

宮崎大学大学院教育学研究科
教職大学院年報

第6号

令和8年8月

目 次

研究論文・実践報告 1

〈実践報告〉

「せんせいトーク」ワークショップの開発と学び	竹内 元	2
------------------------	------	---

課題研究レポート報告

学力向上を目指す学校規模ポジティブ行動支援 ―媒介変数としての授業参加行動並びに主観的学校適応感への介入―	久保田紀	10
ウェルビーイングの実現に向けた教員と学校事務職員との連携・協働体制の意義と条件 ―宮崎県公立小中学校事務職員の意識から―	松岡 心	14
道徳科を中心とした平和教育プログラムの開発 ―小学校3年生におけるプログラムの構想と実践事例の分析―	磯崎 奏良	18
小学校生活科における自由記述評価の妥当性に関する検討 ―ワークシート評価とテスト評価の比較を通して―	海野 烈央	22
小学校算数科において“わからない”ということの改善するためのツールの開発と評価	菊池 陽香	26
自己の在り方生き方を見つめ直す古典探究の授業構想 ～授業構成の視点としての「教材づくり」を中心に～	福原 陸斗	30
小学校外国語の読み聞かせにおけるリスニング方略の変容	安倍 志奈	34
中学校英語科における生徒と教師のインタラクション分析 ―やり取りの力を向上させる効果的なティーチャー・トークの追究	岩本 將孝	38
中学校数学科における問題解決の授業が学習意欲に及ぼす影響についての考察	大島 悠暉	42
古典物語文における比べ読みの有用性	菊田 和香葉	46
「考えの形成」を促す中学国語科の実践 ―説明的文章における意見文作成に向けての支援―	齋藤 広世	50
生涯を見通す力を育む高等学校家庭科 ― 将来の収支をふまえ、自らの幸せを考える ―	梨岡さくら	54
中学校におけるプロセス・アプローチの可能性 ―自律的なライティングを促す指導の実現―	丸山 和宏	58
Socio-scientific Issues を文脈とした Nature of Science 指導に関する理論的・実践的研究	南 太貴	62
社会を担う公民としての資質・能力の育成を目指す歴史学習の改善 ―高等学校地理歴史科世界史探究の単元開発を通じて―	宮内 慎平	66
知的障害者の一般就労に関する研究	松元 大士	70

年次報告

76

教職大学院年報刊行規程

94

実践報告

「せんせいトーク」ワークショップの開発と学び

竹内 元¹

要旨

本学教育学研究科教職高度化コース教育課程・授業研究分野は、本学部教職実践基礎コースからの進学を見据えた6年一貫教育に取り組んでいる。本稿は、教職実践基礎コースの学生が必修科目として受講する「授業づくり協働体験学習」という科目で取り組んだ実践の報告である。

「せんせいトーク」は、私のなりたい未来の教師について、高校生と大学生が語り合うワークショップである。延岡市教育委員会等との協働を通して、「インターンシップ&教育大学リーグ in 延岡」の最終日プログラムとしても実施されている。ワークショップを通して参加者がそれぞれ持っていた教師像をより具体的にイメージして未来を鮮明に描くことで、教師として学びたいことを生成しようとする試みである。

大学生は、「せんせいトーク」のワークショップの実践を通して、参加者との関係性の構築や沈黙への対応という葛藤体験を繰り返すことで、自分の思い込みや囚われを学びほぐしていた。本稿では、「せんせいトーク」のワークショップを開発してきたプロセスに加え、大学生の経験と学びを報告する。

1. 実践の背景

宮崎大学では、令和6年度から宮崎の地域活性化を支える多様な「未来共創人材」を育成するための「SPARC 教育プログラム」を実施している。宮崎大学教育学部教職実践基礎コースは、学位プログラムのために必要な教育プログラムに、SPARC 教育プログラムを位置づけている。未来共創人材には、①時代の変化に目を向け、柔軟に戦略立案・意思決定できる、②事業拡大やイノベーションに挑戦し、起業や地域等を支える、③自ら主体的・積極的に価値を創造するチャレンジマインドを持つ、④横断的で広い視野を持ち、多様な人となつながら、巻き込むことができるといった人材像が示されている。教育学部には、地域・社会の将来像を描き、多様な主体との共創により、新しい価値を創造し持続可能な地域づくりを牽引する人材育成が期待されている。

宮崎大学教育学部では、「未来共創科目」の「協働・創造系科目」として「授業づくり協働体験学習」を新設した。「未来共創科目」の「協働・創造系科目」では、地域をフィールドに様々なステークホルダーと連携した大学生の学びを通して、地域と共に未来を描き協働で実現する力を大学生が身に付けていく地域で必要とされる問題解決力や他者と協働する力など兼ね備えた実践力の育成が期待されている。大学の学びを地域社会のフィールドへ展開し、地域の場を活用し既存の教育プログラムを再構築するものであり、大学生の中に多様性をつくる営みである。「授業づくり協働体験学習」には、育成する資質・能力として「地域構想・実現力」が示さ

¹ 宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター

れている。地域社会において活躍する人材のキャリア形成に関する学びを通じて、能動的に社会の課題に向き合い、長期的な視点で未来を展望したり、地域のコミュニティと連携した学びを通じて、社会人や地域住民と協働・共創し、社会の課題解決に関与したりすることが想定されている。

宮崎大学教育学部附属教育協働開発センターは、延岡市教育委員会と延岡こども未来創造機構と協働し、さらに、東京学芸大学、九州医療科学大学、南九州大学と連携して、延岡市教育委員会が主催する「インターンシップ&教育大学リーグ in 延岡」に参画してきた。「インターンシップ&教育大学リーグ in 延岡」は、令和5年度から延岡市と延岡市教育委員会が、国立大学法人東京学芸大学と相互の教育・子育てに関する取り組みを推進するために連携協定を締結したことを契機に、延岡市教育委員会の呼びかけで始まったものである。宮崎大学教育学部は、すでに令和2年に「延岡市教育委員会と連携協力に関する協定」を締結していることもあり、「インターンシップ&教育大学リーグ in 延岡」に最初から参画している。令和6年度には、「インターンシップ&教育大学リーグ in 延岡」の最終日プログラムに高校生が参加することとなり、延岡市教育委員会に協力を得ながら高校生向けのワークショップの開発を「授業づくり協働体験学習」に位置づけ、大学生と協働して企画・運営してきた。

本稿では、大学生と「せんせいトーク」というワークショップを開発し改善してきた「授業づくり協働体験学習」の実践報告を行う。本稿は、筆者の観察と大学生への聴きとりをもとに記述している。なお、ワークショップを開発し企画運営してきた大学生には、実践成果の公開可能性及び自由意思による参加と中途辞退の保障を説明し、口頭同意を得るとともに、記述内容を確認させた。

2. 「せんせい」トークの実践概要

(1) 「せんせいトーク」とは何か

「せんせいトーク」は、私のなりたい未来の教師について、高校生と大学生が語り合うワークショップである。2024年9月13日（月）に、九州医療科学大学図書館で行ったワークショップが、最初の試みである。「せんせいトーク」のワークショップは、延岡市教育委員会が主催する教育大学リーグの一部として設定された。教育大学リーグは、大学院生・大学生が延岡市内の小学校や中学校にインターンシップとして学習支援を行い、実際に肌で感じた教育の魅力等について、学校関係者等へアウトプットする機会である。令和6年度のインターンシップには、宮崎大学、南九州大学、九州医療科学大学、東京学芸大学に所属する1年生から4年生までの大学生11名と宮崎大学大学院教育学研究科の大学院生1名が参加している。令和6年度の「せんせいトーク」は、教育大学リーグのインターンシップには参加していない宮崎大学の大学生2名が、同大学の4年生5名を加えて、インターンシップに参加していた4大学11名の大学生の協力も得て、22名の中学生・高校生とともに取り組んだものである。

「せんせいトーク」は、「なりたい教師」を題材とした高校生と大学生の交流活動を通して、これからの教育をともに作り出そうとする取り組みである。ワークショップを通して、それぞれがもともと持っていた教師像をより具体的にイメージして、未来を鮮明に描くことで、教師として学びたいことを生成しようとする営みである。たとえば、ある生徒が「やさしい先生になりたい」と言ったことに対して、大学生は「たとえば、やさしいはどんな場面で現れる？」とか「たとえば、先生のやさしさを感じられるときって、どんなとき？」と未だ言葉になって

いなかった具体的なイメージを聴こうとすることに意識を向けるのである。過去ではなく、未来に目を向けることで、そこに至るために自分には何が足りないか、どんな学びが必要かを考え合う機会にするのである。「せんせいトーク」の実践は、主催者である延岡市教育委員会との協働だけでなく、中学生・高校生を含めた参加者との協働をもつくり出している。

「せんせいトーク」を企画・運営した教職実践基礎コースの2年生2名には、2024年6月18日（火）にプロジェクトの概要を説明した。それをうけて、2024年7月10日（水）に、大学生からプロジェクトの目的と教育委員会のニーズを確認する打ち合わせの設定が要求され、2024年7月22日（月）に、澤野幸司延岡市教育長とのミーティングを設定した。大学生は、主催者としての溢れんばかりの願いや見据えている課題をていねいに聴きとり、ワークショップ・ファシリテーターの経験が豊かな宮崎大学の特別講師にアドバイスを求め、同級生とも何度も話し合い企画を練り上げ、「せんせいトーク」のワークショップを実践した。未来を志向する「せんせいトーク」のワークショップを前にして、これまで筆者は、「どうして教師になりたいのか」と高校生や大学生に過去の経験をさかのぼらせているだけで、「どんな教師になりたいのか」と高校生や大学生が描く未来を聴いていなかったことを突き付けられた。大学教員が持つ大学生への問いかけには偏りがある点に気づかされたのである。教職は、将来をまなざし、現在を変革する仕事であり、今を見つめ直し、未来を創造する職業であることを大学生に教えられる機会となった。

（2）令和6年度開催「せんせいトーク」の実践

令和6年度教育大学リーグは、2024年9月13日（金）に、九州医療科学大学の図書館2Fプレゼンシアにて行われた。延岡市内の中学生と高校生に大学生を加えて、計40名が参加した。「せんせいトーク」のワークショップは、60分間行われた。

「せんせいトーク～大学生と語り合う、私のなりたい未来の先生」では、まず、次の3つのワークショップのきまりを確認した。①一方的ではなく、対話の時間である。いろいろな人の話を聴いて、自分の考えを書き出していく。話すことがメインである。②ちっちゃいこと、思いついたことを口にする。互いに反応して、みんなでつくっていく場である。③気づきと良かった点を共有する。

次に、なりたい先生はみんなそれぞれであることを大切にして、なりたい先生を身体で表現しようというアクティビティからワークショップは始まった。さらに、5W1Hの表を使ってより具体的な場面を設定し、先生になってやりたいことを考えた。時や場所、人、内容等を想像して参加者で静止画をつくりポーズした場面を言葉にすることで、なりたい先生を具体的にしようとするものである。

最後に、もう一度、なりたい先生をワークシートに書き出した。

参加した高校生からは、次のような感想が聴かれた。「年齢が異なった人たちと交流することで、新たな視点を取り入れることができた。」「大学生とふれ合う貴重な機会となった。」「生き生きと話すことができた。」「具体的に言葉にすることができた。」同じ空間で、教職という一つの職業について、どんな教師になりたいかを誰かと話しながら自らの夢を具体的に言葉にしていく時間となったと思われる。「なぜ、教師になりたいか」ではなく、「どのような教師になりたいか」という具体的な教師像を詳しく言葉にしていくことで、普段口にしてこなかった目標がだんだんと明確となっていく。ワークショップのなかで、教師になって大切にしたいこととして、「子どもたちに寄り添い話を聴くこと」「オンとオフを切り替え、心に余裕を持つこと」

「変化に対応できる柔軟性」などが語られ、互いに教職への意欲を高めていた。

(3) 令和7年度開催「せんせいトーク」の実践

令和7年度教育大学リーグは、2025年9月12日（金）に、九州医療科学大学の図書館2Fプレゼンエリアにて行われた。延岡市内の高校生35名に大学生18名を加えて、計53名が参加した。60分間のワークショップである。ファシリテーターは、「せんせいトーク」を開発した大学生から引き継いだ3名の宮崎大学教育学部教職実践基礎コースの2年生が務めた。

ワークショップは、「テレパシーじゃんけん」のアイスブレイクから始まった。「テレパシーじゃんけん」とは、2人組等で行うアイスブレイクである。一人がグーかチョキかパーのどれを出すかを決めて、口に出さずにジェスチャーでも示さずに、相手にアイコンタクトだけで伝える。もう一人は相手が選んだ形が伝わったと感じたら、「うん」とうなずく。そして、じゃんけんをして、あいこになったら、成功となる。4人組で1人がテレパシーを出し、3人がテレパシーを受けるという組み合わせもある。続いて、参加者と、「せんせいトーク」は、相手のことを思って話す、聴く場であることが確認された。「せんせいトーク」は、どんな先生になりたいか、自分の教師像と向き合い、自分の考えを話すワークショップである。思ったことと感じたことを伝え、互いに否定しないで聴く。相手の意見をどんどん自分に取り入れ、吸収していくワークショップであることを参加者と共有した。

まず、「あなたがもし教師になったとき、大切にしたいこと」をグループで語り合った。「たとえば」と、具体的に詳しく自分がなりたい先生をイメージして語ることを意識して交流したのである。次に、自分がなりたい先生がいることで子どもたちはどう変わるか、どんなクラスをつくれるか、そんな先生を子どもたちの立場からどう思うのかを考えた。最後に、自分が目指す教師像をより具体的に自分で考えて、グループで互いに伝え合った。さらに、自分の教師像をより豊かにイメージできたところを語り合った。60分という時間的制約もあり、書くのではなく、語り合うことに参加者が集中できるようワークショップを構成したのである。

参加した高校生からは、「教師になるか迷っていたが、なりたいと思った」「自分の目指す教師像を具体的に考えることができた」「ほかの人の意見が参考になった」「教師になりたいという目標は同じでも、考え方は異なることに気づいた」などの感想が示され、ワークショップを通して教師像を深める機会になったことが伺えた。

3. 学生の経験と学び

テーブルホストとして「せんせいトーク」に参加した大学生は、「せんせいトーク」を通して子どもを巻き込みながら話をすることを学んでいる。

「せんせいトーク」では、延岡市教育委員会の教育長をはじめ、指導主事や大学・高等学校の教員、記者などに取り囲まれ、会場は堅苦しく、高校生や大学生には話しにくい雰囲気であった。とりわけ、高校生は、意見を求められても自ら話すことに難しさを感じている様子だった。複数の高校から参加していることもあり、高校生同士も初対面である。そうした雰囲気を解きほぐし高校生が安心して発言できるように、テーブルホストを務めた大学生は、高校生を巻き込みながら話をしたと語っていた。たとえば大学生が自己紹介をした際、「自分と同じ、陸上部だった人？」と問いかけるなど、話し手自身の話に高校生を自然に引き込む工夫を行っていた。そうすることで、場が和み、共通点から会話を広げたりするなど、話しやすい雰囲気が生まれる工夫をしたのである。相手が持つ見えない考え方や想いは、相手が自ら表現しようと

しないと出てこない。だからこそ、聴くことを通して、聴く側も自己を開示し相手の世界に参加してみることが大事であると、大学生は指摘する。

さらに、テーブルホストを務めた大学生は、1対1ではなく、1対多で話す環境をつくることを大切にたと語っていた。「せんせいトーク」では、グループワークの際に、高校生一人対テーブルホストという一対一のやり取りが続く状況ができてしまったという。一対一のやり取りだけに終始せず、高校生同士の対話を促すことが重要であるというのである。そこで、高校生同士の意見をつなげてみたり、「Aさん頷いていたけど、なんで頷いていたの?」「Bさんの経験を僕もしていたので……先生がいてくれてよかったよね。」というように、徐々に高校生の話に別の高校生を巻き込んだりしたという。大学生が少し引いて高校生同士に話し合いを委ねることで、高校生の本音や多様な考えが引き出されたというのである。大学生が主役ではなく、高校生が自らの言葉で語り合う場をつくったとも、大学生は語っていた。

テーブルホストを務めた大学生にテーブルホストとしてのあり方が問われたのは、参加者である高校生の沈黙への対応である。高校生が何かを考えていて語り始めるのを待つ時間なのか、高校生がどう考えていいかわからなくてテーブルホストである大学生に何かリアクションが求められている時間なのか、高校生が沈黙という身体表現で示している方向性を見極めることが難しかったと、大学生は語っている。グループワークのファシリテーションをどうするのか、大学生に問われたのである。相手の考えが語り出されるのを待つのか、相手の考えを引き出すために何か手立てをとるのか。そうした葛藤の経験を繰り返すなかで、参加者の表情や発言から学びが深められているかどうかを感じられるようになって、ファシリテーター同士でワークショップの途中に進行のあり方を話しながら構成や問いかけを修正してワークショップを進めていけるようになったという。

全体のファシリテーターを務めた大学生は、その場その場で参加者に合わせて、事前に想定していた構成や参加者への問いかけを変更することを経験している。彼女らは、「インターンシップ&教育大学リーグ in 延岡」だけでなく、教職実践基礎コースに所属する大学生を対象とした「せんせいトーク」のワークショップも、彼女らがファシリテーターとなって繰り返し実践してきた。ファシリテーションを繰り返し経験することで、参加者の細かい言動や関係性に注意が向くようになったという。当初は、目的に合わせてワンパターンに直線的にしか展開を考えていなかったが、「こうなったらこうしよう」という多様なパターンを事前に考え方向性を固定化するのではなく、参加者の語りや学びを大切するようになってきたと、大学生は語っている。教職実践基礎コースに所属する学生を対象にしたワークショップでは、普段かかわりがある人が参加する。「こういう考えが出てくるだろうな」とか「ここまでは考えることができるかな」と、ある程度予想ができたが、高校生に対するワークショップでは、教員になるかどうかを決めていない生徒も含まれている。教職に関心を持っているかどうかも含め、教職に対する意識がバラバラであることは想定できたが、どこに基準を持っていくかに悩んだと大学生はいう。だからこそ、ワークショップそのものの目的をあらためて問い直したり、参加者にとってどんな意味があるのかを考えたりしている。最初は、ワークショップをきれいにまとめなければならないと思っていたのだが、途中からは、疑問に思っていることがあってもそこで立ち止まってもいいと思えるようになったという。今後小学校で授業をするときも、自分がイメージしたままで授業を進めるのではなく、子どもたちそれぞれにあった言葉で説明したり、子どもたちにとってどんな意味があるのかを考えたりするようになったと語っている。教師になったと

きに、今以上に参加者である子どもたちの声を聴いたり参加者である子どもたちの声から授業をつくっていったりしたいという。大学生ではなく、教師の立場から子どもの声を聴こうとする経験と学びが、教師としての今後の実践課題を見出すことになっているのである。

4. 「授業づくり協働体験学習」の実践課題

宮崎大学は、全国の多くの大学に先立ち 2008 年に教職大学院を設置し、15 年以上の歳月を経て 350 名以上の修了生を輩出してきた。教職大学院を修了し、学校現場でさらに学び続ける教師は、既存のルールや価値観に縛られることなく、新たなしくみを構築したり、子どもたちの世界から学び日々新しくなる自分と出会ったり、子どもたちの未来を想像しながら時代の変化に対応した教育を創造したりしている。不完全さを大切にしながら、もう一度前向きに、日々子どもたちとともに世界を創りなおしていくような営みを続けている。

ところで、教師の仕事は、誰にでもつとめることができる容易な仕事として誤解されていると指摘されている。(佐藤学 2015) 誰もが生徒として教師の仕事を一万時間以上も観察しているからである。「あの程度の仕事なら誰でもつとまる」「人間性さえ良ければよい教師になれる」「数学さえ理解していれば数学教師になれる」このような外観の印象から誰もが教師の仕事について「わかったつもり」になっていないか。教職は、イージーワークではない。とりわけ、授業は、「見えない」実践である。授業研究は、教室の出来事の見えない意味を明らかにし、見えない関係を浮き彫りにし、見えない物語をあらわにするものである。授業における有効な教え方は、一つではなく、自らの実践をひらき仲間と互いに学び合って成長する。専門家としての教師は、そうした関係の豊かさを構築している人である。教師は学びの専門家であり、教職は一人では成長しない職業なのである。

あるいは、教職のイメージを「個業」から「協業」へと切り替える必要も指摘されている。(今津孝次郎 2012) そのさい、同質で同調的な「共同」関係ではなく、各教員の意見を相互に尊重しつつ、信頼感に満ちた連帯体制としての「協働」関係の追究が課題となっている。教員それぞれが個性を持ちながら、共通する学校教育の課題に向けて各自が異なる力量を発揮して、学校全体で課題を克服する。そうした教員集団づくりが求められている。教えることが学ぶことと表裏一体となるような授業を子どもたちとつくる。何でも言い合えるような開かれた学校を同僚とつくる。一人では成立しない営みを共に構築していく人が、教師なのである。

教育学部で考えると、大学生が小学生・中学生・高校生として経験してきたなかで形成してきた教育観や授業観を可視化しながら、どのような人と出合わせるか、どのような対話をデザインできるかが、大学教員に問われてくる。と同時に、他の人の意見と異なる考えを出し合える関係性が構築できるか、自分の至らなさや考えの狭さを大学生が受け止めることができるかという学生間の関係性の構築も課題になってくる。正解ではなく、間違いや失敗が等身大で出せるとき、そこにその人の個性が立ち現れてくるからである。教師になるには、教えるための内容や方法を新しく獲得していくというのではなく、教える営みそのものに自己の変容が生まれてくるような学びが必要になる。教師は知らなかった知識や欠けていた視点を補充するような学びを積み重ねるだけでなく、子どもの可能性に出会い、自分自身が書き替わるような学びを呼び込むことができなければならない。教師には、ただ知識や経験を積み重ねていくだけでなく、自分の思い込みや囚われを学びほぐし、自分自身の枠組みやものの見方・考え方を変革していくことが求められる。教師は、子どもを通して自分が見えてくる、子ども側から自分自

身と学校を見つめ直す人なのである。教員は、「教育職員」の略称であり、法律で定義された用語である。教師は、子どもから定義される言葉であり、一義的な正解があるわけではない。教育学部は、教員養成を目的としているが、自己を更新する学びを生涯にわたって深めていく教師にとって、いつでも学びを始めることのできる場所でもある。(竹内元ほか 2025)

「せんせいトーク」というワークショップを最初に開発した教職実践基礎コースの大学生が、2026 年度は 4 年生となる。今後は、彼女らに、「インターンシップ&教育大学リーグ in 延岡」で高校生と協働して行う「せんせいトーク」のワークショップや、教職実践基礎コースの大学生が異学年で交流しながら行う「せんせいトーク」のワークショップを刷新していくことを委ねながら、筆者自身は大学生が創り出す経験と学びに見出せる価値や教員養成教育を変革していく契機を意味づけていくことに引き続き取り組んでいきたい。さらに、SPARC 教育プログラムの科目は、PBL の方式が志向されている。「授業づくり協働体験学習」は、Problem based Learning や Project based Learning の側面だけでなく、Place based Learning の側面もあると考えられる。PBL のあり方の分析と整理が、今後の課題である。

5. 参考文献

今津孝次郎 (2012) 『教師が育つ条件』 岩波新書 1395, 岩波書店.

佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる』 岩波書店.

竹内元・佐々敬政・興津紀子・藤本将人編 (2025) 『教壇から見える景色のこと 先生！教師になるってどんな感じ?』 鉾脈社.

課題研究リポート報告

学力向上を目指す学校規模ポジティブ行動支援

—媒介変数としての授業参加行動並びに主観的学校適応感への介入—

特別支援教育コース 久保田 紀

I 問題と目的

行動問題は、学業の課題と関連がある(Sugai & Honer, 2006)。叱責等の懲罰的な指導は、行動問題の減少に効果がない上に、学校風土や人間関係に悪影響を及ぼし、児童生徒の学業成績の低下につながる (Kelly et al. 2023)

児童の学業達成のためには、行動問題の減少と予防への取組が必要である。児童の行動問題を減少・予防し、望ましい行動を伸ばす効果が実証されているフレームワークとして学校規模ポジティブ行動支援 (school-wide positive behavior support: 以下 SWPBS) がある (庭山, 2020)。そして、SWPBS は、児童の学業達成と学習への取り組み方を向上させる効率的かつ効果的な方法である (Nitz et al, 2023; Zaid, 2023)。それは、教師が組織的に行動支援を行い、学習環境を整えることで、児童の行動変容につながり、授業参加行動が増えるからである (Angus & Nelson, 2021)。このとき、行動支援と学業支援の統合は、実践上の重要な課題となる。そのため、授業に直接関係する学習への取り組み方を目標行動に設定することが考えられる。

行動支援を学業達成に結び付けて SWPBS を実施する際にも、留意すべきは実行度となる (Angus & Nelson, 2021)。実行度とは、SWPBS の中核となる機能と標準的な手順が、学校にどの程度存在していたかを評価するものである (Nelen et al, 2021)。実行度を測定するツールの一つに Tiered Fidelity Inventory (以下; TFI) がある。合計スコアが、基準の 70% を満たすか上回る場合に、忠実な実行度となる (Nelen et al, 2021)。実行度を高めるには、組織的な運営を行い、学校の実施環境や教師の実行可能性を高めることが重要である。さらに、研修や教材等のリソースの提供や、外部の積極的な関与も SWPBS の促進要因であり、教師の実行可能性に影響する (Berg et al, 2024)。日本は、中山間地域が多く、リソース不足が懸念される。大学等をリソースとしてオンライン等で活用することで、中山間地域の学校の実施環境を整え、職員の実行可能性を高めることは、我が国の教育振興に重要な意義がある。

以上より、本研究では、中山間地域の公立小学校において、学力向上を目指し、SWPBS の第 1 層支援を行動支援と学業支援を統合して実践する。そして、学業成績の向上につながる媒介変数である児童の授業参加行動と主観的学校適応感に及ぼした影響を検討することを目的とした。

II 方法

1. 研究実施期間及び対象

X 年度 12 月から X+1 年度 3 月の 1 年 4 か月であった。対象校は、A 県の中山間地域にある施設一体型小中学校小学部であった (以下; 対象校)。各学年 1 学級ずつの小規模校であった。

2. SWPBS の実行組織

本研究では、学校の教育活動全体で行動支援と学業達成を結び付けた SWPBS 第 1 層支援を行った。SWPBS の実行組織は、推進チームが中核的な役割を果たし、企画、運営、データによる意思決定を行った。推進チームは、校内研究、校務分掌、委員会活動との連絡・調整を行った。

筆者は、推進リーダーとして、研究主任を担った。そして、筆者は、教職大学院の指導教官から個別にオンラインによるコンサルテーションやコーチング、技術支援を受けた。

3. 体制構築の5段階での手続き

SWPBSは、第1層支援から着手され、体制構築は、「学校規模の推進チーム編制」、「学校規模の同意と資源の管理」、「データに基づく行動計画」、「実行の支援」、「進捗の評価」の5段階の手続きを踏む (Sugai & Honer, 2009)。

(1) 学校規模の推進チーム編制

X年度12月初めに、筆者が、対象校の管理職3名にSWPBS第1層支援の概要と推進チーム等の説明を行った。推進チームの必要性は、学校長よりX年度1月下旬に確認された。

(2) 学校規模の同意と資源の管理

X年度12月冬季休業中に職員研修を行い、学校規模の同意を得た。

①ポジティブ行動マトリクスの作成：マトリクスは、職員と児童の意見を基に作成された。そして、マトリクスの目標行動をX+1年度の月目標として設定し、指導を担当する校務分掌と委員会活動を決定した。X+1年度4月始業式に児童に周知することになった。

②目標行動の指導及びフィードバックと承認の計画：目標行動の指導及びフィードバックと承認は、特に校内研究、校務分掌、委員会活動を中心に実践することが計画された。

③ SWPBSの具体的な実践内容：a 校内研究による取組：校内研究では、学力向上と関連させ、授業中の行動支援と学業支援の統合が図られた。そして、行動のABCに基づき目標行動の獲得及び流暢性を高め、学業達成を目指した学習環境づくりが行われた。校内研究は、年間7回の研修機会を設け、応用行動分析学の基礎理論等の理論研修と、各教科・学級活動における授業研究が行われた。職員研修は、全体会、分科会の2部で構成された。分科会は、授業づくり班と学級経営班の2つだった。尚、校内研究との関連で、日常的な授業実践の中で、授業中の行動支援と学業支援の統合が継続的に行われた。

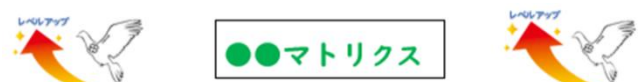
b 校務分掌と委員会活動の取組：校務分掌と委員会活動は、行動のABCに基づき既存の取組と関連させて行われた。特に、授業に関する4つの目標行動（以下；学習のきまり）に関する指導は、学習指導部が担当した。全校児童対象に年間5回学習指導週間のキャンペーンが行われ、児童のセルフモニタリングと、職員による評価が行われた。各委員会活動の取組は、委員会児童が主体となり月目標等に関する企画・運営が行われた。また、一部の委員会活動の取組では、児童相互の称赞 (Positive Peer Reporting; PPR) が行われた。

