	1	1	1	3
23	8	K	KKKK	1	2	2	5

24	4	T	TTTK	0	1	2	3
25	8	T	TTK	1	2	2	5
26	8	K	KKKK	2	2	2	6
27	2	K	KDD	2	2	1	5
29	8	T	TTT	2	2	2	6
30	8	T	TTTT	2	2	1	5

6. 結果

6-1. ルーブリック評価の結果

ルーブリック評価の結果、作品未提出の生徒が 3 名、総合点 1〜2 点の低得点群が 1 名、3〜4 点の中得点群が 12 名、5〜6 点の高得点群が 13 名であった。これらを踏まえると、授業参加者 28 名のうち 25 名が、設定した基準以上の曲想表現に到達していたことが確認できる。

次に、他者評価の結果を見ると、創作者が意図した曲想と同じ評価を全ての班員から得られていた生徒は 14 名であった。また、1 名を除く班員から同一の評価を得られていた生徒は番号 8,9,13,14,19,20,24,25 の 8 名であり、半数以上の班員から意図した曲想とは異なる評価を受けた生徒は番号 2,5,10,16,17,27 の 6 名であった。これらの結果から、意図した曲想が他者に比較的明確に伝わった作品が一定数存在する一方で、曲想の伝達が十分でなかった作品も見られることが分かる。ルーブリック評価と他者評価を比較すると、多くの作品において両者の評価傾向は概ね一致していたが、番号 16,19,22 の 3 つの作品では評価の一致度に差が見られた。この点については、教員によるルーブリック評価が音楽的要素に基づく分析的評価であるのに対し、他者評価は聴取時の主観的印象に基づく判断であるという、評価の立脚点の違いが影響している可能性が考えられる。したがって、評価の不一致は単なる評価のばらつきではなく、曲想理解や表現の多層性を反映した結果として捉えることができる。

また、ルーブリックの各観点に着目すると、番号 3,13,16,18,26 など「調性」の観点で高得点を示した生徒の多くは、「音の動き」や「リズム」においても一定の得点を示していた。一方で、番号 8,19,22 など調性が不明瞭であった旋律では、他の観点においても得点が低くなる傾向がやや見られた。このことから、旋律による曲想表現において、調性が基盤的な役割を果たしている可能性が示唆される。

さらに、他者評価において「D（どちらにも聴こえない)」と判断された作品は、ルーブリック評価においても各観点の得点が低い傾向にあり、曲想を規定する旋律要素が十分に明確化されていない段階にある作品であることが確認された。以上の結果から、本実践においては、多くの生徒が「楽しい」「悲しい」という曲想を旋律によって一定程度表現することができており、ルーブリック評価と他者評価を併用することで、その達成状況と課題を多角的に把握することができたといえる。

6-2. アンケート結果

「今回の創作活動は楽しかったですか」という質問に対して、「とてもそう思う」と回答した生徒は 75.9%、「そう思う」と回答した生徒は 20.7%であり、全体の 96.6%が肯定的に評価していた。理由記述では、「初めて・普段やらない体験であった」「工夫やアイデアを考えることが楽しかった」「難しかったが挑戦することが楽しかった」といった回答が多く見られた。この結果から、本実践における旋律創作活動は、多くの生徒にとって学習として肯定的に受け止められていたことが分かる。「今回の創作活動は難しかったですか」という質問に対しては、「とてもそう思う」が 48.3%、「そう思う」が 34.5%であり、全体の 82.8%が創作活動を難しいと感じていた。一方で、「わからない」が 6.9%、「あまりそう思わな

い」が 10.3%であった。理由記述においては、「音のつながりや音選び」「リズムやテンポの設定」「イメージを音にすること」「感情表現の難しさ」といった内容が多く挙げられており、旋律を通して曲想を表現すること自体が、生徒にとって一定の困難を伴う課題であったことがうかがえる。「メロディを作る際に、授業の初めに使用した 4 曲は参考になりましたか」という質問に対しては、「とてもそう思う」が 55.2%、「そう思う」が 41.4%であり、全体の 96.6%が肯定的に評価していた。理由記述では、「作り方や進め方が分かった」「楽しい／悲しいの違いが理解できた」「イメージが湧いた」「音程・テンポ・調などの特徴が分かった」「初めてで助けになった」「具体的な工夫が理解できた」といった回答が多く見られた。これらの記述から、導入段階で行った聴取活動が、生徒にとって旋律創作に取り組む際の手がかりとして機能していたことが確認できる。

自由記述全体を通して見ると、音の動き、リズム、調性といった音楽的要素に言及する記述が多く見られた。これらの結果から、生徒が曲想を捉える際に、感覚的な印象のみならず、旋律の構成要素に着目して考えようとしていた傾向がうかがえる。

7. 考察

本研究の第一の目的は、生徒の聴取経験を活用することで、教科書に示された教材目標、すなわち「楽しい」「悲しい」といった曲想を意図的に旋律として表現する力を、より多くの生徒が達成できるかを明らかにすることであった。ルーブリック評価および他者評価の結果から、授業参加者 28 名中 25 名が設定した基準以上の曲想表現に到達しており、多くの生徒が旋律を通して曲想を一定程度表現できていたことが確認された。一方で、教員によるルーブリック評価と班内での他者評価は多くの作品で概ね一致していたものの、一部の作品では評価の一致度に差異が見られた。この点は、評価の妥当性を再検討する上で重要である。すなわち、ルーブリック評価は調性・音の動き・リズムといった音楽的要素に基づく分析的評価であるのに対し、他者評価は聴取時の主観的印象に基づく判断であり、両者は評価の立脚点が異なる。したがって、両者の不一致は単なる評価のばらつきではなく、曲想理解・曲想表現が単一の要素で成立するものではないという多層性を反映した結果として捉える必要がある。特に、他者評価において「D（どちらにも聴こえない)」が含まれる場合、ルーブリック上でも各観点の得点が低い傾向が見られ、曲想を規定する旋律要素が十分に明確化されていない段階であった可能性が示唆される。また、ルーブリックの各観点に着目すると、調性の得点が高い生徒は、音の動きやリズムの観点においても比較的高い得点を示す傾向が見られた。このことから、調性は曲想を直接決定する単独の要素というよりも、他の旋律要素が曲想として機能するための基盤的枠組みとして働く可能性がある。以上より、本実践は多くの生徒にとって曲想表現の達成を支援し得た一方で、作品によっては曲想の伝達が不十分となる場合もあり、曲想表現の成立条件を多面的に捉える必要性が確認された。

第二の目的は、授業実践を通して、生徒が「楽しい」「悲しい」という曲想を意図的に旋律で表現する力が、どの程度“質的に”育成・定着したのかを明らかにすることであった。本研究では、この質的定着度を、(1) 事後アンケートの理由記述における音楽的要素への言及、(2) 導入時に聴取した 4 曲が創作の手がかりとして機能したという認識、の二点から見取った。事後アンケートでは、創作活動を肯定的に捉える回答が多数を占める一方で、難しさも強く自覚されていた。理由記述には、音のつながりや音選び、リズムやテンポ、調性、イメージの音への置き換えといった、曲想表現に関わる具体的な音楽的要素が多く挙げられていた。これは、生徒が曲想を感覚的印象のみで判断するのではなく、「どの要素をどう操作すれば曲想に近づくか」という視点を獲得しつつあったことを示す。したがって本実践を通して、生徒の曲想表現は量的達成（25/28）にとどまらず、曲想を支える要素を手がかりとして捉え直すという意味で、一定の質的な深まりが生じた可能性が示唆される。ただし、これは自己報告に基づく理解の変化を示すものであり、技能としての完全な定着を直接証明するものではない。

その上で、導入で提示した 4 曲の聴取活動は、質的定着を支える「手がかり教材」として妥当であったかを検討する。事後アンケートでは、ほぼ全ての生徒が 4 曲を「参考になった」と評価し、「楽しい／悲しいの違いが理解できた」「作り方・進め方が分かった」「イメージが湧いた」などの理由が多く見られた。これらの記述は、4 曲が曲想と旋律要素との関係を考える足場となり、創作場面での試行錯誤を方向づけたことを裏付けるものである。加えて、本実践では、得られた手がかりを基に、生徒がカトカトーンを用いて「試す—聴き直す—修正する」という反復的な操作を行う学習環境を整えた。この反復的な試行錯誤は、主としてカトカトーンの即時再生・視覚化機能によって支えられており、生徒は自作旋律を聴きながら調整する過程で、導入で得た視点を具体的操作へ接続しやすくなっていたと考えられる。

最後に、参考教材がポップスであったことの位置づけについて述べる。本研究の結果は、「POPS であったこと」自体の効果を直接示すものではない。むしろ、(a) 生徒にとって一定の聴取経験があること、(b) 曲想と結び付く旋律要素が比較的明確に含まれていること、という条件を満たす参考教材を導入に位置づけたことが、曲想理解と創作への着手を支える手がかりとして機能した可能性を示している。したがって、本研究の射程は「POPS の優位性」を主張することではなく、聴取経験に基づく手がかり教材を適切に選定し、カトカトーンの反復的操作環境と組み合わせることが、曲想理解と曲想表現の達成・深化に寄与し得ることを示唆した点にあると整理できる。

8. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界として、本研究における質的定着度の把握は、主として事後アンケートの自由記述に基づくものであり、生徒の自己認識や内省に依存している点が課題として残る。成果物としての旋律作品および質問紙調査からは、曲想を支える音楽的要素への意識化が進んだ可能性が示唆されたが、制作過程における生徒の発話や操作、修正の理由といったプロセスデータを十分に捉えきれていない。そのため、質的な理解がどの段階で、どのように形成・深化したのかについては、なお検討の余地がある。また、ルーブリック評価と他者評価の間に一部一致度の差が生じたことは、評価立脚点の違いを示すと同時に、曲想表現の成立条件をより精緻に検討する必要性を示している。

今後は、参考教材のジャンルに着目するだけでなく、生徒の聴取経験の頻度や深さ、親近性といった観点から教材特性を整理し、同様の曲想要素を含む異ジャンル楽曲を用いた実践の比較を行うことが求められる。また、複数回の授業実践を通した再現性の検討に加え、創作過程の発話分析、観察記録、操作ログ等を併用することで、生徒が参考教材からどの要素を抽出し、それをどのように自作旋律へ転用していくのかをより詳細に明らかにできると考えられる。これにより、聴取経験を起点とした導入が、曲想理解および旋律創作にどのような条件下で有効に機能するのかを、教材特性との関係も含めて理論的・実証的に明確化することが可能となる。

○. 参考・引用文献

・中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説（2018） 音楽編 文部科学省
・教育芸術社 「中学生の音楽 1」「中学生の音楽 2・3 上」「中学生の音楽 2・3 下」（令和 3 年度版）
・教育出版社 「中学音楽 1 音楽のおくりもの」「中学音楽 2・3 上音楽のおくりもの」（令和 3 年度版）
・教育出版社 「中学音楽 2・3 下音楽のおくりもの」「中学器楽 音楽のおくりもの」（令和 3 年度版）
・教育芸術社 新版 中学校・高等学校教員養成課程音楽科教育法より
・木下・中山（Japanese Journal of Music Education Practice vol.13 mp.2 2016.3)
・町田(2021)「学校音楽におけるポピュラー音楽の有用性についての一考察 小学校高学年を対象として」お茶の水女子大学附属小学校研究紀要

数学教育における Bloom’s Taxonomy を基にした水準表の開発と評価

－「方程式の利用」における段階的な支援に焦点を当てて－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　三嶋悠人

1. はじめに

1.1. 研究動機

昨年度の教育実践研究では、全国学力・学習調査における中学校数学科の近年の課題である「事象を数学的に解釈し、問題解決の方法を数学的に説明すること」を改善することを目的として研究を行った。また、教員の提示する問題場面の質を向上させることが肝要であると考え、教材に焦点を当てて研究を行った。教材開発のために小松（2023）「学校数学における課題設計原理の開発に関する研究の枠組み」を参考に、原理の開発を行い、フォーマットを用いて教材開発を行った。生徒のワークシートや抽出生徒へのインタビュー調査などの結果から、成果として、「方程式の利用の分野」において領域固有な方法知を生成する原理が開発できたことが得られた。そのため、この原理を基に教材を開発し実践することで、先に示した課題の解決につながることが期待された。一方で課題として、授業中の教師の働きかけが不十分であると考察した。開発した教材が適したものであっても、教員の働きかけが不十分であると十分に効果を発揮できないと考えた。そのため、教材に合わせて適切な支援を行うことが必要であると考察した。

以上のことから、授業中の生徒の学びの段階を把握できるようになりたいと考えた。教師が授業中の生徒たちの学びの段階を把握することによって、各段階に応じた適切な支援ができるようになるのではないかと考えた。そのため、生徒の学びの段階を把握することを目的とした研究を行いと考えた。

1.2. 研究背景

認知段階に焦点を当てる上で、Bloom’s Taxonomy に着目した（以下タキソノミー）。タキソノミーとは人の認知領域を段階ごとに分類し把握するものであり、多くの教育学研究で用いられてきた。その改訂版である Anderson and Krathwohl らの『Bloom’s Taxonomy Revised』(2001) は初等・中等教育段階の教師を活用主体とした教授法の選択と有効性について言及したものになっている。以下の図は先行研究を基に、タキソノミーの各認知段階を筆者が図に整理したものである。（図 1）



図 1　タキソノミーの認知段階

図 1 のように低度な段階である「知識」から高度な段階である「創造」の計 6 段階に分類されており、人の認知領域は低度なものから順を追って発展していくという考え方である。

また、石井（2002）は「改訂版ブルームタキソノミーは教育目標の行動的局面を分類し、明確に叙述するための枠組みである」と述べており、授業中の生徒の行動的局面にフォーカスして認知段階を分類することが可能であるとしている。

また中尾、桂子（2002）は、授業中の生徒の認知段階を深める発問をするため、「教師のための発問デザイン Can-Do リスト」を開発した。（図 2）

No.	サブカテゴリー		〈学生が行う〉ことを意図した教師の発問 5 大変よくできる ⇔ 1 全くできない	
1.1	Recognizing	(7)	与えられた情報の中から適切なものを導き出す	5/4/3/2/1
1.2	Recalling	(8)	何も情報がない状態で自分の記憶から適切なものを導き出す	5/4/3/2/1
2.1	Interpreting	(9)	図や表を文章で表現する／文章を図表で表現する	5/4/3/2/1
2.1	Interpreting	(11)	別の文章で言い換える（パラフレーズする）	5/4/3/2/1
2.2	Exemplifying	(12)	原則から，具体例を出す	5/4/3/2/1
2.3	Classifying	(13)	原則に基づいて，カテゴリーを分ける	5/4/3/2/1
2.4	Summarizing	(14)	ポイントをまとめる／要約する	5/4/3/2/1
2.5	Inferring	(15)	次はどうなるかを，推測する	5/4/3/2/1
2.6	Comparing	(16)	自分に関連付ける	5/4/3/2/1
3.1	Executing	(17)	手順ややり方を習ってやってみる	5/4/3/2/1
3.2	Implementing	(18)	手順ややり方を自分で考えてやってみる	5/4/3/2/1
4.1	Differentiating	(19)	矛盾を見つける	5/4/3/2/1
4.2	Organizing	(20)	論理性を分析する	5/4/3/2/1
4.3	Attributing	(21)	テキストや情報の背景を考える	5/4/3/2/1
5.1	Checking	(22)	物事がよいかどうかチェックリストを作る	5/4/3/2/1
5.2	Critiquing	(23)	物事の善悪やクラスメイトのプレゼンテーションを評価する	5/4/3/2/1
6.1	Generating	(24)	仮説を立てて提案する	5/4/3/2/1
6.2	Planning	(25)	新しいデザインや計画する	5/4/3/2/1
6.3	Producing	(26)	新しい作品を創作する	5/4/3/2/1

図2 教師のための発問デザインCan-Doリスト

各認知段階に対応する発問を授業前にデザインしてリスト化し、実践を行った。大学生を対象とした授業では、「思考」を促すように発問をデザインできたこと、認知プロセスに応じた問いを投げかけられることが挙げられていた。しかし、課題として改善すべき発問があることに加えて、発問自体が教師の意図した学生の認知プロセスを促しているかが対応付けられないことが挙げられていた。つまり、教師の意図した発問による介入が適切な認知プロセスに対応しているのか、発問リストだけでは判断できないのではないかと考察されていた。このことから、生徒の授業中の行動と認知プロセスの段階を対応付ける水準が必要であると考えた。また、先行研究の中でタキソノミーを基に数学的活動を評価する実践例がないことからも、数学的活動に焦点を当てた認知段階の分類を行う必要があると考えた。

1.3. 研究目的

以上のことから、中学校数学科における授業中の生徒の行動と認知プロセスを対応付ける水準を開発し、授業中の発問や支援に用いることができるか評価したいと考えた。

そのため、本研究の目的を数学教育におけるタキソノミーを基にした水準表の開発と評価を行うこととした。また、研究目的を達成するための下位課題として、改訂版ブルームタキソノミーを基にした水準表を開発すること、授業実践の評価から授業改善へと繋げることができるかの検討を行うことの二つとした。また、水準表の開発にあたっては、昨年度の研究を基に一元一次方程式に焦点を当て開発を行う。

2. 研究方法

2.1. 対象生徒

本研究の対象生徒は M 市立 K 中学校第一学年の生徒で、調査において担当教諭と相談し抽出した生徒二名である。その理由は、一時間の授業の様子を撮影し、インタビュー調査を実施、分析するためである。

2.2. 実践方法

まず、タキソノミーを基にした水準表の開発を行い、授業内での発問やみとりを事前に準備する。次に授業実践を行い、水準表を用いた授業の効果と課題を評価する。

2.3. 評価方法

授業の際に抽出生徒を設け一時間の学習の様子をビデオカメラで撮影する。ビデオカメラで撮影した生徒の様子をみとり、インタビュー調査を行う。分析の観点を、①みとった段階の整合性、②行った支援の妥当性をの二点とし、開発した水準表が効果を発揮しているかを評価する。

3. 授業実践の概要

3.1 水準表の開発

昨年度の研究では「方程式の利用」の授業案・教材開発を行った。その授業に適切な発問を組み込み実践を行うために、数学的な尺度とタキソノミーを規準とした水準表を用いた。

3.1.1 タキソノミーの基本構造

まずは、水準として扱うタキソノミーの基本構造を先行研究から明らかにした。

石井(2002)は、『「改訂版タキソノミー」によるブルームタキソノミーの再構築　－知識と認知過程の二次元の検討を中心に－』の中で、改訂版タキソノミーについて以下のように述べている。

> 初版の「知識」カテゴリーの中に混在していた名詞的局面と動詞的局面を分離させている。名詞的局面を独立した次元（「知識次元」）として取り出され、動詞的局面を「認知過程次元」として位置づけた。p.49

このことから、教育目標の行動的局面に相当する認知過程次元に焦点をあて水準表を構築することで、授業中の生徒の学びを適切に評価できるようになると考察した。一時間の学習目標に対して生徒がどの段階にいるかを把握することで、適切な発問等の支援へと繋げることができると考える。

また、認知過程次元と知識次元は対応関係にあり、タキソノミーテーブルとして以下の図で整理されている。（図 3）

知識次元	認知過程次元					
	1.記憶する	2.理解する	3.応用する	4.分析する	5.評価する	6.創造する
A. 事実的知識						
B. 概念的知識						
C. 手続的知識						
D. メタ認知的知識						

図 3　タキソノミーテーブル

図から、知識次元と認知過程次元は対応しているため、数学的な尺度と組み合わせて用いることで授業中の生徒の認知段階を把握することができるようになると考えた。一時間の授業の中で、生徒に身につけてほしい資質・能力を知識次元ごとに整理し水準表として扱うことで、授業内の生徒に適切な支援を行うことが期待できると考えた。

3.1.2　数学的な尺度の選定

次に、タキソノミーと合わせて用いる数学的な尺度の選定を行った。文部科学省は学習指導要領の中で、算数数学の資質・能力の育成のためには、授業に問題発見・解決の過程を反映させることが肝要であると述べている。

これらの各段階において育成を目指す資質・能力が定められている。そのため、それぞれの段階における認知を分類するための指標として扱うことで、一時間の問題解決型の数学の授業における各段階に対して生徒の学びを把握し支援へと繋げることが出できるのではないかと考えた。

3.1.3　水準表の開発方法

それぞれの規準を基に水準表を作るにあたり、類似した研究の手法を援用した。西村(2013)は『社会的文脈における数学的判断力の育成に関する総合的研究』で、「数学的判断プロセス」における「プロセス能力」に関する水準表を作成した。また、西村は以下のように述べている。

> 授業づくりや授業分析において、子供の状況を子細に把握するためには「プロセス能力」の水準化が必要であると考えた。（p.9）

このことから、授業中の生徒の様子を子細に把握するためには、問題発見解決の過程におけるプロセスを評価することが有効であることが分かる。そのため、西村の水準表の開発方法を援用する。

西村は、自身が提唱する「数学的判断プロセス」の評価に関する水準を担保するために、他の先行研究を基に設定している。水準を担保するための先行研究として、関連研究である『プロセス能力の育成を主眼として開発された Bowland Math』(西村ら, 2001)や、『算数・数学の力に関する研究』(長崎, 2007)などが挙げられている。

このことを踏まえて、タキソノミーを用いた水準表を以下のように設定した。一元一次方程式の一時間の授業の中で、生徒が問題発見・解決するプロセスを「A　数学化」「B　見通しの構築」「C 演算の実行」「D　活用・意味づけ」の四つの段階に分ける。それと対応する水準をタキソノミーの「理解する」「記憶する」を水準 1、「適用する」「分析する」を水準 2、「評価する」「想像する」を水準 3 として、3 つの水準として授業中の生徒の認知の段階を把握できるようにした。実際に作成した水準表が以下の図である。(図 4)

プロセス 能力 / 認知過程	A 数学化	B 見通しの構築	C 演算の実行	D 活用・意味づけ
定義 学習指導要領 A3 一元一次方程式	イ(イ) p. 73 ①	イ(イ) p. 73 ②	イ(イ) p. 73 ③	イ(イ) p. 73 ④
水準1 （記憶する・ 理解する）	何を求めたいか理解する	数量の関係を表す方法を思い出して理解する	等式の性質や移項を思い出して理解する	
水準2 （適用する・ 分析する）	求めたい数量に着目し文字で表す	数量の関係を文字を用いて表現する	等式の性質や移項を用いて式を変形する	得られた解が元の事象に適しているか判断する
水準3 （評価する・ 創造する）	新たな表し方を考えそれぞれについて評価する	様々な解法を想定しその中から最も適した解法を評価し実行する	より洗練された形で等式の性質や移項を用いて変形する	問題解決を行った一連の解決過程を評価する

図４　タキソノミーを基にした水準表

水準表を開発するにあたり、授業実践を行う単元である一元一次方程式の分野に焦点を当てた。各項目の定義となる規準は、学習指導要領の A3 一元一次方程式の内容を参考にした。学習指導要領において、一元一次方程式を具体的な場面で活用することの中で以下のように述べられている。

> 具体的な場面における問題を方程式を活用して解決するためには、次のような一連の活動を行うことになる。
> ①求めたい数量に着目し、それを文字で表す。
> ②問題の中の数量やその関係から、二通りに表される数量を見いだし、文字を用いた式や数で表す。
> ③それらを等号で結んで方程式をつくり、その方程式を解く。
> ④求めた解を問題に即して解釈し、、問題の答えを求める。（p.73）

このことを踏まえ、①から④の活動をプロセス能力と対応する定義として扱い、タキソノミーを基に段階を設けた。

この水準表を基に、昨年度の研究で実践した指導案に発問を組み込み、机間指導の際に、生徒の認知段階をみとることができるか、適切な支援を行うことができるかを検証した。

3.2　授業実践

3.2.1　実践時期・対象

行った授業実践の詳細は以下のとおりである。

・実践日　令和 7 年 10 月 30 日
・対象学級　1-1, 1-2, 1-3, 1-4（各 1 時間）
・本時の位置づけ
　前時：身の回りの場面から問題を設定し、方程式を用いて問題解決を行うこと
　次時：方程式の解が問題に適しているか吟味すること
・本時の目標
　求めたい数量を文字で表し、数量とその関係から文字を用いた式や数で表す方法知をみにつけること
・生徒、学級の様子
　活発なクラスであり、頻繁に席を立って意見交換を行っている。普段は、数学を担当する教師がスライドを用いて授業を進行し、生徒はプリントに記入をするという特徴がある。

3.2.2　水準表との関連

開発した水準表を基に、それぞれの段階に対して支援する発問を、指導案に組み込んだ。(図 5)

「何を使ったら解けそうかな」
「文章題の問題を解くときは方程式を使ったよね、左辺と右辺について考えてみよう」
※生徒の解法の把握と手助けとなる発問を行う
(〇水準表との対応　A１～A3　B１～B3)

図 5　指導案（水準表との対応）

これは導入の場面の指導案の一部である。導入の場面では、求めたい数量を文字で表すこと、条件から数量の関係を見いだすことの 2 つをねらいとしている。そのため、水準表の A・B と対応する生徒の認知段階を想定して、授業中に生徒の様子をみとれるようにした。図 5 の A1 は、「A　数学化」の水準 1 を表している（以下 A1）。

また、各段階における支援となる発問を、水準表を用いて事前に準備した。以下の表 1 は準備した発問例の一部である。

表 1　発問例の一部

発問意図	発問の例
A1 未満	今回の問題で求めたいものは何だろう
A1→A2	何を文字で表したらいいかな
B2→B3	どちらのやり方で問題を解く方がいいかな

A1 の「何を求めたいか理解する」に到達できていない生徒に対しては、この問題解決を通して明らかにしたいものを問う発問をする。A1「何を求めたいか理解する」から A2「求めたい数量に着目して文字で表す」へと進んでほしい生徒に対しては、何を文字で表したらよいかを問う発問を行う。このように授業を行う前に、各段階の生徒に対して支援する発問を準備して授業実践を行った。

