

目 次

年報第10号発刊によせて	鈴木 一史……………	1
〔実践研究報告書抄録〕		
【学校運営コース】		
一人一人の学級経営が生きる、発達支持的生徒指導体制の構築 ー ミドルリーダーを生かした組織活性化 ー	岩見 陽平……………	3
子どもの自立を地域とともに育む協働体制の在り方 ー コミュニティ・スクールを活用した実践を通して ー	大内沙知子……………	7
人間関係を基盤とした一体感を生み出す組織運営の在り方 ー 授業観の転換を目指す校内研修の工夫を通して ー	菅野富士雄……………	11
教職員一人一人を生かす校内研修体制の在り方 ー ミドルリーダーを核とした校内研究の活性化 ー	志賀 真一……………	15
児童の成長を実感できる持続可能な学校組織マネジメント ー 自律した研修組織づくりを通して ー	鈴木 智也……………	19
自己指導能力の育成を目指した学校運営組織の在り方 ー ミドルリーダーを中核とした学校組織の活性化を通して ー	滑川 理……………	23
校内研修の充実を目指した教師の学び合う集団づくり ー 授業を話題とした「対話」を生み出す機会の設定を通して ー	平木亜矢子……………	27
【教育方法開発コース】		
児童の「思考力・判断力・表現力」を高める学習指導の在り方 ー 特に、導入場面と終末場面の効果的な指導の工夫を通して ー	大竹 宗……………	31
自律的な学び手を育てる授業デザインの検討 ー 数学的に問題解決する過程の工夫を通して ー	津崎 柊人……………	35
「主体的な学び」を育む指導法の在り方 ー 小学校5年生国語科『言葉の意味が分かること』の授業を通して ー	辻中 勝輝……………	39
批判的思考を育む社会科授業の開発 ー 生徒が自ら疑問を持つことができる授業の工夫を通して ー	生井沢慎之助……………	43
身近な教材を用いて子どもの主体性を引き出す授業づくりの在り方	宮田 祐大……………	47
【児童生徒支援コース】		
互いに認め合う学級集団づくり ー 自己理解と他者理解を深める教育実践を通して ー	石井 孝典……………	51
学習方略の変容が自己効力感に与える影響 ー 小学校高学年の児童を対象として ー	金子 佳奈……………	53
自分らしさを出せる居場所づくり ー 被受容感と本来感を育む表現するワークを通して ー	齊藤 優介……………	55
相手を受け入れ、適切なコミュニケーションができる児童の育成	田辺 虎大……………	57

【特別支援科学コース】

知的障害のある子どもの食嗜好評価ツールの開発と食育の実践 鈴木 舞…………… 59

知的特別支援学校の音楽科の授業づくりに関する研究

ー 「音楽を形づくっている要素」の位置付けと生成AI活用に着目して ー 瀬谷 裕輔…………… 63

【教科領域コース】

「国語」としての漢文教育を考える

上野 美優…………… 67

夏目漱石研究を活用した教材研究

ー 「第三夜」(「夢十夜」)と「こんな晩」との比較 ー 齊藤 歩実…………… 71

『古今和歌集』の序文から見る小野小町像とその歌風

富岡 紗子…………… 75

茨城県におけるファシズムの展開

ー ヒトラー・ユーゲントの茨城県来訪を事例に ー 石塚 響太…………… 79

深い学びの実現を意図した数学的活動の開発

ー 中学校第2学年「図形の合同」SSA条件の探究を通して ー 蒔苗 翼…………… 83

小学校理科授業におけるエージェンシーの育成

ー Leadbeater の提唱する説明責任を導入して ー 青木 陸…………… 87

中学校理科授業における「粒子の熱運動」の定着を図る授業実践

宮坂祐一郎…………… 91

中学校美術科における包括的図像解釈の視点を通じた鑑賞教育の実践研究

浅野 瑞樹…………… 93

器械運動系の技能向上を目指したウォームアップの検討

安藤 綺羅…………… 97

日本スポーツ界のアマチュアリズム形成に関する考察

ー 日本ラグビーフットボール協会の日本体育協会脱退に着目して ー 今泉 令…………… 101

高校体育における高強度インターバル運動の導入効果

小沼 達義…………… 105

学校体育における共生社会実現に向けた教材の工夫に関する研究動向

ー 見えにくい不平等さへの気づきを目指して ー 中村 優輝…………… 109

中学校保健体育科「心肺蘇生法」の技能指導に関する実践研究

村山 友祐…………… 113

技術教育における短時間での創造性向上に関する研究

大輪 海斗…………… 117

中学校技術科における転移しにくい知識に関する実践研究

ー 設計学習における実態調査と指導方法の開発 ー 川崎耀太郎…………… 119

多目的最適化の視点を取り入れた社会の発展と技術の在り方を考える学習に関する研究

田口喜与志…………… 123

中学校技術科「D 情報の技術」における人工知能(AI)を題材とした授業の提案

溝口 椋太…………… 127

家庭科における深い学びの実現に向けた授業の提案

川又 美穂…………… 131

英語教育における異文化理解の実践とその効果

ー アメリカ・芸術・人種をキーワードに ー 石井 凜佳…………… 135

英語教科書における文学作品の活用

ー 現状と提案 ー 川端 倫子…………… 139

【養護科学コース】

小学校における性の多様性を含む性に関する指導の実践 岩瀬 千明………… 143

学校におけるアレルギー疾患への対策に関する養護教諭の意識と現状
ー ハウスダストをアレルゲンとするアレルギーを中心に ー 高野つくし………… 147

小学生の肥満と咀嚼に関する実践的研究 藤本 みさ………… 151

年報第 10 号発刊によせて

茨城大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻長

鈴木 一史

本学教職大学院は、6 コースに改組して4 度目の修了生を送り出します。修了者が増えるに伴い、ともに学んだ仲間が各学校や県内教育施設の様々なところで会うことも増えてきました。横のつながりを感じられる日々です。

この年報は、学生の教職大学院全体の活動をまとめたものであり、学修の記録です。年報には学生の2 年間の取り組みをまとめた「実践研究報告書」の抄録原稿を掲載しており、Web 上でも公開しております。それぞれの学生が取り組んだ実践研究は、教職大学院に在学中に取り組んだ成果であり、多岐にわたる広い視野での研究や深い専門性を突き詰めた研究などが多数収録されております。ぜひともご一読いただき、ご助言やご指導を賜りますようお願い申し上げます。

昨年度は、「教員養成評価機構」からの認証評価を受け、評価書の中で、「ディプロマ・ポリシーに掲げた①子どもを深く理解できる力、②広い視野、③深い専門性、の3つの資質・能力の育成を図るように体系的な教育課程が編成されている。」とのコメントをいただきました。したがってこのことを軸として本年度も進んでまいりました。また、茨城県教育組織との連携として、茨城県教育委員会や各市町村と密接な協議を重ね、教育課程連携協議会や実習連絡協議会などの場を設けることで、教職大学院のカリキュラムの見直しを実施しています。連携協力校の市町村教育委員会の皆様からのお力添えをいただきながらの運営であり、心より御礼申し上げます。

今年度の教育実践フォーラムは、令和 6 年度の茨城県つくば市教育長の森田充先生のご講演「GIGA スクール構想の実現に向けた学校教育の取り組み～つくば市の取り組みと令和の日本型学校教育～」を踏まえ、「生成 AI を活用した学校経営―校務・授業 DX を通して」と題して、かすみがうら市立霞ヶ浦中学校校長の奥沢哲也先生に教育改革の一端とこれから教育が向かう先についての貴重なお話をいただきました。講演後のワークショップでは、霞ヶ浦中学校の先生方に実際に作成したアプリや授業で使っているアプリなどを用いて、実際にパソコンを動かしながら DX の今を感じ取ることができました。教育の中に AI がいよいよ深く入り、我々大学教員も同様にこの先端教育を取り入れて授業を構築していく必要があると改めて考えさせられました。

昨年から行っている「ホームカミングデー」と題した懇親会も「茨苑会館内バーカリーショップ」を会場とし、80 名近くの参加者が集い、盛大に行われました。今後も様々な交流の場を設定し、相互の親交を深めていくとともに、修了生の活躍や教職大学院に対する希望や期待なども集約できる場としたいと考えております。

最後に、本大学院の実習や研究の遂行に際して、多くの関係諸機関の方々からご協力をいただきました。茨城県教育委員会、県内各市町村教育委員会、茨城県学校長会、茨城県教育研究会、そしてさまざまな実習科目にご協力いただいております教育関係機関ならびに、茨城県立歴史館、茨城県立近代美術館、水戸済生会総合病院など様々な施設の皆さまにも多大なるご支援をいただきました。厚く御礼を申し上げますとともに、引き続きご支援賜りますようお願い申し上げます。

一人一人の学級経営が生きる、発達支持的生徒指導体制の構築

－ ミドルリーダーを生かした組織活性化 －

岩見 陽平
学校運営コース

1 テーマ設定の理由

今日、子供たちが抱える問題は多様化・複雑化しており、学校単独での解決が困難になっている。令和4年改訂の『生徒指導提要』では、問題の未然防止や児童の発達を支える「発達支持的生徒指導」への注力が強調されている。一方、本校は小規模校ゆえの業務多忙や教職員の経験年数の偏りといった課題を抱えている。また、働き方改革やコロナ禍の影響による会話機会の減少から、教員が一人で仕事を抱え込む「個業化」の進行も懸念される。そこで、本校のリソースを最大限に活用し、ミドルリーダーを中心とした組織的な生徒指導体制を構築することで、教職員の同僚性を高め、児童の自発的な成長を促す学校組織への転換を目指し、本テーマを設定した。

2 研究の視点

- (1) 教職員の共通実践を促進するために、発達支持的生徒指導の組織的な取組の在り方を明らかにする。
- (2) 児童の自発的・自治的な活動を支える学校組織の在り方を、ミドルリーダー会議の運用を通して明らかにし、未然防止や早期対応を含む生徒指導の改善にどのような効果があるかを検証する。

3 研究の内容

- (1) 学校運営開発実習Ⅰの活動内容

① 教職員への聞き取り調査から

校長は、学校目標の達成に向け、教職員が役割を果たしながら課題解決を行うことを望んでいた。特に、ミドルリーダーを中心とした組織の活性化が、問題の未然防止や早期対応において重要であると考えていた。教頭は、小規模校ゆえの「人数の少なさ」を、情報の共有や納得感の得やすさを強みとして捉えていた。一方で、ミドル層の不足や、ベテランとのギャップ、若手育成に課題を感じていた。教職員の多くは、目の前の出来事への対応に追われ、先手を打つことが困難な状況にあるとのことであった。また、放課後に教室で仕事をする教員が増え、職員の個業化が指摘されていた。ミドル層の教職員は、自身を「調整役」と捉え、教職員間のズレを埋める必要性を感じていた。

② アンケート調査の結果

研究以前（令和6年11月時点）の調査結果では、全15項目中、平均値が3.0を超えたのは3項目のみと全体的に低水準であった。グランドデザインの共有はできていたが、「互いの意見が発しやすい組織」という項目は平均2.7と低く、同僚性やコミュニケーションに課題があった。また、保護者や地域との連携（平均2.1）が最も低い数値であった。児童の情報共有については一定の満足

度があったが、「教職員の学び合い」に関しては課題があることが分かった。

③ SWOT 分析による現状把握

全教職員で行った分析では、自校のよさを再確認できた一方で、強みよりも「弱み」が比較的多く出される結果となり、学校の現状を客観的に見つめ直す機会となった。調査結果から、研究以前の本校は、教職員の協力姿勢はあるものの事後対応的であり、組織的な未然防止（発達支持）体制が不十分であり、個々の教員が孤立しがちな「個業化」の状態にあったと言える。

（２）基本的な考え

① 発達支持的生徒指導とは

令和４年改訂の『生徒指導提要』（文部科学省）において、生徒指導を組織的かつ体系的に推進するための枠組みとして、「２軸３類４層構造」に基づく重層の支援構造が提唱された。この中で発達支持的生徒指導は、児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていく過程を尊重し、学校や教職員がその過程をいかに支えるかという視点に立つものである。教職員には、児童生徒の個性の発見や良さの伸長、社会的資質・能力の発達を促す役割が求められる。本研究における発達支持的生徒指導とは、児童生徒の支えとなるための組織の在り方や、包括的な働きかけを指すものとする。

② 学級経営とは

小学校学習指導要領（総則）では、学習や生活の基盤として、教師と児童の信頼関係および児童相互の良好な人間関係を育むため、日頃からの学級経営の充実を図ることが求められている。これに関連し、『生徒指導提要』においても、学級経営の核心は、「生活集団」を、互いに認め合い支え合える「学習集団」へと高めていく点にあるとされている。具体的には、失敗や間違いを否定せず、その背景や解決策を協働して考えるような支持的かつ創造的な学級風土の醸成こそが、生徒指導の土台となる。すなわち、児童を支える最小単位である学級において、安心・安全な関係性を構築するための日常的な働きかけは、発達支持的生徒指導の実践として極めて重要な意義をもつといえる。

③ ミドルリーダーについて

個人の学級経営を支える「学校組織力」を向上させるため、「ミドルアップダウン・マネジメント」を採用する。トップのビジョンを浸透させつつ、ボトムのアイデアを具現化する「つなぎ役」としての機能を強化し、教職員の当事者意識を高める。

「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）」では、ミドルリーダーの役割を①学校運営の企画及び調整に関する校務、②教務に関する校務の整理・調整、③校長・副校長・教頭など管理職の補佐、④教職員の指導・育成としている。また、玉置（2025）は、中堅教職員を学校のキーパーソンとして位置付け、必要な資質として「課題解決能力」と「同僚性の構築」を挙げている。これらの役割を本校のミドルリーダーの役割として共有し、課題解決の手立てとする。

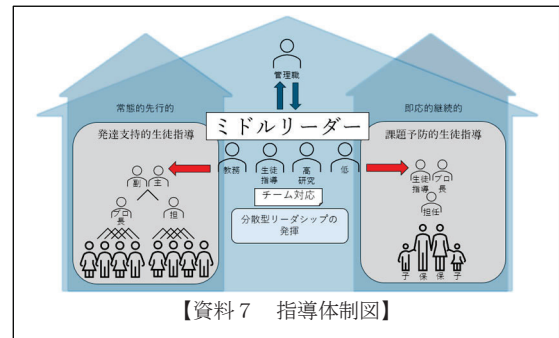
４ 研究の実際

（１）推進体制の構築

①ブロック長会議の設置

従来、低・高学年ブロック長の位置付けはあったが、機能的な連携が不十分であった。そこで、教務主任・生徒指導主事・高低ブロック長の４名を核とする「ブロック長会議」を新設した。従来の事後対応的な生徒指導から脱却するため、指導体制図の共有を行った。従来第１層・第２層の段

階で組織的に関わる体制を共有した。また、レジюме活用による効率化を行い、事前に案件を整理したレジюмеを作成・回覧することで、限られた時間（職員会議1週間前の15分等）での意思決定を迅速化した。加筆したレジюмеは管理職に手渡しし、報告とした。報告では決定に至る経緯や今後の見通しや懸案事項について伝達し、指導・助言を受けた。



指導・助言は次のブロック長会議での議題に加えるとともに、それまでの期間にブロック長同士で共有し、検討することとした。また、記録をデータで蓄積し、次年度以降の引継ぎ資料とした。

（2）教職員への働きかけと協働の促進

ブロック長会議を通して、ミドルリーダーは、自身の担当ブロック内の学級の様子を日常的に観察・把握し、会議内で共有した。ここで得られた情報を元に、組織的なアプローチを行った。学級経営に悩みを抱える教職員や、業務が集中しがちな教職員に対し、ミドルリーダーが中心となって連携してサポートに入った。その際、単に手伝うだけでなく、教職員間の人間関係にも配慮し、「誰が、いつ、どのように声をかけるか」を戦略的に決定した。これにより、若手を含む教職員が孤立することなく、安心して相談できるサポート環境が整った。会議での決定事項や、児童の「良い姿」や「気になること」を即時的に周囲の教職員と共有することが徹底され、職員室で児童の話題や指導に関する相談などの会話が自然と増加した。これまで放課後に自分の教室で仕事をしていた教員が、職員室で仕事をするようになり、互いに声を掛け合う姿が見られるようになった。これは、「個業化」から「協働」へと教職員の意識が大きく変化したことの表れだと考えられる。

（3）児童・組織への浸透と主体性の発揮

組織の活性化は、児童の活動にも波及した。7月に6年生に対して生徒指導と特別活動の関係性などの本研究の趣旨を説明し、教職員の児童の成長を支えることへの理解を促した。また、職員研修では「体罰防止」だけでなく「発達支持」の視点を取り入れ、教職員の意識を「管理」から「支援」へと転換した。その後教職員が発達支持的な関わりを意識することで、児童の意見を尊重し、実践する基礎ができてきた。その結果、各委員会活動において、児童が主体となって企画・運営する場面が増加した。

① 保健委員会

常時活動である健康観察板の回収や衛生用品の補充に加え、保健主事と連携して6月の保健目標に合わせた「歯磨きの実演」を児童主体で実施した。また、ブロック長会議での情報共有を経て、10月からはけが・事故防止、12月からは感染症予防に向けた校内放送を行うなど、全校児童の健康課題に対し、時期に応じた啓発活動を積極的に展開した。

② 代表委員会

前期は運動会のスローガン決定や目安箱の設置に取り組み、後期はメンバー交代とともに活動をさらに発展させた。学校の課題である「挨拶」の改善に向け、中学校と連携した挨拶運動に参加したほか、学校キャラクターの制作を企画・運営するなど、学校全体の中心となって課題解決や活性化を図る主体的な活動を推進した。

③ 図書委員会

児童と担任との対話から「機器を使った貸し出しをやりたい」という思いやコロナ禍以前の実践が共有され、司書教諭とも連携して実現可能性を模索した。その結果、児童の願いが形となり、児童自身による図書の貸し出し業務が翌月から開始された。教職員が児童の「やりたい」という意欲を汲み取り、環境を整えることで実現した。

④ 給食委員会

コロナ禍以降減少していた給食時の校内放送を再開した。市から提供されるメニュー表を活用し、その日の献立や栄養素、食材に関する豆知識などを児童が解説する活動を始めた。自分たちでよりよい学校を作ろうとする意識が波及し、給食の時間を豊かにする主体的な情報発信へとつながった。

これらは、教職員が「やらせる」のではなく、児童の「やりたい」を支える姿勢が生み出した成果である。

5 研究の成果と課題

(1) 成果

① 組織の活性化と同僚性の向上

職員アンケートにおいて「学校運営への参画意識」や「互いの意見が尊重される組織」の項目で数値の向上が見られた。ミドルリーダーが「つなぎ役」として機能し、日常的な対話が促進されたことで、教職員間の信頼関係（同僚性）が深まり、組織的な課題解決が可能になった。

② 理論の実践化

教職員の意識が「管理」から「支援（発達支持）」へと転換したことで、児童の自己有用感が高まった。その結果、委員会活動等において児童発案の企画が次々と実現するなど、自治的な風土が醸成され、生徒指導が「自己指導能力の育成」として機能するようになった。

(2) 課題

① 対話の質の深化

現在の良好な関係性を基盤に、ミドルリーダー会議を単なる業務調整の場から、互いの教育観や願いを語り合える場へと深化させる必要がある。対話の質を高めることで、困難な課題にもチームで向き合える組織文化の定着を目指す。

② 持続可能な体制づくり

特定の個人の力量に依存しない組織づくりが急務である。ミドルリーダー内での戦略的な役割分担を進めるとともに、一人一人の必要感に寄り添う体制づくり、そして若手・中堅教員を次期リーダーとして育成する視点を持ち、中長期的な組織マネジメントを継続していくことが求められる。

6 引用文献

- ・文部科学省 令和4年 令和の日本型学校教育の構築を目指して 答申
- ・文部科学省 平成27年 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
- ・文部科学省 令和4年 生徒指導提要
- ・文部科学省 平成29年 小学校学習指導要領
- ・畑中大路 2019 「ミドルリーダーの『現実』と『これから』」 教職研修第47巻第11号 pp18-20 教育開発研究所

子どもの自立を地域とともに育む協働体制の在り方

ー コミュニティ・スクールを活用した実践を通して ー

大内 沙知子
学校運営コース

1 テーマ設定の理由

令和3年1月に出された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～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～』（以下、「令和答申」）において「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを明確にしながら、学校教育を学校内に閉じず、地域の人的・物的資源も活用し、社会との連携及び協働によりその実現を図る『社会に開かれた教育課程』を重視する」とあり、新しい時代の学校教育を実現していくことの必要性が述べられている。また、今後の方向性として「コミュニティ・スクールの設置が努力義務であることを踏まえ、また、地域学校協働本部の整備により、保護者や地域住民等の学校運営への参加・参画を得ながら学校運営を行う体制の構築」を通して、連携・分担による学校マネジメントを実現することが求められている。更に、第4期教育振興基本計画でもコミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進について言及されており、社会総がかりで地域とともに子どもたちを育む協働体制が求められていると考える。以上のことから、コミュニティ・スクールとして、生徒の自立を目指すというビジョンを地域とともに共有し、協働体制を構築して地域と連携を図った効果的な教育活動を行うことで、子どもの資質・能力を育成し、自立につなげることができるのではないかと考えた。

2 研究の視点

- (1) 学校運営協議会を核とした、地域とともにある協働体制の在り方について明らかにする。
- (2) コミュニティ・スクールを活用した教育活動によって、関わった人たちの意識がどう変容したかを明らかにする。

3 研究の内容

- (1) 基本的な考え方

① 「自立」について

関根・櫻井は、「自立」と「自律」の両者の使い分けに合意はないとし、下司は、自立を依存からの脱却、自律を自己決定と整理する。加えて、生徒指導提要は、社会的自立を適切に他者に依存し支援を求めつつ自己実現することと定義し、都筑も、自立は重要な他者とともに歩む過程だと述べる。本研究では、自立を「信頼できる重要な他者に適切に支援を求めながら自己実現しようとするプロセス」と定義し、重要な他者である地域との協働が欠かせず、コミュニティ・スクールの活用が肝要となると考えた。

② 「コミュニティ・スクール」とは

未来を担う子供たちの豊かな成長のためには、社会総がかりでの教育の実現が不可欠で、コミュニティ・スクールは「地域とともにある学校づくり」に有効なツールであると文部科学省は述べている。木村・相田は、「熟議」、「協働」、「マネジメント」の視点で取り組むことの大切さを述べており、子どもの自立を育むための信頼できる重要な他者を増やすことが、本校の学校教育目標「未来

社会をたくましく生きる自立した生徒の育成」実現の鍵となるため、地域の人とのかかわりを増やし、生徒の自己実現に向けた環境を作ることが必要になると考えた。

（２）研究の構想

① 地域と協働するための校内組織作り

未来社会を見据えた子供たちの資質・能力を社会総がかりで育むため、学校運営協議会を有効活用することと、教職員の学校運営協議会への意識を高めるため、全教職員が学校運営協議会に関わることが必要だと考えた。そこで、学校運営協議会と教職員をつなぐ組織として、学校運営協議会メンバーである管理職や教務主任に加えて、生徒指導主事、学年主任などの省令主任をはじめ、特別活動部長や特別支援教育コーディネーター、教科主任や部活動主任などのミドルリーダーをメンバーとするＣＳ推進部を考えた。ＣＳ推進部は、コミュニティ・スクールを活用した生徒の自立につながる具体的なカリキュラムを計画・立案して学校運営協議会に説明したり、月１回の定例会で進捗状況や課題を検討し合いながら実践を行ったりすることを目指そうと考えた。

② コミュニティ・スクールの啓発と実践

アンケートや聞き取り調査から、本校教職員や保護者、地域に対して、コミュニティ・スクールへの認識を高め、具体的な活用について検討する必要があることが分かった。校内において啓発資料を作成・配付したり、動画の活用や講師を招聘した校内研修を行ったりしてコミュニティ・スクールの必要性を伝え、活用の見通しをもたせていきたいと考えた。ＣＳ推進部員は学校運営協議会の内容を各分掌メンバーへ報告し、生徒の自立を目標にした実践を計画したり、説明する場を設定したりすることを考えた。実践段階では、生徒の自立を目標とした指導計画の作成、学校運営協議会への説明や協力依頼、実践の報告などにより、学校運営協議会メンバーの学校への参画意識を高め、保護者や地域に対しても、たよりやホームページを通して啓発していきたいと考えた。これらの実践をスパイラルに行うことで地域とともに自立を育む持続可能な活動になることを目指した。

４ 研究の実際

（１）学校運営協議会と連携する校内組織作り

①校内組織作りの計画

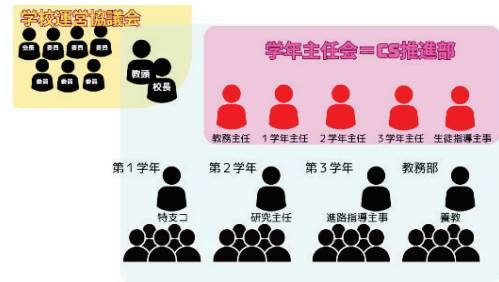
本校の強みと弱みを共有できるよう全教職員でＳＷＯＴ分析を実施し、職員同士の協働性を向上させ、目標へのベクトルをそろえた。また、コミュニティ・スクールを有効活用するにあたり、様々な人と、連携・分担、共有、協働していくことが重要であるため、理解・啓発と並行して、組織作りを具申することとした。そして、管理職の意向を受けて本校の学校運営協議会を５月、８月、２月に計画し、地域と協働する場を年間通じて設定することとした。

②研修だよりと校内研修の連携による理解・啓発の促進

教職員の組織を円滑に運営するため、理解・啓発として週１回研修だよりを発行した。生徒や先生方の良さを共有したり、校内研修の案内や学校運営協議会についての啓発、研修やアンケートのフィードバックを行ったりした。また、月１回実施した校内研修でも研修だよりを活用することで学校運営協議会やコミュニティ・スクールの必要感を高めたり、学校運営協議会に向けた具体的な手順などを示したりした。４月の校内研修では研究主任と協働してワークシート型の研修だよりを活用して自立に向けた系統表を作成し、学校教育目標を意識した取組につなげた。

③主任会の設定

理解・啓発と並行して管理職へコミュニティ・スクールを円滑に推進するための組織「CS推進部」の具申を行ったが、年度始めには組織の立ち上げができなかった。そこで、コミュニティ・スクールの推進を図るために既存の企画会において地域との連携についても話題にしようと考えたが、自然発生的に行っていた「主任会」（図1）を計画的に実施することを管理職に具申したところ承認され、教務主任がファシリテーターとして動くことになった。



【図1 主任会の位置付け】

主任会において学年職員の意見をくみ取り、管理職のビジョンに沿う形で再検討する協議をもつことで、より生徒の自立を意識した行事にすることができたため、今後、教育計画を見直す中でコミュニティ・スクールの取組を推進する「CS推進部」の機能も、もたせていけると捉えた。

（2）学校運営協議会の実施

①第1回学校運営協議会の実施

第1回学校運営協議会は7月に実施し、学校長からグランドデザインの説明などを行い、教務主任から学校運営協議会制度について説明した。次回の見通しを説明する中で全職員も参加した熟議を行いたいことを委員の方々に打診したところ、委員の方から、各委員が学校運営に関心のある方を協力者として同伴してはどうかとの提案がなされ、協力者を招く運びとなった。

②第2回学校運営協議会に向けて

第2回の開催に向けて、校内ではグループ協議で行う熟議の要になると考えられる学年主任と役割分担について打ち合わせを行ったり、企画会においてテーマや当日の運営について検討したりした。また、学校運営協議会委員の方に協力者を募っていただく中で、多くの方が学校運営に参画したい意思があることがわかった。今後も、地域に向けた広報活動や啓発を続けることで、学校運営に積極的に参画する機運を高めることができると考える。

③第2回学校運営協議会の実施

テーマは、企画会で決定した「子どもの自立を地域とともに育むために～学校教育目標や学年目標の達成を目指して～」とした。全教職員と学校運営協議会のメンバー3名、協力者5名が参加し、31名での開催となった。全体会では、熟議についてプレゼン資料を使って説明し、よりよい集団・学校生活や人間関係を築くために、協働して取り組む一連の自主的、実践的な活動を、話し合いを重ねながら生み出すことを確認した。教職員は学年ごとのグループにし、学校運営協議会メンバーと協力者は、話しやすいよう、なるべく面識のある職員がいるグループや、その学年の保護者になるよう編制し、30分という時間も有効に使うことができた。シェアリングでは、各グループから具体案が提案され、振り返りは本日の感想だけでなく、学校へのねぎらいの言葉や願い、学校運営への参画の意欲、対話できたことへの満足感や今後の期待などが話された。

5 研究の成果と課題

学校組織と学校運営協議会に関する意識調査を行ったところ、「私は他の先生方と協働的に業務にあたっている」、「学校運営協議会への意識が昨年度より高まった」の項目が上昇した。第2回学校運営協議会に全職員が実際に参加する機会を設定したことが、協働性の高まりや学校運営協議会への意識の高まりにつながったと考える。また、学校運営協議会への参加により、本校の学区には、

保護者や地域など教育的資源が多くあるとの気付きも見取ることができた。「グランドデザインが保護者や地域と共有されている」の項目も上昇し、子どもの自立を地域とともに育む協働体制の基盤となる意識を高めるために、全教職員が学校運営協議会に参加することは大きなきっかけとなったことがわかる。また、全教職員の学校運営協議会への参加を経て、コミュニティ・スクールをはじめとした教育活動を円滑に、効率よく、持続可能な取組にする必要感から、新たに主任会を立ち上げることができた。主任会において、共通理解や聞き取りの時間が確保でき、協働体制を育む基盤となり、組織運営全体の活性化に寄与することができた。

資質・能力を高める意識の変容については、教職員アンケートの記述者数が3倍以上になったことから、「自立した姿」への意識が高まり、具体的なイメージをもつことができた。また、グランドデザインへの理解に関しても向上が見られ、自立に向かう資質・能力だけでなく、学校教育目標や組織目標、学年目標などを意識して取り組むことができたことが見取れた。

生徒の自立した姿については、職員アンケートの自由記述で特別活動や部活動における姿や各教科の授業、その他において記述者割合が21%から71%へと上昇した。生徒の自立した姿を見取ることができたことから、教職員の意識を高めることができたと考える。

保護者アンケートからは、自立に向かう資質・能力に関する全ての項目において肯定的な回答のポイントが上昇し、特に、「実際に行動する力」と、「最後までやり抜く力」の向上が著しく向上した。学校教育目標や、目指す生徒像を具体的に示してアンケートをとることで、保護者の目からも、生徒が自立に向かう資質・能力が身に付いてきている実感がもてていると捉えることができる。

全教職員が学校運営協議会に参画することで、地域の教育的資源に気付くことはできたため、今後は校内において地域への支援ニーズを掘り起こし、具体的な教育活動につなげていきたい。また、学校運営協議会との直接的な連携は管理職や教務主任となるが、今後も年1回の学校運営協議会へ全教職員が参加を続けていくことで、コミュニティ・スクールの取組を推進でき、生徒の自立を育むことができると考える。また、自立に向かう資質・能力の育成には、コミュニティ・スクールの活用をさらに進め、地域と連携することが必要で、そのためには保護者や地域と学校グランドデザインを共有することが課題である。中学校3年間を見通した自立に向かう系統表を教職員と協働して作成し、保護者や地域と共有することで生徒の資質・能力の育成につなげたい。地域に貢献する力についても、地域の教育力を活用した活動を取り入れたり、生徒の自立に地域とのつながりが欠かせないことを保護者にもわかりやすく伝えたりすることで、実感や浸透につなげたいと考える。

6 参考・引用文献

- ・中央教育審議会（2021）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～』
- ・文部科学省（2022）「生徒指導提要」
- ・都筑学（2021）「自立って何だろう 社会と子どもたち」（新日本出版社）
- ・関根宏朗・櫻井欽（2015）「『自律』の教育学のために―教育における『自律』論の現在―」、『甘え』と『自律』の教育学―ケア・道徳・関係性』（世織書房）
- ・下司晶（2015）「『甘え』理論と日本の近代―アイロニーとしてのポストモダニズム―」、前掲書
- ・木村直人 相田康弘（2019）「未来の学校づくり～コミュニティ・スクール導入で『地域とともにある学校』へ」（学事出版）

人間関係を基盤とした一体感を生み出す組織運営の在り方

－ 授業観の転換を目指す校内研修の工夫を通して －

菅野 富士雄
学校運営コース

1 テーマ設定の理由

現代の学校現場は、複雑化・多様化する課題に直面している。中央教育審議会は平成 27 年答申「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」で学校の組織力向上の重要性を示し、令和 4 年答申『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」では教師の研修観の転換を求めている。

実践を行ったM小学校は、令和 7 年 4 月に 3 小学校が統合して開校した新設校である。開校前に実施した 2 つの実態調査から、統合校特有の課題が明らかになった。県内M小学校職員（3 名）への聞き取り調査（令和 6 年 7 月）では、「旧出身校ごとの意識統一の難しさ」や「大規模校の影響力による不和」など教職員間の人間関係に起因する課題が浮き彫りになった。統合前の 3 小学校全教職員 37 名へのアンケート調査（令和 6 年 8 月）では、「生徒指導の共通理解・共通実践」（16 件）、「教師のスムーズな融合」（14 件）など、組織の連携や一体感に関する懸念が多く寄せられた。

統合を機に、教育委員会から新しい教育の方向性が示された。特に重要なのは、教師が「教える」授業から児童が「学ぶ」授業への転換である。オープンスペースを活用した個別最適な学びと協働的な学びの環境整備、自己調整学習に向けた複線型授業の実施が求められている。これらの実現には、校内研修の工夫を通じた教職員の授業観転換が不可欠である。

以上を踏まえ、「人間関係の構築」を基盤として「研修の質の向上」を通じて「授業観の転換」を達成し、最終的に「目指す教育の実現」へと至る道筋を構想し、本研究のテーマを設定した。

2 研究の視点

- （1）校内研修に教職員間の良好な人間関係を構築することを意図した手立てを組み入れることで教職員間の人間関係の向上を図れるのではないかと。
- （2）教職員間の良好な人間関係を基盤として、目的を共有しながら実効性のある校内研修をデザインすることで、授業観の転換が促進され組織の一体感が醸成されるのではないかと。

3 研究の内容

（1）基本的な考え方

本研究では、教職員が一体感をもち協働的に学び合う組織を構築するために、二つの理論的知見を援用した。一つは Google 社の re:Work プロジェクト（2015）における「チームの効果性」に関する研究であり、チームの効果性に最も重要なのは個々のメンバーの能力や専門性ではなく、チーム内の人間関係が土台として重要であるという知見である。もう一つはダニエル・キムが提唱した「成

功循環モデル」(2001)であり、「関係の質」「思考の質」「行動の質」「結果の質」という4つの要素が相互に影響し合い循環することで組織が成長するという考え方である。これらの理論的枠組みに基づき、まず教職員間の人間関係の構築を最優先課題とした。

また、学校組織を理論的に捉えるために、チェスター・バーナードの組織論(1938)を援用する。バーナードは、組織が成立するための必要不可欠な3つの要素として「共通目的」「協働意志・貢献意欲」「コミュニケーション」を提示した。本研究では、この3要素を理論的枠組みとして採用し、学校組織における「一体感」を「教職員間のコミュニケーションの機会があり、目的や目標が共有されており、他の教職員との協働により活動に取り組んでいる状態」と定義した。

(2) 研究の構想

本研究は、バーナードの組織論における3要素を理論的基盤とし、それらを段階的に充実させる校内研修における具体的な手立てを講じることで、組織の「一体感」を醸成することを最終目的とする。組織の基盤となる「コミュニケーション」を実現し、教職員間の良好な人間関係を構築するために、「毎日学年会」と「未来創造会議」を位置づける。次に、良好な人間関係を基盤として「協働意志・貢献意欲」を高める段階として「B研修」と「学年提案授業」を配置する。これら4つの手立てが相互に連携し、研修の中でPDCAサイクルが循環する仕組みを構想した。

4 研究の実際

(1) 4つの手立ての実践

① 毎日学年会

令和7年5月から全学年で実施し、放課後10分間で行った。活動内容は、教師の困りごとの共有、児童の良いところの共有、教師の自己開示である。人間関係づくりの効果に加え、児童を見取る視点の増加や教師間での学び合いの自然発生といった人材育成的な効果ももたらした。また、学年の課題や意見を未来創造会議へスムーズに吸い上げる役割も果たした。

② 未来創造会議

副主任層を主な構成員とする会議を令和7年5月から月1回実施した。メンバーは各学年の副主任、教務主任、研究主任など8名で構成した。人間関係づくり、研修組織のハブ、研修組織運営、人材育成という4つの機能を果たした。現場の「困り感」とそれを解決できる「人」や「資源」を結びつける仕組みが機能し、「先輩からお話を伺う会」や「授業参観研修」などが誕生した。

③ B研修

従来型の「A研修」に加え、月1回30分程度で行う自主研修を実施した。未来創造会議が現場の課題を吸い上げ、解決策となる研修を企画し実行する場として機能した。5月は「オープンスペースの使い方について」、6月は「生成AIについて」、夏休みには「目指す児童の姿」について全教職員で議論した。教員の「困り感」や研究テーマ達成のための「必要感」に応える研修を実施した。

④ 学年提案授業

学年全体で一つの授業を共同で立案・公開する形式で校内授業研究を実施した。年6回の実践に継続的な改善の視点を取り入れ、「学習スタイルの草案完成」という今年度の目標を掲げ、すべての提案授業に連続性のある文脈を持たせた。7月から12月にかけて各学年1回ずつ実施され、各学年の「自己調整学習」の授業実践が公開された。

（２）困り感から生まれるPDCAサイクル

【事例１】目指す児童の姿の制定

7月までの学年提案授業の実践を通して、未来創造会議にて、自己調整学習について「1年生でも可能か」「ゴールが見えない」等の疑問が浮上していることが明らかになった。この状況を受け、8月の夏休みを利用して「目指す児童の姿」を全教職員で話し合い、制定した。しかし、9月から12月の授業実践を通して、制定した姿と実際の児童の姿との間に大きなギャップがあることに気づき、次年度に向けて改定することとなった。この制定と改定のプロセスは、本研究が目指す研修のPDCAサイクルが具体的に機能した好例である。

【事例２】中間評価時点での改善提案

毎日学年会を通じて共有された困り感が未来創造会議で整理され、「自己調整学習の理解が難しい」「具体的な事例を知りたい」「学ぶ時間・余裕がない」という現状が明らかになった。これらの課題に対し、過去の提案授業の事例からの価値付け、学習スタイル検討と学ぶ児童の姿の改訂、毎日学年会を活用した「小さな共有会」を提案した。教職員の負担感に配慮し、これまでの実践での取組を活用することで負担感を軽減させながら実効性のある改善提案を実現した。

5 研究の成果と考察

（１）教職員間の人間関係の向上

「関係の質」を測る指標として、3つの旧小学校間の教職員の人間関係について5段階評価でアンケート調査を実施した。全体平均は8月の4.42ポイントから12月の4.55ポイントへと0.13ポイント向上した。興味深いのは旧小学校別の変化である。小規模校であったK小学校出身の教職員は0.24ポイント、A小学校出身の教職員は0.35ポイントの大幅な向上を示した。開校前の聞き取り調査で指摘された「大規模校の影響力が大きくなることへの懸念」が、本研究における日常的なコミュニケーションの機会や協働実践を通して解消された可能性が示唆された。

（２）組織的一体感の醸成

バーナードの組織論に基づき、「共通目的」「協働意志・貢献意欲」「コミュニケーション」の3要素について、4月、8月、12月の3時点でアンケート調査を行った。組織全体としての一体感は、4月の3.90ポイントから12月の4.20ポイントへと0.30ポイント向上した。1年間を通した変化量を見ると、「共通目的」は0.38ポイント、「協働意志・貢献意欲」は0.28ポイント、「コミュニケーション」は0.26ポイントと、すべての要素が向上した。特に「共通目的」の向上幅が最も大きく、研修ごとの目的やゴールの確認を繰り返し行ったこと、また8月に全教職員で「目指す児童の姿の制定」を行ったことなどが効果的であったのではないかと推察される。

（３）4つの手立ての一体感への貢献度

12月に、4つの各手立てが組織の一体感の3要素の向上にどの程度寄与したかを調査した。各取組の総合評価では、「毎日学年会」が4.22ポイントで最も高く評価され、次いで「学年提案授業」が4.10ポイント、「B研修」が4.05ポイント、「未来創造会議」が3.97ポイントとなった。「コミュニケーション」への貢献度は毎日学年会が4.52ポイントと突出して高く、継続的に対話の機会を設けることが極めて有効であったことを示している。未来創造会議参加メンバーのみの数値では、「コミュニケーション」の評価が4.71ポイントと極めて高く、ミドルリーダー層の育成とリーダー

間のネットワーク形成において重要な役割を果たしたと言える。

(4) 教職員の授業観の転換

「自己調整学習」に関連する項目で、4月と12月の意識の変化を調査した。授業観の転換に関する意識は、4月の平均3.51ポイントから12月の平均4.06ポイントへと、0.56ポイントの顕著な向上を見せた。「自己調整学習の必要感」は0.79ポイント向上し、教職員の理解と認識が大幅に深まった。この成果は、ダニエル・キムの「成功循環モデル」によって説明できる。「毎日学年会」などを通じて「関係の質」が高まり、それが「思考の質」（B研修での対話）の向上につながり、「行動の質」（学年提案授業での実践）の向上を促し、最終的に「結果の質」（授業観の転換と組織の一体感の向上）として結実した。人間関係という土台があったからこそ、校内研修を通して授業観の転換を図ることができた可能性が示唆される。

6 今後の課題

本研究では、新設統合小学校における組織の一体感の醸成と授業観の転換を目指し、校内研修における4つの手立てを実践した結果、1年間で一定の成果を得ることができた。しかし、この成果を持続可能なものとし、さらに発展させていくためには、以下の課題に取り組む必要がある。

(1) 自己調整学習の理解と実践のさらなる深化

「自己調整学習の実現困難さ」は依然として4.00ポイントという高い水準を維持しており、授業観は転換したものの、実践への移行には障壁が存在する。今後は、自己調整学習の理論的理解をさらに深めるとともに、具体的な実践方法を学ぶ機会を充実させることが必要である。

(2) 組織の発展段階に応じた調整局面への対応

4月から8月にかけて大きく向上した「共通目的」と「協働意志・貢献意欲」の項目が、12月にはやや低下した。この変化は、組織が初期段階から次の段階へ移行する過程における自然な変化として捉えることができる。本研究で実践した手立てによるPDCAサイクルを活用して要因を分析し、改善策を講じていく必要がある。

(3) 多角的な評価と長期的な視点での検証

本研究では教職員の意識調査を中心に評価を行ってきたが、今後は授業実践の質的变化の分析、児童の学びの実感の測定、学力調査による学習成果の把握など、多様な方法での評価が必要である。また、2年目、3年目、5年目と継続的に組織の変化を追跡し、本研究で実施した取組が持続的な効果をもたらしているかを検証していく必要がある。

7 引用文献

Barnard, C. I. (1938) The Functions of the Executive. Harvard University Press

Google re:Work (2015) 「効果的なチームとは何か」を知る (2026年1月8日最終アクセス)

<https://rework.withgoogle.com/jp/guides/understanding-team-effectiveness/>

Kim, D. H. (2001) What is your organization's core theory of success? In Organizing for Learning: Strategies for Knowledge Creation and Enduring Change. Pegasus Communications

中央教育審議会(2015) 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)

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(答申)

教職員一人一人を生かす校内研修体制の在り方

ー ミドルリーダーを核とした校内研究の活性化 ー

志賀 真一
学校運営コース

1 テーマ設定の理由

令和3年の中教審答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」では、学校教育を取り巻く環境の変化に対応するため、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力を備えている教職員の姿を求めている。また、文部科学省告示「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針（令和4年8月）」では、日常的な校内研修等を充実させる必要があり、「経験を振り返ることを基礎とした学び」と「他者との対話から得られる学び」を蓄積し、組織力を高めることが望ましいと示されている。つまり、校内研修は教師の学びの場であり、教師の職能発達を促す場でもある。したがって、校内研修を教職員の実態をもとに組織的に職能発達を促す「与えられた」研修から「求める」研修への転換を図る必要がある。

現任校は、全校生徒227名の小規模校である。令和6年度の校内研究は、生徒主体の学びをテーマに授業実践を行った。授業改善につながったものの、組織的な運営には一部課題が見られ、更なる教職員一人一人の主体性の発揮や研修意欲の向上が求められている。

以上から、求める校内研究にするには、全教職員に校内研究の目的や在り方を浸透させる必要がある。そして、校内研究の組織（研究推進委員会）に「ミドルリーダー会議」を位置付け、チームとしてすべての教職員が同じベクトルで取り組む必要があると考える。加えて、教職員一人一人が参画する組織にすることで学校の活性化につながると考え、本テーマを設定した。

2 研究の視点

- （1）校内研究の組織（研究推進委員会）に「ミドルリーダー会議」を位置付け、目標と手だての共有・実践を行うことで、組織で実践する校内研究の在り方を明らかにする。
- （2）教職員一人一人がそれぞれの良さを生かしながら、達成感や充実感のある校内研修の在り方を追究する。

3 研究の内容

- （1）基本的な考え方

① 教師の職能発達を促す校内研修の在り方

教師が職務を遂行する際、教師の資質・能力の育成、つまり職能発達が重要となる。山崎（2012）は、職能発達について、「教育に関わる教員の職務生活における成長のことで、専門分野や能力、適性など自身の知識を深めることでスキルアップが図られ、かつ生涯にわたり向上していくこと」であり、「従来は、『単調右肩上がり積み上げ型』が主流であった。今後は資質・能力の向上の視点から、元々あった衣を脱ぎ捨て、自己選択をしつつスキル等をアップし変容していく『選択的変容型』に転換していく必要がある」と述べている。すなわち、教師が生徒の伴走者となるには、社会の変

化に対応し、自らの資質・能力を高めるため生涯にわたって学び続けることが肝要といえる。したがって、教師の資質・能力の向上には、研修を通して、上司や同僚からの助言や自己の省察等により成すものと捉える。加えて、校内研修は、職能発達を視点に意図的な年間計画を立案し、教師一人一人の実践につなげることが重要となる。また、学校長のリーダーシップの下、全教職員で協働しながら企画・運営し、教職員個々の力量とともに組織力を高めるものであると捉えた。

② 協働的な校内研究組織の在り方

佐古（2019）は、「学校を組織として機能させるためには、自らの教育活動を改善していくことが必要でそのためには、組織体制を整え、マネジメントを行うことが大切である」。加えて、「学校を組織として機能させるためには、自らの教育活動を改善していくことが必要で、そのためには組織体制を整え、マネジメントを行うことが大切である」と述べている。つまり、学校を組織的に機能させるには、ミドルリーダーを核とした協働的な組織を編成し、教職員一人一人が主体的な取組を行うことが必要と考える。また、組織の活性化のためには、研究組織を「ミドル・アップダウン型」に変える必要があり、その中にミドルリーダー会議を核とした組織を位置づけることが肝要である。

（２）研究の構想

① 校内研究組織の改編

従来の研究推進委員会は、「進んで学び続ける心を育てる部会」の教職員が中心となって運営をしてきた。しかし、生徒の資質・能力の育成の観点から、すべての部会の関わりが必須となると考え、学校長に協働的な組織として、研究推進委員会に校務分掌のチーフをメンバーに加えたものを具申した。この委員会は、各部会のチーフと校内研究のチーフをメンバーとして組織され、「ミドルリーダー会議」として位置付け、ミドル・アップダウン型の組織とする。研究推進委員会では、研修の主題づくりや年間計画の作成を行ったり、研修内容を吟味したりする。そして協議した内容を部員に説明したり、メンバーからのアイディアを吸い上げ、具現化を図ったりすることとした。

② 「求める校内研修」の計画と実施

意識調査やSWOT分析から、本校の研究組織や生徒の実態が明らかになった。これらのことから、未来社会を見据えた生徒の資質・能力の育成に向けた研究主題を教職員全体で考え、目的を共有したうえで、教師としての職能発達を意図した研修年間計画の作成が重要と捉えた。また、作成にあたっては、生徒の資質・能力を明確にしたうえで、研修を通して教師の資質・能力の高まりを感じられるようにした。加えて、研究推進委員会で内容を検討し、教師一人一人が具体的な目標をもち、校内研究を「求める研修」として主体的に臨んでいくものにした。

４ 研究の実際

（１）自校の良さを共有するSWOT分析とクロス分析

令和6年11月に、自校のよさを見直すためにSWOT分析を行った。多くの意見をもとに、内部環境、外部環境から分析を行い、本校の強みや弱みについて客観的な整理を行うことができた。SWOT分析の結果から、令和6年12月に本校の強みや弱みをもとにクロス分析を行い、よりよい学校へ変えるための方向性を検討し、学校における弱みの部分を強みで補うといった施策が出された。この結果を、令和7年1月より行われた教育課程編成委員会に参考資料として提出をした。

（２）目標の焦点化：校内研究テーマ策定にむけた教職員および生徒アンケートの実施

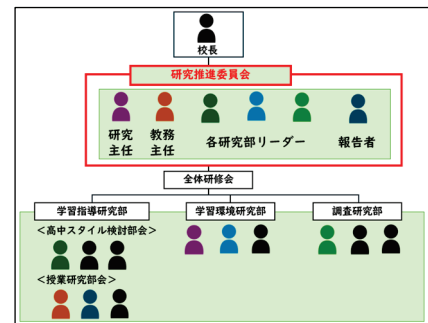
令和7年1月の教育課程編成委員会を経て、研究主任から次年度に向けた校内研究素案作成への

協力要請があり、3月に教職員と生徒を対象とした記述式のアンケートを実施した。結果から次年度は、「主体的・対話的で深い学びの実践」で、「高中スタイルや生徒指導の4つの視点をもとにした主体的で協働的な学びの確立」を軸に研究を行うことになった。重点的な取組として、「SSTの『聴くスキル』、『話すスキル』、『観るスキル』を意識したペア・グループ活動の実践」、「協働的な学びを実践する1/5授業の実践」が挙げられた。また、研究テーマとして、「進んで学び続ける心を育てる指導の在り方～新しい高中スタイルの実践を通して～」が提案された。

（3）協働的な研究組織の構築

① 研究組織の立ち上げと研究推進委員会の開催

令和7年度校内研究を運営していくにあたり、学校長に組織案を具申した。学校長からは、校務分掌からミドルリーダーを参加させるのではなく、各研究部からミドルリーダーを参加させ、研究への意識を高めさせるとともに負担感を軽減してはどうか、との助言をいただき、研究主任を中心に学校長の考えやグランドデザインなどを取り入れながら、今年度の研究組織を立ち上げた（図1）。報告者は組織のファシリテーターとなり、研究主任と打ち合わせや資料提供を行った。また、研究推進委員



【図1 令和7年度校内研究組織】

員の役割として、研修の主題づくり、年間計画の作成、研修内容の吟味、ボトム層の教師と対話を中心としたファシリテーターの役割と位置付けた。4月下旬には、第1回研究推進委員会を開催し、研究テーマの最終確認や研究のすすめ方、各研究部の活動内容を部員への伝達・意見集約するファシリテーター役としての活動を協議した。さらに、研究主任と協働で研究推進委員年間活動計画を作成し、研究主任から提案を行った。研究テーマについては、推進委員会にて協議したものを研究主任が企画会や職員会議で提案、承認を経て、「自己実現を目指し、進んで学び続ける生徒の育成～新しい高中スタイルの実践を通して～」となった。各研究部の報告会でもある推進委員会は月1回の開催を目標としていたが、行事や諸問題のため、予定通りの開催は困難であった。

② 研究部員会の開催

6月上旬に、それぞれの部会で第1回部員会が開催された。その中で、調査研究部では、「校内研究に関するアンケート」の実施について話し合いが行われた。この時、報告者は、研究部のリーダーにアンケートについての質問方法や内容についてのアドバイスを行った。これをもとに、研究部リーダーは部員へ伝達を行い、質問項目の検討に加え、他の研究部からの質問内容を調整することを行った。それぞれの研究部がリーダーを中心に組織的な活動を行うことができた。

（4）組織の運営と改善、授業の改善

① 全体研修会および各研究部の前期の反省

8月の研究推進委員会では、これまでの研究部の取組と今後の活動について意見交換を行った。その後、前期の反省、後期への改善を目的にした全体研修会を開催した。研修会では、前期の校内研究の成果として、「全教職員で取り組む姿が見られる」、「『みるみるウィーク』での実践的な取組」などが挙げられた一方、「研究推進委員会や各研究部を開催する時間の確保が難しい」、「研究内容が不十分であり不安」、「高中スタイルの共有化の課題」などの課題も見えてきた。改善策として、「木曜日の職員研修や職員会議などの時間を有効活用」、「『市計画訪問（10月）』や『学びのイノベーシ

ョン推進プロジェクト（社会科、12月実施）』に向け、『高中スタイル』や校内研究を行う意義を全員で再確認」が挙げられ、全教職員で実践することとなった。また、全体会の中で、研究組織や研究推進委員会をさらに実行性のあるものにするためにはどうすればいいかという疑問点がでた。そこで、ファシリテーターとして、研究主任の悩みを聞いたり解決策を考えたりする時間を増やしたことで徐々に主任からの情報発信や提案等も増えてきた。同時に推進委員も時間を有効に活用しながら部員への伝達や提案などを行うようになり、研究組織は次第に円滑な運営が図られてきた。

② 「高中生の学び『新たな高中スタイル』」の共有と実践

後期になり「高中スタイル（生徒主体の授業、課題解決型の授業の展開、生徒の実態に応じた授業、ICT機器の活用）」について話し合いを行った。グランドデザインや学力向上プランをもとに報告者が管理職に聞き取りや意見を聞き、研究主任へ原案の提示をした。それをもとに、研究主任から検討部会へ提案され、検討が行われた。そして、「授業の始めと終わりの振り返り活動の充実」、「話し合い活動の充実」、「フォーサイト手帳の有効活用」という新たな「高中スタイル」が決定された。その後、研究主任から、新たな「高中スタイル」の実践事例をつくってはどうか、という意見があり、高中スタイル検討部会で検討し、教科ごとに実践事例の作成を行った。また、「高中スタイル」を生徒にも周知したいとの提案があり、報告者が原案を提示した。その後、学習環境研究部に掲示物を作成し、いつでも生徒が確認できるようにフォーサイト手帳にも添付した。

5 研究の成果と課題

成果として、ミドルリーダーを校内研究組織の核となる研究推進委員に位置づけたことにより、協働的な研究組織が確立され、伝達や意見交換などの意見吸い上げの仕組みが円滑に行えるミドル・アップダウン型組織にすることができた。このことは、教職員の校内研究への主体的な参画意識を促す仕組みが構築されたといえる。また、ファシリテーターとしての活動を通して、研究主任やミドルリーダーが研究の方向性を整理することやPDCAサイクルを用いて振り返りを行うこと、教職員を巻き込むことなどの手法を身に付けることができ、職能発達に寄与したと捉える。

今後の課題として、研究組織は改善されたものの、全教職員が研究の意義を十分に理解したとはいえなかった。今後は、研究内容を授業実践と結びつけ、教職員との共有化が必要と考える。また、継続研究にするために、時間確保を図り、研究推進委員会の開催頻度と運営の安定化が求められる。最後に、個人取組の質の向上と継続的な振り返りである。「個人取組確認シート」は有効であったと捉えるが、実践の深まりをどのように見取ればよいかという課題がある。教職員一人一人のよさを生かすためにも、全体研修会を通して振り返りを共有する場を設けることや研究の成果物の作成を行うこと、教職員が達成感や充実感のある校内研修の立案・計画を行うことが必要と考える。

6 引用・参考文献

- ・中央教育審議会（2021）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～』
- ・文部科学省（2022）告示第115号「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」
- ・山崎準二（2012）「教師教育改革の現状と展望」『教育学研究』第79巻第2号
- ・福岡県教育センター（2013）「校内研修のすすめ方」（ぎょうせい）
- ・佐古秀一（2019）「管理職のための学校経営R-PDCA」（明治図書）

児童の成長を実感できる持続可能な学校組織マネジメント

ー 自律した研修組織づくりを通して ー

鈴木 智也
学校運営コース

1 テーマ設定の理由

今般、教職員の人数不足や経験不足が課題であるといえる。また、教師の研修観の転換も余儀なくされ、研修の在り方も課題である。そこで、教師・教職員集団の持続的な成長に向けて、急激な変化に対応するための教師の学びが組織的に行われるような協働性・心理的安全性を確保した自律した研修組織づくりが必要である。また、1年や2年ではなく、継続的な運営を見据えた取組を今後していかなければならない。そこで、児童の成長の実感を伴いながら、教職員の自律した研修組織を持続可能な形でマネジメントしていくことが有効であると考え、本テーマを設定した。

2 研究の視点

本研究では、自律した研修組織の在り方を明らかにすることを目的とする。そのための3つの視点は次の通りである。

- (1) 組織の再編を通して、研修の主体が教職員になることで負担感が減り、有益な研修になる。
- (2) 適切なPDCAサイクルを行うことで、自律して研修に取り組むようになる。
- (3) 教職員間の交流を深めることで、研修組織の心理的安全性が高まる。

3 研究の内容

(1) 基本的な考え方

① 自律した研修組織

自律した教職員の学びとは教職員自身の学びを教職員自身がコントロールすることであり、組織においても同様である。また、佐古(2019)は、学校のマネジメントには、「学校としての組織的な教育活動のまとめ、つながりをつくること」と「教職員の自主的で能動的に教育活動の改善に取り組むこと、つまり自律的な教育活動への関与を促すこと」の2つの方向性の両立が必要であると述べている。教職員個人や組織の学びが独立したものではなく、つながりを持ちつつ、主体性をもつことが重要である。そこで、本研究では、自律した研修組織を「組織目標の実現に向けて、教職員がチームの一員として、主体的に研修を進めつつ、有機的に機能する研修組織」と定義することにした。

② 持続可能な組織の在り方

組織の在り方として、心理的安全性、信頼性、構造と明瞭さ、仕事の意味、インパクトの5つの柱をもとに考えていく。さらに持続可能な組織にするには、特定の教職員に依存するのではなく、組織として進めていく体制づくりと適切なPDCAサイクルの運用が必要である。

（２）学校運営開発実習Ⅰの活動内容

昨年度の学校長は、「ボトムアップの風土ができており、研修等で出てきた業務の効率化のための施策が実現されているが、さらに主体的になって研修に取り組んでももらいたい」と述べていた。また、１年目、２年目、学年主任、再任用の教職員に研修について尋ねると、求める研修が多岐にわたっていた。教職員のキャリアなど個に応じた研修を展開していくことが必要である。

また、職場における心理的安全性について調査した。組織として互いに支え合うことや、自分の意見を言いやすい風土であることが強みであるとわかった一方で、不安なく反対の意見等を伝える点に課題があったため、率直に意見を出し合う環境をつくるためのマネジメントが必要である。

４ 研究の手立て

本研究の手立てを次の表１のように整理した。

表１

５つの柱	内容	手立て
構造と明瞭さ	明瞭な目標、計画等	(１) 目標・施策の作成・共有
仕事の意味	与えられた役割の意味づけ	(２) 組織の再編
インパクト	組織内や学校等において影響力のある仕事	(２) 組織の再編 (３) P D C A サイクル (４) 希望研修
心理的安全性	安心して意見を言える環境	(５) 教職員間交流
信頼性	互いに任せ合うことのできる関係	(５) 教職員間交流 (６) ３部会主任会・リーダーシップ

手立ての一覧

５ 研究の実際

(１) 目標・施策の作成・共有

昨年度末において、学年や経験年数等が被らないようにした５つのグループをつくり、グループごとにＳＷＯＴ分析を行ったものを筆者が１つにまとめた。それをもとに学年で検討し、研究推進部で再度検討し、「自分もみんなも大切にする児童の育成」という今年度の研修テーマを立てることができた。また、研究テーマから、ブロックごとに目指す児童の姿のルーブリックを作成し、毎月の職員会議において共有するようにしている。