(3) データに基づく行動計画

データによる行動計画は、推進チームと校内研究、各校務分掌で行われた。データに基づく意思決定が行われ、指導・支援の改善や計画の見直しが行われた。

(4) 実行の支援

Table 1 対象校で作成されたマトリクス



	元気いっぱい	夢いっぱい	笑顔がいっぱい
授業	・授業のはじめと終わりは立派しよう。	・自分の考えを書いたり言ったりしよう。	・友達の発表を「あいうえお」で聴こう。 (あー、いいね、うんうん、ええ！おー！)
朝の休み時間 昼休み	・休みは外で元気よく遊ぶ。	・授業の準備をすませて、二分前着席しよう。 ・本を借りて読もう。	・自分から大きな声であいさつしよう。 (あいさつ：おはようございます。こんにちは。ありがとう。ごめんなさい。さよなら。) ・ろうかやかいだんは石がわを静かに歩こう。
給食	・栄養バランスを考えて何でも食べよう。 ・歯をみがいて虫歯0(ゼロ)を目指そう。		・感謝の言葉を言おう。 (感謝の言葉：いただきます。ごちそうさまでした。ありがとうございます。)
そうじ	・そうじの「さしすせそ」で、心も学校もピカピカにしよう。 (「さつさと」「しずかに」「すみずみ」「せいいっぱい、時間いっぱい」「そろえて(後まつ)」)		

推進チームは、職員の実行の支援を行った。具体的には、行動問題への組織的対応や、職員へのPBS（職員への称賛とフィードバック）が行われた。

(5) 進捗の評価

推進チームは、X年度3月、X+1年度9月・3月に、TFIを基にSWPBSの取組の進捗を確認した。X+1年度3月の推進チームの会議では、SWPBSの継続性が協議された。そして、X+2年度の校内研究の内容や実行組織の見直しの必要性が学業成績と質問紙をもとに確認された。

4. 指標

指標として、児童の授業参加行動の行動観察、学習指導週間の児童のセルフモニタリングと職員による評価、児童の主観的学校適応感質問紙尺度 Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres（以下；ASSESS）、TFI、学業成績（3・5・6年生のBenesse総合学力調査の国語科と算数科、合計得点の平均点）、社会的妥当性の評価として Primary Intervention Rating Scaleを用いた。

5. 研究参加への同意と倫理審査

本研究は、宮崎大学教育学部・教育学研究科研究倫理委員会にて承認を得た上で実施された（承認番号2023-19-E-123）。

III 結果

1. 児童の授業参加行動の変化

各学年の平均授業参加率の変化について示したものが右図である。また、全校の平均授業参加率は、BL期（X年度2月・3月）87%であった。介入期のX+1年度4月は、80%であった。介入期の平均は90.7%であった。

2. SWPBSの具体的な実践についての直接的成果

学習指導週間のキャンペーンにおける職員一人当たりの評価の平均点の推移を右図に示す。結果として、全ての目標行動で上昇傾向が見られた

3. 児童の主観的学校適応感尺度 ASSESS の変化

Table 2は、プレとポストのASSESSの下位尺度得点の合計の結果である。群間比較には等分散を仮定しないWelchのt検定を行った。有意差が見られたのは、「友人サポート」、「非侵害的関係」、

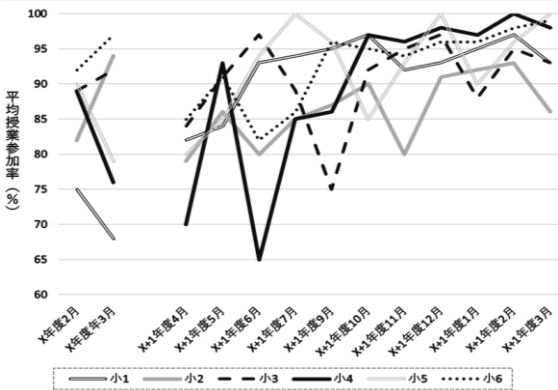


Fig. 1 各学年の平均授業参加率の推移

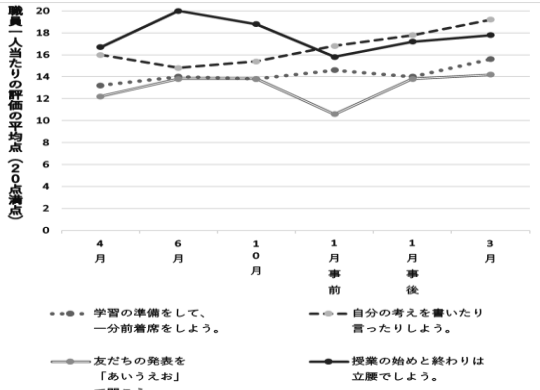


Fig. 2 キャンペーンにおける職員一人当たりの評価の平均点の年間推移

Table 2 ASSESS の下位尺度の合計の結果

	Mプレ	SDプレ	nプレ	Mポスト	SDポスト	nポスト	t	p	d
生活満足感	22.47	4.08	36	24	3.6	33	-1.653	0.1031	0.396
教師サポート	21.25	3.87	36	22.45	3.04	33	-1.443	0.1538	0.344
友人サポート	22.56	4.52	36	24.76	2.22	33	-2.6	0.0121	0.61
非侵害的関係	17.06	5.46	36	20.36	4.75	33	-2.69	0.009	0.644
向社会的スキル	22.31	3.25	36	23.97	2.14	33	-2.53	0.014	0.599
学習の適応	19.36	4.96	36	20.85	6.17	33	-1.098	0.2764	0.267

「向社会的スキル」であった。

4. 実行度の変化

実行度は、BL 期 X 年度 3 月合計 11 点（37%）だった。介入期 X+1 年度 9 月は、合計 18 点（60%）、X+1 年度 3 月は、合計 23 点（77%）であった。

5. 児童の学業成績の変化

Benesse 総合学力調査の国語科と算数科、合計得点に有意な差は認められなかった。

6. 社会的妥当性の評価

職員による評価の平均は、76.03 点（100 点満点）であった。

Table 3 TFI の得点の推移

第1層支援の項目 (各項目を基準に基づいて0～2点で評価)		X年度3月 BL期	X+1年度9月 介入期	X+1年度3月 介入期
チーム	1.1 チーム構成	1	2	2
	1.2 チームの運営手順	0	1	1
実践	1.3 「学校で期待される姿」の設定	1	2	2
	1.4 目標行動の指導	0	1	2
	1.5 問題行動の定義	1	1	1
	1.6 生徒指導(問題行動対応)の方針	2	1	1
	1.7 教職員研修	1	2	2
	1.8 学級の手続き	0	1	2
	1.9 フィードバックと承認	0	1	2
	1.10 教員の関与	1	1	2
	1.11 児童生徒/家族/地域の関与	1	1	1
	1.12 生徒指導に関するデータ	2	2	2
	1.13 データに基づく意思決定	0	1	1
評価	1.14 実行度のデータ	1	1	1
	1.15 年度評価	0	0	1
合計		11	18	23

IV 考察

本研究では、学業成績の向上につながる媒介変数である児童の授業参加行が増加し、児童の社会スキルの向上と友人関係の改善が見られた。その理由として、対象校の児童が、行動と結果の随伴性を明確に理解し、学習への動機づけを高め、行動変容に繋がり授業参加行動が増加したと示唆される。また、職員による授業中の行動支援や、委員会活動（PPR）の結果、児童の社会的スキルの獲得と流暢性が高まり、友人関係の改善につながったと考えられる。この変化は、1年間で忠実な実行度（TFI 70%以上）に達したことと関連する。本研究では、中山間地域の小学校において、学校長のリーダーシップのもと組織的な運営を行っていた。そして、中山間地域のリソース不足解消のために、大学のリソースをオンラインで活用して実施環境を整えた。その結果、職員の実行可能性が高まり、学校全体で忠実な実装が行われ、実行度を上げることができたと示唆される。加えて、A 県の教育振興基本計画に SWPBS の推進が位置付けられていたことも、職員の実践を後押ししたと考えられる。

しかし、児童の学業成績及び「学習的適応」に変化がなかった。先行研究では、学業成績への影響には少なくとも2年間の追跡調査が必要であることや、時間の経過とともに効果が大きくなることが明らかになっている(Angus & Nelson, 2021)。そのため、今後も対象校での研究を継続し、学業成績への効果を検証する予定である。

引用参考文献

- Angus, G., Nelson, R. B. (2021) School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Student Academic Achievement. *Contemp School Psychol* 25, 443-465.
<https://doi.org/10.1007/s40688-019-00245-0> (2025 年 9 月 9 日閲覧)
- 栗原慎二・井上弥 (2023) ダウンロード版アセス (学級全体の児童生徒個人のアセスメントソフト) の使い方、活かし方自分のパソコンですぐ結果がわかる. ほんの森出版会社.
- 日本ポジティブ行動支援ネットワーク (2023) 日本語版学校規模ポジティブ行動支援 Tiered Fidelity Inventory (日本語版 TFI) version 1.2. <https://pbsjapan.com/> (2025 年 2 月 14 日閲覧)

ウェルビーイングの実現に向けた教員と 学校事務職員との連携・協働体制の意義と条件 —宮崎県公立小中学校学校事務職員の意識から—

教職実践高度化コース 松岡 心

1 研究目的と方法

本研究では、「ウェルビーイング」¹の実現に向けた学校事務職員と教職員の連携を円滑にするための研修及び組織の在り方を検討し、提案することを目的とする。近年、深刻な教員不足が続く中、1970年代前半の第2次ベビーブームへの対応で大量採用された世代の退職と若手教員の大量採用が進み、公立小中学校を中心に教員の平均年齢が低くなる、いわゆる若年化の傾向にある。また、学校事務職員においては、プロパー職員²の数が減少し、行政職採用から学校事務へと配属されることが一般的になっている。つまり、教職員と学校事務職員の双方に共通して、経験値と連携の面で課題がある。そのため、教職員と学校事務職員の連携・協働を推進し、学校の働き方改革を進める必要がある。

そこで、本研究では次の方法で検討した。一つ目は、宮崎県小中学校学校事務研究会に所属する学校事務職員総勢400名に対して、アンケートを行った。また、そのうちの学校事務職員9名に対して、インタビューを行った。二つ目は、アンケート及びインタビューの結果を分析し、学校事務職員の意識の特徴を明確化した。三つ目は、アンケート結果から得られた知見を基にして、教員と学校事務職員との連携・協働体制の意義と条件を検討した。

2 宮崎県内の学校事務職員の現状

(1) 宮崎県の公立小中学校の学校事務職員の雇用形態

かつて宮崎県をはじめ、全国の公立小中学校における事務職員の採用は、「プロパー」採用を基本としていた。しかし、現在の学校事務職員の多くは、行政職採用からの異動により学校事務職員として配属されるかたちが一般的となっている。「教育行政職員の専門性向上に資する人事・組織の在り方と育成プログラムに関する調査研究」報告書（概要版）では、「平成24年度より、佐賀県では「学校事務」区分による採用を廃止して「行政」区分による一括採用を行い、「行政」区分で採用された職員が知事部局、教育委員会事務局に加えて、県立学校、市町 村立学校にも配属されることになった」と記されている。また、宮崎県においても、学校事務職員として宮崎県庁からの出向、いわゆる知事部局の方が半数以上を占めている。そのため、3年を周期として県庁に戻る職員もいれば、学校現場で働くことが初めての者も多く、学

¹ ウェルビーイングとは、WHOでは「個人や社会のよい状態。健康と同じように日常生活の一要素であり、社会的、経済的、環境的な状況によって決定される」と定義している。

² プロパー職員とは、「学校事務」区分で採用された長期間学校事務の専門家として従事する職員のことである。

校事務職員としてのスキルアップとキャリア形成という点において課題が見られるのが現状である。さらに、雇用形態に関して、「都道府県費」負担の事務職員を中心としながらも、各市町村や学校の実態に応じて「市町村費」負担の事務職員、「PTA 会費」負担の事務職員としての雇用形態もある。「市町村費」負担の事務職員および「PTA 会費」負担の事務職員では、同じ学校でも業務内容や職務の範囲、そして制度的環境が異なる。

(2) アンケート結果に見る宮崎県の学校事務の現状

2025 年に宮崎県公立小中学校学校事務研究会の協力のもと、学校事務職員に対して、主として教員との連携・協働関係を尋ねるアンケートを実施した。問は表 1 の全 11 問である。2025 年 9 月 5 日から 24 日までの期間に、宮崎県公立小中学校学校事務研究会の会員を対象に実施した。有効回答数は、143 であった。

表 1 : アンケートの質問項目

(3) 小括

アンケート結果より、学校の職場環境や雰囲気は悪くはないが、教員との庶務上のギャップを感じていたり、学校事務職員が核となる、教員との協働的な組織（含：委員会）がなかったりする点が課題として指摘できた。また、連携協働関係構築の機会が不足している。とくに研修の見直しについては、行政研修と校内研修の見直しが必要でないかと考える。

- | | |
|------|--|
| 問 1 | あなたの学校事務職員としてのキャリアをお尋ねします。 |
| 問 2 | これまでに自分から積極的に教員と連携しようとしたことがありますか。 |
| 問 3 | 教員とのコミュニケーションはどのように取っているでしょうか。 |
| 問 4 | 学校の職場環境や雰囲気は良好ですか。 |
| 問 5 | 学校事務職員として、教員とのギャップを感じることはありますか。また、それは具体的にどのようなことでしょうか。 |
| 問 6 | 学校事務職員として、自身のスキルアップのためにどのようなことを行っていますか。最も力を入れている研修区分を一つ選択してください。 |
| 問 7 | 学校事務職員として、勤務校で、会議または委員会に参画していますか。 |
| 問 8 | 財務マネジメント研修等、学校において学校事務職員が主体となり、教員と共同で行っている研修はありますか。 |
| 問 9 | 研修を通して、自身や学校全体にどのような変化が見られましたか。 |
| 問 10 | 校内で、学校事務職員が核となる、教員との協働的な組織（含：委員会）はありますか。また、それはどのような組織ですか。 |
| 問 11 | 最後の質問です。今後、教員とより協働的な協力関係を築いていくためには、どのようなことが必要であると考えますか。（自由記述回答） |

3 学校事務職員と教員の関係性

宮崎県小中学校学校事務研究会に所属する学校事務職員に対して行ったアンケートの記述式による回答および同所属の 9 名の学校事務職員に対して行ったインタビュー回答を基に、学校事務職員と教員の関係性を明らかにした。

アンケートの記述式による回答は、問 2 の具体的な連携内容、問 5 のギャップの具体的な内容、問 7 の参画している会議や委員会の内容、問 8 の具体的な研修内容、問 10 の教員との協働的な組織（含：委員会）は、具体的にどのような組織か、問 11 の「今後、教員とより協働的な協力関係を築いていくためには、どのようなことが必要であると考えますか」である。

また、インタビューの質問は表 2 の全 6 問である。インタビュー対象者は、新人、中堅層、ベテランというキャリアステージ、且つプロパー、知事部局、臨時的任用職員という採用区分で分類し、2025 年 11 月 27 日から 12 月 23 日までの期間にインタビューを行った。

表 2 : インタビューの質問項目

自由記述欄及びインタビュー回答から指摘できることは大きく以下の 2 つあった。

まず、学校事務職員が教員に対して感じている隔たりである。これには、大きく 2 つあるといえる。隔た

- | | |
|-----|---------------------------------------|
| 問 1 | 学校事務の仕事で、特に重要だと感じる業務は何か。 |
| 問 2 | 学校事務の仕事で負担に感じることは何か。 |
| 問 3 | 学校事務職員としての強みまたは専門性はどのようなところにあると考えらるか。 |
| 問 4 | 教員と連携を図りながら、どのような業務を行っているか。 |
| 問 5 | 学校事務職員として、教員に求めることは何か。 |
| 問 6 | 学校事務職員にとってのウェルビーイング（個人の幸福追求）とは何か。 |

りの1つ目は、予算や手当に関する手続き等の財務的・事務的な作業に対する重要度の認識の差である。「提出物が遅い。そこが来てないと自分の仕事ができない」や「予算っていうと、急に来て、あれ買いたいです」といった回答にも見られるように、行政経験がない教員は、事務的な手続きに関する知識が乏しいのに加え、事務業務に対する危機感や認識が低く後回しにってしまう傾向があるため、この点での学校事務職員への依存度が高く、事務職員の負担が増えている状況にある。隔たりの2つ目は、「チームとしての学校」に対する意識の差である。まず、事務職員または事務室まで情報共有が正確に行われていない現状がある。次に、「教員ではないから伝達されないことがある」や「事務が含まれていないのだろうと感じることがよくある」という回答にも見られるように、教員の中には、学校事務職員がチーム学校を構成する一員であるという意識が低い傾向にあると考えられる。また、教員側が学校事務の業務内容や役割をあまり理解していないために、必要な報告・連絡・相談が滞り、情報の偏りや協働・連携に対する温度差が生じてしまっていることが指摘できる。

次に、連携協働体制以前に情報共有の機会が少ないために、学校事務職員と教員の間に隔たりが拡大するだけでなく、同じ学校事務職員間でも勤務形態や勤務経験の違いから生じる隔たりが見受けられる。これらの隔たりを放置しておけば、学校内部で分断が生じる可能性がある。隔たりを埋め、学校事務職員と教員が連携・協働体制を築いていくためには、密にコミュニケーションを取りながら、お互いの業務内容への理解を深める機会が必要になってくる。そのためには、学校事務職員と教員という業種の隔たり、世代（キャリア経験の差）の隔たりを越えた協力関係を築くための機会が必要であると考ええる。

4 教員と学校事務職員との連携協働促進施策

教員と学校事務職員との連携協働体制構築のためには、これまでに示した教員と学校事務職員との隔たりを埋めることが課題となる。

この隔たりについては、図1「業種及び世代間の隔たり」を参照に説明する。

図1における青色のマークは、教員及び学校事務職員のキャリアステージにおける隔たりを示している。一方で、白色のマークは、教員と学校事務職員の業種間の隔たりを示している。隔たり自体は、お互いの職務内容を理解していない場合に生じる隔たりである。ベテランになればなるほど、勤務年数の増加に伴う経験知でお互いの領分を理解して、適切な関係をとれると考えられる。また、これまでの研修で、学校事務職員と学んできた経験があれば、隔たりを埋めることもできよう。図1における矢印は、これを示している。

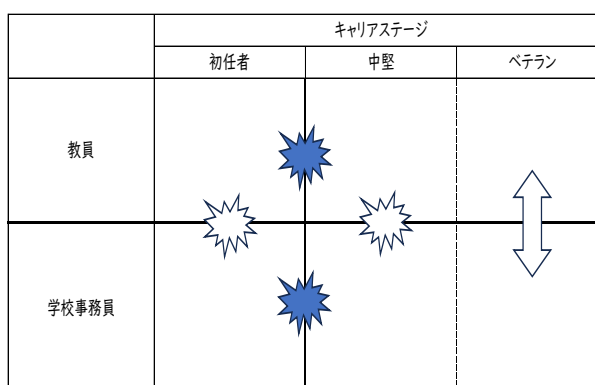


図1：業種及び世代間の隔たり

しかしながら、中堅以下、とくに初任者にとっては隔たりを埋めるのは困難である。まずお互いの職務内容を知らないうえに、学校内でのコミュニケーションの機会が少ないことが原因であると考ええる。

さらに、教員と学校事務職員、それぞれのキャリアステージの違いから生じる隔たりにも対応するための研修も求められる。ただし、既存の研修ではなく、新しい形態が求められよう。

とくに初任者に対しては、普段の職務遂行においても教員だけでなく、学校事務職員にも中堅以上の教員や学校事務職員からの知識スキルの伝達が重要である。

以上の条件に対して、著者は行政研修や校内研修をもって交流の機会を提供する必要があると考え、教員と学校事務職員との共同研修の可能性を示したい。

既に教員研修では、福井大学教職大学院では、教員集団における世代間のクロスセッションの研修の試みがなされている。この場合のクロスとは、異なる世代間のクロスを指しており、あくまで対象業種は教員に限られている。

そこで、前述の連携協働体制構築の条件である業種と世代のそれぞれの隔たりを埋めるために業種と世代を超えたクロスセッションを提案したい。具体的には、図2のようになる。新人集団は黄色、中堅層は黄緑色、ベテランは緑色にしている。矢

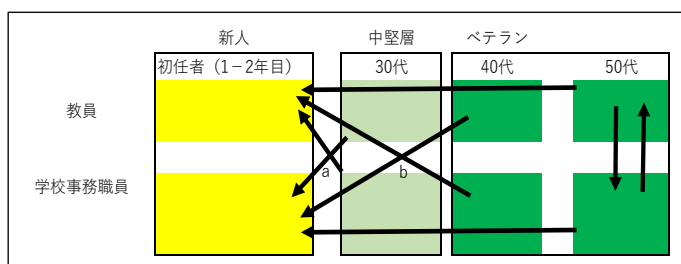


図2：業種と世代を超えたクロスセッションの概念図

印は、交流すべき集団間を指している。校長会を通じて、教員と学校事務職員同士の交流は行われてきた。具体的には、教員と学校事務職員との交流研修は、校長会を通じて管理職教員が学校事務職員の研究会や行政に赴いたり、逆にベテランの学校事務職員が教員研修に赴いたりしていた。

研修を通じて、知識やスキルを学びつつ、かつ業務の内容とキャリアの違いを認識し、連携の在り方を考える契機とするのである。年齢差を越えて相談する経験の機会を提供するだけでも意義があると考ええる。

以上のクロスセッションを行政研修や校内研修の形態として設定することで、前述した教員と学校事務職員との隔たりを埋めるのである。また、その過程でお互いの隔たりを理解するだけでなく、お互いの職務に対する「生きがい」や個人的な幸福の形を知ること、ウェルビーイングにつながるのである。

5 おわりに

本研究では、教員と学校事務職員との隔たりには、「業種間の隔たり」と「世代間の隔たり」の2種類存在することを示した。この2種類の隔たりを解消するために、クロスセッション型の研修を実施することで、相互理解を促進させることを提案した。教員にとっても、学校事務職員にとっても、お互いの職務の内容を理解したうえで、「チーム学校」の構成員としての関係を構築することがウェルビーイングにつながるのである。本研究では、学校事務職員の教員に対する意識の明確化に重点を置いたため、研修内容の具体的な検討までには至らなかった。今後は、具体的な研修内容について検討を進めたい。

引用・参考文献

清原正義（2005）『学校事務論の創造と展開』学事出版

文部科学省中央教育審議会（2015年）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1366657_00.pdf

道徳科を中心とした平和教育プログラムの開発

—小学校3年生におけるプログラムの構想と実践事例の分析—

教職実践高度化コース 磯崎 奏良

1. 研究の目的

本研究は、小学校低・中学年に向けての平和教育プログラムの作成を目的とする。私が平和教育に関心をもったきっかけは、広島平和祈念資料館を訪れ、平和への取り組みについて考えるようになったことである。広島市では、小学校から高校まで系統性のある平和教育プログラムが実施されているが、宮崎県では低・中学年から系統的に行われている事例は少なく、高学年に限定されている。小学校低・中学年においても発達の段階に応じた平和教育を行い、平和への関心をもたせることも必要ではないだろうか。

日本原水爆被害者団体協議会がノーベル平和賞を授賞した際のコメントや昨年の広島平和記念式典の平和宣言で、対話や建設的な議論の必要性が述べられていた。戦争のない平和な世界を築いていくためには、過去の歴史を伝えていくことだけでなく、意見が対立する中でも対話や建設的な議論が重要だと考えられる。このような議論や対話の力を育む教科の1つが「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」と表記）である。また、異なる他者への理解や相手を思いやることなどの平和意識に必要な視点は、道徳科における内容項目と重なるものが多い。そのため、今回は道徳科を中心として、平和教育プログラムの構想を行った。

道徳科と平和教育を関連させた先行実践は、総合的な学習の時間での戦争に関する調べ学習と道徳科を関連させた小学校6年生を対象とした実践や、STEAM 教育と道徳を関連させた中学3年生を対象とした実践がある。しかし、小学校低・中学年を対象とした、道徳科と平和教育を関連させた実践研究は見られなかった。小学校低・中学年では、直接戦争のことを扱う平和教育よりも、思いやりや仲間意識などの平和的な心情を育てることが重要だと考えられる。そこで、本研究では、教育実践開発研究実習で配当された小学校3年生を対象に、道徳科を中心とした平和教育プログラムの構想と実践を行い、その効果について検討する。

2. 論文構成

第1章 平和教育論の変遷と平和教育の課題

第2章 広島における平和教育プログラム

第3章 平和教育プログラムの構想と実践

3. 平和教育について

「平和学の父」であるヨハン・ガルトゥングは、目に見える暴力や戦争がないことのみを目指そうとする「消極的平和」と、貧困や差別、抑圧などの問題が解決されることを目指す「積極的平和」があると整理した¹。平和教育とは「人間の生命の尊厳の思想にもとづいて、人間の生命を否定する一切の力に反対し、平和を愛し、平和を築く人間を育てる教育」（『平和教育実践辞典』）のことである²。平和教育は「直接的平和教育」と「間接的平和教育」に分けられる³。

「直接的平和教育」とは、直接的暴力である戦争やそれに関わる問題を取り上げ、その問題

解決に関連する行動を促す教育のことである。これに対し、「間接的平和教育」とは、人権意識、なかま意識などを取り上げ、「直接的平和教育」の土壌を作る教育のことである。つまり、「直接的平和教育」の土台となるのは「間接的平和教育」であり、平和教育の土壌を育てるには2つを結合して行わなければならない。

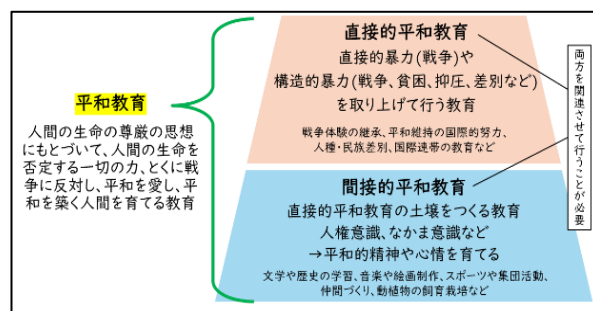


図1：平和教育の構造

『平和教育実践辞典』に、「間接的平和教育の土台は、まず幼児期につちかわれ、つづいて家庭教育、学校教育、社会教育のすべての場が関係をもってくる。」⁴とあるように、「間接的平和教育」は幼児期から行われる。藤井⁵は、幼児期における平和教育について、「直接的平和教育」では、「戦争体験の継承と、幼児の心を世界に開く国際理解の教育とがその中心となるべき」であり、「間接的平和教育」では、「日常の仲間づくり、動植物の飼育栽培、外国の子どもたちとの交流活動などが中心的な内容」となると整理している。また、乳幼児期の平和教育では、話し合いの力をつけ、集団で問題を解決する能力（自治的能力）を育てることを重視している。そのため、子どもたちの日常の集団づくり・仲間づくりによって、心を深く耕していくことが要求されていると述べている。このように、幼児期においても「直接的平和教育」と「間接的平和教育」を行うことが必要であり、日常の集団づくり・仲間づくりといった「間接的平和教育」が重要な役割をもつ。

4. 平和教育プログラムの構想

本研究は、高学年だけでなく、小学校低・中学年でも行うことができるような平和教育を提案する。また、平和教育を単発的に行うのではなくプログラムとして行うことで、平和意識を効果的に高めることができるのではないかと考える。そこで、今回は「いのちを大切にする道徳学習プログラム」を参考に、プログラムの構想を行うこととした。

プログラムでは、小学校3年生を対象とし、「平和について考えを広げる」というテーマを設定した。道徳の授業を全3時間で構成し、学校行事である避難訓練（地震）を中心となる体験活動として関連させている。教材は、体験活動と関連しやすいように、また、教材の内容が具体的な話から抽象的な話へと発展するように構成した。

プログラムの前後では、児童の平和への意識がどのように変わったのかを見るために、アンケート調査を行った。アンケートの質問は、質問1「平和という言葉を知っていますか。」（授業前のみ）、質問2「平和とはどんな時だと思いますか。」、質問3「平和な世界をつくるために、自分ができることは何だと思いますか。」の3つである。質問2は、子どもが平和についてどのような認

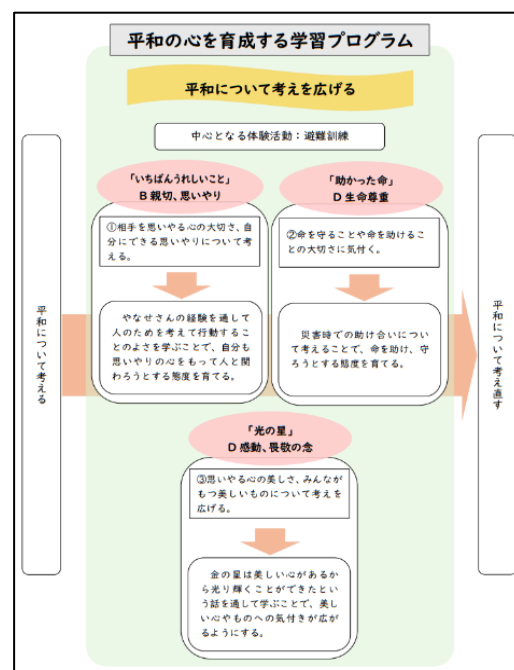


図2：平和教育プログラム構想案

識をもっているのかを調べるために行う。質問3は、平和な世界をつくるための意欲について見取るために行う。授業を通して、抽象的な記述から具体的な記述になっていることや、児童が日常生活と関連させて考えることができるようになってきていると予想した。

