２０２５年度

秋田大学教職大学院
教育実践研究報告集

第１０号



秋田大学大学院教育学研究科
教職実践専攻

２０２６年３月

【学校マネジメントコース】

1　持続可能な小中連携システムの構築
－キャリア教育の視点の共有化・焦点化・可視化からのアプローチ－
黒澤　英美子 …… 1

2　子どもが作成する個別の避難計画を活用した防災教育の展開
－聴覚支援学校における場面設定に基づく避難行動の具体化から家庭への接続へ－
煙山　明美 …… 11

3　知的障害特別支援学校におけるキャリア・パスポートの活用の実践
－教員・保護者・生徒への調査に基づく多角的観点から－
斎藤　明 …… 21

4　小学校の学区再編過程における不登校の未然防止体制の構築
澁谷　礼子 …… 31

5　小規模高等学校におけるチームサポート体制の構築に関する研究
－教員の働き方の質的向上の視点から－
菅　徹 …… 41

6　高等学校における教職員の多忙感解消に向けた実践研究
－個と組織によるワーク・エンゲイジメント向上へのアプローチ－
冨樫　真雄 …… 51

7　評価シートと対話を活用した教員の内省支援
－学習する組織形成に向けた管理職の役割－
長沼　真人 …… 61

8　継続的な登校を目指した学校教育活動に関する考察
－不登校経験者の高校生活に着目した教育活動の見直しを通して－
萩原　亨 …… 71

9　小規模小学校・単学級における特別支援教育校内支援体制
－通常の学級担任の語りから探る包括的支援の可能性－
堀川　るり子 …… 81

【カリキュラム・授業開発コース】

1　歴史的エンパシーを促す中学校社会科の授業に関する研究
－歴史上の人物や集団に対するエンパシーの質に着目して－
木元　拓斗 …… 91

2　小学校算数科における子どもの「深い学び」のための授業デザイン
小林　亜莉亜 …… 101

3　中学校英語科における即興的なやり取りを活発にする Small Talk の検討
－会話を継続させる質問力の向上に焦点を当てて－
近藤　聖眞 …… 111

4　高等学校英語科の話すこと［やり取り］における指導の一考察
－単元内のコミュニケーション活動につながる帯活動を目指して－
佐藤　愛海 …… 121

5　高等学校数学における実生活との関連性を高める授業の考察
佐藤　理晶 …… 131

6　小学校低・中学年における数学的な見方・考え方の育成を目指した算数科授業デザインに関する一考察
渡部　温子 …… 141

【発達教育・特別支援教育コース】

1　探究的な学びのための教師の働き掛け方に関する研究
－知的障害特別支援学校高等部「Ｄスタディ」の実践から－
田中　智佳 …… 151

2　情報活用能力の育成に着目した知的障害特別支援学校の授業におけるICT活用の効果検証　－中学部数学科の「長さ」を事例に－
田口　陽介 …… 161

持続可能な小中連携システムの構築
― キャリア教育の視点の共有化・焦点化・可視化からのアプローチ ―

学校マネジメントコース　２５２５３０１
黒澤　英美子

１．研究の背景と目的

予測困難な現代社会において、自立し他者と協働して生きる力を育成するため、校種間を超えた一貫性のある教育と組織的支援が不可欠である。しかし、移行期における中１ギャップや指導観の断絶といった課題は未だ顕在化している。対象校である施設一体型のＡ小学校・Ｂ中学校においても、児童生徒の自己肯定感の低下や自己表現力の課題が見られ、小中をつなぐ指導の連続性の確保が喫緊の課題となっている。本研究では、教職員が校種を超えて子どもを見るための「共通言語」としてキャリア教育の視点を位置付けた。研究の目的は、キャリア教育の視点を共有化・焦点化・可視化することを通して、教職員の協働を促進する持続可能な小中連携システムを構築することにあり、その過程における教職員の認識変容のプロセスを明らかにする。

２．研究の方法と内容

本研究では、キャリア教育の視点における「共有化・焦点化・可視化」のサイクルを機能させ、具体的には以下の３つのアプローチを柱としたシステムを構築した。

①**【共有化】体制の整備とビジョンの統一**：既存の校務分掌を小中共通の３部会体制に再編し、小中９年間で育てたい４つの力を共通言語として定義・共有した。

②**【焦点化】部会による取組の具体化**：各部会において「4つの力」と関連付けた具体的な取組を策定・実践した。学習指導においては、授業内での思考の深まりを可視化するキャラクターを小中共通で使用するなど、授業改善の視点を絞った。

③**【可視化】教職員用「振り返りシート（大人版キャリアシート）」の活用**：活動や取組の後に、児童生徒の姿を共通の枠組みで記述するツールを開発・導入した。加点法的に見取ることで、肯定的な子ども理解を促進することを意図している。

これらの実践プロセスで収集されたシートの記述や対話記録、意識調査をSCAT分析等により多角的に検証し、教職員の見取り・省察・対話・実践が循環する「ひびき合いサイクル」が機能することが、システムの核として効果的だと明らかになった。

３．研究のまとめ

本研究の実践を通じ、キャリア教育の視点を共通言語とし、シートと対話を連動させたサイクルは、教職員に９年間を見通す当事者意識を醸成し、実効性の高い連携システムとして機能した。特に、小中教職員間の文化や指導観の差異は、「解消すべき課題」ではなく、子どもの発達を支えるために必要な連続性のある役割分担であり、その意義を共通認識することで連携促進の資源となり得ることが確認された。また、シートの活用は、抽象的な目標を具体的な子どもの姿へと翻訳する機能を果たした。これにより、活動や取組を単独で捉える「点」から、９年間の児童生徒の発達を見通し「線」として捉える視点へと、教職員の意識変容を促す結果となった。

今後は、システムをより持続可能なものにするための「連携コストの最適化」を図るとともに、物理的距離のある分離型校舎における汎用性の検証、さらに地域・家庭を巻き込んだ「チームとしての連携」への発展が課題として挙げられる。

持続可能な小中連携システムの構築
―キャリア教育の視点の共有化・焦点化・可視化からのアプローチー

社会的背景と研究の目的：小中連携の課題

小中学校の連続性 中１ギャップ

小 → 中

学習意欲・学力の問題
自己肯定感の低下

教職員の連携 学校文化の壁

負担感

合同行事の目的化・形式化
空間的・時間的制約

表面化した課題： 小中教職員の「まなざしのギャップ」

経験の内容(What)　　学びの過程(How)

同一活動に対する、まなざし（見る視点）の差異

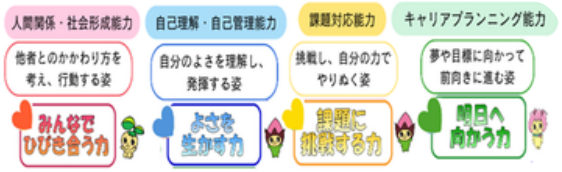
評価の視点の違い
文化・指導観の違い
→ 認識のズレ → 共通理解が不十分
対話の不足

研究の構想：持続可能な連携システム

共通言語としての「キャリア教育」の視点

9年間を通して育てたい子供の姿を言語化
教職員が校種を超えて子どもを見るための
共通の枠組み

連携の核となる「４つの力」



連携を促進する３つのサイクル

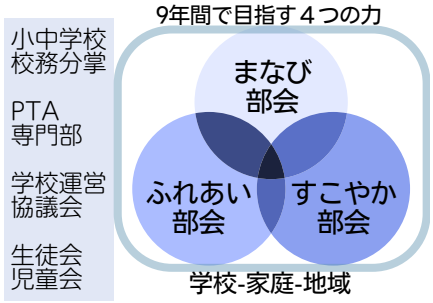


キャリア教育の視点で
①共有化→②焦点化→
③可視化というサイクル
を回すことで、連携システム
を構築・改善していく

研究の内容：システムの構築と運用

目指す児童生徒の姿や育成する力、子どもを見る視点の共有・省察

[STEP1：共有化] 体制の整備とビジョンの統一



◇既存の組織を再編
・小中教職員・PTA・CSが共通組織
・連携するハブとして機能

[STEP2：焦点化] 部会による取組の具体化



◇取組と目標の接続
・各部会の取組の「4つの力」の関連付け
・行事や授業のねらいの再定義
・活動の精選

[STEP3：可視化] 振り返りシートの開発・活用

「大人版キャリアシート」

小中教職員が
４つの力の視点で
子どもの成長を見
取るためのツール

よさの見取り
価値付け

教職員のまなざし
意識変容の可視化

記述の蓄積による
分析・検証



実践プロセスと認識の変容

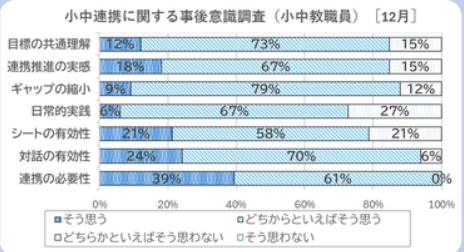
［7月］視点の差異の発見
〈可視化〉
→ ［8月］対話による再構成
〈共有化〉
→ ［9-11月］発達の軸の確立
〈焦点化〉
→ ［12月］価値観の統合
〈深化〉

小中間の見取りを資源として生かす循環システム

見取り	省察	対話	実践
事実の収集	データ分析	認識の共有	改善・継続
・子どもの成長	・評価の整理	・柔軟な組合せ	・取組の精選
・教職員の意識	・差異の抽出	・スリム化	・指導の具体化
・次に目指す姿	・「発達の軸」	・役割の明確化	・変容の確認
〈可視化〉	〈焦点化〉	〈共有化〉	〈焦点化〉

ひびき合いサイクル

連携の有効性：データの量的・質的分析



納得感が当事者意識に
「対話の有効性」
「連携継続の必要性」
→肯定的回答 9割強

相関分析「手段と目的」
「シートの有効性」
「共通理解の深まり」
→強い相関関係の表出

質的データ分析「関係性の質的変換」（シート記述・対話・意識調査）
Before「互いの学校を見合う関係」（向き合い・交渉）
After 「9年間の成長を共に同じ方向で見る関係」（協働・共創）

成果：共通の視点による職員の意識変容

○シートの活用→抽象的な目標を具体的な子どもの姿へ翻訳
・点(活動・取組)から線(9年間の接続)へ、発達の軸の明確化
○共通言語による、校種・教科を超えた対話の質の向上
○小中教職員間の見取りの差異→連続性のある役割分担
・互いの指導観の相互理解と、価値観の統合

今後の展望：システムの最適化と汎用性

□連携コストの最適化(シート・対話のバランスと全体共有)
□物理的距離のある「分離型校舎」における汎用性の検証
□地域・家庭を巻き込んだ「チームとしての連携」への発展

持続可能な小中連携システムの構築

― キャリア教育の視点の共有化・焦点化・可視化からのアプローチ ―

学校マネジメントコース　２５２５３０１
黒澤　英美子

１．研究の背景と目的

予測困難な現代社会において、学校教育には、単なる知識・技能の習得にとどまらず、自立し、他者と協働しながら自分らしく生きる力を育成することが求められている。このような資質・能力の育成には、学校種を超えた一貫性のある教育と、組織的・継続的な支援体制の構築が不可欠である。中央教育審議会(2012)は、小学校から中学校への接続における指導観や評価観の差、「中１ギャップ」の課題を指摘し、小中学校の教職員が共通理解の下で連携することの重要性を示している。文部科学省(2016)は、連携をそれ自体の「目的」とするのではなく、課題解決の「手段」として構想することの重要性を述べている。また、教職員の共通認識や当事者意識の醸成なしには、取組が形骸化し、多忙感の増大を招くリスクがあることを指摘している。国立教育政策研究所(2019)の調査では、施設一体型の学校であっても、教職員間の交流や相互理解は容易ではなく、学校文化の違いによる連携の困難性が依然あることが示されている。

本研究の対象校であるＡ小学校・Ｂ中学校(施設一体型)においても、これらの課題は顕在化している。児童生徒は何事も前向きに取り組む姿勢があるものの、自己表現力や集団への貢献意識、状況に応じた判断力の育成には課題が見られた。両校は道徳教育の推進等を通じて交流を重ねてきたが、学年進行に伴う学習意欲や自己肯定感の低下という現状からも、小学校で培った学びを中学校へどのようにつなげるのか、指導の連続性が解決すべき喫緊の課題であった。こうした課題を踏まえ、昨年度末に実施した小中合同研修会では、9 年間を通して育てたい子どもの姿について協議を行った。その結果、目指すべき姿がキャリア教育で育成される基礎的・汎用的能力と深く関連していることを確認し、キャリア教育の視点を教職員が校種を越えて子どもを見るための「共通言語」として位置付けた。

以上の背景を踏まえ、本研究の目的は、キャリア教育の視点を共通言語とし、教職員が共通の視点で子どもを捉え、協働を継続できる仕組みとしての「持続可能な小中連携システム」を構築することとする。

２．研究の構想と方法

小中連携に関する既存研究の多くは、制度設計や教育課程の接続、行事等の実践報告が中心で、連携の課題を時間的・物理的制約とするものが多い。そこへ一歩踏み込み、連携過程で生じる教職員の認識に着目し、実効性のある改善策を検証した研究は限定的である。

米田(2020)は、小中一貫教育の導入期において、特定の担当者だけではなく、全職員が所属する組織と児童生徒へのアンケート調査に基づく実態把握を基盤とし、教職員一人一人が参画意識をもてる体制づくりの必要性を明らかにしている。また、三垣・山本(2024)は、特別支援教育における連携が形式的な引継ぎに留まっている現状に対し、実態把握や支援共有シートを活用した具体的な手立ての共有が、小中教員間の協働を促し継続的な支援を実現する上で有効であることを示している。茂戸藤(2010)は、小中でキャリア教育を進める協働プロセスの中で、単なる情報交換を超えた実質的な連携を実現するためには、教員間の教育観の対立や葛藤を伴う合意形成が不可欠であると指摘している。

本研究では、キャリア教育の視点を共通言語とした「共有化・焦点化・可視化」のプロセスを通じて、PDCAサイクルを機能させることが、教職員間の持続可能な協働を促進するという仮説を立てた(図1)。そこで、単に制度を整備するだけではなく、既存の教育活動に共通の視点による振り返りを組み込むことで、教職員による見取りを構造的に連結させ、実効性の高い連携システムの在り方を探究する。その実践過程において、教職員の意識の変容プロセスを追跡し、必要に応じて介入するアクションリサーチを進める。また、検証のため、対象校における実践のプロセス（教職員による振り返りシートの記述、協議記録、意識調査等）をデータとして収集し、量的・質的(SCAT)に分析する。

筆者は、連携システムの構築に向けたコーディネーター的役割を担い、小・中学校それぞれの研究主任との連絡調整を図った。具体的には、教職員による振り返りシートの集約と要点のフィードバック、対話の時期や方法に関する相談・調整などに関与した。時には研修講師を務めたものの、筆者が実践を主導するのではなく、あくまで現場の主体的な動きを尊重し、支援的な伴走者としての立場に徹した。これは、学校組織自体の自律的な変容を捉えるためである。

３．研究の内容（システムの構築）

研究の実践内容として、①「視点」をそろえる(共有化)、②「取組」をしぼる(焦点化)、③「見取り」を生かす(可視化)の、3つのステップでシステムの構築を進めた。

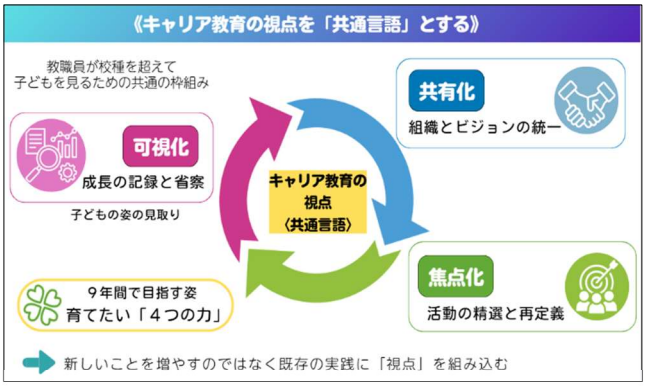


図１　キャリア教育を視点とする共有化・焦点化・可視化

(1)【共有化】体制の整備と目指す姿の統一

まず、小学校と中学校の既存の分掌組織を再編した。これを校内にとどまらせず、学校・家庭・地域を含めた持続的なシステムとするため、「まなび(学習指導)」「ふれあい(交流活動)」「すこやか(生徒指導)」の3部会を、小中学校共通の組織として統一した。これらの3部会は、小中の縦の連携と、学校・家庭・地域という横の連携をつなぐハブとして機能することを意図している。各部会には小中双方の教職員が所属し、PTA 役員や学校運営協議会(CS)委員も参画する体制とした(図 2)。

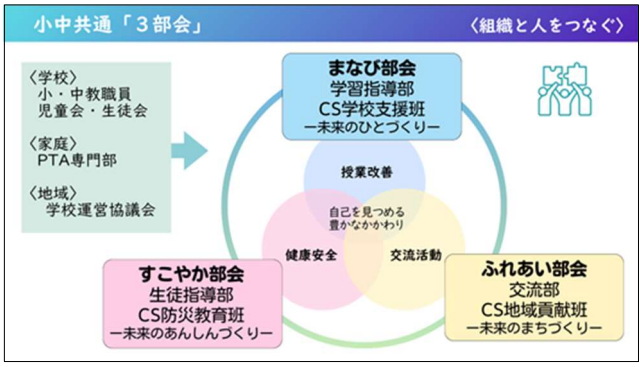


図２　組織再編（小中共通の「３部会」体制）

さらに、キャリア教育と関連した9年間で目指す4つの姿を基に、小中共通で育成する力を「みんなでひびき合う力・よさを生かす力・課題に挑戦する力・明日に向かう力」の4つに整理した。これらを共通言語として位置付け、連携の核として定義した(図 3)。



図３　共通言語の設定（４つの目指す姿・育てたい力）

(2)【焦点化】３部会による取組の具体化

次に、小中合同の3部会において、重点的に育成する力との関連を協議し、各部会の目的を焦点化した。例えば、「まなび部会」では、児童生徒の実態を踏まえ、伝え合う力を重点目標として設定した。また、小学校で用いられてきた「つぼみ（個）」と「ひびき（協働）」を往還させるキャラクターを中学校にも導入し、小中共通で授業内における思考の深まりを可視化する授業改善に取り組んだ。

(3)【可視化】振り返りシートの開発と活用

児童生徒の自己変容の自覚を促すキャリアシートとして、小学校では「つぼみシート」、中学校では「Blue Prideシート」をそれぞれ活用している。それに加え、本研究では、教職員が共通の枠組みで児童生徒の姿を見取ることを目的として、「大人版キャリアシート(以下、振り返りシートとする)」(用紙版・データ版)を新たに開発した。これは、前述の「4つの力」を軸に構成され、行事や授業の後に、児童生徒が発揮した具体的な姿や変容を記述するツールである。従来の振り返りが運営面の反省に終始しがちであったという課題を踏まえ、子どもの育ちを基に省察を促すことを意図して設計した。教職員が児童生徒のよさや成長を発見し記述する「加点法的」な見取りを行うことで、肯定的な児童生徒理解の深化や、意図的・継続的な働き掛けの促進につながることを期待したものである。また、本シートは対話の時間を補完し、小中教職員が同じ視点で児童生徒を見取り、気付きを共有する媒体としての役割も担う。さらに、これらの記述を継続的に収集・蓄積することで、教職員の認識の変容を可視化する指標としても活用した(図4)。

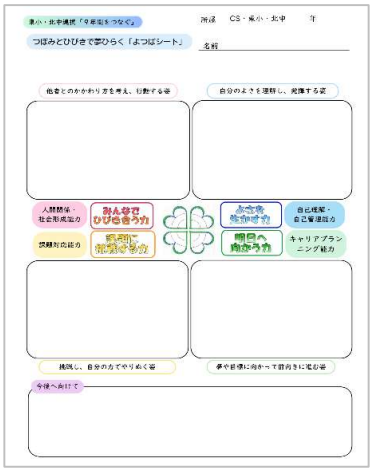


図4 大人版キャリアシート

4. 実践プロセスの分析(認識の変容)

本章では、実践プロセスを時系列に沿って整理し、振り返りシートの記述等の分析から見える教職員の認識の変容過程を詳述する。

(1)【7月】まなざしのギャップ ー可視化ー

研究の出発点として実施された「小中合同防災教室Ⅰ」において、振り返りシートを導入したところ、小中教職員間に明確な視点の差異、「まなざしのギャップ」が存在することが確認された。小学校教員は、異学年交流を通じた関係性や体験の内容など、活動の「内容(What)」に焦点を当て、「次への期待」を抱く傾向が見られた。中学校教員は、話し合いの深まり方や生徒の発言内容など、学びの「プロセス(How)」や技能に着目し、そこから「次への改善点」を考察する傾向が強かった。この段階で、同じ活動を見ていても、校種によって見ているまなざしが異なることが明らかになった(表1)。

表1 小中教職員の視点の比較[小中合同防災教室Ⅰ]

観点	小学校教員の視点	中学校教員の視点
主な記述	・中学生リーダーがんばっていた ・最上級生が1番下になるという経験 ・中学生の様子を知った	・リーダーが話合いの内容を深めていた ・もっとミドルリーダーも育てたい ・手助けしたい気持ちが今後にに生きてくる
活動の捉え方	中学生を手本とし、自分たちが最上級生から最年少になるという、社会的な「体験」「関係性」	リーダーシップや対話のスキルを育成するための、「トレーニングの場」
子どもの姿の焦点	「自分にもできることがありそうだと気付けた」などの何を学んだかという、「経験の内容(What)」に焦点	「一つの発言に切り返したり問い直したり(意見をまとめる・深める)」など「学びのプロセス(How)」に焦点
次への視点	「中学生の実態を知るいい機会になった」など、次への「期待」が中心	「アイスブレイクが必要」「ふりかえりの時間を確保」など、活動デザインの「改善点」を具体的に提案

小中連携の出発点 ― 小中間の「まなざし」のギャップ

(2)【8月】対話による再構成 ー共有化ー

可視化された「差異」を相互理解につなげるため、夏季休業中に、小中接続の要となる教職員を対象とした、対話の機会を設定した(表2)。春から相互乗り入れ授業を実施している小学6年部と中学1年部による情報交流会では、当初、小学校教員からは中学校の学習進度や量に対する不安が、中学校教員からは中学生と小学生とのギャップに対する戸惑いが語られた。しかし、対話を通して、中学校が求める「自律」の視点や、小学校での支援や協働による「受容」が安心感の土台になっている点への気付きが生まれ、互いの認識が再構成されていった。さらに、「自ら考えて行動する主体性」を育むため、一人一人の活躍の場の保障や教師の待つ姿勢など、共に重

表2 小6・中1年部による情報交流会(認識の再構成)

項目	小学校教員(送り出す不安)	中学校教員(受け入れる戸惑い)
当初の認識(対話前)	「量とスピード」への懸念 ・ついていけるか心配 ・詰め込みになっていないか	「静と動」のギャップ ・小学生は元気だが落ち着きがないのでは ・基礎は定着しているのか
↓	【対話による共有】 互いの実態を語り合う	【対話による共有】 プロセスの背景を知る
合意形成(対話後)	◎共通目標:「自ら考え行動する主体性」 ・教え込みすぎず「待つ」姿勢 ・失敗して修正する場(活躍の場)の保証	

視したい具体的な児童生徒像や取組について合意形成が図られていた。こうして、シートによる「差異の可視化」から、対話による「相互理解」へと小中の接続が一歩前へ展開された。リーダー会の対話後の聞き取りでは、「今後の方向性について共通理解ができた」「こういう機会がまたほしい」といった肯定的な意見が聞かれ、対話による納得感が時間的負担感を払拭する可能性をもつことが示唆された。

(3)【9～11 月】発達の軸の確立 －焦点化－

1)小中教職員の見取りの差異

9 月に全児童生徒が参加して実施した「防災教室Ⅱ」において、振り返りシートの記述を分析した結果、小中教職員の見取りに顕著な特徴が表れた。まず、子どもが主体的に行動した場面や仲間と協力して課題に取り組む姿、リーダーとしての自覚や責任をもって行動する姿など、「主体性」「協働性」「リーダーシップ」が、小中共通して着目するよさであることが明らかになった。挨拶などに表れる「相手意識」については、どの学年もさらに育てたい共通課題として認識していることも確認された。また、中学生に対する記述では、校種による視点の違いを比較することができた。小学校教員は、中学生を「小学生の未来の姿」として捉え、具体的モデルを通して 9 年間の見通しを獲得していることが分かった。一方、中学校教員は、「普段は人任せにしている生徒であっても、小学生の前では自分から率先して行動していた」など、異年齢交流によって発揮される生徒の潜在能力を再評価し、自己有用感につながる環境の有効性を実感していた(表 3)。このことは、シートの活用が、小中合同行事の意義を再確認する契機となり、小中連携の取組の形骸化を防ぐ鍵となることを示唆している。

表 3　中学生を見るまなざしの差異と共通認識

視点	実際の記述	概念化	考察
小学校教員 （中学生を見る目）	「中学生が小学生にうまく声を掛け、目線を下げて一緒に行動する姿が見られた」	【憧れとモデルの発見】 中学生を「目指すべき具体的な姿（ロールモデル）」として捉えている	小学校教員が、中学生の姿を通して「6年生の未来の姿（ゴール）」を具体的にイメージしている。「9年間の見通し」をもつことにつながる。
中学校教員 （生徒を見る目）	「普段は人任せにしている中学生であっても、小学生がいるので、自分から率先して行動していた」 「話したり書いたりするのが苦手な生徒が、段ボールベッドをさくさくと作成した」	【役割による変容】 「守るべき他者（小学生）」の存在が、普段は受動的な生徒もスイッチ（主体性・リーダーシップ）を入れるきっかけとなっている	中学校教員が、生徒の「固定的な評価（普段は～）」を見直し、環境（異年齢交流）によって発揮される「潜在能力」を再評価している
共通認識	「小・中の子どもたちが課題としていること(相手意識)は似ている」 「小・中の先生方がうまくコミュニケーションを図っており、スムーズだった」	【連続性の実感】 別々の学校ではなく、一つの連続した教育活動であるという実感 ワンチーム感	児童生徒の姿から、合同行事のよさ・効果を再認識し、連携の目的に立ち返っている

2) 9 年間の連続性 ―点から線へ―

こうした行事後の振り返りシートを基に、小 1 から中 3 までの学級担任の見取りを整理することで、小中教職員の目指す姿が発達段階ごとに可視化された(表 4)。分析の結果、小学校低・中学年では「集団の中で自分を発揮する力」、高学年では「自分たちで考え、主体的に協働する力(主体性)」が、中学校ではそれを基盤とした「社会的役割を果たす力(社会性)」が重視されている傾向が読み取れた。これにより、自分(個)から仲間(集団)、そして社会(公)へとつながる、9 年間の「発達の軸」が構造的に明確になった。

表 4　行事の姿から可視化された「発達の軸」

発達段階	重点的に育む姿 (キーワード)	指導のポイント・期待される姿
小学校低・中学年	規律・自己発揮	・集団の一員として動くことができる。 ・自信を持って自分の考えを表現する。
小学校高学年	協働的創造(主体性)	・教師の指示を待つのではなく、自分たちで考え工夫する。 ・「自分たちで創り上げる」経験を重視する。 ・中学生への憧れを抱き、次への目標を持つ。
中学校	社会的役割遂行 (社会性)	・内輪の集団を超え、地域や不特定多数の他者を意識する。 ・状況に応じた適切な判断と行動ができる。 ・リーダーシップとフォロワーシップの発揮。
9年間の軸	主体性 ▶▶▶ 社会性	自分(個)から 仲間(集団)へ、そして 社会(公)へ

さらに、9 月から 11 月までの実践において振り返りシートを蓄積し、教職員が「よさ」として取り上げた児童生徒の姿を整理することで、汎用性のある 4 つの「ステージ」として表すことができた。これにより、各ステージにおける教職員の指導スタンス(視点)も焦点化された。特に、小 5 から中 1 にかけた時期を「自律」に向けて独立したステージとして位置付け、小中にブリッジをかけるように指導することの重要性が再認識された(表 5)。

こうして小中それぞれの見取りによる段差

表 5　9 年間をつなぐ 4 つのステージ（視点の焦点化）

ステージ	学年	段階名称	キーワード	教師のスタンス
第1期	小1・2	**【基盤】**	**知る・守る**	**認める・褒める** （即時評価で自己肯定感を育む）
第2期	小3・4	**【協働】**	**広げる・挑む**	**仕掛ける・支える** （集団活動での成功・失敗を支える）
第3期	**小5～中1**	**【自律】**	**整える・つなぐ**	**任せる・見守る** （自己調整・自己決定の場をつくる）
第4期	中2・3	**【社会】**	**拓く・尽くす**	**問う・送り出す** （社会との関わり・キャリア自律）

は、9年間のゴールに向かうために必要な「ステップ」と捉え直すことができた。また、これが既存の理論の当てはめではなく、対象校の教職員が目の前の児童生徒の実態を捉えて生成された、現場に根差した現時点での「発達の軸」という点に、本実践の価値を見出すことができる。シートによる「可視化」は、単発の「点」だった小中教職員の意識を、9年間をつなぐ成長の「線」への理解を促す、有効な手立てとなることが明らかになった。

3) 地域・家庭への広がり

この期間、CSを中心とした一部の保護者・地域住民を対象に同様の実践を試行した。活動に参加し、振り返りシートへの記入を行った学校運営協議会（CS）委員の記述からは、意識の変容が読み取れた。当初は学校を外から見る「外部者(評価者)」であった視点が、教職員と共通のシートへの記述を通して子どもの具体的な成長に目を向けたことで、「共に子どもを育てる応援団(当事者)」としての意識が芽生えていることが分かった。これは、学校と地域が「子どもの成長」という共通目的で結ばれたチームとしての基盤になり得ることを示すもので、今後の連携強化への可能性を確認できた(図6)。

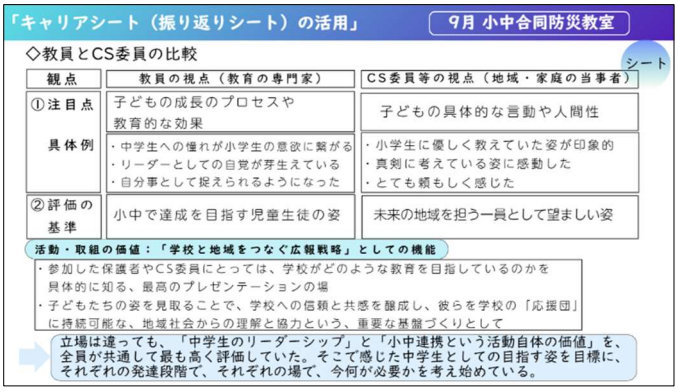


図6　教職員と保護者・CS委員の見取りの比較

(4)【12月】相互理解と価値観の統合

12月に入って、春からの児童生徒の成長を振り返るための振り返りシートの記述の分析や、三部会リーダー会による対話の機会が設けられた。これらは、第Ⅲ期に向けて実践の焦点を再度明確化するとともに、次年度への円滑な接続を図るためのプロセスとして位置付けられる(図6)。



図6　教員とCS委員の比較（合同行事での見取り）

1) 認識の深化と指導観の転換〈接続期〉

円滑な接続の鍵を探るため、接続期の教職員（小6・中1担当）のシート記述を分析したところ、児童生徒に対する見方や指導に関する認識に変容が見られた（表6）。小学校教員は、中学生の姿から「中学校で求められる力」を認識し、「それを見通した上で、今どのような力を育てるべきかを考えるようになった」と記述している。その結果、中学入学を見据え、自分から学びを獲得しようとする主体性を育むための授業改善に取り組んでいた。一方、中学校教員は、授業中に仲間と教え合う小学生の姿を「中学校での学びにつながる成長のつぼみ」として価値付け、「小学校で育まれてきた関係性や学び合いを前提に指導を構想する必要性を感じた」と記述している。これにより、子どもたちの協働性をリセットさせずに、継承・活用していく指導を大切にしていこうとする意識を高めていた。これらの記述は、教職員が小中間の差異を受