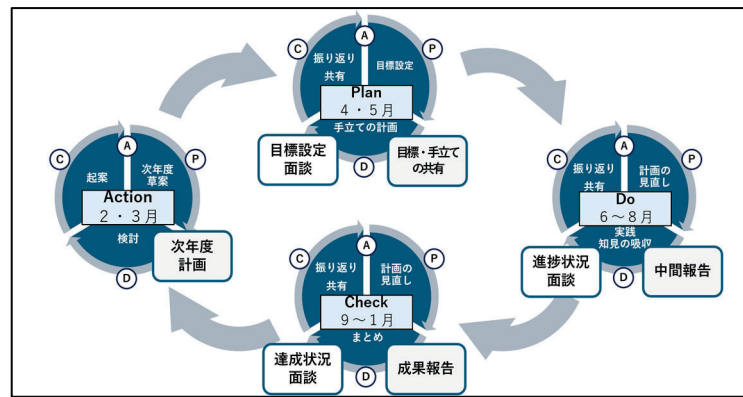
(２) 組織の再編

各学年と特別支援の中から１名以上ずつ所属している研究推進部・特活部・生徒指導部の３つの既存の組織（３部会）を有効活用するために、そこから２つの組織を設けることにした。１つが、各部会の主任である研究主任、特活主任、生徒指導主事と教務主任による３部会主任会であり、もう１つが低学年から中学年、高学年、特別支援の担当の教職員がいるように各部会を偶数学年と奇数学年の２つのグループに分けてできた計６つの研究グループである。

(３) P D C A サイクル

大きなP D C A サイクルの基として、自己申告書と関連付けていくことにした。自己申告書における面談の時期に合わせて、４つの時期に分けて進めていくことにした。目標設定の時期では目標と手立てについて、進捗状況の時期では中間報告（８月）、達成状況の時期では成果報告（１月）を

研究グループ会で行うことで、自己申告書と校内研究が一体となって進んでいけるようにした。研究グループでは、自己申告書に記載した目標と手立てに対して、毎月の3部会後に進捗状況等を共有し、振り返る時間を設けた。児童の変化についても、月1回の自己イメージアンケート（項目：自分の大



【図：PDCAサイクル】

切さ、共に学ぶこと、クラスの雰囲気）を実施し、見取れる機会を設けた。1か月の間に目標の確認、実践、振り返りといった小さなPDCAサイクルが生まれ、2軸のサイクルになった（図）。中間報告・成果報告は1人ずつ自分の立てた目標と手立て、実践や児童の変容についてまとめ、3部会内で報告する形をとった。

（4）希望研修

3部会や普段の会話の中で話題になった研修を3部会主任会で検討し、研究推進部で希望研修を企画することにした。また、希望研修については、自由参加の形をとった。2か月に1回行われ、若手教員の相談の場となっている。

（5）教職員間交流

5月や8月には教職員間の交流を深める活動を行った。また、3部会主任会での特活主任による提案から3部会の前には学級でも活用できる活動を取り入れ、話しやすい雰囲気づくりに努めた。

（6）3部会主任会・リーダーシップ

3部会主任会を定期的や臨時的に行うことで、教職員の様子や各部会の行っていることを主任同士が把握できるようになり、教職員への伝達もスムーズとなった。3部会主任会の教職員たちと、研究グループ会のリーダーにあたる教職員に対して心理的安全性に関する研修を行った。

6 研究の成果

（1）自律した研修

自律した研修組織として、教職員が主体となった研修の推進や有機的に研修が深まっていく場面が出てきている。まず、校内研修の自走化である。自己イメージアンケート（前述）の実施や人権担当の教職員による人権研修、ICT主任による生成AIについての研修など、教職員の自律性から校内研究が活性化していった。組織の再編を通して、研修の主体が教職員になったことで研修が自分事になったためであると考ええる。次に校内研修の波及である。校内研修の自走化により、校内研修等で行ったことが、学年や他の教職員との共同の研修へと波及していった。教職員達が主体となって研修を進めているからこそ、様々なアイデアに対して、必要感が生まれた際に共有しやすく、実践にもつながりやすくなっている。そして、個人の研修の深まりも見られた。

自律した研修組織の意識調査を行った（表2）。主体的・学年・3部会・有機的のまとまりごとに数値化してみると、11月に一度下がっているところもあるが、7月から1月にかけて上昇している。本研究の実践により、自律した研修組織として機能しているといえる。

表 2

質問結果 令和7年7月30日、11月20日、令和8年1月9日の比較(教職員27名回答)									
質問項目		7月		11月		1月			
		平均		平均		7月との差		11月との差	
主 体 的	①学校の研修テーマに基づく校内研究は教師主体の研修になっている。	3.81	3.51	3.52	3.31	-0.30	3.78	3.58	0.26
	②校内研究は、自分にとって必要感のある研修になっている。	3.48		3.30		-0.19	3.44		0.15
	③研究グループごとに主体的に研修を進めている。	3.48		3.15		-0.33	3.41		0.26
	④組織目標(研修テーマ)を意識して教育活動を行っている。	3.52		3.30		-0.22	3.63		0.33
	⑤自分の立てた目標に向け、学びたいことや学ぶ必要があることを主体的に学んでいる。	3.26		3.30		0.04	3.63		0.33
学 年	⑥学年で協力して研修に取り組んでいる。	3.52	3.69	3.22	3.56	-0.30	3.33	3.71	0.11
	⑦私は、学年での話し合いでは、安心して自分の意見を言うことができる。	3.67		3.59		-0.07	3.89		0.30
	⑧学年の先生は困ったときに助けてくれる。	3.85		3.89		0.04	4.00		0.11
	⑨学年での研修は、私にとって有益な時間になっている。	3.74		3.52		-0.22	3.63		0.11
	⑩3部会(研究グループ含む)で協力して研修に取り組んでいる。	3.63		3.37		-0.26	3.56		0.19
3 部 会	⑪私は、3部会(研究グループ含む)での話し合いでは、安心して自分の意見を言うことができる。	3.52	3.64	3.70	3.52	0.19	3.89	3.75	0.19
	⑫3部会(研究グループ含む)の先生は困ったときに助けてくれる。	3.81		3.63		-0.19	3.89		0.26
	⑬3部会(研究グループ含む)での研修は、私にとって有益な時間になっている。	3.59		3.37		-0.22	3.67		0.30
	⑭3部会以外の時間で、学年外の先生と話をしている。	3.41		3.15		-0.26	3.37		0.22
有 機 的	⑮3部会や他の部会などの時間以外で、学年外の先生と相談する機会が増えている。	2.93	3.19	3.07	3.12	0.15	2.93	3.27	-0.15
	⑯3部会(研究グループを含む)でのことを実務(授業や子どもへの対応、分掌の仕事など)に生かしている。	3.22		3.15		-0.07	3.52		0.37

自律した研修組織についての質問紙結果

(2) PDCAサイクルの在り方

7月・11月・1月に実施した校内研修に関する質問紙において、今年度の研修についての意見を自由記述で回答を得た。負担感について言及した教職員については、7月が0名、11月が3名、1月が0名とほとんどいなかった。また、毎月の振り返りが有益であったことについて言及した教職員の数が増加しており、振り返りを通じた情報共有が重要であったといえる。小さなPDCAサイクルを大きなPDCAサイクルの中に組み込み、計画的に研修を進めていくことで、効果的で負担感の少ない自律した研修へとつながった。

(3) 心理的安全性の向上

学年における心理的安全性(項目⑦)は高いまま維持することができた。また、表2の項目⑩において、7月、11月、1月と段階的に数値が上がっており、3部会の回数を重ねるごとに、心理的安全性が高まってきている。また、それ以外の教職員と相談する機会(項目⑮)も、肯定的回答が多いため、学年以外の教職員との関わりが増えていることがわかる。学年という横のつながり、3部会という縦のつながりに加え、様々な教職員と関わるという斜めのつながりが深まってきているといえる。このつながりを基盤として、研修組織が有機的に機能するようになっている。

7 研究の考察

本研究を通して明らかになったことは、自律した研修組織は、単に教職員に裁量を委ねることで成立するものではないということである。学年や3部会、3部会主任会といった再編した組織構造が、教職員の学びをつなぎ、支え合う媒介として機能したことで、自律的な研修が可能となったといえる。また、その組織自体を支えてくれる管理職の存在もとても大きなものであった。

今年度の実践を通して、多忙な時期を見通した計画の立て方、研究グループ会のもち方にも工夫の必要があったことがわかる。自律した研修組織を持続可能な形で発展させていくマネジメントをしていくことが今後の課題といえる。

8 引用文献

- ・佐古秀一(2019)。「管理職のための学校経営R-PDCA」. 明治図書出版

自己指導能力の育成を目指した学校運営組織の在り方

ー ミドルリーダーを中核とした学校組織の活性化を通して ー

滑川 理
学校運営コース

1 テーマ設定の理由

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る Society5.0 時代を迎え、社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難な社会となっている。この状況を踏まえ、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」において、「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、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」と示された。また、生徒指導提要では、「生徒指導は、児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えることを目的とする」と示された。したがって、その目的を達成するためには、児童生徒一人一人が自己指導能力を育成することが肝要であると捉えた。

現任校では、学校教育目標の具現化に向け、教職員一人一人が学校組織目標「夢をもち、夢をかなることでできる生徒の育成」の達成を目指し、生徒の夢や希望の実現を図る教育活動を実践している。教育活動の軸となる授業において資質・能力を身に付けさせるために、学校全体で教職員が同じベクトルで教育活動を実践していくことが大切であると考えた。

以上のことから、自己指導能力を育成するには、生徒の個性の把握とよさや可能性の伸長、社会的資質・能力の発達を支える働きかけを行うことが重要となる。また、生徒指導の実践上の4つの視点を生かした積極的な生徒指導をすべての教育活動で実践しながら、これまで以上に学習指導と生徒指導の一体化を図り、ミドルリーダーが核となる組織を構築し学校全体を活性化することで、本校の課題解決につながると考え、本研究テーマを設定した。

2 研究の視点

- (1) 生徒の自己実現を図るために、自己指導能力を育成し、目標や手立ての共有・実践を行うための「ミドルリーダー会議」を設定することで、チーム学校による生徒指導体制の在り方を明らかにする。
- (2) チーム学校による積極的な生徒指導を実践しながら、生徒・教師の良さや可能性を生かした生徒指導の在り方を追究する。

3 研究の内容

- (1) 基本的な考え方

① 自己指導能力とは

生徒指導提要において、自己指導能力は「児童生徒が、深い自己理解に基づき、『何をしたいのか』、『何をすべきか』、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択・設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ、他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力」と定義している。加えて、生徒指導の目的を達成するためには、児童生徒一人一人が自己指

導能力を身に付けることが重要であると示されている。したがって、本研究では、自己指導能力を「児童生徒が目標に向かって取り組んでいる過程で、その時の課題等の状況を判断して適切な行動につなげたり、状況に応じた行動を制御したりする力」と定義する。

② チーム学校における協働型組織とは

加藤（2018）は、「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備のための『チーム学校』の考え方は、教員の仕事の『抱え込み』の状態を新たな組織の構築と分担の在り方によって改善するねらいがあるが、同時に業務そのものの見直し、すなわち業務改善が必要である」と述べている。したがって、協働型組織は、校長のリーダーシップの下、学校教育目標に向け、教職員が同じベクトルで協働的な教育活動を進めていくことが肝要となる。

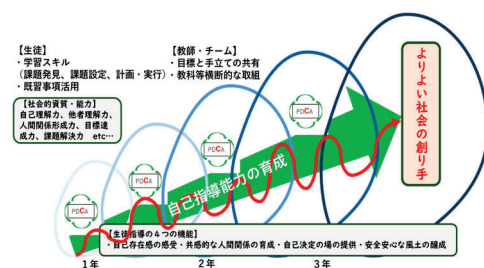
③ ミドルリーダーとは

ミドルリーダーの具体的な役割は、管理職と教職員のタテのつながりを意識しながらミドルリーダー同士が管理職の考えや情報を共有し、教育活動の施策の具現化に努めたり、チームメンバーへの周知や進捗状況の確認をしたりする。加えて、管理職への提案・具申を行うと捉える。そこで、本研究では、教務主任や生徒指導主事、各学年主任をミドルリーダーとして位置付け、ミドルリーダー同士の協議の場を設け、タテとヨコのつながりを重視することにした。

（3）研究の構想

① 自己指導能力を高める啓発

生徒一人一人が自己指導能力の育成を達成するためには、教育活動全般を通して全教職員による生徒指導の実践上の4つの視点を生かした、中学校3年間で連続性のある実践を行うことが肝要になると考える。生徒の自己実現を図る自己指導能力の育成を図る上で、人間の成長は、右肩上がりの直線的な成長は稀であり、図の赤線のように浮き沈みしながら試行錯誤し成長していくことが多いと考える。そこで、生徒の成長段階に応じて、PDCAサイクルを用いることで新たな目標や行動への変化につながり、さらに、資質・能力の高まりが増えると考え。したがって、PDCAサイクルを行う視点には、生徒や教師が「学校が目指す生徒の姿」の実現に向けて、各学年が目指す具体的な姿に対し、各教育活動のつながりをもって実践することで、自己指導能力が高まると捉える。



【図 自己指導能力の高まりと生徒指導機能の関わり】

② ミドルリーダーを核とした学校組織づくり

全教職員が同じベクトルで協働的な教育活動に取り組むためには、ミドルリーダーの役割が鍵となる。学校組織目標の具現化に向けて、管理職と教職員の調整をしながら生徒指導の実践上の4つの視点を生かす視点で、教育活動の改善・助言を行い、組織の教職員と協働して教育活動の取組を検討し、実践していく。さらに、組織のタテとヨコのつながりを意識したミドル・アップダウン・マネジメントを活用していく。学校全体のつながりやまとまりを教職員一人一人が実感することで、教職員としての資質・能力の向上や業務へのやりがいを高めることもでき、学校組織の活性化につながると考えた。

4 研究の実際

（1）ミドルリーダーを核とした主任会議の立ち上げ

令和7年度始め、学校長に主任会議の組織案を具申し、学校運営組織の中核として位置づけられた。会議のメンバーは、管理職と相談し、リーダーを教務主任とし、生徒指導主事、各学年主任とした。私は、ファシリテーターとしての役割を担った。また、主任会議の週時程への位置づけについても具申し、運営委員会の前20～30分を、会議の時間として確保することができた。

（2）自己指導能力の位置づけ

令和7年度のグランドデザインを受け、学校組織目標の具現化を図るために、校内研究と各行事のつながりをもった取組ができることが鍵となると考えた。そこで、自己指導能力の育成を柱に学校の目指す生徒の姿につながることを教務主任と検討し、自己申告書のグループ目標に位置付けた。また、組織として系統性のある教育活動を進めていくことを主任会議に提案・検討したうえで、学年会と主任会により全教職員に周知した。主任会議において、各学年から提案された生徒の姿が1年生から3年生へと系統的な自己指導能力を獲得した姿になっているか検討後、学校長に具申し決定した。その後、本校として目指す生徒の姿の達成のために、職員研修で学年ごとにつながるのある自己指導能力の系統表の検討を行った。さらに、3年間の系統性をもたせた内容にするため、主任会議で再検討し、学校長へ具申、承認を得て、主任会により全教職員へ周知した。

（3）教科等横断的な体育祭・合唱コンクールプロジェクトの発足

主任会議において、体育主任から行事と行事をつないだ資質・能力の育成に向けた意見や音楽主任の困り感など本校の行事への思いと現状を共有した。このことを基に、学校行事をつなぎ、自己指導能力を育む組織づくりを主任会議で検討することになった。各プロジェクトのリーダーに、体育主任と音楽主任が就き、主任会議メンバーをバランスよく配置することで、学校組織目標の達成に向けて検討することができるとメンバーで検討し、学校長へ具申し決定した。

（4）主任会議を核とした体育祭の実践

生徒の自己指導能力を高めるために、体育祭と合唱コンクールをつなげ、各プロジェクトが見通しをもって教育活動を検討できるように、体育祭プロジェクトで実施計画表を作成した。さらに、主任会議で検討・訂正し、学校長へ具申し、承認を得た後、体育主任が職員研修を行った。今後のプロジェクト会議や主任会議、生徒の具体的な活動について、全教職員が見通しをもって教科等横断的に自己指導能力の育成を図ることや、職員室内で学年を越えて体育祭に向けての意見交換が活発にできるようになると考え、全教職員に周知した。また、主任会議において各学年の進捗状況の確認を行った。そこで、教務主任から「各授業でも、自己指導能力を高めるための手立てを取り入れた授業を意識しよう」と意見があり、共通理解を図り、各学年で助言・伝達した。その後、職員室内の会話や生徒の発言から、体育祭の練習と各授業でのつながりを意識した取組が感じられ、体育祭当日のイキイキとした生徒の姿につながった。

（5）主任会議を核とした合唱コンクールの実践

主任会議において体育祭の省察を行い、成果を明確にした。「自分の目標を達成するために、仲間と協力して練習し、最後まで粘り強く取り組む力が高まった」という生徒の自己指導能力の高まりを、主任会議メンバーで共有した。また、自己指導能力が高まった背景として、教職員が生徒のよさや可能性を認め、伸ばす指導を実践したことが起因であることも分かった。そして、生徒の資質・能力の高まりと、教職員が生徒指導の実践上の4つの視点を生かした教育活動の実践を継続していくことが大切であることを改めて共有した。その後、主任会メンバーが中心となり、各学年で生徒

の自己指導能力を高めるための教育活動を検討するなど、合唱コンクールをよりよいものにするための熟議を行い、実践につなげていくことにした。本校が目指す生徒の姿「夢や目標の達成に向けて、何ができるか、何をすべきか考え、行動できたり、実践できたりする生徒」の実現に向けて、各学年、教科等横断的な計画表を作成し教育活動を展開した。ミドルリーダーは、手立てに悩んだり不安を感じたりする教職員に対し、学年の生徒の実態に応じた手立てを検討したり、助言を行ったりするなど生徒の自己指導能力を高めるための実践を行った。その成果が、各学級の「よさ」と「絆」が醸しだすハーモニーとして、仲間と心を通わせ、信じ合う生徒の姿につながった。

(6) 主任会だよりによる啓発

中学校の課題の一つとして、教科や学年の壁が存在しており、組織を動かす教員一人一人の意識改革を行うことが重要となった。そこで、教職員が未来社会を見据えた生徒の資質・能力を育成するための啓発や理解、また、教職員の新たな気付きや学びにつなげられるように、「主任会だより」を通して、同じベクトルで教育活動が進められるよう意図的に発行した。1期目は、同僚性が高まると考え発行した。2期目は、自己指導能力の育成に向けた理論をはじめとする啓発内容とした。3期目は、主任会だよりの協働作成を行った。

5 研究の成果と課題

(1) 成果

生徒の自己指導能力が高まった。具体的には、「自分のよさを理解し、生活につなげる、目標達成に向けて他者と意見を交換しよりよい方法を考え実行する」などの資質・能力が高まった。また、新たに構築した「主任会議」が、学校組織目標を達成するための教育活動を検討する組織の核となり、主任会議メンバーが学校組織のハブとなって各学年に企画・立案したり、伝達、助言したりする中で、学校組織内でミドル・アップダウン・マネジメントが展開され、学校全体で学校組織目標の達成に向けた取組ができた。教職員同士で学校組織目標を達成するための取組について意見を言える雰囲気醸成され、教職員一人一人の不安や悩みを教育活動の成果として認め合うことができたことが、教職員一人一人の参画意識の高まりにもつながった。

(2) 課題

この研究を通して、3つの課題が分かった。1つ目は、積極的な生徒指導の意識化の難しさである。効果的な手立てを、周囲の教職員に周知し、広げ深めることで、生徒指導の実践上の4つの視点を生かした授業実践への定着に努められると考える。2つ目は、組織の活性を図る主任会議を持続可能な取組にすることである。主任会議において、本年度の学校組織目標達成に向けて検討した内容や取組について省察しなければならないと考える。学校組織目標や生徒の実態に合わせ、主任会議の必要感を高めて新しい学校文化として継承していく必要がある。3つ目は、ミドルリーダーの育成である。教科や学年の壁を越えて、学校組織目標の達成と生徒の資質・能力の育成に向けた教育活動の検討ができる風通しのよい学校風土の継承が必要である。

6 参考・引用文献

- ・中央教育審議会答申（2022）『『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～』
- ・文部科学省（2023）生徒指導提要
- ・加藤 崇英（2018）「教育の制度と学校のマネジメント」第10章 第3節 時事通信社

校内研修の充実を目指した教師の学び合う集団づくり

— 授業を話題とした「対話」を生み出す機会の設定を通して —

平木 亜矢子
学校運営コース

1. テーマ設定の理由

教師には、教育基本法や各種指針に示されるように、不断の学びと協働を通して資質を高め続ける姿勢が求められている。特に近年は、現場の経験を基盤とした学びや、校内研修を日常的に位置付けることの重要性が強調されている。現任校では、コロナ禍以前は共同立案・相互参観・研究協議を軸とした校内研修が活発であったが、コロナ禍により感染症予防の観点から一時中断した。その後、若手教員の増加や働き方改革の影響もあって、研修への構え方に差が生じている。一方で、本校のグランドデザインでは「自ら学び続け、指導力を磨く教師」を掲げ、授業改善を全教員で進めようとする方向性が示され、共有されている。これらの状況から、年齢や経験に関わらず意見を出し合える関係づくりを進め、授業を中心とした対話を通して学び合う集団を再構築し、校内研修の充実を図る必要があると考え、本テーマを設定した。

2. 研究の視点

- (1) 授業を話題にした「対話」中心の校内研修を計画・実施することを通して、学び合う集団づくりの在り方について明らかにする。
- (2) 自己開示など関係性を深めることを意識した「対話」を生み出す機会の設定を通して、教員集団づくりの在り方を明らかにする。

3. 研究の内容

- (1) 学校運営開発実習Ⅰ（令和6年度実施）による現状の把握

① 学校長への聞き取り調査から

学校長は、教員にとって授業力は重要な要素であり、それを磨き、伸ばしていくことが活力ある学校づくりには欠かせないと考えている。校内研修における研究協議では気付いたことや疑問を積極的に出し合ってほしいと願っている。しかし現状では発言がやや控えめであり、校内研修をもっと互いに学びが広がる場にしたいという思いを抱いている。昨年度は、学校長自身も協議に参加し、参観での気付きから意見したり、質問をしたりしていた。教員が安心して意見を交わせることのできる関係づくりが、授業力向上につながる充実した校内研修には欠かせないと考えられる。

② 教員へのアンケートと聞き取り調査から

昨年度11月に実施した校内研修についてのアンケートでは、多くの教員が研修を通して学びを得ており、それを実践に生かそうとしていた様子が伺えた。一方で、若手教員は先輩教員に対して意見が出しにくく、ベテラン教員は若手教員からの発言がもっと欲しいと思っていることが分か

り、教員間が「教えー教えられる関係」にあると感じた。学年によってはコミュニケーション不足も指摘され、安心して語り合える関係づくりの必要性が感じられた。

(2) 基本的な考え方

① 「学び合う」について

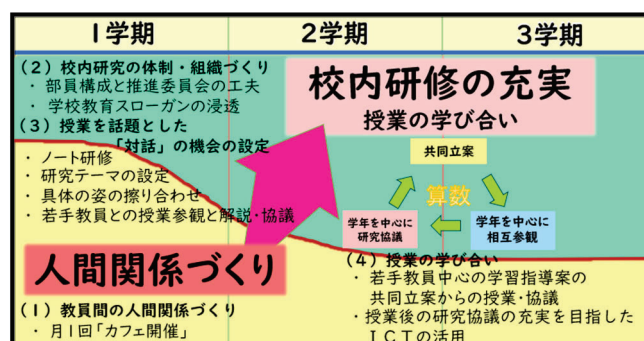
子供に求める学びと同じように、教師も互いに提案や意見を出し合うなど、教え合う関係が大切であり、年齢や経験に関わらずそれらができる関係を「学び合う」関係と捉えることとする。

② 「対話」について

「対話」することで、多様な考えに触れ、気づきや理解を深めることができる。「対話」は学びの営みであると言える。よって、授業を話題にした教員同士の対話は関係を育み、学び合う集団づくりにつながると考える。本研究では「対話」を学校における中心的な教育活動である「授業」を話題にした教員間の話合いと捉えることとする。

(3) 研究の構想

図1のように、1学期は教員同士の関係づくりを大切にし、月1回のカフェなど対話の場を設けた。あわせて、ノート研修や若手教員との授業参観・協議、若手教員から外部講師への質問の機会の設定など、授業を話題にした交流へと広げていった。こうした対話を積み重ね、2学期以降の授業研究がより学び合いの深まる校内研修となるように計画した。



【図1 研究の全体イメージ】

4. 研究の実際

(1) 教員間の人間関係づくり「カフェ開催」

教員間の人間関係づくりこそが、日常的に相談や提案がしやすい関係を育てる基盤と捉え、校内研修の冒頭に「カフェ」を設けて交流を促した。自己紹介カードや気軽に話せるお題を用意し、教員同士の会話が自然に生まれるよう工夫した。振り返りやアンケートでは「話すことで発見があった。」「他の先生を知るきっかけになった。」など肯定的な声が多く、意図的に対話の場を設定することが教員間の人間関係づくりに有効であったと考えられる。

(2) 校内研究の体制・組織づくり

① 部員構成と推進委員会の工夫

研究主任の二人体制や必要に応じて随時開催できる推進委員会、年齢が偏らない部員構成、若手教員中心の学習指導案の共同立案へアドバイザーの配置など、協働しやすい研究体制を整えた。

② 学校教育スローガンの浸透

学校教育スローガンを昇降口や廊下、各教室の黒板上などに掲示し、日常的に意識できる環境を整え、学校全体で共通の目標として共有した。

(3) 授業を話題とした「対話」の機会の設定

① ノート研修

4月28日の研修では児童のノートを持ち寄って見合い、活発な意見交換が行われた。若手教員にとっては、ノートを見ることで先輩教員の授業を学ぶ貴重な機会にもなった。

② テーマの設定と具体の姿の擦り合わせ

研究テーマから描く目指す児童像を出し合った。対話で認識の違いに気付き、共通の目標とする児童像を共有する機会となった。

③ 若手教員対象の研修

若手教員対象の研修として、ベテラン教員の授業参観や協議、講師への相談を実施した。これらを通して、学びを深め、気付きが実践に生かされ、授業にも前向きな変化が見られた。

(4) 授業の学び合い

① 若手教員中心での学習指導案の共同立案とアドバイザーの配置

昨年度の校内研修の課題から若手教員が中心となって学習指導案を立案することとした。ただし、検討や立案が滞ってしまわないよう、前年度までにその学年経験者である教員をアドバイザーとして配置し、協働的な授業研究が進められるようにした。

② 研究協議の活性化を目指したICTの活用

タブレット端末上に学年別の共有ノートを作成し、授業研究シートや協議内容、参観時の写真への書き込みを記録できるようにした。共有ノートは全教員が閲覧でき、他学年の意見も参考にできる。授業研究シートには修正点が加えられ、授業がどのように改善されたかが分かるようになり、学習指導案の共同立案や協議の質向上に役立った。

5. 研究の結果と考察

全学年の授業研究後、「若手教員中心の共同立案」と「アドバイザー制度」について振り返りを行った。若手教員が主体的に授業づくりに向き合えたことや、アドバイザーから助言を得られた点は高く評価され、学びにつながったという声が多かった。一方で、相談のタイミングがつかみにくい、ブロックが異なると関わり方が難しいなどの課題も挙がった。また、学年によっては若手教員だけでの立案が難しい場合もあることが指摘された。全体として制度の有効性は認められつつ、アドバイザーの配置や支援の在り方には改善の余地があることが明らかになった。

授業後の「研究協議」についての振り返りでは、話し合う場を設けることの重要性や、授業前後のブラッシュアップされた過程までを共有できた点が有意義だったという声が多く寄せられた。共有ノートを活用することで、参観中に撮った写真に直接意見を書き込み、協議でもそれらを活用できたことが高く評価された。ICTの活用により、参観者から多様な視点や意見が集まり、授業改善につながっただけでなく、他学年の記録やブラッシュアップの過程を閲覧し、自身の授業づくりに生かすことができた。写真付きコメントの分かりやすさや授業に対する感想や意見を出すことの負担感の軽減も効果として挙げられ、研究協議の質向上に大きく寄与したことがうかがえる。

研修全体の振り返りでは、多くの教員の意見を聞き合い、授業について語り合う「対話」の価値が大きかったという声が多く寄せられた。ブラッシュアップ型の研究授業を重ねる中で発問の工夫や授業づくりの視点が広がり、他学年の授業を参観する機会が増えたことで視野も広がったと感じる教員も多かった。ICTの活用により、参観後すぐに写真付きで意見を共有でき、協議に参加できない場合でも提案を届けられる手軽さが参観意欲を高めたと考えられる。他学年の協議記録を閲

覧できる点も学びにつながり、研究協議の質向上に寄与した。学校長からも「先生方の授業力が確実に上がっている。」という話があり、充実した校内研修となったと考えられる。

【表 1 職場環境に関するアンケート結果（R7. 5. 27 11. 27 実施）】

質 問 項 目	5月27日	11月27日	平均値の差
[1]本校の教職員の雰囲気はよいと思う	3.41	3.57	0.162
[2]業務で困った時、気軽に校内の同僚に相談することができる人がいる	3.95	4.00	0.046
[3]学年やブロックの同僚と繋がることのできていてと感じている	3.59	3.71	0.120
[4]学年やブロック外の同僚と繋がることのできていると感じている	3.27	3.24	-0.030
[5]私は、仕事での自分の役割についての疑問やわからないことを、学年主任や管理職に聞くことのできている	3.59	3.71	0.120
[6]私は、仕事上で問題が起きた時、それについての自分なりの意見を学年主任や管理職に伝えることができる (これまでそのような場面がまだない先生は、これからあった時のことを想定してお答えください)	3.50	3.62	0.119
[7]私は、仕事上のことで学年主任や管理職と異なる意見があったら伝えることができる	2.86	2.95	0.092
[8]私は、仕事上のことで校内の同僚(学年主任や管理職以外)と異なる意見があったら伝えることができる	3.00	2.90	-0.096
[9]私は、学年主任や管理職に新しい提案や伝えてあった計画の変更について伝えることができる	3.18	3.52	0.343
[10]私は、校内の同僚(管理職や学年主任以外)に新しい提案や伝えてあった計画の変更について伝えることができる	2.86	3.33	0.473
[11]私が自分の意見を言う時、学年主任や管理職はその意見を尊重して聞いてくれる	3.41	3.43	0.019
[12]私が自分の意見を言う時、校内の同僚(学年主任や管理職以外)はその意見を尊重して聞いてくれる	3.18	3.33	0.153
[13]私は、仕事上の問題が起きた時、校内の同僚に迷わず相談することのできる	3.50	3.62	0.119
[14]何か困った時、学年やブロックの同僚に、助けてほしいとお願いできる	3.55	3.67	0.116

表1は、今年度5月と11月に実施した職場環境に関するアンケートの結果である。全体的に得点は向上し、特に上司や同僚へ提案や変更を伝えられるという項目で大きな伸びが見られ、若手教員の自信の高まりが示唆された。一方、学年外とのつながりや異なる意見を伝える項目はわずかに低下しており、学年を越えた交流の場が不足していたことが課題として浮かび上がった。

6. 研究の成果と課題

<成果>

- ・ 授業を話題にした「対話」中心の研修を重ねることで、年齢や経験を越えて学び合う集団づくりが進み、校内研修の充実が図られると考えられる。
- ・ 自己開示を促す対話の機会を設けることで、教員のよりよい集団づくりが推進される。

<課題>

- ・ 「対話」を生み出す機会を設定する際には、交流を促すための話題の提示において、関係性などを考慮する必要がある。
- ・ アドバイザーの配置については、その学年の指導経験のある教員を配置するだけでなく、現在所属しているブロックや職員室の座席位置など、相談しやすさや声の掛けやすさなどについても考慮する必要がある。
- ・ 9月にモデル授業の公開や計画訪問があり、学習指導案の共同立案のスタートが2学期となってしまった。夏休みからなど取り組む時期を早め、余裕をもった計画を行う必要があった。

7. 参考・引用文献

中央教育審議会答申（2024）『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について」
 文部科学大臣告示（2025 改正）「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」
 文部科学大臣告示（2022）「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針に基づく教師に共通的に求められる資質の具体的内容」
 中央教育審議会答申（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～」

児童の「思考力・判断力・表現力」を高める学習指導の在り方 ― 特に、導入場面と終末場面の効果的な指導の工夫を通して ―

大竹 宗
教育方法開発コース

1. テーマ設定の理由

『小学校学習指導要領（平成 29 告示）解説体育編』（以後、『体育編』）では、改善の具体的事項として、「運動の楽しさや喜びを味わうための基礎的・基本的な『知識・技能』、『思考力・判断力・表現力等』、『学びに向かう力・人間性等』の育成を重視する観点から、内容等の改善を図る。また、保健領域との一層の関連を図った内容等について改善を図る。」と示されている¹⁾。その中で、「全ての児童が、楽しく、安心して運動に取り組むことができるようにし、その結果として体力の向上につながる指導等の在り方について改善を図る。その際、特に、運動が苦手な児童や運動に意欲的でない児童への指導等の在り方について配慮する。」と述べられている²⁾。このことは、教師自身が指導者として深い教材研究を行い、主体的に授業改善をしていくことが求められていると考える。

昨年度の研究の結果として、実施した手立てによって児童の「思考力・判断力・表現力」が向上することが児童へのアンケートや授業中の様子やワークシートなどから確認できた。しかし、指導過程における指導方法改善の手立ては、授業実践における展開の場面におけるものが多かった。『小学校学習指導要領（平成 29 告示）解説総則編』では、「児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を、計画的に取り入れるように工夫すること」と述べている³⁾。そして、実際の授業において、総則で指摘している「見通しを立てたり」「学習したことを振り返ったり」する場面は、単元や授業の導入場面や終末場面で行われることが多い。これらのことから、導入場面と終末場面において「見通しを立てたり」「学習したことを振り返ったり」する効果的な手立てを考えていくことが必要であると考えた。

そこで、今年度の研究では、昨年の研究を基盤として、授業の導入場面と終末場面における効果的な手立てを追究していく必要があると考え、本主題を設定した。

2. 基本的な考え方

（1）体育における思考力・判断力・表現力等とは（視点 1）

『体育編』では、「思考力・判断力・表現力等」について、「運動や健康についての自己の課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う。」と示され、さらに、「自己の運動や健康についての課題を見付け、解決に向けて試行錯誤を重ねながら、思考を深め、よりよく解決する学びの過程である主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を推進することを通して、体育科の「思考力、判断力、表現力等」を養うことを重視するものである。」と示されている⁴⁾。

（2）授業の導入の場面・まとめの場面とは（視点 1）

授業における導入とは、『新版 教育小辞典』において、「新しい教材単元や経験単元を呈示ないし計画し展開していくに先立って、問答や視聴覚資料の利用によって、この新しい事項を既習の事項の文脈にのせたり、学習の意図・目的あるいは必要性を子どもに意識させ、また、生徒が学習活動を積極的に取組めるように、興味をもたせたりして、学習を動機づけること。」と述べている⁵⁾。また、体育の授業における導入とは、松田岩男及び宇土正彦は、「学習に対する構えをつくって、学習の準備をする段階であり、学習活動を支える基礎的条件を整えること、および学習者の学習意欲を喚起することが基本的に重要である。」と述べている⁶⁾。

終末は、齋藤博伸は、「終末の過程では、学級全体または学習グループごとのめあてを達成したかという視点でまとめをする。このことで、子供一人一人が学びを実感する機会となる。」と述べている⁷⁾。体育科体育授業における終末は、まとめとして紹介されていることが多く、松田岩男及び宇土正彦は、「学習者が、それまでの学習を整理し、目標達成の度合いを確かめ、次の学習に発展するようにまとめる。」と述べている⁸⁾。また、高橋健夫は、「学習者が学習した内容や重要なポイントを再確認したり、問題を発見したり、問題の解決に導いたりする機能をもっている。特に個々の学習者および個々のチームのすぐれた問題解決の方法やすぐれたパフォーマンスを学習集団全体に紹介したり、分析したりして、知識の共有化を図っている。」と述べている⁹⁾。

以上のことから、導入場面で学習に対する動機づけが行われ、教師の教えたいものが児童の学びたいものになり変わり、その授業で学んだことが終末場面でまとめられ、次の学習に発展するようにしていくという学びの過程によって授業が成立していることがわかる。したがって、授業において導入場面と終末場面は切り離せない関係であり、導入場面と終末場面は授業改善のためにも重要な学習過程であると考え。著者の研究テーマである中でも3つの資質の中で「思考力・判断力・表現力」は、導入場面で自分の課題を考え、学習カードに記述をしたり、終末場面で仲間と活動をふり返ったりする場面において育成されることが多い。したがって、導入場面と終末場面において、児童の「思考力・判断力・表現力」を高めるための学習指導の在り方を研究していくことは重要な試みであると考え。

(3) 校内研究との関連について（視点2）

本校では、協働的な学びの充実に焦点を当てて、研究を推進している。校内研究の研究主題は、「子供たちの表現力を高める授業づくり」、副題が「ペア・グループでの学び合いの充実を目指して」としている。4月から「聞き合う関係づくり」に重点をおき、個人の考えをペア・グループ活動で広げていけるように授業を展開することとした。本校で実践している学校全体で児童の表現力を高めようとする取組は、筆者の研究とも親和性があり、研究主任とも相談しながら研究を進めていくこととした。

3. 実践の概要

小学校6年生体育の授業において実践を行った。個人種目では、陸上競技「走り高跳び」の単元を計画して実践し、集団種目では、球技「バスケットボール」の単元を計画して実践した。「思考力・判断力・表現力」を①自分の能力に適した課題を見付けることができるか、②課題解決のための活動方法を選んだり、運動の行い方やルール、作戦等を工夫したりすることができるか、③自分や仲間の考えを言葉や動作で他者に伝えることができるかとして児童に事前・事後のアンケート調査を

実施した。考察は、そのアンケート調査の結果と授業の観察による記録や学習カードへの記述などをもとに行った。

4. 成果と考察

(1) 思考力の高まりについて（視点1）

「思考力」を高める手立てとして、1つ目に単元の導入時、学習カードに単元を通して身に付けたいことや達成したい記録などの目標を記述し、授業の終末時に振り返りを行った。目標と照らし合わせながら本時の授業でできるようになったことを確認することで、自分の課題を変更したり、新たな課題を発見したりすることのできる児童が多かったと考える。学習カードの目標達成度も90%以上となり、充実した授業にすることのできた児童が多くいた。

2つ目に、児童の目標や課題を学習カードなどから理解して児童の考えた課題を称賛し、肯定的なフィードバックを心がけた。授業中に声をかけることができなかった児童に対しては、学習カードに肯定的な記述を行うことで児童一人一人が自分の取組に対して自信をもって授業に臨むことができるようになった。学習カードへの課題の記述は、初め友達と合わせて自己の能力に合わない課題となってしまう児童も、授業が進むにつれて自分の目標や自己の能力にあった課題と変化した。このことから、授業の導入時や終末時に行われる教師の肯定的なフィードバックは、児童の「思考力」を高めることにつながると考えた。

3つ目に終末時に行うグループでの振り返りによって、自分とは違う考えをもつ他者と関わることで自己の能力に適した課題を発見することができた児童がいた。自分の考えを記述したり、全体の前だと話をすることが苦手であったりする児童にとって、グループでの交流は考えが出しやすく、考えが浮かばない場合であっても交流を通して、次第に自分の考えがまとまるようになった。

(2) 判断力の高まりについて（視点1）

「判断力」を高める手立てとして、1つ目に、学習資料の工夫を行った。掲示資料だけではなく、自分の動きと見比べられるような視聴覚教材を準備した。児童の実態に合わせて様々な学習資料を準備することで、児童は自分から進んで活動場所や用具を準備するようになり、活動時間を増やすことにもつながった。

2つ目に、ペアやグループでの話し合い活動を取り入れた。本時のめあてから自分やチームの課題解決に適した練習方法を短時間であってもペアやグループで話し合うことによって練習することが明確になり、運動の得意、不得意に関わらず、全ての児童が自己の能力に適した課題を解決するために運動の方法を考えられるようになった。また、個人種目においてはグループを固定せず、たくさんの仲間と交流することによって自分が考えつかなかった練習方法に取り組む児童がいることに気が付くことができ、単元が進むにつれて様々な活動をする児童が増えていった。終末の振り返りにおいては、自分の取り組んだことを仲間に伝え、練習方法等を一緒に考えることによって考えが深まり、次時の学習に発展させることのできる児童もでた。このことから、ペアやグループ活動を通して仲間と交流することは、判断力を高めるために大切であると考えた。

(3) 表現力の高まりについて（視点1）

「表現力」を高める手立てとして、1つ目に、授業の振り返りを充実させた。個人の振り返りは学習カードによって蓄積を行い、単元を通して自分の考えや取組がどのように変化したのかを見え

るようにしたり、学習課題とつながりがもてるように記述のさせ方を工夫したりした。単元が進むにつれて課題に対しての振り返りができるようになり、記述内容も十分満足できると評価できる児童も増えていった。ペアやグループでの振り返りは、表現をする機会が多くなり、自分や仲間の考えを他者に伝えることで、「表現力」を高めることができていた。様々な仲間と交流することで新たな見方や考え方にふれることができ、「表現力」が高まることにつながった。全体での振り返りでは、グループで出た仲間の考えを取り入れることを意識させて発表させることで、「表現力」が高まったと考える。

2つ目に、1人1台端末の活用である。体育の「表現力」の中には動作で表すということがある。運動中に自分の動きを客観的に見ることができないため、自分の動きを知ることは、自分の動きを言語化や文章化することにつながり、「表現力」を高めるために有用であると考え。

（４）校内研究との関連（視点２）

社会科や国語科においてもペア・グループ学習を取り入れ、学び合いを進めてきたことで、児童には聞き合う関係ができた。この関係ができたことで、体育の授業においても仲間と進んで交流して自分の考えを言葉に出して交流したり、仲間の考えから新たな考えを発見したりすることができ、児童の「思考力・判断力・表現力」を高めることにつながった。

5. 今後の課題

体育の授業では、自分で考えたことや仲間から伝えられた練習方法や運動の仕方を実際に自分で行ってみることで表現ができることが増えたり、新たな課題に気が付いたりすることができたりする。つまり、試す時間と思考する（試行錯誤する）時間が必要となる。活動時間しっかりと確保できるようにしたい。また、「思考力・判断力・表現力」の見取り方は、授業中に1つのグループや1人の児童について見取り続けることは、安全の確保や全体の進行を確認するためにも難しいため、授業の導入場面、終末場面で集まった際や学習カードの記述内容などで「思考力」の深まりを見取ることとなる。単元を貫いた問いを考えたり、単元を通して児童の「思考力・判断力・表現力」を評価できる単元計画を考えたりできるようにしたい。

1) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 体育編』（東洋館出版社），p.7.

2) 同書 p.7.

3) 文部科学省『小学校学習指導要（平成29年告示）解説 総則編』（東洋館出版社），p.87.

4) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 体育編』（東洋館出版社），pp.17-23.

5) 下程勇吉.1980.『新版 教育学小辞典』（法律文化社），p.280.

6) 松田岩男，宇土正彦.1981.『新版・現代学校体育大辞典』（大修館書店），p.64.

7) 齋藤博伸.2025.「単元・授業づくりと資質・能力の育成」『教育セミナー研究紀要』28巻，p.31.

8) 松田岩男，宇土正彦.1981.『新版・現代学校体育大辞典』（大修館書店），p.17.

9) 高橋健夫.2008.「よい体育授業実践はよい体育授業のイメージから」『体育科教育』（大修館書店），pp.18-21.

自律的な学び手を育てる授業デザインの検討

ー 数学的に問題解決する過程の工夫を通して ー

津崎 柊人

教育方法開発コース

1 テーマ設定の理由

第4期教育振興基本計画（令和5年6月）では、一人一人のウェルビーイングを実現するための基本的な方針の1つに、「グローバル化する社会の持続的な発展に向けて学び続ける人材の育成」が定められている¹⁾。学校教育では、子どもたちの主体的な学びや協働的な学びを展開することで、自立した個人の育成に尽力してきたものの、近年の日本社会では、「みんなと同じことができる」ことが求められてきたことから、「正解（知識）の暗記」の比重が大きくなり、他者と協働したり自ら考え抜いたりする学びが十分になされていないという指摘もあることが示されている²⁾。

『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説数学編』では、「思考力、判断力、表現力等」について、「数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見いだし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う」ことが目標として示されている³⁾。このことは、生徒がただ新しい知識や技能を身に付けるだけでなく、既得の知識や技能と関連づけながら深く理解し、他の問題や単元、日常生活でも活用できるような、生きて働く知識にすることが重要であることを示している。これらを踏まえると、授業において「思考力、判断力、表現力」を働かせるような学習指導を重視し、予測困難な時代の中でも学び続けていく術を、子供たちが身に付けることができるような手立てをおこなう必要があると考える。

2 基本的な考え方

（1）目指すべき学び手の姿について

OECDは、教育の未来に向けての望ましい未来像として、「The OECD Learning Compass 2030（学びの羅針盤）」を提案している。ここでは、Student agency（生徒エージェンシー）が学びの羅針盤（コンパス）を用いて、Anticipation（見通し）、Action（行動）、Reflection（省察）のサイクルを歩み、目的地であるウェルビーイングを目指す姿が描かれている⁴⁾。

その一方で、「子どもの生活と学びに関する親子調査2024」では、「上手な勉強のしかたがわからない」と回答した中学生が約7割であった⁵⁾。学校教育では、子供が他者と協働する中で自らの強みや弱みを認識しつつ、自分に合った学びの方法を身に付けられるようにすることが求められている。

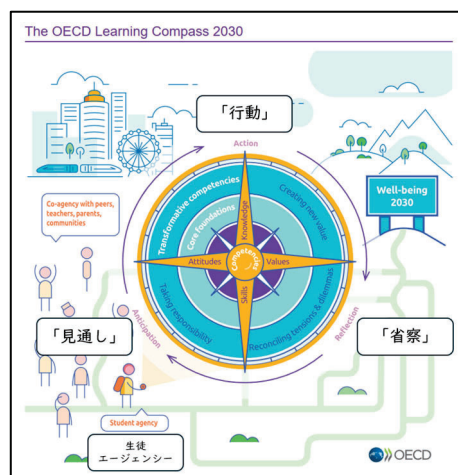


図1 The OECD Learning Compass 2030
（図内の日本語訳は筆者が付した）

（２）中学校数学科における目指すべき資質・能力

令和７年度全国学力・学習状況調査（令和７年４月）では、中学校数学科の調査において、「思考・判断・表現」を問う問題の平均正答率が 39.7%であった⁶⁾。このような現状から、数学の学習では、知識や技能を習得するだけでなく、より広い領域や複雑な事象の問題を解決するための「思考力・判断力・表現力」を育成することが求められている。

（３）他者と協働することについて

学校教育では、「指導の個別化」や「学習の個性化」など「個に応じた指導」が重視されている。しかし、個別の指導を教師一人でおこなうには限界があると感じる。佐藤は、そのような問題に対して、グループ活動を組み込み「分からない子」や「納得できていない子」が仲間に依存できる環境を整えることを提案している⁷⁾。このことを踏まえると、子供同士が協働できるような場を教師が設定し、生徒たちのコミュニケーションを通して分かる経験をさせたり、自分とは異なる価値観や多様な考え方に出会い刺激されるための手立てをおこなったりする必要があるといえる。

３ 実践の概要

本実践は、中学校数学第１学年「文字の式」でおこなった。算数・数学における資質・能力を育成していくためには、「事象を数理的に捉え、数学の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決し、解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする過程」といった、数学的に問題解決する過程が重要であると示されている⁸⁾。この学習過程を、前章の「学びの羅針盤」の流れに対応させ、授業における導入、展開、まとめと整理し、それぞれについて具体的な手立てを述べていく。

① 導入場面：見通し「事象を数理的に捉え、数学の問題を見いだすこと」

例として、第９時「一次式の加法と減法」の授業では、事象を数理的に捉える場面において、スライドを用いて日常の事象を数理的に捉えられるようにする工夫をおこなった。また、数学の問題を見いだす場面では、教科書に載っている公式をそのまま覚えるのではなく、公式を定義するまでの過程に工夫をおこない、「どのような数を入れても式は成り立つのか」という公式が成り立つ理由について考える活動を通して、生徒が問題を見いだせるようにした。

② 行動：展開「問題を自立的、協働的に解決すること」

コミュニケーションを通して分かる経験をさせることや、自分とは異なる価値観や多様な考え方に出会い刺激される機会をつくることが、自律的な学び手を育てるためには必要になると考える。授業では、佐藤雅彰の提案する「学びの作法」⁹⁾を参考に、「グループ活動の約束」を作成し、グループ活動に移る際には生徒と確認し、活動の仕方を意識させるようにした。

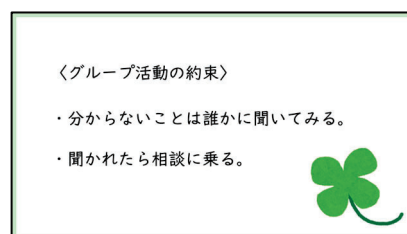


図２ グループ活動の約束

③ 省察：まとめ「解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりすること」

学習課題の設定においては教師の一方的な課題提示ではなく、子供の問いから学習課題につなげていく取り組みはおこなわれているものの、授業の終末におこなうまとめは、教師側から提示することが多いと感じている。そこで、まとめを教師からは提示せず生徒に委ね、その学習効果を中学校数学科の目標に照らし合わせ考察することとした。

4 実践の考察

上述のように、本単元では生徒が見通しをもつことができるように「事象を数理的に捉え、数学の問題を見いだすこと」の手立てを導入場面においておこなってきたが、本章では紙面の都合上、「② 行動」と「③ 省察」の観点から考察を述べていく。

(1) ② 行動：展開「問題を自立的、協働的に解決すること」

導入以降はグループ活動とし、生徒が他者と協働したり、自分とは異なる価値観や多様な考え方に触れたりできる環境を整えた。グループ活動をおこなったことで、お互いのノートを見せ合いながら考える様子や、数学に苦手意識のある生徒が同じグループの友達に聞いて解決している様子がみられた。また、活動の序盤からグループで話し始めるのではなく、グループにしながらもまずは問題についてじっくり考える様子や、自力解決に時間を費やしている様子もみられた。

ここからは、グループ活動をおこなったことによる学習理解への影響を、生徒のワークシートの記述や授業後の振り返りを参考に考察していく。

生徒Aは、第5時の代入について初めて学習する授業を欠席したが、第6時の発展的な内容を扱う授業の振り返りには、「生徒Bと問7、問8を解いて、昨日の数学も今日の数学も理解することができた」という記述があった。別の授業の振り返りには、「グループの人と意見を出すことができた」や「グループで協力できた」とあるように、日常的にグループで対話が生まれ、問題が解けるようになっていった様子を読み取れる。第9時の自分で数を選び代入して計算する活動では、グループの他の人とは別の数を選び、その計算も合っていることから、グループ活動によって学習理解が深まり、自力解決をする力を養うことができたと考えられる。

生徒Cは、第5時の振り返りに「班活動で話すことができなかった」と書いているが、第6時には「班の友達と答えを確認できた」、第9時には分からないことをためらわずに聞くことができた様子が見受けられる記述があった。また、第7時の「自学などをして理解できるようになりたい」という記述や、第9時の「復習したい」という記述からは、自力で解決しようとする姿もうかがえる。これらのことから、グループ活動での協働的な学びを通して、自分に合った学び方を選択しようとしていることがうかがえる。

(2) ③省察：まとめ「解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりすること」

学習課題に対しての「まとめ」を教師から提示することはせず、自分の言葉でまとめを書くように指示をした。その際、授業での理解度や到達度によって、その授業で学習した内容は変わると考えたため、学習課題を問題解決型に設定した。

ここからは、本実践の実践について、第7時「項と係数」の授業での生徒のまとめとワークシートの記述を参考に考察していく。授業では、「気をつけようと思ったことはワークシートにメモしておこう」と指示をしたり、「省略はせずに丁寧に途中式も書こう」と指導をしたりし、まとめを書く際に学習したことを振り返ることができるようにした。また、まとめを自力で書くことは生徒にとって容易ではないと考え、書くことが難しい生徒に対しては、教師からまとめの例を提示しワークシートに写しておくように指示をした。

分析の対象とした生徒31名のまとめの内容を分類すると、自分の言葉で書くことができた生徒は14名であり、板書を写している、一部写している、写していないが17名であった。自分の言葉で書くことができた14名の生徒のうち、12名の生徒は具体的な数を出しながら気をつけたいと思

った内容をまとめており、2名の生徒は具体的な数を出さずに、文字や記号を使って一般化してまとめていた。

一般化してまとめていた2名の生徒のまとめを分析すると、どの問題にも共通して必要になると思った知識を、文字や記号を使って一般化して表していることが分かる。一般化してまとめをすることは、「数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見いだし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力を養う。」という中学校数学科の目標にも共通する部分がある。このことから、まとめを生徒に委ねることは、教師がまとめを提示したときにはできない、思考力、判断力、表現力の育成につなげる機会になったといえる。一方で、自分の言葉でまとめを書くことができていない生徒のワークシートを分析すると、練習問題の間違いや、板書を一部正しく写すことができていない面もみられた。まとめを自力で書くことは、数学を得意としている生徒にとっては学習内容を考察し表現するような機会になるが、苦手な生徒にとっては難易度が高く、そのための手立てが不足していたといえる。

5 成果と課題

自律的な学び手となるためには、自分で課題を見いだし、解決するために行動できるようになることが必要であるが、グループ活動等の対話の場の設定は他者と対話をする機会となり、自分に合った学びの方法を知るという面で有効な手立てであることが分かった。自分の力でまとめを書く活動は、教師がまとめを提示したときにはできない、思考力、判断力、表現力の育成につなげる機会になるが、数学が苦手な生徒にとっては容易でないことも分かった。まとめを生徒に委ねることの効果や有効な教師の支援の方法については、研究する余地があると感じているため、今後の課題として実践を重ねていきたいと思う。

注

-
- 1) 文部科学省「第4期教育振興基本計画」(令和5年6月16日) p. 10.
 - 2) 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) (令和3年1月26日) p. 8.
 - 3) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説数学編』(東洋館出版社, 2018) p. 20.
 - 4) OECD「The OECD Learning Compass 2030」
<https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html> (最終閲覧日 2026年1月22日)
 - 5) 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所「子どもの生活と学びに関する親子調査 2024」(令和7年3月28日) p. 15.
 - 6) 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 問題別調査結果 算数・数学」(令和7年7月) p. 2.
 - 7) 佐藤雅彰, 佐藤学『中学校における対話と協同 ―「学びの共同体」の実践』(ぎょうせい, 2011) pp. 51-54.
 - 8) 中央教育審議会「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)」(平成28年12月21日) p. 141.
 - 9) 佐藤雅彰, 佐藤学『中学校における対話と協同 ―「学びの共同体」の実践』(ぎょうせい, 2011) p. 55.