表1：教材とそのねらい

	教材（日本文教出版）	内容項目	ねらい
1	「いちばんうれしいこと」	B 親切、思いやり	戦時中の生活について知ること、相手を思いやる心の大切さや自分にできる思いやりについて考える。
2	「助かった命」	D 生命の尊さ	命を守ることや、命を助けることの大切さについて考える。
3	「光の星」	D 感動、畏敬の念	思いやりや心の美しさ、みんながもつ美しい心について考えを広げる。

5. 平和教育プログラムの実践と考察

（1）授業前における児童の平和に関する意識

質問1「平和という言葉を知っていますか。」では、「はい」と答えた児童が36名中35名、「いいえ」と答えた児童が1名だった。質問2「平和とはどんな時だと思いますか。」では、「戦争がない」「仲良し」「楽しい」「優しい」に関する記述が見られた。質問3「平和な世界をつくるために、自分にできることは何だと思いますか。」では、「優しい」「仲良し」「助け合い」「ごみ捨て」に関する記述が見られた。このように、平和を「戦争がない＝平和」と捉えているとともに、授業前から身近な生活における平和を考えることもできていた。

（2）3時間の道徳授業における児童の学び

授業の振り返りから、第1時「いちばんうれしいこと」の授業では、児童は戦時中や戦後の様子について想像したことで、戦争の辛さについて理解することができたと考えられる。また、戦争の状況を理解したうえで、相手の気持ちを考えた思いやりのある行動についても考えを深めることができていたと考えられる。第2時「助かった命」の授業では、児童は大地震の悲惨さと、自分の命を守ることや協力して命を守ることの大切さについて学んでいたと考えられる。第3時「光の星」の授業では、児童は優しい心やきれいな心をもつことのよさについて考えを深めたり、自分自身や友達の心優しい行動に気付いたりすることができたと考えられる。

（3）授業後における児童の平和に関する意識

学級全体のアンケートを分析すると、質問2では、「戦争がない」「楽しい」「優しい」「助け合い」に関する記述が見られた。また、「あそぼうってしてくれる」「家でんびりできる」というような日常生活と関連させた記述や、「幸せ」の言葉を使った記述がみられた。質問3では、「助け合い」「仲良し」「優しい」「ごみ捨て」「笑う」に関する記述が見られた。授業前後の結果を比較すると、児童は授業前から平和を具体的に考えることができていたこともあり、大きな変化は見られなかったが、「助け合い」の記述が顕著に増えた。これは、3つの教材が誰かを「助ける」ことの話であったため、授業での学びと関連させて考えたからだと思う。

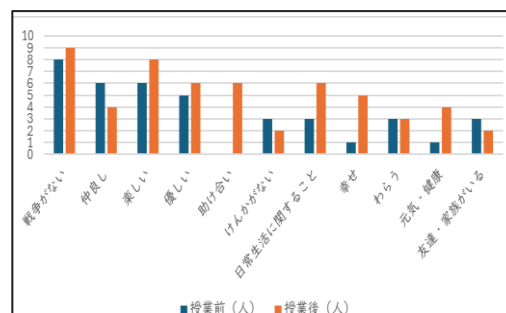


図3：質問2「平和とはどんな時だと思いますか」の語彙の変化

また、プログラムの前後で平和の意識が顕著に変わった児童も見られた。児童Aは、授業前は、「平和」について「分からない」と答えていたが、授業を受けて「●●さんがいる」と答え、友達がいることを平和だと新たに捉えていた。児童Bは、授業前は、平和について「戦争がない」時と答えていたが、授業後には、みんなと「仲良くする」「楽しく暮らす」というように、自分や友達のことを中心に考え、肯定的な言葉で平和を表現するようになった。児童Cは、授業前は「ゴミをばいすてしない」というように、環境に目を向けた平和について考えていたが、授業を受けて、「みんなやさしくたすけ合うとき」というように、人と関わりで平和を捉えるようになっていた。このように、今回のプログラムを通して、身近な人との関わりに目を向けた平和への捉え直しができた児童も複数いた。

6. 考察

プログラムを通して、子どもの平和に関する意識の変容が、「戦争がない」から「助け合いがある」といった抽象的な考えから身近な事として具体化する方向と、「楽しい時」から「幸せ」といった具体的なものから抽象的に考える方向があることが確認された。このように、子どもは平和の概念を具体化するだけではなく、抽象化して考えを深めていることが示唆された。また、平和教育において、「消極的平和」だけでなく「積極的平和」への意識に向かうためには、思いやりや助け合いといった、平和的心情を育てる教育が必要であり、これらの内容のほとんどは道徳教育に含まれる。アンケートの分析からも分かるように、平和の概念に関わる複数の内容項目を取り上げ、それらに関連づけてプログラムを構成することは、児童の平和観を拡張・深化させるうえで有効であった。本実践を通して、子どもの道徳的心情の育成を目指す道徳科を中心として平和教育を構成することは、児童の内面の平和意識を形成する上で重要な役割を果たすと考えられる。

7. おわりに

本研究では、小学校3年生における、道徳科を中心とした平和教育プログラムの構想・実践に取り組み、その効果を検討した。平和教育では戦争の悲惨さや「平和について考える」というようなテーマを授業時に提示することも大切であるが、本研究で示唆されたように、平和について直接子どもたちに伝えなくても、子どもたちは道徳科の授業を通して平和についての考えを深めることができると考える。今回の研究では、教材選定やプログラムの実施期間等の様々な課題も見つかったため、今後は、今回挙げた課題を踏まえて改善を行い、より効果的なプログラムの構想と実践を行っていきたい。

注

¹ ヨハン・ガルトゥング、藤田明史編著『ガルトゥング平和学入門』法律文化社、2004年。

² 広島平和教育研究所『平和教育実践辞典』労働旬報社、1981年、1頁。

³ 池野範男「学校における平和教育の課題と展望—原爆教材を事例として—」『IPSHU 研究報告シリーズ』第42号、2009年、400～412頁。

⁴ 広島平和教育研究所、前掲書、4頁。

⁵ 全国保育問題研究協議会『子供の心に平和の種子を～乳幼児期の平和教育～』新聞書社、2001年、16～23頁。

小学校生活科における自由記述評価の妥当性に関する検討

ーワークシート評価とテスト評価の比較を通してー

教科領域指導力高度化コース 海野 烈央

1. はじめに

小学校生活科は、児童が具体的な活動や体験を通して身近な生活を自分ごととして捉え、よりよく生きていくための力を育む教科である。そこでは知識の習得そのものよりも、児童が生活の中で感じ、気づき、考え、試し、表現する過程が重視されている。生活科で育成される資質・能力は、「知識及び技能の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」「主体的に学習に取り組む態度」の三つの側面から整理されており、これらは活動や体験を通して相互に関連しながら育まれるとされている（文部科学省 2018）。このような教科特性をもつ生活科においては、学習の成果を結果のみで評価することは難しく、学習過程や児童の表現をどのように捉えるかが重要な課題となる。実際の授業では、児童の気づきや考えを可視化する手段としてワークシートが広く用いられ、その記述を基に評価が行われている。しかし、ワークシートに表れた記述内容が、学習内容の理解や定着をどの程度反映しているのかについては、十分な検討がなされているとは言い難い。授業中に「理解している」と評価された児童が、一定期間後にも同様の理解を保持しているとは限らない可能性があることから、授業直後のワークシート評価と一定期間後に実施されるテスト結果との関係を検討することは、生活科におけるワークシート評価の妥当性を考える上で重要である。

そこで本研究では、小学校第2学年生活科の授業実践を対象に、授業直後に実施したワークシート評価と一定期間後に実施したテスト評価との関係を分析し、ワークシートの記述を基にした評価の妥当性とその限界について実証的に検討することを目的とした。

2. 生活科の評価に関する先行研究について

生活科における評価に関する先行研究では、児童の学習を結果のみで捉えるのではなく、学習過程における「気づき」や考えの深まりを重視する必要性が指摘されてきた。特に、「気づき」は知的側面・情意的側面・身体的側面が統合された構造をもつとされ、低学年児童においては、情意的な反応が知的理解に先行して表出される傾向があることが示されている（菱田・野田 2010）。生活科の評価に関する研究では、ワークシート記述が児童の着目点や思考過程を把握する上で有効であるとされている一方で、言語表現力の個人差やワークシートの形式が評価結果に影響を与えるという課題も指摘されている（野田 2011）。また、生活科で育成される資質・能力は多面的であり、単一の評価方法では十分に把握できないことから、複数の評価資料を併用する必要性が示されている（西岡 2023）。課題として、宮崎県内の小学校を対象とした実態調査では、生活科のワークシートや行動観察が評価資料として多く用いられている一方で、評価規準や評価基準が十分に整備されていない学校が多く、評価が担任個人の判断に委ねられやすいという実態が示された（横山・湯地 2022）。

3. 研究の方法

(1) 研究対象

本研究は、公立小学校第2学年の児童を対象として実施した生活科の授業を分析対象とする。対象学級において、「公共施設・公共物」に関する単元を設定し、授業実践を行った。

(2) 評価資料

評価資料として、授業中に児童が記述した自由記述式ワークシート及び、1週間後に実施したテストを用いた。ワークシート評価およびテスト評価は、それぞれ評価基準に基づき「0」「1」「2」の3段階で評価した。評価基準は事前に明確化し、同一評価者による一貫した判断を行うことで、信頼性と妥当性の確保に努めた。

(3) 分析方法

ワークシート評価とテスト評価の関係を把握するため、両評価のクロス集計表を作成し、独立性の χ^2 乗検定を行い、統計的な関連を検討した。また、効果量としてCramér's Vを算出し、関連の程度を確認した。

(4) 実際の記述内容の考察

ワークシート評価とテスト評価が一致した事例及び一致しなかった事例について、児童の実際の記述内容を参照しながら、各評価が児童の理解の実態をどのように捉えていたかを実際の記述内容を精査しながら検討した。

4. 授業実践

本研究で対象とした授業は、小学校第2学年生活科の単元名「もっと まちたんけん」の第1時であり、地域にある公共施設や公共物の存在、ならびにそれらを支える人々の存在に気付くことをねらいとして設計した。単元全体は全17時間で構成されており、本時は導入段階として、児童が身近な地域に目を向け、無自覚な状態から自覚的な認識へと移行する契機となる授業である。

授業では、学校周辺の未完成の地図を活用し、児童が知っている公共施設を挙げて整理する活動を行った後、写真資料を用いて公共施設や公共物を具体的に確認した。さらに、草木が生い茂った公園のイラストを提示することで、公共施設や公共物を支えている人の存在に意識を向けさせた。授業の終末には、「分かったこと・気付いたこと」を自由記述で振り返らせ、児童一人一人の着目点や気付きが表出されるようにした。

本時の評価は、「公共施設」「公共物」「それを支える人」への言及の有無を基に行い、生活科における気付きの形成過程を捉えることを重視した。以上のように、本授業は、体験や視覚資料を通して児童の気付きを引き出し、後続の学習へとつなげる導入的な実践として位置付けられる。

実際の授業では、児童は自分の生活経験を手がかりに知っている公共施設や公共物を次々に発表する様子が見られた。一方で、それらを支えている人の存在については、教師の問い返しや視覚資料の提示を通して徐々に意識化される様子が確認された。このように、本時の授業は、児童の無自覚な認識を可視化し、学習過程における理解の現在位置を明らかにする授業実践となった。

5. 結果

(1) ワークシート評価およびテスト評価の分布

表1はワークシート評価とテスト評価のクロス集計をまとめたものである。同表のなかでは、ワークシート評価の全体の約8割の児童が評価「1」または「2」に該当し、授業内容について一定の気付きが確認された。一方、テスト評価では約9割の児童が評価「1」または「2」となり、用語理解や具体例の想起といった知識的側面の定着が広く見られた。両評価の関係をクロス集計により分析した結果、全体の一致率は約6割であり、両評価は一定の関連を示すものの、完全には一致しないことが明らかとなった。特に、ワークシート評価が「1」であってもテスト評価が「2」となる児童が一定数存在し、授業中の自由記述では十分に表現されなかった理解が、後のテストでは確認される事例が見られた。

表1：全体のクロス集計

ワークシート評価 \ テスト評価	0	1	2	合計
2	3	15	23	26
1	2	8	3	13
0	3	2	0	5
合計	8	25	26	59

(2) ワークシート評価とテスト評価の関連

さらに、ワークシート評価とテスト評価の関連について χ^2 二乗検定を行った結果、両者の間には統計的に有意な関連が認められた。一方、効果量として算出した Cramér's V は中程度の値にとどまり、両評価が完全に一致する関係ではないことが示唆された。

6. 考察

ワークシート評価は、授業直後の自由記述を通して、児童が何に着目し、どのような気付きを得たかを把握する点で有効であり、理解の成立そのものよりも、学習過程における着目点や気付きの段階を捉える評価方法として位置付けられる。一方、ワークシート評価とテスト評価の一致率は全体で約6割にとどまり、両評価が必ずしも同一の理解を示すものではないことが明らかとなった。図1に示した全体のクロス集計のバブル図は、ワークシート評価とテスト評価の対応関係を人数規模で可視化したものであり、評価「1」と「2」を中心に一致・不一致の分布が混在している様子が確認できる。特に、ワークシート評価が低位であってもテスト評価が高位となる事例が一定数存在し、自由記述では情意的表現が優先され、具体語の表出が十分でなかった可能性が示唆された。これらの不一致は単なる評価の誤差ではなく、理解の内在化と外化の差異、ならびに低学年特有の表現特性を反映したものと解釈できる。また、学級差には振り返り時間等の授業運営上の変数が影響しており、記述の網羅性には影響するものの、概念の定着を必ずしも妨げるものではないことが示された。

以上より、生活科における評価では、自由記述・テスト・口頭での聞き取り等を組み合わせた評価の多層化が重要であり、自由記述には焦点化した問いを設定するなどの改善が求められる。

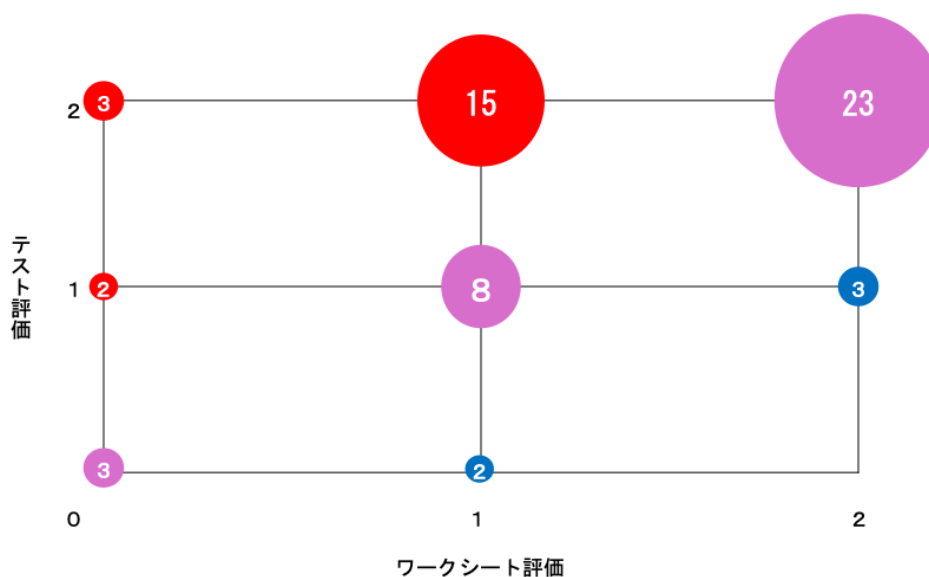


図 1：全体のクロス集計のバブル図

7. 結論

本研究では、授業実践を通して、ワークシート評価とテスト評価を行い、両評価の関係性を検討した。その結果、生活科の自由記述によるワークシート評価は、児童の学習過程における気付きや着目点を捉える上で一定の妥当性を有する一方で、学習内容の定着や理解の深さを単独で判断する評価方法としては限界があることが明らかとなった。特に低学年児童においては、理解が形成されていても情意的な表現が優先され、記述に十分反映されない場合があることから、記述内容のみで知的理解度を断定することには慎重さが求められる。したがって、生活科における評価は、ワークシート評価やテスト評価、さらには口頭でのやり取り等を組み合わせた評価の多層化によって、児童の学びを多面的かつ立体的に捉えることが重要である。今後は、実践事例を増やし、単元全体を通して評価を行うなどの評価方法について検討していきたい。

引用・参考文献

- 文部科学省（2018）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 生活編』東洋館出版社
- 菱田尚子・野田敦敬（2010）「生活科における『気付き』についての理論的研究」『愛知教育大学研究報告 59（教育科学編）』 pp. 1-9.
- 野田敦敬（2011）「生活科の評価の課題と展望」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』 14pp. 21-28.
- 西岡加名恵（2023）「科学教育におけるパフォーマンス評価——「探究的な学習」に焦点を合わせて」『科学教育研究』 47 巻 2 号 pp. 75-82.
- 横山華織・湯地敏史（2022）「生活科の指導における実態調査から見る評価方法の現状と課題」宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要，第 32 号， pp. 89-101.

小学校算数科において“わからない”ということ

改善するためのツールの開発と評価

教職実践高度化コース 菊池 陽香

1. はじめに

本研究は、「授業中に疑問が生じても、教師やクラスメイトがどのような反応を示すか予測できないことに対する不安から、全体の前で質問することができなかった」という筆者の経験に基づいている。教育においては、児童の主体性が重視されているが、集団としての学び合いを活性化させるためには、興味関心を高める工夫に加え、それらを言動に移すことを阻む障壁を取り除く仕組みが不可欠である。そこで本研究では、理解度の差が顕著な小学校算数科に焦点を当て、授業中に児童が抱く“わからない”ということを改善するためのツールの開発・検証を行った。

小学校算数科においては、教科に対する肯定的な感情（好き）と否定的な感情（嫌い）が混在するなど、二極化について指摘がなされている。このことは、学習内容の理解不足などから生じた授業中の“わからない”という状況について、児童が安心して表出できない、あるいは教師が的確に把握できないなどの定着を妨げる複数の要因が存在している可能性がある。本研究では、これらの要因に着目し、児童の“わからない”という状況を改善し、克服できるようにするにはどうしたらよいかについて追究していくこととした。

2. 論文構成

序章 はじめに

第1章 研究の背景と問題の所在

第2章 学習意欲向上のためのゲームアプリ開発

第3章 “わからない”ということをリアルタイムに表出するための質問ツールの開発

第4章 総合考察

3. 研究の背景と問題の所在

(1) 先行研究の整理と問題の所在

主体的な学びと学習成果の相関については、令和6年度全国学力・学習状況調査において、主体的に学ぶ児童ほど、正答率が高い傾向が示されているなど、主体性が学習成果に影響を及ぼす可能性があることが指摘されている（国立教育政策研究所 2024）。吉田（2021）は、算数科において主体性を促す要因として、生活経験と関連させた学習内容、具体物操作やゲームを取り入れた学習方法などの重要性を指摘している。また、坂元ら（1978）は、教師による「目標の明確化」といった働きかけが学習意欲の維持に有効であることを示している。

一方で、児童が抱く疑問を表出する手段には、心理的障壁という課題が存在する。福島・下村（2017）は、失敗への不安や周囲の視線により、小学6年生の約半数が挙手・発言に緊張を感じ、消極になる傾向を指摘した。同研究では、ICTを用いた文字による意思表示も検討され

ているが、従来のシステムは、導入コストや意見交流を主目的としている点に課題が残る。したがって、授業中に生じる“わからない”という状況において、教師の負担を抑えつつ、日常的に活用できる表出手段の検討が必要である。

これらの先行研究から、本研究では以下3点を問題の所在とした。一つ目に、「児童が、不安や緊張を感じることなく、また授業に支障をきたすことなく、“わからない”ということを表明できるものにするにはどうしたらよいか」である。二つ目に、「児童から表明された“わからない”という思いを、教師がリアルタイムに把握することを可能にする『可視化』のためにどのようなツールが必要か」である。三つ目に、「教師にとって、操作上の不安がなく、かつ学校現場に適した方法を構築するにはどうしたらよいか」である。

(2) 本研究の目的と意義

本研究は、小学校算数科において、児童が授業中に抱く“わからない”ということを改善するためのツールの開発と評価を行うことを目的とした。ツールの開発においては、次の点に着目する。それは、一つに、ゲームアプリの教材開発を通じて学習意欲を向上させ、主体的に学習に向かえる環境を構築し、“わからない”ということを減らしたり、明確にしたりすることである。加えて、学校で使用されているアプリを用いて、学習活動を妨げない簡単な操作で“わからない”ということをリアルタイムに可視化できる質問ツールを開発し、児童が小学校算数科の授業中に抱いた“わからない”ということを表出できるようにするための環境づくりを行うことの2点である。

本研究の意義は次のようにあると考えられる。

- (1) わかりやすい教材の効果を最大限発揮させ、わからないということを改善する点
- (2) 児童の“わからない”ということへの即時対応を可能にする点
- (3) GIGA スクール構想が進められている現在において、一般化を可能とする点

したがって本研究は、児童が授業中に抱く不安を解消できるだけでなく、教師にとっても、授業改善の指針を示す新たな知見となることが期待できる。

4. 学習意欲向上のためのゲームアプリ開発

(1) ゲームアプリ開発の目的と方法

ここでは、児童にとって身近な「買い物」の場면을題材とした学習教材「お買い物ゲーム」を開発し、その活用を通して児童の割合に対する認識に与えた影響を明らかにすることを目的とした。教材はScratchで開発し、児童が割合の計算を主体的に活用できる設計とした。また効果の検証には、2024年11月30日に宮崎市内で開催された、体験講座において、「お買い物ゲーム」に参加した小中学生9名を対象に質問紙調査を実施し、その結果を分析した。

(2) 結果と考察

開発した教材は、商品カードと割引カードを組み合わせ、目標金額を目指すゲームである。4段階のレベル設定やヒント機能を備え、自動計算機能をもちつつも、好成績を収めるためには自発的な計算が必要となるように設計した。これにより計算の必然性を押し付けることなく、主体的な学習意欲を引き出す環境を整えることができた。

質問紙調査の分析の結果、開発した教材は、「割合の学習に対する苦手意識解消」、「割合の学習に対する主体性の向上」、「日常生活と割合の学習の往還」へ貢献できる可能性が示唆された。具体的には、まず「苦手だが楽しかった」の記述に代表されるように、ゲーム性が心理的抵抗

を軽減し、苦手意識の緩和に寄与する可能性を有した。次に、繰り返し挑戦する中で自発的に手計算を始める児童の姿が見られ、開発目標である主体的な思考の深化が確認された。さらに、「実際の買い物の練習になった」という回答から、日常生活との関連付けを促す効果が示された。

開発したゲームアプリの教材は、割合の学習への苦手意識解消や主体性の向上、日常生活との往還に寄与する可能性が示された。今後は、回答者数の拡大による知見の蓄積とともに、ランキング機能の実装による意欲向上や、単元の導入・終末での効果的な活用が課題となる。

この実践により、ゲーム教材の活用は、学習意欲を高め、“わからない”ということが減ったり明確化されたりすることが明らかとなった。しかし、理解が深まるほど“わからない”ということがより具体化するため、意欲向上のみをもって、“わからない”ということを完全に解消することは困難である。また、児童が主体的になっても挙手行動への心理的障壁は依然として残る。したがって、教材の工夫によって明確化した疑問を、授業の流れを止めずに、リアルタイムで表出できる環境整備が不可欠である。これらの課題を解決するため、次に示す質問ツールを開発し、授業実践を通してその有効性を検証した。

5. “わからない”ということをリアルタイムに表出するための質問ツール開発

(1) 質問ツール開発の目的と方法

ここでは、小学校算数科において、児童が授業中に抱く“わからない”ということをリアルタイムに表出するための質問ツールの開発と評価を行うことを目的とした。まず、宮崎県の公立小学校6年生103名を対象に意識調査を行い、その結果に基づき、ロイロノートのアンケート機能を活用したツールを開発した。その後、同校の1学級(35名)を対象に「比例」の単元において計8時間の授業実践を行い、事前・中間・事後の質問紙調査を通じてその有効性を検証した。

(2) 結果と考察

① 意識調査とツール開発

事前の意識調査から、児童は“わからない”ということを伝える重要性を認識している一方で、挙手による質問には強い心理的抵抗を感じている実態が判明した。これを受け、回答送信ボタンを押さずとも入力内容が教師側に即時反映されるツールの特徴を活かし、3項目の選択・記述式のツールを開発した。これにより教師は、棒グラフや回答者名表示により、授業中即座に学級の困り感を把握できるようにした。

② 授業実践による有効性の検証

質問紙調査では、事前調査で「わからないことを教師に伝えることができていない」と回答していた児童7名の自由記述から、開発したツールの有効性が示唆された。具体的には、周囲に知られず個別に伝えられる点に「安心感」や「気軽さ」を表明する児童が複数存在し、質問への心理的ハードルを下げていたことが確認された。また、質問ツールへ回答することが、自らの学びを見つめ直す際に役立つ可能性があることも明らかとなった。さらに、別室で授業を受けていた児童に対する即時対応に寄与した事例から、包摂的支援の可能性を示している。一方で、活用のタイミングの不明確さや、別の作業中にツールの存在を忘れてしまうといった課題の他、教師側の課題として、画面共有中は回答を確認できない点や、最新回答を即座に確認できないなど、運用・機能面での構造的な課題が今後の改善点として残された。

6. 総合考察

(1) 結論と今後の課題

本研究は、小学校算数科における“わからない”ということを改善するため、“わからない”ということを減らす，“わからない”ということを明確にする，“わからない”ということを安心して表出できるようにするという3つの側面からアプローチした。開発した「お買い物ゲーム」の教材は、学習意欲を高めることで内容への関わりを深め、“わからない”ということを減らしたり明確にしたりすることを促した。また、“わからない”ということをリアルタイムに表出するための質問ツールの開発では、挙手行動に伴う心理的障壁を取り除き、「伝えられない」と感じていた児童に安心感をもたらすことが確認された。これら3つの側面が相互に補完し合うことで、“わからない”ということを学びの契機として捉え直す学習環境の構築に寄与し、児童の思いの可視化と、学習の調整を促す有効性が示唆された。

一方で以下の課題が残された。第一に、調査対象が限定的であり、知見の一般化に向けた複数の学校・学級における検証が求められた点、第二に、学習意欲の向上と“わからない”というものの明確化との関連性についての更なる検証の必要性が生じた点、第三に、ツールの使用タイミングの周知や、教師が情報をいかに即時指導へ反映させるかといった運用面の工夫が求められた点、第四に、3つの側面がどのように連動し、児童の学習過程に影響を与えているのかについて、体系的な分析の必要性が示唆された点の以上4つである。

(2) Google スプレッドシートを用いた質問ツールの再構築

得られた知見をもとに、研究における課題を克服し、汎用性を高めるため、Google スプレッドシートとGoogle Apps Scriptを用いた新たなツールを開発した。本ツールは、10分ごとのリマインド機能により回答忘れを防止し、児童の画面下部に自身の回答履歴を表示させることで、メタ認知能力の育成を支援する設計とした。また、教師側では、最新の回答が自動的に最上部へ表示され、回答内容に応じて色分けされて表示されるため、支援が必要な児童を即座に判断できる。これにより、従来の課題であった「即時性」と「双方向性」を大幅に強化した。

第2期GIGA端末導入に伴い、標準的なクラウドアプリを用いた本システムは、学校現場への導入可能性を大きく広げるものである。今後は実践的な活用を通して改良を重ね、小学校算数科において、誰一人取り残さない授業の実現に資する教材の開発に取り組んでいきたい。

引用・参考文献

- 福島耕平・下村勉(2017)「授業における挙手・発言とタブレット端末を活用した発信・交流との児童の意識の比較」『コンピュータ&エデュケーション』第42巻, pp. 31-36.
- 国立教育政策研究所(2024)「令和6年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)」
<https://warp.ndl.go.jp/web/20250903224644/https://www.nier.go.jp/24chousakekkah55oukoku/report/data/24summary.pdf> (2025年8月27日アクセス)
- 坂元昂・木村寛治・牟田博光・島田昌幸(1978)「学習意欲開発の方法に関する研究(2) 学習意欲育成のための指導行動について」『日本教育工学会誌』第3巻, pp. 57-70.
- 吉田英彰(2021)「算数科における主体的な学びに関する研究の動向と展望」『東北数学教育学会誌』第52号, pp. 52-62.