表6　接続期の見方・認識の変容

フェーズ 時期	小学校教員の 「中1生徒に対する見方・認識」	中学校教員の 「小6児童に対する見方・認識」
第1段階 接触・衝撃 4-8月	【量への圧倒】 ・進度の速さと内容の難化に直面 →ついていけないのではないかという不安	【ギャップの確認】 ・小学生の反応のよさと中学生の静けさの差 →既習事項の確認に留まる
第2段階 省察・発見 9-11月	【課題の再定義】 ・つまずきの原因は能力差ではなく孤立にある ・分からないと言えないことが壁	【プロセスの理解】 ・結果だけでなく互いに教え合う姿の発見 ・児童の背景への関心
第3段階 行動・再構築 12月	【学びのスキルの育成】 ・知識量より「分からないことを自ら聞く行動力」重視 ○「自ら学びを獲得しようとする主体性(学習方略)」を育む授業改善	【つぼみの尊重】 ・未完成を「伸びしろ（成長のつぼみ）」と捉える ○リセットさせず小学校の集団力を継承へ
分析コード (解釈)	・孤立の防止 ・援助要請行動の評価 ・学習方略の指導	・発達段階の肯定 ・強みの継承（接続） ・リセットの回避

け止め、互いの役割を生かす「相互補完(機能分化)」の意識へと質的転換を果たしていることを示している。

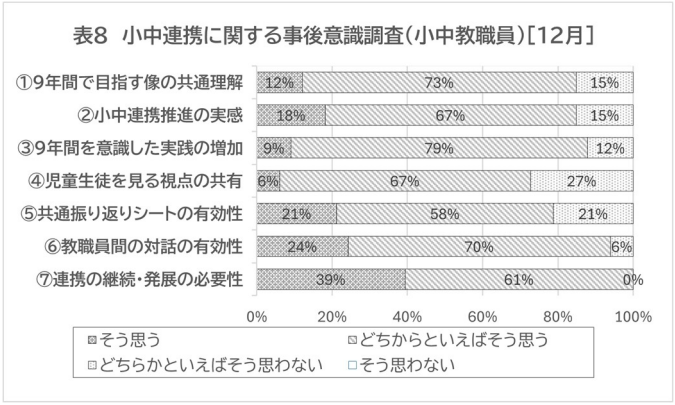
2)対話の質の深まりと連携システムの成立

12月の振り返りシートや3部会リーダー会の内容を8月からの経過とともに分析したところ、教職員の関係性と連携の仕組みにも変容が見られた。教職員の関係性に着目すると、8月段階の対話では、小学校と中学校の指導観や実態の違いに焦点が当たり、「差異の確認や調整」が中心だった。しかし、実践を経る中で次第に互いの関わりや役割が見え始め、12月には「小学校での自己肯定感が中学校での自律を支える」といった「連続性の確認」や「価値の共有」へと転換していた。小中間の差異は、「アクセル」(小学校における受容的な土台づくり)と「ブレーキ・ハンドル」(中学校における社会的規律の習得)などの、児童生徒の自立に必要な連続性のある役割分担として再定義できる。教職員の意識は、当初の「互いの学校を比較し、向き合う関係」から、「9年間の子どもの成長を共に同じ方向で見る関係」へと深化し、価値観の統合が進んだといえる(表7)。

表７　「対話」に見る意識変容

段階	第1段階: 7-8月【発見・驚き】	第2段階: 9-11月【省察・共鳴】	第3段階: 12月【統合・確信】
視点	[限定的] 目の前のイベントや年度	[相互的] 「相手校種」との関わり	[俯瞰的] 9年間の「キャリア発達」
キーワード	「違い・ギャップ」	「憧れ・役割」	「根と幹・連続性」
小中教員の関係	「向き合う関係」 (対立・調整)	「混ざり合う関係」 (交流・体験)	「同じ方向を見る関係」 (協働・接続)
指導のスタンス	小:「量への不安」 中:「リセット指導」	小:「主体性の発見」 中:「潜在能力の発見」	◎共通:「自律への接続」 (根を育て、枝を伸ばす)

こうした意識の深まりを基盤として、キャリア教育の視点を軸とした振り返りシートと対話は、単発の取組をつなぐ媒体を超え、次の実践を方向付けるための「システム」として機能し始めた。シートにより可視化された見取りは、対話を通して共有・意味付けされ、その結果が組織的に次の指導改善へ接続されるという循環をつくったといえる。また、短時間で焦点化された対話は、全教職員が同時に集まることが難しい状況においても、連携を前進させる有効な手立てであることが確認された。視点の共有と、無理のない対話の仕組みが両輪となり、持続可能な連携システムが形成されることが示された。



５．小中教職員の事後意識調査(分析・考察)

実践過程で収集した「小中連携に関する事後意識調査(12月)」の量的・質的データを基に、本研究の連携システムが教職員の意識や実践にどのような変容をもたらしたのかを多角的に分析・考察した(表8，9)。

(1) 共通ツールによる「認識」の可視化

本研究が導入した共通の「振り返りシート」は、校種を超えて児童生徒を見取るための「翻訳装置」として機能した。量的分析において、「共通振り返りシートの有効性(Q5)」と「9年間で目指す像の共通理解(Q1)」に強い相関関係が確認されたことは、本ツールが抽象的な教育目標を具体的な子どもの姿へと翻訳し、認識のズレを補正したことを裏付けている。自由記述では「共通の視点が示され、視覚的に分かりやすい」「小中で同じ方向を見る意識が出た」といった回答があり、キャリア教育の視点が校種間の「共通言語」として確立されたことを示していた。これにより、教員個々が抱く「暗黙知」が、共通のモノサシを介し

表９　事後意識調査（クロス分析）

設問カテゴリー	具体的記述	概念化	結論（本研究の成果）
共通理解・視点 (Q1, Q4)	「振り返りの具体的な視点が示されており、シートが視覚的にも分かりやすい」 「見る視点のギャップが縮まっている」	【共通言語の獲得】 ・曖昧だった「連携」がシートというツールによって「可視化」、共通のモノサシに	シート活用は、単なる評価ツールではなく、「教員の視座を揃えるレンズ」として機能
対話の効果 (Q2, Q6)	「実際に教職員同士で語り合うことで、成果や課題が見えてきた」 「中学校の授業参観を通して、9年間の成長をイメージできた」	【文脈の共有】 文書の引き継ぎだけでなく、対話によって「なぜその指導が必要か」という背景の共有	対話は、情報の伝達手段を超え、「9年間の教育を創造する場」に
継続性・課題 (Q3, Q7)	「自習調整等が難しい時があるが、継続が必要」 「防災教室のような形で交流することで、子どもたち同士の仲が深まる」	【負担と効果の天秤】 業務調整の負担はあるが、それ以上に「子どもの変容」という効果を実感しているため、継続意欲が高い	連携の持続可能性は、教職員の「多忙感・負担感の解消」ではなく、「教育効果の実感（納得感・効力感）」によって担保される

て「形式知」へと変換された。このプロセスは、単発の行事評価という、点の意識を、9年間の発達の軸で捉える、線の理解へと変え、校種を越えた一貫性のある支援を組織的に可能にする仕組みを構築したといえる。

(2) 対話による「差異」の資源化

量的データでは、「教職員間の対話の有効性(Q6)」の肯定的な回答が 94%、「連携の継続・発展の必要性(Q7)」は 100%に達した。自由記述にある、「小学校での学習規律や声掛けを具体的に理解できた」といった声は、対話を通じて互いの指導の背景が共有され、自校の実践を 9 年間の発達軸の中で捉え直していることを示している。SCAT 分析の結果、対話は、小中間における指導観の差異を「対立」としてではなく、連携を深化させるための「資源」へと転換させる機能を果たした。これにより、校種間の文化の差異は、9 年間の成長を支えるための「連続性のある役割分担」として肯定的に再定義された。本研究における対話は、単なる情報交換を超え、互いの専門性を認め合いながら目指す姿を統合する「協働的省察」の役割を果たした。

一方で、一部記述に「温度差」や「全体浸透」への指摘も見られた。これは時間的負担を考慮し、3 部会リーダーや接続期の学年部に絞って対話の機会を設けたことによる副作用とも考えられる。この評価の差は、対話が連携の実感に直結している事実を裏付けるとともに、適切な時期に適切なメンバーの組み合わせによる、必要感をもった対話の場を確保することの有効性を示唆している。

(3) 教職員の効力感による連携の持続性

自由記述からは「校務負担はあるが継続が必要」「打ち上げ花火で終わらない指導が必要」といった多忙感や形骸化への懸念も読み取れる。それにもかかわらず、「継続の必要性」の肯定的回答が多い要因は、「子どもの変容が見えることによる効力感」にあると考えられる。「9 年間を意識した実践の増加(Q3)」が約 88%と高評価であることからも、小中合同実践での見取りが日常の指導改善に結び付いていることがうかがえる。

量的データは、小学校教員に比べ中学校教員の方が、相対的に評価が低い傾向にあるが、自由記述の質的データとクロス分析すると、対話時間の不足等に関する課題は、「より深い実践への意欲」の表れだとも解釈できる。「子どもが変わった」「つながりが見えた」という実感は、連携に対する教職員の意識を、外発的な業務から内発的取組へと変容させ、「当事者意識」をもたらしている。

6. まとめ

(1) 「ひびき合いサイクル」による循環構造

本研究が提案した「共有化・焦点化・可視化」のアプローチは、校種間の認識の差異を可視化し、それを相互理解と指導改善につなげる有効な手段といえる。ここで、実践を通じて見出された循環構造を整理し、「ひびき合いサイクル」と定義する(図 8)。

①**「見取り」の可視化:** 子どもの具体的な姿を共通の枠組み(4 つの力)で記述することで、校種固有の評価観を顕在化させる。

②**「省察」による焦点化:** シート記述を基に、小中それぞれの視点を相互に提示し、着目点の差異を明らかにする。

③**「対話」による共有化:** 違いの背景や意味を共有し、単なる理解を超えて指導の再構成を図る。

④**「実践」による焦点化:** 対話で得られた視点を、具体的なねらいをもった日常的な活動や取組の改善へと反映させる。

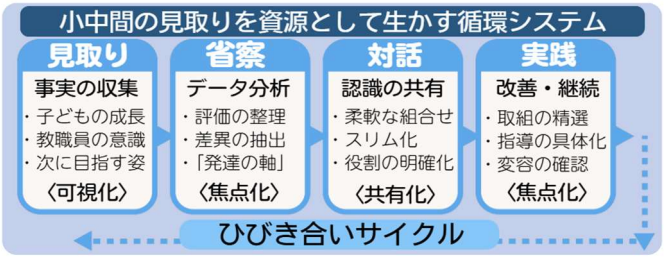


図 8 「ひびき合いサイクル」の循環構造

この実践での子どもの変容を見取ることで、循環が更新されていく。本サイクルの特徴は、

新たな業務負担を課すことではなく、既存の実践に「視点」と「枠組み」を組み込む点にある。これにより、多忙な現場においても持続可能なシステムとしての運用が可能となると考える。

(2)本研究の結論

本研究は、制度や行事の整備に焦点を当ててきた従来の小中連携研究とは異なり、教職員の見取りの可視化と対話を通した認識変容プロセスに着目し、連携を更新し続ける学習システムとして構造化した点に独自性がある。実践を通じ、キャリア教育を共通言語とし、シートと対話を連動させた「共有化・焦点化・可視化」のアプローチが、教職員に9年間を見通す当事者意識を促し、実効性の高い連携システムとして機能していた。特に、小中教職員間の文化や指導観の差異は、「解消すべき課題」ではなく、子どもの発達を支えるために必要な連続性のある役割分担であり、その意義を共通認識することで連携促進の資源となり得ることが確認された。共通ツールの活用は個人の感覚を共通の言語に変える「翻訳装置」となり、対話のプロセスは小中の教育観の違いを「資源」へと転換させた。小中連携を固定的な制度としてではなく、教職員が学び合いながら更新し続ける「学習するシステム」として捉え直すことで、教職員自身が連携の成果を実感する「納得解」が、システムの持続可能性を支える源泉であるといえる。

(3) 今後の課題と展望

今後の課題は、システムをより持続可能なものにするため、「ひびき合いサイクル」を組織的に定着させることである。特定の担当者に依存することなく、既存の取組を「質の深化」によって洗練させ、学校全体で循環を回す体制づくりが求められる。本研究の知見に基づき、今後の展望として以下の三点を推進したい。

①取組の精選と最適化：活動内容を精査し、シートの活用と対話の機会を軸にシステムのスリム化を図ることで、多忙な現場での運用性を高める。

②分離型校舎での検証：施設一体型という特性を超え、物理的距離がある環境下におけるシステムの有効性と汎用性を検証する。

③地域への拡張：キャリア教育の視点を保護者や地域住民とも共有することで、共に子どもを育てる「チーム学校」としての連携体制を強化する。

対象校のキーワードである「つぼみ・ひびき・ひらく」は、児童生徒の成長プロセスを象徴すると同時に、異なる背景を持つ教員同士(つぼみ)が互いの音を聴き合い(ひびき)、新たなハーモニーを創造する(ひらく)姿そのものといえる。本研究で構築したシステムが、教職員の納得感と効力感を醸成し、子どもたちの9年間の歩みを支える「違いを尊重し、資源に変える」組織文化の土壌となることを願い、今後も実践的探究を継続していきたい。

【引用・参考文献】

茂戸藤 恵(2010)「キャリア教育を推進する小中連携の考察 －小中教員の協働プロセスの検討－ 」リクルートワークス研究所

中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)「小中連携、一貫教育に関する主な意見等の整理」学校段階間の連携・接続等に関する作業部会

文部科学省(2016)「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」

国立教育政策研究所(2019)「市町村の教育施策としての小中一貫教育に関する研究」

米田 一也(2020)「子どもの実態に基づいた小中一貫教育の推進に関する研究 －スタート期における教職員組織の考察と手がかりとして－」静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻成果報告書抄録集,10,43-48.

三垣 優子・山本 木ノ実(2024)「特別支援教育の視点における小中連携の効果的な方略－実践につながる支援の共有のあり方－」日本教職大学院協会ジャーナル,1,31-48

子どもが作成する個別の避難計画を活用した防災教育の展開
―聴覚支援学校における場面設定に基づく避難行動の具体化から家庭への接続へ―

学校マネジメントコース　２５２５３０２
煙山　明美

１.問題と目的

我が国は自然災害が頻発し，学校には児童生徒が自ら判断し主体的に行動する力を育む防災教育が求められる。聴覚障害者は音声情報が届きにくく，情報取得の困難から孤立の恐れがある。災害対策基本法改正(2021)により「個別避難計画」作成が努力義務化され推進される一方，学校では生徒自身が避難行動を言語化し，家庭と共有する実践は乏しい。本研究は，①生徒の防災意識や制度理解等の実態把握，②意思決定シミュレーションに基づく「私の避難計画」作成と家庭共有を通した，支援要請の言語化（セルフアドボカシー）の効果と課題の検討を目的とする。

２.研究内容と結果

研究Ⅰでは，東北地区聴覚支援学校の中学部・高等部生徒 62 名に Web 質問紙を実施し，43 名から回答を得た。防災への関心は 56%，災害時の音声情報取得への不安は 58%であった。家庭で防災を「話し合った」は 44%，「していない」は 56%で，未実施の理由は「方法が分からない」が最多であった。災害への事前の備え 10 項目の必要性の認識（重要度）と実施状況（実行度）を比較した結果，全項目で実行度が重要度を有意に下回った。避難行動要支援者制度は，名簿登録「している」が 2%，「分からない」が 54%，個別避難計画も「分からない」が 67%と制度の認知不足が明らかになった。

研究Ⅱでは，A 聴覚支援学校高等部生徒 6 名に自立活動の授業実践を行い，意思決定の葛藤と言語化を通して「私の避難計画」を作成・更新し，家庭で共有した。計画の「配慮・要望事項」の記述内容として，筆談や SOS カード等の依頼表現へ具体化した例が確認された。生徒アンケートでは「参考になった」が大半を占め，連絡・合流や情報取得への意識の高まりが示唆された。保護者・職員からは計画内容を確認する契機となったことが挙げられた一方，家庭での「対話」へ確実につなぐ手立ての必要性が示された。

３.研究のまとめ（次年度への提案）

聴覚障害のある生徒は防災への関心や不安を抱えつつ，具体的な備えや制度理解が十分でなく，家庭内対話の不足も課題であった。意思決定シミュレーションと「私の避難計画」は，判断過程を可視化し，支援要請の言語化を促す点で有効であり，セルフアドボカシー向上の一助となり得る。

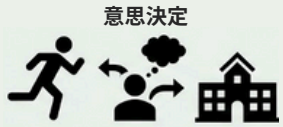
次年度は，①情報取得・支援要請等を目的別訓練と関連付け，「私の避難計画」の更新を位置付ける，②保護者面談や個別の教育支援計画において「避難先」「配慮・支援要請」を確認し，家庭での対話につなげる，③小学部・中学部向けに選択式の様式を整備し，「私の避難計画」作成への本人参加を推進する，④避難行動要支援者制度を周知し意向確認の上，「私の避難計画」を用いた家庭での話し合いを促し，自治体の個別避難計画へ接続することを提案する。

子どもが作成する個別の避難計画を活用した防災教育の展開

ー聴覚支援学校における場面設定に基づく避難行動の具体化から家庭への接続へー

1 問題と目的

防災教育に求められる力



（文部科学省 2022年）

聴覚障害のある生徒の困難さ



音声情報が届きにくい

情報を尋ねることをためらう

（松﨑・芳賀,2016）

災害対策基本法改正(2021)



障害者の死亡率が高い(NHK,2011)

個別避難計画の作成（努力義務化）

生徒の防災意識と行動の実態把握と，意思決定シミュレーションを取り入れた授業実践を通して，『私の避難計画』を核とした防災教育の可能性を検討する。

2 研究内容および結果

研究Ⅰ：聴覚支援学校在籍生徒の意識調査

□対象：東北地区聴覚支援学校（中学部・高等部）62名

□方法：Webアンケート方式

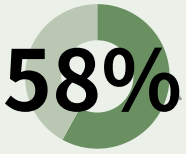


図1 災害時の音声情報取得に対する不安(n=43)

・とても不安14%

・不安44%

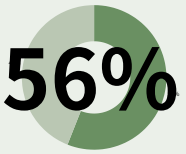


図2 家庭での話し合い(n=43)

ある44%　ない56%

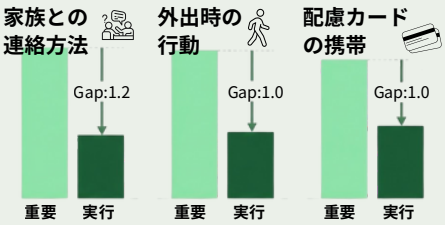


図3 重要度ー実行度の差(一部抜粋)

調査結果の概要

防災への関心は比較的高い一方で，災害時の情報取得に不安を抱く生徒が多かった。

また，家庭での話し合いは十分とはいえず，事前の備えは全項目で実行度が重要度を有意に下回った。

「私の避難計画」

生徒が主体的に作成する
自分自身の避難行動を整理した計画

研究Ⅰの課題 → 研究Ⅱの具体化



位置付け

・生徒の自己理解を深めるツール

・行動を具体化する学習成果物

・家庭での対話を促すツール

研究Ⅱ：授業実践

□対象：A聴覚支援学校高等部（6名）

□方法：意思決定シミュレーションを取り入れた防災学習

授業実践の流れ

1.判断に迷う災害場面を提示

2.行動と理由を言語化・共有

3.「私の避難計画」に反映

生徒の様子

「耳が聞こえません」
「筆談をしてもらえると助かります」



・避難行動・支援要請の具体化

・支援を求める意識の高まり

教師・保護者の理解



・生徒の不安や必要な支援の把握

・計画を通した共通理解の形成

3 課題・今後の展望

課　題

①家庭との共有・対話が継続しにくい。

②実際の避難行動として定着しているか未検証である。

③小学部・中学部を含めた全体への展開が未整備である。

今後の展望①

①面談・個別の教育支援計画で確認し，家庭での防災の見直しと対話を促す。

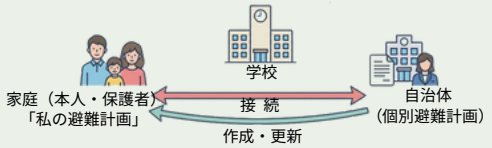
②シミュレーションで言語化した内容を目的別訓練で試し，「私の避難計画」を更新する。

③「持ち物」「配慮事項」に絞った選択式（写真・イラスト）の様式を整備して本人参加を推進する。

今後の展望②

自治体・制度へ接続

・本人同意の上で個別避難計画に参画できるよう，制度周知→面談で意向確認→接続（家庭・自治体）を推進する。



子どもが作成する個別の避難計画を活用した防災教育の展開
―聴覚支援学校における場面設定に基づく避難行動の具体化から家庭への接続へ―

学校マネジメントコース　２５２５３０２
煙山　明美

１．問題と目的

我が国は自然災害が頻発し，文部科学省「第3次学校安全の推進に関する計画」では，自ら適切に判断し主体的に行動する態度の育成の理念のもと，防災教育は，災害理解に加え，思考・判断に基づく意思決定と行動選択，日常的な備え，家庭・地域と連携した実践の重要性が示されている。

東日本大震災では，障害者の死亡率が全住民の約2倍に達したことが報告されている（NHK「福祉ネットワーク」取材班2011）。特に聴覚障害者は，音声情報による避難誘導や警報が届かないという困難を抱えている。松﨑（2013）は，自然災害による直接的な被害だけでなく，平時からの情報アクセスに関する制度や体制の不備を指摘している。また，松﨑・芳賀（2016）は，周囲への遠慮から，情報を獲得できないまま不安な時間を過ごしたり，適切な避難行動に移れなかったりする事態が生じ得ることを報告している。そのため，混乱した状況下でも，自らの障害や必要な配慮を周囲に伝え，支援を求めるセルフアドボカシーの視点が不可欠である。

こうした教訓から，国は，2021年5月，災害対策基本法を改正し，自ら避難することが困難な避難行動要支援者に対し，誰が支援し，どこへ避難するかを定めた「個別避難計画」の作成を市町村の努力義務とした。この計画は，実効性のある避難支援を実現するため有効な手段であると考えられる。しかし，聴覚支援学校において，児童生徒自身が作成に関与し，活用した実践はほとんど見当たらない。

そこで，本研究は，①聴覚支援学校中学部・高等部生徒の防災意識や家庭での話し合い等の現状を把握する，②意思決定シミュレーションを通して生徒自身の避難計画（以下，「私の避難計画」）の作成を行い，セルフアドボカシーに基づく避難行動の具体化を図る，③作成した計画を家庭へ接続し，共有・見直しの機会を設定する。これらのことに取り組み，成果と課題を検討することを目的とする。

なお，本研究の「私の避難計画」は，生徒が作成する避難計画を指し，自治体の個別避難計画とは区別する。

２．研究Ⅰ

（１）目的

生徒を対象としたアンケートから，防災に関する意識や実践状況，家庭での話し合いの状況等を把握し，課題を明らかにする。

（２）調査対象

東北地区聴覚支援学校の中学部・高等部（中学校・高等学校に準ずる教育課程）に在籍する生徒 62 人。

（３）期間・調査方法

2025 年 7 月 14 日から同年 10 月 6 日にかけて，Web アンケート方式により実施。

（４）調査内容

質問紙は，須藤（2021）による聴覚障害者の防災意識に関する調査を参考に作成した。構成は，①基礎情報，②災害への関心と意識，③家族・地域との連携，④災害への備え，⑤関連制度の理解，⑥自由記述の 6 領域，計 29 問である。防災意識の定量的な評価に加え，自由記述欄を設けて当事者の具体的な意見を収集できるよう構成した。

（５）分析方法

①～③，⑤の 4 領域は単純集計とした。

「④災害への備え」の 10 項目は，「重要度（どの程度重要であると思うか）」と「実行度（どの程度実行できているか）」の 2 つの観点から回答を求めた。回答は 4 件法（1～4 点）で数値化し，項目ごとに重要度と実行度の平均値を「対応のある t 検定」を用いて比較した。自由記述は，KJ 法に準じた手続きにより，各記述をラベリングした上で内容の類似性に基づいてグルーピングし，カテゴリ名を付して整理した。

（6）倫理的配慮について

筆者が在学する大学の研究倫理審査委員会の承認（令和 7 年 6 月，第 7-13 号）を得た。研究の趣旨や内容，データの取扱いについて対象者が所属する学校の校長から同意を得た。対象者にはこれらの内容に加え，調査協力の任意性と撤回の自由，途中辞退の内容について文書で説明し，回答をもって同意を得たものとした。

（7）調査結果

回答は 43 人から得られ（回収率　69.4%），全て有効回答であった。

1）防災意識の現状

防災への関心は，「とてもある」7%，「ある」49%だった（図 1）。音声情報の不安は，「とても不安である」14%，「不安である」44%であった（図 2）。

2）家庭での話し合いの実施状況

家族と防災について「話し合ったことがある」19 人，「話し合ったことがない」24 人であった。内容は避難方法・避難場所，家族との連絡手段などであり（図 3），話し合わない理由には「方法が分からない」「十分に話し合っている」「面倒だから」などが挙げられた（図 4）。

3）「重要度」と「実行度」

具体的な行動が伴っているかを検証するため，災害への備えに関する 10 項目の「重要度」と「実行度」の平均値を比較した（表 1）。対応のある t 検定の結果，10 項目すべてにおいて重要度が実行度を有意に上回った。また，平均値差（重要度－実行度）が 1.0 以上の大きかった項目は，「家族同士で災害時の連絡方法や落ち合う場所」，「緊急時の配慮を書いたヘルプカード」，「外出時に災害にあった場合の行動」などであった。

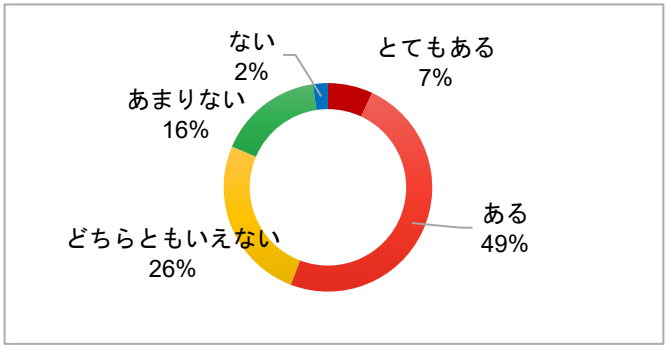


図 1　防災への関心の程度（n=43）

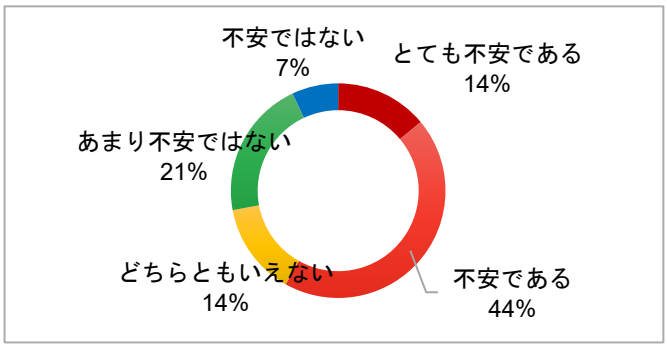


図 2　災害時の音声情報取得に対する不安（n=43）

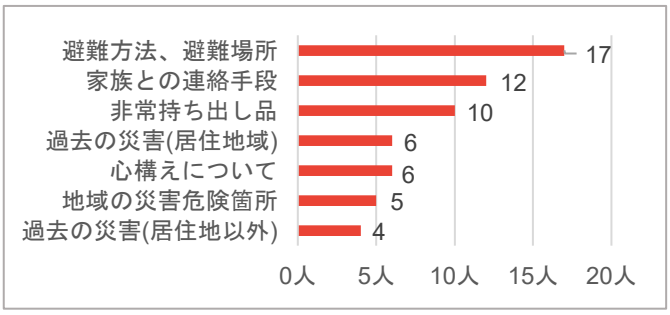


図 3　話し合った内容　（n=19）

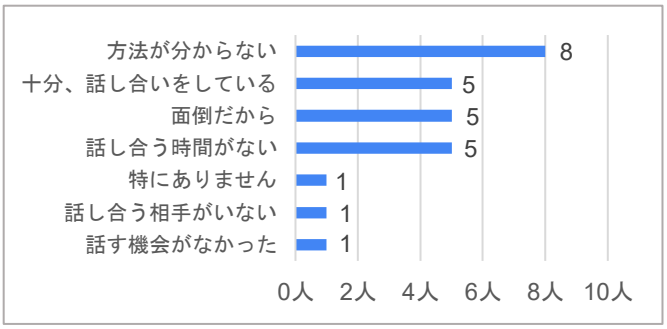


図 4　話し合わない理由（n=24）

4）避難行動要支援者制度について

①避難行動要支援者名簿の登録状況

生徒に避難行動要支援者名簿への登録状況を尋ねた結果が図 5 である。

表１　重要度・実行度の平均値

no	項目			重要度		実行度		有意差
				重要度（M）	SD	実行度（M）	SD	
1	A.自助（自分や家族を守るための備え）	家庭内	非常食や生活用品の備蓄	3.8	.656	3.0	.927	重＞実**
2			家具、テレビ、蛍光灯などの転倒、落下、移動防止	3.5	.730	2.5	.973	重＞実**
3		避難準備	家族同士で災害時の連絡方法や家族と落ち合う場所	3.6	.652	2.4	.995	重＞実**
4			避難経路の確認、居住地の避難場所	3.7	.592	2.8	.985	重＞実**
5			非常用持ち出し袋	3.5	.695	2.3	1.009	重＞実**
6		避難時	緊急時の配慮を書いたヘルプカード	3.2	.823	2.2	.887	重＞実**
7			通勤、通学などの外出時に災害にあった場合の行動	3.6	.687	2.6	.965	重＞実**
8	B.共助（近隣との連携・支援）		日頃から顔の見える関係づくり	3.2	.794	2.5	.973	重＞実**
9			近所の助け合い	3.2	.832	2.3	.982	重＞実**
10	C.公助（地域や行政の支援・訓練）		地域の防災訓練	3.2	.885	2.1	1.108	重＞実**

（1.0以上）大きなギャップ　　**p< .01

（0.5～1.0未満）中程度のギャップ　　*p< .05

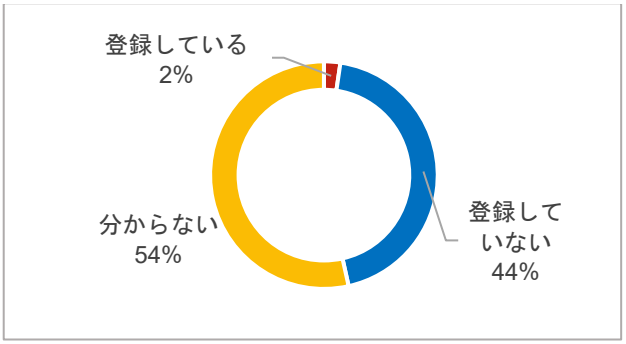


図５　避難行動要支援者名簿の登録

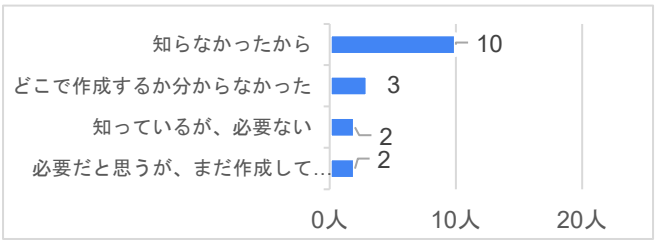


図６　未登録の理由（n=19）

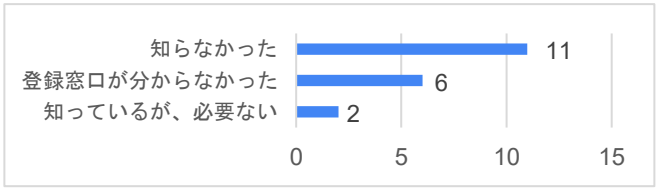


図７　未作成の理由（n=17）

「登録している」2%，「登録していない」44%，「分からない」54%であった。

「登録していない」理由として「知らなかった」11 人，「登録窓口が分からなかった」6 人，「知っているが必要ない」2 人であった（図 6）。

②個別避難計画の作成状況

個別避難計画の作成状況は「作成していない」33%，「分からない」67%であった。未作成の理由は「知らなかった」10 人，「どこで作成するか分からなかった」3 人，「必要だと思うが，まだ作成していない」2 人，「知っているが，必要ない」2 人であった（図 7）。

