

岩手大学大学院 教育学研究科研究年報

2024年度
第9巻

【特集論文】

1 岩手町における小中高一貫カリキュラムの提案

田代 高章・菊池 新司・深作 拓郎・石川 百杜巴・伊藤 颯希・伊東 しのぶ・及川 洋
太田 瑠美子・川名 弘晃・五島 佑希菜・高橋 規真・高橋 舞・千葉 絵里香
土川 純子・西舘 智香子・藤澤 俊介・水梨 弥夕

【論文】

17 学校づくりと「通信ば研究」

—ナガイ・ショウゾウの報告記録「新しい通信ばづくり」から—

土屋 直人

35 A県における就学前教育・保育の質向上を図るための行政による取り組み

—A県への訪問調査の結果を踏まえて—

鈴木 久米男

53 「日本版 SICS」の活用は保育者の省察にどのように作用するのか

—幼稚園教諭によるミーティングの縦断的な観察から—

佐々木 全・阿部 梨梨

65 クリティカル・リーディングに関する一考察

藤井 知弘

79 「重ね読み」についての一考察

藤井 知弘

93 不登校児童生徒を支援する教師のためのコンサルテーションの展開

山本 奨・大谷 哲弘

107 対話的な省察を取り入れた校内初任者研修を促進するための実施要領の開発

—特別支援学校における指導教員に着目して—

菅原 裕子・佐々木 全・佐藤 信

119 特別支援学校の作業学習における補助具の開発にかかる教員の内的プロセス

中村 偉織・佐々木 全・佐藤 信

127 中学校保健体育科における共生の視点を重視した授業が学習者の心理に与える影響

—アダプテーション・ゲームを活用した授業実践—

橋本 淳史・青山 慶・田村 忠・佐藤 進

143 運動中の発話に対する AI 音声認識の精度に関する検討

石川 百杜巴・志和 孝洋・清水 将

157 高等学校における生徒の社会参画を促す教員の実践力の形成

—総合的な探究の時間における教員・学校組織・地域の連携—

細川 純平・田代 高章・須川 和紀・鈴木 久米男

173 小学校小規模校における教員の協働的な学びをいかした研修活性化の在り方

佐藤 綾・田代 高章・紺野 好弘・鈴木 久米男

189 小学校算数科における主体的な学びを促す授業づくり

高橋 恵子・佐藤 寿仁・山本 奨・紺野 好弘

207 納得と適応に焦点を当てた心理教育を子どもたちはどう受け止めるのか

—子どもの自責・他責の在り方に注目して—

甘竹 浩枝・山本 奨

【報告】

221 岩手大学大学院教育学研究科の F D ・ S D に関する独自の活動

224 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

岩手町における小中高一貫カリキュラムの提案

田代高章***, 菊池新司*, 深作拓郎***, 石川百杜巴**, 伊藤颯希**, 伊東しのぶ**, 及川洋**, 太田瑠美子**, 川名弘晃**, 五島佑希菜**, 高橋規真**, 高橋舞**, 千葉絵里香**, 土川純子**, 西館智香子**, 藤澤俊介**, 水梨弥夕**

(令和7年2月4日受付)

(令和7年2月14日受理)

TASHIRO Takaaki***, KIKUCHI Shinji*, FUKASAKU TAKURO***, ISHIKAWA Motoha**, ITO Satsuki**, ITO Shinobu**, OIKAWA Yo**, OOTA Rumiko**, KAWANA Hiroaki**, GOSHIMA Yukina**, TAKAHASHI Kishin**, TAKAHASHI Mai**, CHIBA Erika**, TSUCHIKAWA Junko**, NISHIDATE Chikako**, FUJISAWA Shunsuke**, MIZUNASHI Miyu**

A Proposal for an Integrated Curriculum for Elementary, Junior High, and High School Education

要 約

本稿は、岩手県岩手町からのカリキュラム改変に関する要望を受けて、総合的な学習(探究)の時間を中心とする町独自のカリキュラム「いわてまち学」を核に、町内の校種間をつなぐカリキュラムの具体例について岩手町内の小中高7校に対して提案・発信するものである。地域の要請に基づき、少子化が進む地域の課題解決に資する研究提案である。

本稿は、一昨年度の岩手町のエデュケーション・目標(子どもに育む資質・能力)に重点化したグランドデザインの提示、昨年度の各テーマに応じたカリキュラムの具体的例示案の提起¹⁾をさらに発展させ、「いわてまち学」を中心に全3つのテーマから、学校現場でも活用可能な具体例を念頭に置きつつ、カリキュラムの全体像がイメージしやすいようにカリキュラムデザインを新たに整理・検討し、提案するものである。

現行の学習指導要領に対応しつつ、岩手町の地域の実態、岩手町がめざすまちづくりのビジョン、各学校と子ども達の実態を踏まえ、県内外の先行事例・先行実践や理論に学びながら、特に実現可能性を意識してカリキュラムの開発提案をおこなった。

1. 研究の目的

本稿は、小中高を貫く校種間接続カリキュラムについて、3つの大テーマのもとに、「総合的な学習(探究)の時間」を中心とする岩手町独自のカリキュラム「いわてまち学」を基軸に、町内各学校で応用活用可能なカリキュラムデザインを提案するものである。さらに岩手町教育委員会、岩手町の行政部署からの要請に基づく研究提案でもあ

り、本研究科紀要における、特集論文(岩手県のエデュケーション課題解決に関する論文など)に位置づけられる成果である。

本稿は、一昨年度の岩手町のエデュケーション・目標(「資質・能力」)に重点化したグランドデザインの提示をさらに発展させ、及び昨年度の「いわてまち学」を中心に具体例を提示した研究に引き続く継続研究である。特に、多忙な学校現場を支援する意味で、学校現場でも活用しやすいような工夫を

* 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, *** 岩手大学教育学部

踏まえて、3つのテーマからなるカリキュラムデザインを提案する。

また、岩手町の各学校（小3校、中3校、高1校）において、実際に活用可能な原案を目指している。具体的な3つのテーマからカリキュラム原案を構想した（①いわてまち学、②学校づくり（特別活動）、③学校と地域の連携協働）。

カリキュラムの策定に関しては、子どもや地域の実態に応じた、原案策定に努めている。特に、現行学習指導要領で強調される、「主体的・対話的で深い学び」や、「個別最適な学び」と「協働的な学び」、「社会に開かれた教育課程」、「カリキュラム・マネジメント」などの要請を、子どもの最善の利益という観点から、相対化し、必要な解釈を加えながら検討してきた。

また、子どもの参加をあらゆる場面で強調する必要がある。それは、わが国の「こども基本法」第3条やその趣旨を反映させることにつながる。

これらのカリキュラムの具体化は、各学校で地域や子どもたちの実態に応じて臨機応変に組み替えていくことが必要であり。本研究提案は、あくまでもそのたたき台としての意味を持つ。

（文責：田代高章）

2. 方法

本研究は、学習指導要領を踏まえつつ、児童生徒や学校、地域の実態に即したカリキュラムをデザインするため、岩手県教育委員会や岩手町教育委員会の協力のもと取組を進めた。

前期授業科目「特色あるカリキュラムづくりの理論と実際」では、岩手の教育課題に即した4テーマのグランドデザインの開発を進めた。①6月10日、4テーマ（キャリア教育の充実、校内研究会の活性化と充実、人権教育の推進、いじめ問題・不登校対策等への対応）について、岩手県教育委員会の指導主事（小池主任指導主事、佃主任指導主事、七木田主任指導主事、千葉主任指導主事）から県の現状、動向の説明を受け、グランドデザイン案作成の情報収集に努め、課題認識に対する

助言をいただいた。②7月1日に中間発表会、7月22日に、グランドデザインの最終発表会を実施し、千葉主任指導主事から講評をいただいた。それをもとにグランドデザインの修正を行い最終版とした。

後期授業科目「学習指導要領とカリキュラム開発」では、地域共創人材育成を目指して小中高接続教育「いわてまち学」の開発を進めている岩手町の小中学校、県立高等学校に、「校種間をつなぐカリキュラム」を提案するため、4グループによる具体的なカリキュラム開発を進めた。③7月8日、岩手町みらい創造課の谷地主事から、地域共創人材の育成を目指す「いわてまち学」の取組の説明をいただいた。また、「いわてまち学」推進会議にオンライン参加し、各校の取組内容を把握した。④9月12日、岩手町立川口小学校の授業実践発表会に参加し、授業参観及び研究協議により、町の教育活動の実践上の特色について理解を深めた。⑤12月3日に中間報告会、12月17日に最終発表会を実施し、田口指導主事、岩手町みらい創造課の田村主査から、3つのカリキュラム構想について講評をいただいた。それをもとに構想の修正を行い最終版とした。上記のような経緯を踏まえ、本論文で提案する「校種間をつなぐカリキュラム」原案を策定した。⑥1月8日、岩手町小中学校の教職員約100名が参加した教育研究会において、12月に策定した「校種間をつなぐカリキュラム」原案を紹介し、各学校の実態や状況に応じたカリキュラム策定の参考になるよう、たたき台として提示した。（文責：菊池新司）

3. テーマ別提案

A) 「いわてまち学」の視点から

(1) 岩手町の課題

岩手町では、計画的な発展を目指し、「岩手町総合計画」を策定している。この計画では、町の人口が10年間で2,562人減少し、2040年には7,629人になると予測されている。その具体的な影響の一例として、令和10年度には町内の中学

校3校を統合する計画が進められている。しかし、人口減少や少子高齢化の問題は教育分野だけでなく、町全体の持続可能な発展にも深く関わる課題である。そこで、教育だけにとどまらず、町民とともに町づくりを進めていくことが不可欠となる。この考えを受け、岩手町教育委員会は「いわてまち学」の推進に取り組んでいる。

「いわてまち学」の目的について、岩手町教育委員会は「岩手町について学ぶとともに町をより良くする視点を持ち、世代や年齢、職種を超えて共に活動することで町への愛着より豊かな町へ発展させていく誇りの醸成をはかること」と説明している。また、「岩手町総合計画」では、町の将来像を実現するための3つの柱として、「地域への愛着・誇りの醸成（シビックプライド）、まちのブランド化（ブランディング）、持続可能性の追求（SDGsの取組）」を掲げている。しかし、令和6年度「いわてまち学」推進会議において、「いわてまち学」の課題として、「小・中・高の12年間における校種間の連携が難しい、異なる学校（同校種・異校種）との連携が進みにくい、既存の総合的な学習の時間との関連性が見えにくく、資質・能力の育成をどのように進めるかが不明確」ということが指摘された。こうした現状や課題を踏まえ、小・中・高12年間を通じた一貫した社会参画に関する資質・能力の育成を、総合的な学習の時間を活用して進めることを目的とした提案を行う。

（2）「いわてまち学」モデルプランの背景と視点

本研究は、学びや気づきを継続することを目指した取組である。昨年度は、小・中・高が一体となって地域課題を解決するための学習を考案し、その具体案を提示した。今年度は、町から寄せられた意見を踏まえ、昨年度提案した小・中・高の連携をさらに実現に近づけるため、新たな提案を加える形で進めた。本節では、この提案の背景と視点について説明し、次節で具体的な内容を提示する。

概要を説明すると、小学校、中学校、高校というそれぞれの校種に応じて学習の目的を変化させながら、最終的には子ども自身が選択したテーマ

を具現化していくことを目指す。また、その過程では、4つの資質・能力を育むことを目的とする。このような取組に至った背景には、令和10年度に予定されている町内中学校の統合と沼宮内高校との連携の2つの要因がある。12年間の「いわてまち学」を円滑に進めるためには、令和10年度の中学校統合を見据えた工夫や配慮が必要である。統合をより良い方向へ進めるためには、小学校と中学校の連携を強化することが重要だと考えた。この工夫の具体例として、小学校で学習内容をまとめ、中学校では他校と共有するための発表会を設けることが挙げられる。このような交流と共有を日常的に行うことで、統合後の学校運営がよりスムーズになる仕組みを構築する。

次に、中学校と高校の連携である。沼宮内高校では、「町内からの進学者と町外からの進学者の割合がほぼ同数である」という現実がある。これは、12年間にわたる「いわてまち学」を継続する上での課題となり得る。例えば、岩手町外から進学してきた生徒にとっては、中学校で取り組んだテーマがないことがハンディキャップとなり、町内生徒との間に理解の差が生じる可能性がある。場合によっては、「いわてまち学」が生徒の分断を招くリスクすらある。この課題を克服するためには、町内外の差を生まない仕組みを構築することが必要であり、課題を逆手に取り、強みに転換する方法を検討した。その一例が、中学校で作成される卒業論文を活用する取組である。この卒業論文を町全体で共有し公開することで、中学校で「いわてまち学」を経験していない生徒にもその内容を共有できるようになる。また、この仕組みによって、町外から来た生徒は新たな探究課題を一から作り出す必要がなくなるため、大きなメリットが生まれることが期待できる。

さらに、卒業論文を基にした探究活動では、協働やテーマの細分化によるグループ活動を導入し、町内外の視点を取り入れることが可能である。多様な考えを集めて探究を深めることで、町外生徒の存在が障壁ではなく、むしろ探究活動の質を高める要素となる。このように、町外から進学す

る生徒も含めた連携が「いわてまち学」の深みを増す仕組みとして機能することを目指す。

次に、町内の生徒に焦点を当ててみる。町内出身の生徒にとって、沼宮内高校では中学校で行った研究を継続して深めることができるという大きなメリットがある。また、中学校での研究を基に、新たな視点を加えたりテーマを変更したりすることも可能である。それだけでなく、全く新しいテーマを設定して探究を進める選択肢も用意されている。つまり、生徒は以下の3つの選択肢（中学校での研究を継続する、中学校の研究を発展・変更する、全く新しいテーマで探究する）から自分に合った道を選べる。

さらに、テーマの選択に留まらず、町外から来た生徒との協働探究やグループ形成、3年間の計画立案といった多様な選択肢が提供される。これにより、生徒一人ひとりが自分の興味やスタイルに合った探究活動を選べる仕組みが整う。町内の生徒にとっては、沼宮内高校以外でテーマを深める機会は限られているため、沼宮内高校で12年間の継続的な探究が可能であることは大きな魅力となる。これは、生徒にとって他では得られない貴重な学びの機会であり、「いわてまち学」の特色としても強みとなる。一方で、町外からの生徒にとっても、この探究活動を通じて社会参画し、自分の考えを具現化する経験は他校にはない魅力となる。この独自性は、学校全体の学びの魅力をさらに高め、沼宮内高校の特徴として確立されることが考えられる。

「いわてまち学」を持続可能な取組にするためには、関係者の考えや思いを共有し、実践を通じて具現化していくことが重要である。所属や立場の違いを超え、同じ方向を目指して歩むことが、最大の学びとなる。「いわてまち学」を動かす鍵は成功そのものではなく、その歩みを止めずに続けることにある。そのため、より良い歩みとなるよう、町の話し合いで得た反省点を生かし、新たな提案とする。プロジェクトのスタート時点では、すべての状況が一致する団体や個人はいないことも想定される。しかし、歩みを進める中で連携や

協働が生まれ、新たな形が創り出されると考えられる。お互いの意見を融合し、それを実践することが、子どもたちにとっても大きな学びにつながる。同時に、大人にとっても、手を携えて協力し合うことや、具現化に向けた取組を通じて新たな学びを得る機会となる。こうしたプロセスこそが、「いわてまち学」の目指す方向であり、持続可能な社会の形成にもつながると確信している。

（3）具体的実践の提案

本提案では、「いわてまち学」の時間を活用した小・中・高12年間の「いわてまち学」モデルプランの事例を示す。

「いわてまち学」を通して育成を目指す資質・能力を岩手町教育委員会に伺ったところ、「A: 自ら課題を見つけ自ら学び自ら考え主体的に判断しよりよく問題を解決する資質能力」、「B: 学びやものの考え方を身に付け問題の解決や探究活動に主体的創造的に取り組む態度」、「C: 各教科道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け学習や生活に生かす力」、「D: 必要な情報を取捨選択し自分の考えをよりよくまとめ他者に分かりやすく伝える力」であることを把握した。岩手町としては、どの学年段階（小・中・高）でどの資質・能力を重点的に育てるのか、あるいは12年間を通して一つの資質・能力を中心に据えながら他の資質・能力も育成するのかを検討し、小・中・高の教員、みらい創造課、そして「いわてまち学」に関わる町民との共通認識のもとで学習内容を計画していく必要がある。今回は、例として、表1にいわてまち学で育成を目指す資質・能力の重点例を示し、特定の資質・能力に重点を置いたモデルプランを提案する（二重丸◎をつけた資質・能力を重点とする）。

なお、図1は、「いわてまち学」を通じて育成を目指す資質・能力と、小・中・高それぞれの発達段階に応じて大切となる「親しむ」「知る」「関わる」「発展させる」を示したものである。学びは一方向に進むのではなく、関わった後に再び知るといったように行き来しながら資質・能力を高めていく。そのため、スパイラル構造として表現

表1 いわてまち学で育成を目指す資質・能力の重点例

学年	A・解決	B・主体	C・活用	D・伝達
高3	◎	◎	◎	◎
高2	◎	◎	○	○
高1	○	◎	・	・
中3	◎	◎	○	◎
中2	◎	◎	・	○
中1	○	◎	・	○
小6	・	○	○	◎
小5	・	○	◎	○
小4	・	○	○	・
小3	・	○	○	・
小2		○		
小1		○		

している。さらに図1には、具体的な総合的な学習のテーマ例を示す。以下、モデルプランについて説明する。

小学校では、「親しむ」と「知る」ことを重視する。例えば、1・2年生の生活科では自分の地域に親しみ、3～6年生では地域について深く知る学習を行う。共通テーマとして「水」を取り上げることとしつつ、それぞれの小学校の既存の総合学習カリキュラムを生かす。具体例としては、1年生が町の四季やお店を知る学習、3年生がキャベツについて調べる学習、4年生が福祉について学ぶ学習、5年生が水と米の関係について

調べる学習、6年生が地域の歴史や伝統文化を調べる学習が挙げられる。これらの学びを6年間蓄積し、6年生ではその成果をまとめて地域の方々に発表する。この取組により、社会参画の基礎を育み、次の中学校段階での主体的な学びにつながる。

中学校では、地域と「関わる」ことを重視する。令和10年の中学校統合を見据え、1年生で3校合同のオンライン発表会を行い、小学校での学びを共有することからスタートする。その後、3校共通のテーマに沿って3年間研究を進める。最終的には、卒業論文を作成し、町の共有財産として残すことで、学びを地域に還元する。この過程では、3校合同のテーマ会議や地域住民との協働を行い、研究の深まりを図ることが重要である。

沼宮内高校では、地域を「発展させる」ことを重視する。1年生では中学校で作成した卒業論文を共有し、それを基に探究テーマを設定する。

町外生徒も卒業論文を参考にできるため、進度に不利なくスタートできる仕組みとする。その後、生徒一人ひとりがテーマに沿った探究を進め、3年生では具現化を目指す。具体的には、地域企業や町民と連携しながら、ブランド化や商品開発などを行う。最終的には販売や振り返りを行い、その成果を卒業論文にまとめる。この全過程を通じて、12年間の「いわてまち学」が完結する。

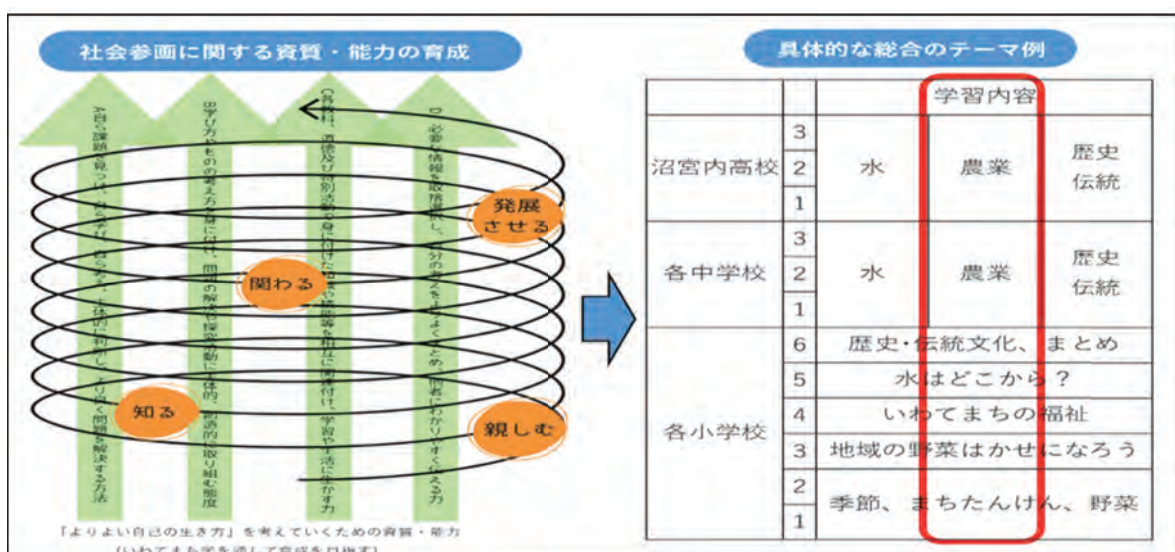


図1 「社会参画に関する資質・能力の育成」及び「具体的な総合のテーマ例」

以上のモデルプランを通じて、「親しむ」「知る」「関わる」「発展させる」という発達段階をスパイラル状に行き来しながら資質・能力を高めていく。この継続的な取組が、生徒一人ひとりの学びの深まりと町全体の発展につながると考える。

(4) 本提案の効果と課題

本提案は、12年間を通じた計画であるため、先に挙げた課題の一つである小・中・高の校種間連携を解消する一助となることが期待される。また、各学校で既に行われている総合的な学習の時間などの活動を活用する内容となっているため、比較的負担を抑えながら実施できると考えられる。高校においては、総合的な探究の時間を活用することで、活動の幅が広がり、内容にも深みが増す。これにより、高校独自の取組が展開され、高校の魅力化にも寄与する効果が期待される。

この計画を実施するにあたっては、小・中・高の教員間の連携が重要な鍵となる。また、みらい創造課や町民をはじめとする関係機関や人材の協力、町全体での関わりも不可欠である。そのため、本計画の目指す方向性や具体的な内容を、関係者全員で理解し、共有することが求められる。一方で、関わる人員が増えるほど、会議や打ち合わせの機会も増加することが予想される。そのため、全体にかかる時間を十分に考慮しながら取り組んでいくことが、新たな課題として挙げられるのではないかと考える。

(文責：石川百杜巴、伊東しのぶ、太田瑠美子、藤澤俊介)

B) 「校種間連携・学校づくり(特別活動)」の視点から

(1) 現状

岩手町が抱える課題として、人口減少に伴う高齢化の進行、地域経済の停滞、地域コミュニティの活性化の遅れなどが挙げられている。これらの課題を解決するためには、地域や社会の問題を「自分事」として捉え、多様な人々と積極的に関わり、協力しながら地域の未来を共に創り上げていく人材の育成が不可欠である。そのためにも、小学校

の段階から「互いの人権を尊重する意識」を育み、相手を思いやりながら行動できる力を養うことが、学校教育に求められている。地域社会の一員として、多様な価値観を理解し、対話を通じて共に課題解決を図る力を育むことが重要である。

そこで、本グループでは岩手町を支える人材育成の一助として、「小中高一貫の人権教育を軸とした特別活動」や「日々の教育活動の振り返りや価値の再認識」が大切だと考え、プランを立案した。

(2) カリキュラムプランの視点

本グループのカリキュラムプランの視点は、将来の岩手町を支える人材の育成を目的とし、小・中・高を通じた一貫した人権教育を軸とした特別活動の推進、及び日々の教育活動の振り返りや学びの価値の再認識を重視する取組である。図2に本取組の構想図として示す。特に、幼少期から「自分は一人の人間として大切にされている」という実感を持つことができる環境を整え、自分自身や他者の人権を尊重する意識や行動の在り方を育むことが、学校教育において重要だと考える。

文部科学省(2006)は、学校における人権教育の改善・充実に関する基本的な考え方として、「人権を理解するには、人としての尊厳と価値を踏まえながら、人とは何か、権利とは何かを具体的に考えなければならない。」と述べている。学校教育の場では、人権や人権擁護に関する基本的な知識を確実に学び、その意義についての理解を深めることが必要である。しかし、それだけではなく、人権の価値や重要性を直感的に感じ、共感的に受け止める感性を育てることも求められる。さらに、自分自身や他者の人権を尊重しようとする意識や意欲を高め、それを実際の行動につなげる実践力を養うことが重要である。つまり、児童生徒一人ひとりが、人権の意義や重要性について正しい知識を十分に身につけるとともに、日常生活の中で人権上の問題に直面したときに「それはおかしい」と感じ、適切な態度や行動を取ることができるようになることが求められる。このような「人権感覚」とは、人権の価値や重要性を理解し、人権が

守られている状態を望ましいと感じる一方で、侵害されている状況に対しては「許せない」と考え、行動する力のことを指す。そして、このような人権感覚を育むためには、学校や学級そのものが、人権を尊重する姿勢を徹底し、その精神が浸透した環境であることが不可欠である。人権教育においては、授業の内容や指導方法だけでなく、学校の雰囲気や人間関係そのものが大きな影響を与える。例えば、教職員同士の関係性、教職員と児童生徒の関わり方、児童生徒同士の相互理解など、学校全体のあり方が、人権教育の基盤となると考えられる。このように、学校教育においては、知識の習得だけでなく、日常生活の中で人権を意識し、実践できる環境を整えることが、人権教育の本質であるといえるのではないかな。

子どもの権利条約と日本の子ども施策について「子どもの権利条約」（採択1989年、批准1994年）は、子どもの基本的人権を国際的に保障するために制定された条約である。この条約では、18歳未満の児童（子ども）が守られる対象とするだけでなく、「権利を持つ主体」と位置づけ、大人と同様に一人の人間としての権利を認めている。

しかし、子どもは成長過程にあるため、大人とは異なる視点での保護や配慮も必要とされる。そ

こで、この条約では、「生存」「発達」「保護」「参加」といった子どもならではの権利を具体的に定めている。条約には全54条あるが、その中でも国連が「一般原則」として特に重要視しているのが、4つの原則「差別されない権利（第2条）、子どもの最善の利益（第3条）、生きる権利と成長する権利（第6条）、自由に意見を表明する権利（第12条）」である。これらの原則は、日本国内においても子どもに関するさまざまな社会問題に対応し、政策を推進するための基本的な考え方として位置づけられている。

特に、2023年に施行された「こども基本法」では、この「4つの原則」を取り入れ、子どもの声を聴くことを重視する姿勢が示されている。また、こども施策の基本方針や重要事項を定めた「こども大綱」においても、「こどもや若者、子育て当事者の視点を尊重し、その意見を聴き、対話しながらともに進めていく」と明記されており、こども・若者の社会参画や意見の反映が重要視されている。今後の教育現場においても、こうした国際的・国内的な流れを踏まえ、子どもが自らの権利を理解し、意見を表明し、それが社会に反映される環境を整えることが求められる。

公益財団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパンが2024年11月末に発表した調査では、「大

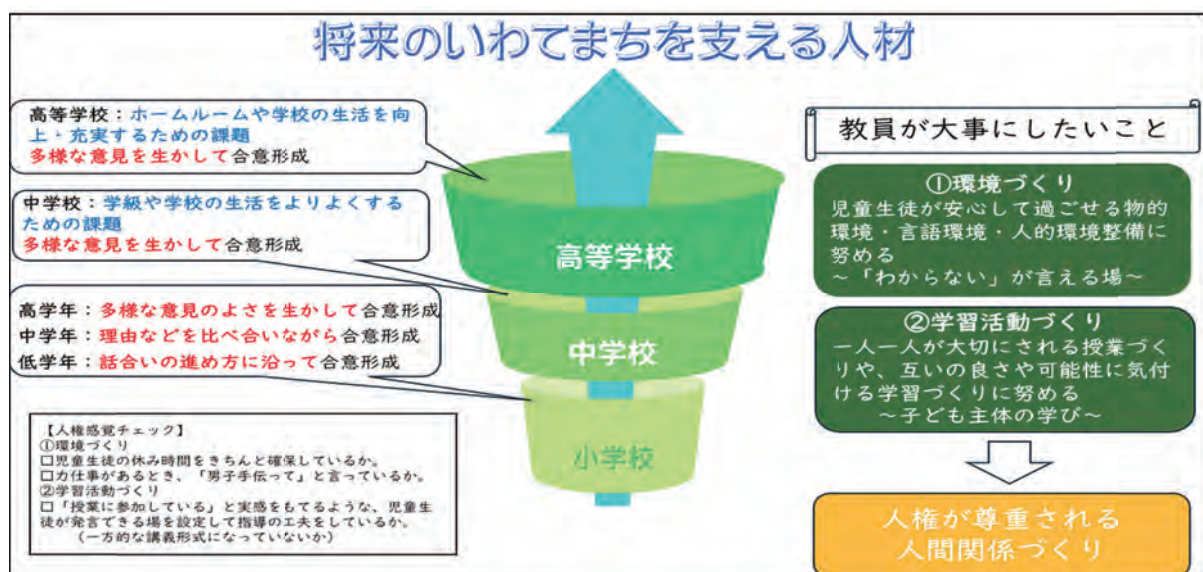


図2 「社会参画に関する資質・能力の育成」及び「具体的な総合のテーマ例」

切だと思ふ子どもの権利」を選ぶ項目で、条約第12条に定められている「自由に意見を表明し、その意思を尊重される権利」について、子どもの40.2%が重要と考えている一方、大人の認識は25.9%にとどまり、意識の差があることが明らかになった。子どもや若者にとって、自らの意見が十分に聴かれ、それが社会に影響を与える経験は、自己肯定感や自己有用感を高め、社会の一員としての主体性を育むことにつながる。さらに、こうした経験を積むことは、将来的に民主主義の担い手を育てることに貢献すると考えられる。

岩手町では、「第3次まち男女共同参画プラン」や「岩手町総合計画」に基づき、小中学校におけるグループワーク形式のまちづくり懇談会や、世代や分野ごとに開催されるまちづくり会議など、町民参加型の手法を積極的に取り入れている。企業や団体、地域住民とのつながりを大切にしながら、情報を共有し、全員参加型のまちづくりを目指しているのが特徴である。これらの取組を通じて、性別や世代、職業の違いを超えて互いの意見を尊重し、ともに生き生きと暮らせるまちづくりが進められている。

さらに、岩手町では多様な生き方を尊重する次世代教育・学習の充実にも力を入れており、小中学校における人権教育の推進や、次世代へつなぐ地域経営の視点からの人権啓発の推進を掲げている。人権啓発の取組としては、授業の対象年齢の拡大や訪問活動先の見直し、さらには実施方法の検討など、より多くの子どもたちが学びを深められるよう、積極的な取組が進められている。

(3) 提案

岩手県は、「学校教育指導指針」の共通事項として人権教育の指導にも積極的に取り組んでいる。

この指針では、児童生徒は権利を持つ主体であり、大人と同じ一人の人間として基本的人権を有する存在であることを理解し、尊重することが重要であるとされている。そのうえで、「自分の大切さとともに、他者の大切さも認める」ことができる実践的な態度や行動力の育成を目指している。そのために、教師が果たすべき役割として、「子

どもの権利」の理解、人権が尊重される学校づくり、人権が尊重される学習活動（授業）づくりを挙げている。実際、学校生活のさまざまな場面で人権教育につながる活動は行われている。特別活動においては、多様な意見を尊重しながら合意形成を図り、協働して課題解決に取り組む機会が多くある。また、地域との関わりや、自分たちの生活の向上・充実のための取組を考える機会も設定されている。したがって、日常の指導を振り返り、すでに行われている特別活動や授業を改めて捉え直し、人権教育の視点を意識することが重要である。

そこで、本提案では、上記の教師の役割を踏まえ、「人権に関する知的理解を深める」及び「人権感覚の醸成を図る」を目的とした取組を、次の3つの視点で提案する。

①権利の理解

「こども基本法」第3条1では、全ての子どもが個人として尊重され、その基本的人権が保障されるとともに、差別的な取り扱いを受けることがないようにすることが明示されている。これを踏まえ、身近なトラブルや社会問題、戦争や紛争などの具体的な事例を通じて、人権に関する知識理解を深めるとともに、人権感覚の醸成を図ることが重要である。

図3の具体的な事例を示した人権教育ワークシートを作成し、公益財団法人日本ユニセフ協会のウェブサイトからダウンロードできる「子どもの権利条約」カードを用いて、どのような人権侵害に該当するのか、なぜそれが問題なのか、当事者はどのように対処すべきか、周囲はどのように支援できるか、などについて考えさせる機会を設ける。例えば、「いじめ」は、「生きる権利」「教育を受ける権利」「差別されない権利」といった重大な人権侵害に該当する。このようなテーマを道徳教育の一環として取り上げる際には、単なる倫理的な視点だけでなく、人権侵害の観点からも考える機会を設定することが重要である。

また、「子どもの権利条約」における4つの原則「差別の禁止(第2条)、子どもの最善の利益(第

1. 事例

A君は、友達がわざと机を離して座ったり、休み時間にA君が近づくと遊びをやめてその場から去ったりされて、学校に登校できなくなりました。

2. どの部分が人権侵害にあたるでしょうか。こどもの権利条約カードを参考にどの権利が侵害されているか考えてみましょう。

3. 今日の授業を振り返り、気付いたことを書きましょう。

こどもの権利条約カード

図3 人権教育ワークシート

3条)、生命・生存および発達に対する権利(第6条)、子どもの意見の尊重(第12条)」のうち、特に「子どもの意見の尊重」については、子ども自身の理解が十分でないだけでなく、大人の意識にも差がある。子どもの意見を尊重することは、すべての権利の土台となる重要な権利であるにもかかわらず、「子どもの言いなりになるのではないか」、「わがままと助長するのではないか」といった誤解も少なくない。そのため、子ども自身の理解を促すだけでなく、家庭や社会全体にもこの権利の意義を伝え、正しい理解を広めることが学校教育に求められている。

具体的な取組として、児童総会(生徒総会)の場を活用し、学校生活の改善や校則の見直しについて提案し、議論する機会を設けることが有効である。このような経験を通じて、子どもたちは自分たちが持つ権利について深く考え、意見を発信する力を養うことができる。さらに、こうした場では単に権利を主張するだけでなく、「議論の中で互いの権利を尊重すること」も学ぶことができる。これは、次に述べる「人権が尊重される環境づくり」にも密接に関わる重要な要素となる。

②人権が尊重される環境づくり

学校の雰囲気は、教職員や児童生徒同士の人間関係、教職員の日常的な言動などによって形成されるため、人権を尊重する環境を意識的かつ積極的に醸成することが重要である。そのために、教師自身が人権尊重の視点に立った環境づくりや学

習活動のあり方を振り返ることが求められる。実際、一部の自治体では、教師が自身の指導を振り返るためのチェックシートを作成し、人権に配慮した教育環境を整える取組を推進している。このような事例を参考にしながら、学級ごとに「大切にしたい視点」を児童生徒とともに考え、独自のチェックシートを作成することも有効である。この活動を通じて、人権が尊重される安心できる環境づくりへの意識が高まり、日常的に互いを尊重する態度が育まれることが期待できる。

さらに、こうした取組を発展させ、「人権を尊重したまちづくりのために何ができるか」を議論し、実際に取り組んでいくことで、子どもたちの地元への愛着や社会参画に関する資質・能力の育成にもつながる。具体的には、総合的な学習(探究)の時間や社会科(公民・公共)の時間を活用し、「人権マップの作成」などの活動を行うことで、自分や他者の人権を守ろうとする意識の向上、社会に主体的に関わろうとする態度の育成が期待できる。このように、学校内の人権尊重の環境づくりを基盤とし、それを地域社会へと広げていくことが、持続可能でより良い社会を築くための大切なステップとなる。

③多様性の理解と受容

教師自身が、児童生徒の発言や活動の様子を観察し、学習過程でのつまづきに伴う不安を受け止め、解決の見通しを示すことは特に重要である。その際、受容的・共感的な姿勢で接し、児童生徒の言動や相互の関わり方を丁寧にサポートすることが求められる。

また、相手の考えを最後まで聞く姿勢を育むことや、言葉や行動の内容を即座に判断するのではなく、その背後にある心情や意図を想像する力を養うことも大切である。そのための手段として、ディベートなどを通じて多様な意見や価値観について考える機会を設定することは非常に有効である。現在、ディベート活動は各校で行われているが、単に二つのグループに分かれて意見を言い合うだけでは、感情的な対立に発展したり、勝ち負けにこだわるあまり、他者の意見を受け入れる姿

勢が育ちにくくなることもある。そこで、事前準備や議論の軌道修正をサポートすることが重要となる。具体的には、相手の主張や意見の背景を事前に調べたり、想定したりする活動を取り入れることで、対立する立場の主張を深く理解した上で議論に臨めるようにすることが効果的である。こうした準備を行うことで、より建設的で深い議論が期待できる。また、特に学齢が低い場合、個人間で対立する傾向があるため、「意見そのもの」に焦点を当て、個人攻撃にならないようにすることが重要である。教師が適切に働きかけ、意見の内容に集中して議論できる環境を整えることで、より実りのある話し合いが可能となる。

(4) 課題

この取組を進めるにあたり、学校現場の現状として次の3つの課題が挙げられる。

1点目は、人権教育には定められた教科書がないことである。人権教育には、他の教科のように全国共通の教科書が存在しないため、授業者が幅広く正しい知識を持っていないと、意図せずに差別や偏見を助長してしまう危険性がある。こうしたリスクを防ぐためには、具体的なテキストや参考資料を校内で共有し、活用できる体制を整えることが必要である。

2点目は、教員の研修時間の確保が難しいことである。人権教育に対する取組には教員個人の意識による差が大きく、適切な知識を持たずに授業を行うことで、かえって誤った理解を生む可能性がある。しかし、正しい知識を習得するための研修の時間を確保することが難しいという課題がある。また、研修を実施することで教員の負担感が増すことも懸念されるため、効果的かつ負担の少ない研修内容を工夫し、限られた時間の中で学べる仕組みを構築することが求められる。

3点目は、「人権教育」を学校カリキュラムのどこに位置付けるかということである。人権教育は特定の教科として扱われるものではなく、日常の教育活動の中にどのように組み込むかが重要である。しかし、その価値を十分に理解し、適切に位置づけなければ、指導の方向性が曖昧になり、

十分な効果が得られない可能性がある。そのため、「人権教育」のPDCAサイクル（計画・実行・評価・改善）を構築し、継続的に見直していく仕組みを確立することが必要である。

社会や価値観は時代とともに変化していく。教員は、そうした変化に対応しながら、常に学び続ける姿勢を大切にし、時代のニーズに応じた人権教育を実践していくことが求められている。

（文責：伊藤颯希、高橋舞、千葉絵里香、土川純子、西館智香子）

C. 「学校・地域の連携・協働」の視点から

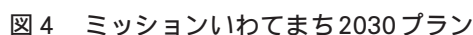
(1) 岩手町の現状について

「岩手町基本計画」（2021）では、2040年の岩手町の総人口が7,629人に減少すると推測されており、それに伴い経済規模の縮小や地域力の低下といった課題が深刻化すると指摘されている。こうした状況を踏まえ、岩手町は総合計画やSDGsの理念、さらには国や社会の動向と連携しながら、地域の課題解決と地域資源を活かした自律・自立したまちづくりを目指している。

このような背景のもと、「まちづくり基本方針」では、実現を目指す三つの柱の一つとして「シビックプライドの醸成」を掲げている。シビックプライドとは、自分の住む地域に誇りを持ち、「自分たちの地域は自分たちの手で創っていく」という主体的な意識を指す。つまり、住民主体のまちづくりを実現するためには、住民自身が地域課題の解決に向けて積極的に行動することが不可欠である。また、同様に子どもたちにも、多様性を尊重しながら互いの人権を大切にする意識を持ち、まちづくりの活動を通じて地域課題を「自分事」として捉える姿勢が求められている。そのため、学校は教育活動の中で、こうした学びの機会を提供する役割を担うことが重要である。

しかし、学校だけでその役割を果たすのには限界があるため、地域住民や企業といった地域資源を積極的に活用することが求められる。そうすることで、子どもたちは他者と協働しながら社会のさまざまな変化を乗り越え、持続可能な社会の創

政府は令和5年4月1日に「こども家庭庁」を発足させるとともに、「こども基本法」を制定した。こども基本法第1条では、「この法律は、日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり、次代の社会を担う全てのこどもが、生涯にわたる人格形成の基礎を築き、自立した個人としてひとしく健やかに成長することができ、こどもの心身の状況、置かれている環境等にかかわらず、その権利の擁護が図られ、将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指して、こども施策を総合的に推進するため」のものとされている。また、第3条の3では、「全てのこどもについて、年齢及び発達の程度に応じ、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること」とある。この施策の中には、「年齢や発達の程度に応じて、自己に関わるあらゆる事項について意見を表明する機会を持ち、多様な社会的活動に参加する機会を確保すること」が明記



されている。これからの学校教育においては、「子ども主体」や「権利の主体としての子ども」という視点を重視し、教育の在り方を見直していくことが重要である。また、国立青少年教育振興機構が日本、アメリカ、中国、韓国の4か国の高校生を対象に行った「高校生の社会参加に関する意識調査」（2021年）によると、「子ども・若者に関することを決定したり、解決する際、子ども・若者の意見を表明する権利が保障されていると思いますか」という質問に対し、日本の高校生の回答は4か国の中で最も低い結果となった。一方で、「学校の運営や今後の方針などについて学校が生徒の意見を求める必要があるか」という問いには、9割以上が肯定的な回答をしており、高校生自身は意見を聞くことの重要性を感じているものの、実際には学校でその意見が十分に反映されていない現状が浮き彫りになっている。

さらに、「子ども・若者の交流活動（子ども会など）」や「政策に対する意見表明に関する活動」に「とても関心がある」「まあ関心がある」と答えた割合は、他の3か国と比べて日本が大きく低い結果となった。日本の高校生は、趣味やアルバイトといった個人的な関心には積極的であるが、意見表明活動や地域の交流、社会貢献活動に対する関心は、米・中・韓と比べると低い傾向にある。

こうした結果を踏まえると、子どもたちが「自分事」として社会の課題に関心を持ち、意見を表明し、実際の行動へとつなげていくための環境づくりが求められる。今後は、学校教育の場においても、子どもたちが主体的に社会参画できる仕組みを整え、意見を発信し、それが反映される実感を得られる機会を増やしていくことが重要である。

岩手県内では、総合的な学習の時間などを活用し、地域の課題解決に目を向ける取組が進められている。たとえば、児童生徒が議会で改善策を提言する事例や、生徒の意見をもとに校則を見直す動きも見られる。こうした意見表明や学校運営への参画を通じて、子どもたちは身近な学校だけでなく、地域や社会にも関心を持ち、より良い社会

をつくる力を養うことが求められる。その結果、主体的な岩手町民として成長し、岩手町の発展に寄与していくことが期待される。

そこで、本グループの視点としては、「シビックプライド」「ブランディング」「ひとや産業の交流」を通じたまちの活性化と、長期的な発展の仕組みづくりを重視する。未来を担う子どもたちの教育を支える学校が地域と連携・協働することは、岩手町の将来像を実現するうえで極めて重要である。協働を進めるうえで大切なのは、学校と地域、企業が共通の目的を持つことである。そこで「2030 ミッション」として、「2030年に岩手町はようになってほしいのか」をテーマに、岩手町の未来をそれぞれの立場や経験から想像し、展望を描き、実現に向けた具体策を子ども、地域住民、企業の方々と語り合う機会を設ける。企業にとっては、利益追求だけでなく、CSR（現在から未来を見据えて、長期的視点でも社会のためになる活動）の観点からも大きなメリットがある。近年、多くの企業が長期的な視点で社会貢献活動に力を入れており、この取組はCSRのPRにもつながる。地元の発展や課題解決について、子どもと大人が意見を交わすことで、新たな視点から物事を考えるきっかけとなる。

また、子どもたちにとっては、働く大人の姿や考え方を学び、キャリア教育の一環として生き方や職業観を形成する機会となる。一方、企業にとっても、自社の取組を県内外や海外へ発信する機会となり、優秀な人材の確保につながる可能性がある。こうした取組が定住人口、交流人口、関係人口の増加を促し、最終的には岩手町に住む人々のウェルビーイング（幸福度）の向上につながると考える。具体的な手法として、岩手町では2020年から小中学校で実施している「トークフォークダンス」を活用する。これは、語り合いを重視する手法であり、既存の取組を生かしつつ、「テーマを変える」という視点を取り入れる。地域住民は、保護者や町議会、町役場、企業関係者など、多様な世代や立場の人々が参加し、子どもたちと意見を交わすことになる。

この取組を通じて、子どもたちが異なる立場の人々と対話し、自分の考えを伝える練習をするとともに、互いに耳を傾け合い、新たな気づきや価値を生み出していくことが重要である。現在の「トークフォークダンス」の目的は世代間交流であり、テーマも「宇宙人はいるか」「好きな給食は何か」といった親しみやすい内容が中心である。しかし、回を重ねることで、徐々にテーマを「岩手町のこれから」に移行させることを私たちのグループは提案する。子どもたちが「自分毎」として町の未来を考え、必要性を実感できるテーマを掲げることが求められる。具体的な内容については、次章で詳しく述べる。

(3) トークフォークダンスの発展的運用の提案・改善案

文部科学省(2021)による「社会に開かれた教育課程」では、次のように述べている。「社会のつながりの中で学ぶことで、子供たちは、自分の力で人生や社会をよりよくできるという実感を持つことができます。このことは、変化の激しい社会において、子供たちが困難を乗り越え、未来に向けて進む希望や力になります。そのため、これからの学校には、社会と連携・協働した教育活動を充実させることがますます求められます。」

この考えを踏まえ、「ミッションいわてまち2030プラン」という名称で考案した内容を図3に示す。本プランを通じて、子どもたちが自律的に活動するための資質・能力を育成する手立てとして、社会との連携・協働を深めたトークフォークダンスの発展的運用を提案する。具体的には、既存のトークフォークダンスの改善策として、以下の3点を挙げる。

1点目は、トークフォークダンスの多様な展開である。従来の1対1の対話形式に加え、「ワールドカフェ」「ワークショップ」「ポスターセッション」など、さまざまなトーク形式を導入することで、目的に応じた対話ができるようにする。これにより、子どもたちが自分事としてテーマを捉え、個人またはグループで主体的に対話できるようになると考える。

2点目は、実態やテーマに応じたトークグループの設定である。トークグループの編成を工夫し、多様な立場の人々と意見を交わせる場を作る。例えば、小・中・高の縦割りグループや、子ども同士のグループ、大人同士のグループ、異なる年齢層だが似た立場のグループを設定することで、異なる視点に触れ、新たな気づきを得る機会を提供する。

3点目は、まちづくりに20～40代の参加を促す開催の工夫である。若い世代の参加を促すため、授業参観時に保護者とともにトークフォークダンスを開催し、家庭でも岩手町の将来について語り合うきっかけを作る。これにより、学校と地域社会が一体となり、子どもと大人が共に町の未来について考える場を生み出す。

これらの改善案を取り入れ、「いわてまち学」として既に行われている小・中・高10年間の探究活動の情報収集の場、および成果発表の場としてのトークフォークダンスの5 Step構成を提案する。

①Step 1【情報収集】

「ミッションいわてまち2030プラン」をテーマに、町の未来についてどうなって欲しいかを考えるトークフォークダンスを実施する。この際、地域の実態や児童生徒の状況に応じて適切なトークグループを設定することが重要である。地域の方々との対話を通じて、「話す楽しさ」を感じながら、自分の意見を伝え、相手の考えを聞くことで、一人ひとりが情報を収集する場として機能させる。

②Step 2【探究テーマの検討】

トークフォークダンスで収集した情報をもとに、各学校の学級または小グループで発表し合い、課題を明らかにしてテーマを設定する。その際、課題によっては、小・中・高の10年間を通じて継続して探究するテーマを見つけるきっかけとなる可能性もある。

③Step 3【探究活動】

設定したテーマに沿って、各学級または小グループで探究活動を行う。具体的な活動内容は

テーマによって異なるが、地域の課題を掘り下げたり、解決策を模索したりする過程を大切にする。

④Step 4【成果発表】

探究活動の成果を発表する場として、職場見学や職場体験で協力してくれた企業をはじめ、地域の企業とトークフォークダンスを実施する。ポスターセッションなどの形式を用いて探究の成果を発表し、地域の大人たちから意見をもらい、それをもとに考えを深め、返答することで、成果のまとめにつなげる機会とする。

⑤Step 5【成果物作成】

最後に、探究活動で得た成果（自分の考え）を、小・中・高それぞれの段階に応じた成果物としてまとめる。この成果物を持って、次のステージ（進級、進学、社会）へ進む準備を整える。これにより、学びが一過性のものではなく、将来にわたって活用できる力へとつながっていく。

この5 Stepを通じて、子どもたちは地域と関わりながら主体的に学び、未来のまちづくりに貢献できる力を育てていくことが期待される。

（４）本提案の教育効果

本グループは、魅力ある「いわてまち学」を推進するために、学校と地域の連携・協働を通じて、「いわてまち学」を通して社会的実践力を育むことを目指し、特に「C 自律的活動に関する資質・能力」の育成に焦点を当てたアイデアを構想した。

「いわてまち学」において、自律的活動に関する資質・能力とは、自分の置かれた状況や考え、感じていることを認識し、それに応じてより良い方向へ調整しながら学びや活動を進める力とされている。つまり、自律的に活動するとは、自ら課題を見つけ、それを自分事として捉え、試行錯誤を重ねながら課題解決に取り組むことを意味する。岩手町が策定した「岩手町町総合計画 2021-2030」では、「安心・安全」「人口減少」「第4次産業革命」「働き方」「行政」「SDGs」など、岩手町を取り巻く社会的課題が掲げられている。児童生徒がこれらの課題を自分事として捉え、主体的に学ぶ機会を小・中・高の教育課程に組み込むことが重要である。

本グループが提案するトークフォークダンスの実践案は、こうした学習機会の一例である。児童生徒が地域の人々や企業で働く人々と共に、岩手町の「現在」「これまでの歴史」「これからの未来」について語り合う場を設けることで、自律的活動に関する資質・能力を育成し、地域への愛着や誇り、すなわち「シビックプライド」の醸成につなげることを目的としている。このシビックプライドを育み、社会的実践力を備えた人材を育成することこそ、「いわてまち学」の最終目標である。

子どもの意見を反映したまちづくりの重要性について考える。近年、子どもの意見を地方行政や教育の充実に活かす機会が増えている。これは、「こども基本法」や「子どもの権利条約」の精神に基づいた動きであり、岩手県でも令和5年度に「子どもからの意見聴取」、令和6年度には「県立高校教育の在り方」に関する児童生徒アンケート調査を実施するなど、教育活動の充実に図る取組が進んでいる。

本グループが提案するトークフォークダンスでは、最初のテーマを「2030年の岩手町はどうなっていて欲しいか」と設定している。このテーマをあえて焦点化しすぎないのは、児童生徒と地域の人々が、町を多角的に見つめ、自由に意見を交わすことを促すためである。「岩手町の好きなところはどこか」「他の地域に自慢できることは何か」「どんな町になってほしいか」といったテーマについて、児童生徒が主体的に話題を提供することが期待される。このように岩手町の未来について夢を語り合う場は、行政職員にとっても、貴重な意見収集の場となり得ると考える。

また、岩手町で育った児童生徒が、高校・大学進学や就職に伴い岩手町を離れるという現実にも目を向ける必要がある。学業や就業の機会には自治体ごとの限界があり、児童生徒には自身の夢や目標を実現するために進学先や就職先を選択する権利がある。しかし、岩手町の教育を通してシビックプライドを育んだ児童生徒は、たとえ岩手町を離れても「岩手町存在を心に留め、学業や仕事に励みたい」という意識を持つのではないだろう。

か。そして、社会人として成長する中で、「岩手町に何らかの形で貢献したい」「定期的に帰郷したい」という想いが芽生えるかもしれない。さらに、もし岩手町を拠点に企業を立ち上げたいと考える人材が現れたならば、それは「いわてまち学」の成果として大きな意義を持つといえる。

本グループの提案は、学校・行政・地域が連携し、「いわてまち学」を通じて児童生徒のシビックプライドを醸成し、「岩手町をより良いものにしよう」とする主体的な心を育む取組である。この取組を通じて、岩手町の子どもたちが自ら地域を考え、行動し、未来の岩手町を創造する力を育むことができるよう、具体的な実践につなげていきたいと考えている。

（文責：及川洋、高橋規真、川名弘晃、水梨弥夕、五島佑希菜）

4. 成果と課題

コロナ禍が落ち着いた現在、子どもたちの学習場面でも、生活科や総合的な学習（探究）の時間を中心としつつ、地域での直接体験、実験、観察、聞き取り調査など、様々な形で地域に出て、地域の方々と専門家などに直接、情報収集を実施する機会が増えてきた。座学ではなく、地域をフィールドとして幅広い体験活動を展開できるのが、教科書がなく、各教科とはことなる地域独自の学習内容を含む「総合的な学習」こそが。子どもの実生活や社会とのつながりを直接に意識して学ぶことのできるカリキュラムとなる。「いわてまち学」は、子ども主体の学習を展開できる契機となり、これからの社会を自分たちの力で多様な人々と協働して創っていくことのできる力の育成は、学校を中心としつつ、地域社会とともに取り組む必要がある。

公教育としての学校教育の使命は、自らを常に変革し続けることのできる自立した人間であることはもちろん、あわせて、多様な他者と協議し、協働しながら、自分たちにとって望ましい地域（社会）を常に創り続けていくことのできる社会創造

的な主体（OECDのいうエージェンシー）の形成である。あらためて言うまでもないが、子どもも生まれたときから一個のかけがえのない人間存在であり、権利享有主体である。ただ、一方で、子どもたちは、乳幼児期から児童期、青年期を通じて保護され、発達し続けていく主体でもある。

子どもは、学校教育、家庭教育、社会教育全体を通じて、権利主体としての質を高め続けていく存在である。子どもの意見表明や参加・参画の機会の保障を通じて、子どもは、権利享有主体から権利行使主体へと社会的に成長し続けていく。

子ども中心社会、子ども真ん中社会とは、権利主体としての子どもが、自らが当事者として大人とともに共同して行動する場面、協力する場面、多様な価値を持つ人間が相互の違いを前提に相互変容に向けて関わり合うこと、すなわち協働する場面を通じて、子ども各自が自己創造と社会創造の主体として育ち行動することのできる環境が整った社会を意味している。その基本的理念は、国連「子どもの権利条約」ならびに、わが国の「こども基本法」にも現れている。岩手県においても、子どもの意見表明権や参加権を規定した自治体法が生まれている。例えば、「奥州市子どもの権利条例」（2012年4月施行）、「大槌町子供学び基本条例」（2019年4月施行）である。それらは、子どもが社会の重要な構成員であり、東日本大震災の復興を支え、これからの社会を自らの力で創造していける人間づくりを支える理念となっている。

子どもを学習活動の主体として捉え、アクティブ・ラーニング型授業、現在でいう、主体的対話的で深い学びや探究型授業の実現は、教科を中心とする科学的な認識形成を促すための単なる授業改善の方法論ではない。もちろん、科学的な認識形成はこれからのグローバル社会や産業全体の発展に不可欠ではある。しかし、民主主義を基本とする日本の成長発展に不可欠な上記の子どもの権利に関する背景的理念を実現するための、基盤的な方法論でもある。この発想は、岩手町がめざす、シビック・プライドの醸成、持続可能性（SDGs）

の追求、町のブランド化、と十分に整合性を持つ。
特に重要なのは、活動内容・活動方法のみならず、
課題設定、活動評価における当事者としての子ども
も参画を発達に応じて保障することである。さらに
活動全般における学校と地域との協働の一層の
質的深まりである。

今回の岩手町のカリキュラム・デザインは、上記の
理念に貫かれた、具体的な学校教育のビジョンを示
したいという意図を持って教職大学院の院生と大学
教員たちとの共同作業の帰結である。今回は、教
職大学院からのカリキュラムデザインの提案である
ため、今後、岩手町の各学校において、児童生徒
の参加も保障しながら、自分たちのふるさと、自
分たちの学校に合ったカリキュラム創造していく
ことが課題であり、私たちの研究成果がその一助
となることを願っている。

(文責：田代高章)

【註】

- 1) ・坂本有希、田代高章、馬場智子、芦澤信吾、
小野靖子、小林美奈子、志和孝洋、鈴木直樹、
関要、高橋真弓、高橋瑞輝、千葉孝成、円井哲
志、登坂皐月、馬場識子、渡邊圭美『『まちづ
くり』の主体を育む小中高一貫カリキュラムの
グランドデザイナー「岩手町」をモデルとして』
『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第7
巻、2023年3月、31-45頁。
- ・田代高章、菊池新司、甘竹浩枝、井野龍汰、川
島真子、菊池貫太、佐藤綾、高橋恵子、滝沢咲、
田中秀幸、中村偉織、似内流、橋本淳史、畑中
有香子、細川純平、宮崎烈、宮野一歌、山根基
義「岩手町『いわてまち学』を中心とする小中高
一貫カリキュラムの開発」『岩手大学大学院教
育学研究科研究年報』第8巻、2024年3月、31
－45頁。

引用・参考文献

- ・岩手町 (<https://town.iwate.iwate.jp/town/>)
- ・岩手町「岩手町総合計画」7、16-19頁(2021)
- ・岩手町「いわてまち学の推進について」(『令和
6年度岩手町学校教育指導計画』)(2024)
- ・岩手県教育委員会『令和6年度 学校教育指導
指針』(2024)
- ・国際連合「子どもの権利条約」(採択1989,批准
1994)
- ・セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン
HP ([https://www.savechildren.or.jp/sp/news/index.
php?d=3897](https://www.savechildren.or.jp/sp/news/index.php?d=3897))
- ・第3次いわてまち男女共同参画プラン(2022)
- ・国立青少年教育振興機構「高校生の社会参加に
関する意識調査報告書—日本・米国・中国・韓
国の比較—」(2021)
- ・多賀秀徳、学校と地域とを繋げるトークフォー
クダンスの実践—挑戦を語り、協働を生む可
能性の場として—、ユマニテク教育研究所紀要
(2), 124-142, 2023-03
- ・「こども基本法」第3条(2023)
- ・文部科学省(2006)、人権教育の指導方法等に
関する調査研究会議「人権教育の指導方法等の
在り方について[第二次とりまとめ]」

学校づくりと「通信ば研究」

—ナガイ・ショウゾウの報告記録「新しい通信ばづくり」から—

土屋 直人*

(令和7年2月3日受付)

(令和7年2月14日受理)

TSUCHIYA Naoto*

A Study on Elementary School Creation in Shozo Nagai's Report "Creating a New Correspondence
Document with Families"

要 約

戦前・戦後岩手で生活綴方実践を重ねていた小学校教師の一人、永井庄蔵が「ナガイ・ショウゾウ」の筆名で寄稿した報告論考「新しい通信ばづくり—評価をどう考えるか—」（『教育』1956年3月）の論述を追ひ、1955年4月に新設された水沢市立常盤小学校での、「新しい学校づくり」に向けた「通信ば研究」の取り組みの実際とその議論の特質について検討した。ナガイら教師集団は、これまでに、「通信ばを、わたされた子どもたちは、なにをいわれたか」を子どもの書いた文から確かめ、教科毎の三段階の相対評価では子どもの生活、学習、健康について「具体的な事実をとりあげてはげましていくこと」ができないとの課題把握から、「学期のしまいに一度だす通信ばをやめて、たびたびだす通信ばにし」、また「絶対評価や相対評価をやめて、具体的事実とその意味」を書くようにした。そこには、父母らとともに語りあいながら、「おたがいに幸福で正しい社会をつくるにない手となる教育」を求めた、「職員の共同研究」の模索と格闘が記されていた。

はじめに

本稿は、戦前・戦後岩手の民間教育研究運動を中心に担った教師の一人、永井庄蔵（ナガイ・ショウゾウ、1911年～1998年）¹の教育論・教育実践への問題関心から²、教育科学研究会の機関誌『教育』の1956年3月号に、永井が「ナガイ・ショウゾウ」³の筆名で寄稿していた論考「新しい通信ばづくり—評価をどう考えるか—」⁴を取り上げ、その報告記録の論述を追ひながら、ナガイら教師集団の、「新しい学校づくり」に向けた「通信ば研究」の取り組みの内実と実態、その議論の

特質について検討しようとするものである。

本稿で取り上げる取り組みがなされていた水沢市立常盤小学校は、1955年4月に新設された、新しい小学校であった⁵。永井庄蔵は、1955年度当時、前年度までいた水沢小学校福原分校から、新設の常盤小学校に転任し、新たな同僚教師らとともに、文字通り「新しい学校づくり」に取り組んでいた。このナガイの論考の記録は、常盤小学校の創立・発足の初年度、1955年度の取り組みを、同年度末頃に記述し、まとめたものと思われる。

永井は、前任の福原分校（同分校は1年生から3年生までの学年編成であった）では、2年生、3

* 岩手大学教育学部

年生の学級を担任しており、そこでは学級担任として、学級文集を作成し、詩指導や版面指導、生活綴方実践などに取り組んでいた⁶。戦前から戦後にかけて生活綴方実践を重ねてきていた永井が、同僚教師らとともに、転任後の新設校・常盤小学校において、その初年度にどのような学校づくりを展望していたのか、そしてその中で、具体的な方途として、実際に「新しい通信ぼつくり」をどのように発想し、「評価」というものをどう考え、どのような学校実践の取り組みを展開しようとしていたのか。草創期の常盤小学校での実践や議論から見える、永井自身の評価観、教育観についても、同論考を追いながら、探ってみたい。(なお以下、本稿では永井庄蔵の名前の表記について、検討対象とする論考「新しい通信ぼつくり」の記載内容に関わる部分ではその筆署名の「ナガイ」を使用し、それ以外の場合には「永井」と表記する。)

1. 1950年代の「通知表」「相対評価」の状況

ナガイら常盤小学校教師の、1955年度の「新しい通信ぼつくり」の展開を追う前に、先ず1950年代半ば当時の、いわゆる「通知表(通信簿)」、及び「相対評価」をめぐる状況・動向の概略を、教育評価史研究に依拠しながら、確かめてみたい。

日本の学校における「通知表」は、学校によっては通信表、通信簿などと呼称されてきたが、法定表簿である指導要録とは異なり、その作成や形式は元来、学校の任意であるとされる。通知表は、明治中期頃より自生的に成立、普及していったが、1900年、学籍簿の様式の法定に伴い、通知表の様式は学籍簿に準拠したものとなっていき、画一化が進行した。この(学籍簿と通知表の)関係は、戦後も指導要録と通知表の関係に引き継がれた⁷。

一方、戦前の学籍簿で用いられていた「絶対評価」は、教師の「勘や直感」に基づく判断によって成績を付ける恣意的な評価とされ、戦後、絶対評価の主観性に対する批判から、1948年度版指導

要録において導入されたのが、「相対評価」であった。相対評価は、もともとアメリカの教育測定運動において編み出された評価方法で、その特質は、「正規分布曲線(ガウス曲線)」を規準にその配分率に従って児童・生徒の成績(評点)を割り出す点にあり、ある集団内における子どもたちの位置や序列を明らかにしようとする評価の立場であった。「5段階評価」はこの相対評価の代表的なものである。この相対評価は「便利」な反面、「子どもと教師を苦しめる評価」と次第に把握され、その矛盾・問題点を顕在化させたのが、1969年のいわゆる「通信簿論争(通信簿事件)」とその延長上に発生した立川二中の「オール3」問題であった⁸。これらを契機に、1970年代に入ると「到達度評価」「形成的评价」が登場し、相対評価はその教育評価としての妥当性が厳しく問われるようになる⁹。相対評価は、近年一般的に、「必ずできない子どもがいることを前提とする点、排他的な競争を常態化する点、学力の実態ではなく集団における子どもの相対的な位置を示すにすぎない点で、教育評価と呼ぶには値しない」¹⁰とも見なされている。

なお、永井庄蔵と同じく、戦前以来、生活綴方教師として実践を重ねていた兵庫県但馬地方の小学校教師・東井義雄は、戦後の論考の中で、かねてからの「通信簿」や相対評価への疑問を示しており¹¹、のちに八鹿小学校校長となった1960年代末、「通信簿の改造」¹²に乗り出していった。

いずれ、これらの「相対評価」批判や通信簿改革は、1960年代後半頃の出来事や実践の動向であり、その意味で、本稿で検討する、1950年代半ばのナガイらの常盤小学校での「新しい通信ぼつくり」の取り組みは、それらよりも以前、およそ10年程前の着想と実践であった。その問題提起と議論は、非教育的な相対評価への批判論、指導要録に準拠する、教師・学校からの一方的な「通信簿」への批判論を先取りする内実を備えた先駆的な取り組みとして、歴史的な意味を持つものと言える。

2. 大槻健による「正しい評価法」の問題提起

ナガイの論考が掲載された、『教育』1956年3月号の一角には、幾つの特集枠に並んで、「正しい評価法をめざして」という特集が組まれており、そこには2つの論考が置かれている。ナガイの論考はその一つとして位置づけられたものであった。

その特集「正しい評価法をめざして」の中の一つの論考は、大槻健¹³の「評価、とくに通知簿をめぐる」であった。当時、早稲田大学助教授の大槻はこの教育雑誌『教育』を機関誌とする民間教育研究団体、教育科学研究会（教科研）に関わる研究者の立場から、同特集に関する総論的論考を記していた。ナガイの論考が位置付けられたこの特集「正しい評価法をめざして」の趣旨を確かめるべく、大槻の論考の冒頭を引いてみよう。

通知簿を開いて、そこに羅列された数字から、自分の子どものはねまわっている姿を、具体的に眼前にすることのできる親が、果して何人いるだろうか。元來、通知簿とは、学年や学期のしめくりとして、その間に子どもがどのように成長したかを知らせる、学校から親への「たより」であるはずである。それなのに、今の通知簿では、親はそこから、「お点数」を読みとることができても、自分の子どもの、大きくなった影像をつかみ出すことはできない。二郎や道子のかわりに、2や3の数字ばかりが顔を出して、そしてそれらとは全く関係なく、二郎の背だけはほとんどお母さんを追い越しそうだし、今日も外に出てはねまわっている。そこでつい、5や+2の数が一つふえたから、よくなっただろうと安心し、一つへったから、心配して叱りつけることになる。実は本当に子どもが怠けたかどうかは、よくわからないままに、点数の魔術にひっかかってしまっているのである。

そればかりではない。「うちの子」に5が一つふえたことは、同時にクラスの友だちの誰かが一つへったことになるはずである。しかしそんなことは、わかりもしないし、かまってもおられない。その誰かは、自分でもよくわからないままに、そしてどこをどう努力す

ればよいかもうやむやにしたままで、甘んじて叱られていなければならないのである。

大槻は、通知簿から自分の家の子の「はねまわっている姿」を眼前にできる親は何人いるかと問う。親はそこに点数を読みとることはできても、自分の子の「大きくなった影像をつかみ出すことはできない」。親も子も「よくわからないままに、点数の魔術にひっかかって」いる。「どこをどう努力すればよいかもうやむやにしたままで、甘んじて叱られていなければならない」子どもの状況がある。大槻は問題点をこう述べ、続いてこう記す。

われわれは評価とか通知簿とかを通して、いきいきとした子どもたちの成長の姿をうつし出したいし、子どもの足りないところを、親と共同で励ましてやるためのすべとしたい。そこで現在のように、人間に序列をつけたただけでおわる通知簿の出し方に徹底的な抵抗を加えた、いわば現在のやり方を実質的に「無力化」してゆくような実践に期待をよせる。

さいわいにして、岩手県水沢市の常盤小学校と、栃木県栃木市の栃木西中学校の実践について、その概要をきくことができた。¹⁴

「いきいきとした子どもたちの成長の姿をうつし出」す評価・通知簿を求め、それを、子どもを「親と共同で励ま」すための術としたい。大槻は、「正しい評価法をめざ」す意義をそう考えていた。常盤小学校の現場報告は、「人間に序列をつけたただけでおわる通知簿の出し方」など、同時期の形式的な評価に対して「抵抗」を加え、その「無力化」を展望する内実を持った実践動向の一つとして、その特集に置かれていたのであった¹⁵。

3. 常盤小学校初代校長・朝倉一二三の回想

1950年4月に新設された常盤小学校の初代校長・朝倉一二三は、同校の30周年記念誌への寄稿文「無からの出発」の中で、学校創立当初の様子等を回想している¹⁶。なお、この朝倉一二三は、

戦前岩手で「生活綴方」教育を実践していた教師たちのうちの一人であった¹⁷。

新設の常盤小学校教諭に発令された九名の教師は、昭和三十年四月一日、水沢小学校旧校舎の一室を借りて集まった。水沢、佐倉河、真城が独立自治体であったところ、組合立小学校を設立するとして造成した校地と二つの分校（瀬台野、跡呂井）はあったものの、他には何も無かったからであった。有るものは学校創設にそそぐ意欲と情熱だけである。職員は毎日集まって知恵を出し合い、意志を疎通し、計画を練り、感情の融和をはかった。

児童数は、水沢小学校から分離してもらった五年生以下と分校を合わせて三百二十名である。そのうち一年生と五年生だけが常盤小学校へ入り、二、三、四年生は水沢小学校あずかりとしていた。本校の児童は、水小から借りた二教室と講堂の一角を仕切ってもらった臨時教室に収容した。……¹⁸

新興の住宅地が拡がりつつあった平野部の農村地帯、水沢市街近郊の常盤小学校。その初年度当初は教員9名で、永井もその一員であった¹⁹。2つの学年、校舎が未完成で水沢小学校を借りての出発であった。ここには草創期の学校づくりへの希望と熱意が窺われる。朝倉の回想はこう続く。

そんななかで先生方は子どもたちの個性を見出し、ひとりひとりの可能性を引き出すように努めた。そして、他に類がないであろう通信簿に、子どもの観察記録を随時家庭に通信した。父母はそれに要望や家庭における子どもの生活などを書いて返戻する。だから通信簿とはいうものの、性格は交流簿あるいは協力簿といったものであった。先生方の負担はかなり重かったようであるが、理想実現への熱意は高く評価された。

20

実質的に「交流簿」、「協力簿」とも言うべき性格を持っていたという、この常盤小学校の初年度の通信簿を、9人の教師たちは、実際にどのような議論の中から生み出していったのか。

次にナガイの記録を具体的に照覧し、常盤小学校草創期の「職員の共同研究」による「新しい学校づくり」、「通信簿研究」の内実を探ってみたい。

4. 「通信簿を、わたされた子どもたち」の記録

ナガイ論考「新しい通信簿づくり」の内容の柱は、以下の5つの論点・主題から構成されている。

- (一) 通信簿を、わたされた子どもたちは、なにをいわれたか
- (二) 通信簿・評価のことを、どう考えたか
- (三) どんな考えで、どんな通信簿をつくらうとしたか
- (四) 通信簿にはどんなことをかくことにしたか。
- そして、どんなことを教師や親がかいたか
- (五) 父兄から、どんな批判をされたか

なお、「通信簿」の「簿」の部分「ぼ」とあえて表記しているのは、子ども自身もこの「通信簿」を読めるようにと考えての故と思われるが、ここにもナガイらの明確な思慮・意志の一端が見える。

以下、これら5つの論点・議論の柱を一つずつ跡付け、その取り組みの実際と、教師たちの「学校づくり」への思念、教育観を確かめてみたい。(なお以下、特に注記のない限り、引用部は当該論考「新しい通信簿づくり」からの引用とする。)

先ず論考冒頭では、「(一) 通信簿を、わたされた子どもたちは、なにをいわれたか」を記している。これらは、常盤小学校の発足の直後(あるいは、同校の発足より前に、同校教師らの以前の勤務校である他校で)、子どもたちが書き綴った文を、記載しているものと推察される。

(一) 通信簿を、わたされた子どもたちは、なにをいわれたか

- 1 「りか、もうちとだった」
- 2 「できるようになってきたから、もっとしなさい」
- 3 ねえちゃんに みせだっけ「もうすこし べんきょうすろばよい」と、いいました。
- 4 「二年生の一がっきよりできるね」

と、ほめられたりはげまされたりしている。だが、どうよかったのか、もうすこしやればよいといわれても、どんなところをどうやればよいか、親も子どももわかっていない。

5 「よう子、べんきょうできる^{ママ}くなった」といって、ミカン ふたつ くれました。

6 ぼくのおとうさんが すすんでいるが、たいいくと、さんすうすすんだので百円もらった。

7 わたしわできないので わたしが つうしんぼをおかあさんに みせたら おかあさんが タンスに しまいました。

できる子どもは、ミカンや、ランドセルや、タイヤキをかってもらったりするが、できない子はおこられたり、なさけなくなったりしている。

これは、二年生の子どもたちに、「うちに通信ばをもっていた時、どういわれたか かいてみるよ」といって、かいてもらったものです。

ナガイらは、同校発足当初（あるいはそれ以前）の時点での、「通信ば」をもらったときの、親や兄弟に見せたときの反応や様子を子どもに書いてもらい、「通信ば」が実際に家庭でどう受け止められているか、その現状を、子どもたちが書き綴った事実に聴きながら、探っていたのであった。

子どもは褒められ励まされてはいるが、「どうよかったのか」、そして「もうすこしやればよいといわれても、どんなところをどうやればよいか」を、「親も子どももわかっていない」。「できる子ども」はご褒美に物を買って与えてもらえるが、「できない子はおこられたり、なさけなくなったりしている」。ナガイらは、これまでの、受け取られた「通信ば」の実態を、こう捉えていたのであった。

これを承けて、現状への疑問をこう指摘する。

教育をすすめる上に、どんなよいひびきを親や子どもにあたえているか、うたがわしい。かえって、悪いはたらきをしているのではないか、と思われる。

この時の通信ばは、各教科毎に「すすんでいる」「ふつう」「おくらえている」と、三段階に評価しているもの。

子どもの生活、学習〔、〕健康などについて、具体的な事実をとりあげてはげましていくことも、できない。

「できる」「できない」とか、「上位か」「下位か」をもんだいにしている評価のしかた、こういう通信ばが、子どもたちや親に、どれほどやくだっているだろうか。教師にとっても、ものごとを具体的につかみ、子どもや親たちといっしょに考えながら教育をすすめていくことにやくだつだろうか。

教育のしごとの中で、通信ばをだし、評価をしていることが、教育的なしっかりした意味をもって、そのやくわりをはたしていなくてはならないと考えさせられた。

実質的に「指導要録」に準拠するかたちで、夫々の教科ごとに「すすんでいる」「おくらえている」等と三段階の評価を記入している、現状の「通信ば」は、「教育をすすめる上に」において「かえって、悪いはたらきをしている」。これでは、子どもの生活、学習、健康などについて「具体的な事実をとりあげてはげましていくこと」はできない。また、できるできないとか、上位か下位かを問題にしているこの評価のしかたの下での「通信ば」は、親にとっても教師にとっても「ものごとを具体的につかみ、子どもや親たちといっしょに考えながら教育をすすめていくこと」に役立っていない。「通信ばをだし、評価をしていること」が、「教育のしごと」の中で「しっかりした意味をもって」、その役割を果たすためには、どうすればいいのか…。

こうしてナガイらは、子どもと親に役立つ評価、「ものごとを具体的につかみ、子どもや親たちといっしょに考えながら教育をすすめていくこと」に役立ち、教育の仕事の中で意味を持った「通信ば」を創出しようと、決意していたのであった。

5. 「評価の考え方、仕方」を変えること

続く「(二)」では、「通信ば」や「評価の考え方、仕方」を、変えていくことを論じている。

(二) 通信ば・評価のことを、どう考えたか

戦前の旧教育時代の「甲乙丙」「優良可」は、新教育がおこなわれるようになったといわれる一九四六年頃から、科学的であるという名のもとに、「たいへんすすんでいる。すすんでいる。ふつう。おくられている。大へんおくられている」「+2 +1 0 -1 -2」「5 4 3 2 1」という、相対評価にかわってきた。絶対評価から相対評価にかわるにはかわったが、親も教師も、やはり、「できる」「できない」ということに関心をしめしているにすぎないようである。かわったようにみえて、実際はかわっていないことになる。

ある中学校では、1 2 3 4 5と、相対評価で成績一らん表にかいてあるのに、4 [.] 5 ががらりとならべられ、校長さんも一べつして「なかなかよくできますね」と喜んでおられた。正常曲線で、配分されていない。4 [.] 5 は絶対評価のようにつかわれている。

新しい教育といいながら、評価の仕方、考え方が旧教育の時からそう変わっていない。一般的にいう教育の仕方もかわっていないことになるのではないか。

通信ば、評価の考え方、仕方をかえていくことは、教師のあり方をかえ、教育をただしいものにしむけていくことにもなるのではなからうか。ほんすじからいえば、教育の考え方によってかわることなのだが。

「科学的」の名の下に絶対評価から相対評価に「かわるにはかわった」が、親も教師もできないに関心を示しているに過ぎず、実際には変わってはいない。本来、「評価の考え方、仕方」は、「ほんすじからいえば、教育の考え方によってかわることなのだ」。ナガイらは、「通信ば」や「評価の考え方、仕方」を変えていくことは、「教師のあり方をかえ、教育をただしいものにしむけていく」ことに繋がるものと、明確に捉え考えていた。

こうして、ナガイらは、新しい取り組みに向けて、次のように共同研究に踏み出していった。

新しくつくられたトキワ小学校に転任したわたしたちは、新学期の四月末に通信ばづくりを提案した。そしてどんな教育をしていくか、どんな通信ばをかくか、をはやくしっかりときめた方がよいということになっ

た。週一回の研究打合せ会に通信ば研究をした。

6. 「たびたびだす通信ば」へ

続いて、ナガイらは「どんな考えで、どんな通信ばをつくらうとしたか」を、「なぜそうしたか」という根拠を具体的に挙げながら、こう記している。

(三) どんな考えで、どんな通信ばをつくらうとしたか

(1) 学期のしまいに一度だす通信ばをやめて、たびたびだす通信ばにした。

★なぜそうしたか。

(イ) 今までの通信ばは、学期末にいそがしい山をつくっていた。これでは農繁期をつくって過労になり、考えることをしなくなってしまう農民に、なんだかにているようだ。考える教師になるためにも、労働を平均化して、いそがしさの山をなくすことだ。

(ロ) いそがしさの山の中ですることは、たびたび教育の営みとしてやる評価をも事務的なものにさせてしまった。教育活動として意味のある評価にするためにも、ふだん、通信ばをだすようにした。

(ハ) 評価が日常の教育活動をたかめ、子どもたちを上げまし、親が子どもをよく理解することに役だつようになされなくてはならない。通信ばで決定版みたいに学期末に一度評価されたのでは、子どもが、夏休み、冬休み [.] 学年末休みになるから、評価されっぱなしということになってしまう。教育的な働きかけをする評価であればあるほど、学期の途中でたびたび出すことは、子どもにとっても必要ではないか。なぜなら学期末に一度に子どもがのびるのではない。もののみかた、考え方がすすむのではない。毎日の教育活動の中で子どもたちがすすんでいること、かわっていることを知り、学級社会にとって、それがどんな意味をもっているかなどを考えていかななくてはならない。

(ニ) たびたび通信ばをだすことは、親と子と教師のむすびつきを、よいものにするのはではないか。

(ホ) 通信ばがなんどもいくことによって、親も教師のしごとに理解をもち、一教師あたりの子どもたちの数

がどれくらいであればよいかということも、考えてもらえるだろうということもあった。

これまで、「通信ば」記入で「学期末にいそがしい山をつくり、その過労から「考えることをしなくなって」しまう面もあった。また、「いそがしさの山の中ですること」は、「教育の営みとしてやる評価をも事務的なものにさせ」てしまっていた。だから、労働を平均化して「いそがしさの山をなく」し、「考える教師になる」ためにも、そして「教育活動として意味のある評価にするためにも」、普段から「通信ばをだす」のだ。元来、評価は「日常の教育活動をたかめ、子どもたちを上げまし、親が子どもをよく理解することに役立つように」為されねばならない。だが「通信ばで決定版みたいに学期末に一度評価されたのでは」、子どもが休みに入るので「評価されっぱなし」になる。そもそも「学期末に一度に子どもがのびるのではない」し「もののみかた、考え方がすすむのではない」。だから「教育的な働きかけをする評価」として「学期の途中でたびたび出すことは、子どもにとっても必要」なのだ。「毎日の教育活動」の中で子どもたちの進展・発展と変化・成長を知り、「学級社会にとって、それがどんな意味をもっているかなどを考えて」ゆくためにも、それは必要なのだ。

一方、度々「通信ば」を出すことは、親と子と教師の結びつきを良いものにのみならず、「通信ばがなんどもいくこと」によって、親の「教師のしごとへの理解」も得られ、一教師当たりの子どもの数、即ち学級定員数という教育条件整備の課題についても父母に「考えてもらえる」機会を生むこととなる。ナガイらはそう考えたのだった。

7. 「具体的な事実とその意味」から

他方、「どんな考えで、どんな通信ばをつくろうとしたか」の2点目を、こう論じている。

(2) 絶対評価や相対評価をやめて、具体的事実とそ

の意味で評価しよう。子どもにも親にもよくわかるようにすること。

(イ) +2 +1 0 -1 -2や1 2 3 4 5では、みてもよくわからない。5や4はできるのだといわれても、どこがどうできるのか、1 [-] 2はできないんだといわれるが、どこがどんなふうにできないのかわからない。また、その学級がどんなにレベルがひくくても、正常分配曲線で評価されるから4も5もあるわけだが、4や5が通信ばについているとできるんだとおもいこみ、レベルの高い学級では、逆に1 [-] 2だとできないんだとおもいこんでしまう。

(ロ) 絶対評価も相対評価もレッテルをはり、概念的に固定化してしまう。子どもたちを「できる」「できない」「上位、中位、下位」ときめてしまう。そういうみ方を教師も親もやり、子どもたちのあいだでもするような働きをする。これが、不当に喜ばせたり、がっかりさせたりすることは、通信ばをわたされた二年の子どもたちの記録でもわかる。

平和教育とか、真実をつらぬく教育とか、具体的な事実をだいにする教育とか、話 [-] あい学習でとかいっても、通信ばの評価が絶対評価や相対評価であれば、親も教師も子どもまでもその方にむけられてしまい、教育のめあてがぼやけてくる。これでは評価の教育的意味がなくなる。あやまった人間評価をもさせるしまつになる[の]ではないか。

つぎへの発展をどう組たてていったらよいかがおたがいにかかるためには、具体的に子どもたちの生活のしかた、学習、健康などの事実をはっきりわかることだ。レッテルをはったり、概念的な評価のかきあらわをしたのでは、子どもたちどうしの関係を高めたりひとりひとりの力をのばしたりするための考えをうちたてることができにくい。だから絶対的評価や相対的評価をやめて、具体的事実とその意味をかくようにしようとした。

5や4は「できる」と言われても「どこがどうできるのか」、1や2は「どこがどんなふうにできないのかわからない」。その学級がどんなに「レベル」が低くとも正常分配曲線で評価される故に「4も5もあるわけだ」が、4や5がついている

と「できるんだ」と思い込み、「レベル」の高い学級では逆に1や2だと「できない」んだと思い込んでしまう。「絶対評価も相対評価もレッテルをはり、概念的に固定化してしまう」。子どもたちを、できるできない、上位・中位・下位と決めつけ、また「そういうみ方を教師も親もやり、子どもたちのあいだでも」そのように働いてしまい、「これが、不当に喜ばせたり、がっかりさせたりする」元凶ともなる。「平和教育」等とは言っても、「親も教師も子どもまでもその方にむけられてしまい、教育のめあてがぼやけてくる。これでは評価の教育的な意味がなくなる。」誤った人間評価をさせてしまう。

むしろ、「つぎへの発展をどう組たてていったらよいか」を互いに確かめるためには、「具体的に子どもたちの生活のしかた、学習、健康などの事実をはっきりわかること」が必要だ。レッテルを貼る概念的な評価の表記では、「子どもたちどうしの関係を高めたりひとりひとりの力をのばしたりするための考えをうちたてることはできない」。それ故ナガイらは、「絶対評価や相対評価」でなく、「具体的事実」を書くようにしたのであった。

8. 「幸福で正しい社会をつくる」教育への評価

更に、「絶対評価や相対評価をやめて、具体的事実とその意味をかくようにしようとした」理由について、もう一点、次にこう続けて記している。

(ハ) おたがいに幸福で正しい社会をつくるにない手となる教育に反しない評価をしよう。

成績の評価についての疑問に対して、東大の沢田先生の答えが「教育」六月号にのっていた。“五段階法は、生徒の学級における相対的位置を明らかにすることを目的とする評価法です……上級学校や職場は、それぞれの目的に応じて優秀な生徒から採用することは現在の社会の厳しい現実です。このような社会的必要から、生徒の相対的位置を明らかにする評価法は、常に要求されてきたわけです……”とっておられる。

厳しい現実とは、「合格、不合格」「採用、不採用」をだす「進学、就職」のある社会をいうのではないか。正常曲線でわかるような五段階評価は、教育ということから考えられたものでなく、優勝劣敗の自由競争の社会に適応させる評価のしかたではないか。「おれはできないんだ」「下の人間だ」と自分を卑下しあきらめるもの、「おれは上なんだ」と思う人間をつくる評価だといえる。おもてむきいいようにして、そこいじのわるい子ども、ねたみをもつ子どもをつくったり、たがいに対立し、反撥しあい、競争することにしらずしらずにしてしまっているのではないか。これではだかいに協力しあい、集団としての行動をとる人間とする学習はさまたげられる。これは教育に反する。五段階評価は教育的評価ではない。正常曲線分配で評価する仕方は科学的だといわれながら人間的な喜び、協力などを無視した、いわば非科学的なものではないかと、おもわれる。昔の甲乙丙以上に非人間的なあつかい、評価を子どもたちにあてはめることになる。こういうわけで私たちは五段階法をやめた。

ナガイは、「成績の評価についての疑問」に応える沢田慶輔の指摘²¹を引く。相対評価は、上級学校や職場が「それぞれの目的に応じて優秀な生徒から採用する」という「社会的必要から」常に要求されてきた。合格・不合格、採用・不採用を出す「進学、就職」のある社会の、「厳しい現実」がある。だが「五段階評価は、教育ということから考えられたものでなく、優勝劣敗の自由競争の社会に適応させる評価のしかた」であり、自分を卑下させ諦めさせ、また傲慢な人間をつくる評価だ。「おもてむきいいようにして」底意地の悪い子、妬みを持つ子をつくり、互いに対立、反発しあい「競争することにしらずしらずにしてしまっている。これでは協力しあい「集団としての行動をとる人間とする学習」は妨げられる。「これは教育に反する。」つまり「五段階評価は教育的評価ではない」のだ。「正常曲線分配で評価する仕方」は、「人間的な喜び、協力」などを無視した非科学的なもので、昔以上に「非人間的なあつかい、評価を子どもたちにあてはめる」ことになってしまう。

こういう評価を私たちは「やめた」と、ナガイらは宣言する。彼らは一貫して「教育的評価」を照準に、眼前の非科学的で非人間的な評価方法を厳しく問うていた。そこには絶えず、「人間的な喜び、協力」、「集団としての行動をとる人間」の教育への希求の念、そしてそのための教育的評価を探り、実践を切り拓こうとの視座があった。

その観点から、学級集団、「学級社会」の教育を念頭に、ナガイは、常盤小学校教師、「わたしたち」の思念と志向を、こう続けて述べている。

教育の営みは学級全体をたかめ、劣等者をなくすことにある。たかまった事実、かわった事実がその子どもなりに、その学級社会の中での意味づけがされ、とりあげられ、親や教師や子どもたちどうしにみとめあわれることが評価のただしあり方だ。これがもとになって、子どもや学級社会もさらにたかまっていく。こういうやくわりをはたす評価を教育的評価とした。現実社会適応の評価である五段階評価でなく、教育活動のひとつとしておこなう教育的評価をしようじゃないかということになった。そして、具体的事実で子どもたちをみてはげます教師、具体的事実でものごとを考えあい、協力しあう子どもたち、具体的事実で子どもたちの変化をよみとりはげます親たち、このような評価のあり方をわたしたちがとったことは、わたしたちの教育のあり方をきめたことにもなった。

「学級全体をたかめ、劣等者をなくすこと」は、「教育の営み」そのものだ。ナガイらは、「たかまった事実、かわった事実がその子どもなりに、その学級社会の中での意味づけがされ、とりあげられ、親や教師や子どもたちどうしにみとめあわれること」に資する評価が、「評価のただしあり方」だとする。その評価を足場に、「子どもや学級社会もさらにたかまっていく」のだ。とりわけここには、それまでナガイ自身が自らの内に培ってきた、協働の学級づくり、「生活綴方」実践の知見と視座が表現されている（滲み出ている）ように思える。

「わたしたち」は、「現実社会適応の評価」では

なく「教育活動のひとつとしておこなう教育的評価」を求めよう。「具体的事実で子どもたちをみてはげます教師、具体的事実でものごとを考えあい、協力しあう子どもたち、具体的事実で子どもたちの変化をよみとりはげます親たち」を、その理想の姿とする、「評価のあり方」を採ろう。それは、「わたしたちの教育のあり方をきめたことにもなった」のだと、ナガイはここで、新設初年度の、常盤小学校における教師集団の共同意思(意志)を、代弁して述べていたものと考えられる。

かくして、当該部分の小見出しの、「おたがい」に幸福で正しい社会をつくるにない手となる教育に反しない評価」とは、諦めや傲慢、対立や反発、競争を生む「優勝劣敗の自由競争の社会に適応させる評価」ではなく、人間的な喜びや、協力と集団のなかに行動し生きる人間の学習、「学級全体をたかめ、劣等者をなくす」ような「教育の営み」に資する評価のことを、言っていたのであった。

なお、常盤小の当時の校長・朝倉一二三の指摘によれば、学校創設初年の1955年度には、『『父母と教師の会』(P T Aと略称をしない)もいち早く結成され」ており、その会の規約の第五条には、「この会は、父母と教師とが協力して、子どもたちを幸福で正しい社会をつくるにない手になるようにしていくことを目的とします」とあったという²²。

9. 「どんなことをかくことにしたか」

次に、「通信ば」にどのようなことを書いたか、そのやりとりの実際を、例を挙げて記している。

(四) 通信ばにはどんなことをかくことにしたか。そ

して、どんなことを教師や親がかいたか

(1) からだのこと

(イ) からだのしらべ(め・みみ・はな・のど・ひふ・は・せい・めかた・むねまわり・こしかけた時のたかさ、など) 毎月、めかたのかわり方を調べて健康にきをつけていくようにした。(ロ) うんどうの能力がどうかわっていったか、年三回かくようにした。(ハ) たべもののすき、

きらい。きらいなものをへらしていくため。(二)よい生活と学習をすすめ、よい社会をつくるために、じょうぶなからだがほしいのだとはっきりさせ、じょうぶなからだにしていくためのことをかく。

(例) 10月3日 このあいだのお医者さんのしらべでは、ヘントウセン肥大でした。8月に、めかたがへっている人に多いようです。かたよったたべものをとっているのではないかとおもいますがどうでしょうか。ビタミンAのようなからだに抵抗力をつけるようなものをきらわないうでたべるようにさせてください。きらいなものはありませんか。

