

宮崎大学大学院教育学研究科
教職大学院年報

第5号

令和7年8月

巻頭言

宮崎大学教育学研究科教職実践開発専攻統括長 吉村功太郎

『教職大学院年報』の発刊、今回で第5号となりました。今回も多くの方に原稿をお寄せいただいたおかげで、充実した内容の号とすることができました。あつくお礼を申し上げます。

本学の教育学研究科に専門職学位課程（教職大学院）である教職実践開発専攻を平成20年度（2008年度）に設置してから今年度で16年目、研究科を令和2年度（2020年度）に教職大学院に一本化してから5年目となりました。この間、多くの現職院生やストレート院生が本学を修了され、県内外の学校や教育行政等の分野で活躍されています。その方々の中には、修了後も本学の教員と様々な形で学び合う関係を構築している方々が少なからずおられます。教員同士で自主的な研究会や勉強会を企画・運営されている方もおられます。また、そのような場での学びを学校現場の実践の場で子どもたちの教育や同僚教員との学び合いの場で活かしておられる方、教員研修の企画立案と実施、教育計画の検討などの教育行政という立場から活かしておられる方がおられます。さらには、その学びと実践を研究としてまとめ、各都道府県や地区で活動されている教科等の研究会や学会での発表、さらには論文投稿につなげておられる方もおられます。まさに、教職大学院が理念として掲げている「理論と実践の往還」の一つの姿がここに現れているのではないかと思います。

修了生のこのような活躍は、もちろん皆様が持てる資質・能力を存分に発揮されていることからくるものですが、教職大学院がカリキュラム上の教育方法として重視している協働的な学びを目的とした授業における学習活動の経験も、少しは寄与できているのではないかと考えています。大学院の授業で、現職院生とストレート院生がグループ等で課題に取り組み、意見交換をふまえながら一つの成果物を構築するという活動等は、単に課題解決能力を育成するというだけでなく、共通課題に対して協働的な解決を進めていくという能力と態度を形成することを目指しています。このような資質・能力は、学校現場等において、お互いの課題を自分たちのこととして受け止め、理論と実践を往還しながら共に課題解決に取り組む教員集団を形作っていく重要な基盤となっていると思います。

新しい制度である教職大学院は、より良い姿を目指して模索中の部分があります。また、変化の激しい社会や教育環境の中で活躍し続けることのできる高度な教員養成を担う機関としては、常にその在り方を考え続けていくことが求められます。これまでの教職大学院の取り組みを振り返りつつ、修了生をはじめ、学校現場や教育行政等、さらには地域とのつながりを大切にしながら取り組んでいければと思います。

目 次

研究論文・実践報告	1
〈研究論文〉	
児童の学校適応の状態を向上させるための学校規模ティーチャートレーニングプログラム	川越 友貴 立元 真 松田 奈緒子
	2
課題研究リポート報告	12
児童の学校適応の状態を向上させるための学校規模ティーチャートレーニングプログラム	川越 友貴
	13
ゲーミフィケーションを取り入れた学習活動に対する教育効果の検証 —Kahoot!の活用に着目して—	小川 智博
	17
到達度チェック問題と振り返りシートを活用した単元内自由進度学習が児童の学習方略に及ぼす影響	金丸 喜紀
	21
働き方改革を視点としたカリキュラム・マネジメントと自学探究の構想 算数科における確実な意味理解を実現する対話活動の研究 —小学校第5学年「台形の求積公式の導出」の授業を事例として—	橋口 伽奈子 中島 梢
	25 29
中学校数学科における主体的に学習に取り組む生徒の育成 —ひとりひとりが問いをもつ振り返り活動を通して—	新田 美樹
	33
知的障害のある生徒のインフォーマルコミュニケーションに関する研究	吉田 紀子
小学校低学年における性の多様性の理解を促す教育の在り方に関する研究 —発達の段階に応じた教育実践の構想—	高橋 真優
	37 41
道徳科における子どもの考えを深める発問構成に関する研究 —小学校第5学年の「友情、信頼」に関する授業分析を中心に—	西田 美羽
	45
授業実践を対象とした省察と自己改善に関する研究	丸田 世哉
中学校における不登校対応に関する研究	山口 ひかる
小学校における古典に「親しみ」をもたせるための学習研究 —百人一首を教材とした和歌の視覚化と言語化を通して—	内田 千晴
	57
中学校外国語科における技能統合型スピーキングの指導と生徒の実態	上門 凜
中学校外国語の授業における思考力・判断力・表現力等の育成 —「話すこと[発表]」の言語活動を通じた生徒の相手意識の変化—	瀬川 凌
	61 65
高校物理におけるエンジニアリングデザインを中心とした STEM 型授業方略に関する理論的・実践的研究	藤島 旺志
	69

高校物理における形成的評価を取り入れた授業方略に関する理論的・実践的研究	前田 晏寿	73
～Best Evidence Science Teaching (BEST) の指導理念に着目して～		
中学生を対象とするシンセティック・フォニックス指導とその検証	柳田 怜	77
年次報告		82
教職大学院年報刊行規程		100

研究論文

児童の学校適応の状態を向上させるための 学校規模ティーチャートレーニングプログラム

川越 友貴¹ 立元 真² 松田 奈緒子²

要旨

本研究は、小学校教員向けの「ティーチャートレーニングプログラム（TT プログラム）」を開発し、児童への適切な指導や関わり方の向上を目指した。県内の小学校において実践し、教員の教職スキルの向上が確認された。特に教職経験の少ない教員でスキル向上効果が高く、児童の学校適応感にも一定の改善が確認された。教員の適切な関わりが児童の学校適応を促進し、安心して過ごせる学校・学級づくりへと繋がった。今後は、他校での展開やスクールワイドポジティブ行動支援の全校的な取組と連携し、学校全体で教職スキルを高め、児童のより良い適応を支える体制づくりが求められる。

1 研究の目的

児童生徒が学校生活を送る上で、安心して学校での学習や生活を送ることができる基盤づくりは、個々の教員や学校の責務である。しかし、教員が児童生徒の指導に困難さを感じていたり、問題行動等の対応に苦慮していたりする現状が度々見られる。笠井（2018）は、近年の児童生徒の発達や養育環境の多様化に伴い、児童生徒に対する指導、支援に際して教員は様々な心理的負荷を抱えていることを示している。こうした、児童生徒の対応に苦慮している教員は、児童生徒と適切な関わりをもつことができず、児童生徒に恐怖心や不安感を与える威圧的な叱責等を用いて児童生徒の問題行動を抑え込もうとする不適切な関わりをしてしまうことがある。そうした教員の不適切な関わりが、児童生徒の心身の不安や不満を生み出し、問題行動や不登校者の増加につながる。このように、教員による児童生徒への不適切な関わりによって、児童生徒の心身の状態を悪化させてしまい、その結果が教員の教育活動に負荷をかけてしまっているという悪循環に陥っているのではないかと考えた。そこで、本研究は、あらかじめ評価した学校ごとの教職スキルの特性に応じて構成した生徒指導上の教職スキルを向上させるためのスキルトレーニングプログラム（ティーチャートレーニングプログラム、以下 TT プログラム）を小学校教員に実施し、TT プログラムを受講した教員が、児童との適切な関わり方や指導・支援の在り方を理解し、実際の学校生活のあらゆる場面で、習得した知識や技能を用いることができるようにした。また、教員の関わりが児童の学校への適応感を改善し、改善された児童の姿を捉えることが教員の活動を動機づけるという、ポジティブな循環を生み出すことを検証することを目指して研究を計画した。本研究では、まず、一つの小学校に勤務する教員集団に対して、生徒指導上の教職スキル尺度（立元・東迫・富岡・川越・徳田・中岡・川口，2018）を用いた調査を行い、教員集団におけるスキルの傾向を把握する。次に、課題が見られる領域についてスキルアップのための TT プログラムを開発し実施する。そして、プログラム実施後の教職スキル尺度の調査結果を分析し、プログラムが教員の生徒指導スキルに及ぼ

¹ 宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 ² 宮崎大学大学院教育学研究科

した影響について検討する。また、教員が TT プログラムを受講し、教職スキルの使用が改善されることが、児童の学校適応感にどのような影響を及ぼすかについても検討する。

本研究は、以下の仮説を検証することを目的とする。

仮説 1 教職スキル尺度の評価結果をもとに作成した小学校教員向けの TT プログラムの実施により、児童に適切な指導を行ったり、児童と良好な関係を築いたりするため教師のスキルが獲得されるであろう。

仮説 2 教員が TT プログラムを受講することで、児童の学校適応の状態がより良好なものに変化するだろう。

2 方法

(1) 介入対象

介入対象者は、宮崎県内の公立 A 小学校の教諭 25 名、講師 5 名の計 30 名の教員であった。教職経験年数は 1～5 年の者が 7 名、6～10 年の者が 7 名、11～20 年の者が 3 名、21 年以上の者が 13 名であった。また、教職スキル研修の実施により、教員が研修で得た知識や技能を学習指導や生活指導等の中で生かして児童への指導を行ったことによる効果、つまり、教員の指導行動の変化が児童の学校適応に及ぼす効果を検討するために、A 小学校の児童 613 名も調査対象とした。その内訳は 1 年生 101 名、2 年生 100 名、3 年生 110 名、4 年生 88 名、5 年生 102 名、6 年生 112 名であった。

(2) 調査と介入の時期

調査と介入の時期 教員対象の調査は、x 年 7 月第 3 週(pre)と 12 月第 1 週(post)の計 2 回実施した。児童対象の調査は、x 年 7 月第 3 週(pre)と 12 月第 1 週(post)の計 2 回、担任教員がそれぞれの学級で実施した。また、教員への介入として x 年 8 月と 10 月に研修を行った。

(3) 調査尺度

① 教員の査定方法

小学校版の教職スキル尺度（立元 他, 2018）を用いた。介入前（pre）と介入後（post）の 2 時点に査定を行った。

教職スキル尺度（小学校教員版）

「子ども集団の助け合いを促すリーダーシップスキル」、「その場での称賛スキル」、「子どもの注意操作スキル」、「計画的な教示スキル」、「ネガティブな結果の扱い方のスキル」、「事前計画的な叱り方スキル」、「その場で叱るスキル」、の 7 種類の下位尺度からなり、小学校教員の生徒指導領域におけるスキル特性を測定する尺度である。

② 児童の査定方法

3 年生から 6 年生までの児童 412 名については、ASSESS（栗原・井上, 2023）を用いた。また、ASSESS を適用できない低学年までの児童 201 名については、低学年学校適応感尺度（立元・牟田・安治川・安田・津村・松田, 2022）を用いて、介入前（pre）と介入後（post）の 2 時点に査定を行った。

ASSESS

広島大学の研究チームが開発した学校適応感尺度で、「生活満足感」、「学習的適応」、「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「非侵害的關係」、の 6 つの因子から構成されている。ASSESS の測定結果は、下位因子ごとに 50 を中央値とした SD=10 の偏差値得点で

示した。

低学年学校適応感尺度

低学年の学校適応感を測る尺度で、「サポート感」，「自尊感情」，「教室環境」の3つの因子から構成されている。2回の調査の全てに解答した者のデータを分析の対象とした。また，回答に不備のあったものを除き，分析を行った。

本TTプログラムの介入前に，TTプログラムのターゲットスキルを選定するために，参加者であるA小学校の教員に対して，教職スキル尺度を用いて質問紙調査を行い，教職スキル尺度の標準化データに基づいて，介入前のA小学校における教職スキル尺度の各領域の偏差値得点の平均値を算出した。pre時点でのA小学校の教員の教職スキル尺度の平均偏差値は49.71であった。各領域での偏差値得点の結果から，児童の行動を称賛する具体的なスキルや，生徒の不適切な行動を指導したり児童をその場で直接指導したりするスキルの評価に対して，やや課題が見られる結果となった（「その場での称賛スキル」45.7；「子どもの注意操作スキル」56.7；「その場で叱るスキル」53.9；「事前計画的な叱り方スキル」46.1）。

(4) 介入内容

今回の実践を行うにあたり，全2回の「TTプログラム」を開発した。事前に行った「教職スキル尺度」の結果から，教員による児童を直接指導するスキルとの関係性が重要視される効果的な「ほめ方」，「叱り方」をプログラムの中心的な内容として捉えて，介入研究を行った。

セッション1においては，「その場での称賛スキル」，「子どもの注意操作スキル」の向上を目指すために，効果的なほめ方についての内容を扱った。セッション1のプログラムの内容は，「(1)ほめることの効果」，「(2)ほめる方向性」と「(3)効果的なほめ方のポイント」の3つのセクションから構成した。(1)，(2)セクションについては，効果や方向性についての理論を示し，具体的事例を紹介した。(3)セクションは，①事例提示，②ポイントの詳細確認，③モデリング動画（第1著者作成）の視聴，④別の事例でのロールプレイで構成した。「②ポイントの詳細確認」で学んだ知識や技能の具体をモデリング動画で確認し，それらを別の場面を設定してロールプレイを行い，知識や技能を視聴して学ぶだけでなく，実施訓練を通して習得することができるようにした。また，教員にとってより身近な事例で考えたり，具体的な称賛の仕方を視聴することで，本研修で学んだ知識や技能を活用して実際の授業場面や学校生活の中で生かすことができるようにした。また，事例については，第1著者が勤務校で経験した内容を基に作成しており，本プログラムに参加している教員にとって，より身近で実践に近い形になっていた。

セッション2においては，「その場で叱るスキル」，「事前計画的な叱り方スキル」の向上を目指すために効果的な叱り方についてのプログラムを実施した。セッション2のプログラムの内容は，「(1)叱る目的（何のために叱るのか）」，「(2)効果的な叱り方（行動を切り替えさせる，具体的な言葉で指示を出す）」，「(3)その他の問題行動への対処（問題行動を管理，気持ちを落ち着かせる）」という3つのセクションから構成した。セッション1のプログラムと同様に，叱る目的や方向性についての理論を示し，具体的事例の紹介を中心に行った。さらに実践に向けてのリマインダーとして，プログラム終了後2週間後に各プログラムの振り返りを作成した動画教材を用いて確認したり，タブレット端末等を用いて振り返りフォームに入力させた。1回のセッションにかかる時間は約90分間であった。また，TTプログラム参加者が，プログラムの内容を理解しながら，具体的な場面を想定した練習を繰り返し行うことがスキルの

習得につながると考え、各セッションにロールプレイと演習を取り入れた。

(5) 効果判定の基準

各尺度のデータについて、時期 (pre, post) による平均値の差を検討するために t 検定を行った。また、効果量 r を算出して、介入の効果のサイズを検証した。本研究での効果判定については以下の通りである。

① t 検定によって、各得点または偏差得点の平均値の差が、ポジティブな方向に 5%水準で有意である場合。

②算出した効果量 r が 0.1 以上で「小」、0.3 以上で「中」、0.5 以上で「大」の場合。

上記①②の双方の要件が認められたものについて、本研究の介入による「有意な改善」を認めることとした。

(6) 配慮

本研究において児童の自己評価により査定した ASSESS または低学年学校適応感尺度および、教員が自己評価した教職スキル尺度については、事前に学校長が確認し、人権・その他の問題がないことを確認した。また、ASSESS および低学年学校適応感尺度の評価の結果についてはクラスごとに担任教員に集計結果をフィードバックし日常の指導のために参照できるようにした。教員の研修内容も、事前に学校長が内容を確認し、校内研修として行った。教職スキル尺度への回答を断ることも可能であったが全員が回答した。

3 結果

(1) 教職スキルにおける効果の検討 (pre, post)

本研究の介入効果の評価のために、教職スキルの尺度の各グループの下位因子別の得点の平均値を求めた。各グループの下位因子の得点の平均値について、それぞれ時期 2 水準 (pre, post) の対応のある t 検定を行った。検定の結果を Table 1 に示す。

「その場での称賛スキル」因子

「その場での称賛スキル」因子の得点の平均値において、対応のある t 検定は、pre 期で 18.39, post 期で 19.18 であり、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られた ($t(27)=-1.75, p<.05$)。また、効果量 r は 0.319 で効果サイズは中であつた。

「子どもの注意操作スキル」因子

「子どもの注意操作スキル」因子の得点の平均値において、対応のある t 検定は、pre 期で 21.04, post 期

で 22.9 であり、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られた ($t(27)=-2.83, p<.05$)。また、効果量 r は 0.479 で効果サイズは中であつ

Table 1 教職スキル尺度による効果検証の結果

「教職スキル尺度」因子	t 検定	効果量 r
子ども集団の助け合いを促すリーダーシップスキル	n. s.	—
その場での称賛スキル	$t(27)=-2.83.*$	中
子どもの注意操作スキル	$t(27)=-1.75.*$	中
計画的な教示スキル	$t(27)=-1.91.*$	中
ネガティブな結果の用い方のスキル	$t(27)=-3.59.*$	大
事前計画的な叱り方スキル	$t(27)=-2.76.*$	中
その場で叱るスキル	$t(27)=-3.15.*$	大
$p<.05\cdots*$ 有意差なし $\cdots$ n. s. 効果量 r 0.1 未満 $\cdots$		

た。

「その場で叱るスキル」因子

「その場で叱るスキル」因子の得点の平均値において、対応のある t 検定は、pre 期で 8.32, post 期で 9.29 であり、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られた ($t(27) = -3.15, p < .05$)。また、効果量 r は 0.518 で効果サイズは大であった。

「事前計画的な叱り方スキル」因子

「事前計画的な叱り方スキル」因子の得点の平均値において、対応のある t 検定は、pre 期 16.79, post 期で 17.93 であり、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られた ($t(27) = -2.76, p < .05$)。また、効果量 r は 0.469 で効果サイズは中であった。

「計画的な教示スキル」因子

「計画的な教示スキル」因子の得点の平均値において、対応のある t 検定は、pre 期で 20.89, post 期で 22.14 であり、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られた ($t(27) = -1.90, p < .05$)。また、効果量 r は 0.344 で効果サイズは中であった。

「ネガティブな結果の用い方スキル」因子

「ネガティブな結果の用い方スキル」因子の得点の平均値において、対応のある t 検定は、pre 期で 14.82, post 期で 16.64 であり、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られた ($t(27) = -3.56, p < .05$)。また、効果量 r は 0.589 で効果サイズは大であった。

その他の因子

教職スキル尺度の下位因子である「子ども集団の助け合いを促すリーダーシップスキル」の因子得点において、対応のある t 検定は、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られなかった。また、効果量 r も 0.1 未満であった。

TT プログラムの介入後、A 小学校における教職スキル尺度の各領域の偏差得点平均を Figure1 に

示す。介入後の A 小学校の教員の教職スキル尺度の偏差得点平均は 50.1 であった。介入プログラムの実施により、教職スキルにおける偏差値得点平均の上昇が見られた。また、下位因子ごとに偏差値得点平均を見ると、「計画的な教示スキル」、「子どもの注意操作スキル」、「その場で叱るスキル」、「事前計画的な叱り方スキル」、「計画的な教示スキル」、「ネガティブな結果の用い方スキル」において、平均偏差値得点の上昇が見られた。また、pre 時点での教職スキル尺度の結果をもとに階層クラスター分析を用いて学級担任を「高スキル群」、「低スキル群」に分け、各群の結果について t 検定を行った。その結果、「高スキル群」は、全ての因子項目において、有意な得点の上昇は見られなかった。「低スキル群」は、全ての因子項目において、有意な得点の上昇が見られた。

(2) 学校適応感における効果の検討 (pre, post)

学校適応感の測定は「ASSESS」及び「低学年学校適応感尺度」を用いて、pre 期と post 期に

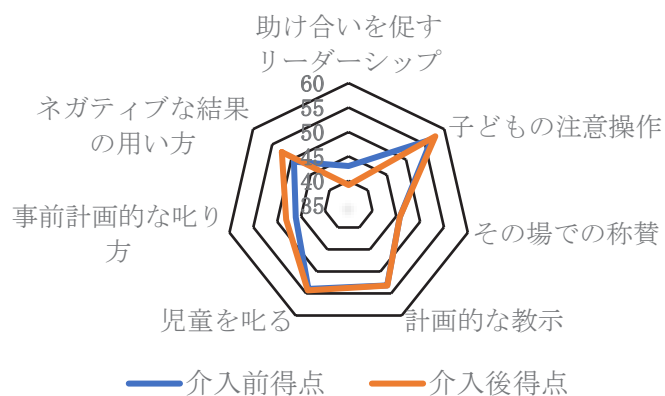


Figure 1 教職スキル尺度の変化

アンケート調査を実施し、TTプログラムの介入によって児童の学校適応感へ及ぼした効果について査定した。

① ASSESS による学校適応感の測定

児童を対象とした ASSESS の結果を Table 2 に示す。

「学習的適応」因子の偏差値得点において、対応のある t 検定は、pre 期 49.76, post 期で 51.87 であり、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られた。 $(t(363)=-2.15, p<.05)$ 。また、効果量 r は 0.112 で効果サイズは小であった。

「非侵害的關係」因子の偏差値得点において、対応のある t 検定は、pre 期 52.88, post 期で 56.53 であり、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られた。 $(t(363)=-3.80, p<.05)$ 。また、効果量 r は 0.195 で効果サイズは小であった。

「向社会的スキル」因子の偏差値得点において対応のある t 検定は、pre 期 58.76, post 期で 57.30 であり、pre 期から post 期にかけて得点の差が有意であった。 $(t(363)=2.15, p<.05)$ 。しかし効果量 r は 0.1 未満であった。

ASSESS の下位因子である「生活満足感」、「教師サポート」、「友人サポート」の偏差値得点において、対応のある t 検定を行ったところ、「生活満足感」は pre 期 56.18 から post 期 55.68, 「教師サポート」は pre 期 60.6 から post 期 59.25, 「友人サポート」は pre 期 60.5 から post 期 59.76 であり、有意な

得点の上昇が見られなかった。また、効果量 r は 0.1 未満であった。「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「非侵害的關係」の 4 つの下位因子からなる「対人的適応」は pre 期 58.21 から post 期 58.34 と、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られなかった。また、効果量 r は 0.1 未満であった。

Table 2 ASSESS による効果検証の結果

ASSESS 因子	t 検定	効果量 r
生活満足感	n. s.	-
教師サポート	n. s.	-
学習的適応	$t(363)=-2.15.*$	小
友人サポート	n. s.	-
向社会的スキル	$t(363)=1.8.*$	-
非侵害的關係	$t(363)=-3.8.*$	小

$p<.05$ …* 有意差なし…n. s. 効果量 r 0.1 未満…-

② 低学年学校適応感尺度による学校適応感の測定

「自尊感情」因子の得点の平均値において、対応のある t 検定は、pre 期で 12.02 から post 期で 12.74 と、pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られた。 $(t(204)=-6.86, p<.05)$ 。また、効果量 r は 0.433 で効果サイズは中であった。

「教室環境」因子の得点の平均値において、対応のある t 検定は、pre 期で 8.37 から post 期で 8.24 と、pre 期から post 期にかけて得点の低下が有意であった

Table 3 低学年学校適応感尺度の結果

低学年学校適応感因子	t 検定	効果量 r
サポート感	n. s.	-
自尊感情	$t(204)=-6.86.*$	中
教室環境	$t(204)=2.58.*$	小

児童を対象とした低学年学校適応感尺度の結果を Table 3 に示す。低

$p<.05$ …* 有意差なし…n. s. 効果量 r 0.1 未満…-

学年学校適応感尺度の下位因子である「サポート感」の因子得点においては、pre 期 22.15 から post 期 22.02 であり、対応のある t 検定の結果 pre 期から post 期にかけて有意な得点の上昇が見られなかった。また、効果量 r は 0.1 未満であった。

4 考察

本研究は、一つの小学校に勤務する教員集団に対して、教職スキル尺度の評価結果をもとに開発した TT プログラムを開発・試行し、その後のスキル尺度の調査結果を分析することで、プログラムが教員の生徒指導スキルの使用に及ぼす影響について検討した。さらに、教員が TT プログラムを受講することが、児童の学校適応感に及ぼした影響についても検討することを目的とした。具体的には、仮説 1、教職スキル尺度の評価結果をもとに作成した小学校教員向けの TT プログラムの実施により、児童に適切な指導を行ったり、児童と良好な関係を築いたりするため教師のスキルが獲得されるであろう。仮説 2、教員が TT プログラムを受講することで、児童の学校適応の状態がより良好なものに変化するだろうという仮説の検証を行った。

Table 1 に示した通り、本研究で実施した TT プログラムでターゲットとした「その場での称賛スキル」、「子どもの注意操作スキル」、「事前計画的な叱り方スキル」、「その場で叱るスキル」の 4 つのスキル全てにおいて、有意な改善が見られた。また、ターゲットとしていたスキル以外のスキルである「計画的な教示スキル」、「ネガティブな結果の用い方のスキル」についても有意な改善が見られた。効果量 r の検証により有意な改善が見られた全ての因子が「中」又は「大」の効果サイズを示し、TT プログラムの介入の効果が大きかったことを示すことができた。

ターゲットとしていたスキル以外のスキルに有意な改善が見られた要因として、本 TT プログラムの内容構成が関連していることが考えられる。具体的には、児童に望ましい行動を教えることや、不適切な行動を一旦止め、望ましい行動に切り替えさせるといった具体的な指導の手立てを示し、ロールプレイ等で参加者が実践できるように取り組んだことから、スキルの向上を図ることができたのではないかと考える。また、A 小学校で 4 年前から実施しているスクールワイドポジティブ行動支援(以下 SWPBS)の取組の中で、望ましい行動を増やし、不適切な行動を減らしていこうとする積極的行動支援の在り方について、多くの教員が理解を深めていたと考えられる。

また、pre 時点での教職スキル尺度の結果をもとに、階層クラスター分析を行い、「高スキル群」、「低スキル群」の介入の効果を検証した。その結果、「低スキル群」において、全ての因子において、有意な改善が見られた。この結果から、TT プログラムによる介入が、教員の教職スキルの向上を図る有効な手段となり得ることを示すことができた。さらに、低スキル群の中で、pre 期から post 期にかけての得点の上昇が高い教員の半数以上が、教職経験 1～5 年の教員であった。このことから、TT プログラムを受講する対象が教職経験の少ない若手教員等を中心とした教員集団へのスキル向上を図る上でのアプローチとして効果的なものになるのではないかと考えた。

仮説 2 については TT プログラムを受講した教員による日々の授業や学校生活での指導・支援を通して、児童の学校適応の状態がどのように変容するかについて、ASSESS 及び低学年学校適応感尺度を用いて測定した。

3 年生から 6 年生の ASSESS については、Table 2 に示したように「非侵害的關係」、「学習的

適応」の偏差値得点において、pre から post にかけて有意な改善が見られた。非侵害的關係や学習的適応の状態が改善された要因として、TT プログラムを受講した教員が称賛や行動の切り替えといったポジティブな関わりを意識して児童と関わることにより、児童の学校適応の状態がより良好なものに変わってきたからではないかと考える。教職スキルの尺には、教員に行った教職スキル尺度の中の「その場での称賛スキル」、「子どもの注意操作スキル」、「その場で叱るスキル」等の結果が TT プログラムの介入により向上し、その結果として、児童の学校適応の状態がより良好なものに変わってきたのではないかと考える。

TT プログラムによる介入により、教員が児童との適切な関わり方や指導・支援の在り方を理解し、実際の学校生活のあらゆる場面で、習得した知識や技能を用いて児童と関わることで、児童が安心して学校生活を送ることができる環境を整えるといったポジティブな変化が生じたと捉えることができる。非侵害的關係が向上したことは、友だちから嫌なことをされなかったり、からかわれたりすることが減少したことを意味する。それは、「友だちが嫌がることをする」といった不適切な行動を教員が未然に防いだり、望ましい行動を教えたり導いたりしていることが関係しているのではないかと考えられる。また、学校生活の多くの割合を占める授業場面における学習的適応が向上したことは、児童が落ち着いて学校生活を送ることができる基盤を形成することにもつながる。一方で、「向社会的スキル」因子については、効果量 r の値は 0.1 未満であったが、pre 期から post 期にかけて得点が低下し、差が有意であった。このような結果となった要因を検討するために、回答を項目別、学年別に分けて検証した。その結果、中学年に比べ高学年の方が、因子項目「落ち込んでいる友達がいたら、その人を元気づける自信がある」、「友達や先生に会ったら、自分からあいさつをしている」の回答結果が有意に低下していることが明らかとなった。高学年児童の心身の発達段階と時間の経過とともに、上記の因子項目の得点が低下していることを踏まえると、友達に優しい言葉をかけたり進んで挨拶をしたりする行動はしているものの、自己評価があまり高くなかったり、pre 期よりも post 期の方が、一定の人間関係が形成され、特定の友達や教員にのみあいさつをしたり関わりをもったりしている現状が見られるのではないかと考えた。このような現状を改善するために、高学年児童に対して、積極的に望ましい行動を支援したり、その行動を強化したりする取り組みが考えられる。また、A 小学校の SWPBS の取り組みと連携しながら現状の改善を図ったり、ピアサポート活動や構成的グループエンカウンターなどの児童同士のつながりを生み出すワークを積極的に取り入れたりすることも考えられる。そのような取り組みを通して、今回の介入では有意な改善が見られなかった「生活満足感」、「教師サポート」、「友人サポート」、「対人的適応」についても積極的な行動支援を行いながら、向上を目指していきたい。

低学年学校適応感尺度については、Table 3 に示したように「自尊感情」因子の得点の平均値において、pre 期から post 期にかけて有意な改善が見られた。また、効果量 r は「中」であった。「自尊感情」因子の得点が向上した要因として、TT プログラムを受講した教員による児童への適切な関わりが増えたことが考えられる。「自尊感情」の因子項目には、「私には得意なことがある」、「私は自分のことが好き」といったものがある。これらの因子項目の得点が向上するためには、普段の教員による日常的な称賛や、ポジティブなフィードバックが重要となってくる。今回の研究では、教員に行った TT プログラムの介入により教職スキル尺度の「その場での称賛スキル」が向上した。その結果として、教員が日常的に児童を称賛する機会が増えたり、具体的な称賛の言葉をかけたりする学校風土を形成し、児童の学校適応の状態がより

良好なものに変わってきたのではないかと考える。低学年段階で自尊感情を高くもつことは、中学年、高学年段階での生活満足感や向社会的スキルの向上にも関係するものではないかと考える。今後も継続した指導や支援に取り組めるようにしていきたい。

ASSESS 及び低学年学校適応感尺度での学校適応感の検証を通して、教員に対する TT プログラムを受講した教員による日常的な関わりが、児童の学校適応の状態を一定の範囲で良好なものにする効果を示すことができた。しかし、研修プログラムの実施だけで児童の学校適応感が著しく向上することは難しく、日々の児童への関わりや言葉掛けが最も重要になることを改めて感じる事ができた。また、児童の発達段階に応じて、学校適応の落ち込みが変化することも分かった。例えば、低学年では高い数値を示していた自尊感情に関する項目が、高学年では低下する傾向にあったことなど、児童の発達段階を考慮しながら、学校適応感を高めていく必要性を感じた。さらに、児童の学校適応感をさらに向上させるためには、発達の段階に関わらず「教員による適切なサポート」が重要になる。全学年の児童が各質問紙の「教師サポート」因子において、向上を図ることができるよう、日々の授業や教育活動の中で、実践を重ねていきたい。小学校では、現在高学年で一部教科担任制が導入されている学校も多い。今後は中学年でも教科担任制の導入が検討されている。そのため、多くの小学校教員が学級の児童以外の児童とも適切な人間関係を構築し、安心して学校生活を送ることができる学校風土を学校全体で醸成していくことが重要となる。

本研究では、教員の生徒指導上の教職スキル向上が、児童の学校適応感に与える影響の一端を明らかにしたが、児童の自尊感情や社会性の向上に及ぼす具体的な影響についてはさらなる検証が必要である。また、プログラムの効果の持続性や、異なる地域や学校規模における適用可能性を評価することも重要な課題であろう。加えて、教職スキルを向上させるプログラムの内容や実施方法を改良し、より効率的で実践的なものにするための検討も進めていきたい。また、A 小学校では、SWPBS の実践に 4 年前から取り組んでおり、児童に対してポジティブな関わりをもとうとする学校の土壌が形成されていたように感じる。A 小学校の介入では、このような背景がプログラムの効果を高めた可能性も考えられる。他の学校で本研究の TT プログラムを実践する場合には、児童を積極的に称賛することや、行動を切り替えさせる等の具体的な方策について、TT プログラムの中で A 小学校以上に丁寧に押さえる必要性があると考えられる。この点についても今後の研究で深めるべき課題といえるだろう。

宮崎県においては、宮崎県教育委員会(2023)「令和 5 年度教育施策」の中で、学校全体で全ての児童生徒を対象に取り組む組織的アプローチとして SWPBS についての事業が新たに加えられている。また、宮崎市教育委員会(2025)「宮崎市におけるスクールワイド PBS ～特別支援教育の視点を生かした 学校全体で行う組織的支援～」では、令和 8 年度より市内全小中学校で SWPBS を実施することが示されている。このような状況を踏まえると、今後 SWPBS の実践に取り組む学校の教員に対して、教職スキル面の課題となる状況を把握し、それに即したスキルアップトレーニングを実施することは、教員が児童生徒に対してポジティブな関わりをもつことができよう校内の支援体制を整備するという点において、有効な手段になり得るのではないかと考えた。今後も本研究で得た知見を活かしながら、小学校教員として、児童一人一人が安心して学校生活を送ることができる環境をつくるために、何ができるかを考えながら日々の指導・支援に携わっていきたい。

引用・参考文献

- 笠井孝久(2018). 生徒指導において教師が抱える心理的負荷 千葉大学教育学部研究紀要, 66, 85-90.
- 栗原慎二・井上弥(2023). ダウンロード版アセス（学校全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方 ほんの森出版
- 立元真・東迫健一・富岡直美・川越雅彦・徳田公威・中岡嵩・川口直(2018). 小学校教諭の生徒指導領域における教職スキルの自己評価尺度の作成 宮崎大学教育学部紀要 90, 13-22.
- 立元真・牟田忍・安治川洋平・安田和人・津村美穂・松元宇宙・松田奈緒子(2022). 小学校低学年のための学校適応感尺度, 宮崎大学教育学部紀要 100, 172-181.
- 宮崎県教育委員会(2023). 令和5年度教育施策
<https://www.pref.miyazaki.lg.jp/kyoikuseisaku/kyoikukosodate/kyoiku/20190701103722.html>
- 宮崎市教育委員会(2025). 宮崎市におけるスクールワイドPBS ～特別支援教育の視点を生かした 学校全体で行う組織的支援～
<https://www.city.miyazaki.miyazaki.jp/education/school/schools/353945.html>

課題研究リポート報告

児童の学校適応の状態を向上させるための 学校規模ティーチャートレーニングプログラム

教職実践高度化コース 川越 友貴

1 研究の目的

児童生徒が学校生活を送る上で、安心して学校での学習や生活を送ることができる基盤づくりは、個々の教員や学校の責務である。しかし、教員が児童生徒の指導に困難さを感じていたり、問題行動等の対応に苦慮していたりする現状が度々見られる。本研究は、小学校教員に生徒指導上の教職スキルを向上させるためのトレーニングプログラム（ティーチャートレーニングプログラム、以下 TT プログラム）を実施し、教員の関わりが児童の関わりを改善し、改善された児童の姿が教員の活動を動機づけるというポジティブな循環を生み出すことを目指して研究を行った。ある小学校に勤務する教員集団に対して、生徒指導上の教職スキル尺度（立元・東迫・富岡・川越・徳田・中岡・川口，2018）を用いて調査を行い、教員集団におけるスキルの傾向を把握する。次に、教員集団の課題が見られるスキルを選定し、TT プログラムを開発および実施を行う。TT プログラム実施後、教職スキル尺度の調査結果から、TT プログラムが教員の生徒指導スキルに及ぼした影響について検討する。また、教員が TT プログラムを受講することで、児童の学校適応の状態にどのような影響を及ぼすかについても検討する。これによって以下の仮説を検証することを目的とする。

