ISSN　2432－924X

岩手大学大学院
教育学研究科研究年報

2020年度
第 5 巻

＝理論と実践の融合＝

【特集論文】

1　岩手県紫波西部地区の教育課題に応じた小中一貫のモデルカリキュラム（その１）
～総合的学習および特別支援教育について～　田代　高章・菅野　弘・佗美　淳・所　慎一郎・佐々木　良一
工藤　洸・鴫原　悠介・熊谷　美智子・菊地　亜矢子・熊谷　修平・沼崎　悠華
17　岩手県紫波西部地区の教育課題に応じた小中一貫のモデルカリキュラム（その２）
～算数・数学および外国語について～　田代　高章・菅野　弘・佗美　淳・阿部　尚史・川村　一真
佐々木　龍己・大村　岳・伊藤　汐里・石田　克幸・田村　紘大・村上　友香

【論文】

33　栄養教諭を中心とした多教科における「秋サケ丸ごと探検ノート」活用の可能性
ー総合的な学習の時間を事例にー　浅沼　美由希・沢里　舞帆・田代　高章
45　高等学校における地域連携の現状と課題
ー高等学校におけるコミュニティ・スクール導入の可能性を探るー　川原　恵理子・鈴木　久米男・川上　圭一
55　算数の学習で児童が感じるおもしろさの構造と学力の関係
ー愛好尺度開発の試みー　草薙　宥映・山本　奨
63　授業場面における児童生徒の様子に応じた指導・支援シートの開発
ー生徒指導的視点からー　佐藤　和生・山本　奨
73　学力としての認知的スキルと非認知的スキルとの関係に関する一考察
ーＡ県学習定着度状況調査とＢ中学校生徒の実態調査を踏まえてー
佐藤　進・鈴木　久米男・柴田　良輔・吉田　桂・内田　知代
89　小規模複式校における遠隔合同体育授業の実践　清水　将・熊谷　真倫
101　学校事故等における教員の責任に対する認識に関する一考察　鈴木　久米男・菊地　洋・川上　圭一・東　信之
117　創造性を育む教育　立花　正男・草薙　宥映
129　統計的リテラシーの育成
ーベイズの定理の指導を通してー　立花　正男・田村　敬済
139　小学校跳び箱運動におけるはね動作形成のための単元開発
ー中学年の内容となった首はね跳びに着目してー　塚田　哲也・清水　将
149　中学校へのICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題
ー「いわて学びの改革研究事業」の研究協力校での生徒への質問紙調査を通してー
中村　好則・立花　佳帆・山本　奨
159　授業場面における児童生徒の様子に応じた指導支援の要点　山本　奨・佐藤　和生
165　校内組織をいかすＯＪＴ推進の手立て
ー育成指標を踏まえた研修ツール開発ー　若松　優子・鈴木　久米男・多田　英史
181　教職大学院における実践研究とは何か
ー科学的方法と技術開発の視点からー　清水　将・佐藤　進・川上　圭一・田村　忠・菅野　亨
195　重度・重複障害児教育から多様な障害への対応と今後の課題
ー特別支援教育ケース研究会事例報告テーマからー
東　信之・佐藤　信・高橋　縁・高橋　晃・髙橋　恵子・矢幅　美嘉子
203　教職大学院における特別支援教育力開発実習の計画と実践
佐々木　全・東　信之・佐藤　信・高橋　縁・藤谷　憲司
213　肢体不自由を併せもつ知的障害のある生徒の作業学習の在り方に関する研究
ー手立ての工夫のための視点を中心にー　佐藤　信・上川　達也・東　信之
221　幼稚園におけるインクルーシブ教育についての考察
～国立大学附属幼稚園の保育実践に着目して～　柴垣　登・千葉　紅子
235　「各教科等を合わせた指導」における育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり
ー小学部の生活単元学習における「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領の検証ー
田淵　健・佐々木　全・東　信之
243　高等学校における援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの実践
小野寺　峻一・山本　奨・川原　恵理子・亘理　大也
255　情動焦点型対処行動獲得のための心理教育に有効なコンテンツの探索
山本　奨・菊地　亜矢子・阿部　尚史・石田　克幸・伊藤　汐里・川村　一真
佐々木　良一・所　慎一郎・熊谷　美智子・田村　忠
263　愛好的態度の形成につながる「体つくり運動」の単元開発　板井　直之・清水　将

【報告】

275　岩手大学大学院教育学研究科のＦＤ・ＳＤに関する独自の活動
278　岩手大学大学院教育学研究科教育実践研究報告書　題目一覧
279　岩手大学大学院教育学研究科研究年報投稿規程

岩手大学大学院教育学研究科

Research Journal of the Iwate University Professional School for Teacher Education NO.5

= Fusion of theory and practice =

1 Development of a Model Curriculum for Integrated Elementary and Junior High School Education for the Western Area of Shiwa Town (1): Focusing on integrated learning and special support education
TASHIRO Takaaki, KANNO Hiroshi, TAKUMI Jun, TOKORO Shinichiro, SASAKI Ryoichi, KUDO Ko, SHIGIHARA Yusuke, KUMAGAI Michiko, KIKUCHI Ayako, KUMAGAI Shyuhei, NUMAZAKI Haruka

17 Development of a Model Curriculum for Integrated Elementary and Junior High School Education for the Western Area of Shiwa Town (2): Focusing on mathematics and English
TASHIRO Takaaki, KANNO Hiroshi, TAKUMI Jun, ABE Naoshi, KAWAMURA Kazuma, SASAKI Tatsuki, OMURA Gaku, ITO Shiori, ISHIDA Katsuyuki, TAMURA Kodai, MURAKAMI Yuka

33 Using Nutrition Teaching Materials on "Autumn Salmon" in the Period for Integrated Study
ASANUMA Miyuki, SAWASATO Maiho, TASHIRO Takaaki

45 The Current State of and Issues in Senior High School's Regional Collaboration: Exploring the possibility of introducing community schools at the senior high school level
KAWAHARA Eriko, SUZUKI Kumeo, KAWAKAMI Keiichi

55 Relationship between Interest and Achievement in Arithmetic Learning at Elementary School : An attempt to develop an interest scale *KUSANAGI Hiroe, YAMAMOTO Susumu*

63 The Development of a Sheet that Guides and Supports Students During Class Based on Their Current States
SATO Kazuo, YAMAMOTO Susumu

73 Consideration of the Relationship between Cognitive skills and Non-cognitive Skills Necessary for Academic Ability: Based on Prefecture A learning retention situation survey and the Junior High School B student fact-finding survey
SATO Susumu, SUZUKI Kumeo, SHIBATA Ryosuke, YOSHIDA Kei, UCHIDA Tomoyo

89 Practice of Remote Physical Education for Combined Classes in Small Scools
SHIMIZU Sho, KUMAGAI Marin

101 Research on Teachers' Awareness of Their Responsibility in Occurences of School Accidents
SUZUKI Kumeo, KIKUCHI Hiroshi, KAWAKAMI Keiiti, AZUMA Nobuyuki

117 Instruction for Developing Creativity *TACHIBANA Masao, KUSANAGI Hiroe*

129 Developing Students' Statistical Literacy Through Teaching Bayes' Theorem
TACHIBANA Masao, TAMURA Takazumi

139 The Development of a Teaching Unit for Forming Leap Motions in Vaulting Classes at Elementary School:Focusing on neck springs on the vaulting box for third and fourth grades
TSUKADA Tetsuya, SHIMIZU Sho

149 Possibilities and Issues of ICT Utilization in Mathematics Learning in the Early Stage of ICT Introduction at Junior High Schools: Through a questionnaire survey of students at a cooperating school of the "Iwate Learning Reform Research Project" *NAKAMURA Yoshinori, TACHIBANA Kaho, YAMAMOTO Susumu*

159 Main Points for Giving Guidance and Support in the Classroom Based on the Traits of the Students
YAMAMOTO Susumu, SATO Kazuo

165 Procedures for Promoting OJT that Makes Full Use of the School Organization: Development of a training tool based on the “Teacher Development Index” *WAKAMATSU Yuko, SUZUKI Kumeo, TADA Hideshi*

181 A Consideration of Practical Research at Graduate Schools of Teaching from the Viewpoint of the Scientific Method and Technological Development
SHIMIZU Sho, SATO Susumu, KAWAKAMI Keiichi, TAMURA Tadashi, KANNO Toru

195 Responding to Challenges of Education for Children with Severe and Multiple Disabilities: From the Iwate Prefecture Severe and Multiple Disorders Study Group (Currently the Special Needs Education Study Group)
AZUMA Nobuyuki, SATOU Shin, TAKAHASHI Yukari, TAKAHASHI Akira, TAKAHASHI Keiko, YAHABA Mikako

203 Planning and Practice of Special Needs Education Development Training at the Graduate School of Teaching
SASAKI Zen, AZUMA Nobuyuki, SATOU Shin, TAKAHASHI Yukari, FUJITANI Kenji

213 Work Learning for Students with Intellectual and Physical Disabilities From the Viewpoint of Devising Procedures
SATO Shin, KAMIKAWA Tatuya , AZUMA Nobuyuki

221 Consideration of Inclusive Education in Kindergarten: Focusing on childcare practices in kindergartens attached to national universities. *SHIBAGAKI Noboru, CHIBA Kouko*

235 Making Classes for Multi-disciplinary Instruction that Fosters Children's Abilities: Verification of guidelines for using the ""Unit Design Sheet"" to create classes in the life environment studies subject of elementary school
TABUCHI Ken, SASAKI Zen, AZUMA Nobuyuki

243 Psycho-educational Programs for Seeking and Accepting Help for High School Students
ONODERA Shunichi, YAMAMOTO Susumu, KAWAHARA Eriko, WATARI Daiya

255 Searching for Contents Effective for Psychoeducational Programs that Develop Emotion-Focused Coping Behavior
YAMAMOTO Susumu, KIKUCHI Ayako, ABE Naoshi, ISHIDA Katsuyuki, ITO Shiori, KAWAMURA Kazuma, SASAKI Ryoichi, TOKORO Shinichiro, KUMAGAI Michiko, TAMURA Tadashi

263 Development of a Unit in “Physical Fitness” that Promotes a Positive Attitude Towards Exercise
ITAI Naoyuki, SHIMIZU Sho

岩手県紫波西部地区の教育課題に応じた小中一貫のモデルカリキュラム（その１）
～総合的学習および特別支援教育について～

田代　高章・菅野　弘*，佗美　淳**，所　慎一郎・佐々木　良一・工藤　洸・鴫原　悠介・
熊谷　美智子・菊地　亜矢子・熊谷　修平・沼﨑　悠華***

（令和３年２月19日受理）

TASHIRO　Takaaki, KANNO　Hiroshi，TAKUMI　Jun，TOKORO　Shinichiro，SASAKI　Ryoichi，KUDO　Ko，
SHIGIHARA　Yusuke，KUMAGAI　Michiko，KIKUCHI　Ayako，KUMAGAI　Shyuhei，NUMAZAKI　Haruka

Development of a Model Curriculum for Integrated Elementary and Junior High School Education for the Western Area of Shiwa Town (1): Focusing on integrated learning and special support education

要　約

本研究は、平成29（2017）年に改訂告示された学習指導要領を踏まえながら、教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）の１年次講義科目である「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」（前期必修）、および「学習指導要領とカリキュラム開発」（後期必修）の成果として、特色あるテーマをもとに校種をつなぐモデルカリキュラムを開発提案するものである。本論文の前提として、岩手県盛岡市近郊（紫波町）の少子高齢化による人口減少による学校統合地域をモデルにすること、小中の接続教育を念頭においたモデルカリキュラムにすること、を条件として、学力向上、地方創生、通常学級における特別支援教育の充実という岩手の教育課題を念頭に、総合的学習、特別支援教育、算数・数学、外国語、の４つの課題テーマを取り上げ、独自のモデルカリキュラムを提案し、岩手の学校教育実践の発展向上を目指す研究である。本論文は、そのうち、総合的学習、特別支援教育の全体カリキュラム案を提示する。

１．本研究の趣旨・目的

本研究の目的は、少子高齢・人口減少が進む岩手県の盛岡市近郊地域(参考モデルとして紫波町)の学校を想定して、岩手の教育課題に即した一定のテーマに焦点化しつつ、小中接続のモデルカリキュラムを提示することである。

平成29（2017）年改訂の学習指導要領では、将来の不確実で多様な社会を見据え、「社会に開かれた教育課程」が強調されている。それは、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という言葉に象徴されるように、学校教育で学んだことが将来の社会において活用できる力の育成を目指している。学校教育では、子どもたち個々に生涯にわたって学び続ける力を育て、自らの人生を切り拓く（自己創造）とともに、学校内外の多様な他者と協働して、これからの社会のあり方を考える（社会創造）力を育むことが求められている。そして、学校教育において子どもたちに育む

＊岩手大学大学院教育学研究科，　＊＊岩手県紫波町教育長，
＊＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

力を、今回改訂の学習指導要領では「資質･能力」という言葉で強調している。

その際、学校が家庭や地域と協働しながら、将来の社会を創る担い手を育む環境を整え、学校教育の質全般を高める必要がある。「社会に開かれた教育課程」も､学校から家庭･地域への広がり（ヨコ）と、現在の学校で学んだことが子どもの生涯発達に即して将来の社会にも開かれるという時系列的発展（タテ）の両側面を意味するといえる。

そのために、各学校では、家庭や地域と協働しつつ、子どもたちにどのような「資質・能力」を育む必要があるかという観点から目標を設定し、その力を育むのにふさわしい教育内容（教科等の内容、単元内容等）と、主体的・対話的で深い学びという授業改善の視点を生かした適切な教育方法が工夫され、その教育活動全般の有効性を適切に評価し、教育活動の絶えざる修正・改善に努めていくことが求められる。つまり､カリキュラム･マネジメントの視点から、学校を基盤としつつ保護者・地域の人々等の協力も得ながら、常に教育改善に努めていくことが学校関係者全般に求められている。

その実現に向けて、個々の子どもの成長発達に応じた「資質・能力」を伸ばすために、マクロな観点から、各教科間の関連や、各校種間の接続が重視される。教科をこえる汎用的な能力や、日常生活の事象や地域の課題は、必ずしも特定の教科等に限定されるものではなく、学際的な性格を持ちうるものでもある。

このように、これからの各学校の教員にとっては、全体鳥瞰図としてのカリキュラムをデザインできるカリキュラム開発力を高めることが、これからの時代の要請でもある。

本研究を進めるに際して、地方創生を基盤に、町行政全体のビジョンのもとに町内の３地区において小中学校を統合しつつ、独自の小中一貫教育を進めようとしている岩手県紫波町の教育課程改革の取り組みを参考にした。本論文は、同町の西部地区において2021年４月に開校される紫波西学園「西の杜小学校・紫波三中」の小中一貫教育に資するモデルカリキュラムを提示することを目的としている。

本年度は、夏から冬にかけて、紫波町教育委員会や上平沢小学校、紫波第三中学校を実際に大学院生とともに訪問し、情報を収集しながら、モデルカリキュラムの開発に努めてきた。

そして本研究では､マクロな観点から､カリキュラムの全体像を開発する力の育成を目指し、ある程度の具体性を伴った提案とするために、特に以下の条件を付した。

①岩手県における少子高齢化による人口減少と、それに拍車をかけることとなった東日本大震災の復興創生をも考慮し、少子化の進む盛岡市近郊地域の学校を想定すること。

②校種を超えて、個々の子どもの成長発達の全体を見通しながら教育活動に取り組むことを考慮し､小中一貫の教育カリキュラムを開発すること。

③岩手の教育課題に照らして、４つの具体的テーマ、すなわち、具体的には、総合的学習、特別支援教育､算数･数学､外国語の４テーマとした。

以上の条件を踏まえ、本稿では総合的学習、特別支援教育の二つのテーマについて、育みたい「資質・能力」と単元内容の系統的発展を念頭に置いた全体計画案、年間指導計画案等のモデルカリキュラムを提示するものである。

もちろん、本論のモデルカリキュラムは、地域の各学校が具体的な小中一貫カリキュラムを構想する際の一つのたたき台であって、絶対不変な計画案ではありえない。本研究で提示するモデルカリキュラムは､各学校において実践されるなかで、修正・改善されることになる。

また、本研究で提示するモデルカリキュラムの成果は、ある程度の期間における各学校での実践活用を通じて、その有効性や正当性が検証されていくと考える。

本研究は、これからの学校教員に求められる、カリキュラム開発力育成の出発点として位置づけられるものである。　（文責：田代高章）

２．方法

今年度は、新型コロナ禍のため変則対応であった。①前期講義「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」７月６日時に、岩手の教育課題に即した４テーマのグランドデザイン構想について岩手県教育委員会から４名の指導主事が大学を来訪、助言をいただく。②助言を踏まえた全体最終発表会（８月３日）に際し、岩手県教委から後澤主任指導主事が来訪し講評をいただく。それをもとに修正カリキュラムデザインを構想。③教職大学院における小中一貫カリキュラムデザインの提案に際して、今回のモデル地区紫波町の統合予定の町内小中学校長への説明会を８月31日に紫波町教育委員会において実施（主担当：田代が説明・質疑対応）。④後期講義「学習指導要領とカリキュラム開発」（10月13日）に、紫波町教育委員会訪問・教育長講話、上平沢小学校訪問にて授業観察、情報収集・質疑応答を実施。⑤12月15日に同講義枠で、紫波第三中学校を訪問し、授業観察、情報収集・質疑応答を実施。⑥12月22日の中間報告会に紫波町教育委員会から大学院来訪、佗美教育長による助言をいただく。⑦１月26日の最終報告会にて、再度、紫波町教育委員会から来訪、佗美教育長から４テーマの最終プランに関する講評をいただいた。上記のような経緯を踏まえ、本論文で提案する小中一貫グランドデザイン原案を策定した。（文責：田代高章）

３．小中接続モデルカリキュラムの提案

１）総合的な学習について

（１）児童・生徒の現状把握

紫波第三中学校で実施された「生活アンケート」によると「自分にはよいところがある」という質問に対し、「かなりそう思う」と答えている生徒の割合は51.２％（県26.９、全国29.０）と県、全国とも大幅に上回っている[1)]。この結果の要因として、紫波第三中学校の通学区域は三世代同居の割合が高く、地域としてのつながりや連携性も高いことがあげられる。また、子どもたちに対して地域が期待することは「自分たちの地域や産業、文化等に誇りを持ち、豊かな人間性を身につけ、地域の行事などに積極的に関わり、参加する」ことである。以上のことから学校と地域の連携について大いに期待できる環境がこの学区には整っている。

学習指導要領の総則には「学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を学校と社会が共有する」旨が述べられている。それゆえ、「総合的な学習の時間」におけるカリキュラム開発に際しては、保護者や地域住民を明確に位置づけ、地域の人材を活用するとともに、これらの人々の願いを組織化することが重要である。

（２）カリキュラム開発の視点

カリキュラム開発の視点として、まず、今回の学習指導要領改訂[2)]に関わって、社会に開かれた教育課程の実現を図ることである。社会に開かれた教育課程では、地域の人や資源を効果的に活用することが求められており、総合的な学習においても、地域の人や物を活用した学習を展開しつつ育てたい資質・能力を育成していくことが重要である。よって、今回の紫波町のグランドデザイン（図表１参照）に、紫波町の特徴である、水田、醸造所、いわちくなどを取り上げると共に学校での学習と地域を連携させたものを提案した。

次に、幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂[3)]のポイントに、「小学校・中学校の接続については、義務教育９年間を通じて、子どもたちに必要な資質・能力を確実に育むことを目指し、同一中学校区内の小・中学校間の連携の取組の充実が求められる。」とある。さらに、総合的な学習の課題として、同一中学校区における総合的な学習の引き継ぎが不十分であるという状況がある。よって、今回の全体計画を紫波西学園の児童生徒の実態[4)]に合わせて、小学校３年生から中学校３年生までを１枚にまとめたものを作成した（図表２参照）。また、各教科横断的視点を盛り込むべく、全体計画の中に各教科との関連も位置づけた。さらに、９年間の単元計画と単元構造図を作成した（図表３参照）。このことで、小学校・中学校の教員がどのような資質・能力を育成するのか、具体的にどのような内容を学習する

のかが理解でき、児童・生徒の資質・能力の向上がより推進できると考えた。

さらに、新学習指導要領では、育成すべき資質・能力の三つの柱である「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」に対応する評価[5]も必要となる。そこで、評価指標となるルーブリック案を開発した（図表５参照）。ルーブリックとして明確にすることで、指導者も児童・生徒も何を評価するのかということが明確になり、学習の意欲も喚起されるであろう。

（３）全体計画、年間指導計画、単元構想図の提案とその特徴

全体計画表の大きな特徴は、以下の３つである。

１つ目は、小学校３年生から中学校３年生までの連続性や学年ごとのつながり、どのような観点から指導を行っていけば良いのか、全体計画表１枚で見て取れる点である。中学校生活に馴染めない状態に陥る「中１ギャップ」[6]という言葉が指し示すとおり、校種間の接続性が重要視される中、児童生徒を学習面から支援していくために、小学校と中学校の学びの連続性を全体計画表に明記しておくことで、小学校教員は中学校でのより発展的な学びを見据えた指導を、中学校教員は小学校で行われてきた学びに接続性を持たせるよう意識した指導をそれぞれ行うことができる。具体的には、今回の単元構想の提案で、特に小学校５年生と中学校２年生、小学校６年生と中学校３年生の接続性を意識して作成した。このことで、お互いの校種がそれぞれの学習の質を意識した双方向的な指導を行うことができる。また、全体計画表では小学校３年生から中学校３年生までの７年間が明示されているが、これを元に、小学校１~２年生の生活科でも関連性を持たせた指導が行いやすくなり、小学校入学から中学校卒業までの９年間を見据えた指導体制を展開できる。

２つ目は、グランドデザインにも示されている９年間の総合的な学習で重点とする資質・能力の３つの視点「地域の良さや課題に気付く力」「探究する力」「主体性・協働性」と対応した項目を設け、より分かりやすく構成した。「探究する力」は「課題の設定」「情報の収集」「整理･分析」「まとめ・表現」「振り返り」に対応している。また、「地域の良さや課題に気付く力」は「知識及び技能」と、「主体性･協働性」は「学びに向かう力･人間性等」と対応しており、紫波西学園の児童・生徒にとって、どのような資質能力をつけていくべきかを明らかにすると共に、教師が何をどのように評価するのかを示している。

３つ目は、総合的な学習の大きな捉えとしての各教科との関連を明示した点である。総合的な学習の時間で行われる活動学習は、生徒の興味や学習に向かう姿勢に良い作用を働かせることが出来る一方で、「活動あって学びなし」という言葉がある通り、何を指導し、評価するのかが明確でないと学習内容が児童・生徒の資質・能力の獲得につながらないこともある。そのため、各教科との関連を明示することによって、教科とのつながりを意識した指導を行ったり、教科横断的な視点を踏まえたより学習効果の高い活動学習が出来たりと考える。よって、この表を活用しながら学習を進めることで児童・生徒の資質・能力の向上に効果的だと考える。

総合的な学習年間指導計画（図表４参照）では、どの学年が、どの学期にどのような単元を行うのか、一目で分かるように９年間を俯瞰してみることができるように１枚にまとめたものを作成した。また、小学校と中学校で共通して学ぶ内容については、色分けをして小・中学校の指導者が系統を意識して取り組むことができるようにした。

このようにした理由は、同じ学区でも、小学校で学んだ総合的な学習の内容が中学校にうまく接続できていないことが課題としてあるからである。さらに、紫波西学園においては、施設隣接型小中一貫校ということで、今後の小学校・中学校での連携が重要になってくるからである。よって、年間指導計画の活用により、より小・中学校における具体的な内容までに関わる連携が期待できる。

次に、各学年の単元構想図を作成した。その中で、今回提案する「総合的な学習」の特質として、前述した通り、小学校５年生と中学校２年生での

系統性を意識した「米づくり」を中心としたカリキュラムの提案を単元構想図でも明らかにした。具体的な内容としては、日本の農業は戦後の農地改革に始まり、農産物自由化の推進や日本人の食生活の変化により大変革を強いられてきたが、米作りが日本の農業の根幹にあることはこれからも変わらない。それゆえ、紫波町の米作りについて学ぶことはそれに伴う地域文化や習俗についても学習するためには適した教材である。

５年生では地域の「米作り」について学習を進める。現在の米作りが抱える課題や、農家の工夫や努力について知り、実際に米作りを行うことで農家の人々の思いを追体験させたい。また、農家の最大の喜びは収穫である。収穫したものを家族や友人と食することにより、米作りの大変さだけでなく喜びについても実感させたい。最終的には１年間の学びを学習発表会で発表し、学年末にはワンペーパーで家庭に知らせる活動をさせたい。

中学２年生での総合的な学習では「米作り」に限定することなく紫波町で行われている農業全般について考えさせたい。その際、農産物をめぐる流通や、農産物加工業に目を向けさせたい。紫波町では米を利用した酒造業も盛んである。ユネスコにおいて和食が無形文化遺産に登録され、和食が世界に広がっていくにつれて、日本酒も普及していくことが期待できる。そのような大きな視点で紫波町の農業の良さを再確認し、新しい考えを提案できるような形に進めていきたい。

続いて、小学校６年生・中学校３年生の単元構想（図表３参照）では「修学旅行」を軸において考えた。修学旅行先での活動に備えて今までの学年で紫波町の良さについて学んだ事をパンフレットでまとめて、それを他県の人に渡し興味をもってもらうようにする。生徒・児童は改めて紫波町の良さについて再認識する機会にもなる。

中学３年では、配る場所が変わる他に、配る相手についても、同年代の中学生や外国の人などとパンフレットに載せるものも変えたりする。また、「米販売」を修学旅行先でも行う事で、より紫波町のアピールにつなげていく。

その際、販売データや紫波町の調べた内容についてはICTで管理していく。小学校で学んだ事を想起してとりくめば、中学校では更に深い内容や主体性をもって取り組むことができ、より児童・生徒の自信につながり成長につながると考える。

このように小学校で学んだ単元の中に同じ要素の素材を取り入れることでより深く郷土を知ったり、小学校での学習経験からよりよい表現活動を展開することができると考える。

評価に関わっては、中学校３年生の単元に関わって、ルーブリックにしてまとめた。（図表５参照）ルーブリックにした理由は、児童・生徒にとってどのような力をつけていけばいいのかより分かりやすくなることや教師も児童・生徒に何を指導して評価を行うか明確になるからである。今後も総合的な学習の評価の一つとしてルーブリックの活用が有効と考える。

（４）課題

効果的なカリキュラムの実現に向けては、米作りをしている農家や販売に携わっている地域人材の確保が必要である。また、小学校と中学校の教員の情報伝達や他の地域との協力システムの構築も大切にしていかなければならない。

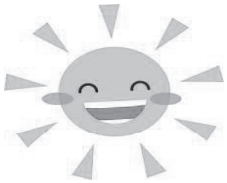
さらに、教師自身の紫波町の理解という機会も必要である。教師が紫波町の良さを体験し理解してこそ児童・生徒に伝わるものがある。生徒自身の理解のための授業時間も総合的な学習だけでは足りないことが考えられる。そのためには、他教科との関連を考えた授業も大切である。また、地域の素材については、水田、いわちくなどがあるが、人といった場合に、児童・生徒の学びを喚起できる人材の確保も課題となってくる。

最後に中学校を卒業し、高校に進学すれば、紫波町を離れる生徒もいるのが現状である。そのような生徒が、別の町でそして別の県で、住んでいるところやふるさとを大切に思う心、地域社会の問題を把握し、提言できる力を発揮することができることをねらって、今回のカリキュラムを開発した。（文責：所 慎一郎・佐々木良一・工藤 洸・鴫原悠介）

図表1

紫波西学園　9年間で育てる総合的な学習グランドデザイン

〔紫波町教育目標〕
健康につとめ明るいまちをつくる人　　自然を愛し美しいまちをつくる人
きまりを守り安全なまちをつくる人　　教養を高め心ゆたかなまちをつくる人
あたたかく交わり、住みよいまちをつくる人

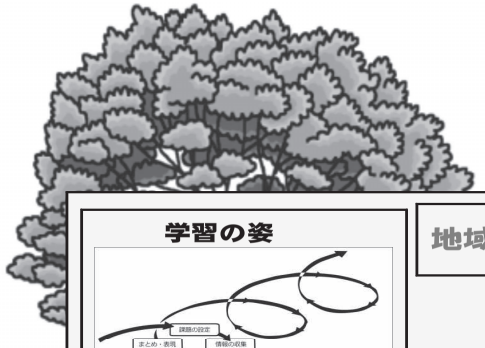




紫波西学園　教育目標
「自ら未来を切り拓いていく人間の育成」

紫波第三中学校　教育目標
〔知〕主体的に学ぶ生徒　〔徳〕奉仕の心をもつ生徒　〔体〕健康で活力のある生徒

西の杜小学校　教育目標
〔知〕進んで学ぶ児童　〔徳〕心豊かな児童　〔体〕たくましい児童



学習の姿

地域の良さ、課題を鋭く感じ、未来を切り拓く学びの創造

学校での学習活動の推進
・地域素材を活かした単元構想の推進
・主体性、協動性を意識した学習展開

探究課題
情報、職業、自己の将来
地域、環境、福祉と健康、国際理解

地域の資源等
・醸造所
・水田
・西洋なし
・保育園
・老人福祉施設
・各企業



地域との連携
・ゲストティチャーの活用
・地域素材（人・物）の活用

家庭との連携
・学習ボランティアによる学習支援
・ゲストティチャー

9年間　総合的な学習で重点とする資質・能力の視点

知識・理解	思考力・判断力・表現力	学びに向かう人間性
視点1 地域の良さや課題に気付く力	視点2 探究する力	視点3 主体性・協働性

地域の実態
自然豊か
中央部に比べ人口減少傾向

学校（児童・生徒）の実態
小：真面目、主体性に欠ける面も
中：素直、やや消極的な面も

保護者の願い
自立する力、進学できる力を身につけてほしい。

地域の願い（実態）
児童、生徒を温かく見守ってくれている。

教職員の願い
小：さまざまな人との交流活動を通して、思いやりのある子を育てたい。
中：他人と共にルールを守り、生活できる力をつけてあげたい。

図表２

令和○○年度　紫波西学園　総合的な学習の時間　全体計画（例）

【児童の実態】　小学校

自己肯定感は高く、素直で落ち着きがあり、指示されたことは最後までやり遂げようとうとするが、自ら進んで考えたり行動したりする部分に課題がある

【地域の実態】

三世代同居の割合や、地域としてのつながりや連携性が高い

【保護者の願い】

・豊かな人間関係と健康で安全な生活

・基礎的・基本的な知識及び技能の定着

【地域の願い】

地域や文化、歴史等に誇りを持ち、豊かな人間性を身につけ、地域の行事などに積極的に関わり、参加する

【学校の教育目標】豊かな心と確かな学力を身に付けた心身ともに健康な生徒の育成

（１）基礎的・基本的な知識及び技能を主体的に習得して，自分のものとして活用できる力

（２）生徒自らが思考を広げたり深めたりしながら，新たな知識や価値を創造する力

（３）学んだことを自分や生活との関わりで捉え，自分の生活や生き方に役立てようとする態度

【総合的な学習の時間の目標】探究的な見方・考え方を働かせ，地域の人，もの，ことに関わる総合的な学習を通して，目的や根拠を明らかにしながら課題を解決し，自己の生き方を考えることができるようにするために，以下の資質・能力を育成する。

（１）**＜知識及び技能＞**地域の人，もの，ことに関わる探究的な学習の過程において，課題の解決に必要な知識及び技能を身に付けるとともに，地域の特徴やよさに気付き，それらが人々の努力や工夫によって支えられていることに気付く。

（２）**＜思考力・判断力・表現力＞**地域の人，もの，ことの中から問いを見出し，その解決に向けて仮説を立てたり，調査して得た情報を基に考えたりする力を身に付けるとともに，考えたことを，根拠を明らかにしてまとめ・表現する力を身に付ける。

（３）**＜学びに向かう力、人間性等＞**地域の人，もの，ことについての探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに，互いのよさを生かしながら，持続可能な社会を実現するための行動の仕方を考え，自ら社会に参画しようとする態度を育てる。

【生徒の実態】　中学校

挨拶がよく、礼儀正しく対応でき、素直で落ち着いているが、物事への対応がやや依存的で、主体性を伸ばす必要がある

【地域の実態】

三世代同居の割合や、地域としてのつながりや連携性が高く、学校教育に対する理解があり、協力的である

【保護者の願い】

挨拶や良好な人間関係の構築ができ、知識や技能、思考力・判断力・表現力の定着・育成に加え、健康で安全な生活を送れるようになる

【地域の願い】

自分たちの地域や産業、文化等に誇りを持ち、豊かな人間性を身につけ、地域の行事などに積極的に関わり、参加する

【内容】＜目標を実現するにふさわしい探究課題と探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力＞

学年			小学３年生	小学４年生	小学５年生	小学６年生	中学１年生	中学２年生	中学３年生
目標を実現する探究課題			地区のよさを追究しよう	紫波の産業を追究しよう	紫波のお米を追究しよう	紫波の良さを発信しよう	紫波の福祉を追究しよう	紫波の産業を追究しよう	紫波の良さを発信しよう
探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力	知識及び技能	知識	地自分の住む地域には、自然、人を中心に自慢するものがあることに気付いている	地域には豊かな自然環境があることを知るとともに，その環境を保全する人々や組織が存在し，自分たちの生活とのつながりがあることを理解することができる。	地域には多様な産業があることを知るとともに，その産業と自分たちの生活がつながっていることを理解することができる。	地域には様々な良さや課題があることを知るとともに，課題の解決に向けての取組が地域の未来を創造することにつながっていることを理解することができる。	・地域の自然環境や環境問題の現状が分かる。 ・地域の環境の現状と自分との関わりが分かる。 ・情報を比較，分類，関連付けて考えるなど，探究の過程に応じた技能を身に付けている。	・地域の食や特産物の特徴が分かる。 ・地域の食と自分との関わりが分かる。 ・情報を多面的に見る，考えを具体化するなど，探究の過程に応じた技能を身に付けている。	・町づくりや地域活性化の取組に関わる人々の思いや願いが分かる。 ・町づくりと自分との関わりが分かる。 ・情報を構造化する，抽象化するなど，探究の過程に応じた技能を身に付けている。
		技能	調査活動や情報収集の手順を身に付け，必要に応じて発揮することができる。		調査活動や情報収集，表現活動の手順や方法を身に付け，目的や意図に応じて活用することができる。				
		地域の良さや課題に気づく	学習対象と自分たちの生活がつながっていることを理解することができる。		各教科等の知識及び技能を活用した探究活動により，学習のつながりを見いだすことができる。				
	思考力・判断力・表現力	課題の設定	自分の関心から課題を設定し，解決方法を考えて追究することができる。		地域の人々等の思いをふまえて課題を設定し，解決方法や手順を考え，見通しを持って追究することができる。		・自分たちを取り巻く社会に広く目を向けて，活動の意図や目的を明確にしたりして課題を見出している。 ・解決の方法や手順を考え，見通しをもって計画を立てている。		
		情報の収集	目的に応じた対象を決め，自分たちの身近なところから情報を集めることができる。		目的に応じて手段を選択し，情報を収集したり，必要な情報を選んだりすることができる。		・目的に応じて手段を選択し，情報を収集し適切な方法で蓄積している。 ・他者の意見や課題解決の方向性から，必要な情報を取捨選択している。		
		整理・分析	問題状況における事実や関係を，事象を比較したり分類したり，数量などで客観的に比較したりして，特徴を見付けることができる。		視点を明確にして問題状況における事実や関係と，整理した情報を関連付けたり，多面的に考察したりして理解し，多様な情報の中にある特徴を見付けることができる。		・問題状況における事実や関係を把握し，分類して多様な情報にある特徴を見付けている。 ・事象や考えを比較したり因果関係を推論したりして考え，視点を定めて多様な情報を分析している。		
		まとめ・表現	相手に応じてわかりやすくまとめ，表現することができる		相手や目的，意図に応じ，工夫してまとめ，表現することができる。		・調べたり考えたりしたことをまとめ，相手や目的，意図に応じて論理的に表現している。 ・国語科や外国語科等で身に付けた技能を活用して表現している。		
		振り返り					・学習の仕方や進め方を振り返り，学習や生活に活かそうとしている。 ・振り返りの観点を自己で設定して活動を振り返り，次の活動に生かそうとしている。		
	学びに向かう力、人間性等	主体性	課題の解決に向けて目的意識をもち，身近な人と力を合わせて探究活動に意欲的に取り組もうとする。		課題意識をもって，自分なりの方法を工夫したり，他者と協働したりしながら探究活動に取り組もうとする。		・自分の意思で目標をもって課題の解決に向けた探究活動に取り組もうとしている。		
		協働性					・自他の良さを活かしながら協力して問題の解決に向けた探究活動に取り組もうとしている。		
		自己理解	自分の良さや自分にできることに気付くとともに，自分と異なる意見や考えがあることに気付き，相手の立場を理解しようとする。		探究活動を通して，自分の生活を見直し，自分の特徴を理解しようとするとともに，異なる意見や他者の考えを受け入れ尊重しようとする。		・探究的な活動を通して，自分の生活及び地域との関わりを見直し，自分の特徴やよさを理解しようとしている。		
		他者理解					・探究的な活動を通して，異なる意見や他者の考えを受け入れ尊重しようとしている。		
		将来展望・社会参画	自分と地域とのつながりに気付き，地域の活動に参加しようとする。		探究活動を通して，自分と実生活・実社会の問題の解決に取り組もうとする。		・探究的な活動を通して，進んで実社会・実生活の問題の解決に取り組むとともに，積極的に地域の活動に参加しようとしている。		

【学習活動】

・地域の実態，生徒の実態を踏まえ，探究課題を設定する。
・地域の人，もの，ことを生かした学習活動を行う。
・学習成果を表現する場として学習発表会や販売活動を行う。
・９年間を見通した学習活動を推進する。

【指導方法】

・生徒の課題意識を連続，発展させる支援と工夫を行う。
・個に応じた指導の工夫を行う。
・体験活動を重視する。
・各教科等との関連を重視した指導を行う。
・言語により整理分析したり，まとめ、表現したりする学習を重視する。
・協働的な学習を充実させるため，思考ツールを積極的に活用する。

【指導体制】

・全校指導体制を組織する。
・地域連携推進教員による学校内外の連絡調整
・ワークショップ研修を重視する。
・メディアセンターとしての余裕教室及び学校図書館の整備・充実
・地域の教育資源をデータ化するとともに,日常的な関わりを行う

【学習評価】

・ポートフォリオを活用した評価の充実を図る。
・観点別学習状況を把握するための評価規準を設定する。
・個人内評価を重視する。
・指導と評価の一体化を充実する。
・授業分析による学習指導の評価を重視する。
・期末，学年末には指導計画を評価・改善し，次年度の計画に生かす。

【小学校や近隣の中学校，進学校との連携】

【近隣の小学校との連携】

・小学校で育成された資質・能力の系統性を確認する
・小学校での学習内容を確認する
・ポートフォリオなどの学習の記録を行う
・紫波西学園の「総合的な学習の時間」を校区内６年生に公開し、中学校の総合的な学習の時間への見通しを持つ

【近隣の中学校との連携】

・総合的な学習の時間の目標、内容、年間指導計画等の交流
・指導方法や学習評価のあり方の合同研修を行う

【進学校との連携】

・中学校での総合的な学習の時間の目標、内容、年間計画等及び育成を目指す資質・能力の提供

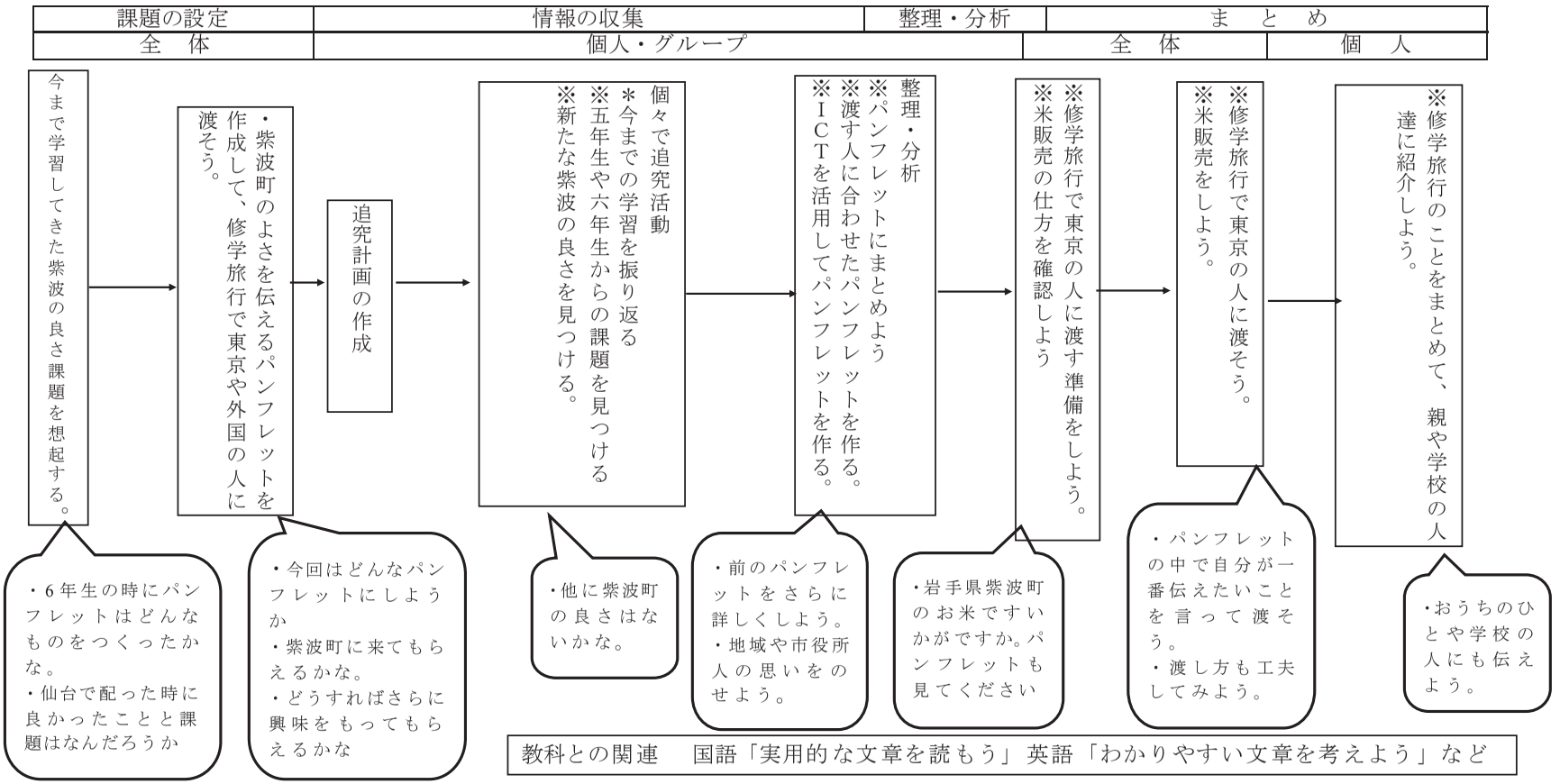
【地域との対等な連携】

・高齢者・障がい者福祉施設
・地域の公民館活動
・地域の行事、祭りなど
・博物館
・図書館等公共施設
・NPO 法人等関係団体

図表３

中学校３学年　単元構想図「　　紫波の良さを発信しよう　　」　１学期　（10 時間）

育てたい力	主体性・協働性	○学習課題をとらえ、主体的に取り組もうとする○友達と協力して学習課題を解決しようとする。 ○東京の町や中学校で作成したパンフレットをすすんで渡す。○友だちと協力してコラージュにしてまとめる。
	探究する力	○六年生での取り組みから紫波町のよさを発信するために何をすべきかを課題を設定する。（課題の設定） ○今までの調べ学習、インターネット等から情報を収集する。（情報の収集） ○収集した情報から伝えたいことをＩＣＴを活用し整理・分析する。（整理・分析） ○紫波町に興味をもってもらうように配る場所や人に合わせたパンフレットを作成する（まとめ・表現）※
	地域のよさ・課題を知る	○パンフレット作りを通して、地域のよさや課題を知り解決策を考える。



図表４

紫波西学園　総合的な学習　年間指導計画

	1学期	2学期	3学期
小3年生	僕のすむ町を紹介しよう	紫波の自慢調べ	キャップハンディ体験
小4年生	（　　）博士になろう ※（　　）……地域の物・人	（　　）博士になろう ※（　　）……地域の物・人	二分の一成人式
小5年生	お米博士になろう	お米博士になろう ・お米販売（保護者へ）学習発表会などで	環境問題を調べよう
小6年生	私たちは、紫波町親善大使 ・個人のパンフレット作り（ICT） ・紫波のパンフレット配布（仙台）	ドリカムプロジェクト ・遠隔で沿岸部の児童と交流（ICT）	卒業に向けて
中1年生	保育園のみんなと仲良くなろう	おじいさん・おばあさんと仲良くなろう	1年間の学びを発表しよう
中2年生	紫波の産業を調べよう 米作りを体験しよう	紫波の産業を調べよう 米作りを体験しよう	1年間の学びを発表しよう ・地域課題などのプレゼン
中3年生	紫波のよさを発信しよう ・東京でのお米販売活動。 ・個人のパンフレット作り（ICT） ・紫波のパンフレット（東京） ・お米のデータなどを来年度の後輩へデータ保存しておく。（ICT）	職場体験	9年間のまとめをしよう ・住んでいる町のよさ、課題を提起 ・自己の生き方を発表する。

図表５

中学校３学年　単元「紫波のよさを世界に発信しよう」　ルーブリック

評価項目	十分満足できる	満足できる	努力を要する
主体性 協働性	学習課題を具体的に捉え、主体的・協働的に学習課題を解決するとともに、グループ内での自分の役割だけでなく、周りの役割をもつメンバーにアドバイスをすることができている。	学習課題をとらえ、主体的・協働的に学習課題を解決するとともに、作成したパンフレットをグループで協力しながら配布することができている。	学習課題に対して、主体的・協働的に取り組むことができず、パンフレットの配布や受け取ってもらうための取り組みが思うようにできていない。
探究する力	紫波の特色や課題が何か、ICT 機器の利用や、実際にその場所に訪れたり話を聞いたりして情報を収集し、効果的に活用をしながらパンフレットを作成することができている。	紫波の課題をグループで設定し、ICT 機器を活用しながら情報を収集・整理・分析しながら、パンフレットを作成することができている。	紫波の特色や課題を活かした課題設定ができず、情報を収集・整理・分析しながら、パンフレットを作成することができていない。
地域の良さ・ 課題を知る	パンフレット作りを通して、地域の良さや課題を再確認し、明らかになったビジョンを再発信したり、今後の学校生活に結びつけたりすることができている。	パンフレット作りを通して、地域の良さや課題を再確認し、今後の解決策を考えることができている。	地域の良さや課題についてグループ内で確認ができず、紫波の魅力を見つけたり、解決策を考えたりすることができていない。

２）特別支援教育について

（１）特別支援教育における現状把握

紫波町は、町民憲章からくる「教育目標」５点、すなわち、「①健康につとめ、明るいまちをつくる人を育てる、②自然を愛し、美しいまちをつくる人を育てる、③きまりを守り、安全なまちをつくる人を育てる、④教養を高め、心ゆたかなまちをつくる人を育てる、⑤あたたかく交わり、住みよいまちをつくる人を育てる」[10)]、を掲げ、これを目指した教育を各部署にて展開している。

また、紫波町教育委員会では平成27年度から「少子化の時代における町立学校の教育の在り方」について検討を重ね、第一次答申、第二次答申の内容を踏まえ、子どもたちにとってより良い教育環境の確保と新しい時代に求められる「生きる力」を育むことを目的に、平成31年３月、町議会において「紫波町立学校再編基本計画」が議決、策定された。この中で、学校再編の基本方針は、①望ましい学級規模、②小中一貫教育の推進、③学校運営協議会制度の導入（コミュニティ・スクール）

の３点が示されている。このうち、小中一貫教育については、６・３制の「小中一貫型小・中学校」を採用することで、入学式、卒業式といった区切りとなる行事や小中学校それぞれの取り組みを保証しつつ、「中１ギャップ」の解消、小中学校教員の相互乗り入れ授業による学習指導の充実、異学年交流による小学生のリーダー性と中学生の自尊感情の向上を図る、としている[11)]。

さらに、紫波町の小中一貫教育においては、児童生徒の知・徳・体のバランスの取れた力の育成と社会の変化に対応できる資質・能力の育成、そして、グローバルな視野を備えた心豊かな人間の育成を目指すため、次の目標３点を掲げ推進するとしている。すなわち、①他者との関わりで必要となる資質・能力の向上、②自分自身の生き方の基本となる資質・能力の向上、③すべての基礎・基本となる資質・能力の向上である。この目標の達成と「目指す子供像」を見据え、小中一貫教育の基本方針は、①「目指す子供像」の共有、②義務教育９年間の「学び」の充実、③多様な他者との交流と協働、④地域に根ざした教育の推進、の４点が挙げられている[12)]。

中央地区の紫波第一中学校区は、小学校３校と中学校１校体制は変わらないものの、小中一貫校に準じた「小中連携」による教育活動を実施することとし､西部地区である紫波第三中学校区では、小学校３校を再編した新設「西の杜小学校」と紫波第三中学校を「施設隣接型小中一貫校」の「紫波西学園」として令和３（2021）年４月に開校、東部地区である紫波第二中学校区では、小学校５校を再編した新設「紫波東小学校」と紫波第二中学校との｢施設一体型小中一貫校｣の｢紫波東学園」として令和４（2022）年４月開校を予定している。

特別支援教育に関しては、小中一貫教育の教育課程の編成・実施に関する方針として「特別支援教育の充実」が打ち出され、取組の方法として①学習環境への継続的な配慮、②個別の教育支援計画・個別の指導計画、③通級による指導・交流学習の３点が示された[13)]。

現在、中央地区は特別支援学級の学級数・在籍児童生徒共に多いが、東部、西部地区については学級数が１~２学級、在籍数も各学級１~２名と少数編成となっている。一方、平成26（2014）年に岩手県教育委員会によって行われた「小・中学校の通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」の結果によると、「学習面」か「行動面」で特別な支援を必要とする児童生徒の割合は約５.７％（小６.８％、中３.７％）であったことが報告されており[14)]、その数は年々増加傾向にあると言われている。紫波町においてもその数や傾向は同様であると考えられる。

令和３年度より紫波西学園となる上平沢小学校及び紫波第三中学校に特別支援教育に関する願いを伺ったところ、教師の願いとしては「特別な支援を要する子どもの成長を、９年間の視点で見られるような連携を進める」（小）や、「他人と共にルールを守り、生活できる力を付けてあげたい」（中）が挙げられた。また、保護者の願いとしては「地域の学校の中で活動させたい」「子どもたちの就労の選択肢を増やしてほしい」（小）や､「自立するための力、進学できる力を身に付けてほしい」（中）が挙げられている。

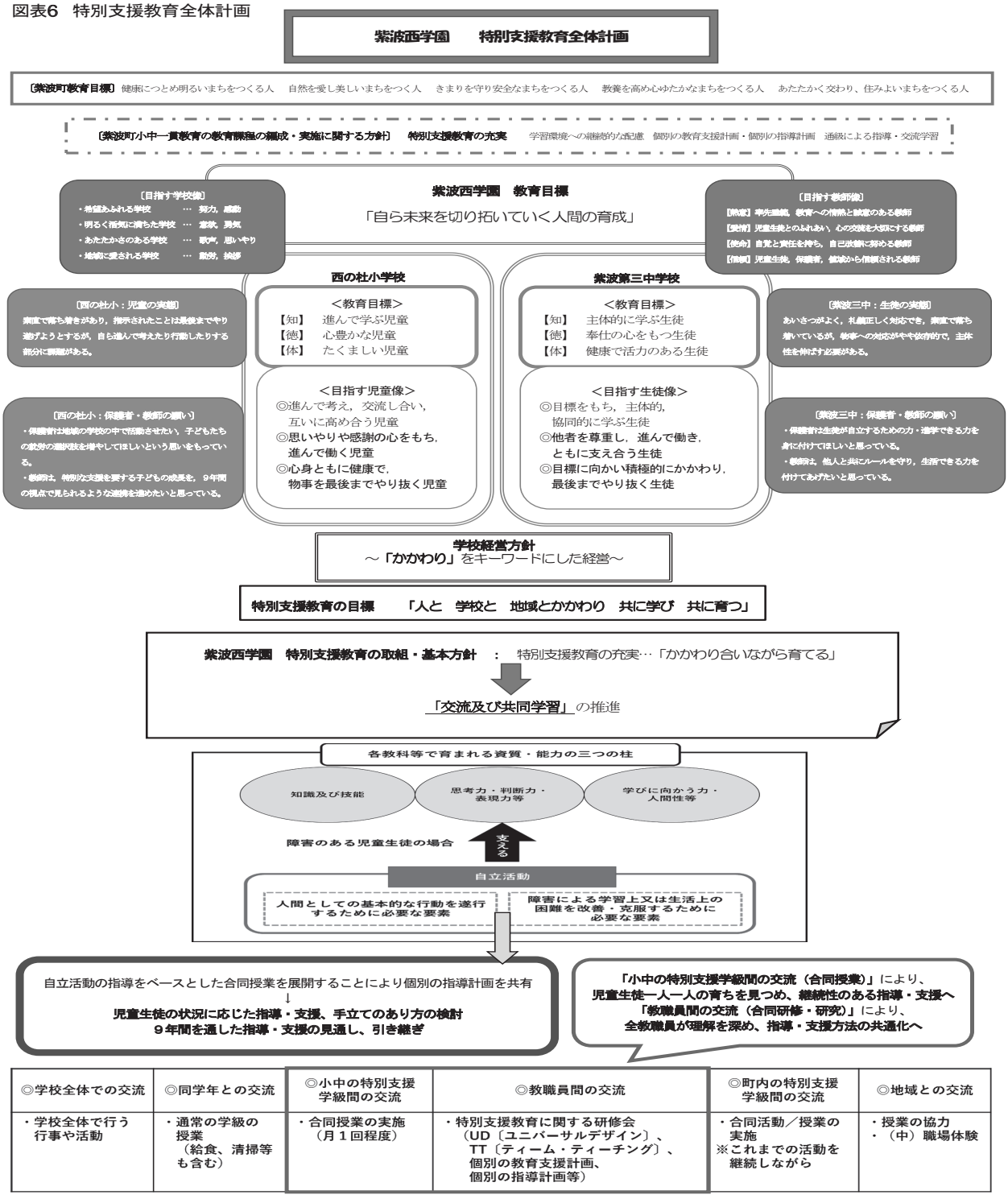
また、令和２年度時点で、上平沢小学校及び紫波第三中学校の各学校内において、特別支援学級と通常の学級の児童生徒の交流及び共同学習は日常的に行われているものの、小中学校の特別支援学級間での交流及び共同学習は行われていないとの回答を得ている。

（２）「特別支援教育」のカリキュラム開発の視点

上記の現状や願いを踏まえるとともに、紫波西学園の学校経営方針が『~「かかわり」をキーワードにした経営~』であること、経営の重点項目の一つとして「特別支援教育の充実~かかわり合いながら育てる~」が示されていること[15)]、現在行われているさまざまな「かかわり」（例：特別支援学級児童生徒の通常の学級との交流及び共同学習、紫波郡特別支援教育研究会主催の合同行事や活動など）を活かすという視点から、特別支援教育の目標を「人と学校と地域とかかわり　共に学

図表６

図表6　特別支援教育全体計画



び共に育つ」と設定し、「交流及び共同学習」の推進を柱とする特別支援教育のカリキュラム開発を試みることとした。

小中一貫教育９年間にわたる交流及び共同学習を計画的に実施することで、時間や場所を共有し、授業や行事を共に行うことにより、児童生徒一人一人の育ちを見つめ、継続性のある指導・支援を行うことができると考えた。

交流及び共同学習の視点として、①学校全体での交流、②同学年（通常の学級）との交流、③小

図表7 小中特別支援学級合同学習 年間指導計画(単元配列表)

	小学校		中学校
学年	小1～4年	小5～6年、中1	中2～3
育みたい力	A 自分で考え、考えたことを相手に伝える力 B 感謝の心をもち、進んで働こうとする力 C 自分自身のことを知り、健康に過ごせる力	A 人とのかかわりからお互いに高め合い、思いやりや感謝の気持ちを表現する力 B 自分の目標に向かって、最後までやり抜こうとする力 C 自分の身近な人々のことを知り、自他の命を大切にする力	A 自分を律し、他者と積極的に関わり、コミュニケーションを図る力 B 自分から進んで働き、自分の将来の目標に向かって最後までやり抜く力 C 他者のことを知り、尊重し、支え合いながら自他ともに大切にする力
4月	『みんなと楽しく遊ぼう！①』<調体> 例：ジャンケン列車、フルーツバスケット、だるまさんが転んだ、あいこじゃんけん、ひたすらじゃんけん、じゃんけんボーリングなど		
5月	『クッキングパーティーをしよう！①』(農園作り/種まき) ・地域の方々と連携。 ・児童生徒が自分で作りたい野菜を選ぶ。 ・普段からICT機器を使い、成長過程を記録していく。(カメラ)		
6月	『みんなと楽しく遊ぼう！②』<協力> 例：凍り鬼、人間知恵の輪、手つなぎ鬼、六ムシ、人間椅子など		
7月	『クッキングパーティーをしよう！②』(観察) ・成長過程の記録の記録をまとめる。 アプリ例：ロイロノート、パワーポイントなど		
8月	『スピーチをしよう！①』(夏休み) ・夏休みの思い出を、絵や写真を用いて発表する。		
9月	『クッキングパーティーをしよう！③』(収穫/調理) ・収穫した野菜を使って行う。		
10月	『みんなと楽しく遊ぼう！③』<役割分担し、連携> 例：サッカー、缶蹴り(オニ複数名)、くまがり、4面ドッジボールなど		
11月	『クッキングパーティーをしよう！④』(発表) ・いままでの野菜の成長記録と、クッキングパーティーについてまとめ、発表する。		
12月	『みんなと楽しく遊ぼう！④』<心を通わす> 例：良いとこ探し、わたしの木、感謝のメッセージカードなど		
1月	『スピーチをしよう！②』(冬休み) ・冬休みの思い出を、絵や写真を用いて発表する。		
2月	『みんなと楽しく遊ぼう！⑤』<折り合う> 例：共同絵画、新聞紙タワー、みんなでコラージュなど		
3月	『スピーチをしよう！③』(1年間のまとめと、今後の目標) ・1年間の振り返りと、今後の目標について発表する。		

※児童生徒の実態は多様であるため、個別の指導計画を作成し、一人一人の目標と活動内容、支援の手立てを明確にする。
※単元名や具体的活動はあくまでも例であり、児童生徒、学校、地域の実態に合わせて柔軟に変更する。

図表8 特別支援教育研修・研究計画

	全職員		特別支援学級担任	
	ユニバーサルデザイン（UD）ティーム・ティーチング（TT）	個別の指導計画	小中合同校内研	交流及び共同学習
4月	○研修会		☆今年度の研究計画	★計画作り
5月		●作成研修会		
6月		●作成		
7月	○反省（個人で）		☆校内研（授業における情報交換等も含む）	
8月				★中間反省（長期休業中）
9月		●見直し	☆授業研（小中隔年）	
10月				
11月				
12月	○反省（学団・教科で）		☆校内研（授業における情報交換等も含む）	
1月				
2月		●次年度の方向性	☆次年度の方向性	★年度末反省及び次年度の計画
3月				

○UD・TTに関する研修を４月に行い、日々の生活や授業において実践する。７月は個人で、12月は学団や教科で反省をし、次年度に活かす。
●個別の指導計画に関する研修を5月に行い、６月に作成する。９月に見直しを行い、２月に１年間の反省を行う。その際、在校生分は次年度の方向性を前担任が示しておくことで、担任は細かい修正を行うのみとなり、早い段階からの支援が可能となる。なお、新入生に関しては、実際の児童生徒を見てから計画を立てる。
☆小中合同校内研を年４回行い、日々の授業に関する情報交換等を行う。授業研を年１回、小中学校隔年で行い、授業のスキルアップを図る。
★交流及び共同学習の計画を立て、１年間継続して行っていく。その際、自立活動に関する個別の指導計画作成、見直しも行う。

中の特別支援学級間の交流、④教職員間の交流、⑤町内の特別支援学級間の交流、⑥地域との交流の６点を取り挙げる。特に、本研究においては、「９年間を通じた」「小中合同」という部分に重点を置く考えから、現段階では取り組まれていない「小中の特別支援学級間の交流（合同授業）」「教職員間の交流（合同研修・研究）」を取り上げ、「特別支援教育全体計画」（図表６）を提案する。

はじめに、「小中の特別支援学級間の交流（合同授業）」の視点について述べる。

特別支援学級は小学校及び中学校に設置されており、その教育課程は小学校及び中学校の教育課程に準ずることが基本である。しかし、学校教育法施行規則第138条により、対象とする児童生徒の障害の程度や実情に応じて特別支援学校の学習指導要領を参考にしながら「特別の教育課程」を編成することが可能である[16]。さらに、今回改訂・告示された小・中学校学習指導要領では、特別支援学級において実施する特別な教育課程の編成について、「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため,特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第７章に示す自立活動を取り入れること」[17) 18)]が規定された。

障害のある児童生徒の場合、その障害によって、日常生活や学習場面において様々なつまずきや困難が生じることから、一般的な児童生徒のように心身の発達の段階等を考慮して教育するだけでは十分と言えない。「自立を目指し、障害による学

習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う」[19] ことを目標とする「自立活動」の指導が必要となる。

また、今回の学習指導要領改訂においては、全ての資質・能力に共通する要素となる三つの柱、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力・人間性等を踏まえ、各教科等の目標や内容が再整理された。これにより、各教科等において育まれる資質・能力は、児童生徒の生活年齢や発達の段階に即して系統的に配列されている目標（ねらい）や内容を指導していくことで、知識・技能の習得のみならず、それぞれの体系に応じた思考力、判断力、表現力等の育成や学びに向かう力、人間性の涵養について、バランスよく育成することを目指している。しかし、障害のある児童生徒は、その障害によって、各教科等において育まれる資質・能力の育成につまずきなどが生じやすい。そのため、個々の実態把握によって導かれる「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」及び「障害による学習上又は生活上の困難を改善克服するために必要な要素」、すなわち心身の調和的な発達の基盤に注目して指導するものが自立活動であり、「自立活動の指導が各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている」[20] のである。

つまり、「三つの柱で整理された育成すべき資質・能力を身に付けるために、障害のある児童生徒の場合は自立活動の指導によって支える必要がある」[21] ため、「自立活動」は教育課程上重要な位置を占めているといえよう。

自立活動の指導においては、個々の児童生徒の的確な実態把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、個別に指導目標（ねらい）や具体的な指導内容を定めた「個別の指導計画」が作成されることになる。

また、「個別の指導計画に基づく自立活動の指導は、個別指導の形態で行われることが多いが、指導目標（ねらい）を達成する上で効果的である場合には、児童生徒の集団を構成することも考えられる」[22] とされる。

以上のことから、「小中の特別支援学級間の交流及び共同学習（合同授業）」においては、小集団による「自立活動」の指導をベースとした合同授業を展開することにより、「個別の指導計画」を共有し、その時々の児童生徒の状況に応じた指導・支援、手立てのあり方を検討し、さらには９年間を通した指導・支援を見通し、引き継いでいくという考えに立ち、「小中特別支援学級合同学習年間指導計画（単元配列表）」（図表７）を提案する。

なお、特別支援学級の教育課程及び指導内容の考え方として、個別指導による各教科や自立活動の学習で獲得した力を、交流及び共同学習の中で発揮し、交流及び共同学習の場面で課題になったことを個別指導による各教科や自立活動の時間に還元するというサイクルを意識して指導することで、より児童生徒の成長が期待できると考える[23]。

次に、「教職員間の交流（合同研修・研究）」の視点について述べる。

現状では、通常の学級においても、特別な配慮や支援を必要とする児童生徒の割合は年々増加しており、教職員がこれまで以上に特別支援教育に対する理解を深め実践すること、さらに全教職員で指導･支援にあたることの重要性が増している。

そこで、全教職員が理解を深め実践することができるよう、「授業のユニバーサルデザイン（UD）」や「ティームティーチング（TT）による指導」について研修会の機会を設定することで、学園全体で指導・支援方法を共通化できると考えた。また、いつ、どのタイミングで研修会を実施するかを明確化することによって、全教職員が意識して指導・支援に取り組むことができると考えた。

一方、特別支援学級担当者については、小中合同で特別支援教育に関する校内研究を進めることにより、児童生徒の実態把握はもとより、具体的な指導内容や指導・支援方法について、さらには「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」の作成成・活用、引継ぎについてなどが円滑に行われると考えた。

以上のことから、「教職員間の交流（合同研修・研究）」について、「特別支援教育研修・研究計画」（図表８）を提案する。

（３）全体カリキュラムの提案

このように「特別支援教育全体計画」として図表６、「小中特別支援学級合同学習年間指導計画（単元配列表）」として図表７、「特別支援教育研修・研究計画」として図表８を提案する。工夫した点は次の７点である。

＜図表６に関わる点＞

①紫波町の教育目標を最終的な目標として意識しながら、町の基本方針、紫波西学園（西の杜小学校、紫波第三中学校）の教育目標、目指す児童像・生徒像を一本の軸として捉え、地域や学園の中で共に学び、共に育つ児童生徒として必要なカリキュラムや取組は何かという視点から考えたこと。

②「交流及び共同学習」を多角的に捉え、６つの視点から考えたこと。

③各教科等で育まれる資質・能力を支えるための学習としての「自立活動」をベースとした合同学習を計画したこと。

＜図表７に関わる点＞

④「中１ギャップ」の解消を意識しつつ、児童生徒の多様な実態を踏まえ、学年ごとではなく「４・３・２」の枠組みによる３段階での「育みたい力」を設定することで、児童生徒の障害の状態や特性、発達段階といった個人差の大きい集団にも柔軟に対応することができる単元設定にしたこと。

⑤「かかわり」に必然性のある３つの活動テーマ（対人関係ゲーム[24]、栽培・調理活動、発表）を設定し、小学校１年生から中学校３年生までが同一のテーマのもと、各発達段階に応じたねらいや役割を意識しながら取り組むことのできる単元を設定し、９年間の学びの見通しを児童生徒及び教師がもてるようにしたこと。また、１か月に１回２時間程度の設定にすることにより、無理なく取り組むことができるようにしたこと。さらに、テーマごとに複数回の活動を設定し、具体的な子どもの変容を追うことにより、「自立活動」の文章表記による評価に対応できるようにしたこと。

⑥ICT を活用する場面を小集団での活動内（または個別指導時）に設定することにより、児童生徒の実態に即した指導・支援を行うことができるようにしたこと。

＜図表８に関する点＞

⑦年度当初から計画的に小中合同で研修・研究を行うことにより、全教職員が指導方針や方法について共通理解した上で進めることができるよう、年間計画を作成したこと。

（４）課題

・今回はこれまで取り組まれていない「小中特別支援学級間の交流」と「教職員間の交流」に焦点化してカリキュラム案を作成したが、今後この２つの交流が軌道に乗った後のことを想定し、他の交流（町内の特別支援学級間の交流、地域との交流）の充実に資するカリキュラム構築も検討する必要がある。

・上記と関連して、紫波西学園の特別支援学級の在籍児童生徒数が現状よりも減少した場合の「小中特別支援学級間の交流」の在り方について、卒業予定者の状況と入学予定者の予測を踏まえて、早い段階で他の交流及び共同学習の拡大・充実も見据えて検討しておく必要がある。

・今後もコロナ禍での教育活動が展開されることを想定した場合、今回提案したものとは違う使用形態での ICT を活用した交流及び共同学習の実施も検討する必要がある。（例：Microsoft Teams や Zoom を活用した遠隔による交流及び共同学習）

・特別支援教育においては、「中１ギャップ」はもちろんのこと、早期発見・早期療育・保護者支援も含めた「幼保小連携（接続）」の視点も重要である。その部分も包括したカリキュラムについても考える必要がある。（文責：熊谷美智子　菊地亜矢子　熊谷修平　沼﨑悠華）

４．考察（紫波町：佗美教育長より）

（１）総合的学習について

〇紫波町の課題や現状が理解され、よく考えられたグランドデザインである。

○総合的学習で身につけるべき資質・能力を浮き彫りにし、教育目標との整合を図っている。
○小中一貫教育の中での総合的学習の在り方の課題が明らかになってきている。
○単元と他教科との関連性について具体的に分析している。
●探究課題の学年ごと課題についてより整合性のあるカリキュラムとなるよう検討が必要。
●題材構成による教科（音楽･美術等）と同じで、スパイラルに学びを形成していく視点も必要。
●他教科との関連について柔軟に取捨選択するなど、目標達成のための実践及び検証からカリキュラムの不断の検討・改善が必要となる。
●年間活動計画について「・・になろう」「・・・を発表しよう」レベルでは評価対象になりにくいので、指導目標と活動をセットにし、７年間の見取り図の検討が必要。
●汎用性を高めるために、「コメ作り」を外し、別の教材群を当てはめても総合的学習のねらいが達成されるカリキュラム編成の検討も大切。

（２）特別支援教育について

○紫波町の課題や現状が理解され、よく考えられた全体計画である。
○目的やねらいに対応する行動計画・活動が考えられている。
○ともすれば、担当教師の指導にその多くが委ねられることが多いが、小中一貫の中で９年間を見通した構想に意味がある。９年間その子を指導するための細やかな指導や教員研修に意義がある。
○合同学習計画、教員の研修・研究計画についてはよく検討されている。小中一貫、担当教師４名という中での先進的な教育活動になると考える。
●「その子」を考えるということは、通常学級でも同じことであり、特別支援における「指導と評価」の営みに一層傾注すべきと考える。
●担当教師だけでなく、学校全体のビジョン共有を進め、ＵＤの発想を一層進めてほしい。
●特別支援担当教師から同僚への一層のアピール力を醸成してほしい。
●知的障害・情緒的障害・発達障害等について、障害種及び複合化された障害に対応する具体的研修内容について、キーワードを洗い出すことも必要と考える。　（文責：佗美 淳）

５．まとめ

これからの少子化時代において、地域を創造する力を子どもたちに育むために、多様な課題解決力を育む探究学習中心とする「総合的学習」こそ、教科横断的であり、小中という校種間をつないで子どもの成長を見通した学校カリキュラムを開発するのに極めて有効であると考えられる。

また、近年の特別支援教育の果たす重要性からは、通常学級における特別なニーズを要する子どもの教育は、まさに校種を超えた連続性の中でこそ構想していく必要が高い。本研究は、その必要性にも応えられる内実をもったカリキュラム研究であると捉えることができる。

ただし、本研究では、実際の子どもたちの実態をどこまで反映できているかには課題も残る。

それらは、日々子どもたちと身近に接することのできる教員にこそ、現実に即したカリキュラムの妥当性を判断しやすいと思われる。

各学校が本研究で提示したカリキュラム案を批判的に検討しつつ、地域や子どもの要求に応えうる学校カリキュラムの開発検証に努めていただければ、我々執筆者にとっての本望である。

（文責：田代高章）

６．今後への期待

前期「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」と後期「学習指導要領とカリキュラム開発」の２つの授業は、カリキュラムの考え方やカリキュラムを開発する力を身に付けること目的として行ったものである。この２つの授業を通して、院生は、学習指導要領で求められているカリキュラム・マネジメントの必要性や、考え方を理解するとともに、実際にカリキュラムを作成することにより、カリキュラムを開発する力が身に付いたと考える。

今年度は、来年度から小中一貫校を新たに開校

し、小中一貫教育を推進する紫波町教育委員会の協力のもと、新設校を想定したカリキュラム開発に取り組んだ。紫波町教育委員会を訪問し、佗美淳教育長から紫波町の教育環境や地域の状況、そして教育にかける思いをお聞きすることができたこと、そして、上平沢小学校、紫波第三中学校の授業を参観し、目指すべき子どもたちの姿を具現化するためのカリキュラムを作成したことは、院生自身のこれからの学修及び教育活動において意義のあるものと言える。

今後、今回作成したカリキュラムを学校現場で実践し、さらに検証・工夫・改善に努めていくことを期待したい。　（文責：菅野 弘）

＜注および引用・参照文献＞

1）令和２年度　紫波町立紫波第三中学校学校　新入生保護者説明会資料2020年参照。(2021.1.29閲覧)

2）文部科学省「小学校学習指導要領解説」2020年参照。(2021.1.29閲覧) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm

3）文部科学省「新学習指導要領について」2020年参照。(2021.1.29閲覧) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/044/...

4）令和２年度　紫波町立上平沢小学校学校要覧　令和２年度　紫波町立紫波第三中学校学校要覧　2020年参照。(2021.1.29閲覧)

5）文部科学省 - 国立教育政策研究所　2020年参照。(2021.1.29閲覧) www.nier.go.jp

6）文部科学省　小・中学校間の連携・接続に関する現状､課題認識７)2020年参照。(2021.1.29閲覧) www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1325896.htm

7）ルーブリックの作成方法等について　univ.obihiro.ac.jp/~cea/30- 4 rubric-manual.pdf

8）文部科学省　２学習評価の在り方について researchmap.jp/UEMORISakura/misc/12080488

9）小学校特別活動におけるルーブリック開発とその導入効果の一考察　www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1364317.htm

10）紫波町教育委員会(2020)「令和２年度紫波の教育」p１.

11）紫波町・紫波町教育委員会（2019)「紫波町立学校再編基本計画」参照

12）紫波町教育委員会（2020)「紫波町小中一貫教育基本方針（案)」参照

13）同上

14）岩手県教育委員会(2014)『「小･中学校に通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に関する実態調査」結果概要』参照。https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/006/406/shiryou.pdf(2021年１月23日閲覧)

15）紫波町教育委員会(2020)『「紫波町立西の杜小学校」開校に係る第１回保護者説明会資料』参照

16）独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2020)『特別支援教育の基礎･基本2020』参照

17）文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』p24.

18）文部科学省(2018)『中学校学習指導要領』p25.

19）文部科学省(2017)『特別支援学校幼稚部教育要領 , 小学部・中学部学習指導要領』p199.

20）文部科学省(2018)『特別支援学校教育要領･学習指導要領解説　自立活動編(幼稚部･小学部･中学部)』pp21-22.

21）和歌山県教育センター学びの丘（2020)「初めて特別支援学級を担当する先生のための自立活動の指導」p１.

22）文部科学省（2018)『特別支援学校教育要領･学習指導要領解説　自立活動編（幼稚部・小学部・中学部)』p24.

23）東京都教育委員会（2014)「小・中学校の特別支援教育の推進のために」参照

24）田上不二夫･ 今田里佳･ 岸田優代（2007)『特別支援教育コーディネーターのための対人関係ゲーム　活用マニュアル』東洋館出版参照

謝辞：本論文作成に当たっては、岩手県教育委員会事務局学校教育課指導主事の皆様、紫波町教育長・佗美淳様をはじめとする紫波町教育委員会の皆様、上平沢小学校・紫波第三中学校の教職員の皆様など、多くの方々にご協力いただきました。あらためて感謝申し上げます。

岩手県紫波西部地区の教育課題に応じた小中一貫のモデルカリキュラム（その２）

～算数・数学および外国語について～

田代　高章・菅野　弘*，佗美　淳**，阿部　尚史・川村　一真・佐々木　龍己・大村　岳・
伊藤　汐里・石田　克幸・田村　紘大・村上　友香***

（令和３年２月19日受理）

TASHIRO　Takaaki，KANNO　Hiroshi，TAKUMI　Jun，ABE　Naoshi，KAWAMURA　Kazuma，
SASAKI　Tatsuki，OMURA　Gaku，ITO　Shiori，ISHIDA　Katsuyuki，TAMURA　Kodai，MURAKAMI　Yuka

Development of a Model Curriculum for Integrated Elementary and Junior High School Education for the Western Area of Shiwa Town (2): Focusing on mathematics and English

要　約

本研究は、平成29（2017）年に改訂告示された学習指導要領を踏まえながら、教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）の１年次講義科目である「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」（前期必修）、および「学習指導要領とカリキュラム開発」（後期必修）の成果として、特色あるテーマをもとに校種をつなぐモデルカリキュラムを開発提案するものである。本論文の前提として、岩手県盛岡市近郊の少子高齢化による人口減少による学校統合地域をモデルにすること、小中の接続教育を念頭においたモデルカリキュラムにすること、を条件として、学力向上、地方創生、通常学級における特別支援教育の充実という岩手の教育課題を念頭に、総合的学習、特別支援教育、算数・数学、外国語、の４つの課題テーマを取り上げ、独自のモデルカリキュラムを提案し、岩手の学校教育実践の発展向上を目指す研究である。本論文は、そのうち、算数・数学、外国語の全体カリキュラム案を提示する。

１．本研究の趣旨・目的

本研究の目的は、少子高齢・人口減少が進む岩手県の盛岡市近郊地域(参考モデルとして紫波町)の学校を想定して、岩手の教育課題に即した一定のテーマに焦点化しつつ、小中接続のモデルカリキュラムを提示することである。

平成29（2017）年改訂の学習指導要領では、将来の不確実で多様な社会を見据え、「社会に開かれた教育課程」が強調されている。それは、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という言葉に象徴されるように、学校教育で学んだことが将来の社会において活用できる力の育成を目指している。学校教育では、子どもたち個々に生涯にわたって学び続ける力を育て、自らの人生を切り拓く（自己創造）とともに、学校内外の多様な他者と協働して、これからの社会のあり方を考える（社会創造）力を育むことが求められている。そして、学校教育において子どもたちに育む

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手県紫波町教育長，
＊＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

力を、今回改訂の学習指導要領では「資質･能力」という言葉で強調している。

その際、学校が家庭や地域と協働しながら、将来の社会を創る担い手を育む環境を整え、学校教育の質全般を高める必要がある。「社会に開かれた教育課程」も、学校から家庭･地域への広がり（ヨコ）と、現在の学校で学んだことが子どもの生涯発達に即して将来の社会にも開かれるという時系列的発展（タテ）の両側面を意味するといえる。

そのために、各学校では、家庭や地域と協働しつつ、子どもたちにどのような「資質・能力」を育む必要があるかという観点から目標を設定し、その力を育むのにふさわしい教育内容（教科等の内容、単元内容等）と、主体的・対話的で深い学びという授業改善の視点を生かした適切な教育方法が工夫され、その教育活動全般の有効性を適切に評価し、教育活動の絶えざる修正・改善に努めていくことが求められる。つまり、カリキュラム・マネジメントの視点から、学校を基盤としつつ保護者・地域の人々等の協力も得ながら、常に教育改善に努めていくことが学校関係者全般に求められている。

その実現に向けて、個々の子どもの成長発達に応じた「資質・能力」を伸ばすために、マクロな観点から、各教科間の関連や、各校種間の接続が重視される。教科をこえる汎用的な能力や、日常生活の事象や地域の課題は、必ずしも特定の教科等に限定されるものではなく、学際的な性格を持ちうるものでもある。

このように、これからの各学校の教員にとっては、全体鳥瞰図としてのカリキュラムをデザインできるカリキュラム開発力を高めることが、これからの時代の要請でもある。

本研究を進めるに際して、地方創生を基盤に、町行政全体のビジョンのもとに町内の３地区において小中学校を統合しつつ、独自の小中一貫教育を進めようとしている岩手県紫波町の教育課程改革の取り組みを参考にした。本論文は、同町の西部地区において2021年４月に開校される紫波西学園「西の杜小学校・紫波三中」の小中一貫教育に資するモデルカリキュラムを提示することを目的としている。

本年度は、夏から冬にかけて、紫波町教育委員会や上平沢小学校、紫波第三中学校を実際に大学院生とともに訪問し、情報を収集しながら、モデルカリキュラムの開発に努めてきた。

そして本研究では、マクロな観点から、カリキュラムの全体像を開発する力の育成を目指し、ある程度の具体性を伴った提案とするために、特に以下の条件を付した。

①岩手県における少子高齢化による人口減少と、それに拍車をかけることとなった東日本大震災の復興創生をも考慮し、少子化の進む盛岡市近郊地域の学校を想定すること。

②校種を超えて、個々の子どもの成長発達の全体を見通しながら教育活動に取り組むことを考慮し、小中一貫の教育カリキュラムを開発すること。

③岩手の教育課題に照らして、４つの具体的テーマ、すなわち、具体的には、総合的学習、特別支援教育、算数･数学、外国語の４テーマとした。

以上の条件を踏まえ、本稿では算数・数学、外国語の二つのテーマについて、育みたい「資質・能力」と単元内容の系統的発展を念頭に置いた全体計画案、年間指導計画案等のモデルカリキュラムを提示するものである。

もちろん、本論のモデルカリキュラムは、地域の各学校が具体的な小中一貫カリキュラムを構想する際の一つのたたき台であって、絶対不変な計画案ではありえない。本研究で提示するモデルカリキュラムは、各学校において実践されるなかで、修正・改善されることになる。

また、本研究で提示するモデルカリキュラムの成果は、ある程度の期間における各学校での実践活用を通じて、その有効性や正当性が検証されていくと考える。

本研究は、これからの学校教員に求められる、カリキュラム開発力育成の出発点として位置づけられるものである。　（文責：田代高章）

２．方法

今年度は､新型コロナ禍のため変則対応とした。①前期での県教委訪問調査は中止、代わりにに、前期講義「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」７月６日時に、岩手の教育課題に即した４テーマについて岩手県教育委員会から４名の指導主事に来訪いただき、助言をいただいた。②その助言を踏まえ、全体最終発表会を８月３日に開催し、岩手県教委から後澤主任指導主事が来訪・講評をいただき、それをもとに修正カリキュラムデザインを構想。③教職大学院における今回のモデル地区紫波町の小中一貫カリキュラムデザイン原案提起について、統合予定の町内小中学校長への説明会を８月31日に紫波町教育委員会において実施（主担当：田代が説明・質疑対応)。④10月13日に後期講義｢学習指導要領とカリキュラム開発」の時間を使い、紫波町教育委員会訪問・教育長講話、上平沢小学校訪問にて授業観察、情報収集・質疑応答を実施。⑤12月15日に同講義の枠で、紫波第三中学校を訪問し、授業観察、情報収集・質疑応答を実施。⑥12月22日の中間報告会に紫波町教育委員会から大学院来訪、佗美教育長による助言をいただく。⑦１月26日の最終報告会にて、再度、紫波町教育委員会から来訪、佗美教育長から４テーマの最終プランに関する講評をいただいた。上記のような経緯を踏まえ、本論文の元となる小中一貫グランドデザイン原案を策定した。

（文責：田代高章）

３．小中接続モデルカリキュラムの提案

１）算数・数学について

（１）現状

PISA 調査[1)]の数学的リテラシーの国際順位は、日本は世界で５~10位以内に安定して入っている。しかし、日本の習熟度レベル別の生徒の割合を見た時に、上位層のレベル５,６の生徒が減少し、一方で下位層の子どもが増加しており二極化傾向が見られる。また PISA 調査では、生徒の学校・学校外における ICT 利用についても調査[2)]が行われた。これは学校の授業場面や家庭でのインターネット利用状況など、様々な場面での利用状況に関する調査であったが、日本はほとんどの項目において OECD 平均を下回っていることが分かった。

岩手県の児童生徒は、令和元年度学習定着度状況調査[3) 4)]の質問紙調査[5)]において「数学の授業はよくわかりますか」という質問に対し肯定的回答が、小学校５年生で85%（前年度87%)、中学校２年生で72%(前年度72%)であった。また｢数学は好きですか」という質問に対し、小学校５年生で65%（前年度68%)、中学校２年生で58%（前年度58%）といずれも他教科に比べて低い傾向にある。さらに、｢データの活用」の分野に関わる小学校５年生の「数量関係」の正答率が60%（前年度60%)、中学校２年生の「資料の活用」の正答率46%（前年度61%）と、中学２年生での落ち込みが顕著である。これまで岩手県では、中学校数学の正答率が特に低い傾向が長く続いており、記述問題での誤答と無解答の割合が高い傾向にある。

また、平成31年度高等学校基礎力確認調査[6)]において、高校１年生「資料の活用」の正答率が68.1％、高校２年生の「データの分析」の正答率が54.9％と他分野に比較して低くはないものの､より正答率が上がる余地はあると考えられる。

今回、カリキュラム開発を行う岩手県中央部の対象地域（紫波町）では、令和２年度全国学力・学習状況調査の算数数学で、小学６年生の記述式問題に対する無解答率は中学校に比べて低いものの、誤答率は高い。中学３年生の記述問題に対しての無解答率が高く､｢データの活用」の分野でも落ち込みが見られる。例えば、小学校６年生での「棒グラフを棒の長さに着目して判断し、判断の理由を記述できる（記述)」という質問に対し無解答率は低いものの誤答率は高く、中学校３年生での「データの特徴を的確に捉え、判断の理由を数学的な表現を用いて説明することができる（記述)」という質問に対し、誤答率と無解答率がともに高かった。つまり、記述での無解答率の高さ、特に中学校における記述での無解答率の高

さが窺える。

まとめると校種が上がるごとに数学への関心・意欲さらには正答率が低下する傾向が見られる。「データの活用」の分野においても落ち込みが見られ、特も記述においてそれが顕著であり、そこから困難な課題に対して立ち向かう力が弱いと想像できる。

（2）カリキュラム開発の視点

本カリキュラムを開発するにあたっては、学習指導要領（平成29年告示）改訂[7) 8) 9)]の基本方針である「社会に開かれた教育課程」の実現､「育成を目指す資質・能力」の明確化､「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を踏まえている。岩手県中央部紫波町にある小中一貫校をモデルとし、本論では、小・中・高等学校の接続を意識してカリキュラム開発を行った。

具体的には、高等学校卒業までに算数・数学科で目指す人間像を想定した。まず、12年間で育成したい資質・能力を整理[7) 8) 9)]し、領域ごとの系統性を明らかにすることとした（図表３）。そして、主体的に学習に取り組む態度については、社会的実践力との関連付けを行っている。また、教科横断的･総合的で探究的な学びの実現のため、「データの活用」分野と地域を関連付けた地域教材の開発を行うことにした（図表２）。地域に目を向けながら、算数・数学の社会的有用性も高めることを目指している。さらに、岩手県教育委員会の算数・数学の指導にあたっての基本的な考え方では､「問題発見・解決の過程」「より深い理解」「誤答やつまずきの表出とその解消」を挙げている。そこで、小学校と中学校、中学校と高等学校における校種間接続の視点も交えながら、その充実のための取り組みを提案した。

この地域においては「データの活用」の分野に落ち込みが見られること、さらには、データの活用能力は、これからの時代を生き抜きかつ牽引していくために必要不可欠な力であり､「データの活用」の分野を軸にしたICT活用の算数・数学のカリキュラム開発を行うことにした。また、カリキュラム開発にあたっては､「社会とのつながりや教科横断的な学び」､「ICTの活用（Gigaスクール構想）」､「思考力や情報活用能力を高め、これからの社会の発展に寄与する人材を育てる」ことを意識した。算数・数学の授業において、積極的にICT（タブレットにおけるロイロノートなどの授業支援アプリ）を活用することにする。

「データの活用」の分野では、小学生段階ではグラフのどこに着目し何を判断するかに関わる力を高め、中学生段階ではデータからどのようなことが言えるかを自分なりに表現できる力を身に付けさせ、高校段階ではデータがもつ意味やその有用性についての理解を深めさせたい。

（3）モデルカリキュラムの提案とその特質

グランドデザイン（図表１参照）の特質は以下の通りである。

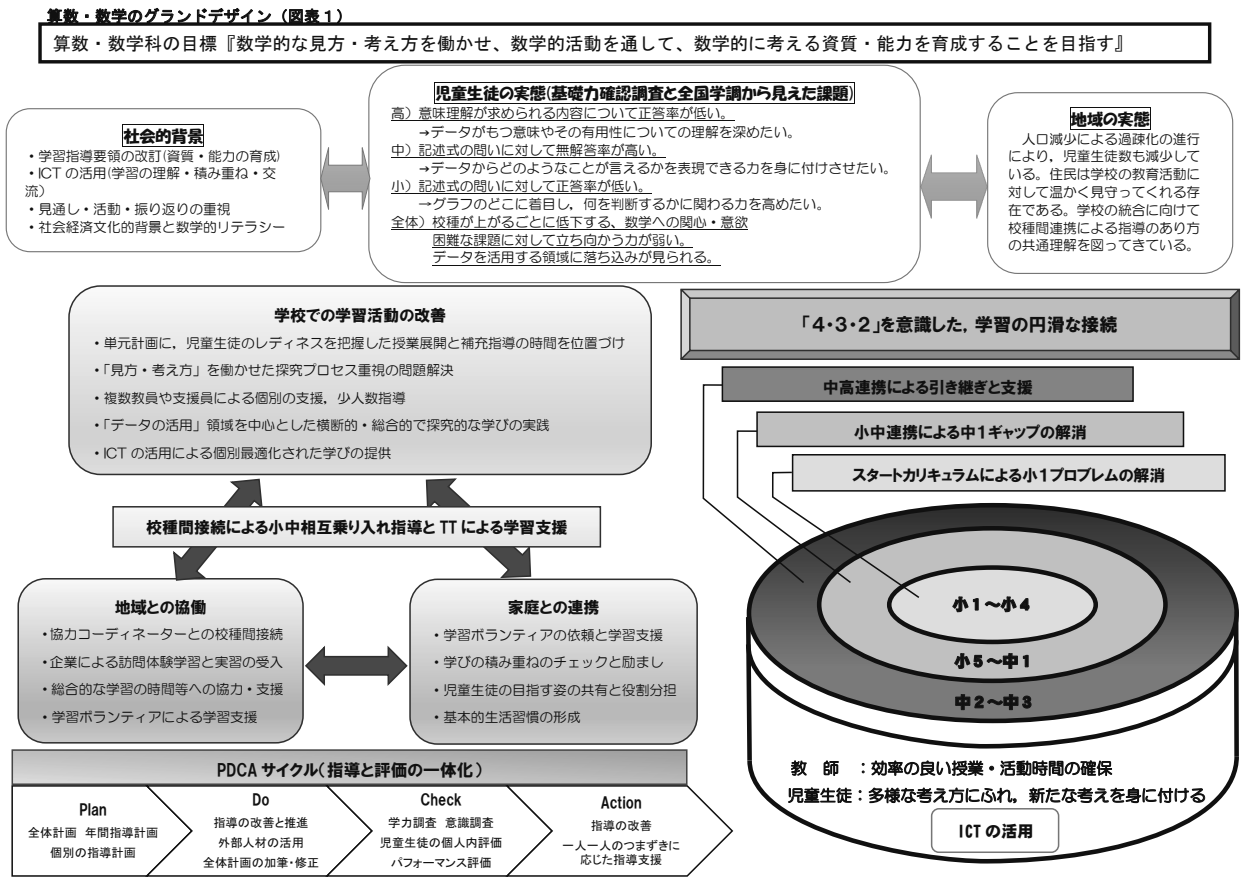
１点目は､この地域で落ち込みが見られる｢データの活用」領域を中心とした教科横断的、社会とのつながり、総合的で探究的な学びを意識した。

２点目は､ICT（タブレット等）を利用した｢データの活用」領域と地域を関連付けた地域教材のカリキュラムの開発（図表２参照）を行った。このことにより教職員と児童生徒とで指導目標の共有を図ることができるとともに、課題となっている内容領域を日常の問題に活用することでより深い理解につなげることができる。そして、算数・数学が社会に役立っていることを実感し、学びに対しての主体性を高めていくことができる。探究のプロセスを実践することで、社会的有用性、問題解決の喜びなど、算数・数学科の本質の学びを経験させていきたい。

タブレットを活用する際は、グループ活動の時間を設け、タブレット活用に精通している児童生徒を各グループに割り当て、リトルティーチャーとしてタブレットの活用を苦手とする児童生徒をサポートする。また、ICTを活用した算数数学の授業を行うことのメリットは以下の通りである。

・メリハリの効いた効率の良い授業を行うことができる。

・考える時間、自ら発見する時間、本質を見極める時間、振り返り定着させる時間に割り当てるこ



とができる。

・自ら考える時間を確保することで、深い思考力を育むことができる。

・級友の考えを共有することで、多様な考え方を知り学ぶとともに、新たな考えを身につけることができ、さらに、シンキングツールを活用することで本質を自ら発見する力を養うことができる。

・グループワークを通した協働活動・コミュニケーション能力を高めることができる。

・授業効率を上げることで授業のまとめとして５~10分間、本時の振り返りテスト等（練習問題を解くなど）を、各節の終わりにはその節を振り返るテスト等を行うことができる。（１時間程度）

３点目は、中１ギャップを解消するための「４・３・２カリキュラム」を意識した学習の円滑な接続である。校種間接続による小中相互乗り入れ指導と TT による学習支援を行う。算数・数学科担当教員は校内コーディネーターとして学校間を行き来し、実際の授業に関わりながら学力面で児童生徒を支援していく。また、小学校６年生段階で、中学１年生の内容を意識した指導を行うとともに、中学校１年生段階では、小学校で行われていた各単元における丁寧な振り返り（テスト等）を取り入れる。

４点目は、単元計画に児童生徒のレディネスを把握した授業展開と毎時間の振り返り、さらには各単元毎の振り返りを行うことである。ICT を授業で活用することにより、授業を効率よく行うことができ、それによって生み出された時間を毎時間と各単元毎の振り返りに当てる。

また、毎時間または各単元毎の振り返りを適切に評価することで、児童生徒のモチベーションを高めることにつなげる。

５点目は、地域との協働である。地域の方々に協力コーディネーターとして学校間を行き来していただき、児童生徒理解の面で連携を支えていく。その他に、保護者や地域から募集した学習ボランティアに、実際の授業で個別の支援をしていただ

図表2　【「データの活用」領域の系統性と題材】

	データ領域に関わる重点	題材・他教科との関わり	ICTとの関わり
高1	・データの分析 （相関関係）	「特産品の売り上げを伸ばすための方法を考察する」 特産品の売り上げを伸ばす事を考察する上で、説明のために適切なグラフや手法を選択し、分析する。また、主張の妥当性について、批判的に考察出来るように経験していく。（地域社会・経済）	・PC（Excel ） ・タブレット （ロイロノート）
中3	・データの整理と分析 （標本調査）	「選挙の出口調査を行ってみよう」 紫波町長選や紫波町議選挙において 無作為抽出という考え方を利用して「出口調査」を行うことで「選挙速報」を行おう。（主権者教育・ 社会）	・PC（Excel ） ・タブレット （ロイロノート）
中2	・データの比較 （箱ひげ図）	「紫波町の特産品の売り上げを調べ、来年度の売り方を考えよう」 紫波町の特産品のデータを利用し、来年度の売り方を考える事で、紫波町への理解を深める。また、箱ひげ図を利用することで、複数のデータを直接比較できる良さを実感させる。（地域社会）	・PC（Excel ） ・タブレット （ロイロノート）
中1	・データの分析と活用 （度数分布・ヒストグラム・度数折れ線）	「部員の走力を分析しよう」 紫波三中は数年前に駅伝大会で県優勝しましたが、そのときの部員と現在の部員の１５００Mの記録を比較し、分析することでチーム力アップにつなげよう。（体育・部活動）	・PC（Excel） ・タブレット （ロイロノート）
小6	・データの分析と活用 （平均・度数分布表・最頻値・中央値）	「リクエスト給食ガチャを選ぼう」 いくつかあるリクエスト給食ガチャに対して満足度を設定して、どのリクエスト給食ガチャがよりよい選択なのか、データの分析を通して数学的に考える。	・PC（Excel） ・タブレット （ロイロノート）
小5	・数量を表わす公式 （混み具合） ・数量を表わす公式 （速さ） ・円グラフや帯グラフの特徴やその用い方を理解すること	「紫波町の人口密度を考えよう」 紫波町の人口密度を計算で求める。また、その後社会で様々な都市の人口密度を求めて、混み具合を社会の学習で使う一つの学習ツールであるという意識をもつ。（社会） 「歩く速さを比べよう」 10メートル歩くのにかかる時間と30メートル歩くのにかかる時間を比べるにはどのようにすれば良いかを考え、速さの求め方を考える。 「自分の生活を見直そう」 自分の生活がどのようにされているのか円グラフでまとめて、データで自分の生活を振り返って、よりよい生活態度を考える。	・タブレット （ロイロノート）
小4	・折れ線グラフの特徴やその用い方を理解すること ・表やグラフを読んで、物事を考えること	「成長をグラフ化しよう」 体育などの縄跳びの回数などを記録し、それをグラフ化することで自分の成長をデータで分析する。（体育） 「ケガの対策を考えよう」 学校のケガの種類とケガをした場所を二次元表でまとめて、どうすれば学校がより安全な場所になるのかを考える。	・タブレット （ロイロノート）
小3	・データを分類整理し、表に表したり読んだりすること ・棒グラフの特徴やその用い方を理解すること	「これからの紫波町にとって大切なことを考えよう」 紫波町の人口推移とそれに伴った土地利用の変化に気付き,紫波町のこれからを考える（社会）	・タブレット （ロイロノート）
小2	・簡単な表やグラフを用いて表したり読んだりすること	「どれくらいとれたかな」 育てた作物から実がどれだけとれたかを調べ,見やすくまとめる（生活）	・タブレット （ロイロノート）
小1	・ものの個数について、簡単な絵や図に表したり、それらを読み取ったりすること	「なんびきつれるかな」 魚つりゲームを通して,つった魚を種類ごとに見やすくまとめる（生活）	・タブレット （ロイロノート）

く。放課後に「寺子屋」のような塾の場を学校に設定し、教員や学習ボランティアが支援をすることで、学力を伸ばしたいと考える児童生徒を地域全体で支援していく。本人の希望と担任などとの面談をもとに、学力面・経済面など、様々な困難のある児童生徒を支えていきたい。

6点目は、ICTを活用した一人一人のつまずきへ対応した個別最適化の学びの提供である。小学校1年生からテスト等のデータを蓄積していき、自分がどの分野を苦手としているか把握するとともに教師側も児童生徒のレディネスの把握にいかす。児童生徒にAIドリル学習を取り入れ、各自が把握した苦手分野の定着に活用する。それにより、探究的な学習に十分な時間を確保することができる。各自のAIドリル学習でも定着を図れなかった分野については、蓄積されたデータを参考に地域の方々に支援していただく。

7点目は、家庭との連携である。学校と家庭で「目指す生徒像」、「子どもの成長のイメージ」を共有し、学校と家庭が役割分担しながら子どもの成長を促していく。

8点目は、資質・能力の系統表（図表3参照）において、高校3年生までの資質・能力を、学年段階に応じて領域別にまとめたことである。児童生徒のつまずきを振り返る、次学年以降を見据えるといった12年間での指導に効果的に活用したい。学びに向かう力・人間性等については、社会的実践力を関連付けたことで、「社会参画」「人間関係形成」「自律的活動」という視点で、より細やかに児童生徒の成長を見とれるようにした。

（4）課題

人口減少による過疎化の進行により児童生徒も減少している。農地は多いが、県北から県南まで通勤しやすい立地条件にあることから、保護者の6割は会社員である。住民は学校の教育活動に対して温かく見守ってくれる存在であり、学校の統合に向けて校種間連携による指導のあり方の共通理解を図ってきている。

小学校と中学校、中学校と高等学校の接続のために動員するコーディネーターなどの地域人材を確保し、必要なタイミングで必要な専門人材を活用できるシステム（枠組み）も必要であろう。

中学校と高等学校での「生徒の入れ替わり」や「設置者」の違いによる接続・連携の困難さの解消にも留意する必要がある。この点が12年間の系統性をもたせたカリキュラムの最大の課題と考える。その接続の際に、算数・数学のテスト等のデータを蓄積してきた児童生徒の苦手分野やつまずきを適切に引き継ぐことが大切である。高校進学の

図表3　【算数・数学科における12年間で身に付けたい資質・能力】

	数と計算　数と式	図形	測定　変化と関係	データの活用	社会参画	人間関係形成	自律的活動
高3・2	・数列や関数の値の変化に着目し、極限について考察したり、関数関係をより深く捉えて事象を的確に表現し、数学的に考察したりする ・いろいろな関数の局所的な性質や大域的な性質に着目し、事象を数学的に考察したり問題解決の過程や結果を振り返って統合的・発展的に考察したりする ・実数の性質や等式の性質、不等式の性質などを基に、等式や不等式が成り立つことを論理的に考察し、証明する	・座標平面上の図形について構成要素間の関係に着目し、方程式を用いて図形を簡潔・明瞭・的確に表現したり、図形の性質を論理的に考察したりする ・大きさと向きをもった量に着目し、演算法則やその図形的な意味を考察する ・図形や図形の構造に着目し、それらの性質を統合的・発展的に考察する	・関数関係に着目し、事象を的確に表現してその特徴を数学的に考察する ・関数の局所的な変化に着目し、事象を数学的に考察したり、問題解決の過程や結果を振り返って統合的・発展的に考察したりする ・離散的な変化の規則性に着目し、事象を数学的に考察する	・確率分布や標本分布の性質に着目し、母集団の傾向を推測し判断したり、標本調査の方法や結果を批判的に考察したりする	数学の社会的有用性を認識し、社会の発展に数学を活用しようとする	協働的な活動をとおして他者の考えを的確に理解し、より妥当な考えを作り出そうとする	粘り強く柔軟に考え数学的論拠に基づいて判断しようとする
高1	・命題の条件や結論に着目し、集合の考えを用いて論理的に考察する ・既習の数や文字式の計算の方法と関連付けて、数や式を多面的にみたり目的に応じて適切に変化したりする	・三角比を用いて図形の構成要素間の関係に着目し、図形の性質や計量について論理的に考察し表現する ・図形の構成要素間の関係などに着目し、図形の性質を見出し、論理的に考察する	・関数関係に着目し、事象を的確に表現してその特徴を表、式、グラフを相互に関連付けて考察する	・社会の事象などから設定した問題について、データの散らばりや変量間の関係に着目し、適切な手法を選択して分析を行い、問題を解決したり、解決の過程や結果を批判的に考察し判断したりする ・不確実な事象に着目し、確率の性質などに基づいて事象の起こりやすさを判断する	数学の社会的有用性を認識し、積極的に数学を活用しようとする	協働的な活動を通して、他社の考えを的確に理解し、よりよく問題解決しようとする	粘り強く考え数学的論拠に基づいて判断しようとする
中3	数の範囲に着目し，数の性質や計算について考察したり，文字を用いて数量の関係や法則などを考察したりする	図形の構成要素の関係に着目し，図形の性質や計量について論理的に考察し表現する	関数関係に着目し，その特徴を表，式，グラフを相互に関連付けて考察する	標本と母集団の関係に着目し，母集団の傾向を推定し判断したり，調査の方法や結果を批判的に考察したりする	数学的活動の楽しさや数学のよさを実感して，数学を生活や学習に生かそうとする	多様な意見を認めながら，批判的に考え，よりよく問題解決しようとする	粘り強く考え、問題解決の過程を振り返って評価・改善しようとする
中2	文字を用いて数量の関係や法則などを考察する	数学的な推論の過程に着目し，図形の性質や関係を論理的に考察し表現する	関数関係に着目し，その特徴を表，式，グラフを相互に関連付けて考察する	複数の集団のデータの分布に着目し，その傾向を比較して読み取り批判的に考察して判断したり，不確定な事象の起こりやすさについて考察したりする	数学的活動の楽しさや数学の良さを感じて、数学を生活や学習に生かそうとする	多様な意見を認め、多面的に捉え、検討してよりよいものを求めようとする	粘り強く考え、問題解決の過程を振り返って評価しようとする
中1	数の範囲を拡張し，数の性質や計算について考察したり，文字を用いて数量の関係や法則などを考察したりする	図形の構成要素や構成の仕方に着目し，図形の性質や関係を直観的に捉え論理的に考察する	数量の変化や対応に着目して関数関係を見いだし、その特徴を表，式，グラフなどで考察する	データの分布に着目し，その傾向を読み取り批判的に考察して判断したり，不確定な事象の起こりやすさについて考察したりする	数学的活動の楽しさや数学のよさに気付いて数学を生活や学習に生かそうとする	意見を出し合い、多面的に捉え、検討してよりよいものを求めようとする	粘り強く考え、問題解決の過程を振り返って検討しようとする
小6	数とその表現や計算の意味に着目し，発展的に考察して問題を見いだすとともに，目的に応じて多様な表現方法を用いながら数の表し方や計算の仕方などを考察する力	図形を構成する要素や図形間の関係などに着目し，図形の性質や図形の計量について考察する	伴って変わる二つの数量やそれらの関係に着目し，変化や対応の特徴を見いだして，二つの数量の関係を表や式，グラフを用いて考察する	身の回りの事象から設定した問題について，目的に応じてデータを収集し，データの特徴や傾向に着目して適切な手法を選択して分析を行い，それらを用いて問題解決したり，解決の過程や結果を批判的に考察したりする	数学のよさに気付き学習したことを生活や学習に活用しようとする	意見を出し合い、多面的に捉え、検討してよりよいものを求めようとする	粘り強く考え、数学的に表現・処理したことを振り返る
小5・4	数とその表現や数量の関係に着目し，目的に合った表現方法を用いて計算の仕方などを考察する	図形を構成する要素及びそれらの位置関係に着目し，図形の性質や図形の計量について考察する	伴って変わる二つの数量やそれらの関係に着目し，変化や対応の特徴を見いだして，二つの数量の関係を表や式を用いて考察する	目的に応じてデータを収集し，データの特徴や傾向に着目して表やグラフに的確に表現し，それらを用いて問題解決したり，解決の過程や結果を多面的に捉え考察したりする	数量や図形に主体的に関わり、学習したことを生活や学習に活用しようとする	友達と工夫したり、協力したりして、検討しようとする	積極的に考え、数学的に表現・処理したことを振り返る
小3・2	数とその表現や数量の関係に着目し，必要に応じて具体物や図などを用いて数の表し方や計算の仕方などを考察する	平面図形の特徴を図形を構成する要素に着目して捉えたり，身の回りの事象を図形の性質から考察したりする	身の回りにあるものの特徴を量に着目して捉え，量の単位を用いて的確に表現する	身の回りの事象をデータの特徴に着目して捉え，簡潔に表現したり考察したりする	数量や図形に進んで関わり，数理的な処理のよさに気付き生活や学習に活用しようとする	友達と工夫したり協力したりして、問題を解決しようとする	数学的に表現・処理したことを振り返る
小1	ものの数に着目し，具体物や図などを用いて数の数え方や計算の仕方を考える	ものの形に着目して特徴を捉えたり，具体的な操作を通して形の構成について考えたりする	身の回りにあるものの特徴を量に着目して捉え，量の大きさの比べ方を考える	データの個数に着目して身の回りの事象の特徴を捉える	数量や図形に親しみ，進んで学習に関わろうとする	友達と共に、問題を解決しようとする	算数で学んだことのよさや楽しさを感じながら学ぶ
幼児期の終わりまでに育ってほしい姿	思考力の芽生え　数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚　社会生活との関わり　協同性　自立心						

際に他地域の高校へ進学する「外への」生徒がいる一方で、他地域の中学校から進学してくる「内への」生徒がいる。その両者にとって有意義なカリキュラムとなるように配慮する必要がある。

最後に、算数・数学の社会的有用性を感じさせる教育と、高校受験や大学受験のために必要となる教育をどう両立していくか検討する必要がある。実社会で役立つようにという想いを込めて作成したカリキュラムではあるが、受験に役立たないようでは児童生徒の自己実現の足かせとなってしまう。受験と社会での生活の両方において有益なカリキュラムを今後も検討していきたい。

（文責　阿部尚史・川村一真・大村岳・佐々木龍己）

２）外国語について

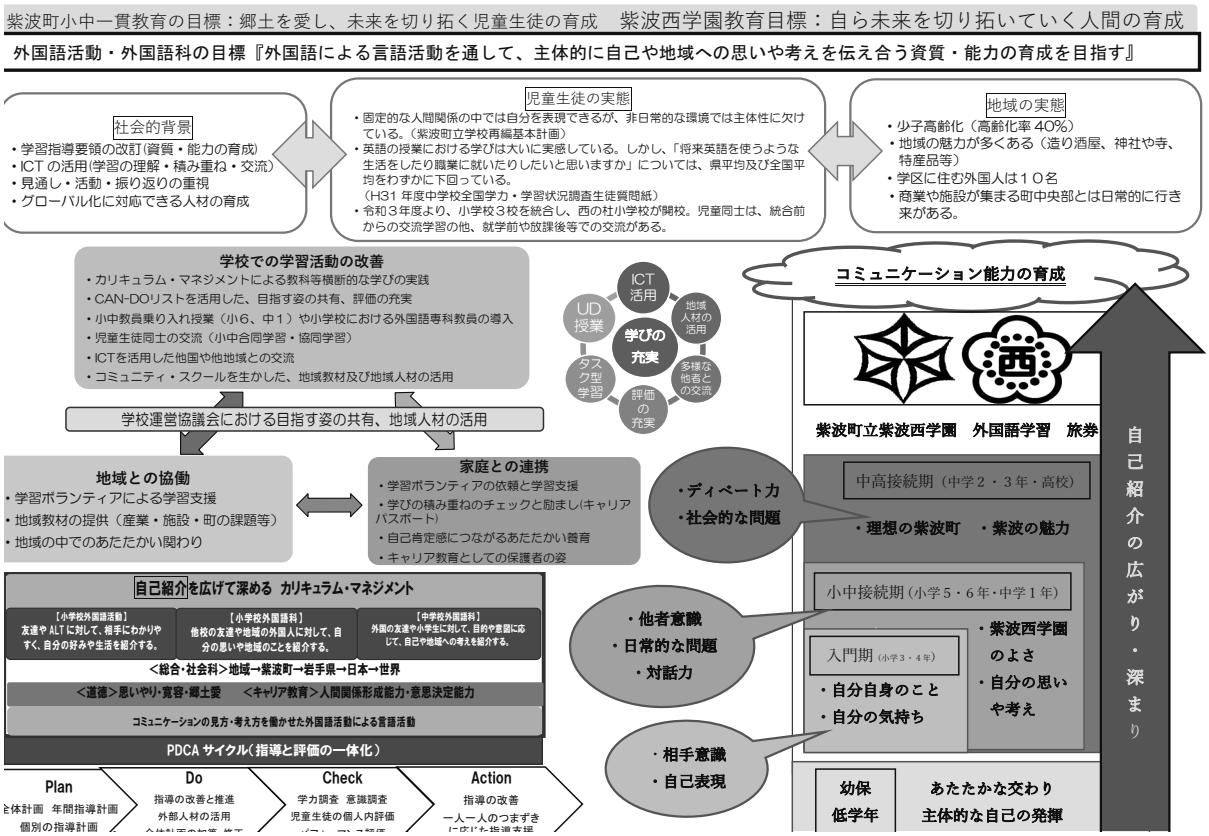
（１）外国語科教育における現状

グローバル化が進展する中で外国語科教育には、多様な他者との対話の中で自分の考えなどを形成、再構築できる「コミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせたコミュニケーションを図る力の育成、および国際的視野に立って多面的思考ができる人材の育成が求められている。

紫波町では、平成31年度全国学力・学習状況調査中学校調査において、「英語の勉強が好き」と答えた生徒や、「授業では、自分の考えや気持ちなどを英語で書く活動が行われていたと思いますか」等の学習経験に対して肯定的に回答した生徒の割合が、県平均や全国平均を大きく上回った。しかし、意欲や達成感をもって授業に臨んでいる生徒の姿が伺える一方、「あなたは将来、積極的に英語を使うような生活をしたり職業に就いたりしたいと思いますか」の項目では、肯定的な回答が県平均及び全国平均を下回った。従来からの質の高い授業に加え、児童生徒が、世界の様々な人や物を自分との関わりという視点で捉え、培った力を生涯において働かせていく自己の姿を描けるような教育課程の一層の工夫が求められている。

さらに紫波町では、小中一貫教育による「教育内容や学習活動の質的・量的充実」が重要な視点となっている。中１ギャップの解消、「思考・判

図表4　紫波町の外国語活動・外国語科教育グランドデザイン



断・表現」を醸成することの日常化、「修得・習得」主義の指導を実現することなどを通して、紫波町民憲章にも掲げられる「教養・学習」「交流」を推進する一町民として、児童生徒を育てたい。そのとき、世界や社会とつながるツールである外国語、またコミュニケーションの力を育む外国語教育の役割は大きい。外国語教育の充実は必須の課題である。

よって、紫波西学園では、児童生徒が「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を生かし、集団の中でともに考え、理解し合い、多面的・多角的な思考力・判断力・表現力等をより一層伸ばし、それらの学びを人生や社会に活かそうとする資質・能力の育成が求められる。

（2）カリキュラム開発の視点

前項の実態と、紫波町の小中一貫教育の目標「郷土を愛し、未来を切り拓く児童生徒の育成」、及び紫波西学園の教育目標「自ら未来を切り拓いていく人間の育成」のもと、外国語教育全体計画を作成した。

まず、外国語活動・外国語科の目標として、「外国語による言語活動を通して、主体的に自己や地域への思いや考えを伝え合う資質・能力の育成」を掲げた。これは、外国語科及び各教科等を通して児童生徒が自己や地域への思いや考えを広げたり深めたりし、それらを目的や場面に応じて表現したり伝え合ったりする資質・能力を高め、よりよい未来について他者と意見が交わせる人材の育成に寄与したいと考えたものである。そして、小中の学びを貫く柱として「自己紹介活動」を設定し、発達段階に応じた、内容やコミュニケーションの仕方についての目標を提示した。スパイラルに取り組む「自己紹介活動」があることで、児童生徒が、日本の、あるいは世界の様々な人、もの、ことについて、自己との関わりという視点で捉えるとともに、児童生徒が９年間の見通しを持って学び、また、自己の成長を実感できるようにした。

また、紫波町では、小中一貫教育の推進に関わってコミュニティ・スクールを導入する。学校運営協議会等を通じて紫波町の魅力あふれる地域素材

図表５

【令和３年度】

紫波町立紫波西学園　外国語教育　到達目標『CAN -DO リスト』

◎育成したい児童生徒の姿

★地域の良さを理解・発信し、より良い地域社会を創造できる児童生徒
- ・地域や日本、世界の様々な人・物事について、自分との関わりという視点でとらえようとする。
- ・自分の思いや考えが効果的に伝わるよう、相手のことを知ろうとする。
- ・コミュニケーションのツールとして、表現や伝え方に留意して、言葉を使おうとする。

◎Can-Do リスト

ステージ	学年	聞くこと	読むこと	話すこと（やりとり）	話すこと（発表）	書くこと
発展・中高接続期	中３	**自分が考える「理想の紫波町」というテーマで、英語でディベートすることができる。** 非常アナウンスや討論等の場面で話された内容から、簡単なコメントや聞き返し等をしながら、必要な情報や要点を、聞き取ることができる。 学校での連絡や有名人への記者会見等について、メモをとりながら聞き、短い説明の要点を、聞き取ることができる。	生活・文化の違い等について書かれたまとまりのある文章や物語文から、必要な情報や文章の概要を、読み取ることができる。 社会問題や科学の発展、国際情勢等について書かれたまとまりのある文章から、要点や概要を読み取ることができる。	電車の乗り換えや店での買い物等の場面で、簡単な語句や文を用いて、相手に質問したり、答えたりしながら、会話を続けることができる。 ディベートやディスカッションで、納得を得られるように賛否を示したり、反論・質問したり、答えたりすることができる。	ディベートやディスカッションで、根拠や理由を示しながら、構成に留意したまとまりのある文章で、自分の考えを話し伝えることができる。 町のPR動画や３年間の思い出発表等の場面で、キーワードや絵などを元に、感想や考えを加えながら、相手に話し伝えることができる。	学校紹介HPや休み中の思い出等について、文章の構成や説明の順番、適切なつなぎ言葉に気をつけながら、文章を書くことができる。 やや長い物語や記者会見等の内容について、自分の感想や考えを、理由を示しながら、まとまりのある文章で書くことができる。
	中２	**自分の住む町の魅力を、英語版ガイドブックを作成し、紹介することができる。** 相手の自己紹介やスピーチ等で話された内容に相づちやうなずきなどの反応を示しながら聞き、必要な情報を聞き取ることができる。 インタビューや天気予報、空港アナウンス等のまとまりのある英文をメモをとりながら聞き、必要な情報や概要を聞き取ることができる。	内容を相手に理解してもらえるように、正しい発音や意味のまとまり等に気をつけながら英文を音読することができる。 日本や海外の生活や文化等について書かれた文章や物語文の内容から、必要な情報を読み取ったり、概要を捉えたりすることができる。	好きな人物や趣味、普段の生活等について、簡単な語句や文を用いて、相づちを打ったり質問をしたりしながら、会話を続けることができる。 レストランでの注文や電話での会話等の場面で、簡単な語句や文を用いて、食べたいものを注文したり、用件を伝えたりすることができる。	学校生活をテーマにしたディベート等で、客観的な事実や具体的な理由を示しながら、説得力のある意見を話すことができる。 理想の旅行プランや１年間の成長等について、キーワードや図、挿絵などを元に、相手に内容が伝わるよう、話し伝えることができる。	将来の夢や長期休みの思い出等について、接続詞を用いて文のつながりを示しながら、まとまりのある文章やメール本文を書くことができる。 物語文の内容やインタビューで知った内容等について、自分の考えや感想、その紹介文等を、まとまりのある文章で書くことができる。
小まとめ・小中接続期	中１	**自分の中学校１年目の思い出を、英語で紹介することができる。** 授業中の先生や友達からの質問や指示等を聞いて、言葉や動作で適切に応じることができる。 道案内や店内放送、生徒のインタビュー等の場面で、必要な情報を聞き取ることができる。	内容を相手に理解してもらえるように、発音やスピード等に気をつけながら英文を音読することができる。 学校生活や海外の生活、文化等について書かれた文章の内容から、必要な情報を読み取ることができる。	自己紹介で聞いた内容や普段の生活等について、簡単な語句や文を用いて、即興でたずねたり、答えたりすることができる。 ハンバーガーショップや道案内等の場面で、簡単な語句や文を用いて、用件を伝えたり、相手に教えたりすることができる。	自分自身のこと（名前や出身、誕生日や大好きなこと等）について、簡単な語句や文を用いて、即興で話すことができる。 自分自身や憧れの人物、大切なもの等について、文章の構成に気をつけながら、メモやマッピングを元に、スピーチをすることができる。	英語の文の特徴やきまりについて理解し、自分や家族の紹介文、日記の文等を正しく書くことができる。 自分自身や憧れの人物、大切なもの等について、構成や書く順番に気をつけながら、まとまりのある文章を書くことができる。
	小６	**自分が中学校で頑張りたいことを、英語で紹介することができる。** ゆっくりはっきり話されれば、簡単な事柄の概要について、捉えることができる。	音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を、絵本などから見つけることができる。	自分や相手のこと、身近な事柄について、相手と簡単な対話をすることができる。	身近で簡単な事柄について、内容を整理した上で、簡単な語句や表現を用いて、話し伝えることができる。	自分のことや身近で簡単な事柄について、例を参考にして、書き表すことができる。
	小５	**自分のあこがれの人物のことを、英語で紹介することができる。** ゆっくりはっきり話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、聞き取ることができる。	文字を識別し、発音して読むことができる。	日常生活に関する身近で簡単な事柄について、簡単な語句や表現を用いて伝え合うことができる。	自分のことについて、内容を整理した上で、簡単な語句や表現を用いて、話し伝えることができる。	アルファベットの大文字や小文字を、区別することができる。
外国語学習入門	小４	**自分の好きなものを、英語で紹介することができる。** 身近で簡単な事柄に関する基本的な表現について、聞き取ることができる。		身のまわりの事柄について、簡単な語句や表現を用いて、対話をすることができる。	自分のことや身近で簡単な事柄について、自分の気持ちや考えを相手に伝えることができる。	
	小３	**自分自身のことを、英語で紹介することができる。** 身のまわりの物を指す語句を聞いて、絵や写真と結びつけることができる。		自分のことについて、動作を交えながら、簡単に伝え合うことができる。	自分のことについて、簡単な語句や表現を用いて、相手に伝えることができる。	

や地域人材を授業に活用すること、キャリア教育として児童生徒とともに外国語を学び続ける姿を家庭や地域の方々が示すこと、児童生徒が生活する地域そのものを学習することで児童生徒が物事を教科等横断的な視点で捉えられるようにすることは、児童生徒にとって、自己と社会をつなげて考え、将来への見通しを持って学ぶことにつながると考える。

以上のことから、「外国語による言語活動」をベースに、「自己紹介活動」を柱として、地域との関連やキャリア教育に重きを置いた、教科等横断的なカリキュラム開発を行った。

（３）モデルカリキュラムの提案とその特徴

紫波西学園の実態を踏まえたカリキュラム提案として、小中９年間を視野に入れた外国語科グランドデザイン（図表４）、CAN-DO リスト（図表５）、

自己紹介パスポート（図表６）、単元計画例（図表７）を作成した。それぞれの特徴について述べる。

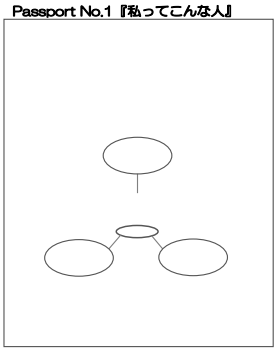
まず、外国語科グランドデザインについてである。グランドデザインでは３点の工夫をした。１点目は、校種間接続である。まず、児童生徒が外国語を学習するのは小学３年の外国語活動からであるが、コミュニケーションの素地は、就学前からの家庭や地域における温かい人と人との関わりから始まるため、幼保からのつながりを示した。また、中１ギャップ解消のため、小中の学びの連続性を、特に大事にしたいこととして表した。そして、小中を貫く「自己紹介活動」をその中心に据えた。２点目は、コミュニティ・スクールを生かした家庭や地域との連携の明示である。地域人材の活用とともに、児童生徒を通して外国語科教育にふれることで保護者や地域の方々も生涯を通して教養・学習をしていくこと、その姿こそが児童生徒にとってのキャリア教育になることを示した。３点目は教科等横断的なクロスカリキュラムである。児童生徒の学びは、外国語活動・外国語科の時間だけのものではなく、道徳教育やキャリア教育による心情や能力の成長、総合的な学習の時間や社会科における知識や思考力等の成長に関連して深まるものと考える。日頃から、それらの関連を意識して指導にあたる大切さを示した。

次に、CAN-DO リストについてである。CAN-DO リストは、児童生徒の学習状況を把握・検証しながら、７年間の学びに連続性・継続性を確保することに活用できる。今回は、小中一貫教育の主旨を踏まえ、小学校３年から中学校３年までの７年間を、外国語学習入門期（小学校３,４年）、小まとめ・小中接続期（小学校５,６年、中学校１年）、発展･中高接続期（中学校２,３年）とし、「自己紹介活動」の到達目標のもと、「聞くこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」の３領域または「書くこと」「読むこと」を加えた５領域の、具体的な目標を示した。この目標をもとに指導の評価と改善を図ることが求められる。児童のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習の意義や価値を実感できるようにしたい。

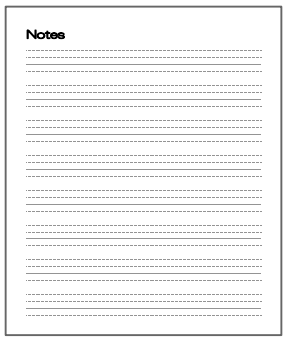
図表６　自己紹介パスポート



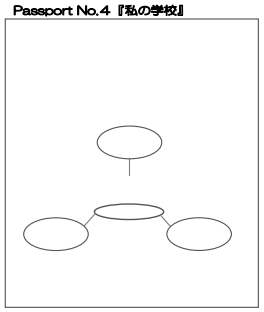
表紙



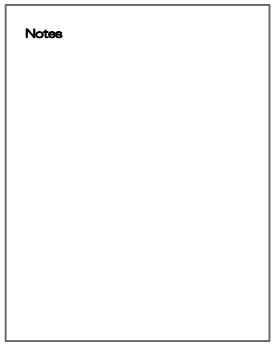
１枚目



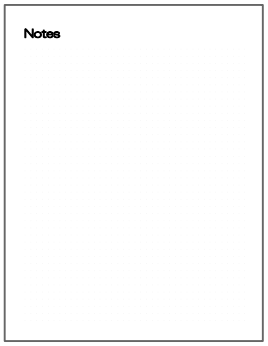
２枚目・３枚目



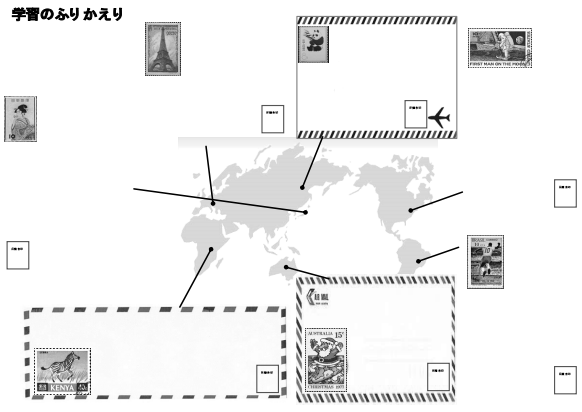
４枚目



５枚目



６枚目



７枚目

図表７　単元計画例

【地域素材とカリキュラム・マネジメントの視点からの単元事例】	
小学校第４学年　Lesson7　　What do you want？	
単元目標	紫波町オリジナルピザをつくろう
関連教科等	第３学年　　【社会科】　「わたしたちのまち　紫波町」 第４学年　　【社会科】　「岩手県の様子」 第３・４学年　【図画工作】「にこにこべんとう　ペタンコランチ」（参考）
単元について	社会科で学習した**紫波町の特産品**を取り入れながら、紫波町らしさがアピールできるパフェやピザを考える。お店屋さんの形式で、必要な食材を集め、パフェやピザを作る。できあがったパフェまたはピザを紹介し合い、感想を伝え合う。
単元の流れ	１・外国人が紫波の旅行に来た場面を想定し、単元のゴールを見通す。 ・紫波町のスーパーマーケットの写真と世界の市場の様子を比べる。 ・ALT に、日本独特の食材や紫波町に来ておいしいと感じた食材について話を聞く。 ２・様々な食材の言い方に慣れ親しむ。 ・欲しいものを尋ねたり答えたりするときの言い方に慣れ親しむ。 ・紫波町の特産品の英語での言い方を知る。（ブドウ、ナシ、小麦） ３・「紫波パフェ」「紫波ピザ」に必要な食材を、お店屋さんごっこの形式で集める。 **【図工：集めた食材を調理して、「紫波パフェ」「紫波ピザ」を工作する】** ４・自分の作った「紫波パフェ」「紫波ピザ」を紹介し合い、感想を伝え合う。
家庭・地域	・家庭学習として、児童の作った「紫波パフェ」「紫波ピザ」の紹介を聞き感想を言う。
自己紹介へのつながり	【郷土】紫波町の特産品 【言語】I want to ～. の言い方

【キャリア教育の視点からの単元計画例】	
小学校第６学年　Lesson10　　I have a dream.	
単元目標	将来の夢を紹介しよう
関連教科等	第３学年　　【社会科】　「はたらく人とわたしたちのくらし」 第６学年　　【道徳】　「かがやく自分を求めて」希望と勇気、努力と強い意志
単元について	教科書で紹介されている職業の他に、**紫波で働く人たちの職業**も取り入れる。様々な職業の言い方を学習した上で、自分は**将来どのような職業**に就きたいのか、自分の将来の夢を発表し合う。その目標を実現するために努力し続けようとする意思を高める。
単元の流れ	１・教科書で紹介されている職業や紫波で働く人たちの職業を思い出し、職業に対する関心をもって、単元のゴールを見通す。 ・紫波で働く人たちの職業（酒屋、農家、住職など）を含めた様々な職業の英語での言い方を学習する。 ２・世界の小学生の将来なりたい職業を聞き、世界には様々な職業があることを知る。 ・様々な職業の英語での言い方に慣れ親しむ。 ３・昨年卒業した小学６年生の将来の夢を話す様子を見て、発表への見通しをもつ。 ・自分の将来の夢とその理由を考える。 ・職業名の表記に慣れ親しむ。 ４・将来の夢を紹介するときの表現や理由の言い方に慣れ親しむ。 ５・例文を参考に、将来の夢やその理由について**自己紹介パスポート**に書く。 ６・将来の夢とその理由を発表し合い、感想を伝え合う。 **【道徳：将来の夢を実現させるにあたって、努力し続けようとする意思を養う】** **夢に向かって進む人はなぜ輝いているのかを考え、自ら努力し続けようとする意欲を高める。** ７・夢を叶えるために努力している地域の方をゲストティーチャーとして迎え、話を聞き、将来に向けての考えを深める。
家庭・地域	・働く人やゲストティーチャーとして、「夢」「働くということ」について語る。 ・家庭学習として、家族の職業の言い方を児童とともに調べる。
自己紹介へのつながり	【キャリア教育】意思決定能力 【言語】I want to be a[an]～.　I like ～.　I have ～.