10月6日 たべものでは、たいしたきらいなものはないですが、たまにお汁をたべないことはあります。タマネギはきらいそうですね。それから、はらがいたいといふ(う)ときがたまにありましてね。お医者さんにみてもらふ(う)ときは どのへんがいたいかをしっかりと はなして見てもらふ(う)や(よ)うにと言ひ(い)ましたが、なにもいは(わ)れて来たようではありません。けれどもこのあひ(い)だのえんそくの時、おひるすぎ、かへ(え)りみちに 少しはらがいたいから はしってきたと言ってきましたところ、便所へいったり はいたりして苦しみました たまたまこういふ(う)ことがあります。つぎの日は、よくなるんですけどもね。どういふ(う)ためでしょうかね。

子どもの身体の状況に気を配り、観察した体調の様子を家族に連絡し、家庭での様子を聞く教師の記述に対して、父母からは家での暮らしぶりを詳細に書き返し、また教師に呟きのような問いを語り返している。ここには、教師と父母がともに、子どもの生命・健康を大事にする支援、養護を求めるべく、「具体的事実」をもとに相互の応答から相互理解、支援への相互協力を生み出そうとする過程が、はっきりと見える。

他方いま一点の「生活と学習」についても、「事実でかく」ことを、このように実際に進めていた。

(2) 生活と学習のらん

このらんには、生活と学習をたかめるためのことを事実でかくことにした。

(例) (1) 7月2日 全体として、おちついた学習をしています。五十音全部よめます。文章としてのよみ方も、らくに出来るようです。あそんでいる時、なにもしない女の子を時々たたいて泣かせることがあります。気をつけましょう。

7月8日 毎日お手数を御かけ致します。よろしくお願ひ(い)します。手前では、不具の子が故へ、あまやかして育てまして、非常に先生には、御苦勞をおかけしています。できまし(す)れば皆様の前でお話をさせてみて下さい。

7月20日 此の頃、女の子をいじめるのがそんなにみられなくなりました。「弱い者をいじめるのは、ほんとうの強い子でなくて、らんぼうな子なんだよ」なんて話してきかせますと、うなずいてきております。御協力ねがいます。

なんでも話せる子供にしたいと思いまして毎月月曜日に日曜日の事を(あそんだこと。おてつだい。ほめられたこと。しかられたこと等)みんなの前で話すようにしています。お話する方もきく方もよろこんでいます。のびのびとした非常にりっぱな字をかきます。家でもほめてあげてください。えをかくときも熱心で書きはじめますと終わるまで話ひとつしないうでむちゅうです。

10月31日 とても気持があかるくなりました。そのあらわれとして、女の子をいじめるのがみられなくなり友達みんなとなかよくあそんでいます。

また、ならんでどこかへ行く時には、いくらかでもらくにしてあげようと思ひ手をつないでやろうと思つても 私とは絶対に手をつなぎませんでした。今ではよろこんで手をつなぐようになりました。そしていろいろと家の事ははなしてきかせるようになりました。

学級での、その子の生活ぶりや学習の実際の様子の見取りのほか、子どもにどう向き合い励ましているか、その姿勢と状況を伝えあい、その言動・表現の変化、仲間関係の進展を、応答のなかで相互に交流し確かめあっている。「具体的事実」を記載するこの「通信ば」からは、学級生活と学習の具体を、「事実でかく」ことで、指導・支援の方向と手立て、また互いの願いを親と教師がとも

に考えあい共有・了解しあう様が、ありありと伝わる。

また、既に確かめてきた通り、高まった事実、変わった事実が「その学級社会の中で」意味づけられ「とりあげられ、親や教師や子どもたちどうしにみとめあわれること」が実際に為されている様子が窺われる。そして、教師が「ものごとを具体的につかみ、子どもや親たちといっしょに考えながら教育をすすめていく」姿が、そこにはある。

かくして、「生活と学習をたかめるためのことを事実でかく」姿勢、「日常の教育活動をたかめ、子どもたちをはげまし、親が子どもをよく理解することに役立つ」ような評価に連なる「新しい通信ば」の実際の、ここには明確に記録されていた。

10. 「父兄」から出された「批判」

教師たちは5月初旬、P T A新聞に、「つうしんぼ」をもうすぐ出す旨の呼びかけ文を載せていた。

(五) 父兄から、どんな批判をされたか

「つうしんぼを もうだします」というみだしで、五月はじめてのP T A新聞につきぎのようにのせた。

今まで、たいていつうしんぼというと 学期に一べん 一ばんしまいにだしておったのですが、「どうかして、日々の教育のためになるようにしたいものだ。日々の教育の中から、子どもの^{ママ}生長や、努力や、学習のすすみかた、ひっかかり、生活のしかたをぬきだしていききたいものだ。そしてそんなことを知らせ、おとうさんやおかあさんたちの愛情と理性にささえられたはげまし、うちからの連絡をえたいものだ。そして通信ばも教育にとって ほんとうに必要なものだ。通信ばも、教育のてだすけとなるようにしていきたいものだ」と考えていつでもだせるような通信ばをつくりました。もう、五月なかばから、なん人かずつの子どもの手で、つうしんぼがうちにはこばれることでしょう。子どもたちが幸福で正しい社会をつくりあげていく人間となるよう、通信ばもやくだつことをねがいながら。

ナガイらは、P T A新聞を通して、あらためて「子どもたちが幸福で正しい社会をつくりあげていく人間となるよう」、「通信ば」を役立つものとしたいと、学期途中のその発足を説明している。

続いて、新たな「通信ば」の、子どもと父母ら家族、家庭内の受け止め方の実際を確かめるべく、子どもたちが書いた文(記録)を引いている。

こうして五月、通信ばが子どもたちの手で家にはこばれ、家で話しあわれたことが子どもたちにきろくされてきた。

(1)

「つうしんぼ、きたのが」／「てんすう かいてるのが」／「なんがつのだ」／「こいず、つうしんぼ ^{ママ}なんじょに つけんだ」／「うん」／「へいきんないな」

(2)

母 「ほう、こんでは、まず ちょうめんみたいなものだね」

父 「うーん」と おとうさんは、だまってみている。おきゃくさん「水沢のとは、ぜんぜんちがうね。」すると、おかあさんが、つうしんぼのうしろを見て「そつぎょうするときは、ここに なまえなんかかいて そつぎょうしょうしょうと、いっしょにするわけだね」というと、おきゃくさんが「このつうしんぼう とってもいいね」といいました。おとうさんも よんでから、「とってもいい、つうしんぼうだ」といいました。

(3)

母 「今までよりも、ずいぶん かわった通信ばだねえ」

父 「こうゆう通信ば いいんだよ。先生は、書くのたいへんだね」

(4)

私は、通信ばをおとうさんやおかあさんに見せました。

私 「かっちゃん、こいず、こんど、あだらしぐできだトキワ小学校の通信ばだど。うちの人だちと先生といっつも子どものわるいところをなおすために、この通信ば、できたんだど」

母 「つとむの通信ばど、おんなづ(じ) だな。いい通信ば、できだなあ」

父 「つねな(つねの通信ぼに)、いぐ(よく) つけっからな」

私 「そんなごど(こと)、にゃんだよ(ないんだよ)。ぎゃにゃどこも、かくんだよ」と、いった。

(5)

姉 「この通信ぼは、さっぱり、なにがなんだかわからない」

父 「新しい通信ぼの意味は、わからない」

母 「子どもをよくするために作られた通信ぼだ。昔のような通信ぼは、いまのきょういくにはてきしてないから、こういうふうにかわったのだ」

父 「そうか」

父 「でもね。いっばんてきに家庭ほうもんをして通信ぼのありかたをおしえるべきである」

姉 「そうだ」

なんだかわからない通信ぼ、かわった通信ぼ[.]みんなにわからせなくてはならないんだという声。てんすうかいてないのか。「できる」「できない」がかいてない、といっている人もある。けれども一方では、ずいぶんいい通信ぼ、新しい教育に適した通信ぼだと賛成されている声もあるが、どこがよいのか、わかるように語られていない。

点数や、できるできないが書いていない、何だかわからない変わった「通信ぼ」だという反応。「いい」との賛成の声はあったが、どこが「よい」のかが「語られていない」。父母らの受け止め方の実態を、ナガイらはこう捉えていた。

11. 父母と教師で「語りあわれた」こと

次に、二学期末の「父兄懇談会」での、父母と教師との話し合いのなかみの具体を記している。

二学期すえに、地区PTAと入学前の子どもたちの父兄懇談会をひらいた。そのとき二人の親から、いまのトキワ小学校の通信ぼにギモンをもっていると、つぎのことがだされた。

(1) みて、わけがわからない。

(2) この通信ぼを来年も使うつもりですか。日本で

のくらいこういう通信ぼをつかっているんだろうか。ほかの学校では、こういう通信ぼを使っていないようだが、やはりまわりでつかっているようなものを使ったらよいんじゃないでしょうか。

(3) 上の学校にいくにもうまくないし、学期がおわっても通信ぼがでないと、しめくりがつかない。やはり通信ぼをだして、しめくりをつけてもらいたい。

(4) 子どものはげみになるように、成績をつけてもらいたい。

(5) 上位だが下位だか中位だか、わかりたい。

(6) トキワのではないが、どうも今の通信ぼは行動の記録みたいなものばかりついていてよんでみると、子どものわるいところを家庭の責任になし(す)りつけているようだがこれではうまくない。

・通信ぼに、なにをどんなふうにかくか。

・教育のすすめ方 めあてと通信ぼの몬드。

・あたりとの関係などをふくむ話がだされた。

二人の親からの疑問を受け止めつつ、永井ら教師たちがその場で父母に更に提起したこと、その話し合いの中での父母の声を、こうまとめていた。

そこで、「むかしの通信ぼのように『甲乙丙』『優良可』と成績をつけるか、今、たいていの学校でやっているように、上中下みたいに、五つに子どもたちをわけのやり方がいいんですか。学期の末に一べんだしてもらほうがいいんですか。みんなで語ってみえすべ(みましようね)」とみんなの話題にした。そしたら、トキワ小学校のようなやり方でよいとか、もっとよくするためにはこんなふうにとか、たくさん語られた。それをまとめると、つぎのようだった。

(1) きょうだいの多い子どもは、成績がつけられた通信ぼだと「おめえ、できない。できんぼ」といわれたりする。いじめられる材料とされる。

(2) 親が子どもをおこったりするための通信ぼになった。

(3) なんかいも通信ぼがわたされているうちになにがどうかもわからないままに、「上中下」「できる」「できない」の公定価格がつけられてしまう。公定価

格をつけない教育をしてもらいたいし、そんなことにならない通信ばにしてもらいたい。

(4) ひとりだちのできる人間になることだ。そしてみんなとなかよくいっしょになって、しごとのできる人間になるようにしてもらいたい。だから、競争になるように、神経質にいちいち成績をもんだいにしないこと

(5) いい子どもはいいかしれないが、私などは成績がわるかったからひけめを感じていけなかった。(絶対評価も相対評価もよくない)

(6) わかりやすくかいてもらいたい。先生たちだけ、わかるコトバでなくかいてください

そして、父母から出された意見と、確かめあった諸点について、次のようにまとめている。

学校では、できない子どもをできるようにすること。一番下のところを上あげて、みんなのレベルをあげてやること。みんながたすけあってよくなっていくことが一番だ。受験勉強の子どものための通信ばではない。小学校の教育は子どもたちみんなのための教育だし、そのための通信ばだということが語りあわれた。

「山びこ学校の横戸さんでしたか、学校ではみんなと手をつないで、ひとつ仕事をしあげていくこと。団結、協力をしっかり教えてもらいたい。学校をでると、これを教えてくれるところはないと話しておった」と語りつたえたら、みんな「そうですが」といった。上級学校に子どもをすすめようとした一人の親は、すこし不満ようだったがひとつの教科をやりながらも、そのことをちゃんとやってもらいたいといった親がおった。

「上級学校」進学を考える一部の親の「不満」を受け止めつつ、教師たちは『山びこ学校』²³を挙げながら、父母と共に、団結や協力を育てる学校づくりへの意志を話し合い、確かめあっていた。

ナガイは、論考の最後を、こう結んでいる。

通信ばの改造、評価についての考え方の改造と教育のすすめ方、教育のめあての関係をぎんみしていくこと。

通信ば（教育と評価をふくめて）は、親と教師の共有財産でだれかの独占物ではない。これからもPTAの話題にして、ほんとうに子どもたちをよくしていくためにやくだつものにしていきたいものだということ。

56年度のトキワ小学校のしごととして、新しい学校づくりをきめ、その中に通信ば研究をすることにした。

＜岩手県水沢市常盤小学校＞

＜職員の共同研究と、イサワ教育こん[わ]会の研究によって、ここまできたものと思います。みなさんの批判をうけてよいものにしたいと思います。＞

この、「通信ば」も教育も評価も「親と教師の共有財産でだれかの独占物ではない」との言には、父母との共同による学校づくりへの真意が見える。

補遺1：民研岩手班の「討議資料」から

おそらくは1960年代の記録と推察される、国民教育研究所の報告記録「〈討議資料〉民研岩手班 永井先生²⁴の教育思想—永井先生の発言から—」²⁴には、永井庄蔵への聞き取り調査の内容が記載されている。その冒頭にはこう記されている。当記録は「民研岩手班常盤小グループの草間、小野寺、駒林が永井先生から聞きとったことのメモの一部である。この記録のなかには、永井先生の教育思想（その子ども観、教師観、PTAづくりの構想、教育方法観、学力観など）が、直接的に、或いはまた間接的にあらわれていると考えられる。」

この報告記録では、第1章に「1. 通信ばについて」を置き、その「〈解説〉」を、こう記している。

通信ばづくりの仕事は トキワ小^{ママ}ができた1955年から1959年まで継ぎつたで行われている。この間に、通信ばの名称自体が変わり、その様式も変えられている。名称についていえば、

1955年度は「通信票」

1956年度は「通信ば」

1957年度は「通信ば（れんらくば）」

1959年度は「れんらくば」

と変って来ている（58年度は57年度と同じ）。しかし、

一貫してつらぬいているものは、次の2点である。

1. 通信ばでなく、れんらくばであること。
2. 絶対評価 相対評価を排し、文章表現としたこと。

トキワ小の通信ばは「れんらくば」であるので、通常のように、各教科についてもれなく子どもの成績を、定規的に「通信」するゆき方を排除している。「じょうぶなからだにしていくなのれんらく」、「生活と学習をたかめるためのれんらく」の2領域にわけられ、必要とき、ずい時、教師から父母へ、父母から教師へと連絡しあう工夫がこらされている。

1961年度からは教科ごとの連絡を考えていたが、この永井先生の構想は実現されなかった。

続いて討議資料は、「〈永井先生の考え〉」として、永井からの聞き取り内容を次のように記している。

「通信ば」というコトバには、昔の通信ばの固定観念がこびりついている。その固定観念とは何か？ 通信ばは親が書くものでなく、教師だけがこれを書くものだ、という観念だ。

子どもがよくなるためには、父母と教師が子どものことについて、よく知り合い、連絡しあうことが大切だ。子どもをよくみている父母と、子どもをよくみている教師と一緒に書きこんで連絡する。このことが大切なのだ。

そして、「相対評価」を採らなかった理由、その意味について、永井はこう語ったという。

相対評価はなぜ採らなかったか？ これは資本主義的評価方法であり、非教育的評価方法だ。この評価は、アメリカからもちこまれて来た。アメリカでは全部就職することができなくて、いつでも失業者がいる。相対評価をやって不採用になったものをあきらめさせ、不満をもたせないようにするのだ。相対評価だと、1のものはいつも1で、3とか4にはなかなかない。1のものは、1年から6年まで、ずっと1であることが多い。そういう風に長い間くりかえしていくうちに、アキラメをもつようになる。あきらめをもたせること

が、教育では一番よくない。だが、資本主義の世の中では、劣等なものと優等なものを作っておくことが便利なので、そうすることによって、一部の人の安定が得られる。つまり、相対評価は「あきらめさせる教育」、「差別の教育」である。

また、絶対評価では、子どもの本当の力をつかむことができない。絶対評価だと、子どもの顔をおもいだしながら、カンで50点だ、60点だ、とつけることもでてくる。子どもを具体的に、生き生きとつかんでいなくとも、点を記入できる。これは、教育技術をたかめたり、子どもたちを確かにつかむことにならない。

この永井の語りには、以前の論考「新しい通信ばづくり」の議論、思考と同じ見解がある。

更に、「通信ば (れんらくば)」に何故に「文章表現」を盛り込んだのか、永井はこう語っている。

文章表現は、子どもを具体的につかむ。文章でかくのだから、子どもの行動や学習を具体的につかんでいないとだめだ。子どもをしっかりとつかむこと、これは教育で一番大切なことだ。自分の子どもの力や生活の仕方にそぐわないことが書いてあれば、親から文句がでる。文句がでないようにするには、子どもをよくみなくてはならない。また、文句をつける親の方でも、自分の子どもをいっそうよく見るようになる。つまり、文章表現だと、父母も教師も、子どもをよく見るようになる。

また、文章表現は、学級定員正常化の運動のきっかけになる。文章表現で書くのは大変だ。現状だと、どうしても教師の労働強化になる。そうすると、組合の指令で学級定員を少[な]くする運動をする、というのではなく、この要求が、教師一人ひとりの主体的な要求となってくる。父母の方でも、「何10人の子どものついてこんなに書くのでは大変だ」という声を出すようになる。

以上の考えで、文章表現を主張し、この主張が多数をしめたのだった。

文章表現は「子どもを具体的につかむ」仕事であり、父母と教師が「子どもをよく見る」ことに

連なる。「子どもをしっかりとつかむこと、これは教育で一番大切なことだ」との言に、生活綴方教師・永井の思想が明瞭に表れている。また文章表現が少人数学級への改善要求を、「教師一人ひとりの主体的な要求と」するとの指摘の点も、先に見た通りである。

永井庄蔵の、揺るがぬ一貫した「教育思想」の核心が、こうしたところにも確認できる。

補遺 2：1957年度の「通信ば（れんらくば）」

常盤小学校の30周年記念誌は、「昭32」（1957年度）、「創立当時」の1年1組のある子どもの「通信ば」の、現物表紙の写真を載せている²⁵。その表紙の表題には、「通信ば（れんらくば）」とあり、そのすぐ下の箇所には、「幸福で正しい社会をつくる けない手に なるために」と記している。そしてその横に、「めあて」がこう印字されている。

め あ て

1. 心配なく はなしあい たすけあう人間
2. ほんとうのことを もとめる人間
(ほんとう うそ ねうち)
3. みんなが くらしよくするため みんなで働く人間
4. いのちを だいじにする人間

この写真の下には、「教師と父母の通信（文章）によって内容は構成されている」との付記がある。

おわりに

かくして、「ナガイ・ショウゾウ」の報告記録「新しい通信ばづくり—評価をどう考えるか—」には、「おたがいに幸福で正しい社会をつくるにない手となる教育」、「具体的事実で子どもたちをみてはげます」評価を目指した、「職員の共同研究」による「新しい通信ば」づくりへの模索と格闘、その試行と手応え、また父母との話し合いの中での共同が、「新しい学校づくり」の当事者の現場記録として記されていた。「通信ば研究」は、父母と

力をあわせて、「幸福で正しい社会」を創る担い手を育てる教育を求める、「職員の共同研究」による「新しい学校づくり」の方途として、教育に役立つ評価と、子ども・父母のためのよりよい教育を求める教育実践研究として、自主的、自律的に構想・展開されていた。

また、その「通信ば研究」の内実は、理由もわからず親に叱られる子どもの屈辱を生み、卑下や自棄、諦念と失望、傲慢と侮蔑、競争・序列、決めつけ、対立と反発、非人間的な差別・選別を生む評価につながる、相対評価に依拠する「通信ば」を改善しようとするものであった。そしてそれは、普段の応答と状況把握の共有を通して家庭との結びつきと共同を強め、「学級社会」での子どもの進展・成長の有様を父母と教師で共にわかちあい、「具体的な事実をとりあげてはげまして」いきながら、子どもたちが互いに力をあわせ、高めあい協力・協働しあう人間を育てようとする教育活動、「新しい学校づくり」への探求の道程であった。

他方、「上級学校に子どもをすすめようと」する一部の親の疑問と不満が、その通信簿改革には随伴・内在していたことも、ナガイの記録には率直に記されていた。しかし、ナガイら教員集団の「学校づくり」のなかには、「おたがいに幸福で正しい社会をつくる」ことが、その視野にあった。その「社会」づくりに連なる実践、即ち、「学級社会」のなかで、人間的な喜びや協力を育て、集団のなかに行動し生きる人間の教育、「学級全体をたかめ、劣等者をなくす」ような「教育の営み」を実現せんとする強い希求の念が、彼らには明確にあった。

とりわけ、ナガイらの、「通信ば（教育と評価をふくめて）は、親と教師の共有財産でだれかの独占物ではない」との見識は、重要な意味を持つ。ここには、教育・学校は皆（公共＝public）のものだという、「公教育」に対する永井自身の教育思想が表れているものと見ることが出来る。

また、常盤小学校のこの「具体的な事実をだいじにする教育」、そして「はなしあい たすけあ」いながら「ほんとうのことを もとめる人間」、「み

んなで働く人間」、即ち現実把握と相互理解、協働を求める志向には、生活綴方教師としてその実践を重ねて来た永井庄蔵が、一貫して大切にしてきた教育実践の思想の片鱗がはっきりと見える²⁶。

前述した通り、元来、通知表は作成や配布が義務づけられているものではなく、学校の裁量でその形式を見直したり、改廃することが可能なものである。例えば、長野県の伊那市立伊那小学校²⁷では、1950年代より通知表や時間割を無くす一方、子どもの学校での様子を父母に伝えるなど家庭との綿密な懇談を行っている。また近年でも、通知表の発行をしないようにした学校も複数存在し、その積極的意義を発信する例もある²⁸。他方、例えばガーゲン・ギル著の邦訳『何のためのテスト？—評価で変わる学校と学び—』²⁹等も注目され、学力テストや評価が依然大きな論点とされている。

本稿で確かめて来た、ナガイらの、1950年代半ばの常盤小学校の「新しい通信づくり」の取り組み、その評価論・教育論は、戦後日本の教育評価史の中でも先駆的な位置にあったと言える。そしてそれは、今日の過酷な「学校」状況のなかでの人間発達援助への「評価」の再考、また父母と学校・教師の「共同」への方途の模索などにも、重要な示唆を与える、「新しい学校づくり」への教育実践研究の遺産、知見でもあったと言える。

¹ 永井庄蔵（ナガイ・ショーゾー）の経歴、足跡等については、例えば、ナガイ・ショーゾー追悼文集編集委員会編『追憶と論考 北の教師 ナガイ・ショーゾー』（胆江地区民間教育研究団体連絡協議会（発行）、2000年）、参照。

² 拙稿『『イサワ教育こんわ会』の憲法科特設論について』（『岩手大学教育学部研究年報』第69巻、2010年）、拙稿「永井庄蔵の『憲法科』創設提案について」『同上』第81巻、2022年）、拙稿「『生活の事実』を大切にする生活指導と道徳教育—岩手の生活綴方教師・永井庄蔵の『生活指導』創刊号の論考から—」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第8巻、2024年）を参照されたい。

³ 永井庄蔵は、その多くの論考等での自己の名前の表記（著者名）に、「永井庄蔵」と記す場合と、「ナガイ・ショーゾー」と記す場合があったが、この時期（1950年代）に限っては、主に「ナガイ・ショウゾウ」と表記していた。

⁴ ナガイ・ショウゾウ「新しい通信づくり—評価をどう考えるか—」（教育科学研究会編『教育』No.57、1956年3月）（49-54頁、全6頁）。なお、同論考は、前掲『追憶と論考 北の教師 ナガイ・ショーゾー』に収められている。

⁵ 水沢市立常盤小学校編『進め前へ—常小20年の歩み—』（常盤小学校創立20周年記念事業委員会、1975年）、創立三十周年記念誌編集委員会編『常盤の子よ進め前へ 水沢市立常盤小学校創立三十周年記念誌』（常盤小学校創立三十周年記念事業実行委員会、1985年）、参照。

⁶ 拙稿「戦後における永井庄蔵の学級文集実践と生活綴方（一）—水沢・福原分校『きかんしゃ』三号の児童詩から—」（『岩手大学教育学部研究年報』第82巻、2023年）、拙稿「同（二）—水沢・福原分校二年『はたらく子ども2ごう』から—」（『同上』第83巻、2024年）、拙稿「同（三）—水沢・福原分校二年『はたらく子ども』三号・四号から—」（『同上』第84巻、2025年）を参照されたい。

⁷ 山根俊喜「通知表」（日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化社、2004年、所収）、赤沢早人「通知表」『通知表の歴史』（田中耕治編『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房、2005年、所収）。なお、天野正輝『教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜—』（東信堂、1993年）、田中耕治『戦後教育評価史に関する覚書』（『教育方法の探究』第18号、2015年）等、参照。

⁸ 川地亜弥子「通信簿事件」（田中編、前掲『よくわかる教育評価』、所収）、田中耕治『教育評価』（岩波書店（岩波

- テキストボックス)、2022年) 177頁、参照。
- ⁹ 若林身歌「絶対評価」「相対評価」(田中編、前掲『よくわかる教育評価』、所収)。
- ¹⁰ 西岡加名恵「絶対評価と相対評価」(前掲『現代教育方法事典』、所収)。なお、西岡加名恵ほか編『新しい教育評価入門―人を育てる評価のために―(増補版)』(有斐閣、2022年)等、参照。
- ¹¹ 川地亜弥子「生活綴方の評価」(田中編、前掲『よくわかる教育評価』、所収)、なお、川地亜弥子「生活綴方における教育評価論の可能性―東井義雄の場合―」(田中耕治編著『人物で綴る戦後教育評価の歴史』三学出版、2007年、所収)、田中、前掲『教育評価』178頁、参照。
- ¹² 東井義雄・八鹿小学校著『「通信簿」の改造―教育正常化の実践的展開―』(明治図書、1967年)。東井は、新しい通信簿を、「あゆみ」と名付け、「ほんものの学力」を求めた。なお、東井義雄ほか著『授業の基礎技術6 新しい通信簿づくり』(明治図書、1970年)、『東井義雄著作集』(第1巻～第7巻、明治図書、1972年)、参照。
- ¹³ 大槻健(1920年～2001年)。教育学者。著書に、『学校と民衆の歴史』(新日本出版社、1980年)、『戦後民間教育運動史』(あゆみ出版、1982年)、『戦後教育史を生きる自分史にかえて』(大月書店、1991年)等がある。
- ¹⁴ 大槻健「評価、とくに通知簿をめぐる」(教育科学研究会編『教育』No.57、1956年3月) 54—55頁。
- ¹⁵ 大槻は、栃木西中学校の実践については、その論考の中で、自身が「一日出かけて、校長さんや先生がたに話をきいてきた」そのあらましを紹介している。かくして、そのもう一方の、常盤小学校の実践の報告として、ナガイの論考が、同特集に位置付けられていたのであった。
- ¹⁶ 朝倉一二三「無からの出発」((前掲、『常盤の子よ進め前へ 水沢市立常盤小学校創立三十周年記念誌』所収)。
- ¹⁷ 藤沢靖編『証言・岩手の一九三〇年代教育運動』(私家版、1999年)、参照。同冊子はシンポジウム「戦前の教育運動を語る」(1967年1月、西磐井教育会館)の記録であり、朝倉一二三も証言者の一人として発言している。なお、その司会者の一人は「ナガイ・ショーゾー」であった。
- ¹⁸ 前掲、朝倉「無からの出発」34頁。
- ¹⁹ 前掲、『常盤の子よ進め前へ』所収、「歴代職員名簿」144頁。
- ²⁰ 前掲、朝倉「無からの出発」35頁。
- ²¹ 沢田慶輔(当時・東京大学教授)は、教科研編『教育』1955年6月号(No.47)の末尾の「こだま」欄で、現場教師から寄せられた「成績の評価についての疑問」への応答として、「お答え」という文を寄せていた(99頁)。ナガイは、この沢田の文の冒頭の議論に注目していたのであった。
- ²² 朝倉、前掲「無からの出発」35頁。なお、あわせて、前掲、『常盤の子よ進め前へ』108頁、参照。
- ²³ ここにナガイらが語った「横戸さん」のことは、地域各戸の「全体の共同」への展望を記した、横戸惣重の作文「私たちが大きくなったとき」(無著成恭編『山びこ学校』青銅社、1951年、所収)の内容のことと推察される。
- ²⁴ 「〈討議資料〉民研岩手班 永井先生の教育思想―永井先生の発言から―」(日本教育会館教育図書館所蔵。発行年月日等は記載なく不明)。同資料の末尾には、「調査参加者―岩手大学教官、草間俊一・小野寺三夫・駒林邦男」との記載がある。この調査は、1959年度末に校長以下全教員12名が同時異動の措置となった、いわゆる「常盤小事件」(「緑の山河」事件)に関連したものと推察される。この「常盤小事件」、特にその全員転任の顛末と背景等については、稿を改めて検討・考察したい。なお、前掲『常盤の子よ進め前へ』39頁、41頁、53頁、参照。
- ²⁵ 前掲、『常盤の子よ進め前へ』39頁。
- ²⁶ 関連して、前掲、拙稿「『生活の事実』を大切にする生活指導と道徳教育―岩手の生活綴方教師・永井庄蔵の『生活指導』創刊号の論考から―」を参照されたい。
- ²⁷ 例えば、長野県伊那市立伊那小学校著『学ぶ力を育てる』(明治図書、1982年)、参照。
- ²⁸ 例えば、小田智博、國分一哉、藤本和久編著『通知表をやめた。―茅ヶ崎市立香川小学校の1000日―』(日本標準、2023年)、参照。
- ²⁹ ケネス・J・ガーゲン、シェルト・R・ギル(著)、東村知子、鮫島輝美(訳)『何のためのテスト?―評価で変わる学校と学び―』(ナカニシヤ出版、2023年)。著者らは、「評価を協同的な問いとしてみる見方」を重視し、「関係に基づく評価」という概念を提唱しており、更に、「教育を生産システムとして捉える見方」である「工場メタファー」ではなく、「対話」を重んずる視点を示唆している。同書の著者らの発想は、本稿で見たナガイらの思考にも通ずるところがあると考えられる。

A県における就学前教育・保育の質向上を図るための 行政による取り組み — A県への訪問調査の結果を踏まえて —

鈴木 久米男*

(令和7年2月3日受付)

(令和7年2月14日受理)

SUZUKI Kumeo

Administrative Efforts to Improve the Quality of Preschool Education and Childcare in Prefecture A: Based on Findings from a Field Study in Prefecture A

要 約

本研究の目的は、行政による就学前教育・保育の質向上を図るための取り組みとして、全国の都道府県の中でも先進的といえるA県に着目し、どのような手立てによりねらいを実現しようとしているのかの具体的な実践事項を明らかにする。調査から明らかになったA県における就学前教育・保育の質向上のための取り組みとして、行政による組織の見直しによる保育所と幼稚園等の行政窓口の一本化や保育所の保育士、幼稚園等の教諭を区別なく対象として実施する保育者研修の一元化、さらに保護者を対象に資料の作成や研修会の実施等による支援を実施していた。本研究の次の段階として、保育者の研修への取り組みの実態把握とともに、小学校における児童の実態を踏まえた、就学前教育・保育の有効性の検証が求められることになる。A県のこれらの先進的な実践が、今後の他の都道府県の参考になると考える。

1 はじめに

本研究の目的は、行政による就学前教育・保育の質向上を図るための取り組みとして、全国の都道府県の中でも先進的といえるA県に着目し、どのような手立てによりねらいを実現しようとしているのかの具体的な実践事項を明らかにする。A県のこれらの先進的な実践が、今後の他の都道府県の参考になると考える。

本研究の目的を、行政による就学前教育・保育の質向上の取り組みの明確化とした理由の第一に、幼児期教育の重要性やOECD(2019)による

保育の質を高めることの重要性等が指摘されていることがある。小学校入学前の幼児期教育の重要性として志田は、アメリカにおける「ペリー就学前計画」の実践において、就学前に非認知機能を高める取組をした幼児の成人後の経済的優位性が見られ、非認知機能とキャリア形成には関わりがあると考えられる、としている⁽¹⁾。また、OECD(2019)は、「乳幼児期の教育とケア(ECEC)は、子どもや親、社会全体に広範囲の恩恵をもたらすが、その恩恵の程度は「質」いかに関わっている」として、乳幼児期の保育・教育の重要性を指摘している。

* 福島学院大学福祉学部

第二に、就学前教育・保育の質向上における保育者の実践力向上との関連性の強さがある。幼児に対する保育・教育を直接担うのは保育者である。保育者に求められる資質能力をキャリアステージごとに設定したうえで、着実に育成するための研修体制が各都道府県で整備されてきている。さらに、園等としての保育・教育活動の充実のためにキャリアアップ研修が実施されてきている。保育の質の向上において、保育者の資質能力の向上も重要な要素であるといえる。

第三に、就学前教育・保育の質向上に対する保育者個々人の努力の限界性の存在についてである。保育所や幼稚園等においては、限られた人数の保育者によって送迎や遊びの支援、給食、午睡、延長保育等の保育・教育活動が行われている。これらの勤務実態から、保育者が職場を離れて受講する園外研修に参加しにくい状況もみられる。このような状況は、保育者一人一人の努力では、対応仕切れないともいえ、行政の関わりが重要となる。

第四に、保護者による子育てや保育所・幼稚園等における保育・教育の重要性に関する指摘があることである。このことを踏まえ、国は「子ども・子育て支援法」を制定して、保護者や保育所、幼稚園等の支援にあたっている。当該法第一条では、「我が国における急速な少子化の進行並びに家庭及び地域を取り巻く環境の変化」への対応として子どもを養育している者への必要な支援をする、としている。都道府県においては、このことを踏まえた子育て支援のいっそうの充実が求められている。

以上の4点を踏まえ、本研究の目的を「行政による就学前教育・保育の質向上を図るための取り組みの実態把握」とした。

次に本稿の目的を踏まえて、就学前教育・保育の質向上の在り方や保育者に求められる資質能力と研修の関わり、さらに就学前教育・保育の質向上への行政の関わりの3つの視点により先行研究を検討する。

第一として、就学前教育・保育の質向上の在

り方に関する先行研究がある。保育の質について、鹿嶋（2022）は質規定の要素の中の構造の質に着目して分析を試みている。その中で、他国との比較において日本の保育の質を高めていくためには、保育所や幼稚園のークラスの人数や保育者の配置数等の構造の質を検討する必要があるとしている。また、保育の質を就学前教育制度の視点から小宮山（2010）が検討している。報告の中で、諸外国の実態の分析とともに、日本の現状として、幼保二元化や縦割り行政、地域格差の存在等を指摘し、親の負担軽減のための施策を提案している。加えて、保育の質に関して保育者の専門性の視点から鶴沢他（2022）が検討している。報告の中で保育者の資質・専門性の具体を検討するとともに、就学前教育・保育の質向上における保育者の専門性や社会的地位の向上が欠かせないとしている。さらに、就学前教育・保育の質向上と研修の関わりについて大豆生田（2020）は外部研修の役割としてキャリアアップ研修の意義を踏まえて検討している。報告の中でキャリアアップ研修をはじめ園外で受講する研修はややもすると受動的となってしまう、保育現場に生かし切れていないとした。園外研修の成果を保育現場で生かすために、研修移転としての往還型研修の有用性を指摘している。また中島（2017）は、園内研修の役割を検討した。その中で継続的な園内研修において、所長（園長）のリーダーシップや外部からの参加者の存在とともに、保育者個々人の適切な自己評価が重要であるとしている。これらの先行研究により保育の質を規定する視点や制度との関わり、さらに園内や園外での研修との関わりが明らかにされてきた。しかし、各都道府県等における行政としての就学前教育・保育の質向上における研修の具体的な実践内容は不明なままである。

第二は、保育者に求められる資質能力と研修の関連性に関する先行研究である。保育者が身につけるべき資質能力の育成に関して、鈴木（2024）は育成指標と研修の関わりを検討している。報告の中で、全国の都道府県で保育者育成指標が策定されつつあるが記載内容については今後検討が必

要であること、また一部の都道府県に限定されるが育成指標と研修が関連づけられてきているとしている。次に全国の教育センター等が実施している幼稚園教諭を対象とした研修に関して、小杉・深谷（2023）は、都道府県等による研修内容の違いを検討している。その中で、私立に対して国公立幼稚園設置の割合が高い都道府県の方が研修内容としての要素数が多い傾向があるとともに、園運営の民営化推進に対する懸念があるとしている。保育者の園外研修体系について、開（2021）は保育者の法定研修と処遇改善に関わる研修内容を検討した。研修内容の比較から、設置者としての公立と私立や雇用形態としての正規と非正規、さらに資格・免許の保持状況により違いがあることを指摘した。加えて青井（2014）は保育士の経験年数別の研修プログラム内容を検討している。管理職を含めた保育士に対する認識調査の結果、資質能力に対してそれぞれの修得状況の認識に差はみられないことや、研修に対する意識として保育士は自分の得意な分野を伸ばしたいと考えているが管理職は不足している分野を補ってほしいとしていること等を明らかにした。

以上の先行研究により、保育者に求められる資質能力と研修の関わりとして育成指標と研修内容の関連付けや年代による研修に対する認識等が明らかにされてきた。しかし、保育者に求められる資質能力と実際に行われている研修の内容や園内研修との関わりの実態が明らかにされているとはいえない。

第三は、就学前教育・保育の質向上への行政の関わりについての先行研究である。保育者の園外研修としてのOff-JTの実施状況を、鈴木（2025）が幼保一元化や公立と私立の一体的な実施体制に着目して検討している。報告の中で、保育所の保育士と幼稚園等の教諭のOff-JTの実施形態や設置者による区別について、都道府県により実施状況が異なり、研修の実施組織等細部については多様であるとしている。また花岡（2019）は、和歌山県における保育・幼児教育施設の研修の実態として、保育・幼児教育に関する情報の伝わり方を検

討した。その中で、新たな知見や情報は、県や市町村が実施する研修で獲得する傾向にあることを明らかにした。加えて、特別区立幼稚園教諭の研修体系に関する現状と課題を黒澤（2018）が検討している。特別区立幼稚園の研修は、各区や東京都教職員研修センターとの連携により実施しており、共同研修を実施することによる教育水準向上への貢献や関連機関との連携強化による研修改善、さらに人的ネットワークの構築等のメリットを指摘している。また市町村における新任保育士研修の現状と課題を太田・新井（2020）が検討している。市町村の研修担当者の新任保育士研修に対する現状認識及び課題として、研修の必要性を認識しているものの、研修の実施回数や研修内容については不満を持っており、今後検討が必要であるとしている。

これらの先行研究により、行政が保育者の質向上のために実施している研修等の実態が明らかにされてきた。しかし、就学前教育・保育の質向上のための行政としての取り組みの全体像が検討されてきたとはいえない。

以上のように、これまでの先行研究の成果として、就学前教育・保育の質向上の在り方や保育者に求められる資質能力と研修の関わり、さらに就学前教育・保育の質向上に対する行政の関わり等が明らかにされてきた。しかし、就学前教育・保育の質向上における都道府県等の施策としての取り組みの実態や、保育者に求められる資質能力と研修及び就学前教育・保育の質向上に対する行政の関わりの実態等が十分に解明されてきたとはいえない。そこで本研究では、都道府県として就学前教育・保育の質を規定するとともに、保育者の資質能力の向上のために保育所の保育士と幼稚園等の教諭を区別なく園外研修を実施している等の行政としての多様な関わりを実践しているA県に着目して、就学前教育・保育の質向上の取り組みの現状や成果等を明らかにする。

本研究の目的にせまるために、就学前教育・保育の質向上の施策の策定や幼保一元化による研修の実施、子育て支援等多方面からの実践を行って

いる特徴的な都道府県としてA県への訪問調査を実施する。調査内容を分析することにより、先進事例として行政組織や園外研修における幼保一元化に至る経緯や、育成指標と研修の関連づけ、さらに園内研修への支援等行政と保育者研修の関わり等の実態と課題を検討する。

2 就学前教育・保育の質向上を図るための行政としての取り組み

本章では、A県における就学前教育・保育の質向上のための取り組みを概観する。表1に示したように、A県では幼稚園や保育所等への運営や経営への支援とともに、保育者研修及び幼稚園や保育所と小学校の連携・接続、親への子育て等への支援を主な柱として、就学前教育・保育の質の向上に取り組んでいる。

表1 A県の行政による就学前教育・保育の質向上を図るための主な実践事項⁽²⁾

区分	取り組み	実施組織	実施内容
行政組織	就学前教育・保育の基本方針の策定	A県教育委員会 幼保支援課	A県としての就学前教育・保育に関する基本方針
	幼稚園・保育所等に関する行政組織改革	A県教育委員会	幼稚園や保育所の行政の一体的対応のための組織の改編
	就学前教育・保育組織への一体的対応	A県教育委員会 幼保支援課	就学前教育・保育としての幼稚園や保育所等の一体的対応の仕組みづくり
研修	組織による保育者の育成指標の策定	A県教育・保育員向上委員会 +A県幼保推進協議会	A県における保育者が身につけるべき資質・実践力の明確化
	保育者のOff-JTの実施	A県教育委員会 +幼保支援課 +教育センター	保育所や幼稚園等の保育者を対象としたOff-JTの実施
	保育所や幼稚園等でのOJTへの支援	A県教育委員会 +幼保支援課 +教育センター	保育所や幼稚園における園内研修への人材派遣
	キャリアアップ研修の実施	A県教育委員会 +幼保支援課 +教育センター	保育者を対象としたキャリアアップ研修の実施
支援	保幼小連携・接続への支援	A県教育委員会 +幼保支援課	保育所や幼稚園等と小学校の連携・接続の促進の支援
	保育者のSDの実施に対する支援体制整備	各保育所、幼稚園の管理職	各保育所や幼稚園における保育者の自己研修の促進
	親育ち支援	県教育委員会 +幼保支援課	親育ちのための保護者や保育者等に対する支援活動
	園運営や研修のための資料の作成と周知	県教育委員会 +幼保支援課	保育所や幼稚園等の経営や保育者、保護者等の支援資料作成及び周知

行政組織としての具体的な活動は、表1に示したように就学前教育・保育としての組織的対応や保育者に対する研修の実施、さらに保護者や保育者に対する支援等がある。行政組織として、就学前教育・保育の基本方針の策定や行政組織の改革、そして行政としての保育所や幼稚園等の一元的な対応がある。保育者を対象とした研修の実施として、Off-JTの実施や保育所や幼稚園等における園内研修としてのOJTへの人材派遣がある。また、保育者や保護者への支援として、保幼小連携・接続促進のための支援や保育者の自己研修としてのSDの実践に対する支援、親育ち支援等とともに、園運営や研修のための資料作成がある。

本稿では、A県における就学前教育・保育の充実に関する多様な取り組みについて表1を踏まえて検討していく。

3 就学前教育・保育の質向上のための保育所や幼稚園等に対する行政組織としての対応

(1) 就学前教育・保育に関する指針の作成

A県では、就学前教育・保育の充実を図るための基本方針として、2003年に「A県幼児教育振興プログラム」を策定した。さらに、2007年には、文部科学省が策定した「幼児教育振興アクションプログラム」を踏まえ、「A県幼児教育振興アクションプログラム」を策定した。現在は、これらの振興プログラム及び振興アクションプログラムを踏まえ、就学前教育・保育の質向上を実現するために、表1に示したようなさまざまな事業に取り組んでいる。

(2) 幼保一元化を踏まえた行政組織の見直し

A県における保育所と幼稚園等に関する行政機構や保育者研修の一元化の取り組みについて表2を踏まえてたどる。

A県では、勤評闘争を契機として県教職員団体と教育委員会の対立が続いていた。A県の教育改革の出発点として、「子どもたちのために教育はどうあるべきか」を合い言葉としていろいろな立場の方々から意見をいただくこととした。そのた

表2 A県の幼保一元化の経過 ⁽³⁾	
実施時期	幼保一元化の取り組み
平成8(1996)年	第1回「Aの教育改革を考える会」開催
平成9(1997)年	「Aの教育改革」に取り組む中、就学前教育の重要性認識
平成14(2002)年	「Aのこどもをどう育てるかを考える会」開催
平成15(2003)年	「A県幼児教育振興プログラム」を策定
同	幼保一元化のために県教育委員会に幼保支援課を設置
同	第2期「Aのこどもをどう育てるかを考える会」開催
平成17(2005)年	県教育センターの幼保基本研修を体系化
平成21(2009)年	幼保支援課に「親育ち支援担当」を設置
令和4(2022)年	教育センターにおける保育者研修の体系化

めの場として、平成8年に「Aの教育改革を考える会」を開催し、様々な提言や意見を踏まえ、「Aの教育改革」がスタートした(浦野 2003)。翌年の同9年、それらの取り組みの中で就学前教育の重要性が認識されることとなった。このことを踏まえ、平成14年、「就学前の子どもの育ちを発達段階に応じて支援し、「生きる力」の基礎を育むためには、どういったことが必要かを議論する。」⁽⁴⁾のために、「Aのこどもをどう育てるかを考える会」が開催された。会での協議の成果として、平成15年に「Aの子どもの「育ち」・「学び」のために(提言)」が策定された。この成果を踏まえて「A県幼児教育振興プログラム」がまとめられるとともに、保育所や幼稚園に関する県の行政機関の窓口を県教育委員会の幼保支援課に一本化した。さらに、幼稚園や保育所等の保育者を対象とした研修は県教育センターが一括して実施することになった。

加えて、これまでの成果を踏まえ、同年に妊娠期を含め就学までの一貫した支援の在り方を検討するために「第2期Aのこどもをどう育てるかを考える会」が開催され、「幼保一体型施設の調査検討部会」や「研修プログラム検討部会」「胎児期からの育成支援部会」「共通カリキュラム作成部会」の4部会で検討が進められた。各部会では検

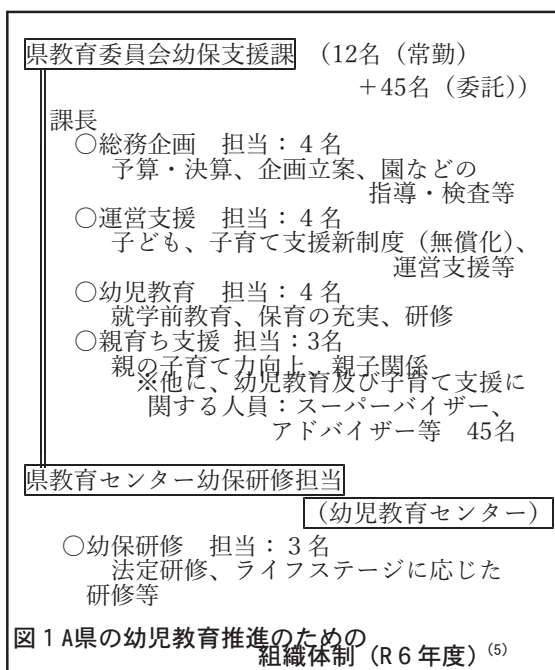
討内容を踏まえて報告書が作成されたり、継続的に協議されたりした。平成17年には、「研修プログラム検討部会」の成果を踏まえて、教育センターで実施される保育者の研修が、育成指標を踏まえライフステージに応じて体系化された。さらに平成21年には家庭における子育てを支援するために、県教育委員会の幼保支援課に「親育ち支援担当」が設置された。令和4年には、教育センターで実施される保育者を対象とした研修体系が策定された。なお、教育センターで行われる研修は、A県教育・保育の質向上ガイドラインと関連性が図られている。

以上のように、A県では「Aの教育改革を考える会」を契機として、就学前教育・保育の重要性が認識され、「Aのこどもをどう育てるかを考える会」における協議を経て、実践事項が具体化されていった。その中で幼保の行政組織や保育者研修の一元化及び保育者研修の体系化、さらに親育ち支援担当の設置等が行われてきた。

(3) 行政組織による就学前教育・保育の一体的対応

A県における幼稚園や保育所を所管する行政組織は、A県教育委員会幼保支援課である。同課は平成15年に、保育所と幼稚園に関する業務の一元化を図るために、新たに設置された。図1に示したように同課は、予算や決算等を担当する「総務企画」や子ども・子育て支援新制度に対応する市町村の支援を担当する「運営支援」、就学前教育や保育の充実及び研修を担当する「幼児教育」、さらに親の子育て力の向上を担当する「親育ち支援」で構成されている。加えて、幼児教育及び子育て支援を担うスーパーバイザーやアドバイザーが所属している。

さらに、A県における保育者を対象とした研修は、幼保支援課とA県教育センターが協同・連携して実施している。県教育センターの幼保研修担当は、県教育委員会幼保支援課と連携を図りつつ、対面での研修を担当する。研修実施の際の役割分担として、研修の企画や内容の決定は主に幼保支



根付いてきている。

4 保育者研修等の実践

本章では、A県の保育者に対する幼保一元化及び公私一体化による研修の実施とともに、保育所や幼稚園等への園内研修支援の現状を検討する。

(1) 保育者育成指標の策定

① 育成指標の策定経過

A県の保育者を対象とした育成指標は、平成27年にA県内の保育所や幼稚園等の園長が中心となって組織された「A県教育・保育の質の向上委員会」及び「A県幼保推進協議会」によって策定

援課が行う。さらに、新設研修の実施は幼保支援課が担当し、研修内容がある程度固定化してきてからは県教育センターがその講座も担当するようにしている。

本章で検討してきたように、就学前教育・保育の質向上に対する行政組織の取り組みとして、A県では「幼児教育振興プログラム」及び「幼児教育振興アクションプログラム」を策定した。さらに、保育所と幼稚園等を担当する行政窓口を一本化したり、保育所の保育士と幼稚園教諭等の研修を一元化したりしてきた。これらの取り組みを通して、行政が就学前教育・保育の質向上における促進者の役割を果たしながら、子どもを育ている保護者や保育所・幼稚園等の保育者に対してさまざまな支援をしてきた。現在それらの支援が保護者や保育所、幼稚園等の現場に

キャリアステージ		基礎ステージ	
		新進採用保育者	5年未満の保育者
高知県が各ステージ終了までに求める姿		【保育者としての熟り立ち】	
		基礎的知識を身に付け実践と結び付ける	見通しをもって教育及び保育ができるよう、実践の幅を広げる
資質・指導力		行動目標	
指導力向上に向けての自己研鑽	①子どもの主体的な学びを保障するための環境構成を行う力 (環境の構成)	ア 保育室を起点に環境を整え、日々の保育に必要な環境を整える	イ 子どもの動きや活動の展開を予測して環境の構成、再構成をする (保育士のキャリアパス) 乳児保育② 幼児教育② 保育実践①
	②一人一人の子どもの特性や発達、ねらい等に適した援助を行う力 (援助)	ア 日々の反省・記録や、先輩の実践に触れることで、一人一人の特性に応じた指導の基本的姿勢を身に付ける	イ 一人一人の特性や発達を理解し、その援助を工夫する 乳児保育③ 幼児教育③ 保育実践②
	③ねらいに応じて指導を適切に展開し、改善する力 (指導計画の作成と保育実践・評価)	ア 子どもの実態を踏まえて、ねらいをもとに指導計画を作成し、保育を展開する	イ 反省・記録をもとに、指導計画を構想し環境の見直しをもった保育を展開する 乳児保育⑤ 幼児教育⑤ 保育実践④
	④地域の資源を活用し、指導の充実を図る力 (地域との連携)	ア 地域の自然などを取り入れた保育を展開しようとする	イ 地域の自然や文化を保育に生かす
	⑤保護者や必要な機関と連携を取りながら一人一人の育ちを支える力 (関係機関との連携)	ア 子どもの変化などを保護者に伝える	イ 子どもや保護者への対応について、他の職員と話し合いながら、園内で情報を共有する 障害児保育①～⑤ 保護者支援・子育て支援⑥ ⑦
	⑥発達や学びの連続性を見通し、指導する力 (保幼小の連携・接続)	ア それぞれの発達にふさわしい経験を踏まえた実践を知る	イ 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を意図して実践する 幼児教育①⑤ 制度や政策の動向
保育者支援活動に関与する	⑦在園児の保護者に対して子育てを支援する力 (保護者への支援)	ア 保護者にかウンセリングマインドをもって接し、話しやすい雰囲気づくりに努める	イ 保護者との良好な関係を築き、必要に応じて相談しやすい雰囲気をつくる 保護者支援・子育て支援① ② 制度や政策の動向
	⑧地域の子育て家庭等を支援する力 (地域における子育て支援)	ア 園を訪れる地域の保護者等に対して、気持ちのよい挨拶や温かい雰囲気を作る	イ 保護者支援・子育て支援③ 制度や政策の動向
園の運営力、自己研鑽力に関する	⑨学級経営に関わる事務を的確に処理する力 (学級経営)	ア 学級事務を通して担任としての責任を自覚する	イ 日々の記録を整理したり、提出書類を的確に処理したり、担任としての責任を果たしていく マネジメント①③ 制度や政策の動向
	⑩園務分掌とその内容を理解し、企画・立案する力 (園務分掌)	ア 園務の一員として自覚し行動する	イ 園務の一部を担い、園の組織についての理解を深め、役割にあった行動をとる マネジメント②④⑤ 制度や政策の動向
	⑪上司や同僚と協働して、円滑に園務を遂行できる力 (職員間の連携)	ア 自分の考えを伝えるときともに、先輩からの助言を素直に受け止める	イ 自分の考えを伝えるときともに、相手の立場を理解しながら仕事を進めていく マネジメント②④⑤ 制度や政策の動向

図2 A県の保育者育成指標の一部 (6)

された『A県教育・保育の質向上ガイドライン』に示された。同ガイドラインには、子どもを取りまくA県の現状や保育者に求められる資質・指導力とともに、各キャリアステージに求められる資質・指導力が図2のような「保育者育成指標」として示されている。さらに、同ガイドラインには保育者の自己研修における各シートの活用法や活用における自己課題発見シート、自己目標設定シート等が掲載されている。

② 育成指標と研修の関係

保育者育成指標では、キャリアステージとして、初任期から5年未満を基礎ステージとし、5年以上の保育者を中堅ステージ、さらに管理職ステージの3つのステージを設定している。保育者として求める資質・指導力として、指導力や親育ち支援、園の運営力・組織貢献力等を設定し、キャリアステージごとに具体的な資質・指導力を示している。

A県においては、表3に示したOff-JTの実施一覧表のように、保育者育成指標に示されたステージを踏まえて研修が実施されている。

(2) 行政による保育者のOff-JTの実施

① Off-JTの実施体制

保育者研修は、A県教育委員会の幼保支援課と連携を図りながら県教育センターの幼保研修担当が主に実施している。保育者の研修は、図3に示した「幼保研修 研修体系」に基づいて実施される。Off-JTとしての園外研修は、保育所の保育士及び幼稚園や認定こども園の教諭の区別なく保育者すべてが実施対象となっている。保育者を対象とした研修については、A県教育センターが作成した「令和6年度幼保研修 基本研修の概要」⁽⁷⁾に記載されており、実施されている主な研修を表3に示した。

② 保育者研修の実施での幼保支援課の役割

表3 A県における保育者等を対象とした主なOff-JTの実施状況一覧⁽⁸⁾

主な研修名	日数	対 象	育成指標
新規採用保育者研修	7	新規採用幼稚園教諭・保育教諭、新規採用保育士	基礎ステージ
保育者基礎研修Ⅰ期	6	前年度までの新採用未受講の保育者	基礎ステージ
保育者基礎研修Ⅱ期	6	前年度までに新採用及び基礎研修Ⅰ期を受講した保育者	基礎ステージ
保育者基礎研修Ⅲ期	6	前年度までに基礎研修Ⅱ期を受講した保育者	基礎ステージ
中堅教諭等資質向上研修 〔保育者〕	7	前年度に在職期間が9年となる保育者	中堅ステージ
ミドル保育者研修1年次		隔年実施	中堅ステージ
ミドル保育者研修2年次	8	前年度までにミドル保育者研修1年次を受講した保育者	中堅ステージ
ミドル保育者フォローアップ研修	4	前年度までにミドル保育者研修2年次を受講した保育者	中堅ステージ
主任保育士・幼稚園教頭等研修 ステージⅠ	3	主任保育士、幼稚園教頭、主任教諭・	管理職 ステージ
主任保育士・幼稚園教頭等研修 ステージⅡ	2	特定期間に上記研修ステージⅠ、キャリアアップ研修・マネジメントの修了者等	管理職 ステージ
所長・園長研修ステージⅠ	3	保育所の所長、幼稚園、認定こども園の園長等	管理職 ステージ
所長・園長研修ステージⅡ	2	特定期間に上記研修の修了者 所長・園長研修ステージⅡの修了者	管理職 ステージ
新規採用保育者及び保育者基礎 研修Ⅰ期教頭・主任研修会	0.5	新採用保育者及び保育者基礎研修Ⅰ期の受講者が所属する所長・園長	管理職 ステージ
ミドル保育者に係る所長・園長 研修会	0.5	保育所・幼稚園・認定こども園及び上記の研修者が在籍する所長・園長、	管理職 ステージ
その他の専門研修（7講座）		保育者、その他保育関係者 等	

保育者を対象とした研修の実施における同課の主な役割は、保育者研修の企画や運営及び園内研修への支援である。幼保支援課は、国や県の施策を踏まえて新たに研修を企画したり、現行の研修に対する内容の見直しを県教育センターと協同して進めている。新規の研修については、幼保支援課において、実施内容や進め方を検討した上で、実際に研修を行い、ある程度内容等が固定化した段階で県教育センターに研修の実施を移管する。

③ 県教育センターによる研修の実施

保育者研修におけるA県教育センターの役割は、A県内の私立や公立の保育所や幼稚園等の保育者を対象に研修を実施することである。保育者研修の多くは県教育センターが主体となって実施されている。その際、県教育センターは県内の市町村の協力を得ながら、県内の保育所や幼稚園等に対して研修内容の周知や希望者の集約を行うとともに、参加者に対して課題を提示したり、作成資料を集約したりする。さらに、幼保支援課との協同により研修を実施する。加えて状況に応じて、担当指導主事は、保育所や幼稚園等の園内研修への支援を行っている。

次に研修講座の実施状況を検討する。研修実施の第一として、初任期の保育者については、表3に示したように「新規採用保育者研修」及び「初任保育者基礎研修」がⅠ期からⅢ期まで行われる。「新

規採用保育者研修」実施の目的として、職務を遂行するために必要な事項の基礎的な理解を図り保育実践ができる資質・指導力の向上を図る、としている。「新規採用保育者研修」の実施期間は7日であり、育成指標においては基礎ステージとして位置付けられる。「新規採用保育者研修」に引き続き、「保育者基礎研修」のⅠ期からⅢ期が実施される。Ⅰ期については、「新規採用保育者研修」の未修了者を対象とするが、Ⅱ期やⅢ期は、修了状況に応じて受講することになる。

これらの研修の目的としては、職務遂行のために必要な基礎的事項の理解や実践力の向上であり、それらの研修はそれぞれ年に6日間実施される。

第二に 中堅期の保育者を対象とした研修がある。法定研修として位置付けられる「中堅教諭等資質向上研修〔保育者〕」や「ミドル保育者研修1年次」「同2年次」、さらに「ミドル保育者フォローアップ研修」が設定されている。受講の手順として、「中堅教諭等資質向上研修〔保育者〕」を受講した保育者は、引き続き「ミドル保育者研修（1年次、2年次）」を2年に渡って受講し、さら

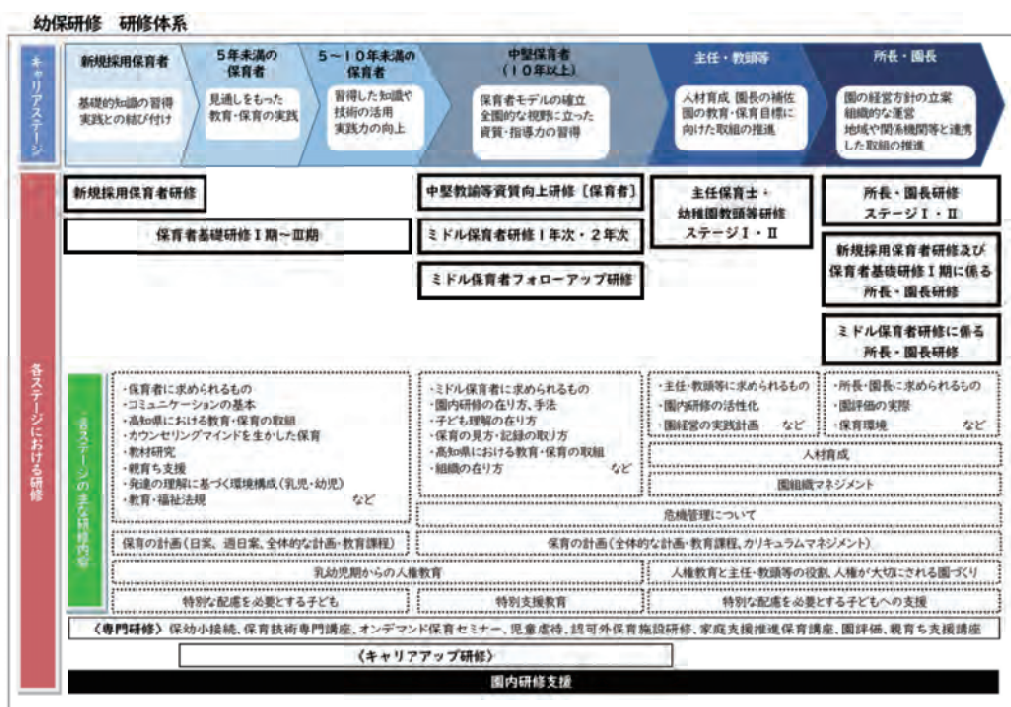


図3 A県の保育者の研修体系 (9)

に実践化を図るための「ミドル保育者フォローアップ研修」を受講することができる。これらの研修は、保育者としての専門性やリーダー性を高め、園運営に参画できる資質・指導力の充実を図ることを目的として実施される。2024年時点で、「ミドル保育者研修」は、隔年で実施されている。

これらの研修は、育成指標において中堅ステージに位置付けられる。

第三に管理職を対象とした研修として「主任保育士・幼稚園教頭等研修ステージⅠ及びⅡ」、さらに「所長・園長研修ステージⅠ及びⅡ」等が設定されている。研修実施の目的として、「主任保育士・幼稚園教頭等研修」のステージⅠにおいては、教育・保育目標の実現に向けた企画力等の経営的資質の育成、ステージⅡにおいては経営的資質の向上としている。保育所の所長や幼稚園の園長等に対しては、園運営の責任者としての人材育成や組織改善等広い視野に立った園経営能力の向上を図ることを目的として研修が実施される。加えて勤務園等に新規採用保育者等が在籍する場合にはそのための研修も設定されている。これらの研修は、育成指標において管理職ステージに位置づけられている。

以上のようにA県においては、初任期や中堅期、さらに管理職期と保育者のキャリアステージに応じて、意図的・計画的に研修が実施されている。

(3) 保育所や幼稚園等でのOJT支援

A県内の就学前教育・保育の質の向上を図るための保育所や幼稚園に対する園内研修としてのOJT支援は、県教育委員会幼保支援課が主体となって実施するとともに、県教育センターも必要

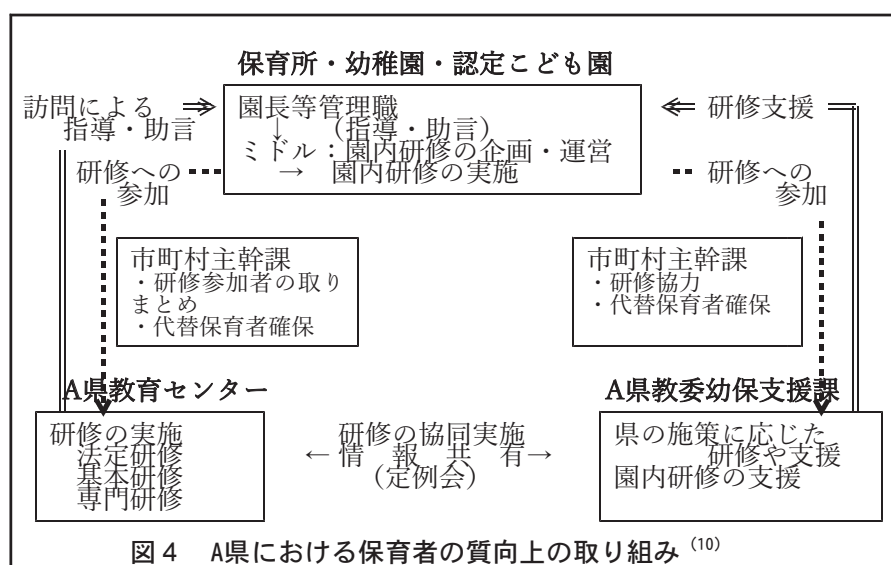


図4 A県における保育者の質向上の取り組み⁽¹⁰⁾

に応じて支援にあたっている（図4参照）。

園内研修への幼保支援課の支援として、アドバイザー等の派遣を実施している。さらに同課は、園内研修における活用を想定して、「A県教育・保育の質向上ガイドライン」や「指導計画・園内研修の手引」等多くの資料を作成している。加えて、園内研修を支援する人材として、幼保支援課に幼保支援スーパーバイザーやアドバイザー45名を雇用し、各園等の要望に応じて派遣している。令和5年度の実績として、A県内の幼稚園や保育所等における園内研修において、約4割の園等が派遣制度を活用していた。

次に園内研修の中核となるミドルリーダーの育成である。県教育センターで実施される「ミドル保育者研修」と連携し「ブロック別研修支援」を実施している。園内研修の充実を図るために「ミドル保育者研修」において研修に対する理論の修得や習熟、さらに具体化に取り組む。研修を修了したミドルは、A県内をいくつかに分けられたブロック内の他の市町村の園等の園内研修に「ブロック別研修支援」として関わる。このことは、ブロック内の保育活動の質向上につながる。

(4) キャリアアップ研修の実施

A県の保育者を対象としたキャリアアップ研修は、県教育委員会幼保支援課や県教育センターで

表4 センター研修とキャリアアップ研修の対応関係（一部抜粋） ⁽¹¹⁾					
分野		実施形態		★研修講座名 ・ 内容の例（概要）	他の分野（略称）
保育者	幼稚園教諭	重ねて	独自		
①乳児保育		○		★保育者基礎研修Ⅲ ・ 子ども理解と指導計画 他	
			○	・ 公開講座、研究協議、個別指導	
②幼児教育	①教育・保育理論	○		★保育者基礎研修Ⅲ 学級経営 等	⑥・⑥保護者支援等、 ②幼児教育・①教育・保育理論
			○	・ 公開保育、園内保育士の研究協議、個別指導 他	
③障害児保育	③特別支援教育		○	・ 特別な配慮を要する子どもについて	③障害児保育・③特別支援教育、④・④食育等、⑤・⑤保健衛生等
			○	・ 特別支援教育の視点に基づいた保育 等	
	⑦小学校との接続	○		★幼保接続に関する研修Ⅰ期 ・ 公開講座、討議 他	
			○	・ 「幼保小の架け橋プログラム」シンポジウム	
⑧マネジメント	⑧マネジメント	○		★主任保育士・幼稚園教頭等研修ステージⅠ・人材育成と主任保育士、教頭に求められるもの 他	⑦・②保育実践
			○	★主任保育士・幼稚園教頭等研修ステージⅠ・親育ち支援の取り組み 他	
	⑨制度や政策の動向		○	・ 国の教育政策や世界の教育の動向 他	
			○	・ 幼稚園教育要領の改訂の動向 等	

※1 ①等：保育士の分野、②等：幼稚園教諭の分野 を示す

※2 ★：センター等で実施される基本研修等と重ねて実施する場合の研修講座名 を示す

行われる研修で全ての科目の履修が可能であり、保育所や幼稚園等の保育者の経費等の負担はない。受講対象者はA県内の私立の保育所や幼稚園、認定こども園等の勤務年数3年以上の保育士等である。

キャリアアップ研修として表4に示したように、保育所の保育士については8領域、幼稚園・認定こども園の教諭については9領域すべての研修が、幼保支援課と教育センターにより実施される。各領域の研修は、内容に応じて幼保研修の基礎ステージや中堅ステージ等で実施される研修及び専門研修の各講座と重ねて実施され、各領域の必要科目としてカウントされる。それ以外の領域については、幼保支援課が新たに講座を開設して実施している。教育センターが行う研修と重ねて実施されている基礎ステージの「保育者基礎研修Ⅲ」では、領域「乳児保育」や「乳児教育」が対象となるとともに、専門研修の「家庭支援推進保育講座Ⅰ期」が領域「保護者支援・子育て支援」等として実施される。それ以外の「障害児保育、特別支援教育」領域や「食育・アレルギー対応」等については、幼保支援課が主体となって研修会を構想・

実施して不足する領域を充当している。

以上のようにA県におけるキャリアアップ研修は、県の幼保支援課や教育センターで行われる研修を活用するとともに、不足分については、独自に研修を立ち上げて実施していた。さらに、それらの研修において各保育者に対して経費等の負担は求めている。

本章で検討してきたように、就学前教育・保育の質向上における保育者の資質・実践力の向上に関してA県では、早い段階から保育所の保育士と幼稚園教諭等が一体となって園外研修であるOff-JTを受講してきた。さらに保育所や幼稚園の管理職等で構成される組織で保育者のための育成指標を策定するとともに、教育センターが保育者の研修体系を作成することで、キャリアステージを踏まえた園外研修としてのOff-JTを推進してきた。また園内研修に対しても、アドバイザー等を派遣して質の向上を図ってきた。さらに、A県において保育所や幼稚園等の運営に関わるミドル層に対しては、キャリアアップ研修を行政が主体となって推進してきた。このように、園外研修や園内研修、加えてキャリアアップ研修を一体的に

実施することにより、保育者の資質・実践力の向上を図っている。

5 保幼小の連携や保護者の子育て等への支援

(1) 保幼小の連携・接続への支援

A県における保幼小の連携・接続への支援の目的は、幼児期における遊びによる総合的な指導と児童期における教科等の学習を中心とした指導の望ましい接続の実現を目指すものである⁽¹²⁾。A県においては幼児期と児童期との架け橋期として、幼稚園等における年長児と小学校1年生の2年間を想定して指導の充実に努めてきた。

A県の保幼小の連携・接続のための取り組みとして、令和4年、5年、6年度の実践をたどる。令和4年度は、A県B市内の小学校においてモデル的に、幼稚園から小学校への架け橋期のカリキュラムづくりに取り組んだ。

令和5年度は、B市におけるモデル事業を通して作成したカリキュラムを実践するとともに、検証や改善への支援を行った。さらに「『架け橋期のカリキュラム』づくりのポイント」の冊子を作成し、全県へ配布することで普及を図った。

令和6年度は、A県内の市町村における保幼小の保育者と教諭による話し合いの体制づくりを活動の中心にして取り組んだ。保幼小の連携・接続のために、様々な機会を生かして話し合いの場を持つことにより、活動の促進を図った。保育所や幼稚園の保育者と小学校教員との話し合いの機会として、幼稚園等から小学校への入学に際しての連絡会や情報交換会が主となった。さらに、幼稚園と小学校の合同研修会や学習会等の実施により、話し合いの機会を持つことができた。これらの話し合い活動を通して、架け橋期のカリキュラムの充実に努めていった。

(2) 保育者のSDの実施に対する支援体制の整備

A県における保育者の自己研修としてのSDは、保育者個々人の資質・実践力の向上とともに、保育所や幼稚園等の組織力の向上を意図して実施さ

れる⁽¹³⁾。SDにおいては、保育者自身の自己課題やそれぞれのキャリアステージにおける実践力の把握、目標の設定とその内容の管理職等との共有、振り返りにより実施される。これらの取り組みはSDであるが、組織内の管理職の関わりによる研修となっていることから、OJTとしての実践ともいえる。さらに、保育者によっては自己課題の解決のために、書籍やインターネット、同僚や先輩の保育者に指導を仰ぐ等してSDに取り組んでいる。

ここでは、A県における保育者個々人の資質・指導力向上における保育所や幼稚園等での組織的な関わりをみていく。A県における資質・指導力向上の実施方法として、保育者の自己課題や、キャリアステージに応じた指導・実践力等の把握、さらにそれらを踏まえた自己目標の設定と管理職との共有による実践を、シートの作成を通して行う。さらに、表5に示したように、シートを用いたそれらの取り組みとして、年度初めには自己課題等

表5 個人の資質・指導力向上の取り組みの方法及び手順⁽¹⁴⁾

【年度初め】

- 「シート1：自己課題発見シート」により、自己の保育・教育活動を振り返る。
- 「シート2：キャリアステージにおける資質・指導力チェックシート」により、年代で求められる資質・実践力を振り返る。
- 「シート3：自己目標設定シート」によりシート1、シート2による成果や課題を踏まえ目標を設定し、実践する。
- 「シート4：自己目標共有シート」によりシート1、シート2を踏まえて目標への取り組みを設定し、共有する。

【中間】

- シート1、シート2をチェックし、伸びや課題を記入する。
- シート3により、次回に向けた目標を設定し、実践する。
- シート4に、当初面接からの取り組みを加筆し、面接をする。

【年度末】

- シート1、シート2をチェックし、伸びや課題を記入する。
- シート3により、本年度の成果と課題をまとめる。
- シート4に、中間面接からの取り組みを加筆し、面接をする。

の振り返りと面接による管理職との共有を行う。中間期においては、自己の実践状況の振り返りとともに、管理職との面接による目標の見直し等を行う。さらに年度末においては、自己の資質や実践力の振り返りとともに、当該年度の成果と課題をまとめ、管理職と面接を実施する。

次に、自己の資質・指導力の向上の際に用いるシートの具体的記載内容をみていく。シート1は「自己課題発見シート」であり、自己の保育における実践力の振り返りを行う。シート1は、登園や食事・間食等の視点ごとに、実践すべき内容が示され、到達状況を自己評価できるようになっている。このことにより自己の現状や課題を把握できる。

シート2は「キャリアステージにおける資質・指導力チェックシート」であり、保育者の経験による違いを踏まえ新規採用保育者や中堅保育者、所長・園長等の各キャリアステージによる資質・指導力の自己評価を行うためのシートである。シート2では、保育者の資質・指導力として、指導力向上については環境構成や子どもへの援助など、親育ち支援力に関しては保護者への支援や地

域における子育て支援、園の運営力・組織貢献力に関しては学級経営や園務分掌等として設定された具体的な行動例に関して自己診断を実施する。

シート3は「自己目標シート」であり、シート1やシート2の自己診断で明らかになった成果としての強みと課題としての弱みを踏まえ、自己目標を設定するためのシートである。

シート3では、自己診断により明らかになった強みや成長した点を成果、実施して分かった弱みや新たに判明した実践力を課題として記載する。さらに記載した成果と課題を踏まえ、長期的及び短期的に実現したい実践事項を目標として記載する。

シート4は図5に示したように「自己目標共有シート」であり、自己課題やキャリアステージを踏まえた実践目標及び達成状況について管理職と共有するために活用される。シート4では、シート1の自己課題発見シートやシート2のキャリアステージ等での自己診断で明らかになった自己課題の解決を図るための実践事項として目標を設定し、実践方法や目標達成時の姿等を想定する。それらの目標は年度初めの管理職との面接で内容を確認するとともに、中間期での進捗状況とその後の取り組み、そして年度末の最終確認において達成状況の確認が行われる。

以上のようにSDの実施において、保育者個々人の課題意識に基づいた保育活動とともに、管理職等が保育者の自己研修の実践に関わるることにより、個人とともに組織としての実践力の向上を図ることができる。

(3) 親育ち支援

A県における就学前教育・保育の充実の一環として、親育ち支援を施策上の重点項目の一つとしている。このことの背景として、A県を含め全国的にみられる核家族化や少子高齢化等の影響から、保護者の子育てにおける接し方の悩みや生育状況への不安等を相談することができない状況にあることがある。A県では保護者の子育て力の向上を図るために、このような状況にある保護者に対して、研修会を実施したり資料を提供したりす

【シート4】自己目標共有シート

		面談 年月日	当初 年 月 日	中間 年 月 日	最終 年 月 日
		面談者			
園名		職名		ふりがな 氏 名	
No	目標の種類 項目	目 標 何をどのように取り組み、 どのようにしたいか	中間確認 進捗状況と今後の取組方法等	最終確認 1年を振り返った達成状況	
1	シート1: 自己課題発見シート				
2	シート2: キャリアステージ				
	その他				

図5 シート4：自己目標共有シート (15)

る等して支援することにした。実際の支援活動としては、保護者や保育者への直接的な支援がある。さらに園等としての保護者支援を促進するための組織体制の整備がある。

具体的な支援活動は表6に示したように、親育ち支援啓発事業や基本的生活習慣向上事業、親育ち支援保育者スキルアップ事業がある。保護者に対しては、望ましい子育てを促すための研修会の実施や子育てにおける基本的生活習慣の確立のためのパンフレット及びリーフレットを作成して、保護者に配布している。保育者に対しては、園等における親育ち支援の在り方をテーマに、研修会を実施している。さらにスキルアップ事業として、親育ち支援を園等で中心になって行う保育者の育成を図るための研修会を実施している。加えて、園等としての親支援に対する組織的取り組みを促進させるために、分掌として親育ち支援担当者を位置づけた。親育ち支援担当者は園等としての親育ち支援をコーディネートする役割を担うことになる。

表6 親育ち支援の実施内容⁽¹⁶⁾

① 親育ち支援啓発事業
○ 保護者研修（講話やワークショップ）
○ 保育者研修（講話やワークショップ、事例研究）
○ 保護者の一日保育者体験推進
② 基本的生活習慣向上事業
○ 3歳児保護者用パンフレットや5歳児保護者用リーフレットの作成、配付
○ 3歳児保護者対象の学習会の実施 等
③ 親育ち支援保育者スキルアップ事業
○ 親育ち支援講座→基本的な親育ち支援の在り方
○ 地域別交流会→親育ち支援の中核保育者による研修会の実施
○ 地域リーダー研修会→親育ち支援の中核保育者による地域課題を踏まえた取組や研修の協議

(4) 園運営や研修のための資料作成と周知

A県では、就学前教育・保育の質向上のために、基本計画の策定や保育者・小学校教諭の研修支援、保育所・幼稚園等の運営支援、さらに保護者を対象とした子育て支援のために様々な資料を作成の

上配布している。作成資料等の主な内容として、A県としての就学前教育・保育の基本方針や、園等の運営支援、さらに保育者や小学校教諭の研修資料、保幼小の連携・接続支援、そして保護者の子育て支援等である。就学前教育・保育の質向上を図るために、A県教育委員会幼保支援課等が作成した主な資料等は表7に示したとおりである。

作成資料等の第一は、A県としての就学前教育の基本方針である。「A県幼児教育振興プログラム」には、幼児教育の充実のための幼児教育振興に関する施策の実施計画が示されている。その後、「A県幼児教育振興アクションプログラム」が文部科学省が策定した「幼児教育振興アクションプログラム」を踏まえ、A県幼児教育振興プログラムの基本理念を引き継ぎ、より実効性のあるアクションプログラムとして策定された。

第二は園等の運営への支援に関する資料である。園評価実施のための資料として作成されたのが「園の独自性を示し、職員のやる気を引き出す保育所・幼稚園等における園評価の手引」である。さらに、幼稚園等での保育・教育活動の充実を図るために作成されたのが「指導計画・園内研修の手引き ～つくろう 笑顔の輝く明日の保育～【改訂版】」である。これらの資料は、園評価の実践により園運営の充実を図るとともに、保育者の資質・実践力の向上を図るための園内研修の充実を目指して作成された。

第三は保育者の資質・実践力向上に関する資料である。保育者が身につけるべき資質・実践力についてキャリアステージを踏まえて示すとともに、保育者自らの研修を支援するために作成された資料が「A県教育・保育の質向上ガイドライン【改訂版】」である。さらに、保育者が県教育センター等で受講できる研修の概要を示した資料が、「令和6年度 幼保研修基本研修の概要」である。加えて、保育者が園等のミドルリーダーとして活躍したり処遇改善を図ったりするキャリアアップ研修の概要を示すために作成されたのが「令和6年度 A県キャリアアップ研修の概要」である。これらの資料により保育者は勤務施設において管

理職の支援によりOJTを実践したり、Off-JTとしての園外研修により自己の資質・実践力を高めていったりすることができる。

第四は、保幼小の連携・接続に関する資料である。これらの資料は保育所や幼稚園等の保育者とともに、小学校の教諭を対象としている。A県における保幼小接続のための基本的な理念や実施内容等を示す資料として、「A県保幼小接続期実践プラン」が作成された。さらに、連携や接続を促すための資料として「保幼小連携・接続 交流活動事例集」が作成された。加えて、実践事項の周知を図るための画像資料として、「子供をまんやかにした話し合いを通して学びをつなぐ架け橋プログラムの取組 (DVD)」が作成された。これらの資料により、保育所や幼稚園と小学校の連携・接

続に関する実践の促進を図ることになる。

第五は、保護者を対象とした子育て支援に関する資料である。保護者を対象に小学校入学前に子どもが身につけておくべき基本的な生活習慣や考え方を示した「安心して入学をむかえるために」と題したパンフレットが作成された。さらに基本的な生活習慣の確立のために、「すくすくリズムで元気モリモリ【改訂版】」が作成された。これらの資料により、保護者の小学校入学に対する不安感の払拭や子どものより望ましい生活習慣の確立を目指している。

以上のようにA県では、保護者や幼稚園、保育所等の管理職及び保育者を対象に、就学前教育・保育の質向上に関する多様な資料を作成、配布することにより、実際に子育てを行っている保護者

表 7 就学前教育・保育の質向上を図るための資料（一部）

区分	No.	資料名	主な内容	公表年
就学前教育・保育の基盤	1	A県幼児教育振興プログラム	平成14年発足の「Aのこどもをどう育てるかを考える会」の提言を踏まえ、幼児教育の充実のための幼児教育振興に関する施策の実施計画を策定	2003
	2	A県幼児教育振興 アクションプログラム	文部科学省が策定した「幼児教育振興アクションプログラム」を引き継ぎ、A県幼児教育振興プログラムの基本理念を踏まえ、より実効性のあるアクションプログラムを策定	2007
園等の運営	3	園の独自性を示し、職員・園の個性を引き出す園評価の手引	保育所や幼稚園での園評価における計画の作成や実施、評価、改善を提示。本手引きでは園評価の意義や具体的な取り組み方を、会話形式や図式、例示等で示すことによりわかりやすさを意図	2019
	4	指導計画・園内研修の手引き ～つくるうふ笑顔の輝き明日の保育～【改訂版】	保育者の日々の教育・保育の実践資料として、一人一人の子どもの成長や生活について、具体的な事例の提示	2020 改訂
保育の質・実践力向上	5	A県教育・保育の質向上ガイドライン【改訂版】	保育者に求められる資質・指導力及びそれらを向上させるための自己課題の把握や研修の在り方を提示	2022
	6	令和6年度 幼保研修基本研修の概要	A県教育センターが実施する保育者研修の概要として、基本研修の特徴や各ステージの研修、受講の際に必要な様式等を提示	2024
	7	令和6年度 A県キャリアアップ研修の概要	各園等における教職員のキャリアパスを見据えた職位の整備や現場におけるリーダー的教職員の育成のためのキャリアアップ研修実施の概要や手順	2024
保幼小連携・接続	8	A県保幼小接続期実践プラン	保育所・幼稚園等から小学校への学習へとつなげる「接続期カリキュラム」の作成や機会設定等	2018
	9	保幼小連携・接続 交流活動事例集	保育所や幼稚園の5歳児と小学校1年生の連携・接続を図るための交流活動の事例を提示	2021
	10	子供をまんやかにした話し合いを通して学びをつなぐ架け橋プログラムの取組 (DVD)	A県内小学校における保幼小連携・接続のための架け橋プログラムの実践をまとめたDVDを作成、配布。DVDでは、架け橋プログラムの開始時やカリキュラムの見直し、実践内容を紹介	2024
保護者の支援	11	安心して入学をむかえるために	小学校入学前に、子どもに対して家庭で取り組むべき事項として、生活リズムや目覚め、感情、主体性の形成等の必要性をパンフレットにより周知	記載なし
	12	すくすくリズムで元気モリモリ【改訂版】	幼児期の子育てにおける保護者の関わりについて、生活リズムや食事等の具体的な方法を示したリーフレットを作成、配布	2020 改訂

や幼稚園・保育所等の保育者に対する支援を行っている。

本章でみてきたように、A県での就学前教育・保育の質向上として、保幼小の連携・接続の促進や保育所、幼稚園における保育者の資質・指導力向上、さらに就学前教育・保育の質向上を図るための資料の作成等の支援を行っている。保幼小の連携・接続の促進については、資料やDVD等を作成するとともに保育者や小学校教諭を対象に研修も実施してきた。保育者の資質・実践力向上に関しては育成指標を踏まえた保育者自身の研修を促すとともに、管理職による支援をシステム化してきた。また、質向上を促進するために、A県では基本方針の策定や園運営、保育者の資質・実践力向上、保幼小の連携・接続、保護者の子育て等の資料を作成し、周知してきた。加えて保育者や保護者等を対象とした研修会の実施とともに、作成資料を広く配布したりネット上に公開したりして周知を図っている。

6 全体考察と研究のまとめ

本稿の目的は、行政による就学前教育・保育の質向上を図るための取り組みとして、全国の都道府県の中でも先進的といえるA県に着目し、どのような手立てによりねらいを実現しようとしているのかの具体的な実践事項を明らかにすることであった。A県における就学前教育・保育の質向上の取り組みとして、幼稚園や保育所等への運営や経営への指導とともに、保育者研修、及び幼稚園や保育所と小学校の連携・接続、親への子育て等への支援等を行っていた。

就学前教育・保育の質向上に対する行政組織の取り組みとして、A県では「幼児教育振興プログラム」及び「幼児教育振興アクションプログラム」を策定した。それらのプログラムを踏まえ、幼稚園と保育所を担当する行政の窓口を一本化したり、保育所の保育士と幼稚園教諭等の研修を一元化したりしてきた。これらの取り組みを通して、行政が促進者の役割を果たしながら、子どもを育

ている保護者や保育所、幼稚園等の保育者に対してさまざまな支援をしてきた。現在それらの支援が保護者や保育所、幼稚園等の現場に根付いてきている。

さらに保育所や幼稚園の管理職等で構成される組織で保育者のための育成指標を作成するとともに保育者の研修体系を策定することで、キャリアステージを踏まえた園外研修としてのOff-JTを推進してきた。また園内研修に対しても、アドバイザー等を派遣して質の向上を図ってきた。加えて、保育所や幼稚園等の運営に関わるミドル層に対しては、キャリアアップ研修を行政が主体となって実施してきた。このように、A県では園外研修や園内研修、さらにキャリアアップ研修を一体的に実施することにより、保育者の資質・実践力の向上を図ってきた。

またA県での就学前教育・保育の質向上として、保幼小の連携・接続の促進や保育所、幼稚園における保育者の資質・指導力向上の取り組み、さらに質向上を図るための資料の作成等の支援を行っている。保幼小の連携・接続の促進については、「[架け橋期のカリキュラム] づくりのポイント」等を作成するとともに保育者や小学校教諭を対象に研修も実施してきた。保育者の資質・実践力向上に関しては育成指標を踏まえた保育者自身の研修を促すとともに、管理職による支援をシステム化してきた。さらに質向上を促進するために、A県では基本方針の策定や園運営、保育者の資質・実践力向上、保幼小の連携・接続、保護者の子育て等の資料を作成し、周知してきた。保育者や保護者等を対象とした研修会の実施に限定することなく、作成資料を広く配布したりネット上に公開したりして周知を図ってきた。

以上のようにA県での就学前教育・保育の質向上のための取り組みの実施状況を検討してきた。その中で行政としての組織改革や保育者の研修の一元化、さらに幼児を育てる保護者への啓発の重要性を踏まえた取り組み等を実施していることが分かった。次の段階として、保育者自身の取り組みの実態把握や、小学校における児童の実態を踏

まえた就学前教育・保育の有効性の検証等が求められることになる。

本稿では、就学前教育・保育の質向上を図るための先進的な事例として、A県一県に着目して実践状況を検討してきた。そのために、就学前教育・保育の質向上の取り組みの分析は、限定的ともいえる。今後は、調査を行う都道府県を増やすことにより、より効果的な就学前教育・保育の実践を明らかにしていきたいと考えている。

なお、本研究は、JSPS 科研費 JP24K05819 の助成を受けて実施した調査結果等の成果の一部をまとめたものである。

加えて、本稿にかかる訪問調査において、高知県教育委員会事務局 幼保支援課長 津野 哲生氏、同課 専門企画員 百田 潤子氏のお二人に多大なるご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

【註】

- (1) 志田実恵「Chiik！幼児期の教育が重要といわれるきっかけ「ペリー就学前計画」とは」、<https://chiik.jp/efdv0/>、2024 年 10 月 10 日 閲覧
- (2) 高知県教育委員会幼保支援課訪問（令和 6 年 10 月 11 日）時の説明資料等により作成
- (3) (2)と同様
- (4) (2)と同様
- (5) (2)と同様
- (6) 高知県教育委員会事務局 幼保支援課「高知県 教育・保育の質向上ガイドライン（改訂版）」、https://www.pref.kochi.lg.jp/doc/20220_31500227/file_contents/file_2022323315316_1.pdf、令和 6 年 10 月 1 日 閲覧
- (7) 高知県教育センター「幼保研修 基本研修の概要」、https://www.pref.kochi.lg.jp/doc/2024030500376/file_contents/file_2024352133_011_1.pdf、令和 6 年 10 月 1 日 閲覧

(8) (7)と同様

(9) (7)と同様

(10) (2)と同様

(11) 高知県教育センター・高知県教育委員会事務局幼保支援課「令和 6 年度 高知県キャリアアップ研修の概要」、https://www.pref.kochi.lg.jp/doc/2024030500406/file_contents/file_2024_352144520_1.pdf、令和 6 年 10 月 1 日 閲覧

(12) (2)と同様

(13) (6)と同様

(14) (6)と同様

(15) (6)と同様

(16) (2)と同様

【参考文献】

- OECD 秋田喜代美 他 訳『OECD 保育の質 向上白書 人生の始まりこそ力強く：ECEC のツールボックス』（明石書店、2019）
- 青井夕貴「保育士の経験年数別研修プログラムに関する研究」（『保育科学研究/日本保育協会企画情報部 編』Vol.5、2014）1-20
- 鶴沢由美子・太田 由加里・田口 久美子・上野 恵子「保育の質を考える：保育者の専門性の観点から（1）」（『明星大学社会学研究紀要』Vol.43、2022）1-36
- 浦野東洋一『土佐の教育改革』（学陽書房、2003）
- 太田 美鈴・新井 美保子「市町村における新任保育士研修の現状と課題」（『愛知教育大学研究報告・教育科学編』Vol.69、2020）39-47
- 大豆生田啓友「保育の質向上と外部研修の在り方ーキャリアアップ研修における往還型研修の意義を通してー」（『仁愛女子短期大学研究紀要』Vol.79-2、2020）99-103
- 鹿嶋桃子（2022）「『OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 年報告書』に関する研究ノート：「構造の質」に着目して」（『帯広大谷短期大学地域連携推進センター紀要』Vol.9、2022）23-35

