

岩手大学大学院 教育学研究科研究年報

2025年度
第10巻

【特集論文】

- 1 岩手沿岸部の学校における小中高接続カリキュラムの開発
—大槌町の教育課題に即して—
和田 裕之・田代 高章・深作 拓郎・小柳 亜季・菊池 雄一郎・佐々木 沙織
佐藤 光一・佐藤 錦・佐藤 和香奈・嶋 正壽・菅原 真・杉山 夢香
高橋 美羽・千葉 暖斗・芳賀 瞳子・原 颯馬・南館 淳基

【論文】

- 19 北方教育社同人の「佐々木昂」論（1）
—戦後初期～1950年代の回想記録等から— 土屋 直人
- 35 保育所や幼稚園、認定こども園での保育・教育の質向上において求められる資質能力と研修の実態
—A県の保育所、幼稚園等への実施状況調査を踏まえて— 鈴木 久米男
- 51 教科学習を通じた「いわての復興教育」
—「最後だとわかっていたなら」学習プログラムを活用した小学校での道徳授業— 紺野 好弘・本山敬祐
- 65 中学校武道における「弓道」の教育的効果に関する研究
川名 弘晃・三浦 隆・田村 忠・青山 慶・清水 茂幸
- 81 自律的な問題発見・解決能力を育成するための中学校数学の授業開発
高橋 規真・佐藤 寿仁
- 97 「いわての復興教育」の視点で捉え直す教科横断的な授業づくり
～小学校での実践を手がかりに～ 千葉 絵里香・菅野 亨・本山 敬祐
- 113 注意欠如多動症児・者の原因帰属
—状態像との関連および保護者がとらえる子どもの原因帰属— 五島 佑希菜・滝吉美知香
- 121 教師の発話による体育授業の簡便な要約方法の開発
—組織的観察法で得られるデータとの比較から— 清水 将

【報告】

- 133 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
- 136 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

岩手沿岸部の学校における小中高接続カリキュラムの開発

—大槌町の教育課題に即して—

和田裕之*, 田代高章*, 深作拓郎*, 小柳垂季*, 菊池雄一郎**, 佐々木沙織**, 佐藤光一**, 佐藤錦**,
佐藤和香奈**, 嶋正壽**, 菅原真**, 杉山夢香**, 高橋美羽**, 千葉暖斗**, 芳賀瞳子**, 原颯馬**, 南館淳基**

(2026年1月13日受付)

(2026年1月15日受理)

WADA Hiroyuki*, TASHIRO Takaaki*, FUKASAKU Takuro*, KOYANAGI Aki*, KIKUCHI Yuichiro**,
SASAKI Saori**, SATO Koichi**, SATO Nishiki**, SATO Wakana**, SHIMA Masatoshi**,
SUGAWARA Makoto**, SUGIYAMA Yumeka**, TAKAHASHI Miu**, CHIBA Haruto**,
HAGA Touko**, HARA Souma**, MINAMIDATE Junki**

Development of an Elementary–Junior High–High School Articulated Curriculum in Coastal Iwate
: Addressing the Educational Issues Confronting Ōtsuchi Town

要約

本研究は、岩手県大槌町を想定し、当該地域の学校教育上の課題を4つに焦点化し、小中高をつなぐカリキュラムのグランドデザインを提示することを目的とする。近年の教育課程改革では、「社会に開かれた教育課程」、コミュニティ・スクールの推進や、キャリア教育の強化、不登校児童生徒への教育機会の確保などが重視されており、これらを踏まえ、地域と協働した学びのあり方が問われている。本研究は岩手県教育委員会・大槌町教育委員会の協力のもと、「ふるさと科・探究（地域への愛着を育む学び）」、「ふるさと科・探究（生き方・進路指導を充実させる力を育む学び）」、「学力向上」、「不登校対策」の4つのテーマに焦点化して検討し、地域の実態や町立大槌学園や県立大槌高校の実践状況を踏まえて、校種間接続カリキュラム案を作成した。今後はカリキュラムの具体的実践化、地域支援体制の充実、小中高間での教員の意識共有、幅広い成果発信などが課題である。

1. はじめに

本研究の目的は、岩手県大槌町を想定し、学校種別のカリキュラムを超えたカリキュラムのグランドデザインを提示することである。近年の教育施策上の動向や大槌町の現状をふまえ、一定のテーマに焦点化したグランドデザインを目指した。

近年の教育施策上の動向の1つとして、2017年にコミュニティ・スクールの設置が努力義務となったことがある。また、2017年・2018年告示

学習指導要領において「社会に開かれた教育課程」の理念も提示された。「地域に開かれた」学校から「地域とともにある」学校へ、と言われることから、学校と地域がいかにビジョンを共有しながら協働し、教育活動を進めていけるかが、全国的にも重要な論点の1つとなっている。

また、2017年・2018年告示学習指導要領においては、キャリア教育についても大きく改訂された。特に総則に「特別活動を要としつつ各教科等

* 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

の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」(下線部筆者)と書かれているように、教育課程全体でキャリア教育の視点を含めることの重要性が指摘されている。また、「キャリア・パスポート」の活用も提案されており、短期的な取り組みではなく、学校段階を超えて長期的に自分の在り方を模索する教育の必要性が提示されている。

また、次期学習指導要領に向けた審議内容に目を向けると、「学力」とは何か、またその「学力」をいかに向上させていくかが重要な論点となっている。「主体的に学習に取り組む態度」の構成要素の再整理や、「知識・技能」「思考・判断・表現」については、知識を概念として習得することや深い意味理解を促すことへの注目など、「学力」をいかに定義づけ、指導に活かしていくかについて、現在進行形で議論が進んでいる。

また、次期学習指導要領の改訂作業においては、「特別の教育課程」の議論にも見られるように、不登校児童生徒への支援のあり方も重要な論点である。2016年の「義務教育段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(いわゆる「教育機会確保法」)の成立や、2023年のCOCOLOプランの策定以降、不登校児童生徒が学校に行くことのみを目的とするのではなく、彼ら・彼女らの学びを保障することの重要性が示されてきた。当該児童生徒が安心して居られる場での指導や支援を保障していくべきという理念がようやく共有されるようになってきた。

このような全国的な教育施策上の動向に、後述される大槌町の現状を照らし合わせ、本稿は計画案ではなくあくまでカリキュラムのグランドデザインを提示する。教育課程の編成権は教育現場にあることをふまえ、あくまでその際の一助として機能することを期待するものである(文責：小柳亜季)。

2. 方法

本研究は、岩手県教育委員会及び大槌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

理論と実践」(専攻共通科目：必修)では、県の教育課題に基づき4つのテーマ(「確かな学力の育成」「共に学び、共に育つ特別支援教育の推進」「いじめ問題・不登校への対応(豊かな心の育成)」「地域との連携、協働(コミュニティ・スクール)」)を設定し、グランドデザインの作成を進めた。①6月9日及び16日に、県教育委員会の菅原指導主事、熊谷主任指導主事、阿部主任指導主事、高柳主任指導主事から県の課題や取組状況について説明を受け、グランドデザイン作成に対する助言を得た。②7月25日に発表会を実施し、各指導主事から講評をいただいた。その講評を踏まえて修正を行いグランドデザインの最終版とした。

後期授業科目「学習指導要領とカリキュラム開発」(専攻共通科目：必修)では、大槌町が推進する教育施策に基づき、校種間をつなぐカリキュラムの提案を目指した。③10月31日に大槌学園を訪問し、「ふるさと科」の授業を参観した後、樋岡副学園長及び祝田CSコーディネーターからふるさと科を軸とした地域連携の取組について説明を受けた。④11月4日には、大槌高校伊藤副校長及び大槌町教育委員会金子指導主事からオンラインで説明を受け、質疑応答等を行った。⑤11月18日には、大槌高校の探究活動の様子と小野寺魅力化推進員による説明をVTRで視聴した。その後、大槌町から提示された課題に基づき、「ふるさと科・探究(地域への愛着を育む学び)」「ふるさと科・探究(生き方・進路指導を充実させる力を育む学び)」「学力向上」「不登校対策」の4グループに分かれてカリキュラム開発を進めた。⑥12月9日の中間発表会、1月6日の最終発表会において、伊藤副校長、金子指導主事、南SSWから講評をいただき、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。(文責：和田裕之)

3. テーマ別提案

A) 前提：大槌町の教育施策等について

大槌町には、6つの保育園・幼稚園・認定こども園と大槌学園(義務教育学校)、吉里吉里学園(併設型小中一貫教育校)及び大槌高等学校(以

下、大槌高校)があり、大槌町教育大綱「学びがふるさとを育て、ふるさとが学びを育てる町 おおつち」という理念のもと、それぞれの校種を身に付けたい資質・能力でつなぎ、一貫した教育を行っている。また、「2050年の大槌をつくる教育を『ともに』つくる」ことを基本方針とし、「0歳から18歳を貫く教育」「ふるさと科」「コミュニティ・スクール」の3つの柱に据えて、町全体を挙げて教育に取り組んでいる。両学園の「ふるさと科」は「生きる力」や「ふるさと創生」のために必要な資質・能力を育む学びを基盤とした特別の教育課程であり、総合的な学習の時間全てと生活科及び特別活動の一部をまとめたカリキュラムである。また、大槌高校では、「地域みらい学」を設定し、「総合的な探究の時間」と併せ、生徒の探究的に学ぶ力の育成に取り組んでいる。(文責：和田裕之)

B)「地域への愛着を育む学び」の視点から

(1) はじめに

大槌学園と大槌高校は、どちらも大槌町を中心とした地域の特色を生かし、大槌町周辺の地形や自然環境、産業や特産物、そこに生きる人といった様々な「材」を生かして学習を構成・展開している点が共通しているといえる。本研究では、学園訪問や授業参観、質疑応答等を通して得た情報を基に、「ふるさと科」と大槌高校の「総合的な探究の時間」のカリキュラムの強みや課題を明らかにした上でカリキュラムの改善に関して提案を行うことを目的とする。

(2) 強みと課題

大槌学園の「ふるさと科」の強みは二つある。まず、9年間を見通した系統的なカリキュラムが組まれていることである。9年間を「ホップ期(4年)」「ステップ期(3年)」「ジャンプ期(2年)」と区切り、学習過程を構築している。義務教育学校の特性を生かした柔軟なカリキュラムであるといえる。また、「ふるさと科」の目的や学習内容が地域や支援者にもよく理解され、地域と一体となった学習活動が展開されている点も強みといえ

る。これは、地域支援コーディネーターの力も大きい。今回の調査からも地域支援コーディネーターが地域の支援者のもとを訪問し、目的や内容を説明したり、協力を仰いだりしていることが分かった。岩崎(2018)は、学校における地域コーディネーターの活動の充実と総合的学習の活性化には相関関係があることを示している。地域支援コーディネーターが地域とのつなぎ役としての働きを担うことで大槌学園の「ふるさと科」の学習が充実していると考えられる。

一方、課題として考えられる点もある。まず一点目は、「地域支援コーディネーター、地域の支援者の後継者問題」である。これは、大槌学園への訪問の際に聞き取ったことであるが、地域支援コーディネーターから自分や地域の支援者の高齢化を心配する声があった。地域と学校の連携には、互いの目的の共有や学習内容の理解など協働関係が欠かせない。現在の関係性を後継者にどのように引き継ぎ、円滑に移行するか、またどうやって持続可能な関係性にしていくかは喫緊の課題であるといえる。二点目は、「カリキュラムの固定化」である。長年続く「ふるさと科」の実践には、一定のカリキュラムの固定化が現場から指摘されている。しかし、カリキュラムの固定化を回避しようとして、毎年大幅な変更を加えると、新任教員や配置換えの教員にとって負担が大きく、指導の一貫性が失われるというジレンマが存在する。また、義務教育学校の特性上、学年間・教科間の連続性が重視されるため、カリキュラムの大幅な変更は慎重であるべきである。加えて、地域との連携の深さゆえに、活動内容の急激な変更は地域コーディネーターや地域側の調整負担を増やし、持続可能性を損なうおそれがある。系統性を失わずにカリキュラムの改善を行っていくことが必要である。

次に大槌高校の「総合的な探究の時間」における強みと課題について述べる。強みとして挙げられることの一点目は、このカリキュラム構想の出発点として地域とともに大槌高校魅力化ビジョン策定を行っている点である。高校だけではなく、

地域としてどんな人を育てたいのか、どんな人に育ってほしいのか、地域にある高校としてどんな学びをしてほしいのかといったことが共有されていることは地域と一体となった学びにつながっているといえる。二点目は高校魅力化推進員として4名のNPO職員が高校に常駐し、「総合的な探究の時間」のコーディネートやサポートを行っている点である。これは大槌町が委託事業として行っていることであるが、その職員が「総合的な探究の時間」の授業運営や魅力化ビジョンの策定推進、教育活動への地域資源の接続を業務として担っており、大きな力となっている。三点目は「総合的な探究の時間」を含む独自カリキュラムを組んでいる点である。三年間の学びを系統的に計画するとともに、町内外の人や地域ともつながりを持ちながら学習を構成している点は、大槌高校が「総合的な探究の時間」のテーマとして掲げる「大海を航る大槌（ハンマー）を持とう」につながる内容であるといえる。

一方、生徒が自分の学びを統合したり、言語化したりする過程には課題がある。大槌高校への取材の中で、高校3年生の生徒が自分の3年間の学びをまとめて端的に話すことができなかったという話を聞いた。3年間の「総合的な探究の時間」の学習をふり返り、学びを統合する活動の更なる工夫が必要だと思われる。

(3) 提案

「地域支援者の継承問題」を克服するため、地域支援コーディネーターを中核としつつ、保護者や地域住民等を巻き込んだ「ふるさと科サポートチーム」という実践モデルを提案する。本提案は、新たな制度創設を求めるものではなく、既存制度および現場実践を理論的に再構成するものである。本稿における「ふるさと科サポートチーム」とは、地域支援コーディネーターを中核とし、学校、保護者、地域住民、地域団体関係者等が役割分担のもとで参画する協働的支援体制を指す。ここで重要なのは、コーディネーターの役割を代替するのではなく、調整機能を維持したまま、周辺業務や学習支援を複数主体で分有する点にある。

サポートチームにおいては、地域支援コーディネーターが全体調整および学校との主要な連絡窓口を担う。一方で、保護者は学習活動への補助的関与や活動の継続的支援を担い、地域住民や地域団体は専門的知識や経験を生かした学習素材の提供、探究活動への助言等を行う。このような役割分担により、コーディネーター個人に集中していた負荷を分散させることが可能となる。組織論の観点からは、役割分担と機能分化は業務の効率化と質の向上に寄与するとされる。教育社会学においても、多主体の参画は社会関係資本の形成を促進し、協働関係の安定化に資することが指摘されている。サポートチームは、こうした理論的枠組みと整合的であり、単独モデルで指摘された属人化や継続性の課題を緩和する可能性をもつ。本提案は、既に多くの学校で断片的に行われている保護者や地域住民の参画を、意図的かつ構造的に位置づけ直す試みである。したがって、「ふるさと科サポートチーム」は全く新しい実践ではなく、現場の実践知を理論的に統合したモデルとして理解されるべきである。導入時には、保護者の「学校への心理的距離」を縮める工夫が重要である。例えば、活動日を土曜午前を設定し、「井戸端会議室」等の場を開放して保護者が子ども同伴で参加できるようにする。仕事をもつ保護者への配慮が保護者参入の鍵となる。

次に、「カリキュラムの固定化」を解消するためのモデルプランを提案する。本研究において提案する「ふるさと科」「総合的な探究の時間」モデルプランは、前節で示した「ふるさと科サポートチーム」という支援体制を前提としつつ、学校現場の教員に過度な負担を生じさせないことを重視して構想したものである。学校現場においては、日常的な授業準備や学級経営に加え、行事指導、校務分掌等の業務が重層的に存在しており、時間的・人的資源の制約が大きいことが指摘されている。遠山(2025)は、教員の働き方改革に関する先行研究を概観する中で、近年の教育活動の量的増大および内容の多様化が、教員の多忙化や多忙感と関連している可能性を示している。このよう

な状況を踏まえると、新規性の高いプログラムを一から構築・運用することは、現場にとって現実的な選択肢とは言い難い。そこで本研究では、既存の教育課程や年間行事の枠組みを大幅に変更することなく、すでに実施されている学習活動同士を「接続」という視点を導入することにより、学習の質的向上を図るモデルプランを構想した。具体的には、修学旅行および職場体験といった既存行事を、単発的な経験にとどめるのではなく、相互に関連付けることで、探究的な学びとして再構成することを意図している。このような考え方は、教科や活動そのものを再編するのではなく、既存の実践に思考の枠組みを付加することで学習効果を高める「インフュージョン・アプローチ」の発想と通底するものである。すなわち、本モデルプランの特色は、新たな教材開発や行事再編を求めるのではなく、既存の活動に対して「問いの設定」や「比較の視点」を意図的に組み込む点にある。これにより、教員の準備負担を抑えつつ、児童生徒にとっては経験学習としての意味づけがより明確になり、探究的学習の深化が期待される。

最後に「学びの統合」について提案する。大槌高校では一年次に地域を知り、二年次に課題探究を深め、三年次に成果を社会に還元する学びを構築している。これをより効果的にするため、三年次に中間発表会を設け、学びの省察と統合を促すことを提案する。Kolb (1984) の経験学習モデルでは、経験を省察し概念化する過程が不可欠とされる。中間発表はこの理論に基づく実践である。具体的には、中学校三年生を対象としてポスターセッション形式で実施する。高校生は三年間の学びを整理・表現し、中学生は先輩の探究過程を通して高校生活を具体的にイメージできる。中学生にとっては進路選択の一助となり、高校生にとっては自己理解と将来像の明確化につながる。さらに、両校生の交流を通して地域に学びの循環が生まれる。地域課題を媒介とした世代間の学びの共有は、「地域で学び地域に還す」という大槌町の教育の理念に合致し、地域の教育文化を豊かにする効果をもつ。

(4) まとめ

以上、大槌町の一貫教育カリキュラムにおける課題として、①地域支援者の継承問題、②カリキュラムの固定化、③学びの統合の不足を挙げた。これらに対し、①「ふるさと科サポートチーム」による協働支援体制の構築、②既存活動の接続による柔軟なカリキュラム更新、③中間発表による省察と統合の促進を提案した。これら三提案は、新制度を要さず現行実践の延長で実現可能である点に意義がある。

大槌町の教育は、地域社会を学びの場とする先進的取組として注目されている。今後は、提案モデルを通して教員・地域・生徒の協働的成長を支える仕組みを深化させることが求められる。地域が学びを支え、学びが地域を育てる循環構造を確立することこそ、持続可能な教育の核心である。

(文責：菅原真、菊池雄一郎、杉山夢香)

C)「生き方・進路指導を充実させる力を育む学び」の視点から

大槌町の教育について、「生き方、キャリア教育」の観点で分析をすると、良い点として以下が考えられる。

- (1) 大槌高校、各学園ともに外部との連携・協働体制が整っていること。
 - (2) 各学校と地域コーディネーターの連携体制が強いこと。
 - (3) 大槌高校にコンソーシアムの組織があり、町ぐるみで教育を担っていること。
 - (4) 各学園、教育委員会が町コミュニティ・スクール協議会で交流があること。
 - (5) 各学園と幼稚園が交流する機会があること。
- 一方で、課題として考えられることは、
- (1) 大槌高校、各学園の取組が単独での活動の要素があること。
 - (2) 各学園の活動につながりが弱いこと。
 - (3) 幼稚園を含む校種の学びにつながりが必要であること。
 - (4) 学びの融合から18年間のキャリア教育の流れをつくる必要があること、が挙げられる。

そこで、本グループは「生き方とキャリア教育の架け橋～18年間で育む地域とともに歩む学びの道～」をテーマに掲げ、現行カリキュラムに対してどのような提案が可能かを検討し、提案を大きく4つに整理した。1つ目に、大槌高校生のインターンシップと義務教育段階の職場体験合同報告会、2つ目に義務教育段階におけるふるさと科の学習発表交流、3つ目に各学園の地域コーディネーターの大槌高校コンソーシアムへの参画、4つ目に各学校の児童会・生徒会交流である。

ここからは、1つ目の提案である合同報告会について述べる。各学園のふるさと科における職場体験を通じて得た学びと、大槌高校生がインターンシップを通じて得た学びをそれぞれ発表する準備を行い、三校合同で報告会を開催する。報告会では質疑応答を通じて学びを共有し、相互理解を深めることを目指す。この取り組みにより期待される効果は3点ある。第1に、非認知能力の育成である。学びを他者に伝えるためには、内容を整理し、分かりやすく言語化する必要がある。また、どのように表現し発表するかを自ら考える過程で、主体性や柔軟性、やり抜く力などの非認知能力が育まれると考えられる。第2に、生き方を多角的に考える力の向上である。インターンシップと職場体験では学びの内容が異なるため、交流を通じて異なる視点に触れることで、自らの生き方をより深く考えるよい機会となる。第3に、中高接続の強化である。義務教育8年生と高校2年生が交流することで、学園と高校の接続が一層円滑になり、学びの連続性が高まると期待される。懸念としては、これまで以上に義務教育学校と高校での連携をより密に取っていく必要があることである。各校の年間計画を照らし合わせ、計画的に実行する必要があると考えられる。

2つ目の提案は、各学園のふるさと科学習発表交流である。まず、ふるさと科は、大槌町内の大槌学園と吉里吉里学園のどちらでも、地域の特性に合わせてカリキュラムが編成されている。2つの地域にはさまざまな違いがあるため、各学園のふるさと科で扱う学習内容は必ずしも同一ではな

い。例えば、1年のかねなり団子作り、8年の職場体験、9年の避難所運営などは共通している一方で、吉里吉里学園ではわかめの養殖や加工について学び、大槌学園では鮭の孵化場の見学や稚魚放流を行っている。いずれも、複数の学年で視点を変えて学習しており、その地域で獲れる海産物や郷土芸能など、地域の特性を生かしたカリキュラムが組まれている。

大槌町教育委員会が編成した「大槌の教育」の大槌町教育大綱の基本方針は「つなげる」「ひろげる」「ともす」「支える」の4つである。「つなげる」では生涯を通してつながる学び、「ひろげる」では地域へと広がる魅力的な学び、「ともす」では町民の活動意欲や思いに火をともし、「支える」では学ぶ環境の整備が掲げられている。

こうした活動内容と教育委員会の方針を踏まえ、ここでは、各学園・各学年が学んだ内容を発表し合う交流活動を提案する。先に述べたように、学園ごとに地域の特色が異なり、扱う水産物も異なる。そこで、住んでいる地域だけでなく、大槌町全体へと視点を広げることで、「ふるさとを愛し、ふるさとを形づくる」という大槌町民の在り方につながると考えられる。しかしながら、すべての学年で合同学習を行うとなると、学校や教師の負担が大きくなってしまふ。そこで、ふるさと科の学習内容から関連性の高い学年同士を固定し、次年度以降も継続しやすい形で学習内容発表交流を行うなど、負担を抑えつつ子どもの学びを深める工夫が必要だと考える。

交流の方法としては、ICTを活用したオンラインでの交流が有効な手段の一つになる。オンラインであれば対面よりも時間調整がしやすく、録画しておくことで後から振り返ることもできる。また、地域の方々に学校の取り組みを発信するツールとしても活用できる。大槌学園のふるさと科コーディネーターの方からは、令和6年度のふるさと科学習で212人と45の団体から支援を受けたという話を伺った。ふるさと科に関わる地域の方々へ学びを届けるためにも、ICTを活用した発信は重要になるだろう。都合が合わない場合

でも、オンラインであれば地域の方々に学びを届けることができる。

こうした提案を踏まえると、生涯を通じた学びとして学園内外の交流を「つなげる」こと、ふるさと科の学びを地域へ「ひろげる」ために発信を充実させること、体験だけでなく成果発表を通して地域と関わり、児童生徒の思いや意欲に火を「ともす」こと、そして児童生徒の活動から大槌町の特色をどのように学びと結びつけるかを考え、地域としてふるさと科を「支える」ことが、学園や学年を超えた交流活動を通して4つの柱により焦点を当てた取り組みになるのではないかと考える。

3つ目の提案は、各学園の地域コーディネーターによる大槌高校コンソーシアムへの参画である。各学園の地域コーディネーターは、それぞれの学園における教育活動の展開を熟知しているだけでなく、学校と地域社会の双方と深い繋がりを保持している。そのような人材がコンソーシアムの協議に加わるとより多角的な熟議が可能となる。

期待される効果は、以下の2点と考える。

第1に、小・中・高を通じた系統的な学びの構築である。地域コーディネーターが各校の取り組みを共有し、調整を図ることで、義務教育学校から高校に至るまでの教育課程に連続性を持たせる

ことができる。これにより、前述した合同報告会や学習の成果交流のような取り組みも、単発のイベントに留まらず、児童・生徒の成長段階に応じた一貫性のあるキャリア教育として機能するようになるのではないかと考える。

第2に、地域全体の魅力化である。各学園と高校の連携が地域コーディネーターを介してさらに深められることで、大槌高校から各学園、大槌町全体へと魅力化が波及していくのではないかと考える。

一方で、留意すべき点として、地域コーディネーターの業務負担が増加することが懸念される。この課題を解決するためには、既存の業務整理やサポート体制の整備を図りつつ、持続可能な連携体制を模索していくことが不可欠である。

最後に、第4の提案である児童会・生徒会交流について述べる。本グループでは、高校の生徒会と各学園の児童会生徒会の協議会の交流の場を仮に「架け橋協議会」と名付ける。取り組みの内容は、義務教育段階と高校段階の児童会・生徒会が合同で協議を行い、各校の現状を交流したり、学校生活や地域社会に関する課題を話し合う場を設けたりすることである。協議のテーマとしては、将来の地域像やメディアとの関わり方、校則の見直しなどが考えられる。この取り組みにより期待される効果は3点ある。第1に、主体性の育成である。



図1 大槌高校コンソーシアムを核とする連携構想図

自分たちの学校生活について考え、改善策を提案していく過程で、児童生徒が主体的に活動する姿勢が育まれるのではないかと考える。第2に、将来像の具体化と意欲の向上である。義務教育段階から高校生と継続的に関わることで、憧れや「自分もこうなりたい」という気持ちが生まれ、将来の自分の姿をより具体的に描けるようになるのではないだろうか。第3に、中高接続の強化である。校種を超えた協議を通じて、義務教育と高校の接続が円滑になり、学びの連続性が高まることが期待できる。一方で、時間や場所の調整など運営面での負担増加や交流が一度きりのイベントで終わる懸念がある。これを防ぐためには、年間計画の策定やオンライン会議の活用、議論内容の記録と共有など、持続可能な仕組みづくりが重要である。

図1は、提案する内容を概念化したものである。大槌高校にはコンソーシアムの組織（コンソーシアムとは、「いわての高校魅力化グランドデザイン for 2031」の理念として、魅力化協働パートナーの位置づけとなっている）があり、大槌高校の現存するコンソーシアムは、学校長、PTA 会長及び地域コーディネーターが主催となり、大槌町長を座長として組織されている。コンソーシアムの構成員として、各学園の地域コーディネーターが参画する。地域コーディネーターは、高校、学園の取組を熟知しており、学校及び地域とも深いつながりを持っていることから、その知見を活かし熟議を展開することにより、学園と高校の取組の系統的な流れの構築が期待できる。このことは、大槌高校の魅力化、各学園の魅力化、ひいては大槌町全体の魅力化につながるものであると考えられる。

キャリア教育の観点から、大槌高校ではデュアルシステムとして年4回のインターンシップが実施され、一次産業から三次産業まで幅広い業種による就業体験の機会がある。同様に各学園でも職場体験が行われており、高校と各学園の生徒が経験を交流する場を設けることで、相互理解や新たな発見につながり、自身の生き方を考える動機づけとなる。また、大槌高校の自分プレゼンやマイ

プロジェクト発表会を各学園と合同で行うこと、各学園のふるさと科活動の発表交流会を合同で開催することも有効である。さらに、高校と各学園の生徒会・児童会が「架け橋協議会」で学校課題や町への提案を熟議し、議会発表につなげることで、児童生徒が教育に参画する機会を充実させ、当事者性を育むことができると考える。

こうした連携・協働と子どもを含めた教育への参画は、大槌町が掲げる「子どもの資質・能力を高める一貫した学び」として、18年間を見通した教育の充実につながると考える。

（文責：佐藤錦、南館淳基、芳賀瞳子）

D) 「学力向上」の視点から

(1) 現状

大槌町では、町民と行政の協働により持続可能なまちづくりを目指し、「第9次大槌町総合計画」を策定している。町の人口は1979年の21,307人をピークとして減少を続け、2025年には10,709人にまで減少した。さらに、15歳未満人口割合は平成27年度10.1%（岩手県平均11.9%を下回る）であり、2030年ころには9.1%に低下すると予測されている。このような人口構造の変化は、学校の存続や教育の質に深刻な影響を及ぼすため、効率的かつ質の高い教育体制の構築が不可欠である。大槌町では、教育の基本方針として「学びがふるさとを育て、ふるさとが学びを育てるまちづくり」を掲げ、図2のような0歳から18歳までの学びを切れ目なくつなぐ取り組みに注力し、学校・家庭・地域が協働しながら特色ある教育活動を展開している。特に、地域の歴史や文化を学ぶ「ふるさと科」は、郷土への理解と愛着を深めるとともに、地域課題に主体的に関わる力を育む重要な学びである。

本グループでは、こうした町の特色を踏まえ、義務教育9年間を見通した教育計画を重視し、基礎学力の定着と探究的な学びを両立させるカリキュラムを提案するものである。

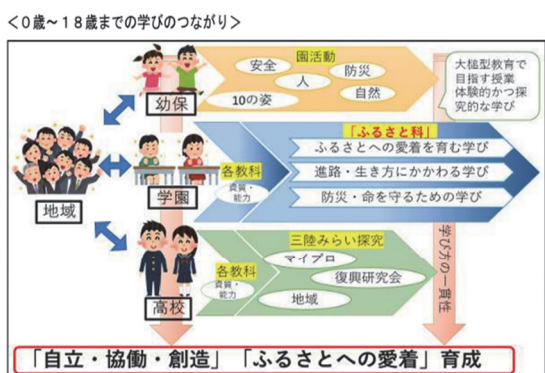


図2 「大槌の教育～学校・課程・地域がチームで創る教育～」

(2) カリキュラムプランの視点

学力には様々な捉え方がある。今回のカリキュラムプランは、次の学力観に基づいて作成した。志水宏吉氏は『学力を育てる』の中で、学力を一本の「樹」に例えて説明している。この「学力の樹」を参考にした図3を示す。葉や実は成果として表れやすいが、根と幹が育っていなければ枯れやすい。学力は、見える部分だけでなく、見えない基盤と中核の力に支えられており、これらをバランスよく育てることが重要である。

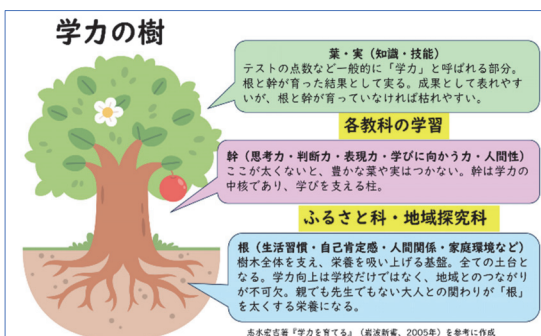


図3 「学力の樹」

本プランは、「学力の樹」の理念を踏まえ、将来の大槌町を支える人材育成を目的としている。その実現のため、幼・小・中・高を通じた一貫教育を基盤に、教科カリキュラムの系統性を確保し、学びの連続性を重視する。また、地域学習「ふるさと科」と各教科の連携を深め、地域課題を学びに取り込み、考える力や表現力を育成することを目指す。「ふるさと科」は、地域の歴史や文化、産業を学ぶことで郷土への理解と愛着を高めるだ

けでなく、震災を経験した町だからこそ、地域の価値を再認識し、課題解決に主体的に関わる力を育む重要な学びである。さらに、幼稚園・保育園・こども園との連携を強化し、就学前から体験活動を充実させることで、学びの基盤を形成し、小1プロブレムの予防にもつなげる。これらの取り組みにより、知識・技能の定着だけでなく、地域に根ざした探究的な学びを通して主体的に課題を解決する力を育む。そして、学力向上と人材育成を両立させ、大槌町教育大綱の基本方針「2050年の大槌をつくる教育を『ともに』つくる」を実現することを目指す。

(3) 提案

①教科カリキュラムの系統性

まず、小学校段階・中学校段階における、教科カリキュラムに系統性をもたせる取り組みとして、「学習内容系統表」を作成することを提案する。この表の作成により、義務教育9年間の連続性を意識した教育課程の編成が可能になると考えられる。小学校段階低学年(1～3年生)の教員にとっては、中学校段階での学習や、卒業するときの子どもたちの姿をイメージしながら、日々の教育活動の実践にあたることができ、中学校段階(7～9年生)の教員は、小学校のどの学年で、何を、どのように学んできたのかを把握した上で指導にあたることで、学びの積み上げをより意識することができると考える。

図4に示すのは、英語科における「学習内容系統表」の一案である。学校現場の多忙化を踏まえ、各教科で重点テーマを設定し、そのテーマに関わる部分に系統性をもたせた指導を行うことを提案する。

テーマ：震災からの復興、そして大槌の未来を伝える

| 1. 出来事や経験を表現することに關する単元のつながり | | |
|-----------------------------|------------------|------------------------------------|
| 6年生 | Unit 4 | 夏休みの思い出を伝え合うために絵日記を書くことができる |
| 6年生 | Unit 8 | 思い出を共有するために、学校行事の出来事や感想を発表することができる |
| 7年生 | Stage Activity 3 | 思い出に残った出来事について発表することができる |
| 8年生 | Stage Activity 2 | 自分の学校や学校生活について具体的に説明することができる |
| 9年生 | Stage Activity 2 | これまでの経験を振り返って活動報告を発表することができる |

| 2. 地域に関する単元のつながり | | |
|------------------|------------------|------------------------------------|
| 5年生 | Unit 6 | だれもが住みやすい町を考えて「理想の町」を案内し合うことができる |
| 5年生 | Unit 8 | 自分の町の魅力を伝えるためにパンフレットを作って紹介することができる |
| 6年生 | Unit 2 | 外国人に興味を持ってもらうために、日本の行事を紹介することができる |
| 7年生 | Unit 7 | (Unit Activity) 学校や町の様子を説明しよう |
| 8年生 | Unit 2 | イチオシのご当地グルメを紹介することができる |
| 9年生 | Stage Activity 1 | 日本や郷土の文化などについて詳しい情報を加えて説明することができる |

図4 英語科の学習内容系統表(参考)

これまで、小学校から中学校への進学時に、不登校やいじめ、暴力行為が増加する「中1ギャップ」への対応が課題となってきた。学びの連続性を重視し、教科カリキュラムの系統性を確保することで、指導体制の違いによる不適応を緩和できる可能性がある。例えば、5・6年生に中学校教員が関わる教科担任制を導入し、小中一貫校の強みを活かすことで、児童生徒が将来の学習を見通しながら取り組み、高校への円滑な接続も図ることができる。

②「ふるさと科」と教科のカリキュラム連携

「ふるさと科」と各教科の連携をさらに強化、具体化し、「ふるさと科」の学びを各教科の学習で生かすことを目指す。

例として英語科とふるさと科の教科カリキュラム連携について図5に示す。大槌町で使用している英語の教科書から、ふるさと科の学習と連携できそうな単元をピックアップし、単元目標をふるさと科の学習内容と関連付けた。実践的な英語コミュニケーション力と地域理解の育成を目的とし、世界と地域をつなぐ視点を持ちながら、英語での発信力・表現力を高めることを目標とする。

| 学年 | 英語科の単元 | ふるさと科との連携内容 | 3つの柱との関連 |
|-----|--|-------------------------------------|----------------------|
| 5年生 | Unit 6 Where is the library? | だれもが住みやすい町を考えて「理想の町」を案内する | 地域への愛着を育む学び |
| | Unit 7 What would you like? | 大槌町の食材を使った料理を考え、注文し合う | 地域への愛着を育む学び |
| | Unit 8 This is my town. | 大槌町の魅力をパンフレットで紹介 | 地域への愛着を育む学び |
| 6年生 | Unit 2 Welcome Japan. | 外国人に興味を持ってもらうために大槌町の行事を紹介 | 地域への愛着を育む学び |
| 7年生 | Unit 8 Think Globally, Act Locally | 世界の問題解決に向けて、大槌町としてできることを呼びかけるポスター作成 | 生き方・道路指導を充実させる力を育む学び |
| 8年生 | Unit 2 What is local food? | 大槌町イチオシのご当地グルメを海外に紹介 | 地域への愛着を育む学び |
| | Unit 3 What kind of job are you interested in? | 職場体験を振り返りながら、将来の夢を考え、10年後の自分へ手紙を書く | 生き方・道路指導を充実させる力を育む学び |
| | Unit 7 What are World Heritage sites and their problems? | 大槌町の文化財や史跡、歴史的建造物の特徴を海外の人に紹介 | 地域への愛着を育む学び |
| 9年生 | Stage Activity 1 Discover Japan | 日本や大槌の文化などについて、詳しい情報を加えて説明することができる | 地域への愛着を育む学び |
| | Unit 4 How can we help each other in a disaster? | 大槌町の一員として、地域の防災への取り組みを発表 | 防災教育を中心とした学び |
| | My Activity Report | これまでのふるさと科の活動を振り返り報告 | 3つの柱の学び全て |

図5 英語科とふるさと科のカリキュラム連携

ふるさと科で学んだ内容をキャリア・パスポートに記録し、英語などの教科の授業でその情報を活用することで、学びの連続性の創出とともにふるさと科の活動の充実につながると思われる。

英語科とふるさと科の連携内容を、大槌学園の年間計画に位置付けた表を図6に示す。

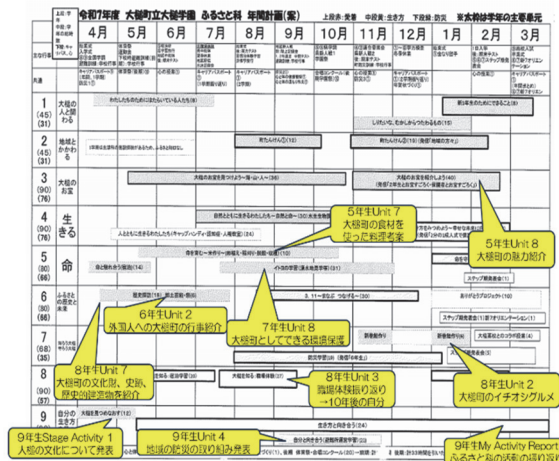


図6 英語科とふるさと科の年間計画上の連携

③幼稚園・保育園・こども園と大槌学園のカリキュラム連携

幼稚園・保育園・こども園と大槌学園のカリキュラムを連携し、子どもたちの学力の基礎を構築することを目指す。

令和7年9月に文部科学省中教審から公表された「論点整理」の幼児教育に関する部分では、今後の方向性として、幼児教育施設における直接的・具体的な体験の一層の充実、小学校以降の生活や学習の基盤となることが示されている。体験の充実により、幼児教育と小学校教育の円滑な接続が推進され、さらに、それが教科等における学びや探究のプロセスの基盤となり、学力向上へとつながるとされている。例えば、5歳児から小学校1年生の2年間の架け橋期のカリキュラムに、大槌学園の活動と連携したカリキュラムが組み込まれることで、学園での活動の充実が一層図られると考える。

(4) 教育効果

教育効果としては、以下の点が挙げられる。

①系統的・発達的な学習の保障

小学校から中学校までの学習内容を系統的に整理し、「ふるさと科」の学習内容と絡めた各教科の内容を設定することにより、児童生徒の発達段階に応じた学習の積み上げと教科横断的な学習の積み重ねがより明確になる。小中学校段階の各教科で身につけた力を高等学校での学習につなげ、大槌の地で学ぶ意義を感じながら、知識・技能の定着とともに地域に根ざした探究的な学びの深まりにつながる。

②各教科・領域の見通しをもった指導の実現

教師が小中学校の各段階の学習内容のつながりを共有して教育活動を展開することで、児童生徒は、「なぜ今この学習をするのか」、「この学びが次の学年ではどうつながるのか」という見通しをもって学習に取り組むことができる。学ぶ意欲の向上や主体的な学びの促進が期待できる。

③教師間の協働と指導力向上

各教科のカリキュラム系統表を協働して作成、更新していくプロセスにより、小中学校段階の双方の教師がカリキュラムや指導方法を共有し、専門性を補完し合う機会の増加が生まれる。学年や校種間、教科の枠を越え、互いの専門性を生かした教育活動により、指導の質の向上や校種間の連

携への意識が高まるものとする。

④児童生徒理解の深化

各学年段階を超えた情報共有によって、児童生徒の学習状況やつまづきをより正確に把握できる。小中学校の各学年段階の接続における学習不安や学習ギャップを事前に把握した上で、適切な支援につなげることができる。

⑤幼児期の興味・関心を基盤にした学習意欲の向上

園で培われた探究心や好奇心が、体験活動を通じた小学校の学びに自然につながることで、児童の主体的・意欲的な学びが生まれやすくなる。特に生活科との接続では、体験を通じた園での遊びは小学校の学習内容と結びつけやすく、体験活動を軸にした連携は、幼児期の「遊びを通じた学び」と、小学校の「各教科等の学び」の橋渡しに効果的である。

(5) 課題

学校現場の現状として、次の点が課題として挙げられる。

①ビジョンの共有のための系統表の在り方と運用体制づくりの工夫

個々の教師が多忙な業務を抱える中で、各教科間の詳細な学習内容の整理や校種間での合意形成を行うには時間と労力を要するものと思われる。学習内容系統表の作成に関して、内容の充実を図ることは重要ではあるが、思いやビジョンの共有を図るための在り方については他の業務とのバランスを取りながら進めていく必要があり、学校組織としての運用体制づくりを工夫していくことが課題となる。

②目的の共通理解と実施体制の構築

体験活動の目的や評価の観点で、園小の共通理解を図りながら進めていく必要があり、その構築には時間と対話が必要となる。体験活動の位置づけを明確にし、共同での計画・協議・実施に時間を確保しながら取り組みを進めていく必要があるが、その時間をいかに確保していくかが課題となる。

小中一貫校における学習内容系統表の作成は、指導の系統性や見通しをもった教育活動の展開によって学びの連続性を保証し、培った力を高等学校へつなげることができる。大槌町の目指す「0歳から18歳までを貫く教育」を実現する上で大きな効果があると考えられる。一方で、作成や更新に要する負担や、形骸化の危険性、校種間での指導観の違いといった課題も存在する。したがって、系統表を単なる資料として終わらせず、日々の授業改善や児童生徒理解につなげるための運用体制の整備が求められる。

幼稚園・保育園・こども園と小学校の接続において、体験活動を重視した取組は、幼児期から児童期への発達の連続性を踏まえた学びを保障し、入学期の不安軽減や学習意欲の向上に大きな効果をもたらす。一方で、園小間の教育観の違いや活動の計画・実施にかかる負担、園の多様性への対応などの課題も存在する。体験活動を単発の行事ではなく、幼児、児童の共通の育ちの目標に基づく継続的なプログラムとして位置付け、園と小学校が協働して子どもの発達を支える体制を整えることが重要である。

(文責：佐藤和香奈、佐藤光一、高橋美羽)

E) 「不登校対策」の視点から

(1) 大槌町の現状

令和6年度日本の小・中学校における不登校児童生徒数は353,970人と過去最多を記録し、児童生徒1,000人あたり38.6人に達している(文部科学省、2025)。この数値は、全国的に不登校が依然として深刻な教育課題であることを示している。

こうした全国的傾向に比して、大槌町における不登校児童生徒数は、小学部25人、中学部21人であり、1,000人あたりの出現数はそれぞれ57.7人、89.4人と、全国平均を大きく上回っている(大槌町教育委員会、2025)。特に中学部における数値の高さは顕著であり、対応の必要性がうかがえる。

この状況を受け、大槌町では、0歳から18歳までの子どもを対象とした特別ニーズ教育の理念

のもと、「けやき共育」を推進している。この取組は、「自立・協働・創造」を目指す子どもの姿を掲げ、「誰一人取り残さない学びの保障」の実現を目的としており、不登校対策も重要な課題として位置づけられている。

具体的な施策として大槌町には巡回型・配置型カウンセラーが各1名配置されている他、SSWおよび教育相談員が各1名配置されている。また、東日本大震災の影響を踏まえ、心理的支援を要する児童生徒を支える「こころのサポートコーディネーター」が各学園に配置されており、多職種による支援体制が構築されている(大槌町教育委員会、2020)。

さらに、学校外の学びの場として教育支援センター「けやきルーム」が設置されている。けやきルームには4名の常勤スタッフが配置されており、児童精神科医、SC、SSW、地域住民など多様な人材が連携して支援を行っている(大槌町子ども教育センター、2025a)。けやきルームでの通室は、在籍校での出席として扱われ、令和7年度1学期には延べ219人の小中高生が利用している(同、2025b)。

けやきルームの特徴は、児童生徒の実態や心理的状态に応じて柔軟に構成された自由度の高いカリキュラムにある。児童生徒は任意の時間に入室し、スタッフとともに学習に取り組む他、教員OBによる算数や英語の学習、体験活動への参加などを選択することができる。また、通室が困難な場合には、スタッフが児童生徒の自宅近隣の公民館等に出向く支援も行われている(同、2025c)。加えて、教育委員会職員や教育相談員が学校、家庭、児童生徒と面談を行い、情報共有を図りながらチームとしての支援を進めている。大槌学園とけやきルームは週1回のケース会議を実施し、不登校児童生徒の現状や支援方針について協議している。しかし、このような多様な取組が行われているにもかかわらず、不登校児童生徒数は依然として高い水準にあり、支援の質的向上が求められている。

(2) カリキュラム開発の視点

前述のとおり、令和6年度の不登校児童生徒数

は過去最多となった一方で、増加率は小・中学校全体で2.2%と、前年度の15.9%から大幅に低下している。この背景には、「義務教育段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」（いわゆる「教育機会確保法」）の理念が教育現場に浸透してきたことや、コロナ禍を経た保護者・児童生徒の登校に対する価値観の変化があると考えられる。また、増加率低下の要因として、チーム学校による丁寧なアセスメントの実施、個々の実態に応じた学習支援の充実、SCやSSWといった専門的知見を有する人材の活用、一人一台端末を活用した心の健康観察による早期把握などの取組が挙げられている（文部科学省、2025）。これらの取組は、不登校の未然防止や早期対応に一定の成果をもたらしていると推察される。

文部科学省が2023年に示した「誰一人取り残されない学びの保障に向けた不登校対策（COCOLOプラン）」（2023）では、「不登校児童生徒すべての学びの場を確保すること」「心の小さなSOSを見逃さず、チーム学校で支援すること」「学校の風土を見える化し、安心して学べる場所にする」との三つの方針が示されている。これらは、前述した不登校増加率低下の背景とも整合的である。さらに、2022年の「生徒指導提要」では、不登校対応を重層的支援構造として整理し、「発達支持的生徒指導」「課題未然防止教育」「課題早期発見対応」「困難課題対応的生徒指導」の4段階を示している。杉山・小関（2025）は、ストレスマネジメント教育が、これらすべての段階において有効であり、現在のストレス対処にとどまらず、将来的な「生きる力」を育成する点で重要な教育活動であると指摘している。

以上の知見から、「誰一人取り残されない学び」を保障するためには、SCやSSW等の専門的知見を活用したチーム学校による早期アセスメントと対応、学びたいときに学べる環境整備、学校を安心・安全な居場所とする工夫が不可欠であると考えられる。また、それらの取組を支える基盤として、ストレスマネジメント教育を体系的に位置づけることが、社会的自立を見据えた不登校対策

として有効である。

そこで本チームでは、現在の大槌町における支援体制や人的資源を基盤としつつ、これらの知見を活用することで、不登校児童生徒への支援および未然防止に資する取組が可能であると考え、次項において三つの具体的提案を示す。

（3）提案

本章では、不登校支援の実効性を高めるための具体的方策として、「ビジョンの共有」「学びの場の確保」「不登校ハイリスク群の早期発見と予防支援」の三つの視点から提案を行う。

① ビジョンの共有

第一に、不登校児童生徒への支援におけるビジョンの共有である。不登校対策は、担任のみで対応できる課題ではなく、SCやSSWを含む多職種が連携するチーム学校としての取組が不可欠である。そのためには、支援に関わる全ての関係者が、共通の目標や方向性を理解し、同じ視点で支援にあたるのが重要となる。

現在、大槌学園とけやきルームの間では週1回のケース会議が行われているが、今後は、対象となる児童生徒が将来どのような姿で社会へ移行することを目指すのか、そのために中長期的にどのような支援が必要かといった発達の・長期的視点に基づく協議を一層深化させることが求められる。具体的には、学園とけやきルームがそれぞれの役割や機能を明確にした上で、登校支援を促す適切なタイミングや具体的支援策について、継続的かつ丁寧なすり合わせを行うことが重要である。また、担任や校内支援センターの支援員が可能な範囲で参加することで、多角的な視点から児童生徒の実態を捉えることができる。

一方で、教員の多忙化を踏まえると、無理のない運用形態とすることが不可欠である。例えば、従来の週1回の会議を基本としつつ、担任は月1回程度、短時間で必要な場面のみ参加するなど、負担を最小限に抑えた仕組みとする工夫が求められる。こうした取組により、関係機関が共通のビジョンを持つチームとして機能し、一貫性のある支援が可能になると考えられる。

② 学びの場の確保

第二に、不登校児童生徒の社会的自立を見据えた学びの場の確保である。次期学習指導要領改訂に向けた議論においても、不登校児童生徒に対する計画的・組織的な学びの重要性が指摘されている（中央教育審議会、2025）。また、「COCOLOプラン」においても、学びたいと思ったときに学べる環境を整える必要性が示されている。

本研究では、具体的方策として「教室授業のオンライン配信」と「サテライト教室の充実」を提案する。一人一台端末が整備された現在の教育環境を生かし、教室で行われている授業を常時オンライン配信する仕組みを構築することで、児童生徒は校内支援センターやけやきルーム、自宅など、心理的に安心できる場所から授業に参加することが可能となる。その際、教室に固定式の配信機器を常設するなど、授業準備に伴う教員の負担を構造的に軽減する工夫が求められる。これにより、特定の教員に負担が集中することを防ぎ、持続可能な運用が可能となる。

さらに、けやきルームへの通室が困難な児童生徒に対しては、自宅近隣の公民館等を活用したサテライト教室の設置・充実が有効である。身近な場所で学習できる環境を確保することは、学習機会の空白を防ぐセーフティネットとして機能する。ここで学校の課題や配信授業に取り組める環境を整備し、出席扱いとすることで、児童生徒の心理的負担を軽減し、学習意欲の維持にもつながると考えられる。

ICTと地域資源を組み合わせたこれらの取組により、場所にとらわれない柔軟な学力保障の基盤が構築され、「誰一人取り残されない学び」の実現に寄与すると考えられる。

③ 不登校ハイリスク群の早期発見と予防支援

第三に、不登校の未然防止に向けた早期発見と予防支援の推進である。不登校への対応は、発生後の事後的支援にとどまらず、その発生自体を防ぐ取組を重視することが重要である。「COCOLOプラン」においても、児童生徒の小さなSOSに早期に気づき、支援につなげることの重要性が強調

されている。

杉山・小関（2025）は、生徒指導提要に示された四段階の支援構造を、不登校対応における包括的スキームとして整理している。（図7）

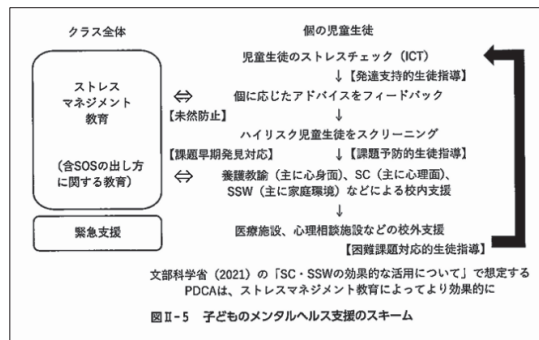


図7 不登校対応の包括的スキーム

本研究では、この枠組みを理論的基盤とし、不登校のハイリスク群に属する児童生徒を早期に把握する仕組みづくりを重視する。

具体的方策として、「月1回のアンケート」と「毎日の心の健康観察」を提案する。学期ごとのアンケートでは変化を捉えにくいいため、月1回の定期実施とICT活用による効率化により、教職員や児童生徒の負担を増やすことなく継続可能な仕組みを構築する。データを定期的に蓄積することで、変化の兆候を早期に把握し、支援につなげることが可能となる。また、ICTを活用した毎日の心の健康観察により、児童生徒の気持ちの変化を日常的に記録し、その推移を把握することができる。大きな変化が見られた場合には、声掛けや面談を行い、必要に応じて関係者間で情報共有を行うことで、学校全体で支援する体制を構築する。

さらに、未然防止の観点から、ストレスマネジメント教育の導入を提案する。この教育は、心理的ストレスの低減や学校適応の促進に加え、将来的な予防的効果を有し、児童生徒の生きる力を育む教育活動である。その効果を高めるためには、単発的な取組ではなく、義務教育9年間を見通した体系的な計画として位置づけることが重要である。

加えて、大槌高校とも連携し、高校段階まで一貫して取り組むことで、自己肯定感やレジリエン

スの向上といった長期的効果も期待できる。早期発見の仕組みと対処能力を育成する教育を両輪として継続的に進めることで、不登校の発生を抑制する土壌が形成されると考えられる。

(4) 課題

以上の取組が実現すれば、大槌町における不登校児童生徒への支援体制は一層充実し、不登校児童生徒数の減少につながる可能性がある。一方で、実現にあたってはいくつかの課題も想定される。

第一に、ビジョン共有のためにケース会議へ担任や支援員が参加する場合、教職員の負担増加が懸念される点である。大槌学園内の支援員は限られており、提案を実行するためには人員の確保や配置の工夫が求められる。また、ICT活用やサテライト教室の運営についても、人的・物的資源の確保が課題となる。教育委員会と連携し、可能な範囲で段階的に体制整備を進める等の工夫が必要である。あわせて、教員の多忙化を踏まえ、時間確保や業務分担の工夫など、現実的な運用を検討することが不可欠である。

第二に、支援体制を固定化せず、定期的に見直していく必要性が挙げられる。本提案は、現時点の大槌町の状況を踏まえたものであり、今後の社会状況や不登校の実態変化に応じて柔軟に改善していくことが求められる。そのためには、PDCAサイクルを意識し、理念や目的が形骸化しない持続可能な支援システムとして構築していくことが今後の課題である。

(文責：嶋正壽、佐々木沙織、千葉暖斗、原颯馬)

4. 成果と課題

(1) 学校と地域の協働の視点

岩手県では、学校教育と社会教育の連携が唱えられる前の1960年から「教育振興運動」が推奨され、地域を挙げて子ども達の学習環境の向上を目指した運動が行われてきた。大槌町では、この運動を基盤に独自の組織化を図り、児童・生徒が地域社会をフィールドに体験的で探究的な学習活動を展開している。

地域と学校の協働関係を構築するためには、こ

どもをはじめ、地域と教員が当事者として、過程を含めたビジョンを共創して、三者がともに有益となっていくという視点が不可欠である。しかし、地域の利益を熟考していない事例が散見される。それは2つの視点が欠けているからなのである。

第1には、「その土地で暮らし生業を営む人々」へのまなざしである。つい(学校)教育における効果のみで論じてしまうことが多く、その土地で暮らす人々にとっての本質的な効果まで検討している事例は少ない。地域を学校にとっての「有益な『教材』」としてではなく、実践的蓄積を「地域の『財産』」という敬意の念で、「持続可能な地域」の観点からも検討されなければならない。

第2には、社会教育や福祉、商工団体などの多様な地域の取り組みを掘り起こす作業が欠けていることである。情報収集と分析をした上で、新たに必要とするものがあれば企画していけば良いのだが、学校的価値観でしか地域を捉えない姿勢は、地域主導による自主的・主体的な実践を見過す、ないしはその教育的価値を過小評価してしまう。それが蓄積すると、地域は学校に対して萎縮感を増し、距離をおくようになってしまうのである。

協働とは、両者が応え合う関係を構築した上での実践をいう。大槌町の実践は、まさしくそこへの挑戦なのである。めざすビジョンと実践に触れ、課題解決への検討を試みた過程は貴重な経験である。得られた体験を糧に「共に地域を営む一員」という意識のもと、地域課題に即した地域と学校の協働についての継続的な模索が求められる。

(文責：深作拓郎)

(2) 校種間カリキュラム全体の視点

本稿では、4つのテーマで実態に即して具体的なカリキュラムの検討を行ってきた。その内容を踏まえた本稿での意義は大きく以下の三点である。

第一に、校種間接続カリキュラムを構想することで、学校教育からその後の社会に出て機能する資質・能力であることを、児童生徒・教員・保護者・地域の関係者全体で意識化できる点である。現在の教育課程改革において、「社会に開かれた教育

課程」が強調されるが、それは単に教育機能を学校から地域社会に広げ、両者の協働を実現することで教育機能を高めることだけを目指すものではない。「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という言葉の本質を踏まえるならば、学校カリキュラムの目指すゴールが、人間の生涯発達の視点から、将来の社会の創造を実現することに収斂することが求められる。本稿のカリキュラム構想により、子どもたちにはもちろん、教師たちや大人たちにもより良い社会を創造する力、いわば社会参画に基づく社会創造力を育成するカリキュラムであることを意識化できることにつながる。

第二に、地域の実態に即して地域の課題を踏まえた学校カリキュラムを、学習活動や生活場面に活かすことで、ふるさとである地域を知り、地域に愛着を持ち、さらに地域を越えたグローバルな視点を持ちつつ、自己の生き方の確立と社会創造の主体へと育つという効果が期待できる。この点では、定住人口、観光人口の創出のみならず、地域を出て生活する場合でも、地域に愛着も持って何らかの貢献をしたいという意識と行動力を発揮できる関係人口の創出という効果も期待できる。

第三に、子どもたちの主体性の実現、特に、子どもの学校教育活動や社会教育活動における参加・参画の実現に貢献できるという点である。

今日、子どもが主語の授業であるとか、教師は子どもの伴走者であるとか、子ども真ん中社会であるとか、様々な言説が提示されている。

その原点は、子どもが学習や生活の主体であること、これは、日本国憲法で保障される幸福追求権（第13条）、教育を受ける権利や学習権（第26条）をはじめ各種の自由権や社会権などの権利享有主体としての子ども理解や、国連子どもの権利条約の意見表明権（第12条）や参加の権利（第12条、第23条、第29条等）やわが国のこども基本法に見られる権利行使主体としての子ども理解にある。特に、教育の論理としては、子どもが権利享有主体であることは大人と同等であり、学校や家庭や地域の教育によって、権利の行使が十

全に可能になるように、権利行使能力を育むための教育のあり方が求められる。本稿も、それら子どもの権利主体の理解をもとに、権利行使主体を育む校種間接続カリキュラムを構想した点が成果である。

今後は、小中高をつなぐ校種間カリキュラムの具体的な実践化、地域による継続的な支援体制の確立、探究活動における子どもの学びの自覚化（ふり返りの充実）の重視、小中高を接続する一貫カリキュラムの意義についての学校教員間での幅広い意識化と共有化、活動成果の校種間での共有と地域外への幅広い発信の実現が課題となる。

（文責：田代高章）

参考文献

- ・阿野幸一、アレン玉井光江他著（2025）『New Horizon English Course』東京書籍。
- ・岩手県（2025）『住民基本台帳年報』
[<https://www.pref.iwate.jp/kensei/seisaku/shichouson/juukinet/1076334.html>]（2026年3月11日最終確認）。
- ・大槌町（2019）『第9次大槌町総合計画（前期基本計画）』。
- ・大槌町（2025）『大槌町教育大綱』。
- ・大槌町教育委員会（2020）『大槌の教育：学校・家庭・地域がチームで創る教育』[https://www.town.otsuchi.iwate.jp/fs/2/4/8/6/3/4/_/______.pdf]（2026年3月11日最終確認）。
- ・大槌町教育委員会（2025）『教育の町「おおつち」かわら版』No.27
[https://www.town.otsuchi.iwate.jp/fs/2/6/9/1/2/2/_/_____No.27.pdf]（2026年3月11日最終確認）。
- ・大槌町こども教育センター（2025a）『けやき6月号』

[https://www.town.otsuchi.iwate.jp/fs/2/6/9/6/2/8/_/___6_.pdf] (2026年3月11日最終確認)。

・大槌町こども教育センター (2025b) 『けやき8月号』

[https://www.town.otsuchi.iwate.jp/fs/2/7/0/1/8/1/_/___8_.pdf] (2026年3月11日最終確認)。

・大槌町こども教育センター (2025c) 『けやき7月号』

[https://www.town.otsuchi.iwate.jp/fs/2/7/0/1/8/0/_/___7_.pdf] (2026年3月11日最終確認)。

・太田洋他著 (2025) 『Here We Go!』光村図書。

・五島敦子・関口知子(2010) 『未来をつくる教育ESD—持続可能な多文化社会をめざして—』明石書店。

・志水宏吉 (2005) 『学力を育てる』岩波書店。

・杉山智風、小関俊祐 (2025) 『小中高をシームレスにつなぐストレスマネジメント教育プログラム』金子書房。

・中央教育審議会 (2025) 『教育課程企画特別部会：論点整理』

[https://www.mext.go.jp/content/20260129-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf] (2026年3月11日最終確認)。

・遠山桂吾 (2025) 「教員の働き方改革に関する研究の全体像と残された課題」『教育論叢』第68号、pp.49-56。

・西仲則博 (2017) 「職業体験と修学旅行を結びつけた取り組みに関する一考察—地域の持続可能性を目指して—」『近畿大学教育論叢』第2号、pp.71-87。

・文部科学省 (2025) 『令和6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の概要』

[https://www.mext.go.jp/content/20251029-mxt_jidou02-100002753_2_5.pdf] (2026年3月11

日最終確認)。

・吉田琢哉・吉澤寛之 (2022) 「コミュニティ意識と学校の地域連携およびPTA活動への評価との関連」『心理学研究』93巻3号、pp. 249-255。

・Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

北方教育社同人の「佐々木昂」論(1) —戦後初期～1950年代の回想記録等から—

土屋 直人*

(2026年1月13日受付)