「主体的な学び」を育む指導法の在り方 —小学校5年生国語科『言葉の意味が分かること』の授業を通して—

辻中 勝輝
教育方法開発コース

1. テーマの設定の理由

「教育振興基本計画」において、基本的な方針の中で「学びの動機付けや幅広い資質・能力の育成に向けて『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善を行っていくことは、社会の持続的な発展を生み出す人材育成において不可欠である。」¹⁾と示している。また、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』の「第1章 総説 第1 改訂の経緯及び基本方針」において、子供たちが生涯にわたって能動的に学び続けられるようにするために「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進している²⁾。以上のことから、子供たちがこれからの時代を生き抜いていくためには、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が重要視されていることがわかる。また、「能動的」という言葉が用いられていることから、特に「主体的な学び」を意識しているのではないかと考え、本研究では子供たちの「主体的な学び」を育む効果的な指導法について検討し、考察を加えていく。

2. 基本的な考え方

(1) 「主体的な学び」の考え方

平成22年に作成された『生徒指導提要』(以下提要)では「主体性」について、「与えられたものであっても、自分なりの意味付けを行ったり、自分なりの工夫を加えたりすることで、単なる客体として受動的に行動するのではなく、主体として能動的に行動する余地がある場合が多い」³⁾と述べられている。澤井陽介は、中央教育審議会の答申の記述から考えられる「主体的な学び」の具体的な姿として以下の4つを提示している⁴⁾。

- | |
|---|
| ①興味や関心をもっていること。 ②見通しをもっていること。
③粘り強く取り組んでいること。 ④自分の学びの振り返りができること。 |
|---|

前述した提要の内容も踏まえると、与えられたものでも自分なりの意味付けを行うことで興味・関心をもって活動することができるといえる。そしてその問題に対してどのような工夫を行うと解決に向かうか自ら考え抜くために見通しをもち、粘り強く工夫を用いて取り組み、振り返って次の工夫へつなげていくことが「主体的な学び」であると述べているのである。このように考えると、自分なりの意味付けや工夫を行うことが大切にされているといえるのではないだろうか。以上の内容を踏まえ、本研究では「主体的な学び」を以下のように定義したい。

学習課題に対して自ら意味付けや工夫を行って、取り組んだり思考したりしている姿。

(2) 小学校国語科における「主体的な学び」の考え方

『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説 国語科』において、「言葉による見方・考え方」

を働かせることが、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」をよりよく育成することにつながる」と説明されている⁵⁾。児玉忠は「学習者が言葉そのものに立ち止まって、その意味、はたらし、使い方等を捉え、対象と言葉、言葉と言葉の関係性を問い直して意味づけることが、国語科の学びの特質」と述べている⁶⁾。つまり、国語科の特質として言葉そのものに立ち止まって考え、意味付けることが挙げられているため、言葉に対して児童が自分の考えをもつことが国語科の授業において重要であるといえる。ここで述べる自分の考えは、課題と向き合って最初に思いつき考えて生まれたものだけを指すのではなく、用いられている言葉に立ち止まって学習の中で問い直したり、工夫を重ねていったりすることによって生まれる自分なりの工夫・意味付けのことも含めている。よって、本論での小学校国語科における「主体的な学び」を以下のように定義する。

日本語で表現されていることを正確に理解したり、自らの思いや考えを適切に表現しようとしていたりする中で、言葉に着目し、その意味や働きを自ら考え、吟味している姿。

3. 実践の概要

有田和正は、子供が自ら動き出す教材として「①面白い。子どもが食いつける。②基礎的基本的な内容が、ちょっぴり入っている。③どのようにして調べたらよいか、という学習方法が入っている。」⁷⁾の3つを挙げている。また、子供の自分なりの考えが深まる状態として、藤井千春は「多くの事実」と「異論」に触れてそれらを自分の考えの中に取り入れることと示している⁸⁾。今回は説明的文章であるため、本文で用いられている言葉や表現に着目しながら筆者が読者に伝えたい内容を理解し、実際に要旨として短くまとめていくことが大切になる。そのため、児童が「言葉の意味が分かること」という説明文で用いられている表現や言葉に着目し、児童自身がまとめた要旨に用いる言葉について「知識・技能」と「他の意見との共通点・相違点」といった二つの観点から吟味することができるようにするため、①単元の導入時に単元の目標を伝える ②既習教材を用いて要旨の書き方について児童が考えをもつ時間を設定する ③「言葉の意味が分かること」の要旨を書く時間を2回設定する ④本文の特徴的な表現をイメージで捉える、という4つの工夫を手立てとして行った。

①単元の導入時に単元の目標を伝える

要旨を書くことを意識しながら各時間の学習に取り組むことで、児童が自ら要旨の書き方について考えをもつ機会を増やすことができると考えたため、導入時に目標を伝える手立てを講じた。

②既習教材を用いて要旨の書き方について児童が考えをもつ時間を設定する

教師のモデルという「異論」に触れることで、児童は要旨を書くための観点を得て、自分の考えの中に取り入れることができるのではないかと考え、このような手立てを講じた。

③「言葉の意味が分かること」の要旨を書く時間を2回設定する

教材を読んだ1時間目と教材を読み終わった単元の最後の2回、要旨をまとめる時間を設定した。そうすることで児童自身が要旨に用いる言葉や表現について吟味するのではないかと考え、このような手立てを行った。

④本文の特徴的な表現をイメージで捉える

「点」と「面」という言葉を取り上げ、児童が出したイメージと本文の表現を照らし合わせることによって筆者が読者に伝えようとしていることを理解できるように手立てを講じた。

4. 授業実践の考察

まず、抽出児6名を対象とし、児童が読み初めの時点と最終の時間に書いた要旨を基に考察した。その際、要旨に用いられた内容について以下の3点に着目して分析を行った。

- ①言葉の意味には広がりがあることについて触れている。
- ②普段のものの見方にも影響することについて触れている。
- ③筆者のメッセージについて触れている。

読み初めの時点で上記3点を全て含めて書いた児童2名については、2回目のものは接続語を用いており、文として表現の吟味をしていると考えられる。その一方で、そのうちの1名は最終の時間では②がなくなってしまった。要旨を書く活動の間に、筆者が用いた具体例を取り上げて筆者の意見に迫る学習を行ったため、そちらが印象深く残った可能性が考えられる。この効果として、①についてはより詳細に書かれており、児童の中で自分なりの意味付けができていているといえる。

読み初めの時点で上記1点もしくは2点含めていた児童2名については、読み初めの時点では用いていなかった「面」という言葉を用いて最終の時間で要旨を書いていたり、最終の時間では「面」という言葉の中に意味の広がりがあることを含めて要旨を書いていたことから、2名とも「面」という言葉についての意味付けが深められたと考えられる。自らが学習によって得た「面」という言葉に対する自分なりの意味付けを表現するために、要旨の字数を考えて用いる言葉や表現を「吟味」しているとすれば、本研究における「主体的な学び」が行われたと捉えることができる。

最後の時間での要旨を書ききることができなかった児童2名のうち1名については、最後の時間では②について具体例を用いて詳しく説明しているため、筆者の意見をまとめることよりも、自分がこの文章で何を取り上げてまとめるかが優先されてしまったと考えられる。もう1名は、読み始めの時点では1文、最後の時間では1文の途中まで記述していた。補助教材では必要な箇所を用いて要旨を3文でまとめることができていた。最終時で用いたワークシートの、要旨の中に入れたほうがいい表現について書く部分を見ると、「面」や「言葉の意味」、「広がり」といった言葉が挙げられていた。これらのことから、大事な部分について理解することはできているが、それを150字の文章として書き出すことが苦手であったと考えられる。この2名については、文章に対して自分なりの考えをもつことができていているものの、言葉に着目した学習ができていたかについては要旨には表されていなかったといえる。

続いて、同じ抽出児のノートの記述や授業中の発言、実施したアンケートの記述から、講じた4つの手立てが児童に与えた効果について考察を行った。

①単元の導入時に単元の目標を伝える

授業が始まる前に児童から「今日は要旨を書くの？」と毎回質問されるくらいに、要旨を書くことは意識されていた。しかし、その発言の多くは長い文章を書きたくないという思いから発されたものであった。本研究における「主体的な学び」を育むような意識は醸成することができず、文章を書くことに対する意識のみが児童の中に残り続けたと考えられる。

②既習教材を用いて要旨の書き方について児童が考えをもつ時間を設定する

児童が教師の提示したモデルを比較・検討することを通して、自ら要旨をまとめるポイントとして「筆者の意見が書かれている文章を用いる」、「繰り返し用いられている言葉を用いる」を挙げるができていた。このことから、この手立てに「自分なりの工夫」を考える効果があり、要旨に

用いる「言葉を吟味」する視点を児童が得られたといえる。その反面、要旨をまとめる際の視点を
得ることができなかった児童もいた。その意味では、本研究における「主体的な学び」を育
む手立てとして十分でなかったと考えられる。

③「言葉の意味が分かること」の要旨を書く時間を2回設定する

抽出児の多くが、読み始めで書いた要旨と最後の時間に書いた要旨が同じものでないことを踏ま
えると、児童が「言葉を吟味」しているといえる。一方、感想にて「要旨を書くのがむずかしかつ
た。」と書いた児童については、2つの要旨を比較しても変化がなかった。このことから、文章にす
ることに苦手意識を抱えている児童にとってはあまり効果的でなかったと考えられる。

④本文の特徴的な表現をイメージで捉える

児童のイメージはある程度共通して、「点」については、「小さい」や「丸」といったイメージを、
「面」については「平ら」「広がっている」「大きい」といったイメージを抱いていた。これらを本
文の表現と照らし合わせることで、「面」という言葉が本文ではどのような意味をもっているのかに
ついて考えをもつことができていた。しかし、イメージを用いる授業の中に「原因と結果」の関係
についても学習してしまったことによって、それぞれの言葉のイメージが最後まで残らなかった。
このことから、別の内容にも触れてしまったことで、今回は効果が弱くなってしまったと考える。

5. 今後の課題

4つの手立てを講じたことによって、児童が筆者の意見に迫って要旨に活かすことができ、自分
がまとめたことを表現するために「吟味」している姿が見てとれた。しかし、学習に対して「吟
味」するための知識・技能や視点を児童が習得することの難しさを実感した。児童の中に自分なり
の意味付けや工夫があったとしても、それをうまく表現できない、どのような観点で「吟味」して
いくとよいかわからない児童にとっては、今回の実践はとても苦しいものになってしまったと感じ
ている。今後は、本研究で得られた課題を受け止め、児童が自らの思いを自らの言葉や表現によっ
て自由に表出することができる学びを目指した授業実践、改善を行い、自己研鑽に励みたい。

注

-
- 1) 文部科学省、「教育振興基本計画」，閲覧日 2026. 1. 20.
URL: https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_soseisk02-100000597_01.pdf
 - 2) 文部科学省、『小学校指導要領（平成29年告示）解説 総則編』，東洋館出版，2017年，pp. 3-4.
 - 3) 文部科学省、『生徒指導提要』，教育図書，2010年，p. 11.
 - 4) 澤井陽介，『授業の見方「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』，藤原印刷，2017年，p. 18.
 - 5) 文部科学省，『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，2017年，pp. 11-12.
 - 6) 田近洵一，中村和弘，大熊徹，塚田泰彦，『小学校 国語科授業研究〔第五版〕』，教育出版，2022年，p. 72.
 - 7) 有田和正，『「追究の鬼」を育てる指導技術』，明治図書，1994年，p. 129.
 - 8) 藤井千春，『＜社会科教育全書33＞問題解決学習のストラテジー』，明治図書，1996年，p. 26.

批判的思考を育む社会科授業の開発 —生徒が自ら疑問を持つことができる授業の工夫を通して—

生井沢 慎之助
教育方法開発コース

1. テーマ設定の理由

(1) はじめに

大学への進学率は年々高まっており、文部科学省の調査によると、高等学校の卒業者が大学・短期大学に進学する割合は平成2年3月には40%に満たないのに対して、令和7年3月には61.4%まで上昇している¹⁾。多くの生徒が大学に進学することで、さらに学びを深めたいという意欲を持っていると考えられるが、大学入試の「受験」のための勉強という意識は、必ずしも変わっていない面もあるのではないだろうか。糸数は教職課程に関する科目を受講する4年次学生を対象に社会科という教科への印象について調査したところ、暗記科目と回答した学生は63.5%、教師が一方的に話していると回答した学生は20%という調査結果が出た²⁾。教育学を学んでいる学生が、社会科に対して暗記科目という印象を持っているということは、受験や定期試験のために、知識を覚えて点数を取るという見方があるのではないだろうか。しかし、これからの社会で主体的に生きるためには自身で考え、実行し再び考えることが必要だと考える。情報化が進んでいる現在では、フェイクニュースや情報格差の問題が話題に上がる。情報1つにしても、これは信頼できる情報なのかを吟味し、精査する力や、適切な資料やデータを入手し、自身の力で情報を読み取る力も必要である。以上から、普段の授業から意識的に内省を行うことができる批判的思考力を育成することが、社会科の目標であるこれからの国際社会を生きる社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の育成につながると考えた。

(2) 昨年度の実践から

昨年度は、「生徒が意欲的に学ぶことができる社会科授業の開発—教材解釈の差異を用いて—」というテーマのもと、中学校2年生社会科・地理分野「日本の諸地域 中部地方」の授業を5時間の構成で行った³⁾。生徒が新しい視点に触れることができる教材を「おもしろい教材」として使用し、①生徒視点からの面白い教材の活用、②生徒が選択して調べ、考えを述べる活動の設定を手立てとして、生徒が意欲的に取り組むことができるよう授業を構想・実践した。その結果、意欲的に話し合うことはできていたが、社会科の目標の達成という点から課題が残った。知識の理解で終わることなく、自分自身が学びを通して持った疑問や気になることを追究していけるような授業を展開したいと考えた。

2. 基本的な考え方

(1) 批判的思考とは

楠見は「批判的思考とは、広範な思考を含む概念であり、さまざまな定義がある」とした上で、それらの共通点に基づいて、3つの観点から以下のように定義し説明している⁴⁾。

①論理的・合理的思考であり、規準 (criteria) に従う思考

規準に基づいて問いを出し、議論や証拠の分析や評価、問題解決、意思決定をおこなう質的に高次 (highest level of quality) の思考である。

②自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的 (reflective)・熟慮的思考

人は必ずしも①で述べた論理的な思考をおこなうとは限らず、系統的なバイアスが生じることがある。そこで、自分の思考プロセスをモニターし、コントロールするメタ認知的プロセスが重要である。

③よりよい思考をおこなうために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考

望ましい結果を得る確率を高めるように、認知的スキルを活用した思考活動 (skillful activity) である。批判的思考は、メディアから情報を受け取ったり、人の話を聞いたり、文章を読んだり、観察したり、議論をしたり、自分の考えを述べるときに、何を信じ、主張し、行動するかを決定を支えている能動的・主体的思考である。

(2) 批判的思考を育むには

楠見は、批判的思考の主なプロセスと構成要素について、①情報の明確化、②情報の分析、③推論、④行動決定という4つの要素を挙げて述べており、以下はその要点である⁵⁾。

①情報の明確化

意思決定や問題解決に先立って、そのベースとなる情報を明確に理解することは、それに続く推論や行動決定を適切に行うために必要不可欠なプロセスである。次のような明確化が必要である。

a) 問題、主観、仮説に焦点を当てて、それを明確化する、b) 情報の構造と内容を明確化する、c) 明確化のための問いを発する、d) 用語の定義や比喻や類似などの同定をおこなう、e) 隠れた前提を同定する。

②情報の分析

議論や推論を支える根拠となる主な3つの情報源としては、他者の意見、事実や調査・観察の結果、以前におこなった推論によって導出した結論がある。まず、情報の根拠の確かさについては、意見と事実の判別が必要である。さらに「情報源の信頼性を判断する」、「意見、事実、調査・観察やその報告の内容自体を評価する」について、根拠としての確かさを判断することが必要になる。

③推論

推論には演繹の判断、帰納の判断、背景事実・結果の判断、選択肢・バランス、重みなどの決定に関する判断、倫理などの個人の価値判断が必要である。

③行動決定

①～③のプロセスに基づいて結論を導き、自分のおかれた状況をふまえて、発言、執筆、選択などを支える行動決定をおこない、問題を解決する。こうした批判的思考に基づく結論や自分の主張を他者に伝えるためには、結論や考えを明確に表現し、効果的に伝えるという相手を説得するためのレトリックのスキルが重要である。

本研究では、とくに①情報の明確化における、問いを持つという点に着目し、批判的思考の最初

の段階である問い・疑問を生徒が持つことを重要視して授業を構想した。

3. 実践の概要

上記のような考え方に基づいて、中学校1年生社会科・歴史分野「世界の古代文明と宗教のおこり」（5時間）の授業を実施した。主な手立てについて、以下で述べる。

①生徒が疑問を持つことを促す授業づくり

i) 情報を分析して関係性を調べる・比較する授業場面の設定

疑問を持つことを促すため、実践では疑問に思ったことがあったらワークシートに記入ができるようにした。しかし学習した内容に疑問を持つためには、まずは授業で得た情報・知識を理解して生徒が自分の言葉で整理することや、授業に主体的・意欲的に取り組むことが必要である。

ii) 日常生活と関わりのある、生徒の興味・関心を引く教材の活用

生徒たちの日常にあることを授業の導入に使用することで、社会科の授業と身構えるのではなく、授業内で学ぶことと自分の身の回りのつながりを感じることで主体的に学び、自分の生活との関連で疑問が生まれるようにした。

iii) 疑問の共有、教師も共に課題解決すること

授業を受けた生徒全員がそれぞれの疑問を持つことを目標にはしているものの、難しい面もあると考えられた。そこで生徒から出てきた疑問を授業内や次時で全体に共有をする手立てを行うことで、疑問を持つことを肯定的にとらえる見方を他の生徒にも広げていきたいと考えた。共有する疑問は学習した授業の内容に関係し、かつ生徒の言葉で書かれているものを使用した。筆者も気になった疑問を見つけた時には、実践後できるだけすぐに調べ、共有できるように準備を行った。

②自分の考えを反省的にとらえ深める対話の場の設定

授業で自身が持った考えをグループの中で話し合い、他者の考えについて触れて自身の考えを考え直す時間を設定する。このような思考を実施するために「自分の考えと相手の考えの違いを見つけよう」と発言を行い、自己の考えを考察できるように支援を行う。この自分の考えとの違いから疑問を持つことができるように、生徒の疑問を全体に共有する。

③生徒が意欲的に学ぶことができる教材

本年度も引き続き、生徒が意欲的に学ぶために教材の工夫を行った。社会科が得意と感じる生徒にとっても、苦手と感じる生徒にとっても、意欲的な学びのきっかけになるよう、実践では生徒に身近なものであるが、あまりよくは知らないものを使用した。

4. 実践の考察

今回の単元では、生徒が批判的思考を持つことができる授業を目指し、疑問を持つことができるように手立てを設定して実践した。ワークシートには各生徒が持った疑問を見ることができ、筆者が予想できなかったものもあった。以下では、情報を分析して関係性を調べる・比較する授業場面を設定した第2時の授業で記述された生徒の疑問に着目して考察する。

第2時では、古代文明（メソポタミア文明・エジプト文明・インダス文明）を取り上げ、使用された文字・暦などを知り、文明の発展と地理的要因との関係性を学習した。3つの古代文明の共通点を考え、川・文字・遺跡が文明の発達には必要であると生徒たちは導き出した。この授業で、生

徒 A は「逆に川のないところは文明が発達していないのかしらいたい。」との疑問を記述した。古代文明の発達した地域にはいずれも大きな川があるという情報を獲得して、生徒はこの共通点に疑問を持つことができたと考えられる。実際に筆者も同じ疑問を持ち、文献を探してみるとアメリカのマヤ文明が該当した。セノーテと呼ばれる地下水を利用する方法を行っていたものの、マヤ文明は紀元前 1000 年と三大文明と比較すると新しい。この事実を第 3 時中国文明の導入で使用したところ、生徒から「今日の中国文明でも川が出てくるかもしれない」という主体的に考えることができる発言が出た。

また生徒 B は「この文字を作った経緯と誰が作ったのか。どんな時に作ったのだろう」という疑問を記述した。この疑問は、古代文明が異なる文字を使用したことに注目したものと考えられる。私たちは日本語を普段使用しているが、この言語の始まりを考えることはなかなかないのではないだろうか。この疑問を持つことで、社会科の授業の中だけでなく、自分の話す言葉にまで視点を広げることができる可能性がある。

以上の生徒たちは授業で学んだ知識について疑問を持つことができていると考えられる。授業を通して、批判的思考における情報の明確化と情報の分析についてはワークシートから見とることができる。一部のグループでは、生徒間での話し合いの実態から推論を行っている様子も見られる。今回の実践では、授業の学習課題との関係もあり、行動決定までは見ることができなかった。

5. 成果と課題

本研究では批判的思考力を育むために疑問を持つこと、対話を行うことを重視し、公民としての資質・能力の育成を目指して実践を行った。批判的思考は、「なぜ？ どうして？」というような、どの教科の学びを行う上でも必要な力を育むことにつながるのではないだろうか。今回の実践では、疑問を持つことを目標として行った。考察で述べたように、疑問を持ったり、対話を通して自身の意見の反省・内省を行う批判的思考を行ったりする場面も見られた。社会科の学習をきっかけに自己の推論・考えを省察できるようになる可能性がある。その上で、生徒がどのような疑問を持つのかを授業者側も予測して授業を構想・実践することが必要だと感じた。生徒がこれからの社会を生きる力としての批判的思考を持ち行動決定できるよう、今後も実践の改善に取り組んでいきたい。

注

¹⁾ 文部科学省「令和 7 年度学校基本統計 調査結果のポイント」令和 7 年 12 月 26 日
https://www.mext.go.jp/content/20251226-mxt_chousa01-000044291_01.pdf
(最終閲覧日 2026 年 1 月 21 日)

²⁾ 糸数哲「〈実践報告〉教職課程履修中の学生を対象とした「社会科」のイメージ調査」『教職実践研究』(沖縄大学教職支援センター) 第 13 号, 2023 年。

³⁾ 生井沢慎之助「生徒が意欲的に学ぶことができる社会科授業の開発ー教師と生徒の教材解釈の差異に基づいてー」『茨城大学教職大学院 学校教育実践研究論集』第 3 号, 2025 年, pp. 83-90.

⁴⁾ 楠見孝「第 1 章 批判的思考とは」楠見孝・子安増生・道田泰司編『批判的思考力を育む 学士力と社会人基礎力の基盤形成』有斐閣, 2011 年, pp. 2-11.

⁵⁾ 同上, p. 9.

身近な教材を用いて子どもの主体性を引き出す授業づくりの在り方

宮田 祐大
教育方法開発コース

1. テーマ設定の理由

(1) 現在の状況から

現在の教育現場では、学習指導要領（平成 29 年告示）にて「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進すること¹⁾が求められている。文部科学省は、この授業改善を推進することで、児童生徒が「何を学ぶか」だけでなく、「何ができるようになるか」、そのために「どのように学ぶか」ということを考えながら、児童生徒に「生きる力」を育むことを目指している²⁾。つまり、学びを人生に生かすための授業を行うことが重要である。また、文部科学省は加えて、学びを人生に生かすためには、同じ物事でも多様な捉え方をするすることで以下の 2 点が人生を豊かにすると述べている³⁾。

1. これまで気付かなかったことに、気付く
2. 考えもしなかったことにまで、考えが深まる

また、有田和正は「子どもが『わかっている』と思っていることが、実は『本当にわかっていないのだ』ということに気づかせること⁴⁾」が新しい授業の在り方であると述べている。これらを授業で実践するための手段として、私は身近な教材に着目した。私は児童にとって身近な教材を用いたり、児童が学習内容を身近に感じることでできる手立てを講じたりすることで、「既知」だと感じていた事象から「未知」を発見できるような授業が展開できるのではないかと考えた。そして、このような授業を展開することで、児童が学習内容を自分事として捉えることができ、主体性を発揮して学習に取り組むことができるのではないかと考える。

2. 基本的な考え方

(1) 身近な教材について

ここでは、児童の主体性を引き出す身近な教材とはどういったものかについて論じる。これについて考えていくうえで、そもそも「身近」とはどういうことなのかを論じる必要がある。そこで「身近」という言葉の意味を調べてみると、以下のものであった⁵⁾。

1. 自分の身に近いこと。身に近い所。身边。
2. 自分と関係の深いこと。日常慣れ親しんでいること。

つまり、この「身近」という言葉には「地理的、空間的、物理的に近くにあるものや人、場所」と「心理的に当人が近いと感じるものや人、場所」といった意味が内包されていると考えられる。

また、小見和也氏は、中学校社会科の授業において、「身近」を①時間的に「身近」なもの（例：現代の海外情報）、②空間的に「身近」なもの（例：近隣の古跡・博物館等）③時間的・空間的に「身近」なもの（例：市区町村行政）に分類し、研究を行っていた⁶⁾。これを参考にしつつ、私は身近な教材に関して以下の3つの視点が重要であると考ええる。

- ① 空間的に身近な教材
- ② 時間的に身近な教材
- ③ ②以外の心理的に身近な教材

これらを単元やその授業内での課題・目標、児童の実態や学校の地理的条件などを考慮しながら授業づくり、実践に組み込むことで、児童の知的好奇心や学びへの主体性を引き出しやすくなるのではないかと考える。

（2） 主体性について

ここでは、上記で示した身近な教材を用いて引き出す「主体性」とはどのようなもので、どういった児童の姿を目指すのかを述べる。文部科学省は主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善、つまりアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善を提唱していた。このアクティブ・ラーニングについて文部科学省は、「子供たちの頭の中が「アクティブ」に働いているか？」⁷⁾であると述べており、続けて「ただ話し合ったり、発表したりすることではありません⁸⁾」とも述べていた。

また、澤井陽介は社会科の授業において、「いちばん考えている子は、授業中ひと言もしゃべらず、ほかの子供たちの発言をよく聴いている子かもしれないのです。⁹⁾」と述べている。

つまり、児童の主体性とは、児童にとって単なる面白い教材の使用や対話型の授業を行うことのみで引き出すのではなく、教師が児童の実態に即して適切な教材準備や関わり方、授業方法等を用いることで成り立つものである。そして、挙手の多さや発言の量、にぎやかさや明るさといった目に見える子どもの姿だけでなく、子どもたち一人一人の思考がどれだけ深まっているかということをもって判断すべきだと考えている。これを踏まえ、今回は授業中の挙手や発言量に加えて、ワークシートへの記述の内容や、この単元の授業を受ける前と受けた後の児童のアンケート調査の分析とその変化をもとに見取っていく。

3. 実践の概要

今回行った実践は、小学校6年生・社会科・「縄文のむらから古墳のくにへ」という単元である。この単元は児童が社会科の授業において、初めて歴史分野を学ぶ単元である。そこで、主題に迫るために以下の2つの視点から手立てを講じた。

- ① 身近な教材を用いた導入の工夫
- ② 学習内容を身近に感じるための工夫

①に関しては、学習内容に関連しつつ、児童にとって身近なものを用いることで、学習課題に取り組む主体性を引き出すことを狙いとした。また、単に身近なものを教材として用いるのではなく、上記にも示した「既知」から「未知」の事象を見つけ、知的好奇心を高めることができるような手立てを講じた。

②に関しては、①のような児童にとって身近なものを用いるのではなく、学習内容そのものを身近に感じることをできるような手立てを講じて主体性を引き出すことを狙いとした。歴史分野を始めて学ぶ児童にとって、歴史分野そのものが児童にとっては身近でなく、関心が高まりにくいものである。そこで、単元の導入である第1時に歴史を学ぶ意義について考え、学習内容を自分事と捉えることができるような手立てを講じたり、単元を通してのロールプレイングを用いた手立てを講じたりした。

4. 実践の考察

上記の①の実践では、児童が日常的に利用する公園の文化的な資料を提示して授業実践を行った。その公園は児童にとっては、利用頻度の高い身近な公園であり、自らその公園について知っていることを発言していた。

しかし、学習内容と関連させて、提示した資料に関する発問を行うと、その発問に答えられる児童は、ほとんど見られなかった。つまり、児童にとっては、詳しく知っていたはずのことから、様々な知らない事象が浮かびあがってきたということである。そこから児童の関心は高まり、調べ学習での記述量や内容、それを学級全体に共有しようとする姿勢が強く見られた。これは、身近な教材を用いることで、上記でも示したような既知の事象から未知の事象を学ぶ授業が展開でき、児童の主体性が発揮されたために見られた姿ではないかと考える。

上記の②の実践では、単元の導入である第1時に、昔の人物や今の人物、有名な人物や身近な人物が歴史上の人物かどうかについて考えることで、いつの時代からいつの時代までが歴史の範囲といえるのかという疑問を考える授業を展開した。また、単元を通して「歴史調査隊の隊員」として、提示する「なぞ」を解き明かしていくといった設定やストーリー性を設けたうえで調べ学習やワークシートの課題に取り組む授業を展開した。

また、児童には上記の授業を受ける前と受けた後、それぞれで同じアンケート質問事項のアンケート調査を実施した。質問事項は以下の2点である。

- ① どのくらい社会科が得意だと感じるか。(1 から 10, 理由)
- ② 社会科の授業で学んだことについて、どのくらい自分から調べたり、学んだりしたいと思うか。(1 から 10, 理由)

これらの授業実践やアンケート調査の結果から、身近な教材を用いることや学習内容を身近に感じることのできる手立てを講じることで、学習課題や授業内で生じた疑問の解決などに主体性を発揮しやすくなるのではないかと考えられる。それは「身近さ」が、児童にとって取り組みやすく、意外性も見出しやすいものであると同時に、その過程で学習内容が自分事となることで学びに向かう姿勢が形成されるからではないだろうか。

5. 成果と課題

成果としては、児童にとって身近な教材を用いることで、既知の事象から未知の事象が発見されやすく、そこから知的好奇心が生まれることで、授業内外で児童が主体性を発揮するという研究結果を得ることができた。また、学習内容を身近にする工夫を行うことで、児童は学習内容を自分事として感じ、主体性を発揮することができるということも確認できた。そして、児童や地域、学校の実態を踏まえた教材研究やその教材を提示の仕方、その教材を活かす授業の雰囲気や流れを綿密に構築することが重要であることが分かった。

今回見つかった課題としては、1つの身近な教材がどの地域、どの学校でも必ず効果的に扱えるわけではないということである。上述の通り、例えばA小学校で上手く扱えた地域教材がB小学校の学区にはないといったことや、教員と児童との教材解釈に差異により、扱った教材が、児童にとって身近であるとは限らないということもある。

このような、地域や学校の実態による地域教材の差や、教員が感じる身近と児童が感じる身近のギャップが生まれる可能性がある。そういった意味では、まだ汎用性の高い授業方法とは言えないと考える。児童の実態を十分に考慮することはもちろん大切だが、日々多忙な中、どの教科の授業でも軸となるような教育方法を見出していけるよう、今後も研究していきたいと思う。

注

1) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会科編, p.3

2) 文部科学省, 「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」,
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_01.pdf)

3) 同上

4) 有田和正, 『写真で授業を読む④ 社会科「バスの運転手」有田和正の授業』, 明治図書, 1988年, p.38

5) 新村出, 『広辞苑 第7版』, 岩波書店, 2018年, p.2815

6) 小見和也, 「『身近』に学ぶ中学校社会科の教材開発と実践」「令和4年度課題研究報告書」(埼玉大学大学院教育学研究科)

7) 文部科学省, 「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」
(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_01.pdf)

8) 同上。

9) 澤井陽介, 『澤井陽介の社会科デザイン』, 東洋館出版社, 2015年, p.24

互いに認め合う学級集団づくり

—自己理解と他者理解を深める教育実践を通して—

石井 孝典
児童生徒支援コース

1. 研究の目的

近年、学校教育では協働的な学びが重視されている。その成立には、児童が安心して意見を表明できる心理的安全性が不可欠である。本研究の対象である小学校3学年は、仲間集団への帰属意識が高まる一方で、他者から自分がどのように見られているのかという不安が生じる時期でもある。そのため、自分の考えや意見が他者と異なることに不安を感じやすくなるのではないかと考えた。このような「被異質視不安」は、異質な存在を拒否する「異質拒否傾向」の高さと関係があることが先行研究で示されている。そこで本研究では、小学校3学年の児童を対象に、多様な他者が存在してよいと感じられる学級風土の醸成を目指し、その基礎となる自己理解と他者理解を段階的に深める全9時間のプログラムを実施した。

2. 基本的な考え方

(1) 自己理解について

児童の自己理解を深めるためのプログラムを検討するにあたり、小島・片岡（2017）の自己理解支援の段階を参考にした。小学校中学年は自己肯定感が揺らぎやすく、劣等感を抱きやすい時期であるため、まず「自分のよさ」を実感できる活動を重視した。次に、多様な自己への気づきの中でも、特に自己の感情理解を扱うこととした。感情に焦点を当てたのは、能力差に関わらず全児童が参加しやすい内容と考えたためである。最後により自己理解を深めるため、他者から見た自己像に気づく活動を行うこととした。以上のこと踏まえ、自己理解を深める授業として①自分のよさへの気づき、②多様な自己への気づき、③他者からのフィードバックによる自己理解の拡張、の三段階に沿った授業を計画した。

(2) 他者理解について

先行研究より、他者理解を「他者の感情や考えを理解し、他者の立場に立って行動を選択できる」とことと定義した。また、溝川・子安（2015）は、他者理解を深めることだけではなく、共感性も育むことで、子どもが向社会的な他者との関わりができるようになるとしている。よって、他者理解を深めるためのプログラムを①他者の感情や考えを理解する、②他者に対する思い込みがあることに気付く、③相手の話に耳を傾け理解しようとする態度を身に付ける、という段階に分け、系統的に学んでいくよう計画していくこととした。

3. 研究の実践

(1) 対象 茨城県 A 小学校 3 年 1 組 33 名

(2) 調査期間 2025 年 5 月 9 日～2025 年 11 月 28 日

（３）効果測定の方法

効果測定には学級異質拒否傾向尺度（深沢 2019）の４項目を用い、４件法で回答を求めた。また自由記述による振り返りアンケートも併せて実施した。

（４）実践内容

前期４時間、後期５時間の計９時間の単元構成とした。前期は、絵本などを活用した自己理解の喚起、ワークシートを使った自分のよさや感情の理解、他者からみた自己像に気付くグループワークなどを通して、自己理解を深めていけるよう計画した。後期はALTの話の聞き、異文化理解を深める授業などを行った。また、身近な題材の道德の授業で般化を図った。これらの活動を通して、他者に対する思い込みに気付き、相手の話に耳を傾けようとする態度を育成することを図った。

４．結果

（１）尺度調査の結果

５月と１１月に質問紙調査を行い、学級異質拒否傾向尺度を用いて平均値を対応あるｔ検定で比較した。その結果有意差は見られなかったものの、尺度全体の平均値は上昇しており、異質拒否傾向の抑制には至らなかった。

（２）研究結果の考察

質問紙調査の結果は想定と異なるものとなった。その理由として、①質問紙の語句理解が不十分で、事前は実態より肯定的に回答した可能性、②授業の導入や交流の時間が十分でなく、自分事として捉える機会が限定されたこと、③多様性の価値を実感する活動が不足していたこと、④異なる意見に向き合うための対人スキル育成が不十分であったこと、の四点が考えられる。

（３）振り返りアンケートの自由記述について

質問紙調査の結果では全体の平均値が増加する結果となったが、他方で、振り返りアンケートの自由記述では次のような肯定的な変化が見られた。まず、教室に多様な他者が存在することを「知らないことを教えてくれるからよい」「同じ性格ばかりだとつまらない」と価値づける記述が増えた。また、考えの違う他者とのかかわり方についても「相手の気持ちを考える」「決めつけずに話し合いたい」といった態度の芽生えも確認された。これは授業で扱った「思い込みへの気付き」が、実際の関わり方の変化につながったことを示唆している。

５．成果と課題

成果として、一部児童に行動変容が見られた点が挙げられる。異質拒否傾向が大きく低減した児童Ａは、当初は意見を言えなかったが、他者の考えを聞く活動を重ねる中で発言が増えた。単元末の振り返りでは「人と自分をくらべなくていい」と記述していた。また、他者理解を促す素材として、意外性や身近さをもつ題材が有効であることも示された。

今後の課題としては、①例示や体験的理解の充実、②授業構成の改善、③多様性の価値を実感できる活動の設定、④意見の違いに向き合うための対人スキル育成、の四点が挙げられる。

主な引用文献

小島道夫・片岡美華（2017） 発達障害者のセルフアドボカシー 金子書房

溝川藍・子安増生（2015） 他者理解と共感性の発達 心理学評論 58巻3号 360-371

学習方略の変容が自己効力感に与える影響

— 小学校高学年の児童を対象として —

金子 佳奈

児童生徒支援コース

1 研究の目的

小・中学校における不登校の要因として、上位に「学業の不振」がある。また、小学校高学年に学業に躓く児童が増加する要因として、学習の難易度が上がることや、科目の増加がある。精一杯頑張っているがなかなか成果がでない児童生徒に対して、学習への取り組み方における支援をする必要であると考えられる。そこで本研究では、効果的な学習方略を用いて成功体験を積ませることで自己効力感を高めることを目的とし、有効的な活動を考え、実践研究を行った。

2 基本的な考え

(1) 効果的な学習方略について

学習方略とは、「学習の効果を高めることをめざして意図的に行う心的操作あるいは活動」(辰野, 1997) と定義されている。学習材料そのものに注意を向けた認知的方略と、自身の認知状態に注意を向けたメタ認知的方略に分類されている。精緻化方略とは、問題を解くときの方略であり、学習材料を自分の認知構造に関連づけるために用いられ、情報を再構成したり、要約したりするものである。本研究では、小学生向けに「四次元ポケット法」と命名して実践した。教訓帰納方略とは、問題を解いた後の方略であり、問題を解くごとに、「自分はこの問題から何を学んだのか。」を言語化し、書き留めて、「学習の成果」を目に見える形にする方略である。こちらは「名たんてい法」と命名して実践した。

(2) 自己効力感と自己肯定感について

自己肯定感とは、「自分に対する評価を行う際に、自分のよさを肯定的に認める感情」(東京都, 2011) のことである。自己効力感とは、「ある課題を自分の力で効果的に処理できるという信念」(桜井, 1987) のことである。効果的な学習方略を多く使うことができている子どもほど、自己効力感は高くなるということが示されている伊藤(1996)の研究と、成功体験が児童の自己肯定感と自己効力感を向上させることが示されている佐伯(2006)の研究の2つの先行研究をもとにして、「効果的な学習方略と自己効力感の関連性」に焦点をおいて研究を進めていくこととした。

3 研究の実践

(1) 対象

茨城県内の公立X小学校5年Y組35名(男子17名、女子18名)

(2) 調査時期

前期実習: 2025年5月19日～6月6日(事前調査: 2025年5月21日)

後期実習: 2025年10月14日～10月27日(事後調査: 2025年10月22日)

(3) 質問紙の構成

押尾（2017）が使用した「学習方略尺度」の中から、「精緻化方略」に関する6項目と「教訓帰納方略」に関する5項目を6件法で、桜井（1987）が使用した「児童用領域別効力感尺度」の中から、「学業達成下位尺度」に関する8項目を4件法で評定した。前後期実習前後の2回実施することで効果測定を行った。また、実習期間が短いことから、質問紙調査による得点の変化を見ることが難しい可能性を考慮し、自由記述も実施した。

（4）実践の手立て

学級活動の時間を前期に2時間、後期に1時間活用し、自分の学習状況の振り返りと効果的な学習方略の紹介を行った。また、算数の時間を前期に2時間、後期に2時間活用し、効果的な学習方略の般化を行った。

4 研究の結果と考察

（1）尺度調査の結果と考察

事後に、すべての尺度の得点が上昇し、対応のあるt検定の結果、精緻化方略尺度に有意傾向が、他の2つには有意差がみられた。自分に合った学習方略を用いて学習効果がでたことで、この結果につながったのではないかと考える。

（2）自由記述の考察

実際に取り組んだことで成果をあげることができている児童や、意識付けをすることができるようになったという児童がみられた。また、算数以外の教科でも使用することが可能と感じている児童がみられた。さらに、学習に対する意識や意欲に変化がみられた児童が確認された。徐々に結果に出てきていると自覚できている児童も確認できた。

5 研究の成果と課題

効果的な学習方略を般化させたことで、多くの児童が習慣化できている様子がみられた。「自分がわかるように自分に説明する」という方略を用いて学習に取り組んでいる児童も確認できた。また、算数以外の科目ですでに学習方略を用いている児童もおり、主体的に自分に合った学習方略を見つけ、活用していることが分かった。一方で、自分に合う学習方略を見つけることの重要性に気が付かせることができなかったり、紹介した学習方略が合わなかったりしたことが自己効力感の低下に影響した可能性がある児童がいたことも明らかとなった。

児童それぞれの特性と発達段階に考慮した適切な支援や、学習方略に対する意識や意欲を持続させていくための手立てを考えていく必要がある。学習面や生活面などに対して、適切な個別の支援と学級での支援ができるよう努めていきたい。

主な引用文献

伊藤崇達（1996） 学業達成における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係 教育心理学研究第44巻第3号, 340-349

文部科学省初等中等教育局児童生徒課（2024） 令和6年度児童生徒の問題行動・不登校生徒指導上の諸課題に関する調査結果

押尾恵吾（2017） 高校の教科における学習方略の横断的検討—方略使用および有効性の認知に着目して— 教育心理学研究第65巻第2号, 225-238

植阪友理（2010） 学習方略は教科間でいかに転移するか—「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から— 教育心理学研究第58巻第1号, 80-94

自分らしさを出せる居場所づくり

ー 被受容感と本来感を育む表現するワークを通して ー

齊藤 優介
児童生徒支援コース

1. 主題設定の理由

現在、学校現場における生徒指導上の諸課題等の解決の重要性が高まり続けている。そのような状況に対応するべく、学校が子供の居場所となることが求められている。中学生は、青年期に特有の不安や葛藤を理解し合うための仲間を求めるようになる一方で、本音を隠す付き合い方によって親密な関係を築くことが難しいと考えられている。そこで、生徒が自分らしさを出すことのできる人間関係を構築することが居場所づくりにつながると考え、本主題を設定した。

2. 基本的な考え方

(1) 居場所について

先行研究において、居場所は「自分の気持ちを素直に表現してもそれが否定されないところ」(廣木, 2005)と定義されている。また、居場所は物理的な空間を指し示すだけではなく、快感情を伴う場所、時間、人間関係等を指す(石本, 2010)。そこで本研究では、居場所を「自分の気持ちを素直に表現してもそれが否定されない人間関係」と捉えることとした。

(2) 本来感について

「自分らしさ」や「ありのままの自分」を表す概念に本来感がある。本来感とは「自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度」(伊藤・小玉, 2005)と定義される。本来感を形成する要因として無条件の肯定的配慮が挙げられる。石原(2013)は無条件の肯定的配慮を受けた人に生じるであろう被受容感が本来感の形成に関係することを示唆しており、特に中学生にとっては友人からの被受容感が本来感に深く関わる可能性を指摘している。

(3) 表現するワークについて

正保(2024)は表現するワークを「他者とのかかわる中で想像力や創造性を発揮して、自分を表現していく活動」と説明している。これはこれまでインプロ(即興)で扱われてきた領域である。表現するワークでは、相手のオファー(アイディアや情報)を否定せず、ポジティブに受け入れて(イエス)、自分のアイディアを付け加えること(アンド)、すなわち「イエス・アンド」が大原則となる。

(4) 本来感と表現するワークについて

以上のことを踏まえ、本研究では生徒の本来感を育むための活動として表現するワークを実践することとした。生徒が「イエス・アンド」の原則に則って表現するワークに取り組めば、自分のアイディアが他者から無条件に受け入れられる体験をすることができ、その被受容感が本来感を育むことにつながるのではないかと考えた。

3. 研究実践

(1) 対象 茨城県内の公立X中学校1年Y組33名(男子19名、女子14名)

(2) 実践期間 前期実践：2025年5月1日～5月23日

後期実践：2025年10月14日～10月27日

(3) 分析の手立て

質問紙調査として、小島・青木(2018)の居場所感尺度の下位尺度である本来感の10項目を用いて、実践の前後における生徒の本来感を測定した。また、前期・後期実践の終了時に自由記述調査を実施した。

(4) 研究実践の実際

本研究では、計10回の表現するワークを実践した。インストラクションではデモンストレーションの提示や自分の順番を飛ばすパスの権利の理解などにより、生徒が安心して参加できるようにした。ワークは全て「イエス・アンド」に則って展開されるものを選定した。シェアリングでは観点の提示や話し手・聞き手のきまりを示すことで、円滑な話し合いが行われるよう支援した。

4. 研究の結果と考察

(1) 質問紙調査の結果と考察

本来感の得点の平均値について対応のあるt検定を行った結果、平均値は上昇し、傾向差があった。このことから、表現するワークの実践を通して、生徒の本来感を育むことができたと言える。

(2) 自由記述調査の結果と考察

自由記述の分析を通して、生徒同士の関係性が深まったことや、級友に対する不安が低減したこと、生徒が級友から受け入れられていると感じたことで自分なりのアイディアを伝えられるようになったことが明らかになった。

(3) 抽出生徒について

他者からの評価を過剰に気にする傾向にあった生徒が表現するワークを通して、級友に対して安心感を抱き、積極的にアイディアを出すようになるといった行動変容が見られるとともに、本来感得点が顕著に上昇した。良し悪しといった評価なしに他者を受け入れる特徴を持つ表現するワークが、他者から受け入れられていると感じながら、安心して自分のアイディアや考えを伝えられる機会となったことが示唆された。

5. 研究の成果と課題

本研究では、「イエス・アンド」を原則とした表現するワークを行うことで、生徒が他者から受け入れられていると感じ、それが本来感を育むことにつながるということが明らかになった。更なる研究を通して、全ての生徒が自分らしさを出せるための手立てを明らかにすることが今後の課題である。

主な引用文献

伊藤正哉・小玉正博(2005) 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討 教育心理学研究 53. 1, 74-85

正保春彦(2024) 10時間の授業で学校が変わる! 楽しく学べるグループワーク 金子書房

相手を受け入れ、適切なコミュニケーションができる児童の育成

田辺 虎大
児童生徒支援コース

1. 研究の目的

令和5年度文部科学省調査によれば、小中学校における不登校児童生徒数は増加傾向にあり、その要因の中で最も割合が高いものは「友人関係をめぐる問題」であった。友人関係の改善は、不登校の未然防止に向けた重要な課題であるといえる。

また、社会の多様化や人間関係の希薄化が進む中で、児童生徒が他者と適切に関わる機会は減少している。そのため、自分の意見を伝えるだけでなく、他者の感情や立場を尊重しながら相互理解を図るコミュニケーション能力の育成が求められている。

本研究では、アサーショントレーニングを通して児童の主張性を高め、互いを受け入れ合う学級づくりを目指す。具体的には、意図的・計画的・継続的な実践を通して、児童のコミュニケーション能力およびアサーションの向上を図り、不登校の未然防止につながる支援の在り方を検討することを目的とした。

2. 調査の概要

(1) 対象

茨城県内の公立X小学校5年Y組30名（男子17名、女子13名）を対象とした。なお、事前・事後調査の計3回のいずれかで欠席した児童は分析対象から除外し、結果として全ての尺度において、24名を分析対象とした。

(2) 調査時期

前期実習：2025年6月2日～6月30日 前期質問紙調査実施日 2025年6月9日 30日

後期実習：2025年10月20日～11月1日 後期質問紙調査実施日 2025年11月1日

(3) 質問紙の構成

園田（2010）が使用した「さわやかさんスタイルチェックリスト」の中から「児童同士の関わり」に関する7項目を使用した。各項目については、当てはまるものに◎、2つに当てはまる、迷ってしまうものに2つ○を記入する。評価は（◎：2点、○：1点）とする。

(4) 手立て

本研究では児童の効果的なコミュニケーション能力の獲得と、それに伴うアサーションの向上を促すための学級活動とショートトレーニングを前期実習と後期実習で実践した。授業実践では学級活動を通して、自分らしさを振り返り、効果的なコミュニケーション能力の獲得の重要性に気が付かせたうえで、アサーションを紹介し般化させていった。学級活動の実践は、前期実習で2時間（45分×2）、後期実習で2時間（45分×2）の計4時間行い、シ

ョートトレーニングは前期実習で 20 分行った。

3. 研究の結果と考察

アサーション尺度得点は、事前 10.67 点、事中 11.33 点、事後 11.50 点と緩やかな上昇を示した。事前・事後比較では有意傾向 ($p < .10$) が認められ、継続的实践の効果を示唆された。一方、短期間の比較では有意差は認められなかった。

表 1 事前・事後でのアサーション尺度得点の平均値と標準偏差と p 値 (* $p < .10$)

	事前平均値 (SD)	事後平均値 (SD)	p 値 (片側)
アサーション (n=24)	10.67 (2.94)	11.50 (2.22)	0.06*

このことから、アサーションの定着には時間的蓄積と繰り返しの実践が必要だと示された。

自由記述では、「尊重することが大切」「状況によって笑顔を使い分ける」「目を見て話す」など、行動面だけでなく態度面への気付きが多く見られた。特に「認める」という語が自発的に用いられた点は、児童が学びを内面化していたことを示す。

また、事前得点が最も低かった児童が事後に最も伸びる結果となり、実生活場面でも配慮ある自己表現が確認された。一方で、得点が低下した児童も存在し、自己評価基準の変化や理解の深化が影響した可能性が考えられる。

以上により、本実践は量的・質的の両面から一定の効果を示したと考えられる。

4. 研究の成果と課題

本研究の成果は、アサーショントレーニングを意図的・計画的・継続的に実施することで、児童のコミュニケーション能力および適切な主張性が徐々に高まる可能性を示した点にある。特に、相手を尊重しながら自分の考えを伝えようとする姿勢が学級内に広がったことは重要である。

一方で、全児童に同様の変容をもたらすことの難しさや、尺度に表れにくい内面的変化の評価方法は課題として残った。また、実習期間に限られていたため、長期的効果の検証は十分ではない。

今後は、日常の学級経営と結び付けた長期的・体系的な支援プログラムの構築と、個別支援を含めた多面的評価の充実が求められる。

5. 引用文献

1. 園田雅代(2010). 子どものためのアサーション自己表現グループワーク:自分も相手も大切にする学級づくり, 日本・精神技術研究所
2. 坪田吉巨・赤木和重・松浦均(2011). 小学校高学年における学級集団の形成過程-他者受容感を育てる子どもどうしの「支え合い」. 三重大学教育学部研究紀要. 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学. 62, 235-256
3. 平木典木(2009). 改訂版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-, 金子書房
4. 渡部玲二郎・江幡綾子(2015). 児童のコミュニケーション能力を高めるための実践研究(1) - 小学校におけるアサーション・トレーニングの試み -, 茨城大学教育学部紀要(教育科学) 64 号, 353-370

知的障害のある子どもの食嗜好評価ツールの開発と食育の実践

鈴木 舞

特別支援科学コース

I. 問題の所在および目的

障害のある子どもの食に関する実態は様々であり（土田ら，2013 など），個々の実態を把握し，適切に支援を行っていくことは重要である。実態把握に際しては，保護者や教員など子どもにとって身近な大人による評価が多い。しかし，食品に対する好き嫌いなどは普段の子どもの食行動から食嗜好を類推したに過ぎず，子ども自身の実際の気持ちやその変容過程まで把握できないのが現状である。特別支援学校における食育の実践例では，子どもの主体的な食への関心や行動の変化を目指した取り組みが報告されている（光藤ら，2022；土田・青山，2016 など）。これらの実践では，知識の習得や関心，摂食への意欲の向上が評価されている。一方で，苦手な食物に対する態度や興味・関心の変容について定量的な評価は十分に行われてこなかった。こうした変化は，学習に向かう意欲や興味・関心といった要素を含む「学びに向かう力」とも関連しており，食育の効果をより多面的に評価するには重要な指標といえよう。さらに，食育の取り組みの中では，子どもの「おいしそう」「食べてみたい」という感情を引き出す体験的支援も重要であると考えられる。

そこで，子どもに嫌われやすい食物である野菜に焦点を当て，研究Ⅰでは知的障害のある子どもが自分で食嗜好を評価できるようなツールを開発し，子どもの自己評価による食嗜好の実態把握の可能性を検討することを目的とした。さらに，研究Ⅱでは，野菜に興味・関心をもち「食べてみたい」と思えるような食育教材を作成し，研究Ⅰで作成した評価ツールを用いて食育前後の子どもの変容過程を捉えることにより，食育の効果について評価することを目的とした。

Ⅱ. 知的障害児の自己評価による食嗜好の実態把握の可能性の検討（研究Ⅰ）

1. 方法

知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒 11 名を対象とし，202x 年 7 月に，対象生徒に対しては在籍する学校にて，その保護者に対しては自宅にて調査を実施した。生徒への調査では，野菜の命名および野菜の好意度評価，摂食への挑戦意欲への回答を求めた。本研究では対象生徒の認知特性を考慮して，数値理解を前提とした評価や数字そのものへの好悪（たとえば，大きい数字が良いなど）によるバイアスを避けるためにスライダー尺度を採用した。野菜の好意度評価には，質問紙ツールである Survey Monkey のスライダー尺度を用い，10 品目の野菜について，左端を「きらい」，右端を「好き」とする横軸上で評価を求めた。同様に，これらの野菜に関して，摂食への挑戦意欲の程度を測るため，左端を「食べたくない」，右端を「食べてみたい」としたスライダー尺度での回答を求めた。保護者への調査では，対象生徒における野菜の好意度評価および，中岡ら（2019）が開発した「食行動質問紙（Mealtime Behavior Questionnaire）」への回答を求めた。野菜の好意度評価

および摂食への挑戦意欲については、0～100 までの連続尺度（100 スケール）として数値化した。食行動質問紙については、質問項目に書かれている行動の頻度について、「ない」「まれに」「ときどき」「しばしば」「いつも」の 5 件法にて回答を求め、それぞれ 1 点から 5 点の評価値を付した。これを質問カテゴリー（「偏食」「不器用・マナー」「食への関心・集中」「口腔機能」「過食」）ごとに評価値の合計得点を求め、それを項目数で除した平均得点を算出した。

2. 結果および考察

（1）知的障害児における自己評価による食嗜好の実態把握の可能性

対象生徒 11 名のうち、10 名がスライダー式のカーソルを使って野菜の好意度評価（以下、好意度とする）や摂食への挑戦意欲（以下、挑戦意欲とする）の回答が可能であった。知的障害のある生徒においても、評価方法の工夫により自己の嗜好や気持ちを表出することが一定程度可能であることが示唆された。好意度が高い野菜ほど挑戦意欲も高く、好意度が低い野菜ほど挑戦意欲も低いなど両者は概ね連動する傾向を示した（図 1）。

食物に対する感情は、食物選択に影響を及ぼす一要因であることから、このような結果は妥当であると考えられた。一方で、個別データに注目すると、好意度は高いが挑戦意欲が低い例やその逆の例も認められた。このことから、子どもの食に関する実態を把握するにあたっては、評価の背景にある子どもの思いなども聞き取ることの重要性が示唆された。加えて、本研究では保護者による子どもの好意度も評価

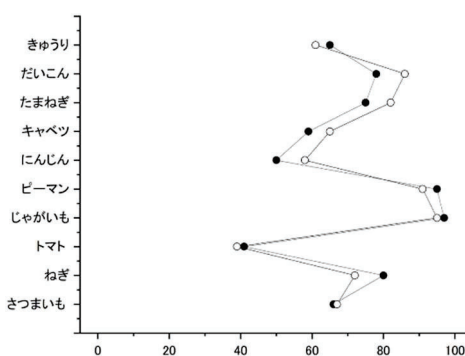


図 1 ある生徒の野菜品目ごとの好意度（黒円）と挑戦意欲（白円）の評価値

した。その結果、親子間で評価が概ね一致している事例がいる一方で、両者の評価が乖離する事例も認められた。Vereecken et al. (2013) も、健常児を対象に食嗜好を調査し、子どもと保護者の一致度が必ずしも高くなかったことを報告しており、子どもと親が常に同じ食環境を共有しているわけではない点を指摘している。食物の好意度はその食物を食べているか否かなど普段の食事の様子から判断されることが多いため、保護者が子どもの食嗜好を正確に把握することには限界があると考えられた。なお、子ども自身が評価は高い方が良いとするバイアスが、野菜の好意度や挑戦意欲の高さに影響した可能性は完全には否定できない。食嗜好の自己評価を行うにあたっては、評価の際に子どもの背景にある思いや感情を引き出しながら、日常の食行動もあわせて総合的に把握することが重要であると考えられる。

（2）知的障害児の食に関する実態

本研究において、野菜の好意度や挑戦意欲は全体的に高い傾向があり、保護者向けに行った食行動質問紙でも極端に低い評価はみられなかった。これらの結果から、本研究の対象生徒においては、全般的に食に関する問題、とりわけ極端な偏食行動を示す者はいなかった可能性が示唆された。この点に関して、本研究の対象は 15～17 歳の特別支援学校高等部の生徒であり、児童期を通じて味覚や嗜好が発達し、新しい味や食品への好みが増加していくこと（島井, 2020）、知的障害児でも小学部高学年以降、さまざまな経験を通して偏食が軽減する傾向があることが報告されている（細川ら, 2018）。特別支援学校においては、食に関して個々の障害の状態等に応じた様々な支援が行われてお

り（井上・勝二，2002），そのような障害の特性に応じた適切な支援・指導が継続的に行われてきたことにより，摂取困難な食物に対する苦手意識が軽減した可能性が考えられる。

Ⅲ. 知的障害児への食育の実践（研究Ⅱ）

1. 方法

研究Ⅰに参加した生徒の中から，①好意度で低評価の野菜がみられた者，②保護者による好意度で低評価の野菜がみられた者，③食行動質問紙において偏食傾向がみられた者，のいずれかに該当する生徒を抽出した。そのうち，継続して食育支援を実施可能な女子生徒（F 児）および男子生徒（H 児）の 2 名を対象とした。202x 年 9 月 9 日～12 月 11 日にかけて，各回 15 分程度の支援を計 7 回，対象生徒が在籍する知的障害特別支援学校の一室にて実施された。支援は苦手な 2 種類の野菜について 3 回ずつ，概ね週 1 回の頻度で，学校行事等の都合により連続日で実施した回もあった。食育プログラムの構成について，①第 1 回（野菜の知識習得回）は野菜が苦手である理由と原因，さらにその野菜に含まれる栄養に関する知識理解を深める内容，②第 2 回（食べ方の知識習得回）は野菜が苦手な要因を軽減する方法に関する知識理解を深める内容，③第 3 回（おいしさ感受回）は，実際の調理や摂食場面の動画を視聴することで，野菜を「おいしそう」「食べてみたい」といった肯定的感情を喚起する内容であった。1 回の実践では，①前回の振り返り（ただし，第 1 回は除く），②教材の提示，③自己評価（プログラムの中で理解できたことの聞き取り，スライダー尺度による対象野菜の好意度および挑戦意欲の評価）が含まれた。各回の実践におけるやり取りは，IC レコーダーで音声記録し，支援後の生徒の様子については適宜担任教諭へ聞き取りを行った。

2. 結果および考察

（1）知識理解を中心とした支援とその効果

第 1 回および第 2 回はいずれも野菜に関する知識理解を中心とした支援であった。H 児は，第 1 回の学習において，栽培過程や苦味の原因といった内容を自身の経験と結びつけ，学習中の発言量の多さや説明内容の正確さからも高い理解がうかがえた。一方で，F 児においては，相槌などが多く自発的発言は少なかったが，学習後の支援者とのやり取りを通じて，次第に内容理解が進んでいった。第 2 回の学習では，「苦味を軽減する調理法」について両児とも高い関心を引き出していた。例えば，ピーマンの切り方について，家庭での切り方との違いに自ら気づき，復習場面でも学んだ内容が正確に想起されていた。

以上のことから，対象生徒がその内容に関する経験を有していたかで，理解の深まりや学習への意欲に影響をもたらしたと考えられた。実際に，F 児は家庭で学習した切り方を実践しており，生徒の予想と異なる意外性のある知識が行動へと波及していた。この点に関して，Adler（2008）は，驚きは既存の前提が覆されることで生じる知的経験であり，内発的動機づけを喚起すると述べている。このことから，本研究においても経験と意外性の組み合わせが，学習内容を確認めたいという意欲につながったものと示唆された。

（2）肯定的感情を喚起する支援とその効果

第 3 回では，それまでの知識中心の学習とは異なり，視覚や聴覚といった感覚刺激を通して，野菜に対する肯定的感情や摂食への挑戦意欲を高めることをねらいとしていた。実際に，教材では調理中の「ジュワジュワ」という音と焼き上がっていく様子，完成した料理の見た目，さらに他者が

おいしそうに食べる場面を視聴し、F 児は「うまそう」「みんなほしいうて言う」と発言し、H 児も「おおー」「おいしそう」と反応していた。これらの反応は、動画における視覚・聴覚刺激が野菜に対する肯定的感情を喚起し、摂食意欲を高めたものと示唆される。この結果は、食物の視覚刺激や嗅覚刺激は摂食行動のきっかけとなるとの知見（中島，2020）や、他者の喜びの表情が観察者の嫌いな食品への摂食意欲を高めたとする知見（Barthomeuf et al., 2009）とも一致している。このように動画教材は、実際に食べることができない状況においても、擬似的に「おいしさ」を体験させ、摂食意欲を喚起させる手段として一定の効果をもつと考えられた。

一方で、第 3 回終了時までの自己評価を見ると、F 児と H 児では好意度の変化に差がみられた。例えば、F 児はいずれの野菜においても好意度や挑戦意欲がともに高く、その理由として家庭や給食で実際に食べて「おいしかった」と感じた経験を挙げていた。これに対して H 児は、「動画を見るだけでは分からない」「食べてみないと分からない」と述べており、摂食意欲は一定程度喚起されていたものの、好意度の上昇には至らなかった。これらのことから、視聴覚による感覚刺激は「食べてみたい」という意欲を高める上で有効である一方で、野菜に対する好意度の変容には、実際に食べて「おいしかった」という体験が不可欠であることが示唆された。本研究においては動画教材を中心としたプログラム構成であったが、今後は家庭や学校給食での実食経験と連携することで、摂食意欲をより安定した好意的態度へとつなげていく必要があると考えられる。

IV. 総合考察

研究Ⅰでは、知的障害児がスライダー尺度を用いて野菜の好意度および挑戦意欲を自己評価できるようにし、実態把握の可能性を検討した。その結果、ほぼ全員がスライダーを操作して回答することができ、野菜の好意度および挑戦意欲は概ね連動していた。研究Ⅱでは、2 名の生徒に対して、研究Ⅰにより得られた結果とその後のアセスメントをもとに、野菜に対する挑戦意欲の向上を目的とした食育プログラムを開発し、実践した。その結果、知識学習においては経験と関わらせることで理解が深まり、さらにその中で意外性が生まれた際に家庭での実践にもつながるような内発的動機づけが高まった。視聴覚刺激を用いた学習においては、「食べてみたい」という気持ちを喚起することができた。これらを総合すると、知的障害児の野菜に対する好意度や挑戦意欲について、自己評価による実態把握と、それに基づいた対話を通じた段階的な食育プログラムを開発していくことが重要であると示唆された。とりわけ、食育プログラムにおいては、知識学習のみならず、おいしさの情動のおよび体験的支援の両方を組み合わせることで、より効果的に向上しうることが考えられた。さらに、個々の生徒の経験や嗜好は異なることから、プログラムの実施に際してはこれらの個別性を考慮した学習内容や刺激の工夫が効果的な支援につながるものと示唆された。

V. 主要引用文献

Adler, J. E. (2008). Surprise. *Educational Theory*, 58(2), 149-173.

井上聡子・勝二博亮（2002）知的障害養護学校における給食に関する研究：学校栄養職員へのアンケートを通して．茨城大学教育実践研究，（21），155-169.

中島義明（2020）序論 食の人間行動学．中島義明・今田純雄（編）人間行動学講座 2 たべる（新装版）—食行動の心理学—．朝倉書店，1-9.