- 黒澤聡子「特別区立幼稚園教員の研修体系について：現状と課題」（『保育教諭養成課程研究』Vol.4、2018）85-94
- 小杉裕子・深谷和義「全国教育センターが実施する幼稚園教諭等向け研修内容の都道府県別比較」（『椋山女学園大学研究論集』Vol.54、2023）177-186
- 小宮山潔子「日本の就学前教育・保育の状況と政策の方向－諸外国と比較しつつ日本の今後を考える－」（『海外社会保障研究』Vol.170、2010）4-15
- 鈴木久米男「幼稚園教諭等の育成指標と研修との関わりの現状」（『福島学院大学 研究紀要』Vol.66、2024）4-14
- 鈴木久米男「幼稚園や保育所等の保育所に対するOff-JTの実施における都道府県による実施体制の比較検討」（『福島学院大学 研究紀要』Vol.67、2025）1-14
- 中島寿子「保育所保育の質を高めるための園内研修について考える」（『山口大学教育学部 研究論叢・芸術・体育・教育・心理』Vol.66、2017）223-236
- 花岡隆行「和歌山県における保育・幼児教育施設の研修の実態に関する一考察」（『和歌山信愛女子短期大学 信愛紀要』Vol.60、2019）47-52
- 開仁志「保育者の研修体系構築に関する一考察－法定研修を中心に－」（『金沢星稜大学 人間科学研究』Vol.14、No.2、2021）39-44

「日本版SICS」の活用は保育者の省察にどのように作用するのか ー幼稚園教諭によるミーティングの縦断的な観察からー

佐々木 全*, 阿部 梨梨**

(令和7年1月20日受付)

(令和7年2月14日受理)

SASAKI Zen ABE Reina

The Reflective Process of Childcare Workers Using the Japanese Version of SICS
: Based on Longitudinal Observations of Kindergarten Teachers' Meetings

要 約

本研究では、日本版SICSの活用が保育者の省察の過程にどのように作用するか、その省察の過程を事例的に明らかにすることを目的とした。このために、幼稚園教諭3名を研究協力者として、日本版SICSを導入したミーティングを10回実施した。この逐語録を質的データ分析法で分析した結果、保育者の省察は、[具体的な子どもの姿の記録]に基づく[安心度・夢中度の評定の検討]の過程を経て、[探究的な子ども理解]と[俯瞰的な実践理解]の深化に基づく[明日の保育計画の検討]へと連なる過程をもって展開されていた。併せて、日本版SICSを活用した省察の過程で生じた課題として「日本版SICSにおける用語の使いこなしの困難さ」「明日の保育における対象児の目標設定と手立ての検討の困難さ」「参加者の省察における主体者意識の未獲得」など5点が挙げられ、保育者は、日本版SICSにおける独自の用語や観点の理解と活用について一定の習熟が求められることが指摘された。

1. 問題と目的

平成27年4月より始まった子ども・子育て支援新制度¹⁾により、幼稚園、保育所、認定こども園における幼児期の教育・保育の量的な拡大と質の向上が求められており、幼児教育・保育全体としての質の向上が大きな課題であると考えられる。

質の高い幼児教育・保育を展開するための一つの方法として保育者による省察が挙げられる。ドナルド・ショーン²⁾は省察を「自分がしていることについて、行為について振り返り、行為の中で暗黙に知っていることを振り返って、そのことについて考えること」と定義している。守随³⁾は省察について「保育者が保育後に子どもと共に在る生き方を自ら問う営みを省察とすると、保育とは実践と省察の往還であり、その総体であると考えべき」とし、浜口⁴⁾は省察の過程を「実践→想起→記録の記述(言語化)→解釈→再び実践」とい

うサイクルで示し、省察行為である想起・記録の記述・解釈の過程がなければ保育体験は一過性の出来事として過去にとどまったままになるとしている。小木曾・長谷川⁵⁾は「日々の記録を書くことによって省察するという保育者の日常に視点をおいたサイクル」が日々の保育現場において行われることの困難さを課題として指摘している。

以上のことより、質の高い幼児教育・保育を展開するための方法としての省察に着目しつつ、それを促す手段としての記録が一体となり、日々の保育者の実践に実装化されることが保育の質の向上に貢献すると考えられる。このための具体的なツールは、いくつか開発されている。例えば、ECERS/ITERS、SSTEWなどが挙げられるが、これらについて課題も指摘されている。具体的には、埴橋・岡部⁶⁾と淀澤・DinhThinThuHang・中坪⁷⁾が「①保育の改善につながるスケールの使用

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 聖パウロ幼稚園

方法の確立のそのための研修が必要であること」、埋橋・岡部⁸⁾、藤澤・中室⁹⁾、吉川・上村・川田¹⁰⁾が「②幼稚園教育要領等とスケールの整合性を測る必要があること」、青山¹¹⁾が「③保育者の負担軽減のための簡便な使用方法を開発する必要があること」をそれぞれ指摘している。また、横山・関山¹²⁾が「④スケールの使用過程について保育者にどのような影響があるのか、スケールによる保育改善についてどのような変化があったのかを明らかにする必要があること」を指摘している。

上記の課題①～③に対応する方法を提供するものとして、「子どもの経験から振り返る保育プロセス（通称、日本版SICS）」¹³⁾がある。これは、日本の保育文化に馴染むよう、オリジナル版を改変し開発されたものである。3つの段階から子どもの姿や保育を振り返り、「明日からできることは具体的に何か」を事例から導き出すものであり、どの地域のどの園でも保育経験の長短を問わず、誰もがこれを活用でき、各園の実態に応じて使い方を創意工夫できるよう意図されている。

日本版SICSにおける3つの段階とは、以下の内容である。第1段階は、具体的な子どもの姿を記録し、子どもたちの「安心度」と「夢中度」で表してみる段階である。ここでは、安心度と夢中度の評定の基準がそれぞれ示されている。第2段階は、評定においてなぜその値をつけたのかについて、『豊かな環境』『集団の雰囲気』『主体性の発揮』『保育活動の運営』『大人の関わり方』という5つの観点を以て保育を振り返る段階である。第3段階は、保育の振り返りから、明日からできることは何かを具体的に考える段階である。

芦田・門田・野口・箕輪・秋田・鈴木・小田・淀川¹⁴⁾が行った日本版SICSの購入者に対する質問紙調査では、SICSを使用して「自分の気づきや子ども理解が変化した」や「保育を自己評価するのに有効であった」などの肯定的な評価が得られている。しかし、この調査は回収率が低く、ここでの肯定的評価は「期待の大きさ」として慎重に解釈されている。日本版SICSを用いた実践はまだ少なく、特に前述した省察・記録を促す方

法における課題である「④スケールの使用過程について保育者にどのような影響があるのか、スケールによる保育改善についてどのような変化があったのか」については、実践を通じて質的に検討される必要があろう。このことは、日本版SICSが今後の幼児教育・保育現場で活用されるための要領開発にもつながるであろう。

そこで、本研究では日本版SICSの活用が日々の保育者の省察に対してどのように作用するのか、その省察の過程を事例的に明らかにすることを目的とする。

II. 方法

1. 研究協力者

研究協力者は、Y幼稚園に所属し、研究協力の同意が得られた教諭3名（4歳児クラスの担任1名、副担任2名、いずれも30代；以下それぞれA、B、C）であった。なお、管理職1名（以下D）が一部参加した。研究協力者は、Y幼稚園における内情を鑑み管理職によって推薦された。

Y幼稚園は、保育所の機能はなく、伝統的な幼稚園の形態を保持していた。3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラスを擁し、定員は全体としては92名であった。「幼児の主体的な遊びを大切にし、遊びを通して生きる力の基礎を培う。意図的環境のもと、遊びをつくり出し、遊び込む生活を大切にする」との教育方針を掲げ、自由保育と一斉保育を展開していた。

また、Y幼稚園の教諭は、幼稚園免許を保有する小学校教員が人事異動で配置されており、活発な園内研究において大学等との連携をもって保育の質を追究していた。

2. 手続き

Y幼稚園定例で日課として実施されていた保育後のミーティングに日本版SICSを導入した。202X年10月中旬～11月下旬を実施期間として、週1～2回で全10回を実施した。表1にその詳細を示した。1回あたりの所要時間は平均45分（最長は70分、最短は33分）であった。第二筆者は、当日の保育参観をした後に、ミーティングに

同席し、進行の補助並びに観察を行った。また、許可を得てICレコーダーで録音した。

なお、日本版SICSにおける対象児はM児であった。M児が欠席した日に限り、S児を対象とした。いずれも、日ごろから研究協力者が「気になる子ども」として認識されていた幼児であった。「気になる子ども」とは、緒方¹⁵⁾がいうところの「明確な診断名がないものの発達障害の特性が見られ、保育者にとって日常の保育をする上で困難さがあり、特別な支援・配慮を必要としている子ども」であった。第二筆者は、ミーティングにおける資料とすべく、保育参観中对象児の様子について、保育に支障のない範囲で動画撮影をした。これは一回の保育参観中に、対象児の様子に応じて、30秒～2分程度で数回であった。

表1 ミーティングの概要

回	実施日	参加者	所要時間	逐語録の字数
1	10月13日	A,B,C	46分	9,727字
2	10月19日	A,B,C,D	40分	10,786字
3	10月20日	A,B,C	50分	13,405字
4	10月26日	A,B,C	33分	8,590字
5	10月27日	A,B,C	42分	11,709字
6	11月1日	A,B,C,D	70分	19,838字
7	11月13日	A,B,C,D	35分	10,248字
8	11月14日	A,B,C	42分	12,355字
9	11月21日	A,B,C	33分	9,140字
10	11月24日	A,B,C	66分	11,032字

3. 分析

録音した音声記録をもとに逐語録を作成し、分析データとした。逐語録の総字数は116,830字であった。日本版SICSを活用した省察の過程を明らかにするため、佐藤¹⁶⁾の質的データ分析法による定性的コーディングを行い、日本版SICSの作用を検討し、ストーリーラインを記した。

また、日本版SICSを活用した省察の過程で生じた課題について、各回のミーティングに関する観察記録から課題点を探索した。これをもって、日本版SICSを活用した省察の過程における留意点を検討した。

4. 研究倫理

研究協力者に対しては、研究の目的、方法、結果の公表、研究への協力が任意であること、また、

研究の途中であっても協力を取りやめることができ、その際にも不利益を被らないことなどについて口頭で説明し同意を得た。併せて岩手大学人を対象とする研究倫理審査委員会による承認を得た(承認番号202337)。

Ⅲ. 結果と考察

1. 日本版SICSを活用した省察過程を構成する概念

質的研究の結果には、考察の要素が自動的に含まれるとされているため、本研究では結果と考察を分けずに記述した。

質的データ分析法による定性的コーディングとして、オープンコーディングと焦点的コーディングを行なった結果、48の定性的コードと14の焦点的コード、5の概念的カテゴリーが生成された。以下、これらの内容を説明した。なお、概念的カテゴリーは[]、焦点的コードは<>、定性的コードは【】をそれぞれ付して記した。

(1) [具体的な子どもの姿の想起]の過程

【具体的な子どもの姿の想起】は<協議の対象とするエピソードの設定><エピソードにおける子どもの姿の明示化><エピソードにおける子どもの姿の解釈>で構成された。

<協議の対象とするエピソードの設定>とは、日本版SICSを用いてミーティングを進める上で保育者が協議をする対象児のエピソードを定めることであり、【活動場面の想起】と【活動場面の選定】によって構成された。

<エピソードにおける子どもの姿の明示化>とは、保育者が設定したエピソードの中の対象児の姿を明示することであり、【客観的事実としての言動の想起】【客観的事実としての言動の説明】【子どもとその周辺の状況の想起】【子どもとその周辺の状況の説明】によって構成された。

<エピソードにおける子どもの姿の解釈>とは、活動中の対象児の心情を解釈し、対象児の姿をより具体的に記録することであり、【子どもの言動における動機の解釈】【子どもの言動における意図の解釈】【保育者の解釈の妥当性の検討】によっ

て構成された。

〔2〕[安心度・夢中度の評定の検討]の過程

〔安心度・夢中度の評定の検討〕は〈子どもの姿と安心度・夢中度の基準の比較対照〉〈評定の根拠の見出し〉によって構成された。

〈子どもの姿と安心度・夢中度の基準の比較対照〉とは、〔具体的な子どもの姿の記録〕において保育者の語りによって明らかにされた活動中の対象児の姿と安心度・夢中度の評定の基準との比較により評定を検討することであり、〔子どもの言動と安心度の基準との比較対照〕〔子どもの言動と夢中度の基準との比較対照〕によって構成された。

〈評定の根拠の見出し〉とは、活動中の対象児の言動に着目して心情を解釈することで安心度・夢中度の評定の根拠を見出すことであり、〔子どもの言動に着目した安心度の根拠の見出し〕〔子どもの言動に着目した夢中度の根拠の見出し〕によって構成された。

〔3〕[探究的な子ども理解]の過程

〔探究的な子ども理解〕は〈『集団の雰囲気』や『大人の関わり方』との観点を踏まえた子どもにとっての他者の存在意義の解釈〉〈『主体性の発揮』の観点を踏まえた子どもの主体性を見出し〉〈行動の変化から見取った子どもの育ちの絶対的評価〉〈生活年齢段階と対照した育ちの相対的評価〉によって構成された。

〈『集団の雰囲気』や『大人の関わり方』との観点を踏まえた子どもにとっての他者の存在意義の解釈〉とは、対象児の活動を支える要因として他者の存在意義を解釈することで子ども理解を深めることであり、〔子どもから見た他児の存在意義の解釈〕〔子どもから見た保育者の存在意義の解釈〕によって構成された。

〈『主体性の発揮』の観点を踏まえた対象児の主体性を見出し〉とは、対象児が自ら活動に向かう姿を主体性と解釈し、対象児の姿から主体性を見出すことで子ども理解を深めることであり、〔子どもの主体性の捉え〕〔子どもの活動に対する主体性を見出し〕によって構成された。

〈行動の変化から見取った子どもの育ちの絶対的評価〉とは、対象児の育ちに気づき、評価することで子ども理解を深めることであり、〔行動の内容の違いに対する気づき〕〔保育者の予想と異なる子どもの行為に対する気づき〕〔子どもの行動の変化の解釈〕〔集団内での行動における育ちの見取り〕〔活動に対する意識における育ちの見取り〕〔他児との関わりにおける育ちの見取り〕〔保育者との関わりにおける育ちの見取り〕〔子どもの園生活における経験の評価〕によって構成された。

〈生活年齢段階と対照した育ちの相対的評価〉とは、生活年齢段階を踏まえて育ちを評価することにより子ども理解を深めることであり、〔子どもが他児と関わる際に生じる困難さの解釈〕〔子どもの発達段階の影響の解釈〕〔共通する年齢段階の影響の解釈〕によって構成された。

〔4〕[俯瞰的な実践理解]の過程

〔俯瞰的な実践理解〕は〈『大人の関わり方』の観点を踏まえた子どもへの保育者の関わり方の説明〉〈『環境の豊かさ』や『保育活動の運営』の観点を踏まえた手立ての評価〉〈『環境の豊かさ』や『保育活動の運営』の観点を踏まえた手立ての改善点の見出し〉によって構成された。

〈『大人の関わり方』の観点を踏まえた子どもへの保育者の関わり方の説明〉とは、対象児の姿を明示化する過程で想起された対象児への保育者の関わり方を説明することで、〔子どもへの保育者の関わりの具体の説明〕によって構成された。

〈『環境の豊かさ』や『保育活動の運営』の観点を踏まえた手立ての評価〉とは、保育実践や環境構成の成果を認識し、保育者の専門性の向上に寄与するフィードバックをすることであり、〔同僚保育者の子どもへの関わりの肯定〕〔環境構成の効果〕〔活動の導入における保育者の手立ての効果〕〔活動の進行における保育者の手立ての効果〕〔ユニバーサルサインの視点による手立ての効果〕によって構成された。

〈『環境の豊かさ』や『保育活動の運営』の観点を踏まえた手立ての改善点の見出し〉とは、保育実

実践や環境構成における改善点を認識し、保育者の専門性の向上に寄与するフィードバックをすることであり、【保育者の動きに関する改善点の見出し】【環境構成に関する改善点の見出し】【活動の導入における保育者の手立ての改善点の見出し】【活動の進行における保育者の手立ての改善点の見出し】によって構成された。

（５）【明日の保育計画の検討】の過程

【明日の保育計画の検討】は〈子どもの今の育ちに着目した目標設定〉〈子どもの姿に基づく環境構成の検討〉によって構成された。

〈子どもの今の育ちに着目した目標設定〉とは、夢中度の評定を検討する際の対象児の姿を基に明日の活動における対象児の具体的な姿を想定し、目標を設定することであり、【夢中度に着目した子どもへの願いの表現】【他児との関わりに着目した子どもへの願いの表現】によって構成された。

〈子どもの姿に基づく環境構成の検討〉とは、対象児の育ちに着目して設定した目標の実現に向けた具体的な手立てを検討することであり、【活動の発展を促すための子どもへの具体的援助の提案】【子どもの興味に基づいた環境構成の検討】【子どもの関わる人を想定した環境構成の検討】【活動の導入における保育者の手立ての検討】【活動の進行における保育者の手立ての検討】【ユニバーサルデザインの視点による手立ての検討】【多学年との兼ね合いを考慮した環境構成の検討】【他児との関わり方の広がりや活動の発展の想定】によって構成された。

2. 日本版 SICS を活用した省察過程

以上の5つの過程について、日本版 SICS の3つの段階に即しつつ、その相互の関係を検討し図式化した。これを図1に示した。ここから、以下のストーリーラインが見出された。

まず、省察の過程の全体について概略を記す。日本版 SICS における第1段階には【具体的な子どもの姿】と【安心度・夢中度の評定の検討】が対応した。第2段階には【探究的な子ども理解】と【俯瞰的な実践理解】が対応した。第3段階には【明日の保育計画の検討】が対応した。

【具体的な子どもの姿の記録】に基づいた【安心度・夢中度の評定の検討】の過程を経ることで省察は展開し、【探究的な子ども理解】と【俯瞰的な実践理解】が深められる。【探究的な子ども理解】を深めていく中で【俯瞰的な実践理解】として保育者の実践を振り返る視点が促され、保育実践を評価することでさらに【探究的な子ども理解】が深められる。すなわち、両者は往還し、相互に影響し合っている。これに基づいて【明日の保育計画の検討】をすることで次の実践へとつながっていく。

次に、各省察過程について委細を記す。【具体的な子どもの姿の記録】において保育者は、〈協議の対象とするエピソードの設定〉を行い、〈エピソードにおける子どもの姿の明示化〉をした後に〈エピソードにおける子どもの姿の解釈〉をすることで具体的な子どもの姿を記録する。

【安心度・夢中度の評定の検討】において保育者は、〈子どもの姿と安心度・夢中度の基準の比較対照〉や〈評定の根拠の見出し〉として子どもの言動に着目した心情の解釈をすることで安心度・夢中度の評定を検討する。

【探究的な子ども理解】において保育者は、日本版 SICS の第2段階で用いられる5つの観点を念頭に置き、〈『集団の雰囲気』や『大人の関わり方』との観点を踏まえた子どもにとっての他者の存在意義の解釈〉〈『主体性の発揮』の観点を踏まえた子どもの主体性を見出し〉〈行動の変化から見取った子どもの育ちの絶対的評価〉〈生活年齢段階と対照した育ちの相対的評価〉をすることで子ども理解を深める。

【俯瞰的な実践理解】において保育者は、5つの観点を念頭に置き、〈『大人の関わり方』の観点を踏まえた子どもへの保育者の関わり方の説明〉〈『環境の豊かさ』や『保育活動の運営』の観点を踏まえた手立ての評価〉〈『環境の豊かさ』や『保育活動の運営』の観点を踏まえた手立ての改善の見出し〉によって保育実践を振り返る。

【明日の保育計画の検討】において保育者は前段階までの思考を踏まえて短期的な〈対象の今の

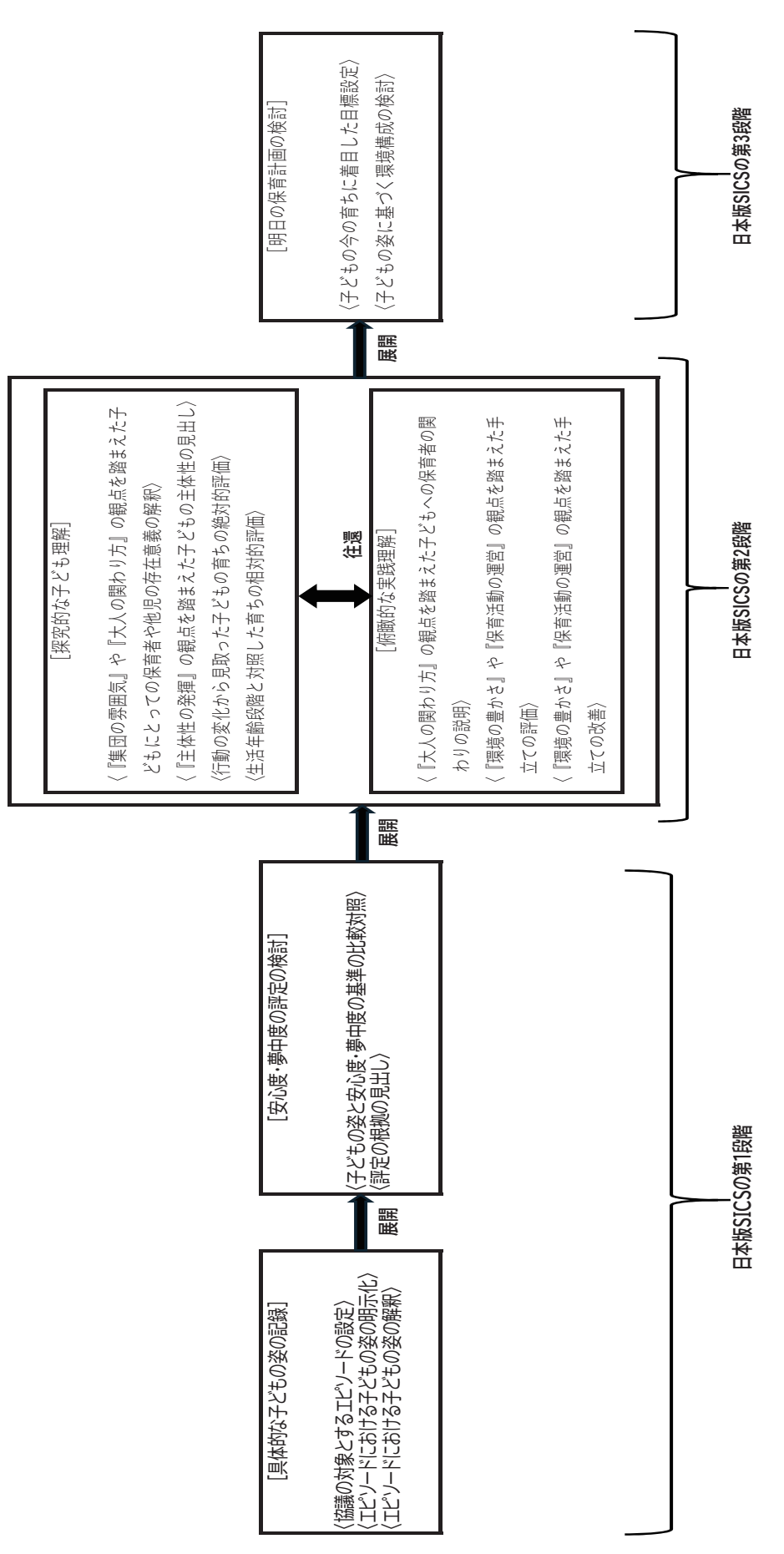


図1 日本版 SICS を活用した省察の過程

育ちに着目した目標設定〉を行い、〈子どもの姿に基づく環境構成の検討〉によって目標の実現に向けた手立てを検討する。

3. 日本版 SICS を活用した省察の過程で生じた課題

全10回におけるミーティングの逐語録から、日本版 SICS を活用した省察における観察事項を縦断的に比較し探索した。表2にその詳細を示した。ここから、日本版 SICS を活用した省察の過程で生じた課題として、日本版 SICS の活用に伴う独自の内容2点が挙げられた。また、その他として日本版 SICS の活用において固有のものではない一般的な内容3点が挙げられた。

(1) 日本版 SICS における用語の使いこなしの困難さ

日本版 SICS における用語の使いこなしの困難さとは、日本版 SICS 特有の用語を理解し、観点としながら保育実践や対象児の姿を解釈する困難さのことである。具体的には、日本版 SICS

の5つの観点のうち『主体性の発揮』『集団の雰囲気』『大人の関わり方』が挙げられた。

ミーティングの第1回では、『主体性の発揮』『集団の雰囲気』についてそれぞれ対象児の何を主体性として捉えたら良いのか、どこまでを集団として捉えたら良いのか分からない、『大人の関わり方』に関しては、「大人の関わり方はあったよね」と関連は認識するものの、対象児へ保育者がどう関わったのかの具体的な語が見られないなど、日本版 SICS の用語と保育実践や対象児の姿が結びつかない状況が確認された。

『主体性の発揮』については、第1回の進行中、保育者自身によって主体性という言葉定義付けながら、「主体的には、その自ら関わってはいるんですよ」と観点的活用を意図した語りに変化していた。『集団の雰囲気』については、第2回の進行中、保育者の様子に応じて、第二筆者が「大人から見て集団を判断するのではなく、対象児の視点から対象児が集団だと認識している範囲を集団として捉える」として明確化したところ、保育者間での用語の共通認識が図られ、ここでの困難

さは解消された。『大人の関わり方』については、第2回と第3回において、保育者の様子に応じて、第二筆者が「どのように関わったのか、どんな言葉をかけたのか」と問うことで語りが促進され、〈『大人の関わり方』の観点を踏まえた対象児への保育者の関わり方の説明〉として具体的な語が見られ始めた。また、第10回では保育者自ら対象児への保育者の関わりがなかったことを『大人の関わり方』との関連として捉え、「実際関わってないけれども、大人の関わり方として、そこはちょっと援助の手があれば良かったなっていうこと、あるよね。ちょっと繋ぐ感じの。(中略)“お薬とか急いだほうがいいかな”とかって声をかけるとか」などと具体的な声掛けが提案されるという変化が見られ、ここでの困難さは解消された。

(2) 明日の保育における対象児の目標設定と手立ての

検討の困難さ

明日の保育における対象児の目標設定と手立ての検討の困難さとは、日本版 SICS における第3段階において、「対象児が明日どんな活動をするのか」「その活動において対象児のどんな姿を見られるとよいのか」を具体的に想定して目標を設定し、その目標の実現に向けた手立てを検討する際に生じる困難さのことである。

第1回の[明日の保育計画の検討]において、保育者は、対象児の活動を想定することに難しさを感じており、[安心度・夢中度の評定の検討]や[探究的な子ども理解]において把握した対象児の姿と[明日の保育計画の検討]における対象児の姿が結びついていない状況であった。そのため〈子どもの今の育ちに着目した目標設定〉に関する語が見られず、「(対象児が)いつも一緒にいる人以外にも興味を持ち始めているため、友達と楽しみたいというところを大事にしたい」と、対象児の姿に対する評価とそれに基づく目標設定の保留に終結していた。しかし、第2回からは第二筆者の「今日と同じ活動を次回もするとしたら対象児のどんな姿が見られるといいですか」という問いかけにより、今日の活動中の対象児の姿に対する

表 2 日本版 SICS を活用した省察における観察事項と課題

回	主な内容	観察事項	課題点 (末尾に本文中の項目番号を付した)
1	対象児をM児とした。A保育者と対象児と一緒にフラフラで遊んでいた外遊びの場面である。園庭に出てすぐにフラフラを持ってから途中鬼ごっこによる中断があったものの、ずっと保育者とフラフラで遊んでいた対象児の様子をエピソードとして共有して対象児の姿を把握したのち、「攻撃」と言いながら保育者にフラフラを投げつけた対象児の行為をそのまま攻撃と解釈することに關する検討がなされた。5 観点のうち「主体性の発揮」の言葉の解釈に戸惑いを感じながらも、対象児の遊びに対する主体性を捉え、また対象児の他児や先生との関わりや広がりから対象児の育ちを見取った。転がすことが好きということが好きという保育者が認識している対象児の興味をもとに、明日の保育における環境構成を検討した。	・エピソードの設定においては、実践していた保育者自身が場面を特定するのではなく、ファシリテーターとしてミーティングに参加していた第二筆者に「不思議に思ったところはありましたか」との尋ねがあり、第二筆者が場面を提供する形で協議の対象とする場面が定まっていた。 ・『集団の雰囲気』との関連を検討する際、どこまでを集団として捉えるのかについて定まらず戸惑いが生じた。 ・『主体性の発揮』との関連を検討する際、対象児の何を主体性として捉えるのかについて定まらず戸惑いが生じた。 ・5つの観点との関連を検討する際、エピソードと『大人の関わり方』との関連を認識したものの、具体的にどのような関連があったのかについての語りには至らなかった。 ・『明日からできることは具体的に何か』において手立ては検討されたものの目標設定についての語りには至らなかった。	・参加者の省察における主体者意識の未獲得(3)-① ・日本版SICSの用語(『集団の雰囲気』『主体性の発揮』『大人の関わり方』等)を観点として、保育や対象児の姿を解釈すること(1) ・『明日の保育計画の検討』において、今日の対象児の姿を踏まえて次の対象児の目標や手立てを設定すること(2)
2	対象児をM児とした。B保育者と対象児によるウピアハとネコの称する独自のルールの鬼遊び(以下、ウピアハとネコと記す)の場面である。ウピアハとネコの追いかけっこをしたり、木に引っかけたフラフラを取らうとする他児を手伝う対象児の活動の流れを共有したのち、夢中度を検討する過程ではエピソード場面としてネコになりきってネコ語で話しながらウピアハとネコの追いかけっこをする対象児の様子が説明された。対象児が保育者を同じネコの仲間と感じられるように、必死感を出して同じスリルを味わっているように動くなど対象児に対する保育者の関わりにおける保育者の意識や存在意義が語られた。また、活動の導入場面における保育者自身の行動を想起して自己評価し、それをもとに明日の保育においてお部屋からみんなでお面をかぶって移動するというような具体的な手立てが提案された。	・エピソードの設定においては第一筆者が場面を提供するのではなく、保育者自ら対象児の様子を語ることで協議の対象とする場面が定められた。 ・前回版んてい『集団の雰囲気』における集団の範囲を明確化したことで対象児にとっての集団をより具体的に捉えていた。 ・『大人の関わり方』との関連について、どう関わったのか、どんな言葉をかけたのかを第二筆者が問いかけたことで対象児への保育者の関わりが具体的に説明された。 ・具体的な対象児の活動を想定することに対する困難さを踏まえ、今日と同じ活動を明日にも対象児がするとしたらと場面を限定したことで、具体的な目標設定についての語りに至った。	・日本版SICSの用語(『集団の雰囲気』『主体性の発揮』『大人の関わり方』等)を観点として、保育や対象児の姿を解釈すること(1)
3	対象児をM児とした。C保育者と対象児による室内遊びの場面である。食べるとウピアハになってしまうという設定の「ウピアハどう」を自分で作り、ぶどうをあげよう他児のところに持っていった対象児の姿から、自分が持っているイメージの世界を他児と共有しようとしていた対象児の育ちを見取っていた。一方でそのぶどうがどうなかな受け取ってもらえなかったことから対象児の持つイメージを対象児が自分で他児に伝え、共有することの難しさも保育中にも感じていたため、対象児が共有することの楽しさでも感じられるように、保育者と対象児の個々の関わりではなく、いかに周囲と繋がるかを意識して関わっていたという保育者の関わりにおける意識も語られていた。明日の保育に向けて対象児と周囲を繋ぎ、遊びとして展開されるような保育者の関わりが検討された。	・室内での活動において転々として遊びがなかなか定まらない対象児について、ある場面を特定しエピソードとして安心使・夢中度の決定が検討された。 ・具体的な子どもとの姿の記録の段階で『生活年齢段階と対照した育ちの相対的評価』(行動の変化から見取った子どもの育ちの絶対的評価)『環境の豊かさ』や『保育活動の運営』の観点を踏まえた手立ての評価についての語りが見られた。 ・『大人の関わり方』との関連について、どう関わったのか、どんな言葉をかけたのかを第一筆者が問いかけたことで対象児への保育者の関わりが具体的に説明された。 ・手立てを検討する際に初めて遊びの発展を促すための子どもへの具体的援助の提案が見られ、保育者としてどのような対象児と関わるのかについての語りが見られた。	・遊びが定まらない対象児の姿からエピソードを設定すること(3)-②
4	対象児をM児とした。A保育者と対象児によるウピアハとネコの追いかけっここの場面である。対象児がまだルールを理解していないことでルールを理解している他児に強く言われてしまうという状況とルールは間違っているがずっとその遊びを楽しんでいた対象児の姿を共有した。またこれまで保育者を誘い、保育者と一緒に遊ぶことに重きが置かれていた状況から、自分から逃げるスリルを味わおうと保育者と一緒でなくとも逃げたりするなど遊びごとへの主体性が見られるようになってきたという対象児の変化を捉えていた。ウピアハとネコの追いかけっこを今一番対象児が楽しんでいることとしてこの楽しさをもうちょっと味わってほしいという願いも持ちつつ、他児の世界観が広がっていることからネコになりきって料理もできるような環境構成が検討された。	・第1回、第2回と同じ活動場面の対象児を追ったため、これまでの対象児の姿と比較しながら対象児の心情を解釈する語りが見られた。 ・対象児が保育者の存在の有無に関わらず活動に向かうようになっただ対象児の心情の変化についての語りが多く見られた。 ・連日行っている活動における対象児への手立ての検討であったため、手立てに関する語りは省力的であり多くは見られなかった。	・『明日の保育計画の検討』において、今日の対象児の姿を踏まえて次の対象児の目標や手立てを設定すること(2)
5	対象児をM児とした。ウピアハとネコの追いかけっこC保育者と対象児による砂場でのお料理の場面である。前回はまだルールを理解できていなかった対象児であったが、この日は仲間が助けに来てくれるまで待つことができた。作戦を考えながらウピアハから逃げようとする姿がエピソードとして共有された。安心度の検討では、昨日の対象児の姿と比較し、判断材料としながら評定の根拠を考ええる発言も見られた。ウピアハとネコの追いかけっこが途切れた後の砂場でのお料理への移行場面における対象児と保育者のやりとりを想起して把握しようとし、過去にキーを作ったことが楽しかったという経験があった対象児の行動であると解釈した。また「これ作ると幸せな気持ちになるんだよね」という対象児の発言を共有し、環境構成に対する評価や主体性を見出しがなされた。	・2日連続して同じ活動場面の対象児の追ったことで昨日の姿と比較しながら対象児の心情を解釈する語りが見られた。 ・活動の移行場面における対象児への保育者の関わりや活動が移行したきっかけについての語りが多く見られた。	・活動場面が切り替わるきっかけとなる対象児の発言や対象児への関わりを想起し共有すること(3)-②

対象児をS児とした。遊びが定まらなかったS児についての語りである。M児が休みのため、過去のミーティングにおいて何度か名前が上がっていたS児を対象として、遊びが定まらず、他児が遊んでいるところを駆々としていた様子がエピソードとして共有された。対象児の活動は大きく7つの場面に分けられたが、遊んでいる一瞬我に帰る、周りの反応や様子を気にして同ったり、自分から遊びがうしろはお手伝いみたいにして対象児の様子を捉えたのち、目的がはっきりしてやることが明確な場面では安心していったと安心度を検討した。目の前で起こっていることにに対してどうしているかがわからない、手段が浮かばないことに不安になっていると対象児の特性を解釈し、今後については経験を一つずつ積んでいけば安心してなんでも挑戦できるようなうになった。また他学年との関係でいつもと違う場所にウピアハとネコの活動の場が作られ、遊びが上手く鈍麗しなかなことを踏まえて、学年間での連携についても話し合われた。	対象児をM児とした。クラス活動におけるしっぽとりりの場面である。初めてしっぽ取りゲームを行ったが、2回目では先生僕もう飽きた!もうやめよう!と、言っていた対象児の姿から、対象児にとって興味のあるネコを用いて導入したことによる効果を評価しつつ、最後に勝敗がつくところでチーム感はあるものの物足りなかつたのではないかと、お面を活用したウピアハとネコではなく帽子で色分けしたネコとネコで明確な物語がなかったためイメージしにくかつたのではないかと、など対象児が活動を楽しきれなかった要因に関する思考がなされた。明日の保育においてはネコになりきってゲームの中で楽しむ姿を期待し、表情の違うネコのお面を用意し、ネコに変身することを手立てとして検討した。	対象児をM児とした。クラス活動におけるしっぽとりりの場面である。前日に引き続き、クラス活動でしっぽ取りゲームを行い、逃げただけでなく自分のしっぽを守りながら自分でも相手のしっぽを取ろうする姿や保育者の想定とは異なり赤いお面もつけた対象児の様子から、表情の違うお面を用意し、しりぞける環境を作った効果も評価した。またスモックを脱いだことにより、しっぽが見えやすくなったことで取りやすくなつただけでなく、取られてもまたつければいい、また次行こう、と子どもたちが考えることができたのではないかとして推察し、引き続き行うことと意図的にチーム分けを行い勝敗が偏らないようにすること、時間調整によりみんなであつたしっぽの本数を数えられるようにすること、2戦1セットにすることでもう一回やろうと子どもたちのモチベーションにつながるようにするなど具体的手立てが多く考えられた。	対象児をM児とした。A保育者と対象児による園庭での鬼ごっここの場面である。園庭に移動する際に人数の関係でお友達と手を繋ぐことができなかった対象児が保育者と手を繋いでいないながらも「お友達がいいの」と言った様子から友達との関係として周りへの意識が芽生えてきていると育ちを見取っていた。移動後は鬼ごっこをしたがついていた対象児であったが、保育者側の都合により大きな声を出さずに静かに遊ばなければならぬ日であることを知ることにつぞり鬼ごっこをしようにと保育者を誘い、鬼に見つかると保育者の手を離し一人でも逃げていたことからチバージョンがあり、対象児の主体性によるものであつたと解釈した。しかし、ウピアハとネコほどの夢中度はないと捉えたことから、保育者側の都合が大きく影響した日ではあつたが、明日はウピアハとネコの鬼ごっこにおいて夢中に走る姿・友達と関わる姿を期待し、お面を園庭に持つていくことを具体的手立てとして検討した。	対象児をM児とした。対象児と他児による室内での自由遊びの場面である。ウロウロしたり絵本を読んだ後に恐竜のお世話をしていた他児のところに自ら行き「僕も入れて」と合流したが、最初はその場面にだけ何もせずしてか遠くを見ていた対象児の様子をエピソードとして共有した。自ら遊びに入ろうとしたところから保育者として対象児の成長を感じ、主体性も見出した。また「お熱があるみたいですよ」と他児に声をかけると相手にしてももらえなかつた対象児の様子を踏まえ、他児の遊びにおける設定も知った上で入っていたことから対象児が別の活動をしていながらも他児の遊びが見えるという環境の効果を評価しつつ、誰にも相手にしてもらえなかつた対象児と他児を繋ぐ援助があれば対象児の夢中度も上昇したかもしれないとして明日に向けた改善点を見出していた。
・外遊びにおいて他児が遊んでいる様々なところを駆々としながら遊びが定まらなかつた対象児について、その活動一つ一つの安心度・夢中度を検討したため所要時間が70分と長くなった。 ・遊びが定まらない対象児への保育者の関わりについての語りは見られなかつた。 ・補助資料として、エピソードの場面に關する動画を観ることで一緒に砂場で遊んでいた保育者が対象児の遊びの様子や対象児から掛けられた言葉を想起することができた。	・エピソードの設定においては、実践していた保育者自身が場面を特定するのではなく、筆者に「見ててなんか面白い表情のところありました?」と尋ねたことで協議の対象とする場面が定められた。 ・ミーティングの参加者全員が活動に関わっており、共通理解ができていたため、対象児の具体的な姿の記録や安心度・夢中度の検討はスムーズに行われた。 ・5つの観点と対象児の姿がどう関連しているのかについて焦点化された具体的な語りが多く見られた。 ・活動内容が全体で行う初めてのゲームだったこともあり、飽きてしまつた対象児の様子から改善点とその改善策に関する語りが多く見られた。 ・[明日の保育計画の検討]において明日の活動の想定と手立てが検討された後に筆者が確認したことと目標設定に関する具体的な語りが見られた。	・2日連続して同じ活動場面の対象児の追つたことで昨日の姿と比較しながら行為の内容や意図として変化しただけの部分に関する語りが多く見られた。 ・前回、活動に飽きてしまつた対象児の様子から検討した改善策を講じたことの効果を実感し、評価された。 ・ゲームにおける時間配分やチーム分けなど対象児も含めたクラス全体に対する活動の進め方についての手立てが検討された。	・保育者側の事情により園庭で大きな声を出さずに遊ばなければいけない状況での対象児の姿から安心度・夢中度の評定が検討された。 ・活動内容が限られていたこともあり、5つの観点との関連についての語りは少なかつた。 ・[明日の保育計画の検討]において明日の活動の想定と手立てが検討された後に、第一筆者が目標の言語化を促したことと目標設定に関する具体的な語りが見られた。	・対象児の話から発展し、他学年に関する語りも多かつたためミーティングの時間が長くなった。 ・活動の場にはいながらもぼーっと遠くを見ていた対象児の姿から安心度・夢中度を検討したが、その姿と5つの観点との関連を考えると難しいようだった。 ・夢中度の評定が低い対象児の姿が認識され、その状況において対象児への保育者の関わりがなかったことから、この時という関わりがあつたら違つていただかもしれない、との語りがあり、必要な援助としての具体的な声かけが提案された。 ・今日の姿をもとに次回の対象児の活動を想定することに時間がかかり、目標を設定することが難しいようだった。

・遊びが定まらない対象児の姿からエピソードを設定すること (3)-②
・日本版SICSの用語(「集団の雰囲気」「主体性の発揮」「大人の関わり方」等)を観点として、保育や対象児の姿を解釈すること (1)

・保育者自身で場面を特定し、協議の対象としてエピソードを設定すること (3)-①
・[明日からできることは具体的に何か]において今日の活動中の対象児の姿を踏まえて次回の対象児の目標を設定すること (2)

(課題は顕在化せず、円滑に進められた。このことは、連日の取り組みによって、習熟されたためであろう)

・保育者の意図を持った環境構成の結果ではなく、偶発的に生まれた対象児の行為を成果として評価すること (3)-②
・[明日の保育計画の検討]において今日の活動中の対象児の姿を踏まえて次回の対象児の目標を設定すること (2)

・[明日の保育計画の検討]において今日の活動中の対象児の姿を踏まえて次回の対象児の目標を設定すること (2)

評価とそれに基づく目標設定が検討されるようになった。

また、〈子どもの姿に基づく環境構成の検討〉の語りは、比較的多く見られたものの、最初は「そういうのやりたくなかった時に、やれるような何か教材を準備しておく」「楽しめるような環境をこっちも作っておく」などのように抽象的な内容に留まりがちだった。しかし、第7回では「(対象児は)好きな顔(のお面)を選ぶつね、(中略)違う顔で、色は赤と黄色とかってやって、ネコ作ってもいいかもしれない」というような具体的な発言が見られるようになった。

(3) その他

①参加者の省察における主体者意識の未獲得

参加者の省察における主体者意識の未獲得とは、各ミーティングの「具体的な子どもの姿の想起」において、協議の対象とするエピソードを参加者が自ら提起することに対する消極性のことである。

ミーティングの第1回では、参加者が「不思議に思ったところはないですか」と、同席していた第二筆者にエピソードの設定を要望した。第二筆者は、保育者の内側から表出される感情や思考を基に省察することが望ましいと判断し、第2回以降はミーティングの開始に合わせて「今日はどんなエピソードがありましたか」と第二筆者が問い、思考や語りを促すことで保育者自身によるエピソードの設定が行われた。回数を重ねると、保育者は、自らエピソードを提起するようになり、省察における主体者意識の獲得に至った。

このことは、参加者にとって新規の体験である日本版SICSの導入に際して必然的に生じるであろう不安や戸惑いに起因する消極性を、第二筆者の進行補助としての役割遂行によって軽減し解消したものといえる。

②対象児の姿の適切な解釈や言語化の困難さ

対象児の姿の適切な解釈や言語化の困難さとは、エピソードの設定に際して遊びが定まらない対象児の姿を適切に解釈することや活動場面が変わるきっかけとなる対象児の言動を想起すること

の困難さのことである。

第3回では様々な場所を転々とし遊びが定まらない対象児の姿からエピソードを設定することに保育者は難しさを感じながら、一場面における対象児の安心度・夢中度を検討したが、ここでは日本版SICSの手順に沿ってエピソードを設定しようとするあまり、“転々としていて遊びが定まらない”という対象児の姿やその状況にある対象児への保育者の関わり方の有無や関わり方に関する視点による語りが見られなかった。

③偶発的な成果の過大評価

偶発的な成果の過大評価とは、教育的意図のない、偶発的な状況に応じて見られた対象児の姿を保育の成果として、拡大解釈し、過大評価してしまうことである。

第9回において、保育者側の事情により静かに園庭で遊ばなければならない状況で見られた対象児の姿に主体性を見出し、「何もない環境だったからこそ、鬼ごっこに向かう対象児の主体性が発揮された」と対象児の主体性を評価していた。意図的な環境設定ではなかったことを保育者も認識してはいるものの、そこで見られた対象児の姿を保育の成果として拡大解釈し、過大評価してしまうことは、保育改善という意図的な営みを阻害する可能性があるため、留意すべきであろう。

IV. 総合考察

本研究は、日本版SICSを活用した省察の過程を明らかにしたが、個別の事例に基づいたこと、日本版SICSの導入初期に限られたデータに基づいたこと、並びに日本版SICS以外の省察を促進するツールとの比較について未検討であることから、得られた知見の一般化には慎重さを要する。すなわち、本研究において事例的に明らかにした省察過程は、日本版SICSに独自のもののなのか、それに起因して生じることなのか、あるいは事例に独自のことなのかについては慎重に解釈されなければならない。

1. 保育者の省察を促進する作用

日本版SICSの使用過程において、日本版SICS

は、日々の保育実践についての保育者の省察に対して促進的に作用する。具体的には、日本版 SICS における3段階に即し、5の概念的カテゴリーをもって展開される。これは、子どもの「今、ここ」の経験の質から捉え、保育の場で今できることを実際に行動に移すことから考えるという日本版 SICS の意図がまさに実現されたものがある。そのうえで、ここでの過程は、「実践→想起→記録の記述（言語化）→解釈→再び実践」という浜口¹⁷⁾の示すサイクルと一致しており、守随¹⁸⁾が示す「保育と省察の循環過程は、循環であるが故に半永久的に途上であることをも意味する。途上であるため、保育とさらなる保育には省察の介在が不可欠であり、逆に、省察によって保育の連続は途上性を保てるのである」ことの実現にも寄与するであろう。

2. 日本版 SICS の使用過程において保育者の省察を促進するための留意点

保育者は、日本版 SICS を活用した省察の過程において、その独自の用語や観点の理解と活用について一定の習熟が求められる。例えば、エピソードの設定や具体的な語り、目標設定と手立ての検討に関する困難さが生じた際にも、日本版 SICS の繰り返しの活用によって、困難さが解消されることがある。また、このような繰り返しの活用は、保育者の習熟のみならず、「保育プロセスの質」研究プロジェクト¹⁹⁾による「長期的な視野で各園の保育の省察とデザインのサイクルを構築することが重要」との指摘にも応えることになるだろう。

また、習熟を促進し、円滑に活用するためにも、繰り返しの活用に加え、日本版 SICS 独自の用語や観点の理解と活用に関する解説や保育者の語りや思考の促しが必要である。例えば、エピソードの設定や具体的な語りにおける困難さが生じた際には、ファシリテーターの用語の説明や観点の理解と活用を促す問いかけにより、困難が解消されることがある。このことは、芦田ら²⁰⁾の「議論をどうリードするのかによって結果が大きく異なってくる」との指摘に符合するものであろう。

3. 今後の課題

今後の課題として次の2点を挙げる。

- ①本研究は、限られた対象からデータを得たために、ここから得られた概念が、本研究のテーマに即した応えの全てなのか、一部であるのかは判断できない。したがって、今後の探索を続けていくことが必要である。
- ②保育者の省察に対する日本版 SICS の作用を検証しようとする場合、省察が実践の改善を目指して行われる以上、省察後の実践の変化を評価することが必要であろう。今後、日本版 SICS による省察と、それによる実践の変容の因果や機序についての探索が必要である。

そもそも、本研究は、日本版 SICS の活用が日々の保育者の省察に対してどのように作用するのか、その省察の過程を事例的に明らかにしたものであり、後発の実践研究と比較検討されるための一資料として活用されることを期待する。

謝 辞

本研究に際してご理解とご協力いただいた関係の皆様へ感謝申し上げます。

文 献

- 1) 内閣府 (2018) 子ども・子育て支援新制度なるほど BOOK (平成 28 年 4 月改訂版) https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12772297/www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/event/publicity/pdf/naruhodo_book_2804/a4_print.pdf (2024 年 1 月 11 日閲覧)。
- 2) ドナルド・ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵反省的実践家は行為しながら考える。ゆるみ出版
- 3) 守随香 (2014) 語りによる保育者の省察論—保育との関連をふまえて—。風間書房。
- 4) 浜口順子 (1999) 保育実践研究における省察的理解の過程。人間現象としての保育研究増補版, 光生館, 155-191。
- 5) 小木曾友則・長谷川哲也 (2020) 保育者の専

- 門性と省察の原理に関する研究：「書く」という行為に着目して．岐阜大学カリキュラム開発研究,36 (1),26-36.
- 6) 埋橋玲子・岡部祐輝 (2019) 保育環境評価スケール (ECERS) の保育現場への導入—評価を实践に結びつける, 実践知の言語化のツールとして—．同志社女子大学現代社会学現代社会フォーラム,15,49-61.
- 7) 淀澤真帆・DinhThinThuHang・中坪史典 (2018) 異国間に渡る保育の質を捉える視点としてのECERSとSSTEWの可能性：アジア太平洋諸国に実践に着目して．幼年教育研究年報,40,41-48.
- 8) 前掲6)
- 9) 藤澤啓子・中室牧子 (2017) 保育の「質」は子どもの発達に影響するのか—小規模保育園と中規模保育園の比較から—．独立行政法人経済産業研究所, RIETI Discussion Paper Series,17-J-001.
- 10) 吉川和幸・上村毅・川田学 (2017) 「信頼モデル」による記録・評価は障害児保育実践をどう変えるのか—「学びの物語」作成による半年間の保育実践からの検討—．保育学研究,55 (1),55-67.
- 11) 青山昌子 (2021) 同僚性の構築を目指した園内研修の試み：ラウンドテーブル形式の研修における振り返りシートの分析を通して．静岡大学教育実践総合センター紀要,31,274-282.
- 12) 横山草介・関山隆一 (2020) 保育者の実践観の変容に関するヴィジュアル・ナラティブアプローチ．保育学研究,58 (2-3),155-166.
- 13) 「保育プロセスの質」研究プロジェクト (2010) 子どもの経験から振り返る保育プロセス—明日のより良い保育のために—．幼児教育映像製作委員会.
- 14) 芦田宏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・秋田喜代美・鈴木正敏・小田豊・淀川裕実 (2012) 日本版SICSを用いた園内研修の現状と課題—幼稚園と保育所への質問紙調査を通して—兵庫県立大学環境人間学部研究報告,14,31-40.
- 15) 緒方宣拳 (2020) 「気になる子ども」への保育者の対応に関する研究の動向．大阪総合保育大学紀要,14,69-84.
- 16) 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法—原理・方法・実践．新曜社.
- 17) 前掲4)
- 18) 前掲3)
- 19) 前掲13)
- 20) 前掲14)

クリティカル・リーディングに関する一考察

藤井 知弘*

(令和7年2月3日受付)

(令和7年2月14日受理)

FUJII Tomohiro

A Consideration of Critical Reading

要 約

本論は、読みの方法論としての「クリティカル・リーディング」(CR)を「クリティカル・シンキング」を出発点としてその語の訳語の妥当性、適切さを踏まえ、CRの概念を理論的、歴史的に明らかにすることを目的としている。日本に受容においてPISA調査、アメリカのCRに対するとらえが影響していることを明らかにした。CRの教育効果が「読書生活者」の育成となること、論者実践の授業の実際を通してCRの可能性について論じた。

1. 問題関心

情報化時代を迎え、身の回りには様々なメディアによる溢れんばかりの情報がとびかっている。特に通信販売のインターネットサイトなどには、消費者を惑わすような広告の文言に本当にうたい文句通りなのだろうかと思う事が多い。また報道記事においても記事が真実なのか、フェイクなのか分からないことがある。受容、供給される消費者、読者に判断が求められることになる。

こうした正しい判断力を持ち得るために、今の国語教育においても「クリティカル・シンキング」「クリティカル・リーディング」が能力として育成することが求められている。PISA2000にはじまった「リーディング・リテラシー」は「熟考・評価」が測るべき言語能力としてあげられている。PISA2000で読解力が8位だった日本は、今まで扱う事が少なく、能力育成が不十分であったこの点に注力することとなって、「クリティカル・リーディング」指導方法論的にも大きく取り上げられ

ることとなった。2000年以降、様々な理論や実践が提案、提示され、現在に至るまでの状況となっている。

本論では、そこで以下の点を明らかにすることを目的とする。

- 「クリティカル・リーディング」の概念規定を確認する
- 「クリティカル・リーディング」がもたらす教育的効果はどこにあるか
- 論者による授業実践の実際から「クリティカル・リーディング」の視点について考察する

2. 「クリティカル」の概念規定

2-1 「クリティカル・シンキング」

クリティカル語源は古代ギリシャ語のkritikosで、「見分ける、判断する、理解する、意味を介する」という意味であるという。

「クリティカル・シンキング」の語を初めて用いたのは、ジョン・デューイといわれ、1910

* 岩手大学大学院教育学部

年に出版した「How We Think」(D. C. Heath Co.)が「critical thinking」の初出とされている。^{*1}

The essence of critical thinking is suspended judgment; and the essence of this suspense is inquiry to determine the nature of the problem before proceeding to attempts at its solution.

「訳：クリティカルシンキングを一言で言えば、判断を保留することだ。この判断の保留とは、むやみに解決策に飛びつく前に、問題の本質が何であるかを把握するということだ。」

1933年に本書を改訂した際にはcriticalという用語を使っておらず、reflective(反省的)に置き換わっている。

「クリティカル・シンキング」は「批判的思考」と言われることが多いが、「批判」という言葉には「否定」というニュアンスが伴う感覚が強い。本来的にどのような意味を持つのかについては、様々な見解が見られる。道田泰治は「クリティカル・シンキング」を「批判的思考」とした上で「批判的思考とは『批判的な態度(懷疑)によって触発され、創造的思考や領域固有の知識によってサポートされる論理的・合理的な態度』^{*2}としている。堀井健一は語源がギリシャ語であることから「判断のための思考、あるいは判断的思考と見なすことができる。(中略)たんなる『判断的思考』と呼ぶよりも『当否判断的思考』と呼ぶのが適当ではないだろうか」^{*3}と規定している。

国語教育の分野において『国語教育指導用語辞典』において「クリティカル・シンキング」を「批判的思考」とした上で次のように挙げている。^{*4}

批判的思考というのは1930年代のアメリカにおいて、最初は 社会科で、次いで国語科で使われるようになった用語である。もともとcriticalという語は、ギリシャ語のcriterion(尺度・規準)に由来する言葉であり、普通「批判」という言葉から感じ取られるような、相手をやっつけるとか揚げ足を取るということではない。物事を一定の規準から評価するということなのである。最近のメディア教育やPISAでは、この批判的思考の重要

性が強調されている。

OECDの「教員環境の国際比較：国際教員指導環境調査(TALIS・2018年報告書)」によれば、「生徒の批判的思考を促す」と答えた中学校教員の割合は、参加48カ国平均で82.2%だったのに対して、日本は24.5%。調査対象国中で、最も低い値だった。中学校での授業形態がモノローグ的な授業が未だ多いことの表れともいえる。しかし「批判的」という訳によって教師側が「批判する考えを育てる」というようにとらえたのかもしれない。訳語には山脇岳志は、アメリカの友人が「constructive skepticism(建設的な懷疑)というような態度」という意見なども踏まえた上で「吟味思考」という語をあてている。^{*5}

合田哲雄は同報告書の中で「子どもたちが、ロジカルシンキングやクリティカルシンキングといった思考法を協働的な学びの中で経験することは、社会において自立し、『持続可能な社会の担い手』になるに当たって不可欠であり、この二つはまさに社会制度としての学校の目的です」^{*6}として「クリティカル・シンキング」が現行学習指導要領の目指す「主体的・対話的で深い学び」を実現するための思考法といえる。

2-2「クリティカル・リーディング」とは

一般的には「批評的な読み」「評論的な読み」「批評家の読み」と言われるが、「批判的な読み」とも呼ばれるのは先にも訳語の問題として指摘したが、「どうしたら問題解決が図れるのか」という姿勢、「重要な 大切な」といった意識から「いろいろな情報や方法の中からどれが大切か見極める読みの力」や「大切なものを選び出す読みの力」ともいえると論者は考える。

近年、国語教育において積極的な研究発信している吉川芳則は「合理的・論理的、反省的・省察的、もしくは批判的・懷疑的にテキストに向き合い、慎重に吟味する読みの方略」^{*7}とし、澤口哲弥は「判的意識をテキストの論理、構成、工夫や筆者に向けながら、読み手がそれらを主体的に評

価し、意見が述べられるように導く読み」*⁸としてテキストを社会的・文化的な産物として認識し、そこに内在するコンテキストやイデオロギーをことばに着目することによって読み取り、多角的な視点からその再定義・再構成を図る読みの方略として位置づけている。

歴史的に見ると、井上尚美は日本の国語教育においていち早くアメリカにおける「批判的思考」に着目しアメリカにおける「批判的思考力テスト」のグレイザーの定義「批判的思考」を引用している。^{*9}

- (1) 問題の存在を認める能力や、真だとする主張を裏づける論処の必要性を認めることを含む、探求の態度
- (2) 各種の論処の重要性や、正確さが論理的に定められるような、妥当な推論、抽象、一般化の性質についての知識
- (3) 上述の態度や知識を使ったり応用したりする技能

井上は1977年に『言語論理教育への道』（文化開発社）を刊行し、「言語論理教育」を提唱する。そこで言語化された主張・命題の真偽、妥当性、適合性を一定の規準に基づいて評価することの重要性を指摘した。このことが、後の宇佐美寛（教育学）や森田信義らの考えへと続いていくことになる。森田については後述する。

2-3 英語圏（アメリカ）における概念規定

国際読書学会（IRA）は辞書的定義を *The Literacy Dictionary*（1995）において下記のよう示している。^{*10}（訳出 フジイ）

1. 読みにおいて、“読んだことの適切性と妥当性について”判断を下す過程もしくは結果
2. 確立された標準（standard）によってテキストの価値を判断するに際し、懐疑的な態度、論理的な分析、推論が用いられる読み（解説の内容を整理すると）
 - ①テキストの適切性、妥当性、価値を判断する

- ②評価基準あるいは、標準に基づいて判断する
- ③それらは先行経験を通して開発する
- ④読みを字義的、解釈的なレベルから評価的なレベルへ広げるものである
- ⑤作者の意図、目的に基づいて行う
- ⑥文学分析を通して行われる

アメリカでは統計センターによる

学力調査「全国教育進歩調査」NAEP（National Assessment of Educational Progress）が行われている。^{*11} 読解力評価は、4年生と8年生の生徒には2年ごとに、12年生には約4年ごとに実施されている。結果は、生徒の読解に関する知識、スキル、パフォーマンスを長期にわたって、また各州毎のデータとして示している。最新の読解力評価は、2024年に約117,400人の4年生と114,600人の8年生を対象に実施された。

ここではNAEPの中で、「クリティカル・リーディング」はどのように用いられているかをみると読解は四つの局面 ○「全般的な理解の形成」○「解釈を展開する」○「読者とテキストを関連づける」○「内容と構造を吟味する」を持つとされる。「クリティカル・リーディング」は後者二つを指している。それを評価する観点として具体的には次のように説明している。

○「読者とテキストを関連づける」とは

読者は、テキストの情報を知識と経験に結びつけなければならない。

満点のためには、全ての生徒反応は、テキストに根拠をおいていなければならない。NAEPは、生徒にかねらの個人的な感情を尋ねはしない。

○「内容と構造を吟味する」とは

アイロニー、ユーモア、そして構成といった特徴の効果を批判的に評価し、比較し、対照し、理解することを必要とする。この読みの局面を評定するために用いられる発問は、読者にテキストから離れて立ち、客観的に考え、その質と適切性を評価することを求める。テキストの内容と構造に関する知識は重要である。発問は読者に、ある特定の目的のためにテキストの有効

性を決定し、言語とテキストの要素を評価し、作者の目的と文体について考えることを求める。(下線 フジイ)

NAEPリーディング評価フレームワークは、書かれたテキストを理解し、意味を発展させて解釈し、テキストの種類に応じて意味を使用することを含む動的な認知プロセスと定義している。評価は、文学テキストと情報テキストに対して行われる。特に情報テキストには、説明やドキュメントなど多様な文章が含まれている。

また評価フレームでは、3つの認知ターゲット(特定と想起、統合と解釈、批評と評価)のいずれかを測定することが指定されている。

そのほか「クリティカル・リーディング」について触れている論として以下二つをあげる。

○クリティカル・リーディングの能力

Allyn and Bacon, Inc, (1977) *Reading in the elementary school* p.446

- ①材料と筆者に対する探究の姿勢
- ②批判的評価の基準を作るための十分な情報をもっていること
- ③教材を完全に理解するまでは判断と感情を保留する技能
- ④事実と意見を区別するために、教材の論理を分析し、除外並びに歪曲されているものを見抜く能力
- ⑤筆者の背景と意図、筆者の信念を含み評価すること

○批評読みの技能のチェックリスト

L.A.Harris & C.B.Smith (1986) *Reading Instruction - Diagnostic Teaching in the Classroom* 4thed. Macmillan p.318

- ①内容の重要性を認識すること
- ②段落中の主想を発見すること
- ③比較的長い教材の主想を発見すること
- ④主体的に読みの目的を持つこと
- ⑤筆者の目的を確認すること

基準を持つこと

- ⑦問題点に関する筆者の解釈から結論を引き出すこと
- ⑧いくつかの他の資料と対比し、比較することによって得られた考えを評価すること
- ⑨十分なデータが得られるまで判断を保留すること
- ⑩事実と虚構を区別すること

このようにアメリカでは、「クリティカル・リーディング」の内容が細かく設定されていることがわかる。

3. 日本における「クリティカル・リーディング」における評価

PISAにおける「reading literacy」は次のように定義される。

○Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve personal objectives, enhance knowledge and capabilities, and contribute to society

リーディングリテラシーとは、個人的な目標を達成し、知識と能力を高め、社会に貢献するためテキストを理解し、使用し、評価し、反省し、関与することである。

(PISA2018においてはその規定の訳が変更されている。)

自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと

(取り消し線：PISA2015 から削除された、下線：PISA2018 で新たに加えられた)

*書かれたものだけでないテキスト、材を用いることになっていること

2000年のPISA調査8位、2003年14位、2006年15位となった日本は、学力低下論があがり、学習指導要領の見直しと舵を切っていくこととなる。

PISA調査において測る能力は「情報を探し出す能力」「理解する能力」「評価し熟考する能力」の三観点であるが、「クリティカル・リーディング」の「批評的な読み」に該当する枠組みは「熟考する能力」である。「熟考・評価」の読みの弱さが露呈することとなる。

OECDの *Reading for Change* (2002) *¹² によればPISAにおける「熟考・評価」を次のように規定している。(論者が整理した)

- PISAにおける熟考・評価では
 - ・テキスト内部の情報を利用すること
 - ・外部の知識を引き出すこと
- テキストの内容の熟考・評価 → 文脈に焦点をあてる
- テキストの形式の熟考・評価 → 構造に焦点をあてる
- テキストの内容面における「外部の知識」とは「世界に関する」読者自身の知識「他のテキストで見つけた情報」「設問において明らかに提供された考え」「道徳的ないし美的な規範」
- テキストの形式面における「外部の知識」とは「テキスト構造、ジャンル、およびレジスタ(言語使用領域)のような事柄に関する知識」「作者の技法の基礎を形成するもの」これらを用いて「特定の目標を達成することにおける作者の特定のテキスト上の特徴の使用を評価する」ことが求められている。そのためには「作者の目的と態度が何であるかということ特定するか、または批評すること」が必要となる。

PISAでは、形式、文体、レトリック的な特徴といった観点から質をはかることとなる。また筆者の信頼性、それが提供するアイデアの一貫性、読者の経験を精査することによって、テキストの価値あるいはインパクトについて判断するまでの一連の過程を重視するのである。

こうした力について無自覚的であった日本、文科省は「文科省 読解力向上プログラム」*¹³を示し、読解力を次のように規定している。

- 1 テキストに書かれた「情報の取り出し」だけではなく、「理解・評価」(解釈・熟考)も含んでいること。
- 1 テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」も含んでいること。
- 1 テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となること。
- 1 テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいること (下線 フジイ)

PISA2003段階では「テキストの解釈」「熟考・評価」「自由記述」に課題があることが明らかになり、PISA型読解力では、「読む力」ととどまらない「書く力」までも含み込む力として認識されるようになっていった。

そこで「各学校に求められる改善の具体的な方向」の「目標1」として次が示された。

【目標1】 テキストを理解・評価しながら読む力を高める取組の充実

読む力を高めるためには、テキストを肯定的にとらえて理解する(「情報の取り出し」)だけでなく、テキストの内容や筆者の意図などを「解釈」することが必要である。さらに、そのテキストについて、内容、形式や表現、信頼性や客観性、引用や数値の正確性、論理的な思考の確かさなどを「理解・評価」したり、自分の知識や経験と関連づけて建設的に批判したりするような読み(クリティカル・リーディング)を充実することが必要である。

特に授業の中では、なんのためにそのテキストを読むのか、読むことによってどういうことを目指すのかといった目的を明確にした指導が重要である。

すなわち、テキストを単に読むだけでなく、考える力と連動した形で読む力を高める取組を進めていくことが重要である。(下線 フジイ)

加えて【目標2】には「テキストに基づいて自分の考えを書く力を高める取組の充実」、【目標3】には「様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会の充実」も掲げられた。この方針は、OECDの*Reading for Change*を全く踏襲したものとなっていることがわかる。この後、国語教育実践は単体を「読むこと」だけ単体で構成するだけでなく「書くこと」「話すこと・聞くこと」を含んだ総合的な扱いをすることが増えていくこととなる。下線に見られるように「クリティカル・リーディング」における観点を示し、そしてそれが「書くこと」へと結び付け「思考力」の育成となることを「各学校で求められる改善の具体的な方向」として意味づけていることは、現行の学習指導要領における「自分の考え」へとつながることとなっている。

「読解力向上プログラム」は『読解力向上に関する指導資料』（2006）として具体化されていくこととなる。

4. 「クリティカル・リーディング」の 先行研究・実践状況

日本において、「批判的な読み」と言える研究は、1970年代からの井上尚美^{*14}、小松善之助^{*15}、大西忠治^{*16}、宇佐美寛^{*17}、森田信義^{*18}らによって開拓されてきたといえる。説明的文章に関わる学習指導の状況については望月善次^{*19}、寺井正憲^{*20}が整理を行っているが、1990年代において理論的な提案はあるものの^{*21}、学習指導が積極的に実践はされてきていなかった。

中でも森田信義の理論は批判的読解指導を代表する指導理論として高く評価されている。^{*22} 森田（1984）では読みの層を三層とし、第一層で内容を、第二層で表現や論理展開を行う「確認」、第三層に「評価」を設定している。その定義を次のように規定している。^{*23}

筆者はことがら・内容の取り上げ方に際して、これこれの工夫をしているか、その工夫はなぜなされたのか、工夫は成功しているのか、問題はな

いか。筆者は説明文の論理の構築に際して工夫をしているが、その工夫に矛盾はないか。その工夫のおかげで、説明の対象となっている事象が十分に解明されているか。筆者は言葉選びに工夫をしているが、その工夫は効果があるか。総じて、筆者の工夫、説明の対象である事象の本質の解明に成功しているかどうかを問う読みが必要になってくる。さらに工夫を問う読みの過程で生じた疑問、問題を解決する読みである。このような読みを「評価読み」と呼び、何が、どのようにかかっているかを文章に即して理解し、確認する読みを「確認読み」と呼んでおきたい。（p.41）

この場合の批評とは、教材の優れている点を、学ぶべきこととして価値づけつつ、わかりにくい、問題のある部分を、根拠をあげて明らかにしながら、さらに、読み手自身の手で、納得のできる、価値あるものにつくりあげていくことを示している。（p.146）

森田は、1989においては、確認から評価へ段階的進むという指導過程を想定しつつ、確認と同時に進む評価をも想定している。同時進行の評価は先を予測しながら読むという過程を意味し、分けて考えられている。さらに「吟味、評価」として用いられるようになってきている。引用に示されているように、筆者の表現と内容と表現の両面にわたって、検討する読みの姿勢が示されたといえる。

こうして80年代において理論的な検討がなされたがPISA2000以降の影響もあって、2000年代においてその実践が多く見られるようになってきた。

2000年代に入ってから代表的な実践理論を二つ取り上げる。

○河野順子（2017）^{*24}

河野は、文章の論理や文章構成、表現をてがかりとして、筆者の世界のとらえ方を問い、他者との対話的な批評を通して最終的には学習者自らを問い直し既有知識を再構成していく対話を実現し

ようとすることを目指している。

○吉川芳則(2017)*²⁵

批判的な読みに「読みの目的・ねらい」「検討の観点」「検討の対象」「文章への主体的・積極的な反応」の4つの観点から学習活動を設計する考えを示している。学習過程として第1次での「納得・疑問などの感想」から第2次の「筆者の論理を探る」「自分の考えを持つ」、第3次の「自分の考え・意見をつくる」「自分の発想・世界を広げる」と組んでいる。

両者に共通しているのは「どのように書かれているか」という視点で筆者に対峙することで深い読みを生み出す読者を育成することになるという点である。

5. フジイによる実践例からの検討

◆授業の概要(次頁以降に指導案)

論者が、小学校5年生を学習者として行った実践から考察する。授業は講演依頼授業で、飛び込みの1時間限りの授業である。よって指導案の単元計画は1時間だけとなっている。本時の学習教材は3学年教科書教材であった「自然のかくし絵」を用いて初読における抵抗の低いものとした。

「学習者の実態」については、事前に関わることもなく、授業開始10分前に初めて顔を合わせた状態から始まっている。

<発問の実際>

- 1 六つの文末表現は、説明文の最後の作者の意見をならべました。
- 2 ペアで一斉に音読してみましょう。違うところはどこですか。違うところを発見したら線を引いてみましょう。
- 3 グループで話しあってみましょう。(4人グループ)
 - ①上の文章と下の文章では書き方にどんな違いがあるか。
 - ②書き方が違うと伝えたい内容にどんな違いがでてくるでしょうか。
 - ③9段落のはたらきはなんでしょ。ある

と無いとではどんな違いがありますか

- ④最後の段落が続けるとすればAとBどちらを続けますか

<学習者の発表>

児童A 上の文章だと、「でしょう」とか「のようです」とか、どっちなんだみたいな、けど下は、ああこっちなんだとはっきりバシッとしていて、9番がないと保護色は完璧なんだなあと思って、おーとなるけど、9番があるとやっぱりいくら保護色でも限界があるんだなと。

児童B 上の方は100%ではなくて、絶対ではないと思うけど、下だと100%といっているけど、例外も多分あるんだろうな。

◆考察

本単元は、「文末表現 不思議発見」と学習者には板書提示した。文末表現を意識化させるために、任意の説明文の終末部六つを配布し、二つに分別することから入った。

しかし、文章表現に意識を向けるという学習経験が少なかった学習者達は、書かれた内容によって弁別を行うなど、若干の混乱が見られた。

文末表現が断定的なものか、曖昧なものかを区別するためにテキストを2段組にし他プリントを作成した。授業者がリライトしたものが下段にし、比べて読む言語活動を組んだ。ペア・リーディングをペアで上段と下段に分かれ、同時に音読することからその相違点を見だしラインを引いた。両者の違いを確かめた後に、9段落があると無いとではどのような意味の違いが生じるかをグループ討議している。学習者の発表は示した通りである。

筆者は「保護色は完璧とはいえない」という事実を知っているが故に、文末を曖昧な表現としている。そのように読者に思わせる書きぶりになっている。しかし、最後の文章をAかBかを選ぶ時には学習者は、今までの書きぶりに即したBを選択した。筆者の意見である文章末は「断定的表現」をしたAで書かれていた。そこに大きな矛盾があると児童も気づくことになる。

国語科学習指導案

1. 単元名 文末に気を付けて (特設 1 時間扱い)

2. 単元について

(1) 学習者観 (未把握)

(2) 学習材観

■第1学習材・文末結論部分 6種の説明的文章の結末部分

■第2学習材・比べ読み 矢島稔「自然のかくし絵」(平成8年版 東京書籍) 一部リライト

■第3学習材・説明作成 藤井知弘自作「わたしたちと携帯電話」(意見文のプロット)

第1学習材は、小学校で扱う説明的文章を過去の教科書から拾った。6種の文章については、文末表現の異なるものを意図的に選択した。ここでは内容を問題としていない。

比べ読みにおいて用いる第2学習材については、「自然のかくし絵」を用いる。これは、結論部分において、条件付きの結論提示となっており、その条件を意図的に省いたものに対比させることによって、文末表現を変えることができるものとなっている。

第3学習材である説明的文章は、授業者自作のものである。結論を導き出すための根拠となる説明の事例をいくつかに分解し、それらを組み合わせることによって、その内容に適切な結論へとむすびつけることができるように内容を作成した。読むことの抵抗を考え、身近で彼らの生活にも結び付くものを素材とした。(携帯電話と私たちの暮らしを素材とした説明文のプロットを示し、あなたが筆者ならどうするかを問う)

(3) 学習指導観

ア. 単元の全体構成・指導のねらい

○従来の内容を詳細に読み取る読解指導から脱却し、書きぶりに目を向け、クリティカル・リーディングの基となるように活動を組むことを意図した。作品の書きぶり、表現の工夫に目を向けるのは、学習者にとって (おそらく初めて) ではないだろうか。

○読むことの学習の基底に、作品の書きぶりとしての特徴 (以後、「文体論的指導事項」とする) を扱うことは、内容と表現との関係を客観的な根拠をもって学ぶことができるものとなる。

○文体論的指導事項は、その後の自己の表現活動において機能するものとなる。

○さらに、こうした学習が、鑑賞力や批評力 (クリティカル・リーディング) の力を高め、文体感覚や文章感覚の習得の礎につながっていくと考えた。

イ. 本時の学習指導のねらい

○説明的文章における結論部の文末表現に着目し、「断定的表現」と「非断定的表現」があることをつかむ。

○文末表現の違いは、説明部分における根拠の示し方の違いによることを、同一学習材の比べ読みからつかむ。

○文末表現に似合った根拠の具体的説明を組み合わせることを通して考えることができる

4. 単元 (本時) の指導目標 (旧学習指導要領に拠っている)

国語への関心・意欲・態度	・文末表現には、文章の特徴があることに気を付けて読もうとしている
読むこと	・文末表現の違いが、説明の根拠に基づく筆者の考えによることがわかる。
言語についての知識・理解・技能	・文末表現に、断定的な表し方や推定的な表し方があることを知る。

5. 単元 (本時) の評価規準

ア 国語への関心・意欲・態度	イ 読む能力	ウ言語についての知識・理解・技能
・文末表現の書き表し方に気を付けて読もうとしている。	・意見は、根拠となる説明によって支えられていることを理解している。	・文末表現の表し方にはいろいろな表現があることを理解する。

6. 本時の展開

(1) 本時の目標 上記記述

(2) 展開

【既有的学習との関連】または【前時との関連】

説明的文章「■■■■」の読み（そこでの学習内容：ここでは未把握）		
学習活動	学習内容	指導と評価のための創意工夫
1. 本時の学習活動について の見通しを持つ	○様々な文末表現の表し方	・クラスの様子を表すためには、どのような言葉が適切であるかについて自分たちで選ぶことを通して本時の学習内容についての見通しをもつようにする。
学習課題 ○文末表現に気をつけてみると何がわかるだろう		
2. 複数の文末表現を分類する。	○文末表現の区別 断定的な表現 ～である。生かしている。 ～ならないのです。 推定的な表現 かもしれません ～といえるのではないか。 ～なのでしょう。	・ペアか、3人グループによって複数の説明的文章の結論部の文末表現6文を2種に弁別する。
3. 文末の違いは何によって表されるのかについて考える。	○断定的な文末表現の説明的文章と推定的な文末表現の説明的文章との違い 説明部分の根拠となる事実の示し方の違いによる ◆学習材「自然のかくし絵」 A) 断定的な文末表現 「役立っているのです。」 B) 推定的な文末表現 「役立っていそうです。」 A) 動かない限り身を守る安全に役立っている 条件付き B) 何の不利な条件も書かれていないが、推定的である。	・同一素材の学習材A（ほぼ原文）とB（リライトしたもの）を読み比べる。
4. 説明の事実にあった文末表現を考える。 （3の学習活動でクリティカルな読みの方向進んだ場合にはカットする）	○あいまいな事実と結論部分との関わりが文表現に表れること	・筆者があいまいな事実に基づきながらも断定的な表現を用いていることのおかしさに気付くようであれば、その点を取り上げ、検討する活動へと進む。 ・携帯電話との付き合い方について書かれた説明文のプロットをもとに、利便性を裏付ける根拠と、それに反対の意見を示した文章をはさみこむことで、文末表現をどう表すか、作者になったつもりで考える。 ・文末表現を決めてしまうと、説明はどのように選択されるかという発展課題も想定できる。
5. 学習のまとめをする。	○文末表現には筆者の考えが表れること ○筆者の考えは、説明の根拠の示し方と関係していること（＝論理）	
【次時や別単元での学習】		

本時の学習課題

自然のかくし絵

矢島 稔

【1】木のみきにとまっっているはずのサミヤ、草のしげみに下りたはずのベッタを、ふと見うしなうことがあります。 【2】サミヤやベッタは、木のみきや草の色と見分けにくい色をしています。まわりの色と見分けにくい体の色は、てきから身をかくすのに役立ちます。このように、身をかくすのに役立つ色のことをぼい色といします。 【3】コノハチヨウの羽は、表はあざやかな青とオシロい色ですが、うらは、かれ葉のような色をしています。それに、羽をとしたときの形も木の葉そっくりです。ですから、木のえだにとまっっている、えだにのこったかれ葉と見分けがきません。 【4】このほかに、ぼい色によつて上手に身をかくしている、ん虫はたくさんあります。ぼい色は、自然のかくし絵だということができるでしょう。 【5】ん虫を食る鳥やトカゲなどが色を見分ける力は、人間と同じくらいです。ですから、ん虫のぼい色は、人間の目をだますのと同じくらいに、これらのときの目をだまして身をかくすのに役立つていると考えられます。 【6】トノサメベッタは、自分の体の色がぼい色になるような場所をえらんですんでいるようです。トノサメベッタには、緑色のものとかつ色のものがあります。野外で調べてみると、緑色の草むらにいろのは、ほとんど緑色のベッタで、かれ草や落ち葉の上にいるのは、ほとんどかつ色です。 【7】まわりの色が変化するにつれて、体の色がかわっていく、ん虫もいます。コノハチヨウのような虫は、エノキの葉を食て育ちます。秋になって、エノキの葉が黄色くなるにつれて、この虫の体の色も、だんだん黄色にかわっていきます。 【8】ん虫をかんちつしてみると、一日のうちをまつた時間だけ活動し、ほかの時間はじっと休んでいます。多くのん虫は、この長い時間休む場所の色に、にた色をしています。じっとしているがきり、ぼい色は、身をかくすのに役立ちます。 【9】ところが、ん虫が自分の体の色と同じような色をした所にいたとしても、動いたときなどは、鳥やトカゲに食べられてしまうことがあります。鳥やトカゲなどは、ちよとした動作を見のがさなく、するどい目を持っているからです。	【1】木のみきにとまっっているはずのサミヤ、草のしげみに下りたはずのベッタを、ふと見うしなうことがあります。 【2】サミヤやベッタは、木のみきや草の色と見分けにくい色をしています。まわりの色と見分けにくい体の色は、てきから身をかくすのに役立ちます。このように、身をかくすのに役立つ色のことをぼい色といします。 【3】コノハチヨウの羽は、表はあざやかな青とオシロい色ですが、うらは、かれ葉のような色をしています。それに、羽をとしたときの形も木の葉そっくりです。ですから、木のえだにとまっっている、えだにのこったかれ葉と見分けがきません。 【4】このほかに、ぼい色によつて上手に身をかくしている、ん虫はたくさんあります。ぼい色は、自然のかくし絵だということができるのです。 【5】ん虫を食る鳥やトカゲなどが色を見分ける力は、人間と同じくらいです。ですから、ん虫のぼい色は、人間の目をだますのと同じくらいに、これらのときの目をだまして身を隠すのに役立っています。 【6】トノサメベッタは、自分の体の色がぼい色になる場所をえらんですんでいます。トノサメベッタには、緑色のものとかつ色のものがあります。野外で調べてみると、緑色の草むらにいろのは、緑色のベッタで、かれ草や落ち葉のうえにいるのは、かつ色のベッタです。 【7】まわりの色が変化するにつれて、体の色がかわっていく、ん虫もいます。コノハチヨウのような虫は、エノキの葉を食て育ちます。秋になって、エノキの葉が黄色くなるにつれて、この虫の体の色も、だんだん黄色にかわっていきます。 【8】ん虫をかんちつしてみると、一日のうちをまつた時間だけ活動し、ほかの時間はじっと休んでいます。多くのん虫は、この長い時間休む場所の色に、にた色をしています。じっとしているがきり、ぼい色は、身をかくすのに役立ちます。
--	--

A

【10】ぼい色は、どんな場合でも役立つとはかぎりませんが、てきにかまれながら、ん虫が生きつづけるのに、役立つています。

B

【10】ぼい色は、どんな場合でも役立つとはかぎりませんが、てきにかまれながら、ん虫が生きつづけるのに、役立つといえそうです。

本時の学習の振り返り

○文末表現の違いは何によつておこっていたか、自分のほうで説明しよう。

このように文章表現に目を向けることを通してその内容が適切なものとなっているかの「クリティカル・リーディング」を実行することにつながっている。学習者は、今まで無自覚的であった文章表現の差異に着目することによって、筆者の伝えたいこと、伝わることに違いがでることに初めて意識することができた学習であった。

D.フィッシャーらはテキストの理解に関して次のように指摘する。^{*26}

どのようなアプローチを取ろうとも、単に教師の発問に答えるというのではなく、生徒が質問することを学ぶことが重要である。教師の発問に答えることは、生徒の読むことの習慣を打ち立てることにはないし、テキストのより深い理解を促すこともない。

本單元においては、飛び込み授業であり、教師の発問や活動指示によって動いたが、「クリティカル・リーディング」の視点を言語能力として持つことによって、テキストを客観的に読む姿勢が形成されてくることと考える。授業の最後には授業者から「文末表現に気を付けてみることをこれからの書くことにも意識することができるといいね」として終えた。検討すべき対象としての文章表現は「文体論的指導事項」^{*27}として学習内容に定位することができる。

6. 総括

結論的に、クリティカル・リーディングを定義づけたい。

文章の内容や文体について、これでよいかどうか、書いたことを根拠にして、分析し、価値判断し評価して、問題を解決するために自分の意見を表現すること

○「読むこと」と「書くこと」の融合

令和6年度全国学調における調査結果から示された「分析のポイント」として挙げられた小学校の課題は^{*28}「書くこと」分野であるが、「目

的や意図に応じて自分の考えが伝わるようにするための書き表し方を工夫することに課題がある」と挙げられた。一方、「読むこと」に関わっては成果として「人物像や物語の全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすることはできている」とされた。(下線 フジイ)「クリティカル・リーディング」の実践が行われるようになり、文章表現の効果などを考えることができるようになってきているが、それを表現へと転移することが十分にできていないということがわかる。上の定義で表現までも概念規定にいたしたのは、その為である。国語科で学んだ言語能力が読解力のみならず、表現力として「実の場」において発揮されてこそ「生きて働くことばの力」となるといえる。

○「クリティカル・リーディング」の結果としての学習者の姿

問題関心で示したように「考え」「判断」する能力が身につくことで期待されるのは「自立した学習者」の姿であり、「読むこと」に関わっては以下のような読者像を想定することができる。^{*29}

- 自分で選書ができる
- 読むことを楽しんでいる
- 本を読む時間を自分でつくることができる
- 本をもとに他者と交流できる
- 自分のために読んでいる
- 本のある環境を生み出している
- 本を読む価値を知っている
- 「効果的な読み方」を知っている
- 本を読んで得たことを、生活に生かすことができる (下線 フジイ)

こうした読者像を実践として具体化したのが安居總子である。安居は倉澤栄吉、大村はまらと学びを積んできた「東京都青年国語研究会」の指導

- 1) 読書生活者とは、読書が生活に位置づけられている人をいう。
基本的に「本をすぐ手に取る」「本に接し本から情報を得る(得ようとする)」「本から喜び楽しみを見いだし楽しむ人」

- 2) 読むという行為が、文字情報とかかわって知識情報を獲得し、それと併行して思考したり、想像したり、新たなものを創り出したり、といった統合的な行為として身につけている人
- 3) 情報や本についての確かな概念を持ち、情報の入手、取り扱いの基礎的な技能、検索・収集・記録、保存、リサーチからリライトへ、ITを活用するなどを身につけている人

者でもあった。安居のいう「読書生活者」とは^{*30}

安居は学校教育の中だけでなく「生涯読書人」としての読者像を描いている。読むことだけにとどまらずにITを含めた情報化時代に即した読むことを含んだ姿である。こうした学習者像は大村はまの「読書生活の指導」^{*31}の理念を継承しているともいえる。

○デジタル化に伴う学習のあり方の変化

図は、PISA2022におけるICTの活用状況を示している。ここでわかるように国語に関してのICT利用状況は、諸国に比べ低い割合となっている。「全く、ほとんどない」の回答が半数近くとなっていることは国語という教科の特殊性なのだろうか。GIGAスクール構想によって、ICTの活用、タブレットの小中生への配布と活用など、ハード面における充実が図られているが、学習場面における活用には、地域差、学校差、教員の世代格差など様々な要因が見られ、全国一様となっていないのが現状である。また「考えの形成」において、タブレットへの記入や教師のロイロノート等による把握など効率化が図られるメリットの反面、一人ひとりが「クリティカル・リーディング」の読みを行ったとして、それをどのように協働的に検討し合うかという組織化には、実践例を見ると難しい面が見られる。(紙面や研究発表では成功例のみが紹介されている) 内容はもちろん、文章論的な検討を行い、個々の気づきのすりあわせをどのように行うかは課題といえる。

< ICT活用調査 問4教科ごとでのICTの利用頻度 > ^{*32}

「次の授業でデジタル・リソースをどのくらい利用しますか。」



◆結語

中田力(カルフォルニア大学脳神経学)は、思考することに関して次のように述べる。^{*33}

答えを与えて、それに対応させるというバブロフ型の学習では小脳のみを使い、大脳機能は必要とされない。強制された読書では、字は読めるようになり、本の出だしを暗記することはできるかもしれないが、大脳を用いることにはならない。大脳の機能をきちんと使うことが大事だと仮定するのであれば、「適切な読書」を与えれば、個人は自分で想像しながらある情報を操作し、脳を進化させる、すなわち何かを獲得することになる。

単なる答え探しでも、読字することだけではない脳の活性化は「考える」行為にのみ達成できることを指摘している。「スマホ脳」といわれ、ICT、中でもチャットGPTや生成AIによる表現の代替等が誰にでもできるとなると、本当に自分の頭で考えたものが表現されたのが曖昧になりかねない。教師の指導や支援のあり方、何より評価に関わってきて、教師自身が表現された学習者の成果物等をクリティカルに判断する必要性が生じてくる。上記したように国語学習のあり方が問われてくる。

「クリティカル・リーディング」において様々な読みの理論や方法が提示されている。本論では主に「説明的文章」を対象とした検討を行ってきたが、「文学的な文章」テキストにおいても当然学習の可能性があることはいまでもない。

理論からの実践というトップダウン型でなく、実践を通しての理論化、ボトムアップ型、つまり学習者の反応を踏まえての学習のあり方としての実践理論の積み重ねが求められているといえる。その積み重ねは今後も続いていくことになる。

<参考文献>

- ・ 浜田秀行 (2007) 『クリティカルな思考を育む語科学習指導』 溪水社
 - ・ 山本茂喜 (2008) 「文学的文章における Critical Reading について」 桑原隆編著『新しい児童のリテラシー教育』 東洋館
 - ・ 有元秀文 (2008) 『必ず「PISA型読解力」が育つ七つの授業改革』 明治図書
 - ・ 有元秀文 (2008) 『「読解表現力」と「クリティカル・リーディング」を育てる方法』 明治図書
 - ・ 柴田義松 小林義明 (2008) 『国語の本質がわかる授業』 日本標準
 - ・ 岩間正則 (2009) 『文科省全国学力調査中学校国語B題対応の教材開発 知識・技能を活用する「記述式」の課題づくり』 明治図書
 - ・ 大森修 (2009) 『国語の授業はこれで学べ 学習指導要領に対応した授業づくり』 明治図書
 - ・ 有元秀文 (2010) 『「PISA型読解力」の弱点を克服する「ブッククラブ」入門』 明治図書
 - ・ 有元秀文 (2010) 『ブッククラブで楽しく学ぶクリティカル・リーディング入門 国際化時代を生き抜く読書力がだれでも身につく』 ナカニシヤ出版
 - ・ 国立教育政策研究所 (2010) 『読書教育への招待 確かな学力と豊かな心を育てるために』 東洋館
 - ・ 福澤和吉 (2012) 『文章を論理で読み解くためのクリティカル・リーディング』 NHK出版新書
 - ・ 竹田悦子他 (2013) 『読む力 中上級』 くろしお出版
 - ・ 吉田和夫 稲井達也 小中学校読書活動研究会 (2015) 『これならできる！ 楽しい読書活動 アニマシオン、ビブリオバトル、ブックトークなど気軽に実践するための事例集』 学事出版
 - ・ 舘岡洋子 (2015) 『協働で学ぶクリティカル・リーディング』 ひつじ書房
 - ・ 大出敦 慶應義塾大学教養研究センター (2015) 『クリティカル・リーディング入門 人文系のための読書レッスン』 慶應義塾大学出版
 - ・ 筑波大学附属小学校国語科教育研究部 (2016) 『筑波発読みの系統指導で読む力を育てる』 東洋館
 - ・ 吉川芳則 (2017) 『論理的思考力を育てる！ 批判的読み (クリティカル・リーディング) の授業づくり 説明的文章の指導が変わる理論と方法』 明治図書
 - ・ 澤口哲弥 (2019) 『国語科クリティカル・リーディングの研究』 溪水社
 - ・ 吉川芳則 (2021) 『論理的思考力を育てる！ 批判的読み (クリティカル・リーディング) の学習モデル 説明的文章の授業が深まる理論と方法』 明治図書
-
- *1 John Dewey (1910) , *How We Think*, D. C. Heath & Co., 講談社学術文庫 講談社、pp.22-23.
 - *2 道田泰治 (2001) 「批判的思考の諸概念」『琉球大学教育学部紀要』59号 p.124
 - *3 堀井健一 (2020) 「クリティカル・シンキングの本来の意味から考える」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』巻19 p.52
 - *4 項目「論理的思考の指導」の項 (井上尚美) 田近洵一 井上尚美編 (2010) 『国語教育指導用語辞典』 教育出版 p.282
 - *5 山脇岳志 坂本旬 (2022) 『メディアリテラシー』 時事通信社
「『批判的思考』という訳語では伝わらないクリティカルシンキングの本質は『吟味』だ」
GLOBE朝日新聞デジタル
<http://globe.asahi.com/article/1454422720>
(2025,1 確認)
 - *6 合田哲雄 (2018) 『教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書』 文科省 p.362
 - *7 吉川芳則 (2017) 『論理的思考力を育てる「批判的読み」の授業づくり』 明治図書
 - *8 澤口哲弥 (2015) 「国語科におけるクリティカル・リーディングについての考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部 第64号 pp.57-66
澤口はC.Wallace の理論をもとにCRについて「CRメソッドの開発」の研究発表を続けている。
 - *9 井上尚美 (1974) 「批判的思考力テストについて」『読書科学』第17巻第3・4号 p.109
 - *10 Theodore L.Harris, Richard E.Hodges Editor (1995) *The Literacy Dictionary* INTERNATIONAL Reading Association