自己の在り方生き方を見つめ直す古典探究の授業構想

～授業構成の視点としての「教材づくり」を中心に～

教職実践高度化コース 福原 陸斗

1. はじめに

高等学校学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための1つの方法に、「教材・教具の活用」が挙げられている。高等学校の古典探究においては、教材の読み取りが指導の中心になることが多く、日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、依然として「講義調の伝達型授業」に陥っていることが指摘されている。そのため、教材を選択する際には、言語活動が十分行われる教材を選定することに加え、言語文化の変遷について理解を深める学習に資するよう、文章の種類、長短や難易などに配慮して適当な部分を取り上げることが留意事項として挙げられている。

藤岡(1989)は、授業づくりにおける「レベルの異なる四つの問題領域」として、「①教育内容(何を教えるか)、②教材(どういう教材を使うか)、③教授行為(子どもにどのように働きかけるか)、④学習者(それによって子どもの状態はどうか)」を挙げ、「教授行為」の発見によって、「教材構成」という概念を「教材」と「教授行為」という2つのレベルに区別することで、教材の独立性が高まると同時に、教授行為の独立性も確保されることを示した。つまり、「教材づくり」の在り方を検討することは、教授行為の豊かさや学習者の学びの充実を実現させていくという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、授業構成の視点として「教材づくり」を軸に、理論と実践を往還してその内実を明らかにしながら、古典探究の授業を構想していくことを目的とする。第Ⅰ章では、先行研究を整理することで「教材づくり」の概念を規定し、本研究の目的と方法を示した。第Ⅱ章では、先行研究の整理をふまえた上で、自己の実践を対象とした「教材づくり」のアクションリサーチを通して、実践上での知見や課題を明らかにした。第Ⅲ章では、高等学校国語科の指導教諭を長く務めてこられた宮崎県立高鍋高等学校三浦章子教頭に半構造化インタビューを行い、さらに知見を深めた。第Ⅳ章では、研究を通して得られた知見をもとに、自己の在り方生き方を見つめ直す高等学校古典探究として『伊勢物語』の授業を構想した。

2. 論文構成

第Ⅰ章 研究の背景と目的

第Ⅱ章 自己の実践を対象とした実践研究

第Ⅲ章 「教材づくり」に関するインタビュー調査

第Ⅳ章 自己の在り方生き方を見つめ直す古典探究の授業構想

3. 研究概要

(1) 研究の背景と目的

① 「古典探究」とは何か

渡辺(2022)は、1951年から2009年までの戦後古典教育について、①経験主義の時期、②能力主義の時期、③言語活動主義の時期という3つの区分で捉えている。

このような変遷の延長線上に存在している「古典探究」は、共通必修科目「言語文化」のうち、「伝統的な言語文化に関する理解」をより深めるために、「ジャンルとしての古典を学習対象とし、古典を主体的に読み深めることを通して伝統と文化の基盤としての古典の重要性を理解し、自分と自分を取り巻く社会にとっての古典の意義や価値について探究する資質・能力の育成」を重視して新設された選択科目である。それぞれの資質・能力は、言語活動を通して育成することが求められていることに加え、「探究する資質・能力の育成」も強調されていることから、現行学習指導要領における「古典探究」の特徴は、「探究型言語活動主義」といえる。

つまり、「古典探究」は、作品を解釈するだけでなく、作品をめぐる言語活動を通して自己や社会にとっての古典の意義や価値を探究していくことも求められているところに特徴がある。

② 「教材づくり」とは何か

藤岡(1989)は、「授業者が子どもに教えようとしている概念のようなもの」である「教育内容」を教えるためには、「教材」をどのような現象で学習者の前に引き起こして見せれば良いのかという視点によって作られていくものとして捉えている。そして、①教師や子どもの特性に依存せず、授業を成立させるような教材をつくっていくこと、②教材の選択だけでなく、その展開形式をも決定することを「教材づくり」と捉えている。一方で、国語科教育の視点から増淵(1970)は、「教材」を「学習活動を成立させる上で、より直接的な媒体であり、達成する教育目標に応じて厳選された基本的な素材」と捉えた。そして、小和田(1993)は、①古典教材の選択と編成の研究、②古典教材の素材研究、③古典教材の指導的研究のプロセスを経て「教材」がつくられていくとしている。

さらに、学校教育法によると、教科用図書の主たる「教材」として使用しなければならないと規定されており、教科用図書以外の「図書その他の教材」も「有益適切」であるならばこれを使用することができる。増淵も、「教材への視野を広く大きくしながら、国語科本来の任務に基づき、その精選化・集約化を図らなければならない」とし、教科書を主たる教材と捉えつつも、教師や子どもとともに探索される資料も「教材」として捉えるべきであるとしている。

以上のことから、「教材」とは作品や資料そのものを指すのではなく、教育内容に沿って教師によって意図的に選択され、誰が用いても一定の目標を実現するように起こされた現象であり、古典探究においては、作品としての教材と作品を通してつくられた教材が存在していると規定した。そして、「教材づくり」とは、教育内容を解釈し、教材の選択や解釈を行い、展開形式を吟味・決定する過程であり、単元を通して行われていくものと規定した。

(2) 自己の実践を対象とした実践研究

教育実践開発研究実習では、A市立A中学校の1年A組34名を対象とした『竹取物語』実践を行い、教材づくりに関する課題を明らかにした。なお、実践にあたり、事前に実習校教員に対して研究の目的、方法、自由意志による参加と中途辞退の保障、個人情報保護、撮影データの取り扱いに

について説明し、口頭で同意を得ている。実践前には、学習指導要領をもとに教育内容を解釈・決定し、筆者自身の読みと奥津(2000)の先行研究をもとに素材を解釈し、展開形式を吟味・決定した。実践中は、毎時間終了後に省察と改善を行なった。そして、実践後に、単元を通しての省察を行い、実践で得られた知見や課題を明らかにした。

実践研究を通して、教材づくりを成立させるために前提として教室環境や学級づくりが必要不可欠であること、今求められている古典教育を実現するためには、これまで教材として想定されていた教科書本文に加えて、子どもの考えが反映されたワークシートや板書、追加の資料も教材として捉え、教材の内実を広げていかなければならないことといった二つの知見が得られた。一方で、限られた時数の中で効率的に目標を達成していくための教材づくりの在り方、子どもが当事者性をもって意欲的に学びに参加できるような展開形式を吟味・決定する過程の不十分さが課題として挙げられた。

(3) 「教材づくり」に関するインタビュー調査

卓越した技術をもつ教師が、どのように教材づくりを積み重ねているのかを明らかにするために、宮崎県立高鍋高等学校の三浦章子教頭に半構造化インタビューを行った。三浦章子教頭は、昨年度まで高等学校国語科の指導教諭を長年務めてこられた。なお、インタビューにあたっては、事前に研究の目的、方法、自由意志による参加と中途辞退の保証、個人情報保護、録音データの取り扱いについて説明し、口頭で同意を得ている。

インタビューを通して、言葉が学習対象である国語科の特性上、古典探究における「教材」は「もの」ではなく、子どもにとって探究的な学びのスパイラルを転がしていく「言葉」そのものであるということが見解として得られた。さらに、古典探究における教材の2つの側面のうち、「作品としての教材」は教師に選択された既定の教材であるが、「作品を通してつくられた教材」を選択するのは教師と子どもであり、単元を進める中での様々な「言葉」との出会いを通して高められていくものであるということも見識として得られた。加えて、三浦教頭は、素材から「教育内容」だけでなく、「本質的なところで、絶対誰が読んでも伝わるメッセージ」という素材そのものがもつ考え方や生き方といった文化的思考も解釈し、「教材づくり」を行っていることが明らかとなった。

(4) 自己の在り方生き方を見つめ直す古典探究の授業構想

実践研究とインタビュー調査で得られた知見をふまえて、『伊勢物語』を「作品としての教材」として、自己の在り方生き方を見つめ直す古典探究の授業を構想した。素材から「教育内容」だけでなく「メッセージ」も探し、展開形式を決定した後、学習者視点に立って再び展開形式を吟味・決定することで、学習者が当事者性をもって学びに参加できるような単元計画と授業展開を構想したのである。さらに、「精査・解釈」と「考えの形成・共有」を組み合わせた複合単元として構想することで、「教育内容」の達成や「メッセージ」の握得のために十分な時数を確保することができるようにしている。

本単元は、授業びらきの次に行う単元として設定しており、単元を通して学習者が古典を学ぶ意欲を高めたり、古典探究とはどのような科目で、どのような力を身につけ、何を深めていくのかを知ったりするきっかけともなる単元といえる。単元名は、「和歌の『心』と私たちの言葉」とし、全8時間で構想している。(表1、参照)

表1 古典探究『伊勢物語』単元計画

時間	段階	内容	教材
1	捉える	歌物語の特徴を知り、和歌に込められている「心」が現代にも通じていることを紹介し、本単元の動機づけを行う。そして、単元の目標として『伊勢物語』にある、今に通じる歌の「心」を味わおうを設定する。	・教科書本文 ・教師が提示する資料
4	精査・解釈	「初冠」「筒井筒」「月やあらぬ」「小野の雪」を言葉の響きやリズム、修辞などの表現の特色について理解を深めながら読み解き、和歌に込められている「心」を解釈する。	・教科書本文 ・板書・ワークシートの言葉 ・言語活動で紡がれた言葉 ・学習者が考えた和歌の「心」
3	考えの形成・共有	和歌の「心」と通じる言葉を学習者の日常生活にある言葉（音楽・小説・映画など）と結びつけながら、自己と自己を取り巻く社会にとっての古典の意義や価値を探究していく。その際、対話を行い自己評価や他者評価を積み重ねながら、学習者の在り方生き方に対する言葉を深めていく。	・教科書本文 ・和歌の「心」と通じる言葉 ・探究していく中で出会う言葉 ・対話で生まれた言葉

4. おわりに

本研究では、古典探究の「教材」には、「作品としての教材」と「作品を通してつくられた教材」があり、後者は単元を通して教師と子どもによってつくられていくものであるということを明らかにした。「教材づくり」とは、単にワークシートを作ったり、追加の資料を作ったりするという開発を意味するのではなく、「作品としての教材」と「作品を通してつくられた教材」を学習者とともにつくっていく営みのことをいうのである。

本研究を通して、授業構成の視点としての「教材づくり」に焦点を当て、「講義調の伝達型授業」ではなく、作品を読み深め、自分と自分を取り巻く社会にとっての古典の意義や価値を探究していく授業にすることで、自己の在り方生き方を見つめ直す古典探究の授業を構想することができた。

今後は、構想した授業を実践し、学習者にとってはどのような学びであったのかを評価・検討し、次なる実践に生かしていくことで、よりよい授業のあり方を研究し続けていきたい。

5. 主要参考文献

- ・奥津春雄『竹取物語の研究-達成と変容』翰林書房、2000年。
- ・小和田仁「古典教材の本質と研究法」飛田多喜雄・野地潤家監修『国語教育基本論文集成 第17巻国語科と古典教育論 古典教育論と指導研究』明治図書、1993年、336-349頁。
- ・藤岡信勝『授業づくりの発想』日本標準、1989年。
- ・増淵恒吉「国語科の資料」飛田多喜雄・野地潤家監修『国語教育基本論文集成 第7巻国語科教育内容論 教材・教科書論』明治図書、1994年、115-125頁。
- ・渡辺春美『戦後古典教育実践史の研究-古典（古文）教材の授業活性化の展開-』溪水社、2022年。

小学校外国語の読み聞かせにおけるリスニング方略の変容

教科領域指導力高度化コース 安倍 志奈

1. 研究の背景と目的

小学校の外国語教育では音声重視で指導されており、授業内の活動も聞くことに関する活動が多く設定されている。外国語教育全般に関する先行研究では、聞くことの方略についての実態が明らかにされたり質問紙が開発されてきたりしたが、小学生を対象にした聞くことの実態を明らかにしている研究は少ない現状にある。そこで、研究Ⅰで小学校高学年の児童が物語を聞く際にどのような方略を使用しているのか、またリスニングの理解度によって方略の使用に違いがあるのかを検証し、研究Ⅱでは、研究Ⅰで分かった実態を基に指導法を開発し、その結果児童の方略にどのような変容があるのかを調査することを目的とする。

RQ1：物語の聞き取りで、児童はどのようなリスニング方略を活用しているのか。

RQ2：児童の理解度によってリスニングの方略使用にどのような違いがあるのか。

RQ3：児童の実態に応じた指導の前後で、リスニングの方略使用に変容があるか。

2. 研究Ⅰの方法

2.1 研究協力者

筆者が担任をしている宮崎県内の公立小学校第5学年の29名を対象とした。その内、質問紙に正しく回答できなかった3名を除いた計26名の児童で結果を集計した。

2.2 質問紙の開発

表1に示す通り、Vandergrift et al. (2006)が開発したメタ認知方略5因子19項目に加えて、後藤・山内(2016)が開発した5因子15項目、佐藤・佐藤(2010)が使用していた絵をヒントにした項目の計36項目の質問紙を作成した(表1)。方略の使用頻度について1点から5点で評価するように指示した。

表1：本研究の質問紙項目

Vandergrift (2006)		後藤・山内(2016)		佐藤・佐藤(2010)	
問題解決	4	背景知識	4	絵	1
計画/評価	5	文法	3		
内的翻訳	3	音素	3		
個人認識	3	韻律	2		
選択的注意	4	語彙	3		
計	19	計	15	計	1

2.3 研究Ⅰの手順

2025年7月に物語のリスニングと質問紙調査を実施した。研究Ⅰでは、三省堂『CROWN Jr. 5』(酒井他, 2023)の教科書にある *The Mitton* という物語をQRコードから音声データと絵を使用し、児童に聞かせた。はじめに、児童に調査の概要を説明し、その内容理解調査(例「おじいさんが落としたのは何ですか。」などの質問5問)と質問紙調査を実施し、児童に回答させた。

3. 研究 I の結果と考察

3.1 児童のリスニング方略の特徴

図1は、研究Iの全体の方略使用平均点を示している。分析の結果、児童は絵や語彙、個人認識(英語に対する難しさを感じているか)、音素、背景知識(自分のもつ知識や経験から聞く内容を推測すること)の順で高い得点であることから、絵や知っている単語、1つ1つの音を頼りに聞いている傾向が明らかになった。また個人認識も高い得点であり、英語に難しさを感じながら聞いていることが示唆された。



図1：研究Iの全体の方略使用平均点

3.2 児童の理解度によるリスニング方略使用の違い

児童の内容理解度の得点ごとの人数は、表2の通りである。0点の児童はおらず、1点の児童は1人のため、5点/4点/3点/2・1点の4つのグループ分類とし、方略使用の傾向を比較した。

表2：研究Iの内容理解度の得点別人数

内容理解度の得点	人数(人)
5	2
4	10
3	9
2	4
1	1
計	26

各得点群の、質問紙項目の平均点をグラフ化したものが図2である。絵をヒントにする方略は、5点群の児童に限らずにどの得点群でも多い傾向が見られる。また殆どの項目において、理解度得点が下がるごとに、方略使用の平均点も減少していることが分かる。5点群は絵や語彙などの認知方略だけでなく、問題解決の方略といったメタ認知方略も使用する傾向が見られる。

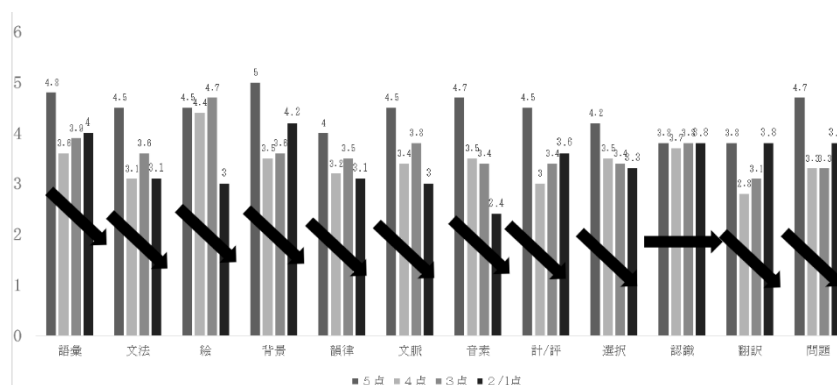


図2：理解度得点群ごとの方略使用の平均点の比較グラフ

3.3 考察

児童がどのようなリスニング方略を使用しているのかに対して、特に絵や認知方略である「語彙・音素・背景知識」のヒントを使用しながら聞く傾向にあることが分かる。絵と具体的な語彙や音を結び付けて、それによって話の大きな流れを推測していると考えられる。一方、文法や韻律など、まだ児童にとって馴染みのない手掛かりは使用せず、また聞く経験自体が少ないことなどから、メタ認知的な聞き方はあまりしていない様子が見られた。

上位の児童と下位の児童とでは、リスニングの方略使用に違いが見られた。上位の児童は、認知・メタ認知方略に関わらず、幅広く方略を使用しながら聞く傾向にある一方で、下位の児童は一部の認知方略を多用する傾向が見られる。今後の手立てとして、まとまりのお話を聞かせる中で、認知方略の中でも音声や韻律、文構造に意識を向けさせること、メタ認知方略を使って計画的に聞かせること・過去の経験と結び付けるなどの幅広い方略を使えるようにして、児童が方略の選択肢を増やせるように支援することが必要だと考えた。

4. 研究Ⅱの方法

4.1 指導設計の基本方針

研究Ⅰの結果から、研究Ⅱでは絵以外の手掛かりだけでなく、それ以外の手掛かりにも意識を向けながら英語を聞く経験をさせる指導を行うことで、リスニングにおける方略使用にどのような変化が起こるかを検討することとした。

4.2 指導方法の構成

研究Ⅱでは2回の読み聞かせを行う指導方法を構成した。1回目の読み聞かせでは、絵を見せずに読み聞かせを行うことで、研究Ⅰで着目できているといえなかった韻律的特徴や文構造に注意を向けさせる読み方を行った。2回目の読み聞かせでは、絵を提示しながら1回目で意識させた手掛かりと絵の情報を結び付けながら内容理解を深めることを意図した。また、読み聞かせ途中で問いかけをすることで、児童が予想したり、理解の確認ができたりするように工夫した。

4.3 指導の実施手続き

2025年12月の1時間で、研究Ⅰと同じ児童29名に対して三省堂『CROWN Jr. 5』（酒井他、2019）の *The Happy Prince* を読み聞かせた。読み聞かせ後に内容理解度調査と質問紙調査を実施した。

5. 研究Ⅱの結果と考察

図3は、読み聞かせ指導前後の方略使用頻度の平均得点の推移をグラフで示している。事後の得点は高い順に絵、語彙、文脈、背景知識、問題解決と続き、事前調査で得点がそれほど高くなかった文脈・問題解決の方略の得点が上がっていることが見受けられる。一方で事前調査では得点の高かった絵や音素、個人認識は下がっていることが分かる。ここまでの結果から、児童の中には絵に依存する聞き方や部分的な聞き方だけでなく、文脈全体や自分のもつ知識を活用して意味を推測する全体的な聞き方へと少しずつ移行しているものもいることが示唆される。また、読み聞かせを重ねる中で、英語を聞くことに対する難しさの認識が緩和されつつある可能性を示している。

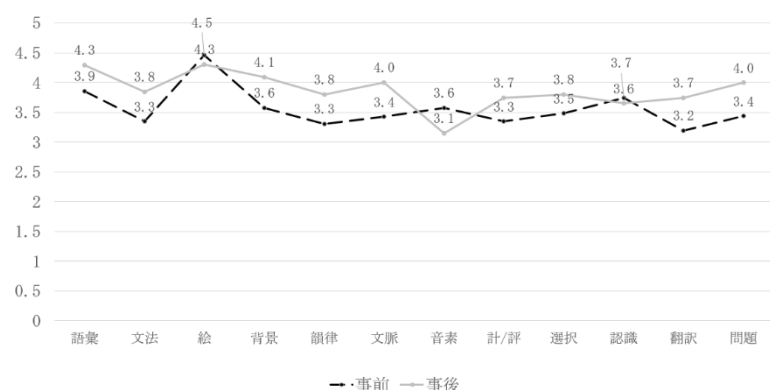


図 3: 読み聞かせ指導前後の方略使用頻度の平均得点

6. 結論

児童の実態に応じた指導後は、多くの項目で平均点が上昇したことから実態に応じた指導の大切さが示唆された。特に事前調査と比較して文脈と問題解決方略(分からなくなったときや誤りに気付いたときにどのように対応すること)の得点が上昇した点が特徴的である。また個人認識の得点が下がったことから、読み聞かせを重ねる中で、英語を聞くことに対する難しさの認識が緩和されつつある可能性も確認された。

今回は3つの先行研究から項目を参考にして質問紙を作成し、調査を行ったことから、質問紙項目が多く、項目の意味理解が十分でなかった可能性もある。また、研究間で物語の難易度にばらつきがあり、方略使用の変容に影響があった可能性も否定できない。今後は、質問紙項目と物語を児童の実態に応じて厳密に選定したうえで、より精緻に児童のリスニング方略使用の実態を明らかにしたい。

引用・参考文献

- Vandergrift, L., Goh, C. C., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language learning*, 56(3), 431-462.
- 後藤亜希・山内優佳(2016)「英語リスニング方略尺度の開発-知識源と情報源に焦点をあてた検討-」『JABAET Journal』20 巻, pp. 5-24
- 佐藤久美子・佐藤綾乃(2010)「L2 小学生の英語絵本の理解過程と読解ストラテジー」『小学校英語教育学会紀要』10 巻, pp. 43-48
- 酒井英樹他(2019)『CROWN Jr. 5』三省堂
- 酒井英樹他(2023)『CROWN Jr. 5』三省堂
- 文部科学省(2019)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 外国語活動・外国語編』開隆堂

中学校英語科における生徒と教師のインタラクション分析

：やり取りの力を向上させる効果的なティーチャー・トークの追究

教科指導力高度化コース 岩本 将孝

1. 序章

平成 29 年度に告示された中学校学習指導要領解説外国語編により、中学校英語の授業は英語で行うことが基本となった（文部科学省, 2018）。学習指導要領の移行期間の指導の指針について、文部科学省（2019）が作成した資料には、「話すこと [やり取り]」の能力を少しずつ身に付けることができるようにすることを目的として、身近で日常的な話題で Small Talk というやり取りの技能を身につける対話活動を、帯活動として実施することを提案している。小学校段階の Small Talk は実践研究として一定の蓄積がみられる一方で、中学校における Small Talk を教師の発話という観点から分析した実証的研究は、管見の限り十分には行われていない。そこで本研究では、中学校英語授業における Small Talk の教師の発話の特徴を明らかにし、やり取りの指導の在り方に示唆を提供することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 Teacher Talk の定義と特徴

教室において英語教師が学習者に向けて行う発話は、一般に Teacher Talk と呼ばれる。Chaudron (1988) は、教師の発話量や発話の機能（働き）などの観点から先行研究を概観し、教室における教師発話の特徴を明らかにしている。とりわけ彼は、速度、ポーズ、韻律、語彙、文法、発話の長さといった側面において、Teacher Talk が学習者に配慮する形で「調整（modification）」されている点に注目している。また、白畑他（2019）は、Teacher Talk の特徴を、Chaudron の特徴に加え、大きな声ではっきりと話す、自分の発話を反復することが多い等と、整理している。これまでの Teacher Talk に関する研究の多くは、それが「実際どのようなものであるか」を記述したものであり、必ずしも Teacher Talk が「どうあるべきか」を示すものではない。

2.2 Small Talk の定義と目的

現行の小学校外国語活動および中学校・高等学校外国語科の学習指導要領より、「話すこと」が「やり取り」と「発表」に分けられ、中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説外国語編では、「話すこと [やり取り]」の能力育成の重視が掲げられている。そして、この能力を確実に習得させるための活動として、Small Talk と呼ばれる活動が 2017 年度に小学校で、2019 年度には中学校でも導入されることが文部科学省から示された（川村, 2020）。小学校外国語活動・外国語研修ガイドブックには、「Small Talk とは、2 時間に 1 回程度、帯活動で、あるテーマのもと、指導者のまとめた話を聞いたり、ペアで自分の考えや気持ちを伝え合ったりすることである。」（文部科学省, 2017, p. 130）と記述されている。小学校段階で積み上げられてきた成果を踏まえ、中学校においても Small Talk を実施することが必要であり、その具体的な実施の在り方、特に教師の手立てに関する知見が求められる。

3. 研究の目的

本研究の目的は、中学校英語の授業の **Small Talk** を実施し、生徒たちが効果的にやり取りができるような **Teacher Talk** の工夫を含む手立てを明らかにすることである。したがって、本研究では以下のリサーチクエスチョンを設定した。

RQ : **Teacher Talk** を含むどのような教師の働きかけが生徒たちのやり取りに寄与するか。

4. 研究手法

4.1 研究協力者

宮崎県内の公立中学校の1年生2クラスに在籍する生徒69名である。生徒の実態としては、小学校の外国語活動や外国語科において、英語を用いて身近な人と自分の考えを伝え合う経験を積んでおり、英語を用いて、身近で日常的な話題に関して、自分の気持ちや考えを伝え合う経験を積んでいる。

4.2 手順と分析

調査は2025年10月下旬から11月中旬までの3週間で行い、次の手順で実施した。①対象授業の撮影：教室後方にビデオカメラ1台を固定設置し、**Small Talk** を実施した授業の冒頭部分（約10分間）を撮影した。②授業の発話データのテキスト化：一斉指導場面における教師と生徒とのやり取りが行われている部分の発話をテキスト化した。③テキストデータの切片化：宇佐美（2019）に基づき、ひとりの話者による「文」を成していると捉えられる単位を「1発話文」と定義した。④切片化したデータの分析：Spada and Fröhlich（1995）が提案したCOLT（Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme）Part Bのうち、「生徒の発話に対する応答の種類」全7項目に筆者が一部加筆したものをを用いた。

本研究の実施にあたっては、研究協力校の校長・担当教員・生徒に事前に同意を得た。データは匿名化し、個人が特定されないよう配慮した。

4.3 事前調査

Small Talk における教師の望ましい働きかけを明らかにするための基礎資料を得ることを目的として、2025年5月中旬から6月初旬までの3週間の実習期間に事前調査を行い、**Small Talk** を試行的に実施した。帯活動において**Small Talk** を、1回約10分間を全5回で実施した。10分間の指導手順は、(1) 会話の型を示す (2) 生徒同士の**Small Talk** を行う (1回目) (3) 教師主導による コミュニケーション・ストラテジーの指導 (4) 生徒同士の**Small Talk** を行う (2回目) (5) 1名生徒を指名して教師と生徒でやり取りを発表する、であった。

Small Talk の指導手順 (5) で行った教師と生徒の対話内容を分析した結果、2つの課題が明らかとなった。1点目は、型に則ってやり取りをさせたため、生徒の発話に自由度が生まれず、既習事項を用いて臨機応変に質問や応答を行いながらやり取りを継続する力を十分に育成できなかった点である。具体的には、“Do you like ~?” に対する応答として “Yes, I do. I like ~.” を型として提示したが、生徒が既習表現を用いて “Yes, I do. I can ~.” と即興的に応答した場面において、その発話を生かさず、“I like?” と型に沿った応答を求めた。2点目は、生徒の発話に対する筆者の応答が、自然な会話とは異なっていた点である（例 S : I’m so-so. T : I’m so-so.）。これらに加え、**Small Talk** の指導手順と内容を検討した結果、さらに2点の課題が挙げ

られた。1 点目は、中間指導において、相づちや反応の仕方等のコミュニケーション・ストラテジーを指導する場面を設けたが、具体的なやり取り例を示さず、教師が一方的にコミュニケーション・ストラテジーを説明するにとどまっていたことである。2 点目は、指導手順 (4) において、2 回目に同じペアでやり取りさせたことである。

4.4 Small Talk の具体的な指導手順と内容

事前調査で挙げられた課題を克服するために川村 (2020) を参考に Small Talk の指導手順を、(1) トピックに関する教師のスピーチ (2) 生徒数名と教師によるやり取り (3) 生徒同士の Small Talk (1 回目) (4) 中間指導 (5) 生徒同士の Small Talk (2 回目) (6) ペアを指名し全体で発表、とした。

Small Talk の再実践にあたり、次の 3 点を改善した。①会話の型をスライド等で視覚的に提示するのではなく、教師が実際に生徒とやり取りを行う中で示す方法を採用した (指導手順 (1)(2))。②中間指導の位置づけを見直し、生徒の「困り感」を解消するための時間として設定した (指導手順(4))。③2 回目の Small Talk で 1 回目とは異なるペアで活動を行わせることで、異なる相手との間で新たな情報を交換する機会を設け、即興的なやり取りが生まれるようにした。

5. 研究結果

Small Talk の指導における教師の発話や、教師と生徒間・生徒同士の対話内容を分析した結果、それぞれ成果と課題が明らかとなった (抜粋 1 に指導手順 (2) に行われた、教師と生徒間のやり取りを、抜粋 2 に指導手順 (5) に行われた、生徒同士のやり取りを示す)。教師の発話の成果は、生徒に使用して欲しい表現 “I want ~.” を強調して提示することで Model (生徒の発話のモデルを示すこと) としての機能を果たしていた点である。

教師と生徒間の対話における教師の発話の成果は、やり取りを継続させるために **Elaboration request** (生徒の発話に対して追加情報を要求すること) を提示していた点である (抜粋 1 の 4 行目)。また、応答に困難が生じている生徒に対しては、**Elaboration request** をしつつ、答え方の Model となる「listen to music の表現」を例示することで、やり取りを止めない程度に生徒の発話を補助する働きかけができていた (抜粋 1 の 8 行目)。指導手順 (4) に行われた中間指導の成果としては、中間指導を生徒の英語でどのように言えばよいのか分からないという「困り感」を解消させる機会として行うことができた点である。課題としては、生徒が伝えたい意図に沿った適切な表現ではなかった点、また、生徒が自分たちで問題解決できるように、生徒たちから表現を引き出して、知っている表現で十分対応できることを示す機会にできなかった点が挙げられる。

抜粋 1 : 教師と生徒間のやり取り

1	T :	What do you want for Christmas present?
2	S4:	I want to AirPods.
3	T :	Oh, you want AirPods.
4	T :	OK, so why do you want AirPods?
5	S4:	Why?
6	T :	Ah::
7	S4:	(2. 0)
8	T :	OK, so do you listen, [do you, do you listen to music?]
9	S4:	[Ah because]
10	S4:	Because
11	T :	Yeah.
12	S4:	I like music.
13	T :	Ah, so you like listening to music.
14	S4:	Yes.
15	T :	OK, very good. So, you want AirPods for Christmas present.