(2026年1月15日受理)

TSUCHIYA Naoto*

Perspectives on Kō Sasaki among Members of Hokuhō Kyōikusha (1):
An Examination of Memoirs from the Early Postwar Period to the 1950s

要 約

本稿は、戦前秋田の小学校教師・佐々木昂、そしてその教育思想の検討に関わる〈研究ノート〉の一つとして、戦前秋田の北方教育運動のなかで、当時、佐々木と教育実践研究を共にしていた北方教育社同人たちが、戦後初期から1950年末までの頃において、佐々木昂をどのように論じていたかを、諸資料を基に探ろうとするものである。本稿では特に、加藤周四郎の論考「故佐々木昂のこと」(『生活学校』1946年)、鈴木正之「佐々木昂」(『生活綴方事典』1958年)、そして成田忠久の「連載創作」作品(小説)「北方の群像」(『作文と教育』1953年)の3つの記録・論考等の一部を取り上げ、その記述の内実を検討した。彼らは戦後初期の頃、佐々木の人物像や言動の実際(実像)とその特質、その足跡や実際の姿などについて記した具体的な回想を残し、そこに追憶と哀惜を記していた。

はじめに

本稿は、戦前秋田の小学校教師・佐々木昂(さきき・こう、1906年～1944年)、そしてその教育思想(特にその「リアリズム綴方教育論」)の検討に関わる〈研究ノート〉の一つとして、戦前秋田の北方教育運動のなかで、当時、佐々木と教育実践研究を共にしていた北方教育社同人たちが、戦後において、佐々木昂の人物像や業績、その影響等についてどのように論じ、佐々木をどのように回想していたのかを、諸資料を基に探ろうとする、一連の論考の第一部である。

佐々木昂、そして佐々木の論じた「リアリズム綴方教育論」等については、既に膨大な先行研究があるが、それらの多くは、言わば研究者による研究論文からなるものであったと言える。例えば、後述の通り、佐藤広和・伊藤隆司の佐々木昂研究や、元秋田大学の戸田金一らによる一連の北方教育史研究は、貴重で重要な先行研究である⁽¹⁾。他方、「北方教育社同人」の実践展開や議論を取り上げた研究も、これまで少なからず展開されてきており、それらは大きな意義を含むものであり、本稿にとっての重要な先行研究の一部であると言える⁽²⁾。

* 岩手大学教育学部

それらの先行諸研究に学びながらも、特に佐々木昂という教育実践者・教育思想家の、人物研究や教育思想研究を、更に一層進め、深めてゆこうとする場合、研究者の視座とは異なる視点から、言わば北方教育運動の同人・運動当事者の視点から、更に佐々木昂研究を展開することが、更に試みられてよいように思われる。

その場合、一つは、言わば当時の教育実践・教育研究運動の当事者として同時代を生き、共に実践を行ってきた北方教育運動の同人たちが、その教育運動の同志であった「佐々木昂」という一人の人物をどのように捉え、どのように論じていたかに、より一層具体的に着目がなされ、検討がなされる必要があると考えられる。佐々木の人物像やその教育運動への取り組みの足跡を探ろうとする際、特に実際に、同時代に佐々木に直接接し、ともに活動していた北方教育社の同人らが、佐々木をどう見、その言動をどう捉えていたかが、これまで以上に網羅的・資料実証的に押さえられなければならないであろう。

かくして本稿に始まる一連の作業は、佐々木昂を捉える（あるいは、捉え返す）視座をあらためて一層具体的に得るべく、言わば「当事者のドキュメント」、佐々木を述懐し回顧・回想する、同人らの〈語り〉から、具体的な歴史的証言を得ることを主眼とするものである。これらの作業は、「佐々木昂研究」に関連する基礎資料の更なる精緻な整理・確認の意味で、そこに展開された言説の内容を押さえるため、佐々木昂研究の足場固めのための基礎作業の一つとして、意義のあることのように思われる。言わば、時期的には、教え子など関係者への聞き取りがもはや困難となりつつある現今、より一層、佐々木の実像に迫るため、生前の佐々木昂を知る者、秋田の地で、北方教育を遂行していった、北方教育社同人の記録に迫りたいと考える。

敗戦後において、佐々木の死後、数年～10数年の時点で、佐々木の仕事、佐々木の足跡や人となりなどを、北方教育社同人たちはどう捉え返していたか。先ず、本稿では、さしあたり、特に戦

後初期から1950年代頃の記録を対象を絞り、北方教育社同人の回想・証言を追うこととし、「北方教育同人懇話会」が結成される1961（昭和36）年6月前後以降における同人の回想記録等についての検討は、後日に別稿を期したい⁽³⁾。

『佐々木昂著作集』所収の研究論文の、「第四章 佐々木昂研究の動向と課題」のなかで、佐藤広和は、「佐々木昂研究のための主な参考文献」のリストを記しており、そこには、「当事者によるドキュメント」として、戦後初期の加藤周四郎、鈴木正之らの論考、そして「小説」として成田忠久の創作作品等が挙げられている⁽⁴⁾。

この佐藤の指摘を参考に、本稿で検討の対象とする記録としては、戦後初期、1940～50年代初頭のものを中心に、佐々木を大きく、中心的に取り上げ論及している論考として、以下の3点を取り上げたい。

- ・加藤周（加藤周四郎）「故佐々木昂のこと」（『生活学校』1946年）
- ・成田忠久「北方の群像」（『作文と教育』1953年）「連載創作」作品（小説）（の一部）
- ・鈴木正之「佐々木昂」（『生活綴方事典』1958年）

なお、これらの論考の存在については先述の通り『佐々木昂著作集』に指摘が既にあり、先行研究の中でその一部に触れられているものではあるが、その実際の記述の全体、その回想の実質の詳細が、検討の対象に据えられることは、管見の限りでは、これまでにおいてはなかったものと思われる。

本稿では、これらの戦後初期の原典を、詳細に辿ってみようとする意図から、3つの記録・論考の記述の全体を具体的に追いながら、各者が佐々木をどう論じていたかを、実証的に確かめてみたい。

なお、加えて、上掲の成田の「創作」作品、「北方の群像」は、実質的には、架空の小説と見られるものであるが、ここではいったん、そこにノンフィクション性が含まれているものと仮定して、

成田がその作品の中に、特に佐々木を登場させている部分の叙述に、触れてみることにしたい。

なお、引用文中の旧字体は新字体に改めた。引用文中の傍点は原文のまま。

1. 鈴木正之「佐々木昂」

年代的に順は逆になるが、先ず最初に、佐々木昂の略歴を概観し、確かめる意味で、鈴木正之（1909年～1990年）が、1958年に記していた文章を取り上げてみたい。

日本作文の会編『生活綴方事典』（明治図書、1958年）の「生活綴方・作文教育史」欄の項目の一つとして、「小砂丘忠義」や「千葉春雄」「木村文助」「村山俊太郎」らと並んで、「佐々木昂」の項目が設定されていた⁽⁵⁾。この「佐々木昂」の項目の執筆を担当したのは、北方教育社同人の鈴木正之であった。なお、鈴木正之は、同書と同欄の中の項目「『北方教育』＝成田忠久」も執筆していた。

鈴木正之は、1909（明治42）年8月、小樽市に生まれる。1923年4月小樽中学校に入学のち、秋田の本荘中学校に転校し二年生に編入。1928（昭和3）年3月に同校卒業、同年4月、秋田県師範学校第二部に入学（加藤周四郎と同級）。翌1929（昭和4）年3月同校卒業。同年4月、由利郡金浦小学校に赴任。1930（昭和5）年、北方教育同人となる。1941（昭和16）年、治安維持法違反容疑で検挙。

「佐々木昂」の項目を執筆した1958年当時は、秋田県由利郡前郷中学校校長・秋教組本荘由利支部副支部長であった⁽⁶⁾。

『生活綴方事典』の項目「佐々木昂」を、鈴木は先ずこう書き始めている。

「佐々木昂（ささき・たかし）一九〇六—一九四四（明治三九・昭和一九）年

【略歴】 本名太一郎。秋田県由利郡松ヶ崎村に生まれた。秋田県師範学校を卒業（大正一五年）。一九二九（昭和四）年病のため退職。一九三一（昭和六）

年復職。この退職期間中、東京日日新聞社秋田支局に勤めたりしながら「北方教育」誌上に滑川・加藤・鈴木等とともに論陣を張っていた。⁽⁷⁾

佐々木はその退職後、1929年に「時期は不明だが、東京池袋で土木建設業を営む叔父（佐々木松五郎）を頼って上京した。上京期間中に、プロレタリア文学運動の一団体である『労働芸術家連盟』の活動に参加した」とされる⁽⁸⁾。佐々木は帰郷ののち、上記の「東京日日新聞販売店主任」を経て、1930年8月に「南秋田郡土崎尋常高等小学校の代用教員として復職」していた⁽⁹⁾。

なお、佐々木の名（ペンネーム）、「昂」の読み方について、『佐々木昂著作集』では、「こう」と表記されている⁽¹⁰⁾。

そして鈴木は、その後の佐々木について、事典の「業績」欄の説明を、こう続けて記している。

【業績】 めざましい活躍は復職後、一九三三（昭和八）年よりはじまる。「北方教育」の親、成田忠久は、彼を「北方教育にとって、かけがえのない男。」といていた。鋭い頭脳、そして、生まれながらの組織者。どんな立場の仲間をも抱きこみ、そのち密な説得で行動化させる不思議な力をもっていた。「ジャーナリズムに乗るな。」と、みんなの考えと仕事の足元を支え通し、「組織こそ、ほんとうの人間をつくる。」と、いつも口にしては動き回った。リュックサックを背にドタ軍靴をはき、昭和八年は岩手へ、九年には山形・宮城・岩手と回り、翌一〇年一月、北日本国語教育連盟発足、「教育・北日本」発刊（秋田市北方教育社より）と、東北六県、新潟の結束のくさびとなった。同年八月、仙台市で開かれた北日本訓導協議会では、北方性論争の提案者となり、一二年八月には、雑誌「教育」より招かれて出京、「生活教育」座談会で、北方教育の立場を説いた。「北方教育」終刊後は、教室のなかの仕事だけでは眼前の子どもを真に生かすことなどできなくなった時代の傾斜のなかで、産業組合の教育事業と結びついたり、東北農業研究所の設立に参画したり、幅広い活動にうつった。職業行政へのテコ入れをも真剣な問題としたが、望まれて

一九四〇(昭和一五)年九月秋田職業紹介所にはいる。
(11)

鈴木は、本稿で後に見る、北方教育社主幹であった成田忠久が、佐々木のことを「北方教育にとって、かけがえのない男」と語っていたと、回想していた。それは、昭和戦前期の北方教育運動の経緯と顛末、その人間関係・人間模様の実際を考えたとき、肯けるものであろう。そして一方、同人・鈴木正之が記す、このことばのその奥底には、当事者外には計り知れない含意が流れているものとも、推察されるものである。その意味で、成田にとって佐々木が「かけがえのない男」であった、ということの含意・内実を、あらためて考えさせられる指摘でもある。

鈴木自身も、佐々木を、「鋭い頭脳、そして、生まれながらの組織者」と形容し、「どんな立場の仲間をも抱きこみ、そのち密な説得で行動化させる不思議な力をもっていた」と記していた。そして佐々木は「組織こそ、ほんとうの人間をつくる。」と、いつも口にしては動き回った。」とその言動の実相を回想していた。

鈴木はその記述の末尾を、こう記している。

同年一一月、治安維持法違反に引っかけられ検挙された。獄中で肺をやられ自宅で療養中、一九四四(昭和一九)年八月、鉄窓にある同志のひとりひとりの身を気にしながら、愛妻チヨエ、五人の愛児を残して死んだ。暴虐きわまる軍国主義は、生活綴方運動の北方の偉大な旗手の生命を、こんなふうにしてうばってしまった。(鈴木正之)⁽¹²⁾

この末尾のことばからは、同人として、その死を悼む鈴木の哀惜、寂寥と憤恨の念が窺われる。

なお、鈴木正之は、その翌年の論考「『北方教育』のころ—私ごとと中心の思い出—」(『生活指導』1959年)において、佐々木のことについて、若干の言及をしている。そこでは、「佐々木さんは『組織の中でこそ人間は育つ。』と言った。私たち教師の仲間づくりの鉄則をあらわしたものだ

が、私は、教室にもこれを実現しようと考えた。」と記している。そして、その論考の末尾では、自身が治安維持法違反で検挙されたことを述べたのち、「家に帰って終戦を迎えたら、かけがえのない『北方教育』の旗手佐々木昂さんは、獄舎で病気になる身体を自宅に横たえたまま死んでいた。私と生活勉強をやった敏郎など二十八人が、南海、北支で、帰らぬ人となっていた。」⁽¹³⁾と記して、筆を置いている。ここにも、同じ由利郡の同人教師としての佐々木への追憶が窺われる。

2. 加藤周「故佐々木昂のこと」

続いて戦後初期、おそらく戦後に最初に、ひとまとまりの佐々木の回想を記した論考といえる、加藤周四郎(1910～2001年)の論考「故佐々木昂のこと」(1946年)⁽¹⁴⁾を跡付けてみたい。

同稿は、戦後に「再刊」された『生活学校』に寄稿されたもので、加藤の論考が掲載された同号は、『生活学校』復刊後の第2号であった⁽¹⁵⁾。ちなみに、同号「編集後記」に記載の「編集同人」5名のうちの一人に、滑川道夫の名前が見られる⁽¹⁶⁾。

この稿は、同志を失ってから、その直後とも言える、昂の死から約2年後の時点で、加藤が記したものであった。なお、「加藤周」は、加藤周四郎が戦前以来、しばしば用いてきた筆名(ペンネーム)である。

加藤周四郎は、1910(明治43)年秋田市生まれ。1928(昭和3)年3月、秋田中学校を卒業後、同年4月、秋田県師範学校本科第二部入学、翌1929(昭和4)年3月卒業、同年4月、河辺郡上北手尋常高等小学校訓導。1932(昭和7)年4月、秋田県師範学校専攻科入学、翌1933(昭和8)年3月卒業後、秋田市明德小学校赴任。1936(昭和11年)4月、秋田市高等小学校に転出。1940(昭和15)年4月、県学務部職業課に転職。同年11月、治安維持法違反容疑で検挙され、約2年半の間、獄中生活を送る。1943年、福島県石川町に家族共々移住。戦後は『福島民主新聞』や、

地域タブロイド夕刊紙「町民ニュース」を発行する。2001年没。⁽¹⁷⁾

同稿を執筆当時の1946年7月頃には、農民組合運動に尽力するなか、福島県石川町で週刊『福島民主新聞』創刊していた頃であったと考えられる⁽¹⁸⁾。

加藤はその論考を、こう書き始めている。

1

北方は秋田県の由利浜の、波荒い日本海の小庵港に、彼は生れた。顔色の冴えない、それだけ鋭角的で、からだの作り全体がげやしやだつただけけれども、柔軟性と云はうか、執拗と云はうか、常にたくましい意欲を失はなかつた。

「電話と汽車——これで食欲がすゝみます。」と（秋田市高等小学校児童生活文集『齒車』第四号）ちよつぱりと子供に語つてゐる彼の言葉は、人間としても、教師としても、彼の生活を断面したそのまゝのことばであつた。文化が交通であるならば、彼の多角的な交際とあらゆる機会への積極的なタッチが、常に新しいそしてはつきりと理論づけられた「秋田北方教育」同人中のピカ一の位置をゆるがせなかつたのだらうし、そして、さういふ人によくある、いつのまにかよく読み、こなしてゐる読書人の性格をのぞくのである。⁽¹⁹⁾

顔は鋭角的で、身体は華奢。だが柔軟性も執拗さもあり、常に逞しい意欲を失わなかつた人。佐々木の人物像を、加藤はそう書き出している。「電話と汽車」で「食欲」が「すゝ」む、と子どもに語っていたところに、加藤は佐々木の「そのまま」を見ていたのであつた。なお、あるいはここに言う「食欲」とは、「文化が交通である」との点から、ある意味では、「教師として」の「多角的な交際とあらゆる機会への積極的なタッチ」という含意のあるものとして捉えられるのかもしれない。もしそうであれば、佐々木が、「電話と汽車」で「多角的な交際とあらゆる機会への積極的なタッチ」を各地の北方教師たちへと実際に進めていた様も、ここから想像される。

2

その頃（昭和四・五年）成田忠久のたゞみの赤い二階六畳の「北方教育」編輯室に出入する若い先生たちは、不精鬚の成田オヤヂをはじめ、貴公子然として、そして行儀のわるい滑川道夫や、すぐワイシャツの腕をまくり靴下を放り出したがる佐々木昂や、常にスマートな詩人小林恒二や、かく云ふ元気いつぱいの稚氣にあふれてみた私などであつた。

「綴方作品研究会」は、作文指導の文学的趣味的云々のよりあつまりから、子供たちの生活の現実を如何に処理してやるか、と云ふより切実な根本的な、教育の生活主義的基礎の確立が、強い盛り上りとなつて来てゐた。佐々木昂は、東京の、彼の言葉によれば、人生修業⁽²⁰⁾たる、土木工事現場や記者や文学青年との流れるやうな接触によつて、時代の自由主義のくるしみとたくかひを身につけて、疲れたやうな気分、秋田のものと職場へ戻つて来たばかりだつた。「北方教育」第三号（昭五・五）に「感覚形態」の小論で齒切れのよいところを示した初執筆は、実に彼らしい性格をよくあらはしてゐると、今、私は、彼を偲んでは、ほゝえみを以て読みかへしてゐる。⁽²⁰⁾

加藤はこうして、佐々木の論考「感覚形態」を、「彼らしい」と「ほゝえみを以て」読み返していたと、佐々木亡き後、2年後の1946年の論考に、記していたのであつた。

そして、彼の一年ほどの東京生活は、佐々木自身にとっては（その捉えとして）「人生修業」であつた、ということが、加藤が見聞きした事実として記されている。佐々木は、自身の東京での生活、「土木工事現場や記者や文学青年との流れるやうな接触」は、「人生修業」（の場）であつたと、実際に加藤に語っていた、その姿が想像される。

3

後輩である私のガムシヤラな物云ひを、いちども、真上から押へつけることのしなかつた彼は、たくみなすぐれた指導者であつた。

『おい祭りを見に行かうや』

『おい散歩に行かう』

とよくさそつた。気おくれする私に、『面白いぞ、人を見ると云ふやつは』とひとりで期待するやうなはづみかたをした。

『群衆はいいや、俺は人間が大好きだ』

いつも行動の中で、明朗に割り切れてゐる彼であつたが、人嫌ひのある、妙に書齋つぼの私は、なま返事をして、意味のないあそびをあそんだものであつたが、このあそびがひどく意味あるものであつた。

彼のまはりに、北方教育社の提唱し、実践する生活主義教育運動に、有能なプラスをする新人がどしどし殖えて行つたのであつた。……（後略）……⁽²¹⁾

1910年生まれの加藤は、1906年生まれの佐々木の4歳年下であつた。佐々木は、後輩でもある加藤の「ガムシヤラな物云ひを、いちども、真上から押へつけること」をしなかつた。その意味で、佐々木は「たくみなすぐれた指導者であつた。」と加藤は評している。そして期待を以て加藤を「意味のないあそび」へと誘つたとされる。佐々木の周りには人が集まる、それ程の信望が厚く、頼られる人物であつたことが、察せられる。

4

われわれの、事実の基礎の上に組織的集团的な教育を主張する、まったく自主的でそれだけ貧乏な文化グループの行き方も、昭和六年七年八年と、この国のいや応云はせぬ上からの独善偏狭な教育意識の反動の一色の中で、尚地域的な特色から、われわれの理解が社会化されて行つた。

馬ゆかんゆかんとするに雪道 昂

私は、作ること少かつた佐々木昂の句を、昭和八年五月作に見出し、深い感慨をおぼえる。

滑川道夫・澤田一彦・相澤一樹・長谷部哲朗・近藤恭太郎・關瑞臣と、句作の名家がそろひ、それに近藤益雄（長崎）〔・〕 稻村謙一（鳥取）等の同人また多くの句をよせならべてゐる中に、この句がひとつ入つてゐることの中に、彼佐々木昂の苦澁と内心のたゞかひを思ひ見るのである。⁽²²⁾

加藤は、北方教育社という「事実の基礎の上に組織的集团的な教育を主張する、まったく自主的でそれだけ貧乏な文化グループの行き方」は、「この国のいや応云はせぬ上からの独善偏狭な教育意識の反動の一色の中」にあって、次第に「尚地域的な特色から、われわれの理解が社会化されて行つた」と記している。

佐々木は、雪道に足が進まず往生し、「ゆかんゆかんとする」馬のものがきと苦闘を、佐々木は詠んでいた。加藤は、佐々木のこの一片の句作に、苦澁と〈内心の闘い〉を抱えていた、佐々木の実体を見ていた。

けれども彼は、ちつとも変わらず明るく柔かであつた。土崎第一校から、由利郡前郷校に不意転の抜擢昇給になつてからも、ほとんど毎日曜秋田に二時間も汽車にのつてやつて来た。そしてその頃(昭和九年)われわれの印刷所を持ち、「北方性教育理論」の展開で、東北地方の「北日本国語教育連盟」を作り、秋田・北方教育社の仕事の飛躍的な段階に達したむづかしい営業面で、よく成田オヤヂの相談相手となり、誰も不得手で喜ばない金策等にかけて廻つてはくどいて歩いたものだつた。

それでみて、彼の地元由利郡は、メンバー的に北教社の支柱であつた。田村修二・鈴木正之・土門退藏・佐藤忠三郎等々。佐々木昂のそれらへの認識は常に明るく過大ではあつたが、それがそれなりにいゝ影響を与へるらしかつた。

北方の、われわれの綴方教育や教育文化運動が、反動のワクの中で自我を失ひニヒルな時代的思潮にたゞようてみた若い教師の群に、新鮮な感情を投入し、起ち上らせ得たことは、むしろわれわれの予想を超えたものであつた。

佐々木昂と私は、岩手へ、宮城へ、山形へ、福島へ、よく旅をした。楽しい同志的な結ばりの旅となつた。……（後略）……⁽²³⁾

先に、鈴木正之は、成田忠久が佐々木を「北方教育にとって、かけがえのない男」と言っていたと記していたが、それは一面では、ここに加藤が

記すように、佐々木が「むづかしい営業面で、よく成田オヤヂの相談相手となり、誰も不得手で喜ばない金策等にかけて廻つてはくどいて歩いた」という意味合いも、含んでいるものとも考えられよう。

加藤は、佐々木らとともに、この時期には東北各県を廻り、1934（昭和9）年の6月には、花巻での「岩手県綴方講習会」にも赴き、「ニヒルな時代的思潮にたゞよつてみた若い教師の群に、新鮮な感情を投入」するかのようになり、岩手に「炬火」を広げていた⁽²⁴⁾。そこでの佐々木の実践報告や議論の内容は、当時佐々木が論じていた「リアリズム綴方教育論」を含むものであった。それは、ここに加藤が言う「北方教育理論」の内実の一部をなしていたと言えるであろう。

5

私が、秋田市高等小学校の仕事から、県の職業指導の仕事に抜ける時、私の仕事をつぎ、北方教育イズムの全県の実践主体の学校とする見透しのもとに、一切をやつてもらふ条件を作り、佐々木昂は秋田へ出て来た。

全県的な期待は大きかつた。しかし、支那事変と云ふのつびきならぬ戦争を引きおこしその無理なもつて行き方を、そのまま教育に押しつけて来た反動の潮流は、北方の片隅の一小学校の教員室をもひたし、彼の生き抜きを困難にして行つた。

度々の連絡で、私は前任校を訪ねたりした。

八月の酷暑の昼過ぎ、自転車の上に彼の愛児昂君をのせて、県庁に私を訪ねた彼は、遂に、私と共に、新しい役人の仕事につく決意を、転換しなければならぬ苦衷を語るのであつた。私は、大政翼賛運動と名うたれた或る革新の氣勢に、県の仕事に明るい期待をもてたし、児童の生活に政治的にタッチして行く大事な仕事の性格を見てゐた。

かうして、佐々木昂は、私と同じ仕事を同じ職場でやることになつた。すべてはこれからであつた。成田忠久オヤヂが、生活問題で上京し、モナス入りをしてから後の「北方教育」運動は、われわれが建直さなければならなかつた。正しい仕事は、益々そ

の必要性を、歴史の流れによつて、きびしく要求されてゐると思ふことに変りはなかつた。

印刷・出版活動の資金と方途を失つたわれわれは、新聞社や産業組合や等との積極的協力によつて、より実質的な集会と文化運動をなし得てみた。佐々木昂は、この間、岩波の「教育」教育科学運動特集（第七巻第十号昭和十四年十月）に「秋田の北方教育運動」の歴史を報告した。彼以外に、最もよく「北方教育運動」を知れるものはない筈である。⁽²⁵⁾

加藤は教師を辞め、職業指導に移っていた。そのあとに、「支那事変と云ふのつびきならぬ戦争を引きおこしその無理なもつて行き方を、そのまま教育に押しつけて来た反動の潮流」が、佐々木の「生き抜きを困難にして行つた」なか、その佐々木は職業指導の道に進んだ。その転換への決意、「苦衷」とは、如何なるものであつたらうか。

6

昭和十五年十一月二十日、われわれは一斉に検挙され、事後三年に亙る長期間殆んど取調べることもない状態のまゝ、拘留された。われわれの生活綴方教育運動が、自由主義的人民戦線運動にプラスするものとの治安維持法適用のためであつた。

私が、見違へるやうにやせた佐々木昂の寝台の病氣すがたに会つたのは、昭和十八年の春であつた。自由の身とは云ひ、物云ふことも動いてあるくこともまゝならぬ私の身で、対質質問に起たせられたのである。胸を病み保釈となり出獄し、今、『やあ、丈夫でよかつた。俺は腰がいたくて仕様ないだけだ。大丈夫だ。君と二人でなら、どんな仕事もまた出来るよ。』と云つてくれる佐々木昂に、『うん、何も心配せず、信じて、一日も早くよくなつてくれ。そして俺の山へやつて来い。家族みんなつれて、福島の方でくらさう。』とだけが云ひ得る言葉の全部であつた。

二人は奥さんの心づくしの、白魚の貝焼にサシビロ〔*うるい…引用者註〕を入れて、飯を食つた。彼は必ずよくなると云ひ、私は必ず山へ来いと云ふた。⁽²⁶⁾

出獄したが身体を蝕まれていた佐々木は、加藤に「必ずよくなる」と語り、加藤は福島行きを、福島で共に暮らすことを「必ず山へ来い」と誘っていた。加藤は佐々木と、身体の回復と福島行きの約束を交わしていたのであった。

佐々木太一郎君こと、昂さんの死んだのはそれから数ヶ月後の八月末日である。

われわれ旧北方教育同人は、全秋田教員組合結成大会の日、さゝやかな追悼会を持つただけに過ぎない。が、佐々木昂は、今や明らかにひらけたる、ほんたうの民主主義教育の方向と共に生きてゐる。

彼が雑誌「北方教育」に連載した本格的理論である「綴方リアリズム論」に歪曲した犯罪構成のワクを持つてしめつけて来た検察当局に対し、しひて云へば、支那老荘の虚無のイデオロギー『もつと分りやすく申しますと、朝に道を知れば夕に死すとも可なりイデオロギーとなりませう。』と答へたその涼味に、彼の面目躍如たるものあることを、私はこゝろよく思ひ起すことが多いのである。

(昭二一・七・二〇)⁽²⁷⁾

この加藤の言う「涼味」には、同人以外の部外者からはおよそ、容易に計り知れない深い意味あいがあるものように思われる。佐々木から聞いた、「検察当局」へ佐々木が投げたそのことばに、加藤は佐々木の「面目躍如」を見ていた。

「全秋田教員組合結成大会の日」は、1946年の5月5日のことであつたとされる⁽²⁸⁾。

加藤は、戦時下公権力・官憲の弾圧に命を落とした佐々木は、戦後に拓けた「ほんたうの民主主義教育の方向と共に生きてゐる」のだと、あたかも自分に言い聞かせるように、記していた。佐々木は、いまもここに「生きてゐる」のだと、加藤は戦後初期、考えようとしていたのであった。

かくして、この加藤の論考は、佐々木昂の亡き後、その死から約2年後における、追憶の回想記であつた。それはまた、同時代に闘い、共に生きてきた「同志」の一人からの、篤く率直な敬意と賛辞を含む、佐々木への追悼の文章でもあつたと

も言える。

こうして、佐々木を偲ぶ、哀悼を述べる加藤の記録が、敗戦翌年の『生活学校』に掲載されていたことは、その叙述内容からして、「佐々木昂研究」にかかわる、一つの歴史的事実として、確かめておくことは重要なことであろう。

佐々木の死から2年、癒えない傷、佐々木を想起する作業から加藤が記し、求めたもの、それは、この加藤の論考から推察すれば、天皇制国家体制下の北方教育運動の果たしえなかったものへの追慕と、佐々木を失った痛恨、また戦後民主教育への希望であつたと、考えられる。

3. 成田忠久「北方の群像」(創作)

次に、成田忠久の「連載創作」である「北方の群像」の一部を、詳しく参照、検討してみたい。

同稿は、日本作文の会編『作文と教育』の1953年1・2月合併号に掲載されている⁽²⁹⁾。なお、この時期は、岐阜県の恵那で開かれた第1回「作文教育全国協議会」(1952年8月1～3日)から約半年後の頃であり、戦後における生活綴方復興の動きが高まりつつあつた時期であつた。

成田忠久(1897～1960年。旧姓・加藤)は、1897(明治30)年に秋田県南秋田郡北浦町に生まれる。父母の死により母の生家のある山本郡八竜町(当時、鶴川村)にて暮らす。1916(大正5年)年、養子縁組し成田姓となる。通信省通信技術講習所を卒業して、秋田郵便局に勤務する。電信兵として中国に出征後、1921(大正10)年2月、浜田尋常高等小学校代用教員となる。1925(大正14年)年、同小学校を退職、秋田市で豆腐製造業を始める。1929(昭和4)年6月、北方教育社を創立、『草かご』(『北方文選』)を創刊。翌1930(昭和5)年2月、雑誌『北方教育』を創刊。1933(昭和8)年、秋田市で北方教育第一回教育講習会を開催。1938(昭和13)年、経済的破産に陥り、一家を挙げて上京。戦後は、1952年、平凡社編集部に入社、『綴方風土記』を編集。1958年、『図解による新日本地理』全15巻を出版⁽³⁰⁾。

同稿（連載第一回）の末尾には、「筆者は往時の『北方教育』主宰、現在、平凡社・『綴方風土記』編集部勤務」⁽³¹⁾とある。

成田は、この「連載創作」の第1回、その小説の冒頭部、「《1》小がにの足おと」の箇所、佐々木を登場させている。成田がその「創作」作品に、佐々木を登場させて、語ろうとしていたものとは何であったろうか。

《1》小がにの足おと

汽車が、砂丘につらなる松山のトンネルをでると、急に磯の春「[香]か…引用者註」が車窓からひろがって来た。——もう、すぐ、羽越線の下浜駅である。長い初夏の日もすっかり暮れて、日本海の波がしらがほの白く見える。

下浜駅におりた私は、駅の前からまっすぐに、海水浴場へおりの坂道と直角にのびている村落への道に足をむけた。

道の両がわにむらがついてさいている浜昼顔の花が、うす黄いろく浮かんで、宵の風にゆれている。

ぼそつ、ぼそつ、と、あるきにくいこの砂道を、二丁ほどいくと右がわに農家があって、そのすじむかいの木羽葺の家が、これからたずねようとする、新婚まもない佐々木昂の間借りしている家である。

佐々木のへやは、玄関からつづく右手のろうかをいった奥の八畳であるが、植込みの庭に面しているのに、障子をあげればなしにしているので、道路からまる見えに見える。⁽³²⁾

佐々木が「今野チヨエと結婚」したのは「1932年4月9日」のこととされる⁽³³⁾。佐々木はその当時、秋田市街から西北の、土崎尋常高等小学校に勤めていた。

由利郡下浜村（現・秋田市）は、秋田の市街地から海沿いを南側に行ったところにある。

成田忠久・北方教育運動を主な題材とした、高井有一の小説『真実の学校』の「四章 日暮の汽笛」の冒頭、佐々木がその母校、由利郡の松ヶ崎小学校に勤めていた田村修二に会いに行った場面、こう書かれてある。「松ヶ崎小学校は、子供の頃

の彼が通った学校であるが、今はそこにチヨエが勤めてゐるのであつた。その年の春に結婚した彼とチヨエとは、秋田市郊外の下浜に下宿し、そこから彼は北の土浦へ、チヨエは南の松ヶ崎へ通つてみた。」⁽³⁴⁾

成田は、小説をこのような情景・状況描写から始め、成田が下浜に暮らす佐々木に会いに行く場面を描いている。そして続けて、「佐々木」を登場させている。

百ワットくらいの電球をつけているのじゃないかとおもわれるほどあかるい光が、植込みの緑にながれていて、浴衣を肩ぬぎした佐々木が、座敷のまん中で、細君と顔をつきあわせるようにして、何かをのぞいている。

何をしているのだろうと、おもわず立ちどまって背のびしてみると、のぞいているのは洗面器なのだ。座敷のまん中に洗面器をおいて、中に何がはいっているかわからぬが、のぞきこんでいる顔を佐々木があげて、細君の顔を見ながらにやにや笑うと、細君もにこやかにほおえむ。

「おーい。」と、声をかけた。

びっくりして顔をあげた二人は、宵闇をすかして垣根のほうに目をうつしたが、そこに、私がつっ立っているのをぼんやり見つけると、佐々木は、例の人なつつこい目を眼鏡の奥に細めて、「やあ！」と、いって笑った。

私は、玄関を通らずに、庭づたいにへやにさがりこむと、まず、その洗面器の中をのぞきこんだ。と、なんとそれは、褐色の一センチとちょっと位の小蟹が、二、三匹ほどうごめいているのだ。あきれて私が顔をあげると、佐々木は、

「そーら、音をきいてごらん、実にいい」と、いった。

私は無言のまま、また洗面器に目をうつした。なるほど、じいっと耳をすますと、つるつるした洗面器の中を、這いまわる小蟹の蹠音がかきこそと軽く聞える。しかも多様でかすかな音の交錯が、じつに美しいのである。

私は、まだ知らなかったちいさな世界が、みごとに、調和した自然をつくっているのにびっくりした。

……なるほど、これはいい。——

「きみ、これは行動学の実験として、簡単に見送るわけにいかんな」

「そうなんだ。……刺激を与えとだね。——何らかのかたちにおいて反応するのが事実である。と、いうだけではつまらないよ。……愚劣だね。問題は、その反応が、作品として提出された場合、考えなければならぬ問題がでてくる。」

……（中略）……

「ともかく、いいものを見せてもらったよ。実にいい。……小蟹が無意識でする演奏のすばらしさには、おどろいた。」

「無意識か、……」こう、つぶやくようにいって、急に、むずかしい顔になった彼は、

「すばらしい表現というものは、意識的でもないし、目的的でもない」と、ぼつんといった。⁽³⁵⁾

成田は、佐々木に、「問題は、その反応が、作品として提出された場合、考えなければならぬ問題がでてくる。」「無意識か、……」「すばらしい表現というものは、意識的でもないし、目的的でもない」と語らしめている。ここには、成田が、佐々木が言う「生活と表現の問題」、そして「無」のことを、記そうとする意識が仄見える。ここには、佐々木が言う「無」、そして「個のリアリテ」の概念などへの、理解の糸口が含まれているとも言えるように思われる。

「小蟹の蹺音」の場面に続いて、話はこう展開する。

「そういうことだ。——きみ、“文芸”の創刊号を見たかね。」

「まだ見てないね。……こんどの土曜に秋田へでたら、買おうとおもっている。」

「買わんでいいよ。ぼくはすっかり読んだからあげよう。あの中にね、峰専治の、“母の手紙”という小説があるんだ。これは、年とった母親のかいた金釘流の手紙をうまく収録したものだがね。この老母の手紙が、実におもしろいんだ。手紙という文を書く意識が、まったくないんだね。文表現という意識がすつ

かり脱落して、ただ、いちずに、かわいいむすこに話しかけているんだ。文としての機構はゼロだが、表現としては実にすばらしい。……さてよ——一部を手帖に、メモしたはずだ。」

私は、ポケットからたばこといっしょに、手帖をとりだして、めくった。

「読むよ。七月十日、——ええと。……この七月十日というのはね、七月十日にきた手紙という、見だしのいみだよ。

電車ちんとして七十銭入り。

宝田様へおくやみ二行キ申上ル、コトバ

時候ノあいさつしてから

××様ニハ

御養生も相かなわず、おはやい御志きよニテ、さぞ御しゅしょのだん、御さし申上ます。

と、ゆいなされ。

又、カヘリニハ、御中陰を大切ニ、と、ゆうてカヘリなされ。……まあ、こんな調子だ。」

「聞いただけではわからんよ。どれ、どれ、ちょっと見せてくれ。」

彼はこういって、私から手帖をとりあげた。

「ゆかいだね。……ふむ、なるほど——ところで、こういうものをかたくなな国語教師に見せたら、どういうだろうね。」

「そうだなあ、——文章はいみの伝達である。したがって、表現される文章は、文としての的確なものなければならない。これは筆者の、表現という働きが、孤独的なものであるがゆえ、普遍的価値づけはでき得ないのである。」

「あっはっはっ。」

「笑うなよ。——みなさん、かたかなと平がなをませたり、文に連絡がなかったり、文語と国語を、ごちゃにしたりしているこんな文は書いてはいけません。みなさんは、正しい文のかきかた、手紙の作法などをよくべんきょうして、こんなわらわれるような手紙を書かぬことです。」

「ふ、ふ、ふ、……」佐々木は、にがいふくみ笑いをして、油気のない長髪をかきあげながら、

「連中は、切り捨てるからなあ。……」と、いった。⁽³⁶⁾

ここに成田が記す、峰専治「小説 母の手紙」は、雑誌『文藝』（改造社版）の創刊号（1933・昭和8年11月）に、実際に掲載されているものであった⁽³⁷⁾。

成田は、「私」に、「手紙という文を書く意識が、まったくないんだね。文表現という意識がすっかり脱落して、ただ、いちずに、かわいいむすこに話しかけているんだ。文としての機構はゼロだが、表現としては実にすばらしい。」と語らせている。そして、成田は、佐々木に、「連中は、切り捨てるからなあ……」と語らしめている。

ここには、子どもに「こんな文は書いてはいけません」と言って、「無」や「リアリテ」を切り捨てる、「かたくなな国語教師」らの文章表現指導論への批判意識のようなものが、含まれているように考えられる。ここにも、佐々木が論じていた「生活と表現」の問題が、投げかけられているとも読み取ることができる。

成田は、こう続ける。

勝手元につづく戸があいて、さっと涼しい風に送りこまれるように、細君が、みずみずしいまくわりをもった鉢と、ビールをのせたお盆を持って出てきた。

— うれしい初夏の夜である。あけくれ街の騒音のなかにくらしている私には、この、閑寂そのものである漁村のひとつときに、すくわれるおもいをするのであった。

「あぁいいなあ……。久しぶりにビールのみたり泡立ちの……ひとつひとつのなつかしきかな、か。」

佐々木は、まくわりの黄色い皮を、ながながとむいている細君と顔を見あわせて、にや、にや、笑った。

「ひとつ、ひとつの、なつかしきかな、か。——この春、上京したときにね、滑川に寄ったよ。やつ、家を建てたんだ。むさし野の麦畑のつづく一角にね。まだ、柱建てしたばかりだったが——この立体を、風ふき通り、だつてさ。」

「なるほど、——この立体を風吹きとおりに、か。わかるかね。……この立体を、風吹きとおりに……気持ち

がよくわかる。」

「文字にあらわれていないが、無のリアリテイが、そくそくと表現されているね。」

「無のリアリテイか。——おもしろいことばだ。あんたらしい熟語だね。」⁽³⁸⁾

「文字にあらわれていない」が、そこに「そくそくと表現」されている、「無のリアリテイ」。ここに成田が記す、「無のリアリテイ」は、佐々木が実際に、北方教育社の機関誌『北方教育』で論じていた「個のリアリテ」という概念を想起させる⁽³⁹⁾。成田はこの創作のなかで、「無のリアリテイ」について、「おもしろいことばだ。あんたらしい熟語だね。」と当時の思いを語らしめているようにも読める。そこには佐々木を回想し、佐々木のリアリズム綴方教育論を述懐する、成田の心もちが表れているとも、考えられる。

そして、ここに記す「滑川」とは、秋田を出て東京の成蹊小学校に行った、滑川道夫のことと考えてよいであろう。滑川の東京行きは、1932（昭和7）年4月のことであった。「この立体を、風吹きとおりに……気持ちがよくわかる。」滑川を失った北方教育社の寂寥、そしてその頃抱えていた成田自身の喪失感を、窺わせる部分である。

「ぼくはね、つぎの“北方教育”にリアリズム綴方教育論をかきたいとおもっている。」

「それはいいだろう。」

「しかし、あんたともっと話合って、反省して書きたい。」

「反省される話合いができるかどうかわからんが、それはぼくにとって、いい勉強になるなあ。」

「だいたい構想はできているんだが、——まだ、不安な点があるんだよ。それを話合ってみたいとおもう。……ぼくはね。さいきん、つづくプロレタリア文学の味気なさを感じている。」

「そうか。……それはこうじゃないかな。多くのだね、多くのプロレタリア文学は、人間をただ客観的にとらえようとする傾向がある。だから、人間を喪失してしまったんだ。反対にだね、反対に人間を主体的

にのみ追求した文学は、人間を分解してしまった。」
「そういうことだ。はっきりいったね。ぼくはそこで、どっちもだね〔、〕どっちも人間のとらえ方に対して、彼らは、心理的、または社会的には見ているが、それが、運動的、流動的にしか見ていない点を指摘したいとおもうんだよ。いちばんだいじな、人間のせおっている歴史性を見おとしているんだ。歴史性は、客観的なものでもないし、主体的なものでもない。客観と主体のつながりにおいて、歴史は進められているんじゃないか。」

「いい問題だ。こんどの土曜の研究会に、それをひとつ、議題にしようじゃないか。」

「ありがたいな。それが、リアリズム綴方教育論のバックボーンになるんだよ。たたかれてもらおうや。」

彼はこういって、まくわうりを器用に、親指と人さし指でつまみ、口の中へほうりこんだ。

もう、終列車の時刻にちかくなったろう。闇の静けさがいちだんと深まって、初夏だとい〔う〕のにこの海浜の草むらからは、わびしい虫の音がながれていた。⁽⁴⁰⁾

こうして、言わば、この成田の創作連載そのものが、佐々木は実際に『北方教育』に展開した「リアリズム綴方教育論」の「バックボーン」を示唆する内容となっていることを、この創作連載の冒頭は、語っているとも読めるであろう。実際にも、この時期、「成田忠久の提案によって土曜会（作品研究会）が毎週一回開かれた」⁽⁴¹⁾とされている。

こうして、成田の連載創作の冒頭は、一見、ある意味では、その成田自身の夢の中、空想の創作のようにも、あるいは現実・実際のことを記している回想記のようにも、捉えられるものであった。何れにせよ、生前の佐々木を想起しながら、佐々木との対話を物語のなかで再現し、創作作品として、想像と想起をふくめて、佐々木への追憶を記しているかのような記述であった。

また他方で、成田は小説の中で、佐々木の教育思想を描こうとしていたであろうことは、その叙述内容の実質から、推察される。そこには、成田が、生前に佐々木が論じ、語っていた、表現にリアル

を見ず、「無」のなかに潜むリアリテを「切り捨てる」、形式的な文章表現指導のみを重んずる者たちへの批判意識を、（あるいは、成田が成り代わって）書こうとしていたようにも見える側面があったとも、捉えることが出来よう。この創作作品で成田忠久が記していた「無のリアリテイ」は、佐々木が『北方教育』の連載論考で展開した「無」「真我」の概念、「個のリアリテ」の概念を彷彿とさせるものであった。

おわりに

本稿では戦後初期～1950年代の佐々木を回想する論考等の3点を取り上げ、その記述の内実を検討した。

北方教育社同人たちは、戦後初期の頃、佐々木昂を詳細に回想した論考等において、彼の人物像や業績、その足跡や言動、実際の姿などについて具体的な追憶の記録を残していた。

その記述からは、北方教育運動を共にしてきた同人として、佐々木に同行した同人として見た、佐々木の実像、「同人・佐々木昂」観が、各々に哀惜のうちに表され、具体的に浮かび上がってきっていたものであった。

本稿で参照した論考等は、おおよそ佐々木の死後数年の回想である故、追悼的な性格を内包する追想の部分があり、そこには、彼ら同人らが抱いていた、佐々木への哀惜が、示されていた。

鈴木正之は、「暴虐きまわる軍国主義は、生活綴方運動の北方の偉大な旗手の生命を、こんなふうにしてうばってしまった。」と、佐々木の生命を奪った軍国主義の暴虐への憤恨、佐々木を失った寂寥との念を、『生活綴方事典』の項目のなかで記していた。

加藤周四郎は、敗戦の翌年、佐々木の死から約2年後において、死ぬ前の瘦身の佐々木と「必ずよくなる」「必ず山へ来い」と約束を言い交わしていたことを想起し、末尾で、「佐々木昂は、今や明らかにひらけたる、ほんたうの民主主義教育の方向と共に生きてゐる。」と、自らに言い聞か

せるが如く、書き記していた。

成田忠久は、その創作作品のなかで、佐々木の家への訪問を回想・夢想し、往時の佐々木を想起し対話を記しながら、「無のリアリテイ」など佐々木の綴方思想の断片を作品に込めて表現していた。

これら残された論考のなかの叙述（語り）は、日本の教育実践史の一面面を語る貴重な証言記録資料、歴史的証言とも言うべきものであり、その意味では、それらは、北方教育運動の遺産の継承を念頭に置く者への、遺言の一つでもあったとも捉えられる。

戦後において、北方教育社同人らが、その教育実践運動に携わった当事者として、同人として佐々木昂をどう見、どう捉えていたか。現時点で、恐らく未見・未発掘の資料・証言も多くあろうと推察されるが、本稿ではさしあたり、戦後初期の同人、鈴木、加藤と成田の残した記述の検討作業を前に進めようと、既に公刊された雑誌論考等に着眼し、そこで同人らが佐々木をどう論じていたのかを、探ろうとしてきた。それは佐々木をめぐる同人たちの言説の展開を、一層精緻に整理することを試みる作業の第一歩でもあったと言い得る。

彼ら北方教育社同人たちが、佐々木について、言い遺したことから、佐々木の像をつなぐこと。佐々木の言動の事実を語っているその証言記録そのものを厳密に辿り、その指摘の詳細を確かめておくこと。これらの作業は、今後の北方教育（北方性教育）運動の研究への示唆を確かめる意味合いを、含み持っている。またそれらは、既往の佐々木昂研究が示唆するものを、改めて意味づけ返し、捉えなおす視点を、見定め確かめる作業ともなり得ると考えられる。

おわりに、今後に残された課題として、具体的に、その幾つかを指摘しておきたい。

先ず、本稿で扱った時期の次の時期、1960年代から1970年代頃にかけての、田村修二、鈴木正之や滑川道夫、関瑞臣、花岡泰雲らの当事者・関係者、同人の記録・論考等を主な対象とし、更に続けて北方教育社同人の佐々木論を詳細に検討していきたい。具体的には、例えば、以下の論考・

記録等を対象とし、検討を進めていく予定である。

- ・田村修二「〈私の歩んだ生活指導の道 19〉 佐々木昂と私の生活指導の道」（全国生活指導研究協議会編『生活指導』第19号、1961年2月）。
- ・北方教育懇話会編『秋田の北方教育史』（秋田県教職員組合発行、1964年）。
- ・鈴木正之「北方教育社のころ」〔1〕～〔10〕（連載）（教育科学研究会編『教育』No.232～No.241、1969年2月～11月）（『鈴木正之北方教育著作集』由利印刷、1992年、所収）。
- ・滑川道夫「『北方教育』創刊前後（8回連載）」（『国語の教育』1970年9月～1971年4月）（北方教育同人懇話会編『北方教育一実践と証言一』東京法令出版、1979年、所収）。
- ・北方教育同人懇話会の機関誌『北教』所収の諸論考（例えば、『北教』第8号（1971年5月）、同第12号（1972年9月）など）。

その他、北方教育社同人が残したであろう、個人の回想記・回想録、論考、同人誌の記録など、佐々木昂に関する資料について、何らかのかたちで、少しでも何らかの新たな関連資料の発掘を進めることを試みたい。

なお、以後において、同時代的な観点から、成田忠久監修、戸田金一ほか編著『手紙で綴る北方教育の歴史』（教育史料出版会、1999年）も検討対象の視野に入れたい。また、高井有一の小説『真実の学校』（新潮社、1980年）は、北方教育同人たちの証言等を参照して（それらを基に）書かれたと推察される、ノンフィクション的な作品であるとも考えられる。こうした同人らの証言が参考にされた創作作品・小説等の検討という側面からの検討も、視野に入れたい。

それらは、戦後東北における民間教育研究運動、特に「北方教育運動の遺産の継承」を標榜してきた戦後における東北民教研運動の前史として、歴史に記しておくべき内容の一つにもなるものであろうと思われる。

*本稿は、JSPS 科研費 22K02251 の助成を受けたもので

ある。

註

(1) 例えば、佐藤広和・伊藤隆司編『佐々木昂著作集（全一卷）』（無明舎出版、1982年）に所収の、佐藤広和、伊藤隆司の両氏の研究論文、また、戸田金一『秋田県教育史 北方教育編』（みしま書房、1979年）、佐藤広和『子どものなかの未来をつかむー生活表現と教育ー』（文理閣、2023年）、等々。

(2) 北方教育社同人に着目した先行諸研究には、例えば、中内敏夫「1930年代の地方教育現場に形成された教育学方法意識についてー北方教育社同人のばあいー」（日本教育学会編『教育学研究』第40巻第4号、1973年）、小田嶋悟「北方教育社同人の実践と教育観ー秋田県由利郡同人の実践と『生活台』についてー」（明星大学教育学研究室『教育学研究紀要』第11号、1996年）、小田嶋悟「『北方教育社』同人田村修二の実践と学級経営についての研究」（『明星大学研究紀要（日本文学部・言語文化学科）』第13号、2016年）、田淵久美子「児童期における生活の『認識と表現』の教育的意義ー北方教育社同人による生活詩の実践ー」（活水女子大学『活水論文集 健康生活学部編』第53集、2021年）などがある。なお、拙稿「1935年前後における北方教育運動の一断面ー吉田農の一論稿からー」（岩手大学教育学部社会科教育科編『岩手大学文化論叢』第7・8輯、2009年）もあわせて参照されたい。

(3) なお、北方教育同人懇話会編『北方教育ー実践と証言ー』（東京法令出版、1979年）、北方教育同人懇話会編『北方教育ー戦後の軌跡ー』（秋田文化出版社、1985年）、参照。

(4) 佐藤広和「第四章 佐々木昂研究の動向と課題」（前掲、『佐々木昂著作集』所収）355-356頁。なお、鈴木貞雄「改題」（『北方教育』復刻版（全3巻）、近代日本教育資料叢書史料編2、宣文堂書店出版部、1970年、所収）の「第三章 雑誌『北方教育』の研究文献紹介」には、「運動参加者による記録」の文献一覧が掲載されており、その戦後初期の部分（28-30頁）もあわせて参照した。

(5) 鈴木正之「佐々木昂」（日本作文の会編『生活綴方事典』明治図書、1958年9月発行、所収）。

(6) 「鈴木正之北方教育著作集」編集刊行委員会編『鈴木正之北方教育著作集』（由利印刷、1992年4月発行）巻末

所収の略年表「鈴木正之・生涯と著作」（371-397頁）、参照。

(7) 鈴木、前掲「佐々木昂」588頁。

(8) 「佐々木昂著作年譜」（前掲、『佐々木昂著作集』所収）369頁。なお、鈴木貞雄「佐々木昂」（民間教育史料研究会・大田堯・中内敏夫編『民間教育史研究事典』評論社、1976年、所収）367頁、参照。

(9) 同上、「佐々木昂著作年譜」、370頁。

(10) 伊藤隆司「第一章 佐々木昂の人と行動」（『佐々木昂著作集』所収）277頁及び279頁。

(11) 鈴木、前掲「佐々木昂」588-589頁。

(12) 鈴木、前掲「佐々木昂」589頁。

(13) 鈴木正之「〈私が歩んだ生活指導の道〉『北方教育』のころー私ごと中心の思い出ー」（『生活指導』No.4、1959年11月）、76-77頁。

(14) 加藤周「故佐々木昂のこと」（『生活学校』Vol.1 No.2、1946（昭和21）年11月・12月合併号、1946年11月1日発行）33-35頁。

(15) なお、戦後における『生活学校』の「再刊」への経緯等については、中野光「解説『生活学校』」（『戦前・戦後生活学校 X』教育史料出版会、1980年、所収）64-71参照。

(16) 「編集後記」（『生活学校』Vol.1 No.2、1946年11月）64頁。

(17) 北方教育研究会編集委員会編『送る言葉の断片ー加藤周四郎先生の思い出：逝去13年記念ー』（北方教育研究会、2014年。秋田大学附属中央図書館所蔵）。なお、鈴木貞雄「加藤周四郎」（前掲、『民間教育史研究事典』所収）351頁、加藤周四郎『わが北方教育の道ーある生活綴方教師の昭和史ー』（無明舎出版、1979年）、戸田金一『北方教育研究ノートー加藤周四郎における思想と実践ー（改訂版）』（みしま書房、1979年）、戸田金一『真実の先生ー北方教育の魂 加藤周四郎物語ー』（教育史料出版会、1994年）、等々、参照。

(18) 加藤周四郎『東北のある村にてーある生活綴方教師の戦後史物語ー』（ローカル・ジャーナル社、1978年）、参照。

(19) 前掲、加藤周「故佐々木昂のこと」33頁。

(20) 同上。

- (21) 同上。
- (22) 前掲、加藤周「故佐々木昂のこと」34頁。
- (23) 同上。
- (24) 関連して、拙稿「岩手県綴方講習会と佐々木昂—『秋田魁新報』寄稿連載論考『岩手の教育』から—」（『岩手大学教育学部研究年報』第85巻、2026年）を参照されたい。
- (25) 前掲、加藤周「故佐々木昂のこと」34-35頁。
- (26) 前掲、加藤周「故佐々木昂のこと」35頁。
- (27) 同上。
- (28) 「北方教育年表（戦後）」（北方教育同人懇話会編『北方教育—戦後の軌跡—』秋田文化出版社、1985年、所収）278頁。
- (29) 成田忠久「北方の群像（連載 創作 第一回）」（日本作文の会編『作文と教育』No.14、1953年1・2月合併号）40-46頁。なお、この連載は、同号から6回続くも、それは「未完」に終わっている。
- (30) 鈴木正之「『北方教育』＝成田忠久」（日本作文の会編『生活綴方事典』明治図書、1958年9月発行、所収）580頁、滑川道夫「成田忠久氏の略歴と業績」（日本作文の会編『作文と教育』第11巻第13号、1960年12月）、滑川道夫「成田忠久さんをしのんで 略歴と業績」（教育科学研究全国連絡協議会編『教育』No.122、1960年12月）、戸田金一「北方教育年表」（北方教育同人懇話会編『北方教育—実践と証言—』東京法令出版、1979年、所収）263-278頁、滑川道夫「『北方教育』創刊前後」（同上書、所収）23-33頁、戸田金一『秋田県教育史 北方教育編』（みしま書房、1979年）（特に「第一章 教職の成田忠久」「第二章 出版の成田忠久」、参照。なお、戸田金一「成田忠久と北方教育社経営」（『秋田大学教育学部研究紀要（教育科学）』第34巻、1984年）、吉沢久美子『父 成田忠久と私』（私家版、1989年3月）、参照。
- (31) 成田、前掲「北方の群像（連載 創作 第一回）」46頁。
- (32) 成田、前掲「北方の群像」40頁。
- (33) 「佐々木昂著作年譜」（前掲、『佐々木昂著作集』所収）371頁。
- (34) 高井有一（小説）『真実の学校』（新潮社、1980年）114頁。なお、この高井の小説『真実の学校』の中には、成田が下浜の佐々木夫妻の下宿に訪ねて行った場面が記されており、金盥の中の蟹をのぞき込む二人と成田とを描写している箇所がある（高井、前掲『真実の学校』203-204頁）。
- (35) 成田、前掲「北方の群像」40-41頁。
- (36) 成田、前掲「北方の群像」41-42頁。
- (37) 峰専治「小説 母の手紙」（『文藝』（改造社版）第1巻第1号、1933・昭和8年11月1日発行）。
- (38) 成田、前掲「北方の群像」42頁。
- (39) 佐々木昂の「個のリアリテ」概念については、例えば、佐々木昂「リアリズム綴方教育序論」（北方教育社編『北方教育』第13号、1934年1月）、佐々木昂「リアリズム綴方教育論（二）」（『北方教育』第14号、1934年8月）等、参照。なお、関連して、拙稿「『子ども理解』の視座としての『個のリアリテ』—佐々木昂の『リアリズム綴方教育論』から—」（日本臨床教育学会編『臨床教育学研究』第14号、2026年）を参照されたい。
- (40) 成田、前掲「北方の群像」42-43頁。
- (41) 「佐々木昂著作年譜」（前掲、『佐々木昂著作集』所収）371頁。

保育所や幼稚園、認定こども園での保育・教育の質向上において 求められる資質能力と研修の実態

— A県の保育所、幼稚園等への実施状況調査を踏まえて —

鈴木 久米男*

(令和8年1月13日受付)

(令和8年1月15日受理)

SUZUKI Kumeo

Required Competencies and Training Practices for Improving the Quality of
Care and Education in Nursery Schools, Kindergartens, and Certified Childcare Centers:
Findings from a Survey in Prefecture A.