- *11 The Nation's Report Card (NAEP) National Center for Education Statistics
https://www.nationsreportcard.gov/reports/reading/2024/g4_8/?grade=8
- *12 Irwin Kirsch, John de Jong, Dominique LaFontaine, JoyMcQueen, Juliette Mendelovits, Christian Monseur
READING FOR CHANGE :PERFORMANCE AND ENGAGEMENT ACROSS COUNTRIES RESULTS FROM PISA 2000
- *13 文科省 (2005) 「読解力向上プログラム (たたき台)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/031/shiryo/05120201/007.htm (2025.1 入手)
 文科省 (2006) 『読解力向上に関する指導資料: PISA 調査 (読解力) の結果分析と改善の方向』東洋館
- *14 注9 同書
- *15 小松善之助 (1976) 『国語の授業組織論』一光社
- *16 大西忠治 (1981) 『説明的文章の読み方指導』明治図書
- *17 宇佐美寛 (1981) 「論理を読む」増渕恒吉編『講座中学校教育の理論と実践 第6巻』有精堂
- *18 森田信義 (1984) 『認識主体を育てる説明的文章の指導』汲水社 (1989) 『筆者の工夫を評価する説明的文章の指導』明治図書
- *19 望月善次 (1985) 「批判的な読みの力をどうつけるか」『教育科学国語教育』No.353 明治図書
- *20 寺井正憲 (1990) 「説明的文章の読解指導研究の文献レビュー」筑波大学国語指導研究会『国語指導研究』3 集
- *21 90年代に提案されてものとして以下のものをあげることができる。
- 阿部昇 (1996) 『授業づくりのための『説明的文章教材』の徹底批判』明治図書
 - 河野順子 (1996) 『対話による説明的文章のセット教材の学習指導』明治図書
 - 長崎伸仁 (1997) 『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書
- *22 森田理論について研究として意味づけを行っているもの。
- ・ 鶴田清司 (2007) 「読解力を高める国語科授業のあり方 その二・批評すること」『教育科学国語教育』No.676
 - ・ 篠崎祐介 (2013) 「国語科教育における批判的読解指導の研究 森田信義の評価概念における『解釈』の位置づけに焦点を当てて」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第13号
 篠崎は、森田の評価概念が、時期によって読みの層、方法、対象が異なることをⅣ期にわたって論じている。
- *23 森田信義 (1984) p.146
- *24 河野順子 (2017) 『小学校国語科批評読みとその交流授業づくり』明治図書
- *25 吉川芳則 (2017) 『批判的読みの授業づくり』明治図書
- *26 Douglas Fisher, Nancy Frey, Diane Lapp (2009) *Brain Research, Teacher Modeling, and Comprehension instruction. In Reading State of Mind* Birkhauser Boston Inc
- *27 井上敏夫 (1982) 『井上敏夫国語教育著作集』1 巻～5 巻 明治図書「生活読み」の提案、学習内容としての「文体論的指導事項」
- *28 大滝一登 (2025) 『全国学力・学習状況調査のこれまで これから』『月刊国語教育研究』No.634 p.29
- *29 プロジェクト・ワークショップ編 (2014) 『読書家の時間』新評論
 ＊プロジェクト・ワークショップのメンバーによる
 カンファレンスの結果から
- *30 安居總子、東京都青年国語研究会編著 (2005) 『読書生活者を育てる』東洋館
- *31 大村はま (1970) 「読書生活の指導」私学会館での講演『大村はま国語教室』第7巻 筑摩書房 pp.5-64 所収
- *32 文科省「OECD PISA2022のポイント」ICT活用調査
 問4 ICTの利用頻度
www.mext.go.jp/content/20240312-mxt_kokusai-0020406_3.pdf
- *33 中田力 (2011) 「国民の読書推進に関する協力者会議」第1回 (H22.7.30) ～第5回 (H23.2.22) の主な意見より

「重ね読み」についての一考察

藤井 知弘*

(令和7年2月3日受付)

(令和7年2月14日受理)

FUJII Tomohiro

Research on Overlapping Reading

要 約

読みの指導方法としての「重ね読み」は複数読書材を設定して学習活動を行うものである。読解と読書が二元論として揺れ動く中、昭和40年度頃から読書指導として実践されてきている。複数のテキストを読むことの意味はどこにあり、それがどのように有効なのかを明らかにした。また大村はまをはじめとする実践においてテキストはどのように活用されてきたか、さらに学習者が何をそこで得たかを検討する。「重ね読み」は読書生活を豊かにするために国語教育として有効な指導方法といえる。

1 はじめに：問題関心

読むことの学習においては、様々な方法が提起されてきた。戦後の国語教育で現在に至るまで行われている「三読法」はその典型例といえる。学習材である教科書を「通読」「精読」「味読」の三段階において展開する。PISAショック以降の「子どもの読書活動の推進に関する法律」の実施に伴い、「味読」部分にあたる第3次の言語活動として「読書」が「発展読書」として取り上げられることが多くごく自然な実践状況となってきた。

多読することによって読解力が付くことにつながることはアメリカの研究成果^{*1}やいわゆる「全国学調」などにおける読書量と読解得点との相関からも明らかになっていることといえる。しかし、教科書を中心学習材として複数学習材を用いるといった方法は決してPISAショック以降の新しいものではない。「単元学習」をはじめとして多くの先行実践においても読むことの指導方法として行われてきたものである。

そこで本稿では以下の点を考究する。

- 「重ね読み」の概念規定を「くらべ読み」と共に明らかにする。
- 「重ね読み」の価値、意義、設定のポイントを導き出す。
- 学習の実相から学習者に何をもたらしたかについて考察する。

2 「重ね読み」とは

「重ね読み」を定義づけている辞典等は少ない。管見の範囲で唯一記している『文学教育基本用語辞典』には次のように記されている。^{*2}

文学を楽しく味わわせるために行われている授業方法である。一つの文学作品に対して、他の文学作品を重ねて読むことにより、それぞれの作品が明確に理解できるようになり、深く考えることができるようになることをねらった方法である。細かい分析から離れ、聞きひたるだけで文学と出会い、じっくりと味わえるという学習が成立するとされている。大村はまは、三つの物語を重ねて

* 岩手大学大学院教育学部

学習させた、次のような実践例をあげている。(後略)(下線 フジイ)

*大村の実践については、後述する。

ここでは、「聞きひたる」ことが「重ね読み」の方法として提示されているが、実践では「聞く」だけでなく学習者が「読む」活動も多く行われている。

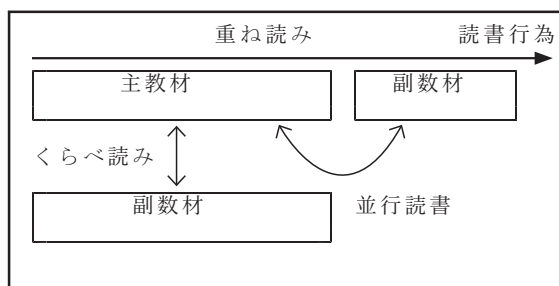
複数教材化という点において類似した指導方法としてあげられるのが「くらべ読み」である。同辞典における記述は次の通りである。^{*3}

くらべ読みは、主教材と異なった主題や思想を持った作品を読者に与え、既習学習で身についた物の見方をより立体的に、多面的に深化しようという意図のもとに設定されている。つづき読み(「重ね読み」を指しているフジイ注)が類似生の強い面を読むことに対して、くらべ読みは相違性のあるところを特に読みくらべていくのである。作品相互の内容比較と関係して、その読みは、作品の持つ思想性や主題・文体・筋といったもののまでも比較するため、読者は拡大した読書力が定着すると期待されている。読書指導の関連からも、発展学習の面からも、より確かな読書力向上に資するものとして、高く評価されている。(下線 フジイ)

下線で示した箇所が特徴的にあげられているが、くらべる観点とは、決して異なった点や相違点だけをくらべる訳ではない。くらべる上で、相違点は見出しやすいが、くらべることで似ているところを指摘することも可能である。

ここで両者の関係を整理すると論者は次のように考える。概念的には複数学習材を読むという点から「重ね読み」は「くらべ読み」を包含する。「重ね読み」は読書行為の連続性に意味があり、「くらべ読み」は比較する観点が目的性をもっている点に特質があるといえる。また「くらべ読み」は主教材に続けて読むだけではなく、並行読書を行っている段階において、主学習材とくらべる活

動を設定することも設定しうる。並行読書そのものが「重ね」ている状態になっている。



「重ね読み」と「くらべ読み」はこうしてみると基本的には名称とも違えど差異は、授業者の目的の違いにあるといえる。

「重ね読み」「くらべ読み」の概念規定は「文学教育基本用語」という枠組みであるので、テキストが文学教材とされていたが、実践においては、説明的文章の学習においても設定しうる。説明的文章では情報を抽出する、筆者の意見を見出す、クリティカルリーディングのように自分の意見をそこから導き出すなどの活動は、一般的に行われている。中学校学習指導要領では、中3段階において「批評」という指導事項が出ていることもこうした実践を後押しすることになっている。ただ、本論では文学テキストに限定し論究していく。

3 「重ね読み」の研究的意義

3-1 複数学習材化の意味

国語の学習において、「読むこと」はその学習の中心として大きく比重を占めてきた。1996年の中央教育審議界第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」を受けて翌1997年の教育課程審議会中間まとめに「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導のあり方を改め」が明記された。このことは決して「精読」を否定したものではなかったが、「読むこと」の学習の精読主義が後退し、読書指導としてのアプローチや多読が推進されることになる。

こうした動きに対して、渋谷孝は「精読主義の克服の道は『多読』ではない」と主張し、常木正則は「読むことの学習の読みはすべて精読が原則」

と「精読」の価値を評価する。^{*4}

一方、読解力向上のための具体策として「読解以前の多読の指導」の重要性を主張しているのは小田迪夫である。^{*5}

読解の〈基礎・練習・応用〉の前段階となる〈基礎〉となるのが多読である。多読は読解技能の無自覚の総合学習であり、その土壌なしには自覚的読解学習の木は生長しない。

昭和43年の学習指導要領改訂によって読書指導がブームとなった1970年代には、滑川道夫は「国語科における『読解指導』と『読書指導』とを統一的に捉え、両者を止揚した読みの指導」の重要性を述べ、倉澤栄吉は「読書指導と読解指導とのあり方がうまくいかないと『読みの指導はいびつ』になる」と指摘している。^{*6}

このように「読むことの学習」は「精読と多読」、「読解と読書」の二元的学習観の狭間で揺り動くことを繰り返してきている。

複数教材化が多読化の流れで多くなっていく中で石丸憲一は複数教材化を取り入れる背景や理由を6点挙げている。^{*7}

- ①単元学習のための複数教材化
- ②作品論、作家論的なアプローチのための複数教材化
- ③読書指導のための複数教材化
- ④精読主義から多読主義へと指導観を変更するための複数教材化
- ⑤読解力向上のための複数教材化
- ⑥学習指導要領の最低基準化に伴う発展的教材の有効利用のための複数教材化

①②は単元学習においては教科書だけによらない実践が多く、複数学習材を用いての単元展開は必然的な流れとなっている。③はそもそも読書指導が読みの世界を広げていくことが目的となっているので当然といえる。教科書における教材配列でも夏休み前に「読書への誘い」として多くの書物が紹介されている。

⑤は学力低下に対する処方箋として、⑥は教科書が、主教材だけではなく補助教材として「読みもの」を載せていることも大きいといえる。

さらに石丸は、主教材に対して「重ね読み」「くらべ読み」としての副教材の機能としても6点を挙げている。

- ①主教材の読みを強化する（膨らませる）
- ②主教材の読みの余韻を楽しむ（振り返る）
- ③主教材に足りないものを補う
- ④主教材の意味を多様にする
- ⑤主教材の読みが困難なときに読者である子どもと主教材の架け橋になる
- ⑥主教材の読みを否定する

文学テキストの「重ね読み」においては主に①、②を目的としての実践が多い。いづれにしても「重ねる」読書材には、学習指導を行う指導者としての意図に基づく目標が内包されていることになるといえる。

教科調査官だった井上一郎は「比べ読み」の意義について5点を挙げる。^{*8}

- ①複合テキストを対象に行う
- ②最も目的的な読書活動
- ③自己学習力育生的方法的具体化
- ④思考力の育生、とりわけ課題探求力の育成に大きな効果
- ⑤理解することと同時に表現の工夫を見だし、自己表現に役立てられる

井上は「何を読むか」「何の観点で比べるか」を重要なポイントして具体的な実践例を提案している。

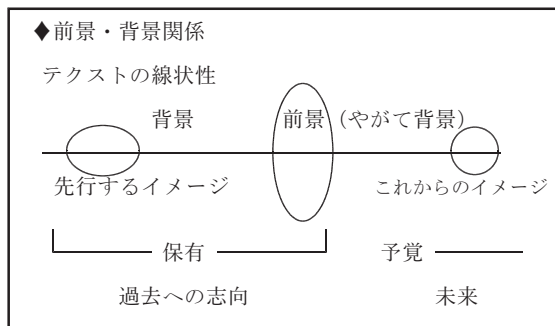
府川源一郎も同様に「比べて読むこと・重ねて読むこと」の指導を推進する立場から次のように述べる。^{*9}

何のために複数作品の「比べ読み」をするのか、を考えておくべきだ。そもそも、読み手の立場に

立ってみれば、一つの作品を読むときでも、「比べて読む」ことは、必ず行われている。おもいつくままに挙げてみる。読み手が文学作品を読み進めるときに比べたり重ねたりするのは、まずは自分のこれまでの生活体験、あるいは自分の感覚や認識であろう。作品中の人物の心情を押し量り、「自分だったらそう考えないな」とか「よくそんなことができるな、すごいな」などと人物の行動を評価しながら、読み手はく読みを進めていく。あるいは、過去の読書体験と比べて読むこともあるかもしれない。「これはどこかで読んだような話だな」と作品のストーリーやプロットの類似や異同等に気がつく場合もある。 (中略) 言い換えれば、個人のく読みをより豊かでより幅広いものにするためにこそ、複数教材の「比べ読み・重ね読み」の指導が構想されなければならない。

(下線 フジイ)

読者は、読書行為の中で、既存のスキーマとの照合として記憶や既有経験の呼び起こしなどをおこなっていく。イーザーの『行為としての読書』^{*10}に示されたように読書行為においてテキストの線条性で「背景」となるのは先行するイメージであり、今のイメージとあいなって「保有」することとなる。これから読もうとするテキストの読みは「予覚」として「前景」となるが「保有」したイメージとの照らし合わせが起こり、学習者の中には「重ねて」読むことによって必然的に「比べる」といった思考が働くと考えられる。



3-2 複数テキストのもたらす学力側面

読書と学力との関連はスキーマ理論によって説明する見方がある。スキーマとは「特定のトピックについての先行予見として作用する構造化され記憶されている概念や知識のネットワーク」と定義づけることができるがAnderson&Pearsonのスキーマ理論を援用しつつ、塚田泰彦は次のように読書を意味づけている。^{*11}

文章の理解は先行する知識のネットワークに新たな情報を統合することによって成立するとする考え方で、スキーマ理論では読むことは「テキストで出合う新しい情報と古い情報とを結びつけることによって意味を構成する能動的な営み」と考えられている。

塚田は「語彙」に着目し、テキストの内容理解活動における読者の語彙力と文章の情報構造との相互作用が生産的な理解を生み出すととらえている。語彙力と読書の関係から「読書は『学力』を育むパワフルな行為」とする。^{*12}

結局、私たちは大量の情報の中であるいは豊かな文脈の中でしか、ものを学ばないということである。またそれは個人が自らの既有知識を前提にしてこれを反復活用した結果そうなるということである。そして読書はこの行為を非常に高い生産性をもって可能にするということである。

桑原隆も同じくスキーマに触れながら読むことを通しての学力形成について指摘している。^{*13}

学力は、たんに知識を取得することにあるのではなく自分自身のスキーマを基盤としながら、さらにそのスキーマを新しくし、自己の思考力、論理力、想像力・創造力を磨いていくことにその神髄がある。読むことは、作者や筆者のスキーマを読み取りながら、同時に読み手自身のスキーマを磨いていくことである。

塚田や桑原が指摘するように近年の認知科学、認知心理学の研究の深化により読書のもたらす効果、意義についても大きくその見方を従来から変えてきている。

脳神経学者のメアリアン・ウルフは「読書は脳をどのように変えるのか」というテーマの元、読みの発達が「文字情報の解説」から「流暢な読み」へ移行することを述べている。^{*14}「流暢な読み」とは速い読みではなく、「深い読み」を意味している。

解説に取り組んでいる読み手たちが進歩するにつれて、彼らの読解力は、こうした記憶などの実行プロセスや、単語に関する知識、流暢さと密接に結びついていく。これらはみな、相互に関連しているのだ。流暢さが向上していけば、推論する余地ができる。推論と洞察に割ける時間ができるからである。流暢さは読解力の向上を約束してくれるものではない。むしろ、脳の実行システムが最も必要とされているところに注意を向けられる時間を延長するものと言える。つまり、推論し、理解し、予測し、時には矛盾した理解を修復して、新たに意味を解釈する時間である。

今井むつみは、ウルフの知見「本を超える」を「行間を埋めて、推論をする。想像をする。それだけでも十分に『与えられた情報をを超える』ことになるし、『深い学び』につながるのである」とし、読書のもたらす「読解力」を「自分で持っている知識と文章の情報を織り交ぜて『解釈』をつくりあげる推論の過程である」と意味づけている。^{*15}

このように読書が語彙力、表現力、そして元となる読解力に脳の働きとして機能していることを考えると、複数の読書材を読み進めることが大きな働きをなすことに異論はないだろう。

3-3 読みの観点の設定

複数テキストを選定するにあたっては、学習者の思考や、学習過程、言語活動のあり方などを決める上で最も重要な観点といえる。

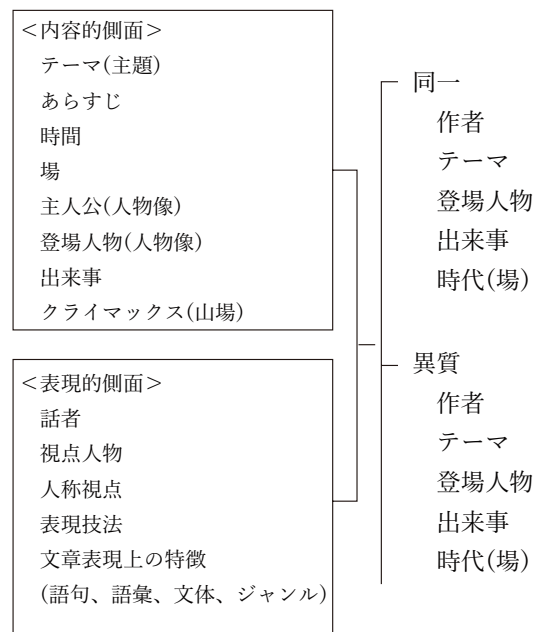
府川は文学作品を客観的に見る、比較分析する点として8点を挙げている。^{*16}

- ①同じ作者の作品を複数比べ読みする
- ②異なる地域の作品を比べる
- ③異なる時代の作品を比べる
- ④作品に書かれた人物を比較する
- ⑤複数の作品の書き出しと末尾の文章を比べる
- ⑥原典と書き換え作品を比べる
- ⑦韻文・散文・古文・漢文・談話体などとなる文体の作品を比べる
- ⑧異なるジャンルの作品を比べる

安藤脩平は中学校段階における「文学テキスト」の複数教材設定を大きく二つに大別し示している。^{*17}

①同一作者の	ア 同一素材で ウ 異なる素材で	イ 同一主題で エ 異なる主題で
他作者の	ア 同一素材で ウ 異なる素材	イ 同一主題で エ 異なる主題で
②技能的なねらいを深化させられるもの		

論者は文学テキストに絞り以下のような選定を想定することができると考える。(段階は小中、学習者の既存の能力によって組み合わせを考える)



「文学を味わい、自分の感想を持つ」といった日常的な読書行為（生活読み^{*18}）を想定すると＜内容的側面＞が色濃く反映し、身に付ける言語技術が中心的学習内容となると、＜表現的側面＞が強くなるだろう。後に触れる先行実践においてもこの両者のいずれかに重点が置かれているものが多い。内容に反応が強く出ても、それがどのような言語表現によって支えられたものであるか、根拠を求める学習は一般的だといえよう。

小学校における「同一作者によるシリーズ読書：がまくんとかえるくん」「同一作者によるテーマ共通、状況設定が類似：杉みき子」「テキストとその作者の伝記：宮沢賢治」など実践においては、様々なものを想定することができる。

中学校では、同一作者にこだわることなく、テーマ性など読書行為の結果として自らの考えを導き出せるような組み合わせが期待できる。また「批評」的な読み、文学テキストを客観的に見るといった読みも可能となってくる。（筑波大附属小では小学校段階においてもこうした実践が見られる後述の二瓶弘行実践など）

それでは実践例ではどのような展開が見られるか。^{*19}

4 「重ね読み」実践例

4-1 大村はまの実践

大村はまの文学教育は「読む力は読むことによって、たくさん読むということ、そのことによってつく」という基本的な立場に支えられている。

特に鑑賞指導においては、府川が指摘したように読書行為そのものを重視することになる。

文学の鑑賞の時間をまず理解してのちに、とか、味わいたことを話したり書いたりする、とか、そういうことから解放して、純粹に、読み浸る、味わう、酔う、そういう時間にしたいと思つての試みである。だれの味わい方がすぐれている、だれの味わい方は浅い、—そういうことなしに、それぞれの能力—それぞれの「人」に応じて、文学、このよきものを享受するひとときを設けようとした^{*20}

大村の基本理念である「優劣を超えて」が学習において具現化されるように学習者の国語能力を策定した上で、その能力の有無によってグループ編成をし、鑑賞の手引きによって作品を楽しんで読むという学習者の目標の達成を図る単元学習を行っている。（国木田独歩の『えの悲しみ』を用いたグループ別鑑賞指導の例が前田真証によって報告がなされている）^{*21}

そして昭和42年12月3日に広島県大下学園国語教育研究会での講演における授業提案として「重ね読み」を行っている。大村は次のようにその学習の意味について述べている。^{*22}

方法というのは「重ね読み」と申しまして、一つの作品に対して他の作品を重ねて読むことによって、それぞれの作品が発揮例とわかってくるというわけです。ですから大変簡単なことなのです。教師の一番骨を折りますのがその作品の選定であるわけです。何を重ねたらいいか。何に、どういう方法で重ねるのか。そのことが一番問題で、教材研究とも、自分のふだんの読書生活ともかわってきます。そういうことについては大変骨が折れますが、一度教室に入ってしまった場合にはまるで楽でありまして、大骨が折れるなどということはありません。どういう発問をしたので、生徒が黙ってしまったとか、そういう問題は何も起こりません。

子どもに何も聞きません。何も聞かなければ何も考えないかというと、そこが、問題なのです。何も聞かないけれども聞いたにもまさって深く考えさせられる、としましたら、これは大変優れた方法といわなくてはならないのではないのでしょうか。（下線 フジイ）

大村は、教室を文学に浸らせる場としての方法にこの模擬授業を提案している。こうした読みでは登場人物の心情を問うことによらずにその心情を感動の中において味わうことができるとするのである。以下、その提案授業について示す。

（箱囲み内）

ここでは三つのテキスト「教師の話」と『黒いご飯』、『二銭銅貨』と『黒いご飯』、『黒いご飯』と『黒いご飯』と二重に重ねていつている。学習者に「何も聞かない」ことが「聞くことにも勝って考えることになる」として教師の巧みな学習進行に伴う発話によって仕組まれていくのである。

大村単元では「考えて読む、そしてわかろうとして読む、何かをひらかせようとして読む」ということをさせていくことが読解の力を付けていく」という学習観が根底にあることがうかがえる。ただ、大村には「重ね読み」において比較の観点の明示化はなされていない。

どの話にもお金が出てきて、貧しさをあつつかっている。大村の話は自作出自身が経験したことが語られている。適当な作品が見当たらなかったの、自作を用いている。こうした学習が、三つを比べたことが後に作文の材料となることも期待できるとしている。どこまで味わえたかを教師が評価する（大村は「検査」といつている）のではなく、感想を自然と生み出すことができると考えているのである。

◆本時学習の前提『黒いご飯』を読む

◆本時学習活動

①学習の進め方を知る

1. 話を聞く 大村の話
2. 録音を聞く『二銭銅貨』黒島伝治
3. お話を読む『黒いご飯』永井龍男
考えて欲しいこと
 - 『黒いご飯』と『二銭銅貨』を聞いて
 - ・こういうところがまるで同じ
 - ・同じだが、違うところがある いや大変違うところがある
 - 「私の話」と「黒いご飯」をくらべて
 - ・ほんとうに同じだ こういう所が同じだ
 - 『二銭銅貨』と『黒いご飯』を比べて
 - ・同じだ
 - ・だけど大変違う

②教師の話を聞く

- どんな題がいいか

③『二銭銅貨』NHK「名作を訪ねて」の朗読テープを聴く

○母親の嘆きと二銭儲かったが、藤二は死んでしまった この二つを頭において次の「黒いご飯」を読む

- ④『黒いご飯』の語の注釈を聞く
- ⑤『黒いご飯』の教師の判読を聞く

◆Tの発言

『黒いご飯』と『二銭銅貨』全部似たところがあるでしょう。材料がね。だけど作品としてはずいぶん違うと思わない。どっちかはね。材料が違うだけで、本当に同じだと思うでしょ。片一方はとっても似ていますが、しかし作品としての味わいは非常に違う。（下線 フジイ）

◆T

この『二銭銅貨』は図書館にありますから読んでござんなさい。そうするとどっちが同じだが、どっちが違うかという事がきつとわかんと思うのよ。

4-2 先行実践例

主に教育雑誌等（『教育科学国語教育』『月刊国語教育研究』）に掲載された主な実践、また研究論文を対象にその特質について挙げる。

①「中学生にも民話を」佐藤淳子（1993）^{*23}

- ・「夕鶴」（木下順二）と「鶴女房」（佐渡民話）

□原型との相違点の意図について考える

②「『すきなほん』から『すきなさくしゃ』へ目を向けさせる」西村嘉人（1996）^{*24}

- ・「ぐりとぐら」から「くじらぐも」「ぐりとぐらの大そうじ」10時間

□詳しく読むのではなく、お気に入りの音読する

③「多様な学習活動の組織化」武田恭宗（1996）^{*25}

- ・「白いぼうし」「車のいろは空のいろ」

課題選択によって「あまんきみこ」の4作品

□テキストへの書き込みをし、読後感想を書く

④「重ね読み」「比較読み」を基盤にした価値生産を求める読書活動横山迦葉子（1996）^{*26}

- ・「おみやげ」星新一「宇宙人の宿題」小松左京「いたいいたい虫」阪田寛夫「麦畑」

- 「愛」をテーマとし感想文を記述
- ⑤「单元『海のいのち』から单元『三つのいのち』へ」二瓶弘行(1998) *²⁷
 - ・「海のいのち」「山のいのち」の併読立松和平の著作群
- 絵本「三つ目のいのち」の創作
- ⑥「比べ読み・重ね読み」を用いる
 - 川上弘宜(2003) *²⁸
 - ・「石うすの歌」「坂道」
- 類似点(主人公時期主題)
- ⑦「一人一人の読みを広げる文学的な文章の学習指導に関する研究」鷹嘴陽一(2005) *²⁹
 - ・「やまなし」「月夜のけだもの」
- 登場人物の性格、作品の構造、主題の共通点
- ⑧「重ね読み試論」渡邊美雄(2006) *³⁰
 - ・「秘密」(原田宗典)と「トロッコ」
- 「主人公は何に出会ったか」という共通性
- ⑨「読む力を育てる国語科の单元構想」中村文城ノ内優樹(2014) *³¹
 - ・「世界一美しいぼくの村」シリーズ重ね読み
- シリーズ三作の最後の一文に着目させる
- ⑩「田口ランディ『クリスマスの仕事』における教材性の検討」中野登志美(2015) *³²
 - ・「クリスマスの仕事」と「わすれられないおくりもの」
- 作品に共通する人生観や死生観
- ⑪「さまざまな支店で物語を読み重ね読みの効果を感じる子どもの育成」古牟田幸子(2023) *³³
 - ・「ヒロシマのうた」から今西祐行「時計」「はるみちゃん」「あるハンノキの話」「ゆみ子とつばめのお墓」
- ヒロシマつながりで、作者のメッセージを探る
- ⑫『重ね読みの有効性に関する考察』赤城雅宜(2024) *³⁴
 - ・「スイミー」と「フレデリック」／「スイミー」と「ろくべえまってるよ」
- 同一テキストでも重ねるものによって異なる以上、管見において見いだした12の実践例等を挙げたが、いずれも共通点を見いだす中で、授

業者がねらう目標に迫るという設定である。

特に⑩の古牟田実践は、その論稿の中で本人も触れているように大村はまの「本で本を読む」指導方法としての「重ね読み」と明示している。

⑤の二瓶弘行は「読解力」を「作品の『ことば(語句・文章)』を詳しく検討し、自らの作品世界を先構成し、自らの主題をまとめる力」とし、学習者に「自力読み」として22の観点を設定している。観点は「分析批評」や「西郷文芸理論」、「科学的読み」などの理論を元にしてしているので、テキストを分析的に読み取ることが中心となっており、「作品の星座」としてこうした分析をもとにして「主題」について文章等に表現するという单元展開をしている。二瓶は次のように述べている。

この学習で、複数の読書行為が一つの作品の読みの深化を促すことを実感した。『海のいのち』の単一の読みでは読めなかった重要なポイントに『山のいのち』を併読することで気づく。

4-3 論者フジイ実践の单元学習 *³⁵

(次頁に単元の学習計画を示す)

この单元は論者が担任として行った古い時期での実践であるが、当時教科書教材であった『風の強い日』『花と手品師』を中核学習材としての单元である。单元導入前の学習材として既習の作品3つ、「スイミー」「つりばしわたれ」「白いぼうし」の「読み比べ」から入っている。映像としての「ミハエル・エンデの遺言」(NHK)、並行読書の「モモ」の読み聞かせが行われ(单元実施期間中かかっている)、ファンタジーを読む意識が醸成された。中核学習材では、4人組による感想交流とし、感想の共通点、相違点から話題が展開された。

主題追究の読みとはせず、多様な感想を拡散するようにした。中核学習材をどのように紹介するかの方法として「帯づくり」をし、校内において掲示紹介し、そのほかの作品にも触れたいということから、その後、市立図書館に全員で出向き、山下明夫作品を12冊、ファンタジーと思う作品を一人1冊ずつ借り、エンデやルイスキャロル、

〈単元の学習計画〉



あまんきみこ、いぬいとみこ、佐藤さとるなど40冊、計62冊が教室に並び、3週間の単元期間においての自由選択読書となった。児童は、自分の「おすすめ図書」を見つけるために、1冊読む毎に読書カードの記入を行い、おすすめ度合いを5つ★評価で行った。62冊の平均読破冊数は15冊で、普段の1ヶ月平均4冊を大きく上回るようになった。

多くの作品に触れた学習者は、さらに読んだ作品のよさを紹介する方法を知り、選択、言語活動化している。

＜学習者の学びの振り返り＞

単元・ファンタジー。これを勉強してファンタジーを描く作家が大勢いることを知りました。大人になっても大きな夢をもっているのはすてきなことだと思います。人間（特に大人は）現実を通らないと生きていけません。「子どもの方が夢を見ることができる」などとよく聞きます。それが一番理解できるのがピーターパンです。ファンタジーとは想像の世界です。いそがしくても、想像力と夢のある大人—これはとても難しいと思うけれど、そんな大人になりたいです。

ファンタジー世界をそれぞれが想像し楽しむことをねらいとする単元であった。

一連の同ジャンルを重ねて読むことで、その世界に浸ることができるとともに、読書行為の積み重ねが豊かな文学経験となり、読書生活の拡充、拡大へとつながっていくこととなっていく。単元学習ならではの、複数読書材の生かし方といえる。

5 総括

「重ね読み」にしる「くらべ読み」にしてもねらい、目標達成のための学習材の目的的な活用がその中核となって居ることが確認できた。

「重ね読み」が大きな教育効果を生むことも論じてきたが、課題も指摘することができる。

○学習者の感動と教えることとのバランス

仲村計美は感想を概念化抽象化するという立場から次のように述べる。^{*36}

文学を読むたのしきは基本的にそれが説明でないことにあるからである。説明の言葉では表すことができない感覚や思想が、描写や文体や作品構造に入り込んでいる。読者はその世界に出会って自分の体験として楽しみ作品のことは自分のことばとして独占してしまう。だから文学の授業は、言語技術の学習に終始してはつまらなく、読者の感動を引き受けなくては意味がない。そうは言うものの、読者それぞれの自由勝手な楽しみをそのまま引き受けようとするれば、授業は分解する。だから教師はその兼ね合いに苦心し、おおかたは、感動の中の、作品のことはに関わる部分だけを授業で扱うことになる。このような文学の授業は単元を思い切り柔軟に考えることで、より深い比べ読みの活動に導くようになろう。

授業は時には分解してもかまわないし分解するまで授業にすればよい、と考えられないだろうか。もしそうできるなら、感動を作品上の表現に収束しきってしまわないで、生徒の生のままの感動にかかわることができる。（下線 フジイ）

仲村の学習者の感覚や思想、感動を最大限に生かし、そのために授業が「分解」してもいいとする考えは、「読者論」の立場に立つての学習観といえる。文学を味わうことと、言語能力を付けるという国語科の目標とのバランスをどのようにしていくかは、文学教育がずっと抱え続けている問題といえる。^{*37}

○学習材、テキストの選定

学習材の選定には学習者自身に関わることがほとんど見られず、授業者のねらいに沿って行われる。「自立した読者」の育成という観点からは、いずれ学習者自身がテキストを選んで「重ねてみる」といった読書行為ができるように移行していく必要がある。そのために読者を育てる国語科カリキュラムの設定が必要となるだろう。

○読解と読書との関係

大村はまは「読書指導は読解指導のあとに続く

ものではない。読解指導への付け足しでない、単なる発展でもない」として両者の関係性について次のように指摘する。^{*38}

読解指導が終わると、その学習の発展として同種のもの、あるいは同じ作者のものを紹介して読ませる指導が、必ずというくらいよく行われる。これも、あってよいことではあるが、教養のためのもの、ことに文学の場合が多く、方法としても習慣的で新鮮な感動を呼ばない。これはむしろ逆であって、読書生活のなかに、読書指導のなかに、読解すること、読解指導が位置を持っているのである。読書生活のなかに位置づけられて初めて生きる読解力である。

ここであげた「重ね読み」の多くは主教材となるテキストを読み、読解し、その後に発展的に読書を重ねるといったものが多かった。大村は「読書生活」への展望を視野にもち、読書行為の中での発見や生産がなされ、「自立した読者」として読解指導を超えて、読書生活を構築できると考えている。さらに大村は

読書生活のなかに、読書指導のなかに、読解すること、読解指導が位置を持っているのである。読書生活のなかに位置づけられて初めて生きる読解力である。^{*39}

読解か読書かという二元論を超えての読書生活を展望する「読むことの学習」の姿が求められている。

◆情報化社会を迎え、身の回りには多くのテキストとなるべき物が氾濫している状況ともいえる。

タブレット学習が推進される中、デジタル教材による国語の学習も多くなっている。多くのテキストに触れることは必然的に無意識のうちに「重ねて」いくことになっていく。しかし一方、高校生、大学生を中心に不読者率の高さは課題となっている。PISAや全国学調で再三指摘される「思考力」「表現力」に課題が指摘されている状況

を鑑みると、これを打開するのは「読書」であると論者は考える。

読みの学習方法は多様に存在する。どの方法をとるにしても、そこで身に付けた技能、読書行為そのものや読書材に対する思いがその後の言語生活において読書生活として一定の役割を果たすことを期待したい。所得による貧富格差と学力の高低との相関、そしてそれが読書量の多少と統計的に有意という結果が出ていることは全くゆゆしき状況といえる。学校教育がこれを救える最後の砦となっていなくてはならないのである。

学習者である子ども達に豊かな読書体験を提供したい。そのことが「自立した読者」へと結びつくことを信じている。

*1 Stephen D.Krachen (1983) *THE POWER OF READING Insights from the Research*

長倉美恵子他訳 (1996)『読書はパワー』金の星社

クラッシェンは41研究事例中、38例の「自由読書プログラム」のほうが、従来の読書技能を重視した読みの学習よりも読解力テストで、同等あるいは成績がよかったことを明らかにしている。

Anderson,R.,P.Wilson,and L.Fielding.1988 Growth in reading and how children spend their time outside of school. *In Reading Research Quarterly*. 23 pp.285-303

アンダーソンらは、2年生から5年生までの学校外の活動を記録し、総合読書力(読解力、語彙力、速読力)の進歩を一番確実に予測できるのは、児童が行っているすべての活動の中で「読書」であると報告している。

*2 項目「重ね読み」小山志津子『教育科学国語教育臨時増刊 文学教育基本用語辞典』明治図書 1986.4 p.93

*3 項目「くらべ読み」山田和彦 注2同書 p.120

*4 渋谷孝 (1998)「精読主義の克服の道は『多読』ではない」『教育科学国語教育』No.565 明治図書 pp.5-7

常木正則 (1998)「読むことの学習の読みはすべて精読が原則」同上 pp.11-13

- *5 小田迪夫 (2003) 「多読を基礎に読解のく基礎・練習・応用>学習を」『教育科学国語教育』No.638 明治図書 p.5-7
- *6 滑川道夫 (1970) 『読解読書指導論』東京堂出版 pp.224-230
倉澤栄吉 (1979) 『読書指導の方法』新光閣書店 pp.39-48
- *7 石丸憲一 (2009) 「文学的文章の読みの授業における複数教材化の有効性の検証」『創価大学教育学論集』第60号 pp.37-47
- *8 井上一郎 (2003) 『読む力の基礎・基本』明治図書 p.54
- *9 府川源一郎 (2006) 「比べて読むこと・重ねて読むこと」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.413 p.2-3
- *10 Wolfgang Iser (1976) *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*
嚮田収訳 (1982) 『行為としての読書--美的作用の理論』岩波書店
本稿中の図は藤井知弘 (1999) 『読書教育実践学研究』兵庫教育大学連合大学院博士論文 中のものを再構成した
- *11 塚田泰彦 (2001) 『語彙力と読書』東洋館 p.67
- *12 塚田泰彦 (2002) 「読書は『学力』をなぜ育てるのか」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』No.363 pp.4-9
- *13 桑原隆 (2002) 「言語生活の変容と読書」注12 同書 p.3
- *14 メアリン・ウルフ 小松淳子訳 (2008) 『プルーストとイカ 読書は脳をどのように変えるか』インターシフト p.200
- *15 今井むつみ (2022) 「読むって何だろう」『本が開く』NHK 出版部
https://nhkbook-hiraku.com/n/nd68f8df1264a?magazine_key=ma38c879b5d14
(入手2024. 1 / 20)
同上サイト「読解力と読む力」<https://nhkbook-hiraku.com/n/n27b3b9fa74cc>
- *16 府川源一郎 (2006) 『比べ手読むこと・重ねて読むこと』日本国語教育学会『月刊国語教育研究』No.413 p.3
- *17 安藤脩平 (1996) 「中学校段階での複数教材化の留意点」『教育科学国語教育』No.520 明治図書 p.32
- *18 「生活読み」は倉澤栄吉、井上敏夫によって用いられた国語教育における術語。日常生活における読書行為を指している。井上は、これを指導過程として定位し、読解と読書の二元論的学習論を展開した。
藤井知弘 (1997) 「生活読みによる読むことの学習：井上敏夫・読解読書指導論の検討」全国大学国語教育学会『国語科教育研究：大会研究発表要旨集』93 巻
- *19 松本修 (1997) 「『比べ読み』『重ね読み』の授業」『Groupe Bricolage 紀要』15 pp.2-6
ここで松本は長尾高明の『古典指導の方法』から、長尾が「比べ読み」や「重ね読み」を「比較考察」と呼びその比較の形として a 登場人物の人物像の比較 b 物語の背景 (状況設定) との照応 c 同一作品の他の箇所との比較・補足 d 他の作品との比較鑑賞 を引用している。
- *20 大村はま (1983) 「文学の鑑賞指導の実際」『大村はま国語教室』第4巻 筑摩書房 p.32
- *21 前田真証 (1995) 「文学鑑賞指導法の開拓」平成7年度大村はま国語教室の会研究発表大会資料
- *22 大村はま (1983) 「文学を味わわせるために」『大村はま国語教室』第4巻 pp.173-174 筑摩書房
- *23 佐藤淳子 (1993) 「中学生にも民話を」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.254 pp.16-21
- *24 西村嘉人 (1996) 「『すきなほん』から『すきなさくしゃ』へ目を向けさせる」『教育科学国語教育』No.520 pp.49-52
- *25 武田恭宗 (1996) 「多様な学習活動の組織化」注21 同書 pp.57-60
- *26 横山迦葉子 (1996) 「重ね読み」「比較読み」を基盤にした価値生産を求める読書活動」注21 同書 pp.65-68
- *27 二瓶弘行 (1988) 「単元『海のいのち』から単元『三つのいのち』へ」『教育科学国語教育』No.565 pp.59-62
- *28 川上弘宜 (2003) 「比べ読み・重ね読み」を用いる『教育科学国語教育』No.638 pp.63-66
川上は『比べ読み・重ね読みで「一人読み」』2009 明治図書 単著を刊行している。
- *29 鷹嘴陽一 (2005) 「一人一人の読みを広げる文

- 学的な文章の学習指導に関する研究」第46回
岩手県教育研究発表会資料
- *30 渡邊美雄 (2006) 「重ね読み試論」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.413 pp.16-21
 - *31 中地文 城之内優樹 (2014) 「読む力を育てる国語科の単元構想」『宮城教育大学紀要』48 pp.15-26
 - *32 中野登志美 (2015) 「田口ランディ『クリスマスの仕事』における教材性の検討」『論叢 国語科教育学』11号 pp.60-71
 - *33 古牟田幸子 (2023) 「さまざまな視点で物語を読み重ねの効果を感じる子どもの育成」第145回全国大学国語教育学会
信州大会発表要旨集
 - *34 赤城雅宜 (2024) 「重ね読みの有効性に関する考察」『ノートルダム清心女子大学紀要・人間生活学・児童学・食品栄養学編 48 (1)』pp.94-108
 - *35 藤井知弘 (1996) 「ファンタジーを読む」『読者としての子どもを育てる文学の授業集成②』実践国語研究別冊
No.164 明治図書 pp.196-206
 - *36 仲村計美 (2006) 「小説における比べ読みの可能性」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.413 p.8
 - *37 授業を柔軟に考える発想を仲村は倉澤の以下から参考としている。
倉澤栄吉 (1974) 『国語教育講義・新時代の読書指導を中心に』新光閣書店
倉澤栄吉 (1993) 『解説 国語単元学習』東洋館出版 などに単元学習の発想としてうかがえるバランスをとり、読者論に基づく授業のあり方については以下に示した。
藤井知弘 (1993) 『読者としての子どもを育てる国語教室：読者論を導入した読みの指導』東洋館出版
 - *38 大村はま (1984) 「読書指導について考える」『大村はま国語教室』第8巻 筑摩書房 p.7
 - *39 注35同

不登校児童生徒を支援する教師のためのコンサルテーションの展開

山本 奨*, 大谷 哲弘**

(令和7年2月3日受付)

(令和7年2月14日受理)

YAMAMOTO Susumu*, OHTANI Tetsuhiro**

Contents Discussed at Consultations for Teachers Supporting Students who do not Attend School

要 約

本研究の目的は、不登校児童生徒を支援する教師のためのコンサルテーションの効果的な構成と展開を、教師の認識や技術の変容の様子とともに明らかにすることであった。不登校児童生徒を支援する教職員対象の心理職によるコンサルテーション190件を実施し、その記録について、計量テキスト分析によりその展開を検討した。その結果、コンサルテーション実施以前には、アセスメントの結果や実施した支援方法の効果が、容易には報告されないことが示された。これに反しコンサルテーションの展開の過程で、教師は、①登校状況、②解決すべきであり解決可能な不登校要因、③特性に係るアセスメントと有効な支援方法の検討、④再登校傾向に係るアセスメント、⑤教師自身の情緒的認知的課題、⑥児童生徒の安全についてよく語り、アセスメントに基づいた有効な支援方法がよく検討されていることが示された。

問題と目的

不登校児童生徒(小学生・中学生)の在籍比の推移については、2001年度の1.23%をピークにその後2012年度までは概ね維持されてきた。それが2013年度に増加に転じ、2020年からはさらに急増するところとなった。不登校問題が、2019年以前とは全く異なる深刻な状況にあることについては、山本(2024a)が在籍比の推移に関しロジスティック関数を基にした非線形回帰の多項式で表現している。

不登校問題は、これまで教育や心理や医療など多様な領域から追究されており、個々には成果を上げてきた。たとえば山本(2007, 2015a)は、児童生徒のパーソナリティなどその特性に焦点を当てた査定と、回復過程に見られる再登校傾向に焦点を当てた査定を基に(山本, 2024b)、各特性や状態と支援方法との有効な組み合わせである適

用関係について量的に明らかにしている。これらは自己効力理論に照らせば客観的に有益な知見となる結果期待にあたる。その一方で、これらの知見があっても教師は支援の遂行に不安を感じ、介入をためらうことが多い。これに応えるかたちで、個々の不登校児童生徒を支援しようとする際に教師に生じる戸惑いや、特定の支援方法を行おうとする際に教師に生じる不安について、効力期待の視点からその促進要因が明らかにされている(山本, 2015b)。

それでもなお、その成果が教師や学校の実践に結びついていない現状がある。不登校支援が進展しないときの解決の手立ての一つに、心理職など教育職以外の職種によるコンサルテーションがある。しかし、そのコンサルテーションにも支援者個人の力量に頼っているという問題があり、その在り方に関しては十分には追究されて来なかつ

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 立命館大学産業社会学部

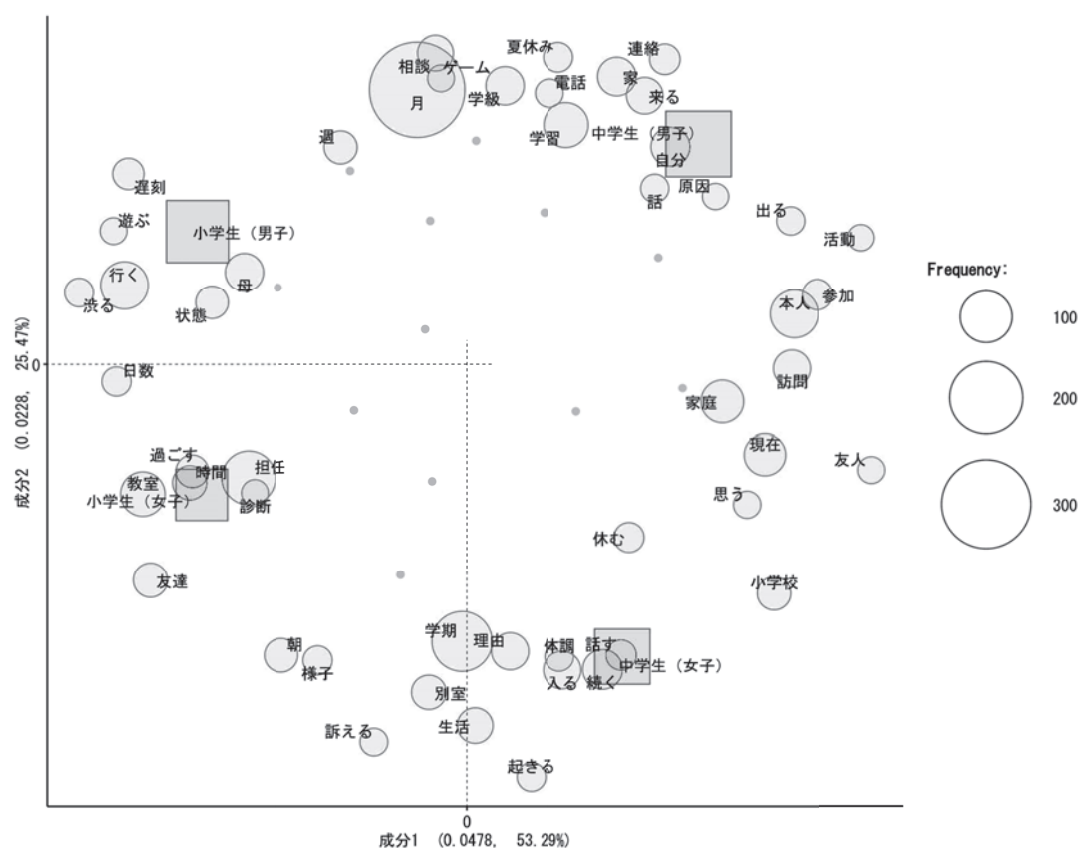


図2 教師による問題の把握の校種・性別比較

ンの展開の分析に用いたコンサルティの支援対象児童生徒は53名で、その内訳は小学生20名（女子10名，男子10名），中学生33名（女子13名，男子20名）であった。

対象となるケースは、募集の段階で、各校が改善に困難を感じている不登校事例とされた。家庭の養育環境など福祉領域に基づく支援が中心となるものについては分析の対象から除外し、心理的、社会的、発達の課題に焦点を当てられる条件を確保した。

倫理的配慮 コンサルティには、コンサルテーションの実施要項に記述する形で、提供された情報や音声記録の利用することを明示すると共に、コンサルテーション開始時に口頭で確認し了承を得た。本研究における介入及び調査は、所属機関の倫理委員会の承認の基で実施された。

結果と考察

教師による問題の把握

教師が不登校児童生徒の状況や課題についてどのように捉えているのか整理するためにコンサルテーション申込時に教師が記入した「不登校児童生徒の状況」の特徴を明らかにすることを目的に、得られた190件について計量テキスト分析を行った。分析には、KH Coder version3.02c official-package（樋口，2020）を使用した。複合語の検出にはTermExtractを用いた。文脈に添った語の理解については、コンサルタント経験豊富な心理職（いずれも臨床心理士，公認心理師，心理臨床を専門とする大学教員）2名で、解釈の一致を確認できたものを採用した。分析対象は「文」とし、その対象は1665文であった。総抽出語は30708語で使用されたのは11693語であった。

異なり語は2488語で使用は1999語であった。最小出現数を25に設定し、描画する共起関係はJaccardにより上位60を用いた。

分析の結果、図1に示したとおり9件の共起ネットワークが得られた。1件目は、「学期」や「月」

にどのくらいの頻度で「登校」し、これを「渋る」のか、あるいは「欠席」が「続く」のか、「遅刻」するのか、「夏休み」を含めて、その「状態」を説明しようとするものだと考えられた。2件目は、「家」で「過ごす」様子を、「ゲーム」や「友達」と「遊ぶ」ことなどや、「体調」不良を「訴える」ことなどその「理由」を含めて説明しようとするものだと考えられた。3件目は、「原因」としての「友人」関係を説明するものであった。4件目は、「学級」への馴染みや「教室」に「入る」ことが可能か、また「別室」で「学習」を進めるなど、教室や別室での適応について説明するものだと推察された。5件目は、「担任」が「家庭」に「電話」「連絡」や「訪問」を行う様子や「週」当たりの頻度を説明するものであった。6件目は、「母」の「話」が情報源であることの説明であった。7件目は、「母親」に送られて「本人」が「学校」に「来る」「行く」状況に関する説明であった。8件目は、「朝」「起きる」ことができるか、その「生活」状況に関する説明であった。9件目は、発達上の課題について「診断」を「受け」ているとの説明であった。

これらはいずれも、不登校児童生徒の現在を欠席数や生活状況により説明しようとするものであった。一部に原因に触れるものはあったが、児童生徒の特性や心的特徴をアセスメントするものではなかった。一部に教室以外の校内で学習することなどに触れるものはあったが、採られた支援方法の報告はほとんど見られなかった。当然、その効果に関する情報はなかった。コンサルテーションは、教師が不登校児童生徒の支援方法の改善を期待して行われるものである。しかし、教師が問題として把握し提供される情報は、教師自身が採った支援方法の適否ではなく、児童生徒自体の様子に焦点が当てられるものであることが分かった。

教師による問題の把握の校種・性別比較

前項で得られたことについて、校種別・性別特徴を整理するために、上の分析に続けて校種・性を外部変数とする対応分析を行った。その結果を図2に示した。

分析の結果、横軸が校種、縦軸が性を示す図が得られた。原点からの距離や方向と語の頻度の検討によれば、その属性による特徴は明確でなく漠然としたものだと考えられた。それでも、中学生では「家庭」「訪問」や「電話」「連絡」が不調であり、「学習」や「活動」への「参加」、「原因」や「小学校」からの引き継ぎが示される傾向が見られた。小学生では「教室」で「過ごす」「時間」や学校に「行く」ことを「渋る」様子が見られた。また、中学生(女子)では「体調」不良の「訴え」や「朝」「起きる」ことに困難がある様子が報告される一方で、中学生(男子)では「ゲーム」に没頭し「学習」を怠る様子が報告された。

属性による特徴が明確でなかったのは、教師が問題として把握するものが、不登校児童生徒の現在の欠席や生活状況であったためだと考えられた。山本(2015)は、教師による有効な支援方法を、小学生・中学生・高校生間で比較しているが、そこには明瞭が校種固有の特徴が示されている。たとえば、小学生にはそのパーソナリティに依存しないいずれの児童にも有効にはたらく支援方法が多いこと、中学生では難しいとされている登校刺激も行動・生活に乱れのある生徒には有効にはたらくこと、高校生ではこだわりが強かったり身体症状のある生徒への支援が有効に遂行されている反面、自分のことがはっきりと表現することができなかつたり行動・生活に乱れがある場合には有効な支援ができていないことなどである。ここでの分析ではこのようなアセスメントや支援方法の選択に関する特徴が見出されなかった。支援方法の是非等が、コンサルテーション開始以前には扱われていないことが分かった。

教師が求める助言

次に、教師がコンサルタントに求める助言、つまり支援ニーズを整理するために、コンサルテーション申込時に教師が記入した「相談したいこと」の特徴を明らかにすることとした。そこで得られた190件について、上と同様に計量テキスト分析により検討することとした。分析対象は「文」とし、その対象は559文であった。総抽出語は10293語で使用されたのは3758語であった。異なり語は1183語で使用は946語であった。最小出現数を10に設定し、描画する共起関係はJaccardにより上位80を用いた。

分析の結果、図3に示したとおり7件の共起ネットワークが得られた。1件目は、「進路」や「学習」の「問題」や「生活」の様子について、また

児童生徒の感じる「不安」に関し、専門「機関」との連携を含めて、その対応に助言を求めるものであった。2件目は、「児童」「生徒」の「気持ち」をどのように「学級」や「教室」に向けさせたらよいのかに関するものであった。3件目は、「母親」を「学校」がどのように「関わる」ことや「支援」することが良いのか、また「指導」や「相談」を進めていけばよいのか、「今後」の「手立て」について「アドバイス」が欲しいとのニーズであった。4件目は、「担任」教諭がどのように「家庭」「訪問」を行い「両親」と「連絡」を取ることがよいのか助言を求めるものであった。5件目は、不登校の「原因」をどのように捉えたらよいのか、「登校」「刺激」を与えて良いのかその保証を求めるものであった。6件目は、「状況」を「改善」するための「働き

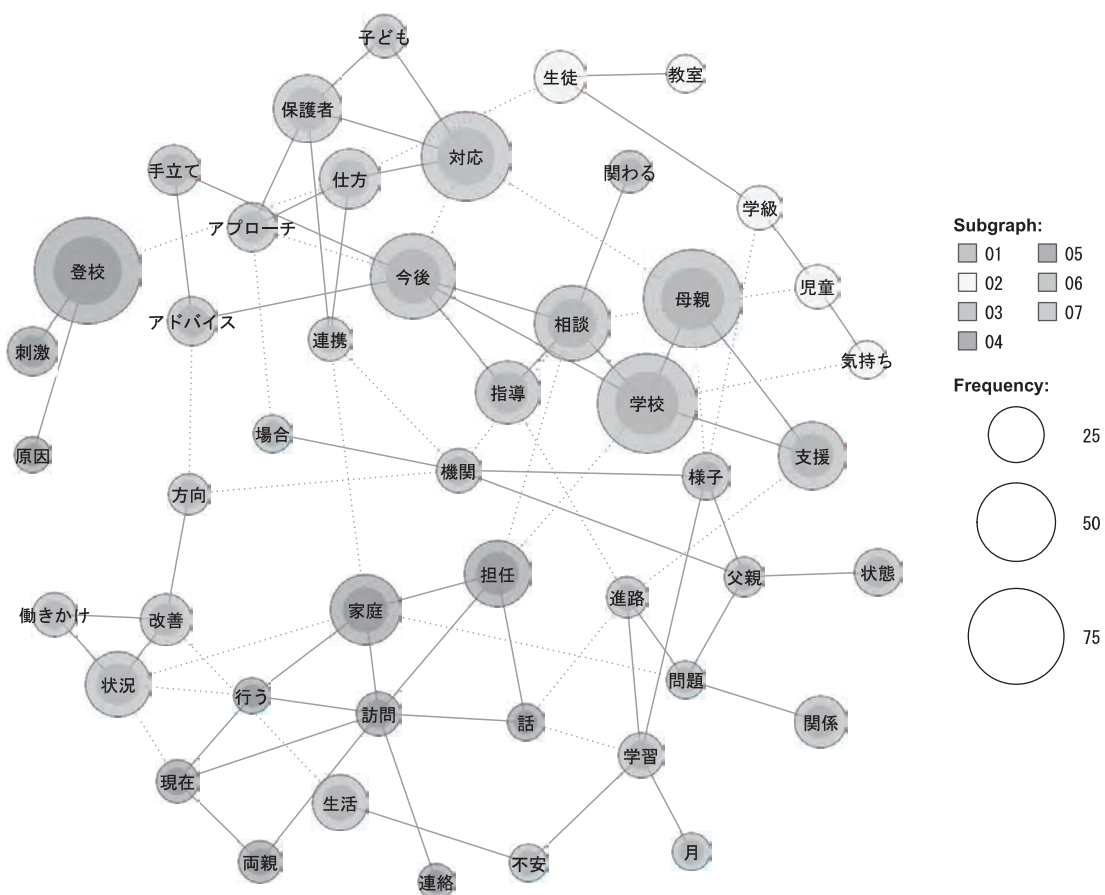


図3 教師が求める助言

かけ」やその「方向」を問うものであった。7件目は、「保護者」や「子ども」にどのように「アプローチ」し「連携」するのか、「対応」の「仕方」に関する助言を求めるものであった。

ここに示された教師のニーズは、不登校から生じる課題を改善するためにどのような支援をどのように行えばよいのかという包括的なものであると考えられた。不登校児童生徒の行動の分析や支援の効果に関するものなど具体的なものではなく、不登校支援や対応に困惑する様子と、何らかの助言が欲しいとの抽象度の高い望みを訴える様子がうかがえた。生徒指導提要（文部科学省、2022）は、教育相談的な介入に関し、「①指導や援助の在り方を教職員の価値観や信念から考えるのではなく、児童生徒理解（アセスメント）に基

づいて考えること。②児童生徒の状態が変われば指導・援助方法も変わることから、あらゆる場面に通用する指導や援助の方法は存在しないことを理解し、柔軟な働きかけを目指すこと。③どの段階でどのような指導・援助が必要かという時間的視点を持つこと。」と説明している。これに添えば、教師はまず不登校児童生徒をアセスメントする必要があると言えるが、アセスメントの観点やその適否に関する相談ニーズは見あたらなかった。そして、これに基づく指導援助方法の適用関係の検討ニーズも確認できなかった。

教師が求める助言の校種・性別比較

前項で得られたことについて、校種別・性別特徴を整理するために、上の分析に続けて校種・性を外変数とする対応分析を行った。その結果を

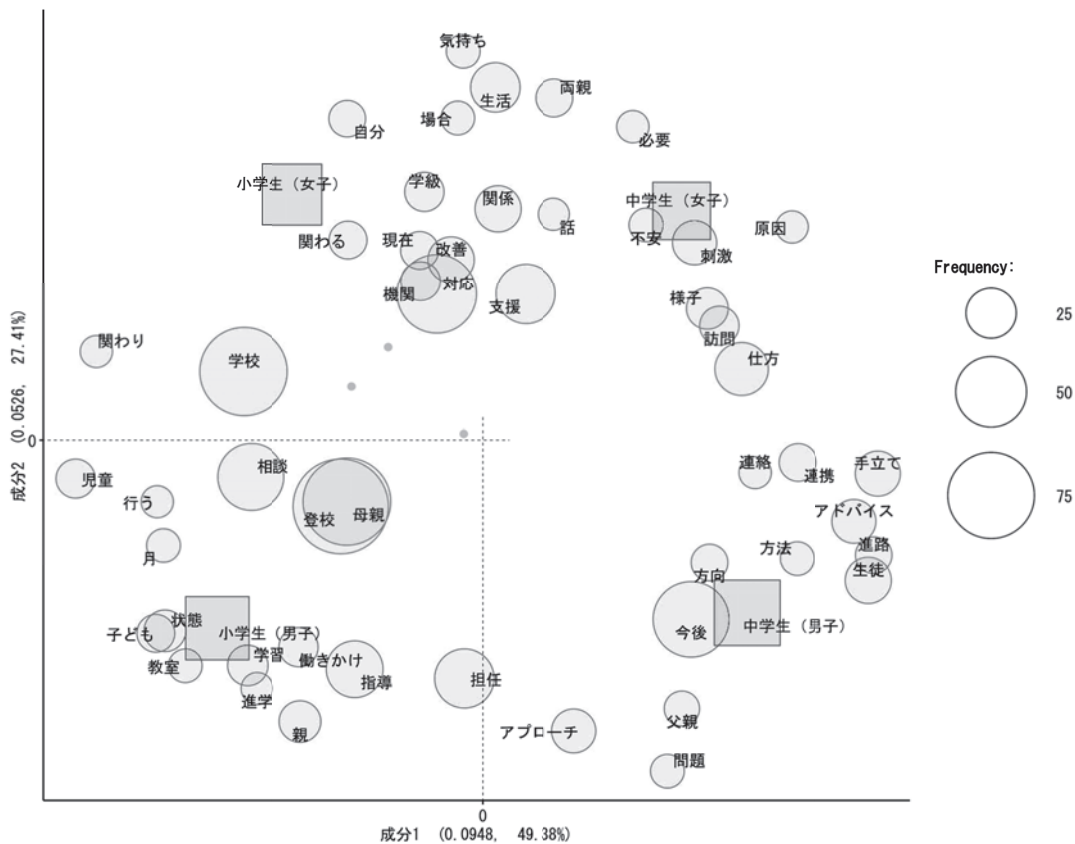


図4 教師が求める助言の校種・性別比較

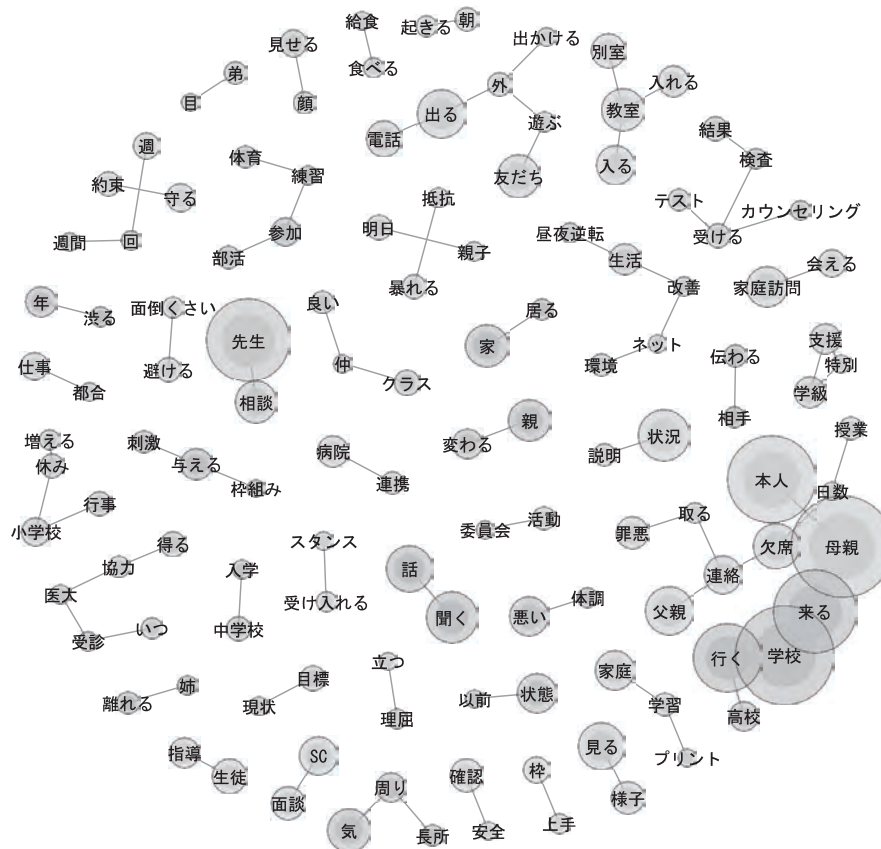


図5 コンサルテーションの構成

図4に示した。

分析の結果、横軸が校種、縦軸が性を示す図が得られた。原点からの距離や方向、語の頻度の検討によれば、中学生(女子)では、不登校の「原因」や生徒の「不安」、登校への「刺激」の是非に関するものであることが特徴的であり、中学生(男子)では、「今後」の「方向」をはじめ「方法」や「手立て」を問うものであることが特徴的であった。小学生(男子)では、「学習」指導や「教室」に入ることへの「指導」や「働きかけ」に関するものであることが特徴的であり、小学生(女子)では、「関わる」と「関わり」の方法、「支援」や「改善」に関するものであることが特徴的であった。女子については「気持ち」を支えることが、男子については「アプローチ」することが、求められる助言であった。

ニーズは、これからどのようにしたらよいのかという今後採る方策の提案や是非を求めるものであり、その目標は、改善することなど抽象度の高いものや、再登校など教師側の期待によるもの、教室に入れることなど具体的に見えるものであってもそれが高すぎて容易には実現できないものとして設定されていることがうかがえた。

コンサルテーションの構成

不登校問題について、教員を対象とした心理職によるコンサルテーションがどのような内容で展開されるのかを網羅的に明らかにすることを試みることにした。53件のコンサルテーション記録からコンサルティの発言に注目し、上と同様に計量テキスト分析により検討した。分析対象は「文」とし、その対象は5264文であった。総抽出

語は73365語で使用されたのは24852語であった。異なり語は4025語で使用は3386語であった。最小出現数を10に設定し、描画する共起関係はJaccardにより上位80を用いた。

分析の結果、図5に示したとおり48件の共起ネットワークが得られた。これについて、文脈の解釈と同様に専門家2名によりカテゴリーを設け分類した。設けられた大カテゴリーは、1.不登校の状況に関する報告、2.不登校の要因、3.不登校支援の方法、4.不登校児童生徒の経過回復過程、5.教師の情緒的・認知的課題、6.児童生徒の安全上の課題の6件であった。さらに小カテゴリーとして、不登校の要因については、(1)不登校に係る学校の課題、(2)不登校に係る家庭の課題、(3)不登校に係る児童生徒本人の課題の3つを設けた。その不登校に係る児童生徒本人の課題については、①コミュニケーション能力上の課題、②行動・生活上の課題、③発達上の課題、④身体症状上の課題に細分類された。不登校支援の方法については、(1)対話による支持、(2)指導的な方策、(3)医療職・心理職との連携、(4)家庭連携、(5)学習支援、(6)校内教育支援センターに再分類された。その共起ネットワークについては下の通りであった。

1 不登校の状況

これは、授業への出席状況や部活動への参加状況、欠席日数等に係る状況や不登校の深刻度を報告するものであると考えられた。そこでは、教師が学期や月ではなく、週当たりの登校頻度に注目していることや、一日を午前午後に分けて状況を捉えていることが推察された。授業参加や部活動参加などに注目する一方で、学習状況などの観点を十分には備えていないことが推察された。

授業－日数：授業への出席状況。

週一回：週単位での把握による出席頻度。

給食－食べる：給食を摂る前に帰宅するか、給食時間から登校するかという一日の中での登校状況。

体育－部活－練習－参加：部活動への参加状況。

状況－説明：不登校状況の説明。

2 不登校の要因

これは、不登校の要因を、学校、家庭、本人の3つの側面から捉えていることがうかがえるものであった。この3側面は文部科学省(2023)の児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査による要因の分類と一致するものだと考えられた。しかし不登校に係る児童生徒本人の課題において細分類された課題は、文部科学省の分類とは一致しなかった。むしろこれは、山本(2007, 2015a)による不登校児童生徒のパーソナリティに依拠したものと考えられ、自己主張、行動・生活、強迫傾向、身体症状の4観点、あるいは山本(2015b)の不登校児童生徒を支援しようとする教師が経験する不登校児童生徒対応教師効力感のコミュニケーション能力、行動・生活、身体症状の3観点によく一致するものだと考えられた。なお、文部科学省(2024)は、要因分類を2024年度実施の2023年度調査から変更しているが、ここでは旧分類を用いた。

(1) 不登校に係る学校の課題

仲－良い－クラス：教室内の雰囲気や周囲の友人との関係。

小学校－行事－休み－増える：不登校のきっかけとしての行事。

委員会－活動：不登校のきっかけとしてのいじめといじめ防止対策委員会の報告。

年－渡る：登校を渡るようになった学年やきっかけに関する情報。

(2) 不登校に係る家庭の課題

弟－目：きょうだいの不登校との関係。

姉－離れる：きょうだいの不登校との関係。

仕事－都合：親の仕事の都合により家庭の支援が不十分との認識。

本人－母親：母親の養育姿勢と児童生徒との関係に係る課題。

家－居る：家庭での過ごし方に関する課題。

(3) 不登校に係る児童生徒本人の課題

①コミュニケーション能力上の課題

相手－伝わる：児童生徒の対人関係に関する課題。

②行動・生活上の課題

暴れる－抵抗：暴れたり抵抗したりする児童生徒の様子。

面倒くさい－避ける：面倒なことや困難を避ける児童生徒の傾向。

朝－起きる：児童生徒の生活リズムに関する情報。

外－出かける－電話－出る－友だち－遊ぶ：外出や電話など友人との交友の様子。

ネット－環境－昼夜逆転－生活－改善：昼夜逆転とネットに依存する様子。

③発達上の課題

特別－支援－学級：こだわりの強さなど発達上の課題と支援に関する情報。

理屈－立つ：理屈っぽい児童生徒の様子。

④身体症状上の課題

体調－悪い：児童生徒の身体症状の現れ方に関する様子。

3 不登校支援の方法

これは、コンサルテーションの中で、どのような支援方法を採用することが有効であるのかが検討されたものだと考えられた。たとえば、山本(2007, 2015a, 2024b)は、教師による不登校支援方法を11に分類しているが、これらはその一部にあたるものだと考えられた。それは、前項の児童生徒のパーソナリティ傾向等を査定する観点に応じた有効な支援方法である適用関係が検討されるものだと考えられた。

(1)対話による支持

話－聞く：対話やカウンセリングによる児童生徒の支持。

SC－面談：スクールカウンセラーによる介入。

周り－気－長所：周囲への配慮を長所として理解するなど児童生徒の認知的変容の介入。

(2)指導的な方策

生徒－指導：生徒指導的な指示的な方策。

学校－来る－行く－高校：再登校に関するはたらきかけと高校進学を目標にした登校のはたらきかけ。

約束－守る：登校や生活改善について約束によって行動変容を求める方策。

刺激－与える－枠組み：登校刺激を与えたり生活

に枠組みを設けたりする方策。

上手－枠：行動に制約を設けて適応に導く方策。

(3)医療職・心理職との連携

病院－連携：医療との連携。

医大－受診－協力－いつ－得る：医療的支援の具体化。

テスト－カウンセリング－検査－受ける－結果：カウンセラーによる心理臨床的支援と査定とその活用。

(4)家庭連携

親－変わる：親の変容を促す支援。

罪悪－取る－欠席－連絡－父親：欠席連絡や罪悪感の処理に係る家庭との連携。

(5)学習支援

家庭－学習－プリント：家庭学習をプリントなどの教材によって支援する方策。

(6)校内教育支援センター

別室－教室－入る－入れる：別室や教室への再登校支援に関する方策。

4 不登校児童生徒の経過回復過程

不登校児童生徒を捉える観点として、比較的変容しにくいパーソナリティ傾向とは別に、山本(2008, 2024b)は変容を前提とした不登校児童生徒の経過回復過程に係る再登校傾向を提案している。これは、この観点に関連するものだと考えられた。

以前－状態：以前と比較しての状態の査定の試み。

様子－見る：児童生徒の様子の変容過程に関する査定の試み。

5 教師の情緒的・認知的課題

山本(2015b, 2024c)が、不登校支援について有効な支援方法など、自己効力理論によれば結果期待の情報があっても介入を行うことに関する教師の躊躇は収まらず、効力期待の担保が必要だと指摘したことは先に述べた通りである。この課題は、不登校対応教師効力感の獲得に至らず展望を得られていない教師の反応だと考えられた。コンサルテーションは単に有益な支援方法の提案が求められるのみではなく、情緒的な支持を、あるいは認知的変容を背景に実施される必要があると考

えられた。

中学校－入学:中学入学が迫る中での教師の焦燥。

親子－明日:親子に明日にも働きかけたいという教師の焦燥。

先生－相談:支援に対する教師の戸惑い。

現状－目標:現状の査定と目標設定への戸惑い。

スタンス－受け入れる:児童生徒の考え方についての教師による受容。

6 児童生徒の安全上の課題

不登校問題には教育的課題の他に児童生徒の福祉上の課題を含み、面会や目視により児童生徒の安全や健康を確認する必要がある。これは、欠席が長期化する中で生じた虐待防止に関するものだと考えられた。

安全－確認:児童生徒の生存と安全確認ができていない課題。

家庭訪問－会える:家庭訪問をしても児童生徒に面会できないという課題。

顔－見せる:児童生徒と会うことができない課題。

先に示したとおり生徒指導提要（文部科学省，2022）は、教育相談的な介入に関し、①アセスメント、②アセスメントに応じた指導・援助方法の選択、③段階や時間経過に応じた指導・援助方法の選択の3点を求めている。

上の「2 不登校の要因（3）不登校に係る児童生徒本人の課題」は、これに添えば課題ではなく生徒指導提要の①にあるアセスメントだと考えられる。「コミュニケーション能力上の課題」、「行動・生活上の課題」、「発達上の課題」、「身体症状上の課題」の各観点で児童生徒をアセスメントしていることが示されたものと言えよう。そして、「3 不登校支援の方法」は生徒指導提要の②にある指導・援助方法であり、「児童生徒の状態が変われば指導・援助方法も変わる」とは、①のアセスメントとの適用関係を示したものだと考えられる。さらに「4 不登校児童生徒の経過回復過程」は、生徒指導提要の③の回復の段階に添うものだと考えられた。上で取り上げたコンサルティがコンサルテーション開始前に記入した「教師による問題の把握」も「教師が求める助言」も抽象度が高いも

のであり、アセスメントとそれに応じた指導・援助を求める生徒指導提要（文部科学省，2022）に添うものではなかった。しかし、実際のコンサルテーションの展開では、これに良く添うアセスメントと適用関係、さらに経過回復過程に応えた発言がコンサルティによってなされ検討されていることが分かった。

その一方で、「2 不登校の要因」中の「（1）不登校に係る学校の課題」には、解決を必要とする現実的な課題であるものも含まれる。いじめ問題など、児童生徒本人と保護者から解決も求められることも少なくない。そこに心的な問題が含まれているか否かを検討する前に、学校は必要な対応や措置を行うことが有益だと考えられた。それが有効にはたらき課題が除外された結果登校できるのであれば、児童生徒は不登校に至らず登校を常とすることができる。そして、適切な対応や措置があっても改善に至らない場合は、上のアセスメントと支援方法の選択の手続きに移行することが必要だと考えられた。

また、「6 児童生徒の安全上の課題」は、虐待防止の観点からその確認が学校の責務であり、コンサルテーション以前の必須の取組であるにも関わらず、その発現頻度は少なくなかった。それは、教師には「5 教師の情緒的・認知的課題」にある躊躇や戸惑いだと理解されるためだと考えられた。「（2）不登校に係る家庭の課題」についても、不登校の原因を家庭に求めることは、教師が自らの役割を負いきれず他責の感情を生じさせていることが背景にあることが推察された。同時に、きょうだいの不登校については、家庭環境や養育態度と理解するのではなく、モデリングの結果と捉えることでコンサルテーションの場での検討の対象とすることが可能となると言えよう。

コンサルテーションの構成の校種・性別比較

前項で得られたことについて、校種別・性別特徴を整理するために、上の分析に続けて校種・性を外部変数とする対応分析を行った。その結果を図6に示した。

分析の結果、横軸が校種、縦軸が性を示す図が

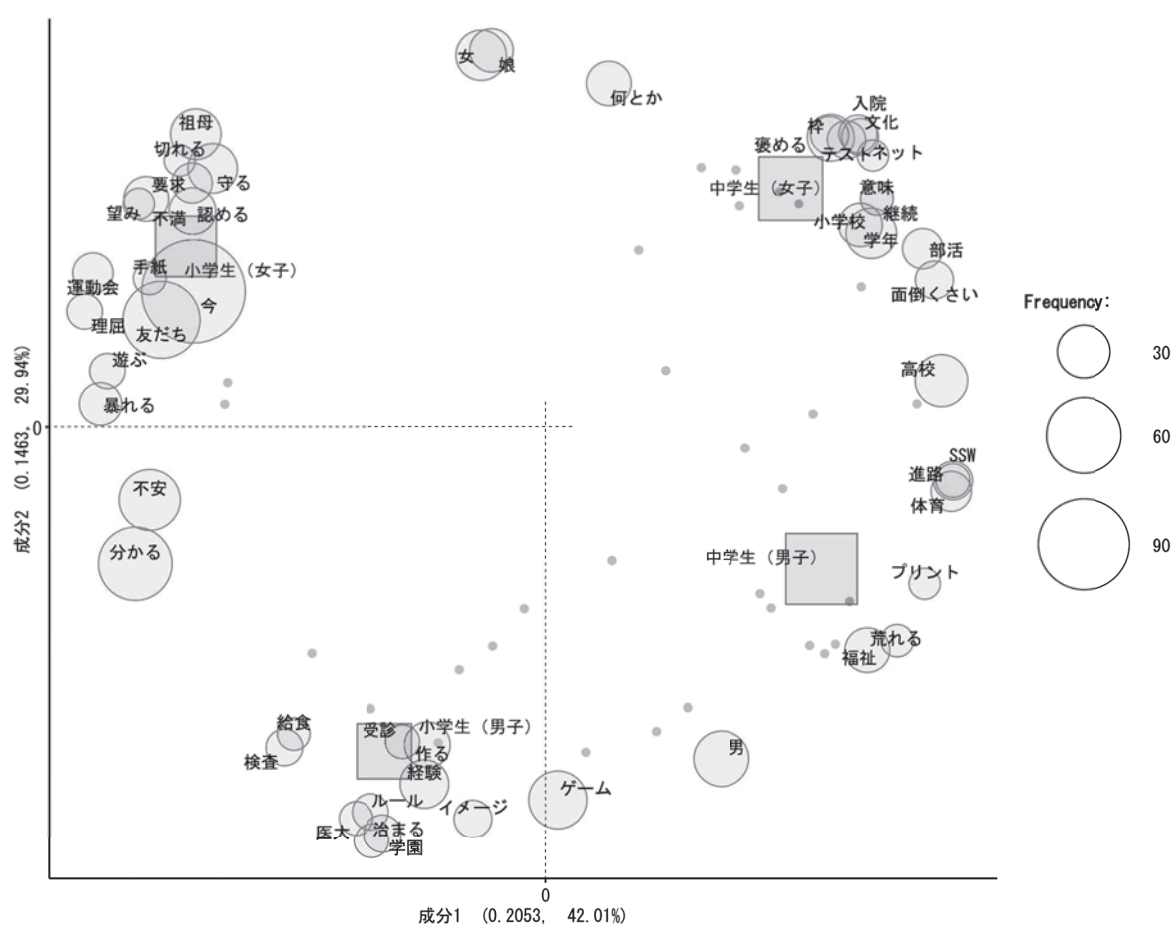


図6 コンサルテーションの構成の校種・性別比較

得られた。原点からの距離や方向、語の頻度の検討によれば、中学生（女子）では、「面倒くさい」という特徴が「小学校」からの引き継ぎや「学年」の積み重ねから明らかとなり、「テスト」などをきっかけにしながら行動に「枠」組みを提供する様子が示された。中学生（男子）では、「荒れる」行動への対応について「福祉」的援助を活用することが検討されていた。小学生（女子）では、「暴れる」ことや「切れる」こと、「不満」を募らせることについて、本人なりの「理屈」を「認める」試みが検討されていた。小学生（男子）では、「医大」など医療の「受診」による介入、そして発達上の課題に関する「検査」によるアセスメントやこれを支援する専門機関である「学園」との連携が検討された。また、校種に関わらず男子では「ゲーム」

に没頭することへの対応が検討されていた。さらに、性に関わらず中学生では、「高校」進学など「進路」が大きなテーマとなり、「SSW（スクールソーシャルワーカー）」の活用が扱われていた。一方、小学生では「不安」を「分かる」ことがテーマとなっていた。

山本（2007，2015a）は、児童生徒のパーソナリティ等特性的な側面と有効な支援方法との適用関係を明らかにしているが、そこでは面倒なことを避けたがる場合は、本人の言い分に傾聴するよりも一定の枠を設けた指導が有効であることが報告されている。また、こだわりが強い場合には、制止や説得、指導よりも、本人なりの理屈を理解し、その理屈を受け容れることが有効だとしている。そしてそのこだわりが強い児童生徒は自らの

理屈が理解されなかったり、そもそも聞いてもらうことすらできなかつたりする場合は、不満を募らせ行動が乱暴になることがある。今回の分析の結果は、その特性的な側面と有効な支援方法の適用関係の一部が表現されたものだと考えられた。本研究では校種と性による属性とその適用関係の関連が示されたが、性との関係に関しては山本(2007, 2015a)には言及がない。さらに、山本(2007, 2015a)は、量的追究により、自身のことを明瞭に表現できない特性や身体症状を呈しやすい特性に対応する支援方法を明らかにしているが、本研究では、これについては、同様の結果は得られなかった。

総合的な考察

本研究の目的は、不登校児童生徒を支援する教師のためのコンサルテーションの効果的な構成と展開を、教師の認識や技術の変容の様子とともに明らかにすることであった。検討の結果、コンサルテーションを受けようとする教師であっても、不登校児童生徒の問題を把握するにあたっては、欠席状況や生活の状況のみを報告する傾向が強く、観点に基づくアセスメントが十分でない傾向が見られることが分かった。必要な助言については、改善の期待など未来に向かっての報告が中心となり、実際に試みた介入結果やその評価など過去に目を向けたこれまでの自身の支援の成否の報告が十分でない傾向にあることがわかった。

しかし、コンサルテーションの中では、コンサルタントとの対話の過程で、児童生徒の特性面について観察や介入結果を基にアセスメントの観点に対応する報告を行うと共に、不登校児童生徒の再登校傾向に関するアセスメントの観点に対応する報告がなされていることが示された。そして、そのアセスメントに応じた有効な支援方法にまで検討が至っていることが分かった。同時に、不登校支援に戸惑う教師の情緒的側面と、不登校問題や不登校児童生徒の理解に関する認知的側面が、しばしば扱われていることが示された。教師のコンサルテーションニーズを、コンサルテーション

開始前に整理しておくことができれば、効率的なコンサルテーションを展開できるとの発想もあるであろう。そしてそのためにコンサルテーションニーズの構造を明らかにし、これを測定する尺度を開発し、そこで測定されたものをコンサルテーションにおいて活用することができれば、有益なコンサルテーションを実現できるとの考えもあろう。これに反し、本研究の結果は、コンサルティはあらかじめこれを整理せず、コンサルタントによる情緒的側面の支持を得ながら展開されるコンサルタントとの対話を通して課題の整理を深めていく過程を示唆するものであった。

コンサルテーション場面では、①登校状況、②解決すべきであり解決可能な不登校要因、③特性に係るアセスメントと有効な支援方法の検討、④再登校傾向に係るアセスメント、⑤教師自身の情緒的認知的課題、⑥児童生徒の安全が扱われていた。山本(2024b)は、不登校児童生徒支援にあたり、まずは本人と保護者が訴える不登校の要因に対応し、これで解決がつかない場合は特性に応じた支援方法を採り、併せて再登校傾向の査定を行い、それぞれに応じた支援を行うことを提案している。上の②、③、④は、これによく添うものだと考えられた。

本研究では、これに加えて、教師が考える当該生徒の不登校状況の深刻さを聴き取り、これを支持する必要性が示されたと言えよう。これが①の部分である。教師の語る欠席数は客観的な情報であるだけでなく、教師の受けとめが表現されるものである。コンサルテーション導入時のその報告を、教師の理解の枠組みに照合させながら聴き取ることができれば、教師の焦燥や戸惑いを支持することの基礎となると考える。

本研究で得られた検討の要点を考慮することができれば、校外の他機関との連携という大げさな枠組みを待つまでもなく、各学校内でスクールカウンセラーを務める心理職によるコンサルテーションや、教職員組織内での検討や相互支援を日常的に実施することができ、不登校児童生徒支援の質を向上させることができると考える。本研究

で得られた知見は、これからコンサルテーションを行おうとする心理職にとっても、これを受けようとする教職員にとっても有益なものとなった。

引用文献

樋口耕一 (2020). 社会調査のための計量テキスト分析 第2版: 内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版.

文部科学省 (2022). 生徒指導提要

文部科学省 (2023). 令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について.

文部科学省 (2024). 令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について.

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, 55, 60-71.

山本奨 (2008). 時間的展望の変化に見る不登校の経過・回復過程—高校生事例による検討—. 心理臨床学研究, 26, 290-301.

山本奨 (2015a). 不登校支援の効果に関する校種間比較—不登校状態と支援方法の適用関係の再分析から—. 岩手大学教育学部研究年報, 74, 93-106.

山本奨 (2015b). 不登校対応教師効力感に関する研究: 経験量及び被援助感による検討. 学校心理学研究, 15, 17-29.

山本奨 (2024a). ロジスティック関数を用いた多項式による不登校児童生徒の在籍率の推移の検討. 岩手大学教育学部研究年報, 83, 121-130.

山本奨 (2024b). 不登校児童生徒の再登校傾向に応じた教師による支援. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 8, 159-173.

山本奨 (2024c). 再登校傾向対応教師効力感に関する研究: 経験量及び被援助感による検討. 岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要, 4, 43-56.