生徒同士の対話においては、質問 - 応答 (主張) - 追加質問 - 応答 (理由) という Small Talk の基本的な談話構造が確認された。この点から、抜粋 1 で示した教師発話が、生徒の発話モデルとして機能していた可能性が示唆される。一方で、生徒からさらに踏み込んだ追加質問は見られなかった。このことは、事前の教師の働きかけに改善の余地があることを示唆している。

抜粋 2 : 生徒同士のやり取り

1	S5 : What do you want え?want:: Christmas present?
2	S12 : What Christmas present is fishing tool.
3	S5 : Why?
4	S12 : Why?
5	S5 : なんで?
6	S12 : I like fishing.
7	S12 : What's Christmas present?
8	S5 : I want to do:: eh:: money.

6. 結論

型を視覚的に示して従わせるのではなく、実際のやり取りをモデルとして見せることで、尋ね方や応答の仕方、理由の述べ方の一例を示すことができた。生徒同士のやり取りについては、主張と理由を伝え合うことはできているが、“Why?”以外の会話の続け方を習得していないことが明らかとなった。教師のモデルが複雑すぎて、生徒がそれを取り入れて、工夫のあるやり取りにまで発展しなかったことが要因として考えられる。ポイントが明確になるよう、より戦略的な発話のモデルを示す必要がある。中間指導において、生徒が自走できるように、自分たちで試行錯誤させてアイデアを出させ、単に教師が答えを示す場にしないような工夫が必要であるという新たな課題もみつかった。今後の研究としては、同様の文脈にある複数の教師を対象として、発話の傾向や共通点・相違点を検討することで、より広い教育的示唆を導き出すことが考えられる。

参考文献

- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Spada, N & Fröhlich, M. (1995). *COLT observation scheme*. National Centre For English Language Teaching and Research (NCELTR).
- 宇佐美まゆみ (2019) 「基本的文字化の原則(BTSJ)2019 年改訂版」『自然会話分析への語用論的アプローチ-BTSJ コーパスを利用して-』 1-20.
- 川村一代 (2020) 「外国語 (英語) 科における Small Talk の指導～小学校での実践と中学校への提言～」『皇學館大学紀要』 58, 99-74.
- 白畑智彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2019) 『英語教育用語辞典 第 3 版』大修館書店
- 文部科学省 (2017) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2017/07/07/1387503_1.pdf (2025 年 1 月 25 日)
- 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領解説外国語編』開隆堂
- 文部科学省 (2019) 「移行期間における指導資料について (中学校外国語科)」 Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/05/1414476_1.pdf (2025 年 1 月 25 日)

中学校数学科における問題解決の授業が学習意欲に及ぼす

影響についての考察

教科領域指導力高度化コース 大島 悠暉

1. はじめに

国際的な学力調査において、我が国の生徒は数学的リテラシーの得点では高い水準を維持しているが、生徒質問紙調査の結果からは、数学への興味・関心や有用性の認知、自己効力感といった学習意欲の側面に課題があることが指摘されている。このことから、数学教育においては、生徒が数学を学ぶ意味を実感し、自信をもって学習に向かえるような授業づくりが求められている。

こうした課題を踏まえ、近年の数学教育では、「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習指導法として、「問題解決の授業」が重視されている。本研究では、相馬（2017）の提唱する「問題解決の授業」に注目する。

そこで本研究では、中学校数学科における問題解決の授業が、生徒の学習意欲に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究の整理

(1) 学習意欲

鹿毛（2018）によれば、心理学において学習意欲は「動機づけ」の問題として研究が進められてきた。動機づけとは、人が行動を起こし、それを維持し、ある方向へと向かわせる働きをもつ概念であり、学習意欲もこの動機づけの一つとして捉えることができる。学習意欲を考える際には、学習にどれだけ取り組んでいるかという量的側面だけでなく、どのような理由や目的で学習に向かっているのかという質的側面に着目することが重要である。

このような観点から、近年の研究では、学習に取り組む理由を自律性の程度に基づいて整理する「調整スタイル」の枠組みが用いられている。西村他（2011）によれば、調整スタイルは、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、内的調整の4つに分類され、外的調整から内的調整へと向かうにつれて、学習はより自律的で意欲的なものになるとされている。

調整スタイルのうち、特に内的調整および同一化的調整は、自律性の高い動機づけとして位置付けられており、学業達成や学習への積極的な関与との肯定的な関連が報告されている。一方、外的調整や取り入れ的調整は、他律的な要因に基づく側面が強く、学習の持続や主体性の観点からは課題が指摘されている。

また、学習意欲を構成する要因としては、学習内容に対する興味や自信の役割も重視されている。鹿毛（2018）は、興味を、特定の対象に注意を向け、自発的に関与しようとする心理状態として捉え、学習活動への主体的な関与を支える重要な要因であると述べている。

加えて、自信は、Banduraの自己効力感の概念に代表されるように、「自分にはできる」という信念として捉えられ、学習者が課題に挑戦し、努力を持続するかどうかに大きな影響を及ぼす要因である。自己効力感が高い学習者ほど、困難な課題に対しても前向きに取り組みやすく、

学習意欲が維持されやすいことが指摘されている (Waddington, 2023)。

よって、本研究では自律性の高い動機づけを表す「内的調整」および「同一化的調整」に加え、「数学への興味」、「数学への自信」の4つを、学習意欲を捉える枠組みとする。

(2) 問題解決の授業

相馬 (2017) は、現代の数学教育における問題解決の授業を、教師が知識や解法を一方的に伝達する授業ではなく、問題を出発点として、児童・生徒が主体的に考え、その過程を通して学びを構成していく授業として位置づけている。

さらに相馬 (2017) は、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための具体的な手立てとして、「主体的な学び」のために「予想」を、「対話的な学び」のために「比較」を取り入れることの重要性を指摘している。問題に対して見通しをもつ予想の活動は、生徒が自ら課題に向かう姿勢を形成する上で重要であり、また、他者の考えと自分の考えを比較する活動は、対話を通して思考を深める契機となる。

このような観点から、「生徒が主体的に課題に向き合い、対話を通して思考を深めていく学習過程を重視した授業」を「問題解決の授業」の定義とする。この定義に基づき、本研究では、とりわけ「予想」と「比較」の活動に着目し、それらを取り入れた問題解決の授業が、生徒の学習意欲に及ぼす影響について検討する。

3. 調査方法

本研究では、教育実習期間中に問題解決の授業を実施し、その前後に質問紙調査を行った。

調査対象は、市立中学校第2学年の生徒である。各学級はA級からE級までの5学級で構成され、いずれも在籍人数は40名であった。授業では、問題を出発点とし、解決の見通しをもつための「予想」や、他者の考えと自分の考えを照らし合わせる「比較」の活動を取り入れた問題解決の授業を行った。

質問紙は、鷺見 (2013) を参考に作成し、学習意欲を構成する内的調整、同一化的調整、取り入れの調整、外的調整に加え、数学への自信および数学への興味に関する項目から構成した。また、質問紙の評価は6段階評価として作成を行い、実施に当たっては6段階評価のうち当てはまるものを1つ選び○をつけさせた。

分析にあたっては、各項目について事前・事後の平均値を算出し、対応のある t 検定 (有意水準 5%) を用いて変化を検討した。また、質問紙項目を内的調整、同一化的調整、取り入れの調整、外的調整、問題解決の授業、数学への自信、数学への興味の7領域に分類し、各領域を構成する3項目について、5学級分を合算した計15項目を対象として検討した。なお、15項目中8項目以上で有意差が確認された領域を「全体的に有意差がみられた」、15項目中7項目以下の領域を「明確な傾向はみられなかった」として考察を行う。実習最終日に実施した質問紙については、自由記述を1項目追加しており、記述内容の中でも「予想」や「比較」に関する記述を整理し、量的分析の結果を補足する資料として用いた。

4. 分析結果と考察

(1) 問題解決の授業を取り入れた授業実践例

本時の授業実践例は、二元一次方程式の導入として「60cm のひもで二等辺三角形をつくる」問題を提示し、生徒が未知の量を文字 (x, y) で表して考える流れで構成した。

まず導入で「 x と y はいくらになるか」を全体で確認し、周の長さが 60cm になる二等辺三角形は 1 通りではないことに気付かせたうえで、「 x と y の値の組は何通りあるのか」を学習課題として提示した。次に、生徒が参加しやすいように、難しい計算を要しない直感的な予想を位置づけ、ワークシートに「【予想】 x と y の値は何通りあるの？」の欄を設けて、思考の出発点をつくらせた。その後、予想をもとに値の組をできる限り挙げる活動を行い、続いて式で表す活動につなげた。さらに、一元一次方程式との違いについてはワークシートの[考えてみよう]で、個人で考えさせた後、比較（ペアでの対話に加え、必要に応じて離席して他者の考えを参照する方法も含む）を通して整理した。最後に、二元一次方程式と解の意味（解が無数にあること）をまとめ、振り返りシートを記入して授業を終えた。

(2) 質問紙分析結果・考察

内的調整に関する質問紙分析結果を表 1 に示す。なお、統計的に有意差が確認された項目を表中に黄色で示している。

その結果、「数学は問題を解くことが面白いから勉強する」「新しい解き方を見つけることが楽しい」といった内的調整に関する項目では、15 項目中 14 項目で有意な上昇が見られた。

同一化的調整についても、15 項目中 9 項目で有意差が確認された。内的調整ほど一貫した変化ではないものの、「数学は自分にとって価値がある」「数学を勉強することは大切だと思う」といった項目において有意な上昇が見られ、生徒が数学学習の意義を自分なりに捉えるようになったことがうかがえる。

一方で、取り入れ的調整および外的調整に関する項目では、有意差が認められた項目数はそれぞれ 5/15 項目、7/15 項目にとどまり、全体として明確な変化は見られなく、問題解決の授業が外発的な動機づけを強化するものではないことが示唆された。

また、数学への自信に関する項目では、15 項目中 13 項目で有意な上昇が確認された。特に、「難しい問題に直面した際に自分で解決策を見つけられる自信がある」という項目では、全学級で有意差が見られ、問題解決の過程を通して自己効力感が高まったことが示された。

さらに、数学への興味に関する項目についても、15 項目中 9 項目で有意差が確認され、問題解決の授業が学習内容への関心や挑戦意欲を高める効果をもっていたことが示唆された。

以上より、質問紙調査の結果から、問題解決の授業は、本研究で学習意欲を捉える枠組みとしていた内的調整、同一化的調整、数学への自信、数学への興味の 4 領域すべてで半数以上の項目に有意差が見られ、生徒が自ら学ぶことへの意欲や関心を高めたことが示された。

(3) 自由記述結果・考察

質問紙調査に加えて、授業後に実施した自由記述の回答について分析を行った。自由記述は、定量的な結果では捉えきれない生徒の学びの実感や授業に対する印象を明らかにすることを目的として設け、質問内容は「問題解決の授業について、どのような印象をもちましたか？また、印象に残っている場面や気付いたことがあれば教えてください」とした。分析にあたっては、問題解決の授業における「予想」及び「比較」に関する記述を中心に整理した。

まず、「予想」に関する記述としては、「最初に予想を立てることで考えが深まると思った」「最初に予想をしてからすることで、より理解が深まると思った」といった記述が見られた。

表1 質問紙分析結果(内的調整)

	質問 1	質問 2	質問 3
A 級	0.00117	0.00097	0.00002
B 級	0.00117	0.00236	0.00079
C 級	0.00107	0.00654	0.00067
D 級	0.00025	0.00125	0.00005
E 級	0.09181	0.02299	0.00515

これらの記述から、生徒は問題に取り組む前に自分なりの見通しをもつことの重要性を実感しており、予想の活動が思考の方向づけや理解の促進に役立っていたことがうかがえる。また、「予想を立てたことで自分の考えが比較しやすくなった」といった記述も見られ、生徒は予想を、その後の学習活動を進めるための基盤として受け止めていたと考えられる。以上より、「予想」の活動は、問題に対する考え方を整理するとともに、主体的に学習に取り組む姿勢を支える役割を果たしていた可能性が示唆される。次に、「比較」に関する記述としては、「友達の意見と自分の意見を共有して理解が深まった」「友達と考えを比べることで、新たな発見があった」といった記述が見られた。これらの発言から、生徒は友達の考え方をすることで、新しい見方や考え方に気づき、自分の考えを見直すことができていたことが分かる。特に、友達の意見との相違や多様な考え方の存在に気づいたことを肯定的に述べる生徒が多く、他者との比較を通して思考を広げる対話的な学びが成立していたことが確認できる。

5. 研究の成果

本研究は、中学校数学科における問題解決の授業が、生徒の学習意欲に及ぼす影響を明らかにすることを目的として行った。その結果、問題解決の授業は、生徒の学習意欲の中でも、特に自律性の高い側面に影響を及ぼすことが明らかとなった。

質問紙調査の量的分析の結果、授業実践後には、内的調整、同一化的調整、数学への自信、数学への興味の4領域すべてで有意な上昇が確認された。とりわけ、内的調整および数学への自信では、多くの項目で有意差が見られた。一方で、取り入れ的調整や外的調整では明確な変化は確認されなかった。また、自由記述の分析からは、「予想」や「比較」に言及する記述が見られ、生徒が見通しをもって考えたり、他者の考えと照らし合わせたりしながら学習に取り組んでいたことがうかがえた。

以上より、本研究で実施した中学校数学科における問題解決の授業は、生徒の学習意欲、とりわけ自律性の高い側面に肯定的な影響を及ぼす可能性をもつ授業形態であることが明らかとなった。一方で、いくつかの課題も残された。

第1に、本研究は3週間という短期間の実践に基づくものであり、学習意欲の持続的な変容を十分に捉えることはできなかった。今後は、より長期的な実践による検討が必要である。第2に、授業者要因の影響を十分に統制できていない点である。今後は複数の授業者による実践を通して、授業構造そのものの効果を検証する必要がある。第3に、学習意欲の変容には個人差が見られた点である。今後は、生徒の特性に応じた指導の在り方についても検討していく必要がある。

【引用・参考文献】

鹿毛雅治(2018).『学習意欲の理論』.金子図書.

西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男(2011).「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス-内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?」.『教育心理学研究』,第59巻,第1号,pp.77-78.

Waddington, J. (2023). Self-efficacy, *ELT Journal*, vol. 77, no. 2, pp. 237-240.

相馬一彦(2017).『「主体的・対話的で深い学び」を実現する!数学科「問題解決の授業」ガイドブック』.明治図書.

古典物語文における比べ読みの有用性

教科領域指導力高度化コース 菊田 和香葉

1. 課題設定の意図

高等学校古典教育の課題として主に次の3つの観点を挙げることができる。教師主導の授業構造の中で学習者が主体的に学ぶ基盤が十分に整っていないこと。古典特有の価値観や文化的背景を自分の生活と結び付けて考えることが難しく、古典に対する苦手意識が学習意欲の低下につながっていること。さらに、科目「言語文化」で求められる系統的・段階的な学習が十分に機能しておらず、中学校での基礎的な学習経験が高校の学びに接続されにくいということである。これらの課題は、生徒が古典を学ぶ意義を実感しにくい状況を生み出しており、原文（古文の本文）に立ち返って考える必然性をどのように示すかが重要な論点となる。

2. 先行実践の分析と課題

藤田(2018)や保坂(2019)の研究を整理すると、比べ読みには①作品理解の深化、②読みの観点の形成、③文化的背景への理解、④主体的な読みの促進という教育的意義があることが確認できる。一方で、原文そのものへの着目や、原文を根拠に考える姿勢をどのように育成するかについては十分に検討されておらず、比べ読みが訳文比較や作品・人物に関する印象の共有にとどまっている。そこで、本研究では、原文との関わりを設けることで、古文を学ぶ意義の実感に繋がる学習過程を明らかにしたい。

3. 研究目的

比べ読みとは、複数のテキストを対照し、表現や内容の違いに注意を向けながら、原文を根拠として思考を深める学習活動である。単一のテキストでは見えにくい差異や特徴を浮かび上がらせ、読みの観点を形成する点に特徴がある。また、複数の情報を比較することで、表面的な気付きから意味付けへと進む二次的思考が促され、批評的な読みの基盤が育成される。さらに、古典教育においては、作品の継承性や文化的背景を相対化して捉える契機となり、学習指導要領が求める言語文化への理解にもつながる。

このことを踏まえ、本研究では比べ読みを古典教育の系統性の中に位置付け、①『竹取物語』の異なる現代語訳の比較、②異なる成立年代の類似した物語文の比較の2種類を取り扱う。前者は、訳文の差異を手がかりに原文の表現や語法に立ち返り、古典を学習する意義を自覚することを目的とする。後者は、物語構造や人物像、和歌の扱いの違いに着目し、作品の背景にある価値観や表現意図を読み取ることで、自分の意見を形成することを目的とする。

この2つの比べ読みを段階的に位置付けることで、生徒が読みの観点を積み重ね、主体的に古典を読み解く力を育成することを目指す。加えて作品だけの学習に終わらず、今後の学習も見通すことができるように工夫する。さらに、比べ読みが古典学習における思考の深化を促し、古文を学習する意義を見出すことに効果的かどうかを明らかにする。

4. 本研究の対象

本研究では、県立高校の1年生41名を対象とした。学習に対する意欲は充分にあるが、根拠をもって説明したり、根拠となる知識が不足していたりする傾向がある。また、テストで点数を取りたいという気持ちから学習に対して真摯に取り組んでいるが、なぜ学習するのかを意識することはできていない。

研究授業Ⅰ『竹取物語』において、生徒は中学校で学習した歴史的仮名遣いや重要な古文単語などの基礎的な知識は理解し、活用することができていた。しかし、原文の語句や文脈を根拠として解釈する経験が十分でなく、現代語訳に依存した読みになりやすいという課題を抱えていた。

研究授業Ⅱ『伊勢物語』において、生徒は既習学習から原文を読みある程度の意味を予測し、把握することができ、班などで意見を共有することはできていた。しかし、物語文中における和歌の学習経験がなく、和歌が人物像や物語理解にどのように関わるのかを読み取ることに課題が見られた。

5. 研究授業Ⅰ『竹取物語』

(1) 単元指導計画

本単元は、①本文の全体把握、②文法・語彙など基礎事項の学習、③古典常識を踏まえた内容理解、④比べ読みを通じた解釈の検討、の4段階で構成した。

(2) 研究授業Ⅰにおける学習活動及び分析

本研究授業では、生徒が現代語訳の違いに印を付け、その差異が生じる理由を原文の語句や文脈から検討した。その後、どちらの訳がより妥当であるかについて意見を形成し、班内で共有した。生徒は、語句の選び方や説明の有無、文の長さなど訳文の細かな違いに加え、訳者や出版年の違いにも目を向けながら考えようとしていた。比べ読みを通して、生徒は訳文の違いを説明する際に、原文を確認しないと判断できないということに気づき、原文の語句や文脈を根拠に訳文の妥当性について考えようとする様子が見られた。一方で、原文に着目していても、どの語句を根拠として用いるか迷う場面も見られ、観点提示の在り方には課題が残った。特に、根拠の選択基準が十分に共有されていなかった点が影響したと考えられる。

(3) ワークシート分析

ワークシートの記述をループリックに基づいて分析した(表1)。その結果、評価4に該当する生徒が最も多く見られた。評価4の生徒は、比べ読みを通して『竹取物語』が現代語訳によって多様に解釈されながら継承されてきた作品であることに気づき、原文の語句や文脈を踏まえて内容を理解しようとする姿勢が確認できた。例えば、生徒Aは「人々の心情についても文脈などから深く読み解けた。」と述べており、語句の意味や文脈のつながりを手がかりに人物理解を行おうとする様子がうかがえた。また、評価4に該当する他の生徒からも「原文と比べることの重要性を学べた。」「原文に忠実な訳かどうか気付けた。」などの記述が見られ、原文との対応関係を意識しながら読もうとする姿勢が共通して確認できた。一方で、古典学習の意義や比べ読みという学習方法そのものについての言語化には至っておらず、学習の意義を俯瞰的に捉える点には課題が残った。

表 1 『竹取物語』 ルーブリック評価

5	4	3	2	1
原文を根拠に訳文の妥当性を説明し、古典学習の意義や意欲について言及している。	現代語訳の違いを理解でき、原文を根拠に訳文の妥当性を説明できている。	現代語訳の違いに気付き、語句の解釈などによる理由を理解できている。	現代語訳の違いに気付くことはできているが、その理由を理解できていない。	現代語訳の訳文に違いがある事に気付くことができていない、または無記入

6. 研究授業Ⅱ『伊勢物語』

(1) 単元指導計画

本単元は、①本文の全体像の把握、②文法事項や古典常識の学習を通した内容理解、③比べ読みを通して和歌の役割に気付き、自分の考えを形成する、の3段階で構成した。

(2) 研究授業Ⅱにおける学習活動及び分析

本研究授業では、『伊勢物語』『筒井筒』と『大和物語』『沖つ白波』を教材とし、比べ読みを通して和歌の役割に着目しながら、人物像や物語の解釈を深める学習活動を行った。

生徒は両作品を比べ読みしながら、人物の印象が異なる理由について考察した。特に、和歌の有無や和歌の表現に注目し、和歌が人物の心情や関係性の捉え方にどのように関わっているかを検討した。話し合いを通して考えを深めた後、自分の考えをワークシートにまとめ、和歌の役割を踏まえた物語の解釈を試みた。

これらの活動を通して、生徒は物語文を比べて読むことで、和歌が人物像や物語理解に与える影響に気付き、本文に基づいて自分なりの考えを形成する学習に取り組むことができた。

(3) ワークシート分析

ワークシートの記述をルーブリックに基づいて分析した(表2)。その結果、評価4に該当する生徒が最も多く見られた。評価4の生徒は、比べ読みを通して作品間の違いや和歌の役割に気付き、本文を根拠に人物像や物語の解釈について自分の考えを形成している点に特徴が見られた。例えば、生徒Bの記述では、「筒井筒」と「沖つ白波」の表現の違いに着目し、同じ題材であっても人物の印象が変化することを理解している。また、和歌が心情を暗示的に示す役割を果たしている点を押さえ、物語の読み取りに和歌を活用しようとする姿勢が見られた。人物像の違いに気付き、その理由を本文の描写や和歌の扱いに基づいて説明している点から、学習内容に基づく意見形成ができていると判断できる。さらに、評価4に該当する他の生徒からも「和歌に隠された人物の想いを知ることができるため、今後も和歌の前後で思いの変化を読み取りたい。」「和歌は登場人物の心情を読解するのに適している。」などの記述が見られ、和歌の役割を踏まえて自分の意見を形成しようとする傾向が確認できた。

しかし、これらの記述はいずれも人物理解の範囲にとどまり、他作品との関連付けや文化的価値への視点、今後の学習への意欲形成には至っていなかった。これは、今回の比べ読みで「和歌」に着目したことで、他作品や文化的価値への視点に繋げるための支援が足りなかったと考えられる。このことから、比べ読みを通して和歌の働きに気付き、自分の考えを形成する力は一定程度育成されたものの、その気付きを他作品や文化的価値との関連を促す指導の工夫が今後の課題として明らかになった。

表 2 『伊勢物語』 ルーブリック評価

5	4	3	2	1
価値観・言語文化・他作品・日常生活などに関連付け、多面的に意見を述べている。	自分の考えを形成しているが、価値観・言語文化・他作品との関連付けには至っていない。	意見が文法理解など、学習内容と直接結びつかない記述にとどまる。	人物の印象の違いと和歌の役割は理解しているが、意見形成はできていない。	人物の印象の違いに気付いていない、または無記入。

7. 本研究のまとめ

本研究の目的として、研究授業Ⅰは、訳文の差異を手がかりに原文の表現や語法に立ち返り、古典を学習する意義を自覚すること、研究授業Ⅱは、物語構造や人物像、和歌の扱いの違いに着目し、作品の背景にある価値観や表現意図を読み取ることで、自分の意見を形成することを掲げていた。結果として、研究授業Ⅰでは、訳文の差異に気づき、その理由を原文に基づいて考えようとする姿が見られた。さらに、古典を学習する意義を自覚した生徒もいた。研究授業Ⅱでは、和歌の働きや人物像の違いに着目し、自分の考えを形成する姿が確認できた。

しかし、どちらの研究授業も、どの語句や要素を根拠に整理すべきかが曖昧になる場面があり、観点の提示方法には課題が残った。特に、研究授業Ⅰでは提示した比べ読みを行うための現代語訳の情報量が多く、話し合い活動に入る前で時間がかかってしまった。研究授業Ⅱでは、和歌に焦点を当てることで、和歌の役割を基に考えを形成することはできていたが、他の観点との繋がりを意識できるような発問はできていなかった。

今後は、比べ読みの観点を明確に示し、発問や資料提示の順序を工夫することで、生徒の思考を段階的に支える授業構成を検討していきたい。また、比べ読みを高校古典学習の系統の中に位置付け、読みの観点が継続的に育つ指導を目指したい。さらに、比べ読みで得た観点を他の古典作品にも応用できるよう、読み方そのものを育てる授業づくりを今後も探究していく。

参考・引用文献

- 川上弘宜(2009)「今、なぜ「比べ読み・重ね読み」か 背景編」『「比べ読み・重ね読み」で『一人読み』、明治図書
- 国立政策研究所(2005)「平成 27 年度高等学校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)」
- 藤田莉穂(2018)「系統的な古典学習指導の実践的研究―「比べ読み」を中心に―」『平成 30 年度課題研究報告書』、埼玉大学教職大学院
- 保坂加奈子(2019)「複数作品の比べ読みを通して生徒の考えを広げる高校古典の授業実践」『平成 29 年度課題研究報告書』、山梨大学教職大学院
- 文部科学省(2008)「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について(答申)」
- 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説・国語編』東洋館出版社

「考えの形成」を促す中学国語科の実践

—説明的文章における意見文作成に向けての支援—

教科領域指導力高度化コース 齋藤 広世

1. 研究の背景と目的

情報にあふれた現代特有の課題について、汐見(2025)は、情報に発信者の意図が強く反映されており、強い言葉による無意識の意味づけが行われ、情報の受け手が物事を俯瞰的に見る力が不足していることを指摘した。

こうした課題に対し、中教審答申(2016)では、文章で表された情報を的確に理解し、自分の考えの形成に生かすことは喫緊の課題であると提言された。この答申をうけ、小・中学校学習指導要領(平成29年告示)解説・国語編では、単なる活動に終始する学習に陥らないよう、活動を通じてどのような資質・能力を育成するのかを示す学習過程が示され、「考えの形成」の重視が明確に打ち出された。これに基づき、現在の国語科では、全ての領域において「考えの形成」に関する指導事項が位置付けられている。そこで本研究では、学習者の「考えの形成」を目指す単元の構成・実践を行い、生徒のワークシート分析を通して、「考えの形成」を促す有効な支援の在り方を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究の整理

(1) 「考えの形成」に関する先行研究

中学校学習指導要領(平成29年告示)解説・国語編では、「読むこと」の学習過程として「構造内容の把握」「精査・解釈」の順で展開することを求めている。この過程を通して、理解したことに基づき、これまで得た知識や経験と結びつけることで、考えをまとめたり深めたりすることを「考えの形成」としている。愛甲(2018)は、説明文・論説文を読んで、書き手の考えに対して自分の考えをもつことは感想や意見など様々な内容を含むと述べ、読みが深まるにつれて変化するものと指摘している。また、藤森(2019)は、「考え」を英語に訳し、そのうち学習指導要領と密接に関わるものとして「意見」「主張」「解釈」「着想」「概念」の5つを挙げている。つまり、「考え」とは、テキストの理解を基盤として構成される「意見」や「解釈」といった多様な側面をもつものである。以上のことを踏まえて、本研究では「考えの形成」を、筆者の論証を吟味し、自己や他者、さらに教材との対話を通して、実感を伴う「意味」(理解)へと再構築していくプロセスとして捉える。

(2) 説明的文章における「確認読み」と「評価読み」

森田(1998)は、内容があるがままに受容し、説明的文章の仕組みの理解を「確認読み」と定義したうえで、その過程で自らの価値観を基準にして吟味・評価を加える「評価読み」を提案している。また、森田(2010)は、これまでの授業は「確認読み」が中心であり、「評価読み」が不十分であることを指摘している。以上の指摘をふまえると、「考えの形成」に至るためには、叙述を無批判に受け入れるのではなく、自らの基準で主体的に吟味・評価を下そうとする考えを形成することが不可欠である。そして、汐見(2025)は、現代の子どもたちは言葉の意味がそもそも通じなくなっている世代であることを指摘している。かつては共有されていた言葉の背