仮説 1 教職スキル尺度の評価結果をもとに作成した小学校教員向けの TT プログラムの実施により、児童に適切な指導を行ったり、児童と良好な関係を築いたりするため教師のスキルが獲得されるであろう。

仮説 2 教員が TT プログラムを受講することで、児童の学校適応の状態がより良好なものに変化するだろう。

2 方法

- (1) 介入対象 介入対象者は、宮崎県内の公立 A 小学校の教諭 25 名、講師 5 名の計 30 名であった。また、教員の変化が児童の学校適応に及ぼす効果を検討するために、A 小学校の児童 613 名を間接的に介入対象とした。
- (2) 調査と介入の時期 教員対象の調査は、x 年 7 月第 3 週 (pre) と 12 月第 1 週 (post) の計 2 回実施した。児童対象の調査は、x 年 7 月第 3 週 (pre) と 12 月第 1 週 (post) の計 2 回、担任教員がそれぞれの学級で実施した。また、教員への介入として、x 年 8 月と 10 月に研修を行った。

小学校版の教職スキル尺度（立元他, 2018）を用いた。3 年生から 6 年生までの児童 412 名については、ASSESS（栗山・井上, 2010）を用いた。また、ASSESS が適用できない低学年までの児童 201 名については、低学年学校適応感尺度（立元・牟田・安治川・安田・津村・松田, 2022）の査定を行った。

- (3) 介入内容 今回の実践を行うにあたり、全 2 回の「TT プログラム」を開発した。プログラム介入前に行った「教職スキル尺度」の結果から、教員が児童を直接ほめたり叱ったりする指導スキルに課題が見られたため、効果的な「ほめ方」、「叱り方」をプログラムの中心的な内容として捉えて、TT プログラムを構成した。

セッション1は、「効果的なほめ方」をテーマに研修を行い、教職スキル尺度（立元他，2018）の「その場での称賛スキル」，「子どもの注意操作スキル」の向上を目指した。内容は，「(1)ほめることの効果」，「(2)ほめる方向性」，「(3)効果的なほめ方のポイント」である。教員にとってより身近な事例で考えたり，具体的な称賛の仕方を伝えたりすることで，本研修で学んだ知識や技能を，実際の授業場面や学校生活の中でも活用することができるようにした。セッション2は，「効果的な叱り方」をテーマに研修を行った。教職スキル尺度（立元他，2018）の「その場で叱るスキル」，「事前計画的な叱り方スキル」の向上を目指した。内容は，「(1)叱る目的（何のために叱るのか）」，「(2)効果的な叱り方（行動を切り替えさせる，具体的な言葉で指示を出す）」，「(3)その他の問題行動への対処（問題行動を管理，気持ちを落ち着かせる）」とした。セッション1のプログラムと同様に，叱る目的や方向性についての考え方を示し，具体的事例を紹介したり演習を行ったりした。

さらにリマインダーとして，プログラム終了後2週間後に，各プログラムの振り返りを作成した動画教材を用いての確認，タブレット端末等による振り返りフォームの入力を実施した。1回のセッションにかかる時間は90分であった。また，介入対象者が，プログラムの内容を理解しながら具体的な場面を想定した練習を繰り返し行うことがスキルの習得につながると考え，各セッションにロールプレイや演習を取り入れた。

(4) 効果判定

TTプログラムの介入効果の検証を行うために，時期（pre，post）による平均値の差を検定する t 検定を行った。また，介入の効果の大きさを検証するために，効果量 r を算出した。

3 結果

教職スキル尺度，ASSESS，低学年学校適応感尺度の結果（pre，post）について，Table1 から Table3 に示す。

4 考察

教職スキル尺度による効果検証について Table1 に示す。本研究で実施した TT プログラムでターゲットとした「その場での称賛スキル」，「子どもの注意操作スキル」，「事前計画的な叱り方スキル」，「その場で叱るスキル」の4つのスキル全てにおいて，有意な改善が見られた。

また，ターゲットとしていたスキル以外のスキルである「計画的な教示スキル」，「ネガティブな結果の用い方のスキル」についても有意な改善が見られた。効果量 r は，有意な改善が見られた全ての因子が「中」又は「大」の効果サイズを示し，TTプログラムの介入の効果が大きかったことを示した。ターゲットとしていたスキル以外のスキルに有意な改善が見られた要因として，適切な指導のポイントについて，モデリング動画を用いて確認したり，ロールプレイで具体的な指導を体験的に学んだりする機会を設定したことで，参加者が学校生

Table1 教職スキル尺度による効果検証の結果			
「教職スキル尺度」因子		t 検定	効果量 r
子ども集団の助け合いを促すリーダーシップスキル		n. s.	—
その場での称賛スキル		$t(27)=-2.83.*$	中
子どもの注意操作スキル		$t(27)=-1.75.*$	中
計画的な教示スキル		$t(27)=-1.91.*$	中
ネガティブな結果の用い方のスキル		$t(27)=-3.59.*$	大
事前計画的な叱り方スキル		$t(27)=-2.76.*$	中
その場で叱るスキル		$t(27)=-3.15.*$	大
$p<.05…*$ 有意差なし…n. s. 効果量 r 0.1 未満…—			

活のあらゆる場面で、TT プログラムで得た知識や技能を般化させることができ、結果としてターゲットとしてスキル以外のスキルの向上を図ることができたのではないかと考える。

また、A 小学校で約 3 年前から実施している SWPBS(スクールワイド PBS)の取組の中で、望ましい行動を増やしていかうとする積極的行動支援の在り方を教員集団が理解し、本研究の TT プログラムの介入によって、その理解がさらに促進され、学校全体で積極的行動支援に取り組む学校風土を作り出したことが考えられる。

Table2 ASSESS による効果検証の結果

「ASSESS」因子	t 検定	効果量 <i>r</i>
生活満足感	n. s.	-
教師サポート	n. s.	-
学習的適応	$t(363)=-2.15.*$	小
友人サポート	n. s.	-
向社会的スキル	$t(363)=1.8.*$	-
非侵害的關係	$t(363)=-3.8.*$	小

$p<.05\cdots*$ 有意差なし $\cdots$ n. s. 効果量 r 0.1 未満 $\cdots$

ASSESS については、Table2 に示し

たように「非侵害的關係」、「学習的適応」の偏差値得点において、有意な改善が見られた。非侵害的關係が向上したことは、友だちから嫌なことをされなかったり、からかわれたりすることが減少したことを意味する。それは、教員が侵害的でない行動の手本を示し、望ましい行動を教えたり導いたりしていることが関係しているのではないかと考える。また、学校生活の中心となる授業場面においての学習的適応が向上したことは、児童が落ち着いて学校生活を送ることができる土台を形成していることにもつながる。2つの因子で有意な改善が見られた要因として、TT プログラムを受講した教員が称賛や行動の切り替えといったポジティブな関わりを意識して児童と関わることにより、児童の学校適応の状態がより良好なものに変わってきたと考える。具体的には、教職スキル尺度の「その場での称賛スキル」、「子どもの注意操作スキル」、「その場で叱るスキル」が TT プログラムの介入により向上し、その結果として、教員が児童に適切な指導を行い、児童との良好な人間関係を構築することができたことによって、児童の学校適応の状態がより良好なものに変わってきたと捉えることができる。

低学年学校適応感尺度については、

Table3 低学年学校適応感尺度の結果

Table3 に示したように「自尊感情」因子の得点の平均値において、改善が見られた。また、効果量 r は「中(Medium)」であった。自尊感情因子の得点が向上した要因として、TT プログラムを受講した教員による児童への適切な関わりが増えたことが考えられる。「自尊感情」の質問

「低学年学校適応感尺度」因子	t 検定	効果量 r
サポート感	n.s.	-
自尊感情	$t(204)=-6.86.*$	中
教室環境	$t(204)=2.58.*$	小

$p<.05\cdots*$ 有意差なし $\cdots$ n.s. 効果量 r 0.1 未満 $\cdots$

項目には、「私には得意なことがある」「私は自分のことが好き」といったものがある。この項目の得点が向上するためには、普段の教員による日常的な称賛や、ポジティブなフィードバックが重要となってくる。今回の研究では、教員に行った TT プログラムの介入により教職スキル尺度の「その場での称賛スキル」が向上した。その結果として、教員が日常的に児童を称賛したり、努力やプロセスに注目して称賛したりする頻度が増加し、児童の学校適応の状態がより良好なものに変わってきたのではないかと考えた。低学年段階で自尊感情を高くもつことは、中学年、高学年段階での生活満足感や向社会的スキルの向上にも繋がる。加えて、有意な改善は見られなかった「サポート感」については、その因子項目ごとの得点平均値について t

検定を用いて検証すると、「担任の先生はちゃんと私の話を聞いてくれます。」「担任の先生は私を大切にしてくれます。」の2項目は、介入前と介入後で有意な差の改善が見られた。一方で、児童同士の関わりを示す因子項目は、有意な差の改善が見られなかった。これらは、教員が児童に対して適切な指導・支援を行うことをねらいとしていたTTプログラムの内容構成が関連していると捉えることができる。児童同士が互いを助け合ったり、協力するよう促したりするスキルは、今後の学校教育の中でも大変重要である。そのため、今後は多くの教員が、児童同士の助け合いを授業場面やあらゆる学校生活の場面で促すことができるよう効果的な研修の在り方についても検討していきたい。本研究を通して、TTプログラムによる介入により、教員が児童との適切な関わり方や指導・支援の在り方を理解し、実際の学校生活のあらゆる場面で、習得した知識や技能を用いて児童と関わることで、児童が安心して学校生活を送ることができる環境を整えるといったポジティブな循環を生み出すことができたと言える。

本研究では、教員の生徒指導上の教職スキル向上が、児童の学校適応感に与える影響の一端を明らかにしたが、プログラムの効果の持続性や、異なる地域や学校におけるTTプログラムの効果については、さらなる検証が必要である。また、A小学校では、SWPBSの実践に数年前から取り組んでおり、児童に対してポジティブな関わりをもとうとする学校の土壌が形成されており、TTプログラムの介入によって、その土壌を発展させるものとなったと言えるだろう。宮崎県教育委員会(2023)「令和5年度教育施策」や宮崎市教育委員会(2025)「宮崎市におけるスクールワイドPBS ～特別支援教育の視点を生かした 学校全体で行う組織的支援～」において、宮崎県内で今後SWPBSの充実が求められていることが示されている。このような状況を踏まえると、今後SWPBSの実践に取り組む学校の教員に対して、教職スキル面の課題となる状況を把握し、それに即したスキルアップトレーニングを実施することは、教員が児童生徒に対してポジティブな関わりをもつことができよう校内の支援体制を整備するという点において、有効な手段になり得るのではないかと考えた。今後も本研究で得た知見を活かしながら、児童一人一人が安心して学校生活を送ることができる環境をつくるために、日々の指導・支援に携わっていきたい。

引用・参考文献

- 栗原慎二・井上弥(2019). ダウンロード版アセス (学校全体と児童生徒個人のアセスメントソフト) の使い方・活かし方 ほんの森出版
- 立元真・東迫健一・富岡直美・川越雅彦・徳田公威・中岡嵩・川口直(2018). 小学校教諭の生徒指導領域における教職スキルの自己評価尺度の作成 宮崎大学教育学部紀要 90, 13-22.
- 立元真・牟田忍・安治川洋平・安田和人・津村美穂・松元宇宙・松田奈緒子(2022). 小学校低学年のための学校適応感尺度, 宮崎大学教育学部紀要 100, 172-181.
- 宮崎県教育委員会(2023). 令和5年度教育施策
<https://www.pref.miyazaki.lg.jp/kyoikuseisaku/kyoikukosodate/kyoiku/20190701103722.html>
- 宮崎市教育委員会(2025). 宮崎市におけるスクールワイドPBS 特別支援教育の視点を生かした 学校全体で行う組織的支援～
<https://www.city.miyazaki.miyazaki.jp/education/school/schools/353945.html>

ゲーミフィケーションを取り入れた学習活動に対する 教育効果の検証

- Kahoot!の活用に着目して -

教職実践高度化コース 小川 智博

1. はじめに

GIGA スクール構想の推進⁽¹⁾により、1人1台端末など、ICTを効果的に活用した学習環境の整備が行われている。授業においては、学習指導要領に基づいた児童生徒の資質・能力の育成に向けて、ICTを最大限に活用し、個別最適な学びや協働的な学びの一体的な充実に向けた授業改善のための資料が示され⁽²⁾、学習活動に対する創意工夫が図られている。ICTを活用した新たな授業展開の一つに、ゲーミフィケーションがある。ゲーミフィケーションとは、ゲームのメカニズムを非ゲーム分野に応用することを通じて、学習者の意欲の向上や持続につながる要素を導入しようとする概念であり、教育・学習支援における動機付けを高める観点から、注目を集めている。ゲーミフィケーションは、藤本（2015）⁽³⁾によれば、学習をより魅力的で効果的なものにする手法であり、ゲームの持つ競争や達成感といった要素が学習者の興味を引き、学習への積極的な参加を促すとされている。

一方、ゲーミフィケーションを取り入れた実践により、動機付けを高めるために効果的であった事例が報告されている。山内（2017）⁽⁴⁾は、高等教育機関における英語学習において、習熟度の低い学生を対象に、2013年に公開されたゲーム型授業応答システムのKahoot!を活用したゲーミフィケーションを導入したところ、学習者の学習意欲や満足度を高める上で効果的であったことを示している。

GIGA スクール構想下における義務教育段階の学校現場においては、ICTを活用した授業改善のための新たなツールの活用が広がり始めている。学習指導要領に示されたアクティブラーニングや、主体的・対話的で深い学びに向けた授業観の広がり、学習者中心の教育への転換が進む中において、ゲーミフィケーションの活用は、これらの教育目標にも合致することから、今後の広がりが期待できるのではないかと考えられる。したがって、義務教育段階におけるKahoot!を活用したゲーミフィケーションを取り入れた学習活動に対する効果を検証することは、参照可能性を有する点においても意義があると考えられる。そこで本研究では、小学校におけるKahoot!を活用した教育効果について検証することとした。

2. kahoot!について

Kahoot!は、4択クイズなどのゲーム性を活かした学習プラットフォームであり、スマートフォン、タブレット、PCのいずれからでも利用可能である。全員が解答を終えるか制限時間が経過すると、即座に正解および解答の分布が表示される。すべてのクイズが終了すると、最終的な総合順位の上位3名が表示される。同時に、解答状況などのデータはサーバーに保存され、ダウンロードすることも可能である。さらに、個人の解答状況や問題ごとの正答率なども確認できるため、学習の進捗や理解度を可視化するツールとして活用できる。

3. 研究の方法

(1) 授業構成・実施方法

対象は A 小学校の 5 年生、3 学級とし、授業後半の 10 分程度を目安に計 4 回実施した。第 1 回から第 3 回の Kahoot! 実践では、扱う問題の作成を第一筆者が担当した。この際、授業を行う第二筆者（以下、授業者）と事前に話し合い、どのような問題を出題するかを検討した。第 4 回の Kahoot! 実践では、これまでに児童が考えた問題を出題した。この際、児童が問題を作成しやすいよう、マイクロソフト Forms を活用した。

(2) 実践の評価方法

実践の評価として、児童に対して学習の動機付けに与える効果を確認するため、第 1 回授業の実施前（事前）と第 4 回授業終了後（事後）に質問紙調査を実施した。調査尺度の作成にあたっては、KELLER が提唱した ARCS モデル（注意、関連性、自信、満足感）を基に、栗飯原ら（2017）⁽⁵⁾ がゲームベースラーニング（GBL）の観点に特化して改良した「ARCS 改良動機付けモデル」を採用した（表 1）。事前・事後の質問紙調査では、ARCS 改良動機付けモデルに基づく 12 問の定量調査を実施し、5 件法で得点化した。これらの結果について前後の比較を行うため、平均値の差を対応のある *t* 検定にて分析した。次に、事前・事後で児童に実施した自由記述の回答については、KH Coder 3 による計量テキスト分析を行い、共起ネットワーク分析を行うため、出現数が多い語ほどバブルを大きく、共起度が強いほど太い線で、最小出現数は 5 に設定して、比較を行った。これにより、児童の学習に対する認識や動機付けの変化を、定量的および定性的に評価した。さらに、授業者には、本実践を通しての成果と課題などについて自由記述形式のシートを用いて記録してもらい、授業者の視点から見た Kahoot! の効果を検証した。

表 1 事前・事後の質問紙調査の結果（*N* = 89）

カテゴリー	下位分類	質問番号	質問内容	事前		事後		<i>p</i>
				<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
注意 Attention	A-1 知的喚起	1	社会の授業に、進んで「取り組みたい!」と思いますか?	4.42	0.72	4.64	0.61	0.002 **
	A-2 探究心の喚起	2	社会の授業で学んだことを「もっと知りたい!」と思いますか?	4.28	0.74	4.40	0.65	0.117
	A-3 変化性	3	社会の授業で、やっていることが少しずつ変化してあきずに続けられたと思いますか?	4.51	0.66	4.44	0.73	0.390
関連性 Relevance	R-1 目的指向性	4	社会の授業で学んだことは、役に立つと思いますか?	4.65	0.59	4.61	0.60	0.604
	R-2 動機との一致	5	自分のレベルに合った社会の授業の問題を選べと思いますか?	4.13	0.88	4.31	0.73	0.048 *
	R-3 親しみやすさ	6	社会の授業の内容は、自分の生活に関係あると思いますか?	4.44	0.79	4.52	0.71	0.320
自信 Confidence	C-1 学習要求	7	社会の授業の中で、でうまういかなかった時に、もう一度挑戦しようと思いますか?	4.33	0.69	4.27	0.74	0.511
	C-2 成功の機会	8	社会の授業で学んだことに、もう一度挑戦して、できるようになりたいと思いますか?	4.46	0.68	4.40	0.74	0.511
	C-3 コントロールの個人化	9	社会の授業で学んだことに、自分で挑戦して、自分のレベルを知ることができると思いますか?	4.16	0.87	4.41	0.67	0.011 *
満足 Satisfactin	S-1 自然な結果	10	社会の授業の中で、自分の頑張りがよく分かると思いますか?	4.15	0.89	4.34	0.75	0.065 †
	S-2 肯定的な結果	11	社会の授業の中で、自分から問題に挑戦した結果、成長したと思うことがありますか?	4.26	0.86	4.46	0.61	0.034 *
	S-3 公平さ	12	社会の授業で学んだことを、生活に活かすことができると思いますか?	4.51	0.68	4.38	0.79	0.124

† *p* < .10, * *p* < .05, ** *p* < .01

4. 結果と考察

(1) 児童の事前事後アンケートの比較

児童に対して実施した事前・事後の質問紙調査のうち、定量調査の結果は($N = 89$)のとおりであった(表1)。ARCS 改良動機づけモデルにおける下位分類のうち「知的喚起」、「動機との一致」、「コントロールの個人化」、「肯定的な結果」の4項目に対する意識が有意に向上した。また、「自然な結果」の向上については、有意な傾向が見られた。

「知的喚起」については、Kahoot!のゲーム形式が児童の興味や好奇心を喚起したのではないかと考えられる。例えば、クイズ形式や即時フィードバックが可能なことが、児童に新鮮な刺激を与え、学習内容への関心を高めたと思われる。「動機との一致」については、Kahoot!の出題内容を授業者と事前に協議して問題を作成したことで、授業の学習目標に関連づけることができ、児童が学習の意義を実感しやすくなったことが、この項目の向上に寄与したと考えられる。「コントロールの個人化」については、特に、第4回授業での復習の時間に向けて、児童が問題を作成する活動が、児童の主体性を高め、自らの学びを活用することにつながったと考えられる。「自然な結果」及び「肯定的な結果」について、Kahoot!の即時フィードバックやスコア表示が学習成果を可視化し、学習内容の理解や進捗を実感することにつながったと考えられる。これらの結果から、Kahoot!を活用した授業は児童の学習動機を多角的に向上させる効果があると考えられる。次に、「社会の授業について、あなたが考えていることや感じていることを書いてください」についての事前・事後の自由記述の回答結果より、共起ネットワーク図を描画した(図1)。事前アンケートでは頻出語として「生活」「面白い」「役立つ」などが見られた。児童は授業内容に対して一定の興味を持ちながらも、具体的な学びや主体的な姿勢に関する言及は少なかった。一方で事後アンケートでは、新たに「教える」「自分」などの語彙が頻出語として出現した。「教える」といった語彙から、学びに対する主体的な姿勢を抱いている様子が読み取れる。事後アンケートでは、授業を通じて児童が自分自身の学びや成長を意識するようになり、学習活動において自発的・能動的になったことが確認された。

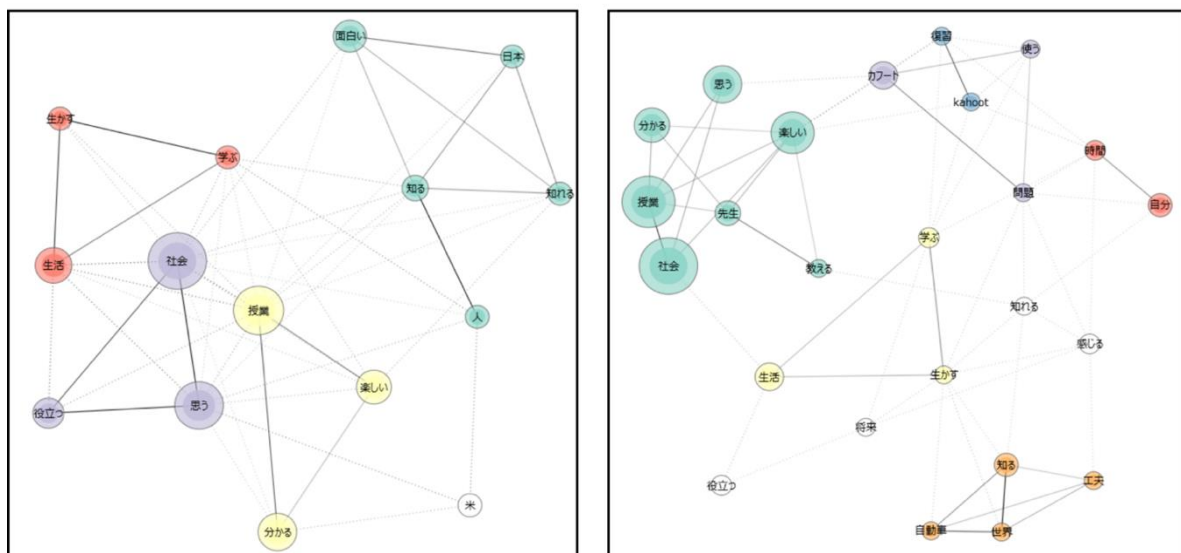


図1 共起ネットワーク図

(左: 事前 右: 事後)

(2) 授業者による成果と課題

今回の授業に Kahoot!を取り入れたことで、「復習に対する意欲が上がった」「授業の最後に設定することで集中力が上がった」という成果が見られた。これは、Kahoot!のゲーム形式が児童の関心を引き、復習を単なる反復作業として捉えるのではなく、楽しみながら取り組む中で、復習に対する意欲が向上したと考えられる。

さらに、授業者の見取りにより、学習意欲が低い児童には以下のような変化も見られた。授業に消極的だった児童 A や児童 C が、Kahoot!の実施時には問題を真剣に読み、授業内容を把握しようとする姿勢が見られた。これらの事例から、Kahoot!の導入が学習意欲の低い児童に対しても効果的であり、児童の学習への態度や行動に変化をもたらすツールとしての効果が確認された。

一方で、次の課題が示された。1 点目が、「書くテストになった時にかけない場合がある」である。ゲーム形式の授業では児童の「書く力」を育む場面が不足する可能性があり、従来の筆記活動とのバランスを考慮する必要がある。実際に今回行った Kahoot!は 4 択問題から選択する形式のもののみを使用しており、記述式の問題は採用していなかった。2 点目は、「順位がつく場合に下位にいる子たちは意欲が下がってしまう場合がある」である。ゲーム形式の特性上、順位が可視化されることが一部の児童にとって意欲低下につながる場合があり、競争ではなく協力を重視した設計や、順位付け以外の評価方法を模索する必要性が示唆された。

5. 結論

本研究では、小学校における Kahoot!の活用によるゲーミフィケーションを取り入れた学習活動の教育効果を検証することを目的とした。結果、児童は楽しみながら学習に取り組むだけでなく、学ぶことの意義を理解し、自分の学びを自発的に活用する能力を高めるとともに、学習活動の中で成功体験や達成感を促進する一助となる可能性が示唆された。とりわけ、学習意欲が低い傾向にあった児童の学習態度や行動にもポジティブな変化が表れるなど、学習活動を支援するツールとしての効果が確認された。

これらのことから Kahoot!などのゲーム形式の学習ツールは、児童の学習動機付けを高める効果が期待できる。しかし、その効果を最大限に引き出すためには、従来型の筆記活動とのバランスなどを考慮した授業デザインが必要である。

本研究の成果は、ICT を活用した教育の可能性を広げるものであり、義務教育段階における Kahoot!の導入に関する有効性と課題を具体的に示した。今後は、さらに多様な学年や教科での実践研究を進めるとともに、長期的な学習効果の検証が求められる。

参考文献

- (1) 文部科学省：「GIGA スクール構想の実現へ」2019 年
- (2) 文部科学省：「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」2021 年
- (3) 藤本 徹：“ゲーム学習の新たな展開”，放送メディア研究，Vol. 12，pp. 233-252 (2015)
- (4) 山内 真理：“Kahoot!による学生参加の促進-ゲーム要素による学習態度の変容-”，コンピュータ&エデュケーション，Vol. 43，pp. 18-23 (2017) .
- (5) 栗飯原 萌，杉沼 浩司，古市 昌一，：“ARCS 改良動機付けモデルの提案及びシリアスゲーム型学習用教材構築法への応用”，デジタルゲーム学研究，Vol. 9，No. 2，pp. 15-29 (2017)

到達度チェック問題と振り返りシートを活用した単元内自由進度学習 が児童の学習方略に及ぼす影響

教職実践高度化コース 金丸 喜紀

1. はじめに

児童が自己調整しながら学習を進めていくことは、近年求められる学びの姿となってきた。自己調整された学びの理論化が試みられてきている学習の1つに、自己調整学習がある。自己調整学習とは「学習者がメタ認知、動機づけ、行動において自分自身の学習過程に能動的に関与する」学習とされる(ジーマン¹⁾)。自己調整学習の方法の1つに単元内自由進度学習がある。単元内自由進度学習とは、一単元分の学習時間を丸ごと子ども一人ひとりに委ね、各自が自分に最適だと考える学習計画を立案し、自らの判断と責任で自由に学んでいく学習とされている(奈須²⁾)。単元内自由進度学習は、個に応じた学びを促すといった視点から、近年でも実践への取組が広がりつつある。

一方、学習の個別化が、学習に対する個人差を生じさせること(比嘉³⁾)や、有効とされている学習方略を学習者は自分で決定することができないといった指摘(吉田・村山⁴⁾)もある。したがって、単元内自由進度学習を展開するにあたっては、学習者間の差異を最小化しながら成果を挙げることを意図した計画的指導が求められるのではないかと考えられる。先行研究においては、GIGAスクール構想で整備されたクラウドを活用した単元内自由進度学習により、基礎的な学力に肯定的な影響を与えるようになる可能性が指摘されている(石原・泰山⁵⁾)。また、本時の課題・計画・目標・振り返りを記述する「レギュレイトフォーム」によって、自己調整スキルの育成を促すことの効果が確認されたり(木村・黒上⁶⁾)、学習目標・学習計画・時間配分・自己評価・振り返りを記録することができるTPMシート(Target-Plan-Methodシート)を用いた「見通し活動」の時間を設定する授業デザインが示されたりするなど(伊藤・大島⁷⁾)、自己調整学習の取組に利用できる教材も多様な形で展開されつつある。自己調整学習を通じて、自分にとって最適な学習方法を選択するだけでなく、進行状況の変化に応じて方略を再構築しながら学びを進めることは、教育的観点からも意義のあることではないかと考えられる。すなわち、学習者自らが学習方略を工夫・改善していけるような教材開発が求められる。しかしながら、こうした教材開発は管見の限り見当たらない。

そこで本研究では、単元内自由進度学習において、児童が最適な学び方を選び、自らの学習方略を工夫・改善することができる教材開発を行った。具体的には、児童自身が学習の途中段階で学びの進捗を判断することができる「到達度チェック問題」と、学習方略の検討を行うための「振り返りシート」を開発し、授業実践を行って、その影響について考察することとした。

2. 研究の目的

本研究は、到達度チェック問題と振り返りシートを活用した単元内自由進度学習が、児童の学習方略に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。

3. 研究の方法

(1)教材の開発 本研究の教材開発にあたっては、アメリカの教育心理学者ロバート・M・ガニエによる ID 理論の「ガニエの9教授事象」(稲垣・鈴木⁸⁾)を採用した。この理論に基づき、児童自身が学習の途中段階で学びの進捗を判断することができる到達度チェック問題と学習方略の検討を行うための振り返りシートを開発した。到達度チェック問題は Google workspace を活用して作成しており、レベルを1から10まで設定している(図1)。レベル1は単元の第1時の学習内容とリンクするように作成し、レベル2は第2時の学習内容、レベル3は第3時の学習内容とリンクさせ、児童は学習が進むにつれてより高いレベルの問題も解くことができるようにした。単元は第8時のレベル8までとなっているが、応用問題として、さらにレベル9とレベル10を解くことができるようにした(図2)。授業場面では、児童がタブレットを通して問題を確認し、どのレベルの問題まで自力解決することができるようになったのか判断することができる。問題の最後には解答の確認もできるようにしてあるため(図3)、児童は自力解決と自己採点の「フィードバック」を通して自分の学びの進捗を把握することができる。また、毎時間違う問題が提示されるようにするとともに、過去の問題や次の問題、または前回できなかった問題などを児童自らが自由に選択し、さまざまな課題に挑戦できるようにした。



図1 到達度チェック問題(レベル1～2)



図2 応用問題

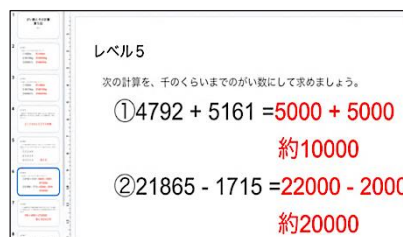


図3 到達度チェック問題の解答

授業場面の最後に学習の振り返りを行うことに関して、伊藤⁹⁾は、認知面と情意面が一体となった自己評価のほうが、すべての子どもに対して情意面の育成を促し、認知面を支えていく効果が期待できるとしている。本研究で行った実践に関して、今回の学習方略が、授業で達成すべき目標を達成するために果たして妥当であったのかどうかについて、十分な振り返りをさせる必要があるのではないかと考えるに至った。そこで児童が学習内容を理解できたかを到達度チェック問題にて認知的に判断し、うまくいった要因とうまくいかなかった要因を情意的に振り返ることができる振り返りシート(図4)を作成した。作成に際してはガニエの9教授事象に基づき「学習方法」の欄で扱う教材と学習形態を自分で選択できるようにして学習の指針を決めさせ、その選択が自分に適していたのかを振り返ることができる形式にした。「めあて」では、学習方法で選択した学習の指針も含めて、どんなことを意識して学習に臨むのかを記述させるようにした。「振り返り」について、認知面を5段階で評価できるようにし、情意面について、「うまくいった・うまくいかなかった」の欄に自由記述で書き込むことができるようにした。

(2)授業実践と研究の方法 授業実践として、公立小学校第4学年の児童24名を対象に研究を行った。令和6年11月27日から12月3日の期間で4日間実施し、算数科における「がい

日付	月	日	曜日	名前【 】
学習方法	教科書	プリント	スキル	ドリル
	電子教材	タブレット	紙教材	先生と
めあて	今日の学習の目標			
振り返り	今日の学習の振り返り			
	1	2	3	4
うまくいった				
うまくいかなかった				

図4 振り返りシート

数とその計算」の5時間分にわたる授業を研究対象とした。実践によって児童が学習方略の工夫・改善を図りながら学習に取り組むようになるかどうかを調査するために、児童の意識調査、振り返りシートの記述内容、撮影された授業の様子をもとに分析を行った。

4. 結果と考察

(1)到達度チェック問題に対する意識調査 到達度チェック問題に対する意識調査を行い、成果と課題に対する分類を試みた結果、表1の通りにまとめられた。成果として学習の進捗状況の把握、学習に対する理解、学習意欲の向上が示された。課題として時間が不足したことについての記述が見られた。到達度チェック問題は児童にとって学習の進捗状況を把握することができるとともに学習に対する理解を促す効果や意欲の向上に貢献できる可能性が示唆された。一方、時間の不足に対する課題が残ったままであった。

表1 到達度チェック問題の成果と課題(N = 24)

	カテゴリー	人数	具体的な記述内容
成果	学習の進捗状況の把握	6	自分が今、どのくらいのレベルなのかが分かって良かった
	学習に対する理解	5	まとめのような感覚で自分が今日の内容をしっかり分かったか確認できる
	学習意欲の向上	5	レベルの高い問題に挑戦したい気分になった
課題	時間の不足	6	解く時間がもう少しあったらいいと思います
その他	不明	2	ありません

(2)振り返りシートの記述内容 振り返りシートの分析に関しては、学習方略の6つの分類に基づく分析を行った。山下¹⁰⁾は、自己調整学習における学習方略の分類を、先行研究内の記述や調査で使用された質問紙項目の内容から、認知調整、メタ認知調整、感情調整、社会的調整、環境調整、その他の6つに分類している。表2は、児童の振り返りシートの記述内容を学習方略の6つの分類に基づいて整理したものである。例えば、児童Aは4回目に「友達とやらずに一人ですとうまくいったので、このままでやってみる」と記述していた。これは社会的調整に関する記述であると判断し表2に示した。結果、最も多い学習方略は社会的調整であった(26件)。続いて多く記述されていた学習方略は認知調整であった(20件)。3番目に多かった学習方略はメタ認知調整である(4件)。4番目以降は環境調整(3件)、感情調整(3件)と続いた。例として、P児においては、認知調整を5回行っていた。1回目の授業の時に「うまくいかなかった」という振り返りから、毎時間とも自分に適した学習の順番を求め、4回目の授業の時に適した順番が見つかったことが示され、5回目も同様の順番で取り組んでいた。このように全体の2名を除く、22名の児童が学習方略に関する記述を示していることが確認された。開発した授業によって、児童が自らの学び方を追求し、学習方略を試行錯誤しながら柔軟に工夫したり、より良い方法を目指しながら改善したりする可能性が示唆された。

本研究は、到達度チェック問題と振り返りシートを活用した単元内自由進度学習が、児童の学習方略に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。授業実践にあたっては、ID理論のガ

ニエの9教授事象の枠組みによる授業設計を行い、児童が自分自身の学習の進捗状況や学習に対する理解状況を確認できるようにした。結果、児童は、自らの学び方を追求し、学習方略を試行錯誤しながら柔軟に工夫したり、より良い方法を目指しながら改善したりするなど、自分にとって最適な学び方で学習を進められるようになる可能性が示唆された。

一方、学習方略を工夫・改善しないままの児童が最終的に2名いた。これらの児童は、振り返りにも意識調査にも目立った記述がなく、最適な学び方で進めることができなかった可能性がある。これらの課題に対しては、個別の言葉かけなどによって、児童自らの学び方に対する意識を高める配慮が必要であるとともに、児童相互で互いの学び方を比較する、すなわち他者参照の時間を確保するといった取組も有効ではないかと考えられる。

5. 引用参考文献

- 1) Zimmerman, B. J.: 「Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?」, Contemporary Educational Psychology, 11, pp. 307-311. 1986.
- 2) 奈須正裕: 「個別最適な学びと協働的な学び」, p. 39, 東洋館出版社, 2021.
- 3) 比嘉俊: 「学習の個別化とその評価ー中学校理科教育実践を通してー」, 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第9号, pp. 127-136, 2002.
- 4) 吉田寿夫・村山航: 「なぜ学習者は専門家が学習に有効だと考えている方略を必ずしも使用しないのかー各学習者内での方略間変動に着目した検討ー」, 教育心理学研究, 61 巻 1 号, pp. 32-43, 2013.
- 5) 石原浩一・泰山裕: 「単元内自由進度学習におけるクラウドの活用が学力層ごとの基礎知識定着に与える影響」, 日本教育工学会論文誌, 47 巻 (Suppl.), pp. 9-12, 2023.
- 6) 木村明憲・黒上晴夫: 「自己調整スキルの育成を促すレギュレイトフォームの効果」, 日本教育工学会論文誌, 46 巻 (Suppl.), pp. 25-28, 2022.
- 7) 伊藤美貴・大島崇行: 「見通し活動を授業に取り入れることで学習者はどう学ぶかーTPMシートを用いた学びの事例的研究ー」, 臨床教科教育学会誌, 第23巻第2号, pp. 13-22, 2024.
- 8) 稲垣忠・鈴木克明: 「授業設計マニュアル Ver. 2 教師のためのインストラクショナルデザイン」, pp. 68-72, 北大路書房, 2011.
- 9) 伊藤崇達: 「自己調整学習の成立過程: 学習方略と動機づけの役割」, p. 110, 北大路書房, 2009.
- 10) 山下順子: 「自己調整学習における調整方略の特徴とその効果」, 教育学研究ジャーナル, 25 巻, pp. 75-83, 2020.