付記

本研究は日本学術振興会科学研究費助成事業 (2020年度基盤研究(C)課題番号20K02813) を得て行われた。

対話的な省察を取り入れた校内初任者研修を促進するための実施要領の開発 —特別支援学校における指導教員に着目して—

菅原 裕子*, 佐々木 全**, 佐藤 信**

(令和7年1月20日受理)

(令和7年2月14日受付)

SUGAWARA Yuko, SASAKI Zen, SATO Shin

The Development of Implementation Guidelines to Promote In-School Training of Novice Teachers Incorporating
Interactive Reflection: Focusing on Supervisors in Special Needs Schools

要 約

本研究は、特別支援学校の校内初任者研修において、指導教員と初任者による対話的な省察の実施要領を考案し、この効果を明らかにすることを目的とした。このために、実施要領をワークシートとして使用しやすい形態を考案し、岩手県で202X年に初任者が配置された特別支援学校10校の指導教員13名の協力を得て、ワークシートの使用とその効果の検証を行った。その結果、①指導教員は、初任者に対して校内初任者研修で対話的な省察を提供できているとの実感を得たこと、②指導教員は、校内初任者研修で行う、対話的な省察の方法があるとの実感を得たこと、③指導教員のかかわりによって、初任者の資質能力が育成されたとの実感を得たこと、④ワークシートの使用過程で指導教員は、初任者が研修で学んだことを活かす実践場面の想定ができていて、研修で学んだことを活かす実践目標が言語化できている、実践の評価を言語化できているとの実感を得たこと、が示された。

1. 問題と目的

教員研修は従前から課題視されるテーマである。そもそも教員の仕事には特殊性があり、このことについて徳舩(2007)は、初任者であっても着任後すぐに他の教員と同等の責任や地位を付与され、同じ実践が要求されることを指摘している。このような要求に応える一助として、法定研修としての初任者研修がある。教育公務員特例法第23条1項によれば、教員には初任者研修として「その採用の日から一年間の教諭又は保育教諭の職務の遂行に必要な事項に関する実践的な研修を実施しなければならない」とされる。

初任者研修の内容について、岩手県教育委員会

(2024)による「令和6年度いわての教職員研修ガイドブック」では、「初任者が教員としての校務を行うために必要な事項全般について、できるだけ日常の実務に即して、それを行うのに役立つ研修を組織的、計画的に実施する」とされる。また、初任者研修の方法について、「授業を行う等教育活動に従事しながら、校内において、指導教員等による指導及び助言を受けるとともに、校外において、初任者のために特別に計画された教育センター等の研修内容を研修すること」とされる。その上で初任者に、実践的指導力が身に付くように「授業等の実務と関連させながら行う校内研修を重視し、経験豊かな指導教員が、初任者に対し、

* 岩手県立前沢明峰支援学校, ** 岩手大学大学院教育学研究科

年間を通して系統的に指導・援助を行うこと」としてOJTが重視されている。なお、指導教員とは、教育公務員特例法第23条2項及び3項によれば、所属する学校において任命され、その役割は「初任者に対して教諭又は保育教諭の職務の遂行に必要な事項について指導及び助言を行うもの」とされる。

さて、冒頭で記した「教員の仕事には特殊性」について、特別支援学校の場合には一層強調される。坂本・一門(2013)は、特別支援学校の特徴として、同一学校内に在籍する児童生徒の年齢幅が大きいことや、教育課程の類型が小・中・高等学校に準ずる教育から自立活動中心までと多様であるとし、特別支援学校の初任者は着任後すぐに担当する児童生徒の年齢や担当する教育課程の類型に応じた専門性が求められることを指摘している。

特別支援学校の校内初任者研修の内容について、岩手県教育委員会(2024)による「令和4年度初任者・2年目・3年目研修要領等」では、学習指導力、生徒指導力等、小・中・高等学校で行われる研修内容のほぼ全てに加えて、独自の内容として、心理検査法や合理的配慮等が含まれている。このような幅広い内容の指導には、所属校の管理職を含む多くの教員の協力が不可欠であり、研修計画は管理職の指導の下、指導教員が作成する。

この指導教員の役割について、時田(2010)は、初任者の力量等の実態を的確に捉え、最適な研修の環境づくりをする重要性を指摘し、服部(2009)は、示範授業の提供や時間割の調整など指導や運営を担うことや、指導教員が初任者のメンターの役割を果たすことの重要性を指摘している。すなわち、指導教員には、校内初任者研修の運営に関するマネジメントのみならず、初任者の相談を受ける職場適応を支援する役割などもあり、初任者の育成はそれらの上に成り立っている。

校内初任者研修の運営の要となる指導教員について、菅原・滝吉・佐々木(2023)は、特別支援学校の指導教員の経験者に対するインタビュー調査から、指導教員が自らの仕事の管理や校内の調整をしながら、初任者に対してメンターの役割を

果たしながら、対話を通して初任者の実践の省察を促し、初任者の資質能力の育成を目指そうとする様相があることを指摘した。また、ここでの対話的な省察によって、育成が期待される資質・能力として「社会人としての常識」「組織の一員としての自覚」「自分の意見を持ち発信しようとする力」「教育に関する基礎的な知識・技能」「実態把握及び生徒理解の力」「個々の児童生徒の状況に応じてかかわる力」が想定されていることを明らかにした。

これらに関わり、川上(2021)は、職場への適応を図ることは初任者の資質能力の育成を促進すると指摘している。また、北村・赤坂(2020)は、教員の成長を促すものとしての省察の手法は対話型が望ましいと指摘している。

一方で、このような対話的な省察の追及や実施状況は、当然ながら指導教員個人の力量や職務状況などによって、追究や実現の状況も異なるはずである。菅原・滝吉・佐々木(2023)は、対話的な省察の実施に際して、学校現場の多忙化が進む状況を念頭に置き、「複雑な手間や時間を省き、効果的に行うこと」「初任者と指導教員があらかじめ省察の観点を明確に設定すること」「初任者の省察能力を向上させること」「(省察が)具体的な実践や評価につながることをコンセプトとして提起している。すなわち、一定の実施要領をもって効果的かつ効率的に対話的な省察が実施されることが求められる。

指導教員の初任者に対する指導方法に関する研究では、必ずしも特別支援学校に焦点化されたものではないものの、指導の基盤となる初任者理解に関するものとして、時田(2010)による指導の実態として指導教員における初任者の理解の様相を明らかにしたものや、日比・益子・國府田(2024)や山田(2023)による初任者の心理過程を明らかにしたものなどがある。また、具体的な指導方法に関するものとして、志水・小林(2014)による授業診断表と称する初任者の省察を促進するためのツールの効果を明らかにしたものや、添田(2016)や添田・貴志・三反田他(2018)によるワー

クシヨップを開発したものなどがある。いずれにおいても、初任者の省察的な思考や指導教員の初任者理解に基づく対応に言及しつつも、指導教員と初任者による対話的な省察に着目し、その具体的な手法を開発しようとするものは見当たらない。

そこで、本研究では対話的な省察を取り入れた校内初任者研修の実施要領を考案し、それをを用いた実践の効果を明らかにすることを目的とする。ただし、本研究は、菅原・滝吉・佐々木(2023)の調査に後続するものと位置づけ、特別支援学校における校内初任者研修とそれを担う指導教員に着目する。

II. 方法

1. 研究協力者

研究協力者は、岩手県で202X年に初任者が配置された特別支援学校10校の指導教員であった。指導教員は「校内指導教員」「教科指導教員」「担任（初任者が副担任をしている学級の担任）」という役職あるいは係の違いはあったが、いずれも初任者との対話的な省察を取り入れる機会を有していた。

表1 研究協力者の概要

研究協力者	性別	担当学部	役職/係	指導経験の状況
t1	男	高等部	校内指導教員/学部主事	初回
t2	女	中学部	校内指導教員/学部主事	初回
t3	女	高等部	教科指導員	初回
t4	男	高等部	教科指導員	初回
t5	男	高等部	校内指導教員/教務主任	2回
t6	女	高等部	担任	初回
t7	女	小学部	校内指導教員/学部主事	数回
t8	男	高等部	担任	初回
t9	男	高等部	担任	初回
t10	男	高等部	指導教員/学部主事	初回
t11	女	小学部	指導教員/学部主事	数回
t12	女	小学部	指導教員/学部主事	初回
t13	女	高等部	担任	初回

研究協力の依頼は、岩手県教育委員会を通じて、初任者が配属された特別支援学校に対して研究の概要説明と併せて行い、全10校から承諾を得た。研究協力が得られた指導教員は全13名であった(表1)。

2. 対話的な省察を取り入れた校内初任者研修の構想とその実施要領としてのワークシートの考案

対話的な省察を取り入れた校内初任者研修について、先に挙げた菅原・滝吉・佐々木(2023)によるコンセプトを念頭に置き構想した。まず、次の5点に留意し構想した(図1)。すなわち、①対話の中で指導教員が示す省察の視点を明確にし、次の校内初任者研修までに取り組む課題を初任者自身が設定できること、②校内初任者研修の実践と次の校内初任者研修の実践の間に、指導教員と初任者が振り返りを行うことによって、初任者は具体的な場面を想起しながら学んだことを掘り下げ、研修の意味付けし評価すること、③研修での学びを具体的な日常的教育活動でどのように生かしていくか、そのために初任者に必要なことを焦点化し目標を立てられること、④初任者が、立てた目標をもって次の実践を行い、実践後に指導教員と初任者で振り返りを行うこと、⑤序期の手順をサイクルとして繰り返し実施すること、である。

その上で、対話的な省察を取り入れた校内初任者研修の構想を効果的に展開するための実施要領としてのワークシートを試作した(図2)。この試作に当たっては、業務多忙の中で、校内初任者研修を運営している状況や、対話的な省察に関する認識や力量の異なりを考慮し、どの指導教員も同じ手順で対話的な省察を実践できるように、手軽に取り組みやすく、シンプルな構成を考えた。ワークシートの記入欄を、〔①研修の振り返り〕〔②研修から得た学びの確認〕〔③学んだことを活かす実践場面の想定〕〔④目標設定〕〔⑤目標設定の内容に対応する資質能力〕〔⑥実践の評価〕の6項目とした(以下、これらの項目は単に〔①〕のように記す)。対話を通して研修が進むように、各欄で指導教員が初任者に対して行う問いかけの例文を示した。これにより初任者の省察が指導教員の視点に即して目標設定に向けて進む構成を考えた。ワークシートは、話し合いの見通しや話題を共有できるように、同じシートを指導教員と初任

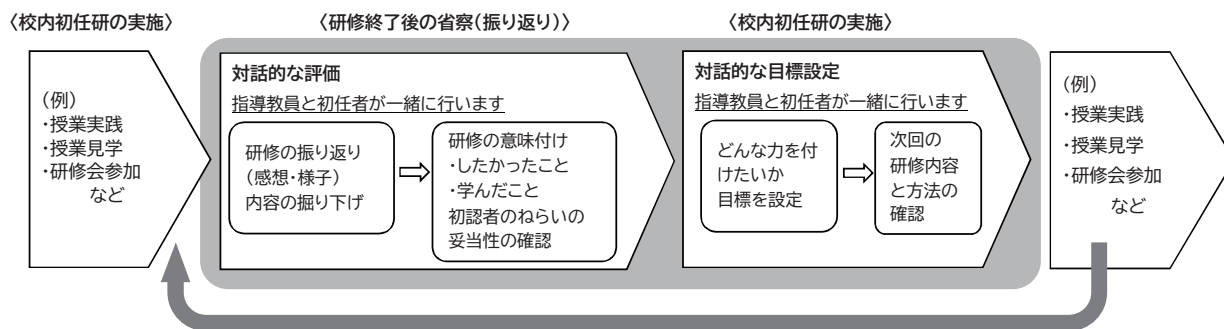


図1 対話的な省察を取り入れた校内初任研修の構想

者が見ながら省察を行うこととした。また、初任者が省察に専念できるように、指導教員が記入しながら省察を進めることとした。

各項目の記入内容は次の通りである。〔①〕では、指導教員が「この前の校内初任者研修ではどんなことをしましたか」等を初任者に問いかけ、研修で学んだことを初任者が振り返り、言語化する。

〔②〕では、指導教員が初任者に対して、研修で学んだ事の中で「大切なもの（今後の実践に活かせるもの・今のあなたに必要なもの）は何でしょう」と問いかけ、学んだことの中から初任者に必要なことについて焦点化を図る。

〔③〕では、〔②〕で焦点化したことについて、指導教員が「次の振り返りまでにどんな場面で実践しますか」と初任者に問いかけ、初任者が具体的にどのような場面で実践するのかを話し合う。

〔④〕では、〔③〕で確認した実践での目標を初任者が簡潔な言葉で表す。

〔⑤〕では、〔④〕で明確にした目標に初任者が具体的にに取り組むことで、初任者に身に付くと期待される資質能力を、同僚性と実践力の6つの資質能力から指導教員と初任者が一緒に選んでチェックを入れ、可視化する。

〔①〕から〔⑤〕までを一区切りとし、初任者は目標に向けた実践に一定期間取り組む。その後指導教員と初任者の話し合いの場を設け〔⑥〕の記入を行う。ここでは、指導教員が「この前目標としたことを実践してみてどうでしたか」と問いかけ、初任者の目標に対する振り返りや自己評価、

合わせて指導教員による評価を記入する。

以上の6つの項目を記入しながら対話を行うことで、指導教員の指摘を受けながら初任者の気付きが促されると考えられる。森・中井（2020）は『授業の省察においては（中略）「本質的な諸相への気づき（awareness of essential aspects）」が最も重要とされる」とし、「行為（action）の段階で、何に注意したかったのか？何を試してみたかったのか？」というような省察の対象（観点）をあらかじめ示すことが省察能力の向上に有効な手立ての1つとなろう』と述べている。ワークシートの〔③〕〔④〕の項目の記入は省察の観点を変えて示すことになり、初任者の省察の促進につながると考えた。

3. データの収集と分析の方法

対話的な省察を取り入れた校内初任者研修の構想概要と実施要領としてのワークシートの効果を検証するため、ワークシートの導入した校内初任者研修の前後において質問紙調査を実施した。調査期間は202X年7月から10月であった。

質問項目は選択式の8項目と記述式の1項目とした。8項目の内容は「Q1 指導教員は、初任者に対して校内初任者研修で対話的な省察を提供できている」「Q2 指導教員には、校内初任者研修で行う、対話的な省察の方法がある」「Q3 初任者は、研修で学んだことを言語化できている」「Q4 初任者は、研修で学んだことを焦点化できている」「Q5 初任者は、研修で学んだことを活かす実践場面の想定ができている」「Q6 初任者は、研修で学んだ

校内初任者研修 振り返り用ワークシート		記入者氏名: _____ 初任者氏名: _____	
①～⑤欄記入日: 月 日()			
① 研修の振り返り		② ①で話した内容から、初任者はどのような学びを得たのかを確認する。	
「この前の校内初任研修ではどんなことをしましたか？」 「この前の校内初任研修を受けた感想を教えてください」 「校内初任研修でそのようなことをした(言った・考えた)のは、なぜですか」 <メモ>		「この前の研修でいろいろ学んだと思いますが、大切なもの(今後の実践に活かせるもの・今のあなたに必要なもの)は何でしょうか」 <メモ>	
③ ②で確認したことを、具体的にはどんな場面で活かして(実践して)行くか		④ 目標設定	⑤ 目標設定の内容に対応する資質能力
「学んだことを各段の教員としての仕事にどのように生かしていきたいですか」 「次の振り返りまでにどんな場面で実践しますか」 <メモ>		「次回までの取り組みの目標を言葉で表してみよう」 <メモ>	⑤①～⑤③欄で記述してください。 <同僚性> ☐ 社会人としての常識 ☐ 組織の一員としての自覚 ☐ 自分の意見を持ち発信しようとする力 <実践力> ☐ 教育に関する基礎的な知識・技能の理解 ☐ 実態把握及び児童生徒理解の力 ☐ 個々の児童生徒の状況に応じて関わる力
		⑥ 実践の評価	
		「この前目標とした(④の欄に書いた)こと実践してみようとしたら？」 <メモ>	
		⑥欄記入日: 月 日()	

図2 ワークシート

ことを活かす実践目標が言語化できている」「Q7 初任者は、実践の評価を言語化できている」「Q8 指導教員のかかわりによって、初任者の資質能力が育成されたと思う」とした。

8項目の回答は5件法で求め、分析のためにそれぞれに評価点を付した。すなわち、「1:全くあてはまらない(1点)」「2:あてはまらない(2点)」「3:どちらともいえない(3点)」「4:あてはまる(4点)」「5:よくあてはまる(5点)」である。この分析に際しては、Q1を目的変数、他7項目を説明変数として、菅(2013)によるCS(Customer Satisfaction)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。具体的には各項目の平均得点と、目的変数と説明変数の相関係数をそれぞれ算出し、これに基づき「改善度指数」を算出した。

この結果については、「平均得点と相関係数が共に高いもの」を成果として、「相関係数が高いものの平均得点が低いもの」を改善すべき課題として解釈する。後者の度合いを示すものが改善度指数であり、それが正の数で大きいほど相対的に改善の優先度が高いと解釈されるものであり、各

項目の平均値と目的変数と説明変数の相関係数から求める。具体的には、散布図上の各項目のプロット位置における原点からの距離と角度に基づき、以下の式によって算出される。

・原点から各プロット位置までの距離＝

$$\sqrt{(x - \bar{x})^2 + (y - \bar{y})^2} \dots\dots\dots (a)$$

・修正指数 $r = \frac{90 - \text{角度}}{90} \dots\dots\dots (b)$

・改善度＝(a) × (b)

記述式の1項目の内容は自由記述であり、この回答として得られたテキストを分析データとして、大谷(2008;2011;2019)によるSCAT(Steps for Coding and Theorization)を用いて分析を行った。これは、比較的小規模のデータにも適用可能とされ、各データについて、「〈1〉データの中の着目すべき語句」の書き出し、「〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句」の記入、「〈3〉それを説明するための語句」の記入、「〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念」という4ステップによってコーディングを行った。ここで得られた「テーマ・構成概念」を用いて「データに記述されてい

る出来事に潜在する意味や意義」をストーリー・ラインとして記述した。

4. 倫理的配慮

本研究では、研究協力者に対して、本調査の目的と方法を説明するとともに、協力が任意であり、中断する際にも不利益はないこと、個人のプライバシーが守られること等について文書と口頭で説明し承諾を得た。また、岩手大学人を対象とする研究倫理審査会による承認を得た（承認番号第202235）。

Ⅲ. 結果

1. CS分析による結果

調査対象13名全員から回答（回収率100%）を得た。各項目の平均値と相関係数、改善度指数等をワークシートの使用における事前と事後で比較し、表2に一覧した。

まず、Q1～Q8の平均を事前と事後で比較し、t検定を実施した。「Q1 指導教員は、初任者に対して校内初任者研修で対話的な省察を提供できている」は事前に比して事後で有意に増加した ($t(12) = -3.32, p = .006$)。「Q2 指導教員には、校内初任者研修で行う、対話的な省察の方法がある」は事前に比して事後で有意に増加した ($t(12) = -2.25, p = .044$)。「Q5 初任者は、研修で学んだことを活かす実践場面の想定ができてい」は事前に比して事後で有意に増加した ($t(12) = -3.25, p = .007$)。「Q6 初任者は、研修で学

んだことを活かす実践目標が言語化できている」は事前に比して事後で有意に増加した ($t(12) = -5.20, p < .001$)。「Q7 初任者は、実践の評価を言語化できている」は事前に比して事後で有意に増加した ($t(12) = -2.79, p = .002$)。「Q8 指導教員のかかわりによって、初任者の資質能力が育成されたと思う」は事前に比して事後で有意に増加した ($t(12) = -4.63, p = .001$)。すなわち、これらはワークシートの効果といえた。

一方で、「Q3 初任者は、研修で学んだことを言語化できている」は事前に比して事後で差はなかった ($t(12) = -1.76, p = .10$)。「Q4 初任者は、研修で学んだことを焦点化できている」は事前に比して事後では差はなかった ($t(12) = -1.86, p = .09$)。

また、Q1と他項目との相関係数を前後で比較したところ、事前には概して相関が認められなかったが、事後にはすべての項目において相関係数が0.6以上となり相関が認められた。すなわち、ワークシートの使用によって、各項目と「Q1 指導教員は、初任者に対して校内初任者研修で対話的な省察を提供できている」との相関が強められた。

さらに、改善度指数をみると、「Q2 指導教員には、校内初任者研修で行う、対話的な省察の方法がある」は0.9ポイントから13.9ポイントに増加（+13.0）、「Q3 初任者は、研修で学んだことを言語化できている」は-2.9ポイントから6.9ポイ

表2 各項目の平均値と相関係数、改善度指数等

質問項目	事前				事後				事前の平均と事後の平均の差についての検定結果	
	平均	標準偏差	Q1との相関係数	改善度指数	平均	標準偏差	Q1との相関係数	改善度指数	<i>t</i>	<i>d</i>
Q1 指導教員は、初任者に対して校内初任者研修で対話的な省察を提供できている	3.53	0.87	—	—	4.23	0.59	—	—	-3.32**	-0.93
Q2 指導教員には、校内初任者研修で行う、対話的な省察の方法がある	3.3	0.85	0.2	0.72	4	0.57	0.72	13.9	-2.25*	-0.96
Q3 初任者は、研修で学んだことを言語化できている	3.46	0.87	0.19	0.69	4.07	0.95	0.69	6.9	-1.76	-0.68
Q4 初任者は、研修で学んだことを焦点化できている	3.3	0.85	0.09	0.61	3.92	0.95	0.61	1.2	-1.86†	-0.69
Q5 初任者は、研修で学んだことを活かす実践場面の想定ができてい	3.15	1.06	-0.09	0.66	4.3	0.85	0.66	-4.6	-3.25**	-1.2
Q6 初任者は、研修で学んだことを活かす実践目標が言語化できている	2.84	0.89	0.21	0.63	4.23	0.72	0.63	-7.7	-5.20**	-1.71
Q7 初任者は、実践の評価を言語化できている	3.38	1.04	-0.15	0.6	4.38	0.65	0.6	-17.9	-2.79*	-1.16
Q8 指導教員のかかわりによって、初任者の資質能力が育成されたと思う	3.3	0.48	0.36	0.69	4.07	0.76	0.69	6.4	-4.62*	-1.22

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

ントに増加(+9.8),「Q6 初任者は、研修で学んだことを活かす実践目標が言語化できている」は、14.0ポイントから-7.7ポイントに減少(-21.7)した。このことから、前二者については、ワークシートの改善課題とされた。後者については、改善の必要性が解消されるほどの、ワークシートによる顕著な効果と理解された。

2. SCATによる分析の結果

自由記述の回答を意味内容で区切り23件の記述を得た。これらを分析データとしSCATをもって分析した。その過程として分析シートの抜粋を図3に記した。ここから19の「テーマ・構成概念」を得て、ワークシートの使用前後の文脈に留意しつつ、以下の通りストーリー・ラインを記述した。以下では、ストーリー・ライン並びにその引用を斜体で表記し、「テーマ・構成概念」には<>を付して表記した。

「校内初任者研修」の実施は<指導教員に対する運営努力の要請>が必然とされる。その上で指導教員は、<相対化された自己理解>を基盤としつつ<共同的に学ぼうとする姿勢>をもって「校内初任者研修」に臨む。

そこでは、<学びの主体としての初任者>という認識の上で、<指導上の配慮としての初任者への関心や尊重><指導上の配慮としての初任者との関係づくり>がなされ、<初任者の尊重と指導内容のすりあわせの努力>を伴いながら<初任者に対する考え方や実践方法などのモデルの提供>がなされる。

しかし、この過程にあつて、指導教員は、<省察の機会や指導方法の希求>と<指導方法の不確かさに対する不安>を有している。ここに、ワークシートの導入がなされ、これには<ワークシートの用法理解の要請>が必然とされる。その上で<ワークシートの効果としての省察の手順の明確化>が得られ、<ワークシートの効果としての対話促進>と<対話による共同検討の実現>が得られる。その過程では、<ワークシートの効果としての初任者における言語化の促進><ワークシート

の効果としての思考過程の共有化>を経て<ワークシートの効果としての具体的な行動目標の明確化>に至る。これは、<行動目標の明確化による初任者の実践意欲の向上><対話的な省察の実現による指導教員の実践意欲の向上>に連なる。

IV. 考察

1. 実施要領としてのワークシートの効果

結果から、実施要領としてのワークシートの効果として、次の4点が指摘された。すなわち、①指導教員は、初任者に対して校内初任者研修で対話的な省察を提供できているとの実感を得たこと、②指導教員は、校内初任者研修で行う、対話的な省察の方法があるとの実感を得たこと、③指導教員のかかわりによって、初任者の資質能力が育成されたとの実感を得たこと、④ワークシートの使用過程で指導教員は、初任者が研修で学んだことを活かす実践場面の想定ができている、研修で学んだことを活かす実践目標が言語化できている、実践の評価を言語化できているとの実感を得たことである。

上記の①②は、ワークシートの使用過程で<ワークシートの効果としての省察の手順の明確化>が得られ、<ワークシートの効果としての対話促進>と<対話による共同検討の実現>が得られるという機序による成果や<行動目標の明確化による初任者の実践意欲の向上><対話的な省察の実現による指導教員の実践意欲の向上>に連なるとの進歩的な成果をもって得られたものであろう。ただし、対話的な省察の方法があるとの実感については、改善度指数が高く一層の改善が期待された。これは、指導教員によるワークシートの効果に対する実感によって、対話的な省察の方法の追究に対する動機が一層強められたためであろう。

上記の③④は、ワークシートの使用過程で、初任者が研修で学んだことを活かす実践場面の想定ができている、研修で学んだことを活かす実践目標が言語化できている、実践の評価を言語化できているとの実感を得た。これらは、<ワークシートの効果としての初任者における言語化の促進><

ワークシートの効果としての思考過程の共有化>を経て<ワークシートの効果としての具体的な行動目標の明確化>に至る。との展開をもって得られたものであろう。ただし、菅原・滝吉・佐々木(2023)による、育成が期待される資質・能力(「社会人としての常識」「組織の一員としての自覚」「自分の意見を持ち発信しようとする力」「教育に関する基礎的な知識・技能」「実態把握及び生徒理解の力」「個々の児童生徒の状況に応じてかかわる力」)との対応は不明確であった。

以上のように、ワークシートの効果が明瞭に示された背景として、指導教員は、<省察の機会や指導方法の希求>と<指導方法の不確かさに対する不安>を有しているという従前の課題に対してワークシートが解決策となったものと考えられよう。

2. 対話を促進する要因としての指導教員像

対話的な省察を求める指導教員は、<相対化された自己理解>を基盤としつつ<共同的に学ぼうとする姿勢>や<学びの主体としての初任者>という認識を有していた。また、<指導上の配慮としての初任者への関心や尊重><指導上の配慮としての初任者との関係づくり>を重視していた。このような指導教員像は、対話的な省察を促進する要因として重要であろう。

ここには、添田(2016)が指導教員の資質として指摘する「初任者の実態についての情報をもとに自らの認知枠組みを再構成し、初任者目線や心情を理解する枠組みを構成すること」「自らの個別の経験から、初任者の言語や行動を読み解き、意味づけを行い、さらに初任者全体を視野に相対化・抽象化して枠組みを作る」ことも含意されているといえよう。

V. まとめ

本研究では対話的な省察を取り入れた校内初任者研修の実施要領を考案し、それを用いた実践の効果を明らかにすることを目的とした。実施要領としてのワークシートの効果について、10校13名の指導教員の協力を得て評価したところ、その

効果を確認し、効果の機序に関する仮説を得た。

指導教員による初任者の指導に関して、野田(2011)や野中・小島(2020)は具体的な指導方針や指導内容、指導教員の心構えなどを実践知に基づき提示している。これらを初任者の育成において効果的に生かすための方法が対話的な省察である。今後、ここに着目した実践と研究の蓄積が期待される。

今後の課題として、以下の4点を挙げる。すなわち、①本研究ではワークシートの効果については、指導教員からの評価に留まっており、研修の受け手であり、かつ学びの主体である初任者からの評価が必要だろう。

②省察的な対話によって育成される初任者の資質能力については、資質能力自体の概念を整理したうえでの評価が必要である。ここでは、省察的な対話によって得られた資質能力の内容を明確にするとともに、菅原・滝吉・佐々木(2023)による「対話的な省察により育成が期待される資質能力」、岩手県教育委員会(2018)による「育成指標」との概念的な整理と評価を可能にする操作的定義が必要である。

③菅原・滝吉・佐々木(2023)によるコンセプトの一つである「複雑な手間や時間を省き、効果的に行うこと」の評価である。後藤・玉野(2019)が「教師は多忙を極めており、実践力を向上させるための特別な学習の機会を持つことは困難になっている」と指摘する現状や「校内初任者研修の実施は<指導教員に対する運営努力の要請>が必然とされる現状にあって、ワークシートの使用が運営努力の低減に対して、どのように、どれほどの効果をもたらしたかが明らかにされる必要がある。

④対話を促進する要因としての指導教員像を実現する方策が必要である。鈴木・小松崎(2021)は、指導者研修の少なさを指摘しており、加えて指導者研修の機会が少ないことは、メンターによる指導が、もっぱら自らの経験に依拠してしまうこと、メンター自身も自らの経験に偏りが無いわけではないことを述べ、初任者を指導する上では、メン

ターの経験に加えて、専門的知見からキャリア支援を施していく必要があるとしている。このために、指導教員の発達の過程やその促進要因が明らかにされる必要がある。

謝 辞

本研究に、ご理解ご協力いただいた皆様、研究協力者とその所属校の教職員の皆様、岩手県教育委員会の皆様に記して感謝申し上げます。

付 記

本論文は、第一筆者による岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻における教育実践研究報告書（令和4年度）の一部を加筆修正したものである。また、ワークシートは「005 校内初任者研修振り返り用ワークシート」として岩手大学のウェブサイト（<https://www.edu.iwate-u.ac.jp/professional-research/annual-research-report/report005/>）にて公表されているほか、岩手県教育委員会が県内各特別支援学校の指導教員に対して紹介し、その活用を推奨している。なお、本研究に際して開示すべき利益相反関連事項はない。

文 献

後藤郁子・玉野麻衣（2019）初任教師の成長・発達支援のデザイン：エンゲストロームの拡張的学習理論からのアプローチ．教育経営学研究紀要,21,63-71.

日比光治・益子典文・國府田珠実（2024）小学校教師の初年度における経験学習成立の条件．教育情報研究,39,(2・3),3-14.

岩手県教育委員会（2024）令和6年度 初任者・2年目・3年目研修要領等．https://www1.iwate-ed.jp/03kenshu/05kenshu-youryoutou/00_all.pdf（2024.10.9参照）

岩手県教育委員会（2024）令和6年度 いわたの教職員研修ガイドブック．https://www1.iwate-ed.jp/03kenshu/04kenshu-guidebook/00_guidebook_all.pdf（2024.10.9参照）

川上泰彦（2021）教員の職場適応と職能形成—教

員縦断調査の分析とフィードバック—川上泰彦（編）,ジヤース教育新社,82-83.

北村由実・赤坂真二（2020）熟練教師の対話を通じた省察に関する事例研究．上越教育大学教職大学院研究紀要,7,1-12.

森博文・中井隆司（2020）教師の職能成長を支える省察能力の発達過程の検討．京都女子大学教職支援センター,2,45-54.

野田敏孝（2011）指導教員のための初任者研修ガイドブック—準備と進め方のポイント—．北大路書房．

野中信行・小島康親（2020）新任教師を失敗させない初任者指導の教科書—勝負の4月を乗り切る1か月のシナリオ付き！—．明治図書．

坂本裕・一門恵子（2013）特別支援学校教員のバーンアウトへの関与要因についての探索的研究．特殊教育学研究,51(3),261-267.

志水廣・小林美記代（2014）初任者教師の授業力向上のための手立て—授業診断表に基づく事例研究—．愛知教育大学教育創造開発機構紀要,4,139-147.

菅民郎（2013）Excelで学ぶ多変量解析入門—Excel2013/2010対応版—．オーム社,80-94.

菅原裕子・滝吉美知香・佐々木全（2023）特別支援学校「校内初任者研修」を運営する指導教員の校内調整．日本学校心理士会年報,16,61-71.

鈴木麻里子・小松崎淳美（2012）初任者研修におけるメンタリング—教員を対象としたメンタリング—.流通経済大学スポーツ健康科学部紀要,46(3),9-16.

添田久美子（2016）初任者研修プログラム構想とその背景．和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究,1,1-10.

添田久美子・貴志年秀・三反田和人・鈴木達也・中家英・南知孝（2018）初任者研修の質的向上のための実践的研究—ワークショップの開発・試行を中心に—.和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究,3,73-80.

時田詠子（2010）校内指導教員による初任者の力量形成についての一考察—初任者の力量の受け

止め、指導の基本方針に焦点をあてて一.日本
教師教育学会年報,19,90-100.

徳舩克幸 (2007) 若手小学校教師の実践共同体へ
の参加の軌跡.教育心理学研究,55 (1) ,34-47.

山田鋭生 (2023) 初任者研修制度における初任者
のジレンマ. 共栄大学研究論集,22,95-107.

特別支援学校の作業学習における補助具の開発にか かる教員の内的プロセス

中村 偉織*, 佐々木 全**, 佐藤 信**

(令和7年2月4日受付)

(令和7年2月14日受理)

NAKAMURA Iori*, SASAKI Zen**, SATO Shin**

The Internal Process of Teachers in Developing Assistive Devices for Work-based Learning at a Special Needs
School for Students with Intellectual Disabilities

要 約

本研究の目的は、作業学習における補助具の開発にかかる教員の内的プロセスを明らかにすることである。このために、熟練者である研究協力者8名に対して半構造化インタビュー調査をした。その結果、3カテゴリーと11概念が得られた。ここから、補助具の開発にかかる教員の内的プロセスは、＜補助具の試行錯誤＞に伴い＜作業学習における教員が願う生徒の姿＞が見直され、再度の＜補助具の試行錯誤＞が展開されるという循環構造をなすこと、その上で＜生徒個人に対する見取りの観点＞による診断的評価から当初の＜作業学習における教員が願う生徒の姿＞が導出され、＜生徒個人に対する見取りの観点＞による形成的評価から＜補助具の試行錯誤＞が促進されることが明らかになった。

1. はじめに

文部科学省(2021)の『障害のある子供の教育支援の手引き』では、知的障害者の学習上の特性について「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面で生かすことが難しいこと」を指摘している。このことへの対応として、文部科学省(2017)は特別支援学校学習指導要領において、「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、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的である」とし、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして「各教科等を合わせた指導」と称する指導形態が用いられているとしている。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。

この中でも、作業学習について、高倉・中坪・藤田ら(2011)は「高等部では、作業学習を学校生活の中心においており、学校生活は働く生活そのものである。より現実度の高い生活を通して、生徒たちは、現実社会で通用する力を身につけていく」としており、作業学習が将来の社会的自立を目指して行われるものであり、その教育効果を高めていく必要があると考えられる。そのための具体的な手立てとして、名古屋(1997)は「一人

* 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部研究科

ひとりに合わせた作業台、道具・補助具、機械、器具の用意・工夫・活用」が重要であるとし、水谷(2021)は「適切な補助具を活用することによって作業の形式を分かりやすくするとともに簡単にでき、それまでにできなかった難しい作業を担当することができるようになる」として補助具の意義に着目している。

補助具とは作業学習におけるものづくりの工程において、安全や正確を含む効率を担保した作業をするために、通常用いる道具の操作を補助したり、通常用いる道具に換えたりするものである。

また、補助具は、対象となる知的障害生徒に対して、教員によって個別具体的に考案され用いられる。この開発例として、東・佐々木・昆ら(2021)による作業学習における補助具や、福田・徳永(2023)による、中学校技術科の材料加工領域において、鋸挽き切削作業をするためののこぎりガイドと称する補助具の開発など数多あるものの、それらは、一部の熟練した教員の実践知によって産み出されており、開発事例が示されるに留まっており、その開発の要領は必ずしも一般化されてはいない。ここでいう開発の要領とは、補助具の開発に際して、教員がどのような考えや手順をもって開発に至るのかという、教員の内的プロセスのことであり、これが明らかになれば、補助具の開発にかかる実践的なノウハウとして、多くの教員が学び、習得し、利活用することができるだろう。ひいては、今後の作業学習の授業改善に寄与するものと考えられる。

教員の内的プロセスを探究する研究として、例えば菅原・滝吉・佐々木(2023)による校内初任者研修の校内調整のプロセスを明らかにしたものや、小林・佐々木(2024)による認知特性に着目した支援の考案過程などがあるが、作業学習における補助具の開発に関する内容のものは見当たらない。

そこで、本研究では、作業学習における補助具の開発にかかる教員の内的プロセスを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 研究協力者

研究協力者は、作業学習に造詣があり、その実践についての言語化が必要であると考えた。そのような熟練者を選定するために次の3つを基準とした。すなわち、①作業学習に従事したことのあること、②教育実践研究等として言語化または文字化された研究業績があること、③研究協力に同意が得られること、であった。これに合致した8名を研究協力者とした(Table1)。

(2) 手続き

調査期間は、202X年3月～5月であり、調査方法は、半構造化インタビューとした。所用時間は1回あたり約50分であった。

ここで用いた質問項目は、筆者が研究協力者2名(特別支援学校で勤務経験のある研究者及び大学院生)で検討し定めた。主に次の内容であった。すなわち、①作業学習における開発した補助具を3種類についてそれぞれの具体的内容、②それぞれの補助具の開発過程、③それぞれの使用によって見出された使用前と使用後の子どもの変化、であった。

調査の実施に際しては、許可を得て音声記録を収集した。これを基に逐語録を作成し、分析データとした。ここでは、個人や団体が特定される可能性がある表記について、文意に支障のない範囲で改変した。

(3) 分析

得られた分析データの総量は、61,587文字であり、A4版の紙面111枚に相当した。これを木下(2015)による修正版グランデッド・セオリー・アプローチ(以下M-GTAと記す)によって分析した。具体的には、分析ワークシートを用いて8名のデータを順次分析した。データの関連箇所に着目し、それを具体例として概念を生成し、複数の概念からなるカテゴリーを生成した。5名のデータの分析が完了した時点で、14の概念と4のカテゴリーが得られていたが、この後、7名までの分析から新しい概念は生成されなかった。念のため、予定されていたもう1名の調査を実施し、分

析を行った。その上で、「小さな理論的飽和」として、分析ワークシートが十分に完成しているかどうか、個々の概念ごとに完成度をチェックした。次に「大きな理論的飽和」として概念相互の関係、カテゴリーどうし、全体としての統合性などを検討し、それぞれのレベルで重要な部分が抜け落ちていないかどうかを確認し、理論的飽和に至っているものと判断し調査を終了した。

(4) 研究倫理

研究協力者に依頼し、併せて本研究の趣旨及び個人情報の保護、研究協力が任意であることなどの研究倫理に関する説明をし、承諾を得た。また、筆者らの所属大学における人を対象とする研究実施規則に即して計画し、研究計画倫理審査を受け承認を得た(承認番号第202372号)。

Table1 研究協力者

No	性別	勤務年数	作業学習の従事内容	研究業績
1	男	13	木工、紙工他	作業学習に関する内容
2	男	18	木工、調理他	支援学校の業務に関する内容
3	男	15	手織、陶芸他	作業学習に関する内容
4	男	25	木工	作業学習に関する内容
5	男	16	木工、園芸他	作業学習に関する内容
6	女	25	園芸、石鹸他	作業学習に関する内容
7	男	31	木工、印刷他	支援学校の業務に関する内容
8	女	10	手織、陶芸他	支援学校の業務に関する内容

3. 結果と考察

M-GTAでは、データの分析とその解釈の過程は、常に往還しながら進められるため、結果には解釈の要素が自動的に含まれる。このことから、本研究では結果と考察の記述方法については両者を分けずに論ずる。

分析の結果、3カテゴリーと11概念が生成された(Table2)。以下ではカテゴリーごとに詳説し、その上でカテゴリー同士の関連を検討し、作業学習における補助具の開発にかかる教員の内的プロセスについて図解し、ストーリーラインとして詳説した。なお、文中では、カテゴリーを< >、概念を【】、言及内容を〔〕、言及数を()で記した。

(1) カテゴリー<生徒個人に対する見取りの観点>について

<生徒個人に対する見取りの観点>とは、作業学習において生徒個人の見取りを行う際に教員が用いる視座のことである。

これは以下の4概念から構成された。すなわち、①【生徒個人の運動面の特性に応じること】〔こ

の辺から個別的な特性に合わせるっていう、それポイントになると思うんですけど、そういう時にはやっぱりその人の動作を把握して、それに合わせるっていう動きが必要かなと思います。細かい動きが苦手な人って当然いるわけですけど、だったら大雑把な動きであの大きな動きでその作業が達成できるようにするなんていうことですね。(13)〕、②【生徒個人の認知面の特性に応じること】〔例えば、注意が向きにくいとか。物の操作を順番にしにくいっていう人がいたときには、手元に注意が向かえば、逆に向かなくてもできるようにする。(12)〕、③【生徒個人の情意面の特性に応じること】〔(切断や切削工具の)刃が回転してるところを見ての方がなんか血が騒いで(意欲が高揚して)いいみたいだな。そんなことであれば、刃を隠すって言ったって。(22)〕、④【生徒個人の行動上の特性に応じること】〔その作業をやる時にあまりにもやっぱり、例えばなんだろうな。電動のノコギリとか動いてる時についつい手が出ちゃうとか、カットの時に不用意に手が出

ちゃうってというような特性がある生徒はちょっと別な方がいいかな。(2)]であった。

(2) カテゴリー〈作業学習における教員が願う生徒の姿〉について

〈作業学習における教員が願う生徒の姿〉とは、作業学習において教員が実現を願う生徒の具体的な姿についての具体的な記述である。

これは以下の5概念から構成された。すなわち、①【生徒が正確に作業すること】〔効率っていうことが前提にあると思うんですけど、その手前にはやっぱり正確な作業ができるってことで、結果的にいい製品にならないと。(16)]、②【生徒が迅速に作業をすること】〔自分から取り組める姿が増えましたし、それによって作業量も増えました。結果として出来上がる製品の数も増えました。(3)]、③【生徒が持続的に作業をすること】〔糸巻は、絡まなくなりましたね。それから結果的にあの継続して仕事ができるなというふうに思います。(6)]、④【生徒が自立的に作業をすること】〔なんか自分で確認ができるようになったのは、袋に入れるとか。大きさを意識できるようになって、これ長いとか大きいとか、意識しながら作業ができるようになったのが、大きいかな。(9)]、⑤【生徒が安全に作業をすること】〔木工班は結構まず安全面って安全第1だったかな。(12)]であった。

(3) カテゴリー〈補助具の試行錯誤〉について

〈補助具の試行錯誤〉とは、作業学習において教員が補助具の試行と改善を繰り返す実践の過程のことである。

これは以下の2概念から構成された。すなわち、①【対象生徒とともに働く教員による補助具の評価と改善の検討】〔子供と作業とかっていうのは、補助具とかも共にっていうのはキーワードなんだろうね。生徒と職員と一緒にだめだこれとか、これいいねって。そういうのがいいよね。(8)]、②【共同実践者たる教員間による補助具の評価と改善の検討】〔補助具が一発でうまく行ったことなんて多分今までないんじゃないかな。うまくいなくて、どうしてだろうって一緒に考えるって

いう過程が楽しかったんだろうね。(2)]であった。

(4) 作業学習における補助具の開発にかかる教員の内的プロセス

3 カテゴリー同士の関連を検討し、作業学習における補助具の開発にかかる教員の内的プロセスとして図解化した (Fig.1)。

ここでは、作業学習における補助具の開発に向けて、教員は〈作業学習における教員が願う生徒の姿〉の実現のために〈補助具の試行錯誤〉に取り組む。

この取り組みは、〈補助具の試行錯誤〉に伴い〈作業学習における教員が願う生徒の姿〉が見直され、再度の〈補助具の試行錯誤〉が展開されるという循環構造をなす。

その上で、〈生徒個人に対する見取りの観点〉が次の2つの作用をなす。すなわち、①〈生徒個人に対する見取りの観点〉による診断的評価から当初の〈作業学習における教員が願う生徒の姿〉が導出される。②〈生徒個人に対する見取りの観点〉による形成的評価から〈補助具の試行錯誤〉が促進される。

また、〈生徒個人に対する見取りの観点〉は、具体的な4観点、すなわち、①【生徒個人の運動面の特性に応じること】【生徒個人の認知面の特性に応じること】【生徒個人の興味関心の特性に応じること】【生徒個人の行動上の特性に応じること】をもって、多面的な見取りを担保する。〈作業学習における教員が願う生徒の姿〉では、5概念すなわち、【生徒が正確に作業すること】【生徒が迅速に作業をすること】【生徒が持続的に作業をすること】【生徒が自立的に作業をすること】【生徒が安全に作業をすること】をもって具体的な目標の設定を担保する。

〈補助具の試行錯誤〉では【対象生徒とともに働く教員による補助具の評価と改善の検討】【共同実践者たる教員間による補助具の評価と改善の検討】をもって、補助具の改善を担保する。

(5) 作業学習における補助具の開発にかかる教員の内的プロセスについての検討

Table2 カテゴリーとその定義、概念、言及例

カテゴリー	定義	概念	言及例（言及数）
<作業学習における教員が願う生徒の姿>	作業学習において教員が実現を願う生徒の具体的な姿についての具体的な記述	【生徒が正確に作業すること】	効率っていうことが前提にあると思うんですけど、その手前にはやっぱり正確な作業ができるってことで、結果的にいい製品にならないと。(16)
		【生徒が迅速に作業をすること】	自分から取り組める姿が増えましたし、それによって作業量も増えましたし、結果として出来上がる製品の数も増えました。(3)
		【生徒が持続的に作業をすること】	糸巻は、あの絡めなくなりましたね。え、それから結果的にあの継続して仕事ができるなというふうに思います。(6)
		【生徒が自立的に作業をすること】	大きさを意識できるようになって、あ、これ長いとか大きいとか、なんかこう意識しながら作業ができるようになったのが。まあ、大きいかな。(9)
		【生徒が安全に作業をすること】	木工班は結構まず安全面って安全第1だったかな。(12)
<生徒個人に対する見取りの観点>	作業学習において教員が生徒個人の見取りを行う際に教員が用いる視座	【生徒個人の運動面の特性に応じること】	この辺から個別的な特性に合わせるっていう、それポイントになると思うんですけど、そういう時にはやっぱりその人の動作を把握して、それに合わせるっていう動きが必要かなと思います。細かい動きが苦手な人って当然いるわけですけど、だったら大雑把な動きであの大きな動きでその作業が達成できるようにするなんていうことですね。(13)
		【生徒個人の認知面の特性に応じること】	例えば注意が向きにくいとか。物の操作を順番にしにくいっていう人がいたときには、まあ、手元に注意が向かえば、逆に向かなくてもできるようにする。(12)
		【生徒個人の情意面の特性に応じること】	歯が回転してるところを見ての方がなんか血が騒いでいいみたいだな。そんなことであれば、歯を隠すって言ったって。(22)
<補助具の試行錯誤>	作業学習において教員が補助具の試行と改善を繰り返す実践の過程	【生徒個人の行動上の特性に応じること】	その作業をやる時にあまりにもやっぱりこう、例えばなんだろうな。うんと、電動のノコギリとか動いてる時について手が出ちゃうとか、こうなんかカットってこう不用意に手が出ちゃうってような特性がある生徒はちょっと別な方がいいかな。(2)
		【対象生徒とともに働く教員による補助具の評価と改善の検討】	子供に作業とかがっていうやっぱこう補助具とかも共にっていうのはキーワードなんだろうね。仲間と職員と一緒にだめだこりゃとかなんだ、これなのかって。うん、すぐこれ駄目なんだ感じね、そういうのがいいよね。(8)
		【共同実践者たる教員間による補助具の評価と改善の検討】	補助具が一発でうまく行ったことなんて多分今までないんじゃないかな。うまくいかなくて、どうしてだろうって一緒に考えるっていう過程が楽しかったんだろうね。(2)

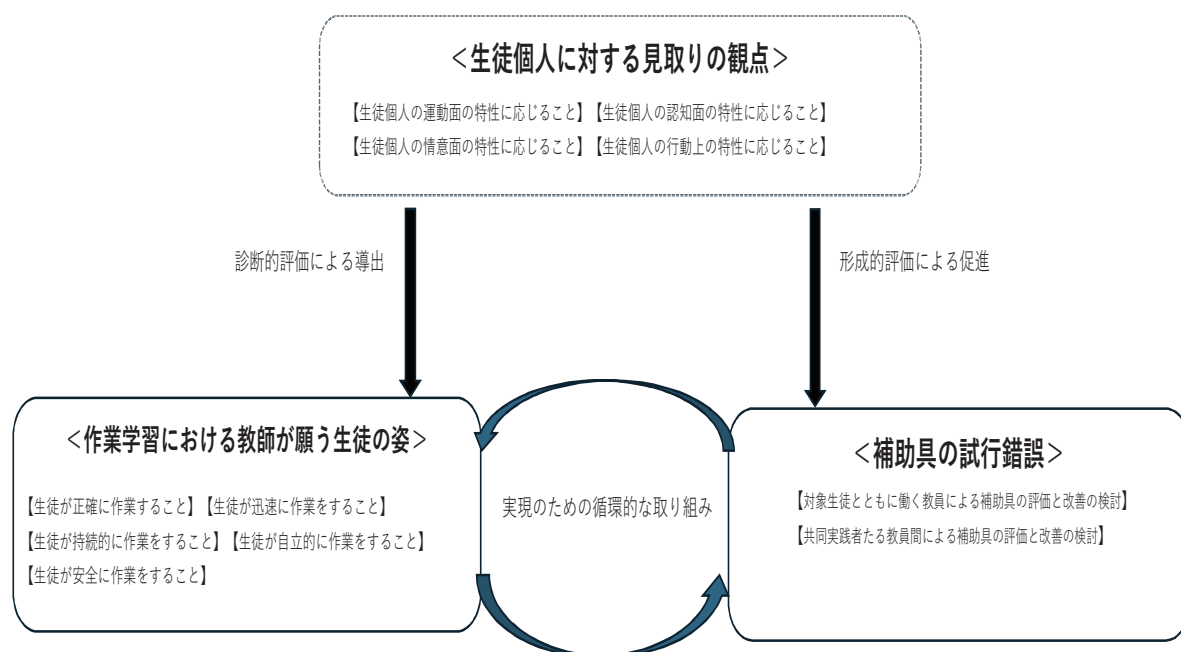


Fig.1 作業学習における補助具の開発にかかる教員の内的プロセス

小林・佐々木（2024）は、支援の手立てを考案するために認知特性の把握を行い、それを活用することの有用性を指摘しているが、同時に、認知や運動などの特性を取り立てて見取ろうとするのではなく、子どもの姿を多面的にみとることが必要であることを主張している。本研究で生成された<作業学習における教師が願う生徒の姿>には、見取りのための具体的で多面的な観点となる4概念が含まれた。このことは、先の主張を裏付け、具体的な内容の提示するものといえよう。

岡田・宮本・池田ら（2024）は「目指す生徒像の実現のためには今後どのような力を重点的に育成していくべきなのか、そして、そのために、どのような学習活動が効果的なのかということも明らかになっていくはずである」としている。つまり、目標とそれを実現しようとする方策は、互いに明確化しあうような相互作用を呈しながら授業改善へと向かう。本研究で生成された<作業学習における教師が願う生徒の姿>と<補助具の試行錯誤>における循環構造は、先の主張を裏付け、具体的な内容の提示するものといえよう。

以上から、作業学習における補助具開発にかか

る教員の内的プロセスは、既存の知見とも整合するものといえる。そうであるならば、この内容は、必ずしも特有のものとはいえず、一般的な教材開発や遊具開発などにおいても成立するものかもしれない。それでは、作業学習における補助具開発にかかる教員の内的プロセスとしての独自性を何が担保するのだろうか。それは、「作業学習における補助具」という特有の内容知を投下することによるのではないか。すなわち、「教員の内的プロセス」という受け皿に、「遊びの指導における遊具」や「生活単元学習における教材教具」という特有の内容知が投下されれば、それぞれ「遊びの指導における遊具にかかる教員の内的プロセス」や「生活単元学習における教材教具にかかる教員の内的プロセス」が立ち上がり駆動する。つまり、作業学習における補助具開発にかかる教員の内的プロセスは、「作業学習における補助具」という特有の内容知によって規定されるものといえる。

Shulman(1986)は、PCK (Pedagogical Content Knowledge) として、教員の知識ベースを提唱しており、その1つとしてContent Knowledge (教育

内容についての知識)を挙げている。先に記した「作業学習における補助具」という特有の内容知とは、まさに、Content Knowledgeのことであり、作業学習を担当する上では、教員に求められる専門的知識である。

本稿の冒頭で「作業学習における補助具開発にかかる教員の内的プロセスが明らかになれば、補助具の開発にかかる実践的なノウハウとして、多くの教員が学び、習得し、利活用することができよう」と記したが、実際は、作業学習に関する内容知を有することが何かしらの条件となるだろう。

今後の課題として、次の二点を挙げる。第一に、本研究で生成された、作業学習における補助具開発にかかる教員の内的プロセスについて、実践的に検証していくことである。

第二に、作業学習における補助具開発にかかる教員の内的プロセスを利活用することに対する「作業学習に関する内容知」の影響について明らかにする必要がある。

謝 辞

本研究にかかわり、ご理解とご支援をいただいた方々に感謝申し上げます。

文 献

- 東信之・佐々木全・昆亮仁・藤谷憲司・品川倫行・安久都靖・佐藤信・坪谷有也・柴垣登・鈴木恵太・滝吉美知香(2021) 附属学校と効率・私立学校の実践研究に関する連携の開発(5)―木工を題材とした作業学習における補助具のアーカイブ構築―.教育実践研究論文集,8,74-77.
- 福田英昭・徳永慎太郎(2023) 木材加工における補助具を用いた鋸挽き作業の検討.琉球大学教育学部紀要,102,179-185.
- 水谷好成(2021) 特別支援学校のレザークラフト作業学習で用いる補助具の開発.宮城教育大学紀要,56,225-232.
- 小林美奈子・佐々木全(2024) 特別支援学校小学部「日常生活の指導」での認知特性に着目した

支援の試み―知的障害児の認知特性の推定する方法を含めた実践の手続きの提起―.生活中心教育,39,67-79.

木下康仁(2015) ライブ講義M-GTA―実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて―.弘文堂.

L.S.Shulman(1987)Knowledge and Teaching: Foundations of new Reform. Harvard Researcher,57,8-22.

文部科学省(2021) 障害のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～ https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2014/06/13/1340247_08.pdf(2024.11.10閲覧).

文部科学省(2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf(2024.11.15.閲覧).

名古屋恒彦(1997) 作業学習における知的障害生徒への支援的対応に関する事例的検討―木工作業における「できる状況づくり」を中心に―.特殊教育学研究,34,65-71.

岡田奈未・宮本浩治・池田匡史・槇野滋子(2024) 「目指す生徒像」を意識した組織的な授業改善～「自ら学び、思いや考えを伝えあう力」を育む国語科指導を軸として～.岡山大学教師教育開発センター紀要,14,265-279.

菅原裕子・滝吉美知香・佐々木全(2023) 特別支援学校「校内初任者研修」を運営する指導教員の校内調整.日本学校心理士会報,16,61-71.

高倉誠一・中坪晃一・藤田俊明・高瀬浩司・太田俊己(2011) 知的障害教育の作業学習のあり方に関する検討～昭和50年代の千葉大学教育学部附属特別支援学校における教育実践を基に～.植草学園短期大学研究紀要,12,43-54.

中学校保健体育科における共生の視点を重視した授業が 学習者の心理に与える影響 — アダプテーション・ゲームを活用した授業実践 —

橋本 淳史*, 青山 慶, 田村 忠**, 佐藤 進***

(令和7年1月31日受付)

(令和7年2月14日受理)

HASHIMOTO Atsushi, AOYAMA Kei, TAMURA Tadashi, SATO Susumu

The Psychological Impact of Lessons Emphasizing a Perspective of Coexistence in Junior High School Health and Physical Education: A Practical Approach Using Adaptation Games

要 約

本研究の目的は、共生意識の促進が期待されるアダプテーション・ゲームを活用した授業を実践し、学習者の共生意識及び心理に与える影響を検証することである。ネット型(バドミントン)の単元途中から「アダプテーション・ゲーム」を導入し、共生体育態度及び心理的安全性の変化を単元前、単元後の質問紙法及び計量的テキスト分析において量的変化として検証した。また、学習者の変容が示唆される場面を抽出し、エピソード記述にまとめ質的検証を行った。

その結果、他者の立場で考え、ルールを調整する体験を通し、格差のある者同士でも楽しさを共有できることを実感したこと、また互いの合理的な配慮により、格差を包摂した互惠的な学びの体験により、共生意識の高まりが示唆された。また民主的な対話のプロセスを経験していくことにより、自己の能力や意見が尊重される心理的安全性の高まりが示唆された。

1. はじめに

1.1. 社会の要請

2017年に告示された中学校学習指導要領解説保健体育編、(2)保健体育科改定の要点③では「共生の視点を重視」として指導内容の改善が謳われている(文部科学省, 2017)。特に、運動やスポーツとの多様な関わり方を重視する観点から、「体力や技能の程度、性別や障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方を共有することができるよう指導内容の充実を図ること。その際、共生の視点を重視して改善を図ること」と

明記された。

1.2. 現状の課題

上記のような体育における共生への流れについて、梅澤(2020)は、UNESCO及びOECDの国際調査結果に基づいて、「2030年には共生社会を具現化し、全ての人のWell-beingを保障するために体育で行うべき方向性が示されている」と述べている。また、梅澤(2020)は「全ての子どもの中核基盤である身体的／精神的健康を保障することで、個人的／社会的 Well-beingに繋げることが『共生体育』の理念だ」と考察し、「共生の視点を重視した体育においては、障がいの有無だけでは

* 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, *** 日本教育公務員弘済会

なく、性差、身体能力や体格、技能などの運動格差を包摂する教育の質が問われている」と述べている。したがって、共生社会の具現化に向けて、障がいの有無だけではなく、性差、身体能力や体格、技能などの運動格差を包摂する保健体育授業の実践知の蓄積が課題であるといえる。

1.3. アダプテーション・ゲームと共生体育

このような課題に対して、保健体育における共生意識の促進が期待される方略としてアダプテーション・ゲームが挙げられる。アダプテーション・ゲームとは、「ゲームで負けたチームがルール調整を求め、対戦相手とその交渉をする過程においてゲームや戦術を理解し、対等なゲームを実現しようとするものである (Henninger & Richardson, 2016)」]。アダプテーションは調整を意味し、競り合ったゲームをできるように児童生徒自らゲームを調整することである。

アダプテーション・ゲームのメリットとしては、学習者全員の白熱と共生の意識を高めることが挙げられる。例えば梅澤・矢邊 (2020) は、「アダプテーション・ゲームは、格差のある学習者に対し、全員が白熱できるゲームを保障し、『学びに向かう力』を生み出しやすい学習方略と考えられる」と述べている。さらに村瀬・古田 (2021) は、「お互いの技能を理解しようとする営みが、より多くの仲間を理解し楽しもうとする意識を育む『共生』の意識を高めた」と報告している。以上のように、アダプテーション・ゲームにおいて各個人がルール調整を求める過程で、その話し合い場面において、他者意識が深まる対話が生まれ、互いを尊重し合いながら学びを深めようとする共生の資質が高まることが期待される。共生社会に向けた資質の能力を高める視点からもアダプテーション・ゲームの教育的意義を実践知として蓄積することは有意義であると考ええる。

共生の視点を重視した授業改善に向けて、学級内の共生及び排除態度を測定する共生体育態度を測る尺度が必要となる。梅澤他 (2021) は、共生的、排除的な児童の学習の様相を客観的に測定することを可能にする「共生の視点を重視した小学

校高学年の体育における態度尺度の開発」を行った。本研究では、梅澤他 (2021) の共生体育態度尺度を、中学生における共生的な態度の変容を測る尺度の参考として用いることとする。

1.4. 学びにおける心理的安全性

保健体育という教科の特性として、運動の楽しさや心地よさを味わうことができる楽しい教科と考える生徒が多数いる一方、苦手意識による劣等感からスポーツそのものに対する抵抗感や運動場面での対人関係にストレスを感じる生徒も一定数いる。

村瀬 (2021) は「中学生の体育授業において、劣等コンプレックスと優越コンプレックスが渦巻いている。体力差が明確になり、他者からの目線にも敏感になるこの時期は、運動への苦手意識と人間関係への意識が結びつき、運動への苦手意識は劣等コンプレックスになりやすい」と述べている。中西 (2020) は、体育授業は、いじめとも捉えられる「仲間はずれや嘲笑、罵倒などの行為が発生しやすい」と述べ、『体力があること』『上手であること』が権力になり、『できる、強い、上手い、早い=偉い』という概念が意識的にも無意識的にも支配的である」とも主張している。このように体育の授業は「できる」「できない」が見えやすいゆえの、負の心理的影響が大きい特性があると言える。

心理的安全性の概念はエドモンドソンが1999年に発表した論文に示されている Edmondson, A. (1999)。エドモンドソン (2014) は、心理的安全性とは、「関連のある考えや感情について人々が気兼ねなく発言できる雰囲気」だと説明している。また別の著書において心理的安全性のことを「みんなが気兼ねなく意見を述べることができ、自分らしくいられる文化」だと説明している (エドモンドソン, 2021)。

不安や恐れ、劣等感等の心理的安全性を脅かす状態を抱き続けた生徒は、集団で学ぶ中で「できる子に迷惑をかけぬように」「目立たぬように」といった負の学びが生じ、心理的危険状態のまま学習を継続させてしまいかねない。

赤坂(2024)は、学校における学習者同士の心理的安全性に着目し、「良好な関係性があるときに、建設的な自己実現をしようとする」と述べている。また心理的安全性を育てるためには、「民主的な話し合いを通して、共生つまり、互いのあり方を尊重し、他者と協力して生きるための習慣を学ぶこと」が重要であることを述べている。つまり、主体的対話的で深い学びを実現するための「学びの集団づくり」が求められている。

村瀬・梅澤(2024)は、「アダプテーション・ゲームはルールをつくり合い、調整する機会であり、この過程を通じて他者の主張を聴き、交渉することにより、自由の相互承認の意義を理解し、社会形成への意識を生み出す」と述べている。アダプテーション・ゲームには、互いの立場の尊重や目的の合意形成などの民主的な話し合いのプロセスが存在する。試行錯誤しながら民主的な関わりを育むことにより、それらを経験した一人ひとりの共生意識と集団における心理的安全性の高まりが期待される。

本研究では、心理的安全性の測る尺度として、エドモンドソン(2021)の心理的安全性尺度を参考に作成し、質問紙調査を実施した。

1.5. 本研究の目的

本研究の目的は、以下の3つである。

第一に、共生意識の促進が期待されるアダプテーション・ゲームを活用した授業実践を蓄積することである。

第二に、アダプテーション・ゲームを活用した授業の学習者の心理に与える影響を検証することである。

第三に、上記の検証結果を基に、アダプテーション・ゲームの教育的効果と今後の可能性について考察することである。

2. 方法

2.1. 研究の方法

本研究では、中学校保健体育科の授業において、全ての生徒に最適な対戦レベルを作り、拮抗したゲームを仲間と調整し合う「アダプテーション・

ゲーム」を導入した授業を実践した。

研究倫理について、本研究では研究協力者に対して、本調査の目的と方法を説明するとともに、協力が任意であり、中断する際に不利益がないこと、個人のプライバシーが守られること等について文書と口頭で説明を行い、承諾を得た。また、岩手大学「人を対象とする研究倫理審査会」による承認を得た(承認番号第202357号)。

研究Ⅰでは、共生体育態度及び心理的安全性の変化を、単元前、単元後の質問紙法において量的に検証した。

研究Ⅱでは、アダプテーション・ゲームを活用した授業における生徒の学習プリント記載内容を計量的テキスト分析KH Coder3.0を用いて分析を行った。共起ネットワーク分析を使用し、アダプテーション・ゲーム導入前、導入時、単元終了時の生徒の記述の変化を分析し、授業の効果を検証した。

研究Ⅲでは、研究Ⅰ、研究Ⅱの量的な検証の結果を裏付ける現象を抽出し、質的な検証を行った。

2.2. 研究の対象者

盛岡市内におけるA中学校の2年生、2クラス62名(男子31名、女子31名)を対象とした。なお、実践した学校は男女共習に取り組み始めたばかりであり、1クラスは完全に男女共習の形態をとっており、もう1クラスは、学習場面において男女別々に活動を行うという形態をとっていた。本研究では、性差、身体能力や体格、技能などの運動格差を包摂する共生としての授業実践の蓄積を目的としていたため、どちらのクラスにおいても男女共習の形をとることとした。

2.3. 授業実践

授業実践は、2024年2月にネット型バドミントンの単元として全9時間で行われ、5時間目から筆者が担当した(表2-1)。単元を貫くテーマを「全員が夢中になれる学びをみんなでつくる」と設定し、6時間目より、アダプテーション・ゲームを導入した。6時間目以降のアダプテーションについては、3分のダブルスゲームの後、負けたチームが勝ったチームにルール調整を要求できる

ものとした。6～7時間目は、教師から、①コートの大きさの工夫、②打つエリアや順番の制限、③打球の角度の制限、の3つのアダプテーションを提示し、負けたチームがその中から1つまたは複数を選択するように指示した。(図2-1)

8時間目以降は、アダプテーションを個人化できるようにした。その際、教師から提示されたアダプテーション以外も要求できるようにした。

アダプテーションの個人化とは、アダプテーションをさらに細分化し、個人向けのアダプテーションを意図して作成するものである。例えば「〇〇さんは、〇〇ラインの後ろからのみ、スマッシュができます。」(図2-2)など、チーム全員がメンバーの能力を考えたり、相手チームのメン

バーのことも理解したりできる機会を与えた。

3. 研究Ⅰの目的

2.1. 研究の方法

研究Ⅰでは中学校保健体育授業において、共生意識の促進が期待されるアダプテーション・ゲームの授業を実践し、学習者の態度及び心理の変容からその有効性を検証することを目的とする。

3.2. 研究の方法

梅澤(2021)の共生体育態度尺度及びエドモンドソン(2021)の心理的安全性尺度を参考にした質問紙調査を筆者の授業実施前(単元の5時間目前)・実施後(単元終了時)に実施し、53名(有効回答数53)が回答した。

表2-1 単元計画

（学習過程）	学習の流れ	時	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
		0	準備運動・出席確認・本時のねらいの確認									
		10	オリエンテーション	基本技術 ストローク	基本技術 サービス	基本技能の反復練習			ダブルスの特性と フォールメーション	空いた場所をめぐる 攻防	アダプテーションゲーム	
		20				オーバーヘッドストローク 種類の打ち分け						
		30				提示と実践 アダプテーションゲーム						
		40	ラケット・シャトル慣れ	ラリーゲーム	サービス ゲーム	ハーフコートゲーム 相手の動きに応じた 打ち分け		アダプテーション ゲーム	アダプテーション ゲーム	アダプテーション ゲーム		
50												

アダプテーション・ゲームの手順 ※相手の攻めに素早く対応しよう!

ルール調整のGOAL(すべて満たすことができたならゲームへ)

- ①『勝つ/負けるが50:50』の可能性になっているか。
- ②そのルール調整により、『全員』が学習課題へ含まれているか。
- ③『全員』が本当に本気で取り組めるルールか。

両チーム『全員』で合意形成 アダプテーションシートに記入

アダプテーション選択条件

- ①コートの大きさ調整(コーン・ゴムシート活用OK)
- ②打つ順番・エリアの制限(交互に? ●目に1回は? このエリアは〇〇さん? など)
- ③打球の角度の制限(斜めに打ち込むのは無し? など)

図2-1 アダプテーション・ゲームの手順

両チーム『全員』で合意形成 アダプテーションシートに記入

アダプテーション選択条件

- ①打ったら自分が決めたラインを踏み、もどらなければならない。
- ②自分たちで工夫したアダプテーション(個人化もふくめ)

アダプテーションシート

2回目
すずは新カンの
のうしろから
スマッシュを打つ
あしはあふ
ゾーンに打たれ
作ってどう
またスマッシュ
ネットをこえて打た
アウトなし

【適用性】があるか
その応用は、互いの利
益(成長)につながる
か

図2-2 アダプテーションシートの記入例

3.3. 結果と考察

3.3.1. 共生的な態度について

梅澤他(2021)の開発した共生態度尺度が本研究のデータと適合するかを確認するため、再因子分析を行った。1項目適合度が低い質問があったため、それを除いた因子分析結果が表3-1である。表3-2は、共生体育態度要因における運動得意・苦手群のアダプテーション・ゲーム導入前後の得点及び標準偏差である。本研究では、有意差が顕著に表れた因子を取り上げ考察する。

ちがいの受容

「ちがいの受容」因子において、運動得意群と運動苦手群のアダプテーション・ゲーム導入前後における2要因分散分析を行った結果(表3-3)、運動得意苦手別の主効果には有意差は認められなかった。一方、アダプテーション・ゲーム前後の主効果($F(1.37)=9.45, p<.001$, 偏 $\eta^2=.204$)において有意差が認められた。運動得意群苦手群共に、アダプテーション・ゲーム導入前より導入後が有意に高かった。

運動得意不得意別とアダプテーション・ゲーム前後の交互作用について有意差は認められなかった。

体力差や体格、技能差のある仲間との共生を測るちがいの受容因子において、運動得意群苦手群共にアダプテーション・ゲーム導入前より導入後に有意に高まったことがわかる。「全員が夢中になれる学び」を単元をつらぬくテーマとし、アダプテーション・ゲームを行った。「今だけ、ここだけ、私だけ」の勝利を目指すのではなく、自己の全力と他者の全力の勝敗の確率が50:50になる環境を協働して創り出す体験をした。その中で体力や技能の程度、性別等のちがいに対して、他者の立場に立って考え、ルールを調整する工夫をした。その体験を通し、さまざまな違いも目的の共有と調整次第により、格差のある者同士でも楽しさを共有することができる、ということを実感できたことが示唆される。

リーダーシップ

「リーダーシップ因子」において、運動得意群と

運動苦手群のアダプテーション・ゲーム導入前後における2要因分散分析を行った結果(表3-4)、運動得意苦手別の主効果($F(1.37)=27.71, p<.001$, 偏 $\eta^2=.428$)、アダプテーション・ゲーム前後の主効果($F(1.37)=58.60, p<.001$, 偏 $\eta^2=.613$)共に有意な差が認められた。アダプテーション・ゲーム導入前後共に、得意群の方が苦手群よりも有意に高かった。また、運動得意群苦手群どちらもアダプテーション・ゲーム導入前より導入後が有意に高かった。

運動得意不得意別とアダプテーション・ゲーム前後の交互作用について有意差は認められなかった。

「リーダーシップ因子」は、「ゲームでボールにたくさんさわっています。」や「仲間に自分の意見が言えます。」のように、ゲームに対して能動的参加している様子が伺える因子である。アダプテーション・ゲーム導入前後どちらにおいても、運動得意群と苦手群に有意な差がみられた。運動が得意と認識している生徒は、ゲーム場面における触球の実感や技能に対する自信、仲間との協力や勝敗に対する貢献感が高いことが考えられる。それに対して、運動苦手群は得意群に比べて有意に低い結果となった。苦手群は、ゲーム場面において、触球の実感が少なく、技能に対する自信のなさから、他者とのかわりに遠慮や躊躇があることが考えられる。

一方、アダプテーション・ゲーム前後のそれぞれの比較においては、運動得意群苦手群共にアダプテーション・ゲーム導入前より、導入後に高くなることが明らかになった。アダプテーション・ゲームにより、互いが全力で没頭できる環境へ合理的な配慮が行われたことが要因と考えられる。それぞれの格差に応じた合理的配慮により、触球の実感や技能の発揮、仲間との協働が促されたと考えられる。

3.3.2 心理的安全性について

エドモンドソン(2021)の心理的安全性尺度を用いて質問紙を作成し、因子分析をした結果、表3-5のような2種類の因子に分類された。2種類

表3-1 共生体育態度尺度 再因子分析 結果

項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	共通性	
ちがいの 受容	体力に差がある仲間と協力できると楽しいです。	1.035	-.026	-.062	.143	.068	.837
	体力に差がある仲間と運動すると楽しいです。	.863	.031	.066	.056	.023	.791
	体格のちがう子と協力できると楽しいです。	.547	.080	.038	-.033	-.026	.402
	運動が苦手な子と協力できることは楽しいです。	.348	.088	.271	-.267	-.032	.600
リーダー シップ	バドミントンのゲームで、私はたくさんシャトルを打ち返しています。	-.034	.834	-.044	-.030	.029	.668
	仲間にアドバイスができます。	-.066	.823	.050	.068	-.140	.621
	バドミントンのゲームでよく得点できます。	-.056	.787	.117	.136	-.012	.631
	グループまたはペアの仲間に自分の意見が言えます。	.113	.660	-.178	-.149	.048	.500
	グループまたはペアで協力して運動が苦手な子のことをカバーできます。	.319	.535	-.078	-.031	.052	.517
障がいの 包摂	障がいがある子と運動してみたいです。	-.067	-.058	.991	.065	.070	.830
	障がいのある子と運動すると楽しいと思います。	.105	-.051	.759	-.019	.046	.673
	自分より運動が苦手な子とも、いっしょに運動できるようになることは楽しい	.295	.090	.382	-.113	-.131	.560
失敗への 排斥	運動が苦手な子のせいで負けると腹が立ちます。	.072	.015	.038	.983	-.205	.733
	ミスした子を責めてしまうことがあります。	.188	-.109	-.068	.634	.151	.440
	同じペアに運動の苦手な子がいると困ります。	-.150	.166	.072	.449	.136	.354
	勝つことは何よりも大切です。	-.032	.158	.054	-.052	.841	.739
過度な 勝利志向	どんな方法でも勝てるとうれしいです。	.116	-.177	.040	-.072	.682	.382
	仲間と協力することよりも、勝てることの方が大事です。	-.095	.025	-.005	.262	.530	.541

表3-2 アダプテーション・ゲーム導入前後の共生体育態度因子の得点及び標準偏差

	共生体育態度因子における運動得意・苦手群のアダプテーション・ゲーム導入前後の得点及び標準偏差									
	共生：ちがいの受容		共生：リーダーシップ		共生：障がいの包摂		共生：失敗への排斥		共生：過度な勝利志向	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
(前) 苦手群 (n=16)	12.25	3.58	12.06	3.83	9.06	2.22	4.38	1.32	6.00	1.70
(後) 苦手群 (n=16)	13.13	2.69	14.00	3.48	9.38	2.76	3.94	1.52	6.38	2.57
(前) 得意群 (n=23)	13.26	2.19	16.57	2.28	9.22	2.06	5.26	1.80	7.35	2.35
(後) 得意群 (n=23)	14.48	2.16	18.78	1.41	9.43	2.48	4.43	1.88	7.09	2.65

表3-3 共生体育態度 (ちがいの受容)

共生体育態度(ちがいの受容) 運動得意・苦手×アダプテーション・ゲーム導入前後

要因	分散分析 F-値	df1	df2	p 値	偏 η^2	有意差
運動得意・苦手	2.13	1	37	.153	.054	
アダプテーション前後	9.45	1	37	.004	.204	**
運動得意・苦手*アダプテーション前後	0.25	1	37	.618	.007	

表3-4 共生体育態度 (リーダーシップ)

共生体育態度(リーダーシップ) 運動得意・苦手×アダプテーション・ゲーム導入前後

要因	分散分析 F-値	df1	df2	p 値	偏 η^2	有意差
運動得意・苦手	27.71	1	37	.000	.428	**
アダプテーション前後	58.60	1	37	.000	.613	**
運動得意・苦手*アダプテーション前後	0.27	1	37	.609	.007	

の因子のうち、心理的な安全を肯定的に実感できる因子を「主体性を引き出す安心」と命名し、心理的な安全を脅かす要因となる因子を「主体性を阻害する要因」と命名した。

表3-6は、心理的安全性因子における運動得意・苦手群のアダプテーション・ゲーム導入前後の得点及び標準偏差である。

主体性を引き出す安心

「主体性を引き出す安心因子」において、運動得意群と運動苦手群のアダプテーション・ゲーム導入前後における2要因分散分析を行った結果(表3-7)、運動得意苦手別の主効果($F(1.37)=10.406, p<.001$, 偏 $\eta^2=.220$)、アダプテーション・ゲーム前後の主効果($F(1.37)=8.152, p<.001$, 偏 $\eta^2=.181$)共に有意な差が認められた。アダプテーション・ゲーム導入前後共に、得意群の方が苦手群よりも有意に高かった。また、運動得意群苦手群どちらもアダプテーション・ゲーム導入前より導入後が有意に高かった。

運動得意不得意別とアダプテーション・ゲーム前後の交互作用について有意差は認められなかった。

「主体性を引き出す安心因子」においては、アダプテーション・ゲーム導入前後どちらにおいても、運動得意群と苦手群に有意な差がみられた。「グループまたはペアのメンバーと一緒に運動する際、自分の能力が尊重され、活かされていると感じます。」や「グループまたはペアのメンバー同士で、課題や難しい問題を指摘し合えます。」など、運動が得意と認識している生徒は、自分の能力が尊重されていることを実感したり、積極的に難しい問題に対して仲間に指摘したりなど、安心して学習に望んでいることが考えられる。一方、運動得意群に比べ苦手群は、有意に低い傾向が明らかになった。得意群に比べ自己の能力が尊重されているという実感は少なく、課題や難しい問題に対して指摘しにくいと感じている傾向があることが明らかになった。運動の技能や体格、性別や障がいなどの格差のように、運動に対して苦手意識を

感じる生徒にとって、心理的安全性(主体性を引き出す安心)においても格差があることが考えられる。

一方、アダプテーション・ゲーム前後のそれぞれの比較においては、運動得意群苦手群共にアダプテーション・ゲーム導入前より、導入後に高くなることが明らかになった。勝利の不確定性を50:50に近づけることを目指すアダプテーション・ゲームにより、互いの能力を尊重し合いながら話し合いが進められたことが考えられる。全員の考えが尊重されることが目的であることから、自己の考えを安心して話そうとする心理が促されたのではないかと考えられる。

主体性を阻害する要因

「主体性を阻害する要因因子」において、運動得意群と運動苦手群のアダプテーション・ゲーム導入前後における2要因分散分析を行った結果(表3-8)、運動得意苦手別の主効果には有意差は認められなかった。一方、アダプテーション・ゲーム前後の主効果($F(4.266)=7.611, p<.005$, 偏 $\eta^2=.103$)に有意差が認められた。運動得意群苦手群共に、アダプテーション・ゲーム導入前より導入後が有意に低くなっていた。

運動得意不得意別とアダプテーション・ゲーム前後の交互作用について有意差は認められなかった。

「グループまたはペアでの活動で自分がミスをする、たいてい責められます。」や「困ったときに、グループまたはペアのメンバーに助けを求めることは難しいと感じます。」などの心理的安全性(主体性を阻害する要因)因子において、運動得意苦手別には有意な差は認められなかった。

一方、アダプテーション・ゲーム導入前後においてそれぞれを比較すると、運動得意群苦手群共にアダプテーション・ゲーム導入前よりも導入後に下がる傾向が見られた。共生体育態度尺度で見られた失敗への排斥などの減少や「全員の夢中」を創り出すための重要な合意形成がアダプテーション・ゲームのプロセスに組み込まれていたことにより、主体性を阻害する要因が少なくなったことが考えられる。

表3-5 心理的安全性 再因子分析 結果

	項目	Factor1	Factor2	共通性
主体性を引き出す安心	グループまたはペアのメンバーと一緒に運動をする際、自分の能力が尊重され、活かされていると感じます。	.830	.109	.632
	グループまたはペアのメンバー同士で、課題や難しい問題を指摘し合えます。	.727	-.081	.580
	このグループまたはペアであれば、仲間と異なる意見を言っても私は安全です。	.568	-.069	.357
	このグループまたはペアには、私の努力を踏みにじるような行動をわざとするような人はいません。	.318	-.064	.121
主体性を阻害する要因	グループまたはペアのメンバーは、自分と意見が異なるということを理由に、無視したりを拒絶したりすることがあります。	.065	.917	.800
	グループまたはペアでの活動で自分がミスをすると、たいがい責められます。	-.090	.705	.553
	困ったときに、グループまたはペアのメンバーに助けを求めることは難しいと感じます。	-.051	.530	.304

表3-6 アダプテーション・ゲーム導入前後の心理的安全性因子における得点及び標準偏差

心理的安全性因子における運動得意・苦手群のアダプテーション・ゲーム導入前後の得点及び標準偏差				
	心理的安全：主体引き出す安心		心理的安全：主体性を阻害する要因	
	M	SD	M	SD
(前) 苦手群 (n=16)	14.81	2.79	6.75	2.33
(後) 苦手群 (n=16)	15.88	3.48	5.88	2.32
(前) 得意群 (n=23)	16.83	1.93	5.91	2.99
(後) 得意群 (n=23)	18.52	2.32	5.70	3.24

表3-7 心理的安全性 (主体性を引き出す安心)

心理的安全性 (主体性を引き出す安心) 運動得意・苦手×アダプテーション・ゲーム導入前後						
要因	分散分析 F-値	dfl	df2	p 値	偏 η^2	有意差
運動得意・苦手	10.406	1	37	.003	.220	**
アダプテーション前後	8.152	1	37	.007	.181	**
運動得意・苦手*アダプテーション前後	0.430	1	37	.516	.011	

表3-8 心理的安全性 (主体性を阻害する要因)

心理的安全性 (主体性を阻害する要因) 運動得意・苦手×アダプテーション・ゲーム導入前後						
要因	分散分析 F-値	dfl	df2	p 値	偏 η^2	有意差
運動得意・苦手	0.316	1	37	.577	.008	
アダプテーション前後	4.266	1	37	.046	.103	*
運動得意・苦手*アダプテーション前後	1.546	1	37	.222	.040	

4. 研究Ⅱ

4.1 研究Ⅱの目的と方法

研究Ⅱでは、アダプテーション・ゲームの導入前、導入後、単元終了時における生徒の学習プリント記載内容を計量的テキスト分析KH Coder3.0を用いて分析を行い、アダプテーション・ゲームの導入による学びの特徴を明らかにする。

4.2 結果と考察

4.2.1 アダプテーション・ゲーム導入前

第1クラスは「ペア」「人」「コミュニケーション」「取る」「思う」「相手」といった単語が見られた。筆者が授業者となり、前時までシングルスで行っていた授業スタイルから、ダブルスで行うスタイルに変更したことにより、ペアでコミュニケーションをとる必要性を感じることや、男女混合による相手チームとのレベル差などの環境について記入したことが示唆される。生徒の自由記述からは、「ペアの人とコミュニケーションをとつ

て頑張れた」「ペアの人の足を引っ張っていないか不安で」「女子同士のペアの方がやりやすい」という主旨の感想が得られた。授業者が変わったことによる環境の変化からの気づきや戸惑いが見られ、とくに男女のペアによる違和感や、技能差による不安を記入している感想が見られた。

第3クラスは「作戦」「立てる」「全力」「ゲーム」「話し合い」「具体」などの単語から、ダブルスタイルになったことにより、チームとして勝ちを目指し、作戦や話し合いに意識が向いていることが示唆される。「ペアで作戦を立てて楽しく行えた。」「全力ゲームのときに、相手がどこに打つかを考えるといい。」などの記述がみられ、ペアと協力しゲームに向かっていったことが示唆された。

第6クラスは「シャトル」「難しい」「前」などの単語がみられた。生徒の記述には、「左右にシャトルを打ち分けることが難しかった」「手前、奥、左右に振ったら点が取れるけど、難しいしミスが目立った。」など、前時までの技能の生かそうとする姿や、試合での技能の発揮の難しさに直面していることが示唆された。

4.2.2 アダプテーション・ゲーム導入時

第2クラスは「難しい」「アダプテーション・ゲーム」「意見」「今日」などの単語から、アダプテーションのゲームを創造する上で、ルール調整や仲間との合意形成に難しさを感じている生徒がいたことが示唆される。

第5クラスは「ルール」「話し合う」「ペア」「楽しい」「決める」といった単語から、ルール調整を仲間と協働することで、対等なゲームをつくる楽しさを感じる生徒がいたことが示唆される。生徒の自由記述からは、「ルールを調整したら、勝ったり負けたりして50対50だったので、楽しくできた。」という主旨の感想が得られた。

第6クラスは「50対50」「勝つ」「負ける」「コート」「広い」「狭い」「スマッシュ」「話し合い」などの単語から、勝敗の可能性を50対50に近づけるための手段としてコートの大きさやスマッシュの制限等について、話し合いを通してルールを調整した具体を記述していることが示唆される。

4.2.3 単元終了時

第1クラスは「合意」「形成」「相手」「実力」「試合」といった単語から、相互の実力を考慮し、勝敗の確率を50対50に近づけるための合意形成に意識が見えていることが示唆される。生徒の自由記述からは、「話し合いで、50対50に近づけることができた。女子も楽しめるゲームにできた。」「相手との実力差があっても、合意を得ることで、勝敗の確率を50対50に近づけることができるし、お互いの技能向上もできるから、これからのスポーツにも取り入れていきたい。」「実力、体力、体格の差がある相手でも、全員が楽しめる試合を作るルールがすごくいいなと思った。」などの感想が得られた。互いの差を埋めるための、ルール調整という合理的な配慮に意味を感じている生徒や、互いの技能向上などの互惠的な関係に気付くことができた生徒がいたことが示唆される。

第3クラスは「楽しい」「ルール」「難しい」「楽しめる」「思う」といった単語から、ルール調整による楽しさを見出した生徒、ルール調整の難しさを感じた生徒、ルール調整がさまざまな差を超えて楽しめる手段であると感じた生徒がいたことがわかる。生徒の記述から、「自分たちでルールを作ることは難しかったけど、楽しかった。遠慮することもなく、楽しくゲームすることができた。」「全員が全力で楽しめるものにするのは難しかったけど、対等なるルールを考えることに意味があったと思う。」など、全員が夢中になれるよう、ルール調整の難しさ乗り越え、楽しさを見出した様子が示唆される。

4.3 研究Ⅱのまとめ

アダプテーション・ゲーム導入前は、授業者第3クラスにおける「作戦」「立てる」「ゲーム」「話し合い」「具体」などの単語から、ダブルスタイルによるチームとして勝ちを目指し、作戦や話し合いに意識が向いていることが示唆される。また第1クラス及び第6クラスのようにペアとの関係性や技能の難しさに着目している様子が伺えた。学習プリントの記述を読み返すと男女のペアによる違和感や、技能差による不安を抱いて

いた記述がみられた。また前時までの技能を生かそうとする記述や、試合での技能の発揮の難しさに直面している記述がみられた。これらのアダプテーション・ゲーム導入前の記述内容は、技能や戦術理解に着目し、競技としてのバドミントンの魅力に迫ろうとする意識と同時に、ペアとの関係性や自己との技能差に不安を抱く生徒がいたことが示唆された。

アダプテーション・ゲーム導入時は、ルール調整を仲間と協働することで、対等なゲームをつくる楽しさを感じる様子が示唆された。導入前にはなかった「ルール」「50対50」などの単語が多くみられ、アダプテーション・ゲームを経験し、新たなスポーツの楽しみ方に着目していることが示唆された。一方、第2クラスタのように、「難しい」「アダプテーション・ゲーム」「意見」の単語から、ルール調整や仲間との合意形成の難しさに直面しながら課題に迫っていたことが示唆された。

単元終了時は、ルール調整の難しさに直面しつつも、全員が楽しむための手段としてルール調整は意味があることを実感している様子が伺える。また、互いの差を埋めるための、ルール調整という合理的な配慮に意味を感じている生徒や、互いの技能向上などの互恵的な関係に気付くなどスポーツの新たな楽しみ方の追求に意識が向いている様子が伺えた。

「今自分は楽しいか」「このペアと楽しめるか」「私の技能は大丈夫か」という「いまだけ、ここだけ、私だけ」という意識から、アダプテーション・ゲームを経験することにより、「全員の夢中はどうすれば」「技能差をどう埋めるか」「どのような考えで合意形成を目指すか」という、「誰とでも」「いつまでも」楽しむための共生的な考え方に思考が広まっていることが示唆された。

5. 研究Ⅲ

5.1 研究Ⅲの目的

研究Ⅲでは、研究Ⅰ及び研究Ⅱの量的変化を裏付ける行動を観察し、エピソード記述にまとめ、質的な検証を行うことを目的とする。

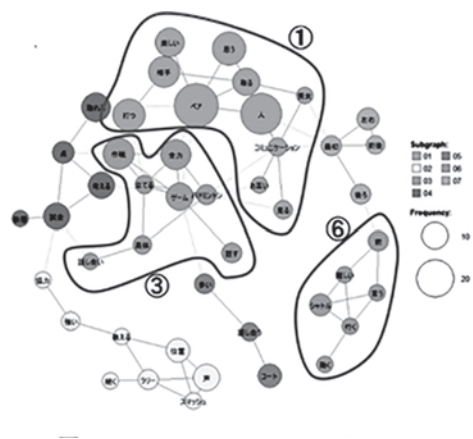


図4-1 アダプテーション・ゲーム導入前

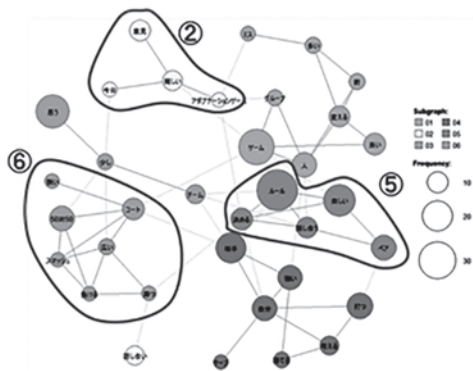


図4-2 アダプテーション・ゲーム導入時

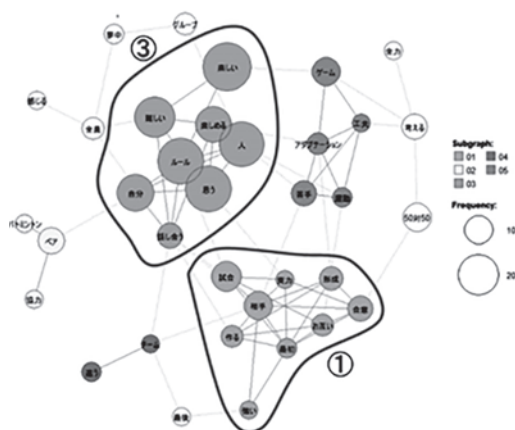


図4-3 単元終了時

5.2. 研究の方法

アダプテーション・ゲームの導入による学習者の学びの様子を動画で撮影し、量的変化を裏付ける行動を観察する。また、アダプテーション・ゲームによる共生意識の変容または心理的安全性の変容が示唆される場面を抽出し、エピソード記述にまとめ質的な検証を行う。

5.3 結果と考察

5.3.1 結果(エピソード記述)

【抽出したエピソード事例について】

筆者は単元の途中(5時間目から)授業を担当した。単元前半(5時間目まで)において生徒は、基礎的な知識及び技能の習得や、シングルスでのゲームの攻防を経験していた。筆者が担当した時間からは、男女ペアのダブルスゲームで学習する形をとった。本エピソードは、単元の8時間目(アダプテーション・ゲーム導入後3時間目)の場面である。グループ内に一人欠席者がいたため、C男対A子、B美の三人で1人对2人のアダプテーション・ゲームを行っていた事例である。単元をつらぬくテーマを「全員の夢中をみんなでつくる」とし、本時は「すき間をねらえ」を学習課題に、相手コートに空いた空間をねらう攻防について学習している場面である。

【抽出した生徒について】

【A子】

A子は、アダプテーション・ゲームの導入前のゲームで、ラリーを楽しんでいたが、技術に自信がないせいか相手コートへの返球にのみ意識が集中し、空いている空間をねらい攻防するという様子はあまり見られなかった。単元5時間目終了時の学習プリントには「打ち方がまだよくわからない。試合がクレイジーじゃない(自分が)。でもバドミントンは楽しかった。」と記入していた。

【B美】

B美はアダプテーション・ゲームの導入前のゲームにおいて、積極的に動いて攻防を楽しむ様子はなく、自分のところに来たら打つという感じであった。コートの大きさやペアとの相性などに心理的な抵抗感を感じ、なかなか夢中になれず意

欲が高まっていない様子であった。また、普段あまり一緒にプレーしない男子とのペアに不慣れなせいか、技能差等の互いの状況を踏まえた話し合いができず、話し合いの意義についても必要性を感じていない様子であった。単元5時間目終了時の学習プリントには「コートがせまいのでやりにくかった。話し合ったことをプレーであまり活かせなかった。」と記入していた。

【C男】

C男はテニス部のエース的存在でラケット操作に長けている。バドミントンの単元においても高い技術を発揮し、スマッシュで得点を重ねていた。今回取り上げる場面においてもはじめの全力ゲームにおいて、A子、B美を圧倒して勝利していた。

【エピソード①】

A子とB美は、C男に対してアダプテーション(ルール調整)を要求している。勝敗の可能性を50:50にするためにはじめに考えた案は「C男のスマッシュ禁止」「C男の守備エリアの拡大(制限なし)」であった。この二つのアダプテーションで合意した3人は、ゲームを始めた。A子とB美の打つシャトルは、ネットを超えさえすれば、得点機会となるため、熱心にシャトルに反応し返球に夢中になっていた。一方で、C男は広い範囲を守らなければならない、縦横無尽に素早く動き、シャトルを落とさないように必死に拾っていた。「C男のスマッシュ禁止」というルール調整により、A子とB美には打ちやすいボールが返り、返球する回数が増えていた。A子は、強く遠くへ返球したり、手前に落とそうとしたりし、C男の位置を見ながら、クリアとドロップの技能の使い分けに挑戦しはじめた。

【エピソード②】

ゲームが終わり、アダプテーション会議の時間となった。A子が「どうだった?」とC男に話す。C男が「きつかったよ」と言葉を返す。A子「勝敗を50:50にできたと思う」と楽しそうに話す。C男が「50:50になっていたと思うよ。次はどうする?」と続く。そこでB美が「スマッシュは5回に1回にして・・・」と話し始める。B美は

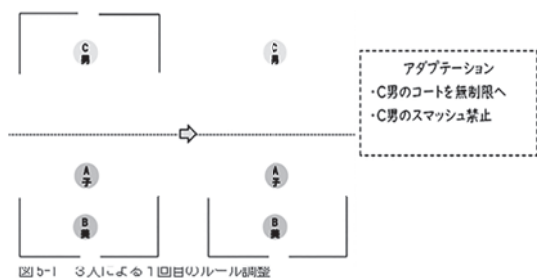


図5-1 3人による1回目のルール調整

ルール調整により、勝敗の可能性は50:50になりつつあることを実感していたが、C男が本当に夢中になれるかを気にしていた様子であった。C男のスマッシュの機会を奪っては、C男にとっての「夢中」が成立しないと考え、「スマッシュは5回に1回」と提案していた。またB美は「C男のコートに枠をつくる」と言い出した。「自分たちと同じ幅でいい」と言いながら、マーカーを持ちC男のコートに歩き始めた。

自分のコートの広さが気になったC男はB美のところへ駆け寄り、広さの調整について話し合い始めた。次のルール調整を「C男のスマッシュは5回に1回OK」「C男のコートはA子B美コートと同じくする」として合意していた。

【エピソード③】

B美は、C男の「夢中」に配慮することに加えて、空いている空間をねらう攻防に意識が向かっていった。無制限に返せるコートよりも、限られたコート内にシャトルを落としたいと考え、ルール調整を提案していた。

合意後のゲームでは、A子とB美がC男を左



図5-2 アダプテーション会議の様子



図5-3 C男のコートの幅を考えるB美と交渉しに行くC男

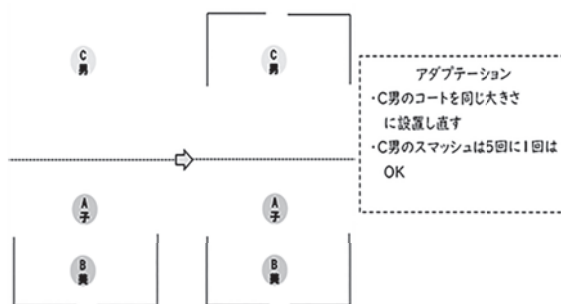


図5-3 3人による2回目のルール調整

右に揺さぶる様子が見られた。素早い動きで反応し返球してくるC男に対し、B美が逆の空いている空間へスマッシュを行っていた。それでも食らいつくC男との攻防を繰り返すうちに、B美のスマッシュが決まり、その場で飛び跳ね喜びを表現した。



図5-5 ギリギリのコースをねらいスマッシュを打つB美

C男は左右に揺さぶりにくるA子、B美に対して高い技術で食らいつくことに夢中になっていた。激しいラリーの中でB美の強烈なスマッシュを、C男は見事にバックハンドで返球し、得点し

た。得点が決まるとC男は「やったあ!」といいながら両手を上に挙げガッツポーズで喜んでた。

5.3.2 考察

格差を包摂した互恵的な学び

C男からの鋭いスマッシュによる自分たちのミスの機会が減ったA子とB美は、C男に対して容赦なく左右前後に揺さぶりをかけはじめた。コートサイズが無制限であったため、C男には、左右前後またあらゆる距離に打たれたシャトルを落とさないように対応しなければならない必然性が生じていた。打球後に素早く定位置に戻ることや、相手の打球に備えた準備姿勢をとること「学習指導要領 球技 ネット型 技能例示」(文部科学省,2017)などについて、高いレベルでの対応がC男の課題となり、その解決に向けて没頭している様子が伺えた。

一方、A子とB美はC男からのスマッシュ攻撃がなくなったことにより、比較的打ちやすい状況で返球できる機会が増えた。とくに、左右への打ち分けなどの「打ち方」に課題を感じていたA子は、ミスが少ない環境で何度も打ち返し、シャトルを返す方向にラケット面を向けて打つことや相手側のコートの空いた場所にシャトルを返すこと「学習指導要領 球技 ネット型 技能例示」(文部科学省,2017)などを試す機会が増えていたことが示唆される。A子にとっての必要性のある課題解決に没頭している様子が伺えた。

このように双方の技能格差に配慮したルール調整により、それぞれの迫るべき課題に対して個別最適な学びの環境が創造され、それぞれが協働的な学びの中で解決に向けて迫っている姿が示唆された。

このようにアダプテーション・ゲームにより、ルール調整を要求する側とされる側双方にメリットが生まれ、「互恵的な学び」が促されていることが示唆される。

民主的な対話のプロセスによる他者理解・受容と心理的安全性の醸成

エピソード②では、B美は、自分たちの要求したルール調整「C男のスマッシュ禁止」により、

C男の自由を奪っていないかを気にし始めていた。そのため、C男のスマッシュの機会の創出と勝敗の可能性を50:50へという、相反する目的達成のジレンマに対して解決方法がないかを考えていたことが推察される。その結果、柔軟な発想で「5回に1回はスマッシュOK」というルール調整を提案した。B美は、自分たちの楽しむ権利を主張しつつ、状況の違う他者(C男)の立場で「全員が夢中」というテーマと向き合った様子が伺えた。自分たちだけでなく、対戦相手であるC男の楽しむ自由を奪わないための、民主的な考え方で提案したことが示唆される。

またB美は、無制限に広げていたC男コートの大さを自分たちのコートと同じにもどすことも提案している。本時の学習課題は「すき間をねらえ」である。無制限のコートにより勝敗の可能性が50:50に近づくことはできたが、相手コートの空いている空間にねらって打つというネット型の機能的特性(本質的なおもしろさ)を追求しようと考えていることが示唆される。

B美は、アダプテーション導入前は、夢中になれない心理的な抵抗を感じ、意欲をもてずにいた。また、体格や技能の違う男子にも抵抗を抱き、ゲームに対して消極的な様子が伺えた。しかし、アダプテーション・ゲーム導入後の本エピソードでは、コートの調整やルールの提案など、互いのゲームを充実させるための学びの当事者として積極的に思考し、意見を伝え合っている様子が伺える。格差のある者同士の合意形成プロセスにおいて、「自分の主張が尊重される」または「自分の技能に応じて相手が配慮してくれた」という安心感を抱いたことが示唆される。

個別最適な学びへ没頭する姿

エピソード③では、C男のコートが自分たちの広さと同じになったことで、A子とB美には、返球をコントロールする技術が求められることになった。より一層、シャトルを返す方向にラケット面を向けて打つことや相手側のコートの空いた場所にシャトルを返すこと「学習指導要領 球技 ネット型 技能例示」(文部科学省,2017)の精度

を追求している様子が伺えた。またC男を左右に揺さぶった後、ラインぎりぎりの空いている空間へスマッシュするなど、相手コートを作り直したことにより、前回のゲームより、ネット型の特性に深く迫ることができている様子が示唆された。

一方C男は、A子、B美からの攻撃を受け続ける環境は変わらないが、自コートの守備エリアが狭くなったことにより、相手から攻撃を拾いやすくなっていた。スマッシュで得点はできずとも、ヘアピンやドロップ、ロビングなどを使い分け得点を決めようとする姿が映像や学習プリントから伺えた。また得点した際、両手を上に挙げ、ガッツポーズで喜ぶ姿からも、勝敗の可能性が50:50に創造されたゲームに没頭していたことが示唆される。

生徒の学びと教師の見取りのズレ

本エピソード①～③は、授業者が授業後にビデオカメラを見返してはじめて理解できた分析結果の内容である。

つまり授業者はエピソード①～③の生徒の学びについて、授業時間内には全く把握できていない様子がビデオカメラでの振り返りにより気づくことになる。

A子、B美、C男は、前の試合を振り返り、より充実した学びに近づけるためにじっくりと考えていた。活発な話し合いではなく、言葉少なく、沈黙が続いていた。授業者は、3人の様子を「アイディア創出に行き詰まり、話し合いが停滞している」と捉えてしまい、アダプテーションのポイントについて気づきを促すアプローチ（一方的に教えようとする行為）をし始めようと関与に入る様子が映っていた。授業者の頭の中では「C男のコートを広げるか、A子、B美のコートを縮めるかした方が拮抗したゲームになるのではないかと」と考え、コートの調整を促す声掛けをはじめていた。また、前のゲームで「なんとなく」ラリーが続いていた様子から、「盛り上がっていたね。」と言葉をかけていた。「全員が夢中」という単元の目標に近づいているという意味を含め、肯定的な言葉がけのつもりで話しかけていた。

一方、実際は、B美は空いた空間をねらい攻撃するために、話し合いの終盤にC男のコートを小さくしていく様子がビデオカメラの振り返りでわかった。また、前のゲームの振り返りについてもA子、B美、C男は盛り上がったことに満足することなく、よりネット型の機能的特性（本質的なおもしろさ）を追求しようと模索している段階であった。

授業者が授業内で断片的に見えた、生徒の学びの様子は、本質的な学びの様子と大きくかけ離れていたのである。中途半端な教師の介入により、一時教師の促しと生徒が進めたい学びとが、かみ合わない状態になってしまったのである。その後、生徒は教師の話の上手く受けながし、自分たちの見通しの実現に向けて探究を続けることになる。

これは、授業者にとっての授業リフレクションの機会となった。活動の中で教師がみるべきものは何か。自己の関与を振り返り、次の授業における学習デザインについて新たな見通しを立てる機会となった。

6. 総合考察

6.1 本研究のまとめ

6.1.1 共生意識の醸成と互恵的な協働学習による個別最適な学び

ルール調整という合理的な配慮を講じる過程において、自分の能力と他者の能力とのバランスを考える営みにより、他者の能力を理解したり、自分の能力を鑑み、バランスを取ろうとしたりする意識が促されたことが示唆された。

ルール調整により、苦手意識を持っている生徒に対して、適切なプレー機会を与える配慮を行う工夫が見られたことや、能力の高さゆえに遠慮していた生徒に対しては、より高度な技能を追求させるなどの双方が夢中になれるための合理的配慮が工夫されていた。また、それらの配慮により、個に応じた目指すべき課題に没頭できる機会が増えたと考えられる。

本研究においては、相手側のコートの空いた場所にシャトルを返すことや打球後に素早く定位置

に戻るなど、それぞれの個に応じた学習課題に迫る互恵的な学びが見られた。また、ルール調整を繰り返す中で、より高度な技能に挑戦するために試合の行い方を工夫するなどの思考力・判断力・表現力を高める学習機会にもなっていた。

相手の能力を理解し、自己の能力とのバランスを考える互恵的な学びの営みが、それぞれの知識及び技能、思考力・判断力・表現力の育成に寄与することが示唆された。

6.1.2 民主的な対話のプロセスによる心理的安全

今回、勝敗の可能性が50:50であるという「全員の夢中」が単元を通して目的化されたことにより、苦手意識があっても「自分の要求が尊重される」という安心感を抱くことができ、話し合いに能動的に参加する機会が増えたと示唆される。「誰一人取り残さない全員の夢中」が自然に学習の雰囲気として広がり、あらゆる立場の者同士が対話で解決するという民主的なプロセスが劣等コンプレックスを抱く生徒に安心感を与えたことが示唆される。

共生意識の促進を目的としたアダプテーション・ゲームのプロセスを歩む過程において、互いの差の尊重→民主的な対話→合理的配慮の経験→互恵的な学び→心理的な安全を生じさせたことが示唆された。

赤坂(2024)は、「心理的安全性を育てるためには、まず、学級集団をそれが実現できるに相応しい状態までもっていく必要がある」とし、「その本質は民主的な話し合いを通して、共生つまり、互いのあり方を尊重し、他者と協力して生きる習慣を学ぶこと」と述べている。つまり、アダプテーション・ゲームのプロセスそのものが、学級の集団作りの機能を果たし、共生意識の醸成とともに、心理的安全性を育むプロセスであると考えられる。

6.1.3 習熟していく過程において見られた足場外し

前述のとおり、アダプテーション・ゲームは自己の能力に適した学習課題に迫る環境を創り出す機会となった。とりわけ、運動に苦手意識を抱い

ている生徒やなかなか勝利を実感できない生徒に対しては、ルール調整により、自己の課題に近づく「足場架け」の機会になったと言えよう。一方で、足場を架けた状態からルールの調整具合を小さくしていこうとする、いわゆる「足場外し」を試みようとする様子が観察された。

ルール調整により、個別最適な学習課題に迫った生徒の、知識及び技能が習熟し、技能の高まりを感じ始めると、配慮された足場を自ら外そうとする思考の様子がみられた。合理的配慮により、自己の適切な課題に没頭し、技能の高まりを実感した生徒は、より高度なネット型の機能的特性に迫ろうとする学習意欲の向上に繋がったことが示唆される。また、ルールの差を縮めていくことにも、自己の技能の成長実感を目指したと考えられる。

梅澤(2023)は、AARサイクルと主体的に取り組む態度について、「A(Anticipation: 見通し)は、学習者が結果を予測し、目標とその達成に向けた計画を立てることだといえる。それを踏まえ、行動(Action)し、その行為だけでなく自己の能力等をモニタリングし、振り返り(Reflection)学習者自身が次の見通し(Anticipation2)をもつサイクルだ」と述べている。本研究で見られた足場外しは、生徒自らがAARサイクルを回す中で自らの学習を自己調整した結果であると考えられる。特別に配慮された環境で成功体験を積んだ生徒が、新たな見通し「これならできそうかも。」を立て、ルール調整を行い、その結果を再び振り返るというサイクルである。自己の課題を解決する当事者は自分であることを自覚し、主体的に学習している様子が示唆された。

一方で、主体的な生徒の学びと教師の見立てのズレが明らかとなった場面もあった。このような教師の見立てのズレは、アダプテーション・ゲームの実践研究により、伴走者としての教師の役割について、授業者に内省を促す機会となり、教師自身の次の授業デザインに活かすAARサイクルに繋がった例でもある。

また、アダプテーション・ゲームという一連のプロセス(互いの差の尊重→民主的な対話→合理

的配慮の経験→互恵的な学び→心理的な安全)により、不十分な教師の介入に惑わされることなく、生徒は主体的な学びを進め、単元を貫く目標に向けて自走できたことにも学びのプロセスとしてのアダプテーション・ゲームの意義を感じることができた。

6.1.4 中学校保健体育授業における今後のアダプテーション・ゲームの可能性

共生体育態度及び学習者の心理的安全性の視点以外においても、今後アダプテーション・ゲームの教育効果として考えられると内容を以下に挙げる。

- ・保健体育における実践的な問題解決型学習としての可能性
- ・エコロジカルアプローチ(制約主導アプローチ)を活用した学習デザインとしての可能性
- ・共生社会を目指した市民性教育としての可能性

今後も実践知を蓄積し、多面的多角的な視点でアダプテーション・ゲームの教育的可能性について探っていく必要があると考える。

引用文献

赤坂真二(著)(2024)『明日も行きたい教室づくりクラス会議で育てる心理的安全性』 明治図書:49,67,87)

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.