3.2.3　授業実践の実際

授業実践は、昨年度の研究で行った授業と同じ内容で実施した。また、生徒に負担をかけないために、普段の授業と同じようにスライドとワークシートを用いて授業を行った。以下の図は、授業中に用いたスライドの一部である。(図 6)

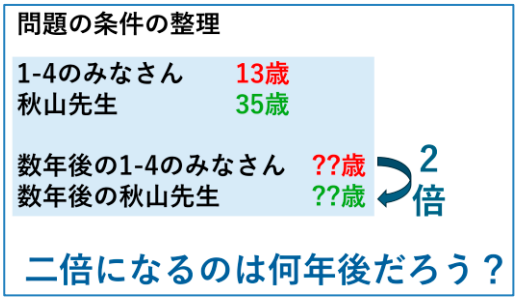


図 6　スライドの一部

1-4 の生徒の年齢と教科担任の先生の年齢が二倍になるのか求める問題に対して、方程式を用いて問題解決することを目的として授業を行った。この時、2 倍になるときの 1-4 の生徒の年齢は$(13+x)$、教科担任の先生の年齢が$(31+x)$で表される。全体で何を文字で表すかを確認したのち、個人追究の時間を設けた。以下の図 7 は生徒のワークシートの様子である。

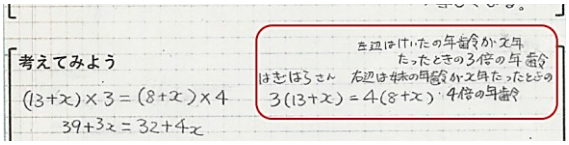


図 7　生徒のワークシートの様子

このように、半数程度の生徒が方程式を立式することができており、方程式の解、問題場面の解答ともに正答率が高くなっていた。全体検討の際には、自分自身で方程式を立式することが難しかった生徒への手立てとして、図の赤枠の部分にあるように、方程式内の$(13+x)$で表された数量の関係を、言葉を用いて説明する活動を取り入れた。その後、応用問題を実施し、その解法について全体検討を行ったところで授業終了時刻となりまとめをする時間を設けられなかった。そのため、解法の確認を行い授業終了となった。

4. 授業実践の分析と考察

4.1 授業実践の分析

行った授業実践を分析するために、抽出生徒を設けて一時間の学習の様子をビデオカメラで撮影した。その一時間の授業の様子から、水準表のどの段階にいたのかを、調査するためにインタビューを行った。抽出生徒は、実習校の担当教諭の先生方と相談のうえ決定した。

一人目の Y さんは、学力が高く授業中も意欲的に取り組んでいる生徒である。二人目の H さんは、比較的数学は苦手であるが、粘り強く解こうとする姿勢がある生徒である。今回は主に、そのインタビュー調査を基に分析を行う。

分析を行う上で、二つの観点を設けた。一つ目が、みとった段階の整合性である。授業中にみとった生徒の認知段階が正しく機能していたのかを分析する。二つ目が、行った支援の妥当性である。みとった認知段階を基に、さらなる思考の深化を促す発問が妥当なものであったかを分析する。これらを通して水準表を用いた授業実践の効果を評価する。

4.1.1 みとった段階の整合性

まずは、授業中にみとった段階があっていたかどうかを調査した。Y さん、H さん、各々に対して行った調査ごと整理する。

・Y さん

方程式を立式してみようと個人追究を行った場面で、すぐに方程式を立式できていた Y さんの段階を調査した。筆者は、その時の Y さんを水準表の B の 2「数量の関係を文字を用いて表現する」ができている段階であるとみとった。そのみとりが正しかったかを調査した。以下のやり取りはインタビューの様子の一部である。

T：問題が出た瞬間にまず何を考えました。
S：え、まず何年後を x に置き換えようと思いました。
T：うんうん。
S：それでそしたらなんか式思いついて、それを書いて解きました。
T：最後なんか下の方にあれまで書いてたもんね。よってまで。
S：はい。

このやり取りから、Y さんは「数量の関係を文字を用いて表現する」ことができていたと判断した。インタビューから、個人追究に入ってすぐに方程式を立式することができていたことがわかる。そのため、筆者のみとりと実際の生徒の様子が一致していたことが分かる。

・H さん

H さんの調査では、方程式を立式する場面で手が止まっていた H さんのみとりでずれが生じた。筆者は、手が止まっている H さんは、方程式を立式するために水準表の B の 1「数量の関係を表す方法を思い出して理解する」段階にあるとみとりをした。しかし、インタビュー調査を実施すると異なることが分かった。以下のやり取りも H さんとのインタビューの様子である。

T：何言われたかって覚えてます。
S：なんか(13+1)は何みたいなやつで、じゃあそのなんだっけ何を足せばそのその先生の、なんだろう年に 2 倍になるかみたいな。
T：そうでしたね。それを聞かれたのを覚えてると、なるほど。じゃあそれを私にいろいろ言われたと思うんですけど、それの前までって方程式作れそうでしたか。
S：全く。

このやり取りから、実際の H さんは「数量の関係を表す方法を思い出して理解する」段階に到達できていなかったと判断した。この後のインタビューでも、表す方法自体が分からず思い出すこともしていなかったと話していた。このことから、筆者のみとりと実際の H さんの段階にはずれが生じていたと判断した。

紙幅の関係上、全てのインタビュー調査を示すことはできないが全 8 件の段階を調査した。その結果、全 8 件中 6 件が筆者のみとりと生徒の段階が一致していた。生徒ごとに集計すると、Y さんは 4 件中 4 件一致、H さんは 4 件中 2 件

一致という結果であった。このことを踏まえ、行った支援の妥当性を検討した。

4.1.2　行った支援の妥当性

次に、行った支援の妥当性を検証した。インタビュー調査を基に、授業内で行った支援が水準表の次の段階へと考えを深めるのに作用したかどうかを分析する。

・Y さん

まず、みとった段階の整合性の部分で調査した「数量の関係を文字を用いて表現する」に到達していた際に、筆者が行った支援について調査した。授業中筆者は、水準表の B の 2 に到達していると判断したため、水準 3 を目指すような支援を行った。その支援意図が達成されていたのかをインタビューした。

T : もう 1 個の方、考えてごらんって言われる前は、次のパターン、他のパターンで方程式を作ってみようとかって考えてました。
S : いや、わかんなそうな人に教えてました。
（中略）
T : 他のパターンはって言われたら作れる。
S : 作れます。
T : うん。で、 2 個で出たと思うんですけど、それの評価とかってしてみました。どっちの方が解きやすいかって比較しました。
S ：いや、もう俺的には、全然あのやっぱ 2 分の 1 の方が解きやすいなと思いました。

以上より、B の水準 3 である「様々な解法を想定し、その中から最も適したものを評価し実行する」に進むことができたと判断した。そのため、授業中の支援は効果を発揮したと考える。また、筆者の支援があるまでは、自ら水準 3 を目指すことはなかったことも明らかになった。

・H さん

次に H さんには、筆者と実際の H さんの段階が不一致だった点での支援について調査した。授業において、筆者は H さんが B の水準 1「数量の関係を表す方法を思い出して理解する」段階にあると考えていたが、実際はそれよりも前の段階にあった。そのため、授業時の筆者の支援意図は B の水準 2「数量の関係を文字を用いて表現する」に到達するように発問を行った。その支援が効果を発揮したのか調査した。

T : なるほど。私から 1 年経ったら何年後みたいに言われましたよね。多分それで 14 だから 13＋1 みたいな。それで、それをもとに 13+x っていうのを考えたんですけど、これは式の作るのに役に立ちました。
S : 立ちました。
T : 本当ですかどんなところが作りやすさになりましたかね。
S : なんかそこに×2 をすれば、なんか分配法則ができたから作りやすく。

このことから、みとった段階とずれが生じている場面でも、立式をする上での適切な支援になっていたと判断した。実際に授業動画からも、筆者に発問をされた後の H さんは、方程式を立式できており、筆者とのやり取りの中で「数量の関係を文字を用いて表現する」段階に到達することができていたと考える。このことから、みとりにずれが生じていても、発問は次の段階へと進む支援になるといえる。

4.2　授業実践の考察

インタビュー調査の結果から考察を行った。まず水準表でのみとりに関しては、おおむね生徒の認知段階と対応するがみとりできていると考える。そのため、みとりに関して水準表の一定の効果が見られるといえる。しかし、比較的学力が高い生徒の認知段階はみとることができている一方、数学を苦手とする生徒の認知段階に関しては不一致がみられた。特に、手が止まっているといった様子をみとる際の不一致（2 件中 2 件）が見られた。そのため、数学を苦手とする生徒の様子のみとりに関しては改善点があると考える。

次に、行った支援について考察した。H さんのインタビュー調査から、水準表を基にした発問が立式に困難を抱えている生徒にとって適切な

支援となっていたと考察した。そのため、みとりの際に段階が不一致であっても、事前に準備した発問は授業内で効果が得られると考える。また、水準 2 まで到達している生徒にとっても次の段階へ進む発問を行うことができた。一方で、自ら水準 3 まで到達することは難しい様子が見られたため、即時的な支援としては効果を発揮するが、授業設計を変えなければ生徒が自ら水準 3 を目指すことには繋がらないと考えた。このことから、水準表は、行った授業を振り返り改善することにも効果を発揮すると考察する。

5. 研究の結論と課題

5.1 研究の結論

本研究の結論を示す。まず、水準表は授業中の生徒の認知段階を評価するのに作用するものである。また、水準表の作成プロセス自体も評価できると考える。他の単元でも作用することが期待できるため、実践していきたい。

また、水準表の段階を基に授業者の発問を適切なものにすることができる。指導案上に認知段階を整理し、各授業場面で想定される発問を準備できることから適切な支援へと繋げられると考えた。

5.2 研究の課題

本研究の課題は、数学を苦手とする生徒の認知段階のみとりが不一致となることが多い点である。理由として、水準 1 未満の生徒の分類が不十分であることが考えられる。

また授業の実態として、水準 3 を目指す生徒が少ないうえ発問があまり機能していない。原因は、授業自体が水準 3 を目指すような設計になっていなかったことがあげられる。そのため、水準 3 を目指すような授業設計をしていくことが肝要であると言える。

5.3 今後の展望

今後は、水準 1 未満の生徒のみとりを改善していきたい。水準 0 のようなものを設定し、支援の充実を図れるよう取り組んでいきたい。また、他単元での実施を行うことや、より思考を深化させられるような授業作りも課題であるため、来年度以降も継続的に取り組んでいきたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、秋山裕翔教諭をはじめとする先生方、並びに生徒のみなさまには多くのご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

6. 参考・引用文献

- 石井英真(2002).『「改訂版タキソノミー」によるブルーム・タキソノミーの再構築　ー知識と認知過程の二次元の検討を中心にー』. 教育方法学研究 28
- 国立教育政策研究所(2018).『全国学力・学習状況調査報告書』(2026.01.27 最終確認)
- 国立教育政策研究所(2024).『全国学力・学習状況調査報告書』(2026.01.27 最終確認)
- 小松孝太郎(2023).『学校数学における課題設計原理の開発に関する研究の枠組み』. 日本数学教育学会誌　第 105 巻　第 1 号
- 中尾、桂子(2020).『「発問」に基づく授業デザインの振り返りの試み:改訂版タキソノミーを援用した教師のための Can-Do リストの開発にむけて』. 大妻女子大学紀要　52 巻
- 西村圭一(2013).『社会的文脈における数学的判断力の育成に関する総合的研究』. 東京学芸大学リポジトリ
- 宮崎樹夫ら(2017).『領域固有な方法知を生成しようとする態度を養うタスクデザイン　-オープンな場面で証明することを例として-』. 日本科学教育学会年会論文集 41
- 文部科学省(2017). 『中学校学習指導要領解説（平成 29 年度告示）数学編』. 日本文教出版株式会社
- Anderson and Krathwohl(2001). 『 Bloom's Taxonomy Revised』

理科の省察的実践をもとに作成した学習材による教職大学院生および教師志望学生の学び

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教育分野　宮下 結理美

1. 研究の背景および目的

新たな時代にふさわしい学校教育の在り方を構築する必要性が高まる中，各教員養成大学・学部，教職大学院においては，理論と実践を往還させた省察力による学びを実現することや，省察的実践を通じて学び続ける教師の育成に今後一層力を入れて取り組んでいくことが求められている（中央教育審議会，2022）。

省察には，「行為の中の省察（reflection in action）」や「行為についての省察（reflection on action）」という観点がある。「行為の中の省察（reflection in action）」は，問題状況に陥った際，「その場での実験」を通して即応的に対応していくプロセスであり，行為と省察が分離することなく機能している（山崎ら，2024）。一方，「行為についての省察（reflection on action）」とは，「立ち止まって考える（stop and think）」省察，すなわち，行為に対する直接的意義をもたないものの，間接的に実践に影響するものと山崎ら（2024）は論じている。また，行為の中で瞬時に形成してきた理解の意味を問い，実践の構造や問題を捉える自らの「枠組み」を発見するとともに，それを捉え直し「枠組みを組み変えていく」機会となる（佐藤ら，2001）。以上の２つの観点のうち，「行為の中の省察（reflection in action）」は，省察的実践の中核として注目されている。省察的実践とは，教師と子どもの双方が，教育の過程において，相互主体的に探究活動を展開し合う授業（佐藤，1997）である。また，そのような学びを実現するためには，所定の知識や技術をレパートリィとして展開される固有の文脈に即した実践的な問題の省察と構成の能力，および，その問題の解決のための選択と判断の意思決定の能力を教師の専門的力量として捉え（佐藤ら，1991），育成することが求められる。

先行研究を概観すると，「行為についての省察（reflection on action）」を中心に検討してきており，省察的実践に直接かかわる，「行為の中の省察（reflection in action）」については不十分である。そのため，省察的実践を通じて専門的力量を向上させるための方略が必要である。

先行研究の一つとして山崎（2024）が挙げられる。山崎（2024）は，理科授業における教師の省察的実践に関する事例分析をもとに学習材を開発し，教師志望学生の理科を教えることに関する学びに対する効果を検討した。その結果として，具体的な指導経験に基づく子どもの実態把握や子ども理解などを基盤として授業中の子どもの反応を解釈し，想定外の状況であっても授業の方向性や見通しを意識しつつ，臨機応変な対応を実践化していくという教師の省察的実践の特徴を認識できたことなどが報告されている。一方，この研究では，事例を提供した教師の学びについては検討されていない。しかし，事例を提供した教師にとっても，自分自身の実践を分析し，それを他者に開示することは，自身が保有する知を更新する可能性を持つと考えられる（e.g., 若松，2020）。そこで本研究では，理科授業における省察的実践の事例分析をもとに学習材を作成し，事例を提供した当事者である教職大学院生および学習材をもとに学習した教師志望学生の学びにどのような効果があるかを検討することを目的とする。

2. 研究の方法

2-1.学習材の作成方法

事例提供者は，教職大学院生の著者である。事例は，2025 年 9 月に教職専門実習の一環として行われた A 市立中学校 27 名の理科第 1 学年「水溶液の性質」の 1 時間分（全 6 時間のうちの 2 時間目）の授業であった。授業の様子は教室後方にビデオカメラを固定設置して撮影した。

まず，筆者が事例である授業を振り返り，想定外だった場面を想起し，そのときに考えていたことを授業メモとして記録した。続いて，理科の教師教育を専門とする大学教員（以下，教員 S とする）が授業映像を視聴し，2025 年 10 月中旬

に，筆者に対してインタビュー調査を実施した。インタビューでは，筆者が記録した授業メモを参考資料として，授業映像を確認しながら進めた。インタビューのようすは，IC レコーダーにより記録した。

上述した教職大学院生の省察的実践の特徴や事例分析の結果を踏まえ，省察的実践の学びのうち，受講者である教師志望学生に期待するものとして次の 2 点を設定した。

(1) 授業場面での教師の教授行為の意味や意図等を推察することを通して，教師の意思決定が状況に埋め込まれていたり教師個人の経験に根ざしたりしていることを理解すること。
(2) 受講者が教師と同じ「その時・その場・その状況」に身を置いているかのように感じながら思考し（山崎，2024），意思決定すること。

学習材は，授業映像，「質問」スライドおよび「解説」スライドによって構成した。「質問」と「解説」を授業メモとインタビュー記録をもとに作成した。「質問」を表 1，「解説」を図 1 に示す。「質問」の意図は，「A　授業場面での教師の教授行為の意味や意図等を推察させる質問」「B 教師の思考や判断の内容についての『解説』を聞いた後の意見や感想を求める質問」のタイプを作成した。「解説」では，院生 M が考えていたことを説明した。

2-2. 学習材を用いた講座の実施

2025 年 10 月に，国立 A 大学の教育学部で開講されたコア・サイエンス・ティーチャー（CST）養成プログラム内で実施した。対象者は，理科教師を志望する大学生 8 名（3 年生 3 名，2 年生 5 名）であった。3 年生は，前期の教育実習を履修しているが，2 年生は未履修である。講座は，筆者である教職大学院生は関与しない形で，教員 S が実施した。

まず，講座の趣旨説明を行った。教師に「省察」や「省察的実践」が求められていること，また，「省察」や「省察的実践」とは何かということ，図 2 に示す流れで学習材を用いることを説明した。その後，教師志望学生が授業の映像を視聴した。教員 S は，学習材の該当場面で映像を一時停止し，「質問」スライドを提示した。教師志望学生は，「質問」に対する自身の考えをワークシートに記述した。その後，教員 S が，「解説」スライドをもとに説明を行った。教師志望学生は，「解説」を受けた感想をワークシートに記述した。別途，講座の前後に，「省察」および「省察的実践」に対する認識調査を実施した。認識調査

表１　「質問」の一覧

番号	内容	質問の意図
Q1-1	この場面は，院生 M にとって想定外の出来事でした。なぜ院生 M にとって想定外だったと思いますか？	A　授業場面での教師の教授行為の意味や意図等を推察させる質問
Q1-2	今の説明（院生が考えていたこと）を聞いて，思ったことや感じたことを自由に書いてください。	B　教師の思考や判断の内容についての「解説」を聞いた後の意見や感想を求める質問

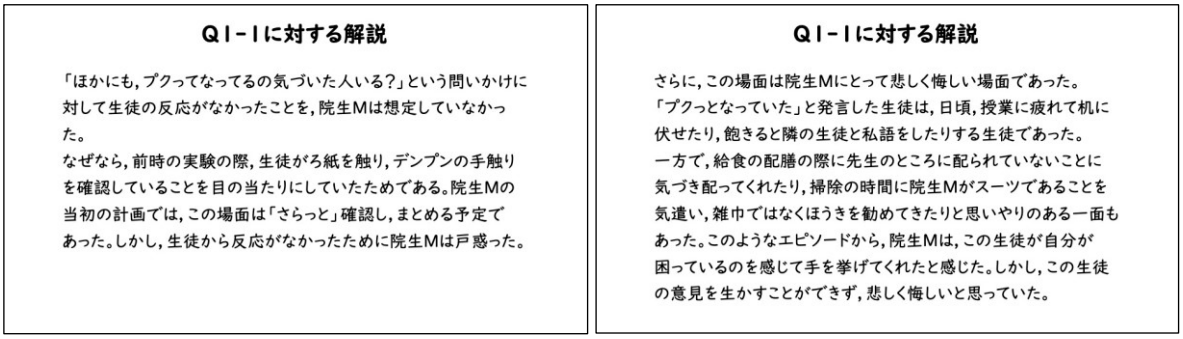


図１　Q1-1 に対する「解説」

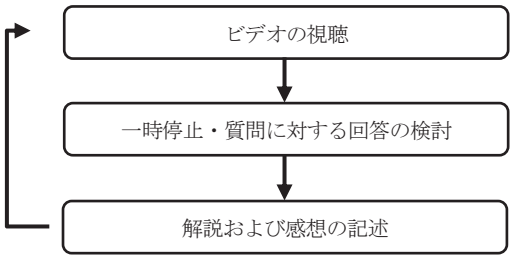


図２　学習材の流れ

では,「あなたはこれまで,『省察』や『リフレクション』という言葉を聞いたことがありますか。」「聞いたことがある方は,『省察』や『リフレクション』がどのような意味か説明してください。」といった質問に対する回答を教師志望学生に求めた。また,「省察的実践」に対しても同様に行った。

2-3. 分析方法とその視点

本研究では, 鈴木 (2022) の「相手からの情報, その記憶が知識となるためには，それらの素材を用いて知識として構成していかなければならない」「知識はバラバラに存在しているのではなく, 相互に繋がりがあり, ゆるい体系のようなものを作り出している」という 2 つの要素をもとに,「複数の情報が相互に繋がること」を学びとし，以下のように分析を進めた。

1 点目の講座前後に実施した認識調査では, 省察および省察的実践を「聞いたことがある」と回答した人数を集計した。その後，どのような意味か説明を求めた質問に対する記述を講座前後で比較し，講座による教師志望学生への影響を把握した。2 点目は，講座で得られた教師志望学生の学びについてである。Q1-1 では,「この場面は, 院生 M にとって想定外の出来事でした。なぜ院生 M にとって想定外だったと思いますか？」と問い，自由記述による回答を求めた。Q1-1 の記述の内容から帰納的にカテゴリーを作成した。Q1-2 では,「今の説明（院生が考えていたこと）を聞いて，思ったことや感じたことを自由に書いてください」と問い, 自由記述による回答を求めた。得られた回答について, 次のように分析を進めた。本研究における学びの規定に即し，どのような情報の繋げ方がなされているのかに注目して記述を区別した。上述したとおり, 本研究では,「複数の情報が相互に繋がること」を学びと捉えた。情報の繋げ方は, 映像内で得られた情報同士を繋げる場合と，映像内で得られた情報と映像外の情報とを繋げる場合が考えられる。前者については, 学習材で「場面」として提示された情報と「場面」以前の情報とを結びつけた記述だけでなく, 学習材で「場面」として提示された情報に対する本人の解釈を示した記述も含まれる。なぜなら, 解釈することは, 目の前の事態と自分の理解とを結びつけた状態であるとみなせるためである。分析では, 各回答について, 映像内で得られた情報同士を繋げた記述には「映像内」のラベル, 映像内で得られた情報と映像外の情報とを繋げた記述には「映像外」のラベルを付した。1 名の回答に複数の記述がある場合には, 記述単位でラベルを付与した。3 点目の教職大学院生の学びについては，学習材を作成するために行った教職大学院生と教員 S のインタビュー調査の音声記録を対象とした。得られた音声記録をもとに, 文字化したデータを作成した。その後, 文字化したデータから, どのような情報の繋げ方がなされているのか検討することを試みた。

3. 結果および考察

3-1. 講座前後の認識調査

「省察」についての認識を問う認識調査の結果を表 2 に,「省察的実践」についての認識を問う認識調査の事後の結果を表 3 に示す。「省察」の認識調査について, 事前調査の段階で,「省察」という言葉を聞いたことがあると回答した学生は 5 名であった。しかし，うち 3 名は「聞いたことはあるが意味はわからない」と回答し, 2 名は「振り返りや反省」といった言葉の言い換えに止まっていた。事後は,「聞いたことがある」と 8 名全員が回答したが，これは, 学習材のはじめに省察という言葉を紹介したためである。省察がどのような意味が説明を求めたところ，学生 D は,「想定外のことが起こったとき，すぐにそ

表２　「省察」についての認識を問う質問紙調査

学生	記述（事前）	記述（事後）	行為の中の省察	行為についての省察
学生 A	リフレクション…振り返りや反省のような	事後的に振り返ったり，活動の中で問題状況に対応したりする。	○	○
学生 B	意味は分からない	想定外の状況になった時に，どのような対応をするかを考えていくこと。	○	
学生 C	省察はないが，リフレクションは聞いたことがある。リフレクションは，授業終わったら授業内容をリフレクションに書いてという課題がよくでるので振り返ることだと思う。	授業の様子などを振り返るということ。省察には２種類あり，行為についての省察と行為の中の省察。	○	
学生 D	無回答	振り返りを行うこと。 想定外のことが起こったとき，すぐにその問題を対応していくこと。	○	○
学生 E	「リフレクション」は聞いたことはありますが意味は知りません。	省察は，授業の中で何か問題，想定外なことが起こったときにどのように対応するかをクラスの傾向や生徒の考えていることから判断し，状況に合わせて対応していくこと。	○	
学生 F	無回答	省察は授業の映像を見て教師の働きかけがどのような意図を持っているかを考え，事実を聞き比較すること。リフレクションは事後協議。		○
学生 G	聞いたことはあるが，意味はよく分からない	授業中に臨機応変に対応したり，授業後に，どうすればよかったのかを振り返るプロセス	○	○
学生 H	無回答	授業などある事象に対して，後日振り返りをし，出来事について考えること。事後協議		○

表３　「省察的実践」についての認識を問う質問紙調査（事後）

学生	記述
学生 A	教師と子どもとの対話で主体的に活動を展開していく。その活動の中で，型にはまらず，生徒の状況などに応じて授業を展開していく。
学生 B	生徒の反応に教師側が合わせながら一緒に授業をつくりあげていくこと。
学生 C	自分がもともと準備していない想定外の出来事が起きたときに，どのようにしたら最適かを考え行動すること。
学生 D	教師と子どもが授業の中でそれぞれの役割のもと探究活動を主体的に行う授業。行為の中の省察から新たな方法で進めていくこと。
学生 E	省察的実践は，教師が一方的に教えていくという授業ではなく，子どもの意見，考えに基づいて教師もどうするか考え，進めていく授業のこと。
学生 F	授業映像の「教師」と「自分」がどちらも主体となる探究活動。
学生 G	教師が子どもの反応を見ながら授業を展開していくこと。その場で最善策を考え，実践していくこと。
学生 H	すでに存在している理論に頼らず，独自に考えたことを教育活動の場で探究活動とし，実践していくこと。