知的特別支援学校の音楽科の授業づくりに関する研究

— 「音楽を形づくっている要素」の位置付けと生成 AI 活用に着目して —

瀬谷 裕輔
特別支援科学コース

1. 研究の背景と目的

近年の教育においては、「インクルーシブ教育」の理念が重視され、障害の有無や多様な背景にかかわらず、すべての児童生徒の学びを保障することが求められている。特別支援教育においては、個々の認知特性を尊重しながら学習過程を設計することが不可欠である。音楽科は、感性や身体を介して学びに参加できる特性をもち、多様な児童生徒が学びにアクセスしやすい教科である。一方で、音楽科の専門性を有する教師の不足や、児童生徒の多様な実態に応じた授業構成の難しさから、「音楽を形づくっている要素」や音楽的な見方・考え方の理解が十分に深まりにくいという課題が指摘されている。

また、知的障害児教育では、「音楽を形づくっている要素」や音楽的な見方・考え方の理解が深まりにくい背景に、特別支援教育を支えてきた行動主義と生活主義という二つの教育的潮流がある。行動主義は、課題の細分化や強化を通して技能習得を確実にする点で有効である一方、学習の意味づけや経験と概念の結び付きといった内的過程を扱いにくい。一方で、生活主義は、生活経験や興味・感情を学びの出発点とし、主体的な参加を促す点に強みをもつが、学習内容が教科固有の概念理解へと体系的につながりにくい。

この点については、音楽科でも同様であり、生活経験から生まれる感情や気づきが、音色・リズム・強弱といった音楽を形づくっている要素へと十分に結び付けられないまま学習が進行している実態が見られる。知的障害のある児童生徒の音楽科の学びを「深い学び」として成立させるためには、経験と概念を往還させる学習過程を意図的に設計し、行動主義と生活主義の長所を生かしながら、その限界を補う授業づくりが必要である。そこで本研究では、特別支援学校の音楽科授業に着目し、音楽を形づくっている要素の位置付けと、生成 AI を活用した授業づくりの可能性について、教師の授業構想や判断の過程に焦点を当てて検討することを目的とした。

2. 研究の方法

本研究では、三つの段階から検討を行った。第一に、学習指導要領および文部科学省著作教科書の構造を整理し、「音楽を形づくっている要素」の位置付けと、知的障害のある児童生徒への指導における課題を明らかにした。第二に、特別支援学校における授業実践の分析を通して、音楽科における学びの構造的特徴と課題を整理した。第三に、生成 AI を授業設計に活用した音楽科の授業実践を行い、教師の意図、生成 AI による反応予測、児童生徒の実際の反応の間に生じる「ずれ」に着目して分析を行った。分析にあたっては、上田薫（1993）が提唱した「ずれによる創造」の考

え方を手がかりに、予測と異なる反応を学びを生み出す契機として捉え、深い学びにつながる授業デザインの可能性を検討した。

3. 結果

3. 1 知的障害児に対する音楽教育の枠組み（第一章）

第一章では、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）に示されている音楽科の各段階の目標及び内容、指導計画の作成と内容の取り扱いを整理するとともに、特別支援学校音楽科の主たる教材として用いられている文部科学省著作教科書を分析し、音楽を形づくっている要素の位置付けと指導上の課題について検討した。

その結果、学習指導要領解説においては、音楽を形づくっている要素がすべての段階で一様に扱われているわけではなく、取り上げられる要素やその位置付けが段階ごとに異なっていることが明らかとなった。また、音楽を特徴付けている要素についても、小学部から中学部まで継続的に扱われているものと、特定の段階においてのみ扱われているものが存在していた。

一方で、音楽を形づくっている要素は、各段階におけるねらいの実現や、知識・技能、思考力・判断力・表現力等の資質・能力の育成と深く関わるものとして位置付けられており、単一の要素に着目するのではなく、複数の要素の関連を意識しながら指導することが求められていた。このことから、音楽科を指導する教師は、各要素についての理解を深めるとともに、単元や1時間の授業を構想する段階から、扱う要素を計画的に位置付けることが重要であると考えた。

さらに、教科書分析の結果、音楽を形づくっている要素が明確に記載されるのは「音楽☆☆」以降であり、旋律、リズム、拍、音色などが段階に応じて配置されていることが確認された。「音楽☆☆☆☆」「音楽☆☆☆☆」「音楽☆☆☆☆」と段階が進むにつれて、「音楽の仕組み」「音楽の構造」といった語の使用が増加しており、音楽的事象をより概念的に捉えることが意図されていると考えられる。

以上より、特別支援学校の音楽科においては、発達段階に応じて音楽を形づくっている要素が配慮されている一方で、それらを授業の中でどのように関連付け、児童生徒の経験と結び付けていくかについては、教師の授業設計に委ねられている側面が大きいことが示唆された。音楽を形づくっている要素を授業づくりに意図的に位置付け、「音楽的な見方・考え方」を働かせる学習を構成していくことが重要であると考えた。

3. 2 知的障害児に対する音楽教育の実践（第二章）

第二章では、A特別支援学校を対象に、2021年度から2023年度までの学習指導略案および授業で使用されたスライド資料の分析、ならびに2023年度に各学部で音楽科の授業づくりに中心的に関わった3名の教師へのインタビュー調査を通して、音楽科授業の実態を明らかにした。

各学部における年度別・月別に扱われた領域及び分野を整理した結果、小学部では「器楽」「身体表現」「鑑賞」がほぼ毎月継続的に扱われている一方で、「音楽づくり」は他の領域及び分野と比較して扱われる月数が少なく、全36か月中7か月にとどまっていることが明らかとなった。また、中学部および高等部では、各領域及び分野が年間を通して分散して配置されているものの、「身体表現」の時数が相対的に少ない傾向が見られた。

さらに、音楽科1時間の授業内で扱われた領域及び分野について分析したところ、小学部では1時間の授業の中で複数（概ね4つ程度）の領域及び分野を組み合わせる傾向が認められたのに対し、中学部および高等部では、1時間の授業内で扱われる領域及び分野が1～2つ程度に絞られる傾向が確認された。これらの結果から、音楽科の授業構成には、①年間を通して同一の領域及び分野を継続的に扱い、1時間の授業内で複数の領域及び分野を組み合わせるパターンと、②年間を通して領域及び分野を分散して配置し、1時間の授業内では少数の領域及び分野に焦点化するパターンという、二つの類型が存在することが明らかになった。

加えて、インタビュー調査の結果、これらの授業構成の違いは、児童生徒の障害の状態や発達段階、集団の特性といった実態に大きく影響を受けていた。一方で、各パターンには課題も存在し、複数の領域及び分野を扱う場合には活動時間が短くなりやすく、特定の分野では学習の深まりが生じにくいこと、また領域及び分野を限定した場合には、活動内容や活動量を工夫しなければ学習が単調になりやすいことが指摘された。

以上より、知的障害特別支援学校の音楽科授業では、児童生徒の実態に応じて領域及び分野の扱い方が柔軟に調整されている一方で、音楽を形づくっている要素や音楽的な見方・考え方を意図的に位置付けることが、授業設計上の重要な課題として残されていることが明らかとなった。

3. 3 生成 AI を活用した知的障害児に対する音楽科の授業づくり（第三章）

第二章で明らかになった課題を踏まえ、第三章では、生成 AI を授業設計に活用した音楽科の授業実践を通して、教師の意図、生成 AI による反応予測、児童生徒の実際の反応の間に生じる「ずれ」に着目し、その意味を検討した。2025 年 5 月 19 日から 27 日にかけて、A 特別支援学校中学部において3回の音楽科授業を実施し、映像記録および教師によるエピソード記録をもとに分析を行った。

指導案は授業担当者が中心となって作成し、生成 AI（ChatGPT）による改善提案や生徒の反応予測を参考にしながら、教育的妥当性および生徒の実態を踏まえて修正した。その際、生成 AI の提案をそのまま採用するのではなく、教師自身の意図や授業の文脈に照らして取捨選択が行われた。さらに、授業後には、生徒の実際の反応と生成 AI の予測とを照合し、両者の間に生じた「ずれ」を次時の指導案に反映させた。

分析では、「教師の意図と生徒の反応のずれ」「教師間の見取りや支援のずれ」「生成 AI の予測と教師の見取りのずれ」という三つの視点から検討を行った。その結果、生成 AI による反応予測は、授業中にそのまま再現されるものではなく、むしろ予測と異なる生徒の反応が生じた場面において、教師の見取りや判断を促す契機として機能していたことが明らかとなった。教師は、生成 AI の予測から外れた生徒の反応を否定的に捉えるのではなく、音色やリズム、身体表現といった音楽的要素に即して意味づけ直し、即興的に指導内容や支援の在り方を再構成していた。

また、特別支援教育の現場では複数の教師が授業に関与することが多く、本研究においても、授業後に教師間で話し合いが行われ、生徒の反応の捉え方や次時の指導の方向性が共有されていた。生成 AI の予測は、こうした話し合いにおいて、教師同士が授業を振り返り、見取りをすり合わせるための参照点として機能していたことが確認された。

具体的には、教師の意図と生徒の反応のずれが生じた場面では、支援の提示順序や活動量を調整し、生徒が音色やリズムに注意を向けやすい環境へと再構成した。教師間のずれは、見取りの視点

（感性の表れを何と捉えるか）を共有する協議を通して縮小され、次時のねらいと支援が統一された。さらに、生成 AI の予測と異なる反応は、教師が予測の前提を問い直し、授業構想を更新する契機となり、授業②・③では要素理解へ接続する問いかけや振り返りが強化された。

一方、生成 AI が授業の文脈や個々の生徒の反応特性を十分に汲み取れない場合、予測が一般的・画一的となり、見取りの焦点がずれることもあった。したがって、生成 AI の活用は教師の専門的判断と結び付け、必要に応じて予測の前提（生徒像、支援条件、目標の水準）を再設定しながら用いることが不可欠であると考えた。今後は、異なる生成 AI 間での反応予測の傾向の比較や、学習指導要領の理解度が予測に及ぼす影響、生徒の実態を反映したプロンプト設計の検討が課題である。

以上の結果から、生成 AI を活用した音楽科の授業づくりにおいては、教師の意図、生成 AI の反応予測、児童生徒の反応の間に生じる「ずれ」を手がかりに、授業を再構成していく過程が重要であることが示唆された。生成 AI は、この過程において教師の見取りや判断を促す参照点として機能し、教師の実践感覚や協働的な授業改善を支える役割を果たしていた。ただし、生成 AI の提案や反応予測はそのまま適用可能なものではなく、教師の意図や生徒の実態に照らして取捨選択される必要があった。すなわち、生成 AI は意思決定を代替するのではなく、教師の授業構想や判断を支える道具として、「ずれ」を手がかりに授業を再構成する過程を生み出すものであった。

4. 考察

以上の結果から、知的障害のある児童生徒に対する音楽科の授業においても、「音楽を形づくっている要素」や音楽的な見方・考え方の形成を目指した深い学びは、適切な支援と授業構造の工夫を通して十分に可能であることが示唆された。そのためには、これまで実践されてきた経験主義のように、活動そのものを目的化するのではなく、児童生徒の感じ方や気づきを丁寧に捉え、それらを音楽的な要素理解へと結び付けていく授業デザインが重要であった。

また、生成 AI を授業設計に活用することで、音楽を専門としない教師であっても、音楽を形づくっている要素を意識した授業構想が可能になる一方、生成 AI の活用のみでは児童生徒の学びが十分に深まらない場面も確認された。授業の質を高めていたのは、教師が生成 AI の予測と実際の児童生徒の反応との間に生じる「ずれ」を捉え、その意味を音楽的に解釈しながら、即興的に指導を再構成していく実践感覚であった。

そして、生成 AI を手掛かりに学習計画を教師間で議論することで、教師が日々の指導の中で培ってきた実践感覚が共有され、授業をどのように組み立てるかという共通の見方が育っていく可能性がある。これは、音楽科などの専門教員の不足が深刻である教科に関しては、とても大きな意義をもつと考える。

以上より、知的障害特別支援学校の音楽科においては、児童生徒の多様な反応や「ずれ」を学びの契機として捉え、教師が授業構想や判断を更新しながら協働的に授業を再構成していく過程を基盤とした授業づくりが、「すべての子ども」の深い学びを実現する上で重要であると考えた。

5. 引用文献

上田薫. 1993. 『上田薫著作集 第3巻 ずれによる創造』. 黎明書房

「国語」としての漢文教育を考える

上野 美優
教科領域コース

1. はじめに

中等国語科の教育課程において古文や漢文を教材として扱うことの意義の一つに、言葉を介して日本の伝統的な思想や文化を学ぶことが挙げられるだろう。本実践研究報告書は、文学作品としての言葉が、思想や文化といかに相関関係にあるかを古文と漢文の比較を通して示すことを提案するものである。

2. 古文漢文融合の教材研究の例

報告で扱った融合教材は①『源氏物語』と「長恨歌」（白居易）、②『枕草子』と「香炉峰新ト山居、草堂初成、偶題東壁」（白居易）である。実際に授業実践を行った②を例として示す。

『枕草子』第二八〇段 「雪のいと高う降りたるを」（抄録では本文のみを提示する）

雪のいと高う降りたるを、例ならず御格子参りて、炭櫃に火おこして、物語などして集まり候ふに、「少納言よ。香炉峰の雪いかならむ。」と仰せらるれば、御格子上げさせて、御簾を高く上げたれば、笑わせ給ふ。人々も「さることは知り、歌などにさへ歌へど、思ひこそ寄らざりつれ。なほこの宮の人には、さべきなめり」と言う。

「香炉峰新ト山居、草堂初成、偶題東壁」（抄録では本文のみを提示する）

日高睡足猶慵起	小閣重衾不怕寒	遺愛寺鐘敬枕聴	香炉峰雪撥簾看
匡廬便是逃名地	司馬仍為送老官	心泰身寧是歸处	故郷何独在長安

両作品の共通している部分について

「雪のいと高う降りたるを」の中では、雪が降っている状況下で簾を上げて雪が見たいという中宮定子の意図とそれを漢詩になぞらえて答えた清少納言の様子が描かれている。また、中宮定子の意図を理解し、機転を利かせた清少納言を他の女房たちがたたえている様子も描かれている。「香炉峰新ト山居、草堂初成、偶題東壁」の漢詩の中では、白居易自身が官職や名利から離れた「匡廬」という場所で暮らす様子が描かれている。二つの作品とも、自然に触れて生活する様子が描かれている。また、『枕草子』「雪のいと高う降りたるを」の中では中宮定子が「簾を上げて雪をみたい」と言っていることから、自然に触れて生活することに楽しみや喜びを感じているのではないかと考えられる。「香炉峰新ト山居、草堂初成、偶題東壁」の漢詩では匡廬は自然豊かな場所であるということが伺える。そして作者の白居易はこの匡廬を「安住の地」と述べている。このことから「香炉峰新ト山居、草堂初成、偶題東壁」の漢詩でも自然に囲まれて生活することの喜びや楽しさが描か

れているということが読み取れるだろう。そしてこの「自然に囲まれて生活することの楽しさを喜びが詠われている」ということがこの二つの作品の共通点であると推測することができる。

3. 授業実践の概要

2025年9月に茨城県内の県立高等学校にて実施した授業実践の概要について報告する。今回の授業実践では、進学クラスを含む第一学年全四クラスで実践を行った。単元名を「関連のある古文と漢文の作品を比較しながら、古典の世界に親しもう」と設定した。

指導の計画（4時間扱い）

第一時…漢文の基本的な読み方について確認する。

第二時…「香炉峰下新ト山居」の前半部分（日高睡足猶慵起～香炉峰雪撥簾看）の書き下し文や現代語訳について確認する。

第三時…「香炉峰下新ト山居」の後半部分（匡廬便是逃名地～故郷何独在長安）の書き下し文と現代語訳について確認する。

第四時…『枕草子』「雪のいと高う降りたるに」の内容を確認する／『枕草子』「雪のいと高う降りたるに」と「香炉峰下新ト山居」の比較を行う／宮中の生活について理解する／現代であれば、中宮定子と清少納言はどのようなやりとりをしていたのかを考える。

実践結果について（抄録においては第四時に絞って報告する）

第四時では、まず、「香炉峰下新ト山居」の内容を復習したのち、『枕草子』「雪のいと高う降りたるを」の内容について確認した。本文と現代語訳もこちらで用意をした。本文を読んだ後、登場人物の確認などをした。そののち、「雪のいと高う降りたるを」の内容を理解するために必要な知識の定着として、平安時代の宮中での生活について確認した。この時、進学クラスの一組では、「香炉峰下新ト山居」と『枕草子』「雪のいと高う降りたるを」の同じ部分を生徒たちに探させた。その後、「中宮定子がいった香炉峰の雪とは何のことか」や「中宮定子が笑ったのはなぜか」といった問いについて考えた。そして、最後にこの単元のまとめとして「現代であれば、中宮定子と清少納言はどのようなやりとりをしていたらだろうか」という問いについて考えた。この問いについては、①雪のいと高う降りたるをと同じ状況で②中宮定子・清少納言の言いそうな言い回しでといった条件をつけることで、本文の内容から離れることなく、問いを考えられるようにした。また、教師側が例を示し、何を書いたらよいかわからないという生徒を少しでも減らせるよう留意した。

第四時の終了後に、「香炉峰下新ト山居」の習熟度を確認するアンケートを実施した。
アンケートの項目を掲げる。

項目一：「香炉峰下、新ト山居、偶題東壁」で学んだ中で印象に残っている部分はどこですか。

項目二：「雪のいと高う降りたるを」で一番面白いと思う部分はどこですか。

項目三：「香炉峰下、新ト山居、偶題東壁」と『枕草子』「雪のいと高う降りたるを」の共通している部分はどんなところだと思いますか。自分の考えを書いてください。

この項目三については、成績表の思考力・判断力・表現力の評価の部分に含むとした。

実践報告において、生徒の回答を抽出し表にまとめたが、抄録では一部掲げる。

表：アンケートの回答（一部のみ）

	生徒 A	生徒 B	生徒 C	生徒 D	生徒 E	生徒 F	生徒 G
項目一	・身も心も穏やかでいられる場所こそ人間にとっての安住の地	・静かな山里で新しい草堂が自然と調和している情景	・昔の人も今と起きるのが面倒がっており、今も昔あまり変わらない部分で印象に残った。	・草堂ができた喜びを自然の景色と落ちて、布団に就いて読んでいるところ	・昔の人でも冬の朝が辛くて、布団にくるまっていたという部分	・安住の地という場所について	・故郷何独在長安 ・心泰身寧是帰処 ・匡廬便是逃名地
項目二		・降り積もった雪をただの情景としてではなく、美しいものと捉えているところ	・清少納言の教養の高さが「簾を上げる」という行為だけでわかってしまうところ	・中宮定子の問いに対して漢詩を用いて答えた知的なやりとり	・中宮定子の問いに清少納言が漢詩を用いて答えたところ	・中宮定子が笑った理由が微笑ましい	・さることは知り、歌などにさへ歌へど、思ひこそ寄らざりつれ。なおこの宮の人はさべきこそなめり
項目三	・季節や冬の美しさを述べているところ	・自然の美を味わう風流な心が共通している。	・「布団を重ねている」「火鉢に火を起こしている」という寒さから暖を取ろうとしている表現が見られるところ	・どちらの作品にも「雪」という情景を見て、美しさを味わう気持ちが表れている。	・両方とも自然美を文章にしているところ。	・珍しいことではなく、日常の何気ない出来事。しかしどこか儚さを感じるところ。	・「火鉢に火をおこして」→寒い ・「衾を重ねて」→寒さが共通している。

アンケート結果の分析

項目一の「「香炉峰下、新ト山居、偶題東壁」で学んだ中で印象に残っている部分はどこですか。」という問いについては、「安住の地という場所について」「静かな山里で新しい草堂が自然と調和している情景」「睡眠も十分だがまだ起きるのは面倒だということ。昔の人も同じような感覚をもっていると思い印象に残った。」という回答が多かった。ここから項目一については、情景描写や現在と昔の生活との対比について考えている生徒が多いということが分かる。項目二の「「雪のいと高う降りたるを」で一番面白いと思う部分はどこですか」という問いについては、「清少納言が簾を上げさせて、外の雪を確認してところ」「中宮定子の問いに清少納言が漢詩を用いて答えたところ」など中宮定子と清少納言のやりとりが面白いと感じている生徒が多かった。項目三の「香炉峰下、新ト

山居、偶題東壁」と『枕草子』「雪のいと高う降りたるを」の共通している部分はどんなところだと思いますか。自分の考えを書いてください。」という問いについては、「人間の生活風景が描かれている」「雪景色を見て気持ちが動いたところ」など雪景色や日常の出来事という部分に共通点を見出している生徒が多かった。また、その他にも「布団を重ねている」「火鉢に火を起こしている」という寒さから暖をとろうとしている表現が共通している」という両作品の寒さに関する部分に共通点を見出している生徒もみられた。

授業実践の成果と課題

今回の授業実践は、古文と漢文の分野を横断した学びの実践ということをテーマに行った。そのため、第四時以外の各時間も全て第四時ありきの内容となってしまう、第二時・第三時において漢詩一つ一つの表現を取り出して、深く考えるということができなかった。その点が今回の授業実践における課題だと感じている。また、第四時においても一組以外のクラスでは、「雪のいと高う降りたるを」の中で「香炉峰下新ト山居」と同じ部分を探すという活動を行わなかったのも、生徒たちがあまり二作品の関連性を意識できていなかった。

4. おわりに

今回の研究実践報告では、「「国語」としての漢文教育を考える」をテーマに教材研究と授業実践を行ってきた。文化、思想、習俗は、言葉の世界によって規定されている。古代日本人は、中国の文献を漢文・漢詩として受容し、日本の古文というスタイルを作り出し、それらが総合されて日本文学の世界が成り立っていった。人は言葉を通してあらゆる事物を認識し、自己を表現していく。漢文的な思考方法を得て、視野は広がり、表現もより豊かになり、その一方で、逆説的に日本人としての自覚もより強くなったかも知れない。「国語」としての漢文の存在は、日本人の精神史を理解する上でも欠かすことの出来ないものである。

【参考文献】

川合康三訳注、岩波文庫『白楽天詩選（上）』、岩波書店、二〇一一年。

松尾聰・永井和子校注訳、新編日本古典文学全集『枕草子』、小学館、一九九七年。

夏目漱石研究を活用した教材研究

— 「第三夜」「夢十夜」と「こんな晩」との比較 —

齊藤 歩実
教科領域コース

1. はじめに

漱石が「私の個人主義」(1921年の講演)で主張した「自己本位」という視点は、「自己の立脚地を堅める」という点で学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」の指針と一致する。現代においても、中学校では「坊っちゃん」、高等学校では「こころ」が掲載されているのは、生という問題について取上げられた作品であり、現代にも共通する個の在り方の難しさに向き合った作品だからである。「夢十夜」においてもその片鱗はうかがえる。特に「第三夜」では、自己の内面に潜む罪や宿命などが象徴的に書かれている作品である。これは、明治期における急激な近代化の中で、西洋の価値観が流入するとともに伝統的な東洋的価値観と交錯し、人間の精神的基盤が揺らいでいた時代の背景を反映していると見ることができる。また、「夢十夜」でいう「罪」は近代的自我の成立とともに生じた不安や葛藤を示しており、個の在り方の難しさを表したものになっている。そこで本報告書では、このような「坊っちゃん」「こころ」に共通する生という問題と個の在り方の難しさという視点を兼ね備えた「夢十夜」を教材として用いることで、生徒が近代文学における「生」や「個」の問題を主体的に捉え直し、自己と社会の関係を多面的な視点で捉える契機となる教育的可能性について別稿で検討した。なお、別稿においてはこの「夏目漱石研究—『第三夜』『夢十夜』と『こんな晩』との比較—」として論じ、本実践研究報告書はこの研究を基に検証した。

夏目漱石「夢十夜」(明治41年)は、夢に関する10篇の短編集からなる作品である。「夢」という場面設定から連想される現実とは異なる空間性や、背負っている子供によって見透かされる自分の過去、現在、未来といったような、超越された時間性は無気味さを醸しだし、異様な印象を与える要因と考えられる。「こんな晩」は百姓や農家の家に泊まった巡礼僧の六部(「日本廻国大乘妙典六十六部経聖」の略)が殺されて金を奪われてしまい、家として一時は繁栄するものの、後に報復が訪れるという、口承文学の中でも「因果応報譚」である。この話は、一定の様式を保ちながら各地域に広まったものであり、その地域の特定の事件や教訓と結びついて伝承されたものである。

この民話「こんな晩」と「夢十夜」「第三夜」の関係については、先行研究において良く触れられるものの、関係性の有無に関しては研究者ごとに解釈が分かれており、学説上いまだ統一見解は得られていない。そこで、「夢十夜」「第三夜」と民話「こんな晩」の、2つの作品の構造を元に比較を行い、関係性の可能性を高めることを目的に研究を行った。

2. 研究内容

2-1. 漱石と父親

本章では、漱石と父親の関係を軸に幼少期の諸体験や、それに伴う心情が後年の作品にいかなる影響を与えているのかについて論じた。

江藤淳（1970）の『漱石とその時代 第一部』では、漱石はあまり父からは望まれた子ではなかったという。漱石自身それには気がついていなかは不明であるが、少なくとも『硝子戸の中』を書いている時期にはそのことに気がついた。そして、漱石は生まれてすぐに夏目家から出される。漱石はこの塩原家に養子に出される前にも一度貧しい古道具屋に里子として出されており、この古道具屋では売り物と一緒に毎晩四谷の大通りの夜店にかごに乗せて曝されていたという。扱いに見かねた2番目の姉である房が連れて帰ったが、次は養子として塩原家に出される。

この塩原家の夫妻は漱石を大切に可愛がる反面、理想的な家族の形を作ることへの執着があった。その重圧に漱石は苦しむが、7歳になった頃に塩原家夫婦は破局し、再び夏目家に戻ることになる。

漱石自身、自分の人生のことを『硝子戸の中』において、「不愉快に充ちた人生をとぼとぼ辿りつつある私」と表現していることや、「今の私が小供の時の自分を回顧して解剖するのだから、比較的明瞭に描き出されるようなものの、その場合の私にはほとんど解らなかった。私さえただ苦い顔をしたという結果だけしか自覚し得なかった」と評しており、このときの不遇な体験の記憶というのは漱石の心の底に、深く刻みつけたと考えられる。

呉敬（1995）の『『こころ』再考—〈親子関係〉を中心として—』では、「これから先自分はどうなるのかという将来に対する不安を感じざるを得なかった幼少年期の漱石の惨めな心境は、想像にあまりある。こうした不幸な体験が漱石の「心の核」の形成に決定的な影響を及ぼし、幼い心に刻まれた父親に対する否定的な観念や、大人の世界への不信感が漱石の「心の核」に存在し続けて、無意識のうちに創作意識にはたらきかけたと思われる」と述べられているように、漱石の幼少期の記憶はその人格形成に関与するとともに、後の様々な作品の影にも影響を与え続けるのである。

授業で夏目漱石の諸作品を教材として扱う際には、内容に焦点を置いて授業が進められていくため、漱石自身については表層的な理解で終わることが多い。そのため、教材として学ぶ生徒は自分とはかけ離れた人という印象をもつ傾向にあるだろう。このような漱石の幼少期の体験を知ること、漱石を一人の人間として意識させ、生徒の興味・関心を惹きつける契機になると考えられる。

2-2. 「夢十夜」「第三夜」について

ここでは「夢十夜」「第三夜」に漂う無気味さについて、既存の研究史と仏教的観点に基づく「時間論」「空間論」を軸に考察を行なった。

「夢十夜」においての「時間」は、現実世界の時間とは異なる異質な性格を帯びている。「第一夜」では「百年」待った末に一輪の花が咲くという描写があり、「第三夜」では百年前に自分が盲目を殺したという自覚が湧く。この百年は、現実世界においては大体人間の一生分の長さでもあり、長い時間の象徴でもある。そのため、「第一夜」「第三夜」ともに、夢でない限り生きていられない年月になっている。この「第三夜」を流れる時間に関して、亀井秀雄（1984）は「身体・この不思議なるものの文学」において、「メビウスの輪」と表現しているが、これらは循環する時間を示すものであると同時に、我々の世界に落とし込んだ理解のできる時間とも言える。しかし、この「第三夜」では小僧の発言から、人間の認識しうる範囲ではない、時間は存在するが過去も未来も現在もない時間というのが「第三夜」における時間であることが分かる。先行研究を踏まえた上で、「夢十夜」

「第三夜」において、「百年」が「永遠性」を象徴するものであると見るができる。ここで言う「永遠」というのは「無限」という意味での「永遠」ではなく、多数の連続的な時間が同時に存在し無限に時間が積み重なり合う空間、つまり「四次元的空間」と言うことができる。吉本隆明(1971)の『心的現象論』では、「〈感情〉では〈知覚〉のばあい必須の条件とみなされる了解の時間性が消滅しなければならない。しかも、たんなる消滅ではなく空間化された時間、という変容として消滅しなければならない。〈感情〉はどんな遠隔の対象をも指定するが、この指定には、対象の空間性にくわえて、時間性の変容した空間性がサンドウィッチされるはずである。」と述べられている。これをもとに「第三夜」を見ると、「盲目殺し」の時間を変形させて過去からもってきた「小僧」が感情の役割を担っていると見ることもできる。そして、この空間においては「時間を通る空間」ではなく、「空間化された時間」というのが場の設定としてあることが、この「小僧」によって分かるため、やはりこの「第三夜」の世界は「四次元的空間」であるということができるだろう。

2-3. 「第三夜」と「こんな晩」の比較

ここでは、民話「こんな晩」の物語構造を四段階に整理したうえで、その枠組みにもとづいて「夢十夜」の「第三夜」及び怪談「持田の百姓」の構造を分析した。さらに、これらの分析を通して、「こんな晩」と「第三夜」の構造的関係性について検討を行なった。

「こんな晩」は大きく四段の構造に分けることができ、①歓迎の段（六部が村を訪れてもてなされる部分）、②裏切りの段（金を奪うために六部のことを殺す）、③繁栄の段（六部を殺したお金で家が栄えたり、特別な思いをしったりする）、④報復の段（祟りや不幸といった六部を殺したことによる報いを受ける）の四段階によって話が進む。①歓迎の段では、この話の軸となる六部の紹介や家の人に声をかけて泊まることも多い。この部分では六部という外部からの侵入者が相手の領域に入る、つまり外から境界を越えて相手の範囲の内側に入ることを示しており、相手も思惑があるにしろいったんそれを受け止めて、快くもてなす。②裏切りの段では、快く受け入れたものの、六部を殺す場面である。この六部を殺すに至るまでにも流れは二通りあり、一つ目は「思惑があり迷うことなく相手を殺し金品を奪い取る」、二つ目は「六部を殺すきっかけがあり、欲が出て殺す」である。この二つに共通する部分としてはどちらも自身の「欲」のために相手を殺すという部分であるといえるだろう。③繁栄の段では、六部を殺して得たもので利益を得るのである。この利益を得るというのは一概にお金持ちになることではなく、六部を殺して得たもので「利益」を得て安定した生活や、家族に恵まれるといった要素と考えたほうがよいだろう。この利益は、最後に④報復の段では、殺した六部によって不利益を被ることであり、この不利益はただ得たものを失うのではなく、「得たもの」＋「もとから持っていたもの」までなくなる場合が多い。「お前が俺を殺したのも、こんな晩だったな」という言葉は、この段の後半で使われることが多く、その言葉をきっかけに報復が始まるといった流れとなる。以上が「こんな晩」の文章の構造になる。

この構造を以て「夢十夜」「第三夜」との比較を行なうと、全体を通して④報復の段をより具体的に書いたものであり、最後の場面において②裏切りの段・④報復の段が書かれる。また、その背景として①の段が連想されるといった構造となっている。民話「こんな晩」では物語の中で因果律を成立させるに、②裏切りの段と④報復の段が必須の条件になっているが、演繹的に考えてみるとこの②裏切りの段と④報復の段が軸になっている民話であるともいうことができる。そして、この

「第三夜」では④報復の段を軸にはしているものの、順番を変えて②裏切りの段とその背景に①歓迎の段も提示されており、民話「こんな晩」の軸をしっかりと捉えた作品になっているといえる。

これらの研究を経たうえで、改めて漱石がこの民話・怪談を用いた意味を考えると、時代の変化への不安というが大きいと思われる、漱石は『三四郎』において明治後期の急速な近代化への不安や旧来の価値観と新思想の衝突について書き、『それから』では個人主義の台頭について、『こころ』では明治という時代の終焉や倫理の根拠の喪失について書くなど、時代の変化とともに必然的に起こる無秩序状態の世の中の不安を書いた作品が多いことが分かる。「夢十夜」においてもそれは同様であり、時代の変化に対する不安を、「夢」という形で直接的にかつ自由に書いた作品になっている。先行研究においてその関係性が既に認められている落語『真景累ヶ淵』では、近代化されてゆく社会への不安や廃れていく従来の日本の怪談の魅力を用いて、漱石は前近代の日本の魅力を改めて「夢十夜」で表現をしようとしたのではないだろうか。そしてそれらを、「社会との関係」や「空間や因果、時間など人間の持ちうる制限」を考慮したうえですべてから解放され、自由に描くことができる「夢」に託したのではないだろうか。このように考えると、「夢十夜」という作品は、漱石の過去や時代の変化、それに伴う人々の不安を一挙に反映した作品になっているといえることができる。

3. 「夢十夜」の教育的側面

前近代的な思想と西洋的な思想が混迷とした明治時代は、結果的に人々の精神的支柱を失わせ、路頭に迷わせた。そんな当時の様子を描いた漱石の作品は、日本からの視点だけではなく、西洋からの視点もあわせ持ち、客観的に近代化による精神の不安を文章の中に見出す。現代では、技術革新が加速度的に進展することで、それに伴って人々の価値観は更新される。しかし、その変化に適応できなければ、個人と社会の間には一定の溝が生じ、結果として明治時代と同様の疎外感や不安を抱えやすくなる。このような状況に対して、社会変動の中で揺れ動く人間の内面を描き出した漱石の作品は、現代における人間と社会との関係を再考する上で、重要な手がかりとなるだろう。とりわけ「夢十夜」は、日本文化に根ざした思考様式を理解し、文学や思想など複数の学問を関連付けて考える姿勢を育てる作品であるといえることができる。したがって、学校教育において本作品を扱うことは、学習者が多様な学問領域に関心を向けるきっかけとしての教育的意義を有するものと考えられる。

【参考文献】

- ・江藤淳（1970）漱石とその時代 第一部. 新潮選書.
- ・小松和彦（1998）講座日本の民俗学 2 身体と心性の民俗. 雄山閣出版.
- ・小松和彦（1994）憑霊信仰論. 国宝社.
- ・明治大学大学院文学研究科（1995）『こころ』再考－〈親子関係〉を中心として－ 呉敬著. 文学研究論集, 第12号. 筑波大学比較・理論文学会. p230－p250.
- ・夏目金之助（1984）夏目漱石全集 第四巻. ちくま文庫.
- ・夏目金之助（1984）夏目漱石全集 第九巻. ちくま文庫.
- ・夏目金之助（1984）夏目漱石全集 第十二巻. ちくま文庫.
- ・坂本育雄（1996）近代文学作品論叢書6 夏目漱石『夢十夜』作品論集成Ⅰ. 大空社.
- ・坂本育雄（1996）近代文学作品論叢書6 夏目漱石『夢十夜』作品論集成Ⅱ. 大空社.
- ・坂本育雄（1996）近代文学作品論叢書6 夏目漱石『夢十夜』作品論集成Ⅲ. 大空社.
- ・関敬吾・野村純一・大島廣志（1980）『日本昔話大成』第11「資料篇」. 角川書店.
- ・吉本隆明（2022）心的現象論・本論. 文化科学高等研究院出版局.

『古今和歌集』の序文から見る小野小町像とその歌風

富岡 紗子
教科領域コース

1. はじめに

『古今和歌集』仮名序及び真名序では小野小町について以下のように評している。真名序については書き下し文を示す。本文及び現代語訳は『新編日本古典文学全集』に拠る。

小野小町は、古の衣通姫の流なり。あはれなるやうにて、つよからず。いはば、よき女のなやめるところあるに似たり。つよからぬは女の歌なればなるべし。

〈小野小町の歌は、昔の衣通姫の系統であります。しみじみと身にしみる歌ですが、強さを持っていません。いうなれば、病に悩んだ高貴の女性に似ております。強くないのは女の歌だからでありましょう。〉
(『古今和歌集』仮名序 p. 27)

小野小町の歌は、古の衣通姫の流なれども、然も、艶にして気力なし。病婦の花粉を着けたるが如し。

〈小野小町の歌は昔の衣通姫の末流であるが、色っぽいかわりに、なよやかで気力に欠けている。病んだ淑女がちょっとお化粧をしたふうである。〉
(『古今和歌集』真名序 p. 427)

仮名序の執筆者紀貫之は、小野小町の和歌を「あはれなるやうにてつよからず」と評価しており、「つよからぬは女の歌なればなるべし」と評している。真名序の執筆者とされる紀淑望は小野小町の和歌を「艶にして気力なし」と評している。仮名序と真名序は対応している。つまり小野小町の和歌はあはれで艶である一方つよからず気力なしだと述べられている。さらに両序で小野小町は「衣通姫の流」を受け継いでいると言われている。「衣通姫」は記紀に登場する美女である。呼び名の由来は色香が衣を通して輝き出している様子からである。和歌に優れていたと言い伝えられており和歌三神の一人でもある。しかしながら今日に残る衣通姫の歌はわずか二首であり、どのような側面で小野小町が「衣通姫の流」であるかは明瞭でない。本研究では他の歌人との比較分析を通して小野小町の和歌が「あはれなるやうにて、つよからず」、「艶にして気力なし」と呼ばれる所以を明らかにする。

2. 『古今和歌集』序文の解釈

『古今和歌集』の序文における小野小町の評価文の解釈は以下のようなものである。「あはれなるやうにてつよからず」は「同情できるほどに共感的ではあるが、精神的に不安定」、「艶にして気力なし」は「二つの要素の結びつきによって深まる美しさがあり、歌人（小町）の弱々しさや頼りなさが感

じ取れる」と解釈した。また、「つよからず」や「気力なし」という言葉で精神的な弱さが言われている。これは小野小町が女性であることによってそのように評されている。

3. 恋歌における小町の姿勢

『古今和歌集』に採録されている小野小町の和歌を検証する。『古今和歌集』に採録されている小野小町の和歌は17首ある。その17首のうち13首が恋歌である。「あはれなるようにてつよからず」や「艶にして気力なし」という小野小町の評価は恋歌を念頭に置いたものなのではないだろうか。小野小町の和歌における精神的な弱さを恋歌に当てはめて考えてみる。それは小野小町の和歌が「つよからず」で「気力なし」なのは恋に消極的な様子や待ちの姿勢がそう示される訳なのではないだろうか。『古今和歌集』に採録されている小野小町の恋歌で、夢に関連するものがいくつかある。この中で、思い人が夢に現れることを詠ったものは552番歌と553番歌である。同じく『古今和歌集』に採録されている和歌の中で同じ状況を詠ったものと比較すると、小野小町の和歌に見られる精神的な弱さは明確である。その精神的な弱さは、恋愛において消極的な様子や待ちの姿勢、柔らかな表現によって生れている。以下の用例における本文及び現代語訳は『新編日本古典文学全集』に拠る。

思ひつつ寝ればや人の見えつらむ夢と知りせば覚めざらましを

〈あの人のことを何度も恋しく思いながら寝たので、あの人が夢に現れたのだろうか。もし、それが夢と知っていたならば、私は目は覚まさなかっただろうに。〉(恋二 552 p. 221)

うたた寝に恋しき人を見てしより夢てふものは頼みそめてき

〈うたた寝の夢に、恋しいあの人をふと見てしまっただけというものは、はかない夢というもののでも頼みに思いはじめるようになってしまった。〉(恋二 553 p. 221)

君をのみ思ひ寝に寝し夢なればわが心から見つるなりけり

〈あなたに逢えた夢は、あなたのことをひたすら思って寝たゆえに見た夢なのだから、私の熱意によって見た夢だったのですよ。〉(恋二 608 p. 239)

同じく夢に思い人が現れる状況を詠んでいる。特に552番歌と内容が重なるが、552番歌は自分の思いの強さをそこまで主張することなく、むしろ夢が覚めてしまったことに着目した和歌である。また、「せば・・・まし」の反実仮想からは、現実にならなかった希望に思いを寄せる様子は恋への積極性や精神的強さは感じられない。一方608番歌では自分の思いの強さを前面に出してできている和歌であり、一般に女性的ではないとされる気の強さが感じられる。608番歌は弱気な様子が見られず同情してしまうような部分も少ないが、552番歌の叶わない希望を詠うその消極的な様子は同情する詠み手も多いだろう。

恋ひわびてうち寝るなかに行きかよふ夢の直路はうつつならなむ

〈恋に悩み苦しんでちょっとまどろんだ夢の中で、あの人の所と行き来することができた。夢ではまっすぐ近道で通じていた道よ、現実であってほしい。〉(恋二 558 p. 223)

558番歌は553番歌と特に内容が重なる。553番歌は夢のはかなさや、はかない夢にさえ頼みに

している気持ちを詠っており、余裕の無さや恋に控えめな様子を感じる和歌である。一方 558 番歌では希望や願望を歌にしており、精神的な弱さはなく、むしろ恋に積極的な様子が感じられる。

窪田（1958）は「夢の歌に現れてゐる小町は、純情な、消極的な様子を思はせるが、これは恋ひしてゐる人に對しての心情で、それでない場合には、理智的な、むしろ辛辣な面ももつてゐた人だつたのである。安倍清行の懸想歌に對する返歌はその適例で、これほどではなくても、これに類した歌も他に見える。これを要するに、歌人としての小野小町は、純情の人であり、鋭敏な感受性と共に理智性もある人で、情熱をもつて一気に歌を詠み得る人であつた。表現技法も、根本には素朴性をとらへて、繊細に、線細く、自由な表現に堪へ得る人だつたのである。」と述べている。小野小町の恋への姿勢は控えめで純情という言葉が合うだろう。こうした姿が詠み手に「あはれ」に映り、「つよからず」、や「氣力なし」という評価に繋がったのであろう。ここでは 552、553 番歌を例に挙げたが、それ以外の和歌からも気持ちの弱さや繊細さは伺える。「あはれなるようにてつよからず」と「艶にして氣力なし」の解釈を「同情できるほどに共感的ではあるが、精神的に不安定」、「艶にして氣力なし」は「二つの要素の結びつきによって深まる美しさがあり、歌人（小町）の弱々しさや頼りなさが感じ取れる」とした。これは、控えめで消極的な小野小町の恋愛スタイルが精神的な不安定さや頼りなさに繋がっており、詠み手の同情心がくすぐられるのである。

4. 二つの要素の組み合わせによる美しさ

次に「艶」である姿について検証する。和歌が「艶」である姿を「二つの要素の組み合わせによって深まる美しさ」と解釈したが、目立った本歌取りや典拠のある和歌、新感覚の語の組み合わせなどは見られない。一方で小野小町の和歌には比較的掛詞や比喻で一つの語に複数の意味を持たせる和歌が多く『古今和歌集』の他の六歌仙の和歌と比較したところ、掛詞や比喻で意味を複数もたせる技法を用いているのは小野小町の和歌に、特に多く見られる。さらに窪田（1958）は 938 番歌について次のように述べている。「「身をうき草の」の「うき」は「憂き」に「浮き」を掛けたものであるが、これは単に一語を掛詞にしたといふ程度のものではなく、一首の作意となつてゐるものである。又、「浮草」は自信の心境の比喻ではあるが、その感味から言ふと、比喻を越えて、自身その物となつてゐるものである。すなはち自然現象と自身とを一体としてゐると言ひ得るものである。」ここから、自然と重ね合わせることで和歌からにじみ出る小町自身の美しさが表れるのではないか。掛詞や比喻で一つの語に意味を複数持たせる小野小町の手法では自然と自身を重ね合わせることで深みを増しており、その姿を「艶」と評価していたのではないだろうか。他の和歌を見ても、自分自身や思い人と自然現象を重ね合わせることで情趣深さを際立てている作品が目立つ。例えば、822 番歌では「秋」と「飽き」を掛ける手法を用いている。和歌の内容としても、秋風で稲の実が駄目になってしまうように思い人から飽きられることのむなしさを嘆いている。782 番歌では秋の時雨に降られる木の葉の様子と自身を重ね合わせ、盛りが過ぎ心変わりされてしまったことを嘆いている。623 番歌では相手を意中の人として「見る目」がない自分の様子と「海布目」が生えていないことを重ね合わせることで辛辣に思いを述べている。このように自然現象と自身を重ね合わせることで和歌の味わいを深めている様子は明瞭であり、この点で小野小町の和歌は「艶」なのである。

5. おわりに

仮名序の執筆者紀貫之は、小野小町の和歌を「あはれなるやうにてつよからず」と評価しており、「つよからぬは女の歌なればなるべし」と評している。真名序の執筆者とされる紀淑望は小野小町の和歌を「艶にして気力なし」と評している。そして「あはれなるやうにてつよからず」は「同情できるほどに共感的ではあるが、精神的に不安定」、「艶にして気力なし」は「二つの要素の結びつきによって深まる美しさがあり、歌人（小町）の弱々しさや頼りなさが感じ取れる」と解釈した。小野小町の和歌、特に恋の歌からは恋愛において待ちの姿勢や消極的な様子が目立ち、気の強さが見られないという点で「つよからず」、また「気力なし」の姿が印象に残る作風であった。また、そういった恋愛における控えめな姿勢が詠み手の同情心や共感力をくすぐるものとなっている点は「あはれ」であった。さらに、小野小町の和歌が「艶」であるのは、掛詞や比喻を効果的に用い、自然現象と自身のはかなさや憂いを重ね合わせることで切なさを孕んだ美しさを際立たせているためである。その点からも「気力なし」の姿を読み取ることができる。

衣通姫の歌謡とも比較検討したが、上述した解釈を基にすると小野小町と衣通姫が同じ流れ、系統とはいいがたい。仮名序に挙げられている「わが背子が来べき宵なりささがにの蜘蛛のふるまひかねてしるしも」は、控えめな様子や精神的な弱さは感じられず小野小町の恋愛のスタイルに近いとはいいがたい。また、目立った掛詞や比喻などの手法も見られず、小野小町が衣通姫の流れであると言われる訳は明らかではない。

小野小町の恋歌は彼女の恋愛の姿勢が色濃く表れている。和歌における彼女の様子は非常に心許なく不安定さを孕んでいる。さらに効果的に修辞を用い、自然現象と自分の姿を重ね合わせることで、より詠み手に情趣を感じさせるものとなっている。こういった点で小野小町の和歌は「あはれなるやうにてつよからず」、「艶にして気力なし」であると言える。

参考・引用文献

浅見和彦（1997）『新編日本古典文学全集 51 十訓抄』小学館

阿部秋生（1994）『新編日本古典文学全集 20 源氏物語』小学館

小沢正夫、松田成穂（1994）『新編日本古典文学全集 11 古今和歌集』小学館

片桐洋一、福井貞助、高橋正治、清水好子（1994）

『新編日本古典文学全集 12 竹取物語、伊勢物語、大和物語、平中物語』小学館

窪田空穂（1958）『和泉式部集・小野小町集』

久保田淳、山口明穂（1998）『新日本古典文学大系 38 六百番歌合』岩波書店

菅野禮行、徳田武『新編日本古典文学全集 86 日本漢詩集』小学館

田中祐（1969）『中世文学論研究』塙書房

中野幸一（1999）『新編日本古典文学全集 14 うつほ物語』小学館

福留温子（1984）「俊成における「艶」の性格-歌合判詞をめぐって-」『学習院大学国語国文学会誌』
27 pp. 22-38

茨城県におけるファシズムの展開

― ヒトラー・ユーゲントの茨城県来訪を事例に ―

石塚 響太
教科領域コース

1. はじめに

昭和 10 年代の日本社会は国家総力戦体制の構築期にあった。昭和 12 年（1937）の日中戦争勃発から、昭和 15 年（1940）の日独伊三国同盟締結へと至る過程で、日本は枢軸国側への傾斜を深め、その政治体制や国民の精神構造を、同盟国であるドイツの掲げるファシズムへと急速に適合させていったのである。対独接近が進む歴史的背景のもと、当時の日本において、単なる外交行事の枠を超えた社会的熱狂をもって受容されたのが日独青少年団交歓事業であった。この交歓事業はドイツと結ばれた日独防共協定をきっかけに、大日本連合青年団とヒトラー直属の青少年団であるヒトラー・ユーゲントが互いの国に訪問し、交流を深めるものであった。

本稿では、日本の青少年団とヒトラー・ユーゲント、ヒトラー・ユーゲント来訪時における茨城県の様子、青少年団の組織改革、交歓事業後の影響によるファシズム展開について検討する。

2. 日本の青少年団とヒトラー・ユーゲント

（1）青少年団の組織体制

大日本青少年団とは、昭和 16 年（1941）1 月 16 日に結成された日本における青少年団体である。この組織が設立されるまでの間に、日本各地で様々な青年団、少年団が存在していた。青少年団の起源は明治期まで遡る。当時は中学校進学者が「学生」、実業補習学校に通う者が「青年」と呼ばれた。大正 15 年（1929）には、青年訓練所が新設、昭和 10 年（1935）には実業補習学校と青年訓練所が統合され、青年学校が設立された。昭和 16 年 1 月 16 日には、戦時体制の移行に伴い、大日本青少年団が結成された。

茨城県土浦市、水戸市、阿見町、内原町における青少年団組織は、各地区の小学校に併設された商業、工業、農業補習学校を起点としていたと推察される。県内の青少年団は、市町村内の地区で村長が「会長」として任命されていた。

（2）日独青少年団交歓事業の契機と国民の受容

日本の青少年団は、昭和 11 年（1936）11 月 25 日の日独防共協定をきっかけに、ヒトラー直属の青少年団ヒトラー・ユーゲントとの交歓事業を計画した。

昭和 13 年（1938）5 月 3 日にドイツ派遣青少年団が日本青年館に招集された際、文科省とヒトラー・ユーゲントとの協議により、日独両国で 3 ヶ月間に及ぶ軍事訓練及び団体生活訓練を共同に行うことを方針としていた。防共協定の締結もあった事で日独互いの国情や近隣諸国との関係について知見を深めることを重要視している。また、軍事面だけでなく、文化・思想の面でも緊密な関係を築くことを目的としていたといえる。日本青少年団は 7 月 2 日にドイツのケルンに入り、9 月

25 日までの 3 ヶ月間滞在した。しかし、日本青少年団は到着した後にヒトラー・ユーゲントの団員から服装に批判を受けたことがあった。当時の日本の青少年団は戦闘帽と団服に巻脚半にリュックサックを担ぐような最も活動的な服装であったが、在独邦人達からは日本代表青年団の名を汚すような貧弱で惨めなものとされたのである。日本青少年団はヒトラー・ユーゲントの制服を見て、丈夫な素材でありながら、団員全員が整然と揃っている様子に感銘を受けた。中道氏は、この出来事こそ日本がドイツから最初に得た「示唆」だとしている。

一方で、日本の青少年団がドイツを訪問している際に日独両国首脳で日本での交歓事業が計画され、約 3 ヶ月間に及ぶ国内旅行の詳細な日程と歓迎方法の立案に当たった。国内の各地域を旅行することが目的とされており、軍事的な交流だけでなく文化・思想という面でも交流を行うこととしていた。日本国内で行われる日独交歓事業に対する国民の機運は、出版物や新聞記事、そして国民歌謡においても表現された。

3. ヒトラーユーゲント来訪時における茨城県の様子

2 回にわたり行われた大日本連合青年団とヒトラー・ユーゲントによる日独青少年団交歓事業における茨城県の様子はいかなるものであったのか。茨城県における第 1 回交歓事業は水戸市内において 9 月 30 日に行われた。午前は、道中で土浦市の青少年団に歓迎されながら内原駅に到着し、満蒙開拓青少年団訓練所を見学した。午後は、常磐神社や彰考館、武徳殿などの史跡に訪れた後、水戸駅で解散し帰京した。

この前日に、地元新聞『いはらき』ではヒトラー・ユーゲントを歓迎する際の注意事項を伝えている。注意点として国旗掲揚の仕方や歓声のかけ方の説明が詳細に報じられている。当時の日本の状況から、思想を共にしているドイツとの関係性を重視していたことがわかる。また、独訳した『弘道館記』をヒトラー・ユーゲントに贈る意向を示しており、日本の指導原理が日独外交の発展に貢献すると考えられていたようである。

第 2 回の交歓事業は、水戸市と土浦市において、昭和 15 年 11 月 8 日に行われた。午前は、茨城県連合青年団を始めとした八日本県団員が内原駅でヒトラー・ユーゲント代表団 6 名を出迎え、満蒙開拓青少年義勇軍訓練所を見学した。午後は、土浦駅へと移動し、霞ヶ浦航空隊に見学を行った後、土浦駅から帰京した。また交歓事業の翌日、ヒトラー・ユーゲント代表のユルゲルスは日本の国技を青少年の錬成に何よりも役に立つと絶賛していた。

2 回にわたる茨城県での日独青少年団交歓事業で特筆すべき点は、国旗掲揚の注意事項の記事、ヒトラー・ユーゲントの具体的な順路と時間帯の周知である。県民にドイツとの外交を念頭に置くよう周知する意図があったのだろう。また日本側が、ヒトラー・ユーゲントから服装や組織体制など多くの示唆を得ていた一方で、弘道館記の独訳や国技が称賛されたこと、ドイツ側が茨城県から学びを得て、それを享受したことを県民に伝えることで、茨城県民の中にドイツとの繋がりを印象づけるよう促していたのではないかと考える。

4. 青少年団組織体制の改革

ヒトラー・ユーゲントによる統制された組織運営は、日本の青少年団組織に大きな示唆を与えるものであった。

第1回交歓事業時、大日本連合青年団が訪独した際、ドイツの青少年指導者でありヒトラー・ユーゲントの最高責任者であるバルトゥル・フォン・シーラッハを中心としたドイツ青年が、日本の青少年団は官僚や老人によって支配されていることを批判した。昭和14年（1939）4月1日には、シーラッハの指摘を踏まえて、大日本連合青年団が大日本青年団へと改組された。組織方針によると、日本の青年指導方針の一元的貫徹を行うことが規定されている。組織の管轄において青年団団長を文部大臣とし副団長の任命権も得ることとなった。また、青年団の一元的統制は、日本の青年団がヒトラー・ユーゲントから学ぶべき点を主張した動向の反映であった。

茨城県内でヒトラー・ユーゲントが訪れた各市町村では来訪後、青少年教育に変化がみられた。

土浦市では、昭和15年に文科省が学徒修練の強化を図ることを目的とした学校報国団の編成指示により、各中学校で報国団結成が行われた。また、昭和16年5月22日には中学校で新修会を改組し、学校教練や食糧増産作業、各種団体訓練を徹底して行った。水戸市では、交歓事業後に青年の問題が注目されるようになった。昭和17年（1942）には、市に一所の独立校として上記の青年学校が統合し、「水戸市青年学校」として発足した。阿見町では教育現場を、高度国防国家の要請に応じた「錬成」の場へと劇的に純化させる触媒としての役割を果たしたといえる。阿見町では教育現場では、海軍体操や軍事教練が日常化し、軍艦マーチに合わせた画一的な行進や部隊の敬礼が盛んに行われた。女兒はモンペと上着、男児は巻脚半を着用して登校することが常態化した。内原町においても、昭和16年の国民学校令によって、尋常高等小学校から国民学校に改称されている。

5. 交歓事業後における茨城県の様子

2度にわたるヒトラー・ユーゲントの茨城県来訪は、単なる日独交流ではなく、枢軸国側の思想へと近づかせる転換点となった。

中村氏は、ファシズム国家では政府の政策から『正統』とするイデオロギーや生活様式にまで大衆を画一化する」とする。また、民族共同体至上主義に反するものを排除することと非寛容性がファシズム国家に生きる人々の共通意識だという。この大衆の画一化、民族共同体至上主義をファシズム展開とするならば、ヒトラーユーゲントの来訪による影響として、ファシズムの流れが茨城県内にも及んでいたといえる。昭和13年11月26日には、日独で結ばれた文化協定の全文とその詳細な目的が県民に提示された。協定事項は、極めて包括的かつ具体的なものであった。本協定の内容は軍事同盟のみならず、イデオロギーや生活様式、美意識といった内面的な領域においてもドイツに学び、一方で日本文化をドイツに伝えるものであった。

12月3日の『いはらき』では、第一次世界大戦におけるドイツの戦いぶりを賞賛した特集が掲載されている。ドイツの戦時経済や国民の耐久力を「戦果」として肯定的に紹介し、同盟国として手本とすべき対象としていたのである。

県立土浦女子高校の生徒は、ドイツの女学生と手紙のやり取りを行っており、大使館を経由して絵葉書や押し花、活動フィルムが同封され、授業時間割や学校の様子、街の様子なども交換していた。彼女たちの交流は、単なる異文化への好奇心というよりも、同盟国ドイツを自らと同じ民族共同体の延長線上に捉え、共に新秩序を建設するパートナーとして認識した上での連帯行動であったと考えられる。

茨城県下の女子青年に対しても、国民服の手本としてモンペの着用を呼びかけている。服装の機能性だけでなく、制服とする意向を示していることから、服装統一の重視や精神・思想の統一を外面的に表したものであったと考える。この「統一」という点は特に重視すべきであろう。

また、『いはらき』にはユダヤ人がパレスチナに国家を建設していることを危惧し、敵国であるアメリカの首脳陣の一部がユダヤ人であることを主張する記事もある。ドイツが掲げる反ユダヤ主義に同調するよう県民にも同調を促していたと推察される。

ヒトラー・ユーゲント来訪後の茨城県においては、単なる日独交流を超えた変化が生じていた。新聞記事に書かれた内容は、茨城県という一つの県が、政治・文化・教育・思想において、ファシズム体制に相当程度影響を受けているのではないかと推察される。

特に画一化という視点では、青少年団の組織改革を見ると交歓事業を経て文部大臣を団長とした組織統制や団員の若返りを方針としている。農工商を趣旨とした茨城県内の市町村にある各地区団体でも、軍事訓練を中心とした錬成の団体へと変化した点は注目すべきであろう。さらに県内女子青年団でモンペの着用を義務化し、制服として統一する動きなどヒトラー・ユーゲントが与えた影響は、組織体制という点だけでなく、組織の見せ方という点でもあった。茨城県が行った画一化の動きは、ファシズムへ傾倒していく姿ともいえるだろう。

6. おわりに

以上、日独青少年団交歓事業におけるヒトラー・ユーゲントの茨城県来訪を事例とし、茨城県においてファシズムが浸透した様子を検討してきた。

本稿を踏まえて、学校教育における歴史の授業を想定すると、新聞資料の活用が有効であると考えられる。取り上げた史料の多くは、地元新聞『いはらき』の記事である。当該新聞を教材として活用する意義は、茨城県と歴史的事象を結びつける点にある。ファシズムという思想を、生徒が住む地域の紙面に触れることで、身近な事象として捉えることができるだろう。

地元新聞という資料を用いた学習は、過去の様相を現代の課題に引き寄せて理解することへの一助となる。現代において、特定の価値観への同調や偏向に批判的な眼差しを持つための基盤となり、近代社会を深く捉えることができると考える。

主要参考文献

- ・中道寿一「ヒトラー・ユーゲントがやってきた-日独青少年団交歓事業の意味について-」（岐阜経済大学地域経済研究所、1986年）
- ・中村孝文「日本ファシズムの思想と戦後日本の政治文化 -社会契約説と市民の視点から考える」（武蔵野大学政治経済研究所、2023年）
- ・日本青年館『大日本青少年団史』（日本製版株式会社、1970年）
- ・土浦市史編さん委員会『土浦市史』（土浦市、1975年）
- ・水戸市史編さん近現代専門部会編『水戸市史 下巻二』（水戸市、1995年）
- ・阿見町編さん委員会『阿見町史』（阿見町、1984年）
- ・内原町編さん委員会『内原町史』（内原町、1996年）

深い学びの実現を意図した数学的活動の開発

— 中学校第2学年「図形の合同」SSA条件の探究を通して —

蒔苗 翼
教科領域コース

1. 研究の目的と方法

本研究の目的は、中学校第2学年「図形の合同」において、「2組の辺とその間にない角」(Side-Side-Angle) (以下、「SSA条件」とする)を題材として、深い学びの実現を意図した数学的活動を開発し、その数学的活動の効果を特定することである。そのために、条件を変化させて結果を考察する作図による探究と、既習の知識を用いて三角形の構造理解を深める授業を設計し、実践する。そして、その学習過程に見られる生徒の特徴的な活動や記述物を質的に分析し、数学的活動の効果を特定する。

2. 本研究に関連する先行研究

(1) 道具的理解と関係的理解

Skemp (1976) は、数学における理解を「道具的理解(instrumental understanding)」と「関係的理解(relational understanding)」の2つに区別した。Skempによれば、道具的理解とは「理由を伴わない規則(rules without reasons)」を指し、関係的理解とは「何をすべきか、そしてなぜそうするのかを知っていること(knowing both what to do and why)」と述べられている。(p.9)

三角形の合同条件について、教科書の指導書に、指導の要点として「本来、この三角形の合同条件は証明すべきことがらであるが、ここでは三角形が1通りに決まる条件をもとにして、直観的に認める。」(永田潤一郎ほか, 2025, p.112)と、まとめられており、三角形の合同条件は今後扱う図形の性質を証明するための道具として、直観的に理解させる内容とされている。よって、三角形の合同条件にそのものに関して、道具的理解を優先した指導となりやすい傾向があると考えられる。

(2) SSA条件に関わる授業実践例

「三角形が1つに決まるための条件」を扱った荻原(2007)の授業では、「 $AB = b$, $BC = a$, $\angle C = \theta$ とするとき、三角形はいくつに決まるかを考察しなさい」というSSA条件における作図可能な三角形の個数に関する学習問題において、2変数を固定し、残りの1変数の長さをコンパスで変化させながら調べる、という操作的活動を個人追究として取り入れている。