エイミー・C・エドモンドソン(著)(2014), 野津智子(訳)『チームが機能するとはどういうことか「学習力」と「実行力」を高める実践アプローチ』 英治出版

エイミー・C・エドモンドソン(著)(2021), 村瀬俊朗(解説), 野津智子(訳)『恐れのない組織「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』 英治出版:14

Henninger, M. L. and Richardson, K. P.

(2016) Engaging students in quality games. *Strategies*, 29(3): 3-9.

文部科学省(2017)『中学校学習指導要領解説(平成29年告示)保健体育編』:10,124-125

村瀬浩二(2021)「中学生における優越コンプレックス」*体育科教育*,69(4):64-65

村瀬浩二・古田祥子(2021)「体育授業でのアダプテーション・ゲームにおける学び:中学校におけるバスケットボール単元での実践」*体育学研*66:391-407

村瀬浩二・梅澤秋久(2024)「体育科におけるアダプテーション・ゲームの意義:合理的配慮を通じた市民性教育の視点から」*日本女子体育連盟学術研究*40:19-31

中西健一郎(2020) 体育授業といじめの関連性. *体育科教育*, 68(5): 48-51

梅澤秋久(2020)『Education2030から考える「共生体育」のビジョン』*体育科教育*,68(4):20-24

梅澤秋久(2023) AARサイクルと体育学習. *体育科教育*,71(7):12-16頁

梅澤秋久・村瀬浩二・坂本光平(2021)「共生の視点を重視した小学校高学年の体育における態度尺度の開発」*スポーツ教育学研究*2021. Vol.41, No.2:1-20

梅澤秋久・矢邊洋和(2020)「運動格差を包摂するボール運動実践-アダプテーション・ゲームの実践『真生の「共生体育」を作る』大修館書店:170頁

運動中の発話に対するAI音声認識の精度に関する検討

石川 百杜巴*, 志和 孝洋**, 清水 将***

(令和7年2月4日受付)

(令和7年2月14日受理)

ISHIKAWA Motoha *, SHIWA Takahiro **, SHIMIZU Sho***

A Study of the Precision of AI Voice Recognition for Speech in Sports

要 約

各教科の学習においては、形成的評価によって指導と評価の一体化を図り、指導の最適化を目指すことが求められている。その中でも、子どもの発話は、教師にとって形成的評価の重要な材料であるが、体育授業では、広範囲で複数の会話が同時に発生し、記録が困難であるため、音声認識によりテキスト化する手法はいまだ確立されていない。そこで本研究は、体育授業における運動中の子どもの発話を記録・分析する方法を開発することを目的とし、AI音声認識の精度を比較した。その結果、AI音声認識には、それぞれの特徴があり、子どもにとって意味のある単語をそのまま変換するものもあるが、論理的な文章に変換することによって、不自然な文脈になることもあることが明らかとなった。また、共起ネットワークは、文章の解析には適するが、話し言葉には不向きであり、単語の出現回数の分析が授業の様相を把握する方法として適していると考えられた。

1. はじめに

わが国における現在の学習指導要領では、指導と評価の一体化が目指されており、梶田(2002)によれば、その基本的概念は、スクリバン(1967)の形成的評価を発展させたブルーム(1973)の提唱するマスタリー・ラーニング(完全習得学習)にある。文部科学省(2021)によって示された「誰一人取り残すことのない」という用語にも通底する理念として知られているが、「令和の日本型学校教育」の構築で示されるとおり、教育制度の根底を支える理念として学力保障の迫りがあるといえよう。このような学力保障の端緒の1つに、タイラー(1949)の形成的評価の概念がある。タイラーは、教育評価という概念によって、20世紀初頭までの教育測定運動を批判した。教育測定は、

フィードバック情報を得て実践を改善するための契機としてとらえられ、目標と評価を不可分な関係と考えたのである。タイラーは、教育の目的を子どもの行動・活動に変化を与えるものとし、その目標の記述のしかたについて、教えるべき内容と子どもの具体的な学んだ姿を示すことを提案している。タイラーの行動目標は、ブルーム(1956)の目標の分類学(タキソノミー)によって発展し、わが国における観点別学習状況の評価にも大きな影響を与えることとなった。ブルームの目標の分類学理論では、診断的評価、形成的評価、総括的評価によって、子どもの学んでいる状況を把握することが目指されるが、その中心となるのが形成的評価である。子どもの目標への接近度に応じて、教師が必要とされる指導を行う形成的評価によっ

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, ** 大船渡市立盛小学校, *** 岩手大学教育学部

て、全ての子どもをできるようにする完全習得学習（マスタリー・ラーニング）の目指すところは、学習保障という理念に収束する。子どもの到達状況に合わせて適した課題を提示し、目標に到達した子どもにより高いレベルの課題を与えるためには、子どもたちの学びを確実にとらえる必要がある。すなわち、教育評価の中心的な課題は、学力保障のための指導と評価の一体化にあり、評定の方法論ではない。教育評価は、子どもに内容を完全に理解させる授業を可能にする方法論として示されたのである。

しかしながらこれらの教育評価の考えに対しても批判的な立場が示される。アイスナー（1979）は、人間を工場で製品を組み立てるように教育することはできないと批判し、目標を細分化することを特定の技能の習得にのみ限定すべきであると主張している。味わったことのない経験を積み重ねることによって感性を磨く芸術のような教科では、あらかじめ到達目標を規定することは不可能であって、望ましくないと考えたのである。例えば、絵を描く場合において、測定可能な用語で教育目標を叙述することは容易ではない。このような創造的活動が主となる授業の中では、予想外の行動や成果も生じる。加えて教育活動において操作的な定義を適用する場合には、教育活動の成果として現れる子どもの内面的な変化を捉えることも困難である。アイスナーは、技能の習得を訓練に例え、教育を創造的な活動ととらえようとした立場から、芸術教育では目標を明確化するよりもその活動や成果に対する教育的鑑識眼や教育的批評を重視したのである。また、1974年のカリキュラム開発に関する国際セミナーでアトキン（1974）が唱えた羅生門的アプローチで示されたように、目標に準拠した評価は、目標のみにとらわれた評価だけでなく、目標にとらわれない評価も行われることが示唆されている。このように子どもたちの学力保障のためには、様々な立場から適した方法を選択する教師の力量が必要であり、授業と同様に評価方法についても特定の方法に依拠するものではなく、創造的に開発されていく必

要がある。

近年では、学習心理学が行動主義から認知主義へと転換されて、学習は自分の中に意味を構成することととらえられ、単なる知識の伝達では子どもは学びを深めることはできないと考えられるようになっている。形成的授業評価では、子どものつまずきは、教師の修正の対象となるが、子どもが学ぶという観点で考えれば、深い理解への契機となる重要な出来事と考えることができる。だからこそアイスナーは、このようなつまずきを創造的な機会とするような教育観に必須のものとして、教育的タクトを振るう教師の能力が必要と考えたのである。しかし、ブルームの反論にもあるように、指導と評価の一体化による形成的評価は、むしろこのような教育的タクトが振るわれた結果と考えることが可能であり、両者の考えは決して矛盾するものではない（田中，1982）。また、目標を細分化することは、成果が達成されない状況だけでなく、同時に目標以上のものを生徒が学ぶ状況をも生み出す。この際には、教師が指導を調整するだけではなく、目標を修正するというアプローチがなされることによって、両面から指導と評価は一体化されていくことになる。このような授業の成果を得ることや子どもの学びを深めるためには、授業において子どもの学びの状況を常に把握することが不可欠となる。

子どもたちの学び方は、授業の特性によって変わることが予測され、知識教科と実技教科ではそれぞれの特徴が示される。例えば、体育授業では、基本的には教室で行われずに広範囲かつ、いくつかの場において、それぞれの集団で学ばれることがあげられる。教室の一斉授業形式のように教師から子どもへの一対多のコミュニケーションと教師から指名され、許可された子どもによる発言を通した一対一のコミュニケーション中心という構造ではなく、いくつかの場で同時に会話がなされ、協同的な達成がなされるという特徴がある。球技などのゲームであれば、それぞれのゲームで味方同士や相手とのコミュニケーションが同時に多発する。これらは、いかに教師が巡視していたとし

ても、教室よりも広範囲な場で移動しながら行われる体育授業において、教師が全ての会話に耳を傾けて学びを把握することは不可能である。たとえば会話がそれぞれ聞こえていたとしても、一般的な運動学習場面では、発話に教師の許可は必要なく、自由に発話することが許されている。つまり、一般的な会話における双方の順番取りのシステムは機能せず、会話に会話が重なるオーバーラップの現象も多く生じることになる。文脈を理解することなくオーバーラップしたそれぞれの会話を教師が聞き分けることは非常に困難である。運動学習においては、二度と同じ状況を迎えることのできない一回性の原理があり、そこで生じる感情や認知は決して同一ではなく、達成や失敗の後に確実な記憶として留めておくことも難しい。翻って、運動に伴うそれらの変化を手がかりにすることができれば、教師にとって形成的評価のための有益な情報と成り得る。したがって、運動中の子どもたちの発話を全て記録することが可能になれば、できるに隣接する言葉を抽出することが可能になり、個別的な指導の最適化を図るための指導と評価の一体化に大きく寄与することが考えられる。

運動学習においては、指導の鋳型化に対する弊害（三木，1996）が指摘されるように、教師が指導法を限定することは避けられなければならない。目標以上の成果や自分ならではの方法によって運動達成ができたのであれば、その成果を偶然

とするのではなく、そのような動きの発生にかかわった前後の文脈を研究し、同時に用いられる言葉を収集することによって、教師の指導や子どもの学びに還元することが可能になる。たとえば複雑な構造をなす授業であっても、実践の蓄積によって因果関係を見出していくことは、できるにつながる指導を明らかにするための課題と考えられる。しかし、体育の授業で中心となる運動学習においては、運動中であるという特性によって、その個々の言葉を収録することには大きな困難があった。例えば、音声を記録するためには、マイクやその録音機器が必要となるが、運動時にその動きに影響を与えない小型軽量のウェアラブル機器は決して多くはない。ランニングのような個人の運動に対しては、防適性や防塵性を備え、動きにフィットした機器はあるが、球技のような動きに不規則性があり、他人との接触を前提とする状況に適合する安全性や可搬性、機能性が保障されたものは皆無である。また、本体とマイクを分離して無線化した場合には、最大設置台数や機器とマイクとの最大距離等においても電波干渉を考慮して実際に運用を試みないと実用的に使用できるかどうかは不明なことも多い。マイクの性能においても、動くことによる風切り音や集音の特性により、識別可能な音声データを採集することができるとはわからないことが多い。そこで本研究では、体育授業の分析データを得るためにはどのような手順が必要になるのかに焦点化して、運動

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		準備運動									
10	オリエン テーション	動きづくり 鬼遊び・3人のパス							ゲーム リーグ戦 3分×2（前後半） ×9ゲーム ×2		
20	ボール 慣れ	タスクゲーム（ボール運び） アルティメット3対3									
30											
40	試しの ゲーム	ゲーム 3対3+GK 3分×2（前後半）×3ゲーム							まとめ		
50											

図1 単元計画

中の子どもの発話を調べるための方法を開発し、音声テキスト化する方法を検討することによって必要な知見を得ることを目的とする。

2. 方法

授業中の生徒の発話をテキスト化する方法論を検証するための機器開発を行い、得られたデータを2つのAIテキスト化サービスを利用して、変換の精度及び特性を比較し、テキストマイニングの結果にどのような影響を与えるのかを検証する。

2-1. データ取得の手続き

2-1-1. 対象及び授業

対象とした授業は、X県Y中学校1年Z組35名(男子16名、女子19名)の球技領域ゴール型ハンドボールである。単元は11時間で構成し(図1)、授業の目標は、技能は主に過程を重視し、挑戦や変化、知識は手続き的知識として実際にできること、思考力・判断力・表現力等は認知、すなわち認識・考え方の変化、主体的に学習に取り組む態度は知っているだけでなく、身に付けることを提示した。授業では反転学習を導入し、授業中のICT端末の利用は控え、授業外で利用することを期待し、50分の授業はなるべく運動学習の時間を確保するように努めた。

授業は、個人の技能すなわちボール操作よりも集団としての戦術達成を重視し、コミュニケーションの向上を目指して進めた。指導事項としてハドルにより常に伝え合うことを教示した。技能及び態度面で強調した教示内容は、それぞれ表1、表2のとおりである。

2-1-2. 音声データ

1単位時間の授業における発話を全て録音することを意図し、iPod touch(第7世代:iOS15.8.3、以下iPod)とヘッドセット(エレコム社製LBT-HS50WP)から自作したピンマイク(図2)をBluetooth4.1使用して接続し、iOSのボイスメモアプリを使用してm4a形式のファイルで保存

表1 行動規範

ルールを守り、マナーを身に付ける
嫌な思いをしない・させない
勝敗に関係なく、ベストを尽くす
公平・公正:勝敗を受け入れる
利己主義(自分さえよければ)にならない
相手を尊重する
コミュニケーション、助け合い
決められたことを守る(危険なことをしない)
素早い行動

表2 技能

*キャッチ=マイボール(カット=相手ボール)
○身体接触(押す)=攻撃継続
*リスタート:全員(3人)タッチしてシュート →壁パス、カットボールのとき
○壁:ノックオンなし(*パスミス=ボールフェンシ)
○シュート:(得点にかかわらず)攻守交代
○ラインクロス→相手ボール



図2 録音機器

した。授業は体育館で行われ、30m×30mの見通しのきくフロアにおいて2つのコートを設置し、ピンマイクは、出力Class2、使用プロファイルは、A2DP,AVRCP,HFP/HSPである。本体となるiPodは、壁側1箇所グループ毎にまとめて保管し、ピンマイクを付けた生徒は、フロア内を自由に動けるようにした。対象となるクラスにおいて35名×50分×11日間分のデータを得られたが、欠席者のデータ及び録音が上手いかなかったデータを除外して使用した。

録音に関する手続きは、授業前にiPodとマイクをペアリングし、授業が始まる直前に生徒が自分でマイクを襟元に装着した。ボイスメモの録音については、生徒が各自でボタンを押して開始し、授業終了時に録音終了ボタンを押すようにした。マイクの無線に関する規格は、チャンネル数の関係を考慮してBluetooth規格を採用した。理論上

は混信することはないとされているが、通信距離及び電波干渉の影響について、実際に安定して録音が可能であるかを検証することにした。厳密には録音の開始、停止のタイミングを完全に統制できたわけではないが、誤差の範囲内として処理した。何らかの理由によって録音時間が30分以下のものは、除外して取り扱うことにした。

得られた音声データは、各 iPod からエクスポートし、m4a ファイルとして取り出した。音声テキスト化サービスは、A 社（β 版：無料）、及び大容量が取り扱える有料サービスである B 社を使用し、変換精度を比較した。変換された漢字仮名交じり文のテキスト化されたデータは、同様の条件で変換されることを前提として、明らかな誤変換も含めて人為的な補正を行わずに使用することとした。また、ペアリングもしくは装着位置が原因と考えられる録音レベルが高くない音声データは、テキスト化した場合に極端に文字数が少なくなるため、1,000 字以下のものは分析データから除外した。

2-1-3. ゲームパフォーマンス・運動量・形成的授業評価

授業の活動が発話の多寡に影響していることが予測されるため、生徒の活動を量的、質的に把握することにした。量については、歩数計による測定、質については、授業の映像からゲームパフォーマンスを分析することとした。運動量については、歩数計（オムロン社製 HJ-325）を使用して授業の振り返りにおいて生徒に各自で記録させた。歩数計については民生用を使用しているため、歩行以外のスポーツには測定アルゴリズムが対応しないことも想定されるが、同一の条件で使用し、運動量が個人内で変化することを把握することを意図して数値の変化を相対的にとらえる目安として使用することにした。ゲームパフォーマンスについては、授業を体育館のギャラリーからそれぞれのコートが映るように対角に設置し、家庭用ビデオカメラ（Sony 社製 HDR-CX675）で各ゲームを撮影した映像から、体育科教育を専攻とする大学生



図3 ゲームパフォーマンス測定機器

3人がトライアングレーションによりゲームにおける触球数を算出した（図3）。授業では毎時間形成的授業評価を実施し、振り返り記述と共に生徒からみた授業評価と考えることにした。

2-2. 分析方法

変換されたテキストは、文字数を算出し、発話内容を調べるためにユーザーローカル社の AI テキストマイニングを利用した (<https://textmining.userlocal.jp/>)。各生徒の発話 11 時間分を「1 つの文書を解析」で処理し、ワードクラウド、係り受け解析、共起キーワードを調べた。

触球数を切り口として多者と少者を各 6 名ずつ選び、どのような発話が行われているかを分析した。また、AI による変換精度を確かめるため、同じ音声データファイルをテキストに変換し、変換されたテキストを量及び質的な観点から比較した。

授業支援アプリ（ロイロノート）より得られた生徒の振り返り記述に対しても同様にテキストマイニングを行った。

2-3. 統計処理

発話量とみなす文字数を比較するため、それぞれのテキストサービスによる変換された文字数に対して対応のないウェルチの検定 JS-STAR_XRrelease1.1.9 j (<https://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star10/index.htm>) を使用して行った。有意水準は、5% 未満に設定した。

2-4. 倫理的配慮

本研究は、岩手大学における人を対象とする研究倫理審査委員会の承認（第202107号）を得て行われた。授業を担当する教科担任に対して研究の目的や方法を説明し、研究の参加に同意が得られない場合には申し出に応じること、いつでも研

究の不参加や中止することが可能で、その場合であつてもいかなる不利益を被らないこと、データの管理方法についてインフォームドコンセントを得た。研究結果の公表にあたっては、プライバシーに配慮し、学校及び個人が決して特定されないように配慮することにした。

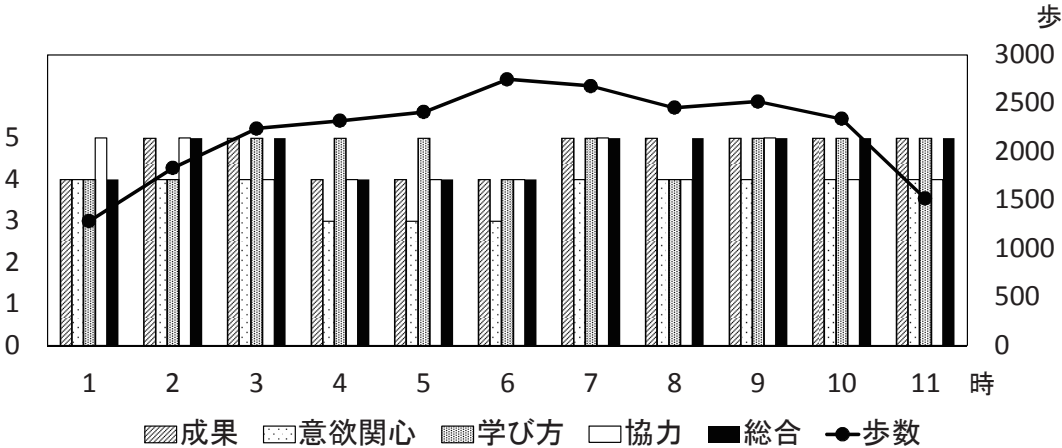


図4 形式的授業評価と平均歩数

表3 触球数と発話文字数

ID	触球数	グループ	平均歩数	平均発話文字数		
				A社	B社	
A	115	H	2821	4075.4	4876.6	ns
B	104	H	2480	4504.1	5778.9	ns
C	96	H	3129	4875.0	5954.8	ns
D	87	H	3059	6151.8	7179.8	ns
E	86	H	2640	3444.4	4792.7	ns
F	83	H	2794	5463.3	5693.1	ns
G	29	L	2065	5365.9	6390.0	ns
H	37	L	3251	5825.2	6002.0	ns
I	39	L	2544	3296.2	4311.9	ns
J	30	L	1955	3784.6	3922.9	ns
K	30	L	1972	3464.6	5071.0	ns
L	47	L	2885	6020.7	6361.2	ns

表4 単語分類(上位者)

	A社にだけ出現	A社によく出る	両方	B社によくでる	B社にだけ出現
名 詞	オッキー 番 1つ くん	ダメ カイクン 1 ショウ ダイ 3人 上手 評価 近く 失 敗 とこ a スタート 緑 ゴール 1分	ボール 大丈夫 先生 ゲーム こっち 皆さん チーム 準備		ok 駄目 一番
動 詞		待つ 動く 逃げる 呼ぶ 回す 触る とく 落とす	分かる 言う 思う 行く で きる ちゃう くださる 持つ いく 書く 頑張る 違う 入 れる もらう 入る 終わる 出す 使う つける 喋る 座る	上げる	食べる
形容詞	からい	よい 痛い つまんない	いい	すごい やばい よろしい 難しい 良い 素晴らしい 怖い 悪い 面白い 大き い 欲しい 嬉しい 多い 弱い 危ない 少ない 暑 い	美味しい 新しい かわい い かっこいい つまらない うるさい わかりやすい 勿 体ない 安い 正しい 白い
その他	おい じゃあ まあまあ	はいはい		ありがとう すいません い や ごめんなさい	いいえ うわー こんにちは おはよう そうですね こん ばんは okok よっしゃ い え

表5 単語分類(下位者)

	A社にだけ出現	A社によく出る	両方	B社によくでる	B社にだけ出現
名 詞	オッキー セーフ	1番 ダメ 1つ ポール 先生 ゲーム チーム 最初 オレンジ パ ス スタート 相手 全員 準備 壁 1回 どっち 上 手 2番ルール 4番 3番 評価 6番 授業 大事 成 績 ピンク 練習	大丈夫 こっち 皆さん お 願い 1人 さっき	一番	ok 駄目
動 詞		持つ 書く 待つ 動く	言う できる わかる 思う 行く ちゃう もらう 入る 違う 入れる いく 頑張る 考える 出す 使う 終わる いける つける 喋る くれる	くださる 上げる 食べる 行う	言える 帰る
形容詞	痛い		いい 早い	すごい やばい 難しい 大 きい 良い よろしい 素晴 らしい 近い かっこいい 怖い 厳しい 遅い 酷い	美味しい 嬉しい 可愛い 小さい 広い つらい 寒い 欲しい 正しい 申し訳ない
その他	おい うんうん じゃあ え ええ おいおい こら さよ うなら それそれ ほんと		はいはい ありがとう	いいえ すいません なる ほど うわー こんにちは いや ごめんなさい おは よう	

通して出現することが明らかになった。触球上位者、下位者のいずれにおいても、同様の傾向が見られ、それぞれの AI の持つ特徴が示された。

共起キーワードにおいては、通常は発話の骨格をなす単語が抽出され、中心となる発話内容を視覚化の方法と考えることが可能になる。これら見

取ることが可能であるが、今回の分析においては、どちらの出力結果において「大丈夫大丈夫」などの繰り返しの表現が目立った。上位者と下位者のそれぞれの出現頻度や共起回数の上位10個を調べたところ、A社とB社の一致率は、字数以外にはあまり多くないことがわかった。また、単語の

表6 単元の発話

単語の出現頻度（上位者）					
A社			B社		
品詞	単語	出現回数	品詞	単語	出現回数
名詞	オッケー	111	名詞	ok	190
名詞	ボール	107	名詞	大丈夫	157
名詞	先生	59	名詞	こっち	87
名詞	ゲーム	47	名詞	ボール	81
名詞	バス	46	名詞	先生	50
名詞	大丈夫	46	名詞	緑	43
名詞	こっち	43	名詞	お願い	40
名詞	壁	35	名詞	最初	37
名詞	皆さん	33	名詞	駄目	35
名詞	鬼	30	名詞	ゲーム	31

共起関係（上位者）					
A社		共起回数	B社		共起回数
単語ペア	共起回数		単語ペア	共起回数	
早い 早い	36		いい 言う	53	
ボール 持つ	35		ok 大丈夫	53	
やばい やばい	34		こっち こっち	39	
待つ 待つ	23		ok ok	36	
違う 違う	22		ok ボール	33	
ボール ボール	19		ボール 持つ	31	
a c	15		ok ありがとう	29	
先生 言う	14		いい わかる	27	
いい 言う	14		ok こっち	26	
先生 言う	14		大丈夫 大丈夫	25	

単語の出現頻度（下位者）					
A社			B社		
品詞	単語	出現回数	品詞	単語	出現回数
名詞	ボール	74	名詞	大丈夫	177
名詞	先生	59	名詞	ok	142
名詞	オッケー	49	名詞	ボール	60
名詞	ゲーム	44	名詞	こっち	57
名詞	大丈夫	44	名詞	先生	54
名詞	こっち	40	名詞	ゲーム	45
名詞	チーム	37	名詞	皆さん	44
名詞	オレンジ	33	名詞	チーム	41
名詞	バス	29	名詞	駄目	40
名詞	皆さん	29	名詞	一番	39

共起関係（下位者）					
A社		共起回数	B社		共起回数
単語ペア	共起回数		単語ペア	共起回数	
早い 早い	17		2番 一番	57	
ボール 持つ	16		いい 言う	47	
もらう 言う	15		5番 一番	39	
先生 言う	14		一番 一番	38	
いい 言う	13		大丈夫 大丈夫	32	
ボール ボール	12		ありがとう 大丈夫	29	
いける いける	12		ok 大丈夫	28	
先生 皆さん	11		いい 大丈夫	28	
言う 言う	11		いい いい	27	
こっち 行く	11		わかる 言う	27	

出現頻度は、共起回数との関連は見られなかった。話し言葉としての運動中の発話は、論理性を持った構造ではないため、共起関係よりも単純な出現頻度の分析が有効と考えられた（表6）。

4. 考察

音声データの AI 認識では、変換される言葉、いわば質的な内容は異なることが明らかになったが、漢字仮名交じり文としての文字数には有意な差は見られなかった。これは授業時間50分程度の発話においては、変換後の文字数は同様の傾向を示す可能性がある。今回は12名のデータを2社で比較することしかできなかったが、他のサービスでも同様であることがわかれば、発話をテキ

ストに変換し、その文字数を算出することは、発話の文字は、発せられた時間がタイムスタンプされることで、単なる文字起こしとは異なり、授業

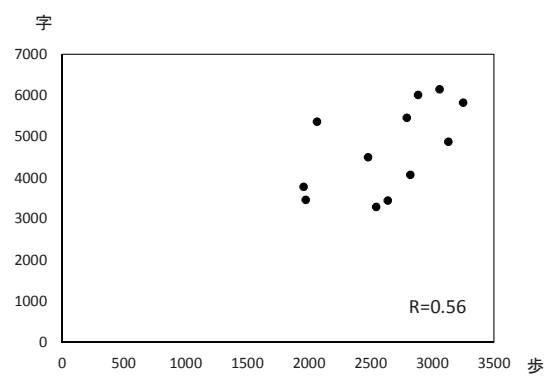


図7 歩数と発話量(文字数：A社)の関係

の出来事を把握するデータとする可能性が示唆されたといえよう。なお、発話量の考察には、A社とB社の変換された文字数に統計的な差は見られなかったため、以降の考察では、A社のものを代表値として取り扱うことにした。

触球数と発話量、つまりゲームパフォーマンスの関係には相関は見られなかったが、歩数と発話量には相関が見られた。球技では、運動量が多くても必ずしも触球するとは限らない。ボールを呼ぶ際には、パスコースを確保できているとは限らないが、動きやコミュニケーションを試みていることは推察される。とりわけ球技においては、得点やパスの中継等、顕在化しやすいゲームパフォーマンスもあるが、ボールを持たないときの動きによって貢献することが考えられる。コミュニケーションと運動量に相関があるということは、よくゲーム中に喋っている生徒は、運動量も確保されていると考えられ、ボールを持たない時の動きの指標となることが示唆された(図7)。

AI音声認識によるテキスト化サービスは、それぞれに特徴があり、出力される文字数には、量的な差は見られないが、認識する品詞に偏りが生じる傾向が見られ、質的に異なる文が産出されることが明らかになった。

音声の文字起こしは、利用するサービスによって異なるテキストとなることを前提に形成的評価すべきと考えられた。

授業における発話の特徴として品詞に注目することが考えられる。教師が授業で重視したことが子どもたちに伝わっているのかどうかを見取るためには、名詞(パス、シュート等)に注目し、子どもの感情を確認するためには形容詞に注目し、その出現やその頻度を見ることが利用できることが示唆された。

実際のワードクラウドを比較すると、同じ音声からテキスト化された文章が異なる特徴を示した要約がなされていることがわかる(図8)。実際の変換されたテキストを見るとA社の場合には、生徒の話し言葉を見取ることができるが、B社の場合には、誤変換が多く見られ、生徒の発話を理解することが困難であった(表7)。例えば、フェアプレイが「エアプレイ」となったり、セーフが「政府」となったり、依存する辞書やコーパスがB社の場合にはビジネス会話であろうことが予想され、体育の授業用のコーパスの有用性が窺えた。また、A社においても音声認識できず、変換されていない部分もあると考えられる。この点については、音源から人為的に文字起こしすることに

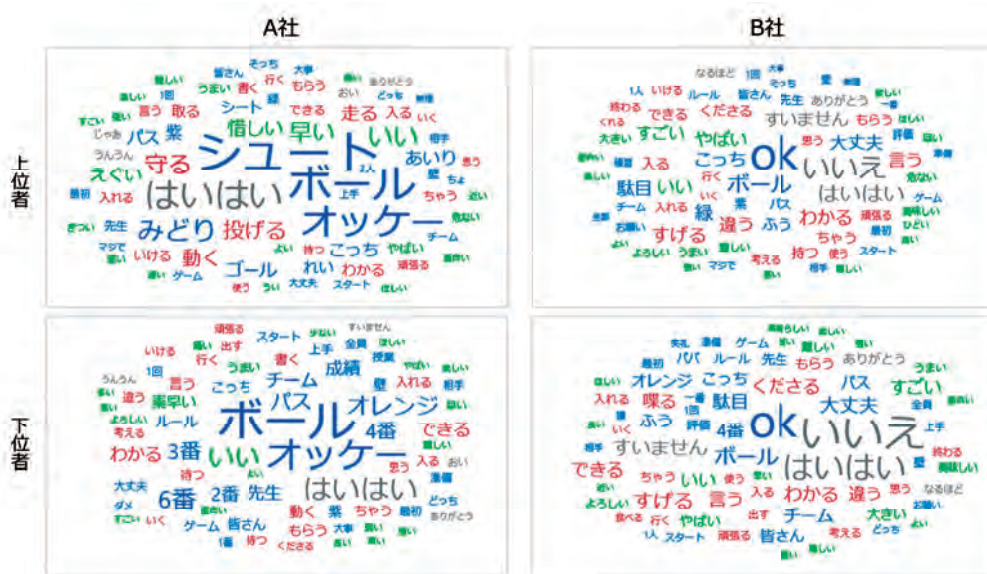


図8 ワードクラウドの比較

表7 変換精度の比較

	A社	B社
発話①	はい。なんでだ。なんですかそれ。よし、じゃ早く。へいへいへい。えーなんで今これないの。今のは わからん。なんで今のが。あ、落とした落とした。落としたね。へいへいへいへい。やばい。へいへいへい。え。ずるいじゃん。あつ、出ちゃだめ。出ちゃう。こっちは緑、緑、緑。はいはい。いえ、それははないわ。吸わないわ。よし、あ、いらいらい。え。これ後ろ負けてんの。あつてんじやないの。もっと後ろ行くとかどうか。やって。ちょ、無理だつて。もう1回。みどりみどりみどりみどり。な、何やってんの。早く緑、緑、壁。金使えよ。あみみいる。もそれはないよ早々吸わないは、聞こえてる。わかんないなはい。食べる由愛です。う1回使うの。周りだ。なんでそこはして笑えんの。意味わかんないんだけど。なんでそこはして笑えんの。意味がわかんない。はい。今のなしだつて。はい。	撮影ももっと前ももっと前に行つてよはい、はい、はい。矢部あまりないぞ怪しいこれ多分OKでしょ。はい言つたらすごいすげえいやあなはい5名。次のよし、いやあ副官はいいやあうん。はい。吉井はい。調べないはい、わからん。なんで今やつをちゃんと見ない食べるためOKいえ、それをしたら、違うはい。すごいやべな話全部全部脱いだろう。食べてるこっちはも緑になり、出るから加隈垂衣モデルいやあ、私はよいはいつはい、はいはいだからはい。笑すげえちょつとよしお急ぎすぎてこくくない。いやあ、エコロジー負けてんのこれじゃないの。崔阿部雅康平美イヤーカフそう。もっと後ろ行くとかどうかって、超無理だつて目下緑緑緑緑何やってんのミリ壁使うようなメンバーAMIもう1回使うのもありだ。なんですごい外す悪いの意味わかんないんだけど、何でそこ外しておられる意味がわかるんですやらない。今の話があって、また4名中4名折井経を立てて、うん。はい。
発話②	お願いします。お願いします。じゃあじゃあ。4、3、21スタート。3人にパス。うわ、全員やられた。うわー。はい。僕のせいじゃないって。はい。ごめん。はい。何。僕に怒んの。しかないじゃん。こんぐらい。残りもう30秒きてるよ。おい。あ、紫。紫。なんで。今のこそ警告出してよ。十分フェアプレイだつて。はい、とつてハンデちょうだい。ハンデちょうだい。勝てないから。あー、じゃあ100点分半であのぐらいセーフにしてよ。紫だけ決まりは。怒るな。セーフセーフ。今のぐらいセーフにしろよ。しよ、しよ。おいでもう国行つてもな。マイスアズアーン。お、変わってないじゃん。今のぐらいセーフにしろよ。最初に触ったんだしさ。今のぐらいセーフにしろよ。キーパーで触ったんだし。た、今のぐらいダメにしろよ。応援強いんだからさ。	お願いします。お願いします。どうぞどうぞOKいいやないやすごい5432ええ、どうぞはいはいお願い。いやは、はい、どうぞ大丈夫な3年にパスはいはいは全員得た。ええ。いいえ、はい。はいはい。ええ、どうぞはいはい。そうねはいはいえOKいっばいいいやすいませんじゃないって。はい。はい。一般会計師はい。これ米はいはいはいはいありがとうございます。はい。いいえ、OK何を完納してないじゃん本ぐらいた。嘘ホテルクださい立派な芸も強いはいな結局良いつはいなるほどな残りの30秒を切つてよ本だよないやいいやいいやわゆる大丈夫だよなんであります。はいなすいません。すげえな大丈夫だと思いますよ尼崎宮崎大竹、吉井なんで小藪今の子が警告出したよあるいはいうなれば、これでも十分フェアプレイなつてない8円70円上げてはい次は入ってない大丈夫つす。はいください伊芸藪野や石水どうぞうんそう。手帳大ファンでちょうどいいここを書かせないから使われるしかないキャプテン文版で、なるほどはい。G家なんで、はい。もうありがとうございますしよやばいな私平江のSeesaaこれすいませんいやすごい大丈夫でした。1万ぐらい政府にしたよ分析だつてはい。いろいろございませうか？なぜなせさて、バイヤーやつは違つてないぞ上履さ、はい、うん、はい、はい。はい、はい、はい本当にOK0のグラフにしないよ今のぐらい大変な俺さうだ。所々で駄目だよ、いいのではないかなさあ本当に行つても首つてもな。ない、いいえください。使つてないつってはいはい。いいえ。まず変わってないじゃん大丈夫今の政府にしないよ。最初に触ったんだしさ、今の声0にしないだろ、スーパーで叩くなした。今のぐらい駄目にしないよを演じ強いんだからさ

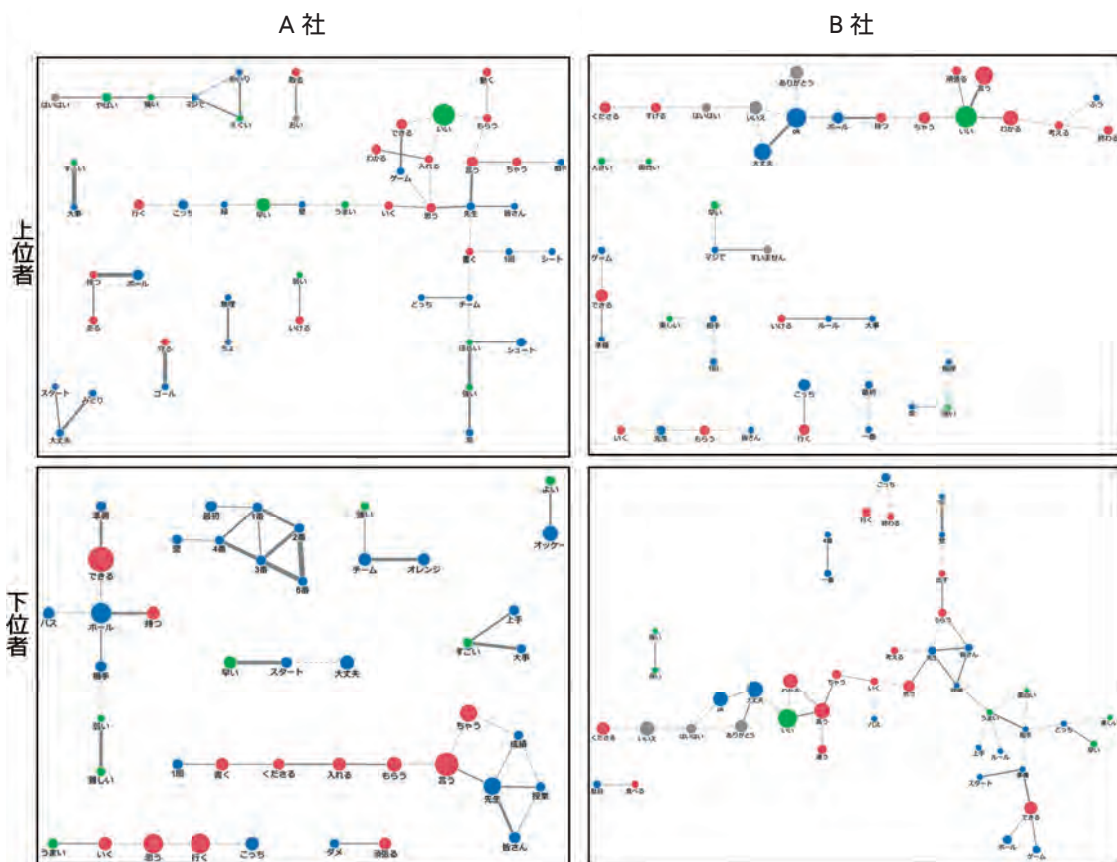


図9 共起キーワードの比較

よって、その精度を比較することも今後の課題と考えられる。

共起キーワードにおいてもワードクラウドと同様に異なる構造が示され(図9)、発話内容の質的な分析を行うためにはAI認識の特徴や傾向を熟知しておくことが必要とされることが明らかにされた。すなわち、体育授業の発話分析には、共起キーワードは、論理的な文章を分析する際には効果的だが、話し言葉の分析には適さず、授業で強調されて連呼されるものが測定されることも多いため、単語の出現回数を元に分析することが望ましいと考えられた。これらの発話内容や傾向、前時との比較などにおいては、テキストマイニングを使用し、ワードクラウドと共起キーワード図などを目的に応じて適用することが有効と考えられた。

今回は、生徒の発話内容を知ることを目的としたが、授業の最初やまとめの時間帯における教員の声を除外することができなかった。授業の管理場面や教示場面では、教師の発話が生徒それぞれの機器に録音される。マイクには、大きく分けて指向性のあるものとなないものがあるが、無線のピンマイクは、基本的には指向性のないものとなるため、誰かの声を優先して集音することはできない。したがって、生徒の発話を総合したデータにすると教師の発言が人数分増幅されてデータに取り込まれることによって、テキストマイニングでは各生徒の言葉よりも教師の言葉が頻出語として取り上げられることになる。生徒の発話を分析する際には、教師の発話を除外する作業が必要となり、そのためには、発話者の区別が重要であるが、現時点では識別が可能になるほどのAI音声認識の技術開発は進んでいない。ただし、A社のサービスでは、精度は高くないものの、発話者を区別することが可能であり、今後は、共通する教師の言葉を除いて、子どものデータを取り扱うことが可能になることを期待したい。

5. まとめ

AI音声認識サービスのテキスト化では、変換されたテキストの文字数はあまり変わらないが、

各社の特徴が見られることが明らかになり、以下の知見が得られた。

- ① AI音声認識の変換には特徴があり、名詞や形容詞をどのように変換するか傾向が示される
- ② 生徒の話し言葉の音声認識は、ビジネス用語や会議録と異なるので、特性により出力されるテキストが異なる

生徒の運動中の発話を得るためには、単なる機器の開発だけでなく、その音声データをどのように加工していくかが重要であり、そのためのAI音声認識の選択には十分に留意する必要がある。今後は、球技とは異なる運動中の発話を収集することにより、生徒がどのような「できるようになる言葉」の近くにいるのかを明らかにしていくことが課題である。

引用文献

- Benjamin S. Bloom (1965) The Taxonomy of Educational Objectives Book1 Cognitive Domein. Longman Higher Education.
- Benjamin S. Bloom, David R. Krathwohl, Bertram B Masia (1965) The Taxonomy of Educational Objectives Book2 Affective Domein. Longman Higher Education.
- B. S. ブルーム他：梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳 (1973) 教育評価法ハンドブックー教科学習の形成的評価と総括的評価ー。第一法規。
- Eisner, Elliot W. (1985) “Educational Objectives: Help or Hindrance?” The Art of Educational Evaluation: A Personal View. Falmer Press, pp.29-38.
- 波多野誼余夫編 (1996) 認知心理学5学習と発達。東京大学出版会。
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 (1989) 人はいかに学ぶか 日常的認知の世界。中央公論新社。
- 石井英真 (2015) 「目標に準拠した評価」をめぐる論点。西岡加名恵・石井英真・田中耕治編。

- 新しい教育評価入門 人を育てる評価のために。
有斐閣, pp.33-39.
- 石井英真 (2023) 中学校・高等学校授業が変わる
学習評価深化論. 図書文化, pp.138-145.
- 梶田叡一 (2002) 教育評価 [第2版増補版]. 有斐
閣.
- 三木四郎 (1996) 運動学習と授業研究を考える.
金子明友監修・吉田茂・三木四郎編. 教師のため
の運動学 運動指導の実践理論. 大修館書店,
pp.32-39.
- Scriven, M. (1967) "The Methodology of
Evaluation", in Tyler, R et al, Perspectives of
Curriculum Evaluation, AERA Monograph Series on
Curriculum Evaluation, Rand McNally.
- 佐藤絵里子 (2018) 1960～70年代におけるエリ
オット・W・アイスナーの教育評価論の展開
に関する一考察. 美術教育学研究 50号: 185-
192.
- 田中耕治 (1982) 教育目標とカリキュラム構成の
課題—ブルームとアイスナーの所説を中心とし
て—. 京都大学教育学部紀要 28: 101-113.
- 田中耕治 (1983) 教育目標論の展開—タイラーか
らブルームへ—. 京都大学教育学部紀要 29:
91-108.
- Tyler, R. W. (1950) Basic Principles of Curriculum
and Instruction. The University of Chicago Press.

謝辞

本研究はJSPS科研費 22K11627の助成を受け
たものです。

ご協力いただいた生徒の皆さんに感謝申し上げ
ます。

高等学校における生徒の社会参画を促す教員の実践力の形成 —総合的な探究の時間における教員・学校組織・地域の連携—

細川 純平*, 田代 高章**, 須川 和紀**, 鈴木 久米男***

(令和7年2月3日受付)

(令和7年2月14日受理)

HOSOKAWA Junpei, TASHIRO Takaaki, SUKAWA Kazunori, SUZUKI Kumeo

Development of Teachers' Practical Skills to Promote Students' Social Participation in High Schools
: Collaboration Among Teachers, School Organizations, and Local Communities in the Period for Inquiry-Based
Cross-Disciplinary Study

要 約

本研究は、高等学校における「総合的な探究の時間」を通じ、生徒の社会参画を促進するため、教員の実践力向上を中心に、学校の組織的アプローチの促進、地域との関わり強化を目的に行われた。調査の結果、総合的な探究の時間の担当教員や管理職が他の職種に比べ学校教育の役割に高い意識を持つ一方で、総合的な探究の時間に対する教員間の認識差や業務多忙化が課題として明らかになった。また、地域連携では教員の異動による継続性の欠如やトラブル回避の必要性が指摘された。これらの課題解決のため、教員研修や促進ツールの活用、地域リーダーを介した持続可能な連携の重要性が提案され、その結果として生徒の社会参画を促進する教員の実践力の向上につながり、生徒主体の学びと社会参画を実現する教育基盤の確立に貢献するものである。

Ⅰ はじめに

1 本研究の背景

本研究は、生徒の社会参画意識を高めるための、教員の実践力形成の在り方を探ることを目指している。特に、総合的な探究の時間を通じて地域との連携協働を進め、生徒の社会参画能力を高めるには、教員による指導力の向上が重要である。しかし、教員間の意識や探究活動の意義理解に差があり、学校全体での取り組みが課題となっている。中央教育審議会(2015)の答申では、学校と地域の連携・協働の重要性が強調され、学校全体で教職員が連携し、「地域とともにある学校」を目指

すべきだと提案されている。特に、教員の「社会関係資本」を向上させることが必要であり、これにより地域との協働的な関係を構築できる。しかし、教員の業務が多岐にわたる中で、地域との関係構築の機会は限られている。また、文部科学省(2018)は、高等学校の総合的な探究の時間における目標として、生徒が自ら課題を設定し、情報収集、整理・分析を通じて解決策を見出す力を育成することとしている。この科目では、唯一の正解が存在しない課題に取り組む指導力が教員に求められ、生徒の学びに伴走するファシリテーターとしての役割が強調される。全教員がこの実践力を高めることで、他教科において個別最適な学び

* 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, *** 福島学院大学福祉学部

と協働的な学びを融合させた授業を実践し、生徒の資質・能力の育成に貢献することが求められている。

2 主題設定の理由

日本財団(2024)の18歳意識調査によれば、「自分の行動で国や社会を変えられると思う」生徒はわずか45.8%であり、比較した6か国中最下位である。このほか、「自分を大人だと思う」「自分は責任ある社会の一員だと思う」といった項目や、「自国の将来が良くなる」と答えた生徒の割合も同様に最下位である。この現状を踏まえ、高等学校の総合的な探究の時間では、生徒が課題発見・解決力を育成することを目標としているが、担当教員と他教員の間で指導への意識差が課題として浮上している。白井(2020)は、OECD Education2030プロジェクトにおいて提言された「共同エージェンシーの太陽モデル」に基づき、生徒が意思決定に主体的に関与できるレベルを高めるための教員指導力の必要性を指摘している。このモデルを学校に適用し、学校全体が一つの社会として機能することで、生徒が「自分で国や社会を変えられる」と実感できる成長を促進することが求められている。そのためには、教員個人の学び続ける姿勢に加え、学校全体で地域との連携方針を明確にし、保護者や地域との意見を共有して協働する組織的な取り組みが重要である。経済産業省(2024)も「外部連携の橋渡し役を担う人材の育成が進んでいない」点を課題として挙げており、学校と地域をつなぐ内部人材の育成が求められている。本研究では、総合的な探究の時間における教員の実践力向上を目指し、学校全体での組織的アプローチと地域との関わりの強化を目指す教員の連携協働の在り方について提案する。

3 先行研究等

(1) 生徒主体の取り組み

白井(2020)によると、生徒の社会参画意識向上には、OECD Education2030プロジェクトで提言された「共同エージェンシーの太陽モデル」を基に、レベル8「若者が主導し、大人と意思決定を共有する」経験が重要であると指摘している。

教員には生徒とともに実践する力が求められ、学校全体で生徒の意見を真摯に扱う風土が必要とされる。宮下(2015)は、長野県辰野高等学校の事例を通じ、生徒・保護者・教職員が協働する民主的な学校経営の重要性を述べ、地域住民を含む「辰高フォーラム」の実施が生徒のシティズンシップ発達に寄与していると評価した。和井田(2003)は、千葉県立小金高等学校の三者会議を例に、学校参加型運営の推進が教師の役割や力量形成を更新すると指摘した。柳澤(1996)は、ドイツにおける生徒代表が参加する「学級会議」や「地域の学校問題」への協働を紹介し、生徒参画の幅広い意義を示した。これらの研究から、生徒主体の学校づくりはシティズンシップ発達や学校文化の民主化に寄与する一方で、教員の力量形成や学校風土改革が課題となり、他地域への展開や制度化についての議論が十分には行われていない。

(2) 総合的な探究の時間

中村(2022)は、ミドルリーダーによるマネジメントと日常的な対話が教師の意識変容を促し、生徒主体の授業づくりを進めるうえでミドルリーダーの組織的アプローチが重要であると指摘している。また、ミドルリーダーが教員の「悩みや不安」を組織の課題として吸い上げることで、教員の意識変化を促す関係性の構築が必要であると述べている。新里(2023)は、地域講師と教員の事前共有や連携の必要性を示し、探究活動では各グループ担当教員が地域講師と協力関係を築くことが不可欠であると提案している。志水(2010)は、社会関係資本と学力の関連を示し、生徒が地域との主体的な関係を築くことが学力向上に寄与すると指摘している。加えて、地域活動への関わり方が重要であり、教師がその環境を整えることの必要性を強調している。これらの研究から、総合的な探究の時間において、ミドルリーダーのマネジメントや地域との連携が探究活動の質を高める要因となり、生徒の学力向上には地域との主体的関係構築が重要であることが示されている。教員が実践者として積極的に関与できるかどうかは課題であるといえる。

(3) 学校組織マネジメント

佐古(1992)は中学校のコンピュータ導入に関する研究から、外生的変革に対する学校組織の対応を検討し、組織整備リーダーシップ(校長)と専門性リーダーシップ(専門性の高い教員)が校内の「規範」を形成するものの、「行動前提」(行動の意義や目的)が伴わなければ教員行動の変容が限定的になることを指摘している。

これらの先行研究から、長野県辰野高等学校や千葉県立小金高等学校の事例では、教員の資質・能力向上について明記されておらず、総合的な探究の時間の指導が一般教員へ十分に伝達されていない課題がある。また、地域との関わりが教員の資質向上に寄与している可能性があるものの、一般教員への波及は不十分である。

本研究は、アンケートやインタビュー調査を通じて、総合的な探究の時間における学校の組織的アプローチや地域との関わりの強化を検討し、生徒の社会参画を促す教員の実践力形成を目的とする。その成果として、全教員が共通理解を持ち、総合的な探究の時間の担当分掌、管理職、学年主任、一般教員、地域が担うべき役割を示したモデルを提案する。

II 調査

1 調査目的

本調査の目的は、総合的な探究の時間に対する管理職や総合的な探究の時間の担当教員、一般教員、地域の関係者の認識を把握し、生徒の社会参画を促進する教員の実践力向上、学校の組織的アプローチ、地域との関わりという3つの視点から学校の在り方を検討し、提言を行うことである。研究倫理については、研究協力者に調査の目的や方法を説明し、協力が任意であること、プライバシー保護、途中中断の自由などを文書と口頭で明示し、承諾を得た。また、岩手大学「人を対象とする研究倫理審査会」の承認(承認番号第202366号)を取得している。

2 調査内容

(1) 地域連携に対する教員・学校等の認識の実態把握

本研究では、地域連携に対する教員や学校の認識を把握するため、県内の抽出校の教員および副校長を対象にアンケート調査を実施した。教員対象のアンケートでは、教育活動の実践状況を「生徒の参画」「生徒の資質・能力」「職員の同僚性」「地域連携」の視点で評価する36項目を設定し、6件法で実施した。副校長対象の学校アンケートでは、各学校での教育活動について、「学校運営協議会」「地域との連携」「生徒の校則見直し等への参画」に関連した15項目を設定し、選択式と6件法で実施した。

(2) 教員・生徒対象の探究活動に求められる資質・能力に関する実態把握

本研究では、探究活動に求められる資質・能力の実態を把握するため、大規模進学校であるX高等学校において教員・生徒アンケート、総合的な探究の時間の担当教員へのインタビュー調査、および小規模校であるY高等学校の校長へのインタビュー調査を実施した。X高等学校における調査では、教員対象に16項目のアンケートを実施し、総合的な探究の時間や理数探究の指導に関する「意義・目的」「教員の指導」「生徒の資質・能力」の評価を求めた。生徒アンケートでは、2・3年生を対象に総合的な探究の時間に関する意欲や活動内容、資質・能力、将来の夢・社会貢献について調査した。教員へのインタビューでは、総合的な探究の時間の担当者に対して、指導力向上や地域連携について調査を行い、また新任担当者に対しては不安や悩み、成長についても聞き取った。Y高等学校では、校長に対して総合的な探究の時間の取り組みと地域連携に関するインタビューを実施した。

本研究では、地域連携に関する認識の実態を把握するため、総合的な探究の時間で生徒の指導に関わる地域の方々へのインタビューを実施した。X高等学校において長年にわたり総合的な探究の時間に関わり、探究プロジェクトの支援を行っている地域企業A社では、ほかの企業の方にも

高校生の指導を依頼するつなぎ役として活動する地域リーダーにインタビューを実施した。インタビュー内容は、地域から見た総合的な探究の時間の意義、学校との関わり、生徒との関わり、地域間の連携についてである。地域企業B社は、今年度から総合的な探究の時間に関わり、地域活性化を目的とした人材育成事業として生徒の探究活動を支援している。インタビューはA社と同様の内容で実施した。Y高等学校の「魅力発見ラボ」は、地域事業所との連携プロジェクトで運営されており、その担当者にもインタビューを行った。インタビューはA社と同じ内容で実施した。

3 調査対象及び調査方法等

(1) 地域連携に対する教員・学校等の認識に関するアンケート調査

Microsoft Formsを用いて、令和5年12月6日～令和5年12月28日に調査を行った。管理職及び教員アンケートの回答率は71.3%（回答数554人）、副校長対象の学校アンケートの回収率は100%（回答数20人）であった。

(2) 探究活動に求められる資質・能力に関する教員・生徒対象の調査

① X高等学校における調査

令和6年6月5日に行われた生徒向け探究講演会および教員向け研修会と併せて、教員および生徒アンケートを実施した。教員アンケート（回答率72.9%，41名）、生徒アンケート（回答率75.3%，423名）はMicrosoft Formsを用いて令和6年6月5日から7日にかけて実施された。また、総合的な探究の時間を担当する分掌の教員3名（主任，主担当4年目，副担当1年目）に事前に質問事項を送付した上でインタビューを実施した。1年目の担当者は2回のインタビューを行い、2回目は1回目の回答をもとに実施した。

② Y高等学校における調査

Y高等学校の校長に対して、令和6年9月18日にインタビューを実施し、同校の探究活動やその推進に関する取り組みを調査した。

(3) 地域対象者へのインタビュー調査

① 地域企業A社

A社はライフサイエンス関連の企業や研究機関で構成される団体に属する企業であり、人材育成の一環として高校生の探究活動を支援している。高校生の探究活動に関わって10年程度の経験がある。担当者に対し、事前に質問事項を送付しインタビューを実施した。

② 地域企業B社

B社は地元銀行グループの地域デザイン商社であり、高校生・大学生創出プロジェクトを運営している企業である。今年度から高校生の探究活動に関わっている。担当者に対し、事前に質問事項を送付しインタビューを実施した。

③ 自治体が運営するプロジェクト

本プロジェクトは自治体が運営する地域の各事業所の広報活動などを実施しているプロジェクトである。自治体唯一の高等学校であるY高等学校と合同で魅力発見ラボを立ち上げ、高校生の探究活動を支援している。担当者に対しインタビューを実施した。

4 調査結果

(1) 教員の実践力に関する認識

① 抽出校アンケート調査（項目による比較）

教員に対し、地域連携に関する意識についての8項目のアンケート調査を実施した。6つの選択肢「1：全くそう思わない」から「6：とてもそう思う」を用いた6件法で実施した（図1参照）。「総合的な探究の時間、課題研究等が生徒の成長にとって有意義なものになっている」「総合的な探究の時間、課題研究等における、生徒の活動の内容が充実している」「総合的な探究の時間、課題研究等において、生徒は主体的に取り組んでいる」という項目に比較して、「教育活動を通じて、生徒の社会参画に対する意識を高めている」が低い結果となっている。総合的な探究の時間が生徒の社会参画意識を高めることにつながっていないと感じている教員がいることがわかる。

② 抽出校アンケート調査（年代による比較）

教員に対し、地域連携に関する意識についての8項目のアンケート調査を実施した。6つの選択肢「1：全くそう思わない」から「6：とてもそう

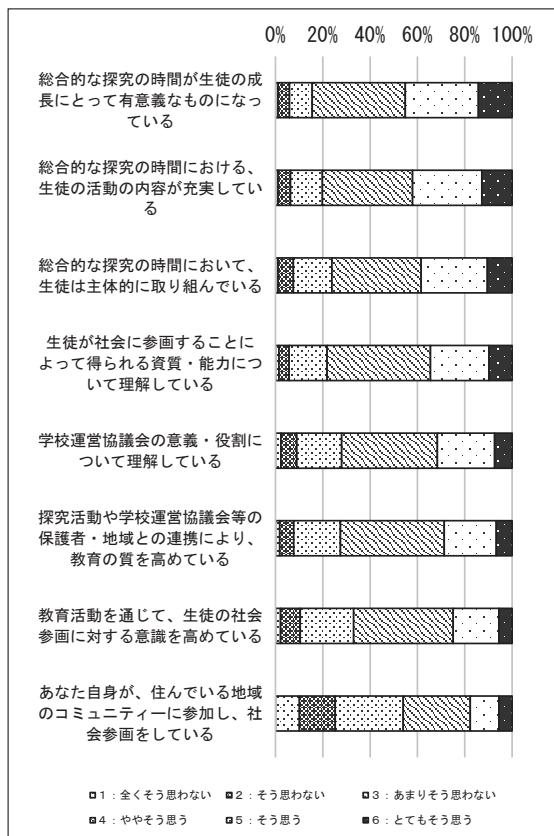


図1 教員の地域連携の意識

思う」を用いた6件法で実施し、20代から60代の5つの年代に分けて分析した(図2参照)。学校運営協議会の意義・役割の理解や保護者・地域との連携については年代が若いほど低い値となっている。このことから、若手教員の意見を学校運営に取り入れること、外部との連携についても権限を付与することで、さらなる教員の成長が見込まれると推測される。

③ X高等学校の教員・生徒アンケート調査

X高等学校において、教員と生徒に対し総合的な探究の時間で育成を目指している5項目についてアンケート調査を実施した。それぞれ、6つの選択肢「1：全くそう思わない」から「6：とてもそう思う」を用いた6件法で実施し、そのうち、4～6の肯定意見の比率を分析しグラフにまとめ、生徒と教員のデータを比較した(図3参照)。課題設定能力、課題探究能力、論理的思考力の3つは、教員は半数程度が肯定的な回答だが、生徒は肯定的な回答が70%以上となっており、教員



図2 年代別 地域連携の意識

が思うレベルに達していない状況にある。プレゼンテーション能力については、生徒・教員がほぼ同レベルに達していると認識している。実践力については、生徒の認識が唯一低い項目であり、総合的な探究の時間において実践まで実行できるか否かが課題であることが読み取れる。

教員に対し、総合的な探究の時間の指導の認識についてアンケート調査を実施した。6つの選択肢「1：全くそう思わない」から「6：とてもそう思う」を用いた6件法で実施した。共通認識に関する質問に対し、否定的な回答が47%であり、6：とてもそう思うは0%となっている(図4参照)。このことから、教員間で指導に差があることが明らかである。また、総合的な探究の時間における指導が、生徒の社会参画の意識を高めているかという質問に対し、40%が否定的な回答であり、社会への参画意識を高めているとは言えない状況である。

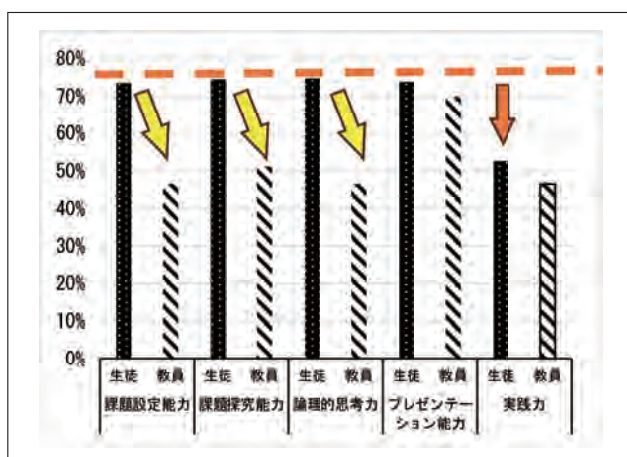


図3 総合的な探究の時間で目指す能力の育成

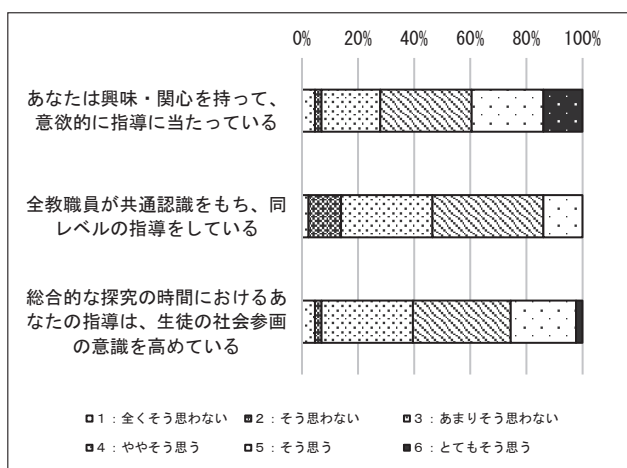


図4 教員アンケート 教員の探究指導

教員へのアンケートから総合的な探究の時間に対する課題・不安・悩みについてのまとめは次のとおりである。

意義・目的の明確化

探究活動やその目的が生徒や教員に十分に理解されていない。発表や論文作成が目的化してしまい、本来の探究活動の深まりが足りないことが問題である。

教員の目線合わせ

教員同士の意識や指導法に一貫性が欠けている点が問題視されている。共通理解が不十分で、

各教員がバラバラに指導している状況が生徒に悪影響を与えている。定期的に職員の目線を合わせるための確認や、指導体制を見直す機会を設ける必要がある。

生徒の意欲向上のための指導法

生徒が受動的になっている状況や、自由な探究を促すための指導と見守りのバランスが取れていない。生徒の「好き」を生かす指導が必要だが、多くの生徒が行き詰まりやすい。また、テーマ設定に時間がかかりすぎてしまい、探究自体に十分な時間が割けていないことが問題である。

伴走者としての関わり

教員が生徒に適切に関わる方法や加減に対する不安がある。伴走者としての役割をどの程度まで果たすべきか迷う声があり、特に生徒の興味関心を引き出すための指導が難しいと感じる教員が多い。生徒との面談や日常的な対話を通じたサポートが必要である。

次に、教員へのアンケートから総合的な探究の時間に対する、有効な関わり方をまとめた。

伴走者としての関わり

生徒との関わりでは、伴走者として生徒の自律性を尊重しつつ、指導するのではなく、生徒自身が探究し学びを深めるサポートを行うことが重要である。

教員の役割

教員は生徒の探究や成長をサポートし、自身も探究的な姿勢を示すことが求められる。また、学年の教員全体で生徒の指導を分担する協力体制が必要である。

発問の重要性と時間の使い方

生徒の探究心を深めるためには、適切な発問や問いかけが重要であり、それに加えて限られた時間の中で深く探究を行うための工夫が必要である。

探究活動の深まり

生徒の自律性を尊重し、教員が問いかけやサ

ポートをする一方で、必要に応じて生徒の自律性を信頼して自由に探究させるべきである。また、外部機関や生徒間のつながりを通じて探究を促進することも重要である。

④ 総合的な探究の時間の担当教員へのインタビュー調査

X高等学校において、総合的な探究の時間の担当分掌の教員3名(主任,担当4年目,担当1年目)にインタビュー調査を実施し、総合的な探究の時間における課題などを把握した。

<主任>

教員の 実践力	・教員の意識に温度差 ・全教職員での取り組みは多忙化につながるため、頼みにくい
組織的 アプローチ	・学年主任の理解が重要 ・地域との連携を継続させること ・教員同士の意識や指導法に一貫性が欠けている。目線合わせのための研修会の実施が必要
地域との 関わり	・生徒の探究テーマと地域企業とのマッチング

<主担当4年目>

教員の 実践力	・学校での学びと実社会とのつながりを実感 ・生徒が社会に影響を与える実体験をすること ・業務の処理スピードの向上・全教職員が目線を合わせて探究活動を支えることの必要性
組織的 アプローチ	・管理職による業務負担の軽減のサポート ・先行きが不透明な活動をサポートすることに対する不安 ・学年主任が探究活動の重要性を理解することが必要
地域との 関わり	・地域との意見交換や交流の場の必要性 ・生徒にとって実践的な場が必要 ・生徒に対して、企業の視点からの指導 ・未知のものに挑戦する力を生徒に育成

<副担当1年目>

教員の 実践力	・生徒の主体性を尊重するためのファシリテート力に不安 ・活動が未熟な生徒に対して、自己をメタ認知する指導の必要性 ・問いを立てることを生徒が経験することによる、教科の学びへの充実
組織的 アプローチ	言及なし
地域との 関わり	・伴走者としてアドバイスをするときの根拠をもつために、地域とのつながりが必要 ・地域連携の機会がなく、さらに時間的な余裕もなく地域の方とのつながりの構築に課題

(2) 学校の組織的アプローチに対する認識

① 抽出校アンケート調査(規模・分類の比較)

教員に対し、地域連携に関する意識についての8項目のアンケート調査を実施した。6つの選択肢「1:全くそう思わない」から「6:とてもそう思う」を用いた6件法で実施した(図5参照)。「探究活動や学校運営協議会等の保護者・地域との連携により、教育の質を高めている」「教育活動を通じて、生徒の社会参画に対する意識を高めている」の2項目において、小規模校の教員の認識が他の学校規模・分類に比べて高くなっており、地域連携による生徒の社会参画意識を高めることができることが、小規模校の強みと言える結果となった。

② 抽出校アンケート調査(職種の比較)

教員に対し、生徒の実社会で活躍するための資質・能力について、教育活動を通じた育成状況について11項目のアンケート調査を実施した。6つの選択肢「1:全くそう思わない」から「6:とてもそう思う」を用いた6件法で実施した(図6参照)。どの項目も管理職が最も高い値となっているが、その次に高いのは総合的な探究の時間の担当教員(総探担当)となっている。このことから、総合的な探究の時間の担当教員となって業務を遂行する中で、生徒に社会で求められる資質・能力を学校で育てる意識の向上に寄与していることがわかる。

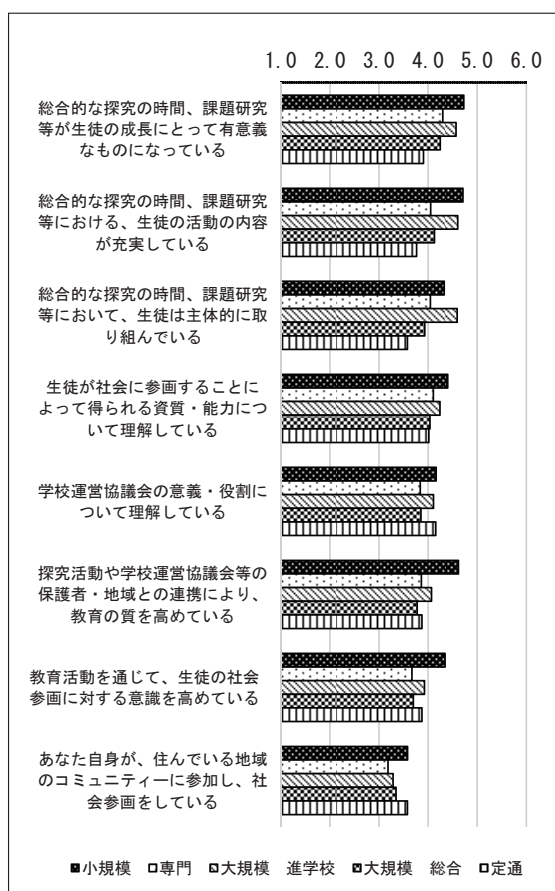


図5 学校規模・分類別 地域連携の意識

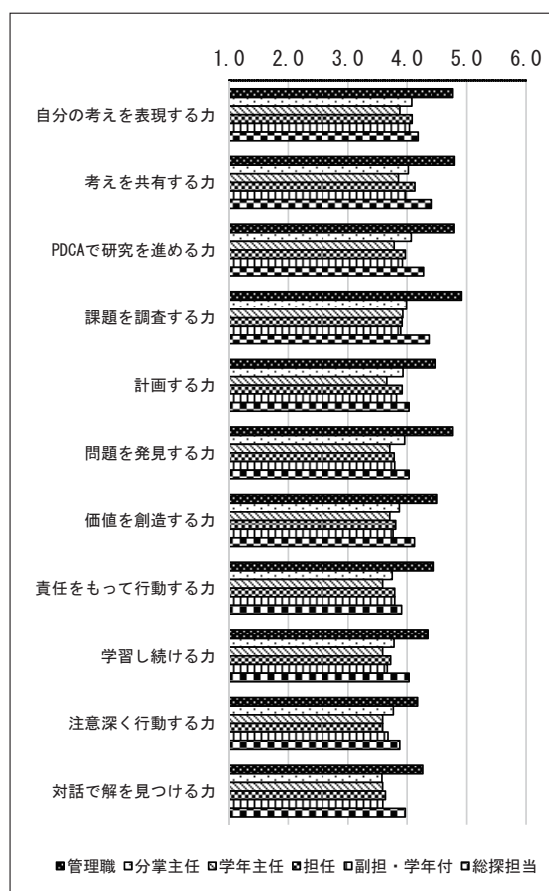


図6 職種別 生徒の資質・能力の育成

③ 教員へのインタビュー調査

Y高等学校では、校長自らが中心となり総合的な探究の時間の計画の作成、連携先である自治体が運営するプロジェクトとの調整を行っている。本プロジェクトによる「魅力発見ラボ」の活動は、生徒が総合的な探究の時間において選択して取り組むもので、教員が関わる必要がない活動のスタイルを実現している。これにより、校長が転勤した後でも持続可能な活動になっている。該当校長にインタビューを行った。

学校の注目度と認知度の向上

Y高等学校は注目を集める学校となり、留学セミナーでのブース訪問者も増加。進学実績だけでなく、探究活動に関する質問が増えている。

生徒の活動とモチベーション

魅力発見ラボの活動が生徒のモチベーションを高め、ラテベースやLINEスタンプなどの成果が社会に認知されている。

外部との連携と影響

外部講師の講演やワークショップが頻繁に行われ、生徒の学びが深まる。お礼状などの文書を発出しないことを了承してもらっている。連携の依頼が増加傾向にあるが、内容を確認し管理職のところで断るものも多い。

地域との関わり

地域住民からのフィードバックを受け、回覧板に情報を掲載。地域の子供たちの活躍を見てもらうための工夫をしている。

探究活動の自由度とサポート

生徒の自由な発想を尊重し、先生方はサポート役に徹している。型にはまった指導にならないよう、育成したい資質・能力は明示せず、柔軟な活動環境を提供している。

(3) 地域との関わりに対する認識

① 教員からみた地域連携に対する効果と課題

教員対象のアンケート調査において地域連携の効果と課題をまとめた。

<効果>

地域連携の効果

生徒が地域との交流を通じて、視野が広がり、社会や地域への理解が深まり、コミュニケーション能力や将来への意識が向上する。

生徒の成長と意識変化

生徒が地域活動を通じて、自らの将来について考えることで、地域に対する愛着や責任感が芽生える。

教員と地域の関わり

教員自身が地域社会に積極的に参加し、地域の人々と連携することで、生徒の成長や教育効果を促進する。

地域社会と学校との関係構築

学校と地域が協力することで、相互の信頼関係が築かれ、地域全体の教育力やサポート体制が強化される。

探究活動と地域連携

地域との連携を活用した探究活動により、生徒の探究心が深まり、学問的な能力や地域に根ざした学びが促進される。

<課題>

地域とのコミュニケーション不足

地域の理解や協力が必要である。世代間の理解の差や地域の歴史・産業教育の知識も重要である。

教員の負担

業務量が増加している。コーディネーターの支援により軽減できる可能性がある。

生徒の参加と意識

生徒の地域連携活動への参加意識が低く、主体的な活動が求められている。ボランティア活動を通じて自己有用感を高めることが重要である。

継続性と計画

地域連携活動の継続性と計画性が重要であり、長期的な視点での取り組みが求められている。地域資源の活用やコーディネーターの存在が必要である。

調整と手続きが煩雑

調整や手続きの効率化が求められている。日程調整や必要な文書の多さが課題である。

② 学校組織と地域連携に対する効果と課題

副校長対象のアンケート調査において、地域連携の学校としての成果と課題をまとめた。

<効果>

探究活動と専門性の向上

地域連携活動を通じて、生徒は専門的な知識やスキルを深め、探究活動が進展した。地域のサポートにより、外部との連携や教育活動が円滑に進み、効果が見られた。

社会性と協働能力の育成

地域や多様な他者との協働を通して、生徒は主体性や社会的スキルを育み、国際的な視野や探究能力を高めた。他者との連携から新たな価値や人間関係を築く力が養われた。

地域貢献と進路意識の向上

地域との協力や貢献活動を通じて、生徒は地域社会との強い信頼関係を構築し、地域に対する理解が深まった。地域で活躍する大人との交流が進路指導につながっている。

<課題>

教員の多忙化と負担

地域連携や探究活動の調整、事務作業の増加による教員の多忙化が顕著である。教員の負担軽減が必要である。

探究活動の場と機会

生徒の直接的な外部連携に伴うリスクや活動機会の制限も課題となっている。探究活動の場と機会を広げ、地域との接点を強化することが必要である。

地域との連携

地域との連携活動において、教員の負担や多忙化、専任者の不足、地域定義の曖昧さが問題視されている。

③ 地域側からみた学校との関わりの効果と課題

2校の総合的な探究の時間に関わっている地域の方に対してインタビュー調査を実施した。

< X高等学校：地域企業A社 >

総合的な探究の時間への関与

総合的な探究の時間に関わる背景には、中高生との人材育成の機会が増えたことや、地域の学校との連携が挙げられる。意義として地域企業のPRや人材育成が含まれる。教員の異動による継続性の課題も存在する。

企業側のメリット

総合的な探究の時間は短期的に企業のPRや生徒の育成に貢献し、中長期的には地域人材のUターンや企業の採用に関わるとともに、OBとのつながりも促進している。

学校との連携

学校との情報共有や目線合わせが不十分で、特に探究活動のテーマ設定や支援の方法に関して課題がある。探究活動における地域企業の関わり方や支援の体制が持続可能であることが求められている。

生徒への指導

生徒との関わりには、高校生の活動が表面的になりがちで、企業側がリソースの投入判断に困る場面がある。大学生のような責任感を持って取り組む姿勢が求められる。

指導法の共有

地域間での指導法の共有やノウハウの共有には課題があり、指導の経験に基づくサポートが主流。生徒の心理的なサポート体制の整備や定期的な情報共有が望まれている。

< X高等学校：地域企業B社 >

総合的な探究の時間への関与

地元企業とのつながりや経済産業省のプロジェクトがきっかけで、地方の人材育成に関わりを持つようになった。生徒には選択肢を提案し、距離感を大切に活動している。

企業側のメリット

総合的な探究の時間に関わることで、企業への入社意欲を高め地域への関係人口を増やすことができる。生徒の斬新なアイデアが新たな気づきを生み出す点でもプラスがある。

学校との連携

テーマ設定から参画する場合には、目線合わせの場が必要になる可能性がある。今後、探究担当の教員だけでなく、学年主任とも関わりを広げていきたい。

生徒との関わり

熱量のある生徒には選択肢を提案し、距離感を保ちながら関わっている。手取り足取りの指導を避け、生徒が自ら考え選ぶ姿勢を大切にしている。

< Y高等学校：自治体が運営するプロジェクト >

総合的な探究の時間の意義・目的

Y高等学校の生徒に地域の魅力を知ってもらい、課題発見と解決の経験を積むことを目的としている。魅力発見ラボを通じて、自分自身の魅力も発見することを期待している。

総合的な探究の時間のプラス効果

地域の事業所訪問を通じてUターン人口の増加や地域の魅力を外部に伝える人材の育成に貢献している。高校生の斬新なアイデアが事業と

して発展しており、事業者にとってもプラスとなっている。

学校との関わり

魅力発見ラボの活動は学校から一任されている。生徒が達成感を得て社会を変える経験を重視している。生徒の自主性を尊重し、選択肢を提案する形で活動を進めている。

生徒との関わり

事業所との連携をスムーズにするために仲介役を務めている。生徒のやる気が高く、活動に困ることはない。資金管理や移動手段、費用の確保など、活動を支える体制が整っている。

地域間の連携

複数の事業所が協力して成果を出す活動が行われている。地域の事業所をつなぐハブの役割を果たす人がいることで、生徒のやりたいことを実現するためのスムーズな連携が可能となっている。

5 調査より明らかになった課題

(1) 教員の実践力について

教員の実践力についての課題を3つのカテゴリに分類した。

① 教員間の認識の差

- ・ 社会で必要になる資質・能力を伸ばす指導力の職種ごとの差
- ・ 生徒の意見を教育活動に取り入れる認識の年代ごとの差
- ・ 若手教員の地域、保護者との連携に関する理解や経験の不足
- ・ 多忙化による教員の実践力向上の弊害
- ・ 共通認識をもって指導するための目線合わせが不足

② 教員の資質・能力の向上

- ・ 企業との連携による業務スピードの向上
- ・ 伴走者としてファシリテーション能力の向上

③ 総合的な探究の時間の指導の実態

- ・ 生徒の社会参画意識の向上まで総合的な探究の時間の活動が達していない
- ・ 生徒の自己効力感の低さ

- ・ 生徒の総合的な探究の時間に対する意欲の差
- ・ 生徒が総合的な探究の時間の活動に取り組む環境の問題

(2) 学校の組織的アプローチについて

学校の組織的アプローチについての課題を3つのカテゴリに分類した。

① 組織マネジメント

- ・ 学年主任によるミドルのリーダーシップ
- ・ 総合的な探究の時間の担当教員に対する業務負担の軽減

② ビジョン、認識の共有

- ・ 教員同士の意識や指導法に一貫性が欠けている
- ・ 総合的な探究の時間に対する意義目的の明確化
- ・ 生徒の意欲向上のための指導法
- ・ 中学校との接続