【小中接続の視点からの単元計画例】		
小学校第６学年　Lesson11 Junior High School Life/中学校第１学年 Program 7 Research on Australia		
単元目標	中学生の発表を聞き、中学校生活について尋ねよう	６年生に対して中学校の特徴や魅力について紹介しよう
関連教科等	【道徳】自己の成長、愛校心 【学活】中学校生活に向けて、進級に向けて	
単元について	中学生による中学校紹介を聞いて、中学校生活へのイメージをふくらませる。中学校でがんばりたいことを考え、発表する。	６年生に対して、中学校の特徴や魅力が伝わるように内容と表現の仕方を工夫しながら発表する。
単元の流れ	１・**中学生による中学校紹介から、部活動名や行事名を聞き取り、感想を伝える。** ２・**部活動の募集ポスターを見て、情報を読取る。** ３・**中学校で入りたい部活動や楽しみたい行事について中学生に質問をする。** ４・中学校の教科名の言い方に慣れ親しむ。 ５・中学校でしてみたいことについて質問したり答えたりする。 ６・**中学生に対して、丁寧な姿勢で、中学校でしてみたいことを発表する。**	１・単元の見通しをもち、学校生活の紹介に必要な単語や表現を学ぶ。 ２・学校生活の紹介に入れたい内容を考え、発表内容を班で話し合う。 ３・発表原稿を作成する。 ４・**部活動ポスターを作成する。** ５・相手意識を持って発表練習をする。 ６・**小学生にとって聞きやすい話し方を考え、工夫して発表する。** ７・他の人が発表している時は、話し手が話しやすいように反応しながら、小学生の発表を聞いて質問や感想を伝える。
家庭・地域	・家庭学習での発表練習を聞き、感想を言ったり、アドバイスをしたりする。 ・小中合同授業を参観し、交流する。	
自己紹介へのつながり	【成長】中学校生活への思い 【言語】I want to join[enjoy]〜. I like〜.	【成長】小学生への配慮 【言語】There is / are〜.

次に、自己紹介パスポートについてである。このパスポートは、小学３年から中学３年までの７年間、内容を蓄積する形で活用する。小学３年時の「自分の名前」に始まり、自己の思いや考え等、自己紹介に加えたい内容を適宜、絵や文字で綴る。また、学年末には、書き溜めたパスポートをロイロノート上で写真撮影する。加えて、実際の「自己紹介活動」の様子もロイロノートでビデオ撮影し、パスポートとともに保存する。いつでも振り返って見られるパスポートの存在は、児童生徒に自己の成長を感じさせ、学びの有用性を実感させる形成的評価のツールとしても有効だと考える。また、小学生のときから、「中学生になったら、他地域や外国の人に対して自己紹介を行う機会がある」ということを見通すことは、相手意識や他者意識を教室外にも広げ、グローバル社会の中での自分自身を捉えることに資すると考える。

最後に、単元計画例についてである。これまでに述べた全体計画の中から、「地域素材の活用とクロスカリキュラム」「中１ギャップの解消」「家庭・社会との連携・交流とキャリア教育」の視点に関連した単元計画例を示した。タスクベースの授業、地域素材の活用、小学６年と中学１年での関連する単元内容を生かした小中合同授業の持ち方など、参考にして頂きたい。また、各単元と「自己紹介」とのつながりも記載した。児童生徒が、学習を通して、「自己紹介に用いたい言語材料」や「自己紹介で伝えたい内容」を見出すこと等、「自己紹介」は、様々な切り口から７年間の柱となり得ることを例示した。自己紹介の相手は、学級の友達に始まり、他学年、他校、小中学生の交流、地域の方、地域の外国人、オーストラリアの交流相手等、スパイラルと発展のバランスを取りながら、発達段階に応じて広げていくことを想定している。その一例を示した。

（４）課題

まず、地域人材の確保である。地域人材は、新しい学区編成のもと、学校運営協議会等を通して広げられていくものと考えられる。そこには、紫波の魅力を語れる方もいれば、生活の中で英語を楽しんだり、仕事の中で英語を用いたりしている方もいるであろう。児童生徒が現在の学びと将来の自分とを結びつける一助となることを見据え、具体的な地域人材の掘り起こしが必要である。

次に、ユニバーサルデザイン授業の在り方やICTを活用した海外との交流の在り方等、すべての項目についての具体的な取り組みを示すことができなかったことである。今後、児童生徒の実態に応じて、具体的な実施方法が検討されることをお願いしたい。

最後に、単元の配列や時数の配当を含んだ年間指導計画の詳細な設定には至らなかったことである。今回は、小中一貫教育や他教科領域との関連等を意識した単元計画例を３つ挙げることで、カリキュラム開発の具体例を示した。

（文責:伊藤汐里･石田克幸･田村紘大･村上友香）

４．考察（紫波町：侘美教育長より）

（１）全体考察

○今次教育課程における「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」をベースにおいてカリキュラム開発に臨んでいる姿勢に好感を持てる。

○各チームとも紫波町教育の現状・課題について詳細に分析・精査を図り、紫波西学園小中一貫教育の実現に資するカリキュラム開発である。

○12月に実施された中間発表会の所感をよく斟酌され、その内容に沿った付加価値の高いカリキュラムが構想・試行されていた。

○特に［小６＋中３］の基本を［４＋３＋２］の形に組み換え、ネックである中１ギャップ解消につながるカリキュラム開発に傾注・工夫していただいた。

○各チームにおいて開発の重点をグランドデザインとして構造化し、学校の課題、現状、小中一貫教育の実施等に向けての論点が明確になっている。

○「指導と評価の一体化」について、その今日的あり方や習得（修得）主義への道筋を含め、研鑽の効果がみられる開発である。

○知徳体を支える「非認知能力」について随所で意識されている。

●具体的な教科時数に合わせた単元（題材）ごとの時数割り当て、単元内の診断的・形成的・総括的評価の５Ｗ１Ｈについては学校現場の作業になるが、院生においても時間を見つけ、自分の免許教科・得意教科等の年間指導計画の策定作業を行い、現場に戻った時の教育活動に活かすことが期待される。

●一単元（題材）の配当時数の中で診断的・形成的・総括的評価や発展・補充学習を位置付けることは、研究や実践がないと至難の業であると考える。しかし、履修主義を脱するにはここを乗り越えなければならないと思う。指導内容の軽重、指導時間のスピードやメリハリ等を勘案し、実施に向けてチャレンジしてほしい。

（学習目標が、その時間において、「達成目標なのか」「体験目標なのか」「向上目標なのか」という吟味の必要性を検討。）

●一単元の中で､指導の流れとしての「起承転結」を考えることは重要である。例えば、ICTを活用する場面、主体的・対話的で深い学びの適時的な場面、基本事項や概念指導の時間確保等、単元全体の授業設計について周到に考える資質が望まれる。

●学習目標を成就するための「指導と評価」であることを常にセットで考える。

●いわゆる「振り返り」について､「動機づけにつながる積極的評価」及び､「学習進歩のモニタリング」という観点から、その在り方について一層の開発が急務である。

（２）算数・数学について

○地域課題解決のための方途が算数・数学教科として検討されている。

○紫波町の教育課題を理解して構想されている。

（無回答・記述・B 問題について）
○図表３がよく練られている。小１から高３までの資質能力図はあまり見たことがないため。
○教育内容だけでなく、社会参画・人間関係形成・自律的活動の項目があり、非認知能力の形成につながる要素として重視されている。
○指導と評価について適切に検討されている。
（小中における単元末テストや中間・期末テストの限界について考察されている。）
●「振り返り」について「効果のある学校の特徴」6－7－9の観点から検証を進めてほしい。
●ICT 活用・ICT 教材・ロイロノートの活用等は現場では知見が少ないことから、院生においても地道に教材開発を進めてほしい。
●ポートフォリオ・クラウド等、データの蓄積や活用について、若い感覚で開発を進めてほしい。
●家庭学習・宿題は古くて新しい問題である。「効果のある学校の特徴」8－9－10-11の検討が急務である。
●例えば、国の学力調査における「岩手の算数・数学の現状打破」について、カリキュラムや学習を促進する教授組織等の観点から、院生から提言案があっても面白い。

（3）外国語について

○紫波町の課題や願いが検討され構造的なグランドデザインとなっている。
○外国語学習ならではの「CAN-DO リスト」が到達目標として示され、4－3－2の発達段階ごとの構想がよく検討されている。汎用性が高い。
○幼児期から小中及び高校まで、コミュニケーション能力育成の視点から成長過程に対応した構想が検討されている。このことは非認知能力の醸成にも深く関わらせており、継続的に指導の開発が必要である。
○「学びの充実」のために６つの視点が関わり、循環されるようよく構想されている。
●「CAN-DO リスト」の単元毎時間配当、形成的評価等の総合的評価計画は、今後現場において検討するが、院生においても詳細なカリキュラムの作成をしてみることを奨める。
●継続的・発展的に「自己紹介」が教材とされている。今後発達段階に応じた具体的紹介や応用的紹介へのモデル事例が望まれる
●パスポートは関心意欲の観点から面白い発想である。「効果のある学校の特徴」6－7－9-10との関わりで、その活用・運用について一層の検討が期待される。　（文責：佗美 淳）

5　今後への期待

前期「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」と後期「学習指導要領とカリキュラム開発」の２つの授業は、カリキュラムの考え方やカリキュラムを開発する力を身に付けること目的として行ったものである。この２つの授業を通して、院生は、学習指導要領で求められているカリキュラム・マネジメントの必要性や、考え方を理解するとともに、実際にカリキュラムを作成することにより、カリキュラムを開発する力が身に付いたと考える。

今年度は、来年度から小中一貫校を新たに開校し、小中一貫教育を推進する紫波町教育委員会の協力のもと、新設校を想定したカリキュラム開発に取り組んだ。紫波町教育委員会を訪問し、佗美淳教育長から紫波町の教育環境や地域の状況、そして教育にかける思いをお聞きすることができたこと、そして、上平沢小学校、紫波第三中学校の授業を参観し、目指すべき子どもたちの姿を具現化するためのカリキュラムを作成したことは、院生自身のこれからの学修及び教育活動において意義のあるものと言える。

今後、今回作成したカリキュラムを学校現場で実践し、さらに検証・工夫・改善に努めていくことを期待したい。　（文責：菅野　弘）

＜注および引用・参照文献＞

１）国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）～2018年調査国際結果の要約～」（2019）参照。（2021.1.18閲覧）https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/03_result.pdf
２）国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度

調査（PISA）～2018年調査補足資料～」（2019）参照。（2021.1.18閲覧）https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/06_supple.pdf
3）岩手県教育委員会「令和元年度学習定着度調査指導資料授業改善の手引小学校第５学年【算数】」（2019）参照。（2021.1.18閲覧）https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/025/968/sho.san.pdf
4）岩手県教育委員会「令和元年度学習定着度調査指導資料授業改善の手引中学校第２学年【数学】」（2019）参照。（2021.1.18閲覧）https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/025/968/chu.su.pdf
5）岩手県教育委員会「令和元年度岩手県小・中学校学習定着度状況調査結果（概要）」（2019）参照。（2021.1.18閲覧）https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/025/968/gaiyou.pdf
6）岩手県教育委員会「平成31年度高等学校１年・２年基礎力確認調査結果報告」（2019）参照。（2021.1.18閲覧）https://www.pref.iwate.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/022/446/h31kiso.pdf
7）文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　算数編」（2017）参照。
8）文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　数学編」（2017）参照。
9）文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説　数学編　理数編」（2018）参照。
10）文部科学省「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」（2017）参照
11）文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　外国語編」（2017）参照
12）紫波町・紫波町教育委員会「紫波町立学校再編基本計画」（2019）参照
13）　紫波町教育委員会「紫波町小中一貫教育基本方針（案）」（2020）参照
14）開隆堂「Junior　Sunshine⑤⑥」（2020）参照
15）文部科学省「Let’s Try1・2」参照

謝辞：本論文作成に当たっては、岩手県教育委員会事務局学校教育課指導主事の皆様、紫波町教育長・佗美淳様をはじめとする紫波町教育委員会の皆様、上平沢小学校・紫波第三中学校の教職員の皆様など、多くの方々にご協力いただきました。あらためて感謝申し上げます。

栄養教諭を中心とした多教科における「秋サケ丸ごと探検ノート」活用の可能性
－総合的な学習の時間を事例に－

浅沼　美由希*，沢里　舞帆**，田代　高章***

（令和３年２月19日受理）

ASANUMA　Miyuki，SAWASATO　Maiho，TASHIRO　Takaaki

Using Nutrition Teaching Materials on "Autumn Salmon" in the Period for Integrated Study

要　約

本研究は、学校における食育の推進に中核的な役割を担う栄養教諭が、岩手県の特産物である秋サケを取り上げた教材「秋サケ丸ごと探検ノート」を用いて、総合的な学習の時間における食に関する指導の実践を検証するものである。その際、食に関する指導の手引 - 第二次改訂版 - にある「食育の視点」を位置づけながら意図的に指導するとともに、総合的な学習の時間の目標がよりよく達成することを主とした。

学校における食育は、栄養教諭が中心となり、教職員と連携して各教科等の多様な場面において行われるものである。また、地域展開版魚食育教材「秋サケ丸ごと探検ノート」は特別活動において活用があるが、その他の教科では活用がない。このことから、本稿では総合的な学習の時間を事例に、栄養教諭が教材の活用性について教職員と検討し、教科における食に関する指導の実践、学習評価について検証するものである。

第１章　本研究の趣旨・目的

学校における食育の推進について、今回の改訂小学校学習指導要領では、「体育科（保健体育科）、家庭科（技術・家庭科）及び特別活動の時間はもとより、各教科、道徳科、外国語活動及び総合的な学習の時間などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めること」と示されている。

平成31年３月の食に関する指導の手引―第二次改訂版―によると、「各教科等において食に関する指導を行う場合には、当該教科の目標がよりよく達成されることを第一義的に考え、その実現の過程に「食育の視点」を位置付け、意図的に指導することが重要」と示されている。そのため、各教科等において食に関する指導を行うには、栄養教諭が中心となり、関係教職員と連携・協力しなければならない[1)]。また、2015（平成27年）年12月21日の中教審答申においても、「個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である。」[2)]と述べられており、「チームとしての学校」の体制整備を求めている。

さらに、同手引では、「児童に地域のよさを理解させたり、愛着をもたせたりするには、地域の

＊岩手大学大学院教育学研究科研究生，＊＊宮古市立重茂小学校，
＊＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践

特産物を有効に活用して食に関する指導を進めることが大変有意義だと考えられる」と表現されている。このことから、地域学習が関連する教科等においては、栄養教諭と学級担任が連携・協力して「食育の視点」を位置づけて指導するとともに、地域の特産物を活用しながら、教科の目標がよりよく達成されなければならない。

岩手県には全国二位の漁獲量を誇る特産物「南部さけ（呼称:「秋サケ」）」があり、県のシンボルになっている[3)]。「秋サケ」を取り上げた食に関する指導の現状をみると、栄養教諭等が学校給食のメニューに「秋サケ」を取り入れ、主に給食時間の「特別活動」で単独に行われている。しかし、他教科において、栄養教諭等と学級担任が連携し、「秋サケ」を取り上げた食に関する指導が行われた報告はない。

一方、岩手県には、地域の特産品を取り上げた魚食育教材「秋サケ丸ごと探検ノート」（以下、「探検ノート」）[4)]がある。教材「探検ノート」は、前身となる「さかな丸ごと探検ノート」[5)]の地域展開版教材であり、食生態学からみた「全体」「生態」「生産・流通」「食事づくり・食べる」で構成されている[6)]。そして、「探検ノート」を用いた特別活動における食に関する指導は、秋サケについての関心を深め、自分たちの住む地域への関心を高める報告がある[7)]。しかし、教材「探検ノート」は、特別活動以外の教科では活用されておらず、教材の構成を捉えた他教科における活用性や食育の視点を位置付けた食に関する指導への展開が検証、実施されていない。

そこで本研究は、学校における食育の推進のために、栄養教諭が中心となり、総合的な学習の時間に魚食育教材「探検ノート」活用の可能性を検討する。そして、「探検ノート」を用いて、食育の視点を位置付けた食に関する指導の実践、学習評価について検証することを目的とする。

（文責　浅沼　美由希）

第２章　研究の方法

１　小学校における「探検ノート」活用の可能性についての検討

2020年３月、研究分担者である栄養教諭が所属する小学校の学級担任３名を対象に、「探検ノート」の活用性について質問紙調査を実施した。調査内容は、各学年の「総合的な学習の時間」で、「探検ノート」を活用できそうな単元と本時の展開、研究に対する意向について記述式の回答を得た。（回収率;３名100%）

２　単元計画及び学習指導案の作成

研究代表者と研究分担者の栄養教諭で方法１の内容を整理し、肯定的な回答を得られた学年（第３・４学年）を選定した。その後、2020年４月~８月、第３・４学年学級担任１名と栄養教諭が、「探検ノート」の構成を踏まえながら、単元計画及び学習指導案の素案作成を行った。その後、2020年９月、学級担任、栄養教諭、研究代表者で単元の目標、「探検ノート」のコンセプト、食育の視点について改めて確認し合い、再度、単元計画及び学習指導案の検討を行った。作成した単元計画と指導案については、管理職に確認をとった。

３　授業実践と学習評価

食育の視点を位置付けた授業実践は、2020年11月19日、学習指導案を作成した学級担任に作成した学習指導案のとおり授業実践を行ってもらった。学習者は学級担任が受け持つ児童16名（３年８名、４年８名、計16名）とし、事前に児童全員に「探検ノート」を配布した上で進めた。授業評価は、児童が学習中に発言した内容及び学習プリントの記載内容から行った。また、授業実践した学級担任に授業評価に関する質問紙調査を実施し、妥当性を確認することとした。

（文責　浅沼　美由希）

第３章　結果

１　小学校における「探検ノート」活用の可能性

栄養教諭が所属する小学校では、総合的な学習

の時間にふるさとについて探究することが分かった。そのうち、第３・４学年を対象とした単元「鮭調査隊」では、鮭の生態から消費について探究を繰り返す単元があることが分かった。そして、その単元の中で「探検ノート」の「生態」や「食事づくり・食べる」の頁が「活用できそう」といった意見が得られた。回答があった３名全員が、「単元の中で活用できる」といった意見が得られたものの、研究に対する意見については、既存の年間指導計画の内容から、「総合より、『特別活動』の方が活用しやすい」といった否定的な意見もあった。

２　単元計画及び学習指導案の作成

肯定的な回答が得られた第３・４学年の単元「鮭調査隊」（計22時間）を対象とし、単元計画と学習指導案を作成することとした。作成を進める中で、学級担任は児童の学習状況を栄養教諭に、栄養教諭は食に関する指導の手引 - 第二次改訂版 - にある「食育の視点」を学級担任に説明しながら、作成を進めた。また、岩手県では、秋に鮭が獲れるため「秋サケ」と呼ぶが、小学校では「鮭（サケ）」と略し、計画作成を進めた。

（１）単元計画

既に、単元「重茂の良さ発見（計20時間）」について探究してきた児童は、地域の特性である漁業に関して興味が高く、鮭を身近なものと捉えている。また、児童の家庭も漁業を営んでいる場合が多く、児童は自ら進んで漁業の仕事を手伝っている。児童は地域で獲れる鮭を調べたり、考えたりすることに関心がある。そこで、地域で獲れる鮭の生育について探究するとともに、鮭と自分たちの住む地域や暮らしとの関わりについて捉え、自分の考えを持てるようにする単元とした。

小単元・第一次（第四次）では、単元の導入において、課題を設定する場面であることから「鮭の生育について探ろう」とした。「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」の評価規準を設定し、地域にある水産科学館や教材「探検ノート」を見たり、水産科学館で働く館長さんから話を聞いたりしながら情報を収集することとした。そして、鮭は地域と関わりながら生育することを理解していることを基盤とした。この探究過程で、食育の視点「鮭の生育は自然の恩恵の上に成り立っていることを理解している」と位置付けた。

小単元・第二次では、鮭の生育を理解した児童が、地域にある人工孵化施設で鮭の採卵・受精について探究する体験学習を通して、実際に児童が鮭の稚魚を育てる学習とした。飼育では、人工孵化施設で働く人からの話、「探検ノート」や図鑑等から情報を集め、複数の情報を組み合わせて整理して進めることから、評価規準は「思考力・判断力・表現力」とした。

小単元・第三次では、自分たちが生育した鮭について、どのようにして消費したら良いかを考え、鮭が育つ地域で暮らす自分と鮭との関わりについて考え、新聞にまとめる学習とした。ここでは、インターネットや児童が普段食べている給食の情報、「探検ノート」から鮭の消費方法（料理）を集め、友達と協力して鮭のおいしい食べ方を探る。探究の過程で、食育の視点「日常の食事は、地域の産物と関連していることを理解している」ことに気付くようにした。さらに、鮭の生育を振り返り、地域における鮭の必要性について考え、自分たちの住む地域や暮らしと鮭の関わりについて新聞にまとめ、表現することから、評価規準は「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」とした。

（２）学習指導案

食育の視点を位置付けた本時は、単元12時間目とした。学習目標は「鮭を使った料理を考え、よいところを紹介し合うことができる」とし、「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準を設定した。また、食育の視点「日常の食事は、地域の産物と関連していることを理解している」（食文化）とし、「知識及び技能」の評価規準を設定した。

導入では、水産科学館長さんから聞いた鮭の美味しい食べ方を思い出し、児童は自分が食べたいサケ料理を考えることにした。展開では、「探検ノート」、インターネットの情報や普段食べてい

る給食のレシピ情報を集めたレシピノートから選択することとした。そして、同じ又は似たような意見がいた友達と一緒に、選んだ料理の美味しそうなところ、気に入っているところを話し合い、学習シートにまとめることとした。終末では、児童が実物投影機を使いながら、自分が食べたい秋サケ料理の美味しそうなところ、気に入っているところをみんなに紹介することとした。そして、友達の発表内容と自分の考えを結び付け、学習シートにまとめ、本時を振り返ることとした。

表1　単元計画と本時の指導案

1　単元名　鮭調査隊

2　単元の目標

観　点	目　標
知識及び技能	ア　鮭は宮古と関わって生育することを理解する。 イ　鮭の生育は自然の恩恵の上に成り立っていることを理解する。 ウ　日常の食事は,地域の産物と関連していることを理解する。
思考,判断,表現	エ　鮭の生育について,地域調査と体験活動を結びつけて課題を明らかにすることができる。 オ　鮭の生育について,手段を選択したり,多様な方法で情報を収集したりすることができる。 カ　整理・分析することで,課題解決の方法を考えることができる。 キ　自分の考えを整理し,まとめたものを工夫して表現することができる。 ク　集めた情報や,整理・分析した結果をもとに,自分の考えをもつことができる。
主体的に学習に取り組む態度	ケ　自ら課題意識をもち,進んで課題解決に向けて取り組む。 コ　自他の良さを生かしながら協力して問題解決に取り組む。

3　食育の視点

・鮭の生育は,自然の恩恵の上に成り立っていることを理解できるようにする。≪感謝の心≫
・日常の食事が地域の産物と関連していることを理解できるようにする。≪食文化≫

4　他教科との関連

3年	社会科	「はたらく人とわたしたちのくらし」
4年	社会科	「岩手県の産業の様子」「岩手県のさまざまな地域の様子」
3年	道徳	伝統と文化の尊重　「心をつないだ合言葉」
4年	道徳	郷土を大切にする心　「たな田が変身」

5　単元の指導計画及び評価計画（全22時間）

・第一次　鮭の生育について探ろう。
（第四次は,第二次で生育した稚魚を放流するため,第一次の探究活動に戻る）
・第二次　実際に稚魚を育てよう。
・第三次　生育した鮭の消費を考え,これからの自分と鮭の関係についてまとめよう。

次	時数	活動内容	評価規準
第一次	2	・秋サケ探検ノートp2～p5を活用し,鮭の生態について探究する。(9月)	・鮭は宮古と関わりながら生育することを理解している。【知技－ア】
	2	・水産科学館の見学や,館長の講話から鮭についての情報を得る。(9月)	・鮭の生育は自然の恩恵の上に成り立っていることを理解している。【知技－イ（食育)】 ・鮭の生育について,手段を選択したり,多様な方法で情報を収集したりしている。【思判表－オ】
第二次	6	・鮭の赤ちゃんを調べる。(11月～)	・鮭の生育について,地域調査と体験活動を結びつけて課題を明らかにしている。【思判表－エ】 ・鮭の生育について,手段を選択したり,多様な方法で情報を収集したりしている。【思判表－オ】

		・人工孵化施設で鮭の採卵,受精を見学する。 ・飼育,観察をする。（次年度4月まで毎日行う）	・鮭の生育について,手段を選択したり,多様な方法で情報を収集したりしている。【思判表-オ】
第三次	2	・鮭の消費に関心をもち,自分が食べてみたい料理を考え,紹介する。	・日常の食事は,地域の産物と関連していることを理解している。【知技-ウ（食育)】 ・集めた情報や,整理・分析した結果をもとに,自分の考えをもっている。【思判表-ク】 ・自他の良さを生かしながら協力して問題解決に取り組んでいる。【主態-コ】
	8	・鮭について分かったことを新聞にまとめる。 ・単元を振り返る。	・整理・分析することで,課題解決の方法を考えている。　【思判表-カ】 ・自分の考えを整理し,まとめたものを工夫して表現している。　【思判表-キ】
（第四次）	2	・鮭の稚魚を放流する。（次年度4月）	・自ら課題意識をもち,進んで課題解決に向けて取り組んでいる。【主態-ケ】

6　本時の指導（12/22）

（1）目標　鮭を使った料理を考え,よいところを紹介し合うことができる。

（2）展開

段階	学習内容	○指導上の手立て　★留意点
導入5分	1　前時の学習を想起し,本時の学習課題を確認する。 ㋕自分が食べたいサケ料理を考え,よいところをしょうかいしよう。	○課題設定と同時にまとめ方を理解し,本時の流れを確認する。
展開30分	2　学習課題を解決する。 (1) 自分が1番食べてみたい料理をレシピノート、秋サケ丸ごと探検ノートから選ぶ。（オリジナルの料理にしたい児童はそれも可。） (2) 選んだ料理の気に入っているところやおいしそうなポイントに朱線を引き,みんなに紹介する内容をまとめ,学習シートに記入する。	★前時までにレシピノートを作成しておく。 ○レシピノートの構成は、普段給食に出ている鮭料理とし、栄養教諭が作成する。 ○レシピノートに朱線を引かせることで紹介する内容を分かりやすくする。 ★同じ料理を選んだ児童がいた場合は机を移動して,一緒に活動を進めるようにする。
終末10分	3　学習をまとめる。 サケ料理とそのよさを紹介する。	★実物投影機で料理を映し出し,それを見ながら発表を聞くことでイメージを持たせやすくする。 【評価規準】 ・サケ料理を考え，よさを紹介することができる。（発言、学習シート）
	4　振り返りをする。 (1) 学習シートに自己評価をする。 〈自己評価〉 自分の好きなサケ料理を考え，みんなによさを紹介することができたか。 (2) 自己評価したものをグループで共有する。 (3) 学習の感想を学習シートに記入し,発表する。	★感想を書く際には,友達の料理のよさと自分の選んだ料理のよさについても記入するように促す。
	5　次時の確認をする。	○次時は「なぜ宮古に鮭が必要なのか」を考えることを確認する。

3　授業実践と学習評価

（1）学習中の児童の発言と学習プリントの内容

評価規準①「集めた情報や、整理・分析した結果をもとに、自分の考えを持っている（思考力・判断力・表現力）」については、児童は、「探検ノート」、インターネットや普段食べている給食のレシピノートから、各々自分が食べたいサケ料理を考えることができた。さらに、児童は考えた料理の美味しそうなところ、気に入っているところも考え、表現できた。具体については、表2、表3のとおりである。

表2　児童が食べたいサケ料理

料　理　名	人　数
サケのおにぎり	3
サケのマヨネーズ焼き	3
コンソメサケポテト	3
サケグラタン	3
サケフライ	1
サケの塩焼き	1
サケチーズ春巻き	1
サケの南部焼き	1

n＝16

表3　サケ料理の美味しそうなところ、気に入っているところ（児童の学習プリントの一部より）

おいしいから。サケとごはんの相性がばつぐんだから。見た目がおいしそうだから。この料理が作りやすそうだから。
サケと米の相性がいいから。この料理は作り方がかんたんそうだから。
わたしはサケが嫌いだけど、フライはサクッとしているから好きです。だから、それと合わせて食べるときっとおいしいと思ったからです。
サケとマヨネーズを合わせるとおいしい味になるから。みそとマヨネーズの相性がいいから。焦げ目がつくまでグリルで焼くと、おいしさが増えるから。
わたしが好きなグラタンにおいしいサケを入れるとぜったいおいしくなると思うから、この料理をえらびました。
サケとマヨネーズ、みそといっしょに食べると、とてもおいしいから私はマヨネーズ焼きがいいと思ったからです。
写真を見てとてもおいしそうだと思ったし、全く食べたこともなかったので、えらびました。
サケとマヨネーズをあわせてたべてもおいしい。こげめがつくまでグリルで焼くとおいしい。
塩けがあっておいしいから。朝ごはんに食べたいから。
チーズとはるまきが大すきだから選びました。チーズと合いそうだから。肉じゃなくてもサケもあうと思うから。
グラタンは、サケを一口サイズに切るのがいいと思いました。やさいも入っていて、栄ようもあるからです。しょっぱさもあるからです。
サケおにぎりは食べたことないから食べてみたいです。サケおにぎりのサケはしょっぱくておいしそうだから食べてみたいです。
作りやすいし、おいしそうだからです。あと、コンソメがすきだからです、食べたことがないからどんな味かわからないけど、おいしそうだからです。
サケのなんぶやきはあまさとしょっぱさがちょうどよくあって、ごまがかかっていて見るだけでおいしそうだなと思ったからです。
ぼくはポテトがすきだし、サケとあいそうだからです。
食べた時、チーズがとろとろだし、サケがもっとおいしくなっていておいしかったから。

n＝16

評価規準②「自他の良さを生かしながら、協力して問題解決に取り組んでいる（主体的に学習に取り組む態度）」については、児童は、同じ又は似たような意見がいた友達と一緒に、選んだサケ料理の美味しそうなところ、気に入っているところを話し合えた。さらに、友達の発表内容から、他者の考えを受け入れて、さらにサケを尊重することができた。具体については、写真１、表４のとおりである。



写真 1

表4　児童と他者の良さを生かして、サケ料理の良いところを紹介した内容（児童の学習プリントの一部より）

児童	内　　容
A	Ｉさんの、(サケの塩やき)塩けがいいと言っていて、わかりやすくて良かったです。
B	Ｉさんの、塩けがいいという言い方がよいと思いました。
C	Ｇさんの「コンソメポテト」の相性のせつめいがわかりやすかったです。
D	「サケの塩やき」をえらんだＩさんと同じ気持ちで塩けがいいと思いました。Ｃさんの発言「サクッとした食感」がいいと同感しました。
E	Ｃさんの「サケフライ」がサクッとしているということ、9 さんの「サケの塩けがいい」ということに納得しました。
F	塩け、相性、食かん、料理しやすいなど、いろんな人がいろんな言葉を使っているのがいいと思いました。
G	友達が、いろいろなサケ料理の良いところをわかりやすく言っていて、どれもおいしそうだと思いました。
H	「サケのおにぎり」はたしかに料理しやすそうなので作ってみたいと思いました。
I	「サケのおにぎり」について、相性がいいといっていたのがいいと思った。
J	サケの料理がわかったのでよかったです。
K	みんなも話合っていて、よくわかったんだなと思いました。あと、いいことを言っていてよかったと思いました。
L	友だちの話を聞いて作りやすいとかいっていたからすごく同じ気持ちになってうれしかったです。
M	「サケの塩やき」で塩けがするのが同じ気持ちになれました。
N	Ｉさんの発言を聞いてみてとてもわかりやすかったです。
O	いろいろ鮭のいいところをいいとおもいました。
P	「グラタン」のチーズのトロトロがいいとおもいました。

n =16

評価規準③「日常の食事は地域の産物と関連していることを理解している（知識・技能）」については、すでに前時（単元計画 : 小単元・第一次）において、児童は宮古や重茂といった地域とサケの関連性について理解していたが、本時では、日常の食事つまり、児童の普段の食事である学校給食や家庭の料理が重茂地区や宮古市の産物と関連しているという気づきはなかった。むしろ、表５

にあるとおり、児童は「サケ料理のいろいろな食べ方」「サケ料理のしやすさ」についての知識や技術を理解し、さらにサケ料理に対して興味・関心を示した。「いろいろな食べ方」や「料理のしやすさ」についての理解は、食に関する指導の手引―第二次改訂版―にもあるとおり、6つの食育の視点のうち、「③食品を選択する力」に位置付けられ、本時で定めた「⑥食文化」とは異なった。

（文責　浅沼　美由希　沢里　舞帆）

表５　「食育の視点」に関する児童の理解（児童の学習プリントの一部より）

サケには、いろいろな食べ方があるのがわかりました。
サケのいろいろな食べ方を知ることができた。もっとたくさんのサケ料理を知りたい。
色んな料理を知れてよかったです。
今日はサケ料理がわかってよかったです。
サケ料理はかんたんでおいしいと思いました。

n=5

第４章　本研究の成果と課題

本研究は「栄養教諭を中心とした多教科における食育の推進」と「総合的な学習の時間を事例にした教材『探検ノート』の活用性」について検証することを目的として行ったものである。

１　栄養教諭を中心とした多教科における食育の推進について

学校における食育の推進は栄養教諭が中心となり、各教科等においても適切に行うように求められている中、岩手県の栄養教諭は、これまで給食時間を主に特別活動で授業参画してきた。そこで本研究では、総合的な学習の時間において栄養教諭の参画を試みた。その結果、学級担任と栄養教諭は連携し、食育の視点を位置づけた単元計画と学習指導案の作成を行うことができた。これについては、栄養教諭を中心とした学校における食育の推進に向けて、大きな前進である。しかし、本研究の授業実践では、目標として位置付けた食育の視点を達成できず、今後の課題となった。

食に関する指導の手引―第二次改訂版―によると、総合的な学習の時間における栄養教諭の関わりについて、「学級担任等に対して、探究課題で取り扱う食材の情報を提供したりしながら具体的な活動を設定し、単元を構想する」とあるように、栄養教諭は児童が学校給食や家庭の食事といった日常の食事に、サケをはじめとした重茂地区や宮古市の産物が使われていることを理解できるような活動を提案し、単元の構想段階から学級担任と相談を密にし、連携を図ることが求められていた。本研究においても、学級担任と栄養教諭は相談を密に連携を図ってきたが、事前に学級担任と栄養教諭各々の役割を両者が適切に理解し、果たすべき具体を理解しておく必要があったと考えられる。

また、本時は各教科等における食に関する指導から、指導者は学級担任のみであった。栄養教諭の教科等への授業参画に、ティームティーチングによる方法が示されている[8)]。ティームティーチングによる指導方法は、栄養教諭の専門性を生かすことができ、指導の効果を上げることが期待されている[9)]ことから、今後は授業における指導方法の工夫も必要である。

2015（平成27年）年12月21日の中教審答申によると、教員の指導体制の充実について、「栄養教諭が配置されている学校においては、食に関する指導は充実したものの、食育について学校の教育活動全体で組織的に取り組むという点では、改

善の余地がある。」と示されている[2)]ことを踏まえると、栄養教諭が持つ食の専門性が発揮でき、「チームとしての学校」の総合力、教育力の最大化できる体制の整備をまずは学校全体として改善を図る方が先であろう。

2　総合的な学習の時間を事例にした教材「探検ノート」の活用性について

教材「探検ノート」は、これまで特別活動の教科のみ活用されてきた。そこで本研究では、総合的な学習の時間において、「探検ノート」を活用できるかどうか検討した。その結果、栄養教諭が所属する小学校の「ふるさと」を探究する活動の一部で、「探検ノート」の「生態」「食事づくり・食べる」の頁を活用することができた。そして、児童は、友達の考えを受け入れつつ、自分が集めた鮭料理の情報を整理し、自分なりに鮭の食べ方について考える力（思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度）が身に付いた。このことから、教材「探検ノート」自体の汎用性は高まったと言える。しかし、学校全体の総合的な学習の時間において、児童が「ふるさと」の探究課題を通して、「何ができるようになるか（育成することを目指す資質・能力）」、そのために、「何を学ぶか（学習内容）」、「どのように学ぶか（学習方法）」といった今回の指導要領の改訂内容から整理し、意図やねらいをもって単元計画を作成できなかったこと、その中で教材「探検ノート」はどのように活用できるかを検討できなかったことが課題である。よって、単元の目標や評価基準の具体には至らず、学校が定める教育目標まで見据えた上で学習を評価することができなかった。今後は、カリキュラム・マネジメントの実現に向けて、学校の教育目標、目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力の関連性についても整理し、慎重に検討する必要がある。そのためには、栄養教諭も各教科の特質を理解するように努めなければならない。

また、本時については、より児童に探究的な見方・考え方を働かせるために、自分が食べたいサケ料理については、「探検ノート」やレシピノートだけでなく、多様な方法から児童が選択できたり、考えたりできるような栄養教諭の手立てが必要であった。多様な方法とは、社会科「店ではたらく人と仕事」や生活科「まちたんけん」など他の教科等の単元と関連付けて探究活動に組み入れることである。そして、児童は各教科等で身に付けた見方・考え方を総合的に活用し、様々な角度から探究課題を捉え、学習をより一層深めたり、広げたりすることができたと考えられる。そのためには、栄養教諭は児童の発達段階や探究的な学習への習熟状況について、事前に学級担任に確認しておく必要があり、今後、総合的な学習の時間において食に関する指導を行う上での課題と言える。　（文責　浅沼　美由希）

第５章　今後への期待

まず、本論は、総合的な学習の時間（以下、総合的学習と略記）を中心とする実践研究であるため、前提として総合的学習の位置づけについて整理しておきたい。

今回改訂の学習指導要領では、学習指導要領で規定された総合的学習の目標（資質・能力の三つの柱に即して）を踏まえつつも、地域や子どもの実態の違いを踏まえた、各学校で定める総合的学習の目標の明確化が求められる。そこから各学校で定める総合的学習の内容（具体的には、「探究課題」と「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」の二つ）が確定され、学習方法として「主体的・対話的で深い学び」を実現する視点を踏まえた「探究学習」が、各教科における「見方・考え方」や総合的学習で生かされる「探究的な見方・考え方」を駆使する中で実践されることなる。

そして、それらの学習活動が、当初の目標に照らして妥当性を持ちうるかを、学習評価を通じて判断され、教師の指導の改善と子どもの学習活動の改善に生かされることになる。それらの全体的

な総合的学習のあり方を示すのが全体計画であり、活動内容の概要を配列した年間指導計画であり、具体的な活動内容を示した単元計画ということになる。各学校における、それらの総合的学習の運用を有効に機能させる取り組みが、今回の学習指導要領改訂で強調されるカリキュラム・マネジメントである。カリキュラム・マネジメントの視点からは、PDCA サイクルによる絶えざる実践・検証・修正改善に加えて、なによりも、地域や学校外の多様な人々との協働や、身の回りの地域を素材にした活動も求められる。

そして、総合的学習の目標として重要なのは、探究学習を通して、子ども自身が当事者意識を持って自己の生き方を考えるところにある。その際、教育全体の目的である「人格の完成」に向けて、個々人の自己実現・人生の充実と、自分が生きる社会のあり方を他者とともに考え判断し行動できるようになること、つまり、自己創造と社会創造の担い手となり得る力（資質・能力）を育成することが最大の目的となる。このことは、すでに OECD が提起した「キー・コンピテンシー」の目的が、「人生の成功」と「良好に機能する社会の実現」とされていること、また同じく OECD が 2030年を見据えた「OECD Education 2030」の中のラーニングコンパスのゴールとして示す「ウェルビーイング」の下位の目的である「良好な個人と社会の実現」にも表れていることである。

それらを踏まえて、今回の学習指導要領における総合的学習の改訂の特色は、目標を資質・能力の三つの柱に即して整理し直したこと、各教科等で育む資質・能力との関連づけ、「探究的な見方・考え方」と各教科における見方・考え方との関連づけ、主体的・対話的で深い学びを実現する視点に基づく探究学習の充実（特に、収集情報の整理・分析、まとめ・表現）、日常生活や社会との関連を探究課題や探究学習において生かすこと、と整理できる[10)]。

本論文は、宮古重茂地区の自然・産業といった地域の特色を生かした地域素材（秋サケ）を取り上げ、その生態、調理法、食生活におけるサケの位置づけ、学習成果および評価資料になりうる「探検ノート」の活用など、実際の体験活動や地域の方への聞き取り、地域の方との協働が大きな特色である。また、校内体制としても、総合的学習を中心に他教科との関連を図りながら、栄養教諭のみならず、学級担任や学校外の様々な関係者（大学関係者も）の協力と協働により、「チーム学校」として学校ぐるみの実践を目指したところに特色がある。

今後の課題としては、特に以下の三点のみ挙げておきたい。

一点目は、重茂小学校全体での総合的学習の全体計画を明確に示し、全体の中で今回の活動が、どのような位置づけであるかを明確化することである。総合的学習の全体計画、年間指導計画は、今回の学習指導要領で強調される「社会に開かれた教育課程」の観点からいえば、校内全教職員で作成し情報共有すること、および、それらの学校計画は、家庭や地域にも公開し、子どもたちにどのような力を育むための総合的学習なのか、そのためにどのような活動内容を構想し、どのような学習活動方法を想定しているのか、それらの情報を学校外にも発信・共有していくことが求められる。そうでなければ、協力いただく地域の皆さんにとっても、何のために学校に協力しているのか、自分の関わりが、子どもたちのどのような力の育成に貢献しうるのか、見通しをもって協力することはできなくなる。学校・家庭・地域の協働は、学校のみならず地域ぐるみで子どもの育ちを支えること、それにより学校教育の質の改善と地域の発展への寄与が目的である。学校での学びが子どもと教師の成長を促すとともに、地域の方々と目標を共有し、地域を支える将来の担い手の育成にもつながる総合的学習であれば、地域の活性化にもつながりうる。まずは、重茂小としての総合的学習の全体計画を明示し、その中で今回の学習活動がどのような位置づけであるかを明瞭に自覚できるようにすることが必要と思われる。

二点目は、目標と関連した探究学習の充実である。課題設定から最終的な整理・分析・発表まで、

子どもたちの活動は充実している。主体的・対話的で深い学びの観点から､学びを深めるためには、秋サケの特徴を知り、料理を考え工夫し、重茂の特産であることを実感すること、ひいてはふるさとの良さを自覚することまで子どもの意識を高める場合、他地域、他県、他国との比較という、比較対象があればより重茂の特徴を自覚しやすくなる。サケ自体での他地域比較もあれば、サケ以外の魚類での比較もある。また、食材メニュー、調理法、料理の味覚等との関連では、より幅広い肉類や野菜類等、食材レベルでの比較の観点も考えられるであろう。食文化から他の産業や地域の発展にまで子どもの意識が広がってくれば、認識から行動化への見通しも持ちやすくなる。

三点目は、各教科間の関連のみならず、子どもの発達的観点から、就学前とのつながり、中学校とのつながりを意識したカリキュラムを構想することである。現在の教育課程改革では、子どもに育む資質・能力については、学校で学んだことが社会に出ても使える力であることが求められている。生涯学び続ける自立的な学習者に育てることが、今日の学校教育の使命でもある。学区内にある幼保園や中学校との接続（特に、資質・能力レベルで）も考えていただきたい。その中で、地域の良さだけではなく、地域の課題も取り上げ、それを解決できる力へと、子どもの成長発達を見据えて学習活動に取り入れる見通しを持っていけば、将来の自立的な主権者へ向けての能力形成ともつながっていくであろう。

いずれ、食育を中心にしつつ、地域の良さと課題を学び、それをもとに、子どもたちが、自分に何ができるかを考え、自分たちなりのアイデアで地域をより活性化させるために、子どもたち自身が地域に働きかけ、多くの他者と関わる中から、自分自身のあり方や将来の生き方を考える学習になることが総合的学習の趣旨を生かすことになる。今回の食育を中心に据えた重茂小の総合的学習がさらに発展することに期待したい。

（文責　田代 高章）

引用・参照文献

1）文部科学省 『食に関する指導の手引―第二次改訂版―』（平成31年３月）

2）中央教育審議会 『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）』（2015年12月21日）

3）岩手県庁　岩手県のシンボル https://www.pref.iwate.jp/kensei/profile/1000650.html（2021年１月27日アクセス）

4）浅沼美由希他 『秋サケ丸ごと探検ノート』(一般財団法人　東京水産振興会 ,2017年10月）

5）足立己幸 『さかな丸ごと探検ノート』（一般財団法人　東京水産振興会 ,2011年５月）

6）一般財団法人　東京水産振興会 『「さかな丸ごと食育」研究 - プログラム・教材開発に関する研究（2009年 ~2015年）報告書』（一般財団法人　東京水産振興会 ,2017年12月）

7）浅沼美由希他 「小学校における魚食育の教材・学習プログラムの開発―岩手県の秋サケを事例に―」（『宮城学院女子大学生活環境科学研究所研究報告』, 第51巻 ,pp.31-40,（2019年））

8）文部科学省 『栄養教諭を中核としたこれからの学校の食育』（平成29年３月）

9）文部科学省 『食に関する指導の手引―第一次改訂版―』（平成22年３月）

10）田代高章・阿部昇編『「生きる力」を育む総合的な学習の時間』福村出版 ,2021年３月参照

謝辞

本研究に御協力いただきました宮古市立重茂小学校教諭　中島　久仁子先生をはじめ教職員の皆様、第３・４学年の児童に心より厚くお礼申し上げます。

本研究の一部は、一般財団法人東京水産振興会による2020年度「さかな丸ごと食育」研究事業の助成を受けたものである。

高等学校における地域連携の現状と課題
－高等学校におけるコミュニティ・スクール導入の可能性を探る－

川原　恵理子*，鈴木　久米男・川上　圭一**

（令和３年２月19日受理）

KAWAHARA　Eriko，SUZUKI　Kumeo，KAWAKAMI　Keiichi

The Current State of and Issues in Senior High School's Regional Collaboration: Exploring the possibility of introducing community schools at the senior high school level

要　約

本研究の目的は、本県高等学校における地域連携の取り組みに関する調査により、その成果と課題を明らかにすることである。そのための方法として、全国のコミュニティ・スクール導入までの経緯や、本県の地域連携の取り組みの現状について調査し､本県高等学校における地域連携の推進の一つの方法である、コミュニティ・スクール導入に向けての可能性を探った。

調査結果から、地域連携の取り組みにより、学校と地域の連携が推進されているということが明らかになった。また、課題としてあげられた、地域連携の取り組みへの負担感、教員のコミュニティ・スクールの認知度の低さを解決するための手立てとして､教員向けのコミュニティ･スクールの情報提供パンフレットの作成や研修会の実施の提案を行った。

Ⅰ　はじめに

１　本研究の目的

本研究の目的は、本県高等学校における地域連携の現状調査により、その成果と課題を明らかにし、本県高等学校におけるコミュニティ・スクール導入の可能性を探ることである。そのために全国でコミュニティ・スクールを導入している高等学校の導入までの経緯や成果と課題、及び、本県高等学校の地域連携の取り組みの現状や成果と課題について調査する。これらの調査から明らかになったことを分析・検討することで、本県高等学校における地域連携の推進の一つの方法であるコミュニティ・スクール導入の可能性を探った。

２　主題設定の理由

現在､県内の多くの小･中学校にコミュニティ・スクールが導入され、学校と地域の連携が行われている。また、本県独自の、学校と地域の連携・協働のしくみである教育振興運動の理念を継続しながら、コミュニティ・スクールを導入することにより、それぞれの市町村や学校の運動推進の実状を踏まえた方策が進められている。本県では、コミュニティ・スクール導入によって教育振興運動の現状を見直し、今後より望ましい姿に改善する､あるいは活性化を図る絶好の機会として捉え、適切な役割分担で持続可能な仕組みを構築していくことが必要となっている。

このように、地域とのつながりが深い小・中学

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，＊＊岩手大学大学院教育学研究科

校では、地域連携について組織としての取り組みが継続されてきた。しかし、高等学校での地域連携の取り組みについては、学区が広域であることから、地域にとって縁遠い存在のイメージがあり、必ずしも推進されているとはいえない状況にある。全国のコミュニティ・スクール導入を見ても小・中学校が中心で、高等学校での導入は平成30年度に急激に増加したものの、まだ少ない。

本県でも、高等学校における地域連携の取り組みは、多くの学校で実施されている。しかし、その形態は学校によって異なり、地域連携の活動内容も様々であると考えられる。また、教員の異動などによる活動の継続の難しさや、取り組みの成果のわかりにくさ、活動時間の確保、また教育課程上の取り扱いなど、活動の継続には様々な課題が多いのではないかと推測される。また、コミュニティ・スクール導入についても、制度の内容があまり知られていないという現状もあり、導入するまでには至っていない。

そこで、県内高等学校に、現在取り組んでいる地域連携についてアンケート調査を行い、各学校で行われている地域連携の取り組みの実態を明らかにすることで、取り組みの実施内容や方法、成果と課題をまとめ、その課題解決の糸口を考えたい。また、全国でコミュニティ・スクールを導入している高等学校の導入後の成果や課題を調査し、その課題解決の糸口を考えることで、本県高等学校における地域連携推進の一つの方法であるコミュニティ・スクール導入に向けての手立てを探っていきたいと考え、本主題を設定した。

3　先行研究

本研究に迫るための前提として「地域連携の必要性」や「学校と地域との連携」「高等学校における地域との連携による学習」の３つの視点から先行研究をみていく。

一つめの「地域連携の必要性」について成果と課題をまとめる。岩本（2019）は「学校が多様な主体と協働しながら生徒や学校の課題を解決していくことが必要になってきている」と述べている。さらに、後藤（2008）は、地域連携に取り組むことでの成果について、「学校と地域のネットワーク構築、地域に開かれた学校づくりによる保護者、地域の学校理解と信頼感の向上」や「地域の人材や教材を活用する地域特有の教育によって、生徒たちの地域愛着が向上し、新しい人材としての地域貢献も期待できる」と述べている。しかし、課題として、後藤（2008）は「地域の弱体化による人材不足、予算不足」をあげ、そのためには、「学校が中心となって地域に働きかける、学校における地域づくりが必要になる」と述べている。また、八尾坂（2012）は「コミュニティ・スクールの認知度が低いこと」や「その意義・有効性が十分理解されていないこと」などをあげている。

二つめの「学校と地域との連携」について成果と課題をまとめる。中央教育審議会（2005）「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」では「学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）や学校評議員制度の積極的な活用を通じて、保護者や地域住民の学校運営への参画を促進する必要がある」と述べている。また、八尾坂（2012）は、コミュニティ・スクールの成果として、「教育目標・学校経営方針の策定、学校評価への地域住民・保護者の参画や意見・要望の反映などが進み、よりよい学校運営の実現に寄与している」ことや「特色ある教育活動の充実・活性化が図られている」こと、さらに「地域に開かれた信頼される学校づくりが進んでいる」ことをあげている。しかし、課題として、佐藤（2016）は、「学校評議員や学校支援地域本部事業との違いが区別されていないこと」をあげ、この背景には「コミュニティ・スクールに対する理解不足がある」と述べている。長畑（2015）は、コミュニティ・スクールの課題として「教職員・地域・保護者のコミュニティ・スクールへの理解・関心が低い。管理職や担当職員、地域住民の活動負担が大きい。地域社会との恒常的な連携・協働の仕組みづくりが不十分」と述べている。そのほか、日渡（2016）は、「活動が形骸化している『名ばかりコミュニティ・スクール』の存在が指摘されてきたこと」や「学校運営協議会制度が学校や地域の実情に合わなかったケース

もある」と述べている。

三つめの「高等学校における地域との連携による学習」の成果と課題についてまとめる。文部科学省（2018）は、高等学校で地域との連携による学習を行う意義を、「地域の差し迫った課題を、高校生自らが地域と協働して解決していく地域課題解決型学習を実施するなど、高等学校と地域の双方向的な魅力を発信することにより、これからの時代に必要な生徒の主体性や協働性の育成に資することも期待される」と述べている。また、岩本（2019）は、「高等学校において生徒が地域にあるさまざまな産業や暮らし、地域の課題や魅力、未来に対する探究を深められる機会があることは、教育の観点だけでなく地方創生の観点からも重要」であるとしている。しかし、課題として、高等学校において「地域」の捉えが難しいということが考えられる。これは、各学校・地域の実態によって連携の内容や取り組みが異なることや、通学範囲が広域になることなどから、「地域」の捉えが曖昧になっているためと考えられる。そこで、本研究での「地域」とは、ある一定の地域を示すということではなく、学校が設置されている地域を基盤とした住民組織や人と人とのつながりであり、その地域に関わる様々な活動を展開している団体のことと捉える。

Ⅱ　地域連携に関する実態調査

全国でコミュニティ・スクールを導入している高等学校100校（有効回答率52%）と、県内高等学校すべての管理職（64校）、抽出校（13校）の教員に、地域連携の取り組みや成果と課題について質問紙調査を依頼し、調査からわかったことを分析・検討した。

1　全国のコミュニティ・スクール導入校への質問紙調査の結果

全国のコミュニティ・スクール導入校への質問紙調査から、全国の導入校では、その成果を実感しているということがわかった。コミュニティ・スクールを導入した成果の調査結果は図１のとおりである。この調査は６件法により行った。６：強くそう思う、５：かなりそう思う、４：ややそう思う、３：ややそう思わない、２：かなりそう思わない、１：強くそう思わない、として数値で示し、その数値の平均値を求め、項目の高い順から示したものである。



図１　コミュニティ・スクールを導入した成果

また、調査全体で明らかになったことは次の２点である。一つめは、全国のコミュニティ・スクールの導入校への調査において、コミュニティ・スクールを導入したことで、地域連携における取り組みが大きく変化したという学校は少なく、以前より行われていた地域連携を継続して行っている学校が多いということである。また、学校運営協議会委員の経歴や学校運営協議会で協議した議題の調査結果を見ても、現在の学校評議員の経歴や学校評議員会の議題内容と協議内容が類似している。このことから、コミュニティ・スクールを導入することによって、地域連携の取り組みを大きく変化させたり、新たな取り組みを行ったりする必要はなく、県内の各学校で現在行われている取り組みを継続させながら、学校運営協議会をより効果的な地域連携の体制づくりとして活用していくことができるのではないかと考えられた。

二つめは、コミュニティ・スクール導入に関する課題として、多忙化につながるとの回答が多かったことである。調査結果から、コミュニティ・スクールを担当している管理職、教員への負担が課題としてあげられた。この課題の改善に向け

て、教員や学校運営協議会委員に対し、コミュニティ・スクールの取り組みの説明を行ったり、研修会等への参加を促したりといった工夫を行っている（図２）。このことから、コミュニティ・スクール導入・運営を行うためには、コミュニティ・スクールの成果について教員が理解する必要があることがわかった。また、コミュニティ・スクールの業務内容について、教員や学校運営協議会委員が共通理解して運営することで、導入後もその成果が十分に活かされていくのではないかと考えられた。

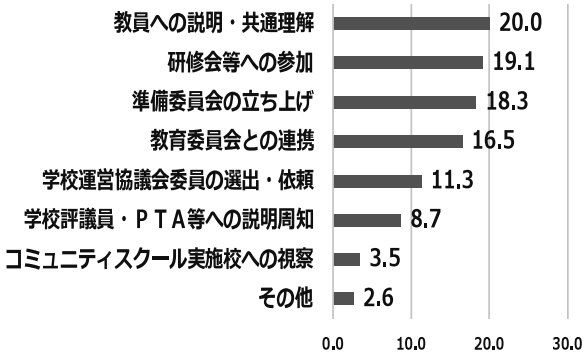


図２　導入・運営に必要と思われる取り組み

２　県内高等学校における地域連携に関する質問紙調査の結果

県内高等学校への質問紙調査から、本県では多くの高等学校で活発な地域連携の取り組みを行っており、その成果も認識されているということがわかった。図３は特に成果のあった地域連携の取り組みについて教員を対象に自由記述による調査を行ったものである。樋口（2014）のKHコーダーによる計量テキスト分析を行い、サブグラフ（媒介）検出による共起ネットワークを描いた。

太実線の部分には「企業、見学、進路、講演、キャリア、教育」が多く抽出され「企業見学会や進路講演会などのキャリア教育を実施」したことが読み取れ、点線の部分には「探究、時間、課題、解決、学習」が多く抽出され「探究の時間における課題解決学習」を行ったことが読み取れる。この結果から各校の実態に合わせた地域連携の取り組みが行われ、成果が認識されていることがわかった。

また、調査全体で明らかになった点は次の２点である。一つめは、図４にあるとおり、地域連携

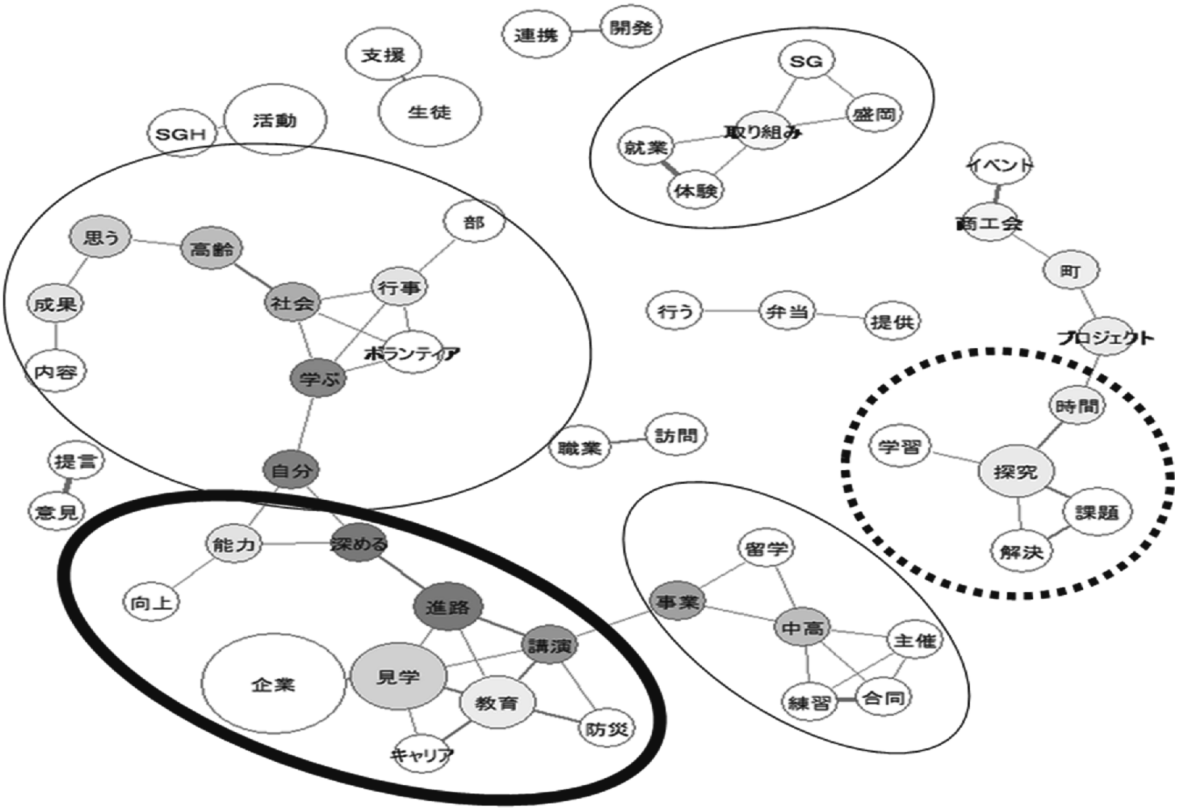


図３　特に成果があった地域連携の取り組み（教員）

の取り組みに対し、管理職、教員ともに負担増を課題としてあげていることである。この調査は6件法により行った。具体的には、地域連携の取り組みを行う際の校内の地域連携担当者の負担が大きいこと、教員全体の多忙化につながるなどの回答があった。しかし、生徒の学習意欲・学力向上につながりにくい、という回答は低く、地域連携の取り組みによる生徒への学習効果について理解しているということもわかった。このことから、地域連携を行う際の負担を改善する方法として、地域連携を進めるための、校内体制を構築することが必要ではないかと考える。そのことが、地域連携担当者への負担を減らし、学校、地域双方にとって継続しやすい地域連携の取り組みへとつながるのではないかと考えられる。

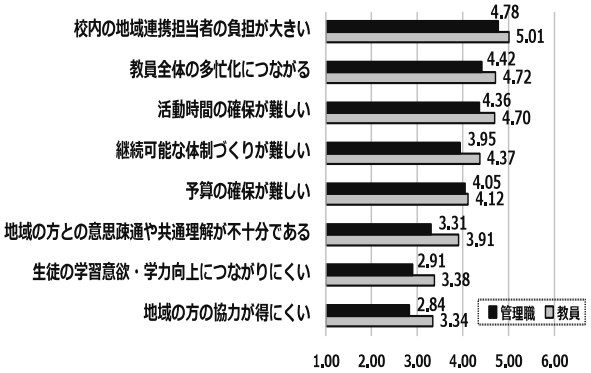


図4　地域連携の取り組みを行う際の課題

二つめは、本県高等学校の教員のコミュニティ・スクールに関する認知度が低い、ということである。調査結果から、県内の多くの教員がコミュニティ・スクールについての理解が低いということがわかった（図5）。このことから、今後、

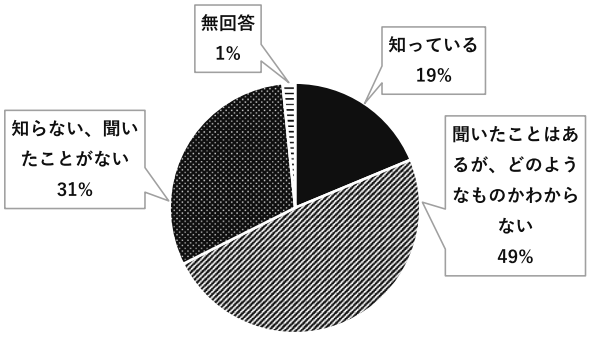


図5 コミュニティ・スクールの認知度（教員）

本県でコミュニティ・スクール導入を推進していくためには、教員へのコミュニティ・スクールの周知を図り、さらに、その成果についての理解を促進していくことが必要になるのではないかと考えられる。

Ⅲ　実践のための現状把握

Ⅱ章で行った地域連携に関する調査結果から「地域連携の取り組みの成果の理解」や「継続可能な校内体制の構築の必要性」「コミュニティ・スクールの周知の必要性」の3つの課題が明らかになった。この課題を解決するため、現状把握の追調査を実施し、その結果から手立てを検討することにより、実践へつなげることとした。課題、現状把握、手立て、実践、の流れについてまとめたものを図6に示す。

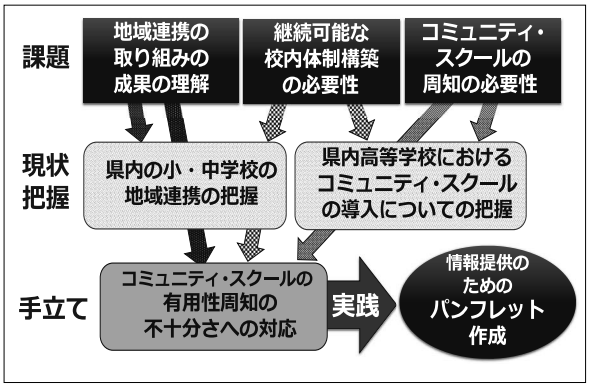


図6　課題と手立てのまとめ

1　県内小・中学校の地域連携の把握

県内の小・中学校の地域連携の実態を把握するため「県内小・中学校の地域連携の把握とコミュニティ・スクールの導入状況」や「県内小・中学校コミュニティ・スクール導入校の実態の把握」「県内小学校の実態」「県内中学校の実態」の調査を実施した。

県内小・中学校の調査結果から、①地域の特性・特色を生かした学校と地域の協働による学校支援体制づくりが行われていること、②地域連携担当教員や地域コーディネーターを窓口にした地域連携の取り組みの校内体制が構築されていること、③学校の組織としてのマネジメント力が発揮され

ていること、という３点について実態を把握することができた。図７は、実態調査により把握した県内Ｍ小学校の地域連携を行う際の校内体制をまとめたものである。

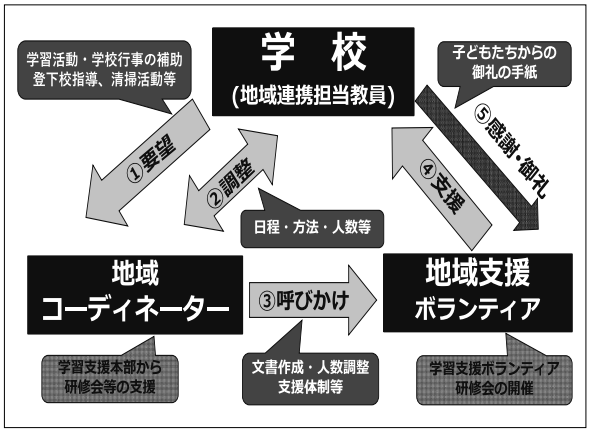


図７　Ｍ小学校の地域連携を行う際の校内体制

２　県内高等学校におけるコミュニティ・スクール導入状況の把握

県内高等学校におけるコミュニティ・スクールの導入状況について把握するため、今年度県内でコミュニティ・スクールを導入した高等学校（以下Ｎ校と記述）について調査を行った。

（１）Ｎ校の学校運営協議会の実態

県内のＮ校は令和２年４月に学校運営協議会を設置し､県内初のコミュニティ･スクールとなった。今年度、学校運営協議会を３回行うことを予定している。

第１回、第２回のＮ校の学校運営協議会へ参加して明らかになったことは、①学校と地域の相互関係や信頼関係が深まっていること、②学校運営協議会で､各委員が当事者として「熟慮」と「議論」を重ねながら課題解決を目指す対話が行われていること､③各委員は学校や地域の現状や課題、目標、ビジョンの共有ができた上で目標に向けた取り組みを考えており、学校と地域が対等の立場で協力して共に活動していること、④校長は最終意思決定者として地域の動きを敏感に察知し、それに対応した学校運営を行い、教職員と地域とを効果的につなぐ配慮も行いながら強いリーダーシップを発揮していること、の４点である。今後は、校長のリーダーシップのもとに、現在行われている地域連携の取り組みへの学校運営協議会の関わりが増え、取り組みの適切な役割分担がなされていくことで、教員への負担が減っていくことも可能ではないかと思われた。

（２）Ｎ校教員への質問紙調査による成果と課題の把握

Ｎ校の教員に対し、地域連携の取り組みやコミュニティ・スクール導入後の成果や課題について、７月と１月の２回質問紙調査を行い、調査からわかったことを分析・検討した。

調査結果から､Ｎ校の地域連携の取り組みが「特色ある学校づくりの推進」や「生徒の自主・自立の推進」「地域の活性化」などの成果につながっていることがわかった。この調査は６件法で行った。２回目の調査では、どの項目においても肯定的な評価の数値が上昇し、意識が高まっているということがわかった（図８）。

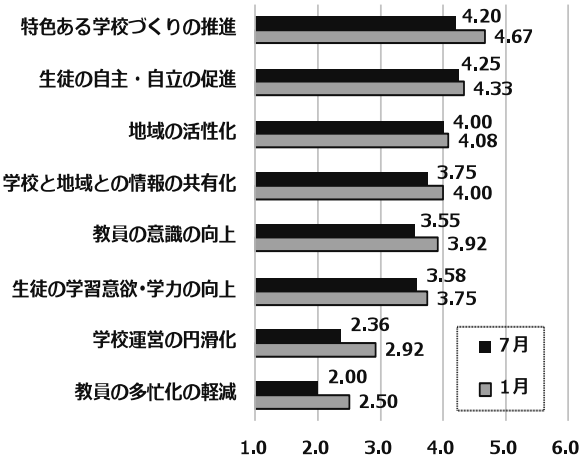


図８　地域連携の取り組みによる成果

コミュニティ･スクール導入後の成果について、２回目の調査では「学校と地域の情報の共有化」や「外部人材の活用のしやすさ」「学校に対する地域の理解の深まり」の項目において肯定的な評価の数値が上昇し、学校と地域の連携が推進されてきたことが窺えた（図９）。

また、高等学校における地域連携の必要性について「必要である」と回答した教員が増え「必要だが、教育活動の中で行うことは負担」と回答した教員は減少した（図10）。

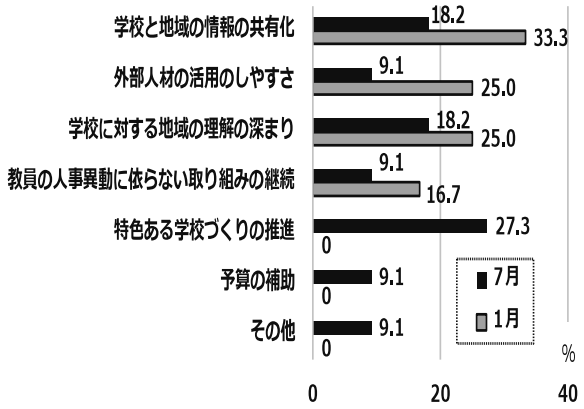


図９ コミュニティ・スクール導入後の成果

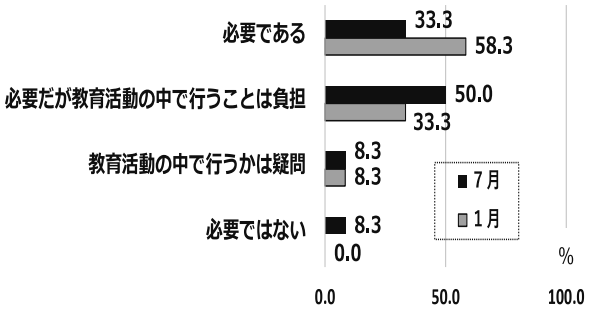


図10　地域連携の必要性

調査結果の比較から、Ｎ校教員の意識の変化がみられた。これらの変化は、これまで継続してきた取り組みの成果であったり、年度末の時期に生徒の学びの成果がみられたことだったりと、様々な要因が関連していると考えられが、コミュニティ・スクール導入による地域との関わりが意識の変化につながっているのではないかと考えられる。

今後は、地域連携の取り組みを、学校行事や各教科の指導に取り入れ、計画的に教育活動全体で取り組むことで、実施時間の確保やそれぞれの教員の役割分担がされ、多忙化の課題解決にもつながっていくと考えられる。また、今年度行われた学校運営協議会であげられた議題や協議内容について教員全体で共有することで、今後の地域連携の取り組みに対し、教員から学校運営協議会への要望や提案が行われ、学校運営協議会委員の協力が得られるという可能性もあるのではないかと考えられる。

３　コミュニティ・スクールの有用性周知の不十分さへの対応

県内高等学校における地域連携に関する調査において、その成果は認識しているものの、取り組みを行う際の負担感、多忙化を感じている教員が多いという課題がわかった。

この課題を解決するための一つの手立てとして、学校全体において、生徒の主体性や協働性の育成につながるという成果を理解した上で、地域連携の取り組みを行うことが必要になるのではないかと考えられる。小・中学校では、地域連携の取り組みを行う際に、学校行事や各教科と関連させた学びを行っているが、高等学校では「総合的な探究の時間」として取り組んでいる学校が多く、学校行事や各教科との結びつきについての意識は低い。そこで、今後、教育活動全体で地域連携を行う目的を共有し、そのための校内組織体制を構築していく必要があるのではないかと考える。教員の多忙な状況を想定し、コミュニティ・スクールの情報を提供することが、今後コミュニティ・スクール導入の推進につながると期待し、有用性のある周知を考えることとした。

Ⅳ　課題解決のための実践と提案

Ⅱ章の地域連携に関する調査結果と、Ⅲ章の現状把握のための実態調査から明らかになった点を踏まえ､その課題を解決するための実践を行った。

１　コミュニティ・スクールの周知を目的にしたパンフレット作成

県内教員を対象に、地域連携の取り組みの成果の理解や、継続可能な校内の体制の構築、コミュニティ・スクールの仕組みと役割、全国の事例などを周知してもらうための情報提供のパンフレットを作成した。パンフレットを作成する際は、県内管理職（16名)、県教育委員会事務局（１名）に質問紙調査を依頼し、その調査結果を反映させた内容を盛り込んだ（図11)。改訂版では、全国の質問紙調査と県内高等学校の質問紙調査の結果を盛り込むことや、負担感をなくすこと、わかり



図11　コミュニティ・スクールの情報提供パンフレット

やすい語句に整理することなどを改訂の視点として、作成した。

この改訂版は、研修の機会が少ない現場の教員が、自主的に短時間で目を通せるように情報量を絞り、紙媒体（A４のワンペーパー表裏）の形式で作成した。実際に研修会等でも活用できるように、パンフレットはパワーポイントのソフトを使い、この資料が１枚あれば研修会等で活用できるようにした。

２　コミュニティ・スクールに関する教員向け研修会の提案

県内教員に向けて、このパンフレットを活用した研修会の実施について提案する。

研修会は、この資料を説明するためのプレゼンテーションを作成し、スライドを活用してパンフレットの説明をすることを想定した。また、各学校の研修会の時間が異なることを想定し、通常版と、縮小版の研修会用プレゼンテーションを作成した。説明は、管理職、または地域担当の教員などが行い、パンフレットを読み進めることで理解が進むように、アニメーションを設定したスライドを作成した（図12）。

Ⅴ　おわりに

本研究の目的は、本県高等学校における地域連携の現状についての調査により、その成果と課題を明らかにし、本県高等学校においてコミュニティ・スクール導入の可能性を探ることであった。Ⅱ章では、コミュニティ・スクールを導入してい



図12　研修会用プレゼンテーションのスライド（一部）

る高等学校を対象とした全国調査と、県内の高等学校における地域連携に関する調査結果から、成果と課題を明らかにすることができた。Ⅲ章では、県内小・中学校及び県内Ｎ校の地域連携の取り組みの実態を調査し、地域の特性・特色を生かした学校と地域の協働による学校支援体制づくりや地域連携の取り組みの校内体制の構築、学校の組織としてのマネジメント力の大切さを理解することができた。Ⅳ章では、課題解決のための実践と提言として、県内教員向けのコミュニティ・スクールの情報提供のためのパンフレットを作成することができた。

今後、研修会を実施し、実際に有効性のある周知の方法かどうかの検証を行う予定である。

研究を進める中で、今後、本県の高等学校で、コミュニティ・スクール導入が推進されるために

は、さらに教員への有効な周知が必要であると感じた。今回個人として行った実践の周知の方法には限界があった。さらに有効な方法は、組織として行う周知のあり方の検討である。加えて、組織で行う導入推進の手立てとしては、県単位でコミュニティ・スクールの推進に向けたチームとしての連携・協働の強化を図ることや、教職員を含む学校関係者、保護者、地域関係者に対する積極的な普及・啓発を行うこと、コミュニティ・スクール導入について検討を行っていない高等学校への周知、地域の小・中学校との合同で行う学校運営協議会の実施、管理職のマネジメント力向上のための研修会の実施、学校施設の積極的な開放等による地域の学びの場づくりの推進、コミュニティ・スクールの取り組みの充実を図るために学校裁量で支出できる運営経費の措置などが考えられる。

今後は、今回の研究を進める中で得た知識や実践事項を現場で活かし、本県高等学校の地域とともにある学校づくりの実現のため、コミュニティ・スクール導入の推進に関わっていきたいと考える。

【参考文献・引用文献】

岩本悠『地域協働による高校魅力化ガイド - 社会に開かれた学校をつくる』（地域・教育魅力化プラットフォーム , 岩波書店 ,2019） 6 -17

後藤大夢「地域づくりにおける学校の役割」（山形大学地域教育文化学部生活総合学科 生活情報システムコース 卒業論文 ,2008） 2 -25

佐藤晴雄『コミュニティ・スクール　- 地域とともにある学校づくり - の実現のために』（エイデル研究所 ,2016）

中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（2007）

長畑実「コミュニティ・スクールの推進に関する研究（１）- コミュニティ・スクール導入の政策経緯 -」（『山口大学教育機構』11,2014）88-95

長畑実「コミュニティ・スクールの推進に関する研究（２）- コミュニティ・スクール導入の課題と展望 -」（『山口大学教育機構』12,2015）78-85

樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析 - 内容分析の継承と発展を目指して -』（ナカニシヤ出版 ,2015）

日渡円「学校と地域の関係性モデルの開発と検討 - コミュニュティ・スクールの社会心理学分析からスクール・コミュニティへの展望 -」（『兵庫教育大 教育実践学論集』17,2016）25-37

文部科学省「コミュニティ・スクール2018~ 地域とともにある学校つくりを目指して ~」（2018）

八尾坂修「コミュニティ・スクールの展開と課題克服への展望 : 学校支援地域本部からの示唆」（『教育経営学 研究紀要』九州大学大学院 人間環境学研究院教育学部門 15,2012） 1 -67）

算数の学習で児童が感じるおもしろさの構造と学力の関係
－愛好尺度開発の試み－

草薙　宥映*，山本　奨**

（令和３年２月19日受理）

KUSANAGI　Hiroe，YAMAMOTO　Susumu

Relationship between Interest and Achievement in Arithmetic Learning at Elementary School
: An attempt to develop an interest scale

要　約

本研究の目的は算数の学習場面で，児童がどのようなおもしろさを感じているか，並びに，それらのおもしろさと，算数の学力との関係を検討することである。まず，算数の学習場面において，児童が感じているおもしろさの構造について検討を行い，因子分析を用いて「問題への集中」，「問題への挑戦」，「共同への参加」，「問題への固執」の４尺度を抽出し，算数の学習場面における愛好尺度を作成した。次に，これを用いてクラスター分析により対象児童のグループ化を行い，３グループに弁別した。最後に，クラスターに基づいて，各グループによる学習成果の異同を検討することとした。そこで得られている算数の小テストの得点を比較し，クラスター×テスト（３×３）の２要因混合計画の分散分析を行った。しかし，いずれも有意差がでることはなかった。

問題

OECD 生徒の学習到達度調査（PIZA2012）では，「数学における興味・関心や楽しみ」指標，「数学における道具的動機付け」指標，「数学における自己効力感」指標，「数学における自己概念」指標と，生徒の数学的リテラシーの得点には，比較的強い関係があると述べられている。また，平成31年度全国学力・学習状況調査の結果では，算数の勉強が好きだと答えている児童生徒のほうが正答率は高くなっている。

国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2015）の結果では，算数・数学は楽しいと思う児童・生徒の割合が小学校では日本の平均が75%，国際平均が85%，中学校では日本の平均が53%，国際平均が71% となっている。いずれも日本の平均が国際平均よりも下回っている。

以上のことから，算数・数学への好意的な態度が学力に影響すると考えられているが，日本では課題があることがわかる。

好意的な態度に関して，小学校学習指導要領（平成29年告示）解説算数編では，数学のよさに気付くということが求められている。数学のよさに気付くとは，数学の価値や算数を学習する意義に気付くことであり，学習意欲の喚起や学習内容の深い理解につながる。また，算数に対して好意的な態度が育成されると記載されている。好意的な態

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

度の具体として，算数が好きだけでなく、おもしろいと感じるものもあると考えた。本研究では，算数がおもしろさに着目することとした。

児童が感じる楽しさやおもしろさは，児童によって様々であると考えられる。教師が考える算数のおもしろさと，児童のおもしろさもすべて一致することはないだろう。そのため，児童がおもしろいと感じる授業にするためには，児童の興味や，算数のおもしろさを把握する必要があると考えた。また，それぞれのおもしろさの感じ方による算数の成績や，指導法に影響があるのではないかと考えた。

目的

児童の算数に関するおもしろさの構造を明らかにし，算数の成績との関係性を検討すること。

研究 1

1．目的

算数学習における，児童が感じるおもしろさを測定する，愛好尺度の項目収集・検討をする，並びに，その暫定尺度を作成することを目的とする。

2．方法

（1）調査対象　公立小学校 5 年生28名

（2）調査時期　2019年11月

（3）調査材料

以下の項目について，自由記述で回答を求めた。

算数の学習でどんなときにおもしろいと感じますか。

3．結果

調査材料では，児童が感じているおもしろさについて，延べ114件（同様の回答も含む）の切片を抽出した。その後，抽出された項目について，KJ 法を参考にした分析を行った。偏りや重複を避けるように，心理の専門家で大学の教員 1 名と大学院生 3 名で検討を行い，最終的に児童の感じるおもしろさについては48項目（13カテゴリー）を選定した。

研究 2

1．目的

予備調査で作成した暫定尺度を用いて，児童の算数の学習で感じるおもしろさの因子構造を検討し，「算数の学習で児童が感じるおもしろさ尺度」を作成する。また，算数の能力とおもしろさの関係性を検討することとする。

2．方法

（1）調査対象

ア　公立小学校 4 年生114名

イ　公立小学校 4 年生27名

（2）調査時期

ア　2020年　6 月

イ　2020年　11月

（3）調査手続き

依頼と回収

ア　学校長あてに調査への協力を依頼し，第 4 学年の児童を対象に，質問紙調査を依頼した。

イ　筆者の授業実践後，第 4 学年の児童を対象に調査を実施した。

（4）調査材料

以下の内容によって構成される質問紙。

ア　児童が算数の学習で感じるおもしろさ尺度：予備調査で作成した48項目からなる暫定尺度を使用した。教示は，「あなたは算数の学習をしているとき次の場面でどのくらいおもしろいとかんじますか。「とてもおもしろい」～「全くおもしろくない」の 5 段階で、あてはまる数字に〇をつけてください。算数のせいせきにはかんけいありません。すなおな気持ちでこたえてください。」とし，5 件法で回答を求めた。

イ　児童の算数の能力：児童の算数の学力を測るために全国学力・学習状況調査を基に，作成した調査問題と，実習校で使用している単元テストを用いた。

3．結果と考察

（1）算数のおもしろさの構造と愛好尺度作成

算数のおもしろさの構造を明らかにするために

表１　児童が感じるおもしろさの構造を明らかにするための因子分析結果

パターン行列a

選定項目	因子 1	2	3	4
○ 18たくさんの問題を解くとき	0.974	-0.016	-0.133	0.053
13わからない問題が出たとき	0.902	-0.189	0.077	-0.096
○ 20問題をずっと解いているとき	0.901	-0.229	0.036	0.084
○ 19練習問題のとき	0.815	-0.003	-0.01	0.126
○ 22復習するとき	0.684	0.057	-0.001	0.099
○ 24決められた時間内にやるとき	0.659	0.295	-0.044	-0.213
5間違ってなおせたとき	0.58	0.082	0.077	0.018
31難しい問題にチャレンジするとき	0.492	0.195	0.293	-0.171
21わかったことを実践しているとき	0.382	0.278	0.174	-0.042
26深められるとき	0.375	0.296	0.219	-0.062
10解き方をすぐに思いついたとき	0.322	0.231	0.062	0.282
○ 34新しい問題にチャレンジして解けたとき	-0.215	0.864	0.224	-0.022
○ 25時間内に全問解き終わったとき	0.058	0.836	-0.231	-0.052
14わからない問題が解けたとき	0.191	0.822	-0.199	-0.034
○ 15誰もわからない問題が解けたとき	-0.199	0.783	-0.122	0.057
○ 29難しい問題が解けたとき	0.148	0.756	-0.108	0.049
32苦手な問題が解けていたとき	0.039	0.668	0.12	0.062
35新しい問題のやり方がわかったとき	0.128	0.652	0.032	0.028
43面白い問題を解いているとき	-0.143	0.501	0.309	0.068
○ 9解き方をひらめいたとき	0.178	0.5	-0.055	0.162
7すぐとけたとき	0.096	0.399	0.034	0.224
○ 36友達と話し合って解くとき	0.031	-0.225	0.858	0.111
○ 38みんなと答えを比べているとき	-0.018	-0.093	0.828	0.091
○ 37友達の考えなどをみたとき	0.069	-0.191	0.824	0.031
○ 39いろいろなやり方がわかったとき	0.077	0.355	0.601	-0.189
○ 40みんなで答えるとき	0.205	0.139	0.491	-0.059
41教えるとき	-0.077	0.333	0.339	0.213
○ 12得意な問題がでたとき	0.008	0.028	-0.021	0.902
○ 11問題が簡単なとき	-0.097	0.039	0.24	0.553
○ 4テストが100点だったとき	0.138	0.208	-0.004	0.376

因子抽出法: 最尤法

回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法a

因子分析（最尤法）を行った。固有値の落差を参考に4因子を抽出し，プロマックス回転を施した。そのパターン行列を表1に示した。回転後の累積寄与率は59.112%であった。

第1因子では「たくさんの問題をとくとき」「問題をずっとといているとき」などの項目に高い負荷量がみられ，算数に取り組む様子を表していると考えられたため，「問題への集中」と命名した。第2因子では「新しい問題にチャレンジしてとけたとき」「だれもわからない問題がとけたとき」などの項目に高い負荷量がみられ，算数の学習に挑む様子を表していると考えられたため，「問題への挑戦」と命名した。第3因子では「友達と話し合ってとくとき」「みんなと答えを比べているとき」などの項目に高い負荷量がみられ，友達と一緒に取り組む様子を表していると考えられたため，「協同への参加」と命名した。第4因子では「得意な問題がでたとき」「問題が簡単だったとき」などの項目に高い負荷量がみられ，算数のテストでよい点を取りたいことを表していると考えられたため，「成績への固執」と命名した。

次に，各因子に高い負荷量を示した項目を用いて，回答の点を足し上げることによる尺度の作成を試みることとした。またそこではその後に行う調査時の児童の負担を考慮し，近似の項目を整理し，「問題への集中」「問題への挑戦」「協同への参加」では5項目，「成績への固執」では3項目とすることとした。選定した項目は表1に示した。それぞれの下位尺度の内的整合性について，クロンバックの α 係数を用いて検討した。その結果，「問題への集中」では.904，「問題への挑戦」では.846，「協同への参加」では.873となり，いずれも.8超であり，項目数が少なかった「成績への固執」では.719においても.7超であったため，内的整合性に問題はない尺度が作成されたと判断した。

（2）算数の楽しさに関する児童のグループ

この尺度の全項目への回答を用いて，クラスター分析により対象児童のグループ化を試みた。近似の指標にはユークリッド距離の二乗を，樹上図化にはWard法を用いたところ図1に示したとおり，概ね25分の9で結束する3グループが見出された。

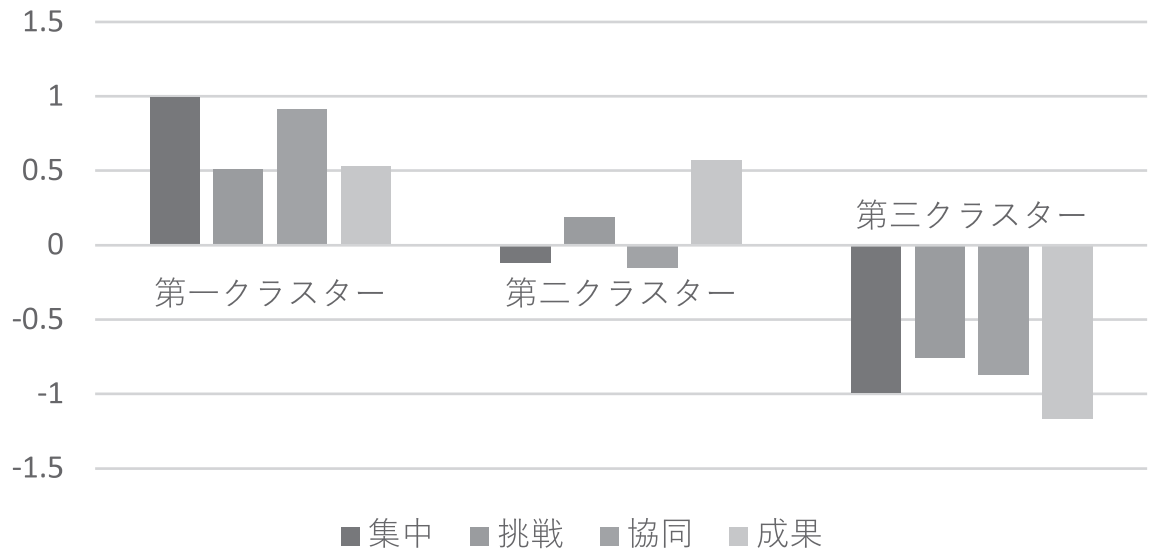


図1　児童が感じるおもしろさ別グループ

表２　児童が感じるおもしろさ別グループ

	集中	挑戦	協同	成果
第一クラスター	0.9899	0.5067	0.9081	0.5314
第二クラスター	-0.1172	0.1861	-0.1507	0.5656
第三クラスター	-0.996	-0.7558	-0.8701	-1.1641

この３グループの特徴を明らかにするため，愛好尺度の下位尺度への回答を比較することとし，クラスター×下位尺度（３×４）の２要因混合計画の分散分析を行うこととした。これに際し，各クラスター間及び各下位尺度間の比較が容易になるよう，それぞれの得点を平均０，標準偏差１となる標準化得点に変換した。その結果を表２と図１に示した。分析の結果，交互作用が有意傾向であったので（F（６，66）＝2 .22, p<.10，η_p^2=.168），水準毎の単純主効果を検討することとした。

その結果「問題への集中」ではクラスター要因が有意で（F（２，22）=25.38, p<.01），Holm 法を用いた多重比較では第一クラスターは他の両者よりも，第二クラスターは第三クラスターよりも高いことが示された（MSe= 0 .324, p<.05）。

「問題への挑戦」ではクラスター要因が有意で（F（２，22）＝4 .67, p<.05），Holm 法を用いた多重比較では第一クラスターと第二クラスター間及び第二クラスターと第三クラスター間には差がなく，第一クラスターは第三クラスターよりも高いことが示された（MSe= 0 .766）。

「協同への参加」ではクラスター要因が有意で（F（２，22）=14.14, p<.01），Holm 法を用いた多重比較では第一クラスターは他の両者よりも，第二クラスターは第三クラスターよりも高いことが示された（MSe= 0 .470, p<.05）。

「成績への固執」ではクラスター要因が有意で（F（２，22）=22.20, p<.01），Holm 法を用いた多重比較では第一クラスターと第二クラスター間には差がなく，第一クラスターは第三クラスターよりも高いことが示された（MSe= 0 .366）。

一方，第二クラスターにおける下位尺度要因は有意傾向で（F（３，66）＝2 .42, p<.10）であったが，Holm 法による多重比較では大小の関係は見出せなかった。第一クラスター（F（３，66）＝1 .37，ns）と第三クラスター（F（３，66）＝0 .67, ns）における下位尺度要因は有意でなかった（MSe= 0 .381, p<.05）。

第一クラスターでは算数の学習が好きな児童であると考えられる。全員ではないが，授業でも意欲のある児童である傾向が読み取れる。

第二クラスターの児童は，算数の点数はほしいが，それ以外に関しての興味はないと考えられる。教師が算数のおもしろさを取り入れた授業をしたとしても，伝わりにくい可能性がある。成績が学習への動機となる場合の多くは，成績が進路に影響する場合であると考え，小学校段階では受験等も少なく，学習することには極めてつながりにくいと考えられる。

第三クラスターは，算数の学習に意欲がない児童であると考えた。

実際の授業場面では，第一クラスターの児童のみで展開されてしまう可能性がある。その場合，３分の１の児童にしかサービスできていないことになってしまう。第三クラスターへの支援の方法は授業以前に想定するが，第二クラスターの児童に対しても同じ指導内容でよいかは考える必要がある。

（３）児童のグループによる学習成果の異同

次に，クラスターに基づく児童の各グループに

よる学習成果の異同を検討することとした。そこで得られている算数の小テストである「角の知識技能」,「四角形の知識技能」,「四角形の思考判断」の得点を比較することとし，クラスター×テスト（3×3）の2要因混合計画の分散分析を行うこととした。これに際し，各クラスター間及び，各下位尺度間の比較が容易になるよう，それぞれの小テストの得点を平均0，標準偏差1となる標準化得点に変換した。その結果を表3と図2に示した。分析の結果，いずれの要因も交互作用も有意でなかった（$F(2, 22) = 0.44$, ns, $\eta_p^2 = .039$, $F(2, 44) = 0.00$, ns, $\eta_p^2 = 0.00$, $F(2, 44) = 0.80$, ns, $\eta_p^2 = .068$）。

図に表現されたプロフィールは明瞭であり，グ

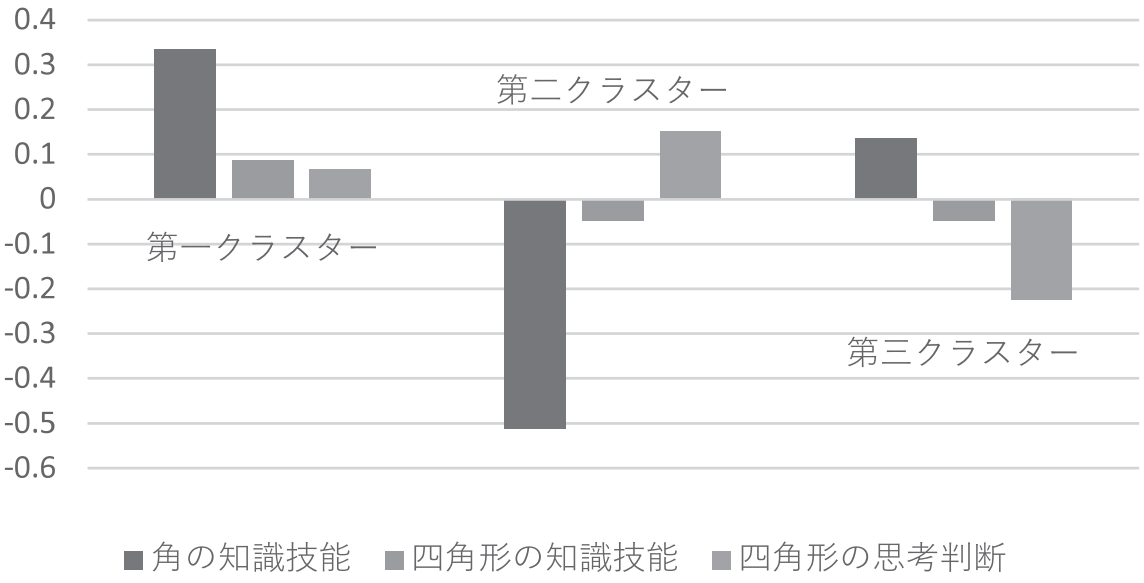


図2　各グループと学習成果

表3　各グループと学習成果

	角の知識技能	四角形の知識技能	四角形の思考判断
第一クラスター	0.3346	0.0854	0.0667
第二クラスター	-0.5129	-0.0485	0.15
第三クラスター	0.1362	-0.0486	-0.225

ループと学習成果との間には，意味のある関係がうかがわれるものであったが，分散分析の結果では，それは有意でなかった。

有意差が出なかった要因としては，サンプル数が不十分であったことが考えられる。また，授業実践後の調査問題を用いて，学力を図ろうとしたが，限られた領域での調査だったため，本来はかりたかった算数の学力をはかることができなかった。そのため，サンプル数を増やすことと，算数の学力をはかりなおすことを今後の課題とし，引き続き，算数のおもしろさと学力の関係を検討する必要があると考えられた。

引用文献

文部科学省（H30）: 小学校学習指導要領算数解説編

国立教育政策研究所 :PISA2012年調査国際結果の要約

文部科学省 : 国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2015）のポイント

文部科学省 : 平成30年全国学力・学習状況調査質問紙調査報告書

授業場面における児童生徒の様子に応じた指導・支援シートの開発
－生徒指導的視点から－

佐藤　和生*，山本　奨**

（令和３年２月19日受理）

SATO　Kazuo，YAMAMOTO　Susumu

The Development of a Sheet that Guides and Supports Students During Class Based on Their Current States

要　約

本研究の目的は，授業場面において教師がどのような様子の児童生徒に教育的配慮が必要だと感じているのか，並びにそれらの教育的配慮が必要な児童生徒への有効な指導・支援方法を明らかにし，個々の児童生徒の様子に応じた指導・支援シートを開発することである。まず，授業場面において教師が教育的配慮が必要だと感じる児童生徒の様子について調査し，その結果を検討し，因子分析を用いて『他者配慮』，『理解表現』，『学習規律』，『自己制御』の４尺度を抽出し，授業場面における教育的配慮の必要感尺度を作成した。次に，重回帰分析とカイ二乗検定を用いて調査結果を検討し，児童生徒の様子に応じた有効な指導・支援方法を明らかにした。次に，仮の指導・支援シートを作成し，小学校の学級担任６名の実践により検証を行った。最後に，検証をもとに改良を加え，指導・支援シートを開発した。

キーワード：児童生徒，授業，教育的配慮，指導・支援，シート

問題と目的

文部科学省（2007）は，「特別支援教育の推進について」の通知の中で，「特別支援教育は，一人一人の教育的ニーズを把握し，適切な指導及び必要な支援を行うものであること」や，「特別支援教育は，特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものであること」，「支援に当たっては，当該幼児児童生徒が示す困難に，より重点を置いた対応を心がけること」を示している。また，文部科学省（2012）は，「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」について示し，その協力者会議においては，「授業時間内に教室内で個別の配慮・支援を行うことについて，児童生徒の実態把握は行っているものの，指導方法については，教員が十分に理解できていない可能性があること」が考察されている。さらに，国は，障害者基本法の改正（内閣府，2011），共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進（中央教育審議会，2012），障害者の権利に関する条約の批准（内閣府，2014），障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（内閣府，2016）での合理的配慮の法的義務化など，様々な法的整備等を行っている。これらのことから，国が，「特別支援教育は国や社会にとって重要なものであること」，「特別支援教育は特別支援学校を

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

含めた全ての学校において実施されるものであること」,「児童生徒が示す困難に重点を置いた対応の心がけが必要なこと」,「指導方法について教員の理解が不十分である可能性があること」と考え，特別支援教育を喫緊の課題として捉えていることが窺われる。

これらの課題に応える研究には以下のものが見られる。立石ら（2013）は，ワーキングメモリの小さい子どもに対する学習支援として，国語科授業におけるマトリックス法の効果についての研究を行い，マトリックス法を用いた授業ではワーキングメモリの小さい児童の挙手率や授業参加率が高くなることを実証した。橋爪ら（2017）は，発達障害のある生徒に対する支援の在り方として，エピソード記述を活用した学級経営を念頭に入れた質的研究を行い，教員がその生徒に合った指導方法を見つけていくことの重要性を述べている。興津ら（2007）は，授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援に関する研究で，広汎性発達障害が疑われる男児に，トークンエコノミーシステムとクラスワイド社会的スキルトレーニング（CSST）を適用した介入パッケージを用いて，９か月間にわたり担任が通常学級内で支援を行い，適切な行動を学習させることによって問題とされる行動が減少したことを示した。小林ら（2008）は，離席行動を繰り返す児童のコンサルテーションを通して，学級担任への効果的な関わり方と支援の仕方を検討することを目的とした研究を行った。この研究により，学級担任が対象児への関わり方を自ら工夫する姿が見られたことや，対象児に対する教師の困り感が減少したことから，効果的なコンサルテーションの有効性が示された。山田（2006）は，教材内容と無関係な児童の言動（私的行動）に対処する教師の言動（統制行動）を考察する研究を行い，児童生徒の私的行動を制止させる教師の有効な統制行動について示した。山本（2007）は，不登校状態に有効な教師による支援方法の研究により，不登校状態を捉える観点として,「自己主張」,「行動・生活」,「強迫傾向」,「身体症状」の四つを抽出し，測定尺度を作成した。また，それを用いて該当児童生徒に対する支援方法の効果を評価し，有効な支援方法を明らかにした。これらはすべて有益な研究であったが，子どもの状態を多面的に捉えているとはいい難いこと，さらに経験的であり実証的でないこと，長期の質的なものはあるが実践や応用が容易ではないこと，児童生徒の状態に応じた指導・支援の適用関係を明らかにしていないことなどの課題が残されている。そこで，上記の内容を網羅した研究を行うことで，授業場面においてどのような状態の児童生徒に教育的配慮が必要であるか，それらの児童生徒には初期段階でどのような指導・支援が効果的であるかを，現場教員の実践をもとにした調査により明らかにすることができると考える。

以上のことから，本研究では，授業場面において個々の教育的配慮が必要な児童生徒への有効な指導･支援方法を明らかにすることを目的とする。まず，教師が授業においてどのような児童生徒の言動に教育的配慮が必要だと感じているのかを調査研究により明らかにし，測定尺度を作成する。次に，それぞれの児童生徒に対しての指導・支援方法を調査し, 適用関係を検討することから, 個々の教育的配慮が必要な児童生徒への有効な指導・支援方法を明らかにし，その妥当性を検証する。また，研究結果をもとに個々の児童生徒の様子に応じた指導・支援シートを開発する。この研究を行うことで，教育的配慮が必要だと感じている児童生徒の傾向を客観的に把握し，個々の様子に合わせた効果的な指導・支援を行っていくことができると考える。

研究１－予備調査

目的

授業における教育的配慮の必要感尺度を作成するための項目の収集・検討をし，暫定尺度を作成する。

方法

調査対象者　教職大学院生22名（現職院生10名，

学卒院生12名）

調査時期　2019年10月

調査材料　以下の項目について，自由記述で回答を求めた。

ア　授業中にどのような児童生徒に教育的配慮が必要だと感じているか。

イ　授業中に教育的配慮が必要だと感じている児童生徒に対して，どのような指導・支援があると考えているか。

結果

調査材料アでは，児童生徒の様子について，延べ153件（同様の回答も含む）の切片を抽出した。また，調査材料イでは，指導・支援について，延べ166件（同様の回答も含む）の切片を抽出した。その後，抽出された項目について，KJ法を参考にした分析を行った。偏りや重複を避けるように，心理の専門家で大学の教員１名と大学院生２名で検討を行い，最終的に児童生徒の様子については49項目，指導・支援については19のカテゴリーを選定した。

研究１－本調査

目的

予備調査で作成した暫定尺度を用いて教師から見た児童生徒の課題の因子構造を検討し，「授業場面における教育的配慮の必要感尺度」を作成する。また，その様子に応じた有効な指導・支援方法を明らかにする。

方法

調査対象者　公立小中学校（小学校６校，中学校６校）主幹教諭, 指導教諭, 教諭, 講師318名（小学校152名，中学校166名）

調査時期　2020年　２月

調査材料　以下の内容によって構成される質問紙。

ア　授業場面における教育的配慮の必要感尺度：予備調査で作成した49項目からなる暫定尺度を使用した。教示は，「これまでに授業中に教育的配慮が必要だと感じた児童生徒を一人だけ思い浮かべ，その子の様子について一番あてはまるもの選んでください。」とし，「とてもあてはまる（５点）」から「全くあてはまらない（１点）」の５件法で回答を求めた。

イ　授業場面において教師が教育的配慮を必要だと感じている児童生徒に対する各指導・支援方法の効果：予備調査で作成した19のカテゴリーを使用した。教示は，「（アで）あなたが一人思い浮かべた児童生徒に対する指導・支援の効果について一番あてはまるものを選んでください。」とし，「効果があった（４点）」から「効果がなかった（１点）」の４件法で回答を求めた。なお，該当する指導・支援を行っていない場合は，「行っていない（０点）」を回答してもらった。

結果と考察

（１）授業場面における教育的配慮の必要感尺度

調査の結果，回答を得られたのは，241名（小学校114名，中学校127名）であった。はじめに，教師がどのような児童生徒に授業中に教育的配慮が必要だと感じているのか，その観点を抽出するために因子分析を行うこととした。全49項目について因子分析を行った結果，解釈可能な４因子を抽出した。それらを .40を基準に負荷量が低い項目や，弁別性のない項目を削除し，再度因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った（回転前の累積寄与率60.124）。Table１には，そのパターン行列を示した。

第１因子では，「友だちの発言の揚げ足をとる」などの17項目で高い負荷量が見られた。これらは，他者への配慮不足から周りの人へ迷惑をかける言動だと考えられた。そこで，『他者配慮』と命名した。

第２因子では，「課題や問題の意味をつかむことができない」などの11項目で高い負荷量が見られた。これらは，やる気の有無に関わらず，理解や表現の面で課題があると考えられた。そこで，『理解表現』と命名した。

第３因子では，「板書を意図的に写そうとしない」などの９項目で高い負荷量が見られた。これらは，児童生徒の授業への心構えが原因となり，

学習規律が乱れていることが考えられた。そこで，『学習規律』と命名した。

第４因子では，「間違ったりできなかったりしたときパニックになる」などの３項目で高い負荷量が見られた。これは，自分の感情や言動をコントロールできず，場や状況に応じた行動ができないと考えられた。そこで『自己制御』と命名した。

次に，各因子に高い負荷量を示した項目を用いて足し上げによる尺度を作成することを試みた。項目の内容と負荷量の値の高さをもとに項目を選定した結果，『他者配慮』は，「友だちの発言の揚げ足をとる」，「教師に注意や指摘を受けると反抗する」，「分からないと文句を言う」，「教師が自分に注目しないといじける」，「授業に関係なく大きな声で話したり，騒いだりする」，「自分の意見を押し通そうとする」，「教師や友だちが話しているのに，周りに話しかける」，「グループ活動でわがままな行動をする」の８項目とした（クロンバックの α 係数は .919）。『理解表現』は，「課題や問題の意味をつかむことができない」，「既習事項を理解していない」，「簡単な問題を解くことができない」，「指示や説明を理解できない」，「自分の考えをうまく話すことができない」，「指示をすぐ忘れてしまう」，「学習の見通しをもつことができない」，「自分の考えを文章に書くことができない」の８項目とした（クロンバックの α 係数は .891）。『学習規律』は，「学習用具を準備できない」，「机の上を整理しようとしない」，「板書を意図的に写そうとしない」，「学習活動を行おうとしない」，「手や物をいじっている」，「ノートに落書きをする」の６項目とした（クロンバックの α 係数は .823）。『自己制御』は，そのままの３項目とした（クロンバックの α 係数は .768）。どの下位尺度もクロンバックの α 係数は高い値を示しており，高い内的一貫性が確認されたといえる。

この尺度の安定性については，再テスト法によって同一のテストを同一の被験者に１週間空けて行い，１回目と２回目の結果の相関を検討した。再テスト法におけるピアソンの積率相関係数は『他者配慮』が .911，『理解表現』が .875，『学習

Table 1　授業における教育的配慮の必要感：因子分析の結果と下位尺度構成

項目内容		因子 No. 1	No. 2	No. 3	No. 4
第1因子：他者配慮（α＝.919）					
○友だちの発言の揚げ足をとる		.970	−.019	−.117	−.056
教師の発言の揚げ足をとる		.927	−.060	−.043	−.090
○教師に注意や指摘を受けると反抗する		.857	.061	−.037	−.067
教師に へ理屈を言う		.826	−.143	−.160	−.241
○分からないと文句を言う		.765	−.074	−.039	−.009
○教師が自分に注目しないといじける		.713	.142	−.069	.135
○授業に関係なく大きな声を出したり、騒いだりする		.699	.097	−.131	.356
友だちに注意や指摘を受けると反抗する		.677	−.110	.162	−.053
友だちに嫌がらせをする		.670	.078	.014	.123
○自分の意見を押し通そうとする		.666	−.065	.064	.114
友だちの学習の邪魔をする		.648	.086	.003	.321
友だちを巻き込んで関係のないことをする		.625	.059	−.022	.312
友だちに細かく注意や指摘をする		.619	−.084	−.056	.070
○教師や友だちが話しているのに、周りに話しかける		.612	.007	.041	.295
教師に必要以上に話しかける		.546	−.085	.034	.198
○グループ活動でわがままな行動をする		.538	−.152	.356	.087
すぐに人の答えを見ようとする		.495	.439	−.036	−.029
第2因子：理解表現（α＝.891）					
○課題や問題の意味をつかむことができない		−.029	.840	−.107	.079
○既習事項を理解していない		.103	.805	−.088	−.154
○簡単な問題を解くことができない		.138	.804	−.157	−.131
○指示や説明を理解できない		−.059	.798	−.095	.152
簡単な課題に取り組むことができない		.114	.766	.073	−.059
○自分の考えをうまく話すことができない		−.178	.667	−.179	.119
○指示をすぐ忘れてしまう		−.151	.632	.148	.156
教科書を声に出して読むことができない		.033	.594	−.083	.060
○学習の見通しをもつことができない		−.092	.572	.311	−.180
○自分の考えを文章に書くことができない		−.151	.544	.268	.036
活動や作業を行うことができない		−.099	.506	.285	.234
第3因子：学習規律（α＝.823）					
○学習用具を準備できない		−.071	−.087	.833	−.088
学習用具を準備しない		.093	.027	.752	−.025
机の上の整理ができない		−.129	−.114	.696	.320
○机の上を整理しようとしない		.008	−.193	.690	.253
○板書を意図的に写そうとしない		.206	.100	.634	−.152
○学習活動を行おうとしない		.142	.293	.597	−.208
板書を写すことができない		−.124	.346	.585	.041
○手や物をいじっている		.018	.008	.490	.129
○ノートに落書きをする		.231	−.002	.442	.175
第4因子：自己制御（α＝.768）					
○立ち歩く		.378	−.019	.133	.527
○間違ったりできなかったりしたときパニックになる		.192	.083	−.019	.494
○教室を出ていく		.253	.026	.127	.421
プロマックス回転後の	他者配慮	—	.060	.528	.274
因子間相関（右）と	理解表現	.004	—	.246	−.049
下位尺度間の相関（左）	学習規律	.575	.190	—	.258
	自己制御	.609	.015	.450	—

○は採択した項目

規律』が .941,『自己制御』が .899であった。このことから，本尺度で測定できる授業場面における教育的配慮の必要感尺度は，安定性が確認された。

（2）指導・支援の適用関係について

ア　重回帰分析の結果と考察

授業場面において教育的配慮が必要だと感じる児童生徒の様子を独立変数19の指導・支援方法をそれぞれ従属変数とする重回帰分析の結果を，小学校は Table 2 に，中学校は Table 3 に示した。対象となる児童生徒の発達段階を考慮し，小学校と中学校の校種別ごとに行った。

（ア）小学校における考察

Table 2 で示された結果から，各尺度ごとに以下の指導・支援方法の有効性が窺われた。

『他者配慮』の面で課題が感じられる児童には，その場または別の場で担任や他教員が直接指導・支援を行ったり，他の児童に注意をお願いしたりすることが有効であると考えられる。また，該当児童の言動をある程度受け流し様子を見ることも有効であると考えられる。