本研究では、この「2変数を固定し、1変数のみコンパスの長さを変えて調べる操作的活動」を、効果を特定する数学的活動として援用する。

(3) 理解の質的評価(SOLO Taxonomy)

生徒の思考の深まりを評価する枠組みとして、Biggs & Collis (1982) によるSOLO Taxonomyを用いる。本研究では、SSA条件における生徒の認識が、操作に基づく事実の列挙(複構造的反応)か

ら、垂線や底辺の長さを用いて、作図できる三角形の個数が変化する様子を理解し、表現できる状態(関係的反応)へと変容するプロセスを捉えるために、表1の指標を適用する。

表1 本研究における SOLO Taxonomy に基づく SSA 条件の構造的理解のレベル

レベル	SSA 条件が与えられたときに作図できる三角形の個数(事前, 直後, 事後質問紙)
1	- 固定された2辺と1角の条件を無視しており, 条件や意図を捉えられていない。 - 理由を書いていない, 理由が説明になっていないなど, 正しく回答できていない。
2	2個できる場合を図で示し, 2個できる, とだけ記述するなど特定の数値や結果のみに着目している。
3	AB の長さを変化させ, 三角形の個数が変化する場合分けを記述できているが, 個数の変化が連続的な変化でなく, 境界の見落としがあるなど, 三角形の個数の場合分けが不十分な箇所がある。
4	AB の長さを変化させ, 三角形の個数が変化する境界の見落としがなく, 垂線など基準となる長さを具体的な数字で表し, AB の長さとの大小関係($x < h$ など)で個数が決まることを記述している。
5	- 具体的な数値(10cm 等)を使わず, AB, BC の長さや$\angle C$の大きさ, 垂線の長さを文字で表したり, 図を用いて AB の長さの変化による三角形の個数の変化を表したりして記述している。 - 鋭角三角形の場合のみでなく, 直角・鈍角三角形における三角形の個数の場合分けもしている。

3. 授業設計

(1) 教材の数学的構造(素材研究)

本研究で扱う SSA 条件 ($AC = b, BC = a, \angle B = \theta$) は, $AB = x$ とおくと, 余弦定理より, $b^2 = x^2 + a^2 - 2ax \cos \theta$ となり, この式を x についての2次方程式として整理すると, $x^2 - (2a \cos \theta)x + a^2 - b^2 = 0$ 。ここで, $y = f(x) = x^2 - (2a \cos \theta)x + a^2 - b^2 = (x - a \cos \theta)^2 - a^2 \cos^2 \theta + a^2 - b^2 \dots (*)$ と表され, 三角形の個数は(*)の二次方程式の正の実数解の個数として考えられる。

それに対して, 図形的にはコンパスによる作図の問題として捉えることができる。BC と $\angle B$ を固定し, AC の長さを変化させ, 作図可能な三角形の個数を考察する。点 C から AB に下ろした垂線の長さを h とするとき, AC の長さ(半径)と三角形の個数の関係は, 表2のように場合分けされる。

表2 SSA 条件の作図による三角形の個数の場合分け

【 $\theta < 90^\circ$ のとき】	【 $\theta \geq 90^\circ$ のとき】
$x < h$ のとき: 0 個 (解なし) $x = h$ のとき: 1 個 (重解・接する) $h < x < a$ のとき: 2 個 (異なる2つの正の解) $a \leq x$ のとき: 1 個 (正の解が1つ)	$x \leq a$ のとき: 0 個 $a < x$ のとき: 1 個

また, 図1の $y=0$ 未満の直線 AB を負の長さとして捉えると, 実数解の個数とコンパスの弧と直線の共有点の個数(三角形の個数)が一致する ($\theta \geq 90^\circ$ も同様)。このように, 本教材は単なる図形操作に留まらず, 高校数学における三角関数を用いた場合分けや「代数的視点」につながる数学的構造を内包している。

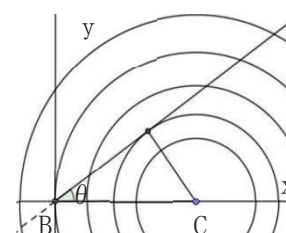


図1 三角形の個数の変化 ($\theta < 90^\circ$)

(2) 授業の展開

中学校第2学年において、以下の全2時間の授業を設計した。

① 第1時：操作による探究

「 $AB=x$ cm, $BC=10$ cm, $\angle C=30^\circ$ の三角形はいくつできるか」という課題を設定する。生徒はコンパスを用いて AB の長さを少しずつ変化させながら作図を行い、三角形ができる場合とできない場合があることを体験的に理解する。その後、個人の気づきを他者と共有し、条件によって個数が増えることを見いだす。

② 第2時：概念の構造化

前時の結果をもとに、三角形の個数が増える「境界」に着目させる。円と直線が接する場合（1個）や、 BC の長さを超える場合（1個）について、その条件を「垂線」や「辺の大小関係」を用いて言語化し、一般化を試みる。また、鋭角三角形だけでなく、直角や鈍角の三角形のときは場合分けが異なることを理解し、まとめた後、振り返りを行う。

4. 授業の実践と考察

国立大学法人附属中学校第2学年2クラス（68名）を対象に実践を行った。以下、質問紙調査の結果と、特徴的な生徒の変容から考察を行う。（全質問紙回答者計54名）

(1) 質問紙の結果

事前・直後・事後質問紙におけるAクラス、Bクラスの生徒のSOL0のレベルの変容を表3・表4に示す。表4は左から事前・直後、直後・事後質問紙間でレベルが上がった（↗）、変化なし（→）、下がった（↘）様子を表したものである。

表3 SOL0 Taxonomy に

基づく集計人数

レベル	事前	直後	事後
1	31	7	23
2	22	20	20
3	1	12	8
4	0	8	2
5	0	7	1

(2) 操作的活動による長期的記憶

第1時の個人追究において、「円と直線が接するとき、三角形の個数は1個」という境界条件を記述することができた生徒は、全体の約29.6%（16名）に留まった。個人追究でその条件を記述できなかった生徒の事例を取り上げる。

① 事例1：生徒S1は事前質問紙で、 AB と BC の長さの関係による個数の変化に気づいているが、個人追究（図2）では、「 AB が垂線の長さと等しい時、1個」という条件に気づいていない。共同追究により、垂線という基準を発見し、直後質問紙では、鋭角の場合分けに正答している。事後質問紙（図3）においても、個人追究の作図を再現することで、鋭角の場合分けに正答している。このことから、コンパスの長さを変えて調べる操作的活動は、長期的記憶の定着に寄与する。

表4 事前質問紙、直後質問紙、事後質問紙におけるレベルの変容

レベルの変容	A	B		A	B		A	B
↗ ↗	2	1	→ ↗	2	1	↘ ↗	0	1
↗ →	5	3	→ →	6	3	↘ →	1	1
↗ ↘	9	17	→ ↘	1	1	↘ ↘	0	0

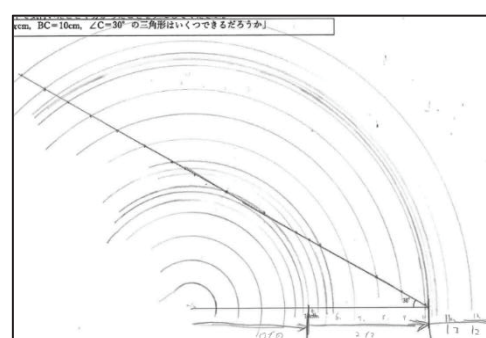


図2 生徒S1の個人追究ワークシート

(3) 知識の定着と概念の一般化

直後質問紙を分析した結果、全体の約 40.7% (22 名) が、辺の長さに応じた「場合分け」を用いて説明しようと試みていた。また、事後質問紙を分析した結果、全体の約 37.0% (20 名) が、辺の長さに応じて三角形の個数が変わることを記述していた。

これは、コンパスの半径を変化させるという操作的活動が、単なる作業に終わらず、生徒の視点を「具体的な長さ

(5 cm など)」から、「垂線との大小関係」という構造的な理解へと引き上げる足場かけとして機能したことを示唆している。

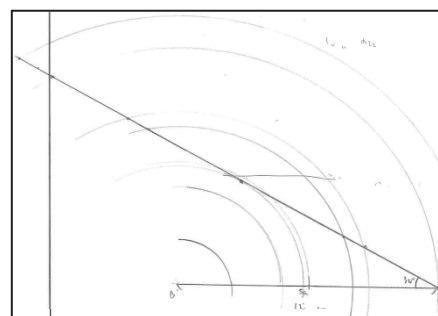


図3 生徒 S1 の事後質問紙の記述

5. 結論

本研究の目的は、中学校第2学年「図形の合同」において、SSA 条件を題材として、深い学びの実現を意図した数学的活動を開発し、その数学的活動の効果を特定することである。そのために、作図による実験的な探究と、既習の知識を用いて三角形の構造理解を深める授業を設計し、実践した。そして、その学習過程に見られる生徒の特徴的な活動や記述物を質的に分析し、数学的活動の効果を特定した。その結果として、次の2点を明らかにした。

(1) コンパスによる動的な操作は、生徒の認識を直観的なレベルから論理的なレベルへと引き上げる効果があり、この操作的活動は長期的な記憶の定着に寄与する。

(2) 高校数学レベルの「場合分け」の思考について、動的な操作を取り入れ、視覚的な変化（共有点の数）を根拠とすることで、中学生段階であっても「境界値」に着目し、場合分けのハードルを下げる効果がある。

今後の課題は、発見した事柄を論理的に構成・表現する力の育成である。本実践では視覚的理解には至ったものの、それを自律的に記述する段階で困難が見られた。今後は、操作の目的意識をより明確にするとともに、単元全体を通して論理的な説明力を高める指導法の開発が求められる。

引用・参考文献

永田潤一郎 ほか (2025). 『未来へひろがる数学2 指導書 第2部 詳説 朱註編』, pp. 112-113 新興出版社啓林館.

荻原文弘 (2007). 「「作図」「分類」「表づくり」などを取り入れたレポートや個人追究を積極的に取り入れる」. 『教育科学/数学教育』, 48 巻, 3 号, pp. 34-38. 明治図書出版株式会社.

川上貴 (2010). 「小学校低学年の分布の見方に関する実態—分布を推測する様相に焦点をあてて—」. 『数学教育学会誌』, Vol. 51, No. 1・2, pp. 1-14.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics Teaching*, pp. 20-26.

Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome). *New York Academic Press*, pp. 23-25.

小学校理科授業におけるエージェンシーの育成 — Leadbeater の提唱する説明責任を導入して —

青木 陸
教科領域コース

1. はじめに

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) の中心的な概念であるエージェンシー (OECD, 2019a) は、OECD Future of Education and Skills 2030 プロジェクトにおいて、イギリスの教育実践家である Leadbeater によって最初に提案された概念である (白井、2020)。OECD の定義するエージェンシーは、「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」 (OECD, 2019b) という意味である。

日本の理科授業におけるエージェンシーの先行研究では、小倉ら (2024) や今井ら (2024) がエージェンシー概念と主体性の違いとして、『責任 (responsibility)』の有無に言及し、学習者の責任感が高まることでエージェンシー概念を発揮し、育むことができるとしている。また、エージェンシーと理科授業の関係について、小倉ら (2024) では、「個と集団の学びを繰り返しながら、妥当性の高い知識へと更新していく理科授業の過程には、他者の存在が必須であり、エージェンシーとの親和性が高い」と述べており、他者との関わりの中で育まれていくエージェンシーを育成する際には、理科授業を用いていくことが有用である。

さらに、エージェンシーに関する先行研究として、青木・宮本 (2025) は Leadbeater の主張するエージェンシー概念の背景を Leadbeater の著書から解釈しており、Leadbeater のエージェンシー概念における責任感には、自らの学びに対する説明責任 “accountability” が含まれ、特に重要な要素であるとしている。それらを基に OECD の定義するエージェンシー概念を捉え、理科授業における説明責任を「自分の考えを他者へ分かりやすく伝え、グループや学級単位の集団での合意形成に臨み、その合意内容に責任を持つこと」、理科授業におけるエージェンシー概念を「周囲をより良くするために、理科学習を自分事として捉えて向き合い、自己や参加集団の行動に対して説明責任を持ち、熟考し改善を続けること」と捉えた。

しかしながら、日本において児童の持つ説明責任に着目したエージェンシーの理科授業実践は、これまで行われていない。児童の説明責任に着目したエージェンシーを育む理科授業を行うことで、児童が学習内容を自分事として捉え、他者との合意形成に臨むことができるようになり、また、自他が相互に説明責任を果たすことで、集団内での対話や相互評価が活性化され、児童が自分の考えや行動を熟考するようになると期待される。

2. 研究の目的及び方法

本研究の目的は、日本の理科教育の先行研究において、主体性との違いを比較する際に取り上げられるエージェンシーの新しい要素である「責任」意識に着目し、特に Leadbeater の論に含まれる

説明責任を重視することで、説明責任を持った行動や熟考への意識、児童のエージェンシーが向上するかどうかを理科授業で検証し、本授業の効果や小学校理科授業におけるエージェンシーの育成について検討することである。

本研究は、茨城県内の公立 A 小学校第 5 学年 3 学級の児童 84 名を対象とした。また、理科授業実践の効果は、授業実践の前後に実施した質問紙調査、児童が授業内に書いた授業振り返りのノート記述、そして、授業実践後に児童 6 名に対して行ったインタビューを踏まえて評価・検討した。質問紙調査は授業の前後共に選択式（5 件法）で行い、授業後に行った質問紙調査のみ、一連の授業を通してできるようになったと感じたことを自由記述で回答させた。選択式の質問項目は、「エージェンシー」「個人の責任や行動の結果を熟考する意識」「自分の考えに対する説明責任」「グループの中での説明責任」「クラスの中での説明責任」の 5 つのカテゴリーで構成した。そして、実践後に各カテゴリーでの授業前後での差と効果量を算出し、カテゴリー間での有意差を確認した。さらに児童が質問紙調査をどのように捉えていたのかを明らかにするため因子分析を行い、各因子間の関係を探りパス図に表現した。また、授業後にのみ実施した質問紙調査の自由記述については、授業後の記述に出現した言葉やそのグループを手がかりにして、児童の記述内に見られる意識を捉えた。

3. 結果と考察

まず、授業の前後に行った質問紙調査の選択式の質問項目について、授業前後で差があるか否かを検討した結果、「エージェンシー」カテゴリーでは、有意差が見られたが、効果量は小に満たないものとなった。「個人の責任や行動の結果を熟考する意識」カテゴリーでは、有意差が見られ、効果量は小であった。「自分の考えに対する説明責任」カテゴリーでも、有意差が見られ、効果量は小であった。しかしながら、「グループの考えに対する説明責任」「クラスの考えに対する説明責任」カテゴリーでは、有意差は見られなかった。また、事後に行った選択式の質問紙調査結果を使用し、設定したカテゴリー毎の有意差を確認した。その結果、「自分の考えに対する説明責任」「グループの考えに対する説明責任」「クラスの考えに対する説明責任」は、「エージェンシー」及び「個人の責任や行動の結果を熟考する意識」より有意に高いことが示された。

次に、児童が質問紙調査をどのように捉えていたのかを明らかにするため、因子分析を行った。分析の結果、授業後の児童にとって、5 つのカテゴリーは 3 つの因子からなる構造となった。分析から得られた 3 つの因子名を質問項目の内容より、因子 1 は「グループ活動で、互助・協働する意識」、因子 2 は「集団活動に対して個人が持つ意識」、因子 3 は「集団活動への参画」と命名した。各因子において十分な内的一貫性が見られたことから、得られた各因子間の関係を探るためにパス図を作成した。分析の結果、「グループ活動で、互助・協働する意識」が「集団活動に対して個人が持つ意識」に影響を与えることが明らかとなった。また、「集団活動に対して個人が持つ意識」の「集団活動への参画」への影響はより小さく、「グループ活動で、互助・協働する意識」の「集団活動への参画」への影響は最も小さいものとなった。

さらに、授業後の質問紙調査で行った自由記述の質的分析からは、グループ活動の中で自分の意見を積極的に発表しようとする児童の意識や、自分や他者の意見を基にグループとしての意見を考え発表しようとする意識を読み取れた。

最後に、児童が授業内に行った振り返りのノート記述については、「みんながなっとくし協力でき

た」や「自分の意見ばかりではなく、相手の意見もまとめられた」「前のグループの活動よりも、みんなで意見を出し合い、意見をまとめることができた」などの記述がみられた。ここから、自分の意見を伝えようとする説明責任や、グループで合意形成し、クラスへの説明責任を果たそうとする姿が読み取れる。また、「これから何かと話し合っていきたい」という記述もみられ、学級での学習の中で形成された自分の意見を、別の共同体である自分の家族に向けて説明し、家族の中でさらに話しあってより良いものを作ることで、台風災害における家族での対応を自らも参加して、より良くしようとするエージェンシーの高まりを読み取ることができる。

以上、質問紙調査の選択式の質問項目より、本授業は個人規模の説明責任や行動に対する熟考の意識に効果を示し、授業後の児童には、エージェンシーと比較して他者への説明責任に対する意識の強さがみられたが、因子分析によって、質問紙調査の作成時に想定していた5つのカテゴリではなく、集団活動を中心とした3つのカテゴリからなる構造であることが明らかとなった。これは、児童の記述などを踏まえると、個人の意見形成と集団への説明、そして、集団での合意形成という一連の流れが授業構成の中で繰り返されたことで、児童の意識では、あくまで集団活動を中心とした流れの中で、個人規模の説明責任や行動への熟考が存在していたことが推察される。また、児童はグループ活動を行う状況に置かれる中でも、特に自分の考えを他者と比較し、集団における役割や関わり方を意識することで、より一層集団活動への参画に向かう姿勢となると解釈できる。

4. おわりに

本研究では、エージェンシーに含まれる説明責任の要素を重視して、集団での合意形成や作成物の他者への説明を明示的に指導する理科授業を実践した。質問紙調査を使用した分析から、授業を踏まえて、児童の個人規模での説明責任や個人の行動を熟考する意識、エージェンシーの向上が見られた。また、授業後の児童は、エージェンシーと比較して他者への説明責任に対する意識を強く意識した。さらに、因子分析の結果から3つの因子が新たに見いだされ、他者との協働によって、児童個人が集団活動に対して持つ説明責任が高まった。また、集団の中で協働することにより高まった個人の意識が、集団活動への参画という意識には表れるが、行動には表れにくかった。

本研究の課題として、グループやクラスといった集団規模での説明責任の意識は、小学校高学年の発達段階では意識しづらい可能性がある。また、本研究では、説明責任とエージェンシーとの関係性を示すことはできず、説明責任を重視することによってエージェンシーの育成がなされるかどうか判断できなかった。さらに、実践期間が短期間であり、児童の説明責任に対する意識やエージェンシーの変容を見取るためには十分な期間ではなかった。ただ、短期間での実践の中でも、「エージェンシー」カテゴリに有意差がみられたことを踏まえると、より長期間でエージェンシーを育成する理科授業を行えば、ただ授業を受け身になって聞くだけでなく、児童それぞれが学習課題や内容から派生する様々な事象を自分事として捉え、集団の活動や環境をより良くするために、自分の考えを他者に説明しながら自己を熟考するなど、行動を起こしていくことができるようになると考えられる。

附記

本報告書は、2025 年日本理科教育学会第 75 回全国大会発表資料を大幅に加筆・修正を加えたものである。

引用文献

青木陸・宮本直樹（2025）「理科授業におけるエージェンシー概念と説明責任 —Leadbeater の論によるアントレプレナーシップに着目して—」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』第 75 号、69-78.

今井泉・今井章人・夏目雄平・都築功・藤原靖・飯田和也・内山弘美・河村綾花・古結尚・高見聡・中井咲織・西尾信一・森野稔弘・山崎由紀（2024）「エネルギー概念を中心とした 4 分野を統合する高校理科カリキュラム案：『理科基礎 1 分野（物理・化学）＋理科基礎 2 分野（生物・地学）＋理科探究基礎』」『日本科学教育学会第 48 回年会論文集』第 40 巻、341-342.

OECD. (2019a). *Learning compass 2030*, 2. Retrieved from
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (accessed 2026.02.05)

OECD. (2019b). *Student agency for 2030*, 2. Retrieved from
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf (accessed 2026.02.05)

小倉正嗣・辻健・渡辺理文（2024）「『主体的な学び』の刷新に関する質的研究—理科授業で発揮させるエージェンシーの内実に着目して—」『日本科学教育学会研究会研究報告』第 39 巻、第 2 号、303-306.

白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』ミネルヴァ書房、82.

中学校理科授業における「粒子の熱運動」の定着を図る授業実践

宮坂 祐一郎
教科領域コース

1. はじめに

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説理科編（文部科学省、2018）では、系統的な指導を通じた粒子概念の形成が重視されている。また、菊地ら（2008）は粒子概念がすべての物質に共通する概念であり、粒子概念を理解することで多くの物質学習における場面で活用でき、学習内容の理解の深化が望まれるとしている。しかしながら、菊地ら（2008）では中学校理科において粒子概念の理解が乏しいことを報告しており、生徒の粒子概念の理解には困難さがあると考えられる。

このような状況の下で、佐々木ら（2017）は、菊地ら（2014）が定めた初歩的粒子概念の内「粒子の熱運動」を取り入れた指導を行うことで、中学校段階における状態変化による体積変化や熱の出入りによるエネルギー変化を説明しやすくなり、理解を深めることができるとし、中学校第 1 学年の「身の回りの物質」単元においてブラウン運動を用いたモデル実験を行い、粒子の熱運動による溶液の均一性を示した指導を行ったことで小学校理科の溶液・溶解学習からのつながりを実感し、理解の深まりがあったと報告している。ところで、柊堀ら（2025）では小学校理科において、児童に粒子概念を導入する際には明示的に教え込むのではなく、児童の誤概念を表出・共有させ、その矛盾への気づきを通して、概念の妥当性や有益性を実感させ、より適切な理解へと変容を促す、と報告している。粒子概念の定着の困難さは指摘されており、中学校段階においても概念形成の一要因として気づきが必要であると考えられる。しかしながら、中学校理科における概念形成において気づきを導入し、どのような気づきが概念形成の一端を担っているのかを明らかにした先行研究は管見の限りない。そこで、本研究では粒子の熱運動を取り入れて生徒の気づきに着目した授業を行い、その効果を検討する。

2. 研究の目的及び方法

本研究の目的は、中学校第 1 学年理科「身近な物質」における状態変化において、授業実践を行い、菊地ら（2008）の粒子概念のうち「粒の熱運動」の粒子概念の形成において、どのような気づきが概念形成に効果があるのかを明らかにすることとする。

研究方法として、まず調査問題を作成・実施し、授業実践前の粒子概念に含まれる知識の理解度を調査する。そして、中学校第 1 学年理科「身近な物質」において状態変化における授業を、A 中学校 4 クラス 143 人を対象に計 3 時間行う。授業実践では実験と意見の共有・発表を繰り返し、生徒が気づきを表出しやすいアプローチを取り入れる。授業実践後にも授業実践前と同様の調査問題を実施し、正答率の変化から授業実践による生徒の粒子の熱運動に関する粒子概念の定着を分析する。また、授業実践では、生徒の発話を録音し、プロトコル化した後、どのような気づきが出されるのかを 4 つの気づき（事実、関係、疑問、感覚）に分けて分析する。さらに、ワークシートの自由記述からも生徒の考えを読み取り粒子概念における粒子の熱運動について分析する。

3. 結果及び考察

授業実践の結果、気づきが出された発言をした生徒は 143 人の内 49 人、出された発言の回数は 1、2 時間目で計 189 回見られた。気づきが出された発言をした生徒は約 3 割と少なく、またその中でも事実、疑問の気づきに比べ、関係、感覚の気づきは少なかった。

ワークシートの質的分析では、1 時間目のワークシートによる授業後の考えでは粒子についての言及がほとんど見られなかったが、2 時間目以降粒子についての記述が増加した。また、2 時間目には粒子同士の間隔についての記述が増え、3 時間目には粒子の熱運動についての記述が増加した。このことから、粒子の熱運動への理解が促進されたと考える。また、授業後の考えをモデル図で表現する生徒も粒子同士の間隔から粒子の熱運動を表現する図に変化していき、粒子の熱運動への理解が促進されたと考える。

調査問題の結果を用いた分析では、粒子の熱運動に関する問題の一部において、関係の気づき、感覚の気づき、事実の気づきが見られた生徒と気づきが見られなかった生徒の正答率を分析したところ、統計的に有意な差が見られた。また、粒子の熱運動に関する別問題においても気づきの有無による統計的な有意差が見られなかったものの、正答率の向上は見られ、気づきが粒子概念の理解に関係していることが伺えた。記述式にて、状態変化を表現する問題において、粒子の熱運動を用いて表現した生徒は、気づきが見られなかった生徒と比べ、関係の気づきが見られた生徒の方が正答率は上回った。また、有意差が見られなかった問題でも、気づきが見られた生徒の方が正答率は高くなることがわかった。

4. おわりに

本研究では、生徒が授業中の活動を通して得た気づきにより、粒子概念における粒子の熱運動に関する粒子概念の定着が検証された。しかし、発言だけで気づきの全てを把握することは困難であり、また、小・中学校を通して系統的な粒子概念の理解を目指す中で、3 時間という短期間では、十分な粒子概念の定着を目指すのは研究の限界であった。

附記

本抄録は、2025 年教育実践学会第 33 回大会発表資料に加筆・修正を加えたものである。

引用文献

- 菊地洋一・高室敬・尾崎尚子・黄川田泰幸・村上祐（2014）「小学校における系統的物質学習の実践的研究 ―粒子概念を『状態変化』で導入し『溶解』で活用する授業―」『理科教育学研究』第 54 号、第 3 号、335–346.
- 菊地洋一・武井隆明・三田正巳・高橋治・村上祐（2008）「粒子概念の位置づけと物質学習カリキュラム」『理科教育学研究』第 49 巻、第 1 号、35–51.
- 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』、東洋館出版、17.
- 佐々木聡也・坂本有希・尾崎尚子・菊地洋一（2017）「初歩的粒子概念を柱として小学校と中学校をつなぐ物質学習」『教育実践研究論文集』第 4 巻、39–43.
- 栃堀亮・清水裕太・宮本直樹（2025）「空気の性質を粒で捉える理科授業 ―必然性を実感する教材を導入して―」『茨城大学教育学部紀要』第 74 号、65–76.

中学校美術科における包括的図像解釈の視点を通した鑑賞教育の 実践研究

浅野 瑞樹
教科領域コース

1. はじめに

本報告書では、美術史的な視点に立った、中学校美術科における鑑賞教育の実践と、自身の美術史研究について述べる。『中学校学習指導要領解説 美術編』において、鑑賞は、「自分の見方や感じ方を大切にして、造形的なよさや美しさなどを感じ取り、表現の意図と工夫、美術の働きや美術文化などについて考えるなどして、見方や感じ方を深めるなどの鑑賞に関する資質・能力を育成する領域」として位置づけられているが、筆者はその中の「自分の見方や感じ方」及び「美術文化などについて考える」の部分に着目した。特に美術作品の鑑賞の授業において、生徒が「自分の見方や感じ方」に基づかない「正解」を教師に求めてくる可能性や、教師の反応や振る舞いが意図せず「正解」を示してしまう可能性は否めない。また、インターネットを介して簡単に専門家の作品解釈を知ることができる現代においては、生徒たちはたちまち「自分が感じたこと」と「専門家の作品解釈」の間の乖離を発見して、自分で意見を持つことに価値を感じなくなってしまうかもしれない。そこで、生徒が自信をもって「主観」を大切にして鑑賞活動を行うための手立てを、美術史の視点から考察した。

2. 包括的図像解釈と鑑賞教育

研究に際して私は、「包括的図像解釈」の手法を用いて（あるいはその視点に立って）研究を進めた。「包括的図像解釈」とは、フィレンツェ大学文哲学部教授のカルロ・デル・ブラーヴォが自身の美術史研究に際して独自に展開した方法論である。甲斐（2018）によれば、彼は図像解釈の適用範囲を、個々の作品を超えて、芸術家の作品全体にまで拡張し、これらの作品群が総体として織りなす倫理的思想圏の再構築をめざした。彼は、個々の芸術家を、パトロンの意図の無批判な遂行者としてではなく、尊厳をもった人格として人文主義的に捉え、作品個々の様式、主題選択に芸術家自身の倫理的選択を見出した。この「包括的図像解釈」は、「作者の表現などの特徴から帰納法的にその作者の思想信条を推測し、その前提に立って演繹法的に作者の一群の作品を解釈する」という経過をたどるが、ここで重要なのが、作品群の解釈の前提となる作者の思想信条を、研究者自身が作品そのものやその他の資料などに照らし合わせて推測しているという点である。美術評論においても、作品の表面に現れたテキストのみに着目し、作家などの作品の背景を全く顧みない、「主体の抹消」とでもいうべき批評もあるが、この研究態度はそれとは真逆である。この「主観的」ともいえる研究態度は、本研究の課題である、「主観を大切にした鑑賞活動」を考える上で鍵となると考えた。

3. 研究の経過

院1年次には、茨城大学教育学部附属中学校（以下附属中）3年生を対象に、作品解釈を、文化的背景を理解した上で行う鑑賞の授業の実践を行った。院2年次には、前年度の結果を受けて改めて、水戸市立見川中学校（以下見川中）1年生を対象に、授業実践を行った。その後、この時扱った作家について包括的図像解釈の手法を用いて作家研究を行った。

4. 授業実践

（1）附属中での実践

I. 概要

対象は3年生である。この実践では、授業内で包括的図像解釈のアプローチの一部を授業内の活動に落とし込めないかを検討した。

II. 方法

実践に際して、作品1点（イワン・シーシキン《正午、モスクワ郊外》（1869年、油彩、キャンバス、トレチャコフ美術館）を選定し、作品に描かれた対象にまつわる文化的背景について記した3種類の資料（図）と共に提示した。生徒はまず作品を鑑賞し、どのようなモチーフが描かれているかを確認する。次に資料を読みながらワークシートの問いに回答することで、作品に隠された文化的背景についての観点を得る。その後改めて作品を鑑賞することで、深い理解のもと作品を鑑賞することを目的とした。

III. 結果

反省点は、以下の通りである。

- ・鑑賞の時間が少なく、特に最後の鑑賞はほとんど時間を取れなかった。
- ・資料の読解が生徒にとってはやや難しかった。
- ・資料そのものの構成が知識的な側面に偏りすぎていた。
- ・以上のために、鑑賞活動よりも資料を読む活動になってしまったように感じる。
- ・作品の提示の仕方にも問題があり、手元で見られるよう生徒の端末に画像データを配布したが、周知が遅れた。

本実践では、手段が目標と化して、鑑賞活動の構成以上に、資料の準備に主眼を置いてしまっていたことに問題があった。結果として、実際には絵画の鑑賞活動よりも、資料を読む活動になってしまい、絵画の鑑賞活動としては不十分なものとなってしまった。

（2）見川中での実践

I. 概要

対象は1年生である。前年の反省を受け、授業内に包括的図像解釈のプロセスを取り入れるのではなく、作家性の一部に着目して、それを出発点に鑑賞を行う形で授業を行った。

II. 方法

授業では1年生の生徒を対象に、19世紀ロシアの画家・I. レーピンの絵画作品《なんという広がりだ！》（1903年、油彩、キャンバス、国立ロシア美術館蔵）の鑑賞活動を行った。彼は、人物描写に極めて優れた画家である。授業内では、水の流れや人物の動作などの描写などに見られ

る「動き」の表現に着目し、「もし作品が動いたらどのように動くか想像しよう」という課題設定を行うことで、こうした表現に着目しながら、想像力を働かせて鑑賞活動に取り組めるようにした。

授業実践に際しては、作品を電子黒板及び生徒の個人用端末で鑑賞できるように準備し、作品主題を段階的に想像できるように構成したワークシートと共に提示した。生徒はまず作品にどのようなモチーフが描かれているか鑑賞し、発見したことをワークシートに記入する(①)。また、生徒間で意見を交流させ、多様な見方を取り入れてさらに鑑賞活動を深められるようにする(②)。続いて、発見したことをもとに動きの描写に着目しながら、どのような場面か、どのような音が聞こえてきそうか、作品に描かれている場面やその前後で何が起きているのか、といった「具体的な場面設定」を想像する(③)。その後、それらを漫画表現におけるセリフの吹き出しやオノマトペのように、ワークシートに印刷した作品画像に書き込み、生徒それぞれが鑑賞し、想像した「動き」のイメージを視覚化する(④)。

III. 結果

授業を通して生徒たちは、①：鑑賞で得た客観的事実(ただし、描かれたものが何であるかという解釈も、生徒の捉え方によって異なる。)②：意見交流によって得た、他者の見方・考え方③：①②を基に想像した主観的イメージ④：それを視覚的に表現する過程でより具体的になったり、新たに生まれたりするイメージ(③の段階のワークシートの枠の記述にはない表現が、④の段階で見られた。)といった順に、作品から得られた情報を出発点にイメージを深化させられたものと考えられる。振り返りの記述からも、「最初は絵の場面が草原だと思っていたけれど、全体を良く見わたすことで、海に見えてきた」といったように、生徒の中で、イメージが変容していった様子が見て取れた。また、「絵のつくりや、絵の中の人物などに注目して見ると絵の中のようすや、人物やそれを描いた人の思いや感情を想像できた」との記述も見られ、作品の全体と細部に着目しながら想像を膨らますことができたものと思われる。

5. 包括的図像解釈の手法を用いた美術史研究の実践

包括的図像解釈の手法を用いて、見川中の実践で取り上げた作品の作者である、19世紀ロシアの画家、イリヤ・レーピン(1844-1930)の研究を行った。詳細は報告書本文に譲るが、研究に際してはまず、彼が生涯制作した複数の絵画の大部分を鑑賞し、その作品が肖像画、風俗画、歴史画、革命運動を主題にした作品等多岐にわたり、多様性に富んでいることを確認した。しかし、「多様であること」は単に作品群の中に複数の作品主題が内包されることを意味するのみで、これだけで作家・作品評価を片づけるわけにはいかない。さらに彼の作品を鑑賞し、先行研究やレーピン自身の手記を読む中で、作品群に通底する価値観として、「人間・生命そのものへの愛情」を見出せるのではないかということに気づいた。研究ではそうした視点に基づいて、《思いがけなく》(1581年11月16日のイワン雷帝とその息子イワン)などの作品を解釈した。また、晩年に作家レフ・トルストイとの交友があったことに着目し、一部の作品について、彼の思想に基づいて解釈した。

6. 実践の考察

包括的図像解釈のアプローチ手法は、作品群の全体像を捉え、時には膨大な資料を読み解きなが

ら作家像を捉え、それを基に個々の作品を解釈するものであり、膨大な時間を要する。当然ながら、この手法そのものを授業に取り入れることはできないため、手法の一部を適切な形で抽出する必要がある。

1 年次の研究は、結局資料の読解に終始してしまったし、そもそも筆者の視点からの解釈が資料の選定に多分に影響しており、ある意味で結論ありきの鑑賞活動になってしまったといえる。すなわち、アプローチ全体の一部を中途半端に抽出して、研究課程の再現をしたのでは、有効な鑑賞方法たり得ない。考え得る改善策としては、長期間にわたる活動に位置づけた上で、様々な研究者の視点を反映したり、それを示す資料を提示したりすることである。

もう一つの方法論として、包括的図像解釈の視点から作品を捉えて見えたものを、その作品の「核」として捉え、「ポイント」として生徒に提示することである。この方法では生徒が実際に美術史研究の過程を辿ることはないが、「ポイント」を入りに自由に鑑賞活動を展開していく。2 年次前期の実践では、レーピンの人間表現の巧みさから、「登場人物の物語性」に着目した。その上でさらに具体的に「動き」というキーワードを設定し、「動きに着目してドラマを想像しよう」という問いかけのもと、鑑賞活動を行った。このような手法では、包括的図像解釈で捉えた作家像はあくまで鑑賞活動の入り口に過ぎない。しかし、教員が教材研究の一環として、こうしたアプローチをとって作品に迫るとき、独自の作品解釈を持って、それを基に授業設計をすることができる。教員が作家理解に基づいた、必ずしも従来の見方に囚われない独自の作品解釈を持つことで、授業の入り口はより広まり、その後の授業展開や、生徒の思考の余地も格段に大きくなるはずである。

今回の実践では、2 年次後期の作家研究を次なる実践へとつなげることは叶わなかった。今後の授業実践の中での課題としたい。

参考・引用文献

- (1) 井筒俊彦『ロシア的人間』, 中公文庫, 1989 年, pp. 226-264.
- (2) ヴォルコフ, ソロモン『20 世紀ロシア文化全史 政治と芸術の十字路で』(2008 年), 今村朗訳, 河出書房新社, 2019 年, pp. 17, 111.
- (3) ゴートフ, A. I.『ロシア美術史』(1971 年), 石黒寛・濱田靖子訳, 美術出版社, 1986 年, p. 336.
- (4) デル・ブラーヴォ, カルロ『ミケランジェロ研究』, 甲斐教行訳, 中央公論美術出版, 2018 年, pp. i~iv.
- (5) 沼野充義, 望月哲男, 池田嘉朗『ロシア文化辞典』, 丸善出版, 2019 年, p. 389.
- (6) 靱山昌夫『レーピンとロシア近代絵画の煌めき』, 東京美術, 2018 年, pp. 14-19, 114.
- (7) レーピン, イリヤ『ヴォルガの船曳』(1888~1916 年), 中公文庫, 1991 年.
- (8) 中学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説 美術編, 日本文教出版, 2018 年, pp. 28-29.
- (9)『国立トレチャコフ美術館所蔵 イリヤ・レーピン展』, ガリーナ・チュラク, 靱山昌夫監修, Bunkamura ザ・ミュージアム他, 2012 年.
- (10) Ilija Repin Suuri taiteilja, suuri ihminen, Helsingin Sanomain Viikkoliite, 23. 12. 1928, pp. 4, 8, [digi.kansalliskirjasto.fi, 23.12.1928 Helsingin Sanomat no 350 - Digitaaliset aineistot - Kansalliskirjasto](http://digi.kansalliskirjasto.fi/23.12.1928/Helsingin_Sanomat_no_350_-_Digitaaliset_aineistot_-_Kansalliskirjasto) (最終閲覧 2026 年 2 月 2 日).

器械運動系の技能向上を目指したウォームアップの検討

安藤 綺羅
教科領域コース

I. はじめに

『文部科学省の学校体育実技指導資料第 10 集器械運動の手引き』¹⁾では、器械運動は「できる」「できない」が明確に表れやすく、児童生徒の技能習得状況に個人差が生じやすい運動領域であることが指摘されている。水島²⁾も、器械運動で学習する技の多くは児童生徒にとって初めて経験する運動であり、できない段階からの学習となることが一般的であると述べている。そのため、技能の未達成が学習者にとって可視化されやすく、苦手意識の形成につながる可能性がある。

近年では、児童生徒の体力水準が長期的に低下または横ばい傾向にあることが報告されており³⁾⁴⁾、体力水準と運動技能との関連も指摘されている⁵⁾。このような状況は、授業時間内で技能習得に十分な時間を確保することを難しくし、器械運動に対する苦手意識を助長する要因となり得る。

一方、器械運動における「できない」という経験は、学習者側の要因だけでなく、指導者側の要因も大きく関与している。小学校教員を対象とした調査では、多くの教員が器械運動に対して苦手意識を有していることが報告されており⁶⁾、指導経験や専門性の不足が授業の質に影響を及ぼす可能性が示唆されている⁷⁾。

高橋⁸⁾は、器械運動の学習では技の学習に先立って基礎的な力や感覚を身につけさせる必要があり、これを導入運動として毎時間行う重要性を示している。近年では、山田ら⁹⁾が、主運動に沿った準備運動を導入することで技能向上や学びに肯定的な影響が見られたことを報告している。さらに、器械運動では「しめ」「はね」などの体幹コントロールを含む特有の運動感覚が求められ¹⁰⁾、技能は学習者自身の感覚的な運動経験を通して形成されることが示されている¹¹⁾。

以上の知見を踏まえると、器械運動系の技能習得には、学習者が自らの身体感覚に着目しながら、動きの構造や意味を経験的に理解していく学修過程が不可欠であると考えられる。しかし、このような学修の場を毎時間安定して設定することは、指導者の経験や専門性に依存しやすいという課題がある。そこで本研究では、授業の導入段階において学習者が共通の動きを視覚的に捉えながら一斉に身体を動かすことができる手立てとして、ウォームアップの動画教材を作成した。本研究の目的は、動感形成を支援するウォームアップの動画教材を作成し、器械運動の授業に適用することで、技能習得および授業の受け止めに及ぼす影響を検討することである。

II. 研究方法

1) ウォームアップの動画教材の作成

本研究では、器械運動系の技能習得を支援することを目的として、体育授業の導入段階で毎時間実施可能なウォームアップの動画教材を作成した。動画教材は、児童生徒がスクリーンを正面に見ながら一斉に同じ動きを行うことを想定し、教師による逐一の口頭指示がなくても、学習者自身が

動きに集中して取り組める構成とした。

(1) 動画教材作成のための技能の要素の分類

器械運動系の技能に含まれる身体的要素を整理するため、体操競技歴 18 年の大学院生 1 名および器械運動を専門とする大学教員 2 名の計 3 名で、『小学校学習指導要領解説体育編』¹²⁾および『中学校学習指導要領解説保健体育編』¹³⁾に例示された器械運動領域全 98 技を対象に検討を行った。その結果、技能発揮に共通して関与する要素として、「支持筋力」「柔軟性」「姿勢保持力」「空間認知・運動感覚」の四つを抽出した。

(2) ウォームアップ動画教材の構成

抽出した四要素を踏まえ、体育授業の導入段階で毎時間実施可能なウォームアップの動画教材低学年・中学年・高学年・中学生用の四種類を作成した。動画は約 10～12 分で構成し、学年差に配慮しつつも基本構成は共通とした。具体的なウォームアップの運動内容および時間配分については表 1 に示し、各運動が四つの要素とどのように関連しているかを表 2 に示した。

表1 ウォームアップ内容および時間配分

	低学年	中学年	高学年	中学生
1 手首足首回し	10秒	10秒	10秒	10秒
2 首回し	10秒	10秒	10秒	10秒
3 腕回し（横）	10秒	10秒	10秒	10秒
4 腕回し（縦）	10秒	10秒	10秒	10秒
5 ねこの伸び	10秒	10秒	10秒	10秒
6 アザラシ	10秒	10秒	10秒	10秒
7 富士山	20秒	30秒	30秒	30秒
8 ブリッジ	10秒	10秒	10秒	10秒
9 背倒立	10秒	10秒	10秒	10秒
10 片足倒立	15秒	15秒	15秒	15秒
11 倒立足の入れ替え	15秒	15秒	15秒	15秒
12 カエルの足打ち	15秒	15秒	15秒	15秒
13 川跳び越し	20秒×2	20秒×2	20秒×2	30秒×2
14 手押し車じゃんけん	-	-	-	30秒×2
15 馬跳び	-	-	20秒×2	20秒×2
16 ワニ歩き	20秒	30秒	-	-
17 クモ歩き	30秒	30秒	30秒	-
18 うさぎ跳び（開脚）	20秒	20秒	30秒	30秒
19 うさぎ跳び（閉脚）	-	20秒	20秒	30秒
20 ひねり着地止め	30秒	30秒	30秒	30秒
動画時間合計	9分56秒	10分47秒	11分0秒	11分48秒

2) 体育授業での適用方法

作成したウォームアップ動画教材は、I 県内の小学校および中学校における器械運動（マット運動）の授業で適用した。ウォームアップは体育授業の導入段階に位置付け、各授業の冒頭で毎時間実施した。主運動の内容や単元構成は授業担当者の裁量に委ね、共通条件として①動画を見ながら実施すること、②原則として毎時間冒頭に行うこと、③動画内で設定した実施時間に合わせて行うことの三点のみを設定した。

3) データの収集および分析

ウォームアップ動画教材の影響を多面的に捉えるため、量的データおよび質的データの双方を収集した。量的データとして、①高橋ら¹⁴⁾が示す形成的授業評価、②児童生徒による技能の自己評価、および③指導者による技能評価、④児童生徒へのアンケートを用いた。技能評価は A・B・C の三段階とし、あらかじめ設定した評価基準に基づいて実施した。得点化したデータについては、単元開始時と終了時の変化を Wilcoxon の符号付順位検定を用いて分析し、効果量 r を算出した。統計解析には、Microsoft Excel ベースで動く統計プログラムである HAD を用い、有意水準は 5%とした。

質的データとして、⑤児童生徒の自由記述、⑥指導者への事後インタビューを実施し、量的データ

表2 ウォームアップと四つの要素の関連

	支持筋力	柔軟性	姿勢保持力	空間認知 運動感覚
1 手首足首回し	-	○	-	-
2 首回し	-	○	-	-
3 腕回し（横）	-	○	○	-
4 腕回し（縦）	-	○	○	-
5 ねこの伸び	-	○	-	-
6 アザラシ	○	○	○	-
7 富士山	○	○	○	○
8 ブリッジ	○	○	○	○
9 背倒立	○	○	○	○
10 片足倒立	○	○	○	○
11 倒立足の入れ替え	○	○	○	○
12 カエルの足打ち	○	-	○	○
13 川跳び越し	○	-	○	○
14 手押し車じゃんけん	○	-	○	○
15 馬跳び	○	-	○	○
16 ワニ歩き	○	-	○	○
17 クモ歩き	○	-	○	○
18 うさぎ跳び（開脚）	○	-	○	○
19 うさぎ跳び（閉脚）	○	-	○	○
20 ひねり着地止め	-	-	○	○

の結果を補完する資料として内容の傾向を整理した。

Ⅲ. 結果

1) 量的データの分析結果

①形成的授業評価について、すべての学年群において単元開始時から終了時にかけて、各次元および総合評価の平均値が上昇した。特に

「成果」の次元では、いずれの学年群においても明確な向上が認められた。②技能の自己評価および③指導者による技能評価については、単

元開始時と終了時の得点を比較した結果、多くの学年群および技において有意な向上が認められた。中学生および小学校高学年では、全ての評価対象技で有意な差が確認され、小学校低学年では効果量が比較的大きい傾向が示された。一方、小学校中学年では、一部の技において有意な差が認められない場合も見られたが、全体としては向上傾向が確認された（表3）。また、④児童生徒へのアンケートでは、「体が動かしやすくなった」「必要な力や感覚が身についた」と回答した割合はいずれの学年においても半数以上を占め、ウォームアップに対する受け止めは概ね肯定的であった。特に中学1・2年生では「体が動かしやすくなった」と回答した割合が約85%であった。

表3 技能評価における単元前後の変化（自己評価・指導者評価）

		有意差が認められた技数	効果量r
中学3年 (n=66)	生徒自己評価	5/5技	0.222~0.365
	指導者評価	5/5技	0.328~0.456
中学1・2年 (n=114)	生徒自己評価	5/5技	0.378~0.452
	指導者評価	5/5技	0.240~0.406
小学校 高学年	生徒自己評価	5/5技	0.240~0.360
	指導者評価	5/5技	0.234~0.422
小学校 中学年	生徒自己評価	5/5技	0.311~0.432
	指導者評価	4/5技	0.159~0.401
小学校 低学年	生徒自己評価	4/5技	0.166~0.418
	指導者評価	5/5技	0.317~0.482

※Wilcoxon符号付順位検定（ $p<0.05$ ）

2) 質的データの分析結果

⑤児童生徒の自由記述からは、「体があたたまる」「動きやすくなった」といった身体感覚の変化に関する記述が多く見られた。また、「技がやりやすくなった」「動きのコツが分かった」「動画が分かりやすい」など、技能の行いやすさや動きの理解に関する肯定的な受け止めも確認された。一方で、「準備運動が長い」「難しい動きがある」といった負担感や改善に関する意見も一部に見られた。⑥指導者への事後インタビューでは、ウォームアップが主運動につながる動きを含んでおり、児童生徒が技能に取り組みやすくなった点が評価された。また、学年や単元に応じて運動内容を選択して活用することが現実的であることや、実施時間や説明方法に関する改善の必要性も指摘された。

Ⅳ. 考察・まとめ

本研究の結果から、動感形成を意図したウォームアップの動画教材を体育授業の導入段階に継続的に位置付けることで、児童生徒の技能に対する受け止めや技能評価に肯定的な変化が生じる可能性が示唆された。形成的授業評価および技能の自己評価・指導者評価のいずれにおいても、多くの学年群で単元前後の向上が確認されたことから、本ウォームアップが器械運動系の技能学習に一定の支援的役割を果たしたと考えられる。

このような結果が得られた要因として、ウォームアップにおいて「支持筋力」「柔軟性」「姿勢保持力」「空間認知・運動感覚」という器械運動に共通する要素を意図的に経験させた点が挙げられる。特定の技の練習に先立ち、技能発揮の基盤となる感覚や身体操作を事前に経験することで、児童生徒が主運動において自らの動きを調整しやすくなった可能性がある。また、動画教材を用いる

ことで、教師による逐一の説明に依存せず、学習者自身が視覚情報を手がかりに動きに集中できた点も、技能学習を支えた要因の一つと考えられる。

質的データにおいて、「動きやすくなった」「技がやりやすくなった」「動画が分かりやすい」といった記述が多く見られたことは、ウォームアップが単なる準備活動にとどまらず、技能学習と結び付いて受け止められていたことを示している。一方で、実施時間の長さや難易度に関する課題も指摘されており、学年や単元に応じて運動内容を取捨選択するなど、柔軟な活用が求められる。

以上より、本研究で作成したウォームアップの動画教材は、器械運動に対する苦手意識の形成を防ぎ、技能学習に向けた学習条件を整える一つの手立てとして有効であることが示唆された。

一方で、本研究にはいくつかの課題も残されている。本研究ではマット運動を中心に検討を行ったが、跳び箱や鉄棒など他の器械運動でも同様の効果が見られるかについては明らかにできていない。今後は、他の種目でも実践を行い、本教材が幅広い場面で活用できるかを検討する必要がある。また、本研究ではウォームアップを実施しない場合や従来の準備運動との比較は行っていない。そのため、条件をそろえた比較を行うことで、本教材の効果をより明確に示すことが求められる。さらに、学年によって効果の現れ方に違いが見られたことから、学年段階や実施の仕方に応じた活用方法についても検討していく必要がある。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2016)『学校体育実技指導資料 第10集 器械運動の手引き』. 東洋館出版社.
- 2) 水島宏一 (2004)「器械運動の指導に関する研究」.『東京学芸大学紀要5部門』, 56, pp.103-10.
- 3) スポーツ庁 (2020)『令和元年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査の結果』.
- 4) スポーツ庁 (2025)『令和6年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査の結果 (概要)』.
- 5) Haga, M. (2008) "The relationship between physical fitness and motor competence in children". *Child: Care, Health and Development*, 34 (3), pp.329-334.
- 6) 清水清志, 塩原茂, 金子伊樹, 関口明宏, 高橋珠実, 新井淑弘 (2019)「小学校教諭の器械運動指導に関する意識について-群馬県A市小学校教諭に対する意識調査から-」.『群馬大学教育実践研究』, 36, pp.107-116.
- 7) 四方田健二, 岡出美則 (2020)「小学校教師の体育授業に対するコミットメントを阻害する要因の質的研究」.『日本教科教育学会誌』, 42 (4), pp.11-23.
- 8) 高橋健夫, 三木四郎, 長野淳次郎, 三上肇 (1992)『器械運動の授業づくり』. 大衆館書店.
- 9) 山田淳子, 三宅満星, 松田繁樹 (2024)「小学生のマット運動の授業における主運動に沿った準備運動が児童の運動技能および学びの実態に及ぼす影響」.『教育医学』, 69 (4), pp.319-332.
- 10) 山内基広 (2017)『ねこちゃん体操の体幹コントロールでみんながうまくなる器械運動』. 創文企画.
- 11) 金子明友 (2002)『わざの伝承』. 明和出版.
- 12) 文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説 体育編』. 東洋館出版社.
- 13) 文部科学省 (2017)『中学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説 保健体育編』. 東山書房.
- 14) 高橋健夫 (2003)「体育授業を観察評価する」『授業改善のためのオーセンティック・アセスメント』. 明和出版.

日本スポーツ界のアマチュアリズム形成に関する考察 — 日本ラグビーフットボール協会の日本体育協会脱退に着目して —

今泉 令
教科領域コース

1. はじめに

本研究では、日本で近代スポーツが受容される過程でアマチュアリズムがどのように解釈されたのか、ラグビーフットボール（以下、ラグビー）に注目して調査する。特に 1956 年の日本体育協会（以下、体協、戦後に設立された日本体育協会も同様）との対立を中心に、日本ラグビー界で展開されたアマチュアリズムを明らかにすることを目的とする。

アマチュアリズムは、試合による金品の授受を禁止する役割を果たし、結果的に金銭的に余裕のある階級の人々だけがスポーツを独占しようとし、スポーツの普及を妨げる原因となったイデオロギーとして扱われてきた。しかし本研究では、日本ラグビー協会と体協の対立を中心に、日本ラグビー界のアマチュアリズムを明らかにし、アマチュアリズムの新たな側面について考察をすることを目的とする。

日本ラグビー史を研究したものとして、コリンズの『ラグビーの世界史』（2019、白水社）と、ライトらの研究（2008）が挙げられる。しかしどちらの研究も、日本ラグビー界で形成されたアマチュアリズムの特徴については正面から考察されておらず、本研究では日本ラグビー協会の発言や文書を調査し、日本ラグビーのアマチュアリズム解釈について検討することを統一の課題とする。

日本の近代スポーツ史におけるアマチュアリズムの最新の先行研究として、根本の『日本スポーツ界におけるアマチュアリズムの源流:大日本体育協会による近代スポーツ思想の受容と展開』

（2025、春風社）が挙げられる。根本は日本の近代スポーツ思想の普及と制度化の過程で、アマチュアリズムがどのように形成され変容したのかを明らかにすることを目的とし、アマチュアリズムが持つ倫理的な側面は体協の議論の中心に来ることはなかったことを明らかにした。よって、日本のスポーツ界においてアマチュアリズムが機能するような倫理的基盤は存在せず、体協におけるアマチュアリズムの位置づけは、競技力の向上や財源確保の際に掲げる建前という扱いであったと考えられると結論づけた。

しかし、体協の発表した文書や声明書の形成過程を分析する方法では、個別種目における独自のアマチュアリズムの展開を明らかにすることができない。特に、体協は戦前における日本のオリンピック選手派遣事業を目的とした組織であったが、本研究で焦点を当てたラグビーは、オリンピック競技から長い期間除外されていたスポーツのひとつであることから、体協とは異なるアマチュアリズムを形成してきたと考えられるのではないだろうか。体協以外に焦点を当ててアマチュアリズムを研究することで、先行研究で捉えることができなかったアマチュアリズムの側面を明らかにすることができるだろう。

2. ラグビーとアマチュアリズム

戦前においてアマチュアリズムが日本ラグビー界でどのような機能を果たしていたのか。慶應の『ラグビー式フットボール』（1909、博文社）から、日本ラグビー界にはラグビーにおけるプロ批判だけでなく、実施に様々な条件を必要とするラグビーは、学生のスポーツである¹⁾と認識していたことが明らかになった。

1957年に日本ラグビー協会が発表したアマチュア規定を参照すると、日本ラグビー協会は、アマチュア・スポーツは競技を楽しむこと以外の目的で行われてはならないととらえ、ラグビーはアマチュア・スポーツでなければならないと主張していたことが明らかになった²⁾。日本ラグビー協会のアマチュア規定を作成した人物は、どのような思想を抱いていたのか。

日本ラグビー協会理事の伊藤次郎（以下、伊藤）は、体協が競技者の旅費を援助することを批判するほど金銭の関与を嫌悪していた³⁾。また、伊藤は学生時代に自身のチームに監督が就任したことを振り返り、学生スポーツであるラグビーに指導者は不要である⁴⁾と述べていた。

伊藤の記述から、戦後も変わらずラグビーは学生スポーツであるという認識が、日本ラグビー界には存在していたと考えられる。また、金銭面の関与に関しては、受け取ることができる金銭は最低限であるのが当然であるかのような主張をし、精神的側面を強調してアマチュアリズムを唱えていたことが明らかになった。

3. 日本体育協会とアマチュアリズム

戦前より体協は、日本におけるオリンピック選手を選考していた。選考会には競技者資格が設けられ、1917年に体協関西支部が作成した競技者資格によって、脚力を業とする競技者の参加を禁止された⁵⁾。当時、競技者資格の作成に関与した武田千代三郎は、教育の手段としてスポーツを捉えていたのだが⁶⁾、結果的に競技者資格によってスポーツは一部の労働者を排除する機能を果たし、労働者と体協の対立を生むことになった。

オリンピックが日本の威信を示す場として捉えられるようになると、体協は競技力の向上へと方針を変え、1924年のパリ・オリンピックには5000mおよびマラソンに車夫として働いていた田代菊之助が出場し、学生から抗議を受けた体協は、競技者資格を消失した⁷⁾。

戦後は各方面でスポーツに熱が注がれ、大日本体育会（当時の体協）はアマチュア・スポーツの収拾がつかなくなることを危惧し、戦後初の1947年にアマチュア規定を作成した⁸⁾。アマチュア規定は1957年に改正された。その前文には、アマチュア・スポーツは金銭を目的としてはならないという主張が記されている⁹⁾。

4. 日本ラグビー協会の体協脱退問題の顛末

日本ラグビー協会がアマチュア擁護の態度を見せ、体協と最初に対立したのは1948年、第3回国民体育大会（以下、国体）における経費を、競輪によって捻出しようとしたときのことである。九州ラグビー協会は朝日新聞社と日本ラグビー協会のバックアップのもと、アマチュア擁護の見地から異議を唱えた¹⁰⁾。次はヘルシンキ・オリンピックにむけた1950年のオリンピック後援競輪大会の開催に対し、日本ラグビー協会が体協に通告をしたが、準備が間に合わず、競輪大会が実施されることはなかった¹¹⁾。

体協は 1954 年 12 月 26 日、再び競輪寄付に関する評議員会を開催し、競輪寄付受け入れの最終決定がなされた。1956 年 4 月、特別競輪が実施される事になり、体協内で孤立した日本ラグビー協会は、ついに同年 6 月 17 日の理事会を以て体協を脱退することになった¹²⁾。

提出された脱退提出願には、アマチュア・スポーツの総本山である体協が、競輪によって経費を捻出しようとするに反対の姿勢を示し続けてきたが、それが受け入れられなかったことで脱退する意向を示したという主張が記されていた。

次に日本ラグビー協会は、体協を脱退したことでラグビーが国体で実施されないという問題に直面した。脱退願に対して体協の専務理事の一人であった田畑政治（以下、田畑）は、文部省から戦前のように多額の補助を受けることは期待できない現状で、競輪に頼らなければならないところまで来ているのに、代替案も出さずに日本ラグビー協会はアマチュアリズムに反すると批判だけをして、体協を脱退しても国体には参加できると考えている点が不愉快であると述べている¹³⁾。

批判的な意見を述べる田畑に対し、文部省体育局長を務めた経験のあるもう一人の体協専務理事を務めた東俊郎（以下、東）は、教育的見地から、スポーツをする高校生たちにとって国体が重要な大会であることを考慮し、多感な時期である高校生のラグビー選手たちが疎外感を感じぬようにと、教育的見地からラグビーの国体参加について特別措置をとることを提案し、臨時的に高校生のみ国体でラグビーが実施された¹⁴⁾。

しかし 1956 年の国体は、あくまで臨時的な措置であったため、1957 年以降も国体でラグビーを実施するため、日本ラグビー協会は体協に復帰しなければならなかった。各地方のラグビー関係者が体協に国体参加希望の申し入れや要望書を提出していたこともあり、日本ラグビー協会は体協復帰へと動き出そうとしていた。日本ラグビー協会の理事長協肇と体協専務理事の東は 1956 年より数度にわたる会談を経て¹⁵⁾、1957 年 6 月 16 日、日本ラグビー協会の理事会で、体協再加盟が正式に決議され、翌 17 日には再加盟の文書が提出された。体協は同年 6 月 19 日の緊急理事会、6 月 22 日の評議員会にて、日本ラグビー協会の体協再加盟を決定した¹⁶⁾。

5. おわりに

本研究では日本ラグビー協会の独自のアマチュアリズム解釈について明らかにするため、日本ラグビー協会と体協の対立を調査した。体協はオリンピックを目指す組織であったことから、スポーツにおける経費捻出にも長期間苦しめられてきたが、戦前から学生を中心に展開された日本のラグビーは、オリンピック種目でもなく、代わりの大規模な国際大会も開かれていなかったため、日本ラグビー協会は体協よりもスポーツに対する金銭の関与を批判していた。この琴線に対する感覚の違い体協との間に起きていたアマチュアリズム解釈の齟齬であったと考えられる。

しかし、日本ラグビー協会の主張は、金銭に余裕のある者だけがラグビーをできればよいという差別意識ではなく、金銭が絡むことで商業的性格がスポーツにみえてしまうと、伝統を重んじ、フェアプレーやクリーンな態度が無視され、勝利至上主義に偏り、スポーツの純粋性、教育的価値が失われてしまうということだったのではないだろうか。これは、海外のようにスポーツに休業補償を求めたり、体協のように膨大な経費を捻出しなければならなかったりする必要がない、日本ラグビー界という独自の立場だからこそ主張できた思想なのかもしれない。しかし、かつて体協副会長を

務めた武田の理想や、スポーツの力で国を復興しようとした体協の思想と、重なる点もあったといえるのではないだろうか。

本研究は、日本ラグビー協会と体協の資料に集中して調査したものである。そのため、両者の主観的な主張からアマチュアリズムの解釈を明らかにしたが、体協脱退時の社会状況や、他競技のアマチュアリズムとの比較までは扱えなかった。今後は、当時のメディアや他競技のアマチュア規定等を参照し、より広い視野からアマチュアリズムの側面を明らかにしていきたい。

引用文献

- 1) 慶應義塾蹴球部（1909）『ラグビー式フットボール』，博文社. pp. 5-6.
- 2) 日本ラグビーフットボール協会（1957）「アマチュア規定」．『Rugby Football』，7（1）：44.
- 3) 伊藤次郎（1952）「学生スポーツの在り方（特にラグビーを中心として）」．『Rugby Football』，2（1）号：24-27.
- 4) 日本ラグビーフットボール協会（1977）『協会五十年』，日本ラグビーフットボール協会. pp. 49-52.
- 5) 日本体育協会（1963）『日本体育協会五十年史』，大日本印刷株式会社. p.17.
- 6) 根本想（2025）『日本スポーツ界におけるアマチュアリズムの源流 大日本体育協会による近代スポーツ思想の受容と展開』，春風社. pp.58-94.
- 7) Ibid 6.
- 8) Ibid 5. pp. 87-88.
- 9) Ibid 5. pp. 87-88.
- 10) 「九州ラグビー史」編集委員会（1972）『九州ラグビー史』，九州ラグビーフットボール協会. p.30.
- 11) 日本ラグビーフットボール協会（1964）『日本ラグビー史』，日本ラグビーフットボール協会. pp.353-356.
- 12) Ibid 14.
- 13) 田畑政治（1956）「私はラグビー協会の脱退をかく見る」．『体協時報』，54：640.
- 14) 東俊郎（1956）「ラグビー競技の国体参加について」．『体協時報』，56：670.
- 15) 著者不明（1957）「国体ラグビー参加希望 関西,熊本,東北から申入」．『体協時報』，61：20.
- 16) 著者不明（1957）「ラグビー協会・加盟復帰 国体地方持廻り閣議決定」．『体協時報』，63：1.