③ 業務改善、円滑な業務の遂行

- ・ 地域との調整と手続きの煩雑さ
- ・ 活動による収入や、移動費用等の費用面の管理

(3) 地域との関わりについて

地域との関わりについての課題を4つのカテゴリに分類した。

① 教員と地域との関わり

- ・ 教員と地域とのコミュニケーション不足
- ・ 教員との属人的な連携による連携の断絶
- ・ 地域と学校の目線合わせが不足

② 生徒と地域との関わり

- ・ 生徒の地域連携活動への参加意識の低さ
- ・ 生徒と地域の方の連携における課題
- ・ 地域間での指導法の共有

③ 地域への情報発信

- ・ 学校内の活動を広報することの重要性

④ 持続可能な地域との連携

- ・ 地域連携による教員の負担
- ・ 地域側のメリットの共有

III 課題解決の手立てと実践による検証

1 教員の実践力の向上：実態把握のため教員と生徒に同項目のアンケートを実施

教員の実践力の向上に対する実践として、教員・

生徒アンケートを実施することで、課題を明確にし、その解決に向けた方策を検討するサイクルについて検証する。X高等学校での調査だけではなく、Y高等学校においても同様のアンケートを実施し、様々な学校規模・分類で有効な手立てとなりうるか調査した。

教員と生徒に対し、Y高等学校において、総合的な探究の時間で育成を目指している3項目についてアンケート調査を実施した。6つの選択肢「1:全くそう思わない」から「6:とても思う」を用いた6件法で実施し、そのうち、4～6の肯定意見の比率を分析し図7のようなグラフにまとめ、生徒と教員のデータを比較した。

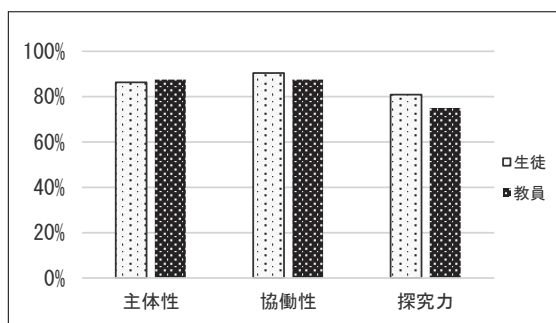


図7 Y高等学校資質能力(肯定意見の比較)

X高等学校のデータと比較して、どの項目も教員・生徒間で大きな差がないことがわかる。

検証のために、今回は、大規模進学校と地方小規模校の2校で実施した。Y高等学校では小規模校ならではの、教員と生徒との関係が充実している点がこの結果からも見られた。今回のデータをもとに、課題をそれぞれの探究担当教員へ報告したところまでで、本研究は閉じられるが、実際にこのデータから見えた課題に対し、来年度の計画に向けてどのように対応するのかを検討する指標となるデータとなることは見て取れた。よって、定期的に、教員・生徒アンケート調査を実施し、その認識の差を見ていくことでPDCAサイクルを活用し、総合的な探究の時間のさらなる充実を目指すことができることが示された。

(2) 学校の組織的アプローチの促進：内部講師

による実態を踏まえた校内研修会

学校の組織的アプローチの促進の実践として、内部講師による校内の実態を踏まえた研修会の実施について述べる。X高等学校ではこれまで、外部の有識者による総合的な探究の時間に関する研究会を実施してきた。今年度は、昨年度の卒業学年の学年主任から3年間の総合的な探究の時間の指導実績について実践事例を紹介する研修会を実施した。研修会後のアンケート結果から、同じ学校の生徒に対してどのような指導が有効だったのかを理解するために有意義な研修会となったことが示されている。特に、研修会の中で「問い」の重要性を強調していたことが、研修を受けた教員に有効に働いており、そこから「伴走者」としての教員の在り方や、総合的な探究の時間に限らず、教科の授業においても指導力を向上させるために有効な研修会であったことがわかる。以下に、アンケート内容の要約を示す。

<研修で学んだこと>

探究活動の目的と意義

総合的な探究の時間の意義や目的を再確認し、探究が進路指導や生涯学習にどう関わるかを学んだ。また、学習指導要領に基づいた探究活動であることを再確認し、探究の意義や目的について考え直す機会を得た。

ファシリテーターとしての教員の役割

生徒が自ら探究を進めるための「問いかけ」の重要性や方法について具体的な視点を学び、その実践方法を習得した。教員としての指導方法や生徒との関わり方、伴走する役割について考えが深まった。

問いかけの技術と重要性

問いを立てる際の観点や、効果的な問いかけがどのように生徒の思考を深めるかについて理解が深まった。また、問いかけの技術や、普段の授業にどのように取り入れるかについても考えが深まった。

生徒との関わり方・支援方法

生徒との日常的な関わり方や、探究活動を

通じて生徒をどのように支援していくかを学んだ。生徒が自らの探究を深められるようにサポートするためのアプローチや、日々の対応で大切にすべき点について学んだ。

＜研修会の感想，講師へ伝えたいこと＞

研修の有益性とタイミング

研修の内容が非常に有益であり，それを指導に活かせると感じている。特に，研修の実施時期について，年度の始めや前年度末に実施されると，4月から自信を持って指導に取り組める。

講師と研修形式の評価

外部講師よりも，内部の人材や，近年本校で勤務経験のある人の話が圧倒的に良いと感じた。また，学習指導要領に基づく「探究」の姿勢について明確に提示してもらい，その内容に刺激を受けた。

生徒への指導に関するアドバイスと課題

研修を通じて，知的好奇心の重要性や，成績だけでは進学先を決めるべきでないという認識を確認した。生徒の興味を活かした指導のため，指導法の改善や論文作成に関する理解を深める必要性を感じた。

地域との連携とサポート体制

地域の人々にも探究の在り方を理解してもらい，生徒をサポートできる体制を作ることが生徒にとって有益であると感じた。また，目線合わせが重要であり，学校経営にも関わる地域との連携が不可欠である。

検証の結果，今回の研修会のように，内部講師による研修会を定期的実施することで，教員間の目線合わせにつながる事が示された。

(3) 地域との関わり強化：地域リーダーの必要性

地域との関わりに対する実践として，地域リーダーの必要性について，これまでのインタビュー調査から地域リーダーとして活躍している方の実践について検証する。

＜X高等学校＞

総合的な探究の時間に長年かかわっている方のインタビューにおいて，「初めて関わる方には，まずは高校生がやりたいことを最後まで聞いてみた上で，アドバイスをおこない，サポートできそうな人につなぐ。アポイントを取ることは生徒が行うというX高等学校の総合的な探究の時間の方針も伝えている。どこまで深く関わるかは，現時点ではノウハウとしてというよりは，経験した感覚的なものが大きい。」と述べており，初めて関わる地域の方に対して，高校生の探究活動に対する地域の大人としての役割について助言していることがわかった。課題としては，ノウハウとして確立されているものではなく，感覚的なものであるという点があげられる。

さらに，今年度から高校生に関わっている方へのインタビューにおいて，「生徒と関わる中で，熱量のある生徒に対して誘導するのではなく，選択肢を提案するという距離感で関わりを持っている。学校から依頼されたわけではないが，手取り足取りの指導をすると，生徒も不満を持つことにつながってしまうので，この関わり方をしている。」と述べており，初めからどのように関わるべきかを理解している方も存在している。この背景として，高校生と関わる以前に，大学生に対する支援をこれまでもしていた経験があるため，この視点をもって取り組んでいたことが推測される。

＜Y高等学校＞

地域と学校を接続している方のインタビューにおいて，「事業所の方が不安や悩みを感じることはないように，仲介役として活動をしている。事業所の方が高校生に対して支援をする余裕がないようであれば，連携をしないなど状況を見て判断している。」と述べており，各事業所の業務負荷や連携の可否についても確認しながら，学校と連携していることが明らかとなった。

検証の結果として，地域連携における仲介役の重要性が，複数のインタビューから明らかになった。総合的な探究の時間に関わる経験者は，初めて探究活動に関わる地域の方に対し，高校生のや

りたいことを傾聴した上で適切なアドバイスをを行い、必要に応じて支援可能な人物や組織につなぐ役割を果たしている。このような助言は、地域の大人が高校生の活動を支えるための指針を提供するものであり、その意義は大きい。一方で、この関わり方は現時点では体系化されたノウハウではなく、個々の経験や感覚に依存しているという課題が残る。また、支援経験を持つ方は、生徒の自主性を尊重しながら選択肢を提案する適切な距離感を保つことが効果的であると示唆している。Y高等学校では、地域と学校をつなぐ仲介者が、事業所の負担や連携の可否を確認し、事業所が支援に余裕を持てる状況を整えることで、連携の質を確保している。このような仲介役の活動は、高校生と地域が円滑に連携し、持続可能な関係を築くために不可欠である。

Ⅳ 総合的な探究の時間を踏まえた 教員の実践力向上促進ツール活用の提案

1 研修の実施における促進ツール及び 地域連携のための覚書の活用

「教員の実践力の向上」「学校の組織的アプローチの促進」「地域との関わり強化」という3つの視点を現場の教員間で共有するため、促進ツールと地域連携のための覚書を作成した。本促進ツールを活用し総合的な探究の時間の全体像を把握した上で、教員・地域それぞれが担当する課題とその方策の案について、校内研修会で議論することを目的としている。さらに、地域連携の覚書については、学校が地域と連携をする際に、認識の齟齬が発生しないことを目的として、学校と地域で共有する覚書となることを想定している。学校ごとに作成するものであり、その学校と連携する地域の企業や団体において統一された資料となるものである。この覚書を共有することで、生徒に対する対応の考え方や、教職員の役割を地域の方にも理解してもらうことにつながる。また、生徒にも共有し、生徒が地域との連携で不具合が生じた場合には、総合的な探究の時間の活動を充実

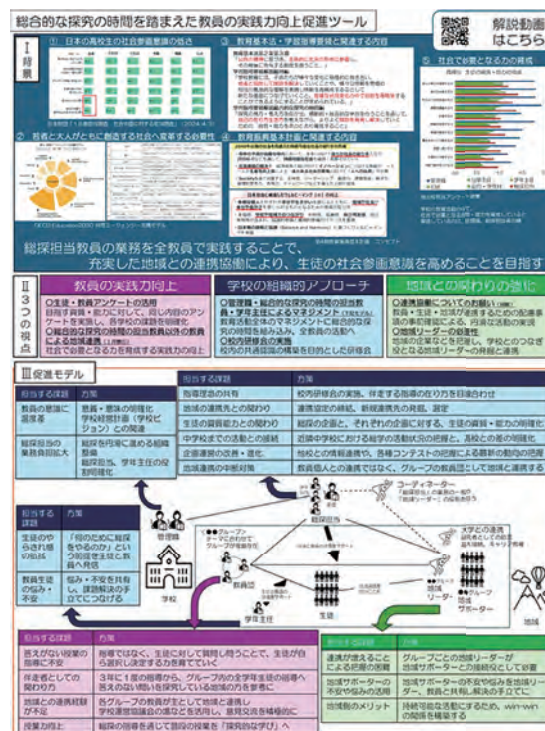
させていくために、再検討することを想定している。

2 促進ツールの作成と改訂

促進ツールは「Ⅰ 背景」「Ⅱ 3つの視点」「Ⅲ 促進モデル」の3部で構成されている(図8参照)。「Ⅰ 背景」には、本研究の背景となった内容や、教員対象のアンケート調査を掲載したうえで、本促進ツールの目標を明記した。次に「Ⅱ 3つの視点」では、本研究の3つの視点と実践例について掲載した。最後に「Ⅲ 促進モデル」では、各担当者の関係と、担当する課題に対する方策について記載している。これまでのアンケートやインタビューから明らかになった課題に対して、方策を掲載することで、指針となることを目指している。作成したツールが、X高等学校(大規模進学校)以外の学校でも適用できるものなのか複数校の管理職、総合的な探究の時間の担当教員、地域の企業担当者等に対し質問紙調査を行い、内容を改訂した。

改訂後の解説動画を作成し現場の教員に活用してもらいやすくした。

<https://youtu.be/99J6hkURGYo>



3 地域連携のための覚書の作成と改訂

教員・生徒・地域が連携するための配慮事項の事前確認による、円滑な活動の実現を目的として、「地域連携のための覚書」を作成した(図9参照)。教員・生徒・地域が連携するための配慮事項を協議の上で作成し事前に確認しておくことによって、円滑な活動を実現することを目指すものである。覚書の内容として、「コンセプト」「地域連携のメリット」「地域連携のため、配慮いただきたい事項」の3点を記載した。覚書についても促進ツールと同様に質問紙調査を実施し内容を改訂した。その結果から、タイトルを「総合的な探究の時間での連携協働についてお願い(説明)」に変更し、内容についても見直した。

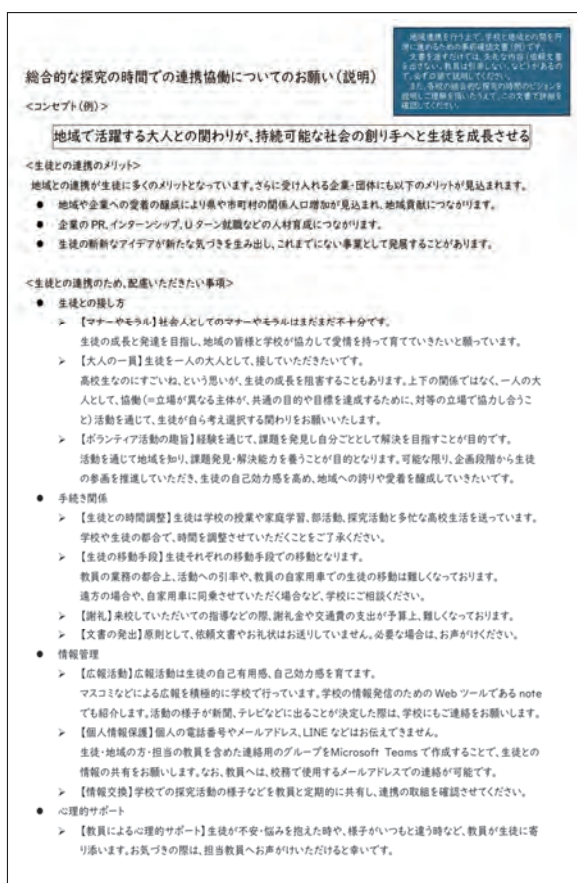


図9 地域連携の覚書

V おわりに

1 本研究のまとめ

本研究では調査をもとに、3つの視点として①教員の実践力の向上、②学校の組織的アプローチの促進、③地域との関わりの強化を定義して研究を進めた。研究の成果として全教員が共通理解を持ち、各担当者がそれぞれどのような内容を担当すべきかのモデルを提案した。実践の結果、①教員の実践力の向上に寄与するものとして、教員と生徒で総合的な探究の時間で伸ばす資質・能力についての育成実感のアンケート調査を、複数校で実施することにより課題の明確化につながる事が明らかとなった。次に、②学校の組織的アプローチの促進のために、校内の教員による実践を共有する研修会の実施が効果的であることが明らかとなった。最後に、③地域との関わりの強化として、学校と地域を接続する地域リーダーの存在の必要性が、アンケート記述やインタビューから明らかとなり、地域との接続を円滑にするために、地域連携の覚書の存在が有効であることが多くの実践をしている方々から示された。「総合的な探究の時間を踏まえた教員の実践力向上促進ツール」と、「地域連携のための覚書」について、様々な学校規模・分類の管理職や、総合的な探究の時間の担当教員、地域リーダーとして総合的な探究の時間に関わっている方から助言をいただき、現場で活用できる形に改善することができた。これらの成果が、多くの学校現場で活用されることで、すべての教員が主体的に地域と連携することにより、生徒たちの育成に効力のある実践力を形成し、生徒たちが地域の課題に対して主体として取り組み、社会に対する自己効力感や自己有用感の育成につながる事が期待される。

2 考察

本研究のアンケート調査から、職種別に分析すると、総合的な探究の時間の担当教員が、他の教員と比較して生徒の社会で必要となる資質・能力の育成をしているという実感の数値が高いことが明らかとなった。最も高いのは、管理職ではある

が、総合的な探究の時間の担当教員が分掌主任や学年主任などの主任層よりも高い値を示していることは特質すべき点であると考ええる。総合的な探究の時間は、担当の教員やその部署が中心となって取り組む学校が多くあるが、本来すべての教員が担当する教科であり、生徒にとって学校内だけでは得ることが難しい実社会・実生活との関わりを中心とした、課題解決型学習であることは言うまでもない。本研究で明らかとなった多くの課題に対し、管理職、学年主任、総合的な探究の時間の担当、一般教員、地域がそれぞれの立場から取り組み、協働的な関係を構築していくことが必要であり、そのモデルを示すことができた。このモデルを多くの学校で活用し、各学校の実態に合わせた形でブラッシュアップしていくことが必要であり、その際に総合的な探究の時間の担当だけでなく、地域や一般教員、さらに生徒をも巻き込み、ともに協働的に関係性を構築することが期待される。

3 今後の課題

総合的な探究の時間を踏まえた教員の実践力向上促進ツールについては、多くの関係者から意見をいただいた成果として提案しているが、実際に学校現場で実践するところまでは本研究で進むことはできなかった。しかしながら、本成果物に記載されている多くの内容は、各学校で実際に取り組んでいる実績のあるものを記載している。今回、アンケートやインタビューで多くの方から、様々な実践や考えを聞くことができた。本成果物を作ったことで終了ではなく、常に最前線で取り組んでいる教員の実践を参考にブラッシュアップをしていくことが重要であり、一部の教員で担うのではなく、すべての教員がそれぞれの実践力を向上させていくために主体的に取り組むための基盤となる研究となることを期待している。

【参考文献・引用文献】

経済産業省『イノベーション創出のための学びと社会連携推進に関する研究会報告書－共助により価値創造人材の育成を支える環境の構築に向

けて－』(経済産業省, 2024), 10

佐古秀一「コンピュータ導入と学校の対応に関する組織論的考察-外生的変革に対する学校組織の対応とその規定要因に関する事例研究-」(『日本教育経営学会紀要』34巻, 1992), 50-63

志水宏吉「社会関係資本と学力-「つながり格差」仮説の再検討-」(『日本教育社会学会大会発表要旨集録』62巻, 2010), 368-373

白井俊『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来 エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』(ミネルヴァ書房, 2020), 96-98

中央教育審議会『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)』(中央教育審議会, 2015), 9-12

中村怜詞「教師の意識変容はいかになされるか-総合的な探究の時間の実践に着目して-」(『日本教育経営学会紀要』64巻, 2022), 56-72

新里早映「地域人材の育成に資する探究学習の授業設計と運営体制構築に向けた実証的研究」(『環境情報科学学術研究論文集』37巻, 2023), 226-232

日本財団『18歳意識調査「第62回-国や社会に対する意識(6カ国調査)-」報告書』(日本財団, 2024), 15 <https://www.nippon-foundation.or.jp/who/news/pr/2024/20240403-100595.html>

宮下与兵衛「学校文化・地域文化をつくる生徒会活動」(『日本特別活動学会紀要』23号, 2015), 25-29

文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編』(文部科学省, 2018), 11-19

柳澤良明『子どもの参加の権利 <市民としての子ども>と権利条約 第2章3ドイツ』(三省堂, 1996), 230-244

和井田清司「学校改革における学校参加の可能性と課題」(『日本教師教育学校年報』12巻, 2003) 113-123

小学校小規模校における 教員の協働的な学びをいかした研修活性化の在り方

佐藤 綾*, 田代 高章**, 紺野 好弘**, 鈴木 久米男***

(2025年2月3日受付)

(2025年2月14日受理)

SATO Aya, TASHIRO Takaaki, KONNO Yoshihiro, SUZUKI Kumeo

Enhancing Teacher Training Through Collaborative Learning in Small Elementary Schools

要 約

本研究の目的は、W県内小学校の校内における研修について、現状や課題を明らかにし、さらに小規模校の教員がより効果的に、協働的な学びに取り組むことができるような研修の在り方を示すことにある。先行研究で残された課題とW県内小学校への実態調査から、【教員個人の自己課題の不明確さ】【校内での主題研究への日常的な取組の希薄さ】【校内での自己研修への意識の低さ】【多様な他者との協働的な学びの機会の希薄さ】を本研究の課題とした。これらの課題に対する4つの解決の手立てを、①教員が自身の教育実践を振り返る機会の設定、②教員の実践の質を高める、主題研究への日常的取組の促進、③自己課題解決への取組の推奨、④近隣校と連携・協働するための場の設定とし、3つの小学校で実践による調査やインタビュー調査を行った。その結果、手立ての有効性が確認され、小学校小規模校の教員の協働的な学びの一助となることが明らかになった。

I はじめに

1 本研究の目的

本実践研究の目的は、W県内小学校の校内における研修について、現状や課題を明らかにし、さらに小規模校の教員がより効果的に協働的な学びをいかし、研修が活性化するその在り方を示すことにある。

W県内の小学校の約73%が国の基準という小規模校に当たり、小規模校では限られた教員数で校内研修が行われているという実態がある。

中央教育審議会の『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」

(令和4[2022]年12月19日)によると、今後の改革の方向性として「子供たちの学び(授業観・学習観)とともに教師自身の学び(研修観)を転換し、『新たな教師の学びの姿』(個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じた『主体的・対話的で深い学び』)を実現」することが示されている。「教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる」との記述もあり、教師自身の学びの姿が今問われている。その中で、「新たな教師の学びの姿」として「主体的な姿勢」「継続的な学び」「個別最適な学び」「協働的な学び」の4つが示されているが、本研究ではその中でも「協働的な学び」に焦点を当てた。

* 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, *** 福島学院大学福祉学部

そこで本研究では、まず、小学校小規模校における研修の課題を先行研究から明らかにするとともに、W県内の教員の協働的な学びにかかわる意識調査を通して実態把握を行う。そのうえで、小学校小規模校教員の協働的な学びの機会が多様に実現される研修活性化の在り方を探る。

2 主題設定の理由

『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」（中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会、令和3〔2021〕年11月15日）において、「協働的な教師の学び」が提言されている。その中で「各学校において行われる校内研修や授業研究など、『現場の経験』を含む学びが、同僚との学び合いなどを含む場として重要であると考えられる」と述べられている。

一方で少子化に伴う児童生徒数の減少、それに伴う学校の統廃合が進み、学校数も減少しているという現状がある。「協働的な教師の学び」が求められる一方で、学校規模の縮小も進み、限られた人的資源により校内での研修が行われている現状がある。

このことを踏まえ「協働的な教師の学び」の機会が多様に実現されるような研修の在り方を考え、教員の研修がより活性化されるように願い、本主題を設定した。

3 先行研究

(1) 教員の研修への認識

木村（2008）は、「教員の多くは日常の教育実践に対する意識が高く、新しい知識や情報の獲得を望んでいる」と述べている。「研修の内容が日常の教育実践に繋がれること」「研修を行う際に望む意見として、教員の意見・意向が反映されることや、研修の評価や内容の改善の必要性」について示し、「世代間を繋がれるような工夫」を取り入れた研修が協働意識を培っていくとしている。

高木・藤井・加藤（2012）らは、「校内研修に対する意欲格差」について検討している。教員の性別、経験年数、学校規模などの条件に分けた比

較検討により、それぞれの項目において研修に対する教員の認識の違いがあることを示した。このことから、校内研修の方向性と教員自身の教育観とのずれが、校内研修に対する意欲低下の原因になっているとしている。検証結果から、「研修テーマや研究の方向性についての共通理解の形成を優先し、その上で各教師が教育観を具現化する方策を見出せれば、校内研修に対する意欲も高まると考えられる」とも述べている。

また、小坂（2022）は、「学校組織を高めることにより、そこで働く教員の資質能力を高めていくマネジメントが必要」としている。さらに、「教員の自主的、主体的な学びが大切にはなるが、その時間の確保も課題」とも述べている。

(2) 小規模校における校内研修の実態

海江田（2016）は、「主題研究等と関連させたキャリア別研修」の有効性について論じている。「小規模校における若年層教諭や中堅層教諭の計画的な人材育成を目指した組織的な対応」について検討し、「キャリア別研修を既存の校内研修と関連させた展開」が効果的であるとしている。主題研究等と関連させたキャリア別研修の導入が「個別対応機能、集団指導機能を高め、個人の重点目標に対する内容理解や実践を計画的に行うことができ、他教諭と共に学ぶ機会が増え、コミュニケーションも活性化できた」と、その効果について述べている。

また、深見・津田（2016）は、へき地・小規模小学校において「きめ細やかに教員のニーズを汲み取り、限られた人的資源を積極的に活用した校内研究の効果」について論じている。「へき地・小規模校においては、研究授業を積極的に行うなど、限られた人的リソースを生かしたり、少人数の教職員集団であることを生かしたりする方策がとられていることが明らかになった」と述べる一方で、「教員個々のニーズに合う研究」「教師の専門性の向上や力量形成への影響」を課題として挙げている。

最後に白井（2016）は、学校の小規模化による人材育成への影響について、課題を論じている。

「学年内での日常的な指導助言機会の減少」や、「校内人事を教員の力量形成の観点からのみ考えること」の難しさなど、「学校組織の現実を踏まえた人材育成の課題」を示している。

(3) 教員の協働的な学びの機会の重要性

小島(2001)は、「教育実践における協働化が、今後の学校教育の問題や課題を解決したり、教師の専門性を発展させるために重要な実践的、理論的戦略である」と述べている。また、教員に求められる資質能力についてふれる中で、「協働は、このように教師の力量をさらに発展させる機能と補う機能を有している」としている。さらに「教育活動の中に協働を積極的につくることが重要」であり、「教師集団が連携・協力することが重要」と述べており、現在求められている教師の「協働的な学びの姿」と一致するところである。

小林(2013)は、研究授業において、授業者の意欲や達成感も高まる、教員の協働を取り入れた校内研修の在り方について検討している。「研究授業に向けて、①指導案なしディスカッション、②短時間検討会、③全職員での抽出学習者の手立てに取り組んだ結果、教員の協働が生まれた」としており、研究授業を授業者一人に任せるのではなく、学校組織として協働的に学ぶことができるように工夫をすることで、教員の意欲や達成感の向上だけでなく、事後研究会の会話の質の高まりにつながることを検証している。

また、小笠原・石上・村山(2014)は、若手教員の授業力向上における教師同士の協働省察の効果について検討している。学年の中に複数の学級があることで、同じ単元の指導について事前に見ることができ、見て学んだ協働省察を生かして自分の実践につなげられる効果がある。さらにこのことは、事後の協働省察を繰り返すことで、より学びが深まることを示唆しているとしている。

これらの先行研究により明らかになった成果は3点ある。第一に、教員は教育実践力の向上に対する意識が高く、自身の教育実践にいかし、つなげようと研修に取り組んでいるという実態がある。第二に、小規模校における研修について、少

ない教員数ということのよさをいかした研修の実践事例があることである。一人の教員に、または教員個々のニーズに合わせられるというよさがあることが成果として挙げられている。第三には、教員が協働的に学び合うことの効果である。校内で組織的・意図的に教員同士の協働的な研修の機会を設定することで、学びの質の高まりや意欲の向上につながるものが成果として挙げられている。

一方、課題として以下の2点が挙げられる。第一に、教員の意欲を生かした研修の在り方である。多忙を極める教員が、日々の実践において活用できる知識や技能が得られる、有意義な研修となるための研修の在り方を検討していくことが求められている。そのために、個々の教員が自己課題を見出し、その解決に向けた研修の機会を自分自身でつくっていけるような体制づくりが必要となる。それには、すでに各校で取り組まれている主題研究や校内・校外研修、自己研修への取組の改善が挙げられる。第二に、小規模校における「協働的な学び」の在り方が明確になっていないことである。小規模校における研修の報告が少なく、教員の協働的な学びの可能性について、どのようなものが考えられるかを明らかにする必要がある。今後ますます小規模校化が進むであろう小学校において、検討が必要な課題であると考ええる。

II 調査

1 調査の概要

本研究では、W県の公立小学校における研修の実態や課題を明らかにするために、質問紙調査とインタビュー調査を実施する。研究倫理について、本研究では実態調査並びに実践による検証において、W県内小学校抽出校の管理職及び教員等に対して本調査の目的と方法を説明するとともに、協力が任意であり、中断する場合にも不利益はないこと、個人のプライバシーが守られること等について説明を行い、承認を得た。また、岩手大学「人を対象とする研究倫理審査会」による承認を得て

いる（承認番号第202367号）。

(1) 質問紙調査

① 調査目的

質問紙調査は、W県内小学校の校内における研修や校外研修、及び自己研修について、実態や課題、改善点等を把握し、研修に関する課題解決のための具体的な手立てを探ることを実施の目的として行った。

② 調査対象

調査対象は、W県内の公立小学校の管理職・教員及び研究主任とした。県内小学校から、各教育事務所を網羅するように99校を抽出して調査を行った。回答を比較検討するため、小規模校だけでなく、適正規模校にも調査を依頼した。

③ 調査内容

質問紙では、校内または校外における研修の実態について、6件法や自由記述等で回答を求めた。6件法による調査については調査結果を、6：とてもそう思う、5：そう思う、4：ややそう思う、3：あまりそう思わない、2：そう思わない、1：全くそう思わない、というように数値データとして扱った。質問紙は、「管理職・教員用」と「研究主任用」とに分けて作成し、調査を行った。

(2) インタビュー調査

① 調査目的

W県教育委員会が実施している研修等の改善点や方向性を探ることを目的として、インタビュー調査を行った。

② 調査対象

W県教育委員会の研修担当者

③ 調査内容

インタビュー調査の内容は、調査目的に関する以下の3点である。

ア 小学校小規模校における教員の協働的な学びの実態について

イ 「新たな教師の学びの姿」について

ウ 「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励」について

以上3点に関わる県の現状を、国や県の施策と県内各校の実態とを照らし合わせて伺った。

2 調査結果

(1) 校内における研修の実践状況

校内における研修が実際にどの程度行われているかについて、研究主任を対象に調査した。校内における年間の研修回数は、10～15回程度実施している学校が約6割で、それ以上取り組んでいる学校もある。

主題研究と校内研修のテーマ設定について検討する。図1から、主題として多く扱われるのが「授業研究」や「教科指導」に関する内容で、次いで「ICT活用」「特別支援教育」と学校課題に応じた内容となっている。

主題研究とは別の時間で実施される校内研修会で扱われる内容としては、「ICT活用」や「特別支援教育」「教育相談・生徒指導」が多く、現在の社会的教育課題に関するものが多く取り上げられる傾向にある。

これらの結果から、「主題研究」と「校内研修」が年間の中で計画的に実施され、その時の学校の教育課題解決に向けた研修の場が設定されている。そのことが、教員の質の向上を目指した研修の場となっていると考える。

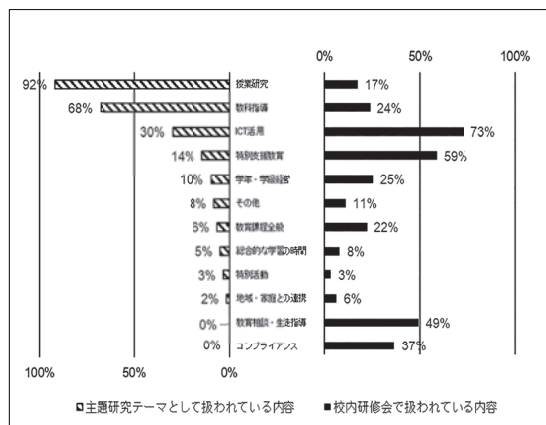


図1 主題研究テーマと、校内研修会で扱われている内容

次に、主題研究のテーマの決定に関する調査結果を小規模校と適正規模校とに分けて分析し、主題研究の決定に関して、どのような手順を踏んでいるかを分析した。

図2、3に示すように、小規模校では約9割が

教員の意見を集約してテーマを設定している。一方、適正規模校では、教員の意見が反映されているのは約7割であった。人数のより少ない小規模校以下の学校では、個人の意見が反映されやすい傾向にあると考える。

ここまでの調査結果をまとめると、小学校では主題研究の取組や校内研修の実施を通して、課題解決に向けた場が校内で設定されているといえる。

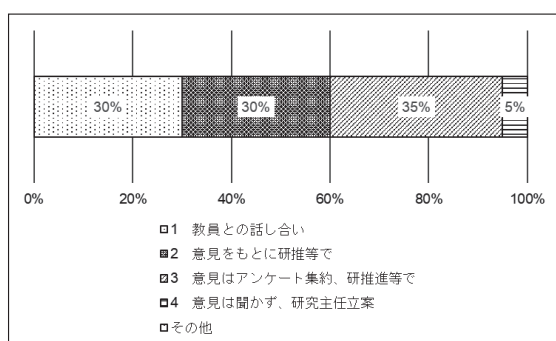


図2 研究主題の決め方 (小規模校)

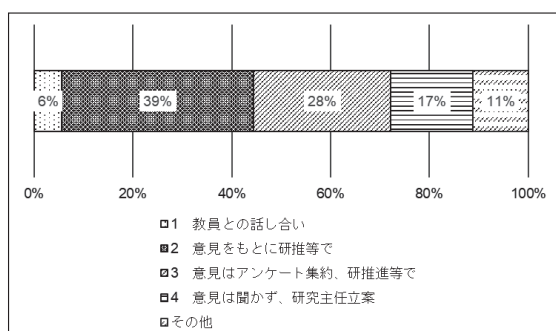


図3 研究主題の決め方 (適正規模校)

(2) 校内研修を進める上での課題

① 教員等の課題意識の実態

主題研究や校内研修の取組が「個人が抱える教育課題解決の場となっているか」という問いへの回答の平均値を比較した結果、研究主任と管理職・教員にはわずかであるが差があることが分かった(図4)。どの職能も肯定的回答ではあるが、管理職・教員は研究主任ほど全面的な肯定の意識とはいえない実態となった。また、主題研究に対する

意識の方が、校内研修に対する意識よりわずかが差が大きいことから、主題研究への取組に対する意識に研究主任・管理職・教員間で違いがみられることがわかった。

以上の結果から、教員の意見を集約して研修計画を立案する研究主任と、研修を受ける側の教員、そして学校を組織的に捉える管理職の研修に対する意識のずれが、主題研究や校内研修会への取組に向かう際の意欲の差として表れているのではないかと考えた。

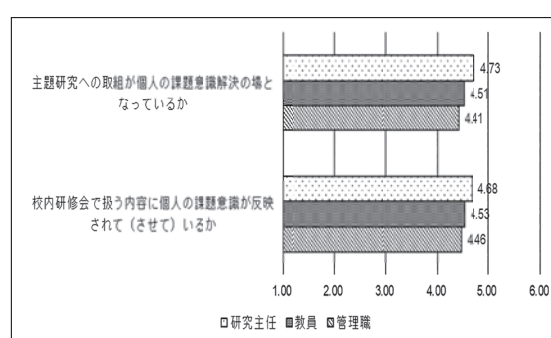


図4 研究に対する意識 (職能)

② 個人の感じる教育課題と研修とのつながり

教育課題に対する管理職・教員の認識が、主題研究のテーマとして選ばれている内容や校内研修で扱われている内容と一致しているかどうかを比較した(図5, 6)。

主題研究への取組において、テーマとして多く設定されている授業研究や教科指導については、管理職・教員の課題意識も強い傾向にある。その他の内容で教員の課題意識が高い内容に関しては、校内研修で取り上げられていることがわかった。

校内における研修において、主題研究への取組を除くと、校内研修として実施できる回数は十分とは言えないのが現状である。限られた研修の中だけでは、管理職や教員の感じる教育課題を解決するための研修を十分に確保できないのではないかと推察する。

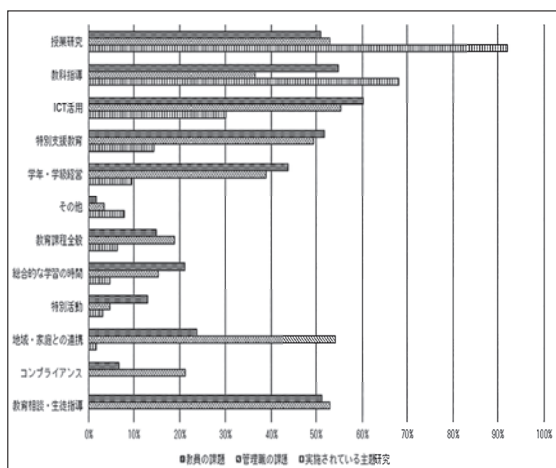


図5 実施されている主題研究内容と管理職・教員が教育課題と感じている内容

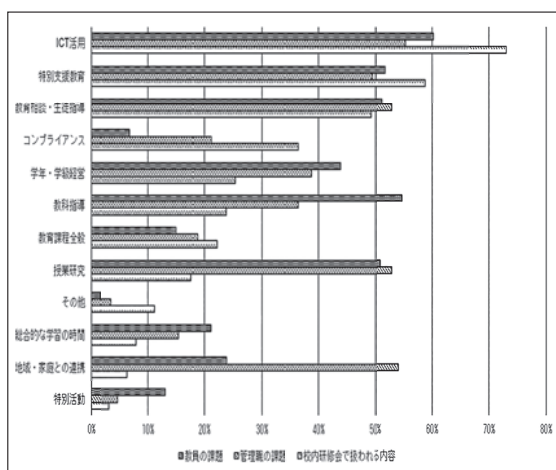


図6 校内研修で扱われる内容と管理職・教員が教育課題と感じている内容

③ 教員個人の自己研修への取組

校外における研修についての教員の意識を学校規模別に比較する。図7からは、学校規模にかかわらず校外での研修に対する必要性和到達状況には大きな差がみられることがわかる。こういった規模でも校外における研修や自己研修の必要性は高いものの到達状況は低くなっている。特に小規模校では、自己研修へ進んで取り組むことや、校外における研修への参加のしやすさに課題があることが明らかとなった。小規模校教員の校外における研修や自己研修に対する実現度が適正規模校教員よりも低くなっていることから、教員個々の自己研修への取組は、改善の余地があるのではな

いかと考える。

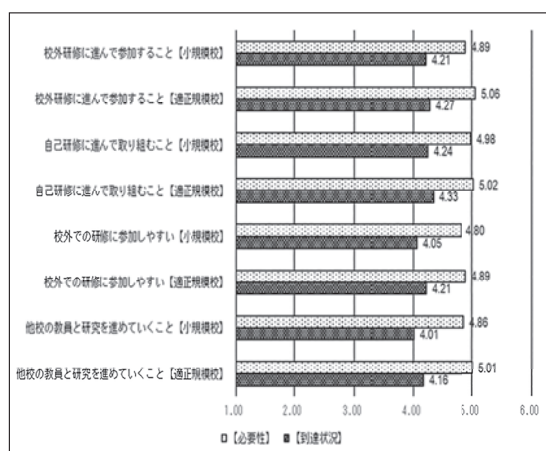


図7 校外における研修に対する教員の意識

以上のことから、教員個人が教育課題と捉えている内容について解決できるような自己研修の場が必要と考えた。

④ 校内における研修に関する人材確保

図8に示された質問8項目のうち、「5 校内研修へ研修テーマを踏まえた人材確保」の質問に対する回答において、数値に違いが見られた。マンホイットニー・U検定でも有意差が示された。このことから、小規模校において、研修テーマに応じた人材確保が難しいという実態が明らかになった。管理職の意識の比較でも、校内研修への人材確保に関して小規模校と適正規模校では認識に大きな差がみられた。管理職も研究主任同様に、校内研修の運営に対して人材確保に課題を感じていると思われる。

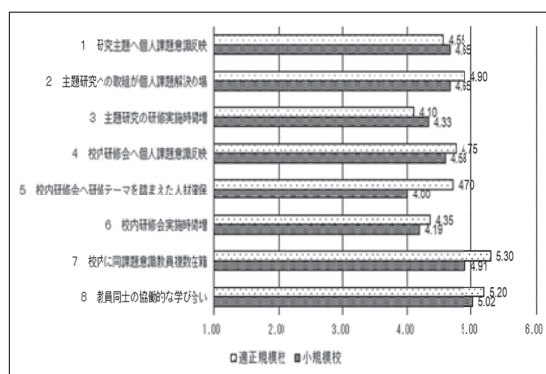


図8 校内における研修に対する研究主任の認識

(3) 県の研修の現状や方向性

インタビュー調査から、県教育委員会が捉える教員の「研修観の転換」について具体化することができた。また、研修において大切にしたい姿として、

- ①内発的動機付けに基づく教師の主体的な学び
- ②「学びたい」「学んだことを次につなげたい、生かしたい」という教師の素養の向上

があげられた。これらを大切にしたいうえで、研修推進役となる研究主任を中心に、目の前の教員集団のニーズを捉え、レディネス調査をしたうえで研修のテーマやゴールを設定することの必要性が明らかになった。

そのために、「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励」がさらに生かされる必要がある。管理職が、教員との対話を通して「教員自身がどうなりたいか」を把握し、「教員にどうなってほしいか」という思いをもち、今、目の前の教員に足りていないもの、いわゆる課題を顕在化することで、研修の面白さを実感できるような研修を奨励することが大切であると考ええる。

Ⅲ 課題及び解決のための手立て

1 調査結果から明らかになった課題

調査結果から、以下のような現状と課題が浮き彫りとなった。

- ・現状：教員一人一人が、自己課題を明確にもって研修に取り組むことができているのか。
…課題：教員個人の自己課題の不明確さ
- ・現状：各校で行われている主題研究への取組が、普段の教育実践に反映されるような実効性の高いものとなっているか。
…課題：校内での主題研究への日常的な取組の希薄さ
- ・現状：主題研究への取組だけでは、教員個人の抱える教育課題が解決されないのではないか。
…課題：校内での自己研修への意識の低さ

- ・現状：小規模校の管理職や研究主任は、校内研修における人材確保や自己研修に対して課題を感じているのではないか。

…課題：多様な他者との協働的な学びの機会の希薄さ

2 課題解決のための手立て

そこで、本課題解決のために、教員個人の実践の振り返りによる研修実施の手順確認の場を位置づける。そのために、教員個々の抱える自己課題を顕在化させ、小規模校における教員の協働的な学びを推進するために4つの手立てを提案したい。

(1) 手立て1「教員が自身の教育実践を振り返る機会の設定」

まず、教員個人が自身の教育実践における強みや弱みについて振り返り、研修実施の手順を見出すことが必要であると考ええる。自身の感じる教育課題と主題研究のテーマの方向性が合っていれば校内での研修は有効となるであろうし、場合によっては校外での研修がより有効になることも考えられる。「研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励」が推奨される今、自身の感じている研修の在り方をより確かなものにし、自分一人では顕在化しがたい研修観について対話を通して明確化していくことも考えられる。

そのための具体的な方法として「研修目標設定シート」を作成し、管理職との期首面談に向けて教員が自分自身を振り返り、研修の方向性について考える機会を設ける手立てを考えた。

(2) 手立て2「教員の実践の質を高める、主題研究への日常的取組の促進」

主題研究への取組が研究授業のときだけの一過性のものとして終わるのではなく、教員の実践の質を高めるような日常的な主題研究となるように取組を推進する。そのために、小規模校においてメンター制度を活用し、日常的に主題研究を意識した取組ができるようにする。また、担任が他学級の授業を参観できるような手立てを講じながら、教員同士が協働して主題研究に取り組む体制をつくる。

(3) 手立て3「自己課題解決への取組の推奨」

少ない教員数で業務や研修に取り組む小規模校だからこそ、教員個々が感じる自己課題を生かし、主題研究と関連させながら取り組むことで研修の充実を図ることができるのではないか。そのために、まずは自己課題を教員間で共有すること、自己課題と主題研究とのつながりを見出すことから始める。そして、自己課題への取組をアウトプットする場として校内研修会を活用し、互いに学び合う教員集団を実現したいと考える。

(4) 手立て4「近隣校と連携・協働するための場の設定」

研修の際、校内だけでは人材確保が難しい現状に関し、近隣校教員との連携・協働の場を設けたいと考える。そのために、他校の教員との研修を実施する。自己課題が似ている教員同士を、ICTの活用によりオンラインでつなぐ時間を設定する。インフォーマルな研修の場を自らの意思で設定し、教員の協働的な学びが自主的に進められるようにする。

以上の手立てについて、県内3つの小学校での実践並びにインタビューにより手立ての有効性について検証する。

IV 実践による検証

1 検証計画

本研究における課題解決の手立ての提案及び実践を行うにあたり、県内3つの小学校（小規模校2校、適正規模校1校）に協力いただいた。検証の計画を、右の表1のように設定した。本研究の趣旨説明と具体的手立てを示した後に、各校における研修の実情についてインタビュー調査を行った。その結果、手立ての1から4の実践事例を得ることができた。また、手立て1と4に関しては、実践による検証を行った。本研究に関する基本構想図を、図9に示す。

表1 実践内容と実践校

	X小学校 (小規模校)	Y小学校 (小規模校)	Z小学校 (適正規模校)
手立て1 「教員が自身の教育実践を振り返る機会 の設定」	○「研修目標設定シート」を活用した、 教員個々人の自己課題の顕在化		○管理職による「研修目標設定シート」 を活用した対話の機 会の設定
手立て2 「教員の実践の質を 高める、組織的な主 題研究への日常的取 組」	・学団での日常的な 主題研究への取組	・メンター制度を活 用した、日常的取組 と体制づくり	
手立て3 「自己課題への取組 の推奨」	・主題研究と関連し た自己課題への取組 の推奨	・必要感に応じた、 自己課題解決の場 の設定	
手立て4 「近隣校と連携・協 働するための場の設 定」	○オンライン研修会 の実施		○オンライン研修会 の実施にかかわる協 力

・ …インタビューによる検証 ○ …実践による検証

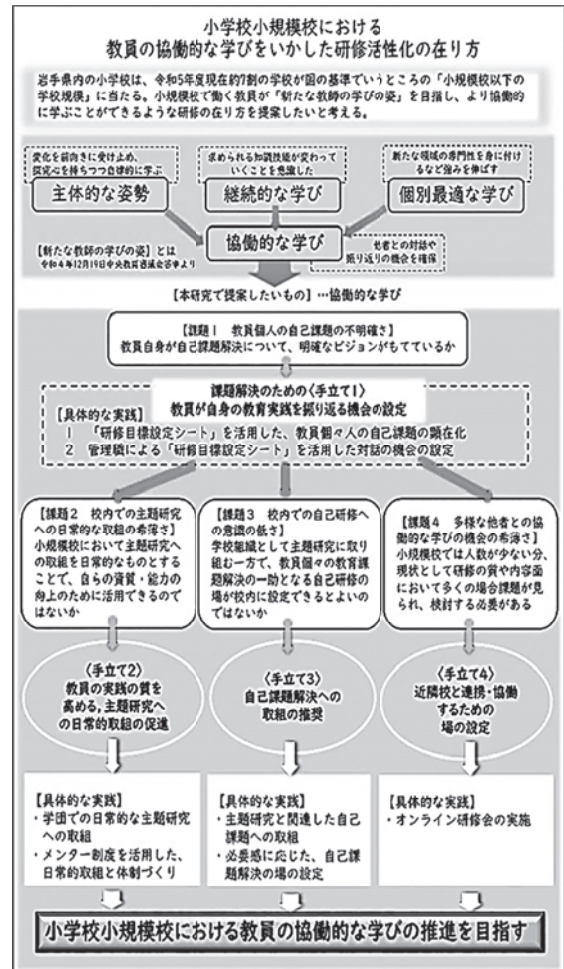


図9 本研究に関する基本構想図

2 検証

(1) 手立て1「教員が自身の教育実践を振り返る機会の設定」

① 手立て1の目的及び実践方法

ア 目的

手立て1は、教員自身が自己の課題を捉え、管理職との対話を通して自身の課題解決手順の明確化のために行うものである。現在、教員の研修に関わって、管理職との対話に基づく受講奨励を通して自分の研修の手順を決めていくという新たな研修システムが導入されつつある。また、研修履歴が蓄積されていくようになり、「自ら学び続ける教師」としての取組や姿勢が大切になってくる。そこで、年度初めの期首面談の際に「研修目標設定シート」をもとに管理職と対話することが、研修の手順を決める一助となると考えた。

イ 「研修目標設定シート」の活用

作成した「研修目標設定シート」とは、教員自身が必要とする学びに主体的に取り組むことができるよう、大きく4つの観点で自己の研修観を振り返るものである(図10)。自分自身では把握しきれない研修の手順について、管理職との対話を通して見出したり、同僚等との会話から気づいたりすることが期待される。

4つの観点については、以下のように考えた。

- ①自分自身の教育実践における長所と短所
【過去を振り返る視点】
- ②教育実践において、自身が今後の課題と感じていること
【現状を把握する視点】
- ③自身の課題解決に向けて、今取り組みたい目標
【目標を設定する視点】
- ④自身の目標について、今後どのように取り組んでいくか
【方法を見いだす視点】

これらの視点はあくまでも試案であり、使用する学校の実態や実施する時期などによって変更が可能である。

研修目標設定シート (案)	
氏名	
本シートは、自身の教育実践を振り返り、自身の研修の方向性を見いだすときに活用するシートです。自身の成長を目指して振り返りをし、課題を明確にします。課題解決に向けた目標を設定し、どのように取り組むのか自身の学びの方向性を見いだします。管理職との対話の際に活用し、自身の学びの充実を少しでも図ることができるよう、活用していただけると幸いです。	
1.	【過去を振り返る】自分自身の教育実践における長所と短所は何でしょう。
2.	【現状を把握する】教育実践において、自身が今後の課題と感じていることは何でしょう。
3.	【目標を設定する】自身の課題解決に向けて、今取り組みたい目標は何でしょう。
4.	【方法を見いだす】自身の目標について、今後どのように取り組んでいきますか。 (例：校内の主題研究と関わらせて取り組む、校内で自主的に取り組む、校外の研修場を活用する。など)

図10 研修目標設定シート

② 手立て1の実践による検証

ア X小学校における実践

X小学校では、「研修目標設定シート」を2名の教員に作成していただいた後、研究授業の実施をお願いし、シートの効果について事後にインタビューをした。インタビュー対象者は、9月に行われる学団研究会において授業実践を行うA教諭と初任者であるB教諭の2名である。

A教諭は、研修目標設定シートによる自身の教育実践における課題を解決する手立てを講じた授業実践を行った。インタビューでは「自身の課題やその解決に向けた目標を設定したことで、授業づくりにおいても意識し、授業提案に生かすことができ有効であった」と語っている。

同様に、初任者のB教諭にも、シートの活用についてインタビューを実施した。インタビューにおいて、「自分の研修における軸が定まるのでシートは有効であるし、同様の視点で初任者研修でも取り組んでいる」と語っている。初任者として「基礎力の形成期」に当たるB教諭が、自身の教育実践における長所と短所について把握し、OJTとし

て自己課題を一つひとつ解決していくよう校内で実践することが、計画的・継続的な研修の場として有効であるといえる。

イ Z小学校における実践

Z小学校では、実際に「研修目標設定シート」を活用した管理職との面談を行ってもらい、面談後にシートを活用して感じた効果や課題について管理職と教員8名にインタビューを行った。事後のインタビュー内容をまとめた表2と、KHcoderでまとめた結果が図11である。

教員へのインタビュー調査から、「校長との対話を通して自分の強みや弱み、課題について気付くことができた」「シートの4つの内容に沿って

振り返り、記入することを通して自己の研修の方向性などが明確になった」ということが明らかになった。シートを活用し自分自身について振り返るきっかけを得たことが、シートの活用と面談とを組み合わせた効果として明らかになった。一方で、教員によってシート活用時の4つの内容の捉え方に個人差があったため、自身にとって使いやすい形に変えながら、1年間の目標設定時に使用したり、面談時に活用したりすることが期待される。

以上のように、「研修目標設定シート」を活用した管理職との対話の機会が、教員自身の振り返りの機会として有効であると言える。

また、面談を実施した校長からは、表3のような回答を得た。

表2 Z小学校でのインタビュー内容まとめ

「研修目標設定シート」を活用した面談後の回答	
1. 自分自身の教育実践における長所と短所（過去を振り返る視点）	- 自分の課題について把握することは必要だ。 - 自分の強みについて書くことが気恥ずかしい。 - 自分の強みや弱み、課題や目標への取り組み方を把握できる。 - 自分の強みや弱み、課題を自覚することができる。 - 自分の強みや弱み、課題を改めて捉えられた。 - 自分の強みや弱みを明確化できた。 - 自分を振り返ることの大切さを感じた。
2. 教育実践において、自身が今後の課題と感じていること（現状を把握する視点）	- 課題を捉え、自己研修にに取り組むことができる。 - 何でもやらなければならない職業なので、課題を一つに絞ることは難しいと感じる。 - 新たな発見となった。 - 校長との対話で認められ、方向づけられた。 - 立場上、自己課題は学校の課題でもあった。 「できた、できなかった」という振り返りではなく、原因を見つけることができた。
3. 自身の課題解決に向けて、今後どのように取り組んでいくか（方法を設定する視点）	- このシートは、自分の学びや研修という視点で書くもの。 - 自分自身の教育実践について考えることができた。 - 自分視点で活用し、振り返ることができた。 - 例があることで書き出すことができた。 - このシートを活用することで、自分自身のことに主眼が置かれる。
4. 自身の目標について、今後どのように取り組んでいくか（方法を設定する視点）	- 期首面談で対話することで、日常的に校長に見てもらい視点となる。 - 勤務状況確認シートの「分掌」と重なる内容だが、自分の視点で活用できる。 - 研修目標設定シートを用いることで、原因を見つけられた。
5. シート活用を通して感じた改善点等	- 項目2～4は似ているのではないか 2、3が同じような内容だと感じた。 3、4が同じようだったかと思うが、記入しているうちにより明確に、細分化されていくようにも感じた。

表3 Z小学校校長インタビュー内容

質問の観点	回答
1 「研修目標設定シート」を活用した面談を行ったよさや効果	- 教員が自分の強み・弱みや取り組みたいこと、そのために何をするかを振り返るきっかけをつくることできる。 - 教員の考えていることが記述されることにより、管理職が明確に捉えることができるとともに、どの教員とも同じ項立て話すことができる。 - 勤務状況確認シートでは、その年の業績について話題にし、研修目標設定シートでは自身のこれまでのことや今後のことについて振り返るものであるため、似ているようで視点が違うものである。
2 面談に向けた事前準備の有無や、当日の時間配分などについて	- 今回は、今年度2回目の面談で行ったため、内容的に盛りだくさんであった。 - 年度当初に行うのが望ましい。
3 実施後に感じる改善点等	「研修目標設定シート」を活用した面談は、年度初めに行った方が効果的。または、勤務状況確認シートを活用した面談とは別に行う方がよい。 - 指導助言する立場の管理職として、何をどのように伝えるかが難しく、的を得たことが話せているかが大切である。

(下線筆者)

校長も教員同様に、「研修目標設定シート」を活用することで自分自身を振り返るきっかけをもつことができたこと、シートに記入することで各教員が捉えていることや考えていることが明確化され、対話に生かすことができた」と述べている。指導助言する立場からすると、各教員の考える自己課題や課題解決に向けた取組に対する返答の在り方が難しいとの回答もあった。「教員等育成指標」と照らし合わせ、専門的・具体的に指導助言をすることの重要性を感じたとの感想を得ることができた。

(2) 手立て2「教員の実践の質を高める、主題研究への日常的取組の促進」

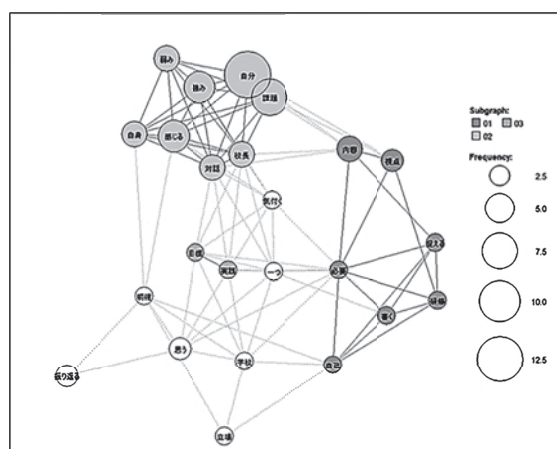


図11 「研修目標設定シート」活用後の感想

① 手立て2の目的及び実践方法

ア 目的

手立て2は、各校で行われている主題研究への取組が研究授業のときだけという一過性のもので終わることなく、日常の指導に取り入れられ、生かされるようにするものである。小規模校でも学団等でのメンター制度を採り入れ、協働的・日常的に主題研究に取り組み、日々の実践にいかすことを目的とするものである。

イ 実践方法

手立て2については、X小学校とY小学校にインタビュー調査した内容をもとに、実践事例として紹介する。

② 手立て2のインタビューによる検証

ア X小学校における実践

X小学校では、主題研究への取組において、学校として共通の主題を設定し、実践教科は教員個人の選択希望をとって決め、教員が主体的に研修に取り組むことができるようにしている。選んだ教科によって部会が分かれるような組織づくりをし、協働的に学び合えるようにして取り組んでいる。教科による部会は学団構成(低・中・高学団)とも一致しており、これはメンター制度を活用した、協働的な取組の一例といえる。研究主任は、主題研究への取組において、教科部会に分かれた際にも「幾分の人材確保ができるように」と意識して組織づくりをしていると語っている。低・中・高学団それぞれ2～3名の教員数であるが、学年の枠を超え、学団毎に協働しながら研究に取り組んでいる。

しかし、日常的な実践研究となっているかという問いに対しては、研究主任は「現状は行われていない」との認識であることがわかった。「授業研究会が近くなったときに、相談しているようだ」と捉えており、校長も「学級経営や児童理解等に関する業務の方が、日常的に行われている」と語っている。

小学校教員の多岐にわたる業務内容から、研修時間の確保の難しさが課題となっているのは先行研究でも指摘されているところであるが、「教員

同士が協働し、考える機会になっているのではないか」と校長が捉えていることから、メンター制度の活用により、折に触れて研究主題を意識した授業づくりについて協働的に取り組んでいるのではないかと考える。

イ Y小学校における実践

Y小学校では、「総合的な学習の時間」を主題研究に位置付けて取り組んでおり、3・4年複式、5・6年複式の2学級の担任と管理職や教職員、地域の方々が一体となって地域学習に取り組んでいる。

教員が自主的に学ぶために、放課後の時間を長く確保できるよう、児童の生活時程の工夫をしているのがY小学校の特徴である。地域学習を進めていくのに必要な、関係機関や地域の方への連絡・調整や現地調査に、放課後の時間を十分に当てることができるように生活時程が設定されている。担任も担任外の教員も一体となって協働的に取り組むことができるのが、小規模校であるY小学校のよさであると校長は語っている。互いに時間を見つけ、疑問に感じることを聞き合いやすい環境であることが、教員へのインタビューから明らかとなった。

(3) 手立て3「自己課題解決への取組の推奨」

① 手立て3の目的及び実践方法

ア 目的

手立て3は、教員が抱える自己課題が各校で行われる主題研究のテーマや教科等に合致しない状況において、受動的な研修の機会とするのではなく、自己課題と関連付けて研修に取り組み、共有することで教員同士の協働的な学びにいかすために行うものである。

イ 実践方法

手立て2と同様に、X小学校とY小学校にインタビュー調査した内容をもとに実践事例として紹介する。

② 手立て3のインタビューによる検証

ア X小学校における実践

手立て2と関連するが、X小学校では主題研究への取組において、教員が取り組む教科を自己選

択しているという実態から、「主題研究と関連させた自己課題への取組」もなされているといえる。それは、A教諭とB教諭の「研修目標設定シート」の記述から明らかである。本シートにより、教員が自身の強みや弱みを捉えて自己課題を見出し、自分の研修目標を立て、日常的な取組に変えているという実践事例である。

また、研究主任へのインタビューから、教員の興味・関心の多いICT活用等に関する研修の機会について、主題研究への取組とは別の枠で行いたい校内の事情があることが分かった。しかし、年間を通して校内研修が予定されているため、あとから時間を設定するのが難しいのが現状である。校内研修としての時間設定内でなくとも、関心のある教員が可能な範囲で実施できるような研修の機会について検討しているとの実態が明らかになった。

イ Y小学校における実践

Y小学校でのインタビューでは、教員の必要感に応じた協働的な学びの機会を設定しているという実践事例を伺った。

教員数の少ない小規模校であるから、教員の抱える教育課題に応じて即応的かつ短時間で学びの場を設定し、意見交換を行っているとのことである。普段から話題を共有できる空間と関係性のものと、必要感に応じた対応が可能であるとのことである。

(4) 手立て4「近隣校と連携・協働するための場の設定」

① 手立て4の目的及び検証方法

ア 目的

手立て4は、教員の抱える自己課題が校内における研修の機会だけでは解決しきれない場合に、校内の枠を超えて近隣校の教員と連携・協働して解決できるよう、研修の場を設定するものである。

小規模校の中の限られた教員集団の中だけで、教員が抱える自己課題のすべてを解決するのは難しい。これまで、市町村や県単位で組織される研究団体や、学校公開参加など多くの研修の機会が、自己選択できる研修の機会の一つとして活用

されてきた。

しかし、小規模校に勤務する教員からは、「学級を空けて研修に参加することが難しい」という声が、事前の調査から明らかとなった。また研究主任からは、「教員すべての希望を実現することは難しい」という声も聞こえている。

そこで、教員が自己課題解決のために、自身の都合に合わせ、興味・関心に応じた研修の場をつくることのできるようなシステムが構築できないかと考えた。

イ 検証方法

Microsoft Teamsを用いてオンライン研修会を実施し、他校の教員同士が互いに学び合う機会を設定し、研修会の内容や事後の感想からその効果について検証する。

② 手立て4の実践による検証

X小学校でのインタビュー調査の際に、B教諭から「単学級なので、他校の同じ学年の先生の授業を見ることで、指導法などの技や手段について知りたい」という声を聞いた。小規模校が抱える1学年1学級という現状や、それに伴う教員の研修における人材不足を補うために、近隣校との連携・協働という視点でのオンライン研修会を提案した。

オンライン研修会は、教師自身の研修に対する意欲から実施されるものであり、インフォーマルな研修の場である。今回は、Microsoft Teamsを活用してオンライン会議を設定し、X小学校のB教諭、Z小学校で同学年を担任しているC教諭、そして筆者がつなぎ役となって3者で行った。

まず、つなぎ役となる筆者がB教諭、C教諭それぞれと個別に連絡を取り合い日程調整をし、Microsoft Teamsにてオンライン研修会を主催した。今回の主となる研修者をB教諭とし、B教諭の抱える教育課題を事前に聞き、それを他2名の研修者で共有することで事前準備を行った。今回の話題は、初任者であるB教諭の日常的な指導に関する疑問や悩みであったため、C教諭にも負担感が少ない状況で事前準備を依頼することができた。今回の質問事項は、以下の4点である。

- ① 生活科の町探検にかかわって
(事前準備等)
- ② 体育科の指導にかかわって
(グループづくり、場の設定など)
- ③ 「書くこと」の指導にかかわって
- ④ 算数科の指導にかかわって
(かけ算九九の定着のさせ方)

これらの質問事項について、C教諭と筆者が事例を紹介したり、X小学校の実態に合わせた指導法について提案したりした。当日は30分程度のオンライン研修会を予定していたが、実際は約50分となった。

事後のB教諭の感想から、「児童の指導に関して、より具体的なイメージをもつことができた」という声があった。具体的には、生活科の町探検の準備に関して、「どうしたらいいのか、わからない」というB教諭であったが、C教諭との対話や筆者の示す研修資料を通して、「まず何から行えばよいか、イメージができた」と語っている。その他の質問でも同様で、C教諭が実際に児童への指導で活用した実物を示したり、B教諭が困っている具体の場面が解決するような事例案を提案したりすることで、B教諭の「試してみようと思う」という気持ちを促進することができたことが伺える。



図12 オンライン研修会の様子

3 実践のまとめ

(1) 考察

3つの小学校で調査し、実践してきた4つの手立てについて考察をする。

手立て1に関しては、「研修目標設定シート」を活用することで、教員個人が抱える教育課題等について振り返り、研修の手順を設定するのに有効であることが分かった。さらに、教員数の少ない小規模校において、協働的な学びの機会を有効に確保するためにも、自己課題の明確化は必要であると考ええる。

手立て2に関して、小規模校では、メンター・メンティの関係性を意図的に構築し、学団やキャリアに応じた「教える・教わる関係性」を主題研究にも取り入れることが協働的な学びにつながるといえる。日常的に主題研究のみに関わることは難しいが、学級経営や授業づくり、生徒指導等学級の児童に関することに日々取り組む小学校担任であれば、根底では主題研究に通じる部分があると考ええる。一人の担任に任せるのではなく、複数の教員で関わり、協働的に授業づくり等に取り組むことが、児童の日常指導にも生かされることになる。

手立て3に関して、主題研究以外に自己課題をもつ教員がいるということは、自身の意欲が大切にされているということであると捉える。自ら学びつづける教員であるためにも、その意欲のもとに研修する機会をもち、アウトプットすることで自身の学びが他者との学びへと発展する機会をもつことが大切である。そのためにも、管理職との面談において自身の学びの可能性が広がるような対話ができるとより有効ではないかと考える。

手立て4に関して、協働的に学び合うための人材に限られる小規模校の教員が、自らの学ぶ可能性を広げるためにもオンラインで行う研修会等の実施は有効な手段となる。各市町村で活用しているICT機器の良さをいかし、他校教員と自主的につながろうとすることは、これまで電話やメール等で行ってきた人とのつながりの延長にある手段と言える。主体的に学びに向かう教師である以上、校内にとどまらず、校外でも学ぶ機会をもつべきであると考ええる。

(2) 課題

これらの実践を通して残る課題は、以下の3点

と考える。

1点目は、手立て1に関するものである。教員自身が研修の手順について多様に考えられるような「研修目標設定シート」のさらなる改善が必要と考える。教員個々の教育課題や意欲に応じた形にするために、項目を見直すことも考えられる。例えば、研修の方向性を見出すために教育課題テーマを選択肢にして提示し、その課題解決に向けた研修の手順についてより明確化できるようにするとよいのではないかと考える。

2点目は、手立て2と3に関するもので、教員が研修に取り組めるような時間の確保の在り方である。多忙化解消を目指した取組が行われている一方で、まだまだ業務量は減っていないと感じている教員も多い。研修も負担増の一つと考えている教員も存在している。しかし、研修に積極的に取り組むことが、目の前の子どもたちの力を伸ばす有効な方法であるという意識を一層高めていく必要があると考える。

3点目は、手立て4に関するもので、オンライン研修会実施の際の仲介役となる教員の存在である。インフォーマルな会にしても、オンライン研修会を開催するまとめ役となる教員が必要となる。あまり時間をかけずに準備ができることがオンライン研修会の良さであると考えするため、コーディネーターの役割を明確にすることにより、手軽にお互いの顔を見ながらできるオンライン研修会を活用してほしいと考える。

V おわりに

1 本研究のまとめ

小学校小規模校教員の協働的な学びの在り方について、具体的な4つの手立てを提案し、実践を通して検証してきた。

調査を進める中で、教員が目の前の子どもたちのために、前向きに研修に取り組んでいる実態が見えた。しかし、複雑化する学校事情や多忙化を極める環境等を考慮すると、研修にばかり時間を注ぐことは難しい。特に、小規模校においては学

級数により教員の定数が決まることから、学校の抱える課題とそれに対応する教職員数が十分ではないことが多いように感じている。限られた人材で、協働的にかつ効率的に学ぶことができるような校内研修の体制づくりが必要であり、その研修が日常の指導に活かされるような内容であることが重要となる。また、校内に限らず校外の教員とつながる機会をもてるような、教員のネットワークづくりが今後欠かせないとする。校内でも校外でも、教員同士が協働的に学び合うことのよさを実証した本研究の成果をいかし、今後の学校組織運営にいかしていきたいと考える。

2 今後の課題

「教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形」と言われている。我々教員が子どもたちに「主体的・対話的で深い学び」を求めるのと同様に、教員自身もそうであることが求められる。これまでも「主体的」「対話的」に研修を進めてきたが、「深い学び」という視点で考えたとき、「他者との対話や振り返りの機会を確保した協働的な学び」という視点はより重要なものであると考えられる。そこで、教員自身が自己を振り返ることや自身の抱える教育課題を見出し、それに取り組んでいくことが重要ではあるが、そのための時間や機会の保障はまだ不十分である。また、他校の教員同士がつながる際に、その仲介役となる立場の人が必要である。教員同士をつなぐ、教員同士がつながるには、個人のネットワークだけでは限界がある。やはり、管理職が面談を通して状況を把握し、教員同士をつなぐ役となる必要があると考える。また、学校を行き来する指導主事も、学校や教員同士をつなぐ役になりうる存在である。

各校の実態に応じた主題研究や校内研修が行われるのは当然のことであるが、教員が協働的に学びに向かえるような、組織的な研修体制に変えていくことが今後の課題であるとする。

今回の研究では、3校の実践事例と手立てとの整合性に関して聞き取り調査により検証したが、今後、現場における実践を通して、職場の教員が協働的に学ぶことのできる体制づくりを一層進め

ていきたいと考える。

学校教育研究』第5号, 2023), 13-20

【参考文献・引用文献】

- 白井智美「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』第58号, 2016), 2-12
- 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教員の授業力量向上に果たす効果ー小学校学年部研修に焦点をあててー」(『教師学研究』14, 2014), 13-22
- 小島弘道「教育実践の協働性と教師の専門性」(『日本教師教育学会年報』10巻, 2001), 13-21
- 海江田恵「小規模校のよさをいかした人材育成の研究ーキャリア別研修の導入を通じた校内研修の再編ー」(『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第6号, 2016), 175-182
- 木村祐介「教員研修を有効にするための協働意識に関する一考察ー小学校教員の校内研修への参加意欲を中心としてー」(『日本生涯教育学会論集』, 2008), 113-121
- 小坂明「教員研修の意義と課題ー多様な教員研修からの考察ー」(『神戸親和女子大学児童教育学研究41』, 2022), 23-48
- 小林克樹「校内研修における教師の協働が研修意欲に与える効果に関する事例研究」(『教育実践研究』第23集, 2013), 301-306
- 高木宏康・藤井基貴・加藤弘通「小学校教師の校内研修に対する認識」(『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』No.20, 2012), 159-166
- 樋口紘一「テキスト型データの計量的分析ー2つのアプローチの峻別と統合」(『理論と方法』19(1), 2004), 101-115
- 深見智一・津田順二「へき地・小規模小学校における校内研究の現状と課題ー北海道における事例調査を通してー」(『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第66巻第2号, 2016), 275-287
- 横山美佑紀・藤中雄輔・長岡幹泰「教師の力量を高めるための小学校組織の在り方ー効果的なメンター制の在り方を中心としてー」(『高知大学

小学校算数科における主体的な学びを促す授業づくり

高橋 恵子*, 佐藤 寿仁, 山本 奨, 紺野 好弘**

(2025年2月3日受付)

(2025年2月14日受理)

TAKAHASHI Keiko, SATO Toshihito, YAMAMOTO Susumu, KONNO Yoshihiro

Creating Proactive Learning Environments in Elementary School Mathematics

要 約

本研究では、算数科における主体的な学びを促す授業づくりについて研究することを目的とする。算数の授業づくりを行い、実践を通し、その有効性を検証することを課題として、それらを促すための有効な手立てを探究する。研究を通じて、因子分析により算数科における主体的な学びの姿として「自己調整する姿」「数学的に思考する姿」「ねばり強く取り組む姿」の3つの要素を特定し、これらを促す授業の手立てを整理し、授業を実践した。さらに、OPPA論に基づく「OPPシート」を活用し、主体的な学びの姿を見取った。実践の結果、単元の課題設定や振り返りを行うことが「自己調整する姿」を、発問や問い返しを工夫することが「数学的に思考する姿」を、問題設定の工夫や友達や教師との対話を授業に取り入れることが「ねばり強く取り組む姿」を促すことに効果があると確認された。この研究は、算数科における主体的な学びを充実させるための授業の質を高める実践的な知見を提供するものである。

1 はじめに

1 本研究の背景

「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編」(以下「平成29年学習指導要領」)では、児童生徒に目指す資質・能力を育むために「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業改善が求められている。その背景には、少子高齢化による生産年齢人口の減少やグローバル化による社会構造の急激な変化、AIの進歩など予測困難な時代に突入したことなどが挙げられる。このような時代において、子どもたちが主体的に問題を発見し、答えのない問いに立ち向かい解決していく姿が期待される。

OECD生徒の学習到達度調査(2022)は、「数学

的リテラシー」「読解力」「科学的リテラシー」の3つの分野で調査が行われている。その1つである数学的リテラシーにおいて、日本は前回の6位から5位に上昇し、世界トップレベルといえる。

しかしながら、学校が、感染症などが原因で再び休校になった場合に「学校の勉強にやる気を出す」や「自分で勉強の予定を立てる」といった自律学習を行う自信に関する項目では、「自信がない」と回答した割合が日本はほとんどの項目で過半数を超え、8項目の回答から算出された指標は、OECD加盟国37か国で34位となった。

これは、教師から課題を与えられなければ学習に取り組むことができないといった、これまでの学校教育の問題点が浮き彫りとなっており、子どもが自ら学びに向かう力の育成が求められている

* 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

ことが分かる。

2 研究の目的

本研究では、算数科における主体的な学びを促す授業づくりについて研究することを目的とする。算数の授業づくりを行い、実践を通し、その有効性を検証することを課題として、それらを促すための有効な手立てを探究する。この課題に取り組むことは、主体的に学ぶとはどのような姿なのか、教師が明確に捉えていない課題や主体的な学びを促すため教師が何をしたらいいか、またそれをどのように見取ったらいいかが明確になっていないという問題を解決に導くことに資する。

3 先行研究の調査

本研究の目的を踏まえて、主体的な学びに関する先行研究を調査した。

河村(2018)は、主体的な学びの実践における教育的効果についての検討を行っている。その中で、主体的な教育方法は、児童生徒自身に、問いや課題を立てさせるものが多く、その活動を通して児童生徒の主体的な学びを図るものであると考えられると述べている。また今後の課題として教育方法が教員個人の観察などによる質的な効果検証が主であることから、心理尺度など資質・能力に関する、客観的で実証可能な効果の測定の方法などが求められることを挙げている。また、「中学生における主体的学習態度の尺度」の作成を行い、生徒の学びに向かう力を測定する尺度の作成を行っているが、どのような学習活動で育成することができるのかという検討には至っていない。

吉田(2021)は、算数科における主体的な学びに関する研究の動向を整理し、検討を行っている。その中で、「学習内容を生活や経験と関連させること」や「算数のよさを伝えること」「既習内容の想起・学び合い」,「診断的評価や準備学習の評価, 形成的評価, 形成的フィードバック」などの学習方法の領域を中心に研究が進められてきたことを成果として挙げている。しかし、動機づけの研究が多いとは言えないことや主体的な学びと自己調整学習との関連や主体的な学びに関する評価において課題があることを示している。

これらの先行研究を踏まえると、主体的な学びに関する研究はこれまでもされてきているが、教科固有の視点から主体的な学びの姿をどう捉え、育成するかといった検討や評価の在り方について課題があると言える。

4 学習評価の改善

先行研究の中で、主体的に学ぶ姿をどう評価するかという課題が出された。そこで、学習評価について調査した。

平成29年改訂学習指導要領では、育成を目指す資質・能力として「知識及び技能」「思考・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱に整理された。これを受けて学習評価が4観点から3観点到整理され、これまでの「関心・意欲・態度」が「主体的に学習に取り組む態度」という表記となった。『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料(国立教育政策研究所, 2020)では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価として、「①ねばり強い取組を行おうとしている側面」と「②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面」の2つの側面が示されている。

このように「主体的に学習に取り組む態度」の評価として、学習内容への関心だけでなく、学習に取り組む態度の評価が求められている。

II 調査

1 算数科における主体的な学びの調査

(1) 調査の目的

算数科における主体的な学びの姿の構造を探索するとともに、算数科に主体的な学びの姿を測定する尺度を作成する。

(2) 調査の概要

文部科学省(2019)、経済協力開発機構(OECD)(2018)の内容より、算数科における主体的な学びの姿を表す項目計20項目を収集し、暫定尺度を作成した。それを用いて2024年5月に盛岡市内公立A小学校第4学年2学級67名対象に調査を実施した。その結果から、因子分析を行い尺度

作成した。67名(回答率100%)から回答を得た。

2 因子分析の結果と考察

(1) 算数科における主体的な学びの構造

はじめに、児童が主体的な学びをどのように理解しているのか、その観点を抽出するために因子分析を行った。固有値が1以上の3因子を抽出することにした。第3因子までの回転前の累積寄与率は69.50%であった。これらを手掛かりに第3因子を抽出した。そのプロマックス回転後の因子パターンを表1に示した。

第1因子では、「学習が終わったとき、その学習を通して何ができるようになったかを考えようとしている」「算数で学んだことを普段の生活に役立てようとしている」など6項目に高い負荷量が見られた。これらは、目標設定したり学んだことを活用したりするといった自分の学びを意味づけ、普段の生活や将来に活用しようとする自己調整に関するものであると考え、『自己調整する姿』と命名した。

第2因子では、「算数の考えを相手に分かるように図・式などを使って表し、友達に伝えようとしている」「身の回りのことを調べるために、定規やコンパスなどを使おうとしている」など4項目に高い負荷量が見られた。これらは、問題解決に向かって図や式、道具などを使って、数学的に考えようとする姿に関するものであり、『数学的に思考する姿』と命名した。

第3因子では、「友達の考えを聞いて、自分の考えをよりよいものにしようとしている」「答えがわからないときも、あきらめずに最後まで考えるようにしている」など4項目に高い負荷量が見られた。これらは、粘り強く考えて問題解決に取り組もうとする姿に関するものであると考え、『粘り強く取り組む姿』と命名した。

(2) 信頼性の検討

次に、これらの因子に高い負荷量を示した項目を用いて、足し上げ点による下位尺度を構成することを試みた。つまり点数が低いほど、それぞれ

表1 算数科における主体的な学びの姿：因子分析の結果と下位尺度構成

項目	F1	F2	F3
F1:自己調整する姿 ($\alpha=.89$)			
17 学習が終わったとき、その学習を通してなにができるようになったかを考えようとしている。	.834	-.154	.047
11 問題をとくときに、「自分はきっと答えが出せそうだ」と考えるようにしている。	.714	.059	-.013
6 算数で学んだことを、ふだんの生活に役立てようとしている。	.672	.014	.194
16 新しい学習が始まったとき、その学習を通して何ができるようになるか考えている。	.594	.284	-.069
20 先生に指示されてから考えるだけでなく、次にどんな問題につながるかを考えようとしている。	.544	.288	-.07
8 算数で学んだことを、自分の将来に役立てようとしている。	.524	.327	.057
F2:数学的に思考する姿 ($\alpha=.86$)			
14 答えを出した後も、他のやり方で考えようとしている。	-.048	1.058	-1.26
13 算数の考えを相手に分かるように図・式などを使って表し、友達に伝えようとしている。	.095	.635	.166
15 算数の授業で学んだことを、自分からふりかえるようにしている。	.339	.517	.375
3 身の回りのことを調べるために、じょうぎやコンパスなどの道具を使おうとしている。	-.159	.607	-.126
F3:ねばり強く取り組む姿 $\alpha=.82$			
2 問題を解決するときに、図や式などを使って考えようとしている。	-.114	.0006	.800
19 友達の考えを聞いて、自分の考えをよりよいものにしようとしている。	-.007	.137	.753
12 新しい問題にであったとき、今までに学習したことを使って考えようとしている。	.339	.517	.375
4 答えが分からないときも、あきらめずに最後まで考えるようにしている。	-.159	.607	-.126

の尺度ではその姿が見られているということを表すものとなる。各下位尺度でのクロンバックの α 係数は表1に示した通り、いずれも0.8超となり、また当該項目とそれ以外の項目の合計とのピアソンの積率相関係数についても問題となる項目は見られなかった。これらのことから、高い内的一貫性が確認されたといえる。

Ⅲ 実践研究授業の立案

授業実践に向けて、算数科における主体的な学びの姿を促すための授業づくりを行った。その際、次の3つの手立てを組んで実践を計画した。

1 単元を通した指導構想

平成29年改訂学習指導要領では、育成すべき資質・能力が「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つに整理された。

その1つである「学びに向かう力・人間性等」とは具体的にどのような力なのか。文部科学省(2021)は、「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実に関する参考資料」において、「学びに向かう力・人間性等」について、「自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる『メタ認知』に関わる力を含むもの」とし、これらの力を育成していくために重要なこととして、「学習の目標や教材について理解し、計画を立て、見通しをもって学習し、その過程や達成状況を評価して次につなげるなど、学習の進め方を自ら調整していくことができるよう、発達の段階に配慮しながら指導すること」と示している。

平成29年学習指導要領総則(文部科学省2021)においても、改訂の基本方針である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進として、「1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見通し振り返る場面をどこに設定するかを考え実現を図ること」とある。

これらのことから、単元を通じて目標を設定し

たり振り返ったりすることが、主体的な学びを促す要因となると考え、単元の指導を構想する。

2 数学的に思考する姿を促す発問や問い返し

片桐(1988)は、数学的な考え方や態度の育成について、その中で算数・数学における発問の有効性について分析しており、作成した発問分析一覧に基づいた授業に効果があり、子どもたちの考え方や態度に望ましい進歩が見られたことを明らかにしている。

盛山(2021)は、「発問とは、子どもの思考や気づきを引き出すために、教師が言葉を発すること」と定義し、「発問は子どもの立場に立って考えること、授業のねらいを達成するために意図をもって行うことが重要」としている。加えて、盛山(2021)は発問の種類として、「子どものつぶやき、発言、動作、記述などの様々な表現に対して、その意味や根拠、よさを問う問い返し発問」を定義している。子どもの考えに基づいて問い返すことで、子どもたちは、新たに気付いたり自分の考えを整理したりすることができる。つまり発問を工夫することで、数学的な見方・考え方を働かせながら主体的に学ぶことができるだろうと考えた。

3 主体的な学びの姿を見取るOPPA

堀・中島(2022)は、OPPA(One Page Portfolio Assessment)論とは、「学習者に学習前・中・後の「学習履歴」の最重要点を一枚の用紙に記録させ、学習全体を自己評価させるとともに、そこから得られた情報を基にして学習や授業を改善し、教育効果を高めるための理論や方法のこと」と定義している。このOPPA論を基に作成されたのが、OPPシートである。堀(2020)によるとOPPシートの基本構造は下のように示されている。

- 1) 「単元タイトル」
- 2) 学習による変容をみる「学習前・後の本質」
- 3) 毎時間の「授業の一番大切なこと」を学習者にまとめさせる学習履歴
- 4) 単元全体を通して何がどう変わり、それについてどう思っているのかを振り返る「自己評価」

以上のことを踏まえ、本研究ではOPPシートを活用し、子どもが主体的に学ぶ姿を見取ったり子ども自身が学びの変容を自覚したりすることができるようにした。

IV 実践研究授業 I

1 実践研究授業 I の概要

令和6年6月に岩手県内X小学校第4学年児童32名対象に「角の大きさの表し方を調べよう」（「新しい算数4上」東京書籍）の学習を全10時間行った。

2 授業実践 I の結果と分析

(1) 授業実践 I の結果

授業実践Iの前・後に質問紙調査を行い、主体的な学びに関する意識にどのような変容が見られたか、 t 検定により検証を行った。事前・事後調査共に2024年6月に授業を実践した児童を対象とした。質問は4件法で行い、「1 そう思う」「2 まあまあそう思う」「3 あまりそう思わない」「4 そう思わない」で回答を求めた。 t 検定を行った結果、平均値間の差が統計的に有意であるかを検証した。

t 検定の結果を表2に示す。全ての項目において事前事後の調査結果において有意な差が見られ、事後の方が下がり点数が伸びた。効果量を見る「自己調整する姿」「ねばり強く取り組む姿」の因子が効果量小となり、「数学的に思考する姿」の因子が効果量中という結果となった。

t 検定の結果、本授業は、3つの因子において効果が得られた授業であることを前提に、授業の発話記録やOPPシートの記述の内容を分析しながら、その内実に迫っていくこととする。

(2) OPPシートの全容

図1は児童のOPPシートの裏面である。単元の課題として設定した「角の大きさの表し方を調べよう」に対し「今日の学習で大切だと思ったことは何か」といった視点で学習の振り返りを毎時間の最後に記入した。

第1時でこの児童は「角はどこまで開くのか？角の大きさの表し方はどうなのか？」という問いをもっている。第2時では、「角はいろんな大きさがあること」や「(角の大きさを)直角で表すことができる」と第1時の問いに対する答えを見つけて出している。それに加えて、「ちょうどじゃないのはどうするか疑問に思った」とあり、角の表し方について新たに問いが生まれていることを見取することができる。

また、第3時の学習内容である「 180° より大きい角の求め方」を考える際は、計算で求めるということや8時間目には分度器や計算で求めるだけでなく、三角定規を使えば角の大きさを表せることにも気付いている。さらに、単元の最後となる第9時には、身の回りにある傾きに関心を持ち、測定する活動を意欲的に行っていたことが分かる。

図2のOPPシートの表面には、児童は「角の大きさの表し方を調べよう」という単元のめあてに

表2 算数科における主体的な学びの姿【授業前・後】の各条件の平均と偏差値 ($n = 32$)

		平均	標準偏差	t 値	p 値	効果量
自己調整する姿	事前	11.0	3.648	2.066	0.048	0.30
	事後	9.9	3.614			
数学的に思考する姿	事前	8.3	3.648	4.732	0.00	0.66
	事後	6.60	3.614			
ねばり強く取り組む姿	事前	6.27	2.42	2.102	0.044	0.36
	事後	5.53	1.57			

対し、学習する前後に何が分かったかを記入している。角の大きさの表し方について、学習前は「辺と辺でできる形」と記入しており、学習前は図を使って角とは何かを表現している。それが単元を通して学習した後、角の表し方について分かったこととして「角は 1° 、 2° と表せる」ことや「 180° よりも大きい角も測れる」「計算でも求められる」といったことを挙げており、角の表し方に対する見方・考え方が豊かになっていることを見取ることができる。また、学習を終えての感想から、「いろいろな角を測ったことの楽しさ」や「たくさんの種類の角を知ることができた驚き」「学びへのわくわく」を述べており、角の学習に興味・関心をもちながら、主体的に学びを進めていったことを見取することができる。



図1 児童のOPPシート裏面



図2 児童のOPPシート表面

(3) OPPシートに現れた主体的な学びの姿の調査

OPPシートに現れた主体的な学びの姿に関する記述について調査した。「自己調整する姿」,「数学的に思考する姿」「ねばり強く考える姿」の3因子ごとに分類し、度数で集計を行った。そして(3×4)表の χ^2 検定を行った。

その結果、3つの因子の項目数の偏りは有意であった。

$\chi^2(6)=109.409, p<.01$ Cramer's $V=0.319$) 次に、残差分析を行い、表3のような結果が得られた。これをもとに、この単元における主体的な学びに関わる全体的な傾向を分析していく。

表3 本時のねらい・学習内容と実測値と残差分析の結果

	本時のねらい	学習内容	自己調整 (n=102)	数学的思考 (n=146)	ねばり強く (n=109)
第1時	・角の大きさの比べ方を考える。 ・これからの学習の見通しをもつことができる。	・角の大きさを比べる活動に取り組み、既習、未習を整理し、学習の見通しをもつ。	22▲	17	3
第2時	・直線を回転させると、いろいろな大きさの角ができることを理解する。	・半直線を回転させると、いろいろな大きさの角ができることを理解する。	6	23▲	9
第3時	・分度器の観察を通して、角の大きさの単位を知り、角の大きさの表し方を理解する。	・分度器の観察を通して、角の大きさの単位を知り、角の大きさの表し方を理解する。	5	16	13
第4時	・分度器を用いてさまざまな角の大きさを測定する。	・分度器を用いて角の大きさを測定することができる。	6▽	21	18
第5時	・分度器を用いてさまざまな角の大きさを測定する。	・分度器を用いて角の大きさを測定することができる。	1▽	20▲	14
第6時	・ 180° より大きい角の測定の仕方、既習の分度器を用いた角の測定の仕方に基づき考え、説明することができる。	・ 180° より大きい角の測定の仕方、既習の分度器を用いた角の測定の仕方に基づき考え、説明することができる。	2▽	9	23▲
第7時	・ 180° より大きい角の測定の仕方、既習の分度器を用いた角の測定の仕方に基づき考え、説明することができる。	・ 181° より大きい角の測定の仕方、既習の分度器を用いた角の測定の仕方に基づき考え、説明することができる。	3▽	11	17▲
第8時	・三角定規を組み合わせてできる角度の求め方を考え、説明することができる。	・三角定規を組み合わせてできる角度の求め方を考え、説明することができる。	7	18	8
第9時	・日常の事象で使われている発展的な角の大きさの表現について、既習と統合させて見たり考えたりする。	・日常の事象で使われている発展的な角の大きさの表現について、既習と統合させて見たり考えたりする。	21▲	3▽	2▽
第10時	・学習内容の習熟・定着を図り、角の大きさの数学的な見方・考え方について振り返る。	・学習内容の習熟・定着を図り、角の大きさの数学的な見方・考え方について振り返る。	29▲	11▽	5▽

① 「自己調整する姿」に関する記述

「自己調整する姿」に関する記述は、第1時と単元の終盤の第9・10時に多く、有意に差が多いことが認められた。その要因として、次の3つが関連していると考えられる。

まず第1時に「角の大きさを表すにはどうしたいいのか」という子どもから出た問いをもとにし

て、単元の課題を設定し、どんな学習をしていくのか見通しをもった。また、単元の終盤では学んだことを生かして、自分たちで身の回りの傾きを調べる活動を行ったことや単元を通してどんなことができるようになったかを振り返る時間を設けたことで、単元を振り返ろうとする姿が見られ、自己調整する姿へとつながったと考える。

② 「数学的に思考する姿」に関する記述

「数学的に思考する姿」に関する記述は、第2時と第5時において、差が有意に多いことが認められた。

第2時は、半直線を回転させると、いろいろな大きさの角ができることを理解したり、(°)という単位を知り角の大きさを測ったりといった概念形成の理解が求められる場面であった。また、第5時では、「分度器を用いての角の大きさの測り方」を学習しており、分度器をどう置くか、目盛りをどのように読むのかといった知識の理解や技能が求められる学習内容であった。

そういった場面で、「直角をもとにすれば2直角～4直角も表すことができる」と気づいた「角の辺が短い時は線をつけたしてもいいんだと分かった」というように自分なりに気付いたことが記入されている。

つまり、知識や技能を教える学習内容でも、教師が一方的に教えるのではなく、発問や子どもの考えへ問い返すことで、子ども自身に分度器の仕組みに気づかせたり、角の測り方を見出したりすることができるよう働きかけたことが数学的に思考する姿を促したのではないかと考える。

③ 「ねばり強く取り組む姿」に関する記述

ねばり強く取り組む姿に関する記述は、第6・7時に差が有意に多いことが認められた。この時間は、180°より大きい角を求めるため、180°や360°をもとにして計算で求める内容であった。分度器が使えない180°より多い部分を足したり360°から足りない部分を引いたりすることなどいくつかの求め方があり、それらを比べて、よりよいものを検討するという活動を行った。

この時間の学習は、ここまでの内容よりも子

どもたちは難しさを感じており、課題解決に戸惑う様子が見られた。そんな中でも、これまで分度器で測定してきた角度を計算で求めようとしたり、友達の考えから新たな方法に気付いたりするなど、ねばり強く取り組もうとする姿を見取ることができた。