の問題を対応していくこと。」と記述した。また，学生 H は，「授業などある事象に対して，後日振り返りをし，出来事について考えること。」と記述した。事後の記述の内容を「行為の中の省察」と「行為についての省察」に分類したところ，「行為の中の省察」に関する記述は 6 名，「行為についての省察」に関する記述は 5 名と偏りは見られなかった。次に，「省察的実践」に対する認識の結果について確認する。事前では，「省察的実践」という言葉を聞いたことがあると回答した学生は 0 名であった。事後では，8 名全員が「聞いたことがある」と回答した。こちらも省察と同様に，省察的実践という言葉を紹介したため，当然の結果である。省察的実践がどのような意味か説明を求めたところ，学生 A は，「教師と子どもとの対話で主体的に活動を展開していく。」と記述した。

以上の結果を整理すると，事前では，「省察」の意味がわからなかったり，言葉の言い換えに止まっていたりしたが，事後はそれぞれの表現によって「省察」の意味を説明していたことを確認することができた。また，事前では，省察的実践を聞いたことがなかったと回答していたが，事後は状況との対話によってつくられる実践であることを理解した記述が見られた。

続いて，上記のように教師志望学生の「省察」および「省察的実践」に対する記述の内容が変化した背景を探るため，講座での教師志望学生の記述をもとに，学びを検討する。

3-2.講座での教師志望学生の学び

まず，Q1-1 の「この場面は，院生 M にとって想定外の出来事でした。なぜ院生 M にとって想定外だったと思いますか？」という質問に対す

表４　「質問 Q1-1」に対する教師志望学生の記述

学生	Q1-1	カテゴリー
学生 A	自分がろ紙をさわって，結果を確認していた。生徒にも「見ながらさわってみて」と指示していた。これらのことから生徒の多くがさわったときの違いに気づいていると思っていた。実際に触っていた人は少なかった。（「さわってみた人」と聞いたときの反応より）	教師の思い込み
学生 B	表現が少し理解しずらく，分かりにくかったのではないかと感じた。ほしい答えではなかったため，困惑していた。「ぷくっと」という言葉をどう説明すればいいか分からなかった。	生徒の発言内容に対する理解／ 生徒の発言に対する応答の仕方
学生 C	触っている生徒が少なかったから。「ぷく」よりも「何かのこっていた」などがくると思ったから。	教師の思い込み／ 生徒の発言内容に対する理解
学生 D	答えが曖昧で，院生 M はその生徒がどのような意図で答えていたのかが分からなかったからだと考える。ろ紙を触っている生徒が少なかったから。	教師の思い込み／ 生徒の発言内容に対する理解
学生 E	デンプンの方が溶けておらず，固体がたまるということをろ紙の結果で簡単に確かめたかったが，実験結果ではそこまで良い結果とならなかったから。	教師の思い込み
学生 F	多くの生徒がろ紙の変化を確認していると思っていたから。	教師の思い込み
学生 G	「ろ紙がぷくっとなっている」という状況について，先生自身も分かっていないから（私も分からないです），ろ紙がぷくっとなるような実験ではないのではないだろうか。	教師の思考と生徒の経験の不一致
学生 H	ろ紙の変化にほとんどの生徒が気づいたという想定で授業を行おうとしていたため。	教師の思い込み

る自由記述の回答の結果を表 4 に示す。この場面とは，前時に行った，コーヒーシュガーとデンプンのろ過の結果を確認する場面である。具体的に，生徒 A がデンプンをろ過したろ紙の表面が「ぷくっとしていた」と発言したため，院生 M がそのような手触りがあったかどうかを全体に投げかけたが，全体の反応は薄かったという授業の流れであった。Q1-1 に対する教師志望学生の記述の一例として，次のものが挙げられる。学生 A は，「実際に触っていた人は少なかった。」と記述しており，教師の思い込みが背景にあったと推測していた。また，学生 B は，「表現が少し理解しずらく，分かりにくかった。」と記述した。ここから，発言内容に対する理解の不十分さが背景にあると考察していた。

次に，「解説」を踏まえ，Q1-2 の「今の説明（院生が考えていたこと）を聞いて，思ったことや感じたことを自由に書いてください」を問い，自由記述による回答を求めた。記述の内容を表 5 に示す。表 5 から，受講した学生 8 名全員に「映像内」あるいは「映像外」のラベルを付与することができた。ラベルを付与するということは，本研究で学びとした「複数の情報が相互に繋がること」が記述から見られたということになる。したがって，作成した学習材を用いた講座を通して，8 名全員に学びがあったことが窺える。続いて，どのような学びがあったのか，学生の記述を引用しながら詳述する。

まず，「映像内」のラベルを付与した各記述を対象に，学びの内容に注目してカテゴリーを作成した結果，「実践的知識の発揮」「教師の感情への影響」「授業の不確実性」の 3 つが得られた。「実践的知識の発揮」とは，省察的実践において，これまでに形成された個人的・経験的な知識が授業の展開と結びつき，実践的知識として機能することを意味するカテゴリーである。例えば，学生 A の「生徒のことをよく知っているからこそ生徒が発言したときにそこから展開させたいと思える。」や学生 D の「生徒が日頃どのような様子でいるかを把握できていて，そこからさらに自分の授業を反省し，改善しようとしている。」のような記述が含まれる。「教師の感情への影響」とは，個人的・経験的な知識を要因として，教師の感情が動くことを意味するカテゴリーである。具体的には，学生 E の「生徒の性格などもしっかり見ているからこそ，うまくいかなかったことを悔しい，悲しいと思えるのだろうと感じた。」や学生 F の「生徒の日頃の生活を見て，その子の意志を正しく伝えてあげたい気持ちがあるのに伝えることができないのはもどかしいと思った。」，学生 H の「生徒と学校生活を一緒に過ごしてきた中で子どもたちの性格を理解していたからこそ，授業で想定外のことが起き，その子の意見や行動の意図を瞬時に理解して生かせなかったことに悔しさを感じた」という記述である。「授業の不確実性」とは，授業では想定外の状況が起こることを意味するカテゴリーである。こ

表５　「質問 Q1-2」に対する教師志望学生の記述（映像内）

学生	Q1-2 (※1)	映像内 (※2)	映像外 (※2)
学生 A	生徒のことをよく知っているからこそ生徒が発言したときにそこから展開させたいと思える。前時でろ紙をさわっていたことも，確認する。もう一度，ろ紙を持っている人のまわりで「さわってみて」と促す。	実践的知識の発揮	該当なし
学生 B	私も実習中に同じような場面があったし，すごく共感できた。意味が同じでも表現や言い方一つで児童が「？？」となってしまうことがあるから，完璧な授業をすることは本当に難しいことだと実感した。また，せっかく言ってくれた発言を活かすことができず，悲しくくやしい気持ちになることにも，とても共感した。	該当なし	即応的な判断
学生 C	子どもの様子を授業外でも関わり実態を知ることが大切。想定外の状況でもその子の発言や行動を価値づけしてあげる。授業終わりなどに「発言してくれて嬉しかったよ，よく観察できていたね」などの声がけをしてあげたいと思った。	該当なし	新しい理論の構築
学生 D	今までの授業の様子をよく観察し，様々な可能性を考えていたとしても，想定外のことは起こることを忘れないようにしたい。院生 M さんは短い期間に，生徒が日頃どのような様子でいるかを把握できていて，そこからさらに自分の授業を反省し，改善しようとしていて，自分がその立場になったとき，同じようなポイントで反省できる気がしない。思いこみの計画立ては危ない。	実践的知識の発揮	該当なし
学生 E	指導案通りに進めなかったということよりも，実際実験で確認できていたことが意見としてでてこなかったというところに焦点を当てていてすごいと思った。生徒の性格などもしっかり見ているからこそ，うまくいかなかったことを悔しい，悲しいと思えるのだろうと感じた。流れとしてはうまくいきそうなのに，想定外になることもあるのだと驚いた。	教師の感情への影響	授業の複雑性
学生 F	生徒の日頃の生活を見て，その子の意志を正しく伝えてあげたい気持ちがあるのに伝えることができないのはもどかしいと思った。前回の実験で確認しているのにほとんど反応が得られなかったのはなぜだろうと思った。想定外なことが起こったときに時間の使い方を工夫しなければならないので大変だと思った。	教師の感情への影響	授業の複雑性
学生 G	授業（実験）中に発言したからといって，次回まで記憶に残っているわけではないということに気をつかう必要があると感じた。子どもの観察がよくできていると感じた。	授業の不確実性	該当なし
学生 H	生徒と学校生活を一緒に過ごしてきた中で子どもたちの性格を理解していたからこそ，授業で想定外のことが起き，その子の意見や行動の意図を瞬時に理解して生かせなかったことに悔しさを感じたのかなと思った。想定外なことが起こったときに，落ちついて考えることができればいいが，難しいことであると思った。	教師の感情への影響	該当なし

※1）「映像内」と判断した箇所に実線，「映像外」と判断した箇所に波線を示している。
※2）「映像内」「映像外」列の各欄には，内容の分析によって付与されたカテゴリーを示している。「映像内」「映像外」の各ラベルが付与されなかった記述には，「該当なし」と記載し網掛けとしている。

こでは，学生 G の「授業（実験）中に発言したからといって，次回まで記憶に残っているわけではないということに気をつかう必要があると感じた。」という記述が挙げられる。

次に，「映像外」のラベルを付与した各記述を対象に，学びの内容に注目してカテゴリーを作成した結果，「即応的な判断」「新しい理論の構築」「授業の複雑性」の 3 つが得られた。「即応的な判断」とは，省察的実践において，瞬時的に思考し行動することを意味するカテゴリーである。具体的には，学生 B の「私も実習中に同じような場面があったし，すごく共感できた。」のような記述である。「新しい理論の構築」とは，事例について独自の理論から行為を検討していることを意味するカテゴリーである。ここでは，学生 C の「授業終わりなどに『発言してくれて嬉しかったよ，よく観察できていたね』などの声がけをしてあげたい。」のような記述である。「授業の複雑性」とは，授業では複数の問題状況が関与していることを意味するカテゴリーである。例えば，学生 E の「流れとしてはうまくいきそうなのに，想定外になることもあるのだと驚いた。」や，学生 F の「前回の実験で確認しているのにほとんど反応が得られなかったのはなぜだろうと思った。」のような記述である。

以上のように，教師志望学生の記述を分析した結果，教師志望学生は省察的実践について，実践的知識が発揮されること，教師の感情への影響があること，即応的な判断が求められること，授業には複雑性・不確実性が伴うことを理解したことが示唆された。また，「行為の中で省察するとき，実践者はその文脈における研究者となり，事例についての 独自の新しい理論を構築している（石井, 2014）」記述が見られたことから，教師志望学生は，実践者として「その時・その場・その状況」に身を置いているかのように思考していたことが考えられる。したがって，作成した学習材は，「省察」および「省察的実践」に対する理解を促すことが示唆される。

3-3. 教職大学院生の学び

教職大学院生の学びについては，学習材を作成する過程において，自らの感情と授業内の出来事を繋げ，経験を具体的に再構成する学びが

S　うん。なるほどね。先にこの動画を見る前に，あの，今の話を受けての，事後の話を聞こうと思うんだけど，やってみて手応えはどうだった？その先生のスタイルに合わせて授業をやった訳だけど。

M　なんか，止まる場面もなく，けっこう思ってた通りって言ったらいいのか分からないんですけど，なんか見通し，ある程度は見通し通りになったかなって思いました。なんかその，知識とかどうのこうのとかそういう言葉とか，生徒の行動，言葉の拾い方とかはまた別なんですけど，大まかに見たら，そのおも，思ってた感じに進んだかなっていう風に。

S　なるほどね。

（中略）

S　じゃあ，もう一回，今のところ，コーヒーシュガーのところがどうなったのか確認してみようか。

M　うん。

S　ここの場面で，ちょっと画質が粗いから，分かりずらいかもしれないけど，

S　黄色になっていたって言われた時によい表情しているよね。

M　よい表情しているかも，確かに。

S　これは，つまり想定していた答えだったのかな？

M　ああ，うん。なんか，その前時の実験結果，実験した後とかに，「皆，ろ紙見て。」って言ったら，けっこう黄色くなっているって言って。じゃあ，「触ってみ。」って言ったら，「なにもない。」みたいな。

S　うんうんうん。

M　なんか，色はついているけど，っていう風に言ってたから，まあ何かしら意見，ろ紙，意見をもらえるかなって。その，そっちの方。コーヒーシュガーだったら，黄みがかってた，でもなかったみたいな感じで進んでいくかなって。逆にデンプンは，触ったらなんか「プクプクしている。」ってさっき言ったんですけど，あの子のところは，なんかけっこう，けっこうデンプンとれて，触って「なんかある。」みたいな。で，けっこう何個もの班が言っていたから，なんか黄色って言うのも想定して，黄みがかっていたっていうのは想定していたから来たなって感じ？

図３　講座前のインタビュー記録

見られた。この学びについて説明するため，講座前のインタビュー記録の一部を図 3 に示す。図 3 に表記した「S」は教員 S，「M」は教職大学院生である。

まず，インタビュー開始時に，教員 S から授業に対する手応えが問われた。これに対して，教職大学院生は，「ある程度は見通し通りになった」と答えた。しかし，「大まかに見たら，思ってた感じに進んだかなっていう風に」というように，その手応えは具体的なエピソードを伴うものではなく，感覚的なものであったことを説明した。その後，教員 S からコーヒーシュガーをろ過した結果を確認した際に，生徒の発言を受けて良い表情になったことが指摘された。この指摘に対して，教職大学院生は，「なんか，色はついているけど，っていう風に言ってたから，まあ何かしら意見，ろ紙，意見をもらえるかなって」というように，コーヒーシュガーのろ紙に関する質問は，生徒からの回答があることを想定していた。また，「コーヒーシュガーだったら，黄みがかってた」というように，前時の実験のようすから生徒の回答を想定していたことを説明した。

以上のように，教職大学院生のインタビュー内容を分析した結果，教職大学院生は，自らの感情と授業内の出来事を繋げ，経験を具体的に再構成したことが示唆された。佐藤ら（2001）によると，行為についての省察は，「行為の中で瞬時に形成してきた理解の意味を問い，実践の構造や問題を捉える自らの『枠組み』を発見するとともに，それを捉え直し『枠組みを組み変えていく』機能」である。この指摘に基づくと，本研究では，「行為の中で瞬時に形成してきた理解の意味を問い，実践の構造や問題を捉え自らの『枠組み』を発見する」ことができたと考えられる。このような学びは，学習材の「解説」スライドを作成する過程で，事例における教職大学院生の行為を起点とし，その時に考えていたことを明らかにするという点で学習材の効果であるといえる。

4. 結論

本研究では，理科授業における省察的実践の事例分析をもとに学習材を作成し，事例を提供した当事者である教職大学院生および学習材をもとに学習した教師志望学生の学びにどのような効果があるかを検討することを目的とした。

教師志望学生は，省察的実践について，実践的知識が発揮されること，教師の感情への影響があること，即応的な判断が求められること，授業には複雑性・不確実性が伴うことを理解したことが示唆された。また，実践者として「その時・その場・その状況」に身を置いているかのように思考していたことから，作成した学習材は，「省察」および「省察的実践」に対する理解を促すことが考えられる。教職大学院生は，自らの感情と授業内の出来事を繋げ，経験を具体的に再構成したことが示唆された。また，このような学びは，学習材の「解説」スライドを作成する過程で，事例における教職大学院生の行為を起点とし，その時に考えていたことを明らかにするという点

で学習材の効果であるといえる。

なお, 本研究で実施した講座であるが, 学習材の質問が教師に関する質問に限られていたことが課題として表出した。佐藤（1997）によると，省察的実践は,「教師と子どもの双方が，教育の過程において，相互主体的に探究活動を展開し合う授業」である。この要素から，教師と生徒の双方の視点から授業を検討するため，生徒の視点でも質問を作成する必要があると思われる。また, 教職大学院生は, 学習材を作成する過程で「行為の中で瞬時に形成してきた理解の意味を問い, 実践の構造や問題を捉える自らの『枠組み』を発見する」ことができた。一方,「それを捉え直し『枠組みを組み変えていく』」までに至っていないため，そのような学びが得られるよう検討することを今後の課題としたい。

引用文献

・中央教育審議会（2022）「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と，多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf（accessed 2026.01.29）

・石井英真（2014）「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第 23 巻，20-29.

・佐藤学（1997）「教師というアポリア」世織書房.

・佐藤学・秋田喜代美（2001）「ドナルド・ショーン　専門家の知恵　反省的実践家は行為しながら考える」ゆみる出版.

・佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之（1991）「教師の実践的思考様式に関する研究（2）－思考過程の質的検討を中心に－」『東京大学教育学部紀要』第 31 巻，183-200.

・鈴木宏明（2022）「私たちはどう学んでいるのか　創発から見る認知の変化」筑摩書房.

・山崎敬人（2024）「理科を教えることに関する教職志望学生の学び―省察的実践の事例分析をもとに開発した学習材の可能性―」『教職開発研究』第 7 号，41-52.

・山崎準二・高野和子・浜田博文編（2024）「『省察』を問い直す―教員養成の理論と実践の検討―」学文社.

・若松（2020）「リー・ショーマンによる教師の力量形成論の意義と課題―ケース・メソッドに焦点を合わせて―」『教育方法学研究』第 45 巻，1-11.

中学校数学科と英語科における教科横断型授業の可能性

－CLIL を取り入れた「説明する」活動を通して－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　矢崎優斗

1. はじめに

1-1. 研究の動機と目的

国立教育政策研究所が実施した令和 6 年度の全国学力・学習状況調査（中学校／数学）では，石油ストーブを弱モードまたは強モードで使う場面で，18L の灯油を使いきるまでの時間の差を予想する問題が出された。石油ストーブを使う時間をx分，灯油の残量をyL として，yをxの 1 次関数とみなすことと，弱モードと強モードの 2 つの式，グラフはいずれも問題に掲載されている。そのうえで，2 つの式，またはグラフを利用して前述の時間の差を予想する方法が記せれば正答になる。準正答を含めた正答率は 17.7%であることから，事象を数学的に解釈し，問題解決の方法を数学的に説明することに課題があることを報告書で記している。

また，令和 5 年度の調査問題（中学校／英語）では，話すことの問題の正答率がいずれも 20%未満であり，学習した単語や文法，表現などを，日常のやり取りの場面に活用することに課題があると報告書で記されている。以上 2 つの課題には，「既習事項を生かして，言語化して説明することに課題がある」ことに共通点が見られる。

続いて，実習校（山梨県内の公立中学校）が使用する『Sunshine 2』（開隆堂）では，比較級の単元末で英語母語話者の中学生と省エネの取り組みについて説明し合う場面が示されている。その中学生の吹き出しに，「We bought a new fridge. It needs less electricity than the old one.」といった文章がある。たしかに単元の重要文法である比較級が使われているものの，新しい冷蔵庫が古いものより電気を必要としない根拠や消費電力量の具体差が示されていない。そのため，話し手としては説得力が不足する。しかし，中学校段階で「1600～1800 語程度」[1]の語彙習得を想定されるなかで，説得力不足を改善した説明を生徒に追求するのは困難である。

そこで，説明の根拠付けとして 1 次関数のグラフが利用できると考えた。実習校が使用する，『新編　新しい数学 2』（東京書籍）では，単元「1 次関数」の後半で，1 次関数のグラフを利用してカーフェリーとジェットフォイルがすれ違う回数を予想する場面が示されている。この，グラフを利用することを，英語で省エネの取り組みを説明するアウトプット活動に応用する。聞き手にグラフを見せながら，グラフから読み取れることを説明することで，省エネだという事実と根拠を伝えることができ，聞き手を納得させることができる。重要となるのは，1 次関数のグラフを用いて説明できるようにすることである。したがって，作ったグラフから日常の場面に即した情報を読み取り，言語化できることが必要である。これは，中学校学習指導要領で記されている，「1 次関数を用いて具体的な事象を捉え考察し表現する」[2]ことで，育成したい「思考力・判断力・表現力等」の 1 つである。

本研究では，中学校英語科における比較級の学習に CLIL（内容言語統合型学習）を導入し，聞き手に説明する活動に 1 次関数を利用する。ここで，次のことを仮説立てする。英語科にとっては，中学校第 2 学年段階での英語で聞き手に伝える力が数学的に表現されたもので補強される。また，数学科にとっては，日常の事象の 2 つの数量を 1 次関数とみなして，グラフに表現するだけではなく，グラフから読み取れることを言語化する必要性が生まれる。本研究の目的は，

[1]『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編』，文部科学省，9 頁

[2]『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説数学編』，文部科学省，119 頁

以上の仮説を検証し，1 次関数と比較級を組み合わせることの効果を分析していくことである。

1-2. 研究の方法

CLIL を用いた研究授業を令和 7 年 9 月 30 日（火），10 月 1 日（水），10 月 2 日（木）に，実習校第 2 学年 2 組で行った。英語科教師が担任する学級である。授業実践の際にはビデオ撮影をして映像を記録し，板書を写真撮影して記録した。また，本時で用いた生徒の学習シートをすべてスキャンし，画像データとして記録した。（撮影した写真，映像，スキャンデータはすべて削除済み）授業実践の考察を，映像と板書，スキャンデータのほか，映像をもとに起こしたプロトコルをもとに行う。なお，単元の関係上，研究授業の前後にも実践をした。CLIL の実践が研究授業にあたる。（表 1）

日付	数学	英語
9/25	飲み物をいつまで冷たく保てるのか予想する。－時間（分）と温度（℃）－	比較級の用法を理解し，身近なものを比べる。（実習校の英語科教師が実践）
9/29	富士山七合目の気温を予想する。 －標高（km）と温度（℃）－	as ~ as …の用法を理解し，身近なものを比べる。（実習校の英語科教師が実践）
9/30	CLIL の実践	エアコンを使う時間と累積消費電力量の関係を 1 次関数とみなしてグラフで表現する。－時間（分）と電気量（kWh）－
10/1		ALT に，省エネの取り組みについて説明する。－準備－
10/2		ALT に，省エネの取り組みについて説明する。－説明，振り返り－
10/2	長方形内の三角形の面積の変化を 1 次関数で表現する。 －点 P が動く距離（cm）と面積（cm^2）－	

表 1　授業実践日と内容項目

1-3. CLIL とは

Content and Language Integrated Learning の略称で，言葉の教育と内容の教育を統合して行うことによって，双方の学びを豊かにすることをねらった教育アプローチである。日本語では「内容言語統合型学習」とも呼ばれる。「4 つの C (Content, Communication, Cognition, Community/ Culture の頭文字より)」が主な特徴である。和泉[3]は 4 つの C について次のように説明している。

Content は扱う内容のことで，他教科の学問分野を扱うこともあれば，英語教科書の中で現れるさまざまなトピックを掘り下げることもある。

Communication は，言語知識とそれを扱うスキルのことである。「学習の言語」，「学習のための言語」，「学習を通しての言語」で整理される。「学習の言語」は単元の重要語句や文法項目，「学習のための言語」は英語を使って活動したり学んだりする際に必要となる英語表現，「学習を通しての言語」は授業で内容について考えを深め，自己表現するときに自然に使われる英語のことを指す。

Cognition は，思考力や認知能力のことを指すが，「理解や記憶，応用」といった低次思考（LOTS）だけでなく，「分析，評価，創造」といった高次思考（HOTS）を伴うものである。池田[4]はこの思考段階の違いをピラミッドで表現している。（図 1）

Community (Culture)は，言葉を駆使して内容を理解し考える場としての共同体を表す。共同体は広くは世界となるが，教室や学校といった日常（身の回り）の共同体も考えられる。池田

[3] 和泉伸一，『実践例に学ぶ！CLIL で広がる英語授業』，大修館書店，2024

[4] 池田真ほか，『CLIL　上智大学外国語教育の新たなる挑戦』，上智大学出版，2011

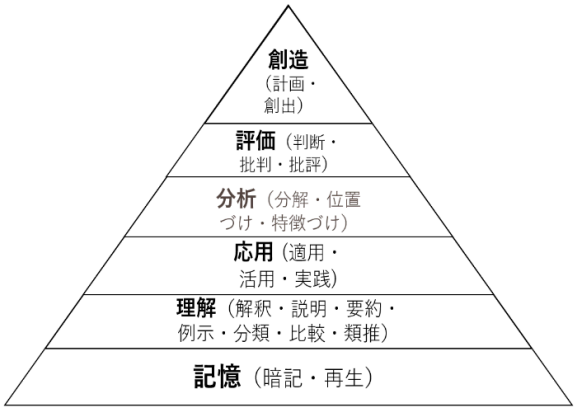


図 1　思考の分類のイメージ

はその共同体の違いを円の大きさの違いで表現している。（図 2）

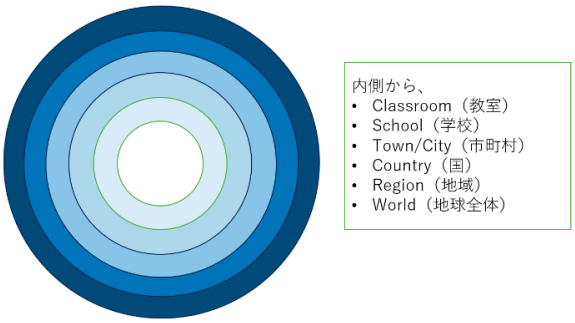


図 2　Community の概念

2. 研究授業の実践

2-1. 実践の計画

(1) 授業や生徒の実態

① 数学

立てた式の処理やグラフをかくことを重視した授業が多かった。そのため，文章や発話によって他者に表現したり，多様な考えを理解したりする機会は少なく見えた。

② 英語

前の単元までに，スペルミスが目立つ生徒が数名見受けられた。ペア活動は比較的活発に行われており，教師の指示もよく通っているように見えた。

(2) CLIL の 3 時間実践のねらい

学校で取り組んでいる省エネ対策について，その取り組みが省エネである根拠を 1 次関数のグラフを利用して考え，自分なりの言葉や方法で ALT に伝える。

(3) CLIL と教科との関連

① Content（内容）

(i) 数学

20℃設定と 26℃設定において，エアコン（冷房）使用時の時間と消費電力量の関係をそれぞれ 1 次関数のグラフで表し，そのグラフから読み取れることを書いて言語化する。

(ii) 英語

ALT にエアコンの設定温度が 20℃より 26℃のほうが省エネであることを，比較級を用いながらその根拠を含めて伝える。

② Communication（言語）

1-3 で述べた 3 つの言語を表にした。（表 2）

学習の言語	・SDGs に関する語彙 without /energy /electricity /air conditioner /air circulator /eco-friendly / expensive / starting power（起動電力） ・1 次関数に関する語彙 linear function（1 次関数）/ x coordinate（x座標）/graph（グラフ）/ straight line（直線）/constantly（一定に）/ increase（増える）/decrease（減る）/ intercept（切片）/ slope（傾き） ・2 つの対象を比較したときの大小関係を説明する際の表現 ～ is more eco-friendly than … / ～ is not as expensive as … / less ～ than …
学習のための言語	・作ったグラフが示すことを説明する際に使う表現 ～ in this graph means (that) … ・省エネだと説明する際に使う表現 Because /so / That's why / Look at ～.
学習を通しての言語	・説明する際の談話的な表現 Look at this graph.　(Look! This is ～.) / I have two reasons. ・ALT のレスポンス I understand. / It (That) makes sense. / Interesting. /Ah, I see.