高校体育における高強度インターバル運動の導入効果

小沼 達義
教科領域コース

1. 緒言

世界保健機関（WHO）身体活動・座位行動ガイドライン¹⁾によると、青少年期では、身体活動で健康効果を得るために1日平均60分以上の有酸素運動を行い、高強度の有酸素運動や筋肉・骨を強化する身体活動を、週に3日は取り入れるべきとしている。しかし、青少年期の主要な運動機会である学校の運動部やスポーツクラブへの加入率は、中学校期から高校期に減少し、約半数の生徒の運動習慣がなくなる。また、近年の高校生は学業不振や進路等のストレスによるメンタルヘルスの課題を抱えている。運動がメンタルヘルスの維持改善に寄与することは多くの研究で示されているが、多くの高校生はその恩恵を十分に得られていない。そこで心身の健康危機に直面する高校生に対し、効果的な運動介入を行うことが求められる。

オーストラリアの研究グループは、学校体育に高強度インターバルトレーニング（High Intensity Interval Training : HIIT）を取り入れる手法を考案した^{2,3)}。この運動を週に少なくとも2回以上行っ、6～12か月実施した結果、有酸素能力や筋力の向上だけでなく、ストレス指標であるコルチゾールも改善されていることを明らかにした³⁾。また、心拍計から得られる心拍数情報をモニターできるアプリを開発したが、スマートフォンやタブレット上で作動するため、心拍数の確認をするのにやや不便であった。その一方で、スマートウォッチの機能向上と価格低下が進み、運動時の着用も一般的になり、学校現場での利用可能性が模索されてきている。運動中に自身の生理学的データが即時フィードバックされる体験は、生徒の興味・関心を引き出し、主体的・意欲的な参加を促すと考えられる。

HIITは、教育システムや文化的背景、生徒の体力レベルが異なる日本において、同プログラムを導入した場合にオーストラリアと同様の効果が得られるかは未だ検証されていない。そこで本研究では、HIITを日本の高校体育の準備運動に導入し、生徒の体力およびメンタルヘルスに及ぼす効果を検証することを目的とする。

2. 研究方法

I. 対象

本研究の対象は、茨城県内の全日制高等学校に通う1・2年生とした。4校を調査対象校とし、そのうち2校をHIITを導入する介入校（506名）、他2校をHIITを導入しないコントロール校（603名）とした。介入期間は2024年9月から12月までの3か月間とした。

II. 介入プログラムの内容

II-1. 介入前の担当教員とのオリエンテーション

2024 年 7 月に各介入校の担当教員と事前打ち合わせを行い、目的および実施内容を伝達した。9 月からの介入では、まず担当教員から生徒へオリエンテーションを行い、本研究の意義や実施方法について説明を行った。また、介入期間中、担当教員は HIIT 実施中に生徒に対して肯定的なフィードバックや生徒同士のハイタッチを促すなど、意欲向上のために行うことが説明された。

II-2. HIIT プログラム

HIIT は、準備運動の一環として体育実技の授業の中に組み込まれた。実施の内容は Burn 2 Learn プログラムに則し、中強度運動と休憩を含めた 2 分間のウォーミングアップを行う。その後、筋力を高める運動を 10 秒間、持久力を高める運動を 30 秒間、休息を 20 秒間の合計 60 秒を 1 セットとし、これを 8 回繰り返す合計 10 分間のインターバル運動とした。また、介入校の生徒には、スマートウォッチ (Xiaomi Smart Band 8 Active) を貸し出し、最大心拍数や消費カロリー等を学習シートに記録させた。

III. 体力測定と質問紙調査

調査内容として、介入前後には体力測定 (20m シャトルラン、30 秒スクワット、腕立て伏せ) および質問紙調査 (ストレス耐性、向社会的な行動・総合的な困難、友人の支援・教員の支援、幸福感、知覚ストレス、主観的体力レベル、HIIT に対する自己効力感、運動の内発的動機) を実施した。また、基本情報に関する質問として、学年・出席番号、性別、身長・体重、部活動の参加の有無、部活動の運動強度について尋ねた。介入後には、介入校のみ運動への動機付けについても調査した。質問紙調査は、Microsoft Forms を用いて実施し、生徒は学習用タブレットを使用して回答した。

IV. 統計処理

介入効果の検証には統計解析ソフトウェア JMP Student Edition 19 を使用した。介入効果の分析には、一般線形混合モデルを用いた。また、体力と心理的指標の変化に影響した要因を分析するにあたり、重回帰分析 (変数減少法) を用いた。統計学的有意水準は 5%未満とした。

3. 結果

表 1 介入前後における測定項目の基本統計値

I. 基本統計値

表 1 は介入前後における体力測定と心理的指標の基本統計値である。20m シャトルランについては、男女とも群間に有意差 ($p<.001$) があったが、そのほかの変数については有意差がなかった。

		介入校				コントロール校			
		人数	前	人数	後	人数	前	人数	後
全体	20m シャトルラン (回)	503	65.2±28.4	467	59.3±27.3	597	54.5±26.3	521	44.8±25.2
	30 秒スクワット (回)	489	29.3±5.4	475	32.3±5.6	570	28.2±7.3	551	28.7±7.9
	腕立て伏せ (回)	487	13.4±12.1	477	14.6±12.1	576	13.0±11.0	549	13.2±11.0
	知覚ストレス (点)	488	30.7±6.0	458	29.3±5.2	547	30.1±5.2	532	29.4±4.7
	HIIT 自己効力感 (点)	488	21.6±11.1	458	28.5±10.0	547	21.1±10.6	532	23.0±10.1
男子	20m シャトルラン (回)	204	87.6±25.4	187	80.2±25.5	237	75.0±26.5	177	65.8±27.9
	30 秒スクワット (回)	199	30.4±5.0	196	33.3±5.6	222	30.2±6.6	213	29.9±8.2
	腕立て伏せ (回)	200	22.9±11.3	196	23.0±11.8	220	21.1±10.5	211	20.4±11.7
	知覚ストレス (点)	201	29.7±5.6	185	28.6±5.0	210	29.5±5.1	200	29.0±4.8
	HIIT 自己効力感 (点)	201	25.1±10.8	185	29.9±10.9	210	23.8±11.4	200	25.7±11.0
女子	20m シャトルラン (回)	299	49.9±18.5	280	45.4±18.0	360	41.0±15.1	344	34.1±14.9
	30 秒スクワット (回)	288	28.6±5.5	279	31.7±5.6	354	27.0±7.5	338	27.9±7.5
	腕立て伏せ (回)	289	6.9±7.5	281	8.7±8.3	350	8.0±7.8	338	8.7±7.7
	知覚ストレス (点)	287	31.4±6.1	273	29.8±5.2	334	30.5±5.2	329	29.7±4.6
	HIIT 自己効力感 (点)	287	19.0±10.6	273	27.6±9.3	334	19.4±9.7	329	21.4±9.1

II. 体力の変化

図 1・2 は体力の介入校とコントロール校の変化量を示している。全身持久力を示す 20m シャトルランの変化量は、介入校の推定値が -5.72、コントロール校が -7.12、両群の変化量の差は 1.40 ($p=.004$) であり、効果量は $d=0.11$

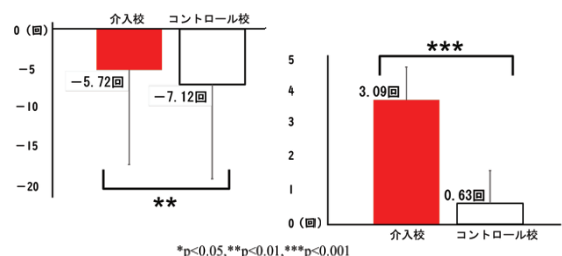


図 1 20m シャトルランの変化量

図 2 30 秒スクワットの変化量

であった。筋持久力を示す 30 秒スクワットの変化量は、介入校の推定値が 3.09、コントロール校が 0.63、両群の変化量の差は 2.57 ($p<.001$) であり、効果量は $d=0.49$ であった。

Ⅲ. 体力の変化に影響した要因

表 2 体力測定の変化に影響した要因

表 2 は、重回帰分析の結果である。

20m シャトルランの変化を従属変数とした分析では、有意な説明変数として介入前の 20m シャトルランの推定値が -0.19 ($p<.001$)、性別が 2.96 ($p<.001$)、向社会的な行動が 0.80 ($p=.003$) として抽出された。次に、30

秒スクワットの変化においては、介入前の 30 秒スクワットの推定値が -0.38 ($p<.001$)、教員の支援が 0.04 ($p=.009$)、主観的体力レベルが 0.18 ($p=.001$) として抽出された。一方で、腕立て伏せに関しては、統計的に有意な変数は抽出されなかった。

Ⅳ. 心理的指標の変化

図 3・4 は心理的指標の介入校とコントロール校の変化量を示している。知覚ストレスは、介入校の推定値が -1.32 、コントロール校が -0.82 、両群の変化量の差は -0.5 ($p=.103$) であり、効果量は $d=-0.09$ であった。HIIT に対する自己効力感の変化量は、介入校のが 6.90 、コントロール校が 2.18 、両群の変化量の差は 4.72 ($p<.001$) であり、効果量は $d=0.45$ であった。

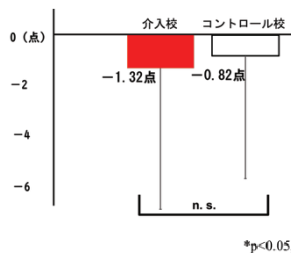


図 3 知覚ストレスの変化量

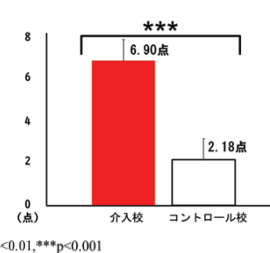


図 4 HIIT に対する自己効力感の変化量

Ⅴ. 心理的指標の変化量に影響した要因

表 3 心理的指標の変化に影響した要因

表 3 は、重回帰分析の結果である。知覚ストレスの変化を従属変数とした分析では、介入前の知覚ストレスの推定値が -0.67 ($p<.001$)、ストレス耐性が -0.22 ($p<.001$)、HIIT 時の最大心拍数が -0.11 ($p=.009$) として抽出された。次に、HIIT に対する自己効力感の変化においては、介入前の HIIT に対する自己効力感の推定値が -0.89 ($p<.001$)、友人の支援が 0.16 ($p<.001$)、主観的体力レベルが 0.57 ($p=.001$)、運動の内発的動機が 0.22 ($p=.015$) として抽出された。

項目	知覚ストレス					HIIT 自己効力感				
	推定値	標準誤差	t 値	VIF	p 値	推定値	標準誤差	t 値	VIF	p 値
切片	31.25	3.59	8.71	<.001		10.06	1.64	6.13		<.001
性別 (男子=1,女子=2)										
ストレス耐性 (介入前)	-0.22	0.05	-4.44	1.49	<.001					
向社会的な行動 (介入前)										
総合的な困難 (介入前)										
友人の支援 (介入前)						0.16	0.04	4.27	1.23	<.001
教員の支援 (介入前)										
幸福感 (介入前)										
知覚ストレス (介入前)	-0.67	0.04	-16.09	1.48	<.001					
主観的体力レベル (介入前)						0.57	0.15	3.91	2.04	.001
HIIT 自己効力感 (介入前)						-0.89	0.06	-15.37	2.53	<.001
運動への内発的動機 (介入前)						0.22	0.07	3.19	1.69	.015
BMI (介入前)										
HIIT 時の最大心拍数	-0.11	0.04	-2.64	1.02	.009					
部活動の運動強度 (介入前)										

Ⅵ. HIIT に対する動機付け

表 4 は HIIT に対する動機付けで、複数回答可とした。「スマートウォッチを使用すること」を 63.8%が選択し、次いで「流行りの曲が流れること」を 44.7%、

表 4 HIIT を実践するにあたって動機付けとなった要因

HIITに対する動機付け	割合	人数
スマートウォッチを使用すること	63.8%	323
流行りの曲が流れること	44.7%	226
友達からの励まし	26.5%	134
友達と競争すること	23.9%	121
先生からの励まし	20.9%	106
学習カードに記録すること	19.8%	100
モニターに映し出される模範動画	19.6%	99
先生から教えてもらったHIITの効果に関する知識	19.4%	98
終わった後の先生や友達との称え合い	16.0%	81

「友達からの励まし」を 26.5%, 「友達と競争すること」を 23.9%であった。

4. 考察

本研究の結果、全身持久力の低下抑制と下肢の筋持久力の向上が見られた。20m シャトルランの重回帰分析より、女子や向社会的な行動が高い生徒に効果があることが示された。これは HIIT のペアワークでの励まし合いが女子の心理的特性や向社会的な生徒の意欲に合致し、運動継続を促したためと考えられる。また、30 秒スクワットの変化に教員の支援が正の影響を与えていたことは、肯定的なフィードバックがトレーニング強度の維持につながることを示している。心理的指標では、知覚ストレスの減少と HIIT に対する自己効力感の向上が見られた。知覚ストレスの群間差は有意ではなかったが、介入校では HIIT 時の最大心拍数が高い生徒ほどストレスが減少する傾向が認められた。これは、高い心拍数に至るまで運動強度を高めたことがメンタルヘルス改善につながると推察できる。HIIT に対する動機付けでは、スマートウォッチの使用が最多の要因となった。スマートウォッチを HIIT に使用することで心拍数や消費カロリーが可視化され、自己の頑張りを評価できるようになったため運動時の動機付けとなったと推察される。以上より、学校体育における HIIT は、短い時間で心身両面を効率的に改善する有用な手法である可能性がある。

5. まとめ

本研究は、高校体育の準備運動への HIIT 導入が心身に及ぼす効果を検証した。結果、介入校では全身持久力の低下抑制と筋持久力の向上が見られた。心理面でも自己効力感が向上し、高強度運動や友人・教員の支援がストレス低減と意欲向上に寄与した。以上より、HIIT は短時間で体力向上と精神的健康を効率的に改善できる、高校生に有用な介入手法である可能性がある。

引用文献

- 1) 日本運動疫学会・国立健康・栄養研究所・東京医科大学公衆衛生学分野 (2021) WHO 身体活動・座位行動ガイドライン (日本語版), <https://jaec.umin.jp/doc/WHO2020JPN.pdf>, (参照日 2026 年 1 月 28 日)。
- 2) Leahy, A. A., Eather, N., Smith, J. J., Hillman, C., Morgan, P. J., Nilsson, M., Lonsdale, C., Plotnikoff, R. C., Noetel, M., Holliday, E., Shigeta, T. T., Costigan, S. A., Walker, F. R., Young, S., Valkenborghs, S. R., Gyawali, P., Harris, N., Kennedy, S. G., and Lubans, D. R. (2019) School-based physical activity intervention for older adolescents: rationale and study protocol for the Burn 2 Learn cluster randomized controlled trial. *BMJ Open* 2019;9: e026029.
- 3) Lubans, D. R., Smith, J. J., Eather, N., Leahy, A. A., Morgan, P. J., Lonsdale, C., Plotnikoff, R. C., Nilsson, M., Kennedy, S. G., Holliday, E. G., Weaver, N., Noetel, M., Shigeta, T. T., Mavilidi, M. F., Valkenborghs, S. R., Gyawali, P., Walker, F. R., Costigan, S. A., and Hillman, C. H. (2021) Time-efficient intervention to improve older adolescents' cardiorespiratory fitness: findings from the 'Burn 2 Learn' cluster randomized controlled trial. *Br J Sports Med*, 55: 751-758.

学校体育における共生社会実現に向けた教材の工夫に関する研究動向

—見えにくい不平等さへの気づきを目指して—

中村 優輝
教科領域コース

1. はじめに

持続可能な開発目標（SDGs）¹⁾において『誰一人取り残さない』持続可能で多様性と包摂性のある社会」の実現が掲げられ、多様性を前提とした社会への転換が求められている。それは学校教育においても例外ではない。とりわけ身体活動を通じて他者と関わり合う機会が多い学校体育は、共生社会の理念を具体化する重要な役割を果たす教科である。

これまでも共生の可能性を示す重要な知見となる研究として、佐藤ら²⁾の高等学校での車椅子バスケットボールの導入や加藤ら³⁾の小学生を対象としたコーフボールの実践などが行われてきた。一方で、研究全体の傾向や課題について俯瞰的に整理した試みは少ない。また、学校体育を対象に、スコーピングレビューを用いて研究の範囲や性質を把握し整理した研究はみられない。先行研究の全体像を把握することは、今後の実践や研究の方向性を検討し新たな知見を得る上で重要である。

また、出口⁴⁾は、共生社会実現のために「マジョリティー性・マイノリティー性を可視化する授業を展開すること」の必要性を述べている。一緒に活動していても自分の居場所がなかったり、差別感を感じたりする児童生徒は多く存在しているのではないだろうか。この要因として「マジョリティー特権」や「マイクロアグレッション」（以下 MA）が関係している。これらは、発言した本人も無意識な場合が多く、見えにくい特徴故に状況が温存される可能性がある。この「見えにくい不平等さ」への介入が共生における本質的な課題と考える。特に体育の教科特性から、個人の差が可視化されやすく、強さや速さ等が即時的に評価されるため特権構造が生じやすい。ここへ焦点を当てることは、インクルーシブ体育の次の課題に位置づけられ、「共生の質」を問う点で意義がある。

本研究は、学校体育における共生社会の実現に資する教材の工夫について先行研究を整理し、研究動向や課題について明らかにするとともに、今後の実践や研究への示唆を得ることを目的とする。

2. 研究方法

2-1. 研究デザイン

本研究では、スコーピングレビューのための報告ガイドライン日本語版⁵⁾に準じてスコーピングレビューを実施した。研究疑問の枠組み（PCC）として対象（Population）を学校体育に関わる児童生徒、概念（Concept）を共生社会実現に向けた教材の工夫、文脈（Context）を学校体育の授業と設定した。また本研究において、リサーチクエスション(RQ)を作成した。RQ①共生社会実現のために教材はどのように工夫されているか、RQ②その工夫と学習成果との関連はどのように示されているか、RQ③教員が実践上で直面している課題や困難は何か、RQ④マジョリティー特権や MA に焦点を当てた研究は存在するか、RQ⑤今後の学校体育において具体的にどのような工夫が求められ

るかを明らかにするものとする。

2-2. 文献の選定

文献の収集は、CiNii Research と J-STAGE を使用した。検索期間は、研究動向を包括的に整理するため制限しなかった。PCC 及びリサーチクエスションより、包含基準・除外基準を設定した。

文献の選定は、スコーピングレビューのための PRISMA フローチャート⁵⁾に基づき実施した。また、既存文献の参考文献を遡るバックワードサーチと、当該分権を引用した研究を追跡するフォワードサーチも行った。支援ツールである Rayyan を使用し、一次スクリーニング、二次スクリーニングを行った。ここでは、研究者と協力者の大学生の2人が別々に実施し、判定の一致率を算出するとともに、意見が割れた場合は包含・除外基準を再確認しながら協議による合意形成を図った。

2-3. データ整理・分析

データの整理・分析は、学校体育における共生を目指した実践研究の動向を多面的かつ体系的に把握するため、多様性の観点、障害種、共生を目指した工夫の仕方、マジョリティー特権および MA の記述の有無・推測可能性、成果、教員が感じる課題、負の副作用など計 15 項目を作成した。また、各カテゴリーにおけるサブカテゴリーは、データ抽出された内容から帰納的に設定した。

3. 結果

3-1. 文献選定の結果

データベースから計 1542 編を特定し、最終的に 63 編の文献が採用された。二次スクリーニングでの観察者間一致率は 88.6% であった。

3-2. RQ1 に関する結果

共生社会実現に資する工夫の仕方に関して、【ルールの変更・調整】の事例が 23 件 (36.5%) で最も多かった。

【用具や教具の変更】が 20 件 (31.7%)、【障害者スポーツの導入】が 17 件 (26.9%)、【アダプテーション・ゲームの導入】が 16 件 (25.3%) と続いた。(図 1)

3-3. RQ2 に関する結果

学習成果に関して、【児童生徒の活動姿勢の肯定的変容】が 27 件 (42.8%) で最多だった。次いで、【共生イメージの肯定的変容】が 23 件 (36.5%)、【教材に対するイメージの肯定的変容】が 20 件 (31.7%) となった。

また、これらの工夫は負の副作用を伴うことも明らかとなった。特にアダプテーション・ゲームの導入時に、【反発・抵抗の醸成】、【技能高位群のふきこぼれ】、【安全確保の不安】といった事例がみられた。(図 2)

3-4. RQ3 に関する結果

教員が実践上で直面している課題や困難に関して、【環境整備の困難さ】と【生徒への配慮・実態把握の困難さ】が最多であった。次いで、【評価の困難さ】や【活

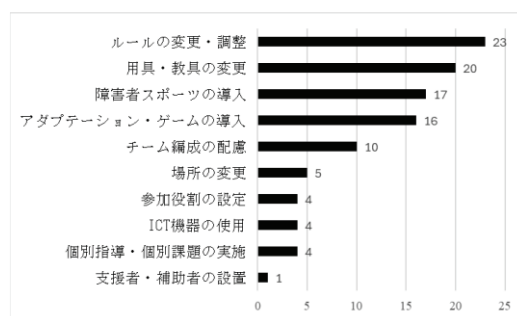


図1「共生を目指した工夫の仕方」の内訳

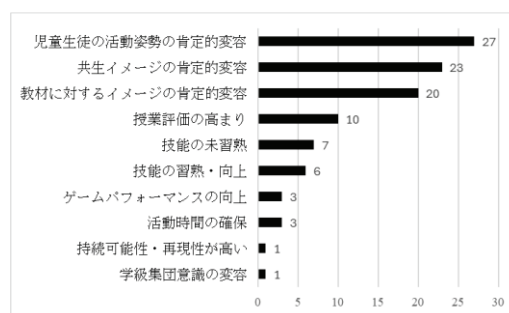


図2「成果」の内訳

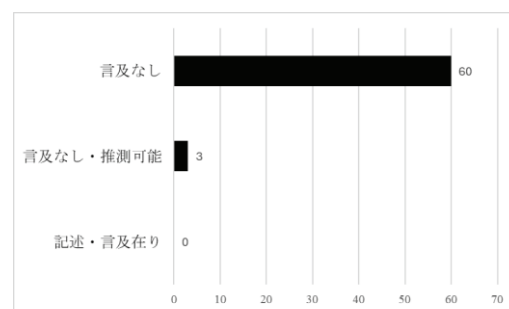


図3「MAの記述の有無・推測可能性」の内訳

動時間の確保の困難さ】も一定数確認された。

3-5. RQ4に関する結果

マジョリティー特権やMAに焦点を当てた研究の有無に関して、明示的に記述している研究は確認されなかった。一方で、記述内容から、特定の学習者が意図せず排除されたり、チームの能力を軽視するような言動がされたりするような事例は複数確認されたものの、これらについて言及している文献は見当たらなかった。(図3)

4. 考察

工夫の仕方に関して、「ルールの変更・調整」や「用具・教具の変更」など活動環境を調整する工夫が中心的であることが明らかとなった。これらの工夫は教師にとって実践しやすく、共生を目指す手立てとして想像しやすいことから展開されてきたと考えられる。また、障害者スポーツやアダプテーション・ゲームの導入は、多様性を前提とし、児童生徒が他者との違いを受容しながら活動できる点に特徴がある。江藤ら⁶⁾は、「体育授業において障害者スポーツを行うことは、共生の視点のもと多様な特性を持つ児童生徒がかかわり、運動の楽しさや魅力を味わう学習となる」と述べており、学習内容そのものを転換する工夫として導入しやすいため、選択されてきたと考えられる。

成果に関して、児童生徒の活動姿勢や意識面に対して肯定的な影響を与える可能性が高いことが示唆された。特に「アダプテーション・ゲームの導入」は、児童生徒自身が相互の能力を鑑みることにより「互惠的な学び」(村瀬ら⁷⁾)が生み出されたことによって、より共生に関わる学習の促進につながっていると考えられる。しかし、「障害者スポーツの導入」において「技能の未習熟」がみられたことに関して、江藤ら⁶⁾は「ゲーム中心となり練習機会が少ない」ことを原因としている。これは、技能的評価よりもゲームに「参加すること」に重点を置いて実践されている現状を示唆しており、今後、技能の到達目標をどのように設定し、評価するのかという点で課題があると考えられる。また、「アダプテーション・ゲームの導入」における負の副作用は、自身の優位性を保ちたいという欲求から、対等または不利な立場でのゲーム参加に対する抵抗があることを示唆している。村瀬ら⁷⁾はこれを「優越コンプレックス」によるものと述べている。アダプテーション・ゲームにおいて真の共生を図るには、活動の意図・目的の明確化や技能の上位層・下位層の双方の学びを保障することを踏まえて、慎重に設計・運用するといった教師の働きかけが鍵になると考えられる。

環境整備の課題に関して、共生を目指す工夫にはより一層の設備・制度的な支援が必要で、学校全体として理解を深めていく必要性が示唆される。「生徒への配慮・実態把握の困難さ」に関して、澤江⁸⁾は、現場の先生らは健常児童と障害のある児童との「折り合い」に苦慮していると述べており、これは男女共習や能力差においても同様である。つまり、生徒の実態を丁寧に捉え、目標に合わせた臨機応変な授業設計が求められる。「活動時間の確保の困難さ」に関して、活動時間を確保することは、小・中・高等学校学習指導要領解説体育・保健体育編⁹⁻¹¹⁾に示される「健康の保持増進」や「体力の向上」の達成のために必要であり、共生を目指す体育授業においても、多様な他者に関わりながら、競技の面白さや楽しさから学びを実感する経験を十分に保障するという点で重要な意義を持つ。したがって、今後は、児童生徒の実態を把握し、学習の質と活動時間の両立を図る柔軟な授業設計が必要であると考えられる。

RQ4に関して、障害の有無等の見えやすい不平等さに対する実践は進められている一方で、その前提となる授業内の権力構造やそれによって生じる不平等さは可視化されず、特権構造への視点が

共生社会実現を目指すための焦点として十分に共有できていない現状を反映していると考えられる。出口⁴⁾は、マジョリティー側の特権への自覚を促すためには「特権という概念の理解と同時に、日常においてどのような具体的な恩恵があるかを可視化していくことが重要である」と述べており、特権が生じやすい教科である体育の授業を通して、どのように可視化し、理解させていくのか考える必要がある。したがって、マジョリティー特権やMAに関する研究の不足は、学校体育における共生を目指した研究の今後の課題であり、本研究の意義の一つに位置づけられる。

今後の学校体育における共生を目指した実践において、従来多く扱われてきた差異への対応を深化させると同時に、文化的多様性や異文化理解などのこれまで十分に扱われてこなかった多様性の観点をいかに授業実践の中に位置づけていくかが重要になると考える。さらに、授業内の権力構造やそれによって生じる不平等さに焦点を当てることが求められる。例えば、授業を通して児童生徒自身がそのような構造について気づき、理解することを目的とする授業である。最終的には、自分自身が当事者でない立場からでも互いの違いについて尊重し支援できるような姿である「アライ」を目指す授業の検討が考えられる。具体例として、座学と実技の双方を組み合わせることで理解の深化を図ったり、構造を理解したうえで児童生徒自身がゲームの条件を変更させて活動したりすることが挙げられる。さらに、マジョリティー特権やMAに対する意識の変容を検討するためには、その変化を捉えるための評価方法や尺度の作成も重要な課題である。

5. まとめ

本研究では、スコーピングレビューを用いて、学校体育における共生社会実現を目指した教材の工夫に関する研究動向を整理し、今後の実践への示唆を得ることを目的に以下の点を明らかにした。

共生の実践は、身体的差異を中心に展開され、ルールの変更・調整などの活動環境の調整や障害者スポーツの導入といった学習内容の転換を通して展開されてきたことが明らかとなった。一方で、文化的多様性や授業内に潜在する権力構造といった視点は十分に扱われておらず、今後の学校体育における重要な課題であることが示唆された。今後、児童生徒が授業を通して不平等な構造に気づき、互いの違いを尊重し支え合う力を育成する授業実践と評価の在り方を検討していく必要がある。

参考文献

- 1) 外務省国際協力局地球規模課題総括課「持続可能な開発目標（SDGs）」。
- 2) 佐藤若ら（2024）「高等学校保健体育における「共生」の授業作り―ベテラン教師による車椅子バスケットボールを導入した球技ゴール型の事例―」、『茨城大学教育実践研究』43, 47-62.
- 3) 加藤凌ら（2022）「ジェンダー平等の実現を目指す体育授業の在り方に関する一考察：コーフボール実践を通しての「体育への苦手意識」の変容に着目して」、『体育科教育学研究』, 38 : 1-17.
- 4) 出口真紀子（2023）「マジョリティー特権を可視化する意義と効果―日本の大学における実践を通して―」、『上智アジア学』, 第41号, 41-56.
- 5) 友利幸之助ら（2020）「スコーピングレビューのための報告ガイドライン 日本語版：PRISMA-ScR」, 『日本臨床作業療法研究』, No.7 : 70-76.
- 6) 江藤真生子ら（2021）「体育授業における障害者スポーツの教材価値に関する検討」, 『琉球大学教職センター紀要』, (3) 1-11.
- 7) 村瀬浩二（2025）「共生体育実践としてのアダプテーション・ゲームの教育的意義―没頭できる経験を通じて―」, 『連合学校教育学研究科博士論文』, 208-210.
- 8) 澤江幸則（2020）「インクルーシブ体育の可能性と限界」, 『体育科教育学研究』, 36 (2) :33-38.
- 9) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）』解説 体育編.
- 10) 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領（平成29年告示）』解説 保健体育編.
- 11) 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』解説 保健体育編.

中学校保健体育科「心肺蘇生法」の技能指導に関する実践研究

村山 友祐
教科領域コース

1. 緒言

現代社会において心停止からの救命は重要な公衆衛生問題であり、一次救命処置（Basic Life Support：以下 BLS）教育の重要性が高まっている。平成 29 年告示中学校学習指導要領解説保健体育編では、内容の理解にとどまらず、技能の習得を重視する方向性が明確に示された¹⁾。また、Zenani らは、学校における CPR トレーニングが知識、技能、自信の向上に寄与することを明らかにした²⁾。

一方で、田中らは、BLS 教育普及の阻害要因として「指導方法の未確立」「教材の不足」「教育の時間不足」を挙げている³⁾。また、文部科学省によると、応急手当の実習を実施した割合は中学校で 71.7%であり、中学校における BLS 教育は十分に実施されているとは言い難い⁴⁾。

以上より、学校における BLS 教育には、技能習得を重視する必要性が示されている一方で、教材や時間、指導方法といった複数の課題が存在していることが明らかとなった。そこで本研究では、指導方法上の課題、特に教材の不足に着目し、心肺蘇生法の指導方法を検討することを目的とする。

2. 研究方法

2. 1. 対象と方法

対象者は A 中学校に在籍する第 2 学年 4 クラスの生徒 137 名（男子 67 名、女子 70 名）であった。対象者のうち、同意が得られなかった 7 名、欠損データがある 6 名を除外し、124 名（男子 57 名、女子 67 名）を解析対象とした。ペットボトルで作成した簡易教材を用いるクラス（以下介入群）と、心肺蘇生練習用マネキンを用いるクラス（以下対照群）に 2 クラスずつ分け、2025 年 9 月から 10 月にかけて、50 分間の授業を 3 時間ずつ実施した。授業は研究対象校の保健体育科教員（教員歴約 10 年）1 人が全て担当し、筆者が授業補助者として参加した。

2. 2. 授業内容

平成 29 年告示中学校学習指導要領解説保健体育編「(3) 傷害の防止 (エ) 応急手当の意義と実際」に基づき構成した¹⁾。介入群では、空の 2L ペットボトル（S 社製）に約 1 L 水を入れ、人体上半身のイラスト上に設置したものを教材として使用した。一方、対照群では、心肺蘇生練習用マネキン（L 社製、Y 社製）を教材とし、フィードバック機能は使用しなかった。

2. 3. 調査内容および方法

2. 3. 1. 質問紙調査

1, 3 時間目に、Microsoft Forms を用いて同一内容で実施した。調査項目は先行研究および JRC 蘇生ガイドライン 2020 を参考に作成し⁵⁾、性別、心肺蘇生法講習受講経験の有無、心肺蘇生法に対する不安（複数選択）、心肺蘇生法の実施意思（家族、他人）、心肺蘇生法を実施する自信（0 点～10

点)の計6項目について質問した。心肺蘇生法に関する知識は「手順」「呼吸確認の仕方」「呼吸確認の部位」「呼吸確認の秒数」「胸骨圧迫の場所」「胸骨圧迫の深さ」「胸骨圧迫のリズム」の7項目について尋ね7点満点とした。体重については、研究対象校で実施された身体測定の結果を用いた。

2. 3. 2. 技能評価

心肺蘇生練習用マネキン (Laerdal 社製, リトルアン 2.0 QCPR) を使用し, 周囲の影響を排除するため仕切りを設置した環境で, 一度に最大7名ずつ実施した。スタートの合図後, 胸骨圧迫開始から2分間のデータを収集した。評価項目は, 「平均圧迫深度」「圧迫深度適正率」「平均圧迫頻度」「圧迫頻度適正率」「圧迫解除適正率」の5項目とした。

2. 4. 分析方法

心肺蘇生法に対する不安および知識項目は, 2値データ (不安: 「はい」「いいえ」, 知識: 「正答」「誤答」) として扱った。授業前および授業後の各時点においてカイ2乗検定を行った。さらに, 介入群および対照群それぞれについてマクネマー検定を行った。次に, 授業前後を被験者内要因, 群を被験者間要因とする2元配置共分散分析を行った。共変量としてダミー変数化した性別を投入し, 影響を統計的に統制したうえで, 自信および知識得点に対する授業前後および群の主効果を検討した。なお, 授業前後と群の交互作用について有意ではないことを確認した。

次に, 技能評価5項目については, 群を固定因子, 各測定値を従属変数とする1元配置共分散分析を行った。平均圧迫深度と平均圧迫頻度については, それぞれ55mm, 110回/分を基準値とし, 測定値との差を算出して絶対値に置き換えたものを従属変数とした。共変量として体重を投入し, 影響を統計的に統制したうえで, 各項目における群間差を検討した。

統計解析には IBM SPSS Statistics 27 を使用し, 有意水準は5% (両側確率) とした。

3. 結果

3. 1. 心肺蘇生法に対する不安

授業前は, 全ての項目において両群に有意な差は認められなかった。授業後は, 両群とも「実際の現場ではパニックになるかもしれない」「不安はない」の2項目で回答割合が増加した (表1)。また, 「症状を悪化させてしまうかもしれない」の項目では有意な差が認められた ($P=0.029$)。授業前後の変化を見ると, 両群とも「手順通りにできるか自信がない」と回答した割合が有意に減少した ($P<0.001$)。加えて, 対照群では「症状を悪化させてしまうかもしれない」と回答した割合が有意に減少した ($P=0.001$)。

3. 2. 心肺蘇生法に対する自信

心肺蘇生法に対する自信を10点満点で尋ねたところ, 授業前の介入群の推定平均値 (SE) は3.0 (0.34) 点, 対照群3.1 (0.35) 点であり, 両群とも低い値を示した。授業後は介入群6.3 (0.30) 点, 対照群6.8 (0.30) 点であり, 両群とも授業前から向上した。2元配置共分散分析を行った結果, 授業前後の主効果は有意であった ($P=0.040$)。一方, 群の主効果は有意ではなかった ($P=0.489$)。

3. 3. 心肺蘇生法の知識

授業前は, 「胸骨圧迫の場所」を除く6項目で両群とも正答率が50%に満たず, 全ての項目で有意な群間差は認められなかった。授業後は7項目全てで両群とも正答率が有意に向上し, 「呼吸確認の仕方・部位」の2項目で対照群の正答率が高く, 有意な差が認められた (それぞれ $P=0.002$, $P=0.049$)。

知識 7 項目の合計点は、授業前の介入群の推定平均値 (SE) は 1.7 (0.18) 点、対照群は 1.8 (0.18) 点であり、両群とも低い値を示した。授業後は介入群 4.5 (0.16) 点、対照群 5.0 (0.16) 点であり、両群とも授業

前から向上した。2 元配置共分散分析を行った結果、授業前後の主効果は有意であった ($P=0.006$)。一方、群の主効果は有意ではなかった ($P=0.093$)。

3. 4. 技能評価

技能評価 5 項目について群を固定因子、体重を共変量とする 1 元配置共分散分析を行った結果、群の主効果は平均圧迫深度で有意であった ($P=0.046$, 表 2)。一方、他の 4 項目においては、群の主効果は有意で

はなかった。また、平均圧迫深度、圧迫深度適正率、圧迫解除適正率の 3 項目については、体重が有意な共変量として認められた。

4. 考察

不安に関して、「実際の現場ではパニックになるかもしれない」の回答が両群とも授業後に増加した。本研究ではロールプレイングを実施したが、自らの理解不足を実感し、パニックへの不安を想起した可能性がある。実際の場面を想定した指導は重要だが、パニック時の対処などを含めて指導する必要性が示唆された。また、「症状を悪化させてしまうかもしれない」は授業後に介入群の回答割合が高く、群間差が認められた。ペットボトル教材は変形や破損する場面が観察され、身体への悪影響をイメージした可能性があり、教材の安全性や耐久性は、心理的側面に影響を与える重要な要因であることが示唆された。西山らは、「責任が持てない」「患者を傷つけないか不安」といった倫理的・心理的要因が心肺蘇生実施の障壁となることを指摘している⁶⁾。本研究も同様の不安が授業後に教材に関係なく残存しており、法的保護や倫理的側面について説明する必要性が示唆された。

自信に関して、授業前後の主効果は有意であったが、群の主効果は有意ではなかった。よって、授業実施により自信が向上したが、教材による差は確認されなかった。

知識に関して、授業後は全項目の正答率が上昇し有意差が認められた。また、知識得点も授業前後の主効果が有意であったことから、知識が向上したことが示された。一方で、呼吸確認の項目で

表 1 不安・知識項目における授業前後の群間比較

	授業前				授業後			
	全体 N=124	介入群 n=59	対照群 n=65	P	全体 N=110	介入群 n=56	対照群 n=54	P
不安項目								
手順不安	95(76.6)	43(72.9)	52(80.0)	0.350	32(29.1)	17(30.4)	15(27.8)	0.766
現場パニック不安	77(62.1)	36(61.0)	41(63.1)	0.813	80(72.7)	41(73.2)	39(72.2)	0.907
悪化懸念	78(62.9)	35(59.3)	43(66.2)	0.431	44(40.0)	28(50.0)	16(29.6)	0.029
法的責任不安	70(56.5)	32(54.2)	38(58.5)	0.636	47(42.7)	20(35.7)	27(50.0)	0.130
圧迫力不安	48(38.7)	22(37.3)	26(40.0)	0.757	36(32.7)	18(32.1)	18(33.3)	0.894
不安なし†	2(1.6)	2(3.4)	0(0.0)	0.224	6(5.5)	4(7.1)	2(3.7)	0.679
知識項目								
手順	5(4.0)	1(1.7)	4(6.2)	0.207	69(62.7)	37(66.1)	32(59.3)	0.460
呼吸確認の仕方	12(9.7)	5(8.5)	7(10.8)	0.666	45(40.9)	15(26.8)	30(55.6)	0.002
呼吸確認の部位	12(9.7)	5(8.5)	7(10.8)	0.666	35(31.8)	13(23.2)	22(40.7)	0.049
呼吸確認の秒数	53(42.7)	24(40.7)	29(44.6)	0.658	87(79.1)	41(73.2)	46(85.2)	0.123
胸骨圧迫の場所	62(50.0)	27(45.8)	35(53.8)	0.369	94(85.5)	47(83.9)	47(87.0)	0.644
胸骨圧迫の深さ	52(41.9)	25(42.4)	27(41.5)	0.925	109(99.1)	55(98.2)	54(100.0)	0.324
胸骨圧迫の回数	24(19.4)	14(23.7)	10(15.4)	0.240	83(75.5)	45(80.4)	38(70.4)	0.224

n(%), カイ 2 乗検定, †フィッシャーの直接法

表 2 技能評価の群間比較 (1 元配置共分散分析)

	介入群 推定平均 (SE)	対照群 推定平均 (SE)	F 値 群主効果	P
平均圧迫深度	14.4(1.18)	11.1(1.13)	4.047	0.046
圧迫深度適正率	31.5(4.96)	43.6(4.76)	3.104	0.081
平均圧迫頻度	11.0(1.17)	8.8(1.13)	1.849	0.176
圧迫頻度適正率	55.0(4.86)	65.7(4.67)	2.502	0.116
圧迫解除適正率	91.5(2.73)	87.2(2.62)	1.282	0.260

は対照群の正答率が高く、教材の違いで理解度に差が生じる可能性が示唆された。ペットボトル教材は構造が単純であるが、位置関係を把握しにくく、教材特性が知識理解に影響した可能性がある。

技能評価に関して、5 項目のうち平均圧迫深度を除く 4 項目で群の主効果は有意ではなく、教材の違いが技能習得に及ぼす影響は限定的で、ペットボトル教材でも一定の技能習得が可能であることが明らかとなった。一方、平均圧迫深度で群の主効果が有意であり、圧迫深度の習得に影響を及ぼすことが示された。Peixoto-Pino らは、DIY マネキンを用いた CPR 教育の有用性を報告しているが、圧迫深度は教材で差が生じることを指摘しており、本研究も先行研究の知見と一致した⁷⁾。ペットボトル教材は圧迫回数が増えるにつれて変形しやすく、反発力や形状を一定に保つことが困難であり、適切な圧迫感覚を得にくかった可能性がある。さらに、本研究では両群とも平均圧迫深度が適正範囲 (50 mm～60 mm) に達しておらず、圧迫頻度を除いた 3 項目で、体重の主効果が有意であった。Oh らは、体重が 70.5kg 以上の救助者が胸骨圧迫を行うことが望ましいとしている⁸⁾。以上より、適切な圧迫深度で胸骨圧迫を行うことは、体格によっては困難である可能性があり、圧迫方法の指導法及び技能の評価方法について引き続き検討を進める必要がある。

5. 結論

教材に関わらず、心肺蘇生法に対する自信および知識は授業前後で有意に向上し、心肺蘇生教育が態度面および認知面に肯定的な影響を与える可能性が示唆された。一方、知識と技能評価項目の一部で教材の違いによる差が認められ、ペットボトル教材が完全に有用であるとはいえない。さらに、不安や胸骨圧迫深度は教材にかかわらず授業後も課題が残る結果となり、指導方法について今後も検討する必要性が示唆された。

6. 参考文献

- 1) 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. 京都: 東山書房; 2017.
- 2) Zenani NE, Bello B, Molekodi M, et al. “Effectiveness of school-based CPR training among adolescents to enhance knowledge and skills in CPR: a systematic review”. *Curationis*. 2022; 45(1): a2325.
- 3) 田中秀治, 小峰力, 高橋宏幸, 他. 「学校内における簡易型蘇生人形を用いた心肺蘇生法教育の効果」.『流通経済大学スポーツ健康科学部紀要』. 2009 ; 2 : 81-88.
- 4) 文部科学省.『学校安全の推進に関する計画に係る取組状況調査』(令和 5 年度実績).
https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/20241218-ope_dev03-3.pdf (2026 年 1 月 11 日閲覧).
- 5) 日本蘇生協議会. JRC 蘇生ガイドライン 2020. <https://www.jrc-cpr.org/jrc-guideline-2020/> (2026 年 1 月 11 日閲覧)
- 6) 西山知佳, 石見拓, 川村孝, 他. 「心肺蘇生講習会による受講者の救命意識の変化」.『日本臨床救急医学会雑誌』. 2008 ; 11 : 271-277.
- 7) Peixoto-Pino L, Martinez Isasi S, Otero Agra M, et al. “Assessing the quality of chest compressions with a DIY low-cost manikin (LoCoMan) versus a standard manikin: a quasi-experimental study in primary education”. *European Journal of Pediatrics*. 2024; 183: 3337-3346.
- 8) Oh JH, Kim CW. “Relationship between chest compression depth and novice rescuer body weight during cardiopulmonary resuscitation”. *American Journal of Emergency Medicine*. 2016; 34: 2411-2413.

技術教育における短時間での創造性向上に関する研究

大輪 海斗
教科領域コース

1. はじめに

中学校技術家庭，技術分野(以下，技術科)では，学習指導要領解説¹⁾において学習内容が体系的に示されている。内容 A では，木材，金属，プラスチック等を用いて技術的な問題を解決する活動が位置づけられており，構想および設計を具体化する過程の充実，技術科の学びの1つとして重視されている。また，「技術の見方・考え方」として，生活や社会における技術を様々な観点から捉え，最適化していくことが示されている。この際「様々な観点から」というプロセスを経る為に，単一ではなく多量なアイデアの創出による多様な観点の発想が必要であると考えられる。しかしながら，現状の中学校では，授業時間数の不足や免許外教科担任制度等の理由から，比較的短時間に設計・製作が可能なキットが活用されているケースも少なくない。その結果，生徒が「多様な」アイデアを発想し，試行錯誤を重ねつつ構想を深める学習活動は十分に確保されにくい状況にある。

以上より，技術科における質の高い問題解決学習を実現するためには，多様なアイデア創出に繋がる能力の育成が重要な課題である。また，これを短時間で効果的に行うことができれば，自由製作課題において，生徒が構想や製作に充てる時間をより長く確保でき，問題解決学習の質の向上に寄与すると考えられる。

本研究では創造性の向上に繋がる思考ツールとして，「発明的問題解決理論(以下，TRIZ)²⁾」，と「生成 AI」を用いた調査を行う。具体的には，ツールを用いた授業を1時間ずつ実施する3群(TRIZを用いるタイミングをずらした「前 TRIZ 使用群」と「後 TRIZ 使用群」，Microsoft Copilot を使う「生成 AI 使用群」と無刺激群の計4群にわけてアイデアの創出数を比較し，短時間でより創造性が向上する手法を検証することを目的とする。

2. 調査

2.1 調査協力者と思考ツール

調査協力者である中学1年生144名をクラスごとに4群に分けた。本研究で使用する思考ツールである TRIZ とは，アルトシュラーの提唱した，技術的な問題に対して過去の特許事例から類似的発想を導き，革新的な解決案を生み出す手法である。既定の手順に沿えば一定の結果が得られるという特性から，学習者間で意欲や能力に差が生じ得る教育現場に適していると考え，選定した。さらに，近年注目されている生成 AI についても，創造性向上への寄与を検証するため取り上げた。

2.2 発想力診断テストとアンケート

無刺激群を除く3群に思考ツールを用いた授業を行った後，全群に発想力診断テスト3問とアン

ケート8問を実施した。テストでは、生徒にとって身近な「本棚」を設定し、図示された工夫のない本棚を、指示されたツールを用いて（無刺激群を除く）改善することを課題とした。具体的には、まず本棚をより使いやすく、より良くするためのアイデアを思いつく限り箇条書きで記述してもらった（問1）。次に、そのアイデアで何ができるのか（問2①）、具体的にどこを変更したのか（問2②）について詳細な回答を求めた。なお、生成AI使用群に関して、問1ではCopilotの使用を自由としたが、教育的配慮及び、生成AIの利活用に関するガイドライン³⁾に則り、問2「人が決定」を行う場面においては、使用を禁止した。アンケートについては、「自分だけしか思いつかないような、画期的なアイデアが出た時、製作へのやる気はどの程度ですか」など、学習意欲に関する内容を中心に尋ねた。

3. 調査結果及び考察

3.1 多様なアイデアの創出に繋がる要因の検討

テスト得点に対する群、問題番号、及び生徒のアンケート回答の影響を検討する為、線形混合モデル(Linear Mixed Models)による分析を実施した。その結果、以下が明らかになった。

問1のような、多様なアイデアを大量に出力することが求められる場面では、生成AI使用群は前・後TRIZ使用群や無刺激群と比べ、有意に多くのアイデアを創出していた。しかし、問2のように、創出されたアイデアを深める・決定する場面においては、問2①にて生成AI使用群が後TRIZ使用群に対し有意に高い値を示した以外に、有意な差は得られなかった。TRIZ使用群では、いずれの分析においても、テスト得点が有意に高くなる状況は認められず、また、受講時期による差も確認されなかった。また、一部のアンケート項目において、テスト得点との関連性が認められた。授業に意欲的に参加していると考えられる生徒ほど、テスト得点は高い傾向にあった。一方で、他者とのアイデアの重複など、製作において負の影響を及ぼす要因に対しては、否定的な感情を抱きやすいことが示唆された。

3.2 独創性

問1にて出現した全ての単語をリスト化し、そのうち出現回数3回以下の語を低頻出語として設定し、全語出現数の合計に占める低頻出語出現数の割合を用いて、独創性の検定を行った。その結果、独創性の向上において、生成AI使用群は有意に高い数値を示した。これにより、生成AIを用いてアイデアを出力し、それを基盤として出力結果を深めていくことで、他者と重複しにくいアイデアの創出につながることが示唆された。

参考文献

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説技術・家庭編』（開隆堂出版、2018）
- 2) 高木芳徳『トリーズの発明原理 40 あらゆる問題解決に使える[科学的]思考支援ツール』（デイスカヴァー・トゥエンティワン、2014）
- 3) 文部科学省(2024)「初等中等教育段階に置ける生成AIの利活用に関するガイドライン(Ver. 2.0)」『文部科学省初等中等教育局』https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf (2026年1月12日閲覧)

中学校技術科における転移しにくい知識に関する実践研究 -設計学習における実態調査と指導方法の開発-

川崎 耀太郎
教科領域コース

1. はじめに

中学校学習指導要領総則では、知識及び技能について、他の二つの資質・能力を育成したり、教育活動を行なったりする上で最も基礎的な資質・能力であるとしている¹⁾。

著者は、先行研究²⁾³⁾を参照する中で、学習活動によって学んだ知識が転移しやすい知識と転移しにくい知識となりながら学習活動が進められている可能性の仮説を立てた。また、仮説を検証するために既往の研究で、木製品を設計させる学習活動において転移しにくい知識を調査した。その結果、8つの転移しにくい知識や5つの新たに指導が必要な知識あることを明らかにした。

しかし、既往の研究は木製品の設計において活用される知識に関する生徒の実態を1校のみで調査したものであり、対象の限定性がある。また、生徒の実態に焦点を当てており、技術科教師が転移しにくい知識を把握し、指導を行っているかは不明である。さらに、これらの知識に関する具体的な指導方法は、技術科の授業において検討されていない。

そこで本研究では、木製品を設計する学習活動における転移しやすい知識および転移しにくい知識の実態を把握し、それらを踏まえた指導方法の開発を目的とする。

2. 研究の方法

手順1では、転移しにくい8つの知識と生徒に指導すべき内容から調査問題を作成する。次に、調査対象校において調査を実施し分析する。これにより、既往の研究で得られた結果の妥当性を分析する。

手順2では、木製品の設計で活用されるべき知識に対する技術科教師の認知の実態を調査するための質問紙を作成する。次に、I県内の技術科教師を対象に調査を実施し分析する。これにより、技術科教師の転移しにくい知識に対する考え方と認知の実態を分析する。

手順3では、転移させるための指導方法に関する文献調査を行い、指導方法の開発を行う。次に、I県内の公立中学校第1学年158名を対象に、授業実践を行う。これにより、授業実践の結果を分析し、転移しにくい知識に対する学習効果を検証する。

3. 転移しにくい知識及び新たに指導が必要な知識に関する実態調査

転移しにくい知識及び新たに指導が必要な知識に関する実態を調査する。その方法と結果を次に述べる。まず、転移しにくい知識と新たに指導が必要な知識をもとに、知識を評価するための調査問題を作成した。作成した調査問題が図1である。図1より、大問1は7つの知識を評価した。大

問 2 は 4 つの知識を評価した。大問 3 は 1 つの知識を評価した。次に、I 県内の公立中学校 2 校において A 材料と加工の技術を履修した中学 2 年生 224 名を対象に調査を行った。最後に、調査の結

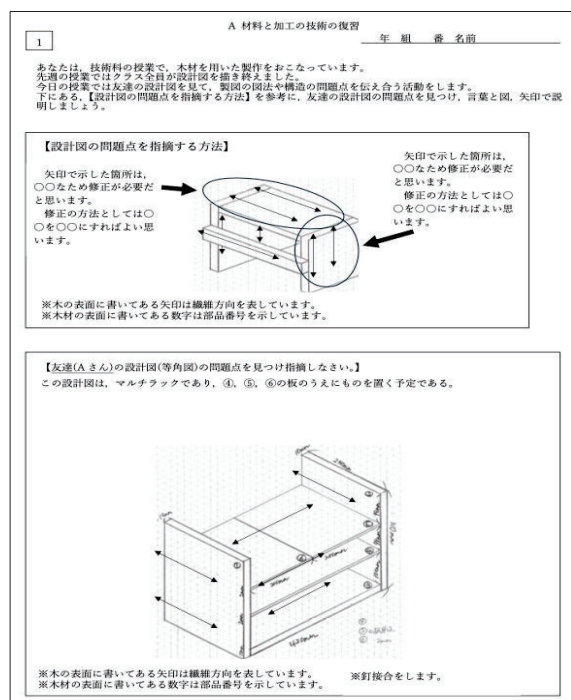


図 1 調査問題の表面

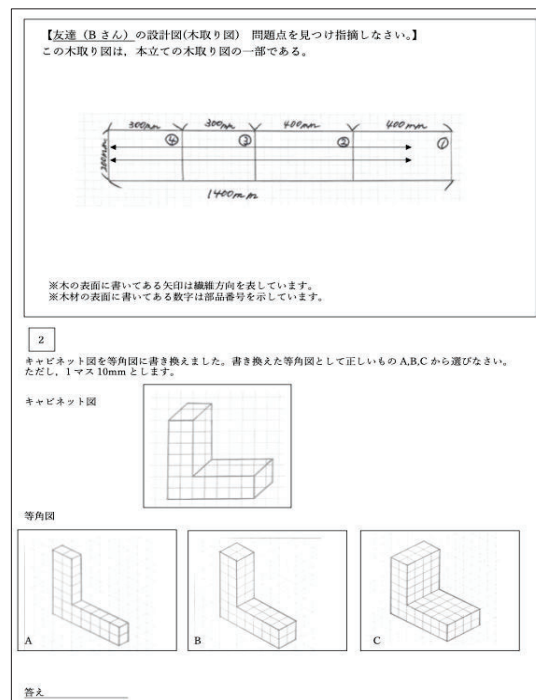


図 2 調査問題の裏面

果を分析し既往の研究の妥当性を検証した。

転移しにくい知識及び新たに指導が必要な知識に関する実態を調査した結果、を表 1 に示す。これらの結果より、既往の研究で確認された転移しにくい知識は、学校独自の傾向や指導者に関わらず他の中学校の中学生でも同様の傾向があると明らかにした。

表 1 調査問題の回答結果

大問	木製品の設計性において潜在化する知識及び問題点	人数 n=224	割合 (%)
1	四角形の構造は変形しやすく不安定であるという知識を使って構造の不備を指摘できていない	206 名	91.9%
	木製品は、木材の繊維方向を考えて作ると丈夫になるという知識を使って繊維方向の不備を指摘できていない	179 名	79.9%
	寸法は単位を記入しないという知識を使って図法の不備を指摘できていない	224 名	100%
	寸法線・寸法補助線の書き方に関する知識を使って図法の不備を指摘できていない	224 名	100%
	材料を釘やねじで固定するには、材料の厚さを考慮する必要があるという知識を使って板厚が薄いことを指摘できていない	179 名	79.9%
	合板を固定するために、溝加工が必要であり作業の難易度が高いという知識がなく、設計図に溝加工があることを指摘できていない	224 名	100%
	板材を接合するために、すりあわせはぎ加工が必要であり作業の難易度が高いという知識がなく、設計図にすりあわせはぎ加工があることを指摘できていない	170 名	75.8%
2	材料取りの際は、材料取り寸法線と仕上がり寸法線をかく必要があるという知識を使って木取り図の不備を指摘できていない	192 名	85.7%
	材料取りの際には、切りしろ、けずりしろを考えて、材料取り寸法線と仕上がり寸法線の間隔を決める必要があるという知識を使って木取り図の不備を指摘できていない	192 名	85.7%
	寸法線・寸法補助線の書き方に関する知識を使って木取り図の不備を指摘できていない	224 名	100%
	寸法は単位を記入しないという知識を使って木取り図の不備を指摘できていない	224 名	100%
3	等角図は、幅、奥行き、高さの線の長さは、全て実物と同じ割合の長さでかくという知識を使って正確な等角図を選択できていない	194 名	86.6%

4. 転移しにくい知識に対する技術科教師の認知の実態の調査

技術科教師は、転移しにくい知識があることを把握しているか不明である。そこで、木製品の設計場面において、転移しやすい知識と転移しにくい知識に関する技術科教師の認知の実態を調査す

る。その方法と結果について次に述べる。

はじめに、木製品の設計で活用されるべき知識に対する技術科教師の認知の実態を調査するための質問紙を作成した。次に、I 県内の技術科教師を対象に 2025 年 2 月から 3 月に調査を行った。最後に、調査で得られたデータから、技術科教師の転移しにくい知識に対する考え方と認知の実態を分析した。