（８）考察

生徒の防災への関心や災害時の情報取得の不安は半数を超え，聴覚障害者の高い危機感を指摘した須藤（2021）と整合した。一方，備えの実行度は重要度を有意に下回り，具体的な行動化の課題が明らかとなった。家庭での話し合いも「方法が分からない」ため過半数が未実施であった。話題や進め方等の共有不足が要因と考えられる。さらに，要支援者名簿や個別避難計画の認知不足も判明した。

松﨑（2013）が指摘するように，発災直後は公的支援の限界があるため，家族や近隣住民との連携は不可欠である。しかし，平時の周囲との関わり不足は，松﨑・芳賀（2016）が指摘するように，周囲への遠慮といった心理的要因から，必要な情報を得られず孤立す

る恐れがある。そのため，心理的障壁を下げる依頼表現や家族間での共有事項を具体的に指導・支援していく必要がある。

これら，災害に関する社会の制度や情報取得の困難さに対して，避難計画を生徒自身が作成する重要性や，この計画を家庭と共有・確認する実践が必要であると考え，以下，研究Ⅱを構想した。

３．研究Ⅱ

A 聴覚支援学校高等部において自立活動の授業実践「災害の備えと『私の避難計画』づくり」を実施した。授業実践の授業者は B 教諭，C 教諭であり，筆者は，単元計画・指導案作成の協議，教材準備，実施状況の観察，事後アンケートの実施・分析を行った。

（１）教材「私の避難計画」について

「私の避難計画」は，各自治体の避難計画を参考に本研究において作成したワークシートである。これは，意思決定シミュレーションを踏まえて生徒が避難行動を具体化し，聴覚障害に必要な配慮や備え（情報・連絡・持ち物等）を整理するためのもので，緊急時に周囲へ支援を求めるセルフアドボカシーの視点を可視化するツールとしても位置付けた。また，家庭への持ち帰りを通して家庭の実情に即した検討を促すこともねらいとした。主な項目は，表 2 の通りである。

表２　「私の避難計画」の主な項目

基本情報	氏名，生年月日，住所等
ハザードマップ	洪水，土砂災害，〔津波等〕
避難先	場所，移動方法（時間）
配慮・要望	避難時，避難先での配慮
備え・持ち物	補聴器・人工内耳，充電器，筆談用具等
情報入手手段	市町村ホームページ，防災メール，テレビ（d ボタン）等

（２）授業実践の概要

１）対象

A 聴覚支援学校高等部 1～3 年生の計 6 人。

２）実施時期・授業時数

2025 年 11 月～12 月，3 回の授業を実施。

３）学習の構成と計画

学習活動は，①具体的場面に基づく避難行動の検討，②判断根拠を言語化・共有する意思決定シミュレーション，③外部講師の講話で構成した。第 3 次は，講話を参考に発災から避難所までをフェーズとして捉え，各段階の行動や備えを検討して「私の避難計画」を整理した（表 3）。

４）家庭への接続

生徒が作成した「私の避難計画」は家庭へ持ち帰り，計画を確認・相談する機会を設け，実情に即した加筆・修正を促した。

５）倫理的配慮について

筆者が在学する大学の研究倫理審査委員会の承認（令和 7 年 6 月，第 7-13 号）を得た。研究の趣旨や内容，データの取扱いについて対象者が所属する学校の校長から同意を得たのち，担任を通して，生徒・家庭に協力を依頼し，同意が得られたうえで研究を進めた。

（３）各学習活動における生徒の様子

表 4 に学習活動での生徒の発言を示した。

①第１次：火災場面

同級生の負傷に対して「付き添い」と「先に逃げて大人を呼ぶ」で判断が分かれた。暴風雨下の避難では，移動リスクよる「留まる」と延焼への不安による「避難」に分かれ葛藤する様子が見られた。

②第２次：地震発生時

帰宅や家庭への連絡を模索する一方，通信障害や公衆電話の利用の困難さが挙がった。議論を通し，安全を最優先する判断，事前の家族会議（連絡・合流方法）の重要性が確認された。

③第３次：講話を手掛かりにした行動検討

情報入手（駅員・周囲へ確認），配慮要請（筆談，SOS カード），周囲との連携（障害の伝達，作業分担），事前の備え等，障害特性を踏まえた具体的行動が示された。

表３　学習計画

主な学習活動
第１次：火災を想定した避難訓練後 40 分「火災場面」 ①避難中，同級生が足首を捻り歩けない。友達への付き添いの判断。 ②暴風雨の夜。「火災発生，延焼の恐れ」の避難指示。避難所への避難の判断。
第２次：50 分「地震発生時」 外出時に駅で地震。停電で信号機は止まり渋滞。スマホのバッテリーは残り５％。家族への連絡判断。
第３次：50 分「講話を手掛かりにした行動検討」 ・防災アドバイザーの講話（災害発生時から避難場所までの避難行動について）。 ・講話に基づく各フェーズの行動検討。 ①駅構内で地震。駅員の指示が出て周囲は一斉に動き出した時の対応。 ②避難場所は多くの人で混乱。避難場所のルールが決まり始めていた時の対応。

表４　生徒の様子

生徒	発言（原文抜粋，（　）内は一部加筆）
	第１次
S1	・友達を助けたいと思ったから，付き添う。 ・燃え広がるから逃げる。
S2	・迷うけど，見捨てられないという気持ちが強く出てしまうと思う。 ・家から避難所まで遠いことも考えられる。火事が発生した家を確認し，様子を見つつ避難するか考える。
S3	・一人で助けるよりは，大人の人を呼んだ方が早く確実に助けられる確率が高いから，先に逃げる。消防士さんに友達の居場所と状態を伝えて救助をお願いすれば確実だ。 ・雨が降っていれば火が広がりにくそうだし，様子を見て，必要だったら避難する。でも，風で火が広がりやすくなると聞いたことがあるから，迷っている。
S4	・先に安全な場所に逃げて大人に伝えるべき。一人で助けるより，複数人で助ける方が安全だ。状況を見て助けられる可能性が高いなら助けたい。 ・風で火が広がるかも，雨で火が消えるかもと考えて悩むよりは避難する。命を最優先する。
S5	・自分もゆっくり移動したら煙に巻き込まれるから先に行って大人に助けてもらう。 ・暴風雨の中，避難するのはリスクが高い。雨で火も広がりづらいと思うし，家にいた方が安全。でも，風が強いと燃え移りやすいから心配だ。
S6	・二人とも危険に巻き込まれてしまうので，先に逃げて先生を呼ぶべき。 ・状況によるが，暴風雨はかなり危険かもしれないが，火が来るまで待つと逃げ遅れる可能性がある。しっかり暴風雨対策をして気を付けながら避難所に行く。
	第２次　グループ：A(S1,S2,S5)，B(S3,S4,S6)
S1	・家族に連絡はせず，歩いて帰る。 ・早く帰った方が，家族は安心するから。
S2	・家族に心配かけたくないから連絡する。 ・(S１へ）地面が割れて落ちてしまうかもしれない。 ・Wi-Fi をつかまえられるといいけど。 ・（ネット以外の手段）駅員さんにお願いしてみる。 ・公衆電話で連絡する。連絡先はスマホに入っている。 ・モバイルバッテリーがあっても，充電がもつか心配。
S5	・連絡する。でも，ネットが繋がらそう。できないと心配させるから連絡したい。 ・(S１へ）安全ならいいけど。余震があるよ。大きい地震の後に小さい地震が起きるかもしれないよ。 ・モバイルバッテリーがあればいい。 ・ネットが混雑して使えないかも，充電が消えてしまうかもしれない。 ・公衆電話を使おうとしても親のスマホが充電切れだったら。 ・事前に親と避難場所や緊急時の連絡手段を相談することが大事。
S3	・渋滞もしているから親に迎えに来てもらうのは申し訳ない。連絡がつけばお互いが安心だと思う。でも，家族の状況を聞くほどの余裕はない。 ・モバイルバッテリーがあってもネットが繋がらない可能性が高い。 ・公衆電話は混み合っているかもしれない。使い方が分からないし，親の電話番号も覚えていないし，ノーマネーかもしれない。そもそも聞こえにくいからうまく話せる自信がない。 ・親への連絡は後回しでいいかもしれない。
S4	・先にバッテリーがなくなって連絡できなくなるより連絡した方がいい。 ・モバイルバッテリーを持っているといい。 ・公衆電話は，混んでいたら使えない。小銭も必要。 ・家族が連絡を取れない状況かもしれない。
S6	・自分の命を最優先すべき，迎えに来なくていいと連絡する。 ・５％しかないので充電が切れ，連絡ができなくなる可能性が高い。通じない時，どうしたらいいか。 ・新しい情報を得られなくなるかも。 ・安全な場所に移動した方がいい。 ・状況に合わせて行動して，連絡はその後でもいい。
	第３次
S1	・(情報は）駅員さんにきく。 ・(正しい情報を得るために）先生や家族の話をきく。
S2	・(情報は）周りの人にきく。 ・(周りとつながるために）状況を確認する。 ・自分は声が聞こえにくいので，話すときはゆっくり大きく話してもらうようにお願いしたい。
S３	・(情報は）私も S6 さんと同じで他の人にどんな状況かきく。 ・配慮してほしいことは，大きめの声で話してもらうこと，それが難しいときは筆談をしてほしいので，メモ帳を持っておく。
S4	・(情報は）駅員にききます。 ・筆談してもらいたい。 ・(正しい情報を得るために）怖がらずにすぐに周りにきくこと。 ・(つながるために）耳が聞こえにくいことを周りに伝える。 ・(備え）避難場所を確認しておく。
S5	・(情報を）近くの人に何があったかきく。使えたらスマホで調べる。 ・(周りとつながるために）落ち着いてパニックにならないようにする近くの人とつながる。 ・今起こっていることをできるだけゆっくり，分かるように教えてほしい。
S6	・(情報のとり方）近くにいる人に自分の耳の障害のことを伝えた上でどんな情報か教えてもう。他の人に（私が）伝える場合もあると思う。 ・口形の読み取りは難しいので，筆談してもらうとはっきり情報が分かる。筆談が難しいときは SOS カードを使ってもらおうと思う。 ・(つながるために）情報を得て，正しい情報を自分から共有する。軽い作業を分担する。

（４）生徒の「私の避難計画」記述の結果

１）配慮・要望事項

「配慮・要望事項」は，空欄や「特になし」の記述があった一方，学習後には具体的な要望を記述する生徒がいた。例えば「特になし」から「聞こえないので大きな声で話してもらえると分かりやすくて助かります。または，筆談をしてくれると嬉しいです。」と記述があった。また，SOS カードや音声情報の文字化，聴覚障害の周知に関する記述も見られた。

２）情報取得・連絡手段

防災メール，市町村ホームページ，市町村 LINE，テレビ（d ボタン）等が選択されていた。一方で，いずれの項目にもチェックがない生徒もいた。

３）避難先・合流

対象生徒 6 人はいずれも，自宅付近の避難場所・避難所を記名していた。

４）持ち出し・備え

補聴器・人工内耳，補聴機器の電池，充電器，モバイルバッテリー，携帯電話，障害者手帳等を選択していた。一方で，服薬，筆記用具，LED ライト，笛・ブザー等は選択の有無にばらつきがあった。また，非常食や水，救急箱等を追記した生徒がいた。

（５）授業後のアンケート

１）生徒アンケート（回答者 5 人）

①授業の学び

「授業が参考になったか」では，「そう思う」・「ややそう思う」4 人，「あまりそう思わない」1 人，未回答が 1 人だった。

②事前の備えと災害時の行動

事前の備えは，「非常用品」，「連絡・合流の決定」を 4 人。災害時の行動も「周囲に状況を尋ねる」を 4 人が挙げていた(図 8)。

③「私の避難計画」の家族との使い方

生徒は，「避難場所や持ち物のチェック」「冷蔵庫に貼る」などの確認・常時参照や「曖昧になった時の行動再確認」，「連絡先の決定」としての使い方を挙げていた。

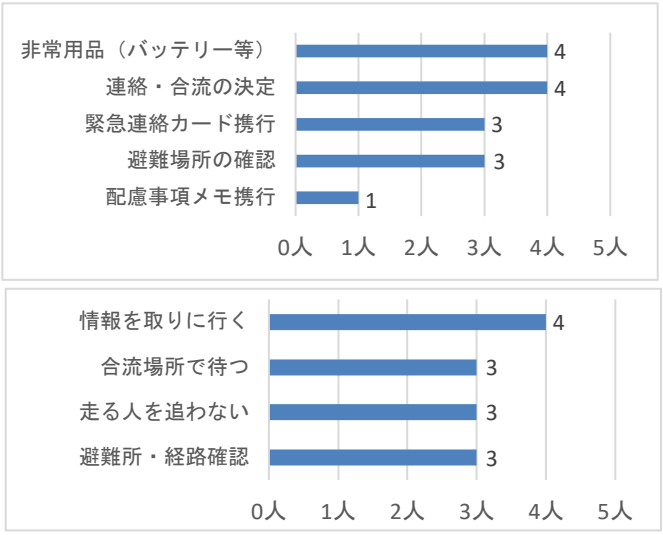


図８　事前の備えと災害時の行動（n=5）

④防災学習で学びたいこと

防災学習で学びたいこととして，建物倒壊や溺れる場面など「多様な場面での判断」や，「避難所での生活・自助共助」，「体験的学習（炊き出し等）」が挙げられた。

２）保護者アンケート（回答者 6 人）

①家庭での確認・対話の様子

「私の避難計画」を見ての話し合い状況は，「一緒に確認したが話し合いはしていない」3 人，「一緒に確認し，話し合った」2 人，「一人で確認した」1 人であった。

②「私の避難計画」を通しての変化

「私の避難計画」によって，「避難行動や配慮が以前よりイメージできるようになった」，「家族で確認・準備したいこと（連絡方法・集合場所など）がはっきりした」，「自治体や学校に相談したいことが見えてきた」とそれぞれ 2 人が回答した。また，「備えたい物品，支援に気付いた」に 1 人が回答していた（図 9）。

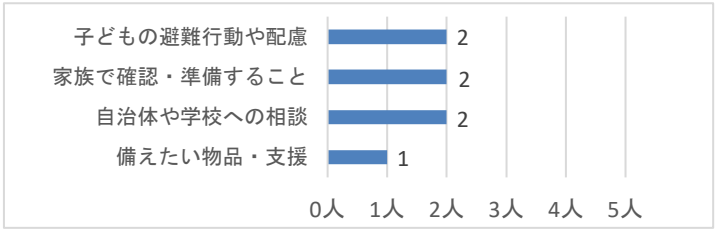


図９　「私の避難計画」を通しての変化（n=5）

③今後の要望（自由記述）

1 人から「下校時など学校外の場面も想定し，

相談・避難できる場所やポイントに関する情報があると助かる」と要望があった。

３）職員アンケート（回答者６人）

①生徒の学びの変化

生徒の災害時の行動の見通しが高まったと思うかについては，「ある程度思う」5 人，「思う」1 人であった。

②「私の避難計画」による実態把握

「私の避難計画」の作成過程で，生徒の理解や不安の実態を把握しやすくなるかの問いに，「思う」2 人，「ある程度思う」4 人であった。

③保護者との対話の可能性

家庭との対話につながる可能性は，「思う」2 人，「ある程度思う」2 人，「どちらともいえない」2 人であった。

④教材としての有効性と根拠

「私の避難計画」の有効性は，「思う」3 人，「ある程度思う」3 人であり，居住地や家庭環境の違いを踏まえて防災を自分事として捉えられる点が理由として挙げられた（表 5）。

表５　「私の避難計画」の有効性（自由記述）

・居住地や家庭環境が異なるため，防災を自分事として捉えるのに役立つ。 ・分からない，書けないが学びの契機になる。 ・どんなことが分かり，何が分からないかを知る手立てになる。また，防災のために知っておくべき情報を知るためにも有効だと思う。

⑤継続に向けた改善点

継続に向けた改善点には，保護者の参加，避難訓練と連動させることなどが挙げられた（表 6）。

表６　継続に向けた改善（自由記述）

・家庭での取り組みにつなげるためには，保護者にも参加してもらうのが望ましいように思う。 ・具体的な状況を設定するために避難訓練とリンクできるとイメージしやすかった。 ・授業の中で，生徒同士が話し合ったり，講義の感想や質問などをその場で伝えあったりする時間を設けることができれば，防災意識がさらに高まり，「私の避難計画」にも生かされると感じた。

⑥今後加えたい学習内容

今後の学習として，聴覚障害者の体験談の活用，家族との話し合いを踏まえた学習などの取組が挙げられた（表7）。

表７　今後の学習活動について（自由記述）

・災害時の聴覚障害者の体験談をきく。 ・家族と話して確認したことや，家族もどう行動すべきだと思ったか等を取り上げる学習。 ・今回の指導と合わせて，自分たちができる備えを考え，行動に移す取り組み。ハザードマップの活用や様々な場面の対応方法。

（６）考察

本実践では，生徒が避難行動の判断に迷い，揺れ動く過程を重視した。表 4 に示した通り，生徒は暴風雨下の移動リスクと延焼・逃げ遅れへの不安，家族へ連絡したい思いと災害時の通信困難等，相反する条件の中で考えや判断の理由を述べ合っていた。これらの活動は，葛藤を可視化し，判断の観点（安全確保，情報取得，連絡手段等）を共有する契機となったと考えられる。また，「私の避難計画」には，障害特性を踏まえた支援の依頼に関する記述が見られ，セルフアドボカシー向上の一助となった。授業後のアンケートでも，連絡方法や情報入手手段等への意識の向上が確認された。

保護者・職員のアンケートより，計画の持ち帰りが家庭での確認・対話の契機となり得ること，教員にとっては生徒の理解状況や不安の把握に役立つことが示唆された。一方で，家庭との対話につながる可能性は回答が分かれ，家庭での「対話」へ確実につなげるための手立て（確認の観点提示，面談での取り上げ等）の検討が必要である。

以上より，本実践は，生徒が自身の避難行動を主体的に考え，周囲と共有するための足掛かりを築く点で一定の成果が得られた。ただし，対象数や期間の制約から，記述内容が実際の行動に直結するかまでは検証できていない。今後は，計画の更新を見通した継続的な学習機会の確保，家庭における実践と見直しが継続的に行われる仕組みづくり，および検証方法の検討が課題である。

４．総合考察

研究Ⅰでは，生徒の防災への関心および災害情報取得の不安は，先行研究（須藤，2021）と整合する一方で，備えの実行度が重要度を有意に下回り，意識と行動の乖離が確認された。また，家庭での話し合いが未実施である理由は「方法が分からない」が最多で，対話を促す工夫の必要性が示唆された。さらに，要支援者名簿や個別避難計画等の制度も「分からない」とする回答が多く，制度認知に課題が残った。

そこで，研究Ⅱでは意思決定シミュレーションによる判断の言語化と「私の避難計画」を介した家庭への接続を図った。その結果，意思決定の過程を可視化し話し合う活動は，判断過程の整理につながり，「配慮・要望事項」の記述が具体化した。また，計画を家庭に持ち帰り確認することは家庭内での話し合いの契機となり，生徒の不安や必要な配慮を保護者・教員間で共有する機会になり得る。さらに，「筆談」等の具体的な依頼表現への変容はセルフアドボカシーの具体化として捉えられ，松﨑ら（2013,2016）が指摘する発災直後の孤立や支援要請の躊躇に対し，心理的障壁を軽減する手立てとなり得る。

一方で，災害時の行動として定着するか，公的支援制度への接続が進むかは課題が残る。今後は，シミュレーションでの言語化を目的別訓練（情報取得・連絡・支援要請）と関連付け，「私の避難計画」の更新につなげる。家庭との連携は，保護者面談・個別の教育支援計画に「避難先」「配慮・支援要請」等の確認項目を位置付け，家庭内での備えの見直しと対話につなげる。また，小学部・中学部への展開に向け，本人が参加できるよう「持ち物」「配慮事項」に絞った選択式（イラスト・写真等）を整備する。さらに，制度認知の課題を踏まえ，制度周知と面談等を通した意向確認の機会を重ねることが重要である。「私の避難計画」を家庭と公的支援者との対話の媒介として活用することで，自治体の個別避難計画への円滑な接続が期待される。「私の避難計画」を核とした連携を通して，防災教育の充実を図りたい。

【引用・参考文献】

秋田市「秋田市個別避難支援プラン」https://www.city.akita.lg.jp/shisei/hoshin-keikaku/1011481/1004687/1044710/1005158.html(2025.9.15 取得)

大仙市「大仙市避難行動要支援者名簿の提供に係る同意書兼個別避難計画」https://www.city.daisen.lg.jp/archive/contents-8754(2025.9.15 取得)

川崎市「障害者災害時個別避難計画」https://www.city.kawasaki.jp/350/page/0000148328.html(2025.9.1 取得)

松﨑丈(2013)「東日本大震災で被災した聴覚障害者における問題状況-情報アクセスの視点から-」宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要 8,15-32.

松﨑丈・芳賀隆人(2016)「東日本大震災の発災直後における聴覚障害者の情報獲得行動とその背景にある心理状況-TEM による分析を通して-」宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要 11,1-11.

文部科学省(2022)「第 3 次学校安全の推進に関する計画」文部科学省

NHK「福祉ネットワーク」取材班「東日本大震災における障害者の死亡率」『ノーマライゼーション障害者の福祉』2011,11. https://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n364/n364023.html (2025.4.29 取得)

災害対策基本法（令和 3 年 5 月改正）

須藤とよ子(2021)「聴覚障害者の防災の意識に関する調査」修士論文　筑波技術大学機関リポジトリ http://hdl.handle.net/10460/00002092(2025.4.29 取得)

知的障害特別支援学校におけるキャリア・パスポートの活用の実践
―教員・保護者・生徒への調査に基づく多角的観点から―

学校マネジメントコース　２５２５３０３
斎藤　明

１．研究の背景と目的

近年の学習指導要領改訂に伴い、子どもたちが自らの人生を主体的に切り拓く力を育むキャリア教育が重視されている。その実現を支えるツールとして「キャリア・パスポート」が導入されたが、知的障害特別支援学校における活用は特有の課題を抱えている。特に、生徒が抽象的な将来像を言語化することや、自己評価を行うことの難しさが指摘されており、現場の教員も具体的な指導方法の不足や、記録の形式化への懸念など、運用上の困難に直面している。

このような背景から、本研究は教員・保護者・生徒という三者の視点からキャリア・パスポートの活用実態と課題を多角的に明らかにし、今後の効果的な活用に向けた基礎的資料とすることを目的とした。本研究では、この目的を達成するために三つの異なる調査を実施した。

２．研究の方法

本研究では、キャリア・パスポートの活用実態を包括的に理解するため、教員、保護者、生徒という三つの異なる立場からのデータを収集する多角的なアプローチを採用した。このアプローチは、いずれか一つの視点では捉えきれない、三者間の認識のズレや期待の相違といった「構造的な課題」を特定するために不可欠である。

（１）Ａ県内の特別支援学校教員 550 名に対してキャリア・パスポートの活用実態調査
（２）Ｂ支援学校保護者 135 名に対してキャリア・パスポートに関する認識や活用の調査
（３）Ｂ支援学校高等部生徒５名に対してキャリア・パスポートが生徒の自己理解、目標設定、行動変容にどのような影響を及ぼしているのかについて半構造化面接調査

３．研究の結果

＜教　員＞理念は理解しているが、実践方法の確立・共有が不足している。
＜保護者＞教師への信頼は高いが、「子どもの成長の可視化」が不十分であるため、キャリア・パスポートを活用することへの効果が分かりにくい。
＜生　徒＞個々の成長が見られ、なりたい自分に向けて目標を設定、定期的に振り返る活動を通して自己理解につながるケースが見られた。一方で支援や対話の方法が教員によって異なるため、効果が十分に引き出されていない可能性がある。

４．研究の成果と今後の課題・提案

効果的な実践のためには、教員は理念を実践に落とし込むため、校内での情報共有や研修体制を整えること、作成すること自体を目的とせず、生徒が自身の変容を家庭で語れるような振り返り場面の設定を行うこと、生徒自身の個別の内省にとどめず、生徒同士が互いの目標や成長を認め合う場を設定し、相乗効果を生み出すことが必要である。本研究には、調査対象が一部の学校に限定されるという限界がある。今後の展望として、小学部から高等部までを見通した系統的な仕組みづくりや、持続可能な実践モデルの構築に向けたさらなる研究が望まれる。

知的障害特別支援学校におけるキャリア・パスポートの活用の実践
ー教員・保護者・生徒への調査に基づく多角的観点からー

1．研究の目的



キャリア・パスポートとは？
児童生徒が自らの学びや成長を記録・振り返り、プロセスを可視化することが期待される。

特別支援学校における活用上の課題
＜生徒の課題＞
抽象的な将来像の言語化、自己評価の難しさ
＜教員の課題＞
具体的な指導方法の不足、記録の形骸化への懸念

研究の全体目的：三者の視点から実態を多角的に解明する
教員・保護者・生徒の三者を対象にキャリア・パスポートの認識や活用の実態を調査し、課題を整理することで、今後の効果的な活用方法を探る。

2．キャリア・パスポートの理想と現実：知的障害特別支援学校における三者の視点

教師の視点



理念の理解と実践のギャップ
活用している教員 **約3割**



実際に「活用している」教員は約３割にとどまる。

現場が抱える３つの困難

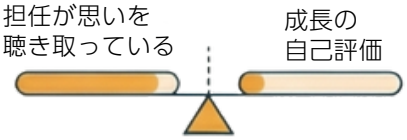


生徒への適用の難しさ
具体的な活用方法の不足
様式の問題

保護者の視点

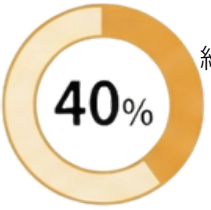


教師への信頼は厚いが子どもへの成長実感は低評価



「担任が思いを聴き取っている」という評価は高いが、「成長の自己評価」は低い傾向

家庭での話題には温度差



約4割の家庭で「ほとんど話題にしない」「ない」と回答

生徒の視点



生徒の成長を支える4つの効果



思考の可視化



目標と行動の接続



自己効力感の向上



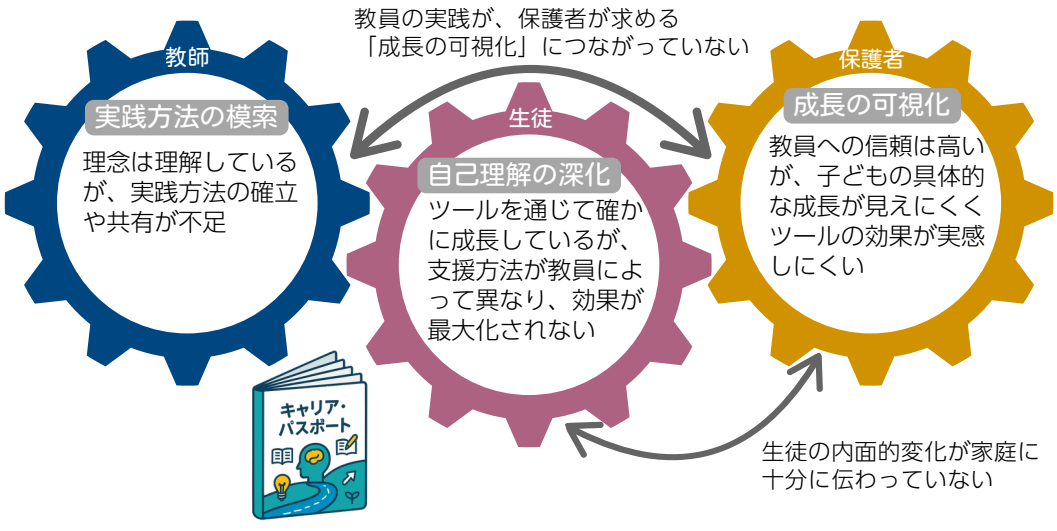
友人との相互学習

【生徒Dの事例】キャリア・パスポートが生徒全体の変容を促進



3．総合考察：三者の視点から見える「構造的ギャップ」と解決の方向性

浮かび上がった３つの「構造的ギャップ」



効果的な活用のための３つの提言

① 教員間の実践共有と校内体制の充実
生徒の実態に合う様式や支援方法を共有し、学校全体で実践の質を高める

② 保護者への情報発信と家庭連携の強化
生徒の変容を保護者と共有し、家庭での対話のきっかけを作る

③ 生徒の学習プロセスを継続的に支える仕組みづくり
互いの目標や成長を認め合う場を設定し、集団での学び合いを促す

知的障害特別支援学校におけるキャリア・パスポートの活用の実践
ー教員・保護者・生徒への調査に基づく多角的観点からー

学校マネジメントコース　２５２５３０３
斎藤　明

１.はじめに

近年の学習指導要領の改訂では、子どもたちが「自分の人生を主体的に切り拓く力」を育むことが重視され、その一環としてキャリア教育の充実が求められている（中央教育審議会，2016)。その実現を支えるツールとして導入されたのが「キャリア・パスポート」である。文部科学省（2019）は、キャリア・パスポートを「児童生徒が自らの学びや成長を見通し記録し、振り返るためのポートフォリオ」と位置付けており、学びのプロセスを可視化する役割が期待されている。しかし、知的障害のある生徒がこれを活用する際には、抽象的な将来像の言語化や自己評価に伴う難しさが指摘されている（藤川ら，2024)。さらに、現場の教員にとっても、具体的な指導方法の不足や、記録が形式化してしまうことへの不安など、運用上の課題が存在すると考えられる（藤川ら，2025)。

こうした状況を踏まえ、本研究では、キャリア・パスポートの活用実態を調査するためにＡ県の知的障害特別支援学校の教員､また、その具体的な活用実践に取組むためにＢ特別支援学校の保護者および生徒を対象として研究を実施し、キャリア・パスポートに関する認識や活用の実態を多面的に明らかにすることを目的とした。教員・保護者・生徒という三つの立場を比較することで、キャリア・パスポートがどのように理解され、どのような課題が生じているのかを整理し、今後のより効果的な活用に向けた改善のためのアクションリサーチを実施する。

２.研究Ｉ

（１）研究の目的

本研究Ｉでは、Ａ県の知的障害特別支援学校に勤務する教員を対象に、キャリア・パスポートに対する認識や、実際の活用状況、そして運用上の困難点を明らかにすることを目的とする。特別支援教育の現場において、キャリア・パスポートがどの程度浸透し、どのように理解・活用されているのかを把握することは、今後の改善に向けた重要な基礎資料となる。

（２）対象と方法

調査は、Ａ県内の知的障害特別支援学校に勤務する教員 550 名を対象に実施した。調査期間は 2025 年 6 月 2 日～6 月 30 日で、オンラインアンケートフォームを用いて回答を収集した。回答者には、所属学部、性別、通算勤務年数、現任校での勤務年数などの基本属性とともに、キャリア・パスポートの認知や活用状況について回答を求めた。教員の認識調査のため、先行研究（藤川ら，2024）を参考にしつつ､本研究の目的に合わせた 10 項目を独自に作成した｡回答は｢全くない(1 点)｣～「とてもある（５点)」の５件法で求めた。また、キャリア・パスポートの認知度については､｢知らない」から「知っていて活用している」までの５つの選択肢から回答を得た。得られたデータに対しては、最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を行い、因子構造を検討した。