景にある「体験知」が欠落し、具体的に想像できないという現場の危機感を紹介している。

以上のことから、説明的文章において「考えの形成」を促すためには、テキストの論理構造を把握する「確認読み」を基盤としつつ、その論理の妥当性を吟味する「評価読み」へと繋げる指導と並行して、生徒の欠落した「体験知」を補完し、主体的に「意味」を構築できるような体験的な活動を取り入れた単元を設計し、実践を行った。

3. 授業の実際

中学校第2学年を対象に、主教材「君は『最後の晩餐』を知っているか」、補助教材『最後の晩餐』の新しさ（光村図書出版）を用いて全6時間の単元を構想し、検証授業を行った。単元終末の言語活動では、筆者が「最後の晩餐」を「かっこいい」と評価したことに対して納得できるかどうか意見文を書く活動を設定した。

(1)第1時

まず、教材に対する興味・関心を喚起するため、絵画「最後の晩餐」をカラーコピーし、封筒に入れて班ごとに配付した。封筒を開封後は、作品を見て「描かれていること・もの」「気付いたこと」「不思議に思ったこと」を付箋に書き込み、作品に直接貼付する活動を行った。次に、筆者の「かっこいい」という評価に着目させるための手立てとして、生徒自身が作品を一言で評価する活動を行った。その後、初読を行い、筆者の作品に対する「かっこいい」という言葉に着目させ、それに対する自身の納得度を5段階で評価し、理由を記述させた。初読段階では、自身の主観に基づく記述に留まる生徒が多数であった。

(2)第2時

第2時の導入では、技法の定義や効果を確認したのち、「解剖学」と「遠近法」について、実際の作品と照らし合わせて確かめる体験的な活動を行った。「解剖学」を確かめる段階では、作品の人物のまわりに吹き出しを設けたワークシートを用意し、作品を見ながら、人物の姿勢や表情から連想されるセリフや心情を書き込む活動を行った。「遠近法」の検証では、定規を用いて作品に実際に補助線を引き、消失点がキリストの額に収束することを確認した。これらの体験的な活動を通して、技法に関する表面的な理解に留めることなく、身体的な実感をもって捉えさせることを目的として設定した。

(3)第3時

第3時では、筆者の論証の在り方を精査するとともに、評価語「かっこいい」に込められた筆者の意図を推察することを目標とした。筆者が芸術学者・批評家という専門的な立場であることを捉えたうえで、「かっこいい」という語彙を選択した意図を問いかけた。これは、筆者の評価に納得していない生徒が多いという実態を踏まえ、多面的な気づきを与えることをねらいとした。また、感覚的な批判から一歩進み、筆者の専門性や読者への思いに基づいて、評価語の意図を推察する思考へと導くことを意図した。

(4)第4時

第4時では、主教材と補助教材の比較を通して、筆者が「かっこいい」と評価した第2の理由を検討させた。主教材の「細部の描写はない」という記述と、補助教材の「きわめて緻密に描写されている」という表現の齟齬を提示することで、生徒に主体的な課題意識をもたせることを目指した。主体的な課題意識のもと、再度主教材を精読させることで、筆者の論理を捉えさせた。また、生徒が論証のプロセスを客観的に把握できるように、授業スライドを用いて筆

者の論理展開を構造的に可視化した。全体で論証を確認したのち、スライドを参考に第2の理由を個人でまとめ直させる活動を行うことで、次時の意見文作成に向けた思考の言語化を図った。

(5)第5・6時

第5・6時では、意見文の作成を行い、共有する活動を行った。意見文を作成する直前に、自身の考えをより明確にするための手立てとして、ペアによるアウトプット活動を取り入れた。これは、他者の意見を取り入れて修正することよりも、自身の考えを他者に言語化・説明するプロセスそのものが、思考の再整理に繋がると考えたためである。また、意見文作成に苦戦している生徒に対しては、個別にヒントカードを配付し、書くべき視点を示して支援した。意見文作成後は、互いに意見文を読み合う活動を行った。視点をもって読むことができるよう、ワークシートに意見文の評価や共感した点や参考になった点をコメントすることを求めた。この活動では、相手を称賛するような記述が多く見られ、能動的な交流活動を促すことができた。

4. 生徒のワークシート分析

(1)分析の方法

生徒の考えの変容を見取るために量的と質的の2つの軸で分析を行う。まず、量的分析として、初読と意見文での納得度を比較し、納得度の変化の仕方で生徒を6つに分類する。質的分析では、ワークシートの記述を基に、考えがいつどのように変容したかを明らかにした。

(2)量的分析

表1に示したように、第1時と第6時の数値を比較すると、「納得できない」という否定的な立場を取る生徒は減少し、対照的に「納得できる」という肯定的な立場をとる生徒が大幅に増加した。特筆すべきは、初読時に「どちらともいえない」を選択した生徒は、32名(33%)から最終的に3名(3.1%)にまで減少した点である。初読段階で、納得度3が多かった要因は、「かっこいい」という主観的で抽象的な語彙と、自身の価値基準と比較をしたときの違和感や論証を吟味した時の納得感との間での葛藤の表れと推察される。

表1：各分類の人数と割合

分類	変容パターン(初読→意見文)	人数	割合
A	納得できない → 納得できない	17	17.5%
B	納得できない → 納得できる	21	21.6%
C	どちらともいえない → どちらともいえない	3	3.1%
D	どちらともいえない → 納得できない	12	12.4%
E	どちらともいえない → 納得できる	17	17.5%
F	納得できる → 納得できる	27	27.8%
合計		97	100.0%

(3)質的分析

初読と意見文を比較すると、多くの生徒が、筆者の論証のプロセスを正しく捉え、根拠に基づいた明確な立場を示すことができるようになっている。意見文では、抽象的な言葉と向き合

い、学習者にとっての「かつこいい」を問い直したり、自身が選択した「すごい」や「繊細」という評価語に意味づけを行ったりと語彙を再定義する姿が見られた。また、はじめは評価の対象をレオナルドが究めた「絵画の科学」に限定していたが、最終的には、技法を究めたレオナルドの努力や作品の魅力を伝える筆者の姿勢にまで拡張・転移させる姿が確認された。また、単元を通して納得度の数値そのものに変化が見られなかった生徒であっても、記述内容を精査すると、評価を支える根拠がより具体的になるなど、質的な側面での変容が確認された点も重要である。

5. 成果と課題

本研究では、「考えの形成」を促すための支援を考案し、検証授業にてその効果をワークシート分析という形で検証した。本研究の成果として2つの側面から挙げることができる。1つ目は、本文の内容理解と体験的活動の往還による意味の構築である。体験的な活動を取り入れたことで、「確認読み」に終始することなく、「体験知」を補い、実感を伴った意味の理解を促すことが可能となった。2つ目は、「比べ読み」による主体的な課題意識の喚起である。補助教材との比較により、筆者の論証を批判的に吟味することができた。教材間の矛盾を指摘し、生徒自らの問いへと昇華させたことで、その解決のために本文を読み直し、筆者の「かつこいい」という評価につながる論証のプロセスを主体的に捉えさせることができた。

一方、本研究で用いた「体験」という手立てを、他の教材にどう応用していくかが課題として残されている。今回は「最後の晚餐」という具体的な絵画が対象であったが、教材によっては、より抽象的な概念や思想を扱うものも考えられる。こうした教材に対して、生徒の経験不足を補う「体験」をどのように補完し、興味を引き出すかは検討の余地がある。また、本研究では、教科書に掲載されている補助教材を使用した。今後は学習者の課題意識の喚起や「考えの形成」の促進に資する補助教材の開発にも取り組んでいきたい。

引用・参考文献

- 愛甲修子 (2018) 「＜筆者の考えに対する自分の考え＞説明文・論説文を読んで、書き手の考えに対して自分の考えをもたせるとはどういうことでしょうか？」日本国語教育学会監修『説明文・論説文 論理的な思考力を育てる』東洋館出版社
- 汐見稔幸 (2025) 『『ことばの学び』を通じた人間形成』『国語科における中核的な概念とは何か—その研究的考察』東洋館出版社
- 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2026. 1. 22 アクセス)
- 藤森裕治 (2019) 『『考えの形成』を促す指導の工夫』『小学校 国語教育相談室』187 巻, 光村図書出版
- 森田信義 (1998) 『説明的文章教育の目標と内容—何を、なぜ教えるのか—』溪水社
- 森田信義 (2010) 『『評価読み』の研究 (1) —読みの構造と学習指導過程—』『比治山大学現代文化学部紀要』第 17 号、比治山大学、pp. 133-143
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説国語編』

生涯を見通す力を育む高等学校家庭科

— 将来の収支をふまえ、自らの幸せを考える —

教科領域指導力高度化コース 梨岡さくら

1. 研究の目的

現代社会は、経済の複雑化や情報化、価値観の多様化が進み、収入や働き方、資産形成など経済の問題が家庭生活に密接に関係してきている。このような中で、高校生には将来の進路や生活を見通し、自らの価値観に基づいて意思決定する力が求められている。家庭科は、衣食住や消費生活を扱うことで生徒の生活に直結する「生き方」そのものを考える教科である。しかし、生徒は自らの人生設計や「生き方」と、家庭科で扱う金融や商品などお金の問題がどのようにつながるのかを実感しにくいという現状にある。

そこで本研究では、「お金は生き方全体に深くかかわる」という視点から、A 領域（生活設計）を中核に据え、C 領域のお金を切り口として授業を構想・実践・分析した。それによって、生徒が自分にとっての幸せや望ましい生き方を主体的に考え、それらに基づいて優先順位を決め、自らに必要なものを選択できる力をどのように育成するのか明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

研究方法は図1に示したように、まず学習指導要領および教科書会社が提示する年間指導計画の分析により、「家庭基礎」における年間指導計画の構造的課題を明らかにした。

次に、それらの課題をふまえて、年間指導計画を作成し、題材「生涯を見通す生活設計」（全5時間）を構想・実践した。さらに、本研究では第5次に焦点を当て、授業中および授業後に得られた生徒のワークシート記述を中心に、生徒の意識や思考の変容について質的分析を行った。

1章 研究目的・方法
2章 家庭基礎における年間指導計画の構造的課題
1節 高等学校学習指導要領（家庭基礎）の構造的課題
2節 教科書会社による年間指導計画の現状分析
3節 改善を意図した年間指導計画の提案
3章 主体的に生涯を見通す力を育むことができる授業構想と各授業の詳細
1節 「生涯を見通した生活設計」授業構想
2節 各授業の概要（全5時間）
4章 本時（第5次）の具体的な学習者の学び
1節 授業当初の投資に対する認識
2節 事例における人生の意思決定
3節 将来像の具体化
4節 投資の捉え直し
5節 題材を通した生徒の変容
5章 本題材の課題と今後の授業づくりに向けて

図1 論文構成

3. 「家庭基礎」の学習内容構造と年間指導計画の課題

高等学校学習指導要領（家庭基礎）¹⁾では、内容がA～Dの4領域に整理されているが、生活設計を扱うA領域と、家計管理や金融を扱うC領域は本来密接に関係しているにもかかわらず、構造上は分けて示されている。また、図2に示したように、金融リテラシー・マップ²⁾と照合すると、その学習内容はA領域とC領域の両方に関連しており、領域横断的な学習の必要性が示唆される。

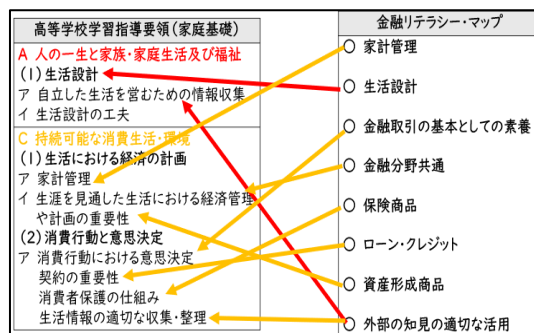


図2 金融リテラシー・マップとの関連性

さらに、教科書会社の年間指導計画は、いずれも学習指導要領の配列に対応させてあり、領域間の関係性が十分に意識されているとは言えなかった。特に、生涯や将来像をいきなり扱う

導入（A 領域）は、高校生にとって抽象的で学習意欲が高まりにくいと考えられた。

4. 現在から将来へ視野を広げる生活設計の学び

そこで本研究での年間計画では、A 領域と C 領域を融合させ、家庭科学習全体を貫く軸として生活を送る上で、そして生涯を見通す上で切り離すことのできない「お金」に関する学習を設定した。図 3 に示すように、高校生の「今」を出発点とし、「短期的・現在」の視点から、近い将来での自立、さらに“長期的・将来”へと段階的に視野を広げる構成とした。将来像を学習当初に描かせるのではなく、高校生の現在のお金の使い方など身近な消費行動や家族の収入に占める自分の支出など、家族との生活を振り

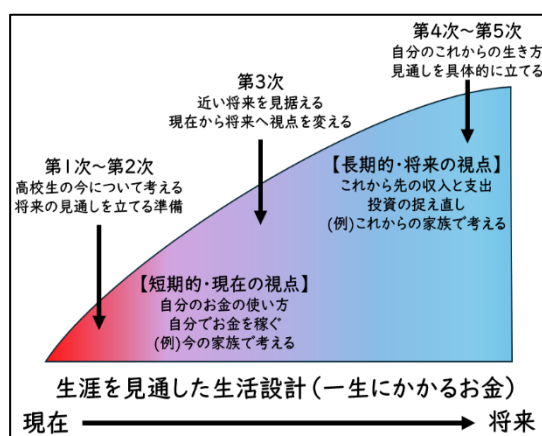


図 3 題材構成図

返ることで、自分の価値観に気付かせ、その延長線上でこれからの生き方を考えさせた。それにより生徒は、自分の将来が現在の生活と繋がっていることを実感できるようにした。

5. 各授業の概要

<第 1 次 現在のお金の使い方と課題>

※“高校生の今”を起点として、自分事として捉えさせる

将来の生活や人生設計といった抽象的な話題から入るのではなく、高校生の「今のお金の使い道」をワードクラウドを用いて記入し、可視化させた。生徒からは「お菓子」「本」「服」「カラオケ」など身近な消費項目が多く出された。その結果を基に自分自身のお金の使い方の課題や無意識にお金を使い続けることによる問題について考えさせた。生徒からは、「爆買いするとその月のお金が苦しかった」「本当に欲しいものが買えなくなる」といった記述が見られ、それらを他者と共有する活動を通して現在の消費行動における課題や傾向を把握させた。

<第 2 次 「働く」ことで得られるお金と時間・労働の関係性>

※自分中心の消費を、家族という視点から問い直す

現在自分が使っているお金が、どのような働き方や時間によって得られるのかに目を向けさせた。はじめに、「もし自分が働いて得たお金だとしたら」という仮定のもとで、その使い道を考えさせたところ、図 4 に示したように「貯金」「旅行」「洋服」「遊び」など多くの生徒が“自分のため”に使うことを考えていた。

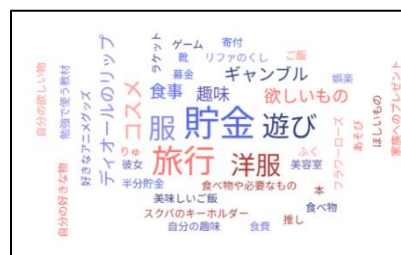


図 4 自分が稼いだお金の使い道

その後、家族の収入の中から自分にかかっている支出を具体的に書き出す活動を行った。その結果、自分にかかる支出の多さに気付くとともに、家族は自分のためだけでなく、家族や生活全体を支えるためにお金を使っていることを改めて意識するようになった。

<第 3 次 1 人暮らしでのこだわりを反映させた家計配分>

※こだわりによる家計への影響

1 人暮らしを想定した支出項目を整理した上で、「こだわり・好きなこと」が支出にどのように影響するのかを考えさせた。さらに、同じ「好きなこと」であってもこだわりが強いと支出が増えるが、それを補う方法について図 5 を用いて考えさせた。

<第 4 次 ライフイベントでのこだわりとリスクへの備え>

※“収入を増やす”方法を安全性と現実的の視点から分類

収入を増やす方法を自由に出させ、それらを「安全一危険」「現実一非現実」の 2 軸で分類させた（図 6）。

生徒からは、「アルバイト」「フリマ」「宝くじ」「競馬」など、日常的に想像しやすいものからリスクを伴うものまで多様な意見があがった。分類することを通して、収入を増やす方法には安全性や実現性に幅があり、リスク等をふまえて捉える必要があることを整理できるようにした。

※リスクへの備えと“今の自分の行動”を結び付ける

人生において起こり得るリスクに対する備えについて考えさせ、それらを「高校生の今できることー収入を得るようになってからできること」の線分上に示させた（図 7）。

分類を通して、「病気に対しては、バランスのとれた食事」「詐欺に対しては、お金の勉強」など、高校生の今からリスクへの備えとして実践できることが多くあることに気付けるようにした。

<第 5 次 将来の自分の幸せに向けた自己への投資>

※高校生の捉える“投資”を見つめさせる場の設定

「投資と聞いて思い浮かべること」を自由記述させ、可視化した。図 8 に示したように、「難しい」「儲かる」「お金」といった語が多く出現し、投資を金銭的行為として強く認識していた。その上で、「投資って本当にお金だけ？」と問い返した。

※事例を通して“価値観に基づく意思決定”を迫体験させる

40 代会社員「山田レオ」の人生選択を迫体験させることを通して、2 度の選択場面を設定した。第 1 の選択では、仕事へのやりがいや自分のやりたいことを重視するか、収入や安定を優先するかを問い、第 2 の選択では、その価値観を前提として、収入や生活環境、家計といった現実条件をふまえ、どのような生活を送るのか考えさせた。

ある生徒は第 1 の選択において「やりたい仕事があるならするべき」「やってみないと分からない」と記述し、仕事へのやりがいを重視して判断していた。一方、第 2 の選択では「生活に余裕ができそうな所に移るのもいい」と、収入や生活環境といった現実面も加味して考えられるようになっていた。図 9・10 に示したように、山田レオの年収や家族構成、生活費、転職後の暮らし、心情などを具体的な資料として段階的に提示することで、生徒が事例を他人事と

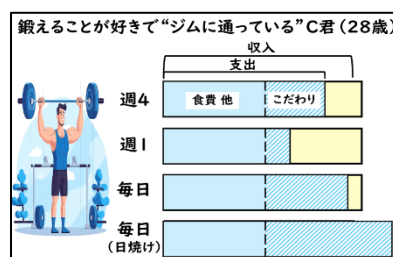


図 5 こだわりの強度



図 6 収入を増やす方法

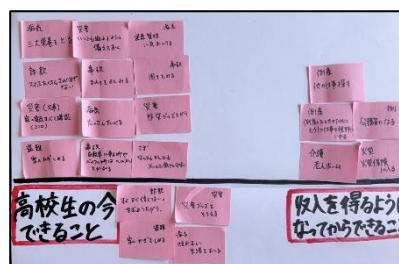


図 7 リスクへの備え



図 8 投資と聞いて思い浮かべること

して捉えるのではなく、現在の自分の生活や価値観を基に多面的に判断できるようにした。

※ “未来の自分をつくる” ための現在の行動の在り方を見つめる

全5時間の学習をふまえ、40代会社員「山田レオ」の人生選択と比較しながら、提示したキーワードの中から上位3つを選択する活動を通して、生徒自身が自分の人生において何を大切



図9 第1の人生選択

図10 第2の人生選択

にしたいのかを明確にした。ある生徒は、「やりがい」「健康」「私生活とのバランス」を選択しており、「具体的にどのような生活を送りたいのか」を問うたところ、「自分のしたい仕事を楽しみながらある程度収入もある生活」と記述していた。さらに、その将来像を実現するために「高校生の今、何ができるか」を考える場を設定したところ、「お金の使い方を学ぶ」「将来の仕事について調べる」「親や先輩の経験を聞く」など、具体的な行動をあげていた。価値観の整理から将来像、さらに現在の行動へと段階的に書かせたことで、生徒は将来を抽象的に捉えるのではなく、今の生活と結び付けて考えることができるようにした。

※現在の行動を投資として捉え直す

それらの活動後、生徒があげた「高校生の今できること」についてワードクラウドを使用してスクリーン上に提示し、「これって未来の自分への投資じゃない？」と問い返した。すると、生徒は友達の見解が映し出されたスクリーンをじっと見入ったり、自分のワークシートを見直したりする姿が見られた。このように、自分たちの言葉を基に投資の捉え直しを行うことで、生徒は現在の行動を将来の生活や幸せにつながる意味のある行動として捉える機会をもつことができた。

6. 今後の課題

本題材を通して、生徒は自分の現在の生活や価値観を起点に、将来の生活や生き方について考える姿を見せた。一方で、ワークシートの記述には「勉強する」「調べる」といった抽象的な表現にとどまる生徒もあり、将来像と現在の行動とのつながりを十分に言語化できていないという課題も残った。今後は、補助的な問いの設定や再記述の機会を通して、生徒の思考をより具体的な言葉で表現できるよう支援していきたい。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省. 2018. 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 家庭編 p. 23~45
- 2) 金融経済教育推進会議 金融リテラシー・マップ「最低限身に付けるべき金融リテラシー」の項目別・年齢別スタンダード (2023年6月改定版)

中学校におけるプロセス・アプローチの可能性

—自律的なライティングを促す指導の実現—

教科領域指導力高度化コース 丸山 和宏

1. はじめに

平成 29 年告示の学習指導要領解説では、「日常的な話題について事実や自分の考えを整理しつつ、まとまりのある文章を書くことができる」ということが目標として定められている。しかし、令和 5 年度全国学力・学習状況では日常的な話題についてまとまった文章を書く問題について、正答率が 7.7%、無回答率が 20.9%という結果が出ている。同調査の報告書によると、中学校英語において、ライティングのテストはスピーキングのテストと比べて回数が少なく、熱心に取り組まれていないことを文部科学省が報告しており、こうしたことが正答率の低さや無回答率の高さと関連している可能性がある。また、令和 5 年度全国学力・学習状況調査の報告書には、解答類型ごとの特徴が記載されており、学習者がどのようなことに困っているか、なぜライティングが難しいと感じるかを推測する大まかな分析にとどまっている。

本研究においてライティングの力を伸ばすための指導法を検討するために、より詳細なライティング能力や認知プロセスを明らかにする必要がある。

2. 本研究の目的

本研究は、英語のライティングにおいてまとまりのある文章を書く力を伸ばすための指導法を検討することが目的である。そのためには、学習者が英語ライティングにおいてつまづいていることを明らかにする必要がある。学習者が困っていることに対して、適切な指導を行い、指導がどのような影響を学習者のライティングに及ぼしたかについて変容を分析する必要がある。したがって、次のようなリサーチ・クエスチョン（RQ）を設定した。

RQ1：まとまりのある文章を記述するにあたって、学習者がつまづく要因としてどのようなものがあるのか。

RQ2：RQ1 で明らかになったつまづきに対して指導を行った結果、学習者のライティングや内省記述にどのような変容が見られるか。

3. 研究の方法

本研究は 2 回の教育実習の中で実施し、1 回目の実習は事前調査としての実態把握、2 回目の実習は RQ1 の実態把握から指導法の開発と、生徒のライティング能力や内省記述の変容の分析を行った。

3.1 研究協力者

本研究の協力者は宮崎県内の中学校 2 年生 79 名であった。普段の授業では 1 文単位の英文を書く練習は行っているため、簡単な文を書くことはできる。研究協力者の英語を普段指導している教員によると、自己表現を伴うまとまった文章を書く練習はあまり取り組むことができていないため、一つのテーマについてまとまりのある文章を書くことには慣れていないとのこ

とだった。

3.2 ライティング課題

新しく来る ALT に対しておすすめの日本食とその理由を記述する問題を設定し、10 分程度で記述するように指示を行った。

3.3 調査の手順

RQ1 については事前調査としての実態把握を行った。はじめに、学習者に課題の概要を説明した。学習者には自分のライティングや内省記述の変化を見るものであることを伝えた。説明の後にライティングに取り組むように指示を行い、ライティングの後で刺激再生法による内省記述を指示した。回収したライティングはルーブリックによる採点を行い、内省記述については点数ごとに分類して内容としてどのようなことが書かれているかを分析した。その後は RQ2 について、把握した実態から指導法の開発とライティングの特徴や内省記述の変容を分析した。

本研究の実施に当たっては、研究協力校の教頭および教務長、英語科担当教員より事前に同意を得た。また、生徒にも研究の目的を説明したうえで調査を行った。データは匿名化し、個人が特定されないように配慮している。

3.4 指導

2025 年 5 月に 1 回目のライティング課題に取り組むことによる診断的分析を行った。その結果、全体として「単語が分からない」ことや全体の半数以上が書き出しに困っていることが明らかになった。これらの課題に対応するために、2025 年 10 月の実習で、授業の帯活動にてライティング指導を行うこととした。帯活動後には教科書を用いて読むことや話すことの言語活動を行い、適宜教科書に出てきた言語材料をライティングで活用するための意識づけを行うこととした。また、上位層の生徒には表現を広げるための支援を行いつつ、下位層の生徒には基礎的表現を定着させるための支援を行うこととした。

これらを踏まえ、図 1 のような指導法を開発した。しかし、実習校のスケジュール上指導過程を短縮する必要があったため、本来の 8 時間構成から、5 時間構成へと変更になった。図 1 は理想とする単元構成の例である。図 1 では、プロセス・アプローチについて全体的に指導を行っているが、実際にはプロセス・アプローチの前半部分である計画や発想を中心に支援を行った。実際の指導では、1 回目のライティングから時間が経っているため、課題の内容を思い出すために単元 1 時間目で 2 回目のライティング課題に取り組むよう指示した。2 時間目はどのようなことについて書くかを全体でアイデアを出し合うなどの活動を帯活動で行い、3 時間目には書き始めの検討、4 時間目には書きたかったことなどの問題について全体で解決策を出し合うことを目的として指導を行

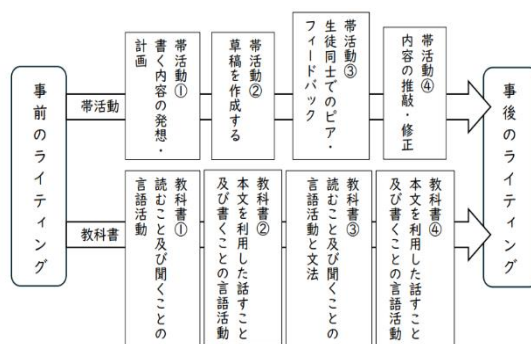


図1 単元構成の例¹⁾

注) 帯活動、教科書共に⑤以降は省略

った。そして5時間目に3回目のライティング課題に取り組むように指示をして、回収後に1回目と3回目のライティング、内省記述について変容を分析した。

3.5 採点

TOEFL iBT や実用英語技能検定のライティングルーブリックをもとに、独自の全体的ルーブリックを作成し、採点を行った。内省記述については0-4点までの得点の層でどのようなつまずきがあるかを分析した。

4. 結果と考察

表1 1回目の点数分布と主なつまずき

点数	人数	各点数の主なつまずき
0点	20名	単語や文章の書き出しが分からない。文の書き方が分からない。
1点	32名	英単語、文の書き方が分からない。
2点	26名	どのような語彙を使えばよいか分からない。
3点	7名	文章をどのように構成すればよいか分からない。
4点	1名	自分が表現したい、具体的な単語が分からない。

表1は、1回目の点数分布と点数ごとの主なつまずきをまとめたものである。1回目のライティング課題での診断の結果、全体を通して「単語が分からない」というつまずきがあることが分かった。特に単語のつまずきに関して、下位層では1文を構成するための基礎的な単語が分からないという特徴があるのに対し、上位層では自分の言いたいことをより分かりやすく伝えるための単語が分からないという違いがあることが考えられる。また、0-1点の生徒が全体の半数以上を占めていることから、全体として基礎的な語彙や文法が定着していないことが考えられる。

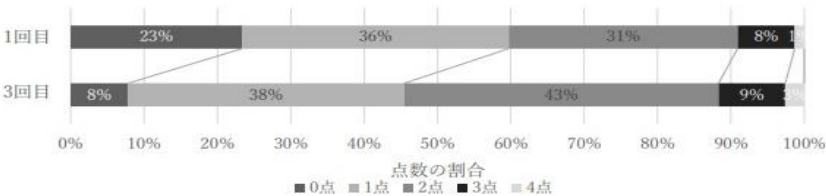


図2 1回目と3回目の点数の割合

図2は1回目と3回目の点数ごとの人数の割合をグラフにしたものである。2回分について平均点と標準偏差を比較したところ、平均点が1.27点から1.58点、標準偏差が0.955から0.879となった。1回目から3回目まで同じ課題を用いたことによる繰り返し効果や課題を帯活動でも例として使用したことによる点数の上昇を踏まえたうえで、参考として t 検定を行った。その結果、 $p = .0372$ ($p < .05$)と、有意に上昇していることが分かった。効果量測定を行ったところ、 $d = 0.341$ と小さい効果量に相当することが示された。