表2 学習方略に関する記述の分類

児童 表記名	学習方略に関する記述 (分類)				
	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
A 児				社会的調整	認知調整
B 児				感情調整	感情調整
C 児	社会的調整			メタ認知調整	
D 児	認知調整	認知調整	認知調整	認知調整	社会的調整
E 児			認知調整	社会的調整	社会的調整
F 児		社会的調整	社会的調整		認知調整
G 児				社会的調整	
H 児				社会的調整	
I 児	社会的調整		社会的調整	社会的調整	社会的調整
J 児				社会的調整	社会的調整
K 児			社会的調整	社会的調整	
L 児				感情調整	
M 児					
N 児			社会的調整		
O 児	認知調整			認知調整	
P 児	認知調整	認知調整	認知調整	認知調整	認知調整
Q 児			社会的調整		環境調整
R 児				環境調整	
S 児	社会的調整	社会的調整	社会的調整	環境調整	メタ認知調整
T 児		認知調整		社会的調整	社会的調整
U 児			メタ認知調整	社会的調整	認知調整
V 児					
W 児		認知調整	認知調整	認知調整	認知調整
X 児		社会的調整			メタ認知調整

働き方改革を視点としたカリキュラム・マネジメントと

自学探究の構想

教職実践高度化コース 橋口 伽奈子

1. はじめに

学校では、教員の長時間労働や業務負担の増加が指摘される中で、「教員の働き方改革」が喫緊の課題となっている。国や県が提言している働き方改革では、業務時間の軽減だけでなく、教職員の心身の健康を保ちながら個々の教員が自己実現を図り、成長できる職場環境の整備が強調されている。つまり、教師にとって最も重要な業務である授業に専念できるように業務を軽減するだけでなく、誇りややりがいといった働き方についても整えようとしているのである。

しかしながら、宮崎大学教職大学院に在籍する現職教員6名と、それぞれの勤務校における働き方改革の実際的な取組や望ましい働き方改革について整理した結果、学校現場では行事の縮小や精選といった業務を削減する取組が中心となっていることが明らかになった。

勤務校においても働き方改革の特質とその課題についてヒアリングを実施すると、働き方改革に関する取組が一定程度進んではいるものの、業務に追われながら日々過ごしている現状があり、ゆとりある働き方をしたいという理想が挙げられた。特に「休み方」に関しては、子どもの登校する授業期間は「気兼ねなく休みたいけど休めない」という現状と理想との乖離があることが分かった。その背景には、「児童だけで過ごす時間が増えることへの不安」や「周囲の職員に負担をかけてしまう」といった心理的課題に加え、業務の累積や授業進捗の遅滞といった課題がある。このように、単学級の小規模校において学級担任が不在になることは、学級経営や授業運営に支障をきたすほど、影響が大きいと考えられる。担任が直接的に児童に関与する時間を軽減しつつ、児童が自分たちの力を最大限に発揮する時間を増加させ、主体的に学びを進める仕組みを構想することが求められる。

本研究では、勤務校の働き方改革の特質と課題をふまえて、担任の関与する度合いが少ない状態でも、児童自身が主体的に学ぶことを目指した授業づくりの特質について明らかにすることを目的とした。第Ⅰ章では、国や県の働き方改革の特徴と学校現場の働き方改革について整理し、国や県の提言している働き方改革と教育現場の現状について明らかにした。第Ⅱ章では、勤務校において働き方の理想と問題点だけでなく、「休み方」に関するヒアリングを行い、勤務校における働き方改革の特質と課題を明らかにした。第Ⅲ章では、カリキュラム・マネジメントを行い児童が主体的に学びを進める仕組みについて具体的な実践構想を立てた。

2. 論文構成

第Ⅰ章 働き方改革の提言と教育現場の現状

第Ⅱ章 勤務校における働き方改革の特質と課題

第Ⅲ章 勤務校における働き方改革の推進

3. 研究概要

(1) 働き方改革の提言と教育現場の現状

国は、教員の長時間勤務の実態なども鑑み、教員の働き方改革を推進している。教員が本来の教育に集中し質を向上させるため、業務の役割分担や適正化を推進している。例えば、「学校・教師が担う業務に係る3分類」では、授業時間外の業務や事務業務を外部に委託し、支援員や専門スタッフと連携して負担を軽減することで、学校や教員が過剰に抱えている業務を整理し、適切な負担軽減を図ることを目的としている。

宮崎県では、「学校における働き方改革推進プラン」を作成し、長時間業務解消だけでなく、誇りややりがいといった教員の働きがいを高めるための働き方改革を行っている。例えば、「学校閉庁日の設定」「業務の見直し」など、県内一斉の取組を実施し、時間管理・健康管理を意識して仕事を行うことや、ワーク・ライフ・バランスのとれた生活を送ることで、「働き方改革」に対する教職員一人一人の意識の醸成を図っている。

宮崎大学教職大学院に在籍する現職教員6名と、学校現場での働き方改革について整理すると、それぞれの勤務校における働き方改革の特徴として、業務形態の工夫による業務軽減が挙げられた。多くの学校現場では、運動会を午前中のみで実施したり、持久走大会や長縄大会を廃止したりするといった、行事の縮小や精選が行われてきた。保護者からの欠席連絡をオンライン化することで朝の電話対応の時間を減らしたり、全家庭に配付するプリントをPDFファイルとしてデータで送ったりしている学校も増え、学校と保護者間の連絡手段にICTが活用されている。

このように、時間を意識した業務軽減は多く取り組まれているが、もともと過大な業務量を軽減しているのであって、教材研究をする時間や子どもと向き合う時間が充実したとは言えず、誇りややりがいに関しての取組はまだ十分ではないと考えられる。

(2) 勤務校における働き方改革の特質と課題

勤務校のある小林市では、2020年に「小林市教職員の働き方改革プラン～『量を減らして質を高める改革』への挑戦～」を作成し、国や県の取組と同様に、教員の業務負担軽減と勤務時間を適切に管理することで、教育の質の向上を図る働き方を推進している。加えて、心身ともに健康な状態で教育活動に専念できる環境の確保も求められている。

学校現場における誇りややりがいのある働き方を促進するための、働き方の理想と問題点について、勤務校の教職員にヒアリングを実施した。勤務校では、働き方改革としてICTを活用した業務の効率化や業務内容の見直しを通じて、教員の負担軽減を図る取組が多く推進されていた。しかしながら、依然として日々業務に追われているという現状があり、ゆとりある働き方をしたいという理想が多く挙げられた。特に「休み方」に関しては、児童の登校する授業期間は「気兼ねなく休みたいけど休めない」という、現状と理想との乖離があることが分かった。昨年度の年休取得の状況からも、児童の登校する授業期間は極端に取得率が低く、中にはその期間一度も年休を取得していないという教員もいた。「体調が悪くても我慢して働いた経験がある」と答える教員も多く、筆者自身も同様の経験をもつ。

年休の取り方をヒアリングすると、「体調が悪い時」や「疲れた時」だけでなく、「リフレッシュしたい時」という気兼ねなく年休を取りたいという意見が挙げられた。その背景には、小学校特有の学級担任制が影響していると考えられる。実際、担任が気兼ねなく年休を取れない

要因として、以下のような意見が挙げられた。担任が不在になる前には、「児童だけで過ごす時間が増えるので心配」や「周囲の職員に負担をかけてしまう」という不安などの心理的課題があり、そして、不在後には自習措置で取り寄せたプリントやテストの丸付けなどの業務が累積することや授業進度の遅滞がある。このように学級担任が不在になることは、学級経営や授業運営に支障をきたすほど、その与える影響が大きいと考えられる。そこで、担任が直接的に児童に関与する時間を軽減しつつ、児童が自分たちの力を最大限に発揮する時間を増加させ、主体的に学びを進める仕組みを構想することが求められている。

(3) 勤務校における働き方改革の推進

担任の関与する度合いを減らしつつ児童主体の学びを進めるための取組として、次年度の6年生を想定した具体的な構想をまとめた。児童が自分たちだけで進められる授業時間を把握するために、カリキュラム・マネジメントを行った。一年間の単元を明確にした上で、単元内の時数を各教科の特質を踏まえて担任の関与する度合いに応じて分類した。

国語科においては、年間の学習内容を17の単元に分けることができた。そして、それぞれの単元について、一斉指導として教える・計画する・振り返る内容、学習したことを活用して応用的な活動を行う内容、漢字や言葉の学習などの語彙指導の内容、さらに調整可能な内容に分類した。その結果、担任がほとんど関与しなくても児童だけで進められる時間が23時間、調整可能な時間が10時間確保することが可能である。同様に、算数科や社会科をそれぞれの特質に応じて年間単元を分類した結果、算数科では練習問題として教科書に位置づけられている時数のように、担任がほとんど関与しなくても児童だけで進められる時間が18時間、調整可能な時間が17時間ある。社会科では、調整可能な時間が14時間ある。すると、担任の関与する度合いが少なくても、児童だけで進めることのできる時間が年間で82時間確保可能であり、週あたり2時間程度取り組むことができる(表1)。

授業時間の中には、担任が授業をする授業時間と担任が不在で他の教員が代わりに入る自習時間があり、そのどちらにも属さない時間として、学級全体に対して担任の関与する度合いが少なくても成立する、練習問題に取り組む時間や読書などにあてられる時間がある。そのような時間の取り組み方を転換し、児童の主体的な成長を促進すると、教員の「休み方」も変わると考える。

担任が不在の際、従来の「個人で静かに過ごす」ことを目指した自習措置ではなく、学級全体でともに学びを深められるような時間にする。そのために、担任の関与する度合いが少ない状態でも、児童自身が主体的に学ぶことを目指した授業を繰り返す。ここでは、子どもたち全員で、自ら学び続ける意欲を高め合う授業を「自学探究」と呼ぶ。こうした自学探究を繰り返し行うことで、集団における自学探究の力を育てることが期待され、自習措置での取り組み方が変わっていくのである。例えば、算数科の練習問題の時間、従来の方法では、児童による「で

表1：年間指導計画（時数）

教科	国語科				算数科				社会科			
	一斉指導	活用	語彙指導	調整可能	一斉指導	活用	練習	調整可能	一斉指導	活用	話し合い・発表等	調整可能
内容												
時数	66	40	23	10	42	28	18	17	34	32	24	14

きる・できない」や「時間がかかる・かからない」といった個人差が顕著であり、担任は丸付けや個別指導に追われ、十分な時間を確保できないという状況があった。そこで、問題構成の工夫（図1）や協働的な学びの場を授業内に位置づけることで、児童主体の学びが促進されることが期待できる。従来の「個人で静かに取り組む」ことを目指した自習を、「全員で学び続ける意欲を高める自学自習」と捉え直すことで、児童は自分たちの力を最大限に発揮し、学級全体とともに学びを深めながら、主体的に学ぶ力を伸ばしていくことができる。

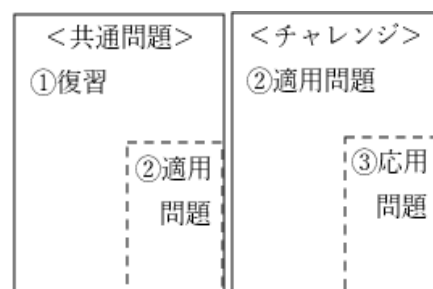


図1：問題構成の工夫

学級担任制特有の課題として学級担任が不在になることで、学級経営や授業運営に支障をきたすほど、学級担任が日頃から担っている業務量はとても多い。教科担任制や副担任制がとれない小規模校では、学級担任以外の教員は担任としての感覚をもてる機会が少ない。小規模校では、児童が担任以外の異学年の担任、専科や管理職など様々な立場の教職員と授業や常時活動の中で積極的に関わる仕組みを築き、担任だけで担っている役割を同僚とシェアするような発想が必要となる。さらに、練習問題作成に向けた「間違いやすい問題」の収集や自学自習の様子について、児童が学習内容や自分たちの評価を振り返る場を設定することで、担任はその内容を踏まえながら児童の様子や学習の進捗を把握し、学級全体に対して適切な評価やフィードバックを行うことができる。このように、子どもを中心とした学級づくりの仕組みを築くことで、担任として児童と役割をシェアできる場面や方法を見いだすことができる。

全ての業務を学級担任が担う必要があるという意識を変え、役割分担や適正化を図ることで教員の働きがい向上や児童の主体性を育む機会となる。

4. おわりに

本研究では、新しい取組を次々に増やすのではなく、これまで行っていた授業や担任の役割について自学探究の推進や役割のシェアへと転換を図ることで、児童の主体的な学びを進めることができる仕組みを構想することができた。

次年度以降、本計画をもとに練習時間に工夫を加えたり、自習措置を個から集団として捉え直したりするだけでなく、自律的に学ぶ子どもを育てるという視点から教師のやりがいを高める働き方改革の研究実践を広めていきたいと考えている。

引用・参考文献

- ・岩下修（1992）『自学のシステムづくり』明治図書。
- ・山本嵩雄（2016）『なぜ「教えない授業」が学力を伸ばすのか』日経BP社。
- ・前屋毅（2018）『教育現場の7大問題』KKベストセラーズ。
- ・辻和洋・町支大祐（2019）『データから考える教師の働き方入門』毎日新聞出版。
- ・妹尾昌俊・工藤祥子（2022）『先生を、死なせない。』教育開発研究所。
- ・片山悠樹・寺町晋哉・粕谷圭佑（2023）『現場から変える！教師の働き方』大月書店。
- ・保坂亨（2024）『学校と日本社会と「休むこと」「不登校問題」から「働き方改革」まで』東京大学出版会。

算数科における確実な意味理解を実現する対話活動の研究

一小学校第5学年「台形の求積公式の導出」の授業を事例として

教科領域指導力高度化コース 中島 梢

1. はじめに

授業の中で、児童が十分に理解しないまま学習が進んでしまうことがある。平成28年中央教育審議会答申では、「深い理解に至るために、対話し、思考を拡張深めていくことが求められる」と述べられており、対話活動を通じて児童の意味理解を深める可能性を検討した。

本研究の目的は、算数科における意味理解が実現できる対話活動の特徴を明らかにすることである。この目的を達成するために、まず、意味理解に関する先行研究である「2軸過程モデル」を文献調査し、理解をどのように捉えているのかを考察することで、本研究の理論的枠組みの基盤を設定する。次に、台形の学習において、どのように2軸過程モデルを適用すればいいのかを考え、算数の授業における児童の対話活動の様子や学習プリントを基に2軸過程モデルに沿って、理解がどのように進んでいるのかを考察する。

2. 意味理解に関する先行研究について

小山(2010)による「理解」の概念規定では、あるものを理解するとは、既存のシエマあるいは認知構造と認知的に関係づけることであると述べられている。そこで、本研究では、公式や解法が利用できる根拠や理由を、既習の知識・概念や公式・解法と関係づけて理解できることを「意味理解」と捉える。

小山(2010)の2軸過程モデルは、児童・生徒の数学的理解が深化する過程を捉えたり深化を促したりするための1つの理論的枠組みである。縦軸は、数学的思考の対象を視点として、「数学的对象の理解」、「数学的对象間の関係の理解」、「数学的関係の一般性の理解」という3つの数学的理解の階層的水準を設定している。横軸は、数学的思考の質を視点として、具体物あるいは概念や性質などの数学的对象を操作する直観的思考を働かせる[直観的段階]、自らの活動や操作に注意を向け、それらやその結果を意識化して、図や言葉などによって表現することを目的とする反省的思考を働かせる[反省的段階]、表現したものをより洗練して数学的に表現したり、他の例で確かめたり、それらのつながりを分析したりすることによって、統合を図ることを目的とする分析的思考を働かせる[分析的段階]という3つの学習段階を設定している。必ずしも直線的ではないが、このような一連の学習段階を経て、数学的理解はある水準から次の水準へと深化しうると考えられている。また、小山は、児童の理解過程は、教師や他の児童の影響を受けることが明らかになっていると述べている。

対話活動は理解を深める重要な要素であると考えられるので、本研究では、理解の深化を捉えることができる2軸過程モデルの理論的枠組みを基盤とし、児童同士や教師との対話活動を分析して、対話活動の特徴を捉えていく。

3. 検証授業の分析・考察

本事例では、公立小学校第5学年25名を対象として、授業を実施した。「面積」の第9時で、

台形の公式を導き出す学習である。台形の求積をした式を基に言葉の式をつくり、グループで対話しながら発表カードに考えをまとめた。その後、全体で話し合い、公式を導き出した。

(1) 導入の段階

第8時の振り返りで「台形の公式を知りたい」と書いている児童がいたので、それを紹介し、本時は公式について考えていくことになった。公式はあるのかという教師の問いに対して、C₆は、「三角形と同じでかけ算をしていけばいける」、C₂₃は、「横とか縦の角度が違うので公式が使えない」と答えた。他の児童も自分なりの根拠をもって、公式について考えていた。

児童は台形の公式について、図形の特徴をもとに直観的に推測しながら考えているので、「数学的対象間の関係」の理解水準の「直観的段階」に当たると捉えた。

(2) 展開の段階（グループでの共有）

自力解決では、自分が選んだ式を基に、言葉の式を考えた。グループで共有しまとめる様子を以下に示す。AグループのC₆は、式の中の数がもとの台形のどこの部分にあたるのかが十分に理解していなかった。そ

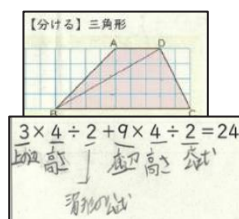


図1 C₆が修正した学習プリント

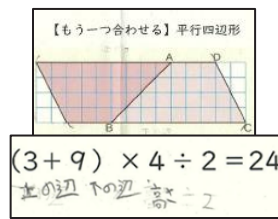


図2 教えてもらったC₂₁の考え

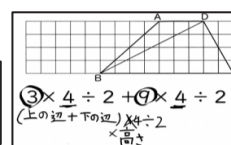


図3 C₃の考え

れに気付いたC₅が、「違うよ。3が上でしょ」「9はここじゃないの？」と指摘すると、C₆が「そっか」と反応した。友達指摘を受け、3の下に「上の辺」と書いて、学習プリントを修正した（図1）。C₅は、友達の考えを理解し、指摘できている。C₆も納得していることから、言葉の式の意味や他の図形とのつながりを理解する助けとなったことが分かる。

Fグループは、C₂₂が問いかけることで、C₂₁が考えをつくっていった。C₂₂は、「9はどこ？」と質問し、式の中にある数は、台形のどの部分にあたるのかを確認した。また、C₂₂が「反対にやったときだから」と説明し、自分が分からないところは、C₂₇に「下の辺？」と確認した。C₂₂は、C₂₁が理解できるように最後まで教えていた。対話をする中で、C₂₁が考えを書くことができた（図2）。また、C₂₁は、振り返りに「C₂₂の説明の仕方が分かりやすかった」と記しており、言葉と図の関係を明確にして、公式の意味を理解することにつながる対話であったことが分かる。また、C₂₂も理解が曖昧なところを確認できた。

BグループのC₃は、「分けるのが面倒くさいし、同じ数やから」「たして、×4をして÷2をしたらいい」と発言し、高さが同じなので1つの式でまとめること（図3）、C₈は、2回割っているから、÷4をしてまとめることを主張していた。C₃とC₈は、自分の考えを言語化して相手に伝わるように説明していたので、自分の考えについて再度考え、相手の考えを理解しようとしたことにつながったと言える。

これらのグループでの対話活動は、自分の考えを振り返ったり、他者の視点を取り入れたりしているので、「数学的対象間の関係」の理解水準の「反省的段階」に当たると捉えた。

(3) 展開の段階（全体での共有）

倍積変形で平行四辺形にする考えを基にした言葉の式を比較する場面では、式に括弧が必要かどうかについて話し合った。C₁₄が「括弧をつけないと、かけるのとか割るのが先にくるから」と発言し、括弧のあるなしで、計算の順番が変わることを説明した。他の児童が納得した様子であったので、Eグループの発表カードに括弧を付け加えた（図4）。C₆は振り返りに、「（ ）

をつけるという考えで、最初はなぜ？と聞いていたけど、かけ算やわり算が先に来るからという理由を聞いてなっとくした」と記していた。

全体での共有は、同じ求積方法から導き出された言葉の式を比べ、違いに目を向け、振り返ることができるので、[反省的段階]に当たると捉えた。

異なる求積方法から導き出した言葉の式を比較する場面では、式変形をして言葉の式(図5)を導き出したC₃が、「三角形

の面積を求めるときに高さが4だから、先に3+9をして、そこから高さをかけて÷2をした」と伝え、公式につながる発表をした。教師が補足し、既習の計算のきまりを活用して式を変形し、図6の下に結果を書き込んだ。さらにGグループの考え(図7)と比較し、同じ言葉の式になることを確認した。ただ、全員の理解は十分ではないと感じた。Fグループの発話記録によると、C₂₂が「上の辺と下の辺以外はかける4をしてわる2をしているはどちらも一緒」「ジャンプして(3+9)、こういう感じにしていいいんじゃないか」と伝えていた。C₂₂のように、C₃と似た考えをした児童にもう一度説明してもらおうと全体の理解が深まったかもしれない。

また、C₇が振り返りに「C₃の考えは思いつかなくて、こんなもあるんだなと思った」と記していた。C₃の説明をきっかけに、教師が問いかけることで、児童が異なる考えを比較しながら考えるようになったので、[分析的段階]に当たると捉えた。C₃のまとめた言葉の式の説明は、全員の理解を「数学的関係の一般性」の理解水準に引き上げる発言と捉えることもできる。

今までの対話活動を通じて、全ての式が同じ式になるという見通しが立ったことから、台形の公式について話し合いを進めた。教師が「台形の公式は何ですか？」と尋ねると、児童は「かっこ上の辺+下の辺…」や「上の辺×高さ…」のようにまとめた式と展開した式を答えた。そこで教師は、「公式は長い方がいい？短い方がいい？」と問いかけ、短い式がよいという結論に至った。最後に上底、下底、高さといった台形の用語を確認し、台形の公式を導き出した。

先ほどの対話活動を通じて、公式への意識が高まったので、理解水準が上昇し、「数学的関係の一般性」の理解水準の[直観的段階]に当たると捉えた。

4. 確実な意味理解を実現する対話活動

図8に、検証授業をもとに改善した2軸過程モデルに基づく授業構成を示す。特に、太枠の部分は検証授業で不十分だったため、そこに焦点を当て、意味理解が実現するための対話活動について考察する。まず数学的対象間の関係の理解水準の[反省的段階]では、言葉の式を比較し、もとの図形のどこの長さにあたるのかを考え、相違点や類似点を話し合う必要があった。

[分析的段階]では、式の変形について考えていた児童に発表してもらうことで、他の児童も式の変形の意味が捉えやすくなり、理解がさらに深まったと考える。次に数学的関係の一般性の理解水準の[反省的段階]では、公式を使えるかどうか確かめるために、等積変形や倍積変形を行って面積を求め、それと比較する活動があると、公式を使う有用性に気付きやすくなる。

[分析的段階]では、高さが底辺の延長線上にある台形にも公式を適用し、どんな形の台形で

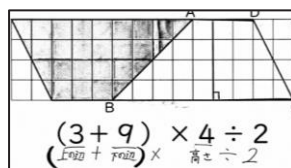


図4 括弧を加えたEグループの考え

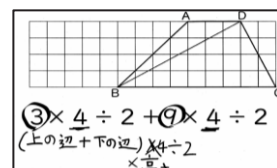


図5 Bグループの考え

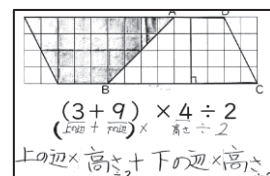


図6 Eグループの考え

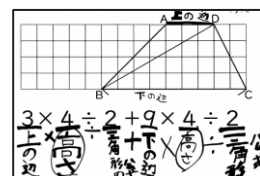


図7 Gグループの考え

	水準	内容		理解内容
理解水準	数学的関係の一般性の理解	台形の求積公式の導出（検証授業）	直観 公式としてどの言葉の式がよいか考える。 反省 公式を使って台形の面積を求め、公式が使えるか確かめる。 分析 どんな台形でも公式が適用できるか確かめる。	公式を導き出した根拠が分かり、どんな台形でも公式を使って面積を求めることができる。
	数学的対象間の関係の理解	台形の求積公式の導出（検証授業） 台形の面積の求め方（前時）	直観 台形の公式はあるのか予想し、面積の求め方を言葉の式で表す。 反省 言葉の式を比べて、相違点や類似点を話し合う。 分析 児童の気づきをもとに言葉の式を関係づける。 直観 台形を既習の図形に変形する。 反省 考えた台形の求め方について話し合う。 分析 等積変形、倍積変形によって台形の面積を実際に求めて、確認する。	既習の図形に帰着させ、台形の面積を求め方を考えることができる。また、その言葉の式を考えることができる。
	数学的対象の理解	長方形や正方形の面積・台形の性質 三角形と平行四辺形の面積の求め方（既習の振り返り）	直観 既習の公式の確認をし、台形をかく。 反省 台形をもとに性質を話し合う。 分析 該当なし	
			学習段階	

図8 改善した2軸過程モデルに基づく授業構成

も公式が適用できることを確認し、その根拠を考えることで、意味理解が進むと考えた。

以上から、意味理解には2軸過程モデルに基づく各段階で、適切な対話活動を行なうことが重要であり、その例を表1に示した。

表1 意味理解が実現する対話活動

理解水準	学習段階	対話活動
数学的関係の一般性の理解	直観的段階	台形の公式を導き出す対話活動
	反省的段階	倍積変形などで求積したものと公式を使って求積したものを比べる対話活動
	分析的段階	高さが延長線上にある台形などについて公式を使って面積を求め、公式が使える根拠を話し合う対話活動
数学的対象間の関係の理解	直観的段階	台形の公式はあるのかという自分なりの根拠を説明する対話活動
	反省的段階	もとの図形のどこの長さに当たるのか話し合う対話活動 言葉の式を比べて類似点や相違点を話し合う対話活動 同じ求積方法を基にした言葉の式を比べる対話活動
	分析的段階	異なる求積方法を基にした言葉の式を比べる対話活動 式の変形について話し合う対話活動

5. おわりに

本研究の成果として、台形の学習において、2軸過程モデルを基に授業構成を考え、理解が進む様子を分析することで、児童が理解を深めていくプロセスが明らかになった。そこで得られた知見をもとに意味理解ができる対話活動の在り方を考えることができた。意味理解が実現できる対話活動の特徴とは、直観的段階では、児童がもつ先入観や感覚的な理解を共有し合う対話活動、反省的段階では、自分の考えを整理し、他者の視点を取り入れ、類似点や相違点を話し合う対話活動、分析的段階では、言葉の式の関連や学んだ公式の適用範囲、その根拠を考える対話活動であると考えた。

課題としては、他の単元においても、2軸過程モデルを活用し、対話活動を通じて意味理解を深める方法の有効性を検証することである。

引用・参考文献

- 小山正孝（2006）.「数学理解の2軸過程モデルに基づく授業構成の原理と方法」.『日本教科教育学会誌』,第28巻,第4号,pp.61-70.
- 小山正孝（2010）.『算数教育における数学的理解の過程モデルの研究』,聖文新社.

中学校数学科における主体的に学習に取り組む生徒の育成

—ひとりひとりが問いをもつ振り返り活動を通して—

教科領域指導力高度化コース 新田 美樹

1. はじめに

今後社会が大きく変化し、予測困難な時代を生きていくためには、未知の問題に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合い、試行錯誤しながら他者と協力して新しい価値を生み出す力を養うことが重要である。生徒自らが問題解決の過程を振り返り、新たな問いを見いだすことで主体的な学びを実現することができると言われていることから、筆者は「問い」と「振り返り」に注目した。

本研究の目的は、生徒が問いをもつための振り返り活動の有効性を検証し、問いをいかすために必要な教師の働きかけとは何かを明らかにすることである。この目的を達成するために、まず、関連する数学教育の先行研究を対象とした文献調査を行い、本研究における問いや振り返りの概念規定を行う。次に、中学校第2学年「一次関数の利用」と「多角形の角」で行った検証授業をととして、生徒が振り返り活動で記述する問いを分析し、振り返り活動の有効性を検証する。そして、それらの問いをいかす教師の働きかけを明らかにする。

2. 問いと振り返り活動に関する先行研究

岡本（2014）は、子どもの問いは主観的かつ素朴であるが、その中には数学の本質に迫る重要な問いが含まれていること、教師はこうした問いを積極的に取り上げることで、学習集団としての問いになると述べている。この際、教師は問いの価値を迅速に判断し、適切に対応することが重要であると主張している。また伊藤・日野（2014）は、子ども個人がもつ問いを「個の問い」、問いをもつ主体が子どもと教師の学級全体であり、内容が学習内容の本質にかかわる問いを「学級の問い」と定義している。そして、個の問いを学級の問いにするまでの場面と、学級の問いを教師がいかす場面における教師の働きかけを図1のように提案している。

これらの先行研究から、問いには個人的な関心に基づく個の問いと、数学の本質的な事項が内在し授業で追究すべき学習対象となり得る学級の問いが存在することが明らかになった。個の問いは生徒個人の考えや経験等に基づいて発生するものであり、単なる思いつきや個人的な関心事に基づく内容の場合もある。しかし個の問いの中には、数学的な本質に迫る学級の問いになり得る内容が含まれていることもある。個の問いを学級全体で共有し、学級の問いになり得る問いを識別・選定する一連の流れをすべて生徒主体で行えるとは限らない。

【学級の問いが生起する場面】

- ① 発言された個の問いをくり返すことで子どもたちに広める。
- ② できないこと・わからないことを話題にして、子どもたちに広める。
- ③ 授業の中でキーとなる発言を取り上げ、話題にして、キーワードを子どもたちに広める。
- ④ 教師が数学的な問いかけを行う。

【問いをいかす場面】

- ① 問いの解決活動を行わせる。
- ② 問いを活動の視点にする。
- ③ 結果の共有やまた新しい概念をまとめる活動を行うことにつなげる。

図1 伊藤らによる教師の働きかけ

したがって、すべてを生徒主体で行うのではなく、教師による指導や誘導も必要であると考え
る。教師は各場面で働きかけを行うことで生徒の問いをいかし、授業で追究すべき学級の問い
につなげることができるといえる。

また、岡本・土屋（2014）は、生徒が他者の目を気にせず問いをもち、発する機会を与
えることが重要であること、その際問いを記述させることが望ましいと述べている。記述による
振り返り活動の先行研究の1つに、One Page Portfolio Assessment（OPPA 論）がある。近藤
（2016）は OPP シートに「新たな問いは？」という欄を設定し、前時の授業後に生徒が記述
した問いの中から本時の学習内容と関連した問いを選択し、本時の最初の問いとして導入で提
示している。生徒の問いの中には、授業中では解決できない問いもある。それらの問いを解決
するために、単元末に問いを解決するレポートを課している。

これらの先行研究から、振り返り活動を通じて、生徒は学んだことを可視化し、それを発展
させて新たな問いを見いだすことで主体的な学びを深めることができると考えた。特に、記述
による振り返りは、生徒が自らの問いを表出するのに有効であり、教師がそれを把握し授業に
反映することで、生徒は問う存在として認められることになる。生徒ひとりひとりを問う存在
としていかすためには、口頭だけでなく記述による問いの機会を与えることが重要であり、振
り返り活動がその役割を果たすことが明らかになった。

以上のことから、本研究では「問い」を『「なぜだろう？」』『不思議だ』『知りたい』と生徒
が抱いた疑問』として捉え、個の問いと学級の問いに分類する。また、「振り返り」を「授業
で学習したり、経験した過程をふまえて、現時点での自身の思考を表出させ、新たな学
習への見通しをもつ活動』として捉えることとする。

3. 検証授業の結果と考察

筆者は公立中学校で、中学校第2学年一次関数の利用の内容での検証授業を行った。また、
多角形の角の内容において、生徒が授業後に記述した振り返りシートを分析した。以下では一
次関数の利用の検証授業について述べる。

本時の目標は、「具体的な事象の中から取り出した二つの数量の関係を一次関数とみなし、
変化や対応の様子を調べたり、予測したりすることができる」とした。題材として、宮崎県
の観光地の一つである高千穂峡のボートを教材開発した。高千穂峡のボートは、川の水位によ
って営業が休止になったり再開されたりする場合がある。川の水位が下がっている時期のデー
タを提示し、川の水位が 270 cm 以下になって営業再開となる日をどうすれば予想できるだろう
かという問題を提示した。宮崎
県の観光地であることや、ボ
ートに乗ったことがあるとい
う生徒もいると予想される。
自分事として考え、また、身
近な問題と数学を関連付ける
ことができるように、本題材
を設定した。検証授業で扱っ
た問題を図2に示す。

高千穂峡のボートは、川の水位が高いと危険性があるため、ボートの営業が休止になります。
水位が 270 cm 以下になると、営業が再開されるそうです。
そこで、7 月 4 日 0 時から数時間後の川の水位の変化を調べました。
川の水位が 270 cm になり、営業が再開されるのは何時間後だと予想できるでしょうか。

<7 月 4 日 0 時から 6 時間後までの川の水位の変化>

時間	0	1	2	3	4	5	6
水位 (cm)	296	294	293	292	290	288	286

図2 検証授業で扱った問題

また、生徒ひとりひとりが問いをもち主体的に学習に取り組むために、以下の手立てを講じた。

- ① 授業内に生徒の問いが連続するように、生徒の記述や発言をもとに発問を行う。
- ② 教師自身が問うことを中心とした発問を行う。
- ③ 多様な考えや解き方に触れることができるよう、協働学習の時間を設定する。