（３）結果

因子分析の結果、固有値の減衰状況と因子

の解釈可能性から、２因子構造が適切であると判断された。ただし、１項目については複数因子に負荷がかかったため除外し、再度分析を行った。その結果、以下の２因子が抽出された。

＜第１因子：「振り返りへの着目」＞

生徒の思いや願いの聞き取り、成長の自己評価の機会、学習の見通しや振り返りなど、キャリア・パスポートの理念に関わる６つの項目で構成された。内的整合性（α＝.868）は十分高く、信頼性が確認された。

＜第２因子：「対話を意識した関わり」＞

家庭や地域とのつながり、特別活動と教科との往還、キャリア・パスポート自体の活用状況など、実践的な取り組みに関わる３項目で構成された。内的整合性（α＝.580）はやや低いものの、実践研究としての観点から採用した。最終的な因子パターンを表１に表す。

表１　キャリア・パスポートに対する知的障害特別支援学校教員に対する調査項目

No	項目	因子１	因子２
因子１：振り返りへの着目（α＝.868）			
2	児童生徒の思いや願いを聞き取っていますか	**.813**	-.082
5	児童生徒が自身の変容や成長を自己評価する機会を提供していますか	**.794**	.018
3	児童生徒が学習状況を見通したり、振り返ったりできるように心掛けていますか	**.784**	-.077
7	教師にとって児童生徒の自己評価を基に対話的に関わる機会を提供していますか	**.670**	.103
6	児童生徒が主体的に学びに向かう力を育み､自己実現につなぐことができていますか	**.546**	.164
10	児童生徒が自己有用感を醸成する対話を行えていますか	**.496**	.227
因子２：対話を意識した関わり（α＝.580）			
9	家庭や地域における学びを児童生徒の自己キャリア形成に生かしていますか	-.006	**.729**
8	特別活動を中心としつつ各教科と往還した実践をしていますか	-.041	**.672**
1	キャリア･パスポートを活用することができていますか	.154	**.376**
	因子１	1.000	.675
	因子２	.675	1.000

さらに、自由記述では教員が感じている困難として、次の３点が多く挙げられた。

＜対象児童生徒への適用の難しさ＞

言語化の困難、重度障害のある生徒への対応など

＜内容・活用方法の課題＞

記録の蓄積はできても活用が難しい、聞き取り方法が分からないなど

＜様式・システム上の問題＞

記録量の調整が難しい、実態に合った様式が不足しているなど

（４）考察

教員の多くはキャリア・パスポートを「知っている」と回答しており、一定の認知度は確保されていた。しかし、実際に「活用している」教員は約３割にとどまり、認知と実践の間に大きなギャップが存在することが明らかとなった。このギャップには、教員が自由記述で述べたような「活用方法の不明瞭さ」や「記録の意味付けの難しさ」が関係していると考えられる。

因子分析の結果からは、教員はキャリア・パスポートの理念的価値（振り返りや願いの聞き取り、自己評価といったプロセス）については十分理解していることが示唆された。一方で、「家庭・地域との連携」や「教科との往還」といった実践的な要素に関しては、認識や取り組みにばらつきが見られ、共通理解や実践方法の共有が不十分であることが確認された。

教員の自由記述から得られた「対象児童への適用の難しさ」については、障害が重い児童生徒が活用できる様式の開発、言語化ができない児童生徒への個別の対応、イメージを持てるような説明方法の工夫が必要である。これらは、知的障害特別支援学校の特有の困難さと考えられるため、児童の認知特性に即した多様な表現手段の導入が求められる（勘田,2025）。

「内容と活用方法の課題」については、効果的な活用方法が認識されていない、児童生徒の思いや願いを十分に聞き取ることができずに教師主導で進めてしまう場合がある。理念は理解しているが、具体的な方法論が確立されていないため、単なる記録の蓄積にとど

まってしまっている実態がある。「様式・システムの問題」では、児童生徒の実態に合わせた内容や様式が少なく、どのように評価を蓄積していけばいいか悩んでいる課題と直結していると考える。

「様式・システム上の問題」からも「対象児童生徒への適用の難しさ」が指摘されており、児童生徒の実態に応じた多様な様式や指導方法の工夫が求められている。

これらの結果から、キャリア・パスポートを形式的な記録とせず、学びの意味付けや目標達成を支えるツールとして機能させるためには、教員間での実践方法の共有や、学校組織としての継続的な支援体制の整備が不可欠であると考えられる。

3.研究Ⅱ

（1） 研究の目的

研究Ⅱでは、B校に在籍する児童生徒の保護者を対象に、キャリア・パスポートに対する認識や家庭での受け止め方、さらには学校の取り組みへの理解状況を明らかにすることを目的とする。保護者の視点を把握することは、学校と家庭が連携し、キャリア・パスポートの取組の質を高めていくための重要な手掛かりとなる。

（2） 対象と方法

調査対象は、B校に在籍する児童生徒 135 名の保護者とした。B校はA県近隣地域に位置する大規模な知的障害特別支援学校である。調査は 2025 年6月2日～30 日にオンラインアンケート形式で実施し、学級担任を通じて保護者へ協力を依頼した。

質問項目は次の4点で構成した。

・キャリア・パスポート作成の認知度（4件法）
・家庭での話題の頻度（4件法）
・保護者の認識に関する5項目（5件法）
・自由記述（意見や要望）

保護者の認識調査の5項目は、藤川ら(2024)の研究を参考にし、本研究の目的に合わせて作成した。得点化したデータに対し、分散分析および最尤法・プロマックス回転による探索的因子分析を行い、保護者の認識構造を検討した。

（3） 結果

101人の保護者から回答を得ることができ、回収率は 74.8%であった。小・中・高等部からそれぞれ均等に回答が得られ、偏りは見られなかった。

キャリア・パスポート作成の認知度について

98%の保護者がキャリア・パスポートの活用について知っている、ほとんど知っていて、学校の取組を理解していることが示唆された。

家庭での話題の頻度について（表2）

最も多かった回答は「時々話題にする」であり、全体の約 45%を占めた。一方で、「ほとんどない」「ない」と回答した家庭も約4割存在し、家庭での活用にはばらつきが見られた。特に高等部で話題にする頻度がやや高く、進路を意識する学年であることが影響していると考えられる。

表2　家庭で話題にすることがあるか

学部	ある	時々ある	ない	ほとんどない
中学部	3	15	5	7
小学部	3	10	6	11
高等部	6	20	3	11
合計	12	45	14	29
%	11.9	44.6	13.9	29.7

保護者の認識について（表3）

5項目の平均値はいずれも 3.71～4.12 と比較的高く、キャリア・パスポートへの肯定的な捉え方が示された。ただし、項目ごとに違いが見られた。「担任が子どもの思いや願いを聴き取っている」は最も高い評価だった。「成長の自己評価」、「将来の見通し」など、子どもの成長実感に関する項目はやや低めだった。

表３　キャリア・パスポートに対する保護者の認識調査

No	項目	
1	キャリア・パスポート作成に当たって担任はお子さんの思いや願いを聴きとっていると思いますか	全体 4.12（0.94）
2	キャリア・パスポートはお子さんの学習状況を見通したり、振り返ったりするものになっていますか	全体 3.88（1.02）
3	キャリア・パスポートはお子さんが将来の生活を見通したり、振り返ったりするものになっていますか	全体 3.72（1.07）
4	キャリア・パスポートはお子さんが自身の変容や成長を自己評価するものになっていますか	全体 3.75（1.00）
5	キャリア・パスポートはお子さんが自分から進んで学びに向かう力を育み、自己実現につなぐものとなっていますか	全体 3.71（0.95）

自由記述の傾向について

取組の継続を望む肯定的な意見、家庭ではあまり話題にしないという声、取組内容が分かりづらい、学校からの情報をもう少し知りたいという要望が出された。

（４）考察

研究Ⅱの結果から、保護者はキャリア・パスポートに対して概ね肯定的な認識を持っていることが明らかになった。特に「担任が子どもの思いを丁寧に汲み取ってくれている」という信頼感は強く、学校と家庭の連携の基盤として重要な要素であるといえる。

一方、「子どもの成長の実感」や「将来を見通す力」についての評価がやや低い点は注目すべき点である。因子負荷量の高さからも、保護者がキャリア・パスポートの価値を判断する際の決定的な要因は、教師の関わり以上に、子ども自身がどれだけ成長を実感し、自分の未来を描けているかであることが示唆される。これは、キャリア・パスポートを「書く」だけでなく、書いたことを子ども自身が理解し、現在の学びと将来の夢や思い、願いをつなげていくための教師の支援や関わりが重要であると考えられる。

さらに、家庭での話題にばらつきが見られた点から、学校からの情報発信のあり方や、家庭で活用できるような仕組みづくりも課題として浮かび上がる。例えば、記述内容を家庭で振り返る機会の設定や、保護者向けの説明の工夫などが挙げられる。

これらを踏まえると、キャリア・パスポートをより効果的なツールとして機能させるためには、教師による丁寧な関わりとともに、子どもの成長実感を引き出す指導、学校と家庭をつなぐ情報発信の方策の強化が重要であるといえる。

４.研究Ⅲ

（１）研究の目的

研究Ⅲでは、Ｂ校高等部に在籍する生徒を対象に半構造化面接を行い、キャリア・パスポートをどのように受け止め、活用しているか質的に明らかにすることを目的とする。教員や保護者とは異なる「当事者としての視点」から、キャリア・パスポートが生徒の自己理解、目標設定、行動変容にどのような影響を及ぼしているのかを把握することがねらいである。

（２）対象と方法

対象は、Ｂ校高等部の生徒５名（男子４名・女子１名）であり、学年は１～３年である。障害の程度は、療育手帳Ｂが３名、精神手帳、身体障害手帳を取得している生徒である。面接は半構造化面接形式で実施した。

・キャリア・パスポートの作成過程
・その内容をどのように捉えているか
・書いた内容を見返してみるとどう思うか
・目標達成に向けた行動や意識の変化
・教師や友人との関わり

面接の内容は、今までの研究から必要と考えた三つの項目で生徒一人ひとりについて分類してまとめた。

表４　生徒への半構造化面接からのまとめ

生徒	なりたい夢や目標	自分の長所や課題	キャリア・パスポートの効果
A 高1 男	水族館での就職 一人暮らしをしたい	長所: 火を使う、切る作業。 課題: 忘れ物、言葉遣い、考えること。	目標の可視化、自己評価 挑戦意欲の促進 行動変容のきっかけ
B 高1 男	サッカー選手 カダーレで受付をしたい	長所:(サッカーの)体力。 課題: 忘れ物、物をなくす。	成長の振り返り、目標達成の実感 後輩へのアドバイス
C 高2 女	自分にできる仕事への就職 (長時間同じ作業が得意)	長所:集中力、長時間同じ作業ができる。 課題: 機械操作、手順を覚えること。	目標と行動の接続(「そのために」) 自己理解へつながる
D 高2 男	一人暮らし(グループホーム) バイクの免許取得	長所:細かい作業、PC操作、料理。 課題: 漢字、ドリル作業、怪我が多い。	目標の再確認 他者の意見の取り入れ 自己成長の実感
E 高3 男	製造業への就職、旅行、 友達を増やす	長所: 決められた作業に集中する。 課題: 感情のコントロールができない。	頑張ることの明確化 目標設定の基盤

（３）結果

生徒の語りからは、キャリア・パスポートが単なる記録用紙ではなく、自分の考えを整理したり、行動を見直したりするための振り返りツールとして機能しているという共通点が見られた。生徒の発言は、主に以下の３つの視点に整理された。

思考の可視化

＜生徒Ａ＞

「これを書くことによって、何を頑張んなきゃいけないか見える」

＜生徒Ｄ＞

「１年生の頃は書けなかったけど、自分のことを理解して書けるようになった」

このように、書くことで自分の考えが整理され「可視化」が生じ、自己理解が深まっていることが示された。

目標と行動のつながりの自覚

＜生徒Ｃ＞

「『そのために』って欄が、目標と毎日の行動を結び付けて考えるのに役立つ」

生徒は、長期的な目標だけでなく、それを実現するために必要な短期的行動まで意識できるようになっていた。

成長の実感と自己効力感の向上

＜生徒Ｂ＞

「前に書いたのを見ると、『これ僕できた』って思える」

＜生徒Ａ＞

「できているかなって不安になるけど、キャリア・パスポートがなかったら同じことを繰り返していたと思う」

過去の記録を振り返ることで、自分の成長に気付き、達成感を得る機会となっていた。

友人との比較・学び合い

＜生徒Ｅ＞

「友達のキャリア・パスポートを見て、参考にしたいと思うことがある」

他者の記述を見て学ぶという、キャリア・パスポートの新たな機能も示唆された。

生徒の変容から

本研究で調査を行った生徒Ｄの事例から、キャリア・パスポートを用いた指導が生徒の自己理解、行動変容、将来の見通しの獲得に大きく寄与したことが確認できた。

生徒Ｄは高等部入学当初、自分のやりたいことや将来像が漠然としていたが、本校で活用している自己を振り返り、好きなことや得意なことを整理するためのツール「人生の木」を作成し、さらにキャリア・パスポートへと書き進めていく中で、自分の強みを認識し、それを将来の仕事に結び付けて考えられるようになった。これは、学習・生活・現場実習といった日々の活動が単なる「点」ではなく、

目標達成に向かう「線」としてつながったことを示す変容である。特に、現場実習を通して得た健康の重要性への気付きは、生活習慣の改善に直結し、昼夜逆転をしていた中学校時代から大きな変化を見せた。自立に向け、「一人暮らしには家事能力が必要」と理解し、休日に家族のために食事づくりをするなど、学校外での行動にも変化が見られた。

生徒Dは、目標を一人で考えることが難しい場面もあったが、教師との面談を通して考えが整理され、適切な目標設定につながっていた。「寄り添ってくれる」、「話すと目標が分かりやすく見えてくる」という生徒の語りからは、教師との対話が、自己理解の促進および行動の方向付けにとって重要な役割を果たしていることが読み取れる。また、友人とのトラブルなどの困り事を教師に相談し、適切に対処できた経験は、生徒に「困った時は大人に相談できる」という新たな対処スキルを獲得させた。これは、キャリア発達だけでなく、学校生活全体の適応にも寄与する重要な変容である。キャリア・パスポートを教室に掲示し、互いに見合う実践は、生徒同士の刺激につながり、挑戦意欲を高める効果をもたらしている。友人のキャリア・パスポートを見て「自分も頑張ろうと思う」、「その目標を自分も設定してみようかな」と語る生徒たちもおり、個人の内省ツールが、学級全体の学び合いに寄与していることが示された。このような環境は、キャリア教育が重視する「人間関係形成・社会形成能力」の育成にもつながるものであり、仲間とともに未来を思い描いていく学級づくりの重要性を示唆している。

（４）考察

生徒の語りから、キャリア・パスポートの効果は大きく４つに整理できる。

思考の整理

書く活動を繰り返すことを通して、自分の思いや目標を客観的に捉える力が伸びていることが示された。知的障害のある生徒にとって、抽象的な概念を扱うことは難しいとされるが、キャリア・パスポートはその補助となり、思考の整理を支えていると言える。

目標と日常生活との橋渡し

「そのために何をするか」という欄が象徴するように、長期的目標と具体的行動が結び付き「行動の見通し」が形成されている。この機能は、生徒自身のキャリア形成の発達を支える重要な要素である。

成長の自覚による自己効力感の向上

過去の自分を振り返ることで、「自分ができるようになった」ことを自覚し、新たな挑戦への意欲につながっている。

他者理解・相互学習への転換

友人の記述を参考にするという新たな側面は、キャリア・パスポートが個人内の振り返りにとどまらず、学級集団の中での相互学習のきっかけとなり得ることを示している。

以上の結果から、キャリア・パスポートは知的障害特別支援学校における生徒のキャリア発達に対し、記録媒体を超えた「学びの可視化のツール」として機能していることが示唆された。

５.総合考察

本研究では、知的障害特別支援学校におけるキャリア･パスポートの活用実態について、教員・保護者・生徒という三つの立場から多角的に検討した。その結果、各主体が抱える認識のズレが明らかになるとともに、今後の実践を改善するための重要な示唆が得られた。ここでは、研究Ⅰ～Ⅲの結果を統合し、実効性を高めるための方向性を考察する。

教員の視点から

研究Ⅰの分析から、教員はキャリア・パスポートの理念である「振り返り」、「自己評価」、「思いや願いの聞き取り」を重要視していることが示された。これは文部科学省が示す目的と一致しており、理念レベルの理解は浸透しているといえる。一方で、家庭・地域との

連携や教科横断的な活用など、実践を支える方法論にばらつきがあることが明らかになった。自由記述でも「どのように活用したらよいか分からない」、「生徒の実態に合った様式がない」といった声が多く、理念を授業や日々の支援に落とし込むための共通理解や指導方法の共有が課題となっている。

保護者の視点から

研究Ⅱでは、保護者の評価構造に特徴的な傾向が見られた。保護者は教師の姿勢に対して高い信頼を寄せていたものの、キャリア・パスポートの価値を左右するのは、「子ども自身が成長を実感しているか」、「将来を見通せているか」という点であった。この結果は、キャリア・パスポートが家庭でも意味を持つためには、生徒が成長を自覚するための振り返りや成果の可視化が欠かせないことを示している。また、家庭での話題にはばらつきがあるため、学校側が保護者へ情報共有を行う仕組みづくりも重要である。

生徒の視点から

研究Ⅲの分析では、キャリア・パスポートが生徒の自己理解に対して次の４点が大きく寄与していることが示された。

・書くことで自分の考えが「可視化」される
・長期的目標と日常の行動が結び付く
・成長の自覚が自己効力感を高める
・友人の記述や目標から学ぶなど、相互学習が生まれる

これらは、知的障害のある生徒にとって特に重要な学びのプロセスであり、キャリア・パスポートが一人ひとりのキャリア発達を促す機能を有していることを示す結果といえる。さらに、生徒Ｄの事例では、キャリア・パスポートの活用が日常生活や行動面の変容にまで波及していた。Ｄは、自分の強みを再認識し、それを将来の職業イメージと結び付けることができた。また、現場実習での経験を基に健康の重要性に気付き、昼夜逆転の改善、家事への挑戦など、生活行動に具体的な変化が見られた。これらの変容は、キャリア・パスポートが単なる記録活動ではなく、学習・生活・将来の見通しをつなぐ媒介となっていることを示す象徴的な事例となった。

三者の視点から見える「構造的なギャップ」

研究Ⅰ～Ⅲの結果を統合すると、以下のような三者間のギャップが浮かび上がった。

＜教員＞
理念は理解しているが、実践方法の確立・共有が不足している。
＜保護者＞
教師への信頼は高いが、「子どもの成長の可視化」が不十分であるため、キャリア・パスポートを活用することへの効果が分かりにくい。
＜生徒＞
個々の成長は見られるが、支援方法や対話の方法が教員によって異なるため、効果が十分に引き出されていない可能性がある。

このように、キャリア・パスポートの有効性は生徒の語りから強く示唆されるものの、学校としての組織的な運用が伴わない場合、十分に成果が伝わらないという構造的な課題が明らかとなった。

以上の考察から、特別支援学校におけるキャリア・パスポート活用の質を高めるためには、以下の３点が重要である。

教員間の実践共有と校内体制の充実

生徒の実態に応じた様式や支援方法を共有し、教員の負担を減らしつつ質の高い実践へつなぐ体制が求められる。

保護者への情報発信と家庭連携の強化

生徒の成長が家庭でも実感できるよう、「成果の可視化」や連携の工夫を行うことが重要である。

生徒の学習プロセスを継続的に支える仕組みづくり

キャリア・パスポートを「作成して終わり」にせず、振り返りや行動変容を促す学校全体の仕組みが必要である。

６.結論

本研究では、知的障害特別支援学校におけるキャリア・パスポートの活用について、教員・保護者・生徒の三者を対象に多角的な調査と分析を行った。その結果、キャリア・パスポートは、生徒の自己理解や目標設定、行動の見通しを支える有効なツールである一方、学校現場における運用方法の不統一や保護者への情報共有の不足、様式の工夫が必要など改善すべき構造的課題が存在することが明らかになった。

研究Ⅰでは、教員がキャリア・パスポートの理念を十分に理解している一方、実践方法の確立や共有が不十分であることが示された。研究Ⅱでは、保護者が教師への信頼を寄せる一方、子どもの成長実感が得られにくいことから、キャリア・パスポートの効果が家庭に十分伝わっていない状況が見られた。研究Ⅲでは、生徒自身がキャリア・パスポートによって思考の整理や行動の見通しを獲得し、自己効力感を高めている様子が明らかになった。効果的な実践のためには、以下の３点が必要である。

教員間の実践共有の充実

理念を実践に落とし込むため、校内での情報共有や研修体制を整えること。

生徒の成長の可視化と家庭との連携

作成すること自体を目的とせず、生徒が自身の変容を家庭で語れるような振り返り場面の設定を行うこと。

集団での相互作用の活用

個別の内省にとどめず、生徒同士が互いの目標や成長を認め合う場を設定し、相乗効果を生み出すこと。

本研究の限界として、調査対象が一校に限られている点や、長期間の追跡調査には至っていない点が挙げられる。今後は、小学部から高等部までの系統的なキャリア・パスポート活用のための仕組みづくりや、持続可能な実践モデルの構築に向けた研究が求められる。

【引用・参考文献】

勘田陽子・鈴木保巳・石川衣紀（2025）特別支援学校におけるキャリア・パスポートの作成の試みー知的障害のある児童生徒の発達段階に応じた内容の検討と実践ー. 長崎大学教育学部教育実践研究紀要 24, 1-10

国立教育政策研究所（2021）キャリア教育に関する総合研究第二次報告書. 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター

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

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2024）特別支援教育リーフ Vol. 14 キャリア・パスポートの作成と活用

藤川雅人・杉中拓央・菊地一文（2025）特別支援学校（知的障害）におけるキャリア・パスポートの活用手段と活用状況の関連性. 島根大学教育学部紀要 58, 61-67

藤川雅人・杉中拓央・菊地一文（2025）特別支援学校（知的障害）におけるキャリア・パスポートの記入の難しさとその対応. 弘前大学教育学部紀要 132, 175-181

藤川雅人・杉中拓央・菊地一文（2024）特別支援学校（知的障害）におけるキャリア・パスポートの作成と活用に関する調査研究. 発達障害研究 46（1）, 91-100

文部科学省（2019）キャリア・パスポート例示資料等について. 文部科学省初等中等教育局児童生徒課

小学校の学区再編過程における不登校の未然防止体制の構築

学校マネジメントコース　２５２５３０４
澁谷　礼子

1. 研究の背景と目的

不登校児童生徒数が過去最多を更新する中、研究対象校（A 市 B 小学校）においてもその傾向は顕著である。特に同校は、複数の学校へ児童が分かれて進学する「分割統合」という特殊な学区再編に直面しており、児童の心理的負荷や支援情報の分断が懸念される。本研究では、この環境移行期において、集団への関わり合いと個への支援ツールの開発を通じ、不登校を未然に防ぐ組織的な体制を構築することを目的とした。

2. 研究の方法と内容

(1)　実態把握と課題の抽出

統合対象校の 5 年生児童および教職員を対象に意識調査を実施した。児童アンケートからは、統合に対する不安の核心が「人間関係」にあること、教職員アンケートからは、不登校要因として家庭環境や対人関係スキルが重視されている現状や、統合時の「情報の引継ぎ」に対する強い懸念が明らかとなった。

(2)　未然防止体制の構築と実践

調査結果を基に、「心理的レジリエンスの向上」「安心できる学校の実現」を目指し、以下の 2 つのアプローチからなる未然防止モデルを構築・実践した。

1）集団へのアプローチ（1 次予防）： 少年自然の家等を活用した「構造化された交流会（PA 活動など）」を実施した。単なる自由交流ではなく、協力する必然性のある活動を通じ、児童の不安を可視化・軽減させ、新学校への期待感を醸成した。特に、人間関係がリセットされる「分割統合」の児童においては、自由遊びよりも「課題解決の共有体験」が関係構築への自信につながり、不安解消に有意に働くことを実証した。

2）個へのアプローチ（2 次予防）： 組織的な早期発見のため「不登校予測学級シート」によるスクリーニングを実施した。また、従来の欠点指摘型ではなく、児童の強みや有効な手立てに着目した「支援引継ぎシート（強み重視型）」を開発し、新担任がポジティブな視点で児童を迎え入れる体制を整備した。多忙な教職員の業務負担を考慮してチェックボックス方式を採用し、個人の経験則や熱意に依存せず、組織として継続可能な運用体制を担保した。

3. 成果と課題

構造化された交流活動は、児童の統合に対する不安を解消し、期待感へと変容させる顕著な効果が見られた。また、開発した支援ツールは、教職員の意識を「個人の経験則」から「組織的なデータ共有」へ、「問題探し」から「強みの共有」へと転換させ、切れ目のない支援の実現に寄与した。今後は、本体制を基盤としつつ、統合初年度における継続的なモニタリング体制の運用精度を高めるとともに、家庭・地域とも連携した持続可能な「チーム学校」としての対応が求められる。

小学校の学区再編過程における不登校の未然防止体制の構築

研究の目的と背景

学区再編過程における学校統合がもたらす不安とリスク

不登校の増加

全国（過去最多）
353,970人

秋田県（過去最多）
2,027人

B小学校の約７割が統合に「不安」



不安の核心は
「新しい友達ができるか」
「今の友達と離れること」

教師も「情報の引継ぎ」と「人間関係の構築」に懸念



統合後に問題が急増することを予見し、事前のリスク把握と対応を求めている

準備・統合前
→
本研究の範囲
不安の解消・引継ぎ

「安心できる学校」の実現
新しい学校への円滑な適応を促す



解決策：不登校を防ぐための２つのアプローチ

【戦略①】児童の心情把握アンケートと、構造化された交流活動
【戦略②】引継ぎシート：実用性の検証と改善

戦略①：集団へのアプローチ

一次予防　対象：全児童



手立て：
構造化された交流
心情把握アンケート

ねらい：
不安の可視化と共有

事前の交流活動を通じ、児童の「知らないことによる」不安を「知っている」安心・期待へ転換する。



- 「自由に遊ばせる」のではなく、「ルールや役割を決めた（構造化された）交流活動」
- 児童の願いやアイディアを反映させることも

外部リソースの活用による「質の担保」と「業務負担の軽減」

効果

不安を抱えた児童の内、約8割の児童が不安の軽減・解消を実感

戦略②：個へのアプローチ

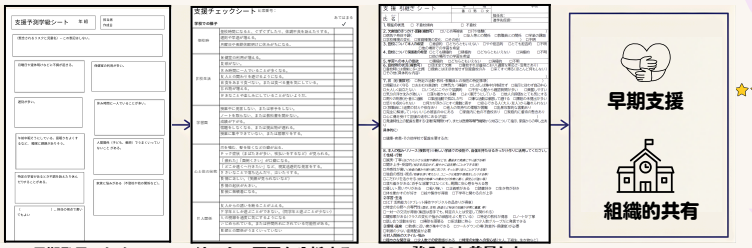
二次予防　対象：ハイリスク児童・教員業務



手立て：
強みも重視した引継ぎ

ねらい：
組織的かつ切れ間のない支援の引継ぎ

要支援児童の情報を可視化し、学校間で「支援の質」を維持する。



早期発見のための
スクリーニング
「支援予測学級シート」

リスク・要因を分析する
「支援チェックシート」

強みにも着目した
引継ぎシート
「支援引継ぎシート」

チェックする方法だと取り組みやすい。短時間でできる。



教員の声

チェック項目があると偏った視点にならない。付け足して書くことができるフリー欄があるのがよい。

「不安」を「期待」へ！学区再編を乗り越える不登校未然防止グランドデザイン

【目標】目指す姿

心理的レジリエンスの向上
環境が移行する時期の、児童の心理的な回復力を高める。

「安心できる学校」の実現
切れ目のない支援によって、新しい学校への円滑な適応を促す。

【実践】2つのアプローチ

左の柱：集団へのアプローチ（1次予防）
不安を可視化・軽減し、新学校への期待感を育む。

主な手立て
実態把握アンケート、構造化された交流会（PA活動など）

右の柱：個へのアプローチ（2次予防）
リスクを早期に発見し、「強み」に着目した支援を継続する。

主な手立て
支援予測・チェックシート
強みを引き継ぐ支援引継ぎシート

【基盤】支える体制と意識

マインドセットの転換
「欠点探し」から、子どもの「強み」を共有する文化へ。

組織的な対応
担任個人の資質に依存せず、「チーム学校」として組織で対応する。

継続的な改善サイクル(PDCA)
「Plan(把握)→Do(実践)→Check(分析)→Action(改善)」を回し続ける。

小学校の学区再編過程における不登校の未然防止体制の構築

学校マネジメントコース　２５２５３０４
澁谷　礼子

１．はじめに

（1）不登校をめぐる現状と課題

文部科学省が実施した令和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」の結果によると、全国の小・中学校における不登校児童生徒数は 35 万 3,970 人に達し、過去最多を更新し続けている。秋田県においても同様の傾向が見られ、令和６年度の県内国公立小中学校の不登校児童生徒数は 2,027 人とこちらも全国と同様に過去最高となっている。研究の対象校（A 市 B 小学校）における不登校児童の出現率は、表１のように、全国や県と同様の増加傾向を示している。不登校の問題は、学校教育の大きな課題となっており B 小学校においても例外ではない。

表１　R4～R6　不登校児童出現率

	R4	R5	R6
全国	1.71	2.15	2.31
秋田県	1.1	1.56	1.99
B小学校	0.19	0.85	0.85

「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」等で把握している不登校児童は年間３０日以上休んでいる児童である。この他にも登校しぶりや心身の不調等で休みがちな児童を不登校傾向と捉えると、より多くの児童がなんらかの課題を抱え、登校に関して支障のある状況にあると推測される。不登校は一度固定化・長期化すると、改善が困難になるケースが多い。そのため、発生してからの個別対応のみならず、全ての児童を対象とした心理的健康の保持と、不登校に至る前段階での「未然防止」が極めて重要である。

（2）不登校未然防止の施策と先行研究

文部科学省の COCOLO プランでは、「誰一人取り残されない学びの保障」を掲げ、不登校の未然防止には児童生徒が安心して過ごせる魅力ある学校づくりが不可欠であると示されている。特に早期発見・早期支援の重要性が強調されており、学校マネジメントにおいては、担任の個人差に依らない組織的なスクリーニングと支援の仕組みが求められている。

本研究で扱う学校統合に伴う学区再編は、児童にとって極めて大規模な「学級編成替え」を意味するものである。西村他（2010）によれば、学級編成替えは児童の学級適応感に大きな影響を及ぼし、特に「自己表現」や「親和的動機」といった適応的な心理的特性を一時的に低下させるリスクがあることが指摘されている。

また「不登校の要因分析に関する調査研究報告書」（子どもの発達科学研究所他 2024）は、学校側が見立てる要因（無気力など）と、本人が感じている苦痛（いじめ、体調不良、先生との関係など）には大きなギャップがあるという事実を明らかにしている。不登校防止には、子どもの心情変化やニーズを正確に把握した対応が必要不可欠である。同報告書は支援に繋がっていない層についても触れており、学校側には「無気力」という表面的な分類にとどまらず、その背景を丁寧に聞き取る姿勢や、特性への理解が強く求められていると言える。

藤井（2025）における「登校促進要因」の分析によれば、児童の登校を支えるのは「友人との良好な関係」「教員による受容的関わり」「学校における自分の役割（居場所）」といったポジティブな要素である。統合という激変期において、児童がこれまでに築いてきたこれらの「強み」や「登校を支えていた鍵」