質問紙法による調査で得られた結果より、表 2 の①から⑧に示す転移しにくい知識に対する技術科教師の考え方を分析した。その結果、転移しにくい知識のうち①②③⑤⑥⑦⑧に対して約 7 割を超える技術科教師が木製品の設計場面において重要な知識であると考えていた。また、全ての転移しにくい知識に対して約 7 割を超える技術科教師が生徒の理解は十分であると考えていた。加えて、全ての転移しにくい知識に対して 7 割を超える技術科教師が指導しやすいと考えていた。

質問紙法による調査で得られた回答の関連性を明らかにするために相関分析を行った。その結果を表 2 に示す。転移しにくい知識の中で②, ③, ⑧は、重要な知識と指導しやすいに相関があっ

表 2 質問紙のデータの相関分析の結果

転移しにくい知識	設計で重要 理解不十分	設計で重要 指導しやすい	設計で重要 指導しにくい	理解不十分 指導しやすい	理解不十分 指導しにくい
①四角形の構造は変形しやすく不安定	.019 (=.867)	.178 (=.114)	-.178 (=.114)	.059 (=.602)	-.059 (=.602)
②板を加え三角形の構造にすると丈夫になる	-.096 (=.396)	.277* (=.013)	-.277* (=.013)	-.214 (=.057)	.214 (=.057)
③木材の繊維方向を考えて使うと丈夫になる	.039 (=.732)	.423** (<.001)	-.423** (<.001)	.075 (=.511)	-.075 (=.511)
④木材の接合部を方杖や補強金具などで強固にした ラーメン構造	.165 (=.145)	.208 (=.064)	-.208 (=.064)	.010 (=.932)	-.010 (=.932)
⑤構想図、製作図：製作品の寸法を正確に表す、寸法は ミリメートル単位で記入し、単位はかかない	.113 (=.317)	.147 (=.194)	-.147 (=.194)	-.206 (=.067)	.206 (=.067)
⑥等角図は幅、奥行き、高さの線の長さは、全て実物と 同じ割合の長さでかく	.080 (=.480)	.111 (=.329)	-.111 (=.329)	-.112 (=.323)	.112 (=.323)
⑦材料取りの際には、きりしろ、けずりしろが 必要	.042 (=.711)	-.157 (=.165)	.157 (=.165)	-.412** (<.001)	.412** (<.001)
⑧材料取り寸法線と仕上がり寸法線をかく必要がある	.213 (=.058)	.311** (=.005)	-.311** (=.005)	-.223* (=.047)	.223* (=.047)

※ () 内の数字は p 値を示す ** は 1% 水準で有意, * は 5% 水準で有意を示す

た。また、⑦と⑧は、理解が不十分と指導しにくいに相関があった。

5. 学習した知識の転移を促す授業の開発

4 章得られた結果から技術科教師は木製品の設計場面において、転移しにくい知識を転移させる方法を意識した授業を実施する必要があると考えた。そこで、木製品の設計場面において、転移しにくい知識に対する指導方法を開発するために、文献調査及び授業実践を行った。

はじめに、転移させるための指導方法に関する文献調査を行い、指導方法を開発した。次に、中学校第 1 学年 158 名を対象に、2025 年 7 月に授業実践を行った。最後に、授業実践の結果を分析し、転移しにくい知識に対する学習効果を検証した。

木製品の設計場面において転移しにくい知識に対する指導方法として PFL^{3) 4)}を援用した。

表 3 本研究で設計した授業の変遷概要 (2 時間扱い)

		指導方法の概要				正 答 率
	導入	展開			ま と め	
		学習活動の概要	集 団	個 人		
第 1 案	学習課題	1.生徒が設計図④⑤⑥の問題を見つけ発表。その後、教師が解説。	○		○	19 %
		2.生徒が設計図①②③を分類	○			
第 2 案	振り返り 学習課題	1.生徒が設計図①②③の分類	○			33 %
		2.生徒が設計図④⑤⑥の問題を見つけ共有。その後、教師が解説。	○		○	
		3.生徒が設計図①②③の再分類	○			
第 3 案	振り返り 学習課題	1.生徒が設計図①②③の分類		○		52 %
		2.生徒が設計図④⑤⑥の問題を見つけ共有。その後、教師が解説。	○	○	○	
		3.生徒が設計図①②③の再分類		○		

また、研究の過程で、指導方法の修正を行った。

各案の指導方法の概要及び、学習の形態と正答率について、表 3 に示す。表 4 には、本研究で開発した学習計画の第 3 案を示す。

研究の過程で指導方法を修正した結果、第 1 案の展開 2 及び、第 2 案・第 3 案の展開 3 における設計図①②③の分類の正答率は、第 1 案で 19%、第 2 案で 33%、第 3 案で 52%へと向上した。

このことから、第 3 案の指導方法が転移しにくい知識に対する指導方法として効果があることが明らかとなった。

6. おわりに

本研究では、木製品を設計する学習活動において、転移しやすい知識と転移しにくい知識の実態を把握し、指導方法を開発することを目的とする。

本研究で以下のことを明らかにした。

1. 木製品を設計させる学習活動では、学校独自の傾向や指導者に関わらず、転移しにくい知識と転移しやすい知識及び、新たに指導が必要な知識が存在する。
2. 8 つの転移しにくい知識に対して 7 割以上の技術科教師は、生徒は十分理解していると考えており、また、指導しやすい知識であると考えている。
3. 3 つの転移しにくい知識で、技術科教師は重要であるとする知識ほど指導がしやすいと考えている。加えて、2 つの転移しにくい知識で、技術科教師は、生徒の理解が不十分と感じる知識ほど指導しにくいと考えている。
4. PFL を発展させ、個人と集団の往還的な学習活動を取り入れることで、学んだ知識の転移が促された。

今後は、開発した授業を改善し、知識の転移が促される指導方法をさらに確立することが課題である。

7. 参考文献

- 1) 文部科学省：中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編，東山書房，p. 36 (2018)
- 2) 小倉光明・森山潤：中学校技術科内容「C. エネルギー変換の技術」における基礎的な知識の学習が問題発見・課題設定力に与える影響，日本産業技術教育学会誌，第 63 巻，第 4 号 pp. 457-468 (2021)
- 3) 上田邦夫・谷田親彦：「ものづくり学習」の設計・製作過程における思考活動の変容，日本教科教育学会誌，第 26 巻，第 1 号，pp. 11-19(2003)
- 4) 大島純・千代西尾祐司編：主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック，北大路書房
- 5) 白水始：認知科学と学習科学における知識の転移，人工知能学会誌，第 27 巻 4 号，pp347-358 (2012)

表 4 本研究で計画した指導計画の第 3 案（2 時間扱い）

学習活動の内容	支援・留意点
導入 A 材料と加工の技術の授業で学習した設計に関する知識を振り返る。 学習課題を知る。	・材料と加工の技術の授業を通して学習した、設計に関わる知識を振り返り、設計に必要な知識を復習する。 ・学習課題を知らせる。
学習課題：設計図から問題を見つけ、製品の完成度をあげよう。	
展開 1 3 種類の設計図①②③を個人で下の 3 つに分類する。 ・設計図に問題がなく、実現可能な設計図 ・設計図に問題があるが、実現可能な設計図 ・設計図に問題があり、実現不可能な設計図	・個人で設計図①②③を分類することで、一人一人が思考する時間を確保する。 ・個人活動の時間のため、話し合いなどを行わないように伝える。
展開 2 問題のある設計図④⑤⑥を見て、その問題点を見つけるために、下の (1) ～ (4) の活動を行う。 下の (1) ～ (4) の活動は、設計図ごとに行うため、3 回繰り返す。 (1) 一人で設計図の問題を見つけ、問題点及び、問題点と考える理由を記録する。 (2) 意識すべき 2 点を踏まえてギャラリーワークを行い、他の生徒と考えを共有する。 (3) (1) で使用した設計図の問題点を再度考え、記録する。 (4) 設計図の問題点に関して、教師の解説を聞く。	・展開 2 では、個人で (1)、(2) (3) を行う。 ・ギャラリーワークで他の生徒の考えを見る ときに、 「自分自身とは異なる意見に注目する」 「他の生徒の意見が適切なのか」 2 点を意識するよう促す。 ・ギャラリーワークを行うことで、(3) の活動で生徒が設計図④⑤⑥に対し、多様な視点から思考を深められるようにする。 ・(4) では、四角形構造・三角形構造・繊維方向・ラーメン構造、授業で扱わない加工方法に関する問題点について、教示・解説を行う。また、生徒が発見したその他の視点についても、柔軟に取り入れて教示・解説を行う。
展開 3 展開 2 の学習を踏まえて、3 種類の設計図①②③を再度個人で分類する。 ・設計図に問題がなく、実現可能な設計図 ・設計図に問題があるが、実現可能な設計図 ・設計図に問題があり、実現不可能な設計図 まとめ 今日の学習を振り返り、設計に問題がなく実現可能な設計を行うために必要な視点や工夫について気づいたことを、まとめる。	・展開 2 で使用した資料などを参考にしながら、再度分類させる。 ・展開 1 と同様に個人で設計図①②③を分類させ、一人一人が思考する時間を確保する。 ・本時の学習及びこれまでの材料と加工の技術を振り返り、考えを記述させる。

多目的最適化の視点を取り入れた社会の発展と技術の在り方を考える学習に関する研究

田口 喜与志
教科領域コース

1. はじめに

学習指導要領（平成 29 年告示）解説 技術・家庭編¹⁾技術分野（以下、技術分野を技術科とし、本解説の技術分野を技術科解説とする）のねらいは「技術を評価、選択、管理・運用、改良、応用することによって、よりよい生活や持続可能な社会を構築する資質・能力を育成すること」とされており、技術科「社会の発展と技術」の学習はこのねらいと高い共通性をもつ。また、このねらいの達成には、技術の見方・考え方や技術の概念の中核と言える「技術の最適化」に基づいて学習を進めることが重要となる。坂口ら²⁾は、技術科の問題解決的な学習に多目的最適化の視点を取り入れ、最適化の達成度を定式化し、中学生が「どの程度最適化されたか」を把握しながら学習を進めることができる学習法を提案している。しかしながら、坂口ら²⁾の研究では、定式化によって算出される値の表現方法や制約条件の設定に改善の余地があった。

そこで本研究では、坂口ら²⁾の検討を踏まえ、多目的最適化の状況を可視化するとともに制約条件を設定可能な手法および教材を開発するとともに、中学生が多目的最適化の視点を取り入れながら製品を適切に評価し、選択や改良などを工夫し創造しながら考えることのできる授業を開発し、その効果を検証した。

2. 多目的最適化の基本的な考え方

一般に、技術による解決が期待される問題は、機能、コスト、安全性、環境性など、個別に最大化もしくは最小化を目指す複数の目的関数を持つ多目的最適化問題として捉えることができる。坂口ら²⁾は、個別の目的関数を技術科問題解決学習において検討される評価基準³⁾とし、問題解決全体の目的関数を以下のような重み付き線形和として定式化した。

$$p(\mathbf{x}) = w_1 f_1(\mathbf{x}) + w_2 f_2(\mathbf{x}) + \cdots + w_n f_n(\mathbf{x}) \quad (1)$$

ここで、最適化の達成度を表す目的関数 $p(\mathbf{x})$ に対して、 $f_1(\mathbf{x}), f_2(\mathbf{x}), \dots, f_n(\mathbf{x})$ は各評価基準の到達度（最適化の程度）、 $\mathbf{x} = (x_1, x_2, \dots, x_n)$ は変数、 $w_1, w_2, \dots, w_n$ はその評価基準をどの程度重視して、設計・評価を行うかを表す重みであり、 $w_1 + w_2 + \cdots + w_n = 1$ となる。坂口ら²⁾の研究では、制約条件を各評価基準の到達度にのみ設定しているため、その際の最適解は「各評価基準の到達度が最大値を取るただ 1 点」となり、評価規準間のトレードオフの考え方に繋がるパレート最適を表現することができなかった。

そこで本研究では、各評価基準の到達度の合計値に制約を設けることで、パレート最適を擬似的に表現する方法を取った。

3. 開発した教材

3.1 多目的最適化の視点を可視化する手法

本研究では、坂口ら²⁾の式(1)に基づいて、各評価基準の重みを横軸に、各評価基準の到達度を縦軸に取った棒グラフを考え、 $w_i \times f_i(x)$ を*i*番目($i = 1 \sim n$)の棒の面積 S_i として、全体の目的関数 $p(x)$ を以下の式(2)のように表す手法を考案した。

$$p(x) = S_1 + S_2 + \dots + S_n \quad (2)$$

この手法によって描かれるグラフを「重み付き棒グラフ(以下、グラフとする)」と呼び、その模式図を図1に示す。このように、評価基準の重み w_i と到達度 $f_i(x)$ の積、すなわち各棒グラフの面積 S_i で各評価基準の達成度を表し、その総和として目的関数、すなわち最適化の達成度 $p(x)$ を表すことで、坂口ら²⁾の方法では数値としてしか表現できなかった最適化の達成度を可視化した。

3.2 重み付き棒グラフの教材化

考案した手法を用いて、製品の評価・分析を行うためのアプリケーション(以下、アプリとする)を開発した。その全体像を図2に示す。ここでは、これまでに述べた「重み」に「優先度」という言葉を用い、できるだけ整数で入力できるように $w_1 + w_2 + w_3 + w_4 + w_5 = 10$ とした。各評価基準の到達度には「評価点」という言葉を用い、制約条件を $1 \leq x \leq 10$ かつ $f_1(x) + f_2(x) + f_3(x) + f_4(x) + f_5(x) \leq 30$ とした。評価基準の評価は、達成していることを前提とした「達成/未達成」の2値で評価する「基本機能」、「倫理観」の評価基準、程度によって評価する「機能性」、「デザイン」、「経済性」、「環境性」、「安全性」の評価基準(以下、5つの評価基準とする)で行うことにした。

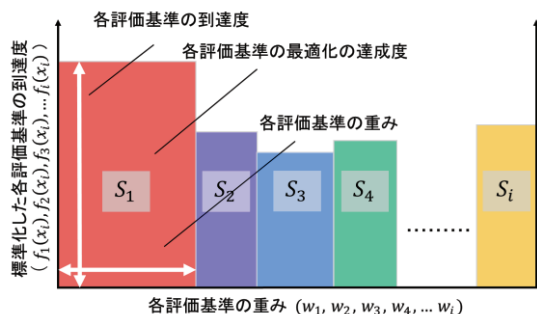


図1 重み付き棒グラフ



図2 開発した教材の全体像

4. 開発した授業

技術科の学習への適用を検討した多目的最適化の視点とアプリを用いた内容「A 社会の発展と材料と加工の技術」における全3時間の授業を開発した。授業の流れを図3に示す。第1時では、重みをその技術あるいは製品が開発された当時の開発者の視点、評価点を当時の使用者の視点に設定し、それぞれの年代・視点からアプリを用いて最適化の達成度を評価する。生徒はアプリを用いた評価・分析を通して、「時代に伴った重みの変化」や「製品による重み付けの違い」、「開発者の意図(重み)と使用者の評価(評価点)とのズレ」などに気づき、さらに、幅の広い(優先度の大きい)評価基準が高く評価される問題解決は最適化の達成度が大きくなるというグラフの特性に気づく。さらに生徒はその気づきを基に、材料と加工の技術が果たしてきた役割について考察する。第2時以降は、4人1班の開発チームとなり、未来の製品開発を考える。生徒は、教師が設定した未来の

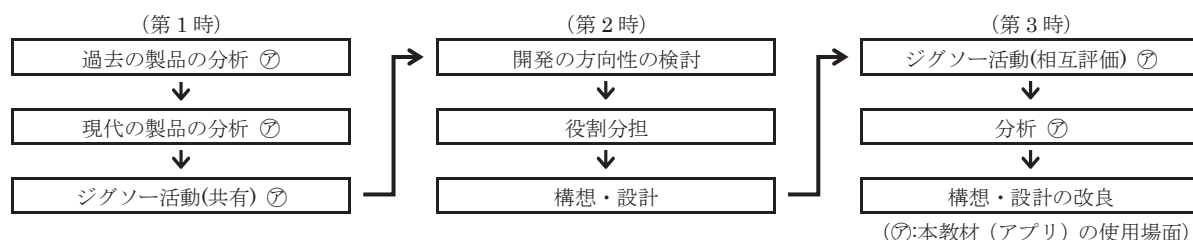


図3 授業の流れ(概要)

シチュエーションから30年後の未来の問題を見だし、その解決に向けた方向性(優先度)を検討する。この活動によって、生徒の製品開発の方向性を優先度として数値で表現することで、役割分担後の活動で、どの評価基準の向上やトレードオフを検討しなければならないかの見通しを持つことができる。第3時では、第2時に構想した製品について、ジグソー活動を用いて相互評価を行う。相互評価の場面では、発表に対し5つの評価基準からアプリと同様の制約条件で評価する。生徒は他者から得た評価をアプリに入力し、グラフを生成する。その後は班に戻り、互いに生成したグラフを比較し、評価点(グラフの高さ)や方向性和他者の評価の関係(重み付けと評価点とのズレ)について分析することで構想の改良を図る。これらの学習を通して、生徒が技術の最適化を中核とした技術の概念の理解を深め、評価に基づく技術の適切な選択、管理・運用や新たな発想に基づく改良や応用について考え、技術を工夫し創造しようとする資質・能力を獲得することを目指した。

5. 効果の検証方法

5.1 調査の方法

開発した教材と授業の効果を検証するために、授業の実践と質問紙による調査を行った。調査の対象は、国立I大学教育学部附属中学校の第1学年の生徒108名、実施日は、2025年12月17日～2026年1月22日である。調査は質問紙により、「1時間目の開始前(以下、授業前とする)」と「3時間目終了時(以下、授業後とする)」の計2回行い、有効回答数は79であった。質問紙は、大きく「技術の概念」、「技術ガバナンス」、「技術イノベーション」の3要素で構成した。また、技術ガバナンスは、「評価」、「選択」、「管理・運用」、技術イノベーションは「改良」、「応用」、「創造」の要素に細分化して質問項目(以下、No.とする)を設け、全25問に対し、7件法による回答を得た。

5.2 分析の方法

質問紙の結果を1～7に得点化し、逆転項目の10項目は反転処理を行った。回答の分布を確認したところ一部の項目で天井効果が見られ、正規性が十分でないと判断したため、授業の前後の比較には、ノンパラメトリック検定であるウィルコクソンの符号付順位和検定を用いた。効果量は順位双列相関係数(r)を用いて算出した。一般に r は $-1 \leq r \leq 1$ を取る値であり、本研究においては、「授業前-授業後」で分析を行ったため、 -1 に近づくほど効果量が高いことを表す。

6. 結果および考察

全25問の質問項目の授業前後の回答を比較した結果、 p 値において16項目で有意差、2項目で有意傾向が認められ、多くの項目で肯定的な変化がみられた。特に「評価」と「選択」の調査結果(表1)では、8項目中6項目で有意な変化が認められ、特に平均値(μ)で顕著な増加が見られた

No.3 と No.8 では、いずれも $p < 0.001$ で有意となった。このことから、多目的最適化の視点を取り入れた優先度（重み）と評価点の2つを用いた評価活動が、生徒の評価し選択する際の意識の向上に寄与したと考えられる。さらに、「創造」の調査結果（表2）では、3つの質問項目全てにおいて有意差が認められた。これは、本授業で行った未来の優先度の検討や教材を用いた改良点の分析が生徒の工夫し創造しようとする意識の向上に寄与したと考えられる。一方、「改良」の調査結果（表3）では、3つの質問項目のうち、No.13 と No.14 は有意差が得られず、効果が限定的となる結果となった。本授業では、本教材を用いて改良点を分析する活動を設定したものの、設定した3時間の授業内で十分に改良点を考える時間を確保できなかったことが影響したと考えられる。

要素	No.	授業前		授業後		p (前－後)	r (前－後)
		μ	SD	μ	SD		
評価	1	6.10	1.01	6.42	0.84	0.011*	-0.45
	2	6.01	1.08	6.03	0.99	0.802	0.04
	3	4.71	1.51	5.35	1.36	<0.001***	-0.52
	4	5.35	1.44	5.80	1.21	0.007**	-0.46
選択	5	5.99	0.81	6.14	0.84	0.183	-0.23
	6	5.87	1.03	6.20	0.88	0.009**	-0.46
	7	5.76	1.03	6.14	0.81	0.002**	-0.53
	8	5.06	1.41	5.84	1.03	<0.001***	-0.71

* : $p < 0.05$, ** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

要素	No.	授業前		授業後		p (前－後)	r (前－後)
		μ	SD	μ	SD		
創造	20	5.46	1.38	6.09	0.89	<0.001***	-0.68
	21	5.18	1.29	5.65	1.21	0.002**	-0.50
	22	4.46	1.59	5.16	1.53	<0.001***	-0.51

** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

要素	No.	授業前		授業後		p (前－後)	r (前－後)
		μ	SD	μ	SD		
改良	13	5.76	1.12	5.97	0.95	0.139	-0.25
	14	5.81	0.95	6.03	0.96	0.07†	-0.28
	15	4.18	1.56	4.91	1.62	<0.001***	-0.59

** : $p < 0.01$, *** : $p < 0.001$

7. おわりに

本研究では、多目的最適化の視点を可視化する手法および教材を開発するとともに、中学生が多目的最適化の視点を取り入れながら製品を適切に評価し、適切な選択や改良、応用などを工夫し創造して考えることのできる授業を開発し、その効果の検証を行った。本研究の成果を要約すると以下ようになる。

- (1) 最適化の達成度を可視化する重み付き棒グラフとそれを描画する教材を開発した。
- (2) 内容「A (3) 社会の発展と材料と加工の技術」の学習において多目的最適化の視点を取り入れた製品の評価や未来の製品開発の方向性および構想について考える授業を開発した。
- (3) アンケート調査の結果から、開発した授業が生徒の技術の概念を中心とした意識の向上に一定の効果があり、特に「創造」について高い効果があることが明らかになった。

以上のように、本研究で開発した教材および授業が、限られた時間（3 時間）の中でも、技術の概念などの意識の形成に対して有益となる可能性を示すことができた。今後は、本授業を実践していない学校へのアンケート調査を行い、さらなる検証を行う必要がある。また、開発した教材の「生活や社会を支える技術」「技術による問題の解決」の学習における効果的な活用法の検討や年間を通した実践を行うなど、技術科の授業全体を通した検討を進めていく所存である。

参考文献

- 1) 文部科学省：中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 技術・家庭編，開隆堂，pp. 18-32 (2018)
- 2) 坂口竜之介，小祝達朗，野崎英明：多目的最適化の視点を取り入れた技術科問題解決学習法の提案，日本産業技術教育学会 第 62 回全国大会（静岡）講演要旨集，p. 22 (2019)
- 3) 花原和之：“最適設計の基本的な考え方”，日本機械学会関西支部，第 262 回講習会「製品開発，技術開発のための最適設計技術と応用」，pp. 1-14 (2003)

中学校技術科「D 情報の技術」における人工知能(AI)を 題材とした授業の提案

溝口 棕太
教科領域コース

1. はじめに

総務省が令和4年度以降に発行している情報通信白書¹²⁾³⁾では、AIの市場拡大や関連する情報技術の発達をもたらす社会基盤の大きな変化に言及している。また、文部科学省から令和6年に発行された「初等中等教育段階における生成AIの利用に関するガイドライン(Ver.2.0)」⁴⁾では、児童生徒が生成AIを含むAI技術に主体的かつ適切に向き合う力を育成することの重要性を示している。

しかし、令和7年の教育課程企画特別部会の論点資料⁶⁾では、現在の学校教育に、「全体として、生成AI等の先端技術に関わる内容が明確に位置付けられておらず、情報モラルやメディアリテラシーの育成について、学校による取組の差が大きい。」と示されている。なお、生成AIの教育利用に関する学術論文でも、伊藤ら⁹⁾が、中学生がAIに関して学ぶ機会が少なく、そのしくみはブラックボックス化している現状を指摘し、リテラシーを含め適切な学習の必要性を示している。当然、中学校技術・家庭科技術分野（以下、技術科）の学習指導に関しても、AIのしくみを系統的に指導する実践はほとんど報告されていない。

2. 目的

技術科内容「D 情報の技術」（以下、「D 情報の技術」）において、急速に発達するAIのしくみに関する知識や適切な向き合い方を身に付けるための授業を構想・実践し、その効果を検証する。

3. 研究方法

3. 1 AIのしくみの定義づけ

義務教育段階における「AIのしくみ」に関する指導内容は、整理が不十分である現状を踏まえ、各種学術論文、発行されている文献に記載されている「AIのしくみ」に関して説明している内容を抽出し、研究室所属の学生と指導教員との合議の上、その内容を表1に定義した。

(表1 中学生に指導するAIしくみの定義)

しくみ	内容
教師あり学習	AIに答え(教師データ)をあたえて、答え合わせしながら学習させる方法
教師なし学習	AIに大量のデータを与えて、AIが自ら特徴や共通点を見つけて学習する方法
強化学習	AIが問題や目標に対して行動し、フィードバックをもらいながら試行錯誤して最適な行動を学習させる方法
深層学習	人の脳のしくみ(ニューラルネットワーク)を再現し、AIが自動で特徴を見つけて学習する方法

3. 2 令和6年の実践の成果と課題

授業実践は、私立I中学校(以下、I中学校)で実施した。対象は第2学年(授業開始時1年生)で、期間は令和6年1月上旬から7月上旬の期間である。「D 情報の技術」(3)(4)の項目を包括した全14時間の題材の中で、AIのしくみの理解、適切な向き合い方を身に付けるための授業を行った。

題材全体を通して「災害救助」に関する学習課題を設定し、自動で救援活動を行うロボットモデルを制御するためのプログラムを作成した。13・14時間目で、社会で利用されている災害救助ロボットやシステムに利用されているAI及び、同様のしくみで戦争に利用されているAIの動画を視聴させることで、AIのしくみについての理解だけではなく、適切な向き合い方について考えさせる構成とした。

題材の最初および最後の授業で、AIのしくみに関する理解度をアンケート調査で把握し、得られた回答内容を比較分析した。授業の前後で、AIのしくみを「よく知っている・どちらかといえば知っている」と答えた生徒の割合は、28.68%から44.16%と約15%の増加があり、全体の約半数となった。この結果から、生徒の自己評価に基づくものではあるものの、本実践は、AIのしくみの理解度を向上させる点において一定の効果があったと考えられるが、客観的な調査結果の有無と、系統的な指導計画に基づく実践の2点が課題として挙げられた。

4. 令和7年の授業実践の内容

令和6年の授業実践の課題を踏まえ、指導教員及び実践校技術科担当教員と合議の上、「D 情報の技術」の指導計画や評価方法を改善した上で授業実践を行った。作成した令和7年指導計画の概要を表2に示す。

(表2 令和7年指導計画概要)

項目	指導内容	時数
(1)	情報技術の特性および原理・法則 情報デジタル化と情報セキュリティ(情報モラル含む) 情報技術の見方・考え方	
(2)	Smalrubyを用いた学習活動 相手とメッセージを送り合うプログラムの作成、評価、修正・改善	8時間
	○「教師あり学習」のしくみ チャットボットシステム	2時間
(3)	EV3を用いた学習活動① 接続、前進・後進・停止・ターン、センサを使ったプログラミング	3時間
	○「教師なし学習」、「強化学習」のしくみ 購買分析、グループ分け、最適な手順の探索	2時間
	EV3を用いた学習活動② 災害救助現場を再現した倒木を除去する問題解決	6時間
(4)	○「深層学習」のしくみ、AIとの適切な向き合い方 画像認識プログラム、今後の社会の発展につながるAIの検討	2時間

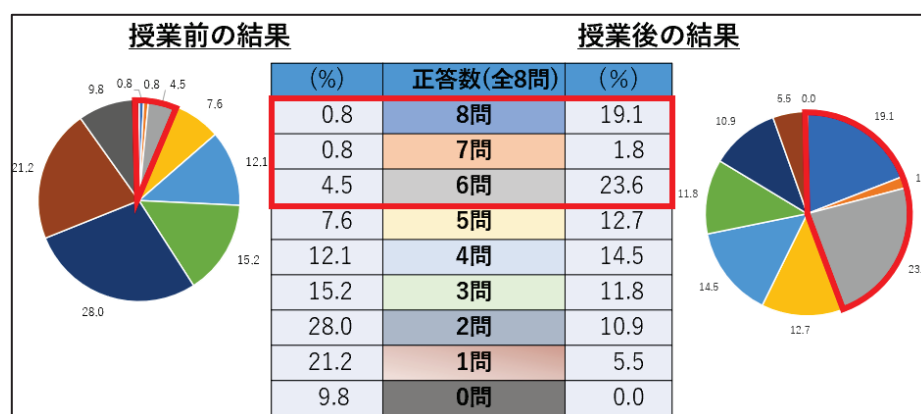
対象は、令和6年と同様に私立I中学校の第2学年143名とした。AIのしくみに関する授業は、「D 情報の技術」の指導内容として(2)～(4)の項目に位置付け、段階的に理解を深めることができるよう構成した。なお、(1)の項目は、本実践前に実践校で実施済みである。

本実践の評価については、授業の効果を多面的に把握するため、授業開始時および終了時にアンケート調査と「AIのしくみ」の理解を問う問題を実施するとともに、授業終了約2か月後の9月に実践校の定期テストに「AIのしくみ」に関する問題を出題し、その結果も分析対象とした。

5. 研究の成果

5. 1 AI のしくみの理解(授業実践直後)

本研究では、題材の学習の最初（1 時間目）と最後（23 時間目）に「AI のしくみ」を問う問題を実施した。分析は、Microsoft Excel を用い、授業前後における正答数別の割合の変化を比較した。全 8 問中 6 問以上正解した生徒(正答率 70%以上)の割合に着目すると、授業前は 6.1%であったのに対し、授業後は 44.5%となり、約 38%の増加が確認された。



(図 1 授業前後での「AI のしくみ」を問う問題の正答数の結果)

5. 2 AI への向き合い方

(4)の授業後、生徒が AI への適切な向き合い方を身に付けているかを評価するため、生徒の記述したまとめの内容を分析した。本授業の目標が、「今後の AI 利用に関して、その技術の利点や課題を踏まえた上で、自身の考えを表現しようとしている。」であるため、本研究者と指導教員、実践校技術科担当教員と合議の上、3 段階の評価規準を表 3 の通り設定した。

(表 3 まとめ評価規準と評価結果)

評価	評価規準	人数(割合)
A	AI の良い面・悪い面を具体的に挙げ、さらに AI の使い方・関わり方について自身の考えを述べている。	45(39.5)
B	上記のどちらか一方が具体的に書かれている。	62(54.4)
C	B に至らない。	7(6.1)

その後、評価規準作成者で記述内容を評価した結果、A 及び B と評価できた生徒は全体の約 94%であった。

また、まとめの言葉を「KH Coder」で分析した。分析結果では、「AI」「良い」「悪い」「面」「使う」が結ばれ、「使用」「注意」「必要」が結ばれていることから、本授業で求める適切な向き合い方を身に付けている生徒は多いと捉えた。

5. 3 AIのしくみの理解（実践校定期テスト）

定期テスト問題には、定義した4つのAIのしくみが活用されているアプリケーション等に関する問題を各2問ずつ、合計8問を出題した。その結果、5問以上(正答率60%以上)正解している生徒の割合は約20%であった。また、各AIのしくみについて「どちらかは正解」している生徒は、約40%の生徒が正解していることが明らかとなった。

さらに、表1で分類・整理したAIのしくみに関して、正答数とその関係性を把握するため、それぞれのしくみに関する問題の正誤についてクロス集計を行った。その結果、「教師あり学習」と「深層学習」の正誤の関係において、相関係数0.431が得られ、中程度の相関が確認された。

6 考察

本研究の結果から、AIのしくみを定義し、「D 情報の技術」の内容と関連付けて系統的に授業を実施することで、一定程度、そのしくみに関して理解が深まることが示された。

ただ、「教師あり学習」と「深層学習」のしくみが混同されやすいことも明らかとなった。両学習のしくみの違いをより明確に区別させるための活用事例の提示、ブラックボックスの中にあるAIの学習過程を対比的に捉えさせる学習活動の構成には更なる工夫が必要である。

また、AIが誤った情報を提示することや戦争で利用されている場面など、技術の影の側面も提示したことで、生徒がAIとの向き合い方について深く考えるようになることが明らかになった。今後さらにAIが発展する社会で生きる生徒たちに対しては、未来を創造するために、「誰のために」「どんな目的」でAIを活用するのかを主体的に考えさせる学習課題を設定することが重要であると考えられる。

7 まとめ

AIのしくみを系統的に指導する方法について本実践の有効性は確認された。しかし、指導内容に関しては、「教師あり学習」と「深層学習」のしくみの違いを明確に理解させる指導内容や方法の改善が必要である。また、本実践の成果と課題を踏まえて、公立中学校で授業実践を行い、その効果を再検証し、「AIのしくみ」を問う問題の妥当性について検討を進めることが今後の課題である。

参考文献

- 1) 総務省、令和4年度版 情報通信白書 第2部 情報通信分野の現状と課題 第6節 内外におけるサービス・アプリケーションの動向 6AI(1) 市場概況 (公開日 2022. 7)
- 2) 総務省、令和5年度版 情報通信白書 第2部 情報通信分野の現状と課題 第9節 AIの動向(公開日 2023. 7)
- 3) 総務省、令和6年度版 情報通信白書 第1部 第3章 進化するデジタルテクノロジーとの共生 第4章 デジタルテクノロジーの課題と現状の対応策 (公開日 2024. 7)
- 4) 文部科学省、初等中等教育段階における生成AIの利用に関するガイドライン(Ver.2.0)(公開日 2024.12.26)
- 5) 文部科学省、情報活用能力の抜本的向上(デジタル化社会の負の側面への対応を含めて) 教育課程企画特別部会 論点資料⑥(令和7年5月12日)
- 6) 伊藤大河・山本利一・在間拓幹、中学校技術科における機械学習アプリケーションを活用した人工知能に関する授業実践、日本産業技術教育学会誌、第62巻、第4号、pp.377-385 (2020)

家庭科における深い学びの実現に向けた授業の提案

川又 美穂
教科領域コース

1. 研究目的

現在の学校教育現場では、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。ここでいう「深い学び」とは、知識の獲得や理解に留まらず、知識の有意義な使用を可能とする力の獲得を促す学びである(Marzano, 1992)。「できる」、「わかる」学力からさらに高次の「使える」学力へと導く学びとも言われる(石井, 2015)。こうした学びの実現には獲得した知識が転移可能なものとして生きて働く必要がある。家庭科においては家庭生活や生活場面を含んだ本物の実践への参画として、児童生徒が自身の生活と直接向き合うことを促す取り組みが行われてきた。しかし、家族や家庭生活の多様化に伴い、児童生徒のプライバシーへの配慮が教員の大きな課題となっている。上記の状況にある中で、堀内(2022)は、自分ごととして物事を捉えて向き合うための方法として「直接的な自分ごと」と「間接的な自分ごと」の二つを挙げる。後者は「共感を持って相手のことを理解し考えようとする場合」であり、他者への共感を通し、他者を自分にとって「意味ある存在」へ昇華させることで、他者と向き合う学びが自分ごと化される。これらの知見が明らかにしているように、学びの自分ごと化は学び手がいかに当該事象を自分にとって有意なものと認識できるかが重要である。家庭科の学習における学び手のプライバシーへの配慮が一層強く求められている今日では、学びを自分ごと化するために「直接的な自分ごと」化が本当に必要か慎重に検討される必要がある。そこで、本研究では、まず、家庭科の

学習活動と学び手のプライバシー意識との関係を調査する。次いで、上記調査の結果を踏まえ「間接的な自分ごと」化を取り入れた授業において深い学びが実現できたかを検討する(図1)。これらによって、プライバシーに配慮しつつ学びを自分ごと化し「深い学び」の実現に至る授業方法の提案を行うことが本研究の目的である。

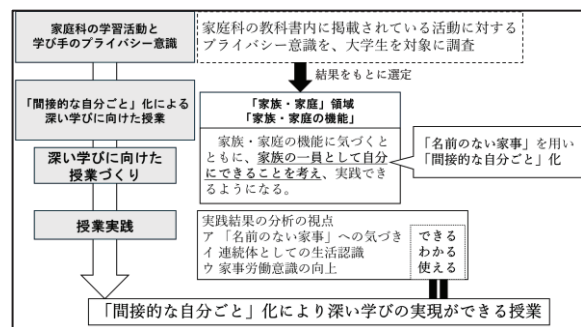


図1. 研究の構成

2. 研究方法

2-1. 家庭科の学習活動と学び手のプライバシー意識

I 大学に在籍する学生 97 名に対し、集合調査法により、Google Forms と、質問紙を使用した質問紙調査を実施する。調査時期は、令和 5 年 8 月～10 月である。単純集計で分析を行う。

2-2. 「間接的な自分ごと」化による深い学びに向けた授業

2-2-1. 深い学びに向けた授業づくり

「2-1」の結果を踏まえ、授業の指導計画を作成する。本研究の目標を達成するために取り上げ

たのは、高等学校家庭科における「家族・家庭生活」領域の全3時間の授業である。授業の目標は、「家族・家庭には様々な機能があることに気づくとともに、家族の一員として自分にできることを考え、実践できるようになる」である。「間接的な自分ごと」化のための手立てとしては「名前のない家事」を用いる。「名前のない家事」は、実際に家事の実務を行うことにより初めて気づく種類の活動であり、この存在に気づくことで生徒たちは家事の担い手のおかれている立場を理解することができる（できる）。また、私たちの生活は「見えない家事」を含む複数の活動の連続体である。しかし、家庭科の授業においては、本来は連続体であるはずの家事労働の一部を準備が整えられた環境下で体験することが多い。こうした授業においては、児童生徒は個々の知識・技能を身につけることはできても、それを生活の中で「使える」深い学びへと転換することは難しい。そこで、「名前のない家事」を取り入れることにより、私たちの生活が複数の活動の連続体であることに気づけるようにする。その認識ができるようになることは、実生活に即した実践的な生活認識ができるようになることを意味すると考えられる（わかる）。授業を通して生徒たちが家事の自分ごと化を達成できたかは、授業後のアンケートにより自分自身を家事の担い手として捉えられているかを確認することによって把握できる（使える）。

2-2-2. 授業実践

(1) 授業対象

I 大学教育学部附属中学校の第1学年4クラス139名に対し、各クラスの「技術・家庭（家庭分野）」に全3時間の授業を行う。実施期間は令和7年1月15日（水）から1月31日（金）である。

(2) 分析方法

分析の視点は、「名前のない家事」に気づくことができるようになったか（以下、「名前のない家事」への気づき）、連続体として生活を認識できるようになったか（連続体としての生活認識）、家事労働を行うことに対する「積極的」意識が高まったか（家事労働意識の向上）、の3つである。

「名前のない家事」への気づきは「できる」段階。連続体としての生活認識は「わかる」段階。家事労働意識の向上は学習を「使える」段階に至ったことの指標である。3つの視点での分析を通して、「間接的な自分ごと」化を取り入れた授業において、「できる」、「わかる」学力からさらに高次の「使える」学力へと導く「深い学び」が実現できたか検討を行う。

ア 「名前のない家事」への気づき

分析資料は、第1時と第3時の授業内で作成し提出された64名分のウェビングマップである。第1時と第3時のウェビングマップを比較し、記述数と記述内容の量的分析を行う。記述内容は、キーワードや関連した内容ごとにグループ化し集計を行う。第1時と比較し、第3時で「無償労働、家事」に関する記述が増加した場合、家事やそれに付随する「名前のない家事」への認識を授業によって深めることができたにとらえる。

イ 連続体としての生活認識

分析資料は、第2時の授業内で行う、生活の一場面の前後で行われている家事や行動を考える活動を記したワークシートである。考えられていた行動数の量的分析と、記述の質的分析を行う。生活の一場面の前後で行われている家事・行動として記述した行動数が多いほど、生活を連続体として認識ができているとする。また、行動の内容が「名前のない家事」や現実的に実現可能な行動であるほど、実生活で活かすことのできる実践的な生活認識ができているとする。

ウ 家事労働意識の向上

集合調査法により、Google Forms を使用した質問紙調査を実施し、その回答結果を分析資料として用いる。調査対象は、I 大学教育学部附属中学校第 1 学年、139 名である。調査時期は、令和 7 年 1 月で、上記の題材を授業として実施する前と後に実施する。回答者数と回答率は、授業前は 78 名 (56.1%)、授業後は 90 名 (64.7%)。有効回答数は授業前、授業後ともに 100% である。調査項目は、家事をすることに対するイメージである。アフターコーディングにより分析を行う。分類は、家事に対する印象が「積極的」または「消極的」のいずれかに着目して分類する。「積極的」とは、家事に対して内発的動機や積極的に関わろうとし、良い印象を抱いている記述のことを指す。また、「積極的」な回答の中で、自身を家事の主体と捉え、自分の仕事、自分や自分の将来に役立っていると捉えている記述は「自分ごととして捉えている」回答として分類を行う

3. 結果と小括

3-1. 家庭科の学習活動と学び手のプライバシー意識

(1) 結果

領域別に最も「プライバシーに触れられていると感じる」割合が高かった事項は、「食生活」領域の「BMI」75 名 (84.3%) であった。そのほか「プライバシーにふれられていると感じる」割合が過半数を超えた領域は、「消費生活」、「生活設計」、「食生活」、「保育」、「衣生活」、「住生活」、「高齢者」、「家族・家庭」であった。活動で扱う事項の種類については、自身の体型や家庭の経済状況、家族的背景、自身の恋愛に関することで、学び手のプライバシー意識が強く働くことが確認された。

(2) 小括

生徒の家庭の状況が多様化した現在において、教科書の全領域にプライバシーに触れる可能性のある活動が含まれており、教員には生徒の実態把握が求められる。家庭のあり様は今後も多様化していくことが予想されるため、そうした変化に耐用する学びの在り方の検討が求められる。授業領域は、「家族・家庭」を選定した。これは、「プライバシーにふれられていると感じる」割合が過半数を超えた領域であり、「直接的な自分ごと」化で、生徒自身の生活や家族のことを振り返る必要が出てくることから、プライバシーに配慮した学びの在り方が求められる領域であるためである。

3-2. 「間接的な自分ごと」化による深い学びに向けた授業

(1) 「名前のない家事」への気づき

第 1 時と第 3 時のウェビングマップを比較した結果、記述数が増加した生徒は 46 名 (71.9%) であり、「名前のない家事」を含む「無償労働、家事」に関する記述が 35.87% 増加した。

(2) 連続体としての生活認識

生活場面の前後にある行動を記述させたところ、最大で 47 件の行動が挙げられた。ゴミの分別や卓上の整理など、細かな諸活動が連続して生活を構成していることへの気づきが見られた。

(3) 家事労働意識の変容

授業前後のアンケートにおいて、家事に対して消極的イメージを抱いた記述が授業前は 72.0%、授業後は 1.9% に減少した。積極的イメージを抱いた記述が授業前は 25.8% で、授業後は 93.3% に増加した。家事を「自分ごととして捉えている」回答は 4.3% から 12.2% に増加した。

(4) 小括

「名前のない家事」への気づきでは、「無償労働、家事」に関する記述が最も顕著に増加し、本授業が「名前のない家事」への生徒の気づきを効果的に促進したことが確認できた。特に、第2時で提示した「見えない家事リスト 162」は、生徒が認識していなかった家事を可視化し生徒自身の日常生活における無自覚な家事行動への認識を深める契機になったと考えられる。

「連続体としての生活認識」では、一部に家事とは直接関連しない行動が見られ、生徒が「生活を構築する行動」と「家事」の区別を明確に認識できなかったことが確認された。また、「断食」などの非現実的な対応策が見られ、生徒が与えられた状況の中で、現実的な判断に基づいた家事行動を構想する能力に課題が残ることも浮き彫りになった。これらの課題を克服するためには、活動前に「名前のない家事」の具体例を詳細に提示することや、労働と労働の「つなぎ」として行われる行動に焦点を当てて思考を促す工夫が必要であると考えられる。

「家事労働意識の向上」では、家事に対し「積極的」な印象を抱いた生徒が増加したにもかかわらず、家事を「自分の将来に役立つ」など、「自分ごと」として捉えている記述がわずかに留まったことは今後の重要な課題である。本研究では、「名前のない家事」を実践する家庭学習を設定し、実践により手応えや自信を感じて、実践の継続につながることをねらったが今回は家庭での実践が一度きりであったことから、家事を行うことによる手応えや自信にはつながらなかったためではないかと考えられる。家事の意義の理解と、家事を自分ごととして認識することの間には、依然として隔たりがある。「使える学力」を身につけるに当たって、今後は生徒が家事の主体としての意識をより強く持ち、家事が自身の生活や将来にどのように貢献するか内発的に捉えて継続的な実践を促す仕組みや、家事の自己成長的な側面を強調する指導の導入が求められる。

4. まとめと今後の課題

現実の生活において家事労働は切り分けの難しい諸活動を含む連続体として存在している。従来の家庭科の授業では、そうした連続体の一部を切り取り、そこに含まれる個々の知識・技能を整えられた環境の下で獲得することが目指される。そのため、現実生活の中においてはそれらを使いこなすことができないことが多い。本研究で扱った「名前のない家事」の教材は、生徒たちが暮らす生活やそれを支える家事労働をより実態に近い形でとらえ、連続体としての生活の中から自分にできることを見つけて学習を生活のなかで活用する力を育成することに対し一定の効果があったことが示された。加えて、「見えない家事リスト 162」等、家事の当事者の声を取り上げた教材が学習成果に影響を与えたことから、「間接的な自分ごと」化によって生徒のプライバシーを侵害することなく「家族・家庭」領域の学習においても「深い学び」に到達できることが明らかになった。

しかし、家事労働意識の向上が継続的な実践につながっていくことは確認できなかったことが課題としてあげられる。また、家事を自分ごととしてとらえることについては、生徒たちは十分理解できたとはいえない結果であった。今後、これらを克服するための手立てを研究し、真の意味での生活主体を育成し、深い学びを実現していく授業を考えていくことが残された課題である。

5. 引用・参考文献

- 堀内かおる. 2022. 「子どもたちが『自分ごと』として取り組む学習を促す教師の手立てとは」『KGK ジャーナル』vol.57-1(開隆堂).
- 石井英真. 2015. 「今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—」(日本標準).
- Marzano, R.J. 1992. “A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning” (ASCD).

英語教育における異文化理解の実践とその効果

—アメリカ・芸術・人種をキーワードに—

石井 凜佳
教科領域コース

1. はじめに

現在、英語教育の現場では多様化する社会に対応することができる生徒・児童の資質・能力の育成が求められている。『中学校学習指導要領解説外国語編』（2018）では、「誤解など生じないように、相手意識をもちながら適切な表現を選択し、自分の気持ちを適切な表現で伝えること」（文部科学省 74）、「文化に対する理解やコミュニケーションの相手となる「聞き手、読み手、話し手、書き手」に対して「配慮」しながら、「主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけること」が示されている（文部科学省 15）。これらを達成するために、異文化理解教育と教科横断的授業の2点は、英語教育における軸となるべきものである。また、主観的な態度や価値観の相違を含む情意的領域を授業に取り入れることも欠かせない観点だ。よって今後、異文化理解をコミュニケーション教育に取り込むことが、現場では益々求められる。

2. 先行研究

異文化を理解することは多文化と自文化を客観的に意識し、物事をより自分ごととして捉える機会を多く設けることを目的としている。この意識を生徒に持たせるには、教師が社会的背景や知識を持つ必要がある。先行研究においては、多文化化が進行する中で、異文化理解においては「異」と「自」を意識する新たなカテゴリーの問い直しを必要とするものが多い。ここで強調すべき点は、日本の教育において異文化理解の認識が「外国の文化」そしてその「紹介」というイメージから変化がないことにある。異文化間教育のゴールは生まれや育ちが異なる人間同士が触れ合う中で意見の相違が生じた際、どのように意見をすり合わせるか。自分の感情を相手の立場に置き換えて感覚の差異（異文化）に気づき相互に努力することにある。以上を踏まえ、今回は筆者の造詣が深い芸術：クラシックバレエとその保守的な伝統の中での人種差別、またアメリカの歴史の中での人種差別を題材にし、異文化理解について生徒が考えを深めることができる英語教材を開発した。これらを中学校外国語教科書 *New Horizon* と関連付けながら学習効果を検証していく。

3. 調査方法

3.1 研究課題

本研究では以下の2点を研究課題とした。

(1) 異文化間コミュニケーション的要素を取り入れた教科横断的な学びは、生徒の既成概念を問い直すきっかけを生じさせるか。

(2)バレエを題材とした英語教材を通して、中学生の多文化共生に関する認知や態度、価値観はどのように変容するのか。

3.2 研究対象と実施期間

本研究では、茨城県 X 中等教育学校第 1 学年 A 組 37 名（男子 19 名、女子 18 名）、B 組 34 名（男子 16 名、女子 18 名）、C 組 32 名（男子 15 名、女子 17 名）のべ 103 名を対象として全 4 回の授業実践を行った。調査期間は、2025 年 6 月 9 日～18 日（休日は除く）である。毎授業後に Forms でアンケート調査を行い、異文化理解や多文化共生意識についての気づきや考え方の変容を調査した。

3.3 調査方法

まず、対象校で使用されている教科書 *New Horizon3* から異文化理解や多様性をテーマにした単元を確認し、Unit5 “What makes a good leader?” が相当することを明らかにした。次に本実践終了後も生徒が継続的に知識を使い、多文化共生に対する価値観や考え方の変容を促すことを目的として、筆者の研究分野であるバレエと人種問題に関連させた教材開発を行った。

バレエの内容については、第 2 回で以下 3 点を扱った。(1)バレエの歴史：イタリア発祥のバレエはヨーロッパで最盛し、その後ロシアで独自の発展を遂げた中で貴族中心・白人主義で構成される閉鎖的な環境が形成された背景。(2)アフリカ系アメリカ人ダンサーが受けた差別：保守的で伝統的なバレエ界は、有色人種に対して門戸を閉ざしていたが変化が起きる。その契機となった 1950 年代半ばから 1960 年代にかけてアメリカで起きた公民権運動、2013 年から始まった Black Lives Matter 運動の歴史。(3)多様な色のトウシューズの販売：世界で初めてアフリカ系アメリカ人で構成されたバレエ団 Dance Theatre of Harlem の設立により、肌の色に合ったトウシューズが一般化するきっかけとなった点だ。次に、異文化理解と教科横断的授業を関連させた全 4 回の授業の流れを示す。

第 1 回 “What makes you YOU?”：異文化理解授業の導入と、自分と他者が大事にしていることや、そのちがいに気づく。第 2 回 “Ballet and Diversity”：バレエの歴史とアフリカ系アメリカ人ダンサーに対する差別問題から、「通例」とは何か考える。第 3 回 “Dream Big, Speak Out”：実際にアメリカで行われていたアフリカ系への差別と、非暴力で闘ったキング牧師のスピーチを通して、自分が多文化や共生にいかに関わって迎えられるかを考える。第 4 回 “From History to Today”：異文化理解の態度を改めて学び、まとめる。この授業において特筆すべき 3 点を述べる。(1)「自分」から「社会、世界」への関心の拡張：回次ごとに扱う観点を身の回りから拡大することで多文化共生について思考する態度を育成する。(2)「ふつうのこと（通例）」や「当然と思われていたこと」を疑い、再定義する：バレエの歴史やアフリカ系への差別を通し、改めて気づきを促す。(3)教科書との接続：*New Horizon3* の内容と関連性を示し、教育課程における系統性や、生徒が実際にその単元を通して、再度思考を深めるきっかけを与える。アンケート回答結果の記述内容を、2 つの領域に分類して定量分析と定性分析を測った。

[情意的領域]：共感や価値観の揺らぎ、考えの変化、そして自分の今までとこれからを振り返ったり見つめ直したりする態度、主観的な視点

[認知的領域]：歴史的背景や差別などの社会問題における知識理解、客観的な視点

4. 結果

特に第2回のアンケートでは、アフリカ系ダンサーへの差別と、伝統的で保守的なバレエ界での変容について紹介した上で、「肌色」から想像する色を自由記述形式で生徒に回答させた。その結果をもとに、回答を3つのグループに分類し、(1)固定概念：「白い色」や「日本人の肌の色」などを示唆する回答、(2)多様性の気づき：「多様な色」「一色ではない」という回答、(3)その他：具体的な色を示した回答結果をまとめた。

表1 「肌色」から想像する色に対する回答結果

今回、多様な肌の色に合わせて、トウシューズとタイツの色の種類が多くなった話をしました。 <u>あなたが、「色えんぴつやクレヨン肌の色」と聞いたときに、どのような色を想像しますか。</u>	
グループ	割合（回答数）
固定概念	69% (66)
多様性の気づき	18% (17)
その他	13% (12)

この結果から18%の生徒には、バレエの芸術的、社会的変容を通して「通例」に対する意識の変化が見られた。次に、全授業後に見られた生徒の多文化共生に対する意識の変容の結果である。

表2 多文化共生に対する変容の回答結果

これまでの4回の授業を通して、前とちがう考えを持ったことや、新しく気づいたことはありますか。	
選択肢	割合（回答数）
はい	85% (88)
いいえ	15% (15)

表3 具体的な変容について自由記述の回答結果

「はい」と回答した方 どのような考えや気づきがあったか教えてください。	
グループ	割合（回答数）
情意的領域	57% (50)
認知的領域	42% (37)
その他	1% (1)

全体の85%もの生徒が、この4回の授業を通して以前とは異なる態度や価値観の変容があったと回答したことが判明した。そして、回答の自由記述を情意的領域、認知的領域に分類した。以前とは異なる態度や価値観の変容があったと感じた生徒の中で、57%の生徒が情意的領域に関して、自分の内面の変容について記述を行っていた。その他にも、これからの社会を生きていく上で、どう行動していきたいかという意欲も読み取ることができた。

5. 考察

5.1 研究課題1に対する考察

本実践を踏まえ、異文化理解を取り入れた学びは、生徒の既成概念からの変容を促すきっかけを生じさせることが明らかとなった。第4回のアンケート結果では、57%もの生徒から情意的領域に

関連した回答が見られた。また、自分の内面の変容に対して 6 人、社会に向けて行動する意欲を記述した生徒が 44 人いた。このことから、本実践は知識の習得（認知的領域）の分野だけにはとどまらず、多文化共生に対して持つべき態度を見出す内面意識の変容（情意的領域）を促した。

5.2 研究課題 2 に対する考察

本実践を通して、生徒は「通例」が、異なる側面から見るとそうではないという感覚の差異を感じ、これまでも振り返り態度を改めていく意識の変容が見られた。例えば、第 2 回の授業後のアンケート調査では、生徒自身のバレエに対するステレオタイプに基づきながら、トウシューズの色が固定されていたものから多様な色が使用されるよう変更されたことの驚きについて書かれた回答が多く見られた。以上から、本実践の目的は既成概念から成る個人の感覚の差異に気づき、新しい価値観や考えを習得するという、全体における考え方の変容を調査することであったため、その目的や意図をより確実なものにすることができた。

最後に、近年の教育において重要視される内発的動機づけと、本実践で示した情意的領域は関連させることができる。なぜなら、教科書の内容に加え教師が背景知識を知り、生徒が様々な視点から物事を捉えることができる足場がけを行うことが可能であり、生徒も新しい価値観や考えの変容、派生する興味・関心を生み出せるからだ。まさに、異文化理解教育は、異文化に対する生徒の考えや、相手の立場に立って考えるコミュニケーション能力を育む要素となるのではないだろうか。

参考文献

- 阿野幸一・アレン玉井光江ほか. *New Horizon English Course3*. 東京書籍株式会社, 2025.
- 卯城祐司・中嶋洋一・西垣知佳子・深澤清治ほか. *Sunshine English Course2*. 開隆堂出版株式会社, 2021.
- 笠島準一ほか. *New Horizon English Course3*. 東京書籍株式会社, 2021.
- 工藤洋路ほか. *New Crown English Series3*. 三省堂印刷株式会社, 2025.
- 佐々木涼子. 『バレエの宇宙』. 文藝春秋, 2001.
- 佐藤郡衛・横田雅弘・坪井健. 『異文化間教育のフロンティア』. 明石書店, 2016.
- 鈴木晶. 『バレエダンス事典』. 平凡社, 2010.
- . 『バレエとダンスの歴史欧米劇場舞踊史』. 平凡社, 2012.
- 高平鳴海. 『図解 踊り子』. 新紀元社, 2014.
- 西山教行・細川英雄・大木充. 『異文化間教育とは何かーグローバル人材育成のために』. くろしお出版, 2015.
- ミケーラ, デプリンス. 田中奈津子訳. 『Taking Flight 夢へ翔けて 戦争孤児から世界的バレリーナへ』. ポプラ社, 2015.
- 文部科学省. 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編』. 開隆堂出版株式会社, 2018.
- Ahmad-Crosby, Mina. *Breaking the Corps Line*. Landa & Wildan Publishing, 2021.
- Tyrus, Judy & Novosel, Paul. *Dance Theatre of Harlem*. Chroma Diverse, 2021.