『理解表現』の面で課題が感じられる児童には，該当児童の実態に合った学習活動を全体で行うこと，机間巡視等で一緒に解き方を考えたり他の児童に支援や配慮をお願いしたりする個別の支援を行うことが有効であると考えられる。また，このような傾向の児童にとって待つ指導・支援は効果が表れにくいと考える。

『学習規律』の面で課題が感じられる児童には，指導・支援をする際の言葉がけや，場所，タイミングに配慮する必要があると考えられる。

『自己制御』の面で課題が感じられる児童には，本人の気持ちが落ち着くのを待ち，本人に行動目標などを選択させる指導・支援が有効であると考えられる。その際には，他教員と役割分担を行うなどの連携を図ったりその児童に合った学習活動を意図的に組み入れながら授業を行ったりすることで，さらに効果が上がると考えられる。また，他の子に注意をお願いすることは，効果が表れにくくトラブルの原因となることも考えられる

Table 2　重回帰分析による児童の様子と指導･支援方法との関係：小学校

指導・支援方法	R	標準化係数			
		他者配慮	理解表現	学習規律	自己制御
授業のルールを意識させる	0.093	0.017	0.016	−0.110	0.030
本人と個別の約束事をする	0.259	0.079	0.049	0.181	0.027
指示内容が理解できるようにする	0.168	0.077	0.129	−0.144	0.053
本人に応じた学習活動を全体で行う	0.308*	−0.062	0.242*	−0.210	0.210+
教材等を関心が高まるように工夫する	0.208	0.014	0.102	0.189	−0.091
本人に合った学習内容・活動に変える	0.256	−0.035	0.189*	−0.057	0.212+
学習環境に配慮する	0.238	−0.088	0.113	−0.065	0.271*
課題や問題が解決できるように道具によって支援する	0.247	0.028	0.248**	−0.064	0.026
課題や問題が解決できるように言葉によって支援する	0.386**	0.014	0.386**	−0.103	0.062
本人の行動を褒める	0.142	−0.095	0.005	0.073	−0.092
その場で毅然とした態度で指導する	0.315*	0.251*	−0.128	0.156	−0.119
その場で諭すように指導する	0.420**	0.244*	−0.027	0.322**	−0.143
別の場で指導する	0.443**	0.203+	−0.970	0.358**	−0.100
言動が収まるまたは、しっかり取り組むことを待つ	0.582**	0.255*	−0.169*	0.042	0.336**
原因や理由を考える	0.230	0.007	0.097	0.127	0.100
他の子に支援や配慮をお願いする	0.283+	−0.100	0.263**	−0.022	0.006
他の子に注意をお願いする	0.293*	0.272*	−0.108	0.144	−0.237*
本人の判断を大切にする	0.266+	−0.004	−0.027	−0.042	0.285*
他教員との連携を図る	0.387**	0.098	0.023	−0.061	0.346**

+p<.10　*p<.05　**p<.01

ため，もし行う際は配慮が必要である。

（イ）中学校における考察

Table 3 で示された結果から，各尺度ごとに以下の指導・支援方法の有効性が窺われた。

『他者配慮』の面で課題が感じられる生徒には，該当生徒の言動をある程度受け流し様子を見ながら本人の努力を褒めること，その場または別の場で本人に直接指導・支援にあたることが有効だと考えられる。また，その場の状況，生徒や学級の実態に応じて，毅然と厳しく対応するかまたは，諭すように対応するかを使い分けることが大切であることも考えられる。その生徒に合った学習活動を意図的に組み入れながら授業を行うことで，さらに効果が上がると考えられる。

『理解表現』の面で課題が感じられる生徒には，別の場で個別指導を行ったり，褒め言葉をかけたりすることよりも，全体の指導の中で実態を把握し，指導･支援を行うことが有効だと考えられる。

『学習規律』の面で課題が感じられる生徒には，本人への配慮よりも，その場で毅然と指導することが有効だと考えられる。

『自己制御』の面で課題が感じられる生徒には，他の教員と役割分担を行い，連携を図りながら指導・支援を行うことが有効であると考えられる。

イ　カイ二乗検定の結果と考察

重回帰分析の結果は有益であるが，教師は，児童生徒の査定や指導・支援方法の有効性をある・ないのように捉える傾向が見られたことから，教師の活用の便を考慮し，連続量をカテゴリカルデータ（質的データ）に換え，カイ二乗検定で行うこととした。カイ二乗検定の結果を，小学校は Table 4 に中学校は Table 5 に示した。指導・支援の回答を，高群，中群，低群の 3 群に分けて検定を行った。各指導・支援方法ごとに，教育的配慮が必要だと感じる児童生徒の状態（高群，中群，低群）と各指導･支援方法の有効性（有効，無効）の 3 × 2 のカイ二乗検定を行い，度数の偏りが有意であった場合は残差分析を，有意でなかった場合には，群を設けずに有効性についてのみ 1 × 2 の正確二項検定を行った。その結果は Table 4 と

Table 3　重回帰分析による生徒の様子と指導･支援方法との関係：中学校

指導･支援方法	R	標準化係数			
		他者配慮	理解表現	学習規律	自己制御
授業のルールを意識させる	0.196	0.192	0.056	−0.080	0.060
本人と個別の約束事をする	0.217	0.229	0.109	−0.049	−0.009
指示内容が理解できるようにする	0.266+	0.066	0.117	−0.334**	0.077
本人に応じた学習活動を全体で行う	0.317*	0.280*	−0.062	−0.333**	0.082
教材等を関心が高まるように工夫する	0.294*	0.174	−0.183+	−0.065	0.106
本人に合った学習内容･活動に変える	0.248+	0.035	−0.125	−0.157	0.171
学習環境に配慮する	0.242	0.030	−0.080	0.000	0.213+
課題や問題が解決できるように道具によって支援する	0.201	−0.032	0.065	−0.051	0.218+
課題や問題が解決できるように言葉によって支援する	0.191	−0.018	0.038	−0.203	0.109
本人の行動を褒める	0.356**	0.244+	−0.175+	−0.298*	0.069
その場で毅然とした態度で指導する	0.405**	0.242+	−0.113	0.254*	−0.084
その場で諭すように指導する	0.279*	0.259+	−0.113	−0.041	0.027
別の場で指導する	0.317*	0.279*	−0.184+	−0.020	−0.022
言動が収まるまたは、しっかり取り組むことを待つ	0.411**	0.453**	−0.077	−0.102	0.006
原因や理由を考える	0.044	0.046	0.013	0.000	−0.008
他の子に支援や配慮をお願いする	0.199	−0.107	0.014	−0.122	0.204+
他の子に注意をお願いする	0.270+	0.003	−0.159+	0.198	0.113
本人の判断を大切にする	0.144	−0.034	−0.016	−0.127	0.098
他教員との連携を図る	0.281*	0.190	0.032	−0.177	0.194+

+p<.10　*p<.05　**p<.01

Table 5 に示した通りである。なお,「効果があった」,「どちらかといえば効果があった」を [有効] とし,「効果がなかった」,「どちらかといえば効果がなかった」を [無効] とした。また,「行っていない」は, 教師が効果がないと判断し行わなかったと考え, [無効] とした。対象となる児童生徒の発達段階を考慮し, 小学校と中学校の校種別ごとに行った。

（ア）小学校における考察

Table 4 で示された結果から, 各尺度ごとに以下の指導・支援方法の有効性が窺われた。

『他者配慮』の面で課題が感じられる児童には, 該当児童の言動をある程度受け流し様子を見ながら, 他教員に相談し協力をお願いすることが有効であると考えられる。

『理解表現』の面で課題が感じられる児童には, 本人の能力に合わせたり本人と相談したりしながら, その子に合った学習を行うことが有効であると考えられる。

『学習規律』の面で課題が感じられる児童には, 自分を冷静に振り返ることができるタイミングと場で指導・支援を行うことが有効であると考えられる。

『自己制御』の面で課題が感じられる児童には, 本人の気持ちが落ち着いている段階で, 授業のルールを確認しながら, 本人に行動目標などを選択させる指導･支援が有効であると考えられる。また, その際には, 他の教員と役割分担を行うなど連携を図るとさらに効果が上がると考えられる。ルールを掲示するなど事前に確認しやすくすることも有効な指導・支援であると考えられる。

Table 4　カイ二乗検定による児童の様子と指導･支援方法との関係：小学校

指導･支援のカテゴリー	効果	他者配慮 高群	中群	低群	χ²(2) Cramer's V	理解表現 高群	中群	低群	χ²(2) Cramer's V	学習規律 高群	中群	低群	χ²(2) Cramer's V	自己制御 高群	中群	低群	χ²(2) Cramer's V	群分けしない場合 合計	p
授業のルールを意識させる	有効	25	26	26	0.08	24	27	26	0.35	23*	29	25	4.97+	25	31**	21	8.43*	77	0.00**
	無効	13	12	12	0.03	11	15	11	0.06	19*	10	8	0.21	16	5**	16	0.27	37	
本人と個別の約束事をする	有効	33	32	22**	10.77**	30	33	26	2.52	35	31	23	2.08	35	29	25	3.79	89	0.00**
	無効	5	6	16**	0.31	5	9	11	0.15	7	8	10	0.14	6	7	12	0.18	25	
指示内容が理解できるようにする	有効	28	26	28	0.35	28	27	27	2.36	30	28	24	0.02	32	27	23	2.68	82	0.00**
	無効	10	12	10	0.06	7	15	10	0.14	12	11	9	0.01	9	9	14	0.15	32	
本人に応じた学習活動を全体で行う	有効	28	25	28	0.77	28	28	25	1.97	28	26	27	2.62	31	26	24	1.13	81	0.00**
	無効	10	13	10	0.08	7	14	12	0.13	14	13	6	0.15	10	10	13	0.10	33	
教材等を関心が高まるように工夫する	有効	32	30	29	0.76	28	35	28	0.72	34	31	26	0.06	35	29	27	1.83	91	0.00**
	無効	6	8	9	0.08	7	7	9	0.08	8	8	7	0.02	6	7	10	0.13	23	
本人合った学習内容･活動に変える	有効	30	26	24	2.35	29*	30	21*	5.91+	29	31	20	3.09	33	25	22	4.12	80	0.00**
	無効	8*	12	14	0.14	6*	12	16*	0.23	13	8	13	0.17	8	11	15	0.19	34	
学習環境に配慮する	有効	29	28	24	1.79	26	30	25	0.40	30	27	24	0.11	32	28	21*	5.44+	81	0.00**
	無効	9	10	14	0.13	9	12	12	0.06	12	12	9	0.03	9	8	16*	0.22	33	
課題や問題が解決できるように道具によって支援する	有効	18	17	17	0.07	20	18	14	2.91	19	16	17	0.80	21	14	17	1.18	52	0.40
	無効	20	21	21	0.03	15	24	23	0.16	23	23	16	0.08	20	22	20	0.10	62	
課題や問題が解決できるように言葉によって支援する	有効	32	28	33	2.45	31	34	28	2.01	35	31	27	0.20	33	30	30	0.11	93	0.00**
	無効	6	10	5	0.15	4	8	9	0.13	7	8	6	0.04	8	6	7	0.03	21	
本人の行動を褒める	有効	35	36	38	2.93	35	39	35	2.46	41	37	31	0.68	38	35	36	1.31	109	0.00**
	無効	3	2	0	0.16	0	3	2	0.15	1	2	2	0.08	3	1	1	0.11	5	
その場で毅然とした態度で指導する	有効	19	21	12*	4.74+	17	15	20	2.85	20	20	12	1.71	21	16	15	0.92	52	0.40
	無効	19	17	26*	0.20	18	27	17	0.16	22	19	21	0.12	20	20	22	0.09	62	
その場で諭すように指導する	有効	28	26	19*	5.10+	24	26	23	0.45	30	28	15**	6.96*	31+	23	19+	4.97+	73	0.00**
	無効	10	12	19*	0.21	11	16	14	0.06	12	11	18**	0.25	10+	13	18+	0.21	41	
別の場で指導する	有効	28	27	19*	5.62+	22	28	24	0.12	34**	24	16*	8.85*	31+	24	19*	5.10+	74	0.00**
	無効	10	11	19*	0.22	13	14	13	0.03	8**	15	17*	0.28	10+	12	18*	0.21	40	
言動が収まるまたは、しっかり取り組むことを待つ	有効	28**	20	13**	11.92**	15	24	22	2.35	25	25	11**	7.77*	33**	18	10**	22.61**	61	0.51
	無効	10**	18	25**	0.32	20	18	15	0.14	17	14	22**	0.26	8**	18	27**	0.45	53	
原因や理由を考える	有効	31	28	29	0.70	27	33	28	0.09	35	30	23	1.95	35	28	25	3.51	88	0.00**
	無効	7	10	9	0.08	8	9	9	0.03	7	9	10	0.13	6	8	12	0.18	26	
他の子に支援や配慮をお願いする	有効	22	16*	28*	7.77*	25	23	18	4.10	24	23	19	0.03	21	24	21	1.91	66	0.11
	無効	16	22*	10*	0.26	10	19	19	0.19	18	16	14	0.02	20	12	16	0.13	48	
他の子に注意をお願いする	有効	5	6	2	2.26	1	7	5	3.85	5	6	2	1.56	3	7	3	3.38	13	0.00**
	無効	33	32	36	0.14	34	35	32	0.18	37	33	31	0.12	38	29	34	0.17	101	
本人の判断を大切にする	有効	28	20	22	3.85	20	26	24	0.46	26	25	19	0.33	31*	22	17*	7.22*	70	0.02*
	無効	10	18	16	0.18	15	16	13	0.06	16	14	14	0.05	10*	14	20*	0.25	44	
他教員との連携を図る	有効	33*	29	22**	8.41*	26	32	26	0.37	32	30	22	1.19	38**	25	21**	13.43**	84	0.00**
	無効	5*	9	16**	0.27	9	10	11	0.06	10	9	11	0.10	3**	11	16**	0.34	30	

+$p<.10$　*$p<.05$　**$p<.01$. 下線は有意に多いことを示す。

（イ）中学校における考察

Table 5 で示された結果から，各尺度ごとに以下の指導・支援方法の有効性が窺われた。

『他者配慮』の面で課題が感じられる生徒には，該当生徒の言動をある程度受け流し様子を見ながら，その場で本人に直接指導・支援にあたることが有効だと考えられる。また，その場の状況，生徒や学級の実態に応じて，毅然と厳しく対応するかまたは，諭すように対応するかを使い分けることが大切であることが考えられる。

『理解表現』の面で課題が感じられる生徒には，中学生全体で有効な「本人の行動を褒める」，「言葉によって支援」,「他教員との連携」などの指導・支援を行いながら，その生徒に合った方法を見つけていくことが効果的であると考えられる。

『学習規律』の面で課題が感じられる生徒には，中学生全体で有効な「本人の行動を褒める」，「言葉によって支援」,「他教員との連携」などの指導・支援を行いながら，その生徒に合った方法を見つけていくことが効果的であると考えられる。

『自己制御』の面で課題が感じられる生徒には，本人の気持ちが落ち着いている段階で，他の教員と役割分担を行いながら，個別の約束事を確認するまたは，事前に約束事を決めておく指導・支援が有効であると考えられる。また，中学生の場合は，状況に応じて，生徒同士で注意をすることも有効であると考えられる。

Table 5　カイ二乗検定による生徒の様子と指導･支援方法との関係：中学校

指導･支援のカテゴリー	効果	他者配慮 高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	理解表現 高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	学習規律 高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	自己制御 高群	中群	低群	$\chi^2(2)$ Cramer's V	群分けしない場合 合計	p
授業のルールを意識させる	有効	26	26	23	1.14	25	24	26	0.03	21	30	24	2.12	30	21	24	3.17	75	0.05+
	無効	18	14	20	0.10	18	16	18	0.02	20	15	17	0.13	13	17	22	0.16	52	
本人と個別の約束事をする	有効	29	22	22	2.08	29	22	22	2.85	26	25	22	0.90	32**	20	21*	8.05*	73	0.11
	無効	15	18	21	0.13	14	18	22	0.15	15	20	19	0.08	11**	18	25*	0.25	54	
指示内容が理解できるようにする	有効	24	24	30	2.18	25	21	32	3.91	19*	28	31*	7.43*	25	25	28	0.51	78	0.01*
	無効	20	16	13	0.13	18	19	12	0.18	22*	17	10*	0.24	18	13	18	0.06	49	
本人に応じた学習活動を全体で行う	有効	21	23	19	1.57	17	18	28*	5.55+	16	22	25	3.97	25	17	21	1.90	63	1.00
	無効	23	17	24	0.11	26	22	16*	0.21	25	23	16	0.18	18	21	25	0.12	64	
教材等を関心が高まるように工夫する	有効	26	25	21	1.73	20	22	30	4.23	22	25	25	0.48	28	21	23	2.11	72	0.16
	無効	18	15	22	0.12	23	18	14	0.18	19	20	16	0.06	15	17	23	0.13	55	
本人合った学習内容･活動に変える	有効	25	18	26	2.17	23	19	27	1.64	18	23	28*	5.21+	24	21	24	0.14	69	0.38
	無効	19	22	17	0.13	20	21	17	0.11	23	22	13*	0.20	19	17	22	0.03	58	
学習環境に配慮する	有効	21	19	15	1.88	15	21	19	2.62	16	24	15	2.90	22	21+	12**	8.85*	55	0.16
	無効	23	21	28	0.12	28	19	25	0.14	25	21	26	0.15	21	17+	34**	0.26	72	
課題や問題が解決できるように道具によって支援する	有効	12	12	14	0.61	14	13	13	0.12	10	18	12	2.56	17	14	9*	4.83+	40	0.00**
	無効	32	26	29	0.07	29	27	31	0.03	31	27	29	0.14	26	24	37*	0.20	87	
課題や問題が解決できるように言葉によって支援する	有効	28	33	32	3.85	32	27	34	1.07	29	30	34	3.09	34	27	32	1.16	93	0.00**
	無効	16	7	11	0.17	11	13	10	0.09	12	15	7	0.16	9	11	14	0.10	34	
本人の行動を褒める	有効	37	36	31*	4.70+	33	34	37	1.17	34	32*	38*	6.78*	38	32	34	3.33	104	0.00**
	無効	7	4	12*	0.19	10	6	7	0.10	7	13*	3*	0.23	5	6	12	0.16	23	
その場で毅然とした態度で指導する	有効	22	25*	12**	10.31**	18	20	21	0.60	24	20	15	4.09	21	20	18	1.67	59	0.48
	無効	22	15*	31**	0.29	25	20	23	0.07	17	25	26	0.18	22	18	28	0.12	68	
その場で諭すように指導する	有効	30	31*	21**	7.83*	27	25	30	0.39	28	27	27	0.69	29	28	25	3.64	82	0.00**
	無効	14	9*	22**	0.25	16	15	14	0.06	13	18	14	0.07	14	10	21	0.17	45	
別の場で指導する	有効	28	27	20	4.36	22	23	30	2.66	26	24	25	0.99	28	25	22	3.77	75	0.05+
	無効	16	13	23	0.19	21	17	14	0.15	15	21	16	0.09	15	13	24	0.17	52	
言動が収まるまたは､しっかり取り組むことを待つ	有効	27*	18	14*	7.30*	19	19	21	0.14	20	20	19	0.16	26*	21	12**	12.25**	59	0.48
	無効	17*	22	29*	0.24	24	21	23	0.03	21	25	22	0.04	17*	17	34**	0.31	68	
原因や理由を考える	有効	25	27	30	1.81	31	27	24	3.15	27	25	30	2.95	29	26	27	1.10	82	0.00**
	無効	19	13	13	0.12	12	13	20	0.16	14	20	11	0.15	14	12	19	0.09	45	
他の子に支援や配慮をお願いする	有効	25	22	33*	5.30+	28	25	27	0.14	23	25	32*	5.89+	31	23	26	2.45	80	0.00**
	無効	19	18	10*	0.20	15	15	17	0.03	18	20	9*	0.22	12	15	20	0.14	47	
他の子に注意をお願いする	有効	16	19	13	2.69	13	18	17	1.94	17	15	16	0.64	22*	15	11*	7.08*	48	0.01**
	無効	28	21	30	0.15	30	22	27	0.12	24	30	25	0.07	21*	23	35*	0.24	79	
本人の判断を大切にする	有効	21	19	25	1.26	25	17	23	2.06	18	22	25	2.54	21	22	22	0.99	65	0.86
	無効	23	21	18	0.10	18	23	21	0.13	23	23	16	0.14	22	16	24	0.09	62	
他教員との連携を図る	有効	32	26	27	1.07	28	26	31	0.38	26	32	27	0.61	34*	27	24**	7.68*	85	0.00**
	無効	12	14	16	0.09	15	14	13	0.06	15	13	14	0.07	9*	11	22**	0.25	42	

+p<.10　*p<.05　**p<.01，下線は有意に多いことを示す。

研究 2

目的

研究１の調査結果をもとに，「児童の様子に応じた指導・支援シート」を作成し，本調査の結果を検証するとともに，授業場面における個別の指導・支援シートの開発を行う。

方法

実施対象者　公立小学校学級担任６名

実施時期　2020年　９月から10月

実施内容

本研究の概要や指導・支援シートについて説明しながらシートを記入していただいた。その後，シートをもとに，6 週間程度実践をしていただき，効果の有無やシートの活用の便等についてシートに記入していただいた。なお，指導・支援シートには，カイ二乗検定の結果を活用した。

結果と考察

（１）児童の様子と指導・支援の適用関係について

『理解表現』に課題がある児童に対しては，「本人に合った学習内容・活動に変える」指導・支援が，『自己制御』に課題がある児童に対しては，「本人の判断を大切にする」指導・支援が有効であるという記述があった。これらに関しては，カイ二乗検定の有効性が示されたと考える。しかし，その他については，指導･支援の効果が，児童によって異なることが考察された。

（２）指導・支援シートについて

「児童の様子を点数化し客観的に対策を考えることができた」，「シートが書きやすかった」などの記述が見られ，シートの有効性が窺われた。しかし，「効果があるとされる指導・支援が合う場合と合わない場合がある」，「これが一番効果があるという支援はない」などの記述から，カイ二乗検定の結果のみならず重回帰分析の結果をシートに反映することで，指導・支援の幅が広がり活用しやすくなると考える。

総合的な考察

本研究は，授業場面において個々の教育的配慮が必要な児童生徒への有効な指導・支援方法を明らかにすることを目的としたものであった。研究１では，まず，教師が授業場面においてどのような児童生徒に教育的配慮が必要だと感じているのかを明らかにするため，調査研究により授業場面における教育的配慮の必要感尺度を作成した。また，その児童生徒の様子と指導・支援方法との適用関係を重回帰分析とカイ二乗検定によって明らかにした。研究２では，それらの検証を行った。さらに，上記の調査結果をもとに，児童生徒の様子に応じた指導・支援シートを開発した。これらにより，この研究の目的が達せられるとともに，子どもの様子を多面的に捉え，実践や応用が容易な指導・支援方法が示唆されたのではないかと考える。授業場面における教育的配慮の必要感尺度は，他者に直接的に迷惑をかけると考えられる『他者配慮』と『自己制御』，直接的には迷惑をかけないと考えられる『理解表現』と『学習規律』に分類することができ，教師は，授業場面において他者に迷惑をかけるか，かけないかという視点で教育的配慮が必要かどうかを感じているとも考えられる。また，個々の教育的配慮が必要な児童生徒に対しての有効な指導・支援方法は，小中学校とも，その場や別の場で指導するやしっかり取り組むことを待つ指導・支援が有効とされる傾向がある。これは，課題と考えられる言動が起こってから対応しているとも考えられる。言動が起こる前に指導・支援を行っても効果がなかったのか，または指導・支援を行っていないのかなど，その要因のついても考えていく必要があると考える。

本研究の課題

指導･支援の効果の有無についての判断は，個々の教師に委ねられ，主観性が強く反映されている可能性がある。また，指導･支援を「行っていない」と回答したものを効果がないであろうと判断し行

わなかったと考え，[無効] とした。しかし，その回答の中には，指導・支援自体を思い浮かばなかったなど様々な理由がある場合も考えられる。これらのことから，効果の有無を客観的に判断する基準を設定することや，指導・支援を行っていない場合の理由が明確になるようなアンケートの作成が今後の課題であると考える。

引用文献

中央教育審議会（2012） 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進

橋爪順子・衣斐哲臣・谷尻治・武田徹郎（2017） 発達障害のある生徒に対する支援の在り方についての質的研究　和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究　No. 2 2017

小林直子・上村恵津子（2008） 通常の学級担任への具体的で有効的なコンサルテーションの在り方を求めて - 通常学級に在籍し離席行動を繰り返す児童の事例を通して - 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No. 9，2008

文部科学省初等中等教育局（2007） 特別支援教育の推進について（通知）

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2012) 通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について

興津富成・関戸英紀（2007） 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援　特殊教育学研究44（５），315-325，2007

立石泰之・湯澤正通・蔵永瞳・伊藤公一・宮崎理恵・前田健一・宮谷真人・中條和光・森田愛子・水口啓吾・縄中美穂（2013） ワーキングメモリの小さい子どもに対する学習支援 - 小学校４年国語科授業におけるマトリックス法の効果 - 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要〈第41号2013. 3〉

山田雅彦（2006） 授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究 - フォーカス概念を手がかりとして -　日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第32号（2006）

山本奨（2007） 不登校状態に有効な教師による支援方法　教育心理学研究，2007，55，60-71

学力としての認知的スキルと非認知的スキルとの関係に関する一考察
－Ａ県学習定着度状況調査とＢ中学校生徒の実態調査を踏まえて－

佐藤　進・鈴木　久米男*，柴田　良輔・吉田　桂・内田　知代**

（令和３年２月19日受理）

SATO　Susumu，SUZUKI　Kumeo，SHIBATA　Ryosuke，YOSHIDA　Kei，UCHIDA　Tomoyo

Consideration of the Relationship between Cognitive skills and Non-cognitive Skills Necessary for Academic Ability: Based on Prefecture A learning retention situation survey and the Junior High School B student fact-finding survey

要　約

新学習指導要領実施にあたり，３つの資質・能力の中の「学びに向かう力，人間性等」に着目し，Ａ県学習定着度状況調査と自作の質問紙によるＢ中学校での調査結果をもとに，学力における認知的スキルと非認知的スキルの関係について考察した。

学習定着度状況調査結果をもとにした検討では，認知的スキル（正答率）と非認知的スキル（生徒質問紙回答状況）との間で,「振り返り」と「探求心」について有意差が見られた。「自己肯定感」については，学習成績に限らず様々な要因により形成されるものであり，生徒個々のきめ細かい状況把握を通して指導につなげることの重要性が明らかになった。加えて自作質問紙調査結果では，「学習への効力感」に関して他の設問と異なる特徴が見られ，学習結果の重視から，学ぶ目的や学び方など学習過程を重視した指導改善に取り組むことの必要性が明らかになった。

また，非認知的スキルに関する経年比較による結果を参考に，効果的な手立てについて検討した。

１　はじめに

本研究の目的は，これまでテスト等による数値化可能な力を認知的スキル，数値化が難しく質問紙調査等で明らかにしてきた内面的な力を非認知的スキルとして，２つのスキルをバランス良く効果的に向上させるための関係等について考察し，学校での教育実践につなげるための方策について検討するものである。

本研究の主題設定の理由は，令和３年度から全面実施される中学校学習指導要領（文部科学省2017）の趣旨を踏まえ，新しい時代へ対応した教育活動の在り方について整理し，特に資質・能力として示された三つの柱の中の「学びに向かう力，人間性等」の対応について明らかにしていくものである。中学校においては，新型コロナウイルス対応に追われながらこれまでとは異なった状況の中で新学習指導要領実施初年度を迎えようとしているが，時代に対応した教育課程の推進に向けた足固めが求められている。

今回の改訂にあたり「学力」に対する捉え方の変遷について確認する。平成14（2007）年に学校教育法が改正され，そこでは「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう，基礎的な知識及び技能を習得させるとともに，これらを活用して課題を

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手県盛岡市立上田中学校

解決するために必要な思考力，判断力，表現力その他の能力をはぐくみ，主体的に学習に取り組む態度を養うことに，特に意を用いなければならない。（第30条２項）」と規定された。いわゆる「学力の三要素」と呼ばれるものであり，（１）基礎的な知識・技能，（２）思考力・判断力・表現力等の能力，（３）主体的に学習に取り組む態度，として示されたところである。

今回の学習指導要領改訂に目を向けると，予測困難な時代を生き抜く子供たちに対して，自ら課題を見つけ，自ら学び，自ら考え，自ら判断して，よりよい社会や人生を切り拓いていくための力を育むための学びを目指し，「何のために学ぶのか」という学習の意義，「何を学ぶのか」といった目指すべき資質・能力の明確化，「どのように学ぶのか」として授業改善の推進を図ろうとしていることがうかがわれる。「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力，人間性等」の三つの柱は，学校教育法で示した学力の三要素と共通したものであり「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（中央教育審議会2016）の中では「海外の事例や，カリキュラムに関する先行研究等に関する分析によれば，資質・能力に共通する要素は，知識に関するもの，スキルに関するもの，情意（人間性など）に関するものの三つに大きく分類されている。前述の三要素は，学校教育法第30条第２項が定める学校教育において重視すべき三要素（「知識･技能」「思考力･判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」）とも大きく共通している。」としている。

一方，国際学力比較調査として経済協力開発機構（OECD）によるPISA調査は，これまで学習指導要領改訂に少なからず影響を与えるものとなっている。2003年調査において高校１年生の「読解力」が参加国の中で14位となり，2006年調査では「数学的リテラシー」や「読解力」「科学的リテラシー」の全ての分野において前回順位を下回る結果となるなど，日本の学力低下の根拠として扱われ，いわゆる「PISAショック」として「ゆとり教育」の見直しにつながった背景がある。以降，国の教育の流れとしてはグローバル化を意識した施策となり，現在に至っていると考える。

「生きる力」は学習指導要領（文部科学省1998）により平成14年度に全面実施され，その理念は現在まで継承されており，時代の要請により学力低下への対応として基礎・基本の定着が付加されるなどしながら，今回の改訂に引き継がれていると捉えることができる。「生きる力」が示されてから約20年が経過しているものであるが，学校においては，これから目指すべき教育の方向性を明確にし，生徒の育成につなげるための具現化を図り，これからの10年につなげるための実りあるものにしていくことが求められている。

知識・技能中心の学力観から情意面を含めた学力観へ，結果重視から過程重視へと教育に求められる学びの形が徐々に変化している。学校においてはこれからの時代に対応した様々な取り組みが期待されているところであるが，保護者を含めた一般的な学力に対する認識としては，知識・理解を中心とした「テストの点数」という捉えにあることは否めない状況にあり，学校と保護者との学力に対する認識の違いから生じるトラブルもしばしば見られるところである。学校においては，一人ひとりの生徒に対してどのような力（学力）を身につけさせようとしているのか，どのような教育課程を編成しているのか，保護者や地域に期待したい協力・応援にはどのようなものがあるのかについて具体的に発信していくことが求められる。そのためにも学校では，非認知面に対する考え方について理解を深めていく必要があると考える。

このような流れを踏まえて，「非認知的スキル」に関するこれまでの先行研究をたどる。

日本生涯学習総合研究所（2018）による「非認知能力」の概念に関する考察では，社会構造の変化に伴い学力観が変化しており，従来型の学力から，知識・技能を「活用する能力」としての学力に重点が置かれているとした。更に従来型の能力（学力）を「認知能力」，新しい能力を「非認知能力」として，能力の構成概念が定義され，修得

状況の測定・評価を行うための方法論が確立されることが必要であるとしている。社会が求める能力の概念が変化していることを意識した学校教育の在り方が求められていると言える。

櫻井（1983）は，内発的な学習意欲と学業成績との関係について検討し，有能感と成績の間には　.51（p< .001）という有意な相関があり，知能の影響をコントロールしても　.47（p< .001）という有意で高いものであることや，学習における有能感（達成への学習意欲の結果もたらされるもの）が高いと学業成績もよいことが確認されたとしている。また，ベネッセ教育総合研究所（2005）による「総合教育力の向上が子どもの学力を伸ばす：学力向上のための基本調査2004より」では，メタ認知を働かせ，学習方略を活用することで学力は向上し，自己効力が増幅するとしている。

加藤（2019）は，報告「非認知的スキルを高めるための教育的介入の効果に関する一考察」の中で，非認知的スキルの重要性が指摘されているものの，どのような教育的介入が子供の非認知的スキルに効果があるかについての学校教育での議論が十分ではないとしている。更に総合的な学習の時間における具体的な運用について指摘し，SL（サービス・ラーニング）型総合的学習の実践例を示しながら非認知的スキルの育成に寄与する可能性があることを示している。

これらの先行研究により，学力に対する捉えが変化していることへの対応や非認知的能力の育成に向けての方略が示されているが，学校現場における認知的スキル・非認知的スキルの関係を生かし，生徒の育成につなげる具体的方法についての解明は十分とは言えない。よって，学校教育に求められる学力概念の変遷や国際的な流れを踏まえ，先行研究を参考にしながら認知的スキル・非認知的スキル双方の向上のための方法について検討する。

2　調査の概要

本研究では，A県で実施している学習定着度状況調査をもとに，正答率と生徒質問紙の回答をもとに認知的スキルと非認知的スキルの関係を検討した。更に，生徒の非認知的スキルの状況を明らかにするためにOECDが示す非認知的スキルの因子を参考にした質問紙調査を実施し，認知的スキルと非認知的スキルを効果的につなげるための方策について検討する。

まずは，学力における認知的スキルと非認知的スキルの関係を明らかにするために，A県で実施している学習定着度状況調査におけるB中学校２年次での結果をもとに，教科調査問題の正答率と生徒質問紙におけるの回答状況を調べ，その関係について検討した。

（１）A県学習定着度状況調査について

この調査は，A県において平成15年度から継続して実施されている悉皆調査であり，県内の公立小・中・義務教育学校を対象としている。目的は「各学校において児童生徒一人一人の学習の定着状況を把握し，その結果を基に指導の充実を図るとともに，全県的な規模で学習の定着状況を把握し，明らかになった学習指導上の問題点を教育施策に反映させることにより，児童生徒の学力向上に資すること」[(1)]としている。中学校では第２学年及び義務教育学校第８学年を対象に，国語・社会・数学・理科の４教科の調査問題と，学校と生徒を対象にした意識調査で構成されている。

令和元年度調査では，公立中学校及び義務教育学校158校で約9200名の生徒を対象に実施しており，全県の調査結果の状況については，表１の通りである。（意識調査R1.10.1　教科調査R1.10.2）

表１　令和元年度　調査結果の概要[(2)]

教科	対象者数（人）	正答率（%）
国語	9252	61
社会	9249	52
数学	9248	43
理科	9193	42

A県教育委員会の結果分析によると，教科問題については，経年比較問題の正答率が改善状況にあり授業改善の効果が見られる一方，思考力や知識・技能の活用場面における課題が指摘されている。生徒質問紙は44の設問が設定されているが，その中で特に自己肯定感に関する調査結果について課題が指摘されている。報告書によると『「自

分にはよいところがあると思いますか」という質問に対して，昨年度調査対象学年と比較すると，対象となる中２においては肯定回答の割合が減少する結果となり，平成28 年度県学調，平成29年度全国学調，平成30年度新入生学調（中１）の生徒質問紙より同一集団の経年比較をしても年々減少している』ことが指摘されているところである。A県教育委員会では教育施策の状況を見取るためのものとして,「令和２年度学校教育指導指針」(岩手県教育委員会 2020）の中では，自己肯定感について肯定回答する生徒の割合の目標を77%と設定しているところである。自己肯定感についてはB中学校でも課題としてあげられており，認知的スキルと非認知的スキルの関係について検討し，向上のための手立てについて明らかにしていく。

（２）自作質問紙非認知的スキル調査について

全国学力学習状況調査やA県学習定着度調査など，生徒質問紙において非認知的状況を把握し教育活動の充実につなげるための様々な手立てが講じられているところであるが，学校独自の調査として継続的な取り組みの中で生徒の変容につなげていくものとしては難しい部分があった。そこで，学校でも簡易的に生徒の状況を見取りながら様々な教育活動に生かすことができるものとして，OECD Home Topics「Study on Social and Emotional Skills」で示す６つの領域と19の項目を参考に表２の内容の非認知的スキルを問う設問を作成し，調査による活用実践について検討した。

表２ OECD「Study on Social and Emotional Skills」６つの領域と19項目 (3)

領域	クラスター	項目
Task performance（課題解決力）	Achievement motivation	達成への意欲
	Responsibility	責任感
	Achievement motivation	粘り強さ
	Self-control	自己統制
Emotional regulation（感情抑制）	Stress resistance	ストレス耐性
	Optimism	楽観性
	Emotional Control	感情統制
Collaboration（協調性）	Empathy	共感
	Trust	信頼
	Cooperation	協力
Open-mindedness（開かれた心）	Tolerance	忍耐
	Curiosity	好奇心
	Creativity	創造性
Engaging with others（他者関係性）	Sociability	社会性
	Assertiveness	主張
	Energy	エネルギー
Compound skills（混合スキル）	Critical thinking	批判的思考
	Meta-cognition	メタ認知
	Self-efficacy	自己効力感

「課題解決力」について４項目，「感情抑制」について３項目，「協調性」について３項目，「開かれた心」について３項目，「他者関係性」について３項目，加えて「混合スキル」として３項目の19項目としている。19の設問については，生徒が学校での生活場面を想定しながら自分の内面について直感的に回答できる内容になるよう工夫し，これに学習での効力感に関する設問を加えて表３に示す20項目による質問紙を作成し調査を実施した。

表３　非認知スキル調査のための質問紙

（３）調査結果の活用について

分類	項目	設問
Ⅰ 課題解決力	1達成への意欲	目標達成のためには努力を惜しまないで取り組む方だ
	2責任感	与えられた仕事は自分の力でやり通そうとする方だ
	3粘り強さ	多少の困難があっても最後までやり遂げようとする方だ
	4自己統制	感情に流されず自分の行動を調整しながら取り組む方だ
Ⅱ 感情抑制	5ストレス耐性	ストレスがあっても自分なりの方法で対応し乗り越える方だ
	6楽観性	課題があっても何とか解決できるだろうと前向きに考える方だ
	7感情統制	様々な出来事があっても自分の感情をコントロールできる方だ
Ⅲ 協調性	8共感	他の人の考えや気持ちに寄り添って考えることができる方だ
	9信頼	他の人から頼りにされると応えようと頑張る方だ
	10協力	他の人と一緒になって取り組むことは得意な方だ
Ⅳ 開かれた心	11忍耐	つらいことや気に入らないことがあっても我慢できる方だ
	12好奇心	興味のあることには挑戦し、何でも試してみたくなる方だ
	13創造性	新しいことに取り組み生み出すことに魅力を感じる方だ
Ⅴ 他者関係性	14社会性	全体を考えながら自分の行動について考える方だ
	15主張	自分の思いや考えをはっきり相手に伝える方だ
	16エネルギー	何事に対しても前向きに取り組む方だ
Ⅵ 混合スキル	17批判的思考	軽率に判断せず、納得できないことは議論してでも追究する方だ
	18メタ認知	自分の状況を評価しながら改善点を明らかにして取り組む方だ
	19自己効力感	つまずいても、頑張ればできるという気持ちで取り組む方だ
Ⅶ その他	20学習での効力感	学校で行われる様々なテストでは満足な結果が出せている方だ

上記（１）・（２）の調査結果についてB中学校対象学年担当教員と協議し，学年・学級経営等の参考にしながら具体的な取り組みにつなげることを想定していたが，コロナ禍の影響により全国学力学習状況調査や各種学力関係の調査が中止となるなど，計画的に進めることが困難となった。また，B中学校においても先が見通せない状況となり度重なる教育課程の変更を余儀なくされた中ではあったが，３年次３学期（１月）に同内容による質問紙調査が実施できたことから，経年比較により生徒の変容を確認し，学校実践における効果等について考察した。

3　調査結果

（1）B中学校2学年学習定着度状況調査から

B中学校調査対象生徒の教科における平均正答率は表4に示すとおりである。

表4　B中学校教科平均正答率

教科	対象者数（人）	正答率（%）	県との差
国語	114	70	+9
社会	114	57	+5
数学	114	57	+14
理科	114	50	+8

全ての教科について県平均を上回り，認知的スキルに関しては全体的に良好な状態であると思われる。しかし，生徒質問紙調査44項目の中には，県平均を下回っていたり否定的な回答の割合が大きいなど，検討すべき設問が明らかになったことから，該当する6項目を抽出しその結果を図1に示した。

棒グラフは左側から「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかというと思わない」「そう思わない」を選択した生徒の割合を示したものであり，上がB中学校，下が県の結果を示している。

6つの設問の特徴としては，県とB中学校は同様の傾向を示しているが，設問18の「先生やまわりの人は，あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。」に対して積極的肯定の割合が県の34%に対してB中学校が29%，設問25の「あなたは授業の中の振り返る活動で，その時間の学習内容で何が大切だったかが，わかったと感じていますか。」が県35%，B中学校25%となっている。また，自己肯定感を問う設問2「自分にはよいところがあると思いますか。」については，県・B中学校共に積極的肯定の割合が23%となっており，他の項目に比べ少ない状況になっている。なお，県の目標値の肯定回答77%に対してB中学校の結果は69%となり，課題として継続している状況であることが分かった。

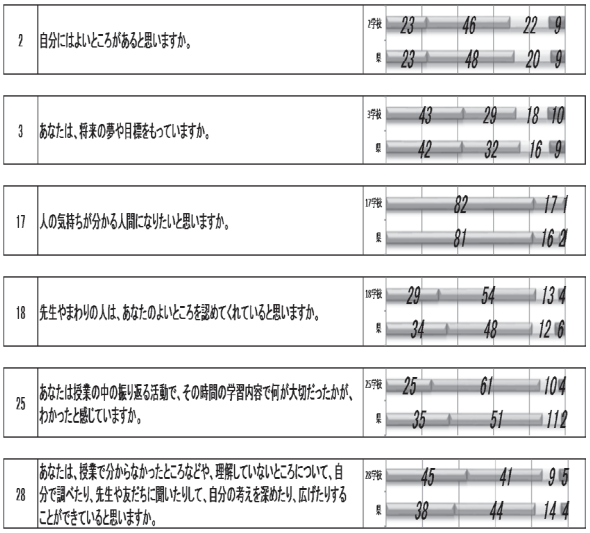


図1　A県学習定着度調査質問紙から抽出した6項目に関するB中学校の結果（文頭の数字は質問調査における設問番号）

次に，認知的スキルとしての教科調査結果と非認知的スキルとしての設問に対する回答状況との関係について検討する。そのために，県学習定着度調査結果正答率を「4：高位群」「3：中高位群」「2：中低位群」「1：低位群」に4分割し，6つの設問に対する生徒の回答について分散分析を実施した。設問2を「自己肯定感」，設問3を「夢や目標」，設問17を「他者理解」，設問18を「承認欲求」，設問25を「振り返り」，設問28を「探究心」として標記し，結果をまとめたものが表5である。

表5　正答率の非認知スキル項目毎の違い

番号	設問	分散分析（正答率による）				
		平均値	F値	η^2値	p値	多重比較（Holm法）
2	自己肯定感	2.825	1.628	.041	.187	
3	夢や目標	3.045	1.257	.032	.293	
17	他者理解	3.805	0.794	.020	.499	
18	承認欲求	3.087	2.627	.065	.054＋	
25	振り返り	3.070	3.072	.075	.031*	1＜4
28	探究心	3.256	3.015	.074	.033*	1＜4

※　多重比較の標記　Holm法　＜　：p＜　.05

6つの設問のうち各群の正答率に有意差（$p < .05$）が見られたのが「振り返り」と「探究心」であった。Holm法による多重比較では，正答率の上位群と下位群において有意差があることが確認された。このことから，授業の内容を振り返る活動ができていることや，分からなかったことをそのままにせず探究できるといった非認知的スキ

ルが，認知的スキルとしての正答率に影響することが分かった。

次に設問の中で最も否定傾向が強い「自己肯定感」について検討する。「自分にはよいところがあると思いますか」という設問に対して，４件法で調査し教科調査正答率との関係を表６に示した。

表６　自己肯定感に関する回答状況

変数名	自己肯定感	平均値	中央値	標準偏差	人数
正答率	1「そう思わない」	60.768	63.971	16.644	11
	2「どちらかというと思わない」	53.118	50.566	15.177	26
	3「どちらかといえばそう思う」	57.397	58.018	18.629	54
	4「そう思う」	64.644	64.120	18.211	27

自己肯定感について否定的な生徒（11人）の平均正答率は約60.８％で，積極的肯定生徒（27人）の平均正答率約64.６％の次に位置するものとなっている。ここで，正答率の高低と自己肯定感の高低が一致するものではないことが確認された。なお，自己肯定感に関する回答と教科調査正答率の分布を明らかにするために箱ひげ図にしたものが図２である。

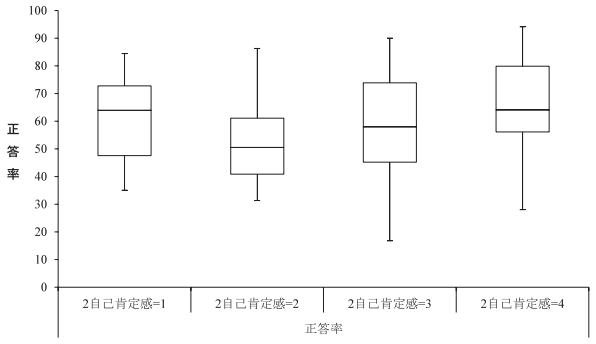


図２　自己肯定感と正答率の分布

テスト等において認知的スキルが高い状況であったっとしても，自分にはよいところがあると思っていない生徒がいることから，学習成績が良いことで自己肯定感が満たされるものではないことが分かる。テスト等が好成績であっても他の要因が満たされていなければ肯定感にはつながらないということであり，生徒に対するきめ細かい見取りが必要である。

自己肯定感を高めるための手立てとしては，様々な教育活動の中で他の非認知的スキルとの関連の中で相乗的に高められていくものであると考える。図１に示した６項目の調査結果から相関関係を求めた結果を表７に示した。特に「自己肯定感」と「承認欲求」との関係が最も強く相関係数は０.57，次に「夢･目標」が０.49「探究心」が０.45となった。周囲から認めてもらえていることを実感しながら，将来への夢や目標を明確にし，自分なりの考えを深めたり広げたりしながら学習に取り組むことができていることが，自己肯定感を高めていくための手がかりとして考えられる。

表７　相関分析結果

	2自己肯定感	3夢･目標	17他者理解	18承認欲求	25振り返り	28探求心
2自己肯定感	1.000					
3夢･目標	.493**	1.000				
17他者理解	.186*	.203*	1.000			
18承認欲求	.570**	.348**	.290**	1.000		
25振り返り	.375**	.078	.143	.358**	1.000	
28探求心	.454**	.212*	.199*	.543**	.611**	1.000

$^{**}p < .01, ^{*}p < .05$

「自己肯定感」を高めるための手立てとして，A県教育委員の学習定着度状況調査会報告書の中には，「他者から認められる経験を通して，自己の成長を実感できるよう，全ての教育活動において褒める場面を増やしながら，いかに成長したかを積極的に受け止め，認め，励ます評価を行っていくことが大切である。」としている。ここには「認められる」「成長の実感」「褒める」「受け止める」「励ます」「評価」など，非認知的側面としての要素が指摘されており，生徒に対する様々な手立てを講じ，その取り組みが効果的に働いているかどうかを確認しながら進めていくことが重要であることを指摘している。

（２）自作質問紙による非認知的スキル調査から

表３で示したOECD「Study on Social and Emotional Skills」を参考に作成した20の項目のうち，非認知的スキルに関わる19の設問について，「４：はい」「３：だいたい」「２：あまり」「１：いいえ」の４件法で２年次生徒に調査し平均値が高い順に並べて示したものが図３である。

「責任感」「信頼」「好奇心」の平均値が３.00を越え他の設問と比べ高い結果となっている。一方，低い設問は「批判的思考」の２.61となっている。次いで「エネルギー」「社会性」の順となっ

ている。19の設問の平均値を上位・下位に分けると，OECD「Study on Social and Emotional Skills」で示している「課題解決力」に関する領域が高く，「他者関係性」「混合スキル」に関する領域が低い傾向が見られた。このように，非認知面に関する生徒全体の特徴を掴みながら活動計画を立案することが，効果につなげるための手立てとして有効であり，その中で個々の生徒の変容についても的確に見取りながら進めて行くことが必要であると考える。

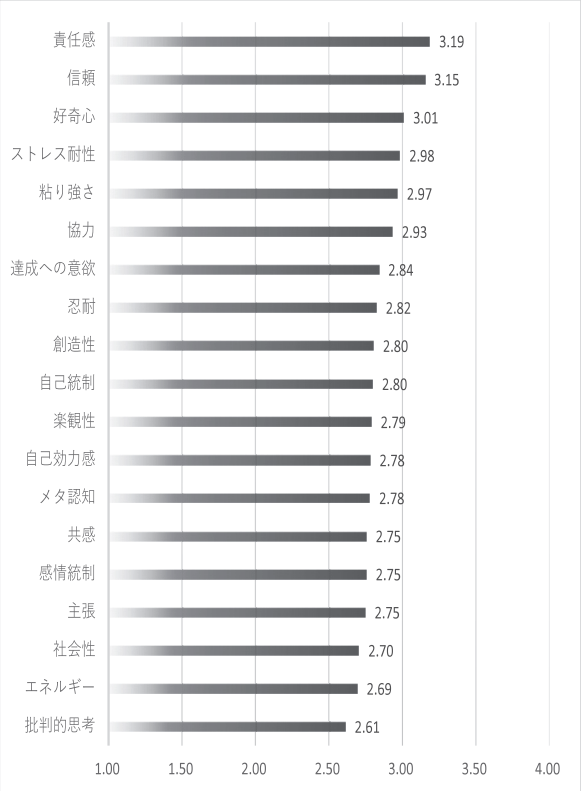


図３　非認知スキル設問毎の平均

B中学校生徒の社会性，情意面においては概ね良好な状況にあると考えられるが，これらの非認知的スキルと学習面に関する生徒の捉えがどのような関係になっているかを明らかにし，非認知的スキルの向上を学習の取り組みにつなげていくための手立てについて検討した。「学校で行われる様々なテストでは満足な結果が出せている方だ」という設問を「学習での効力感」とし他の非認知的スキルと同様に４件法で調査した。

平均値は１.98となり，他の設問の平均値を下回る結果となった。回答状況について度数分布を示したのが図４であるが，他の設問の状況と異なり否定的な回答の生徒が多く学習結果に対して厳しく自己評価していることが分かった。

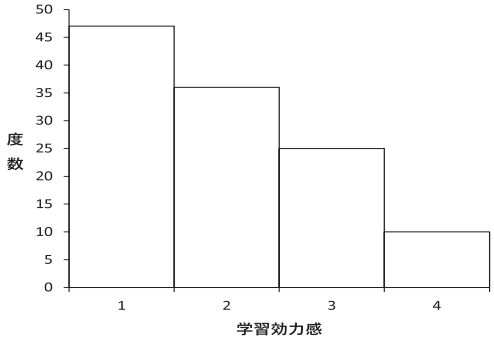


図４　学習の効力感の回答状況

３（１）において「自己肯定感」と「正答率」の関係は一致するものではないということを示したが，「学習への効力感」についても，学習結果以外の様々な要因が含まれていることが考えられる。学習に対して力が発揮できているかどうかの認識については，総合的な視点で育成していく必要性が明らかになり，向上のための手立てについて検討する必要がある。

そこで，「学習への効力感」の認識に対応する群と非認知的スキル19の設問との関係について検討するために分散分析を行った。その結果，有意差が見られたのが「共感」「信頼」「協力」「創造性」「社会性」「メタ認知」「自己効力感」の７項目であった。この７項目の分散分析及びHolm法による多重比較の結果を表８に示した。

表８　学習への効力感と有意差があった非認知的スキル７項目の状況

番号	設問	平均値	F値	η^2値	p値	多重比較（Holm法）
8	共感	2.754	4.129	.098	.008 **	1<<4,　2<4
9	信頼	3.153	5.120	.119	.002 **	1<<4
10	協力	2.932	4.152	.098	.008 **	2<4,　1<<4
13	創造性	2.803	5.918	.136	.001 **	1<<4,　2<<4,　3<<4
14	社会性	2.703	8.107	.176	.000 **	1<<4,　2<<4,　3<<4,　1<3,　3<4
18	メタ認知	2.778	9.706	.205	.000 **	1<<4,　2<<4,　3<<4,　1<3,　3<4
19	自己効力感	2.780	5.487	.126	.001 **	1<<4,　2<4,　3<4

※多重比較の表記　Holm法　「１：いいえ」「２：あまり」「３：だいたい」「４：はい」
<　：p<　.05　，　<<：p<　.01

効果量η^2値の大きい,「メタ認知」「社会性」「創造性」については，「４：はい」を選択した生徒はそれ以外の生徒と比較して有意に高いことから，

この３項目の育成を重点にした取り組みにより，「学習への効力感」の向上を目指し実践を行った。

（３） Ｂ中学校における実践例

実践１　メタ認知「自分の状況を評価しながら改善点を明らかにして取り組む方だ」

〇特別活動を活用した実践

①　ねらい

最後の文化祭を終えて，自分や学級の成長について振り返ることで，「やり切る力」を養う。

②　活動内容

・諸活動に対する課題化と変容の自覚化及び実践力の向上のために「わたしのノート（振り返りシート）」を作成し，ポートフォリオに取り組ませる。

・事前指導による自己課題の設定，事中での目標の達成度について自己評価を行い，課題や達成に向けて修正を図る。また，事後の振り返りにより，「出来たこと」「出来なかったこと」を分析し，その後の生活に活かすための手立てについてメタ認知させる。

・シート記入の際は，主語を「私」にしながら変容について客観視させ，成長した自分や変容の契機，仲間との関係も含めて自分の成長にどのようにつながっているのかなどに気付かせるよう「書くこと」と「話し合うこと」の質的充実を目指し取り組む。

③　成果

・シート記述の一例として「自分は今まで全力でやり切った経験がない。今度こそはと決意したものの今までと同じように逃げだそうとしていた。しかし，最後まで粘り強く励ましてくれる仲間の支えでやりきることができた。」という内容のものがあった。この中には自分の行動や気持ちをメタ認知しながら，仲間の行動が自分を変えるきっかけになり，自分のあり方に影響を与えたことを記述している。

・「わたしのノート（振り返りシート）」は，自分の行動をモニタリングしコントロールするための力を養うためのツールとなっていると言える。

・「わたしのノート（振り返りノート）」は個人の振り返りに留まらず，そこで提起された内容を学級や学年，場合によっては全校で取り上げられ，価値の共有や高い価値を目指すための材料として活用されている。

実践２　社会性「全体を考えながら自分の行動について考える」

〇道徳の時間を活用した実践

①　ねらい

作者が経験した言葉のやりとりから言葉をおしむ大人の姿について考えることを通して，時と場に応じた適切な言動を取ろうとする心情を育てる。

②　活動内容

・テーマの把握（「問い」をもつ）

「『こんにちは』という言葉を交わすとき，便利な形式的な言葉として交わしているか，何らかの気持ちを込めて交わしているか。」について考え，「問い」をもって言葉の奥にあるものを探ることで，深い学びにつなげる。

・思考の核の焦点化

資料中の道徳的判断が問われる場面について，ロールプレイを行うことを通して，仲間と共感できる部分とズレのある部分を整理する。より望ましい行動を話し合う中で，納得解を紡ぎ出す。

・「問い」への追究

返事やあいさつの奥にある本質を追究させるために「心遣いをわきまえた大人とは何か。」について自己内対話により自らの考えを明確にし，交流の深まりにつなげる。

・変容の意識化

仲間の発言から自分の考えがどう深まったのか，１単位時間の中で自分の考えはどう変化したのか，道徳ノートへの記述を通して自らの考えについて客観視させ，変容の自覚化につなげる機会にする。

③　成果

・地域の大人とのかかわりの中で，どう応えればよいか分からない場面（例：マンションのエレベーター内で「おかえりなさい」と声をかけられた時など）の，好ましいかかわり方を学級で考えたこ

とで，今後，より望ましいかかわり方をしようとする意欲を高めた生徒が多かった。（振り返り場面での発言より）

・日常生活の中で，自分に謝意を示された場合に「どういたしまして」と返すことを自然と実践する生徒が増えた。「お先に」など，雰囲気を美しく変える一言を心がける生徒が増えた。

実践３　創造性「新しいことに取り組み生み出すことに魅力を感じる方だ」

〇総合的な学習の時間を活用した実践

単元名「安心・安全なまちづくりへの地域の取り組みと支援する人々」

①　ねらい

「自分たちが住むまちの安全」「安心な生活を送るために自分たちでできること」という視点で社会参画のための力を養う。

②　活動内容

・オリエンテーションの工夫による課題設定をもとに協議する中で課題化させ，自らの活動について自己決定する。

・多様な情報収集の場を設定

実地調査，A県警インタビュー，jr防災講座（A大学主催），インターネット等により課題解決のために独自に収集活動を実施する。

・発表から発信（伝えたい価値を追究）

調査活動したものをチラシとして全校に配布し，事前に見たい発表を決め，目的意識を持って全校発表に参加できるようにした。

③　成果

・実地調査や講習等により，見逃していたことや新たな視点に触れ学ぶことの価値を実感することにつながった。

・試行錯誤の取り組みの中で，思考することの難しさと面白さに気付き，主体的な学びの価値について感じさせることができた。

（４）B中学校における非認知的スキルの経年比較

B中学校での教育活動は，新型コロナウイルス感染防止対応の中にあって，どの活動がどのように効果をもたらしなのかについて詳細に見取ることは難しい状況ではあったが，３年次３学期（１月）に経年比較のための質問紙調査が実施できたことから，２年次と３年次の結果を比較し変化が大きかった順に並べたものが図５である。

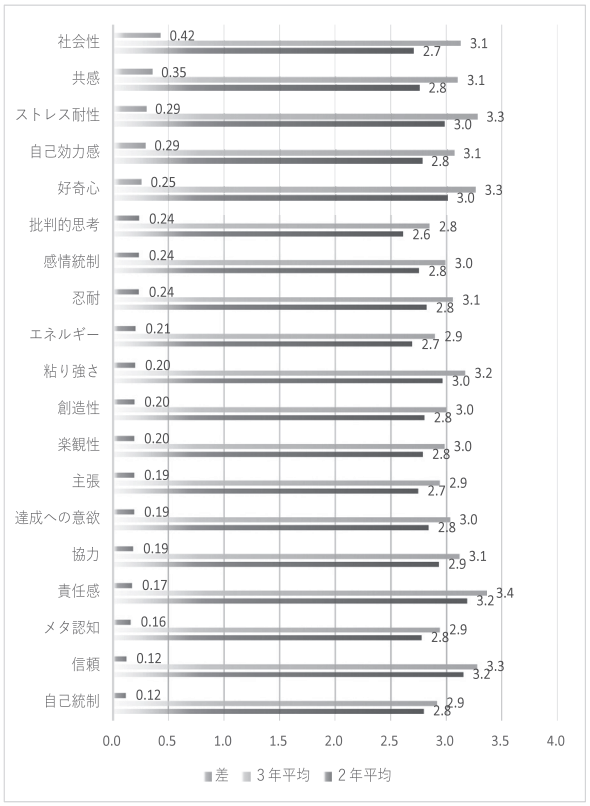


図５　非認知的スキル設問毎の変化

棒グラフの上段が２年次平均値と３年次平均値の差，中段が３年次平均値，下段が２年次平均値を示している。

平均の推移を見ると19設問全てにおいて２年次を上回る結果となった。t検定では有意差が認められる範囲ではなかったものの，「社会性」が平均値で＋0.42，「創造性」が＋0.20，「メタ認知」が＋0.16と目標にした３項目全てにおいて向上した。

特に「社会性」については，２年次の平均値が19設問中17番目であったものが３年次は10番目へと上昇した。その他の設問については順位的な変動はなく「社会性」の変化は他の項目と比較し大きかった。２年次と３年次の変化の状況を明らかにするためにクロス集計した結果を示したものが表９である。3年次の方が否定的な回答が減少し，全体的に肯定方向に移動している生徒が多いことが分かった。

表９　２年次・３年次の社会性クロス表（比率）

変数		3年社会性				
	出現値	1	2	3	4	合計
2年社会性	1	0.00	2.56	2.56	4.27	9.40
	2	0.85	2.56	20.51	5.98	29.91
	3	0.00	8.55	17.95	16.24	42.74
	4	0.85	3.42	6.84	6.84	17.95
	合計	1.71	17.09	47.86	33.33	100

次に，２年次調査において課題となっていた「学習への効力感」についてであるが，３年次調査では平均値が２.13となり，＋０.15となった。「学習への効力感」の変化の状況を明らかにするためにクロス集計した結果は表10のとおりである。

表10　２年次・３年次の学習効力感クロス表（比率）

変数		3年学習効力感				
	出現値	1	2	3	4	合計
2年学習効力感	1	11.02	13.56	11.86	3.39	39.83
	2	11.86	10.17	7.63	0.85	30.51
	3	6.78	6.78	4.24	3.39	21.19
	4	0.85	2.54	4.24	0.85	8.47
	合計	30.51	33.05	27.97	8.47	100

３年次の方が否定的な回答が減少し，肯定的な回答が増加している。２年次で強く否定している生徒が約40% だったのに対して３年次では約30% に減少している。19の設問による非認知的スキルが社会的･情意的な質問であったのに対して，「学習への効力感」は「満足な結果が出せているか」という学習結果に限定しての問いになっていることから，周りの生徒との比較であったり，自ら設定した目標との対比であったりと，認知的要素を含んだ回答であったことも考えられる。その時に，学習面においてもっと力を発揮できる自分になるための側面として，「社会性」「創造性」「メタ認知」を取り上げたものであったが，学習面についての効力感を高める方法の一つとして，知識・技能を高めるための方法を身につけ自信をつけることの他に，非認知面からのアプローチに焦点を当てていくことも手立ての一つであると考える。

「学習への効力感」が生徒個々の中でどのように変化していくものであるのかについてや，他の非認知スキルとの関係については，今後継続的な調査・検討の中で明らかにしていくべきものであるが，非認知的スキルのように変化を見取ることが難しいものであっても，指導者が目標を明確にしながら取り組むことで成果につなげることが可能であることが分かった。その反面，集団としては向上傾向にあったとしても逆行する生徒も存在しており，生徒個々の状況を見ながら対応していくことが大切であることも確認された。また，非認知的スキルの質問紙への回答は客観的な尺度がある訳ではないことから，生徒個々の特性によって判断されるものであることを踏まえる必要がある。

4　結果を踏まえた手立てについての考察

（１）Ａ県学習定着度状況調査から見る認知的スキルと非認知的スキルの関係から

Ａ県学習定着度状況調査質問紙から抽出した６項目に着目すると，振り返り活動や探究心に関する設問に対して肯定的に回答している生徒は，そうでない生徒よりも正答率が高い傾向が見られた。このことから，授業に限らず，活動を終えた際には自らの活動を振り返り，吟味しながら目の前の課題解決の方法について粘り強く探究し続けることができる生徒は，認知的スキルに対する結果も良好な傾向にあると言える。新学習指導要領で求めている「主体的・対話的で深い学び」の具現化には，学習過程において，探究や振り返りの場面を意識して設定することと同時に，生徒自身がそれらの活動について有効であったという認識を持てる展開となっていることが重要である。単に活動的な場面を仕組むことではないことを心がけることが指導者には求められていると言える。

また，自己肯定感と相関関係が大きかった周囲からの承認について，学習が苦手な生徒にとっても自己存在感が得られるような授業展開にするための指導工夫により，認知・非認知両面においての効果が期待できると考える。授業が認知的スキルのみで評価されるのではなく，非認知的スキルの視点から個々の生徒が尊重され，課題解決に向けて追究しながら高め合うことを目指す生徒を育成していくことが求められる。その際，指導者の

学習における評価活動が重要になっていく。生徒のつながりの中で授業が展開し，集団で学ぶことの有効性を実感し，魅力ある授業実践が期待される。

（2）OECD「Study on Social and Emotional Skills」を参考にした質問紙による非認知スキル調査結果から

今回の調査では，生徒の非認知的側面を質問紙で調査し，生徒の状況をできる限り「見える化」し，学校での教育活動につなげるための手立てについて検討したものである。今回の調査によりB中学校の状況として，社会性や情意面において比較的安定した状況にあることがうかがわれる一方で，主張や議論については回避の方向にあり他者との対立を避け，本音よりも建前重視の表面的な関係に留まっている傾向がうかがわれる。また，非認知面としては「学習への効力感」が他の設問と比較し低い結果となっていることが分かった。

設問の内容や分析については今後，吟味を重ね検討していく必要があると考えるが，実際に設問の吟味や分析を通して見えてくるものは多く，日常的な生徒の様子の観察だけでは偏りや見逃しがあり，生徒の内面を見取るための質問紙調査は有効である。また，見取りの精度を上げるためには，設問の内容や分析の仕方について精査が必要である。多忙とされる学校において，生徒の状況をよりきめ細かく見取りながら，日々の指導に活かしていくことは簡単なことではないが，生徒に養うべき力をバランス良く総合的に育成していくための手立てについては今後益々求められると考える。学校ではICTの導入・充実が図られているところであるが，ハード面の充実がこれまで手が届きにくかったソフト面の充実につながり，生徒の内面把握や状況分析に向けて推進が図られることを期待するところである。

B中学校での経年比較による調査結果にあるように，生徒全体の状況を把握し，根拠を明らかにして取り組むことは指導者間の共通理解につながり実践をより効果的なものにしていくことが期待される。共通理解の中で教育課程を進めていくことについては新学習指導要領で示している「カリキュラム・マネジメント」の重要な要素の一つであると言える。また，学校評価に生かしながら外部へのエビデンスとして用いることで，保護者や地域からの支援拡大につなげるための資料として活用することも考えられる。

一方で今回の調査により，正答率に関わらず，「学習への効力感」が全体的な傾向として低いという面に関しては，その背景にある生徒の内面を明らかにしながら指導につなげていかなければならない問題である。生徒の回答に込められたものは「目標まではまだまだであるが達成に向けてもっと頑張りたい」なのか「思うように学習が進まない。どうすればいいんだろう」と悩んでいるのか，その状態を見極めることで支援の方向性が異なる。これは自己肯定感についても同じ事が言えるものであるが，目標値を高く設定することで現在地の自分を低く見ている場合もあれば，他者との比較やこれまでの経験から，「どうせ無理」と諦めてしまっているのかで，その後の支援方法は全く異なるものになっていく。「学習への効力感」への課題については，生徒の思いを如何にして読み取りどのように対応していくかにあることを考えなければならないことを示している。非認知的スキルに関する調査結果は，支援につなげるための効果的なアセスメントであり，その後のきめ細かい対応のための手立てにつなげることを期待してのものである。

例えば，「学習への効力感」に対する評価が低いということについては，テストの点数にばかり目が向けられ，過敏に反応している結果が否定的な捉えとなってしまっているのであれば，本来の学ぶ目的について明らかにするための手立てが必要になる。学ぶことを肯定的に捉え，学習過程において生徒自らが修正点を明らかにし，改善のための手がかりをつかみ取るような展開を目指していくことが求められる。B中学校の実践を参考にして，生徒の状況に適した指導につなげるための手立てとして，認知的スキル（正答率）を縦軸に非認定的スキル（学習効力感）を横軸にして4つ

のタイプに分類しながら生徒への対応について検討した方法について図６に示した。

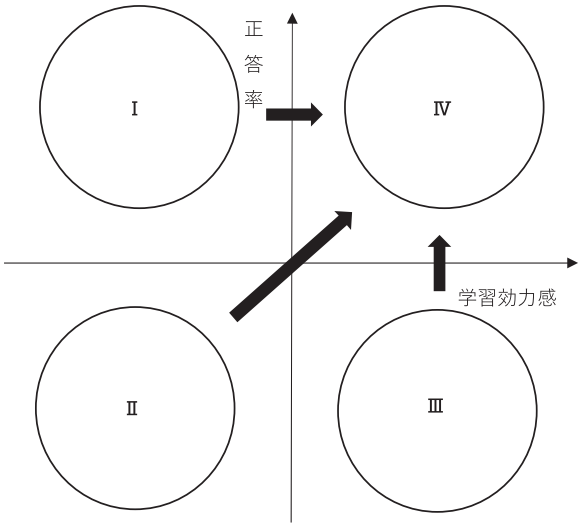


図６　学習効力感と正答率から見る４つのタイプ

①タイプⅠ「勉強できるが，力が出し切れていない」

学習への効力感が低い原因として，無理な目標設定となっていることで達成感につながりにくいことが考えられる。逆に，無難な目標を設定していることで積極的に挑戦することを回避し，これもまた達成感につながらず本来の力を伸ばし切れていないと感じていることも考えられる。一方で「あれもやらなければ，これもできていない」として完璧を目指し過ぎている可能性もある。適切な目標設定の中で，できるようになった自分に目を向け，努力している（成長したこと）を自己評価につなげていくよう支援していくことが大切である。納得できる自分を積み重ねながら，学習への効力感の向上につなげることが考えられる。

②タイプⅡ「勉強が振るわず，力が出せてない」

様々な取り組みにおいて，成果につながらない自分に対して強い劣等感を抱きながらの学校生活になっている可能性がある。教師からの指導についても，自分のできない部分を指摘されることで更に学習への自信を失ってしまう可能性もある。指導者は生徒の「できない部分」を強調することがないように心がけ，できることを積み重ね，その先にはもっとできる自分があると信じることができるような手立てをとることが有効であると考える。自分がダメなのではなく，自分のこれまでの考え方・行動の中に問題があったのであり，それを改善することで望んだ自分になることができるということに気付かせる手立てを講じていく。自己決定・自力解決の過程を積み重ね成功体験として刻まれるその過程が重要であり，自己実現に向けた取り組みの中で学習への効力感の向上につなげていく。

③タイプⅢ「勉強は振るわないが，力は出せている」

比較的周囲の目を気にせず，自分の価値観の中で学校生活を送っているため，学習面においては課題化されずに過ごしていることが原因の一つとして考えられる。

自分を俯瞰し，変えていくべき部分を自覚させ，実行しながら成長につなげていくことが有効であると考える。その中で，自分の状況を客観的に把握するための手立てを講じ，成長につなげるための自己調整の経験を積み，その効果を実感させていく。支援の過程において，変えていくべき部分を明確にし，活動を通しながら成長を自覚できるようになれば次なる取り組みへの意欲となり，自己変容につなげることが可能になると考える。

④タイプⅣ「勉強ができて，力が出せている」

一般的には良好な状態であり目指すべき姿ではあるが，このタイプの生徒にとっても現状に満足せず，高い目標に向けて挑戦していく力を養いたい。そのためには，コーチング的な役割を担った他者の活用や，学校以外の人材に目を向けていくことも考えられる。他の３つのタイプの生徒と同様に，自分の状況を俯瞰しながら目標を明確にし，目標達成に向けてどのように取り組むべきかについて自覚化させるための支援が効果的であると言える。

また，有意差は認められなかったものの，将来についての夢や目標を意識しながら生活しているグループは，他のグループよりも正答率が高い傾向が見られていることから，高校入試を想定した進路指導から，将来を視野に入れ，中学校卒業後の在り方についてプランニングするなど，キャリア教育の充実による中・長期的目標設定から自律した学習に展開できるよう支援していくことが考

えられる。

今回の質問紙調査は非認知的スキルに関する部分を項目に分けて実施しており，各項目間の相関関係には強弱があることを踏まえることや，短期間での変容が期待できるものではないこと，流動的側面があることを考慮する必要がある。また，非認知的スキルは10歳程度で一定程度獲得され，その後の変化は小さいという見解もあり，中学校教育においてこれらをどのように捉え成長につなげていくのかという点については，今後先行研究等を参考にしながら検討していかなければならない。ただ，学校の教育活動においては，これまでも非認知的スキルを重視した活動がなされており，新学習指導要領で示す資質・能力の３つの柱を考えた時，認知・非認知の総体として生徒の育成を図るための実践は今後益々重要であり，学校現場での様々な実践が交流されながら，効果的な手立てとして位置づけられていくことが期待される。

5　まとめ

新学習指導要領全面実施への対応を踏まえながら，学力における認知・非認知の関連性についてや，自己肯定感を含めた様々な非認知的スキルの重要性について認識を深めることができたと考える。

A県学習定着度調査質問紙調査結果を受けて，正答率の上位群と下位群について有意差が見られた「振り返り」「探究心」「承認欲求」の育成に向けた手立てについて考える。一つ目が「振り返り活動の充実」である。振り返りにより求めるものは生徒にメタ認知させるための手立てであり，メタ認知できているかについては何等かの形で表出させ，指導者が見取りながら質的向上を目指す必要がある。例えば授業の終末において「~ができるようになって良かった」「~をして楽しかった」というような感想発表的な内容で終わることなく，学習過程においての自己の考えの変容部分についてやその契機となった点に着目させるなどにつなげることが有効であると考える。生徒が，本時において何をどのように学び，次なる学びにつなげていくのかについて分析し，自らの学習を制御し，精緻化する力を身につけさせるための指導工夫が求められている。このことは「学習への効力感」とも関係しており，重要な要素として捉えて指導にあたることが大切である。

二つ目が「探究的な学習の推進」である。学校においては「主体的・対話的で深い学び」の具現化に向けて授業改善が進められているが，そのためには自らの考えを明確にし，根拠を明らかにしながら意見を述べ，議論しながら価値を追究するための時間が確保されていなければならない。思考の広がりや深まりにより学ぶことの楽しさを実感させ，学び合うことの効果を自覚化させるような手立てを構築することが求められている。以上のような要素が盛り込まれた探究的な学習を推進していくためには，教師主導ではなく「生徒が主体」となった授業で実現できるものである。一方，活発な議論がなされ生徒主体の授業が行われているように見えるが，一部の生徒の活動に限定され，その他の生徒は傍観者といった授業も散見されている。全ての生徒が満足感をもって取り組める授業を展開することは容易なことではないが，指導者がそのような授業を求め続けることに意義があり，指導者の指導力向上が生徒の意欲を引き出すことにつながるものと考える。

三つ目が「承認欲求の充足」である。教育活動を進める際に教師の姿勢として「正しいことしか認めない」「分からないことがあっても分からないと言わせない」「みんなと同じに」という暗黙の圧力を生徒に与えている状況がないだろうか。学校は学ぶところであり，学ぶということは失敗を積み重ねながら自分のものにしていく過程の中にあると考える。生徒にとっての授業のイメージが，正しいことのみ許される時間という認識であれば，自ずと消極的になり，間違いを回避することに意識が向き，新しい発想や創造力を発揮する時間となることは期待できない。まずは教師自身が授業に対する認識を明確にし，教師と生徒，生

徒同士の学び合いの中で，価値を追究する喜びを味わうような学習環境を生徒に提供するための努力をしていかなければならないと考える。

なお，A県教育委員会では，学習に関する指標について「授業で，自分の考えを深めたり広めたりしている児童生徒の割合」「授業内で学習を振り返っている児童生徒の割合」「将来の夢や目標を持っている児童生徒の割合」などについて，年度ごとの達成目標値を示し教育施策につなげている。ここで示している各項目は，今回のB中学校の調査結果からみても自己肯定感や認知的学力につながるものであり，関連付けながら教育活動を実施していくことは有効な手立てであることが確認できた。

次にOECDで示した非認知的スキルを参考にしながら実施した質問紙調査のまとめを行う。分析の結果から見えてきた特徴として，学習への効力感が他の設問の平均値と比べ大きく下回っていることを挙げ，その対応には如何にして生徒の内面を見取りながら，関連する他の非認知的スキルと共に向上のための取り組みを実施していくかや，その活動の成果を個々の生徒で見ていくことの大切さについて示したところである。またその際，生徒の変容を明らかにするため，生徒からの聞き取りや記述による調査内容を精査し実施する必要があると考える。指導者から生徒へのアプローチをより密なものとし，そこで得たものを生かしながら，学校での学びが生徒にとって価値ある魅力的な時間として教育活動が進められることが大切であり，「メタ認知」による視点も含めながら，まずは生徒が学ぶことの本質を体得するように「主体的・対話的で深い学び」のねらいを生かした授業実践を推進していくことにある。

次に「社会性」についてであるが，この設問については2年次調査においては平均値が低かったものの，3年次において平均値が一番向上した項目である。発達段階に加えて，B中学校3年生としての様々な経験の積み重ねによって培われたものも大きいと考える。実践例としては道徳の時間を取り上げたが，最上級生として取り組んだ学校行事や部活動など，1・2年次とは異なる経験が活かされ，全体を視野に入れながら行動する力や自分をみつめる時間にすることができたと考える。活動の中でポートフォリオされている様々な生徒の記述内容をみても変容を感じる部分が多々あり，非認知的スキルの多くは経験の積み重ねにより形成されるものであることを考えると，効率を求め過ぎることなく丁寧な指導と醸成されていくための時間が十分に保障されているべきである。

その一方で，教育活動は限りある時間の中で営まれるものであり，できるだけ質の高いものを提供するよう工夫することも求められる。そのような中にあって指導者の「社会スキル向上プログラム研修」が考えられる。岩手県総合教育センター（1999）教育研究「児童生徒の社会性をはぐくむ生徒指導の在り方に関する研究【第1報】」において，社会性をはぐくむための指導を約9割の中学校は実施していると回答している一方で，社会性が欠けてきている「何とかしなければならない」，「積極的に取り組むべきである」と考えている割合が8割を越える結果となっていることが報告されている。日常の教育活動を通して指導しているものの十分とは思っていないという認識は今も同じではないではないと推測する。他者との関係性を尊重しながら自分の行動について考えるための力をはぐくむための一例としては，自分特有の考え方をマインドセットし，固定化した考え方を見直すためのスキルを指導者が身に付けていることが生徒へ指導する際の手がかりになる。そのための研修会を実施することも必要であり，教科指導と同様に，生徒の非認知的スキルの向上のための指導技術を身につけることは，これからの教育に求められるものと考える。

最後に「創造性を高めるための手立て」についてである。これについては「総合的な学習の時間の積極的な活用」があげられる。新学習指導要領前文の中で，「持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」という記述があるように，これからの時代に対応するた

めの価値を創造していく力を身につけるための手立てが必要である。現状に満足することなく新しいことに取り組み創造することに価値を見出すためには，例えば，総合的な学習の時間での探究活動で自らが創造して生み出すことの楽しさや魅力について実感させることが効果的であると考える。教科の枠に限定されずに多様な「ひと･もの･こと」とのふれ合いの中から感性が養われ自主的な活動へとつなげることができる。

最後に，A県で実施している学習定着度状況調査においては，個々の生徒の状況把握のための参考資料として貴重なものになっている。その一方で，教科調査と意識調査との関連についてや個々の生徒の変容について継続的な視点で見取ることができるようになれば，指導改善につなげるための可能がより広がると考える。また，学校においては非認知面での個々の生徒の変容について把握し，様々な指導につなげていくことが求められており，その際，非認知的スキルを従属的な学力として見るのではなく，学校教育全体の中で育てていくべき資質・能力の一つとして位置づけていくことが必要であると考える。

6　今後について

学習指導要領に示された内容を教え身につけさせることを中心とした時代から，未来の実現に向けて生徒が自ら目標を設定し，振り返り，責任を持って行動する能力を身につけるための時代へと，学校教育に求められる学力が変化している。生きて働く力と共に，新しい価値を創造しながら未来を切り拓く力を養うことが重要となっている。

令和３年度は，A県中学校において新学習指導要領全面実施の年度であることに加え，東日本大震災津波から10年が経過し，新たな復興教育に踏み出す節目の年でもある。A県教育において震災からの10年は復興教育と共に歩んだ時間であり，「生きる力」そのものを実践してきたものと言える。今後，新学習指導要領のもとで取り組まれる「生きる力」とこれからの復興教育で目指していくものについて整理し，実際の学校教育にどのように取り入れていくべきかについての検討が求められる。その時に，「学びに向かう力・人間性」については復興教育が目指す理念と重ね合う部分が多く，これまで以上に連動させることで，有効に機能し新しい時代に対応した教育活動が展開できるものと考える。

中央教育審議会答申の中では「学びに向かう力・人間性等」について，資質・能力をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素としており，平成28年12月「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）」（文部科学省2016）の中では「自己の感情や行動を統制する力や，よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むこと，協働する力，持続可能な社会づくりに向けた態度，リーダーシップやチームワーク，完成，優しさや思いやりなど，人間性に関した情意や態度等に関わるものが含まれている」としており，知識・技能や思考力・判断力・表現力による資質・能力と一体化の中で育成を目指した取り組みが期待されていると考える。

最後に，「学びに向かう力・人間性」が目指すものが表現されていると感じる生徒作文を紹介したい。東日本大震災から３年後に被災地で生活する中学生が書いた作文の一部である。「私はまだ未成年で，町のためとは言っても経済的にも物資などでも支援できないが，私が，しっかり大人になってこの大槌町を支えていきたいと思った。同時に，今まで支援をして下さった人たち，町のために活動して下さった人たちに，ご恩を返していきたい。そして，今は感謝の気持ちを忘れず，笑顔でこの時を，この瞬間を頑張って負けずに生きて成長していきたい。私にも役立てる，町のためになる活動「ボランティア」をこれからも続けたいと思う。」[(4)]という内容である。被災経験の中から自ら進むべき方向性を見い出し，恩返しや町のために役立つ人材として成長することが，この中学生にとって学ぶ目的となっている。学んだことを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう

力」の具体を感じる。

今回の研究が，認知スキルと非認知スキルの両輪の調和につながり，様々な状況においても力強く駆動する力を生み出し，生徒育成のための一助になればと考える。

〈註〉

（1）A県Hp、https：//www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/kyouiku/gakkou/gakuryoku/1006338/1025968.html　2020，12，23閲覧

（2）（1）と同様

（3）OECDのHP、http：//www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/、2021，1，22閲覧

（4）大槌町教育委員会「住みよい町づくり作文集」，2013

〈引用・参考文献〉

岩手県教育委員会「県教育委員会が目指す具体的な指標」（『令和2年度学校教育指導指針，2020）2－3

岩手県立総合教育センター「児童生徒の社会性をはぐくむ生徒指導の在り方に関する研究」（『教育研究』87，1999）

一般財団法人日本生涯学習総合研究所『「非認知能力」の概念に関する考察』，2018

加藤智「非認知的スキルを高めるための教育的介入の効果に関する一考察」（『愛知淑徳大学論集－文学部編－』44，2019）57-69

櫻井茂男 「非認知能力を育んでより高い学業達成をめざそう－「自ら学ぶ意欲」と「向社会性」に注目して－」（『特集Ⅰこれから求められる非認知能力とは?』日本教材文化研究財団，1983）28-34

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」，2016

ベネッセ教育総合研究所「総合教育力の向上が子どもの学力を伸ばす：学力向上のための基本調査2004より」（2005）140-153

文部科学省「中学校学習指導要領（平成10年告示）」，1998

文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）」，2017

文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　総則編」，2017

小規模複式校における遠隔合同体育授業の実践

清水　将*，熊谷　真倫**

（令和３年２月19日受理）

SHIMIZU　Sho，KUMAGAI　Marin

Practice of Remote Physical Education for Combined Classes in Small Scools

要　約

現在，岩手県の小学校では全体の20%が複式学級を有するだけでなく，小規模校の割合は，全国平均を大きく上回っている. 小規模校には様々な良さがあるが, 課題点として,「学級間の相互啓発がされにくい」,「多様な考えに触れる機会が少ない」等がある．それを改善する方法としては, 遠隔授業が有効であるが, 体育などの実技科目に関する実践は，ほとんどない．複式学級を有する極小規模校における異学年合同体育において，遠隔合同授業を検討・実践し，その有効性を検証した結果，個人種目において遠隔合同体育の授業は，実施可能であり，小規模校同士の遠隔合同体育を行うことで，個々の学びの広がりに繋がることが分かった． 課題としては，校内機器を用いて，より簡易的に実践することや，接触型種目について実施方法の検討することがあげられる.

１．はじめに

学校の特性は,「児童生徒が集団の中で，多様な考え方に触れ，認め合い，協力し合い，切磋琢磨することで一人一人の資質能力を伸ばしていくことができること（文部科学省，2015)）とされており，学習するには一定の集団規模が確保されていることが望ましいとされている．現在の１学級の人数は，学校教育法施行規則に基づき35～40名で構成され，小学校の学級数は，特別な事情がある場合を除いて12学級以上18学級以下を標準としている．わが国の小規模校の定義では，標準規模以下の学校を指すが，令和２年度の学校基本調査によると，全国において11学級以下の学校は, 小学校は全体（N=19,228校, 休校を除く）のうち, ８,255校（43%）が該当する．それに対して岩手県の現状では，全体（N=302校）の211校（70%）が該当し，全国平均よりも大きく上回っている．さらに，１学級以上５学級以下の極小規模の学校が，59校（20%）存在する．「過小規模の学校は, 地理的要因や通学距離の関係により解消できないことも多い（文部科学省 ,2018a)」とされ，本県においても完全に解消されることは困難とみられる．このような極小規模校では，複式指導などの独特の形態による学び方が導入されている．地域との密着が強いことも含めたさまざまな良さがある一方で，課題点として「切磋琢磨する機会が少ない」,「多様な考えに触れる機会が少ない」等があげられている．その改善案として遠隔教育の有効性が指摘されている（文部科学省 ,2018b).

遠隔教育とは，インターネット環境下でICT機器を活用しながら，リアルタイムで他校の教室を映像でつなぎながら授業する方法である．遠隔教

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

育を実施することで，話合いや議論を通じた多様な意見に触れることが可能になり，自分の考えを深め，小規模校の課題点を補うことができる可能性が指摘されている．しかし，文部科学省（2018c）の調査では，遠隔合同授業に取り組んでいる市町村（N=１,178）の割合は，10%と少ない現状がある．遠隔授業の例には，外国語活動や国語，社会，算数などのいわゆる座学と呼ばれる知識教科の実践が多く見られる．しかし，体育や音楽といった実技科目に関しては，ほとんど実践がされておらず，研究の余地を残している．そこで，本研究では，小規模校における異学年合同の体育において，遠隔合同で授業を実践し，その有効性を検証することを目的とした．

２．方法

２.１　体育の遠隔授業と教師教育の方法開発

目的：接続テストから成果や課題点を整理し，遠隔授業のシステム環境を決定すると同時に遠隔による教師の研修方法を開発する．

実施時期：2020年４～７月

方法：遠隔教育システム活用ガイドブック（文部科学省，2019）から機器を選定し．教室－教室接続型において遠隔合同授業の実践を行う方法と遠隔の教師教育方法も開発する．

２.２　授業実践と有効性の検証

目的：体育における遠隔教育の授業実践を行う．また，その授業の有効性を学習シートや技能習得の面から検証する．

対象：岩手県公立小規模小学校（表１）

表１　児童の内訳

	3年		4年		5年		6年	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
A校	1	3	5	4	2	2	2	1
B校	2	2	1	0	0	0	1	1

A 校20名（中・高学年：それぞれ複式）

B 校 ７名（中・高学年：それぞれ複式）

表２　単元における到達目標

		第1時	第2時	第3時
高学年	学習課題	ハードルを走りこえよう	ハードルをリズミカルに走りこえよう	しせいに気をつけ，走りこえよう
	技能B評価	リズミカルに走りこえることができる	高いハードルをリズミカルに走りこえることができる	姿勢に気をつけながら走りこえることができる
中学年	学習課題	川を決まった足でふみきろう	ほはばを合わせて走ろう	リズミカルに走りこえよう
	技能B評価	決まった足で踏み切ることができる	歩数を会わせることができる	リズミカルに走りこえることができる

	第1時		第2時		第３時		
	◎A小学校	B小学校	A小学校	◎B小学校	A小学校	◎B小学校	
5	前単元の復習		ウォーミングアップ、学習課題の把握		ウォーミングアップ、学習課題の把握		5
10			練習①		練習① （前時の復習）		10
15	顔合わせ		ロイロノートによるモデリング				15
20			良い例にあったポイントを記入		チーム① 練習＋作戦タイム チーム②各校練習		20
25	試しの練習		見つけたポイントの交流				25
30			練習②		チーム② 練習＋作戦タイム チーム①各校練習		30
35							35
40	タイム計測		タイム計測		タイム計測		40
45	振り返り		振り返り		振り返り		45
50		練習					50
55							55

◎；T1がいる学校

図１　単元計画

期日：2020年10月２，６，９日

場所：各校体育館

２.２.１　単元構成「目指せ！川わたりマスター」

単元は全３時間で構成し，中学年走・跳の運動と陸上運動に則した内容とした．「川跳び」をテーマとして，障害走の内容が学べるように教材と学習の場を構成した．授業は，A小学校担任，B小学校担任，I大学大学院生２名の計４名が主となり，各校の教諭も含めてTTで実践した．授業は，いずれかの学校の教諭がT１となり，他方の教諭がT２，大学院生がそれぞれの学校でT３,T４として各グループの指導にあたった．各学校の児童を赤白２つに分けた上で，両校の赤同士，白同士でチーム作成した．つまり，学校混合の３年生から６年生の異学年合同の編成による学習集団として，両校の赤，白チーム合計４チームにT１～４のいずれかがICT機器の操作を含めてサポートした．

今回の単元は，３時間という制約があり，高学年はハードルの走り越え方，中学年はハードル間の走りに内容を焦点化し学習を進めた（表２）．

単元計画（図１）の着色部分は，映像をつないだ合同授業場面であり，それ以外は，各校で学習を進めている場面である．各校の授業開始時間が異なるため，第１時ではそれぞれの日程に合わせ，授業時間が異なる前後10分は各校で授業をずらして進めることとした．第２時と第３時では，お互いの開始と終了時間を合わせて授業を行った．

２.２.２　川わたりリレー

走者は，コースにある障害物を往路だけでなく，折り返して復路も走り越えて次の走者へタッチを行う．タッチは，両校を遠隔でつなぐため，物理的なものではなく，視覚と聴覚を利用した．運動場面を映すカメラの前に置いてある台のタッチを音や目で確認後，相手の学校の走者がスタートすることとした．

２.２.３　遠隔設備及び場の設定

学校備品およびWi-Fiを活用することを基本としたが，不足するものは持ち込みで対応した（表３）．遠隔システムについては，各学校２つの回線を用いた（図２）．本実践では，主に２つの手法で，相手の学校の児童と交流を図った．まず１つ目は，ビデオ通話アプリケーションソフト（以下アプリ）のSkypeを用い，映像をつなぎながら，教師の発問や児童の発表等を行うことで交流を図った．２つ目は，学習支援アプリのロイロノート・スクール（以下，ロイロノート）を使用し交流を図った．バックアップ通信回線として，インカム（インターコミュニケーション：相互通信式構内電話）の機能を代替えするため，LINEの音声通話機能を使用した．スマートフォンをWi-Fi接続し，Bluetoothによるワイヤレスヘッドセットで授業者同士がハンズフリーで通話できるようにした．

場の設定としては，カメラを持つ端末を各校それぞれ２台ずつ用意し，児童の待機場面と運動場面が映るように配置した．Webカメラに関しては運動場面に使用し，スピーカーフォンは児童の待機場面に設置した．電子モニターについては，それらに挟まれる形で体育館のステージ近くに配置した．また，川わたりリレーの教具については，カメラを中心に放射状で配置した．レーンは

表３　遠隔授業の機器・設備

		通信回線	使用端末	その他備品
A小学校	校内機器	Wi-Fi	タブレット	大型ディスプレイ
	持込機器	モバイルルーター（docomo[4G]）	PC:HP ProBook430 タブレット：iPad(第5世代)	Webカメラ：UCAM-C0220FBNBK スピーカーフォン：PDA-TABH98K ヘッドセット：LBT-HS20MPC
B小学校	校内機器			大型ディスプレイ
	持込機器	モバイルルーター　×2（WiMAX）	タブレット：iPad(第5世代)×2	Webカメラ：UCAM-C0220FBNBK スピーカーフォン：PDA-TABH98K ヘッドセット：LBT-HS20MPC

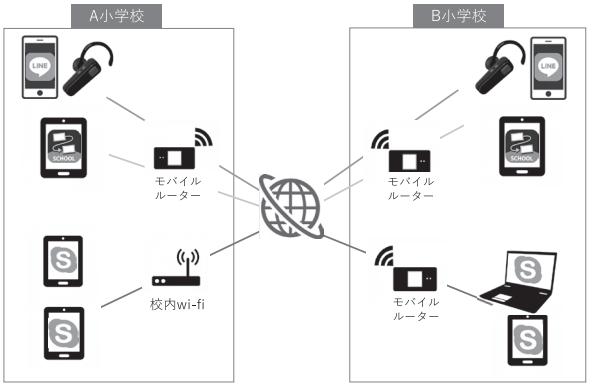


図２　遠隔システム

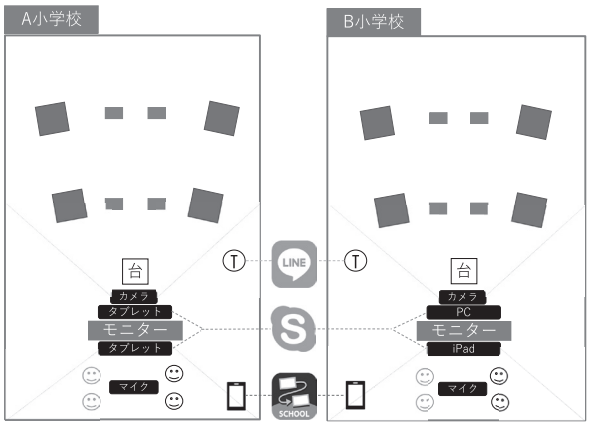


図３　場の設定

全部で４コースを設け，外側に各辺２mのブルーシートを２枚，約４.５mの間隔で並べたものを２レーン，その内側に，段ボールで作成した高さ約50cmの小型ハードルを同じ間隔で２レーン配置した（図３）.

２.２.４　測定・評価項目

（１）形成的授業評価

高橋ら（1994）が作成した形成的授業評価（９項目）を授業後に配布し，「はい（３点）」，「どちらでもない（２点）」，「いいえ（１点）」の３段階で回答させ，各項目や次元，総合の平均点を算出し，長谷川ら（1995）が作成した陸上運動を対象とした診断基準に従って診断した.

（２）授業場面観察

授業場面を「マネジメント」「学習指導」「認知学習」「運動学習」の４つに分類し，授業場面の割合を求めた.

（３）学習シート

学びの広がりが，どのようになされるのかを明らかにするため，①今日やってみようと思うこと（目標），②友達に教えてあげてあげたこと，③友達に教えてもらったこと，④わかったことの全４項目のマトリックスとなった学習シートを作成し，①は授業前，②・③は授業中，④は授業後に記入させた．それぞれの文意を分類し，その度数の増減を調べた.

（４）インターバル・ハードリングタイム

授業終末のチーム対抗川わたりリレーを対象として，インターバルタイムとハードリングタイムを撮影した映像から，コマ送りでタイムを算出した．機材は，SONY社製のビデオカメラHDR-CX590を使用した．インターバルタイムは，障害物の１台目踏み切り着地時から２台目踏み切り離地時，３台目踏み切り着地時から３台目踏み切り離地時の個人平均タイム，ハードリングタイムは，各障害物の踏切離地時から踏切着地時の個人平均タイムと定義した.

２.２.５　統計処理

単元前後における児童の変化を比べるため，js-STAR XR（Ver.1.0.4j）を使用して学習シートの記述度数とインターバルおよびハードリングタイムを分析した．学習シートの記述度数の差は，正確二項検定，マン・ホイットニーのU検定，各種タイムの変化は，ウィルコクソンの符号化順位検定を用いて比較した．なお，いずれの統計処理も有意水準は，5%未満，有意傾向は，10%未満とした.

３．結果

３.１　体育の遠隔授業と教師教育の方法開発

３.１.１体育の遠隔授業システム

（１）通信

校内の機器で接続し，具体的な通信速度としては，B小学校のWi-Fiで70Mbpsの速度を記録した．A小学校の方では測定することができなかったが同等の速度が出ていたと考えられる．一般的には４Kの通信で20Mbpsが推奨されているため，今回の通信速度としては十分だった．しかし，両校共に，セキュリティ上の問題で持ち込んだ外部端末にはWi-Fi接続ができなかったため，持ち込み機器で対応できるよう，モバイルルーターを用意することにした.

（２）ハード（端末）・ソフト（アプリ）

計画段階では，各校に支給されているPCやタブレットを使用する予定だったが，自治体によっては，教員にメールアドレスが付与されておらず，アカウント作成ができなかった．また，B小学校のPCでは，Skype（ver.８.61）を使用する際にOSやブラウザの更新が必要となったが，セキュ

リティ設定でそれができず，Webカメラが内蔵されていないこともあり，実践では，持ち込み端末をモバイルルーターでインターネットに接続して使用することとした．

（3）音声

音声の入力と出力は，スピーカーフォンから行った．今回使用したスピーカーフォンは集音性に優れているものを使用したため，少し離れたところから話してもお互いに会話することができた．

（4）映像

大型ディスプレイの映像出力であっても，映像の乱れや途切れは見られなかった．ディスプレイの大きさに関しても十分に相手の様子を見ることができた．しかし，WebカメラとSkypeの互換性および，Webカメラの画角が課題となった．Skypeでは，端末によって外付けのWebカメラが認識されないことがある．また1台では，児童の運動場面は見ることができるが，待機している児童の様子が分からないため，もう1台のカメラを追加して，運動場面と待機場面をそれぞれ映すこととした．

3.1.2遠隔による教師教育の方法開発

合同授業を行うにあたり，始めて複式授業を担当する2人の教諭へ向けた研修を4月以降，遠隔で行った．大学及び各教諭の人数が4名であるため，1画面で表示が可能なSkype（Ver.8.59）を用いた．画面共有にてパワーポイントによって資料を示し，質疑応答を行った．また，必要な資料は，チャットで共有した結果，伝達型ではない双方向型の研修が可能となり，その有効性が明らかになった．また，遠隔授業をイメージするため，附属小学校における複式授業をSkypeで参観する遠隔研修を5月に実施した．授業者との振り返りを双方向的に行い，遠隔における研修の特性と限界を確認した．

3.2　授業実践と有効性の検証

3.2.1授業実践における遠隔システム

（1）通信

今回の実践では，2つの回線を用意し，混雑を起こさないよう配慮した．具体的には，B小学校では持ち込みのWiMAX回線のモバイルルーターを2台使用し，1台はLINEとロイロノート，もう1台はSkypeのみを接続した．A小学校ではSkypeを校内Wi-Fiで接続し，持ち込んだdocomo[4G]回線のモバイルルーターにLINEとロイロノートを接続した．

授業では，第1時，第2時は目立った通信の乱れや遅延はみられず，問題なく実践できたが，第3時では，ほぼ同じ条件ながら授業中に通信が不安定となり，音声や映像が途切れる場面があった．

（2）ハード（端末）・ソフト（アプリ）

端末については，A小学校は，自治体より支給されたタブレット（Windows10）が1台，持ち込みのiPadが2台，B小学校は，ノートパソコン（Windows10）が1台，持ち込みのiPadを2台使用した．通信同様，第1時，第2時は目立った問題は見られず，Skype（Ver.8.65）やロイロノートで意見交流をすることができた．しかし，第3時では，ほぼ同じ条件で使用したが，A小学校のタブレット端末が授業中にフリーズし，使用できなくなる場面が生じた．

（3）音声

授業実践では，静音なテスト時とは異なることが明らかになった．スピーカーフォンは，半径5m～10mの範囲をマイクで集音することができるが，体育館などの広い場所や大勢の人がいる場所では，スピーカーの音声が聞こえないことがあり，スピーカーとマイクの有効距離が異なる．明瞭に相手に聞き取ってもらうためには，発言者がスピーカーフォンを手で持ち，それに向かってゆっくりと話すことが必要とされた．聞く際にはスピーカーに近づき，相手の声に耳を傾けるようになった結果，こまめに相槌を打つ様子が見られた．大型ディスプレイから音声を別途出力することもひとつの解決作として有効であったが，他の端末のマイクとスピーカーをオフにしておかないとハウリングが起こることが明らかになり，注意を要する．

授業では，児童の声も含めて音声を明瞭に聞き

表４　形成的授業評価と診断

次元	項　目	第1時	第2時	第3時
成果	ふかく心にのこることやかんどうすることがありましたか。	2.33　4	2.40　4	2.80　5
	今までできなかったこと（運動や作戦）ができるようになりましたか。	2.46　4	2.72　4	2.91　5
	「あっ、わかった」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	2.83　5	2.92　5	2.95　5
意欲関心	せいいっぱい、ぜんりょくをつくして運動することができましたか。	3.00　5	2.96　4	3.00　5
	楽しかったですか。	3.00　5	3.00　5	3.00　5
学び方	自分から進んで学習することができましたか。	2.92　5	2.96　5	2.95　5
	自分のめあてにむかって何回も練習することができましたか。	2.74　4	3.00　5	3.00　5
協力	友だちと協力して、なかよく学習できましたか。	2.71　3	2.96　4	3.00　5
	友達とおたがいに教えたり、助けたりしましたか。	2.50　3	2.84　5	3.00　5
総　合		2.66　4	2.85　5	2.96　5

取ることが困難な状況があり，両校の授業者が連絡するためのバックアップ回線としてのインカムとそのデバイスとしてのワイヤレスヘッドセットの利用も有効であった.

（４）映像

テスト接続の結果を踏まえ，リレーの運動場面と待機場面を写すため，２箇所にカメラを設置した. その結果, 各校の待機場面が見えるようになったことによって，お互いに応援し合い，喜びあう様子が見られるようになった.

３.２.２　授業の検証

（１）形成的授業評価

形成的授業評価は，第１時から第３時に向けてどの次元も徐々に増加した．診断基準に照らし合わせると，どの次元も４を超え，３時間目では全ての診断が５となった（表４）.

（２）授業場面観察

マネジメントの時間は，第１時が18.86%，第２時が10.69%，第３時が25.69%，授業指導は，第１時 が28.24%，第２時 が13.10%，第３時 が23.26%，認知学習は，第１時が30.20%，第２時が47.59%，第３時が20.83%，運動学習は，第１時24%, 第２時28.52%, 第３時30.20% であった（図４）.

（３）学びの広がり

同じ学校の児童から教えてもらったことよりも，他校の児童から教えてもらったことの項目に有意な差が見られ（p=0.0005, 片側検定）（表５），

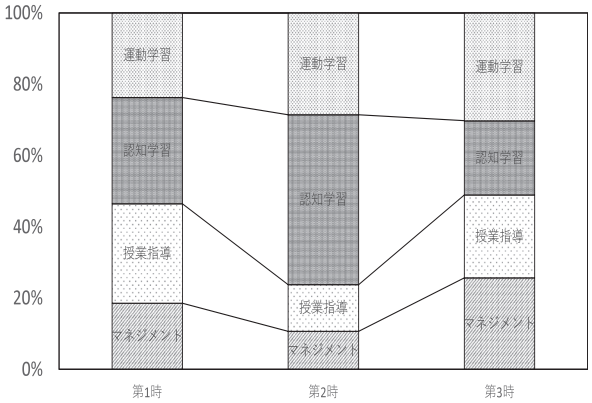


図４　授業場面観察

表５　遠隔合同授業による学びの広がり

	人数	学びが広がった人数	
全体	25	21	0.0005 ***
高学年	9	9	0.002 **
中学年	16	12	0.038 *
A小学校	18	15	0.004 **
B小学校	7	6	0.063 †

†; $p < 0.1$, *; $p < 0.05$, **; $p < 0.01$, ***; $p < 0.001$

多様な考えに触れることができた．また，全体を各学年，各小学校で見た時に，全てのカテゴリーで有意差や有意傾向が見られ，お互いに交流することができた.

（４）わかったこと

チーム間に有意な差は見られず，学校間についても有意な差は見られなかったことから，各学校の学びに差がなかったことが明らかになった.

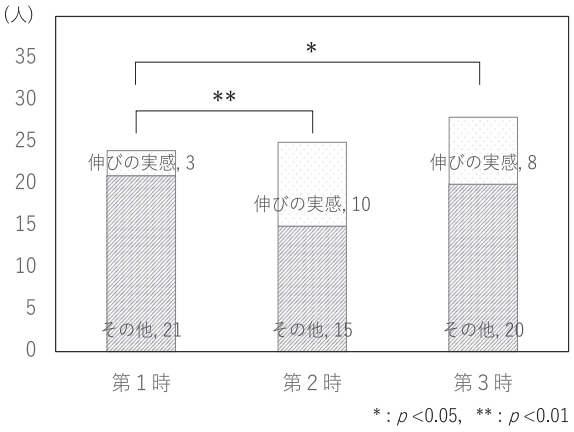


図５　伸びの実感記入者数

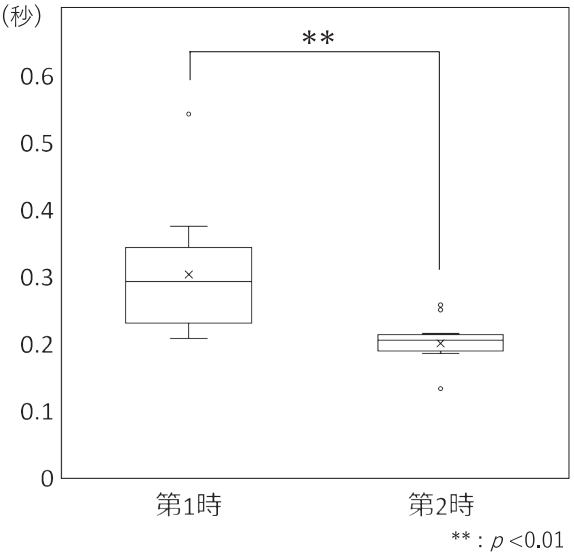


図６　中学年ハードリングタイム

（５）授業の感想

授業後の自由記入による感想を，それぞれの文意から「関わり合いに関して」「授業への充実感」「次回への意欲」「伸びの実感」「勝敗に関して」の５つに分類した．複数の要素を含んでいる場合はそれぞれにカウントした．第１時における「伸びの実感」と「その他」の割合を基にした第２時（p=0.0005，片側検定），第３時（p=0.0183，片側検定）の度数が有意に増加し，伸びの実感があったことが明らかになった（図５）．

（６）各種タイム

インターバルのタイムに関して，中学年においては第１時と第２時の中央値は，0.63秒から1.00秒，高学年においても0.92秒が1.08秒であり，有意な差は，見られなかった．

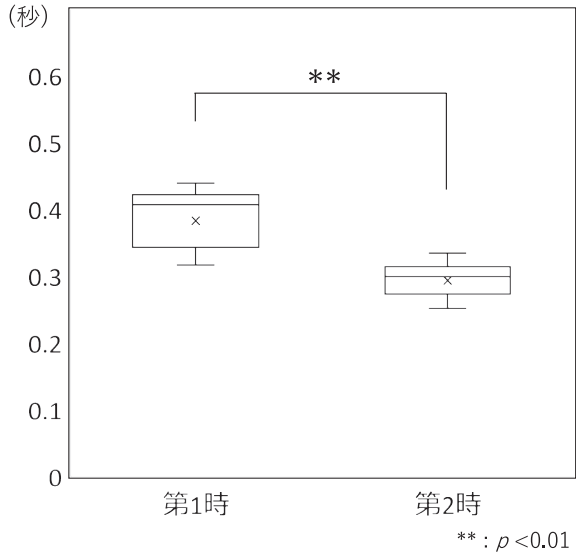


図７　高学年ハードリングタイム

高学年のハードリングのタイムに関して，中学年において第１時と第２時の中央値は，0.40秒から0.30秒となり（p<0.01，両側検定）（図６），高学年においても0.30秒から0.20秒に有意にタイムが短縮し（p<0.01，両側検定）（図７），ハードリング技能が向上したと考えられた．

４．考察

４.１　遠隔授業と教師教育

本実践では，遠隔授業を簡便におこなうことを試みたが，教員に支給されている端末では，アカウントの作成やアプリケーションのダウンロードができないだけでなく，新しいアプリが古いオペレーションシステム（以下 OS）に対応せず，使用できないなどの現状がある．現行の設備やセキュリティ設定では遠隔教育の実施が難しいことが明らかになった．

Skype は，Windows に含まれており，インストールが不要という点で優れ，メールアドレスがあればアカウントを作成して簡単に使用することができるが，今回の研究協力者となる両校の教諭が日常的に使用したことはなかった．しかし，接続テストや実践までの打ち合わせ等を Skype で行うことが教師教育となり，授業で活用することを可能にしたと考えられる．使用する教員が機器操作やメンテナンスに習熟しておくことは重要である

が，遠隔授業をおこなう際には教員だけでなく，児童も環境に慣れておく必要がある．今回は，実践当日に初めて他校の児童と顔を合わせるとお互い緊張してしまうことを予想し，両校の担任の配慮で，実践までの数日間，給食時間を Skype で接続して交流を図った．その結果，徐々に遠隔の形態に慣れ，積極的に交流しようとする様子も見られた．授業で突然他の教室と接続するためには，突然では円滑なコミュニケーションは生まれないのであり，教員の機器操作の習熟や児童の慣れのためにも授業外の時間を活用し，交流を重ねることが有効と考えられる．

遠隔授業を行うには，通信速度の確保は，最優先事項であることを再認識した．実践の第１時と第２時は比較的通信が安定していたが，第３時には通信が不安定になり，映像や音声が途切れてしまう場面が見られた．その要因としては，何らか電波干渉による通信速度の低下や複数の端末接続による通信の混雑，端末自体の高い負荷等が考えられる．今回の場合，通信速度も十分に出ており，各校２回線を用意して混雑を避けていたことを考えると，A 小学校側の端末がフリーズした原因は，端末自体の性能の限界と考えられた．使用したタブレット端末は，外付け Web カメラやスピーカーフォンを接続し，筐体の温度が上昇しており，要求される端末の性能を策定することが必要である．

音声に関しては，遠隔独特のコミュニケーションスキルが必要であることが明らかになった．聞くと話す場面を明確に分けるために，聞く際にもこまめに「はい」などの相槌を打つこと，相手が話し終わった後に「おお～」や「へえ～」といった反応をするようにルール作りをすることが有効であった．無線通信のように会話の区切りを示す言葉を入れ，そのような発話プロトコールに慣れておくことで円滑に交流が行うことが可能になる．

映像については，リレーの運動場面と待機場面それぞれを映せるよう Skype で各校２箇所にカメラを設置した．お互いの待機場面が見えるようになったことで，応援し合ったり，喜びあったりする様子が見られた．体育ではない場合や運動種目によっては，１箇所からの撮影でも十分な場合があるが，児童の表情を交流することで，児童は，より一体感を感じることができる．そのため，映像を通して他校の児童と交流する際には，お互いに表情が見えるよう，回線を圧迫しない範囲内でカメラの配置や個数を工夫することが有効と考えられる．

各チーム間，各学校間に「わかったこと」の差が見られなかったことから，両チームだけでなく，各学校間に学習の差はなく，遠隔教育においても学びは保障されていると考えられた．遠隔合同学習でＴ１がいない授業でも，相手の学校のＴ１のいる児童と同じように学ぶことが可能であることが明らかになり，遠隔授業の優れた特性が示された．その要因は，Ｔ１の指示の明確性に加え，ロイロノートによる考えの交流の成果と考えられた．事前のＴ１とＴ２同士による授業内容の充分な擦り合わせによって，何らかのトラブルによってＴ１の指示が伝わらなかった際に，Ｔ２が自分の学校の児童に対して説明を補足することができたことも要因として考えられた．

実践を通してさまざまな課題は見られたが，概ね今回のシステムで遠隔体育の実施が可能であることが分かった．そのためには，各校の環境整備と教員の習熟，児童の慣れが欠かせない．また，実践では思わぬトラブルも起こりうるため，モバイルルーター等の非常時用の通信回線を準備し，冗長性を確保する必要がある．バックアップ回線を準備することで，メイン回線にトラブルがあっても意思疎通を図れるようにすることが重要と考えられた．

４.２　体育における遠隔合同授業の検証

４.２.１　各学校間の日程調整

今回の実践では，単元第１時は各校の日程で進行し，第２時，第３時は，A 小学校の日程に合わせて指導することとした．A 小学校と B 小学校の日程には10分間のズレがあり，同じ時間の授業の開始時間や終了時間が違っていた．そのため，遠隔授業として映像を繋ぐ部分は，両校で時間が共

通する35分間とした．この時間で他校の児童と交流する場面や遠隔リレーなどの学習活動を行い，前後の10分間は前単元を想起したり，ハードルを練習したりする時間に当てることで，日程の相違に対応することができた．授業では，各校での活動場面を設ける事で，時間全てを遠隔で繋いでおく必要は無くなる．そのため，日程が異なる場合でも指導内容を吟味すれば，柔軟に対応することが可能である．その際には，両校間で日程の擦り合わせが必須となるため，事前の連絡調整が重要となる．

4.2.2　運動量

今回の遠隔体育の運動学習場面は，どの時間も50%を下回る結果となった．しかし，児童が主観的に回答した形成的授業評価の意欲・関心次元は，全ての時間で診断が5となった．極小規模校では，児童数が少ないことから試行回数が自ずと多くなり，限界近くまでの精一杯の運動がなされた結果と考えられた．小規模校の場合には，1時間の割合としての運動学習場面は少なくとも，一人一人の試行回数が増えるため，運動量は多くなり，強度も高くなる．つまり，極小規模校では，運動量を確保しながら，認知学習を充実させることが容易であると考えられた．第3時においては，通信が不安定になってマネジメントの時間が増えたが，遠隔体育であっても20%以下にすることも十分可能である．

4.2.3　関わりによる学びの広がり

第2時では，各学校の技能が高い児童の動作を撮影してロイロノートで共有した．中学年は，インターバル（ハードル間の走り），高学年は，ハードリング（ハードルの越え方）に着目して，個人で見つけたコツを各学校，そして他校の児童と共有した．その中で，学習シートの「同じ学校の友達に教えてもらったこと」と「違う学校の友達に教えてもらったこと」の記入項目量を比較した際，全体，学校，学団と全てのカテゴリーで，他校の友達に教えてもらったことの方が有意に多かった．このことから，遠隔体育を実施したことにより，普段の学習集団よりも学びの枠組みが広がり，多様な意見に触れる機会が増えたと考えられる．小規模校は，もともと集団の人数が少なく，適正規模の学校に比べて，多様な考えに触れる機会が少ないといわれている．しかし，この結果から，遠隔体育で他校の児童と考えを交流したことで，どちらの児童も，多様な考えに触れ合うことができ，学びの広がりにつながることが示唆された．

また，形成的授業評価の「わかった，そうかと思うことがあった」という項目に関しては，第1時に2.83，第2時に2.92，第3時に2.95とどの時間も高い値を示した．これは，天井効果としても捉えられるが，これらの結果から，遠隔合同学習を通して，児童は，新たな運動の仕方を発見し，それまで知らなかったことを知ることができたことを裏付けていると考えられる．

4.2.4　技能の変容

ハードリングタイムは，中学年，高学年，共に有意に短縮された．その要因の1つとして，インターバルに対し，障害物自体の幅や高さは変わらないため，測定の失敗が起こらなくなったことが考えられる．中学年に関しては，インターバルに重点をおいていたが，異学年とのコツの交流の際にハードリングについても触れることがあり，分かったことにも記入している児童が多く見られ，異学年合同による主体的・対話的で深い学びがなされていた．技能上位児童のハードリング動作の映像から，「前に」「低く」跳ぶことが意識された結果と考えられた．

「伸びの実感」を記入している児童が有意に増えていることと形成的授業評価の成果次元が向上していることから，授業を通した課題の克服や自分の成長を感じた児童が増えたと考えられた．

4.3　遠隔体育の可能性

遠隔授業であても，よい体育授業の条件である「動く楽しさ」「解る楽しさ」「集う楽しさ」「伸びる楽しさ」の4つを達成することができることが明らかになった．今回の実践では，個人種目であるハードルをリレー方式にして協働で達成する単元を実施したが，水泳やマット運動においても応用が可能であろう．本実践では，両校の児童に

交流が見られ，少人数の欠点を克服することが可能になり，遠隔授業が小規模校における課題を解決する方策となることが示唆された.

5．まとめ

小規模小学校において指摘される適正規模の課題を克服するため，ICT 機器を活用した遠隔合同授業を実践した．児童の学びの深まりが達成できるかを明らかにすることを目的として，異学年合同体育におけるハードル走の授業の成果を検証した結果, 有効性が示唆され, 以下の知見が得られた.

1）遠隔合同体育では，個人種目においては，協働的におこなうことが可能である.
2）遠隔授業であっても，高田 4 原則を達成する「よい体育の授業」をおこなうことが可能である.
3）遠隔授業であっても，学校間に学びの差は生まれないことが示唆された.
4）遠隔合同体育によって，小規模校の主体的・対話的で深い学びの実現可能性が示唆された.
5）遠隔による教師教育は，教師の遠隔で授業をおこなうスキル向上に有効であることが示唆された.

現段階では遠隔授業の機材準備・片付けに時間を要することや施設環境整備などの様々な課題が見られるが，GIGA スクール構想の実現に向け，少しずつ環境が整備さえ，課題が解消されると考えられる．今後は，校内にある機器と設備を用いたより簡便に実践する方法を模索し，球技などの対人種目についても実践可能な方法を検討していきたい.

謝辞

本研究に際して，多大なるご理解ご協力を賜った所管の教育委員会および関係学校長，教職員，担任教諭や児童に心より感謝申し上げます.

引用文献

長谷川悦示・高橋健夫・浦井孝夫・松本富子（1995）小学校体育授業の形勢的評価票及び診断基準作成の試み. スポーツ教育学研究14（２）, pp.91−101.

文部科学省（2008）小・中学校の設置・運営の在り方等に関する作業部会（第８回）配布資料３. https：//www. mext. go. jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo３/038/siryo/08120806/001. htm（2021. ２.15閲覧）

文部科学省（2015）公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引き. https：//www. mext. go. jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2015/07/24/1354768_１. pdf（2021. ２. 15閲覧）

文部科学省（2018a）平成30年度学校規模の適正化及び少子化に対応した学校教育の充実策に関する実態調査について. https：//www. mext. go. jp/a_menu/shotou/tekisei/__icsFiles/afieldfile/2019/02/28/1413885-２. pdf（2021. ２.14閲覧）

文部科学省（2018b）遠隔教育の推進について. https：//www. mext. go. jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo３/siryo/__icsFiles/afieldfile/2018/11/21/1411291-９_１. pdf（2021. ２.15閲覧）

文部科学省（2018c）遠隔学習導入ガイドブック　第３版. https：//www. mext. go. jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/13/1409199_001. pdf（2021. ２.15閲覧）

文部科学省（2019）：遠隔教育システム活用ガイドブック 第１版. https：//www. mext. go. jp/content/1404424_1_1. pdf（2021. ２.15閲覧）

高橋健夫（2017）体育授業を評価する－授業改善のためのオーセンティック・アセスメント－. 明和出版. 東京.

辻哲夫・竹安雄一・森博文・北川隆（2014）形成的授業評価を通した授業改善の試み. 京都女子大学発達教育学部紀要10, pp.121−129.