今回の研究では、振り返り活動で得られた生徒の問いに注目している。そのため筆者は振り返り活動での生徒の問いを個の問い、個の問いの中から教師が識別したり選定したりした問いと授業の中で学級の承認を得た問いを学級の問いとした。筆者が本研究で定義した問いの種類を、表1に整理する。また、検証授業後の振り返りシートで得られた問いを、表1の問いの種類に従って表2のように分類した。

4. 問いをいかす教師の働きかけ

一次関数の利用における第1時後の問いの中に、第1時の学習内容をさらに追究したいというような問いが見られた。図1で伊藤らが述べている個の問いを学級の問いにするまでの場面と、学級の問いをいかす場面に着目し、一次関数の利用における生徒の問いを次時の授業でいかす教師の働きかけについて述べる。ここでの個の問いは、振り返りシートに記述された問いとしており、個の問いを学級の問いにするまでの場面での教師の働きかけを1.1と1.2、学級の問いをいかす場面での教師の働きかけを2.1とし（図3）、問いを次時の授業でいかす教師の働きかけを表3に整理する。

表1 問いの種類

	個の問い	学級の問い
本研究での定義	振り返り活動で記述された生徒の問い	個の問いの中から教師が識別したり選定したりした問い、授業の中で学級の承認を得た問い
行為の主体	生徒	生徒、教師
特性	主観的で素朴な問い、数学としての本質的な問い	数学としての本質的な問い、学習課題として追究の対象になり得る問い
授業における連続性	連続的、非連続的	連続的

表2 振り返りシートの問いの分類

個の問い	・あの水位の問題は一次関数で求めたけど、パーセントで求めたらどうなるのかと思った。 ・今までに習った色々な方程式を使った問題をたくさん解きたいと思った。 ・今回解いた問題は、連立方程式でも解けるのを知りたい。 ・一次関数とみなせないものは、どんな問題なのか知りたい。
学級の問い	・最終的に正確な時間を求めることができるのだろうか？ ・もう少し正確に問題を解くことができる式はないのかな？ ・なぜいろいろな解き方によって答えが1つじゃなくてさまざまな答えが出てくるのだろうか。 ・グラフの読み取り方についてもっと知りたいと思いました。 ・一次関数をもっとよく理解して日常生活などに活かせるようにしたい。

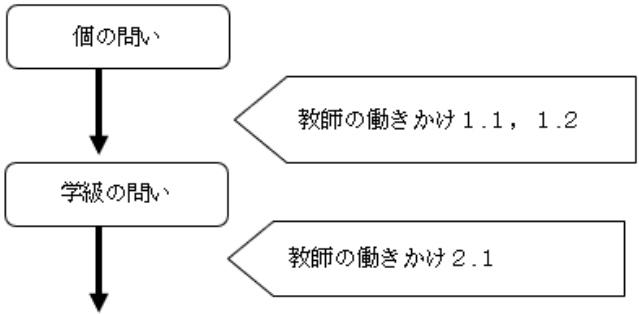


図3 一次関数の利用における教師の働きかけ

5. 研究の成果と課題

本研究では、検証授業を行い振り返り活動で得られた生徒の問いを分析し、個の問いと学級の問いに分類した。振り返りシートには次時以降の学習内容につながる学級の問いになり得る問いや、学級の問いには分類できないが数学の本質的な理解のために必要な個の問いが見られたため、生徒が問いをもつための手段として振り返り活動は有効であるという成果が得られた。また、振り返り活動で得られた生徒の問いを教師はどのようにいかすことができるかについて、伊藤らの先行研究をもとに授業構想を行った。各場面での教師の働きかけによって、生徒の問

表3 生徒の問いをいかす教師の働きかけ

教師の働きかけの場面	内容	具体的な働きかけ Tは教師の発問・指示等，Sは生徒の反応予想
1.1	教師が問いの選定を行う。	・最終的に正確な時間を求めることができるのだろうか？ ・もう少し正確に問題を解くことができる式はないのかな？
1.2	できないこと・わからないことを話題にして，子どもたちに広める問いかけを行う。	T：「前は，ほぼ一次関数である問題だったので，一次関数とみなすことで大まかな予想ができるよさが分かりました。でも正確な答えを導き出すことは難しかったですね。振り返りシートに『最終的に正確な時間を求めることができるのだろうか？』『もう少し正確に問題を解くことができる式はないのかな？』と書いている人がいました。」 T：「前回の問題で，より正確な時間を予想することができるのでしょうか？」 【学習課題】 「どうすれば，より正確な時間を予想することができるだろうか？」
2.1	問いを活動の視点にする。	T：前時のデータを詳細に提示し，これらのデータをどのように数学的に処理をして問題解決していくのか，問いかける。 S：「両端の座標を直線で結ぶ。」 「すべての座標のど真ん中を通る直線を引いてみる。」 「データの中で直線に見える部分に着目し，2点を選んで直線の式を求める。」

いを授業にいかすことができると明らかになった。

一方，本研究では単元を通した振り返り活動が実施できず，継続的に振り返り活動を行うことで生徒ひとりひとりが問いをもてるようになるかまでは検証できていない。また，実際には生徒の問いはその都度変わるであろう。その際に教師は数学の専門性を発揮し，どのような生徒の問いをいかし働きかけていけばよいか，どのような授業を構想すればよいかは今後も検証していく必要がある。

引用・参考文献

- 岡本光司（2014）．「O.F.ボルノーの教育思想と算数・数学授業における『問い』」．全国数学教育学会誌『数学教育学研究』，第20巻，第2号，pp.39-47.
- 伊藤啓・日野圭子（2014）．「算数科授業における子どもの『問い』をいかす教師の働きかけについての研究」．宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要，第37号，pp.73-80.
- 岡本光司・土屋史人（2014）．『生徒の「問い」を軸とした数学授業』．明治図書．
- 近藤千佳（2016）．「生徒が問いをもつ中学数学の授業づくりー主体的活動をひきだす授業者の役割を考えるー」．山梨大学大学院 教育学研究科（教職大学院）平成28年度教育実践研究報告書．<https://www.edu.yamanashi.ac.jp/wpcontent/uploads/2019/12/f89f281f4f1ebbaec1f36b9c6ade5226.pdf>（2025.1.30 最終確認）

知的障害のある生徒のインフォーマルコミュニケーションに関する研究

特別支援教育コース 吉田 紀子

I 問題と目的

人がよりよく生きていくために必要な資質・能力の一つに「会話をとおして人間関係を構築する能力」、すなわちコミュニケーション能力があり、普段の会話のうち、インフォーマルコミュニケーション（雑談）が占める割合が高いことが報告されている（国立国語研究所，2016）。

インフォーマルコミュニケーションについて、NHK 放送文化研究所（2022）は、中学生・高校生は、学校生活で「友だちと話したり一緒に何かしたりすること」を楽しみにしており、悩みの相談相手に友だちを挙げる子どもが最も多いと報告している。つまり、子どもにとって、インフォーマルコミュニケーションは良好な人間関係を構築する上で重要なものであると言える。

障害者にとってもインフォーマルコミュニケーションは必要な能力である。しかし、知的障害者は、職場の人に自分の気持ちを伝えることや気の合わない人と共に働いたりすることが難しいと考えている（障害者職業総合センター，2013，2015）。和田（2018）も、知的障害者は、休憩時間を持て余したり、安心して働けずにいたりする実態があると述べている。

このような知的障害者のコミュニケーションの難しさは、幼少期から認められ、知的障害特別支援学校の教師は、児童生徒に対して意思表示や言葉で相手に伝える指導が必要であると考えている（榎・今林，2017，2019）。インフォーマルコミュニケーションに関しても様々な課題が見受けられ、例えば、一方的に話してしまい相手との会話のキャッチボールが成立しにくい子どもが多く見られる。このように、知的障害のある児童生徒はインフォーマルコミュニケーション能力が未熟であるため、インフォーマルコミュニケーションを介してより良い友人関係を築くことが苦手である。したがって、障害のある児童生徒のインフォーマルコミュニケーション力を学校段階から育むことが必要であると言える。しかし、特別支援学校に在籍する知的障害のある児童生徒のインフォーマルコミュニケーションに関する先行研究は見受けられない。

そこで本研究では、特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒と教師を対象とした調査を実施し、生徒のインフォーマルコミュニケーションの実態と課題を明らかにする（研究Ⅰ）。その上で、特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒を対象に、インフォーマルコミュニケーション力の向上を目的とした国語科の授業を行い、その効果を検証する（研究Ⅱ）。

Ⅱ 研究Ⅰ：特別支援学校に在籍する知的障害のある生徒のインフォーマルコミュニケーションの実態と課題

1. 目的：特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒と教師を対象とした質問紙調査を実施し、インフォーマルコミュニケーションの実態と課題を明らかにする。

2. 方法

（1）調査対象者：A県内の特別支援学校高等部通常学級に在籍する知的障害のある生徒 89 人（1年生 33 名，2年生 30 名，3年生 26 名）と教師 24 名を調査対象とした。

（2）生徒に対する調査内容：①インフォーマルコミュニケーションの程度，②インフォーマルコミュニケーションに対する意識，③学校で行うインフォーマルコミュニケーションの内容を調査した。

(3) 教師に対する調査内容：①担当学級生徒のインフォーマルコミュニケーションの程度、②担当学級生徒のインフォーマルコミュニケーションスキルの状態、③担当学級生徒のインフォーマルコミュニケーションの内容、④生徒のインフォーマルコミュニケーションに対する教師の意識、⑤生徒に対するインフォーマルコミュニケーションの指導内容について調査した。
(4) 倫理的配慮：本研究の実施にあたっては、宮崎大学教育学部・教育学研究科研究倫理委員会の承認を得た(承認番号 2023-7-E-728)。

3. 結果と考察

(1) インフォーマルコミュニケーションの話題：生徒は「楽しかったこと」や「友だちのこと」など、高校生らしい話題で学級や学年の友だちとインフォーマルコミュニケーションをとっていることが明らかになった。また、話題に関する自己評定と教師の認識との間に不一致があることも明らかになった。このことから、教師は生徒の話題の全体像を把握しきれていない可能性が示唆された。

(2) 話題の程度とインフォーマルコミュニケーションの程度との関係(表1)：話題の程度とインフォーマルコミュニケーションの程度との関係については、話題が多い生徒は、話題の少ない生徒よりもインフォーマルコミュニケーションをとっていることが明らかにされた。

(3) インフォーマルコミュニケーションスキルとインフォーマルコミュニケーションに対する意識との関係(表2)：インフォーマルコミュニケーションに対する意識得点を従属変数として、インフォーマルコミュニケーションスキルの「高群」「低群」の比較を行った。その結果、「自分から話すことの難しさ」と「ジェスチャーをすることの難しさ」に有意差が認められ、いずれもインフォーマルコミュニケーションスキル低群が、インフォーマルコミュニケーション高群に比べて「自分から話すこと」や「ジェスチャーをすること」に難しさを感じていることが明らかにされた。

また、インフォーマルコミュニケーションに対するポジティブな意識については、高群が 14.08 点、低群が 13.91 点といずれも高く(得点範囲 4～16 点)、インフォーマルコミュニケーションの上達に対する動機についても、高群が 7.03 点、低群が 6.44 点といずれも高かった(得点範囲 2～8 点)。このことから、インフォーマルコミュニケーションスキルが未熟な生徒はインフォーマルコミュニケーシ

表 1 話題の多少別のインフォーマルコミュニケーションの程度 (n=68)

		話題		t 値	p 値
		多い群	少ない群		
自己評定	人 数	38	30		
	平 均	14.71	11.57	4.41	0.00
	標準偏差	1.87	3.86	多>少	
教師評定	人 数	39	29		
	平 均	13.41	9.95	4.74	0.00
	標準偏差	2.41	3.62	多>少	

表 2 知的障害生徒のインフォーマルコミュニケーションスキル高低群別の各変数の比較 (n=68)

		インフォーマルコミュニケーションスキル		t 値	p 値
		高群 36人	低群 32人		
インフォーマルコミュニケーションに対するポジティブな意識(4項目)	平均	14.08	13.91	0.25	0.80
	標準偏差	2.83	2.99		
インフォーマルコミュニケーションの上達に対する動機の程度(2項目)	平均	7.03	6.44	1.44	0.16
	標準偏差	1.30	2.05		
自分から話すことの難しさ	平均	2.31	2.84	-1.98	0.05
	標準偏差	1.19	1.05	高<低	
相手の話に応えることの難しさ	平均	2.28	2.72	-1.67	0.10
	標準偏差	1.09	1.08		
話し続けることの難しさ	平均	2.28	2.53	-0.93	0.36
	標準偏差	1.26	0.95		
会話を終わらせることに対する難しさ	平均	2.44	2.41	0.13	0.89
	標準偏差	1.21	1.13		
ジェスチャーをすることの難しさ	平均	1.69	2.28	-2.15	0.04
	標準偏差	1.06	1.17	高<低	

ョンに難しさを感じているが、スキルの程度に関係なく、どの生徒もインフォーマルコミュニケーションが好きで上手になりたいと思っていることが示唆された。

(4)生徒のインフォーマルコミュニケーションに対する教師の意識:調査の結果、教師は、インフォーマルコミュニケーションは人間関係の構築や就労継続の点からみて有用であり、生徒に指導する必要があると考えていることが明らかにされた。

これらの結果を総合すると、生徒のインフォーマルコミュニケーション力を高めるためのプログラムを作成し、その効果を検証する必要があると言える。

Ⅲ 研究Ⅱ:特別支援学校に在籍する知的障害のある生徒のインフォーマルコミュニケーション力を育てる国語科の授業実践とその効果

1. 目的

特別支援学校高等部に在籍する知的障害のある生徒を対象に、インフォーマルコミュニケーション力の向上を目的とした国語科の授業を行い、その効果を検証する。

2. 方法

(1)プログラムの検討:インフォーマルコミュニケーションの基本は「聞く・話す」であることから(石井・新井, 2017), データベースから文献・書籍を検索し, それらから「聞くスキル」, 「話すスキル」に関係する要素を整理した。整理した要素に加えて, 研究Ⅰで明らかにされた教師が必要と考えるインフォーマルコミュニケーション指導の内容や対象生徒の実態を踏まえてインフォーマルコミュニケーション力を育てる10時間のプログラム「おしゃべりを楽しもう」を作成した(表3)。なお, 国語の基礎学習が重要であるという新井(2001)の指摘を踏まえて, 第1回の授業でインフォーマルコミュニケーションには国語の基礎学習が重要であることを理解した後, 第2回以降の授業の導入段階で読解力に関する課題を生徒の実態に合わせて実施することとした。

(2)対象者:A県内の知的障害特別支援学校高等部1年生通常学級に在籍する生徒7名。

(3)アセスメント:介入前と介入後に, ①インフォーマルコミュニケーションスキルの状態, ②インフォーマルコミュニケーションの程度, ③学校で行うインフォーマルコミュニケーションの内容, ④インフォーマルコミュニケーションに対する意識, ⑤キャリア発達段階評価表(日野・戸ヶ崎他, 2018)についてアンケート調査を行った。また, インフォーマルコミュニケーション場面におけるインフォーマルコミュニケーションの相手, 話題, 時間について行動観察を行った。さらに, 毎回の授業終末時に学習内容の理解度や学習態度に関する自己評定を, 介入

表3 プログラム「おしゃべりを楽しもう」の内容

回	授業名	内 容
1	おしゃべりの入門編Ⅰ:おしゃべりは大事な?	インフォーマルコミュニケーションの重要性に気づき, 国語の基礎学習がインフォーマルコミュニケーションの土台になることを理解する内容
2	おしゃべりの入門編Ⅱ:話題について考えよう	インフォーマルコミュニケーションに向く話題と向かない話題があることを理解する内容
3	おしゃべりの入門編Ⅲ:自分や相手の役割は?	インフォーマルコミュニケーションには話し手と聞き手それぞれの役割があることを理解する内容
4	おしゃべりの仕方基本編Ⅰ:相手がわかるように話そう聞こう①	相手に伝わる話し方のポイントを理解し, ポイントを意識しながら話す練習を行う内容
5	おしゃべりの仕方基本編Ⅰ:相手がわかるように話そう聞こう②	自分が相手の話を理解できていることを表情やあいづち等で伝えることの重要性を理解し, その練習を行う内容
6	おしゃべりの仕方基本編Ⅰ:相手がわかるように話そう聞こう③	話の内容にあわせた表情や動き, 口調(話し方)等によって自分の気持ちを相手に伝えることの重要性を理解し, その練習を行う内容
7	おしゃべりの仕放上級編Ⅰ:楽しいおしゃべりを続けるために①	詳しく話すために必要な要素(5W1H:いつ, どこで, だれが, 何を, なぜ, どのように)を理解し, それらの要素を含めて話す練習を行う内容
8	おしゃべりの仕放上級編Ⅰ:楽しいおしゃべりを続けるために②	感想を言ったり質問をしたりすることで話題が膨らむことを理解し, 話題が膨らむように感想を言ったり質問をしたりする練習を行う内容
9	おしゃべりの仕放上級編Ⅲ:相手に合わせた言葉づかい	相手に合わせた言葉遣いを理解し, 相手に合わせた言葉遣いで話す練習をする内容
10	おしゃべりの学習のふり返り	これまでの学習の振り返りを行い, インフォーマルコミュニケーションは良好な人間関係を構築する上で大事であることを再確認する内容

後に社会的妥当性の評価を行った。

(4) 研究実施期間: 20XX 年 9 月～20XX+1 年 1 月

(5) 倫理的配慮: 本研究の実施にあたっては、宮崎大学教育学部・教育学研究科研究倫理委員会の承認を得た(承認番号 2023-10-E-829)。

3. 結果と考察

(1) インフォーマルコミュニケーションスキルの変容: 介入後、全てのインフォーマルコミュニケーションスキルが平均 0.7 点～1.5 点向上した。

(2) 自己評定・教師評定によるインフォーマルコミュニケーションの程度の変容: 介入後、インフォーマルコミュニケーションの程度に関する自己評定・教師評定に変化は見られなかった。

(3) 学校で行うインフォーマルコミュニケーションの内容の変容: 介入後、「友だちのこと」、「楽しかったこと」、「趣味のこと」の平均値が高くなり、生徒全員が「する」と回答していた。

(4) インフォーマルコミュニケーションに対する意識の変容: 「おしゃべりを聞くことが好きですか」の平均値は高かったが、その他の意識に大きな変容は見られなかった。

(5) キャリア発達段階の変容: 人間関係形成・社会形成能力の「意思表示」の得点が上昇した。

(6) 学習内容の理解度や学習態度に関する自己評定: プログラムの第 1 回は 3.57 点であったが、それ以降は概ね 3.90 点以上であった。

(7) インフォーマルコミュニケーション場面におけるインフォーマルコミュニケーションの相手、話題、時間に関する行動観察結果: 介入後のインフォーマルコミュニケーションの相手に大きな変化は認められなかったが、一人でいる生徒が少なくなった。話題については、「昨日のこと」や「好きなこと」から話を始め、話を膨らませるようになった。インフォーマルコミュニケーションの時間は、大きく伸びた。

(8) 社会的妥当性の評価: 生徒の評価結果については「学んだことはこれから相手をよく知るために役に立ち、働くときに役に立つと思う」が平均 4.00 点であった。教師の評価結果も本プログラムの受け入れやすさや必要性が 4.00 点と高い値であった。以上のことから、本プログラムは、生徒のインフォーマルコミュニケーション力を向上させる社会的妥当性の高いプログラムであることが明らかにされた。このような結果が得られた理由として、①プログラム開始時に動機付けを行ったこと、②知的障害のある生徒の理解度に合わせて、プログラムを具体的でわかりやすい内容にしたこと、③課題文から 5W1H を抜き出す課題や授業内容と関連する短文を書くといった基礎学習を段階的に楽しく学べるようにしたことが挙げられる。

IV 総合考察

本研究の結果、インフォーマルコミュニケーションは、知的障害のある生徒にとっても必要であることが示唆された。そして、その力を向上させるために計画した本プログラムが効果的である可能性が確認された。しかし、本研究の実践の対象者は、1 学級 7 名であったため、データ数が少なく、効果を一般化することに限界がある。したがって、今後も実践を積み重ね、本プログラムの効果を実証することが求められる。

参考・引用文献

国立国語研究所(2016)均衡会話コーパス設計のための一日の会話行動に関する基礎調査.

NHK 放送文化研究所(2022)中学生・高校生の生活と意識調査 2022 単純集計結果.

小学校低学年における性の多様性の理解を促す

教育の在り方に関する研究

－発達段階に応じた教育実践の構想－

教職実践高度化コース 高橋真優

1. はじめに

性同一性障害（性別不合）とは、「生物学的性別（身体の性）と性の自己認識（心の性）とが一致しない状態」であり、男性が女性の身体に、あるいは女性が男性の身体に閉じ込められたような感覚を持つものである（中塚 2008）。そのため、当事者は自己の身体に強い違和感や嫌悪感を持ち、精神疾患を患ったり自殺念慮を抱いたりすることも珍しくない（中塚 2017）。また、性同一性障害当事者の数は 13 人に 1 人という報告もあり（中塚 2017）、学級に換算するとクラスに 2～3 人は在籍しているということになる。しかし、この数字は性同一性障害として病院で診断を受けたものの数に過ぎず、性的マイノリティを含めると、もっと大きな数になってくると考えられる。

学校現場での「性の多様性」をめぐる教育や支援の在り方に関する報告では、性の多様性に関する学習の内容が難しいことから、教職員はある程度子どもたちが成長してから教えるべきだと考えている実態がある（眞野 2016）。しかし、性同一性障害当事者は中学生までに性別違和感を自覚している割合が 9 割であり、特に FTM 当事者（心は男性で体は女性）は小学校に入学してくるまでに約 7 割が性別違和感をすでに持っている（中塚 2017）。また、性的マイノリティ当事者が自己の学校生活を振り返って学校教育に求めることをアンケート調査した結果、性が多様であることをあらかじめ教えるといった周りの環境への要望も多くあった（佐々木ら 2019）。このように、当事者へのきめ細かな対応や支援と同じくらい、環境整備が重要なのである。

以上の実態を踏まえると、幼児期からの性の多様性に関する学習が重要であると分かるが、就学前や小学校低学年段階の子どもたちへ知識を伝達するような形で授業を行うことは難しいと考える。そのため、本研究では性的マイノリティ当事者が、性に関して無知であったり不平等なジェンダー意識が取り巻いていたりする環境のせいで苦しむことのないような学校現場での環境づくりや教育実践について検討する。

2. 論文構成

第Ⅰ章 性の多様性に関する教育におけるわが国の動向と課題

第Ⅱ章 わが国の性の多様性に関する教育実践とその課題

第Ⅲ章 性の多様性の理解を促す小学校教育の系統的な教育の構想

3. 研究の目的と方法

本研究では、性的マイノリティ当事者の性を自認する時期が早いことに着目し、性の多様性の理解を促す教育の在り方について、小学校低学年で実施可能な取り組みを構想することを目的とする。そのため、性的マイノリティ当事者が、性に関して無知であったり不平等なジェンダー意識が取り巻いていたりする環境のせいで苦しむことのないような学校現場での環境づくりや教育実践について、小学校高学年から中学生までの系統的な指導の手引

きを作成している倉敷市教育委員会の倉敷モデルを基に、小学校低学年で何ができるのかについて検討することとする。

4. 性の多様性とは

性の在り方は主に4つ（身体の性、心の性、好きになる性、表現する性）の要素が複雑に絡み合って成り立っている。異性愛でシスジェンダー（出生時に割り当てられた戸籍上の性別や身体に対し違和感なくその性別で社会的に生きている人）とは異なるセクシュアリティを持つものの総称のひとつである「LGBT」（渡邊 2019）や「性的少数者」「性的（セクシュアル）マイノリティ」と呼ばれる様々な性の在り方があり、その認知度も年々高まっていると思われるが、この性の多様性についての一般的な理解は十分ではない。

1998年より岡山大学ジェンダークリニックで診療を行い、性的マイノリティや性同一性障害に関する問題に取り組む中塚（2017）によると性別違和感を抱えることによって様々な辛い思いをしている当事者の中には、自殺念慮や自傷行為、自殺未遂、不登校が高確率で見られる。精神科を受診するほどの合併症に発展する過程には、周囲の人々との関係や学校、社会との摩擦が原因となっていると中塚は指摘する。

以上のように、当事者は幼い頃から日常生活の中で様々な悩みを抱えたり辛い経験をしたりしているが、そのような悩みや辛い経験について学ぶ機会も無いため、性別違和感への気づきや対応が遅れることで不安感や焦燥感が増し、自殺念慮や自傷行為、自殺未遂、不登校に繋がってしまっていると考えられる。このことから、当事者が性別違和に気づきだす小学校における性の多様性の学習が重要であると再確認できる。

5. 児童・生徒・学生へ向けた授業実践

現在、性の多様性に関する授業実践には主に小学校高学年から、大学の教員養成課程や養護教諭養成課程で行っているものがあり、知的障害特別支援学校における実践事例もある。「性の多様性に関する授業」の成果としては、知識量が増えることや、LGBTに対する肯定的態度や援助行動が増えることにあると考える。たった1回から数回の授業を行うことで、児童生徒が性の多様性に関する正しい知識を持つことができ、当事者への肯定的な態度を取ることに繋がるのである。しかし、実践報告は中学生もしくは教員養成課程や養護教諭養成課程を対象にしたものがほとんどであり、自己の性別違和に気づき出す幼少期から小学校にかけての授業はなかなか行われていないのが現状である。

6. 低学年における性の多様性に関する教育の構想

(1) 倉敷モデルの内容

系統的な性の多様性における教育に関し、岡山県倉敷市では教育委員会が人権教育の一環として「性の多様性を認め合う児童生徒の育成」に関し、指導の手引きを作成している。違いを認め合うことや個人を大切にすることといった「多様性の尊重」を小学校から中学校までの教育の全てのベースとし、3段階の学習計画の基に性の多様性について学ぶ。この学習モデルは「倉敷モデル」とされ、手引きには小学校高学年から中学生までの実践事例が提示されている。「多様な性の在り方」を「入り口」と「深める」という2つのステージに分け、「性的マイノリティの人権」を「出口」としている。このように、様々な性の在り方や性的マイノリティに関する正しい知識について3段階に分けて学び、行動に結び付けるレベルまでを目指している。

(2) 環境整備と授業案

① 環境整備

性の多様性についての学習内容の難しさと、低学年という発達段階を踏まえると、知識を身に付けさせたり、性的マイノリティへの理解を深めさせたりすることが目的の学習を行うことは難しいだろうと考えるため、まずは「性別には様々な形がある」ということを知ったり感じたりすることが効果的なのではないかと考えた。また、そのためには、教師が一方向的に知識として教えるのではなく、子どもたちが自然に自分自身で感じたり気付いたりすることが望ましいと考える。

以上を踏まえると、物語を通して性の多様性を身近なものにしたり、知ったり捉えたりすることのできる手段に、絵本が挙げられる。子どもたちは、絵本を読むことで様々な情緒的体験を経験するとともに、あたかも自分自身の経験であるかのように想像的に受け入れることができると言われている（今井 1994）。よって、性の多様性について、まずは「知る」という段階として、幼児期や小学校低学年では絵本を使用することが効果的だと考える。現在、性の多様性やジェンダーフリーに関する絵本は多くあり、内容も同性愛に関する絵本やジェンダーフリーに関する絵本、トランスジェンダーに関する絵本、多様な家族に関する絵本等がある。

② 授業案

「倉敷モデル」や文部科学省の示す「生命（いのち）の安全教育指導の手引き」（2021）、佐賀県立男女共同参画センターが制作した低学年を対象とした活用手引き書（2016）等を参考に、低学年の子どもたちを対象にした性の多様性に関する授業を構想した。

「倉敷モデル」では、子どもたちが性の多様性に初めて出会う「入り口」の段階において、性の捉え方（身体の性だけではなく、心の性、社会的な性、好きになる性等の複数ある要素が絡み合って捉え方が一つではない）や「性のものさし」について学び、性の在り方は何パターンもあるのだと「知る」ことや、みんなどこかに位置づいていることに「気付く」といった学習となっている（倉敷市教育委員会 2018）。また、文部科学省が示す「生命（いのち）の安全教育指導の手引き」によると、幼児期や小学校低学年という発達段階では、具体的な指導内容として、紙芝居や日常場面のイラストを使って自分の身体は自分だけのものと「気付く」ことや、水着を使ってプライベートゾーンを知ることによって自分の身体には自分だけの大切なところがあることを「知る」こと等が示されている。

以上を踏まえ、性の多様性に関する3つの段階（「入り口」「深める」「出口」）の授業を表1のように構想し、簡易的な指導案を作成した。

表1：性の多様性に関する理解を促す3段階の授業案

① 入り口	「周りの友達と自分の違い（個性）を知り、認め合う」（1／3）
	ねらい：人は皆、一人一人違いがあり、それは大切な個性であることに気付くとともに、自分の個性を大切にしようとする態度を育てる。
② 深める	「好きなもの、やりたいことは何でも良い」（2／3）
	ねらい：女の子も男の子も性の枠にとらわれることなく、自分の好きなものを選び、一緒に遊ぶ友だちを性別で分け隔てしてはいけないことを理解させる。
③ 出口	「性別で勝手に決めてはいけない」（3／3）
	ねらい：ジェンダーという言葉とその意味を知り、ジェンダーに縛られることなく、自分の思いや考えを尊重し行動する力を育てる。

7. おわりに

本研究では、性的少数者の性自認が始まる時期に着目し、性の多様性の理解を促す教育の在り方について小学校低学年でどのような実践ができるか構想することを目的とした。性同一性障害当事者は、子どもの頃壮絶な経験をしていることが多く、性の多様性に関する教育を早くから行うことが当事者やその周りの理解のために重要である。そのため、小学校低学年の段階における性の多様性の理解を促す教育について、小学校中学年の段階から実践事例のある倉敷市の性の多様性を認め合う教育の推進モデルを整理しながら、低学年における性の多様性を促す教育を環境整備と授業案の2つに分けて構想した。

主に絵本の活用や簡単な授業案の作成を行ったが、実際に子どもたちが性の多様性に関する絵本を読んだときにどのような反応をするかや、授業をした際に発達段階に合っているか等、実践をしていないがために明らかになっていないことも多い。今後は学校現場にて積極的に性の多様性に関する理解を促す教育について本研究を基に実践し、課題の発見と解決を繰り返して系統的な教育プログラムを開発していきたい。

引用・参考文献

・今井靖親・坊井純子（1994）「幼児の心情理解に及ぼす絵本の読み聞かせの効果」『奈良教育大学紀要』第43巻第1号, pp. 235-245.

・倉敷市教育委員会（2018）「人権教育実践資料3 性の多様性を認め合う児童生徒の育成Ⅱ」

https://static.okayamaebooks.jp/actibook_data/20180330_kurashiki_human_rights_education03/HTML5/pc.html#/page/1

・佐々木新・天野佑美・大森伊織（2019）「成人期以降の性的マイノリティ当事者が学校生活を振り返って、学校教育に求めること」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第171巻, pp. 39-46.

・佐々木掌子（2018）「中学校における『性の多様性』授業の教育効果」『教育心理学研究』第4巻, pp. 313-326.

・佐賀県立男女共同参画センター（2016）「男女共同参画教材 小学生(低学年)対象 活用手引き書」

https://www.pref.saga.lg.jp/kiji00331700/3_31700_4_2012822155156.pdf

・中塚幹也（2008）『性同一性障害に関する治療のガイドライン』

<https://www.cc.okayama-u.ac.jp/~mikiya/gid%20guideline%20080701.pdf>

・中塚幹也（2017）『封じ込められた子ども、その心を聴く—性同一性障害の生徒に向き合う—』ふくろう出版.

・野田夕月奈・山田剛史・大守伊織（2021）「性的マイノリティに関する授業が性的マイノリティへの知識や受容感に及ぼす影響：性的マイノリティに関する授業の前後で」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第11巻, pp. 75-88.

・眞野豊（2018）「性の多様性」に関する教職員の理解—教職員に対するアンケート調査から—『広島修大論集』第59巻, pp. 49-59.