表2 3回目の主な内省記述

	自分のライティング力の向上などを認識しているもの	問題点として認識しているもの	今後の見通しなどを認識しているもの
0点	・ これまでに書けなかった単語が書けるようになった。	・ 書き出し、食べ物、名前が書けなかった。	・ 自分の好きなラーメンを紹介したかった。
1点	・ 単語が書けるようになった。	・ 単語が思いつかなかった。	・ 文で説明することが苦手だと分かったので、克服したい。
2点	・ 最初より文が書けるようになった。	・ 「魚が新鮮だから」などの具体的な表現が分らなかった。	・ 並び替えはできるが、自分で文を作ろうとすると難しい。どうすれば自分の力で書けるようになるだろうか。
3点	・ 以前よりもどのように書けばよいか分かった。	・ 「more」をどのように使うかよくわからなかった。	・ 好きな味などを書きたかった。
4点	・ 授業で習った比較級・最上級を使って文を書くことができた。	・ 「野菜」の単語が書けるようになった。	・ 前回習った比較級・最上級を使い分けることが不安で使えなかった。
4点	・ 書き始めて何を書けばよいか分かった。	・ 書き始めて何を書けばよいか分かった。	・ 比較級についてしっかり復習して使えるようにしたい。
4点	記述なし		

表2は3回目の主な内省記述である。内省記述については、「自分のライティング能力の向上」「問題点の認識」「今後の見通し」の3分類に大きく分けることができた。ライティングに対して肯定的な記述が見られるようになったことや、自らの問題点に対して克服したいという記述も見られるようになった。1回目では書き出しでつまずいていた生徒が多かったが、3回目には書き出しにつまずくことが少なくなり、理由まで考えることができる生徒が増えた。こうした結果から、プロセス・アプローチに基づいて計画・発想段階でのつまずきを解消する支援を行うことで、複数文の産出が促され、まとまりのある文章につながる可能性が示唆された。

5. おわりに

本研究のリサーチ・クエスションについて以下のように考えた。

RQ1について、多くの学習者は「単語が分からない」ということをつまずきとして挙げているが、上位層と下位層ではその質が異なることが分かった。下位層では1文を構成するための単語や文法が身につけていないことが考えられるが、上位層では詳細に情報を伝えるための語彙が浮かばないという違いがある。

RQ2については、指導の結果、書き出しでつまずくことが減って理由を考えることができたり、学習した語彙を使ったりして文を書ける生徒が増加した。また、自分の成長を感じる記述が増えたり、今後の展望を記述したりする生徒が増加した。

しかし、本研究は指導に関する点としてプロセス・アプローチ全体や上位層の生徒のライティングをモデルとして下位層の生徒に示すことができていなかったという点、語彙や文法の正確な使用については焦点を当てられていない点で課題がある。また、測定・分析の点では、同じ課題を用いることによる繰り返しの効果が完全に排除できていない点がある。

こうした課題点から、プロセス・アプローチの後半について論理的に伝えるための文章構成や推敲のポイントを示して実際に修正する機会を設けるなどの支援を行うことができるようにすることが必要と思われる。加えて、上位層の生徒と下位層の生徒が共に必要なことを学ぶことのできる環境づくりも必要と考える。また、測定・分析の観点でも、單元ごとに違う課題を与えることや單元内で異なるテーマを与えたときにどのような変容が見られるかを分析する必要がある。

こうした点をより長期間の指導で分析したり、自己調整力を高めることとどのように関連しているかを分析したりしていきたい。

参考文献

- Willam, J.D. (2003). *Preparing to teach writing*. (3rd ed.) Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- 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』開隆堂
- 文部科学省 国立教育政策研究所 (2023)
- 『令和 5 年度全国学力・学習状況調査報告書 中学校英語』Retrieved from https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23meng_k.pdf (2026 年 1 月 22 日)

Socio-scientific Issues を文脈とした

Nature of Science 指導に関する理論的・実践的研究

教科領域指導力高度化コース 南 太貴

1. 研究の背景と目的

科学的リテラシーの中核である「科学の本質（NOS）」の指導不足は、生徒の科学に対する低い有用感の一因である可能性が指摘される。また、文脈から切り離された NOS 知識は実社会で活用されない「不活性な知識」になりやすいという課題も指摘されている。そこで、この課題を克服する糸口として「社会科学的諸問題（SSI）」に着目した。本研究は、SSI を文脈とした NOS 指導について、理論的・実践的検討からその知見を得ることを目的とした。実践は中学校理科第3学年「エネルギー」領域で行い、具体的目標と方法（表1）を設定した。

表1：本研究の具体的目標と方法

具体的目標	研究方法
SSIを文脈としたNOS指導の理論的有効性の解明	先行研究等からSSIを文脈としたNOS指導の有効性を導出
NOS理解の変容と性差の検証	授業実践の事前事後に調査問題を実施し、そのスコアと記述内容を分析
意思決定局面での活用実態の検証	SSIのワークシートを分析

2. 理論的検討

はじめに、表1の具体的目標の1つ目に基づき、NOS および SSI に関する先行研究を概観し、SSI を文脈として NOS を指導する有効性を導出した。

(1) NOS の定義と指導法

Lederman (1992) 等によれば、NOS とは科学的知識の発展に内在する価値や前提と定義される。その構成要素として、「実証性」や「暫定性」等の側面が示されている（表2）。これらの指導法について、探究活動を行えば自然に理解が伴うとする「暗黙的指導」は、多くの実証研究によりその効果が限定的であることが示されており、活動の背後にある認識論的な意味に意図的に言及する「明示的指導」が不可欠であるとの見解が支持されている（e.g., Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002）。

(2) SSI の定義と非形式的推論

SSI とは、野添（2022）によれば「社会学の要素も包括した科学・技術を背景とする（に関する）諸問題」であり、具体的には遺伝子組み換え食品や地球温暖化などが挙げられる。こうした科学的知識のみでは解決困難な SSI の対処には、利用可能な証拠を評価し、社会的・倫理的な側面を統合して最適解を模索し続ける思考プロセスが求められるとされ、その実践的なプロセスは非形式的推論と呼ばれる（Sadler, 2004）。

表2：NOS の構成要素

（Lederman et al., 2002）

NOS側面	概要
実証性	科学的主張は、自然界の観察や実験から得られる証拠（データ）に基づき検証される。
観察と推論の区別	「観察（五感で直接得られる記述）」と「推論（観察に基づく解釈）」は区別される。
理論と法則の区別	「法則（現象の記述）」と「理論（現象の説明）」は異なる種類の知識である。
創造性・想像性	科学的知識の生成には、データの蓄積だけでなく、科学者の想像力や創造性が不可欠である。
理論負荷性	科学者の理論的背景、信念、先行知識などが、観察内容やデータの解釈に影響を与える。
社会・文化的埋め込み	科学は、その時代の社会、文化、政治、経済などの環境から影響を受ける。
神話的科学的方法	全ての科学研究に共通する、固定化された唯一の手順は存在しない。
暫定性	科学的知識は絶対的ではなく、新たな証拠や再解釈により更新される。

(3) SSI を文脈とした NOS 指導の理論的有効性

SSI を文脈とした NOS 指導の有効性は、以下の 2 点から支持される。第一に、状況的学習論の視座である。Sadler (2009) は「学習内容が提示される文脈は、意味づけや定着に重要な役割を果たす」と指摘しており、真正な文脈である SSI での指導は、NOS を「生きた知識」として定着させる効果が期待できる。第二に、SSI 解決と NOS の不可分性である。Driver et al. (1996) は、実験室とは異なる複雑な現実問題の解決には、科学的知識に加え、不確実性やデータの信頼性に関わる NOS 理解が不可欠だと論じている。Sadler (2004) も同様に、NOS 概念が非形式的推論の主要素の 1 つであり、「暫定性」「実証性」といった特定の NOS 理解が意思決定の基盤として機能すると指摘する。加えて、Zeidler et al. (2005) は SSI の意思決定における NOS 理解を「絶対的に不可欠な要素」と位置づけており、両者を統合した指導の重要性が示唆される。以上より、SSI を文脈として NOS 指導を行うことは、NOS を知識として習得させるだけでなく、活用可能な知識へと高める上で、その理論的な有効性が支持されている。

(4) SSI を文脈とした NOS 指導の先行研究

SSI を文脈として導入した NOS 指導の効果については、いくつかの先行研究と成果が報告されている。第一に、理解の量的・質的向上である。Khishfe and Lederman (2007) や Khishfe (2022) 等は、SSI を文脈とした指導において NOS 理解のスコアが量的に向上したことを報告しており、Eastwood et al. (2012) は生徒の記述内容が NOS を理解したものへ質的に変容したことを報告している。ただし、これらは明示的な NOS 指導と組み合わせることで初めて効果を発揮することが確認されている (e.g., Khishfe, 2012)。第二に、知識の活用と転移の可能性である。Bell et al. (2011) は、SSI を文脈として指導することにより、獲得した NOS 理解を意思決定局面で自らの主張を支える論拠として活用できることを明らかにした。さらに、Khishfe (2022) や Chang and Kim (2015) は、ある SSI トピックで培われた NOS 理解が、未知のトピックや文脈へ転移する可能性を示唆している。第三に、学習者の属性やトピックとの適合性である。Khishfe et al. (2017) は、扱う SSI トピックによって理解しやすい NOS 側面が異なる可能性や、性別による反応の違いを示唆している。以上の先行研究から、SSI 文脈と明示的指導の融合は、NOS 理解の質的・量的改善のみならず、意思決定への活用や他文脈への転移を促す上でその有効性が支持されている。

3. 実践的検討

次に、表 1 の具体的目標の 2 つ目と 3 つ目に基づき授業実践を行い、生徒の NOS 理解の変容と性差、および意思決定局面での活用実態を検証した。

(1) 授業デザインと単元計画

本研究では、NOS を抽象的な定義としてではなく実社会の課題解決において機能する判断の視点として習得・活用させることを意図し、中学校理科第 3 学年「エネルギー」領域において全 5 時間の授業を実践した (表 3)。本実践では、NOS の構成要素のうち、生徒が実感しやすいと考えられ、Sadler

(2004)でも SSI との関係性が指摘されている「暫定性」と「実証性」の 2 側面に焦点を当て、

表 3：単元指導計画

	理科の学習内容	NOS の学習内容
第1時	・ SSI との出会い ・ 多様なエネルギーとその変換	● 予想と異なる実験結果から実証性を指導
第2時	・ エネルギー変換とその効率 ・ 熱の移動	・ 複数回の実験でデータの量 (実証性) を指導 ● 天動説と地動説・太陽光パネルの変換効率で暫定性を指導
第3時	・ 放射線とその影響と利用	・ 放射線の安全基準の未策定から暫定性を指導 ● ラジウムガールから暫定性を指導
第4時	・ 発電の仕組み	● 意思決定のためとして実証性を指導 ● 丁寧な実験や条件制御からデータの質 (実証性) を指導
第5時	・ SSI 意思決定、行動目標決定	

「発電方法の選択と行動目標」というSSIを採用した。指導にあたっては毎時5分の「科学のお話」を設定し、理科の学習内容や実験活動とリンクさせながらNOSを明示的に指導した。なお、表3における「●」は「科学のお話」として明示的に指導を行った項目を、「・」は授業の流れの中で教師が補足した項目を表している。第1時から第4時までは理科の指導と同時にNOSの明示的な指導を行い、最終第5時ではこれらの学習を踏まえ、社会に直接的に影響する会社役員としてのマクロな視点で発電方法の意思決定を行い、その後一個人としての行動目標というミクロな視点での決定を行った。

(2) 評価方法

生徒のNOS理解の変容を測定するため、Ledermanの定義に基づき、中学生の実態に即した独自の調査問題を開発した(図1)。調査問題は、NOSの各側面について立場を選択させ、その理由を記述させる二段階構成とした。評価には、NOS理解の深まりを「無理解(0点)」から「発展的理解(3点)」までの4段階で判定するルーブリック(表4)を用い、選択の正否や記述の質に基づきスコアリングを行った。

表4：NOS理解の評価用ルーブリック

	無理解：0点	初歩的理解：1点	部分的理解：2点	発展的理解：3点
暫定性	問6：誤答	問6：正答	問6：正答 問7：科学的知識が暫定的であると理解している記述	問6：正答 問7：科学的知識が暫定的であると理解している記述 問1、問3：正答
実証性	問2、問4：1つ以上誤答	問2、問4：完答	問2、問4：完答 問5：科学的判断に証拠やデータが必要であると理解している記述	問2、問4：完答 問5：科学的判断に証拠やデータが必要であると理解し、その量や質の重要性を理解している記述

以下の問いについて、あなたの意見にあてはまるものを選んで「J」か「●」で答えてください。また、問4と問6に関しては理由も教えてください。

問1 科学的知識や考え方は、これまでに多くのデータや証拠が蓄積されてきたので、間違いないものである。
☐ そう思う
☐ そう思わない

問2 科学的な判断をするときには、自分の信念や直感を信じて判断をするべきだ。
☐ そう思う
☐ そう思わない

問3 科学的知識や考え方は十分な証拠に基づいているため、現時点では信頼できるものである。
☐ そう思う
☐ そう思わない

問4 科学的な判断をするときには、証拠やデータに基づいて判断をするべきだ。
☐ そう思う
☐ そう思わない

問5 問4でそのように考えた理由を、具体例を用いて教えてください。

問6 科学的知識や考え方は新しい証拠の発見や技術の発達により変化することがある。
☐ そう思う
☐ そう思わない

問7 問6でそのように考えた理由を、具体例を用いて教えてください。

図1：調査問題

(3) 結果と考察

①NOS理解の変容と性差

NOS理解の変容と性差について、調査問題のスコアに基づく量的分析を行った結果を表5に示す。全体的な変容については、

Wilcoxonの符号付き順位検定の結果、「暫定性」および「実証性」のいずれにおいても、有意な向上が確認された。次に性差については、Mann-WhitneyのU検定の結果、「暫定性」には有意差が見られなかったのに対し、

「実証性」においては女子生徒の上昇量が男子生徒よりも有意に大きいことが明らかになった。先行研究(Khishfe et al., 2017)では、SSIでの議論活動がジェンダーによる親和性の差異を生む可能性が指摘されているが、本実践には発話分析のためのICレコーダーの記録等が存在せず、男子生徒のサンプルサイズが9名と少数であることから、この要因を断定し一般化するには至らず、今後の検証課題として残された。また、記述内容の質的変容についても、同様に向上が確認された(表6)。「暫定性」については、事前には抽象的な記述に留まっていた生

表5：NOS理解に関する調査結果(量的分析)

側面	全体：事前平均→事後平均	検定結果(p値)	性差：上昇幅(男子vs女子)	検定結果(p値)
暫定性	1.52→1.97	0.029	+0.30 vs +0.78	0.347
実証性	0.86→1.52	0.001	±0.00 vs +0.95	0.013

表6：調査問題の質的変容の例

側面	事前	事後
暫定性	宗教などで考えられてきたはなしと	前少し話した、地動説と天動説のように、昔は宗教などで信じられていた天動説が、新しい証拠の発見や技術の発達により地動説が信じられるようになったから
実証性	何回も繰り返し起こることで、データが出てくるわけだから	何回も実験をして出来た証拠やデータは信びよう性が高い!

徒が、事後には「天動説から地動説への変遷」や「技術革新によるデータの更新」等、授業で扱った具体的な事例を用いて論理的に説明できるようになった。「実証性」についても、事前の曖昧な記述から、事後には「実験活動の経験」に基づきデータの信頼性を指摘する記述へと変容しており、NOS 理解が質的に深化したことが示唆された。

②記述変容にみられる概念形成の特性

また、さらに詳細な質的分析の結果、NOS の側面ごとに異なる変容プロセスを辿ったことが示唆された。「暫定性」については、春実習での予備調査や事前調査において記述の空白や「わからない」といった回答が多く、誤概念を示す記述も見られなかった。すなわち生徒は「考えたことがない」状態にあり、そこに新たな概念がスムーズに形成されたと考えられる。対して「実証性」については、事前調査において「証拠も大事だが直感も大事」といった誤概念を含む記述の存在が確認された。したがって実証性の変容は、既存の素朴概念との葛藤を乗り越える「概念変容」のプロセスを含んでいたと推察される。なお、一部の生徒が事後調査において「直感の方が当たることが多い」と記述し、SSI の不確実性に直面したことで素朴な直感へ回帰した事例が見られたことは、この概念変容の困難さを示唆している。したがって、この課題を克服するためには、より効果的な明示的指導の方略について検討する必要がある。

③意思決定・行動目標決定局面での活用と適合性

獲得された NOS 理解が意思決定で機能したかを検証するため、NOS スコアの上昇が見られた班と低迷した班の SSI に対する意思決定の記述を比較した（表 7）。スコア上昇が見られた 5 班は記述枠を活用し、「暫定性（赤字）」や「実証性（青字）」といった NOS を明示的に論拠として組み込み、意思決定を行っていた。対照的にスコアが低迷した 8 班は、同様の枠組みがあっても「ダムが大きいと発電量が多い」という科学的原理の適用に留まり、NOS を活用できなかった。また、マクロな視点での意思決定局面では NOS が有効に機能したのに対し、ミクロな視点での行動目標決定局面では NOS を論拠とした記述は見られなかった。これは、個人の行動選択という局面には今回

扱った側面とは異なる NOS 側面（情報の信頼性評価等）の方が、適合性が高い可能性がある。

表 7：NOS 理解上昇と SSI 意思決定の記述の関係

班	NOS 理解の班平均変化量		SSI への意思決定の理由記述
	暫定性	実証性	
5 班	+1	+0.75	地球温暖化への影響がある可能性はあるが、実験の際強く押し出した時に発電量が多かったと考えたので水力発電がいいと思います。
8 班	+0	-0.5	ダムが小さいと発電量は少ないが、大きいと発電量は大きいと考えたので水力発電がいいと思います。

4. 総括

本研究では、SSI 文脈における NOS の明示的指導が、短期間で生徒の理解を深め、意思決定への活用を促す上で有効であることが示された。成果としては、NOS の側面により概念形成と概念変容という異なるプロセスで理解される可能性や、社会的な意思決定局面と個人的な行動目標決定局面とでは有効な NOS 側面が異なる可能性が見出された。これらは、文脈と指導の適合性を高めることで、NOS を実用的な知識として定着させうることが示唆している。

主要引用文献

- Driver, R., Leach, J., Millar, R., Scott, P. (1996). Young People's Images of Science, Open University Press.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of research in science teaching*, 29(4), 331-359.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science education*, 89(3), 357-377.

社会を担う公民としての資質・能力の育成を目指す歴史学習の改善

—高等学校地理歴史科世界史探究の単元開発を通じて—

教科領域指導力高度化コース 宮内 慎平

1. 研究の目的

本研究は、これまでの多くの歴史学習が平和で民主的な国家社会を担う公民としての資質・能力の育成に必ずしも寄与できていないという課題状況を改善するため、歴史の諸事象の因果関係や現代とのつながりについて考えることができるような授業を開発・実践し、その成果を検証することを通じて、公民としての資質・能力の育成に寄与できる歴史学習の在り方を明らかにすることを目的としている。

先行研究では、知識の在り方や歴史学習の在り方について次のような指摘がなされている。知識とは、他者から一方的に伝達することができないものであり、学習者が自分自身で構成していくものとされている。また、歴史学習の在り方をめぐっては、歴史を歴史学の成果として理解することを重視する「歴史科歴史」と、社会認識の形成や公民としての資質・能力の育成を目的とする「社会科歴史」という2つの立場が示されており、両者の間には学習の目的や方法をめぐって議論がなされている。

以上のような問題意識と理論的検討を踏まえ、以下のような2つの目的を設定した。1つは、歴史科目における「暗記」のイメージを払拭し、歴史を思考の素材として捉える学習の可能性を明らかにすることである。もう1つは、第1の目的で明らかにした学習の可能性を具現化する授業を開発して実践し、その効果を検証することである。

2. 研究の方法

これらの研究目的のもと、本研究では次のような手続きを取ることにした。①配当された教育実習校（高等学校）の教育課程に合わせる形で、「世界史探究」の「古代ローマ」を単元とする授業開発を行う。②情報伝達とその記憶といった形態の授業ではなく、資料等の考察を基に理解を深めた知識を活用して過去の社会に関する問いを追求する活動を取り入れた授業を開発することで、暗記中心の学習から社会に関する知的な考察を中心とする学習への転換をはかつていくことをねらいとする授業を実践する。③生徒の発言や記述、アンケート結果を分析し、歴史科目に対する認識の変化や学習の成果を明らかにすることを試みる。

3. 研究の概要

（1）「知識」概念の再検討と歴史学習

藤澤（2002）は、学習者が知識を憶えるような学習を「ごまかし勉強」と呼ぶ一方、望ましい学習の在り方を「正統派学習」と呼んで区別している。藤澤は、1998年7月29日付の教育課程審議会答申にある「自ら学び自ら考える力」の育成という考え方から、学習の意義について次の3つを説明している。①得た知識・技能等が生活で活かされること。②問題解決能力（思考力、表現力、創造性……）をつけること。③自分の力で新しい領域を学習できるようにすること。これら3点を達成するための行動が学習であり、このようなことを可能にする学習こそ

が「正統派学習」だとしている。この考え方を、社会を扱う社会科や地理歴史科などに当てはめるとすれば、情報を基に現代社会の問題について分析・判断し、解決へ向けて選択・判断する活動を重ねることで、そのような活動をよりよいものとしていくことが、社会科の「正統派学習」ということになるであろう。

鈴木（2022）によれば、授業で教師が学習者に伝えているものは知識ではなく情報にすぎず、学習者が受け取った複数の情報の関係性を考え、既存の知識と関連付ける過程を通じてはじめて知識が構成されるとしている。鈴木の方法から、知識は情報を基に学習者が構成するものであると言える。

両名の考え方にもとづけば、知識とは伝達することができないものであり、学習者が自分自身で構成していく必要があるものである。このような知識の捉え方を踏まえれば、生徒が問題意識を持ち、自分自身の思考を通して情報を知識へと変換していけるような学びを保障する必要があるといえる。

森分（1978）は、社会的事象を問題として捉え、学習者がその原因や構造を科学的に説明しようとする探求の過程として社会科の授業は構成されるべきであるとしている。この考え方は、藤澤（2002）の言う「正統派学習」に通じるものであると考えられる。また、この考え方は、地理歴史科に求められている探究的な学びにも通じるものがある。

小貫ら（2024）や星・渡部（2025）は、歴史を社会認識の形成や公民としての資質・能力を育成するための領域として位置づけ、学習内容を現代社会との関わりの中で理解することの重要性を強調している。

（2）単元・各授業の設定理由と目的を踏まえた授業構成の考え方

本研究では、現場や生徒の実態と大きく齟齬が出ない形を基本としつつ、生徒が授業を無理なく受け入れられる形で、本来の地理歴史科が育成しようとしている資質・能力を段階的に扱う授業として構成し、実践した。表1は、そのような授業の単元構成である。

表1：単元「古代ローマ」の授業構成（筆者作成）

時	学習内容
第1時	ローマと地中海征服（知識理解）
第2時	内乱の1世紀からローマ帝国へ（知識理解）
第3時	ローマ帝国の平和（知識理解）
第4時	ローマ帝国の衰退（知識理解）
第5時	キリスト教の成立と発展（知識理解）
第6時	統治体制の観点からこれまで学んだ地域を比較して評価しよう！（探究的な授業）

本単元は、第1時から第5時は、知識の基となる情報を生徒に説明や資料提示を通して理解を図る授業を行った。第6時は、そこまでで学んだ知識を活用し、過去の社会と現代の社会とをつなげて考える活動を行った。

鈴木（2022）や藤澤（2002）の先行研究から、知識は「知識」として伝えることができないものであり、伝えられた情報を学習者が自分自身で知識に構成していく必要があるとされてい

る。つまり、生徒が問題意識を持ち、自分自身の思考を通して「情報」を「知識」へと変換できるような学びを保障する必要があると考えられる。このようなことを踏まえ、第1時から第5時までは、問いを基に史資料を読み取り、必要な情報を基に考えるという力を身に付けられるような「ミニ探究」と題した活動を行った。

第6時では、探究的な活動を主に行い、情報を基に比較・評価を行い、情報を有機的に結びつける活動を行った。探究的な学習に関しては森分（1978）の、現代とのつながりに関しては小貫ら（2024）や星・渡部（2025）の考え方を参考にしている。森分は、科学的探求の過程を踏まえて、事象の背景にある因果関係などについて明らかにすることを重視している。また、小貫らや星・渡部は、社会認識の形成や公民としての資質・能力の育成を目指すという「社会科歴史」の考え方であり、学習内容を現代とつなげて捉えられるような歴史学習を提唱している。第6時はその考え方を踏まえ、単元末に現代的課題を扱う場面を設定した。

（3）授業計画と実践結果

授業は、高校2年生の「世界史探究」における「古代ローマ」を内容とするものである。授業の計画にあたっては、生徒による歴史の授業の捉え方や学習観について明らかにすることを目的に、世界史選択生（87名）を対象としたアンケート調査を行った。その結果、生徒は史資料から考えることの重要性は理解しているものの、暗記科目であるというイメージを持つ者が多いことが明らかになった。また、ほとんどの生徒が、過去の社会と現代の社会をつなげようとする視点を持っていることも明らかになった。このような結果から、本単元は、歴史の学習を個別的な事象を暗記するのではなく、個別的事象の情報を基に過去の社会や現代の社会について考えることができるように構成した。そして、教師による発問や史資料読解などを通して、古代ローマの統治体制の変化を多面的・多角的に理解させ、単元の終末では現代の政治体制と関連付けた比較・評価を行わせた。さらに、記述やグループ活動を通じた意見交流を行い、よりよい統治体制についての自己の考えの再構成と深化を図り、探究的な学びにつなげることを意図して指導した。

第1時から第5時までの「ミニ探究」は、生徒の記述内容をAからDで評価し、評価の変化を分析して生徒の学習観との関係性について考察した。評価結果は、全体としてB・C評価が多かった。また、各時間を経て評価が上がる生徒もいたが、ほとんどの生徒が5時間を通じて同じような評価であった。このような評価結果となった理由としては、生徒が歴史学習を「暗記」として捉えている学習観が挙げられ、各授業を経て評価が上がっていくようにするためには、「ミニ探究」のような能動的な学習を本単元のみで限定的に行うのではなく、年間を通じての長期間での実践の積み重ねが必要であると考えられる。

第6時は、第5時までに学習した知識をどの程度活用しながら探究することができるのかについて分析を行った。生徒には、当時の統治体制（古代アテネの民主政とスパルタの貴族政、古代ローマの共和政、元首政、専制君主政）を比較して評価させ、民衆の立場になって考えたときに一番住みたいと思う統治体制を選択させ、その理由を明らかにさせた。結果としては、全体の約7割が共和政を選択した。このような結果となった背景として次の3点が考えられる。①ローマ共和政に関して、様々な人が政治に関わりながらバランスをとって統治したということを教師が強調したこと。②素人を含め、すべての成人男性市民が政治に参加する古代アテネの民主政（直接民主制）と異なり、古代ローマの共和政は選ばれた人々が政治を行う点から政治への信頼性を生徒が評価したと考えられること。③貴族政を改善する形で成立してき

た古代ローマの共和政は、平民が政治に参加するようになった後も貴族の力が残っていたことについてあまり扱っていなかったこと。これらのことから、第5時までの内容が、第6時の探究活動に一定程度活かされていると評価できる。その主な理由は、第1時から第5時で学んだことや「ミニ探究」の活動を基に自分の選択理由を記述している生徒が多く見られたことと、既習の知識を活用して様々な歴史事象や現代のことを踏まえて記述している一部の生徒がいたことである。

一方で、本分析では、第6時における記述において既習事項に言及していることをもって第5時までの授業が活かされていると評価した。しかし、本来「活かされている」とは、ただ単に既習事項の内容を記述に取り入れるだけではなく、それらを基に、過去や現代の社会について考えを深め、その考えを記述として表現することであると考え。したがって、今回の多くの生徒の記述では、既習事項を活かすという点では不十分であり、既習事項を基に考えを深めるという段階にまで引き上げるような指導の在り方をより検討することが課題として挙げられる。

4. 本研究の成果と課題

本研究の成果は、次の2点である。1点目は、本来の歴史学習の在り方である公民としての資質・能力の基盤形成に寄与できるような授業づくりの在り方を、先行研究を基にして具体的に示すことができた点である。2点目は、教職大学院の「理論と実践の往還」という理念にあるように、社会科教育学の先行研究を踏まえて、その考え方を世界史探究という科目に応用するとともに、学校や生徒の実態と解離しない形で、不十分ではあったものの授業づくりに活かすことができたという点である。

一方、本研究の課題は、次の3点である。1点目は、授業で暗記に偏らないようにするために、発問を入れたり「ミニ探究」を取り入れたりしたが、一単元の実践のみをもって生徒の歴史学習に対する暗記のイメージを払拭したとはいえない点である。2点目は、歴史学習で学んだ内容を現代とつなげることをねらいとして当時と現代の統治体制の比較を行ったものの、学習活動ごとの比較の目的や意図が十分に整理されておらず、生徒が歴史と現代を関連付けて考える学習には十分に至らなかった点である。3点目は、本実践における探究活動は、教師が問いを設定しているため、生徒が問いをもって追究をしておらず、「問題解決的な学習」であると考えられる点である。これらの課題を踏まえ、今後も歴史学習の授業改善に寄与することができるよう研究を進めていく必要がある。

【引用・参考文献】

- 小貫篤, 阿部真隆, 傳田佳史, 渡邊優輔 (2024) 「高等学校歴史系科目における紛争解決学習—交渉と民事訴訟に着目して—」『埼玉大学紀要 教育学部』第73巻第2号, pp. 277-290.
- 鈴木宏昭 (2022) 『私たちはどう学んでいるのか 創発から見る認識の変化』ちくまプリマー新書, pp. 45-78.
- 藤澤伸介 (2002) 『ごまかし勉強 (上) 学力低下を助長するシステム』新曜社, pp. 29-32, pp. 91-117.
- 星瑞希・渡部竜也 (編) (2025) 『現代につなぐ歴史授業デザイン』明治図書, pp. 16-46.
- 森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, pp. 9-21, pp. 114-120.