要 約

本研究の目的は、保育所や幼稚園、認定こども園の園外研修の実態を把握し、それぞれの施設の特色や違いを明らかにすることである。本研究のまとめの第一は、園等としての保育者の資質能力の現状認識であり、園等における保育者に求める資質能力として、幼児理解や危機管理、到達状況として使命感・熱意や危機管理とされていた。第二は、園等における保育・教育の質向上の観点であり、保育者の資質向上を実現するための研修の充実及び協働の促進のための情報共有とされた。第三は、保育者が受講している園外研修の実施についてであり、育成指標に基づいた研修プログラムの構築が必要となる。第四は、保育者としての学びにおいて、研修は園内研修と園外研修さらに自己課題に基づいた研修の三者が関係性を保ちながら実施される。研修の実施において、管理職による支援を受けながら自己成長を促すために、育成指標を踏まえた研修システムが構築される必要がある。

1 はじめに

本研究の目的は、保育所や幼稚園、認定こども園の園外研修の実態を把握し、それぞれの施設の特色や違いを明らかにすることである。

本研究の目的を設定した理由の一つ目は幼児期教育の質向上が求められていることがある。現代の子どもに求められる資質能力として、21世紀型スキルとされている。このことを踏まえて学校教育において生きる力の育成として「主体的・対話的で深い学び」により学習活動が行われている。幼児期の教育は学校教育の基礎を形成する時期とされている。さらに、就学前教育について志田は、

アメリカでの「ペリー就学前計画」の実践を報告している。その中で小学校入学前に非認知機能を高める取組をした幼児が成人後の生活において経済的優位性があるとし、キャリア形成により効果を与えていると考えられる、としている⁽¹⁾。加えて、保育の質向上の視点として、淀川・箕輪他(2025)は、OECDが示した6つの視点について、法制度としての「志向性の質」や、設置基準等の「構造の質」、保育指針等の「教育の概念と実践」、保育者と子どもの関係性による「相互作用(プロセス)の質」、ニーズ対応としての「実施運営の質」、そして子どもの姿や成長としての「子どもの成果

* 福島学院大学

の質」としている。保育の質向上においては、これらの6つの視点を踏まえる必要がある。

保育の質を高めるために OECD が示した6つの視点の中で、保育所や幼稚園、認定こども園で直接的に取り組める実践内容は、保育者と子どもの関係性の構築による「相互作用（プロセス）の質」を高めることである。

二つ目に園運営の質及び保育者の資質能力の向上がある。園における保育・教育の質を高めるためには、保育者一人一人の資質能力とともに園としての運営力、さらに園運営に対する行政の支援が必須となる。保育者の資質能力を高めるためには、職務遂行の中で実践力を高める OJT や行政及び関係団体等が行う研修に参加する Off-JT、さらに保育者自身の課題意識に基づいて研修に取り組む SD がある。保育者が自己の資質能力を高めるためには、これらの OJT や Off-JT、SD を組み合わせて研修に取り組む必要がある。

三つ目に保育者の育成指標を踏まえた研修の実践がある。保育者の資質能力を明示化するために、育成指標が策定されてきている。このことを踏まえ各都道府県の教育センター等では、育成指標のライフ・キャリアステージによる資質能力を踏まえた研修計画が策定され、それに基づいた保育者の研修が実施されてきている。さらに、各保育所や幼稚園、認定こども園では、定期的な園内研修が実施されている。園等によっては、園内研修の質を高めるための手立てが講じられてきたが、保育所や認定こども園の長時間にわたる保育時間により、保育者が一堂に会して研修を実施することは難しい状況にある。

四つ目は保育者の資質能力研究の在り方である。これまでの保育者の資質能力研究は保育現場から離れたところで行われてきたという反省がある（小笠原・野崎他（2017））。このことから、保育の質向上における保育所や幼稚園、認定こども園の実態をさまざまな方法により把握する必要がある。

これら4つの理由から、本研究の目的を設定した。

本研究の目的を踏まえて、「保育者に求められる資質能力」及び「保育の質向上を図る園運営の在り方」「保育者の園外研修」の3つの視点を設定してこれまでの先行研究をたどる。

一つ目は「保育者に求められる資質能力」に関する先行研究である。これまで保育者の資質能力の具体的内容及び資質能力を示した育成指標の策定状況が報告されてきた。小笠原・野崎他（2017）は保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」の議論について再検討を試みた。保育現場の管理職や保育士への調査結果による現状分析をとおして、保育士の専門性に関する議論を、これまでの養成校や研究者主体から保育現場の視点を踏まえて実施していくべきとした。吉田・鈴木他（2018）は、保育者の「専門性」に関する議論の現状と課題を整理した。報告の中で、保育者の専門性を職務の場面、またはケアの視点から考えていく場面があるとし、両者の欠点を踏まえた専門性諸要素の構造化及びスキル・知識の体系化が必要であるとした。

その後、保育者の専門性を育成指標として明示する取り組みがなされてきている。このことに関して鈴木（2024）は、幼稚園教諭等の育成指標と研修の関わり方の現状を報告している。その中で、全国の都道府県において育成指標が策定されているが、整備状況は十分ではないこと、さらに現場への周知状況が不十分であるとしている。内海・大佐古他（2025）は、幼児教育を担う教職員のための育成指標の作成・活用・周知状況を都道府県教育委員会への調査結果に基づいて考察している。報告の中で、育成指標が保育者の自己評価や園外研修で活用されているとしている。その一方課題として育成指標に示された資質能力の具体性や、保育現場への周知状況があるとした。

これらの先行研究により保育者に求められる専門性の在り方や育成指標の分析をとおした具体的な資質能力の内容等が明らかにされてきた。しかし、保育者の専門性の具体的な内容や到達状況について、保育現場の状況を踏まえた議論が行われているとはいえない。

二つ目は「保育の質向上を図る園運営の在り方」に関する先行研究である。保育・教育の質向上における園の運営に関して、野崎（2019）は園内研修の実態と園長の認識との関連について園長への質問紙調査の結果を踏まえて検討した。その中で、園の課題として保育者の専門性向上が含まれている場合は、専門性向上を意図した研修の実施頻度が高くなるとして、保育の質向上の手がかりとして研修の関わりを示した。西野・阿部（2020）は「保育の質」向上のために必要な要素を保育者への調査を踏まえて検討した。その中で保育の質を高めるためには、保育者一人ひとりの学びとともに組織としての保育者や保育環境、園の体制、園外研修まで広範囲で捉えることが必要であるとした。山崎・米沢他（2023）は保育現場におけるOJTを担うミドルリーダーの育成について、キャリアアップ研修の取り組みを踏まえて検討した。報告の中で、保育の質向上を担うミドルリーダー育成のためのキャリアアップ研修における、研修内容を踏まえた往還型研修は効果があるとした。研修の効果に関して鈴木（2025A）は、A県への訪問調査を踏まえて保育の質向上を図るための園運営に対する行政の支援について報告している。その中で、園運営や園内研修に対する支援として園評価の実施や保育者の実践力向上のための資料の作成、及び園内研修への支援、さらに園内研修の中核となるミドルリーダー育成の取り組み等の実践を報告している。

これらの先行研究により保育の質向上における園運営の視点として、効果的な研修の方法や保育者個人及び環境や園の体制があることが示されてきた。さらにミドルリーダーの育成や行政の関わりも重要であるとされた。しかし、保育現場からみた保育・教育の質向上のための、園運営において必要とされる視点については明らかにされていない。

三つ目は「保育者の園外研修」に関する先行研究である。保育者を対象とした園外研修は、市町村や県、社会福祉協議会等が実施している。このことについて太田・新井（2020）は、市町村に

おける新任保育士研修の現状と課題を検討した。報告の中で、市町村における保育士研修制度の国としての法整備の不十分さや内容面については基礎力の充実とともに、離職防止のためのプログラムの開発も重要であるとしている。黒澤（2018）は特別区立幼稚園の研修体系について現状と課題を検討した。特別区立幼稚園の教諭は、特別区によって共同設置された組合教育委員会によって研修が実施されているが、共同実施による効率性や経済性等の観点からメリットが大きいのとしている。深谷・小杉（2022）は、全国教育センターが実施する幼稚園教諭向けの研修内容を受講対象別に比較検討した。その中で、都道府県によっては受講者を限定している場合が多く、特にミドル層の受講機会が少ないことを明らかにした。さらに鈴木（2025B）は、全国の都道府県が実施している保育者を対象としたOff-JT実施における実施体制を比較検討した。その中で、Off-JTの実施における設置者や施設の種類により実施対象とする保育者が異なる場合とそうでない場合があり、都道府県によって実施状況に多様性がみられることを明らかにした。これらの先行研究により、園外研修について、市町村や県、関係団体等が行う実施体制や内容が明らかにされてきた。その一方、保育所や幼稚園等の保育者の園外研修への参加状況に関する報告は、あまりみられない。

これらの先行研究の成果として、保育・教育の質向上や保育者に求められる資質能力に関する検討及び育成指標の策定状況が明らかにされてきた。また、保育の質向上における園運営の在り方については、効果的な研修の在り方や保育者個人のみではない環境や園の体制があることが示されてきた。加えて保育者の園外研修の実態については、市町村や県、関係団体等が行う実施体制や内容等が明らかにされてきた。

しかし、保育者の専門性の具体的な内容や到達状況について、保育現場の状況を踏まえた議論が十分に行われているとはいえない。また、保育現場からみた保育・教育の質向上のための園運営において必要とされる視点については明らかにされ

ているとはいえない状況にある。さらに、保育所や幼稚園等の保育者の園外研修への参加状況に関する報告が十分であるとはいえない。これらの残された課題を踏まえて、本研究の目的を、保育の質向上において保育者に必要とされる資質能力と研修の関わりを明らかにすることとした。本研究の目的にせまるために、「保育現場が捉える保育所者の資質能力の現状」や「保育の質向上における園運営で求められる視点」「園としての保育者の園外研修」等の実態調査を行うことにより、現状と課題を検討することにした。

2 調査について

調査の目的は幼稚園等における園内研修の実態及び園外研修への参加状況等を明らかにすることである。そのためにA県内の幼稚園等に調査紙を送付し回答を求めた。

調査内容は、園内研修の時間設定や参加の形態、さらに研修内容等であり、具体的な調査内容は表1に示したとおりである。調査は令和7年9月から10月にかけて実施した。各園等の調査紙の回答状況は、表2のとおりである。

なお、本研究において分析、検討の対象とした調査内容は表1の分析の対象欄に○印を記載した項目である⁽²⁾。

認識調査の回答は6件法とし、設問に応じた認

| 項目 | 内容 | 分析対象 |
|----------|-------------------------|------|
| 区分 | 保育所、幼稚園等 | ○ |
| 研修の実施形態 | 実施時間、参加形態、全体指導の担当者 | |
| 研修内容 | 実施内容、今日的課題のとりえ、テーマ設定の手順 | |
| 園内研修 | 実施回数 | |
| 園外研修 | 実施回数及び研修内容 | ○ |
| 課題研究 | 課題研究の実践状況 | ○ |
| 保育者の資質能力 | 使命感・熱意、指導計画、幼児理解等 | ○ |
| 質向上の取り組み | 研修の充実、目標共有、分掌配置、情報共有等 | ○ |
| 保育者の学び | 保育者に必要な学びへの意見・要望 | ○ |

○：本研究での分析対象

表2 調査回答保育所、幼稚園等数

| | 保育所 | 幼稚園 | 認定こども園 | 合計 |
|----|-----|-----|--------|-----|
| 公立 | 29 | 15 | 18 | 62 |
| 私立 | 56 | 13 | 36 | 105 |
| 合計 | 85 | 28 | 54 | 167 |

識の程度として「強く、そう思う」を6、「強く、そう思わない」を1などとして、分析を行った。

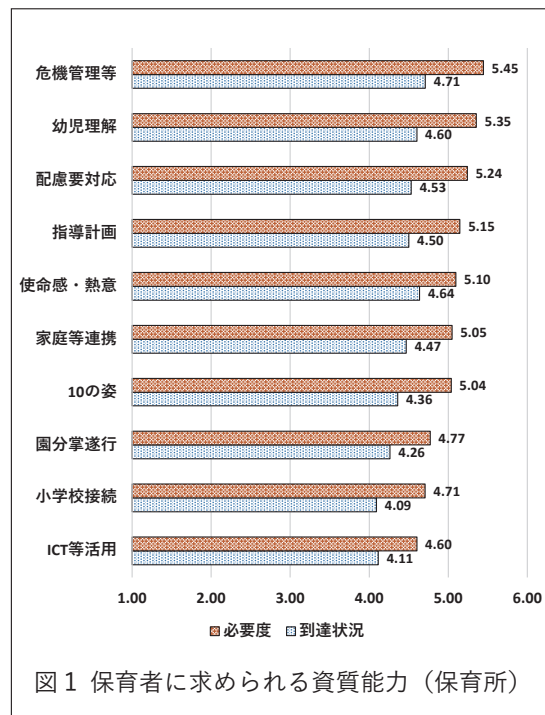
3 調査結果について

(1) 園等としての保育者の資質能力の現状認識

① 保育所における保育士に対する認識

各保育所が求める保育士の資質能力の必要度と到達状況の認識調査の分析結果を示したのが図1である。図1においては、保育者として求められる資質能力に関する項目の調査結果の平均値を必要度の高い順に並べたものである。

図1の結果から、保育士に求められる資質能力として、「危機管理等」の5.45が最も高くなり、ついで「幼児理解」の5.35、「配慮要する子どもへの対応」の5.24、「指導計画」の5.15などが続いた。その一方、「ICT等活用」は4.60、さら



に「小学校接続」が4.71、「園分掌遂行」が4.77となった。これらのことから、園等としては保育者に求める資質能力として、子どもの安全を確保する危機管理や、保育の前提となる幼児理解、さらに子どもの状況への配慮による対応等、子どもの保育に関する内容を優先していた。しかし園全体としては、ICT等活用や小学校接続、園分掌遂行などの優先順位は高くなかった。

次に求められる資質能力の到達状況をみていく。全体として、保育所に求められる資質能力に比較して到達状況が小さくなっていた。その中で到達状況が高いとされたのが、「危機管理等」の4.71であった。続いて、「使命感・熱意」の4.64、「幼児理解」の4.60、「配慮を要する子供への対応」の4.53などとなった。その一方、最も到達度が低いとされたのが「小学校接続」の4.09であった。続いて「ICT等活用」の4.11、さらに「園分掌遂行」の4.26となった。

保育所における保育士に求められる資質能力に関して必要度が高かったのは子供の安全な保育に関する事項であった。その一方ICT等に関する必要度は高いとは言えなかった。到達状況についても同様の傾向が見られたが全体として必要度に比較し到達状況が低くなっていた。

② 幼稚園における幼稚園教諭に対する認識

各幼稚園が求める幼稚園教諭の資質能力の必要度と到達状況の認識調査の分析結果を示したのが図2である。図2の作成手順は、図1と同様である。

図2の結果から、幼稚園教諭に求められる資質能力として、「幼児理解」の5.57が最も高くなり、ついで「危機管理等」の5.46、「指導計画」の5.42、「家庭等連携」の5.33などが続いた。その一方、「ICT等の活用」は4.54、さらに「園分掌遂行」が4.82等となった。

これらのことから、園として幼稚園教諭に求める資質能力は、保育・教育の前提となる幼児理解や子どもの安全を確保する危機管理、さらに適切な指導のための指導計画等、子どもの保育・教育に関する内容を優先していた。しかし園全体とし

ては、ICT等活用や園分掌遂行などの優先順位は高くなかった。

次に求められる資質能力の到達状況をみていく。全体として、幼稚園で幼稚園教諭に求められる資質能力に比較して到達状況の平均値が小さくなっていた。その中で特に到達状況が高いとされたのが、「使命感・熱意」の4.82であった。続いて、「配慮を要する子どもへの対応」の4.79、「家庭等連携」の4.69等となった。その一方、最も到達度が低いとされたのが、「ICT等活用」の4.11であった。続いて「10の姿」の4.25、さらに「園分掌遂行」の4.48となった。このことから、幼稚園教諭一人一人が使命感や熱意をもちながら、子どもの状況を踏まえて保育・教育にあたっている、と認識していることがわかった。

幼稚園における幼稚園教諭に求められる資質能力に関して、必要度が高かったのは幼児理解や危機管理、指導計画等、子どもの適切な保育・教育の実践に関する事項であった。その一方ICTや園分掌遂行等に関しては、必要度は高いとはいえなかった。到達状況については、使命感や熱意、配慮を要する子どもへの配慮等がやや高くなったが、保育所と同様の傾向がみられた、全体として必要

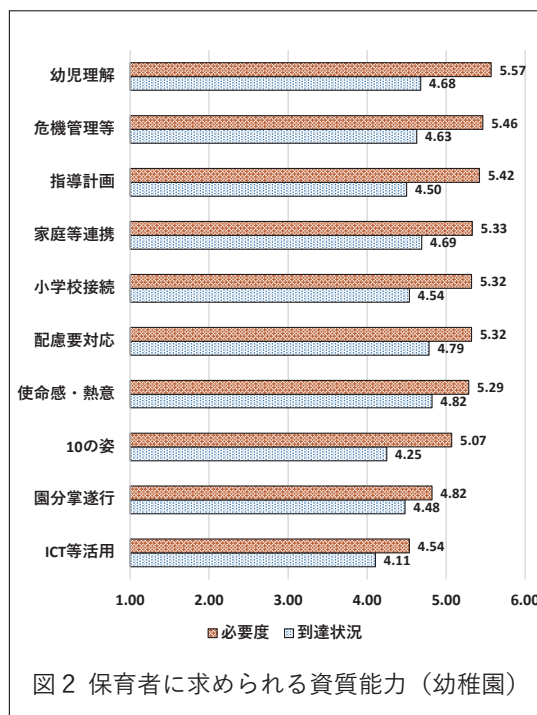


図2 保育者に求められる資質能力（幼稚園）

要度と比較して到達状況が低くなっていた。

③ こども園における保育教諭に対する認識

こども園が求める保育教諭の資質能力の必要度と到達状況の認識調査の分析結果を示したのが図3である。図3作成の手順は、図1と同様である。

図3の結果から、保育教諭に求められる資質能力として、「幼児理解」の5.52が最も高くなり、ついで「危機管理等」の5.41、「指導計画」の5.39、「配慮を要する子どもへの対応」の5.28等が続いた。その一方、「ICT等の活用」は4.70、さらに「園分掌遂行」が5.02等となった。

これらのことから、園等として保育教諭に求める資質能力は、幼稚園と同様に、保育・教育の前提となる幼児理解や子どもの安全を確保する危機管理、さらに適切な指導のための指導計画等とし、子どもの保育・教育に関する内容を優先していた。しかし園全体としては、ICT等活用や園分掌遂行などの優先順位は高いとはいえなかった。

次に求められる資質能力の到達状況をみていく。全体として、保育教諭に求められる資質能力と比較して到達状況が小さくなっており、その差は保育所や幼稚園と比較して大きくなる傾向がみられた。その中で到達状況が高いとされたのが、「使命感・熱意」の4.65であった。続いて、「危機管理等」の4.59、「幼児理解」の4.49等となった。その一方、最も到達度が低いとされたのが、「小学校接続」の4.00であった。続いて「ICT等活用」の4.15、さらに「園分掌遂行」の4.17となった。

こども園における保育教諭に求められる資質能力に関して必要度が高かったのは子ども理解や危機管理、そして指導計画等であった。その一方、小学校接続やICT等の活用、園分掌遂行等に関しては必要度は高いとはいえなかった。到達状況については、使命感や熱意、危機管理等、幼児理解等、子どもの保育・教育に関する事項がやや高くなった。さらに、保育所や幼稚園以上に必要度と比較して到達状況がかなり低くなっていた。

④ 保育者に対する保育所、幼稚園、こども園の認識の違い

各施設が求める保育者の資質能力の各項目につ

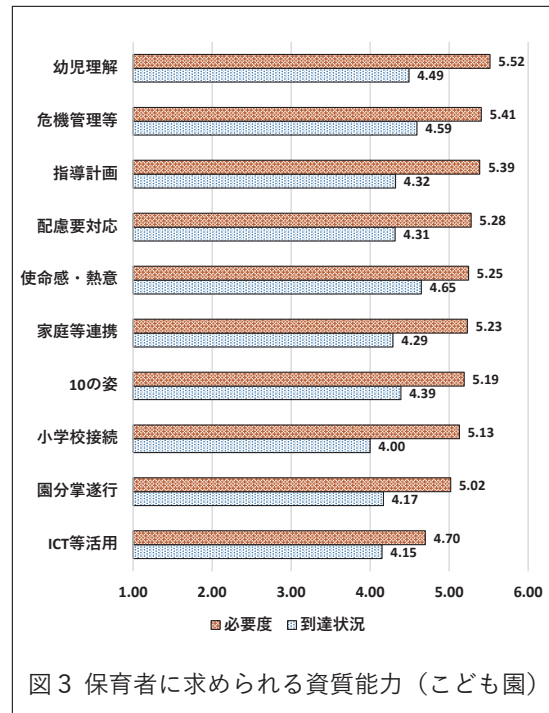


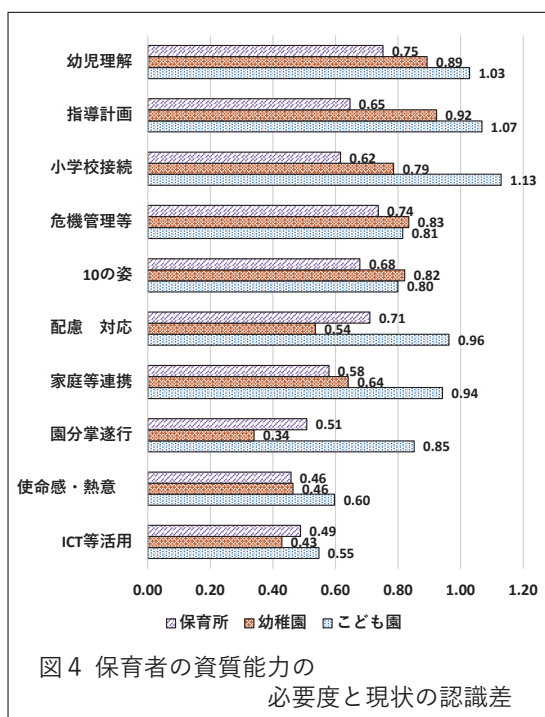
図3 保育者に求められる資質能力（こども園）

いて、必要度と到達状況の平均値の差を表したのが図4である。図4では、施設ごとの平均値の差の合計の大きさにより、各項目を上から下に配置した。

図4によると、施設全体として、必要度と到達状況の差が最も大きくなったのが「幼児理解」であり、指導計画や小学校接続、危機管理等が続いた。その一方、差が小さいとされた項目は、「ICT等活用」や「使命感・熱意」であった。

次に施設ごとの違いをみていく。保育所の差の平均は0.62、幼稚園は0.67であったが、こども園は0.87とやや大きくなった。このことから、各施設が認識している必要度と到達状況の差から、保育所や幼稚園は保育者の資質能力に課題があると認識しているが、こども園については課題意識が顕著であることがわかった。

各項目の特徴をみていく。多くの項目でこども園の認識差が大きくなり「園分掌遂行」や「配慮を要する子どもへの対応」、「家庭等との連携」、「小学校への接続」等でその傾向が顕著となっていた。さらに、その差の大きさはこども園、幼稚園、保育所の順となっていた。しかし「危機管理等」や「10の姿」に関しては、最も差が大きかったのが



幼稚園となっていた。また、「配慮を要する子どもへの対応」については、幼稚園の差が最も小さくなっていた。

以上のように各施設は、必要度と到達状況の認識の差から、「幼児理解」や「指導計画」「小学校への接続」等に関して課題意識があり、「ICT活用」や「使命感・熱意」に関しては課題意識が小さいことがわかった。さらに、その課題意識は、保育所や幼稚園と比較してこども園が顕著であり、こども園は特に「園分掌遂行」や「配慮を要する子どもへの対応」「家庭等との連携」を課題としていた。

本節では園等としての保育者の資質能力の現状認識を検討した。保育所では、保育士に求められる資質能力に関して必要度が高かったのは子どもの安全な保育に関する事項であり、到達状況についても同様の傾向がみられた。幼稚園では、求められる資質能力の必要度が高かったのは、「幼児理解」や「危機管理」「指導計画」等であり、到達状況については、「使命感・熱意」や「配慮を要する子どもへの配慮」等がやや高くなった。こども園で必要度が高かったのは、「幼児理解」や「危機管理」「指導計画」等であり、到達状況については、「使命感や熱意」「危機管理」等であった。

加えて、保育所や幼稚園と同様に必要度と比較して到達状況がかなり低くなっていた。

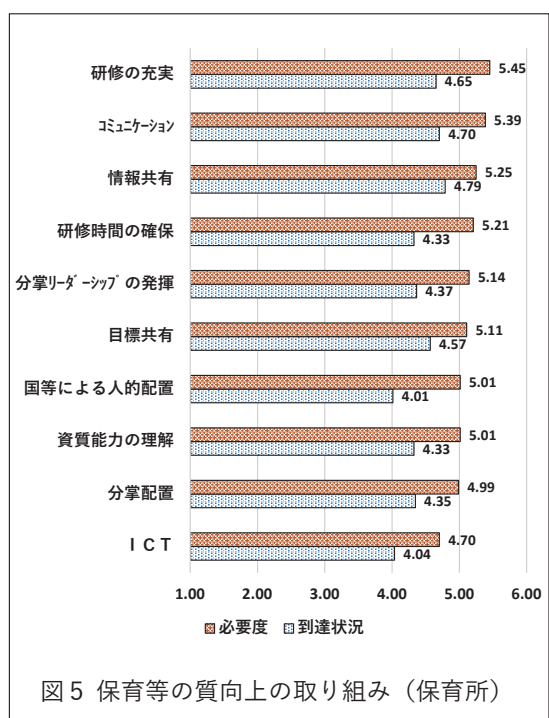
以上のように各施設は、「幼児理解」や「指導計画」「小学校への接続」等に関して課題意識があり、「ICT活用」や「使命感・熱意」に関しては課題意識が小さいことがわかった。さらに、その課題意識は、保育所や幼稚園と比較してこども園が顕著であり、こども園は特に園分掌遂行や配慮を要する子どもへの対応、家庭等との連携を課題としていた。

(2) 保育・教育の質向上に対する認識

① 保育所における質向上への認識

保育所における保育・教育の質向上に対して必要な事項の認識調査の結果を示したのが図5である。図5では、質向上における取り組み事項の必要度と到達状況の認識調査の平均値を求め、必要度の大きな順で項目を配置した。

図5によると、質向上において最も必要だとした項目は、「研修の充実」の5.45であった。続いて、「コミュニケーション」が5.39、「情報共有」が5.25、「研修時間の確保」が5.21等となった。このことから、保育の質向上を図るためには、研修をとらして保育士の実践力を向上させるとも



に、保育士同士が協働して保育に取り組む体制づくりが必要とされていることがわかった。その一方、「ICT」の活用や「分掌配置」については、保育所として優先順位があまり高くないことがわかった。

次に到達状況をみていく。保育の質向上を図るための取組として、到達状況が最も高いとされたのが「情報共有」の4.79であった。次に、「コミュニケーション」の4.70、さらに「研修の充実」の4.65、「目標共有」の4.57等が続いた。これらのことから、各保育所において協働を促進するための情報共有やコミュニケーション、さらに目標の共有が行われ、加えて研修が充実しているという実態があると想定される。その一方、「国等による人的配置」の4.01が到達状況が最も低いとされ、次に「ICT」の4.04が続いた。これらのことから、保育士等の配置が十分とはいえないことや、ICT推進のための環境整備が十分ではないとの認識があることがわかった。

以上より保育所において保育の質向上を図るために必要とされていることは、保育者の資質能力を高めるための研修の充実やそのための時間の確保及び協働を促進するためのコミュニケーションや情報共有等としていることがわかった。その一方、ICTや保育士の分掌配置に対する優先順位は高くはなかった。到達状況については、全体として必要度より平均値が低く、各要素とも到達していないとの認識であることがわかった。特に、国による保育士の配置数やICTの環境整備等が十分ではないとの認識が明らかになった。

② 幼稚園における質向上への認識

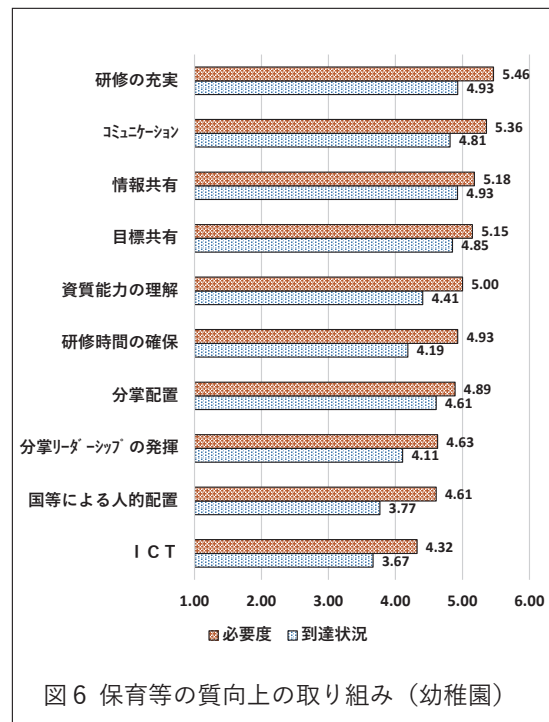
幼稚園における保育・教育の質向上に対して必要な事項の認識調査の結果を示したのが図6であり、作成手順は図5同様である。

図6によると、質向上において最も必要だとした項目は、「研修の充実」の5.46であった。続いて、「コミュニケーション」が5.36、「情報共有」が5.18、「目標の共有」が5.15等となった。このことから、保育・教育の質向上を図るためには、研修により幼稚園教諭の実践力を向上させると

もに、教員同士が目標や情報を共有すること等とおしてコミュニケーションを取りながら協働して保育・教育に取り組むことが必要とされていることがわかった。その一方、「ICT」の活用や「国等による人的配置」については、幼稚園としての優先順位があまり高くないことがわかった。

次に到達状況をみていく。園における保育・教育の質向上を図るための取組として、到達状況が最も高いとされたのが「研修の充実」と「情報共有」の4.93であった。次に、「目標共有」の4.85、「コミュニケーション」との4.81等となった。これらのことから、各幼稚園において、保育・教育の質向上を図るための到達状況として、研修の実施内容が充実しており、園としての目標共有や子ども及び保護者等の情報共有やコミュニケーションがなされている状況にあると想定される。その一方、「ICT」活用が3.67と到達状況が最も低いとされ、次に「国等による人的配置」の3.77が続いた。これらのことから、ICT推進のための環境整備が十分とはいえないことや、幼稚園教諭等の配置が不十分等の認識があることがわかった。

以上より幼稚園において保育・教育の質向上を図るために必要とされていることは、保育者の資



質能力を高めるための研修の充実、及び協働を促進するための情報や目標共有を踏まえたコミュニケーションの向上等としていることがわかった。その一方、ICTや国等による人的配置に対する優先順位は高くはなかった。到達状況については、全体として必要度より平均値が低く、各要素とも到達していないとの認識であることがわかった。さらに、ICTの環境整備や教員の人的配置については、必要度及び到達状況がともに低くなっていることがわかった。

③ こども園における質向上への認識

こども園における保育・教育の質向上に対して必要な事項の認識調査の結果を示したのが図7であり、作成手順は図5同様である。

図7によると、質向上において最も必要だとした項目は、「研修の充実」の5.44であった。続いて、「コミュニケーション」が5.40、「情報共有」が5.36、「目標の共有」が5.35等となった。このことから、保育・教育の質向上を図るためには、研修によりこども園の保育教諭の実践力を向上させること、及び教員同士が目標や情報を共有すること等をとおしてコミュニケーションの促進を図りながら保育・教育に取り組むことが必要とされていることがわかった。その一方、「ICT」の活用や「資質能力の理解」については、こども園としての優先順位が比較的高くないことがわかった。

次に到達状況をみていく。全ての項目で必要度と比較して到達状況の認識が小さくなった。園における保育・教育の質向上を図るための取組として、到達状況が高いとされたのが「情報共有」の4.58であった。次が「研修の充実」と「目標共有」の4.53、さらに「コミュニケーション」の4.46等が続いた。これらのことから、各こども園において、質向上を図るための実践の到達状況として、園として子ども等の情報や園としての目標が共有され、適切なコミュニケーションの下で保育・教育が行われている状況にあるとしていた。さらに園内外の研修や充実していると認識していることがわかった。その一方、「国等による人的配置」が3.82、保育教諭自身の「資質能力の理解」が

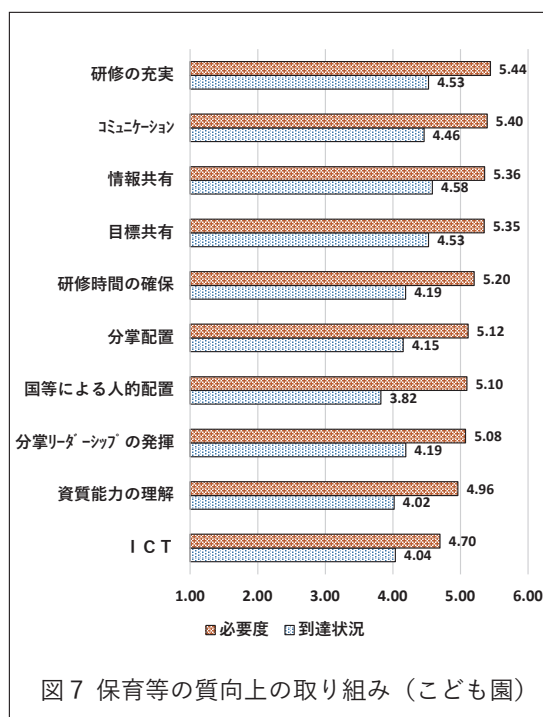


図7 保育等の質向上の取り組み（こども園）

4.02、「ICT」活用が4.04と到達状況が低いとされた。これらのことから、保育士等の配置が不十分等としたり、保育教諭の資質能力の自己評価やICT推進のための環境整備等が十分とはいえないと認識していることがわかった。

以上により、こども園において保育・教育の質向上を図るために必要とされていることは、保育教諭の資質能力を高めるための研修の充実、及び協働を促進するための情報や目標共有を踏まえたコミュニケーションの向上等としていることがわかった。このことは、幼稚園と同様となった。その一方、ICTや保育教諭の資質能力の理解に対する優先順位は高くはなかった。到達状況については、必要度より到達状況の平均値が低く各要素とも到達していないとの認識であることがわかった。加えて、教員の人的配置や教員の資質能力の理解、さらにICTの整備状況等については、到達状況が低くなっていることがわかった。

④ 保育・教育の質向上に関する保育所、幼稚園、こども園の認識の違い

幼稚園等各施設における保育・教育の質向上において、踏まえるべき事項の必要度と到達状況の認識調査について、平均値の差を表したのが図8

である。図8では、各施設の平均値の差の合計の大きさにより、各項目を上から下に配置した。

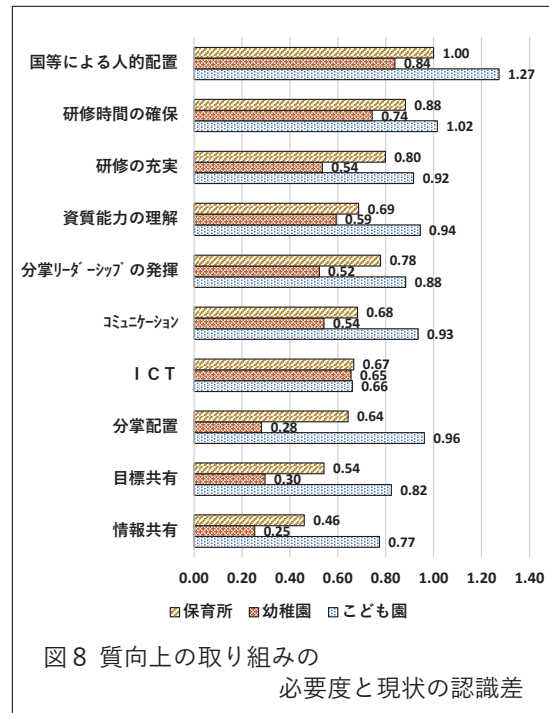
図8によると、各施設全体として、必要度と到達状況の差が最も大きくなったのが「国等による人的配置」であり、「研修時間の確保」や「研修の充実」「資質能力の理解」「情報共有」等が続いた。

このことから、各園で課題としていることは、国等による人的配置や研修時間の確保としており、余裕のない園運営の実態が反映されている。さらに研修の充実や保育者の資質能力の理解となり、保育者の資質能力の向上を課題としていることがわかる。その一方、差が小さいとされた項目は、「情報共有」や「目標共有」、さらに「分掌配置」であり、園として目標や情報共有に関する課題意識が大きくないことがわかった。

次に施設ごとの違いをみていく。保育所の必要度と到達状況の認識調査の平均値の差の平均は0.71、幼稚園は0.53であったが、こども園は0.92と大きくなった。施設間で比較すると、多くの項目でこども園の認識差が大きくなっていた。このことから、幼稚園は保育の質向上の取り組みに課題があるとある程度認識しているが、保育所やこども園については課題意識が顕著であることがわかった。

各項目の特徴をみていくと、差の大きさはこども園が最も大きく、保育所、幼稚園となっていた。その中でICTについては、施設ごとの平均値の差の違いはほとんどなかった。必要度と到達状況の認識の差から課題としている項目として、保育所は国等による人的配置や研修時間の確保、幼稚園は国等による人的配置や研修時間の確保、こども園は国等による人的配置や研修時間の確保等であり、ある程度共通した課題意識があることがわかった。

以上のように各施設は、保育・教育の質向上における必要度と到達状況の認識の差から、国等による人的配置や研修時間の確保、研修の充実に関して課題意識があり、目標や情報の共有等については、課題意識が小さいことがわかった。さらに、その課題意識は、幼稚園と比較して保育所、さら



にこども園で顕著であり、こども園は特に国等による人的配置や研修時間の確保、分掌配置等を課題としていた。

本節では、園等での保育・教育の質向上に対する認識を検討した。保育所において保育の質向上を図るために必要とされていることは、保育者の資質能力を高めるための研修の充実及び協働を促進するための取り組みとしていたことがわかった。到達状況については、全体として必要度より平均値が低くなったが、保育者や職員間の情報共有等による協働や研修については到達状況がやや高くなった。幼稚園において必要とされていることは、資質能力を高めるための研修の充実や協働の促進としていたことがわかった。到達状況については、研修の充実や情報、目標が共有されているとしていた。こども園において必要とされていることは、資質能力を高めるための研修の充実や協働を促進するための情報共有等であった。このことは、幼稚園と同様となった。到達状況については、情報共有や研修の充実等がやや高くなっていた。さらに各施設の必要度と到達状況の認識から、国等による人的配置や研修時間の確保等に対して課題意識があり、目標や情報共有等について

は、課題意識が小さいことがわかった。さらに、その課題意識は、幼稚園と比較して保育所、さらにこども園で顕著であることがわかった。

(3) 保育者が受講している園外研修の実施内容

① 園外研修の実施機関及び実施内容

各園が受講した園外研修における、各実施組織による各研修内容の総数を示したのが図9である。図の作成においては、各研修実施機関で受講した内容の総数を求め、大きい順に左から右に配置した。

図9によると、受講した研修内容の総数が最も多かった研修実施機関は、「市町村」によるものであり、「キャリアアップ研修」や、「県、センター等」、さらに「協議会、連合会」と続いた。受講園等の総数として「市町村」が258、「キャリアアップ研修」が201等となり、最も少ないとされる研修実施機関は「その他の研修」とした168であった。研修内容の総数として、「その他の研修」としたのは、「市町村」とした園の約65%であり、市町村で行われる研修とともに、偏りなく各機関が行う研修に参加していることがわかった。

次は各研修の内容に関する検討である。各研修機関の総数として最も多かった内容は「子どもの発達」であった。さらに「配慮を要する子ども」や「遊びの指導」「幼保小連携」等が続いた。その一方受講した内容として最も少なかったのが「ICT活用」さらに「環境構成」や「危機管理」等であった。

研修の実施機関ごとにみていくと、「市町村」は「子どもの発達」や「配慮を要する子ども」とした研修が多く設定され、それ以外の内容も網羅的に実施されていることがわかった。

「キャリアアップ研修」も、子どもの発達を中心に、各項目が実施されていた。ただし、実施機関によっては極端に少ない研修内容があることがわかった。「県やセンター」及び「その他の研修」の機会では「子どもの発達」を中心に、各項目をまんべんなく受講していることがわかった。「協議会・連合会」はICTを受講する園が少ないものの、他の内容については、「県、教育センター」と同様となった。

以上の検討から、園外研修の内容による研修実施機関として、もっとも多かったのが「市町村」が実施する研修であり、「キャリアアップ研修」や「県、センター」と続いていた。研修内容としては、「子どもの発達」が最も多く、「配慮を要する子ども」や「遊びの指導」等が続いた。その一方最も受講した園が少なかったのは「ICT活用」であり、「環境構成」が続いた。研修実施機関については、「キャリアアップ研修」や「協議会、連合会」に受講園が少ない内容があるものの、子どもの発達を中心に各内容をまんべんなく実施していることがわかった。

② 園外研修での研修内容

園外研修における研修内容について、全体並びに各施設の結果をまとめたのが図10である。図10には、全体及び各施設ごとに、各園等が参加

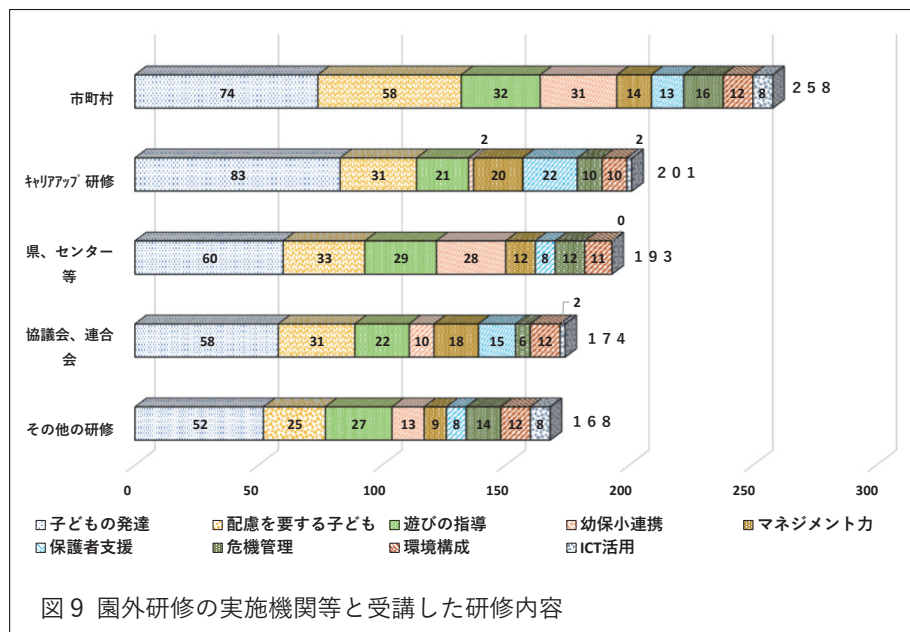


図9 園外研修の実施機関等と受講した研修内容

した研修実施組織が開催した園外研修の内容ごとの総計を割合の大ききの順に配置した。

全体での研修内容として受講した割合が最も大きかったのが、「子どもの発達」の32.9%であった。次が「配慮を要する子ども」への対応が17.9%、さらに「遊びの指導」が13.2%等と続いた。その一方、「ICTの活用」が2.0%と受講した園等は少なかった。このことから、保育者の園外研修受講において、「子どもの発達」や「配慮を要する子ども」への対応、「遊びの指導」が主になっているが、「ICTの活用」については受講している園が少ないことがわかった。

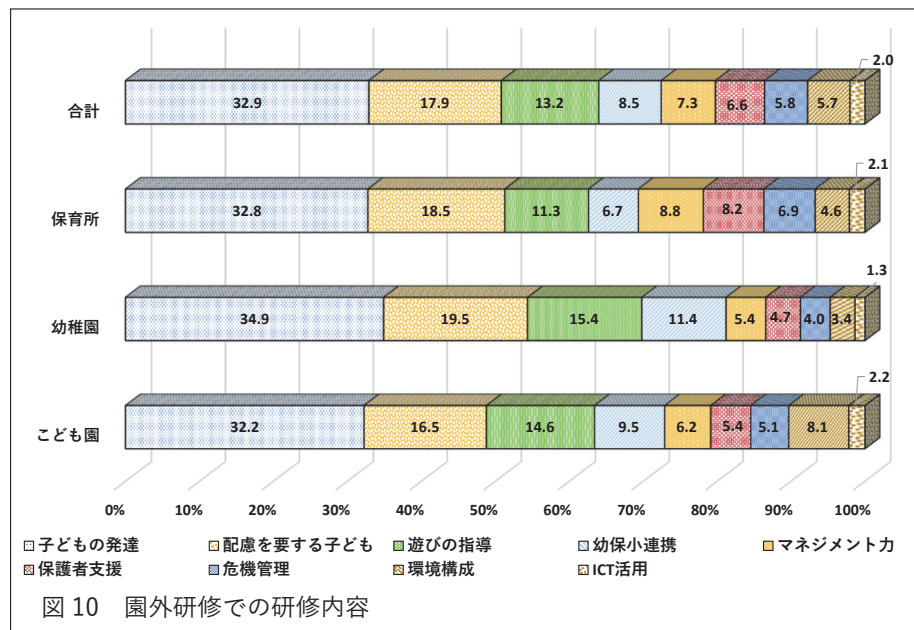
続いて施設ごとの受講内容をみていく。保育所において受講内容の割合が大きかったのは「子どもの発達」の32.8%であり、「配慮を要する子ども」への対応の18.5%、さらに「遊びの指導」の11.3%等が続いた。このことから、保育所等では、子どもの発達に関する内容とともに、他の施設と比較してマネジメント力や保護者支援、危機管理に関する内容を多く受講していることがわかった。幼稚園では、「子どもの発達」の34.9%に続き、「配慮を要する子ども」への対応が19.5%となった。さらに「遊びの指導」が15.4%、「幼保小連携」が11.4%で続いた。このことから、子どもの発達に関する研修とともに、他と比較して遊びの指導や幼保小連携を受講した割合が大きかった。こども園では、「子どもの発達」が32.2%と受講の割合が大きかった。続いて、「配慮を要する子ども」への対応が16.5%、「遊びの指導」が14.6%となった。こども園の特徴として、「環境構成」を受講した割合が、他と比較して大きく

なった。

以上のことから園外研修として受講する研修内容として、「子どもの発達」や「配慮を要する子ども」への対応、「遊びの指導」の割合が大きくなった。その一方、「ICTの活用」の割合は小さいことがわかった。さらに施設による違いとして保育所はマネジメント力や保護者支援、幼稚園は遊びの指導や幼保小連携、こども園は環境構成が他と比較して受講の割合が高いことがわかった。

本節では園外研修の実施内容を検討した。園外研修の内容による研修実施機関として、もっとも多かったのが市町村、次がキャリアアップ研修等と続いていた。研修内容としては、子どもの発達が最も多く、配慮を要する子どもや遊びの指導等が続いた。研修実施機関による研修内容としては、機関により受講している園が少ない状況もあるものの、子どもの発達を中心に各内容を不足なく実施していることがわかった。

さらに園外研修として受講する研修内容として、子どもの発達や配慮を要する子どもへの対応等の割合が大きくなっていったが、ICTの活用の割合は小さかった。加えて施設による違いとして保育所はマネジメント力や保護者支援、幼稚園は遊びの指導や幼保小連携、こども園は環境構成が他と比較して受講の割合が高いことがわかった。



(4) 保育者としての学びにおいて必要な事項

調査の実施において、各幼稚園等に保育者として必要な学びに関する自由記述を求めた。自由記述をテキストデータとして分析を行った。分析は、樋口(2014)によるKH Coderを用いて前処理を行った。その際、動詞Bや副詞B等を除外して処理をした結果、総抽出語数779語(異なり語数358語)となった。加えて「保護者」や「教育委員会」を強制抽出語とした。

はじめに必要な学びとして記載された用語の出現頻度を、KH Coderにより求め分析結果を表3に示した。もっとも多かったのが「保育」44回、さらに「学ぶ」24回、「研修」20回、「子ども」20回等と続いた。このことから、各園等で保育者が必要な学びとして、「研修」により「子ども」の「保育」の在り方を「学ぶ」とすることができる。

次に、出現回数3回以上、かつJaccard係数の上位60までの用語を用いて作成した共起ネットワークが、図11である。用語の円の大きさが出現頻度、円同士を結ぶ直線の太さが共起関係及びその強さを示している。

図11によると、比較的大きなまとまりが4つ、さらに小さなまとまりが3つみられた。保育者の学びの一つ目は「保育」や「学ぶ」「子ども」「研修」「必要」等があり、「研修により子どもの保育の在り方を学ぶ必要がある」とすることができる。これは、表5の用語の出現頻度によりまとめた定義と比較して「必要」が加わるのみでほぼ同様となっている。二つ目は「保護者」や「理解」「経験」「対応」等で、「保護者支援や地域対応等への理解や経験の機会を作る」とすることができた。三

つ目は、「園」や「質」「向上」「環境」「遊び」等で「園等の質向上を目指すために、より良い環境や遊びを知る」必要がある、とすることができた。四つ目は、「自分」や「時間」「課題」「振り返る」「考える」等で「時間的な余裕をもちながら、業務や課題に対して自分なりに考え、振り返る」必要がある、とすることができた。五つ目は、「若い」や「人」「育てる」「多い」等で、「若い人材が多い現場で育てる」必要があるとなった。さらに、「教職員が現状や課題を共有する」ことや「国や市町村教育委員会と連携する」このが必要である、とすることができた。

以上のことから、保育

表3 頻出語一覧

| 抽出語 | 出現回数 |
|-----|------|
| 保育 | 44 |
| 学ぶ | 24 |
| 研修 | 20 |
| 子ども | 20 |
| 理解 | 9 |
| 時間 | 8 |
| 保護者 | 8 |
| 多い | 7 |
| 対応 | 7 |
| 大切 | 7 |
| 職員 | 6 |
| 園 | 5 |
| 機会 | 5 |
| 教育 | 5 |
| 経験 | 5 |
| 支援 | 5 |
| 自分 | 5 |
| 社会 | 5 |
| 人 | 5 |

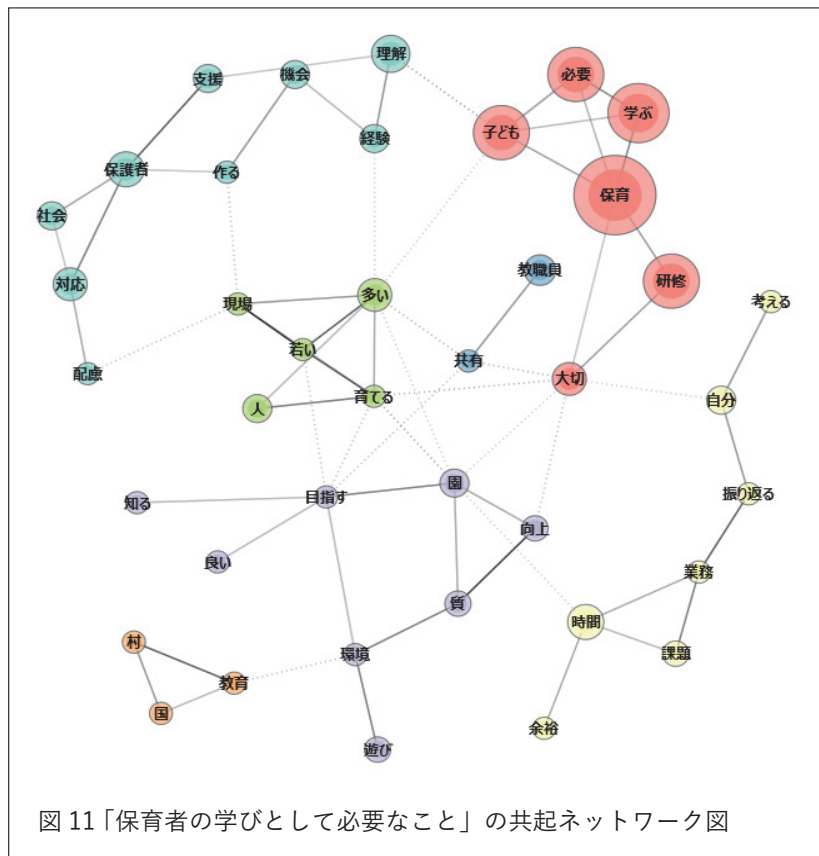


図11 「保育者の学びとして必要なこと」の共起ネットワーク図

者の学びとして、「研修により子どもの保育の在り方を学ぶ」ことや「保護者支援や地域対応等への理解や経験の機会を作る」こと、さらに「園等の質向上を目指すために、より良い環境や遊びを知る」ことが必要とされていることがわかった。

以上のように本章では、調査結果に基づいて、幼稚園等における保育者の現状認識や保育・教育の質向上に対する認識、保育者が受講している園外研修の実施内容及び保育者としての学びにおいて必要な事項の検討した。

4 研究結果のまとめ及び考察

調査の目的は幼稚園等における園内研修の実態及び園外研修への参加状況の現状と課題を明らかにすることであった。

本研究のまとめ及び考察は、以下の4点である。一つ目は、園等としての保育者の資質能力の現状認識である。保育所や幼稚園、認定こども園では、保育者に求められる資質能力に関して必要度が高かったのは幼児理解や危機管理であり、到達状況についても同様の傾向がみられた。さらに必要度と到達状況の認識差から、各施設は、幼児理解や指導計画、小学校への接続等に関して課題意識があることがわかった。

このことから、園等の各施設では、保育者に幼児理解や危機管理等に対する資質能力の向上を求めている。そのためには、各園等で実施される園内研修とともに、行政や関係団体によって実施される園外研修も重要な研修の機会となる。加えて保育者個々人の課題意識に基づく自己研修も必要である。各園等において、これらの研修に取り組む際には、身につけるべき資質能力として保育者育成指標を踏まえることが求められる。

第二は、園における保育・教育の質向上に対する認識である。各施設において保育の質向上を実現するために必要とされていることは、保育者の資質能力を高めるための研修の充実及び協働を促進するための取り組みとしていた。到達状況としては、保育者や職員間の情報共有等による協働及

び研修は到達状況がやや高くなった。また、各施設の必要度と到達状況の認識の差から、人的配置や研修時間の確保等に対して課題意識があった。さらに、課題意識は幼稚園と比較して保育所、さらにこども園でより顕著であることがわかった。

これらのことから各施設は、保育・教育活動の質向上のために、保育者の資質能力を向上させるための研修の充実と、情報の共有による教職員間のコミュニケーションの促進としている。また、各施設において、保育・教育活動の質向上における保育者の役割は重要であるが、運営において園長や副園長等の管理職が果たす役割は大きい。このことから、保育者とともに管理職についても、管理職に求められる資質能力を示した育成指標などを踏まえて研修を実施していくことが必要となる。

第三は、保育者が受講している園外研修の実施機関や内容である。園外研修の実施機関として、各施設の参加数をもっとも多かったのが市町村、次が県が担当しているキャリアアップ研修等と続いていた。研修内容としては、幼児理解が最も多く、配慮を要する子どもへの対応や遊びの指導等が続いた。研修実施機関による研修内容としては、機関により受講している保育者が少ない状況はあるものの、幼児理解を中心に各内容を網羅して実施していた。

園等の保育者の園外研修において受講する研修内容として、子どもの発達や配慮を要する子どもへの対応等の割合が大きかったが、ICTの活用の割合は小さかった。また、施設による違いとして保育所はマネジメント力や保護者支援、幼稚園は遊びの指導や幼保小連携、こども園は環境構成が他と比較して受講の割合が高いことがわかった。

保育者は、日々の保育・教育活動の質的向上を図るために研修に取り組んでいる。保育者の研修の機会として、園内研修や園外研修等がある。各園等により実施状況の違いはあるものの、保育者の資質能力の向上を図るために計画的に園内研修に取り組んでいる。しかし、園外研修については、設置者が市町村である公立と、社会福祉法人や学

校法人等による私立の場合で、園外研修への参加の機会が異なっている。就学前教育を担う保育所や幼稚園、認定こども園として、施設の種類や設置者の区別なく、保育者の研修の機会は均等に確保されるべきである。そのためには、園外研修の実施において関係する行政組織や関係団体が連携を図り、園等の管理職及び保育者に求められる資質能力を向上させるような計画的な取り組みが求められる。

四つ目は、保育者としての学びにおいて必要な事項である。園等による自由記述の分析により、保育者の学びとして、研修により子どもの保育の在り方を学ぶことや保護者支援及び地域対応等への理解や経験の機会を作ること、さらに園等の質向上を目指すために、より良い環境や遊びを知ることが必要としていた。

このことから、園等は保育者に保育・教育の在り方や保護者支援、環境構成等に関する学びが必要であるとしていた。そのためには、園等の実務をとおした研修とともに、保育者の意思による園外研修への参加、及び本人の課題意識による自己研修が必要となる。

以上のことから、園等において保育・教育の質向上のためには、管理職及び保育者が自己課題を把握しつつ、園内研修や園外研修に積極的に参加するとともに、個々人が自己研修に主体的そして意欲的に取り組む必要がある。さらに、研修を実施する行政や関係する機関が連携・協力して、育成指標に基づいた研修プログラムを作成して研修を実施していくことが求められる。

本研究において、幼稚園等における園内研修の実態及び園外研修への参加状況の現状と課題を検討してきた。その中で、園等としての保育者の資質能力の現状や保育・教育の質向上において必要とされる取り組みに対する認識、さらに保育者が受講している園外研修の実施機関や内容、そして保育者としての学びにおいて必要な事項を検討してきた。

しかし、本研究の調査対象は、保育所や幼稚園、

認定こども園であった。このことから保育者の認識は不明なままである。保育者の研修に関する認識を明らかにするためには、保育者一人一人への認識調査が必要となる。今後、保育者への調査を行い、園等の研修に対する認識との違い等を明らかにしていきたい。

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をまとめたものである。

本研究の調査の実施において、福島学院大学短期大学部の宍戸和博氏及び同大学福祉学部こども学科の鈴木翔太氏に多大なる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されるきっかけ「ペリー就学前計画」とは」、<https://chiik.jp/efd0/>、2026年1月12日閲覧
- (2) 今回分析対象としなかった調査項目については、保育所や幼稚園、認定こども園における園内研修の実態としてまとめ、公表する予定である。

【参考文献】

- 内海緒香・大佐古紀雄・駒久美子・島田由紀子・望月文代・若尾良徳（2025）「幼児教育を担う教職員のための育成指標作成・活用・周知の状況と課題」『乳幼児教育・保育者養成研究』Vol.5 (0)、165-175
- 太田美鈴・新井美保子（2020）「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、39-47
- 小笠原文孝・野崎秀正・大坪祥子・崎村英樹・木本一成・崎村康史・湯山樹里・石井薫（2017）「保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考」『保育科学研究』Vol.8、84-92

- 黒澤聡子 (2018) 「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、85-94
- 鈴木久米男 (2024) 「幼稚園教諭等の育成指標と研修との関わり現状」『福島学院大学 研究紀要』Vol.66、4-14
- 鈴木久米男 (2025A) 「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」『岩手大学大学院 教育学研究科研究年報』9、35-51
- 鈴木久米男 (2025B) 「保育所や幼稚園等の保育者の Off-JT 実施に関する抽出都道府県を対象とした実施体制の比較検討」『福島学院大学 研究紀要』Vol.67、1-14
- 西野経子・阿部好恵 (2020) 「「保育の質」の向上のために必要な要素に関する研究 - 保育者へのアンケート調査から -」『帯広大谷短期大学紀要』Vol.57、35-42
- 野崎司春 (2019) 「園内研修の実態と園長の認識との関連について - 園長への質問紙調査を通して -」『帯広大谷短期大学紀要』Vol.56、1-8
Vol.57、35-42
- 深谷和義・小杉裕子 (2022) 「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受講対象別比較」『椛山女学園大学研究論集 (社会科学篇)』Vol.53、139-150
- 山崎茜・米沢崇・渡邊功 (2023) 「保育現場における OJT を担うミドルリーダーの育成：保育者を対象としたキャリアアップ研修の取り組みから」『学習開発学研究 (広島大学大学院人間社会科学研究科学習開発学領域)』Vol.15、79 - 86
- 吉田直哉・鈴木康弘・安部高太郎 (2018) 「保育者の「専門性」の構造的把握をめぐる諸問題」『敬心学園 敬心・研究ジャーナル』Vol.22、81 - 89
- 淀川裕美・箕輪潤子・峰友紗・堀科・猪熊弘子・菅井洋子・今福理博 (2025) 「低年齢児保育の質及び質評価に関する国際的な動向と展望」『千葉大学教育学部研究紀要』Vol.73、293 - 298

教科学習を通じた「いわての復興教育」

－「最後までわかっていたなら」学習プログラムを活用した小学校での道徳授業－

紺野 好弘*, 本山 敬祐**

(2026年1月13日受付)

(2026年1月15日受理)

KONNO Yoshihiro*, MOTOYAMA Keisuke**

"Iwate Reconstruction Education" through School Subject Instruction

: Moral Education at Elementary Schools Using the Iwate Nippo Newspaper "If I knew it was the end"
Learning Program

要 約

本稿は特別の教科道徳における家族愛に関する授業に、「いわての復興教育」としての意義を重ねた実践に関する報告である。本稿は岩手日報社が2025年3月に公開した「最後までわかっていたなら」学習プログラムを参照・検討し、小学校5年生を対象とした教材開発と実践を行った。東日本大震災によって生じた家族に対する後悔や感謝という普遍的な価値に触れることで、東日本大震災の被害状況等の事実と言及せずとも児童らが自身の生き方を問い直し、より良い生き方を考える契機となることが示された。本稿における実践は、授業者や学習者の被災経験の有無に左右されない教科学習と関連付けた「いわての復興教育」の在り方の一つを提案するものである。

1. はじめに

本稿は、2017年3月11日以降、岩手日報社が毎年3月11日に掲載している新聞広告「最後までわかっていたなら」を活用した道徳の授業に「いわての復興教育」としての意味合いを持たせた実践の成果と意義について検討する⁽¹⁾。

2011年3月11日に発生した東日本大震災から15年が経過した。義務教育段階の児童生徒は皆震災後に生まれている。震災当時を知る教職員も年々退職している。東日本大震災に関する記憶の風化が問題視されている一方で、岩手県では日本海溝・千島海溝沿いの巨大地震による被害想定を踏まえた備えが求められている。東日本大震災の事実や教訓を継承し次の災害に備えるためにも、学校教育の果たす役割が高まっている。

東日本大震災を受けて、岩手県教育委員会は地域の復興・発展を支える全県的な「ひとづくり」として「いわての復興教育」を学校教育の柱に据えてきた。2012年2月に発行された『「いわての復興教育」プログラム』では、「今回の震災津波を乗り越え、未来を創造していくために、10年・20年後の岩手の復興・発展を担う子どもたちを育成することが、今後の岩手県の教育に課せられた使命である」(岩手県教育委員会2012:8)として、発災から間もない段階で「いわての復興教育」には未来志向の性格が与えられてきた。

その後、『「いわての復興教育」プログラム』は2度改訂された(2013年、2019年)。現在、「いわての復興教育」の目標は「郷土を愛し、その復興・発展を支える人材を育成するために、各学校の教

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 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

育活動を通して、3つの教育的価値（いきる・かかわる・そなえる）を育てる」と示されている。そして、「いきる・かかわる・そなえる」という教育的価値に対応する「具体の21項目」が提示されている。『「いわての復興教育」プログラム』に加えて、岩手県教育委員会は副読本の作成及び改訂（2014年・2020年）や就学前からの取組として「いわての復興教育」に関する絵本を作成している。

「いわての復興教育」については様々な角度から研究上の知見が蓄積されてきた。岩手県における全県的な質問紙調査を重ねた大桃他（2018）によれば、「いわての復興教育」は未来志向の目的のもと「いきる・かかわる・そなえる」という教育的価値から学校教育全体の目的の再設定を試みるものと位置付けられている。また、質問紙調査の結果から、発災から6年が経過した状況で「いわての復興教育」について一定程度の定着がみられることが示された。「子どもたちの主体的な関わりやより深い学び、大人も含めたより広い関係性に開かれた活動」（大桃他2018：41）等が目指されている「いわての復興教育」は、まさに公教育における「挑戦」として捉えられている。

震災から8年が経過し村上（2019）は「いわての復興教育」の実践として発災当初に取り組みれていた沿岸部と内陸部の交流事業が財源の面で継続が困難になっている状況を指摘している。また、内陸部では地域防災、沿岸部では伝統芸能や被災の記憶の継承に重点が置かれ、実践面での地域差が生じているとする。

新型コロナウイルスの世界的なパンデミックに際し、小松山（2021）は「いわての復興」の理念が新型コロナウイルス感染症への対応に活かすことを示している。心のサポートを含めて、「いわての復興教育」には地震や津波に留まらない普遍性が見出された。

しかしながら、「いわての復興教育」は各学校における裁量が尊重され、特設の教科でもなく実施内容や回数等について教育委員会による義務が課せられているわけではない。そのため、小野他

（2024）は「いわての復興教育」に関する教員及び生徒の意識や認識のばらつきに注目している。また、「いわての復興教育」に関する校内研修の実施率の低さを課題として、年間の学習を見据えた教職員及び生徒を対象とするオリエンテーションの実施及び全県共通の学習プログラムの導入等を提案している。また、教育課程と関連付けた研究として、「いわての復興教育」は地域とのつながりを重視した総合的な学習の時間と関連付けた関心が寄せられている（佐藤2021；小川他2025）。

特定の教科に留まらない視点として、東日本大震災の発災当時宮古市立田老第一中学校の校長を務めた佐々木力也は、同校の生徒による作文集や校歌の教育的価値を考察し、「復興教育を進める上で、ことば（言葉、詞）を大切に活動を行うことが重要である」、「ことば（言葉、詞）の意味を考えさせることによって、ことばを生き方や在り方に活かす力とすることが大切である」（佐々木2022：68）と指摘する。「第3次学校安全に関する計画」に示されている通り、自他の生命尊重が安全教育の基盤であることを踏まえれば、「そなえる」にあたる防災に関する知識やスキルに関する学習効果を高めるためにも、命の大切さへの気付きにつながる「いきる」に関する学びの充実が「いわての復興教育」の基盤となるものと考えられる。