表 2　授業と 3 つの言語の関連

③ Cognition（思考）

3 時間の実践で生徒はワークシートを 2 枚用いた。1 枚目ではエアコンの使用時間をx時間，使った電気の量の和をykWh（キロワット時）として 1 次関数とみなし，そのグラフをかいた。続く 2 枚目で，図 1 の思考の段階を考慮して次の順序で問うた。{　} 内は関連させた思考段階である。

(i) 26℃設定のほうが 20℃設定より「省エネ(エコ)」だとわかるグラフの読み取り方と，日常の場面に戻したときの意味を記してみよう。
{理解（解釈，説明，要約，例示，比較)}

(ii) 自分の考えや意見を述べるときに使える表現は，教科書のどの単元(Program）で，どんな表現，意味だっただろうか。調べて記してみよう。
{記憶（暗記，再生)}

(iii) ALT の先生に，SDG s の取り組みについて伝えます。そこで，エアコンを使うときの設定温度が 20℃より 26℃のほうがエコである説明をするために，(i)，(ii)を参考にしてまずは文を自由に作ってみよう。
{応用（適用，活用，実践)}

(iv) (iii)で自由に作った英文をもとに，20℃より 26℃のほうがエコであることを伝える原稿を次の文に続くように作ろう。

When it's hot, we use AC and set the temperature of A.C at 26°C for SDGs. I will tell you some reasons.
{創造（計画，創出)}

(v) ペアの人はどんなことを言っていただろうか。自由に記してみよう。
{評価（判断，批判，批評)}

以降，これらの問題番号を下記のように示す。
例）シート(i)（→上記の(i)の問い）

④ Community / Culture（協学）

協働学習としてペア・グループ活動を設定した。ALT に説明する原稿づくりや説明の練習を目的とした。図 2 の Classroom では筆者と実習校の教師，生徒，School では ALT が関連する。

2-2. 授業の実際

(1) CLIL1 時間目（時間割上は英語科）

① 本時の目標

日常の事象に関わる 2 つの数量の関係を 1 次関数とみなし，その変化と対応の特徴を見いだしてグラフに表すことができる。

② 本時の主な展開

まず，20℃設定と 26℃設定では後者のほうが省エネだが，具体差はわからないことから，行いたい活動の確認を英語科として行った。ここからは数学科として展開した。初めにワークシートを配布し，0.2 時間あたりの消費電力量の表（Microsoft Copilot で作成）を 20℃設定と 26℃設定で別々に表示した。（図 3）

消費電力量（使った電気の量）~20°C vs 26°C~

時間帯（時間）	0.0→0.2	0.2→0.4	0.4→0.6	0.6→0.8	0.8→1.0	1.0→1.2	1.2→1.4	1.4→1.6	1.6→1.8	1.8→2.0	2.0→2.2	2.2→2.4	2.4→2.6	2.6→2.8
20°C設定（kWh）	0.68	0.68	0.68	0.68	0.68	0.68	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24
26°C設定（kWh）	0.60	0.60	0.60	0.60	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22

図 3　授業で見せた消費電力量の表

次に，図 3 の読み取り方，安定運転[5]になるまでの時間を全体で確認した。その後，生徒はエアコンを使った時間をx時間，使った電気の量の和をykWh としたときのxとyの関係を，1 次関数の表とグラフでワークシートに表現することを自力解決した。グラフの目盛りを予め設定していなかったため，手が付かない生徒が多かった。その生徒への手立てとして，1 目盛りで 0.2 時間，0.5kWh を表すように指示した。グラフが正しくかかれていれば，20℃設定の場合，原点を通り傾きが 3.4 のグラフと傾き 1.2 のグラフが$x = 1.2$で交わり，1 本の屈折したグラフになる。26℃設定の場合，原点を通り傾きが 3.0 のグラフと傾き 1.1 のグラフが$x = 0.8$で交わり，1 本の屈折したグラフになる。この 2 本の屈折グラフは原点以外で交わることはない。全体共有では時間の関係上，グラフの確認を概形で終わらせてしまっ

[5] エアコンの電源を入れてから設定温度まで室温を上げたり下げたりする運転を「立ち上がり」，設定温度に達した室温を維持する運転を「安定運転」という。

たが, 2 本の屈折グラフが原点以外で交わらないことや，同じxの値に対するyの値の差が広がることの確認ができた。

(2) CLIL2 時間目（時間割上は数学科）

① 本時の目標

ALT に，学校で取り組んでいる省エネ対策について，その取り組みが省エネである根拠を述べながら伝える準備を，前時のグラフを利用して行うことができる。

② 本時の主な展開

シート(i)から(iv)までを実施した。シート(i)は数学科として実施し，シート(ii)から(iv)は英語科として実施した。シート(iii)で英文が作れない場合はシート(i)でわかりやすい言葉を考え直させた。シート(i)で多くの生徒が記述していた。生徒の記述を以下に抜粋する。

(ア) 20℃のグラフより 26℃のグラフのほうがyの値が少ない（小さい）。→26℃のほうが消費する電力の量が少ない。

(イ) 1 時間で，20℃→3.4。26℃→2.6。0.78kWhの差　$y = 1.2(x - 1.2) + 4.08$
26℃の式 $y = 1.1(x - 0.8) + 2.4$

(ウ) 26℃と 20℃のグラフは交わらない。→差はどんどん広がっていく。→26℃のほうが省エネ。

（イ）の生徒は, 立ち上がりと安定運転を考慮し, 安定運転になってからのyをxの 1 次関数とみなし, 式に表している。式は正しかったものの, 時間の関係上，この式が正しいことまでは全体共有ができなかった。

(3) CLIL3 時間目（時間割上は英語科）

① 本時の目標

ALT に学校で取り組んでいる省エネ対策について，前時に扱った 1 次関数のグラフを省エネの根拠として伝えることができる。

② 本時の主な展開

初めに，ALT がエアコンを 20℃設定で使おうとした場面を提示し, めあてを確認した。次に，生徒は，前時で作った原稿をもとにペアで練習または原稿の推敲をし，個別に ALT に説明したい人は説明した。その後全体での発表で，1 人または 2 人ずつ ALT に説明した。続いて，中間指導を行い, 発表の内容や良かった点, 改善できそうな点を全体で確認し, 生徒は再び練習した。このようにして，練習，発表，中間指導のサイクルを 4 周し，8 人の生徒が全体で発表できた。

指名の工夫として，ALT への説明が徐々に伝わりやすくなっていることを，生徒自身が実感できるような指名をしたことである。具体的には，「なんとか伝わりそうな生徒」から指名し，最終的に「確実に伝わりそうな生徒」の順に発表させた。これは前時と本時の原稿から判断した。

1 人目に発表した生徒 O.K が用意していた文は 1 文で，発表をするときにグラフを使わなかった。グラフに正しく表せておらず, グラフを見せることができる段階ではないと O.K 自身が判断したからである。O.K は ALT に，2 つのグラフの傾きの違いを次のように伝えていた。

O.K：The slope of the graph 26℃ is smaller than at 20℃.

ALT：Celsius. So,（ホワイトボードにグラフの概形をかいて推測するように） the slope of the graph at 26℃ is smaller than the slope of the graph at 20℃？

O.K：Yes.

ALT：Ah, I see. Thank you very much.

ALT は 26℃設定のグラフのほうが 20℃設定より下側であることをホワイトボードに自らかいて，O.K が伝えようとしていることを推測しており，何とか伝わっていた。

全体の中間指導では，グラフが無くても何とか伝わることが確認されたが，グラフがあればさらに伝わりやすくなることに対して多くの生徒が頷いており，納得している様子が見られた。次の練習中に O.K は筆者のところに来て，発表の感想やグラフの必要性を話した。授業終了後，１枚目のワークシートにはグラフが正しくかき直されていた。CLIL2 時間目の（イ）の生徒は 2 人目として, 表した 2 つの式を ALT に説明した。ALT は「That makes sense.」と返答し，伝わった。

3 時間目終了後には, ほとんどの生徒が原稿を書けていた。また，全体の 3 分の 1 の生徒がグラフを正しくかけていた。

以上の実践を通して，生徒が数学的な根拠を英語で説明する活動が成立した。

3. 研究授業の分析

3-1. 今回の教材が良き CLIL の教材となったか

池田の提示する「良き CLIL 教材の基準」に則って分析していく。良き CLIL 教材の基準とは，下記の 10 項目である。

(1) 内容提示に関する基準

① 内容と言語の両面において，豊かなインプットを与えているか？

② 実際の生活で使われているオーセンティックな素材を利用しているか？

③ 文字，イラスト，図，表，映像などの様々なメディアを組み合わせているか？

(2) 学習活動に関する基準

④ 内容と言語の両面において，学習を助ける足場が組まれているか？

⑤ 低次（暗記・理解・応用）と高次（分析・評価・創造）の思考力を組み合わせているか？

⑥ 効率よく自律的に学ぶための学習スキル指導を取り入れているか？

⑦ 生徒同士がインタラクションを通して学び合う協同学習を重視しているか？

⑧ 学習した知識や技能を活用するためのアウトプット活動が組み込まれているか？

(3) その他の基準

⑨ 内容，言語，学習活動と異文化理解をリンクさせているか？

⑩ 使いやすく，やる気を起こさせる洗練されたデザインとなっているか？

基準に達していれば〇，そうでなければ×を，根拠を含めて示した（表 3）。3 つの大枠から少なくとも 1 つ基準に達していること，加えて全 10 項目のうち 7 項目が〇であることから，良き CLIL 教材といえる。

①	×	インプットには焦点を当てていないため，豊かさが担保できなかった。
②	×	数学の専門語句が含まれているため，オーセンティシティ（発話の本物性）に欠ける。
③	〇	1 次関数のグラフの利用や，学習の言語をスライドで示した。
④	〇	説明練習，実践，中間指導のサイクルを 4 周したこと。だんだん説明が伝わりやすくなると実感できる指名をした。
⑤	〇	2 枚目のワークシートで，低次思考から高次思考の順で問うた。
⑥	〇	④に同じ。
⑦	〇	ペア・グループ活動として，ALT に説明する準備，練習ができている。
⑧	〇	1 次関数，比較級を用いたアウトプット活動を行った。
⑨	×	異文化理解をリンクできていない。
⑩	〇	④に同じ。

表 3　良き CLIL 教材の基準

3-2. 今回の実践が教科横断型授業になったか

井上[6]と二橋[7]は教科横断型授業のうち, 合科的な指導を次のように整理している。

(1) 教科型合科的指導

① 教科関連型合科的指導

(i) 教科 A に教科 B を関連付ける合科的指導（→ B to A 型合科的指導と称することとする）

(ii) 教科 B に教科 A を関連付ける合科的指導（→ A to B 型合科的指導と称することとする）

(iii) 両教科を相互に関連付ける合科的指導

② 教科融合型合科的指導

③ 教科総合型合科的指導

(2) 生活課題型合科的指導

数学科を教科 A，英語科を教科 B とすると，今回の実践は, 1 次関数のグラフを英語で説明することに利用したため，A to B 型合科的指導に

[6] 井上朋子(2010)「図画工作科と音楽科における合科的な指導の類型化とその可能性」，日本教科内容学会誌第 11 巻.

[7] 二橋拓哉(2024)「教科等横断型授業に関する諸概念と実践の整理」，樟蔭教職研究第 8 巻.

該当する。

3-3. 双方の教科に対する相乗効果はあったか

(1) 生徒のワークシートから

① 数学科

グラフが正しく表せていた生徒を「正答群」，20℃設定のグラフのほうが上にあるようにかけた生徒を「理解群」と分類した。1 時間目終了後に，正答群は 22 人中 8 人，理解群は 22 人中 12 人だった。3 時間の実践後には，正答群は 28 人中 10 人，理解群は 28 人中 15 人になった。人数の割合はあまり変わっていない。しかし，正答群や理解群の人数の増加から，2 時間目以降の英語での説明のために何とかグラフを作り，グラフから読み取れることを考えようとしたことが示される。したがって，CLIL の３時間の実践で１次関数のグラフを利用し続けたことは，数学科にとって有効だったことが確認できる。

② 英語科

実習校の英語科教師 2 名と ALT のご協力を経て，生徒が書いた原稿の正確性を分析した。

(i) 正確で伝わる原稿

25 人中 10 人が該当する。1 人の原稿例を次に示す。

例）Look, this is linear function graph. I think that A.C setting at 26℃ is more eco-friendly. Because a slope at 26℃ is smaller than a slope at 20℃. So, the amount of electricity A.C setting at 26℃ is smaller than 20℃.

20℃設定より 26℃設定のグラフのほうが，傾きが小さいことから，使う電気量は，26℃設定のほうが小さいことにつなげ，26℃設定のほうが省エネであることを説明できている。

(ii) ローカルエラー（意味は伝わる）の原稿

25 人中 9 人が該当する。1 人の原稿例を示す。

例）The amount of electricity _ A.C setting at 26℃ _ less than 20℃.

2 つの _ にそれぞれ by using, is が必要であるが，26℃設定のほうが 20℃設定より電気量が少ないことが伝わる。

(iii) グローバルエラー（伝わらない）の原稿

25 人中 6 人が該当する。1 人の原稿例を示す。

例）The amount of A.C setting at 26℃ electricity is smaller than the amount of electricity.

than 以下に比べる対象が書かれていないため，26℃設定の電気量が何より小さいのかが伝わらない。

以上から，過半数の生徒が比較級を用いたアウトプット（書くこと）ができている。また，この原稿をもとに ALT に説明していることから，話すアウトプット活動にもつながっていることが示される。

(2) 生徒の振り返りシートから

授業に参加した生徒のうち，提出した 29 人全員が意欲的なコメントを記述した。そのなかで，①から⑤のことが示された。

① 数学の振り返りの幅が広がったこと

生徒の振り返りに，「1 次関数は表→グラフ，表→式になることがわかった。英語がとても難しかった。」と記述されていた。これは，1 次関数の表，式，グラフが関連付けられた姿である。問題が解けた，1 次関数が利用できたという感想ではなく，1 次関数をどのように利用して問題解決したのかを記せている。

② 生徒の英語の説明力が向上したこと

生徒の振り返りに，「授業でつくったグラフをつかったりして，英語で説明文を作ることができてよかった。英語で説明するにはグラフが大切で，数学と英語がつながって不思議だったけど，たのしかった！！」，「言葉よりも表，式，グラフを使った方が伝わるし，自分的にもわかりやすい！！」，「数学と英語を一緒にやるのはすごく難しかったけどグラフや表を使うことで相手に伝わりやすいとわかった。」と記述されていた。英語だけで説明すると限界があるが，数学のグラフを説明に利用することの有用性を記している。これは，説明力が向上した姿である。

③ 学びへ向かう姿勢が向上したこと

生徒の振り返りに，「友達から教えてもらったことを少しだけ自分なりにアレンジして U（ALT のイニシャル）先生に伝えることができた。他の人の着目点を知れた。」と記述されていた。自分で原稿を作成して終わりではなく，他の生徒の考えを参考にしてブラッシュアップしたことを記している。これは，主体的に学びに向かう姿勢

が向上した姿である。

④ 数学科と英語科の関連性が高まったこと

生徒の振り返りに，「1 次関数は国境を越える。」，「数学も英語もつながってるんだと思った。」と記述されていた。1 次関数は数学の教科書のなかで完結するものではなく，英語母語話者の ALT にも伝わり，英語のコミュニケーションツールの 1 つになることが暗示されている。これは，数学科と英語科のつながりを実感している姿である。

⑤ 学習の難易度が上昇したこと

「英語がとても難しかった」という記述をはじめ, 5 人の生徒が授業の振り返りを記述する際,「難しい」という言葉を用いていた。したがって, 生徒にとって学習の難易度が普段より上がっていたことが読み取れる。

以上より, 学習の負荷は高まったものの, 数学科と英語科を往還しながら取り組むことで，双方の教科において理解や表現が促進され，教科横断による相乗効果が見られたといえる。

4. 実践の成果と今後の課題

本研究は，数学（特に 1 次関数）と英語（特に比較級）に対して，CLIL を用いた教科横断型授業（A to B 型合科的指導）の効果を検証することが目的であった。数学のグラフで表現したものを英語の説明活動に統合することで，両教科の学習を相互に補完しうることを示した点に意義がある。主要な成果として，次の 3 点として整理することができる。

［成果 1］ 従来どおり数学科と英語科で 2 つの題材で別々に実践をするのではなく，エアコン（冷房）の 20℃設定と 26℃設定の比較をするという 1 つの題材で両教科の指導をすることで，数学科と英語科の関連性が向上したこと

［成果 2］ 事象の変化の様子を視覚的に把握しやすくなるといったグラフのよさやグラフの必要性を，英語母語話者に英語で説明する活動を通して気づくことができたこと

［成果 3］ 1 次関数のグラフが省エネの根拠になることで，中学校第 2 学年段階の英語で，英語母語話者に説明する際の説得力不足が補強されたこと

一方で，課題もいくつか残された。次の 3 点に整理することができる。

［課題 1］ 授業で使用する語彙が難しすぎると, 生徒の学習の負担が大きくなりすぎる可能性があるため，足場かけをより丁寧に行うことで学習の負荷を適切に調整すること

［課題 2］ 実践校の英語科教師による授業中の補助を含む CLIL の実践であったことから, 筆者 1 人での授業の再現性が低く, 数学科教師と英語科教師の 2 人が必要であること

［課題 3］ 日常の事象の 2 つの数量の関係を 1 次関数とみなしたときのグラフを正しくかけるような手立てをし，グラフを正しくかけるようにすること

○．参考・引用文献

- 池田真ほか(2011)『上智大学外国語教育の新たなる挑戦第 1 巻　原理と方法』，上智大学.
- 池田真ほか(2011)『上智大学外国語教育の新たなる挑戦第 2 巻　授業と教材』，上智大学.
- 和泉伸一ほか(2024)『実践例に学ぶ！CLIL で広がる英語授業』，大修館書店.
- 和泉伸一(2016)『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業』，アルク.
- 井上朋子(2010)「図画工作科と音楽科における合科的な指導の類型化とその可能性」，日本教科内容学会誌第 11 巻.
- 卯城祐司，大塚謙二ほか(2025)『Sunshine English Course 2』，開隆堂.
- 国立教育政策研究所(2023)「令和 5 年度全国学力・学習状況調査　報告書　中学校英語」
- 国立教育政策研究所(2024)「令和 6 年度全国学力・学習状況調査　報告書　中学校数学」
- 笹島茂ほか(2011)『CLIL 新しい発想の授業―理科や歴史を外国語で教える！？―』，三修社.
- 清水美憲, 真島秀行ほか(2025)『新編　新しい数学 2』，東京書籍.
- 二橋拓哉(2024)「教科等横断型授業に関する諸概念と実践の整理」，樟蔭教職研究第 8 巻.

「行為についての省察」から実践授業への回帰

－授業再解釈法の考案と試行を通じて－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野 山岸 彩香

1. 研究の背景

授業実践後の省察は，教師の授業力量形成の中核である（坂本，2007)。しかし，特に経験が浅い教師にとって，省察を効果的に行うことの難しさが指摘されている（コルトハーヘン，2010)。そのため，省察を効果的に行うための方法の検討が行われてきた。

我が国の理科教育学の領域では，授業実践後の省察やそれに類する研究が行われてきた（桐生ら，2009；杉山・山崎，2016；佐藤ら，2020；佐藤ら，2021；鎌倉ら，2024；延山，2025)。一方，ここに挙げた研究の中で省察の方法を検討した研究は杉山・山崎（2016）のみである。したがって，理科教育学の領域において省察の方法の検討は取り組むべき課題と言える。

そこで，本研究では授業実践後の省察を効果的に行うための方法について実証的に検討する。具体的には，Boud et al.（1985）が提示した省察モデルに注目する。Boud et al.（1985）は省察のプロセスにおいて３つの要素が重要であるという。1 つ目は,「経験への回帰」である。これは，単に出来事を想起することや学習者の心の中で初期の経験を再現すること，あるいは他者に対して経験の特徴を語り直すことを指す。２つ目は,「情動への注意」である。これには，前向きな情動の活用と妨げとなる情動の除去がある。3 つ目は,「経験の再評価」である。これは，3 つの要素の中で最も重要とされる。再評価とは，学習者の意図に基づいて経験を再検討し，新たな知識を既に持っている知識と結びつけ，新たな知識を学習者の概念的枠組みに統合することである。これにより，知識が学習者の行動レパートリーに取り込まれる。

2. 研究の目的

前項で述べた背景より，本研究では，Boud et al.（1985）が提示した省察モデルに基づく方法を考案し，その効果と課題を明らかにすることを目的とした。

3. 研究の方法

本研究では，まず，Boud et al.（1985）の省察モデルをもとに，授業実践後に経験の再評価を行う方法として授業再解釈法を考案した。次に，考案した方法を教職専門実習に適用し，効果と課題を検討した。以下では，授業再解釈法について説明した後，授業再解釈法を適用した対象について説明する。

3.1 授業再解釈法

授業再解釈法は，授業実践の協議会後に行う方法として位置付けられた。授業再解釈法は，事前に文字化された授業実践記録と事後協議会記録を使用し，以下に示す 3 つの段階によって進められた。

第 1 段階は，事後協議会記録の分析である。ここでは，事後協議会記録の内容の分節化と関連図の作成の 2 つの作業を行った。分節化は，事後協議会で議論された様々な内容を話題ごとに整理するために行われた。関連図の作成は，分節化された話題を構造的に捉え，議論の本質を明らかにするために行われた。

第 2 段階は，授業を再解釈するための問いの生成である。ここでは，第 1 段階で作成された関連図をもとに検討すべき本質的な内容を抽出し，その内容を問いとして設定した。ここで設定した問いに基づき，第 3 段階である授業の再解釈を行った。

第 3 段階は授業の再解釈である。実践授業の

映像記録と事前に文字化された授業実践記録の 2 つを使用し，第 2 段階で設定された問いを探究した。また，問いに対する答えを導出するだけでなく，今後の授業実践に向けた課題も検討した。

3.2　授業再解釈法を適用した対象

再解釈の対象とした授業は，2025 年 9 月中旬に A 県内公立中学校において教職大学院の実習の一環として行われた。内容は第 2 学年「植物の体のつくりとはたらき」であった。表 1 に実践を行った授業の概要を示す。研究の対象としたのは第 4 時の蒸散と吸水の関係を明らかにする実験のまとめの時間である。内容は，前時に行われた，蒸散で放出される水の量を変えて蒸散と吸水の関係を調べる実験の結果をもとに，葉の気孔から蒸散が行われると吸水が起こることを理解することを目標としていた。この授業では，生徒の実験の数値データではなく，教科書に掲載された数値データを参照して考察および結論の導出を行った。その理由は，授業者である筆者が実験結果の共有前に机間巡視によって各班の実験結果を把握したところ，班ごとに結果の違いが見られたためである。結果の違いとは，数値データから導き出される傾向について，ある班ではワセリンを塗らない（葉の両側から蒸散が起こる）条件が水位の変化が最も大きかったが，別の班では葉の表側にワセリンを塗る（葉の裏側から蒸散が起こる）条件が水位の変化が最も大きかった，といった違いである。この違いが顕著であったため，筆者は教科書に掲載された数値データを使用し，考察および結論の導出を行った。授業の様子は，教室後方に固定設置したビデオカメラによる映像記録と教室前方に固定設置した IC レコーダーによる音声記録を行った。

表 1　実践授業の概要

時間	内容
1	光合成の原料【実験】
2	光合成の原料【まとめ】
3	蒸散と吸水の関係【実験】
4	蒸散と吸水の関係【まとめ】
5	光合成と呼吸の関係

この記録をもとに文字起こしを行ったものが授業実践記録である。

事後協議会は，上記の授業を対象として実施された。2025 年 10 月中旬に，教職大学院の中等理科に関する科目内で実施された。協議会は，対象とした授業の映像記録を視聴後に，参観者からの質疑や意見に授業者である筆者が応答する形式で実施した。参観者は，中等理科を専門とするストレートマスター3 名と，理科教育学を専門とする科目担当の大学教員 1 名であった。事後協議会の様子は，教室後方に固定設置したビデオカメラによる映像記録と教室前方に固定設置した IC レコーダーによる音声記録を行った。この記録をもとに文字起こしを行ったものが事後協議会記録である。