を組織間で適切に引き継ぐことは、新校での適応を支える強力な保護要因となると考えられる。

（3）学区再編

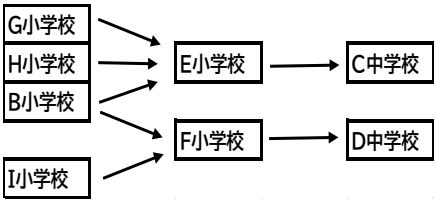


図 1　A 市における R8 年度学区再編

研究対象校であるB小学校は、学区再編により図1のように分かれる。これからも分かるように、統合する4校のなかで学区を分割し統合するのは、B小学校だけである。本研究が対象とする学区再編（学校統合）による環境の大きな変化は、周囲との関係構築に不安を抱えやすい児童にとって、登校意欲の減退を招く深刻なストレス要因となり得る。山本、S・ワップナー（1991）は、移行期には一時的な不適応（混乱、不安、退行）が起こるのが自然であると述べている。不登校を「個人の問題」と見なすのではなく、「移行に伴うシステム全体の不均衡」と捉えている。つまり、学区再編によって以前の人間関係から「分化（切り離し）」された子どもが、新しい学校でうまく「統合（再構成）」できない状態が不登校のリスクとなりえるのである。

特にB小学校の児童は、分割統合ということで、他3小学校の児童に比べて、より大きな心理的負荷がかかることが予想される。

（4）A 市における統合過程

A地域学校再編スケジュールがR5年度から示されている。これによるとE小学校・F小学校それぞれに開校準備委員会が設けられている（図2）。主に教育委員会が担当する総務部と主に学校が担当する教育部から成り立っている。児童交流は教育部教育課程編成班が担当し、明記はないが、不登校関連は生徒指導を担当する生活部会が主に担当している。

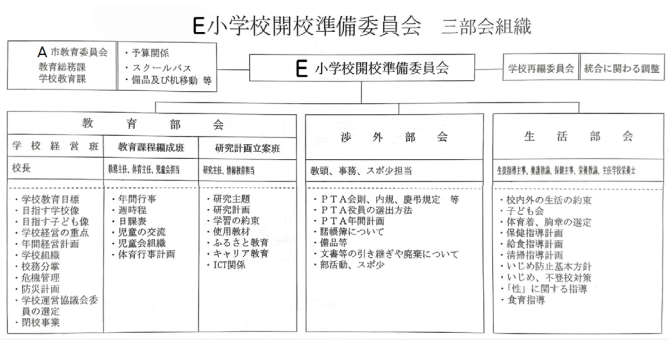


図 2　E 小学校開校準備委員会組織図

当初の交流事業は、9月にE小学校区の5年生のみの1回である。その後、本研究への協力や保護者アンケートでの交流を求める意見があり全学年と該当4校の交流が実現した（R8年1月に実施）。

2．本研究の目的と方法

本研究の対象校であるB小学校は、児童数494名を擁する規模であるが、次年度E小学校へ270人、F小学校へ142人と分割し統合されることが決定している。

一般的な学校統合（複数校が1校に集約される形態）に関する先行研究は蓄積されているが、「1つの学校が分割される（分割統合）」事例における児童の心理的影響や支援体制に関する知見は十分ではない。特に分割統合においては、強固に形成されていた友人関係や集団のアイデンティティが不可避的に分断されるため、児童の抱える不安は通常の統合よりも複雑かつ深刻であると予想される。また、教員間においても情報が複数の学校に分散されるため、不登校傾向にある児童への継続的な支援が途絶えてしまうリスク（引継ぎの漏れ）が懸念される。

本研究では、学区再編という大きな環境変化の過程において、不登校を未然に防ぐための「未然防止体制」を構築することを目的とする。環境移行期における児童の心理的レジリエンスを高めるとともに、分割統合に限られない学校組織としての機能的な未然防止モデルを提示したい。

（1）**対象：** 統合対象校であるB小学校5年生児童76名、G小学校5年生児童12名、H小学校5年生児童16名、およびB小学校教員24名

（2）**期間**：令和７年７月（統合準備期）から令和８年１月（実践評価期）。

（3）**実施内容**：①児童調査と教員調査：児童調査（7 月：B 小、11 月：B・G・H 小 5 年）では学校統合への意識や交流会の効果を分析した。教員調査は B 小学校担任等を対象に、不登校への意識（7 月）および早期発見・引継ぎシートの活用(10 月)について Microsoft Forms で実施。これらを通じ、統合に向けた児童の心理的変化と、教員の不登校支援体制の実態を多角的に把握した。

②開校準備委員会の視察（5、8、11 月）、③閉校式典と交流会の視察（10 月）、④支援ツールの開発と試行：「不登校予測学級シート」による早期スクリーニングと、児童の強みを引き継ぐ「支援引継ぎシート」の作成(10 月)・改善（12 月）。

3. 児童の心情分析（実態把握）

（1）第 1 回調査（7 月）

学区再編による児童の期待・不安を可視化すべく段階的調査を実施した。第 1 回は統合前のベースラインとして、B 小学校 5 年生の心情および懸念事項の把握を目的とした。

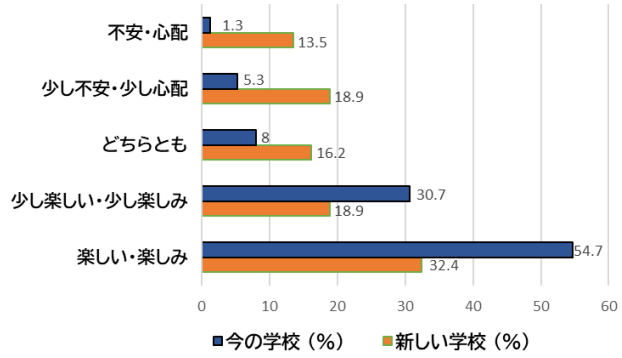


図 3　今の学校と新しい学校に対する心情（N＝75）

全体的な心情は「期待」と「不安」が拮抗している（図 3）。約半数が「楽しみ」とする一方、3〜4 割が不安を感じており、現所属校への愛着が統合への肯定感と必ずしも相関しない点が特筆される。不安・期待の要因は共に「人間関係」に集約される。不安は学習面より「友人との離別や構築」への懸念が圧倒的で、高学年の役割へのプレッシャーや校名消失による喪失感も見られた。期待面も「新しい友達づくり」が最大だが、校舎や部活動等の環境変化も期待の源泉となっている。しかし、友人と離れる「分離」については否定的な感情が支配的である（図 4）。大半が別れを「さみしい」と感じ、ほぼ全員が「統合後も今の友達と会いたい」と回答している。児童は分離への強い抵抗感を抱きつつ、現在の絆を維持したいという切実な願いをもっていることが明らかとなった。

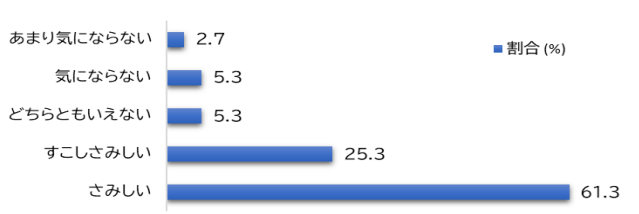


図 4　二つの学校に分かれることについて（N＝75）

（2）第 2 回調査（11 月）

令和 7 年 9 月 10 日午前中に、県立岩城少年自然の家にて、E 小学校への統合予定校による交流会を実施した。PA（プロジェクトアドベンチャー）等の活動を通じ、単なる「遊び」ではない「協力の必然性」を伴う、構造化された交流を図った。バースデーライン、フラフープくぐりなどの構成的エンカウンターである。

本調査では、交流会実施後の変容を測定し、交流の効果および不安解消や関係構築に寄与した活動要因を分析した。分割統合校（B 小）と一斉統合校（G・H 小）における支援ニーズの差異を明らかにし、効果的な関わりの在り方を検討した。

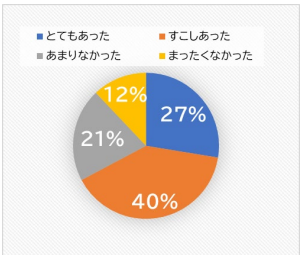


図 5　交流前の不安（N＝75）

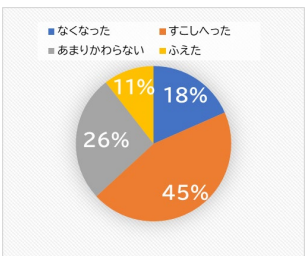


図6　交流後の不安の変化（N=39）

B 小学校の分析結果からは、不安から期待

への好転が見て取れる。事前調査で不安を感じていた層（39 名）の 7 割以上が「不安が減った・なくなった」と回答している（図 5、図 6）。そして、約 8 割（47 名）が新生活を「楽しみ（少し楽しみ含む）」と捉え（図 7）、8 割以上が「仲良くできそうだ」と関係構築に自信を深めている。会話や協力活動、あるいはトラブル解決といった成功体験が自信の裏付けとなっていることが伺える。一方で、交流の不調により孤立感を深める児童もわずかに存在するため、継続的な個別フォローが求められる。

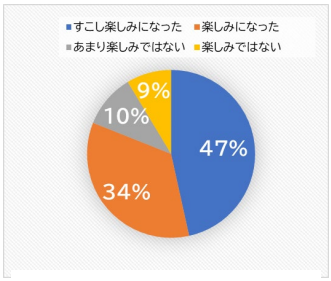


図7　新しい学校への期待（N=61）

当初、交流は E 小学校区の 5 年生の 1 回であったため、「I 小学校とも交流したかった」という公平な接触を望む意見も見られた。これら児童の声や保護者の要望を受け、令和 8 年 1 月には統合関係校全ての児童による交流を実施した。その際は「交流担当」部会の調整により県立少年自然の家の事業を有効活用することで、職員負担を最小限に留めながらも、公平で効果的な交流が実現できた。

（3）統合形態による変容と各校のニーズ

1）交流会の効果：全体として、交流会は「不安の解消」と「期待感の醸成」に極めて高い効果を上げたと言える（図 8、9）。特に、当初不安が高かった児童ほど、他校の児童と実際に顔を合わせ、「話せた」「協力できた」という具体的体験を経ることで、漠然とした不安が解消され、期待へと置換されていることが確認できた。

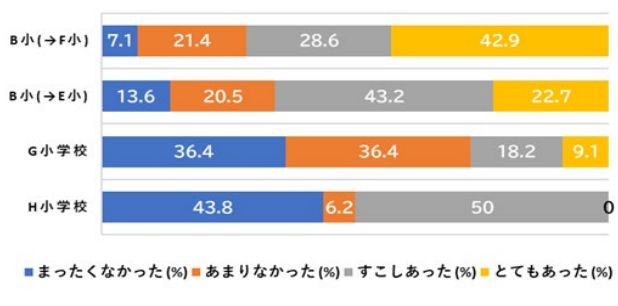


図 8　交流前の不安に感じる児童の割合（N＝85）

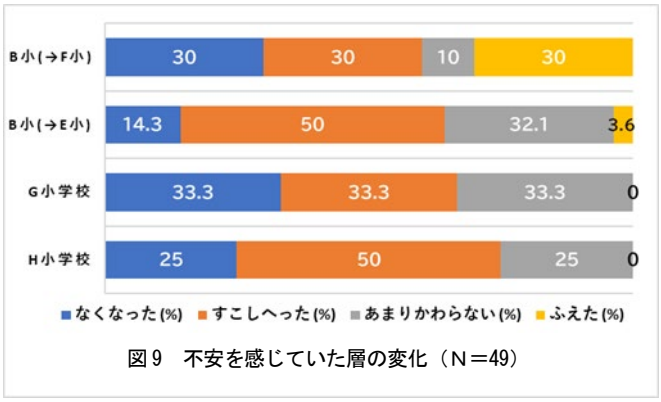


図 9　不安を感じていた層の変化（N＝49）

2）統合形態による「不安」と「ニーズ」の違い：分割統合（B 小）と一斉統合（G・H 小）では、抱える課題感やニーズに明確な違いが見られた。（図 10）

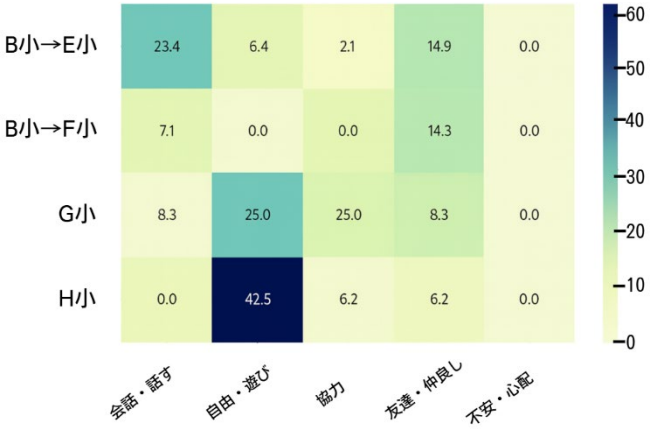


図 10　自由記述ワード出現率（%）

①分割統合（B 小）

特徴：交流会前の「不安」が最も強く、解消幅も最大であった。会話や協力の必然性がある仕掛け（PA 等）が、不安の払拭に大きく寄与したと言える。

ニーズ：新しい人間関係を一から構築する必要があるため、単なる自由遊びよりも「構造化された交流（PA 活動など）」や「対話」を求めている。自由記述では「もっと話したかった」「名前を覚えたかった」という記述が目立ち、関係構築への強い意欲が確認できた。

②一斉統合（G 小・H 小）

特徴：学年集団が維持されたまま移動するため、心理的安全性が高く、不安は比較的低い（特に H 小）。G 小学校では、「ドッジボールをしたい」など前向きで素直な反応が多く、活動を通じて順当に不安が解消さ

れている。H小学校では、最も心理的余裕があり、「楽しみ」が先行している。「不安は全くなかった」とする児童が多く、緊張感よりも、既存の友人との関係性をベースにした「自由な遊び」や「より自然な交流」を求める傾向が顕著であった。

ニーズ: 既存の安心感を基盤としているため、「自由」や「遊び」を志向する傾向にある。構造化されたプログラムよりも、自然な形での交流を好んでいた。

4. 教員アンケートと「引継ぎシート」の提案

(1) 不登校の要因



図11 不登校の要因として考えるもの

教員は、不登校の要因として家庭環境と対人関係への着目していることが分かる。共起ネットワークの分析からは、教員が不登校の原因を「学校外」や「本人の資質」に強く関連付けている傾向が読み取れる（図11)。「家庭環境」の円が最も大きく、多くの要因と結びついている。特に「対人関係の力」「学級不適応」との結びつきが強く、「家庭環境の課題が、本人の対人スキル不足や適応力の弱さにつながっている」という認識が現場で共有されている。「学業不振」は不登校の直接的な原因としてはあまり挙げられていない。教員は、勉強ができないから休むのではなく、「休むことで勉強が遅れ、それが復帰を難しくする悪循環」を懸念している。

要因を家庭や本人に求める傾向が強い一方で、学校だけでは解決できないという無力感

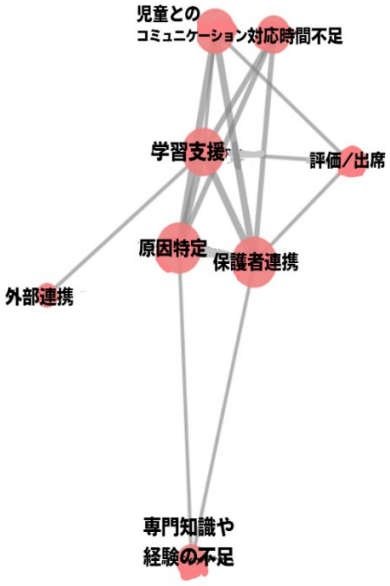


図12 対応が困難と感じるもの

や、保護者連携の難しさが、教員にとって大きな心理的負担となっている（図12)。

(2) 対応のマインドセット

「チーム対応」の必要性を感じつつも、現場のリソース不足に直面している現状が明らかになった。校内リソースへの高い依存連携先としては「養護教諭」「スクールカウンセラー（SC)」が圧倒的に多く、次いで管理職や学年部となっている。一方で、外部機関への接続は選択されにくく、まずは「校内のリソース（保健室・SC)」で支えたいという意識、あるいは外部連携へのハードルの高さが見て取れる。「一人ひとりを丁寧に見取りたい」という理想に対し、「時間がない」「専門知識がない」という現実的な壁があり、担任としての限界や葛藤が生じている。

表2 不登校未然防止と早期発見・早期対応のため必要なこと

項　　目	人数
丁寧な観察と情報共有	21
楽しい学校づくり	17
案して過ごせる居場所	11
子どもが学校づくりに関わること	10
カリキュラム改善	7
定期的に相談期間を位置づけること	5
児童と共に考える規範作り	9
ソーシャルスキルトレーニングと場の提供	9

予防策としての「学校の魅力化」「別室登校」などの対処療法も必要とされているが、多くの教員が「行きたくなる楽しい学校（授業・居場所）づくり」こそが最大の予防策であるという、教職としての強い信念をもっている（表2)。

(3) 統合に向けた特有の懸念

最大の不安は「人間関係の構築」と「情報の引継ぎ」ということが分かってきた。統合に伴う不安として、ほぼ全員が「友人関係の構築」と「学校の規模や雰囲気の変化」を挙

げている。自由記述からは「統合前の交流（複数回）」「統合前の詳細な引継ぎ」を求める声が多数あった。具体的には、「学級編成の前に情報を共有すべき」「不登校傾向を含めた情報を事前に知りたい」といったものである。教員は、4 月に人間関係づくりや環境への不適応などで躓くと不登校が急増することを予見しており、「統合してから様子を見る」のではなく、「統合前にリスクを把握して対策を講じたい」と考えているのではないだろうか。

（4）不登校早期発見シートと引継ぎシート

1）開発した 3 つの支援シートの構成

学校統合を見据え、以下の 3 種類のシートを開発・試行し、その結果をもとに改訂を行った。

①支援予測学級シート：全担任が毎月実施。学級全体の不登校傾向を定点観測するためのツール。負担軽減のため、8 項目に該当する児童名または出席番号を記入する形式とした。

②支援チェックシート：①で傾向が見られた児童に対し実施。要因を特定し、早期対応へつなげるための詳細把握ツール。教員の負担を考慮し、レ点チェック方式とした。

③支援引継ぎシート：学校統合時の情報断絶を防ぐための情報共有ツール。学校間・担任間で確実に引き継ぐべき事項を整理した。

2）アンケート結果から見えた課題と改善策

職員アンケートの結果、ツールの方向性は支持されたものの「チェック項目だけでは背景が見えない」「ネガティブな情報が先入観（予断）を与える」という懸念が示された。これを受け、以下の 2 点の改善を図った。

①二段階スクーリングによる運用の効率化

統合前の多忙感を考慮し、学級の全児童を対象とする「支援予測学級シート（一次）」と特定児童を深堀する「支援チェックシート（二次）」を連動させる形に整理した。組み合わせて活用することを企図した。これにより、網羅的な見守りと詳細な分析の両立を試みた（図 14）。

②「強み」重視型への転換

従来の「課題（欠点）」中心の記述から、登校を支えている要因や得意分野など支援のヒントとなる「強み」を強調する構成へと刷新した。新担任が偏見なく児童を迎えられるよう、情報の質を再定義した（図 13）。

3）提案モデルの有用性

①組織的な支援体制の構築（早期発見モデル）

本モデルは、特定の担任の「個人の感覚」に依存せず、組織として早期発見・対応を行う土台となる。統合という環境変化のなかでリスクの高まりを共通尺度で捉え、具体的な支援方針を迅速に決定するための、実効性のある体制モデルとして提示したい。

②ポジティブな児童理解の促進

「強み」に焦点を当てた情報共有により、新担任が児童に対して前向きなイメージをもって新学期をスタートさせることが期待できる。これは、統合直後の不安定な時期において、教員と児童の信頼関係を早期に構築する



支援 引継ぎシート　年 組 番 □男 □女　学校
氏名　担任名:　進学先仮担:

1. 現在の状況　□ 不登校傾向　□ 不登校

2. 欠席場のきっかけ・困難(複数可)　□いじめ等被害　□トラウマ体験(　)
□病気や身体不調(　)　□友人等との関係　□教職員との関係　□学業の課題
□学校環境の変化　□家庭環境の変化　□その他(　)　□不明

3. 登校について本人の希望　□意欲的　□どちらともいえない　□やや拒否的　□とても拒否的　□不明
□他の場所での学習を希望

4. 登校について保護者の希望　□とても積極的　□積極的　□どちらともいえない　□消極的　□不明
□他の場所での学習を希望

5. 学習への本人の意欲　□積極的　□どちらともいえない　□消極的　□不明

6. 登校時の状況(複数可)　□ほぼ全て欠席　□登校すれば普段どおり(適度な明るさ・活発さあり)
□登校時には授業に多く出席　□授業にはほぼ参加せず別室登校のみ　□来てすぐ帰る(ほとんど何もしない)
□その他(具体的な内容:　)

7. 状 況(複数可)　□特定の活動・教科・教職員との相性の特記事項(　)
□規範はよく守る　□おおむね意欲的　□無気力／消極的　□しばしば集中が持続せず　□指示に従わず自己中心
□大人しく目立たない　□いつもにこやかで協調的　□不安・心配から確認質問が多い　□興奮しやすい
□気分の浮き沈みが激しい　□落ち着きなく多動　□よく眠そうにしている　□他人の評価をとても気にする
□周りの刺激(光・音)に過敏　□集団活動で孤立しがち　□嫌な活動は徹底して避ける　□課題の未提出が多い
□怒りを収められない　□何かが浮かぶとすぐ言動に表す　□安心できる人(大人・友人)から離れられない
□(教職員に)過度の甘えや依存あり　□他人の気持ちの理解が困難　□乱暴攻撃的な言動あり
□完全に解消していないいじめ被害の中にある　□家庭内に他の不登校あり　□家庭内に虐待の懸念あり
□心に傷を受けて回復の途中にある(内容:　)
□発達特性上の配慮を要する(診断有無問わず)、または医療等専門機関から対応について指示、家庭からの申し出あり
具体的に:

□健康・疾患・その他学校で配慮を要する点:

8. 本人の強み・リソース(複数可)※新しい学級での役割や、自信を持たせるきっかけ作りに活用してください。
①性格・行動
□誠実・丁寧(任された小さな役割や掃除などを、最後まで実直にやり遂げる等)
□聞き上手・受容的(相手を否定せず、穏やかに話を聞くことができる等)
□共感性が高い(他者の痛みや困り感に気づき、そっと寄り添うことができる等)
□独自の感性・視点(物事を深く考えたり、ユニークな発想や表現をしたりする等)
□こだわりを活かせる(特定の物事への集中力が非常に高く、探究心が強い等)
□落ち着きがある：派手な活躍ではなくとも、周囲に安心感を与える等
□優しい・思いやりがある　□粘り強い　□正義感がある　□読書好き　□生き物が好き
□体を動かすのが好き　□絵や製作が得意　□下学年と関わるのが上手
②学習・生活
□ICT 活用能力(タブレット操作やデジタル作品作りが得意)
□特定の分野への専門性(歴史、生物、鉄道など特定の知識が非常に豊富、等)
□一対一の交流が得意(集団は苦手でも、特定の人とは安定して関われる)
□観察眼がある(クラスの変化や指示の細部をよく見ている)　□特定の教科が得意　□ノートが丁寧
□話し合う活動を好む　□掃除を頑張る　□係活動に熱心　□少人数グループだと発言できる
③環境・座席　□教卓に近い席が集中できる　□クールダウンの場(教室外・保健室)が必要
□刺激の少ない座席配慮が必要
④対人関係のスタイル・強み
□穏やかな聞き役　□少人数での安定感がある　□特定の対象への安心感(大人、下級生、生き物など)
□共通の趣味でつながると安心する　□適切な距離感の維持が必要(見守り等大人の関り)
□仲裁・調整役(トラブルの際に、仲裁役の友人がいれば冷静に状況を振り返ることができる)

図 13　支援引継ぎシート

ための重要なアプローチになると考える。


支援予測学級シート　年　組

担当者
作成日

(懸念されるリスクと児童名)←この表記はしない。

月曜日や連休明けなどに不調が起きる。

保健室の利用が多い。

遅刻が多い。

休み時間に一人でいることが多い。

午前中眠そうにしている。居眠りをよくするなど、睡眠に課題がありそう。

人間関係(子ども、教師)でうまくいっていないことがある。

特定の学習があるとき不調を訴えたり休んだりすることがある。

家族に悩みがある(不登校や他の関係など)。

(　　)←担任の視点で書いてもよい

支援チェックシート　出席番号：

学校での様子		あてはまる ✓
登校時	登校時間になると、ぐずぐずしたり、体調不良を訴えたりする。	
	遅刻や早退が増える。	
	月曜日や長期休暇明けに休みがちになる。	
学校生活	保健室の利用が増える。	
	食欲がない。	
	休み時間に一人でいることが多くなる。	
	友人との関わりを避けるようになる。	
	給食をあまり食べない。または食べる量を気にしている。	
	忘れ物が増える。	
	好きなことや楽しみにしていることがないようだ。	
学習面	授業中に発言しない、または挙手をしない。	
	ノートを取らない、または教科書を開かない。	
	成績が下がる。	
	宿題をしなくなる、または提出物が遅れる。	
	授業に集中できていない、または居眠りをする。	
心と体の状態	爪を噛む、髪を抜くなどの癖が出る。	
	チック症状（まばたきが多い、咳払いをするなど）が見られる。	
	「腹れた」「面倒くさい」が口癖になる。	
	「どこか遠くへ行きたい」など、現実逃避的な発言をする。	
	ささいなことで落ち込んだり、泣いたりする。	
	表情に乏しい。（笑顔が見られないなど）	
	感情の起伏が大きい。	
	服装に無頓着になる。	
対人関係	友人からの誘いを断ることがふえる。	
	下学年としか遊ぶことができない。（同学年と遊ぶことが少ない）	
	人の視線を過度に気にするようになる	
	いじめられている。または仲間外れにされている可能性がある。	
	教師との関係がうまくいっていない	

図14　支援予測学級シートと支援チェックシート

5 考察

(1)「構造化された交流」による適応感の維持

本実践の結果、学区再編という大規模環境変化において、意図的な交流活動が児童の不安を大幅に解消し、期待感を醸成したことが明らかになった。先行研究では、学級編成替えが児童の学級適応感（アサーションや親和的動機）を一時的に低下させるリスクが指摘されている。特に、「分割統合」を経験するB小学校の児童において、事前の不安レベルが有意に高かった事実は、集団の解体と再編が心理的な負荷となる先行知見を裏付けている。

しかし、本実践における少年自然の家の出前事業を利用した「PA（プロジェクトアドベンチャー）」等の協同活動は、不安を感じていた児童の約63%においてその解消に寄与した。これは、ただ「遊ぶ」だけでなく、共通の目標に向かって「協力する必然性」のある構造化された交流が、新しい集団における自己有用感や他者への信頼感を高めた結果であると考えられる。不登校の心理的要因として「心の健康」の保持が重要であるという指摘に照らせば、統合前の交流デザインは、環境変化による適応感の沈み込みを防ぐための不可欠なマネジメント手法であると言える。

(2)「強み」を活かす組織的な支援の共有

不登校の未然防止においては、児童の「欠点」ではなく、登校を支えるポジティブな要素を引き継ぐことが重要である。友人との良好な関係や教職員による受容的関わり、学校における役割などは、「登校促進要因（保護要因）」として機能している。本研究で作成した「支援引継ぎシート」は課題だけではなく、児童の「強み」や「有効だった関わり方」を中核に据えている。これにより、新担任は児童の成功体験（例：特定の教科での活躍や係活動への熱心さ）を事前に把握し、4月のスタート時から個別のニーズに即した具体的な支援を意識することが可能となる。また、職員アンケートで懸念されていた「先入観の付与」というリスクも、課題ではなく「成功の鍵」を共有する「児童の強みを生かした支援モデル」への転換によって、前向きな支援の動機付けへと変換されたと考察できる。

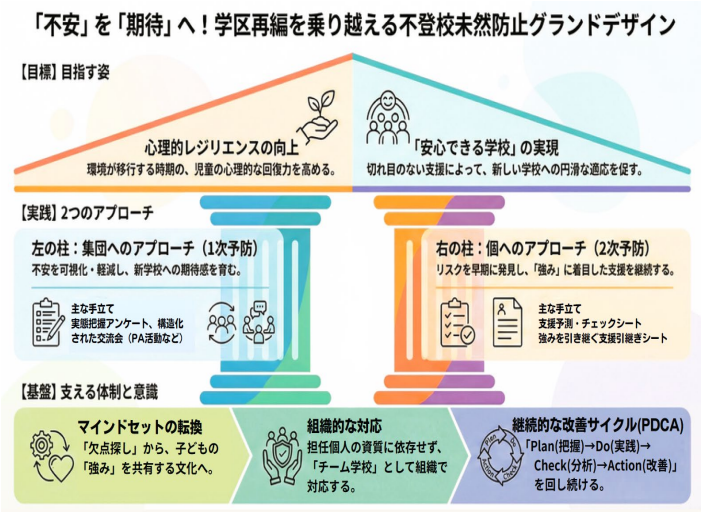
(3) 持続可能な体制とウェルビーイングの両立

秋田県内における不登校児童生徒数が2,000人を超え、過去最多となっている現状において、担任個人の資質や努力に依存した支援には限界がある。本研究で提案した「支援予測学級シート」や「支援引継ぎシート」による対応は、支援を「個人」から「組織（チーム学校）」のものへとする橋渡しになると考える。特に、チェックボックス方式を採用した負担軽減を狙ったシートは、多忙な教職員の事務負担を抑えつつ、情報の質を確保するというマネジメント上の課題を解決するであろう。教職員が組織的なサポートを得ること

は、支援の質を向上させるだけでなく、教職員自身の心理的ストレスを軽減し、持続可能な未然防止体制の構築に寄与するものであると考える。

6. 終わりに

本研究で提案した体制は、統合前の「準備」と「引継ぎ」に主眼を置いたものであるが、真の未然防止は統合後の学校生活において完結する。今後は、統合初年度の全児童を対象とした継続的なモニタリング体制の運用精度をさらに高めていく必要がある。また、分割統合において、仲の良い友人と離れ離れになる「人間関係の不一致」や「心理的な希望と現実の不一致」など移行先への不一致になる側面がある児童への配慮が必要である。また、家庭・地域との連携深化など、解決すべき課題も残されている。本研究の知見が、今後加速する秋田県内の学校規模適正化において、児童一人ひとりが安心して学び続けられる魅力ある学校づくりへの一助となることを切に願う。



参考文献・引用文献

【論文・書籍】

・浅川淳司（2010）「学級編成替えが児童の学級適応感に及ぼす影響に関する研究」『学校教育学研究』第 22 巻，pp.23-30，兵庫教育大学学校教育研究センター

・石黒康夫（2010）「応用行動分析学を用いた学校秩序回復プログラム」『教育カウンセリング研究』Vol.3 No.1

・梶原豪人（2021）「なぜ貧困家庭の子どもは不登校になりやすいのか―不登校生成モデルを用いた実証研究―」『教育社会学研究』第 109 集

・神村栄一 編著（2024）『“令和型不登校”対応クイックマニュアル』ぎょうせい

・久能弘道・佐藤美鶴（2010）「へき地・小規模校における不登校へのアプローチ II：へき地・小規模校への転校事例を通して」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第 60 巻第 2 号，pp.45-53

・藤井義久（2025）「登校回避要因と登校促進要因に関する質的研究―KJ 法による自由記述の分析を通して―」岩手大学大学院

・山本多喜司・S. ワップナー 編著（1992）『人生移行の発達心理学』北大路書房・

・山本獎（2024）「再登校傾向対応教師効力感に関する研究―経験量及び被援助感による検討―」岩手大学大学院

【行政資料・報告書・調査結果】

・秋田県教育庁義務教育課（2025）「令和 6 年度秋田県の不登校、いじめ、暴力行為の状況について」（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」より）