・文部科学省（2021）「生命（いのち）の安全教育指導の手引き」

https://www.mext.go.jp/a_menu/danjo/anzen/assets/file/20231113-ope_dev03-1.pdf

・渡邊歩（2019）「LGBTに関する教員研修を通じた高校教師の意識の変化」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第26巻-2, pp. 13-23

道徳科における子どもの考えを深める発問構成に関する研究

ー小学校第5学年の「友情、信頼」に関する授業分析を中心にー

教職実践高度化コース 西田美羽

1. はじめに

2015（平成27）年3月に、小中学校の学習指導要領の一部改正が行われ、従来の「道徳の時間」が、「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」と記載）となった。この道徳の教科化により、「答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題として捉え、向き合う『考え、議論する道徳』」¹授業の実施が推進されている。したがって、道徳科の授業においては、子どもが友達と意見交流をすることによって新たな考えに出会い、多面的・多角的に物事を考えることができるようにすることが目指されると考える。

これに対し、私がこれまでに取り組んできた道徳科の教材研究や授業実践の流れは、読み物教材について教師が解釈した価値を基に、応答予想をしながら学習指導案に記し、授業ではその指導案に沿った流れになるように子どもの意見を拾い、板書に整理していく展開であった。しかし、このような流れでは、子どもは教師のねらいに沿うよう意見を言うようになるため、授業が進んでいくにつれて、本音ではなく「綺麗事」でしか意見を言わなくなってしまう。このような授業になってしまう一因として、私の道徳授業では中心発問や基本発問とその応答予想は考えられているが、発問間のつながりを考えられていないことが事後検討で指摘された。子どもの考えを深めるためには、中心発問だけではなく、子どもが自分ごととして考えられるような切り返しやゆさぶり、問い返しといった補助発問をすることが重要であるが、適切な補助発問をするためには発問間のつながりを意識する必要がある。

そこで、本研究では、子どもの考えを深めるための発問構成はどのようにあればよいのかを、研究授業を通して明らかにすることとした。

2. 論文構成

第Ⅰ章 先行研究の分析と道徳における「発問」の整理

第Ⅱ章 基礎能力発展実習における授業分析

第Ⅲ章 教育実践開発研究実習（秋の実習）における授業分析

3. 先行研究の分析

先行研究の分析では、本研究と直接関連している「道徳授業における発問構成に関する研究」と、発問構成に関係が深いと考えられる「道徳の授業づくりに関する研究」の2つに絞って分析を行った。上地²は、道徳科における「見方・考え方」を整理し、子どもの質の高い考えや議論を生み出し、「深い学び」を実現させる指導法について、押谷³が主張する、①対象軸の視点移動（相手の立場、第3者の立場、自分の立場等で考える）、②時間軸の視点移動（以前のこと、現在のこと、未来のこと等で考える）、③条件軸の視点移動（状況や条件を変えて、仮説を立てて、比較して等で考える）、④本質軸の視点移動（価値の本質に関わってくる問いかけ）、これら4つの視点移動を意識して発問構成を行うことで、実現できるようになると述べている。

先行研究をふまえ、本研究では、発問構成を「全ての発問同士のつながりを考慮して発問を構成すること」とした。そして、発問構成を行う際には、「発問間のつながりや一つひとつの発問の効果を考えて発問構成を行うこと」、「視点移動を意識した発問を構成すること」の2つを意識することで、子どもの考えが深まる道徳授業が実現できるのではないかと考えた。本研究では、この仮説に基づき、第2章・第3章において、自身の道徳授業の実践及び分析を行った。

4. 基礎能力発展実習における授業分析から見えた課題

筆者が初めて行った基礎能力発展実習の道徳授業をふり振り返り、どれほどねらいに迫ることができていたのか、また、筆者が関心を寄せる発問構成においてどのような課題が挙げられるのか、分析した。分析の結果、授業におけるねらいと発問との関連や、前後の発問のつながり、視点移動といった発問構成を意識して授業を行うことができていなかったことが課題として挙げられた。学習指導案では視点移動を行う中心発問を設定していても、授業を行う際に、基本発問とのつながりや、ねらいに迫るために自分ごととして考えさせるという目的や意図を意識して授業をすることができていなかったため、子どもの考えを深めることができていないと分かった。

5. 教育実践開発研究実習（秋の実習）における授業分析

(1) 研究の目的と方法

本研究では、「子どもの考えを深めるための発問構成は、どのようにあればよいのか」ということを明らかにするために、教育実践開発研究実習を通して、「発問間のつながりを考えて発問構成を行うこと」、「視点移動を意識した発問を構成すること」、この2点の研究仮説を含めた道徳授業を実施した。研究対象は、宮崎市内公立小学校第5学年3学級において実施した道徳授業である。まず、研究仮説に基づいて教材分析を行い、学習指導案を作成した。授業後に、それぞれの授業記録の作成と児童の道徳ノートの記述の分析を行い、それらを総合して分析を行った。

(2) 教材の概要と発問構成

本実践で取り扱う教材は、「知らない間のできごと」（日本文教出版）である。この教材は、「あゆみ」と「みか」のそれぞれの回想が書かれている。あゆみと友達になりたいと感じたみかが、「連絡を取りたいから、携帯電話のメールアドレスを教えて」と話しかけるが、携帯電話をもっていないと告げられ、帰宅後、「今度の転校生、携帯もっていないんだって。友達あまりいないみたい。これはすいそくだけど。」と、軽率なメールを友達に送ってしまう。みかが送ったこのメールをきっかけとして、あゆみを傷つけてしまうという人間関係のトラブルを題材としている。

表1：第5学年「知らない間のできごと」発問

基本発問①	「メールの内容を知ったあゆみさんはどんな気持ちだったのでしょうか。」
基本発問②	「あゆみに声をかけ、携帯電話を持っていないことを知ったとき、みかさんはどのような気持ちになったでしょう。」
基本発問③	「みかさんは、メールの内容を聞いたとき、どんなことを考えたでしょう。」
中心発問	「みかさんは、あゆみに電話でどのようなことを話したでしょうか。」

発問構成は表1の通りである。基本発問①では、基本発問③や中心発問で、自分の視点だけで相手を見ていたこと、推測の内容をメールで流したことの2つの問題点に気付かせ、申し訳ないというみかの気持ちに強く共感できるようにするために、あゆみの立場で考えさせる。基本発問②では、後の発問にて、みかの問題点に気付かせるために、「携帯を持っていないと友達になれない」「携帯を持っていないから、きっと前の学校では友達がいなかったのだろう」と考えたことを理解させる必要がある。そのため、問い返しを行い、「携帯がないと、誰とも連絡を取れなくて話せないから、友達が少ないと思っている」というみかの考え方を理解させる。基本発問③では、基本発問①や基本発問②を踏まえて、自分に原因があるということに気付かせることで、中心発問にて「私のメールのせいでごめんなさい」という気持ちを引き出すことができるようにする。中心発問では、謝罪の気持ち、友達になりたいという気持ちを具体的なセリフで考えさせる。また、ペアで役割演技を行うことで、「自分があゆみやみかの立場だったら」という視点で仲直りの仕方を具体的に考えさせることができるようにする。

(3) 教育実践開発研究実習（秋の実習）における授業分析

① 第1回目の道徳授業

道徳ノートに授業後のふり返りを記述させたところ、本授業のキーワードである「友達」が含まれた記述は、35名のうち5名（14.3%）であり、少ない結果となった。メールの使い方に関することが書かれた記述は、35名のうち14名（40.0%）だった。「友達」という記述はなくとも、「メールを使う時には相手がいやな気持ちにならないか確認する」「言葉に気をつけないといけない」といった、相手意識がある記述が多く、半分ほどの児童が授業の中でも関心を寄せて学んでいたと考えられる。「思い込みはよくない」「気をつけたい」といった趣旨の記述は、35名のうち12名（34.3%）だった。メールの使い方に関する記述に偏りが見られたため、少ない結果になったが、本授業の中でみかの問題点を理解し、思い込みをしたまま相手と接することは良くないことを学んだと考えられる。

② 第2回目の道徳授業

道徳ノートに授業後のふり返りを記述させたところ、本授業のキーワードである「友達」が含まれた記述は、35名のうち8名（22.9%）であり、第1回目の道徳授業からは増えたものの、少ない結果となった。メールの使い方に関することが書かれた記述は、第1回目では40.0%だったのに対し、第2回目では35名のうち7名（20.0%）と半分に減った。「思い込みはよくない」「気をつけたい」といった趣旨の記述は、35名のうち11名（31.4%）であり、第1回目とほとんど変わらない結果になった。第2回目ではみかの問題点に気付かせるための問い返しに時間をかけることを意識したため、みかが思い込みをしたことによってあゆみを傷つけたという理解がしやすくなり、本授業への学びにつながったのではないかと考える。

③ 第3回目の道徳授業

第1回目と第2回目の課題をふまえ、さらに発問構成を意識して第3回目の道徳授業を実施した。道徳ノートに授業後のふり返りを記述させたところ、本授業のキーワードである「友達」が含まれた記述は、34名のうち14名（41.2%）であった。メールの使い方に関することが書かれた記述は、34名のうち17名（50.0%）だった。「友達」という記述はなくとも、「メールを使う時には相手がいやな気持ちにならないか確認する」「言葉に気をつけないといけない」といった、相手意識がある記述が多く、半分ほどの児童が授業の中でも関心を寄せて学んでいたと考えられる。「思い込みはよくない」「気をつけたい」といった趣旨の記述は、34名のうち17

名（50.0%）であり、メールの使い方に関する記述よりも、思い込みをしたまま相手と接することは良くないことを学びとして得た児童が多かったと思われる。また、この 17 名のうち 7 名が、メールの使い方に関する記述と合わせて「思い込みはよくない」という記述をしており、34 名のうち 7 名（20.6%）の児童が①メールの使い方に気をつけることと、②思い込みで相手を決めつけないことの 2 つの視点から学ぶことができたと考えられる。

（4）総合考察

全 3 回の道徳授業をふり返り、子どもの考えを深める道徳授業を行うためには、以下の 2 点が重要だと考えられる。

1 つ目は、発問間のつながりを考えることである。中心発問だけで深まりを持たせるのではなく、中心発問を深めるための基本発問①から基本発問③を設定することが重要である。登場人物の気持ちを考えさせるだけではなく、その発問が前後の発問とどのようにつながっているのか、その発問でどのような意見が出たら、後に行う発問が深まるのかということを考えながら発問構成を行うことで、子どもの考えを深めることができると考える。

2 つ目は、視点移動を行うことである。基本発問①から③において登場人物の気持ちを考えさせた上で、中心発問で「自分だったら」という視点で考えさせることで、より自分ごととして考えることができるだけではなく、違う見方や考え方に気付くことができたと考える。ペアで行う役割演技では、セリフの内容はもちろん、伝え方やニュアンスは児童一人ひとり異なっていた。これは、基本発問①ではあゆみの立場、基本発問②と③ではみかの立場に立ち、登場人物の気持ちに強く共感していたからこそ、中心発問で自分に視点が転換されたとき、自分の言葉で深く考えることができたと考えられる。

以上から、発問が前後の発問とどのようにつながっているのか、その発問でどのような意見が出たら、後に行う発問が深まるのかという発問間のつながりを考えること、子どもが違う見方や考え方に気付く、自身の考えを深められるような視点移動の起こる発問を考えること、この 2 点が子どもの考えを深めるための発問構成において重要なポイントであることが分かった。

6. おわりに

授業者が「子どもの考えを深めるためには、発問間のつながりや視点移動を意識することが重要である」という認識を持つことで、授業の中で子どもの声をよく聞いたり、反応をよく見たりしながら授業を進めることができるようになることを考える。子どもと向き合いながら授業を行う上でも、発問構成は重要であると考え。本研究での実践は全て第 5 学年であったため、他の学年や他の教材でも発問構成のポイントが妥当かどうか検討することが今後の課題である。

注

1) 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び、必要な方針等について」2016 年 12 月 21 日。

2) 上地豪（2022）「道徳科における主体的・対話的で深い学びの授業作り—道徳科における『見方・考え方』を育てるための発問と板書の工夫—」『教職実践研究紀要』第 12 号, pp.33-42.

3) 押谷由夫（2018）「道徳教育—多面的・多角的な考えを引き出す発問&板書の技—」第 58 巻 8 号, pp.4-7.

授業実践を対象とした省察と自己改善に関する研究

教職実践高度化コース 丸田 世哉

1. はじめに

現代の教育現場では、多様化する子どものニーズや社会に対応するため、柔軟かつ主体的に学び続ける姿勢が教員に求められている。中央教育審議会答申(2022)では、「主体的な姿勢」「継続的な学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」という新たな教師の学びの姿が示された。具体的には、「変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ教師」や、「教師の学びの内容の多様性と、自らの日々の経験や他者から学ぶといった『現場の経験』も含む学びのスタイルの多様性」が重要視されている。これにより、教師は、変化する教育環境に適応し、継続的に指導力を高めていくことが求められるようになった。特に授業実践においては、教師が自己の実践を振り返り、省察を通じて課題を発見し、改善を図ることが不可欠である。

しかし、多忙な現場において、教師が日常的に省察を行う時間や具体的な方法が不足している現状も指摘されている。菊池省三(2018)は、現場の授業研究では教授行為や教授技術をどう高めるかを軸にしていることが多く、子どもの内面や子ども同士の関係性を見ることが少ないと批判している。そして、子どもを見る目がないことによって、教師は自分自身を振り返ることがないまま、次の実践に手を出してしまっていると指摘している。こうした指摘を踏まえて、教師自らが省察を通じてどのように成長し、授業改善を実現していけるのかを明らかにすることが、本研究の動機である。

さらに、大学院1年次における基礎能力発展実習の経験も動機の1つである。配当学年である1年生を対象に授業を行ったが、子どもの実態に合った授業が十分に行えなかった。教師としての力量不足を痛感するとともに、子どもの実態を的確に把握し、それに応じた柔軟な指導を行うことの重要性を強く感じた。予測外の状況にも柔軟に対応できる力量を養うためには、省察を通じて授業実践を改善し続けることが必要であると考えた。

ショーン(2001)は、省察について実践中や実践後に直面する課題への即時的な対応力を重視している。コルトハーヘン(2010)は、ショーンの省察理論をより現場で実践しやすい形で示した。省察を通じて自身の行動や思考を深く見直し、次の実践へとつなげるプロセスを重視しているため、教育現場における自己改善に適している。そこで、本研究ではコルトハーヘンのALACTモデルを手掛かりに自己の授業実践を対象に省察を行い、その過程で課題を発見し、具体的な改善案を創出するプロセスを明らかにすることを目的とした。その際、基礎能力発展実習・学校教育実践研究実習・教育実践開発研究実習において自らが授業を実践し省察を行った。さらに、省察を通して変容した自己の成長を示した。

2. 論文構成

第Ⅰ章 省察とは何か～基礎能力発展実習における授業の省察～

第Ⅱ章 本質的な諸相に気づく省察

～学校教育実践研究実習における自己省察の効果と課題～

第Ⅲ章 行為の選択肢の拡大へと繋がる省察～教育実践開発研究実習における授業の省察～

3. 研究概要

(1) 省察とは何か～基礎能力発展実習における授業の省察～

基礎能力発展実習では、1年生に配当され、体育・図画工作・道徳に取り組んだ。実施した授業の省察は、「反省点からなぜを繰り返す方法」「指導案の修正案の作成」「TC記録による比較」の3つである。まず、体育「たからとりおに」では、反省点からなぜを繰り返した。「授業で指示が通らなかった」という反省点になぜを繰り返していくと、「子どもの一日の変化に合わせて、指示を聴く構えをつくれなかったから」→「子どもが聴く構えをつくる方法が分からなかったから」→「聴く構えをつくる方法について知ろうとしていなかったから」→「指導案通りに進めることに気持ちが向いていたから」と自身の反省点が具体的になった。子どもが主体ではなく、教師から一方向の授業を行っていたことが明らかになった。

次に、図画工作「すきまちゃんのすきなすきま」の授業の反省点は、「単元の見通しを立てることができなかった」である。授業の反省点から、指導案の修正案を作成した。修正案では、見つけた隙間を友だちと伝え合う時間を確保するため、単元計画に1時間加え3時間構成とした。修正案の作成を通して、「子どもは、楽しんで活動するだけでなく、活動を通して学んだことを伝えたいと思っている」ことが明らかになった。

さらに、道徳「おいもほり」の授業を実施した後、TC記録を作成し、指示や声掛けについて実務家教員との比較を行った。自身との違いは、指示のバリエーションが異なっていたり、間を空けて話したりしている点である。比較分析を通して、子どもたちへの話し方、指示や説明がワンパターン化してしまっている点が明らかになった。

省察を通して、指導案の修正案の作成やTC記録による比較では、教授行為を工夫することに留まっていることや、子ども理解の重要性、「どのようにすれば良いか」という技術的な振り返りではなく、「授業とは何か」など授業観を問う省察が重要であることが明らかとなった。さらに、自分では見えていなかった課題の本質に迫る省察を行う必要性が明確になった。

(2) 本質的な諸相に気づく省察

～学校教育実践研究実習における自己省察の効果と課題～

コルトハーヘン(2010)が提案した省察は、表面的な振り返りではなく、経験と理論を結びつけるものであり、ALACTモデルと呼ばれる。第1段階「教師が行為すること」、第2段階「行為の結果を振り返ること」、第3段階「本質的な諸相に気づくこと」、第4段階「行為の選択肢が拡大すること」、第5段階「試みること」というプロセスである。一般的な反省は第3段階を飛ばして第4段階に進むが、コルトハーヘンは第3段階の「本質的な諸相への気づき」をたどることの重要性を指摘している。これを実現するための手法として「8つの問い」を示した。8つの問いとは、ALACTモデルにおける第2段階から第3段階に移行する手段として出来事に対する「行動」「思考」「感情」「望み」を把握できているかを確認することができるツールである。具体的には、「①私はなにを考えていたか?」「②私はどう感じていたか?」「③私はなにをしたかったのか?」「④私はなにをしたか?」「⑤相手はなにを考えていたか?」「⑥相手はどう感じていたか?」「⑦相手はなにをしたかったのか?」「⑧相手はなにをしたか?」である。この省察方法は、初めにどのような出来事であったかを書き出ししていく。次に「何を考えていたのか」「何を感じたのか」「何をしたいと思ったのか」「何をしたのか」について、自分自身と子どもについて書いていく。最後に、1～8の問いに対する答えのずれを把握して

いく。このずれを基に自己の授業実践における課題を明らかにしていくという手順である。

学校教育実践実習での配当学年は、2年生であった。実施した授業を「8つの問い」を用いて省察し、教師と子どものずれや課題を明らかにした。まず、図画工作「はさみのあーと」では、教師が「自由に切ってほしい」という意図を持ちながら、子どもが教師の示した形を真似しようとするずれが見られた。教材を通して教師が学ばせたいことだけでなく、子どもに何を学び取って欲しいかという視点で教材解釈し、どのように教材と出合わせるかといった授業構成観を見直していく必要があることを考えさせられた。

道徳「お月さまとコロ」では、「意見を出させたい」という教師の意図と「何と言えよいか難しい」という子どもが感じたことにずれがあった。意見が出ない場合の切り返しや冷静に授業を進める環境づくりが課題とされた。しかし、「相手はどう感じていたか」の解釈が浅く、指導過程の改善点を見いだすことができなかった。

算数「100をこえる数」では、教師の「効率よく数える方法を引き出したい」という意図と、子どもの「正しい答えを出したい」という望みにずれがあった。導入で「星の数は何個か」と問うのではなく、「星の数は365個です。10のまとまりや、5のまとまりを使って数えることができる？」と問うことで、数え方を工夫したり、「10のまとまりが10個で100」といった考えを子どもから引き出したりできたのではないかと突きつけられた。学習のねらいに向かうためには、どの活動を重視しどの活動をテンポ良く行うかといった、学習活動の精選力が課題であることを考えさせられた。

学校教育実践研究実習の省察では、問いのずれから問題点を拾い上げることができたが、行為の選択肢が拡大するような省察を行うことができなかった。そして、実習後に時間をかけて行った省察だったため、実習期間内での自己省察の変容を見ることができなかった。

（3） 行為の選択肢の拡大へと繋がる省察～教育実践開発研究実習における授業の省察～

教育実践開発研究実習では、8つの問いを用いた省察を行い、行為の選択肢が拡大した要因と教師の成長について明らかにした。配当学年は、2年生であった。本実習では算数「かけ算(2)」を週1時間ずつ、第1時・第2時・第5時・第11時の4回実施し、授業直後に8つの問いを用いた省察を1時間行った。省察をしていく中で、自己課題だけでなく行為の選択肢を創出することができた。その要因として考えられるのは、授業内の出来事の把握と、子ども視点である5～8の問いが具体化したからであると考えられる。

まず、出来事の把握が具体化したことについて、第1時と第2時では、「図を使う意味が分かっていなかった」や「深まりがなかった」というように状況把握が浅いのに対し、第5時は理解できている子と、理解できていない子を認識したり、全体を観て子どもたちの様子を把握したりしている。さらに第11時では、問題が起こるまでの過程を整理し、子どもの姿を具体的に振り返っている。省察を繰り返していく中で、授業の出来事を説明できるようになった。

次に、8つの問いの5～8の問いが具体化したことについては、第1時～第11時を比較すると、第1時や第2時では、「簡単」「発表したい」のように抽象的な回答になっているのに対し、第5時や第11時では、理解している子と苦手な子の立場になって考えたり、「何が難しいのか」「何を解決したかったのか」が具体的に なったりしている。実習の中で子どもの表面の姿だけでなく内面も考えることができるようになってきたといえる。

最後に、授業実践と8つの問いによる省察を通して成長した点は、3つある。1つ目は、「子

どもを見る範囲が広がったこと」である。例えば、第5時の8の段と9の段をつくる活動では、図の使い方から理解度を把握するだけでなく、「8の段にはどんなきまりがあるのか」と新たに課題に取り組ませている間に、分からない子へ個別指導に入るなど、臨機応変に対応できた。2つ目は、「子どもの反応を見ながら授業を行うことができるようになったこと」である。第1時は、子どもに板書させて答えを共有したり、6の段のきまりを見つけさせたりしており、子どもと一緒に授業をつくろうとする意識が見られた。一方、第11時では「8 cm上にのった」ことを「増えた」と言い換えた子や、増えたことを「たし算」ではないかと予想する子どもの考えを板書することができた。子どもの考えを繋げ、学びを深めようとしていることから、子どもとつくる授業への意識が変化したといえる。3つ目は、「授業の問題点を明らかにするだけでなく、教授行為の改善案が浮かぶようになったこと」である。子どもを見る範囲が広がったり、子どもの反応を見ながら授業を展開したりできるようになったことで、授業の出来事の把握や子どもの内面を具体的に考えることができるようになった。そして、自己の課題もより明確になり、改善案を子どもの様子や反応を予想しながら考えることができた。

以上のことから、自己の授業実践と8つの問いによる省察を通して、子どもを見る範囲が拡大し、子どもの反応を見ながら授業を展開できるようになった。単に子どもの発言だけに注目するのではなく、子どもの表情や態度といった非言語的な反応にも注目するようになった。省察を通して、子どもを深く理解しようとすることができるようになることで、授業のどこが上手くいかなかったかを把握するだけでなく、次時ではどうするかといった改善案を立てることができるようになった。

4. おわりに

本課題研究では、省察と自己改善について、コルトハーヘンの8つの問いを用いた省察を通して、自己の本質的な課題に気づき改善案を創出するプロセスを明らかにした。まず、授業を実施した直後に振り返り、授業でうまくいかなかった出来事を抽出する。次に、8つの問いを用いて、教師の視点だけでなく子どもの視点から授業を見つめ直すことで、問いのずれを把握し、自己の課題を明確にする。しかし、これだけだと行為の選択肢を拡大することができないため、省察プロセスを繰り返していくことで、出来事の把握が具体化され、子ども視点の授業観が深まり、行為の選択肢が拡大していく。多忙とされる学校現場において、授業を実施して終わるのではなく、日々の業務の中で教師自身の力量形成を図っていくことが今後も重要であると考えられる。

引用・参考文献

- ・ドナルド・ショーン（2001）『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版.
- ・F・コルトハーヘン（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.
- ・武田信子・山辺恵理子（2013）『キーワードで学ぶ教師教育のリアリスティック・アプローチ』学事出版.
- ・木村泰子・菊池省三（2018）『タテマエ抜きの教育論 教育を、現場から本気で変えよう！』小学館.

中学校における不登校対応に関する研究

教職実践高度化コース 山口 ひかる

1. はじめに

2023年度の文部科学省の調査によると、全国では、児童生徒の15人に1人が不登校の状態であることが明らかとされている。宮崎県においても、不登校生徒数は2015年から約2倍増加し、中学生全体における5.3%が不登校生徒である。さらに、全く学校に通っていない、学校との接点がほとんどない子どもというよりも、学校との接点はある子どもの不登校が増えていく。そして、不登校の要因は多様化・複雑化しつつある。

不登校は、「どの子どもにも起こりうる」、個々の問題によらないものであると言及されている。学校には、子どもが自ら心の拠り所を見つけることができるような対応が求められている。一方で、生徒指導提要における不登校対応では、多様な学びの場が子どもたちに提供されている反面、教員が学校をどのような場にしていけるのかについて、多くは示されていない。

子どもの在り方や価値は多様になっているにもかかわらず、学校は、部屋を増やしたり、従来のルールを無くしたりするばかりで、学校そのものの価値を見直していないのではないのか。学校に行きたいと願う子どもの期待する居場所は、学校にあるのか。

一人の教員として子どもと関わるにあたり、不登校である子どもにどのように寄り添えばよいのか、その理念や行動原理を知ることが、多様な子どもが来なくなる学校・学級づくりを行う上で必要ではないかと考える。学校や教職員には、環境整備や学校外機関との連携だけではなく、子どもへ寄り添い、子どもと同じ目線で学級・学校づくりをすることが求められている。

本研究では、子どもたちとともに学校外に子どもの居場所を充実していく営みが、どのように学校に来る子どもの居場所や学びを見直しているかを明らかにすることを通して、既存の中学校を改善していく視点を検討することを目的とする。

2. 論文構成

第Ⅰ章 不登校とは何か

第Ⅱ章 宮崎県の中学校における多様な学びの場から見る不登校対応

第Ⅲ章 不登校対応に焦点を当てた中学校における学校改善の視点

3. 研究概要

(1) 不登校とは何か

全国や宮崎県においても、不登校生徒数は増えている。不登校支援における考え方は、学校に通うことを目標とする「学校復帰」ではなく、子ども自らが適切に支援を求めることのできる「社会的自立」が目標である。しかし、実際は、学校に全く関わることもない不登校児童生徒ではなく、学校と接点はある不登校児童生徒が増えている。

表 1：欠席日数別不登校生徒数の推移と増加率

	不登校生徒数				増加率		
	2020 年	2021 年	2022 年	2023 年	2020-2021 年	2021-2022 年	2022-2023 年
90 日以上欠席している者	715 人	920 人	1166 人	1217 人	29%増加	27%増加	4.4%増加
出席日数が 0 日以上 10 日以下の者	259 人	318 人	379 人	392 人	23%増加	19%増加	3.4%増加

さらに、不登校の要因は多様化・複雑化している。その結果、不登校対応は、「個々の状況に応じた適切な働きかけや関わりをもつこと」を重要視するものとなった。学校には、完全不登校の子どもを学校外の機関に繋げることではなく、子どもたちの状況やニーズに応じて学校内外にそれぞれの居場所を見つけることができる学校づくりが求められている。一方で、学校や教職員の不登校の子どもに対する理解は、表層的なものであることが指摘されている。

生徒指導提要において、各教員に求められている不登校対応は、児童生徒の変化や SOS を把握すること、子どもだけでなく保護者も支えること、他機関と連携することである。宮崎県においては、教育支援センター（適応指導教室）や ICT を活用した学習支援、フリースクールなどでの受入れ、不登校特例校の設置など、多様な学びの場の充実が図られている。それに対し、不登校への予防的対応として、子どもにとって安心・安全な学校のために、教職員や支援者と子どもの意識をすり合わせることの必要性が指摘されている。つまり、環境整備ではなく、子どもの声を大切にし、同じ目標を目指すことそのものが、安心・安全な学校風土につながるのである。多様化する不登校対応には、「ここが自分の居場所だ」と言えるような学級・学校づくりが、教員の力量の有無に関わらずにできるよう求められている。

（２） 宮崎県の中学校における多様な学びの場から見る不登校対応

宮崎県では、多様な学びの場を充実させる際に、生徒に直接働きかけることなく、学校や教員の考え方や行動が、子どもにどう伝わるかという視点で学校の在り方を見直している。

三股町にあるフリースクール「ひる学校」では、スタッフは子どもたちに、外に出たり好きなことをしたりを促しながら、ゆっくりと見守り、寄り添っている。その際、大事にしていることは、子どものあるがままを受け入れることである。同様に、スタッフのあるがままも大事にしている。スタッフの得意分野を生かして仕事をするが、できないことはやらない。子どもが何かをしたいと言ったとき、その場にいるスタッフだけで対応するのではなく、その分野に興味のある大人を集めて子どもの要望に応えようとする。「ひる学校」の目指す子ども像は、一人で何でもできるようになるのではなく、他者を巻き込んで一人ではできないことをすることを保障している。つまり、個別保障ではなく、集団の中で成長することを保障しているのがある。自分で決めたことの責任を、子どもが一人で負わない仕組みがある。

宮崎市に 2025 年に開校する学びの多様化学校「宮崎市立ひなた中学校 昼間部」では、家から出ることができるが、在籍している学校に行けない生徒であり、学校という環境で学びたいと思っている生徒を対象としている。「ひなた中学校」では、自由進度学習をはじめとして、自己選択や、自己決定に重きを置いた教育活動を展開する予定となっている。学校のカリキュ

ラムを通して「変わりたい」と願う生徒の想いに応えられるよう、学校に合わせて生徒を変えるのではなく、生徒に合わせて学校も変わっていくことを目指している。

さらに、「延岡市立南浦中学校 学びの多様な学校分教室『熊野江教室』」では、新入生との共通認識を図るためのルールとして、スマホの使い方に関することや、スムーズに授業に入るために5分前に授業準備をすることなどが、子どもたちによって決められた。教員が子どもを律するためのルールではなく、子ども自身が落ち着いて生活できるようにするためのルールが最初につくられている。教員から子どもに場所を提供するのではなく、子ども自身が落ち着いて生活できる条件を自覚し、場所を自らつくりだすことを支えている。

つまり、不登校対応において、子どもにとって未完成である場所を、教員と子どもが共につくり直す過程を見直していくことが求められている。高校ではあるが、不登校対応における先進実践校では、教員と子どもが学校をつくり直すうえで、子どもは、個々に適した場所や自習できる場所ではなく、他者と交わり、他者と共に生きる場所を望んでいるということが示されている。さらに、遅刻がなくなる仕組みをつくった実践における、当たり前とされてきた概念を崩すという視点は、「宮崎市立ひなた中学校 昼間部」でも目指されている視点である。

（３） 不登校対応に焦点を当てた中学校における学校改善の視点

世田谷区立桜丘中学校では、校則をもって指導するのではなく、子どもと共有する３つの心得をもって指導を行っている。３つの心得は、「礼儀を大切にする」、「出会いを大切にする」、「自分を大切にする」である。それによって、教員と子どもがひとりの人間として関わることができるようになった。さらに、教員の行動原理、つまり、多様な子どもたちが同じ学校教育を受けられるようなOSとして、「多様性の受容と尊重」、「愛情を持って子どもに接する」、「生徒ひとりひとりを大切にする」、「子どもと共に生きる」ことを挙げている。OSとは、関わる人すべてが共有する価値観や校風のような環境であり、それぞれ違う個性を持った凹凸の存在である子どもたちが同じ学校教育を受けるための考え方である。桜丘中学校は、校則を無くした学校という風に評価されているが、教員が一人の人間として子どもとかかわるための行動原理が評価されるのである。

千代田区立麴町中学校は、学校を、子どもたちが「社会の中でよりよく生きていける」ように学ぶ場所であり、学ぶための「手段」の一つであると考えている。麴町中学校が示す生徒像は、子どもだけが目指すものではなく、教員も目指す姿である。宿題や校則がないことが評価されているが、生徒像が人間像になっている、つまり、生徒と教師に求められていることが一緒であることで、「指導する－される」という関係ではなく、ともに探求する関係をつくり出す行動指針が評価される。

中学校において、教員は、教科指導を通して子どもと関わっていく。例えば、英語の授業では、英語自体を学ぶことではなく、英語という言語で伝えられている内容を自分と重ねながら、自分のスタンスを決めさせることが学習させるということであると指摘されている。英語の指導を通して、教員は、子どものできないところに気付くのではなく、「表現したい」気持ちに気付くことが求められており、その気持ちに教員が応えようとしたとき、教員と子どもの関係は対等になっていく。

さらに、宮崎県の中学校の実践では、学内テストを学外テストと紐づけて、頑張った分だけテストの点数に繋がるように仕組んだことで、子どもが前向きに授業に取り組むようになった。

この実践は、対等な関係を、教員が子どもに指示をしない関係であると捉え、指示をしなくても生徒が自然と授業に取り組む仕組みをつくった実践である。何を、何のために学ぶのかを明確にすることで、「分かる」・「分からない」の2択で捉えていた子どもが、自分の実力を「できる」という段階の中で肯定的に捉えるようになる。子ども自身が、テストによる点数だけで測るのではなく、自らを多様な視点から肯定的に捉えなおすことができるように授業をつくり変えている。

宮崎県の中学校では、スクールソーシャルワーカー（SSW）や民生委員と連携し、子どもの様子を把握している。さらに、教室へ入ることはできないが学校に来ている生徒のための教室として、「オアシス教室」を設置し、教室に入れるようにすることや、登校日数の確保を含めた学力の保障を目指している。生徒指導に携わっている教員は、不登校対応にあたって、改善を急がず焦らないことが大事であると考えているが、学校以外の居場所を充実させることだけでいいのかという葛藤も抱えている。教員から子どもへ働きかけることが不登校対応ではないと考えているからである。生徒指導提要で示され、多くの中学校で実践される不登校対応では、大人から子どもに働きかけることはあっても、子どもが学校に働きかけたり、選択したりする機会は、保障されていない。

4. おわりに

今日において、学びの場や学び方は多様に広がり、どこでどのように学ぶかという選択肢は増えた。一方で、学校は一元的であり、学校の中に多様な生き方を認められる場所は少ない。不登校対応の実践において子どもたちに共通していたのは、他者と同じ時間を共有したいという願いである。不登校対応で求められることは、学校外に学びの場や居場所をつくることなく、子どもたちが今いる場所を子どもたち自身で安心できる場所につくり上げる過程を支えることである。そして、手取り足取りの指導や、そっと見守ること、あるいは子どものがんばりを支えるのではなく、共に葛藤や喜びを分かち合うような、教員と子どもが横並びになり高め合う関係性が重要である。

引用・参考文献

- 阿比留久美（2022）『子どものための居場所論』かもがわ出版。
- 奥地圭子（2019）『明るい不登校—創造性は「学校」外でひらく—』NHK 出版。
- 春日井敏之（2023）「不登校の捉え方と支援—子どもの願いと学校・家庭・地域のコミュニティの再生—」『生活指導研究』NO. 40, pp. 1-10.
- 工藤勇一（2018）『学校の「当たり前」をやめた。生徒も教師も変わる！ 公立名門中学校長の改革』時事通信社。
- 小島昌世（編）（2006）『授業づくりで変える高校の教室3 英語』明石書店。
- 西郷孝彦（2020）『校則なくした中学校たったひとつの校長ルール 定期テストも制服も、いじめも不登校もない！ 笑顔あふれる学び舎はこうしてつくられた』小学館。
- 広田照幸（2004）『思考のフロンティア 教育』岩波書店。
- 保坂亨（2024）『学校と日本社会と「休むこと」 「不登校問題」から「働き方改革」まで』東京大学出版会。
- 渡辺位（2006）『不登校は文化の森の入口』東京シュレー出版。

小学校における古典に「親しみ」をもたせるための学習研究

―百人一首を教材とした和歌の視覚化と言語化を通して―

教科領域指導力高度化コース 内田 千晴

1. 主題設定の理由

平成 20 年 1 月の中教審答申に引き続き、平成 28 年 12 月の中教審答申においても「我が国の言語文化に親しみ、愛情を持って享受し、その担い手として言語文化を継承・発展させる態度を小・中・高等学校を通じて育成する」ことが重視され¹、加えて「アクティブラーニングの視点に立った授業改善に取り組んでいくこと」の重要性も示された²。現在の古典学習では、言語活動を工夫し充実させることによって、児童の古典に親しむ態度を養うことが求められているといえる。

しかし、平成 17 年度の国立教育政策研究所の調査³では、「古文が好きだ」「漢文は好きだ」という質問に否定的な回答をした高校生 3 年生が古文 72.6%、漢文 71.2%という結果に至り、「古典離れ」「古典嫌い」が明らかとなった。渡辺春美は、これまでの古典学習指導の問題点について、「学ぶ意味への疑問に答えぬ学習指導」「素朴な学力観に基づく機械的学習指導」「典型概念としての古典観に基づく学習指導」「創意工夫に乏しい学習指導」の 4 つを指摘している⁴。以上のことから、古典教育の意義の問い直し、学習者の学習意欲をもたせる新たな実践・研究の開拓が今後も課題であることは明白である。

2. 先行研究整理

(1) 百人一首を教材とした先行実践

山下直は「平成 11 年版学習指導要領では、中学校段階で初めて古文に触れる学習者が多くいると思われる。そのような学習者に対して大切なことは、古文を嫌いにさせないことである。」としている⁵。またかるたの扱いについて、菊川恵三はかるた遊びや暗唱が小学校段階ではふさわしいことを述べている⁶。しかし、山下は「小倉百人一首は（中略）、「楽しさ」を学習につなげることはそれほど容易なことではない」と指摘している。古文に初めて触れる小学生にとって、百人一首かるたのゲーム性と独特なリズムを耳にして覚える暗唱は効果的であるが、百人一首を学習としてどう位置づけが重要であると考ええる。

(2) 学校カウンセリングにおける絵画の活用

岡田珠江は、セラピスト、ルート・ハンペ博士の実施するドイツ・ブレーメン内の公立学校（小中学生を対象）で絵画療法を学校教育に統合するプロジェクトに参加し、その内容と成果について述べている⁷。「力動指向的アートセラピー」（以降アートセラピーと記す）と命名したマーガレット・ナウムブルクによって絵画療法は広まった。岡田によるこのプロジェクトは、描画によって子どもの自分の思いを審美的に表現することを可能にした。また岡田は参加者各々が表現する過程で気づいたことや感じたことを共有し合う様子が確認できたと報告している。したがって国語教育の中の和歌学習においても和歌を絵画化する過程を踏むことで自分の考えを客観的に把握し、言葉で表現することにつながると考えた。