以上のことから、OPPシートの記述を3つの因子に分類することで、それぞれの手立てが子どもの主体的な学びの姿を促していたと考察される。

3 具体的な場面の抽出

この項では、授業中に現れた主体的な学びの姿を3つの因子ごとに分析し、具体的な授業の場面を捉えながら質的に検証していく。

(1) 単元を通して促される「自己調整する姿」

単元を通して現れた「自己調整する姿」に関わる姿について、エピソードを基に分析する。

① 第1時「角の大きさの表し方は？」

第1時はプロローグとして、トラックの荷台の傾きを比べる活動に取り組み、これまで角について学習したことやまだ学習していないことを整理した。次のエピソードは、トラックの荷台の開き方について3枚の写真をもとにどれが一番開いているかを調べた後、㊸と㊹の角ではどちらが大きいかな全体で検討している場面である。

児童Aは「㊹のほうがちょっと小さい」と話した。それに対し授業者が全体に「㊹のほうが『ちょっと小さい』って言ってくれたんだけど、『ちょっと』ってどれくらい?」と問い返した。すると、子どもたちは、手の開き具合を使って、角を表そうとした。児童Bは、「ほんの少し。うまく言えない」とつぶやく。児童Bは、「ちっちゃく。少なく。」と表現した。そこで授業者が、「角の表し方って勉強した?」と聞いた。すると、数人が「やっていない」と首を振った。授業者は、「やってないんだね」と言って、黒板に「〈学習していないこと〉角の大きさの表し方」と板書した。

次に、「じゃあ、角について知っていることはない?」と聞き、これまでの学習で角とは、「辺と辺の間の大きさ」であることや、「角の大きさは辺の長さでは決まらない」ことなど、すでに学

習していることを確認した。

その後、授業者は「これから、角について勉強していききたいことは何かな？」と発問した。すると、児童Cは「角の表し方を知りたい」、児童Dは、「角のしくみで、角で一番大きいのは……。辺と辺がどこまで広がっていくか」と発言をした。それらの発言をもとに、角の表し方を調べようという単元を通しての課題を設定した。

② 第8時「三角定規で表せる角の大きさは？」

第8時は、2枚の三角定規を組み合わせてできる角度の求め方を考え、説明するという学習内容であった。授業の導入では、「三角定規の角の大きさは、決まっているのだろうか」と授業者が問いかけ、1組の三角定規の角度を分度器で測る活動を行った。その後、三角定規の角を使って表せる角度は、「 30° 、 45° 、 60° 、 90° 」であることを確認し、これらの角度を並べて板書した(図3)。

そこで授業者が、「三角定規で表せる角はこの4つかな」と問いかけた。すると、児童Eが「 180° がある」と話した。その他にも何人かが「 180° ができる」と話している。そこで授業者は「どうやって 180° がつけられるの？」と聞くと、児童Fが黒板の前に出てきて、「こうすればできる」と2枚の三角定規の 90° と 90° のところを合わせた。すると、子どもたちから「もっとできる」「もっと作れるよ!」という声が上がリ、三角定規を組み合わせて角度を作ることとなった。

各自で考える時間を設けた後、三角定規を組み合わせてできる角度を確認した。「 30° 、 45° 、 60° 、 75° 、 90° 、 105° 、 120° 、 135° 、 150° 、 180° 」と出された数字を並べた。すると子どもたちが何かに気付いて、近くの人と話し始めた。児童Gが「 180° の前が変だ」と話していた。「え? どういうこと?」と教師が問いかけると児童Hが「 15° ずつ増えている」と黒板の並んでいる数字を指さして話した。授業者が、「 15° ずつ増えているんだ。それに、ここ((180° の前が) 変だって気づいたの? すごいね。もう1箇所変なところあるんだけど、気付いた人いるかな?」と問いかけた。

すると、児童Iが、「 15° がない」と話す。そ

こで授業者は、「 30° より小さい角ってできるかな?」と問いかけた。すると、児童Jは「ひき算すれば……」と話し、他の児童も「三角定規をかさねればいいよ!」といった。その他の子どもたちも三角定規を重ねて「先生、こうやるんだよ」と三角定規を重ね始めたため、各自で検討する時間とした。その後、 15° を作る方法を子どもたちと確認し、授業は終了となった。最後に授業者は、先ほど子どもから出された「 180° の前」について触れた。「さっき 15° ずつ増えているって言ったじゃない? それで、ここ(180° の前)が変だっていったね。何があればいいの?」子どもたちは、「 165° 」と答える。授業者は「 165° ね! 先生、これを作れるかなと思ってやってみたけど、できなかったんだよ。もし、できた人いたら教えてね」と話し、授業を終えた。

すると、その日の振り返りシートに児童Jが次のようなことを記入してきた。

「分度器を使わずに、角をつくることができました。 150° の間の 165° のやり方はできたと思いました。 $90^\circ + 45^\circ + 30^\circ = 165^\circ$ 」と、図の説明と式が書かれてあった。児童Kは、2枚の三角定規の3つの角度をたすと 165° になると考えた。実際は、2枚の定規で3つの角を組み合わせてつくることは不可能である。だが、この発想に大きなヒントを得ることができると思い、次の日の授業の始め、子どもたちにこの考えを紹介した。

「実は昨日の授業の最後に 165° は作れないって話をしたんだけど、作れるってシートに書いてくれた人がいたんだよ。どうやるかっていうと『 $90^\circ + 45^\circ + 30^\circ = 165^\circ$ 』だって。」と式だけ伝えると、それを聞いた児童Lが「ああ、三角定規を三枚使えばいいのか!」と声を上げた。シートに書いてきた児童M自身は、3枚使うという発想ではなかったが、彼の考えがヒントになり、三角定規を3枚に条件を変えれば解決できると他の子が思い付いた瞬間だった。その後、隣の子と三角定規を出し合い、重ねて 165° を作ろうとする姿が見られた。

③ 第10時「何ができるようになったかな?」

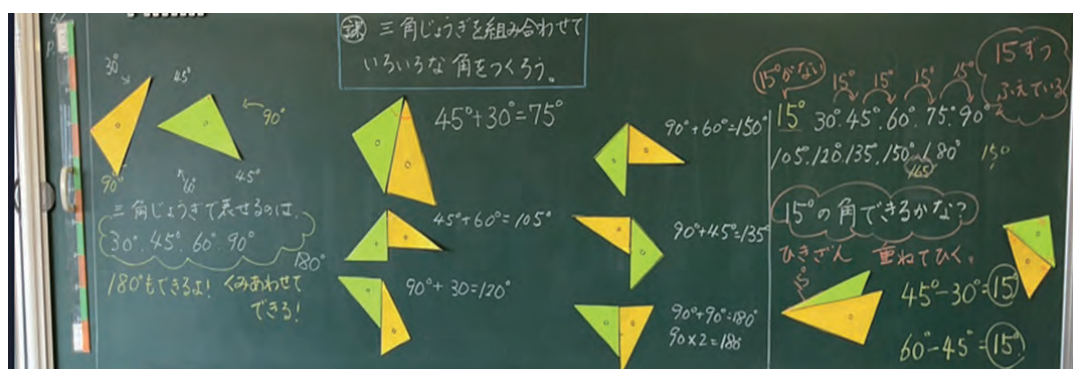


図3 第9時板書「三角定規を組み合わせる角をつくらう」

単元の最後となる第10時では、単元の最初に設定した「角の表し方を調べよう」という課題に対し、単元の前と比べて何が分かり、何ができるようになったかを振り返る時間を設けた。この時間を設定し、OPPシートに記入させたことで、自分の学びの変容を自覚することができたと考えられる。

以上のように、単元を見通して課題を設定したり振り返ってどんなことができるようになったかを考えたりする時間を設けることで、メタ認知を促し、自己調整する姿へとつなげることができたと考えられる。

(2) 発問や問い返しにより促される「数学的思考する姿」

本単元の第4時の学習となる「分度器を用いてさまざまな角の大きさを測定する」という内容である。その一部の発話記録(図4)を示す。

授業開始後、分度器を手にした児童はもうすでに測ってみたい様子で角度に分度器を当て始めた。そこで、「じゃあやってみよう」と分度器を使わせてみた。もちろん子どもたちは使い方が分からないが、友達と相談したり教科書を見たりしながら自分なりに分度器の使い方を探っている。「どうやるんだろう?」そんな困り感が現れたところで、授業者は何に困っているかを取り上げ、それを子どもと解決しながら、分度器の使い方を模索していった。

「まず、何をしたの?」「中心はどこに置いたらいいかな?」と子どもたちの考えに問い返したり

教師が間違っで見せたりしながら進め、分度器の使い方を子ども自身が見出すことを意識して授業を展開した。その日のOPPシートには、分度器の使い方について自分で気づいたことや分かったことを記述している内容が多かった。また、分度器を使った角度の測り方について、次の問題へとつながる問いを表している児童も多くいた。

これらのことから、子どもの考えを引き出すよう発問したり、問い返したりしたことが数学的思考を促していたと考える。

- T: まず何をしたらいいかな?
 S: 分度器の○のところを頂点に合わせる。
 S: 分度器の90°の線のところを角の頂点に合わせる。
 T: どのこと? みんな指を置いてごらん。
 ここ、なんて読んだらいいかな?
 S: 中心!
 T: 中心。分度器の中心を頂点Aに置く(板書)。
 T: 分度器の中心を頂点Aに置く? 50°だなあ。先生の分度器は。(わざとずらして分度器を置いてみせる)。
 S: ちがう。ちがう。
 S: 置き方がちがう。
 T: 何がちがう? ○○くん。
 S: やり方はこういう感じで(黒板の前に来て、分度器の中心を角の頂点に合せるように置き直した。)ここの角の間を図れば良いと思う。
 T: ○○くんは中心を何に合わせたの?
 S: 0°の線。

図4 第4時発話記録

(3) 友達との考えの比較から促された「ねばり強く取り組む姿」

第6時は、180°より大きい角度の求め方を考

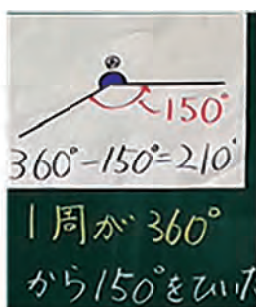


図5 180° + 30°の考え

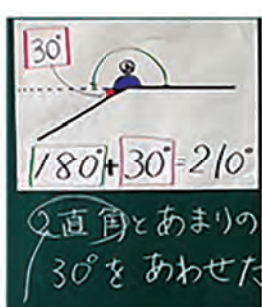


図6 360° - 150°の考え

える内容である。180°より大きいと分度器が使えないため、180°や360°といった既習事項をもとに角度を計算で求めていく必要がある。

多くの子どもは、180°より何度多いかという考えで $180^\circ + 30^\circ = 210^\circ$ という方法で答えを求めていた(図5)。また、⑥の反対側の角を測り、 $360^\circ - 150^\circ = 210^\circ$ という考えも出された(図6)。授業者がこの授業の中で取り上げたい考えは、図5と図6であった。それを取り上げることで、「180°より大きい角度は180°や360°をもとにすれば答えが出せそうだ」と気づくことができると考えたからである。すると、児童Cは、「90°まで分度器で測り、残りの120°を足す($90^\circ + 120^\circ = 210^\circ$)」という考えを発表した(図7)。確かに面白い発想ではあるが、児童Cの考えは図5・6の考えに比べると、簡潔さに欠ける。なぜなら、2回測る必要があるからだ。そこで、この3つの考えを並べて「この3つの考えの似ているところはどこか?」という視点で検討した。

すると、児童から「どれも90°、180°、360°といった直角をもとにして考えている」という考えが出された。そこで、授業者は「図5でやった人

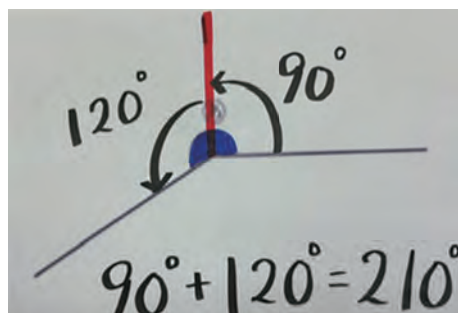


図7 90° + 120°の考え

たちは180°って測った?」と聞くと「測っていない」と答えた。「図6でやった人たち、360°って測った?」と聞くと、「測っていない」と答えた。

そして、「これは、何回分度器を使っているの?」と聞くと、児童Tが「2回使った」と答えた。授業者が「どっちでやったら簡単そう?」と尋ねると、児童Tは「1回の方」と話し、子どもたちは分度器を使う回数が少ないやり方の方が簡単ということに気づいていった。その後、授業者は、児童Tの考えがあったからこそ、図5・6のやり方のよさに気づくことができた子どもたちに伝えた。

その日のOPPシートに児童Tは、「2直角や4直角など直角は1回測れば、2回測らなくてもいいということに気が付きました」と振り返っている。児童Tは当初、90°をもとにして答えを出すという自分だけのやり方にこだわる様子が見られた。しかし、友達の考えと比較することで、よりよい解決方法についてねばり強く考えようとする姿が見られるようになった。

V 授業実践Ⅱの結果と考察

1 実践研究授業Ⅱの概要

令和6年11月に岩手県内X小学校第4学年児童32名対象に「変わり方調べ」(「新しい算数4下」東京書籍)の学習を行った。

2 授業実践Ⅱの分析と結果

(1) 授業実践Ⅱの結果

授業実践Ⅱの前・後に質問紙調査を行い、主體的に学ぶ意識にどのような変容が見られたかt検定により検証を行った。事前・事後調査共に2024年11月に授業を実践した児童32名を対象に実践Ⅰ同様の方法で調査を実施した。t検定の結果を表4に示す。

「数学的に思考する姿」「ねばり強く取り組む姿」の2つの因子において事前・事後の調査結果に有意な差が認められ、事後の方が下がり点数が伸びた。「自己調整する姿」に関しては有意な差が認められなかった。また、効果量を見ると、「数学

表4 算数科における主体的な学びの姿【授業前・後】の各条件の平均と偏差値 ($n = 32$)

		平均	標準偏差	t 値	p 値	効果量
自己調整する姿	事前	11.47	3.309	0.460	0.649	0.049
	事後	11.23	3.866			
数学的に思考する姿	事前	8.37	2.580	4.302	0.000	0.62
	事後	6.80	2.845			
ねばり強く取り組む姿	事前	6.63	2.141	4.750	0.000	0.66
	事後	5.57	1.716			

的に思考する姿」「ねばり強く取り組む姿」において効果量大きい結果となった。

(2) 実践Ⅱ OPP シートの全文

本実践は、 t 検定の結果、「数学的に思考する姿」「ねばり強く取り組む姿」の2つの因子において効果が得られた授業であることを前提に、OPPシートの記述の内容や授業の発話記録を分析しながら、その内実に迫っていくこととする。

図8は児童のOPPシートの裏面である。実践Ⅰと同様に、授業の最後に「今日の学習で大切だと思ったことは何か」という視点で学習のふりかえりを記入した。

第1時では「(時計盤の)アが1つふえるとイが1つへるということがわかりました。アとイをたすと13になるということがわかりました」というように得られた結果に着目して記入する児童が多かった。

第2時では、□と○の文字を使った式につい

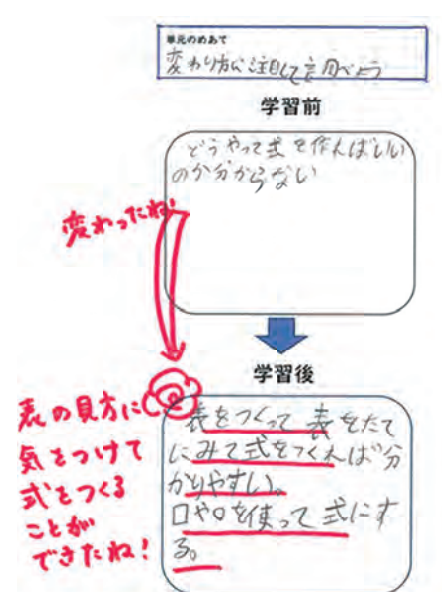


図9 実践Ⅱ児童のOPPシート表面

て考えたり、図や表と関連付けて考えたりするよさに気づき始める児童が出てきた。そして、第3時と第4時の学習を終えての感想を記入する際には、表にすると数のきまりに気づきやすいことや記号を使った式のよさについて記述する児童が増えていった。

また、OPPシートの表面(図9)では、児童は学習前に、伴って変わる数という事象に対し思い当たることはなく「わからない」と答えている児童がほとんどであった。

しかし、学習後には「表をつくって表をたてに見て式を作れば分かりやすい。□や○を使って式にする」というように変わり方に対する解決方法について、記入する児童が多く見られた。また「あ

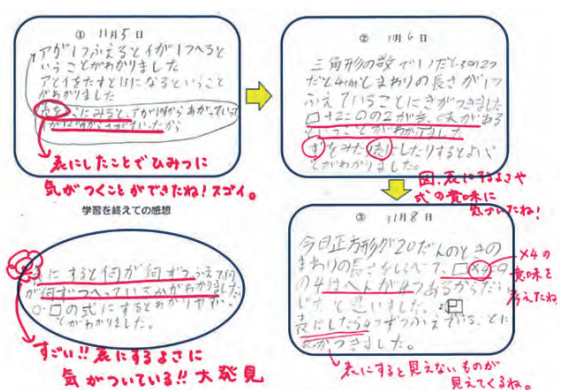


図8 実践Ⅱ児童のOPPシート裏面

る数が変わると、ともなって変わるものがあることが大切だと思った」と記入した児童もいた。2つの数の変化に着目するという学習が初めてだったこともあり、そういう事象があることそのものに対する発見が子どもにとって大きな学びだったと気づかされた記述であった。

(3) OPPシートの分析

OPPシートに現れた主体的な学びの姿に関する記述について調査した。「自己調整する姿」,「数学的に思考する姿」「ねばり強く考える姿」の3因子ごとに分類し、度数で集計し、(3×4)表の χ^2 検定を行った。その結果、3つの因子の項目数の偏りは有意であった。

$\chi^2(6)=37.339, p<.01$ Cramer's V=0.319

次に、残差分析を行い、表5のような結果となった。

第4時「自己調整する姿」に関する記述において有意に差が多いことが認められた。これは、第4時において単元を通して学んだことを振り返ったりこれからの生活でどんなことに生かせそうか考えたりしたことが要因と考える。

また、有意差として現れなかったが、2・3時間目に「数学的に思考する姿」「ねばり強く取り組む姿」に関する記述の回数が多く現れた。

表5 本時のねらい・学習内容と実測値と残差分析の結果

		学習内容	自己調整 (n=102)	数学的思 考 (n=146)	ねばり強 さ (n =109)
第1時	・作って変わる二つの数量の関係(和が一定)について、表を用いてその関係をとらえ、式に表すことができる。	①時計盤を使って、時計盤の針が指す時刻の数の関係について調べる。 ②表を用いて時計盤の針が指す時刻の数がどのように変わるかを調べるの関係を式に表す。	3▽	18	13
第2時	・作って変わる二つの数量の関係(差が一定)について、表を用いてその関係をとらえ、□や○の式に表すことができる。	・正三角形の数が20個ときの答えを表や式に表して、求めることができる。	7	21	22
第3時	・作って変わる二つの数量の関係(商が一定)について、表を用いてその関係をとらえ、□や○の式に表すことができる。	・正方形の数を1段2段と並べて、階段の形を作り20段の時の周りの長さを、表や式を使って求める。	3▽	22	22
第4時	・学習内容の定着を確認するとともに、数学的な見方考え方を振り返り評価付ける。	・1本のひもをはさみで切ると、切る回数にともなうできるひもの数の変化に着目して、式や表に表し60本のときの切る回数を求める。	26▲	13▽	13▽

3 主体的に学ぶ姿が現れた具体的な場面の抽出

この項では、授業中に現れた主体的に学ぶ姿を3つの因子(「自己調整する姿」,「数学的に思考する姿」,「ねばり強く考える姿」)ごとに分析し、質的に検証していく。

(1) 単元を通して促される「自己調整する姿」

単元最後の第4時に、「ともなって変わる数について調べよう」の単元においてどんなことが分かったかを振り返る時間を設定した。子どもたちは、これまでの学習を振り返って、「表を使ったり、○や□を使って式を作って答えを出すことができました。今回は三角形、四角形だったけど五角形や六角形でもやってみたいと思った」という新たな問題を見出そうとする姿や、「表を使って表せば、(数の)しくみや式が分かりやすくなった」というように表や式に表すよさに気付いている児童の記述が多かった。しかし、実践Ⅱでは、前項で述べたようにt検定の結果として有意差が見られなかった。加えて、OPPシートの記述内容を χ^2 検定した結果においても、第4時では有意に差が多いことが認められたが、導入である第1時において有意な差が見られなかった。これらのことから、本実践では単元の導入において、問いを子どもたちの中から生み出すことや見通しをもたせること、また、単元の最後に「どんなことができるようになったか」を振り返ることが「自己調整する姿」を促していることが分かった。

(2) 「数学的に思考する姿」

第2時は、正三角形の数が20個のときの周りの長さを、表や式に表して答えを求める学習内容であった。表をもとにすると、正三角形の数が1個増えるとまわりの長さは2cm増えることに気付く、「□+2=○」という記号の式に表すことができた。そこで、授業者が「何か気になることがある?」と聞いた。すると、ある児童が「どうして+2になるのかな」と言った。それを聞いて他の子どもたちも「確かに。なんでいつも2を足すんだろう」と言った。そこで授業者は、友達と考える時間をとった。その後、児童Aが黒板の前に出てきて、図10を指さして、「ここここ(図の

点線囲み) なんだと思います」と話した。



図10 正三角形 20 個の周りの長さ

図10は授業の問題把握の際、提示した三角形20個の図である。周りの辺の長さを求めようといった際、この図形をもとに「 $10 \times 2 + 2$ 」という式で求めるという児童が何名か見られた。この考えは、数の変わり方をもとにしたものではなく、図をもとに工夫して計算した考えであった。そこで、授業者は「40個や100個の時はどうする？図を書く？」と問いかけ、いつも図を描くのは大変だから表で調べてみようという授業展開となった。

児童Aは、この授業の導入で出された図や友達との式と結び付け、はじめの2つの辺がいつも足されているという考えを発表した。この後、他の児童から、「2個、3個はわかるけど(図11)、だったら1個の時はどうなるのか？(図12)」「はじめを足すことはできないのではないか？」という考えが出され、「これは無理なのではないか」となった。



図11 三角形3個 図12 三角形1個

その後、図13のように三角形が1個増えると赤い線の2つの辺が増えていくから「 $+2$ 」になるのだという考えに行きつくこととなった。



図13 「 $\square + 2 = \bigcirc$ 」の意味

このように、子どもの考えを取り上げ、問い返していくことで「 $\square + 2 = \bigcirc$ 」という式を単なる式と結論づけて終わるのではなく、式の意味を図

と結び付けて考えようとする児童の姿が見られた。このときのOPPシートの記述には、数学的に思考する姿に関わる内容として、「 $+2$ 」について自分なりに考え続けている児童の姿が見られた。

「私はなぜ $+2$ や -2 になるのかがふしぎに思いましたが、 $\triangle$ でやってみると赤色のところが増えたり減ったりしているから -2 になったり $+2$ になったりするんだと思いました」「私は $10 \times 2 + 2$ のところで2は、はじっこのところだと思うと言っていたAさんの考えがよいと思いました」というようにAさんの考えに納得している児童もいたことが、OPPシートの記述から見取ることができた。

(3) 他者との関わりを通して促された 「ねばり強く取り組む姿」

単元最後となる第4時の場面である。この時間は、「変わり方調べ」の学習の仕上げの時間となっており、学習内容の定着を確認するとともに、数学的な見方・考え方を振り返り価値づけることがねらいとなっている。

その時に提示した学習問題は、「1本のひもをはさみで切ると、切る回数にともなうことができるひもの数の変化に着目して、式や表に表し32本のときの切る回数を求める」というものであった。その問題に取り組んでいた児童Bを抽出して分析する。

児童Bは、算数に苦手意識が強く、難しい問題に出合ったときにすぐにあきらめてしまう傾向があった。この時間も問題を眺めながら「できない」「難しい」とつぶやき、ここまでの時間も解決が進まない姿が見られた。

3分ほど自分で考える時間を与えた後、友達に自由に相談する時間をとった。すると、児童Bは鉛筆とノートを持って立ち上がり相談する相手を探した。やがて、児童Cに近づき、ノートを覗いた。児童Bが「どういうこと？」と尋ねると、児童Cは「切る回数が1回だとさ、2本になるじゃん。それが2回になると何本？」と聞くと、児童Bは、「3本。」と答えた。

すると児童Bは、ひらめいたように「そういうこと！」と叫んで、自分の席に戻りの表を記入し始めた。「1のとき・・・2本になる」「2のとき3本になる・・・」とつぶやきながら考えている。3回切ると4本になるところまで記入し、その先が進まずに手が止まっている。そこへ、授業者が通りかかり声をかけた。「ここまで(表を記入するところ)できてる！すごい！」そう言って、「じゃあ33本にするにはどうしたらいいかな」と聞いた。児童Bはしばらく考え、「32回！」とうれしそうに答え、表を完成させた。

その後、学習を終えての感想として記入した内容は「ぼくは△と□の学習がとても難しかったけれども、さいごの学習で、すこしだけでも分かった気がしました。ぼくがとてもわかりやすかったのは表です。表の見方です」と書かれていた。ここまでの学習に対する難しさもあったが、この単元を振り返り何が大切かを考え、表を使うよさやその見方に気付く姿が見られた。

ここまでのことを考察すると、児童Bが、第4時の問題に対し、ねばり強く最後まで考え続けることができた要因の1つに、友達からの援助が挙げられる。ここまでの時間、一人で考えて時間が過ぎて終わってしまうことの多い児童Bだったが、相談する相手を自分から探しに行き、自分が選んだ友達から適切な援助をしてもらったことにより理解が進んだ。また、その後どうしたらいいか分からなくなってしまったとき、教師がその様子に気付き、個別に励ましたり支援したりしたことが、この児童には効果的であったと感じている。

VI まとめ

本研究は、算数科における主体的な学びの姿を促すことを目指した授業づくりを行い、その有効性を検証することを課題とし、児童が主体的に学ぶ姿の研究や授業における教師の手立て・見取り方を探究したものである。

表 6 実践Ⅰ・実践Ⅱの実測地と残差分析の比較

実践Ⅰ				実践Ⅱ			
	自己調整	数学的思考	ねばり強さ		自己調整	数学的思考	ねばり強さ
	(n=102)	(n=146)	(n=70)		(n=39)	(n=74)	(n=70)
第1時	22▲	17	3	第1時	3▽	18	13
第2時	6	23▲	9	第2時	7	21	22
第3時	5	16	13	第3時	3▽	22	22
第4時	6▽	21	18	第4時	26▲	13▽	13▽
第5時	1▽	20▲	14				
第6時	2▽	9	23▲				
第7時	3▽	11	17▲				
第8時	7	18	8				
第9時	21▲	3▽	2▽				
第10時	29▲	11▽	5▽				

1. 実践Ⅰ・Ⅱの成果

実践Ⅰ・Ⅱの実践において、OPPシートに現れた主体的な学びの姿に関する記述について調査した(表6)。「自己調整する姿」,「数学的に思考する姿」,「ねばり強く考える姿」の3因子ごとに類し、度数で集計し、 χ^2 検定を行った。この2つの実践を通して明らかとなったことを、3つの因子ごとに考察する。

(1) 「自己調整する姿」を促す手立て

○単元の課題とふりかえり・問いの設定

実践Ⅰでは、単元の課題設定や振り返りの時間を設けることで、自己調整する姿が顕著に促された。一方実践Ⅱでは、自己調整の姿に有意な差が認められなかった。これは、単元の導入において、子どもと共に課題設定をすることができなかったからだと考える。このことから、授業の中で単元のプロローグや振り返りの時間を設定することが大切であると分かった。

しかし、単にどんな学習をするのかを子どもに考えさせればよいというわけではない。大切なのは、子どもが「なぜだろう?」と問いをもつことが主体的に学ぶことへの原動力となる。問いをもたせるためには、具体物、道具、図、絵といった

教材や問題提示の工夫が効果的であった。また、これまでの学習との違いや子どものもつ素朴概念との差を生み出すことでも問いが生まれてくる。単元の始めだけでなく、単元を通してどうすれば子どもが「問い」をもち続けながら、学びに向かっていけるかを考えなくてはいいと考ええる。

(2) 「数学的に思考する姿」を促す手立て

○発問や問い返しの工夫

実践Ⅰおよび実践Ⅱの結果から、教師による発問や問い返しが、「数学的に思考する姿」を促すことが明らかになった。OPPシートの記述内容を分類した結果(表6)からも分かるように、数学的自己調整数学的思考ねばり強さ自己調整数学的思考ねばり強さに思考する姿は、毎時間現れている。知識・技能を身に付ける内容においても、教師の指示や説明だけで授業を展開するのではなく、「どうしてそう考えたの?」「どんな方法でやってみ

る?」と問いかけることで、子どもの数学的に思考する姿を促すことができる。それが、「自分が算数をつくった」という算数に対する創造的な意識へとつながり、子ども主体の学びとなることが期待できる。

また、子どもの思いがけない発想やつまずきが、学習内容の本質的な理解につながっていることがあった。教師は、正解を取り上げるだけでなく、子どものつまずきが見られる考えも、授業の中で取り上げたい。そこには、その考えに対し、問い返す必要がある。「どうしてその式になったのか」といった過程を全体で共有することで、思考が深まっていくと考える。

(3) ねばり強さを促す手立て

○問題設定の工夫

実践Ⅰ・Ⅱの結果、授業時間に問題解決に対し子どもが難しさやつまずきが現れるような学習内容の時間に、「ねばり強く取り組む姿」が大きく現れていることが分かった。単元前半の概念形成の段階から進み、既習事項を基に自分で考えることが求められる問題の際に、解決へ向かおうと粘り強く取り組む姿が見られた。

子どものつまずきが予想される場面において教師は、子どもたちがつまずかないように、子どもに考えさせる前に丁寧に教えたり、説明したりしてしまうことがある。しかし、子どもたちは少し高いハードルの問題こそ、思考錯誤しながら、解決しようという姿を見せた。そういった場面で、教師が子どもの想いに寄り添いながらやらせてみるという授業展開をすることで、「粘り強く取り組む姿」を促すと分析した。

○友達や教師との対話

実践Ⅰ・Ⅱの結果、一人で考えるだけでなく友達と考えを共有し対話することで、つまずきが解消されたり自分の考えが深まったりすることが分かった。つまり、授業中に、自由に友達との交流をできる環境にあると、いつでも友達に援助を求めることができるだろう。

また、友達だけではなく教師からの支援や励ましが児童のねばり強さと関わっており、効果的で

あることも示唆された。教師は授業の子どもの姿をよく観察し、子ども一人一人の学びの状況に応じた発問や励ましができるよう見取ることが大切である。

3. 「主体的な学びの姿」の見取り

現れた主体的な学びの姿をどのように見取るかという課題に対する一つの手段として、OPPAが効果的であることも明らかとなった。筆者はこれまでも振り返りを授業に取り入れてきたが、時間を設定し、子どもに書かせることに満足していた。そこから子どもの学びを見取ろうとしていなかったことを省みる。「今日学んだことは何か?」「大切だと思ったことは何か?」と考えた記述の中には、子どもたちの今日の授業に対する学びの姿が現れている。「分からなかった」という子どもからのメッセージも時にはある。そういった内容も教師は真摯に受け取り、授業改善に生かしていく必要がある。

また、2つの実践のOPPシートを時間ごとに分類した分析結果から、「主体的な学びの姿」は、領域によって現れ方に特徴があることが分かった。「図形」領域は、毎時間が概念の積み重ねとなる。こういった領域の場合は、授業1時間ごとのふりかえりを行い、学んだことを自覚化させることができる。

しかし、「伴って変わる数を調べよう」のような「変化と関係」の領域は、数の見方を学ぶ内容となっており、1回ごとの振り返りでは、主体的な学びの姿を見取することは難しいことが分かった。つまり、毎時間の振り返る必要があるかと問われれば、そうではないというのが、私の結論である。教師は毎時間の授業に対し、ふりかえりを書かせる意義について考えなくてはならないだろう。

本研究では、振り返りから見取れる主体的な学びの姿が単元の最後に現れた。それは、単元を通して何を学んだかが自覚できたからである。そういった姿を見取るためにも、教師は、特に単元を振り返る時間を大切にする必要があると分かった。

4. 研究の課題

研究の課題について、「主体的な学びの姿」3つの要素に分類し述べる。

「自己調整する姿」に関わり、本研究では単元を通した見通しや振り返りについて手立てを組み、効果が確認された。しかし本来の「自己調整」とは「見通し」「振り返り」に加えて、「実行する」という視点が重要となる。今回の研究の中ではその点における問題解決について論じることができなかったため今後の課題として受け止めたい。

「数学的に思考する姿」とは、算数の学習において重要な要素である。本研究では発問・問い返しという手立てを取り上げ、数学的に思考する姿を促すこととした。今後、子ども主体の学びを追求する上で、子ども自身がどう自分に働きかけ、学びを進めるかという視点も求められるだろう。

昨今の子どもの課題として、算数・数学への苦手意識の強さから、無気力・あきらめといった姿が問題視されている。しかし、「ねばり強さ」に関する研究は少ない。本研究では、授業の中で見られた姿をもとに、筆者なりに捉えた「ねばり強さ」と思われる姿を抽出したが、子どもがねばり強さを発揮するためにはどのようなことが作用しているのかについては、今後の検討課題としたい。

5. 「主体的に学ぶ姿」の展望

これまで主体的に学ぶ児童の姿について、「子どもが意欲的に発言する」「自ら問題に進んで取り組む」姿であると捉えていた。しかし、この研究を通じ、「主体的に学ぶ」とは、目に見えて表出される姿だけではないことが分かった。授業時間に全く手を挙げなかった子どもも、表にしたり式にしたりして考えようとしている。教師は、目の前の子どもを「主体的ではない」と嘆く前に、自分の授業で「主体的に学ぶ姿」を促す働きかけがあったか、また、そういった姿を見ようとしていたかを振り返る必要がある。

子どもは、定規やコンパス、分度器といった道具を手にしたとき、それらを使って身の回りの物を数で表そうとしている。たくさん並んだ物を見ると、分かりやすく並べたり、効率的に数えようとし

たりしている。目の前の子どもは、主体的に考えようとしているのではないか。本当の問題は、教師がその姿を主体的であると見取ることができるかではないだろうか。より子どもの学びの姿を見取ることができるよう教師も主体的に学び続けることが求められている。

注記

本研究は、岩手大学における人を対象とした研究に関する倫理審査を受け承認されています。(2023年12月30日、承認番号第202369号)

引用文献

- 文部科学省「小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 総則編」(東洋館出版社, 2018), 77
- 河村明和「主体的な学びの実践における教育的効果についての検討」(『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』26号-1, 2018年9月), 63-69
- 河村明和「中学生における主体的学習態度尺度の作成」(『学級経営心理学研究』第9巻第1号, 2020), 31-38
- 吉田英彰「算数科における主体的な学びに関する研究の動向と展望」(『東北数学教育学会誌 152巻』, 2021), 52-62
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」(2021, 3月), 20
- https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf (2025年2月12日最終確認)
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『指導と評価の一体化のための学習評価に関する参考資料』(東洋館出版社, 2020), 10
- 盛山隆雄『思考と表現を深める 算数の発問 新規の発問と問い返し発問で子どもが気づき考える!』(東洋館出版社, 2021)
- 堀哲夫・中島雅子『一枚ポートフォリオ評価論 OPPA でつくる授業』(東洋館出版社, 2022), 6

納得と適応に焦点を当てた心理教育を子どもたちはどう受け止めるのか —子どもの自責・他責の在り方に注目して—

甘竹 浩枝*, 山本 奨**

(令和7年2月4日受付)

(令和7年2月14日受理)

AMATAKE Hiroe*, YAMAMOTO Susumu**

How Do Children Perceive Psychoeducation Focused on Understanding and Adaptation?
Focusing on the Nature of Self-Blame and Blaming Others

要 約

本研究の目的は、納得と適応に焦点を当てた心理教育プログラムを提案し、受講した子どもたちが、これをどう受け止めたのかを、自責・他責の思考傾向や授業の理解度に照らして明らかにすることであった。

中学1・2年生を対象とした心理教育授業を行い、授業前後に質問紙による回答を得た。自作した自責・他責尺度を用い、クラスター分析を行い群化した。「自責低・他責高群」「他責低群」「自責高群」の群ごとに認知的評価を測定し、「影響性」と「コントロールの可能性」の変化を検証した結果、思考傾向に配慮した働きかけが必要ことがわかった。群ごとに抽出された自由記述の検討から、自責の子どもたちの「解決」に向かおうとし過ぎる傾向や、他責の子どもたちの他者への関心や気遣いが明らかになった。また、授業の理解度得点と自作したストレス対処の見通し尺度を使用した検証において、授業の理解度が「ストレス対処の見通し」や「コントロールの可能性」の獲得に影響を与えることが分かった。

自責・他責の思考傾向や授業の理解度への注目により、心理教育に対する受け止めの違いが明らかとなった。

問題と目的

2006年に制定された自殺対策基本法は、2010年以降の調査でその数の減少傾向を生じさせるなど、自殺対策においてある一定程度の効果が認められている。しかし、我が国の若年層の自殺死亡率は国際的にみても高く、2009年から2021年までの児童生徒の自殺者数は増加傾向にある。

若年層には効果をもたらさなかった自殺対策基本法は2016年に改正され「心の健康教育」と「援助要請行動」に関する教育を学校教育に求めることとなった。文部科学省は、自殺予防教育を少なくとも年に一回以上実施するよう求めており、「子

供に伝えたい自殺予防」(2014)において授業実践例を紹介するなど、その普及を呼びかけてきた。しかし、法改正後も自殺者数は増加を続け、厚生労働省や警察庁によると2022年児童生徒の自殺者数は514人とこれまで最多の2020年の499人を上回る結果であった。学校教育において自殺予防教育は少しずつ展開されてはいるものの、教育としての広がりやその効果はまだみえないと言わざるを得ない。

これまで実施されてきたストレスマネジメント教育の多くは、情動焦点型の対処行動の拡大に関するものであった。三浦・岡安(2011)は、生徒のストレス耐性を高めるためには、認知的評価や

* 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

様々なコーピングに対する包括的な教育が必要だと述べている。また、生徒視点でのニーズの評価や、授業の理解度を考慮した上での変数変化の検討の必要性も述べられている。実際にストレス対処に役立つのは認知的評価であると山本（2014）も指摘する。厚生労働省（2021）は、「我が国における学生・生徒等の自殺死亡率の高さは、家庭生活や学校生活の状況の受け止め方に関連している可能性が考えられる」と述べている。自殺という事態を生んでいるのが状況ではなくその受け止め方だと仮定するならば、厚生労働省が受け止めと呼ぶ認知的評価に関する教育の充実が、より求められるのではないだろうか。

文部科学省は、年1回以上の自殺予防教育の実施を求めているが、カリキュラム上どこに位置付けて実施すべきかを明示していない。何をねらいに、どこに位置づけるか、学校の特色に応じた学校による判断に任されているのが現状だ。学習指導要領総則において、現在行われている心身の健康の保持増進に関する教科との関連では、ストレスマネジメント教育に関わる内容が扱われているのは保健体育である。保健分野2（2）でふれられている内容をみると、「心の発達」「心と体の関係」「不安や悩みへの対処」についての内容が扱われているが、ストレスマネジメントにあたる「不安や悩みへの対処」については、気分を変える対処行動の内容が多い。

認知的評価に関する学びの重要性が注目されながらもあまり扱われてこなかったことには、これまでの学校教育に取り入れにくい要素を持ち合わせていることが考えられる。人間の本心（思考の癖も含め）にふれること、そしてその本心を表出することの適否を教える難しさから、取り上げることをためらい、生徒個々の判断に委ねてきた側面があるのではないだろうか。表現してよい認知と内に留めるほうがよい認知の課題とどう向き合うか、これが認知的評価の在り方を授業にどう取り入れるかの鍵になるのではないかと考える。

認知的評価の主体は子ども自身であり、主体者の中にある様々な認知やその再構成は、子ども自

身の納得が必要不可欠である。今井・雄西・板東（2016）によると納得とは「ある事象に対して自分のもつ価値や自分への利益を明確にすることで理解を深め、認知的にも感情的にも受容した状態であり、主体的かつ他者との信頼関係の中で生み出される流動的な状態」と定義されている。彼女らは医療的見地からこのような納得の概念分析を行い、「患者のもついままでの経験を踏まえ関わる重要性」を示唆した。この示唆を心理教育に照らし、「患者」を「子ども」に、「経験」を「経験をもとに醸成された思考傾向」と捉え、ストレスサーに対する思考傾向としてある「自責」「他責」の在り方を重視することが必要であると考えた。また、その納得とは他者との関係の中で生み出される状態であるとの示唆から、集団における適応についても目を向ける必要があると言える。

本研究は、納得と適応に焦点を当てた心理教育プログラムを提案し、受講した子どもたちが、これをどのように受け止めたのかを、自責・他責の思考傾向や授業の理解度に照らして明らかにすることを目的とする。

心理教育プログラムの開発

中学校の特別活動に位置づけられた1コマ（50分）の授業として認知的評価に焦点を当てた心理教育プログラムを開発した。授業の目的は、ストレスサーに対する認知的評価により感情の扱いがよくなること、認知的評価の表出の仕方による適応があることを理解させ、自己のストレスマネジメントにつなげていくことである。

授業の基本的な考え方としては、Lazarus,R.SとFolkman,Sの提唱するストレスモデルに従い、また、岩手県教育委員会の実施する心とからだの健康観察にともなう心のサポート授業を参考にした。認知的評価への介入にあたり留意した点は次の4点である。

①出来事と感情の間に考え方（受け止め方）があることの理解

同じ出来事に遭遇しても、人によって生じる感

情は異なる。その違いを生んでいるものは何かと
いうことを考えさせることで、感情の根拠となる
考え方(受け止め方)を扱う本時の学びの焦点化
を図った。

②出来事に対する考え方(受け止め方)とその表 出の適否について考える

「授業中、友達に聞かれたことを教えていたら
先生に怒られた」という出来事に対して、自分な
ら、あるいは他者なら、どのように受け止めるの
か、ロイロノートを使用してカードに記入する。
どのような受け止め方も否定しない。否定はしな
いが、それを口に出すことの適否についてはグ
ループ交流を通してグラデーションシートにカー
ドを位置づけていく。子どもたちの中にある「こ
うあるべき」という「あるべき姿」を求める授業で
はなく、他との関わりにおいて大切にしなければ
ならない部分は捉えつつも、自分の本当の気持ち
や考え方と対峙できることが心理授業であるとの
感覚をもたせることをねらいとした。

③考え方(受け止め方)に潜む「よさ」と「危険さ」 に目をむける

ストレッサーが起こし得る「怒り」「悲しみ」「不
安」「平気」といった感情は、人間らしさである
と同時に、自己の日常生活を脅かすものともなり
得る。極度なマイナス感情や、マイナス感情が継
続することを払拭するために、授業の最後では考
え方を楽な方へ変える試みを行うのだが、その行
為が、全てのマイナス感情から目を背けることに
つながらないようにすることがねらいである。考
え方の転換が、自己否定としてではなく、自己肯
定のもとになされるよう、マイナスな感情にある
考え方の「よさ」にあえて目を向けていく。同時に、
自己の考え方の癖の気づきを促す。

④ストレッサーに対する考え方(受け止め方)を、 楽になれるものに変換する

実際に考え方の文言をチェンジするワークを行
うことで、今後ストレスとなる出来事に会った
とき、自分なりに考え方のコントロールが「でき
そうだ」と思わせることがねらいである。

心理教育プログラムの効果の検証

1 方法

実施時期 2023年11月

実施対象 中学生 1年生140名
2年生138名 計278名

調査手続きと倫理的配慮

心理教育プログラムの進行に沿い、開始前と終
了時の2回に分けて下記の調査材料に示した質問
項目に回答を求めた。開始前は学級担任が、終了
時は授業を行った研究者・研究協力者が、生徒の
安全に係る配慮事項を説明し、実施した。

本研究は研究者が在籍する研究計画倫理審査を
経ている。また、学校長に対し、実施する心理教
育プログラムの目的と内容について説明し、承諾
を得た。

調査材料

①中学生用認知的評価測定尺度(三浦, 2002)(事前/事後)

ストレスに対する「影響性」と「コントロールの
可能性」が授業の前後でどう変化したかを明らか
にするために、2下位尺度7項目ずつ14項目に
5件法で回答を求めた。

②自責・他責尺度(事前)

自責・他責の思考構造を明らかにし、認知的評
価獲得との関わりを明らかにするために、これを
測定する尺度を作成することとした。ストレスと
なる出来事への受け止めについて、大学院生7名
による記述をもとに暫定尺度を作成した。「先生
に注意されたとき、あなたはいつもどう思いがち
(しがち)ですか」の間に5件法で回答を求めた。

③授業の理解度(事後)

授業の理解度と、認知的評価獲得との関わりを
明らかにするために「出来事と感情の間に考え方
(受け止め方)があることを理解できた」「出来事
の考え方(受け止め方)で気持ちが楽になること
がわかった」「口に出していい考え方(受け止め方)
と口に出さないほうがいい考え方(受け止め方)
があることがわかった」の間に5件法で回答を求
めた。

④ストレス対処の見通し尺度 (事後)

ストレスとなる出来事に対する見通しが、授業後にどのくらいもてるのかを明らかにするために、「先生や友達との関係について嫌なことがあったとき、下のようなことをどれくらいできそうですか」の間に5件法で回答を求めた。

⑤自由記述の振り返り (事後)

授業における気づき、得られたことを明らかにするために、自由記述による回答を求めた。

2 結果

回答が得られなかった者と無回答項目があった者を分析の対象から削除した。その後の構成は、1年生100名、2年生117名、計217名であった(回答率78.1%)。

(1) コントロールの可能性獲得に対する授業の効果

授業の効果を検証するために、コントロールの可能性の授業前後の点数について、「前後の要因」に関する被験内1要因の分散分析を行った。各条件の平均と標準偏差をTable1-1に示した。分析の結果、「前後の要因」は有意であり($F(1,216)=75.63, p<.01, f=0.59$)、事後の方が高かった。これによりコントロールの可能性向上をねらいとした本指導プログラムは有効に機能するものであったと判断された。

Table1-1 授業の効果 コントロールの可能性

	人数	平均	標準偏差
事前	217	23.13	5.28
事後	217	26.50	5.92

(2) 自責・他責の構造と尺度構成

自責・他責の思考構造を明らかにするために、「先生に注意されたとき、あなたはいつもどう思いがち(しがち)ですか」という問いに対する暫定尺度14項目への回答を求めた。得られた回答について探索的因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行ったところ、固有値の落差をもとに2因子が抽出された(第2因子までの回転前の累積寄与率は45.18%であった)。パターン行列を

Table2-1に示した。第1因子は「言い返したい」「大人はどうせ何もわかってくれない」「他の人が悪いと思う」「聞き入れたふりをしてやり過ごす」「自分は間違っていない」「やる気がなくなる」「理由を聞いてほしい」の項目に高い負荷量がみられたため、うまくいっていないことの原因を他者におく傾向を表すものと考えられた。そこでこれを「他責」因子と命名した。第2因子は「謝りたい」「気づけなかった自分が悪い」「自分が悪かったところを教えてもらえた」「聞き入れていい人になろう」の項目に高い負荷量がみられたため、うまくいかない場面で自分の在り方を内省し、自己に原因をおく傾向を表すものと考えられた。そこでこれを「自責」因子と命名した。

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。他責因子に高い負荷量を示した項目に基づく尺度では、 α 係数が.81であった。当該項目と他の項目の和の相関についても課題となる項目はなかった。内的一貫性が確認された。自責因子では、当該項目と他の項目の相関に課題があった2項目をのぞいたところ、4項目が採択された。削除された項目に×印を付した。この4項目での α 係数は.71であった。これについても内的一貫性が確認された。他責尺度は7点から35点に分布するもので、点数が高いほどそれが高いことを表す。

Table2-1 因子分析の結果と下位尺度構成

項目	因子	
	NO.1	NO.2
他責($\alpha=.81$)		
11 言い返したいしたい	0.73	-0.02
14 大人はどうせ何もわかってくれない	0.69	0.12
10 他の人が悪いと思う	0.67	0.15
12 聞き入れたふりをしてやり過ごす	0.61	-0.20
4 自分は間違っていない	0.56	-0.17
5 やる気がなくなる	0.56	0.01
6 理由を聞いてほしい	0.53	0.17
自責($\alpha=.71$)		
9 謝りたい	0.01	0.76
2 気づけなかった自分が悪い	0.07	0.69
1 自分が悪かったところを教えてもらえた	-0.12	0.59
13 聞き入れていい人になろう	0.04	0.46
× 7 どうすればよかったのだろうと考える	0.48	0.37
× 8 注意されたのだから仕方ない	0.14	0.32

自責尺度は4点から20点に分布するもので、点数が高いほどそれが高いことを表す。

(3) 自責・他責のクラスター分析と群の特徴の検証

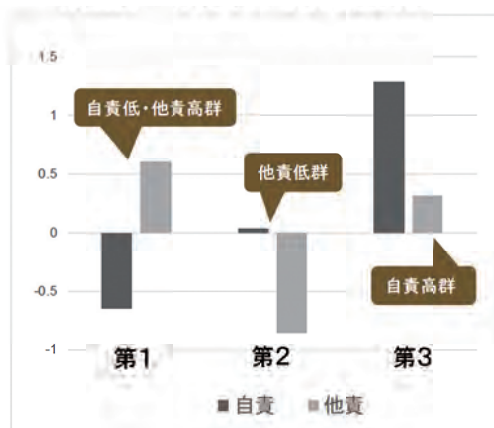
自責・他責の組み合わせパターンから、その特徴を明らかにするために、結果(2)で得られた自責・他責尺度それぞれの得点を標準化した上でクラスター分析を行い、回答者を群化した。近似の指標にはユークリッド距離の二乗を、樹状図化にはward法を用いた。その結果、25分の10で結束する3群が得られた。

群の特徴を検証するために「クラスター」×「自責・他責」の2要因混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Table3-1に、そのパターンをFigure3-1に示した。

分散分析の結果、交互作用が有意であったので($F(2,214)=115.53, p<.01$, 偏 $\eta^2=0.52$), 水準ごとの単純主効果を分析した。その結果、自責における群要因は有意で($F(2,214)=130.34$), Holm法による多重比較の結果($MSe=0.48, p<.05$), 第1<第2, 第1<第3, 第2<第3であった。他

群	人数	自責・他責	平均	標準偏差
第1	92	自責	-0.65	0.88
		他責	0.61	0.60
第2	81	自責	0.04	0.55
		他責	-0.86	0.68
第3	44	自責	1.29	0.43
		他責	0.31	1.04

Figure3-1 クラスター×自責・他責の分散分析



責における群要因は有意で($F(2,214)=70.83$), Holm法による多重比較の結果($MSe=0.55, p<.05$), 第1>第2, 第1>第3, 第2<第3であった。

第1群における自責・他責要因は有意で($F(1,214)=113.64, p<.01$), 他責の方が高かった。第2群における自責・他責要因は有意で($F(1,214)=57.84, p<.01$), 自責の方が低かった。第3群における自責・他責要因は有意で($F(1,214)=68.72, p<.01$), 自責の方が高かった。

上の分析結果から、第1群は自責が低く他責が高い「自責低・他責高群」、第2群は他責が特徴的に低いため「他責低群」、第3群は自責が特徴的に高いため「自責高群」と命名する。

(4) 自責・他責の3群による授業効果の違い

自責・他責のパターンによる授業効果の違いを検証するために、「影響性」「コントロールの可能性」の尺度得点について、「自責・他責群」×「授業前後」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Table4-1・Table4-2に、そのパターンをFigure4-1・Figure4-2に示した。分散分析の結果、「影響性」について、群要因は有意であった($F(2,214)=7.59, p<.01$, 偏 $\eta^2=0.07$)。Holm法による多重比較の結果、「自責低・他責高群」<「他責低群」, 「自責低・他責高群」<「自責高群」, 「他責低群」<「自責高群」であった($MSe=58.97, p<.05$)。事前事後要因は有意ではなかった($F(1,214)=0.84ns$, 偏 $\eta^2=0.00$)。

「コントロールの可能性」については、群要因は有意で($F(2,214)=13.74, p<.01$, 偏 $\eta^2=0.11$)。Holm法による多重比較の結果、「自責低・他責高群」<「他責低群」, 「自責低・他責高群」<「自責高群」, 「他責低群」<「自責高群」であった($MSe=41.64, p<.05$)。事前事後要因も有意で($F(1,214)=69.23, p<.01$, 偏 $\eta^2=0.24$), 事後の方が高かった。

(5) ストレス対処の見通し尺度の構成

ストレス対処の見通しの度合いを明らかにするために「先生や友達との関係について嫌なことがあったとき、下のようなことをどれくらいできそ

Table4-1 自責・他責群 × 「影響性」の授業前後

群	人数	事前・事後	平均	標準偏差
自責低・他責高群	92	前	23.98	5.20
		後	24.84	6.67
他責低群	81	前	24.72	5.56
		後	25.14	6.55
自責高群	44	前	27.89	6.17
		後	27.80	7.23

Figure4-1 自責・他責群 × 「影響性」の授業前後

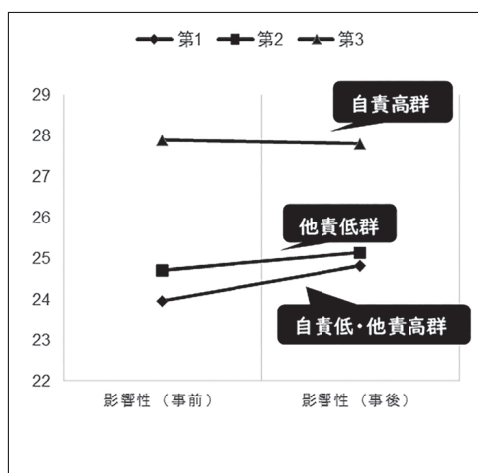
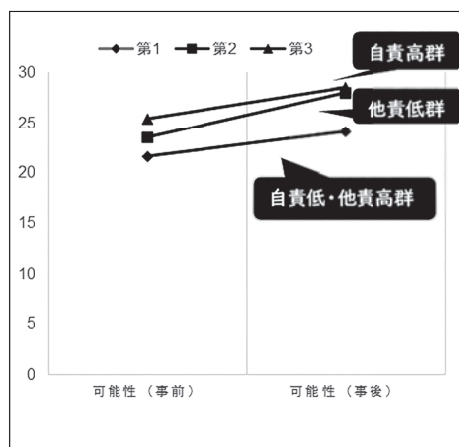


Table4-2 自責・他責群 × 「コントロールの可能性」の授業前後

群	人数	事前・事後	平均	標準偏差
自責低・他責高群	92	前	21.68	5.23
		後	24.17	6.24
他責低群	81	前	23.51	4.69
		後	28.04	4.93
自責高群	44	前	25.48	5.48
		後	28.55	5.18

Figure4-2 自責・他責群 × 「コントロールの可能性」の授業前後



うですか」の問いに対する暫定尺度5項目への回答を求めた。得られた回答について探索的因子分析(主因子法)を行ったところ、1因子が抽出された(累積寄与率は61.24%であった)。因子行列をTable5-1に示した。

高い負荷量を示した項目を用いて、足し上げによる尺度の作成を試みた。 α 係数は.84であった。当該項目と他の項目の和の相関についても課題となる項目はなかった。内的一貫性が確認された。

Table5-1 ストレス対処の見通し尺度の構成

項目	因子
($\alpha = .84$)	
2 楽に考えられそう	0.82
1 自分を納得させる考え方ができそう	0.79
3 落ち着く考え方を選ぶことができそう	0.77
5 その人なりの考え方があると思えそう	0.60
4 相手に配慮した言い方ができそう	0.60

(6) 授業の工夫の理解度がストレス対処の見通しに与える影響

授業の工夫の理解度がストレス対処の見通し獲得に与えた影響を検証するために、授業の理解度3項目それぞれの得点を独立変数、ストレス対処の見通し尺度の得点を従属変数とする重回帰分析を行った。独立変数間の相関は、0.76から0.81で、比較的高いものであった。分析の結果、式は有意であり($R=.562$, $p<.01$), 有意であった独立変数は「出来事の考え方(受け止め方)で気持ちが楽になることがわかった」($\beta = 0.432$, $p<.01$)と「口に出していい考え方(受け止め方)と口に出さないほうがいい考え方(受け止め方)があることがわかった」($\beta = 0.218$, $p<.05$)であった。出来事と感情の間に考え方(受け止め方)があることの理解は、ストレス対処の見通し獲得に影響しないことがわかった。共線性は問題がなかった。

(7) 学びのクラスター分析

授業の工夫の理解度の構造を明らかにするために、授業の理解度尺度を用いて、回答者を群化した。尺度の得点を標準化した上で、それを用いてクラスター分析を行った。近似の指標には、ユーグリット距離の二乗を、樹上図化にはward法を

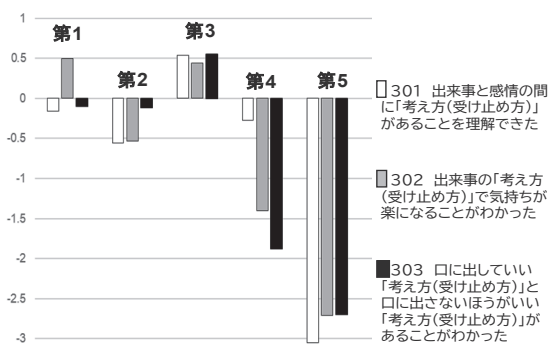
用いた。その結果25分の4で結束する5つの群が得られた。

群の特徴を検証するために、授業の理解度の得点について「クラスター」×「授業の理解度」の2要因混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Table7-1に、そのパターンをFigure7-1に示した。

Table7-1 学びのクラスター×授業の理解度 分散分析

クラスター	人数	授業の理解度項目	平均	標準偏差
第1	32	301	-0.16	0.68
		302	0.50	0.24
		303	-0.10	0.40
第2	27	301	-0.56	0.20
		302	-0.53	0.41
		303	-0.12	0.39
第3	130	301	0.53	0.00
		302	0.45	0.31
		303	0.55	0.00
第4	13	301	-0.28	0.84
		302	-1.40	1.09
		303	-1.88	0.74
第5	15	301	-3.05	0.51
		302	-2.71	0.58
		303	-2.70	0.55

Figure7-1 学びのクラスター×授業の理解度 分散分析



分散分析の結果、群要因は有意であったが ($F(4,212)=849.60$, 偏 $\eta^2=0.94$), Holm 法による多重比較の結果、有意差がみられなかった ($MSe=0.14$, $p<.05$)。授業の理解度についても有意な差はみられなかった ($F(2,424)=0.00$, 偏 $\eta^2=0.00$)。群要因は有意でありながら、その特徴の違いが明らかにならなかったことの原因は、各群の人数の偏りに起因する分析上の課題と捉え、見かけ上の違いを考慮しつつ、今後の分析に活用していくこととしたい。

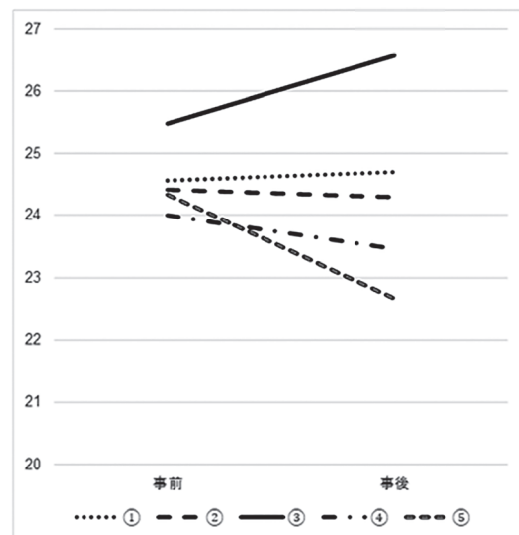
(8) 学びのクラスターによる授業効果の違い

学びのクラスターによる授業効果の違いを検証するために「影響性」と「コントロールの可能性」の尺度得点について「学びのクラスター」×「授業前後」の2要因混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Table8-1とTable8-2に、そのパターンをFigure8-1とFigure8-2に示した。

Table8-1 学びのクラスターにおける「影響性」の授業前後

クラスター	人数	授業前後	平均	標準偏差
第1	32	前	23.28	4.47
		後	25.25	5.14
第2	27	前	21.30	3.36
		後	23.81	3.89
第3	130	前	23.75	5.57
		後	28.32	5.60
第4	13	前	20.77	6.13
		後	21.69	6.64
第5	15	前	22.80	4.98
		後	22.47	5.66

Figure8-1 学びのクラスターにおける「影響性」の授業前後



「影響性の授業前後」について分散分析の結果群要因に有意な差はみられなかった ($F(4,212)=0.73ns$, 偏 $\eta^2=0.01$)。また、授業前後においても有意な差はみられなかった ($F(1,212)=0.63ns$,

偏 $\eta^2=0.00$)。

「コントロールの可能性の授業前後」について分散分析の結果、交互作用が有意であった ($F(4,212)=2.50, p<.05$, 偏 $\eta^2=0.05$)。そこで、水準ごとの単純主効果を分析した結果、「授業前」における群要因に有意な差はみられなかった ($F(4,212)=1.37ns$)。「授業後」における群要因は有意で ($F(4,212)=5.19, p<.01$)、Holm法による

Table8-2

学びのクラスターにおける「コントロール可能性」の授業前後

群	人数	授業前後	平均	標準偏差
第1	32	前	24.56	4.36
		後	24.69	5.58
第2	27	前	24.41	4.39
		後	24.30	5.98
第3	130	前	25.48	6.18
		後	26.56	7.12
第4	13	前	24.00	6.79
		後	23.46	6.50
第5	15	前	24.33	4.96
		後	22.67	6.64

Figure8-2 学びのクラスターにおけるコントロールの可能性の授業前後

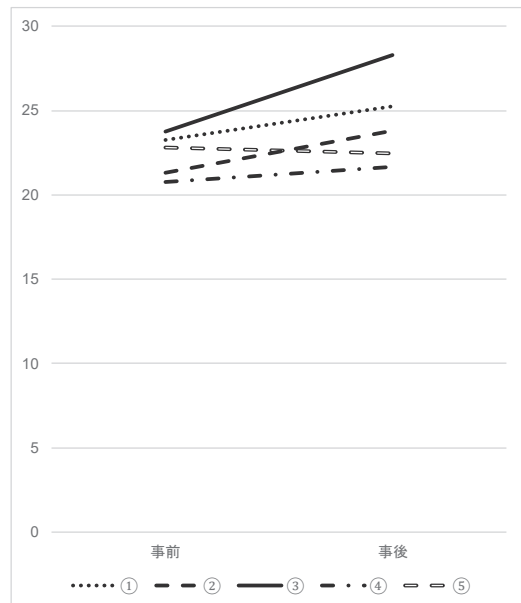


Table8-3

授業後の「コントロールの可能性」学びのクラスターごとの多重比較の結果

	第1	第2	第3	第4	第5
第1		=	<	>	=
第2			<	=	=
第3				>	>
第4					=
第5					

多重比較の結果、Table8-3に示したとおりとなった ($MSe=42.35, p<.05$)。

第1クラスターにおける前後の要因は有意で ($F(1,212)=2.89, p<.10$)、事後の方が高かった。第2クラスターにおける前後の要因は有意で ($F(1,212)=4.72, p<.05$)、事後の方が高かった。第3クラスターにおける前後の要因は有意で ($F(1,212)=15.50, p<.01$)、事後の方が高かった。第4クラスターと第5クラスターには有意差はみられなかった。

(7)の学びのクラスター分析においては人数の偏りにより群化された群の特徴を明確化することはできなかったが、今回の結果で示された各群における授業効果の有意差を考慮すると、授業の学びの差を表したものだと考えられた。授業の工夫点を「理解できた群」と「理解できなかった群」に明確に違いが見受けられる。

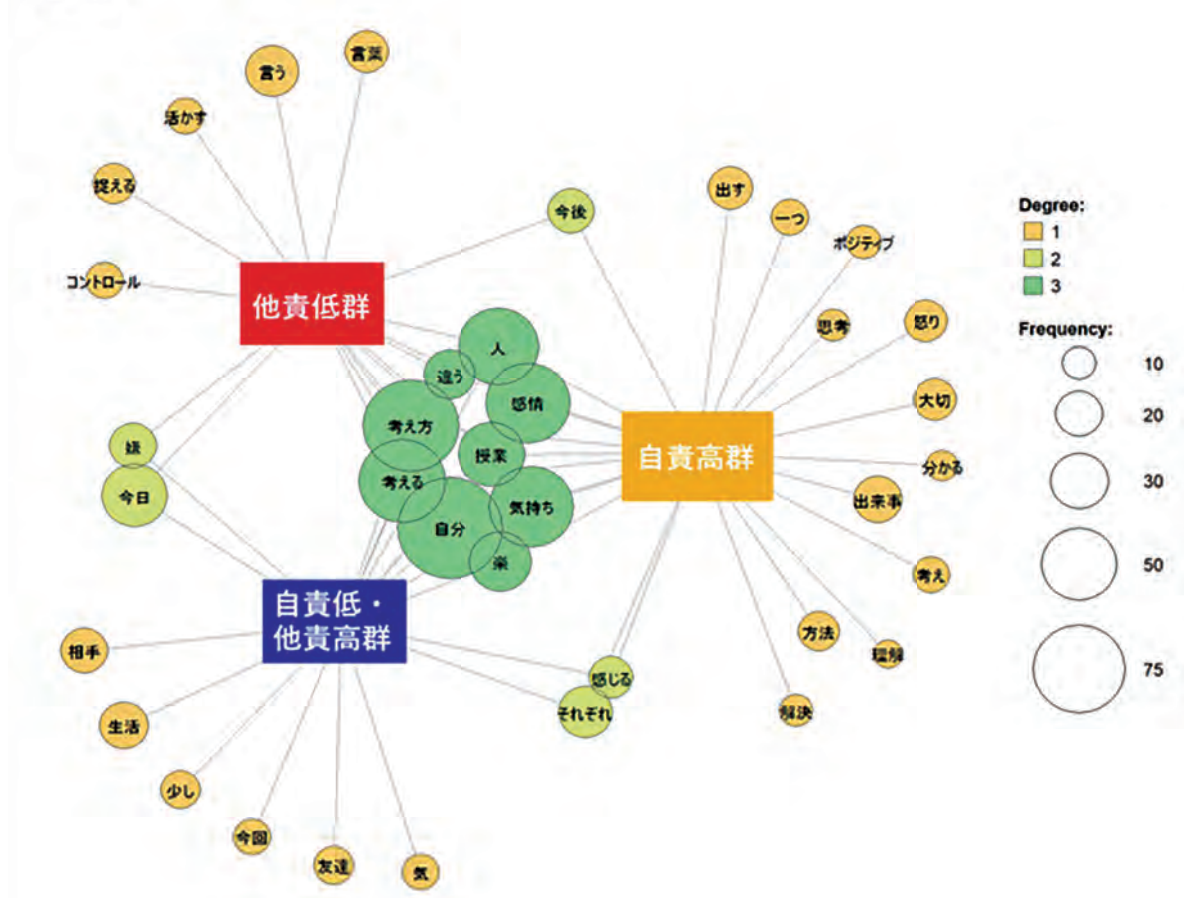
(9) 自責・他責の3群における自由記述の分析

自責・他責の3群ごとにどのような気づきの特徴があるのかを質的に捉えるために、計量テキスト分析(樋口, 2020)を行った。分析の対象としたのは217名の自由記述である。総抽出後数は7321語で使用されたのは2770語であった。「異なり語」の数は730語で、そのうち551語が使用された。

自責・他責尺度に基づく群を用いて、語・外部変数語間の共起ネットワークの作成を試みた。ここで利用する語の最小出現数は8とし上限は設けなかった。描画する共起関係はJaccardにより上位60を用い、係数は標準化した。その結果をFigure9-1に示した。

自責・他責の3群のそれぞれにみられた特徴の中で、その群特有の語に着目した。自責低・他責高群では、「相手」「友達」「生活」などの語が多くみられた。「相手」という語が使用された文脈においては、自分と相手とは考え方が異なるということを念頭において、相手なりの考え方を受け止めることの重要性についての記述がみられた。そして、相手の考えを踏まえた上で自分の言葉や行動を選択し、相手を傷つけないよう配慮し

Figure9-1



ていくことに考えをめぐらせていることがうかがえた。「友達」という語の文脈からうかがえたことは、今後の友達との関わりをよいものにしていきたいということや、そのために本時の学びを生かし、友達が困っているとき、辛い思いをしているときにどのような声掛けをして気持ちを楽にしていけるかを考えていることであった。「生活」という語からは、今後自分の気持ちをコントロールしながら生活していきたいと考えていること、人によって考え方や受け止め方が違うことを学んだことで、些細なことで他者を傷つけていないかを考えながら生活していきたいということなどが示されていた。特徴としては、「他者」を意識した記述が多い。

他責低群では、「言葉」「言う」「捉える」「活かす」「コントロール」の語が多くみられた。「言葉」

「言う」については、考えの表出に関する気づきが記されていた。言っていることとそうではないことを区別していきたいということや相手に伝えるための言葉選びを慎重に行いたいこと、おかしいと思ったことは実際に言葉にして相手に言うことも大切であるとの記述があった。授業のねらいとして取り上げた受け止めの表出の適否についての理解が多く見られたと言える。「コントロール」については、授業を通して感情のコントロールの仕方を理解できたこと、実際にコントロールしていきたいことなどの記述があった。「捉える」「活かす」については、出来事の捉え方によって生じる感情が異なることの理解に加え、それぞれの捉え方を尊重していくことの重要性について理解したことがうかがえる。総じて、考えや感情の表出や調整に関する記述が多かったと言える。

自責高・他責低群では、「出す」「怒り」「ポジティブ」「方法」「解決」などの語が多くみられた。「出す」については、感情の表出の適否に関する記述に加えて、実際に口に出さなくても解決できたりストレスを発散できたりすることがあるとわかったので取り入れたいと書かれていた。「怒り」については、怒りの感情のメリット・デメリットに目を向けていきたいこと、怒りを表出する前に一度立ち止まって考えるようにしたいことなどが綴られていた。「ポジティブ」では、自分は他人と違っていても大丈夫だと考えてポジティブ思考になれば楽でいられる、悲しみという感情が沸いてもくよくよ悩み続けるのではなくポジティブに考えたい、ポジティブに生きていきたい、などの記述が多くみられた。「方法」では、自分を追い込まず考え方をシフトチェンジする方法や、感情と向き合い自分を落ち着かせる方法、について考えをめぐらせていた。「解決」では、負の感情を引きずらないため解決策を考えていきたい、他人の意見だけで物事を考えるのではなく、自分に合う方法で、なおかつ時には一人だけで問題の解決やストレスの発散につなげていくこともあるとの気づき、冷静に納得できる解決方法を考えていきたいとの記述がみられた。概念の理解からその先に思いをめぐらせ、どうしたら問題を解決することができるのかという方法を模索したり、ポジティブな思考に変換したりしていきたいという強い思いがうかがえた。

3 考察

(1) 自動思考との関わり

自責・他責群における授業効果の検証において明らかとなったように、ストレス時のコントロールの可能性向上をねらいとした本プログラムは、どの群であっても授業前後の有意な差がみられ、その有効性は確認されたと言える。しかし、このプログラムが学校教育に義務付けられた、子どもの命に係わる自殺予防教育としてのプログラムであることを踏まえたとき、それぞれの群の結果から、もう少し丁寧に、配慮を要する子どもたちが

いることを述べておきたい。

自責高群の子どもたちは、ストレスターとなる出来事の影響性をより強く感じていた。認知に至る出発点において、すでに他の子どもたちと違うのである。ストレスターを大きなものと捉えた子どもたちはやがて、その原因を自己の中に見つけようとする。そしてストレスターの原因を自己の中に捉えたとき、その大きさゆえにさらに自責の思いを強くする。しかし、内省の結果生まれた自己の課題を克服することで現状を好転させようとする側面もある。ストレスマネジメントについての理解を深め、心理教育の学びを生かそうとすればするほど、「こうしなければならない」という思いに包まれていくことが懸念されるのである。自責傾向の子どもたちが、学びをさらなる自責に変えて追い込まれていくことのないよう、問題を「解決する」だけでなく「楽になる」というコントロールの可能性も示唆していくことが大切である。

他責高群の子どもたちの思考においても新たな視点を持つことができた。うまくいかないことの原因を他者におく傾向の強い他責高群の子どもたちの記述には「友達」や「相手」などの他者を示す言葉が多くみられた。しかし、その文脈から得られる子どもの思いは、自分と相手とでは考え方が異なるということを念頭において、相手なりの考えを受け止めることへの重要性にふれるなど、他者に向けられた関心であるとか、友達が困っているとき、辛い思いをしているときの声掛けを考えるといった、相手への気遣いに関する内容がほとんどであった。他責という言葉からイメージされるような他者への不満や批判では決してなかった。新たな疑問が生じた。なぜなら、関心や気遣いは他責とは異なるものだからだ。あらためて、他責尺度として子どもたちに問うた項目をたどってみる。「言い返したい」「大人はどうせ何もわかってくれない」「他の人が悪いと思う」「聞き入れたふりをしてやりすごす」「自分は間違っていない」「やる気がなくなる」「理由をきいてほしい」の項目だ。他者への関心や気遣いが、いつの間にかこ

これらの思考へと変換されている。他者に関心を抱き、注目し、気遣う子どもたちは、何かのきっかけで他者のせにするという他責の反応をみせているに過ぎないのかもしれない。自分の行動や考えにかくれた、理由や理屈を周囲の大人に聞いてもらえないもやもやが小さな不満として蓄積し、やがて、他者批判へと形を変えていつているだけなのではないだろうか。であるとするならば、そういう子どもたちの理屈に耳を傾け、理解し、寄り添うことで、子どもの適応を支えるという介入の方法は有効であろう。そして、子ども自身が他に注目するという自身の癖を理解し、注目した後の受け止め方を獲得できるような声掛けがプログラムの中に組み込まれれば、他責高群の子どもたちへのよい働きかけになるだろうと推察する。

(2) 授業の理解度との関わり

今回のプログラムが、授業を基に行う心理教育である以上、ストレス対処の可能性を向上させたかどうかは、授業の理解度に応じて検証する必要があるだろうとの見地に立ち、学びのクラスター分析を試みた。クラスター分析においてその違いを明確に指し示すことには失敗したが、その後の分析において学びのクラスターの輪郭がうっすらと見えたと考えられた。5つのクラスターのうち、ストレス対処の可能性が向上しなかった2つの群はどちらも授業の理解に課題のあった群である。授業を理解できたかどうかは、ねらいとしたストレス対処の可能性向上に影響を与えた。心理の授業であっても、理解は思考の力を向上させる。理解はスキルの獲得を生じさせるのである。「分からない」を「分かった」にするひと押しの必要性を再認識したい。

さらに目を向けたいことがある。ストレス対処の可能性を向上させる授業において、どのような授業の工夫の理解が重要であったかという点である。5つに分かれた学びのクラスターのうち、授業前後の要因が最も有意であったのは、第3クラスターであった。このクラスターと他とを比較したとき、特筆すべき違いは、授業の工夫点の二つ目として示した受け止めの表出の適否に関する項

目である。「口に出していい[考え方(受け止め方)]と口に出さないほうがいい[考え方(受け止め方)]があることがわかった」の項目に高い得点を示している唯一のクラスターであった。これは、授業を通じて「出来事を心の中でどのように受け止めるかは自由であるとの全面的肯定を示し、けれども同時に、その表出についてはよく考える必要があるのだという姿勢を貫こう」と授業者である研究協力者全員で覚悟を決めた工夫点であった。この結果をどう捉えたらよいだろうか。問題と目的において述べたように、文部科学省が求めた自殺予防教育が未だ根付かずにいる要因の一つとして、集団で行われる授業において、個々の本心に寄り添うことの難しさがあると認識している。それは、これまでの学校教育が「子どもを主体に」と謳いつつ、子どもを含めた人間というものの多様性に目を向けようとしてこなかったことが一因にあるのではないだろうか。言い換えれば、一人の人間としての子ども、という側面に目を向けてこなかったからではなかろうかとさえ思っている。発達段階に応じて、正しいことを教えるということは大切なことである。しかし、正しいことを教えることと、事実を教えないこととは別物である。子どもたちの心に生じる受け止めや感情は、それがどのような本質をもったものであれ、事実である。それは、「正しい」とされること、あるいは「よい」とされることとは逆行するかにみえる「事実」かもしれない。しかし、それが事実である以上、その事実とどう向き合うかということについて学ぶことが必要である。山本・大谷・小関(2018)は、自殺予防のために大人ができることとして二つの柱を示したが、その一つが「ストレスマネジメント教育」である。ストレスマネジメント教育が、子どもたちにストレスを適切な大きさに捉えることができ、有効な対処行動や認知的処理ができる力を獲得させる心理教育であることを踏まえたとき、処理する前の「ほんとうの認知」と向き合うことなくして、認知的処理の力を獲得させられるとは思いがたい。子どもたちの心と言葉に耳と心を傾け、一旦すべてを引き受

ける教師の余裕は、せめて心理教育の場面においては最大限発揮されなければならないだろう。

総合考察

本研究の目的は、納得と適応に焦点を当てた心理教育プログラムを、受講した子どもたちが、これをどのように受け止めたのかを、自責・他責の思考傾向や授業の理解度に照らして明らかにすることであった。

自責・他責尺度を用いて得られた群の特徴と、「コントロールの可能性」や「影響性」を測る中学生用認知的評価測定尺度を用いた分析、授業における自由記述の分析から、自責の強い子どもたちは、ストレスとなる出来事に対して「影響性」を強く感じ、ストレスを、より有害で脅威なものだと受け止めることがわかった。同時に、物事を好転させたい思いが強く、自分を変えることで解決しようと考えていた。ストレス反応を高める要因であろう大きく見えたストレスの存在が、解決したい思いに影響し、原因を自己におく傾向と重なりあうことで、コントロールの可能性獲得をしやすくしているのではないかと推察された。他責傾向の子どもたちは、常に相手を意識していた。他者への関心や気遣いがあり、けれども理解してもらえない不満から他責という形で表出されていた。まずは丁寧に本人なりの理解・理屈を聞くという介入が効果的だと推察された。

授業の理解度の分析からは、学びのクラスターの特徴によって、認知的評価の獲得に違いを生じさせることが明らかになった。授業の理解ができなかった子どもたちは、明らかに、ストレス対処の見通しを有し得なかった。コントロールの可能性を獲得し、最もストレス反応を軽減することができたのは、3つの授業工夫をバランスよく理解できたクラスターであり、かつ、受け止めの表出の適否の理解が高く得られたクラスターであった。口に出す、口に出さない、というフィルターさえうまく通すことができれば、適応につながるのだという理解により、素直な自身を受け入れる

ことができ、ストレス反応の軽減に結びついたものと考えられた。

本心理教育プログラムは安定的に機能し、全体としてストレス反応の軽減をはかるものになり得たと解釈できる。しかし一方で、さらに目を向きたい要因も見つかった。それは、授業の気づきから計量テキスト分析を通して差し出された問いだ。子どもたちの思考の傾向として、自責・他責に着目したが、自責・他責を条件づけるさらなる要因を明らかにすることが必要だと考えられる。

令和の日本型学校教育は「協働的な学び」と「個別最適な学び」の実現を掲げる。今回心理授業を通して得られた上記の事柄を、この考え方になぞらえるとき、そこには、子どもの見えている世界を、子どもの側から捉える技量の必要性を感じざるをえない。子どもの思考の傾向、子どもの理解の度合いを判断する教師側の力が、心理教育においても、確実に求められている。

謝 辞

研究にご協力くださった関係校の先生方、生徒のみなさまに心より感謝申し上げます。

また、終始ご指導、ご助言をいただいた岩手大学大学院 教授 山本奨先生、特命教授 田村忠先生、心理教育プログラムづくりに参加し、授業実践をしていただいた6名の現職院生のみなさま(細川純平さん、似内流さん、橋本淳史さん、佐藤綾さん、高橋恵子さん、畑中有香子さん)、ありがとうございました。

引用文献

- 厚生労働省『令和4年度版自殺対策白書概要版』(2021)
- 三浦正江『中学生の日常生活における心理的ストレスに関する研究』(風間書房、2002) 51-55
- 三浦正江、岡安孝弘「中学生におけるストレスマネジメント教育の予備的研究」(『東京家政大学研究紀要』51 (2011) 105-112

文部科学省『子供に伝えたい自殺予防－学校における自殺予防導入の手引』2014

山本奨「コーピング・レパ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－」（『日本学校心理学会年報』6 2014）71-8

樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析』（ナカニシヤ出版，2020）

山本奨・大谷哲弘・小関俊祐『いじめ問題解決ハンドブック－教師とカウンセラーの実践を支える学校臨床心理学の発想』（金子書房，2018）

今井 芳枝, 雄西 智恵美, 板東 孝枝「納得の概念分析－国内文献レビュー－」（『日本看護研究学会雑誌』39-2, 2016）

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、教職における高度な専門的・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る。この目的を達成するためには、専任教員(研究者教員と実務家教員)と兼任教員が常に資質能力の向上に努め、組織的かつ協働的に学生教育を行うことが求められる。そのため、教育学研究科では、従来の研究科以上に教員の資質・能力を維持し向上させる取り組みが必要である。

この方針に基づき、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活動)に加え、研究科FD・SD推進委員会を設置した。本委員会は、研究科の教育活動に関わる全ての教員が「教師教育家(Teacher Educator)」としての資質を高め、その自覚を持続けるための独自の活動を推進するものであり、またSD(Staff Development:大学職員的能力開発・専門性向上を目的とした活動)にも重点を置くものである。本委員会の主たる活動は下の5点である。

研究科FD・SD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・職員の全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・SD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6年7月16日(火)~7月26日(金)
後期:令和7年1月24日(金)~1月30日(木)

対象 開講された全ての科目

概要 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かの点検及び、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か」等、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。

2 授業公開及び授業研究会

時期	第1回：令和6年 7月29日(月) [公開]13:00～14:40 [研究会]14:55～16:35 第2回：令和6年11月29日(金) [公開]13:00～14:40 [研究会]14:55～16:35
参加者数	第1回：20名(連携協力校1名，学内14名，学生5名) 第2回：21名(連携協力校1名，学内12名，学生8名)
概要 と 成果	院生に対してよりよい教育を提供するため，授業公開及び授業研究会を通して，授業計画や内容，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，学生及び院生の参加を得て実施した。第1回は「リフレクションⅢ『授業力』」，第2回は「リフレクションⅣ『学級経営』」の授業を公開した。第1回目の公開授業・研究会では，院生が自ら成長し学びを深めるため，自己課題を基にした実践と振り返りの大切さを共通理解した。また，第2回目では，現職院生と学卒院生の背景を踏まえたリフレクションの在り方や相互補完的な学び合いの可能性が示されたことが成果として挙げられる。 2回の公開授業及び授業研究会を通して，参加者それぞれの立場から意見交換することができ，教職大学院の授業の在り方について協議を深められた。

3 FD・SD研修会

時期	令和6年9月17日(火) 10:30～12:10
テーマ	「生成AIと教育への活用」
参加者数	31名(教員19名，事務職4名，院生8名)
概要 と 成果	教育学研究科における教育活動を実施していくうえで，関係する教員と事務職員の協働に基づいて，運営や実践状況の共有及びその成果と課題を把握し，今後の教職大学院の在り方を考えることを目的に実施した。 本年度は，本学部教授宮川洋一先生及び岩手県総合教育センターから研修指導主事2名の先生をお呼びして，「生成AIと教育への活用」をテーマに，講義と演習を行った。講義では，生成AIの概要と使用する際の注意点，実践事例の紹介があった。また，演習では，実際に生成AIとプロンプトを使ってやり取りをしながら，生成AIの使い方について具体的に学んだ。 成果としては，これからの教育を考えていくうえで，研修テーマとして取り上げた内容は，避けて通れないものであり，業務の改善やカリキュラム開発などの学校経営への活用が期待されるものであると参加者から評価された。また，院生にも参加を呼び掛けたことで，将来の学校を担っていく院生にとって生成AI活用の実際に触れる機会となり，非常に参考となった。

4 院生懇談会

時期	第1回：令和6年8月2日(金) 13:45～14:40 第2回：令和7年2月7日(金) 15:35～16:30
実態形態	対面形式(会場：教育学部1号館 北桐ホール)
参加者数	第1回：教員11名，院生26名 第2回：教員16名，院生24名
概要 と 成果	院生懇談会は，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ている。 1回目及び2回目共に，テーマを「教育実践研究の取組をよりよくするために」として実施した。第1回目はM2院生の中間発表後に，第2回目はM1院生の中間発表後に開催した。懇談グループは院生が3～4名，教員が1～2名となるように編成した。他者の研究の進捗状況を交流し合う中で，連携協力校での実践の見通しや進め方，院生の迷っていること，今後の研究活動推進に向けての改善点等が共有され，各自が今後の取組をよりよくするためのヒントを得ることができた。また，懇談内容については，今後のよりよい教育を提供していくための改善点となるものであった。

5 教育・研究活動の成果報告

時期	発行日：令和7年3月28日
投稿	15件の論文(特集論文1件，論文14件)
概要 と 成果	教員の教育・研究活動の成果を広く報告し，教員の資質や能力の維持・向上を図ることを目的に「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。本研究年報では，教育学研究科に所属する専任教員や兼任教員，さらに在籍中および修了した大学院生に対して，実践研究に関する論文の投稿を求めている。本年度も，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，特別支援教育力開発プログラムといった各領域から多くの投稿があり，その成果として年報第9号を発行するに至った。 なお，本研究年報では，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ている。

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6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 柴垣 登

氏 名	題 目
甘 竹 浩 枝	納得と適応に焦点を当てた心理教育を子どもたちはどう受け止めるのか —子どもの自責・他責の在り方に注目して—
井 野 龍 汰	小学校3年生の〈歴史〉への興味関心を高める授業づくり —身近な地域の題材を位置付けた単元「市の移り変わり」の教材開発から—
川 島 真 子	学習における児童の自律的援助要請を促進する授業づくり研究 —つまづき明確化ツールの開発と実践を通して—
菊 池 貫 太	中学校社会科歴史的分野における地域史教材の開発と実践 —南部三閉伊一揆を題材として—
佐 藤 綾	小学校小規模校における教員の協働的な学びをいかした研修活性化の在り方
高 橋 恵 子	小学校算数科における主体的な学びの姿を促す授業づくりに関する研究
滝 沢 咲	小学校道徳科における「生命尊重」をテーマとする授業づくり —教材としての絵本の有効性と可能性—
田 中 秀 幸	高等学校物理で確信度判断を取り入れた授業 —演習問題に対する確信度判断と学ぶ力の関係性—
中 村 偉 織	知的障害特別支援学校の作業学習における補助具の効果
似 内 流	教職員集団の協働に基づく若手教員の成長 —生徒会執行部への指導に注目して—
橋 本 淳 史	中学校保健体育科における共生の視点を重視した授業が学習者の心理に与える 影響—アダブテーション・ゲームを活用した授業実践—
畑 中 有香子	小学校道徳科授業における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充 実とは—「聴く」という行為に着目して—
細 川 純 平	高等学校における生徒の社会参画を促す教員の実践力の形成 —総合的な探究の時間における教員・学校組織・地域の連携—
宮 崎 烈	中学校技術科における情報デザインに対する意識尺度の開発及び授業実践と検証
山 根 基 義	特別支援学校分教室と併設する学校との交流及び共同学習の実施手順及び要領

2024年度編集委員会(50音順)

- ・小 川 春 美
- ・菊 池 新 司
- ・紺 野 好 弘
- ・佐 合 智 弘(編集委員長)
- ・佐 藤 信(編集副委員長)
- ・山 路 茜

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9号 2024年度

発 行 日 2025年3月28日

編集・発行 岩手大学大学院教育学研究科

代表者 柴 垣 登

〒020-8550 岩手県盛岡市上田三丁目18-33

☎ 019(621)6640

有限会社セーコー印刷

〒020-0877 岩手県盛岡市下ノ橋町2-23

☎ 019(651)3606 FAX 019(651)3629

= Fusion of Theory and Practice =

- 1 **A Proposal for an Integrated Curriculum for Elementary, Junior High, and High School Education**
*TASHIRO Takaaki, KIKUCHI Shinji, FUKASAKU Takuro, ISHIKAWA Motoha, ITO Satsuki, ITO Shinobu, OIKAWA Yo
OTA Rumiko, KAWANA Hiroaki, GOSHIMA Yukina, TAKAHASHI Kishin, TAKAHASHI Mai, CHIBA Erika
TSUCHIKAWA Junko, NISHIDATE Chikako, FUJISAWA Shunsuke, MIZUNASHI Miyu*
- 17 **A Study on Elementary School Creation in Shozo Nagai's Report "Creating a New Correspondence Document with Families"**
TSUCHIYA Naoto
- 35 **Administrative Efforts to Improve the Quality of Preschool Education and Childcare in Prefecture A: Based on Findings from a Field Study in Prefecture A**
SUZUKI Kumeo
- 53 **The Reflective Process of Childcare Workers Using the Japanese Version of SICS: Based on Longitudinal Observations of Kindergarten Teachers' Meetings**
SASAKI Zen, ABE Reina
- 65 **A Consideration of Critical Reading**
FUJII Tomohiro
- 79 **Research on Overlapping Reading**
FUJII Tomohiro
- 93 **Contents Discussed at Consultations for Teachers Supporting Students who do not Attend School**
YAMAMOTO Susumu, OHTANI Tetsuhiro
- 107 **The Development of Implementation Guidelines to Promote In-School Training of Novice Teachers Incorporating Interactive Reflection: Focusing on Supervisors in Special Needs Schools**
SUGAWARA Yuko, SASAKI Zen, SATO Shin
- 119 **The Internal Process of Teachers in Developing Assistive Devices for Work-based Learning at a Special Needs School for Students with Intellectual Disabilities**
NAKAMURA Iori, SASAKI Zen, SATO Shin
- 127 **The Psychological Impact of Lessons Emphasizing a Perspective of Coexistence in Junior High School Health and Physical Education: A Practical Approach Using Adaptation Games**
HASHIMOTO Atsushi, AOYAMA Kei, TAMURA Tadashi, SATO Susumu
- 143 **A Study of the Precision of AI Voice Recognition for Speech in Sports**
ISHIKAWA Motoha, SHIWA Takahiro, SHIMIZU Sho
- 157 **Development of Teachers' Practical Skills to Promote Students' Social Participation in High Schools: Collaboration Among Teachers, School Organizations, and Local Communities in the Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study**
HOSOKAWA Junpei, TASHIRO Takaaki, SUKAWA Kazunori, SUZUKI Kumeo
- 173 **Enhancing Teacher Training Through Collaborative Learning in Small Elementary Schools**
SATO Aya, TASHIRO Takaaki, KONNO Yoshihiro, SUZUKI Kumeo
- 189 **Creating Proactive Learning Environments in Elementary School Mathematics**
TAKAHASHI Keiko, SATO Toshihito, YAMAMOTO Susumu, KONNO Yoshihiro
- 207 **How Do Children Perceive Psychoeducation Focused on Understanding and Adaptation? Focusing on the Nature of Self-Blame and Blaming Others**
AMATAKE Hiroe, YAMAMOTO Susumu