・国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター（2021-2022）「魅力ある学校づくり調査研究事業」

・不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議（2021）「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」文部科学省

・文部科学省（2023）「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）」

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

小規模高等学校におけるチームサポート体制の構築に関する研究
－教員の働き方の質的向上の視点から－

学校マネジメントコース　２５２５３０５
菅　　徹

１．研究の背景と目的

高等学校では、生徒支援の複雑化に伴う負担増が教員の精神疾患の一因となっている。高校特有の「個業性」や「相互不干渉」の文化の下では、支援要請が自己の専門性への否定と結びつきやすく、孤立した対応を余儀なくされる構造的課題が指摘されている。本研究はR高等学校を対象に、この組織環境を変容させることで「抱え込み」を解消し、教員の「やりがい」と「健康」を両立させる効果的な「チームサポート体制」の在り方を明らかにすることを目的とする。

２．研究の内容と方法

6月に実施した「職場実態把握アンケート」の結果を校内研修で共有し、KJ法を用いて「効果的な支援の在り方」を分析した。その後、対話プログラム「チームミーティング（TM）」と、客観的指標としての「心×体アンケート」を試行した。

TMはBrené Brown(2013)の理論と認知行動療法を参考に「脆弱性の開示」の機会を組み込み、支援希求を阻む非合理的な信念（イラショナル・ビリーフ）を解消し、心理的安全性の高い組織への変容を目指しプログラムを構成した。「心×体アンケート」では、Kesslerら(2002)の「K6指数」や上妻(2025)および磯谷(2025)両氏の「突然死」のチェックリストを参考に健康リスクの予兆を検知することを目指した。11月に再度、職場実態把握アンケートを実施し、6月結果と比較することで教員の意識変容を検証した。

３．研究のまとめ

R高等学校では、教員間に良好な人間関係や相互支援の意識は存在するものの、具体的な支援行動には結びついていない実態が浮き彫りとなった。

TMの試行では、弱みを出すメリットを認める回答が増加した一方で、職務実態アンケートにおける「チームによる支援」の評価は低下した。これは一見すると労働環境の悪化に見えるが、本質的にはTMを通じて現状を客観視できるようになった「認識の適正化」と捉えることができる。事実、11月の聞き取り調査でも、「現状を課題と捉えたことで評価を下げた」とする回答があり、「認識の適正化」が裏付けられた。

加えて「心×体アンケート」からは、医学的な観点から、TMの試行により最も重いリスク層が解消されるなどの一定の効果が示された。その一方で、依然として多くの教員が心身の不調を抱えている実態も明らかとなった。

また本研究では、教員から「抱え込み」を解消するための「実効的な組織の在り方」や、それを支える「コーディネート機能の重要性」を指摘する切実な声が寄せられた。これを受け、「認識の適正化」をもたらす効果のあるＴＭを土台とした、実効的な支援の仕組みを提案する。具体的には、TMの内容をボトムアップで衛生委員会へ共有する体制を構築し、主任層も参画する「拡大衛生委員会」を設置する。これにより同僚や主任層が対象者の背景に寄り添い「納得と合意」に基づくコーディネートを実践することで、支援の実効性を担保する。さらに、これらを学校経営計画や重点目標に明記し、評価を通じて組織全体へフィードバックすることで、支援体制の定着と精緻化を図る。

小規模高等学校におけるチームサポート体制の構築に関する研究
－教員の働き方の質的向上の視点から－

TMプログラム

TM：チームミーティング

◆対　　象：教頭、事務長、常勤教員
　　及び事務職員
◆実施日時：定例職員会議後
◆テ ー マ：個人の人柄や内面への理解を深め
　　業務内容に留まらない 幅広く対話
　　を促すテー マ設定とする。
◆進 め 方
1 異なる分掌の教員で４～５名の班を作成する。班構成員は、毎月入れ替える。
2 テーマについて、話合いを行う。
3 テーマについての「強み」と「弱み」を自己開示する。「強み」から話し、徐々に仕事上の失敗談や苦手なこと等の「弱み」についても話する。
4 自己開示のレベルを深める。
　レベル１：日常生活に関する内容
　レベル２：過去の軽微な失敗や不得手な事
　レベル３：過去の大失敗や抱えている悩み
5 聞き手は共感、受容的態度で話を聴く。
6 聞き手は助言（支援）する。
7 助言を受容し、助言への感謝と今後の方策を話す。以降、積極的に自己開示を繰り返す。

教員が自らの「弱み」を提示する「脆弱性の開示」の機会を設けた。これに対し、周囲の教員が共感的・受容的に傾聴した上で、具体的な助言や支援を提案し、話し手の教員がそれらを受け入れるプロセスを導入した。この手順を通じ、「困難（失敗、不安、課題等）を共有しても安全である」という心理的安全性の醸成およびイラショナル・ビリーフの解消を図ることで、教員の支援要請の促進と支援を受け入れる姿勢の変容を促す。

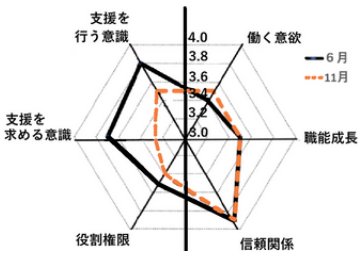
職場実態把握アンケート

職務充実感		
働く意欲	職能成長	信頼関係
活力	能力開発	方針納得
熟意	専門性向上	ビジョン
没頭	成長実感	意見交換
ワーク・ライフ・バランス	適切指導	意見尊重
心身健康	職能改善	相談相手

チームによる支援		
役割権限	支援を求める意識	支援を行う意識
能力発揮	相談意識	支援意識
業務効率化	支援者	共有努力
業務変更	分掌内支援	分掌内支援行動
責任範囲	分掌外支援	分掌外支援行動
役割明確	支援システム	改善策提案

職場における支援の実態を測定するためアンケートの尺度を開発した。「職務充実感」は、活力や熱意、心身の健康を含む「働く意欲」に加え、自己の「職能成長」と「信頼関係」を指標とし、個人の内面的な「充実度」を多角的に測定する。「チームによる支援」は、支援体制の構築に不可欠な「役割権限」と、支援の起点となる「支援を求める意識」を抽出した。さらに、支援の受け手側の視点である「支援を行う意識」を独自に加えることで、組織内のコーディネーション行動と双方向の支援実態を可視化し、職場の支援基盤を評価する。（５件法１～５点）

職場実態把握アンケート（下位概念平均）



結　果

「支援を行う意識」および「支援を求める意識」の評価が低下した。
　このことは、「認識の適正化」によるものと推測される。

心×体アンケート

◆身体面
1 食事をきちんと、規則正しく摂れなかった。
2 日常生活の動作をいつもどおり出来なかった。
3 ぐっすり眠れなかった。
4 意識が遠くなることがあった。
5 体の疲れがなかなか取れないと感じた。
6 胸の痛みや息切れ、動悸や脈の乱れなど、体の不調を感じた。

・０～４点：身体的に健康な状態
・５～９点：何らかの身体的な問題がある可能性
・10点以上：身体の病気が疑われる状態
・13点以上：突然死の可能性が疑われる状態

◆精神面
7 神経過敏になった。
8 絶望的だと感じた。
9 そわそわ落ち着かなく感じた。
10 気分が落ち込んで、何が起こっても気が晴れないように感じた。
11 何をするにしても骨折りだと感じた。
12 自分は価値がない人間だと感じた。

・０～４点：精神的に健康な状態
・５～９点：何らかのうつ・不安の問題がある可能性あり（心理的ストレス相当）
・10点以上：うつ・不安障害が疑われる状態
・13点以上：重度のうつ・不安障害が疑われる状態

◆スコア設定
0点「まったくない」 1点「少しだけ」 2点「ときどき」
3点「たいてい」 4点「いつも」　（５件法 ０～４点）

教員の健康状態を客観的・科学的な観点からも検証するため、全教員に対し並行して「心×体アンケート」を試行した。本調査は、「精神面」と「身体面」の二側面から構成している。本アンケートを通じて、業務負荷に起因する客観的・科学的な健康リスク、とりわけ「うつ・不安障害」や「身体疾患・突然死」の予兆を早期に検知する。

アクションプラン　～労働安全衛生活動と運用スキーム～

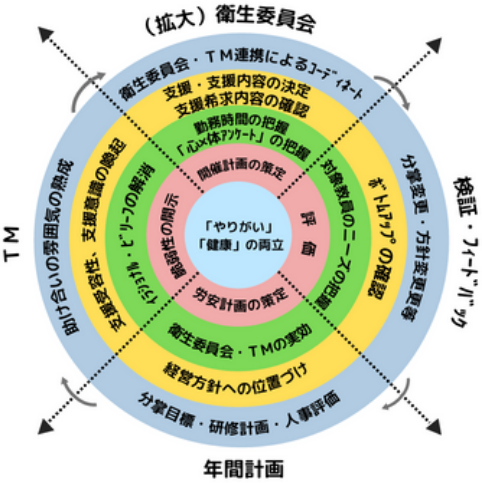
●アンケート等では、教員の「抱え込み」を解消する実効的な支援体制の在り方と、それを支えるコーディネート機能の重要性が指摘された。秋田県内の全県立高校に衛生委員会が設置されているものの、実働レベルで業務改善を牽引するには至っていない。よって、個々の状況や意向を汲み取る「コーディネート機能」と密接に連動した活動を展開が不可欠と考える。 今後は以下のように、組織と機能が一体となった運用を通じて「チームサポート体制」の精緻化を図る。

- 学校経営方針、年間計画および評価（学校、分掌、人事）への労働安全衛生活動の位置づけを明確にする。
- TM活動と衛生委員会を連携させることで、ボトムアップの機能を強化し、計画的な実施を担保する。
- 主任層らが参画する「拡大衛生委員会」を設置し、支援の実効性を高める。それにより、管理職によるコーディネート機能を充実させ、「納得と合意」に基づいた支援の実現を目指す。
- ＴＭのテーマ設定を工夫し、「支援を行う意識」の醸成を図る。

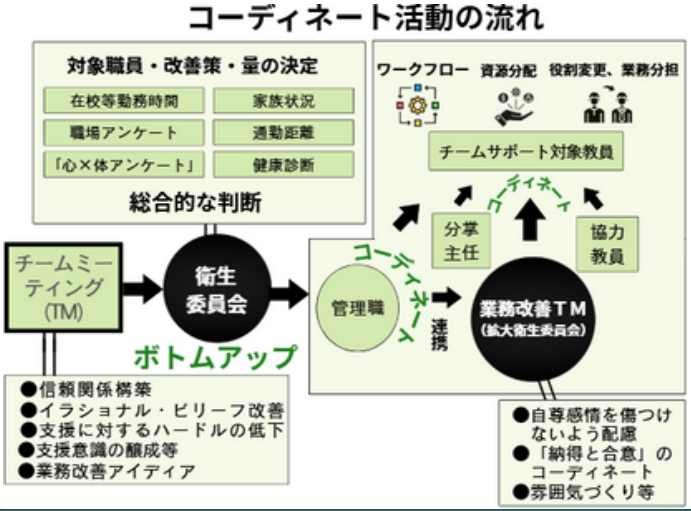
労働安全衛生活動　年間計画

月	TMテーマ / アンケート	衛生委員会の活動内容
4月	◇「自分の強み、弱み」	・衛生委員会設置の確認 ・安全衛生計画の承認（審議内容・産業医訪問）
5月	◆「心×体アンケート」	・健康診断受診の促進・在校時間の縮減について
6月	◇「業務負荷」	・分掌業務について・業務改善について
7月	【全国安全週間】 ◆「心×体アンケート」	・職場環境について （設備・職場のストレス要因等）
8月	◇拡大TM （拡大衛生委員会）	・高リスク者への支援対象者決定 ・「年休」取得の確認 ・人員配置の微修正 ・業務の調整方針を職員会議で承認
9月	前期評価	・メンタルヘルスケアについて ・心身不調者の傾向分析 ・職員による取組の評価
10月	【全国労働衛生週間】 ◇「スキルアップ」	・分掌業務について ・業務改善について
11月	【過労死防止啓発週間】 ◆「心×体アンケート」 ◇「過労死について」	・健康の保持増進に関する研修 ・ストレスチェックについて ・業務改善について（業務の見直し）
12月	◇「学校組織の抱える弱さ」	・冬季休業中の働き方見直し ・在校時間の縮減について ・次年度へ向けた課題抽出
1月	◆「心×体アンケート」 ◇「分掌の組織体制」	・次年度校務分掌案の作成開始 ・分掌編成提言
2月	◇拡大TM（拡大衛生委員会）	・活動のまとめ・評価と次年度計画 ・高リスク者への支援対象者決定 ・業務の調整方針を職員会議で承認
3月	◇後期評価	・新分掌・役割分担の正式発令

健康・４軸フレームワーク



コーディネート活動の流れ



小規模高等学校におけるチームサポート体制の構築に関する研究
－教員の働き方の質的向上の視点から－

学校マネジメントコース　２５２５３０５
菅　　徹

１．はじめに

近年、高等学校の教員は、複雑化する対人トラブルや保護者対応といった個別事案の急増に加え、不登校生徒への多角的な支援や、一人ひとりの特性に応じた特別支援教育への対応など､多岐にわたる課題に直面している。こうした負担の増大は、教員が業務を一人で抱え込む状況を招き、心身の健康を損なう深刻な要因となっている。実際に、2024 年度の文部科学省の調査では、精神疾患による教員の病気休職・休暇者が過去最多を記録しており、看過できない状況である。

現在、秋田県においては、小規模高等学校が全体の約 3 分の 1 を占めている。2025 年に策定された「第 8 次秋田県高等学校総合整備計画」においても、1 学年 1 学級の学校の存続を可能にするなど、今後も高等学校の小規模化が進んでいくことが予想される。

一方で、高等学校の組織文化は小中学校に比べ「個業性」や「相互不干渉」が際立つと指摘されてきた（妹尾,2015、佐古,2006)。こうした文化の中では、教員が同僚からの評価を過度に意識しやすく、親密性の低さと相まって自己開示を抑制する要因となっている（片山,1996)。その結果、同僚に頼ることを「自身の能力不足の露呈」や「周囲への迷惑」と必要以上に捉えてしまい、相談や依頼を控えてしまう心理が働くと考えられる。

こうした背景もあり、学校現場における勤務時間の把握に「歪み」が生じている実態が報告されている。日本教職員組合の 2025 年調査によれば、約 3 割の教員が勤務時間を過少申告した経験があり、その理由として「管理職からの指摘」が上位に挙がっている。長時間勤務の報告が「能力不足」と見なされることを懸念し、実態の開示を躊躇する教員が一定数存在する可能性は否定できない。

このように、教員が支援を必要とする状況にありながら、同僚への配慮や自己評価の維持から行動をためらう状況が存在する。こうして生じた「抱え込み」を解消する役割を担うシステムとして、労働安全衛生法で定める衛生委員会が秋田県内の全ての県立高等学校に設置されているが、特に小規模高等学校においては、業務改善を牽引する主体として十分に機能しているとは言い難い現状がある。

周囲の支援から孤立したまま進む「抱え込み」を解消するために、チームとしての支援体制を構築することは、学校経営における重要な課題といえる。

２．研究目的・方法と先行研究

支援の実効性を高めるには、「支援を求める意識」を「チームによる支援」につなげるシステムの構築が不可欠である（野口・瀬戸 ,2015)。しかし、高等学校におけるチームサポート体制の研究は依然として少なく（石隈,1999)、働き方改革下においても、高等学校特有の組織構造を踏まえた支援の在り方は十分に検討されているとは言い難い。

現在、小規模高等学校は、若手層が少なく 50 代以上が半数以上を占めるという、歪な人員構成に直面している。したがって、こうした偏った年齢構成下においても、教員同士の意識を確実に結びつけ､「相互不干渉」な組織環境を変容させるためには、小規模高等学校の実態に即した対話手法の開発が必要である。

そのため、小林（2023）や世古（2017）ら

が提唱する対話手法を参考に、複数教員による小規模高等学校の実情に応じた「チームミーティング(以下､TM)」を検証の軸に据える。

その際、ブレネー・ブラウン（2013）が提唱する｢自己開示がチームの信頼基盤となる」という理論を前提としつつ、対話のプロセスにおいて認知行動療法の視点を取り入れる。これにより、「教員は完璧であるべき」「支援を求めることは無能さの露呈である」といった教員特有の非合理的な信念(イラショナル・ビリーフ）を緩和・解消し、「抱え込み」の少ない組織への変容を試みる。

評価指標としては、教員の内的状態を可視化するため、Schaufeli ら（2002）のワーク・エンゲイジメント（以下、WE）に着目する。武智・露口（2020）は「職能成長」と「信頼関係」が WE に正の影響を与えることを明らかにしており、森（2023）は、これら 3 指標を取り入れたオーダーメイド型の支援が主観的幸福感の向上に寄与することを報告している。

次に、客観的な心身の健康指標として、精神面では Kessler ら（2002）の「K6 指数」を用いる。身体面では、上妻（2025）の「突然死チェックリスト」および磯谷（2025）の「突然死リスクのセルフチェック」を参考とする。

支援体制の構築については、瀬戸・石隈（2002）の「コーディネーション機能」や、佐古ら（2011）が提唱する「コア・システム」および協働を支える「プロセス・ファシリテート（PF）機能」の考え方を参考にする。

以上の先行研究に基づき、本研究では「TM」および「心と体アンケート」を並行して試行する。試行の前後で「職場実態把握アンケート」を行うことにより、R 高等学校における教員支援の現状と課題を明確にするとともに、「支援を求める意識」を具体的な支援行動へとつなげる「チームサポート体制」を確立することを目的とする。

本研究の調査は、秋田県県南地区に位置する R 高等学校（全校生徒約 120 名、普通科・福祉科)の常勤教員 23 名の協力を得て実施した。なお、具体的な取組のスケジュールは表１の通りである。

表１　試行スケジュール

試行・試行月	内容
職場実態把握 アンケート（6月）	・「職務充実感」と「チームによる支援」の現状の把握 ・校内研修会での結果の共有 ・ＫＪ法による分析、聞き取り
チームミーティング （９月、10月）	・脆弱性の自己開示を通じた信頼関係の醸成 ・ＴＭ実施後、アンケートを実施
心×体アンケート （10月、11月）	・心身の健康状態の客観的把握
職場実態把握 アンケート（11月）	・ＴＭによる意識の変容を検証 ・聞き取り

３．職場実態把握アンケートの開発と試行

（１）調査の概念構成と尺度設計

職場における支援の実態を測定するため、先行研究を参考にアンケートの尺度を開発した。本アンケートは「職務充実感」と「チームによる支援」の２つの上位概念で構成され、前者は「働く意欲」「職能成長」「信頼関係」、後者は「役割権限」「支援を求める意識」「支援を行う意識」の下位概念を設けた。下位概念は５つの質問項目からなり､合計 30 項目で構成した（表 2)。

①「職務充実感」の構成

上位概念「職務充実感」は、森（2023）が用いた「主観的幸福感」をより仕事の側面に重点を置く形で再構成した。具体的には､「働く意欲」を測定する指標として、ＵＷＥＳの日本語版（島津ら,2025）の「活力」「熱意」

表２　職場実態把握アンケート

職務充実感		
働く意欲	職能成長	信頼関係
活力	能力開発	方針納得
熱意	専門性向上	ビジョン
没頭	成長実感	意見交換
ワークライフ･バランス	適切指導	意見尊重
心身健康	職能改善	相談相手

チームによる支援		
役割権限	支援を求める意識	支援を行う意識
能力発揮	相談意識	支援意識
業務効率化	支援者	共有努力
業務変更	分掌内支援	分掌内支援行動
責任範囲	分掌外支援	分掌外支援行動
役割明確	支援システム	改善策提案

「没頭」の３つに、「心身の健康」および「ワーク・ライフ・バランス」に関する質問項目を加えた。また、武智・露口（2020）は「職能成長」および「信頼関係」が WE に影響を及ぼすと指摘していることを踏まえ、これらを加えて下位概念を構成し質問項目を設定した。

②「チームによる支援」の構成

同様に、上位概念「チームによる支援」の下位概念を３つ設定した。

まず、先行研究の「支援を求める意識」(野口・瀬戸,2015) と支援システムの構築やコーディネーション行動に不可欠とされる「役割権限」(瀬戸・石隈,2002) を用いた。さらに、受け手側の視点である「支援を行う意識」を独自に加えて構成し、質問項目を設定した。

回答は５件法（1:全く当てはまらない～5:とても当てはまる）を用いた。

（２）調査の実施と分析方法

本アンケート調査は６月と 11 月の二回実施した。7 月の校内研修会では、6 月に実施したアンケート結果を共有し、KJ 法により職場における「効果的なチームによるサポートの在り方」について分析した。

（３）調査結果と考察

①第１回職場実態把握アンケート（６月）

第１回職場実態把握アンケートの結果（回答数 20 名）では、下位概念である「信頼関係（3.9)」および「支援を行う意識（3.8)」の評価が相対的に高かった（図 2)。特に「信頼関係」については、その質問項目の「安心して意見交換ができる（4.1)」や「気軽に相談できる同僚がいる（4.1)」で肯定的な回答が目立つ結果となった。

一方で、「役割権限（3.5)」の質問項目の評価は相対的に低く、その質問項目の「分掌業務の役割分担は業務の効率化に繋がっているか（3.1)」や「働き方の問題解決をする役割分担は明確か（3.0)」は、全体平均（3.6）を顕著に下回る結果となった。

以上の結果から、R 高等学校には、安心して意見交換や相談ができる良好な人間関係が既に存在し、困っている同僚を支援したいという意識が高い反面、「支援を求める意識」が実際の支援行動に結びついていないことが、組織的な課題として浮き彫りとなった。

②第２回職場実態把握アンケート（11 月）

再度、11 月に職場実態把握アンケートを実施し(回答数 20 名)、6 月の結果と比較した。その結果、上位概念「職務充実感」の評価（合計平均）がほぼ横ばい（-0.8 点）だったのに対し、上位概念「チームによる支援」の評価（合計平均）は低下した（-4.1 点）（図 1)。特に下位概念の「支援を求める意識」(-2.1 点)および「支援を行う意識」(-2.0 点）で低下が

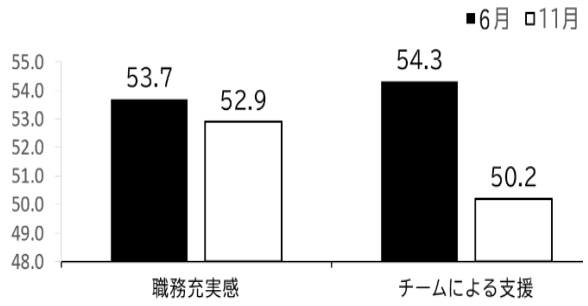


図 1　職場実態把握アンケート(上位概念合計平均)

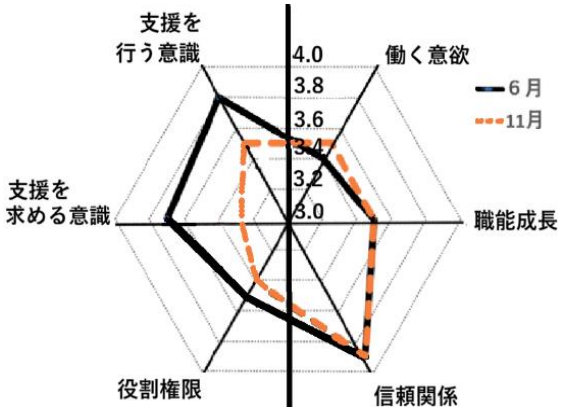


図 2　職場実態把握アンケート（下位概念平均）

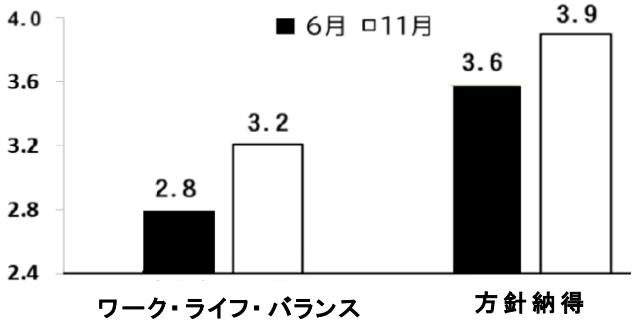


図 3　職場実態把握アンケート（質問項目平均）

顕著だった（図 2)。

この結果は、本アンケート（11 月）に先立ち実施した TM 試行（9 月・10 月）の際に見られた、チームによる支援に関する「認識の適正化」が生じたためと推察される。

加えて、11 月の聞き取り調査において教員 A は、「TM に慣れることで現状を課題として捉えるようになり、チームサポートに関する評価を下げた」と述べた。これらのことから、TM の試行によって、自身や組織の状況をより客観的に見つめ直すチームによる支援に関する「認識の適正化」が職場内で進んできていると捉えることが可能である。

一方、質問項目の「ワーク・ライフ・バランス」（＋0.4)、「方針納得」（＋0.3）の評価が上昇した（図 3)。前者については、TM の実施により、教員自身の心身の健康や私生活を重視する意識が醸成されたためと推察される。後者については、後述する校内研修会で校長が方針を表明したこと、および数ヶ月にわたる本研究のプロセスを通じて、組織全体で業務改善への理解が浸透したためと考えられる。

４．校内研修会とＴＭへの着眼（７月）

１）校内研修会

6 月に実施した職場実態把握アンケートの結果に基づき、7 月の校内研修会において KJ 法を用いた分析を行った。多様な意見をグルーピング・図式化し、その構造を記述的に分析した結果、全体として教員間の「コミュニケーションの活性化」を求める声が多く示された。特に、教員の強い責任感に起因する「周囲への負い目」や「自己完結できないことへの自責の念」が、支援を素直に受け入れられない心理的葛藤を生んでいる実態が浮き彫りとなり、「積極的に集うことの重要性」や「話しやすい信頼関係のある環境づくり」の必要性について共通認識が持たれた。他方、組織的な業務調整やワーク・ライフ・バランスの充実に向けた意見についても多くの教員から

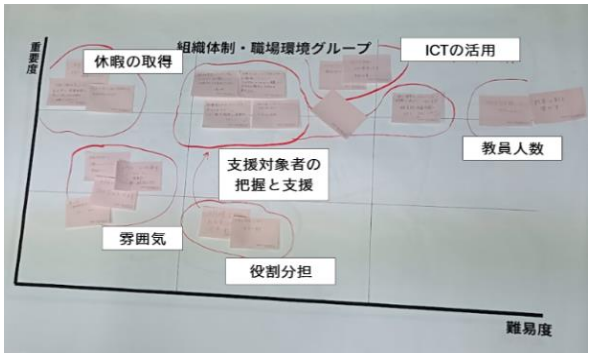


図４　校内研修会　KJ 法分析



図５　校内研修会 グループ発

出された。

なお、研修会の総括において、校長からは「高等学校段階における働き方改革の研修を実施した意義」が述べられるとともに、「今後も教員一人ひとりのウェルビーイングを組織として追求していく」との方針が示された。

２）ＴＭへの着眼

校内研修会を通じて、「周囲への負い目」や「自責の念」から生じる問題の「抱え込み」という課題が明確になった。解決には、対話の機会を設けて困難さを共有し、心理的障壁を低減させることで、誰もが支援を求めやすい環境を築くことが不可欠である。これは個人の善意に頼らない組織的な支援体制を確立する上で、極めて重要なプロセスといえる。

以上の研究方針を 7 月に決定し、具体的手立てとして、まずは TM の試行に着手することとした。

５．ＴＭの開発と試行（９月、10 月）

（１）ＴＭの試行とプログラム構成

TM は 9 月と 10 月に計 2 回、1 グループ 4〜5 名で 5 グループ構成し、異なるテーマ（図 6）を設定して試行した。組織横断的な対話を

促進するため、管理職の参加を仰ぐとともに、日常的に接点が少ない教員同士を意図的に組み合わせる編成とした（図 7）。

TM では先行研究を参考に、教員が自らの「強み」や「弱み」を提示する「脆弱性の開示」の機会を設けた。これに対し、周囲の教員が共感的・受容的に傾聴した上で、具体的な助言や支援を提案し、話し手の教員がそれらを受け入れるプロセスを導入した。この手順を通じ、「困難（不安、失敗、課題等）を共有しても安全である」という心理的安全性の醸成および、イラショナル・ビリーフの解消を図ることで、教員の支援要請が促されるようにした。

また、各回の試行後には、アンケート調査で TM の対話の内容の把握を行った（図 8）。

（２）ＴＭの実施結果と考察

TM 後に実施したアンケート結果（9 月・10 月、15 名分）を比較したところ、1 回目では「話すだけで気持ちが楽になる」「貴重な時間だった」等の感情的・表面的な感想や、「マンパワーの限界」「個々の業務削減」等の物理的な制約や目の前の業務処理に関する意見が中心だった。

第１回（９月）：「自分の強み・弱み」
第２回（10月）：「業務におけるスキルアップ」

図 6　TM のテーマ

1　グループ編成を行う（４～５名）。
　同じ分掌でない、日常業務で会話が少ない教員同士が
　同じグループになるよう考慮する。
2　テーマについて話合いを始める。
3　自分の「強み」と「弱み」を自己開示する。
　自分の「強み」から話し、徐々に仕事上の失敗談や
　苦手なことなど「弱み」についても話すようにする。
4　自己開示のレベルを深める。
　　レベル1：日常生活に関する内容
　　レベル2：過去の軽微な失敗や不得手な事
　　レベル3：過去の大失敗や抱えている悩み
5　聞き手は共感、受容的態度で話を聴く。
6　聞き手は助言・支援を伝える。
7　助言・支援を快く受け入れる。

図 7　TM のプログラム

1 「ＴＭで話合った内容」
2 「心身の健康状態」
3 「業務の円滑さに対する自己評価」
4 「支援・業務改善のニーズ」
5 「同僚教員の心身の健康状態 」等

図 8　TM 試行後アンケートの主な内容



図 9　TM の様子

2 回目では、記述の総文字数が 1.8 倍、1 件あたりの文字数が 1.2 倍に増加した。内容面でも、「自分の弱みを発信することは、いざという時に助けを求めやすくなる」「理解者がいる心強さ」といった自己開示のメリットに触れるものや、「コーディネート」「時間割変更」「業務の交代」といった自身の状況を客観視し、解決策を模索する建設的な思考への変容が見て取れる。これらの変化から、「チームによる支援」における「認識の適正化」が進んだと推察される。また、支援ニーズを実際の行動へとつなげる「実効的な組織体制」や、「個々の教員の状況に即した配慮」を求める声も表出した。

以上の結果から、TM を継続しながら、既存の組織体制を「コーディネート機能」と「実効的な支援機能」を兼ね備えた体制へと再構築することが、検討課題として示唆された。

６．「心×体アンケート」の開発

（１）「心×体アンケート」の概念と方法

学校現場では教員のメンタルヘルス把握を目的としたストレスチェックが実施されているが、結果の閲覧には本人の同意を要するという制度上の制約がある。そのため、管理職による健康状態の把握は健康診断等の断片的な情報に頼らざるを得ず、早期対応の機会を十分確保出来ていない。こうした背景を踏まえ、本研究では医学的観点から業務負荷に起因する健康リスク、とりわけ「うつ・不安障害」や「身体疾患・突然死」の予兆を早期

◆「心×体アンケート」

【精神面】

1　神経過敏になった。
2　絶望的だと感じた。
3　そわそわ落ち着かなくなった。
4　気分が落ち込んで、何が起こっても気が晴れないように感じた。
5　何をするにしても骨折りだと感じた。
6　自分は価値がない人間だと感じた。