(3)「読むこと」の力を育成する和歌の「絵画化」

松原一義は、「古典を読むことが楽しくなる」指導法として和歌の絵画化を取り上げ、大学生を対象に『新後拾遺和歌集』に含まれる「梅」「若菜」「桜」「ほととぎす」「月」などのテーマごと和歌を絵画化する授業実践を行っている⁸。絵画化することの成果として読むだけでは理解が足りないところも絵画化することで細かなところの理解へと意識がいくことや自分の想像を言葉に表すむずかしさが絵画化することによって相手に伝わりやすくなることを報告している。ここから絵画化だけで終わらず、絵画化したものを他者に説明する「言語化」の過程を取り入れることで「読むこと」の力を伸ばすことにもつながると考える。

以上のことから研究目的と研究仮説を以下のように設定した。

3. 研究目的

小学校における古典学習において、和歌の「絵画化」を取り入れた「主体的・対話的」な学びを通して、古典に「親しむ」態度を育成し、さらには叙述に基づいて場面を想像する能力を育成する方法を明らかにする。

4. 研究仮説

【仮説1】

小学校における古典学習において、マーガレット・ナウムブルクの「アートセラピー」をもとに、和歌の「絵画化」と「言語化」といった言語活動を通した百人一首授業をすれば、児童の「主体的・対話的」な学びを実現しながら、古典に「親しむ」態度を育成することができるだろう。

【仮説2】

そのためには、言葉の響きやリズムを感じながら、意味内容の想像する力を伸ばすことのできる百人一首を教材として用いることが有効であろう。

5. 授業の実際

(1) 第1時：競技かるた読みの体験と想像の「絵画化」(第4学年児童数21名)

授業の前半は児童に計3回の競技かるた読みを体験させた。授業の後半は「春過ぎて」の和歌を用いたイメージマップの作成と絵画化という流れをつかむための練習時間として設定した。①色、②季節、③気温、天気、④場所、⑤数、⑥大きさ、⑦時間、⑧気持ち、⑨形、⑩音の10個の視点を提示し、視点をもとに想像をイメージマップにする活動と絵画化に取り組ませた。

(2) 第2時：和歌の想像と「絵画化」(第4学年児童数24名)

第2時はそれぞれ担当する和歌(4首)を振りわけ、グループでイメージマップ作成(図1)と絵画化に取り組ませた。活動前には1班2分程度、和歌の内容確認と補足説明を行った。後の言語化活動を考え、相手に伝わるよう何を必ず絵にする必要があるのか＝マストアイテムについて、10観点のうち特に考える視点について確認した。以下は振り分けた和歌4首である。

- | |
|--------------------------------|
| A 田子の浦にうち出でてみれば白妙の富士の高嶺に雪は降りつつ |
| B ほととぎす鳴きつる方をながむればただ有明の月ぞ残れる |
| C 君がため春の野に出でて若菜つむわが衣でに雪はふりつつ |
| D 瀬をはやみ岩にせかるる滝川のわれても末に逢はむと思ふ |

絵画化したものをもとに①和歌の中の言葉②想像したこと③どんな絵をかいたかという3項目に加えて④考えた視点についてワークシートに言語化させ(図2)、グループで発表させた。なお、発表する際は1グループ4名のグループとし、各グループに4首の和歌を担当したものが1名いるように設定した。また従来のかるた遊びに加え、遊びと学習をつなげることを意識し、「絵をみて札を取る形」を行った。

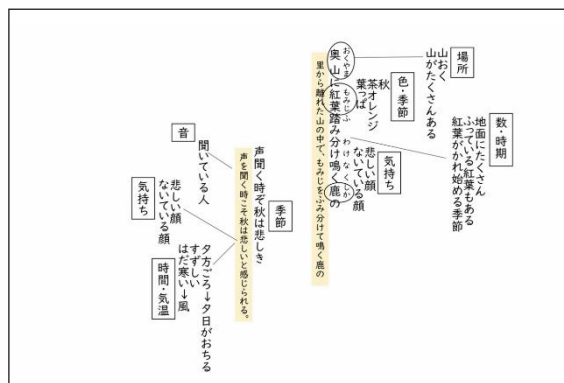
[illegible]

図 2： 絵画化と言語化で用いたワークシート

(1) 本研究の成果

単元を通してのふりかえり記述においては54.4%の児童が「文字テキストから場面を想像し、絵を書く楽しさ」について言及した。このことから叙述に基づいて場面を想像する力、さらには絵画化された作品を他者に説明・伝えるという絵画化を踏まえた上での「言語化」という指導方法によって「読むこと」における「感じたこと考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと」という力を伸ばすことにもつながったと考える。よって小学校における古典学習において「絵画化」という過程を取り入れることは、児童の「主体的・対話的」な学びを実現し、古典に親しむ態度を育成するために有効であり、成果があったと考える。また、好きな歌アンケートにおいて、和歌の内容についての理由が全体の60%を占めたことから、授業で取り上げた和歌について児童は内容を理解することができていたと考えられる。特に「瀬をはやみ」の歌については、授業後には好きな歌として上位に上り、和歌の内容面についての言及が多くなされていたことから、小学生の実態には難しいとされていた恋歌も授業で取り上げることができるという点で、一定の成果があったと考える。

4 首それぞれ「絵画化」「言語化」の両者において叙述をもとにしたマスト条件（アイテム）について記述されていればBとし、マスト条件を満たしていなければC、+α的思考を行って入ればAと設定し、評価を行った。結果、ほとんどの児童が和歌におけるマストアイテムを絵画化していることが確認できた。しかし、十分な言語化ができていないものもあった（例1は「君がため」、例2は「ほととぎす」の児童による言語化の一部である）。例1、2ともに①の叙述に基づいた抜き出しができておらず課題がみられた。また気持ちなど観点に基づいた想像は膨らんでいるが、③の絵に何を書いたかという項目に関して、②の想像との関連が

できておらず、文章の整理ができていなかった（例1）。また、ほととぎすの声について想像していることから、マストアイテム（月）については言語化できていないものの、A評価に該当する記述（ほととぎすの声について）は満たしていたことが確認できた（例2）。これらの課題を解決するためには、まず「和歌の抜き出し」についての指導を十分にすることが必要である。また、マスト条件については絵画化する際の意識だけではなく、言語化する際にも十分な指導が必要であるとする。絵画化と言語化をうまくつなげるためにイメージマップを整理する過程の導入や言語化する際のワークシートの項目立てについてなど考えなければならぬ。イメージマップ、絵画化、言語化が児童の中でスムーズにつながることを意識した指導方法を検討していきたい。

例1言語化) <u>①雪がふっているから</u>②「寒い」と思ったので ③1人の女の子をかいいた。 例2言語化) ①夏の夜から②ほととぎすという鳥が飛んで行っている <u>声が聞こえていると思ったので、</u> ③夏の夜、ホトトギスの鳴き声が聞こえると思った。	
---	--

図3：児童の言語化例（下線部は稿者による）

7. 本研究のまとめ

本研究は、和歌の「絵画化」と「言語化」という新たな国語科としての指導方法を試みた。和歌の「絵画化」は児童の「主体的・対話的」な学びを実現しながら、想像による和歌内容への深い「親しみ」を感じさせることができるものであることが分かった。今後は、図画工作科との教科横断的な学びを視野にいれながら、「読むこと」の力を十分に育成し、古典に「親しむ」児童の育成を図る指導方法をさらに検討していきたい。

注

- 1 文部科学省（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」P. 129
- 2 同前書 P. 130
- 3 国立教育政策研究所「平成 17 年度教育課程実施状況調査教科・科目別分析と改善点（国語・国語総合）」2007. 4. 14 p. 8
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h17_h/h17_h/05001011540004000.pdf
 (2024. 1. 21 アクセス)
- 4 渡辺春美（2016）『古典教育の創造—授業の活性化を求めて』 溪水社
- 5 山下直（2013）『『小倉百人一首』の学習材としての位置づけ』 解釈 59(5・6), pp. 2-10, 解釈学会
- 6 菊川恵三（2006）「百人一首カルタを利用した古文学習」和歌山大学教育学部紀要—教育科学—第 56 集
- 7 岡田珠江（2004）「スクールカウンセリングにおける絵画活用の可能性—ドイツブレーメンでの絵画療法の試みから—」三重大学教育実践総合センター紀要, 第 24 号, pp. 11-19
- 8 松原一義（2015）「和歌の絵画化とその実践報告」川村学園女子大学研究紀要, 第 26 巻第 2 号, pp. 81-98

中学校外国語科における

技能統合型スピーキングの指導と生徒の実態

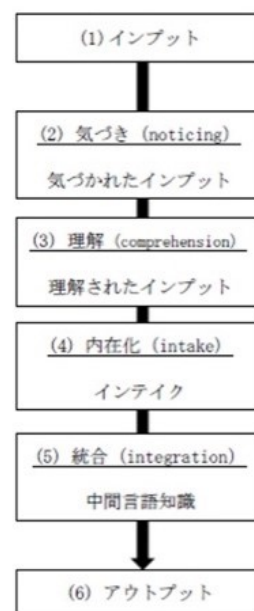
教科領域指導力高度化コース 上門 凜

1. はじめに

現行の中学校学習指導要領（平成 29 年告示）外国語編では、聞いたり読んだりする受容面での活動を受けて、話したり書いたりする発信面での活動へと結びつけていく技能統合型の言語活動を行うことの必要性が示されている。その背景には、実際のコミュニケーション場面において、例えばテレビを見てその感想を友達に伝えるといった、複数の技能を統合した活動が頻繁に行われていることがある。そのため、教室内でも技能統合型の活動を取り入れる必要がある。一方、令和 5 年度の全国学力・学習状況調査では、環境問題についてのプレゼンを聞いた後に自分の考えとその理由を述べるタスクの正答率は 4.2%で、無解答率は 18.8%だったと報告されている。不正解だった生徒の 41.1%は「聞いたことを理解し、話す内容は思い浮かんだが、その内容を表現する英語が思い浮かばなかった」と回答している。この結果を受け、国立教育政策研究所は聞いたり読んだりしたことについて生徒自身のことを尋ねたり生徒の考えを尋ねたりする機会の設定の必要性に言及している。そこで、本研究では、教科書の英語表現をうまく利用して、自分が言いたいことを表現できるようにするための手立てとして、音読活動、リテリング活動を取り入れ、最後に感想を述べる活動を行う。また、学習者がどのようにテキスト中の表現を取り入れて感想を述べているかを分析することで、今後、聞いたり読んだりしたことについて話せるようにするための指導の示唆を目指す。

2. 先行研究

村野井(2006)は、第二言語のインプットからアウトプットに至る認知プロセスを図 1 のように 6 段階で示している。(2)「気づき」は、単語や文法事項などの言語材料が含まれるインプットの情報に意識を向けて、気付く(noticing)段階、(3)「理解」は、単語や文法事項の「意味」「形式」「機能」の結びつきを理解する段階、(4)「内在化」は、繰り返し言語材料に触れて、自分の中に取り込む段階、(5)「統合」は、内在化した言語知識を自動化する段階である。(4)を促進するために音読活動などで繰り返し言語材料に触れること、(5)を促進するにはリテリング活動などを通じて、学んだ言語材料を実際に使って文を作る練習をすることが推奨される。本研究では、テキストの中の英語表現をうまく取り入れて話せるように、この認知プロセスを参考にして教科書本文を内在化・統合する過程を意識して指導し、感想を述べるアウトプットの活動を試みる。



注) 村野井(2006)を基に、筆者作成

図1 インプットからアウトプットまでの認知プロセス

3. 授業の実際

本研究における研究協力者は、宮崎県内の中学校3年生110名である。約2週間、1つの単元(全6時間)の授業を合計3クラスで実施した。授業実践で扱った単元は、Let's Read 3 "A Graduation Gift from Steve Jobs" (New Horizon English Course3、東京書籍)である。本単元は、アップルの創業者の1人であるスティーブ・ジョブズがスタンフォード大学で行ったスピーチを簡単に書きかえ、3パートで構成している。彼の生き方と信念について、彼自身の語りで書かれており、生徒自身も自分の生き方について考えられる単元である。全6時間で構成したうち、第1時と第3時では、主に内容理解に関わる時間とした。導入では、内容に関するスモールトークを行なった。展開では、本文の内容を補うために実際のスピーチ映像を視聴させ、印象に残ったことを共有した。その後、新出単語を導入し、ワークシートを活用して本文の概要を捉えさせた。第2時と第4時は、主に音読活動、リテリング活動、即興で感想を述べる活動を行なった。導入では、前時の内容について、英語のQ&A形式で復習した。音読活動では、① 教師の後にリピートする、② 個人で音読する、③ 音声と同時に音読する(Overlapping)、④ Read and Look Up(生徒が英文を黙読した後、顔を上げて黙読した英文を語りかけるように言う)の4種類を取り入れた。Read and Look Upを音読活動の最後にもってきたのは、言語材料の内在化が期待されることと、コミュニケーションに近い形で、次に行うリテリング活動でその言語材料を利用しやすくなり、さらに感想を述べる活動へとつなげることを想定したからである。その後、リテリング活動を行なった。支援の量に変化をつけたA-Dの4種類のスライドを提示し、生徒がレベルに応じたスライドを選択できるようにした。スライドAは、写真とキーワードを示した。スライドBは、スライドAに、文頭の主語、前置詞句、従属節などを示して、英文を作りやすくした。スライドCは、教師が作った文の一部を空欄で提示し、生徒が単語を当てはめて音読できるようにした。スライドDは、第2時の生徒のリテリング活動の様子を見て、スライドCでも困難を示す生徒向けに、スライドCの空欄を補充したものを提示した。実際にスライドDを使用した生徒は2名のみであった。生徒がリテリングをする前に、教師がスライドAを使用してモデルを示し、リテリング活動に求められている質や言い換えの方法を共有した。その後、個人練習や全体共有を行い、フィードバックを与えるなどして、活動を繰り返した。最後に、即興で感想を述べさせ、その様子を撮影した。

4. 成果と課題

4.1 テキストの取り入れ方

第2時と第4時に生徒が感想を述べた様子を撮影し、提出されたそれぞれ45名ずつの感想を書き起こした。生徒がどのようにテキストを取り入れていたかをShi(2004)を参考に11種類に分類した(表1)。感想を述べる際に、テキストを取り入れていた生徒は、延べ90名中54名(60%)で、多様な方法でテキストを取り込んで感想を述べる傾向が見られた。特徴的な3つの使用法のうち、第1の使用法は、テキストを文単位で取り込み、感想を述べていた例である。(例 "I was fired from my own company." → "I was surprised **he was fired from his own company.**")。この方法では、テキストを理解した上で、人称代名詞だけを変えるという最小限の変更を加えて取り入れていた。さらに、("he started a company named Pixar." → "I thought it was amazing **he started a new company** after being fired.")とした例では、Pixarという会社名を述べず、new companyと一般化して述べるなどのアレンジが効いているものがあった。後者のような例を他の生徒にも共有し、クラス全体の表現力の向上を目指したい。第2の

使用方法は、語句単位でテキストを取り入れるものである（“In 10 years, Apple grew into a big company with 4,000 employees.” → It’s cool that they made it **into a big company in 10 years.**”）。この方法では、原文の“in 10 years”と“into a big company”という語句を組み合わせて感想の中に取り込んでいた。語句の意味を理解し、適切な位置に組み入れている例である。一方で、感想を述べる際にテキストを取り入れていなかった生徒は、延べ90名中36名（40%）であった。テキストを取り入れなかったから良くないというわけではない。これらの生徒の発話は2つのパターンに分類される。第1のパターンは、テキストの表現を直接的に使用せず、その内容を自分の言葉で表現する高度な感想である。“I think he is positively amazing because **his words** have power.”のように、スティーブ・ジョブズの発言を“his words”という抽象化された表現で包括している。テキストの内容を理解しているだけでなく、自分のオリジナルの表現で再構築しており、生徒に紹介したい例である。第2のパターンは、“This story is interesting.”（面白い）“I think it was great.”（すごい）といった具体的な根拠を欠いており、どのようなものにでも使用できる定型表現に留まっていた感想である。何らかの形でテキストを取り入れていた感想の方が面白さやすごさの理由が伝えられるのではないかと考える。生徒がテキストをどのようにに取り込み、どのように再構築しているかを分析することによって、テキストの理解度、生徒の表現力の発達段階が明らかになった。今後の指導においては、適切なフィードバックや生徒の好例を共有することを通じて、生徒がより豊かな言語表現を獲得できるように支援することが求められる。

表1 テキスト使用の種類と合計

引用の種類	Story 1		Story 2		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
(1) 文単位で使用	0	0%	0	0%	0	0%
(2) 文単位で使用し、一部を変更	4	9%	4	9%	8	9%
(3) 語句単位で使用し、人称代名詞を変更	3	7%	0	0%	3	3%
(4) 語句単位で使用	4	9%	2	4%	6	7%
(5) 語句単位で使用し、一部入れ替え（人称代名詞以外）	4	9%	1	2%	5	6%
(6) 語句単位で使用し、単語の追加や削除	2	4%	9	20%	11	12%
(7) 前時に扱ったストーリーの語句を使用	0	0%	1	2%	1	1%
(8) 単語（内容語）を使用	12	27%	6	13%	18	20%
(9) 単語（内容語）を使用し、品詞を変更	1	2%	0	0%	1	1%
(10) 引用符をつけて直接引用	1	2%	0	0%	1	1%
(11) その他	14	31%	22	49%	36	40%
合計	45	100%	45	100%	90	100%

4. 2 リテリングのスライドと感想におけるテキストの取り入れ方の関係

リテリング活動において、生徒にはスライドAやBを使用してほしいと考えていたが、実際にはCを選択した生徒が多数を占めた。その特徴として、第1に、文構造に問題があり、コミュニケーションに支障をきたすグローバルエラーが多く見られた点が挙げられる（例 “It is

good college drop out various experience.”)。スライドCを選んだ生徒は、普段から自力で英文を作る機会が少ないと推測される。従って、より簡単で短い英文を読んで、自分の言葉で言い換える練習を取り入れることが有効だと考える。第2の特徴として、教科書には載っておらず、スライドにしか使用していなかった言葉(例“iPhone”)を多く感想に取り入れている点が挙げられる。教科書の本文を自力で理解することが難しい場合、スライドが内容理解の補助、つまり「中間的なテキスト」の役割を果たし、感想にも生かせる可能性がある。長く難解なテキストに対して、教師が簡潔な表現を用いて要約し、文字や音声で提示することで、生徒の理解を促し、自己表現への応用を支援できる可能性がある。

5. おわりに

本研究では、読んだり聞いたりしたテキストを基に、自分の言いたいことを表現できるように指導することが目的であった。音読活動やリテリング活動を繰り返し行なったことで、多くの生徒がテキストを文単位、語句単位で取り込んで、アレンジして感想に生かしている様子が観察された点で一定の効果があったと言える。

しかし、生徒の感想には、無難な定型表現に留まるものが見られた。さらに、スライドCから抜け出せない生徒の感想には、表現や文法の誤りが多く含まれるものもあった。そのため、教師が適切なフィードバックを行ったり、生徒自身が動画を見直したりして、誤りに気付けるようにするための時間を確保することが大切である。また、うまくアレンジしている生徒の例を紹介したり教師がモデルを示したりすることも有効である。さらに、技能統合では、聞いたり読んだりする段階も重要であるため、テキスト理解が難しい生徒に対しては、教師が簡単な言葉で要約して文字や音声で提示すれば、生徒がテキストを理解するステップとなるかもしれない。技能統合型スピーキングの力は一朝一夕に身に付くものではないため、中学1年生から継続的に粘り強く指導していく必要がある。

引用文献

国立教育政策研究所(2023)「令和5年度全国学力・学習状況調査報告書」

https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23meng_k.pdf

笹島準一他(2021)『New Horizon English Course 3』東京書籍

鈴木寿一・門田修平(2012)『英語音読指導ハンドブック』大修館書店

村野井仁(2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店

文部科学省(2017)「平成29年度英語力調査(中学3年生)の概要」

https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_02_1.pdf

文部科学省(2017)『中学校学習指導要領解説(平成29年告示) 解説外国語編』開隆堂

Shi, L. (2004). Textual Borrowing in Second-Language Writing. *Written Communication*, 21, 171-200.

中学校外国語の授業における思考力・判断力・表現力等の育成

—「話すこと [発表]」の言語活動を通した生徒の相手意識の変化—

教科領域指導力高度化コース 瀬川 凌

1. はじめに

国立教育政策研究所（2023）では、令和5年に実施された全国学力・学習状況調査の中学校英語の結果を報告している。調査の技能ごとの分析結果は、「聞くこと」58.9%、「読むこと」51.7%、「書くこと」24.1%に対して、「話すこと [やり取り]」の平均正答率は14.5%、「話すこと [発表]」は4.2%であった。この結果より、全ての技能が5割も満たしていないことも大きな問題であるが、英語を活用して「話すこと」を苦手としている生徒が8割以上存在していることが分かる。その中でも特に、社会的な話題に関して聞いたことについて、自分の考えとその理由を話すことができるかどうかをみる質問では、無回答率が18.8%、正答率が4.2%という結果が出ている。これらのデータから「話すこと」に引き続き課題があり、日常的な話題に関して聞いたことについて、考えとその理由を述べ合ったり、伝えあったりすることが課題であることがわかる。また、評価の観点においても、「思考・判断・表現」の正答率は10.1%と1割程しかない。これらの結果から、コミュニケーションを取る上で、即興で伝えられるだけではなく相手意識を持たせながら、生徒の「思考・判断・表現」の能力を育成することができるよう、話す活動を促していきたいと考える。

本研究では、上記の現状と課題を踏まえ、生徒の「思考力、判断力、表現力等」の育成ができる授業づくりについて考え、「話すこと」の言語活動を実施し、授業前と授業後の生徒の相手意識の変化を分析、考察することを目的とする。

2. リサーチ・クエスチョン

本研究では、以下の2つのリサーチ・クエスチョン(RQ)を設定した。

RQ1 生徒の「思考力、判断力、表現力等」を育成するための指導の手立てを行った際に、生徒たちの発話内容がどう変化するか。

RQ2 単元を通して相手を意識した言語活動を行うことで、生徒に意識の変化がみられるか。

3. 授業実践

本研究における研究協力者は、宮崎大学教職大学院の連携協力校である宮崎県内の中学校の1年生の生徒である。約1か月間、1つの単元の授業を合計3クラスで実施した。

授業実践で扱った単元は、中学1年生の“Unit 7 Foreign Artists in Japan”（New Horizon 1, 東京書籍）である。本単元の題材については、日本の伝統工芸や伝統文化に取り組んでいる外国人の活躍について知ることができる内容のため、日本文化を外国の方に知ってもらうために、日本の伝統工芸や伝統文化に取り組む外国人について書かれた文章の概要を捉えた上で、外国人に向けたリテリング活動を実施した。聞き手や話し手、書き手に配慮して、在留外国人が文化的活動に取り組む様子について理解したり、外国人に向けて日本の文化について発信したりしようとすることをねらいとしている。

本単元は8時間構成で実施した。2時間目、4時間目、6時間目に実施したリテリング活動においては、本文で学習した内容について、相手意識を心がけて生徒が自分の言葉で伝える活動を繰り返し実施した。7時間目と8時間目の単元末の活動として、外国人に日本の魅力について発信するという「話すこと」の活動を設定した。その中で、人前で話すことや相手意識を持って話すことに挑戦させることを目的とした。ハワイの留学生に宮崎のおすすめの場所について知ってもらうために、原稿用紙やメモをうまく活用し、伝えることができるように促した。単元の7時間目では生徒に自分たちのおすすめの場所について紹介する内容や構成を考えさせ、相手のビデオレターに対しての返信として動画撮影を行った。8時間目では、前時で撮った動画をもとに中間指導を取り入れ、ビデオレターへの返信の動画であることや、ハワイの留学生へのメッセージであること、何について今から話すのかなどの前置きがあると良いことを伝えた。それらを聞いた上で、生徒たちなりに自分のビデオレターでは足りなかった部分や、付け足したい部分などを考えさせ、2回目の動画撮影を行った。

4. 発話分析

単元指導計画の7,8時間目に実施した、単元末の言語活動において生徒が作成したビデオレターの発話分析とその結果について述べる。

分析方法としては、まず、生徒が撮影したビデオレターを見ながら、発話の文字起こしを行った。その後、工藤・根岸・投野・内田(2024)の分類を参考に、相手を意識した内容に着目して、「問いかけの内容」、「相手に勧める内容」、「今から何について話すか説明する内容」、「ビデオレターへの返信を意識した内容」、「相手の国のことを意識した内容」、「挨拶の内容」の6つの観点で分類した。

発話分析の結果としては、表1に示すように、全体を通して中間指導後の2回目には、ほぼ半分以上の生徒がすべての内容の観点を踏まえてビデオレターを作成していたことが分かった。これは、中間指導の際に、英語が苦手な生徒でも相手を意識しながら原稿が作成できるように、抑えて欲しいポイントについて、パワーポイントを活用しながら、視覚的に訴えたり、机間指導を通して分からない表現や伝え方について指導したりしたことが要因ではないかと考える。そして、早く発表資料を作成し終わった生徒に対して、困っている生徒へのサポートに回らせる等の工夫をしたことも、今回の結果に繋がったのではないかと考える。

また、小学校の段階でも学んでいる、言語の働きでコミュニケーションを円滑にする「挨拶の内容」、相手の行動を促す「問いかけの内容」、「相手に勧める内容」に比べ、「今から何について話すか説明する内容」、「ビデオレターへの返信を意識した内容」、「相手の国のことを意識した内容」は、1回目の段階ではほとんど発言していなかったが、2回目では大幅に増加した。中学校においては、小学校段階の学びに加え、生徒自身への考えや気持ちなどを、聞き手に分かりやすい展開や構成を考えて、より聞き手を意識し内容面を重視することが重要である。

5. アンケート調査

単元のはじめと最後に生徒にアンケート調査を実施した内容とその結果について述べる。アンケートの内容としては、「相手に何かを紹介するときに工夫、または意識していることは何ですか?」という問いに対して、自由記述で回答してもらった。このアンケートを実施した目的は、生徒たちが本研究で筆者が担当した単元を通して、相手と英語で話す際に、意識していることの視点の変化をみるためである。

アンケートを分析した結果を表2に示す。「声」、「アイコンタクト」、「ジェスチャー」についての回答が事後では減少し、「表情」は変わらず、「今から何について話すか説明」、「問いかけ、質問」についての回答が増加している。これら6つは、相手を意識して会話をする際にとっても重要な視点である。その中で、減少した3つの視点と変わらなかった1つの視点は、小学校の頃から会話をする際に注意しながら練習していたため、授業の事前アンケートで多く記載されていた。一方、今回筆者が、単元を通し特に意識して指導した「今から何について話すか説明」や、「問いかけ、質問」を行うことについて回答した生徒は、事前アンケートではほとんどいなかった。しかし事後では、32.9%、50.6%もの生徒が「今から何について話すか説明」や、「問いかけ、質問」を行うことについて回答していた。このアンケート結果より、相手に何かを紹介する際に、これまでの学んできた知識に加え、新たな視点を本研究を通して学習したことで、生徒はそれらも含めて重要であると認識したことが分かる。

表1 発話分析の結果

(n=72)

内容の観点	1回目			2回目		
	出現数	人数	%	出現数	人数	%
問いかけの内容	8	8	11.1	41	37	51.4
相手に勧める内容	25	25	34.7	53	52	72.2
今から何について話すか説明する内容	5	5	6.9	59	59	81.9
ビデオレターへの返信を意識した内容	0	0	0.0	56	56	77.8
相手の国のことを意識した内容	1	1	1.4	36	35	48.6
挨拶の内容	39	32	44.4	127	70	97.2

表2 全体のアンケート分析結果

(n=79)

内容の観点	事前		事後	
	人数	%	人数	%
声	48	60.8	43	54.4
表情	11	13.9	11	13.9
今から何について話すか説明	0	0.0	26	32.9
問いかけ、質問	6	7.6	40	50.6
アイコンタクト	48	60.8	47	59.5
ジェスチャー	21	26.6	8	10.1

6. 成果と課題

本研究のRQ1として設定した、「生徒の『思考力、判断力、表現力等』を育成するための指導の手立てを行った際に、生徒たちの発話内容がどう変化するか」について、成果としては、目的・場面・状況を具体的に考えた言語活動を設定したことや、中間指導で教員のモデルを提示するという手立てを行ったことで、生徒がより相手を意識して「思考力、判断力、表現力等」を働かせ、2回目のビデオレターでは内容を修正しより良いものにしようとする取り組みができていた。しかし課題として、生徒によっては教師の例を丸写ししてしまい、撮影の際に読み方が分からないという生徒がいたため、今後モデルを提示する際には表現のポイントのみをピックアップ

プするとより有効ではないかと考える。RQ2 として設定した「単元を通して相手を意識した言語活動を行うことで、生徒に意識の変化がみられるか」については、成果としては、単元末の言語活動を具体的に考えておき、目指す生徒の姿や重視したいことを考えておいたことで、単元を通して一貫した目的をもって、単元末に向けた言語活動を段階的に実施することができた。しかし課題として、普段の授業の中でリテリング活動をあまり取り入れていなかったため、今後は長期に渡って繰り返し活動を行い、生徒たちがリテリング活動や自分の意見を伝えることに慣れるようにしなければならないと考える。

7. 終わりに

本研究では、生徒の「思考力・判断力・表現力等」の育成ができる授業づくりとして、単元末に具体的な目的・場面・状況を考えた「話すこと [発表]」の言語活動を設定し、単元を通して相手意識を高められるように単元途中ではリテリング活動を実施した。単元末の言語活動は、実際に留学生にハワイのオススのビデオレターを作成してもらい、生徒たちにはその動画を見て、自分たちのオススの場所についての返信動画を作成してもらう活動を実施した。単元の途中には、教科書の本文の概要を捉えさせ、それをもとに自分の言葉で相手に意見を伝えるリテリング活動を繰り返し実施した。これらの授業を通し、筆者が授業を行う前に比べ、授業後には生徒たちの発話の内容やアンケート結果において、相手を意識した内容が多く見受けられた。

今後の展望としては、話す活動において、単に自分の意見や考えのみを伝えさせる活動に留まらず、問いかけや相手に勧める時の表現、今から何について話すのか、挨拶などの相手を意識した内容もコミュニケーションを行う上で重要なことを常に授業の中で指導していきたい。また、本研究の実施期間は約 4 週間という短い期間の中ではあるものの、相手意識が大きく変化したため、長期に渡り今回のような単元構造で何度も繰り返しリテリング活動を実施し、相手意識を持つことができる場面設定をした言語活動を心がけることで、より一層生徒たちの話すことにおける、「思考力・判断力・表現力等」を育成することが出来るのではないかと考える。

引用・参考文献

- 工藤洋路・根岸雅史・投野由紀夫・内田論 (2024)「英作文の質的分析による語数増加の要因の検証—CEFR の action-oriented の観点を以て—」第 49 回全国英語教育学会, 福岡研究大会発表資料.
- 国立教育政策研究所 (2023)「令和 5 年度 全国学力・学習状況調査の結果 (概要)」.
- 酒井英樹・佐藤大樹・木下愛里・菊原健吾 (2019)「中学校英語科における技能統合型の言語活動の指導—読んだことに基づいて話すこと—」『全国英語教育学会紀要』(30), 303-318.
- 中井弘一 (2016)『英語授業における「思考力・判断力・表現力」育成の方途』「2012 年度 大阪女学院大学 教職課程機関誌: OJT 教職活動報告・研究」(156), 156-166.
- 林真希 (2023)「相手を意識した表現活動～プレゼンテーション活動における『やりくり』～」『鳥取大学附属中学校研究紀要』(54), 87-90.
- 文部科学省 (2017)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』.
- 吉崎理香 (2020)「中学校英語授業における言語活動を通しての思考力・判断力・表現力の育成」『中部地区英語教育学会紀要』(49), 267-274.