知的障害者の一般就労に関する研究

特別支援教育コース 松元 大士

I 問題と目的

我が国では、法制度の整備により障害者雇用は拡大している一方、知的障害者は一般就労後1年以内の離職が32.0%と高く、離職理由として業務遂行上の課題や人間関係の悪化等のマイナス面が挙げられている。よって、彼らの職場定着には職場適応を高めることが重要である。

知的障害者の職場適応を高める手段の一つにナチュラルサポートがあり、先行研究では、ナチュラルサポートが職場適応の促進と関連することが報告されている (Shafer et al., 1989)。しかし、知的障害者の職場適応過程においてナチュラルサポートや家族の支援がどのように作用しているのかを追跡している研究は見当たらない。

また、三沢ら (1987) が、知的障害者の職場適応は環境的要因と個人的要因の相互作用で形成されると指摘しているとおり、個人的要因の検討も不可欠である。なかでも対人関係スキルは職場適応において重要である。対人関係スキルの獲得手段として社会的スキル訓練 (Social Skills Training : SST) は有効であるが、般化・維持には課題がある。セルフモニタリングは般化・維持を高める有効な手立てであるが、維持効果の一貫性に課題がある (Misra, 1992)。有機的統合理論では、価値の内在化に基づく同一視的調整が維持に結びつくとされていることから (上淵・大芦, 2019)、学習の意義を明確化する心理的教育には維持促進の可能性がある。

そこで本研究では、研究Ⅰとして一般就労した新規採用の知的障害者の職場適応過程について追跡調査を行う。さらに研究Ⅱとして、特別支援学校高等部において心理的教育とセルフモニタリングを取り入れた社会的スキル訓練を実施し、その効果を検証する。

Ⅱ 研究Ⅰ：ナチュラルサポートと家族の支援が知的障害者の職場適応過程に与える影響

1. 目的

一般就労した知的障害者の職場適応過程に、ナチュラルサポートと家族の支援が及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。加えて、ナチュラルサポートの形成過程を明らかにする。

2. 方法

(1) 調査対象者：A 役場の障害者雇用枠で一般就労した知的障害のある女性Bさん、職場の係長、同じ職場に勤務しながら支援している同僚 (以下、メンター) の計3名を対象とした。

(2) 調査時期・方法：20XX年7月下旬、9月上旬、12月上旬、20XX+1年2月上旬の計4回、半構造化面接法による個別の聞き取り調査を実施した。

(3) 調査内容：Bさんには、①業務内容・量・方法の適切性、②係長・メンターの助言等の支援、③コミュニケーション・関係性、④ (第3回調査以降) 職務継続意向を聴取した。さらに、職場適応度18項目を作成し、4件法で回答を求めた。

係長とメンターには、①Bさんの業務態度・実績・コミュニケーションの評価、②支援内容とその契機、③業務外の関わり、④ (第3回調査以降) 就労継続に関する懸念を聴取した。加えて同僚には、業務の調整方針とメンター業務のやりがいについて聴取した。

(4) 分析方法：M-GTAを用いてデータ分析を行った。

3. 結果と考察

(1) Bさんの職場適応過程：概念の精緻化により4つのカテゴリーと34の概念を抽出した。分析結果図と各時期の職務満足度、職務充足度及び職場適応度をFig. 1に示す。

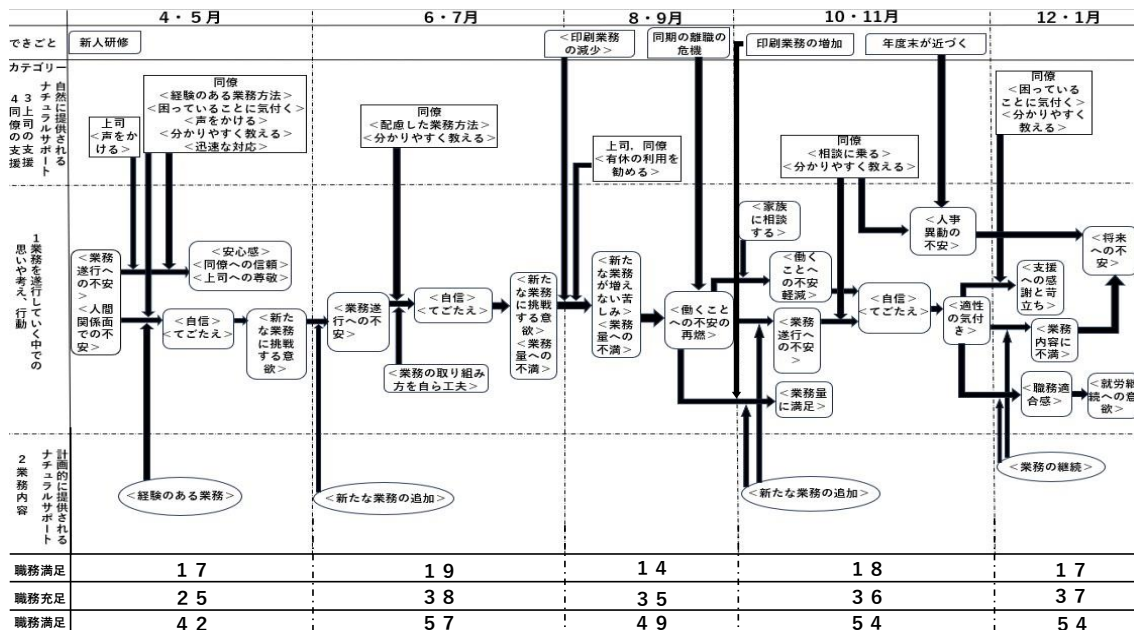


Fig. 1 Bさんの職場適応過程

入庁直後はBさんには業務・対人面の不安がみられたが、係長とメンターが経験のある業務提示と実態に即した教示を行った結果、良好な関係と業務への自信・手応えが形成された。その後、業務の追加・調整の不十分さや同期の離職危機を契機に業務量への不満や離職不安が強まり、職場適応度は一時低下した。これに対し、メンターが業務調整と教示の工夫を行い、併せて業務外の不安を家族に相談したことで、自信・手応えが回復し、就労継続意欲が高まった。

(2) ナチュラルサポートの形成過程：概念の精緻化により5つのカテゴリーと65の概念を抽出した。すなわち、入庁直後は、情報の引継ぎにより、係長と同僚は経験のある業務を慣れた方法でBさんに提示できた。また、係長も自身の言動でBさんを傷つけかもしれないという不安を抱えていたが、情報の引継ぎやBさんの挨拶や話の聞き方が良かったため、困り場面での声かけができた。メンターは日常的に様子を把握して困りを見立て、手順の明確化や実演等の教示で支援した。その後、Bさんが不明点を自ら相談するようになると、メンターの支援は、Bさんを注視しながらも必要時に支援する形へ移行し、係長の関与も減少した。一方で、Bさんの業務量不満や不安の高まり、メンター負担の増大等を契機に、相談窓口をメンター経由に整理し上司への情報共有を前提としたチーム支援へ移行した。年度末の人事異動等への不安に対しては、係長が対応する協働が展開され、ナチュラルサポートは個別対応から組織的対応へ発展した。

以上の結果から、知的障害者の職場適応を促進するために必要な職場環境整備のポイントは、①就労前の所属機関から就労先への情報引継ぎの確実な実施、②職場内支援を主導するキーパーソンを中心に据えたチーム支援、③職場と家庭が連携して支援をつなぐ体制を整えることであるといえる。加えて、挨拶や話の聞き方、相談等の対人関係スキルが備わっていることが、ナチュラルサポートの形成を促進する要因となる可能性が示唆された。

Ⅲ 研究Ⅱ：一般就労を目指す知的障害のある生徒への心理的教育とセルフモニタリングを取り入れた社会的スキル訓練の訓練効果と般化効果の検討

1. 目的

心理的教育とセルフモニタリングを取り入れた社会的スキル訓練（以下 SST）プログラムを行い、その訓練効果と般化効果を検証することを目的とする。

2. 方法

（1）対象生徒：知的障害特別支援学校高等部2年生、職業コース1学級7名のうち、同意が得られた5名を対象とした。なお、授業は通常の教育活動として全員が参加した。

（2）事前アセスメント：一般就労に必要な対人関係スキルに関するチェックリストを本人、担任、副担任に実施した。その結果を基に、課題スキルの遂行状況を作業学習場面で行動観察したところ、対象学級の共通課題として「依頼」「相談」「断り方」が抽出された。

（3）介入プログラム：心理的教育と SST を組み合わせた授業を1回50分間、計6回、職業の時間に研究実施者が実施した（心理的教育2時間、SST3時間〔依頼、相談、断り方〕、まとめ1時間）。セルフモニタリングは各スキルの学習後以降、作業学習の日の放課後に行い、研究実施者が短いフィードバックを記入して返却した。プログラムの概要を Table 1 に示す。

（4）アセスメント内容：①一般就労に必要な対人関係スキルチェックリスト（自己評定及び教師評定）、②行動観察、③セルフモニタリングの達成度

（5）実施期間：事前アセスメントはチェックリストを6月下旬、行動観察を9月上旬と10月上旬に実施し、介入は心理的教育を7月上旬、SSTを10月上旬～下旬に行った。セルフモニタリングは作業学習実施日の放課後に継続実施した。事後アセスメントは11月上旬にチェックリストと行動観察を実施した。

3. 結果と考察

研究Ⅱの結果については、代表生徒として生徒Aを取り上げながら述べる。

（1）授業時の様子：生徒Aは、心理的教育を通して対人関係スキルの重要性を理解し、自身の強み・課題を踏まえて作業学習での個別目標を設定した。SSTでは、映像教材とロールプレイの反復により〈言う内容〉〈言い方〉のポイント理解が進み、当初は台本を参照しつつも最終的には概ね台本なしで遂行できた。また、つまづいた際に自ら確認して修正する様子もみられた。一方で、授業でできても作業学習場面での遂行は難しいというギャップも自覚していた。

（2）一般就労に必要な対人関係スキルの評定の変容：生徒Aの総得点は、自己評定が30点→43点、担任評定が33点→36点、副担任評定が29点→41点と、3者いずれも向上した。直接指導したスキルに対応する項目についても、全評定者で上昇した。

（3）行動観察：Fig. 2に、作業学習場面における依頼・相談・断り方の行動観察得点を示す。

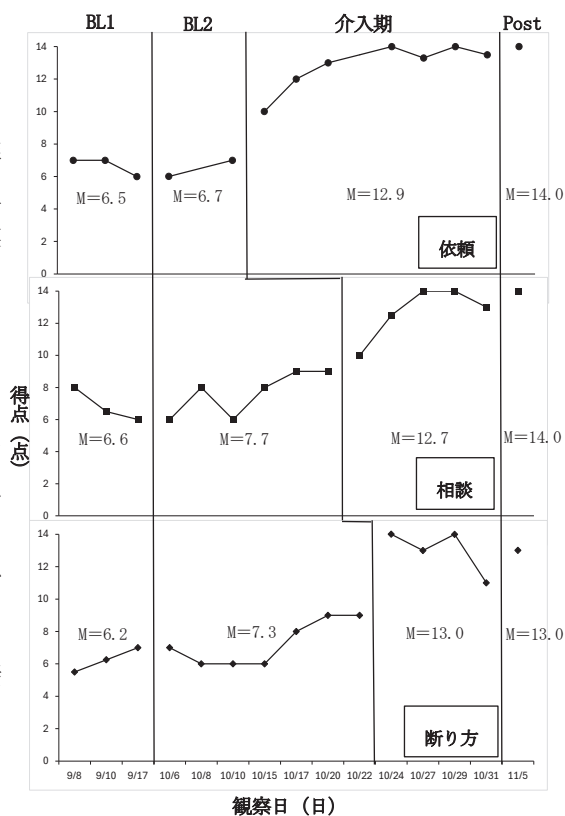
Table1 プログラムの概要

時間	授業名	授業内容
第1時	対人関係スキルって一般就労者に大事な？	① 単元全体のねらいを知る。 ② クイズを通して一般就労には対人関係スキルが重要であること知る。
第2時		① セルフチェックシートで対人関係スキルに関する自己分析をする。 ② 自分の強みから1つ、課題から2つ計3つ目標を考える。
第3時	上手な頼み方	① 前時に立てた目標の成長度合いを確認する。 ② 手伝いを頼むことができない人の映像や生徒の意見に即した劇を見ながら、「上手な頼み方」に必要なポイントを考える。 ③ 「上手な頼み方」を練習する。
第4時	上手な相談の仕方	① 「上手な頼み方」の達成度を振り返る。 ② 相談することができない人の映像や生徒の意見に即した劇を見ながら、「上手な相談の仕方」に必要なポイントを考える。 ③ 「上手な相談の仕方」を練習する。
第5時	上手な断り方	① 「上手な相談の仕方」の達成度を振り返る。 ② 断ることができない人の映像や生徒の意見に即した劇を見ながら、「上手な断り方」に必要なポイントを考える。 ③ 「上手な断り方」を練習する。
第6時	まとめ	① 単元全体の学習をクイズ形式で振り返る。 ② 単元通しての成長を振り返りシートを用いて、考える。 ③ 現場実習中に3つのスキルを活用しそうな場面で、練習する。 ④ 修了証の授与式を行う。

得点はいずれもベースライン期から介入期にかけて上昇し、Post 期でも高水準で維持された。

(4) セルフモニタリング：生徒Aのセルフモニタリングの達成度を Table 2 に示す。各スキルとも、授業時は一部項目が△であったが、作業学習での実施を経て○が増加し、概ね高い達成度が維持された。なお、10月20日のシート提出時、生徒Aは「セルフモニタリングシートがあると作業学習でも声の大きさを意識できた」と述べた。

以上より、心理的教育とセルフモニタリングを組み込んだ SST は、依頼・相談・断り方の獲得と、作業学習場面での般化に有効であったと言える。獲得要因としては、心理的教育で必要性理解と個別目標設定を行い学習を自分事化した点、SST で映像教材や「言う内容」「言い方」のポイントを明確化しフィードバックで修正を重ねた点が挙げられる。般化を支えた理由としては、セルフモニタリングが学習したポイントを次の遂行への接続や自己強化になったことが考えられる。



IV. 総合考察

本研究の結果を統合すると、学校段階では、卒業時に支援情報の引継ぎと職場・家庭・支援機関の連携体制整備を確実に行うとともに、SST 等で獲得した対人関係スキルを学校外の必要場面でも発揮できるよう、計画的に育成・定着させる取組を実装していく必要がある。

Table 2 生徒Aのセルフモニタリングの達成度

上手な頼み方のポイント	上手な頼み方									
	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月
	14日	15日	17日	20日	22日	24日	27日	29日	31日	
① 前置きの言葉を言う	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
② 困っている理由を言う	○	△	△	○	○	○	○	○	○	○
③ 「手伝ってください」と言う	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
④ 相手との距離を1~2mに保つ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑤ 相手の方に身体を向ける	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑥ 相手の顔を見て話す	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑦ 相手に届く適切な声の大きさで話す	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○
達成度	6/7	5/7	6/7	7/7	7/7	7/7	7/7	7/7	7/7	7/7

上手な相談の仕方のポイント	上手な相談の仕方									
	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月
	21日	22日	24日	27日	29日	31日				
① 前置きの言葉を言う	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
② 困っている理由を言う	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○
③ 「教えてください」と言う	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
④ 相手との距離を1~2mに保つ	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑤ 相手の方に身体を向ける	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑥ 相手の顔を見て話す	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑦ 相手に届く適切な声の大きさで話す	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○
達成度	6/7	5/7	7/7	7/7	7/7	7/7	7/7	7/7	7/7	7/7

上手な断り方のポイント	上手な断り方									
	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月	10月
	23日	24日	27日	29日	31日					
① 断る	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
② できない理由を言う	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
③ 断る意思を言う	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△
④ 代替案を言う	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑤ 相手の方に身体を向ける	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑥ 相手の顔を見て話す	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑦ 相手に届く適切な声の大きさで話す	△	△	○	○	○	○	○	○	○	○
達成度	6/7	7/7	7/7	7/7	7/7	6/7				

V. 引用文献

Misra, A. (1992). Generalization of social skills through self-monitoring by adults with mild mental retardation. *Exceptional Children*, 58, 495-508.

三沢義一・小畑文也 (1987) 精神薄弱者の職場適応について一個人の、環境的要因との関連一. 特殊教育学研究, 25 (2), 1-9

Shafer, M. S., Tait, K., Keen, R., & Jesiolowski, C. (1989). Supported competitive employment: Using coworkers to assist follow-along efforts. *Journal of Rehabilitation*, 55(2), 68-75

上淵寿・大芦治 (2019). 新動機づけ研究の最前線. 北大路書房

令和 7 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	久保田紀	若林 上総
教職総合 研究Ⅱ	松岡 心	湯田 拓史
	磯崎 奏良	椋木 香子
	海野 烈央	湯地 敏史
	菊池 陽香	小林 博典
	福原 陸斗	竹内 元
	安倍 志奈	興津 紀子
	岩本 將孝	興津 紀子
	大島 悠暉	木根 主税
	菊田 和香葉	李 軍
	齋藤 広世	李 軍
	梨岡さくら	伊波 富久美
	丸山 和宏	興津 紀子
	南 太貴	野添 生
	宮内 慎平	吉村 効太郎
	松元 大士	戸ヶ崎 泰子

年次報告

令和 7 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、現在（2 月 28 日）までに 18 回の会を開催している。

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。

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に伴う運用が初年度であったことから、今年度並びに来年度についての具体的な指導に関する協議について、慎重に行った。その他の議事項目は通常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 7 年度研究科教務委員会議事要旨

令和7年度教育学研究科FD専門委員会年次報告

令和7年度は、学習達成度評価専門委員会からの要請により、共通必修科目での授業評価（院生の自己評価）で用いる評価指標の再設定を検討する研修会を設けた。それにより、例年よりも1回多い計4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7年度第1回教育学研究科FD研修会

令和7年6月11日（水）14：50-16：20 第一会議室 13名参加。

主に次に2点について説明と協議を行った。第一に、2年課程移行後の現職院生と夜間受講生への対応である。第二に、達成度評価指標の見直しである。達成度評価指標の見直しは、達成度評価専門委員会からの要請であり、教職大学院が設置されてから一度も変更されずに使われ続けていることから、項目数の削減と内容の再検討が求められるとの説明があった。ただし、各領域で専門性が違うことから、達成度評価指標の見直しについては、今回は各領域に分かれて検討し、その後、専門委員会で集約、修正案作成を行い、第3回FD委員会で確認を行うことになった。

令和7年度第2回教育学研究科FD研修会

令和7年10月29日（水）14：50 - 16：20 第一会議室 17名参加。

前期の共通必修科目での自己評価アンケートの検討、学習達成評価指標の見直しと今後のスケジュールについて確認を行った。

令和7年度第3回教育学研究科FD研修会

令和7年12月24日（水）14：50 - 16：20 第一会議室 15名参加。

教職総合研究ⅠとⅡの評価観点の見直しに伴う確認作業を実施した。各担当者より提出された修正案に基づき、全体での共有・検討を通じて内容のブラッシュアップを図った。

令和7年度第4回教育学研究科FD研修会

令和8年2月18日（水）10：30 - 12：00 教職大学院講義室 20名参加。

第4回FD研修会では、後期の共通必修科目の院生による授業評価アンケートのデータに基づいた課題と改善について検討した。現職院生が例年よりも大幅に少ない現状において、ストレート院生が多数を占めるグループワークのグループ構成や方法について改善の余地があるという意見が共通して見られた。グループワークは、教職大学院の達成度評価指標のうち「使命感・倫理観」の項目である「同僚とのコミュニケーション」にあたることから、複数の科目で再度、位置付けと関連付けを強調することになった。

令和7年度附属学校教育実習専門委員会年次報告

令和7年5月23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1）。

令和7年6月12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7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（資料2）。また今年度から教育実習時にストレート院生が毎日作成・提出する実習録を、Webclassによりオンラインで提出・確認・返却することとし、その手順について説明した（資料3）。

令和7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7年5月23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7年7月22日	附属学校における事前指導
令和7年8月18日	附属学校における直前指導
令和7年8月25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12日	

令和7年11月7日に、第1回附属学校教育実習専門委員会を開催し、令和7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7年11月27日開催の研究科教務委員会で報告した（資料4）。また基礎能力発展実習・メンターシップ実習振り返りアンケート結果に基づき、今後の課題について検討した。その結果、次の5項目について次の合同会議で附属学校に検討を依頼することとした。

1. SSTの時間を15分確保（小）
2. 学級への所属感に関わることにについて学部生と院生を平等に（小）
3. 院生による小・中間の相互授業参観について
4. 院生用の控え室を要望（中）
5. 実習全体の振り返りのため実習授業最終日には授業を入れない

また次年度も現職院生とストレート院生の人数・教科のアンバランスが予想されるため、附属中学校におけるメンターシップ実習については、異教科のストレート院生とペアを組ませて実施することとした。（資料5）。

令和8年2月17日に、令和7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7年度教育実習の総括と令和8年度の改善事項について協議を行った（資料6）。この中で、前述の5点について附属学校に検討を依頼した。また附属小学校からは、一人の院生の教科配当の中で技能教科に偏ることは避けてほしいとの要望があった。

参考資料

資料 1：令和 7 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 2：令和 7 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 3：教職大学院附属学校教育実習 実習録確認マニュアル

資料 4：令和 7 年度第 1 4 回研究科教務委員会議事録

資料 5：令和 7 年度第 1 回附属学校教育実習専門委員会議事録

資料 6：令和 7 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7年度連携協力校等教育実習専門委員会年次報告

令和7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19日から7月18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17日から12月5日の間の3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1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2年目の年度であった。再編は一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ので、今後も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継続していくことが必要である。（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は、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が、今後の改善に向けた貴重なご意見もいただいたので、次年度に向けて検討しているところである）。

また、昨年度より、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ている。大学院としては概ね4～6月の3週間を御願ひ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。

実習生の課題研究のテーマ等により、配属学年や実習授業の単元や学習活動などにおいて、大学院生の希望と連携協力校の事情とのマッチングが課題になるケースが生じている。昨年度より、前年度の冬に、指導教員と相談の上で大学院生の希望を可能な限り集約して連携協力校に伝えて検討材料にさせていただくなどの試みを行っている。

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7年 4月2日	第1回会議（対面）－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4日	連携協力校教育実習説明会－大学院学生・教員向け
4月14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17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。
6月25日	第2回会議（対面）－令和8年度連携協力校における教育実習生配置（案）について
7月29日	第3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について
8月20日	第4回会議（対面）－学校教育実践研究実習（春実習）成績評価（追加）、実習校からのアンケート結果（追加）について
10月27日 ～29日	第5回会議（メール会議）－インターンシップ実習Ⅱの受講申請について
12月8日	令和7年度連携協力校教育実習連絡会議 連携協力校再編実施後の状況、課題研究と教育実習とのマッチング等
令和8年 1月9日	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7年度の実習の振り返り、令和8年度の実習について
3月未定	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7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7年4月3日）

令和7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。また、本年度中に学習達成度評価指標の見直しをFD活動に位置付けて実施することや、現職院生2年目の学修・研究の進め方について検討することが確認された（資料1）。

②教職総合研究Ⅰ・Ⅱに係る説明会（令和7年4月11日）を実施した（資料2）。

③第2回会議（メール会議：令和7年11月12日～14日）

課題研究レポートの製本の装丁について、ハードカバー製本の場合においても、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良いことが昨年度決定されていたので、その点について学生便覧の記載変更を行うこととした（資料3）。

④第3回会議（メール会議：令和7年12月8日～10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（資料4）。

⑤課題研究発表会の説明会（令和7年12月12日）を実施した（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8年2月4日）。

⑦課題研究発表会及び学習達成度評価会議（令和8年2月7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7年度の反省に基づいて、令和8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。

また、今年度は学習達成度評価指標の見直しを行なった。見直しに際しては、教職大学院授業担当者全員の共通理解を図り、評価指標とカリキュラムとの関連性をより明確にした改善を行うため、研究科FD活動の一環に位置付け、FD専門委員会と連携して全体協議の場を年2回（7月・12月）に設定して見直しを行なった。その際、宮崎県の教員育成指標も参照し、作成した案については教育課程連携協議会にて、宮崎県教育委員会の関係部署の代表者からも意見をいただく手続きを採った。

参考資料

資料1：R7_第1回_学習達成度評価専門委員会議事要約

資料 2 : 令和 7 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 : R7_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 : R7 課題研究発表会事前説明会運営要項

資料 5 : R7_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 : R7 課題研究発表会実施要項

令和7年度教職大学院入試専門委員会年次報告

令和7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。

6月16日（月）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16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9日（火）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。

10月28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、第三次募集の日程等について確認・検討も行った。

11月26日（水）第5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、実施体制の作成・確認を行った。また、第三次学生募集要項案についても検討を行った。

2月4日（水）第6回入試専門委員会【対面】

教育学研究科入試（第三次募集）について、合格者選考要領、実施計画書（実施体制含む）および口述試験マニュアルの作成・確認を行った。また、教職大学院に関するニーズ調査集計結果（2025年度）の報告を行った。

3月4日（水）第7回入試専門委員会【対面】

令和9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。

参考資料

資料 1：令和 8 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 8 年度 第 1 次入試実施計画書

資料 3：令和 8 年度 第 1 次入試選考要領

資料 4：令和 8 年度 第 2 次入試実施計画書

資料 5：令和 8 年度 第 2 次入試選考要領

資料 6：令和 8 年度 第 3 次入試実施計画書

資料 7：令和 8 年度 第 3 次入試選考要領

令和 7 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、教育現場の模擬体験の場としても位置付けて実施している。特に、今年度は院生が主体的に院生会を立ち上げ、企画・運営することができた。

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、5 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 2026 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 25 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。

後期に入り、院生から学生支援専門委員会（相談員）へ 1 件の相談があり、対応した結果、状況が改善されたが、より相談しやすい環境を整えていきたいと考える。また修了生との交流に向けて、実務家教員を中心に連絡網を整備しつつあり、実施方法などについて具体的な検討を進めている。

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7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、現在（2月28日）までに5回開催している。

主な議題は、以下の通りである。

第1回（7月25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3日・4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（11月5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4回（11月25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。

第5回（1月30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。

令和7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月の開催を予定している（2月28日現在）。

予定している議題等は、以下の通りである。

第1回（3月開催予定）

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

報告

1. R7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（予定）

令和7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研究科 HP の更新の4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) 7月9日（水）12:10～13:10（教育学部実験・研究棟 第一会議室）

参加者4名（内訳：現職教員1名、本学教育学部4年生2名、本学農学部4年生1名）

(2) 7月12日（土）13:00～15:00（錦本町ひなたキャンパス）

参加者1名（内訳：現職教員1名）

(3) 8月9日（土）13:00～15:00（教育学部実験・研究棟 大学院講義室）

参加者6名（内訳：現職教員2名、本学教育学部4年生2名、他大学4年生1名、他大学3年生1名）

(4) 10月29日（水）12:10～12:50（教育学部実験・研究棟 第一会議室）

参加者4名（内訳：本学教育学部4年生1名、本学教育学部3年生2名、本学教育学部2年生1名）

(5) 1月14日（水）12:10～12:50（教育学部実験・研究棟 AL-B 教室）

参加者2名（内訳：本学教育学部3年生2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（火）12:55～13:00（教育学部講義棟 L111 教室）

参加者：本学教育学部4年生全員

(2) 4月9日（水）12:55～13:00（教育学部講義棟 L207 教室）

参加者：本学教育学部 3 年生全員

(3) 10 月 8 日（水）14:50～15:00（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) 令和 7 年度宮崎大学概要 2025（日本語版）（6 月更新）

4. 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) 教職大学院紹介動画の公開

(2) 特別支援教育コースの紹介文の修正

(3) 研究科の合格発表の削除・掲載場所・掲載期間の検討

(4) 修了生の課題研究テーマ一覧の変更

(5) タブ「教職実践開発専攻（教職大学院）」内のバナーの順序変更

令和 7 年度教職大学院年報刊行委員会年次報告

令和 7 年 2 月 28 日までに、教職大学院年報第 5 号に対して研究論文 1 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 7 年 5 月 8 日研究科教務委委員会に研究論文 1 本の年報掲載を提案し、了承された（資料 2）。

令和 7 年 8 月 18 日、研究論文 1 本のほか、課題研究リポート報告 17 報、研究科年次報告を含む教職大学院年報第 5 号が刊行された（資料 3）。

令和 7 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 8 年 2 月 6 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 7 年度第 3 回研究科教務委委員会議事録

資料 3：教職大学院年報第 5 号

資料 4：Web Class【2026 年 2 月 6 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。

(課題研究レ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、最初に選出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
尾崎 充希
齊藤 正行

宮崎大学教育学研究科
教職大学院年報
第 6 号

令和 8 年 8 月 4 日 印刷

令和 8 年 8 月 7 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