＜付記＞
本稿は，科学研究費補助金（基盤研究（B）（一般），課題番号18H01003）による研究成果の一部である．

学校事故等における教員の責任に対する認識に関する一考察

鈴木　久米男＊，菊地　洋＊＊，川上　圭一・東　信之＊

（令和３年２月19日受理）

SUZUKI　Kumeo，KIKUCHI　Hiroshi，KAWAKAMI　Keiiti，AZUMA　Nobuyuki

Research on Teachers' Awareness of Their Responsibility in Occurences of School Accidents

本研究の目的は、学校事故への対応における学校及び教員の法的責任の実態とともに、児童生徒への教員の関わりにおける認識の実態を明らかにし、今後の対応の在り方を探ることである。そのために、教育行政機関や教員が法的責任を問われる実態を事例調査により把握する。さらに、教員への質問紙調査により、学校事故等への責任に対する認識の実態を明らかにする。

本研究の成果として、学校事故への対応における学校及び教員の法的責任の実態とともに、児童生徒への教員の関わりにおける認識の実態を明らかにすることができた。学校や教員が法的責任を問われるような状況に対処するためには、教員自身が法的責任の実態を正しく把握しておくことが求められる。このことに加えて、教育活動の当事者である児童生徒についても、発達段階に応じた法的責任の認識をもたせることにより学校生活におけるルールをより明確に意識することができるようになると考える。

１．はじめに

本研究の目的は、学校事故への対応における学校及び教員の法的責任の実態とともに、児童生徒への教員の関わりにおける認識の実態を明らかにし、今後の対応の在り方を探ることである。そのために、教育行政機関や教員が法的責任を問われる実態を事例調査により把握する。さらに、教員への質問紙調査により、学校事故等への責任に対する認識の実態を明らかにする。本研究により、学校事故への対応において法的責任が問われる状況の提示とともに､教員への認識調査の結果から、実態とのズレを明らかにし、法的責任の認識の必要性を示す。

本研究の主題を設定した理由として、一つは学校の教育活動において、教育行政機関や学校管理職、教員が法的責任を問われる事例がみられるようになってきていることがある。このことから、教育活動において、どんな学校事故がどういった状況で発生し、最終的にどのような責任が問われるのかを把握しておく必要がある。二つ目は学校事故に対する教員の法的責任について、一人一人がどの程度認識しているのかが不明なことがある。学校事故において、状況によっては教員に責任が問われる場合があることを、認識しておく必要がある。三つ目として、状況によっては児童生徒についても、暴力行為やいじめ、自転車事故等において、法的責任が問われる事例がみられることである。このことから児童生徒にも、法的責任に対する認識を持つことが必要となっている。

以上のような状況から、学校生活などでの事故において、教員や児童生徒が法的責任を問われる

＊岩手大学大学院教育学研究科、＊＊岩手大学教育学部

状況を理解する必要がある。このような状況をふまえて、本研究の目的を設定した。

本研究に関する先行研究を、「学校における危機への対応」や「学校事故と教育行政機関や学校の責任」「学校事故等に対する教員や児童生徒の認識」の３つの観点からみていく。

第一は「学校における危機への対応」に関する先行研究である。学校危機に関する対応として、鈴木・佐藤・多田 他（2020A）は、学校における研修の実施状況と危機管理マニュアルの活用状況について報告しており、その中で、研修内容の偏りとともに、マニュアルの見直しについて、課題があるとしている。同様に河内（2018）は、危機管理マニュアルの内容の分析を行い、実際の事故対応における限界性とともに、リスクマネジメントの専門部門設置の必要性を指摘した。

さらに、上野・鈴木・吉川 他（2018）が学校の危機対応の実態を報告している。その中で、学校危機のとらえの実態とともに、対応においては近隣の学校との取り組みの共有による「面」としての防災活動の重要性を指摘した。さらに特別支援学校の危機管理対策に関して沖中・守屋・坂本他（2013）が報告している。児童生徒の障がいの状況や学校種別の特性への着目を踏まえ、危機管理における学校開放の有用性や障がいの理解の必要性等を指摘した。また、松尾・平田（2019）は危機対応における校長のリーダーシップの重要性を指摘しており、校長自身の自己研鑽や研修への参加が大切であるとした。

これらの先行研究により、学校の危機管理における情報共有や校長のリーダーシップ及び危機管理マニュアルの重要性が指摘されてきた。しかし、学校事故に対する法的責任との関わりの実態については、解明されているとはいえない。

第二は「事故発生における教育行政機関や学校、教員等の責任」に関する先行研究である。学校事故に関する教育行政機関や学校の責任として鈴木（2018）は、大川小学校津波被害事件の仙台高裁の判決を検討し、第一審での石巻市及び宮城県への注意義務を怠った過失、さらに控訴審仙台高裁判決での校長の安全確保義務を過失によって懈怠したとの認定について報告している。なお、本件については、2019年10月10日付で最高裁第一小法廷において石巻市及び宮城県の上告を退ける決定をしたことから、二審としての仙台高裁判決が確定した(1)。さらに、田中（2017）は、学校事故発生時の学校や教員の法的責任を整理した。その中で、裁判において学校や引率教員の責任が問われている判例とともに、生徒自身の過失を認めている事例があることも指摘した。さらに、保育や学校事故における教育者の責任論の構図を東野・木幡（2018）が報告している。主に保育園と幼稚園の事故の裁判を分析し、教育者として諸事件の咀嚼と日々の実践を顧みることの重要性を指摘した。加えて、学校事故に対する裁判と学校のリスクマネジメントに関して菅原（2020）は、公立学校教員が個人として学校事故の損害賠償責任を負うことになった事例を指摘している。同様に学校が法的責任を問われる事例において教育長の対応におけるリーダーシップの実態を小林（2018）が報告しており、対応において教育長や教育委員会が積極的に関わることの重要性を指摘した。

これらの先行研究から、学校や教育委員会の法的責任の実態が明らかにされてきた。しかし、教員一人一人の法的責任に対する認識の実態との関わりについては不明である。

第三は「学校事故等に対する教員や児童生徒の認識」に関する先行研究である。学校事故に対する児童生徒の認識について、鈴木・佐藤・多田他（2020B）が報告している。その中で、小学校や中学校、高等学校、特別支援学校の児童生徒の学校事故等の発生頻度及び深刻度の認識は、生徒指導や災害において校種による違いがより顕著であることを示した。また、當山･小川（2018）は、学校管理職の危機管理の実態を報告している。調査結果から、学校管理職としての危機経験率が高いものとして、小学校の管理職は学習指導、中学校の管理職は生徒指導としており、校種によって異なっていることを指摘した。学校危機としての

小・中校長の認識の傾向を木村・岩永（2018）が報告している。その中で、校長は学校の危機として「不登校」を想起し、「いじめ」を警戒していることを明らかにした。加えて、下地（2017）は、学校安全と危機管理に関する研修の実施状況を調査結果に基づいて報告した。その中で、訓練や教員研修の必要性とともに、最終的には教員自身の危機回避における判断力を身につけることの大切さを指摘した。

これらの先行研究により、学校の危機や研修に対する教員や児童生徒の認識の実態が明らかにされてきた。しかし、危機管理における教員や児童生徒の法的責任やそれに関する研修との関わりを明らかにした研究はあまりみられない。

以上のように、これまでの先行研究により、学校の危機における法的責任との関わりが明らかにされてきた。しかし、学校事故に対する教員個々の認識や法的責任に関する研修の実態が、解明されているとはいえない。そこで本研究では、学校事故の法的責任の実態を事例に基づいて検討するとともに、教員等の指導上の責任に関する認識を明らかにする。加えて、法的責任に関する教員の研修の機会を検討することとした。このことにより本研究のねらいに迫ることができると考える。

本研究の検証の方法は、事例把握のための調査及び教員への認識調査を実施することである。

事例調査とは、学校事故の実態とともに、教育行政機関や学校、教員が法的責任を問われるような事態を把握することである。さらに、学校事故に対する教職員の指導上の関わりに対する認識を、実態調査に基づいて明らかにする。

以下に本論の構成を示す。第２章では、事例調査に基づいて学校事故と法的責任の実態を検討する。第３章では、学校事故の責任に対する教員への認識調査の結果を検討する。第４章では、学校事故と教員の責任に関する研修の実態を検討する。第５章では、本研究のまとめとして、結果の考察及び今後の課題等を示す。

２．学校事故と法的責任の実態

本章では、学校事故において、学校や教員に対して法的な責任が問われた事例をみていく。

岩橋（2012）によると、国公立の学校管理下で事故が発生した場合、国家賠償法１条１項および２条１項に基づく損害賠償請求訴訟を通じて、学校側の過失(教員の課せられる注意義務違反など)が争われる。事故の発生状況により、学校側が担うべき責任の範囲は異なるが、事例を分析することである程度の類型化は可能である。

まず、「学校事故」はどのように分類されうるのかについて、田中（2017）による分類を示す。報告の中で田中は「学校事故」を、(a)「被害を受けた客体による分類」として、「児童・生徒の事故」「教職員の事故」「第三者の事故」「施設、設備の事故」とした。第二に、(b)「事故発生場所による分類」として「学校が編成した教育課程に基づく授業を受けている場合」「学校の教育計画に基づいて行われる課外指導を受けている場合」「休憩時間中、その他校長の指示または承認に基づいて学校にいる場合」「通常の経路および方法により通学する場合」「以上に準じる場合として文部科学省令で定める場合」とした。第三に(c)「事故発生原因による分類」として、「自然災害」「人的災害」「交通災害」とした。

本稿では、田中の提示する、(b)「事故発生場所による分類」を用いる。『学校の管理下の災害［令和元年版］(独立行政法人日本スポーツ振興センター編)』[(2)]において報告されている、学校の管理下における事故（傷害・死亡）をまとめたのが表１である。校種別に比較すると事故発生時の違いが明らかになる。小学校の場合、障害・死亡の事故は「休憩時間」に最も多く発生しており、46.７％と約半分を占める。中学・高校では、部活動を中心とした「課外指導」を受けている際の事故が、40.９％、62.６％と多くなるのが特徴である。学校の管理下における事故の場合、学校側に「安全配慮義務」があることは周知の事実であり、教員には発達段階に応じた指導・監督義務が

ある。実際に事故を防ぐため、学校側に何が必要なのかを（b）の分類から代表的な事例を用いて分析する。

①　学校が編成した教育課程に基づく授業を受けている場合

ア　理科実験中の事故

理科実験中に発生する事案としては、（ア）アルコールランプ、（イ）ガラス容器、（ウ）揮発性有機溶媒が多い。アルコールランプを転倒させて大けがを負う事故は比較的多い。近年でも2017年12月に千葉県茂原市の小学校で３人の児童がやけどを負った事故や、2016年11月に君津市での事故など、枚挙のいとまがない。小学生の場合、危機回避能力が未熟であり、事故発生の危険性は高くなる。構造上、ランプを傾ければ、炎口の部分からアルコールが簡単にこぼれてしまう。指導にあたる教員には、アルコールランプの取り扱いについて、具体的に注意、指導する義務が発生している。また、自らの行為にその責任を弁護するに十分な能力を具備しているとは言い難い小学生に対して、アルコールランプを用いた実験は必要であるのかも検討しなければならない。

表1　学校管理下における障害及び死亡の状況（平成30年度）（3）

発生時の活動		小学校	中学校	高校・高専	特別支援	合　計
障害	各教科等	16	28	29	2	75
	特別活動※1	13	2	1	0	16
	学校行事	6	12	7	0	25
	課外指導	1	55	106	2	164
	休憩時間※2	46	19	5	2	72
	通学中	12	7	11	0	30
	合　計	94	123	159	6	382
死亡※3	各教科等	3	2	3	0	8
	特別活動※1	0	2	0	1	3
	学校行事	1	3	1	1	6
	課外指導	1	6	11	0	18
	休憩時間※2	4	9	5	0	18
	通学中	4	4	8	0	16
	合　計	13	26	28	2	69

※1　特別活動に学校行事を含めない。
※2　高等学校の休憩時間には、寄宿舎で発生の場合も含む。
※3　死亡には、突然死は除く。

イ　体育指導時の事故

学校教育には一定の危険を伴う内容が存在しているが、そのひとつが体育実技である。体育指導の場合、用具・器具（例：ボール、サッカーゴール）に起因する負傷・疾病や障害発生に関するもの、練習中に他者のボールが入ってこないといった指導の場の設定、練習・試合中・事故発生時の時系列にそった安全配慮義務と結果回避義務などが考えられる。例えば、静岡県の中学校で発生した前方倒立回転飛びでの事故では、生徒の技能を見極め、技能の劣る生徒を補助する義務があると判断した。個に応じた指導の必要性が改めて確認された。

②　学校の教育計画に基づいて行われる課外指導を受けている場合

ア　部活動での事故

部活動とは、教員等の指導をうけながら、学校教育の一環として、生徒自らが、自主的、主体的、自発的に展開する活動であるとはいえ、教育課程との関連をもって学校教育の一環として行われている以上、顧問教諭は、当該活動について生徒の安全を確保し、事故の発生を未然に防ぐべき注意義務がある。中学校野球部でフリーバッティング練習中に打球が目に直撃し網膜剥離などの傷害を負った事故では、顧問教員には事故を予見することが可能であったし、防護ネットの確実な設置について徹底した指導をしておらず、注意義務を怠ったと判示している。

顧問教諭に「立ち合い義務」があるのかについては、議論が分かれる。最高裁は、「課外のクラブ活動が本来生徒の自主性を尊重すべきことに鑑みれば、（中略）顧問の教諭としては、個々の活動に常時立ち合い、監督指導すべき義務までを負うものではない」と判示している（最二小判昭58年２月18日）。特に、安全指導に関わらない部分（生徒間のふざけ合いや自主的な部活動内での偶発的な事故）については、教員の責任は認めない傾向にある。一般に中学・高校で教員の関わり方に違いがあり、高校の方が「自主性」を重んじた判断になる。

③　休憩時間中、その他校長の指示または承認に基づいて学校にいる場合

ア　始業時前、業間休み、昼休みなど、児童・生徒の監督について

小学校の場合、児童の危機回避能力が十分に成長・発達しているわけではないので、休憩時間など、児童が遊びそうな場所に、教員を配置しておく必要がある。学校側には、子どもの安全確保に関して､昼休みも小学校における教育活動と質的、時間的に密接な関連性を有しているものである以上、教育活動と同様の義務を負うものとされている。

ここで紹介した事例以外にも、いじめや教員の叱責による自死、体罰、熱中症や食物アレルギーの事故、そして大川小学校などの津波災害による事故の裁判など、社会的な注目を集めるものは多い。

一般的に過失は、損害発生についての予見可能性と結果回避可能性から導かれる客観的な注意義務違反であるが、学校事故の場合、教育活動に内在している危険から児童生徒を守ることが中心となる。「教諭を始め学校側に、生徒を指導監督し事故の発生を未然に防止すべき一般的な努力義務」（最二小判昭和58 年 2 月18 日）があるとされている。一方で、被害者救済と教員の義務違反とをどのように調整するのかはかなり困難な作業となっている。学校側の義務違反を過度に認定することは、教育現場を委縮させることにもなりかねない。学校側には、実効性のある安全確保義務があることを常に意識する必要がある。

3．教員の法的責任に対する認識

A 県の県立学校の中から無作為に抽出した高等学校及び特別支援学校の管理職及び教員を対象として、法的責任を問われる内容や事故の程度に対する認識を検討する。

（1）調査の概要

調査は、A 県内の高等学校及び特別支援学校の管理職及び教員を対象として実施した。調査内容として､学校事故等の法的責任については､鈴木･佐藤・多田 他（2020B）や以呂免（2009)、研修については下地（2017）を参考にして作成した。調査を実施した抽出校は、高等学校は 4 校、特別支援学校は 3 校であった。回答者数は表 2 のとおりであり、高等学校は253名、特別支援学校は172名であった。調査は、各校で教員に質問紙を配付し、記入してもらった。調査の実施期間は、令和 2 年10月から11月であった。

表2　調査対象教員数

校　種		回答数
高等学校		253
特別支援学校	小学部	69
	中学部	45
	高等部	58
合　計		425

（2）学校における事故発生時の当事者意識の実態

児童生徒にかかわる学校事故に対する責任の認識として、児童生徒の当事者意識及び教員の指導との関わりに対する認識調査を実施した。調査は 4 件法とし、各調査項目について、4 ：かなりある、3 ：ややある、2 ：あまりない、1 ：ほとんどない、から選択を求めた。さらに、調査結果を間隔尺度とみなして分析を実施した。

①　学校事故への児童生徒の当事者意識

学校事故発生時の児童生徒の当事者意識に対する教員の認識を調査により明らかにした。各調査項目に対して、高等学校と特別支援学校は小・中学部をあわせ、さらに高等部の区分ごとに所属教員の認識の違いを検討した。図 1 は、高等学校や特別支援学校の区分ごとの平均を求め、各項目を全体平均の高い順に配置したものである。高等学校の人数がやや多いので、平均は 3 つの区分の平均とは多少異なっている。

調査結果として、教員が児童生徒の当事者意識が高いとした項目は全体平均が約3.5となったが、低い項目は2.0より小さくなった。また、全ての調査項目に対する教員の認識は、高等学校と比較して特別支援学校の小・中学部と高等部の方が低くなった。

次に各項目の結果をみていく。児童生徒の学校事故への当事者意識に対する教員の認識が、もっとも高くなった項目は、「スマホのトラブル」で、

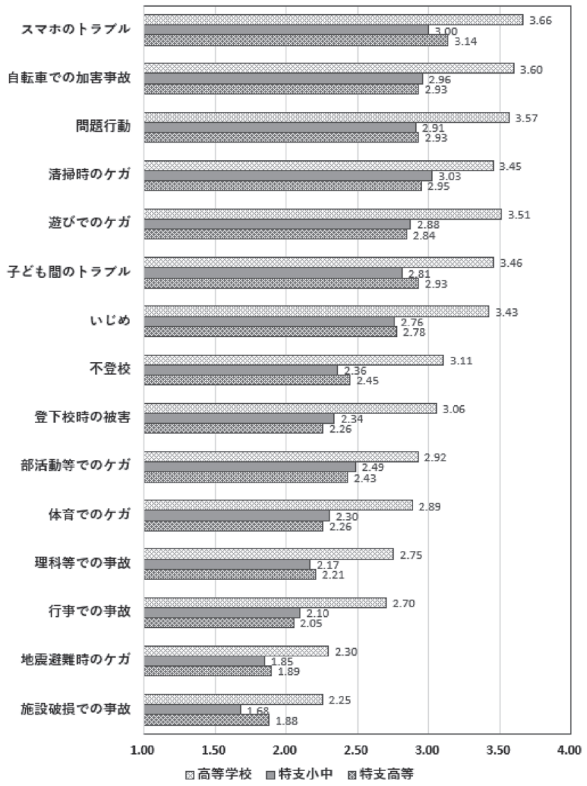


図１　学校事故への児童・生徒の当事者意識

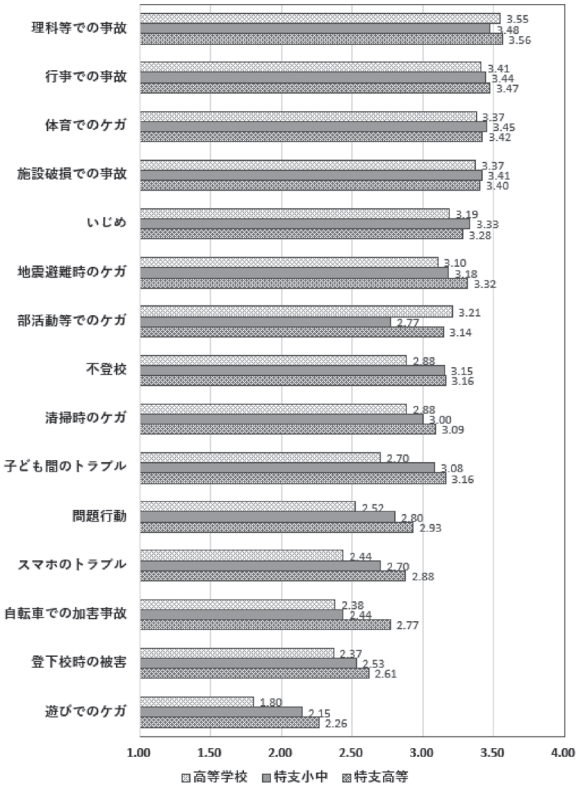


図２　学校事故への教員の指導との関わりの認識

全体平均は３.42であった。次が「自転車での加害事故」で３.34だった。さらに「問題行動」や「清掃時のケガ」等が続いた。逆に児童生徒の当事者意識がもっとも低いとした項目は、「施設破損での事故」の２.05であった。次が「地震避難時のケガ」の２.01、「行事での事故」「理科等での事故」等と続いた。それ以外の項目として、「いじめ」や「不登校」等は中間部に位置した。

以上の結果から、学校事故に対する児童生徒の当事者意識に対する教員の認識は、「スマホのトラブル」や「自転車での加害事故」「問題行動」のような児童生徒個々人との関わりの強い項目については、教員の認識が高くなった。一方、「施設破損での事故」や「地震避難時のケガ」「行事でのケガ」等主体が学校となる事故については、当事者意識への認識が低くなった。

②　教員の指導との関わりに対する認識

学校事故発生に対する教員の指導との関わりに対する認識を、調査により明らかにした。そのために、調査結果を区分ごとに平均を求め、全体の大きさにより配置したのが図２である。各項目の配置の手順は、図１と同様である。

図２によると、学校事故に対する教員の関わりへの認識は、児童生徒の当事者意識への認識と比較してやや高くなった。さらに、もっとも高くなった「理科等での事故」の全体平均の３.53と、もっとも低くなった「遊びでのケガ」の１.95の差は、児童生徒の当事者意識と比較して、大きくなった。加えて、指導との関わりが比較的強いとした項目では、校種の各区分間の差は小さかったが、関わりが比較的小さいとした項目については、特別支援学校と高等学校との差が大きくなった。

次に各項目の結果をみていく。教員の指導との関わりがもっともあるとした項目は、「理科等での事故」の３.53であり、次は「行事での事故」の３.43であった。さらに、「体育でのケガ」や「施設破損での事故」等が続いた。逆に教員の指導との関わりがもっとも小さいとしたのが「遊びでのケガ」の１.95であった。次が「登下校時の被害」で２.44だった。さらに「自転車での加害事故」や「スマホでのトラブル」等が続いた。

さらに、校種の区分による認識の違いをみてい

く。そのために、調査結果について区分による分散分析を実施し、有意差のあった項目のみを示したのが表３である。またこの表では、各項目を効果量であるη^2値の大きさの順で配置した。各調査項目の中で、教員の認識の差がもっとも大きくなったのは、「子ども間のトラブル」であり、効果量であるη^2値は.050となった。さらに多重比較の結果、高等学校の教員と比較して、特別支援学校の小・中学部や高等部の教員の関わりの認識の平均が高くなった。「遊びでのケガ」や「スマホのトラブル」等でも同様の傾向がみられた。しかし、「自転車での加害事故」については、多重比較の結果において、特別支援学校の高等部と高等学校に有意な差がみられるとともに、小・中学部との差も有意となった。このように、学校事故に対する教員の指導との関わりの認識において、一部の調査項目で特別支援学校と高等学校の教員との間に認識の差がみられたのが特徴的であった。

表3　教員の指導との関わり（区分による多重比較（Holm 法））

調査項目	平均	F 値	η^2値	p 値	多重比較
子ども間のトラブル	2.86	10.545	.050	.000 **	1>>3、2>>3
遊びでのケガ	1.95	10.208	.048	.000 **	1>>3、2>>3
部活動でのケガ	3.09	9.726	.046	.000 **	3>>1. 2>>1
問題行動	2.65	7.660	.037	.001 **	1>3、2>>3
スマホのトラブル	2.56	6.375	.031	.002 **	1>>3、2>>3
自転車での加害事故	2.45	5.547	.027	.004 **	2>>3、2>1
不登校	2.99	5.105	.025	.006 **	1>3、2>3

※ 多重比較の表記　1：特支 小・中学部、2：特支 高等部、3：高等学校、
> p: < .05、 >> p: < .01

以上の結果から、学校事故に対する教員の指導との関わりへの認識として、授業や施設・設備に関する項目については、平均が高くなった。一方、「遊びでのケガ」や「登下校時の被害」「自転車での加害事故」等児童生徒が直接かかわる事故については、指導との関わりの認識は低くなった。さらに、「子ども間のトラブル」や「遊びでのケガ」等一部の項目で、特別支援学校の教員の方が関わりに対する認識が高くなった。

③　学校事故への教員の指導との関わりの認識の関係

本項では、学校事故に対する児童生徒の当事者意識と教員の指導の関わりへの認識調査の結果を検討する。図３は、児童生徒の当事者意識と教員の指導との関わりに対する認識調査の結果を、校種の区分ごとにマッピングしたものである。その際、横軸は教員の指導との関わりの認識、縦軸は児童生徒の当事者意識として、各調査項目について、高等学校及び特別支援学校の高等部の平均値を用いた。

学校事故の生徒の当事者意識及び教員指導との関わりの認識を示したマッピングの結果によると、生徒の当事者意識に対する認識については、高等学校の方が特別支援学校の教員より高くなっており、教員の指導との関わりについては、特別支援学校教員の方が高くなっていた。

さらに、各調査項目は生徒の当事者意識及び教員の指導との関わりの認識が、平均値を超えているか、いないかにより、おおよそ３つにまとめることができた。しかし、まとめから外れた項目も３つ残った。まとまりの一つ目は、生徒、教員の認識がともに高い群で「生徒：高、教員：高群」とする。このまとまりには、高等学校では「いじめ」や「体育でのケガ」等５項目、特別支援学校の高等部では「子ども間のトラブル」や「いじめ」等３項目が含まれ、８項目で構成されていた。このまとまりは、高等学校や特別支援学校における教育活動での事故やいじめに関する項目で構成されていた。

まとまりの二つ目は、生徒の当事者意識は低いが教員の指導との関わりの認識が高い群であり、「生徒：低、教員：高群」とする。このまとまりには、高等学校では「地震避難時のケガ」や「施設破損でのケガ」の２項目であった。特別支援学校の高等部については、「体育でのケガ」や「行事での事故」等７項目の計９項目で構成されていた。このまとまりは、特別支援学校の項目が多く、内容としては不登校や教育活動に関する項目であり、高等学校は施設破損や地震避難時のケガ等が含まれていた。

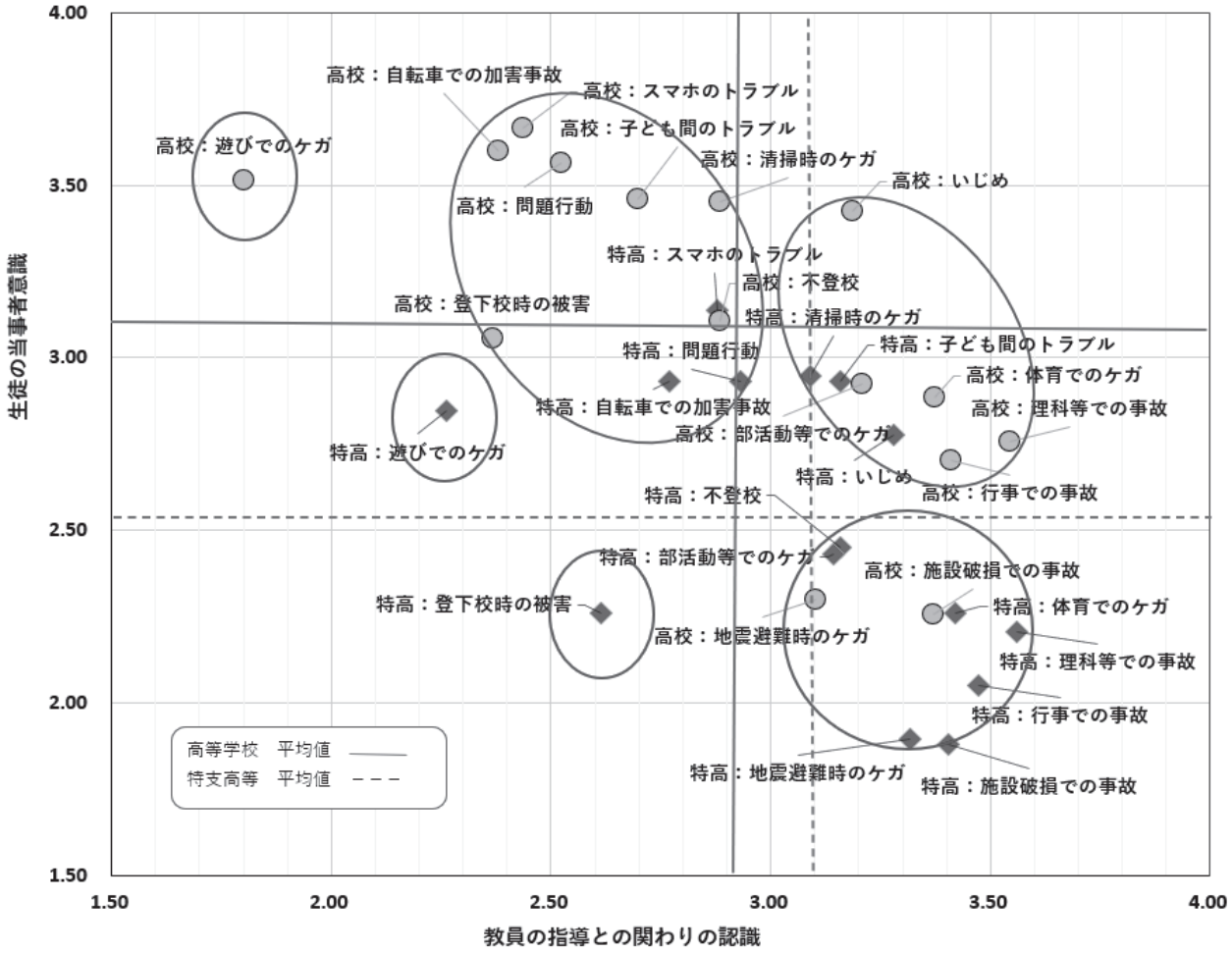


図３　学校事故等への生徒の当事者意識及び教員の指導との関わりの認識

まとまりの三つ目は、生徒の当事者意識は高いが、教員の指導との関わりへの認識は低い群であり「生徒：高、教員：低群」とする。このまとまりには､高等学校では「スマホのトラブル」や「子ども間のトラブル」等７項目、特別支援学校の高等部では「スマホでのトラブル」や「問題行動」等３項目の計10項目で構成されていた。このまとまりは、高校や特別支援学校ともに、教育活動と直接かかわらない生徒個々人の行動に起因する学校事故の項目で構成されていた。

さらに、これらの３つのまとまりに入らなかった項目として、教員の指導との関わりが低い「遊びでのケガ」が高等学校や特別支援学校でみられた。さらに、特別支援学校として、教員や生徒の当事者としての関わりがともに低い「登下校時の被害」もあった。

以上のように、生徒の当事者意識及び教員の指導との関わりの認識の関係を各項目でマッピングすると、大きく３つのまとまりができた。それらは、認識がともに高い群、一方が低い２群の計３群であった。「生徒：高、教員：高群」は、高等学校や特別支援学校における教育活動での事故やいじめに関する項目であった。二つ目の「生徒:低、教員：高群」は特別支援学校の項目が多く、内容として不登校や教育活動に関する項目であり、高等学校は施設破損や地震避難時のケガ等が含まれていた。三つ目は、「生徒：高、教員：低群」であり、高校や特別支援学校ともに、教育活動と直接かかわらない生徒個々人の行動に起因する学校事故の項目で構成されていた。これらのまとまりに入らない項目として「遊びによるケガ」や「登下校時の被害」があった。

以上の結果から、「生徒:高、教員:高群」では、高等学校や特別支援学校における教育活動での事

故やいじめに関する項目で構成されていた。また、「生徒：低、教員：高群」は、特別支援学校の項目が多く、内容としては不登校や教育活動に関する項目、高等学校は施設破損や地震避難時のケガ等が含まれていた。「生徒：高、教員：低群」は、高等学校や特別支援学校の両者ともに、教育活動と直接かかわらない生徒個々人の行動に起因する学校事故の項目で構成されていた。

これらの結果から、特別支援学校においては、生徒の学校事故等として、教員の関わりが強いとしていた。これに対して高等学校の教員は、学校事故等への生徒の当事者意識がより強いと認識していた。このことは、高等学校と特別支援学校という、それぞれの校種の生徒の実態を踏まえた認識であるといえる。

（3）教員の責任への認識の実態

教育活動における学校事故における教員の責任に対する認識調査を、5件法により実施した。各調査項目について、5：おおいに関わりがある、4：やや関わりがある、3：中程度である、2：すこししか関わりがない、1：まったく関わりがない、から選択を求めた。さらに調査結果を間隔尺度とみなして分析した。

加えて、自由記述として、「学校事故において学校や教員に責任が問われる現状への考え」について記述を求めた。

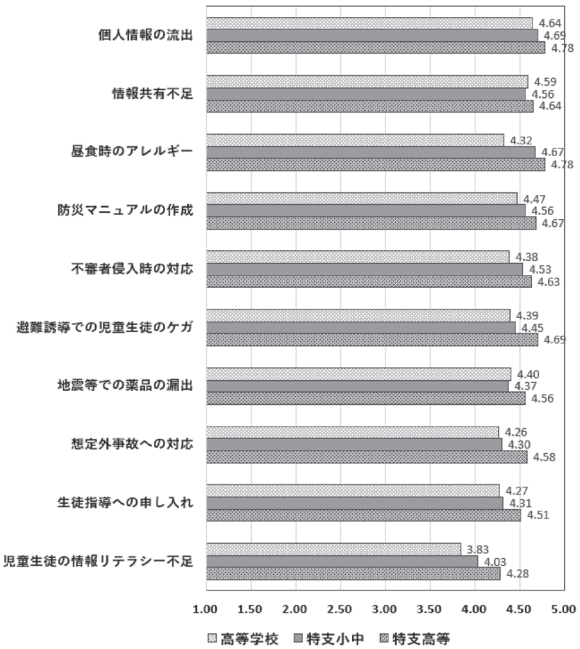


図4　学校事故の教員の責任への認識

①　教員の責任への認識調査の結果

図4は、学校事故に対する教員の責任への認識調査の結果を示したグラフである。調査結果を、校種による区分として、高等学校、特別支援学校の小・中学部、高等部の3区分で平均を求め、さらに全体平均の大きな順に配置した。

全体平均の高い項目は4.70、低くとも4.05と全ての項目が高い値を示した。また、「昼食時のアレルギー」や「児童生徒の情報リテラシー不足」等で区分ごとの差が多少みられたが、全体としては校種の区分による差は小さくなった。

次に各項目について検討する。教員の責任への認識がもっとも高くなったのは、「個人情報の流失」の4.70であった。具体的には、個人情報の校外への持ち出しによる流失事件やパソコンのＵＳＢメモリー紛失などがある。次は「情報共有不足」の4.60であり、生徒指導や行事対応等での情報共有不足によるトラブルがある。さらに、「昼食時のアレルギー」が4.59であり、特に給食時の注意が求められる事例である。

逆に比較的責任の認識が小さくなったのは、「児童生徒の情報リテラシー不足」であり、特に高校生は友人との情報のやり取りでかなりのリテラシーを獲得していることが考えられる。次が「生徒指導への申し入れ」であり、保護者等との情報共有がなされないままでの申し入れの事例が考えられる。

以上のように、項目により多少の違いはあるものの、教員の学校事故への責任に対する認識が高いことが明らかになった。特に、個人情報の流出や情報の共有不足による学校事故への責任の認識が高かった。一方、児童生徒の情報リテラシー不足など児童生徒の状況により責任の認識が低くなる項目もあった。

②　学校事故に対する教員の責任の認識に関する自由記述の結果

次に学校事故に対する教員の責任の認識に関する自由記述の結果を検討する。このことに関する

自由記述として、「学校の機能が膨張し、教員の責任が広範囲にわたる現状を追認してはならず、学校の機能縮小を果たしたうえで法的責任を明確化すべきである。」や「スクール・ロイヤーの存在が各学校にも必要ではないかと思う。法律に即した考え方も考慮しなくてはならない社会となっている。」「職員会議でのコンプライアンス研修の継続実施、自分事と捉えられるよう、事例情報交流が必要であろう。」等があった。

さらに、記載されていた用語を出現頻度の順に示したのが、表４の中の「教員の責任への認識」である。もっとも多かったのが「責任」の63回であった。次が「学校」の52回､そして「問う」「事故」等であった。これらの用語をまとめると､「学校での事故に対する責任を問う」となった。

次に自由記述をテキストデータとして、樋口（2014）による KH コーダーを用いて共起ネットワークを作成した結果が、図５である。

分析結果によると、一つ目として、「責任」や「学校」「問う」「事故」「法的」等のまとまりがみられた。このことから、「学校事故の法的責任を問う」とすることができる。二つ目として、「教員」や「管理」「体制」「個人」「守る」「対策」等であった。このことから「対策により個人や教員を守ることと管理体制の明確化」等とすることができる。三つ目として､「必要」や「指導」「生徒」「児童」「安全」等のまとまりがあった。このことから、「児童生徒への安全指導の必要性」等とすることができる。さらに４つ目として「対応」や「想定」「難しい」等のまとまりがみられた。このことから、「様々な状況の想定による対応の難しさ」とすることができる。さらに「マニュアル」や「研修」「意識」等から「家庭を意識したマニュアルによる研修」等であった。

以上のように共起ネットワークの分析結果から、学校事故に対する教員の認識として、「学校事故の法的責任を問う」や「対策により個人や教員を守ることと管理体制の明確化」「児童生徒への安全指導の必要性」「様々な状況の想定による、対応の難しさ」等とまとめることができた。

表4　自由記述の高頻度用語一覧

内容	教員の責任への認識		法的責任に関する研修機会	
No.	用語	回	用語	回
1	責任	63	研修	82
2	学校	52	必要	32
3	問う	32	教員	26
4	事故	26	機会	22
5	必要	20	事例	22
6	法的	19	学校	20
7	教員	18	法的	19
8	対応	18	実施	14
9	生徒	11	責任	14
10	管理	10	関わり	12

（４）法的な関わりに関する研修の実態

本節では教育活動と法的な関わりに関する研修の実態や教員の認識について、調査結果の分析を

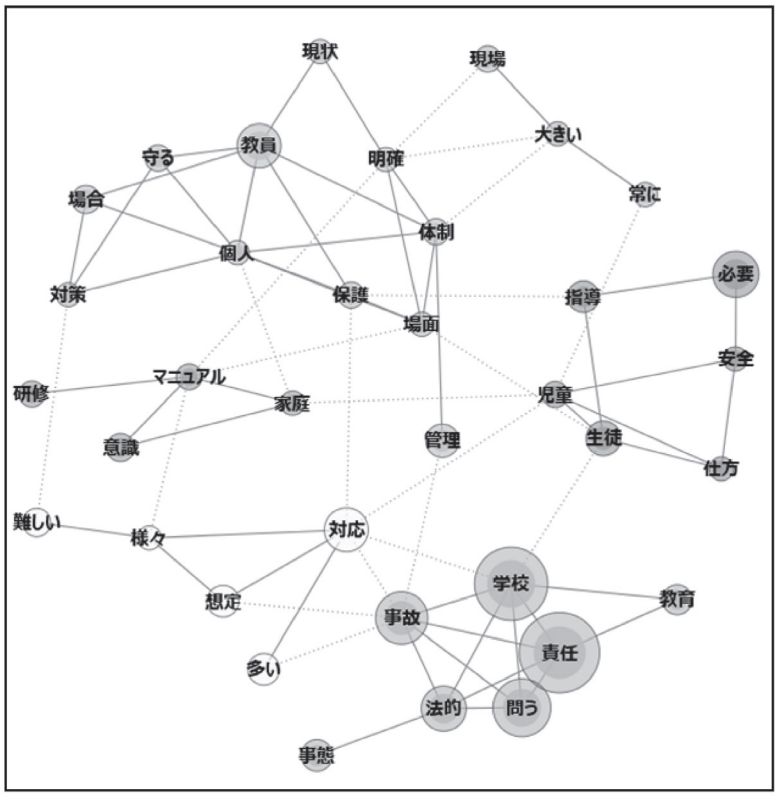


図5　学校事故に対する教員の責任の認識

踏まえて検討する。

① 研修の実施状況

教員に対して、法的な関わりに関する研修機会の回数について調査した。その結果が、図６のグラフである。

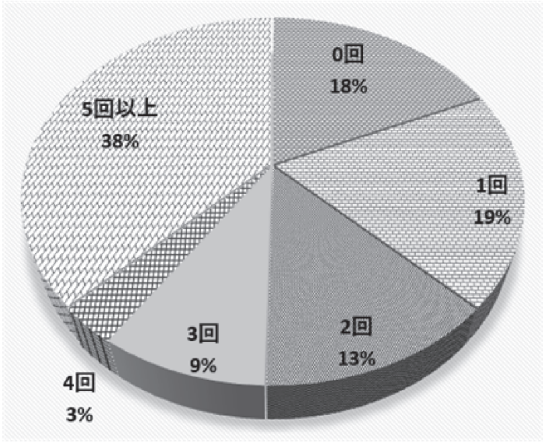


図６　学校事故の法的関わりの研修機会

A県において想定される研修機会としては、免許状更新講習時の弁護士による講話であったり、初任者研修等でのコンプライアンスに関する研修であったりする。

調査結果によると、５回以上とした教員が38%となりもっとも多くなった。さらに０回が18%、１回が19%、２回が13%と２回以下が50%であり半数が２回以下と答えた。

ただ、法的な研修の調査であり、研修機会として内容が特化したものや一部で言及したなど、認識に幅が生じてしまった。このことから、５回以上とした回答は、研修において部分的に言及した内容を含んでいると考えられる。

以上の調査結果から、学校事故に関する法的関わりについて、半数の教員はこれまで３回以上の機会があったとしていた。しかし、半数は２回以下としており、研修内容との関連を含め、実態を把握する必要がある。

② 研修の在り方に対する認識の実態

学校事故への法的責任に関する研修の在り方に対する認識調査を実施した。調査は、５件法によって回答を求めた。各調査項目について、５：おおいにそう思う、４：ややそう思う、３：ふつうである、２：すこししか思わない、１：まったく思わない、から選択を求めた。さらに調査結果を間隔尺度とみなして分析した。

校種による区分ごとに平均を求め、全体平均の大きな順に配置したのが図７である。調査した４項目の全体の平均は、おおよそ4.0から4.5の範囲となった。また、区分による平均の差は小さかった。

次に項目ごとに結果を検討していく。回答を求めた４項目の中でもっとも平均が大きくなったのが、「法的責任の事例の周知」であった。このことは、教育活動における法的責任の事例が十分に周知されていないことが反映していると考えられる。次が「研修機会の設定」であった。前項の研修機会の回数調査を踏まえると、研修機会が十分に確保されているとしている教員は限定的であり、このような実態を反映していると考える。

さらに、「児童生徒が学ぶ機会」であった。全体の平均がほぼ4.0となり、５件法の「ややそう思う」に相当する。次項目の「スクール・ロイヤーの配置」を含め、今後もさらに対応が必要であると考えられる項目である。

以上のように、学校事故に対する教員の法的責

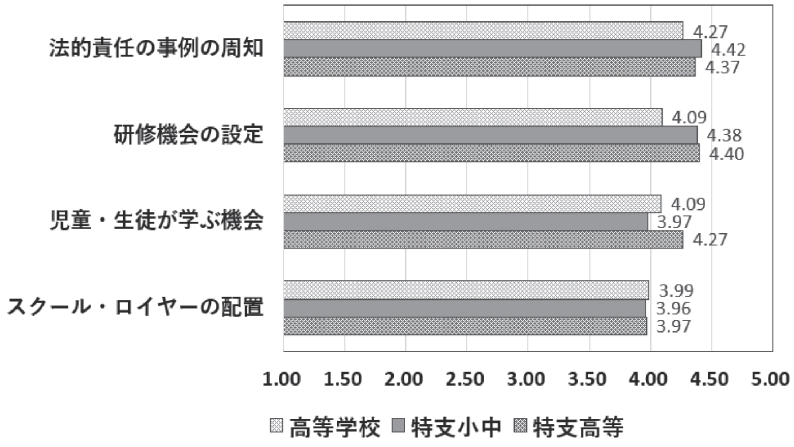


図７　学校事故への法的責任に対する今後の関わり

任に関して、教員は事例の周知や研修機会を求めていることが分かった。さらに児童生徒が法的責任を学ぶ機会やスクール・ロイヤーの配置についても、肯定的な意見が多いことが分かった。

③　研修の在り方の自由記述から

自由記述として、「学校事故における法的責任に関する研修の在り方」について記述を求めた。その記述内容を検討する。このことに関する自由記述の具体例として、「学校管理下における事故について、学校あるいは教員には大きな責任があるため、研修にはかなりの時間をさくべきと考えるが､成績処理や部活動などが第一と考えており、その他のことには無頓着な教員が多いのではないか｡」や「教員だけでなく、保護者も含めた研修も必要である。双方が責任を押しつけあうのではなく、共有や分担という視点が重要である｡」「事故が起きてから知るのでは遅いので定期的に法的な責任の関わりに関する事例等を知る機会を設ける方が良いと思う（なるべく負担のかからないような形で)｡」等があった。

さらに、記載されていた用語を出現頻度の順に示したのが、表４の中の「法的責任に関する研修機会」である。もっとも多かったのが「研修」の82回であった。次が「必要」の32回、そして「教員」「機会」「事例」等であった。これらの用語をまとめると、「事例による教員研修の機会が必要である」となった。

次に自由記述をテキストデータとして、KHコーダーを用いて共起ネットワークを作成した結果が、図８である。分析結果によると、一つ目のまとまりが「研修」や「必要」「学校」等で、「学校での事例に関する教員を対象とした法的研修の必要性」とまとめることができる。二つ目は「事故」や「責任」「対応」等のまとまりで、「事故の具体的な責任や対応等の共有」とまとめることができる。三つ目は「定期」や「負担」「校内」「多い」で、「校内での定期的な（研修の）実施による負担の多さ」となった。四つ目は「活動」や「教育」「意識」「法律」であり、「法律も意識した教育活動」とまとめることができた。さらに､「専門」「職員」「情報」や「業務」「変化」等のまとまりがあった。

法的責任における研修の在り方の自由記述の分析から、「学校での事例に関する教員を対象とした法的研修の必要性」や「事故の具体的な責任や対応等の共有」「校内での定期的な（研修の）実施による負担の多さ」「法律も意識した教育活動」等とまとめられた。

このことから教員は、教育活動と法的責任の関わりを意識するための研修の必要性を認識しているのと同時に、研修による負担増への懸念もあることが明らかになった。

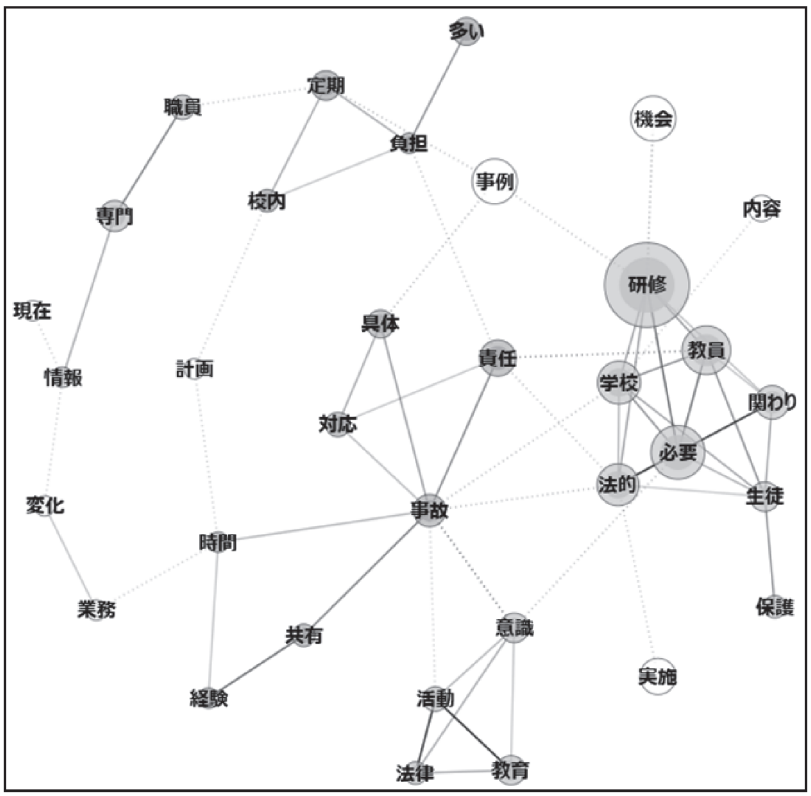


図８　法的責任における研修の在り方

4．法的責任に関する研修の実態

法的責任について、教職員への研修の実態を検討する。そのために、A県総合教育センターにおける法的責任に関する研修の実態を明らかにする。さらに、高等学校や特別支援学校における校内研修の実態を確認する。

（1）A県教育委員会における研修の実態

本節では、法的責任に関する研修の実態をA県教育委員会及びA県総合教育センターにおける研修の実施内容の調査により明らかにする。

①　授業力向上研修において

A県では、教員免許更新講習が始まった平成21年以来、教員免許更新講習受講対象者全員を対象とした県教育委員会主催の悉皆研修として、授業力向上研修を実施し、今日に至っている。

授業力向上研修受講者は研修を修了すると、他所で開催される教員免許更新講習を受講することなく教員免許更新申請を行うことができる研修である。

ア　科目「専門職として教員に求められる法令・法規（選択必修講座）」において

A県における授業力向上研修において、当初教員免許更新講習で義務付けられていた5日間30時間の講習のうち、必修とされた3日間18時間の講習の中に、「専門職として教員に求められる法令・法規」を位置づけた。研修では、学校事故等に詳しい専門家（弁護士）を講師として招聘した。

教員免許更新講習の制度が改訂された平成28年度以降は、選択必修講座の中で、「専門職として教員に求められる法令・法規」について専門家（大学教授等）が講師を務める講座を開設している。講座の内容としては、教育裁判の動向分析を通じて専門職として教員に求められる法的知識についての講義と学校事故への対応、予防的なスクール・コンプライアンスの演習となっている。

イ　科目「教育活動と教育法規（選択講座）」

さらにA県では、授業力向上研修における選択科目として「教育活動と教育法規」を開設している。研修では、A県教育委員会県立学校人事担当経営指導主事（管理主事）が講師を務め、休暇等の服務に関わること、学校事故等の危機対応に関わること、学校事故や不祥事案における教職員の責任に関わること等について講義・演習を行っている。

②　県立学校管理職研修（県立学校新任校長研修・県立学校新任副校長研修）において

A県では県立学校の新任校長研修及び新任副校長研修（別日程開催）において、法律に関する研修を実施している。研修では、「コンプライアンス等について」や「学校の危機管理について」「学校管理・運営全般に関わる演習」の講座を設けている。研修においては、県教育委員会県立学校人事担当経営指導主事（管理主事）が講師を務め、服務に関わる内容を中心とした人事管理、学校事故や不祥事案等の対応に関わる内容を中心とした危機管理などの内容を扱っている。

③　県立学校生徒指導主事研修（生徒指導連絡協議会、新任生徒指導主事研修）において

教員の法的責任に関する研修の機会として、県立学校の生徒指導主事を対象とした生徒指導連絡協議会及び新任生徒指導主事研修講座を設けている。研修会では県教育委員会の指導主事等が講師を務め、いじめ問題への対応、事例から学ぶ問題行動に係る対応、及び生徒指導主事の実務について、関連する法規等を例示して講義・演習を行っている。

以上のように、A県では免許状更新講習の時期に教員に求められる法令や法規等を研修することになっている。さらに、新任校長や新任副校長、さらに生徒指導主事に対して、法令を踏まえた研修が実施されている。

（2）　校内研修の実態

本節では、A県内の県立学校及び特別支援学校における法的責任に関する研修の実態を明らかにする。

①　高等学校における実態

高等学校における教育活動における法的責任に関する研修の機会を検討する。

学校において開催する法的責任に関わる研修と

しては、ア）年間計画により、毎月職員会議や朝会時に開催するコンプライアンス研修　イ）年度初め職員会議において、管理職あるいは担当課から提示される危機管理マニュアル研修　ウ）自校・他校において重大事案が発生した場合等に開催する随時研修等が行われている。

しかし、それらのいずれの研修においても、法令・法規、あるいは法的責任まで踏み込むことは極めて少ないと思われる。

② 特別支援学校における実態

A県の特別支援学校では、一般的には「法的責任」に焦点をあてた研修は行なってはいない。しかし、コンプライアンスに関する研修は、定例の職員会議の後や、職員朝会などで定期的に行われている。さらに、突発的な事案が発生した場合には、新聞や県教育委員会からの通知等の資料を配布しての読み合わせ等により、随時行なっている。加えて、近年は生命に直結する「アレルギーに関する研修」が多くの学校で行われている。

以上が特別支援学校における校内研修の実態である。

本章では、高等学校や特別支援学校等の県立学校における、学校事故等に対する法的責任に対する研修の実態を検討してきた。A県では、免許状更新講習として授業力向上研修を実施している。その中で、教員に求められる法令について学ぶ機会がある。しかし、それ以外では新任の校長や副校長、生徒指導主事を対象とした研修など、機会は限定されていた。さらに、学校における研修の機会としては、教員のコンプライアンスが中心になっている現状がみられた。

5．考察・研究のまとめ

本研究の目的は、学校事故への対応における学校及び教員の法的責任の実態とともに、児童生徒への教員の関わりにおける認識の実態を明らかにし、今後の対応の在り方を探ることであった。そのために、教育行政機関や教職員が法的責任を問われる実態を事例調査により把握した。さらに、教員への質問紙調査により検討、学校事故等への責任に対する認識の実態を検討した。

本研究のまとめを以下に示す。先ずは、事例を踏まえ学校事故の発生状況と教育行政機関や学校管理職、教員の法的責任の実態を示したことである。その中で学校の義務違反を過度に認定することの問題点を指摘した。

第二に学校事故等への教員の指導との関わりの認識を明らかにしたことである。学校事故等への児童生徒の当事者意識とともに教員の指導との関わりの実態を明らかにすることができた。さらに認識の実態をマッピングすることで、「生徒：高、教員：高群」や「生徒：低、教員：高群」及び「生徒：高、教員：低群」のまとまりがみられた。これらの結果から、特別支援学校においては、生徒の学校事故等への関わりとして、教員の関わりが強いとしていた。これに対して高等学校の教員は、学校事故等への生徒の当事者意識がより強いと認識していた。このことは、高等学校と特別支援学校という、それぞれの校種の生徒の実態を踏まえた認識であるといえる。

第三に学校事故等への教員の法的責任の認識を明らかにしたことである。調査結果から、教員の学校事故への責任に対する認識が高いことが明らかになった。特に、個人情報の流出や情報の共有不足による学校事故への責任の認識が高かった。一方、児童生徒の情報リテラシー不足など児童生徒の状況により責任の認識が低くなる項目もあった。さらに、自由記述による教員の認識として、「学校事故の法的責任を問う」や「対策により個人や教員を守ることと管理体制の明確化」「児童生徒への安全指導の必要性」「様々な状況の想定による対応の難しさ」等とまとめることができた。

第四は法的な関わりに関する研修の実態を明らかにしたことである。調査結果から、学校事故に関する法的関わりの研修の実態として、半数の教員はこれまで3回以上の機会があったとしていたが、半数は2回以下としていた。また、学校

事故に対する教員の法的責任に関しては、教員は事例の周知や研修機会を求めていることが分かった。さらに児童生徒が法的責任を学ぶ機会やスクール・ロイヤーの配置についても、肯定的な意見が多いことが分かった。加えて、研修に対する自由記述からは、教員は、教育活動と法的責任の関わりを意識するための研修の必要性を認識していると同時に、研修による負担増への懸念もあることが明らかになった。

第五は、Ａ県における教育活動と法的責任に関わる研修の実態を明らかにしたことである。

Ａ県では、免許状更新講習として授業力向上研修を実施している。その中で、教員に求められる法令について学ぶ機会がある。しかし、それ以外では新任の校長や副校長、生徒指導主事を対象とした研修など、機会は限定されていた。さらに、学校における研修の機会としては、教員のコンプライアンスが中心になっている現状がみられた。

以上のことから本研究の成果として、学校事故への対応における学校及び教員の法的責任の実態とともに、児童生徒への教員の関わりにおける認識の実態を明らかにすることができた。

今後もますます多様化・複雑化する現代社会において、教員は状況に応じた対応が求められる。しかし、場合によっては学校事故により法的責任が問われる状況も想定される。そのような状況に対処するために教員は法的責任の実態を正しく把握しておくことが求められる。このことに加えて、教育活動の当事者である児童生徒についても、発達段階に応じた法的責任の認識をもたせることにより学校生活におけるルールをより明確に意識することができるようになる。このことは、いじめ等への対応の一つの手立てになると考える。

本研究において調査対象としたのは、Ａ県の一部の高等学校及び特別支援学校という、限られた範囲の学校であった。このことから、本研究の結果も限定された範囲での結果を示すものである。

本研究の成果を踏まえ今後、調査対象を小学校や中学校等へ拡大することで、児童生徒の発達段階及び校種による教員の認識の違いを明らかにできると考える。

【註】

（１）日本経済新聞2019年10月11日付 HP 記事：https://www.nikkei.com/article/DGXMZO50879500R11C19A0CR0000/、2020年12月26日閲覧

（２）独立行政法人日本スポーツ振興センター HP、「学校の管理下の災害［令和元年版］」https://www.jpnsport.go.jp/anzen/portals/0/anzen/kenko/jyouhou/pdf/R1saigai/r1saigai02.pdf、2021年２月12日閲覧

（３）（２）と同様

【謝辞】

本研究を進めるにあたり、Ａ県内の高等学校、特別支援学校の校長をはじめ諸先生方にご協力いただきました。心より感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

以呂免義雄「学校危機管理論　－学校危機の諸相に対する法的側面からの対応スキルの検討－」（『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』１、2009）59－66

岩橋健定「学校事故と法Ⅰ」（坂田仰『学校と法』放送大学教育振興会、2012）79－92

上野和久、鈴木晴久、吉川好司、栗原充司、牧野博、一色秀之、佐藤史人「災害発生時における学校の対応に関する研究」（『和歌山大学教育学部紀要　教育科学』68－１、2018）203－209

冲中紀男・守屋朋伸・坂本裕・日比暁「特別支援学校の危機管理対策に関する調査研究」（『岐阜大学教育学部研究報告．人文科学』61、2013）223－229

河内祥子「学校の危機管理マニュアルからみる「危機」とリスク・マネジメントの課題」（『スクール・コンプライアンス研究』６、2018）６－15

木村栞太・岩永裕次「公立小中学校における校長のリスク認知傾向：大分県新任校長への質問紙調査を手掛かりに」（『教育経営学研究紀要（九

州大学大学院人間環境学府)』20、2018）57－63
小林昇光「市町村教育委員会による学校危機管理支援事例の検討：教員不祥事における教育長のリーダーシップへの着目」(『教育経営学研究紀要（九州大学大学院人間環境学府』20、2018）79－86
下地敏洋「公立高等学校における学校安全と危機管理に関する一考察：アンケート調査の分析から」(『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』24、2017）89－100
菅原好秀「地域教育行政とリスクマネジメント－学校事故裁判例から－」(『危険と管理』51、2000）120－135
菅原好秀「地域教育行政とリスクマネジメント:学校事故裁判例から」(『危険と管理』0（51)、2020）120－135
鈴木久米男、佐藤進、多田英史、小岩和彦、髙橋和夫、東信之、川上圭一、田村　忠「学校における危機対応の取り組みの実態　－研修等の実施状況及び危機管理マニュアルの活用状況調査に基づいて－（『岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業 教育実践研究論文集』７、2020A）155－122
鈴木久米男、佐藤進、多田英史、小岩和彦、髙橋和夫、東信之、川上圭一、村田忠「児童生徒の学校事故等への認識及び対応のための資質能力に対する認識の実態 －A県内の小学校､中学校、高等学校､特別支援学校への調査に基づいて－」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』４、2020B）１－12
鈴木宏昌「自然災害からの避難と学校の責任：大川小学校津波事件仙台高裁判決について」（『東海大学紀要 教養学部』49、2019）163－182
田中洋「判例に見る災害発生時における学校の法的責任」(『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）紀要』１、2017）７－15
東野充成、木幡博基「保育・学校事故における教育者の責任論の構図」(『九州工業大学教養教育院紀要』２、2018）29－45
當山清実、小川雄太「学校管理職に求められる危機管理能力に関する一考察」(『兵庫教育大学研究紀要』53、2018）117－124
樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版、2014
松尾敏実、平田淳「学校の危機管理と校長のリーダーシップに関する一考察」(『佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要』３、2019）110－119

創造性を育む教育

立花　正男＊，草薙　宥映＊＊
（令和３年２月19日受理）

TACHIBANA　Masao，KUSANAGI　Hiroe

Instruction for Developing Creativity

要　約

本稿では，創造的思考とはどのような指導によって育むことができるかを提言することを目的とした。

最初に，思考には再生的思考と創造的思考の２種類があり，これまでの学校教育では再生的思考の指導が主に行われていて，創造的思考の育成が十分でないことを指摘した。さらに，これまでの算数・数学の課題として，授業が答え探しになっていることを指摘した。

最後に，これから目指すべき授業は，「活発な自己活動（数学的活動）を通して，あたかも自分たちがはじめて見つけだした（考え出した，創りだした）かのように，目指す学習内容が習得される」ような創造的思考を働かせて活動する授業であると提言した。

１．はじめに

情報通信技術（ICT）が発展し，本格的な人工知能（AI）時代が目前に迫っている。今の子どもたちが暮らしていくこれからの社会はAIやロボットとの共存が前提になっている。知識を蓄えるだけなら，人間よりコンピュータの方が能力が高いのは疑う余地がない。従って，決まったことを決まった手順で行う能力は，次々にAIやロボットに代替されるようになってきた。しかし，いくら人工知能が発達しても，創造的な知的活動は人間にしかできない。このことが学校教育で創造性を追求する理由である。

創造性を育むことは，数学教育の普遍的な目標でもある。しかし，これまでの教育は，知識の獲得が最終的な目標になっていた傾向にあり，創造性を育むことは十分であるとはいえない。これからも「知識の獲得」は大切であるが，それと同時に「知識の獲得の過程で使った見方・考え方」の方に価値観をシフトさせ，創造性を育む教育にこれまで以上に取り組んでいく必要がある。

２．学習指導要領における創造性

文部科学省では，2017（平成29）年３月に小学校及び中学校学習指導要領（以下「新学習指導要領」）を告示した。今回の改訂では，知・徳・体にわたる「生きる力」を子どもたちに育むために「何のために学ぶのか」という各教科等を学ぶ意義を共有しながら，授業の創意工夫や教科書等の教材の改善を引き出していけるようにするために，全ての教科等の目標を及び内容を「知識及び技能」，「思考力，判断力，表現力等」，「学びに向かう力，人間性等」の３つの柱で再整理している。

2017（平成29）年７月に公表された中学校学習指導要領（平成29年告示）解説数学編（以下「H29

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

解説」）では，「今回の改訂では，『見方・考え方』を働かせた学習活動を通して，目標に示す資質・能力の育成を目指すこととした。これは，中央教育審議会答申において，『見方・考え方』は，各教科等の学習の中で働き，鍛えられていくものであり，各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方として整理されたことを踏まえたものである。中学校数学科では，『数学的な見方・考え方』については，『事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え，論理的，統合的・発展的に考えること』であると考えられる（下線は引用者による）。」として，数学的な見方・考え方を，論理的，統合的・発展的に考えることであると説明している。

さらにH29解説では，「資質・能力を育成していくためには，学習過程の果たす役割が極めて重要である。算数科・数学科においては，中央教育審議会答申に示された『事象を数理的に捉え，数学の問題を見いだし，問題を自立的，協働的に解決し，解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする過程』といった数学的に問題発見・解決する過程を学習過程に反映させることが重要である。生徒が，目的意識をもって事象を数学化し，自ら問題を設定し，その解決のために新しい概念や原理・法則を見いだすことで，概念や原理・法則に支えられた知識及び技能を習得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたり，統合的・発展的に考えて深い学びを実現したりすることが可能となる（下線は引用者による）。」と説明し，数学科の学習の進め方を示すとともに，深い学びにつながる学習には，統合的・発展的な学習が必要であると説明している。

このように，目標に「統合的・発展的に考察する力」が入っており，H29解説では，「『数学的な見方・考え方』は，数学的に考える資質・能力を支え，方向付けるものであり，数学の学習が創造的に行われるために欠かせないものである。また，生徒一人一人が目的意識をもって問題を発見したり解決したりする際に積極的に働かせていくものである。そのために，今回の改訂では，統合的・発展的に考えることを重視している。なお，発展的に考えるとは，数学を既成のものとみなしたり，固定的で確定的なものとみなしたりせず，新たな概念，原理・法則などを創造しようとすることである（下線は引用者による）。」としている。

3．創造的思考とは何か

創造性について議論するときに確認しておかなければならないことは，一般の社会で使用される創造性の意味と，学校の子どもの創造性の意味には違いがあるということである。社会の創造性は，新規性や独創性が求められる。つまり，これまでは知らなかったことを考え出すことと捉えられている。一方で，学校での創造性は，個人の中での新規性であり，社会ではすでに既知のことでも，子どもにとっては新しい発見をするときも創造したことになる。今ここで問題とする創造性は後者のことである。

思考には，再生的思考と創造的思考の２つがある。再生的思考と創造的思考を図で示すと図１と図２のようになる。

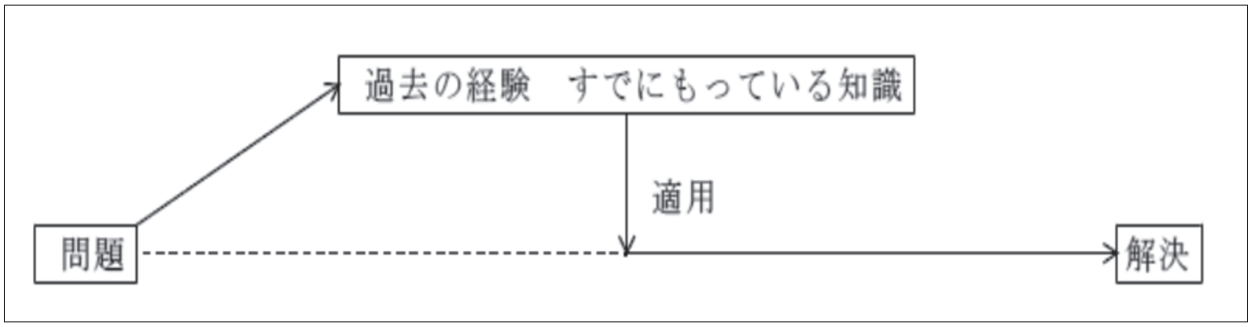


図１　再生的思考

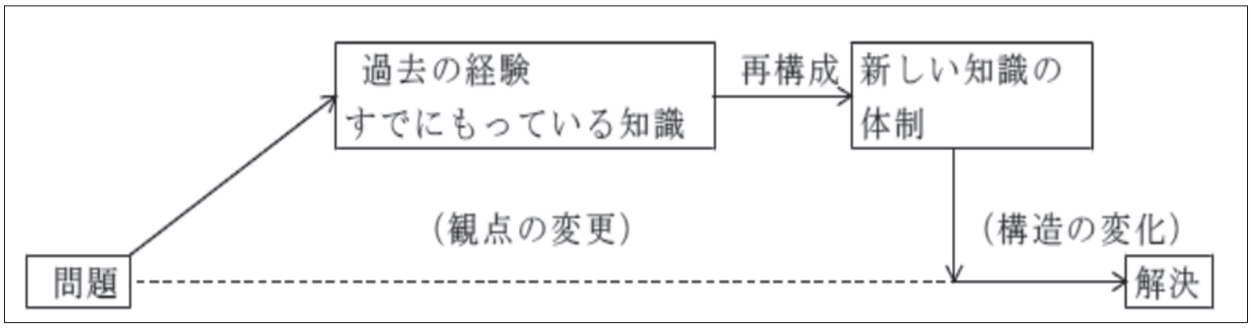


図２　創造的思考

再生的思考とは，問題を解決する際に過去の経験の再生，あるいは習慣的な動作，すでに持っている知識の操作だけで問題が解決される場合に行われる思考である。それに対して創造的思考とは，問題を解決する際に単なる過去の経験の再生やすでにもっている習慣や知識だけでは解決できない場合に行われる思考である。すなわち，すでにもっている知識を再構成し，新しい知識を生み出し，これによって問題に対して観点を変更して検討し，問題のもつ構造を組み替えることによって，問題を解決する場合の思考である。学校教育における子どもたちの学習では，学習が進むにつれて，前の知識をバージョンアップすることが求められる。つまり，創造的思考が必要になるということである。

広中氏は「創造のある人生こそ最高の人生である」といっている。さらに「では,創造とは何か。創造に大切なことは何か。創造は何から生まれるのか。創造の喜びとはなにか。おそらく創造の喜びの一つは，自己の中に眠っていた，まったく気付かなかった才能や資質を掘り当てる喜び，つまり新たな自己を発見し，ひいては自分という人間を深く理解する喜びではないか。学問の世界において学ぶこと，創造することの喜びはとりもなおさず,考えることの喜びだと思う。『発見』と『創造』にこそ，意味がある。単なる知識の受け売りは学問とはいえないし評価に値することもない（下線は引用者による）。」と述べている。

つまり，数学の勉強をするに当たって，ある知識や技能を習得させるとき，単なる機械的な伝授でなく，新しい数学を発見したり，作り上げたりしていこうとするプロセスをたどることが大切である。その過程で必要となる力が創造性である。狩野氏は「新しい知識は取り組む人のネットワーク状になった古い既有知識の中に取り込まれます。新情報は，既有ネットワークのしかるべき位置に『組み込まれ』関連づけられるのです。これに対して，新情報をただ丸暗記する，従って，『分かった』感とは無関係に取り入れる場合は，既有ネットワークの中に組み込んでいくのではなく，既有ネットワークの外に，いわば『貼りつけている』だけだといえます（下線は引用者による）。」と述べ，これまでの知識と新しい知識のネットワーク作りの重要性を指摘している。

子どもたちが学習を進める段階では，自分やみんなの思いつきをさらにブラッシュアップすることが求められることになる。その際は,「思い込みを捨て，思いつきを拾う」という姿勢で臨み，それぞれの思いつきを突き合わせ，新しいアイディアを生み出すような学習が大切になる。この学習では，子どもたちは自分の知識の微調整が必要になるし，時には，コペルニクス的転換のように知識の大きな転換が必要になることもある。小さな転換や大きな転換を含めて，子どもたちが知識を転換するときに必要な力が創造力である。教師は子どもの今の考え方を否定することなく認め，その考え方のままでは発展できないことなどを子どもたち自ら気づくように指導し，バージョンアップした知識を獲得できるように導きたい。

池田氏は，子どもの素朴な考えを生かす授業について,「素朴な考えというのは，何らかの先行経験から引き出される初発の考えであり，不完全

な考えであったり，間違いであったりすることが多々ある。しかし，その不完全さを，どのように捉えていくかが重要な点となる。不完全な考えは，そのままダメだと捨て去ってしまえば，失敗として終わってしまう。しかし，それを『たたき台』として捉えれば，すなわち，今後の思考を深めていくための契機として捉えれば，『たたき台』はよりよい考えを引き出すための格好の素材となる。ある子の素朴な考えを基に，その考えが生まれてきた理由をくみ取ってあげるとともに，改善の余地が見出せないか，どのように修正していけばよいかを対話的に考えていける機会となる。そして，失敗例をたたき台とみて次に生かしていくと，新たな発見につながることがある。」と述べている。池田氏が指摘するように，創造的思考を育む教育について難しいことと構えるのではなく，今，子どもたちがもっている考えからスタートし，それを変容させていく過程を顕在化させ，子どもが自分の考え方がどのように変容したかを確認できるようにしたい。

4．創造的思考における子どもの実態

図２で示したように，創造的思考では，すでにもっている知識を再構成することが必要である。子どもが自分のもっている知識を変換するときは，誰でも戸惑い，時には苦痛を感じることがある。このことについて広中氏は，「創造には，学ぶこと以上に苦痛が伴うけれども，それだけに何かを創造したときの喜びはとてつもなく大きいといわなければならない（下線は引用者による）。」と述べているが，子どもは新しい知識を受け入れるのに，前の知識が障壁となる場合もあり，もしかしたら，子どもにとってその時間は苦痛である可能性があるということである。実際の授業において，子どもの中には，初期の理解に頑なにこだわってしまい，新しい考え方を受け入れないこともある。例えば，最初の割り算を学習するときは，整数÷整数を学習するので，割り算の答えは割られる数より小さくなる。この知識のまま，割る数が１より小さい小数になったときに答えが割られる数より大きくなることに疑問をもったままで，納得しないで悶々としていることがある。このことに関して，広中氏は，「ものを創っていく過程で大切なことの一つは，柔軟性ということである。壁にぶつかったとき，なおも問題に固執していたら，どうなっていただろう。寛容性があるがゆえに，人はものを少しずつずらして思考できるし，連想と推測によって想像をどんどんふくらませていくことができるからである。私たちにこれから最も要求されるのは，自分自身の判断力（多様な人生を生き抜く選択の知恵である）と考える力だと思う。原理とか，原則とかに固執していては，多様性と，変動に対処していけないのである（下線は引用者による）。」と述べている。

ここでは，小学校第４学年の角の学習の実践例を示し，児童の初期の考えがどのように変容したかを示したい。この実践は，岩手大学大学院教育学研究科の院生である草薙氏が，令和２年６月に盛岡市立仙北小学校で実践したものである。

この学習は，角度を作図する学習の一場面である。まず，児童に70度の角を作図させる。この問題について，児童は悩むことなく作図をすることができた。しかし，（180－70）や（360－70）を角として認識するのには，苦労する児童が多くいた。これは，児童の角の捉えが鋭角のみになっていたためと考えられる。

そのあと授業は次のように展開していった。

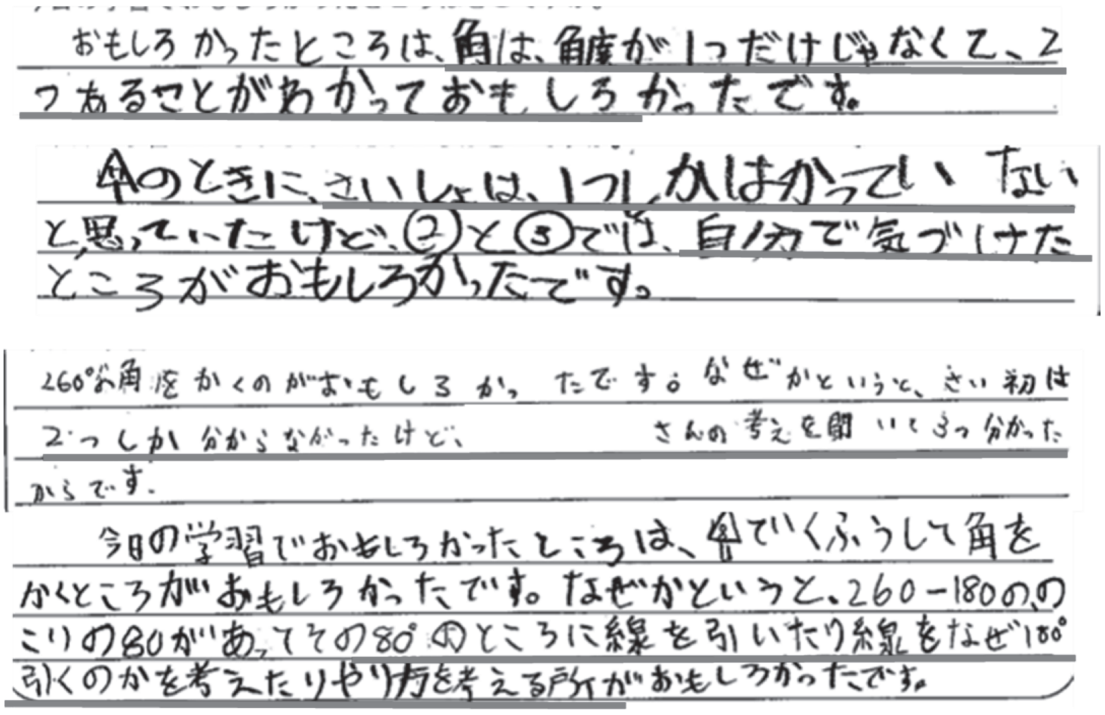
T：実は、みんな①で70度の角を書いたじゃん？
C：はい
T：もう一個、みんなはある角度が書けているんです。
C：え？　あ　何言って？
T：見えない角度が
C：分かったぞ　え？　分かる？
T：分かった？
C：はい

児童は70度の角をかいたと思っているが360度を基準とすると290度の角度が180度を基準にすると110度の角度がかけている。見えない角度を授業で顕在化させることで，基準の考え方や，全体と部分の見方・考え方に触れることになる。

児童は最初のうちは戸惑っている様子だったが，気づく児童がでてきた。しかし，この時間は児童の思考の柔軟性が求められる時間であり，苦痛を感じる時間でもあった。最初は，鋭角だけに頑なにこだわって，他の角を受け入れることができずにいる子どもいた。

しかし，他の児童との会話を通して，角度は鋭角だけと思っていた児童に，見方を変更することによって，180度や360度を基準にした角度を捉えることができるようになっていった。

この学習における，鋭角の70度だけしか見えていなかった児童から，違う角をみられるようにすることは，児童にとって，小さな創造である。このように普段の授業では，児童は小さな創造的思考を繰り返しているのである。児童は授業のあとに以下のような振り返りをしている。


おもしろかったところは、角は、角度が1つだけじゃなくて、2つあることがわかっておもしろかったです。

4のときに、さいしょは、1つしかはかっていないと思っていたけど、②と③では、自分で気づけたところがおもしろかったです。

260°の角度をかくのがおもしろかったです。なぜかというと、さい初は2つしか分からなかったけど、　さんの考えを聞いてよく分かったからです。

今日の学習でおもしろかったところは、角でいくふうして角をかくところがおもしろかったです。なぜかというと、260－180ののこりの80があってその80のところに線を引いたり線をなぜ180°引くのかを考えたりやり方を考えるところがおもしろかったです。

5．これまでの授業の課題と教育観の転換の必要性

上記のことを踏まえて，これまでの算数・数学の授業の課題について，４つの視点から述べることとする。

第１は，学校では教育的配慮ということで，難しい問題になると，理解ができない子どもがいるからという理由で，難しい問題を避けたりしているということである。瀬山氏は，「今自分が考えていることをほかの人に伝えるのは，とても難しいことです。考えた結論だけを他人に伝えるのはやさしいかも知れません。しかし，どう考えたか，つまり思考のプロセスを他の人に伝えることは難しい。『考える』とはどういうことなのか（思考の雛形）は，具体的な事柄や問題を通して，子どもたちに体感してもらうことができるだけです（下線は引用者による）。」と述べている。このように，算数・数学の学習では，内容だけでなく，表現する方法等においての難しさがあることは当然である。そのことから学校では，難しい問題や活動では理解できない子どもがいるからという理由で，その問題を授業で取り上げることをしなかったり，必要な活動をしなかったりというやり方は創造性を育むという視点から望ましい教育とはいえない。難しい問題を授業で取り上げないことが理解が追いつかない子どもへの配慮に本当になっているのか，分からない子どもたちは，その指導によって何が成長するのかということについて再度考えてみる必要がある。算数・数学の指導においては，学習する内容も方法も難しいことを前提に，どのようにしたら子どもたちに指導が可能になるかを考える必要がある。つまり「難しいからやらない」という考え方から「難しいけれど工夫をして子どもたちに活動をさせる」という考え方に教育観を変更して，創造性を育むという難しい課題に取り組んでいきたい。難しい問題をしないことが子どもを救うことにはならないことを肝に銘じて指導していくことが必要である。

第２は授業の目標についてである。つまり，問題の答えが授業のゴールになっていて，多くの授業時間が答え探しに時間になっていることがある。答え探しの授業の問題点は，答えが分かると学習が終了してしまい，それから進まないことである。これは，教科書には答えが書いているから教科書は開かないようにということの理由になっている。これからは，問題の答えは学習の通過点であるというように考える必要がある。極端な言い方をすれば，答えは教師から提示しても構わないし，教科書で確認してもいいのである。つまり，「答えは授業のゴールではない」，「答えを得てもそれに満足しない」ということである。これは，問題の答えにたどり着いた過程で使った考え方を確認することが大切であるということである。このような授業では，学習の振り返りの時間を学習の中心と考えることも必要である。振り返りの時間において，自分の考え方がどのように変容したのかをメタ認知できるようにすることによって，創造性を育むことにつながる。

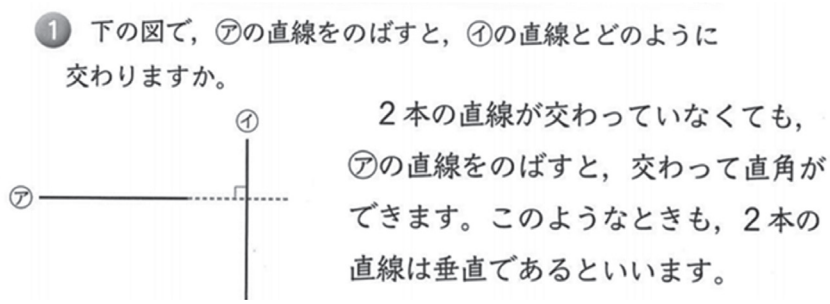
第３に子どもたちの学習への姿勢である。これまでの子どもたちは，あれこれ疑問など考えずに習った通りに計算し，問題を解くことに巧みになることが学習の目標になっていなかっただろうか。その目標を達成するために子どもたちは，従順で教科書の内容に興味がもてなくても，先生に言われた通り，問題を機械的に解く学習になっていなかっただろうか。つまり，「やらされる活動」でなかったかということである。これでは，子どもは教師の敷いた筋道をたどるだけの活動といえ，創造的思考を育む学習とはいえない。こういう授業は，「目隠し授業」といえる。目隠し授業とは，目隠しをされた子どもたちが，先生に手を引かれて歩いているうちにいつの間にか目的地についてしまうような授業である。子どもはそのつど先生の指示に従って活動しているが，何を目的としているかがつかめていないといった授業では，創造性を育むことはできない。

第４は，算数・数学の学習を進めていく際に，難しさの捉え方に教師と子どもの捉え方の乖離があるということである。大半の教師は，これまで学校では，一生懸命勉強し，様々な体験をするな

かで多くの知識を得てきた。そして，それをあまり苦労もなく，疑問をもたないで得てきた学校教育の成功者ともいえる。そのため，教師が子どもの理解状況を理解していないことがある。昔の教育者が「大人はだれもが子どもだった。しかし，子どもだったことを覚えている大人はいない」といったそうですが，まさしく教室がこの状態になっているのではないだろうかということである。「なぜこんな基本的なことが分からないのか」などのことを耳にすることがある。子どもの分からなさ，それを克服するためには相当なエネルギーが必要であるということを教師は常に意識していることが大切である。特に，創造性を育むという目的を達成するためには，一番意識したいことである。

子どもと教師の難しさの乖離の例を，再び岩手大学大学院教育学研究科の院生である草薙氏の実践例を紹介する。

この学習は，下記のように交わっていない，２つの線分が垂直と言えるかとう問題であった。教師は，これは線をのばすと簡単に分かるだろうと考えるが，児童にとっては，線をのばしていいのかから悩みなかなか解決できなかった。

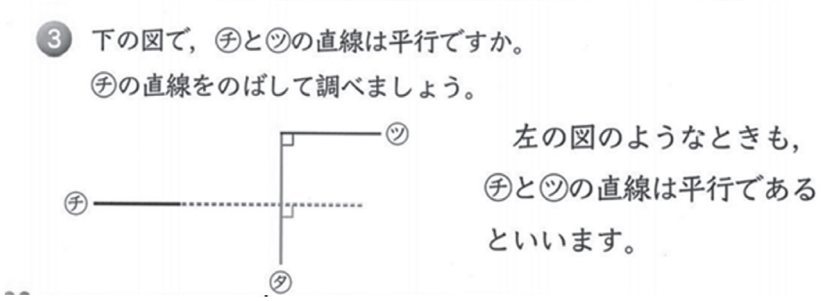


実際の授業では，交わっていない垂直な2本の直線を黒板上に作図し，垂直であるかどうかを聞いた。のばせばいいという児童とのばしてはいけないという児童に分かれた。

T これは垂直ですか
C それは垂直です
C 違うと思います
C のばす
C えーと、横の線をのばせば垂直になるからだから
C のばしていいの？
C 心の線みたいな
C いいの？
T 実は心の目で見てくださいブラジルまで続いてます。月まで続いています，のばせば。
C いいの？
T のばしていいんです。

直線か線分の違いは中学校で扱う内容である。なかなか受け入れられない児童がいるように感じた。最後は教師が直線をのばしてよいと指導した。

ここでは，線をのばして考えるということが，児童にとっては創造的思考の場面である。この学習の数時間後には，平行について次のような学習をしている。



実際の授業では，直線をのばす前の2本の直線を黒板に作図した。その後，平行かどうかを問うた。垂直の時と同様の手段をとった。

平行であるといえると思った児童が垂直の時よりも増えたようであった。実際には調べなければならないとし，直線をのばして調べていればよいという意見が出た。垂直の時は直線を伸ばしていいか迷っていた児童も直線をのばしてよいという概念を受け入れられているようであった。直線をのばすことはこの場合は平行であるかどうかを調べるための手段として使われていた。

ここでは，線をのばすという方法は，垂直のときに学習しているので，再生的思考と捉えることができる。実際の授業の流れは以下のとおりである。

T この子ども直線は平行だといえますか。
C いえまーす
C 心の線
C いえる
T いえると思う人
C はい
C わかんない
T いえないと思う人
T ちょっとわからないなって人
T 調べてみたい人
T どうやったら調べられそう？
C こころの線
T 心の線をどこにひきますか
C えーと、離れている
C その続き
C それをぴーって
（反対方向の直線を伸ばす）
C そっちじゃない
T そっちじゃない
C 右に

草薙氏は，この２つの授業を通して，次のような考察をしている。

今回の実践では書いてある図，与えられている図に手を加えることに躊躇する児童がいた。直線を線分としてとらえており，有限であるという認識が児童の中にあると考えた。線をのばしていいことを

伝えた後，それを受け入れられる児童と受け入れられない児童がいた。受け入れられた児童は自分がもっていた素朴概念を受け入れ，概念の拡張が行われたのではないかと考えられる。受け入れられなかった児童に対しては，直線をのばしていいのか，いけないのかと児童の思考が揺れている際に，教師がのばしてもいいということを伝えるだけでなく，なぜ，のばしてはいけないと思うのかの理由を取り上げながら受け入れるための土台をつくる手立てが必要だったかもしれない。しかし，平行での直線をのばす場面では直線をのばすことに抵抗感を示している児童は少なく，そういうものだと受け入れられているようだった。これは垂直の時の学習による変化だと考えられる。教師による介入はどこまで必要かは吟味していく必要がある

上記の実践例のように算数・数学の学習を進めていく際に，難しさの捉え方に教師と子どもの捉え方の乖離があるという実態があることは否めない事実である。

授業の中で，教師が「既習事項を使って考えよう」という指導をすることがあるが，前に習ったときに，後の学習で使えるような指導になっていたかを考える必要がある。今習っていることは，将来の学習では既習事項になることを意識しているかということである。教材のつながりを意識し，現在の指導内容を将来の学習で使うことを前提にした指導になっているかを考えたい。ただし，後の学習を意識して指導しても，後の学習で子どもたちがそれを使えるとは限らないので，授業において先生方が教材と教材をつなげることが大切である。指導においては，必要性，必然性という２つの視点で学習計画を立てる必要があるが，授業の内容が唐突にでてくることも多い。既習事項との関係を意識しないまま学習が進むということである。授業における必要性を考えるときは，現在の必要性と，将来の必要性との２つについて考えて指導することが大切である。

このことを踏まえて，これまでの自分の授業について次の視点で見直す必要がある。

①教えたつもりになっていることはないか？
②先生方の言葉が子どもたちに伝わっているか?
③分かっているのは教師のみになっていないか？
④授業が独り相撲になっていることはないか?

基礎・基本の内容で簡単な内容であると教師が判断して授業を進めることがあるが，それが本当に子どもにとって簡単な内容であるかということを考える必要がある。基礎・基本というのは，絶対的な意味ではなく，相対的な意味である。何に対するという問いを教師がもつことによって，その内容が子どもにとって，基礎・基本なのか，応用なのかの区別がはっきりし，子どもとの乖離がなくなると考える。そのようなことをしないことによって，先生が話している言葉が，教室（数学）方言になっていて，理解しているのは，教師だけで子どもたちは先生が何をいっているのかさっぱり分からないということがないようにしたい。教師と子どもとのコミュニケーションが成立する授業であることが求められる。教室は「話すことが苦手な子どもと，聞くことが苦手な教師とのミスマッチ」ともいわれることがあるので注意したい。

6．これからの授業の基本的な考え方と具体的な授業の在り方

小･中学校や高等学校で，子どもが一人の力で，算数・数学の問題を解くことはあまり期待できない。また，もし問題を解けたとしても，その解き方が数学的に質の高いものとは限らない。学びの質を高め，本質的な学びにするためには，教師の指導が不可欠である。このことについて瀬山氏は「数学のような抽象的な知識が，子どもたちの日常生活の中から自然発生的に出てくるとはなかなか考えにくいことです。ですから，数学的知識はその知識を的確に伝えるにふさわしい場面を設定

して，子どもたちに教える必要があるのです。思考方法という，より抽象的なものは，さらに特有の場を設定して，子どもたちにしっかりと教える必要があると考えられます（下線は引用者による）。」と述べている。

創造性を育む授業を進めるためには，教材研究を深め，教材のもつ構造を明確にし，自己の教材観を確立することが必要である。教材研究によって，考えさせることを明確に区別して指導できるようになる。つまり，教材分析をし，本時で学習する「内容に関する数学的考え方」「方法に関する数学的考え方」等を分析し，授業を進めることが大切である。このように授業を準備することによって，知的さまよいのある創造性を育む授業にすることができる。

これから目指すべき授業は，「活発な自己活動（数学的活動）を通して「あたかも自分（たち）がはじめて見つけだした（考え出した，創りだした）かのように，目指す学習内容が習得される」ような授業である。教材を介して，教師と子どもが真剣に向き合って学び合い，まだまだ未熟な子どもに指導すべきことはしっかり指導するのが教師の役割である。教師が何もしないで，子どもたちに任せているだけで自主性・主体性はもちろん創造性も育つことはない。

ここで教師が念頭に置く必要があるのは，ものを深く考えるというのは，やみくもに何でも考えるということではないということである。教師が子どもに，どのように考えを進めるのかを指導することも創造性を育むという視点から重要になってくる。

「理性的な目標に，具体的な方法で」ということを念頭におき，子どもたちに創造性を育む教育をする場合は，どのような取り組みが必要になるかを考えたい。「自ら課題を見つけ，追求し，よりよく問題を解決する能力」が創造性を支えるものになる。その力は具体的には以下の５項目が考えられる。

①言葉で表現されたことを読み，理解する力
②自分の考えを言葉で表現し，
　相手に伝える力
③事象の中から問題を見いだし，解決する力
④問題解決に必要な情報を集め，処理する力
⑤既習事項と矛盾がないように
　論理的に考える力

上記の①～⑤を踏まえて。算数・数学で授業の進め方の一例を示すと以下のようになる。

① 「問題を読み，題意を理解する。」
② 「答えを予想する（直感，直観）。」
③ 「作業の手順を考える。
　既習事項との関連を考える。」
④ 「作業や実験をする。」,
⑤ 「作業や実験結果を整理する
　（資料を作る）。」
⑥ 「資料をもとに法則性を考える。」
⑦ 「法則性の根拠を洞察する。」
⑧ 「①～⑥について振り返りをする。」

この中で，②，⑥，⑦の段階が創造性を育む機会である。

学習指導の目的は，子どもの学習状況を向上させることである。簡単にいうと「子どもをできるようにすること」である。もともと学習は，その内容の学習であると同時に，その内容を習得する方法も学ぶものである。内容だけを切り離して学習するのは，理解抜きの記憶になる。また，内容を離れて方法は学ぶことはできない。だから，授業をするためには，教材研究を深め，教材のもつ構造を明確にして，先生の教材観を確立することがまず大切である。

具体的な授業のイメージは，多様な能力や資質をもつ子どもに対して，教師は適切なアドバイスを与え，子ども自らが課題を考え，自力で解決する力を培う授業である。自らの感性に基づく,「なぜなんだ，納得がいかない，疑問が残る」「不思

議だ，おもしろい，調べてみたい」といった意識をもち，数学的な問題を発見していく授業である。このような「自ら課題に取り組む活動」では，試行錯誤しながら多様に解決方法を考える過程で，様々な問いをもったり，気付きがあったりする。このことがあれば，その後の学習検討の場面で，友達の考えに触れて，「あぁそうか，そう考えれば解決できるんだ」とか「自分の考えと同じだ」とか「あれ，友達の考えと同じ考えだとか，この場合はできるけど，いつも使えるとはいえないんじゃないかな」といった同意・疑問が生まれて，最後に「なんだそんなことか」と納得するようにしたい。即ち，「未知」から「既知」へ，そしてさらなる「未知」を導く授業を目指し，子どもたちの創造性を育んでいきたい。

7．おわりに

「なぜ，算数・数学を勉強するのか」「算数・数学はどのように役立つのか」と子どもに質問されることが多い。社会では，物事が役に立つということについて，自分の目の前ですぐに役に立たないとそのもの全部が役に立たないものと考える傾向がある。「自分の目の前で，実用でなければ役立たないもの，そして，自分に役に立たないものは勉強しなくていいもの」という短絡的な考え方を子どもにさせないことが重要である。子どもは，算数・数学が役に立つということを議論するとき，内容の一つ一つについて結論を求めようとする。このとき，先生方が，算数・数学を勉強する意義を子どもに説明しきれないで，子どもから算数・数学はやはり役に立たないといわれてしまっている現状がある。

これからの算数・数学教育においては，なぜ算数・数学を勉強するのかという質問に対して，創造性を育むためであると自信をもって答えられるようになりたい。そのためには，現実とかけ離れないような理性的な目標をもち，意図的・具体的な方法で子どもの創造性を育む教育に取り組みたい。

引用文献

藤井　斉亮ほか（2020）　新しい算数４上下　東京書籍株式会社

広中　平祐（2018）　学問の発見　数学者が語る「考えること・学ぶこと」　株式会社講談社

池田　敏和（2019）　対話を通して解決する
新しい算数研究2019年２月号 Pp86-88
株式会社東洋館出版社

狩野　みき（2013）　世界のエリートが学んできた「自分で考える力」の授業　日本実業出版社

文部科学省（2018）　中学校学習指導要領（平成29年告示）解説　数学編　日本文教出版株式会社

赤　攝也　監修（1985）算数・数学指導事典　教育出版センター

瀬山　士郎（2019）　数学にとって証明とはなにか　ピタゴラスの定理からイプシロン・デルタ論法まで　株式会社講談社

立花　正男（2019）　算数・数学の授業改善
～発展的な学習の視点から～
岩手大学大学院教育学研究科年報　第３巻（2019.３）

統計的リテラシーの育成
－ベイズの定理の指導を通して－

立花　正男＊，田村　敬済＊＊

（令和３年２月19日受理）

TACHIBANA　Masao，TAMURA　Takazumi

Developing Students' Statistical Literacy Through Teaching Bayes' Theorem

要　約

本講では，統計的リテラシー育成の指導事例を紹介している。普段の生活では，99％や99.9％という数値は100％という意味が込められていることが多く，受け取る側もその数値を疑うことなく，絶対的な信頼をして，自分の行動を判断する傾向があることを指摘し，その実態を中学生，大学生，現職の教員にアンケートをとり調査した。調査内容は，「ある病気について，これまでの統計的データによって，次のことが分かっています。「１　国内では，この病気になる人は，1000人に1人の割合（0.1％）である。２この病気であるかを調べる検査は，『1000人に１人の割合（0.1％）で　間違った結果が通知されることがある。』」ことを示し，「検査を受けたら，「陽性である可能性があるという結果が届いたとき，あなたはどのように考えますか。」というアンケートに，全体の64.3％が自分は病気あると判断すると回答している。

この実態を踏まえて，この調査における99.9％の意味をベイズの理論に基づき解説して，自分自身で数値の持つ意味をしっかり解釈することの重要性を指摘した。そして，この話題について，中学校３年生を対象に授業した実践例を紹介した。

１．はじめに

今日の社会は，情報化と国際的規模の競争が急激に進み，他国の出来事が直接我が国に大きな影響を与えるようになっている。このような社会では，収集した情報を正しく読み，合理的かつ的確な判断を下せる能力を身に付けることが喫緊の課題である。しかし，我が国の学校においてこのことの指導が十分であるとは言えない。平成28年12月に発表された中央教育審議会答申「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」において，今回の学習指導要領改訂の基本的な考え方を示した。その中の「３.算数，数学」の「教育内容の改善・充実」の項目の中の「教育内容の見直し」に「社会生活などの様々な場面において，必要なデータを収集して分析し，その傾向を踏まえて課題を解決したり意思決定をしたりすることが求められており，そのような能力を育成するため，高等学校情報科等との関連も図りつつ，小・中・高等学校教育を通じて統計的な内容等の改善について検討していくことが必要である。」と統計教育の重要性が述べられている。

私たちは，自然現象や社会現象をただ漫然とながめているだけでは，適切な判断を下すことはで

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊奥州市立江刺東中学校

きない。適切な判断を下すためには，自然現象や社会現象の何を知りたいかという目的を明確かつ具体的に定め，そして，その目的にかなう資料を集め，目的にかなう統計的な処理の方法でそれを整理して，自然現象や社会現象の情報やデータを「数量化」,「図形化」することによって視覚化して，それらに対する知識を深めて行かなければならない。つまり，目の前にある多くの情報は，漫然と集めたり，受動的にながめたりするだけでは役に立つものにはならない。はっきりとした目的をもって統計的な処理を行い，それを適切に判断し，自分の次の行動の決定に役立てるものにしていかなければならない。しかし，統計的な手法を学ぶ場合，数値計算のみに目を奪われて,「なぜそのような計算をする必要があるのか」,「今使っている公式や計算式がどんな意味をもっているのか」等を理解することを忘れてしまいがちであった。

郡山彬氏と和泉澤正隆氏は,「現在，世の中は，情報化と国際的規模の競争が同時進行の形で進んでいます。このような社会では，情報を正しく読み，合理的かつ的確な判断を下せる能力を身につけることが，生き残るための必須条件です。（中略）コンピュータの社会への浸透が進むにつれ，あらゆる情報（データ）が世の中にあふれ，的確な判断を下すのが難しくなってきているともいえます。情報やデータは，そのままの状態で使っても，自分にとって本当に意味ある内容を取り出すことは不可能で，情報を本当に生かすためには，統計的処理が絶対不可欠なのです。（下線は引用者による）」と統計の知識の重要性を述べている。

また，世の中に溢れる情報について，藤原正彦氏は,「この世に溢れる情報の99.9999999999％は自らにとってゴミ情報です。」と述べ，世の中にある情報の危うさについて警鐘を鳴らしている。さらに藤原正彦氏は,「人間は，耳目に入るありとあらゆる情報から，どんな物差しにより価値ある情報，自分にとって有意義な情報を選んでいるのでしょうか。（中略），通常は臭覚により自分にとって価値ある情報を選択しているのです。その臭覚は何によって培われるのでしょうか。教養とそこから生まれる見識が大きくはたらいているのです。（下線は引用者による）」と述べ統計的な知識を獲得していることが，情報を正確に使うことの第一歩であることを述べている。これは，世の中に溢れる情報をそれぞれの個人にとって有益な情報にするためには，統計的な知識を生徒に身につけさせることが重要であるということを意味している。このことが，今回の学習指導要領の改訂で統計的な内容が重視されている大きな背景である。

2020年は新型コロナウイルスが世界で大流行し，毎日報道で全国の感染者数を発表している。そして，新型コロナのワクチンの治験を行いその効果をみているとの報道もある。それらの報道でも数値を使って情報を伝えることは多い。感染者数はもとより，検査数に対する陽性者率，ワクチンの有効性などについてである。

数値化されたデータをみると，人間はそれを疑うことなく信じるという傾向がある。統計処理によって得た結論についても，それを単純に受け入れるのではなく，批判的に見直す習慣も学習の態度として身に付けさせたい。このような態度を身につけることが学校教育において統計の指導を行い，統計的リテラシーを身につける目的である。

このときに必要な態度の第一は，数値をみて批判的に考えることである。批判的に考えるとは,「物事を単に否定すること」や「相手を非難すること」ではないということを指導することが大切である。批判的に考察することとは，証拠に基づいて論理的に考えたり，自分の考えが正しいかどうかを振り返り，立ち止まって考えたりすることである。このような活動を通して，物事を考える際は，ある一面だけで考察するのではなく，多様なデータを用いて統計的な表現を用いて吟味することの重要性も指導したい。

2．方法

世の中では，「99％正しい」とか，「99.9% 正しい」などと表現し，自分の言っていることの正しさを主張することがある。そして，それを聞いた人は，そのことを信じる傾向が強い。普段の生活で使っている，99％や99.9% という数値は100％という意味が込められていることが多く，受け取る側もその言葉に絶対的な信頼をして，自分の行動を判断する傾向がある。そこで，数値に対する捉え方を調査するために，アンケートを実施することとする。

（1）アンケート調査の内容

調査結果で99.9% という情報を受け取った人がその数値についてのどのように解釈するかを調べるために資料1のようなアンケートをとった。

資料1　アンケート用紙

このアンケート調査は，データの活用の指導に関する**「データについての意識を調べる」**ためのものです。これは研究の一環として行うものであり，個人名や学校名を特定することはありませんので，回答する人にご迷惑をおかけすることは絶対にありません。お忙しいところ恐縮ですが，ご協力をお願いいたします。

岩手大学大学院教育学研究科　教授　　立　花　正　男

年齢（生徒，学生）「（　）の中に学年を記入願います。」

1　10代，（中学　　年生），（高校　　年生），（大学　　年生）

2　20代，（大学　　年生），

年齢（社会人）

3　20代，　4　30代，　5　40代，　6　50代，　7　60代，　8　70代以上

性別

1　男　　2　女

ある病気について，**これまでの統計的データによって**，次のことが分かっています。

1　国内では，この病気になる人は，**1000人に1人の割合（0.1％）**である。

2　この病気であるかを調べる検査は，**「1000人に1人の割合（0.1％）で間違った結果が通知される**ことがある。」

（「陽性の人に陰性という結果が通知されたり」，

「陰性の人に陽性の結果が通知されたり」することがある。）

（1000人に999人の割合（99.9％）で「陽性は陽性」，「陰性は陰性」と正確な結果が届く）

あるときに，病気であるかどうかの検査を受けたら
＜検査結果＞
あなたに「**陽性である可能性がある**」
という結果が届きました

検査を受けたら，「**陽性である可能性がある**」という結果が届いたとき，**あなたはどのように考えますか**。次の１～３に○をつけて下さい

１　自分はこの**病気である**確率が高い。

２　自分が病気あるか，病気でないかは**半々である**。

３　自分は**病気でない**確率が高い。

１～３と考えた理由をお答え下さい。

（２）調査対象及び調査時期

調査対象は中学校第３学年457人，大学生32人，教員86名である。

調査時期は2020（令和２）年９月～12月である。

（３）アンケートの結果

アンケート調査を，表２～表５に示す。

表２　中学生の調査結果

			1	2	3	
中学生	F中	人数（人）	82	36	6	124
		割合（%）	66.1	29.0	4.8	
	T中	人数（人）	112	61	16	189
		割合（%）	59.3	32.3	8.5	
	U中	人数（人）	73	38	8	119
		割合（%）	61.3	31.9	6.7	
	E中	人数（人）	17	4	4	25
		割合（%）	68.0	16.0	16.0	
	中学生計	人数（人）	284	139	34	457
		割合（%）	62.1	30.4	7.4	

表３　大学生の調査結果

			1	2	3	
大学生	数学科	人数（人）	11	7	1	19
		割合（%）	57.9	36.8	5.3	
	数学科以外	人数（人）	10	1	2	13
		割合（%）	76.9	7.7	15.4	
	大学生計	人数（人）	21	8	3	32
		割合（%）	65.6	25.0	9.4	

表４　教員の調査結果

			1	2	3	
教員	数学教員	人数（人）	27	8	3	38
		割合（%）	71.1	21.1	7.9	
	小学校教員	人数（人）	38	7	3	48
		割合（%）	79.2	14.6	6.3	
	教員計	人数（人）	65	15	6	86
		割合（%）	75.6	17.4	7.0	

表５　調査対象全員の集計結果

	調査対象合計	人数（人）	370	162	43	575
		割合（%）	64.3	28.2	7.5	

この結果をみると，どの調査対象も60％～75％の人が，１を回答している。

その理由は，「99.9％の検査結果を信じる」，「異なる結果である可能性が0.1% だから」「検査の精度で誤反応が0.1% なので検査はほぼ正確ではないかと考える」「検査の信頼度は疑問だが，99.9% 正確な結果が届くから」というものが多く，１と回答した人は，99.9％という数値への信頼感が強いようである。多くの国民も同じ傾向があると考える。

３．ベイズ理論に基づく解釈

（１）検査結果についての解釈

ここでは，調査についての解釈について述べることとする。検査を受けた時に考えられる結果はのは，以下のⅠ～Ⅳの４つのパターンである。

Ⅰ　病気であり，陽性の判定を受ける人

Ⅱ　病気であるが，陰性の判定を受ける人

Ⅲ　健康であるが，陽性の判定を受ける人

Ⅳ　健康であり，陰性の判定を受ける人

表で表すと表6のようになる。

表６　検査を受けた時のパターン

	＜陽性＞と通知される人	＜陰性＞と通知される人	
病気の人	Ⅰ	Ⅱ	
病気でない人	Ⅲ	Ⅳ	
	＜陽性＞の通知を受ける人の合計		検査を受診した人が　人いたとすると。

このうち，ⅠとⅣの人は，正しい判定を受けたことになり，ⅡとⅢの人は，間違った判定を受けたことになる。

このこと踏まえて，Ⅰ～Ⅳのそれぞれにどれくらいの割合なのかを考えることとする。

	＜陽性＞と通知される人	＜陰性＞と通知される人	
病気の人	Ⅰ	Ⅱ	A
病気でない人	Ⅲ	Ⅳ	B
	＜陽性＞の通知を受ける人の合計		検査を受診した人が10万人いたとすると。

仮に検査を10万人の人が検査を受けたとして，陽性と陰性の判定を受ける人を計算してみることとする。

アンケートでは，「**国内では，この病気になる人は，1000人に1人の割合（0.1％）である。**」という前提であるので，10万人受診すると，表のAの領域の病気の人は，10万×0.001＝100人であり，表のBの領域の健康の人は，10万×0.999＝99900人である。

この人数について，**陽性の判定を受ける人**を計算する。

「Ⅰの領域」の**「病気であり，陽性の判定を受ける人」は正しい判断を受ける人なので**，99.9％正しいということになる。

「Aの領域」の100人の内，99.9％が正しいので人数は，100×0.999＝99.9人である。

また，「Ⅲの領域」の**「健康であるが，陽性の判定を受ける人」**もいる。**ここの領域の人は間違った判断をされることになるので，0.1％の割合である。**従って，99900人×0.001＝99.9人である。

陽性と判定される人の合計は，**「病気であり，陽性の判定を受ける人」の99.9人と，「健康であるが，陽性の判定を受ける人」の99.9人と同数になる。**

つまり，「病気であれば陽性と判定されるのは」，99.9% であるが，陽性の判定を受けた人が，本当に病気である」のは，99.9÷（99.9＋99.9）＝0.5であり，50％である。半分の人は，擬陽性ということになる。

このことから，99.9％というのは，何についての割合なのかをしっかり吟味しないと，間違った判断をしてしまうことになる。

（２）検査結果についての吟味

この例だけを見ると，検査をすると擬陽性が常に50％になるような誤解を受ける可能性もあるので指導の際はここで終わらないようにしたい。

そこで，次のような指導を行うことが必要である。

今ここで問題になっているのは，「国内で

は，この病気になる人は，**『1000人に1人の割合（0.1％）である』**」という**病気率**と，「この病気であるかを調べる検査は，**『1000人に1人の割合（0.1％）で間違った結果が通知される』**ことがある」という**検査の精度**である。この2つが陽性率にどのように影響するかを調べておくことが必要である。

このような場合は，関数的な考えを使って，１つの変数を固定して，もう１つの変数を変化させて調べることが必要である。

（３）検査の精度を99.9％から99％にする

そこで，「国内では，この病気になる人は，『1000人に1人の割合（0.1％）である』」という病気率は同じ状態にして，「この病気であるかを調べる検査は，**『100人に1人の割合（1％）**で間違った結果が通知される』ことがある」と，検査の精度を変えたらどうなるかを調べてみたい。

前回と同じように，仮に検査を10万人受けたとして，陽性と陰性の判定を受ける人を計算してみることとする。

「国内では，この病気になる人は，1000人に１人の割合（0.1％）である。」という前提であるので，10万人受診すると，表のＡの領域の病気の人は，10万×0.001＝100人であり，表のＢの領域の健康の人は，10万×0.999＝99900人である。ここは前回と同じになる。

この人数について，陽性の判定を受ける人を計算する。

「Ⅰの領域」の「病気であり，陽性の判定を受ける人」は正しい判断を受ける人なので，99％正しいということになる（検査の精度を99.9％から99％に変えてみた）。

「Ａの領域」の100人の内，99％が正しいので人数は，100×0.99＝99人である。

また，「Ⅲの領域」の「健康であるが，陽性の判定を受ける人」もいる。ここの領域の人は間違った判断をされることになるので，１％の割合である。従って，99900人×0.01＝999人である。

陽性と判定される人の合計は，「病気であり，陽性の判定を受ける人」の99人と，「健康であるが，陽性の判定を受ける人」の999人となる。

つまり，検査の精度が99％になると，陽性の判定を受けた人が，本当に病気である」のは，99÷（99＋999）＝0.09であり，約10％であり，**約90％の人は，擬陽性ということになる。**

検査の精度を99.9％から99％に変えたら，陽性の判定を受けた人で，擬陽性の人は，50％から90％に変わったことを確認することが大切である。そしてさらに，病気率を変化させる擬陽性の割合を確かめることが必要である。

（４）病気率を1000人に１人から100人に１人にする

逆に病気率を，「国内では，この病気になる人は，**『100人に１人の割合（１％）**である』」に変化させ，検査の精度は，「この病気であるかを調べる検査は，「1000人に1人の割合（0.1％）で間違った結果が通知されることがある。」のままにする。

仮に検査を10万人受けたとして，陽性と陰性の判定を受ける人を計算してみることとする。

「国内では，この病気になる人は，100人に１人の割合（１％）である。」としたので，10万人受診すると，表のＡの領域の病気の人は，10万×0.01＝1000人であり，表のＢの領域の健康の人は，10万×0.99＝99000人である。**病気の割合が高くなったので，病気の人の人数が増え，健康の人の人数が減る。**

「Ⅰの領域」の「病気であり，陽性の判定を受ける人」は正しい判断を受ける人なので，99.9％正しいということになる。

「Ａの領域」の1000人のうち，99.9％が正しいので人数は，1000×0.999＝999人である。

また，「Ⅲの領域」の「健康であるが，陽性の判定を受ける人」もいる。ここの領域の人は間違った判断をされることになるので，0.1％の割合である。従って，99000人×0.001＝99人である。

陽性と判定される人の合計は，「病気であり，陽性の判定を受ける人」の999人と，「健康であるが，陽性の判定を受ける人」の99人となる。

つまり，病気率が99% になると，陽性の判定を受けた人が, 本当に病気である」のは, 999÷（999＋99）＝0.909であり，約90％であり，約10％の人は，擬陽性ということになる。

３つのケースについて表にまとめると以下のようになる。

病気率0.1%で検査の精度が99.9%の場合

	＜陽性＞と通知される人	＜陰性＞と通知される人	病気率0.1%の場合
病気の人	I 100×0.999＝99.9	II 100×0.001＝0.1	A 10万×0.001＝100
病気でない人	III 99900×0.001＝99.9	IV	B 10万×0.999＝99900
	＜陽性＞の通知を受ける人の合計 99.9+99.9＝199.8		検査を受診した人が 10万人 いたたとすると。

病気率0.1%で検査の精度が99%の場合

	＜陽性＞と通知される人	＜陰性＞と通知される人	病気率0.1％の場合
病気の人	I 100×0.99＝99	II 100×0.01＝1	A 10万×0.001＝100
病気でない人	III 99900×0.01＝999	IV	B 10万×0.999＝99900
	＜陽性＞の通知を受ける人の合計 99+999＝1098		検査を受診した人が 10万人 いたたとすると。

病気率1%で検査の精度が99.9%の場合

	＜陽性＞と通知される人	＜陰性＞と通知される人	病気率1％の場合
病気の人	I 1000×0.999＝999	II 1000×0.001＝1	A 10万×0.01＝1000
病気でない人	III 99000×0.001＝99	IV	B 10万×0.99＝99000
	＜陽性＞の通知を受ける人の合計 999+99＝1098		検査を受診した人が 10万人 いたたとすると。

統計的リテラシーを育てるためには，これらの３つのケースを比較させ，どのような条件がどのように結果に影響さえるかを考えさせることが必要である。

つまり，検査結果には，病気率と検査の精度の２つの要因が関係していることに，生徒自ら発見するような授業を行いたい。

4．実践例

ここでは，この問題について奥州市立江刺東中学校の田村先生の実践例を示す。

021119　県南算数・数学学習会　実践レポート

信頼度 99%は信用できる?!できない?!×データの活用

1　学　級　　奥州市立江刺東中学校　第３学年（男子15名 女子10名 計25名）

2　指導者　　奥州市立江刺東中学校　教諭　田村 敬済

3　テーマについて

今回の実践報告は，前回の県南算数・数学学習会において立花先生から話題提供いただいた題材である。

1000人に１人がかかる病気について考えます。検査を行うと，100人に１人が間違えることがあるそうです。（信頼度99％）

今，あなたが検査をしたら陽性と判断されました。あなたはこれについてどう考えますか？

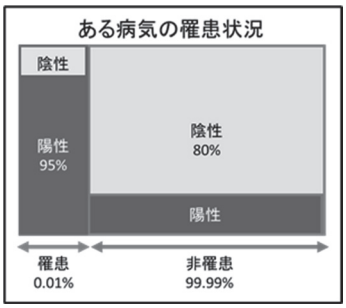
1　ほとんどの確率で病気にかかっている。

2　半分くらいの確率で病気にかかっている。

3　ほとんど病気ではない。

上の問題は，条件付き確率を用いて解決することができる。また，ベイズの定理とも言われるようだ。

生徒の予想と主な理由は以下の通りである。



	選んだ人数	主な理由
1	17人	「信頼度99％だからほとんどの確率で病気にかかっている。」
2	4 人	「信頼度99％であることと，1000人に 1 人しかかからない病気だから半々くらい。」
3	4 人	「1000人に 1 人だからそもそもかからない。」 「100人に 1 人間違えるということは1000人いたら10人は間違えているからほとんど病気ではない。」

多くの生徒が 1 を選び，信頼度 99％だから検査結果を正しいと思っているようだった。また，1 や 3 を選んだ生徒は，前提条件の一部だけを見て判断していた。

授業では，信頼度 99％の問題について生徒とのやり取りを通して解決を図った。10 万人として考えることは教師から提示し，検査結果について 4 通りの解釈については生徒も疑問を感じた生徒もいたが，丁寧に解説を行うと「あっそっか」と納得した様子であった。実際に陽性で病気の人の確率が 9％程度であることが分かると「実際に病気の人はとても少ない」ことや「答え 3 なのか」などと驚いた声が上がった。課題解決後に「99.9％だったらどうなるか」という問いかけに予想をさせると「99.9％はさすがに多いでしょ」「（信頼度）99％で実際に病気の人は 9％ならば 99.9％も少ないんじゃない？」など意見が分かれる中で自力解決を図った。99.9％でも実際に病気の人は 50％しかいないことに驚いている様子であった。

＜生徒の振り返り＞

・　信頼度が99.9％になっても確率が50％だと分かった。信頼度が高くてもそれが事実だと思わないで１つの結果だとして受け取りたい。でも99.9％と聞くと信用しちゃうなぁと思いました。
・　信用度が99％だからといって信じてはいけないんだなぁと思ったし，陽性で病気の人の確率は思っていた以上に低くて驚いた。
・　信頼度99.9％を信用し過ぎないようにしたい。どこまで信頼度を高めたら実際に病気の人が増えるのか知りたいと思った。
・　信頼度99％では９％，信用度99.9％でやっと50％の正確性だと知って驚いた。信頼度は高くても実際の正確性は低いと分かったので目先の数字に惑わされず物事の本質を見極めるのは難しいと思った。
・　信頼度99.9％でも50％という確率だということに驚いた。1000人じゃなくて10万人にすると分かりやすくなった。

5．まとめ

統計的リテラシーの育成の重要性が指摘されるようになったのは，平成16年12月に公表されたOECDで実施した「生徒の学習到達度調査」(PISA 2003：Programme for International Student Assessment 2003）の結果を受けてであった。PISA2003の報告書で，「量及び不確実性の領域に課題があると考えられる」こと，さらに「不確実性の問題では，関連付けの問題に課題があるとことが考えられる」と分析されていることである。この「不確実性の問題」とは，確率的・統計的な現象や関係の問題である。また，「関連付けの問題」とは，やや見慣れた場面，又は見慣れた場面から拡張された場面において，手順がそれほど決まっていない問題を解く能力をみる問題である。これらの能力は，今日の情報化社会においてますます大切になってくるものであると考えられるが，我が国の子どもたちに課題があることが明らかになった。これを受けて報告書では学習指導の改善について次のように述べている。「PISAでは，統計的な問題が出題されることが少なくないが，これはリアルデータに基づいて自分の考えをまとめ上げることが生活の中で重視されると考えているからであろう。実際，新聞やテレビなどには様々な統計データがあふれている。実生活において大切なことは，「盗難事件」に関する問題で示唆されるように，新聞やテレビなどで扱われる統計データから結論されていることがらを鵜呑みにするのではなく，統計データの表し方の特徴を理解しデータから導き出されることがらを批判的に理解することである。（下線は引用者）」と指摘され，学校教育において統計的リテラシーの指導をしてきたが，20年近く経った現在においてもその成果が十分でないことが今回のアンケート調査で分かった。

ビッグデータの時代と言われ，インターネットを通して，毎日多くの情報を見えることが当たり前の社会になっている。しかし，そのデータの自分の思い込みで解釈しては間違った判断をすることにもなりかねない。しっかり解釈して，自分の生活に生かして豊かな生活にするためには統計的リテラシーを獲得していることが必須になってくる。世の中に溢れる数値にだまされないようするためには，その数値がどのような考え方で，どのような計算をされ，どのような意味があるかをしっかり考えことができる生徒を指導していきたい。

引用文献

国立教育政策研究所（2004） 生きるための知識と技能2 OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2003年調査国際結果報告書 株式会社ぎょうせい