高校物理におけるエンジニアリングデザインを中心とした STEM 型授業方略に関する理論的・実践的研究

教科領域指導力高度化コース 藤島 旺志

1. 研究の背景

PISA2022,TIMSS2023 の結果から諸外国と日本を比較すると,学力は高い一方,関心・意欲や意義・有用性に対する認識について,肯定的な回答の割合が低い。高等学校学習指導要領理科編においても「理科が『役に立つ』,『楽しい』との回答が国際平均より低く,理科の好きな子供が少ない状況を改善する必要がある。(文部科学省,2018)」と指摘されており,続けて探究の過程を通じて課題を解決・新たな課題を発見したりする経験を可能な限り増加させていくことの重要性を指摘している。そして改善の手立てとして米国の STEM(Science, Technology, Engineering and Mathematics)教育の理論が注目されている。

2. 研究の目的と方法

上記の背景を踏まえ,本研究では米国の STEM 教育の理論に着目し,理論的・実践的な検討を行う。その手掛かりとして,本研究では,米国科学の基準となる次世代科学スタンダード(Next Generation Science Standards; 以下,NGSS と略記)に着目し,以下の2点を明らかにすることを目的とする。

①米国 STEM 教育と,その基盤となる NGSS の理論

②高校物理におけるエンジニアリングデザインを中心とした STEM 型授業の教育的効果

上記の2点を明らかにするために,以下の方法で研究を行った。

①STEM 教育の全体像を整理,米国の STEM 教育で基盤とされる NGSS・K-12 科学教育のためのフレームワーク(A Framework for K-12 Science Education; 以下,*Framework* と略記)について,特にエンジニアリングデザインと工学的プラクティスに着目し理論的検討を行った。

②①で明らかとなった米国 STEM 教育の基盤となる NGSS の理論をもとに,日本の高校物理の文脈に合わせて授業を設計し,エンジニアリングデザインを中心とした STEM 型授業を実践した。そして,2群事前事後モデルで質問紙や調査用紙を用いて,その教育的効果について実践的検討を行った。

3. NGSS・Framework を中心とした米国 STEM 教育についての理論的検討

ここでは,米国 STEM 教育の基盤となる NGSS の理論を明らかにすることを目的とし,STEM 教育の全体像について整理,米国の STEM 教育で基盤とされる NGSS, *Framework* の理論,特にエンジニアリングデザインと工学的プラクティスに着目し理論的検討を行う。

まず,STEM 教育の定義は STEM の学問分野を隔てる従来の障壁を取り払い,それらを統合して生徒に実社会で必要とされる現実的で役立つ学習体験を提供する学際的なアプローチで,その目的は生徒が数学者,科学者,技術者,エンジニアなどの専門家になることではなく,STEM リテラシーを身につけることである(Vasquez et al.,2013)。同書では,「STEM の4つの能力は分離

しているわけではなく、互いに関連し合い、生徒の能力向上には、可能な限り統合して教え、学ばせ、評価することが最善である」と主張している。そして、教師が STEM リテラシーや STEM プラクティス、各 STEM 教科の評価基準を十分に理解した上で統合的に指導することが重要であると指摘した。

この STEM 教育の概念は、全米研究評議会 (National Research Council; NRC) が、STEM 系教科と社会の関係性が希薄であることや、STEM 系人材が極端に不足しているという背景を受け、*Framework* と NGSS を開発したことに端を発する。*Framework* でビジョンが示され、NGSS では具体的な基準が提示された。NGSS・*Framework* では、科学教育においてエンジニアリングが重視された。ここで、本研究における科学とエンジニアリングの定義をする。*Framework* の定義に従い、科学とは「自然の真理を探究すること」であり、エンジニアリングとは、「特定の課題の解決」(NRC, 2012) と定義する。また、日本の文脈において「学問分野」という意味合いの強い「工学」を避け、「エンジニアリング」と表現する。NGSS・*Framework* では、学習過程として表 1 に示した科学的・工学的プラクティスの重要性を強調している。プラクティスは指導法ではなく、過程を指すものであり、例えば工学的プラクティスは実際にエンジニアが特定の課題を解決する際の過程である。NGSS では、学習過程として「探究」ではなく「プラクティス」を用いる。これは、科学的調査がスキルだけでなく、各プラクティスに固有の知識を必要とすることを強調するためである (NRC, 2013)。科学的・工学的プラクティスの差異点は、工学的プラクティスが問題解決のためにデザインや制作物を作成することを目的とする一方、科学的プラクティスは科学的現象の説明や発見をゴールとする点である (竹本・熊野, 2022)。

表 1 科学的・工学的プラクティス

科学的プラクティス	工学的プラクティス
問いを立てる	問題(課題)を定義する
モデルを開発し、使用する	
調査を計画し実施する	
データを分析し解釈する	
数学と計算を用いた思考をする	
説明を構築する	解決方法をデザインする
証拠に基づいてアーギュメントに取り組む	
情報を得て、評価し、コミュニケーションする	

また、NGSS では、科学教育の柱として物理科学、生命科学、地球・宇宙科学と並べて図 1 で示したエンジニアリングデザイン (Engineering Design) が重視された。エンジニアリングデザインとは、人間のニーズや欲求を満たすための技術的問題に対する解決策を開発、反復、改善するプロセスであり (NRC, 2012)、これは「定義 (Define)」「解決策の模索 (Develop solutions)」「最適化 (Optimize)」で構成される。これらには反復的なサイクルがあり、このサイクルが科学の知識を応用し、工学的プラクティスに取り組むための最大の可能性を提供している。

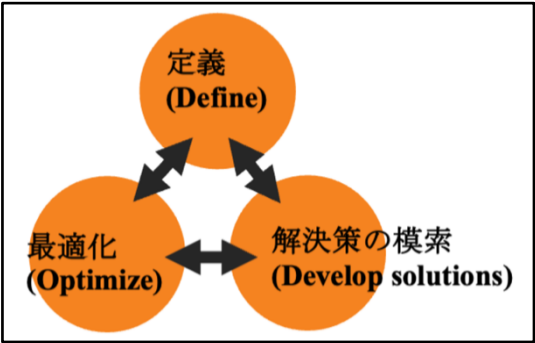


図 1 エンジニアリングデザインの構成要素

4. エンジニアリングデザインを中心とした STEM 型授業の実践的検討

ここでは高校物理におけるエンジニアリングデザインを中心とした STEM 型授業の教育的

効果を明らかにすることを目的とし、NGSS の理論をもとに、日本の高校物理の文脈に設計し、エンジニアリングデザインを中心とした STEM 型授業を实践、教育的効果を検証した。授業と理論の関係について図 2 に示す。

4.1 授業と調査の概要

授業は、宮崎県内の公立高校 2 年生の 2 クラス (42 名) を対象に、物理基礎：熱力学の範囲で、図 2 の計 5 時間で実施した。調査は、以下に示す 5 つの観点の検証を目的に、2 群事前事後モデルで行い、①～④の質問紙調査は PISA2015、TIMSS2019 の項目を参考に 4 件法で調査し、⑤の調査用紙では、熱力学の概念に関する問題を 3 問作成し、0～4 点のルーブリックにより評価した。

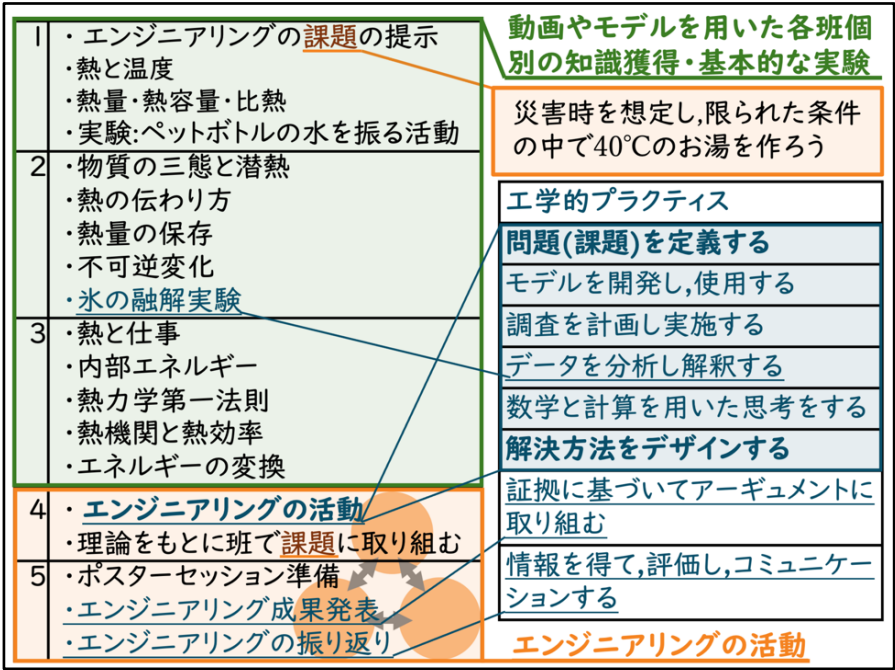


図2 授業の概要と理論との関係

表 2 質問紙(①～④)の各項目の事前と事後のポイントの変化の抜粋(n=33)

観点①	項目[1：強く思う 2：そう思う 3：そう思わない 4：全くそう思わない]				
物理を勉強すると、日常生活に役立つ		1:+36.4%	2:-36.4%	3:0.0%	4:0.0%
物理を勉強することで、大人になってより多くの就職の機会を得られる		1:+24.2%	2:-12.1%	3:-9.1%	4:-3.0%
観点②	項目[1：全くそうだと思う 2：そうだと思う 3：そうは思わない 4：全くそうは思わない]				
物理分野で何が真実かを確かめる良い方法は、実験をすることだ		1:0.0%	2:+3.0%	3:-3.0%	4:0.0%
良い答えは、たくさんの異なる実験から得られた証拠に基づく		1:+15.2%	2:-6.1%	3:-9.1%	4:0.0%
観点③	項目[1：強く思う 2：そう思う 3：そう思わない 4：全くそう思わない]				
熱力学の勉強は楽しい		1:+39.4%	2:-27.3%	3:-12.1%	4:0.0%
私は、熱力学の勉強が好きだ		1:+24.2%	2:-6.1%	3:-15.2%	4:-3.0%
観点④	項目[1：簡単にできる 2：少し努力すればできる 3：とても大変である 4：できない]				
物体の温度が上昇すると、構成する粒子に何が起こるかを説明すること		1:+57.6%	2:-30.3%	3:-12.1%	4:-15.2%
異なる物質の温まりやすさを説明すること		1:+54.5%	2:-27.3%	3:-18.2%	4:-9.1%

①物理に対する価値観および将来的な科学との関わり方に変化が見られたか。

②探究活動における物理学的アプローチへの価値付けにどのような変化があったか。

- ③熱力学の学習に対する生徒の姿勢がどのように変化したか。
 ④理科学習者としての自己効力感がどのように変容したか。
 ⑤実践した授業を通じて、生徒が正しい物理学的概念を習得できたか。

4.2 主要な調査結果とその考察

調査結果から、本授業の教育的効果を検証した。表 2,表 3 に主要な調査項目をまとめた。

まず、①では、物理に対する価値観や将来の科学との関わりについて、生徒は学びの意義を実感し、実社会との関連性を肯定的に捉えるようになった。特に、物理が日常生活や社会での成功に直結する学問であるという認識が広がった。②では、科学的探究に対する認識の変化は限定的であった。今回の授業では学習過程として工学的プラクティスを中心に設計したため、科学的な手続きへの価値付けが十分に進まなかった可能性がある。この結果は、NGSS で科学的プラクティスと工学的プラクティスの両方をバランスよく取り入れていることの重要性を裏付けるものである。③では、熱力学の学習においては「楽しい」「好き」といった感情的な側面で大幅な改善が見られ、実験、活動を通じて主体的に学びに向き合う姿勢が促進された。この結果は、STEM 教育が重視する体験的学びが生徒の関心を喚起する効果を裏付けるものである。さらに、④では、理科学習者としての自己効力感が向上し、特に日常生活に応用できる知識や技能に対する自信が深まった。

表 3 調査問題(⑤)の各項目の事前と事後のポイントの変化と合計得点(n=37)

問題	変化率 (人数比)					合計得点	
	4	3	2	1	0	事前	事後
熱伝導に関する問題	+26.7%	-13.3%	+40.0%	-40.0%	-13.3%	55	71
物質の三態と温度変化に関する問題	+46.7%	+13.3%	+20.0%	-46.7%	-33.3%	69	102
エネルギー保存と変換に関する問題	+40.0%	-26.7%	+6.6%	0.0%	-20.0%	103	117

最後に⑤から物理概念の獲得に注目すると、全ての項目で合計得点が向上した。特に、「物質の三態と状態変化」に関する得点の増加が顕著であった。一方で、「エネルギー」に関する項目では、相対的に変化が小さい傾向が見られた。この理由として、「エネルギー」は熱力学だけでなく物理全般の横断的な概念であり、理解に時間を要する可能性が考えられる。また、学習成果のばらつきについては、自由度の高い活動の特性の影響だと考えられる。

5.総合的考察と今後の課題

本研究では高校物理におけるエンジニアリングデザインを中心とした STEM 型授業を通じて、生徒の学習態度や物理学習への価値観に対して一定の効果を得ることができた。

特に NGSS で重視された「プラクティスと学習内容(領域コア概念)の結びつき」が生まれるように、工学的プラクティスと学習内容を結びつけて授業を設計し、エンジニアリングデザインの反復サイクルに沿った活動を行った。その結果、生徒の学習態度や物理学習への価値観に与える効果、さらには物理的概念の獲得への効果を得ることができた。さらに、科学的・工学的プラクティスの重要性も確認することができた。今後の課題としては、科学的・工学的プラクティスの両者の関係性や STEM の統合についても実践的にも検証したい。

高校物理における形成的評価を取り入れた授業方略に関する 理論的・実践的研究

～Best Evidence Science Teaching (BEST) の指導理念に着目して～

教科領域指導力高度化コース 前田晏寿

1. 研究の目的・方法

本研究では、高校物理が目指す教育理念やその課題を具体的に整理し、その課題の克服に向けた授業方法を模索する。その手掛かりとして、イギリスのプロジェクトである Best Evidence Science Teaching (以下 BEST) に着目し、授業における教師の意図と生徒が実際に学んだ内容の差異を明らかにする方法を構築し、その教育的効果の検証を目的とする。具体的には、表に示す方法を用いて、以下の3点を明らかにする。

表 1 本研究における具体的目標とその方法

具体的目標	研究方法
高校物理の教育理念と課題	物理学の学問としての特徴や、「物理を活用する (Doing physics)」と「物理を学ぶ (Learning physics)」の観点について論理的に整理する。
BESTの特徴と指導理念	BESTがKey Stage 4 (11歳から16歳)を対象に開発している物理教材の分析を行う。
BESTの指導理念を高校物理 (熱力学)に取り入れることの教育的効果	BESTの特徴や指導理念を、日本の授業で実施できる形にデザインし、高校の熱力学分野で実践授業をする。

2. 高校物理の教育理念と課題

James and Mark (2021) は、物理学とは世界を構成している要素やその振る舞いに着目して、世界のあらゆる現象に対する、納得いく説明をもたらすものであると述べている。物理学は、電子のような小さいものから宇宙のような大きいものまでを対象とするため、物理学は非常に複雑で、抽象的な学問と見なされることが多い。想像ができない、漠然としていてよくわからないといった理由から物理を苦手とする生徒がいる要因には、物理学という学問の特徴が関係していると考えられる。加えて同著では、物理教育において重要なのは、生徒が物理を学ぶ (Learning physics) 過程で、私たちが日常生活の中で物理を活用 (Doing physics) しているのを実感できるようにすることだと説明している。物理を教える際は、物理が単なる理科の1科目にとどまらず、教室の外へと広がっていく学問であることを、生徒に強く意識させることが求められる。また「物理を学ぶ (Learning physics)」の課題として、物理の授業が、単なる計算モードに陥らないよう、概念的理解も図る必要があると論じている。しかし概念的理解をするにあたって、生徒が生活上抱えている概念が、新しい科学的知識の習得を妨げることがあり、その克服方法の一つとして授業前に診断的問題を取り入れるという手法を提案している。生徒の概念修正には、生徒の既有知識を考慮した授業展開や説明が必要であり (森・秋田, 2002)、この手法は教師が生徒の考えを把握する形として参考になる。

3. BEST の特徴と指導理念

(1) BEST の概要

BEST は、イギリスのヨーク大学を拠点として、2016 年から稼働したプロジェクトである。本プロジェクトはまず、生徒が抱えている一般的な誤解や、それを調査するための効果的な診断的問題などに関する多くの研究を体系的に調査した。そのエビデンスを基に、日常の授業に教師が取り入れられるよう、物理、化学と地球科学、生物の3領域にわたって何百もの教材を開発した。対象はイギリスの教育課程における Key Stage 3~4 (11 歳から 16 歳) であり、教材は全て、STEM Learning のホームページから誰でも無料で入手することができる。

(<https://www.stem.org.uk/secondary/resources/collections/science/best-evidence-science-teaching>)

(2) BEST の教材の特徴とその指導理念

BEST の教材の中で、本研究では診断的問題 (Diagnostic questions) と理解を促す活動 (Response activities) の2つの教材を特に取り上げる。

診断的問題 (図 1) とは、新たな学習に入る前に生徒が解く問題であり、その回答を見て、生徒がどのような考えを持っているか、生徒自身や教師が把握するために使用する。理解を促す活動とは、誤った考えを正しい科学的知識に修正するための活動であり、話し合い活動や実験などに関する資料が開発されている。

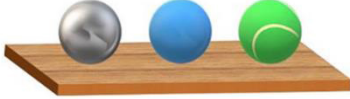
診断的問題と理解を促す活動は対になって開発されているため、形式的に教材を導入することにより、指導と評価が一体化した授業を実現することができる。また、これまで感覚的にしか捉えられなかった生徒のつまずきを、診断的問題を用いることで、誰がどの段階でつまずいているのか把握できる点も大きな特徴である。さらに誤った考えを正しい科学的知識に修正するためには、生徒自身の内省的な対話が必要 (Black and Wiliam, 1998) であるが、BEST の教材では、診断的問題で生徒の考えを明確化し、それに続く活動でフィードバックを生み出すことで、生徒が自身の誤りに気づき修正を図ることを可能にしている。

また、BEST の教材が扱っている題材は、日常生活に関連したものが多く、特徴として挙げられる。例えば「Fukushima (図 2)」では、2011 年に実際に起こった福島原発事故を取り上げ、発生した放射線について話し合いを通して理解を深める活動となっている。このように日常生活や社会の文脈が強い題材が多いのは、「物理を活用する (Doing physics)」の考え方を強く反映していると捉えることができる。

Three balls

これらのボールは3日間、棚の上に一緒に置かれていた。

金属のボール プラスチック製のボール テニスボール



ボールの温度の記述について、あなたの考えに合うものにチェックをつけましょう。

記述	絶対に正しい	多分正しい	多分違う	絶対に違う
A すべてのボールの温度は同じである。				
B 金属のボールの温度が一番低い。				
C テニスボールの温度が一番高い。				

解答：Aのみが正しい。
(全て熱平衡状態であるため)
B、Cが正しいと考えた生徒
…触った感覚から物体の温度を判断している。

図 1 物体の温度に関する診断的問題

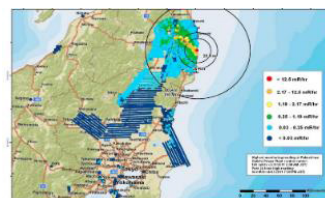


図 2 「Fukushima」の一部抜粋

4. BEST の指導理念を取り入れた実践授業

(1) 授業の概要

以上のような指導理念を日本の物理教育に取り入れることで生まれる教育的効果について検証するために、実践授業を行った。対象は公立高校2年生普通科・物理選択生の計54名で、学習内容は物理基礎の単元「熱とエネルギー」である。本実践では、BESTが開発している教材をそのまま授業に導入するのではなく、前項で明らかになったBESTの教材観や指導理念に焦点を当て、それを日本の物理教育に取り入れられるようにデザインする点にあることを確認しておきたい。

(2) 実践方法

本実践は全6時間であり、主に各授業で扱う物理の重要概念を1つ取り上げ、それに関する診断的問題を授業の最初と最後の2回にわたって回答するような授業展開を行った。図3に全6回の授業内容を示す。1、2、4時に行った●の診断的問題は、BESTが開発した既存の教材を援用している。5、6時に行った○の診断的問題は、想定される生徒の誤答を基に授業者が作成している。これらの診断的問題は、学習前後の考えを一目で比較できるよう、同じ問題をプリント内左右に2つ配置した。また、生徒が自分の考えの変容を記述できるよう、回答欄とは別に記述欄を設けた。診断的問題と対になっている「理解を促す活動」は、授業時間や実験器具の制約によって実施が困難であったため、診断的問題から予測される生徒の誤答を基に、その後の授業展開や教具を工夫することに代えた。調査項目と調査方法を表2に示す。

時	主な学習内容
1	・熱と温度 ・熱量・熱容量・比熱 ●BEST: 熱の伝わり方に関する診断的問題
2	・熱量の保存 ・熱の伝わり方 ●BEST: 異なる物質の温度の診断的問題
3	・熱量の保存から比熱を求める実験
4	・熱膨張 ・物質の三態と潜熱 ●BEST: 氷の融解に関する診断的問題
5	・熱と仕事 ・不可逆変化 ・内部エネルギー ○BEST: エネルギー保存に関する診断的問題
6	・熱力学第一法則 ・熱機関と熱効率 ・エネルギーの変換 ○BEST: エネルギーと仕事の変換に関する診断的問題

図3 実践授業の内容

表2 調査項目と調査方法

調査項目	調査方法
①各授業の診断的問題で考えの変容を表現できているか	各授業に導入した診断的問題の個人の回答から質的分析を行う。
②正しい熱概念が習得されているか	全6時間の授業の実施前と後で、熱力学に関する同じ調査問題を2回実施する。問題は重要概念を問う全3問で構成され、作成したルーブリックを基に各0～4点で採点を行い、点数の変化から授業の効果を分析する。 ●問題A…熱伝導に関する問題 ●問題B…物体の三態と温度変化に関する問題 ●問題C…エネルギー保存と変換に関する問題
③物理を勉強すると日常生活に役立つことを実感しているか	全6時間の授業の実施前と後で、Webによる質問調査を行い、その変化から検証する。調査項目はTIMESS2019を参考にし、「物理を勉強すると日常生活に役立つ」に対して、「全くそう思わない」「そう思わない」「そう思う」「強くそう思う」の4択で回答させた。
④熱力学の学習に対する姿勢に変化があるか	全6時間の授業の実施前と後で、Webによる質問調査を行い、その変化から検証する。調査項目はTIMESS2019を参考にし、「熱力学は楽しい」などの全6項目に対して、③と同様に4択で回答させ、熱力学の学習に対する姿勢の変化を総合的に分析する。

(3) 実践結果

①各授業の診断的問題で考えの変容を表現できているか

図4は、図1の診断的問題のある生徒の回答である。事後は正しい選択肢を、自信を持って回答できていることや、記述ではなぜ自分が間違っていたのか、科学的に考えて表現できていることが窺える。

記述	絶対に正しい	多分正しい	多分違う	絶対に違う
A すべてのボールの温度は同じである。				☐
B 金属のボールの温度が一番低い。	☐			
C テニスボールの温度が一番高い。			☐	

あなたの考えは学習前と後でどのように変わりましたか？
 物理が習得すると温度も変わっていると気づいた。熱力学の関係を熱力学は面白くない。その温度を覚えておくといい温度は変わると分かった。

図4 診断的問題の回答例

②正しい熱概念が習得されているか

図5は熱概念に関する調査問題の平均点である。全体的に平均点が実践前後で上昇していることから、授業を通して正しい熱概念がおおむね習得されていると考えられるが、3問それぞれの結果を比較すると、熱概念ごとの習得状況に差があることが確認された。

	事前(点)	事後(点)	変化率
問題A	1.96	2.10	7.00%
問題B	2.57	3.12	21.37%
問題C	3.04	3.29	8.39%
全体	2.52	2.83	12.43%

図5 ②の調査結果

③物理を勉強すると日常生活に役立つことを実感しているか

図6は、③の調査に対する回答であり、全体的に肯定的回答が増加していることが確認された。「物理を活用する(Doing physics)」の考え方を反映したBESTの教材を援用することにより、科学的知識を生活に結び付けた深い理解につながったと考えられる。

		事前		事後		変化	
		人数	割合	人数	割合	人数	ポイント
物理を勉強すると日常生活に役立つ	強くそう思う	13	31.0%	17	40.5%	+4	+9.5
	そう思う	28	66.7%	23	54.8%	-5	-11.9
	そう思わない	0	0.0%	2	4.8%	+2	+4.8
	全くそう思わない	1	2.4%	0	0.0%	-1	-2.4

図6 ③の調査結果

④熱力学の勉強に対する姿勢に変化があるか

図7は、④の調査結果の抜粋である。「熱力学の勉強は楽しい」「熱力学で面白いことをたくさん勉強している」に対して全体的に肯定的回答が増加していることが確認され、他の5項目についてもほぼ同様の傾向が見られた。

		事前		事後		変化	
		人数	割合	人数	割合	人数	ポイント
熱力学の勉強は楽しい	強くそう思う	2	4.8%	17	40.5%	+15	+35.7
	そう思う	25	59.5%	22	52.4%	-3	-7.1
	そう思わない	13	31.0%	2	4.8%	-11	-26.2
	全くそう思わない	2	4.8%	1	2.4%	-1	-2.4
熱力学で面白いことをたくさん勉強している	強くそう思う	1	2.4%	13	31.0%	+12	+28.6
	そう思う	22	52.4%	22	52.4%	0	0.0
	そう思わない	18	42.9%	6	14.3%	-12	-28.6
	全くそう思わない	1	2.4%	1	2.4%	0	0.0

図7 ④の調査結果(一部抜粋)

5. 総括

物理を活用しながら生活しているイメージを生徒が持つには、計算だけでなく概念的理解を深めることが必要である。そのためには新たな学習に入る前に教師が生徒の考えを把握して、それを考慮した授業展開が有効であることが示唆された。実践授業では、診断的問題を授業前後に取り入れ、生徒が自身の考えの変容を客観的に捉える機会を設けたり、生徒の誤った考えを想定して授業を講じることで、熱力学の概念的理解や熱力学の勉強に対する姿勢、また日常生活と科学的知識を結びつけた深い理解に一定の効果が確認された。

中学生を対象とするシンセティック・フォニックス指導とその検証

教科領域指導力高度化コース 柳田 怜

1. 研究の目的

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編では、「中学校においては、小学校における文字の名称の読み方の指導から、文字の表す音の指導に移行する必要がある」と述べられている（文部科学省, 2018, p. 92）。小中接続を踏まえた音と文字の指導の充実化と中学生の英単語（発音、綴り、意味）学習におけるつまずきの手助けの一つとして、本研究では公立中学校 1 年生を対象とするフォニックス指導の実践とその検証に取り組む。フォニックスとは、読み書きに難がある英語圏の子どもの対象として開発された教授法であり、概略、音と文字との間にある体系的かつ予測可能な関係性を理解する力の育成を主眼とする（アレン玉井, 2019）。フォニックスは読み書きの技能を高めるだけでなく、英語らしい発音も育成することができる利点がある。多岐に渡る指導法の内、本研究ではシンセティック・フォニックスを採用し、個々の文字に対応する音を理解し、それぞれを合わせながら単語全体を把握する学習活動を重視する。次節では、関連教材の一つである、イギリス発祥のジョリーフォニックス（ジョリーラーニング社, 2017）に基づく指導実践とその効果検証に取り組んでいる先行研究を概観する。

2. 先行研究

木澤(2018)は、小学校 2～6 年生を対象とするシンセティック・フォニックス指導の実践とその効果検証に取り組んでいる。聴覚提示された非単語を聞こえた通りに発音する課題と視覚提示された未知語を音声化する課題を 1 年間に 3 回実施した結果、前者は経時的に統計上有意な向上がみられた。後者は、2 回目の調査段階では有意な向上はなかったが、ブレンディング（第 4.1 節参照）に割く時間をより多く確保した結果、3 回目の調査では有意な向上がみられた。百武・納富(2022)は、中学校 2 年生を対象とするフォニックス指導を帯活動として 7 時間実践した。その結果、聴覚提示された単語を文字化するテストと視覚提示された単語を音声化するテストのパフォーマンスについて、事前・事後で有意な向上がみられた。また、音と文字の対応の学びに対する生徒の情意に関して、ブルーム他(1973)に基づき、受け入れ（1. もっと学びたいか）、反応（2. 学んだことを使って読もうと思うか）、価値づけ（3. 学ぶことによって読み書きしやすくなるか）、組織化（4. 学んだ知識を使って読んだり書いたりしているか）の 4 項目について、4 件法（4：とてもそう思う～1：全くそう思わない）の回答形式で調査が行われた。その結果、反応のみ平均値が経時的に上昇した。以上を踏まえて、本研究ではジョリーフォニックスに基づく帯活動を実践し、音声化、文字化、情意の 3 つの観点からその効果検証を行う。

3. 研究課題

- RQ1: シンセティック・フォニックス指導法に基づく計 4 時間の帯活動を通して、生徒の音声化タスクのパフォーマンスは変わるか？
- RQ2: 当該帯活動を通して、生徒の文字化タスクのパフォーマンスは変わるか？
- RQ3: 当該帯活動を通して、音と文字の対応の学びに対する生徒の情意の評価が変わるか？

4. 指導実践と研究方法

4.1 指導実践

本研究の実践対象者は、公立 X 中学校第 1 学年通常学級 3 学級に在籍する生徒 103 名である。授業の実施期間は 202X 年 11 月～12 月にかけての約 4 週間である。1 学級に対して 1 回約 20 分間の帯活動を全 7 回（オリエンテーション、事前調査、指導 4 回、事後調査）で実施した。

本研究では、ジョリーフォニックスを採用し、その指導方法の一部を変更しながら以下 6 つの手順で実施した。まず、「①音の確認」では、生徒にプロジェクターで絵を提示し、絵に含まれる単語に言及しながら指導対象となる音と文字のペアを導入した。「②アクション」では、運動感覚を伴いながら音と文字の対応関係を学習する活動を行った。「③文字指導」では、指導対象の文字の音を声に出しながら空書を行った。「④ブレンディング」では、英単語に含まれる個々の音を読みながら文字との対応を確認し（例：/s/-/a/-/t/）、それぞれを合わせて、一つの単語として発音するトレーニングを行った。また、生徒が個々の文字の音を合わせて単語としてどう読むかを予測したり、音を加えて既知の単語を導いたりする活動を加えた。「⑤文字のディクテーション」及び「⑥単語のディクテーション」では、筆者が発音した文字や単語の音を生徒が聞き、その音に対応する文字をワークシートに書き込む活動を行った。

本実践の特色は、上記④にオンセット（語のはじめの子音（群））・ライム（オンセットに続く母音と残りの子音（群））構造の形成（例：pet=/p/-/et/）を織り交ぜることで、日英語の音と文字の体系のずれに配慮していることにある。一般的に日本語はモーラを基本単位とし、多くの場合 CV 構造（例：クラス=/ku/-/ra/-/su/）をとるが、子音が単独で存在することは稀である。一方、英語の場合、オンセット・ライムや音素レベルで音韻認識（例：class のオンセット・ライムは/cl/-/ass/、音素は/c/-/l/-/a/-/ss/）の獲得が進む。従って、日本人英語学習者の場合、個々の文字の音を結び付けて単語として読むトレーニングにオンセット・ライム構造の指導を織り込むことで、より英語らしい音韻を認識しながら音と文字の対応関係を結ぶことが可能となる。

最後に、帯活動で指導する言語素材を述べる。ジョリーフォニックスでは、英語の主要 42 音が、英単語への出現頻度とブレンディングのしやすさなどに基づいて、7 つのグループに分けて指導される。本研究では、実践期間の都合から第 1G から第 4G まで（第 1G：s, a, t, i, p, n／第 2G：c/k, e, h, r, m, d／第 3G：g, o, u, l, f, b／第 4G：ai, j, oa, ie, ee/or）を指導することとした。

4.2 研究方法

まず、音声化タスクについては、第 1G から第 4G に含まれる音素を網羅した 10 の単語（corn, feet, pie, soap, jam, brain, doll, hen, pig, truck）を調査素材として設定した。生徒はこれらの単語が記載されたワークシートを見ながら、タブレットの録音機能を使って英単語の読み上げ音声を録音し、録音ファイルをロイロノートで提出した。事前調査では答え合わせをせず、事後調査の段階では調査素材の順番を入れ替えて調査した。

次に、文字化タスクについては、第 1G から第 4G に含まれる音素から成る 10 の単語（fork, bee, tie, goal, jump, rain, sock, help, gift, hand）を設定したが、許容解が生じるため bee を除外した。生徒は、筆者が読んだ英単語の文字をロイロノート上のワークシートに書き込み、提出した。また、事前調査では答え合わせをせず、事後調査では調査素材の順番を入れ替えた。

最後に、本研究の帯活動に対する生徒の情意の調査方法を述べる。本研究では、ブルーム他（1973）の情意領域に基づく百武・納富（2022）の質問を参考にして、独自の質問を 4 つ（1. 受け入

れ：文字と音の結びつきを学ぶ時間をもっと持ちたいですか／2. 反応：英語を見たり聞いたりしたときに、どんな音や文字になるか考えますか／3. 価値づけ：英語の音と文字の対応について学んだことを家族や友だちに共有したいと思いますか／4. 組織化：英語の音を文字にしたり、英語の文字を声に出したりすることについて友だちと話し合うのが好きですか）設定し、4 件法での回答（4：とてもそう思う～1：全くそう思わない）を求めた。また、補足的考察のため、文章完成式の自由記述（あの活動で私が {好きな／嫌いな} ところは、_____である。なぜなら_____。）を設定し、帯活動について生徒が肯定的／否定的に捉えている側面に関する記述を収集した。自由記述については、KH Coder（樋口他, 2022）で分析した。

5. 結果と考察

5.1 音声化タスク、文字化タスク及び情意調査の結果

まず、音声化タスクは 50 名の回答を分析対象とし、英単語に含まれるそれぞれの文字の読み間違えと不要な母音挿入の観点から完全正答（1 問 1 点、合計 10 点）で採点を実施した。音声化タスクの平均値は、事前が $M = 4.300$, $SD = 1.865$ 、事後が $M = 4.780$, $SD = 1.776$ であり、対応有り t 検定の結果は $t = 2.201$, $p = 0.032$, $Cohen's d = 0.266$ となった。従って、本研究の帯活動は、音声化タスクにおける生徒のパフォーマンスの向上を導いたといえる。

次に、文字化タスクは 62 名の回答を分析対象とした。文字化タスクは完全正答で採点（bee を除外したため、合計 9 点）した。文字化タスクの平均値は、事前が $M = 2.887$ 、事後が $M = 3.371$ となり、対応有り t 検定の結果は $t = 2.501$, $p = 0.015$, $Cohen's d = 0.258$ となった。従って、本研究の帯活動は、文字化タスクにおける生徒のパフォーマンスの向上を導いたといえる。

最後に、情意的評価は 51 名を分析対象とした。情意領域 4 項目の質問ごとに結果を述べると、受け入れと組織化で向上傾向（受け入れの平均値：事前 3.255、事後 3.451／反応の平均値：事前 3.392、事後 3.353／価値づけの平均値：事前 2.627、事後 2.765／組織化の平均値：事前 2.647、事後 3.000）がみられ、対応有り t 検定の結果、統計的にも有意な向上がみられた（受け入れ： $t = 2.211$, $p = 0.031$, $Cohen's d = 0.328$ ／組織化： $t = 2.761$, $p = 0.000$, $Cohen's d = 0.446$ ）。このように、受け入れと組織化については向上がみられ、その他については維持傾向があったといえる。

5.2 自由記述の結果

最後に、帯活動に対する生徒の情意（好き嫌い）に関する自由記述を、KH Coder の共起ネットワーク及び KWIC で分析した結果（図 1 参照）を述べるが、結果は多岐に渡るため、概略のみを述べる。帯活動の好意的側面を捉えている記述（58 件）に関して、個々の音と文字の正確な対応関係の学び（Subgraph 1）、手を使ったり、予測したりすることで記憶に定着すること（Subgraph 2）、単語の発音と発音の仕方が分かること（Subgraph 4）、自分の間違いに気付けること（Subgraph 5）等が挙げられた。以上の結果から、生徒はフォニックス指導の趣旨（音と文字との間にある体系的かつ予測可能な関係性の理解）を生徒が肯定的に捉えていることが窺える。一方、否定的側面を捉えている記述 20 件（図 2 参照）については、学習する英単語の難しさや帯活動の教材・教具及び内容・展開方法（Subgraph 1）、単語の発音の仕方の難しさ（Subgraph 3）、似ている音の聞き分け（Subgraph 4）が挙げられた。従って、個々の文字の音を発音する際の口の作り方や音の聞こえを確認するための活動を充実化させつつ、音と文字のペアを学ぶ際の英単語の難度を調整し、掲示物の見づらさを改善する等の必要性があると考えられる。

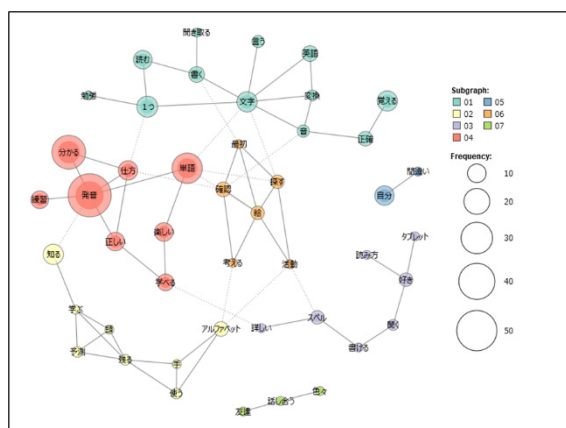


図1：共起ネットワーク（好き）

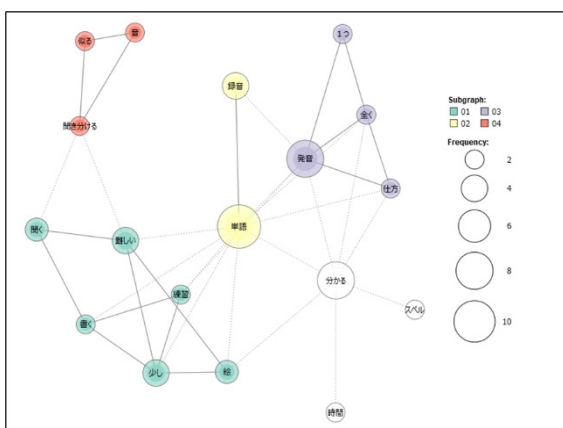


図2：共起ネットワーク（嫌い）

6. 結論

本研究ではシンセティック・フォニックスに基づく帯活動4回の実践とその検証に取り組んだ。その結果、音声化タスクと文字化タスクにおける生徒のパフォーマンスの向上がみられ、情意については受け入れと組織化が向上し、その他については維持傾向がみられた。自由記述の結果を踏まえると、フォニックス指導の趣旨を生徒が肯定的に捉えていることが分かった。

最後に、今後の指導実践を発展させる上での配慮事項を述べる。本研究の実践では、第1Gから第4Gまで1回ずつの指導にとどまったため、各Gの指導を10分2回に分けた上で第7Gまで指導を実践し、その検証を行う必要がある。1回目は、①と②で個々の文字の音を発音する際の口の作り方や音の聞こえを確認するための活動を充実させつつ、④ブレンディングまでを指導することで文字の音声化を重視する。その後、2回目は、1回目の復習と⑤・⑥のディクテーションに力を入れて、音の文字化を重視したい。また、中学校1年生を対象とする年間指導計画と対応させる場合は、1学期は文字の音と名称の違いの理解を促す指導、2学期は発音の仕方やブレンディングを重視した文字の音声化中心の指導、3学期は音の文字化の指導に取り組むことで、音と文字の対応関係をより系統的に指導することができると考えられる。

引用・参考文献

- アレン玉井光江(2019).『小学校英語の文字指導』東京書籍.
- 木澤利英子(2018).「シンセティック・フォニックス指導とその効果—児童の非単語反復及びコーディング力に着目して—」『関東甲信越英語教育学会』32, 71-84.
- ジョリーラーニング社(2017). 山下桂世子 (監訳)『はじめてのジョリーフォニックス —ティーチャーズブッカー』東京書籍.
- 樋口耕一・中村康則・周景龍(2022).『動かして学ぶ！はじめてのテキストマイニング—フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.
- 百武美穂・納富恵子(2022).「多感覚を用いたシンセティック・フォニックスの指導とその効果」『福岡教育大学紀要第四分冊教職科編』71, 265-274.
- ブルーム, B. S., ヘスティングス, J. T., マデウス G. F. (1973). 梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽 (訳)『教育評価法ハンドブック』第一法規出版.
- 文部科学省(2018).『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説外国語編』開隆堂出版.