そのようななか、岩手日報社は同社による広告「最後だとわかっていたなら」を活用した学習プログラムを2025年3月に公開した。同社のホームページに公開されているのは、佐賀県唐津市立西唐津中学校教頭（当時）の光武正夫氏による実践をもとに考案された中学生対象のプログラムである（光武2020）⁽²⁾。

筆者は岩手日報社に依頼し、2025年5月20日に岩手大学教育学部開講科目「いわての復興教育」において、岩手日報社の柏山弦氏、中村吉孝氏、小野寺真穂氏に同プログラムの開発経緯や意図について講義いただいた。上記の通り、「義務教育段階の児童生徒」は東日本大震災後に生まれている。また、教職志望の学生であっても必ずしも東日本大震災の記憶や経験があるとは限らない。授

業者や学習者の被災経験の有無や予算の有無に制約されずに「いわての復興教育」を継続していくためには、「最後だとわかっていたら」を活用した学習プログラムに小学校版が加わることが有効であると考え、教材開発について第一執筆者に提案した。

2. 方法

(1) 授業実践に至るまでの経緯

教育学部開講科目「いわての復興教育」における岩手日報社の柏山弦氏らによる「最後だとわかっていたら 教育プログラム」に関する講義を聴講した。その後、第二執筆者から岩手日報社「最後だとわかっていたら」教育プログラムを活用した小学校での授業実践及び評価に関する打診があり、「いわての復興教育」の更なる活性化につながればという思いから引き受けた。

2025年7月29日（火）、岩手県道徳教育研究会主催の夏の講習会終了後、岩手日報社、礒崎真澄氏、小野寺真穂氏と授業実践の概要に関する打合せを行った。打合せでは、授業実践は、盛岡市立桜城小学校で行うこと、秋頃の実施を予定していること等を伝えた。

同年9月22日（月）、盛岡市立桜城小学校校長室にて佐々木寿洋校長及び千田峰子副校長と授業実践に関する依頼及び実施学級、実施日等について打合せを行った。5年2組で実施すること、11月20日（木）に行うことが決定した。保護者から児童に宛てた手紙が必要である旨を伝えた。

同年10月14日（火）、岩手日報社、柏山弦氏、小野寺真穂氏と授業実践に関する打合せを行った。実施日や実施学級等について伝えながら、当日使用する指導案や教材等に関して説明を行った。

同年11月17日（月）、盛岡市立桜城小学校にて担任と当日の授業に関する打合せを行った。一連の打ち合わせのなかで、授業の実施に係る倫理的な配慮事項も含めて協議を重ねた。

同年11月20日（木）、3校時目に盛岡市立桜城小学校5年2組での授業実践を、担任の大淵奈実教諭とのTTの形で行った。また授業後、岩

手日報社、前川晶氏から、授業実践等に関する取材申込みがあり、同日午後4時、研究室にて取材を受けた⁽³⁾。

(2) 小学生向けの教材開発にあたり特に重視したこと

小学生向けの教材開発にあたり特に重視したのは、岩手日報教育プログラム教材用映像「ごめんねの日 漂流ポスト篇 1_2024.3.11」（以下映像「漂流ポスト篇1」という）に関するストーリーの概要を文字言語化したことである。映像には、児童の読解力に関わらず、内容を把握しやすいという特性がある反面、次々と映像が流れていくことで、心情の微妙な揺れ動き等を把握しにくいということもある。したがって映像を紙媒体の教材で補うことは、登場人物の心情の変化を深く考えるうえで有効な手立てであると考えた。

今回、文字言語化に当たり、特に留意したのは次の2点である。

- ①二項対立の問題場面を設定し、児童同士の議論となるよう方向づけること
- ②映像には断片的にしか表れていない「わたし」から母親へ宛てた手紙全文を読ませることで、「わたし」の心情を把握させ、価値理解につなげること

また、岩手日報教育プログラム教材用映像「最後だとわかっていたら 朗読篇_2017.3.11」（以下映像「最後だとわかっていたら朗読篇」という）についても、詩の朗読が途中までであり、特に最後の連に示されている『「ごめんね」や『許してね』や『ありがとう』や『気にしないで』を伝える時を持とう（中略）あなたは今日を後悔しないだろうから』の部分について、本時のねらいとする価値（家族愛）との関わりから、児童自身に深く考えさせる必要があると考え、文字言語化した教材を配布した。

(3) 学習指導案及び学習指導過程

- ① 主題名「家族への敬愛」
- ② ねらい

社会生活の基盤である家族への敬愛を深め、日頃から父母や祖父母らとの関わりを大切にし、進

んで役に立とうとする心情を育てる

③ 主題設定の理由、教材と指導について

ア ねらいとする価値について

小学校高学年の内容項目は「父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをする」である。これを踏まえ、家族や身近な大人を敬愛する心を育て、家庭生活をより良くするために自分にできることを具体的に考え、計画し、実践し、振り返ろうとする態度を養う。家庭のあり方の多様性に配慮し、児童の実情に根ざした振り返りと表現をとおして、家庭生活の充実を願う心情を深める。

イ 児童の実態について

敬愛の姿は、これまでの家族との関わり方や家庭の状況の違いにより、児童間で温度差が見られる。家族の一員として役割を担おうとする児童もいれば、家庭の方針や事情、安全面の配慮などから家事・役割への関わりが少ない児童もいる。家庭での生活の様子は、児童の言動・行動にもにじみ出る時期である。この時期に期待するのは、時と場に応じて家族の気もちや状況を考え、できる範囲で自分の役割を見出そうとする姿勢である。家庭では、各自一人一人に役割があることを理解させながら、それぞれが役割を果たすことで家族の幸せが実現することを実感できるよう支援したい。

ウ 教材について

映像「漂流ポスト篇1」を文字言語化した教材を中心に活用する。陸前高田市で暮らす「わたし」が、母に投げた言葉への後悔を抱えながら、3年後に「漂流ポスト」へ手紙を投かんし、母への感謝と想いを綴る姿を描く。家族への言葉の重み、関係の見直し、感謝と具体的行動への動機付けを考えられる適切な教材である。家族や身近な大人を思いやり、家庭生活をより良くするために「今、自分にできること」を具体化する契機とする。

エ 指導について

家族との普段の関わりに関するアンケート結果を提示しながら、学習のめあてを把握させる。映像「漂流ポスト篇1」を文字言語化したものを配

布し、「わたし」が、つい「(母親が) いない方が良い」と言った場面を取り上げ、そのことについてどう思うかを「自分事」として考えさせる。帰らぬ人となった母親への想いが綴られた「わたし」の手紙をとおして、主題である「家族への敬愛」の心情を育みたい。事前に保護者に「最後だと～」に関する動画 URL を配布し、視聴した上で児童宛の手紙を書いてもらい、授業の後半で児童に渡す。児童には保護者からの手紙の返事を書かせ、アウトプットの活動としたい。

④ 学習指導過程

<つかむ段階>

ア 事前アンケート結果から気づいたことを発表する

〔事前アンケート〕

- 普段、家族とどのくらい会話をしていますか
- 家族とけんかをすることがありますか

イ 学習課題を把握する

<考える・深める段階>

ウ 漂流ポストの教材を読み、感想を発表し合う

エ 母親について「(母親が) いない方が良い」と言ってしまったAさんのことをどう思うか話し合う

オ 手紙に込めたAさんの思いを話し合う

カ 映像「漂流ポスト篇1」と「最後だとわかっていたら朗読篇」を視聴し、感じたことを発表し合う

キ 保護者からの手紙を読む

ク 家族に伝えたいことを手紙に書く

<たしかめる段階>

ケ 今日の授業を振り返り、話し合う

3. 結果の分析

(1) 本時ねらいとする価値に関する問題意識を高める

授業の導入は、本時ねらいとする価値(家族愛)に関する児童の問題意識を高め、動機づけを図る段階である。本時のねらいに関する児童の問題意識を高めることなくして、自ら考え、議論する道徳授業とは成り得ないと考えられる。

本時では、自分と家族との関係をさらに深く自覚しながら、父母、祖父母をはじめ家族が幸せに過ごせるよう自分が為すべきことを具体的に考えさせる必要がある。家庭や家族の現実に目をつむって理想的な家族愛のみを説いたところで、本物の家族愛は育つものではない。児童の特質や発達段階に留意しつつ、児童それぞれの実情や本音を基盤としながら、明るく楽しい家庭をつくり、家族の幸せを求めて役に立とうとする心情や意欲が育まれるよう、児童の心に響く指導を行うことが何よりも大切であると考えた。

そこで本時の導入では、「普段、家族とどのくらいの会話をしているか」「家族とけんかをすることがあるか」について、多肢選択式（毎日する／時々する／たまにする／ほとんどしない）のアンケート調査を行うとともに、会話の内容やけんかの理由を問いながら、本時ねらいとする価値（家族愛）に関する問題意識をもたせることとした。

アンケート結果は次のとおりである。

Q1. あなたは、ふだん家の人（父母や祖父母）とどのくらいの会話をしていますか

| | |
|---------|-----------|
| 毎日する | 22人 (84%) |
| 時々する | 3人 (12%) |
| たまにする | 0人 (0%) |
| ほとんどしない | 1人 (4%) |

<会話の内容>

遊びのこと、勉強、テスト結果、習い事、学校行事、テレビ番組、友ら関係、ペット、趣味、大リーグ関係、クマ情報等

Q2. 家の人（父母や祖父母）とけんかすることもありますか

| | |
|---------|-----------|
| 毎日する | 0人 (0%) |
| 時々する | 4人 (16%) |
| たまにする | 7人 (28%) |
| ほとんどしない | 14人 (56%) |

<けんかの理由>

- ・「宿題をしなさい」と言われ、「今やろうとしていた」と言ってけんかになる
- ・何回もしつこく言われたり聞かれたりするとき

- ・ご飯の時間になっても早く行かないとき

- ・自分のものを勝手に食べられたとき

アンケート結果を見ると、家族と毎日会話しており、けんかもほとんどしないことから、一見、家族関係について特に問題を感じている状況ではないように思われる。そこで、家族関係に関して児童それぞれがもっている本音や思いを明らかにするために次のように投げかけた。

T みんなのアンケートを見ると、家の人と毎日会話もしてるし、ほとんど喧嘩もしてないことが分かるね。家の人とは良好な関係なんですね。いやいや、もっとこうなればいいなと思ったことはありますか。

C 姉が受験で、最近はなんか受験のことばかりだから、もっと日常のことを話してほしいなと思っています。

T そういうことあるかもしれないよね。自分のことも会話してほしいよね。

C 兄ちゃんと喧嘩した時とかに、兄ちゃんからちょっかいをかけてきた時とかでも、お前が悪いって言われたりするから、もっとちゃんと分かってほしい。

T ちゃんと話を聞かないで、お前が悪いとかって言われたら嫌だよ。そういうこと他の人もありそうですね。それでは、今日はね「家族ともっと良い関係になるためにみんなができることは何だろう」ということを勉強していきましょう（課題を一斉に読む）。これはね、一人一人答えは違うよね。もちろん、みんなですべてにまとめるものじゃないからね。一人一人が自分の答えを見つけて欲しいと思います。

当然のことだが、生まれてからこれまでの父母や祖父母との関わり方については、児童によってかなりの温度差が見られる。したがって、家族関係に関するアンケート結果や話し合いをとおして、これまでの自分と家族との関わりを想起させながら、家庭の中で自分ができることは何かを考えるという問題意識については、概ねもたせることができたのではないかと捉えている。

(2) 道徳的問題場面を設定し、児童同士の議論をとおして「自分事」として考えさせる

「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」(2016.7.22)では、道徳科における質の高い多様な指導方法の一つとして、問題解決的な学習を挙げている。また、そのための具体的方策として、二つの概念が互いに矛盾、対立するような、二項対立の道徳的問題場面を設定し、児童同士の議論を方向づけながら、物事を多面的・多角的に考えることができるよう工夫する必要性についても述べている。

今回、映像「漂流ポスト篇1」を文字言語化した理由の一つに「二項対立の問題場面を設定し、児童同士の議論を導くこと」がある。

陸前高田市で障がいのある娘と暮らす「わたし」は、ある日、母親について「(母親が)いない方が良い」と言ってしまう場面がある。そのことをどう思うかについて取り上げ、議論する中で、自我関与をとおして「自分事」として捉えられるようにするとともに、多様な考えや価値意識に触れさせながら、多面的・多角的に考えられるようにすることをねらった。なお授業記録では、「わたし」= Aさんと表記している。

T この場面みんなで考えていきたいと思うんですが、今感想でいっぱい出てきたけどお母さんがいない方がいいって言ってしまったAさんのことね、この場面をみんなで考えてみたいと思います。お母さんがいない方がいいと言ったことについて、一つは「気もちは分かるな」っていう考え、もう一つは「良くないんじゃないかな」という考えです。最初、手をあげてもらいたいんですが、今の気もちで、どっちの気もちが強いと思いますか。「良くないんじゃないか」と思う人(17人)。「気もちは分かるな」っていう人(9人)。それでは理由を聞かせてください。「気もちは分かるな」っていう人から。

C Aさんは、お母さんに迷惑かけてるから、もっと休んでほしいっていう気もちでその声をかけたつもりだった。言い方はちょっと良くなかったけど、迷惑かけてるから、もっと休んでほし

いなくてという気もちは分かると思います。

T もっと休んでほしいんだとね。

C 僕はもうちょっとAさんがお母さんに具体的に伝えれば後悔とかが少なかったんじゃないかなと思ったので、言い方が良くないと思います。

C いつも面倒を見てもらったので、迷惑をかけたくない、私も頑張るからということで、Aさんは、お母さんにはもっと休んでもらいたい、Aさんがもっと面倒を見て、自分でもっと頑張ろうと思ってたのかな。

T 自分ももっと頑張ろうという気もちがあったんだということね。

C 僕は良くないと思ってて。Aさんは、お母さんにもうちょっと本当のことを伝えた方が良かったと思う。言い方が悪かったし、本当のことをちゃんと伝えた方が良かった。

T 本当のことってどういうこと？

C 母に迷惑をかけたくない、私も頑張るからということ。

T そういうことをストレートに言った方が良かったんじゃないかっていうことね。

C お母さんには休んでもらって、その間に自分が頑張ろうと思っていた。自分の力が出せるように…。

C あの時、いない方が良かったと言っているけど、本当の気もちは違ったのかもしれないから、それは良くなかったのかなって思う。

T なんか「良くないと思う」人の意見を聞いていると、本当の気もちがあったのに違うことを言ったって言ってるよね。そういうことってみんなもある？本当は好きなのに嫌いだって言っちゃったり…。そういうのはある？何でそういう風に言うの？その気もちを誰か分かりやすく話してみて。

C なんか、照れ隠しみたいな感じで、好きって言いたいけど、嫌いって言っちゃう。

C 宿題でなんか困ってるときに、本当はわからないけど、分かるって聞かれて、分かるって嘘ついたこと。

- T それはどんな気もちなの。
- C 自分が分かるっていうのを自慢したいっていうか。
- T 分からないことを言いたくないっていうことかな。
- C 心配されてるから安心してほしいから。
- T 安心してほしいんだね、だから違うことを言っちゃったりね、なるほどそういうことなんだね、だんだんわかってきたよね。

二項対立の問題場面として、Aさんが「(母親が)いない方が良い」と言った場面について児童同士の議論になるよう次のように方向づけた。

初めに、それぞれの立場を明確にするために「気もちは分かる」立場と「良くないと思う」立場に分かれるよう挙手させた。結果は、「気もちは分かる」に挙手した児童は9人、「良くないと思う」に挙手した児童は16人であった。

また、その後の議論で留意したのは、児童が考えを自由に述べるのではなく、「気もちは分かる」立場と「良くないと思う」立場の児童が、交互に意見を述べ合うよう配慮したことであり、児童にもそう伝えた。自分と違う多様な考えや価値意識に触れることで、児童自身の考えの深まりや広がり、あるいは道徳性の変容にもつながると考えたからである。

「気もちは分かる」と答えた児童の意見をまとめると、「(母親に)迷惑をかけたくない」「(母親に)もっと休んでほしい」「自分の力をもっと出したい」といった、Aさんの心情に寄り添った意見が多かった。

一方、「良くないと思う」と答えた児童の意見をまとめると、「具体的に伝えるべきだった」「本当の気もちは違っていただけで良くなかった」というように、母親の心情に寄り添い、Aさんの言葉を批判的に捉える意見が多かった。

Aさんがなぜそうってしまったのか、理由を考えさせ、「自分事」として捉えさせるための発問として「なぜそういった表現になってしまったのか、自分にもそういうことはなかったか」について尋ねた。本心と裏腹に、真逆の表現をしてし

まう心の働きについて、児童に自我関与をとおして考えさせたいと考えたからである。

児童から出た考えについては、次のようにまとめることとした。

- ・照れ隠しの気もちから、ついそうってしまった→母親への甘え
- ・心配していたため、自分一人でも大丈夫と言って安心させたかった→自分をもっと信頼してほしいという思いの強さ

当然であるが、決して本心から出たものではなく、母親のことを気にかけるあまり、つい出てしまった言葉と捉えるのが自然であるとする。文章表現のみの理解に留まらず、自我関与をとおして「自分事」として考えさせたことで、Aさんの言葉について批判的に捉えていた子どもたちも、言葉の真意については、ある程度納得できたのではないかと考える。

このような二項対立の話合いをとおして、児童らがAさんの心情について、多様な考えや価値意識に触れながら考えを深めることができたこと、また、Aさんの言葉の真意について、自我関与をとおして考えさせたことで、Aさんの心情に対する理解が一層深まったと捉えている。

(3) 手紙に込めたAさんの思いを理解し、本時のねらいとする価値への理解を図る

映像「漂流ポスト篇1」を文字言語化した理由の二つ目は、映像に断片的にしか表れていないAさんから母親へ宛てた手紙全文を読ませ、Aさんの心情を把握させ、価値理解につなげることである。帰らぬ人となった母親への想いが綴られた「わたし」の手紙をとおして、主題である「家族への敬愛」の心情を育みたいと考え実践した。

T 最後の方にあるんだけど、お母さんに手紙を書いたんだよね、Aさんが書いたお母さんへの手紙を読んで、みんなどんなことを思いましたか。

C この手紙を読んで、自分が「いない方が良かった」って言ったのがすごい後悔してるっていう感じが伝わってきました。

T なるほど後悔ね。後悔だけかな？

C その手紙を読んでありがとうを何回も言ったので、すごく愛してたんだなって思う。

C Aさんは「お母さんがいない方が良かった」って言ったけど、本当はそんなつもりはなくて、手紙にはAさんの本音を書いていてなんかすごくいいなって思いました。最後が悲しいと思った。

T あ、そうか、悲しいなと思ったんだね。一緒にいたかったんだよって書いてたよね。これが本心だったとね。

C 「お母さん」と「ありがとう」をたくさん載せているから、お母さんに感謝を伝えたかったんじゃないかなと思う。

手紙全文を読んだことにより、後悔や感謝の気もちをはじめとして、「ありがとうを何回も言っていたこと」や『お母さん』と『ありがとう』をたくさん載せていたこと、「最後の文が悲しい」というように、手紙全体から伝わってくる母親に対するAさんの想いを感じ取って発表する児童が多かった。このことにより、「家族愛」という本時のねらいとする価値への深い理解に関して、実感を伴いながら把握することができたのではないかと考える。

(4) 映像「最後だとわかっていたなら朗読篇」を活用する

映像「最後だとわかっていたなら朗読篇」を活用するうえで、最後の連に示されている『ごめんね』や『許してね』や『ありがとう』や『気にしないで』を伝える時を持とう（中略）あなたは今日を後悔しないだろうから」の部分は、学習課題やねらいとする価値との関わりから、児童自身に深く考えさせる必要があると考え、文字言語化した資料を配布した。ただ時間が限られていたため、詩の全文を話し合うことはせず、最後の連について感想を話し合うこととした。

T このメッセージからみんなはどんなことを感じますか。

C 明日が必ず来るとは思わずに、家族とか愛する人との時間を大切にして、「ごめんね」とか「ありがとう」の言葉を交わしていくのが大事

だってことを書いてるんじゃないかなと思いました。

T そのメッセージからどう思った？

C 確かに、自分らの命が明日絶対に保証されているとは限らないし、いつ何が起きるかも分からないから、大切な人との時間をもっと大切にしていきたいなと思いました。

T なるほどね。そのためには関わり合うということも大事だということかな。

C この文章を読んで、なんか照れ隠しとかして、反対のことを言ったとしても、明日、家族が生きるとは限らないから、今伝えたいことを伝えるべきなんだなって思いました。

T なるほどね。いいこと言ってくれるね。今日みんなで考えようって言った課題、ヒントになるようなことも書いてあるのかなと思いました。

児童からは、「家族との時間を大切にしていくこと」や「今伝えたいことを伝えるべきであること」などが発表されたが、これは、これまでの児童の家族観を大きく変化させるものであったと考える。明日も明後日も1年後も、家族がこのまま生活していける保障はどこにもなく、だからこそ、今の生活を大切にすること、家族であっても、伝えるべきことはしっかり伝えておくことの大切さについて、児童一人一人が実感をもって感じ取ることができたと捉えている。

(5) 保護者からの手紙を読み、家族に伝えたいことを返事に表す

T 実はね、今日のこの授業のためにね、皆さんの家族から皆さんに宛てた手紙を預かっていません。

C 「えっ、え〜っ」と、驚きの声上がる。

T 今からその手紙を一人一人に渡しますので、よく読んでください。

(家族からの手紙を渡して読ませる)

T みんな読んでどう思った？感想発表できる人いますか。

C お母さんが自分のことをこんなに素敵に思ってくれてたから、とても嬉しかったです。

T とても嬉しかったんだね。

C 何か、これほど僕を大切にしてくれて…。

T 大切にされてるって分かったんだね。せっかくなんでね、おうちの人にね、手紙の返事を書いてみてください。全部書き終わらなくてもいいです。

(家族へ手紙の返事を書く)

T はい途中の人も一旦書くのをやめてください。今から指名するからね、その人に手紙を読んでもらいたいんだけど、途中で終わってる人もいると思うので、あとはちょっと自分だけでつけて発表してください。

C いつも僕のことをよく見てくれたり、面倒を見てくれてありがとうございます。親にはすごいわがまをいって、いつも家族のことを第一に思ってくれてありがとうございます。

C いつも大切に育ててくれてありがとう。宿題とかで忙しくてあんまり話をしないこともあるけど、私の健康などを心配してくれてありがとう。心配な時もあるけど。毎日楽しくやっていますね。これからはずっとよろしくお願いします。

C 僕のことを一番愛してくれているお母さんへ。僕はこの手紙を受け取って、こんなに僕を愛し、応援してくれていることがわかり、とっても嬉しかったです。また、たまにケンカをして、ママなんか大嫌いって言ったり、強い口の利き方をしてしまっただごめんなさい。でも、それにもかかわらず、僕ともっと話したいと思っています。これが手紙からよくわかりました。これからもたくさん、お母さんのことを愛しています。これからもたくさんお話ししようね。

保護者からの手紙を大事そうに受け取り、児童らは感慨深げに読み終えたようだった。心情の高ぶりを堪え切れず涙を流す児童も多数いた。ほとんどの児童にとって保護者からの手紙は初めてだったようだ。これまでの日常が当たり前のものではなく、そして、これからの日常も保障されたものではないことを理解した児童だからこそ、保護者からの手紙の有難さを感じることができたのではないかと考える。

(6) 本時の学習課題の「納得解」を一人一人考える

導入で設定した本時の学習課題について考える場面である。学習課題については、全体として収束するものではなく、児童一人一人が、自分なりの「納得解」をもつことが大事であると考えている。「納得解」とは、答えが一つではない道徳的な課題を、一人一人の児童が自分自身の問題と捉え、向き合うことである。

T 今日の課題は、家族がもっと良い関係になるためにみんなができることは何だろうという課題でした。何か「あ、こうすればいいんだな」というヒントが思い浮かびましたか。発表してみてください。

C もっとなんかできそうだなと思ったことは、お母さんやお父さんの好きなこととかの話を知ると、もっと幸せになれるかなって思いました。

T お父さんやお母さんの好きなことをね、話しかけて聞いてあげれば良いということだね。すごい。

C 常に自分らのことを愛してくれている家族に、いい感謝をしっかりと伝えていくことが大事だと思いました。

T 感謝を伝えるって大事だね。じゃあ最後までしても喋りたい人いるかなあ。

C なんか日頃から感謝とかを家族に伝えていきたいなと思います。

指名した児童からは、「家族との会話の大切さ」や「感謝をしっかりと伝えていくこと」が発表された。この活動については、本時のねらいとする価値（家族愛）との関わりが大きいため、子どもの書いた家族への手紙をもとに、どう「納得解」を創り出したのかを分析してみた。

「家族がもっと良い関係になるためにみんなができることは何だろう」の対する児童の「納得解」の概要

- ・自分をこれまで育ててくれたことへの感謝
- ・家族が大好きであること
- ・手紙を書いてくれたことへの感謝

- ・わがまま言ってごめんなさい、これからは迷惑をかけないように努力すること
 - ・家族に自分の本心を伝えられるようにする
 - ・自分の夢に向かってチャレンジしたい
- 児童が、これからの生き方に生かせるよう、家族愛という価値の汎用性を見つけながら、納得できるような解を創り上げたことが分かる。
- 家族からの手紙という、児童にとって多大な影響力をもつツールの有効性について、改めて認識することができた。

4. 考察

(1) 道徳性が養われることについて

道徳教育を通じて育成される道徳性とは「人間としてよりよく生きようとする人格的特性」のことであり、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度といった道徳的諸様相を養うことが道徳性を育成することにつながるとされている。

道徳的価値の大切さについて、子どもたちは、日常生活での経験から既知であるものがほとんどではないかと考えている。そのうえで対話や議論により、児童それぞれの価値意識を交流しながら、改めて学び直すことで、ねらいとする価値の大切さへの理解、あるいは児童それぞれの納得解を創り上げることで道徳性が養われていくと考える。

ところで道徳性が養われるとは、どういった様態なのか。1時間の道徳科の授業をとおして、ねらいとする価値に対する児童それぞれの道徳性に関して次のような価値意識の深まりや高まりがあること、あるいは変容につながることであると考えている。

<授業前と授業後の道徳性の変容>

- ・大切だと思っていたこと→「自分事」として、とても大切だと思えるようになった
- ・漠然と理解していたこと→具体的に理解できるようになった
- ・知識として理解していたこと→心情として理解できるようになった
- ・Aという価値意識だった→A'という価値意識の大切さについて認識できた

- ・Bという価値意識だった→新たにCという価値意識の大切さに気づいた

教師が指導の意図を明確にもち、単なる話し合いに留まらず、子どもがその課題に対して、自己のよりよい生き方について考えを深め、それぞれの納得解を生み出す対話や議論の充実こそが、道徳科における深い学びを志向した授業につながり、道徳性が養われていくのではないかと考える。

A 二項対立の問題場面での道徳性の変容

二項対立の問題場面を扱った際、児童に他の人の考えを聞いて意見が変わったことはないかを尋ねたところ、二人の児童から発表があった。

T 友達の発言を聞いてるうちに考え変わったっていう人いるかな。「気持ちは分かる」だったんだけど、「良くないと思う」になったとか、その反対になったとか。

C (気持ちは分かる→良くないと思う) 変わりました。今、話を聞いているとお母さんのことを本当に愛そうとして、照れ隠しみたいにしていても、いない方が良かったとか強い言葉で言ってしまうと、本当に必要がないみたいになって、お母さんのことを別の意味で悲しませることになるので言わない方が良かったと思う。

T 「いない方がいい」っていうのは強い言葉だと。だから傷つけてしまうんじゃないかってね。

C (良くないと思う→気持ちは分かる) 考え変わって。やっぱり「お母さんいないと大変だった」って言うと、お母さんが何か今まで以上に頑張る、頑張んなきゃって思っちゃうから、それで安心してほしいっていう気持ちで、うん、言っちゃったのかなと思ってます。

T 「良くないと思う」の考えだったんだけど、「気持ちは分かる」の方に変わったっていうことね。

「考え、議論する道徳」の話合いとは、自分の意見に関して根拠をもって表現しつつ、他者の意見も受容し、正当な理由がある場合には、互いに意見を修正する心構えをもって臨む話合いのことであると捉えている。したがって、自分では気づ

かななかった見方や考え方の出会いによる意見の変容を重視しており、このことが最終的に道徳性の育成に結びついていくものと考えている。大事なものは、他者の意見を受容しながら、自分の意見を修正し、よりよいものを目指そうという柔軟な姿勢であると考えている。

イ 導入と終末段階における道徳性の変容

授業の導入段階で、アンケートを示しながら家族との関係性について、もっとこうなればよいと感じていることを尋ねた際、二人の児童から次のような発表があった。

C1 姉が受験で、最近はなんか受験のことばかりだから、もっと日常のことを話してほしいなと思っています。

C2 兄ちゃんと喧嘩した時とかに、兄ちゃんからちょっかいをかけてきた時とかでも、お前が悪いって言われたりするから、もっとちゃんと分かかってほしい。

児童それぞれがもっている家族観について発表したが、これは当然であるが家族に対する切実な不満を述べたわけではない。しいて言えば、もっとこうなるとさらに良い家族になるはずという児童がもっている願望である。

この二人の児童が、1時間の道徳科の授業をとおしてどのように変容したか、児童の記述した授業の振り返りから考えてみたい。

C1 私は、「漂流ポスト」や「最後だとわかっていたら」を読んで、日頃から感謝を忘れずに、家族を大切にしていきたいと思いました。なぜなら、家族にたくさんの「ありがとう」や「大好き」を伝えられずに家族に会えなくなるのが、きっと悲しいことで、つらいことだから。今、家族みんなで笑って、楽しく過ごすことをきせきだと思って、感謝を伝えていきたい。

C2 私はこの学習をして、「最後だとわかっていたら」の「たしかにいつも明日はやって来てももしそれがわたしの勘違いで 今日で全てが終わるのだとしたら…」という言葉がとても心に残っていて、この文章のとおり、明日は約束されているわけではないから、毎日、お母さ

んやお父さん、お兄ちゃん、おじいちゃん、おばあちゃんにたくさん愛を伝えて、「ありがとう」や「ごめんね」を思ったとき、すぐに伝えるようにしようと思いました。

どちらの児童も、これまでの家族に対する見方や考え方に変容が見られたことが分かる。「漂流ポスト」や「最後だとわかっていたら」の教材を活用したことにより、「家族愛」という道徳的価値に関して、「家族みんなで笑って、楽しく過ごすことを奇跡だと思って…」や「明日は約束されているわけではないから、毎日、お母さんやお父さん、お兄ちゃん、おじいちゃん、おばあちゃんにたくさん愛を伝えて、『ありがとう』や『ごめんね』を思ったとき、すぐに伝えるようにしよう」というように、家族に対する新たな見方や考え方を育てることができたのではないかと考える。

「今日で全てが終わるのだとしたら」という言葉は、読んだ人に、悲しみや切なさを感じさせるメッセージではあるが、そういった心に残る強いメッセージ性が含まれているからこそ、多くの児童の心に深く刻まれ、道徳性を養う動機づけに働いているのではないかと感じる。

(2) 改めて今後のいわての復興教育の在り方について考える

「いわての復興教育」のねらいは、「郷土を愛し、その復興・発展を支える人材を育成するため、各学校の教育活動を通して、3つの教育的価値『いきる かかわる そなえる』を育てること」にある。

2025年1月17日に行われた阪神・淡路大震災の追悼会場には、被災者を忘れず、被災地とともに歩んでいく思いを込め、灯笼約6,500個を並べた明かりによる「よりそう1・17」の文字が浮かび上がっていた。この「よりそう」という言葉は、当然だが3つの教育的価値の中の「かかわる」という言葉に相通ずる思い、被災者やその家族に寄り添い、ともに悲しみを分かち合うという心の姿勢を表している。互いに寄り添い、支え合うことで、心の絆が深まり、ともに前に進む力が湧いてくる。このことは、私たち日本人がずっと大切にしてきた「助け合いの心」や「困っているとき

はお互い様の精神」の表れであると考える。

今回、「家族愛」をテーマとする授業を行ったが、これは、集団生活の基盤である家族に礼儀や感謝を感じることが、児童自身の「人づくり」につながると考え実践したものである。家族からの手紙を受け取り、涙を流しながら返事を書く児童の姿にひどく心が揺さぶられた。

家族みんなで笑って過ごせる日々を奇跡だと思って感謝を伝えたい、明日は約束されているわけではないから、毎日、家族にたくさん愛を伝え、「ありがとう」や「ごめんね」をすぐに伝えるようにしたいという児童の言葉には、「家族への敬愛」が強く表れており、家族にずっと「よりそう」ことを表明した言葉であると評価できる。

東日本大震災から15年が経過し、教育現場では、震災を知らない教職員も多くなってきた。未来を生きる子どもたちに震災の教訓をどう伝えていくかといった大きな課題が残されているのも事実である。

2017年に始まった岩手日報社による「最後までわかっていたら」をテーマにした企画の継続及び道徳授業・復興教育のための学習プログラムは、全国の教育現場において「よりよく生きることや家族や友人など大切な人へ感謝を伝える大切さ」を学ぶツールとして活用されていると聞く。

今回、授業で取り上げた「最後までわかっていたら」「漂流ポスト」「風の電話」等、被災者の声や言葉の事実がもつ力は大きい。児童にとって、岩手日報社が公開している教育プログラム教材用映像は、場面状況や心情を想像しやすく、ねらいとする価値への理解につながりやすいと感じる。今後、様々な学校でこのプログラムが活用され、いわての復興教育に寄与するよう期待している。

大事なのは、児童一人一人の道徳性を養うことである。心が伴わない教育は虚しい教育である。子どもの特質や発達段階に留意しつつ、子どもそれぞれの実情や本音を基盤としながら、道徳的判断力や心情、実践意欲や態度が育まれるよう、子どもの心に響く指導を行っていくことが何よりも肝要ではないかと考える。

5. おわりに

本稿における実践について2点述べておきたい。

第一に、本稿における実践を通して、「いわての復興教育」のアプローチを拡張する余地が見出させる。「いわての復興教育」に関する実践は必ず3月にのみ行わなければならないものではない。また、「いわての復興教育」では東日本大震災に関する事実について学ぶこともあれば、東日本大震災から生じた教訓について学び、今後の生き方や在り方につなげていく方法もある。多くの場合両者は重なるが、本稿における実践では東日本大震災に関する事実について多くは言及されていなかった。しかしながら、東日本大震災によって生じた後悔や家族に対する思いに加えて、学習者の家族の思いに触れることで、東日本大震災後に生まれた小学生に深い学びが生じた点が注目される。これは授業者による教材研究や実践力によるところが小さくないとしても、東日本大震災の教訓や人々の思いに触れる学びには実施時期に制約されない一定の普遍性があることが示唆される。

第二に、本稿における授業実践は岩手日報社による新聞広告を介して、東日本大震災の教訓や命の大切さを伝えようとする複数の実践共同体の往還によって実現したものといえる。ウェンガーらは実践共同体を「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（ウェンガー他2002:33）と定義する。実践共同体の内部では十全的な参加者から周辺的な参加者を含む参加者の相互作用や、人と人工物との相互作用を通じて意味が生成・継承され、また新たな人工物が生み出されていく。

本稿における実践に至るまでに、岩手日報社による新聞広告という人工物が東日本大震災の被災地から離れた佐賀県の中学校において教材として解釈され、道徳教育の実践へとつながった。そして、佐賀県における教育実践を通じて学習指導過程等の新たな人工物が生み出された。その後、岩

手日報社が「最後だとわかっていたなら」教育プログラムをホームページに掲載したことで、本学部を含む全国各地に「最後だとわかっていたなら」を題材とした実践が広がっている。東日本大震災の被災地を超えて「最後だとわかっていたなら」を活用した防災教育や命を尊重する学びの実践共同体が各地に点在していることが想定される。


本稿における実践と考察を踏まえて、これからの「いわての復興教育」を担う教職員には、東日本大震災の教訓を伝える実践共同体への参加が求められると考える。岩堀他（2015）は「具体的な実践共同体の中で実践を長期間継続しながら、そこに固有の問題とともに必要な知識を把握し共有してゆく方法は、専門家と非専門家のコミュニケーションギャップを橋渡しする興味深い観点をもたらすものと思われる」（岩堀他 2015：126）と指摘する。「専門家」や「非専門家」というアイデンティティが実践共同体のなかで相対的に変わりうるものだとすると、被災経験の有無のみが教訓継承の可否を決めるものではないことが示唆される。

東日本大震災から15年が経過し、学校現場や地域にも東日本大震災について自身の経験を語る人物が減っていくのは不可避である。しかしながら、岩手県内には学校の内外を問わず現在も東日本大震災の教訓を伝え続けようとする個人や団体に加えて、「物言わぬ語り部」としての場や遺構等様々な人工物が存在する⁽⁴⁾。学校や教職員が各地において継承が期待される教訓を伝える実践共同体の一部として位置付くことで、地域とのつながりを通じた「ひとづくり」としての「いわての復興教育」の持続的な発展が見通せるようになる⁽⁵⁾。本稿で開発し実践した「最後だとわかっていたなら」学習プログラムの小学校版もまた、そのような実践共同体の創造や実践共同体への参加を促す人工物の一つとして活用されることを期待する。

【謝辞】

本稿に係る実践にご協力いただきました盛岡市立桜城小学校の皆様にご挨拶申し上げます。また、授業の準備から実施にいたるまで岩手日報社の皆様にも資料の提供等でお力添えをいただきました。記して御礼申し上げます。

注

- (1) 第2節から第4節までを紺野が執筆し、第1節、第5節を本山が執筆した。
 - (2) 本稿の実践を踏まえて作成された小学校版の学習指導過程を含む学習プログラムは、岩手日報社のホームページに掲載されている（下記二次元コードからアクセス可能）。
- 
- (3) 2025年11月21日（金）、岩手日報社会面に「感じる 震災知らぬ子も」という見出しで、授業の様子が取り上げられた。
 - (4) 「いわての復興教育」の推進を目的として本学教職大学院生有志が開発した人工物の1つに「語り・継ぎ」トランプがある。2023年3月の公表を契機として、岩手県内の学校を中心に一定数の活用実績がある。また、2025年度に開講した「いわての復興教育の実践と課題」の受講生は「語り・継ぎ」トランプの改訂に取り組んだ。初版の体験と解釈を経て新たなカードを作るという「語り・継ぎ」トランプの改訂作業自体が「いわての復興教育」の発展を願う実践共同体への参加過程として機能した。
 - (5) 学校教育のなかで東日本大震災の教訓を伝える実践共同体の例として、岩手県立釜石高等学校の「夢団～未来へつなげる ONE TEAM～」や岩手県立大槌高等学校の復興研究会等がある。また、2026年1月7日に岩手県災害時学校支援チーム「D-EST いわて」が発足した。これは教職員を構成員として東日本大震災等の経験や教訓をいかした学校再

開支援を目的とする実践共同体といえる。

の事例研究—『東京大学大学院教育学研究科
教育行政学論叢』第34号、2014年、125-141頁。

引用文献

岩手県教育委員会『「いわての復興教育」プログラム』2012年。

岩堀卓弥・宮本匠・矢守克也・城下英行「正統的
周辺参加論に基づく防災学習の実践」『自然災
害科学』Vol.34, No.2、2015年、113-128頁。

エティエンヌ・ウェンガー他(櫻井祐子訳)『コミュ
ニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の
新たな知識形態の実践』翔泳社、2002年。

大桃敏行・村上純一・梅澤希恵・柴田聡史・宮口
誠也「復興教育の観点からの教育の再構成—『い
わての復興教育』の挑戦—」『琉球大学地域連
携推進機構生涯学習推進部門研究紀要』第1号、
2018年、13-42頁。

小川佳万・福田敦志・石井佳奈子・小野寺香・朴
聖希「地域に根差した「総合的な学習の時間」
の持続可能性に関する基礎的研究」『広島大学
教育学部共同研究プロジェクト報告書』第23
巻、2025年、51-58頁。

小野靖子・鈴木久米男・佐藤進「『いわての復興
教育』の再考：人材育成及び防災の『警鐘・継
承』をめざして」『岩手大学大学院教育学研究
科研究年報』第8号、2024年、17-33頁。

小松山浩樹「いわての復興教育」『安全教育学研究』
東日本大震災10周年特集号、2021年、21-26頁。

佐々木力也「『復興教育』を再考する」『災害文化
研究』第6号、2022年、64-71頁。

光武正夫「社会に開かれた道徳科授業の開発—新
聞広告『最後だとわかっていたなら』を主教材
として」『日本NIE学会誌』第15号、2020年、
69-78頁。

村上純一「岩手県：途上の『復興教育』」公益財
団法人ひょうご震災記念21世紀研究機構研究
戦略センター編『東日本大震災復興における教
育分野の現状と課題についての研究』2019年、
13-30頁。

村上純一・柴田聡史・梅澤希恵「東日本大震災後
の復興教育の実践と展開—『いわての復興教育』

中学校武道における「弓道」の教育的効果に関する研究

川名 弘晃*, 三浦 隆**, 田村 忠***, 青山 慶****, 清水 茂幸****
(2026年1月13日受付)
(2026年1月15日受理)

KAWANA Hiroaki, MIURA Takashi, TAMURA Tadashi, AOYAMA Kei, SHIMIZU Shigeyuki

A Study on the Educational Effects of Kyudo in Junior High School Martial Arts Education

要 約

本研究は、中学校保健体育における弓道授業が、運動に苦手意識をもつ生徒にどのような教育的効果をもたらすかを検証した。A中学校2年生102名を対象に、全10時間の授業を実施し、運動有能感尺度、形式的授業評価、振り返り記述、行動観察を用いて多面的に分析した。弓道の非対人性と技能動作の一貫性に着目し、段階的指導と安全配慮を徹底した結果、運動に苦手意識をもつ生徒において、統制感の向上、主体的参加、集中・自己統制の高まりが確認された。特に、的中による達成経験の積み重ねが心理的安全性を支え、学習意欲を促進することが示唆された。また、経験差や体格差が表れにくい弓道の特性が、生徒同士の比較による萎縮を抑え、安心して技能習得に向かえる環境を形成していた。以上より、弓道は多様な生徒に適した武道教材として、主体的な学習態度の育成に寄与する可能性が示された。

1. はじめに

1.1. 研究の背景

日本におけるスポーツ振興は、1961年制定のスポーツ振興法を基盤に、「国民の心身の健全な発達と明るく豊かな国民生活の形成」を目的に推進されてきた。国民が体力や年齢、技術、興味、目的に応じて、いつでもどこでも生涯にわたりスポーツに親しめる社会づくりを目指している。2011年にスポーツ基本法が成立し、同法に基づくスポーツ基本計画では「生涯スポーツ社会の実現」が政策目標とされ、児童生徒が生涯にわたりスポーツに親しむ資質・能力を育成するため学校体育の充実が重要と明記されている。

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説保健体育編でも、保健体育科の目標として「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を発見し、合理的な解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための

資質・能力を育成すること」が掲げられている。生涯にわたり運動に親しむには、楽しさや達成感に基づく内発的動機づけが不可欠であり、体育授業にもその体験が得られる環境が求められる。

スポーツ庁（2024）の令和6年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書によると、「体育・保健体育の授業が楽しい」と感じている生徒ほど運動やスポーツへの態度が好意的であり、卒業後の運動継続意欲も高いことが示されている。一方、授業や運動に否定的な生徒は卒業後の運動意欲も低い傾向がみられる。また、体育が楽しい理由として「できなかったことができるようになったとき」が多く挙げられ、達成経験の積み重ねが運動への肯定的態度の形成に有効と考えられる。

体育嫌いの形成要因について、杉原（2003）は、「運動ができる・できない」という能力差が大きく影響すると指摘している。岡沢ら（1996）も、有能感がスポーツへの参加動機に影響を与えることを指摘し、「運動有能感の欠如」が運動嫌いを形成していると報告している。これらの知見から、体育授業は実力差や能力差が明確に表れやす

* 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, **** 岩手大学大学教育学部

い場面であるといえる。その結果、生徒は周囲と比較しやすい状況に置かれやすいため、運動が苦手な生徒は劣等感や嫌悪感を抱きやすく、運動有能感の低下につながる可能性がある。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、他者からの視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。杉原(2003)は、こうした経験が苦痛刺激との条件付けを通じて「運動嫌い」を生むと指摘している。すなわち運動嫌いの傾向を緩和するには、ケガの予防や過度な苦痛を避ける配慮が必要であり、達成経験を積み重ねられる環境づくりが求められる。

1.2. 武道の意義

平成20年告示の中学校学習指導要領解説保健体育編では、柔道・剣道・相撲のうち1種目を履修することが示された。武道は、日本固有の文化であり、礼節や節度、克己心などの精神的価値を重視する点が特徴である。学習指導要領でも、武道の学習を通して「相手を尊重し、伝統的な行動を守ろうとする」態度を育成することが示されている。武道の教育的意義として、健全な自己イメージの形成、人間理解力、豊かな人間関係力、行動の切り替え・節度やけじめの力、そしてくじけない強い心を育むことを挙げている(日本武道館, 2007)。これらは、競争や比較が強調されがちな体育授業において、心理的安全性を高める役割を果たす可能性があると考えられる。特に、体育嫌いの形成要因が「他者との比較」「能力差」「失敗経験」にあることを踏まえると、武道のもつ内面的成長や自己統制を重視する特性は、運動に苦手意識をもつ生徒にとって有効な学習環境となり得る。

平成29年告示の中学校学習指導要領解説保健体育編では、柔道・剣道・相撲に加え、空手道、なぎなた、弓道、合気道、少林寺拳法、銃剣道についても履修可能な種目が拡大されたが、このことは日本の伝統文化に触れる機会を広げることが意図されている。

1.3. 中学校保健体育における武道の実施状況

吉川(2021)は、令和2年度の日本武道館の調査によれば、全国の中学校保健体育における武道の実施率は、柔道52.7%、剣道34.9%であり、両者で8割以上を占める。これらの種目は対人競技であり、相手の動きに応じて戦略を変える「オープンスキル」が求められるため、指導の難しさや安全面の課題が指摘されている。実際に、柔道では3,791校中455件、剣道では2,508校中92件の負傷が報告されている。一方、弓道は武道の中

で唯一の非対人競技であり、接触がなく、体格差や経験差の影響を受けにくいという特性をもつ。令和2年度の弓道実施率は、0.3%(23校)と極めて低いが、負傷の報告は0件であり、安全性の高さが示されている。しかし、鼻岡ら(2017a)は、授業実施に伴う困難(道具の準備、場所の確保、地域指導者との調整)が実施するための障壁であると指摘している。

弓道は安全性が高く、他者比較や接触に伴う負傷が生じにくい。しかし、学校体育での実践は少なく、教育的効果に関する検証は十分ではない。体育嫌いの形成要因を踏まえると、弓道は運動に苦手意識をもつ生徒に適した教材となる可能性が考えられるが、その効果は十分に検証されていない。これらの背景を踏まえ、本研究では弓道に着目する。

1.4. 先行研究から

中学校保健体育における弓道授業に関する先行研究では、弓道の教育的価値として、非対人競技であることによる安全性や心理的負担の少なさ、技能向上を実感しやすい点が指摘されている。

鼻岡ら(2017a)は、弓道授業の実態と教員の意識に関する調査を通して、弓道が「接触を伴わない」「経験者が少ない」ことから、生徒同士の学び合いを促進する教材であると述べている。また、弓道授業を受講した中学生は、「的中による達成感」「練習を重ねる中でコツをつかめる楽しさ」「周囲に迷惑をかけにくい安心感」などを挙げている。さらに、弓道初心者の保健体育科教員が外部指導者と連携して授業を行った事例では、「集中力の向上」「向上心の高まり」「自主・自立の精神の育成」など、精神面に肯定的な影響を及ぼすことが報告されている。

藤堂(1993)は、「他の武道が相手の技に左右されるのに対し、弓道は的を射るという自己完結的な動作を通じて、自らの技能の上達を直接達成感につなげて体感できる点に独自の価値がある」と指摘している。

しかし、既存研究には以下の課題が残されている。

第一に、調査対象の偏りである。既存研究では女子生徒を対象とした主観的評価に基づく報告が中心であり、運動に苦手意識をもつ生徒や運動有能感の低い生徒に焦点化した分析は十分に行われていない。

第二に、方法論的限界として、選択式の回答や自由記述に基づく質的報告が中心であり、運動有能感尺度など標準化された尺度を用いた量的検証が不足している。

第三に、授業文脈の違いとして、外部指導者が中心となった授業実践であり、保健体育科教員が

主体となって学校現場の実態に即して弓道を指導した場合の教育的効果は明らかではない。

以上のように、弓道の教育的効果は一定程度示されているものの、運動に苦手意識をもつ生徒に対して弓道がどのような効果をもたらすのか、また保健体育科教員による授業実践の中でその効果がどのように表れるのかについて、先行研究では十分に検証されていない。

1.5. 本研究の目的

本研究の目的は、中学校保健体育における弓道授業を通して、運動に苦手意識をもつ生徒に、運動有能感の改善、学習態度の形成、精神的成長に寄与するかを教育的効果と捉え、量的データ（運動有能感尺度、形成的授業評価）と質的データ（振り返り記述・行動観察）を組み合わせ、多面的に教育的効果を検証することを目的とする。

2. 方法

2.1. 研究方法

本研究は、中学校保健体育の武道領域において「弓道」授業を実践し、弓道の教育的効果を多面的に検証するため、研究課題Ⅰ（運動有能感）、研究課題Ⅱ（形成的授業評価）、研究課題Ⅲ（振り返り・行動観察）の3つの研究課題で構成した。

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章と口頭で説明を行い、承認を得た。また、岩手大学「人を対象にする研究倫理審査会」による承認を得た（承認番号第202517号）。

2.2. 研究対象者

盛岡市内におけるA中学校の2年生、4クラス102名（男子64名、女子38名）を対象とした。対象者は、1年次に武道領域で「柔道」を学習していた。実践校は男女共習で授業が行われており、2クラスには1人ずつ車いすで授業を受けている女子生徒がいたため、近隣の弓道場等を利用せず、研究実践校の体育館で授業を行った。

車いすの生徒2名については、射場の動線確保や教具の工夫など安全面に配慮したうえで授業に参加してもらい、研究課題Ⅰおよび研究課題Ⅱの量的分析にも含めた。

2.3. 研究対象者の意識調査

調査対象者102名から令和7年6月末に弓道授業における事前アンケートを実施した。有効回答数は90名。「運動が得意ですか」の質問では、4件法で質問した。「体育の授業は好きですか」の質問では、3件法で質問し、回答に応じた理由も自由記述で調査した。「運動が得意ですか」の

質問では、「とても当てはまる」が27人（30%）「当てはまる」が35人（38.8%）「あまり当てはまらない」が23人（25.5%）「当てはまらない」が5人（5.5%）であった。「体育の授業は好きですか」の質問では、「はい」と回答した生徒は78人（86.6%）、「いいえ」と回答した生徒1人（1.1%）、「どちらでもない」と回答した生徒11人（12.2%）となった。「体育の授業は好きですか」で「はい」の理由で最も多い理由は「体を動かすことが好き」だった。自由記述は著者が内容の類似性に基づきカテゴリー化した。「いいえ」と答えた理由には、「動くのが苦手。グループでバスケットなどするとき動いても足手まといになる」とあり、「どちらでもない」と答えた人の理由の中には、「バスケットなどのチーム戦が苦手だから」とあり、これらの回答からグループで取り組む体育に抵抗感を示す生徒が一定数いることが推測される。

2.4. 弓道授業への不安

令和7年6月末に弓道授業における事前アンケートを行った（有効回答数90名）。弓道授業に対する不安として「安全性に対する不安」、「技能面への不安」の2つに分けられた。「安全性に対する不安」には、「危なそう」「矢を打つから怖い」「初めてで扱いが慣れず、怪我をしそう」「矢が的から外れすぎてほかの人に当たってしまいそう」「人を撃ち抜かないか心配」等の回答があった。

「技能面への不安」には、「うまく扱えないかもしれない」「矢が飛ばなそう」等の回答があった。生徒の抱く不安や、苦痛刺激による運動嫌いに結びつけないための安全面への手立てを十分に行い、学習者の心理的不安感を軽減する授業づくりの必要があると考えられる。

2.5. 弓道を学ぶ意義

同アンケートで「体育で弓道を学ぶことにどんな意義があると思いますか」の質問で得られた回答（有効回答数90名）には、弓道が多く生徒にとって未経験であることから、「日本の伝統や文化に触れ、親しむこと」「心を落ち着かせること」「集中力を高めること」「礼儀や作法を学ぶこと」と挙げている。研究対象者は令和7年1月末に武道「柔道」を体育の授業で行っていることから、1学年次の学習を踏まえ、学ぶ意義について回答したと考えられる。

2.6. 授業実践

実践は、令和7年8月21日（木）から9月17日（水）の期間に、単元全10時間を筆者が行った（表1）。矢を放つ時間を本格的に設けるため、5時間目以降は、2時間連続で授業を行った。安全面と技能面のサポートをねらいとし、盛岡市弓道協会の指導者4名に指導に加わってもらい実践を進めた。

表1 単元計画

| 時 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5・6 | 7・8 | 9・10 |
|----|-----------------------------|---|-----------------------------|------------------------------|---------------------------|---|-------------|
| | 0 | 準備・ランニング・健康観察・本時の目標 | | | | | |
| 10 | オリエンテーション ①歴史 ②単元の見通し | 射法八節 ①図解 ②組弓づくり ③組弓 ④ゴムチューブ | 射法八節 ①組弓 ②チューブ | 射法八節 ①組弓 ②チューブ ③素引き | 紐・ゴム・素引きによる射法八節の反復練習 | | |
| 20 | | | | | 三重十文字 離れの分習 ねらいのつけ方 | 自己の射法八節 の課題確認と 解決練習 グループで相互 観察・アドバイ ス(ICT活用) | 的前練習 7 m |
| 30 | | | 弓具の装束 ①胸当て ②下掛け ③蹠 | 矢番え 動作 | | | 競技会 団体戦 |
| 40 | 礼儀作法 実演 | 手の内 取懸け | | 的前練習 5 m | 的前練習 5 m | | 単元のまとめ |
| 50 | ・本時の振り返り・次時の確認・片付け | | | | | | |

3. 研究課題 I

3.1. 研究課題 I の目的

研究課題 I では、中学校保健体育授業における弓道授業が、運動に苦手意識をもつ生徒の運動有能感にどのような影響を及ぼすかを検証することを目的とする。具体的には、岡沢ら(1996)が開発した運動有能感尺度を用い、単元前後の量的データを比較することで、弓道授業の教育的効果を明らかにする。

3.2. 研究課題 I の方法

中学校保健体育科の授業において、各クラス単元全 10 時間の「弓道」授業を行い、単元前後の質問紙法において量的変化を検証する。

研究課題 I では、運動有能感尺度(5段階リッカート尺度、合計 60 点満点)を用いた。

岡沢ら(1996)によって開発され、先行研究で尺度全体および下位尺度の Cronbach' s α が 0.80 以上であることが報告されている。

運動有能感尺度は「運動が得意だと思う」「練習すれば運動は上達すると思う」などの項目から構成される。

研究課題 I では、分散分析における効果量として η^2 を算出した。 η^2 の解釈は Cohen (1988) の基準に従い、「.01 を小さい効果」「.06 を中程度の効果」「.14 を大きい効果」とした。

授業実施前の令和 7 年 7 月末「水泳」単元終了後と筆者の授業実施後(9 月中旬の単元終了後)に実施し、102 名(有効回答数 90)が回答した。調査対象校では、毎年保健体育の年間指導計画で 7 月末まで「水泳」を実施していた。水泳単元後に実施した理由は、身体活動が高く、運動有能感に影響を与える可能性があるために、弓道単元に実施した。

3.3. 運動に苦手意識をもつ生徒

本研究では、運動に苦手意識をもつ生徒を以下の基準で抽出した。

1) 「運動が得意ですか」で「あまり当てはまらない」「当てはまらない」と回答した生徒。

2) 「体育が好きですか」で「いいえ」と回答した生徒。

3) 運動有能感尺度の合計点が 37 点以下の生徒 1) または 2) に該当し、かつ 3) の基準を満たした生徒は重複を含めて 16 名(男子 6 名、女子 10 名)であった。これを運動有能感低位群(以下、苦手群)とした。

なお、苦手群の判定基準は、単元前の運動有能感合計点の全体平均(47.3 点)から標準偏差(10.3 点)を差し引いた値(37 点)を基準として設定した。合計得点が 37 点以下を苦手群、38 点以上を中・上位群(以下、得意群)とした。

3.4. 結果

3.4.1. 運動有能感について

表 2 は、運動有能感尺度因子における苦手群・得意群の弓道授業前後の得点および標準偏差である。

表 2 運動有能感尺度因子における運動得意・苦手の弓道授業前後の得点および標準偏差

| | 身体的有能さの認知 M±SD | 統制感 M±SD | 受容感 M±SD |
|---------------|-------------------|-------------|-------------|
| (前) 苦手群(n=16) | 5.8±1.68 | 10.6±4.15 | 12.9±4.01 |
| (後) 苦手群(n=16) | 6.1±2.46 | 12.9±4.42 | 13.6±4.11 |
| (前) 得意群(n=74) | 14.5±3.98 | 18.1±2.20 | 18.6±1.78 |
| (後) 得意群(n=74) | 13.7±3.82 | 17.6±3.11 | 18.6±2.39 |

3.4.2. 身体的有能さの認知

「身体的有能さの認知」因子において、運動得意群と運動苦手群の弓道授業前後における 2 要因分散分析を行った。その結果、運動得意苦手別のみ主効果 ($F(1,88)=78.701, p=.001, \eta^2=.472$) において有意差が認められた。弓道授業前後と運動得意・苦手別と弓道授業前後の交互作用について有意差は認められなかった。

3.4.3. 統制感

「統制感」因子において、運動得意群と運動苦

手群の弓道授業前後における2要因分散分析を行った。その結果(表3)、運動得意苦手別の主効果($F(1,88)=64.458, p<.001, \eta p^2=.423$)、弓道授業前後の主効果($F(1,88)=6.898, p=.010, \eta p^2=.073$)共に有意な差が認められた。

表3「統制感」運動得意・苦手×弓道授業前後

| 要因 | F値 | df1 | df2 | p値 | ηp^2 | 有意差 |
|----------------|--------|-----|-----|------|------------|-----|
| 運動得意・苦手 | 64.458 | 1 | 88 | .001 | .423 | ** |
| 弓道授業前後 | 6.898 | 1 | 88 | .010 | .073 | * |
| 運動得意・苦手×弓道授業前後 | 15.817 | 1 | 88 | .001 | .152 | ** |

* $p<.05$ ** $p<.01$

また、運動得意・苦手別と弓道授業前後の交互作用($F(1,88)=15.817, p=.001, \eta p^2=.152$)も有意となった。下位検定の結果(表4)、運動得意苦手別の苦手群の単純主効果($F(1,88)=13.259, p<.001, \eta p^2=.469$)が有意となり、苦手群において弓道授業の後では、弓道授業の前よりも有意に高かった(図1)。

表4「統制感因子」の下位検定の結果

| 要因 | F値 | df1 | df2 | p値 | ηp^2 | 有意差 |
|---------|--------|-----|-----|------|------------|-----|
| 得意苦手=苦手 | 13.259 | 1 | 88 | .000 | .469 | ** |
| 得意苦手=得意 | 2.565 | 1 | 88 | .113 | .034 | |

** $p<.01$

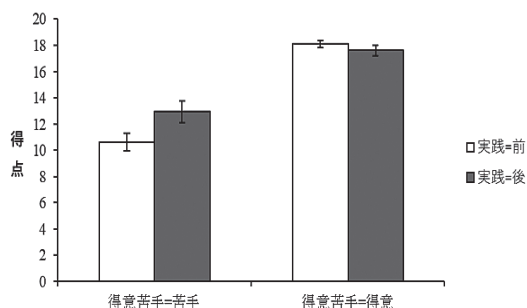


図1「統制感」運動得意・苦手×弓道授業前後

3.4.4. 受容感

「受容感」因子において、運動得意群と運動苦手群の弓道授業前後における2要因分散分析を行った。その結果、運動得意苦手別の主効果($F(1,88)=76.727, p<.001, \eta p^2=.466$)において有意差が認められた。弓道授業前後別、運動得意苦手別と弓道授業前後の交互作用について有意差は認められなかった。

3.5. 研究課題Iの考察

研究課題Iでは、弓道授業が運動有能感低位群にどのような変容をもたらすかを検証した。その結果、「統制感」において、苦手群のみ有意な向上が確認され、大きい効果が得られた。

統制感は「努力により運動をコントロールできる感覚」であり(岡沢ら,1996)、弓道の自己完結的な運動特性が影響したと考えられる。また、弓道は「技術の対象が自己に向けられる」(桑田ら,2017)ため、上達を直接達成感として体感しやすい(藤堂,1993)。結果が、自己の身体および弓具の操作に一貫して依存し、他者比較が生じにくい構造は、努力と成果の結びつきを把握しやすくし、統制感の向上を促したと推察される。

本実践では、紐弓→ゴムチューブ→素引きという段階的指導により、技能を統制する経験が積み重ねられた。球技のように失敗が他者に影響しない点も、苦手群にとって心理的安全性を高め、「自分にもできそうだ」という感覚の強化につながったと考えられる。

得意群において有意差が認められなかったのは、単元前の得点が高く、統計的に変化が検出されにくい「天井効果」が生じた可能性が高いと考えられる。

一方、「身体的有能さの認知」については有意差が認められなかった。身体的有能さの認知は、弓道が身体能力を直接問う競技ではなく、身体能力の向上を自己評価として実感しにくいことが影響した可能性がある。

「受容感」も、弓道が個人で行う活動であり、承認が自然に生まれにくい構造が影響したと考えられる。今後は、見取り稽古での肯定的フィードバックを意図的に授業に設計し、承認を可視化する工夫が必要である。

総じて、弓道は運動に苦手意識をもつ生徒に対して、「統制感」を中心とした心理的成長を促す教材である可能性が示された。外部指導者ではなく保健体育科教員が主導しても効果が得られた点は、先行研究を補完する知見である。

ただし、短期間の実践であり、長期的変容は検証できていない。研究課題IIでは形成的授業評価から学習過程を、研究課題IIIでは、質的データから検討し、弓道授業の教育的効果を多面的に明らかにする。