郡山彬 和泉澤正隆（1998第4刷, 1997初版）統計・確率のしくみ 日本実業出版社

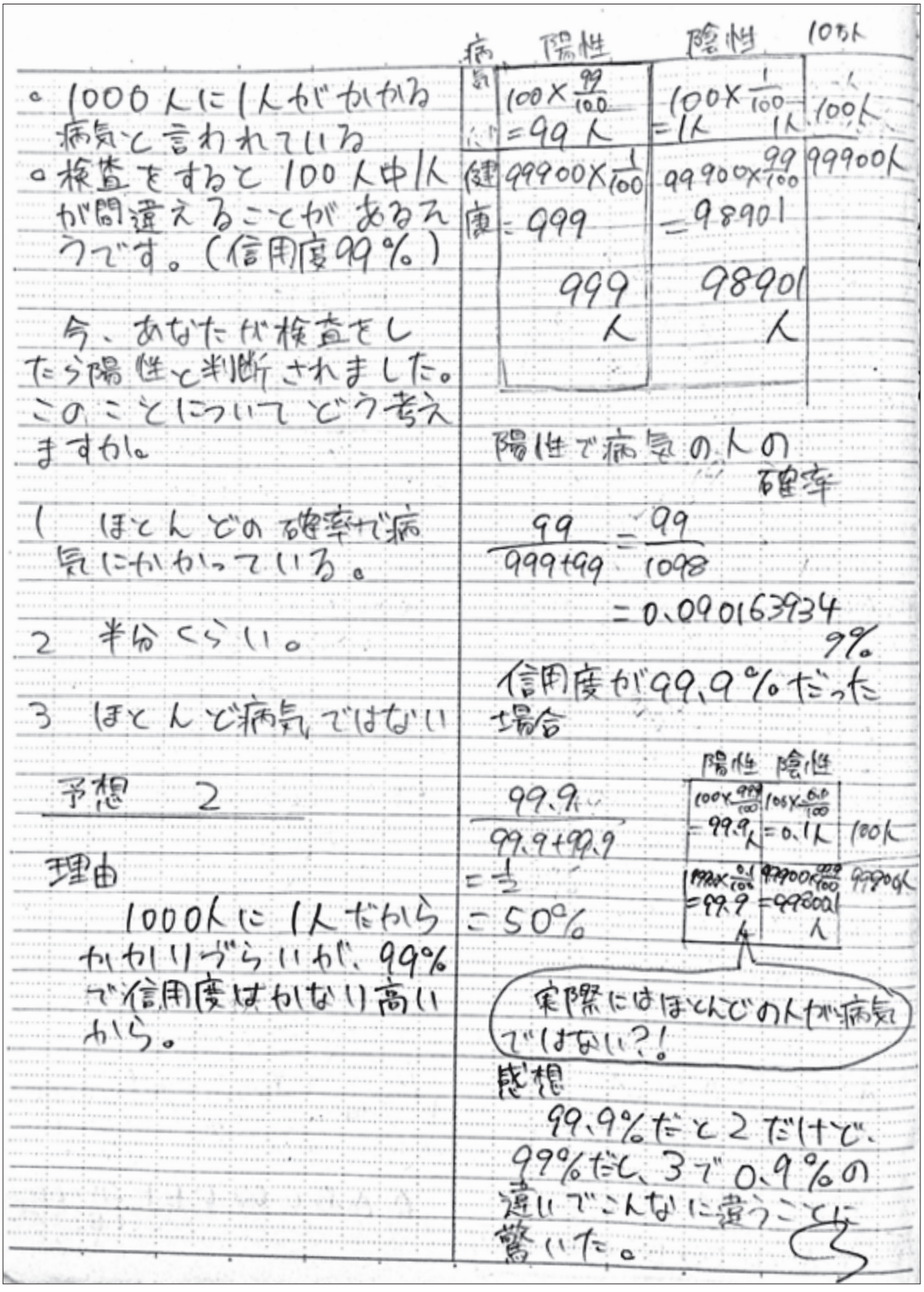
藤原正彦（2018） 国家と教養 新潮新書

文部科学省（2016）中央教育審議会答申「「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について（答申）」

文部科学省（2005） 小学校算数・中学校数学・高等学校数学 指導資料 PISA2003（数学的リテラシー）及びTIMSS2003（算数･数学）結果の分析と指導改善の方向 株式会社東洋館出版社

文部科学省（2018）小学校学習指導要領解説（平成29年告示）算数編 日本文教出版株式会社

文部科学省（2018）中学校学習指導要領（平成29年告示）数学編 日本文教出版株式会社


・1000人に1人がかかる病気と言われている
・検査をすると100人中1人が間違えることがあるそうです。(信用度99%)
今、あなたが検査をしたら陽性と判断されました。このことについてどう考えますか。
1 ほとんどの確率で病気にかかっている。
2 半分くらい。
3 ほとんど病気ではない
予想 2
理由
1000人に1人だからかかりづらいが、99%で信用度はかなり高いから。
病気 陽性 100×99/100 =99人
健康 陰性 100×1/100 =1人
100人
健康 99900×1/100 =999
999人
健康 陰性 99900×99/100 =98901
98901人
99900人
陽性で病気の人の確率
99/999+99 = 99/1098
=0.090163934
9%
信用度が99.9%だった場合
99.9/99.9+99.9
=1/2
=50%
陽性 陰性
100×99.9/100 =99.9人
100×0.1/100 =0.1人
100人
99900×0.1/100 =99.9人
99900×99.9/100 =99800.1人
99900人
実際にはほとんどの人が病気ではない?!
感想
99.9%だと2だけで、99%だし、3で0.9%の違いでこんなに違うことに驚いた。

（生徒のノートの一例）

小学校跳び箱運動におけるはね動作形成のための単元開発
―中学年の内容となった首はね跳びに着目して―

塚田　哲也*，清水　将**

（令和３年２月19日受理）

TSUKADA　Tetsuya，SHIMIZU　Sho

The Development of a Teaching Unit for Forming Leap Motions in Vaulting Classes at Elementary School
:Focusing on neck springs on the vaulting box for third and fourth grades

要　約

首はね跳びは，平成29年告示の学習指導要領改訂に伴い高学年から中学年へと内容が下りてきたため，本研究は，小学校における体育授業で指導やその習得が難しいと言われる跳び箱授業の首はね跳びに着目し，第一空中局面を意識したはね動作習得のための単元開発に取り組んだ．その単元の成果と課題の検証をおこなった結果，教具を用いた学習と下位運動を組み合わせることで首はねとびの習得が有意に向上することが明らかになった．教具を用いることが，児童に疑似的にはね動作を体感させ，腰角の拡大に寄与することになり，その有効性が明らかになった．また，首はねとびの習熟度を高めるためには，はね動作のほかに第一空中局面に着目する必要があり，「ため」を作ることで，より雄大な首はねとびの習得につながることが示唆された．

１．背景と目的

小学校学習指導要領解説体育編に内容として示される跳び箱の技には，切り返し系と回転系がある．小学校において例示される切り返し系の代表的な技としては，開脚跳びやかかえ込み跳びなどがあり，回転系の代表的な技には，台上前転や首はね跳びがあげられている．回転系の技である首はね跳びやその発展技である頭はね跳びは，その他の技にはないはね動作を含んでおり，習得が難しいと言われている．このはね動作含む技は，これまでは高学年の内容であったが，平成29年告示の新学習指導要領からは，中学年に内容が下りることになった．

これらの技の習得が困難な点について，根本（2000）は，「その二つ（回転系と切り返し系）の系統の技に必要な基礎感覚は「腕支持感覚」「逆さ感覚」「跳感覚」「バランス感覚」「高さ感覚」「回転感覚」「体をそらす感覚」「はね感覚」の9つがある」と述べているように，いずれも非日常的な感覚であり，普段の生活の中で経験することは極めて少ない．先述した基礎感覚の中で首はね跳びに関わるのは，体をそらす感覚やはね動作であり，台上で前転することに加え，同時にはね動作を行わければならないため難易度も高くなり，習得させることが難しくなるのである．

また，もう１つの原因として，多くの教師がこのはね動作を含む技を自身が習っていないということがある．佐藤ら（2009）の指摘では，そもそ

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，＊＊岩手大学大学院教育学研究科

も跳び箱運動の「はね跳び」が小学校体育教材として位置づいたのは，平成元年改訂の学習指導要領指導書に頭はね跳びが例示されてからである．その後，平成10年改訂の学習指導要領解説では，頭はね跳びに加えて，首はね跳びが例示され，さらに，平成20年に告示された新学習指導要領解説では，台上前転及び大きな台上前転の発展技として首はね跳び・頭はね跳びが位置づけられたのである．かつて小学校の教師であった北川（1994）は，「はね跳び」が導入された数年後の小学校現場の実態を俯瞰して，「小学校の多くの教師は回転系の技は危険で難しいと考え，きり返し系の技に限定して指導を行っている」と指摘し，その傾向は現在でも大きな変化はないと思われる．つまり，実践を妨げている大きな原因は，多くの教師がこれらの技を自分自身で経験したことがないため，どのように指導してよいかわからないことや，雄大に回転するはね跳びの学習に危険を感じていているためであると推察している．つまり，自らが経験のない技を児童に教えることに困難の原因があり，切り返し系の技に比べるとその指導法も少ないのである．しかし，はね動作は，跳び箱運動領域だけではなく，マット運動の首はね起きや頭はね起きと同様な器械運動を構成する重要な運動の要素であり，有効な指導法の開発が求められている．

首はね跳びが高学年から中学年に位置づけられたことを鑑みれば，その指導法や単元について今一度見直し，中学年における有効性を問い直すことは大きな意義を持つと考える．首はね跳びの指導法の研究では，下位教材に着目した研究（佐藤ら，2009）や技の系統性に着目した研究（中西ら，2017）は見られるが，教具に着目した研究は近年ではおこなわれていなかった．そこで，本研究では，はね動作を習得させるための教具を用いた単元開発をおこない，単元や教具の有効性を検証することを目的とする．

2．方法

研究概要

本研究では，実施単元の前後ではね動作の形成やその習得の過程を比較した（図１）．目的を達

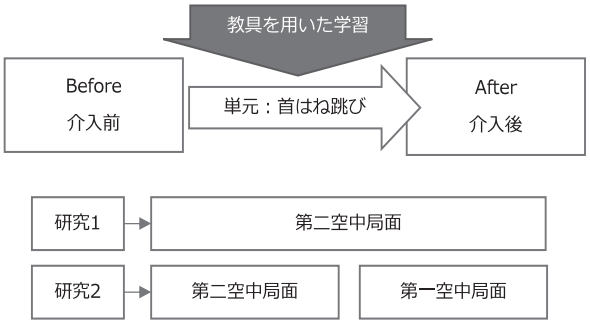


図１．研究概要

成するために２つの課題を設定した．課題１は，はね動作の発生・習得のための第二空中局面に有効な指導法の開発であり，第二空中局面に着目し，はね動作を習得する教具や基礎感覚作りの開発をおこなった．課題２は，第一空中局面に着目したわざ全体のパフォーマンスを高める指導法の開発である．はね動作の習得を前提として，第一空中局面に着目し，踏切から着手までの動作が雄大になるような教具，教材の開発をおこなった．

ただし，対象は指導要領移行期に伴い，課題１では第６学年を対象とし，課題２では第４学年を対象としておこなった．比較対象群は設けずに１群のみで単元前後を比較し検証した．

研究１　はね動作を習得する単元開発

⑴対象

盛岡市立Ａ小学校第６学年　31名

⑵期間

平成30年度８月20日（月）～９月21日（金）

⑶単元

全６時間単元で首はね跳びをおこなった（図２）．１時目の首はねとびの試技と６時間目の試技を比較した．跳び箱は５段を用いた．単位時間の初めには，首はね跳びの原型となるような基礎感覚作りの運動を４種類実施した．そして，その後単元を通して教具を用いた学習をおこなった．児童の，はね動作を形成させ，安定してできるよ

	1	2	3	4	5	6
10	オリエンテーション 台上前転 試しの運動	ねこちゃん体操 基礎感覚作り（①ステージへのとび上がり，②ボックス上膝伸ばし前転， ③アンテナブリッジ，④ステージからの前転下り）				
20		○体を反る感覚を養う ・アンテナブリッジ ・試技	○手の突き放し ・足が見えたらバンザイ	○教具の使用 ・寝袋 ・フィジオロール	○場の選択 ・ネックスタンド ・寝袋 ・フィジオロール	（練習） ○発表会
30						
40						
45	振り返り					

図２．研究１の実施単元

	1	2	3	4	5	6	7
10	オリエンテーション 台上前転 試しの運動	ねこちゃん体操 基礎感覚作り（①ステージへのとび上がり，②ボックス上膝伸ばし前転， ③アンテナブリッジ，④ステージからの前転下り）					
20		ねらい：第二空中局面			ねらい：第一空中局面		
30		・アンテナブリッジ	・寝袋 ・フィジオロール	・アンテナブリッジ ・2連結の跳び箱	・うさぎ跳び ・遠くへのうさぎ跳び	・プールスティック	（発表）
40							
45	振り返り						

図３．研究２の実施単元

うになることを目標におこなった．

⑷撮影

ビデオカメラを使用し，児童の運動全体が入るように，運動を側面から撮影した．撮影機材はSony HDR-CX590を使用した．

研究２　第一空中局面を雄大にする単元開発

⑴対象

盛岡市Ａ小学校第4学年　31名

⑵期間

令和元年10月24日（木）～11月26日（火）

⑶単元

対象とする単元は首はね跳びである（図３）．単元１～３時間目は３段の跳び箱を使用し，単元４～７時間目では４段の跳び箱を使用した．研究１と同様に，単位時間の初めには，はね動作を誘発させるような基礎感覚作りの運動を４種類実施した．そして１～３時間目では，研究１を参考にはね動作の形成を目的におこなった．さらに習熟度を高めるために，第４時からは，第一空中局面に焦点を当てた学習をおこなった．そして４時間目の試技と単元後の７時間目の首はね跳びの様子を比較した．

⑷撮影

ビデオカメラを使用し，児童の運動全体が入るように，運動を側面から撮影した．撮影機材はSony HDR-CX590を使用した．

基礎感覚作り

⑴ステージへのとび上がり（図４）

首はね跳びの，助走から踏切を意識して取り入れた．両足で強く踏み切ることを指導した．単元後半では，踏切が強く腰が高く上がるようになってきた児童はそのままステージ上で前転を行っていた．



図４．ステージへのとび上がり

⑵ボックス上膝伸ばし前転（図５）

短い助走からボックス上マットの上で膝伸ばし台上前転をおこなう．この後に出てくるアンテナブリッジに関連する技であり，はね動作及び首はね跳びの習得においての下位運動になる．また台上での安定した前転を習得するためにも取り入れた．



図５．ボックス上膝伸ばし前転

⑶アンテナブリッジ（図6）

教師の太鼓のリズムで口伴奏を児童が行い，アンテナさん（背支持倒立）から一度頭上へ折れて，そこからはねブリッジをおこなう．

単元の後半では，はねる方向や腕の突き放しが出来るようになりブリッジだけでなく起き上がれるようになる児童も出てきた．



図６．アンテナブリッジ

⑷ステージからの前転下り（図7）

ステージの上からマット上で前転を行い，床の上のセーフティーマットで着地する．単元が進むにつれて，前転に徐々にはね動作が入ってくる．教師が補助を入れながら，はねる感覚や，はね動作から立つ練習ができる場とした．

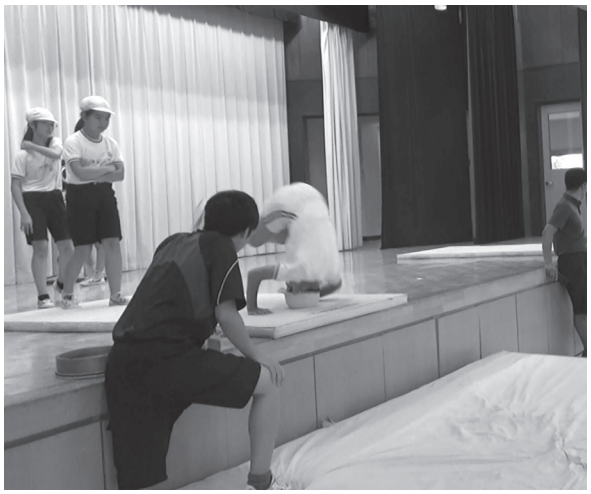


図７．ステージからの前転下り

教具

⑴寝袋

跳び箱の上に寝袋を置き，試技を行わせる（図８）．同様に跳び箱だけではなく，基礎感覚作りのステージからの前転下りでも寝袋を用いた．



図８．教具（寝袋）

⑵フィジオロール（EVERNEW 社製，直径55cm高さ90cm：医療や介護など理学療法に用いられるもので，ビニール製のピーナツ型のボール．）

床で首はね起きを練習する際にフィジオロールを用いた（図９）．素材の特性である反発性や高さを意識して指導する．

⑶プールスティック（直径約10cm長さ約120cm：やわらかいスポンジ製の筒状の棒．）



図９．教具（フィジオロール）



図10．教具（プールスティック）

跳び箱の前で児童に持たせて，第一空中局面を意識させるために用いた（図10）．

分析項目

それぞれ首はね跳びのできばえを，３人でパフォーマンスを評価（トライアンギュレーション）し，それを得点化して平均値を比較した．

研究１

全６時間の跳び箱の単元の第１時と第６時で同じ方法で首はねとびをおこない，はね動作の到達度をビデオで判定した．

・トライアンギュレーションを用いる
・はね動作の到達度をで◎○△判定する
・到達度得点　◎→３点　○→２点　△→１点
・到達度得点の平均を最初（第１時）と最後（第６時）で比較した

研究２

全７時間の跳び箱の単元の第４時と第７時で同じ方法で首はねとびをおこない，はね動作の到達度をビデオで判定した．

・トライアンギュレーションを用いる
・はね動作の到達度を◎○□△で判定する
・◎→４点，○→３点，□→２点，△→１点
・到達度得点の平均を第４時と第７時で比較した

統計処理

研究１では，単元前後における，首はね跳びの到達度得点の差が，統計的に有意かを確かめるために，t-test（Excel 2016）をおこなった．

研究２では，第４時と第７時における，首はね跳びの到達度得点の差が，統計的に有意かを確かめるために，t-test（Excel 2016）をおこなった．

研究１及び研究２ともに，統計処理の有意水準は５％と設定した．

３．結果

研究１

単元前後におこなった，首はね跳びの到達度得点に関して，第１時の平均値1.40は，第６時2.77に推移した．到達度得点について，単元前後のそれぞれの平均値を比較した結果，事前に比べ事後の方が有意に高く（t（58）＝－8.49，p <.01），基礎感覚づくりと教具を用いた単元は，有効であった（表１，図11）．

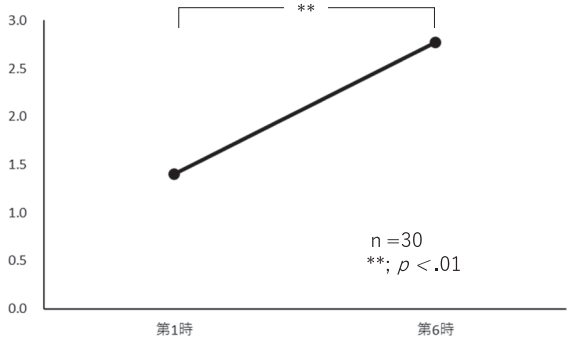


図11．第１時と第６時の首はね跳びの到達度得点の結果

研究２

首はね跳びの到達度得点に関して，単元の介入前後を比較した．第４時の平均値1.61は，第７時2.00に推移した．到達度得点について，介入前後のそれぞれの平均値を比較した結果，介入前に比べ介入後の方が有意に高く（t（30）＝－2.83，p <.01），はね動作の粗形態を獲得した児童に対する第一空中局面を意識した学習の有効性が明らかになった（表２，図12）．

表１．教研究１群の到達度得点の平均と標準偏差

		第1時		第6時	
	n	M	SD	M	SD
研究１群	30	1.4	0.52	2.77	0.25

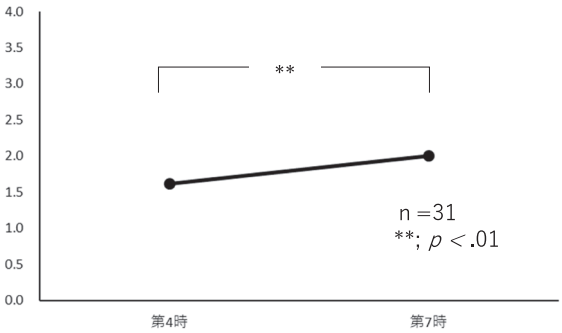


図12．第４時と第７時の首はね跳びの到達度得点の結果

表２．研究２群の到達度得点の平均と標準偏差

		第4時		第7時	
	n	M	SD	M	SD
研究2群	31	1.61	0.71	2.00	1.13

４．考察

跳び箱運動のはね跳びを扱う際には，着地を含めた第二空中局面を単元の最初に学習することが有効であると考えられる．マット運動を含めた，はね動作を習得するには，教具を用いた基礎感覚作りを通して，はね動作のアナロゴンとなる運動を多く経験させることが有効である．また，はね動作の粗形態を獲得したうえで，さらに首はね跳びを安定させ雄大にするには，第一空中局面に注目した学習が効果的であることがわかった．以下は，各研究の考察である．

研究１の考察

４種類の基礎感覚作りの運動を，毎時間継続することは，首はね跳びの原型となる運動を獲得することに有効と考えられた．

次に教具に関して，寝袋はそれ自体に高さがあり，はね動作が十分にできない児童が使うと自然と腰角が開くようになり，教具として有効と考えられた（図13）．台上前転とは腰角の開き方が大きく異なる首はね跳びにとっては，教具により腰角を開く感覚を味わえることがはね動作のための身体知（コツやポイント）を培うことに有効だと考えられた．また，はね動作が出来るようになってきた児童に対しては，「寝袋に体が当たらないように跳んでみよう」と声掛けをした．この声掛けにより，雄大で高さのあるはね動作を意識し練習をすることができた．児童の気づきとして,「寝袋に体が触れてからはね動作をするのではなく，触れる瞬間にはね動作を入れるとうまく跳べる」という発言があり，児童は，寝袋に体が触れる前にはね動作をしようと練習していた．はね動作が出来ない大半の児童は跳ね動作が遅いために上手くできていなかったのであり，そのようなタイミングがフィードバックされることが必要なのである．できない児童にとって寝袋にからだが触れる前に突き放しをおこなうというポイントが体感的に明確で分かりやすく，はねるタイミングをつかみ，上達した児童も多く見られた．換言すれば，自身のわざの成否を体感としてフィードバックしてくれる教具は，首はね跳びの習得に有効であると考えられた．



図13．教具による腰角の拡大

フィジオロールの有効性は，本体の反発性にあり、教具としてそれを利用することにあった．はね動作は腕の突き放しと共に体を一気にそらすことが必要であり．その際には，フィジオロールの反発に似た「ビヨン」という感覚がある．その感覚を味わうことを期待して，マット上でフィジオロールを用いた首はね起きを下位教材として取り入れた．その結果，はね動作が十分にできない児童でも，フィジオロールの上に乗った際に反発を受けてはねる感覚を得ることが可能になり，はねのタイミングや方向をつかむことができるようになった（図14）．また，はね動作を自分で起こすことができなかった児童に対しても有効であり，継続してフィジオロールを使いながら練習することで，自分の力ではね動作をおこなうことができるようになった．つまり，フィジオロールを使うとはね動作の粗形態のようなものを自ら体験することが可能となり，自分で自分の体を操作するきっかけとなることが明らかになった．そして，今回は児童の身長や体重に合わせて，少し空気を抜いてより反発が得られやすいように工夫して使用したことも，児童に教具として受け入れられた要因であると考えられた．



図14．教具によるはね動作の疑似体験

研究２の考察

単元前半で着地を含む第二空中局面を十分に学習したのち，第一空中局面を意識して学習をおこなった．プールスティックを跳び箱の前に構えて跳ぶ前に，下位教材としてマット上で障害物をうさぎ跳びで越える運動をおこなった．うさぎ跳び

で遠くに跳ぶことを意識しておこなった後に，高さのある障害物を越え，最後に跳び箱の前でプールスティックを使用した．第一空中局面を意識した下位教材をスモールステップで設定していくことで児童が首はね跳びの第一空中局面を意識して学習に取り組めるようになったと考える．児童からは，「プールスティックがあることで，最初の動きからはねるまで動きを意識できるようになった」という発言もあった．教具の素材がやわらかいことや自由に高さが変えられることなども児童に受け入れられた要因と考えられた．

さまざまなバリエーションのうさぎ跳びは，腰の位置を高めることにつながっただけではなく，腕支持の感覚も養うことにも有効であった（図15）．



図15．うさぎ跳びによる腕支持

安定した腕支持と腰を高くすることを意識して学習を積み重ねた結果，第一空中局面から着手・回転のところでしっかり「ため」を作ることが可能となってその後のはね動作が発現し，より雄大な首はね跳びをおこなうことができるようになったと考えられた．

開発単元の考察

研究１及び研究２より，教具を用いた基礎感覚作りや学習をおこなうことではね動作の習得が有意向上することが明らかになった．また，着地を含めた第二空中局面であるはね動作を習得した後に，第一空中局面を意識した学習をおこなうと，



図16．首はね跳びの各局面

安定して雄大な首はね跳びができるようになることが明らかになった．このことから，首はね跳びにおいては，その運動の局面（図16）に沿った指導順序で指導する必要がなく，むしろ中学年で初めて扱うはね動作から学習すると，首はね跳びの習得が効果におこなわれることが示唆された（図17）．

5．まとめ

小学校における体育授業では，中学年に跳び箱運動の指導内容として首はね跳びが位置付けられたため，その「はね動作」を，形成・習得させることを目的して単元開発をおこない，その有効性を検証した結果，教具及び下位教材，指導順序において以下の知見が得られた．

1）はね動作の形成には，成否がフィードバックされる教具を用いた学習が有効であった．
2）はね動作が形成された児童に対する第一空中局面の指導は，はね動作に「ため」が生み出され，技を雄大にすることに有効であった．
3）首はね跳びの指導効果を高めるためには，必ずしも運動の局面に沿った指導順序にする必要がないことが明らかになった．

以上のことから，第二空中局面を意識して教具を使用した学習は，首はね跳びを習得に有効なことが示唆された．今後は，切り返し系の技の指導順序と比較して研究を進め，また中学年と高学年に対して，首はね跳びの技の適時性などを検討していきたい．

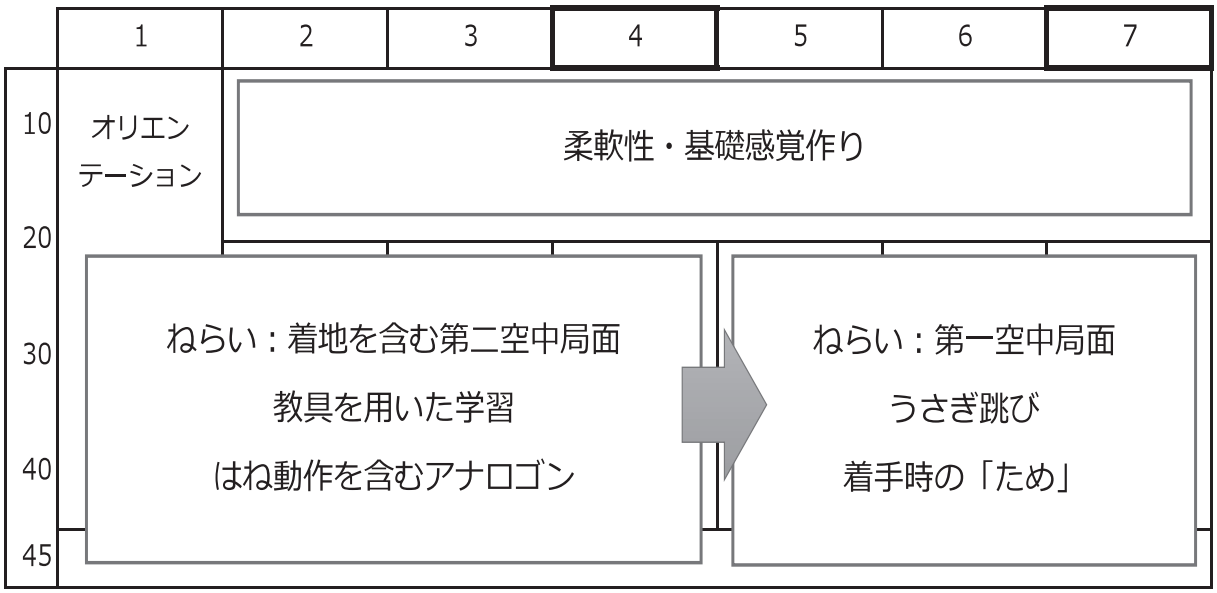


図17. 開発単元デザイン

文献

金子明友（2002）わざの伝承．明和出版.
神家一成（1992）台上前転，高橋健夫･三木四朗･長野淳次郎・三上肇（編）：器械運動の授業づくり．大修館書店，p.101.
北川隆（1994）頭はね跳びの教材づくり・場づくり．大修館書店，pp.65-75.
盛島寛（1994）頭はね跳びの授業 / 五年生，体育科教育94・9別冊，42（10），pp.88-92.
根本正雄（編）（2000）心と体を育てる体育授業上達セミナー 3 跳び箱運動の習熟課程．明治図書出版，pp.11-25.
佐藤孝祐（2009）小学校体育の「首はね跳び」における学習可能性の検討，スポーツ教育学研究29，pp.1-15.
佐藤孝祐（2010）「首はね跳び習得率70％」をめざす授業の改善，体育科教育，58（1），pp.44-47
文部科学省（2017）平成29年告示小学校学習指導要領解説体育編．東洋館出版.
中西紘士（2017）「はね動作」の習得のための教材の順序構造化に関する研究，体育学研究62，pp.739-755

中学校へのICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題
－「いわて学びの改革研究事業」の研究協力校での生徒への質問紙調査を通して－

中村　好則*，立花　佳帆**，山本　奨*

（令和３年２月19日受理）

NAKAMURA　Yoshinori，TACHIBANA　Kaho，YAMAMOTO　Susumu

Possibilities and Issues of ICT Utilization in Mathematics Learning in the Early Stage of ICT Introduction at Junior High Schools: Through a questionnaire survey of students at a cooperating school of the "Iwate Learning Reform Research Project"

要　約

2019年（令和元年）12月に公表された文部科学大臣メッセージでは，GIGAスクール構想のもと，子供たち一人ひとりに「個別最適化され創造性を育む教育」を実現することの重要性が述べられている。岩手県でも，「いわて学びの改革研究事業」が企画・実施され，研究指定された小中高校でICT環境の整備とその活用等に関する研究が行われた。本研究では，研究指定校の生徒への質問紙調査を実施・分析し，中学校へのICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題を考察した。その結果，ICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題として，①『ICTへの興味』はある程度高いが，それに比べて『数学への興味』は低く，『ICTへの興味』を生かして『数学への興味』を高めるような指導を行うことが必要であること，②『数学の実用性』と『ICTの実用性』は低くはないが，その指導には課題が示唆され，『数学の実用性』と『ICTの実用性』を意図した学習内容や活用するソフトウェアの検討が必要であること，③『ICTへの姿勢』は事前と事後で有意な差は見られなかったが，『数学への姿勢』は事後において有意に低下しており，『数学への姿勢』に配慮した指導が重要であることなどが示唆された。今後は，これらの課題を改善するための具体的な指導の内容や手立て等を検討することと，ICT環境導入後ある程度の期間が経過後の数学学習におけるICT活用の有効性と課題を検討することが課題である。

１．背景と目的

2019年（令和元年）12月に公表された文部科学大臣メッセージでは，GIGAスクール構想（児童生徒１人１台端末と高速大容量通信ネットワークなど）のもと，子供たち一人ひとりに「個別最適化され創造性を育む教育」を実現することの重要性が述べられている。これからのSociety５.０（超スマート社会）時代の教育では，ICT環境を有効に活用し，誰一人取り残すことのない公正に個別最適化された学びや創造性を育む学びを実現し，生徒一人ひとりの学びの質を深めることが求められている。また，2020年（令和２年）10月７日に中央教育審議会初等中等教育分科会から『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（中間まとめ）〔以下では「中

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊滝沢市立滝沢中学校

間まとめ」と記す〕』が公表された。岩手県でも，岩手県教育委員会，岩手大学教育学部，岩手県総合教育センター，岩手県立大学ソフトウェア情報学部等が連携し,「いわて学びの改革研究事業（令和２年４月から令和３年３月まで)」が企画・実施され，研究指定された小中高校でICT環境の整備とその活用等に関する研究が行われた。本研究では，中学校へのICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題を考察することを目的とする。

２．方法

１)「数学に対する意識」及び「ICTに対する意識」の構造と尺度化の検討，２)「数学に対する意識」及び「ICTに対する意識」の変化の分析を以下の方法で行う。また，それらの結果と事後調査の質問紙調査の自由記述の内容をもとに中学校へのICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題を考察する。

１)「数学に対する意識」及び「ICTに対する意識」の構造と尺度化

⑴ **調査時期**：2020年９月中旬

⑵ **調査対象**：公立中学校 第３学年 生徒130名

⑶ **調査材料**：５段階法と自由記述による質問紙調査（本論文末の資料）

⑷ **調査手続き**：郵送により依頼し，数学科担当の教員が数学の授業内に実施後，郵送で回収。質問紙調査で得られたデータの因子分析を行う。

２)「数学に対する意識」及び「ICTに対する意識」の変化

⑴ **調査時期**：事前調査　2020年９月中旬
　　事後調査　2020年12月中旬

⑵ **調査対象**：

実験群

公立中学校 第２学年生徒42名（研究指定校）
iPad 50台（生徒用38台，教師用12台），
モバイル通信（３G/月），キュビナ（AIドリル），ロイロノート（カード共有型クラウド）を９月上旬に導入

対照群〔上記の１）と同一中学校〕

公立中学校　第３学年　生徒66名
ICT機器は未導入

⑶ **調査材料**：５段階法と自由記述による質問紙調査（本論文末の資料）を事前と事後に実施。

⑷ **調査手続き**：郵送により依頼し，数学科担当の教員が数学の授業内に実施後，郵送で回収。実験群と対照群による群要因と事前事後要因の２×２の２要因混合計画の分散分析を行う。

３．結果

１)「数学に対する意識」及び「ICTに対する意識」の構造と尺度化

回答に不備のあるものを削除した結果分析に用いられたのは130名であり，有効な回答率は100％（N=130）であった。

⑴「数学に対する意識」の構造と尺度化

「数学に対する意識」について，中学生の構造を明らかにするために，10の項目を用いて探索的因子分析（主因子法）を行った。固有値を参考に３因子を抽出しプロマックス回転を施した解を**表１**に示した。回転後の累積寄与率は65.282%であった。

表１　「数学に対する意識」の因子分析

項目	因子		
	1	2	3
2．数学の授業は楽しい。	0.889	-0.028	-0.056
3．数学は得意である。	0.879	0.037	-0.103
1．数学は好きである。	0.835	0.052	0.020
9．数学の授業では自分の考えをよく発言する方である。	0.715	-0.054	-0.015
4．数学の授業は分かる。	0.672	-0.034	0.156
10．数学の授業では，他の生徒の考え方がよく分かる。	0.469	0.045	0.262
5．数学は，将来は役に立つと思う。	0.011	0.892	-0.036
6．数学の学習内容は，社会や日常生活でも活用できる。	-0.021	0.886	0.035
7．数学の授業に積極的に参加している。	-0.052	0.037	0.826
8．数学の学習には力を入れている。	0.058	-0.047	0.761
		0.370	0.598
			0.293

第１因子では「数学の授業は楽しい」「数学は得意である」「数学は好きである」などで高い負荷量が見られため，この因子は数学への興味に関

するものだと考えられた。そこでこれを『数学への興味』と命名した。

第2因子では「数学は，将来は役に立つと思う」「数学の学習内容は，社会や日常生活でも活用できる」で高い負荷量が見られたため，この因子は数学の実用性に関するものだと考えられた。そこでこれを『数学の実用性』と命名した。

第3因子では「数学の授業に積極的に参加している」「数学の学習には力を入れている」で高い負荷量が見られたため，この因子は数学の授業への参加姿勢に関するものだと考えられた。そこでこれを『数学への姿勢』と命名した。

次に各因子に高い負荷量を呈した項目を用いて，その足し上げによる測定尺度を作成することを試みた。そこで各因子に基づく各下位尺度の内的整合性を検討したところ，『数学への興味』では，6項目のクロンバックのα係数は.897であった。『数学の実用性』に高い負荷量を呈した項目は2項目であり折半法による検討が不適であったため，2変量のピアソンの積率相関係数による検討をしたところ.785であった。同様に『数学への姿勢』は.637であった。一定の整合性は認められたため，本研究ではこれらの3下位尺度を用いることとした。

⑵ 「ICTに対する意識」の構造と尺度化

「ICTに対する意識」について，中学生の構造を明らかにするために，12の項目を用いて探索的因子分析（主因子法）を行った。固有値を参考に3因子を抽出しプロマックス回転を施した解を**表2**に示した。回転後の累積寄与率は65.946%であった。

第1因子では「ICTの操作は好きである」「ICTを活用した授業は好きである」「ICTを活用した授業は楽しい」などで高い負荷量が見られため，この因子はICTへの興味に関するものだと考えられた。そこでこれを『ICTへの興味』と命名した。

第2因子では「ICTを活用した授業は，日常生活でも活用できる」「ICTを活用した授業は，将来役に立つと思う」で高い負荷量が見られたため，この因子はICTの実用性に関するものだと考えられた。そこでこれを『ICTの実用性』と命名した。

表2　「ICTに対する意識」の因子分析

項目	因子		
	1	2	3
2．ICTの操作は好きである。	0.999	0.034	-0.192
3．ICTを活用した授業は好きである。	0.918	0.069	-0.082
4．ICTを活用した授業は楽しい。	0.873	0.047	0.001
1．ICTの操作は簡単である。	0.775	-0.147	0.062
5．ICTを活用した授業は得意である。	0.655	-0.083	0.353
6．ICTを活用した授業は分かりやすい。	0.552	0.143	0.181
8．ICTを活用した授業は，日常生活でも活用できる。	-0.113	1.023	0.041
7．ICTを活用した授業は，将来役に立つと思う。	0.122	0.825	-0.133
11．ICTを活用した授業は，よく発言できる。	-0.075	-0.176	0.744
10．ICTを活用した授業に力を入れている。	0.024	0.047	0.737
12．ICTを活用した授業は，他の考え方がよく分かる。	-0.008	0.130	0.547
9．ICTを活用した授業に積極的に参加できる。	0.147	0.282	0.386
因子間相関		0.641	0.657
			0.479

第3因子では「ICTを活用した授業は，よく発言できる」「ICTを活用した授業に力を入れている」「ICTを活用した授業は，他の考え方がよく分かる」などで高い負荷量が見られたため，この因子はICTの授業への参加姿勢に関するものだと考えられた。そこでこれを『ICTへの姿勢』と命名した。

次に各因子に高い負荷量を呈した項目を用いて，その足し上げによる測定尺度を作成することを試みた。そこで各因子に基づく各下位尺度の内的整合性を検討したところ，『ICTへの興味』では，6項目のクロンバックのα係数は.932であった。『ICTの実用性』に高い負荷量を呈した項目は2項目であり折半法による検討が不適であったため，2変量のピアソンの積率相関係数による検討をしたところ.816であった。『ICTへの姿勢』では4項目のクロンバックのα係数は.739であった。一定の整合性は認められたため，本研究ではこれらの3下位尺度を用いることとした。

2）実験の効果

回答に不備のあるものを削除した結果分析に用いられたのは106名であり，有効な回答率は98.1％（N=108）であった。「数学に対する意識」と「ICTに対する意識」に関し，その実験の効果を検討するため，実験群と対照群による群要因と

事前事後要因の２×２の２要因混合計画の分散分析をそれぞれ行った。数学に対する各条件の平均と標準偏差を表３に，ICT に関するそれを表４に示した。

表３　「数学に対する意識」の各条件の平均と標準偏差

	数学への興味		数学の実用性		数学への姿勢	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
実験群	3.451	3.496	4.281	4.146	3.951	3.695
	0.948	*0.862*	*0.841*	*0.726*	*0.795*	*0.896*
対照群	2.813	2.933	3.823	3.839	3.500	3.546
	0.937	*0.768*	*0.905*	*0.851*	*0.985*	*0.867*

表４　「ICT に対する意識」の各条件の平均と標準偏差

	ICTへの興味		ICTの実用性		ICTへの姿勢	
	事前	事後	事前	事後	事前	事後
実験群	4.381	4.325	4.354	4.268	4.090	3.939
	0.656	*0.699*	*0.850*	*0.805*	*0.740*	*0.734*
対照群	3.916	4.016	4.331	4.277	3.446	3.477
	0.882	*0.683*	*0.904*	*0.814*	*0.759*	*0.790*

（１）「数学に対する意識」

ア．『数学への興味』

分析の結果，群要因が有意で（F(1,104=13.18, p<.01, η_p^2= 0 .113），実験群の方が高かった。事前事後要因（F(1 ,104=1.78, ns, η_p^2=0.017）と交互作用（F(1,104=0.37, ns, η_p^2=0.003）は有意でなかった。

イ．『数学の実用性』

分析の結果，群要因が有意で（F(1 ,104= 6 .58, p<.05, η_p^2= 0 .060），実験群の方が高かった。事前事後要因（F(1 ,104=0.53, ns, η_p^2=0.005）と交互作用（F(1,104=0.85, ns, η_p^2=0.008）は有意でなかった。

ウ．『数学への姿勢』

分析の結果，交互作用が有意であったので（F(1,104=4.83, p<.05, η_p^2=0.044），各水準毎の単純主効果を検討した。事前における群要因は有意で（F(1,104=5.99, p<.05），実験群の方が高かった。事後における群要因は有意ではなかった（F(1,104=0.71,ns）。実験群における事前事後要因は有意で（F(1,104=6.94, p<.05), 事後の方が低かった。対照群における事前事後要因は有意でなかった（F(1,104=0.23,ns）。

（2）「ICT に対する意識」

ア．『ICT への興味』

分析の結果，群要因が有意で（F(1,104=9.25, p<.01, η_p^2=0.082），実験群の方が高かった。事前事後要因（F(1,104=0.08, ns, η_p^2=0.001）と交互作用（F(1,104=0.93, ns, η_p^2=0.009）は有意でなかった。

イ．『ICT の実用性』

分析の結果，群要因（F(1,104=0.00, ns, η_p^2=0.000），前事後要因（F(1,104=0.55, ns, η_p^2=0.005），交互作用（F(1,104=0.03, ns, η_p^2=0.000）いずれも有意でなかった。

ウ．『ICT への姿勢』

分析の結果，群要因が有意で（F(1,104=17.15, p<.01, η_p^2=0.142），実験群の方が高かった。事前事後要因（F(1,104=0.64, ns, η_p^2=0.006）と交互作用（F(1,104=1.46, ns, η_p^2=0.014）は有意でなかった。

３）自由記述の結果

実験群の12月に実施した事後調査の質問紙調査の自由記述の主な結果を表５に示す。

表５　事後の質問紙調査の自由記述の主な内容

Ｓ１：楽しいのでいいと思います。
Ｓ２：使ってよかったと思う。
Ｓ３：自分の考えと他の人の考えを比較できてわかりやすい。
Ｓ４：他の人の考えなども見たりして，より多くの考えを知ることができる分，自分の考えとの比較もできていいと思う。
Ｓ５：他の人の意見や解答を共有することによって，自分が分からないところなど，しっかりとできるようになる。
Ｓ６：ICT を使えば他の答えを共有でき，自分の分からない問題を解ける。
Ｓ７：アイパットを使うことで分からない人が他の人の考え方で分かるようになるし，自分以外の考え方を知ることができてとてもよいと思う。
Ｓ８：他の人の考えを簡単に知ることができるし，シートの記入・提出がしやすいので，いいと思います。「ここ」と「ここ」と説明したい

ときに，画面を使って示せるのでわかりやすいと思います。
S 9 ：分かりやすい。復習ができていい。
S10:他の人の解答を見れるので理解はしやすい。
S11：他の人の考え方など皆で共有したりすることでポイントをつかむことがいっぱいあった。
S12：友達の意見を見れたからいいと思う。
S13：ICTを使うことで，他の人と自分の違いがすぐに見えることがいいと思います。
S14：分かりやすく学習ができるので効果的だと思う。
S15：全員の意見等を共有できるため，とても良いと思う。
S16：けっこう，自分の数学への理解力は上がったと思う。証明問題とか。
S17：とても使いやすく便利だと思う。
S18：簡単でとてもいい。
S19：他の人の意見や考え方を簡単に共有できるからいいと思う。また，しっかりと保存すればしっかり残るからあとから便利。
S20：普通にやった方が分かりやすいかと思う。
S21：自分の考えを言葉にできなくても，先生に自分の考えや写真を撮ったり，メモをしたりして伝えられてとてもいいと思います。
S22:他の人の考えを共有できるので良いと思う。そして，今まで発表などをしなかった人も，する機会が増えた。
S23：図を使って発表できるので，考えをまとめやすい。効率がいい。
S24：意見を共有しやすいので良いと思う。
S25：他の人の答えを参考にできるので良いと思った。
S26：カメラなどを使い写真をとり，共有できるところが良い。
S27：ICTだけに集中して勉強がおろそかになってしまうかもしれないけど，しっかりやれるとしたら効率的にできると思う
S28:みんなの意見が知れて，とてもいいと思う。
S29：他の人の考え方を共有できる。
S30：皆との考えを共有できているので，もっと活用してもよい。
S31：つまずいても復習できるところがよいと思った。

4．考察

1）「数学に対する意識」の考察

実験群と対照群では，『数学への興味』『数学の実用性』『数学への姿勢』は実験群の方が有意に高かった。これは中学校の所在地の地域差や学年差などが考えられる。また，「数学に対する意識」は，実験群では『数学への興味』『数学の実用性』が事前事後で有意な差はなかったが，『数学への姿勢』は事後で有意に低下した。対照群では『数学への興味』『数学の実用性』『数学への姿勢』のすべてにおいて有意差は見られなかった。以下では，『数学への興味』『数学の実用性』『数学への姿勢』について考察する。

⑴『数学への興味』の考察

『数学への興味』は，実験群，対照群ともに，事前と事後に有意な差は見られたかった。このことから，ICT環境導入初期においては，ICT環境導入の『数学への興味』への影響はあまりなかったものと考えられる。しかし，事後の自由記述では「分かりやすい。復習ができていい（S 9）」「分かりやすく学習ができるので効果的だと思う（S14）」「けっこう，自分の数学への理解力は上がったと思う。証明問題とか（S16）」などの数学の学習内容の理解に関する記述や，「アイパットを使うことで分からない人が他の人の考え方で分かるようになるし，自分以外の考え方を知ることができてとてもよいと思う（S 7）」「他の人の考えを共有できるので良いと思う。そして，今まで発表などをしなかった人も，する機会が増えた（S22）」「図を使って発表できるので，考えをまとめやすい。効率がいい（S23）」などの数学の授業での発言や他の生徒の考え方の共有に関する記述が見られた。これらは，『数学への興味』に関する記述と考えられ，個別的にはICT環境の導入が『数学への興味』の向上に寄与している可能性が示唆される（下線は筆者，以下同様）。実験群で数学の授業で活用されたソフトウェアは，キュビナとロイロノートであるが，S 9やS14，S16などの記述は，AIドリルであるキュビナの活用の効果を，S 7やS22，S23などの記述は，カード共

有型クラウドであるロイロノートの活用の効果を述べていると考えられる。今回は３か月と短期間であったが，長期的にこれらのソフトウェアを活用することで『数学への興味』が向上する可能性が示唆される。

⑵『数学の実用性』の考察

『数学の実用性』は，実験群，対照群ともに事前事後の有意差は見られなかったが，平均値がやや下がっている。『数学の実用性』は，数学学習の内容に関わるものであり，ICT 活用が直接的に『数学の実用性』の向上には結びつかないと考えられる。しかし，ICT を活用することで，数学の授業で，社会や日常生活と数学が関連する学習内容が扱いやすくなることが考えられる。ICT 環境導入初期の段階では，ICT 機器の基本的な活用が多くなり，応用的な活用が少なくなることが想定され，社会や日常と関連した数学の学習内容を扱うまでには至らなかったものと考えられる。また，事後の自由記述においても『数学の実用性』に関する記述は見られなかった。『数学の実用性』を意図した指導を行うには，ICT 機器の操作に教師も生徒もある程度慣れることが必要なのかもしれない。

⑶『数学への姿勢』の考察

『数学への姿勢』では，事前事後において，実験群では有意に下がり，対照群では有意な差が見られなかった。ICT 環境導入初期においては，ICT 機器の操作方法を覚えるために数学の時間が使われたり，通信環境が悪く授業が計画通りに進まないなどのため，数学の授業に集中できなかったり，学習活動の時間が短くなったりすることなどが考えられる。このことは，生徒の自由記述の「ICT だけに集中して勉強がおろそかになってしまうかもしれないけど，しっかりやれるとしたら効率的にできると思う（S27）」からも，ICT 環境導入初期には ICT 機器の操作に授業の重点が置かれてしまう可能性があることが示唆される。

２）「ICT に対する意識」の考察

「ICT に対する意識」は，実験群と対照群では事前において『ICT への興味』と『ICT への姿勢』で有意に実験群が高かった。これは「数学に対する意識」と同様に学校が所在地する地域差と学年差が考えられるが，実験校では ICT 環境が整えられることが９月の調査時前にはすでに生徒に知らされており，調査時には『ICT への興味』と『ICT への姿勢』が高まっていたことが考えられる。一方，『ICT の実用性』については，実験群と対照群で有意差はなかった。また，実験群と対照群ともに，『ICT への興味』『ICT の実用性』『ICT への姿勢』のすべてにおいて事前と事後に有意差は見られなかった。以下では，『ICT への興味』『ICT の実用性』『ICT への姿勢』について考察する。

⑴『ICT への興味』の考察

『ICT への興味』は，実験群の事前事後において有意差は見られなかったが，事前の平均4.4，事後の平均が4.3と平均値3.0より高く，『ICT への興味』が高い状態で維持されている。生徒の事後の自由記述にも「楽しいのでいいと思います（S１）」「簡単でとてもいい（S18）」などとあり，『ICT への興味』の高さが個別的にも分かる。

⑵『ICT の実用性』の考察

『ICT の実用性』は，実験群，対照群ともに事前事後共に平均値3.0よりも高く，「将来役に立つ」「日常生活で活用できる」と考えていることが分かる。しかし，事後の自由記述では「とても使いやすく便利だと思う（S17）」「他の人の意見や考え方を簡単に共有できるからいいと思う。また，しっかりと保存すればしっかり残るからあとから便利（S19）」など，ICT の利便性に関する記述は見られるものの，『ICT の実用性』に関する具体的な記述は見られなかった。ICT 環境導入初期の段階では『ICT の実用性』の具体的な理解を高めることには課題があることが示唆される。

⑶『ICT への姿勢』の考察

『ICT への姿勢』は，実験群も対照群も共に事前事後で有意差は見られなかった。数学の授業では，ロイロノートが活用されており，他の生徒や自分の考え方の可視化ができたり，自分の考えを

他の生徒と共有して発表したりするなどの機能を使うことができ，『ICTへの姿勢』の向上が期待されたが，事前事後で有意差は見られなかった。しかし，事後の自由記述では，「他の人の考えなども見たりして，より多くの考えを知ることができる分，自分の考えとの比較もできていいと思う（S４）」「他の人の考えを簡単に知ることができるし，シートの記入・提出がしやすいので，いいと思います。「ここ」と「ここ」と説明したいときに，画面を使って示せるのでわかりやすいと思います（S８）」「自分の考えを言葉にできなくても，先生に自分の考えや写真を撮ったり，メモをしたりして伝えられてとてもいいと思います（S21）」など，『ICTへの姿勢』が個別的には促進されていることがうかがえる。

3）数学学習におけるICT活用の可能性と課題

「数学に対する意識」と「ICTに対する意識」の考察結果から示唆されるICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題を考察した結果，以下の３点が明らかとなった。

① 『ICTへの興味』はある程度高いが，それに比べて『数学への興味』は低い傾向にあり，数学の授業においては『ICTへの興味』を生かして『数学への興味』を高めるような指導が必要である。

② 『ICTの実用性』はある程度高いが，一方で，さらに高まるまでは至っておらず，『ICTの実用性』を認識できるような活用が必要である。また，『数学の実用性』は，ICT活用し，社会や日常生活と数学が関連した学習内容を扱うことで高めることが可能と考えられる。そのためには，それに適したソフトウェアを使う必要がある。今回使用したキュビナ（AIドリル）は『数学への興味』や『ICTへの興味』を，ロイロノート（カード共有型クラウド）は『数学への興味』や『ICTへの姿勢』を高める可能性が示唆された。『数学の実用性』や『ICTの実用性』を高めるには，例えば，GeoGebraやTI-Nspireなどの数学用ソフトウェアの活用が考えられる。

⑤ 『ICTへの姿勢』は事前と事後で有意な差は見られなかったが，『数学への姿勢』は事後において有意に低下しており，ICT環境導入初期において数学の指導において『数学への姿勢』への配慮が必要である。

「中間まとめ」において，これからの学びでは，GIGAスクール構想のもと，ICT環境を活用し，生徒自身が自らの学習状況を把握し，自分の学習を調整しながら主体的に粘り強く学習に取り組む態度や，対話や協働を通じて知識やアイディアを共有し新しい解や納得解を生み出す力を育成することの重要性が指摘されている。主体的に粘り強く学習する態度は『数学への興味』や『ICTへの興味』が，対話や協働的な学びは『数学への興味』や『ICTへの姿勢』が重要である。また，学校での学びの成果がただ単に現在の学校の中だけで留まるのではなく，学習成果が将来や社会，日常生活へと広がるような学びにすることが求められている。そのためには，『数学の実用性』や『ICTの実用性』を意図的に高める指導が重要である。

5．まとめと課題

本研究では，「いわて学びの改革研究事業」に研究指定された公立中学校と研究指定されていない公立中学校において質問紙調査を行い，「数学に対する意識」の３下位尺度『数学への興味』『数学の実用性』『数学への姿勢』を，「ICTに対する意識」の３下位尺度『ICTへの興味』『ICTの実用性』『ICTへの姿勢』を見出し分析した。また，それらと事後の質問紙調査の記述をもとに中学校へのICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題を考察した。その結果，「数学に対する意識」及び「ICTに対する意識」のICT環境導入初期の数学学習におけるICT活用の可能性と課題として，①『ICTへの興味』はある程度高いが，それに比べて『数学への興味』は低く，『ICTへの興味』を生かして『数学への興味』を高めるような指導を行うことが必要であること，②『数

学の実用性』と『ICT の実用性』を生徒が認識できるような指導を行うことに課題であり，『数学の実用性』と『ICT の実用性』を意図した学習内容や活用するソフトウェアの検討が必要であること，③『ICT への姿勢』は事前と事後で有意な差はなかったが，『数学への姿勢』は事後において有意に低下しており，『数学への姿勢』に配慮した指導が重要であることなどが示唆された。

GIGA スクール構想では生徒１人１台端末と高速大容量通信ネットワークを目指しているが，研究指定校では，導入された端末50台，データ通信の容量制限のあるモバイル通信であった。そのため，授業の毎時間一人１台の端末が使える状態ではなく，テータ通信の容量を超えると低速になるなど，必ずしも GIGA スクール構想が目指す ICT 環境と同じではないなどの課題もあった。しかし，GIGA スクール構想が実現されれば，これらの課題は改善されるだろう。

今後は，本研究で示唆された課題を改善するための具体的な指導の内容や手立て等を検討することと，ICT 環境導入後にある程度継続して ICT 活用の授業を実践している中学校における数学学習における ICT 活用の有効性や課題を検討することが課題である。

謝辞

本研究は「いわて学びの改革研究事業（令和２年４月から令和３年３月まで）」の支援を得て行われました。

質問紙調査にご協力いただきました担当の先生と生徒の皆さんに感謝いたします。

引用文献

中央教育審議会初等中等教育分科会（2020）『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（中間まとめ）令和２年10月７日』，https://www.mext.go.jp/content /20201007-mxt_syoto02-000010320_２.pdf（2021年２月10日最終参照）.

文部科学大臣（2019）『子供たち一人ひとりに個別最適化され，創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとしての１人１台端末環境～≪文部科学大臣メッセージ≫令和元年12月19日』，https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pd f（2021年２月10日最終参照）.

資料

生徒用アンケート（実施日：2020年12月　日）

（　）年（　）組（　）番　氏名（　　）

当てはまる番号に○を付けてください。また，カッコには自分の考えを書いてください。

Ⅰ．数学について	とても当てはまる	やや当てはまる	どちらとも言えない	やや当てはまらない	とても当てはまらない
1．数学は**好き**である。	1	2	3	4	5
2．数学の授業は**楽しい**。	1	2	3	4	5
3．数学は**得意**である。	1	2	3	4	5
4．数学の授業は**分かる**。	1	2	3	4	5
5．数学は，将来は**役に立つ**と思う。	1	2	3	4	5
6．数学の学習内容は，社会や日常生活でも**活用できる**。	1	2	3	4	5
7．数学の授業に**積極的**に参加している。	1	2	3	4	5
8．数学の学習には**力**を入れている。	1	2	3	4	5
9．数学の授業では自分の考えを**よく発言**する方である。	1	2	3	4	5
10．数学の授業では，**他の生徒の考え方**がよく分かる。	1	2	3	4	5

Ⅱ．ICT（パソコン，タブレットなど）について	とても当てはまる	やや当てはまる	どちらとも言えない	やや当てはまらない	とても当てはまらない
1．ICTの操作は**簡単**である。	1	2	3	4	5
2．ICTの操作は**好き**である。	1	2	3	4	5
3．ICTを活用した授業は**好き**である。	1	2	3	4	5
4．ICTを活用した授業は**楽しい**。	1	2	3	4	5
5．ICTを活用した授業は**得意である**。	1	2	3	4	5
6．ICTを活用した授業は**分かりやすい**。	1	2	3	4	5
7．ICTを活用した授業は，将来**役に立つ**と思う。	1	2	3	4	5
8．ICTを活用した授業は，日常生活でも**活用できる**。	1	2	3	4	5
9．ICTを活用した授業に**積極的**に参加できる。	1	2	3	4	5
10．ICTを活用した授業に**力**を入れている。	1	2	3	4	5
11．ICTを活用した授業は，**よく発言**できる。	1	2	3	4	5
12．ICTを活用した授業は，**他の考え方**がよく分かる。	1	2	3	4	5

Ⅲ．数学の授業に，ICT（パソコンなど）を活用することについて，自分の考えを自由に書いてください。

（　　）

（ご協力ありがとうございました。）

※　本資料は事後調査で使用した質問紙調査用紙である。事前調査と事後調査の質問項目は同一である。

授業場面における児童生徒の様子に応じた指導支援の要点

山本　奨*，佐藤　和生**

（令和３年２月19日受理）

YAMAMOTO　Susumu，SATO　Kazuo

Main Points for Giving Guidance and Support in the Classroom Based on the Traits of the Students

要　約

本研究の目的は授業場面における児童生徒の様子に応じた指導支援方法を追究した佐藤・山本（2021）の19の指導支援方法を再分析しその特徴を要約し，これと児童生徒の４つの様子との適用関係を，小学校・中学校の校種による異同を考慮しながら，明らかにすることであった。指導支援の方法の要約は主成分分析によってなされ，『工夫する』，『指導する』，『理解する』，『依頼する』の４成分が見出された。ここで生成された各成分得点を従属変数，児童生徒の４つの課題である＜自己中心性の課題＞，＜理解把握の課題＞，＜学習習慣の課題＞，＜衝動性の課題＞を独立変数とする重回帰分析を行うことで，各様子に有効な指導支援方法を明らかにした。その特徴的な関係を考察した。

問題と目的

佐藤・山本（2021）は，授業場面における児童生徒の様子に応じた指導支援の具体的な方法を，生徒指導的視点から追究している。そこでは，教師が指導上困難を感じる児童生徒に関し，探索的因子分析を用いて，（ⅰ）他者の発言の揚げ足を取ったり，教師の注意に反抗したりするなどの『他者配慮』，（ⅱ）課題や問題の意味を理解できなかったり，意見を上手に発言できなかったりするなどの『理解表現』，（ⅲ）学習用具を準備できなかったり，ノートを取ることができなかったりするなどの『学習規律』，（ⅳ）立ち歩いたり，教室を飛び出してしまったりするなどの『自己制御』の次の４つの視点から捉えている。さらにこれと，「その場で毅然とした態度で指導する」や「本人に合った学習内容・活動に変える」など19の指導支援方法との適用関係を，重回帰分析とχ二乗検定を用いて明らかにしている。また，その活用のための「指導・支援シート」が提供されている。

これらは，具体的で「何をしたらよいのか」が実用可能な状態で提供されているという意味でたいへん有益であり，特に初任者をはじめ経験の浅い教師にとっては，大いに役立つものと言えよう。

その一方で，教師は教職経験年数を重ね，指導支援の成功や失敗体験，他者からの指導，優れたモデルとなる教師の存在などを得て，その指導力を向上させ，自分なりの指導方法を獲得していくものである。そこでは，佐藤・山本（2021）のような具体的な指導支援方法だけでなく，類似の指導支援方法の共通性を捉え，指導支援の方向性や特徴と呼べる要約の形成が不可欠である。それは「教わったから指導できる」から「何が有効な指導方法なのか要約を基に類推する」という作業と

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

も言える。それは，教師教育にあたる指導者にとっても，具体的な指導支援方法の有効性を担保するとともに，未経験の教師に指導支援方法の工夫を促すための裏付けとしても機能するものと言えよう。

そこで，本研究では佐藤・山本（2021）の19の指導支援方法を再分析しその特徴を要約し，これと児童生徒の４つの様子との適用関係を，小学校・中学校の校種による異同を考慮しながら，明らかにすることを目的とする。

方法

本研究は再分析であることから，データの取得方法は佐藤・山本（2021）と同一であり，これについて下に再掲する。

１．調査対象者：公立小中学校（小学校６校，中学校６校）主幹教諭，指導教諭，教諭，講師318名（小学校152名，中学校166名）

２．調査時期：2020 年２月

３．調査材料：以下の内容によって構成される質問紙。

（１）授業場面における教育的配慮の必要感尺度（児童生徒の様子）：予備調査で作成した49項目からなる暫定尺度を使用した。教示は，「これまでに授業中に教育的配慮が必要だと感じた児童生徒を一人だけ思い浮かべ，その子の様子について一番あてはまるもの選んでください。」とし，「とてもあてはまる（５点）」から「全くあてはまらない（１点）」の５件法で回答を求めた。本尺度は佐藤・山本（2021）により，『他者配慮』，『理解表現』，『学習規律』，『自己制御』の４下位尺度からなるものとされた。ただし，本研究においては，著者の了解の下，『他者配慮』を＜自己中心性の課題＞，『理解表現』を＜理解把握の課題＞，『学習規律』を＜学習習慣の課題＞，『自己制御』を＜衝動性の課題＞と表現することとした。また，この尺度で測定されるものを以下の本文や表では「児童生徒の様子」等と表現することがある。

（２）授業場面において教師が教育的配慮を必要だと感じている児童生徒に対する各指導支援方法の効果（指導支援）：予備調査で作成した19のカテゴリーを使用した。教示は，「（１で）あなたが一人思い浮かべた児童生徒に対する指導・支援の効果について一番あてはまるものを選んでください。」とし，「効果があった（４点）」から「効果がなかった（１点）」の４ 件法で回答を求めた。なお，該当する指導・支援を行っていない場合は，「行っていない（０点）」を回答してもらった。なお，ここで測定されるものを以下の本文や表では「指導支援」と表現することがある。

結果と考察

241名（小学校114名，中学校127名）から解答が得られ分析に用いられた。調査対象者に対する有効な回答者の率は75.786％であった。

１．指導支援方法の構造

19の項目について主成分分析を行うことで要約することを試みた。小学校教員と中学校教員を別に分析したが，構造に差異がないと判断されたので一括して分析を行うこととした。固有値の大きさと累積寄与率（50％）を基準に検討したところ４成分が抽出されたのでこれにプロマックス回転を施し，主成分得点を生成し，これを各被検者の得点とした。そのパターン行列を**表１**に示した。第４成分までの累積寄与率は51.229% であった。

第１成分では，「教材等を関心が高まるよう工夫した」，「本人に応じた学習活動を全体で行った」，「課題や問題が解決できるように道具によって支援した」などの項目に高い負荷量を示したことから，この成分は教師が指導支援の手立てを工夫して調整することを意味するものだと考えられた。そこでこれを『工夫する』と命名した。

第２成分では，「その場で毅然とした態度で指導した」，「その場で諭すように指導した」，「別の場所で指導した」などの項目に高い負荷量を示したことから，この成分は指導することを中心とするもので，その方法は毅然としたものであっても，

表１　指導支援方法の主成分分析

項目	成分			
	1	2	3	4
5 教材等を関心が高まるよう工夫した	0.872	0.162	-0.353	-0.066
4 本人に応じた学習活動を全体で行った	0.744	-0.062	0.087	0.043
6 本人に合った学習内容に変えた	0.646	-0.211	0.058	0.285
8 課題や問題が解決できるように道具によって支援する	0.615	-0.070	0.084	-0.029
10 本人の行動を褒めた	0.459	0.238	0.084	-0.076
7 学習環境に配慮した	0.416	0.121	0.235	-0.021
11 その場で毅然とした態度で指導した	0.074	0.834	-0.180	-0.010
12 その場で諭すように指導した	-0.074	0.816	-0.014	0.050
14 言動が収まるまたは、しっかり取り組むことを待つ	-0.086	0.545	0.280	0.144
1 授業のルールを意識させた	0.023	0.481	0.410	-0.208
13 別の場で指導した	0.097	0.464	-0.135	0.423
2 本人と個別の約束事をした	0.236	0.365	0.215	0.159
18 本人の判断を大切にした	-0.139	-0.034	0.776	0.103
3 指示内容が理解できるようにした	0.059	-0.129	0.650	-0.039
15 原因や理由を考えた	-0.013	0.273	0.568	-0.043
19 他教員との連携を図った	-0.035	0.026	0.520	0.261
9 課題や問題が解決できるように言葉によって支援する	0.345	-0.047	0.449	-0.251
17 他の子に注意をお願いをした	-0.115	0.225	-0.090	0.800
16 他の子に支援や配慮をお願いをした	0.156	-0.209	0.284	0.603
成分相関行列		0.345	0.532	0.257
			0.292	0.211
				0.228

諭すものであっても問わないことが示された。そこでこれを『指導する』と命名した。

第３成分では,「本人の判断を大切にした」,「原因や理由を考えた」,「課題や問題が解決できるように言葉によって支援した」などの項目に高い負荷量を示したことから，この成分は児童生徒側の理屈や理由，考えを教員が理解することだと考えられた。そこでこれを『理解する』と命名した。

第４成分では,「他の子に注意をお願いをした」,「他の子に支援や配慮をお願いをした」の項目に高い負荷量を示したことから，この成分は担任教師や教科担当教師が指導支援に関し，学級内の他者である生徒という資源を活用し，指導支援を他の児童生徒に依頼しようとするものだと考えられた。そこでこれを『依頼する』と命名した。

２．小学校・中学校の児童生徒の様子と指導支援の適用関係

児童生徒の様子に有効な支援方法を探索するために，上で生成された『工夫する』,『指導する』,『理解する』,『依頼する』の各成分得点をそれぞれ従属変数，児童生徒の４つの様子を独立変数とする４件の重回帰分析を行った。分析の結果を**表２**に示した。分析に際して共線性の検討にはVIFの値を用いたが，最も高いもので1.963でありこの問題は生じていないことが確認された。

（１）自己中心性の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであっ

表 2　小学校・中学校の児童生徒の様子と指導支援の適用関係

従属変数	独立変数				*R*
	自己中心性の課題	理解把握の課題	学習習慣の課題	衝動性の課題	
工夫する	-0.038	0.015	-0.056	0.227 **	0.192 †
指導する	0.300 **	-0.167 **	0.214 **	-0.035	0.453 **
理解する	-0.048	0.098	-0.149 †	0.308 **	0.271 **
依頼する	0.133	-0.059	0.035	0.054	0.200 *

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

表 3　小学校の児童の様子と指導支援の適用関係

従属変数	独立変数				*R*
	自己中心性の課題	理解把握の課題	学習習慣の課題	衝動性の課題	
工夫する	-0.064	0.315 **	-0.040	0.099	0.323 *
指導する	0.301 **	-0.177 *	0.314 **	-0.080	0.509 **
理解する	0.001	0.185 *	-0.161	0.345 **	0.348 **
依頼する	0.160	-0.020	0.165	-0.010	0.277 †

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

表 4　中学校の生徒の様子と指導支援の適用関係

従属変数	独立変数				*R*
	自己中心性の課題	理解把握の課題	学習習慣の課題	衝動性の課題	
工夫する	0.181	-0.108	-0.245 *	0.193 *	0.327 **
指導する	0.380 **	-0.120	0.072	-0.047	0.413 **
理解する	0.076	0.115	-0.282 (*)	0.152	0.241 ns
依頼する	0.029	-0.138	0.051	0.149	0.225 ns

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

た。

（2）理解把握の課題

この課題に有益な支援方法は見出されず，この課題がない場合には『指導する』ことが有効であることが示された。

（3）学習習慣の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであり，この課題がない場合には『理解する』ことが有効であることが示された。

（4）衝動性の課題

この課題に有効なのは『工夫する』ことと，『理解する』ことであることが示された。

3．小学校の児童の様子と指導支援の適用関係

上では児童と生徒を区別せず分析を行ったが，ここでは小学生への指導の特徴をさらに検討するために校種を分けて同様の分析をすることとした。その結果を**表 3** に示した。分析に際して共線性の検討には VIF の値を用いたが，最も高いもので1.904でありこの問題は生じていないことが確認された。

（1）自己中心性の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであった。

（2）理解把握の課題

この課題に有効なのは『工夫する』ことと，『理解する』ことであり，この問題がない場合には『指導する』ことが有効であることが示された。

（3）学習習慣の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであった。

（4）衝動性の課題

この課題に有効なのは『理解する』ことであった。

4．中学校の生徒の様子と指導支援の適用関係

同様に中学生への指導の特徴を検討するために

同様の分析を行った。その結果を**表 4** に示した。分析に際して共線性の検討にはVIFの値を用いたが，最も高いもので2.461でありこの問題は生じていないことが確認された。

（1）自己中心性の課題

この課題に有効なのは『指導する』ことであった。

（2）理解把握の課題

この課題に有効な方法は見出せなかった。

（3）学習習慣の課題

この課題に有益な支援方法は見出されず，この課題がない場合には『工夫する』ことが有効であることが示された。

（4）衝動性の課題

この課題に有効な方法は『工夫する』ことであった。

5．総合的な考察

本研究は，佐藤・山本（2021）の19の指導支援方法を再分析しその特徴を要約し，これと児童生徒の4つの様子との適用関係を，小学校・中学校の校種による異同を考慮しながら，明らかにすることを目的としたものである。その追究から下の各示唆が得られたと考えられた。

（1）『依頼する』方法の限界

分析の結果，まず，『依頼する』指導支援は，いずれの児童生徒の様子にも有効にははたらかないことが明らかとなった。『依頼する』方法は，「他の子に注意をお願いした」，「他の子に支援や配慮をお願いした」の総称である。実際の指導場面では他の児童生徒に「面倒を見てもらう」との表現が用いられることもあり，普通に発想される支援方法であるが，これは有効ではなかった。学級の「助け合い」の視点からもその有効性が期待されるものであるとも考えられる。しかし，元々教師が有効に遂行できない支援を他の児童生徒に委ねることはあり得ないことだと言えよう。授業という教科指導場面で，支援者となる児童生徒に有益に成果が還元される生徒指導上の支援はないことを心得ておく必要があると言えよう。

（2）『指導する』方法の有効性

『指導する』方法は有効に機能していることが示唆された。『指導する』は「その場で毅然とした態度で指導した」，「その場で諭すように指導した」，「別の場所で指導した」などの総称である。特に，教師に反抗したり他者を傷つけたりするなどの＜自己中心性の課題＞のある児童生徒には『指導する』ことが，小学校と中学校双方で有効であり，その共通の分析でも有効であり，その効果は明瞭であった。同時にこの＜自己中心性の課題＞のある生徒には他の3つの指導支援方法は有効ではなく，選択肢が『指導する』に限られることが分かった。この『指導する』は小学生の「学習用具を準備できない」などの＜学習習慣の課題＞にも有効であり，それは両校種共有の分析でも同様であった。

（3）＜理解把握の課題＞の小学校・中学校間の差異

＜理解把握の課題＞は「課題や問題の意味をつかむことができない」など教科の特性に依存しない学習活動全般に渡る児童生徒の課題である。これについて，小学生では『工夫する』ことと『理解する』ことが有効であった一方で，『指導する』ことが逆効果となることが分かった。これに対し中学生では有効な方法が全く見出せないという差異が見られた。科目を限定しない学習全般の遅れやその課題に関しては，中学校では既に有効な方法の発見がなされず，単に教科指導の問題として捉えられている実態を反映したものだと考えられた。また，この課題がない生徒には『指導する』ことが有効にはたらくのは，両校種共通の分析でも同様の結果を呈した。これは，当該児童生徒に対しては，生徒指導上の「毅然とした」あるいは「諭すように」さらに「別の場で」指導することでは，改善が期待できないことを示したものだと考えられた。ここでは，小学生では有効であった「教材等を関心が高まるよう工夫した」など学習指導上の工夫を手がかりに工夫を重ねる必要があると考えられた。また「原因や理由を考えた」など当該児童生徒がなぜ理解できないのか，また，なぜ行

動化できないのか教師が『理解する』ことが重要であることが示唆されたものと考えられた。

（4）＜学習習慣の課題＞の小学校・中学校間の差異

「学習用具を準備できない」や「板書を意図的に写そうとしない」＜学習習慣の課題＞に関して，小学校では『指導する』が有効である一方で，中学校では有効な方法はなく，『工夫する』ことが逆効果になることが示された。小学生にはその児童に即した支援が重要であり，中学生ではそのような試み問題を大きくすることが分かった。両校種共通の分析からは『指導する』ことは，小学校同様に有効であったが，『理解する』ことはむしろ学習習慣の悪化を招くことがうかがわれた。

（5）＜衝動性の課題＞の小学校・中学校間の差異

授業中に教室で「立ち歩く」ことや「間違ったりできなかったりしたときパニックになる」という＜衝動性の課題＞のある児童生徒に対する有効な方法は，小学校と中学校では異なる結果となった。小学校ではその児童なりの理屈を『理解する』ことが有効であることが分かった。その一方中学校ではそのような理解だけでは効果につながらず，「学習環境に配慮した」り，「本人の行動を褒めた」り，さらには「課題や問題が解決できるように道具によって支援する」ことが必要であることが示唆された。両校種共有の分析からは，その小学校の『理解する』ことと，中学校の『工夫する』ことの両方が有効であることが示された。その一方で，＜衝動性の課題＞のある児童生徒に対して，『指導する』ことは禁忌である可能性が示唆された。

（6）中学校の指導支援上の課題

有益な指導支援方法を校種別に比較すると中学校では，有効な方法が少ないことが目立つ。小学校では，児童の４つの様子に対して何らかの有効な指導支援方法が明らかになり，また『依頼する』以外の『工夫する』，『指導する』，『理解する』はいずれかの児童に有効にはたらいた。これに対して，中学校では，＜理解把握の課題＞のある生徒と，＜学習習慣の課題＞がある生徒に対する有効な方法を，校種別分析の中では見出すことができなかった。また，『依頼する』だけでなく『理解する』方法が有効にはたらく生徒の様子を見出すことができなかった。この部分については，生徒支援の観点からも，中学校教師に対するコンサルテーションの観点からも大きな課題として残されたと考えられた。

以上の要約は，佐藤・山本（2021）が報告する授業場面における児童生徒の様子に応じた指導・支援シートを活用するにあたり，有効・無効に関して，その意味付けを行うものであると考えられる。それは，各教師にとっては日々の指導支援の成否の点検や新しいアイデアの創出に資するものとなるであろう。そして，教師を支援する同僚教師，管理職，指導主事等にとっては，当該教師や学校に対するコンサルテーションに関し，指導支援の全体像と今後の見通しを提供するものであると考えられる。

引用文献

佐藤和生・山本奨（2021）．授業場面における児童生徒の様子に応じた指導・支援シートの開発－生徒指導的視点から－，岩手大学大学院教育学研究科研究年報（5），63-72

校内組織をいかすＯＪＴ推進の手立て
－育成指標を踏まえた研修ツール開発－

若松　優子*，鈴木　久米男・多田　英史**
（令和３年２月19日受理）

WAKAMATSU　Yuko，SUZUKI　Kumeo，TADA　Hideshi

Procedures for Promoting OJT that Makes Full Use of the School Organization
: Development of a training tool based on the“Teacher Development Index”

要　約

本研究の目的は，「校長及び教員等の資質の向上に関する指標」を基に，校内における研修の効果的な実施のために，研修システムの援用や校内組織への位置づけの明確化による人材育成の在り方を明らかにすることにより，今後の学校運営の充実に資することである。そのため，県内の公立小学校を対象に調査を実施し，実態と課題を把握した。さらに，調査結果の分析から，教員研修の効果的な在り方の手立てを検討し実践を行った。

本研究により，「学校組織体制の強化」と「ＯＪＴ推進の理解」を通して，教員の役割の自覚による支援体制の構築と研修時間の確保による研修のＲ-ＰＤＣＡサイクルの意識化，「ＯＪＴ推進ツール」の援用による，「育成指標」を基にした自己の研修課題の設定と取組が可能であり，「学び合える場」として組織が機能し，学校の活性化につながることが明らかになった。

１　はじめに

1.1　本研究のねらい

本研究の目的は，県教育委員会策定の「校長及び教員等の資質の向上に関する指標（以下「指標」）」を基に，校内における研修の効果的な実施のために，研修システムの援用や校内組織への位置づけの明確化による人材育成の在り方を明らかにすることにより，今後の学校運営の充実に資することである。

教員をめぐる状況は，急激に変化しており，解決しなければならない課題も複雑化・多様化している。県の現状をみると，公立小学校の男女別年齢構成から，これからの10年間の大量退職に向けて，新採用教員の増加が見込まれ、教育への情熱と高い志をもつ有為な人材の確保と資質・能力の向上が図られる必要性がある。その一方で，経験豊かな教員から若手教員への知識・技能等の伝達がうまく図られないことが課題として挙げられている。教員の資質・能力の向上の答申（中央教育審議会　2015）では，「高度専門職業人として教職キャリア全体を俯瞰しつつ，教員がキャリアステージに応じて身につけるべき資質や能力の明確化のため，各都道府県等は教員育成指標を整備する」ことが求められ，平成28年に「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が公布され全国で

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻　＊＊岩手大学大学院教育学研究科

「指標」が策定された。

県でも，平成29年に本県教育を取り巻く環境変化を踏まえた「指標」が策定され，県教育委員会や総合教育センターが連携し，「指標」を踏まえた教員研修計画を定め，キャリアステージに沿った研修体系の整備に努めた。これらの職場外研修（Ｏｆｆ－ＪＴ）や自己研修（ＳＤ）と関連を図りながら，校内での計画的なＯＪＴ推進や自己課題が明確な研修の取組をすることにより，学びが有機的につながり研修の有効性が高まると考える。より効果的な教員研修とするために，学校が取り組むべきことは，教員のＯＪＴの意識を高め，現状認識から課題設定，実践等における教員への支援や校内組織をいかした日常的なＯＪＴ推進になるための組織や研修体制の見直しを図ることと考える。さらに教員にとって，学びを実践し目の前の児童生徒の成長を見取ることが「学び続ける教員」としての意欲の向上となる。教員の研修意欲の高まりは，児童生徒の資質・能力の向上を促し，その結果として，学校の活性化にもつながるものと考える。

以上のことから，学校運営の充実には教員の資質・能力の向上が不可欠であり，校内におけるＯＪＴが組織的，意図的，継続的に行われることが重要になる。また，「指標」を踏まえた自己課題設定の取り組みや実践，支援される側と支援する側が研修課題を共通理解しながらＯＪＴを推進することが課題解決のための方策と考え，本主題を設定した。

1.2　先行研究

次に本研究の目的に迫るための前提として，「求められる教員像」「効果的な教員研修の取組」「学校組織マネジメントと人材育成」の視点から先行研究を見ていく。

第一に求められる教員像について，鈴木（2019A）は，各都道府県の「指標」では，教員として不易とされる資質・能力や新たな課題に対応できる資質・能力，校内の人材育成のため指導・助言する力量が求められ，また，各県の教育課題に沿った目指す教員像が明確にされていると述べている。第二に，「効果的な教員研修の取組」について，岩手県立総合教育センター（2015）『学校内における人材育成の進め方－教員個々の力量を高めるためのＯＪＴガイドブック－』において，メンタリング手法を用いて仕事面や心理面での成長を支援するメンター制度の取組を述べている。近藤（2014）は，メンター制度の有効性について組織的に校内で課題解決に向かうことで同僚性が構築され，メンター，メンティ相互の資質向上に有効であると述べている。岩手県立総合教育センター（2015）で開発された「ＯＪＴ推進シート」は，ＰＤＣＡサイクルを意識したＯＪＴの取組ができる。また，鈴木（2019B）開発の「研修推進シート」については，「指標」の理解を促し，中・長期的な研修計画を立てることで，校内研修（ＯＪＴ）や職場外研修（Ｏｆｆ－ＪＴ），自己研修（ＳＤ）をつなぐことに有効であることが確認できた。第三に「学校組織マネジメントと人材育成」について木岡（2007）は，学校でのミッションの達成のためには組織マネジメントが重要であり，組織マネジメントにおける資源としての，人的な能力開発は，同僚性の上に成り立っていること，また，同僚性の構築に向けて，教員の意識化やミドルリーダーの職能開発，多忙化へのアプローチが必要であることを述べている。

これらの先行研究から，今後の課題として，教員が教育専門職として個人に求められる資質・能力を理解しているか，さらに学校では，求められる資質・能力を意識した研修の取組をしているかについて明らかにしていく必要がある。次に，学校組織体制としては，学校規模により年代の不均衡もある中，分掌や学年などの人員を配置し，同僚性に基づいた支援関係の構築が課題となっている。また，校内でのＯＪＴの意識が共通理解されて推進されているかという点や校内での支援者の役割の自覚という意識の点での課題もある。「教職としての専門性の成長」と「組織人としての成長」を学校での実践的な学びを踏まえながらＯｆｆ－ＪＴ，ＳＤとの学びをつなげる効果的な支援も課題である。

以上の課題解決のために,県で策定している「指標」やキャリア・ライフステージにおける「目指す教員像」の理解や,「指標」を踏まえた研修課題設定，学校の組織をいかした研修への取組がなされているかを明らかにしていく。

2 「教員研修」に関する質問紙調査

2.1 調査の目的，対象

本調査は，県内の公立小学校における，教員が高めたい資質・能力や有効だと考えられる研修体制等の取組を管理職と教員との比較等の観点から実態と課題を明らかにし，資質・能力向上の具体的な手立てを示す。調査対象校は，県全域の公立小学校から86校を無作為に抽出した。調査は，2020年２月上旬から２月下旬に実施した。質問紙の回答数は，74校で，有効回答率は，86％であった。さらに，教員等の回答者の内訳は，管理職が137人，教員が787人であった。

2.2.1 教員が高めたい資質・能力と管理職が教員として身につけて欲しい資質・能力の調査結果と考察

図2-1は，教員の年代ごとに身につけたい資質・能力と管理職が教員として身につけて欲しい資質・能力の調査結果である。調査結果を年代ごとに検討していく。「学習指導」34％や「学級経営」17％が中心となる23歳代から，年代が上がるにつれて，「学習指導」や「授業改善」とともに「情報教育」や「特別な配慮を要する児童への支援」等，多様化する教育課題に対応する資質・能力も求められることが明らかになった。一方，中堅教員からベテラン教員では，「同僚への指導・アドバイス」は１％未満となり,さらに「学校運営」は2.5％と低い傾向にあり，学校組織の一員として期待される資質・能力が意識されていないことも顕在化している。また，管理職が教員に身につけて欲しい資質・能力は，「学習指導」42％や「授業改善」16％,「学級経営」15％が多く,「学校運営」が２％，「同僚への指導助言」は１％と教員と同様に低い結果となった。管理職への調査では，年代ごとの調査ではなかったため，「どの年代をイメージするかにより身につけて欲しい資質・能力に違いがある」という回答があり，年代ごとに期待される資質・能力を明確にする質問であれば，より詳しく分析できたと考える。

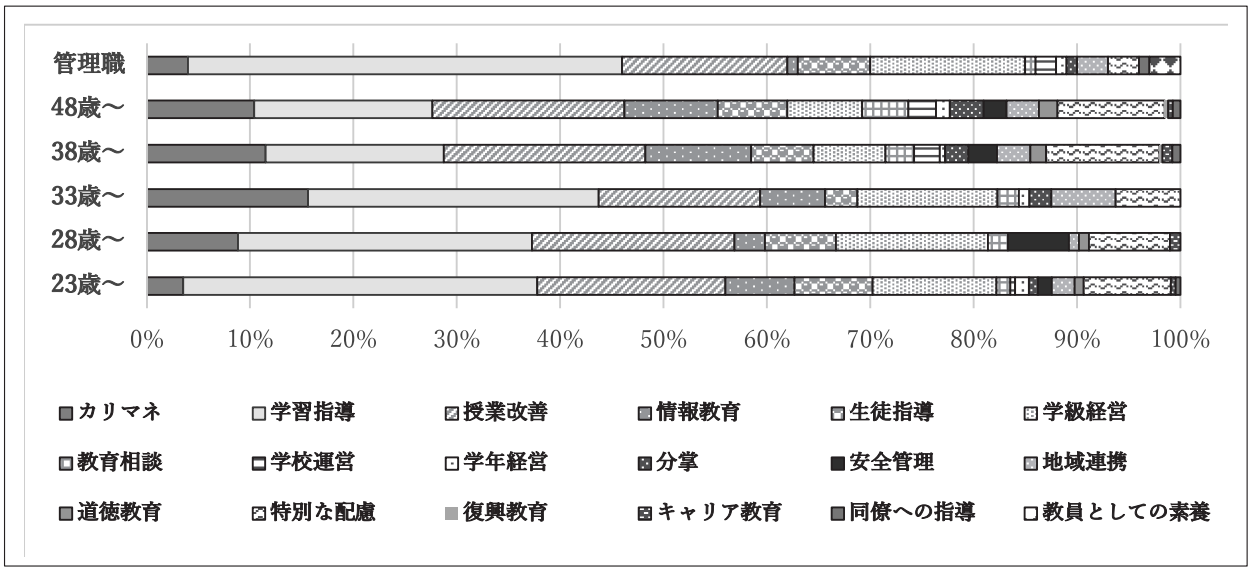


図 2-1　年代別に身につけたい資質・能力と身につけて欲しい資質・能力

表 2-1　資質・能力を高める研修に対する意識調査

変数名	教員	管理職	差	標準誤差	効果量 d	t 値	df	p 値	
アドバイスを受けながらの学年・学級経営	4.799	5.296	0.497	0.081	.575	6.148	874	.000	**
理想とするモデル	4.340	4.837	0.497	0.086	.539	5.761	874	.000	**
アドバイスを受けながらの分掌推進	4.646	5.096	0.450	0.079	.536	5.730	874	.000	**
「指標」基づく課題を明確にした研修取組	4.286	4.696	0.410	0.079	.487	5.205	874	.000	**
校内研修の取組（授業・事例研等）	4.862	5.237	0.369	0.075	.462	4.941	874	.000	**
自己の課題に基づく研修会参加	4.849	5.178	0.329	0.072	.427	4.562	874	.000	**
「指標」を活用した研修課題理解	4.336	4.652	0.316	0.078	.379	4.053	874	.000	**
市町村教育団体参加	4.120	4.437	0.317	0.085	.349	3.738	874	.000	**
初任者研等の法定研修	4.567	4.800	0.233	0.088	.248	2.652	874	.008	**
書籍・論文・インターネット	4.421	4.237	-0.187	0.075	-.234	-2.503	874	.012	*
センター等の特別研修	4.402	4.584	0.146	0.081	.168	1.796	874	.073	
学校公開参加	4.702	4.585	-0.117	0.080	-.137	-1.463	874	.144	
管理職・同僚等からのアドバイス	5.001	5.047	0.073	0.074	.092	0.988	874	.323	

**p<.01　*p<.05

2.2.2　資質・能力を高める研修に対する意識傾向と考察

次に検討する表2-1は，管理職と教員の認識の実態を６件法により調査し，t検定により分析した結果である。なお本論のデータ分析は，清水（2016）によるHADを用いた。t検定の結果「アドバイスを受けながらの学年・学級経営」や「理想とするモデル像」「アドバイスを受けながらの分掌推進」等の項目で管理職と教員の有効性の認識の違いがあった。これは，管理職は日々の業務で教員の資質・能力が成長してると感じているのに対し，教員はＯＪＴと意識していないことが考えられる。また，「育成指標の活用に基づく自己研修」や「指標を活用した研修課題の理解」についても教員の有効性の意識が低い傾向にあり，「指標」を活用した自己の課題の理解や「指標」に沿った計画的な研修の取組になっていないと考えられる。

さらにＳＤである「自己の課題に基づく研修会参加」は有効性が高い傾向にあるが，「市町村教育団体参加」や「法定研修」「特別研修」の有効性の意識が低い現状も明らかになった。

2.2.3　校内研修の取組の現状と考察

資質・能力を高める研修への取組で，校内での取組の有効性が高いという結果を受け，校内の研修体制について４件法で調査した結果が図２－２である。校内体制について管理職は，「校内体制の整備」や「アドバイス・相談体制」「振り返りの時間の確保」が「やや整っている」と回答している。「研修課題を明確にした取組」は，他の項目に比べて平均値が低くなっている。教員については，「振り返り」や「アドバイス・相談体制」「校内体体制の整備」とも管理職より，やや低い傾向にある。調査結果から，教員と管理職との認識の差があることにより，研修が位置づけられず，「課題設定」や「実践」「振り返り」といったＲ－ＰＤＣＡサイクルが機能していないことが考えられる。

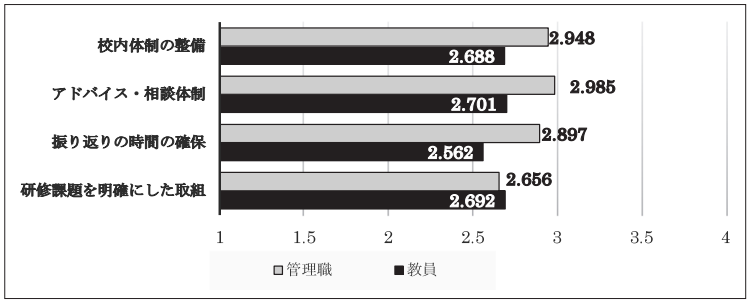


図 2-2　校内研修の取組状況

2.2.4　研修成果の見取りの手立て調査

「研修課題を明確にした取組」が低いという結果を受けて研修の成果の見取りの方法について調査した。結果は，「日常の授業観察」が53％と一番高く，「勤務状況確認シート」や「資質向上のセルフチェックシート」の活用は13％である。さらに，「勤務状況確認シート・授業参観」は10％となっている。この調査結果から管理職，教員がともに課題を共通理解できるような手立てが必要になる。また，今後ＯＪＴを推進するためには，教員同士が課題を共通理解する手立ても必要になる。

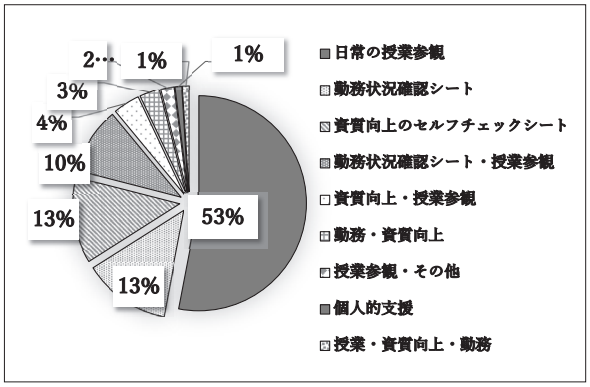


図 2-3　研修の見取りの手立て

2.2.5　教員研修課題【管理職】（図２－４）

管理職の「教員研修の課題」の自由記述をKHコーダー（樋口2014）を用いて分析した結果が図２－４である。結果から，「校内，研修，研究，参加，時間，確保」「小規模，体制，校外，働き方，業務，改革，難しい」また，「若手，ベテラン，人材，育成，初任」「組織，業務，日常」「意欲，問題，意識，持つ」と管理職の視点からの課題も抽出されており，働き方改革の推進と校内や校外での研修の時間の確保，日々の業務と研修の意欲面の差等の課題が読み取れる。さらに，教員の研修課題としては，「研修，時間，難しい」や「自己，課題，学ぶ」が抽出されており，校内研修や校外研修に参加する時間の確保の難しさ」と「自己の課題に沿った学び」に課題があることが読み取れる。また，自由記述の中に，「厳しい意見を言う風潮がなくなっている。」や「個別の支援の在り方に問題がある。」「ベテラン層や主任層の人材育成に係る力量形成に課題がある。」という意見もあり，学び合う意識の希薄化や支援者の力量形成，支援関係の構築の困難さ等の課題も明らかになった。

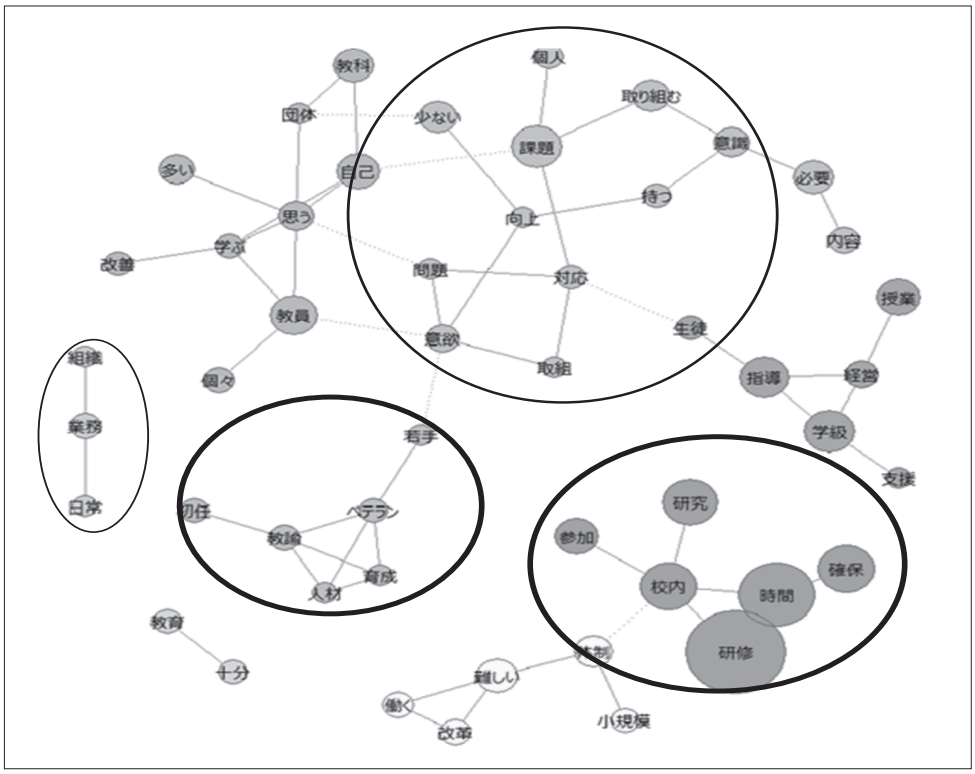


図 2-4【管理職】 教員研修課題

2.3　調査結果から明らかになった課題と課題解決の手立て

調査の結果の分析により，図2－5で示した①から⑥までの六つの課題が明らかになった。このことを踏まえ,「学校組織体制」と「自己の課題設定」の二つの視点から，課題解決のための三つの手立てを示す。

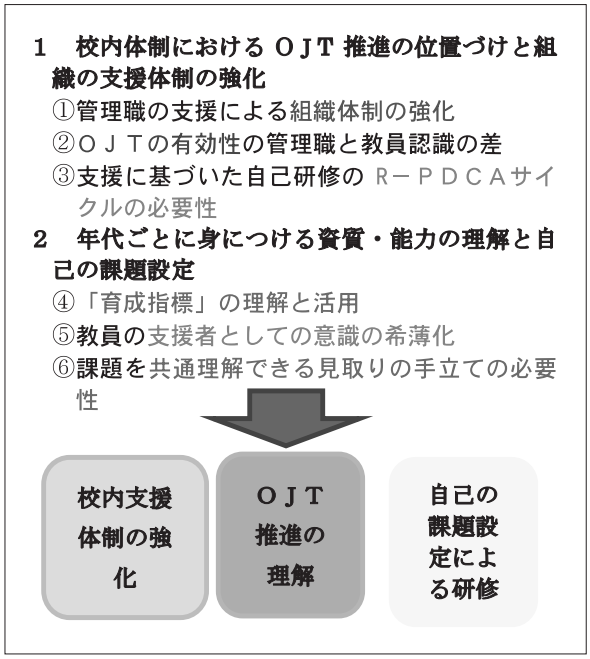


図 2-5　課題と課題解決の手立て

3　ＯＪＴ推進のための課題解決

3.1　課題解決の手立て１「校内支援体制の強化」

３章では，図2-5で示した，課題解決の手立てについて述べる。課題①②に関わっては,「校内組織を活用した支援体制の強化」が必要である。管理職は，自らがＯＪＴ支援者となることはもとより，学校組織の要となる教員を確保し，学年や分掌上で支援者としての役割を果たせるように支援する。そのために，教員のキャリアプランや成長を考えながら目標達成を広い視野から捉え組織の活性化につなげるミドル・アップ・ダウンの組織づくりの必要がある（図3-1)。この組織体制の強化により，組織のつながりの中で支援者としての自覚が促されることや，校長の目指すビジョンに基づいた目標達成のための自己の課題も確認することができる。

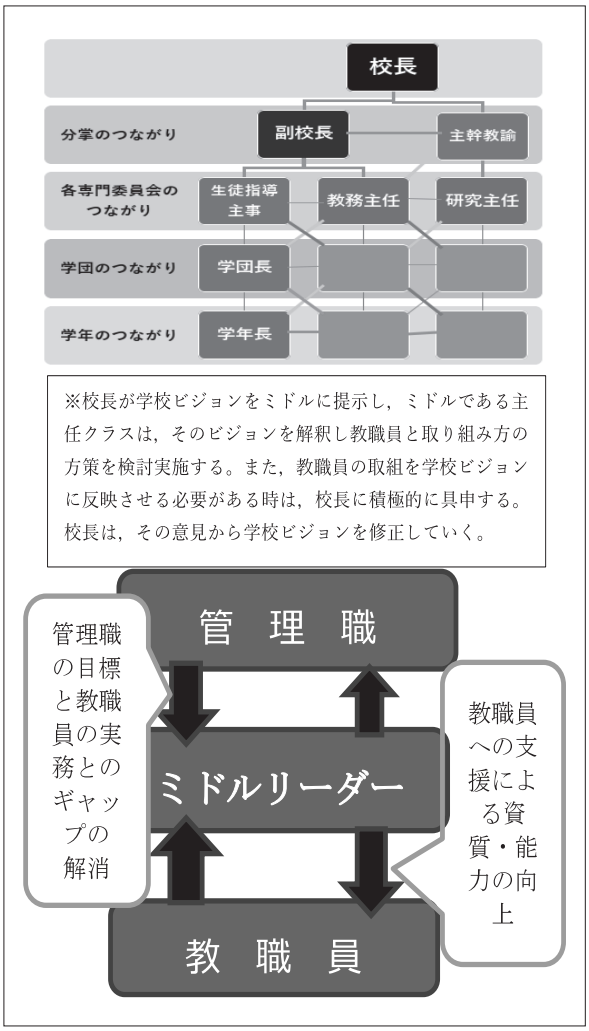


図 3-1　ミドル・アップ・ダウンでの目標共有と教職員の格子状のつながり

（参照：『ステップ・アップ学校組織マネジメント』木岡一明編著　第一法規　2006）

3.2　課題解決の手立て２「ＯＪＴ推進の理解」

ＯＪＴ推進の理解のため，年４回の「研修会」を位置づけた。「研修会」では，図3-1のような組織図を使用しながら，格子状のつながりを意識したリーダーの役割の理解やＯＪＴ支援者としてのメンタリング手法等の理解を図った。図3-2を活用し，校内での意図的な支援関係の構築についての理解を図った。また，課題③の解決のために，年間スケジュール（図3-3）でＯＪＴ推進の年間の見通しを立てＲ－ＰＤＣＡサイクルを意識しながら取り組むことの理解が必要となる。

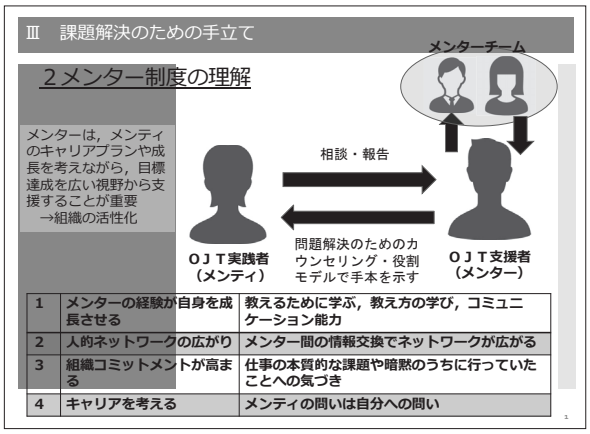


図 3-2　メンター制度の理解

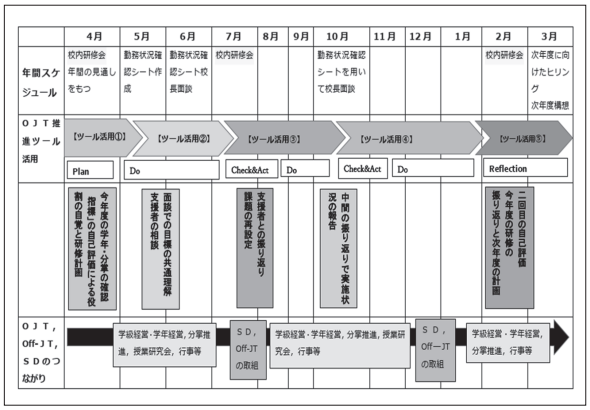


図 3-3　ＯＪＴ実践年間スケジュール

3.3　課題解決の手立て 3「自己の課題設定と研修」

年代毎に身につけるべき資質・能力の理解と自己課題設定の課題解決のための手立てとして，図3−4に示した「ＯＪＴ推進ツール」を作成した。「ＯＪＴ推進ツール」は研修の段階に応じたシートから構成されているため，課題④「『育成指標』の理解と活用」や⑤「教員の支援者としての意識化」⑥「課題を共通理解できる見取りの手立て」について対応が可能である。これを用いることによって，ＯＪＴ支援者との関わりを明確にして取り組むことができる。

「ＯＪＴ推進ツール」は４枚のシートで構成されており，中長期的な研修計画を立てることができる「ライフプランと自己研修シート」，「育成指標」を踏まえた自己評価ができる「自己評価シート」（図3-5），自己評価の分析結果から自己の課題設定につなげる「自己診断シート」（図3-6），「勤務状況確認シート」である。

ＯＪＴ推進ツールの初期画面の年代をクリックすると「指標」の年代ごとの自己評価をすることができる。「指標」の視点の評価の高い順から並べられ，研修の実践者は，分析に基づいて，研修

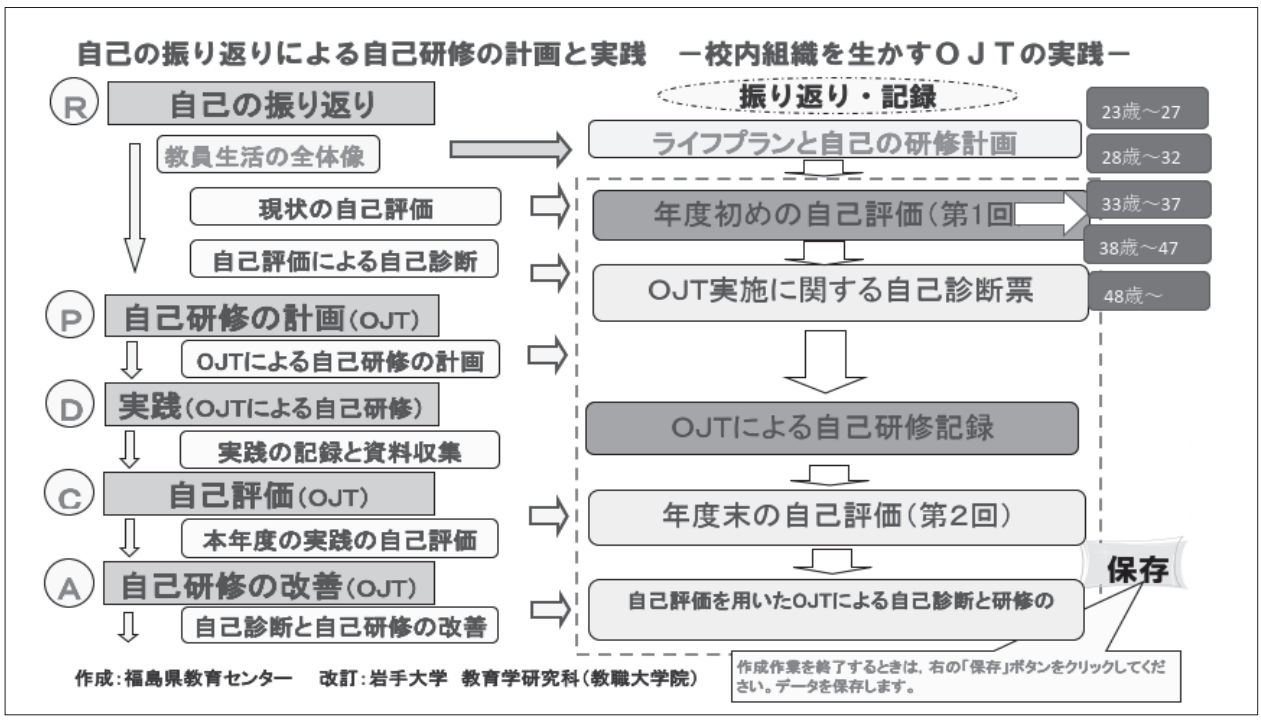


図 3-4　ＯＪＴ推進ツールの初期画面

内容を決め，ＯＪＴの実施の方法やＯＪＴ支援者，ＯＪＴ実施の期間を決定する。ＯＪＴの課題の実施状況については，年度途中で振り返りをする。支援者からのアドバイスも記入し取組の改善ができるようにする。年度末には，１年間のＯＪＴ実践の振り返りを行う。自己診断票に成果と課題を記入し，年度初めに行った「指標」に沿った自己評価を再度実施する。分析結果は，自己診断票に反映され，年度初めの調査結果と対比して示され，自己の成長と次年度の改善点を確認することができる。

県で取り組まれている「勤務状況確認シート」との関連については，「勤務状況確認シート」の４つの視点「学年・学級経営」「学習指導」「生徒指導」「学校運営・校務分掌」で具体的な取組を考えるため，自己診断票に記入した手立てが，シートに反映されるようになっている。

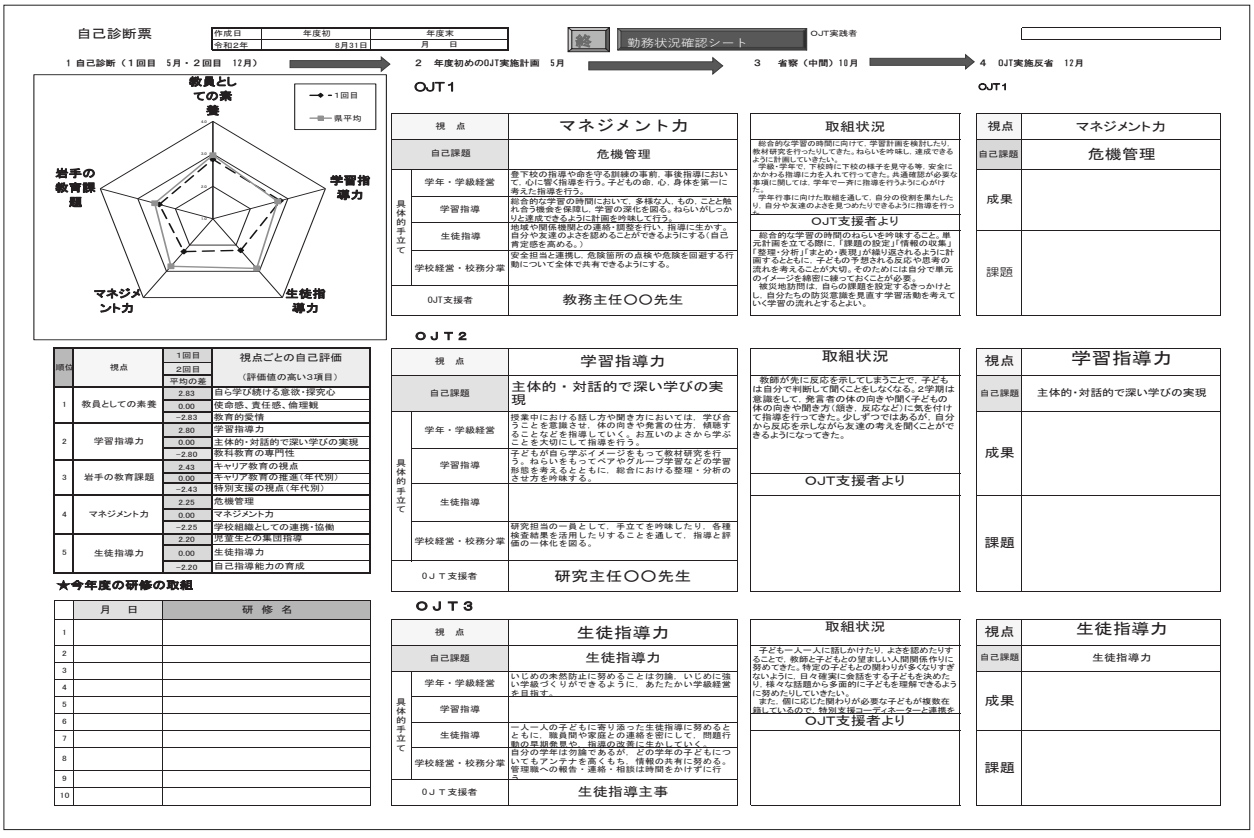

自己評価　（実践的な指導力としての教師力）　（実践の例）

あなたの現在の意識について（4：とても思う　3：やや思う　2：あまり思わない　1：まったく思わない）の中からお答え下さい。

得点		項目		実施日 年度初め	実施日 年度末
1	1	使命感、責任感、倫理観	教員としての使命や責任感を自覚し、教育への情熱と誇りや高い倫理観を持っている。		
1	2	教育的愛情	児童生徒に対する愛情を持ち、一人ひとりの児童生徒真剣に向き合っている。		
1	3	豊かな人間性	豊かな人間性を持ち、社会人としての常識や幅広い教養を身に付けている。		
1	4	コミュニケーション力	様々な背景や価値観を持つ人々と対話を通して情報共有し、相互に考えを伝え深め合いながら、合意形成を図り、課題を解決している。		
1	5	自ら学び続ける意欲・探究心	自律的に学び探求する姿勢を持ち、教育の情報化を含む時代や社会の変化、キャリアステージに応じて求められる資質を生涯にわたって高めている。		
1	6	課題に立ち向かう力	心身ともに健康で様々状況でも感情をコントロールしながら、忍耐力とチャレンジ精神を持って様々な課題に取り組んでいる。		
2	7	学習指導力	・学習指導要領と学校教育目標を踏まえた教育課程を実施し、教育活動全体を通して児童生徒の資質・能力を育成している。		
2	8	主体的・対話的で深い学びの実現	・いわての授業づくり3つの視点に基づいた授業を実践し、児童生徒のつまずきなどに応じて授業を工夫・改善しながら、主体的・対話的で深い学びを実現している。		
2	9	教育課程の編成・実施	・教育課程や指導計画に対する評価・改善の視点を持って教育活動を牽引している。		
2	10	教科教育の専門性	・自らの教科等の専門性を高めるとともに、学校の教科等の指導力の向上を牽引している。		
2	11	確かな学力を育む授業	・積極的に研究授業の授業者を務めるなど、授業力の向上に貢献し、組織的な指導と評価の一体化を牽引している。		
3	12	生徒指導力	・常にカウンセリングマインドを持ち、日常の児童生徒との人間的な触れあいや問題行動への敏感さと的確な対応などを通して信頼関係を築き、児童生徒理解を深めている。		
3	13	自己指導能力の育成	・一人ひとりの児童生徒の人格を尊重し、学校生活のあらゆる場や機会をとらえ、健全な成長を促し、児童生徒に自ら自己実現を図るための自己指導能力を育成している。		
3	14	児童生徒の集団指導	・同僚の児童生徒の集団指導力向上を支援しながら、主体性を持った集団を育てている。		
3	15	学校不適応・問題行動への対応	・関係機関との連携や家庭への支援等を図り、不適応・問題行動等解決のための指導計画策定や実際の指導に率先して取り組んでいる。		
3	16	教育相談	・スクールカウンセラーや養護教諭などと同僚と指導方針を共有し、教育相談を分担するなど組織的な教育相談を牽引している。		
4	17	マネジメント力	・同僚・関係者と積極的に連携・協働し、それぞれの強みを発揮しながら、学校内外の教育資源（人・もの・資金・情報・時間等）を効果的に活用して、学校経営計画のもと、評価・改善の視点を持って業務を推進している。		
4	18	学校組織としての連携・協働	・同僚の業務を支援するとともに、学校内外の動きを考慮しながら各種業務を推進している。		
4	19	危機管理	・危機対応に際しては、関係機関と適切に連携をとり主体的に行動している。		
4	20	関係者等との連携・協働	・関係者と連携した教育活動の際、積極的に調整役を担っている。		
5	21	復興教育の視点	・東日本大震災津波の教訓を継承し、本県の地域・未来を担う人材を育成するなど、「いわての復興教育」を推進している。		
5	22	復興教育の推進（年代別）	・地域や関係機関との連絡・調整を行い、学校内外の関係者と協働しながら教育活動を牽引している。		
5	23	キャリア教育の視点	・「いわてのキャリア教育指針」を理解し、児童生徒に総合生活力と人生設計力を育成するなど、教育活動全体を通じてキャリア教育を推進している。		
5	24	キャリア教育の推進（年代別）	・家庭、地域、企業、関係機関との連絡・調整を行い、校内外の関係者と協働しながら取組を牽引している。		
5	25	キャリア教育の視点（年代別）	・児童生徒の多様な進路選択に的確に対応するとともに児童生徒の実態に応じたライフデザイン能力の育成を行っている。		
5	26	特別支援の視点	・「いわて特別支援教育推進プラン」を理解し、障がいに関する知識や配慮等についての理解を深め、個に応じた指導を通して、「共に学び、共に育つ教育」を推進している。		
5	27	特別支援の視点（年代別）	・学校が組織的に行う校内支援体制の整備を牽引している。		

データ入力終了　初期画面へ　　第1回結果のデータ処理　　第2回結果のデータ処理

図 3-5　自己評価シート


自己診断票

作成日	年度初	年度末
令和2年	8月31日	月　日

終　勤務状況確認シート　OJT実践者

1 自己診断（1回目　5月・2回目　12月）　2 年度初めのOJT実施計画　5月　3 省察（中間）10月　4 OJT実施反省　12月

順位	視点	1回目 / 2回目 / 平均の差	視点ごとの自己評価（評価値の高い3項目）
1	教員としての素養	2.83	自ら学び続ける意欲・探究心
		0.00	使命感、責任感、倫理観
		-2.83	教育的愛情
2	学習指導力	2.80	学習指導力
		0.00	主体的・対話的で深い学びの実現
		-2.80	教科教育の専門性
3	岩手の教育課題	2.43	キャリア教育の視点
		0.00	キャリア教育の推進（年代別）
		-2.43	特別支援の視点（年代別）
4	マネジメント力	2.25	危機管理
		0.00	マネジメント力
		-2.25	学校組織としての連携・協働
5	生徒指導力	2.20	児童生との集団指導
		0.00	生徒指導力
		-2.20	自己指導能力の育成

★今年度の研修の取組

	月　日	研　修　名
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

OJT１

視　点		マネジメント力
自己課題		危機管理
具体的手立て	学年・学級経営	登下校の指導や命を守る訓練の重視、事後指導において、心に寄く指導を行う。子どもの命、心、身体を第一に考えた指導を行う。
	学習指導	総合的な学習の時間において、多様な人、もの、ことと触れ合う機会を保障し、学習の深化を図る。ねらいがしっかりと達成できるように計画を吟味して行う。
	生徒指導	地域や関係機関との連絡・調整を行い、指導にをかす。自分や友達のよさを認めることができるようにする（自己肯定感を高める。）
	学校経営・校務分掌	安全担当と連携し、危険箇所の点検や危険を回避する行動について全体で共有できるようにする。
OJT支援者		教務主任〇〇先生

取組状況
総合的な学習の時間に向けて、学習計画を検討したり、教材研究を行ったりして来た。ねらいを吟味し、達成できるように計画していきたい。 「学級・学年で、下校時に下校の様子を見守る等、安全にかかわる指導に力を入れて行ってきた。共通理解が必要な事項に関しては、学年で一斉に指導を行うようにしかけていた。 「学年行事に向けた取組を通して、自分の役割を果たしたり、自分や友達のよさを見つめたりできるように指導を行った。
OJT支援者より
総合的な学習の時間のねらいを吟味すること、単元計画を立てる際に、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」が繰り返されるように計画するとともに、子どもの予想される反応や思考の流れを考えることが大切。そのためには自分で単元のイメージを綿密に練っておくことが必要。 「被災地訪問は、自らの課題を設定するきっかけとし、自分たちの防災意識を見直す学習活動を考えていく学習の流れとするとよい。

視点	マネジメント力
自己課題	危機管理
成果	
課題	

OJT２

視　点		学習指導力
自己課題		主体的・対話的で深い学びの実現
具体的手立て	学年・学級経営	授業中における話し方や聞き方においては、学び合うことを意識させ、体の向きや発言の仕方、傾聴することなどを指導していく。お互いのよさから学ぶことを大切にして指導を行う。
	学習指導	子どもが自ら学ぶイメージをもって教材研究を行う。ねらいをもってペアやグループ学習などの学習形態を考えるとともに、総合における整理・分析のさせ方を吟味する。
	生徒指導	
	学校経営・校務分掌	研究担当の一員として、手立てを吟味したり、各種検査結果を活用したりすることを通して、指導と評価の一体化を図る。
０ＪＴ支援者		研究主任〇〇先生

取組状況
教師が先に反応を示してしまうことで、子どもは自分で判断して聞くことをしなくなる。2学期は意識をして、発言者の体の向きや聞く子どもの体の向きや聞き方（頷き、反応など）に気を付けて指導を行ってきた。少しずつではあるが、自分から反応を示しながら友達の考えを聞くことができるようになってきた。
OJT支援者より

視点	学習指導力
自己課題	主体的・対話的で深い学びの実現
成果	
課題	

ＯＪＴ３

視　点		生徒指導力
自己課題		生徒指導力
具体的手立て	学年・学級経営	いじめの未然防止に努めることは勿論、いじめに強い学級づくりができるように、あたたかい学級経営を目指す。
	学習指導	
	生徒指導	一人一人の子どもに寄り添った生徒指導に努めるとともに、職員間や家庭との連絡を密にして、問題行動の早期発見や、指導の改善に生かしていく。自分の学年は勿論であるが、どの学年の子どもについてもアンテナを高くもち、情報の共有に努める。管理職への報告・連絡・相談は時間をかけずに行う。
	学校経営・校務分掌	
０ＪＴ支援者		生徒指導主事

取組状況
子ども一人一人に話しかけたり、よさを認めたりすることで、教師と子どもの望ましい人間関係作りに努めてきた。特定の子どもとの関わりが多くなりすぎないように、日々確実に会話をする子どもを決めたり、様々な話題から多面的に子ども理解できるように努めたりしていきたい。 「また、個に応じた関わりが必要な子どもが複数在籍しているので、特別支援コーディネーターと連携を
OJT支援者より