2 つの記録の作成に続けて，2025 年 11 月上旬から下旬にかけて授業再解釈法を実施した。第 1 段階と第 2 段階を 11 月上旬，第 3 段階を 11 月下旬に実施した。いずれの段階も筆者と指導教員の対話形式で実施した。第 1 段階と第 2 段階は，事後協議会記録を参照しながら進めた。第 3 段階は，第 1 段階で作成された関連図と授業実践記録を参照しながら実践授業の映像記録を再生し，第 2 段階で設定された問いに関わって感じたことや考えたことを自由に発話する形式で進めた。ここでの発話はすべて IC レコーダーによる音声記録を行い，事後に文字起こしを行った。

授業実践からの流れを整理すると次のようになる。授業実践，事後協議会，実践授業と事後協議会の文字起こし，事後協議会記録の分析（第 1 段階），授業を再解釈するための問いの生成（第 2 段階），実践授業の再解釈（第 3 段階）である。

4.　結果および考察

本章では，考案した授業再解釈法の各段階の実際を結果として示す。

表 2　事後協議会記録の分節化によって得られたトピックの一覧

時間【発話回数】	記号	トピック名	概要
04:10~07:25【13 回】	A	教科書利用による科学的命題の明瞭化	教科書に掲載された科学的命題に準拠した授業デザインによる授業の到達目標の明確化に関する話題
07:25~10:11【19 回】	B	教科書データの使用に対する生徒の納得感	教科書に掲載されたデータを使用することに対する生徒の納得感に関する話題
10:11~11:51【6 回】	C	観察・実験の意義	教科書データの扱い方に伴う生徒の観察・実験の意義に対する認識に関する話題
11:51~13:53【3 回】	D	到達目標と活動の重みづけの対応	授業の到達目標と活動の整合性に関する話題
13:53~14:48【9 回】	E	教科書データの持つ意味の扱い	教科書に掲載されたデータは正確な条件・操作による理想的なデータであることに関する話題
14:48~24:44【64 回】	F	想定データが得られなかったときの対応	生徒実験において想定されたデータが得られなかった際の対応に関する話題
24:44~30:23【28 回】	G	予想による観察・実験の動機づけ	実験前に予想を行っていないことによる実験の動機づけに関わる問題に関する話題
34:50~36:08【3 回】	H	重要事項に関する繰り返しの確認	到達目標に関わる重要事項について繰り返し確認することの重要性に関する話題
37:59~40:15【11 回】	I	補助発問の効果的な使用	補助発問の効果的な使用に関する話題
40:55~46:11【35 回】	J	自然の事物・現象への驚きや感動	自然の事物・現象への驚きや感動を感受させることに関する話題

4.1　事後協議会記録の分析

事後協議会記録は，総時間数 46 分 12 秒，総発話数 240 回であった。この記録についてまず，分節化を行った，表 2 に示す 10 個のトピックに整理された。色分けは概ね類似の内容であることを表す。白色で示すトピック A〜G は主に，教科書データを扱うことの妥当性や扱い方，観察・実験の意義の認識に与える影響についてのトピック群である。薄灰色で示すトピック H，I は，授業における教師の発問に関わるトピック群である。濃灰色で示すトピック J は，授業の中で扱われなかった自然の事物・現象への驚きや感動に関するトピックである。各トピックの概要は，以下に示す関連図の説明において簡潔に述べることとし，ここでは対象とした事後協議会の特徴について説明する。協議会の中心は，表 2 において白色で示すトピック A〜G のトピック群であった。これは主に，教科書に掲載された数値データを扱うことの妥当性や扱い方についてのトピック群である。このトピック群が中心となった理由は，上述したとおり，協議の対象とした授業において，生徒実験の数値データではなく，教科書に掲載された数値データを参照して考察および結論の導出を行ったためであると考えられる。

次に，以上の 10 個のトピックについて関連図を作成した。その結果を図 1 に示す。作成された関連図をもとに，事後協議会の議論の要点を以下のとおり整理した。各説明の（　）内のアルファベットは，トピックに付与したものと対応している。

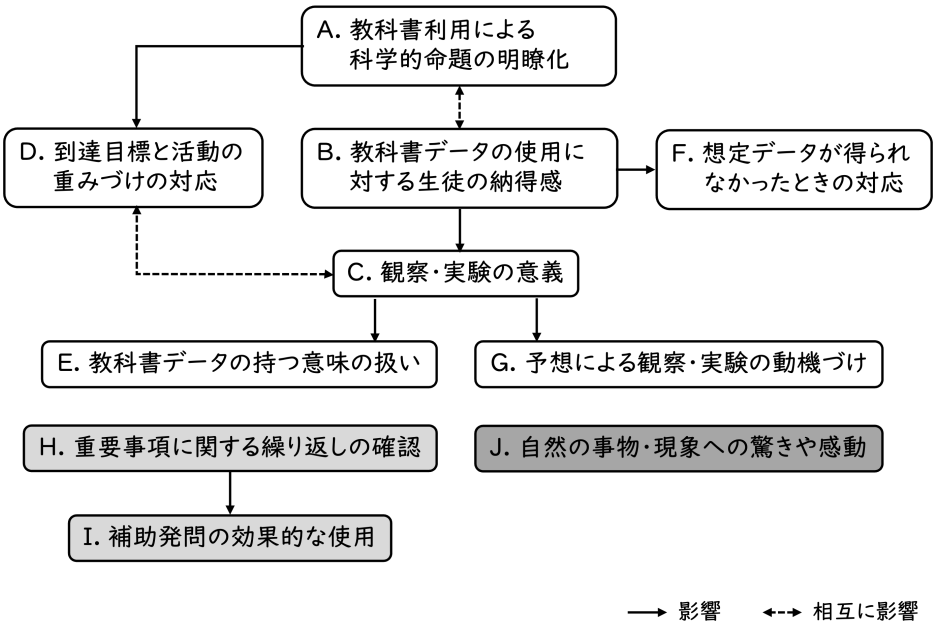


図 1　関連図

(1) 教科書に掲載された科学的命題（「葉の気孔から蒸散が行われると，吸水が起こる」）を規準として授業をデザインしたことで，到達目標が明確になったという意見が提示された（A）。
(2) 教科書という参照元は同じでも，教科書に掲載された数値データを使用したことに対しては疑義が提示された（B）。
(3) その疑義は，観察・実験の意義に対する認識への影響や，予想活動の導入の意味，想定されたデータが得られなかったときの対応も含め展開された（C，E，F，G）。
(4) 一方，到達目標と学習内容の一致という点で見たときには，教科書に掲載された数値データを使用することへの正当化も示された（D）。
(5) 上記の議論の後，目標に到達するための働きかけに対する意見（H，I）や，自然の事物・現象への驚きや感動に対する意見（J）が提示された。

4.2　授業を再解釈するための問いの生成

第 2 段階の授業を再解釈するための問いの生成では，上記の分析結果をもとに 2 つの問いが設定された。1 つ目は，「教科書に掲載された数値データを使用することに対して，生徒は納得感を得ていたのか」である。この問いは，他のトピックとの対立や拡がりを生み出したトピックである「B. 教科書データの使用に対する生徒の納得感」に注目して設定されたものである。

2 つ目は，「自然の事物・現象への驚きや感動を感得するために，どのような授業改善ができるか」である。この問いは，対象とした授業において未着手であった「J. 自然の事物・現象への驚きや感動」に注目して設定されたものである。

4.3　実践授業の再解釈

以上の問いをもとに，第 3 段階である実践授業の再解釈が行われた。紙幅の都合，1 つ目の問いである「教科書に掲載された数値データを使用することに対して，生徒は納得感を得ていたのか」に関する結果を示す。この事例は，事後協議会で中心となった話題である。

図2に再解釈の切片を示す。上述したように，再解釈は筆者と指導教員の対話形式で実施した。

指導	さっき，誰かわからないけど「ほぼ同じほぼ同じ」って，言ってたね。
筆者	はい。
指導	だから，教科書のデータを使うこと

	に対する納得感ということが話題にあがったわけだけれども，なんか受け入れている感じがする①よね。
筆者	そう捉えていいですか？②
指導	と言うのは？
筆者	私は，そう思ってたんですけど，議論の中で生徒に納得感はあったのかみたいな言われたら，なんか教科書のデータを使うねって言ってなんか押し付けたみたいな気もしちゃってきて，どうだったんだろうって。そこが協議会でこの授業に対する印象が変わった，授業の直後と協議会の後とでなんか，ちょっとだけ感じ方が，変わったというか，なんか自信がなくなっちゃったことの一つ関わってるのかなって思ってたんですけど，「ほぼ同じほぼ同じ」っていうのは，やっぱ受け入れてくれていると，思える，ますか？③
指導	いや僕はいいんじゃないかなと思うけどね。そもそもちょっと時間を戻そうか。10 分。この辺りか。
指導	まあ今「教科書の数字を使って結果をまとめていきたいんですけどいいですか？」っていう問いかけに対して，「はい」とも答えてるしね。まあそのはいが，この学校学級の文化として何か質問があったときに，反射的に「はい」と答えるということ，なのかもしれないけども，まそれでももし納得していなければ，その「はい」のトーンもだいぶ下がったんじゃないかなと思うし，まあはいと答える生徒も，数として少なかっただろうし，今この映像を見返しても，その問いかけがあった時に何か特別な反応をしているわけではないから，声に出さなくてもなんか落胆してる表情とか，を浮べてるわけではないから，納得感があったかどうかはわからないけど，受け入れてはいると思うよ。④
筆者	受け入れてる。
指導	うん。
指導	この「ほぼ同じほぼ同じ」の言い方とかもね。「ほぼ同じほぼ同じ」っていう。この子が言ったのかな？H くん。
筆者	多分 H くん。
指導	この子が言ったのかな。身乗り出してみてるもんね。
筆者	なんかちょっと嬉しそうにも聞こえるから。⑤「ほぼ同じほぼ同じ」
指導	で今ね止めたところでも，この女の子も電子黒板見てるし，さっき話し合いしてねって言ってる時ずっとなんかシャーペンの芯の準備を，えー今それすんのと思ったけど。でまあここのグループの子達も見てるし。でこの子も見てるし。この子もまあ比較的そっち見てるかな。どうなってるかなあっていうことにもう意識が向いてるかなと思うから，それに対する不満みたいなものは，これを見返してもあまり感じないかな。見てるしね。
指導	こっからなんか「全部同じ全部同じ」だって。この子に伝えてるんだよねおそらく。嬉しそうだよね。

図 2　再評価の切片 1

対話は，指導教員による生徒は「受け入れている感じがする」という筆者に対する投げかけから開始された（波線部①）。それに対して筆者は，波線部②や波線部③で示すように，生徒が教科書に掲載された数値データを使用することを受け入れていると捉えてよいのか，指導教員による解釈を尋ねた。それを受けて指導教員は，映像記録から読み取れる生徒の反応をいくつか示し，生徒が受け入れていたと考えられることを説明した（波線部④）。映像記録から読み取り可能な生徒の姿が提示されたことを受け，筆者も生徒の言い方が「嬉しそうにも聞こえる」と捉えるに至った（波線部⑤）。そして，筆者は教科書に掲

載された数値データを使用することに対して，生徒は納得感を得ていたのだろうと考えるに至った。

以上は，授業の再解釈を通じて，自らの実践授業に対する新たな意味の創出に至った事例であると言える。新たな意味とは，生徒が教科書の数値データを使用したことを受け入れていたという認識である。授業の再解釈の当初は，生徒の受容感に対して自信が持てなかった。しかし，対話を重ねることによって，生徒は受け入れていたのだろうという認識に変容した。こうした変容は，具体的な問いに基づき事実を確認したことによって得られたものであり，授業再解釈法の効果と言える。

図 3 に 2 つ目の切片を示す。この事例は，図 2 の後に展開されたものである。

筆者　まず授業をしたときも，改めてこうやって文字に起こしても思ったのは，教科書の結果の例が正しいって捉えていたことで，自分たちの実験によって得た結果はあるけど，「今日はこれでいくね」って話したらこれを見て答えてくれたし，ここから理解をしてくれて。まずそういう教科書の結果が正しいっていう受け入れ状態があってくれてたのかなっと思った⑥のがひとつです。もうひとつ今先生の話を聞いて，例えば，今回は一律で教科書の結果が正しいとして話を進めているけど，例えばほかの班の，ある班の結果を例にして考えたときに同じようになるのかな⑦と思って。ある班はアイウエになってるけど自分たちの結果は違うってなると，同じようにはならないかなって。教科書は正しいからこの状態になってるけどって感じ。だからどうとかってことはないんですけど。

指導　子どもたちにとっては，どっちが正しいかっていうのは自分たちの結果を参照したときにはわからないよね。⑧A グループ B グループがあって，じゃあ今回 A グループの結果を使うねってなったときに，それとは違う結果が得られている B グループにとっては，なんで A グループの結果を使うのか，っていうのがわからない。でも教科書だと教科書は正しいっていう前提がそこにあるから，自分たちの結果が正しいものだったのか，そうでなかったのかっていう判断，基準が先に設定されて，でそれを受け入れることができるというふうになるのかなと。⑨

筆者　思いついたこと話してもいいですか。今，このクラスは全部の班がアイウエの順にならなくて，教科書の結果を使った唯一のクラスだったんですけど，教科書の例を使っても受け入れてくれてるなっていうのを授業をしながらは思ってました。で，違うクラスの話してもいいですか。違うクラスは，例えば 2 年 1 組だと，7 班中 2 班はアイウエの結果になっていたし，あともうひとつ結果をグルグル見ながら思ったのは，エが 0 になってしまっている班があって，それは結果として前で取り上げづらいかなって思ったんです。だから，その 2 班のうちの 1 班を指名して「その班結果を教えて」って前に書いて，「今日はその班の結果で考えていきたいんだけどいい？」みたいな感じで授業を進めました。それを授業をしていたときはなんとなくだけどほかの班の生徒の感じから，なんでその班の結果の結果を使うのかわからないから，多い順に並べてって言ってもあんまり反応が返ってこなくて。⑩そのときは無理矢理「今はこの班の結果見て」って言って「どういう順番になってる？」って言ったんですけど，授業終わって考えたときに，「自分た

ちの結果はそうじゃないのに，例えばイアウエみたいになってるのになんでこの班の結果を使うんだろう」っていうそこの，代表の班の結果から考える意味がわからないというか。だからあまりこっちに意識を向けてくれている感じがしなくて，なんかちょっと無理矢理引っ張った感じはありました。で，色々こう「今はこうやって」って言って無理矢理こっちを向いてもらって考えていった後に，気孔の数と関係していそうだっていうことがわかってきたときに，「みんなの班の結果とは違っているかもしれないけど，気孔の数を考えたときに，アはすべての気孔が塞がれていなくて，イは裏に多い，多くの気孔が塞がれていて，ウは表だけが塞がれていて，エには葉がないから葉からの蒸散は行われていないって考えるとこういう結果になりそうだよね」っていう話をしました。それは，もともとたぶんがっつりそこを考えていたわけではないけど，アイウエにならなかったグループの子たちが納得してくれたらいいなっていうことがあったので，そういう話し方をしたんだと思います。だけど，このクラスではそんなに「やっぱりこういう結果になるよね」っていうことを強調した感じがあんまりしなかったのは，教科書のデータを使っているのもあって，みんながそれを受け入れてくれてる感があったっていうのは振り返ると違いがあるのかなって思いました。

図３　再評価の切片２

ここでは，筆者より教科書に掲載された数値データの使用を受け入れていたことに対して，生徒の中に教科書に掲載された数値データが正しいという捉えが存在していたのではないかとの考察がなされた（波線部⑥）。さらに，「ほかの班の，ある班の結果を例にして考えたときに同じようになるのか」という疑問が提示された（波線部⑦）。その疑問を受けた指導教員からは，疑問を受容する応答（波線部⑧）と教科書に掲載された数値データの使用を受け入れていたことに対する追加の考察（波線部⑨）が提示された。その後，筆者より「思いついたこと」として，他の班の結果を使用したがそれに対する反応が良くなかったという他の学級での授業経験が引き出された（波線部⑩）。

この事例は，再解釈当初の問いが異なるものへと変容した事例である。授業の再解釈の当初は，「教科書に掲載された数値データを使用することに対して，生徒は納得感を得ていたのか」という問いを検討していた。しかし，他の学級での授業経験が引き出されることを通じて「他のグループの数値データを使用することに対して，生徒は納得感を得るのか」という問いに変容したのである。そして，この一連の過程は，今後の授業実践に向けて次の意味を持つ。

本研究の事例では，教科書に掲載された数値データを使用することに対して生徒は納得していただろうという結論に至った。しかし，その納得感は，当該学級の日々の指導による影響が大きいものだと考えられる。つまり，今後，筆者が異なる学級で授業をする場合に適用できるとは限らない。今後，データのばらつきが予測される授業では，教科書に掲載された数値データの使用に対してどのように納得感を持たせるのか，教科書に掲載された数値データではなく他のグループの数値データを用いるのであれば，他のグループの数値データを使用することに対して生徒は納得できるのか，できないのであればどのように納得感を持たせるのか，という複数の問いを検討することが求められる。

以上のように，授業の再解釈を通じて，筆者の今後の授業実践に向けた新たな問いの創出に至った。こうした問いの創出は，具体的な問いに基づくことで他の授業経験が引き出されたことによって得られたものであり，授業再解釈法の効果と言える。

5. まとめ

本研究では，Boud et al.（1985）が提示した省察モデルに基づく方法を考案し，その効果と課題を明らかにすることを目的とした。具体的な方法として授業再解釈法を考案し，教職専門実習における省察に実証的に取り入れた。研究の結果，以下の諸点が明らかとなった。

まず，授業再解釈法は，自らの実践授業に対する新たな意味の創出を可能にした。図 2 の事例で示したように，事後協議会を終えた時点では，教科書に掲載された数値データを使用したことに対する自信のなさがあったが，再解釈の結果，教科書に掲載された数値データを使用したことは妥当であったという認識に至った。

また，授業再解釈法は，自らの今後の授業実践に向けた新たな問いの創出を可能にした。図3の事例で示したように，「教科書に掲載された数値データを使用することに対して，生徒は納得感を得ていたのか」という問いを検討する過程で，「他のグループの数値データを使用することに対して，生徒は納得感を得るのか」という新たな問いが生み出された。今後の授業実践では，教科書や他のグループの数値データを使用することに対する生徒の納得感を検討する必要がある。

以上の 2 つの効果は，第 1 段階である事後協議会記録の分析と第 2 段階の授業を再解釈するための問いの生成による影響が大きい。具体的な問いに基づいて再解釈を行わなければ，上記のような効果は得られなかった可能性が考えられる。問いの設定についてはBoud et al.（1985）のモデルには示されていない。本研究において，実証的に取り組んだことによる成果と言える。

また，授業再解釈法は，個人よりも対話の方が有効であると考えられる。本研究では，授業の再解釈は対話形式で実施した。図 2 および図 3 を一見して明らかなように，指導教員によって引き出されたり展開されたりした発話も多い。今後，この方法を他の場面で適用するためには，どのような対話が効果的であるのかを検討する必要がある。この点については，今後の課題として後続の研究に委ねたい。

引用文献

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in Learning. a Model. Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. Routledge, 7-17.

鎌倉正和・桐生徹・大島崇行・阿部雅也（2024）「授業ビデオ３タイプの視聴と対面授業の参観における各理科授業の授業検討会の発話の比較」『理科教育学研究』第 65 巻，第 2 号，335-344.

桐生徹・久保田善彦・水落芳明・西川純（2009）「学校現場における授業研究での理科授業検討会の研究」『理科教育学研究』第 49 巻，第 3 号，33-43.

延山和弘（2025）「校内研究を活かした理科授業研究―中学校第 1 学年『光による現象』の実践を事例として―」『理科教育学研究』第 66 巻，第 1 号，237-247.

坂本篤史（2007）「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』第 55 巻，第 4 号，584-596.

佐藤吉史・桐生徹・大島崇行（2020）「参観スタイルと授業検討会の発話の関連に関する事例的研究―理科授業における 2 つの授業参観を事例として―」『理科教育学研究』第 61 巻，第 1 号，57-66.

佐藤吉史・桐生徹・大島崇行（2021）「小学校における校内授業研究の研究主題と理科授業検討会の関連」『理科教育学研究』第 62 巻，第 1 号，261-273.

杉山雅俊・山崎敬人（2016）「小学校理科の模擬授業における教師知識形成を目指した協働的省察の効果」『理科教育学研究』第 56 巻，第 4 号，435-445.

批判的思考態度を育成する中学校歴史授業の開発

－異なる主張の根拠を考える活動を通じて－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等社会科分野　　青山　龍生

１.研究の背景と目的

近年、インターネットや SNS の急速な普及により情報が価値をもち、それを中心に社会が機能する情報化社会が到来している。それに伴い、世代を問わずスマートフォンなどの情報端末の普及も急速に進んできた。こども家庭庁が令和 6 年に行った調査では、青少年（満 10 歳から満 17 歳）の 98.2%がインターネットを利用していることが明らかになっている。誰もが容易に情報へアクセスし、発信・受信することができる社会へと変化してきている。

しかし、こうした利便性の一方で課題も多く指摘されている。真偽が不明な情報や断片的な主張が、短時間のうちに広く拡散される状況が生まれている。これらの情報は、強い言葉や一方的な主張として提示されることが多く、受け手がその根拠を十分に検討しないまま受け入れてしまうことも少なくない。また、多様な情報に触れる中で自分なりの考えを形成できず、他者の意見をなぞるだけにとどまってしまう場合も見られる。その結果、偏った理解に基づく判断や自らの立場をもたないまま意見が広がる危険性が生じている。情報を鵜呑みにせず、自分の考えをもって関わることは現代社会における重要な課題である。

このような社会的課題に対応するため、学校教育においては批判的思考を、教科等を超えた資質・能力として育んでいくことが重要視されている。批判的思考とは、「証拠に基づく論理的で偏りのない思考」のことである（楠見ら 2016）。つまり、与えられた情報や意見を受動的に受け取るのではなく、多様な情報や意見を基に考えを形成し、それを自らの判断として表現していく力の育成が求められてきているのである。

しかし、批判的思考力を発揮するためには、まず土台となる批判的思考態度を育む必要がある。批判的思考態度とは、「直面する問題やテーマを十分に検討し、熟慮・探究し、証拠に基づいて客観的に判断しようとすること」である（名知 2022）。教師には、生徒の批判的思考態度を育成するために各教科において意図的に授業を設計することが求められている。

このことを踏まえ、中学校社会科に目を向ける。現行の学習指導要領では、「社会的事象を多面的・多角的に考察し、公正に判断する力や態度の育成」が重視されている。社会科は、現実の社会に存在する課題や事象を対象とし、それらを資料や情報に基づいて理解・判断することを通して、よりよい社会の在り方を考える教科である。

このような社会科の特質は、「直面する問題やテーマを十分に検討し、熟慮・探究し、証拠に基づいて客観的に判断しようとする」という批判的思考態度の概念と深く関わっている。したがって、社会科の授業においては、知識の獲得そのものを目的とするのではなく、社会的事象に対して問いをもち、根拠を踏まえて自らの考えを形成しようとする態度を育む学習過程を重視することが求められる。

しかし、社会科授業では、学習内容の網羅や定着が重視されるあまり、教師による説明を中心とした知識伝達型の学習に偏り、生徒が社会的事象に対して自ら問いをもち、根拠を基に判断する学習過程が十分に確保されにくいという課題が指摘されている。それ故、批判的思考態度の育成にも繋がりにくい。

そこで、中学校社会科における授業実践を通じて、学習指導要領に示されている教科の目標に即しながら、批判的思考態度を育成する授業の一例を示すことを目的とした研究を行った。

２.歴史授業における現行授業における課題

本研究では、中学校社会科の中でも歴史分野に焦点を当て、授業実践を行った。中学校社会科（歴史分野）では、「歴史的事象を多面的・多角的に考察し、公正に判断する態度の育成」が目標として掲げられている。これは、単に歴史的事実や用語を理解することにとどまらず、異なる立場や視点を踏まえて歴史を捉え、自らの考えを形成していく力を育成することを意味している。しかし、このような目標に即した授業を、実際の教育現場で実現することは必ずしも容易ではなく、教師にとって大きな課題となっている。

第一に、授業が教師による説明型・解説型の構成になりがちである点が挙げられる。これは社会科全体に共通する課題であるが、とりわけ情報量の多い歴史分野において顕在化しやすいと考えられる。歴史の授業では、限られた授業時数の中で教科書内容を網羅する必要があることや、定期テストや入試を意識した指導が求められる。それ故に、教師が歴史的事象の背景や経過、結果を整理して説明し、生徒はそれを理解・記憶するという学習形態が中心になりやすい。

第二に、「多面的・多角的な見方」を意識した授業改善が進められている一方で、その扱いが形式的にとどまっている点が挙げられる。旧学習指導要領から新学習指導要領への移行に伴い、複数の立場からの資料提示や、異なる評価が存在することを扱う実践も多く見られるようになった。しかし、そこでは、教師があらかじめ整理した視点を提示し、それを生徒が確認・理解する活動にとどまっている場合が少なくない。生徒が複数の見方を知り、整理すること自体は重要であるものの、それだけでは学習指導要領が求める「公正に判断する態度」の育成としては十分であるとは言えない。本来、「判断する」とは、複数の見方や情報を踏まえた上で、自分なりの主張や評価を形成する過程を含むものである。しかし、現場の授業では、生徒が歴史事象について価値判断を伴う主張を表現しする活動にまで結びつけた実践は少ないことが現状である。