4. 研究課題II

4.1. 研究課題IIの目的

研究課題IIでは、研究課題Iの実践において、生徒個人から毎時間、形成的授業評価(高橋ら,1994)を用い、単元全体を通して学習者の学びを量的変化から検証することを目的とする。

4.2. 研究課題IIの方法

研究課題Iの実践において、形成的授業評価(3段階リッカート尺度)を参考にした調査で学習者全体、運動に苦手意識をもつ生徒に分類し、量

的变化から変容を検証した。102名（有効回答数83）が回答した。

研究課題Ⅱでは、高橋ら（1994）の原著が3段階尺度を採用していることに基づき、原法に準拠した形で3段階リッカート尺度を用いた。

4.3. 研究課題Ⅱの対象と授業実践内容

研究の対象と授業実践内容は研究課題Ⅰの記述と同様である。

4.4. 運動に苦手意識をもつ生徒

運動に苦手意識をもつ生徒は研究課題Ⅰと同様である。

4.5. 形成的授業評価と評定基準

形成的授業評価を毎時間の授業終了時に実施し、全10時間、計7回分のデータ（単元の5、6時間目以降は2時間連続の体育で実施の為、2時間分の形成的授業評価を1回として実施した）を使用した。授業に遅刻、見学者の生徒分は集計に含んでいない。また、実践期間に対象学年で感染症が流行したため、授業への参加人数に差があった。授業を全10時間受講していない生徒についても、回答が得られた時点のデータを分析に含めた。1・2時間目はMicrosoft Formsの設定上、氏名欄を設けていなかったため、個人追跡ができなかった。したがって、男女別および運動に苦手意識をもつ生徒の分析は3時間目以降のデータを用いた。形成的授業評価は4次元9項目および総合評価（総平均）について、高橋（2003）が示す診断基準を基に評定した。

4.6. 結果

4.6.1. 学年全体

学年全体の結果（表5、図2）をみると、1時間目はオリエンテーション中心で身体活動がなかったため、全次元で低値を示した。2時間目以降は技能習得の活動が始まり、各次元の得点は上昇に転じた。

表5 学年全体の次元別推移（N=102）

| | 1時間目 (n=74) | 2時間目 (n=62) | 3時間目 (n=78) | 4時間目 (n=77) | 5・6時間目 (n=79) | 7・8時間目 (n=79) | 9・10時間目 (n=83) | 平均 |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|-------------------|------|
| 成果 | 2.6 (4) | 2.82 (5) | 2.76 (5) | 2.83 (5) | 2.92 (5) | 2.88 (5) | 2.93 (5) | 2.82 |
| 意欲・関心 | 2.51 (2) | 2.85 (4) | 2.89 (4) | 2.92 (4) | 2.94 (4) | 2.93 (4) | 3 (5) | 2.86 |
| 学び方 | 2.42 (3) | 2.75 (4) | 2.77 (4) | 2.77 (4) | 2.88 (5) | 2.91 (5) | 2.95 (5) | 2.78 |
| 協力 | 2.49 (3) | 2.83 (4) | 2.82 (4) | 2.82 (4) | 2.88 (5) | 2.91 (5) | 2.96 (5) | 2.82 |
| 総合評価 | 2.51 (3) | 2.81 (5) | 2.81 (5) | 2.86 (5) | 2.9 (5) | 2.91 (5) | 2.96 (5) | 2.82 |

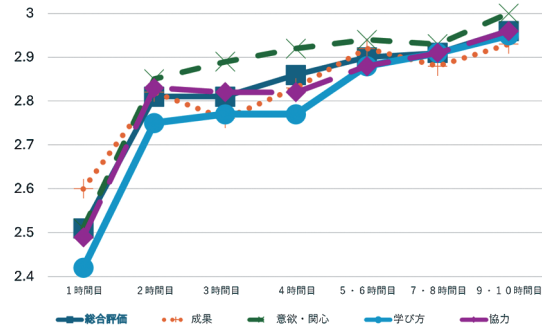


図2 学年全体の推移（N=102）

特に矢を放つ活動が本格化した5・6時間目以降、すべての因子が継続的に上昇し、9・10時間目には「成果」2.93、「意欲・関心」3.00、「学び方」2.95、「協力」2.96と高水準に達した。診断基準による評定でも、「成果」は2時間目以降、「学び方」「協力」は、5・6時間目以降継続して最高評定の5となり、「意欲・関心」も9・10時間目で評定5に到達した。

次に、項目別（表6）に着目すると、「精一杯の運動」が1時間目に最も低かったが、単元を通して右肩上がりに上昇し、9・10時間目には2.99（評定4）に達した。「めあてをもった学習」も1時間目が2.14（評定2）であり、単元後半にかけて大きく伸び、最終的に2.94（評定5）と最も高い値を示した。

表6 学年全体の項目別推移（N=102）

| | 1時間目 (n=74) | 2時間目 (n=62) | 3時間目 (n=78) | 4時間目 (n=77) | 5・6時間目 (n=79) | 7・8時間目 (n=79) | 9・10時間目 (n=83) | 平均 |
|------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|-------------------|------|
| ①感動の体験 | 2.69 (5) | 2.68 (5) | 2.62 (5) | 2.7 (5) | 2.86 (5) | 2.82 (5) | 2.92 (5) | 2.76 |
| ②技能の伸び | 2.22 (3) | 2.85 (5) | 2.88 (5) | 2.9 (5) | 2.96 (5) | 2.9 (5) | 2.94 (5) | 2.81 |
| ③新しい発見 | 2.89 (5) | 2.92 (5) | 2.79 (4) | 2.88 (5) | 2.95 (5) | 2.92 (5) | 2.93 (5) | 2.9 |
| ④精一杯の運動 | 2.09 (1) | 2.76 (3) | 2.86 (4) | 2.9 (4) | 2.92 (4) | 2.95 (4) | 2.99 (4) | 2.78 |
| ⑤楽しさの体験 | 2.93 (4) | 2.94 (4) | 2.92 (4) | 2.94 (4) | 2.95 (4) | 2.91 (4) | 3 (5) | 2.94 |
| ⑥自主的学習 | 2.7 (4) | 2.84 (5) | 2.83 (5) | 2.84 (5) | 2.88 (5) | 2.89 (5) | 2.96 (5) | 2.85 |
| ⑦めあてをもった学習 | 2.14 (2) | 2.65 (4) | 2.71 (4) | 2.7 (4) | 2.88 (4) | 2.92 (4) | 2.94 (5) | 2.71 |
| ⑧仲よく学習 | 2.57 (3) | 2.89 (4) | 2.83 (4) | 2.96 (5) | 2.94 (5) | 2.95 (5) | 2.98 (5) | 2.87 |
| ⑨協力的学習 | 2.41 (3) | 2.77 (4) | 2.81 (4) | 2.86 (5) | 2.81 (5) | 2.87 (5) | 2.94 (5) | 2.78 |

4.6.2. 運動に苦手意識をもつ生徒

運動に苦手意識をもつ生徒（N=16）の形成的授業評価（表7、図3）をみると、4因子のうち最も平均点が高かったのは「意欲・関心」であり、単元最後には2.97に達した。

「成果」は、5・6時間目以降すべて評定5となった。「成果」の下位項目では（表8）、「技能の伸び」「新しい発見」が5・6時間目に3.00となり、最高評定である5を示した。

表7 運動に苦手意識をもつ生徒の次元別推移 (N=16)

| | 3時間目 (n=13) | 4時間目 (n=10) | 5・6時間目 (n=16) | 7・8時間目 (n=14) | 9・10時間目 (n=15) | 平均 |
|-------|----------------|----------------|------------------|------------------|-------------------|------|
| 成果 | 2.64 (4) | 2.63 (4) | 2.88 (5) | 2.74 (5) | 2.87 (5) | 2.75 |
| 意欲・関心 | 2.85 (4) | 2.7 (3) | 2.91 (4) | 2.93 (4) | 2.97 (4) | 2.87 |
| 学び方 | 2.47 (3) | 2.45 (3) | 2.85 (5) | 2.75 (4) | 2.9 (5) | 2.68 |
| 協力 | 2.7 (4) | 2.65 (4) | 2.69 (4) | 2.75 (4) | 2.84 (4) | 2.73 |
| 総合評価 | 2.67 (4) | 2.61 (4) | 2.83 (5) | 2.79 (5) | 2.9 (5) | 2.76 |

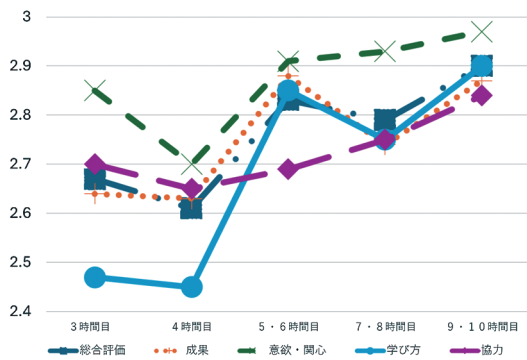


図3 運動に苦手意識をもつ生徒の推移 (N=16)

「学び方」は4因子の中で最も低い平均値2.47から始まったものの、単元終了時には2.90まで上昇した。特に下位項目の「めあてをもった学習」は、4時間目の2.20から、第5・6時間目には2.81へと大きく伸びた。「協力」も、単元後半にかけて緩やかな上昇傾向を示し、全体として前向きな変化が見られた。

表8 運動に苦手意識をもつ生徒の項目別推移 (N=16)

| | 3時間目 (n=13) | 4時間目 (n=10) | 5・6時間目 (n=16) | 7・8時間目 (n=14) | 9・10時間目 (n=15) | 平均 |
|------------|----------------|----------------|------------------|------------------|-------------------|------|
| ①感動の体験 | 2.31 (4) | 2.4 (4) | 2.63 (5) | 2.64 (5) | 2.87 (5) | 2.57 |
| ②技能の伸び | 2.85 (5) | 2.7 (4) | 3.00 (5) | 2.71 (4) | 2.87 (5) | 2.83 |
| ③新しい発見 | 2.77 (4) | 2.8 (5) | 3.00 (5) | 2.86 (5) | 2.87 (5) | 2.86 |
| ④精一杯の運動 | 2.92 (4) | 2.6 (3) | 2.94 (4) | 3.00 (5) | 2.93 (4) | 2.88 |
| ⑤楽しさの体験 | 2.77 (3) | 2.8 (3) | 2.94 (4) | 2.86 (4) | 3.00 (5) | 2.87 |
| ⑥自主的学習 | 2.62 (4) | 2.7 (4) | 2.88 (5) | 2.71 (4) | 2.87 (5) | 2.76 |
| ⑦めあてをもった学習 | 2.31 (3) | 2.2 (2) | 2.81 (4) | 2.79 (4) | 2.93 (4) | 2.61 |
| ⑧仲よく学習 | 2.77 (4) | 2.8 (4) | 2.81 (4) | 2.71 (4) | 2.87 (4) | 2.79 |
| ⑨協力的学習 | 2.62 (4) | 2.5 (3) | 2.56 (4) | 2.79 (4) | 2.8 (4) | 2.65 |

4.7. 研究課題IIの考察

研究課題IIでは、形成的授業評価を用いて弓道授業における学習者の学びの成果を検証した。

4.7.1. 学年全体

学年全体の形成的授業評価は、単元の進行に伴い、4次元で上昇を示した。1時間目はオリエンテーション中心で身体活動がなかったため低値となったが、技能学習が始まった2時間目以降は各

次元が上昇に転じた。特に実射体験が十分に導入された5・6時間目以降の伸びは顕著であり、9・10時間目に全次元が診断基準の最高評定5に達した。

「成果」の上昇は、「技能の伸び」「新しい発見」の下位項目の推移と整合しており、技能の反復練習や段階的スキル習得により、学習者の達成感を支えたと考えられる。高橋(2003)が指摘する「できた」「わかった」の感覚が、実射による即時的フィードバックを通して形成されたと考えられる。

「意欲・関心」が単元を通して高水準で推移した点は、弓道の新規性や中による達成感が運動欲求の充足に寄与した可能性が考えられる。「学び方」では、「めあてをもった学習」が大幅に上昇した。的中という明確な目標が、高橋(2003)が述べる「学習の自発性」につながった結果と考えられる。

「協力」の上昇は、弓道が経験者の少ない教材であることから、自然な相互助言が生じやすい点(鼻岡ら,2017a)に加え、ICTを用いた課題発見学習や団体戦の導入が協働的学習を促進したことが影響したと推察される。

以上より、弓道授業は新規性、段階的スキル習得、個別目標設定の容易さといった教材特性を通して、学習者の「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」を総合的に高める可能性が示された。

特に、実射体験を契機とした数値の上昇は、弓道が学習者の学びを強く支える量的データの裏づけといえよう。

4.7.2. 運動に苦手意識をもつ生徒

運動に苦手意識をもつ生徒は、学年全体と同様に単元後半で全次元が上昇し、弓道の段階的なスキル習得構造や非対人性が達成感の獲得と心理的負担の軽減に寄与したものと考えられる。特に「学び方」や「成果」の伸びが大きく、動作が分節化され課題を把握しやすい弓道の特性は、苦手群にも有効に働いた可能性がある。また、毎時間の振り返りによって自己課題が整理され、自己調整学習が促進されたと推察される。研究課題Iで示された統制感の向上は、研究IIにおける「学び方」の上昇とも整合的である。

さらに、5・6時間目の実射体験は、技能の手応えや学習の意味づけを強め、各次元の数値の上昇を後押しした可能性がある。実射における距離を本来の28mから5mへ、的の大きさを直径36cmから80cmに変更したことでの中による成功体験が得やすく、「自分にもできそうだ」という感覚が意欲の喚起につながったと考えられる。的中による達成感(鼻岡ら, 2017b)が、苦手群の意欲維持に寄与した可能性が高い。

一方で、評価の上昇が後半に集中した点は、単元前半では学習支援が十分に機能していなかった

可能性を示す。また、改善が弓道固有の特性によるものか、実射体験、慣れ、指導方法など複数の要因が影響したのかは区別が難しく、教材効果の解釈には慎重さが求められる。

それでも、苦手群が単元後半に向けて各次元の数値を高めたことは、弓道が学習者の特性に応じて学びやすい環境を提供し得る教材であることを示している。

4.8. 研究課題Ⅱのまとめ

研究課題Ⅱでは、学年全体、男女別、運動に苦手意識をもつ生徒という三つの視点から形成的授業評価の推移を分析した。その結果、いずれの群においても、実射体験を契機とした評価の上昇、弓道の教材特性による学習のしやすさ、「成果」および「学び方」の顕著な伸び、単元後半での総合的な改善という共通した傾向が確認された。

特に、弓道の動作が分節化され課題を把握しやすい点、非対人性によって心理的負担が少ない点、および的中による成功体験が得やすい点は、学習者の特性に左右されることなく学びを支える基盤として機能していた。これらの教材特性は、自己課題の明確化や自己調整学習を促進し、「学び方」の改善に寄与するということを示唆している。

さらに、実射体験が学習の意味づけや達成感を強め、単元後半における評価の総合的な上昇を後押ししていた点は、弓道授業が段階的スキル習得との中体験を通して学習意欲と学習成果を高める教材であることを裏づけるものである。以上のことから、弓道は学習者の多様な特性に応じて効果を発揮し得る、教育的効果の高い教材であることが示された。

しかし、これらの量的データだけでは、学習者がどのような感情や意味づけを通して変容していったのか、その内的プロセスまでは十分に捉えきれない。

そこで研究課題Ⅲでは、振り返り記述や行動観察をもとに、弓道授業が学習者の内面にどのような変化をもたらしたのかを質的に検討する。

5. 研究課題Ⅲ

5.1. 研究課題Ⅲの目的

研究課題Ⅲでは、研究課題Ⅰおよび研究課題Ⅱの量的変化を裏付ける学習の振り返りと行動観察をもとに、学習者がどのような学びの意味を見いだしていたのか、質的に教育的効果の可能性に迫ることが目的である。

5.2. 研究課題Ⅲの方法

本実践において、学習者の毎時間の振り返りと学びの様子を動画で撮影し、量的変化を補完するために行動を観察した。

研究課題Ⅲの分析視点は、学習者の内的変容を多面的に捉えるため、以下の三つの理論を基盤とした。

第一の理論は、Pekrun(2006)の「統制価値理論」である。この理論では、学習者が学習活動をどの程度コントロールできると感じているか(統制感)と、その活動にどれだけ価値を見いだしているか(価値認知)が、学習に伴う感情を規定するとされる。弓道は段階的スキル構造をもち、自己調整が促進されやすい構造をもつことから、統制感の高まりがポジティブ感情(興味・楽しさ・挑戦意欲)を生みやすいと考えられる。

第二の理論は、Zimmerman(2000)の「自己調整学習理論」である。自己調整学習とは、目標達成のために自ら課題を分析し、方略を選択・修正する学習過程と指摘している。弓道の学習過程では、矢飛びから射法八節や姿勢などの課題を自ら発見し、改善し、再挑戦するというプロセスが繰り返されるため、自己調整学習の発達を捉える枠組みとして有効である。

第三の理論は、Bransfordら(2000)の「学習の転移」の枠組みである。学習で得られた知識や技能が他の文脈に適用されるためには、学習者が学習内容の本質を理解し、状況に応じて活用できることが重要とされる。弓道における姿勢・集中・心構えといった学びが、他教科や日常生活へ転移する可能性を検討するため、この理論を採用した。

以上の三つの理論を基盤として、研究課題Ⅲでは「感情の変容」「学習方略の変容」「学習の転移」の三視点から、弓道授業が学習者にもたらす内的変容を分析した。

これらの視点を基に、抽出生徒4名の学習過程を質的に検討する。

5.3. 研究課題Ⅲの対象と授業実践内容

研究の対象と授業実践内容は研究課題Ⅱの記述と同様である。

5.4. 抽出した生徒

研究課題Ⅲでは、苦手群に該当し、かつ授業への参加状況や記述データが全時間で揃っている生徒の中から、性別や学習態度の多様性を考慮して4名を抽出した。

得意群においても弓道授業がどのような教育的効果があるのか、確認するため1名抽出した。

5.5. 毎時間の振り返り

生徒の記述した文章の間違いや誤字脱字と思われるものは筆者が訂正を加えている。

本実践の単元7・8時間目には、毎時間の振り返りに加えて学習プリントも生徒に記入を求めた。7・8時間目の振り返りの記述内容に学習プリントの内容も一部加えている。

5.6. 結果と考察

5.6.1. 抽出生徒 S (男子)

S は、授業実践前「運動が得意ですか」の質問に「当てはまらない」と回答した。「体育が好きですか」の質問に「どちらでもない」と回答し、理由には、「好きな授業もあるけれど、得意ではないから楽しめないものもあるから。」と回答した。

単元前後での運動有能感の変化は表 9 となり、形式的授業評価の変化は図 4 に示す通りである。

表 9 単元前後の S の運動有能感の変化

| | 身体的有能さの認知 | 統制感 | 受容感 | 運動有能感合計 |
|-----|-----------|-----|-----|---------|
| 単元前 | 4 | 14 | 5 | 23 |
| 単元後 | 4 | 19 | 5 | 28 |

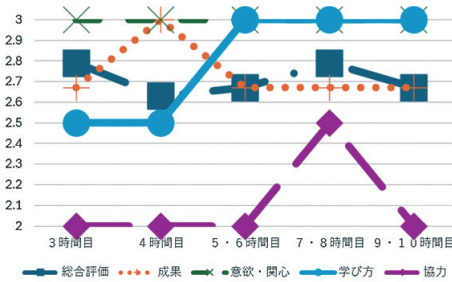


図 4 S の形式的授業評価の推移

表 10 は、S の毎時間の振り返りの記述をまとめたものである。振り返りに対する意識の変容を詳しく検討する。

表 10 S の記述の変容

| | |
|-------------|--|
| | ①「今日の授業で学んだこと」 ②「次回できるようにになりたいこと」 |
| 1/10 時間目 | ①弓道の歴史や所作について学んだ。 ②次回からの実技をできるようにになりたい。 |
| 2/10 時間目 | ①射法八節のやり方について学んだ。射法八節はとても複雑だし、見た目以上にとても疲れるなど感じた。 ②今回は射法八節をもっとちゃんとできるようにになりたい。 |
| 3/10 時間目 | ①今回は実際の弓を握って射法八節をした。 ②今回は矢をつがえた状態でちゃんと射法八節ができるようにになりたい。 |
| 4/10 時間目 | ①今回は矢をつがえた状態での射法八節について学んだ。また、実際に矢をつがえ、的に矢を放った。矢を放つのは思った以上に緊張したし、とても怖かった。 ②今回は的の赤まで当てられたので、今回は黄色に当てたい！また射法八節をもっと意識したい。 |
| 5・6/10 時間目 | ①今回は 2 回目の矢をつがえた時間だった。また、今回から外部の先生方も来ていただいて、教えてもらったので、弓道についての理解が深まった気がする！ 利き目の話はすごい面白いな～と感じた日常生活でどんな影響があるのか気になった。 ②今回 2 本しか矢を放てなかったで次回をもっと放ちたい。前回と同じく次は黄色に当てたい！射法八節を意識したい。 |
| 7・8/10 時間目 | (学習プリントからの記述) しっかりとねらいをつけられていないため、落ち着いて放ちたい。放つ時に抑えきれずに、はねた感じがした。どうすれば抑えられるのか色々考えながら、練習してみる。 |
| 9・10/10 時間目 | ①今回は最後の弓道の時間だった。いつもより上手いかわなくて、不完全燃焼だった感じが大きかったけれど、パフォーマンステストは上手いかったし自分なりに頑張れたのでよかった。 ②今回はないけれど、またやる機会があったらもっと頑張りたいし、他の体育の学習で、弓道でつちかっった心構えなどをいかしていきたい！ |

生徒 S は、事前アンケートにおいて弓道に対するイメージや意義を「分からない」と回答しており、弓道に関する事前知識や期待をほとんどもたない状態で単元に臨んでいた。また、「運動が得意ではない」「体育はどちらでもない」と回答しており、運動・体育に対して肯定的な意識を十分にもっていないかった。運動有能感尺度では、身

体的有能さの認知と受容感に変化は見られなかったものの、統制感が 14 点から 19 点へと大きく上昇しており、自らの動きを調整できる感覚が高まったことが量的に確認された。以下では、S の振り返り記述および行動観察を、①感情の変容、②学習方略の変容、③学習の転移の三つの視点から考察する。

まず、感情の変容について、S は単元初期に「複雑」「怖い」といった否定的感情を示していた。これは、Pekrun (2006) の統制価値理論が指摘する「統制感の低さが否定的感情を生む」という構造と一致する。しかし、4 時間目に初めての中を経験したことを契機に統制感と価値認知が高まり、「次は黄色に当てたい」「もっと矢を放ちたい」といった挑戦意欲が生じた。この感情の転換は、研究課題 II で量的に示された「意欲・関心」の上昇を質的に裏づけるものである。

次に、学習方略の変容について、S の記述は Zimmerman (2000) の自己調整学習の三段階(計画→遂行→自己省察)に沿っていた。単元初期には基本動作の理解に努め、中期には「黄色に当てたい」といった具体的な目標設定が見られた。後期には「どうすれば抑えられるのか考えながら練習したい」と課題分析が深まり、さらに 10 分休みに自主的に練習する行動も確認された(図 5)。これらは、統制感の上昇(研究課題 I)と結びつき、自己調整学習が行動レベルにまで定着していたことを示している。



図 5 10 分休みににおける自発的な取組

学習の転移について、S は最終時間に「弓道でつちかっった心構えを他の体育にいかしたい」と述べており、学習内容を抽象化し、他の文脈へ適用しようとする意図が見られた。これは Bransford ら (2000) の転移理論における「抽象化された原理の保持」に該当する。ただし、転移は主に情意的側面にとどまり、技能や学習方略の具体的転移までは確認されなかった点は今後の課題である。

以上より、S の事例は、弓道授業が運動に苦手意識をもつ生徒に対して、①的中体験によるポジティブ感情の形成、②課題把握と自己調整学習の発達、③学習内容の抽象化による転移の萌芽といった教育的効果をもたらす可能性を示唆するものである。

5.6.2. 抽出生徒 U (女子)

U は、授業実践前「運動が得意ですか」の質問に「あまり当てはまらない」と回答した。「体育が好きですか」の質問に「どちらでもない」と回答し、理由には、「バスケとかのチーム戦が苦手だから」と回答した。

単元前後での運動有能感の変化は表 11 となり、形成的授業評価の変化は図 6 に示す通りである。

表 11 単元前後の U の運動有能感の変化

| | 身体的有能さの認知 | 統制感 | 受容感 | 運動有能感合計 |
|-----|-----------|-----|-----|---------|
| 単元前 | 4 | 8 | 12 | 24 |
| 単元後 | 4 | 10 | 12 | 26 |

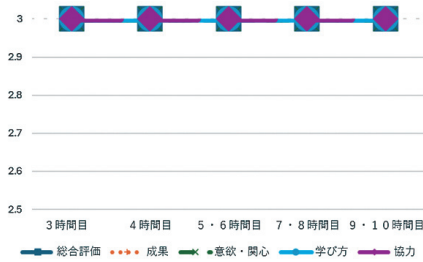


図 6 U の形成的授業評価の推移

表 12 は、U の毎時間の振り返りの記述をまとめたものである。振り返りに対する意識の変容を詳しく検討する。

表 12 U の記述の変容

| | |
|-------------|--|
| | ①「今日の授業で学んだこと」 ②「次回できるようにになりたいこと」 |
| 1/10 時間目 | ①弓道の歴史について学んだ。 ②所作をおおまかに覚えたい |
| 2/10 時間目 | ①細やゴムチューブを使って実際の動きをやってみたけど指の動きも細かいし、腕を伸ばすのもつかれて思った以上に難しいし、力もいるということが分かった。 ②習った動きがまだ身についていないので繰り返しやって覚えていきたい。 |
| 3/10 時間目 | ①本物の弓を使って動いてみたけど、ゴムチューブよりも力が必要で前以上にプルプルしてしまった。 ②弓を使うことによって前にはなかった動きも追加されて複雑になっていたので確認して定着させていきたい。 |
| 4/10 時間目 | ①初めて前に向かって矢をはなれてみたけど自分の手の動作の方に集中しすぎて的を見る余裕がなかった。 ②紐をつかって全体のうごきを完璧に覚えたい |
| 5・6/10 時間目 | ①全体の動きをほんわか覚えることができた。指の位置がずれたり姿勢が崩れてしまった。 ②先生方に教わったこと思い出して実行したい。 |
| 7・8/10 時間目 | ①動きがおぼろげなどところがあるけど通してなんとなく形になった。 ②矢をつがえる時の動きがまだ身についていないので鏡の前で練習したい |
| 9・10/10 時間目 | ①的の中心に矢が当たったことはなかったけど、最初弓を使った時よりも確実に動きがスムーズになったし、姿勢も綺麗になった。 ②これから弓道をする機会自体はなくなるかもしれないけど、弓道をする中で身についた自分を見直して自分を正していくという力をこれから過ごす上で生かしたいと思った。 |

生徒 U は、事前アンケートで「運動が得意ではない」「体育はどちらでもない」と回答し、「バスケットボールなどのチーム戦が苦手」と述べていた。また弓道については「静かで冷静」とイメージし、「礼儀作法を身につけることができる」と回答しており、文化的側面に一定の関心を示していた。運動有能感尺度では、身体的有能さの認知と受容感に変化はなかったが、統制感が 8 点から 10 点へと上昇し、技能を自ら調整できる感覚

がわずかに高まったことが量的に確認された。

以下では、U の振り返り記述を①感情の変容、②学習方略の変容、③学習の転移の三つの視点から考察する。

まず感情の変容では、U は単元前半に「動きが難しい」「力が必要」「指の動きが細かい」と記述し、技能習得の困難さに起因する不安や戸惑いが中心であった。これは、Pekrun (2006) の「統制感の低さが否定的感情を生む」という構造と一致する。しかし 5・6 時間目以降には「全体の動きを覚えられた」「姿勢が綺麗になった」と肯定的評価が増え、技能上達の実感がポジティブ感情へと転換していた。最終時間には「弓道を通じて自分を正していく力を生かしたい」と述べ、価値認知が技能習得を超えて自己形成へと拡張していた。この感情の深化は、研究課題 II で示された女子生徒の「意欲・関心」の上昇とも整合する。

次に学習方略では、U の記述は Zimmerman (2000) の自己調整学習の三段階（計画→遂行→自己省察）に沿って発展していた。単元初期は「所作を覚えたい」「動きを繰り返し覚えたい」と基礎理解を目標とする計画段階であったが、中期には「姿勢が崩れる」「指の位置がずれる」と課題分析が見られ、遂行段階へ移行した。後期には「鏡の前で練習したい」と改善方法を自ら選択する自己省察段階に到達し、技能の全体像を把握しながら学習を進めていた。これらの変容は研究課題 I で示された統制感の上昇とも整合し、弓道の段階的スキル構造が「自分で調整できる」という感覚を育てる教材であることを裏づける。

学習の転移では、最終時間に「弓道で身についた自分を正していく力を生かしたい」と述べ、弓道の学びを生活場面や自己形成に応用しようとする意図が確認された。これは Bransford ら (2000) が指摘する「学習内容を抽象化し、他の文脈に適用する」という転移の前提に該当する。特に U は単元前から礼法に関心を示していたが、単元後にはその関心が「自己を正す力」へと深化しており、文化的理解から自己形成への転移が生じていた。ただし転移は情意的・態度的側面にとどまり、体育全体の技能や学習方略への具体的転移は確認されなかった。

以上より、U の事例は、弓道授業が運動に苦手意識をもつ女子生徒に対して、①技能上達に伴う肯定的感情の形成、②課題分析と自己調整学習の発達、③礼法理解から自己形成への転移の萌芽といった教育的効果を示唆するものである。

5.6.3. 抽出生徒 H (女子)

H は、授業実践前「運動が得意ですか」の質問に「あまり当てはまらない」と回答した。「体育の授業は好きですか」の質問に「どちらでもない」

と回答し、理由には、「好きな科目と苦手な科目があるから。」と回答した。

単元前後での運動有能感の変化は表 13 となり、形成的授業評価の変化は図 7 に示す通りである。

表 13 単元前後の H の運動有能感の変化

| | 身体的有能さの認知 | 統制感 | 受容感 | 運動有能感合計 |
|-----|-----------|-----|-----|---------|
| 単元前 | 7 | 14 | 16 | 37 |
| 単元後 | 4 | 13 | 15 | 32 |

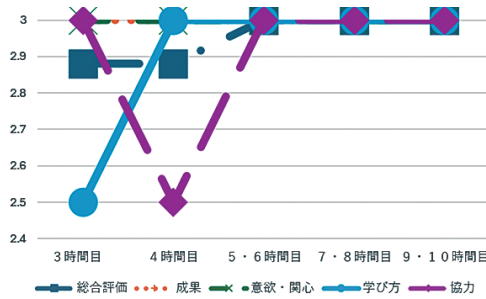


図 7 H の形成的授業評価の推移

表 14 は、H の毎時間の振り返りの記述をまとめたものである。振り返りに対する意識の変容を詳しく検討する。

表 14 H の記述の変容

| | |
|-------------|---|
| | ①「今日の授業で学んだこと」 ②「次回できるようにしたいこと」 |
| 1/10 時間目 | ①射法八節と書いて、弓道には多くの礼儀のための作法があると分かった。 ②次回からはその作法の動作を実践してできるようになりたい。 |
| 2/10 時間目 | ①射法八節の実際の打ち方について学ぶことができた。 ②手の形など覚えるべきところが多々あったので次回の実践でより定着できるようにしたい。 |
| 3/10 時間目 | ①弓を持った時思ったよりかなり大きく感じた。また、どのように打つかを体感できたと思う。 ②次回から実際に射をするので打つ時のコツを発見していきたい。 |
| 4/10 時間目 | ①実際に打ってみると、些細な弓の向きや角度の違いで飛び方が全く異なることに気づいた。 ②打つとき、緊張で射法八節が出来ていないところが多々あったので安定して打てるようになりたい。 |
| 5・6/10 時間目 | ①会合のときに思っていたよりも体全体を使って胸を開くことに気づき、驚いた。 ②高く打ってしまう時が多かったので、次回は的の中心を最後まで狙えるように頑張りたい。 |
| 7・8/10 時間目 | ①的の中心に当たるよう、弓の向きや高さを意識して打つことができた。 ②動画から、自分の課題点を見つけることができたので、次回はその点を重視して練習していきたい。 (学習プリントからの記述) 残身に課題がある。矢を離れた後の右手が伸びきっていない。残身後の動作が曖昧。解決のために繰り返し残身の動作を練習する。 |
| 9・10/10 時間目 | ①今まで練習できたと思っていたけど、いざ本番となった時に緊張で射法八節ができていないことがあった。ただ、以前よりも会合後の動作がスムーズになっていたのが良かったと思う。 ②これまであまり経験することのなかった日本の武道には他にどのようなものがあるのか改めて気になった。 |

生徒 H は、事前アンケートで「運動が得意ではない」「体育はどちらでもない」と回答し、運動・体育に対して肯定的な意識を十分にもっていなかった。弓道については「難しそう」と述べ、不安を明示してはいないものの技能的困難を予期していたと考えられる。運動有能感尺度では、身体的有能さの認知・統制感・受容感のいずれも低下し、合計得点は 37 点から 32 点へ減少した。しかし振り返り記述からは、多面的な学習の深化が確認された。以下では、H の振り返り記述を①感情の変容、②学習方略の変容、③学習の転移

の三つの視点から考察する。

感情の変容では、H は単元前半に「弓が大きく感じた」「作法を覚えたい」と記述し、礼法への関心と同時に技能的困難への戸惑いが見られた。4 時間目には「些細な角度の違いで飛び方が変わる」と技能の精緻さに驚きつつ、「緊張で射法八節ができていない」と述べており、統制感の不足が不安や緊張を生起させていたと考えられる。これは Pekrun (2006) の「統制感の低さが否定的感情を生む」という構造と一致する。

しかし、5・6 時間目以降には「体全体を使うことに気づいた」「的の中心に当たるよう意識できた」と記述しており、技能理解の進展に伴って統制感が高まり、肯定的感情が生起していた。最終時間には「本番では緊張で崩れたが、以前より動作がスムーズになった」と述べ、緊張と向き合いながらも成長を実感していると考えられる。H は弓道の難しさに直面しつつ、技能理解の深化とともに感情が安定していく過程をたどっており、武道教育が重視する「心の安定」や「克己心」の育成とも一致する変容が確認された。

次に学習方略では、H の学習過程は Zimmerman (2000) の自己調整学習理論に沿って段階的に発展していた。1～2 時間目では「作法を実践したい」「手の形を覚えたい」と基礎理解を目標とする計画段階が中心であったが、4～6 時間目には「角度の違いで飛び方が変わる」「高く打ってしまう」と課題認識が生まれ、遂行段階へ移行した。さらに 7・8 時間目では、動画を用いた課題発見活動を通じて「残身に課題がある」「右手が伸びきっていない」と自己の動作を分析し、「繰り返し残身の動作を練習する」と改善方略を設定している(図 8～10)。これは自己省察段階に該当し、自己調整学習の典型的プロセスである。

最終時間には「本番では緊張で崩れた」と課題を認識しつつ、「以前より動作がスムーズになった」と改善を評価しており、自己省察力の深化が確認できる。

学習の転移では、H は最終時間に「日本の武道には他にどのようなものがあるのか気になった」と述べ、弓道を契機に武道全般への関心が広がっていた。これは Bransford ら (2000) が指摘する「学習内容を抽象化し、他の文脈に適用する」という転移の前提に該当する。また緊張による失敗を通じて「心の安定」の重要性に気づいた点は、武道教育が目指す精神的成長と一致しており、弓道の学びが自己形成へつながっていると考えられる。ただし転移は精神的・文化的側面にとどまり、体育全体の技能や学習方略への具体的転移は確認されなかった。



図8 7・8時間目の自己課題発見後1射目。「残身」を意識できなかった場面。



図9 矢を放った後、慌てて「残身」を行った場面。悔しそうな表情をするH。



図10 2射目。「残身」を意識できた場面

以上より、Hの事例は、弓道授業が運動に苦手意識をもつ女子生徒に対して、①技能の難しさに直面しながら感情を調整し、心の安定を獲得していく過程、②動画を用いた課題発見や残身の改善などによる自己調整学習の深化、③武道文化への関心の拡大や精神的学びの獲得といった教育的効果を示すものである。一方で運動有能感の量的指標が低下した点は、精緻な技能に向き合う中で自己評価が厳しくなった可能性を示す。実際にHは、できないことに自ら気づき、課題解決に向かっていた。「身体的有能さの認知」には、できない自分への気づきから、量的低下につながり、改善の先に量的上昇へと転じるという学習プロセスに即した量的変化の可能性が考えられる。本事例は、量的低下が学習の失敗を意味するわけではなく、むしろ自己省察の深化や文化的理解の進展といった質的成長が確認された点は教育的効果と考えられる。短期的な運動有能感の高低のみに着目するのではなく、学習者の学びの質や行動の変容を丁寧に観察することによって、学習効果を多面的に

捉える必要性が示唆された。

5.6.4. 運動有能感の高い生徒Y（女子）

Yは、授業実践前「運動が得意ですか」の質問に「とても当てはまる」と回答した。「体育の授業は好きですか」の質問に「はい」と回答し、理由には、「遊び感覚で、楽しくルールを守って行動できるから。」と回答した。

単元前後での運動有能感の変化は表15となり、形成的授業評価の変化は図11に示す通りである。

表15 単元前後のYの運動有能感の変化

| | 身体的有能さの認知 | 統制感 | 受容感 | 運動有能感合計 |
|-----|-----------|-----|-----|---------|
| 単元前 | 20 | 20 | 15 | 55 |
| 単元後 | 20 | 20 | 17 | 57 |

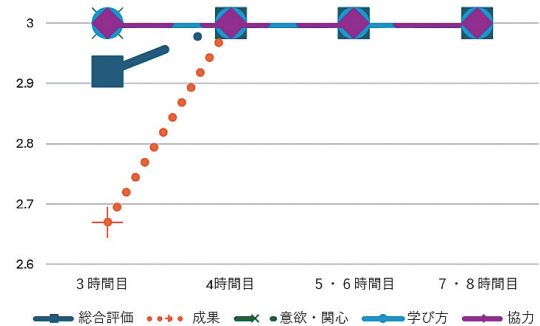


図11 Yの形成的授業評価の推移

表16は、Yの毎時間の振り返りの記述をまとめたものである。振り返りに対する意識の変容を詳しく検討する。

表16 Yの記述の変容

| | |
|------------|--|
| | ①「今日の授業で学んだこと」 ②「次回できるようにになりたいこと」 |
| 1/10時間目 | ①弓道の歴史 ②気持ちの作り方 |
| 2/10時間目 | ①手の内が難しかったが、自分に合う長さや力が分かって良かった。 ②次は八つの準備段階も覚え、姿勢が綺麗になるまで練習したい。 |
| 3/10時間目 | ①革製品のゆがけを使って、手の内をしたらワクワクしました。 ②次は的中で、練習の成果を發揮したいです。 |
| 4/10時間目 | ①実際に弓を引いて的中するのが楽しかったです。 ②次は誰よりも高い得点をとれるように、集中したいです。 |
| 5・6/10時間目 | ①前回の授業で誰よりも高い点数を取りたいと考えていて、そのためには何が必要か、自分が思ったことを意識して矢を放つことができた。最も高い点数を取ることができたが、それよりも自分で考えて、修正して獲得できたものがあつたという事実の方が嬉しかった。 ②次は射法八節をより意識して取り組みたい。 |
| 7・8/10時間目 | ①感覚だけで打つよりも、自分で課題を認識して改善する事の方が難しいことを知った。自分の感覚と改善点を混ぜた弓道ができればもっと強くなれると思った。 ②次は①を意識して臨みたい。 (学習プリントからの記述) 「打起こし」、「大三」に課題がある。上体が起きていなくてもっと下にする。解決のために鏡で自分の姿を見る。 |
| 9・10/10時間目 | ①②記述なし |

生徒Yは、事前アンケートにおいて「運動が得意」「体育が好き」と回答しており、体育に対して肯定的な態度をもつ生徒であった。弓道に対しても「精神統一」「冷静さや落ち着きを学ぶこと」と述べ、技能面のみならず精神面の価値にも関心を示していた。運動有能感尺度では、身体的

有能さの認知と統制感が高い水準で維持され、受容感のみが15点から17点へ上昇した。以下では、Yの学習過程を①感情の変容、②学習方略の変容、③学習の転移の三つの視点から考察する。

Yは単元前半から「ワクワクした」「楽しかった」と肯定的感情を継続して示しており、運動有能感の高さが学習意欲を支えていたと考えられる。特に3時間目の「ゆがけを使ってワクワクした」、4時間目の「的中してるのが楽しかった」という記述は、的中体験がポジティブ感情を強化していたことを示す。

しかし5・6時間目には感情の質が変容している。「最も高い点数を取ることができたが、それよりも自分で考えて修正して獲得できたものが嬉しかった」と述べており、競争の動機から、自己の課題改善に価値を見いだす内省的な喜びへと移行していた。これは、Pekrun (2006) の「価値認知の変化が感情の質を変える」という構造と一致する。

Yは単元後半にかけて、結果よりも過程に価値を置く感情構造へと変容しており、弓道の静的・内省的特性がその変容を支えていたと考えられる。

Yの学習方略は単元の進行に伴い高度化していた。単元前半では「姿勢が綺麗になるまで練習したい」「的中中てたい」といった基礎技能の習得が中心であり、計画段階に相当する。しかし5・6時間目には「そのためには何が必要か、自分が思ったことを意識して矢を放つことができた」と記述しており、課題分析と改善方略の選択が見られ、遂行段階へ移行している。さらに「自分で考えて修正して獲得できたものが嬉しかった」という記述は、自己調整学習の遂行段階から自己省察段階への移行を示す。7・8時間目には「感覚だけで打つよりも、課題を認識して改善する方が難しい」「感覚と改善点を混ぜた弓道ができればもっと強くなれる」と述べており、感覚依存の学習から、課題分析と改善を統合した高度な学習方略へと発展していた。7・8時間目の学習プリントでも「打起こし」「大三」の課題を自ら特定し、「鏡で自分の姿を見る」と具体的な改善方法を選択しており、自己調整学習の定着が確認できる(図12)。これはZimmerman (2000) が示す自己調整学習の三段階(計画→遂行→省察)が順次発達している典型例である。

Yは単元前から弓道に「精神統一」「冷静さ」という価値を見いだしていたが、単元後半にはその理解がより深まっていた。為末・今井(2023)は、結果を観察し、内省し、次に生かすという循環の中で、自分自身のエラーに気づくことの重要性を指摘している。



図12 鏡で自己課題修正するY(左)

Yは「自分で考えて修正して獲得できたものが嬉しかった」という記述は、弓道の学びが技能向上だけでなく、集中・内省・自己管理といった心理的スキルの獲得につながっていることを示す。競争の動機をもちながらも、最終的には「自分の課題を改善すること」に価値を見いだしており、これは体育全体の学習にも応用可能な学習観の変容である。球技におけるフォーム改善、陸上におけるペース管理、ダンスにおける姿勢意識など、他領域への転移可能性が高い。これはBransfordら(2000)が述べる「学習内容の本質を抽象化し、他の文脈へ適用する」という転移の前提に合致する。

Yの事例は、弓道授業が運動有能感の高い生徒に対しても、「結果志向から過程志向への転換」「課題分析と改善を統合した高度な自己調整学習の発達」「集中・内省・自己管理といった心理的スキルの獲得」という教育的効果をもたらすことが可能性として示めされた。運動が得意な生徒においても、弓道の学習は「自分の課題を見つめ、改善する」という内省的な学びを促し、主体的な学習者としての成長を支える教材であることが明らかになった。

5.6.5. 研究課題Ⅲの考察のまとめ

研究課題Ⅲでは、苦手群4名と得意群1名を対象に、振り返り記述と行動観察をもとに弓道授業がもたらす内的変容を質的に検討した。その結果、研究課題Ⅰ・Ⅱの量的指標だけでは捉えきれない三つの共通した変容が確認された。

第一に、感情の変容である。単元前半に技能的困難や緊張、不安を抱えていたが、的中体験や動作理解の進展を契機に統制感が高まり、肯定的感情や挑戦意欲へと転換していた。これは、Pekrun (2006) の「統制感の上昇がポジティブ

感情を生む」という構造と一致し、弓道の段階的
技能構造が情動の安定を支えていたことを示す。

第二に、自己調整学習の発達である。

5名全員が、基礎理解(計画)→課題認識(遂行)
→改善方略の選択(省察)という Zimmerman
(2000)の三段階を自然にたどっていた。特に動
画や鏡を用いた自己観察は課題発見を促し、弓道
の分節化された技能構造が「自分で気づき、自分
で変える」学習を強く支えていた。

第三に、学習の転移の萌芽である。

単元最後には、精神統一・心構え・自己を正す
力など、弓道で得た学びを他の体育や日常生活に
生かそうとする意図が苦手群全員に見られた。こ
れは Bransfordら(2000)が指摘する「学習内容
の抽象化と他文脈への適用」という転移の前提に
該当し、弓道が情動的・態度的側面を中心に汎用
的な学びを生む教材であることを示している。

以上より、弓道授業は運動の得意・不得意に関
わらず、①情動の安定、②自己調整学習の促進、
③内省的学びの転移という共通した教育的効果も
もたらす可能性が質的に確認された。

これらの変容は、弓道そのものの特性に加え、
動画活用や振り返り、的の大きさや距離の工夫等、
授業デザインによって強化されていた可能性もあ
り、弓道固有の効果と授業構成の効果を厳密に分
離することには限界がある。今後は、授業デザイ
ンの要素を比較・検証する研究を通して、弓道の
教育的本質をさらに追究していく必要がある。

6. 総合考察

本研究は、中学校保健体育における弓道授業を
対象に、運動に苦手意識をもつ生徒にどのような
教育的効果が生じるのかを、量的データ(研究課
題Ⅰ・Ⅱ)と質的データ(研究課題Ⅲ)を統合し
て検討した。その結果、弓道の非対人性、段階的
な技能構造、文化的価値といった特性が、運動に
苦手意識をもつ生徒に多面的な学習効果をもた
らすことが明らかとなった。なお、本研究は学校現
場での実践研究であり統制群の設定が困難であ
ったが、量的・質的データが同一方向の変化を示
した点は、教材特性による効果を支持するもので
ある。

6.1. 本研究のまとめ

①統制感の向上と成功体験の獲得(研究課題Ⅰ
×研究課題Ⅲ)

研究課題Ⅰでは、運動有能感の「統制感」が苦
手群で有意に上昇し、大きな効果量が得られたこ
とが確認された。これは弓道が段階的な技能構造
をもち、動作の分節化によって「自分にもできそ
うだ」という感覚を強化したためであると考えら

れる。また技能獲得に向けたスモールステップ、
教具の工夫、および場の設定も効果をさらに高め
たと考えられる。

研究課題Ⅲでは、苦手群の S・U・H・M が自
己の姿勢や射法八節の課題を自ら調整しようとす
る記述を繰り返しており、的中体験と自己調整学
習の萌芽が確認された。量的変化と質的变化が一
致した点は、弓道の技能構造が統制感の向上に寄
与した可能性を補強する。

②意欲・関心・学び方の改善(研究課題Ⅱ×研
究課題Ⅲ)

研究課題Ⅱでは、「意欲・関心」「学び方」「協力」
が単元後半に上昇し、苦手群に量的改善が見られ
た。

弓道は他者比較が起きにくく、失敗が他者に迷
惑をかけにくいという心理的安全性を有し、的中
という明確な目標に向けて、挑戦しやすい学習環
境を提供する。

研究課題Ⅲでも、「動きがスムーズになった」「姿
勢が綺麗になった」など、的中以外の上達実感が
記述されており、これが意欲向上の背景であると
考えられる。

なお、形成的授業評価は自己申告であるため社
会的望ましさバイアスの可能性や、弓道の新規性
によるイベント効果でデータが高かった可能性が
考えられる。しかし、質的データとの整合性が高
い点は、意欲改善の信頼性を高めるものであろ
う。

③内的変容と精神的成長(研究課題Ⅲ)

研究課題Ⅲでは、振り返り記述と行動観察から、
学習者の内的変容を「感情の変容」「学習方略の
変容」「学習の転移」の三つの視点で分析した。

その結果、不安→緊張→成功体験→挑戦意欲と
いう感情の変容、基礎理解→課題把握→自己調整
学習という学習方略の深化、他領域への姿勢・集
中・心構えの転移が確認された。

特に女子生徒では「精神統一」「心の安定」「武
道文化への関心」など、武道教育が重視する精神
的価値の獲得が顕著であった。

精神的価値の獲得は主観的で測定が難しい領域
であるが、本研究でも記述と行動の両面から変容
を捉えたことで妥当性を確保した。

また、HやMのように量的には運動有能感が
低下した生徒でも、質的には「心の安定」「精神
統一」「文化的理解」など、量的指標では捉えき
れない学びが生じていた点は、弓道の教育的効果
の多層性を示すものであろう。

④包摂的な体育授業としての可能性

本研究の研究課題Ⅲの抽出生徒には、「体育が
嫌い」「グループ活動が苦手」「動くことが苦手」
と回答した生徒が含まれていたが、統制感の向上、
意欲の改善、自己調整学習の深化、精神的価値の

獲得が確認された。包摂性とは全員に同一の効果が生じるのではなく、多様な学習者が参加しやすい構造を指す。弓道は他者比較が起きにくく、成功基準が自分の動作に内在するため、学習者の特性に左右されにくい。

また、得意群の生徒でも、結果志向から過程志向への変容が見られた。さらに、車いすを使用する生徒も安全に参加でき、身体的条件の異なる生徒にも対応可能であった。

弓道の静的・内省的構造は、学習者の注意を内面へと向けさせる「静かなる装置」として機能し、多様な学習者が自分のペースで学びに向かえる環境を形成していた。

また、「体育・身体活動・スポーツに関する国際憲章」においても、排除される者がいないような体育授業の必要性を指摘している(UNESCO,2015)。

以上の点から、弓道は多様な学習者が安心して参加し、自分のペースで学びを深められる包摂的な教材である可能性が高い。

⑤明らかになった課題

運動有能感の受容感が高まらない点は、弓道は個人競技であり、集中して取り組める利点をもつ反面、社会的承認が得られにくい側面があることが明らかとなった。

ペア学習、動画を用いた相互フィードバック、協働的課題発見学習など、授業デザインに社会的承認を得られる学習場面を意図的に設計することで改善が可能と考える。

6.2. 本研究の独自性

本研究の独自性は以下の3点にある。

1. 運動に苦手意識をもつ生徒に焦点化した弓道研究は極めて少ない。
2. 量的(運動有能感・形成的授業評価)と質的(振り返り・行動観察)を統合した点。
3. 保健体育科教員が主体となり、学校現場の実態に即して弓道授業を実践した点。

これらは先行研究に不足していた視点であり、弓道の教育的価値をより実証的に示した点に本研究の意義がある。

6.3. 本研究の限界

本研究には以下の限界がある。

- ・1校・1学年を対象としたため、一般化には慎重な検討が必要である。
- ・生徒に弓道経験者がいない条件での実践である。
- ・5・6時間目以降、外部指導者の関与が学習成果に影響した可能性がある。
- ・運動有能感の変化は短期的であり、長期的効果は検証できていない。
- ・得意群の運動有能感は単元前から高く、天井効果による量的変化の限界がある。
- ・形成的授業評価は自己申告であり、社会的望ま

しさバイアスの可能性がある。

・振り返り記述は文章表現力に依存するため、書ける生徒ほど深い学びを示すように見える構造的偏りが避けられない。

・弓道の効果か、授業デザインによる効果かは、明確にはできない。

6.4. 今後の課題

今後の研究課題として以下が挙げられる。

- ・統制群と分けて検証を行う。
- ・弓道以外の武道(柔道・剣道等)との比較研究を行う。
- ・弓道の学習成果が他の運動領域にどのように転移するかを検証を行う。
- ・長期的な運動有能感の変化の追跡調査を行う。
- ・協働的学習場面の体系的な設計と効果検証を行う。
- ・動画活用、段階的指導、振り返りなど、授業デザインの要素ごとの効果を比較検証する研究を行う。

6.5. 結論

本研究から、弓道は運動に苦手意識をもつ生徒に有効な教材であることが示された。また、本研究では、弓道が学習者の内面を静かに駆動する構造を「静かなる装置」として概念化した。

弓道授業がもたらす内的変容を量的・質的に検討した結果、弓道は身体的優劣を越えて、生徒に「自分と向き合う経験」を提供する特異な体育教材であることが明らかになった。

研究課題Ⅰ～Ⅲの成果を統合すると、弓道の教育的本質は「静かなる装置」として捉えることができる。弓道は、球技のように外面的能力が前面に出る運動とは異なり、「姿勢」「緊張の扱い」「心の安定」「動作の分節化」といった内面の質が成果に直結する。そのため、運動に苦手意識をもつ生徒は「他者と比べない安心感」を得て、運動が得意な生徒は「自分の内側を見つめる新しい学び」を得る。結果ではなく過程に価値を見いだすようになる。この内面へのまなざしこそ、静かなる装置の働きである。

弓道は競争ではなく、自己調整を学ぶ運動である。成功も失敗も自分に返ってくる構造が、自己調整学習を駆動する。的から外れる、残身が乱れるといった結果がすべて自分の動作に帰属するため、生徒は自然と課題を見つけ、改善方法を考え、自ら修正し、その結果を受け止め、再び挑戦するというサイクルに入る。これは他の体育領域では生まれにくい学びであり、弓道が「自分で気づき、自分で変わる経験」を生む教材であることを示している。なお、この内面への帰属が強い構造ゆえに、身体的有能さの認知や受容感が量的に上昇しなかった可能性も考えられる。

生徒が最終的に語ったのは技能ではなく精神的価値であった。弓道は技能を超えた自己形成的価値に寄与する教材である。外側から見れば動きが少なく、声もなく、派手さもない。しかし、この静けさこそが、生徒の内面に働きかける強力な教育装置として機能していた。今回の授業デザインも相まって、その効果を高めた可能性が高い。

弓道は、運動の得意・不得意に関係なく、多様な生徒に「自分と向き合い、内面を整える経験」を提供する体育教材である。苦手な生徒には「安心して挑戦できる場」を、得意な生徒には「内省的に成長する場」を与え、弓道を通して内面を駆動する「静かなる装置」として機能していた。本研究は、量的データだけでは捉えきれない弓道の教育的本質を、質的データが鮮明に示したことを明らかにした。弓道は、体育科の中でも特異な位置を占める、内面の学びを引き出す教育装置である。

引用文献

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.).
- 鼻岡美里・栗田昇平・柿山哲治 (2017a) 「中学校における弓道授業の実態と教員の意識に関する調査：全日本弓道連盟が把握している実施校に着目して」『武道学研究』49(3),167-182
- 鼻岡美里・栗田昇平・柿山哲治 (2017b) 「中学校武道領域における弓道授業の教育効果：F県K市立K中学校を対象とした意識調査」『武道学研究』49(3),201-212
- 春日晃章 (2020) 「女子は体育・スポーツの何に嫌悪感を抱いているのか」『体育科教育』68(6),30-33
- 桑田秀子・福田ふみよ・雨宮美知子 (2017) 『日本武道協議会設立40周年記念「中学校武道必修化指導書」弓道編』日本武道館協議会,28頁
- 村瀬浩二 (2021) 「中学生における優劣コンプレックス」『体育科教育』69(4),64-65
- 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領解説(平成29年告示)保健体育編』東山書房,24,143,165頁
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説(平成20年告示)保健体育編』東山書房,115頁
- 日本武道館 (編) 『日本武道協議会設立30周年記念日本の武道』日本武道館,2007,59-61
- 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996) 「運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究」『スポーツ教育学研究』16(2),145-155
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- スポーツ庁 (2024) 『令和6年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査報告書』
- 杉原隆 (2003) 「運動指導の心理学：運動学習とモチベーションからの接近」大修館.
- スポーツ基本法 (2011) 法律第78号.
- スポーツ振興法 (1961) 法律第141号.
- 高橋健夫 (編著) (2003) 『体育授業を観察評価する：授業改善のためのオーセンティック・アセスメント』明和出版
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎 (1994) 「体育授業の「形成的評価法」作成の試み：子どもの授業評価の構造に着目して」『体育学研究』39,29-37
- 藤堂良明 (1993) 「『武道』としての学校柔道の在り方について」『武道学研究』26(1),1-8
- 為末大・今井むつみ『ことば、身体、学び「できるようになる」とはどういうことか』(扶桑社,2023) 219頁
- UNESCO(2015) 「体育・身体活動・スポーツに関する国際憲章」
- 吉川英夫 (2021) 「中学校武道必修化第6回アンケート調査結果について」『月刊武道』12月号,148-157
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

自律的な問題発見・解決能力を育成するための中学校数学の授業開発

高橋 規真*, 佐藤 寿仁**

(令和8年1月9日受付)

(令和8年1月15日受理)

TAKAHASHI Kishin*, SATO Toshihito**

Development of Junior High School Mathematics Lessons to Foster Students' Autonomous Problem-Finding and Problem-Solving Abilities

要 約

本研究は、中学校数学における自律的な問題発見・解決能力を育成するための授業開発を目的としたものである。中学校数学の授業実践を通して、生徒が自律的に問題発見・解決を遂行する姿を捉えるとともに、生徒が自律的に問題発見・解決できるようになるために、教師のどのような介入が必要なのかを実践を通して調査した。調査の結果、生徒の自律的な学びの姿として「戦略的問題解決」と「学びの意味付け」の2つの要素を特定した。これを踏まえ、概念型探究のフェーズを基盤とした授業構想図を開発し、実践を行った。授業実践の結果、生徒の実態を踏まえ、教師の支援と介入を意図的・計画的に取り入れることが重要であることが示された。自律的な問題発見・解決能力を育成する授業は、概念型探究のフェーズを基盤とした他律から自律を促す単元計画の作成、自己決定の場の保障、自律を喚起する教師の発問や生徒との関わりが成立要件となるという知見を得た。

1 はじめに

(1) 本研究の背景

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編では、学校教育を通して子供に身に付けさせる資質・能力の育成を目指す「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることで、自ら思考し、判断・表現する機会の充実が求められている（文部科学省，2018）。OECD生徒の学習到達度調査 PISA2022 の生徒質問調査では、「自律的な学習」を行う自信の程度を問う項目で、「自信がない」のような消極的に回答した生徒が日本では過半数を越えた（OECD，2022）。予測困難で変化の激しい時代をたくましく生き抜くには、変化に柔軟に対応し、自らの頭で考え、判断し、行動していく自律的な態度が、

すべての子どもたちに求められる。そのような力を育成するためには、中学校の教育課程の数学科において、生徒自らが問題を発見し、主体的に解決へと取り組む学びを計画することが重要となる。

そのために、教師はその学びの過程を支える存在として、生徒の「自律的な問題発見・解決を遂行する姿」を明確に捉える必要がある。また、そのような姿の実現に向けた授業の構築には、単なる知識伝達ではなく、教師による様々な働きかけを含む、授業成立のための具体的な要件を明らかにする必要があると考えた。

(2) 研究の目的

本研究では、自律的な問題発見・解決能力を育成するための中学校数学の授業開発について研究することを目的とする。生徒が主体的に問題解決す

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, ** 岩手大学教育学部

ること、それに関連する数学的活動について先行研究等を調査することで、自律的に問題発見・解決を遂行する生徒の姿を捉えること、さらに指導する教師が生徒にどのような介入をすることで生徒は自律的に問題発見・解決を遂行することができるようになるかを明らかにしていく。

(3) 先行研究の調査

中学校数学科の教師には、教科内容の本質的理解や授業構成の工夫、そして生徒への介入が求められる。これは、生徒が学びの過程でのつまずきを自ら振り返り、修正できるように支援し、新たな視点や発展的な考え方に気づくことを促し、自律的に学びを遂行する力を育成するためである。

生徒が自律的に問題発見・解決を遂行する授業を構築するためには、授業の構造や生徒の思考を構造化することが必要であると考えられる。そこで、教師に求められる専門性や授業の在り方について、先行研究をもとに考察する。

徳岡（1995）は、教師の「Pedagogical Content Knowledge（以下、PCK）」の特質と意義について検討し、教師が備えておくべき知識について示している。PCKはアメリカのL.S.Shulman(1987)が提起したもので、教師の教科内容についての知識、教授法についての知識、学習者の実態や学び方についての知識を統合した専門的知識のことである。徳岡は、教師は自分が理解している教育内容と、学習者の思考過程を往復することで、PCKを作り出さなければならないと述べている。そして、学習者の実態を把握せず、教科書の学習内容をそのまま教授する授業こそ、教師が主語の授業となり学習者の学習意欲を低下させてしまうことを指摘している。

湊（2018）は、算数・数学の授業のプロセスに着目し、授業三型論において三つの授業型を示している。第一に教師が説明や講義を一方的に行い、教具の扱いも教師主導で進め、発問はほとんど行われぬ講義型授業、第二に教師の発問と生徒の応答の系列で構成され、発問の内容や正誤判断を教師が担う問答型授業、第三に生徒が小集団活動を含めて自力で問題解決に取り組み、話し合い

や討論を行い、過程に形成的アセスメントを含みつつ学習者主体の展開を志向する自力解決・討論型授業である。湊は、学習を学習者にとって主体的なものへ移行することは、教師の主導性が高い講義型授業から、学習者の主体性が保たれている自力解決・討論型授業へと転換することであり、授業改善にあたっては教師の授業観や関わり方を問い直し、学習者の主体性を引き出す授業構造への転換が必要と指摘している。

Carla（2024）は、学習者が問いを立て、それに答え、意味を構築するプロセスを通じて学ぶ探究型学習と、事実やスキルの習得にとどまらず、本質的な概念理解を重視し、知識を構造化して転移可能な理解を育む概念型学習を融合した「概念型探究」を提唱している。この理論は、特定の教科に限定されたものではなく、教科教育に広く適用可能な探究型学習の枠組みとして位置づけられている。このアプローチでは、学習者が概念的な理解を深めるための探究を支える7つのフェーズが示されており、教師がそれに応じて意図的に支援することで、生徒の自律的な学びを促進する理論と実践のモデルを示している。

中学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編において、「問題発見・解決能力」は、学習の基盤となる資質・能力として挙げられており、物事の中から問題を見いだし、その問題を定義し、解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程の重視を各教科の特質に応じて図ることが求められている（文部科学省、2018）。