・0～4点:精神的に健康な状態(健康)
・5～9点:何らかのうつ・不安の問題がある可能性あり（心理的ストレス相当：軽度問題）
・10点以上:うつ・不安障害が疑われる状態（要警戒）
・13点以上:重度のうつ・不安障害が疑われる状態（重症精神障害相当：重度警戒）（※1）

【身体面】

7　食事をきちんと、規則正しく摂れなかった。
8　日常生活の動作をいつもどおりできなかった。
9　ぐっすり眠れなかった。
10　意識が遠くなることがあった。
11　体の疲れがなかなか取れないと感じた。
12　胸の痛みや息切れ、動悸や脈の乱れなど、体の不調を感じた。

・0～4点:身体的に健康な状態（健康）
・5～9点:何らかの身体的な問題がある可能性あり（軽度問題）
・10点以上:身体の病気が疑われる状態（要警戒）
・13点以上:突然死の可能性が疑われる状態（重度警戒）（※2）

図 10　心×体アンケート

に検知し、管理職による的確な状況把握を可能にすることを目的とした「心×体アンケート」を開発した。

本調査は、「精神面（メンタルヘルス）」と「身体面（突然死リスク）」の二側面から構成されている（図 10）。開発に際しては、先行研究における専門的指標を準拠枠組みとした。「精神面」の評価には先行研究の「K6 指数」を採用し、精神的不調が疑われる状態（※1）の有無を測定した。また「身体面」の評価については、先行研究を参考に 2 種の「突然死」の可能性が疑われる状態（※2）の有無を測定することを目的に質問項目を構成した。

（２）健康リスクの現状

11 月の調査結果（回答数 18 名、図 11・12）では、「精神面」「身体面」ともに最も深刻な「重度警戒」層は確認されなかった。10 月との比較では全体的に改善の傾向が見られ、「精神面」では「軽度問題」の層が 14.3%から 31.6%へと増加した。また、多くの教員が心身に何らかの不調を抱えている実態が浮き彫りとなり、今後も継続的な注視が必要であることが

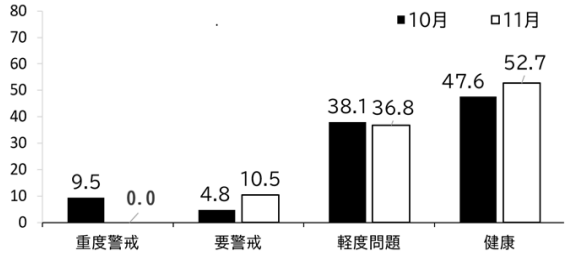


図 11　心×体アンケート（身体面）（%）

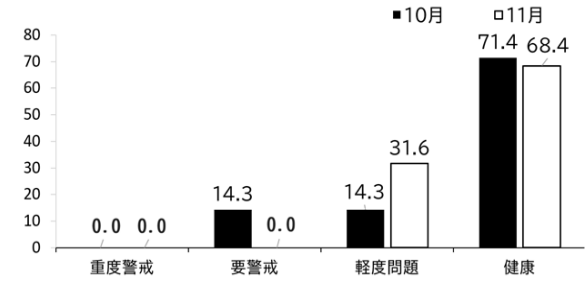


図 12　心×体アンケート（精神面）（%）

明らかになった。

（３）健康リスクの顕在化

本調査により、医学的に多くの教員が不調を抱えている実態が明らかになり、これまで潜在化していた健康リスクを「可視化」することができた。TM と本アンケートを並行して試行した結果、心身の不調が改善に向かっていることから、TM による「認識の適正化」や「脆弱性の開示」の促進が、健康リスクの低下に寄与した可能性があると推察される。

７．総合的考察

（１）組織的支援の基盤の形成

職場実態把握アンケートの結果、R 高等学校には良好な人間関係と高い支援意識が既に備わっていることが示された。一方で、「支援を求める意識」が実際の支援行動に結びついていない点が、課題として浮き彫りとなった。

本研究で試行した TM における「脆弱性の開示」は、困難をありのままに捉え直す「認識の適正化」を促す一助となったと考える。これは、教員自身のイラショナル・ビリーフを緩和する方向に作用したと推察され、結果として、「ワーク・ライフ・バランス」を重視した働き方へ目を向けた側面もある。

また、「心×体アンケート」の実施により、医学的観点から、潜在化しがちであった不調

を可視化することができた。加えて、校内研修会における校長の説明は、教員が自らの状態を省みる動機付けとなり、職場実態把握アンケートの項目である「方針納得」の評価向上に寄与したと推察される。

以上のことから、組織的なチームサポート体制を構築していくための基盤を検証し、部分的に整備することが出来た。

（２）実効性のある支援体制の整備

他方、アンケートや聞き取り調査からは、教員の「抱え込み」を解消し、実効的な支援を可能にする組織の在り方と、それを支えるコーディネート機能の重要性が浮き彫りとなった。

前述したとおり、秋田県内の全ての県立高等学校では労働安全衛生管理体制が整備されているが、小規模高等学校では教員数の規模により法律上の設置義務がないこともあり、衛生委員会が実働レベルで業務改善を牽引するまで至っていないケースが散見される。そこで､衛生委員会の実効性を高めるとともに、教員一人ひとりの個別事情を丁寧に把握し、最適な支援へとつなげるコーディネート機能を実現するため、以下の通り各活動を有機的に結びつける（図 13)。

具体的には、機微な情報を扱う「支援方針決定機関」としての衛生委員会に加え、新たに「主任層が参画する支援の実行組織」としての拡大衛生委員会（業務改善 TM）を組織する。この二重構造モデルにより､「チームによる支援」における「認識の適正化」に効果のあった TM を個人の気づきの場で終わらせず、労働安全衛生活動として組み込むことで、具体的な支援の実効性を仕組みとして担保する。

また､TM で抽出された現場のニーズをボトムアップで衛生委員会に集約し、個々の状況に配慮した円滑な支援がなされる環境を整備する。さらに、こうしたアプローチを表 3 のように各種年間計画に明記し、既存の評価システムと密接に連動させる。これにより、実施状況や成果を定期的に共有・フィードバックするサイクルを構築し、システムの実効性と継続性を確立する。

（３）「コーディネート機能の充実」と「納得と合意」による支援の追求

支援の実効性をより高めるためには、対象者本人の「納得と合意」に基づくシステムの構築が不可欠である。しかし、実際には管理職が決定した支援内容が本人のニーズと合致せず、支援の実行に至らないケースも散見される。勤務時間の過少申告といった「実態開示への躊躇」が生じ得る実情を鑑みれば、教員の心理的側面への十分な配慮は避けて通れない。

そのため、衛生委員会の審議を経て決定された支援策を画一的に適用するのではなく、対象教員の多面的な背景に寄り添い、状況に応じた柔軟な調整を行うプロセスを充実させる必要がある。具体的には、対象者と心理的結びつきの強い同僚や分掌主任の協力を得て、個別のニーズを丁寧に汲み取るアプローチが不可欠となる。

このような対応を一部の教員の資質や善意に委ねるのではなく、持続可能な仕組みとして衛生委員会の監督のもと「拡大衛生委員会」を支援の実行組織として機能させることが肝要で､TM と連動させ定期的に衛生委員会を開催させることで、支援の実効の起点を仕組みとして担保し、決定から実効に至るプロセスを円滑になるようにする。

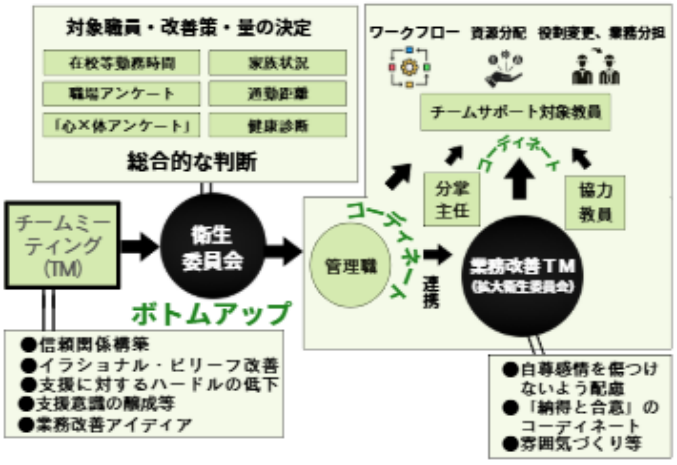


図 13 労働安全衛生活動チャート

以上の取り組みは、先行研究の「協働を支えるPF機能」を小規模高等学校の実情に合わせて具体化したものといえる。

表３　労働安全衛生活動年間計画

月	◇TMテーマ ◆アンケート	衛生委員会の活動内容
4月	◇「自分の強み、弱み」	・衛生委員会設置の確認 ・安全衛生計画の承認（審議内容・産業医訪問）
5月	◆「心×体アンケート」	・健康診断受診の促進 ・在校時間の縮減について
6月	◇「業務負荷」	・分掌業務について ・業務改善について
7月	【全国安全週間】 ◆「心×体アンケート」	・職場環境について （設備・職場のストレス要因等）
8月	◇拡大TM （拡大衛生委員会）	・高リスク者への支援対象者決定・「年休」取得の確認 ・業務の調整方針を職員会議で承認・人員配置の微修正
9月	前期評価	・メンタルヘルスケアについて・心身不調者の傾向分析 ・職員による取組の評価
10月	【全国労働衛生週間】 ◇「スキルアップ」	・分掌業務について・業務改善について
11月	【過労死防止啓発週間】 ◆「心×体アンケート」 ◇「過労死について」	・健康の保持増進に関する研修 ・ストレスチェックについて ・業務改善について（業務の見直し）
12月	◇「学校組織の抱える弱さ」	・冬季休業中の働き方見直し・在校時間の縮減について ・次年度へ向けた課題抽出
1月	◆「心×体アンケート」 ◇「分掌の組織体制」	・快適な職場づくり・次年度校務分掌案の作成開始 ・分掌編成提言
2月	◇拡大TM（拡大衛生委員会	・活動のまとめ・高リスク者への支援対象者決定 ・業務の調整方針を職員会議で承認・評価と次年度計画
3月	◇後期評価	・新分掌・役割分担の正式発令

８．おわりに

本研究の調査は、試行回数が限定的であった。今後は長期的な運用を通じた成果の蓄積と多角的な分析により、「納得と合意に基づくコーディネート」および「『支援を行う意識』を向上させるためのＴＭのテーマ設定」等について、さらなる精緻化を図っていきたい。

また、今回は十分な検証に至らなかった「チームによる支援」と「職務充実感」の関係性を明らかにすることは、教員が生き生きとやりがいをもって働けるチームサポート体制を構築していくうえで、欠かすことのできない重要なステップである。

これら一連の取組を通じて、教員一人ひとりの多様な困難さやニーズに対する組織的な「受容性」を高め、かつ具体的な支援が機能する「実効性」を兼ね備えた「あたたかいシステム」の実現へとつなげていく所存である。

文　献

石隈利紀（1999）『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育 的援助サービス』学文社

磯谷治三郎(2025)「20 代で突然死する人の共通点と2025年最新予防策！」https://kokoromil.com/column/20_totuzensi_kyotuten/(2025.12.25閲覧)

片山美由紀(1996)「否定的内容の自己開示への抵抗感と自尊心の関連」心理学研究, 67, pp. 351-358

上妻謙(2025)「突然死の危険性も！50代から気を付けたい心臓の病気」https://halmek.co.jp/beauty/c/healthr/7638#head3(2025.12.25 閲覧)

小林正明・佐藤修司・栗林守・臼木智昭（2023）「学校現場における効果的なメンタリング手法の開発 － 1on1 Meeting型対話の有効性の検証 －」秋田大学教育文化学部研究紀要第78集 教育科学部門, pp. 25-34

佐古秀一（2006）「学校組織の個業化が教育に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究 －個業化、協働化、統制の比較を通して －」鳴門教育大学研究紀要, 第21巻, pp. 50-52

佐古秀一・曽余田浩史・武井敦史（2011）『学校づくりの組織論』学文社

島津明人(2025)研究室慶応義塾大学総合政策学部「日本語版仕事に関する調査(UWES)」https://hp3.jp/wp-content/uploads/2018/01/UWES1.3.pdf(2025.12.25 閲覧)

瀬戸美奈子・石隈利紀（2002）「高校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動と その基盤となる能力および権限の研究 －スクールカウンセラー配置校を対象として－」教育心理学研究, 50, pp. 204-214

世古詞一（2017）『シリコンバレー式 最強の育て方 －人材マネジメントの新しい常識 1on1ミーティング －』かんき出版

妹尾昌俊（2015）『変わる学校、変わらない学校マネジメントの成功と失敗の分かれ道』学事 出版, pp. 81-84

武智義尚・露口健司(2020)「高校教員のワーク・エンゲイジメントを規定する要因は何か？」愛媛大学学校改善研究紀要, pp. 63-75

野口智世、瀬戸美奈子（2015）「チーム援助の困難さに対する教師の意識 － 小学校教師への調査から －」三重大学教育学部研究紀要 第66巻 教育科学, pp. 159-164

ブレネー・ブラウン(2013)『本当の勇気は「弱さ」を認めること』サンマーク出版

森卓也（2023）「若年層教員の幸福感を高めるオーダーメイド型働き方改革」愛媛大学学校改善研究紀要, pp. 98-107

Kessler(2002)「Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress」Psychological Medicine, 32(6), pp. 959-976

Schaufeli WB, Salanova M, Gonzalez-RomáV, BakkerAB(2002)「The measurement of engagement and burnout - A two sample confirmative analytic approach -」Journal of Happiness Studies, 3, pp. 71-92

高等学校における教職員の多忙感解消に向けた実践研究
－個と組織によるワーク・エンゲイジメント向上へのアプローチ－

学校マネジメントコース　２５２５３０６
冨　樫　真　雄

1. 研究の背景とねらい

教員の厳しい勤務実態が社会問題化する中，国や教育委員会は働き方改革の推進に向け，体制整備や勤務環境の改善を進めてきた。しかし，学校現場では依然として多忙化の解消を実感しにくい状況がみられ，原籍校でも時間外在校等時間が県平均を大きく下回っているにもかかわらず，多忙化の解消を求める声が上がっている。その背景には，勤務時間等の量的側面に加え，業務への負担感等の心理的･感覚的側面が影響していると考えられる。そこで本研究では「多忙」と「多忙感」を区別して捉え，働き方改革の自助と共助の両面から実践活動を行い，そこで得られた知見を学校現場に提示することをねらいとした。

2. 研究内容

本研究では，事前調査としてアンケートによる働き方の意識調査を実施し，その実態や分析結果を踏まえ実践活動を行った。活動後に再度アンケート調査を行い，実践活動が多忙感にどのような影響を与えたかについての検証及び多忙感に影響を与える要因についての分析を行った。

活動実施後の調査結果では，多忙感，満足感，ワーク・エンゲイジメントの数値がやや減り，自己効力感，自己有用感の数値がやや増えるという結果となった。多忙感の項目では６名がマイナスの数値を，２名がプラスの数値を回答している。また，自身のタイム・マネジメント，経営参画意識，仕事への納得感について変化があったかという質問については，経営参画意識に変化があったと回答した教職員の数が最も多く，半数を超えた。

これらの結果を受けて，多忙感と経営参画意識の関係性を詳しく見てみたところ，経営参画意識に変化がなかったグループでは多忙感の平均値が 3.64 から 3.55 へとわずかに減少しただけだったのに対し，経営参画意識に変化があったグループでは多忙感の平均値が 3.00 から 2.77 へ大きく減少するというデータを得ることができた。このことは学校経営に関わっているという感覚が得られれば，多忙感が解消される可能性があることを示している。

3. 成果と課題

経営参画意識の変化が多忙感の解消に影響を与える可能性が示されたことから，教職員が活動主体となって取り組む業務改善活動の有効性が認められた。一方で，多忙感を直接的に解消する方策を提示するには，中長期的な視点に立った取組の継続とさらなる分析が必要である。今後，各学校において教職員一人一人が学校経営に関わっているという意識をもてるような体制の整備と活動の充実が図られ，働き方改革の主体である教職員が主体的に経営参画することで，ウェルビーイングが向上していくことを期待している。

高等学校における教職員の多忙感解消に向けた実践研究
－個と組織によるワーク･エンゲイジメント向上へのアプローチ－

研究の背景

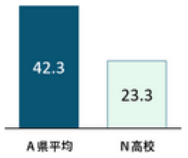
教員の勤務実態が社会問題化
◆長時間労働やワーク・ライフ・バランスの不均衡が教員のウェルビーイング向上を阻害している。

「働き方改革」の推進
◆文部科学省や教育委員会は勤務時間上限のガイドライン等を策定し，勤務環境の改善を図ってきた。

教職の魅力の低下
◆教師の仕事が「ブラック」と捉えられることにより，教員志願者が減少傾向にある。

多忙化の解消を実感できない現場
◆これまで行われてきた施策だけでは十分とは言えず，多忙化の防止を求める声が多くの教職員から上がっている。

◆N高校の時間外在校等時間は県平均に比べて低い水準にある



◆それにもかかわらず，「多忙」であると感じる背景には心理的な側面が影響しているのではないか

研究のねらい

多忙（量的側面）　**多忙感**（心理的側面）

◆本研究では「多忙」と「多忙感」を区別し，働き方改革の自助と共助の両面から実践活動を行い，そこで得られた知見を学校現場に提示することをねらいとした。

研究の方法

事前調査：アンケート（７月）

実践活動

校内研修



◆教職の特性を理解し，自身のワーク・ライフ・バランスの充実につなげていくことを意識した研修

業務改善活動



◆グループで業務改善案を作成→管理職，分掌主任が提出された改善案の検討結果を回答

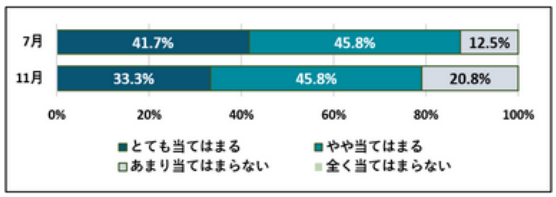
事後調査：アンケート（11月）

調査の結果

◆多忙感の項目では数値が下がり，わずかながらも改善傾向がみられた。全体の割合の変化を見ても多忙感を感じている教職員の割合は87.5%から79.1%に減少している。自己有用感，自己効力感についてもプラスの変化となった。一方，満足感，ワーク・エンゲイジメントの数値は下がる結果となった。

	質問項目	7月(N=24)	11月(N=24)
意識調査	① 多忙感	3.29	3.13
	② 自己効力感	2.88	2.96
	③ 自己有用感	2.92	2.96
	④ 満足感	2.75	2.58
ワーク・エンゲイジメント		25.5	25.3

意識調査の比較



意識調査（多忙感）の比較

◆経営参画意識の変化だけは，半数を超える教職員が「変化あり」と回答した。

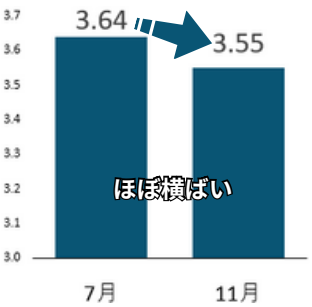
NO.	活動後の変化(N＝24)	変化あり	変化なし
1	タイム・マネジメント変化	8	16
2	経営参画意識変化	13	11
3	仕事への納得感への変化	5	19

活動後の変化

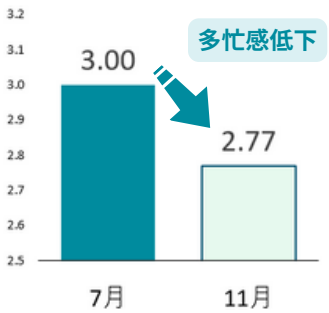
分析と考察

◆経営参画意識の変化を意識した回答が多かった要因として，今回の取組が結果そのものよりも，過程に重点を置いた実践であった点が影響していると考えられる。

経営参画意識に変化なし



経営参画意識に変化あり



◆経営参画意識に変化があったグループと変化がなかったグループの多忙感の変化を比較してみると，変化があったグループに多忙感の低下がみられた。学校経営に関わっているという感覚が得られれば多忙感が解消される可能性があることを示している。

成果と課題

多忙感解消に向けた業務改善活動の有効性

◆組織的に業務改善の取組を行うことで多忙感の解消が実感できる可能性が示された。業務改善においては対話や意見を表明できる機会を設定し，カリキュラム・マネジメントのもと，教職員の共通理解を得ながら進めることが重要である。

中長期的な視点に立った取組の継続と分析

◆働き方改革に向けた取組やその検証については，単発的・短期的に行われるものではなく，中長期的な視点で進めていかなければならないものであることを実感した。今後はより戦略的な計画を立て，ワーク・エンゲイジメントの向上に結び付けたい。

◆働き方改革は国や教育委員会の施策や取組に加え，各学校の実情に合わせた活動，教職員の意識も重要であることが示された。教職員一人一人が経営参画意識をもてるような体制の整備と活動の充実，そして教職員の主体的な姿勢が欠かせないと考える。

高等学校における教職員の多忙感解消に向けた実践研究
－個と組織によるワーク・エンゲイジメント向上へのアプローチ－

学校マネジメントコース　２５２５３０６
冨　樫　真　雄

１．はじめに

（１）研究の背景

教員の厳しい勤務実態が社会問題として取り上げられる中，長時間労働やワーク・ライフ・バランスの不均衡は教員のウェルビーイング向上の阻害要因となり，メンタルヘルスにも影響を及ぼしている。また，メディアの報道やＳＮＳなどの情報により教員の仕事が「ブラック」と否定的に捉えられることで，教職に対して負のイメージが広がり，教員志願者が減少傾向にあることは，わが国の教育の根幹にかかわる問題となっている。

このような状況を背景に，中央教育審議会は「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（2019)」で,働き方改革の目的や方針を示し，これを受け文部科学省は,「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン（2019)」,「教師を取り巻く環境整備について緊急的に取り組むべき施策（2023）（以下，緊急提言)」を打ち出すなど，勤務環境の改善を図ってきた。

Ａ県においても 2008 年以降「教職員が実感できる多忙化防止対策」（2018 年以降は同計画)」を策定し，働き方改革の推進に向けた体制の整備や働きやすい学校環境の整備を進めている。

表１　Ａ県教育職員の勤務状況（2024 年度高校）

教育職員の勤務状況	2024年度	2023年度
平均時間外在校等時間	42.3h	44.3h
月当たり時間外在校等時間の割合（0～45時間）	61.4%	59.0%
年間在校等時間が360時間超の教職員の割合	63.1%	86.3%

2024 年のＡ県教職員の働き方改革推進計画検証結果（表 1）では，月当たり時間外在校等時間が 45 時間の教員の割合,年間時間外在校等時間が 360 時間超の教員の割合ともに前年度と比べ，改善傾向にあることが報告された。

しかしながら，実際の学校現場では依然として多忙化の解消を実感できる程に改善が進んでいない状況がみられ，このことは，国や教育委員会の施策だけでは，決して十分とは言えないことを示している。原籍校であるＡ県立Ｎ高等学校（以下，Ｎ高校）においても，多忙化の防止を求める声は多くの教職員から上がっており，働き方改革に向けた取組は重要な課題となっている。ところが，Ｎ高校の時間外在校等時間は 23.3 時間で,高校の平均時間外在校等時間 42.3 時間を大きく下回っていた。それにもかかわらず「多忙」であると感じられている背景には，勤務時間や業務量といった量的側面に加え，やりたい仕事に十分に時間を割けない不満や，達成感を得にくい業務の存在など，心理的・感覚的側面が影響していることが考えられる。

（２）研究のねらい

教員の働き方改革において，長時間勤務の是正が唯一の解決策でないことは，前述の緊急提言にも示されており，露口（2024）は「『働きやすさ』と『働きがい』の両立が教員のウェルビーイングを高める」としている。

そこで，本研究では量的側面の「多忙」と心理的側面の「多忙感」を区別して捉え，働き方改革の様々な角度から実践活動を行うこととした。そして，これらの実践が，ワーク・ライフ・バランスの充実，教員のウェルビーイング向上に与える影響を探り，得られた知

見を学校現場に提示することをねらいとしている。

（３）研究対象校の概要

研究の対象とするＮ高校は普通科と情報系学科の二つの学科で構成されている。情報系学科は，県内に唯一設置された特徴ある学科で，加えて，普通科には 2022 年度にデジタル探究コースを設置，2025 年度にはＤＸハイスクールの認定を受けるなどデジタル教育が充実している。また，地域連携にも力を入れており，2019 年に地元Ｎ市と地域連携協定を締結し，Ｎ市の豊富な教育資源の活用や人的交流及び協働事業を通して，幅広い教育活動を展開している。一方で近年は，生徒減少が進み，学校全体の活気が薄れているとの指摘がある。このような状況を受けて，Ｎ市は 2025 年にＮ高校魅力化推進地域連絡協議会をスタートさせ，校内に学習センターを設置して，常駐する市の職員を採用，派遣をするなど，市の事業としてＮ高校の支援を行っている。

２．研究内容

（１）研究の方法

本研究では，事前調査として 2025 年 7 月にＮ高校の教職員に対して，アンケートによる働き方の意識調査を実施し，その実態や分析結果を踏まえ,実践活動を行った。そして，一連の活動を終えた 11 月に事後調査として再度アンケートによる調査を実施し，実践活動が，多忙感にどのような影響を与えたかについての検証及び多忙感に影響を与える要因についての分析を行った。

事前調査については，多忙感や自身の働き方についての意識調査，ワーク・エンゲイジメント測定，力を入れたい業務，負担に感じている業務について質問をした。実際の質問項目と選択肢は表 2 のとおりである。意識調査は 4 件法とし，質問にある「自己効力感」については,「自分には特定の目標や課題を達成するための能力があると信じる感覚」,「自己有用感」については,「自分が他者や集団にとって役に立っている，必要とされていると感じる感覚」と定義した。

働きがい指標であるワーク・エンゲイジメントの測定については，島津（2014）によって紹介されている，日本語版ＵＷＥＳ（Utrecht Work Engagement Scale）の短縮版（9 項目）を採用した。ワーク・エンゲイジメントとは,「活力，熱意，没頭によって特徴づけられる仕事に関連するポジティブな心理状態」のことである。

表 2　アンケート項目（7 月）

	質問項目
意識調査	① 日々多忙感を感じながら仕事をしている
	② 現在の職場で自己効力感を感じている
	③ 現在の職場で自己有用感を感じている
	④ 現在の仕事に対して満足感がある
	⑤ 勤務時間を過ぎても自分のペースで仕事がしたい
	⑥ 教員の仕事は勤務時間が過ぎても仕方がないと思っている
	⑦ 先月の自分の残業時間を把握している
	⑧ 長期休業中などに在宅勤務が定着すれば，大いに活用したい
ワーク・エンゲイジメント	① 仕事をしていると，活力がみなぎるように感じる
	② 職場では，元気が出て精力的になるように感じる
	③ 仕事に熱心である
	④ 仕事は，私に活力を与えてくれる
	⑤ 朝に目がさめると，さあ仕事へ行こう，という気持ちになる
	⑨ 仕事に没頭しているとき，幸せだと感じる
	⑥ 自分の仕事に誇りを感じる
	⑦ 私は仕事にのめり込んでいる
	⑧ 仕事をしていると，つい夢中になってしまう

0　全く感じない　　1　ほとんど感じない（１年に数回以下）
2　めったに感じない（１か月に１回以下）
3　時々感じる（１か月に数回）　　4　よく感じる（１週間に１回）
5　とてもよく感じる（１週間に数回）　　6　いつも感じる（毎日）

力を入れたい業務，負担に感じている業務には，次の「教科指導・ＨＲ活動・生徒指導・進路指導・教育相談・部活動・生徒会活動・分掌業務・外部連携・学科業務・保護者対応」の中から，それぞれ三つまで選択する形式で回答を求め，その結果を集計した。

なお，比較対象校として近隣のＨ高校にも調査を依頼し，Ｎ高校と同じ質問内容でアンケートを実施した。Ｈ高校は地域の中心校で進学を主とする学校である。

（２）Ｎ高校の調査結果

事前調査ではＮ高校の管理職，非常勤講師，事務職員を除く 24 名の教職員を調査対象と

し，全員から回答を得ることができた。H高校の回答数は 20，回答率は 47.6%であった。

表 3　働き方の意識調査（7 月）

	質問項目	N高校(N=24)	H高校(N=20)
意識調査	① 多忙感	3.29	3.55
	② 自己効力感	2.88	2.95
	③ 自己有用感	2.92	3.00
	④ 満足感	2.75	2.95
	⑤ 自分のペースで仕事がしたい	2.38	2.55
	⑥ 勤務時間が過ぎても仕方がない	2.58	2.45
	⑦ 残業時間を把握している	2.50	2.95
	⑧ 在宅勤務大いに活用したい	2.79	3.00
ワーク・エンゲイジメント		25.5	30.2

調査結果を見ると，設問①の多忙感については平均値 3.29 と高い結果となっている。「とても当てはまる」,「やや当てはまる」と回答した人数は，それぞれ 10 名（41.7%），11 名（45.8%）で両方を合わせると全体の 9 割に近い 87.5%が多忙感を感じていることになる。このことから，N高校において多くの教職員が日常的に多忙感を抱いている実態が数値化された（図 1)。

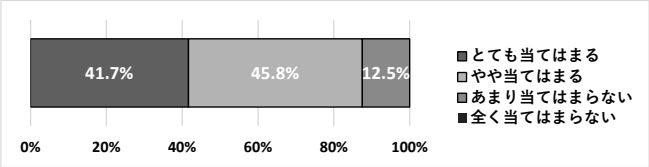


図 1　N高校多忙感（7 月）

設問②から④までの自己効力感，自己有用感，仕事への満足感は，いずれも比較対象校であるH高校よりも低い結果となった。H高校の方が多忙感の数値が高いことを考えると，多忙感とこれらの意識の要因は異なるものであることが推察される。

一方，設問⑤から⑧までの調査結果では他の項目と比較して回答にばらつきがみられ，働き方に対する多様な姿勢や考え方が表れる結果となった。このような多様な価値観や認識の相違が，働き方改革を進める上での難しさの一因になっていると考えられる。

ワーク・エンゲイジメントに関しては，比較対象校であるH高校とは明確な差が認められた。ワーク・エンゲイジメントは働きがいを示す指標の一つであり，その水準は組織マネジメントにおいて重要な意味を持つことから，N高校における特徴的な結果として捉えることができる。

表 4 は力を入れたい業務と負担に感じている業務を集計し，力を入れたい業務の値を降順で並べ替えたものである。力を入れたい業務の上位には教科指導や進路指導など，生徒と関わりのある業務が並び，これらの業務の負担感は相対的に低い傾向がみられた。この結果から，教職員は主体性や納得感をもって取り組める業務については負担感を感じない傾向があることが示された。

表 4　力を入れたい業務，負担に感じている業務

NO.	業務	力を入れたい業務	負担を感じている
1	教科指導	23	3
2	進路指導	13	1
3	HR活動	8	0
4	部活動	6	8
5	生徒指導	5	10
6	分掌業務	5	9
7	学校行事	3	2
8	外部連携	3	12
9	教育相談	2	4
10	学科業務	2	2
11	生徒会活動	0	1
12	保護者対応	0	9

一方で，負担を感じている業務の上位は，外部連携，生徒指導，保護者対応であった。着目したいのは，外部連携が最も負担感の高い業務であった点である。地域連携や外部人材の活用が多いN高校の特徴的な傾向が表れている。生徒指導や保護者対応にはトラブル対応が含まれることが多く，心理的負担の多い業務であることから負担感が高い結果となったと考えられる。

地域連携を含む外部との連携業務は，N高校の学校運営上の強みである一方で，教職員にとっては負担感を生じさせる要因となっている。今後，学校の魅力化を進めていくにあたっては，この点を十分に踏まえた対応が求められるとともに，業務改善を進める際にも留意すべき必要がある。