３.批判的思考態度育成のための授業開発

３-１批判的思考態度育成のために考案した学習過程とその意図

歴史科において批判的思考態度を育成するためには、価値判断を伴う主張を表現する活動にまで結び付けた実践を行う必要があると考えた。その一つの方略として、異なる歴史観を扱った二項対立的な問いを用いた討論型の授業が挙げられる。しかし、討論が意見の対立や多数決的な結論に終始し、主張を支える根拠や理由づけの吟味が十分に行われないという課題も指摘されている。このような課題を踏まえると、生徒間の討論を中心とする活動のみでは、批判的思考態度を十分に育成することは難しいと考えられる。

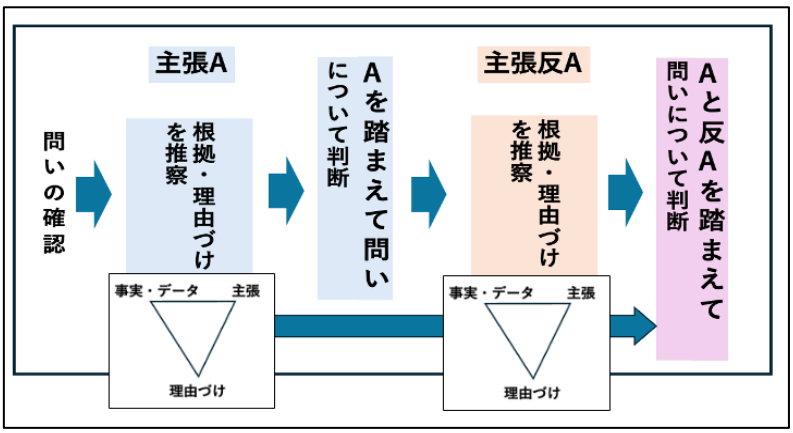
そこで本研究では、表１に示す学習過程を考案した。歴史観を問う二項対立的な問いを提示しつつも、討論形式は採用せず、教師が意図的に提示した他者の一つ一つの主張について立ち止まって検討させ、それらを自らの思考に取り込みながら判断へと至る学習過程を構成した。（資料１）

この学習過程の独自性は、ある主張がなぜそう言えるのか、その主張を支える根拠を推察する活動を取り入れていることである。歴史は、取り入れた情報が異なれば解釈も変わる。つまり、情報の切り取り方が変われば、歴史の見方も変わる。そのため、異なる主張はなぜそう主張できるのかをそれぞれ考えることで、一つの主張を絶対視しないことの重要性に気づかせるねらいがある。

また、推測する活動では、三角ロジックモデル（資料２）を用いて、他者の主張を「主張―根拠―理由づけ」という構造で捉えるようにした。これは、生徒が他者の意見を感覚的・印象的に受け取るのではなく、「何を主張しているのか」、「その主張はどのような根拠によって支えられているのか」、「なぜその根拠からその主張が導かれるのか」という論理のつながりを意識して考えるための工夫である。前述のように、討論形式の授業では、意見の賛否や結論の違いに注目が集まりやすく、主張の妥当性を支

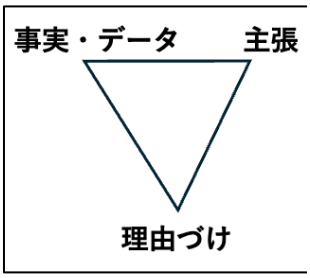
える論理構造そのものが十分に検討されないまま議論が進行してしまいがちである。

これに対し、三角ロジックモデルを用いることで、生徒は一つ一つの主張を立ち止まって分析し、根拠や理由づけの妥当性を吟味する視点をもつことが可能となる。すなわち、意見の「違い」を単なる対立として捉えるのではなく、それぞれの主張がどのような論理によって成立しているのかを検討することを通して、両者がいずれも一定の筋道をもった見方であることに気付かせるねらいがある。その上で、生徒が特定の見方に安易に依拠するのではなく、複数の主張を踏まえながら問いに対する自らの判断を形成していくことを意図している。



(資料１) 考案した学習過程

主張Ａ（反Ａ）の根拠・理由づけを推察する場面で、三角ロジックを活用した。



（資料２）三角ロジック

３-２授業概要

〈研究対象〉　山梨県内公立中学校　２年生　３クラス　67 名

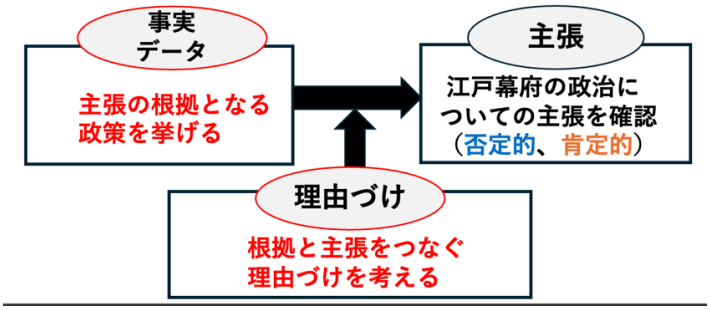
〈配時〉　２時間（１時間目を第１次、２時間目を第２次とする）

〈使用教科書〉帝国書院『中学生の歴史　日本の歩みと世界の動き』（令和３年度版）

本実践では、中学校 2 年生の歴史的分野「武家政権の展開と世界の動き（武士による全国支配の完成）」を対象単元とした。「江戸幕府の全国支配について、私たちはどう評価するべきか？」を中心発問に据えた 2 時間の授業を構成し、表 1 で示す考案した学習過程に当てはめた。主張 A では江戸幕府の政治に対する否定的な主張、主張反 A では肯定的な主張を教師が意図的に提示した。これら 2 つの主張は、一方が誤った解釈であるということではなく、根拠を示すことでいずれの立場からも捉えることができるものである。その後、生徒には、2 つの主張を踏まえた上で江戸幕府の政策について評価させた。以下に、具体的な授業の展開を説明する。

第１次：一主張 A からの論理構築と問いへのアプローチ

第１次の導入では、徳川家康や徳川家光といった肖像画を提示し、幕藩体制の確立に関する既習事項を確認した。その上で、「江戸幕府の全国支配について、私たちはどう評価するべきか」という、本研究の中心となる大きな問い（中心発問）を提示した。続いて、江戸時代の政治に対して極めて批判的な立場をとる架空のキャラクター「アオ・ヤマ氏」を登場させ、「江戸幕府は、当時の人々にとって良くない政治だったと言える」という主張を示した。その後、生徒に対して、「アオ・ヤマ氏のこの主張をサポートするために、教科書や資料集から具体的な『証拠（事実）』を探し出し、なぜそれが彼の主張（良くない政治）を裏付けると言えるのか、その理由をセットにして説明を考えてください」と指示した。生徒は、主張の「根拠」として武家諸法度、参勤交代、鎖国、キリスト教禁教、身分制度、五人組といった事象を挙げ、それぞれの「理由づけ」を考え、空欄部に記述した。（資料３）



・第１次では否定的な主張、第２次では肯定的な主張を意図的に提示
・赤字の部分を生徒がそれぞれ推察して記述

（資料３）　三角ロジックに基づくワークシートの構造

続くグループ活動では、各自が考えた「根拠」と「理由づけ」を共有し、グループ用のワークシートを作成するよう指示した。生徒の反応として顕著であったのは、個別の政策を現代の「人権」や「自由」の概念と結びつけ、その不当性を論理的に説明しようとする動きであった。例えば、「身分制度」を挙げたグループは、「一度決まった身分から抜け出すことができず、職業選択の自由がないため不当である」とし、「参勤交代」を挙げたグループは、「大名の財政を圧迫し、大名にとって非常に負担の大きい政策であった」と理由づけた。さらに、「キリスト教禁教」を根拠として、信教の自由が保障されていなかった点を主張に結びつけたグループも見られた。

その後、問いに戻り、自らの考えを記述させた。その結果、多くの生徒が江戸幕府の政策に対し否定的な評価をした記述が多く、偏った歴史観が形成されたことが確認できた。

第２次：　主張反Ａからの論理構築と問いへの再アプローチ

第２次の冒頭では、前時に示された、幕府の支配に対して否定的な視点をもつ生徒の感想を丁寧に紹介した。これにより、クラス全体で「幕府は人々に負担を強いる良くない政治を行っていた」という判断が多かったことを確認した。その上で、「良くない政治と決めつけてよいのだろうか」という問いを投げかけ、生徒の思考に揺さぶりをかけた。

続いて、教師はもう一人の人物として「ハヤ・カワ氏」を登場させ、「江戸幕府の政治は、優れた政治だったと言える」という彼の主張を提示した。

その後、「ハヤ・カワ氏は、どのような根拠にもとづいて江戸幕府を『良い政治』だと主張しているのでしょうか。教科書や資料集を用いて、その主張を裏付ける証拠（事実）を探し、グループでハヤ・カワ氏の説明を完成させてください」と指示した。生徒は前時と同様の手順で根拠と理由づけに当たる部分を推察し、記述した。（資料３）

続くグループ活動でも、各自が考えた「根拠」と「理由づけ」を共有し、グループ用のワークシートを作成するよう指示した。この場面では、「武家諸法度」や「参勤交代」を根拠として、軍事力の抑制と平和の維持を結びつけた理由づけが多く見られた。例えば、ある班では、「大名の軍事力や経済力を削ぐことは一見すると厳しい支配に見えるが、その結果、大名同士の戦いや幕府への反乱を未然に防ぎ、戦国時代のような悲惨な戦乱を終わらせ、平和をもたらした」とまとめていた。

さらに、「鎖国（貿易制限・入国禁止）」や「キリスト教禁教」については、対外的な安全保障という観点からの理由づけが行われた。具体的には、「外国の宗教や勢力が国内に入り込むことを防ぐことで、キリスト教徒による一揆や外国からの侵略といったリスクを回避し、国内の秩序を保って社会を安定させるための堤防のような役割を果たした」という見方である。

また、「身分制度」や「五人組」についても、役割分担と治安維持を結びつけた意見が見られた。「職業や役割を固定し、人々を相互に監視・協力させる仕組みを整えることで、各自が自分の役割を果たす社会構造を築き、犯罪や混乱の少ない安全な社会を実現しようとした」という、秩序の構築という側面

からの評価である。

さらに、「参勤交代」に関しては、副次的な経済効果に注目した理由づけを行うグループも見られた。「多くの大名が江戸と領地を往復することで街道や宿場町が整備され、物流や各地の文化が日本各地に広まった。これは単なる支配にとどまらず、全国の経済を活性化させるきっかけになった」という、交通網の発展や経済交流の促進を根拠とする考えである。

各グループで作成したワークシートは、第1次と同様にロイロノートを用いて共有し、生徒の意見を整理した上で板書にまとめた。

まとめでは、第1次のワークシートと第2次のワークシートを並べて振り返らせ、問いについて再度考える時間を設定した。完成した記述には、単に「良い」「悪い」という二択で判断するのではなく、「幕府の政治には人々にとって厳しく不自由な側面があったが、その強力な支配によって長期にわたる平和が保たれ、戦乱のない社会が実現したという点では、当時の社会において高く評価できる」といった、客観的な評価が多く見られた。

このように、本実践では、歴史に対する異なる解釈を教材として用いることで、批判的思考態度の育成をねらった授業を設計し、実践した。

４.実践の効果の検証と考察

４-１検証方法

本実践が批判的思考態度の育成に実際に効果的であったかを検証するため、事前・事後に実施したアンケートによる量的変容の分析と、事後に実施した学習感想の記述内容に関する質的分析を行った。

アンケートの作成にあたっては、楠見ら（2016）による「児童・生徒用一般的批判的思考態度」を参考とした。ただし、本研究では同尺度をそのまま使用するのではなく、批判的思考態度を構成する４因子それぞれについて、本実践との関連性が高いと判断される質問項目を各２項目ずつ抽出し、計８項目からなるアンケートを作成した（資料４）。このため、本研究における量的分析は、批判的思考態度全体を網羅的に測定したものではなく、あくまで本実践に関連する側面に限定した変容を捉えるものである点に留意する必要がある。すなわち、尺度項目を抽出して用いたことにより、測定の妥当性や信頼性について一定の限界を有している点を踏まえた上で、分析結果を解釈した。また、各質問項目は、そう思う（４点）、ややそう思う（３点）、あまりそう思わない（２点）、そう思わない（１点）の４件法で回答を求め、得点化した上で、事前事後それぞれの平均値を算出し、変容の分析を行なった。

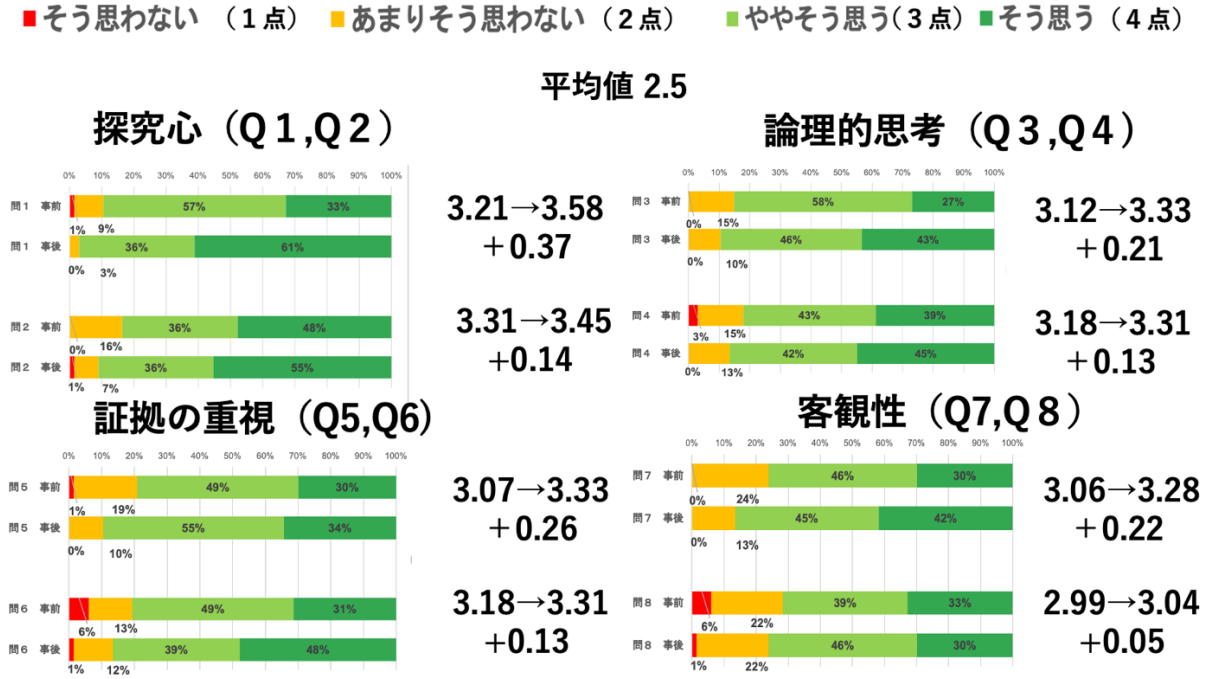
また学習感想については、「今回の授業を受けて、気づいたことやこれからの生活、学習に生かしていきたいことは何ですか」という自由記述形式の質問項目を設け、記述内容を４つの因子に分類した。

探究心	1.色々な考え方の人と接して多くのことを学ぼうとしている。 2.新しいことを次々と学びたいと思う。
論理的思考	3.他の人も納得できるように、理由をつけて説明しようとしている。 4.話し合いをするときは、自分の意見と他の人の意見をくらべようとしている。
証拠の重視	5.２つの考えのうちどちらかに決めるときには、できるだけ多くの証拠を調べるようにしている。 6.はっきりとした理由を考えて自分の行動を決めようとしている。
客観性	7.一つ二つの立場だけではなく、できるだけ多くの立場から考えようとしている。 8.人の意見を聞いたり本を読んだりするときは、実際にあったことなのか、その人の意見なのかを区別しようとしている。

(資料４) 批判的思考態度を構成する４因子と事前・事後アンケートの質問項目

４-２ 結果と考察

批判的思考態度の４因子（計８問）における事前・事後の比較の結果、全ての質問項目において肯定的な変容が見られた。（資料５）ただし、批判的思考態度の定着には継続的かつ長期的な実践が不可欠であり、本結果は一回の授業実践によって生じた変容を示すものにとどまる。そのため、効果を断定するものではなく、一定の傾向を示すことを示唆するデータとして捉える必要がある。自由記述は、批判的思考態度の４因子の観点から整理を行い、その中から各因子の傾向を示す一例として代表的な記述を抽出した（資料６）。



（資料５）事前・事後アンケートの比較（帯グラフ）と事前・事後の量的変化

（探究心に言及した生徒の記述）
・みんなの意見を比べながらどんな考えなのかをしっかり聞くことが大切だなと気づいた。これから、自分で色々なことについて調べてみたいと感じた。
・この授業を通じて歴史や自分で調べることの大切さ、面白さを知ることができた。
（論理的思考に言及した生徒の記述）
・意見を説明する時に根拠や理由をしっかり出してからすることが大事。
・すぐに結論を出すのではなくしっかりと考えて結論を出すことが大事だと思った。
（証拠の重視に言及した生徒の記述）
・今回の授業を通して色々な視点から説得力のある根拠を見つけ、みんなで共有していくということの楽しさを感じた。
（客観性に言及した生徒の記述）
・自分が今まで「こうだ」「こうなっている」と思っていたことが意外と他の考えや思いがあることがわかった。
・江戸時代の政治については、いい政治だった意見と思う人と、悪い政治だったという意見のどちらの視点からも考えて多くの立場から客観的に考えることができたと思う。

（資料６）　自由記述項目の記述内容の例

アンケート分析の結果、４つの因子の中でも探究心が最も向上するという結果になった。本実践においては、答えが一つに定まらない問いを提示し、根拠を明確にしながら他者の意見を推察する学習活動を行った。これにより、生徒は単に結論を導くことを目的とするのではなく、「なぜそのように考えたのか」「他の見方は成り立たないのか」と問いを深めながら思考する経験を重ねた。この過程を通して、他者の考えに関心を持たせることにつながったのではないかと考える。また、歴史そのものについての関心が高まったことがわかる記述も見られた。江戸幕府の政治を「良いか悪いか」という問いのもとで検討することで、生徒は歴史を過去の出来事として受動的に学ぶのではなく、自分自身の価値判断と結び付けながら捉えさせた。その結果、「覚える対象」ではなく「考える対象」として意識され、学習内容への関心が高まったと考えられる。

また、論理的思考、証拠の重視の向上は、他者の思考を推察する際に用いた三角ロジックが効果的に機能したことを示唆している。その要因として、三角ロジックを用いて主張・根拠・理由づけの関係を明示的に整理する学習活動を取り入れたことが挙げられる。生徒は、自分や他者の意見を感覚的に受け取るのではなく、「何を主張しているのか」「それを支える根拠は何か」「なぜその根拠から主張が導けるのか」という構造を意識しながら考える経験を重ねた。この過程を通して、結論に至る思考の筋道を重視する姿勢や、根拠をもとに説明しようとする態度が促されたと考えられる。しかし、今回根拠として用いた内容は、具体的な数値データや一次史料ではなく、江戸幕府の政策名や制度名に留めるものであった。そのため、生徒が「根拠」を示そうとする意識自体は高まったものの、根拠の妥当性を考えることはできなかった。三角ロジックを形式的に用いるだけでなく、妥当性や信頼性を吟味し、どの情報が根拠として適切であるか検討する活動も取り入れていく必要がある。

さらに、客観性に分類された記述からは、生徒が歴史事象を単一の視点から捉えるのではなく、複数の立場や見方が存在することに気づいている様子がうかがえる。特に、同一の政策であっても評価が分かれることや、幕府や農民など立場の違いによって歴史の意味づけが変化することに言及した記述は、歴史事象を相対化して捉えようとする態度の表れといえる。これは、歴史解釈を「正しい／間違っている」と二分的に判断する段階から、「どの立場から見るかによって解釈が異なる」という理解へと移行していることを示している。

しかし、どのような基準や価値観に基づいて最終的に問いに対して判断、表現するのかという「判断の軸」の検討ができなかった点は課題点である。

自由記述においても、「いろいろな立場がある」「見方によって考え方が変わる」といった記述が多く見られる一方で、それらの視点をどのように整理し、どの観点を重視して結論を導いたのかを明確に示す記述は見られなかった。このことから、本授業では客観性の基礎的側面、すなわち多面的・多角的に捉える姿勢の育成には一定の成果があったものの、複数の視点を踏まえた上で判断を行おうとする姿勢には結びついていなかったと考えられる。この点は、判断の軸をあらかじめ提示せず、生徒自身に委ねた授業構成による影響が考えられる。今後は、「何を基準に評価するのか」という観点を共有した上で検討を行う活動を取り入れることで、客観性を判断へと結び付けていく必要がある。

５.おわりに

本研究では、批判的思考態度の育成をねらいとして、中学校歴史科において異なる主張の根拠を考える学習活動を取り入れた授業を開発・実践した。具体的には、「江戸幕府の全国支配をどのように評価すべきか」という価値判断を伴う問いを設定し、問いに対する判断の過程で肯定・否定の異なる主張を提示し、それぞれの主張を支える根拠や理由づけを推察・整理する活動を取り入れた。

アンケート調査の結果、考案した学習過程が批判的思考態度の育成に効果的に機能した可能性が示唆された。特に探究心の向上が顕著であり、他者の考えや学習内容に関心をもち、知ろうとする意欲を

促進させることができた。また、三角ロジックを用いた活動を通して、理由や根拠を意識して考えようとする態度や、結論に至る思考の筋道を重視する姿勢が促すことができた。

一方で、本実践には課題も残された。根拠として扱った内容が政策名や制度名にとどまり、史料やデータの妥当性を吟味する段階には至らなかった点、また複数の視点を踏まえた上で、どのような基準で判断するのかという「判断の軸」を明確にできなかった点である。

今後は、一次史料や具体的資料を活用し、根拠の信頼性や妥当性を検討する活動を取り入れるとともに、評価の観点や基準を共有した上で判断する学習過程を構想していきたい。加えて、他の単元でどのように活用できるかといった、汎用性の検討を進めていく。

情報化が進む現代社会において、批判的思考態度の育成は喫緊の課題である。情報を無批判に受け入れるのではなく、根拠を踏まえて多面的に検討し、自分の考えを形成した上で判断・主張しようとする態度を育むことが、これからの学校教育において強く求められている。これからも社会科・歴史科の授業実践を通して、生徒が異なる立場や見方を踏まえながら自らの判断を形成できる学習過程を構想・実践し、批判的思考態度の育成に継続的に取り組んでいきたい。

６.参考文献

・池田良（2015）「中学校歴史学習における批判的思考の育成」社会認識教育学研究 30 21-30,2015 鳴門社会科教育学会
・楠見 孝 ,村瀬公胤ら（2016）「小学校高学年・中学生の批判的思考態度の測定 －認知的熟慮性-衝動性,認知された学習コンピテンス，教育プログラムとの関係－」日本教育工学会論文誌 40(1)，pp.33-44
・国立教育政策研究所 （2018）「教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 報告書」https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2018_summary.pdf 最終閲覧日（2026 年 1 月 25 日）
・子ども家庭庁（2025）「令和６年度『青少年のインターネット利用環境実態調査』報告書」https://www.cfa.go.jp/policies/youth-kankyou/internet_research/results-etc/r06 最終閲覧日（2026 年 1 月 25 日）
・榊原範久,水落芳明（2017）「小学校社会科における批判的思考態度の醸成に関する事例的研究 ― 四面思考シートを用いた教育実践と評価 ―」日本教科教育学会誌 2017.12 第 40 巻 第 3 号 pp.13-23
・中学校学習指導要領（平成 29 年告示）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/ 最終閲覧日（2026 年 1 月 25 日）
・土肥大次郎(2009) 社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業 一 公民科現代社会小単元「市町村合併と地方自治」の場合」全国社会科教育学会 『社会科研究』 第 71 号（pp .41- 50）
・名知（2022）「批判的思考態度育成のために動画学習と質問活動を取り入れた対面授業の実践と評価」日本教育工学会論文誌 29 巻 1 号 pp. 15-29
・平山るみ・楠見孝「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響：証拠評価と結論導出課題を用いての検討」,『教育心理学研究』, 52, pp.186-198.
・道田泰司（2001）「日常的題材に対する大学生の批判的思考－態度と能力の学年差と専攻差－」教育心理学研究, 49: pp.41-49
・文部科学省（2015）「新しい学習指導要領等が目指す姿」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm 最終閲覧日（2026 年 1 月 25 日）

中学校理科における気圧の本質的理解を育む指導法の開発とその実践

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　岡村　好真

1. 問題の所在

理科教育学研究において、気圧の変化の原理を理解させる先行研究はほとんど見られない。しかし、気流と気圧をどのように関係付けているかを調査する研究はいくつかみられる。平山・藤森（2021）は、大学生に「暖気団と寒気団が同じ勢力でぶつかると低気圧が発生する」といった情報を提示し、指示的状況下で低気圧の発生過程について説明させた。教科書の意図通りに現象をとらえて説明している回答は 101 件中 2 件であり、低気圧の発生理由を上昇気流と関係付けることが困難であると考察している。また、高瀬（1972）は、履修済みの中学校 3 年生 74 人に質問紙調査を行い、「低気圧、高気圧に形があるとすれば図を書いて説明しなさい。」、「低気圧、高気圧の中心付近の断面図を書いて風の吹き方を説明しなさい。」といった問題を出し、低気圧、高気圧の立体的モデル把握の程度と低気圧、高気圧における気流の把握程度を調査した。その結果、ほとんどの生徒が矢印やうず形で気圧を表現しており、気圧を水平的分布の観点から説明することから、立体的空間関係において把握されていないと指摘した。また、低気圧、高気圧の中心付近の風の吹き方について正答者は 10%程度であり、空気の垂直的分布との関係における立体的モデルとして表現することができていないと指摘した。