また、中学校数学科では、数学的活動を「事象を数理的に捉え、数学の問題を見いだし、問題を自立的、協働的に解決する過程を遂行すること」とし、この数学的活動における「問題発見・解決の過程」を「日常生活や社会の事象を数理的に捉え、数学的に表現・処理し、問題を解決し、解決過程を振り返り得られた結果の意味を考察する過程」と「数学の事象から問題を見いだし、数学的な推論などによって問題を解決し、解決の過程や

結果を振り返って統合的・発展的に考察する過程」を挙げ（図1）、これらの二つの過程を生徒が目的意識をもって遂行できるようにすることを重視している。

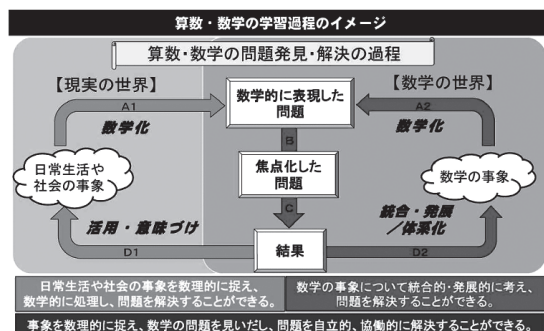


図1 数学的活動

以上のように、授業構造の転換が求められる一方で、授業における問題発見・解決の過程を機能させるためには、その基盤となる「自律」の概念を理論的に確認しておく必要がある。

C. カミイ (1987) は、自律性の本質について「子どもが自分自身で決定することができるようになるということであり、自律性は完全な自由と同じことではなく、どれが最善の行為かを決めるときに、いろいろな要因を考慮に入れることができるということを意味している」と述べている。

更に、ドミニク・S・ライチェン (2006) は、自律的活動とは「だれかに働きかけられるのではなく自ら活動することであり、だれかに形作られるのではなく自ら形成することであり、他者が決めたことを受け入れるのではなく自ら選択することである」と述べ、自律を自己決定・自己形成・自己選択の過程として捉えている。

カミイおよびライチェンの議論を踏まえると、自律とは、状況を考え、自分で判断・選択し、行動の結果を振り返って修正するプロセスである。教師はその自律を支え、引き出す役割がある。Carla (2024) は、事実に関する問い、概念的な問い、議論を喚起する問いを示し、学習者の思考を促す教師の介入の必要性を述べている。そこで、中学校数学の授業における自律の育成について、生徒が自ら問いを立て、方略を選び計画し、実行・省察・修正へと循環できるようにする問題解決の

過程と、その過程を成立させるための教師の意図的な介入の在り方を明らかにすることが重要であると考えた。

以上より、生徒の自律的な学びを支え、引き出すためには、教科の内容や生徒の探究の構造理解に基づき、教師がPCKを活かして適切に介入する授業構造の設計が必要不可欠である。そこで、本研究における自律的に学ぶ生徒の姿を「教師や他者から与えられた指示や問いに受動的に依拠するのではなく、問題解決の見通しや方法を自ら考え、判断し、行動し、その過程や結果を省察することで、自らの学びを深めていくことができる生徒」、自律的な問題発見・解決能力を「生徒が自ら問いを見だし、その問題解決への見通しをもちながら思考を重ね、複数の方法や視点を用いて問題の解決を試みる過程を、自身の判断と省察によって構築や修正、転移させていく能力」と定義し、自律的に学習を進める生徒の姿や、その姿を引き出す教師の介入や授業の全体構想の在り方について明らかにする。

2 数学の学習における自律的な学びの構造探索と尺度作成の調査

(1) 数学の学習における自律的な学びの調査

① 調査の目的

数学の学習における生徒の自律的な学びの姿の構造を探索するとともに、問題解決に取り組む際にどのような意識をもっているのかを把握し、数学の学習における生徒の自律的な学びの姿の構造を測定するための尺度を作成することを目的とする。

② 調査の概要

Carla (2024) の概念型探究のフェーズ、文部科学省の令和7年度全国学力・学習状況調査生徒質問調査を参考に、数学の学習における生徒の自律的な学びの姿を現す項目計21項目の暫定尺度を作成した。それをを用いて2025年9月に岩手県内X中学校の全校生徒198名を対象に調査を実施し、183名(回答率92.4%)から回答を得た。その結果から、因子分析を行い、自律的な学びの姿を測る尺度を作成した。

(2) 因子分析の結果と考察

① 数学の学習における自律的な学びの構造

はじめに、数学の学習における生徒の自律的な学びと想定される姿を観点として抽出するために、探索的因子分析を実施し、固有値が1以上の2因子を抽出することにした。第2因子までの回転前の累積寄与率は45.60%であった。累積寄与率としては高いとは言えないが、抽出された因子は自律的な学びに関して概念的に一貫性があり、解釈可能であったため、本研究の目的に対して妥当性を有すると判断した。その上で、因子間の相関を考慮し、プロマックス回転を適用した因子パターンを分析した。その結果を表1に示す。

第1因子では、「数学の問題を見たときに、何ができればよいかを考えるようにしている」「数学の問題を解く前に、解き方の方法を考えるようにしている」など8項目に高い負荷量が見られた。これらは、問題解決に向けて解法を予測したり、答えの正しさを確認したり、説明の仕方を工夫するなど、戦略的に問題を解決しようとする自己調整的な姿勢に関するものであると考え、『戦略的問題解決』と命名した。

第2因子では、「数学で学習した内容について、

他の教科の学習や将来にどのように使えるかを考えるようにしている」「数学の授業が終わったあとに達成感を感じ、それが次の授業へのやる気につながっている」など4項目に高い負荷量が見られた。これらは、学習内容を他教科や将来に活用しようしたり、達成感を次の学習意欲につなげたりするなど、自分の学びを意味付けし、活用しようとする姿勢に関するものであると考え、『学びの意味付け』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、それぞれの尺度においてその姿がより強く見られているということを意味する。各下位尺度のクロンバックの α 係数は表1に示した通り、いずれも0.8を超えていた。各因子内の項目間のピアソンの積率相関係数についてはすべて有意であり、中程度以上の正の相関が確認された。これらの結果から、各下位尺度において高い内的一貫性が確認されたといえる。

3 数学の学習における自律的な学びの可視化を

表1 数学の学習における自律的な学びの姿：因子分析の結果と下位尺度構成

| 項目 | 第1因子 | 第2因子 |
|---|-------|-------|
| 第1因子：戦略的問題解決($\alpha = .86$) | | |
| 4 数学の問題を見たときに、何ができればよいかを考えるようにしている。 | .799 | -.063 |
| 5 数学の問題を解く前に、解決する方法を考えるようにしている。 | .796 | -.082 |
| 19 文字式を用いた説明や図形での説明(証明)を読んで、かかっていることを理解するようにしている。 | .766 | -.125 |
| 18 数学の問題を解いたあとに、求めた答えが正しいかどうか考えるようにしている。 | .551 | -.115 |
| 7 数学の授業では、今までに学習したことのある問題と似ているかどうか考えるようにしている。 | .54 | .016 |
| 12 数学の問題の解き方が分からないときは、あきらめずにいろいろな方法を考えるようにしている。 | .491 | .145 |
| 20 学習した内容について、分かった点やよく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができている | .461 | .411 |
| 6 数学の問題を解く前に、結果について予想するようにしている。 | .453 | .222 |
| 第2因子：学びの意味付け($\alpha = .83$) | | |
| 24 数学で学習した内容について、他の教科の学習や将来にどのように使えるかを考えるようにしている。 | -.336 | 1.029 |
| 21 数学の授業が終わったあとに、うまくいったことに対して、どうしてうまくいったかを考えるようにしている。 | -.06 | .733 |
| 11 数学の授業が終わったあとに達成感を感じ、それが次の授業へのやる気につながっている。 | .181 | .649 |
| 12 数学の問題を解いたあとに、他の方法でも解けないか考えるようにしている。 | .199 | .537 |

図る授業構想図の開発

(1) 目的

本研究では、自律的な問題発見・解決能力を育成するための中学校数学の授業を開発することを目的とする。その手立てとして、授業設計の指針となる授業構想図を作成し、生徒の自律的に問題解決を遂行する姿を想定し、生徒の自律的な問題解決を支える教師の介入の在り方を可視化することで、意図的・計画的な指導を可能にする枠組みを検討する。

(2) 概念型探究を取り入れた授業構想図の設計

① 概念型探究のフェーズ

授業構想図を設計する上で、Carla (2024) が提唱する生徒が概念的な理解を深めるための探究を支える枠組みである概念型探究のフェーズを採用した。概念型探究のフェーズは、Engage (導入する)、Focus (方向を定める)、Investigate (調べる)、Organize (整理する)、Generalize (一般化する)、Transfer (転移する)、Reflect (振り返る) である。各フェーズの概要を表2に示す。

表2 概念型探究のフェーズ

| 探究のフェーズ | 目的 |
|---------------------|---|
| Engage 導入する | 学習者の興味を引き、既知知識を活性化し、探究の出発点となる問いを生み出す。学習課題に意味を見だし、主体的に関わる準備を整えること。 |
| Focus 方向を定める | 探究の焦点を明確化し、主要概念の共通理解を形成する。生徒が学習の見通しをもち、探究の方向性を共有する。 |
| Investigate 調べる | より深い問いを喚起し、情報を収集し、概念理解を広げる。生徒は多様な資料や事例を調べ、問題解決するためのデータを集める。 |
| Organize 整理する | 調査で得た情報や概念を整理し、思考を構造化する。生徒は事実と概念を結びつけ、理解を体系化する。 |
| Generalize 一般化する | 複数の事例からパターンや関係性を見だし、概念を抽象化する。生徒は「なぜそうなるのか」を説明できるようになり、概念的な理解を形成する。 |
| Transfer 転移する | 学んだ概念を新しい状況に応用し、予測や仮説を立てる。生徒は学びを実世界や新しい課題に結びつける。 |
| Reflect 振り返る | 学習過程を省察し、自己調整を促す段階。生徒のエージェンシーの感覚を育てる。探究のすべてのフェーズを組み込まれる。生徒のメタ認知を支える重要な要素。 |

概念型探究のフェーズは、学習者の問いを起点に、知識を整理し、概念を構造化し、新しい文脈に応用するための柔軟な枠組みとして設計されている。これは探究の典型的な進行を示すものであ

るが、固定的な順序で進むものではなく、学習の状況に応じて往復できる構造として位置づけられている。そこで、本研究では、自律的に学習に取り組むことや、数学の学習が概念の探究を核とするものであることに鑑み、概念型探究のフェーズを採用して、生徒が自律的に学ぶ過程を示す授業構想図を作成することとした。この構想図は概念型探究のフェーズを採用して授業を構想し、生徒の自律的に問題解決を遂行する姿を想定し、生徒の自律的な問題解決を支える教師の介入の在り方を可視化することを目指した。

② 自律的な問題解決を遂行する生徒像と教師の介入の想定

本研究では、生徒の自律的な問題発見・解決能力を育成する授業の在り方、その自律を引き出すための教師の介入の在り方を明らかにしたい。数学の学習は概念を探究するものである。その概念は教師から与えられるものではなく、生徒自らが発見し、創造するものである。そこで、本研究に迫るために、次の二つの視点を取り入れて授業構想図を作成した。

第一に、生徒の自律的な問題解決を遂行する姿をあらかじめ想定することである。生徒の姿には、教師が想定していた姿だけではなく、想定していなかった積極的・消極的な反応や、教師の想定を超える発展的な思考が表出する可能性がある。生徒像を具体化することで、授業内で目指す問題解決の流れが明確になる。そこで、概念型探究のフェーズを基にして生徒の問題解決の具体を設計したうえで、教師の介入を配置する。

第二に、生徒の自律的な問題解決を支える教師の介入を想定することである。生徒の自律的な問題解決の姿は、単に問題を提示し、生徒に解決を委ねるだけでは成立しない。生徒は、問題解決の過程で思考が停滞したり、思考の方向性を見失ったりする場面に直面する。その際には、生徒が自ら考え直して修正するためのきっかけを与える意図的かつ計画的な介入が必要になると考える。生徒の自律的な問題解決は、自然に成立するものではなく、教師の意図的かつ計画的な介入を前提

として成立する。この関係を概念型探究のフェーズに対応づけて整理したものを表3に示す。

表3 生徒像と教師の介入の想定

| 探究のフェーズ | 自律的な問題解決を遂行する生徒像の想定 | 生徒の自律的な問題解決を支える教師の介入の想定 |
|---------------------|-------------------------------|---|
| Engage 導入する | 問題状況を理解し、既得知識を活用して問いを立てる。 | 生徒の興味関心を引き出す問題を提示し、既得知識を活性化するための問いを投げかける。 |
| Focus 方向を定める | 事象を数学に置き換え、解決の見通しをもつ。 | 事象を数学化するための視点を示し問題解決の構想を立てる手がかりを与える。 |
| Investigate 調べる | 必要な情報を収集し、複数の方法を検討する。 | 情報収集の方法や複数の解法を検討するための事例を提供し、概念的理解構築の足場づくりを行う。 |
| Organize 整理する | 得られた情報を構造化し、図や式を用いて表現する。 | 図や式を用いた表現を促し、思考の構造化を支援する。 |
| Generalize 一般化する | 複数の事例から共通する数学的構造を見いだす。 | 複数の事例間のつながりや共通性に気づかせる問いを投げかけ、概念化を促す。 |
| Transfer 転移する | 学んだ概念を新しい問題に応用し、新たな予測や仮説を立てる。 | 新しい問題への適用を促し、予測や仮説を立てる場面を設定する。 |
| Reflect 振り返る | 問題解決の過程を省察し、次の問題解決に活かす。 | 問題解決の過程や終末に、学習の意味や次の課題へのつながりを問い直し、学習活動の省察を促す。 |

生徒の反応や教師の介入を想定することは、教材研究において重要な視点である。しかし、実際の授業では、教師が頭の中で介入についてイメージしていても、それが十分に表出されず、計画が曖昧なまま進行してしまうことが考えられる。生徒の反応を予測し、介入を考えていても、イメージだけで終わってしまう場合があるということである。そこで、本研究では、生徒の反応と介入の想定を言語化し、可視化することが必要だと考え、授業構想図の作成を行った。構想図を作成することで、教師は生徒の多様な反応に対して、どの場面でどのような介入をするのかを明確にイメージできる。

③ 授業構想図の作成の具体について

次に、具体的な教材を通して、授業を概念型探究のフェーズに基づいて検討する。「基本の作図」(『新編 新しい数学1』東京書籍)を題材とする。
ア Engage (導入する)

本時に扱う問題と向き合い、既習知識を想起し、生徒が「なぜこの問題を解くのか」「どうしたら解決できるのか」という問いを生成するフェーズである。本時の問題は「点Pから直線ℓへの垂

線は、どのように作成できるでしょうか」(図2)である。

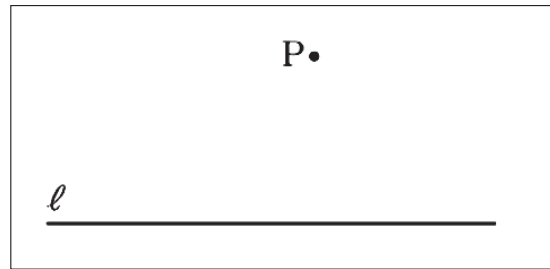


図2 Engageのフェーズで示した図

生徒が問題場面を把握しやすくするために、デジタル教科書の問題をスクリーンに提示した。生徒は、垂線は直線に対して90°に交わる直線であることと算数で学習した知識を関連させ、三角定規の直角部分や分度器を利用しようとする想定した。前時の学習内容を想起し、円を作図することで垂線を作図できるのではないかと考える生徒がいることも想定し、構想図の内側に記載した。構想図の外側には、生徒間でお互いの考えを交流する場を設定し、できるだけ多くの予想を引き出すという教師の介入を記載した。

イ Focus (方向を定める)

事象を数学に置き換え、探究の方向性を明確にし、問題解決に向けた予想をもち、その予想を検証する構想を立てるフェーズである。円を利用するのではないかと、円はいくつ必要なのか、円の中心をどこにするか等の生徒の反応を構想図の内側に記載した。構想図の外側には、生徒との対話の中で、前時に学習した交わる2つの円の性質(図3)に着目する生徒の考えを取り上げる教師の介入を記載した。

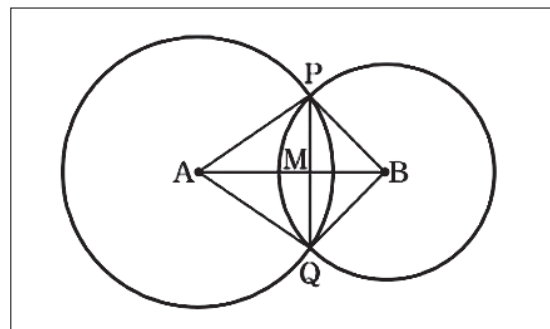


図3 前時に取り上げた交わる2つの円

ウ Investigate (調べる)

教科特有のスキルを用いて、問題解決の方法を探し、必要なデータや事例を集めるフェーズである。構想図の内側には、2つの円を作図する際に、円の中心はどこにするか、円の半径の長さは等しくするかなど、生徒が試行錯誤する姿を記載した。構想図の外側には、思考が停滞している生徒に図2と図3を照らし合わせながら考えることを促すこと、直線 l を対称の軸として、点Pに対して対称な点Qをとればよいことを確認するという教師の介入を記載した。

エ Organize (整理する)

調査で得た情報を体系化し、図や式を用いて解決の方向性を明確にするフェーズである。Investigate (調べる)のフェーズで、生徒が試行錯誤した結果辿り着いた内容を全体で確認する。直線 l 上に円の中心AとBをとること、円の半径はAP、BPの長さにするという生徒の反応を構想図の内側に記載した。構想図の外側には本時の問題解決を垂線の作図の方法論ではなく、垂線の作図の概念的な理解を促すために、点Qをとることで垂線を作図できる根拠について着目させるための発問を記載した。

オ Generalize (一般化する)

複数の事例から共通する数学的構造を見だし、一般化することで、転移可能な理解を獲得するフェーズである。構想図の外側には、生徒が本時の問題解決を振り返り、本時のまとめを行うために、2つの交わる円の性質を利用するために工夫したことを問う教師の介入を記載した。生徒が垂線の作図の方法論に着目するだけでなく、作図の手順が、垂線の作図につながる根拠に着目する姿を構想図の内側に記載した。

カ Transfer (転移する)

既習の知識を使い、新しい問題に取り組み、予想や仮説を立て、新たな問題発見・解決につなげるフェーズである。適用問題と点と直線の距離を扱う計画を立てた。高さを作図する問題では、作図の方法を自由に選択させる。また、本時に学習した2つの作図の方法のどちらを使っても良い理由を問うことで、概念的な理解を更に深めることを計画した。

キ Reflect (振り返る)

すべてのフェーズに組み込まれ、生徒が落ち着いて自分の思考や行動について評価し、次の問題発見・解決につなげるものである。Generalize (一

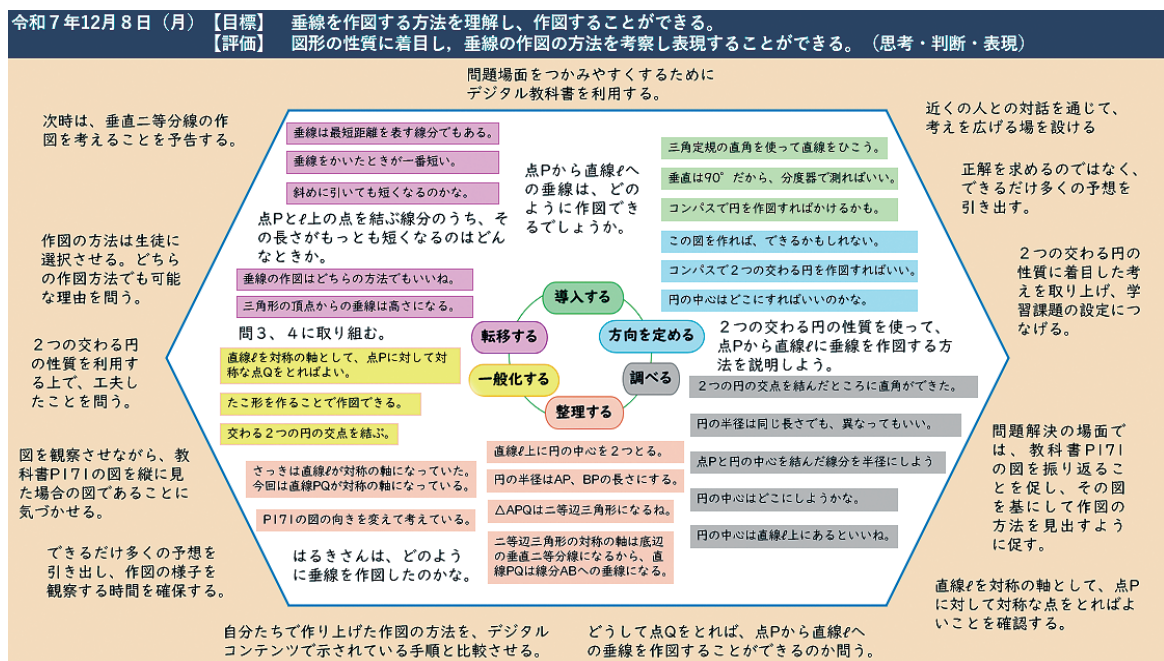


図4 自律的な問題発見・解決能力の育成を目指すための授業構想図

般化する)のフェーズで2つの交わる円の性質を利用する上で工夫したことを全体に問うことや、Investigate(調べる)のフェーズで、円の中心の位置に悩んでいる生徒へ「前の時間に学習したことは使えないか」と前時の復習を促す教師の介入を記載した。

以上より、生徒が自律的に問題解決を遂行していく姿の想定と、その姿を支えるための教師の介入の想定とを、概念型探究の各フェーズに対応させて整理したものが、授業構想図(前頁図4)である。なお、想定した生徒の姿は授業構想図の内側に、教師の介入は外側に示した。

4 実践研究授業

(1) 実践研究授業の概要

令和7年12月に岩手県内Y中学校第1学年生徒70名を対象に、「基本の作図」(「新編 新しい数学1」東京書籍)の授業を全3時間以下の指導計画(表4)で行った。

表4 指導計画

| 時 | 本時の目標 | 学習内容 |
|---|---------------------------------|------------------------------|
| 1 | 垂線を作図する方法を理解し、作図することができる。 | 図形の性質に着目し、垂線を作図の方法を考察する。 |
| 2 | 線分の垂直二等分線を作図する方法を理解し、作図することができる | 図形の性質に着目し、垂直二等分線の作図の方法を考察する。 |
| 3 | 角の二等分線を作図する方法を理解し、作図することができる。 | 図形の性質に着目し、角の二等分線の作図の方法を考察する。 |

(2) 授業実践の結果と考察

① 授業実践の考察

本時は「点Pから直線 l への垂線をどのように作図できるか」を課題とし、概念型探究のフェーズに基づいて構想した。Engage(導入する)のフェーズでは、デジタル教科書を提示し、既習知識を想起させながら「垂線ってどんな直線のこ

と?」と問い、生徒が「まっすぐ」「 90° 」と答え、さらに「 90° はどのように引くか」と問うと「定規はだめ」「角度が怪しい」と理由を述べた。このやりとりにより、正確な作図方法を探究する必要性が共有されたことは有効だった。Focus(方向を定める)のフェーズでは、構想では予想の比較や検証方法の思考を狙ったが、実際にはコンパスと定規を使うことを確認しただけで課題設定に進み、予想の検証に十分な時間を確保できなかった。Investigate(調べる)のフェーズでは、試行錯誤の時間を確保し、生徒の思考が停滞している様子を見計らい、二つの交わる円に着目することを促すことで解決方法に気づく生徒が増えたことは、想定していた介入が有効だったと考えられる。Organize(整理する)のフェーズでは、教師が「APとAQはなぜ等しい?」と問うと「同じ円の半径だから」と答え、さらに「線分ABで折るとPとQが重なる」と対称性を確認し、構想で意図した根拠の説明は実現したが、図と文章で残す時間を確保できなかった。Generalize(一般化する)のフェーズでは「直線 l を対称の軸として点Pに対称な点Qをとる」とまとめた。Transfer(転移する)のフェーズでは、「与えられた直線の向きが変わると方法は変わるか」と問い、生徒が「変わらない」「同じ考えでいける」と応答し、方法の柔軟性を確認する場面を確保できたことは有効だった。

構想通りに問題解決の流れは実現し、教師の発問により生徒の思考は深まったと考えられるが、多くの予想の検証方法を試行する場面のやり取りが不十分だったことや、転移の問題の時間を確保することなどが課題として残った。

② 質問紙調査の結果

次に、授業実践の前・後に質問紙調査(表5)を行った。質問は4件法で行い、「4 当てはまる」「3 どちらかといえば、当てはまる」「2 どちらかといえば、当てはまらない」「1 当てはまらない」で回答を求めた。

更に自律的な学びの意識にどのような変容が見られたかを量的に分析するために、因子分析によ

表5 自律的な学びの意識についての質問紙調査項目

| 質問項目 | |
|---------------------|--|
| 第1因子：戦略的問題解決 | |
| 1 | 数学の問題を見たときに、何ができればよいかを考えるようにしている。 |
| 2 | 数学の問題を解く前に、解決する方法を考えるようにしている。 |
| 3 | 文字式を用いた説明や図形での説明（証明）を読んで、かかれていることを理解するようにしている。 |
| 4 | 数学の問題を解いたあとに、求めた答えが正しいかどうか考えるようにしている。 |
| 5 | 数学の授業では、今までに学習したことのある問題と似ているかどうか考えるようにしている。 |
| 6 | 数学の問題の解き方が分からないときは、あきらめずにいろいろな方法を考えるようにしている。 |
| 7 | 学習した内容について、分かった点やよく分からなかった点を見直し、次の学習につなげることができている。 |
| 8 | 数学の問題を解く前に、結果について予想するようにしている。 |
| 第2因子：学びの意味付け | |
| 9 | 数学で学習した内容について、他の教科の学習や将来にどのように使えるかを考えるようにしている。 |
| 10 | 数学の授業が終わったあとに、うまくいったことに対して、どうしてうまくいったかを考えるようにしている。 |
| 11 | 数学の授業が終わったあとに達成感を感じ、それが次の授業へのやる気につながっている。 |
| 12 | 数学の問題を解いたあとに、他の方法でも解けないか考えるようにしている。 |

り抽出された2因子「戦略的問題解決」（8項目）と「学びの意味付け」（4項目）について、各尺度の得点を算出し、対応のあるt検定を実施し、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6に示す。

第1因子の戦略的問題解決では、事前平均27.55から事後平均28.63へと増加し、平均差は+1.08点であった。t(59)=+2.904, p=.005と統計的に有意な改善が認められ、効果量はd=0.375で、小程度の変容が見られた。第2因子の学びの意味付けでは、事前平均12.42から事後平均13.37へと増加し、平均差は+0.95点であった。t(59)=-3.447, p=.001と統計的に有意な改善が認められ、効果量はd=0.445で、小程度の変容が見られた。

t検定の結果本授業は、1学年では授業実践に

よって自律的な学びに関する意識に有意な改善が見られた。本研究では、1学年の「基本の作図」を題材に、概念型探究のフェーズを取り入れた授業を構成したが、結果として自律的な学びに関する意識が有意に高まったといえる。

③ 質問項目毎の生徒の意識の変容

次にいくつかの質問項目について抜粋し、生徒の意識の変容について分析する。

ア 質問項目1について

質問項目1「数学の問題を見たときに、何ができればよいかを考えるようにしている」を取り上げる。棒グラフは、縦軸に学力層、横軸に回答割合を示しており、各棒は選択肢の分布を表している。授業実践前の事前調査（次頁図5）、授業実践後の事後調査（次頁図6）の結果を示す。

学力層の構成について述べる。本研究では、令

表6 数学の学習における自律的な学びの姿の各条件の平均と偏差値

| 1学年(n=60) | | 平均 | 標準偏差 | t値 | p値 | 効果量 |
|-----------|----|-------|-------|--------|-------|--------|
| 戦略的問題解決 | 事前 | 27.55 | 3.563 | -2.904 | 0.005 | -0.375 |
| | 事後 | 28.63 | 3.396 | | | |
| 学びの意味付け | 事前 | 12.42 | 2.586 | -3.447 | 0.001 | -0.445 |
| | 事後 | 13.37 | 2.407 | | | |

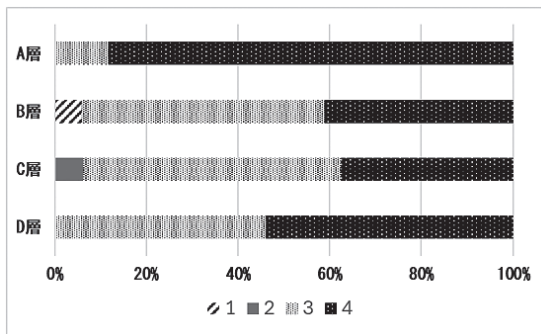


図5 事前調査の結果

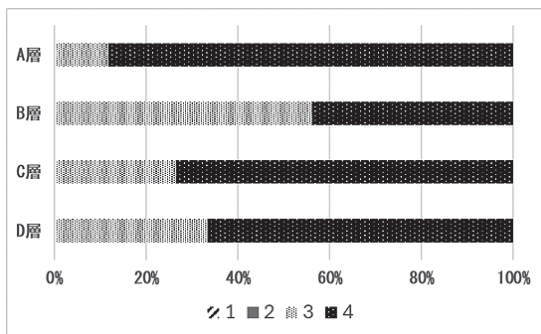


図6 事後調査の結果

和7年度1学期に実施した単元テスト3回分の得点結果を用いて学力層を構成した。各生徒の総得点を算出し、得点の高い順に並べたうえで4分割し、上位から順にA層（上位層）、B層（中上位層）、C層（中下位層）、D層（下位層）とした。この層分けにより、学力水準に応じた傾向の分析を可能にした。

授業実践前後の質問紙調査の結果から、授業実践後に「数学の問題を見たときに、何ができればよいかを考えるようにしている」という意識が全体的に向上していることが確認された。事前調査においてA層はほぼ全員が選択肢「4」を選び非常に肯定的な傾向を示していたが、B層とC層は「3」と「4」が混在し、D層は「3」「4」が分布していた。事後調査では全層で「4」の割合が増加し、特にC層とD層で「3」から「4」への変容が見られた。

これらの結果から、授業実践は生徒の問題解決に向けた意識を高める効果があり、特に中位層と下位層で顕著な改善が確認された一方、上位層は事前から高い水準を維持しており変化はほとんど

なかったことが示唆される。

次に質問項目1について、授業実践前後のスコア差を分析した結果を図7に示す。

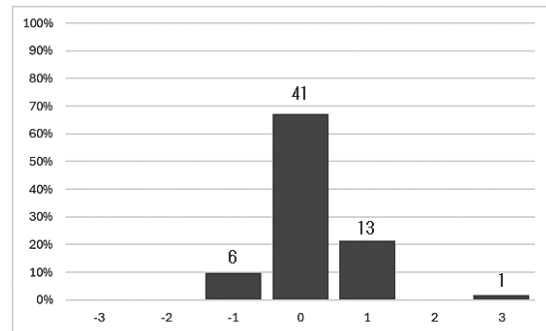


図7 質問項目1のスコア差

スコアは、肯定的回答を4点、否定的回答を1点とし、授業前後の差を算出したものである。横軸はスコア差（-3～3）、縦軸は該当する生徒の割合（%）を示している。

1学年ではスコア差が「1」に位置する生徒が約20%存在し、その学力層別内訳は上位層Aが2名、中上位層Bが2名、中下位層Cが6名、下位層Dが3名であった。特に、中下位層および下位層の生徒に肯定的な変化が見られたことは、授業実践が学力下位層に対しても、問題解決に向けた見通しを立てる意識の向上を促したことを示唆している。

イ 質問項目5について

質問項目5「数学の授業では、今までに学習したことのある問題と似ているかどうか考えるようにしている」を取り上げる。授業実践前の事前調査（図8）、授業実践後の事後調査（図9）の結果を示す。

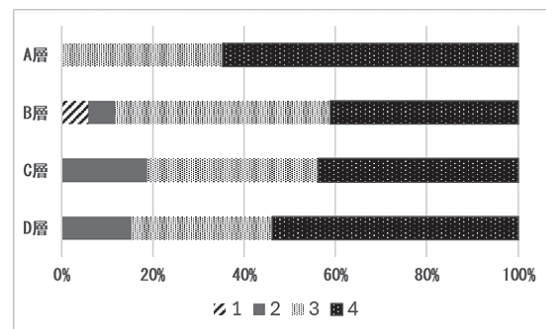


図8 事前調査の結果

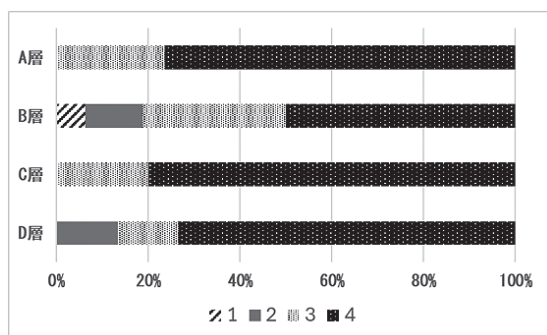


図9 事後調査の結果

授業実践前後の質問紙調査の結果から、授業後に「数学の授業では、今までに学習したことのある問題と似ているかどうか考えるようにしている」という姿勢が全体的に強まったことが確認された。事前調査ではA層は「3」と「4」が中心で、B層とC層も同様の傾向を示し、D層は「2」「3」「4」が混在していた。事後調査では全層で「4」の割合が増加し、特にB層とC層で「3」から「4」へのシフトが顕著であった。D層でも改善が見られたが、変化幅はやや小さい。A層は事前から高水準を維持し、変化はほとんどなかった。

これらの結果から、授業実践は「既習事項との関連を考える」姿勢を高める効果があり、特に中位層であるB層とC層で顕著な改善が確認されたことが示唆される。

次に質問項目5について、授業実践前後のスコア差を分析した結果を図10示す。

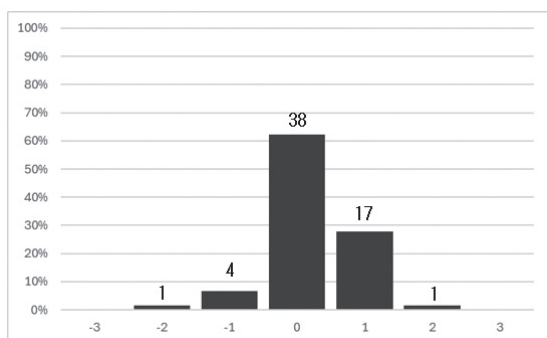


図10 質問項目5のスコア差

スコア差が「1」に位置する生徒が約30%存在し、授業実践によって肯定的な変化が見られたことが分かる。さらに、この「1」に該当する生

徒の学力層別内訳は、上位層Aが4名、中上位層Bが3名、中下位層Cが5名、下位層Dが5名であった。特に、C層およびD層の生徒がプラスのスコアを示していることは、授業実践が中下位層・下位層の生徒に対して、既習内容との関連を意識する学習態度の向上を促したことを示唆している。

ウ 質問項目12について

質問項目12「数学の問題を解いたあとに、他の方法でも解けないか考えるようにしている」を取り上げる。授業実践前の事前調査(図11)、授業実践後の事後調査(図12)の結果を示す。

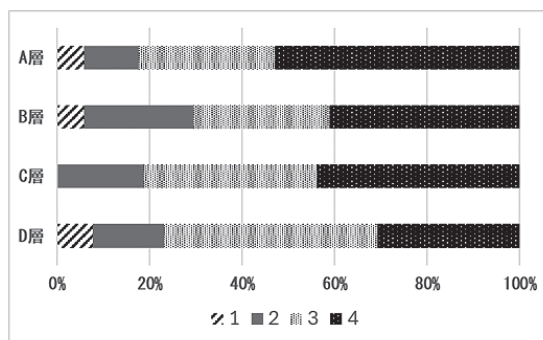


図11 事前調査の結果

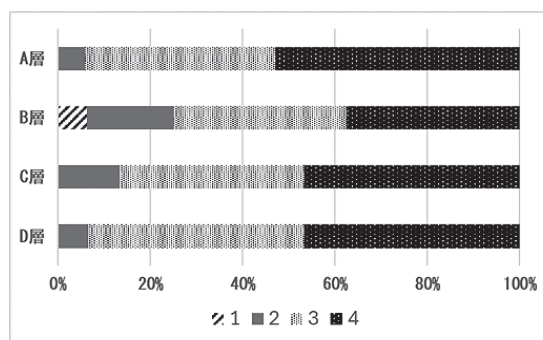


図12 事後調査の結果

授業実践前後の質問紙調査の結果から、授業後に「数学の問題を解いたあとに、他の方法でも解けないか考えるようにしている」という姿勢は、1学年では、事前調査においてA層は「4」が優勢であったが、B層、C層、D層は「3」と「4」が中心で、一部に「1」と「2」が見られた。事後調査ではB層以外で「4」の割合が増加し、特にD層で「3」から「4」への変容が見られた。

これらの結果から、授業実践は「別解を考える」

姿勢を高める効果があり、特に中位層で顕著な改善が確認された一方、上位層は事前から高水準を維持しており変化はほとんどなかったことが示唆される。

次に質問項目 12 について、授業実践前後のスコア差を分析した結果を図 13 に示す。

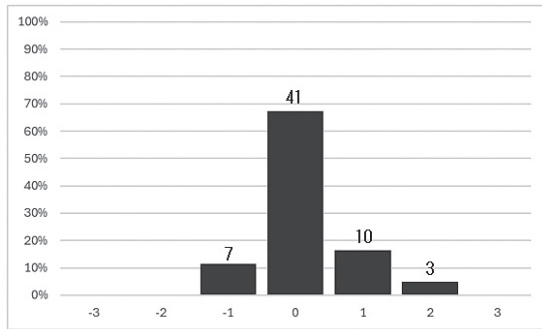


図 13 質問項目 12 のスコア差

スコア差が「1」に位置する生徒が複数存在し、その内訳は上位層 A が 4 名、中上位層 B が 1 名、中下位層 C が 2 名、下位層 D が 3 名であった。また、「2」に該当する生徒も A 層 1 名、B 層 1 名、D 層 1 名と確認された。一方で、「-1」に位置する生徒も存在するが、全体としてはすべての学力層で肯定的な変化が見られ、授業実践が幅広い学力層に対して、他の解法を検討する意識を促したことが示唆される。以上の結果から、授業実践は 1 学年において幅広い学力層に対して効果を示し、他の解法を検討する意識の向上を促したことがわかる。

④ 考察

授業後の質問紙調査において、質問項目 1 「数学の問題を見たとき、何ができればよいかを考慮のようにしている」という意識が高まった背景には、授業中の具体的なやり取りが関係していると考えられる。授業記録から、意識変容に寄与したと考えられる場面を示す。

第 1 時の Engage (導入する) のフェーズで、教師が「垂線ってどんな直線のこと？」と問いかけると、生徒は「まっすぐ」「 90° 」と答えた。さらに教師が「 90° ってどうやって引くの？定規で引くの？」と尋ねると、生徒は「定規はだめ」

「角度があやしい」と理由を述べた。そこで教師は「じゃあ、どうすれば引けるかな？近くの人と相談して」と促し、生徒は「三角定規を合わせて 90° を作る」「コンパスを使って円を書く」と考えを出した。教師が「コンパスで何の図形を書いているの？」と聞くと、生徒は「円」と答え、教師は「円を作図するのですね。どうして？」と理由を問うと、生徒は「昨日学習した交わる円の性質を使うため」と答えた。このように、教師が「目的→方針→理由」を対話で整理し、生徒に考えさせる場面が、問題解決に向けた見通しを形成する契機となったと考えられる。

次に、質問項目 5 「数学の授業では、今までに学習したことのある問題と似ているかどうか考えるようにしている」という意識が高まった背景を授業記録から探る。第 1 時の Investigate (調べる) のフェーズで、生徒の思考が停滞した時のやりとりである。前時の授業で扱った 2 つの円が交わっている図を振り返ることを促し、教師が「この図 (図 3) の中に、今日の問題 (図 2) が隠れていないか？」と問いかけると、生徒は「直線 l が円の中心を結んだ線で、点 P が上側の交点で、垂線がこれ。」と線分 PQ が垂線であることを指摘した。教師が「どこに 90° があるか教えて。垂直のマークを付けて」と促し、既習の「交わる円の性質」を再確認させた。既習の図に戻り、今日の課題との構造的共通性 (垂直・等距離) を探す活動が、既習事項を振り返る意識を高める契機となったと考えられる。また、Organize (整理する) のフェーズで新たな垂線を作図する方法を考える場面 (次頁図 14) では、次のようなやり取りが行われた。教師が「図の向きが変わると、考え方は変わるのかな？」と問い、生徒が「変わらない」「同じ考えでいける」と答える場面があった。教師は「何が一緒なのかを確認していこう」と促し、表面的な違いを超えて「与えられた問題の構造は等しい」という判断を言語化させた。このやり取りは、既習との関連付けを促進する働きを見いだしたと考えられる。

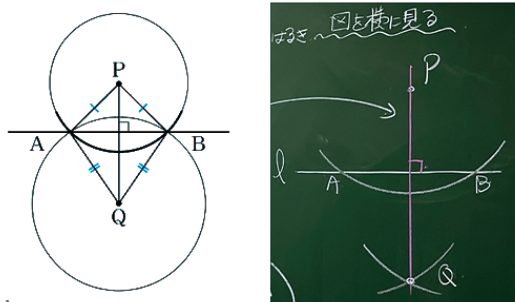


図 14 6頁図3を縦に見た場合の垂線の作図

また、第2時の垂直二等分線の作図を学習する授業の Generalize (一般化する) のフェーズでは、垂線と垂直二等分線の作図を比較する場面において、教師が「昨日学習した垂線の作図と何が違う?」と問い、生徒が「半径が違う」「昨日は半径が違った。今日は半径が等しい」と違いを明示した。条件の違いを確認しながら、既習事項である2つの交わる円の性質が、異なる課題に適用できることを理解させる場面が見られた。第3時の角の二等分線の作図を学習する授業の Investigate (調べる) のフェーズでは、生徒が「たこ形見たことある。前の時間に使った図だ」と発言し、教師が「その考え方を使得って、角の二等分線を作図できないかな?」と促した。既習事項を新しい課題に転移させることで、生徒は見た目が違っても、同じ仕組みで考えられることに気づき、過去に学んだ方法を新しい問題に応用する力を伸ばした場面であるといえる。

これらの場面に共通するのは、教師が既習の図や性質に立ち返る問いかけや、表面的な違いを超えて構造の共通性を確認させる発話を意図的に組み込んでいる点である。これにより、生徒は「似ているかどうかを考える」視点を獲得し、質問項目5の意識向上につながったと考えられる。

最後に、質問項目12「数学の問題を解いたあとに、他の方法でも解けないか考えるようにしている」を取り上げる。授業では、作図や折り目を扱う具体的な活動の中で、複数の方法を提示し、条件の柔軟性を確認し、簡略化や最適化を生徒自身が提案する場面が多くあった。点から直線への垂線の作図方法を見出す授業では、生徒は複数の

方法を提案した。2つの円を作図する際に教師が「2つの円の半径の長さはどうする?」と問うと、生徒は「違う長さでもいい」と答え、教師が「半径の長さは等しいといけない?」と問い返すと、生徒は「半径の長さは同じでも違っていてもかまわない」「点Pを通るように円が交わっていればよい」という結論を出した。また、斜めに傾いている直線に垂線を作図する問題では、教師が「与えられている直線の向きが変わると、作図の方法は変わるのかな?」と問うと、生徒は「作図の方法は変わらない」「同じ考え方で作図できる」「ノートを斜めにすればさっきの問題と同じだ」と答え、学習した方法使って解決できることを実感する場面が見られた。さらに、角の二等分線の作図にたこ型を作っている考えを取り上げ「作図にたこ型を作る辺を記入する必要はあるのかな?」と全体に問いかけると、生徒は「ない」「複雑になる」「OとEを結べばいい」と答え、手順の簡略化の大切さを確認する姿が見られた。

5 まとめ

本研究は、中学校数学における自律的な問題発見・解決能力の育成を目指した授業開発を行い、その有効性を検証し、生徒が自律的に学ぶ姿の研究や、自律的な学びを引き出す教師の介入の在り方を探究したものである。

(1) 授業実践の成果

①「戦略的問題解決」を促す手立て

本研究を通して明らかになった「戦略的問題解決」を促す手立ては、次の二点である。

第一に、Engage (導入する) と Focus (方向を定める) のフェーズで、生徒の予想を起点に本時の目標を設定することである。生徒の予想を引き出し、学習の焦点を共有することで、問題解決の見通しを形成する場を確保できる。教師は対話を通して、生徒の予想をもとに「何をを目指すのか」「どのように進めるのか」「なぜその方法なのか」を対話で整理し、板書で共有することも効果的である。これにより、生徒は自分の考えを学習の流れに位置づけ、見通しをもって主体的に取り組むこ

とができる。

第二に、Investigate（調べる）のフェーズで、複数の解決方法を試行し、その妥当性を比較検討する活動を意図的に設計することである。教師は、方法や選択の理由を問う発問を組み込み、生徒が自らの判断を検証し、修正する過程を支援した。このような試行と検証の往復は、自己調整的な学習態度の形成につながった。授業実践後の質問紙調査では、「数学の問題を見たときに、何ができればよいかを考える」「解き方を予想する」「別解を検討する」といった項目において有意な改善が見られ、戦略的問題解決に関する意識の高まりが確認された。特に、中位層および下位層の生徒において肯定的な変化が顕著であり、問題解決に向けた見通しを立てる意識の向上が示唆された。

②「学びの意味付け」を促す手立て

本研究を通して明らかになった「学びの意味付け」を促す手立ては、次の二点である。

第一に、Organize（整理する）、Generalize（一般化する）、Transfer（転移する）のフェーズで、学習内容を構造化し、既習事項との関連付けを促すことである。これにより、生徒は学びを他の場面に結びつけ、転移可能な理解を形成する。

第二に、Reflect（振り返る）のフェーズを習慣化し、成功体験を次の学習意欲につなげることである。授業後に「うまくいった理由を考える」「達成感を次の学習へのやる気につなげる」といった行動が見られ、学びの意味付けが促進された。また、ここで示している振り返りは、授業の終末だけではなく、問題解決の途中で「この方法で正しいか」「別の方法はないか」「前の時間に学習したことを使えないか」といった省察を自律的に行うことも含んでいる。教師はこうした省察を促す介入を計画的に配置し、生徒が自分自身の問題解決を見つめ直すことを促し、生徒が確認や修正する機会を意図的に設定することが重要である。質問紙調査では、「既習事項との関連を考える」「他の方法でも解けないか検討する」といった項目においても改善が確認され、学びを構造化し、転移可能な理解を形成する授業の有効性が示された。

(2) 生徒が自律的に学ぶ姿を引き出す授業とは

① 他律から自律を促す単元計画の作成

生徒が自律的に学ぶためには、単元全体において概念型探究のフェーズを位置づけ、予想・検証・振り返りのサイクルを繰り返す構造を設計することが重要である。導入段階で生徒の予想を引き出し、方向づけの段階で焦点化し、調べる段階で試行錯誤を保障することで、問題解決の過程を自ら構想し、検証し、修正する活動が可能となる。このような単元計画は、教師主導の学びから、生徒が主体的に問いを立て、解決方法を選択する学びへの転換を促す。さらに、数学的な見方や考え方を明確にし、算数と数学の系統性を踏まえた単元計画を作成することが重要である。これにより、生徒は既習の知識を活用しながら、新しい概念を構造化し、学びをつなげる力を育成できる。

② 自己決定の場を保障すること

教師が生徒の自律的な学びを支えるためには、問題解決の方法を生徒自身に選択させ、その理由を言語化させる場を設けることが不可欠である。さらに、複数の方法を比較し、条件の違いや構造的共通性を確認する活動を通じて、学びを他の場面に結びつける転移を促すことができる。こうした自己決定の場は、生徒に「自分で考え、判断し、行動する」経験を積ませ、学習の自律性を高める契機となる。

③ 生徒の自律を喚起する教師の支援と介入を意図的・計画的にデザインすること

生徒の自律は、単に学習の場を設定するだけでは成立しない。教師は、場当たりの対応ではなく、意図的・計画的な介入を行う必要がある。そのために、授業構想図を活用し、問いの種類(事実・概念・議論)を各フェーズに応じて配置することで、生徒の思考を段階的に深めることができる。また、既習事項との関連付けを促す発問や、表面的な違いを超えて構造的共通性を確認させる問いを組み込むことで、学びの転移を支援する。教師の支援と介入は「答えを与える」のではなく、生徒の視点を広げ、思考を促す役割を担うべきである。また、生徒の学習における自律を喚起するた

めには、教師による発問や生徒との関わりを通して自律を促すことが重要である。こうした発問や関わりを効果的に行うためには、教材研究を通して指導する教科の専門性を磨き続けること、生徒の実態を的確に把握することが不可欠である。つまり、教師にはPCKが必要であり、その専門性を基盤として、生徒の思考を促す問いを計画的に配置し、予想を引き出し、方法の比較や省察を促す支援と介入をデザインすることが求められる。

以上の知見を踏まえると、「概念型探究のフェーズを基盤に、自己決定の場を保障する、教師の支援と介入が意図的かつ計画的に取り入れられた授業」こそが、生徒の自律的な問題発見・解決能力の育成につながる授業であると提案できる。この授業モデルは、予想・検証・振り返りを繰り返す構造を持ち、学びを意味付けし、転移可能な理解を形成することで、生徒が自ら問いを立て、解決方法を構想し、判断し、行動する力を育成するものである。

(3) 研究の課題

本研究を通じて、自律的な問題発見・解決能力を育成する授業モデルの有効性が示唆されたが、今後の課題として次の二点が挙げられる。

第一に、授業モデルの汎用性の検証である。本研究は図形領域の操作的・視覚的な題材で実践したが、数量関係や論理的な思考を必要とする関数、方程式などの領域でも、この枠組みが機能するかを検証する必要がある。題材の性質によって、概念型探究のフェーズや教師の介入の在り方が変化する可能性があるため、複数領域での適用を試みることが求められる。

第二に、自律的な問題発見・解決能力の育成過程を長期的に追跡することである。自律的な問題発見・解決能力は、数回の授業で育成されるものではなく、時間をかけて少しずつ育成されていくものである。したがって、単元や学年を超えて、発達段階の過程を長期的に追跡し、生徒の自律的な学びの姿がどのように育成されていくのかを検証することが必要である。

(4) 今後の展望

本研究を構想するに至った要因の一つには、これまでの筆者による授業実践の省察がある。今まで行ってきた授業は、教師主導で知識を一方向的に伝える形が多く、生徒が主体的に学ぶ姿を十分に引き出せていなかった。こうした授業では、生徒は「受動的な学び」にとどまり、学びの意味を見いだせないまま時間が流れてしまう。現代社会は予測困難で変化が激しく、これからの社会を生き抜くためには、自ら考え、判断し、行動する力が不可欠である。中学校数学の授業は、その力を育成する場であると考えられる。二宮(2023)が述べるように、教育のゴールは「自分で考え、自分で判断し、自分で行動できる子どもを育てること」であり、算数・数学教育の本質は「考えること」にある。そのため、教師主導の知識注入型授業から、生徒が「今日の問題は何か」「どうやって解決するか」「どのように学んだか」を自ら問い、問題発見・解決を遂行する授業への転換が求められる。本研究は、その転換に向けた第一歩である。今後は、生徒と共に教師自身も自律的に試行錯誤して授業づくりを推進し続けていく必要がある。

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た。(承認番号第202526号)

引用文献

- 文部科学省, 国立教育政策研究所(2023)「OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2022 のポイント」, 16
- 文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 総則編」(東山書房, 2018), 52-53, 78
- 文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 数学編」(日本文教出版, 2018), 23
- 文部科学省, 国立教育政策研究所(2025)「令和7年度全国学力・学習状況調査 生徒質問調査 中学校第3学年」
- 徳岡慶一(1995)「Pedagogical Content Knowledge の特質と意義」『教育方法学研究』第21巻, 1995,

67-75

- L.S.Shulman (1987) 「Knowledge and Teaching :
Foundations of the New Reform」
- 湊三郎 (2018) 「算数・数学の授業三型論」『日
本数学教育学会誌』第 100 巻第 8 号,2018,3-13
- Carla Marschall 『思考する教室をつくる 概念型
探究の実践』(北大路書房,2024) ,9-51
- C. カミイ 『子どもと新しい算数 ピアジェ理論
の展開』(北大路書房,1987) ,54
- ドミニク・S・ライチェン 『キー・コンピテン
シー 国際標準の学力を目指して』(明石書
店,2006) ,110
- 二宮裕之 (2023) 「主体的に学ぶ力を育む算数・
数学の授業の実現 これからの時代に求められる
資質・能力の育成を目指して」『埼玉大学紀
要 教育学部』72(1),131-149

「いわての復興教育」の視点で捉え直す教科横断的な授業づくり ～小学校での実践を手がかりに～

千葉 絵里香*, 菅野 亨**, 本山 敬祐***

(2026年1月13日受付)

(2026年1月15日受理)

CHIBA Erika*, KANNO Toru**, MOTOYAMA Keisuke***

Cross-Curricular Lesson Design Reexamined from the Perspective of “Iwate Reconstruction Education” :
Insights from Elementary School Practice

要 約

本研究は、岩手県における復興教育の持続可能性を高めるため、既存の教科書教材を「いわての復興教育」の視点で捉え直し、教科横断的な単元を開発・実践したものである。震災の記憶の風化が懸念される中、小学校6年生を対象に社会科・道徳・家庭科を横断した学習を構成し、「いわての復興教育」において重視される教育的価値のうち「いきる」に焦点を当てた授業実践を行った。本実践は、児童の自己肯定感や目標意識を一律に高めることを目的とするものではなく、復興や命に向き合う学習を通して、児童一人一人が自分なりの「いきる」を問い直す機会となった。9時間の学習を通して、命の価値を基盤とした多面的な視点が形成され、学びを未来の行動に結び付けようとする態度が育まれたことから、本研究における実践は「いきる」が目指す「生き抜く力」の育成に有効であることが示唆された。

1. はじめに

(1) 研究の背景

東日本大震災津波を経験した岩手県では、震災の教訓を後世に語り継ぎ、子供たちが自らの生き方や社会との関わりを主体的に考え、夢や未来を拓く力を育むことを目的として、「いわての復興教育」を県内全ての学校で推進している。「いわての復興教育」は、「いきる・かかわる・そなえる」を教育的価値として位置づけ、人材育成を中核に据えた未来志向の教育として展開されてきた。しかし、震災から14年が経過した現在、震災の記憶の風化や震災そのものを経験していない児童・教職員の増加により、復興教育の意義や方法がどのように共有し、継承していくかが課題となって

いる。

また、これまでの復興教育の実践は、「総合的な学習の時間」や行事、体験活動を中心とした取り組みが多く、各活動が必ずしも日常の教科指導と結び付いていないという指摘もある。地域に根差した教育資源の活用については、内陸・沿岸といった立地条件による差が生じており、「特別なことをしなければならない」という教員の意識が、継続的な実践を難しくしている側面も見られる。

さらに、社会や経済の先行きが不透明な時代を生きる子供たちは、精神的幸福度や自尊感情の低下といった課題を抱えており、将来の夢や生きる意味を見出しにくい状況にあることが指摘されている。このような社会的背景の中で、学校教育には、防災に関する知識伝達にとどまらず、子供一

* 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, *** 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

人一人が自らの人生と向き合い、「今」をどう生きるかを考える学びが求められている。以上のことから本研究では、内陸・沿岸を問わず日常の授業の中で取り組むことのできる復興教育として、既存の教科書教材を「いわての復興教育」の視点で捉え直し、教科横断的な単元を開発することにより、復興教育の質的向上と持続可能な実践の在り方を検討する。

(2) 先行研究と課題

①「いわての復興教育」に関する研究

鈴木ら(2022)は、岩手県における復興教育の重点が、震災直後に重視されていた減災や防災としての「そなえる」から、震災から10年以上が経過する中で、人材育成を中核とする「いきる」へと移行しつつあることを指摘している。また、今後も津波の襲来が想定される地域特性を踏まえ、災害の教訓を確実に継承しつつ、継続可能な形で復興教育を進める必要性を示している。

小野ら(2024)は、復興教育を推進する上での課題に教員の年代差があることを明らかにした。50代教員では理念の再確認や内容の焦点化が課題であるのに対し、20代教員では教科との関連付けの難しさや、教材・資料、研修や時間の不足が課題として挙げられている。

大桃ら(2018)は、質問紙調査と学校訪問調査を通して、復興教育が「防災」にとどまらず、「いきる・かかわる・そなえる」を教育的価値として再構成し、日常の教科指導に広がりつつある一方、評価基準の未整備や教職員の意識差、予算制約などが継続の阻害要因となっていることを指摘している。岩手県内において継続的に復興教育に取り組んでいる宮古市立宮古小学校(2024)は、校内研修における指導案の一部に東日本大震災と関連づけた授業者の願いを明記しており、教科指導の充実を通して復興教育を日常化する先行的実践として位置付けられる。

②震災後の学校教育の在り方に関する研究

東日本大震災後の学校教育の在り方について、清水(2020)は被災地の教育を「震災からの自由」

と「震災への自由」という二つの概念から捉えている。「震災からの自由」は、震災を否定するのではなく、語らないことや忘れることも含めて子供たちの日常を回復する教育活動であり、「震災への自由」は、教師が震災の経験や教訓をどのように意味づけ、教育活動に生かすかを問い直す視点である。

一方、松田(2020)は、復興教育が行事や体験活動といったイベント的な取り組みに偏りがちであり、それらが日常の学校生活や教科指導とどのように結び付いているのかが十分に検討されていないことを課題として指摘している。また、行政主導で推進されてきた復興教育は、学校現場において「何をすればよいのか分からない」「特別な準備が必要である」という戸惑いを生み、継続的な実践を難しくしている側面があると指摘する。

そこで、本稿では日常の授業を「いわての復興教育」の視点で捉え直し、児童が自らの生き方を考える学習を構想することが課題解決の一助になると考える。

③「生きる教育」

「いわての復興教育」の他に「生きる」に焦点を当てた実践として、大阪市立生野南小学校の「生きる教育」が挙げられる。同校では2017年度より「愛着課題へのアプローチ」を研究の柱に据え、子供にとって身近で心の傷と結び付きやすいテーマを教材化し、人生における困難を社会的課題として捉え直す授業づくりに取り組んだ。「生きる教育」は、必要な知識の習得と対話的な学習を通して、安全な価値観を育み、相互のエンパワメントを通じて個のレジリエンスを高めることを目的としている。「生きる教育」が導入された背景には虐待や家庭環境による困難を抱えて自己肯定感の低い子供が少なくない現状があり、小野ら(2022)は、そうした子供たちが「今」を懸命に生きている姿に寄り添う教育の必要性を指摘している。また、「ライフストーリーワーク」に代表される実践では、過去・現在・未来をつなぎ、自分は自分であってよいと確認できる学びを通し

て、他者と支え合う力の育成が図られている。こうした考え方は、家庭環境に限らず、災害や社会的困難を含む多様な試練に向き合う力を育む点で示唆に富む。本研究では、この「生きる教育」の理念を「いわての復興教育」における教育的価値「③価値ある自分」と結び付け、復興教育における単元構成に生かした。

これらの先行研究を踏まえ、岩手県における内陸・沿岸の立地条件に関わらず取り組むことのできる復興教育として、既存の教科書教材を「いわての復興教育」の視点で捉え直し、教科横断的な単元を開発した。

2. 方法

(1) 研究の方法

本授業実践は、A小学校6年生の2学級を対象に行い、プレ・ポストアンケートは実践を行った2学級を含む6年生の全ての学級（4学級）を対象とした。本単元における「深い学びの姿」を、「東日本大震災津波の教訓から自らの生き方や生命の尊さについて考え、正解のない問いに対して自分なりの納得解を導き出す姿」と定義し、社会科・道徳・家庭科を関連付けた教科横断的な単元計画を作成した。なお、当該学年に対しては、第一執筆者が令和7年2月に道徳の授業を実施した。授業のねらいは、「生命を救い守り抜こうとする人間の尊さについて考え、かけがえのない命を尊重しようとする態度を養うこと」であり、東日本大震災における実話を題材に「命」について考える学習を行った。授業後には、学習内容を自分事として受け止め、社会的な出来事に関心を高めた児童の姿も見られ、その一例として、後日発生した大船渡市の山林火災に対して支援を呼びかける行動を起こした児童がいた。

(2) 「いわての復興教育」の視点での教科横断的な単元づくり

児童が東日本大震災津波の教訓から、自らの生き方や生命の尊さについて考えられるようにする

ため、社会科では「災害からわたしたちを守る政治」、道徳では内容項目「生命の尊さ」に関連する3つの教材、家庭科では避難所での生活に直結する「住生活」を選択し、これらを組み合わせる単元を構想した。