令和6年度 課題研究指導体制

科目名	学生	指導教員
教職総合研究Ⅰ	川越 友貴	立元 真
	小川 智博	小林博典
	金丸 喜紀	小林博典
	橋口 伽奈子	竹内 元
	中島 梢	木根主税
	新田 美樹	木根主税
	吉田 紀子	戸ヶ崎 泰子
教職総合研究Ⅱ	高橋 真優	椋木 香子
	西田 美羽	椋木 香子
	丸田 世哉	竹内 元
	山口 ひかる	竹内 元
	内田 千晴	中村 佳文
	上門 凜	興津 紀子
	瀬川 凌	早瀬 沙織
	藤島 旺志	野添 生
	前田 晏寿	野添 生
	柳田 怜	本多 正敏

年次報告

令和6年度教育学研究科教務委員会年次報告

宮崎大学大学院教育学研究科教務委員会規程第1条に基づき、研究科の円滑な運営を図るため、宮崎大学大学院教育学研究科教務委員会を置き、教務に関する事項について企画・審議している。年間約24回（平均月2回）の開催を計画しているが、途中、議題等がなかった事による流会などもあり、結果的に18回の開催となった。

主な議題は、教務関連、入試関連、教育実習関連であり、広報やFD、学生支援等の各種専門委員会からの提案も審議している。

昨年度、宮崎県教育委員会派遣の現職教員学生を対象とした短期履修制度の見直しや、連携協力校の再編成等に取り組んだ結果、今年度の審議事項は通常の範囲のものであったと言える。今後に向けたものとして、研究科教務委員会を研究科全体の管理・運営を含めた委員会としていくための名称及び所掌の変更が課題として提起されている。

参考資料

資料1：令和6年度研究科教務委員会議事要旨

令和 6 年度教育学研究科 FD 専門委員会年次報告

令和 6 年度は、例年どおり 3 回の FD 研修会を実施した。各研修会の報告は下記の通りである。

令和 6 年度第 1 回教育学研究科 FD 研修会

令和 6 年 6 月 12 日（水）15：15-16：45 に第一会議室において対面方式で実施した。参加者は 19 名であった。これまで第 1 回 FD 研修会では、ルーブリック評価導入の説明等をしてきたが、新型コロナウイルス感染症も一段落したことから、ルーブリック評価がどういう意味をもつのかということも含めて、現在展開している教員制度改革の説明を行った。

とくに、研修履歴システムを活用した学校管理職による履修奨励のための対話が始動したことを説明した。教員と学校管理職等との積極的な対話に基づく、一人一人の教員に応じた研修の奨励を通じた教員の資質向上のための環境づくりが課題になることを指摘した。宮崎大学教職大学院と宮崎県の行政研修との単位互換性の条件は整いつつあり、ルーブリック評価を導入することで両者の調整がしやすくなることを強調した。

また、教職員支援機構（NITS）の動向として、2023 年度から探求型教員研修の可能性を探っていくことを説明した。この探求型教員研修では、教員の自立性を重視しているが、学校全体の専門性が高まるように管理職が働きかけることがポイントとなる。一方で、研修選択の妥当性と興味関心の方向付けをする調整者として管理職が位置付けられることによる困難が予想されることを指摘した。

その他に、院生たちの負担を可視化するためにも、かつて実践しながら、コロナ感染症対策下で途絶えていた、共通必修科目の課題や締め切りを示す特大模造紙を院生講義室に再掲示することになった。

令和 6 年度第 2 回教育学研究科 FD 研修会

令和 6 年 10 月 9 日（水）15：15-16：45 に第一会議室において対面方式で実施した。参加者は 24 名であった。

令和 6 年度前期の 8 つの共通領域科目の受講学生による授業アンケートの集計結果について、それぞれの授業担当者から報告があり、改善について全員で協議した。

また、ルーブリック評価表導入の効果として、成績問い合わせの際にルーブリック評価表を基に説明することで院生が納得しやすくなったことを説明した。

さらに、昨年度までのルーブリック評価導入過程について、湯田拓史「教職大学院科目へのルーブリック評価導入の実践 ―FD 研修会を通じた情報共有の意義と課題―」『学校改善研究紀要』（2024 年 3 月、75-89 頁）との題目で、全国学会の査読論文にしたことを報告した。論文の掲載先は、下記のアドレスを参照。

https://j-sira.jp/wp-content/uploads/2024/04/06_2024_24J03.pdf

令和6年度第3回教育学研究科FD研修会

令和7年2月12日（水）10：30-12：00に、第一会議室において対面方式で実施した。参加者は16名であった。

令和6年度後期の7つの科目の受講学生による授業アンケートの集計結果をあらかじめWeb Classによって共有した上で、それぞれの授業担当者から報告があり、改善について全員で協議した。

また、夜間受講生に対する実践の在り方について各授業担当者から報告がなされた。なるべく対面方式で実施しながらも、事前事後学習として動画視聴が有効であるとの報告があった。そして、夜間受講生に対して、院生同士の討議の機会をどのように保障するのかなどを参加者全体で協議した。

加えて、次年度から現職教員の2年課程が始動することから、2年目の現場での指導の在り方について、他大学院の実践も視野に入れて情報収集と報告をFD研修会とする予定であることを説明した。

参考資料

資料1：令和6年度 第1回教育学研究科FD研修会・記録

資料2：令和6年度 第2回教育学研究科FD研修会・記録

資料3：令和6年度 第3回教育学研究科FD研修会・記録

令和6年度附属学校教育実習専門委員会年次報告

令和6年4月10日に第1回附属学校教育実習専門委員会会議を開催し、基礎能力発展実習・メンターシップ実習の学年・学級・教科配置案について協議した（資料1）。

社会人入学大学院生が現任校での基礎能力発展実習の受講を希望していることに伴い、宮崎大学大学院教育学研究科教育実習評価に関する内規の一部改正が必要となった。令和6年5月9日開催第3回研究科教務委員会で改正案が承認された（資料2）。

令和6年5月24日に、基礎能力発展実習・メンターシップ実習合同説明会を開催し、教育実習参加予定大学院生に対し、実習までのスケジュールや課題提出について説明を行った（資料3）。

令和6年6月6日に附属小学校において附属学校教育実習連絡会議が開催され、令和6年度基礎能力発展実習・メンターシップ実習の実施計画について大学院と附属学校との間で意見交換が行われた。この中で、教職大学院の附属実習について共通理解を図るために「教職大学院基礎能力発展実習・メンターシップ実習についてのお願い」（資料4）の学級担任・教科専門教員への配布を依頼した。また成績評価票・出勤簿の大学への提出はオンライン化することとなった（資料5）。

令和6年度基礎能力発展実習・メンターシップ実習の主な日程は次の通りである。

令和6年5月24日	基礎能力発展実習・メンターシップ実習合同説明会
令和6年7月22日	附属学校における事前指導
令和6年8月19日	附属学校における直前指導
令和6年8月26日	附属学校における基礎能力発展実習・メンターシップ実習
～9月13日	

令和6年10月10日に、第2回附属学校教育実習専門委員会を開催し、教育実習生の自己評価結果を基に令和6年度基礎能力発展実習・メンターシップ実習の課題と改善案について協議した。その結果、一部教科において、大学院実習生の作成した単元計画に基づいて、大学院実習生と学部実習生が授業を実施している事例があることが明らかとなった。また事後検討会の会場を実習生自習室以外に確保することについての希望があった。この件については2月に実施予定の附属学校教育実習専門委員会拡大会議において話題にすることとした（資料6）。

令和6年11月18日に、第3回附属学校教育実習専門委員会を開催し、令和6年度基礎能力発展実習・メンターシップ実習評価を行った。評価結果については、令和6年11月28日開催の研究科教務委員会で報告した（資料7）。また令和7年度入学予定の現職等教員大学院生が2名であることから、メンターシップ実習の実施方法について検討し、教科（中学校英語・国語）については、各2名のストレートの指導を担当すること、SST・道

徳のメンタリングについては、教科授業を担当しない学年に配置されたストレート院生を対象とさせることとした（資料８）。

令和６年２月４日に、令和６年度附属学校教育実習専門委員会拡大会議を開催し、令和６年度教育実習の総括と令和７年度の改善事項について協議を行った（資料９）。この中で、事後検討会会場として、統括長室や会議室等、使用していない部屋を利用することについて検討を依頼した。また大学院実習生の作成した単元計画に基づいて、大学院実習生と学部実習生が授業を実施している事例についても検討を依頼した。

参考資料

資料１：令和６年度基礎能力発展実習・メンターシップ実習学級配置案

資料２：令和６年度 第３回 研究科教務委員会議事要旨

資料３：令和６年度基礎能力発展実習・メンターシップ実習実施計画

資料４：教職大学院基礎能力発展実習・メンターシップ実習についてのお願い

資料５：令和６年度第１回 教育学研究科・附属学校教育実習連絡会議議事要旨

資料６：令和６年度第２回附属学校教育実習専門委員会議事録

資料７：令和６年度第１２回研究科教務委員会議事録

資料８：令和６年度第３回附属学校教育実習専門委員会議事録

資料９：令和６年度度附属学校教育実習専門委員会拡大会議議事録

令和6年度連携協力校等教育実習専門委員会年次報告

令和6年度、連携協力校等教育実習専門委員会は、教職実践高度化コースならびに教科領域指導力高度化コースの連携協力校での教育実習とインターンシップ実習を担当した。今年度も、通常通りの形で教育実習を実施することができた。

学校教育実践研究実習（春実習）は5月20日から7月16日の間の3週間で実施され（実習校によって実施時期が異なる）、教育実践開発研究実習（秋実習）は10月7日から11月29日の間の4週間で実施された（実習校によって実施時期が異なる）。なお、インターンシップ実習は希望者が選択で実施するものであるが、今年度の希望者は0名であった。

今年度は、教職大学院設置時に御願いした小中学校を再編して最初の年度であった。再編は昨年度に宮崎市教育委員会、小中学校との協議のもとで行ったが、教職大学院発足時に連携協力校となっていたいただいた学校の環境が大きく変化し、教職大学院の教育実習生の受入が難しい状況となった学校が出てきたことが主な理由であった。以前より受け入れていただいている学部教育実習とは目的や内容が異なる部分が多い教職大学院の教育実習であるが、昨年度の依頼時に行った説明や、実習へ向けての説明会や連絡調整教員（実務家教員）による連絡や調整などを細かく行ったこともあり、特に支障なく実習を終えることができた（実習終了後に毎年開催している連携協力校教育実習連絡会議でもこの件に関するご意見は特になく、事後アンケートでも好意的な意見を頂いた）。

また、今年度は、教員採用試験の実施時期変更に伴う学部の教育実習時期の変更との兼ね合いで、多くの連携協力校で学校教育実践研究実習（春実習）の実施時期が例年の時期から変更された。大学院としては概ね4～6月の3週間でお願いしてきたところであるが、九州地区の教員採用試験終了後に実習時期を設定した学部教育実習に合わせ、6月下旬から7月上旬での教育実習受入を希望された連携協力校が少なくなかった。大学院としては、連携協力校の事情等もふまえ、要望を受け入れる形で教育実習を実施した。このような状況は、来年度（令和7年度）以降も継続するものと思われる。

本部会の業務は連携協力校における教育実習の運営全般であり、その業務の推移を詳細に述べることは紙幅的に困難であるが、本部会が行った会議や協議、説明会などは以下の通りである。

日 程	会議、説明会、およびその主な内容
令和6年 4月3日	第1回会議（対面）一年度スケジュールと業務分担、感染症対応について等
4月5日	連携協力校教育実習説明会—大学院学生・教員向け
4月15日	連携協力校における教育実習に係る説明会①（オンライン開催）

4月18日	連携協力校における教育実習に係る説明会②（オンライン開催） ＊上記の説明会は、例年同じ内容を2回開催し、実習校の都合の良い方に出席していただく方式で運用している。なお、実習に関わっていただく複数の先生の出席の機会を増やす意図をもって、数年前より対面ではなくオンライン形式で実施してきている。
7月31日	第2回会議（対面）－学校教育実践研究実習（春実習）の成績評価、実習校からのアンケート結果、次年度実習生配置案について
8月7日	第3回会議（対面）－学校教育実践研究実習（春実習）成績（追加）の件
10月25日 ～28日	第4回会議（メール会議）－令和7年度の連携協力校実習の連絡調整教員（案）
11月27日	第5回会議（対面）－学校教育実践研究実習（春実習）アンケート結果について、令和7年度の教育実習の実施時期について、令和6年度連携協力校教育実習連絡会議について
12月8日	令和6年度連携協力校教育実習連絡会議
令和7年 1月8日	連携協力校再編実施後の状況、春実習の実施時期について 等
3月未定	第6回会議（対面）－教育実践開発研究実習について（成績、連携協力校アンケート）について
3月未定	第7回会議－令和6年度の実習の振り返り、令和7年度の実習についてインターンシップ実習Ⅱについての説明会－来年度の2年生対象
年間を通じ て随時	上記記載以外のメール協議・打ち合わせ（連携協力校との連絡報告等）

参考資料

資料1：「実習の手引き」（連携協力校関係）

資料2：教育実習に関する説明書類（学生向け）ならびに提出書類様式（一式）

資料3：連携協力校教育実習説明会運営要項、説明資料

資料4：第1回会議通知、資料、議事録

資料5：第2回会議通知、資料、議事録

資料6：第3回会議通知、議事録

資料7：第4回会議（メール会議）通知、資料、議事録

資料8：第5回会議通知、資料、議事録

資料9：第6回会議通知、資料、議事録

資料10：連携協力校等教育実習連絡会議運営要項、説明資料

資料11：第7回会議通知、資料、議事録

令和6年度学習達成度評価専門委員会年次報告

教職大学院の修了認定に関わる「教職総合研究Ⅰ」「教職総合研究Ⅱ」の進め方、評価について会議を開催し、以下のように決めて運営した。

①第1回会議（令和6年4月5日）

令和6年度の事業全体の日程及び進め方を確認した。また教職総合研究Ⅰ・Ⅱの領域「使命感・倫理観」及び「授業力」の指導担当者について確認を行った（資料1）。

②教職総合研究Ⅰ・Ⅱに係る説明会（令和6年4月12日）を実施した（資料2）。

③第2回会議（メール会議：令和6年12月5日～11日）

教職総合研究Ⅰ・Ⅱ外部評価委員及び課題研究発表会指導助言者を決定した。また、前年度の反省を踏まえ、課題研究発表会の分科会の司会、タイムキーパー、マイクランナー1名を置くことを決定した（資料3）。

④課題研究発表会の説明会（令和6年12月13日）を実施した（資料4）。

⑤第3回会議（メール会議：令和7年1月8日～16日）

課題研究レポートの製本の装丁について、レポートの最初のページに表紙の書式に則った用紙が含まれていれば、ハードカバー製本の場合は、表紙を書式の通りにしなくても良いこととすることを決定した。便覧の変更については継続審議とする（資料5）。

⑥ポートフォリオ及び課題研究レポートを受領し、担当教員の評価結果をまとめ、評価会議に提出する評価案を作成した（令和6年2月5日）。

⑦課題研究発表会及び学習達成度評価会議（令和6年2月8日）を開催した。発表会では、本委員会委員が発表会場の準備・片付け、外部評価委員への評価方法の説明等、発表会全体を運営した（資料6）。評価会議に関しては、ポートフォリオなど会議資料を整備し、会議の進行をリードした。

＊なお3月に第4回の会議を開催し、令和6年度の反省に基づいて、令和7年度の「教職総合研究Ⅰ」「教職総合研究Ⅱ」の日程、実施方法を検討することになっている。

参考資料

資料1：R6_第1回_学習達成度評価専門委員会議事要約

資料2：令和6年度 教職総合研究Ⅰ・Ⅱに係る説明会について（M1・M2・現職用）

資料3：R6_第2回_学習達成度評価専門委員会議事要項（メール会議）

資料4：R6 課題研究発表会事前説明会運営要項

資料5：R6_第3回_学習達成度評価専門委員会議事要項（メール会議）

資料6：R6 課題研究発表会実施要項【変更版】

令和6年度教職大学院入試専門委員会年次報告

令和6年度においては下記の日程で教職大学院入試専門委員会を開催し、大学院入試に係る案件について審議・検討を行った。

5月16日（木）第1回入試専門委員会【対面】

入試専門委員会の日程や業務分担について確認・検討を行った。

7月24日（水）第2回入試専門委員会【対面】

教育学研究科入試（第一次募集）について、合格者選考要領、実施計画書および口述試験マニュアルの作成・確認を行った。また、筆記試験免除および筆記試験代替の審査委員会委員の選出を行った。

9月4日（水）第3回入試専門委員会【対面】

教育学研究科入試（第一次募集）について、実施体制の作成・確認を行った。

11月26日（火）第4回入試専門委員会【対面】

教育学研究科入試（第二次募集）について、合格者選考要領、実施計画書および口述試験マニュアルの作成・確認を行った。また、実施体制の作成・確認も併せて行った。

2月20日（木）第5回入試専門委員会【対面】

令和8年度宮崎大学大学院教育学研究科学生募集要項案について検討を行った。また、教職大学院に関するニーズ調査集計結果（2024年度）の報告を行った。

参考資料

資料1：令和7年度 宮崎大学大学院 教育学研究科 学生募集要項

資料2：令和7年度 第1次入試実施計画書

資料3：令和7年度 第1次入試選考要領

資料4：令和7年度 第2次入試実施計画書

資料5：令和7年度 第2次入試選考要領

令和 6 年度教育学研究科学生支援専門委員会年次報告

学生支援専門委員会では、主に学生生活に関することと教職就職対策に関することの支援を行なっている（資料 1）。具体的には、教員採用試験に関する情報交換会の企画・実施、教員採用試験対策の企画・実施、学生相談窓口の設置、現職院生と研究者教員との意見交流会の実施、奨学金対象者の推薦、修了予定者を対象とした特別選考試験のための学内推薦選考の実施、院生自習室の整備などである。

教員採用試験に関する情報交換会は 6 回実施した（資料 2）。教員採用試験に関する情報交換の場としてだけでなく、現在は院生同士の交流の場としても位置付けて実施している。特に、現職院生とストレート院生との交流の場として、院生同士のつながりを深める貴重な機会となっている。

また教員採用試験対策は、宮崎県をはじめ教員採用試験の時期が早まったことに対応させ、6 月に「教員採用対策支援一覧表」を配布するとともに、2 次試験対策を 1 期（6 月下旬～7 月上旬）と 2 期（7 月中）に分けて実施した。第 1 期では個人面接・模擬授業の指導を、第 2 期ではそれらに加えグループワークの対策も行なった（資料 4）。その結果、M2 は全員合格となったが、M1 で不合格になった学生に対しては、次年度の宮崎県公立学校教員採用試験選考試験における「宮崎大学教職大学院修了予定者を対象とした特別選考試験」に基づく大学院の推薦を受けるよう助言を行った。その学内推薦のための審査を 2025 年 2 月～3 月に実施予定である（資料 5）。

他方、現職院生への支援として、現職院生と研究者教員との意見交流のための昼食会を 6 月 19 日に実施した（資料 6）。現職院生が生活や学修において感じている困難さ等について話す機会となった。

年度末には学生支援委員へ院生から相談があり対応を行っているが、教員側のきめ細かな配慮が求められる。また修了生との交流に向けて、実務家教員を中心に実施方法などについて具体的な検討を行っている。

参考資料

資料 1：宮崎大学大学院教育学研究科学生支援専門委員会細則

資料 2：情報交換会資料（第 1 回、第 2 回、第 3 回、第 4 回、第 5 回、第 6 回）

資料 3：教職大学院生に対する教員採用対策支援一覧表

資料 4：教員採用試験第 1・2 期対策スケジュール

資料 5：「宮崎県公立学校教員採用試験選考試験における宮崎大学教職大学院修了予定者を対象とした特別選考試験」実施要項

資料 6：「現職院生と研究者教員との昼食会」案内

令和6年度教育学研究科コース委員会年次報告

宮崎大学大学院教育学研究科コース委員会規程第1条に基づき、宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻の各コースの円滑な運営を促進するため、宮崎大学大学院教育学研究科コース委員会を置き、企画・運営等に関する事項について審議している。年間数回の開催を計画しているが、今年度は4回開催した。

主な議題は、以下の通りである。

第1回（7月26日）

議題

1. 共通問題・教育に関する小論文の作問

共通問題と「教育に関する小論文（社会人経験者）」の問題について検討を行った。

第2回（9月5日）

議題：

1. 筆記試験免除判定

筆記試験免除に関する申合せに基づき、筆記試験免除申請について審査を行った。申請者から提出された資料を基に行った判定結果を、次回研究科教務委員会に提案することとなった。

2. 現職教員等の筆記試験代替措置判定

代替措置に関する申合せに基づき、筆記試験代替申請について審査を行った。コース委員会の判定結果を、次回研究科教務委員会に提案することとなった。

3. 「学校における実習」の免除措置の判定

「学校における実習」の免除措置に関する内規に基づき、「学校における実習」の免除申請について審査を行った。コース委員会の判定結果を研究科教務委員会に提案することとなった。

第3回（10/31）

議題

1. 共通問題・教育に関する小論文の作問

共通問題と「教育に関する小論文（社会人経験者）」の問題について検討を行った。

第4回（11/22）

議題：

1. 筆記試験免除判定

筆記試験免除に関する申合せに基づき、筆記試験免除申請について審査を行った。申請者から提出された資料を基に行った判定結果を、次回研究科教務委員会に提案することとなった。

2. 現職教員等の筆記試験代替措置判定

代替措置に関する申合せに基づき、筆記試験代替申請について審査を行った。コース委員会の判定結果を、次回研究科教務委員会に提案することとなった。

3. 「学校における実習」の免除措置の判定

「学校における実習」の免除措置に関する内規に基づき、「学校における実習」の免除措置申請について審査を行った。コース委員会の判定結果を研究科教務委員会に提案することとなった。

令和6年度教育学研究科教育質保証・向上委員会年次報告

宮崎大学大学院教育学研究科教育質保証・向上委員会規程第1条に基づき、宮崎大学大学院教育学研究科における教育の内部質保証に関する方針・責任体制を明確にし、教育の質保証を継続的に行い、教育内容・方法を発展させ質向上を促進するため、宮崎大学大学院教育学研究科質保証・向上委員会を置き、内部質保証に関する事項について審議している。年間数回の開催を計画しているが、今年度は3月に1回開催した。

予定している議題等は、以下の通りである。

第1回（3月13日開催）

議題

1. R7年度からの短期履修制度見直しにともなう教育体制について
2. ルーブリック評価について
3. 認証評価（令和9年度 受診）に向けて

報告

1. R6年度フォローアップ事業について

参考資料

資料1：教育学研究科教育質保証・向上委員会議事録

令和6年度教育学部・研究科広報委員会 年次報告

本学の組織としては、広報委員会は教育学部・教育学研究科併せての委員会であるが、ここでは教育学研究科（教職大学院）の広報活動に絞って報告する。

今年度の主な広報活動は、①進学説明会・相談会の開催、②教職ガイダンスにおける教職大学院の紹介、③教職大学院紹介資料の作成・更新、④教職大学院紹介動画の制作、⑤研究科HPの更新の5つである。

1. 進学説明会・相談会の開催

大学院進学の相談については、原則として教務・学生支援係を窓口として、随時行っている。授業内容や具体的な研究相談等については、内容によって教務・学生支援係からその担当教員のところに相談情報が寄せられ、その後、教員と希望者が対面もしくはオンラインで相談に応じる体制を取っている。

本年度開催した進学説明会・相談会は以下のとおりである。

- (1) 6月22日（土）13:00～15:00（まちなかキャンパス）
参加者9名（内訳：本学教育学部4年生3名，他大学4年生2名，現職教員4名）
- (2) 6月26日（水）12:10～13:10（教育学部実験・研究棟 第一会議室）
参加者6名（内訳：現職教員1名，本学教育学部3年生5名）
- (3) 8月10日（金）13:00～15:00（教育学部実験・研究棟 大学院講義室）
参加者10名（内訳：現職教員1名，本学教育学部4年生7名，本学農学部4年生1名，他大学4年生1名）
- (4) 10月23日（水）12:10～13:10（教育学部実験・研究棟 第一会議室）
参加者3名（内訳：本学教育学部1年生2名，他大学4年生1名）
- (5) 12月10日（水）12:10～13:10（教育学部実験・研究棟 第一会議室）
参加者9名（内訳：本学教育学部3年生8名，他大学3年生1名）
- (6) 1月20日（月）12:30～13:00（宮崎国際大学）
参加者6名（内訳：宮崎国際大学国際教養学部3年生3名，同大学教育学部3年生2名，同2年生1名）
- (7) 2月5日（月）12:10～13:10（教育学部実験・研究棟 第一会議室）
参加者2名（内訳：本学教育学部3年生1名，農学部3年生1名）
- (8) 2月20日（月）12:10～13:10（教育学部講義棟 L402 教室）
参加者10名（内訳：本学教育学部英語専修2・3年生10名）

2. 教職ガイダンスにおける教職大学院の紹介

学部就職委員会主催の学部3・4年生を対象とした教職ガイダンスにおいて、教職大学院の紹介を下記のとおり行った。

- (1) 4月8日（月）13:30～13:35（教育学部講義棟 L102 教室）
参加者：本学教育学部4年生全員
- (2) 4月9日（火）13:30～13:35（教育学部講義棟 L102 教室）
参加者：本学教育学部3年生全員
- (3) 10月9日（水）15:15～15:30（教育学部講義棟 L102 教室）
参加者：本学教育学部3年生全員

3. 教職大学院紹介資料の作成・更新

大学や学部・研究科で刊行する概要や案内には教職大学院の紹介が掲載されている。今年度行った資料の作成・更新は以下のとおりである。

- (1) 大学案内 CAMPUS GUIDE 2024（5月更新）
- (2) 令和6年度宮崎大学概要 2024（日本語版）（5月更新）
- (3) 令和6年度宮崎大学概要 2024（英語版）（6月更新）
- (4) 学部案内：教育学部・教育学研究科（8月更新）
- (5) 教職大学院パンフレット（8月作成）

4. 教職大学院紹介動画の制作

今年度、教職大学院紹介動画を作成した。その内容は以下のとおりである。

項目	内容
オープニング	(1) はじめに
教職実践開発専攻（教職大学院）の説明	(1) 理念・目的 (2) 専攻の特徴 (3) 3ポリシー
コース紹介①： 教職実践高度化コース	(1) 教育行政・学校経営分野の紹介
	(2) 学生インタビュー①：教育行政・学校経営分野
	(3) 生徒指導・教育相談分野の紹介
	(4) 学生インタビュー②：生徒指導・教育相談分野
	(5) 教育課程・授業研究分野の紹介
	(6) 学生インタビュー③：教育課程・授業研究分野
コース紹介②： 教科領域指導力高度化コース	(1) 教科領域指導力高度化コースの説明
	(2) 学生インタビュー
コース紹介③： 特別支援教育コース	(1) 特別支援教育コースの説明
	(2) 学生インタビュー
クロージング	(1) おわりに

5. 研究科 HP の更新

今年度行った研究科 HP 更新の主な内容は、以下のとおりである。

- (1) 教職大学院パンフレットの公開（12 月公開）
- (2) 正規教員になる教職大学院修了生を対象とした奨学金返還免除制度の紹介（12 月公開）

令和6年度教職大学院年報刊行委員会年次報告

令和6年2月28日までに、教職大学院年報第4号に対して研究論文3本・実践報告2本の投稿があった。教職大学院年報刊行規程（資料1）に基づき、投稿された各研究論文について、それぞれ研究者専任教員2名の点検者を選出し、点検を依頼した。点検結果に基づき令和6年4月18日研究科教務委委員会に研究論文2本・実践報告4本の年報掲載を提案し、了承された（資料2）。

令和6年6月30日、研究論文3本・実践報告2本のほか、課題研究レポート報告23報、研究科年次報告を含む教職大学院年報第4号が刊行された（資料3）。

令和6年12月13日に開催された課題研究発表会の中で、修了予定大学院生に対し、教職大学院年報第5号原稿募集を通知した。令和7年2月3日より、Webclass上で教職大学院年報第5号の原稿募集を開始した（資料4）。

参考資料

資料1：教職大学院年報刊行規程

資料2：令和6年度第2回研究科教務委委員会議事録

資料3：教職大学院年報第4号

資料4：Webclass【2025年2月3日掲載】教職大学院年報投稿窓口

○宮崎大学大学院教育学研究科年報刊行規程

〔 令和3年2月3日
制 定 〕

改正 令和4年2月2日

(趣旨)

第1条 この規程は、宮崎大学大学院教育学研究科年報「教職大学院年報」（以下「年報」という。）の投稿及び編集・刊行に関して、必要な事項を定めるものとする。

(収録内容)

第2条 年報は、教職実践の高度化に関する研究論文、実践報告、課題研究レポート報告及び研究科年次報告で構成する。

(投稿資格)

第3条 研究論文及び実践報告の投稿資格は、次の各号のいずれかに該当する者とする。

- (1) 宮崎大学大学院教育学研究科（以下「研究科」という。）院生
- (2) 研究科若しくは宮崎大学教育学部の専任教員又は宮崎大学教育学部附属学校園教員
- (3) 研究科教職実践開発専攻修了生（ただし、研究科専任教員との共著による研究論文のみとする。）
- (4) その他宮崎大学大学院教育学研究科年報刊行委員会が認めた者

(委員会)

第4条 年報の編集・刊行等に関わる運営業務を行うため宮崎大学大学院教育学研究科年報刊行委員会（以下「委員会」という。）を置く。

2 委員会は、次に掲げる委員をもって組織する。

- (1) 教職実践高度化コース研究者教員 1人
- (2) 教科領域指導力高度化コース研究者教員 1人
- (3) 特別支援教育コース担当研究者教員 1人
- (4) 実務家教員 1人
- (5) その他委員会が必要と認めた者

3 委員の任期は、2年とし、再任を妨げない。ただし、委員に欠員が生じたときの後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

4 委員会は、委員の過半数の出席がなければ開くことができない。

(委員長及び副委員長)

第5条 委員会に委員長及び副委員長を置き、委員長は前条第1号から第3号までの委員の中から教育学研究科専門職学位課程統括長が指名し、副委員長は委員長が指名する。

2 委員長は、委員会を招集し、その議長となる。

3 副委員長は、委員長を補佐し、委員長に事故があるときはその職務を代行する。

(刊行)

第6条 委員会は、年1回年報を刊行する。

2 委員会は、必要に応じ研究科委員会の議を経て、特別号を刊行することができる。

(研究論文及び実践報告の投稿編数及び執筆ページ数)

第7条 投稿は、1人につき、各号、単著・共著合わせて3編までとする。ただし、単著のみの場合は2編までとする。

2 執筆可能ページ数は、1号につき、刷り上がり10ページまでとする。共著の場合、ページ数の換算方法は執筆者による均等割とする。

(研究論文及び実践報告の書式等)

第8条 原稿の書式等は、委員会が別に定める「宮崎大学大学院教育学研究科年報「教職大学院年報」執筆要領」によるものとする。

(研究論文及び実践報告の原稿の提出)

第9条 投稿の申込みに当たっては、次により取り扱うものとする。

(1) 投稿の申込みは、宮崎大学大学院教育学研究科年報「教職大学院年報」投稿申込書に原稿を添えて、毎年2月末までに委員会に提出するものとする。ただし、2月末が休日に当たるときは、その直前の平日までに委員会に提出するものとする。

(2) 原稿の締切りは、期日を厳守すること。締切り後は受理しない。なお、一旦受理した原稿は校正まで返却しない。

(研究論文及び実践報告の原稿採否の決定)

第10条 研究論文の採否については、委員会が指名する研究科専任教員2人による意見をもとに委員会が原案を作成し、研究科委員会の議を経て、決定する。

2 実践報告の採否については、委員会が決定する。

(研究論文及び実践報告の校正)

第11条 校正は、執筆者が行う。その際、内容の変更は認めない。校正は、2回をもって校了とする。

(課題研究リポート報告及び研究科年次報告の提出)

第12条 課題研究レポート報告及び研究科年次報告の提出に当たっては、次により取り扱うものとする。なお、提出期限は、毎年2月末とし、2月末が休日に当たるときは、その直前の平日とする。

- (1) 課題研究レポート報告については、教育学研究科学習達成度評価専門委員会が取りまとめを行い、委員会に提出するものとする。
- (2) 研究科年次報告については、教育学研究科の各委員会がそれぞれ年次の報告を作成し、委員会に提出するものとする。

(刊行費)

第13条 刊行費は、研究科共通経費とする。

(著作権の帰属等)

第14条 年報に掲載された投稿物の著作権は、研究科に帰属する。ただし、著者が掲載論文を教育的な目的のために利用する限りにおいては研究科の許可を必要としないものとする。

- 2 研究科は、学術研究の成果並びに活動状況を発表し、広く学内外との学術交流を果たすため、掲載論文等を「宮崎大学学術情報リポジトリ」に登録するものとする。

(その他)

第15条 この規程に定めるもののほか、年報の投稿及び編集・刊行に関して必要な事項は、委員会で決定する。

附 則

この規程は、令和3年2月3日から施行する。

附 則

- 1 この規程は、令和4年2月2日から施行する。
- 2 宮崎大学大学院教育学研究科年報刊行専門委員会細則（令和3年2月3日制定）は、廃止する。
- 3 この規程の施行後、最初に出選される委員の任期は、第4条第3項の規定にかかわらず、令和4年3月31日までとする。

編 集 委 員

立元 真
菅 裕
若林 上総
松田 奈緒子
齊藤 正行

編 集 協 力

湯田 拓史

宮崎大学教育学研究科
教職大学院年報
第 5 号

令和7年8月12日 印刷

令和7年8月18日 発行

編集兼

発行者

宮崎大学教育学研究科

宮崎市学園木花台西 1 丁目 1 番地

電話 (0985) 58-2889 (代表)

印刷所

有限会社 いろは企画

宮崎市清武町正手 3 丁目 19-2

電話 (0985) 58-5889