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説理科編では、日本の気象への海洋の影響について、「日本の天気に影響を与える気団の性質や季節風の発生、日本海側の多雪などの特徴的な気象に、海洋が関わっていることを理解させる。」と示されている。具体的には、大陸と海洋のあたたまり方の違いにより、上昇気流や下降気流が発生する場所が変化するため、季節に特徴的な気圧配置になるといったことを理解させる必要がある。こうしたことからも、先行研究で明らかになった現状は解決すべき課題であるといえる。

2. 研究の目的

東京書籍（令和 6 年度改訂）の理科教科書では、大気圧（気圧）を「上空にある空気にはたらく重力が、地球上のものに加える圧力」、気象庁は「大気の圧力。通常、ある地点の気圧はその点を中心とする単位面積上でその上の空気柱の総重量が相当する。」としている。このことから、気圧は空気の重さによって変化すると考えられる。そのため本研究では、気圧を「空気が面を押す力」と定義した。地上においては、「空気が地面を押す力」が発生していると定義した。

低気圧、高気圧における気流と空気が地面を押す力の関係を示す。低気圧においては、単位面積上の空気にはたらく重力と上昇する空気が上空の空気を支える力が生じ、その合力は空気が移動していない場合よりも小さくなる。高気圧においては、単位面積上の空気にはたらく重力と下降する空気が地面を押す力が生じ、その合力は空気が移動していない場合よりも大きくなる。このことから、気流が変化することで空気が地面を押す力が変化し、これにより気圧が変化すると考えられる。

これらの定義をもとに、本研究の目的を、中学校理科において上昇気流や下降気流と気圧変化とを関係付けた理解を促すために、空気の動きに基づいて空気が地面を押す力を考える活動の効果を明らかにすることとした。

3. 研究の方法

3-1. 事前調査

3-1-1. 事前調査の背景・目的

高瀬（1972）は、「従来、天気変化の指導にあたっては、気圧の断面を取った指導はほとんどなされていない。しかし、指導要領の改訂に伴って作成された教科書の中には、多少これを取り入れているものも見られる。」と指摘している。このことから、ほとんどの教科書に鉛直断面図が掲載されている現在と比べて、生徒が学んだ内容は異なっていると考えられる。また、平山・藤森（2021）は大学生を対象とした調査であり、中学生の現状とは異なる可能性が高い。そのため、本研究では、気圧について履修済みの中学校 3 年生が気流と気圧の関係をどのように理解しているかを明らかにすることを目的として事前調査を行った。

3-1-2. 質問紙による事前調査の方法

本調査の対象は、山梨県内の A 中学校第 3 学年 4 クラス計 146 名である。なお、事前調査を行った A 中学校は筆者が所属する山梨大学教職大学院の連携協力校であり、筆者は当該中学校で実習や調査、研究授業を行うことができた。調査は 10 月頃、授業内の 15 分程度の時間を使って質問紙により行った。調査内容は、高瀬（1972）をもとに作成し、A 中学校理科教員のアドバイスにより加筆修正を行った。出題意図と質問項目を表 1 に示す。ここで鉛直断面図とは、地上から上空までの空気の上昇や下降を表しているものを指す。

表 1　調査問題の構成

質問番号	出題意図	質問項目
①	気圧について生徒の認識の実態を明らかにすること	気圧とはどのようなものか、文章で説明してください。
②	低気圧と高気圧を鉛直断面図で説明する生徒の割合を明らかにすること	地表付近で発生する低気圧、高気圧について図を用いて説明してください。
③	空気の上昇と気圧の低下をどのように関係付けているか明らかにすること	一般的に、上昇気流が発生しているとき、地上付近の気圧は低くなります。これはどうしてだと思いますか。あなたの考えを、図や文章で説明してください。

3-1-3. 事前調査の結果

ここでは、本研究に関わりの深い質問に対する結果のみを報告する。

質問②では、低気圧・高気圧を天気図などの「平面」で捉えた回答は 24%、鉛直断面図を用いた生徒は 22%であった。また、回答に矢印を用いた生徒の約 55%のうち、34%は気流を、9.2%は圧力を表していた。目立った誤答として、「低気圧で下降気流が、高気圧で上昇気流が発生している」ことを表す図が見られた。これは、鉛直断面図を用いて説明した回答のうち 31%であった。

質問③において、「地上付近の空気が上昇気流によって上に行くため地上の空気が少なくなり気圧が低くなる」といった気圧を密度で捉えた回答が 16%、「上昇気流にのって気圧が上へ上へ連れていかれてしまうから」といった気圧を空気の塊として捉えた回答が 16%見られた。

一方、教科書の意図に近い「上昇気流により、気圧による力が弱まっている」という趣旨の回答は 3.8%にとどまった。この回答をした生徒の半数は、質問②で鉛直断面図を用いていた。また、気圧を空気の塊として捉えた生徒も、鉛直断面図を用いて説明する傾向が見られた。

3-1-4. 事前調査の考察

低気圧・高気圧について、教科書の意図に近い説明をした生徒は鉛直断面図で気圧を説明していたことから、高さ方向の気流を捉えさせることが重要であると示唆された。気圧を空気の塊として捉える回答が相当数みられたことから、力が作用している場所が地面であることを明確に示す必要性も示唆された。また、半数が説明に矢印を用いたが、気流を表す矢印と圧力を表す矢印が混在していたことから、指導場面では矢印が表すものを明確にする必要があると考えられる。

3-2. 実践の概要

3-2-1. ワークシートの作成

ワークシート（図 1）は、設問 1 で低気圧・高気圧における気流を知り、設問 2 で空気が地面を押す力を作図できるようにした。設問 2 では、空気が停止しているときと上昇しているときと下降しているときを並べ、力の大きさを比較できるようにした。また、設問 1 と設問 2 では、気流を矢印で表す項目と力を表す項目を分けることにより、矢印が表すものを明確にできるようにした。設問 3 では気圧が小さい順に①～③の記号を並べることで空気が地面を押す力と気圧の関係を理解できるようにした。

生徒の作図状況を分析するため、自分の考えは黒で書き、黒板の作図は赤で記述するよう伝えた。授業の最後に、「空気の流れによって低気圧や高気圧が生じるのはなぜだろうか。」という問いに対する考えを記述させ、この内容を分析することにした。

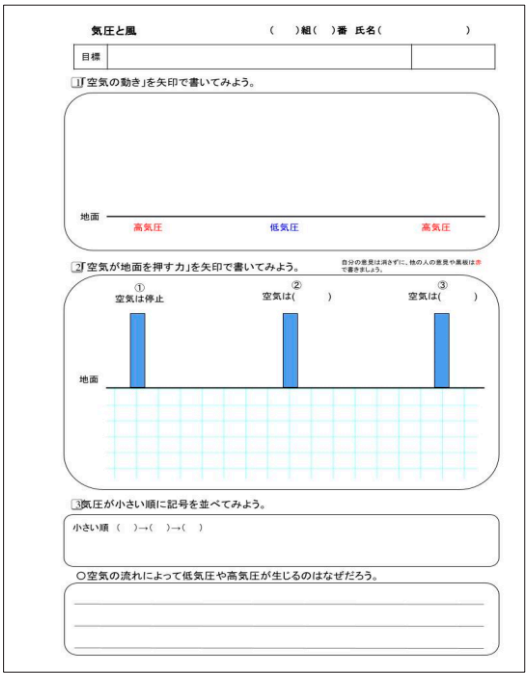


図 1　作成したワークシート

3-2-2. 教具の工夫

空気は目に見えず、その重さの実感も難しいため、上昇気流が上空の空気を支えるという概念の理解は難しいと考えた。そこで、ブローパイプボールを用い、息によってボールが浮く様子を提示した。これにより、ボールにはたらく重力と、それを支える気流の力が釣り合っていることを視覚的に説明した。また、生徒は力の合力について未修であるため、上昇気流が発生しているときに空気が地面を押す下向きの力が小さくなることを理解しにくいと考えた。そこで、授業のはじめに「上昇するのは地表付近 100 ㎞程度の空気だけでそれより上の空気はほとんど動かない」ことを説明した。また、地表に上向きの力がはたらくと、地面が浮き上がってしまうことを宙に浮かぶ島に上向きの矢印を加えた AI 生成のイラストで示し、あくまで下向きの力が弱まるのだとイメージできるようにした。

3-2-3. 授業実践

授業は山梨県内の A 中学校第 2 学年 4 クラス 123 人のうち、欠席・別室を除いた 104 人に各 1 時間行った。生徒は中学校 1 年生の時に、力を矢印で表すこと、授業実践の一週間ほど前には圧力の求め方を学習している。そこで、本授業においては、地球上では、様々な要因で空気が上昇するところや下降するところがあること、空気が上昇・下降することで空気が地面を押す力が変化すること、空気が地面を押す力を力の矢印で表すことを扱うことにした。力の矢印を用いることで、生徒は、「どこに」「どれくらいの大きさで」「どの向きに」力がはたらいているか考えることができる。これにより、空気が地面を押していることを明確にし、押す力の大きさと気流とを関係付けることができるようにした。

3-2-4. 授業実践の結果

3-2-4-1. ワークシートの作図状況の分析

作図の状況は、生徒の考えを書いた黒字を消して赤字だけを残している生徒がいることから消した跡なども含めて分析している。また、矢印の長さについては、上記のような背景もあり、判然としないことから分析の対象外とした。この結果を図 2 に示す。

空気が「下降」している場合では、約 90%の生徒が作用点・向きともに正しく作図することができた。一方、空気が「上昇」している場面において、正しく作図できた生徒は全体の約 38%であった。誤答の内容を詳しく見ると、空気が上昇している場合において約 60%の生徒は矢印の向きを正しく作図できていなかった。

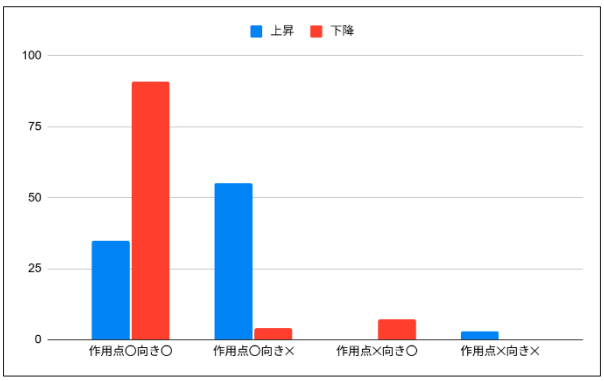


図 2　作図状況

3-2-4-2. ワークシートの記述の分析

ワークシートの記述には、多様な考えが見られた。そこで、全体の傾向をつかむため、生徒の記述内容をもとに表 2 に示すカテゴリを作成した。その結果を表 2 と図 3 に示す。

表 2　記述内容の分類カテゴリとその人数分布(n=104)

No.	内容	人数
1	空気が地面を押す力と空気の上下運動の両方に着目した説明	32
2	上昇気流・下降気流モデル（空気の上下運動 → 気圧が変わる）	20
3	空気が地面を押す力（圧力）に注目した説明	18
4	空気の流れ（高気圧→低気圧）を循環として説明	10
5	気温による上昇・下降（暖かい→上昇 / 冷たい→下降）に注目	3
6	風の流れ・気温・量など(その他要因中心)	7
7	記述不明 / 意味が取りにくい / 不完全	6
8	その他の特殊な説明（誤概念を含む）	8

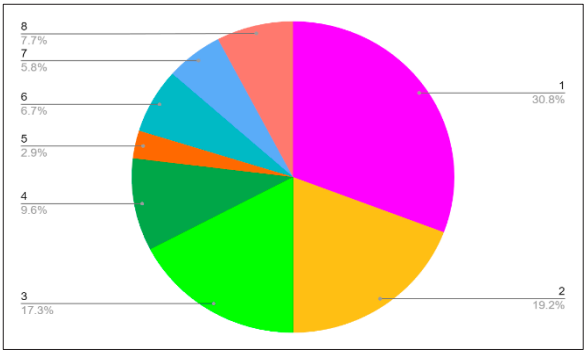


図 3　各カテゴリの人数分布

最も多かったのは「空気が地面を押す力と空気の上下運動の両方に着目した説明（32 名）」であり、次いで「空気の上下運動により気圧が変化する（20 名）」、「空気が地面を押す力に注目した説明（18 名）」であった。空気が地面を押す力に注目して記述できた生徒は全体の 48.1%であった。また、気流を気圧変化の要因として記述した生徒は 30.8%見られた。全体として、76.9%の生徒が気圧変化の要因について科学的に妥当な説明を行うことができていた。

3-2-4-3. 気流と空気が地面を押す力を関係付けることができたか

目的に照らして、「空気の動きに基づいて空気が地面を押す力を考えることができたか」を明らかにするために、気流と空気が地面を押す力を関係付けて記述できているかを分析した。加えて気圧についても触れていた記述は別に集計した。その結果を図 4 に示す。

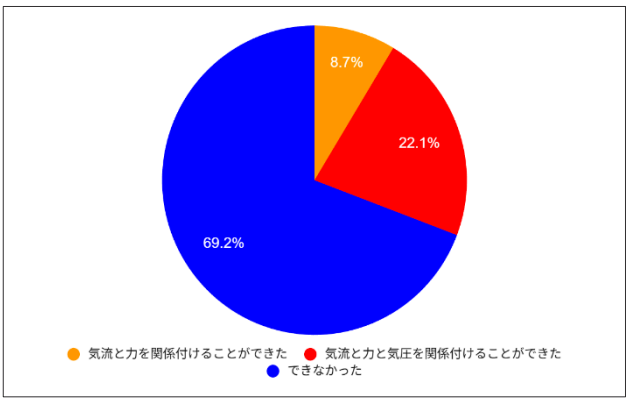


図 4　気流と力を関係付けた人数分布(n=104)

気流と力だけを関係付けることができた生徒は、8.7%程度であった。具体的には、「上昇・下降によって、地面を押す力が変わるから。」、「空気が上昇して下降して力が強くなったり弱くなったりするから。」といったものを気流と力を関係付けることができた記述とした。気流と空気が地面を押す力を関係付けることができた生徒のうち 70%程度は気圧も関係付けることができていた。一方で、力と圧力を同義のものとして記述している例や、圧力が変化する要因のみを列挙している記述も見られた。

3-2-4-4. 気流と気圧変化を関係付けることができたか

研究の目的である「上昇気流や下降気流と気圧変化とを関係付けた理解を促す」ことができたかを明らかにするために、気流と気圧を関係付けて記述できているかを分析した。ここでも、空気が地面を押す力について触れていた記述は別に集計した。その結果を図 5 に示す。

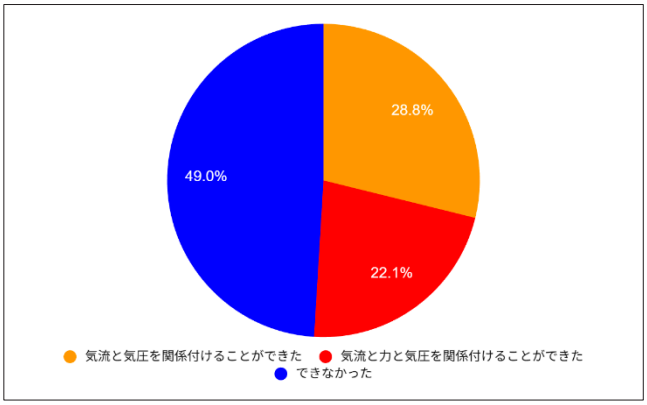


図 5　気流と気圧を関係付けた人数分布(n=104)

気流と気圧を関係付けることができた生徒は、51%程度であった。具体的には、「上昇気流や下降気流があってその空気の流れによって気圧の差が生じるから」といったものを気流と気圧を関係付けることができた回答とした。残りの半数は、気流や力、圧力という語句を使用しているものの、それぞれの因果関係を説明できていない傾向が見られた。

3-2-4-5. 典型的な誤概念がみられたか

低気圧・高気圧における気流の向きを問う問題は、学力調査でも出題されることがある。事前調査では、低気圧で下降気流が、高気圧で上昇気流が発生している様子を図で説明している回答が複数見られた。このことから、本ワークシートの記述にも同じ誤概念がみられるか検討した。その結果を図 6 に示す。

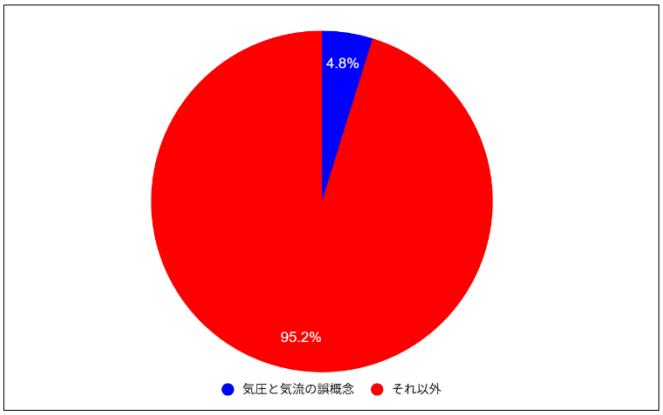


図 6　誤概念が見られた人数分布(n=104)

低気圧では下降気流、高気圧では上昇気流が発生しているといった誤概念がみられた生徒は全体の 4.8%、5 件であった。具体的には、「低気圧が生じるのは、下降する空気が重力を含めて地面を押しているからで、高気温が生じるのは、上昇する空気が地面を押す力が小さいからである。」、「空気がたまっているところでは上昇気流が発生し、やがて下降気流となって戻ってくるため、下降気流が戻ってくるとまた空気がたまって低気圧、空気が一部に溜まって低気圧、空気が一部に溜まってしまって低くなっているところでは高気圧が生じる。」といったものを誤概念とした。

3-2-5. 授業実践の考察

3-2-5-1. ワークシートの作図状況の分析

空気が下降している場合の作図においては高い正答率が得られたことから、空気が地面を押す力を考えることができたといえる。一方で、空気が上昇しているときの作図については、生徒にとって難易度が高かったことが示唆された。生徒は力の合力について未修であるため、上昇する空気によって、空気が地面を押す力が弱まるという考え方をすることが難しかったと推察される。今後の指導においては、正答率の高かった空気が下降する場合を先に扱ったり、不等号を用いて力の大小関係を整理させたりするなどの方法が考えられる。しかし、その際も、どこに力がはたらいているかを明確にする工夫が必要である。

3-2-5-2. 気流と空気が地面を押す力を関係付けることができたか

結果より、気流と空気が地面を押す力を関係付けることができている生徒の多くは、気流と力と気圧を一体的に関係付けていることが分かった。一方で、関係付けができなかった生徒の記述には、力と圧力を同義のものとして記述している可能性があるものや、単に現象を列挙しているものが見られた。

このことから、気流の変化が力の変化を生み、それが気圧として観測されるという因果関係を、より丁寧に指導する必要性が示唆された。質問項目が、「圧力が変化する要因」を問うものであったことから、圧力に触れない回答が得られたことも留意すべきである。

3-2-5-3. 気流と気圧変化を関係付けることができたか

半数の生徒が気流と気圧の関係を記述できたことは本研究の成果と言えるが、残りの半数は、「高気圧から低気圧へと空気が送り出されて上昇気流や下降気流になる。地面を押す力が長いほど気圧が高くなる？と思った。」といった現象の記述にとどまり、それぞれが独立していて関係性を説明することができていない傾向があった。このことから、気流と気圧を関係付けて理解できるさらなる工夫が求められる。

3-2-5-4. よくある誤概念がみられたか

本実践において、典型的な誤概念の出現数が 4.8%とごく少数であったことは大きな成果であると考える。これは、気圧変化の要因を単なる現象の暗記ではなく、空気の重さが地面を押す力がはたらいているという納得感のある理屈で現象を捉えることができたためと考えられる。しかし、授業直後の記述であり、記憶が新しく間違えにくかったということも考えられるため、留意が必要である。

4. おわりに

本研究では、気圧を空気が地面を押す力と捉えなおし、その大きさを力の矢印で作図する活動を通して、上昇・下降気流と気圧変化とを関係付けた理解を促すことを目的とした。実践の結果、直前に学習した圧力の概念と関連を持たせ、目に見えない気圧を力として可視化したことで、多くの生徒が気圧変化の要因について科学的に妥当な説明をできるようになった。特に、典型的な誤概念の定着を防ぎ、気圧変化の要因を理解させる効果があったことが示唆された。一方で、空気が上昇する場合に、空気が地面を押す力が小さくなることの理解や気流・力・気圧の三者の関係づけには課題が残った。今後は、これらの要因を関係付けるための指導の工夫や改善が必要である。

中学校理科において、気象分野の気圧には物理分野の力や圧力といった内容が含まれており、分野横断的な指導が求められる。それゆえに、分野の異なる学習内容の関係づけが学習効果に大きく影響すると考えられる。

本研究の成果が示すように、低気圧・高気圧の指導に力学的な視点を導入することは、生徒が気圧変化の要因に対する理解を深めるだけでなく、自然現象を論理的に説明する力を養うことにもつながると考える。本実践が、学校現場における低気圧・高気圧の指導の一助となり、理科教育の充実に寄与することを期待する。

6. 引用文献

平山将也・藤森義孝（2021）,中学校理科における生徒の気象概念の構成に関する研究-大学生の気象概念に関する質問紙調査を基礎として-, 福岡教育大学紀要，第 70 号，第 4 分冊，pp.265 -273

梶田隆章ほか（2021），新しい科学 2，東京書籍

気象庁（2026），気圧配置 気圧・高気圧・低気圧に関する用語,
https://www.jma.go.jp/jma/kishou/know/yougo_hp/haichi1.html（閲覧日：2026 年 1 月 8 日）

文部科学省（2018）,中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説理科編、pp.92-98

高瀬一男(1972)，理科教育における時間･空間概念の育成に関する研究, 茨城大学教育学部紀要,(22), pp.17-25

鑑賞領域における段階的な言語表現活動の教育的効果

－「アイーダ」を題材とした授業実践－

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 中等教科教育分野　保坂　杏樹

1. 研究背景

中学校学習指導要領(平成 29 年告示)において、教科等を通じて「知識及び技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の育成」「学びに向かう力、人間性等の涵養」の三つの柱を基盤とした学力観が示され、その中で教科固有の見方・考え方を働かせながら深い学びを形成していくことが求められている。

音楽科においては、児童生徒が「音楽のよさや美しさを味わって聴く」ことや、「音楽に親しんでいく態度を養い、豊かな情操を培う」ことなど、生活や社会の中の音や音楽、音楽文化と豊かに関わる資質・能力の育成が目標として掲げられている。特に鑑賞領域では、曲想や音楽の構造、音楽を形づくっている要素(音色、リズム、速度、旋律、テクスチュア、強弱、形式、構成)に着目しながら聴き、音楽のよさや美しさを言葉で表現し他者と伝え合い、論じ合うことの重要性が示されている。その際、音楽を単に情景的・印象的に受け止めるだけではなく、音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を聴き取ること(知覚)と、音楽を形づくっている要素や要素同士の関連の働きが生み出すよさや面白さ、特質や雰囲気などを感じ取ること(感受)、それらの側面から積極的に言語化する学習活動が重視されている。

さらに「言語活動の充実」に関する事項では、他者と協働しながら、音楽表現を生み出したり音楽を聴いてそのよさや価値等を考えたりしていく学習の充実を図る観点から、「音や音楽及び言葉によるコミュニケーションを図り、音楽科の特質に応じた言語活動を適切に位置づけられるよう指導を工夫すること」としている。したがって、音楽の鑑賞では、学習者が音楽を柔軟な思考で、創造的に、言葉で評価することによって能動的な鑑賞活動が実現されるということがいえるだろう。また、小川(2017)は、「聴取」と「鑑賞」は異なる活動であり、音楽科における「鑑賞」は「その音楽が自分にとってどういう意味があるかという価値鑑賞することまでを含む」としている。すなわち、充実した鑑賞活動の実現を目指し、音楽を適切に「評価」するためには、曲想や音楽の構造、音楽の要素や背景などに着目して聴く必要がある。そしてそれらを踏まえたうえでどのように音楽を聴いて感じ取ったか、味わったかを言葉で批評することが鑑賞活動の重要な要素になる。

しかしながら実際の授業現場では、楽曲を聴いた後に「感じたことをどのように言葉で表せばよいのか分からない」「何に着目して記述すべきか分からない」といった課題を抱える生徒が多く見られる。教師が示した視点に基づいて記述することはできても、自ら音楽の特徴をとらえ、論理性のある文章としてまとめることには困難さが生じやすい。「特定の課題に関する調査(音楽) 中学校」(国立教育政策研究所, 2010)によると、「音楽の授業で鑑賞をするとき、その音楽のよさや美しさを感じ取ることは好きですか」という質問項目に対し、「好きだ」「どちらかといえば好きだ」と回答した生徒は半数以上であった。その一方で、「音楽の授業で鑑賞をするとき、その音楽から感じ取ったことを言葉や文章などで表すことは好きですか」という質問項目では、同様に肯定的回答をした生徒が 3 割程度に減少してしまうという結果になっている。

このことは、筆者が実習協力校において実施した事前アンケートの自由記述欄においても、「感じたことはあるけれど、それを言葉にするのは難しい」「音楽をどう説明すればよいか分からない」といった記述が複数見られた(図 1)。

また量的データにおいても、音楽を聴いて感じたことを文章で表すことに対し、自信のなさや

苦手意識を持つ生徒が一定数存在していることが確認された。特に、「音楽を言葉で表すことは得意である」と回答した生徒は全体の中でも低い傾向を示しており、文章化に関する支援の必要性が示唆された(図 2)。