視点	生徒指導力
自己課題	生徒指導力
成果	
課題	

図 3-6　自己診断シート

4　連携協力校における手立てに基づいた実践

連携協力校の課題を明らかにした上で，ＯＪＴ推進理解のための「研修会」を実施し，「ＯＪＴ推進ツール」を実践した結果から，成果と課題を考察する。

4.1　連携協力校Ａ小学校の概要

Ａ小学校は，市内の中心部に位置し，隔年開催の学校公開研究会には県内や他県から多くの参会者が訪れている。また，教育実習の受け入れなど教員養成の基幹となる学校として，県の教育の一翼を担っている。

4.2　Ａ小学校の現状把握

図4-1の資質・能力を高める取組の意識調査でＡ小学校の教員は，「アドバイスを受けながらの学年・学級経営」や「校内研修」「アドバイスを受けながらの分掌推進」「管理職・同僚等からのアドバイス」の意識が非常に高く，管理職の調査結果とほぼ同様の結果となっている。日々の学年，学級経営や分掌推進への取組が資質・能力を高めるという意識が高いと考えられる。また,「初任者研修等の法定研修」や「センター等の特別研修」等，校外研修の有効性に対する意識も高く，自らの課題意識をもった参加であることが考えられる。「『指標』に基づく課題を明確にした研修取組」と「『指標』を活用した研修課題の理解」は，比較的低い結果となっている。

また，校内研修体制についての調査結果が図4-2である。この結果から，「校内体制が整備されている」は平均値が3.118，「アドバイス・相談する体制が整っている」は平均値が2.941と高い結果となった。また，「研修課題を明確にした自己研修」も2.825と高い。「振り返り」の取組については，低い傾向にある。

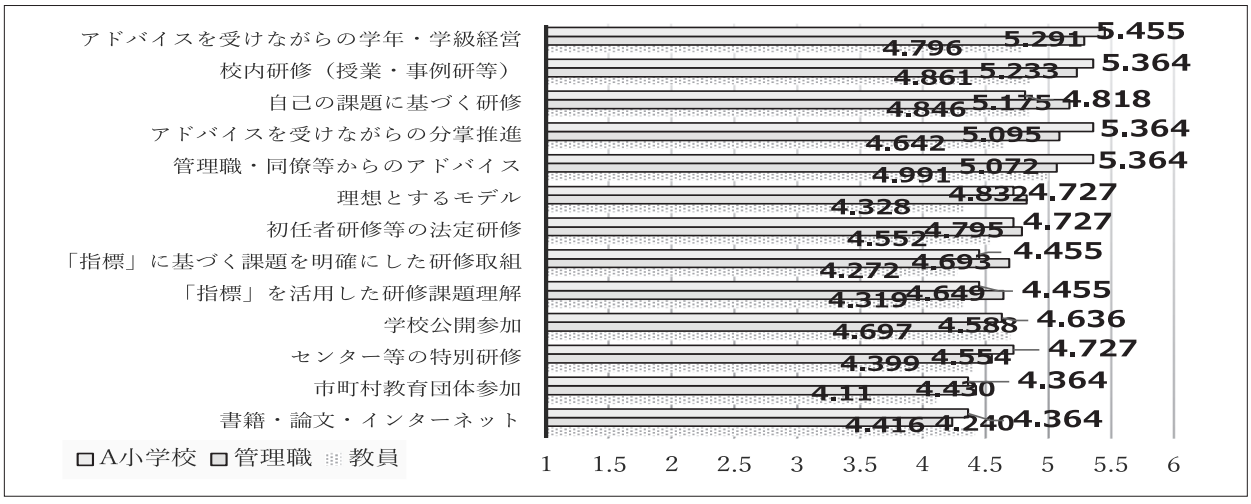


図 4-1　資質・能力を高めるための取組の有効性（教員）

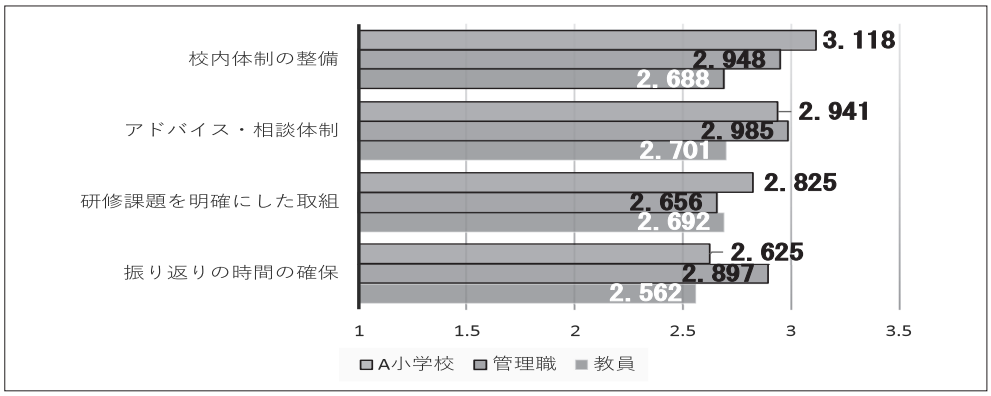


図 4-2　校内研修体制の調査

4.2.1 研修の組織体制の実際（ＯＪＴ実施体制）

Ａ小学校では，学校の経営方針について，毎月の学校経営委員会に学年長や主任層が参加し，経営，運営全般に関する協議を行っている。また，校内組織を活用した支援体制については，組織として指導・助言の役割が学校経営計画に位置づけられており，組織の中核となる教員が，授業改善や生徒指導，学年・学級経営の支援者となっている。校長のリーダーシップのもとミドル･アップ･ダウンマネジメントが機能している学校である。

4.3 Ａ小学校での実践

Ａ小学校教員を対象に，今後の研修に係る理解を促し，７月～９月で重点的にＯＪＴを実施した。研修会での説明により，「指標」の理解と活用や教員同士での支援関係の構築，学校全体でのＯＪＴ推進の位置づけの理解を図った。年間のＯＪＴ実践スケジュールの例は，以下の表4-1に示した。

4.3.1 研修会の実施と考察

７月の研修会では，ＯＪＴに関する全県との比較のアンケート結果を示し，研修の課題は，「育成指標の活用」や「キャリア・ライフステージに応じた課題の理解」「振り返りの時間の確保」であることを伝えた。その後，「ＯＪＴ推進ツール」で「指標」を基に自己評価を行い，自己評価から自己の強み弱みを踏まえて研修課題を立てること，ＯＪＴ支援者と共有しながら研修に取り組むことについて説明を行った。研修会後にＯＪＴ実践者から「支援者との関わり」について意見が出された。このことから自分の課題を誰に支援してもらうかの迷いや課題の共通理解のため時間の確保について，実践する教員の戸惑いがあることが明らかになった。視点ごとの課題解決のための目安となるＯＪＴ支援者の一覧が必要であった。このことを踏まえて作成した支援者の例が，表4－2である。

表 4-1　ＯＪＴ実践年間スケジュール

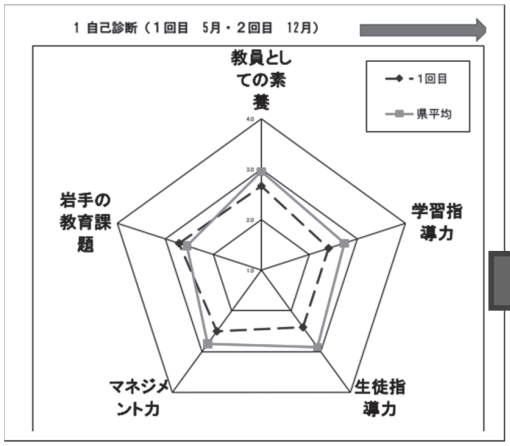
４月 **新年度スタート**	**年間の見通し** **「ＯＪＴ実践年間スケジュール」の共通理解**	**PLAN　【ツール活用①】** **今年度の学年・分掌の確認「指標」の自己評価による役割の自覚と研修計画**
５月	勤務状況確認シート作成 勤務状況確認シートを用いた校長面談	**【ツール活用②】** **面談での目標の共通理解，支援者の相談** Do　学級経営・学年経営・分掌推進
６月		授業研究会・行事等
７月		Do
７・８月 **夏休み**	キャリア・ライフプランに基づいた Off—JT，SD の実践	Check&Act**【ツール活用③】** **支援者との振り返り，課題の再設定**
９月		Do
10 月	勤務状況確認シートを用いて校長面談	Check&Act**【ツール活用④】** **中間の振り返りで実施状況の報告**
11･12 月		Do
12 月・１月 **冬休み**	キャリア・ライフプランに基づいた Off—JT，SD の実践	Do　校外での研修会，セミナーへの参加 先進校の学校公開参加等
２月・３月	次年度に向けたヒアリング 次年度構想	Reflection　**【ツール活用⑤】** **二回目の自己評価** **今年度の研修振り返りと次年度の計画**

表 4-2　ＯＪＴ支援者例

ＯＪＴ視点	ＯＪＴ実践者（メンティ）	ＯＪＴ支援者（メンター）	ＯＪＴ場面
学習指導力	学級担任	学年長，研究主任 道徳教育推進教師	教科部会 学年会
生徒指導力	学級担任	学年長，ベテラン教諭，ＳＣ 生徒指導主事，教育相談 Co	放課後の時間 学年会
マネジメント力	主幹教諭，教務主任 学級担任	校長，副校長 主幹教諭	放課後の時間 日常の業務推進
復興教育	学級担任	副校長，復興教育推進教諭	放課後の時間
キャリア教育	学級担任	副校長，キャリア教育担当教諭	放課後の時間
特別支援教育	学級担任 特別支援 Co	校長，副校長，特別支援教育 Co，特別支援エリア Co	放課後の時間

4.3.2 「ＯＪＴ推進ツール」用いた研修の実践（自己評価・課題の共通理解・実践・振り返りまで）

「指標」の自己評価を実施し自己の得意な分野と不得意な分野を順位付けすることにより，自己の強みと弱みを自覚することができる。それを基に自己の研修課題を設定する。下図は，実際に自己評価した後のレーダーチャートと視点毎の自己評価である。評価が高かったものは，「岩手の教育課題」と「教員としての素養」ということが分かる。課題は「学習指導力」と「生徒指導力」である。視点毎の順位では，評価が高かった「岩手の教育課題」のうち，「キャリア教育の視点」の評価が高いことが分かる。自己研修課題は，この指標の評価を基にして計画を立てていく。



順位	視点	1回目 2回目 平均の差	視点ごとの自己評価 （評価値の高い3項目）
1	岩手の教育課題	2.71	キャリア教育の視点
		0.00	キャリア教育の推進（年代別）
		−2.71	キャリア教育の視点（年代別）
2	教員としての素養	2.67	使命感、責任感、倫理観
		0.00	教育的愛情
		−2.67	自ら学び続ける意欲・探究心
3	マネジメント力	2.50	学校組織としての連携・協働
		0.00	危機管理
		−2.50	マネジメント力
4	学習指導力	2.40	学習指導力
		0.00	教科教育の専門性
		−2.40	主体的・対話的で深い学びの実現
5	生徒指導力	2.40	自己指導能力の育成
		0.00	児童生との集団指導
		−2.40	生徒指導力

図 4-3　自己評価のレーダーチャート

4.3.2.1 課題の共通理解の場面

「学習指導力」の課題を支援者（研究主任）の教諭に相談し，事前に指導案検討に取り組んだ。課題解決のためこれまで授業参観後の事後指導が多かったが，課題を事前に共通理解することで新しい取組ができた。

4.3.2.2 学年会での課題解決の場面

メンティの課題が児童理解と授業改善となった。学年でのメンター，メンティの関係であるため時間を調整しながら，互見授業に取り組み，話の聞き方や，発言のつなぎ方等の助言をした。ＯＪＴ実施者，ＯＪＴ支援者相互の課題解決を図った。

4.3.2.3 振り返りの場面

学年長として，学年内でＯＪＴ支援者となるが，自己の課題「道徳」の授業について，授業参観の後，発問の在り方について具体的に指導を受けた。振り返りの後は，「自己診断シート」に記入し，今後の改善にいかした。支援者としての役割も果たすが，自分も支援される側として学び続けることができた。また，ＯＪＴの自己課題において「マネジメント力」のアドバイスも受けた。メンターを支える更なるメンターの必要性がうかがわれた。

表 4-3 課題解決の具体的な手立てと支援者

ＯＪＴ実践者（メンティ）	ＯＪＴ課題	具体的手立て	ＯＪＴ支援者（メンター）
Ｈ教諭 学年主任 在籍４年目	「学習指導力」 確かな学力を育む指導	子どもの思考の流れに沿った授業展開になっているか，事前に検討し指導を仰ぐ。導入時における資料や発問など，ポイントを絞って細案レベルでご意見をいただく，授業後は実践の振り返りを支援者とともに行う。	研究主任
Ｎ教諭， 学年主任 在籍８年目	「マネジメント力」 マネジメントカ	学年会や打ち合わせの方法を吟味する。「提案資料を精選や学年会次第の事前打ち合わせにより，作成時間の短縮を図る。次年長，三年長の見通しの持たせ方を丁寧に行い，短時間で業務が遂行されるように支援する。	主幹教諭
Ｎ教諭， 学年主任 在籍８年目	「学習指導力」 主体的・対話的で深い学びの実現	子どもの発達段階や心理学，特別支援についての読書や研修等で研鑽を積む。 各教科の見方・考え方を意識した学習活動を位置付けられるように，ねらいと学習活動，評価を吟味しながら計画する。教科横断的な視点で捉えるため，各教科の単元のねらいを明確にする。	道徳教育推進教諭
Ｙ教諭 在籍１年目	「学習指導力」 主体的・対話的で深い学びの実現	授業中における聞き方について改善を図っていく。友達の考えが，自分の考え方の見方・考え方を広げるものという意識をもって話が聞けるように指導を行う。	学年長

4.4　実践のまとめ

「ＯＪＴ推進ツール」実施後の10月に事前調査と同様のアンケートを行った結果が図4-4である。７月の事前アンケートに比較すると実践後どの項目も低い平均値となった。成果としては，「ＯＪＴ推進ツール」の活用で「目指す教員としての姿が明確になり日々実践の課題が明らかになったこと」（16名中７名記述43％）や「支援者と一緒に振り返りの機会を持つことができた。」（16名中５名記述31％）等が挙げられ，「指標」の理解と活用や自己課題設定，支援にづいたＲ－ＰＤＣＡサイクル化に有効だということが明らかになった。また「自分の感覚（あるべき姿）と認識のズレが明確になり，課題と捉えることができた。」という意見があり，アンケート結果が低い数値になったのは，各自の年代に応じた目指す教員像が明確になり自覚を促したためだと考えられる。また，「定期的な振り返り」については，「支援者との振り返りの機会が得られたこと」が挙げられており（16名中5名記述31％），研修会でのＯＪＴ推進の理解が図られたことが明らかになった。

課題としては，ＯＪＴ支援者の偏りがみられたことであった。「学習指導力」の課題が多い場合，図に見られるような研究主任の負担が多くなった。また，ＯＪＴ支援者に関する調査結果である図4-5と図4-6により，年代が上がるにつれて，ＯＪＴ支援者が管理職に偏る傾向がみられた。実践を通して，ＯＪＴ支援者と実践者の積極的な関わりや学年で実践期間を決め授業改善にあたる等，新たな取組への挑戦があり，教員一人ひとりの意欲と学校の組織力の高さが感じられた。

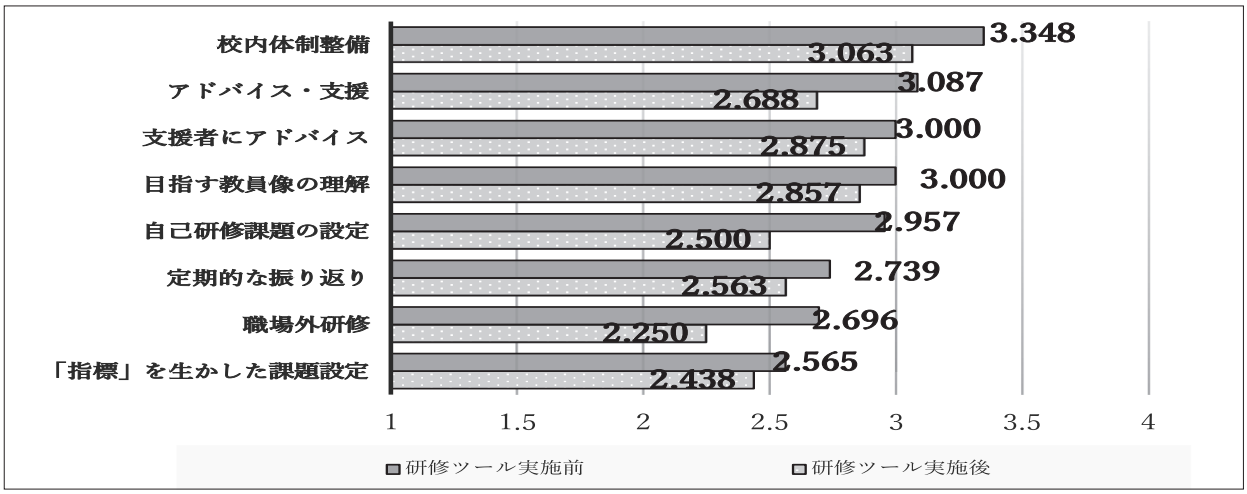


図 4-4　実践前と実践後の研修の取組状況

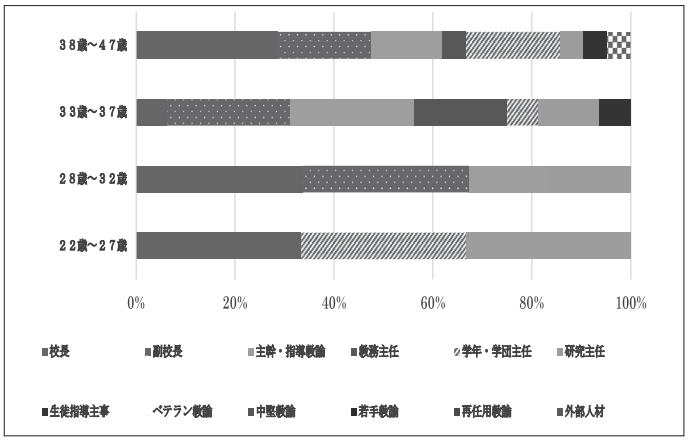


図 4-5　今後アドバイスを受けたい人

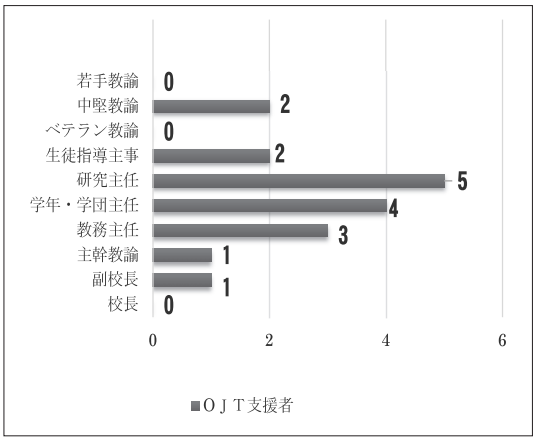


図 4-6　実施期間中のＯＪＴ支援者

5．まとめ

本研究を通して明らかになったことをまとめるとともに，残された研究課題について示す。これまでの実践に基づき，校内での効果的な人材育成の在り方について検討してきた。その結果，教員の資質・能力を高める手立てとして「学校支援体制の強化」と「研修会」でのＯＪＴの理解により，学校組織をいかした支援者との関わりを通した「学び合える場」として組織が機能することが明らかになった。意図的な支援者とのつながりを構築することは，今後若手教員が増える中，有効であると考える。また，「ＯＪＴ推進ツール」の取組により，「指標」を基に目指す教員像の理解と自己の研修課題の設定が可能であることが明らかになった。さらに自己の課題を意識することにより日常的に同僚へ支援や業務推進への工夫，Ｏff-ＪＴやＳＤでの研修も行われ，全体としてＯＪＴ推進ができることも明らかになった。

また，残された課題としては「課題の共通理解」や「振り返り等の支援者との関わり」の時間の確保がある。継続的な研修の取組にするためにも，「ＯＪＴ推進の取組」を校内研修会等に位置づけ，研修会のもち方を工夫しながら学校全体での計画的なＯＪＴ推進が必要である。さらに，様々な考えをもつ教職員がお互いに学び合う場という認識に立ち「支援する，支援される」意識の醸成も大きな課題となる。その際のＯＪＴ支援者の力量形成も課題となると考える。「ＯＪＴ推進ツール」を一つの手立てとして，支援者と実践者とのつながりや「指標」の理解と自己の現状把握から個人課題へのつながり，校外での研修とのつながり等の可視化を図り，今後，ＯＪＴ推進の充実のために努力をしていきたい。

【引用文献】

岩手県教育委員会 「平成30年度版『岩手の教育』」（2019）

岩手県立総合教育センター「学校内における人材育成の進め方－教員個々の力量を高めるためのＯＪＴガイドブック」（2015）1-71

臼井智美「学校組織の現状と人材育成の課題」（『日本教育経営学会紀要』58，2016）2-3

大杉昭英「全国の育成指標の分析からの提言（１）」（『教職員支援機構次世代教育推進センター平成31年度全国研修担当者セミナー・教職大学院セミナー』講義資料2019）

木岡一明編著『ステップ・アップ学校組織マネジメント　学校・教職員がもっと元気になる開発プログラム』（第一法規　2009）

近藤里江「ＯＪＴを効果的に行う学校体制の在り方－メンターチームによる『ＯＪＴシート』を活用した３つの場の設定を通して－」（『福岡市教育センター若年層教員等人材育成に関する調査研究福岡市教育センター研究紀要』966，2014）1-22

清水裕士「フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案」（『メディア･情報･コミュニテーション研究』１　2016）59-73

鈴木久米男「教員及び学校管理職の資質としての指標の策定と養成・採用・研修との関係」（『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』18，2019A）94-96

鈴木義幸「教員の研修に対する意識と育成指標をふまえた研修シート開発について」（『岩手大学教育学研究科教職大学院　教育実践研究報告書』2019B）1-19

中央教育審議会 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」文部科学省（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1336999.htm）2020.１閲覧

中央教育審議会 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について-学び合い　高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて －」（2015）（https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf）2020.1閲覧

独立行政法人教職員支援機構 『教職員研修の手引き 2018 －効果的な運営のための知識・技術

－』（2018）2-3，31　64-66
樋口耕一著『社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して－』（ナカニシヤ出版　2014）
福島県教育委員会「『学校経営・運営ビジョン』実現のための組織力，特に教師力向上の在り方－教師の自己診断を生かしたOJT実施の工夫－」（『文部科学省委嘱事業　学校の組織運営に関する調査研究　平成１９年度報告書』2008）1-72
横浜市教育委員会「横浜型　育ち続ける学校」（横浜市教育委員会事務局　2019）

教職大学院における実践研究とは何か
－科学的方法と技術開発の視点から－

清水　将・佐藤　進・川上圭一・田村　忠・菅野　亨＊

（令和３年２月19日受理）

SHIMIZU　Sho，SATO　Susumu，KAWAKAMI　Keiichi，TAMURA　Tadashi，KANNO　Toru

A Consideration of Practical Research at Graduate Schools of Teaching from the Viewpoint of the Scientific Method and Technological Development

要　約

専門性の高い教員を養成する教職大学院では、既存の修士課程とは異なる教師教育として実践研究がおこなわれる。その性質や対象、方法について検討した結果、実践という言葉には研究と同様の手続きがあり、実践そのものが研究であると考えられた。実践研究では、科学や技術の方法論が用いられ、新しい事実を見いだすためだけでなく、技術開発も含み、応用抹消的である。実践研究における実践は、研究者、対象（現場・概念）、方法などを示している。実践研究において設定されるテーマは、実践を焦点化し、学校における実習から学ぶ力を高めることが示唆され、現場に還元されると同時に、職能成長の手段として実践力を育成することが明らかになった。

１．はじめに

教職大学院には、高度な専門性を持った職業人の養成が期待されており、その主要な方法として専修学校などでおこなわれる職業に直結した技能教育ではなく、事例研究、授業観察・分析、フィールドワーク等を積極的に導入した指導方法による理論と実践の融合が重視されている。教員の実践、教育現場での仕事は、同じことが繰り返されるルーチンワークとはならないが、教員に必要とされる知識や技能は、社会の変化にともなって徐々に陳腐化すると考えられている。教員にとって対象とする児童生徒は１人として同じではないため、様々な変化に対応する能力が求められ、それが熟練を意味する。徒弟制度の中の職人は、師匠の技を盗むことによって技能が高められていった。一定の条件や環境下の作業において特定の技術を習得することを目指すのであれば、時間をかけることによって手先が洗練されていくことが可能である。しかし、社会の変化にともなって生じる未知の問題の対処には、既に得られた知識や解決方法がそのまま役に立つとは限らない。教員の専門性は、自らの経験の蓄積があれば自動的に高まっていくものではない。教員においても日々の活動や経験を振り返り、その中から新たなものを見いだして学び続けることが不可欠とされるようになってきている。

教職大学院は、教育上の諸問題の解決を導く理論を授け、実践を改善するための研究がおこなわれる機関である。学校教育法第九十九条では、「学術の理論及び応用を教授研究」することが大学院

＊岩手大学大学院教育学研究科

及び専門職大学院の目的として謳われている。理論とその応用を研究することによって、「高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力」の育成が期待されているのである。

教職大学院において理論が重視されるのは、理論が実践をおこなう上で役立つからに他ならない。理論は実践において知識の体系として機能する。すなわち、目的を達成するための原因と結果を説明する知識が理論なのであり、欲する結果を導くには、理論を学ぶことによって知識を得ることが有用なのである。國分（1980）によれば、理論は、事実に共通する原理・原則を概念として整理することによって形成されるといわれている。目に見える現象の背後にある目に見えない傾向を明らかにすることによって理論がつくられているのである。理論には、①結果の予測、②事実の説明・解釈のてがかり、③現象の整理、④仮説の生成という４つの機能がある。理論が蓄積されることによって、実践における試行錯誤を最小限に抑えることが可能になる。つまり、既に明らかにされている知見を活かすことによって、時間を浪費することなく新たな問題の解決に取り組むことができるようになり、個人の成長や集団の発展を可能にするのである。

高度専門職業人を養成するために設置された教職大学院では、修了の要件に修士論文が必須とされているわけではない。職能として求められる研究能力を高めることが専門職大学院の目標であり、その研究は、抽象的な概念の解明や真理の探究よりも教育現場で起こる諸問題の具体的解決を図ることが中心となる。一方で研究は、研究機関だけでおこなわれるものではない。生活上のおこないであっても生産性を高めるためには、やり方は常に変わってゆくことになる。おこないをよくしようとする行為、つまり改善は、現状を観察して新たな方法を試行し、結果を確かめるという科学で用いられる研究と同様の手続きがとられることになる。企業では改善を研究と捉えて、その姿勢を行動指針として明文化し、価値づけて共有していることも見受けられる（トヨタ, 2001；パナソニック, 2008）。このように、仕事における改善という行為が研究そのものであり、職能を高めるという目的を達成するためであっても、研究能力は必要とされる資質・能力とされている。

教育公務員特例法第十九条では、「教育公務員は、職責を遂行するために研究と修養に努めなければならない」とあり、教員であれば研究によって授業や業務を改善していくのは責務とされている。教員の仕事としての教材研究や研究授業などに用語に使われている「研究」は、実践の改善を目指しておこなわれるものである。教員の研究は、教育現場における改善のサイクルに適用可能であることが重要であり、原則となる。より多くの汎用性があるものが基礎研究といわれるが、合志（1998）によれば、必ずしも基礎研究から応用研究が導かれるわけではない。応用研究とは、問題の解明や解決のためにおこなわれるが、実践研究はその適用される範囲が限定的なものということになろう。したがって、教育や学校という特定の分野や領域に限定しておこなわれる応用研究が教職大学院の実践的研究ということになる。研究対象を限定することが実践研究の質を向上させるが、導き出された結論はその範囲や対象を正確に記述することが重要である。実践研究の蓄積が基礎研究へとつながり、汎用性のある成果につながっていくからである。

しかしながら、新たな制度である教職大学院の研究が、従来の修士課程とどのような違いがあるのかは、十分に理解されているわけではない。教職大学院は、教科専門の知識や理論を学ぶだけでは、教師の職能成長に十分な成果を残すことができなかったという従来の修士課程の反省から設立されている。専門性の高い教員を養成するためには、教職大学院の教員と教職大学院生の双方が既存の修士課程との違いを理解し、明確な方針や理念を持って従来とは異なる教師教育がおこなわれることが必要とされるのである。教職大学院の研究が学校教育の改善にも還元される実践研究であることから考えれば、研究者教員の役割は、教職

大学院生が教員としての実践において必要となる研究をおこなう資質･能力を育成することにある。同様に実務家教員も教職大学院生の研究に積極的に参画し、教育実践における問題解決に協働することによって、教員の専門性につながる教職大学院生の研究能力を相互に伸張することが教職大学院の機能を高めることになる。

そこで本稿では、教職大学院の高度な専門性を身に付けるために必要な実践的研究とは何かを明らかにして、教職大学院の研究指導に必要な知見を見いだすことを目的とする。

2．研究とは何か

教職大学院では、現状に対して適切に問題を設定し、解決策を見出すことのできる教員を育てることに力点が置かれる。横須賀（2008）が指摘するように、既に明らかにされた「ノウハウ継承」が優先されるのではなく、新たな知見を見いだそうとする教員の育成が目指されるのである。教職大学院は、既存の修士課程とは異なり、専門職大学院としての特徴を持つが、研究をおこなわないということではない。研究という用語の意味や定義に関しては､いくつかの見解が示されているが、2014年８月の「研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン（文部科学大臣決定)」では､「研究活動とは、先人達が行った研究の諸業績を踏まえた上で、観察や実験等によって知り得た事実やデータを素材としつつ、自分自身の省察・発想・アイディア等に基づく新たな知見を創造し、知の体系を構築していく行為である｡」とされている。研究とは、まだわかっていないことや知られていないことを明らかにしていく行為であり､生産的な営みにとって不可欠の行為である。教職大学院は、大学の目的を鑑みれば、新たな知見を探究する場である。すでにわかっていることを授ける教育だけではなく、研究によって新たな知を探求されなければならない。それは、受動的ではなく、能動的に求めていくことであり、主体的・対話的に深く学ぶことである。

勉強と研究の違いは、一般的には対象が既知であるか未知であるかの違いにあると説明される。小学校から高校では､既に明らかにされてきた｢わかったこと」を教わる勉強が中心であるが、大学では､「まだわかっていないこと」に対して自分で問いを立て、自分で答えを探す研究が中心となる。船曳（1998）によれば、大学は､「学校」ではないといわれている。大学は、学び方を学ぶところであり、保育園のように行動の自由が保障された場所だからである。歴史的経緯からみれば、中世の大学創立の後に近代の学校が成立しており、それぞれ異なる目的で社会に制度化されてきている（村上, 1994)。近代の学校では、よき市民になるために勉強することが中心になるが、大学は、リベラルアーツといわれる教養を身に付けることが目的であって、人間を束縛から解放するための学びの場が大学の起源とされている。大学では自分で問いを立て、答えを導き出す研究が教育としても重要視されるのはこのためである。現代の大学は、職業を保障する資格や免許を取得するため、もしくはその技能を獲得するための役割を持っていることも事実ではあるが、決して職業教育をおこなう機関ではない。現代社会の問題は、複雑な要素が絡み合い、１つの視点で解答を導くことは不可能である。複数の視点から多面的に考えるために必要とされるのが教養であり、教養によって学問を横断し、複数の分野・領域の知見を利用して最適解を得ることができる。ゆえに大学は、まだ解明されていないことを明らかにする研究を中心に、問題解決を図る能力を育成することが目的とされるのである。

研究は、自分が知らないことに対して、既にある答えを調べるものではなく、与えられた問題を解くということでもない。なぜなら現代社会における問題は､答えがあるとは限らないからである。社会では、問題を設定し、自ら答えを導き出すことが必要とされる場面に度々出会うことになる。研究は、そのような実社会の課題を解決する方法であり､それを学ぶ方法なのである。市川（2000）によれば、学校の勉強における問題と社会の問題は、解法が異なるといわれている。学校の勉強

は、良設定問題といわれ、初期状態や可能な操作、目標状態が決まっている。それに対して、社会の問題は、不良設定問題である。初期状態や可能な操作だけではなく、最終目標とそのために有効な手段もはっきりしないあいまいな問題であることが多い。学校の勉強における問題の多くは、問いを立てる必要がなく、解法や解答も明らかになっている。ところが、社会の問題は、問いが定式化されておらず、答えそのものだけでなく、解決の方法すら見いだせるかどうかもわからないのである。

認知心理学では、人間が問題解決を図るときの頭の中の手続きについて、問題スキーマといわれる知識が使われて処理されると考えられている（市川，1997）。ところが、与えられたスキーマを使うだけでは、未知の問題に対してスキーマを作り出すことができるようにはならない。既にある答えを知るという行為だけでは、新たな答えを作り出す効果的な訓練にはならないのである。自ら問いを立てて、解決する研究という技法やその経験が重要であることが明らかにされつつある。近年の教育に導入されている問題解決学習（PBL：Problem Based Learning）は、問いを立てるという過程を通じて未知の問題に対する解決方法を学ばせているともいえよう。経験から教訓を引き出すというサイクルを繰り返すによって、答えがわかってない、もしくはひとつではない問題への対応ができるようになっていく。そして、一般的な問題に対してのスキーマも次第に形成されるようになるのである（市川, 2013）。研究とは問題解決学習であり、研究をおこなう教育的な意義は、未知の問題への対処を経験することによるスキーマの形成と考えることができる。学卒の教職大学院生（以下、ストレートマスター）にとって研究能力を高めることは、納得解や最適解を導く態度や技法の育成にもつながっている。

研究は、新しい事実を見いだすためにおこなわれることが特徴である。ここでいう新しさとは、船曳（1994）によれば、①新しい現象や事実の「発見」の報告、②ある現象や事実についての新しい解釈や説明理論の「発明」による新たな理解の提示、③新旧のさまざまな現象や事実、さまざまな解釈や説明理論を「総合・関連」させることによる新たな理解の提示、④「発見」、「発明」、「総合・関連」についての「批判・再解釈」などである。これらの研究成果は、個人の興味や好奇心ではなく、人の幸せに貢献してはじめて意味をなすので、社会に役立つという方向性が重要である。わかっていないことを明らかにするという目的があれば、何でもよいわけではない。問いは、個人的な興味に基づく独りよがりなものではなく、社会にとって有益であることが大切になる。それゆえ明らかになった研究の成果は広く共有されなければならない。個人的な満足を得るためではなく、社会をよくするためにおこなわれた成果であるからこそ、共有する価値を持つのである。

研究では、答えを得ることと同じぐらい問いを立てることが重要な意味を持つ。研究は、先行研究を調査することによって、これまでに何がわかって何がわかっていないのかを明らかにすることから始まる。答えが既に存在するということは、その問題が既に与えられているものであることを意味する。しかし、社会で直面する問題は、与えられるものではなく、先にも述べたように何を問題とすべきかもわからないところから出発する。自ら問いを立て、その答えを積み上げることの繰り返しによって少しずつ解決していくものである。このような繰り返しを実践ととらえてもよい。答えが見つからない原因が、問いの立て方の不適切さにあるとすれば、問いを変えることによって答えを導くことが可能になる場合もある。したがって、研究においては、問題が可能な限り整理され、シンプルに問うことが重要であり、そのための充分な議論がなされなければならない。問いがあまりにも大きすぎるものであったり、方法が確立されていないものであったりすれば、研究は容易ではなくなり、短期間には成立しない。漠然とした問題意識を分けることが分かりやすさにつながるのである。問題点は、構造化されて適切な問いを立てられるようにすることが重要であ

り、その過程に多くの時間が割かれる必要がある。そうして自ら適切な問いを立てることができてはじめて、対象が限定され、適切な方法が選択されて論証がなされ、結論となる答えが主張されるのである。研究ではテーマを絞り、問いを単純にするほどに精度が高まるといわれている(エコ, 1991)。

研究によって明らかにされてわかったことは、知見と呼ばれる。研究は、わからないことを明らかにする協働的行為であり、研究によって新たに見いだされた知見はできる限り公開されなければならない。その研究の成果を多くの人に伝える手続きが論文の作成ということになる。学術的な知見は、論文によって全世界に公開され、共有されることが望ましく、教職大学院であっても同様である。本学においても教育学研究科研究年報によって新たな知見が公開されることになっている。論文としての体裁に厳密に従う必要はないものの、知見を共有するという目的を達成するためには、研究の成果は可能な限り投稿され、公開されるべきである。小林（1994）によれば、論文で重要なのは普遍性であって、主観に左右されないように誰にとってもそうであるように書くことが重要であり、この趣旨に沿って研究の成果がまとめられることが期待される。

本学において修了に際して求められる教育実践研究報告書は、実践研究の報告書である。研究を形にするという目的にそって作成される文という点では、論文ということになろう。しかし、教育実践研究報告書は、枚数の制限がなく、様式が比較的自由であり、公刊されるものではないということからは、一般的な論文ではない。公刊されないという点において同様な特徴を持つものが学部で作成される卒業論文である。これが枚数の規定のない一定の論文形式を備えた研究の報告書だとすれば、修士論文は、それらに加えて先行研究で得られる知見よりも新たな視点を持ち、複数の方法によって構造的に論証がなされた妥当性や信頼性が高められた研究の報告書となろう。これらから考えれば、教育実践研究報告書とは、参考文献や先行研究の検討を経て新たな問題が適切に設定され、現象から見いだした法則性を理論としてまとめたものとなる。学術という観点に立てば、原理の発見だけでなく、応用的な技術の発明も含まれる。つまり、教育実践研究報告書とは、原理や現象の解明を踏まえ、解決策としてのシステムや具体物の開発とそのプロセスを記述したものも含まれる。対象を限定したとしても、未知の姿を浮き彫りにするための新しい視点から研究や開発の成果が記述されることになる。

○大学では研究がおこなわれ、問題解決能力の育成に寄与する。
○研究とは、まだ判明していないことを明らかにして、新たな知見を得ることである。
○研究では、自ら問いを立て、根拠のある適切な主張がなされる。
○研究の問いは、先行する研究の知見から導かれる。

3．科学と技術

研究で見いだされた新たな知見は、繰り返し起こることであって、しかも容易に使えることでなければ価値が認められない。繰り返し起こることがわかれば、未来を予測して悪い結果を回避し、よい方向に変えることが可能になる。ゆえに研究では、再現性があるものを取り扱う科学の手法が用いられることになる。中谷(1985)によれば､「科学というものは、あることをいう場合に、それがほんとうか､ほんとうでないかということをいう」ものとされる。ほんとうとは、「いろいろな人が同じことを調べてみて、それがいつでも同じ結果になる」ことである。また、濱田（2011）によれば、「科学とは自然現象あるいは社会現象の中に一定の規則性を見出し、その原因を探り出し、法則としてまとめること」とされている。法則は、現象を一般化しただけでは不十分であり、事実とは反する状況も含めて一般化できるものでなければならない。科学的な見方とは、目の前で起こる現象を原因と結果で考え、根拠や理由を探ること

によって法則性を見いだすことになろう。

科学では、現象を理論で説明する。戸田山(2011)によれば、「科学が扱っているのは全て理論」であり、「科学の目的は、理論をほんの少しでもよりよいものにしていくこと」とされている。理論とは、現象を抽象化、モデル化したものである。理論は、法則がまとめられることによってつくられ、法則は、仮説が確かめられてつくられている。そこでなされている科学的説明とは、①原因（因果関係）を突き止めること、②一般的・普遍的な仮説、理論から、特殊な仮説、理論を導くこと、③正体（メカニズム）を突き止めること（戸田山, 2011）である。換言すれば、再現性のある現象に対して因果関係や特殊な仮説、理論、正体・発生のメカニズムなどを説明することが科学的ということになる。

ただし、科学的であるということは、繰り返しになるが間違いがないということではない。科学には限界があり、万能なものではないからである。哲学者ポパー（1971）は、科学とそうでないものを反証可能性の有無によって区別している。どんな手段を用いても間違いを証明できないものは科学ではないと考えられている。科学は不完全であるものだからこそ、議論によって確からしさを高めていくものなのである。科学は、新しく見いだされたことを正しいと主張する。この正しさを議論するために、新しい理論、法則や仮説に対して、証拠をもとに推論し、結論を導くという論理的な構造を備えることが必要になる。このとき用いられるのが演繹と帰納という方法である。演繹は、仮定から結論を導き、仮定が真であれば結論も真となる。それに対して、帰納は、事例から結論を蓋然的に推論する。演繹とは異なり、帰納では結論が真であるとは限らない。ゆえに正しさを導くための推論では、演繹と帰納が組み合わされて使用される。

科学は、主に自然現象を対象として発展してきたが、人間や社会現象も科学の対象である。自然科学以外の学問には、人間を対象とした心理学や教育学などの人文科学、社会を対象とした経済学や法学などの社会科学がある。科学で扱うものには、再現性があって予測できることが大切なのは先に述べたとおりであるが、人間の行動や心理は、客観性を保って説明することが困難なものも多い。人間の集まりである社会の現象は、要素が複雑に関連しているので、単純に分析することはできない。人文科学や社会科学における因果関係は、原因が複雑に絡み合っていることが多く、その証明は非常に困難である。伊藤（2017）によれば、因果関係を立証することが難しいのは、①他の要因の影響、②逆の因果関係の可能性を判定できないからである。何らかの介入に対して、それをおこなわなかった時の結果を観測することや比較することはできない。相関関係を安易に因果関係と捉えることが誤りであるという理解が大切になる。したがって、人文科学や社会科学、特に教育の研究の際には、科学の限界を知って適切な主張がなされる必要がある。確からしさとは、間違いがないという主張ではなく、間違いが起こる確率が低いことを計算したに過ぎないからである。

わが国では科学技術[注1)]という用語が使用されるが、村上（1994）によれば、諸外国では科学と技術は、異なる概念で捉えられて発展してきた。技術は、大学ではなく職人の中で伝統的に受け継がれてきたからである。しかし、近代から現代になって、大学という組織に技術や工学が組み込まれ、それ以降、工科大学や工学部などの機関によって技術あるいは工学が研究されるようになった。これらの近代的な機関が創設されてようやく大学も技術者養成のひとつとなったのであり、技術の伝承や技術者の養成の歴史は決して古いものではない。

科学[注2)]は、事象を明らかにする試みであるのに対して、工学は、存在しない状態から人間が有用とするものの実現を追及することだといわれている（Fung, 1965）。尾身（1996）によれば、「科学」とは、一般に、事がらの間に客観的なきまりや原理を発見し、それらを体系化し、説明することであり、「技術」とは、理論を実際に適用する手段とされている。科学では、自然現象がなぜ起

こるのかという視点から原因を突き止め、新たな発見を目指しておこなわれる。一方で工学は、技術者によって科学が見いだした理論や法則を応用して、自然に存在しないシステムや装置を発明して技術を開発し、人間の幸福の実現を目指している。技術や工学の目的は、社会に有用なものやシステムをどのようにして実現するかにある。工学は、目指す成果を実現する合目的的な行為という点では科学とは異なっている。しかし、現状を観察し、見いだされた問題に対して仮説を設定し、仮説を確かめることによって成果を導くという方法は共通しているのである。工学的手法では、科学的手法に加えて、過去の事例から確からしいとされる経験則も組み合わせて使用される。

教職大学院でおこなわれる研究は、教育の科学と工学の両面の性質を持ち、現象の追究や解明だけでなく、現場で必要とされる技術や製品の開発も含まれる。研究の目的が科学的な発見であるのか、工学的な発明であるのかを明確にして研究をデザインすることは、教育における実践研究の成果を確実にするために重要となる。

○科学は、ほんとうであることを再現性によって示す。
○科学的とは間違いがないことではなく、議論の余地を残すことである。
○人文科学や社会科学では、因果関係の解明が困難であることが多い。
○自然や人間を対象として、現象の発見を目指すのが科学である。
○人間が幸福になるために必要な自然にはないものを発明するのが工学である .

4．教員の実践と成長

実践と成長の関係は、成長したから実践がなされるのではない。実践によって成長が促されると考えられ、実践する力を身に付けることが職能成長を保障することになる。教育の仕事は、ルーチンワークにはならず、教師が学び続ける存在であるという理解がなされて、はじめて実践がなされていく。実践とは、理論や徳目、倫理的に望ましいものなどを自らが実際におこなうことを意味する。実行は、理論や倫理的に望ましいことには用いられない。また、実施は、あらかじめ計画されたことをおこなうことに用いられる。これらの言葉と実践の差異を考えれば、実践は、遠い目標である理想へ向かうおこないを意味している。理想とする状態は、容易に接近できるものではない。理想と現実のギャップを測定や評価し、修正が繰り返されることによって、理想の状態に少しずつ近づいていくことができるのである。実践とはそのような繰り返しおこなわれる取り組みを指すものであり、課題を見つけ修正するという循環である。このような意味における実践、すなわち絶え間ない改善のサイクルは、理論と対立する概念ではない。

教員の専門性は、ショーン（2001）の提唱する反省的実践家という概念によって大きく変化し、現在では新しい専門職としてとらえられている。その新しく見いだされた専門性は、技術的熟練とは異なり、経験だけで蓄積されるものではないことが明らかにされてきた。教員は、状況の変化に応じて様々な意思決定をおこなう。そのおこないを省察し、学び続ける存在であることが求められるようになったのである。教員の仕事は、日々変化していくものなので、同じことを繰り返しているだけでは習熟が保障されるとはいえない。状況やその変化に適応していくことが求められ、そのような変化に適応するおこないが実践となる。したがって、教員の実践とは、例えば授業で考えると、一度の授業をおこなうことではなく、授業改善の営みができることを意味する。授業における教員の実践力とは、児童生徒にあわせた授業構想をおこなうことができ、かつ授業で起こる様々な出来事に対処し、その実践を省察する機会を設定できる力である。

授業や教育活動をよりよくしていくためには、自省するだけでは十分ではないため、他者とお互いに批判的検討ができるような文化や雰囲気の醸成も重要と考えられる。人が学び､成長する場は、

学校だけではない。レイヴ・ウェンガー（1993）の状況的学習によって指摘されるように、集団への所属や参加によっても学びは起こるのであり、その集団においてどのような役割を果たそうとするかによって学ぶ姿勢も変化していくと考えられる。教員としての成長を個人の資質・能力に任せるのではなく、集団や組織として支えるためには、所属する組織が向上を目指す集団でなければならない。授業や実習を含む教育活動をやりっ放しにせず、よりよいものになるように改善を図っていく姿勢と能力は、教員免許状が保障するものではないのである。それは、他の業種であっても同じであり、学ぶ姿勢が所属集団や組織のリーダーシップと雰囲気によって醸成されている。このことを念頭に、教職大学院が学びつつける集団として維持され、大学教員がその姿勢を持ち続けることも求められよう。

今日では、教育における実践の課題でも組織的な解決が期待されるようになってきている。担任をはじめとした教員個人の力量向上だけが必要とされるわけではない。例えば、医療における検討会（カンファレンス）では、複数の専門職がそれぞれの見解を持ち寄って最適な方法を導き出すことがおこなわれている。同様に教育においても多様性を持ったチームが組織され、専門性を活かしたチームによる教育と問題解決がなされることが期待されている。教職大学院においても研究者教員の専門性が活かされて最適解や納得解が導かれ、問題が多面的に検討されることが実践力を高める重要な経験となるのである。そのような視点を持つために、授業が設定されることが重要な意味を持つ。授業内容を理解して、教育現場において自分ひとりで解決すればいいわけではない。専門的見識を持つ専門家を招いて一緒に課題を解決すればよい。授業はそのような出会いの場として利用され、教員の専門性やネットワークを活用していくことが実践力の向上に有効と考えられる。

即戦力として教職大学院が育成を目指す能力は、自分の理念を実体化するスキルやその向上ではない。むしろ、目の前にいる児童生徒に応じて授業を適切に構成する力であり、自らの構想と児童生徒の現実のギャップを埋めるために修正を繰り返す力である。感性は、よいものに触れることで拓かれていくものであり、教員としてのよい経験に触れさせることが専門性を高める教育になる。児童生徒の状況を読み取る感性を磨くためにも、現場経験のある大学教員が授業や児童生徒への視点を提示して解説し、ストレートマスターの視野を広く、観点を豊富にすることが重要と考えられる。教職大学院では、職業意識を高めることにつながる質の高い経験が準備されて、実践する態度が醸成することが期待されているが、そのためには、学校現場と結びついた学びが展開されなければならない。教師の学び方である授業研究（レッスンスタディ）を題材として、その経験によってやり方に習熟することが実践力を高めることにつながるのである。教師教育に限ったことではないが、人の成長には重要な他者が存在する。教職大学院では実務家教員がメンターであり、実践を理解する上でとりわけ重要な役割を果たしている。

○実践とは、理想の実現へ向けた絶えざる改善である。
○成長したから実践できるのではなく、実践し点検するから成長する。
○教員の専門性は、実践において螺旋型モデルで向上し、多様な到達点がある。
○教職大学院の実務家教員は実践におけるメンターであり、成長を促進する重要な他者である。

5．実践力の育成

教育の基礎資格である教員免許が授業をおこなう能力の最低限の保障だとすれば、教員免許を取得した後に期待されるのは、日々の仕事を省察し、次の取り組みを修正、改善しようとする能力であり、それが実践をおこなう力、実践力となる。授業や教育活動ができなければ、実践は始まらないので、授業や教育活動を自分で計画し、実現する能力を獲得させることは最低限必要とされる。無

理のない計画の作成と実行力は身に付けなければならないが、これらの能力保障は、学部段階における目標である。つまり、教職大学院では、実行力ではなく、実践力を身に付けさせることが目標となり、実践力を持つ教員が即戦力ということになろう。

実践力とは、授業や教育活動の遂行能力ではなく、それらを改善する能力である。教職大学院の目的は、実践の方法を獲得させ、独り立ちできる教員を育成することである。この独り立ちとは、授業や教育活動をひとりでおこなう力ではなく、授業や教育活動を自らよくしようとして改善を図ろうとすることができる力である。専修免許は、教員としての能力が高いことを必ずしも保障するものではない。教員としての即戦力が実践力であるとすれば、それは免許や資格で保障されるのではなく、現場において実践ができることで実際に発揮されて意味をなすのであり、遂行した後の改善に向かう修正する能力である。

実践力を身に付けさせるためには、自ら省察する機会を持とうとする能動的な態度の育成と効果的に省察をおこなう方法の獲得が具体的な目標となる。実践力を身に付けるための最初の段階は、免許取得や採用だけでは教師は成長せず、改善しようという意欲や熱意が重要であるという理解がなされることである。つまり、教職大学院において最初に求められるのは、何らかの水準の実行力を身に付ける技能訓練ではなく、改善しようとする態度を形成する教育に他ならない。改善しようとする態度の形成は、到達すべき目標もしくは理想とする状態の理解であると考えられる。その理想と現実の自分の姿を比較し、メタ認知による自己理解や自己評価ができてはじめて、その理想に近づこうとすることができるからである。そして、態度形成の後に必要とされることが効果的な省察をおこなう能力であり、そのための具体的な方法論である。教師が実践を振り返り、その改善を効果的におこなうためには、適切なフィードバックが不可欠であり、自ら振り返るだけではなく、他者から得る機会を設けることが重要である。そのためには、他者から意見を受け入れる「構え」をつくり、客観的な視点で多様性を持って改善をはかるために他者を誘う「まきこみ力」を持ち、実際に授業研究（レッスンスタディ）などの省察の機会をつくって調整する「企画力」を育成することが目標となる。このような省察の場が設定されることによって省察力が高められるのであるが、省察の場や機会を自ら設定できるようになることが最終的な目標となる。

態度形成の次の段階としては、効果的な省察の方法論を獲得することが目指される。実践の経験がないストレートマスターに対しては、実践の前に期待される授業や教育活動の水準を示すことによって、その実践の振り返りを深める経験を積ませている。授業や教育活動で起こる予期せぬ出来事の対処方法を獲得するためには、その原因や予徴となる児童生徒の反応などを見取るために有益な知識を事前に持っていることが重要である。そのような知識の獲得の場が適切に設定され、理想的な授業や教育活動の構想へ向けてギャップを埋めるための省察の機会が学校実習の最中にも準備されなければならない。毎日と実習という２つのサイクルの中で理想の実現を目指すことが実践として機能する。教職大学院では、まとまった期間が持てるからこそ、短期、中期のサイクルで、取り組みを省察することができる。そこで見いだされた知識を再び試行し、その知識の確からしさが検証されていくことによって、省察の効果を実感させることが可能になっている。

教職大学院の学校における実習が教員免許取得のための教育実習と異なるのは、実践力を高める機会として改善のサイクルが機能するところにある。教育実習では、省察や改善を踏まえて改めて試行する機会を得る余裕がなく、実践と呼べるほどの改善のサイクルを保障するには制度上の困難がある。それに対して教職大学院の学校における実習では、在学期間が実習に充てられることによって、比較的長期の実践が可能になっている。教職大学院の学校における実習は、単発的な現場経験とは異なり、実践を経験させることに意味が

ある。スーパーバイザーとしての大学教員が存在することによる省察の質の高さと機会の多さが相乗効果となって経験量を増大させている。その結果、経験を経験学習、すなわち実践へ高めることを可能にしている。実践の経験と省察の質と量が教職大学院の強みとなって教師教育の質を保障しているのである。その点では、実習と科目「リフレクション」だけが実践の対象となるわけではない。実習中や直後の省察、その他の授業を含めた全ての活動が実践のサイクルに組み込まれるように教員がサポートすることが重要になる。教職大学院の実習は、実践の一部なのである。

教員の専門性は、先にも述べたように経験の蓄積によって簡単に到達できるものではなく、直線的な成長モデルにはならない。教員の専門性の高まりは、前進と後退を繰り返しながら連鎖的に形成されるスパイラル構造であり、徐々に向上する螺旋型モデルと考えられる。教員の成長モデルは、多様性が認められるものであり、目標となる閾値を具体的に設定することも困難である。同様の経験を積んだとしても人の成長には差異が生じることはよく知られている。松尾（2011）によれば、人が成長するには、経験から学ぶ力が必要といわれているが、そのためには、良い経験を積む機会が与えられ、学ぶ力を養ってくれる組織に所属していることが重要である。採用の後にそのまま現場に配属された教員と教職大学院を修了した教員を比べると、その違いが認められるようになってきており、教職大学院がよい経験を提供し、学ぶ力を養う組織となっていることの証左ととらえられよう。スーパーバイザーとなる教員と共に実践する機会が教師の職能成長に重要な機会を提供していると考えられ、教職大学院の学びは、実践力を高める有効な教師教育の機会となっている。その要因は、実習期間が複数設定されることによって、振り返りによって見いだされたことが試行できる機会があり、実践を経験することにある。教員の実践力を高めるには、自分の経験に基づくだけではなく、多くの知見を適用させて未知の問題を対処していく経験が重要である。教職大学院で取り組まれる実践研究において目標となるテーマが設定されるからこそ、様々な学校における実習の経験が学ぶ機会として機能する。実践研究をおこなうことは、学校における実習をよく考えられた実践に高めることにも寄与している。実践研究は、教職大学院では、経験学習のサイクル、つまり実践を学ぶための教育方法としての役割を持ち、目的と手段の両方の意義を持つのである。

○実践力とは、遂行する力や技能ではなく、改善しようとする態度やそのための技法である。
○かまえ、巻き込み力、企画力が重要な他者との関係を生み、実践を可能にする。
○教職大学院における実習は、実践の一部として機能する。
○実践研究のテーマ設定によって実践がよく考えられた実践として機能する。

6．実践研究

教職大学院でおこなわれる実践研究には、いくつかのとらえ方がある。日々の仕事においても、建設的な営みの中では改善を目指す取り組みがおこなわれている。それが実践と呼ばれ、研究と同様な手続きが取り入れられている。実践と研究は似た意味を持つので、そのいずれかのとらえ方で、実践研究はいくつかに分類することが考えられる。実践研究には、「実践者による研究」としての一面がある。実践者の考える研究の目的や方向性をから考えれば、社会実装を目指す応用的研究となろう。一般的に、研究は、基礎研究と応用研究に分けられる。しかし、研究は、上田（1980）によれば、基礎には抹消、応用には純正が対応し、その多くは基礎研究ではなく、抹消研究に属するといわれている。教育において考えれば、現場にフィードバックできるものが応用研究であり、現場にフィードバックが困難なものが純正研究ということになる。教職大学院では、基礎か抹消かということよりも、学校を対象とした応用研究であることが重要になる。教職大学院でおこなわれる実践研究は、基礎ではなく、大学だけをフィール

ドとしないので純正というよりも末梢、いわば限定的である。換言すれば、実践研究は、対象が限定的であるため、対象を広げて適用することが困難なことが多い。つまり、実践研究は、応用的であるが､末梢的で適用範囲が狭い「応用抹消研究」であると考えられる。

また、田中（1996）によれば、実践研究は、仕事の現場を対象とした経験の蓄積、実践の評価や改善を目的としておこなわれる研究といわれている。この場合、実践研究とは、「実践がおこなわれている現場の研究」であり、「実践の研究」である。マネジメントサイクルで示される PDCA（PLAN-DO-CHEACK-ACTION）の実行が実践であり、研究と同様の手続きでおこなわれる授業の改善は､実践研究そのものである。さらにいえば、教育の場合は、Plan よりも先に Do があり、その Do の結果を査定することが授業改善であり、実践研究だとも考えられる。実践と実践研究の違いを見いだすならば、大学という研究機関でおこなわれる実践研究には、成果が一般化されることが期待されており、知見を公開していく手続きが重要な意味をなすことになる。教職大学院に求められる実践研究を具体的に考えれば、①授業等をはじめとする子どもに関連するもの、②校務分掌等の教師の仕事に関連するもの、③職能に特有な管理や組織に関するもの（管理職や行政等）などが対象となる。現在の教職大学院は、教科に関する研究も扱われるようになったので、授業を例にあげれば、①実際の授業において主として教員や児童生徒を対象として教え方や学び方に着目する授業研究、②授業の計画段階において目標・内容や教材・教具開発に着目して、その有効性の検証をおこなう授業づくり研究などに分類され、それぞれ科学的、工学的なアプローチが取り入れられている。

授業の技術は、佐藤（2009）によれば、「日常的行為ではなく、創造的行為」であって、「技（craft）」あるいは「技法（art）」だといわれている。また、國分（1980）は、実践活動は、アートであるかもしれないが、無数のアートを整理し、一般化したものは「学問（サイエンス）」であるとしている。たとえ教員の実践が独自性の強く働くアート（技法）だとしても、それらを一般化することは科学的な行為と考えられる。実際の教育では、有益と考えられる様々な要素が取り入れられ、それら多くの変数が相互に影響して成果が生じることになる。職人の世界では、マニュアルなどがなくても高い完成度を誇る製品が生産される。教員においても、多様な手法によって授業を上手くまとめることができるのは、アートの世界であろう。しかし、その主要な原因が何であるのかが解明されないままでは、次の実践に取り入れることはできなくなる。結果に対して、何が要因として有効であったのかを独立させて検証し、意味付ける活動があって、その先へ進む実践、改善が生まれるのである。例えば、料理において様々な調味料を適当に入れた結果として美味しいものができたとすれば、その料理方法を再現できるかはわからない。効果に対して加えるものやその量が測られて、何をどれくらいかが明らかになることによって、再現性が高まるのである。研究においても介入するものが何か、その成果はどうなるのかはできる限り単純に説明されなければならない。実践研究とはこのような漠然とした技法を明確にして、技を伝承する手続きでもある。

実践が自ら理想に近づこうとする行為であれば、実践研究は、「自ら実践（介入）する研究」としてとらえられる。このとらえ方の中では、観察という方法を用いる研究は、実践的にはならない。授業研究は、授業という実践の良し悪しを評価し、因果関係を明らかにするためにおこなわれる。おこなったこと（説明変数）と結果（目的変数）を測定して明確にし、実践や介入の時機、内容や頻度を明らかにして有効性を検証することになる。調査によるデータの収集や技術やシステムの開発、提言だけでは、実践研究にはならない。これらの実践研究は、教育現場でおこなわれる児童生徒や教員を扱う研究という点では臨床的な研究になるので、倫理的な配慮も求められる。研究は、人権の保護はいうまでもなく、社会的な便益

が予測されるためにおこなわれるのであって、そうでないものは倫理的には許されない。

実践研究における理論の扱いは、科学の分類と対象の違いで説明される。平成21年の「人文学及び社会科学の振興について（報告）案」では、社会科学は、自然言語で記述され、解釈を通じた意味づけをなし、対象には再現可能性がないととらえられる。自然科学の目的は、真理の追究であって、現象を説明する理論の解明であるのに対して、社会科学に分類される教育においては、理論は目的ではなく、絶対的なものでもない。教職大学院の研究は、実践の科学としての教育の研究であって、社会科学に分類されるものが多く、自然科学との違いがある。谷岡（2007）によれば、自然科学は条件を統制して再び実験することができるが、社会科学では蓋然性（確実性）を高めるための観察しかできないといわれている。社会科学で対象とする人、すなわち実践者としての教員と児童生徒には、それぞれパーソナリティが介入するので、自然科学とは異なって再現性が保障されない。教育では、パーソナリティの異なる教員が他人の理論を用いて実践をおこなったとしても、一回性の原理がはたらき、同様の結果を得られるとは限らないのである。

実践において理論を使うためには、その理論を自分の性格や環境に適した自分の理論に修正して適用しなければならない。自分の理論とは、國分（1980）によれば、「自分が手軽に使える手製の地図」であり、「作業モデル」である。研究者に求められるものが理論を検証する責務や新たな理論の構築だとすれば、実践者には自分に合う理論をつくる、もしくは理論を修正することが求められる。したがって、教職大学院において実践研究によってつくられる理論のできばえは、國分（1980）が指摘するように、①便利さ、②守備範囲の広さ、③実証性で評価されることになる。つまり、単純で使いやすく、特定の現象だけではなく汎用性があり、主張する本人にしか使えない「極意」ではなく客観性や公共性があることが期待される。ただし、研究の成果は、有効性の検証だけではない。新たな仮説の生成であっても有用であり、生成された仮説を検証することによって教育実践が改善されていくからである。

教育では、有益な理論であれば、改善のために利用して実践に取り入れ、理論のない実践であれば、そこから理論を構築することになる。理論をよりあてはまりのよいものとするために検討が重ねられるが、例外的事象があるからといって、理論と実践が対立することにはならない。佐藤（2015）によれば、理論と実践の関係は、実践の理論化と理論の実践化がある。実践の理論化とは、多くの人に利用されるという点では、基礎研究よりの方向性である。法則の発見を積み立てて理論を作りあげ、自分のやってきたことの意味付けや振り返りをおこない、仮説生成的に進める研究である。これまでの経験を帰納的に集約するものであり、帰納法という点では、蓋然的に推論する。これに対して、理論の実践化とは、応用研究として仕事に実装し、現場に還元されることが目指され、仮説検証的に進める研究である。既に明らかにされている理論から演繹的に進めるというよりも、新たに生成された仮説を実証し、より大きな理論構成につなげることが目的となる。

教職大学院における実践研究は、研究者、対象（現場・概念）、方法などの違いによって多様なとらえ方のできる研究であるが、実践者による教育現場の研究という意味合いが強く含まれる。また、大学院段階として、調査や観察によるレポートではなく、事実を踏まえた介入もしくは自らの実践によって研究されるものを示すと考えられ、教え方や学び方の評価、教材の有効性、出来事・現象の関係性、教員や児童生徒の成長などに焦点化され、先生の教え方、生徒の学び方、授業や教育活動が改善されることを期待した研究と考えられる。

○実践研究は、研究者、対象（現場・概念）、方法などを示す。
○実践研究とは、「実践者による研究」、「実践がおこなわれている現場の研究」、「実践する研

究」、「実践の研究」などがある。
○実践研究は、現場への適応を目指す応用研究であり、抹消研究である。
○実践研究は、技を伝承する手続きである。

7．まとめと課題

専門性の高い教員を養成する教職大学院においては、既存の修士課程とは異なる教師教育がおこなわれることが必要とされる。その方法論として教職大学院でおこなわれる実践研究について検討をおこなった結果、以下のことが明らかになった。

1）実践という言葉には研究と同様の手続きがあり、実践そのものが研究であると考えられた。
2）実践研究では、科学や技術の方法論が用いられ、技術開発も含む。
3）実践研究における実践は、研究者、対象（現場・概念）、方法などを示す。
4）教職大学院の実践研究は、現場を対象とした実践の研究であり、応用抹消的である。
5）実践研究において設定されるテーマは、実践を焦点化し、学校における実習から学ぶ力を高めることが示唆された。

教職大学院は、特定の問題の答えを授けるよりも、教員の問題解決能力の伸長を図り、未知の問題の解決に実践力のある教員を養成して寄与することが期待されている。研究に加えて即戦力の教員の養成機関としての使命があり、教員の専門性の高まりは、実践の研究能力で図ることが可能である。教職大学院の実践研究は、現場に還元されると同時に、職能成長の手段として実践力を育成することが明らかになった。学校の一員として求められるのは、１人で問題を解決するスキルではなく、協働する力である。信念を抱いた反省的実践家として多様性の中で学ぶことができる教員の養成が教職大学院の目標である。

なお、本稿は、教職大学院における実践的研究を著者の経験に基づいて実践や研究の視点から考察したものである。当然ながら考えを押しつけるものではなく、本稿の批判的検討により、教職大学院の実践や研究のあり方について議論が発展することを期待したい。

注

注１）科学と技術は、近代に至るまで、基本的には別個の活動として営まれてきたとされているが、かつてのように科学と技術を単純に区別することも困難になってきている。科学技術とは、尾身（1996）によれば、「「科学技術」とは、「科学に裏打ちされた技術」のことではなく「科学及び技術」の総体を意味する」といわれている。
注２）科学という用語は、狭義には自然科学を意味するが、広義では学問全般で捉えられることが多い。大学においては、主に理学部で科学、工学部で技術が取り扱われている。尾身(1996)によれば、「「科学」は、広義にはおよそあらゆる学問の領域を含むものであるが、狭義の「科学」とは、とくに自然の事物、事象について観察、実験等の手法によって原理、法則を見いだすいわゆる自然科学及びそれに係る技術をいい、その振興によって国民生活の向上、社会の発展等が図られるものである。」とされている。

引用文献

エコ，ウンベルト：谷口勇訳（1991）論文作法．而立書房.
船曳建男（1994）表現するに足る議論とは何か．小林康夫・船曳建男編：知の技法．東京大学出版会 ,pp.211-212.
船曳建男（1998）大学で学ぶと言うこと．小林康夫・船曳建男編：新・知の技法．東京大学出版会 ,pp.231-243.
Fung Y.C.（1965）Foundations of Solid Mechanics. Prentice Hall.
合志陽一（1998）基礎研究と応用研究．国立環境研究所ニュース17巻３号，p.1.
濱田嘉昭（2011）科学的探究の方法．放送大学教育振興会 ,pp.15-17.
市川伸一（1997）考えることの科学．中公新

書 ,pp.143–149.
市川伸一（2000）勉強法が変わる本心理学からのアドバイス．岩波ジュニア新書 ,pp.138–147.
市川伸一（2013）勉強法の科学心理学から学習を探る．岩波書店 ,pp.99–102.
伊藤公一朗（2017）データ分析の力因果関係に迫る思考法．光文社新書 ,pp.28–52.
國分康孝（1980）カウンセリングの理論．誠信書房 ,pp.17–24.
小林康夫（1994）学問の行為論．小林康夫・船曳建男編：知の技法．東京大学出版会 ,pp.4–5.
松尾睦（2011）職場が生きる人が育つ「経験学習」入門．ダイヤモンド社.
文部科学省（1998）大学審議会答申．21世紀の大学像と今後の改革方針について.
文部科学省（2002）中央教育審議会答申．大学院における高度専門職業人養成について.
文部科学省（2006）中央教育審議会答申．今後の教員養成・免許制度の在り方について.
文部科学省（2008）科学技術・学術審議会学術分科会学術研究推進部会人文学及び社会科学の振興に関する委員会．人文学及び社会科学の振興について（報告）案．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryo/attach/1238043.htm（2021/2/1閲覧）
文部科学省（2012）中央教育審議会答申．教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について.
文部科学省（2014）研究活動における不正行為への対応等に関するガイドライン（文部科学大臣決定　平成26年８月26日），p4.
村上陽一郎（1994）科学者とは何か．新潮選書 ,pp.40–41, 52–60.
中谷宇吉郎(1985)科学の方法．岩波書店 ,pp.1–6.
尾身幸次（1996）科学技術立国論－科学技術基本法解説．読売新聞社.
パナソニック（2008）行動基準．パナソニック HP．https://www.panasonic.com/jp/corporate/management/code-of-conduct/list.html（2021/2/1閲覧）
ポパー，カール：大内義一ほか訳（1971）科学的発見の論理 上・下．恒星社厚生閣.
レイヴ・ウェンガー：佐伯胖訳（1993）状況に埋め込まれた学習――正統的周辺参加．産業図書.
佐藤学（2009）教師花伝書―専門家として成長するために―．小学館 ,pp.62–65.
佐藤学（2015）専門家としての教師を育てる．岩波書店，pp.74–78.
ショーン, ドナルド:佐藤学･秋田喜代美訳（2001）専門家の知恵．ゆみる出版.
田中敏（1996）実践心理データ解析［改訂版］．新曜社，pp.344–350.
谷岡一郎（2007）データはウソをつく科学的な社会調査の方法．ちくまプリマー新書 ,pp.32–41.
戸田山和久（2005）科学哲学の冒険サイエンスの目的と方法を探る．NHK ブックス.
戸田山和久（2011）「科学的思考」のレッスン学校では教えてくれないサイエンス．NHK 出版新書 ,p.23, 73.
トヨタ自動車（2001）トヨタウェイ2001．トヨタ企業サイト．https://www.toyota.co.jp/jpn/company/history/75years/data/conditions/philosophy/toyotaway2001.html（2021/2/1閲覧）
上田良二（1980）研究開発にみる日本の後進性．蟻塔（9）．共立出版．［上田良二（1980）応用基礎研究のすすめ．http://www.social.env.nagoya-u.ac.jp/sociology/kamimura/uyeda1-06.htm（2021/2/1閲覧）］
横須賀薫（2008）教職大学院の現状と課題．理論と実践の融合を目指したカリキュラムに基づいた教育を実践教職大学院は実践研究の場としての明確な位置付けが必要．Guideline September．河合塾 ,pp.2–5.

重度・重複障害児教育から多様な障害への対応と今後の課題
- 特別支援教育ケース研究会事例報告テーマから -

東　信之*，佐藤　信**，高橋　縁***，高橋　晃・髙橋　恵子・矢幅　美嘉子****

（令和３年２月19日受理）

AZUMA　Nobuyuki，SATOU　Shin，TAKAHASHI　Yukari，TAKAHASHI　Akira，
TAKAHASHI　Keiko，YAHABA　Mikako

Responding to Challenges of Education for Children with Severe and Multiple Disabilities: From the Iwate Prefecture Severe and Multiple Disorders Study Group (Currently the Special Needs Education Study Group)

要　約

昭和54年（1979年）、養護学校義務化と同時に発足した岩手県重度・重複障害教育研究会（現特別支援教育ケース研究会）の現在まで40年間にわたり行われてきた定例研究会における「事例報告テーマ」から、時代とともに変遷してきている特別支援教育対象児童生徒の多様化に対応し、どのような指導方法や指導内容が求められてきたかを焦点化し、明らかにするとともに、今後の特別支援教育における対象者の変化（特別支援学級等や病弱特別支援学校等を中心に増加傾向にある心身症、発達障害等）に伴い、特別支援教育全体が今後継続的に取り組むことが求められる課題とその方向性を探る。

１．はじめに

昭和54年（1979年）、養護学校義務制、設置義務施行[1)]と同時に「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」、「盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領」[2)]が告示された。

この学習指導要領は、従来の学校種別の学習指導要領を一本化し、盲・聾・養護学校の小学部から高等部まで同時に改訂したことが特徴であるが、大きな変更点は、児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程の一層の弾力的な編成の配慮が示されたことである。さらに、総則、教育課程一般の中で、「９ 心身の障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合」として訪問教育が開始された。訪問教育の対象となる児童生徒の多くは、重複障害があり、学習指導要領では「重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童又は生徒については、各教科、道徳若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科に替えて養護･訓練を主として指導を行うこと。」と示された。しかし、それまでの盲学校、聾学校、養護学校にあっては、重複障害のある児童生徒の指導についての実践例の蓄積が少なく、教育課程、指導内容･方法等の確立、体系化が課題としてあげられ、訪問教育担当者、重複学級担当者を中心に様々な実践研究が報告された。

この養護学校義務制時に発足した岩手県における「特別支援教育ケース研究会（発足時は重度・重複障害教育研究会）」（以下ケース研とする）は

＊岩手大学教育学研究科，＊＊岩手県立盛岡ひがし支援学校，＊＊＊岩手県教育員会事務局学校教育課，
＊＊＊＊岩手県特別支援教育ケース研究会

40年間、大学研究者と学校現場、教育センター等の教員とが定例会を継続して設け、その時々における特別支援教育をめぐる社会情勢の変化との対応、特別支援教育の課題を含みながら、相互の実践事例を発表し、一人一人の力量を高めると同時に、対象児童生徒の指導に生かし、それぞれの課題解決の一助としてきている。定例会での発表内容は、その時々の特別支援教育における指導方法・内容等の変遷を示すものであると同時に、課題を含んでいることが推察される。

また、近年発達障がいがあると思われる児童生徒の増加[3]により特別支援学校、特別支援学級、通常学級においても一人一人への対応の仕方、指導方法や指導内容の工夫が不断に行われることが求められている。

そこで、ケース研で行われてきた昭和54年（1979年）から令和元年（2019年）まで発行を続けている研究紀要１号から41号に掲載された事例報告を三期に分け、分析することにより、これから取り組むことが必要な課題、重点とする内容について明らかにする。

２．方法

（１）事例報告テーマの選定

研究紀要は１号から41号まで出され、それぞれの紀要には５～13編の事例が報告され、全部で326事例すべてを対象とすることとした。（表１）

また、報告の時期を１号（1979年）から10号1988年）までの101編をＡ期、11号（1989年）から29号（2007年）までの160編をＢ期、30号（2007年）から41号（2019年）までの65編をＣ期とし、それぞれにおいて分析を行うこととした。

Ａ期は重度・重複障害のある児童生徒を初めて教育の対象とした時期、Ｂ期は10年を経様々な指導について知見が蓄積された時期、Ｃ期は重度・重複障害以外の障害への対応が始まった時期と捉えた。

（２）事例報告テーマの分析方法

Ａ期からＣ期までの事例報告全326事例すべてを分析対象とし、分析は「KH Coder3」[4]を用いて、

表１　事例報告テーマ

研究紀要No.	No.	西暦	年号	事例報告テーマ
1号	1	1979	S54	重度精神薄弱児のコミュニケーション指導
	2	1979	S54	事例ISについて-見る力と自ら行動をおこす力を求めて-
	3	1979	S54	自発的行動が未形成なSの排尿自立指導
	4	1979	S54	Y君の事例研究
	5	1979	S54	重度・重複障害児のS子の排泄指導
	6	1979	S54	心身障害児学級に在籍している知的発達遅滞児の文字指導
	7	1979	S54	自閉児の表出言語の形成-Sの意思伝達能力の形成-
	8	1979	S54	事例研究
2号	9	1980	S55	音声言語をもたない子供のコミュニケーション指導Ⅱ
	10	1980	S55	自閉児の言語指導
	11	1980	S55	興奮型精神発達遅滞児S男の指導
	12	1980	S55	小学校二年生M・S児の文字指導について
	13	1980	S55	訪問教育を通してのMちゃんの事例
3号	14	1981	S56	精神発達遅滞をともなう脳性マヒ児の実態把握と指導内容
	15	1981	S56	自閉児の言語指導–M児の事例を中心として-
	16	1981	S56	重複児の文字指導（点字）の形成をめざした指導について
	17	1981	S56	自閉児の追跡をとうして
	18	1981	S56	重度・重複障害児のコミュニケーション行動の発達-序論-
	19	1981	S56	重度精神遅滞児の初期学習指導について–注視行動形成と手指操作-
	20	1981	S56	難聴をともなう精神薄弱児Y・Kの指導
	21	1981	S56	難治性テンカンを伴う重度精神薄弱児の実態把握の方法について
	22	1981	S56	「最重度・重複障害児」の早期からの療育・教育に関する一考察（1）
	23	1981	S56	自閉傾向を併せもつ重度精神発達遅滞児の指導
	24	1981	S56	自発的行動及び行動パターンが少なく興奮しやすいS・T児の指導について
	25	1981	S56	難聴と精神発達遅滞の重複障害をもつS・H児の指導について
	26	1981	S56	話しことばのない子の言語環境の整備とその指導
39号	314	2017	H29	学校生活全般で行動問題を表出する自閉症児童に対する積極的行動支援の効果
	315	2017	H29	自分の活動内容が分かって行動するための指導
	316	2017	H29	病弱支援学校における不登校児の地元復帰へ向けた支援の在り方について
	317	2017	H29	特別支援学校における、知的障がい及び肢体不自由を併せ持つ児童のコミュニケーション指導
40号	318	2018	H30	自傷行為を示す自閉症児童に対する介入の効果について　～文字スケジュールの活用を痛して～
	319	2018	H30	自己理解を深め、衝動性をコントロールするための指導・支援について
	320	2018	H30	特別支援教育の教科指導におけるICT機器活用　～苦手さを補って同じスタートラインに立つ手立てとして～
	321	2018	H30	運動着に抵抗を示す自閉症児に対する着替えの指導支援 -スモールステップと好きな絵本による介入-
41号	322	2019	R1	自閉症スペクトラム症を有する児童に対する疑問詞質問への応答行動の獲得に関する考察
	323	2019	R1	集団参加が難しい広汎性発達障害を有する児童への介入　～スケジュールとタイマーの活用を通して～
	324	2019	R1	かけ算九九の定着を行うための支援 -糸掛曼荼羅をつかって-
	325	2019	R1	朝の会に最後まで参加するための指導支援 -安心できる環境設定と終わりが分かる支援を通して-
	326	2019	R1	ネパールにおける発達障害児の教育事情

計量テキスト分析を行った。

前処理では「未知語等の抽出しない語」等を設定し、総抽出語数異なる分析に必要な語数を抽出した。その後、上位150語とその出現頻度、共起ネットワークにより分析・解釈を行った。

3．結果と考察

（1）事例報告テーマの分析結果A期

①　単語頻出分析

A期における研究紀要より抽出した「研究テーマ」をKH Coder3を用いてテキストマイニングを行った。KH Coder3の前処理実施の結果、分析対象の総抽出語数は1,414語、異なり語数308語で、未知語は除外した。抽出された上位150語を表2に示す。

表2　A期において抽出された150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
指導	73	四肢	2	激しい	1
重度	34	肢体	2	検診	1
障害	31	視覚	2	検討	1
重複	24	自発	2	見る	1
行動	19	実践	2	交換	1
精神	18	取りくむ	2	広がり	1
遅滞	17	食事	2	今後	1
発達	17	心身	2	座	1
伴う	13	生活	2	在り方	1
言語	11	生徒	2	作成	1
子	11	遅れ	2	参加	1
事例	10	通す	2	子ども	1
教育	8	適応	2	子供	1
課題	7	難聴	2	指	1
中心	7	脳性	2	視点	1
コミュニケーショ	6	不自由	2	児童	1
学習	6	分析	2	持続	1
関係	6	問題	2	次	1
考察	6	遊び	2	示す	1
自閉症	6	養護	2	自ら	1
対人	6	力	2	自立	1
形成	5	臓器	2	実際	1
実態	5	あり方	1	社会	1
早期	5	その	1	弱視	1
療育	5	アプローチ	1	取り組み	1
拡大	4	カン	1	手	1
求める	4	コンピューター	1	手がかり	1
研究	4	スキー	1	授業	1
把握	4	テン	1	集団	1
薄弱	4	パーソナル	1	重点	1
改善	3	パターン	1	初期	1
機能	3	プログラム	1	序論	1
個別	3	リズム	1	小学校	1
作業	3	意思	1	少ない	1
試み	3	衣服	1	衝動	1
持つ	3	延	1	情緒	1
場面	3	音声	1	心拍	1
文字	3	過程	1	心理	1
幼児	3	回復	1	水	1
ダウン症	2	開始	1	整備	1
マヒ	2	学園	1	清掃	1
獲得	2	学年	1	接触	1
学級	2	環境	1	設ける	1
学校	2	岩手	1	操作	1
活動	2	気	1	装置	1
興奮	2	記録	1	促す	1
訓練	2	起立	1	多い	1
傾向	2	局在	1	多様	1
向上	2	経過	1	対応	1
在籍	2	経験	1	男	1

②　共起ネットワーク分析

「研究テーマ」を共起ネットワーク分析（最少出現数：1）の結果を図1に示す。6語以上が結びついている箇所に注目し3つのサブグラフを確認した。サブグラフaは、重度・重複障害児の実態把握と行動を理解する群、サブグラフbは学習、指導課題を探る群、サブグラフcは個々の事例を研究する群と解釈した。

サブグラフaにおいて頻出する「指導」は、「重度」「重複」「障害」と結びつき、義務化まで十分に理解されていなかった「重度・重複障害」のある児童生徒への指導の重点化示唆し、そのためには、「行動」と「コミュニケーション」を理解することと同時に早期教育の必要性も視野に入れていたことが伺える。

サブグラフbから、頻度は少ないが「学習」「課題」「試み」の繋がりから実態把握と同時に学習課題を設定し、少ない実践を数多く行ってきたことが推察される。

サブグラフcからは、「対人」「関係」「拡大」から、言語活動により対人関係の拡大（コミュニケーション）を個別に指導する中で研究と結びつけてきた実態があることが伺えた。

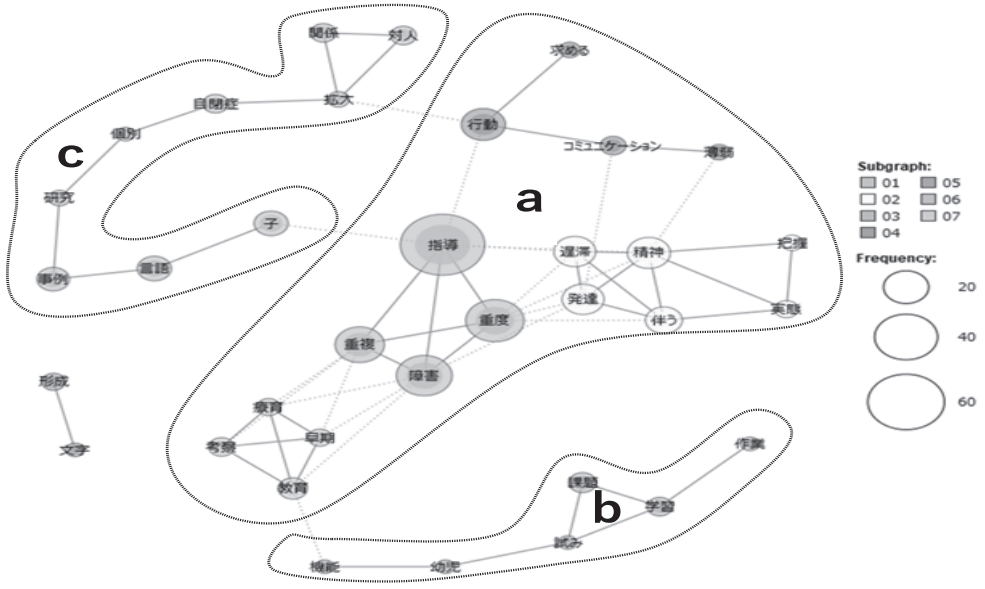


図1　A期の共起ネットワーク

（2）事例報告テーマの分析結果B期

①　単語頻出分析

A期同様にB期における研究紀要より抽出した「研究テーマ」をKH Coder3を用いてテキストマイニングを行った。前処理実施の結果、分析対象の総抽出語数2,436語、異なり語数425、未知語は除外した。抽出された上位150語を表3に示す。

表3　B期において抽出された150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
指導	104	取り組む	5	ネス	2
障害	26	状況	5	パターン	2
学習	25	促す	5	レディ	2
コミュニケーショ	17	知的	5	意思	2
行動	17	遅滞	5	移行	2
持つ	16	目指す	5	移動	2
重度	15	連携	5	引き出す	2
重複	15	音楽	4	影響	2
傾向	13	家庭	4	学級	2
生徒	13	関係	4	幹	2
作業	12	向ける	4	含む	2
能力	12	在り方	4	願う	2
発達	12	作成	4	気管	2
課題	11	視覚	4	及ぼす	2
拡大	11	事例	4	求める	2
運動	10	対人	4	筋ジストロフィー	2
精神	10	併せ持つ	4	経験	2
健康	9	遊び	4	検討	2
認知	9	力	4	見通し	2
教育	8	マヒ	3	広がり	2
研究	8	解決	3	考察	2
子	8	改善	3	合う	2
支援	8	獲得	3	座	2
児童	8	機能	3	姿勢	2
自閉症	8	興味	3	思考	2
学校	7	言葉	3	持続	2
活動	7	個	3	疾患	2
訓練	7	在宅	3	実態	2
刺激	7	参加	3	受容	2
肢体	7	姿	3	周囲	2
取り組み	7	歯磨き	3	重視	2
生活	7	自立	3	食事	2
中心	7	実践	3	寝たきり	2
脳性	7	受ける	3	深める	2
不自由	7	授業	3	進行	2
有する	7	集団	3	図る	2
養護	7	集中	3	生かす	2
理解	7	体	3	操作	2
応じる	6	中学	3	装着	2
感覚	6	内容	3	体力	2
向上	6	伴う	3	態度	2
高める	6	反応	3	探索	2
次	6	範囲	3	統合	2
場面	6	分析	3	働きかけ	2
あり方	5	保護	3	動作	2
育てる	5	訪問	3	特性	2
関心	5	麻痺	3	配慮	2
計画	5	用いる	3	肥満	2
個別	5	落ち着く	3	表現	2
自己	5	アプローチ	2	表示	2

②　共起ネットワーク分析

B期は、義務制から10年を過ぎた時期で、A期で得た児童生徒の実態把握の知見を基に展開された時期である。「研究テーマ」を共起ネットワーク分析（最少出現数：1）した結果を図2に示す。A期同様に6語以上が結びついている箇所に注目し3つのサブグラフを確認した。サブグラフaは、コミュニケーション及び運動・感覚発達群、サブグラフbは、個に応じた計画の在り方群、サブグラフcは学習認知及び学習場面群、サブグラフdは、課題への連携群と解釈した。サブグラフaにおいて、「不自由」を中心により強い繋がりを示す「発達」「運動」「感覚」は、運動発達や感覚器官の向上を目指した実践がなされるとともに、「コミュニケーション能力」を高める指導がなされ、サブグラフbは、個に応じた、一人一人の実態、有する能力に応じた計画が立てられようになってきていると解釈できる。 サブグラフcでは、「学習」に「認知」「関心」が結びつき、学習場面で学習認知の有様と学習場面、作業場面での環境の重要性を意識した取り組みが行われたことを示していると推察する。サブグラフdでは、児童生徒課題への取り組みにおいて、健康面を配慮できる保護者、関係機関との連携が重要視された。

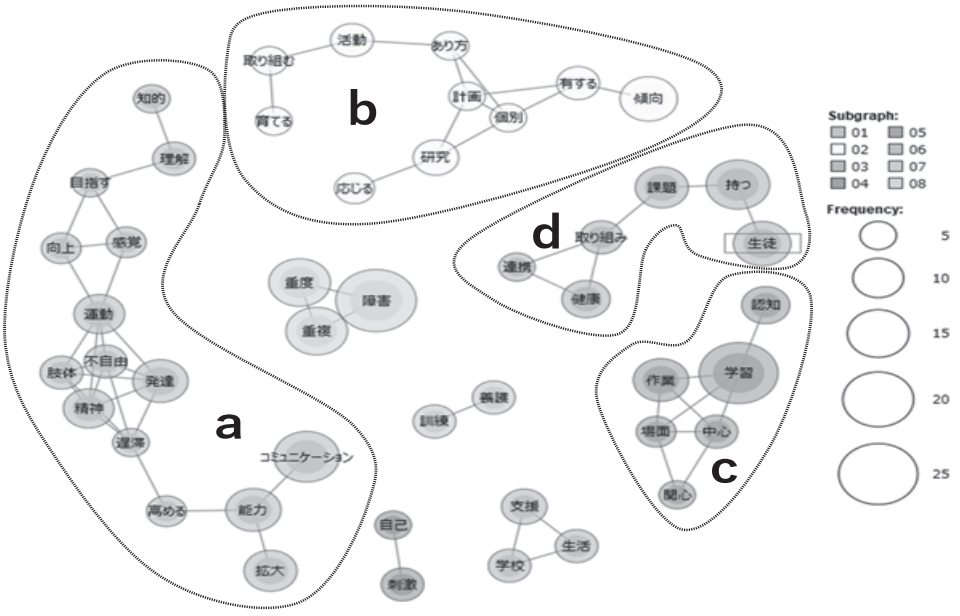


図2　B期の共起ネットワーク

（3）事例報告テーマの分析結果C期

①　単語頻出分析

C期では、KH Coder3の前処理実施の結果、分析対象の総抽出語数1、104語、異なり語数329語、未知語は除外した。抽出された上位150語を表4に示す。

表4　C期において抽出された150語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
支援	49	国語	2	学	1
指導	25	在籍	2	楽しむ	1
特別	21	参加	2	掛	1
学校	18	子	2	慣れる	1
行動	12	肢体	2	基づく	1
自閉症	12	耳	2	機器	1
病弱	12	自立	2	機能	1
児童	11	失明	2	疑問	1
学級	9	社会	2	及ぶ	1
介入	7	小学校	2	求める	1
示す	7	進路	2	拒否	1
中学	7	成長	2	教具	1
コミュニケーショ	6	中途	2	教材	1
学習	6	美術	2	教室	1
活用	6	不自由	2	九九	1
障害	6	分かる	2	苦手	1
生活	6	目指す	2	傾向	1
生徒	6	有する	2	形成	1
発達	6	幼児	2	系統的	1
教育	5	かけ算	1	欠陥	1
効果	5	さまざま	1	現在	1
実践	5	エコノミー	1	現状	1
授業	5	カード	1	向ける	1
あり方	4	コントロール	1	向上	1
検討	4	システム	1	好き	1
障る	4	シンボル	1	構造	1
知的	4	スタートライン	1	考える	1
通常	4	ステップ	1	考察	1
登校	4	スペクトラム	1	行う	1
日常	4	スモール	1	行為	1
モデル	3	タイマー	1	高等	1
課題	3	タブレット	1	困難	1
学ぶ	3	トーク	1	最後	1
活動	3	ネパール	1	在り方	1
環境	3	安心	1	作法	1
虐待	3	安定	1	子ども	1
教科	3	違う	1	詞	1
個性	3	因	1	試み	1
視覚	3	運動	1	事情	1
対応	3	影響	1	自己	1
中心	3	英語	1	自発	1
適応	3	援助	1	自分	1
認知	3	応答	1	質問	1
伴う	3	応用	1	実験	1
問題	3	仮説	1	実態	1
アート	2	家庭	1	取り組み	1
スケジュール	2	過剰	1	取り組む	1
セラピー	2	会	1	取り入れる	1
獲得	2	解剖	1	取組	1
広汎	2	絵本	1	手立て	1

②　共起ネットワーク分析

C期は特別支援学校が養護学校から特別支援教育への転換が行われた時期であり、特別支援学校の役割としてセンター的機能が位置づけられた時でもある。前期同様に､「研究テーマ」を共起ネットワーク分析（最少出現数：1）した結果を図3に示す。A、B期同様に6語以上が結びついている箇所に注目し3つのサブグラフを確認した。サブグラフaは特別支援学校の役割群、サブグラフbは認知発達と虐待群、サブグラフcは児童生徒への行動問題への介入群と解釈した。 サブグラフaにおいて「支援」を中心に「指導」「病弱」「学校」が密接に繋がり、特別支援の必要な児童生徒の指導について、「病弱」「中学」が連なり、在籍数の多い発達障がいの児童生徒への支援について、その適応指導が多くなってきていることが伺える。サブグラフbでは、「虐待」が「発達」「障る」と密接に繋がり、近年増加している児童虐待と発達との関係性を考慮した指導が求められていることが推察される。 サブグラフcは、上記と関連して、引き出される知的障害に類似した様相を呈する児童生徒の日常的な特異な行動（以下、行動障害という）への効果的な介入の仕方についての検討が行われるようになってきていることが明らかとなった。

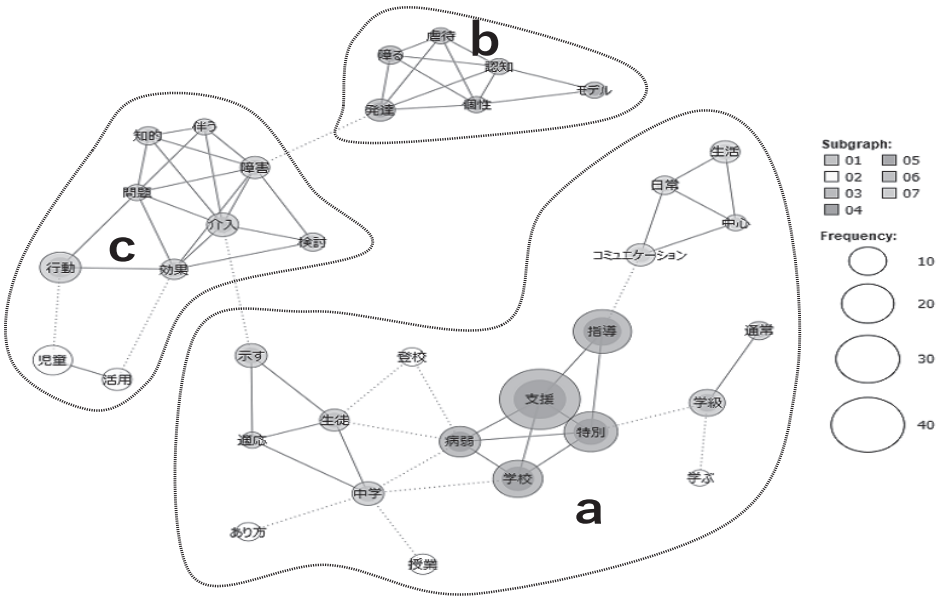


図3　C期の共起ネットワーク

4．まとめ

A期からC期までで明示されたことは、以下の通りである。

A期では、中山（1980）が提言している「昭和54年度からの養護学校の義務制により、どんなに重い、重複した障害をもつ子どもに対しても学校教育を保障していく方向性が明確となり、特殊教育諸学校における重度・重複化の傾向が一層進行してきた。 そして、重度・重複障害児の教育が混乱しているのは、この子ども達の教育指導上の困難さによるだけでなく、従来の教育のあり方や指導内容・方法をもってしたのでは、この子ども達の教育が解決しがたい基本的問題をもっているからと思われる。」[5)] のように、従来の教育の対象外であった児童生徒の指導のあり方や指導内容・方法について、教科指導中心の考えでは対応が極めて困難であり、児童生徒の実態から具体的な指導を模索し、導き出すことに集中して取り組んできたことが分析からも明らかになった。

また､指導に際し､指導課題あるいは指導を行っていく過程で必要となる児童生徒との「コミュニケーション」について、その行動や知的理解が極めて困難な実態と結びつけて、指導、研究、実践されてきたことが伺えた。

B期は、重度・重複障害児の実態の多様さの中で、様々な実践が行われ、その取り組みの成果として、一人一人の子どもの成長・発達の確かさ等が定着してきた時期でもあることが明確となった。A期を経て、重度・重複障害児に対する指導に於いて、一人一人に合わせた運動、感覚器官向上の取り組みが一般的に確立され、指導一定の成果が導き出された。同時に、コミュニケーション能力の向上への指導も感覚器官向上と密接に結びつき行われてきたところである。

また､新たに学習場面（作業学習を中心とした）における「認知」と「関心」とを結びつけた指導が求められてきたことが示されている。

C期では､「現在､教育界における喫緊の課題は､これまで本会が取り組んできた「重度･重複障害」だけではなく、学習障害などの「発達障害」が大きくなってきており、このことに対応した研鑽を積む必要が生じてきたこと。[6)] が明らかとなる結果であった。

近年、特にも、発達障害（LD、ASD、ADHD）の障害認知に伴う、発達障害があると思われる児童生徒の急激な増加は「重度・重複障害」のある児童生徒の指導に可及的に取り組んだ時期と同様な様相を呈してきている。特にも､C期初期には､「病弱特別支援学校」と結びつき、児童虐待（心理的虐待の増加）や不登校児童生徒への指導が大きな課題として浮かび上がってきている。また、二次障害として、行動障害への効果的な介入の仕方やその基盤となる児童生徒との「コミュニケーション」の指導が効果的に行われていることが示された。

今研究から、以上のような時期を経て現在に至っている特別支援教育が、今後、さらに継続的に取り組むことが求められる課題として、その方向性を探ると、以下の三点があげられる。

（1）児童生徒の実態把握の充実

児童生徒の実態把握が重度・重複障害教育において、指導上なによりも必要だったように、障害の多様化が進む現在においても、その重度度は普遍である。

日々、増加傾向にある発達障害（ADHD、LD、ASD等）・心身症・軽度の知的障害は、明確に判別ができにくい部分があり、状態が重複しているケースもある。しかし、指導者から見た、その障害あるいは傾向から、学習面での課題や心理的な側面を考慮して指導に生かしていくことは、必要不可欠である。

近年、学習面での不振や不安、友達との関係の躓きと強く結びつき、不登校という結果をもたらしていることも推察される。

また、専門性を担保すべきアセスメント技法の習得と同時に、児童生徒の実態把握上、指導にあたる教師相互の情報交換、いわゆる、指導者自身のコミュニケーション能力の向上が求められているのである。日々の多忙な時間にあっても、教師間での児童生徒に関する情報交換が求められてい

るのである。

特別支援学校、特別支援学級、通級指導学級担当者のみならず、通常学級担当者においても、在籍する発達障害等のあると思われる児童生徒の指導にあっては、指導の課題設定の基礎となる実態把握を細かく行うことは、指導の基本である。

（2）「コミュニケーションの指導」の充実

重度•重複障害のある児童生徒の指導から発達障害を含めた多様な障害のある児童生徒の指導方法、内容の新たな開発へと進んできたが、不変的な課題として、児童生徒のコミュニケーション課題はこれからもその解決に向けて進んでいくであろう。

これまで、重度・重複障児にとって、「コミュニケーションの指導」は重要で、子どもの発達段階と言語の実態を重視し、両者を比較検討して、音声言語のみに固執することなく、サイン言語の獲得や文字盤等により、コニュニケーション行動の基礎を養ってきた。

重度・重複障児、発達障害児、多様な障害のある児童生徒にとって「コミュニケーションの指導」は、自分の意思を伝えることによる情緒の安定、コミュニケーションツールの活用、ダブレットの活用等、いわゆるノンバーバルコミュニケーションを含めたコミュニケーション能力の育成にさらに重点を置くことが必要であり、その重要性はますます日々の指導の上で比重を増してくるだろう。

特にも、近年、病弱特別支援学校において増加している発達障害を併せ持つ精神疾患のある児童生徒に対する、中心的な課題のひとつである「コミュニケーション指導」は、その重要性を増している。このことは、今研究からも明らかであると同時に、新学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）[7] 自立活動コミュニケーション「（3）状況に応じたコミュニケーションに関すること③他の項目との関連例」では、病弱教育での入院後、入院中の幼児児童生徒が状況に応じたコミュニケーションを展開できるために「2心理的な安定」や「3人間関係の形成」等との相互関連を具体的に設定することの大切さが加筆されている。

（3）連続性のある「多様な学びの場」の充実

家庭や地域を離れ施設・病院で生活することが多い病弱特別支援学校の児童生徒において、学習保障や地域との結びつきを大切にした多様な学びの場（交流及び共同学習、遠隔授業等）を提供することが求められている。

C期において顕著な傾向として示されている発達障害等のある児童生徒の指導においても、まさに多様な学びの場で展開されるべきものである。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を活用し、現在行われている交流及び共同学習を充実させていくことが肝要である。

また、障害や障害のあると思われる児童生徒、いわゆる、個別の教育的ニーズのある児童生徒にとって、自立と社会参加を見据えて、教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、学習しやすい、生活しやすい多様で柔軟な仕組みや環境を整備することが重要である。

それぞれの児童生徒が、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための多様で柔軟な仕組みや環境整備が必要であり、今後の充実が大きな課題であると考える。

このことは、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が、同じ場で共に学ぶことを目的とするインクルーシブ教育システム構築につながるためのものである。

最後に、久しく特別支援教育にあっては、地域との連携（福祉や医療等）が叫ばれてきた。しかし、現在では、地域の教育資源（幼・小・中・高等学校及び特別支援学校等、特別支援学級、通級指導教室）が有機的に結びついていくことが求められている。それぞれの学校に位置付けられている特別支援コーディネーター、組織的に対応でき

る学校マネジメントの重要性が、日々大きくなってきているのである。これらを進める上で不可欠な特別支援学校の役割である「センター的機能」の充実に期待したい。

文献

1）令和元年度岩手の特別支援教育（特別支援教育指導資料）, https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/kyoiku/gakkou/tokubetsu/1006405。html（2020.10.21.閲覧）

2）盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領文部省告示第131号 , https://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/shido/html/s540702_01.html（2020.10.21閲覧）

3）日本の特別支援教育の状況について 令和元年 9 月25日「新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議」文科省、https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2019/09/1421554.htm（2020.10.21閲覧）

4）KH コーダー :https://khcoder.net/. 樋口耕一（2021.10.5閲覧）

5）岩手県重度重複障害教育研究会研究紀要 NO1,（1980）pp2.

6）岩手県重度重複障害教育研究会研究紀要 NO30 pp1,2009

7）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）文部科学省（2018）

教職大学院における特別支援教育力開発実習の計画と実践

佐々木　全・東　信之*，佐藤　信**，高橋　縁***，藤谷　憲司****

（令和３年２月19日受理）

SASAKI　Zen，AZUMA　Nobuyuki，SATOU　Shin，TAKAHASHI　Yukari，FUJITANI　Kenji

Planning and Practice of Special Needs Education Development Training at the Graduate School of Teaching

要　約

本稿は，岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻における特別支援教育力開発実習に関する計画と実践について「専門実習の手引き」に沿って報告するものである。特別支援教育力開発実習は，特別支援教育力開発プログラムを選択する院生を対象とする。また，院生のうち，学卒院生を対象とする「特別支援教育力開発実習Ⅰ」と現職院生を対象とする「特別支援教育力開発実習Ⅱ」があり，各々について「専門実習の手引き」では「Ⅰ 身につけたい力」が示され，その実現のための「Ⅱ 具体的活動内容」が記されている。本専攻が開設されて以来５年間において，特別支援教育力開発実習は，「専門実習の手引」に記された大綱的な内容に即しつつ，院生個々の学修ニーズならびに関連する諸条件に即して，修正及び調整され展開された。

Ⅰ．はじめに

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻（以下，本専攻と記す）は，2016年４月に第１期生を迎え2020年３月をもって，第３期生を修了生として送り出した。本専攻では，学校教育に関する『理論と実践の融合』の理想のもと，「これからの学校教育をリードする専門的力量を備えた管理職及びミドルリーダー教員を養成するとともに，新しい学校づくりの有力な担い手となる新人教員を養成すること」が目的とされる（岩手大学大学院教育学研究科，2020）。ここでいう，ミドルリーダー教員にあたるのは現職院生，新人教員にあたるのは学卒院生である。

さて，本専攻の目的を実現するためのカリキュラムは，「専攻共通科目」「選択科目」「実習科目」「リフレクション科目」によって編成されている。このうち，実習科目は，「専門実習の手引[注1]」（岩手大学大学院教育学研究科，2020）に即して計画，実施され，その履修内容は，大学院生の属性に応じて選択される。ここでいう属性とは，「現職院生か学卒院生の別」と，「プログラムの別（「学校マネジメント力開発プログラム」「授業力開発プログラム」「子ども支援力開発プログラム」「特別支援教育力開発プログラム」）」，志望あるいは所属する学校種（小学校，中学校，高等学校，特別支援学校）である。例えば，「学校マネジメント力開発プログラム」「授業力開発プログラム」「子ども支援力開発プログラム」のいずれかを選択する現職院生は，所属する学校種（小学校，中学校，高等学校）に応じた実習校において，「授業力開発実習」「子ども支援実習」を履修する。ただし，「学校マネジメント力開発実習」については，選

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手県立盛岡ひがし支援学校，＊＊＊岩手県教育委員会，
＊＊＊＊岩手大学教育学部附属特別支援学校

択するプログラムの別を問わず現職院生全員を対象として，独立した内容と形式をもって実施される。また，「授業力開発プログラム」「子ども支援力開発プログラム」のいずれかを選択する学卒院生は，志望する学校種（小学校，中学校，高等学校）に応じた実習校において，「学校マネジメント力開発実習」「授業力開発実習」「子ども支援実習」を履修する。

これに対して，特別支援教育プログラムを選択する院生は，岩手大学教育学部付属特別支援学校を実習校とし，「特別支援教育力開発実習」を履修する。この実習の内容及び形式については，特別支援学校における専門性を鑑み，他のプログラムとは異なる様態をもって計画され実施されている。

なお，「特別支援教育力開発実習」の計画は，本専攻開設以前の予備的・実践的検討（佐々木・岩崎・梅田他，2016；佐々木・杉本・熊谷，2016）を経て構想された。

本稿は，「特別支援教育力開発実習」の計画と実践について，2020年度の「専門実習の手引き」に沿って報告するものである。

Ⅱ．特別支援教育力開発実習の計画

１．身に付けたい力と具体的活動内容

「特別支援教育力開発実習」について，現職院生は「特別支援教育力開発実習Ⅰ」（７単位，280時間）を履修する。この内容には，「授業力開発実習」「子ども支援力開発実習」相当の内容が，特別支援教育における独自内容として含まれている。なお，これに加えて，先に記した「学校マネジメント力開発実習」（３単位，120時間）を履修し，実習科目としての総単位数は10単位となる。また，学卒院生は「特別支援教育力開発実習Ⅱ」（10単位，400時間）を履修する。この内容には，「学校マネジメント力開発実習」「授業力開発実習」「子ども支援力開発実習」相当の内容が，特別支援教育における独自内容として含まれている。

「専門実習の手引き」では，「特別支援教育力開発実習Ⅰ」「特別支援教育力開発実習Ⅱ」における「Ⅰ身につけたい力」が「１学卒院生の場合」「２現職院生の場合」として「学校マネジメント力」「授業力」「子ども支援力」の観点に即して記されている。これを Table 1にて一覧した。

これに続いて，「Ⅱ 具体的活動内容」が「１学卒院生の場合」「２現職院生の場合」として，履修時期ごとに記されている。これを Table 2にて一覧した。

注１：「専門実習」との用語は，学部生の教育実習や大学院生が実習科目以外の事由で学校を訪問することと区別するために用いられる通称である。

Table 1 「特別支援教育力開発実習Ⅰ」「特別支援教育力開発実習Ⅱ」における「身につけたい力」

内容	「特別支援教育力開発実習Ⅰ」（学卒院生）	「特別支援教育力開発実習Ⅱ」（現職院生）
学校マネジメント力	・学校経営に係る学校組織全体の仕組みと校内分掌の実際が分かり，組織の一員として教職員がどのような役割分担のもとに相互に連携を図りつつ，学校教育目標の実現に向けて業務を遂行しているか，その実際を通して学校運営への関心を高める。 ・学校運営において地域とのつながりが重要な意味を持つことを踏まえ，学校が保護者や地域の人々とどのような活動を通して連携を図っているか，学校運営における具体的な活動を通して，その実際を理解する。	（記載なし）注2

	・学校運営における学校評価の実際とその適切な活用の仕方が分かり，学校運営を支える学校事務及び安全管理に係る諸活動についての実際を理解する。 以上の学校運営に係る諸要因について理解し，学校組織の一員である一教員として果たすべき役割について自覚を深め，学校運営における課題解決に参画できる基礎的能力を育成する。	
授業力	・学部での教育実習やその他の実践経験を通して育成された授業力の向上を目指し，授業力の基盤となる児童生徒理解をよりいっそう深めるとともに，個別の指導計画に基づく授業のあり方など，基本的な授業スキルのさらなる習熟を図る。 ・児童・生徒の学びの質を高めるべく，教材研究の重要性を理解し，その具体的な方法を身に付けるとともに，教科横断的な学びの検証を通して各教科の役割とそのために各教科担当教員が身に付けるべき力が分かる。 ・研究課題に即して単元の指導計画を作成し，授業実践とカンファレンスを通して他者の意見を受け入れ，自身の授業改善を図ることができる資質を高める。 以上の授業構成力に係る諸要因を理解するとともに，実践者として必要な指導力量を適切に認識し，目標実現に向けて授業改善を自ら繰り返し，成長できる基礎的能力を育成する。	・学校現場における管理的な役割を担う教員として，個別の指導計画に基づく授業のあり方など，実習校における教育課題の所在を把握し，その解決を図るための方策を構想できる能力を育成する。 ・実習校における教育課題を自らの研究課題として設定し，教員間で課題を共有し，協働してその解決に向けて授業改善の側面から取り組みを実践化できる等，問題を解決するために必要な能力を育成する。 以上の学校現場における問題解決に必要な諸要因について理解し，授業改善を視点としてスクールリーダーとして必要な基礎的能力を身に付けるとともに，地域の教育現場において指導的役割を担うことへの意欲を高める。
子ども支援力	・一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら，社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動の実践的な意義が分かり，教育目標を実現させるための方策としての学級経営，機能としての生徒指導と教育相談の具体的な方策が分かる。 ・児童生徒理解を図り支援を実施するためのアセスメントの観点や個別の指導計画作成の要領を獲得し，それを実践的に活用することができる。 ・生徒指導と教育相談を教育活動に位置づけ，それを学級経営と関連づけながら，遂行することができる。 ・特別支援学校におけるセンター的機能の中での通常の学級における児童生徒への支援を通常の学級の担任らと連携して遂行することができる。 ・通常学校における特別支援学級や通級での指導力を身に付ける。 以上の子ども支援に係る諸要因について理解し，学校教育目標の実現に向けた児童生徒一人一人の成長に資する一教員として果たすべき役割について自覚を深め，有効な支援を実施するための基礎的能力を育成する。	・児童生徒一人一人の個性の伸長を図りながら，社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動の質を向上させるための方策を検討し，それを適用または開発することができる。 ・適応上の課題を抱える児童生徒を含めた総ての児童生徒に対する個別及び集団支援の実践的な方策を検討し，それを適用または開発することができる。 ・特別支援学校におけるセンター的機能の中での通常の学級における特別支援等への支援を通常の学級の担任らと連携して遂行することができるとともに，指導助言できる力を身につける。 ・通常学校における特別支援学級や通級での指導のあり方について指導助言できる力を身につける。 以上の子ども支援に係る諸要因について理解し，学校教育目標の実現に向けた児童生徒一人一人の成長に資するリーダー的な教員として果たすべき役割について自覚を深め，有効な支援を実施するための基礎的能力と関係組織を運営する力を育成する。 上記２種の実習それぞれにおいて身につけたい力の育成を図りつつ，特別支援教育力開発実習にお

	上記３種の実習それぞれにおいて身につけたい力の育成を図りつつ，特別支援教育力開発実習において独自に必要とされる児童生徒理解，学習支援力，及び子ども支援力に係る基礎的能力を育成する。	ける管理職教員として独自に必要とされる児童生徒理解，学習支援力，及び子ども支援力に係る指導的能力を育成する。

注２：現職院生は「学校マネジメント力開発実習」を履修するため，学校マネジメント相当の内容は「特別支援教育力開発実習Ⅱ」に含まれない。ただし，逆に「学校マネジメント力開発実習」には含まれない特別支援学校における日常的な学校マネジメント相当の校務内容がある。これは，実習中，日常的かつ必然的に従事するものであり，例えば，校務分掌，学校評価，危機管理業務などである。これらは，リフレクション科目における題材として取り扱うことがある。

Table 2 「特別支援教育力開発実習Ⅰ」「特別支援教育力開発実習Ⅱ」における「具体的活動内容」

	「特別支援教育力開発実習Ⅰ」（学卒院生）	「特別支援教育力開発実習Ⅱ」（現職院生）
１年後期	**＜学校マネジメント力開発実習＞ ２W（80時間）** ○校長及び副校長，学内教頭等による２日間の講義の後，小学部，中学部あるいは高等部主事，生徒指導主事，養護教諭等の仕事内容や責任の一端を理解するために，それぞれの補助業務を通してシャドウイングを行い，各々の立場の業務内容について実践的に理解を深める。 ○教務主任の職務内容として教育課程の実施に関する総合的調整，教科書・教材等の取扱い，教職員間の総合的調整，関係職員への指導助言等について説明を受けた後，校内分掌での実務補助の活動を通して，学校運営に協力できる資質を培おうとする意欲を高める。 ○学校経営の在り方と課題についてレポートを作成し，意見交換の機会を通してお互いの意識啓発を図る。 **＜授業力開発実習＞ ２W（80時間）** ○学部・学級配属による学習支援及び学級経営について補助業務を通して実践的に理解を深める。 ○学習支援における子ども理解の内容と方法について，補助業務を通して実践的に学習する。 ○特別支援学校における児童生徒への支援及び学級経営のあり方と課題についてレポートを作成し，意見交換の機会を通して意識啓発を図る。	**＜授業力開発実習＞ ２W（80時間）** ○学部・学級配属による学習支援及び学級経営について補助業務を通して高度な実践的理解に至る。 ○学習支援における子ども理解の内容と方法について，補助業務を通して実践的に学習し，指導的な立場から助言できる機会を設定する。 ○特別支援学校における児童生徒への支援及び学級経営のあり方と課題について管理職としての立場からレポートを作成し，意見交換の機会を通してお互いの意識啓発を図る。
２年後期	**＜子ども支援力開発実習（センター的機能実習）＞ ６W（240時間）** ○支援部長の講話を通して，特別支援学校がセンター的機能を持つ意義と役割について理解を深め，具体的な対応について実践を通して学ぶことへの意欲を高める。 ○支援部での実務補助の活動を通して，実際的な場面での対応に係る知識とスキルを身に付ける。	**＜子ども支援力開発実習（センター的機能実習）＞ ５W（200時間）** ○支援部長の講話を通して，特別支援学校がセンター的機能を持つ意義と役割について理解を深め，具体的な対応について実践を通して学ぶことへの意欲を高める。 ○支援部での実務補助の活動を通して，実際的な場面での対応に係る高度な専門的知識とスキルを身に

2年後期	○支援部業務として他の附属学校及び公立の連携協力校に派遣され，通常学級での特別支援及び特別支援学級や通級での指導にあたる。定期的（たとえば木曜日午後）に実習校である附属特別支援学校に戻り，支援部長に活動を報告する。以上を通じて①通常学級，特別支援学級及び通級における特別支援のあり方，②特別支援学校のセンター的機能実務，③通常学校特別支援教育コーディネーターとの連携を学ぶ。 ○通常学級，特別支援学級及び通級による指導における特別支援教育及び特別支援学校のセンター的機能のあり方と課題についてレポートを作成し，意見交換の機会を通して意識啓発を図る。	付ける。 ○支援部業務として他の附属学校及び公立の連携協力校に派遣され，通常学級での特別支援教育及び特別支援学級，通級による指導にあたる。定期的（たとえば木曜日午後）に附属特別支援学校に戻り，支援部長に活動を報告する。 以上を通じて①通常学級における特別支援のあり方及び指導助言の仕方，②特別支援学級及び通級での指導のあり方及び指導助言の仕方，③特別支援学校のセンター的機能実務，④通常学校特別支援教育コーディネーターとの連携及び指導助言の仕方を学ぶ。 ○通常学級での特別支援教育及び特別支援学級や通級による指導，さらに特別支援学校のセンター的機能のあり方と課題について管理職としての立場からレポートを作成し，意見交換の機会を通してお互いの意識啓発を図る。

2．専門実習の構造と実習者の心得

「専門実習の手引き」では，「特別支援教育力開発実習」の実施に関わる具体について，「専門実習の構造」として，「特別支援教育力の構成要素」「形態」「内容」の3側面の内容は，次の記述によって説明されている。なお，「専門実習の手引き」における記載は〈　〉のとおり示す。

第一に，「特別支援教育力の構成要素における二重構造」についてである。〈特別支援教育力とは，そもそも一般的な実践力としての「学校マネジメント力」，「授業力」「子ども支援力」を基礎として，特別支援教育固有の内容が上乗せされている。このことは教員免許取得要件の構造と同じである。〉また，この内容は，Table 3にて一覧されている。

第二に，「形態における二重構造」についてである。〈形態として，「アクションリサーチ」と称する毎週木曜日の通年実施のものと，「特別支援教育力開発実習 I.II」と称する集中実施のものがある。つまり，実習は一時期には集中的に行われるが基本的には年間を通じて実施される。なお，「アクションリサーチ」は，実習者の希望にもとづき実施され，その内容及び回数の詳細を計画するものである。〉

第三に，「内容における二重構造」についてである。〈内容における二重構造とは，年次毎に実習内容としての重点が変わることを意味する。1年次には，主に授業力開発に力点を置く。2年次には，主に子ども支援力開発に力点を置く。学卒（院生[筆者補記]）にはマネジメント（学校マネジメント力開発の意，以下同じ。[筆者補記]）も併記されている。逆に記載がなくとも実習中は常に，マネジメント，授業力，子ども支援力を学校業務は総合的なものであるため，常時これらにも取り組むことになる。〉

以上を踏まえ，専門実習の進め方が，Table 4にて一覧されている。この内容は，次の記述によって説明されている。〈配属は，実習内容に直結しており，「内容における二重構造と対応して年次毎に変わる。実習中は配属先の一スタッフとして校務（授業及びそれ以外の校務）に当たる。学部・学級の配属は，実習者の研究テーマなども勘案し決定する。ここが授業力や子ども支援力の開発のフィールドとなる。校務分掌の配属は，学校マネジメント力開発の意図にとどまらない。1年次には研究部に配属する。これは授業力開発のために，校内研究に関わることが有益である。そのため，実習者は授業者の1人として，学級担任や当該授業担当者の指示の下，適切に授業を補助し

Table 3　特別支援教育力の構成要素における二重構造

年次	学卒院生		現職院生	
	アクションリサーチ	特別支援教育力開発実習Ⅰ	アクションリサーチ	特別支援教育力開発実習Ⅱ
1	毎週木曜日・通年 マネ，授業，研究テーマ	4W・集中・後期 マネ，授業	毎週木曜日・通年 授業，研究テーマ	２W・集中・後期 授業
2	毎週木曜日・通年 子ども支援，研究テーマ	4W・集中・後期 子ども支援（センター機能）	毎週木曜日・通年 子ども支援，研究テーマ	５W・集中・後期 子ども支援（センター機能）

筆者注：表中の「マネ」「授業力」「子ども支援」はそれぞれ「学校マネジメント力」,「授業力」「子ども支援力」を示す。

Table 4　形態における二重構造

年次	名称（形態）	学部・学級	校務分掌
1	アクションリサーチ（毎週木曜日・通年） 特別支援教育力開発実習Ⅰ・Ⅱ（集中）	配属の学部・学級あり。 固定的な対応。	研究部
2	アクションリサーチ（毎週木曜日・通年） 特別支援教育力開発実習Ⅰ・Ⅱ（集中）	配属の学部・学級あり。 弾力的な対応（支援部業務優先のため）。	支援部

Table 5　実習者の心得

研究者（リサーチャー）としての心得	教師（ティーチャー）としての心得
次のプロセスを念頭に実習に取り組むこと。 ・実践課題の発見 ・課題解決方法の模索 ・課題解決方法の開発 ・課題解決方法の検証 ・研究成果の発表，現場への還元 ※省察プロセスの自覚に努めること。実習による実践知は，リフレクション科目を経て理論知との融合を目指す。 ※研究倫理に留意のこと。特にも児童生徒等をはじめとする関係者の不利益や礼節を欠くような介入は認められない。	次の教師像を念頭に実習すること。 ・児童生徒に対してよき教師であること。 ・教職員に対してよき同僚であること。 ・その他関係者に対してよき理解者であること。 ・県民に対してよき公務員であること。 ※守秘義務をはじめとする法令を遵守する。 ※健康や生活習慣など自己管理を徹底する。

実施準備に努める。時には，メインティーチャーとして授業を設計し実施することもある。2年次には支援部に配属する。子ども支援力の内容のうち，特別支援教育力開発プログラムで重点とするのはセンター的機能であり，その実務に関わることが有益である。そのため，実習者は，支援部の一員として，支援部長の指示の下，巡回相談に出向いたり，校内の補助業務（時には授業の補佐や特定児童生徒の観察など）をしたりする。配属学部，学級は基本的には継続するが，弾力的な対応をもって校務を遂行することになる。〉

なお，「専門実習の手引き」では，「特別支援教育力開発実習」の実施に関わる「心得」が示されている。これは Table 5 ならびに次の記述によって説明されている。〈この心得も「二重構造」といえる。「研究者（リサーチャー）としての立場」

と「教師（ティーチャー）としての立場」である。これらは，段階があるというよりは，二重の立場が入り交じっているといえる。また，アクションリサーチの時期では，実習者が児童生徒や教職員との関係性を構築することが必要である。その関係性の上でこそ，専門実習としてのOJTが成立すると考えられるからである。そして，その営みからこそ実践課題を見いだすことができ，課題解決に向けた取り組みを始めることができる。その取り組みが，集中の時期に重ねられることが理想である。このことから，アクションリサーチへの参加が推奨される。無論，研究の内容や設計によって，専門実習との関わりは多様である。〉

3　特別支援教育力開発プログラムにおける専門実習での取り組み課題

「専門実習の手引き」では，専門実習での取り組み課題を，前出の「身につけたい力」「具体的活動内容」を踏まえて設定している。これをTable 6に一覧した。この内容として，学校マネジメント力，授業力，子ども支援力開発に資する課題として「校務分掌業務報告書」，「指導案」，「学級経営案」があり，それぞれ収集資料や実践内容に基づく報告と省察内容を執筆する。

Table 6　専門実習での取り組み課題

年次	時期	学校マネジ力	授業力	子ども支援力	特別支援教育力	全体
1	4月 ｜ 9月			・学級経営案[2)]	・個別の指導計画に関する調査の実施	
	10月 11月 12月 1月 2月 3月	・校務分掌業務報告書[1)] ・学校評価分析レポート	・指導案 ・授業記録	・個別の指導計画	・個別の指導計画に関する調査報告書	○専門実習日誌[4)] ○専門実習報告書[4)]
2	4月 ｜ 9月	・危機管理業務報告書			・キャリア教育に関する調査の実施	
	10月 11月 12月 1月 2月 3月	・校務分掌業務報告書[3)]	・通常学級における授業記録	・センター機能業務記録	・キャリア教育に関する調査報告所	○専門実習日誌[4)] ○専門実習報告書[4)] ○教育実践研究報告書

1）学卒院生は，児童生徒への支援及び学校経営の在り方と課題について，自身の立場から主事主任の役職に着眼して言及し考察すること。現職院生は，同内容について，管理職としての立場から言及し考察すること。
2）学卒院生は，特別支援学校における児童生徒への支援及び学級経営のあり方と課題について，自身の立場から担任の役職に着眼して言及し考察すること。現職院生は，同内容について，学部主事の立場から言及し考察すること。
3）学卒院生は，通常学級，特別支援学級及び通級での特別支援のあり方及び特別支援学校のセンター的機能のあり方と課題について，自身の立場から特別支援教育コーディネーターの役職に着眼して言及し考察すること。現職院生は，同内容について，管理職としての立場から言及し考察すること。
4）特別支援教育力開発実習Ⅰ・Ⅱにおいて，所定の様式を持って作成すること。なお，様式は必要があればその一部を修正し使用してよい。
※表6内で注釈がないものは，実習者と実習指導者の協議によって詳細を計画しすすめること。
※実習者は，自らの研究等に資する「教育実践研究ノート」を作成し，通年使用すること。この様式等については簡便かつ実効性あるものを開発すること。
※現職院生には，学部教育実習生への助言や岩手県教育委員会等の事業への参加などを別途課すことがある。[注3]

注3：表中，見え消しの部分は「専門実習の手引」における誤表記であり，実際には修正のうえ用いられている。

Ⅲ．特別支援教育力開発実習の実践

本専攻が開設されて以来５年間において，特別支援教育力開発実習は，「専門実習の手引」に記された大綱的な内容に即しつつ，院生個々の学修ニーズならびに関連する諸条件に即して，修正及び調整され展開された。

例えば，学卒院生において，知的障害特別支援学校における授業づくりに関するテーマとした場合と，特別支援教育コーディネーターに関するテーマとした場合があった。両者に対しては，「特別支援教育力開発実習Ⅱ」においては，特別支援教育コーディネーターに帯同するなどして実施される訪問支援の機会について，その頻度や対応する時間帯が相応に調整された。また，実習校が学校公開研究会を予定していた場合には，その運営にも一人の同僚として参画すべく，専門実習の内容や実習期間が調整された。

また，先に記した専門実習での取り組み課題は，リフレクション科目における題材となる。特別支援教育力開発実習に対応するリフレクション科目は，「特別支援・教育実践リフレクションⅠ」「特別支援・教育実践リフレクションⅡ」「特別支援・教育実践リフレクションⅢ」「特別支援・教育実践リフレクションⅣ」であり，一部内容を除き，学卒院生と現職院生が共に学修する。履修時期は，それぞれ順に１年次前期，１年次後期，２年次前期，２年次後期である。ここでは作成物を題材とした共同的な省察が目指され，その成果の一部は，再構成の上，実践報告論文として執筆され公開されたり（例えば，田淵・中軽米・上川他，2019；小山・上川・田淵他，2019），各院生の教育実践研究報告書の一部とされたり（例えば，坪谷・上川・小山他，2018）した。山本・大谷・伊藤他（2020）は，子ども支援力開発プログラムを選択した院生のテーマ選定について，「実際に実習の過程が活かされたものもある一方で，問題の発想にのみ資する場合や研究の中で取り組まれたカテゴリーの作成にヒントを提供するに留まったものもある。さらに実習等とは全く関係することなく追究されたものもある」とし，これらの関係について整理することを今後の課題としている。一方，特別支援教育プログラムを選択した院生がこれまでに選定し，教育実践報告書として提出したテーマは，知的障害教育における授業づくりにかかわるものが４編，特別支援教育コーディネーターにかかわるものが１編であった（岩手大学大学院教育学研究科，2018；2019）。いずれも，「専門実習における作成物」に含まれる，あるいは関連する内容であるといえ，実習科目が，リフレクション科目と教育実践研究報告書と関連づけられていた。

さらに，専門実習の作成物あるいは教育実践研究報告書の中には，実習校における校内研究や実践に対して貢献するものもあった（例えば，上川・田淵・小山他，2019；中軽米・田淵・佐々木他，2020；田淵・佐々木・東他，2020）。専門実習においては，院生の学修ニーズの充足と，実習校への貢献の両立をめざしたい。貢献をめざすプロセスは，院生の学修であり，確かな貢献は，学修の成果であると同時に学修の内容にもなるといえよう。

今後，特別支援教育力開発実習が院生の力量形成及び力量の向上に対して，いかに寄与しているのか，実質的な評価をもとにした改善が必要であろう。また，院生の力量形成及び向上のプロセスが明らかにされる必要があるだろう。

文　献

岩手大学（2020）令和３年度岩手大学大学院教育学 研究科教職実践専攻［教職大学院］（専門職学位課程）学生募集要項．

岩手大学大学院教育学研究科（2018）岩手大学大学院教育学研究科教育実践研究報告書 題目一覧．岩手大学大学院教育学研究科研究年報，3，276−277.https://www.edu.iwate-u.ac.jp/master/wp-content/uploads/2019/04/ c9657e374da5e-652916aeb30190e8d12.pdf（2020.9.13. 閲覧）

岩手大学大学院教育学研究科（2019）岩手大学大学院教育学研究科教育実践研究報告書 題目一覧．岩手大学大学院教育学研究科研究年報，4，270. https://www.edu.iwate-u.ac.jp/master/wp-con-

tent/uploads/2020/06/d00c7ef1fececc58708c09e-0459be387.pdf（2020.9.13. 閲覧）
岩手大学大学院教育学研究科（2020）専門実習の手引き .
上川達也・田淵健・小山聖佳・中軽米璃輝・藤川健・中村くみ子・山口美栄子・昆亮仁・高橋幸・伊藤慎悟・阿部大樹・小山芳克・安久都靖・岩崎正紀・高橋縁・東信之・佐々木全 , 鈴木恵太・池田泰子・清水茂幸（2019）附属学校と公立・私立学校の実践研究に関する連携の開発（3）— 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の協働的追求を通して—. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 ,6,125-132.
中軽米璃輝・田淵健・佐々木尚子・大森響生・原田孝祐・藤谷憲司・中村くみ子・阿部大樹・岩崎正紀・及川和恵・日當友恵・佐々木千尋・細川絵里加・齋藤絵美・田口ひろみ・柴垣登・上濱龍也・鈴木恵太・滝吉美知香・東信之・佐々木全（2020）知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発（1）. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 ,7,85-92.
小山聖佳・上川達也・田淵健・中軽米璃輝・高橋縁・中村くみ子・阿部大樹・高橋幸・伊藤槙悟・山口美栄子・昆亮仁・清水茂幸・坪谷有也・最上一郎・佐藤信・東信之・佐々木全（2019）知的障害教育における学習指導案様式「ワンペーパー指導案」の提案. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 ,6,151-156.
佐々木全・岩崎奈央子・梅田良隆・千葉友夏・杉村優花・冬村知佳・三浦伽奈子・福田博美・田村典子・遠藤寿明・名古屋恒彦・鈴木久米男・髙橋和夫（2016）教職大学院における「学校マネジメント力開発実習」実施方法の開発—学卒院生の能動的取組を促す一手法としてのインタビュー調査—. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 ,3,121-126.
佐々木全・杉本まゆき・熊谷佳展・立花文子・福田博美・田村典子・遠藤寿明・名古屋恒彦・髙橋和夫（2016）教職大学院における「特別支援教育力開発実習」実施方法の開発 －特別支援教育の授業力開発に焦点化した模擬実習を通じて－岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 ,3,115-120（2016）
田淵健・中軽米璃輝・上川達也・小山聖佳・高橋縁・中村くみ子・阿部大樹・高橋幸・伊藤槙悟・山口美栄子・昆亮仁・名古屋恒彦・坪谷有也・清水茂幸・池田泰子・鈴木恵太・佐藤信・最上一郎・東信之・佐々木全（2019）知的障害特別支援学校における観点別評価の具体的要領に関する論考—「主体的な姿」と「育成すべき資質・能力」とのかかわりを前提として—. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 ,6,157-162.
田淵健・佐々木全・東信之・阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司・上濱龍也・最上一郎・名古屋恒彦（2020）育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発 —特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチから—. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 ,7,135-140 .
坪谷有也・上川達也・小山聖佳・東信之・佐々木全・名古屋恒彦・池田泰子・清水茂幸・田村典子・伊藤嘉亮・山口美栄子・星野英樹・中村くみ子・阿部大樹・小山芳克・安久都靖・岩崎正紀・佐藤信（2018）附属学校と公立・私立学校の実践研究に関する連携の開発（2）—知的障害特別支援学校における研究テーマ「主体性」の協働的追求を通じて—. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 ,5,36-43.
山本奨・大谷哲弘・伊藤綱俊・村上貴史（2020）教職大学院における子ども支援力開発実習の計画と実践 . 岩手大学大学院教育学研究科研究年報 ,4,191-204.