表1 教科横断的な復興教育 単元計画

| 教科 | 主な学習活動 | 評価規準 |
|----|---|--|
| 社会 | 「災害からわたしたちを守る政治」 ①東日本大震災による被害を調べ、被災者の願いを想像し、願いをかなえる政治の働きについて学習問題をつくり、学習計画を立てる。 | ・東日本大震災の被害から、問いを見出している。【思判表】 ・学習問題について予想や学習計画を立てて主体的に追究しようとしている。【態】 |
| | ②被災した人々に対して、どのような緊急の支援が行われたのか、それはどのような仕組みによって実現したのか調べる。 | ・被災地に対する支援から、災害で被害を受けた国民の生活を守るための政治の働きを捉えている。【知技】 |
| | ③釜石市で行われてきた復興への取り組みや計画づくりについて調べ、復興を進めていくうえで大切なことを考える。 | ・市役所や市議会の働きから、住民の願いのもとに復興を進めていくための政治の仕組みや働きを捉えている。【知技】 |
| | ④復興に向けて行われた事業や継続されて行われている取り組みを調べ、災害に強いまちづくりを行うために大切なことを考える。 | ・災害に強いまちづくりを行うための取り組みから、復興を進めるうえでの市や県、国による政治での働きを捉えている。【知技】 |
| | ⑤学習問題について調べたことや話し合ったことに基づいて、災害から暮らしや命を守るために大切なことをまとめる。 | ・災害から暮らしや命を守るためには、自助・共助・公助を組み合わせていくことが大切だということ捉え、これからの生活に生かそうとしている。【思判表】 |
| 道徳 | ⑥「捨てられたペットたち」(命のぬくもり)保護犬の現状を知り、あらゆる生命の大切さについて考える。 | ・さまざまな生き物の生命の尊さについて、多面的・多角的に考えている。 ・さまざまな生き物の生命の大切さについて、自分自身との関わりの中で深めている。 |
| | ⑦「命を見つめて」(命のかがやき)同年代の少女の一生を知ることを通して、生きることの大切さについて考える。 | ・命があることの喜びや可能性、命が多くの人の支えの中で守られていることの意義について、様々な観点から考えている。 ・自分の生活を振り返り、自分に命があることのありがたさについて考えたり、自分のこれらの生き方について考えを深めたりしている。 |
| | ⑧「その思いを受けついで」(つながる命)祖父の死に直面する主人公の姿を通して、命の連続性について考える。 | ・生命がかけがえのないものだということを多面的・多角的に考えている。 ・限りある命の大切さについて、自分との関わりの中で考えている。 |
| 家庭 | ⑨「すずしい住まい方で快適に」これまでの学習を生かして、避難所を快適に過ごすプランを考える。 | ・避難所を快適に過ごすために、問題を見出して課題を設定し、様々な解決法を考えている。【思判表】 |

本単元は、社会科・道徳・家庭科を横断した学習を通して、児童が東日本大震災の教訓を自分事として捉え、命の尊さや防災・復興に向けた社会の仕組みについて主体的に考える力を育むことを目指して構想したものである。この計画を実践することで、児童が正解のない問いに対して自分なりの納得解を導き出し、「いわての復興教育」の理念を体現する学びを深めていくことを期待している。こうした学びは、震災の記憶を風化させず、未来の災害に備え、よりよい社会を築くための基盤となり、地域社会の未来を担う態度や考えを育成するものだと考える。

(3) 学びを可視化するための振り返りシート

本研究では、堀 (2012) および平野編著 (2022) の理論を基に、児童の学びを見取るための振り返りシートを用いた。堀 (2012) が提唱するOPPA (One Page Portfolio Assessment) は、学習前・中・後の履歴を一枚の用紙に記録し、学習の過程や変容を学習者自身が振り返り、評価する方法である。この方法は、学習成果を結果だけで捉えるのではなく、学びに至る過程を含めて評価する点に特徴があり、構成主義的な学習観・評価観に基づいている。構成主義的な学習観は、知識は教師から一方的に伝達されるものではなく、学習者が環境との相互作用を通して構成していくという立場をとり、学習者の変容を丁寧に見取ることが求められる。

また、平野編著 (2022) は、教育は「はじめに子どもありき」の視点に立ち、子供一人一人が何を考え、感じ、どのように学びを進めているのかという事実に基づいて構想されるべきであると述べている。教師が学んだ者の論理で効率的に指導するのではなく、学ぶ者の論理に寄り添い、追究の道筋を支えることが、主体的で納得のいく学びにつながるという。本研究における振り返りシートは、これらの考えを踏まえ、児童が自らの学びの過程を言語化し、教師がその事実を見取り、指導改善に生かすための手立てとして位置付ける。

本研究では、毎時間の授業後にA4両面刷りの振り返りシートを使用し、児童の学びを可視化する。振り返りの視点として、いわての復興教育「いきる」の具体の7項目 (後述) を提示し、児童が各項目と毎時の授業をどのように結び付け、学びを構成していくのかを記述内容から分析する。この実践を通して、児童の主体的な学びを促進し、教師が児童の事実を見取ることで指導の在り方を再考し、授業改善に活かすことを目指す。

3. 実践授業の分析と考察

(1) 実践前後の意識の変容

実践前後に、児童が「いわての復興教育」における「いきる」の具体の7項目に関連してどのような意識を持っているのかを明らかにするために、4つの質問項目に対して5件法でプレ・ポストアンケートを実施した。回答の理由や具体的な目標については、自由記述とした。調査対象は、実践研究授業を行った岩手県盛岡市の公立A小学校第6学年4学級106名である。授業実践を行ったのは2組・3組であり、1組・4組では行っていない。ポストアンケートでは、実践を行った2学級のみ質問項目を1つ追加した。本稿では紙面の制約を考慮し、授業実践を行った2学級 (2組・3組) を対象に、共通して実施した質問項目1および2について分析・考察を行う。1・4組のアンケート結果については、授業実践の未実施学級として参照的に扱った。

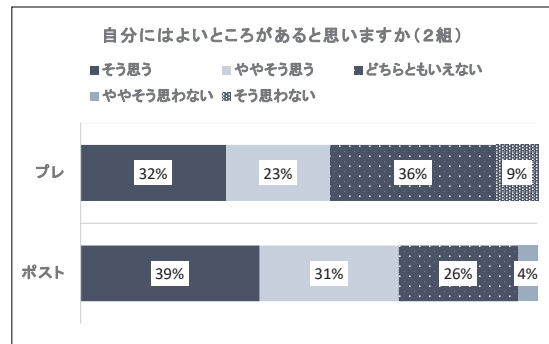


図1 自分にはよいところがあると思いますか (2組)

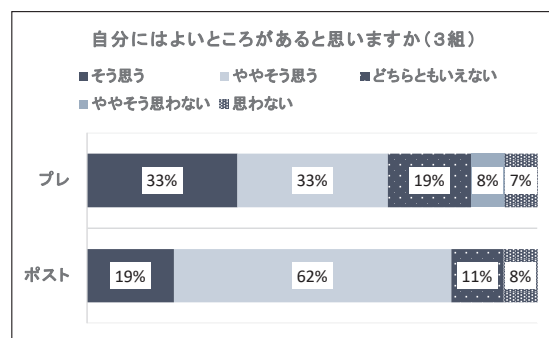


図2 自分にはよいところがあると思いますか (3組)

図1より、「自分にはよりよいところがあると思いますか」という質問に対して2組では、プレアンケートで「そう思う」と答えた児童が32%、「ややそう思う」と答えた児童が23%で、55%の児童が肯定的に回答した。一方、「どちらともい

えない」と答えた児童が36%、「そう思わない」と答えた児童が9%であった。ポストアンケートでは「そう思う」が39%、「ややそう思う」が31%で、肯定的な回答は55%から70%に増加した。また、「どちらともいえない」が26%に減少、「ややそう思う」が4%だったものの「そう思わない」が0%に減少した。

図2より、3組では、プレアンケートで「そう思う」と答えた児童が33%、「ややそう思う」と答えた児童が33%で、66%の児童が肯定的に回答した。一方、「どちらともいえない」と答えた児童が19%、「ややそう思わない」と答えた児童が8%、「そう思わない」と答えた児童が7%で15%の児童が否定的に回答した。ポストアンケートでは「そう思う」が19%に減少したものの「ややそう思う」が62%に増加し、肯定的に回答した児童は66%から81%に増加している。また、「どちらともいえない」が11%、「そう思わない」が8%であった。

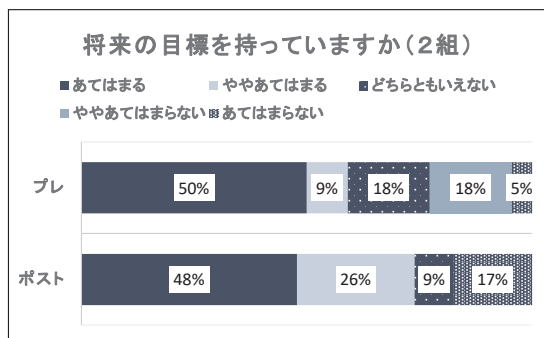


図3 将来の目標を持っていますか(2組)

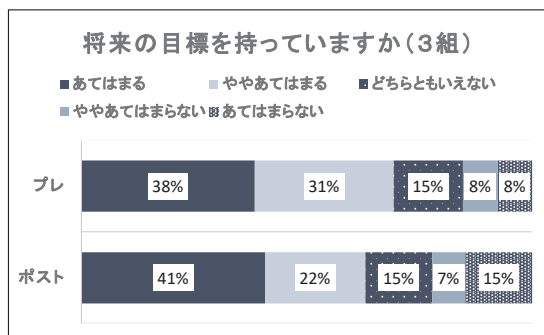


図4 将来の目標を持っていますか(3組)

また、図3より「将来の目標を持っていますか」

という質問に対して、2組では、プレアンケートで「あてはまる」と答えた児童が50%、「ややあてはまる」と答えた児童が9%で、全体の59%が肯定的に回答した。一方で、「どちらともいえない」と答えた児童が18%、「ややあてはまらない」と答えた児童が18%、「あてはまらない」と答えた児童が5%で23%が否定的に回答した。ポストアンケートでは、「あてはまる」が48%、「ややあてはまる」が26%で、肯定的に回答した児童は59%から74%に増加した。「どちらともいえない」が9%、「あてはまらない」が17%で、否定的に回答した児童は約2割であった。

図4より、3組では、プレアンケートで「あてはまる」と答えた児童が38%、「ややあてはまる」と答えた児童が31%で、全体の69%が肯定的に回答した。一方で、「どちらともいえない」と答えた児童が15%、「ややあてはまらない」と答えた児童が8%、「あてはまらない」と答えた児童が8%で16%の児童が否定的に回答した。ポストアンケートでは、「あてはまる」が41%、「ややあてはまる」が22%で、肯定的に回答した児童は63%であった。「どちらともいえない」が15%、「ややあてはまらない」が7%、「あてはまらない」が15%で、否定的に回答した児童は22%であった。

【児童の意識の変容に対する考察】

「自分にはよいところがあると思いますか」という質問に対して、実践を行った2組では、「あてはまる」「ややあてはまる」を合わせて肯定的な回答が55%から70%に増加、3組では66%から81%に増加し、自己肯定感の向上が見られた。

「将来の目標を持っていますか」という質問では、実践を行った2組で「あてはまる」「ややあてはまる」を合わせて肯定的な回答が59%から72%に増加し、児童が将来を意識するようになったことがうかがえる。一方、3組で否定的な回答が16%から22%増加したのは、総合的な学習で地域のために貢献している人物について調べたことが影響している可能性がある。この学習を通して、児童が自分の将来や夢についてより現実的に考え

始めたことが要因ではないかと考えられる。2組・3組の自由記述では、「将来に生かしたい」といった記述も見られ、授業内容が児童の価値観に影響している可能性も示唆された。

(2) 単位時間ごとの学びの分析

全9時間の実践（社会5時間・道徳3時間・家庭科1時間）における振り返りを、復興教育「いきる」の具体の7項目と関連付けて記述させた。授業者が意図した項目と、児童が結び付けた項目は一致するのかを検討する。もし一致しない場合、児童の中でどのような学びが構成されたのかを、記述内容から考察する。なお、2組・3組の在籍児童はそれぞれ27人であり、具体の7項目（①かけがえのない生命、②自然との共生、③価値ある自分、④夢や希望の大切さとやり抜く強さ、⑤自分の成長、⑥心の健康、⑦体の健康）は複数選択可とした。

①第1時 社会

目標

東日本大震災による被害や被災した人々の願いから問いを見出し、政治の働きについて学習問題をつくり、学習の見通しを立てることができる。

学習課題

被災した人々の願いを実現するために、どのような仕組みや工夫があったのだろうか。

授業者のねらう項目

①かけがえのない生命 ⑦体の健康

授業者の願い

この学習を通して、子どもたちが震災で失われた命の大切さに気づき、みんなの健康や安全を守るために社会や政治がどんな働きをしているのかを考えられるようになってほしい。そして、自分や周りの人を守るために協力することの大切さを感じ取ってほしい。

表2 学習者が結び付けた項目 第1時社会科

| 項目 | 2組 | 一致率 | 3組 | 一致率 |
|------------------|------|-------|-----|-----|
| ①かけがえのない生命 | 15 | 68.1% | 15 | 75% |
| ②自然との共生 | 6 | | 3 | |
| ③価値ある自分 | 0 | | 0 | |
| ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 2 | | 3 | |
| ⑤自分の成長 | 0 | | 0 | |
| ⑥心の健康 | 0 | | 1 | |
| ⑦体の健康 | 0 | 0% | 1 | 5% |
| 出席者数 | 22 | | 20 | |
| 選択した項目の平均個数 | 1.27 | | 1.5 | |

授業者のねらいは「①かけがえのない生命」と「⑦体の健康」であったが、児童の振り返り記述では「①かけがえのない生命」を選択した割合が高く、2組では68.1%、3組では75%に達した。一方、「⑦体の健康」はほとんど選択されず、授業者の意図と児童の学びの捉え方に一定のズレが見られた。この点については、授業において震災時の健康維持や体調管理を具体的に扱う場面が少なく、児童にとって震災の文脈で「健康」を実感しにくかったことが要因として考えられる。また、「②自然との共生」や「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」を選択した児童もおり、命の尊さを核としながら、災害と自然の関係や復興への思いを主体的に学びに取り込む多様な広がり確認された。以上の結果から、児童は複数の視点を構成しながら、自分の生き方を考える学びを深めていたことが明らかになった。

②第2時 社会

目標

被災地に対する支援を調べ、災害で被害を受けた国民の生活を守る政治の働きを捉えることができる。

学習課題

被災した人々に対する緊急の支援は、どのように行われたのだろうか。

授業者のねらう項目

④夢や希望の大切さとやり抜く強さ

授業者の願い

この学習を通して、子どもたちが震災後の復興に関わった人々の姿から、夢や希望を持つことの

大切さに気づき、困難に立ち向かい最後までやり抜く強さを感じ取ってほしい。そして、自分たちも社会の一員として、協力しながらよりよい未来をつくろうとする気持ちを育ててほしい。

表3 学習者が結び付けた項目 第2時社会科

| 項目 | 2組 | 一致率 | 3組 | 一致率 |
|------------------|------|-------|------|-------|
| ①かけがえない生命 | 16 | | 3 | |
| ②自然との共生 | 1 | | 1 | |
| ③価値ある自分 | 0 | | 0 | |
| ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 6 | 27.3% | 11 | 57.9% |
| ⑤自分の成長 | 0 | | 0 | |
| ⑥心の健康 | 0 | | 3 | |
| ⑦体の健康 | 0 | | 2 | |
| 出席者数 | 22 | | 19 | |
| 選択した項目の平均個数 | 1.04 | | 1.05 | |

授業者のねらいは「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」であったが、児童の選択結果では「①かけがえない生命」が最も多く選ばれた。一方で、「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」も一定数選択されており、特に3組では一致率が57.9%と高く、授業の焦点化が一定の効果を上げていることが確認された。そのほか、「②自然との共生」「⑥心の健康」「⑦体の健康」なども選択され、学びが多様な視点へと広がっていることがうかがえる。児童の記述には、困難な状況でも希望をもってやり抜くことの大切さを肯定的に捉える表現が見られ、震災復興に関わる人々の姿から希望の価値を学び取っている様子が確認された。一方、「命を守るために協力する」「支援によって命が守られた」などの記述も多く、災害学習の基盤として命の尊さが定着していることが分かる。また、政治や制度による支援、心身のケアに着目した記述も見られ、学びが生活や社会の視点へと広がっていた。以上のことから、児童は複数の視点を構成しながら、自らの生き方を考える学びを深めていたことが明らかになった。

③第3時 社会

目標

市役所や市議会の働きを調べ、復興を進めるための政治の働きを捉えることができる。(釜石市)学習課題

まちの復興に向けた取り組みは、だれが、どのように行ったのだろうか。

授業者のねらい項目

④夢や希望の大切さとやり抜く強さ

授業者の願い

この学習を通して、市役所や市議会の働きを知り、復興を進めるために多くの人が力を合わせたことから、夢や希望を持ち続けることの大切さに気付いてほしい。そして、困難な状況でもやり抜く強さを持ち、協力しながらよりよい社会をつくろうとする気持ちを育ててほしい。

表4 学習者が結び付けた項目 第3時社会科

| 項目 | 2組 | 一致率 | 3組 | 一致率 |
|------------------|----|-------|------|-------|
| ①かけがえない生命 | 1 | | 4 | |
| ②自然との共生 | 4 | | 4 | |
| ③価値ある自分 | 1 | | 4 | |
| ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 15 | 68.2% | 8 | 44.4% |
| ⑤自分の成長 | 0 | | 1 | |
| ⑥心の健康 | 0 | | 1 | |
| ⑦体の健康 | 1 | | 0 | |
| 出席者数 | 22 | | 18 | |
| 選択した項目の平均個数 | 1 | | 1.72 | |

授業者のねらいは「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」であったが、児童の選択結果では同項目が最も多く選ばれ、2組で68.2%、3組で44.4%と高い一致率を示し、授業者の意図と概ね重なった学びが構成されていた。一方で、「①かけがえない生命」「②自然との共生」「③価値ある自分」も一定数選択され、学びが多面的に広がっていることが確認された。児童の記述には、困難な状況でも希望をもってやり抜くことの大切さを肯定的に捉える表現が多く見られ、復興に向けた努力や希望の価値を主体的に学び取っている様子がうかがえた。また、市や県、国の協力や市民の意見を尊重した取組に言及する記述から、地方自治や協力の重要性を理解していることが分かった。さらに、募金への関心など自己の役割や価値を意識する学びや、自然との共生に着目した記述も見られた。これらのことから、児童は希望とやり抜く強さを中心に、協力、地方自治、自己価値、自然との共生といった複数の視点を構成していた

ことが明らかになった。

④第4時 社会

目標

釜石市の災害に強いまちづくりを調べ、市や県、国による政治は、復興を進めるうえで大切な働きをしていることを捉えることができる。

学習課題

災害から人々の命を守るためのまちづくりによって、釜石市の様子はどのように変わったのだろうか。

授業者のねらう項目

①かけがえのない生命

④夢や希望の大切さとやり抜く強さ

授業者の願い

この学習を通して、釜石市の災害に強いまちづくりの取り組みから、人々が「かけがえのない生命」を守るためにどれほど努力してきたかを感じ取ってほしい。そして、復興に向けて夢や希望を持ち続け、困難に負けずやり抜く強さの大切さに気づき、自分たちも命を守るためにできることを考え、行動しようとする気持ちを育ててほしい。

表5 学習者が結び付けた項目 第4時社会科

| 項目 | 2組 | 一致率 | 3組 | 一致率 |
|------------------|----|-------|------|-------|
| ①かけがえのない生命 | 14 | 66.7% | 9 | 47.4% |
| ②自然との共生 | 3 | | 5 | |
| ③価値ある自分 | 2 | | 3 | |
| ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 2 | 10% | 3 | 15.8% |
| ⑤自分の成長 | 0 | | 1 | |
| ⑥心の健康 | 0 | | 1 | |
| ⑦体の健康 | 0 | | 0 | |
| 出席者数 | 21 | | 19 | |
| 選択した項目の平均個数 | 1 | | 1.16 | |

授業者のねらいは「①かけがえのない生命」「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」であったが、児童の選択結果では「①かけがえのない生命」が最も多く選ばれ、2組66.7%、3組47.4%と高い一致率を示した。一方、「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」は選択数が少なく、授業者の意図が十分に反映されなかった側面が見られた。児童の記述からは、日頃の備えや避難行動の重要性に言及するなど、防災意識の高まりが確認され、

また、公助・共助・自助を関連付けて捉える記述から、制度的支援と市民の役割を結び付ける学びが進んでいることが分かった。さらに、自然との共生に着目した記述も見られ、災害と自然の関係を多面的に考える視点が形成されていた。一方、希望ややり抜く強さに関する記述は一部にとどまり、授業における扱い方を今後検討する必要性が示唆された。以上のことから、児童は防災意識や協力、自助・共助・公助、自然との共生、希望といった複数の視点を構成していたことが明らかになった。

⑤第5時 社会

目標

災害から命を守る政治の働きについて、分かったことや考えたことを文章や図に表して説明することができる。

学習課題

被災した人々の願いを実現するためにどのような取り組みがあったのだろうか。

授業者のねらう項目

①かけがえのない生命 ②自然との共生

③価値ある自分

④夢や希望の大切さとやり抜く強さ

授業者の願い

この学習を通して、災害から人々のかけがえのない生命を守るために、市・県・国が協力し、自然と向き合いながら復興を進めてきたことを理解してほしい。そして、一人一人が社会の中で価値ある存在であることに気づき、困難な状況の中でも夢や希望を持ち、やり抜く強さを大切にしながら、自分にできる行動を考え続けてほしい。

表6 学習者が結び付けた項目 第5時社会科

| 項目 | 2組 | 一致率 | 3組 | 一致率 |
|------------------|------|-------|------|-------|
| ①かけがえのない生命 | 12 | 46.2% | 7 | 29.2% |
| ②自然との共生 | 9 | 34.6% | 2 | 8.3% |
| ③価値ある自分 | 6 | 23.1% | 1 | 4% |
| ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 8 | 30.8% | 17 | 70.8% |
| ⑤自分の成長 | 7 | | 0 | |
| ⑥心の健康 | 0 | | 1 | |
| ⑦体の健康 | 0 | | 2 | |
| 出席者数 | 26 | | 24 | |
| 選択した項目の平均個数 | 1.62 | | 1.25 | |

授業者のねらいは「①かけがえのない生命」「②自然との共生」「③価値ある自分」「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」であった。児童の選択結果では、「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」が最も多く選ばれ、特に3組では一致率が70.8%と高く、授業者の意図と強く一致した学びが構成されていた。次いで「①かけがえのない生命」「②自然との共生」「③価値ある自分」も一定数選択され、学びが多面的に広がっていることが確認された。児童の記述には、努力や協力、あきらめない姿勢を肯定的に捉える表現が多く見られ、復興に向けた希望の価値を主体的に理解している様子うかがえた。また、防災意識の高まりや、国・県・市による協力、社会的連帯の重要性を理解する記述も確認された。さらに、自然との共生や記憶の継承、自己の役割や価値に関わる記述も見られ、学びが自らの生活や社会へと広がっていた。以上のことから、児童は本授業を通して、希望を中心に複数の視点に関連付けながら学びを構成していたことが明らかになった。

⑥第6時 道徳

主題名

命のぬくもり（自然愛護）

教材名

捨てられたペットたち

ねらい

さまざまな生き物の命の尊さに気づき、人間と動物の共存の在り方を積極的に考え、自分にできる範囲で動物を大切にしようとする態度を育む。

授業者のねらう項目

①かけがえのない生命

授業者の願い

この学習を通して、人も動物も同じく「かけがえのない命」を抱えていることに気づき、生き物と共に生きる責任について考えてほしい。東日本大震災津波の時に、ペットが置き去りになったことの悲しさや、支え合いによって命が守られた事例にも目を向け、災害時にも命を守るために自分のできる準備や行動（普段の世話、避難の備え、周囲への配慮）へとつなげてほしい。

表7 学習者が結び付けた項目 第6時道徳

| 項目 | 2組 | 一致率 | 3組 | 一致率 |
|------------------|------|-----|----|------|
| ①かけがえのない生命 | 23 | 92% | 21 | 100% |
| ②自然との共生 | 0 | | 0 | |
| ③価値ある自分 | 0 | | 0 | |
| ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 2 | | 0 | |
| ⑤自分の成長 | 0 | | 0 | |
| ⑥心の健康 | 0 | | 0 | |
| ⑦体の健康 | 1 | | 0 | |
| 出席者数 | 25 | | 21 | |
| 選択した項目の平均個数 | 1.04 | | 1 | |

授業者のねらいは「①かけがえのない生命」であったが、児童の選択結果では同項目が圧倒的多数を占め、2組92%、3組では100%と非常に高い一致率を示し、授業者の意図が児童の学びに強く反映されていた。一方で、「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」や「⑦体の健康」を選択した児童も少数ながら見られ、学びの広がりも確認された。児童の記述には、命の尊さや人と動物の生命の平等性を捉える表現に加え、飼い主としての責任や覚悟を示す内容が多く見られた。また、動物の殺処分といった社会的課題への関心や、募金・ボランティアなど将来の行動につなげようとする姿勢も確認された。以上のことから、本授業は、生命尊重を基盤に、責任感や共生の意識、社会問題への関心を育み、学びを行動へと結び付ける契機となっていたことが明らかになった。

⑦第7時 道徳

主題名

命のかがやき（生命の尊さ）

教材名

命を見つめて ねらい

限りある尊い命だからこそ、生きている幸せを感じ、精いっぱい生きようとする心情を育てる。

授業者のねらう項目

①かけがえのない生命

④夢や希望の大切さとやり抜く強さ

授業者の願い

この学習を通して、瞳さんの生き方に触れ、命は限りがあるからこそ、一人一人の命がかけがえのないものであることに気付いてほしい。そして、病気という避けられない現実の中でも、自分の言葉で命の大切さを伝えようとした瞳さんの姿から、夢や希望を持ち、困難に負けずに精いっぱい生き抜こうとする強さを感じ取り、自分自身の生き方を見つめ直してほしい。

表8 学習者が結び付けた項目 第7時道徳

| 項目 | 2組 | 一致率 | 3組 | 一致率 |
|------------------|------|-------|------|-------|
| ①かけがえのない生命 | 15 | 65.2% | 17 | 63% |
| ②自然との共生 | 0 | | 0 | |
| ③価値ある自分 | 10 | | 2 | |
| ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 7 | 30.4% | 8 | 29.6% |
| ⑤自分の成長 | 0 | | 1 | |
| ⑥心の健康 | 1 | | 0 | |
| ⑦体の健康 | 5 | | 5 | |
| 出席者数 | 23 | | 27 | |
| 選択した項目の平均個数 | 1.65 | | 1.22 | |

授業者のねらいは「①かけがえのない生命」「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」であった。児童の選択結果では、「①かけがえのない生命」が最も多く選ばれ、2組 65.2%、3組 63.0%と高い一致率を示した。次いで「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」も両学級で約3割が選択し、授業者のねらいが一定程度児童の学びに反映されていた。一方、「③価値ある自分」も比較的多く選択され、学びが多面的に広がっていることが確認された。児童の記述には、命の価値や日常の尊さを再認識する表現に加え、困難に立ち向かう人の姿から希望ややり抜く強さの価値を学び取る様子が見られた。また、自身の言動や生き方を振り返ろうとする記述や、命を尊重する社会の在り方に

言及する内容も確認され、学びが個人の価値観から社会的視点へと広がっていた。以上のことから、児童は命の価値を基盤に、複数の視点に関連付けながら、学びを今後の生き方や行動へと結び付けようとする態度を育てていたことが明らかになった。

⑧第8時 道徳

主題名

つながる命（生命の尊さ）

教材名

その思いを受けついで

ねらい

生命のかけがえのなさを理解し、生命を尊重しようとする心情を育てる。

授業者のねらう項目

①かけがえのない生命 ③価値ある自分

授業者の願い

この学習を通して、命は多くの人の思いを受けついでつながってきたものであり、今を生きている自分自身の存在も大切なものであることに気付いてほしい。そして、家族や友達、周りの人の命を思いやるとともに、自分の命を大事にしながら、「これからどのように生きていきたいか」を考えるきっかけとなる学習にしてほしい。

表9 学習者が結び付けた項目 第8時道徳

| 項目 | 2組 | 一致率 | 3組 | 一致率 |
|------------------|------|-------|------|-------|
| ①かけがえのない生命 | 16 | 66.7% | 19 | 90.5% |
| ②自然との共生 | 0 | | 0 | |
| ③価値ある自分 | 8 | 33.3% | 7 | 33.3% |
| ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 4 | | 2 | |
| ⑤自分の成長 | 2 | | 1 | |
| ⑥心の健康 | 1 | | 2 | |
| ⑦体の健康 | 3 | | 4 | |
| 出席者数 | 24 | | 21 | |
| 選択した項目の平均個数 | 1.42 | | 1.67 | |

授業者のねらいは「①かけがえのない生命」「③価値ある自分」であった。児童の選択結果では、「①かけがえのない生命」が最も多く選ばれ、2組 66.7%、3組 90.5%と高い一致率を示し、特に3組において授業者の意図に沿った学びが明確に構成されていた。「③価値ある自分」も両学級

で約3割が選択され、一定程度ねらいが反映されていた。一方、「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」は少数にとどまり、学びの焦点には差が見られた。児童の記述には、命の価値や日常のありがたさを再認識する表現に加え、困難に向き合いながら生きようとする姿勢や希望への共感が見られた。また、自身や家族との関係を振り返り、よりよく生きようとする態度形成が進んでいた。さらに、命を尊重する社会の在り方に言及する記述も確認され、学びが個人の価値観から社会的視点へ広がっていた。以上のことから、児童は命の価値を基盤に、自己の存在の大切さや他者とのつながりを関連付けながら、学びを今後の生き方や行動へと結び付けようとする態度を育てていたことが明らかになった。

⑨第9時 家庭科

題材名

夏の避難所の暮らしを考えよう

目標

夏の避難所における課題について理解し、避難所を少しでも快適に過ごすための工夫を考えることができる。

授業者のねらう項目

①かけがえない生命 ⑦体の健康

授業者の願い

この学習を通して、夏の避難所での暮らしには多くの健康上の課題があることに気づき、命を守るための生活の工夫について主体的に考えてほしい。そして、暑さや体調の変化に目を向けながら、自分の命だけでなく、家族や周りの人のかけがえない生命を守るために、日頃から備えや行動を大切にしようとする意識を育ててほしい。

表10 学習者が結び付けた項目 第9時家庭科

| 項目 | 2組 | 一致率 | 3組 | 一致率 |
|------------------|------|-------|------|-----|
| ①かけがえない生命 | 1 | 4% | 4 | 16% |
| ②自然との共生 | 1.5 | | 8 | |
| ③価値ある自分 | 0 | | 0 | |
| ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 2 | | 0 | |
| ⑤自分の成長 | 1 | | 1 | |
| ⑥心の健康 | 0 | | 1 | |
| ⑦体の健康 | 1.3 | 54.2% | 1.8 | 72% |
| 出席者数 | 2.4 | | 2.5 | |
| 選択した項目の平均個数 | 1.33 | | 1.28 | |

授業者のねらいは「①かけがえない生命」と「⑦体の健康」であった。児童の選択結果では「⑦体の健康」が最も多く、特に3組では一致率72%と高く、授業者の意図に沿った学びがより明確に構成されていた。一方、「①かけがえない生命」は一致率が低く、命の大切さを抽象的に捉える傾向が見られた。児童は「命の大切さ」を単なる価値概念としてではなく、自然を活用した工夫や防災準備と結び付けて具体的に意味づけていた。記述には「命を守るために工夫する」「自分の命を自分で守る」「みんなで協力することが大切」といった表現が見られ、防災を自分事として捉え、実践的な行動につなげようとする意識の高まりがうかがえる。また、「②自然との共生」を選択した児童が多かったことは、避難所生活を想定した暑さ対策など、自然を活用する具体的な場面が強く印象に残ったためであると考えられる。以上より、本授業は授業者のねらいを基盤としつつ教科横断的な広がりを持ち、復興教育「いきる」の7項目が、児童にとって具体的な生活の知恵として再構成されていることが示唆された。

(3) 個の学びの追跡

復興教育「いきる」に関わる本実践が、児童の学びにどのような影響を与えたのかをアンケートの結果を手がかりに明らかにする。分析にあたっては、授業中の発言、毎時間の振り返り記述、プレ・ポストアンケートの結果を時系列で整理し、それらを総合的に捉えた。

本実践では7名の児童を抽出して個の学びを追

跡したが、紀要の紙面上の制約を踏まえ、分析結果の理解に資する代表的な3事例を掲載することとした。事例の選定にあたっては、アンケートにおける認識の変容の型が異なることを重視し、①自己肯定感の高まりが顕著な事例、②もともと高い水準の認識を保持しながら学びを深めた事例、③認識に揺れを示しつつ命や他者について深く思考した事例を選んだ。これにより、復興教育「いきる」を通じた学びが多様なプロセスで形成されることを示している。

【自己肯定感上昇群】

①A児

・アンケート結果の変容（プレ→ポスト）

「自分にはよいところがあると思いますか」：

4（ややそう思う）→5（そう思う）

「将来の目標を持っていますか」：

5（あてはまる）→4（ややあてはまる）

表 11 個の学びの追跡（A児）

| | 選択した項目 | 振り返り記述 |
|----------|------------------|---|
| 第1時（社会） | ①かけがえのない生命 | 共に生きていくために、周りの人の力をかりて生きていくということが分かりました。 |
| 第2時（社会） | ①かけがえのない生命 | 被災者の人々の大切な命を守るため、全国から支援をしているのが分かりました。 |
| 第3時（社会） | ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 町の復興に向けて、地方自治のうえで問題を解決し、よりよい暮らしにしている。 |
| 第4時（社会） | ①かけがえのない生命 | 市役所の人たちや自分たちの行動で命を守ることができていることが分かりました。 |
| 第5時（社会） | ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | わかったことは、被災者の人たちのために地域の方々だけではなく、国や県などが支援をしてくださって復興したことがわかりました。被災者の方々が元の生活に戻れるように、様々な方々が協力するのが大切なことだと思いました。自分たちは関係ないからいいやじゃなくて、被災者のために思いやりを持ち支援していたからです。盛岡市だから関係ないやじゃなくて、もし海外の方や他の県に行ったら支援の大切さや被災者の願いなどを伝えていって、未来につなげていきたいです。 |
| 第6時（道徳） | ①かけがえのない生命 | 今日分かったことは、自分がしっかりと闘い主として最後まで責任を果たし命を大切にすることが分かりました。 |
| 第7時（道徳） | ③価値ある自分 | 自分は、今なぜ生きているのか、一人一人が今生きていることがどれだけ大切かや幸せなのかをしっかりと考えられたのでよかったです。これからは、一つ一つの命の大切さをしっかりと考えていきたいです。 |
| 第8時（道徳） | ①かけがえのない生命 | 今日分かったことは、命が尽きる前にその人の時間をむだにしないということが分かりました。 |
| 第9時（家庭） | ②自然との共生 ⑦体の健康 | 僕は、自分で準備できるものはして、できるだけ熱中症にならないように自然の力を借りることが大切だと思います。 |
| ポストアンケート | | 僕は震災であの時何が起きてどうなったのかなどを考えてみて、今の生活は、どれほど奇跡なものだろうと思いました。 |

A児は、授業全体を通して「①かけがえのない生命」を核に価値を形成し、社会科では公助・共助・自助の役割理解から市民主体の行動へ、道徳では命の有限性と幸せの再定義を通じて「③価値ある自分」の自覚へ、家庭科では「②自然との共生」

と「⑦体の健康」の具体的工夫へと学びを拡張した。アンケートでは「自分にはよいところがある」が4→5へ上昇し、価値内面化の深化が示唆された一方、「将来の目標」は5→4へわずかに低下した。これは「今を精いっぱい生きる」志向の強まりによる目標の再構成段階と考えられる。

【自己肯定感安定群】

②D児

・アンケート結果の変容（プレ→ポスト）

「自分にはよいところがあると思いますか」：

5（そう思う）→5（そう思う）

「将来の目標を持っていますか」：

5（あてはまる）→5（あてはまる）

表 12 個の学びの追跡（D児）

| | 選択した項目 | 振り返り記述 |
|----------|--------------------------------|--|
| 第1時（社会） | ②自然との共生 | 自然だからいつ何が起きるかも分からないし、どうなるか分からないけど、それでもああいうふうには復興できるはずごとと思う。 |
| 第2時（社会） | ①かけがえのない生命 | 国の指示で動いた自衛隊や警察などが動いた理由は、どれも命を守るためだということがすごいなと思いました。 |
| 第3時（社会） | ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 市民は、自分達の町を戻したいために国や市役所と協力して本当にどんどん町を戻していったことにびっくりしました。 |
| 第4時（社会） | ③価値ある自分 | 一人も犠牲を出さないために、一人一人が準備し、協力し合うことが大切だとわかった。 |
| 第5時（社会） | ②自然との共生 ⑤自分の成長 | 僕が分かったことは、災害の復興のために、国、市、警察、消防、市民などの様々な人が活動していたということがわかりました。学習する前は、東日本大震災のことについて詳しく知らなかったけど、この学習を通して、東日本大震災は想像以上に大変で、残酷な災害だったんだなと思いました。これから30年以内に南海トラフ巨大地震が起きる可能性など、いつ起きるかわからない災害のために、このような学習をして備えることができればいいと思います。また、津波の学習をして、津波を知ること、大変さや苦勞を知って、もしも自分がボランティアに参加する時は、その思いを思い出して参加することができそうです。 |
| 第6時（道徳） | ①かけがえのない生命 | 1年の間に全国でこんなにも殺処分されている犬、猫がいることにおどろきました。何かを飼うことは楽しいことなので、捨てないでほしいです。 |
| 第7時（道徳） | ①かけがえのない生命 ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ | 僕は、誰さんの作文とそれまでを見て、本当の幸せが生きていることだと心突き動かされました。世の中には、すぐに人に「死ぬ」などの暴言を言う人がいるけれど、人の命を簡単に否定するようなことを言う人は、どういことを考えてそういことを言ってるのだろうと思います。実際に世の中には、病気などの回避できないことで亡くなる人もいるので、そのような人たちは、すぐに人の命を言葉で否定してしまうような人々を見てどう思うのだろうと思います。もっと自分達も命の大切さや、本当の幸せについて考えてみて、自分たちの言動を見返してみたいと思います。 |
| 第8時（道徳） | ①かけがえのない生命 | おしいちゃんや死ねなくなったときに、自分はどれぐら悲しいかわからないけど、この話を聞いて、より人の命の重さや悲しさについて知れました。 |
| 第9時（家庭） | ②自然との共生 ⑦体の健康 | いざというときに、日本古来からの知恵や自然の力を使うことを思いつけないといけないと思います。 |
| ポストアンケート | | 道徳での人に対する接し方や、家庭科の生活に生かせる技、社会で学んだ東日本大震災のことが特に役に立ちそうです。 |

D児は、授業全体を通して「①かけがえのない生命」と「②自然との共生」を土台に価値を形成し、社会科では国・自治体・市民・各機関の役割理解から協働復興の仕組みへ、道徳では命の尊さ・幸せの再定義と言動の倫理の内面化へ、家庭

科では自然の知恵の活用を通じて「⑦体の健康」の具体化へと学びを拡張した。アンケートは「自分にはよいところがある」「将来の目標」がともに5→5で高位安定し、価値の内面化と目標志向の持続が示された。

【自己肯定感低下群】

③F児

・アンケート結果の変容（プレ→ポスト）

「自分にはよいところがあると思いますか」：

5（そう思う）→4（ややそう思う）

「将来の目標を持っていますか」：

1（あてはまらない）→1（あてはまらない）

表 13 個の学びの追跡（F児）

| | 選択した項目 | 振り返り記述 |
|----------|---------------------------|---|
| 第1時（社会） | ②自然との共生 | 自然は助けてくれることも自分達を攻撃することもある。自分達でできることを考えようと思いました。 |
| 第2時（社会） | ⑥心の健康 | 他の団体からの支援によって被災者が前を向くことができる。 |
| 第3時（社会） | ⑥心の健康 | みんなで課題を達成することでつながりができる。 |
| 第4時（社会） | ①かけがえのない生命 | 波がひいて亡くなった人もいるけれど、ふだんの訓練が本番につながって命が助かることもある。 |
| 第5時（社会） | ④夢や希望の大切さとやり抜く強さ ⑥心の健康 | 東日本大震災では多くの人が協力して今の復興状態に向かってきた。また、多くの国や地域からの支援によって復興できた。協力しないと解決できない。盛岡に住んでるから他人事ではなく、もしこのような震災がまた起こった場合に被災者の心のケアにつながる取り組みを行うことが大切。募金などの被災者への援助を行うことができる。 |
| 第6時（道徳） | ①かけがえのない生命 | 楽しいペットとは逆に、捨てられてしまう悲しいペットもいるということが分かりました。 |
| 第7時（道徳） | ①かけがえのない生命 | 告知された時から無理だといわれてそれでも生きる希望をあきらめずに他の人に伝えようとしている姿にすごいなあと思います。今生きているその一瞬一瞬を大切に生きていきたいと思いました。どんなに無理だと言われても自分の思ったことを貫ける瞳さんはすごいと思いました。 |
| 第8時（道徳） | ①かけがえのない生命 ⑤自分の成長 | 自分が成長するにつれて増えていくものや減ってしまふものも失うものもある。 |
| 第9時（家庭） | ⑦体の健康 | どんな場所に避難しても、自分にできることをその時その時でやるしかない。 |
| ポストアンケート | | 震災の語り部とか習ったことを生かしてできるかもしれない。 |

F児は、授業全体を通して「①かけがえのない生命」と「⑥心の健康」を軸に価値を形成し、社会科では自然災害の二面性理解から心のケア・協力の重要性へ、道徳では命の尊さ・希望・自己変容の内面化へ、家庭科では避難時の自己管理意識へと学びを拡張した。アンケートでは「自分にはよいところがある」が5→4へやや低下し、自己評価の揺れが見られた一方、「将来の目標」は1→1で低位のままで推移している。これは長期目標の未形成と「今を生きる」志向の強まりによる再構成段階と考えられる。

4. 考察

本稿が構成した9時間の実践を通して、児童の学びには一貫した傾向と多様な広がりが見られた。全体としては「①かけがえのない生命」が圧倒的に多く選択され、「命はかけがえのないもの」「命を守るために備える」「命はつながっている」などの記述が頻出し、復興教育の根幹である「命を守り、生き抜く力」を主体的に受け止めていることが確認できた。教科別にみると、社会科で「④夢や希望の大切さとやり抜く強さ」への共感が広がり、「あきらめないで最後まで話し合った」「協力と努力で復興した」といった言葉から、制度理解を越えて態度形成へ発展した様子が見えられた。道徳では「当たり前前の生活が幸せ」「自分の言動を見返したい」「悲しんでもらえる人生を送りたい」など、生命尊重を基盤に自己の生き方を見直す内面化が進み、社会的視点（「自殺や殺人がない世界を望む」「命を軽く見ない」）へと広がった。家庭科では、避難所での暮らしを題材に「熱中症対策」「自然の力を活用」「非常リュックを準備」等の実践的な知恵が整理され、「協力しないと守れない」「力を合わせる」のように他者連携の視点も育まれた。

時系列でみると、実践の初期は防災意識・生命尊重が中心だったが、学習の進行に伴い「夢や希望」「価値ある自分」の選択が増え、「命を守る」から「未来を切り拓く」「自己の生き方を見直す」へと学びがシフトした。第2時・第3時で一致率が低下したことは、授業者の意図に依存せず自分なりの価値を見出す主体的学びの表れであり、「自然との共生」「心の健康」等を自ら選ぶ多面的探究の広がりとして肯定的に捉えられる。

個の学びの追跡では、自己肯定感の上昇例では「自分も誰かの役に立つ存在」という感覚を獲得し前向きに内面化する姿が、安定例では既存の価値観を土台に社会や他者との関係で理解を深化する様子が、揺れ・一時的低下例でも「命の重さ」「他者の苦しさ」への共感から自己を相対化する再構成過程が確認された。将来の目標が低位のままな

のは目標喪失ではなく「今を大切に生きる」「目の前の行動を見直す」へ重心を移す再構成の段階にあると捉えられる。

総じて、児童は命の価値を基盤に、希望・自己価値・心身の健康・家族とのつながり・協力・社会的責任・自然との共生を多面的に構成し、学びを未来の行動へ結び付ける態度を育んだ。これらは、復興教育の価値項目「いきる」が「生き抜く力」の育成において、知識理解と態度形成の両面で持続的効果を有することを示している。

5. まとめ

(1) 成果

本研究では、社会科・道徳・家庭科を横断する単元構成のもと、東日本大震災津波の教訓を基盤に、「生命の尊さ」と正解のない問いに対する納得解の形成をめざした。分析の結果、児童の学びにおいていくつかの成果が認められた。児童は「①かけがえのない生命」を中心に、希望、自然との共生、健康、自己価値といった視点を関連付けながら学びを深めており、価値の内面化が学級全体として進んだ様子がうかがえた。また、社会科・道徳・家庭科の学習内容が相互に関係づけられることで、知識・価値・行動意図を統合的に捉える学びが形成されていた。さらに、プレ・ポストアンケートや振り返り記述からは、自己肯定感や将来意識の変容、募金活動や防災行動など、学びを生活や社会に結び付けようとする姿が見られた。

以上より、本実践は、児童が命や生き方について多面的に考える契機となり、復興教育における「いきる」の視点を具体的な学びとして位置付ける上で一定の意義を有することが示唆された。

(2) 課題

本実践を通して、いくつかの課題も明らかとなった。

第一に、児童の学びの見取りの難しさである。授業中の発言が少ない児童であっても、振り返りの記述には深い学びが表れる場合があり、教師の

ねらいとは異なる視点で獲得された学びをどのように評価するかが課題として挙げられる。今後は、発言・記述・行動など多様な表出を総合的に捉える評価の在り方を検討する必要がある。

第二に、振り返りシートを分析する際の負担である。学びの焦点を事前に明確化し、設問の精選や構成の工夫を行うことで、分析の効率化と学びの可視化を図る必要がある。

第三に、教科横断的な単元構想における調整の難しさである。教科間の連携には一定の効果が認められる一方、準備や時間調整に課題が残った。加えて、担任でない立場での実践では継続的なフォローに限界があり、担任との連携や役割分担の工夫が求められる。

(3) 今後の展望

本実践で得られた成果と課題を踏まえ、今後は以下の方向での発展が考えられる。

第一に、復興教育の視点を導入しやすい教科から取り組む視点である。道徳の内容項目「生命の尊さ」をはじめ、社会科における地域の防災学習、理科での自然のメカニズムの理解、保健での健康な生活などは、復興教育の価値項目と関連付けやすい。これらの教科を入り口として単元を構成することで、授業の学びと日常の学級経営を往還させ、学びを無理なく定着させることが期待される。

第二に、復興教育の普遍化である。内陸・沿岸を問わず、既存教材を再構成し、各地域や学校の実情に応じた問いを設定することで、全県的に展開可能な実践モデルの構築が考えられる。

第三に、行動化の持続可能性の確保である。家庭・地域との連携を通して、学びを生活に結び付ける仕組みを整えることが重要である。これにより、児童が主体的に設定した行動目標を継続して実践する力の育成につながると考えられる。

第四に、本稿の実践で取り入れた「振り返りシート」の継続的な活用により、児童とともに「いきる・かかわる・そなえる」に関する学びを共に構成していくことが考えられる。本稿における実践では「振り返りシート」の活用が9時間に限られ

た。ただし、9時間の中でも多くの児童が授業者の意図を超える学びを構成していたことが示された。「いわての復興教育」における「具体の21項目」を学校の各種計画や授業者の中で留めておく必然性はない。「具体の21項目」を児童生徒と共有しつつ、教科等の学習の中で時代や地域に応じた学びを構成していくことが、教師と児童生徒が共に学ぶこれからの「いわての復興教育」の在り方の一つとして考えられる。

以上のことから、本研究は児童による継続的な振り返りと通じて復興教育における「いきる」を教科横断的に位置付ける意義を示すとともに、今後の実践改善と普遍化に向けた具体的な視点を提供するものである。

注

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（承認番号第202512号）。

引用文献

- 岩手県教育委員会（2019）『『いわての復興教育』プログラム（第3版）』
- 大桃敏行・村上純一・梅澤希恵・柴田聡史・宮口誠矢（2018）「復興教育の観点からの教育の再構成－『いわての復興教育』の挑戦－」（『琉球大学地域連携推進機構障害学習推進部門 研究紀要』第1巻 13-42）
- 小野靖子・鈴木久米男・佐藤進（2024）『『いわての復興教育』の再考－人材育成及び防災の『警鐘・継承』をめざして－』（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第8巻 17-33）
- 清水睦美他（2020）『震災と学校のエスノグラフィー 近代教育システムの慣性と摩擦』（勁草書房）
- 鈴木久米男・麦倉哲・菊池洋（2022）「いわての復興教育の実践状況に関する現状と課題－小学校や中学校、高等学校への調査を踏まえて－」（『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』第2巻 27-38）

西澤哲他（2022）『『生きる』教育－自己肯定感を育み、自分と相手を大切にする方法を学ぶ－』（日本標準）

平野朝久編著（2022）『「はじめに子どもありき」の理念と実践』（東洋館出版社）

堀哲夫（2012）「OPPAの基本的骨子と理論的背景の関係に関する研究」（『山梨大学教育人間科学部紀要』第13巻 94-107）

松田洋介「震災から学校をとらえなおす」清水睦美他（2020）『震災と学校のエスノグラフィー 近代教育システムの慣性と摩擦』（勁草書房 1-26）

宮古市立宮古小学校（2024）『研修のまとめ』

注意欠如多動症児・者の原因帰属 —状態像との関連および保護者がとらえる子どもの原因帰属—

五島 佑希菜*, 滝吉 美知香**

(2026年1月13日受付)

(2026年1月15日受理)

GOSHIMA Yukina*, TAKIYOSHI Michika**,

Causal Attributions in People with Attention-deficit Hyperactivity Disorder:
Differences by Subtypes and Parents' Perceptions of Their Children's Causal Attributions

要 約

本研究は、児童期から青年期のADHD児・者における原因帰属と状態像の関連(研究I), および保護者が理解するADHD児・者の原因帰属(研究II)について明らかにすることを目的とした。研究Iでは、ADHD児とその保護者5組に対し、本人にP-Fスタディ、保護者にADHD-RSを実施した。結果として、不注意傾向の対象者は自責的または無責的なアグレッション方向を示し、状態像にかかわらず自我防衛型が多く示された。不注意による場面理解の困難さから自責的思考になりやすく、多動-衝動性から叱責回避のための他責主張が考えられた。研究IIでは、保護者12名のADHD-RSとインタビューから、子どもの状態像にかかわらず保護者は原因帰属を無責・他責的に捉えていることが示唆された。本人が更なる保護者からの叱責等を回避するため無責・他責的な言動をしている可能性もあり、周囲が役割分担をしながら関わる重要性が強調された。

はじめに

通級による指導を受けている児童生徒は年々増加を続けており、令和5年度は過去最多の203,376名に達した。そのうち、注意欠如多動症(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: 以下ADHD)の児童生徒は44,107名となっている(文部科学省, 2025)。ADHDは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力及び衝動性・多動性を特徴とする障害であり、ADHDのある児童生徒は、社会的な活動や学校生活を営む上で著しい困難を示す場合がある(文部科学省, 2021)。笹森(2012)は、ADHDのある児童生徒の、学習面・行動面・対人関係面における様々なつまづきや失敗経験の積み重ねに対し、周囲からの理解や支援の不足などの不適切な対応が繰り返されることで、

ADHD児童生徒が自分自身に対する否定的な自己認知を行いやすくなり、自信や意欲の喪失による不登校、引きこもりなどの二次障害につながる危険性を指摘している。つまり、障害特性そのものが必ずしも不適応な状態を引き起こすわけではなく、周囲からの理解や支援の不足が、ADHDのある児童生徒の自己に関する心理的問題を引き起こすといえる。

中山・田中(2008)は、ADHD児の自己評価と自尊感情を定型発達(Typical Development: 以下TD)児との比較から明らかにした。調査対象は客観的な自己認知が形成される初期段階であり、その後重要な影響を及ぼすと考えられる、小学校高学年である。ここでの自己評価とは、特定領域(学業、運動、容貌、社交性、振る舞い)に関する

* 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

自身の能力や適性に対する評価であり、自尊感情とは、人間としての全体的な自己の価値のことを指す。調査には日本語版自己認識尺度が用いられた。結果、ADHD児は振る舞いと社会性でTD児より低い自己評価を示したが、自尊感情に有意差はなかった。中山・田中(2008)は、2つの領域の自己評価が低い理由として、障害特性による不注意や多動性・衝動性が、「行儀よくできない」「してはいけないことをしてしまう」などの、集団行動の不得意さや対人関係の難しさの認識につながることを挙げている。また、否定的自己評価の背景には、他者からの非難や比較、および、障害特性と理想とのずれがあると述べている。自尊感情への影響は、ADHD児では容貌と学業に限定され、TD児では運動を除く全領域で示された。このことから、ADHD児の場合、自身の能力や適性が自尊感情に与える影響はごく一部であり、否定的な自己評価が自尊感情に影響しないことも含め、ADHD児には自分の身を守るための特有の自己認知があると中山・田中(2008)は指摘した。

しかし、この自分の身を守るために特有の自己認知は、持続していくわけではない。田中(2013)は、ADHD児の原因帰属に注目した先行研究のレビューにより、児童期のADHD児は失敗状況に対してその原因を自分以外の他者や環境などに向け、成功状況に対してはその原因を自分自身の能力などに向ける傾向にある一方、成人期では児童期とは反対に、失敗状況に対しての原因を自分に向けやすく(負の抑うつ的帰属スタイル)、成功時には他者や環境に向けやすく(正の抑うつ的帰属スタイル)なることを指摘した。

このような原因帰属の変化の背景には、例えば児童期のADHD児が失敗の原因を自分以外の他者や環境に帰属させた場合に、周囲がそれを否定しADHD児本人に帰属させるような叱責をしたり、ADHD児本人が成功を本人の能力に帰属させた場合に、周囲がそれを否定し他者や環境に修正するなど、周囲のかかわりによる影響があるのではないだろうか。つまり、かかわり手がADHD児本人の原因帰属を理解しないことで、否定や修

正、非難や叱責などを繰り返し、その経験が本人の中に蓄積されてしまうことによって、成人期の抑うつ的な帰属スタイルが形成されてしまうのではないかと考えられる。よって、かかわり手がADHDのある本人の原因帰属をどのようにとらえているのかを明らかにする必要があるだろう。

出来事の原因をどこに位置付けるのかをとらえる方法のひとつに、欲求不満場面での自己主張を捉える投影法としてのP-Fスタディがある。梅原・近喰・都築・山田・福井(2021)は、クラスメイトとのトラブルの背景を理解することを目的として、小学生から中学生のADHD児童生徒44名とTD児童生徒58名の合計102名にP-Fスタディを実施した。その結果、小中学生ともに、ADHD児童生徒はTD児童生徒に比べて、会話が成立しない「U反応(U:unscorable)」が有意に多くみられた。U反応は、例えば「花瓶を割ったことを咎められる場面で『またあそぼ』と答える」など、会話が不成立とみなされる反応である。梅原ら(2021)は、ADHD児童生徒のU反応が多い理由として、言葉や状況理解の不足、語彙力の乏しさや文章理解の困難さを指摘し、トラブルの背景として推測した。

しかし、ADHDの障害特性は、注意や集中の困難さであり、語彙力や理解力の不足そのものではない。梅原ら(2021)は、質問紙の持ち帰り法で調査を実施したため、ADHDのある児童生徒が課題場面をどのように理解・解釈したのかや、U反応と判断されるような回答の意味を検討したうえでの評価が難しかったことが影響したと考えられ、問題点として指摘される。

また、ADHDはサブタイプとして、不注意・多動・衝動性が共にみられる状態像、不注意が優勢にみられる状態像、多動・衝動性が優勢にみられる状態像がある(APA,2023)。ADHDと一括りにするのではなく、どのような状態像を呈するのかによっても、トラブル場面での対応や振る舞いは変化する可能性がある。

以上より、本研究では、まず、児童期から青年期のADHD児・者の原因帰属と状態像の関連を

検討(研究Ⅰ)したうえで、かかわり手が理解する ADHD 児・者の原因帰属について明らかにする(研究Ⅱ)ことを目的とする。なお、ここでは、かかわり手として、子どもにとって最も身近な存在である保護者を対象とする。

研究Ⅰ

1. 目的

児童期から青年期の ADHD 児・者における、原因帰属と ADHD の状態像の関連を検討する。

2. 方法

(1) 対象

研究協力者募集のチラシを作成し、各関係機関に依頼し承諾を得た場所へ設置や配布を行った。病院 2 か所、療育センター 1 か所、小児科 1 か所、放課後等デイサービス 1 か所、発達障害親の会 1 か所であった。また、筆者の所属する大学での発達相談や附属校でも協力者を募った。最終的に、ADHD の診断がある本人(小学生 1 名、中学生 3 名、高校生 1 名)及びその保護者の合計 5 組より協力を得た。対象者の基礎情報を Table 1 に示す。

Table 1 研究Ⅰにおける対象者の基礎情報

| | 性別 | 年齢 | 在籍 | 診断 | 保護者 |
|---|----|----|---------------|----------------------|-----|
| a | 男 | 17 | 高等学校 | ADHD, ASD | 母 |
| b | 男 | 12 | 特別支援学校中 学部 | ADHD | 母 |
| c | 男 | 14 | 特別支援学校中 学部 | ADHD, ASD, 軽度知的障害 | 母 |
| d | 男 | 14 | 中学校特別支援 学級 | ADHD, 軽度知 的障害 | 父 |
| e | 男 | 12 | 小学校 | ADHD | 父 |

(2) 実施場所・所要時間

対象者の都合に合わせて、学校を訪問、または大学へ来訪いただいたうえで、親子別室での並行面接を行った。実施に要した時間は 30～60 分程度であった。

(3) 調査内容

本人の原因帰属をとらえるにあたり、対象者が小学校高学年から高校生であることから、青年版

P-F スタディ(秦, 2020)を実施した。回答は、本人が直接用紙へ記入、または、面接者が本人から聞き取って記入を行った。マニュアルに準じて、回答内容への追加質問や場面の解釈についての質問を行った。

本人の ADHD 状態像をとらえるため、保護者に ADHD Rating Scale-IV(以下 ADHD-RS)(Dupaul, Power, Anastopoulos, & Reid, 1998)家庭版を実施した。この尺度は、不注意に関する 9 項目と、多動・衝動性に関する 9 項目から構成される。まず保護者に ADHD-RS を評定してもらい、その後、面接者が評定の理由について尋ねた。

(4) P-F スタディのスコアリング

P-F スタディの反応分類においては、24 の場面で答えられた反応について、一定の基準に基づいて分類して記号化するスコアリングの作業を行った。スコアリングは、3 つのアグレッション方向と 3 つのアグレッション型の組み合わせによる、9 種の因子(E', E, e, I', I, i, M', M, m)と、2 種の変型因子(E, I)を加えた、11 種の因子に基づいて行われる。無記入、場面の誤認、簡単すぎる、あいまいで意味が多義的などの反応は、的確なスコアが出来ない U 反応となる(秦, 2020)。

スコアリングは、筆者らを含めた特別支援教育を専攻する大学生 8 名、教員 1 名で行った。不一致がみられた場合は協議を行いスコアリングの決定をした。

(5) 倫理的配慮

本人とその保護者に対しては、研究協力が任意であることや、個人情報の保護等について、口頭および書面によって伝え、同意が得られた場合は署名をもらったうえで研究を実施した。本研究は、岩手大学人を対象とする研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(第 202320 号)。

3. 結果と考察

P-F スタディの結果を Table 2 に、ADHD-RS の結果を Table 3 に、それぞれ示す。以下では、これらの結果と、P-F スタディ実施時の対象者の具体的な発言を合わせて解釈するため、結果と考

察をまとめて記す。

Table 2 P-Fスタディによるアグレッションの方向と型

| | | a | b | c | d | e |
|----|------|------|-----|----|----|------|
| 方向 | 他責 | 6 | 8.5 | 1 | 3 | 1 |
| | 自責 | 8 | 6 | 17 | 10 | 10.5 |
| | 無責 | 10 | 6.5 | 3 | 8 | 11.5 |
| 型 | 障害優位 | 3 | 5.5 | 4 | 4 | 3.5 |
| | 自我防衛 | 9.5 | 8 | 11 | 9 | 13 |
| | 欲求固執 | 11.5 | 7.5 | 6 | 8 | 6.5 |

Table 3 研究 I における ADHD-RS の結果

| | a | b | c | d | e |
|-------|------------|------------|------------|-----------|-----------|
| 不注意 | 14 (95) | 9 (88) | 19 (99) | 8 (84) | 3 (50) |
| 多動-衝動 | 7 (97) | 11 (98) | 6 (96) | 1 (50) | 1 (50) |
| 混合 | 21 (97) | 20 (96) | 25 (99) | 9 (80) | 4 (50) |

() 内はパーセンタイル値

Table 3 より、各対象者の状態像については、d は不注意が優勢にみられる状態像、a,c,e は不注意および多動-衝動が共にみられる状態像、b は多動-衝動性が優勢にみられる状態像であることがわかった。なお、障害傾向に関しては、素点と対象児の年齢からパーセンタイルの値を比較し決定した。

アグレッションの方向について、c,d はともに自責傾向にあった (Table 2)。自分がほかの人に欲求不満を起こさせたのではないかと当惑したり自分自身に責任を感じて自己非難や謝罪をする回答がこれにあたる。例えば、時計の故障を訴えられる場面で、c「すみません」や d「すみません、原因を調べ直します」などの発言がこれにあたる。また、a,e はともに無責傾向にあることがわかった。例えば貸していた本を破られてしまった場面では a「それはしょうが無いです。あまり気にせず。」e「だいじょうぶです」などのように、自他の責任を追究しなかったり自然に問題が解決することを期待したりするような発言がこれにあたる。これらのことから、不注意状態があることによって、トラブルの流れをよくわかっていなかったり、そのわからなさが常態化していることでまた自分が悪いという思考につながりやすか

たりするのではないかと考えられた。

一方、多動-衝動性が優勢であった b のアグレッションの方向は他責であった。例えば店員に発言を咎められる場面で「おこらなくてもいいよ」というような発言がみられた。トラブル場面で衝動的に他者や環境を非難しようとするのがうかがわれた。自分が責められる前に自分以外の責任を主張することで、自分に向けられる可能性がある叱責や非難を回避しようとしているのではないかと考えられた。

アグレッションの型については、a を除く全員が自我防衛型であり、a も欲求固執に次いで多いのは自我防衛型という結果であった (Table 2)。これは例えば運転について警察から指摘を受ける場面で b「ごめんなさい」c「スピードを出しすぎました」といった言及のように、トラブル場面でのフラストレーションの責任が誰にあるのかを明確にしたり、責任追及をせず不可避の事態とみなすことで対処したりする発言がこれにあたる。ADHD 児・者はトラブル場面において自我防衛的な観点を有している、すなわち、問題点や他者の感情に焦点を当てるよりも、自分と他者との関係性のなかで反応することで、自分自身を守ろうとしていると考えられる。