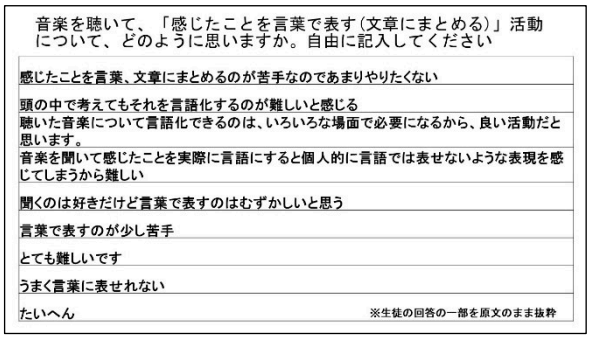


図 1　言語化に関する生徒の自由記述

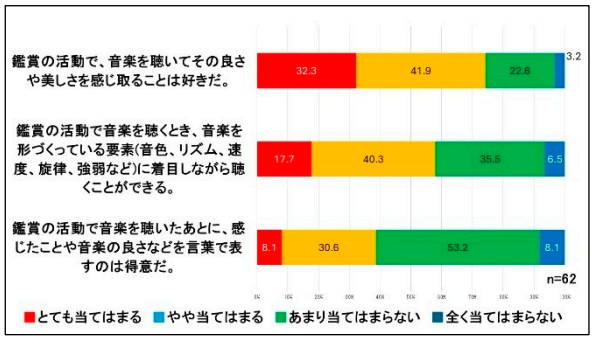


図 2　言語化に関する生徒の意識

2. 研究課題

本研究では、研究課題を以下のように設定した。

「鑑賞活動において、生徒が主体的に音楽を受け止め、思考を深めながら批評文を書く力を育成するために、どのような活動や指導の工夫が効果的か。」

特に、音楽の特徴(知覚)と、そこから生徒が感じ取ったこと(感受)を区別しながら記述する等の段階的な手法を導入することで、生徒の言語化の困難さを軽減し、論理的かつ主体的な鑑賞能力や批評する力を育てることができるのではないかと考えた。このことから、研究仮説を次のように設定した。

「段階的な記述のプロセスや他者との対話的活動を通すことで、生徒は音楽を主体的に受け止めるようになり、作品の特徴を自分なりの視点で捉え、音楽的観点に基づいた批評文を書くことができるようになる。」

「段階的な記述のプロセス」について、具体的には、

① 第一印象の言語化
② 具体的な鑑賞観点(音楽の構成要素)への着目
③ 他者との対話・意見共有
④ 記述の整理と文章化(批評文の作成)

というプロセス(図 3)を用いることで、生徒の思考と記述内容が整理され、自分なりの観点で音楽のよさや美しさについて言語化する力が高まることを見込んだ。

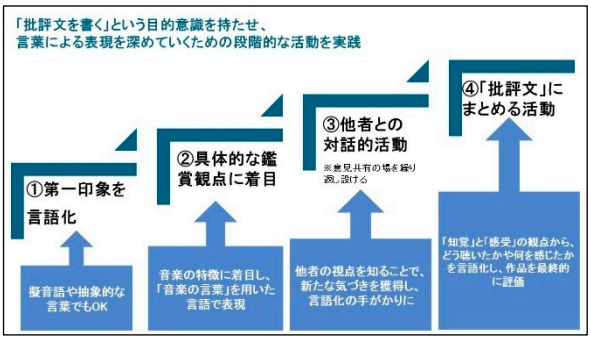


図 3　段階的な記述のプロセス

3. 研究目的

本研究の目的は、「段階的な鑑賞活動を通して、生徒が主体的に音楽を聴き受け止める姿勢を促すとともに、音楽的観点に基づいて音楽を捉える力を高め、音楽の特徴や良さを『音楽の言葉』で表現する力の育成を図ること」である。これらを達成するための授業の工夫・手立てを計画し、実践する。なお、本授業では、中学校第 2 学年の鑑賞教材であるヴェルディのオペラ『アイーダ』を題材とし、全 3 時間の授業を構成して取り組みを行った。

4. 研究方法

(1) 研究対象

本研究の実践は、甲府市内の公立中学校に在籍する第 2 学年の生徒 68 名を対象として実施した。

(2) 研究の手順

本研究では、授業実践・生徒の意識調査・ワークシートの記述内容の分析の 3 つの視点から研究を進めた。

授業においては、3 時間の単元計画を構成し、段階的な鑑賞活動を中心に生徒の「音楽的観点に基づいて言語化する力」の変容を探った。

また、事前・事後の意識調査では、Google form を使用した４件法アンケート調査を記名式で行った。鑑賞活動や、感じたことを言葉で表す活動等に対する意識、また鑑賞活動への興味・関心の実態を把握することを目的としている。

生徒の記述内容分析においては、授業内で使用するワークシートを基に、記述内容や言語表現が授業を通してどのように質的に変化したかを見取る。「知覚(音楽の特徴)」や「感受(感じたこと)」などの視点から質的に分析する。

本研究では、先に述べた「段階的な記述のプロセス」を意識しながら授業を構成している。これは、音楽科新学習指導要領における「音楽の見方・考え方」を働かせた深い学びを促すために不可欠であると考えたためである。

5. 授業実践の概要

本章では、全 3 時間で構成した授業実践の概要について述べる。なお、実践時期は 2025 年 10～11 月であった。

5-1. 学習指導案の概要

(1) 題材名

オペラ『アイーダ』の世界を楽しみ、感じたことを音楽の言葉で表そう

(2) 本題材で扱う事項の内容

第 2 学年「B 鑑賞」

ア (ｱ) 鑑賞に関わる知識を得たり生かしたりしながら、曲や演奏に対する評価とその根拠について考え、音楽のよさや美しさを味わって聴くこと。

イ (ｲ) 音楽の特徴とその背景となる文化や歴史、他の芸術との関わりについて理解すること。

〔共通事項〕(1)ア

本題材の学習において、生徒の思考・判断のよりどころとなる音楽を形づくっている要素：「旋律」、「テクスチュア」

(3) 題材の目標

① 音楽の特徴とその背景となる文化や歴史、他の芸術との関わりについて理解する。

② 旋律やテクスチュアを知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感受しながら、知覚したことと感受したことの関わりについて考えるとともに、曲や演奏に対する評価とその根拠について考え、音楽のよさや美しさを味わって聴く。

③ 独唱やオーケストラ、合唱などの、オペラの多様な音楽表現に関心を持ち、音楽活動を楽しみながら主体的・協働的に鑑賞の学習に取り組み、音楽に対する感性を豊かにする。

(4) 題材について

本授業では、オペラ『アイーダ』の世界を楽しみつつ、音楽の特徴を味わいながら鑑賞する。全 3 時間を通して、総合芸術であるオペラの魅力やアイーダの世界観に親しんだり、鑑賞活動における核ともいえる「批評文」をより充実させ、音楽を形づくっている要素に着目して適切に言葉で表現したりすることを目的としている。

授業設計にあたり、授業観察で見られた普段の音楽の授業の様子等を踏まえ、生徒の実態に合わせた学習活動の設定を行った。高度な学習内容を扱うのではなく、音楽が得意な生徒もそうでない生徒もどちらも楽しむことができるような、誰一人取り残さない授業づくりを心掛けていく。

(5) 教材について

教材名　〇鑑賞教材『アイーダ』から

教材選択の理由は次のとおりである。

ヴェルディによるオペラ『アイーダ』は、歴史的背景やドラマティックな物型展開に加え、管弦楽や合唱、歌唱の多彩な音楽表現が融合した総合芸術である。本題材を扱うことで、生徒は単なる音楽鑑賞にとどまらず、物語や登場人物の感情、文化的背景など、多角的に音楽を感じ取り主体的に

理解する力を養うことができると期待した。

(6)　授業計画(全 3 時間)

第 1 時【オペラに親しみ、アイーダの世界に入り込もう】

ねらい:音楽の特徴とその背景となる文化や歴史について理解するとともに、物語・音楽の世界観を知り、聴く意欲を高める。

第 2 時【音楽を形づくっている要素に着目しながら鑑賞し、感じたことを共有しよう】

ねらい:旋律やテクスチュアを知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感受しながら、知覚したことと感受したこととの関わりについて考える。

第 3 時【『アイーダ』を評価し、自分の言葉で「批評文」として表そう】

ねらい:「アイーダ」の音楽や演奏に対する評価とその根拠について考え、「アイーダ」の音楽よさや美しさについて紹介文を記述する。

5-2. 段階的な批評活動

本授業では、次の 4 つの段階に沿って生徒の言語化・記述を支援するプロセスを設定した。

(1) 第一印象を言語化する

最初に、楽曲を聴いて感じたことを自由に書く活動を行った。ここでは正確さよりも、「まず表してみる」ということを重視し、生徒の心的ハードルを下げることに主眼をおいた。そのため、第一印象を言葉にすることが困難な生徒はキーワードや擬音語などの言葉を使用したり、感じたことやイメージを絵で表したりしてもよいという選択肢を与えた。

(2) 具体的な音楽要素を捉える

続いて、第 2 時では特に「音楽を形づくっている要素」に着目して聴き、「音楽の聴き方」を学ぶという学習を充実させた。事前調査での「鑑賞の活動で音楽を聴くとき、音楽を形づくっている要素に着目しながら聴くことができる」という質問項目における回答結果を踏まえ、改めて「音楽を形づくっている要素」とは何なのか、音楽がどのようにして成り立っているのかを理解することを重視している。

音色・リズム・速度・旋律・テクスチュア・強弱・形式・構成という 8 つの「音楽を形づくっている要素」のうち、教師側から設定した「旋律」と「自分が気づいた要素」について、どのような特徴があるか、またどのようなことを感じ取ったかを考えながら聴く時間を設けた。この段階では、ワークシートに「音楽の特徴(知覚)」と「感じたこと(感受)」を分けて記入するフォーマットを用意した。鑑賞したことを文章として一括的に表現するのではなく、音楽の知覚的側面と感受的側面を分離して記述することで、表現内容の整理と思考の構造化を図ることをねらいとしている。また、これにより生徒が情報を整理しやすくなり、音楽の価値づけを促すことに繋げている。

(3) 他者との対話・意見共有

段階的な批評活動を行う上で、言語化の手がかりとしてグループや全体での意見共有の場を意図的に構成した。これは、他者との対話的な学びによって音楽のよさや美しさについて相互理解を深めることをねらいとしている。「聴く」という行為だけではなく他者と意見を共有し音楽の特徴等の気づきを促したり、新しい視点で音楽を見つめたりする場が必要だと考え、話したり表現したり、論じ合ったりする時間を意図的に設定することで、個々の気づきが増え、表現の幅が広がることをねらいとした。

また、対話の際には、どのように意見を共有するか、共有の観点を明確化して提示した。これにより、生徒は発言の観点を持って意見共有に臨むことができ、意見共有の場が表面的な感想の共有にとどまらず、音楽的視点に基づいた対話を活発化させることに繋げている。

(4) 記述の整理と文章化(文章として統合する)

第 3 時では、これまでの過程で得られた気づきや価値づけしたことをもとに、「アイーダの音楽のよさを紹介する批評文」を書く活動を行った。

この他にも、授業の具体的な手立てとして、「アイーダ」に関連した遊戯的・協働的なアイスブレイクや、オペラの概要・歴史・文化的内容をもとにしたオペラクイズを導入した。生徒の、主体的に音楽を聴いて受け止める姿勢の育成を目指し、普段馴染みのないオペラへの抵抗感や心理的距離を縮小し、オペラに親しみアイーダの世界に自然と入っていけるようにするというねらいがある。

6. 分析

本研究では、授業実践の成果を検討するため量的分析・質的分析の 2 つから、授業の過程における鑑賞の授業に対する意識の変容や生徒の言語表現内容(記述内容)を見取る。

授業前後での「鑑賞授業や、感じたことを言葉で表すことに対する意識」を見るために、授業前と授業後に全 6 項目、4 件法でアンケート調査を実施した。アンケート調査によって得られたデータは、「とても当てはまる」を 4 点、「やや当てはまる」を 3 点、「あまり当てはまらない」を 2 点、「全く当てはまらない」を 1 点として数値化した。数値化された各設問の点数について、ウィルコクソンの符号付順位検定を実施した。統計処理には JASP を使用し、統計的有意水準は 5%未満とした。

7. 結果

7-1. 全体的傾向の分析結果(事前・事後調査の結果)

すべての項目において有意差は認められず、3 時間の実践では大きな変化がみられなかった(表 1)。

表 1 授業前後における鑑賞授業への意識の変化

項目	事前測定 中央値(四分位範囲)	事後測定 中央値(四分位範囲)	z	p値
①音楽の授業は好きだ	3.00(1.00)	3.00(1.00)	-0.47	0.62
②普段、音楽の授業以外でも音楽を聴く	4.00(0.00)	4.00(0.00)	0	1
③鑑賞の活動で、音楽を聴いてその良さや美しさを感じ取ることは好きだ	3.00(2.00)	3.00(1.00)	-1.01	0.29
④鑑賞の活動で音楽を聴くとき、音楽を形づくっている要素(リズム、速度、旋律、強弱など)に着目しながら聴くことができる	3.00(1.00)	3.00(1.00)	-0.66	0.59
⑤鑑賞の活動で音楽を聴いたあとに、感じたことや音楽の良さなどを言葉で表すのは得意だ	2.00(1.00)	2.00(1.00)	0	1
⑥鑑賞の活動で音楽を聴いて、感じたことや音楽の良さなどを人と話したり共有したりするのは得意だ	3.00(1.00)	3.00(1.00)	-1.08	0.24

7-2. 生徒個別における分析結果(ワークシートの記述内容の変化)

ここでは、主に変化のあった 2 名の生徒のワークシート(批評文)の中身の変化を質的に分析した。音楽的観点に基づいた言語表現の高まりを分析し、感じたことを言葉で表現する力がどの程度身に付いたかを見取る。

まず、女子生徒Ａさんの変化である。Ａさんのアンケート回答では、どの項目においても事前事後で変化はなかった(表 2)。しかしワークシートの記述内容を見てみると、1 時間目は「すごい」「壮大」などの抽象的な単語が多かったものの(図 5)、2 時間目で音楽の特徴を捉え、音楽の聴き方を学習したことで(図 6)、それを踏まえ 3 時間目では音楽の特徴(図 7、下線赤 知覚したこと)と感じたこと(図 7、下線青 感受したこと)を自分の言葉で結び付けて書くことができている。3 時間の学習を通して、「音楽的な語彙」が増え、音楽的表現を使用した記述内容になっていることが読み取れた。このことから、事前事後アンケートの回答には変化が見られなかったものの、ワークシートの記述内容は変化したといえる。

表 2　Ａさんの事前事後アンケートの結果

	質問①	質問②	質問③	質問④	質問⑤	質問⑥
事前	3	4	3	3	2	2
事後	3	4	3	3	2	2

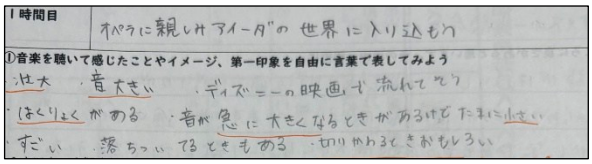


図５　Ａさんの第１時の記述内容

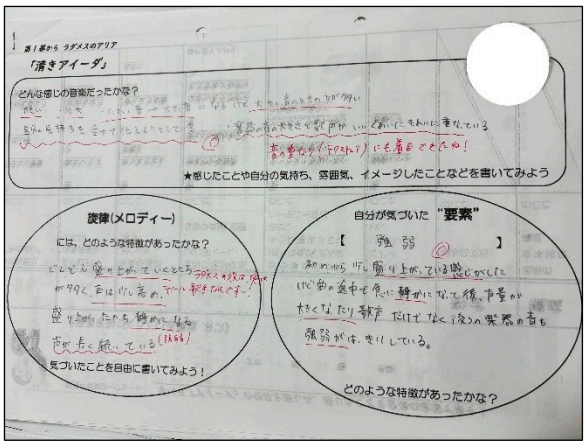


図６　Ａさんの第２時の記述内容

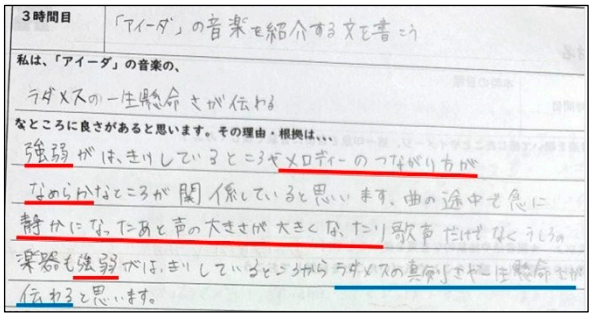


図７　Ａさんの第３時の記述内容

また、事前事後アンケートの回答とワークシートの記述内容がともに変化した男子生徒Ｂさんの変化である。Ｂさんは、事前事後アンケートの質問項目④(鑑賞の活動で音楽を聴くとき、音楽を形づくっている要素《リズム、速度、旋律、強弱など》に着目しながら聴くことができる)の回答において、事前では 1(全く当てはまらない) と回答したのに対し、事後では 4(とても当てはまる) と回答している(表 3) 。Ｂさんのワークシートの記述内容を見てみると、1 時間目は「グワーってなった」という抽象的なキーワードの記述であったが(図 8) 、2 時間目で音楽の要素に着目して聴き「音楽的に聴く」ことを行ったことで(図 9) 、3 時間目では、音楽の特徴を根拠とし、音楽の特徴に着目した批評文を書くことができている(図 10) 。

表３　Ａさんの事前事後アンケートの結果

	質問①	質問②	質問③	質問④	質問⑤	質問⑥
事前	2	4	2	1	3	2
事後	3	4	3	4	2	3

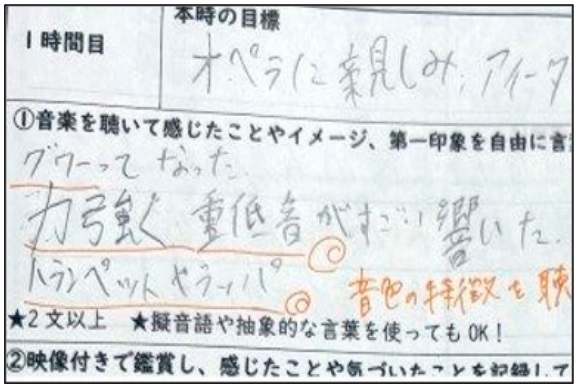


図８　Ｂさんの第１時の記述内容

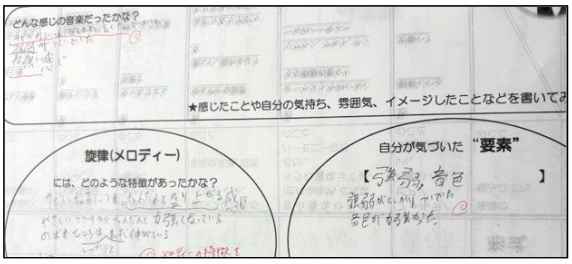


図９　Ｂさんの第２時の記述内容

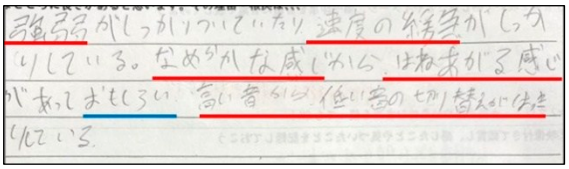


図 10　Ｂさんの第３時の記述内容

8. 考察

先にあげた本研究の目的は、「段階的な鑑賞活動を通して、生徒が主体的に音楽を聴き受け止める姿勢を促すとともに、音楽的観点に基づいて音楽を捉える力を高め、音楽の特徴や良さを『音楽の言葉』で表現する力の育成を図ること」であった。「アイーダの音楽を紹介する批評文を書く」という目的意識を持たせ、その達成に向けて段階的な鑑賞活動を取り入れた授業実践を行った結果、生徒の鑑賞における言語表現の質や

音楽の捉え方に一定の変化が見られた点において、目的は部分的に達成されたと考えられる。

具体的には、事前事後アンケートの量的分析において統計的に有意な差は認められなかったものの、ワークシートや批評文の記述内容を質的に分析すると、授業の進行に伴い、音楽的要素に着目しながら音楽の特徴や良さを音楽の言葉で説明しようとする生徒の姿が確認された。授業初期には感情的・抽象的な表現にとどまっていた生徒の中にも、旋律や強弱などの音楽を形づくっている要素と結び付けて、自身の感じたことを説明する記述へと変化する様相が見られた。

このような変化が生じた要因として、段階的な鑑賞活動を通して、生徒が「どのように音楽を聴けばよいのか」という鑑賞の視点を明確に学んだことが挙げられる。「音楽を形づくっている要素」に着目する活動を段階的に取り入れたことで、生徒は音楽を漠然と聴くのではなく、音楽的観点に基づいて意識的に捉えようとするようになり、主体的な「知覚」の姿勢が育まれたと考えられる。また、批評文を書くという明確な目的意識を設定したことや、他者との対話により音楽的知覚(気づき)を促し、言葉で表現する手立てとしたことも、音楽の言葉による表現を意識した鑑賞を促す一因となったといえる。

一方、本研究にはいくつかの課題も残された。まず、生徒間で言語化の得意・不得意が顕在化し、感じたことを言葉で表すことに難しさを感じる生徒が一定数見られた点である。特に、音楽を聴いて「どのように感じたか」という「感受」の側面については、支援が十分とは言えず、言語化に困難を抱える生徒が存在した。

また、量的分析において変化がみられなかった要因として、授業時間数が限られていた点が考えられる。数時間の実践では、生徒の意識や態度の変容が数値として明確に表れにくかった可能性がある。さらに、アンケートの質問項目において「得意であるか」という表現を用いたことにより、生徒が自己評価に慎重になり、肯定的な変化が数値に反映されにくかったことも一因として考えられる。

9. 今後の検討課題

今後検討していくべき課題として、まず、学期や年間を通じた鑑賞活動の系統的な展開が挙げられる。本実践では一定の質的変化が見られたものの、鑑賞における言語表現の力は短時間で定着するものではなく、継続的な学習を通して育成される性質のものである。今回得られた一定の成果を一過性のものにとどめず、継続的に音楽の特徴と感じたことを結び付けて言葉で表現する学習を重ね、生徒の言語化能力の定着と深化を図る必要がある。「聴く・捉える・言葉で表す」という経験を長期的に積み重ねることで、生徒の意識や表現力の変容をより明確に捉えることが可能になると考えられる。

また、本研究ではオペラ『アイーダ』を題材として授業実践を行ったが、オペラは歌詞や映像を伴うため、生徒にとって内容をイメージしやすく、言葉で表現しやすい側面があった可能性が考えられる。今後は、歌詞を持たない器楽曲や、学習指導要領に示されている他の鑑賞教材を用いた場合にも同様の授業構成や手立てが有効であるかを検討していくことが求められる。

さらに、アンケート結果と自由記述の内容を踏まえると、生徒の実感をより適切に捉えるためには、質問項目の表現方法についても再検討が求められる。「得意・不得意」という自己評価だけでなく、「取り組みやすさ」や「楽しさ」「意義の実感」など、多面的な観点から生徒の変化を捉える評価方法などの工夫の検討が必要である。

10. 終わりに

本研究を通して、一人一人の生徒が持つ「言葉による表現の幅広さ」を改めて実感した。生徒の自由記述には、「(感じたことや音楽のよさを言葉で表すのは)難しいが楽しい」「自分の中で曖昧だったものを言葉にすることで整理できた」「友達と共有することで新たな気づきがあった」など、数値には表れにくい肯定的な学習経験が数多く記されていた。これらの記述から、言葉で表現する活動が、生徒にとって音楽理解を深める有意義な学習として受け止められていたことがうかがえる。

一方で、生徒の率直で多様な言語表現を、教員としてどのように評価するのかという点についても重要な示唆を得た。音楽的語彙の使用のみを評価の基準とするのではなく、生徒一人一人の感じ方や思考の過程、他者との対話を通して広がった気づきをどのように捉え、評価に結びつけていくかは、鑑賞領域における重要な検討課題である。

音楽におけるコミュニケーションと、言葉によるコミュニケーションを往還させながら、生徒が音楽の良さや美しさを主体的に表現できる鑑賞学習の在り方について、今後も検討を重ねていきたい。そして音楽教員として、本研究で得られた知見を活かし、より良い鑑賞授業の在り方や、生徒の多様な表現を尊重した評価方法について、実践を通して継続的に検討していきたい。

11. 謝辞

本研究の遂行にあたり、実習校の皆様には多大なるご理解とご協力を賜りました。特に、授業実践の場を提供してくださり、日々の指導や助言を通して温かく支えてくださった音楽科の先生、ならびに学校関係者の皆様に、心よりお礼申し上げます。また、指導教官として終始多大なご指導を賜った、山梨大学教職大学院総合研究部教育学域教育学系(教育実践創成講座)准教授　金澤翔一先生に深謝いたします。

12. 参考・引用文献

・中学校学習指導要領(平成 29 年告示)総則
・中学学習指導要領(平成 29 年告示)解説音楽編
・小川由美(2017)「鑑賞領域の活動」, 日本学校音楽教育実践学会編『音楽教育実践学事典』音楽之友社
・特定の課題に関する調査(音楽) 2010 年 7 月　国立教育政策研究所　教育課程研究センター　4 生徒質問紙調査結果の概要　p219-
・図書文化　日本学校音楽教育実践学会　著　2024　音楽的思考を育てる資質・能力スタンダード
・教育芸術社 2016　音楽を学ぶということ　これから音楽を教える・学ぶ人のために　監修者　今川恭子
・株式会社厚徳社　2010　新しい視点で音楽科授業を創る！新学習指導要領を先取りした実践方法　新山王政和
・中学生の音楽　2・3 上　令和 7 年度版　教育芸術社　p48-53

令和７年度　教育実践研究報告書

山梨大学大学院教育学研究科
教育実践創成専攻（教職大学院）

発　行　令和８年3月

編　集　山梨大学大学院教育学研究科

印　刷　有限会社 タクト