肢体不自由を併せもつ知的障害のある生徒の作業学習の在り方に関する研究
－手立ての工夫のための視点を中心に－

佐藤　信・上川　達也*，東　信之**

（令和３年２月19日受理）

SATO　Shin，KAMIKAWA　Tatuya，AZUMA　Nobuyuki

Work Learning for Students with Intellectual and Physical Disabilities From the Viewpoint of Devising Procedures

要　約

知的障害教育特別支援学校等に在籍する肢体不自由を併せもつ重複障害の生徒が作業学習に取り組む際の，教師の手立ての工夫の視点と役割について明らかにすることをとおして，肢体不自由を併せもつ重複障害の生徒の作業学習の在り方を検討した．その結果、教師は、手立ての視点から指導の手がかりを捉え、見直し、指導に生かす工程から実態把握をし、それを支えるもの（方法）として、「予測的技能課題」や「体験的知識」，「ノンバーバルサインの読み取りや解釈」などを教師間で共通理解することが必要であることが明らかとなった。

１．はじめに

知的障害教育特別支援学校高等部の教育課程の多くで取り組まれている作業学習について，特別支援学校高等部学習指導要領解説では，「作業学習は，作業活動を学習活動の中心にしながら，児童生徒の働く意欲を培い，将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである」（2019年）と示されている[1)]．作業学習は，一人一人の実態に応じた段階的な指導ができるものであり，自立的，主体的に自分の力を発揮することをとおして，高等部卒業後の職業生活や社会生活を営んでいく生活する力を育んでいくものである．

知的障害教育特別支援学校において知的障害のある生徒だけでなく，肢体不自由を併せもつ重複障害（以下，「重複障害」という．）のある生徒の教育課程に作業学習を位置付けている．身体的な動きや体力的な制約はあるが，作業工程や補助具，環境等を工夫し，一人でできる活動を繰り返す中で，充実感や達成感，自己肯定感が高まり，生活する力，ひいては生きる力をはぐくむことにつながってくる．

特別支援学校において重複障害のある児童生徒，特に知的障害と肢体不自由を併せもつ児童生徒数は全特別支援学校児童生徒数の約２割弱を占めている[2)]．しかし，知的障害教育特別支援学校高等部において重複障害のある生徒の作業学習の指導については，障害の様態が多様なこともあり，作業学習の取組は，迷いながら行われている．

そこで，本研究では，重複障害のある生徒の作業学習における手立ての工夫の視点に着目し，ティーム・ティーチング（以下，「T・T」という．）で指導にあたる教師の役割から，重複障害のある生徒の作業学習の在り方を検討する．

＊岩手県立盛岡ひがし支援学校，＊＊岩手大学教育学研究科

2．作業学習におけるT・Tについて

（1）T・Tの定義について

知的障害教育特別支援学校においては，複数の教師が授業の中で様々な役割を担いながら児童生徒の指導にあたっている．これは，児童生徒の障害や障害の重度・重複化に対応し，一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導及び必要な支援を行うための指導の１つの方法である．

T・Tについては，これまで様々に定義（Shaplin(1959)他）が行われているが，福山（2018）は，「個に応じた指導」ができることができる教師集団の力の重要性に着目し，知的障害特別支援学校におけるT・Tの定義として「児童生徒の個に応じた指導を大切にし，児童生徒がより主体的に授業に参加できるために教師が共に授業を作り上げる取組」と定義している[3)]．

これは，児童生徒が主体的に授業に参加するために，教師が協働し，児童生徒一人一人の教育的ニーズや障害特性などを的確に捉え，個に応じた指導・手立てを講じ，授業づくりを行うこと，と捉えられる．

（2）T・Tの長所と課題

T・Tの長所と課題について，茨城県教育研究センターが実施した調査結果（2000）では，長所として，「教師の高め合い」，「子どもの理解を深められる」，「幅のある対応ができる」，「指導の向上」等をあげている[4)]．

また，課題として，次のことをあげている．

・共通理解（時間不足，意思の疎通，遠慮等）
・指導の不統一（指導法・指導観・教育観の違い，理解し合えない，その場限りの対応等）
・責任感の薄れ
・指導力の低下
・MTの負担増　　等

T・Tを成功させる項目として，「指導目標の共通理解」，「役割の分担」，「事前事後の打ち合わせ」，「臨機応変な対応」，「人間関係等」，「児童生徒の実態に関する共通理解」をあげている．そして，T・Tのメンバーによって児童生徒にかかわる情報交換を密に行い，個別の指導計画や授業案等の作成を共同で行うことが，ティームとしての機能を高めていくための鍵となることを指摘している．

T・Tでは，目標の明確化と共有，役割と責任の意識化，目標達成の手立ての共有，コミュニケーションを図ることを教師が意識的に行っていくことが必要である，と言える．

（3）作業学習におけるT・Tについて

教育課程の中で多くを占める作業学習は，T・Tによる授業が一般的であり，教師の連携による授業づくりが行われている．

作業学習の授業づくりの流れは，①工程分析と②実態把握をとおして，③課題分析を行い，その結果から，④指導案作成と授業準備を行い，⑤授業実践となる．その結果を⑥評価し，⑦改善策の検討・計画という，ＰＤＣＡサイクルの流れを取る．この時，重要なポインとなるのは，①工程分析と②実態把握をとおした，③課題分析である[5)]．これは、生徒が主体的に活動するための手立ての工夫につながる部分である．また，作業学習では，生徒一人一人が主体的に活動に取り組むことを保障する手立ての工夫が求められ，教師の協働性が特にも反映されるところであると考える．

同様に，重複障害のある生徒においても主体的に活動に参加し，仲間とともに作業を行うことは，成就感や達成感を味わい，生きる力を育むことが求められる．そのためには，教師の協働による手立ての工夫や授業づくりが必要となってくる．

この時，多様な様態を示す重複障害のある生徒の作業学習の指導においては，教師のこれまでの経験を生かした生徒の実態の捉えや手立ての工夫が必要になってくる．

3．研究の目的

本研究では，作業学習において重複障害のある生徒ための手立てを工夫する際の教師の視点としての考えや意識に着目し，それがT・Tの指導にどう反映されているのかを明らかにする．

具体的には，次の研究課題を設定する．

・課題：手立てを考える際の教師の視点は何か．

4．対象及び方法

本研究では，作業学習を担当する教師へのインタビューを行い，大谷（2007,2008,2019）[6,7,8]のSCAT（Steps for Cording and Theorization）分析法（以下，「SCAT法」という.）を用いて，作業学習における重複障害のある生徒の手立ての工夫を行う際の，教師の視点や役割について明らかにする.

（1）調査の対象

A県立特別支援学校（知的障害教育）高等部の作業学習で，重複障害の生徒が所属している教師2名を対象とした.

対象者の2名は，作業学習の主担当と副担当の関係にあり，重複障害のある生徒の指導に係る関係性を見ることができると考えた．2名の教師の作業学習における概要は次のとおりである.

1名は，作業学習の主担当者（以下，「T1」という.）であり，作業学習全体を見ながら，全体の指導計画，授業計画を立てている.

もう1名は，重複障害のある生徒を入学した時から見ている教師で,作業学習でも副担当（以下，「T2」という.）として一緒に活動を行っている.

作業学習の内容は，陶芸であり，20XX年にはじめて立ち上げたものである.

（2）調査方法

表1　調査項目

1	作業学習の経験年数について教えてください.
2	作業工程の分析はどのように行いましたか.
3	実態把握の方法と作業学習にかかわり生徒のどんなところを見ていますか.
4	手立て（教材教具，補助具等）で工夫したところは，どんなところですか.
5	それは，作業工程や実態把握とどうかかわりましたか.
6	指導者間でどのように情報を共有しましたか.
7	重複障害のある生徒が作業学習を行う上での困難さはどんなところですか.

調査の方法は，「実態把握の方法」,「作業学習にかかわる生徒の実態把握の視点」,「手立ての工夫」,「教師間の情報共有」,「作業学習を進めるうえでの困難さ」について作業学習を担当する上記の教師に半構造化インタビューを行った（表1）.

調査は，20XX年1月に実施し，スマートフォンのアプリで録音後，Amazon Transcribeを使い音声データから文字データに変換したうえ，逐語録として記録した.

（3）倫理的配慮

調査の手続き及び実施に際しては，対象者の同意を得て進めた.

結果の記述においては，対象者を匿名として個人が特定されないように配慮した.

また，本研究の趣旨，本稿の執筆，その後の取り扱いについては，対象者に対して，十分に説明を行った.

（4）分析方法

調査対象が2名と少人数であったことから，分析法方法として，SCAT法を用いた.

SCAT法は，明示された4つの手続きを踏むことで，分析の恣意性の排除と分析過程の省察可能性を担保するものである[6,7,8].

SCAT法の分析手順は次のとおりである．SCAT法を記述するためのフォームは，大谷（2019）作成の「scatform1.xls」[9]を使用した.

最初に，インタビューで得たテクストをセグメント化してテクスト欄に記入した.

そのセグメント化したテクストから,＜1＞「そのテクスト中の注目すべき語句」を書き出した.

次に,「＜1＞」で書き出したことを＜2＞「テクストにない語で言い換え」記入した.

そして，＜2＞で記入した語を説明できる語句や概念，文字列を＜3＞「左を説明するテクスト以外の概念」に記入した.

＜1＞から＜3＞にもとづいて，それを表すようなテーマを＜4＞「テーマ・構成概念」として記入した.

分析をする中で検討や更なる調査が必要と思われるものを＜5＞「疑問・課題」に記入した.

以上の手続きを順番に行い，＜4＞「テーマ・構成概念」から,「ストーリー・ライン」として記入した．そこから,「理論記述」（これまでの分析でいえること）を試みた.

併せて，＜5＞「疑問･課題」欄をもとに,「さらに追求すべき点，課題」として記述した.

5．分析結果及び考察

Ｔ１については，表２に「ストーリー･ライン」と「理論記述」を提示する．

また，Ｔ２については，SCAT 法によって分析した結果を表３に提示する．

①Ｔ１の調査の分析及び考察

Ｔ１のインタビューを SCAT 法の４つの手続きにより分析した．その結果, 表２のような「ストーリー・ライン」と「理論記述」を得た．

表中の下線は，＜４＞「テーマ・概念」で得られたテーマを示している．

表２　Ｔ１の「ストーリー・ライン」と「理論記述」

ストーリー・ライン	・Ｔ１は，乾燥を軸とした陶芸の伝統的な作業工程を，前任校・先行事例を参考にしながら，生徒の実態に応じた作業工程に細分化している． ・Ｔ１は，製品の最終的な出来高の見込みから，作業量の調整と作業スケジュール，各作業工程にあてる生徒の人数を計画している． ・作業分担は，全ての作業工程の体験をとおした作業能力のアセスメント（評価）から，経験的に捉えられる生徒の技能の到達水準としての予測的技能課題の把握をとおして行われ，適切な作業工程を担当させている．Ａさんの場合は，作業にかかわる機能に焦点化し，試行錯誤的実態把握を行う中で，作業レディネスの把握や作業内容，補助具の最適化を行っている． ・作業は，安全面を第一に考え，Ｔ２がマンツーマンで付いて一緒に作業を行っている．また，作業教室の窯の位置や広さなどを考量して，作業スペースのレイアウトを行っている． ・Ａさんは，作業をとおした具体的経験の積み重ねから，素材へのかかわり方の変化や，周りの生徒や製品への興味関心をもつようになってきた．Ａさんの作業学習の評価は，長期的なスパンで捉え，表情やしぐさ, 行動等のノンバーバルサイン等の観察によって行っている．それを可能にしているのは，継続的行動観察（経験）によるＡさんの発信意図・潜在的感情の解釈である． ・Ａさんの作業成果を他の生徒が認めること（他者理解）を促すことで，参加を実感できる集団づくりを図っている． ・Ｔ１は，Ａさんの自立活動と作業学習の棲み分け, 教育課程の在り方について迷いながら進めている． ・また，Ｔ１は，Ａさんの卒業後の進路・生活への不安をもっている．
理論記述	**＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）１：作業工程の分析＞** ・乾燥を軸とした陶芸の伝統的な作業工程を，前任校・先行事例を参考にしながら，生徒の実態に応じた作業工程に細分化している． ・製品の最終的な出来高の見込みから，作業量の調整と作業スケジュール，各作業工程にあてる生徒の人数を計画している． **＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）２：課題の分析＞** ・作業分担は，全ての作業工程の体験をとおした作業能力のアセスメント（評価）から，予測的技能課題の把握をとおして行われる． ・重複障害のある生徒については，更に作業にかかわる機能に焦点化し，試行錯誤的実態把握を行う中で，作業レディネスの把握や作業内容，補助具の最適化を行っている． **＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）３：健康・安全への配慮＞** ・作業は，安全面を第一に考え，教師がマンツーマンで付いて一緒に作業を行っている． ・作業教室の窯の位置や広さなどを考量して，作業スペースのレイアウトを行っている． **＜手立てのための視点４：協働性の確保＞** ・作業成果を他の生徒が認めること（他者理解）を促すことで，参加を実感できる集団づくりを図っている． **＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）４：手立ての行使＞** 作業学習の評価は，長期的なスパンで捉え，表情やしぐさ，行動等のノンバーバルサイン等の観察，継続的行動観察（経験）による発信意図・潜在的感情の解釈である． **＜作業学習を進める上での課題＞** ・重複障害のある生徒の自立活動と作業学習の棲み分け，教育課程の在り方，卒業後の進路・生活への不安をもっている．

②Ｔ２の調査の分析及び考察

Ｔ２のSCAT法よって分析した結果を表３と表４に提示する.

表中の空欄は，内容が重複したもの，前後の文脈から分析の対象としなかったものである.

表３　Ｔ２のインタビューデータのSCAT法分析

番号	発話者	テクスト	＜1＞テクスト中の注目すべき語句	＜2＞テクスト中の語句の言いかえ	＜3＞左を説明するようなテクスト外の概念	＜4＞テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	＜5＞疑問・課題
1	聴手	作業するにあたって、作業の工程とかの分析は。					
2	話者	T1とT3が陶芸の経験がありましたので、教えていただきながら、進めていました。	陶芸の経験	過去、参考、事例	陶芸の作業工程の分析方法	教師の過去の経験や先行事例を活用した作業工程の分析	
3	聴手	Aさんの実態把握について教えていただきたいのですが。実態把握で特に注目してる部分は、どんなところですか。					
4	話者	粘土等あまり触りたがらない実態があります。こちらとしては、色々な感触を経験してほしい、楽しんではしいということで、本年度、陶芸を希望してみました。粘土自体には自分から指先で少し触ることもあるのですけども、触らせようとすると嫌がったりもします。	粘土あまり触りたがらない、実態、色々な感触を経験、楽しんで欲しい、本年度、陶芸を希望、自分から指先で少し触る、嫌がったりも	自然素材、感触への不快感、慣れ、受け入れ、初期、教師の願い	陶芸の選択理由、教師の期待、期待する姿、作業学習をとおした感覚受容の広がりへの期待、生活の広がり	陶芸の選択理由、作業学習をとおした感覚受容の広がりへの期待、教師のもつ期待的発達課題、豊かな生活	・作業学習担当者の自立活動と作業学習の関係についての理解はどうなっているか。
5	聴手	こんなところを作業の中で生かしたいとか、こういうところは利用できるって、どんなところを見ています。					
6	話者	このくらいの太さ（ラップの芯程度）の丸棒を好んでもつ実態があったので、粘土に直接最初触れなくても、コロコロする動作でできる作業（粘土練りやたたらのばし）の補助具を作ってみました。その際には、丸棒が転がしたときに落ちないようにガードする部分や丸棒をガイドするレール的なものを粘土板にくっつけてみました。他には、土砕き（失敗したものを砕く）の作業で木槌をガイドにそって上下すると砕けるような補助具を作ってみました。他に担当している作業内容は、丸棒を教師と一緒にもって軸薬を混ぜること、指先を使って小さいものを持てるので、紙やすりを机に敷いて固定し、指先でもったものを教師と一緒に机に押し付けながら、やすりがけをする、などです。	ラップの芯程度、丸棒、直接触れない、転がす動作でできる作業、補助具、土砕き、一緒に、指先で小さいものを持つ、教師と一緒に机に押し付ける	日常生活用具、握りやすい道具、回避、自発的動作の活用、手指機能の活用、製品づくり	継続的行動観察による教師の気付き、機能に合わせた作業内容の選定と補助具の作成	継続的行動観察による気付き、自発的動作（機能）を活用した作業内容や補助具、機能を発揮できる補助具	
7	聴手	この丸棒に着目したのは、どんな点から。					
8	話者	本人が丸棒をもって自分から持って離さずにずっと遊んでいたので、着目しました。どうしても、口にもっていくのですけれども・・・作業に限らず何かこう書くものだったり、楽器だったりも持ち手の太さが、丁度いいようで。ラップの芯は捨てずによく補助具に使用しています。	自分から持って、ずっと遊んでいた、着目、持ち手の太さ	自発的動作への着目、補助具作成のヒント	教師の気付き、手掛かり、継続的行動観察	継続的行動観察よる気付き	
9	聴手	今度は作業工程の中にどう落とし込んで行ったのか。そこは、どうやって気づいたというか。					
10	話者	T1やT3とコミュニケーションを取りながら、Aさんの担当できそうなところを工程として担当させてもらいました。	T1やT3とのコミュニケーション、できそうところ、工程を担当	ティーム・ティチング、受け身から参加できる作業	教師間の協力、自発的動作を活用した作業内容	教師の協働、自発的動作を活用した作業内容	・教師間の関心・意識の共通理解はどのように図られてきたのか。
11	聴手	教師間とのやりとりみたいなところで、共有する部分について、どんなところに気を付けてたんですかね。					
12	話者	授業が始まる前に、T1の先生が黒板に一人一人の生徒の担当する工程と目標を書いてくれています。 それを見て、授業始めに全員で全員の作業工程・目標・担当職員を共通理解します。教師は、授業が始まる前にこれでいいかということを話して確認しておきます。そんなに時間は取らずに、作業途中でも相談しながら進めるようにしています。	一人一人の担当する工程と目標を書く、授業が始まる前、確認、作業途中でも相談しながら進める	生徒の作業の目当ての確認、授業前の生徒の作業内容等の打ち合わせ	生徒の作業学習の見通し、学習状況の見とりのポイントの共通理解、隙間時間の利用した打ち合せ	1時間の生徒の作業学習の見通し、生徒の作業学習の見通し、学習前状況の見取りのポイント、、教師間の共通理解、こまめな打ち合わせと確認	
13	聴手	作業学習の中にうまく取り入れていった。その時期っていつから。					
14	話者	最初からどういう風にやろうかなと、悩んだので、周りの先生方にも色々相談しました。すると、例えばこういうもの（太めの木の丸棒ーT2は写真を指差す）が中学部にあるよ、とT4に教えてもらったりしました。また、足で粘土を踏むのはどうか？と試してみたりもしました。それは、自分たちの思っていたように上手くいかなくて、結果現在はこの丸棒でやる作業が多くなっています。	悩んだ、周りの先生、色々相談、試してみた、上手くいかない、丸棒でやる作業が多くなった	ティーム・ティチング、試行錯誤、取捨選択、作業内容の広がり	ティーム・ティーチングによる授業づくり、試行錯誤による実態把握、	教師の協働、試行錯誤的実態把握、作業学習に活用できる機能の焦点化、作業ないというの拡大（機能の般化）	
15	聴手	一回目は失敗したと。最初に取り組んで。					
16	話者	そうですね。手が難しかったら、足でどうかと思ったのですが、本人が足を動かさなかったので、やめました。現在は丸棒に落ち着いてはいるのですけれども、多分もっと良い方法があるのだと思います。	手が動かなかったら足で、足が動かなかった、やめる、もっと良い方法がある	作業能力の評価、機能の活用、取捨選択、探求	試行錯誤による実態把握と補助具の作成	試行錯誤的実態把握と補助具の作成	
17	聴手	認知面とか、知的面からどういう風な感じで捉えてました。					
18	話者	異食があるので、十分気をつけるようにしています。認知的にはそういう実態です。 一番は安全に気をつけています。あとは発作があるので、健康状態に気を付けています。 Aさんの健康と安全に気をつけて、できることを教師と一緒に行っている状態です。	異食、十分気を付ける、認知的、一番は安全、発作、健康状態、できること、教師と一緒に行っている	食べ物ではない、幼児性、食欲、意識混濁による怪我、健康と安全への配慮・確保、個別対応	状況の把握能力、発達段階の把握、回数・継続時間からの影響、けがの予防・回避、1体1での指導	発達段階や状況の把握等を捉えること、作業中の発作への対処、健康・安全面は何よりも優先されるもの、健康。安全の確保、マンツーマンでの指導	
19	聴手	続けてやってみて変わってきたことは。					
20	話者	粘土をのばす作業は、板の上に粘土があって丸棒があると、転がすのだな、というのは本人なりに分かるみたいで、自ら進んで丸棒を転がします。たいてい右手のみで転がすのですが、左手を添えるようにもなってきています。ただ、粘土をのばす力がある程度欲しいので、両脇を教師も一緒に支えながら作業することが多いです。 あとは、その日の体調が大きく影響します。 発作、便秘、排便があったか、月経などが影響大です。 体調がよければ、起きていて表情よく活動できます。体調が悪い時は、寝ていることもあります。	板の上に粘土があって丸棒があると、本人なりに分かる、自ら進んで丸棒を転がす、左手を添えるようになる、粘土をのばす力がある程度欲しい、教師も一緒に支えて作業、体調がよければ、体調が悪い時	目の前、作業道具、作業の理解、主体的動作、作業動作の拡大、製品づくり、製品としての水準、健康管理	作業の繰り返し、具体的経験の積み重ね、課題の把握、習熟による技能の向上、製品利栄の水準の確保、生活リズムの形成	作業の繰り返しという具体的経験の積み重ねによる技能の習熟、製品としての水準の確保、健康・安全の確保	
21	聴手	みんなとこう作業していて、作業に自分もはまっているというのは、本人にとってどんな感じ。					
22	話者	仲間と一緒に過ごす時間、本人はとても楽しそうです。 「Aさん！」と顔を見ながら話しかけられるととても嬉しそうで、よく笑顔が見られます。他の生徒たちも「今日、Aさん元気そうだね。」などAさんの表情をよく読み取って会話しています。「Aさんに癒される」と生徒・職員からとても人気があります。学校で仲間と一緒に学習する、一緒の時間を過ごすことはとても有意義だし、大事なのだなと教えられます。	仲間と一緒に過ごす時間、楽しそう、話しかけられると嬉しそう、よく笑顔が見られる、表情を読み取る、癒される、一緒の時間は有意義、大事なこと	他者による働きかけ、相互理解と受容	生徒同士の交流、相互理解、参加を実感できる集団づくり	作業や休憩時間の生徒同士の交流による相互理解、参加を実感できる集団づくり	
23	聴手	作業学習を進めていく中で、例えばこんな大変さ、難しさ、Aさんにとって難しいなって思うことは。					
24	話者	安全面に注意するため、職員が常に一人つくということです。本当はAさん一人で進められるようなものを準備できればいいのですけれども、力不足で準備できていません。					
25	聴手	Aさんの評価の観点とか、あるいは、視点とかこういうところ、ここを見てるよっていうのはありますか。					
26	話者	健康で、参加できているか。体調の悪いときはしょうがないが、健康面。 自分から手を伸ばす、掴もうとするなど、自分からやろうとしているかどうか、という意欲面。 手を動かしたり、体を動かして物を取りに行ったり、動いているか、という動作面。 という辺りで評価したいなとは思っていました。	健康面、意欲面、動作面	評価の規準	質的評価、自立活動	質的評価、自立活動のねらい	
27	聴手	教師と一緒っていうのは、どういうレベルなんだろ。					
28	話者	実際、本人の作業しているときに、私も手を添えて、一緒に動かすことが多いです。 なので、客観的に正しい評価ができているか、正直自信がないです…難しいです。 どの程度手を動かしているか、動かそうとしているか、一緒に作業しながら観察したり感じ取ったりしています。コロコロやギュギュなど動きと言葉を合わせて言ってみたりしています。話すことが難しいので、本人がどんな気持ちでいるのかを感じ取ろうと努力しています。 今日やりたい量を目の前に置いてそれがなくなったら終わり、などわかりやすさに努めています。 後は、何と言っても表情やよだれ等の状態、発作もあるので、体調に特にも注視しています。 正直、何ができるかよりもその日の体調や安全面に注意していることが多いです。	手を添えて、一緒に動かす、客観的に正しい評価出来ているか自信がない、一緒に作業しながら、観察したり、感じ取ったり、どんな気持ちでいるのか、感じ取ろうと努力、今日やりたい量を目の前に置く、なくなったら終わり、分かりやすさ、表情やよだれの状態、何ができるかより体調や安全面に注意	生徒と一体となった作業、評価への信頼・妥当性への揺らぎ、内面の理解、観察・体感をとおした動きの評価、視覚的な作業量の提示、体調や安全面を優先	質的評価方法、一体的支援、体験的知識の蓄積、発信意図・潜在的感情の理解、認知特性を生かした支援、支援方法	一体となった支援、教師の体験的知識を活用した支援、発信意図・潜在的感情の理解と見取り、生徒の認知特性を生かした支援、健康・安全の確保	
29	聴手	力の加減と今日は本人がいっぱい力出してるなとか触ってるとかいう感じ。					
30	話者	表情や動きで、感覚ですけども、感じ取るようにしています。					
31	聴手	例えば、どんな時が調子が良い表情で、あるいは今日調子悪いなあっていう判断は。					
32	話者	目がパチリとして目線が合って生き生きしている時は元気そうだな、と思います。 好調でない時は、目線が合わなかったりとか、目が伏せがちだったり、口元がダラッとなってよだれが多かったりします。					

番号	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	<5>疑問・課題
33	聴手	何かこれになればという感じですか。					
34	話者	大きい目がぱっちり見開いてキラキラして目線が合って笑顔だと、「今日、調子よさそう」と思います。その逆だと調子が悪そうだな、と感じます。元気な時はカも強く、動きたい感じですが、元気でないときは力もなく動こうとしないですね。	目線があって、笑顔、元気な時は力が強い、動きたい感じ、その逆、力がなく、動こうとしない	体調・情動の把握、表情の読み取り、体感による読み取り	Aさんのノンバーバルサイン、教師の五感を通した体験的の積み重ね	ノンバーバルサインの読み取り、観察や体感から得られた体験的知識の蓄積	・体験的知識の蓄積から共有知識（対象生徒についての専門知識）の敷衍
35	聴手	繰り返しになりますけど、例えば、あの先生のような見立てと、T1の見立てのところと。作業がうまくいっている、これは、うまくいってないというところの共有について、どういうふうにしてました。					
36	話者	本当は作業が終わるまでAさんがいれればいいのですけれども、4時間目は、トイレ・着替え・給食の準備があり、まとめの前に途中で抜けてしまいます。本当は、そこはもっと改善しなければならないと思うのですが…なので、作業中のまとめの時間ではなく、一緒に作業している先生と会ったときに相談したり、放課後に準備や窯出し等作業したりしながら話したりするようにしています。	本当は作業が終わるまで、まとめの前に途中で抜ける、改善、一緒に作業している先生と会ったときに相談、放課後の準備、窯出し等作業しながら	途中退席、次の課題、改善への願い、井戸端会議	自立活動と作業学習のねらい、効率的情報共有の方法	作業学習をとおした成長への願い、自立活動と作業学習の関係の整理、効率的情報共有の方法	
37	聴手	終わった後に作業学習のことについて話す機会とかってある。					
38	話者	本当は作業終わった直後がいいでしょうけども、なかなか直後にはできなくて、ちょっと時間が空いて、その次回の作業が始まる前に話す程度です。そこはまだ足りないと思います。	作業が終わった直後、ちょっと時間が空いて、次回の作業が始まる前	空き時間、打ち合わせ時間、短時間での打ち合わせ	除法共有の現状、効率的な情報共有の方法	隙間時間を生かした情報共有、更なる効率的な情報共有	・情報共有した内容の蓄積とその活用について具体的取り組みはあるのか
39	聴手	教材教具は、先生が全部作ってるんですか。					
40	話者	はい、自作ですね。でも本当に自己流なので…おそまつです。 本人の好きなものや本人のできる動きをヒントに作っています。 冬休みにT1とT2が（T大学教育学部）附属特別支援学校に行って見てきてくれました。 実践について、製品について等、見聞きができました。 ただAさんのような実態の生徒はいらっしゃらなかったみたいです。	本人の好きなもの、できる動作をヒント、附属特別支援学校に行って見てくる、実践や製品等を見聞きでき、Aさんのような生徒はいない	本人の興味関心や機能の活用、モデル校の事例	興味関心・機能を活用した補助具、先行事例の活用	興味関心・機能を活用した補助具、先行事例を活用した授業づくり	
41	聴手	作業学習がうまくいくためには何が必要だと思う。					
42	話者	まず、生徒の実態をちゃんと把握して、生徒に合った作業内容をうまく取り入れて、工程を組み立てることが必要だと思います。そのためには、スタッフ同士のコミュニケーションが大事だと思います。 チームワークですね。そして、良い製品を作り、販売して達成感をもつ、生徒自身ができるという自信をもてるように、働く喜びを感じられるようにすることが大事だし、必要だと思います。	実態をちゃんと把握、生徒に合った作業内容、工程の組み立て、スタッフ同士のコミュニケーション、チームワーク、良い製品作り、販売して達成感をもつ、自信を持つ、働く喜びを感じられる	専門性、ティーム・ティーチング、多角的評価と実態把握、作業学習の目的	生徒の特性・ニーズに即した授業づくり、作業学習をとおした生徒の成長への願い	教師の協同による生徒の特性やニーズに即した授業づくり、作業学習をとおした働く人としての成長	・生徒の実態に合わせた作業内容と教科の指導内容の関係についてはどのように理解されているのか。
43	聴手	実態把握の難しさってどんなところ。					
44	話者	自分の見立てが正しいかどうか、だと思います。そこには必ず主観が入るので。 Aさんも色んな方に見ていただいて、自分で気付かないことを教えてもらっています。これは大変大事なことだと思っています。複数の目で見て、はじめて本当の実態に迫れるのではないかと思っています。 今後もAさんと共に学校生活を送り、一緒に活動する中で、補助具（教材教具）を開発したいです。 卒業するまでにAさんが出来る事や楽しめることをたくさん見つけたいです。	見立てが正しいか、主観、色んな方に見て、自分で気付かないこと、複数の目で見て、本当の実態に迫る、一緒に活動、出来る事を積増やす、楽しめることをたくさん見つける	実態把握の妥当性の確保、多角的評価・実態把握、試行的開発、将来の姿	質的評価の方法、意味づけ、解釈、生活の質	重複障害のある生徒の質的評価方法、複数教師による目、意味づけ・解釈の妥当性、豊かな生活	・作業学習における質的評価の方法、観点についての検討が必要。

※表中の括弧は、話者が写真等を指し示し，具体的に示し説明した箇所である．
※番号23以降は，さらに確認するために質問を行なったものである．

表4 T2の「ストーリー・ライン」と「理論記述」

ストーリー・ライン

・T1は，教師の過去の経験や先行事例を参考とした作業工程の分析を行なっている．
・陶芸の選択理由は，作業学習をとおした感覚受容の広がりへの期待という期待的発達課題であり，それは，Aさんの豊かな生活につながるものである．
・T2は，継続的行動観察による気付きから，本人の興味関心に基づく補助具や自発的動作（機能）を活用した作業内容や補助具の作成を行なっている．更に，教師の協働により，試行錯誤的実態把握から作業学習に活用できる機能の焦点化と作業内容の拡大（機能の汎用性）が行われる．
・T1が示す1時間ごとの生徒の作業学習の見通しは，教師の学習状況の見取りのポイントとなる．これは，教師間の共通理解のための，小まめな打ち合わせと確認によって行われている．
・Aさんの指導では，発達段階や状況の把握能力等を捉えることが必要である．また，健康・安全面は何よりも優先されるものであり，健康･安全の確保と作業中の発作への対処のため，T2とのマンツーマンでの作業となる．
・Aさんは，作業の繰り返しという具体的経験の積み重ねによる技能の習熟や視覚的手がかりなどにより作業への見通しをもてるようになってきた．一方，製品としての水準の確保も必要である．
・教師は，作業や休憩時間の生徒同士の交流による相互理解を図り，参加を実感できる集団づくりを行っている．
・T2は，Aさんと一体となった支援を行うことで，ノンバーバルサインの読み取りや観察・体感から得られた体験的知識の蓄積をとおして，体調や発信意図・潜在的感情の理解と読み取りを行おうとしている．また，体験的知識の蓄積から自発的動作の読み取りと認知特性を生かした支援を行なっている．
・教師間の情報共有は隙間時間などを利用した情報共有と更なる効率的な情報共有の方法が求められている．
・これらのことは，教師間の協働による生徒の特性やニーズに応じた授業づくりであり，作業学習をとおした働く人としての成長につながる．
・T2は，Aさんの評価の方法について，複数の目での評価が必要であり，重複障害のある生徒の質的評価の方法や意味づけ，解釈の妥当性の確保の難しさを感じている．
・また，T2は，生徒の作業学習をとおした成長への願いのため，作業学習と自立活動の関係の整理が必要と思っている．

理論記述	＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）１：作業工程の分析＞ ・陶芸の選択理由は，作業学習をとおした感覚受容の広がりへの期待という期待的発達課題であり，それは，豊かな生活につながるものである． ・教師の過去の経験や先行事例を参考とした作業工程の分析を行なっている． ＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）２：課題の分析＞ ・継続的行動観察による気付きから，本人の興味関心に基づく補助具や自発的動作（機能）を活用した作業内容や補助具の作成を行なっている． ・教師の協働により，試行錯誤的実態把握から作業学習に活用できる機能の焦点化と作業内容の拡大（機能の般化）が行われる． ＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）３：健康・安全への配慮＞ ・健康・安全面は何よりも優先されるものであり，健康・安全の確保と作業中の発作への対処のため，マンツーマンでの作業となる． ・一体となった支援を行うことで，ノンバーバルサインの読み取りや観察・体感から得られた体験的知識の蓄積をとおして，体調や発信意図・潜在的感情の読み取りを行おうとしている． ＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）４：協働性の確保＞ ・作業や休憩時間の生徒の交流による相互理解を図り，参加を実感できる集団づくりを行っている． ＜手立てのための視点のカテゴリー（場面）５：手立ての使用＞ ・指導では，発達段階や状況の把握能力等を捉えることが必要である． ・体験的知識の蓄積から自発的動作の読み取りと認知特性を生かした支援を行なっている． ・作業の繰り返しという具体的経験の積み重ねによる技能の習熟や視覚的手がかりなどにより作業への見通しをもてるようになってきた．一方，製品としての水準の確保も必要である． ＜手立てのための視点６：教師の連携＞ ・１時間ごとの生徒の作業学習の見通しは，教師の学習状況の見取りのポイントとなる．これは，教師間の共通理解のための，小まめな打ち合わせと確認によって行われる． ・教師間の情報共有は隙間時間などを利用した情報共有と更なる効率的な情報共有の方法が求められている． ＜作業学習を進める上での課題＞ ・評価の方法について，複数の目での評価が必要であり，重複障害のある生徒の質的評価の方法や意味づけ，解釈の妥当性の確保の難しさを感じている． ・生徒の作業学習をとおした成長のため，作業学習と自立活動の関係の整理が必要である．

③手立てを考える際の教師の視点

表５　手立ての視点のカテゴリーによる分類

手立ての視点のカテゴリー（場面）	視点	方法	主な担当	背景	
作業工程の分析	伝統的な作業工程	前任校・先行事例を参考	Ｔ１	製品の出来高	自立活動のねらい
	作業工程に細分化	予測的技能課題の把握			
課題の分析	作業レディネスの把握 作業内容，補助具の最適	作業にかかわる機能に焦点化 試行錯誤的実態把握	Ｔ１，Ｔ２		
	陶芸の選択理由	期待的発達課題	Ｔ２		
	本人の興味関心に基づく補助具	継続的行動観察による気付き	Ｔ２		
	自発的動作（機能）を活用した作業内容や補助具				
	機能の焦点化と作業内容の拡大（機能の般化）	試行錯誤的実態把握 教師の協働	Ｔ１，Ｔ２		
健康・安全	健康・安全の確保	マンツーマンでの作業	Ｔ２		
	作業スペースのレイアウト	窯の位置や広さなどの考量	Ｔ１		
	体調や発信意図・潜在的感情の読み取り	ノンバーバルサインの読み取り 体験的知識の蓄積	Ｔ２		
協働性の確保	参加を実感できる集団づくり	他の生徒が認めること（他者理解）を促すこと	Ｔ１		
		作業や休憩時間の生徒の交流による相互理解	Ｔ２		
手立ての使用	発信意図・潜在的感情の解釈	ノンバーバルサイン等の観察 継続的行動観察（経験）	Ｔ１		
	指導	発達段階や状況の把握能力等を捉えること	Ｔ２		
	作業への見通し	認知特性を生かした支援 具体的経験の積み重ね	Ｔ２		
	製品としての水準の確保	体験的知識の蓄積	Ｔ２		
教師の連携	学習状況の見取りのポイント	1時間ごとの生徒の作業学習の見通し	Ｔ１，Ｔ２		
	教師間の共通理解	小まめな打ち合わせと確認			
	更なる効率的な情報共有の方法				

Ｔ１とＴ２の理論記述から，作業学習の手立ての視点のカテゴリーを授業作りの流れを踏まえながら６つにカテゴライズし，キーワードとなる語句を視点と方法に分けて表５のように整理した．

教師は，通常、手立ての視点から指導の手がかりをとらえ，指導を行う中で見直しを行い，新たな手がかりをもとに次の指導に活かしてくことの繰り返えしから、実態把握につなげていることが明らかとなった．

その視点を支えるもの（方法）として，Ｔ１が「勘」と言っていた，経験的に捉えられる生徒の技能の到達水準としての「予測的技能課題」の把握があると考えられる．また，重複障害のある生徒に対しては，教師が課題を意識し，継続して観

察することによる「継続的行動観察による気付きと試行錯誤的実態把握」があげられる．また，重複障害のある生徒への継続的行動観察や教師が生徒と一体的に活動することをとおした生徒への「体験的知識の蓄積によるノンバーバルサインの読み取り，体調や自発性の評価」があげられる．

手立てを教師が考える際の背景として，製品としての水準と数量の確保という「製品の出来高」がある．また，重複障害のある生徒の場合，自立活動としての目標があり，それぞれが，年間や単元，1時間ごとの指導に影響を与えていると言え，教師はその調整に難しさを感じている．

教師間の共通理解については，隙間時間等を利用して行われるが，効率良い共通理解の方法が求められている．

作業学習における教師の協働によるT・Tを成り立たせるためには，それぞれの教師のもつ予測的技能課題や体験的知識，それらに伴う重複障害のある生徒のノンバーバルサインの読み取りや解釈などを，教師間で共通理解することが必要であり，教師間で共有する知識としての「共有知」へと高めていく取り組みが求められていると考える．

6．まとめ

２名の教師のへのインタビューをとおして，重複障害のある生徒の作業学習の手立てを考える際の教師の視点について明らかにすることができた．

今後，作業学習で行われているティーム･ティーチングの在り方について，その解決を図るには重複障害のある生徒への支援を中心に、教師が協働するための要件を検討していくことが必要であり，今後の課題であると考える．

引用文献

1）文部科学省（2019）：特別支援学校高等部学習指導要領解説（2）,pp. 知10-11.
2）文部科学省（2019）：204障害種別学級数及び在籍者数（学校基本調査）.
3）福山恵美子（2018）：特別支援教育におけるティーム・ティーチングの多様化に関する研究－共生社会を見据えたティーム・ティーチングのあり方を探って－,p.94, 大阪総合保育大学大学院博士学位論文.
4）茨城県教育研修センター（2000）：特殊教育におけるティーム・ティーチングの在り方（個を生かす支援としてのティーム･ティーチング）茨城県教育センター研究報告書.
5）神奈川県立総合教育センター（2010）：特別支援学校の作業学習における授業づくり－「一人でできる」をめざして－　平成21年度研究指定校共同研究事業（特別支援学校）【北里大学連携研究】,pp6-7.
6）大谷尚（2007）：４ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－　『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第54号，n.2，27-44 .
7）大 谷 尚（2008）：SCAT：Steps for Coding and Theorization－明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的テ゛ータ分析手法－日本感性工学会論文誌『感性工学』第10号，No.3，155-160 .
8）大谷尚（20019）：『質的研究の考え方　研究方法からＳＣＡＴによる分析まで』 一般財団法人 名古屋大学出版会.
9）大谷尚（20019）：SCAT WEB site からのダウンロードフォーム scatform1.xls.
http：//www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/

幼稚園におけるインクルーシブ教育についての考察
～国立大学附属幼稚園の保育実践に着目して～

柴垣　登*，千葉　紅子**

（令和３年２月19日受理）

SHIBAGAKI　Noboru，CHIBA Kouko

Consideration of Inclusive Education in Kindergarten
: Focusing on childcare practices in kindergartens attached to national universities.

要　約

幼稚園では，国公立，私立を問わず，障害のある園児・特別な支援を要する園児が年々増加し，現在ではほとんどの園にそのような園児がいることから，いずれの園においても適切な指導を行うことが求められている。本論文では，「幼稚園生活の場の特性」と「人間関係」に焦点をあて，幼稚園におけるインクルーシブ教育が成立するための要件を明らかにすることを目的とした。幼稚園教育におけるインクルーシブ教育とは，幼稚園生活の場の特性と人間関係を生かし，障害の有無に関わらず全ての子どもが一緒に遊び生活することを保障していくことであると考えられた。国立大学附属幼稚園の保育実践からは、インクルーシブ教育実現の基盤となる①集団の中の多様性を尊重するという発想と，②保育者の多様性が尊重され，子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという条件が既に成立しつつあるということが明らかになった。

１．はじめに

幼稚園教育要領（以下「教育要領」）では，障害のある幼児などへの指導を行うにあたって必要なこととして次の２点を挙げている。

○集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し，特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ，個々の幼児の障害の状態などに応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。

○家庭，地域及び医療や福祉，保健等の業務を行う関係機関との連携を図り，長期的な視点で幼児への教育的支援を行うために，個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに，個々の幼児の実態を的確に把握し，個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする（文科省[2017]12）。

幼稚園教育要領解説（以下「要領解説」）では，幼稚園において障害のある幼児などへの指導を行うことの理由として，「障害者の権利に関する条約」（以下「権利条約」）に掲げられている教育の理念[1]の実現や，障害のある子どもの就学先決定の仕組みの改正[2]をあげている。それらを踏まえ

＊岩手大学大学院教育学研究科　＊＊岩手大学教育学部附属幼稚園

て「各幼稚園では，障害のある幼児のみならず，教育上特別な支援を必要とする幼児が在籍している可能性があることを前提に，全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である」としている（文科省[2018] 124）。

幼稚園に教育上特別な支援を必要とする幼児が在籍している状況については，ベネッセ教育総合研究所が2018年に実施した「第３回　幼児教育・保育についての基本調査[3]」の結果がある。同調査の結果では，障害のある園児・特別に支援を要する園児がいる園は，園種を問わず，公立・公営の園では９割前後，私立・私営の園では７割～８割あり，幼稚園・保育所とも経年で増加していることが示されている。このように，国公立，私立を問わず，障害のある園児・特別な支援を要する園児が年々増加し，現在ではほとんどの園にそのような園児がいる。そのような状況の中で，いずれの園においても適切な指導を行うことが求められている。

障害のある児童生徒・特別な支援を要する児童生徒が年々増加し，適切な指導が求められている状況は小学校や中学校等も同じである[4]。ただ，小学校や中学校では通常学級だけでなく，通級による指導や特別支援学級が設置され，それぞれの障害の状況や発達段階に合わせた多様な学びの場で必要な指導や支援を受けている。

幼稚園では，小学校や中学校とは異なり，全ての園児が同じ学級で学習や生活をするという意味において，障害の有無にかかわらずすべての子どもが通常学級に在籍し共に学習や生活するというインクルーシブ教育[5]が期せずして実現しているといえる。形としてインクルーシブ教育が実現しているとすれば，次に問われるのはその内実であろう。

要領解説では，幼稚園において障害のある幼児などを指導する場合，「幼稚園教育の機能を十分生かして，幼稚園生活の場の特性と人間関係を大切にし，その幼児の障害の状態や特性及び発達の程度等に応じて，発達を全体的に促していくことが大切である」とされている（文科省［2018］124-125）。では，ここでいう「幼稚園生活の場の特性」と「人間関係」とは具体的にどのようなことをいうのであろうか。本論文では，「幼稚園生活の場の特性」と「人間関係」に焦点をあて，幼稚園におけるインクルーシブ教育が形としてだけでなく，内実をともなったものとして成立するための要件を明らかにすることを目的とする。

２．「幼稚園生活の場の特性」とは

2.1 要領解説に見る幼稚園生活の場の特性と人間関係

要領解説では，幼児期の生活を「幼児は家庭において親しい人間関係を軸にして営まれていた生活からより広い世界に目を向け始め，生活の場，他者との関係，興味や関心などが急激に広がり，依存から自立に向かう」としている（文科省[2018] 10）。家庭から外に向かって大きく生活の場や人間関係，興味関心が広がるのが幼児期の生活の特色といえる。要領解説の内容にしたがって，幼児期の教育を担う幼稚園の生活の特質をまとめると次のようになる（文科省[2018]10-11）。

- 家庭から離れて同年代の幼児と日々一緒に過ごす初めての集団生活である。
- 教師や大勢の友達と活動を展開する中で互いに影響を及ぼし合いながら，自身の興味や関心の幅を広げ，言葉を獲得し，表現する喜びを味わう。また，活動の中で充実感や満足感をもつことによって，更に自分の生活を広げていこうとする意欲が育てられていく。
- 家庭生活と異なり，集団生活の中では自分一人でやり遂げなければならないことや解決しなければならないことに出会ったり，決まりを守ったり，他の人の思いを大切にしなければならないなど，自分の意志が通せるとは限らない状況になったりもする。
- 大人の手を借りながら他の幼児と話し合うなど，その幼児なりに解決し，危機を乗り越え

る経験を重ねることにより，次第に幼児の自立的な生活態度が培われていく。
・生活の場の広がりの中で，様々な出来事や暮らしの中の文化的な事物や事象，多様な人々との出会いや関わり合いを通して必要な体験を積み重ねていく。
・幼稚園生活が幼児にとって安心して過ごすことができる生活の場となるために，幼児の行動を温かく見守り，適切な援助を行う教師の存在が不可欠である。

次に，幼稚園における人間関係の特質をまとめると次のようになる（文科省[2018]11-12)。

・同年代の幼児と同じ場所で過ごすことに満足することから，一緒に遊んだり，言葉を交わしたり，物のやりとりをするなどの関わりをもつようになる。
・自己主張のぶつかり合いや友達との折り合いを付ける体験を重ねながら友達関係が生まれ，深まっていく。
・共通の興味や関心をもって生活を展開し楽しさを味わうことで，更に友達関係が広がっていく。
・一人で活動するよりも，何人かの友達と一緒に活動することで，生活がより豊かに楽しく展開できることを体験し，友達がいることの楽しさと大切さに気づいていく。
・友達と一緒にいる楽しさや喜びだけでなく，自己主張のぶつかり合いなどによる怒り，悲しさ，寂しさなどを味わう体験を積み重ねることによって，自分とは違う主張や感情をもった他者の存在に気付き，一緒に楽しく遊んだり生活したりできるよう，自分の気持ちを調整していく。
・自我が芽生え，自己を表出することが中心の生活から，他者と関わり合う生活を通して，他者の存在を意識し，自己を抑制しようとする気持ちも生まれ，自我の発達の基礎が築かれていく。

以上のことから，幼稚園生活の場の特性と人間関係とは，集団生活の中で他者と一緒に生活したり遊んだりすることを通して，一緒に活動することの楽しさや喜びはもちろんのこと，怒りや悲しさ，寂しさなどの感情を味わう体験を積み重ねることで，自分の気持ちや他者との関係を調整する力を育むものであるといえる。幼稚園教育は，その後の学校教育全体の生活や学習の基盤を培うという役割を担っており，それは幼児期にふさわしい生活を通して育まれる。戦前に東京女子高等師範学校附属幼稚園の主事を長年務め，我が国の幼児教育の発展に尽くした倉橋惣三は「自ら育つものを育たせようとする心。それが育ての心」であり，そこには「何の強要もない。無理もない。育つものの偉(おお)きな力を信頼し，その発達の途に遵うて発達を遂げしめようとする。役目でもなく，義務でもなく，誰の心にも動く心情」があると述べている[6]。幼児の自ら育つ力とその力を育たせるために，幼稚園生活の場の特性と人間関係を生かし，障害の有無に関わらず全ての子どもが一緒に遊び生活することを保障していくことが幼稚園教育におけるインクルーシブ教育であると筆者は考える。幼稚園教育が，その後の学校教育全体の生活や学習の基盤を培う役割を担っていることはもちろん「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」（文科省［2017］5）であることから，幼稚園教育におけるインクルーシブ教育は，共生社会の形成においても非常に重要な意味を持つ。その意味において，幼稚園教育におけるインクルーシブ教育について，そのあり方や目指すところ，内容，方法等を明確にすることが求められる。

2.2 幼児期のインクルーシブ教育に関する先行研究より

幼稚園教育におけるインクルーシブ教育が目指すところや内容，方法等が具体的にどのようのものであるかについて，先行研究をもとに検討する。

2.2.1 インクルーシブ保育とは

我が国の保育[7]は，1970年代に分離保育から統合保育[8]へ，2007年に特別支援教育が実施されてきたとされる（筑波・七木田2018)。ここでいう

統合保育（インテグレーション）とは，幼稚園や保育園が健常児中心の場であることを前提に，そのカリキュラムや指導内容，方法等を変えることなく，障害のある子どもが何らかの配慮や支援を受けつつ同じように生活や学習することを目指すものである（鬼頭2017，浜谷2018a）。それでは，統合保育と特別支援教育，インクルーシブ保育の違いとは何であろうか。

インクルーシブ保育に関する文献研究やインクルーシブ保育に取り組んでいる園の実践例からインクルーシブ保育の捉え方とそれに基づく具体的な保育の方法を明らかにした鬼頭は，インクルージョンについて次のように定義している。それは，「あらゆる人々を対象とし，学習者の出席・参加・達成を保障することであり，この多様性に対応するために，常に今ある教育を目の前にいる子どもたちのニーズに合わせて教育・保育を創りだしていくこと」である。その上で保育におけるインクルージョンについては，「同じ場所で共に過ごすだけではインクルーシブ保育とは言え」ず，子どもの「個人差や多様性を認めることが重要な視点であり，すべての子どもが参加・達成できることを目指す」ものであるとする（鬼頭［2017］435-436）。

浜谷は，我が国の保育園，幼稚園の保育について，長年，一人の担任保育者が20人以上の子どもを保育するという状況が一般的であり，そのような条件や制約から，集団的な活動を重視する保育を生み出してきたとする。インクルーシブ保育はそのような集団の同質性を前提とした保育ではなく，「多様性を前提とし，多様性を価値とし，子ども一人ひとり（支援児だけでなく，どの子どもも）の多様性がいきる保育を創造するものである」とする（浜谷[2018a]8）。また，統合保育（インテグレーション）の実践では，同質性を前提とし，支援の必要な子どもに加配や補助の保育者がつくことによって，他の子どもとの差が目立たないように，表面的に皆と一緒に活動しているような状態を創ることに取り組んできた。現在，特別支援教育が推進される中で，幼児教育においても視覚化や構造化，ユニバーサルデザインなどの取組が行われている。しかし，これらの取組は，「大人（保育者や教師）が設定した学習内容を，子どもが効率よく『わかること』『できること』を目指すことを基本的理念とした支援」であり，子ども達を「同質」にすることに価値をおいているという意味で，多様性を尊重するインクルーシブ保育とは異なるものであるとしている（浜谷[2018a]44-45）。

以上のような鬼頭，浜谷の論をもとにすれば，インクルーシブ教育が統合教育と大きく異なる点は，健常児の集団と支援の必要な子どもとの捉え方にあると考えられる。健常児の集団と支援の必要な子どもという二分化がなされ，健常児の集団に支援の必要な子どもを同化しようとするのが統合保育であるとすれば，健常児の集団と支援の必要な子どもと二分化するのではなく，同じ集団の中で全ての子どもを多様性のある一人ひとりの子どもと捉えることがインクルーシブ保育であると考えられる[9]。現時点でインクルーシブ保育を明確に定義することが困難（浜谷2018b）であるとしても，そのような集団の中の多様性を尊重するという発想がインクルーシブ保育の創造において不可欠である。

2.2.2 インクルーシブ保育の実現のために

集団の中の多様性を尊重するという発想がインクルーシブ保育の創造において不可欠であるとして，インクルーシブ保育が行われているという状況は具体的にどのような形態・内容・方法をいうのであろうか。

鬼頭は，「障害があるなしにかかわらず，お互いにできるところを認め合えるような関係性から仲間意識が芽生え，多様な参加方法でどの子も平等に尊重されている保育内容がインクルーシブ保育である」としている（鬼頭［2017］436）。浜谷は，インクルーシブ保育の特徴とは，「保育における子ども集団を，多数派（しばしば健常児集団とする）と少数派（支援児）とに大別し，多数派のための保育を少数派に強制する保育」ではなく，「子ども一人ひとりの違い，多様性・複数性を前

提として保育が創造されること」であるとしている（浜谷[2018]215）。鬼頭や浜谷がいう多様性を尊重する保育について，筑波・七木田（2018）は，障害のある子どもの自発的な「遊び」が成立することが必要であり，そのことが子ども同士の関係性を育むために重要な役割を果たしているとしている。阿部ら（2019）は，合理的配慮の提供により全ての子どもの主体的な遊びや活動が成立することがインクルーシブ保育の実施に必要であるとしている。広瀬・太田(2014)は,エスノグラフィーの手法を用いて保育所における対人関係やクラスでの活動の実際場面についての分析から，特別な教育的ニーズのある子どもの集団や活動への参加の促進要因について検討している。そこでは，参加の促進要因として，異年齢保育を展開していることから生じる多様性，保育者の考え方と関わりの姿勢の二つが促進要因としてあげられている。前者では，年齢幅があることで無条件に認め合う関係が成立する可能性が大きいこと，後者では，保育者がみんな一緒を求めるのではなく，それぞれの子どもの参加の仕方を模索し働きかけを行っていることが例とされている。藤川は,インクルーシブ保育を実践するための重要な視点として,「まずは，目の前にいる子どもたちの現状《どんな遊びをしているか》，ニーズ《どのように遊びたいと思っているのか，困っていることはなにか》に合わせて教育・保育を創り出していくこと」としている（藤川[2020]21）。これらの先行研究からインクルーシブ保育の内容について考えると，子どもたち一人ひとりの違いがあるという多様性を前提とした集団の中で，自発的，主体的な遊びが行われ，そのような遊びの中で子どもたち同士の認め合う関係が成立することを目指すものということになる。

特別支援教育への転換期以後の保育所・幼稚園における障害児や気になる子の保育支援の研究について概観した佐藤・七木田（2013）は，我が国の保育の特徴として「一人ひとりの子どもを丁寧に保育することに力を注いできたわが国の保育は，それぞれのニーズに応じるという点で特別支援教育の考え方に類似して」いるとしている。保育者を対象としたインクルーシブ教育に関する意識調査について比較検討することで，保育者のインクルーシブ教育に対する意識を整理した工藤・金（2017）は，我が国のインクルーシブ保育に関する課題について，すべての子どもの教育的ニーズに対応した保育活動を構成することが難しいという点であるとしている。このようなすべての子どもの教育的ニーズに対応した保育活動を構成することが難しいと考えることの背景には，逆に言えば，すべての子どもそれぞれのニーズに応じることが必要であるという特別支援教育の考え方があるのではないか。それは，先に引用した鬼頭の多様な参加方法でどの子も平等に尊重されていることがインクルーシブ保育であるという考え方とは異なり，すべての子どもに同質の活動をさせることが必要であるという考え方が前提にあると考えられる。それは，集団の同質性を前提とし，その同質性から逸脱する特別な支援を必要とする子どもを同質化するために必要な支援や手立てや工夫をニーズとする考え方であるといえ，インクルーシブ保育における多様性の尊重とは異なるものである。

そのような考え方が保育者に強いとすれば，インクルーシブ保育の実現のためには，まずは保育者の意識を変えることが必要である。冨田・根本（2019）は，保育者のインクルーシブ保育の意識と保育者効力感との関連を調査した結果として，インクルーシブ保育に困難を感じにくい保育者は,保育者効力感が高いことを明らかにしている。その理由については,「インクルーシブ保育を行う過程において保育者は困難を感じながらも，周囲からの連携や協力を得て，保育者自身が試行錯誤しながら保育を行うことで，保育者効力感が高まっていくのではないかと考えられる」としている（冨田・根本[2019]95）。また，そのような保育者の意識も一律ではなく，障害児保育経験の有無が影響を与えていると考えられるとしている。

このような，保育者のインクルーシブ保育への意識も異なることを踏まえると，保育者の意識を

変えるための方法についても配慮が必要である。浜谷（2018c）は，保育者の経験や思い，考えが多様であることから，保育者の経験や思い，考えが尊重されることによって，新たな気づきや見方，保育の可能性が見えてくるとし，そのためには結果を求めるのではなく，対話のプロセスを重視することが求められているとしている。子どもの姿を中心におき，保育者が自由に語り合うことから，「多様な姿や変化を知り，子どもの姿が豊かに」なり「保育の可能性に気づ」くことにつながる。そのためには，「子どものあるべき姿，保育のあるべき姿から自由になって，子どものそのままの姿，子どもの今を受け入れ，それを困ったものとしてではなく，保育の新たな創造につながるものとして語り合えることが重要」である。（浜谷［2018c］153）。まずは，保育者の多様性が尊重され，子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されることが，幼稚園をインクルーシブな場とするために求められる。

3．国立大学（教育学部）附属幼稚園の実践より

インクルーシブ保育を成立させるために必要と考えられる，①集団の中の多様性を尊重するという発想と，②保育者の多様性が尊重され，子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという２点について，実際の幼稚園教育においてどのように認識され扱われているかを検討する。方法として，2019年度の国立大学（教育学部）附属幼稚園の研究報告書[10]において，上記の２点についてどのように記述されているかを抽出し分析する。

なお，これらの研究報告書は，いずれもインクルーシブ保育を主題としてものではない。そのような研究報告書を分析の対象とするのは，殊更にインクルーシブ保育を全面に打ち出した実践よりも，インクルーシブ保育と銘打たない実践において，上記の２点がどのように認識され扱われているのかという分析を行うことこそが，今後の幼稚園教育におけるインクルーシブ保育の実現のための課題を明らかにすることができると考えたためである。

それらの研究報告書の中から，上記の２点について分析が可能な事例が報告されていた香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎，長崎大学教育学部附属幼稚園の２園の事例を基に分析する。以下に記述した内容は，それぞれの園の2019年度の研究報告書の内容を元にしているが，文意を損なわないように留意しながら筆者が省略や表現の一部修正を行っている。そのため，文責はあくまで筆者にある。また，直接引用した部分以外は，引用元は付記していない。

3.1 香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎

3.1.1 研究テーマと方法

香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎では，2019年度の研究テーマを「『ああしたい』『こうしたい』の実現に向けて　～子どもの遊びこむ姿を支える～」と設定し，研究を進めている。テーマを設定した理由は「『幼稚園教育要領』にも述べられているとおり，『幼児の主体的な活動としての遊びを十分に確保することが何よりも必要』」であり，「『ああしたい』『こうしたい』という子どもたちの声に耳を傾け，職員で話し合ったり改善したりしながら子どもの遊びこむ姿を支えていくことを目指し，本テーマを設定して研究に取り組むことにした」としている（香川大学教育学部附属幼稚園［2020］1）。そして，研究の１年次にあたる2019年度は，事例検討と合同研究のカンファレンスを通して子どもたちの「遊びこむ姿」を探るという方法をとっている。

3.1.2 事例検討とカンファレンス

事例検討では，子どもの「遊びこむ姿」や「遊びこむに至る過程」ではないかと教師が捉えた姿を事例に書き，全員で検討している。そして，各事例からキーワードを導き出し，最後にすべてのキーワードを分類することで，園としての「遊びこむ姿」を探っている。

大学教員とのカンファレンスでは，教師が聞き取った子どもの声（実際に発する声だけでなく，表情や態度などの内なる声も含む）を付箋に書い

て，それが発せられた場所ごとに貼っていき，環境や援助について話し合い，見直していくことで保育を振り返り，子どもの遊びを広めたり深めたりできるようにしている。

3.1.3 事例から

４歳児の「どろだんご名人」の事例である。対象児は，時々衝動的な振る舞いが気になっていた子だった。その子が，年長児に交じって，どろだんごに夢中になり，毎日毎日午前中いっぱい自分のどろだんごと向き合う中で，他の子どもと関わる様子がずいぶんと変わり，落ち着いてきたという事例である。

担任は，だんごづくりの時には，あとから割れないように，うまくつくれるようにと，それまでは粘土質の土が向いていることや，土をふるいにかけて不純物を取り除く方がうまくつくれることを子どもたちに教えていた。しかし，この事例では，自分のやり方を押し付けて，対象児のどろだんごづくりに向かうときの勢いや意欲を衰えさせてはいけないと思い，そのようなことをしなかった。

3.1.4 事例から読み取れること

担任は，この事例における対象児の姿を次のように捉えている。

> はだし，ランニング姿，顔まで泥だらけ，畑の土の上にザァーっと水を撒く勢いとエネルギー。そして，友達のために走り回りながらも，その表情は，友達に教えてあげられる自信と喜びにあふれていた。自分のことを名人と呼ぶ，それはモデルである年長さんと，毎日毎日繰り返してきたことに裏づけされている自信から来たものである。
>
> 教えてもらった友達もみんなが，楽しい，嬉しい表情をしている。「しんちゃんすごいねぇ。」みんなから認められ，役に立っていると喜ぶ姿は本当に幸せそうだった。
>
> 楽しく遊ぶ中で，自分の手ごたえを感じ，みんなが自分のことを認めてくれる，自己肯定感，満足感を味わえること，また明日もやりたいと思えることは，遊びこむ姿ととらえてもいいのではないかと思う。（香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎［2020］5）

対象児は，もともと時々衝動的な振る舞いが気になっていた子だった。そのような子どもの場合，ともすれば他児との関係が円滑にいかない場合もある。しかし，この事例ではどろだんごづくりを通して，他児の役に立ち，認められることで喜びを感じている。また，担任も，それまでの指導とは異なり，あえて対象児の思いを尊重し見守ることで，対象児の変容が見られている。

3.2 長崎大学教育学部附属幼稚園

3.2.1 研究テーマと方法

長崎大学教育学部附属幼稚園では，2019年度の研究テーマを「園生活をとおして　育まれる　自己肯定感　～安心感，そして挑戦へ～」と設定し，研究を進めている。テーマを設定した理由は，自己肯定感の育ちの土台には「安心感」が必要であり，その安心感を根底として，さらに挑戦に向かってほしいと考えたからだとしている。そして，子どもの様子を具体的に事例を通して見取り，挑戦に向かっている子どもの様子について視点を置き，事例や保育指導案の形式などについて検討するという方法をとっている。

3.2.2 事例カンファレンス

それまで事例の記録については，子どもの行動を客観的に丁寧に記録することで見えてくる子どもの心と，その子ども理解を踏まえた保育者の振り返りが次の保育に生かされていくように，また，保育者の思いが参観者に視覚的にわかりやすく伝わるような形式を考えていた。2019年度は，それを改め，担任それぞれが，より良い形式を求めて自由に書くということもしている。また，月ごとに保育を振り返り，記録している「遊びの図」をデータ化して保存している。大学の教員を交えたカンファレンスでは，子どもを見取る視点や今後の保育について助言を受けながら検討を丁寧に行っている。

3.2.3 事例から

５歳児の木登りの事例である。対象時は，３歳児の時から，体を動かす姿はあまり見られず，こだわりを他者と共有することもあった。泣くことで，周りと折り合いをつけていることもあり，泣くことが対象児の自己表出の現れとして大切であると担任は捉え，その時間を大切にしていた。また，遊びの中で，近くにいる友達との会話や触れ合いはあるものの，一緒に遊ぶという姿もあまり見られず，したい遊びが見つからなかったりということもあり，担任としては，もう少し友達と関わりを持ったり，友達と遊ぶ楽しさを味わってほしいと感じていた。

その対象児が当初は一人で木登りをしていたが，友達に見てもらうことで自信をつけ，木登りタイムを短くすることに挑戦していった事例である。対象児は，友達や教師が見てくれている中で挑戦を繰り返した。その中でタイムを10秒，９秒，…５秒へと短縮し，次は違う木へと，また友達がやっているのを見て鉄棒へと活動を広げていった。

3.2.4 事例から読み取れること

担任は，この事例における対象児の姿を次のように捉えている。

> できたことへの自信や見守ってもらえる安心感が，次への挑戦につながっているのを感じた。また，友達との関わりの中で「自分ができること」と「友達ができること」をお互いに見せ合い，認め合い，次は自分も挑戦してみたいと思い合う…そんな温かい雰囲気の中で，笑顔で友達と触れあう場面も見られた。Ｌ男にとって，自分を表現できたこと…友達と認め合えたこと…同じ場で一緒に楽しんだことは，友達と関わることの楽しさを感じる経験となり，これからも，友達と遊びたいな…と思えるきっかけとなったと思われる。(長崎大学教育学部附属幼稚園[2019]31)

対象児は，あまり友達と一緒に遊んだりすることがない子だった。その子どもが木登りを通じて友達と一緒に遊ぶ楽しさを味わい，関わりを広げていった事例である。担任は，対象児の特性や行動の意味を理解し，友達との関わりの中での対象児の成長を見守っている。

3.3 事例からのまとめ

以上の事例では，いずれも担当の教師は子どもたちそれぞれの特性や遊びに向かう姿勢や意欲を尊重している。教師の意図通りの遊びの展開や子ども同士の関係が育つようにするのであれば，その方向に向かうように子どもたちを指導すればよい。しかし，そのような教師主導の保育では子ども自らが遊びこむ姿や子ども同士が違いを認め合い，お互いを尊重する関係は生まれてこない。

白石は，魅力的な遊びの条件として，①達成・成功への期待および適度な拘束性からくる緊張感，②逸脱・失敗・自由を許容する開放感，③遊び仲間同士の共鳴・対立による発展性を挙げている。そして，教師はこれらの緊張感・開放感・発展性が子どもたちの遊びに生じるように支援する必要があるとしている（白石［2015］38-39)。事例では，異年齢の子どもとの関わりも含めた子ども同士の関りの中で，子どもたちが自分なりのやり方で遊びを深め，その中で自信を持ち，他児からも認められることを通して，自己肯定感や満足感を高めている。そこには，白石のいう遊びの条件が自から内包されていると考えられるとともに，それらの事例は子どもの多様性を尊重した保育といえるのではないだろうか。

また，これらの実践では，それぞれの担当の教師が子どもの姿から読み取った教師の思いや考えは，事例検討やカンファレンスを通じて他の教職員と共に検討され共有されている。そこでは，それぞれの保育者の思いや考えが尊重されるとともに，それぞれの読みとりをもとに活発な対話が行われている。それは，まさしく，保育者の多様性が尊重され，子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されているといえるのではないだろうか。

以上の２園以外の附属幼稚園でも，個々の子ど

もの特性や思いを尊重し，子どもに寄り添いながら共感したり励ましたりすることを基盤とした，適切な保育の在り方についての研究が進められている[11]。それらの研究は，事例検討やカンファレンスを通した教師間での自由な対話のもとに行われていることが共通していた。一人ひとりの教師が子どもの姿から読み取った思いや考えは，そこで検討され共有されることで保育の質を高めたり，新たな保育を創造したりすることにつなげられている。

以上のことから，対象数が限られてはいるが，国立大学（教育学部）附属幼稚園では，集団の中の多様性を尊重するという発想と，子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという，インクルーシブ保育を成立させるための２つの要件が内包した実践が行われていると考えられる。

４．考察

本論文の目的は,「幼稚園生活の場の特性」と「人間関係」に焦点をあて,幼稚園におけるインクルーシブ教育が形としてだけでなく，内実をともなったものとして成立するための要件を明らかにすることであった。

そのために，まず先行研究から幼稚園においてインクルーシブ教育が成立するための要件を明らかにした。結果，インクルーシブ保育を成立させるためには，①集団の中の多様性を尊重するという発想と，②保育者の多様性が尊重され，子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという２点が必要であることが明らかとなった。

次に，それらの２点が，実際の幼稚園教育においてどのように認識され扱われているかを，2019年度の国立大学（教育学部）附属幼稚園の研究報告書の記述内容から分析した。その結果，国立大学（教育学部）附属幼稚園では，集団の中の多様性を尊重するという発想と，子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという，インクルーシブ保育を成立させるための２つの要件が内包した実践が行われていると考えられた。香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎の事例では，担当の教師は自身の変化を次のように述べている。

> 私は，どろだんごをつくる面白さは，硬くてわれないだんごをつくることだと決めつけていたが，子どもによっては，おしゃべりを楽しんだり，友達と一緒にいることがうれしかったり，いろいろなことを感じながら楽しんでいるのだと気づいた。硬くて壊れないどろだんごをつくること，スーパー名人になることは憧れだが，そこにたどり着くまでの友だちと共有する楽しい時間こそ，大切にすべきだと思った。（香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎[2020]5）

そこには，多様性を尊重した保育によって子どもたち一人一人が仲間との関係性を深めていることはもちろん，教師自身の新たな気づきがある。このような教師の気づきこそがインクルーシブ保育実現のために最も重要なものであると考えられる。

国立大学（教育学部）附属幼稚園の実践からは，インクルーシブ教育実現の基盤となる①集団の中の多様性を尊重するという発想と，②保育者の多様性が尊重され，子どもの姿や保育内容について保育者間の自由な対話が保障されるという条件が既に成立しつつあるということがわかった。現在の実践を大切にしつつ，そこにインクルーシブ保育実現のための視点を加えることが，保育の質をより一層高めつつ，インクルーシブ保育を実現させるために必要であると考えられる。

５．おわりに

筆者は，幼稚園教育におけるインクルーシブ教育について，幼児の自ら育つ力とその力を育たせるために，幼稚園生活の場の特性と人間関係を生

かし，障害の有無に関わらず全ての子どもが一緒に遊び生活することを保障していくことであると考えている。「障害の有無に関わらず全ての子どもが一緒に遊び生活することを保障」するというとき，我が国おける共生教育運動の中で重要な役割を果たした「子供問題研究会[12]」の代表であった篠原睦治の「学校」観が浮かぶ。それは，「近くの普通学校は，家庭と近隣をつないでひろげる『生活』の場であり，学級は，おとなと子ども，子ども同士の生き合い，育ち合い，せめぎ合う場である」というものである（篠原［1991］6)。幼稚園はまさに，幼児が家庭を離れて初めて経験する集団生活の場である。その集団生活の場で，他の幼児との交流や衝突の中で関係性を育てていく。それはまさに篠原のいう「子ども同士の生き合い，育ち合い，せめぎ合う場」である。きれいごとの交流ではなく，子ども同士が生き合い，育ち合い，せめぎ合う中で様々な葛藤も経て他者の存在を認識し，自分の気持ちや他者との関係を調整する力を身に付けることは共生社会を形成していく上で不可欠のものである。その意味において幼稚園生活の場の特性と人間関係というものを今一度認識し，その後の学校生活との接続をいかに図っていくかが問われている。幼稚園教育は，単に小学校以降の学校生活や学習の準備のためにあるのではない。子ども達が，毎日の幼稚園生活をいかに楽しく，充実して過ごすかが問われる。幼稚園教育における小学校教育との接続の重要性がいわれるが，それは幼稚園教育を小学校教育に合わせるものであってはならない。インクルーシブ教育は，本来障害のある子どもの教育に矮小化されるのではなく，通常教育そのもののあり方の改革であるといわれる（清水2012)。むしろ，小学校教育の方が，幼稚園生活の特質と人間関係の中で展開されるインクルーシブ教育の実践から学び，そのあり方を改革していくことが求められる。

最後に今後の課題を述べておく。本論で検討の対象としたのは国立大学（教育学部）附属幼稚園のみである。全国の幼稚園の総数は10,070，そのうち国立が49，公立が3,483，私立が6,538となっている。また，幼保連携型認定こども園の数は公立・私立を合わせた総数が5,276となっている[13]。幼稚園のほとんどを占める公立･私立幼稚園，年々増加している幼保連携型認定こども園で，本論文が明らかにしたインクルーシブ教育が成立するための要件の２点に関わる状況がどのようになっているのかは検討できていない。公立･私立幼稚園，幼保連携型認定こども園それぞれに状況は異なると考えられ，それぞれの状況を踏まえた検討を進めていくことが今後の課題である。

---

[1] 「障害者の権利に関する条約」第24条では，教育について次のように規定されている（抜粋)。

(a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。
(b) 障害者が，他の者との平等を基礎として，自己の生活する地域社会において，障害者を包容し，質が高く，かつ，無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。
(c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。
(d) 障害者が，その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。

DINF（障害保健福祉研究情報システム）ホームページより。https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/rights/adhoc8/convention131015.html#ARTICLE24（2020.11.20閲覧）

権利条約の締結に必要な国内法の整備をはじめとする国内体制整備のために2009年に内閣府に設置された障がい者制度改革推進会議は（以下「推進会議」)，2010年に出した「障害者制度改革の推進のための基本的な方向（第一次意見)」で，我が国の教育制度を次のように改めることを求めた。

障害の有無にかかわらず，すべての子どもは地域の小・中学校に就学し，かつ通常の学級に在籍することを原則とし，本人･保護者が望む場合のほか，ろう者，難聴者又は盲ろう者にとって最も適切な言語やコミュニケーションの環境を必要とする場合には，特別支援学校に就学し，又は特別支援学級に在籍することができる制度へと改める（同意見17頁)。
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kaikaku/pdf/iken1-1.pdf（2020.11.20閲覧）

第一次意見を受けて，制度改正の方向性や内容等について論議した中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会（以下「特特委」）は，

2012年に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（以下「特特委報告」）を出した。そこでは，就学先の決定について以下のようにされ，第一次意見に示された方向性とは異なるものとなった。

> 就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め，障害の状態，本人の教育的ニーズ，本人・保護者の意見，教育学，医学，心理学等専門的見地からの意見，学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。その際，市町村教育委員会が，本人・保護者に対し十分情報提供をしつつ，本人・保護者の意見を最大限尊重し，本人・保護者と市町村教育委員会，学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行うことを原則とし，最終的には市町村教育委員会が決定することが適当である。
> https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm（2020.11.20閲覧）

同報告に示された方向性については，権利条約の理念に反するものとして，推進会議の委員をはじめ様々な批判がある（清水2012，大谷2013，一木2014など）。推進会議や特特委における議論の経過や内容の詳細については柴垣（2016，2020）を参照されたい。

[2] 2012年の特特委の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を受けて，2013年に学校教育法施行令の一部改正が行われ就学先決定の仕組みが改められた。改正の内容は註1に示した特特委報告の内容がそのまま反映されている。
「平成25年9月1日『25文科初第655号　学校教育法施行令の一部改正について（通知）』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm（2020.11.20閲覧）

[3] ベネッセ教育総合研究所が，2018年11月から12月にかけて，全国の16,037の園児数30人以上の公立・私立幼稚園，公営・私営認可保育所，公営・私営幼保連携型認定こども園の園長・所長・施設長，副園長（教頭）・副所長・副施設長，主任等を対象に郵送で実施した調査。調査項目は，環境や設備，保育者の状況，教育･保育目標，要領・指針への対応，教育・保育活動，保幼小接続，園の運営上の課題，保護者とのコミュニケーションなどである。有効回答数は4,565園（有効回答率28.5%）である。結果について速報版がウエブ上で公開されている。
https://berd.benesse.jp/jisedai/research/detail1.php?id=5444（2020.11.20閲覧）

[4] 文部科学省が毎年度公表している「特別支援教育資料」の平成29（2017）年度版によれば，特別支援学級設置校数は小学校で16,315校，中学校7,907校となっている。平成29年度学校基本調査によれば，全学校数は小学校20,095校，中学校10,325校であり，特別支援学級設置校数が全学校数に占める割合は小学校では81.2%，中学校では76.6%となっている。
平成29年度特別支援教育資料
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/10/28/1406445_000.pdf（2020.11.20閲覧）
平成29年度学校基本調査結果のポイント
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2018/02/05/1388639_1.pdf（2020.11.20閲覧）

[5] 第一次意見（註1参照）では，すべての子どもが地域の小・中学校に就学し，かつ通常の学級に在籍することが，権利条約がいうインクルーシブ教育であるとしている。特特委報告でも，「障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるという障害者権利条約のインクルーシブ教育システム構築の理念」と述べている。これらを受け，本稿では障害の有無に関わらずすべての子どもが通常学級に在籍し共に学習や生活することをインクルーシブ教育とする。

[6] 倉橋惣三『育ての心』の序より。なお，『育ての心』は昭和11（1936）年12月に初版が出版されているが，筆者が参照したのは昭和40（1965）年に株式会社フレーベル館から出版された『倉橋惣三選集　第三巻』に所収されたものである。

[7] 幼稚園で行われる指導は，「幼稚園教育要領」という名称に見られるように，正式には「教育」と呼称される。しかし，幼児期の指導は幼稚園だけでなく，保育所やこども園等でも行われており，そこでの指導は「保育」と呼称される。「幼稚園教育要領解説」においても，具体的な実践を指す場合は「保育」という用語が使用されており，先行研究等においても乳幼児期を対象とする指導や支援を総称して「保育」という呼称が使用されている。そのため，本稿では幼稚園を対象としているが，文脈によって適宜「保育」という呼称も使用する。

[8] 幼稚園教育要領，保育所保育指針，幼保連携型認定こども園教育・保育要領における障害に関する記載内容を検討した園山・藤原（2017）は，幼稚園教育要領には昭和39（1964）年版，保育所保育指針には昭和40（1965）年版に初めて障害に関する記載がなされたが，具体的な支援方法につながるようなものではなかったとしている。それぞれ，平成元（1989）年版，平成2（1990）年版以降集団のあり方の工夫や集団の中での個別の配慮等が求められるようになってきたとしている。
なお，障害児保育の制度化は，1974年に当時の厚生省が「障害児保育事業実施要綱」を公布したことによるが（末次2011），実質的に障害児保育を担ってきたのは幼稚園よりは保育所であったとされる（水野2012）。

[9] 日戸は，統合教育とインクルーシブ教育の違いについて次のように述べている。表現は異なるが，内容は筆者の述べた考え方とほぼ同じであり，このような考え方がインクルーシブ保育の捉え方としては妥当であると考えられる。

> 障害やその特性をもつ子どもを通常の教育に適応させるのではなく，一人ひとりのもつユニークな教育的ニーズに合わせて，ときにはオーダーメイドの教育も行っていく，という発想の転換が，統合教育とインクルーシブ教育の違いといえるでしょう（日戸[2020]7）。

[10] 入手できた研究報告書は，弘前大学教育学部，群馬大学教育学部，宇都宮大学教育学部，千葉大学教育学部，茨城大学教育学部，お茶の水女子大学，京都教育大学，福井大学教育学部，香川大学教育学部，高知大学教育学部，福岡教育大学の各附属幼稚園である。
令和2年（2020）年4月現在の国立教育大学，教育学部附属幼稚園は49園である（国国立大学附属学校連盟ホームページによる）。
http://www.zenfuren.org/about.html（2020.11.20閲覧）

[11] 例えば，千葉大学教育学部附属幼稚園では，「対話的

に進める保育の充実を目指して」をテーマとして，幼児と教師が共に主体となり，対話しながら生活を作り上げていく保育の研究を進めている。そこでは，教師自身の変容や指導方法の工夫などを記録・評価し，園内研修で事例検討を重ねるなどによって，幼児の育ちの読み取りを深めたり，対話的に進める保育における指導方法を精査したりしている。

また，お茶の水女子大学では，「幼稚園入園前からの接続と小学校への接続という2つの接続に着目することで，幼児期の発達と学びの連続性を踏まえた幼稚園教育課程の編成を目指す」ことと「社会に開かれた教育課程の編成を目指す」ことを目的として研究を行っている。その実践の柱の1つが「教師間の対話的関係の構築を図る」ために取り組んでいる保育記録の工夫である。それは，1枚のマップ型の記録用紙に学年の教師がそれぞれに見取った子どもの姿や教師自身の思いを書き込んでいき，互いに読み合い，さらに書き加えることで紙面上での対話を行うというものである。その効用は，紙面で対話するように記録を書き込むことによって，気づきや発見が共有され，子ども理解が深まるとともに，教師間の連携がスムーズになり，そのことが教師の安心につながり，次の保育実践に生かされていることであるという。

[12] 1970年代初頭より「どの子も地域の学校へ」の運動を推進した。代表である篠原睦治の呼びかけにより，専門家，親，子，教師，学生といった様々な立場の人々によって構成された。「共生＝共育」や「共生・共学」といった概念を先鋭的に用い，70年代初頭からの活動を通して「共生概念」を練り上げた点を第一義的な特徴とするとされる（中田圭吾2019）。

[13] 文部科学省の令和元年度の学校基本調査結果による。「令和元年度学校基本調査（確定値）」より。https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_chousa01-000003400_1.pdf（2020.11.20閲覧）

【文献】

阿部敬信・木舩憲幸・阪木啓二・沖本悠生・井上佳奈（2019）「乳幼児教育における特別支援教育の推進」（人間科学，1，九州産業大学人間科学会）38-48。

千葉大学教育学部附属幼稚園（2019）『幼児と教師が共に主体となる保育』。

藤川志つ子（2020）「インクルーシブ保育の実施体制①」（尾崎康子・阿部美穂子・水内豊和（編著），『よくわかるインクルーシブ保育』，ミネルヴァ書房）20-21.

浜谷直人（2018a）「同質性（同じ）を前提とする保育から多様性の尊重へ」（浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳（著）『多様性がいきるインクルーシブ保育』，ミネルヴァ書房）3-45。

浜谷直人（2018b）「インクルーシブ保育時代までの歴史とインクルーシブ保育の実践上の課題」（浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳（著），『多様性がいきるインクルーシブ保育』，ミネルヴァ書房）205-228。

浜谷直人（2018c）「多様性が生きる活動と対話が生まれた実践」（浜谷直人・芦澤清音・五十嵐元子・三山岳（著），『多様性がいきるインクルーシブ保育』，ミネルヴァ書房）119-155。

広瀬由紀・太田俊己（2014）「インクルーシブ保育における子どもの『参加』」（植草学園大学研究紀要，6）47-57。

日戸由刈（2020）「インクルーシブ保育と統合保育」（尾崎康子・阿部美穂子・水内豊和（編著），『よくわかるインクルーシブ保育』，ミネルヴァ書房）6-7。

一木玲子（2014）「文部科学省の障害者権利条約への姿勢を読み解く」（福祉労働，142，現代書館）38-48。

香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎（2020）『ああしたい」「こうしたい」の実現に向けて』。

鬼頭弥生（2017）「インクルーシブ保育の理念と方法」（豊岡短期大学論集，14）433-442。

工藤英美・金仙玉（2017）「保育者のインクルーシブ保育に対する意識」（生涯発達研究，10）95-100。

水野恭子（2012）「障害児保育の歩みとこれからの障害児保育実践に向けて」（愛知教育大学幼児教育研究，16）77-82。

文部科学省（2017）『幼稚園教育要領＜平成29年告示＞』（フレーベル館）。

文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』（フレーベル館）。

長崎大学教育学部附属幼稚園（2020）『園生活を通して　育まれる　自己肯定感』。

中田圭吾（2019）「『せめぎ合う共生』を求めて」（小国喜弘（編），『障害児の共生教育運動』，東京大学出版会）95-115。

お茶の水女子大学附属幼稚園（2020）『研究開発実施報告書（第二年次）』。

大谷恭子(2013)「障害者制度改革の到達点と課題」（福祉労働，141，現代書館）56-65。
佐藤智恵・七木田敦（2013）「保育所・幼稚園における障害児・気になる子の保育支援に関する研究の変遷」（広島大学大学院教育学研究科紀要　第三部，62）171-178。
柴垣登（2016）「日本的インクルーシブ教育システムについての考察」（Core Ethics，12）131-143。
柴垣登（2020）「特別支援教育対象児童生徒増加の要因についての考察」（岩手大学教育学部研究年報，79）23-40。
清水貞夫（2012）『インクルーシブ教育システムへの提言』（クリエイツかもがわ）。
篠原睦治（1991）『共生・共学か発達保障か』（現代書館）。
白石崇人（2015）『保育者の専門性とは何か［改訂版］』（社会評論社）。
園山繁樹･藤原あや（2017）「幼児期のインクルーシブ教育・保育に関する一考察」（人間と文化（2017年），島根県立大学）221-226。
末次有加（2011）「戦後日本における障害児保育の展開」（大阪大学教育学年報，16）173-180。
冨田久枝・根本咲耶（2019）「インクルーシブ保育に対する保育者の意識」（千葉大学教育学部研究紀要，67）89-96。
筑波晃英・七木田敦（2018）「幼児教育におけるインクルーシブ教育の可能性について」（広島大学大学院教育学研究科紀要　第三部，67）91-98。

「各教科等を合わせた指導」における育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり
―小学部の生活単元学習における「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領の検証―

田淵　健*，佐々木　全・東　信之**

（令和３年２月19日受理）

TABUCHI　Ken，SASAKI　Zen，AZUMA　Nobuyuki

Making Classes for Multi-disciplinary Instruction that Fosters Children's Abilities
: Verification of guidelines for using the ""Unit Design Sheet"" to create classes in the life environment studies subject of elementary school

要　約

2017年に改訂された学習指導要領には,「各教科等の内容の一部又は全部を合わせて指導を行う場合」に，各教科等の内容を基にした指導内容の設定，授業時数を定めることが規定され，これを踏まえた授業づくりの実際的な要領が求められている。これに応えるべく，授業と学習指導要領との理論的整合を担保するツールとして開発された「単元構想シート」がある。本研究では，「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領について，その有用性を検証することを目的とした。そのために，２校４学級における生活単元学習を対象として「単元構想シート」を取り入れた授業づくり及び授業実践を行った。事後に授業者10名に対して，アンケート調査及びインタビュー調査を実施し評価を得た。

この結果から，各教科等の目標・内容との関連に関する思考促進により，「育成を目指す資質・能力」を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりが可能となったと授業者が感じていることが明らかとなった。

Ⅰ．はじめに

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては，「各教科等を合わせた指導」として日常生活の指導，遊びの指導，生活単元学習，作業学習が実施されている。そもそもこの指導の形態は，学校教育法施行規則130条第２項「特別支援学校の小学部，中学部又は高等部においては，知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは，各教科，道徳，外国語活動，特別活動及び自立活動の全部又は一部について，合わせて授業を行うことができる」との規定に由来する。

2017年に改訂された学習指導要領には，「各教科等の内容の一部又は全部を合わせて指導を行う場合」に，各教科等の内容を基にした指導内容の設定，授業時数を定めることが規定され，これを踏まえた授業づくりの実際的な要領が求められている。そもそも「各教科等を合わせた指導」における授業づくりは，授業者たる教師にとっての伝

＊岩手県立気仙光陵支援学校，＊＊岩手大学大学院教育学研究科

統的なテーマであった。

しかし，田淵・佐々木・東他（2019）は，教員に対するインタビュー調査から，①授業づくりに関する要領の不明瞭や未確立という技術的側面と，②「各教科等を合わせた指導」と「教科別指導」の調和的理解，すなわち両者の実践上の関連づけの不調という理念的側面の問題が授業者にあることを指摘した。技術的側面への対応として，田淵・佐々木・東他（2020b）は学習指導要領や学習指導要領解説等から，授業づくりの要点として，次の３点を指摘した。すなわち，①実際の生活場面を授業の内容・方法とすること，②各教科の目標や内容に即した目標の設定及び評価を実施すること，③個別の教育的ニーズに応じた，実際の生活上，必要となる各教科の目標と内容を設定すること，である。その上で，具体的な授業づくりの要領として，次の６点を指摘した。すなわち，①知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえること，②知的障害者である児童生徒の教育的対応の基本を踏まえること，③子どもの生活に即した具体的活動を構想すること，④各教科等を合わせた指導に関する各留意事項を踏まえ，具体的な活動中にふくまれる各教科等で育成を目指す資質･能力を個別の教育的ニーズに応じて明確にし，単元における個別の指導計画を作成し実践すること，⑤各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を実施すること，⑥カリキュラム・マネジメントの視点に基づいたＰＤＣＡサイクルで授業改善を行うこと，である。

また，理論的側面への対応として，田淵・佐々木･東他（2020a）は，学習指導要領に基づき，「各教科等を合わせた指導」における「育成を目指す資質・能力」の内容について，次の２点を指摘した。すなわち，①「育成を目指す資質･能力」は，「教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力」と「教科等横断的な視点に立った育成を目指す資質・能力」に分けて捉えられ，校種や障害種によって異なるものではないこと，②「各教科等を合わせた指導」においても，教科等における「育成を目指す資質・能力」が必然的に育成されるであろうこと，である。

以上を理論的背景として踏まえつつ，授業づくりの実際的な要領を求めて，田淵・佐々木・東他（2020）は，岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部におけるアクション・リサーチから，授業者３名との実践，協議を重ね，授業と学習指導要領との理論的整合を担保するツールである「単元構想シート」を開発し，これを取り入れた授業づくりの要領を開発した。そこで，本研究では，「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領について，その有用性を検証することを目的とする。

Ⅱ．方法

「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領（以下，「授業づくりの要領」と記す）を用いた授業づくり及び授業実践を行い，その過程や結果について，アンケート調査とインタビュー調査をもって把握する。その結果の分析から，「授業づくりの要領」の成果と課題を明らかにし，有用性を検討する。「授業づくりの要領」は，授業づくりの要点や手順を示したものであり，まず，「単元構想シート」を用いて単元の全体計画を構想し，その後「単元における個別の指導計画」を用いて一人一人の目標，支援の手立て，評価を記入する。いずれにも関連する各教科等の目標・内容を確認するための欄を設けた。また，これらをMicrosoft Excel® で入力する仕組みを構築し用いた。

１　対象

対象校は，岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部の３学級（Ａ：１・２学年，Ｂ：３・４学年，Ｃ：５・６学年；いずれも複式）と，公立Ｘ特別支援学校小学部の１学級（Ｄ：２学年）であった。そもそも小学部を対象としたのは，他の学部に先んじて2020年４月から学習指導要領の完全実施がなされることを勘案したためであった。

対象授業は，「各教科等を合わせた指導」の内，代表的な指導の形態である「生活単元学習」とした。その概要をTable１に示した。なお，授業者の総数は10名であった。

Table1　対象授業の概要

学級	授業者数	主な学習活動	単元期間（時数）
A	２名	公共交通機関を利用し，校外の公園に出かけて遊ぶ	８月 27 日～９月９日（11 時間）
B	２名	入浴剤を作って身近な人へプレゼントする	９月 17 日～10 月８日（16 時間）
C	４名	デザートを作り，身近な人たちを招待して会食する	９月 11 日～10 月４日（16 時間）
D	２名	クッキーを作ってプレゼントする	７月８日～23 日（16 時間）

２　調査方法と分析方法

（１）アンケート調査

授業実践の後，授業者全員に17の質問項目からなるアンケート調査を依頼し，５件法（１：全くあてはまらない，２：どちらかというとあてはまらない，３：どちらともいえない，４：どちらかというとあてはまる，５：よくあてはまる）にて回答を求めた。

この結果について，「Ｑ１『授業づくりの要領』は授業づくりにおいて有用である」を目的変数とし，他の16項目を説明変数として，菅（2013）のＣＳ分析を行った。これには統計分析研究所株式会社アイスタットが提供する専用ソフトを用いた。この手順では，まず各項目について得点の満足率を算出する。満足率は,「５:よくあてはまる」が回答数に占める割合とした。次に，説明変数である他の項目について，目的変数との相関係数を算出した。前者を縦軸，後者を横軸として散布図を描画した。その上で，便宜的に，両者の平均値をもって散布図を４象限に分割した。これによって「満足率と相関係数が共に高い項目」「満足率が低いが相関係数が高い項目」「満足率が高いが相関係数が低い項目」「満足率と相関係数が共に低い項目」として視空間的に分類し解釈することができる。なお，質問項目はＱ２からＱ９までが「授業づくりの要領」の業務上の実用性に関する質問で,Q10からQ16までが「育成を目指す資質・能力」を踏まえる上での「授業づくりの要領」の有用性に関する質問とし，２つの側面から分析することとした。

（２）インタビュー調査

授業実践の後，各授業者に対して，半構造化インタビュー（やまだ,2007）を実施した。アンケート調査の回答を踏まえて予め設定した質問項目と，適宜の質問を加え，筆者が進行した。所要時間は60分程度であり，全ての発言を録音し，これをもとに逐語録を作成した。これをデータとし，質的データ分析法(佐藤,2008)に基づき,コーディングを行い「事例－データマトリックス」を作成の上，研究協力者２名と共同で分析，検討した。

３　倫理的配慮

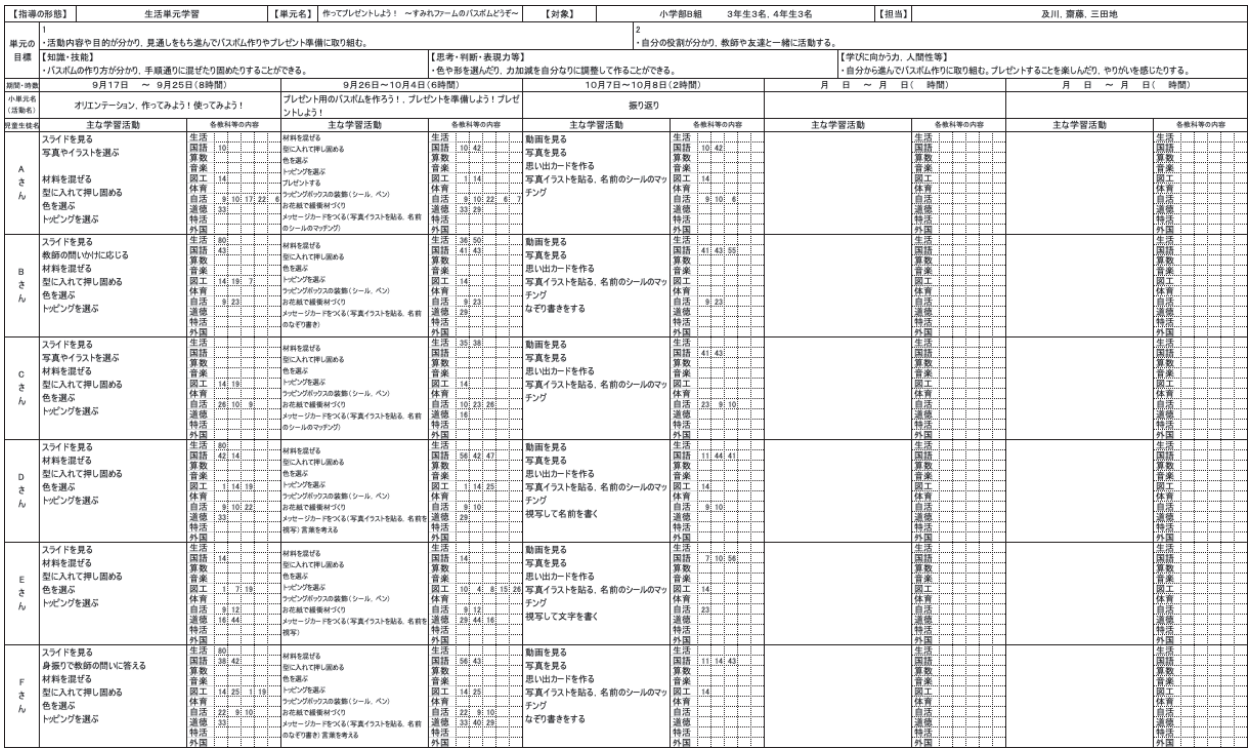
対象校及び対象者をはじめとする研究協力者に対しては，本研究についての目的や研究方法，成果の公開などに関して十分に説明し承諾を得た。

Ⅲ．結果

１　実践の概要

各学級では，「授業づくりの要領」に即して以下の４つの作業を実施した。すなわち，①授業の構想の前に，学習指導要領で示されている「知的障害者である児童生徒への基本的対応」を授業者間で確認した。②「授業づくりの要領」に則して，これに含まれるツールである「単元構想シート」「単元における個別の指導計画」を記入した。③それらに基づく授業を実施した。④実施後には，「単元における個別の指導計画」の評価について所定の欄に記入した。

Ｂ学級で記入された「単元構想シート」「単元における個別の指導計画」をFig. 1とFig. 2にそれぞれ例示した。この授業では，ものづくりが主たる活動内容であり，図画工作における資質・能力との関連が明記された。例えば，２段階の内容「身近な材料や用具を使い,かいたり,形をつくったりすること」との関連である。「単元構想シート」の活用段階では，単元の目標，期間の設定といった全体計画及び，個々の活動が各教科等にお



【指導の形態】	生活単元学習	【単元名】	作ってプレゼントしよう！ ～すみれファームのパスボムどうぞ～	【対象】	小学部B組　3年生3名，4年生3名	【担当】	及川，齋藤，三田地

単元の目標	1	2
	・活動内容や目的が分かり，見通しをもち進んでパスボム作りやプレゼント準備に取り組む。	・自分の役割が分かり，教師や友達と一緒に活動する。

【知識・技能】	【思考・判断・表現力等】	【学びに向かう力，人間性等】
・パスボムの作り方が分かり，手順通りに混ぜたり固めたりすることができる。	・色や形を選んだり，力加減を自分なりに調整して作ることができる。	・自分から進んでパスボム作りに取り組む。プレゼントすることを楽しんだり，やりがいを感じたりする。

期間・時数	9月17日 ～ 9月25日（8時間）	9月26日～10月4日（6時間）	10月7日～10月8日（2時間）	月 日 ～ 月 日（ 時間）	月 日 ～ 月 日（ 時間）
小単元名（活動名）	オリエンテーション，作ってみよう！使ってみよう！	プレゼント用のパスボムを作ろう！，プレゼントを準備しよう！プレゼントしよう！	振り返り		

児童生徒名	主な学習活動	各教科等の内容	主な学習活動	各教科等の内容	主な学習活動	各教科等の内容	主な学習活動	各教科等の内容	主な学習活動	各教科等の内容
Aさん	スライドを見る 写真やイラストを選ぶ 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	生活 国語 10 算数 音楽 図工 14 体育 自活 9 10 17 22 6 道徳 33 特活 外国	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ プレゼントする ラッピングボックスの装飾（シール，ペン） お花紙で縫衝材づくり メッセージカードをつくる（写真イラストを貼る，名前のシールのマッチング）	生活 国語 10 42 算数 音楽 図工 1 14 体育 自活 9 10 22 6 道徳 33 29 特活 外国	動画を見る 写真を見る 思い出カードを作る 写真イラストを貼る，名前のシールのマッチング	生活 国語 10 42 算数 音楽 図工 14 体育 自活 9 10 6 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国
Bさん	スライドを見る 教師の問いかけに応じる 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	生活 80 国語 43 算数 音楽 図工 14 19 7 体育 自活 9 23 道徳 特活 外国	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ ラッピングボックスの装飾（シール，ペン） お花紙で縫衝材づくり メッセージカードをつくる（写真イラストを貼る，名前のなぞり書き）	生活 国語 36 50 算数 41 43 音楽 図工 14 体育 自活 9 23 道徳 29 特活 外国	動画を見る 写真を見る 思い出カードを作る 写真イラストを貼る，名前のシールのマッチング なぞり書きをする	生活 国語 41 43 55 算数 音楽 図工 体育 自活 9 23 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国
Cさん	スライドを見る 写真やイラストを選ぶ 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	生活 国語 算数 音楽 図工 14 19 体育 自活 26 10 9 道徳 特活 外国	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ ラッピングボックスの装飾（シール，ペン） お花紙で縫衝材づくり メッセージカードをつくる（写真イラストを貼る，名前のシールのマッチング）	生活 35 38 国語 算数 音楽 図工 14 体育 自活 10 23 26 道徳 16 特活 外国	動画を見る 写真を見る 思い出カードを作る 写真イラストを貼る，名前のシールのマッチング	生活 国語 41 43 算数 音楽 図工 体育 自活 23 9 10 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国
Dさん	スライドを見る 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	生活 80 国語 44 14 算数 音楽 図工 1 14 19 体育 自活 9 10 22 道徳 33 特活 外国	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ ラッピングボックスの装飾（シール，ペン） お花紙で縫衝材づくり メッセージカードをつくる（写真イラストを貼る，名前を視写）言葉を考える	生活 国語 56 42 47 算数 音楽 図工 1 14 25 体育 自活 9 10 道徳 29 特活 外国	動画を見る 写真を見る 思い出カードを作る 写真イラストを貼る，名前のシールのマッチング 視写して名前を書く	生活 国語 11 44 41 算数 音楽 図工 14 体育 自活 9 10 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国
Eさん	スライドを見る 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	生活 国語 14 算数 音楽 図工 1 7 19 体育 自活 9 12 道徳 16 44 特活 外国	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ ラッピングボックスの装飾（シール，ペン） お花紙で縫衝材づくり メッセージカードをつくる（写真イラストを貼る，名前を視写）	生活 国語 14 算数 音楽 図工 10 4 8 15 28 体育 自活 9 12 道徳 29 44 16 特活 外国	動画を見る 写真を見る 思い出カードを作る 写真イラストを貼る，名前のシールのマッチング 視写して文字を書く	生活 国語 7 10 56 算数 音楽 図工 14 体育 自活 23 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国
Fさん	スライドを見る 身振りで教師の問いに答える 材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ	生活 80 国語 39 42 算数 音楽 図工 14 25 1 19 体育 自活 22 9 10 道徳 33 特活 外国	材料を混ぜる 型に入れて押し固める 色を選ぶ トッピングを選ぶ ラッピングボックスの装飾（シール，ペン） お花紙で縫衝材づくり メッセージカードをつくる（写真イラストを貼る，名前のなぞり書き）言葉を考える	生活 国語 56 43 算数 音楽 図工 14 25 体育 自活 22 9 10 道徳 33 40 29 特活 外国	動画を見る 写真を見る 思い出カードを作る 写真イラストを貼る，名前のシールのマッチング なぞり書きをする	生活 国語 11 14 43 算数 音楽 図工 14 体育 自活 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国		生活 国語 算数 音楽 図工 体育 自活 道徳 特活 外国

Fig.1 「単元構想シート」（B学級の例）

児童・生徒名	＊＊＊＊＊＊＊＊	
指導の形態	生活単元学習	【単元名】 作ってプレゼントしよう！ ～＊＊＊ファームのパスボムどうぞ～

単元の目標	1	2
	・活動内容や目的が分かり，見通しをもち進んでパスボム作りやプレゼント準備に取り組む。	・自分の役割が分かり，教師や友達と一緒に活動する。

【知識・技能】	【思考・判断・表現力等】	【学びに向かう力，人間性等】
・パスボムの作り方が分かり，手順通りに混ぜたり固めたりすることができる。	・色や形を選んだり，力加減を自分なりに調整して作ることができる。	・自分から進んでパスボム作りに取り組む。プレゼントすることを楽しんだり，やりがいを感じたりする。

期間	小単元名 主な活動	目標（願う姿）	各教科等の内容との関連	支援の手立て	評価（実現された姿）
9月17日 ～ 9月25日（8時間）	うぅンオリエンテーション！！！作ってみよう使ってみよう！	・パスボムの作り方を覚え、進んでパスボム作りに取り組む。 ・教師や友達と一緒に楽しく活動する。 ・パスボムの使い方が分かり、足湯や入浴で使って楽しむ。	生活 国語 算数 音楽 図工 14 19 体育 自活 26 10 9 道徳 特活 外国	・活動の流れや作成手順に見通しをもてるように、ビッグカレンダーや写真、絵カードを準備する。 ・友達と一緒にパスボム作りに取り組めるように、ペアになって取り組む活動を取り入れたり、友達の様子が見合えるような配置にする。 ・教師も一緒に足湯や入浴をしながら、一緒にパスボムを使って楽しく活動する。	・パスボムがお湯に溶ける様子に興味を示し、泡立つところに手を伸ばしたり、湯をすくったりした。溶け終わると「下さい」の身振りをしてパスボムを要求し、手渡されると笑顔で受け取った。溶ける様子を楽しみながら、足湯や入浴をした。
9月26日～10月4日（6時間）	うレポプレゼントを作ろう！準備しよう！プレゼントしよう！	・プレゼントすることを楽しみにしながら、パスボム作りに取り組む。 ・教師や友達と身振りでやり取りしながら、時間いっぱい活動する。	生活 35 38 国語 算数 音楽 図工 14 体育 自活 10 23 26 道徳 16 特活 外国	・プレゼントする相手が分かるように、写真カードを準備する。自分から進んで作り進められるように、活動の流れを固定して取り組む。 ・パスボムがしっかり固まるように、「ぎゅっ、ぎゅっ」などと声を掛けながら、教師も近くでパスボム作りを行う。 ・友達とも楽しくやり取りできるように、日常使用している身振りを用いながら、教師が楽しくやり取りする。また、活動の様子が見合える配置にする。	・プレゼントする相手を写真カードの中から自分で選んでパスボムを制作した。制作中は、写真を指さし、「どうぞ」の身振りをしながら笑顔を見せた。パスボムの中に入れるアロマオイルや、入浴剤などどれを使いたいか、教師に指さしや身振りで伝えることができた。 ・パスボムの型に素をぎっしり詰められるように、浅い型を使用した。「素を型に詰める」→「指で押し固める」ことが分かり、型いっぱいにパスボムの素を詰めることができた。
10月7日～10月8日（2時間）	振り返り	・活動を振り返りながら、教師や友達と身振りでやり取りする。	生活 国語 41 43 算数 音楽 図工 体育 自活 23 9 10 道徳 特活 外国	・活動を思い出せるように、写真やビデオを使用する。 ・＊＊さんの好きな歌で貼る活動を取り入れる。 ・思いを伝えられるように、写真を提示しながら「これは何をしているのかな？」などと声を掛けたり、身振り表現を交えてやり取りする。	・写真を指さしたり、身振りをしながら「お風呂に入った」「○○先生にプレゼントした」「作った」などと教師に伝えながら、思い出カードを作ることができた。 ・出来上がったカードの写真を教師が指さし、「パスボムの素を作っているのはどれかな？」「一緒に作ったのは誰かな？」などと問い掛けられると、写真や一緒に活動した友達を指さして答えた。

Fig.2 「単元における個別の指導計画」（B学級の例）

ける資質･能力とどのように関連するかについて，学習指導要領に示されている各教科等の目標・内容の一覧から，該当すると思われるものを協議し選択した。図画工作や自立活動の他，メッセージカードを書くことや他者とのコミュニケーションの場面が想定されることから国語との関連が示された。

さらに「単元における個別の指導計画」を用い，個別の目標の設定と手立ての検討を行なった。授業者が設定した個別の目標に対し，必然して育成

されると考えられる各教科等の目標・内容の番号を協議の上，選択し入力した。同一の活動内容に取り組む児童であっても異なる段階の内容とし，個別化が図られた。授業後には評価を記述した。

2　アンケート調査の結果と分析

アンケート調査の集計結果をTable 2に示した。また，散布図として，「育成を目指す資質・能力」を踏まえる上での有用性に関するQ10～Q17を説明変数としたものと，「授業づくりの要領」の業務上の実用性に関するＱ２～Ｑ９までを説明変数としたものをそれぞれ，Fig. 3とFig. 4に示した。

Fig. 3によれば，比して満足度と重要度が共に高かった項目に「Q10『授業づくりの要領』は，各教科における「育成を目指す資質･能力」（目標･内容に示されている）を含んだ目標の記述をするために有用であった」「Q11『授業づくりの要領』は，各教科における「育成を目指す資質･能力」（目標・内容に示されている）を含んだ評価の記述をするために有用であった」があり，これらは「授業づくりの要領」の成果であると解釈した。

一方で，比して満足度が低く重要度が高い項目に「Q14『授業づくりの要領』は，自立活動にお

Table2　アンケート結果

	質問項目	平均	相関係数	満足率
Q1	『授業づくりの要領』は授業づくりにおいて有用である。	4.2		20.0
Q2	『授業づくりの要領』は授業づくりのガイドとして有用である。	4.1	0.5	40.0
Q3	「単元構想シート」は授業づくりにおいて有用である。	4.1	−0.1	30.0
Q4	「単元構想シート」（Excel）は操作しやすい。	4.6	−0.1	60.0
Q5	「単元における個別の指導計画」は，個別の指導計画作成のガイドとして有用である。	4.0	0.3	30.0
Q6	「単元における個別の指導計画」（Excel）は操作しやすい。	4.3	−0.2	40.0
Q7	『授業づくりの要領』は，授業づくりに関する研修に有用である。	4.4	0.6	40.0
Q8	『授業づくりの要領』は自身の授業を振り返るチェックシートとして有用である。	4.7	0.2	80.0
Q9	『授業づくりの要領』は，日々の授業づくりのためのツールとして有用である。	3.2	0.2	10.0
Q10	『授業づくりの要領』は，各教科における「育成を目指す資質・能力」（目標・内容に示されている）を含んだ目標の記述をするために有用であった。	4.1	0.5	40.0
Q11	『授業づくりの要領』は，各教科における「育成を目指す資質・能力」（目標・内容に示されている）を含んだ評価の記述をするために有用であった。	4.3	0.5	40.0
Q12	『授業づくりの要領』は，学校教育目標で示されている「育成を目指す資質・能力」を含んだ目標の記述をするために有用であった。	2.6	−0.5	0.0
Q13	『授業づくりの要領』は，学校教育目標で示されている「育成を目指す資質・能力」を含んだ評価の記述をするために有用であった。	2.9	−0.5	10.0
Q14	『授業づくりの要領』は，自立活動における目標や内容を含んだ目標の記述をするために有用であった。	4.1	0.3	30.0
Q15	『授業づくりの要領』は，自立活動における目標や内容を含んだ評価の記述をするために有用であった。	4.2	0.3	30.0
Q16	『授業づくりの要領』は，特別活動における「育成を目指す資質・能力」（目標・内容に示されている）を含んだ目標の記述をするために有用であった。	3.0	−0.3	10.0
Q17	『授業づくりの要領』は，特別活動における「育成を目指す資質・能力」（目標・内容に示されている）を含んだ評価の記述をするために有用であった。	3.0	−0.3	10.0

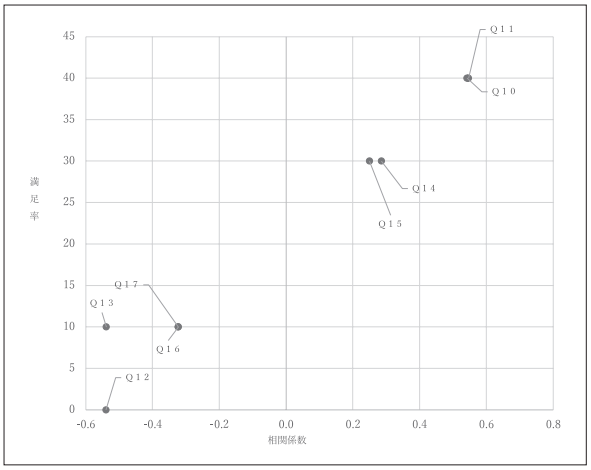


Fig.3　散布図①

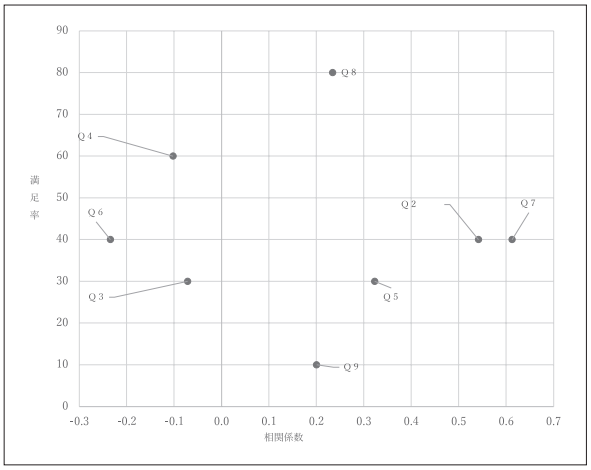


Fig.4 散布図②

ける目標や内容を含んだ目標の記述をするために有用であった」「Q15『授業づくりの要領』は，自立活動における目標や内容を含んだ評価の記述をするために有用であった」があり，これらは「授業づくりの要領」の課題であると解釈した。また，満足率と相関係数が共に低い項目として「Q12『授業づくりの要領』は，学校教育目標で示されている「育成を目指す資質・能力」を含んだ目標の記述をするために有用であった」「Q13『授業づくりの要領』は，学校教育目標で示されている「育成を目指す資質・能力」を含んだ評価の記述をするために有用であった」「Q16『授業づくりの要領』は，特別活動における「育成を目指す資質・能力」（目標・内容に示されている）を含んだ目標の記述をするために有用であった」「Q17『授業づくりの要領』は，特別活動における「育成を目指す資質・能力」（目標・内容に示されている）を含んだ評価の記述をするために有用であった」があった。これは「授業づくりの要領」を用いて資質・能力との関連についての思考促進を図りたい内容であった。そのため，相関が低いこと自体が授業者の関心の低さを示しており，「授業づくりの要領」の課題であると解釈した。

Fig. 4によれば，比して満足度と重要度が共に高かった項目に「Q２『授業づくりの要領』は授業づくりのガイドとして有用である」「Q７『授業づくりの要領』は授業づくりに関する研修に有用である」「Q８『授業づくりの要領』は自身の授業を振り返るチェックシートとして有用である」があり，これらは「授業づくりの要領」の成果であると解釈した。

一方で，比して満足度が低く重要度が高い項目に「Q５『単元における個別の指導計画』は，個別の指導計画作成のガイドとして有用である」「Q９『授業づくりの要領』は，日々の授業づくりのためのツールとして有用である」があり，これらは「授業づくりの要領」の課題であると解釈した。

3　インタビュー調査の結果と分析

質的データ分析法に基づく，コーディングの結果，以下の９の焦点的コードが生成された。これらの定義をTable 3に示した。また，これらインタビュー結果について，「授業づくりの要領」との関連を整理した。これをFig. 5に示した。

これらによれば，以下の２点が指摘された。す

Table3　アンケート結果

上位概念	焦点的コード及びその定義
思考促進	①　手順のガイド（案内）機能 ・「授業づくりの要領」は視点が示されていて授業づくりのガイドになる，「単元構想シート」があることによって，無計画な単元構想が回避できる，等の思考の促進。 ②　計画内容の個別具体性を担保する機能 ・「単元における個別の指導計画」を作成することで単元ごとに個別の具体的な目標・評価が可能となるという機能性。集団で行う生活単元学習において，児童生徒一人一人のニーズに応じた目標，内容を設定することの必要性についての思考の促進。 ③　各教科等の目標・内容との関連の明示化 ・「各教科等を合わせた指導」において，広範囲に各教科等の目標・内容が関連することに対する思考の促進。また，自立活動の内容が違和感なく盛り込まれることについての思考の促進。
ガイド（案内）機能の不足	④　学校教育目標と単元目標（観点別）のつながりのガイド機能の不足 ・生活単元学習の授業づくりにおいて，単元の目標が学部・学校教育目標（教科等横断的な視点に立った資質・能力）とつながっていること，生活単元学習の目標を３観点（知識・技能，思考力・判断力・表現力等，学びに向かう力，人間性等）に分類することについてのガイド機能の不足。 ⑤　知的障害教育における道徳・特別活動の柔軟な解釈に対するガイド機能の不足 ・知的障害者である児童・生徒を対象とした各教科の目標・内容があるのに対し，小学校学習指導要領に準じた道徳，特別活動の目標・内容をどのように解釈するのかについてのガイド機能の不足。 ⑥　目標や評価の叙述についてのガイド機能の不足 ・各教科等の目標との関連を意識し過ぎることで生じる，生活単元学習の目標としての不自然さへの懸念等，生活単元学習本来の目標に関する迷いや，各教科の目標の達成状況を書くのか，新たに獲得した資質・能力を書くのか，発揮された資質・能力を書くのか等，評価についての迷い。叙述のあり方に関するガイド機能の不足。 ⑦　教科別の指導との違いの明確化 ・「各教科等を合わせた指導」は，各教科等の目標・内容を寄せ集めて構想するのではなく，児童生徒の主体的な姿を目標として構想することなど，授業づくりの留意点を明確にするガイドの不足。
普及促進の条件	⑧　業務の効率化の要望 ・日々の授業づくりにおいて，日常的に使用することへの負担感。 ・授業づくりの要領における，「単元構想シート」「単元における個別の指導計画」の作成作業の効率化，Microsoft Excel®に対する良さの実感やさらなる改良の期待。 ⑨　多様な活用方法 ・開発の趣旨とは異なる多様な活用の方法の期待。（各種研修における活用，保護者等他者への説明資料としての活用，引き継ぎ資料としての活用，カリキュラム・マネジメントのための資料としての活用，授業者自身の振り返りのための活用等）

なわち,①授業の目標として「育成を目指す資質・能力」を反映するために,「単元構想シート」作成というツール及び手順を設定した。このことによって，授業者が授業の目標として「育成を目指す資質・能力」を反映するため,「各教科等を合わせた指導」における学習活動と，各教科等の目標・内容との関連を意識化しやすくなった。②児童生徒一人一人の学習における目標や内容について明確にするために，単元の構想に基づき個別の指導計画を考案する「単元における個別の指導計画」作成というツール及び手順を設定した。このことによって，個々のニーズに応じた指導の必要性及びその具体的内容，集団指導中での個別の対応の方法などの想定がしやすくなった。

Ⅳ．考察

1　「授業づくり要領」の意義と可能性

アンケート及びインタビューの分析結果から，各教科等の目標・内容との関連に関する思考促進により,「育成を目指す資質･能力」を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりが可能となったと授業者が感じていることが明らかとなった。このことは，散布図の結果とインタビューの分析結果と共通している。よって,「授業づくりの要領」は「各教科等を合わせた指導」の授業づくりにおいて，授業者が教科等の枠組みを踏まえた「育成を目指す資質・能力」を踏まえることに対し，概ね有用であったと考えられる。

同じく，アンケート及びインタビューの分析結果から,「授業づくりの要領」では，学校教育目標に示されている資質・能力，つまり，教科等横断的な視点に立った「育成を目指す資質・能力」を踏まえる上では有用ではなかったことが明らかとなった。このことは,教科等横断的な視点に立った「育成を目指す資質・能力」の定義や，どのように単元の目標に取り入れるかのガイド機能の不足による課題と解釈した。また,各教科等の目標・内容の内，道徳，特別活動についてのガイド機能の不足も明らかとなり，記入要領の作成や記載例の提示等，改善の必要があると考えられる。

一方で,「授業づくりの要領」について,費用対効果の観点から「日々の授業づくりでの活用よりも研修での活用」という使途が指摘された。同時に，これは「授業づくりの要領」が研修等の機会において実践の振り返りや確認として有用であることの指摘でもあった。このことは,「授業づ

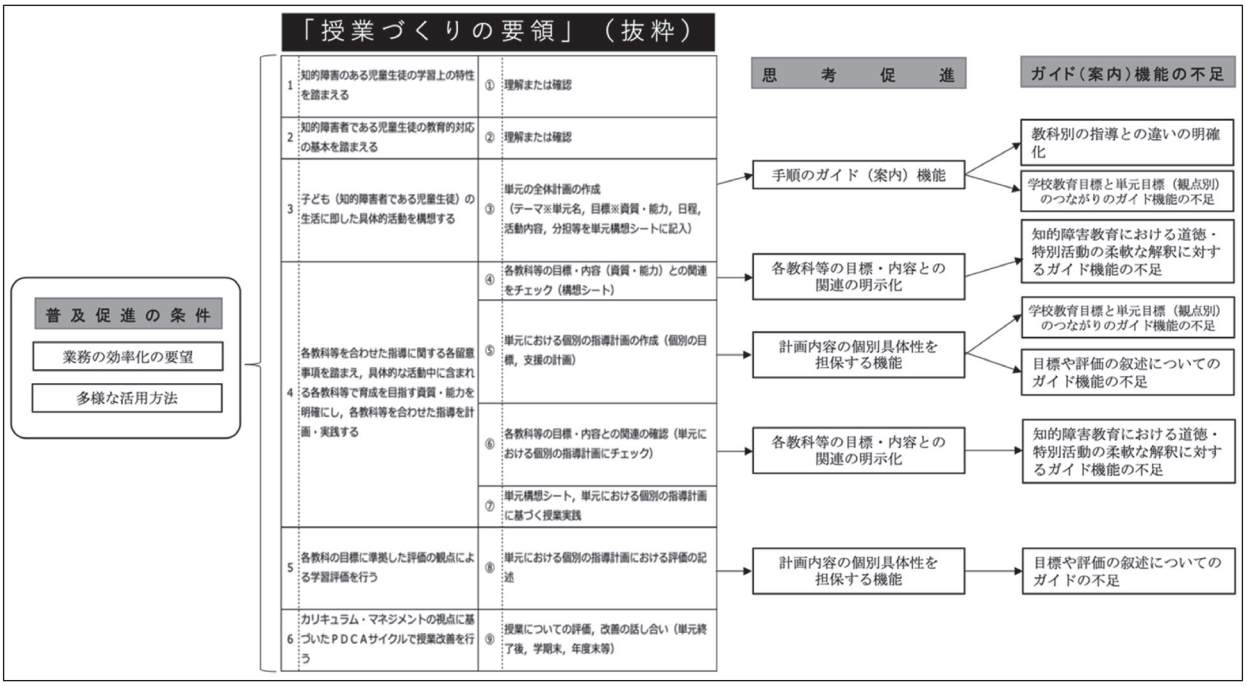


Fig.5　「授業づくりの要領」とインタビュー結果との関連

くりの要領」における活用可能性の拡大といえよう。

2　今後の課題

今後の課題として，次の 2 点が挙げられた。すなわち，①「授業づくりの要領」のさらなる検証である。本研究では「授業づくりの要領」について，小学部における生活単元学習 4 事例を対象として検証した。「授業づくりの要領」の一般化について検討する上では，対象を拡大し，かつ質的，量的な検証を実施する必要があるだろう。②「授業づくりの要領」の内容の改善である。これは，いかなる使途を想定するかによって改善内容が異なるだろう。つまり，第一の想定は，日々の授業実践に用いることである。ここでは，授業者が感じる業務の負担感の解消が改善内容の主眼となる。第二の想定は，教員に対する研修に用いることである。ここでは，研修として活用するための手続きや説明方法の開発が改善内容の主眼となる。

謝　辞

本研究に際して、ご理解ご協力いただいた岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部と，公立 X 特別支援学校小学部の先生方をはじめとする関係の皆様に深く感謝申し上げます。

文　献

菅民郎（2013）Excel で学ぶ多変量解析入門 . オーム社 .