以上より、ADHD 児・者は、その不注意の状態から、トラブルの流れをよく理解していなかったり、そのわからなさから自分が悪いという思考に陥りやすかったりすること、多動-衝動性の状態から、自分が叱責や非難を受ける前に自分以外の責任を主張したりすることが考えられた。そして、その背景には、ADHD 児・者が、他者との関係のなかで自分自身の存在を守ろうとする意識がはたらいっていることが示唆される。

研究 II

1. 目的

保護者が理解する ADHD のある子どもの原因帰属について明らかにする。

2. 方法

(1) 対象

研究 I の方法と同じチラシの配布・設置により、「子どもは研究協力できないが、保護者のみなら可能」という協力者が 12 名いた。いずれも A 小児科を受診している子どもの保護者であり、全員母親であった。対象者の基礎情報を Table 4 に示す。なお、研究 II の対象者は、研究 I とは重複していなかった。

Table 4 研究 II における対象者の子どもの基礎情報

| | 性別 | 年齢 | 在籍 | 診断 |
|---|----|----|-----------------|----------|
| f | 女 | 13 | 中学校 | ADHD,ASD |
| g | 男 | 13 | 中学校 | ADHD,ASD |
| h | 男 | 14 | 中学校 (特別支援学級) | ADHD,ASD |
| i | 女 | 10 | 小学校 | ADHD |
| j | 男 | 6 | 小学校 | ADHD |
| k | 男 | 12 | 小学校 | ADHD |
| l | 男 | 6 | 幼稚園 | ADHD |
| m | 男 | 13 | 中学校 | ADHD,ASD |
| n | 男 | 6 | 小学校 (特別支援学級) | ADHD |
| o | 男 | 6 | 小学校 (特別支援学級) | ADHD |
| p | 男 | 13 | 中学校 | ADHD |
| q | 女 | 9 | 小学校 | ADHD |

(2) 実施場所・所要時間

A 小児科の一部を借りて面接を実施した。実施に要した時間は 15 分～30 分程度であった。

(3) 調査内容

ADHD-RS 家庭版の記入を求め、その評定をもとにした個別インタビューを実施した。個別インタビューでは、ADHD-RS の回答内容への質問および家庭、学校や家庭でのトラブル場面に関する具体的なエピソードを聴取した。

(4) 倫理的配慮

研究 I と同様に行った。

3. 結果と考察

保護者が評定した ADHD-RS により子どもの状態像を、得られたエピソード内容をもとに保護者がとらえる子どもの原因帰属の方向を判断した。

ADHD-RS の評定結果を Table 5 に示す。12 名の子ども (f～q) の状態像は、不注意傾向が 2 名 (j, o) , 多動 - 衝動性傾向 4 名 (h, i, k, l) , 混合型が 6 名 (f, g, m, n, p, q) と判断された。また、子ども f～q の状態像と、保護者から得られたエピソードおよびエピソードをもとに判断した原因帰属の方向を一覧にしたものを Table 6 に示す。

Table 5 研究 II における ADHD-RS の結果

| | 不注意 | 多動 - 衝動 | 混合 |
|---|--------|---------|---------|
| f | 10(95) | 4(94) | 14(96) |
| g | 17(97) | 8(97) | 25(97) |
| h | 15(96) | 10(99) | 25(98) |
| i | 15(96) | 10(97) | 25(96) |
| j | 17(98) | 7(84) | 24(95) |
| k | 2(50) | 2(75) | 4(50) |
| l | 11(89) | 17(98) | 28(97) |
| m | 17(97) | 15(98) | 32(99+) |
| n | 20(99) | 17(98) | 37(99+) |
| o | 15(96) | 9(89) | 24(95) |
| p | 14(95) | 6(94) | 20(95) |
| q | 17(97) | 10(97) | 27(97) |

() 内はパーセンタイル値

まず、12 名中 5 名の保護者から子どもの無責的なエピソード、5 名の保護者から子どもの他責的なエピソードが得られた。子どもの状態像にかかわらず、ADHD のある子どもの保護者は、子どものトラブル場面での言動について、他責的または無責的であると感じていることがうかがわれた。具体的なエピソードをみると、無責に関しては、友人やきょうだいとの間のトラブルの理由について、保護者が聞いても「わからない」というような発言をしたり (f, j, p) , 自分の非を理解していないようにみえたりする (l, o) とのことであった。このようなエピソードからは、ADHD のある子どもが一見責任や問題を誰にも向けていないように感じられることから、保護者からすると「わかっていない」という感覚を抱きやすいたことが推察される。一方、他責的なエピソードについては、保護者が本人側の問題点を指摘したり説明したりしても、本人は「自分は悪くない」と言う (k, n) , 相手が悪いことを主張する (i, m) ,

「自分の非を認められない (h)」などの様子から、保護者が本人を他責的にとらえていることがうかがわれた。

次に、状態像との関連でみると、不注意が優勢にみられる2名(j, o)はどちらも無責と判断されるエピソードが保護者から聴取された。また、混合型の6名のうち、自責2名(g, q)、無責2名(f, p)のエピソードがみられた。いずれも、不注意

状態がトラブルの流れや原因の理解を困難にしていることから「自分が悪い」と捉えたり、「わからない」「忘れた」などの発言につながっていることが考えられた。注意の転導性の高さにより、情報を取り入れてつなぐことが難しく、それがトラブル場面の流れや原因を理論的に整理することの難しさとしてあらわれているのではないかと思われる。

Table 6 子どもの状態像と保護者から聴取した日常のエピソード

| 状態像 | エピソード |
|------------|---|
| f 混合 | 全体的に大人しく、トラブル場面が起こることや、家族や友人に攻撃的になることが無い。一度、友人にいたずらで上履きを隠されたことがあるが、母親が「どうしてこのようなことをされたの？」本人に聞いたところ「よくわからない」と発言していた。[無責] |
| g 混合 | 部活動で陸上に取り組んでいる。タイムが伸びないことを父に相談したところ、ストレッチ等をするべきだと指摘されパニックになった。「 <u>陸上を自分が辞めればいいのだ</u> 」「 <u>自分が悪いんだ</u> 」と発言していた。すぐに自分だけの答えを出す場面が多くある。何事も「 <u>自分が悪いのだ</u> 」と決めつけることが多い。[自責] |
| h 多動-衝動 | 友人間でのトラブルはあまりない。しかし、兄弟間での喧嘩などで下の兄弟を叩いたことや蹴ったことがあった。母親がそのことを指摘したところ、「 <u>あいつが先に手を出してきたんだ</u> 」などの発言ばかりで、 <u>自分の非を認められない</u> ことがあった。[他責] |
| i 多動-衝動 | 一人が好きで友人と共に過ごすことはあまり無い。最近では、家庭学習を提出していない人がいた場合クラス全員で追加課題を負う制度に納得していない不満を母親に話していた。母親が本人に、その疑問を担任に伝えてみてはと促したところ、「先生に伝えるのは嫌だ、 <u>守らない人が悪いのに、私は関係ない</u> 」と繰り返す様子があった。[他責] |
| j 不注意 | 姉弟間で喧嘩をした際、叩かれて泣いたことがあった。母親が姉の方に喧嘩の詳細を聴くと、本人が自分からちょっかいを出すなど原因になっていることが多く、 <u>どうして叩かれたのかを母親が本人に聞いても本人は、「わからない」と答えることが多い。相手がなぜ、自分のことを叩いたのか、自分の行動や発言の何がいけなかったのかを理解することが難しい。母親がかみ砕いて説明すれば理解することができる。</u> [無責] |
| k 多動-衝動 | クラスの友達の間違いを頻繁に指摘することがある。授業中、友達がクラスの前で発表中に、本人がその友達の間違いを指摘したことが原因で、トラブルが起こったことがあった。先生に指導されたが、 <u>どうして指摘しては駄目なのかを理解できなかった。母親が改めて友達の間違いを頻繁に指摘してはいけないと話しても理解が難しく、「自分は悪くない」と言う。</u> [他責] |
| l 多動-衝動 | 家庭では保護者が注意しても反発などする姿は特に見られない。しかし、兄弟間でのおもちゃの取り合いなどは何度も起こり、母親が「人が使っているおもちゃなどは勝手にとってはいけない」と伝えても何が悪いか理解できていない。状況を噛み砕いて説明すると理解するが、 <u>母親からみると、自分がトラブルの原因になっていることを本人はいまいち理解していないように見える。</u> [無責] |
| m 混合 | 学校で先生に早退を申し出たが体調不良などが特に見られず、認められなかった。一度無断で帰宅したことがあるため、先生に自転車の鍵を没収されてしまった。本人はどうしても帰宅しなかったため、友達の自転車に乗って学校から無断で帰って来てしまったことがあった。その後、先生に怒られることを恐れて友達の自転車を公園に乗り捨てて来てしまった。先生や両親に、なぜ友達の自転車に乗り勝手に帰宅したのかを聞かれても、「 <u>先生が鍵をとったから</u> 」と発言していた。[他責] |
| n 混合 | 休み時間に上級生と遊んでいるとき、本人が落ちている木の実を食べようとして上級生に注意され、木の実を取られてしまった。その時カッと上級生を叩いてしまったり、教室で暴れたりしてしまった。先生や保護者に指摘されると最初は「 <u>僕は悪くない</u> 」と発言する。その後、上級生が木の実を取ったのは、汚いから食べてはいけないという理由からであることや、教室で暴れてはいけないことを、親から本人へしっかり時間をかけて説明すると、最後は自分がしたことを謝ることが出来た。[他責] |
| o 不注意 | 調理実習の授業でエプロンが必要だったが、前日まで母に伝え忘れることがあった。必要な物は前の日までに伝えなければならないことを母親が注意すると「 <u>忘れていた</u> 」だけを繰り返し、自分が悪かったことをあまり自覚していない様子が見られた。[無責] |
| p 混合 | 掃除の時間にぼーとしていて友達に叩かれたことがあった。しかし、先生や母親が本人に詳しい状況を聞いてみても「 <u>わからない</u> 」「 <u>どうして叩かれたのか？</u> 」と発言していた。自分がなぜ叩かれたのかわかっていない様子だった。[無責] |
| q 混合 | 年長時、友達に髪の毛を切られたことがあった。母親が保育園に連絡しようとしたところ「 <u>自分がきちんと言わないからだ</u> 」「 <u>お友達がかわいそうだから</u> 」と発言していた。トラブルがあると、 <u>自分を責めるような発言をすることが多い。</u> [自責] |

[] 内はエピソードから判断された原因帰属の方向、下線は原因帰属の方向を判断する根拠となった部分を示す。

多動・衝動性が優勢にある4名のうち、3名の保護者からは他責 (h, i, k)、1名 (l) から無責と判断されるエピソードが得られた。また、混合型の5名のうち2名から他責的なエピソードが得られた (m, n)。他責的なエピソードは、例えば「あいつが先に手を出してきたんだ、などの発言ばかりで自分の非を認められない (h)」「『守らない人が悪いのに、私は関係ない』と繰り返す (i)」「『いけないと話しても理解が難しく、『自分は悪くない』と言う (k)』」などである。自分には責任がないという主張や相手の責任を追及する発言からは、研究 I と同様、衝動的に相手を責めたり自分の非を認めない発言をしたりすることで、自分自身を守ろうとしているのではないかと考えられる。

総合考察

研究 I では、ADHD 児・者の注意の散漫さにより状況の理解がしにくいことや、衝動的に相手を責めたり自分の非を認めない発言をしたりすることで、自分自身を守ろうとしていることが考察された。研究 II では、子どもの状態像にかかわらず、ADHD のある子どもの保護者は、子どものトラブル場面での言動について、他責的または無責的であると感じていることが示された。

これらを併せて考えると、本人が自我防衛的にとらえているトラブル場面について、保護者からのさらなる叱責や拒否を回避するために「わからない」と表現している可能性も考えられる。状況の理解がしにくい状態であるのに対しさらなる叱責や指導を周囲から受けることで、「また自分が失敗してしまった」という自責的な思いを経験として蓄積し、田中 (2013) が指摘する抑うつ的帰属スタイルが成立していくのではないかと推察される。また、澤村・廣川・竹谷・小野 (2025) は、成人期の ADHD 症状と親の養育態度の関連を報告しており、冷淡・支配的な養育態度が症状の持続に影響する可能性を示唆している。これらのことから、本人と身近にかかわる保護者のかかわり方が ADHD 児の成長の過程において重要である

と考えられる。

しかし、保護者という立場上、その責任感から、自身の子どもにトラブル場면을理解させよう、非を認めさせようとするかかわりが行われることもあるだろう。そのようなかかわりを周囲のかかわり手が保護者に求めることのないよう留意する必要がある。親子にかかわる周囲のかかわり手が家庭外で起きたトラブルの調整役となり、それを保護者に伝える場合、保護者に対して同様の調整役を求めたり、子どもの原因帰属を修正するようなかかわりを求めたりすることのないよう心掛けたい。子どもにとって最も身近で信頼のおける保護者が常に子どもの味方として本人の原因帰属に寄り添えるよう、周囲のかかわり手が役割分担をしながらかかわることが必要であるだろう。

謝辞

ご協力をいただきました児童生徒、保護者の皆様、A 小児科クリニック院長先生、本研究の遂行にあたり、ご指導・ご支援いただいた関係者の皆様に深く感謝いたします。

付記

この研究は、科研費基盤 (C) A22K027770 の助成を受けた。

引用文献

- American Psychiatric Association (2022) Desk reference to the diagnostic criteria from DSM-5-TR. 高橋三郎・大野 裕監訳 (2023) DSM-5-TR 精神疾患の分類と診断の手引. 医学書院.
- DuPaul, J. G., Power, J. T., Anastopoulos, D. A., & Reid, R. (1998). ADHD Rating Scale-IV: Checklists, norms, and clinical interpretation. New York: Guilford Press. デュポール, J. G.・パワー, J. T.・アナストポロス, D. A.・リード, R. 市川宏伸・田中康雄 (監修) (2008). 診断・対応のための ADHD 評価スケール ADHD-RS: チェックリスト, 標準値とその臨床的解釈. 明石書店.
- 梅原碧・近喰ふじ子・都築智子・山田和孝・福井

- 至 (2021). 注意欠如・多動症児に対する P-F スタディからとらえた主張性に関する研究. 東京家政大学研究紀要, 第 61 集 (1), 79-84.
- 笹森洋樹 (2012). 発達障害と情緒障害の関連と教育的支援に関する研究—二次障害の予防対応を考えるために. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.
- 澤村勇希・廣川ひとみ・竹谷怜子・小野久江 (2025). 成人期の ADHD 症状に及ぼす親の養育態度の検討. 心身医学 65(3),237-243.
- 田中真理 (2013). 注意欠如／多動性障害児・者における原因帰属に関する教育研究動向. 教育心理学研究, 61 (2), 193-205.
- 中山奈央・田中真理 (2008). 注意欠如／多動性障害児の自己評価と自尊感情に関する調査研究. 特殊教育学研究, 46 卷 (2), 103-113.
- 泰 一士 (2020) P-F スタディ解説 2020 年版. 三京房.
- 文部科学省 (2021). 『発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援の手引』. 手引第 3 編.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2025). 令和 5 年度通級による指導実施状況調査.

教師の発話による体育授業の簡便な要約方法の開発 —組織的観察法で得られるデータとの比較から—

清水 将*

(2026年1月13日受付)

(2026年1月15日受理)

SHIMIZU Sho*

Development of a Simple Method for Summarizing Physical Education Lessons Using Teacher Utterances
: A Comparison with Data from Systematic Observation

要 約

体育授業中の教師の発話を AI 音声認識サービスによりテキスト化し、その内容をカテゴリーで分類して、組織的観察で得られたデータと比較したところ、授業の場面を推定し、相互作用に関わるデータを視覚化する可能性が示唆された。体育授業を行うための教師教育に必要な知見として、1) 教師の発話をテキスト化したデータのグラフにより、授業の構造を簡易的に視覚化することができる、2) 教師の発話内容を賞賛、説明、発問、指示、助言、擬態語、オノマトペのカテゴリーに分けることによって授業場面や教師行動を推定することができる、3) 各領域の特性を備えた分析カテゴリーを使用する必要があることが明らかになった。体育授業の発話を録音することによって、教師が自らの授業を省察する情報を得られる可能性があると考えられた。

1. はじめに

学校の授業は、きわめて複雑な営み(秋田, 2006)といわれるとおり、構造化することは決して簡単なことではない。佐藤(2010)によれば、教えるという仕事は、単純な仕事として考えられがちであるが、周到に準備しても授業はそのとおりに進むわけではなく、予測を超えて生じる出来事にその場で対処しなければならない気の遠くなるほど複雑な仕事である。斎藤(2006)は、教師にとって授業とは、教材や他の人間ときびしく対面することによって創造発展と自己変革を生み出す場であると考え、従来の知識伝達型の授業では、自分を変革させることはできないとする。教師は、どうすれば授業がうまくいくのか、なぜうまくいかないのかを常に問い続け、授業を構想する段階だけでなく、授業という実践の中でも常に

思考する存在としてとらえられている。

授業は、学習状況における目標の到達度だけで判断される単純なものではない。稲垣(1995)は、授業の目的がどのように実現されたかは、テストの結果や目標の達成だけでなく、予期しなかった結果、意味を理解することが重要であり、授業への理解は、教師が反省することで発展するとし、梶田(2002)は、教育の成果には、目標の到達度のほかに、意図的に追求したわけではない副次的な効果や学習者の変容を確認しようがない潜在的な成果が含まれ、実態から目標へ近づける教育的「働きかけ」と目標に照らして実態を判断し、働きかけの改善を図る教育評価が相補的であるとす。また、佐藤(1996)は、授業の概念が認知心理学の発達や行動科学に基づく授業研究^{注1)}への批判によって児童に意味のある経験を創造す

* 岩手大学大学院教育学研究科

ることが重視されるようになり、伝達を意味する「模倣的様式」から学習者の変容を促す「変容的様式」^{注2)}に変化しているとする。指導者と学習者という関係性に基づく知識伝達型の学習観から授業を学びの構造へ転換することが期待されているのである。指導内容を翻案し、準備した指導案通りに授業を行うことは、授業を理解していることと同じではない。授業は、教師の指導と児童の学習という二重構造で成立しており、佐藤(2015)は、教師の専門家像が「教える専門家」から「学びの専門家」と変化し、教授技術よりもどんな学びを与えることができたかに力点が置かれて考えられるようになったと指摘する。

これまでの授業研究では、教師の発話を記録し、どのような相互作用が生じているかを観察し、データを振り返って授業改善に結び付けてきた。体育においても、授業研究を行うための分析手法として、授業中の教師行動や児童の学習成果に及ぼす影響に焦点化したALT-PE(Academic Learning Time-Physical Education)観察法がSiedentop et al.(1979)により開発され、授業の実態が明らかにされている。ALTとは、教育学の概念であり、児童生徒が学習課題に成功裡に従事する時間(Marliave et al., 1977)である。高橋(1989a)によれば、ALTの値は、体育において「教授-学習過程」を分析し、教師の有効性を測定する尺度として用いられるようになったが、教材の適否や発問・フィードバック内容と児童の行動の関係は、組織的観察によって量的に評価することはできないという限界も示されており(高橋, 1992)、ALTと技能成果の関係が複雑であることも指摘されている(高橋・大友, 1986)。

ショーン(2001)が提唱した反省的実践家といわれる新しい専門家は、行為の中の省察によって、状況に加えて自己と対話することに特徴がある。授業を振り返り、日々研鑽することが教師の成長を促進すると考えられるが、自ら行う全ての授業に対して組織的な授業研究を行うことは不可能であり、授業をビデオで撮影し、毎時間振り返ることも簡単なことではない。省察に利用でき

る情報を得るためには技術的な困難が伴うのが現状である。

体育授業における基本的な教師と児童のやりとりは、小林(1977)によれば、身体の動きを見て即座に良い点をほめ、悪い点を指摘することにある。このような相互作用における教師と児童の会話を省察すれば、授業を改善する情報を得ることができる。教室には一般の会話とは異なる独特なコミュニケーションの型があり(Mehan, 1979)、隣接対(会話の構造)に着目した授業の分析も試みられている(山田, 1999)。授業の発話に対してこれらを手がかりに体育に特徴的な言葉や会話の構造を明らかにすることができれば、授業を省察する情報が得られ、広く教師教育に寄与することが期待される。組織的に観察する方法^{注3)}を独力で行うことはできないが、教師の発話を記録し、そのデータから授業の要約を得られれば、日常的に授業を省察することも可能になる。そこで本研究では、体育授業中の教師の発話内容から省察する情報を得ることができるのかを検討し、体育授業を視覚化する簡便な方法の開発を行い、検証することを目的とする。

2. 方法

体育授業中の教師の発話をAI音声認識サービスによりテキスト化して、組織的観察法により得られたデータと比較し、授業ログとしての音声データから教師の省察に必要な情報を得ることができるのかを検討する。授業およびデータ取得の手続きは、以下の通りである。

2-1. 授業

対象授業は、2023年12月に、A県B市のC小学校5年生23名(男子11名、女子12名)に対して行われた。授業は、ティーム・ティーチング(以下、TTとし、授業者はそれぞれT1、T2とする)で行われ、指導した教師のプロフィール、単元は、ボール運動のゴール型で単元計画は、表1及び図1のとおりである。

教材は、ボール運動ゴール型としてセストボー

表1 教師のプロフィール

| 職位 | 分掌 | 年齢 | 教職経験年数 | 取得免許 |
|----|----|-------|----------------|-----------|
| T1 | 教諭 | 5年生主任 | 39 9 (講師4・教諭5) | 小・中高(保体) |
| T2 | 講師 | 体育主任 | 25 3 (講師3) | 中高(保体)・小臨 |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6(本時) | 7 | | | | | | |
|----|-----------|--------------------------|---|--------------------------|---|-------|---|------|--|--|--|--|--|
| 0 | オリエンテーション | 学習内容の確認 | | | | | | | | | | | |
| | | 準備運動 スキルアップ体操 | | | | | | | | | | | |
| 10 | 学習内容の確認 | タスクゲーム パス&シュート 3対1 | | タスクゲーム パス&シュート 3対2 | | | | | | | | | |
| 20 | 準備運動 | メインゲーム ・3対3 | | | | | | | | | | | |
| 30 | 試しのゲーム | | | | | | | リーグ戦 | | | | | |
| 40 | 話し合い | | | | | | | | | | | | |
| 45 | 振り返り | | | | | | | | | | | | |

図1 単元計画

ルを3対3で教材化した。バスケットコート2面を使用し、児童を4チームに分けて、3分×4セット、合計12分のゲームで構成した。ゴールは、市販の移動式セストボールゴールを使用し、高さは2mとした。ボール操作に関する技能は、パスとシュートに限定し、ミカサ社製のトリムボールを使用して児童の恐怖感を軽減するようにした。ゲームの基本的なルールとして、ドリブルを行わずにパスでボールを相手陣地に進め、リバウンドは1回、シュート2回で攻守を交代した。ボール保持者に対する守備者のスティール(奪い合い)を禁じたため、ボールの保持時間は5秒とした。

2-2. データ取得の手続き

教師の発話を録音するために、エヌ・ティ・ティ・コミュニケーションズ株式会社東北支社(以下、NTTCom)の協力で2名の教師にそれぞれUHF無線(2.4G)のトランスミッターを使用したピンマイク(XIAOKOA製:単一指向性)をiPad(第7世代)セルラーモデルに見通し距離45mで接続した。録音された音声ファイル(m4a形式)は、CLOVA Note^{注4)}を使用してテキスト(文字)に変換した。出力されるテキストは、漢字仮名交じり文となるが、簡便な方法を開発する観点から、発話量とみなすことにした。

発話内容を分析するため、算数・数学、理科の授業データからNTTComの共同研究チーム3名が作成した①発話、②説明、③指示、④助言に体育の特性を踏まえて、⑤賞賛、⑥擬態語、⑦一般オノマトベを加えてカテゴリーを構成した(表2)。出力されたテキストをGoogleスプレッドシートにコピーし、関数及び検索機能を利用してそれぞれの教師の発話から算出された文字数および各カテゴリーの度数、児童の呼名回数を調べた。明らかな誤変換及びカテゴリー分類については、補正を行った。

授業後に要約されたデータを検証するために、記録用に撮影された授業映像を組織的に観察し

表2 分析カテゴリー及び抽出語

| ①発問 | ②説明 | ③指示 | ④助言 | ⑤称賛 | ⑥擬態語 | ⑦一般オノマトベ |
|----------|--------|--------|--------|--------|------|----------|
| どうするの | 続きです | ください | でもいい | いいよ | ピツ | かたかた |
| かな | 思います | お願いします | でもいい | ありがとう | コンコン | ぐつと |
| なにこれ | ごめんなさい | 始めます | とかね | いいね | グラグラ | びかひか |
| 何これ | ました | しないで | いいんだよ | そうそう | ポロン | びったり |
| どうだろう | ですよ | どうぞ | いいし | 面白い | キリ | ぐるぐる |
| ましたか | しよう | ましよう | いいですね | いいですよ | ベラベラ | ぶらぶら |
| ますか | ですね | 考えて | みようか | そうだね | ぐずぐず | ふらふら |
| なんですか | なります | せいの | みようか | そうだね | とろとろ | ざざざ |
| ありますか | ということ | じゃないよ | みようか | さうです | とろとろ | ざざざ |
| ないですか | いただきます | 見てみて | 大丈夫 | さす | トロドロ | ざざざ |
| でしょうか | なんだった | もりたい | いい質問だね | さささ | さささ | ざざざ |
| わかる人 | なっています | やってみて | すごい | カチカチ | さささ | ざざざ |
| 思う人 | です | 考えてみて | あつぱれ | ピン | ピン | ざざざ |
| ですか | します | なさい | うまいな | ピツ | だぶだぶ | ずり |
| なりますか | | | ナイス | ベチヨベチヨ | つるつる | ずるずる |
| 考えられましたか | | | 素敵 | サラサラ | どきどき | そっくり |
| わかったかな | | | なるほど | シャリシャリ | どきどき | そっくり |
| でしたか | | | よしよし | ギリギリ | どきどき | そっくり |
| どゆこと | | | よく | ピツ | どきどき | そっくり |
| せんか | | | いいぞ | *シュー | どきどき | そっくり |
| のだろう | | | | ピョ | どきどき | そっくり |
| ないのかな | | | | ポコポコ | どきどき | そっくり |
| どんな | | | | カクカク | どきどき | そっくり |
| どこ | | | | パババ | どきどき | そっくり |
| なんて | | | | ガビガビ | どきどき | そっくり |
| どうだった | | | | バサバサ | どきどき | そっくり |
| どうして | | | | しょんしょん | どきどき | そっくり |

出典：日本語フィルターワード一覧 (https://xn--3kq3hln213dlw7bzic.jp/transcription-filler-words/)

た。観察者は、保健体育を専攻する大学生3名であり、相互に確認しながら、期間記録と相互作用行動をコーディングした(高橋, 2003)。これらを発話量、出現カテゴリーと照合してグラフ化を作成した。

2-3. 分析の方針と統計処理

教師の発話テキストの文字数は、JS-STAR_XR(<https://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/>)を用いて統計処理を行った。各セルにおける文字数に対してウェルチの検定を行い、カテゴリー出現数に対してカイ二乗検定を行った。有意水準は、5%未満とした。

発話テキストは、ユーザーローカルテキストマイニングツール(<https://textmining.userlocal.jp/>)を使用して、ワードクラウド^{注5)}、単語出現頻度、共起キーワード^{注6)}を作成し、2人の教師の発話内容の差異を量的及び質的に比較した。辞書設定は、デフォルトで使用した。

2-4. 倫理手続き

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。学校長に対して研究の目的や方法を口頭で説明し、承諾を受けた上で、データの管理については、学校及び個人が特定されることはないことを確認し、授業者からも承諾を得た。

3. 結果

音声記録をテキストに変換したところ、授業時間47分21秒の総文字数は、T1が227のセルで8,736文字、T2が209のセルで7,244文字であった。出力されたファイルの各セルの文字数を比較したところ、T1は、34.66文字(SD±40.91)、T2は、38.48文字(SD±42.80)となり、統計的に有意な差はなく、今回使用したAI音声認識サービスによるテキスト化は、異なる人物の発話においても同程度のまとまりで音声を区切ってテキストに変換することが明らかになった(図2)。

抽出されたカテゴリーの度数(T1:237;T2:

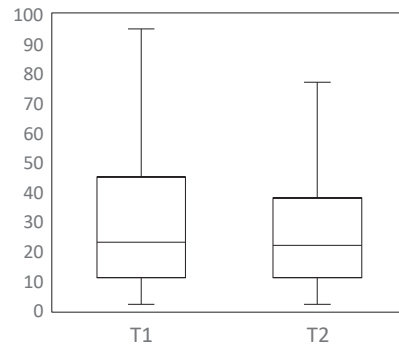


図2 各セルの教師の発話文字数

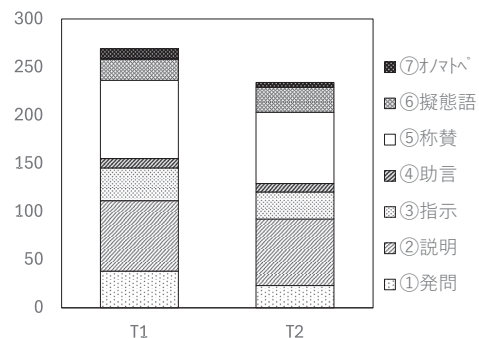


図3 各教師の発話カテゴリー

203)を比較したところ、発話内容に同様の傾向が見られ、賞賛が最も多く出現し、擬態語、オノマトペは、ほとんど出現しなかった(図3)。

授業(タイムスタンプの45分間)の発話数及び出現したカテゴリーの度数を期間記録と照合したグラフでは授業場面にあわせて発話の増減が示された(図4)。相互作用行動のコーディングが多いところと発話文字数は必ずしも関連せず、相互作用と発話に量的な関係性は見られなかった。基準値によるグラフの変化では、1分の場合には発話量の変化、3分および5分の場合には発話の質的な変化が顕著に示された(図5)。

期間記録の4場面とカテゴリーの関係では、管理・指導場面に発問・説明・指示が多く、運動学習場面に助言・賞賛・擬態語・オノマトペが多く見られた。それぞれを合計した度数に対してカイ二乗検定を行ったところ、有意な偏りがあった(T1: $\chi^2(1)=7.74, p<.01$, T2: $\chi^2(1)=11.15, p<.01$)。残差分析の結果、いずれの教師においても管理・指導場面では発問・説明・指示の合計が多く、運動学習(観察・相互作用)場面では、助言・賞賛・擬態語・オノマトペが多かった(表3, 4)。

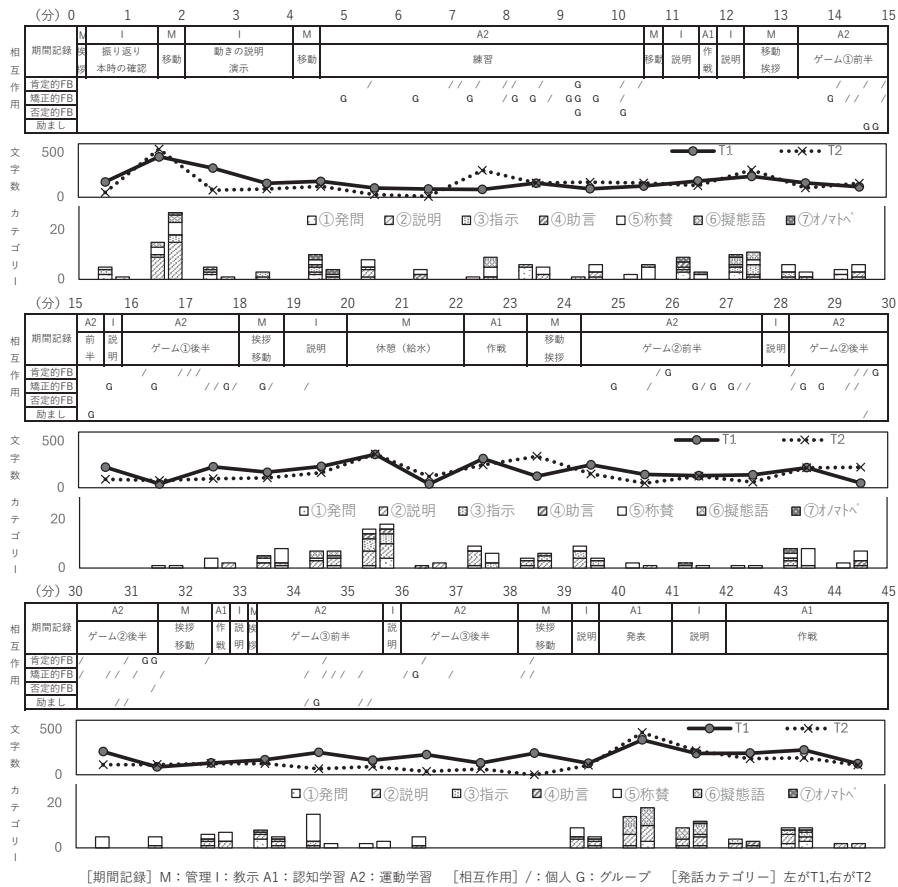


図4 授業の期間及び相互作用記録と教師の発話（文字数とカテゴリー）

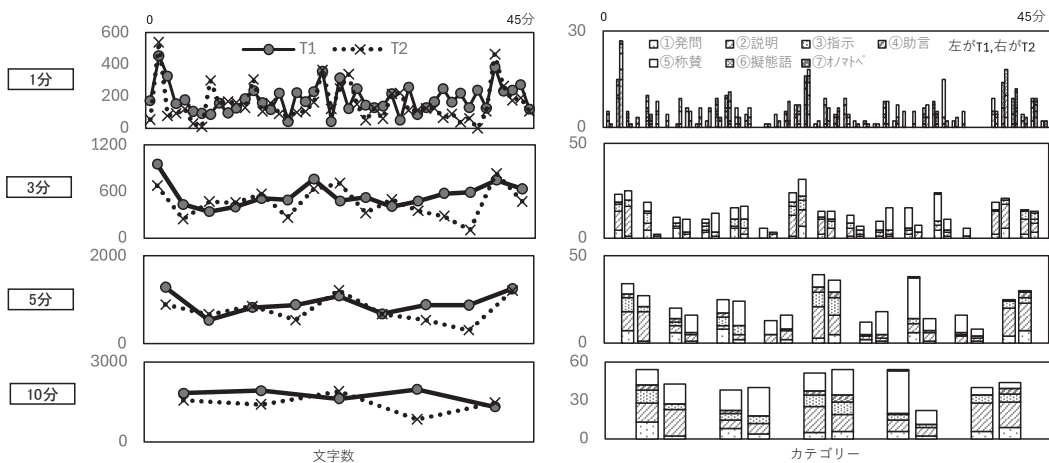


図5 基準値の違いによる変化（1単位時間[45分]：文字数とカテゴリー）

表3 授業場面とカテゴリー（T1）

| | （上段調整された残差, 下段検定結果） | |
|-------|---------------------|----------------|
| | 発問・説明・指示 | 助言・賞賛・擬態語・オマトベ |
| 管理・指導 | -2.91** | 2.91** |
| 運動学習 | 2.91** | -2.91** |

**p<.01

表4 授業場面とカテゴリー（T2）

| | （上段調整された残差, 下段検定結果） | |
|-------|---------------------|----------------|
| | 発問・説明・指示 | 助言・賞賛・擬態語・オマトベ |
| 管理・指導 | -3.48** | 3.48** |
| 運動学習 | 3.48** | -3.48** |

**p<.01

4. 考察

授業記録の要件は、重松（1961）によれば、①日時、②進行時刻、③児童の発言、④見やすいこと、⑤言動の記述があげられている。教師の発話から得られるテキストは、発話者、時間で並べられてこれらの要件を概ね備えており、本研究で開発した方法によって、日常の授業を改善するデータを得ることが可能と考えられる。

本研究の課題は、運動中の発話の録音、音声データのテキスト変換、ワークシートによる分析結果力の検証であり、運動中の発話を録音し、音声データをテキストに変換することに関しては、十分な成果が得られた。データには識別できない音声の損失^{注7)}もあるが、概ねテキストに変換されており、録音（授業）終了後30分程度の作業時間で発話量を示すグラフを作成することが可能である。短時間で授業の概要をグラフにできることを鑑みると、日常的な省察のための情報として活用することが可能と考えられた。

分析結果の出力については、期間記録に文字数とカテゴリの出現数を照合すると、教師の発話は、授業のはじめで多く、なかでは少なく、まとめて再び多くなる。発話量の変化は、文字数の基準値を3分にするると授業中の変化が視覚化され、発話の質的な変化は、カテゴリの基準値を3分や5分にするると視覚化することができた。

各カテゴリは、授業場面と関連があり、管理場面で③指示、教示場面で②説明や①発問が多くなる。相互作用場面では④助言・⑤賞賛・⑥擬態語・⑦オノマトペが出現する。坂元（1980）のモデルによれば、授業中の教師は、課題を提示し、児童の反応を評価し、その結果の知識を伝えている。④助言や⑤賞賛のカテゴリの出現は、双方向的なコミュニケーションと関連がある。本研究のデータではT1は、担任経験があり、⑤賞賛が多く出現し、相互作用がT2よりも多いことが示されている。カテゴリの出現の頻度や間隔によって、授業場面を推定することができると考えられた。

体育授業には基礎的条件を成立させる困難さが

あるため（高橋，1992），教師の心配事は、内容や方法だけでなく、教室とは異なるところで行われる授業の経営や遂行に関わる部分にある（高橋・岡澤，1994；木原，2011）。ALT-PEの研究からは、よい体育授業には、管理・指導場面が少なく、児童の運動学習場面が多く確保されていることが明らかにになっている（高橋ほか，1989b；高橋ほか，1989c）。したがって、授業を改善するためにはこれらのカテゴリーに着目して教師からの説明・指示を減らし、双方向的な特徴を示す発問、助言、擬態語、オノマトペ、賞賛を増やすことが求められる。

しかしながら、分析結果の妥当性や信頼性には、分析カテゴリーの精度が大きな影響を及ぼす。本研究で使用した7つのカテゴリーは、先行した算数・数学や理科における授業研究において得られた教師の発話をもとに開発されている。それぞれが全て独立しているわけではなく、①発問、②説明、③指示、④助言、⑤賞賛は、発話の内容を分類し、⑥擬態語と⑦オノマトペは、①から④の下位カテゴリーとして発話の質の高まりを示す関係にある。オノマトペが運動指導において効果的であることは、これまでも度々言及されているが（藤野，2008；吉川，2013；佐藤，2022），体育授業のオノマトペは、一般的なオノマトペとは異なり、リズムや強弱を示す擬態語であることが多い。本研究の分析カテゴリーは、一般的オノマトペで構成されているため、小学生のボール運動の授業に適合しなかった可能性がある。これら擬態語とオノマトペのカテゴリーを有効に機能させるためには、各領域に特徴的な言葉や児童ができるようになった際の発話を収集し、帰納的に明らかにする必要があると考えられた。

分析カテゴリーに使用する言葉は、コーパス^{注8)}として機能するため、体育授業の特性に合わせて内容や領域、発達段階（学年・学校種）、方言や口癖等にも対応させる必要がある、学習や指導に効果的な言葉に汎用性を持たせることには限界があると考えられた。また、各カテゴリーの特徴からは、発問は、疑問の言葉である疑問詞や「か」「か

な」等の疑問の終助詞, 説明では, 「です」「ます」等の断定の助動詞, 「の」等の断定, 「ね」等の確認の終助詞, および禁止事項を伝えるための「しないで」「ダメだよ」等否定の助動詞, 「な」「で」「ね」等の禁止・命令の終助詞, 指示では, 動詞の命令形, 意志の助動詞, 「か」「よ」等の勧誘の終助詞が出現する。これらの語尾を正確に分類するためには前後の文脈が重要であり, 係り受け解析の精度を高めることも課題と考えられた。

頻出の単語を示したワードクラウドでは, T1は「向く, シュート, 移動, プレッシャー, 三角形」, T2は「追い抜く, パス, ボール, 落とす」, 共通する言葉として「パス, シュート」「呼ぶ」「いい」などが抽出され, 共起キーワードには「シュ

ート, しやすい, 位置, 移動」と「パス」などの授業中に教示した言葉が示されている(表5, 6, 図6~9)。これらの出力結果によって教師の教示内容を簡便に視覚化することができると考えられた。

教師の発話は, 「いい・よい」などの肯定的な評価の言葉で構成されている。運動学習の指導においては, 矯正的なフィードバック(以下, FB)として, タイミングや力の強弱に関するパフォーマンスの知識が有効であり, これらが「できる」を導く言葉になっていると考えられる。力を発揮するイメージを伝える言葉だけでなく, 身体の部位や自分のコート上の位置などの空間を示す客観的な情報も運動の修正に不可欠である。これらの

表5 出現頻度の高い言葉(20回以上): T1

| 名詞 | | 動詞 | | 形容詞 | |
|------|------|------|------|-----|------|
| 単語 | 出現回数 | 単語 | 出現回数 | 単語 | 出現回数 |
| パス | 41 | 落とす | 31 | いい | 42 |
| ボール | 30 | 追い抜く | 30 | よい | |
| 声 | 26 | 呼ぶ | 25 | | |
| シュート | 21 | 行く | 23 | | |

表6 出現頻度の高い言葉(20回以上): T2

| 名詞 | | 動詞 | | 形容詞 | |
|------|------|----|------|-----|------|
| 単語 | 出現回数 | 単語 | 出現回数 | 単語 | 出現回数 |
| 移動 | 51 | 向く | 48 | いい | 36 |
| シュート | 26 | 呼ぶ | 22 | よい | |
| そうそう | 26 | | | | |
| パス | 24 | | | | |

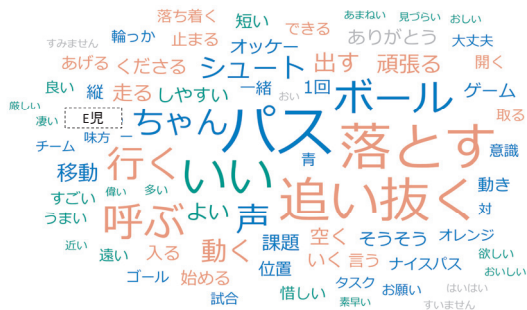


図6 ワードクラウド(T1)出現頻度順

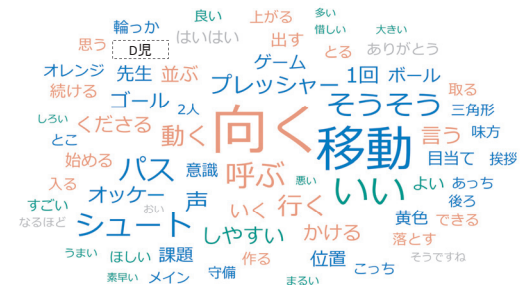


図7 ワードクラウド(T2)出現頻度順

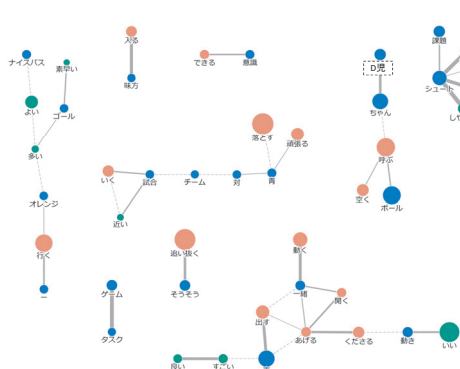


図8 共起キーワード(T1)

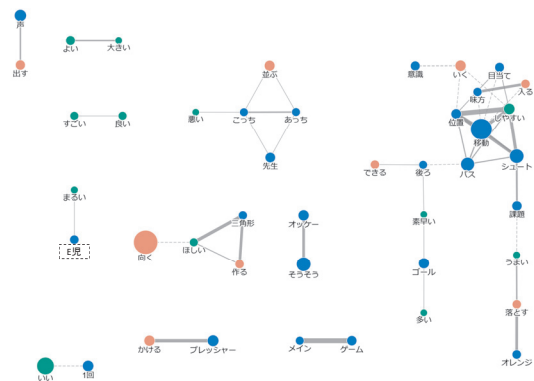


図9 共起キーワード(T2)

言葉を助言のカテゴリーに反映させることができず、大きな課題と捉えられた。

運動学習において児童が新たな課題に取り組んでいる場合には、肯定的FBよりも矯正的FBが増えるので、助言と賞賛の出現比率の変化が授業分析や省察の視点となる。また、教師の呼名から相互作用の相手と回数が明らかになり、呼名がなかった児童や教師のかかわり方を視覚化することも授業改善に有益な情報となると考えられた(図10)。

各場面の会話パターンは、管理や指導場面では、多くの場合、教師から質問や説明が行われる。発問であっても「応答の受理-評価」で終わるため、児童と隣接対をなす会話が長く続くわけではない。監視場面は、児童からの呼びかけか、教師による呼名で相互作用場面に転換する。これらの児童同士の会話や教師からの説明、指示などの会話パターンの構造を示すことができれば、授業における教師の相互作用を一層明らかにすることが

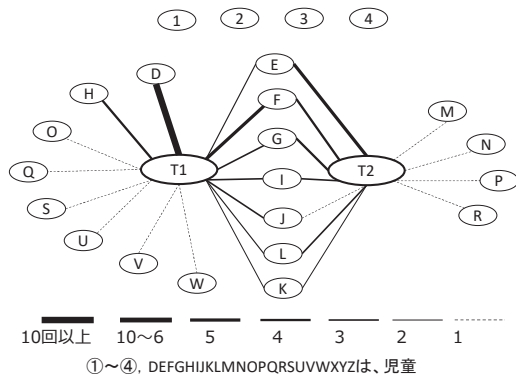


図10 教師と児童の相互作用

可能になる(表7,8)。ただし、運動学習場面では、名前を呼ばない声かけや非言語のコミュニケーションも多く見られ、このような授業における出来事と授業中の言葉との関係を精緻化することは今後の課題である。

単元を遂行する中で教師が「行為の中の省察」を行うためには、自ら授業を形成的に評価するための情報が必要であるが、授業中の発話の要約(図11)によって、授業の特徴を視覚化し、自分の課題を認識する情報を得られることが示唆された。

5. まとめ

授業構造を見いだすために、教師の授業中の発話をテキスト化し、文字数と分析カテゴリーの出現数を用いて体育授業の組織的観察で得られるデータと比較したところ、授業場面を推定し、相互作用に関わるデータを簡易的に視覚化する可能性が示唆された。体育授業の教師教育に必要な知

表7 会話パターンの実例

| 時間 | 発話者 | 発話内容 |
|-------|-----|--|
| 40:26 | T2 | では、今日の授業の感想を言ってくれる人いませんか。じゃ、今日はちょっと人数あれなの。じゃあ、しんさんお願いします。 |
| 40:39 | C1 | 今日は、あ、今日の課題については、ゴールの前に行ってシュートをすることが前よりも多くなったので良かったと思いました。 |
| 40:51 | T2 | シュートの課題について今日言ってくれましたよね。うん。じゃあ、しんさんお願いします。 |
| 40:58 | C2 | はい、今日のシュートしやすい位置に移動してパスを受け、シュートをしようという課題でシュートしやすい位置にチーム全体として動けたし、たまにパスを落としてしまうこともあって、うまくいかないこともありますが、課題を意識してきたと思います。 |
| 41:17 | T2 | じゃ、M児さん。 |
| 41:19 | C3 | 今日の課題のシュートをしやすい位置に移動してパスを、シュートしようって、パスをし、シュートしやすい位置に移動するために声が必要だし、仲間の声で、あの、シュートしてしやすい位置に動けたからいいなと |
| 41:37 | T2 | 今日、あ、じゃ、どうぞ。 |
| 41:40 | C3 | メインゲームで声を大きく出してたからよかった。 |
| 41:48 | T2 | 今の感想にもあったけども。うん、前時のことを意識して声掛けについて言ってくれましたよね。で、まず今日みんなの課題はパスとシュートの課題があったんですね。みんなの感想を聞いてても、それを意識できたのかなと思いますね。 |

表8 会話パターン

| 場面 | 最初の話者 | 方向 | パターン | 特徴的カテゴリー |
|-------|-------|--------|----------|-------------------------|
| 管理・指導 | 教師 | 一方向的 | 指示 | ③指示・⑥擬態語・⑦オノマトペ |
| | | | 説明 | ②説明・⑥擬態語・⑦オノマトペ |
| | | (双方向的) | 指示-質問 | ③指示・⑥擬態語・⑦オノマトペ |
| | | | 説明-質問 | ②説明・⑥擬態語・⑦オノマトペ |
| 監視 | 児童 | 双方向的 | 発問-応答-評価 | ①発問・④助言・⑤賞賛・⑥擬態語・⑦オノマトペ |
| | | | 質問-説明 | ②説明・④助言 |
| 相互作用 | 教師 | 双方向的 | 呼掛-評価 | ④助言・⑤賞賛 |
| | | | 助言 | ④助言・⑥擬態語・⑦オノマトペ |
| | | | 賞賛 | ⑤賞賛 |
| | | | 助言-賞賛 | ④助言・⑤賞賛・⑥擬態語・⑦オノマトペ |

指示・説明・発問・助言・賞賛・(評価=助言もしくは賞賛)は、教師からの発話であり、応答、質問、呼掛は、児童からの発話

- 働が行われる「工学的アプローチ」に対して、目標にとらわれずに主観的で常識的な記述を多角的に総合する「羅生門的アプローチ (Atkin, 1986)」も主張されている (文部省, 1975)。
- 2) Jackson (1986) によれば、「模倣的様式」とは知識や技能の伝達と習得を基本とし、「変容的様式」とは学習者の思考の態度や探求の方法を形成することとされる。
 - 3) 教授学習過程を分析するため、組織的に授業を分析する方法であり、事前に定められたカテゴリーに対してその出現を記録する。体育においては、FIAS 観察法 (Flanders, 1970) を応用して作成された CAFIAS 観察法 (Cheffers et al., 1980), CAFIAS 観察法を改良した ORRPETB 観察法 (Stewart, 1989), BESTPED 観察法 (Birdwell, 1980) などが開発されている。
 - 4) CLOVA Note は、AI 音声認識アプリであり、LINE アカウント (電話番号) に対して 1 アカウントが発行されて β 版として 2025 年 7 月まで無料利用が可能であった。1 ヶ月の利用時間内であれば音声ファイル (m4a, mp3, aac, wav, amr) を登録するとテキストに変換されて出力される。現在では LINE WORKS AiNote として有料サービス化されている。
 - 5) 出現頻度や重要度が高い単語を選び出し、その値に応じた大きさを図示したものを指す。ユーザーローカルでは、品詞別 (青:名詞, 赤:動詞, 緑:形容詞, 灰:感動詞) に表示される。
 - 6) 共起とは一文 (改行や句点で区切られた文) の中に同時に出現する単語のセットであり、単語の出現パターンが似たものを線で結んだ図を指す。共起回数は、一緒に出現した回数を指す。
 - 7) 音声認識は、音声をデータに変換して音素 (母音や子音等) や単語と照合し、言語として構成して出力する。曖昧な発音や不明瞭な口語表現を自然言語処理する技術は開発途上であり、方言や独自の言葉遣いの変換精度は低くなる。
 - 8) 辞書は、言葉に関する情報を整理して記述した情報源であるのに対し、コーパスは実際に使

用される用語の「事例」を集積し、言語使用の実態を反映した情報源と考えられている。

引用文献

- 秋田喜代美 (2006) 改訂版授業研究と談話分析. 日本放送出版協会, pp.3-4.
- Atkin, J. M. (1968) Behavioral objectives in Curriculum Design, *The Science Teacher*, 35 : 27-30.
- Birdwell, D.M. (1980) The effects of Teacher Behavior on the Academic Learning Time of selected students in physical education. Doctoral Dissertation, University Microfilms International. No.802239,37-58.
- Cheffers, J., Mancini, V., & Martinek, T. (1980) Interaction analysis: An application to nonverbal and verbal activity, 2nd ed. P.S. Amidon, pp.19-39.
- ドナルド・ショーン (著) 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. ゆみる出版, pp.1-11. (Original work published 1983)
- Flanders, N. A. (1970) Analyzing Teaching Behavior, Addison Wesley.
- 藤野良孝 (2008) スポーツ・オノマトペ: なぜ一流選手は「声」を出すのか. 小学館, pp.42-60.
- 稲垣忠彦 (1995) 授業研究の歩み 1960-1995. 評論社, pp.412-415.
- Jackson, Philip (1986) *The Practice of Teaching*. Teacher College Press.
- 木原成一郎 (2011) 教師教育の改革. 創文企画, pp.242-268.
- 小林篤 (1977) 「若干のコメント」. 斎藤喜博 (著). わたしの授業第二集. 一莖書房, pp.97-109.
- 梶田叡一 (2002) 教育評価 (第 2 版補訂版). 有斐閣, pp.65-68.
- Marliave, R. S., Fisher, C. W., Filby, N. N. & Dishaw, M. M. (1977) The Development of instrumentation for a field study of instructional

- time, Technical Report. Begining Teacher Evaluation Study. I -5, Far West Laboratory for Educational Reserch and Development.
- Mehan, h. (1979) Learning lessons: social organization in the classroom. Harvard University Press.
- 文部省 (1975) カリキュラム開発における2つのアプローチ. カリキュラム開発の課題. 大蔵省印刷局, pp.49-55.
- 坂元昂 (1980) 教育工学の原理と方法. 明治図書, pp.60-64.
- 斎藤喜博 (2006) 授業. 国土社, pp.71-84.
- 佐藤学 (1996) 教育方法学. 岩波書店, pp.47-62.
- 佐藤学 (2010) 教育の方法. 左右社, pp.18-20.
- 佐藤学 (2015) 専門家としての教師を育てる: 教師教育改革のグランドデザイン. 岩波書店, pp.33-43.
- 佐藤麻衣子 (2022) 体育・スポーツ指導者を目指す学生にオノマトベの効果を理解させる授業方法. 日本女子体育大学スポーツトレーニングセンター紀要, 25 : 27-33.
- Siedentop, D., Birdwell, D., & Metzler, M. (1979) A process approach to measuring teaching effectiveness in physical education, Paper Presented at the American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation Research, Symposium.
- 重松鷹泰 (1961) 授業分析の方法. 明治図書, pp.56-57.
- Stewart, M. J. (1989) Observational Recording Record of Physical Education' s Teacher Behavior (ORRPETB). in Darst, P.W. (Ed). Analyzing Physical Education and Sport Instruction, pp.249-259
- 高橋健夫・大友智 (1986) 体育のALT観察法と研究の動向. 体育科教育, 34(13) : 57-63.
- 高橋健夫 (1989a) 新しい体育の授業研究, 大修館書店, pp.177-190.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・大友智 (1989b) 体育のALT観察法の有効性に関する検討ー小学校の体育授業分析を通してー. 体育学研究, 34 : 31-43.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司 (1989c) 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について. 体育学研究, 34 : 191-200.
- 高橋健夫 (1992) 体育授業研究の方法に関する論議. スポーツ教育学研究, 特別号 : 19-31.
- 高橋健夫・岡沢祥訓 (1994) よい体育授業の構造. 高橋健夫 (編著). 体育の授業を創る. 大修館書店, pp.10-24.
- 高橋健夫編 (2003) 体育授業を観察評価する. 明和出版, pp.36-51.
- 山田富秋 (1999) 会話分析を始めよう. 好井裕明・山田富秋・西坂仰編. 会話分析への招待. 世界思想社, pp.1-23.
- 吉川政夫 (2013) 運動のコツを伝えるスポーツオノマトベ. バイオメカニズム学会誌, 37(4) : 215-220.

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、その自覚を持ち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; 大学職員の能力開発・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7年7月15日(火)～7月25日(金)

後期：令和8年1月20日(火)～1月30日(金)

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内容となっているかを点検するとともに、質的向上及び指導方法の改善を図ることを目的として、授業に対する満足度と院生自身成果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。設問については、「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した。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7年 6月30日(月) [公開]13:00～14:40 [研究会]14:55～16:35
 第2回：令和7年12月 1日(月) (※DX.Eプログラムキックオフイベントと合同開催)

参加者数 第1回：24名(連携協力校3名, 学内17名, 学生4名)

概要 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
 と 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
 成果 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「学校マネジメント
 の理論と実践」、第2回は「教育データサイエンス実践演習」の授業を公開した。第1回目では、
 院生の学びを深める視点として、資料収集と比較の重要性や戸惑いを成長の契機と捉える姿勢、
 そして勤務校の改善につながる主体的な学びの在り方が挙げられた。また、第2回目では、公
 開授業によりビッグデータ活用の可能性について、具体的にイメージすることができ、理解の
 促進につながった等の意見が寄せられた。

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7年12月1日(月) (※DX.Eプログラムキックオフイベントと合同開催)

概要 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
 と 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
 成果 えることを目的に実施した。

本年度は、DX.Eプログラムキックオフイベントと合同開催としたことから、文部科学省高等
 教育局専門教育課企画官 星幹崇氏から「X(クロス)プログラム事業における文部科学省のねら
 いと岩手大学に期待すること」と題し講演いただき、本学部宮川洋一教授から「プログラム概要
 説明」を行った。

成果として、教職大学院、学校教育、教育行政いずれの立場においてもビッグデータの活用や
 情報活用能力が必要不可欠であることの共通理解が得られたことが挙げられる。また、デー
 タ活用や情報の扱いについては、文理横断的な取組が必要であること、これからの国の施策の方
 向性と具体的取組について理解が深まった。

4 院生懇談会

時期 令和8年2月13日(金) 15:35～16:20

実施形態 対面形式(会場:教育学部1号館 北桐ホール)

参加者数 教員15名, 院生27名

概要 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。

今年度の院生懇談会は、M1院生の中間発表会後に、「教育実践研究の取組をよりよくするために」というテーマで実施した。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8年3月18日

投稿 9件の論文(特集論文1件, 論文8件)

概要 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、教育実践研究に関する論文の投稿を求めている。本年度も、各専門領域から多くの投稿があり、その成果として本研究年報第10巻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7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 |
|---------|--|
| 宮 野 一 歌 | 英語の音と文字をつなげて読む力の育成を目指したモジュール授業の効果についての研究 |
| 石 川 百杜巴 | 体育授業中の発話とゲームパフォーマンスの関係 —中学校1年生球技を対象として— |
| 伊 藤 颯 希 | 日常生活で見られる事象を意識した高等学校化学の授業づくり |
| 伊 東 しのぶ | 児童の「問い」を中心とした物語文教材の授業づくりに関する実践的研究 |
| 及 川 洋 | 知的障害特別支援学校における各教科等の資質・能力と情報活用能力の育成を両立する授業づくりの要領 |
| 太 田 瑠美子 | 小学校生活科における子どもの「気付き」の質を高めるための学習評価の在り方 —振り返りシートに着目して— |
| 川 名 弘 晃 | 中学校武道における「弓道」の教育的効果に関する研究 |
| 五 島 佑希菜 | 知的障害のある児童に対する認知特性に着目した支援の検証 |
| 高 橋 規 真 | 自律的な問題発見・解決能力を育成するための中学校数学の授業開発 |
| 高 橋 舞 | 絵を用いる学習活動を取り入れた小学校国語科教材「やまなし」の授業実践 |
| 千 葉 絵里香 | 「いわての復興教育」の視点で捉え直す教科横断的な授業づくり ～小学校での実践を手がかりに～ |
| 土 川 純 子 | 道徳教育を協働的に推進するカリキュラム・マネジメントの在り方 ～道徳教育推進教師を中心とした実践を通して～ |
| 西 舘 智香子 | 高等学校における学校運営協議会の在り方 |
| 藤 澤 俊 介 | 人口減少社会における地域創造人材の育成に資する地域・学校間連携の在り方 |
| 水 梨 弥 夕 | 各教科等を合わせた指導と教科別の指導を関連付けた授業づくりの要領 —単元構想シートを活用した中学部の実践から— |

2025年度編集委員会（50音順）

- ・小川春美（編集副委員長）
- ・川村めぐみ
- ・紺野好弘
- ・佐々木全（編集委員長）
- ・佐藤信
- ・山路茜
- ・和田裕之

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10巻 2025年度

発行日 2026年3月18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 **Development of an Elementary–Junior High–High School Articulated Curriculum in Coastal Iwate : Addressing the Educational Issues Confronting Ōtsuchi Town**
*WADA Hiroyuki, TASHIRO Takaaki, FUKASAKU Takuro, KOYANAGI Aki, KIKUCHI Yuichiro, SASAKI Saori
SATO Koichi, SATO Nishiki, SATO Wakana, SHIMA Masatoshi, SUGAWARA Makoto, SUGIYAMA Yumeka
TAKAHASHI Miu, CHIBA Haruto, HAGA Touko, HARA Souma , MINAMIDATE Junki*
- 19 **Perspectives on Kō Sasaki among Members of Hokuhō Kyōikusha (1): An Examination of Memoirs from the Early Postwar Period to the 1950s**
TSUCHIYA Naoto
- 35 **Required Competencies and Training Practices for Improving the Quality of Care and Education in Nursery Schools, Kindergartens, and Certified Childcare Centers : Findings from a Survey in Prefecture A.**
SUZUKI Kumeo
- 51 **"Iwate Reconstruction Education" through School Subject Instruction : Moral Education at Elementary Schools Using the Iwate Nippo Newspaper "If I knew it was the end" Learning Program**
KONNO Yoshihiro, MOTOYAMA Keisuke
- 65 **A Study on the Educational Effects of Kyudo in Junior High School Martial Arts Education**
KAWANA Hiroaki, MIURA Takashi, TAMURA Tadashi, AOYAMA Kei, SHIMIZU Shigeyuki
- 81 **Development of Junior High School Mathematics Lessons to Foster Students' Autonomous Problem-Finding and Problem-Solving Abilities**
TAKAHASHI Kishin, SATO Toshihito
- 97 **Cross-Curricular Lesson Design Reexamined from the Perspective of "Iwate Reconstruction Education": Insights from Elementary School Practice**
CHIBA Erika, KANNO Toru, MOTOYAMA Keisuke
- 113 **Causal Attributions in People with Attention-deficit Hyperactivity Disorder: Differences by Subtypes and Parents' Perceptions of Their Children's Causal Attributions**
GOSHIMA Yukina, TAKIYOSHI Michika
- 121 **Development of a Simple Method for Summarizing Physical Education Lessons Using Teacher Utterances: A Comparison with Data from Systematic Observation**
SHIMIZU Sho