英語教科書における文学作品の活用

— 現状と提案 —

川端 倫子
教科領域コース

1. はじめに

現在日本で使用されている検定教科書（英語）では、様々な題材が扱われている。教科書に掲載されている題材は、生徒だけでなく教員にとっても重要である。限られた授業時数・授業時間の中で、学習指導要領に基づいた内容を計画的に指導するには、教科書の内容を中心に進めることが合理的であるからだ。教科書以外のまったく新しい教材を取り入れることには時間的・運用的な制約が伴うので、教科書の内容を起点にして応用したものを援用せざるをえない。こうした現状を踏まえると、教科書の掲載内容は、授業内容や学習活動を大きく左右する重要な要素であると言える。

教科書で扱う題材に関して、高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）外国語編英語編（p.18）では、生徒の学校生活や家庭生活など身近な内容を中心とした「日常的な話題」と、国内外の出来事や社会的課題を扱う「社会的な話題」を掲げている。この題材設定を鑑みて、日常的な話題や社会的な話題にも対応できる柔軟性がある文学作品は、英語学習において有用な教材になりうるのではないだろうか。

2. 先行研究

英語教育における文学作品の利用は、言語能力の育成に加えて学習者のモチベーションや思考力を育む点から、その有用性が指摘されてきた。近年では、第二言語習得研究や教育実践の観点から文学作品が学習者に与える影響について多角的に検討されている。例えば大野は、文学作品を扱うことで英語特有の豊かな表現に触れられる点を重視し、比喩的・修辭的表現の理解が深い言語理解につながると論じている。（大野 18-19）また安田は、英語学習者へのアンケート調査から、英語文学作品が学習への興味・関心や学ぶ意義を高める一方で、語彙や表現の難しさによる負担も伴うため学習者のレベルに配慮した教材選択や支援の必要性を指摘している。しかし言い換えれば、学習者の興味やレベルを考慮した作品選定を行えば、英語学習への興味を高め、学習者の主体的な学びを促すことができるのではないだろうか。文学作品は登場人物の感情や葛藤、人間関係を描いているため学習者が内容に共感しやすく、学習への動機づけを高める教材として機能すると考えられるだろう。さらに田口は、文学教材がコミュニケーション能力の育成に役立つことを論じている。田口は、オー・ヘンリー（O.Henry, 1862-1910）の短編「20 年後」（“After Twenty Years”）を題材に、文学教材が暗示的に語られた内容を含む点に着目し、そうした含意をめぐる言語活動がコミュニケーション能力の育成に資することを示している。（田口 4）このように、文学作品の教材としての有用性を示す研究は存在している。しかし教科書に掲載されなければ、学習者が文学作品を教材として利用する機会は減ってしまうだろう。西原が行なった旧学習指導要領下のコミュニ

ケーション英語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの教科書調査においては、文学的要素を含む教材は一定数見られるものの、短編小説や詩などの純粋な文学作品の掲載は限定的であり、設問も主に事実確認や事実理解を踏まえた基礎的な解釈活動にとどまっていることが明らかになった。(西原 35) したがって文学作品が英語学習において教育的意義を持つことが示されている一方で、教科書における掲載状況や授業での活用方法には改善の余地があることが分かる。したがって、本研究では、「高等学校用教科書目録(令和7年度使用)」(文部科学省, 2024) に記載されている教科書を分析し、教科書内における文学教材の占有率を明らかにした後、実践の提案を行う。

3. 分析と提案

3.1 分析

英語コミュニケーションⅠ、Ⅱ、Ⅲの教科書71冊を調査した結果、英語コミュニケーションⅠ、Ⅱ、Ⅲの教科書における文学教材占有率^{注1}は以下の表のようになった。

表：英語コミュニケーションⅠ、Ⅱ、Ⅲの教科書における文学教材利用率

科目名	正課数	正課外の課数	文学教材占有率		
			正課	正課外	全体
コミュニケーション英語Ⅰ	229 (7)	47 (31)	3.1%	70.0%	13.8%
コミュニケーション英語Ⅱ	235 (6)	57 (37)	2.6%	64.9%	14.7%
コミュニケーション英語Ⅲ	269 (7)	48 (30)	2.6%	62.5%	11.7%
合計	733 (20)	152 (98)	2.7%	64.5%	13.4%

*それぞれ少数点第2位を四捨五入

正課における文学教材の利用率は、英語コミュニケーションⅠ、Ⅱ、Ⅲのいずれにおいても約3%と、全体として低い数値であることが明らかになった。一方で、正課外における文学教材の使用率は高く、特に英語コミュニケーションⅠでは、正課外教材の約7割が文学作品で占められているという結果が得られた。この結果から文学教材は正課教材としては扱いにくい側面を持つものの、その教育的な有用性自体は教科書編集者にも認識されており、完全に排除されることなく正課外教材として掲載されていると考えられる。つまり文学教材は授業の中心教材として採用するには制約が多い一方で、補助的・発展的な学習素材として一定の価値を認められているのではないだろうか。また使用可能な語彙の量や文構造の幅が広がることから、英語コミュニケーションⅢにおいて文学教材の使用率が最も高くなると予想していたが、調査の結果、英語コミュニケーションⅢの文学教材使用率は、英語コミュニケーションⅠ、Ⅱと比較して最も低い数値を示していた。この要因の一つは大学入試との関連性ではないかと考えられる。東進衛星予備校の公式サイトより、過去5年間の大学入学共通テスト本試験の出題内容を確認したところ、物語や小説など文学教材そのものを扱った問題は、2025年度共通テストで大問2つ出題されているが、2025年度以外は毎年大問1つ程度のみ出題されているだけで、説明文や実用的文章が中心となっている。この入試傾向を踏まえ、英語コミュニケーションⅢでは文学教材の掲載を控える判断がなされている可能性がある。この

結果は、先行研究において指摘されていた「文学教材は語彙や表現が難しいため扱いにくい」という考えとは反対である。より高度な語彙や表現を扱うことが可能な英語コミュニケーション III において文学教材の使用率が低いという点は、語彙や文構困難性のみでは説明できない側面を示している。このことから、文学教材の掲載数の少なさは扱いづらさだけでなく大学入試とも深く関係していると考えられる。

3.2 実践の提案

外国語学習において文学作品を使用することの3つの利点として、言語習得能力の向上、学習者のモチベーションの向上、コミュニケーション能力の育成の観点をあげた。またチータムは、「理解できる作品を英語で読むことは、英語を身につける上で優れた方法だと言って構わない。(中略) 言語は経験を通じて身につくものであるからだ。しかも効果的に言語を学ぶには、まず第一にその経験が自分で十分理解できること、第二に楽しめること、第三に何度も、そして第四に言語のパターンがはっきりとわかることである。」(チータム 5) と述べている。この指摘を踏まえ、本論では、大前提である以下の①の他に、②から④の要素のいずれかが含まれていれば、文学教材を効果的に活用できるものとして、実践的提案をすることにした。

①生徒の英語力で、多少の補助があれば理解できる内容の作品である

②内容や設問に楽しさを感じられる要素がある

③言語パターンへの気づきを促す指導をおこなう

④リトルド活動や役割演技、視点を変えた表現活動などのコミュニケーション活動をグループまたはペア活動として取り入れている。

この4点をもとに、既存の教科書に採用されている文学作品を援用した実践案実践の提案を、以下に提示する。

まず *Comet English Communication I* (数研出版, 2022) では、“STORIES TO SOLVE: Folktales from Around the World” には民話集がある。ここでは英語のなぞなぞを8問提示している。これらの設問の中には、英語という言語の特性に着目させる内容も含まれており、例えば “Where does Saturday come before Thursday?” といった問いは、その代表例である。このような言語的特徴に基づくなぞなぞは、意味理解と言語形式への注意を同時に促す活動となっており、①②③の要素を備えた教材構成になっていると評価できる。さらに④の要素を追加することで、なぞなぞの答えや仕組みを学習者同士で説明し合う活動や、同様の形式のなぞなぞを自ら作成させる活動を加えることで、言語運用の機会を一層拡充することができる。

次に *All Aboard! English Communication I* (東京書籍, 2022) の Reading 1「Short Stories in English」の事例をとりあげよう。ここでは、三つの短い物語が掲載されているが、主として新出語句・フレーズの提示や読み方のポイントの説明にとどまっている。そこで、物語の情景や登場人物の心情が伝わるように工夫して読み合う朗読活動や、その後の物語の展開をグループで予測・創作して共有するコミュニケーション活動を加えることが有効である。このような活動を取り入れることにより、単なる英文読解にとどまらず、内容理解を基盤としたやり取りを通して、コミュニケーション能力の育成にも資する授業展開が可能になると考えられる。

4. まとめ

今回の調査で、現行の学習指導要領下で編集された英語コミュニケーションの検定教科書における文学作品の利用状況は、正課では約3%程度、正課外では70%近くであることが明らかになった。また文学作品の利点や引用から、文学作品を授業で扱う際に気を付けることを踏まえ、実践の提案を行った。文学作品を授業で扱うことに関して難しさや抵抗感があるかもしれないが、安田が、英語学習素材として文学作品を用いる場合、文学研究を目的とするものではないため、教員が必ずしも独自の解釈を示す必要はない（安田 12）と述べているように、作品を英語教育の教材として柔軟に位置づける視点の重要性を示している。本研究で示した実践案もこの立場に基づき、文学的解釈の追究そのものではなく、言語活動や思考活動を提案するひとつの素材として文学作品を活用することを目的としている。適切な作品選定と活動設計を行うことで、文学作品は学習者の内発的動機付けを高め、読解力や表現力の育成に資する有効な教材となるのではないだろうか。

注

1. ここでの「文学作品」とは、取り上げる教科書の目次や索引等において「物語」、「エッセイ（随筆）」、「詩」のように表記があり、明らかに文学作品として分類できるものや、そのように明記されていないが、上記の文学分類に当てはまると判断できる創作物、そして、伝記や新聞のような事実関係を説明した論説文や、一般的な日常会話例ではないものを対象とする。なお、課の題材が文学作品であっても、その作品の内容に触れていなかったり、名前のみの紹介であったりした場合は計上しないこととした。

5. 参考文献一覧

- 大野智彰「原書を読んで身に付く4つの力」、『英語教育』11月号、大修館書店、2024。
- 田口誠一「英語教育における文学教材の意義について — O. Henry の “After Twenty Years” をめぐって—」『尚絅大学研究紀要人文・社会科学編』第47号、2015。
- チータム、ドミニク。小林章夫(訳)『『くまのプーさん』を英語で読み直す』日本放送出版協会、2003。
- 東進衛星予備校 共通テスト英語リーディング 全体概観
https://www.toshin.com/kyotsutest/about_reading.html
- 西原貴之「コミュニケーション英語Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの教科書に掲載された文学教材の数とバリエーション及びその設問・言語活動」*LET Kansai Chapter Collected Papers*, Vol.18, 19-39. 外国語メディア学会、2020。
https://www.jstage.jst.go.jp/article/letkansai/18/0/18_19/_pdf/-char/ja
- 文部科学省（2020）「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」
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
- 文部科学省（2024）「高等学校教科書目録（令和7年度使用）」
https://www.mext.go.jp/content/20240415-mxt_kyokasyo02-000035269_3r.pdf
- 安田優、轟里香（2019）「英語学習における英語文学作品の有用性 —学習者の視点から—」『北陸大学紀要第48号』, 77-89。

小学校における性の多様性を含む性に関する指導の実践

岩瀬 千明
養護科学コース

1. はじめに

近年、性的マイノリティへの社会的関心が高まっているが、当事者の多くはいまだに生きづらさを抱えている実態がある。NPO 法人の調査¹⁾によれば、性的マイノリティ当事者の 68%がいじめや暴力を受けた経験があり、その割合は学年が上がるにつれて増加する傾向にある。この要因の 1 つとして、思春期における友人関係が、内面的な同調性を基盤とし、異質性を排除することで集団を維持する「チャムグループ」へと変化することが挙げられる。このような発達段階において、性的マイノリティ当事者は「異質性のある者」として排除されるリスクが高いと考えられる。これまでの性的マイノリティに関する指導では、当事者のドキュメンタリー視聴などが行われ、「自分とは異なる誰かのこと」という距離を置いた認識に留まり、多様性を「自分ごと」として捉えにくい課題があった。そこで本研究では、性的指向 (Sexual Orientation)、性自認 (Gender Identity)、性表現 (Gender Expression) の略称であり、全ての人に関わる概念である「SOGIE」に着目し、児童の性意識や友人関係の現状を把握した上で、「国際セクシュアリティ教育ガイダンス (以下、ITSE)」²⁾を基に、発達段階に応じた性の多様性に関する指導内容・方法を検討することを目的とした。

2. 研究概要

本研究は、I 県の公立小学校 1 校を対象とした。①思春期における性意識や友人関係に関する「現状把握」を目的とした質問紙調査、②「ITSE」、学習指導要領および調査①の結果を基に構成した「指導実践」、③指導実践を評価・改善するための「事後評価」の 3 段階構成とした。

3. 保健指導

3-1. 思春期におけるころやからだに関することや他者との関わり方についての調査

1) 対象および方法

R 6 年度と R 7 年度の各年度において、I 小学校 4～6 年生 (R 6:295 名、R 7:300 名) を対象に Microsoft Forms を用いた無記名自記式質問紙調査を実施した。R 6 年度は、回収数 277 (回収率 84.4%、有効回答率 96.8%)、R 7 年度は、回収数 300 (回収率 92.3%、有効回答率 97.7%) であった。本報告書では、学年進行に伴う性に関する意識の変化を把握することを目的とし、同一学年集団として対応づけることが可能な学年である、R 6 年度 4・5 年生と R 7 年度 5・6 年生の結果を抽出し、集団ごとの割合の比較を行った。調査項目は、基本属性、友人との日常会話、日常生活および性に関する悩み、性に関して知りたいこと、友人への同調性尺度³⁾とした。調査は無記名で行い、回答は強制ではないこと、内容は研究目的以外には一切使用せず、個人が特定されることはないことを調査対象者に調査説明書にて説明した。調査票の送信をもって同意を得たと判断した。

2) 結果

(1) 友人との日常会話

友人との日常会話は、5・6年生ともに「遊びや好きなこと」が9割であり最も多かった。学年進行に伴う変化として、前年度と比較して割合が顕著に増加した項目は、「SNS」が5年生41.8%（前年度21.2%）、6年生46.3%（前年度34.8%）であり、「恋愛」が5年生36.7%（前年度19.7%）、6年生40.2%（前年度30.4%）であった。

(2) 日常生活における悩み

日常生活における悩みは、5・6年生ともに「学習に関すること」が5年生43.9%、6年生52.4%であり、最も多かった。学年進行に伴う変化として、前年度と比較して割合が顕著に増加した項目は、5年生は「自分の見た目・性格」が36.7%（前年度19.7%）、6年生は「両親との関わり」が12.2%（前年度2.2%）であった。

(3) 性に関する悩み

性に関する悩みは、5・6年生ともに「体重」が5年生26.5%、6年生30.5%、「身長」が5年生25.5%、6年生35.4%で上位を占めた。学年進行に伴う変化として、前年度と比較して割合が顕著に増加した項目は、5・6年生ともに「周りの目」および「にきび」であった。「周りの目」については、5年生が19.4%（前年度9.1%）、6年生が15.9%（前年度6.5%）であった。「にきび」については、5年生が13.3%（前年度3.0%）、6年生が19.5%（前年度9.8%）であった。

(4) 性に関して知りたいこと

性に関して知りたいことについては、5・6年生ともに「恋愛」および「ジェンダー」が上位を占めた。学年進行に伴う変化として、前年度と比較して割合が増加した項目は、5年生は「恋愛」が16.3%（前年度12.1%）、「ジェンダー」が12.2%（前年度9.1%）、6年生は「ジェンダー」が14.6%（前年度6.5%）「性に関する不安や悩みの相談場所」が4.9%（前年度0%）であった。

(5) 友人への同調性

友人への同調性の尺度得点（平均値±SD）は、5年生は男子2.78±0.96（前年度2.42±0.98）、女子2.98±0.88（前年度2.61±1.01）、6年生は男子3.11±0.63（前年度2.90±0.81）、女子2.88±0.79（前年度2.73±0.89）であった。学年進行に伴い、同調性の尺度得点は上昇する傾向を示していたが、学年差（ $F=3.18 \times 10^{-4}$, $P=.99$, $\eta^2p=1.58 \times 10^{-4}$ ）および性差（ $F=2.19$, $P=.28$, $\eta^2p=.52$ ）において、有意差はみられなかった。

3) 考察

高学年児童は「自分の見た目・性格」や「周りの目」を過剰に意識し、自分と他者を比較して悩みやすい段階にあることが示された。「恋愛」や「ジェンダー」について学習する必要性が高まる一方、これらは従来の保健学習では十分に扱われていない。したがって、保健領域での思春期におけるからだの変化についての学習に加えて、「SOGIE」に関わるこころの変化についても発達段階に合わせた指導が必要であると考えられる。

3-2. 指導実践

本実践は、「SOGIE」の概念を理解できるようにすることを目的として、4年生と5年生の各学年において、各クラス1時間ずつの指導を行った。指導内容は「ITSE」、学習指導要領および思春

期における性意識や友人関係についての調査結果（3-1）を基に構成した。指導の全体計画および「ITSE」との関連を表1に示した。

表1 指導の全体計画

	学習内容	指導上の留意点	ITSE との関連
第4学年	【ねらい】好きってどういう気持ち？ <導入> ○思春期の悩みや不安についてのアンケート結果を確認する。 <展開> ○「好き」の種類や理由について考える。 ・「人間関係マップ」を作成し、これまでの人間関係を振りかえる。 ・これまでの人間関係の中で、「好き」と感じた経験について、その時の気持ちと感じた理由について考える。 ○性の4つのとらえ方について知る。 <まとめ> ○学んだ内容をもとに、好きになるとはどういうことなのかを考える。	○周りの友人も自分と同じような悩みや不安を抱えていることが理解できるようにする。 ○人間関係の広がりを見視的に理解できるようにする。 ○家族に対する「好き」や友人に対する「好き」などさまざまな好きがあることに気づけるようにする。 ○性はグラデーションであることや一人ひとり性が異なることが理解できるようにする。	キーコンセプト1：人間関係 トピック1. 2： 友情、愛情、恋愛関係 ○キーアイデア：（9～12歳） ・子どもが思春期を迎えると、友情や愛情はさまざまに表現される ○学習者ができるようになること： ・成長する中で友情や愛情を他者に表現する際にさまざまな形があることを説明する（知識） ・他者に友情や愛情を表現するたぐさんの方法があることを認識する（態度） ・成長する中で自分の友情や愛情を表現する方法が変化することを省察する（スキル）
第5学年	【ねらい】性についての「らしさ」ってなんだろう？ <導入> ○「仕事カード」ゲームを行う。 ・それぞれの職業について、男性・女性のどちらがやっているかのイメージによって分類し、分類した理由を考える。 <展開> ○「男らしさ」や「女らしさ」について考える。 ・男らしい人や女らしい人とはどんな人かを考え、男または女「なんだから」「～べきだ」「～なさい」と言われた経験について考える。 ・「思い込みメガネ」（アンコンシャス・バイアス）について理解する。 <まとめ> ○これから人と関わるときに気をつけていきたいことについて考える。	○「消防士は力持ち」「看護師は優しい」など職業に対するイメージと性別に対するイメージが無意識に結びついていることを認識できるようにする。 ○性別を理由としたバイアスについて自分の経験をもとに考えることで、無意識に他者を傷つけることがあることが認識できるようにする。 ○自分の「あたりまえ」や「ふつう」が他の人にとってはそうではないことについて理解できるようにする。	キーコンセプト3： ジェンダーの理解 トピック3. 2：ジェンダー平等、ジェンダーステレオタイプ、ジェンダーバイアス ○キーアイデア：（9～12歳） ・ジェンダーステレオタイプは偏見や不平等につながる ○学習者ができるようになること： ・ジェンダーに関するステレオタイプやバイアスを明らかにする（知識） ・ジェンダーによる違いは搾取や不平等な扱いを引き起こす可能性があること、人々が期待された規範と異なる振る舞いをした場合は特にそうであることを認識する（態度）

3-3. 指導評価

1) 対象および方法

対象は令和7年12月に保健指導を実施した5年生100名とし、質問紙調査は指導前後において不足なく回答した49名、ワークシートの記述分析は保健指導の出席者88名を分析対象とした。

質問紙調査はMicrosoft Formsを用いた記名自記式調査票を使用し、以下の項目について検討した。授業前には野津ら⁴⁾の「日常生活における実践状況」（3項目：4件法）、授業後には植田⁵⁾の「学習過程評価」（「協力的学習」「認識」「興味・関心・意欲」「自己学習」各4項目：3件法）、これらに加え授業前後において、野津ら⁴⁾の「保健の学習意欲」（「感情」3項目、「価値期待」8項目：5件法）を用いて調査を行った。ワークシート分析は、記述内容を「これまでの生活を振り返ることができている」を1点、「授業で学んだ内容をもとに（1点）、これからどうしたいかを記述することができている（1点）」の各1点の計3点満点として得点化した。

分析については、指導前後の学習意欲の差を検討するために対応のあるt検定を行った。また、ワークシートの記述内容と学習意欲との関連を検討するために回帰分析を行った。学習過程評価については、各下位尺度得点の平均値の差を一元配置分散分析と多重比較により比較、検討した。

2) 結果および考察

(1) 学習意欲の変化

指導前後では、「感情」の全項目において、指導後の方が平均点は有意に高かった ($p<.001$)。

「価値期待」においては「私の今の生活に役立つ」「心や体の不安や悩みを軽くしたり解決したりするのに役立つ」の項目で有意な向上がみられた ($p<.05$)。一方、「健康な生活を送るために重要だ」「健康な生活ができるようになる」の項目は指導後に有意に低下した ($p<.05$)。児童の多くは健康を「病気ではない状態」という狭義の意味で捉えており、良好な人間関係を築くことと WHO が定義する広義の意味での健康が結びついていない実態が示唆された。

(2) ワークシートの記述内容と学習意欲との関連

ワークシートに、これまでの生活を振り返り、学んだ内容をもとに「これからどうしたいか」を具体的に記述できた児童ほど、「心や体の不安や悩みの解決に役立つ」という学習意欲が高まる傾向が示された ($\beta=.581, p<.01$)。このことから、学んだ知識を自身の行動変容へとつなげるために考察する活動が、教育的効果を高める上で重要であることが明らかになった。

(3) 学習過程評価

学習者による指導評価では、4つの各下位尺度得点の平均値は、①「協力的学習」 2.74 ± 0.39 、②「認識」 2.72 ± 0.41 、③「興味・関心・意欲」 2.52 ± 0.54 、④「自己学習」 2.61 ± 0.41 であり、全体として有意な差がみられた ($p<.001$)。多重比較を行った結果、①と③、①と④、②と③の観点間で有意な差がみられた ($p<.05$)。これらのことから、グループワークを取り入れ、無意識のバイアスを意識化させた学習内容は有効であったといえる一方、今後は「さらに継続して学びたい」と児童が思えるような問いかけの工夫が必要であると考えられる。

4. まとめ

本研究では、小学校高学年における恋愛やジェンダーへの関心の高まりがみられた質問紙調査結果を踏まえ、SOGIE 概念を学ぶ保健指導を実践した。指導前後の学習意欲の比較から、指導後には学習への感情的意欲や「悩みの解決に役立つ」という価値期待が有意に高まり、特に、これまでの生活を振り返り、具体的な行動変容を記述した児童において学習効果が高いことが示された。一方、良好な人間関係を「健康」と結びつける認識の不足や、継続的な学習を促すための問いかけの工夫に課題がみられた。より詳細な現状把握に努めるとともに、他教科と連携した教科横断的な指導体系を構築し、発達段階に応じて継続的な性に関する指導を行うことが今後の課題である。

これらの研究成果については、以下において公表を行った。

- 岩瀬千明・青柳直子. 2025「小学校における性の多様性を含む性に関する指導の実践」『茨城大学教育実践研究』44, 129-142.
- 岩瀬千明・青柳直子・古池雄治・布施泰子・米内麻衣. 2025「性の多様性を尊重する態度形成を目指した小学校保健指導の試み」『日本学校保健学会第71回学術大会講演集』, 187.

引用文献

- 1) いのちリスペクト。ホワイトリボン・キャンペーン. 2014「LGBTの学校生活に関する実態調査(2013年)」『LGBTの学校生活に関する実態調査(2013)結果報告書』.
- 2) ユネスコ. 2020『国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】科学的根拠に基づいたアプローチ。(浅井春夫, 長香織, 田代美江子ほか編)』(明石書店).
- 3) 松下理央・今城周造. 2016「小学校高学年における友人関係が学級適応及び中学校生活予期不安に与える影響」『昭和女子大学生活心理研究所紀要』18, 55-69.
- 4) 野津有司・和唐正勝・渡邊正樹ほか. 2007「全国調査による保健学習の実態と課題—児童生徒の学習状況と保護者の期待について—」『学校保健研究』49, 280-295.
- 5) 植田誠治. 1998「小学校保健授業の教授—学習過程評価票の開発」『学校保健研究』40, 75-81.

学校におけるアレルギー疾患への対策に関する養護教諭の意識と現状 — ハウスダストをアレルゲンとするアレルギーを中心に —

高野 つくし
養護科学コース

1. はじめに

アレルギー疾患を有する児童生徒は近年増加傾向にある¹⁾。気管支喘息、アトピー性皮膚炎、通年性アレルギー性結膜炎・鼻炎の主なアレルゲンはハウスダストやダニ、動物の毛やフケであり、季節性アレルギー性結膜炎・鼻炎の主なアレルゲンはスギなどの花粉である²⁾。これらのアレルギー疾患は、食物アレルギー・アナフィラキシーに比べて学校生活管理指導表の提出率は低い³⁾が、罹患率が高い傾向にある⁴⁾。学校現場には、アレルギー性鼻炎により机の上にティッシュペーパーを常備せねばならない子どもがいる⁵⁾ことや、学校には埃やダニなどの悪化因子が多数存在⁶⁾しており、これらをできる限り除去し、教室環境を常に整える重要性⁷⁾が報告されている。したがって、養護教諭は、食物アレルギー以外の疾患にも着目し、学校生活における症状の発症や悪化を防ぐための意識を高める必要があると考えられる。

保健室におけるアレルギー対策については、学校環境衛生基準⁸⁾において、ダニ又はダニアレルゲンは「100 匹/m²以下又はこれと同等のアレルゲン量以下であること」とされている。空気中のダニアレルゲンの大半が寝具由来である⁹⁾と言われており、保健室の寝具の衛生管理は重要である。

本研究では、ダニ・ハウスダストや動物の毛、花粉などをアレルゲンとしたアレルギー疾患に関する養護教諭の意識や、学校で行われているアレルギー疾患への対策の現状を把握し、養護教諭のアレルギー疾患への関心と学校でのアレルギー症状の発症や悪化を防ぐための意識及び行動との関連について明らかにすることを目的とした。

なお、本研究では、アレルギー疾患について、「学校のアレルギー疾患に対する取り組みガイドライン《令和元年度改訂》」²⁾に基づき、食物アレルギー、アナフィラキシー、気管支喘息、アトピー性皮膚炎、アレルギー性結膜炎（通年性、季節性）、アレルギー性鼻炎（通年性、季節性）の6つに分類した。また、本研究では、ハウスダストとは、「ダニの死骸やフンを含んだほこり」²⁾とした。

2. 研究方法

(1) 文献調査

J-STAGE や CiNii Research, Pubmed などを用いて、児童生徒のアレルギーの有病率、教職員のアレルギーに対する認識、保健室の衛生管理の現状、寝具等に付着するダニに関する情報を得た。

(2) 質問紙調査

養護教諭が行うアレルギー疾患への対策や、保健室の寝具の衛生管理の実態を把握するため、A 県の公立学校に勤務する養護教諭を対象に「学校におけるアレルギー疾患への対策に関する実態調査」を実施した。期間は 2024 年 12 月から 2025 年 1 月、Microsoft Forms の機能を用いて回答を収集

した。回答数は366件であり、うち有効回答数271件を分析対象とした（有効回答率 74.0%）。

倫理的配慮として、茨城大学教育学部研究倫理審査を受審し承認を得た（許可番号 24P2400：アレルギー疾患児への適切な対応を指向するための教員の基礎的知識向上に関する研究）。また、質問紙には、調査の目的と概要、無記名・自記式で行うため個人が特定されないことを記載した。

分析には、Microsoft® Excel® for Microsoft 365 MSO 及び IBM SPSS Statistics を用いた。

回答者の基本属性について、養護教諭歴は5年未満から30年以上まで幅広く分布していた。勤務校種は小学校が51.7%、中学校が30.3%、高等学校が10.3%、特別支援学校が4.8%であった。

3. 結果及び考察

（1）学校における各アレルギー疾患の位置づけ

質問紙調査より、学校が把握しているアレルギー疾患の報告者は、「アレルギー性鼻炎」は全報告者数の40.8%、「アレルギー性結膜炎」は全報告者数の33.0%であった。管理指導表の提出者は、「食物アレルギー・アナフィラキシー」は全提出者数の85.5%、「アレルギー性鼻炎」は全提出者数の8.7%であった。報告者数に対する管理指導表の提出者の割合について、「食物アレルギー・アナフィラキシー」は19.9%であり、その他のアレルギー疾患における割合は1%未満であった。

養護教諭自身が罹患しているアレルギー疾患については、全回答者のうち63.5%が何らかのアレルギー疾患に罹患していると回答し、「季節性アレルギー性鼻炎」が最も多かった（39.9%）。

養護教諭のアレルギー疾患についての学修経験では、「食物アレルギー」「アナフィラキシー」の項目の割合は96%を超えていた。「気管支ぜん息」「アトピー性皮膚炎」は70%台、「アレルギー性鼻炎」及び「アレルギー性結膜炎」はおおよそ40～50%台であった。現任校において研修会等で取り上げているアレルギー疾患、日頃から気にかけているアレルギー疾患、教職員及び保護者と連携や情報交換を行っているアレルギー疾患においても同様の傾向がみられた。

これらのことから、学校におけるアレルギー疾患の対策は、食物アレルギー・アナフィラキシーに重点が置かれていることが考えられ、それ以外のアレルギー疾患は罹患者が多いにも関わらず、養護教諭が意識を向ける優先順位が低い傾向にあることが示唆された。

（2）養護教諭のアレルギー疾患への関心と意識及び行動との関連

質問紙調査より、アレルギー疾患への関心について、「とてもある」が46.5%、「少しある」が48.3%、「あまりない」が4.1%、「まったくない」が1.1%であり、肯定的な回答が94.8%を占めていた。近年の児童生徒におけるアレルギー疾患罹患率の増加を踏まえ、本研究では関心が「とてもある」と回答した養護教諭に見られる意識及び行動に着目し、「とてもある」と「その他（少しある・あまりない・まったくない）」の2群に分けてクロス集計およびカイ二乗検定を行った。期待度数が小さい場合にはフィッシャーの正確確率検定を用いた。

アレルギー疾患への関心との関連について、養護教諭自身の罹患の有無、学修経験の有無、現任校での教職員研修の実施との関連は認められなかった。一方、関心が「とてもある」養護教諭は、「その他」の養護教諭と比較して「アナフィラキシー」($p<.05$)、「気管支喘息」($p<.01$)、「通年性アレルギー性鼻炎」($p<.05$)、また「花粉」($p<.05$)、「ダニ」($p<.001$)、「動物の毛やフケ」($p<.001$)、「金属」($p<.01$)を気にかけている割合が有意に高かった。

さらに、アレルギー疾患への関心が高く、かつ、日頃からダニ・動物のフケ・花粉を気にかけて

いる養護教諭（以下、high-interest-care 群）は non-high-interest-care 群と比較して、教職員とは、「アナフィラキシー」($p<.05$)、「気管支喘息」($p<.05$)、「アトピー性皮膚炎」($p<.01$)、「季節性アレルギー性結膜炎」($p<.001$)、「季節性アレルギー性鼻炎」($p<.001$)、「通年性アレルギー性鼻炎」($p<.001$)、「通年性アレルギー性結膜炎」($p<.001$)、保護者とは、「アナフィラキシー」($p<.05$)、「アトピー性皮膚炎」($p<.01$)、「通年性アレルギー性鼻炎」($p<.01$)、「通年性アレルギー性結膜炎」($p<.05$)において連携・情報交換を行っている割合が有意に高かった。学校のアレルギー疾患に対する取り組みガイドライン」を読む機会では、「教職員との連携」($p<.05$)、「保護者との連携」($p<.05$)、「研修会の時」($p<.05$)、「児童生徒への指導」($p<.05$)、「医療機関との連携」($p<.01$)において読んでいる割合が有意に多かった。

以上より、養護教諭のアレルギー疾患への関心の高さは自身の罹患や学修経験による差はなく、より多様なアレルゲンへの配慮や、教職員・保護者・医療機関との情報交換と関連していることが示唆された。

（３）Ａ 県立盲学校での実践

質問紙調査の結果を踏まえ、学校現場で確保可能な時間や機会を考慮し、児童生徒の命を守るために必要な、食物アレルギー・アナフィラキシーを中心に、アレルギー疾患全体の理解を含めた研修内容の検討と実践を行った。自身は、概要説明のスライド作成、事例の内容への意見、エピペンの使用方法を音声でナビゲーションするアプリの紹介などを行った。

学校や寄宿舎で起こり得るアレルギー症状への対応についての事例検討では、教職員が自身の経験に基づき意見を述べ、実際の対応を想定した議論が行われていた。エピペン保持者が入学した場合の緊急体制について、養護教諭との意見・情報共有もみられた。研修会は教職員同士の情報交換の場となり、学校全体のアレルギー疾患に対する意識向上のきっかけとなることが考えられる。

（４）養護教諭が行う保健室の寝具の衛生管理の現状と課題

敷布団におけるダニ類は、チリダニ科が 97.0%を占めている⁸⁾。敷布団などの寝具だけではなく、日本国内では、ヤケヒョウヒダニとコナヒョウヒダニの２種が家庭塵ダニとして全国的に優位を占めている⁹⁾とされている。さらに、ダニは真菌を貪食して増殖し⁷⁾、室内温度 25℃以上、相対湿度 60℃以上が、ダニが繁殖しやすい環境¹⁰⁾である。また、ダニの学校環境衛生基準への導入は、ダニに起因するアレルギー疾患の児童生徒の増加に伴い、学校環境でダニ又はダニアレルゲンの測定を行い排除に目を向けることが必要になったという背景がある¹¹⁾。

アレルギー症状の発症・悪化防止には、養護教諭が「なぜその方法でアレルゲンを除去または減少させることができ、アレルギー症状の発生・悪化防止につながるのか」を理解し、適切に情報を取捨選択して衛生管理を行うことが重要である。保健室の寝具は洗濯や天日干しによる管理が多いが、ふとん干しの目的は、熱でダニを殺すのではなく、乾燥させてダニを増やさないこと¹²⁾であり、ある時間帯を超えた天日干しは再び布団の湿度を上昇させる¹²⁾ことも報告されている。しかし、現状では養護教諭の生活経験に基づいた管理が行われていることが多い。そのため、天日干しの役割等について理解し、寝具の衛生管理を行うことが望ましいと考えられる。これらのことから、養護教諭のハウスダストをアレルゲンとするアレルギー疾患への意識や知識を高めたうえで衛生管理を行うことが課題として挙げられる。

4. 結論

質問紙調査の結果から、学校におけるアレルギー疾患への対策は、主として食物アレルギー及びアナフィラキシーに重点が置かれていることが示された。一方で、アレルギー疾患への関心が「とてもある」養護教諭は、食物に限らず、ダニや動物の毛やフケ、花粉についても気にかけていることが示唆された。さらに、アレルギー疾患への関心が高く、かつ、日頃からこれらのアレルゲンを気にかけている養護教諭（high-interest-care 群）には、教職員や保護者と情報交換を行っているという共通点が認められた。これらの結果から、養護教諭のアレルギー疾患への関心は、養護教諭自身のアレルギー疾患の罹患や学修経験の有無ではなく、教職員及び保護者との日常的な情報交換の有無と関連している可能性がある。また、教職員間の情報交換の場の1つとして、アレルギー疾患に関する研修会が有効であることが示唆された。

high-interest-care 群の養護教諭は、教職員や保護者との情報交換を通じて、学校や家庭などの様々な場面における児童生徒の姿を知ることにより、自ずとアレルギー疾患への関心が高まっていると考えられる。加えて、アレルゲンを除去する意義や方法について科学的根拠を理解したうえで取り組むことが重要である。これら2つの意識を養護教諭が持つことによって、学校全体のアレルギー疾患への関心が高まり、アレルギー症状の発症や悪化を防ぐことにつながると考えられる。

5. 謝辞

本調査を実施するにあたり、調査へのご理解とご協力を賜りました養護教諭の皆さま、A 県立盲学校の教職員の皆さま、甚大なご指導を賜りました、主指導教員の石原研治先生、副指導教員の竹下智美先生、渡邊雅彦先生をはじめ諸先生方に心より感謝申し上げます。

6. 引用・参考文献

- 1) 公益財団法人 日本学校保健会：令和4年度アレルギー疾患に関する調査報告書。2023。<https://www.gakkohoken.jp/books/archives/265> (2025/11/07)
- 2) 公益財団法人 日本学校保健会：学校のアレルギー疾患に対する取り組みガイドライン《令和元年度改訂》。文部科学省初等中等教育局健康教育・食育課 監修。2019。 <https://www.gakkohoken.jp/books/archives/226> (2025/11/07)
- 3) 古谷成司 他：アレルギー疾患への理解・対処方法に関する 授業プログラムの開発。授業実践開発研究, 11, 2018.
- 4) 山本八千代 他：アトピー性皮膚疾患児の学校生活に関する調査 一保護者の不安と学校に対する要望。小児保健研究, 66(4), 586-591, 2007, 7.
- 5) 勝二博亮：小児気管支喘息経験者からみた学齢期の心理社会的課題。茨城大学教育学部紀要（教育総合）増刊号（2014）, 283-292, 2014, 8.
- 6) 文部科学省：【参考】学校環境衛生基準（令和6年文部科学省告示第54号）溶け込み版。11 ページ, 2024.4. https://www.mext.go.jp/content/20240401-mxt_kenshoku-100000613_2.pdf (2024/10/28)
- 7) 日本臨床環境医学会：環境アレルギー問題の現状と課題 各種アレルゲンに対応した原因と対策の横断的取り組み。環境アレルギー分科会報告書, 73 ページ, 初版 2021.10. http://jsce-ac.umin.jp/200725/files_jjce/2021_Kan_Allerg_HoukokuSho.pdf (2024/10/28)
- 8) 亀崎宏樹 他：屋内生息性ダニ類の敷布団における 種類相と布団内部の分布調査。Med. Entomol. Zool. 73(3), 137-143, 2022.
- 9) 高岡正敏：[総説] わが国における室内塵ダニ調査と検出種の概観。J. Acarol. Soc. Jpn., 9(2):93-103, 2000, 11, 25.
- 10) 一般社団法人 日本アレルギー学会：ダニアレルギーにおけるアレルゲン免疫療法の手引き（改訂版）。28 ページ, 2018. <https://www.jsaweb.jp/uploads/files/180618dani.pdf> (2026/01/30)
- 11) 社団法人静岡県薬剤師会 学校薬剤師委員会：学校薬剤師のための虎の巻（学校環境衛生 Q&A）2010。19 ページ, 2010.3. <https://www.shizuyaku.or.jp/wp/wp-content/uploads/download/school-pharmacist/toranomaki-01.pdf> (2026/01/30)
- 12) 高岡 正敏：お父さん、お母さんが知っておきたい ダニとアレルギーの話。株式会社あさ出版, 221 ページ, 第2刷発行 2025, 5.

7. 成果

・学会発表

高野つくし, 石原研治「学校におけるアレルギー疾患への対策に関する養護教諭の意識と現状－ハウスダストをアレルゲンとするアレルギーを中心に－」日本学校保健学会第71回学術大会（千葉）2025 年 11 月 30 日

・論文

高野つくし, 石原研治「学校におけるアレルギー疾患への対策に関する養護教諭の意識と現状－ハウスダストをアレルゲンとするアレルギーを中心に－」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』75：343-352, 2026.

小学生の肥満と咀嚼に関する実践的研究

藤本 みさ
養護科学コース

1. 研究の背景と課題

近年、経済発展に伴い食生活を取り巻く社会環境が変化し、国民の食に対する価値観やライフスタイルは多様化している¹⁾。加工食品の普及により、食物の軟体化が進み、特に子どもの世代では硬い食物を避ける傾向があり、咀嚼回数の減少や咀嚼力の低下が指摘されている。咀嚼は、食事の楽しみや唾液の分泌促進、消化吸收の促進、脳機能の活性化、満腹感の向上による肥満予防など、生涯にわたる健康維持に重要である。成長してから咀嚼習慣を変えることは難しいため、学童期に正しい咀嚼習慣を形成する健康教育の意義は大きい。

先行研究では、咀嚼行動は食事時間や満腹感の形成と関連しており、早食いや咀嚼回数の少ない児童ほど間食が多く、食事量の調整が難しい傾向があることが報告されている²⁾。また、学年が上がるにつれ咀嚼回数が減少し、食事時間が短縮される傾向がみられ、特に肥満傾向児では「早食い」「咀嚼回数の少なさ」が顕著であることが明らかになっている。さらに、咀嚼力や咀嚼能力といった身体的側面に着目した研究では、咀嚼力の高い児童ほど規則正しい食生活を送り、咀嚼力の低下は過食やエネルギー摂取の増加に関与する可能性が示唆されている³⁾。

しかし、これらの研究は主に栄養学的・医学的視点からの分析にとどまっており、小学校段階で児童の咀嚼意識や咀嚼行動を高める具体的な教育方法の検討や、その教育的効果の実証は十分ではない。特に、食習慣が形成されつつある小学校中学年において、咀嚼意識や咀嚼行動の変化が体重の適正化に与える影響については、実証的研究が求められる。

2. 実践目的

本実践は、小学3年生を対象に、咀嚼意識及び咀嚼行動を高め、咀嚼習慣の形成を支援する実践的指導を行い、その教育的効果を検証することを目的とした。具体的には、本実践が①児童の適正体重の維持に寄与する可能性があるのか、②児童の咀嚼意識及び咀嚼行動が向上するのか、の2点について検討した。

3. 実践の概要と状況

対象は茨城県内の公立小学校に在籍する児童であり、実践は小学3年生を対象として実施した。

実践に先立ち、肥満の実態及び咀嚼習慣に関する課題を把握するため、春季健康診断結果の分析および、養護教諭・栄養教諭・教諭へのヒアリング調査を実施した。

春季健康診断結果の分析より、肥満度20%以上の児童は全体の13.9%を占め、特に低学年で肥満児の割合が高いことが明らかとなった。軽度肥満は学年が上がるにつれて減少する一方、中等度・

高度肥満は学年を通して一定割合で推移しており、低学年からの生活習慣がその後の健康に影響している可能性が示唆された。また、男子の肥満児の割合は県平均を上回っていた。

養護教諭・栄養教諭・教諭へのヒアリング調査からは、肥満傾向や虫歯を有する児童の多さに加え、食わず嫌い、残食を許容する雰囲気、給食への意識の低さ、噛み応えのある食品の残食、姿勢の悪さなど、食習慣および咀嚼行動に関する多くの課題が挙げられ、咀嚼を含む食行動が十分に身についていない実態が明らかとなった。

さらに、対象児童の咀嚼習慣の実態を明らかにすることを目的に、1～3年生を対象として実施した事前質問紙調査では、学年が上がるにつれて咀嚼回数 30 回以上の児童が減少し、3年生では半数以上が咀嚼回数 30 回未満であることが分かった。一方で、咀嚼の大切さについては多くの児童が認識しており、意識と行動の乖離が確認された。また、家庭で指導がされていない児童、運動頻度が低い児童、電子機器の使用時間を決めていない児童ほど、十分に咀嚼できていない傾向がみられ、咀嚼行動が生活習慣全体と関連していることが示された。

これらの結果を踏まえ、本実践では、「咀嚼と健康」を題材とし、咀嚼の役割や健康との関係を理解し、より良い食べ方を考え、主体的に咀嚼習慣を身につけることを目標とした指導計画を立案した。45 分間の保健指導による知識提供に加え、実践力を高めるために給食時間を活用した 5 分間の咀嚼指導を 4 回実施した。指導では、咀嚼の役割、正しい姿勢、咀嚼回数、咀嚼による味の変化、咀嚼をたくさん必要とする食品等を扱い、段階的に学習を進めた。また、事前質問紙調査を踏まえ、運動習慣や電子機器の使用状況と咀嚼行動との関連に着目し、指導内容に反映させた。よく噛んで食べることを、食事場面のみ行動としてではなく、運動や電子機器の使い方を含めた生活習慣全体と結びつけて捉えられるよう工夫し、児童が自らの生活習慣を振り返りながら咀嚼習慣について考えられるようにした。

さらに、知識を行動に結びつけるため、給食という日常場面での声掛けや体験的指導を重視するとともに、咀嚼実践カードによる 1 か月間の自己評価を取り入れ、児童が自らの食べ方を振り返る機会を設けた。加えて、保健だよりによる家庭への情報提供や、教室掲示による環境整備を行い、学校と家庭が連携して咀嚼行動の定着を支援する体制を設けた。

4. 結果

本実践では、発育測定、事後質問紙調査、学習感想の分析を実施した。

まず、冬季に行った発育測定では、春季健康診断と同様に肥満度を算出した。その結果、肥満度 20%以上の児童の割合は全体で 15.8%となり、春季より増加していた。学年別では、3年生が 21.3%と最も高く、ついで 5年生 17.4%、2年生 15.6%であった。男女別にみると、肥満児の割合は男子 20.9%、女子 9.2%であり、特に男子において春季から冬季にかけての増加が顕著であった。また、肥満度 20%以上の児童 63 名を対象に、春季から冬季にかけて肥満度区分の変化を分析したところ、学年や個人によって上昇、維持、低下といった多様な変動が確認された。1・2年生では、肥満度区分が上昇した児童と低下した児童が混在しており、変動が大きかった。一方、本実践を行った 3年生では、肥満度 20%以上 30%未満から 30%以上 50%未満へ移行した児童が一部みられたものの、30%以上 50%未満および 50%以上の区分では肥満度が維持されている児童が多く、肥満傾向の大きな進行な確認されなかった。4年生では、肥満度区分が低下した児童が複数みられ、低下

傾向が一部認められたが、5・6年生では区分の上昇と低下の両方がみられ、特に肥満度 50%以上では維持されている児童が複数存在していた。

次に、3年生を対象に実施した事後質問紙調査では、咀嚼習慣に関する変化を検討した。事前質問紙調査と比べ、回収率が低下したため単純比較には制約があるものの、「30 回以上噛んでいる」と回答した児童の割合は、実践前 45.5%から実践後 48.6%へと微増した。また、「よくかむことは大切である」と回答した児童の割合も、実践前 95.5%から実践後 97.2%へとわずかに増加し、咀嚼の重要性に対する高い意識が維持・強化されていることが示された。

さらに、3年生を対象に実施した学習感想の分析からは、咀嚼に関する意識・行動・知識の変化が質的に明らかとなった。意識面では、①理解の深まりがみられる記述や、②価値づけの変化がみられる記述、③行動意識につながる記述、④意識の確認がみられる記述もみられた。一方で、⑤変化が限定的な記述も一部確認された（表 1）。行動面では、行動の達成を示す記述や、行動の工夫や努力を示す記述が多く、実践が日常行動に一定の影響を与えたことが示唆された。

表 1 分類ごとの学習感想の記述（意識）の抜粋

分類	児童の記述内容
①	・よくかむとあじがよくわかることがわかりました。 ・よくかむとちゃんとのみこめることがかわった。
②	・うんどうなどをするには、よくかもうと思った。 ・もっと、かんだほうがいい。けんこうにつながるからしせいよく。
③	・まえは 10 回くらいだったけれども今は勉強して 30 回かみたいです。 ・かたいものをたべるのがすきになった
④	・まえからしせいをよくしていました。これからもしせいをよくしてたべていきたい！ ・まえからよくかんでいたからこれからもかむ
⑤	・かわったことはありません ・少し、心がまえがかわりました。

5. 考察

調査及び分析結果より、実践の目的に対する検証結果について考察する。

第一に、本実践において、児童の適正体重の維持については、肥満度の明確な改善を示すまでには至らなかったものの、実践を行った小学 3 年生において、一定の示唆が得られた。冬季に実施した発育測定では、全体として肥満度 20%以上の児童の割合が増加する傾向がみられた。これは、特に成長期や季節要因の影響を受けやすい時期であったことも関係していると考えられる。そのような状況下において、本実践を行った小学 3 年生の軽度肥満段階にある児童では、肥満度区分の進行が抑制される傾向が確認され、本実践が肥満度の悪化防止に一定の役割を果たした可能性が示唆された。一方で、肥満度の変化には、食行動のみならず、運動量や生活習慣、家庭環境など複数の要因が複雑に関与しており、本実践の効果を直接的に示すものと断定することは難しい。

第二に、咀嚼意識および咀嚼行動については、学習感想の分析から、咀嚼の役割や効果に対する理解の深化、咀嚼を大切にしようとする価値づけの変化、さらに行動への意識づけが多く認められ、児童の意識面における向上が確認された。給食指導や咀嚼実践カードを通じて、自信の食べ方を振り返る機会を繰り返し設けたことが、行動変容の前段階として有効であったと考えられる。一方、事後質問紙調査では、30回以上噛んで食べていると回答した児童の割合は微増にとどまり、咀嚼行動の習慣化には至っていない実態も明らかとなった。咀嚼行動は、日常的に形成されてきた習慣的行動であり、家庭の食事環境の影響も受けやすいことから、短期間の指導のみで定着させることは難しい。しかしながら、本実践は、児童が咀嚼を意識し、自らの食行動を見直す「気づき」や「準備段階」を促す点で意義があり、今後は家庭との連携を含めた継続的な指導の必要性が示唆された。

6. おわりに

本実践では、小学3年生を対象に、咀嚼意識および咀嚼行動を高め、咀嚼習慣の形成を支援する指導を行い、その教育的効果について検証した。保健指導における知識理解、給食時間を活用した実践指導、自己評価によるふりかえり、家庭との連携、環境整備といった多面的な働きかけを行った結果、児童の咀嚼に対する意識および行動に一定の変化がみられた。特に学習感想の分析からは、咀嚼の役割や効果に対する理解の深化に加え、「よく噛んで食べようとする意識」や「実際に行動しようとする姿勢」が形成されつつあることが確認された。このことから、本実践は知識の習得にとどまらず、日常の食行動につながる学びとして機能しており、給食という生活に密着した場面を活用した指導の有効性が示唆された。

一方、肥満度の数値改善については、本実践の直接的な効果を明確に示すには至らなかった。肥満は、咀嚼行動だけでなく、運動習慣や生活リズム、家庭環境、季節要因など複数の要因が関連する課題であり、短期間での改善には限界がある。しかし、実践を行った3年生において肥満度の大きな進捗がみられなかったことが確認されたことから、咀嚼を中心とした生活習慣への働きかけが、肥満傾向の進行抑制に寄与する可能性が示された。

本実践を通して、咀嚼習慣の形成には、児童の意識変容に加え、家庭や学校環境を含めた継続的な支援が重要であることが明らかとなった。今後は、学年間を見通した系統的な指導の構築や家庭との連携の充実、さらに長期的な追跡調査による効果検証が課題である。

7. 引用文献

- 文部科学省，2019，「食に関する指導の手引き-第二次改訂版-」，[20210716-mext_kenshoku-100003341_1.pdf](#)（2026年1月22日14時13分閲覧）
- 井邊有未・赤松利恵，2021，「小・中学生の学年区分別にみた咀嚼習慣と肥満との関連」『栄養学雑誌』79（5），286-292.
- 齋藤寛子・江田節子，2002，「高校生の咀嚼力と肥満・食習慣との関連」『山形県立米沢女子短期大学紀要』37，149-159.
- 中島幸一，2013，「よりよく食べるはよりよく生きる-口は命の入り口、心の出口-」『日本食生活学会誌』23（4），243-246.

令和 7（2025）年度 教育実践高度化専攻 年間活動記録

4 月 4 日（金） 入学式

4 月 7 日（月）～8 日（火）教育実践高度化専攻新入生ガイダンス

4 月 10 日（木） 前期授業開始

4 月～1 月 学校運営開発実習Ⅱ（学校運営コース 2 年次生）現任校における実習を実施

4 月～1 月 教育方法開発実習Ⅱ（教育方法開発コース・現職派遣 2 年次生）現任校における実習を実施

4 月～1 月 学校適応アセスメント実習（児童生徒支援コース・現職派遣 2 年次生）現任校における実習を実施

4 月～1 月 養護科学実習Ⅰ（養護科学コース 1 年次生）連携協力校および附属学校における実習を実施

4 月～1 月 養護科学実習Ⅱ（養護科学コース 2 年次生）連携協力校および附属幼稚園における実習を実施

9 月～11 月 特別支援教育ケース・カンファレンス実習Ⅰ・Ⅱ（特別支援科学コース 1 年次生，2 年次生）牛久市立公立幼稚園等における実習を実施

5 月 7 日（水） 令和 7 年度第 1 回教育実践高度化専攻実習連絡協議会（茨城大学教職大学院，茨城県教育委員会，連携協力校・施設）

5 月 13 日（火）～16（金）課題発見実習（学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース 1 年次生）附属中学校における実習を実施

5 月 14 日（水）～10 月 29 日（水） 教科領域実習Ⅰ（教科領域コース 1 年次生）附属幼稚園・附属小学校・附属中学校・附属特別支援学校における実習を実施

5 月 31 日（土）～11 月 9 日（日） 教材開発実習ⅠB（教科領域コース・特別支援科学コース・養護科学コース 1 年次生選択者）社会教育施設（茨城県立歴史館）における実習を実施

9月12日（金）～11月12日（水） 教材開発実習ⅠB（教科領域コース・特別支援科学コース・養護科学コース 1年次生選択者）社会教育施設（茨城県近代美術館）における実習を実施

8月27日（水）～11月9日（日） 教材開発実習ⅡB（教科領域コース・特別支援科学コース 2年次生選択者）社会教育施設（茨城県立歴史館）における実習を実施

5月12日（月）～7月4日（金）教科領域実習Ⅱ（教科領域コース 2年次生）実習協力校における実習を実施（実習協力校により実習開始日及び終了日が異なる）

4月～11月 教育方法開発実習Ⅱ（教育方法開発コース・学部新卒 2年次生）連携協力校における実習を実施（金曜日を除く週 4 日を基本とし、合計 15 日間実施）

5～10月 学校適応アセスメント実習（児童生徒支援コース・学部新卒 2年次生）連携協力校における実習を実施

6月～1月 茨城県教育研修センター指導主事による一部授業の参画を実施（前期及び後期）

6月4日（水）、18日（水）課題発見実習（学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース 1年次生）附属幼稚園における実習を実施

6月10日（火）～13日（金）課題発見実習（学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース 1年次生）附属小学校における実習を実施

6月25日（水）課題発見実習（学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース 1年次生）附属特別支援学校における実習を実施

7月23日（水）課題発見実習報告会を実施（学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース 1年次生）

7月23日（水）令和 7 年度教育学研究科実践高度化専攻教育課程連携協議会

7月26日（土）教育実践高度化専攻 大学院説明会

7月23日（水）～7月29日（火） 教材開発実習ⅡA（教科領域コース・特別支援科学コース 2年次生）笠間市立岩間中学校における実習を実施

7月24日（木）～7月31日（木） 教材開発実習ⅠA（教科領域コース・特別支援科学コース・養護科学コース1年次生）放課後学級における実習を実施

8月4日（月）～8日（金） 子どもと大人の一次救命処置実習（養護科学コース1年次生）
水戸済生会総合病院における実習を実施

8月22日（金） 学校管理職・教職員対象に地域スクールリーダー育成セミナーを実施（神栖市・鹿嶋市職員対象，「NITS・教職大学院等コラボ研修プログラム支援事業」によって鹿嶋市・神栖市校長会との連携により実施。）

8月22日（金） 茨城県教育研修センターによる教師塾において，学校運営コースの現職派遣院生4名が「いばらき輝く教師塾Ⅰ期」のファシリテーターとして参加。

5月～12月 特別支援教育教材開発実習Ⅰ・Ⅱ（特別支援科学コース1年次生，2年次生）
附属特別支援学校における実習を実施

9月11日（月）カリキュラム・マネジメントの理論と実践Ⅱポスター発表会（教科領域コース・特別支援科学コース・養護科学コース）

9月24日（火）実践研究中間発表会（特別支援科学コース1年次，2年次）

9月下旬～1月 学校適応支援実習（児童生徒支援コース・現職派遣2年次生）現任校における実習を実施

9月29日（月）後期授業開始

10月 学校適応支援実習（児童生徒支援コース・学部新卒2年次生）連携協力校における実習を実施

10月～2月 児童生徒支援実習（児童生徒支援コース・現職派遣1年次生および学部新卒1年次生）連携施設（適応指導教室）における実習を毎週水曜日に実施

10月～12月 養護科学実習Ⅳ（養護科学コース1年次生）茨城県立友部東特別支援学校および茨城県立水戸特別支援学校における実習を実施

10月～1月 学校運営開発実習Ⅰ（学校運営コース1年次生）現任校における実習を毎週水曜日に実施

10月～11月 教育方法開発実習Ⅰ（教育方法開発コース1年次生）連携協力校における実習を実施（金曜日を除く週4日を基本とし、合計15日間実施）

10月～11月 教育方法開発実習Ⅱ（教育方法開発コース・学部新卒2年次生）連携協力校における実習を実施（金曜日を除く週4日を基本とし、合計10日間実施）

10月～11月 特別支援教育アセスメント実習Ⅰ・Ⅱ（特別支援科学コース1年次生、2年次生）附属特別支援学校における実習を実施

9月12日（金）～11月12日（水） 教材開発実習ⅡB（教科領域コース・特別支援科学コース・養護科学コース2年次生選択者）社会教育施設（茨城県近代美術館）における実習を実施

11月18日（火） 茨城県教育研修センターとの連携により、茨城県教育研修センター・長期研修生対象としたゼミナールを実施（学校運営コース、1年次の現職派遣院生7名も参加）

12月14日（土）～15日（日） 令和7年度日本教職大学院協会研究大会
・「実践研究成果発表」において、教科領域コース教員（1名）が研究成果を発表
・「ポスターセッション」において、教科領域コース院生（2名）が研究成果を発表

12月15日（月） 茨城県教育研修センターとの連携事業として、茨城県教育研修センター・長期研修生（3か月）研究発表会に学校運営コース院生及び大学教員が参加。

12月18日（木） 茨城県教育研修センター・研究発表会において、学校運営コース7名の現職派遣院生（2年次生）が成果発表。（茨城県教育研修センター・長期研修生及び指導主事、主査等からの質疑応答、指導助言）

1～2月 連携協力施設（適応指導教室）のある教育委員会との連携のもと、児童生徒支援コース1年次生が事例検討会を開催し、成果を報告
（1/28（水）水戸市教育委員会、2/4（水）茨城町教育委員会、2/18（水）笠間市教育委員会）

2月12日（木）実践研究報告会（養護科学コース1,2年次）

2月12日（水）実践研究報告会（特別支援科学コース2年次）

2月16日（日）実践研究デザイン発表会（特別支援科学コース2年次）

2月24日（火） 令和7年度第2回教育実践高度化専攻実習連絡協議会（茨城大学教職大学院，茨城県教育委員会，連携協力校・施設）

2月28日（土）第9回教育実践フォーラム（オンライン併用・ハイブリッド開催）

第9回 茨城大学教職大学院教育実践フォーラム 実施報告

今年度の教育実践フォーラムは、2026年2月28日（土）に開催致しました。昨年度と同様に、今年度も対面とオンラインのハイブリッド開催となりました。

本フォーラムの目玉は三つあります。一つ目は、全体会における基調講演とワークショップの開催です。文部科学省「リーディングDXスクール」「生成AIパイロット校」事業を採択されているかすみがうら市霞ヶ浦中学校の先生方にご登壇いただきました。前半は基調講演として「生成AIを活用した学校経営・校務・授業DXを通して―」というテーマで、同校校長の奥沢哲也氏にお話いただき、後半は「生成AIを活用した授業の実践」を体験する機会として、ワークショップを開催いただきました。特に、本フォーラムの全体会として、初めて参加型のワークショップを開催できたことで、生成AIを使った学校教育の最先端を体験する機会が得られたことは、学校教育の今後を見定める貴重な機会となりました。この場をお借りして、改めて諸氏に感謝申し上げます。

二つ目は、本教職大学院に設置されている6コースの院生による研究成果の報告です。対面でご参加された方々からいただいた教育の根本を突いたご質問の数々、またオンラインでご参加された方々からいただいた教師・子ども・保護者・地域の方々・教育行政機関といった多様なステイクホルダーの視点を見据えたご質問の数々、それらに関する返答の機会を通して、改めて学校や教師の役割について検討できましたこと、大変喜ばしく思います。

最後の三つ目は、懇親会「ホームカミングデー」の開催です。本教職大学院を一期生として修了された方々をはじめとして多くの修了生にご参加いただきました。修了生の方々と在学生が世代を越えて昨今の教育の諸問題について話をするのを目にし、改めて、大学という教育機関、中でも教育学部・教職大学院の魅力を感じるに至りました。人と人とのつながりは、あるときには学びの機会を、またあるときには困った時に手助けし合える機会を生んでくれるはずです。教師として、子どもたちに何を伝えるべきかについて共有できる場を今後も設けていきたいと考えております。

さて、今回のフォーラムも全国各地から多くの方々がお申込みくださいました。茨城県内はもとより青森県、秋田県、山形県、東京都、高知県、福岡県など様々な地域の方々にご参加いただきました。本学の教員・学生を含めて200名を数えるフォーラムとなりましたこと、感謝に堪えません。

本フォーラム冒頭における勝二博亮茨城大学大学院教育学研究科長の話、及びその締めくくりに登壇した鈴木一史教育実践高度化専攻長の話にありましたように、今後もいっそう現場を意識した学びを大切にし、教育活動に新しい視点をもたらす取り組みについて共有していければと思います。

最後になりますが、各院生に実習の機会をお与えくださった実習校及び関係機関の方々、また後援いただいた茨城県教育委員会、水戸市、大洗町、東海村各教育委員会、茨城県学校長会、茨城県教育研究会の皆様方に感謝申し上げます。今後とも変わらぬお引き立てのほどお願い申し上げます。

■全体会 10:00～11:50

- ・ごあいさつ (大学院教育学研究科長 勝二博亮)
- ・司会・講師紹介 (教育実践高度化専攻長 鈴木一史)
- ・基調講演「生成AIを活用した学校経営・校務・授業DXを通して―」
(かすみがうら市立霞ヶ浦中学校校長 奥沢哲也氏)
- ・ワークショップ「生成AIを活用した授業の実践」(同 福島浩司氏、工藤成弥氏、小松崎亮氏)
- ・全体会総括 (教育実践高度化専攻長 鈴木一史)

■分科会（研究成果発表会） 13:00～15:40

学校運営コース／教育方法開発コース／児童生徒支援コース／教科領域コース／特別支援科学コース／養護科学コース

（報告：教育方法開発コース 宮本浩紀）

茨城大学大学院教育学研究科
教育実践高度化専攻（教職大学院）年報
第 10 号

2026 年 3 月 24 日発行

編集・発行 : 茨城大学大学院教育学研究科
教育実践高度化専攻（教職大学院）
〒310-8512 茨城県水戸市文京 2 - 1 - 1

印刷：いばらき印刷株式会社