佐藤郁哉（2008）質的データ分析法 原理・方法・実践 . 新曜社 .

田淵健・佐々木全・東信之（2019）「各教科等を合わせた指導」を志向する知的障害特別支援学校教員の授業づくりに関する意識 . 生活中心教育研究 ,34,65-74.

田淵健・佐々木全・東信之・阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司・上濱龍也・最上一郎・名古屋恒彦（2020）育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領―特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチによる開発の試み―. 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集，7．135－140.

田淵健・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎（2020a）学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点 . 岩手大学大学院教育学研究科研究年報，4，205－211.

田淵健・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎（2020b）知的障害特別支援学校における「育成を目指す資質・能力」と「各教科等を合わせた指導」の関連―授業づくりの要領の探究として―. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報，4，213－222.

やまだようこ（2007）質的心理学の方法 語りをきく . 新曜社 .

高等学校における援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの実践

小野寺　峻一＊，山本　奨＊＊，川原　恵理子・亘理　大也＊

（令和３年２月19日受理）

ONODERA　Shunichi，YAMAMOTO　Susumu，KAWAHARA　Eriko，WATARI　Daiya

Psycho-educational Programs for Seeking and Accepting Help for High School Students

要　約

本研究の目的は，自殺予防教育の一環として，「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムを作成し，高校生を対象に実施し，その成果を検証することであった．作成したプログラムについて，援助要請の仕方・その受け止め方共に，当初の自信による適用の禁忌はないことが確認された．援助要請の仕方・その受け止め方の自信の向上については，自信の程度が，中程度，低い生徒に対して，効果が認められた．援助要請姿勢のへの変化に関しては，「部活や習い事」は有意に多く，「友達と口論」は有意，「成績が上がらない」は有意傾向であることが示された．高校生にとって，心理教育プログラムは，援助要請の仕方とその受け止め方の自信を向上する傾向にあり，心理面，社会面の問題において，援助要請姿勢を変容させる可能性が示唆された．

１．問題と目的

2015年，国連の持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals:SDGs）が採択され，17の目標と169のターゲットが設定された．そのうち，目標3は，保健・福祉であり，「あらゆる年齢のすべての人々の健康的な生活を確保し，福祉を推進する」ことを目指しており，ターゲット3.4は，メンタルヘルスが記載されている．2013年，世界保健機関（以下，WHO）は，メンタルヘルスを「個人が，自己の能力を実感し，生活上の通常のストレスに対処でき，生産的に働き，その所属するコミュニティに貢献できる状態をいう」と定義している．これらを受け，松浦（2018）は，「これまでWHOがメンタルヘルスの明確な定義を避けていた時代があったことを考慮すると，この間に，メンタルヘルスの問題が国際的に健康に欠くことのできない社会発展の重要な要素ととらえる方向に進んだとみてよい」と示した．

2019年，自殺対策白書により，我が国の自殺者数は20,840人と報告され，自殺者数のピークからは，減少傾向にあるものの，先進国の中では，いまだ高い自殺率である．特に，10～39歳の各年代の死因の第1位は自殺となっており，若い世代の自殺は深刻な状況である．

大久保ほか（2011）は，「中高生のメンタルヘルス・リテラシーを高めることが自分自身や周囲の人の心の変調への気付きを促し，以降の適切な

＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，＊＊岩手大学大学院教育学研究科

対処につながること」を指摘している．したがって，事前に援助要請を促進するような予防的介入を行うには，20代前半の前段階である高校生に精神保健に関する教育を行うことが有効であると考えられる．高校生のメンタルヘルス・リテラシーと援助要請の関連を研究したものに，佐藤（2014）がある．佐藤は，「メンタルヘルス・リテラシー及び相談意欲向上を目的としたストレスやうつ病に関する解説等の一連の授業によって，うつ病に対するイメージや相談意欲向上に一部効果があること」を示唆した．

2016年，自殺対策基本法を受け，2017年に新たな自殺総合対策大綱が公表され，学校に自殺予防教育を求めるところとなった．改正基本法において，その教育の内容は「心の健康の保持」と「援助要請行動」である．

厚生労働省（2012）は，「健康日本21（第二次）」において，こころの健康の健全な維持は，「個人の生活の質を大きく左右するものであり，自殺等の社会的損失を防止するため，全ての世代の健やかな心を支える社会づくりを目指し，自殺者の減少，重い抑鬱や不安の低減，職場の支援環境の充実及び子どもの心身の問題への対応の充実を目標とする．」としている．

東日本大震災後は，心の健康の保持についてのプログラム（冨永ほか，2012；山本，2013；冨永，2014；山本，2014；山本・大谷，2015；山本・大谷，2016；山本ほか，2017など）が提供されてきており，学校保健や保健体育における心の健康に関する授業実践がなされてきた（和氣ほか，2006；林・宮城，2017；林・宮城，2018，2019）．

援助要請の重要性については，厚生労働省が自殺総合対策大綱（2018）において，「学校において，命や暮らしの危機に直面したとき，誰にどうやって助けを求めればよいのか具体的かつ実践的な方法を学ぶと同時に，つらいときや苦しい時には助けを求めてもよいということを学ぶ教育（SOSの出し方に関する教育）を推進する．」と示されている．「SOSの出し方に関する教育」の４つの取組の中に，「SOSの受け止め方」についても記載があり，「友達の感情を受け止め，考えや行動を理解しようとする姿勢などの傾聴の仕方を児童生徒に教えること」，「電話相談事業を行っている民間団体に依頼すること」などについても扱い，推進することが明記されている．

そしてこれらは，学校や地域，専門家が協力・連携するとともに，授業方法や教材は各学校の実情に合わせて工夫するよう求めている．山本ほか（2020）は，SOSの出し「方」，受け止め「方」は，スキルの獲得に特化したものだと考え，ソーシャルスキルの考え方を基に，小学生，中学生を対象に，援助要請の仕方・受け止め方に関する心理教育プログラムを作成し，実践した．そのプログラムにより，いずれの学年においても援助要請の仕方・その受け止め方の自信の向上が認められ，困り事・悩み事の対処姿勢についても，中学生と小学校高学年において，肯定的変化が認められた．しかし，上級学年の児童生徒は，単に自信を向上させるだけでなく，その難しさを自覚したために下級学年より，自信を向上させることができなかった．上級学年は，プログラムでの熟考を行動変容に繋げる傾向がある可能性を示唆した．

高校生を対象とした援助要請に関する研究，特に「援助要請の仕方」に関する研究は，これまで多くなされてきている（瀬尾，2007；高木・太田，2010；蒲浦ほか，2017など）．しかし，「受け止め方」に関する研究はわずかであり，時間や方法などを検討する余地がある（本田・新井，2011）．

そこで本研究では，山本ほか（2020）のプログラムを基に，「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムを作成し，高校１年生に実施し，その成果を検証することを目的とする．これにより，安全にかつ効果的にこの心理教育を行うにあたっての要点が得られるものと期待される．

２．方法

検証授業

検証授業のねらい

「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プ

ログラムは，当該高等学校の保健に位置づけられた1コマ（50分）の授業として，学級ごとに実施された．ねらいについては，「ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき，次の①〜④のことに自信がもてるようにする」こととした．自信をもたせたい具体的な事項については，①ストレッサーを小さくする方法，②困り事や悩み事を相談するときのよい伝え方（相談の仕方），③相談されたときのよい対応の仕方（相談の受け止め方），④相談が上手くできなかったときの対処方法（身近な大人への相談や相談ダイヤルなど）であった．

検証授業の展開

授業案は，文部科学省・厚生労働省（2018）の「児童生徒の発達段階に応じた内容とすることが重要」との指摘を踏まえ，作成した（表1）．

表1　高等学校1年生のプログラム

1　単元名　（1）　現代社会と健康　エ　精神疾患の予防と回復「ストレスへの対処」

2　ねらい

ストレッサー（困り事や悩み事）があったとき，①〜④のことに自信がもてるようにする．
①ストレッサーを減らす方法
②相談してもよいこと（人にお願いする「よい伝え方」）
③相談された時にどうすればよいか（「よい相談の受けとめ方」）
④相談がうまくできなかったときの対処方法（先生など身近な大人への相談，ダイヤル等）

3　展開

段階	学習活動及び学習内容	指導上の留意点
導入15分	1　アンケート記入（1回目） 2　前時の確認 ・ペアで確認 ・例示で確認 3　相談例の提示 4　アンケート記入（2回目）	・ストレスとストレッサーの関係を可視化して，説明する． ・日常の困り感に共感させ，自分事として考えさせる． ・相談例を提示し，ペアで相談をする役，相談を受ける役を交互に行う． ・どのように感じたかを確認する．
展開25分	5　学習目標の確認 ①相談された時の対応を理解する． ②自分の相談する条件，相談がうまくできない時の対処方法を知ることができる． 6　相談の受け方 ・相談例を提示し，個人活動をする． ①自分だったら，どう答える？ ②相手が何をしてほしいと思ったから，そう答えた？ 7　相談をする条件 ・個人活動 ①選んだストレッサーの事例を考える【条件】	・達成目標，本時の見通しを確認する． ・自分の考えを構造化する． ・「自分だったら」を強調し，書けなくてもいいことを伝える． ・周りの人と共通点や相違点があることを確認する． ・「相談を受ける＝解決策を提案する」だけではなく，相談を聞くだけでも良いと価値付ける．

展開25分	②事例の程度，いつ（期間，頻度），誰からを考える【結果】 ③自分だったらどうするかを考える ④ペアや周りの人でお互いの【条件】を【自分の結果】で考えてみる	・【条件】や【結果】は個人によって違う事を伝える． ・相談するときの条件があることを確認する ・相談の仕方と受けとめ方を体験的に学ばせる．また，体験を通して，実際の場で使える力を育む．
終結10分	8　まとめ 9　相談できない時の対処法の確認 10　アンケート記入（３回目） 11　振り返り	・「助けて」というだけでよい内容もあることを知り，対処の幅を広げる． ・「助けて」というだけでよいのは，どういった場合なのかを考えさせる． ・自分で出来ること，助けてもらうことを整理し，対処方法を考える事の大切さを伝える ・条件にも段階があれば書かせる（例：勉強時間→自分，勉強法→先生）． ・事後アンケートへ記入し，学びを自覚させる．

またプログラム内で提示した相談例は以下の通りである．

「そろそろ模試があるよね…．志望校決めはじめるのに，点数が足りなくて…．親には，大丈夫って言ってるんだ．でも勉強のやり方もわからないし…．先生には，このこと言わないでね．」

実施時期：2020年９月～10月

実施対象：高校１年生184名

測定手続き：この実証授業は，保健の脳機能と心の健康を扱う中での１コマとして，２人の研究者によって実施された．

相談する自信と受け止める自信の測定は，「心理教育前」，授業を開始した「教材提示後」，「心理教育後」の３回行われた．「心理教育前」は，前時の授業で，配付・回収された．「教材提示後」と「心理教育後」は授業者によって配付・回収された．いずれも教室単位の集団で実施された．援助要請姿勢に係る質問紙も授業の中で配付・回収された．

調査材料

（１）援助要請の仕方に関する自信（事前／教材提示後／事後）：「あなたは，困り事や悩み事があったときに，友達にうまく相談できますか」の問に，「できない１）」から「よくできる５）」までの５段階で回答を求めた．

（２）受け止め方に関する自信（事前／教材提示後／事後）：「あなたは，友達の困り事や悩み事の相談を受けとめる自信がどのくらいありますか」の問に，「あまりない１）」から「とてもある５）」までの５段階で回答を求めた．

（３）援助要請姿勢（事前／事後）：ストレッサーとして「成績が上がらない」，「部活動や習い事」，「友達と口論」，「いやがらせ」，「体調の不良や変化」の５件を提示し，これについて「自分だけで解決する」，「手伝ってもらい解決する」，「解決策を見出してほしい」，「諦めて我慢する」，「考えないようにする」の５件の中から今の自分が取ろうとする姿勢に○印を付けてもらう表形式の質問紙で回答を求めた．

３．結果と考察

181名の協力が得られた．有効な回答率は98.37％であった．また分析によっては欠損があったため180名のデータで行った．

１．心理教育の効果

心理教育の効果を「あなたは，困り事や悩み事があった時に，友達にうまく相談できますか」（以下，「相談する自信」という）と「あなたは，友達の困り事や悩み事の相談を受けとめる自信がど

表２　相談する自信の変化

	心理教育前	教材提示後	心理教育後
平均	3.43	3.33	3.80
SD	*1.05*	*1.05*	*0.94*

表３　受け止める自信の変化

	心理教育前	教材提示後	心理教育後
平均	3.66	3.27	3.87
SD	*0.91*	*0.98*	*0.91*

のくらいありますか」（以下，「受け止める自信」という）の問への，「心理教育前」，「教材提示後」，「心理教育後」の３回の回答の変化について，被検者内１要因（心理教育要因という）３水準の分散分析により検討することとした．各条件の平均と標準偏差を表２と表３に，そのプロフィールを図１と図２に示した．

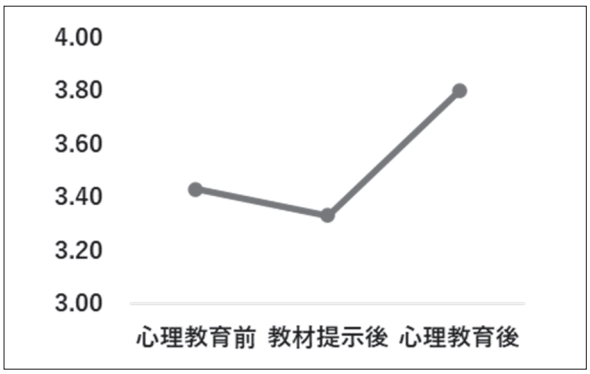


図１　相談する自信の変化



図２　受け止める自信の変化

（1）相談する自信

「相談する自信」については，心理教育要因が有意であったので（F（2,366）=55.07,p<.01,f=0.55），Holm 法による多重比較を行った（MSe=0.20,p<.05）．その結果「教材提示後」は「心理教育前」よりも低下し，「心理教育後」は，「心理教育前」，「教材提示後」のいずれよりも高かった．

（2）受け止める自信

「受け止める自信」についても，心理教育要因が有意であったので（F（2,366）=58.30,p<.01,f=0.56），Holm 法による多重比較を行った（MSe=0.30,p<.05）．その結果「教材提示後」は「心理教育前」よりも低下し，「心理教育後」は，「心理教育前」，「教材提示後」のいずれよりも高かった．

本研究の対象となった高校の実態としては，県内有数の進学校であり，教育研究の盛んな学校である．生徒の様子も比較的落ち着いており，学びに向かう意欲の高さがうかがわれる．一方で，教育相談を担当としている教員によると，悩みを相談できない生徒，抱え込んでしまう生徒，弱さを見せられない，我慢してしまう生徒が少なくはない．小島ほか（2011）の普通科高校と専門学科高校「メンタルヘルスの状態」，「相談に関する意識」，「援助要請行動」の実態調査によると，「「４年制大学へ進学する生徒の多い高校（大学受験校）では，支え合う環境が作られやすいが，進学するに従ってメンタルヘルスの状態が悪くなりやすい」ことが示された．研究対象校においても，生徒会活動や学級におけるリーダーシップを発揮する役

表 4　群別の相談する自信の変化

群		心理教育前	教材提示後	心理教育後
最高群	平均	5.00	4.71	4.79
	SD	*0.00*	*0.45*	*0.41*
高群	平均	4.00	3.84	4.20
	SD	*0.00*	*0.53*	*0.67*
低群	平均	3.00	2.98	3.57
	SD	*0.00*	*0.49*	*0.61*
最低群	平均	1.88	1.93	2.71
	SD	*0.33*	*0.46*	*0.67*

職を担っていた生徒が多いが，相談される自信のある生徒と相談する自信のない生徒の乖離が大きくなっている．

「心理教育前」よりも,「教材提示後」において，相談する自信と受け止める自信の結果が低下したことについては，これまでの経験の中で，相談する内容は，提示しやすい内容，相談される内容は，解決しやすい内容にとどまっており，授業で提示した教材が，答えがなく解決しがたく，他人へ相談しがたい内容であったため，低下したと考えられる．加えて，「心理教育前」の自信に対する評価と「教材提示後」の自信に対する評価の基準が変わったとも解釈できる．換言すれば，生徒の自信に対する自己評価が正しくできたと考えることができる．

小島ほか（2012）によると，「大学進学校では，今どのような状態か，といったことに関心を向けることで，不安をくみとることができる可能性」を示している．そのため，本プログラム内で，相談内容の捉え方を変える具体的な例を扱ったことにより，「心理教育後」では，自分にとって相談可能な解釈をすることができ，自信が上がったと考えられる．

2．心理教育前の自信の差による心理教育の効果の違い

心理教育の効果は上述のとおり確認されたが，心理教育の効果はすべての生徒にもたらされたとは限らないことから，次に心理教育前の生徒の自信の違いを考慮しながら，心理教育の効果を検討することとした．そこで，「心理教育前」のそれぞれの問への回答により生徒を群に分けることとした．

（1）相談する自信

回答は 5 件法であったが, 自信のない旨の「１」と「２」の回答を併せ，4 群（「最高群」,「高群」,「低群」,「最低群」という）を設け，群要因×心理教育要因の 4 × 3 の 2 要因混合計画の分散分析を行った．各条件の平均と標準偏差を表 4 に，そのプロフィールを図 3 に示した．

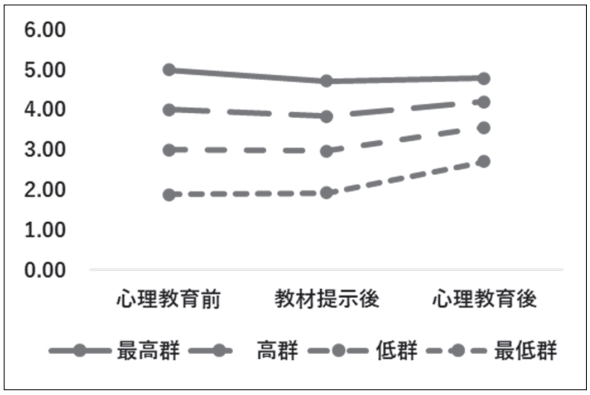


図 3　群別の相談する自信の変化

「相談する自信」については，交互作用が有意であったので（F（6,360）=12.68,p<.01, η p2=0.17），各水準毎の単純主効果を検討した．「心理教育前」における群要因（F（3,180）=3051.21,p<.01),「教材提示後」における群要因（F

表５　群別の受け止める自信の変化

群		心理教育前	教材提示後	心理教育後
最高群	平均	5.00	4.21	4.57
	SD	*0.00*	*0.77*	*0.62*
高群	平均	4.00	3.59	4.13
	SD	*0.00*	*0.58*	*0.64*
低群	平均	2.66	2.46	3.25
	SD	*0.61*	*0.86*	*0.93*

（3,180）=237.58,p<.01），「心理教育後」における群要因（F（3,180）=82.81,p<.01）は当然ながらいずれも有意であった（多重比較時のそれぞれの誤差の平均平方：MSe=0.02,0.25,0.40,p<.05）．そして「最高群」における心理教育要因（F（2,360）=5.25,p<.01），「高群」における心理教育要因（F（2,360）=7.83,p<.01），「低群」における心理教育要因（F（2,360）=36.30,p<.01），「最低群」における心理教育要因（F（2,360）=51.43,p<.01）のいずれも有意であったので，それぞれHolm法による多重比較を行った（MSe=0.0.17,p<.05）．その結果，「最高群」では「教材提示後」は「心理教育前」よりも低下し，それ以外には差がなかった．「高群」では「教材提示後」は「心理教育前」よりも低下し，「心理教育後」は，「心理教育前」，「教材提示後」のいずれよりも高かった．「低群」では「心理教育前」と「教材提示後」に差はなく，「心理教育後」はいずれよりも高かった．「最低群」では「心理教育前」と「教材提示後」に差はなく，「心理教育後」はいずれよりも高かった．

（２）受け止める自信

回答は５件法であったが，自信のない旨の「１」，「２」，「３」の回答を併せ，３群（「高群」，「中群」，「低群」という）を設け，群要因×心理教育要因の３×3の２要因混合計画の分散分析を行った．各条件の平均と標準偏差を表５に，そのプロフィールを図４に示した．

「受け止める自信」については，交互作用が有意であったので（F（4,362）=11.88,p<.01，η_p^2=0.12），各水準毎の単純主効果を検討した．

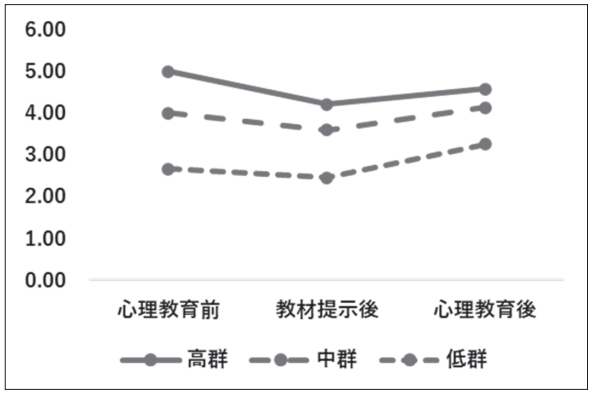


図４　群別の受け止める自信の変化

「心理教育前」における群要因（F（2,181）=479.63,p<.01），「教材提示後」における群要因（F（2,181）=72.12,p<.01），「心理教育後」における群要因（F（2,181）=37.74,p<.01）は当然ながらいずれも有意であった（多重比較時のそれぞれの誤差の平均平方：MSe=0.14,0.54,0.58,p<.05）．そして「高群」における心理教育要因（F（2,362）=27.00,p<.01），「中群」における心理教育要因（F（2,362）=14.12,p<.01），「低群」における心理教育要因（F（2,362）=30.72,p<.01）のいずれも有意であったので，それぞれHolm法による多重比較を行った（MSe=0.27,p<.05）．その結果，「高群」では「教材提示後」と「心理教育後」は「心理教育前」よりも低下し，「心理教育後」は「教材提示後」よりも高かった．「中群」では「教材提示後」は「心理教育前」よりも低下し，「心理教育後」は「教材提示後」よりも高く，「心理教育前」と「心理教育後」には差がなかった．「教材提示後」は「心理教育前」よりも低下し，「心理教育後」はいず

表 6　援助要請姿勢への変化

	自己解決	援助要請への変化
成績が上がらない	60†	24†
部活や習い事	39**	37**
友達と口論	64*	23*
いやがらせ	27	18
体調の不良や変化	22	18

†p<.10　*p<.05　**p<.01　下線は有意に多いことを表す.

れよりも高かった.

これらから，相談内容を多様な捉え方で考えることは，相談する自信及び受け止める自信がすでにある生徒にとっては,かえって問題（相談内容）を複雑に捉えてしまう要因となることがわかった．一方で,「低群」にとっては，相談内容を相談できる程度まで，ハードルを下げる効果があった.

武内ほか（2011）は，高校生のメンタルヘルスの実態調査で,「メンタルヘルスの不調や問題は,自立の途上にある生徒個人の力だけで解決することは困難であり，抑うつ的な傾向にある生徒たちは，相談に不安・懸念を抱き，自ら積極的な援助を求めることができない」ことを示し，高校の教育相談体制について,「肯定的な期待感を抱くことのできる意識形成や，援助を要請できない生徒を後押しする支援，実際に相談の効果が実感できるシステムの構築が必要である」ことを述べている．高校生世代を含め思春期のうつ病罹患率が,2.0%～8.0%いること（傳田, 2007）を踏まえると,相談に対する自信のない「低群」にとっては，相談内容を「成績が上がらない」,「部活動や習い事」,「友達と口論」,「いやがらせ」,「体調の不良や変化」に分け，さらに，相談内容による援助要請先を区別するなど，援助を要請しやすいように客観的に整理する活動が「相談をする自信」と「受け止める自信」の双方に効果的に働いたと考えられる.

3．援助要請姿勢の獲得

最後に，援助要請姿勢の獲得について，ワークシートの「対処法チェック」への回答の変化により検討することとした．山本ほか（2020）に倣って，心理教育前に各ストレッサーに関し「諦めて我慢する」「考えないようにする」から援助要請姿勢に変化した生徒数をカウントしたがχ二乗検定の制約に抵触するほど少なかった．そこで，ここでは,「自分だけで解決する」から「手伝ってもらい解決する」または「解決策を見出してほしい」に変化した生徒数，つまり自身だけで解決しようとしていた生徒が心理教育によって援助要請姿勢を獲得し変化した生徒数をカウントし，これをχ二乗検定により検討することとした.

分析の結果有意であったので（χ^2（4）=12.47. p<.05, Cramer’sV=0.19），残差分析を行ったところ,「部活や習い事」に関しては援助要請姿勢に変化する人数が有意に多く,「友達と口論」は有意,「成績が上がらない」は有意傾向で，援助要請姿勢への変化が困難であることが示された（表 6）.

「部活や習い事」に関しては，要請先が顧問やコーチ，親，友達，内容が技術面や心理面など,援助要請の仕方が多様にあることを扱ったことで，援助を求めることができるという捉え方に変わりやすかったと思われる.

「友達と口論」は，自分で解決したり，我慢したりすることで，問題が解消されることが経験上少なく，第三者に相談する方法を知ったことによると考えられる．しかし，口論の経験が少ないことや第三者に援助を求めるほどの口論を想像することが難しいことが生徒の様子からみとれた.

「成績が上がらない」は，授業において，具体

例で成績が上がらない要因ごとの援助先をもっとも多く扱った．そのため，援助要請のイメージが持ちやすかったことによって援助要請姿勢に変わったことが考えられる．しかし，対象者の実態から，勉強は自分自身の問題と捉える考え方が根底にあると考えられ，他者へ援助を求めることが，自力で解決することよりも優先になることが難しいと考えられる．

石隈・小野瀬（1997）の悩みの内容や相談相手を細かく尋ねた実態調査によると，中学生，高校生にとって，「学習面や進路面の悩みはある程度具体的に意識されやすい一方で，心理面，社会面の悩みは意識されにくいこと」が指摘されている．さらに，相談相手に親を第１位にした生徒は中学生から高校生にかけて低下しており，加えて，「誰にも相談しない」を第１位に挙げた生徒が中学生，高校生ともに約40％いる結果を示した．これらから，援助要請姿勢に変化する人数が有意であった「部活や習い事」，「友達と口論」の心理面，社会面の問題は，普段意識されにくいものであったが，本プログラム内で，援助要請の方法と援助要請先を具体的に扱ったことにより，援助要請意思が高まったと考えられる．

また，小学生（７歳～12歳）と中学生･高校生（13歳～18歳）の子どもの間の援助要請態度おや援助要請意図の発達的変化を検討したDel Marulo・Williams（2003）の研究からは，小学生，中学生，高校生も自分のことで専門的なカウンセリングを受けようと思わないものの，中学生と高校生は，問題状況が深刻な場合には援助要請意思が高まること，専門的援助を受けることのスティグマ（恥じらい）と自立の志向性が見られること，中学生と高校生の女子は専門的な援助を受けた際に，否定的に判断されたり，批判されたりすることを恐れていること，小学生は相談相手に親や教師を選ぶが中学生，高校生は相談せずに自己解決することを望み，相談相手としては友達や親を選ぶことが明らかになった．これらから，援助要請態度は大きく期待感と抵抗感という２側面で捉えることによって発達的な変化を捉えることができる（本田，2015）．そのため，具体的な事象を扱ったため，「部活や習い事」，「友達と口論」では，援助による解決の期待感を高め，援助要請の抵抗感を減少させ，自分で解決する意識から援助を要請する姿勢へ変化したことが考えられる．しかし，先述したように，「成績が上がらない」や「いやがらせ」，「体調の不良や変化」は，自分自身で解決する問題という意識が強く，他者へ援助を要請することのスティグマ（恥じ）や抵抗感があり，本プログラム内における協働学習活動でも，援助要請姿勢に変化をもたらすほどの効果は得られなかったと考えられる．個人の問題と認識するものに対しては，個人活動や問題の原因や解決方法の認識を変えるプログラムの検討が必要である．

４．結論

本研究の目的は，自殺予防教育の一環として，山本ほか（2020）のプログラムを基に，「援助要請の仕方・受け止め方」の心理教育プログラムを作成し，高校生を対象に実施し，その成果を検証することであった．作成したプログラムについて，援助要請の仕方・その受け止め方共に，当初の自信による適用の禁忌はないことが確認された．援助要請の仕方・その受け止め方の自信の向上については，「相談をする自信」では，心理教育前の自信の「高群」と「低群」，「最低群」において効果が認められ，「受け止める自信」では，「中群」と「低群」において効果が認められた．しかし，もともと自信の高い生徒（「相談をする自信」は「最高群」，「受け止める自信」は，「高群」）においては，心理教育前より，心理教育後の自信を低下させることが明らかになった．また，援助要請姿勢の獲得に関しては，「部活や習い事」に関しては援助要請姿勢に変化する人数が有意に多く，「友達と口論」は有意，「成績が上がらない」は有意傾向で，援助要請姿勢への変化が困難であることが示された．高校生にとって，相談内容を詳細に分析し，具体的な援助要請へつなげるプログラムは，援助要請の仕方とその受け止め方の自信を向

上する傾向にあり，心理面，社会面の問題においては，自分で解決する姿勢から援助を要請する姿勢へ変容させる可能性が示唆された.

文献

Del Marulo.J.,M & Williams D,.j. 2013 Children and adolescent’s attitudes toward seeking help from professional mental health providers. International journal of advancement of counselling, 35, 120–138.

傳田健三　2007　子どものうつ病. 母子保健情報, 55, 69–72.

林操・宮城政也　2017　≪学校保健≫主体的に心の健康課題の解決に取り組む生徒の育成．琉球大学附属中学校研究紀要，29，117–122.

林操・宮城政也　2018　≪学校保健≫主体的に心の健康課題の解決に取り組む生徒の育成（3年次）．琉球大学附属中学校研究紀要，30，119–124.

林操・宮城政也　2019　≪学校保健≫主体的に心の健康課題の解決に取り組む生徒の育成（3年次）．琉球大学附属中学校研究紀要，31，109–116.

本田真大　2015　幼児期，児童期，青年期の援助要請研究における発達敵視点の展望と課題．北海道教育大学紀要 , 教育科学編，65（2），45–54.

石隈利紀・小野瀬雅人　1997　スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究―子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査の結果より―．文部科学省科学研究費補助金・研究報告書.

厚生労働省　2012　健康日本21（第二次）国民の健康の推進の総合的な推進を図るための基本的な方針．https://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/dl/kenkounippon21_01.pdf

厚生労働省　2016　自殺対策基本法の一部を改正する法律．https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokyokushougaihoken-fukushibu-Kikakuka/0000144493.pdf

厚生労働省　2017　自殺総合対策大綱 , 誰も自殺に追い込まれることのない社会の実現を目指して.

厚生労働省　2019　令和元年度自殺対策白書. https://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/jisatsu/19/index.html

小島夕佳・藤田敦・武内珠美・渡辺亘　2012　子高校生のメンタルヘルスに関する実態調査（2）：学校ごとの特徴と適切な相談支援体制への提案．大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要，29，45–58.

松浦智和　2018　精神保健（メンタルヘルス）．精神保健福祉の重要な概念・用語の表記のあり方に関する研究平成29年報告書．日本精神保健福祉学会.

文部科学省　2018　児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態，強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の教材例について .

文部科学省　2019　児童生徒の自殺予防に係る取組について（通知）.

文部科学省・厚生労働省　2018　児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態，強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の推進について（通知）.

大久保千恵・市来百合子・堂上禎子・井村健・谷口尚之・谷口義昭・谷口尚之　2011　中学校におけるこころの健康とメンタルヘルス・リテラシーに関する心理教育とその効果についての研究．奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター 教育実践総合センター研究紀要.

佐藤修哉・内田知宏・高橋由佳・本庄谷奈央・伊藤晃代・安保英勇・上埜高志　2014　高校生のメンタルヘルス・リテラシーおよび相談意欲の向上を目的とした介入の効果の検討．東北大学大学院教育学研究科研究年報，62（2），119–132.

武内珠美・小島夕佳・藤田敦・渡邉亘　2011　高校生のメンタルヘルスに関する実態調査（1）―メンタルヘルスと相談への意識・援助要請の関連―．大分大学教育福祉科学部研究紀要,

163-177.
山本奨　2013　被災地の子どものサポートと支援者に求められる力．臨床心理学，13（1），151-155．金剛出版．
山本奨　2014　コーピング・レパートリー拡大によるストレス対処の自信の獲得－ワークシートと話し合い活動の効果の検討．　日本学校心理士会年報，6，71-81.
山本奨・大谷哲弘　2015　コーピング・レパートリー拡大プログラムの中学生への適用に関する検討．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，14，385-393.
山本奨・大谷哲弘　2016　認知の再構成プログラムによるストレッサーのコントロールの可能性の向上－ワークシートと話し合い活動の効果の検討－．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，15，225-235.
山本奨，大谷哲弘，信夫辰規，吉田隆，菊池知之，高橋康次，佐々木康人，大越淳，砂沢剛，坪谷有也 2017 認知の再構成プログラムの小学生への適用 岩手大学大学院教育学研究科研究年報,1,15-23.
山本奨　2019　大規模自然災害後の心理教育の原則と取組から得られた示唆，日本学校心理士会年報，11，103-113.
山本奨・佐藤和生・有谷保・板井直之・川原恵理子・三浦健・若松優子　2020　援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの提案. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報，4，223－236.
和氣綾美・山本浩二・藤塚千秋・藤原有子・橋本昌栄・米谷正造・木村一彦　2006　中学校期の心の健康に及ぼす運動の影響と学校の工夫について．川崎医療福祉学会，16（2），247-259.

情動焦点型対処行動獲得のための心理教育に有効なコンテンツの探索

山本　奨*，菊地　亜矢子**・阿部　尚史**・石田　克幸**・伊藤　汐里**
川村　一真**・佐々木　良一**・所　慎一郎**・熊谷　美智子**，田村　忠*

（令和３年２月19日受理）

YAMAMOTO　Susumu，KIKUCHI　Ayako，ABE　Naoshi，ISHIDA　Katsuyuki，ITO　Shiori，
KAWAMURA　Kazuma，SASAKI　Ryoichi，TOKORO　Shinichiro，KUMAGAI　Michiko，TAMURA　Tadashi

Searching for Contents Effective for Psychoeducational Programs that Develop Emotion-Focused Coping Behavior

要　約

本研究は，情動焦点型対処行動による気分転換を生徒に獲得させるにあたり，これを促進し，あるいは阻害する心理教育プログラムのコンテンツを，検証授業を通して探索することを目的としたものである。中学生271名を対象に検証授業が実施され，そこで得られた各コンテンツの効果に関し重回帰分析を用いて検討した。検証授業は，事前の気分転換の自信の高低に関わらず，有効に機能したことが確認された。コンテンツの効果としては，自らが選択した情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度が有効なものであることが明らかとなり，個人作業や話し合い活動で得られた対処行動の数は有効ではなかった。一方，実践場面を意識させてその対処行動の実践の可能性を問うことは，本研究においては負の影響を与えることが示された。

問題と目的

自殺対策基本法及び文部科学省（2018，2020）並びに文部科学省・厚生労働省（2018）は学校教育に自殺予防教育の実施を求めている。ストレスマネジメント教育や援助要請行動の促進などの心理教育プログラムの提供は，この要請に応えるものだと言われている（山本，2019など）。

ストレスマネジメント教育は，ストレッサーの知覚，ストレス反応の自覚，認知的評価の調整，対処行動の工夫の４側面からアプローチされることが多い（山本，2014：山本・大谷，2015，2016：山本・大谷・信夫ら，2017：山本・佐藤・有谷ら，2020など）。４側面の一つの意図的な工夫である対処行動は，情動焦点型対処行動と問題焦点型対処行動に分類される。情動焦点型対処行動とは，ストレッサーへのアプローチを一旦棚上げし気分転換を図ることであり，問題焦点型対処行動とは自らに負荷を与えるストレッサーそのものやその環境に働きかけ事態の改善を図る取組である。また，両者は必ずしも行動化する必要はなく，イメージを持つだけで有効に機能することも知られている。

経験的には，情動焦点型対処行動も問題焦点型対処行動のいずれも有益であり，また日常取り組まれていることであるにも関わらず，山本（2014）や山本･大谷（2015）は小学生･中学生･高校生を対象としたストレスマネジメント教育

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻

において，ストレス反応の軽減やストレス対処の自信の向上に有益なのは，問題焦点型対処行動のイメージのみであり，情動焦点型対処行動は有効に機能しないことを報告している。ここでは，児童生徒自身や話し合い活動を通して考えることができた対処行動の数や種類などその量的変数が用いられていた。

それにも関わらず，学校教育における対処行動に関する教育は情動焦点型対処行動に偏る傾向がみられるとの指摘がある（山本，2014）。加えて児童生徒は，問題焦点型対処行動の想起は，児童生徒にとって困難なものであり，情動焦点型対処行動を思い浮かべることは容易だとの報告がされている（山本，2014：山本・大谷，2015など）。

この知見と現状を踏まえると，ストレスマネジメント教育を行うにあたり，児童生徒が容易に想像することができ，しかも実際の学校教育においても多用されている情動焦点型対処行動の扱いを改善する必要があると考えられる。有益な心理教育プログラムを開発または改善するためには，情動焦点型対処行動を有益に機能させる，数や種類以外のコンテンツを発見する必要がある。

そこで，本研究では，情動焦点型対処行動による気分転換を生徒に獲得させるにあたり，これを促進し，あるいは阻害する心理教育プログラムのコンテンツを，検証授業を通して探索することを目的とする。これにあたり，まずは対処行動のレパートリー拡大プログラムや認知の再構成プログラムなど，学校教育で利用可能な心理教育が比較的多く開発されている中学生を対象に追究することとする。

方法

1．検証授業

（1）検証授業のねらいと概要

本「情動焦点型対処行動に関する心理教育プログラム」は当該中学校の特別活動に位置づけられた1コマ（50分）の授業として，小中高等学校及び特別支援学校の現職の大学院生により検討され，特別支援学校以外の現職の大学院生により，学級ごとに実施された。

授業の目的は，生徒に有益な情動焦点型の対処行動を獲得させることであり，「ストレスを感じたときにできる，気分を換える工夫の仕方を知り，意図的に工夫しようとすることができる」ようになることとした。中学生に対しては「ストレスを感じたときにできる，自分なりの工夫を見つけよう」との表現で目標を提示した。

展開の要点は（ⅰ）ストレスへの対処方法に関しワークシートを用いて個人で考える，（ⅱ）それを基にグループで紹介し話し合いをする，（ⅲ）この過程で得られた情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度について点検する，（ⅳ）実践場面をイメージしその般化を図るの4点であった。情動焦点型の先行研究では（ⅰ）の個人作業も，（ⅱ）の話し合い活動も有効にはたらかないことが示されていたことから，ここではその再現及び（ⅲ）と（ⅳ）の効果の検討が中心的な課題となった。

（2）検証授業の展開

授業は Appendix 1 に示した指導案に沿って実施された。授業では Appendix 2 に示したワークシート及び次節の調査材料の一部となるアンケート用紙を配付した。授業の展開の要点を下に示す。

（ア）ストレスモデルの説明

ストレス反応が起こった時の体や心の状況，その状況になったときの2つの対処方法（気分を変える工夫・問題を解決する工夫）について，説明を行った。その際，常に問題を解決できる工夫ができるとは限らないため，今回は気分を変える工夫に焦点を当て，授業で取り扱うことを全体で確認した。

（イ）気分を変える工夫を増やす

まず，自分で普段行っている気分を変える工夫について考えさせた。次に，自分では思いつかなかった気分を変える工夫を増やすことを目的とし

て，グループごと，全体で共有した。その際，ワークシートに自分が思いつかなかった工夫について，記入させた。

（ウ）具体的な場面を想定して気分を変える工夫を選ぶ

グループ，全体で共有して増えた気分を変える工夫の中から，実際に自分ができそうな工夫に丸をつけさせた。その後，「もし自分が苦手とする定期テストを控えていたら」という具体的な場面を例に出し，定期テスト１週間前，５分前という状況において，丸をつけた中からどの工夫を選ぶか，なぜその工夫を選んだかという理由を記入させた。

（３）検証に係る事項

実施時期：2020年11月

実施対象：中学校１・２年生280名

授業実施者：この心理教育プログラムを作成した小中高等学校の教員７名が，その在籍校以外の中学校で実施した。なお，その全員が当該検証授業の２週間前に，同様のテーマと内容による小学校向け心理教育プログラムの実施を経験していた。

測定手続き：授業実施者によって，授業の前後に下の調査材料を用いて情報が収集された。

調査材料:用いた調査材料は以下の５点であった。

（ア）情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信（事前／事後）

「あなたは，ストレスを感じたとき，気持ちを切りかえることがどれくらいできますか？」

の問に，「できない（１）」から「できる（５）」までの５段階で回答を求めた。

（イ）自身で思いつくことができた情動焦点型対処行動の数

「自分で考えた気分を変える工夫」の教示をワークシートに示し，そこに記入された数を授業終了後に授業実施者がカウントした。

（ウ）話し合いで増やすことができた情動焦点型対処行動の数

「友人から聞いた気分を変える工夫」の教示をワークシートに示し，そこに記入された数を授業終了後に授業実施者がカウントした。

（エ）生徒に実践場面を想起させた場合に，自身が実施可能だと判断した情動焦点型対処行動の数

定期テストの１週間前とテスト開始５分前を想起させ，「今日の授業を通して，自分が選んだ気分を変える工夫」の教示をワークシートに示し，１週間前と５分前のそれぞれで「自分が選んだ理由」と「その工夫を選んだ理由」を記述させた。その上でそこに記述した情動焦点型対処行動の中で，「自分自身が実施できると思うもの」に○印を付けさせた。そこに印された○の数を授業終了後に授業実施者がカウントした。

（オ）自らが選択した情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度

「あなたは，自分で選んだ気分を変える工夫が気に入っていますか」の問に「気に入っていない（１）」から「とても気に入っている（５）」までの５段階で回答を求めた。

結果と考察

271名から回答が得られ分析に用いられた。有効な回収率は96.79％であった。

１．情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信

まず，本プログラムが目的通りに機能し，生徒に有益な情動焦点型の対処行動を獲得させることができたかを検証するために，調査材料の「（１）情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信」の事前と事後の変化を検討することとした。その際，同種の心理プログラムが全員に同じように機能するとは限らないとの指摘を参考に（山本，2020など），事前の回答の高低により４群を設けた。これに際し，回答が少数であった自信がないことを表す回答である「１」と「２」はこれを合併させた。各群についてはここでは「最高群」「高群」「低群」「最下点群」と呼ぶこととする。その上で，群要因×事前事後要因の４×２の２要因混

Table 1　情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信

群	事前		事後	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
最高群	4.951	*0.000*	4.951	*0.309*
高群	4.060	*0.000*	4.885	*0.320*
低群	0.000	*0.000*	4.246	*0.549*
最下点群	0.000	*0.404*	4.060	*0.734*

合計画の分散分析を行うこととした。各条件の平均と標準偏差を Table 1 に示した。

分析の結果，交互作用が有意であったので（$F(3,267=199.42, p<.01, \eta_p^2=0.6914)$），水準毎の単純主効果を検討することとした。その結果，当然であるが事前における群要因が有意であり（$F(3,267=2332.27, p<.01)$），Holm 法による多重比較の結果，これも当然であるが 4 水準間に有意な差があった（$MSe=0.0506, p<.05$）。そして，事後における群要因についても有意であり（$F(3,267=2332.27, p<.01)$），Holm 法による多重比較の結果，「最高群」と「高群」には有意な差はなくなり，また「低群」と「最下点群」との間にも有意な差はなくなった。それ以外の関係では全て有意差が残り，事前の高低がそのまま反映されることとなった（$MSe=0.2898, p<.05$）。

また，各群における事前事後要因は，「最高群」のみがその天井高から有意でなく，他はいずれも有意で事後の方が向上した（「最高群」：（$F(1,267=0.52,\text{ns})$，「高群」：（$F(1,267=170.60, p<.01)$），「低群」：（$F(1,267=338.66, p<.01)$），「最下点群」：（$F(1,267=1118.48, p<.01)$）。

以上の結果から，本プログラムは目的通りに機能したことが確認された。その中でも，「最下点群」の成長は著しいものであった。本プログラムが「最下点群」に一層有効にはたらくとも考えられるが，「最下点群」は元々の自己評価が低い集団であり，本プログラムが，情動焦点型対処行動の獲得そのものではなく，厳しい自己評価の緩和に有益にはたらいた可能性も否定できなかった。これについては検討すべき課題として残された。

2．情動焦点型対処行動の獲得に有益に機能した授業のコンテンツ

次に，本プログラムを有効に機能させたコンテンツと機能を阻害したコンテンツを重回帰分析により検討することとした（表 2）。展開の要点は先述のとおり，（ⅰ）ストレスへの対処方法に関しワークシートを用いて個人で考える，（ⅱ）それを基にグループで紹介し話し合いをする，（ⅲ）この過程で得られた情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度について点検する，（ⅳ）実践場面をイメージしその般化を図るの 4 点であった。これらは，調査材料に示した「（イ）自身で思いつくことができた情動焦点型対処行動の数」（表では『個人作業数』），「（ウ）話し合いで増やすことができた情動焦点型対処行動の数」（表では『話し合い活動数』），「（エ）生徒に実践を想起させた場合に，自身が実施可能だと判断した情動焦点型対処行動の数」（以下と表では『実践可能数』），「（オ）自らが選択した情動焦点型対処行動に対する嗜好の適合度」（以下と表では『嗜好の適合度』）の各変数に相当する。これらを独立変数とし，調査材料の「（ア）情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信」（表では『情動焦点型対処行動の自信』）の事後の測定結果を従属変数とした。ただし，従属変数は同じ問となる事前の測定に影響されることが予想されることから，この影響を排除して促進要因と阻害要因を明確に検討するために，事前の「（ア）情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信」を独立変数として投入することとした。併せてここでは学年要因についても検討しないことから，これも独立変数として投入

Table 2　重回帰分析の結果

従属変数	重相関係数	独立変数	標準偏回帰係数
情動焦点型対処行動の自信	0.648 **		
		個人作業数	0.083
		話し合い活動数	0.087
		実践可能数	-0.122 *
		嗜好の適合度	0.243 **
		事前回答	0.522 **
		学年	-0.101 *

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

し，その影響を排除することとした。

その結果，Table 2 に示したとおり有意な重回帰式が得られ，重相関係数は R=0.648であった。多重共線性については VIF を用いて検討したが，最大でも1.558であり，これについては生じていないと判断された。影響を除外するために投入した 2 変数以外で，有意な正の偏回帰係数が得られたのは『嗜好の適合度』であり，『実行可能数』は負の偏回帰係数を呈した。

3．総合的な考察

本研究は，情動焦点型対処行動による気分転換を生徒に獲得させるにあたり，これを促進し，あるいは阻害する心理教育プログラムのコンテンツを，検証授業を通して探索することを目的としたものである。

検討の結果，これについて，自らが選択した気分を変える工夫がどの程度気に入っているのかを示す『嗜好の適合度』が情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信に有益にはたらくもので，重要であることが分かった。これまで，山本（2014）や山本・大谷（2015）らは，心理教育プログラムにおいてワークシートを用い，個人作業や話し合い活動において「どれだけたくさん書けるのか」に注目した取組を試み，成功してこなかった。その数が有効にはたらいたのは，問題焦点型対処行動の認知的側面に限られていたのである。今回の結果は，情動焦点型対処行動に係る心理教育プログラムの改善に有益な示唆を提供するものになった。

検討結果は，もう一点，『実践可能数』が情動焦点型対処行動により気分転換を行う自信に負の影響を与えるもので，阻害要因となることが示唆された。これは授業の展開の終盤で今回の学びを日常生活に般化させるねらいをもって，ストレッサーとして定期テストを提示し，生徒にここでの学びの実践をイメージしてもらうために設定したものである。しかし，実際には生徒は，実践場面では「気分転換できない」との実感を得てしまった。可能性としては，ストレッサーとして定期テストが過大なものであった，課題の扱いを生徒自身に委ねてしまい授業展開上の扱いを行わずトリートメントが不十分であった，さらにこのコンテンツを用いること自体が不適であったなどの問題が考えられた。いずれも検討に必要な情報が不足しており，今後の課題として残された。

引用文献

文部科学省（2018）．児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態，強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の教材例について．

文部科学省（2020）．児童生徒の自殺予防に係る取組について（通知）．

文部科学省・厚生労働省（2018）．児童生徒の自

殺予防に向けた困難な事態，強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の推進について（通知）.
山本奨（2014）．コーピング・レパートリー拡大によるストレス対処の自信の獲得－ワークシートと話し合い活動の効果の検討．　日本学校心理士会年報，6，71-81.
山本奨（2019）．大規模自然災害後の心理教育の原則と取組から得られた示唆，日本学校心理士会年報，11，103-113.
山本奨･佐藤和生･有谷保･板井直之･川原恵理子･三浦健・若松優子（2020）．　援助要請の仕方とその受け止め方に関する心理教育プログラムの提案岩手大学大学院教育学研究科研究年報 (4), 223-236.
山本奨・大谷哲弘（2015）．コーピング・レパートリー拡大プログラムの中学生への適用に関する検討．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，14，385-393.
山本奨・大谷哲弘（2016）．認知の再構成プログラムによるストレッサーのコントロールの可能性の向上－ワークシートと話し合い活動の効果の検討－．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，15，225-235.
山本奨，大谷哲弘，信夫辰規，吉田隆，菊池知之，高橋康次，佐々木康人，大越淳，砂沢剛，坪谷有也（2017）．認知の再構成プログラムの小学生への適用 岩手大学大学院教育学研究科研究年報，1，15-23.

附記

本研究は，岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻における専攻共通科目「心理教育的援助サービスの理論と実践」及び実習科目「子ども支援力開発実習」並びにリフレクション科目「教育実践リフレクションⅡ」における教育活動を通して遂行されたものである。

Appendix　1　情動焦点型対処行動に関する心理教育プログラム指導案

1　単元名『ストレスマネジメント・対処』

2　目標

ストレスを感じたときにできる，気分を変える工夫の仕方を知り，意図的に工夫しようとすることができる。

3　評価規準

おおむね満足	努力を要する生徒への支援
自分ができそうな気分を変える工夫を選び，選んだ理由を書けている。	ワークシートや黒板にある，気分を変える工夫の中から，自分ができそうな工夫を選ぶよう促す。

4　展開

	児童の活動	・指導上の留意点　※評価
導入10分	1　事前アンケートに答える。	・事前アンケートに答えることで，今の自分自身の状況を把握させる。
	2　ストレスを感じたときの，自分の様子を振り返る。	・ストレス反応が起きる場面と，そのときの自分の様子を想起させる。
	3　課題を把握する。 ストレスを感じたときにできる，自分なりの工夫を見つけよう。	

展開35分	4　ストレスのしくみについて知る。	・ストレスモデルについて簡単に説明し，そのしくみを理解させる。(パワーポイント使用) ・ストレスの原因となる問題を解決できればストレスは軽減されるが，問題を解決できないときには「気分を変えること」が効果的であることを確認する。
	5　ストレスへの対処方法を考える。 （1）個人で考える。	・自分でできそうな，気分を変える工夫をワークシートに記入する。
	（2）グループで紹介し合う。	・グループでそれぞれが考えた気分を変える工夫を紹介し合う。その際，自分では思いつかなかった気分を変える工夫をワークシートに書き足すようにさせる。
	（3）全体で交流する。	・グループで出された気分を変える工夫を全体で交流する。その際，自分では思いつかなかった気分を変える工夫をワークシートに書き足すようにさせる。 ・気分を変える工夫を教師側からも紹介し，実際に全員で取り組むことで，気分を変える工夫の仕方を知り，今後の生活に活かせるようにする。(呼吸法，筋弛緩法)(パワーポイント使用) ・黒板やワークシートを見ながらいくつか選び，各自で実際に気分を変える工夫を実演してみる。
	（4）自分ができそうな気分を変える工夫を見つける。	・今日の授業を通して，今後取り入れてみたい工夫に丸をつける。その後，具体的なストレス場面を想定し，その時にできる工夫を丸をつけた中から選び，その理由とともにワークシートに記入させる。 ※自分ができそうな気分を変える工夫を見つけ，その理由を書けているか。(ワークシート) ・ワークシートに記入したことを発表し、全体で共有する。
	6　学習内容をもとに，本時の学習をまとめる。 ストレスを感じたときは，気分を変える工夫をすることで気持ちが楽になることがある。	・自分ができそうな気分を変える工夫を生活に取り入れ，ストレスと上手に付き合っていくことを確認する。
終末5分	7　授業の感想を発表する。	・本時を振り返り，数名に授業の感想を発表させる。
	8　事後アンケートに答える。	・事後アンケートに答えることで，授業後の自分自身の状況を把握させる。

5　板書計画

ストレスを感じたときにできる，自分なりの工夫を見つけよう。

〈気分を変える工夫〉（例）

・本を読む　・外に出る　・呼吸法
・絵をかく　・目をつぶる　・筋弛緩法
・音楽をきく　・楽しみを考える
・ねる　・運動する

ストレスを感じたときは，気分を変える工夫をすることで気持ちが楽になることがある。

〈自分がえらんだ気分を変える工夫〉

Appendix 2　心理教育プログラムで用いたワークシート

中学校ワークシート

年　組　番　名前

今日の課題

ストレスを感じたときにできる、自分なりの工夫を見つけよう。

①自分で考えた気分を変える工夫

②友達から聞いた気分を変える工夫

③今日の授業を通して、自分が選んだ気分を変える工夫

【１週間前】 自分が選んだ工夫 その工夫を選んだ理由	【５分前】 自分が選んだ工夫 その工夫を選んだ理由

★あなたは、自分で選んだ気分を変える工夫が気に入っていますか。★

気に入っていない	あまり気に入っていない	どちらとも言えない	気に入っている	とても気に入っている
1	2	3	4	5

愛好的態度の形成につながる「体つくり運動」の単元開発

板井　直之*，清水　将**

（令和３年２月19日受理）

ITAI　Naoyuki，SHIMIZU　Sho

Development of a Unit in“Physical Fitness”that Promotes a Positive Attitude Towards Exercise

要　約

「豊かなスポーツライフの実現」は，体育科の目指す最終目標であり，小学校学習指導要領解説総則編においても「現代的な諸課題に対応し求められる資質・能力」の１つとして示されている．この目標の実現を図るために，運動やスポーツに対する好意的な態度形成は，重要な鍵となる．そこで，本研究は，運動や体育に対する「愛好的態度」の形成につながる「体つくり運動」のあり方を，単元開発とその実践から検証し，明らかにすることとした．高田典衛（1972）が示した「よい体育授業の条件（高田４原則）」を満たす授業並びに髙橋健夫（1989）やクルム（1992）が提唱した「体育の具体的目標構造」を実現する「体つくり運動」の単元開発を小学校高学年対象に行った．その結果,「情意目標」の達成並びに体育や「体つくり運動」に対する情意面に有意な変容が認められ，開発単元は,「愛好的態度」の形成につながるという結論が得られた.

１．はじめに

運動，スポーツ以外の余暇活動への興味・関心は拡大し，人々の運動習慣を変化させている．都市化と少子化，時間に追われるような多忙感ある暮らしは，子どもたちから外遊びの機会や時間，仲間と関わる機会を奪っている.こうした影響は，子どもたちの体力低下や生活習慣病への危険性を高め，心身の健康を脅かすのみならず，人間関係の希薄化，遊びの中から身に付ける社会性，我慢する心や他者を思いやる心など，生きていくために必要な経験や能力の育成にも暗い影を落としかねない.

運動をする子とそうでない子の二極化傾向も懸念されて久しい．北村（2011）は,「基本的動作の未習得」による「運動能力の低下」を指摘し，子どもの体力向上のための取組ハンドブック（2012）が示す新体力テストの結果では，運動能力が高かった昭和60年頃の水準と比較すると依然低い傾向にあることが報告されている．このような現状にある今だからこそ，運動やスポーツの意義や価値,可能性を再認識することが必要であり，現在及び将来の心身の健康について考え,「豊かなスポーツライフの実現」を図る「資質・能力」の育成が,子どもたち一人一人に求められている．そして，生涯にわたる「豊かなスポーツライフの実現」を考えたとき，運動や体育が「好きだ，楽しい」という「愛好的態度」を育み,運動やスポーツに対する「志向性,親和性」につなげることは，重要な鍵となる．なお,「体つくり運動」に関す

＊岩手大学大学院教育学研究科，＊＊岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，＊＊＊岩手大学教育学部

る先行研究は，調査研究や教材開発，方法論や指導法など多岐にわたるものの，「愛好的態度」の形成を目的に，「体つくり運動」の単元開発を行ったものは認められず，「体つくり運動」の実践研究においても，小学校高学年を対象としたものは限られる．

そこで，研究の目的を「運動や体育に対する『愛好的態度』の形成につながる『体つくり運動』のあり方を，小学校高学年の単元開発とその実践から検証し，明らかにすること」とした．

2．方法

研究の目的を明らかにするために，２つの課題を設定し，その解決を図っていく．

課題１　「愛好的態度」の明確化を図ること並びに「体つくり運動」の単元開発の知見を得ることとし，文献研究により明らかにする．

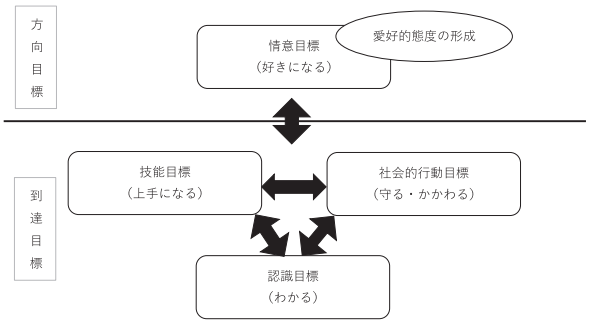
課題２　「愛好的態度」の形成につながる「体つくり運動」の単元を開発することとし，開発単元の実践，結果の分析，検証より明らかにする．

１　課題１

（１）愛好的態度について

「愛好的態度」は，1977年学習指導要領に位置付けられた重点目標であり，その後の学習指導要領にも踏襲されてきた体育科の「態度」の根底にある考え方である．そのため，生涯にわたって運動，スポーツに親しむ基となる態度と捉えることができる．髙橋ら（2004）は，「生涯スポーツをめざす体育授業においては，情意目標（楽しさの体験）は重視されなければならない」としながらも，「これは常にめざすべき方向目標であっても，中心的な学習内容にはなりえない．（中略）大切なことは，運動への志向性（情意目標）に肯定的に働きかけるような運動技術の学習や社会的行動の学習のあり方であり，これらの内容の位置づけをあいまいにして，楽しさのみを強調することは問題である」と述べている．つまり，「愛好的態度」は，体育授業の具体的目標である「技能，認識，社会的行動」の目標達成により図られる方向目標であり，髙橋（1989）やクルム（1992）が提唱する「体育の具体的目標構造」においても，「技能，認識，社会的行動目標」の３つの目標が相互に関連付きながら達成されることにより，「情意目標」の達成が図られる関係性が示されている（図１）．そして，学校体育において，「愛好的態度」は，成果が得られる「よい体育授業」を要として形成されると考えられる．その「よい体育授業」について，高田（1972）は，「①せいいっぱいの運動②わざや力の伸び③なかよく学習④新しい発見」の４つ（高田４原則）を示しており，これは，「体育の具体的目標」とも合致する（図２）．つまり，「高田４原則」を満たすことは，「体育の具体的目標」である「技能，認識，社会的行動目標」を達成することであり，それは同時に，方向目標である「情意目標」の達成へとつながる．

そこで，本研究は，この考え方に依拠し，「愛好的態度」の形成を，「『よい体育授業（高田４原則）』の中で，体育科の具体的目標である『技能，認識，社会的行動目標の３つの目標が達成』され，児童もそれを実感している状態」と定義付けることとした．



体育の具体的目標の構造（髙橋1989　クルム1992）と本研究における愛好的態度の関係

図１　体育の具体的目標の構造
（髙橋1989，クルム1992）を基に作図

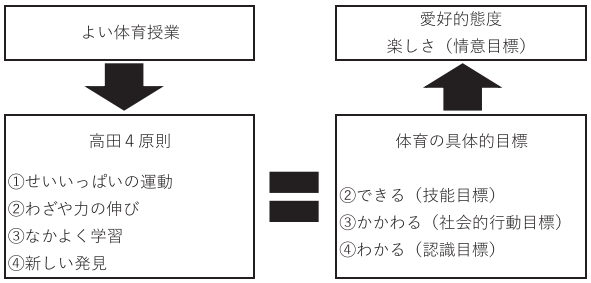


図２　高田4原則と体育の具体的目標と愛好的態度の関係図

（２）体つくり運動について

高学年の「体ほぐしの運動」は，その行い方を理解するとともに，手軽な運動を行い，体を動かす楽しさや心地よさを味わうことを通して，自己や仲間の心と体の状態に気付いたり，仲間と豊かに関わり合ったりすることをねらいとしている．「体の動きを高める運動」は，「体の柔らかさを高めるための運動，巧みな動きを高めるための運動，力強い動きを高めるための運動，動きを持続する能力を高めるための運動」で構成され，体力の必要性や体の動きを高めるための運動の行い方を理解するとともに，自己の課題を踏まえ，直接的に体力の向上を図ることをねらいとしている．

「体つくり運動」の授業づくりについて，伊藤（2010）らは，「欲求充足機能を前面に取り上げながら，結果として必要充足機能に結びつけること」の肝要さを，大塚（2004，2005）は，「体力を高める運動にも楽しさや爽快感を引き出す教材づくりの工夫が必要であること」から「体力を高める運動と体ほぐしの運動を有機的に関連付けた教材開発の必要性」を，山本（2001）は，子どもたちに取り組ませる運動について「多様な広がりを持つ『プレイ（おもしろくて夢中にさせる）の連続』としてあることの重要性」を述べている．これらは，体力を高める目的とともに，児童の興味や情意的側面を重視することが，生涯にわたってスポーツや運動に親しむ素地づくりにつながることを示唆している．また，出井（2017）は，「体つくり運動では，ルールが単純で，全員が未熟ながらもなんとかできる運動を取り上げ，最後まできちんとやること，仲間と応援したり励まし合ったりして頑張り抜くことの大切さを実感させる教材を授業に意図的・意識的に導入すること」の必要性を述べている．「やってみたい」「できそうだ」と思える運動の選定や難易度の設定，児童の実態と教材との適合や仲間とよりよい関わりの中で学習する視点は，重要なポイントと言えよう．こうした要件を満たす単元や授業を構想することが，「愛好的態度」の形成につながる．

そこで，①「よい体育授業（高田４原則）」と「体育の具体的目標達成」につながる視点②学習指導要領の内容の具現化と「体つくり運動」の特性を満たす視点③体つくり運動の先行研究の知見④児童の実態との適合の４点を重視し，単元を開発することとした．

２　課題２

（１）開発単元について（図３）

全６時間構成の単元である．「体の動きを高める運動」の要素を含んだ「体ほぐしの運動」を選定し，それを意図的に位置付けることで，単元全体として「体ほぐしの運動」と「体の動きを高める運動」をなめらかにつなぐ構成とし，双方のねらいや内容の達成が図られるよう意図した．１単位時間を３分割して運動を位置付け，前半は，リズムに乗って多様な動きを高める運動，中盤は，プレイ性に優れた運動，終盤１，２時間目は，グループの仲間との協力・協働が必要な運動，３時間目以降は，身に付けたい力に合わせ，目的的に運動に取り組む「スキルupタイム」を位置付けた．

運動（教材）の選定は必要とされる力が効果的に身に付く運動，児童が興味・関心をもち意欲が持続する運動，グループや仲間との協力・協働が必要とされる運動，プレイ性に優れた運動，日常への派生が期待される運動，児童の課題克服につながる運動など，多面的多角的な視点から選定した（表１）．

第5学年　A　体つくり運動（ア　体ほぐしの運動　イ　体の動きを高める運動）

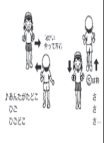
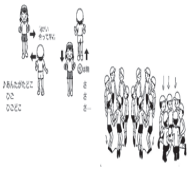
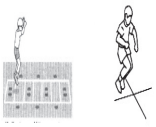
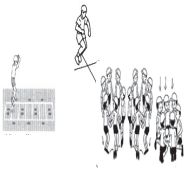
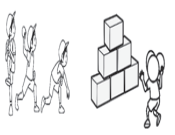
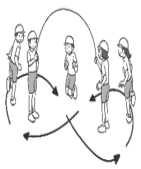
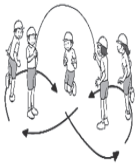
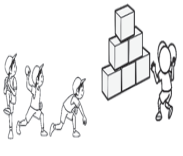
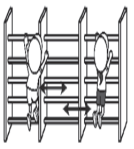
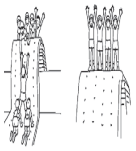
単元	体ほぐしの運動・体の動きを高める運動					
時	1	2	3	4	5	6
導入 0	オリエンテーション 単元・学習の流れ 目的・目標	課題・本時の流れの確認	課題・本時の流れの確認	課題・本時の流れの確認	課題・本時の流れの確認	課題・本時の流れの確認
5	 				
展開 10		バシュート走（グループ・全体） あんたがたどこさ（ペア）	あんたがたどこさ （ペア・グループ）	リズムジャンプ（個人）	リズムジャンプ（個人）　あんたがたどこさ（全体）	○○ストラック （グループ・全体）
15	バシュート走 （グループ・全体）	Hip ホップ 				
20		Ｈｉｐ　おにごっこ（全体）	オセロゲーム（全体）	オセロゲーム （グループ・全体）	7（セブン）ホールス （グループ・全体）	7（セブン）ホールス （グループ・全体）
25	心を1つに（風船・棒） （ペア・グループ）		ルーブリック・運動説明			
30			スキルｕｐタイム			
35						
40	シンクロ長縄（グループ）	シンクロ長縄（グループ）	シリーズ：しなやかな身体	○○ストラック	肋木スペシャリスト	○○の壁
まとめ 45	学習カードへの記入の仕方 振り返り・片付け	振り返り・片付け	振り返り・片付け	振り返り・片付け	振り返り・片付け	振り返り・片付け
評価 知識	①（ノート）					
運動（技能）				②（観察）○	②（観察）☆	②（観察・ノート）
思考・判断・表現		①②（観察・ノート）		①②（観察・ノート）☆	①②（観察・ノート）○	
主体的に学習に取り組む態度		②ノート	①③（観察・ノート）			④（ノート）

図３　開発単元「第５学年　体つくり運動」

表１　選定した運動（教材）一覧

	運動名	説明	体つくり運動					その他の観点					
			体ほぐし	動きを高める									
				柔らかさ	巧みな動き	力強い動き	動きを持続する能力	プレイ性	課題克服	日常化	教具の工夫	音楽の活用	形態
共通の運動	パシュート走	「追い抜き走」とスピードスケートの「パシュート」を組み合わせ，教材化。３～４人で１グループとなり，対面からスタートし，最終走者が速くゴールしたグループが勝ちとなる。	○				○						一斉
	心を１つに	「風船を落とさない（棒が倒れない）」うちに友達と位置を入れ替わる運動。	○		○				○				ペア グループ
	シンクロ長縄	跳ぶ順番を決め，回し手も長縄を跳ぶように工夫することで，全員が運動に参加できるよう工夫。	○		○		○			○			グループ
	あんたがたどこさ	童謡「あんたがたどこさ」に合わせてステップをする。左右のステップを繰り返し，「さ」のタイミングで，前にステップ。最後の「ちょっとかくせ」の歌詞でしゃがみこむ（昔遊びの工夫）。	○		○		○		○	○		○	ペア グループ 一斉
	Hip おにごっこ	おしりで移動しながら，おにごっこを行う運動（組み合わせの運動）。	○		○								一斉
	オセロゲーム	色の異なる２色の紙皿を，時間が来るまで，チームの色に返し続ける。			○		○	○	○		○		一斉
	リズムジャンプ	１本の線（ライン）をラダーに見立て，曲のリズムに合わせ，様々なステップをしながら移動。			○							○	一斉
	７（セブン）ボールズ	４チームで対戦。中央にある７つのボールを陣地に運ぶゲーム。中央からボールが無くなったら，相手の陣地からボールを奪う。１人がボールを運んだら，次の人にタッチするリレー形式。最終的に，多くボールを運んだチームが勝利。			○		○	○	○				一斉
スキルupタイム	シリーズ「しなやかな身体」	ボールを使った「体の柔らかさ」を高める運動。ペアで行う際は，できるだけ離れた距離で実施できることが柔軟性の向上につながる。	○	○									個人 ペア
	○○ストラック	「的を直接ねらう，ねらった空間を通す，宣言したまとに当てる」など，運動の行い方を変えながら，投げる力を高める。単元最後は，チームでの対戦形式で実施。			○			○	○		○		個人 一斉
	肋木スペシャリスト	「時間を決めて肋木にぶら下がる，肋木にぶら下がりながら足を上げて耐える，肋木を腕の力だけで横に移動する」など，運動の行い方を変えながら，力強い動きを高める。				○							個人
	○○の壁	ステージ上に，高さの異なる３段階の壁（跳び箱にマットをかぶせたもの）をつくり，それをよじ登る。			○	○		○	○				個人 グループ
オリエンテーション			単元の流れ，「体つくり運動」の単元で大切にしてほしいキーワード（気付き・交流），高めたい４つの力を確認。また，体育（スポーツ）や運動の意義について考える時間を確保し，子どもたちの目的意識や必要感，意欲の醸成を図った。以降の効果的なマネジメントにつながるよう，児童と必要事項を共有し，学習規律の確認を行った。										
単元のまとめ			児童の発言をつなぎながら，単元を通して，大切にしてきたキーワード，身に付いた力，体育（スポーツ）や運動の意義とともに，子どもたちのがんばりや成長など，変容を価値付けた。										

（2）体育科の具体的目標達成について

技能目標は「ルーブリック」，認識目標は「体育ノート」の記述，社会的行動目標は「仲間と協力しながら達成を図る運動の意図的な位置付け」により，その達成を図ることとした.

3　検証授業

・研究対象　盛岡市内Ａ小学校第５学年１学級
（男子13名，女子15名，計28名）

・期日　2020年４月23日（木）～４月28日（火）

4　検証方法

①期間観察記録法（高橋1994）

②形成的授業評価（高橋，長谷川ら1994；1995）

③歩数計の記録（個の運動量）

④診断的・総括的授業評価（高田・岡澤ほか2000）

⑤アンケート

⑥テキストマイニング（頻出語）

以上６つを用い，総合的に検証することとした.

3．結果

1　検証授業

（1）　期間観察記録法について（図４）

「スキルupタイム」の説明が必要とされた３時間目にマネジメント場面の増大，運動学習場面の減少がみられたものの，運動学習が中心となる４～６時間目の運動学習場面は50％以上であり，全６時間の平均でも，マネジメント場面18％，運動学習場面48％であった.

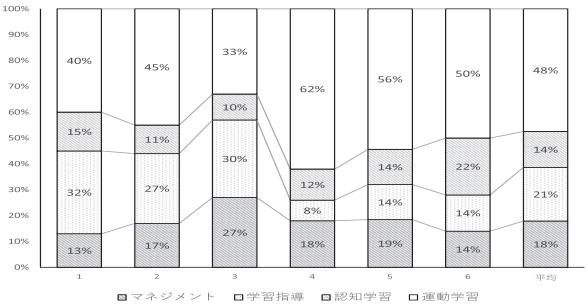
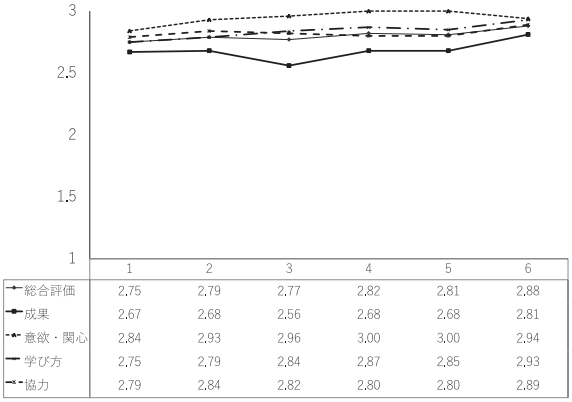


図４　期間観察記録法

（2）形成的授業評価について（図5）

３時間目のマネジメント場面の増大に伴う運動学習場面の減少が，「成果」の落ち込みとして表れていたものの，「意欲･関心，学び方，協力，成果，全体評価」すべてにおいて，単元全体を通じて，高い得点と評定で推移した．また，単元後半に向け，授業評価の向上が認められており，単元開始時オール「４」の評定は，単元最終時に，ほぼオール「５」に向上した.



	1	2	3	4	5	6
総合評価	2.75	2.79	2.77	2.82	2.81	2.88
成果	2.67	2.68	2.56	2.68	2.68	2.81
意欲・関心	2.84	2.93	2.96	3.00	3.00	2.94
学び方	2.75	2.79	2.84	2.87	2.85	2.93
協力	2.79	2.84	2.82	2.80	2.80	2.89

図５　形成的授業評価

（3）　歩数計の記録について

各児童全６回の記録のうち，最低値と最高値を除いた４時間分を有効値とし，学級全員の歩数を平均すると，１単位時間「2548歩」であった.「小学５・６年生男女の平均身長は，139.6㎝（文部科学省学校保健統計調査令和元年速報値，教育技術2020），歩く歩幅の目安は，「身長×0.45」と言われており（「OMROM」調べ），ここから平均移動距離を求めると，1単位時間およそ1600mとなる．走る時間があることを鑑みると，単純に1600m以上移動していたと推察される．これは，20mシャトルランに換算すると，80回以上と見立てることができる（標準誤差は「545.75」であり，誤差の範囲と解釈できる）.

2　体育科の具体的目標

（診断的・総括的授業評価　因子得点をｔ検定表２）

（1）技能目標の達成について

「できる（技能目標）」の因子全体で有意差（t（27）=3.674, p<.01）が認められ，単元後のアンケートでも「体つくり運動が得意である」の項目から有意差（p<.01）が認められた．ルーブリックの有効性を，23名（82%）の児童が実感していた．

（2）認識目標の達成について

「まなぶ（認識目標）」の因子全体で有意差（t（27）=4.302, p<.01）が認められ，アンケートの「できる方法を考えながら学習することができたか」の項目では，25名（89%）が肯定的に回答した．

表2　診断的・総括的授業評価

診断的・総括的授業評価の変容

項目名	単元前 平均得点	単元後 平均得点	
Q2 心理的充足	2.857	2.964	
Q7 楽しく勉強	2.821	2.929	
Q11 明るい雰囲気	2.750	2.821	
Q13 丈夫な体	2.857	2.893	
Q17 精一杯の運動	2.857	2.964	
たのしむ（情意目標）	14.143	14.571	**
Q6 授業前の気持ち	2.571	2.679	
Q9 運動有能感	2.214	2.250	
Q10 自発的運動	2.643	2.893	*
Q15 いろんな運動の上達	2.607	2.893	**
Q19 できる自信	2.357	2.679	*
できる（運動目標）	12.393	13.393	**
Q3 工夫して勉強	2.679	2.786	
Q5 めあてをもつ	2.393	2.714	*
Q8 他人を参考	2.643	2.821	
Q12 時間外練習	2.000	2.607	**
Q16 友人・先生の励まし	2.321	2.679	**
まなぶ（認識目標）	12.036	13.607	**
Q1 先生の話を聞く	2.786	2.929	
Q4 自分勝手	2.643	2.893	*
Q14 勝負を認める	2.750	2.929	*
Q18 約束事を守る	2.893	3.000	
Q20 ルールを守る	2.929	3.000	
まもる（社会的行動目標）	14.000	14.750	**
合計得点	52.571	56.321	**

(*:p＜.05　**:p＜.01)

（3）社会的行動目標の達成について

「まもる（社会的行動目標）」の因子全体で有意差（t（27）=3.136, p<.01）が認められ，アンケートでは，23名（82%）が「友達とよりよく関わりながら学習することができた」と肯定的に回答した．

（4）情意目標の達成と総合評価について

各項目で有意な差は認められなかったものの，「たのしむ（情意目標）」の因子全体として，有意差（t（27）=3.057，p<.01）が認められた．総合評価においても，単元前後で有意差（t（27）=5.565，p<.01）が認められた．

3　児童の変容

（1）アンケートからみる意識的な変容について

サイン検定をおこなったところ，「体育が好き（p<.05）」「体育が楽しい（p<.01）」「体つくり運動が好き（p<.01）」「体つくり運動が得意である（p<.01）」の4項目で有意差が認められた（表3）．

表3　アンケートからみる意識的変容一覧

	前単元比　低（▲）	前単元比　高（△）	P値	
体育が好き	1	7	.035	*
体育が楽しい	1	11	.003	**
体つくり運動が好き	0	10	.000	**
体つくり運動が得意	1	11	.003	**

*:p＜.05 * *: p ＜.01

（2）記述（感想）からみる変容について

「テキストマイニング（頻出語）」の特徴と変容から質的分析を試みた．単元1時間目は，「楽しい, 嬉しい」など「情意」に関係する言葉と「チームで教える，声を掛け合う，友達と力を合わせる」など，「関わり（社会的行動）」を意味する言葉が多く表出された．3時間目も「関わり」に関係する言葉は，引き続き表出したが，「楽しい」という言葉はなく，代わりに「考える，気付く，わかる，コツ，大切，思う」など，「できるためにどうすればよいか」を思考する言葉が多く表出された．「B・A・S」の「ルーブリック」を示す記号や「嬉しい」という言葉の表出も認められた．5時間目は，3時間目同様，「関わり」とともに「できるためにどうすればよいか，何が必要か」という技能習得のために「思考・判断」している言葉が中心に表出された．単元後は，今までと明らかに異なる形状のデータが表れた（図6）．表出された言葉とその関係性から「教える，聞く，分かることを通して学習できたこと」「身に付けた動きや協力することで得た学びを（今後に）生かすこと」「グループや友達とたくさん練習をして（で

きることが）増えたこと」など，「学び」や「成長」の自覚化が見て取れた．また，「いろいろな運動ができて嬉しかったこと」「体育が楽しかったこと」といった達成感や満足感，情意面に関係する好意的な言葉が再び大きく表出された．そして，４回のテキストマイニング（頻出語）に共通する言葉として，「難しい，簡単」という難易度を表す言葉が表出された．

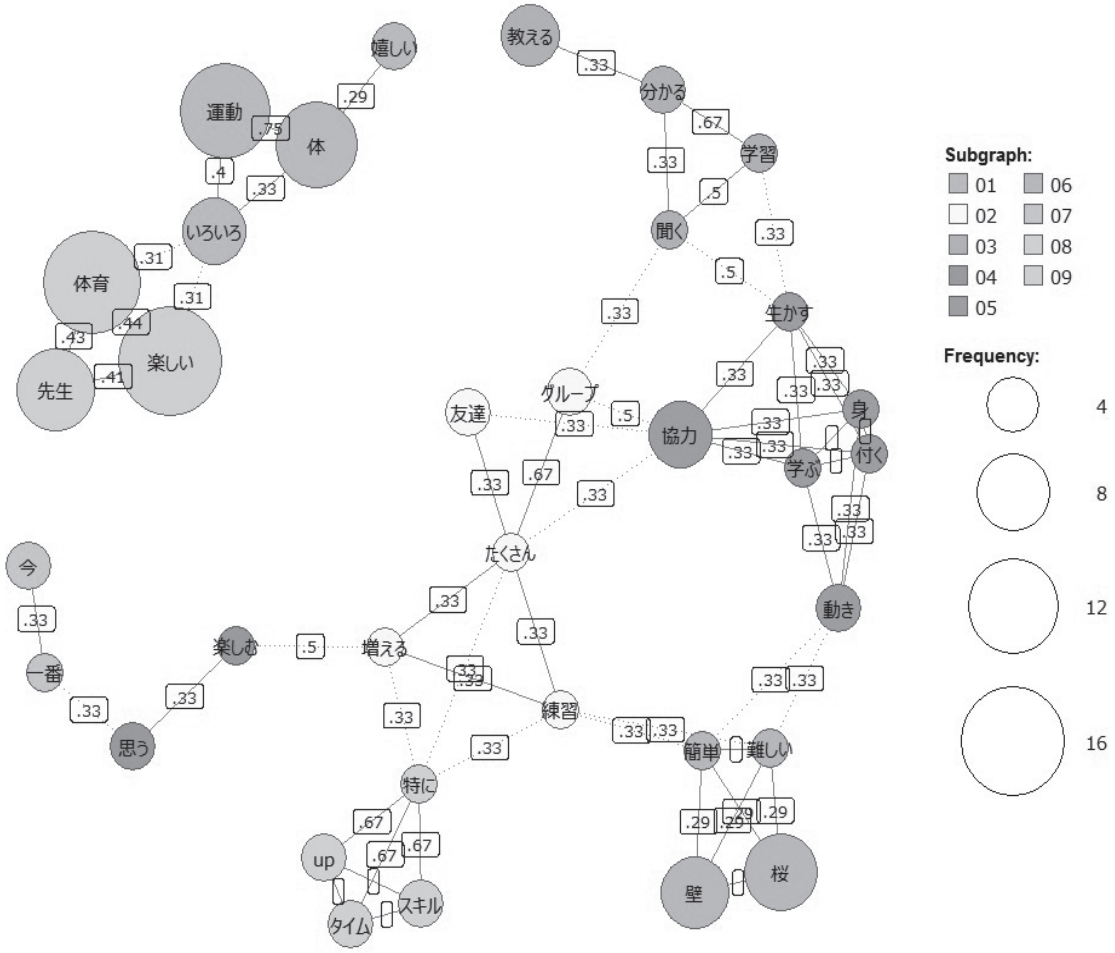


図６　単元終了後の頻出語

４．考察

１　せいっぱいの運動

期間観察記録法の結果より，効率的なマネジメントと潤沢な運動量が確保されていたと考えられる．また，歩数計の結果を合わせると，運動学習時間だけでなく，一人一人にも十分な運動量が確保されていたと解釈することができ，本開発単元は，「よい体育授業（高田４原則）」の「せいいっぱいの運動」を満たしていたと考えられる．

２　技能目標の達成とわざや力の伸び

診断的･総括的授業評価の「できる（運動目標）」の結果並びにアンケートの「体つくり運動が得意

である」の結果より，児童は，「スキル up タイム」の「ルーブリック」の運動達成を目標に，多様な運動に自発的かつ主体的に取り組み，運動達成や体の動きが高まった実感を得たことにより，できる自信（運動有能感）を高めたと考えられる．形成的授業評価に認められた 6 時間目の「成果」の高評価は，それを裏付けるものといえる．本開発単元は，「わざや力の伸び」，「技能目標」の達成につながる単元であったと捉えることができる．

「ルーブリック」について，アンケート結果より，児童は，その有効性を認識しており，テキストマイニング（頻出語）においても，「ルーブリック」を意識しながら取り組んでいた児童の思考が見て取れた．明確な指標（規準）があることが，運動達成に対する意欲の醸成や主体的な取組につながり，結果，運動達成へつながっていたと考えられる．「ルーブリック」は，技能達成を促進する有効な手立ての 1 つと言えよう．また，テキストマイニング（頻出語）の「難易度」を示す言葉の表出より，技能習得を左右する「難易度」は，児童にとって重要な関心事であり，児童の実態に適した運動（教材）の選定，難易度の設定が，単元構想の特に重要なポイントとなることが示唆される．

3　認識目標の達成と新しい発見

形成的授業評価の「学び方」，診断的・総括的授業評価の「まなぶ（認識目標）」の結果より，児童は，友達や教師のアドバイスから学び，時間外の練習を含め，めあてをもち，目的的に学習に取り組んでいたと考えられる．アンケートの「できる方法を考えながら学習することができたか」の結果やテキストマイニング（頻出語）の結果からも，児童は，常に，運動達成の方法について考えながら学習していたことがわかる．本開発単元は，「新しい発見」並びに「認識目標」の達成につながる単元であったと捉えることができる．

4　社会的行動目標の達成となかよく学習

形成的授業評価の「協力」並びに診断的・総括的授業評価の「まもる（社会的行動目標）」の結果より，児童は，よい交流と協働的な関わりの中で，学び合い，高め合い，なかよく学習に取り組んでいたと考えられる．実際の授業においても，互いにアドバイスを送ったり，励まし合ったりする姿が見られた．アンケートの「友達とよりよく関わることができたか」の結果からも，児童自身が，よりよい関わりを実感しており，本開発単元は，「なかよく学習」並びに「社会的行動目標」の達成につながる単元であったと捉えることができる．

5　情意目標の達成と愛好的態度の形成

診断的・総括的授業評価の「たのしむ（情意目標）」の結果より，「技能，認識，社会的行動目標の達成」が，「方向目標である情意目標の達成」につながっていたことが明らかとなった．「体育が好き」「体育が楽しい」「体つくり運動が好き」の情意面の有意な変容からも，開発単元は，児童にとって，「愛好的態度」の形成につながるものであったと捉えることができる．また，診断的・総括的授業評価の総合評価より，本開発単元は，児童が大きく変容する成果が得られる単元であったことも認められた．

テキストマイニング（頻出語）の一連の変容から捉えた「愛好的態度」の形成については，「楽しさ，興味・関心」をスタートに，「技能習得への没頭」を経由し，その「出来や伸び，成長の喜びや達成感を自覚」することで，「好き，楽しい」という「愛好的態度」が形成されるのではないかと示唆される．

6　まとめの考察

このように，本開発単元は，「よい体育授業（高田 4 原則）」を満たし，「体育の具体的目標」を達成し，方向目標である「情意目標」の達成へも有意な変容を生じさせるものであり，成果が得られる単元であったと捉えることができる．また，児童の体育や「体つくり運動」に対する情意面の変容においても，意識の高まりが認められており，開発単元は，「愛好的態度」の形成につながる単

元であったと考えられる．また，体育や運動に対する「愛好的態度」は，技能の習得（運動達成）と大きく関係する．児童の実態を捉え，適切な運動の選定と的確な難易度の設定が，単元を開発する際に,特に重要であると考えられる.そして,「愛好的態度」の形成については，単元最初の「楽しさ,興味･関心」をスタートに,技能習得への「没頭」を経由し,単元終了時に,その「出来や伸び,達成の喜びや学びを自覚」することで形成されるのではないかということが示唆された.

また，形成的授業評価と診断的・総括的授業評価並びに児童の思考を量的に可視化したテキストマイニング（頻出語）や実際の授業の児童の様子から，仲間とのよい関わり（社会的行動目標の達成）を通して，運動や動きのコツやポイント，動き方の改善点に気付いて理解（認識目標を達成）することが,「できる」という技能目標の達成に結び付いていたことは明らかである．改めて,「体育の具体的目標」の各目標は，単独で存在し達成が図られるのではなく，髙橋（1989）やクルム（1992）が提唱したように，相互に深く関連付きながら達成されることを確認することができた.

6．まとめ

運動をする子とそうでない子の二極化，基本的な運動感覚や運動習慣の未形成が懸念される中,将来や生涯にわたる運動への「志向性」や「親和性」,「豊かなスポーツライフ」を実現する基となる「愛好的態度」の形成につながる小学校高学年「体つくり運動」単元の開発の視点として，以下の知見が得られた.

（1）「体の動きを高める運動」を要素に含む「体ほぐしの運動」を選定する.

（2）「身に付けさせたい力が効果的に身に付く運動か，興味・関心・意欲が持続する運動か，仲間との協力･協働が必要な運動か,プレイ性のある運動か，課題克服につながる運動か」の５点に留意し，運動（教材）を選定する.

（3）単元全体として「体ほぐしの運動」と「体の動きを高める運動」をなめらかにつなぐよう構成する.

（4）児童の実態に合った的確な難易度やルーブリックを設定し，主体的かつ目的的に運動に取り組む時間を確保する.

（5）「愛好的態度」は,「楽しさ，興味･関心」をスタートに，技能習得への「没頭」を経由し,「できた喜びや達成感，有能感を自覚する」ことで形成されることが示唆された.

体育授業では，主体となる学習者の実態把握をスタートに,よりよい関わりと学び合いの中で「できる（技能習得)」を保障するために，最適な手段を考え，アプローチすることが重要となる．その上で，主体的に学習に取り組む態度を育み，高い意欲を持続させながら，運動や体育の楽しさ,技能習得の喜びや有能感を積み重ねることが,「愛好的態度」の形成につながる．今後は，本開発単元への系統的なつながりを踏まえた低学年・中学年の「体つくり運動」の単元開発を行うことを通して,「愛好的態度」の形成を体系的，系統的,継続的に育むことに取り組んでいきたい.そして,「豊かなスポーツライフ」をすべての子どもたちが実現できるよう，成果の得られる体育授業をこれからも大切にしていきたい.

謝辞

本研究にあたり，ご指導ご協力賜りました皆様に感謝申し上げます．また，新型コロナウイルス感染拡大防止の中での実践にご協力くださった先生方と児童の皆さんに心より感謝申し上げます.最後に，本研究に関わってくださったすべての皆様に深謝申し上げ，研究の謝辞といたします.

引用文献

・Ｃｒｕｍ,Ｂ（1992）The critical-constructive

movement socialization concept. International Journal of Physical Education:19,pp.9－17.
・出井雄二（2017）体育科教育11月号　特集　体つくり運動の未来図を描く．子どもの体力の実相を運動有能感との関係から読み解く．大修館書店 .pp.18－22.
・長谷川悦示・高橋健夫ほか（1995）小学校体育授業の形成的評価票及び診断基準作成の試み．スポーツ研究学研究14（2），pp.91－101.
・伊藤暢浩・岡野昇・山本俊彦・加納岳拓（2010）小学校体育における「体力を高める運動」の教材開発．三重大学教育学部研究紀要61,pp.155－166.
・岩手体育学習会著（2019）『体つくり運動ベスト100』．明治図書.
・北村佳史（2011）小学校体育科における体つくり運動領域の「多様な動きをつくる運動」の（教科内容）に関する実践的研究．滋賀大学大学院教育学研究科論文集14,pp.117－127.
・教育技術4/5月号（2020）小学５・６年生の平均身長・平均体重ほか（文部科学省　学校保健統計調査　令和元年・速報値）．https://kyoiku.sho.jp/43370/．2020.6.9閲覧.
・文部科学省（2012）子どもの体力向上のための取組ハンドブック．平成24年３月．pp.8－12.
・文部科学省（2012）学校体育実技指導資料．第７集．体つくり運動―授業の考え方と進め方―（改訂版）.
・文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説総則編（平成29年告示）平成29年３月．pp.52－53.
・文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説体育編（平成29年告示）平成29年７月．pp.5－11,p.17,pp.112－123.
・大塚隆（2004）「体つくり運動」の教材研究－「体ほぐしの運動」と「体力を高める運動」に関する意識調査－．東海大学紀要体育学部34,p.17.
・大塚隆（2005）「体つくり運動」の教材研究（２）－「体ほぐしの運動」と「体力を高める運動」の関連性について－．東海大学紀要体育学部35,p.26.
・ＯＭＲＯＮよくある質問．https://www.faq.healthcare.omron.co.jp/faq/show/4195?site_domain=jp．2020.6.9閲覧.
・高田典衛（1972）『授業としての体育』．明治図書．pp.126－131.
・高田俊也・岡沢祥訓・髙橋健夫（2000）態度測定による体育授業評価法の作成．スポーツ教育学研究20（１），pp.31－40.
・髙橋健夫（1989）『新しい体育の授業研究』．大修館書店．pp.11－14.
・髙橋健夫編著（2003）『体育授業を観察評価する　授業改善のためのオーセンティック・アセスメント』．昭和出版．pp.８－11,12－15,36－39.
・髙橋健夫編著（2004）『体育の授業創る』．大修館書店．pp.12－14.
・髙橋健夫・長谷川悦示ほか（1994）体育授業の「形成的評価法」作成の試み．体育学研究39（１），pp.29－37.
・髙橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖（編）（2010）『新版　体育科教育学入門』．大修館書店．pp.30－38,75－81.
・田中敏・中野博幸（2004）『実践データ解析法クイックデータアナリシス』．新曜社．pp.24－25,pp101－103.
・山本俊彦（2001）「かかわり」を大切にした新しい体育授業．松田恵示・山本俊彦編「かかわり」を大切にした小学校体育の365日．教育出版．p.20.

岩手大学大学院教育学研究科のＦＤ・ＳＤに関する独自の活動

岩手大学大学院教育学研究科は，教職としての高度な専門的・実践的力量を備えた高度専門職業人としての教員を養成することを目的とする機関であり，専任教員（研究者教員と実務家教員）と兼担教員が絶えず資質能力の向上に努め，組織的で協働的に院生教育を行うことが必要となる。このことから，教育学研究科では，従来の研究科以上に教員の資質能力の維持向上に向けた取組を行う必要がある。さらに、教育活動の効果的な運営のためには、教員とともに職員との協力体制の確立が必須となる。

そこで，教育学研究科では，全学的なＦＤ（Faculty Development；大学教員の教育力向上のための取組）活動に加えて，ＳＤ（Stuff Development；大学の教育活動の効果的な運営のための教職員の資質向上の取組）に取り組むこととした。そのために、研究科ＦＤ等推進委員会を設置し，研究科の教育活動に関わる全ての教員及び職員が教育活動等の適切かつ効果的な運営を図るために、必要な知識及び技能の修得のための独自の活動を推進することとした。研究科ＦＤ等推進委員会の主たる活動は下の５点である。

研究科ＦＤ等推進委員会の主たる活動

1　院生による授業評価の実施とそれに基づく授業改善
2　授業の定期的公開とその後の授業研究会の実施
3　教員及び職員参加の下に開催されるＦＤ・ＳＤ研修会の実施
4　教員と院生との懇談会の実施
5　教員の教育・研究活動の成果報告書の定期的発行

次に，本年度実施した研究科のＦＤ・ＳＤに関する独自の活動について，研究科ＦＤ等推進委員会の活動に沿って報告する。

1　授業評価

時期　前期：令和２年８月７日（金）～令和２年８月21日（金）
後期：令和３年１月21日（木）～令和３年２月３日（水）

対象　開講された全ての科目

概要と成果　授業がその目的を達成し院生の課題とニーズに沿ったものであるのかについて点検し，その質的向上と指導方法に関する改善等を目的に，授業に対する満足度と院生自身の取組に関する計14～15項目並びに自由記述で構成される授業アンケートを実施した。項目については「理論と学校現場の実践を結びつけるような授業内容であった」など研究科のねらいに即したものとなるよう工夫がなされた。結果は集計され，授業者にフィードバックされた。

前期授業がオンラインによる実施だったため、前期アンケートはオンラインにより実施。昨年度と比較し「TT での役割分担と効果について」と「シラバスの活用について」が若干低下していることが明らかになった。また，後期は紙媒体による実施となったが，前期授業で課題であっ

た部分については改善傾向であることが確認された。また,「新しい見方・考え方や知識を獲得できる授業だった」「この授業で学んだことをさらに勉強し,学校現場で生かしたい」の２項目については特に満足度が高い結果となった。また自由記述の中には，カリキュラムや授業展開等の要望が示されており，この点について検討していく。

２　授業公開及び授業研究会

時期　　令和２年12月11日（金）公開；13：00～14：40，研究会；14：55～16：10

参加者数　　連携協力校16名、教育事務所２名、学内22名，計40名（うちオンラインでの参加３名）

概要と成果　　大学院の教員が院生に対してよりよい教育を提供するため，授業公開及び研究会を通して，授業の内容や方法等について改善を図ることを目的に，学内の教員と学外の関係教育委員会事務局職員及び連携協力校教職員の参加を得て実施した。年間計画では７月と12月の年２回の実施を予定していたが，新型コロナウイルス感染症拡大防止のため，第１回を中止とし第２回のみの実施とした。授業は「英語科教育の実践と課題」を公開した。協議では「演習を効果的に行う授業の在り方」についてと「小・中・高等学校における英語教育の課題」についてテーマとした。

３　ＦＤ・ＳＤ研修会

時期　　令和２年９月15日（火）10：30～12：00

テーマ　　「教育学研究科に関わる教職員の文書管理等の業務の軽減と業務の理解」

参加者数　　教員14名、事務職員９名、計23名

概要と成果　　教育学研究科における教育の実施について、その成果と課題を把握すると共に、課題解決について検討することを目的に実施した。まず、講師である本研究科清水　将准教授より「教育学研究科に関わる教職員の文書管理等の業務の軽減と業務の理解」のテーマで配付資料及びプレゼン資料に基づき、説明があり、次に、事務部目時主任から、事務部で抱えている課題について説明。その後参加者が４グループに分かれて（１）委員会資料等のペーパーレス化について、（２）緊急連絡網の運用について、（３）経費削減のための意見交換の３点を柱にグループワークが行われた。各グループ代表からの報告の後、講師の清水先生より、まとめが行われた。本年度初めてのＦＤ・ＳＤ研修会であったが、それぞれの業務を理解し合う機会となった。

4　院生懇談会

時期　第１回：令和２年７月２日（木）～令和２年７月10日（金）
　　第２回：令和３年２月４日（木）～令和３年２月10日（水）

実施形態　いずれもアンケート形式

概要と成果　院生との懇談会を開催し，教育学研究科の教員が高度専門職業人としての教員を養成する「教師教育家」として，よりよい教育を提供していくための改善点等について意見交流を図ることを目的に実施した。今年度は，新型コロナウイルス感染症拡大防止のため，前期･後期共にアンケート形式により実施した。院生がWeb上で回答した意見を集約し，研究科長・副研究科長が要望等への対応を検討し，その内容に応じた回答を行った。大学院生活に関するものから，授業及び専門実習に関するものまで，幅広い内容の意見が寄せられ，本学研究科における教育活動の成果と課題の確認と，次年度に向けての足がかりとすることができた。

5　教育・研究活動の成果報告

時期　発行日：令和３年３月31日

投稿　24件の論文
　　特集論文　２件，　論文　22件

概要と成果　教員の教育・研究活動の成果を報告し，教員の資質能力の維持向上に資するために「岩手大学大学院教育学研究科研究年報」を年１回発行している。研究活動については，教育学研究科に所属する専任教員や兼担教員，さらに在籍及び修了院生に対して実践研究に関する研究論文の投稿を求めた。その結果，学校マネジメント力開発プログラム，授業力開発プログラム，子ども支援力開発プログラム，特別支援教育力開発プログラムの各領域からの投稿を得て，本年報の第５号を発行することができた。

論文は，岩手県の教育課題解決に資する内容については特集論文とし，それ以外を論文とした。

岩手大学大学院教育学研究科教育実践研究報告書　題目一覧

令和２年度に岩手大学大学院教育学研究科に提出され，審査の結果合格となった教育実践研究報告書は次のとおりである。

岩手大学大学院教育学研究科長　田代　高章

修了者氏名	題　　目
有　谷　　保	中学校英語科における「やり取り」の力を高める授業の在り方の研究
板　井　直　之	愛好的態度の形成につながる「体つくり運動」の単元開発
生　平　　駆	STEAM 教育の視点を取り入れた小学校プログラミング教育の題材開発と実践
大　森　響　生	知的障害特別支援学校における「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善の試み　－中学部「作業学習」を事例として－
小野寺　峻　一	大学体育における価値的態度形成の試み －氷上のスポーツ：カーリングの教材化を通して－
川　原　恵理子	高等学校における地域連携の現状と課題 －高等学校におけるコミュニティ・スクールの可能性を探る－
草　薙　宥　映	数学的な見方・考え方を育成するための実践的研究 －第４学年「図形」領域における思考の変容に着目して－
熊　谷　聡　志	中学校体育における男女共習授業の検討 －バックホームベースボールの実践をとおして－
熊　谷　真　倫	小規模校における異学年合同遠隔体育の開発
佐々木　尚　子	知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの要領開発 －個別の指導計画に着目して－
佐　藤　和　生	授業場面における児童生徒の様子に応じた指導・支援シートの開発 －生徒指導的視点から－
高　橋　龍太郎	読者論に基づく中学校文学単元に関する研究 －読書会型実践を通して－
塚　田　哲　也	背面泳ぎを活用した導入期の単元開発 －長く泳ぐためのスコープとシークエンス－
原　田　孝　祐	知的障害特別支援学校におけるキャリア発達を促す授業づくりの要領 －高等部「作業学習」の事例を通して－
三　浦　　健	小学校算数科における見通しをもって学ぶ児童の育成 －「数学的な見方・考え方」の整理と共有を通して－
若　松　優　子	校内組織をいかす OJT 推進の手立て －育成指標を踏まえた研修ツールの開発－
亘　理　大　也	高校数学での考える力の育成を目指した授業実践

岩手大学大学院教育学研究科研究年報投稿規程

1．研究紀要の名称

岩手大学大学院教育学研究科は，研究年報を原則として年１回発行する。研究年報の名称は，「岩手大学大学院教育学研究科研究年報」（以下，「年報」と略記する）とする。

2．編集

⑴ 「年報」の編集は，岩手大学大学院教育学研究科研究年報編集委員会（以下，「委員会」と略記する）を設置して行う。

⑵ 「委員会」の任務等は，岩手大学大学院教育学研究科研究年報編集委員会規則を別に定めるところによる。

⑶ 「年報」の原稿の募集，採択，掲載の順序，および体裁などについては，「委員会」において決定する。

3．内容

「年報」の内容は教育実践に関するもの（岩手大学大学院教育学研究科における教育内容及び方法に関するものを含む）とし，未公開のものに限る。掲載種別は，次のとおりとする。

⑴ 論文：原則として教育実践に関する理論的または実証的な研究成果（事例研究を含む）など。

⑵ 特集論文：岩手県の教育課題解決に関する論文など。

⑶ 報告：岩手大学大学院教育学研究科における事業報告，実践報告，調査報告，事例報告，教育実践研究報告書題目一覧など。

4．執筆者

「年報」に投稿できる者は，次に該当する者とする。

⑴ 岩手大学大学院教育学研究科教員。

⑵ 岩手大学大学院教育学研究科　元教員，非常勤講師，院生及び修了生。

⑶ 研究年報編集委員会が特に認めた者及び依頼した者。

5．執筆要項

執筆要項は，引用や表記については，教育学部研究年報「原稿作成要領」を参考とし，編集委員会が指定する段組みのフォーマットにより執筆する。

400字以内の要約（和文要旨）をつける。

研究倫理を遵守すること。その内容について本文中任意の箇所に記述することが望ましい。

著者は論文の表記及び内容について一切の責任を負うものとする。

6．投稿字数

投稿字数は，28，000字，刷り上がり16ページ（論文題，本文，表，図，注，文献，資料，付記などすべて，制限枚数の中に含む。），２段組とする。

7．別刷

別刷は，その費用を著者負担とする。カラー印刷は自己負担とする。

8．投稿手続

原稿は完成原稿とし，その内容上の責任は著者が負う。

原稿の締切は，「委員会」が定める。なお，投稿希望者は，投稿申込書、Word で作成された原稿の電子データ及び原稿のハードコピーを添えて編集委員会に提出するものとする。

9．校正

著者校正は再校までとする。誤字脱字などの訂正に限り，所定の校正記号を用い，朱書きとする。

10. 電子公開

「年報」に掲載された論文，報告，資料は岩手大学リポジトリを通して web 上で電子公開される。電子公開に伴う著作権利の関係は次の通りである。

⑴「年報」に掲載された著作物の著作者は，複製権および公衆送信権の利用を発行者に許諾する。

⑵「年報」に掲載された著作物は，著作者自身で再利用することができる。

附則

この規則は，平成28年10月18日から施行する

この規則は，平成29年５月16日から施行する

この規則は，平成30年12月18日から施行する

この規則は，令和２年４月１日から施行する

この規則は，令和２年11月27日から施行する

2020年度編集委員会（50音順）

- **東　　信　之（編集副委員長）**
- **菅　野　　弘**
- **佐　藤　　進**
- **清　水　　将**
- **鈴　木　久米男（編集委員長）**
- **鈴　木　裕　之**
- **立　花　正　男**
- **田　村　　忠**
- **中　村　好　則**

英文タイトル校閲

Hall, James M.

岩手大学大学院教育学研究科研究年報

第 5 号　2020年度

発　行　日　　2021年 3 月31日

編集・発行　　岩手大学大学院教育学研究科

代表者　田　代　高　章

〒020-8550　岩手県盛岡市上田三丁目18-33

☎　019（621）6640

永代印刷株式会社

〒020-0857　岩手県盛岡市北飯岡一丁目 8 -30

☎　019（636）0011　FAX　019（636）0099