文部科学省は,「少子化・人口減少社会に対応した活力ある学校教育推進事業」などにより，地域の実情に応じた魅力ある学校づくり

を促しており，今後も少子化・人口減少が続くことを前提に，学校教育の活力向上や学校の魅力化に関する施策を推進している。しかし，既存の事業を十分に整理しないまま新たな事業を付加することを繰り返すと，教職員の納得感が得られず，結果として負担感ややらされ感を増大させることにつながる。そのため，教職員が主体的に経営参画意識をもって業務に取り組めるようにすることが必要であり，その基盤として業務改善においてもカリキュラム・マネジメントの視点が重要であると改めて確認することができた。

（３）実践活動

事前調査の結果を踏まえ，働き方の自助としてタイム･マネジメントの研修を,そして，働き方改革の共助として，組織的な業務改善活動を実施することを計画した。

１）校内研修（タイム・マネジメント）

この校内研修は，ワーク・エンゲイジメント向上の個のアプローチとして位置付けており，9 月にＮ高校の教職員を対象として実施した。研修は筆者が講師として講義形式で行い，その目的は働き方改革を「与えられるもの」として受け止めるのではなく，教職員一人一人が主体となって実践していくことを自覚することにあった。あわせて，社会の情勢や教職の特性を理解しながら,自身のワーク・ライフ・バランスの充実につなげていくことをねらいとした。

前述の調査では，自身の勤務時間を十分に把握できていない教職員が多いという結果が示された。働き方改革は単なる勤務時間の削減を意味するものではないが，勤務時間の把握は，タイム・マネジメントにおける第一段階として不可欠であり,「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」改正による教職調整額の引き上げと，時間外在校等時間の目標値である月 30 時間は一体のものとして示されていることからも，今後は，これまで以上に自身の勤務時間の状況を意識的に確認していくことが重要になると考えられる。

表 5　残業時間の把握

先月の自分の残業時間を把握している（N=24）			
とてもよく当てはまる	やや当てはまる	あまり当てはまらない	全く当てはまらない
6	5	8	5

校内研修では，教員の仕事の無限定性についても理解を求めた。無限定性は，教員の業務は際限がなく，生徒のためであれば時間が許す限り仕事を続けてしまう傾向があるため，人員を増やしたり業務量を削減したりしても，必ずしも勤務時間が大きく減るとは限らない，という考え方である。教員の仕事の特性を理解することにより，限られた時間の中で業務量を調整できるよう,自身の働き方を客観的に見つめ直す契機となることを意識して研修を行った。

２）業務改善活動

次にワーク・エンゲイジメント向上の組織的アプローチとして，教職員による業務改善活動を企画した。藤原（2019）は「働き方改革が業務改善の工夫を伴わない勤務時間管理の徹底に矮小化されることによって，かえって教職員のモチベーションの低下やプロフェショナルな教員としてのアイデンティティの崩壊につながる危険性」について指摘しており，露口（2022）は,「業務改善の学びを経ずに，管理強化を推進し，短期的に勤務時間の縮減を実現しようとする管理行動は教員の職務環境に様々な弊害をもたらす」と，業務改善の重要性について言及している。事前調査では力を入れたい（自分が主体的に取り組みたい)業務には負担感を感じにくかったこと，Ｎ高校では負担感を感じる業務の上位に外部連携があげられていたことから，業務改善活動では，教職員の経営参画意識の醸成や，外部連携への理解を深めることをねらいとした。

また，本研究では教職員が自ら行う活動をワーク・エンゲイジメント向上の重要なファ

クターと位置付けているため，自分たちで学校を変えられたという実感がもてるよう，活動内容や進め方については管理職とも綿密に打合せを重ねた。その上で，業務改善が業務や勤務時間の削減に偏らず，学校の魅力を損なわないものであること，これまでの学校文化や担当分掌が担ってきた役割を否定せずに，発展的な意見交換を行うことなどを確認した。

活動の手順は次のとおりである。

①ワークショップによる業務改善案の作成
②業務改善案を担当分掌や管理職で検討
③業務改善案に対しての検討結果を回答

ワークショップについては 9 月に実施し，N高校の職員を年代や教科などがばらけるように六つのグループに分け，それぞれのグループで業務改善に向けた提案を協議した。ミドル層をチームリーダーとし，経営参画意識の醸成を意図した点も業務改善活動のねらいに向けて考慮した点の一つである。

この活動での筆者の役割は，6 グループから提出された案と,それを検討する分掌主任，管理職の意向との調整であった。グループのリーダーと提案内容の確認を行った後，管理職及び分掌主任と協働して業務改善案の回答を作成した。

表 6　業務改善提案内容一覧

NO.	テーマ	提案内容	担当
1	ICT	ICT導入にあたっての研修やサポート体制を整備	教育情報
2	休憩時間	休憩時間を確実に確保できるような声掛けや配慮	管理職
3	引き継ぎ	引き継ぎマニュアルや共有資料の整備	管理職
4	成績処理	成績処理等のチェック作業の効率化	教務
5	生徒指導	生徒指導の在り方を見直し	生徒指導
6	会議	会議の在り方及び会議の精選の検討	管理職 総務 教務
7	行事	外部と連携した行事の在り方の見直し	管理職 特活
8	生徒指導	生徒のトラブル対応の人材配置	管理職
9	地域連携	外部連携業務におけるの情報共有のシステムの見直し	管理職
10	配布物(校内)	配布物についてデジタル化等の推進	管理職 総務
11	配布物(校外)	保護者宛の文書の送付方法の見直し（配信含む）	管理職 総務 教育情報
12	配布物	部活動の生徒引率の同意書の見直し	管理職

業務改善案に対しての検討結果の回答は 10 月に行った。表 6 はテーマ，提案内容，担当をまとめたもので，図 2 は担当分掌より事前に提出された回答内容をそれぞれの案毎にスライドにしたものの一例である。

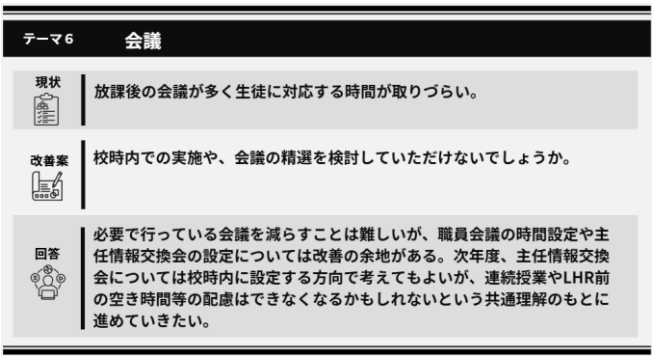


図 2　業務改善回答スライド例

提案の内容は，予算や制度上の制約から実現が困難なもの，次年度に向けて比較的容易に変更が可能なもの，実現に向けてさらなる検討を要するものなど，多岐にわたった。また，変更によって生じる二次的な影響及び提案内容が，全ての教職員の利益や学校全体のより良い改善につながらないと考えられるものもあり,慎重な検討を要するものもあった。それぞれの教職員が抱いている業務に対しての価値観，働き方に対しての価値観が違うところに，この取組の難しさがあり，この異なる価値観の相互理解が，業務改善の最も重要な点であると考えた。そのため，今回行った組織的な業務改善活動においては，多様な考えがあることを前提に，互いの意見の背景にあるものを尊重しながら進めていくことに留意した。

活動後には,「働き方改革を進めるために自分たちでできること（個人の視点・組織の視点)」をテーマにリフレクションを行った。その結果，活動を通して自身の働き方を見つめ直し，組織として業務改善に取り組むことについて肯定的に捉える意見が多く見られた。特に印象的であったのは，業務改善の成果そのものよりも，協議やワークショップといった活動過程に対する評価が多かった点であ

る。「他者の意見を聞くことができて良かった」という感想はある程度想定していたが,「自分の意見を聞いてもらえてよかった」「普段は言えないことを言えて良かった」といった発信側としての記述も見られた。日常的に抱えている思いや課題を言語化し，共有できたことへの感想が多かったことから，対話の場を意図的に設定することの重要性を認識することができた。

（４）研究の結果

１）アンケート調査結果

実践活動から 1 か月経過した 11 月に，事後調査を行った。今回は事前調査の調査内容に加えて「校内研修後にタイム・マネジメントに対する意識に変化はあったか」,「業務改善活動後に学校経営参画意識に変化はあったか」,「業務改善活動後に仕事への納得感に変化はあったか」の三つの項目を付け加えている。前回同様，調査対象は管理職，非常勤講師，事務職員を除くＮ高校 24 名の教職員とし，全員から回答を得られた。結果は以下のとおりである。

表 7　働き方改革の意識調査（11 月）

	質問項目	7月(N=24)	11月(N=24)
意識調査	① 多忙感	3.29	3.13
	② 自己効力感	2.88	2.96
	③ 自己有用感	2.92	2.96
	④ 満足感	2.75	2.58
ワーク・エンゲイジメント		25.5	25.3

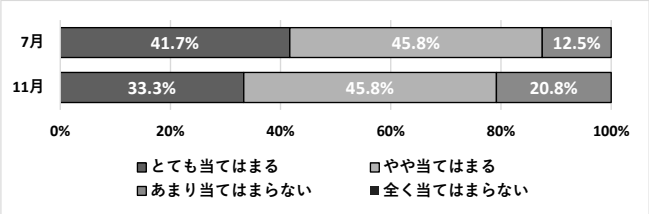


図 3　働き方改革の意識調査（多忙感比較）

意識調査の結果では，①多忙感，④満足感，ワーク･エンゲイジメントの数値がやや減り，②自己効力感，③自己有用感の数値がやや増えるという結果となった（表 7)。多忙感の項目では 6 名が 7 月と比較してマイナスの数値を,2 名がプラスの数値を回答している。全体の割合の変化を見ると，多忙感を感じている教職員の割合は 7 月の 87.5%から 79.1%に減少た（図 3)。一方で，多忙感に影響を与えると予測していたワーク・エンゲイジメントの数値は微減した。ワーク・エンゲイジメントについては，年間を通じた業務量の変動に左右されやすい指標であるため，計測時期の設定が適切であったか，短期間で変化量を見取ることが妥当だったかなど，今後の課題として検討する必要がある。

活動後の意識の変容をみると，タイム・マネジメントの変化については 8 名（33.3%),経営参画意識の変化については 13 名（54.2%),仕事への納得感への変化については 5 名（20.8%）が「変化あり」と回答している（表 8)。この結果についても当初期待していた変化にはならなかったが，経営参画意識についてだけは，半数を超える職員が「変化あり」と回答しており，他の項目と比較して，相対的に大きな変化が見られた。この要因としては,業務改善の結果そのものよりも,過程に重点を置いた実践であった点が影響していると考えられる。

表 8　活動後の変化

NO.　活動後の変化(N＝24)	変化あり	変化なし
1 タイム・マネジメント変化	8	16
2 経営参画意識変化	13	11
3 仕事への納得感への変化	5	19

２）調査結果の分析と考察

調査の結果，全体としての多忙感は微減に留まる結果となったが，経営参画意識に変化があった教職員が多かったことから，多忙感と経営参画意識の関係性について詳しく見てみることにした。経営参画意識に「変化があったグループ」と「変化がなかったグループ」に分け，多忙感の数値の変化を比較したところ，経営参画意識に変化がなかったグループでは，多忙感の平均値が 3.64 から 3.55 へとわずかに減少しただけだったのに対し，経営参画意識に変化があったグループでは，多忙

感の平均値が 3.00 から 2.77 へ大きく減少する結果が得られた（表 9，10)。同様に自己効力感や自己有用感についても経営参画意識に変化があったグループの方がプラスの変化を示す結果となった。納得感について変化があったと回答している 5 名についても全員が経営参画意識に変化があったグループに属していた。

表 9　経営参画意識「変化なし」グループの意識調査

変化なし(N=11)	①多忙感	②自己効力感	③自己有用感	④満足感	ワーク・エンゲイジメント
7月	3.64	2.64	2.64	2.55	22.0
11月	3.55	2.64	2.64	2.45	21.9

表 10　経営参画意識「変化あり」グループの意識調査

変化あり(N=13)	①多忙感	②自己効力感	③自己有用感	④満足感	ワーク・エンゲイジメント
7月	3.00	3.08	3.15	2.92	28.5
11月	2.77	3.23	3.23	2.69	28.2

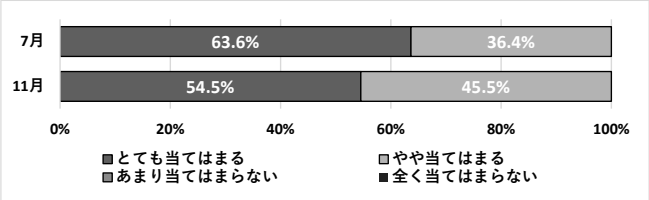


図 4　経営参画意識「変化なし」グループの多忙感割合

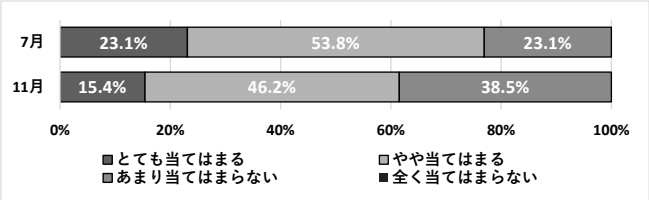


図 5　経営参画意識「変化あり」グループの多忙感割合

これらの結果は，業務への関わり方が，多忙感などの心理的側面に影響を与える可能性について示している。経営参画意識に変化があった教職員は，業務改善の一連の取組の中で学校運営に関わることができているという感覚を得たと考えられ，経営参画意識に変化がなかった教職員は，業務改善の取組が自身の実感と十分に結びつかなかったと考えられる。このことから，組織として多忙感を解消していくためには，より多くの教職員に「学校づくりに関与している」という実感をもたせるような校内研修の工夫や業務改善の取組が必要であることが示唆された。

本研究の実践において，意識の数値変化は限定的であったが，経営参画意識の有無により多忙感に比較的大きな変化が見られたことから，組織的な業務改善の取組が教職員の多忙感の解消に作用する可能性を示した。一方で，ワーク・エンゲイジメント指標については単発的・短期的な介入では顕著な変化を捉えにくいことも明らかになった。

今回，一部の教職員に見られた業務を「やらされるもの」から「意見を出し合ってより良くするもの」に捉え直すことは,今後働き方改革を実践していく上で,非常に重要な視点の転換といえる。この転換が中長期的には教育界全体に波及的な影響を与え，教員のワーク・エンゲイジメント向上につながると考えている。

３．成果と課題

本研究では，高等学校における多忙感を感じさせる要因に着目し，アンケート調査，校内研修，業務改善に関する協議やリフレクションを通して，教職員の変容を多面的に捉えることを試みた。その結果，意識調査の数値変化は限定的なものとなり,多忙感やワーク・エンゲイジメントに関しては，短期間で顕著な改善が確認されたとは言い難い結果となった。しかしながら,経営参画意識については，一定数の教職員に変化がみられ，この変化を意識することができた教職員は，そうでない教職員に比べて高い割合で多忙感が低下するという結果を得ることができた。

このことは多忙感解消に向けた業務改善活動の有効性を示しており，組織的に業務改善を行うことで経営参画意識に作用することができれば，多忙感の解消が期待できること示唆している。また,業務改善活動の過程で，「協議」や「対話」といった意見を表明する活動が効果的であること，職員に主体的な経営参画を促すためにはカリキュラム・マネジメントが重要な基盤となることについて確認できたことも，本研究の成果であった。

一方で，課題としては中長期的な視点に立

った取組の継続，教職員の意識調査と実際の勤務時間の関連性の検証があげられる。今回の研究では，調査人数が少なかったため，対象者一人の回答が全体へ与える影響が大きく，全体の傾向や実践による変化と認められないものもあった。そのため，経営参画意識の変化についても根拠を明確にするために質的なアプローチを行うなど，結果の一般化に向けてさらなる分析が必要である。また，原籍校から学校全体の在校等時間のデータを入手することはできたが，個人の在校等時間は対象外であったため，今回の取組が個人の勤務時間に与えた影響について，客観的なデータと結び付けて分析することができなかった。教職員の意識調査と実際の勤務時間の関連性については今後も注目していきたい。

本研究は教職員の多忙感を直接的に解消する方策を提示するには課題を残したが，教職員の主体的な学校経営への参画が多忙感の解消に影響を与える可能性については一定の示唆を得ることができた。今後，各学校において教職員一人一人が学校経営に関わっているという意識をもてるような体制の整備と活動の充実が図られ，働き方改革の主体である教職員が主体的に経営参画することで，教員のウェルビーイングが向上していくものと考える。

４．おわりに

この研究は，現在の疲弊している学校現場の声と将来の教職に対する危機感がスタートであった。今回改めて教職員の意見や考え方を取りまとめたところ，現状を憂慮している記述や悲観的な感想がある一方で，建設的，前向きな意見をもっている教職員が多数存在することも確認できた。「タイム・マネジメントを自分のためにも管理職のためにも，教員を目指す貴重な存在の若者のためにも，これから努めて心がけようと思う」，「忙しいけどもその分やりがいも感じられる仕事だと思うので，若い人達にもっと教職の魅力が伝わるといいと思った」などといった意見からは，個々の教職員が自分に合った働き方を模索しながらも，今の自分の仕事に「働きがい」を感じ，若い世代につなげていきたいという思いを感じ取ることができる。今回主題とした「多忙感の解消」は短期的には難しい課題ではあるが，こういった思いや自校をより良い学校にしたいという意識が漸進的に実を結ぶものと期待している。

【引用・参考文献】

秋田県教育委員会（2024）教職員の働き方推進計画

秋田県教育委員会（2025）教職員の働き方改革推進計画検証結果（令和６年度）

澤田真由美（2023）自分たちで学校を変える！教師のわくわくを生み出すプロジェクト型業務改善のススメ　教育開発研究所

島津明人（2014）新版ワーク・エンゲイジメント　ポジティブ・メンタルヘルスで活力ある毎日を　労働調査会

中央教育審議会(2023)「教師を取り巻く環境整備について緊急的に取り組むべき施策（提言)」

露口健司（2022）教員のウェルビーイングを高める学校の「働きやすさ・働きがい」改革　教育開発研究所

藤原文雄（2019)「学校における働き方改革」の先進事例と改革モデルの提案　学事出版

文部科学省(2019)公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン

文部科学省（2020）公立学校の教育職員の業務量の適切な管理その他教育職員の服務を監督する教育委員会が教育職員の健康及び福祉の確保を図るために講ずべき措置に関する指針（改正案）のポイント

文部科学省（2025）公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法等の一部を改正する法律案の概要

評価シートと対話を活用した教員の内省支援

―学習する組織形成に向けた管理職の役割―

学校マネジメントコース ２５２５３０７
長沼　真人

１．研究の背景と目的

近年，学校現場では，教員の多忙化や業務の複雑化が進む中で，校内研修が形式化し，教員一人ひとりが自らの実践を振り返り，学びを深める機会が十分に確保されにくい状況が指摘されている。特に，評価や研修が「管理」や「指示」として受け取られる場合，教員の主体的な内省や学びにつながりにくいという課題がある。

本研究では，評価シートを単なる評価の道具としてではなく，対話と省察を促すきっかけとして位置付けた校内研修を実施し，その中で教員の内省や学びがどのように生まれていたのかを明らかにしようとした。その過程で、管理職の関わりや言葉かけが教員にどのように経験されていたのかを記述・整理し，校内研修を通した教員の学びを支える管理職の関わりについて検討することを目的とした。

２．研究の方法と内容

⑴ 校内研修の実施

研究対象校において，評価シートと対話・省察を中心とした校内研修「ミライ・ミーティング」を一定期間にわたり全５回実施した。教員が今年度の目標やそれを達成するための行動計画を立て，それをもとに少人数での対話を行った。管理職は，指示や助言を最小限にとどめ，教員同士の対話や省察が生まれるよう配慮した。

⑵ データの収集と分析

研修実施前後に教員を対象としたアンケート調査を行い，目標設定・自己評価，評価シート活用意識，対話を通した省察に関する変化を把握した。また，研修後に複数の教員への半構造化インタビューを実施し，研修や管理職の関わりがどのように経験されていたのかについて語りを収集・分析した。

３．成果と課題

アンケート結果およびインタビューの語りから，評価シートをきっかけとした対話と省察の場において，教員が自らの実践について立ち止まり，他の教員との対話を通して，これまで言葉にしてこなかった考えや迷いを語り始めていたことがうかがえた点が印象的であった。一方で，そうした意識の変化が，直ちに行動の変容や実践の習慣化にまで至ったとは言い難い。本実践は，教員が「このままでよいのだろうか」と自らに問いを向け，実践の意味を問い直し始める段階に注目した取組であったと考えられる。

本報告書では，管理職が特定の方法や助言を行うべきであるという提言を行うのではなく，管理職の関わり方や言葉かけが教員にどのように経験されていたのかを記述した。管理職の関わりは，教員が自らの実践について安心して立ち止まり，考えや迷いを言葉にしてよいと感じられる環境として経験されており，内省を直接的に促す働きかけというよりも，学びが生まれるための条件として機能していた。こうした関わりは，教員が主体的に学び始める土台を支えていた。今後は，このような内省の経験がどのように積み重なり，行動や実践の変容として継続的に展開していくのかについて，課題としていきたい。

評価シートと対話を活用した教員の内省支援ー学習する組織形成に向けた管理職の役割ー

1．研究の背景

■　一般的な学校現場の現状
・研修をしても，なかなか日常は変わらない
・忙しくて，立ち止まって考える時間がない
・評価シートは「出すもの」になりがち
→本当に学びにつながっているのか

■　勤務校の課題
・個々の教員の力を組織の力として十分に生かし，よりチームとして取り組んでいく必要性

2．研究の目的

1. 評価シートをきっかけとし，対話と省察を中心とした校内研修（ミライ・ミーティング）で，教員の内省や学びがどのように生まれていたか
2. 管理職の関わりが「教員にどのように受け取られていたか」
3. 上記の1,2を読み取り，学校を「学習する組織」にするための管理職の在り方について，どのような示唆が得られるか

3．ミライ・ミーティングの特徴

「学習する組織」を目指して，職員会議内で行う20分程度の校内研修で「構造化された問い」を活用

※背景理論：学習する組織（チーム学習）・構造化された問い

4．研究の方法と実際　2025年6月～11月（１回20分間、第2回のみ60分間）進め方：評価シートを記入→対話→省察→共有

6月（関係性向上） ▶ 7月（対話体験） ▶ 9月（初めの一歩） ▶ 10月（進捗状況） ▶ 11月（全体振り返り）


■対話を通した関係性の構築



■失敗談を語れる雰囲気



■振り返りは共有



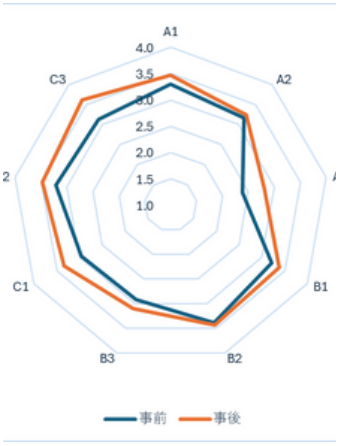
■挑戦をたたえ合う雰囲気

5．アンケートの結果と考察

4(そう思う) 3(どちらかと言えば思う) 2(どちらかと言えば思わない) 1(思わない)

事前アンケート6月（N=23）　事後アンケート11月（N=21）

		事前 → 事後
目標設定・管理	A1 目標は自分にとって意味があるものだった	3.3 → 3.5
	A2 目標達成に向けて意識して取り組んでいた	3.2 → 3.2
	A3 目標の達成度を定期的に確認していた	2.4 → 2.8
評価シートの活用意識	B1 評価シートへの記入は自分の実践の振り返りや改善したりする機会となっていた	3.2 → 3.4
	B2 管理職との対話を通して，気づきを得られたことがあった	3.4 → 3.4
	B3 評価シートや面談の内容を日々の実践の中で意識することがあった	2.9 → 3.1
対話・省察	C1 実践中に「今のやり方は効果的か」と振り返ることがあった	3.0 → 3.3
	C2 うまくいかないとき，その場や後で進め方や考え方を見直すようにしていた	3.2 → 3.5
	C3 他の教員との対話を通じて自分の実践を振り返ることがあった	3.1 → 3.6



A～Cの多くの項目は上昇傾向

C領域の対話・省察の項目が特に上昇

A2の項目は伸びず、行動化には至らない様子

B2の項目はもともと高いことから伸び悩みか

6．インタビューの結果と考察

4人のインタビューの代表的な語り

KEY WORDS
安心して話せる　見守られている　悩みを出せる　考える時間がある
立ち止まれる　考えが揺れる　管理職の関わりも環境の一部

「自分が普段悩んでいることや感じていることを，先生方と安心して話せる時間だった。」

「行動に移すとか習慣化するとか文化にするっていうのは，なかなか大変」

「ミーティングをするたび（評価シートの）目標を確認できた」

「（管理職は）基本的にしっかり見守ってくれてるなと感じた。しっかりと自分の話を聞いて受け止めて尊重してくれていると感じた

「結局（管理職の）言い方ですよね」

4人のインタビューの考察

①ミライ・ミーティング→「一人の悩み」が組織の学びへと変わる場所
②評価シート→思考が立ち止まる「きっかけ」
③行動や習慣には至らなかったが、実践の意味を問い直そうという語り
④管理職→教員が安心して語り、考えることができる環境を整える存在
→環境そのもの

7．示唆

1. 管理職は変化を急がず，待つ（経験・困り具合に応じて）
2. 管理職は前面に立たない（経験・困り具合に応じて）教員が安心して語り，考える環境を整える
3. 管理職自身が場に影響する存在・環境であるとして認識 （言い方・態度・関わり方）
4. 評価シート 制度的機能（査定・説明責任）と学習的機能（省察・成長支援）を整理し、学習的機能を日常的に意識

8．最後に

教員集団がどう学んでいくか・管理職の関わりがどう受け止められるかは，教職員集団の状態や学校文化によって大きく異なる。

皆さんの学校では管理職の関わりがどのような意味として受け止められるか、この報告書の物語を参考に、その問いを立ち止まって考えるきっかけになることを期待したい。

評価シートと対話を活用した教員の内省支援
― 学習する組織形成に向けた管理職の役割 ―

学校マネジメントコース　２５２５３０７
長沼　真人

１．　研究の目的
(1) はじめに

学校に勤務していると,「研修をしても変わらない」「忙しくて振り返る余裕がない」と感じる場面が少なくない。授業づくりや生徒対応に追われる中で，自分の実践を落ち着いて見つめ直したり，同僚と語り合ったりする時間は，どうしても後回しになりがちである。筆者の勤務校であるＨ中学校は，力量のある教員が多く，学校教育目標の達成に向けて日々努力が重ねられていると感じている。一方で，個々の教員の力を組織の力として十分に生かし，よりチームとして取り組んでいく必要性があるのではないかという課題意識を筆者は抱くようになった。

教員一人ひとりが自分を振り返り，仲間と考えを共有しながら学びを深めていくことが，学校を成長させると考えられる。

以上の課題意識を踏まえ，本研究では，評価シートと対話・内省を取り入れた校内研修を「ミライ・ミーティング」と名付け，教員の学びと管理職の関わりを検討していく。研究の具体的な目的は本章の(5)で示すこととする。

(2) 社会的背景

少子化や価値観の多様化が進む中，文部科学省（2021）は,「チームとしての学校」の実現を掲げている。また,ピーター・センゲ(2011)やOECD（2016）は，教員が対話と内省を通して学びを共有する文化が，組織としての学校の持続的な成長に不可欠であると指摘している。

(3) 校内研修の現状と課題

こうした学校の内情と社会的背景を考えると，文部科学省（2022）は,「教職員研修に関する近年の主な提言等」で，学校で行われる研修が果たす役割は大きいとしている。しかし，現場では校内研修が講義型中心で，教員が受け身で参加する傾向がある(小林，2013)。筆者の経験でも意見交換は以前より行われるようになったが，互いの考えを問い合い，自己を省みる「対話」には発展しにくい。

一方，正木・佐藤（2022）は，秋田県の教職キャリア指標を活用した校内研修の成果を示し，教員が自らの成長を意識化する仕組みが内省を促すと述べている。こうした事例は，研修を「知識伝達の場」から「学びを共有する場」へと再構築する必要性を示している。

(4) 人事評価制度の課題と可能性

人事評価制度は本来，教員の成長を支援する目的で導入されたが，実際には「管理的手続き」として運用される場合が多い（高谷，2024)。古賀（2008）は，能力開発型教員評価制度を有効に機能させるためには，評価を内省や自己成長の契機として位置付ける必要があると述べている。

したがって，評価シートを，①年度末の評価・査定を目的とした使用②年度途中の対話と内省を通した学習を目的とした使用という二つの役割をもつものとして整理した上で，②を日常的な実践として意識的に位置付けていくことが求められる。

(5) 研究の目的と意義

1) 研究の目的

本研究の目的は，評価シートと対話・内省を取り入れた校内研修を通して，教員がどのように自らの実践を振り返り，学校を「学習する組織」として捉えながら主体的に学び始

めていたのか，そのような学びが生まれ始めていた場面において，管理職の関わりや言葉かけがどのように受け取られ，どのような意味をもつものとして経験されていたのかの 2 点を明らかにすることである。

なおここで用いる「経験されていた」とは，管理職の態度や存在が，教員にとってどのように感じられ，どんな意味をもたらしていたのかという，教員自身の内側の受け取り方のことである（例：見守られていたことで，「正解を言わなくてもよい」と安心して語れた）。

2）研究の立場

教員が主体的に学び始めていた場面に注目し，管理職の関わりがどのように経験されていたのかを整理し，読者が自校に合わせて考えるための材料を提供することをめざす。

本研究は，管理職の関わりと教員の変化との因果関係を明らかにしたり，「管理職はこうすればよい」といった方法を示したりすることを目的とするものではない。

3）研究課題

本研究では，次の三点について検討する。

① 評価シートをきっかけとし，対話と内省を中心とした校内研修の中で，教員の内省や学びがどのように生まれていたか
② 管理職の関わりが教員にどのような存在として経験されていたか
③ これらの経験の整理を通して学校を「学習する組織」として捉える際の管理職の在り方について，どのような示唆が得られるか

4）研究の意義

本研究の新規性は，評価シートを制度的な枠組みとしてではなく，教員の内省や対話を生み出すきっかけとして捉え，校内研修に生かしている点にある。

あわせて，実践の中で，管理職の関わりが教員にどのように経験されていたのかを描き出している点にも，本研究の意義がある。つまり，管理職があるべき姿を提示するものではない。示唆されたことを，自校ならばどう当てはめることができるだろうと考える視点を提供する。

2．　理論的枠組み

(1) 学習する組織

ピーター・センゲ（2011）は，組織が持続的に成長するためには，構成員が学び続け，知識を共有・更新する仕組みが必要であるとし，「学習する組織(Learning Organization)」という概念を提唱している。その中核には，自己マスタリー，メンタルモデル，共有ビジョン，チーム学習，システム思考の五つのディシプリンが位置付けられている。

本研究では，対話を通して個々の経験を組織の学びへと発展させる「チーム学習」に着目し，校内研修の設計を行った。

(2) 創造的な対話を促す「構造化された問い」

安斎（2025）は，管理職の役割を「学びの場をデザインする存在」と捉え，対話を基盤としたマネジメントの重要性を指摘している。また，安斎・塩瀬（2020）は，創造的な対話を促す方法として，「事実・意味・未来」を問う三段階の構造化された問いを提案している。本研究では，評価シートを対話のきっかけとしてこの構造化された問いを用い，校内研修「ミライ・ミーティング」を実施した。

以下が構造化された問いの例である。

> ①事実を問う-最近生徒の姿で「おや？」という場面はありましたか？
> ②意味を問う-なぜ，その場面が印象に残ったのですか？
> ③未来を問う-この気付きを踏まえて，次にやりたいことは何ですか？

3．　研究の方法

(1) 研究の概要

本研究では，1.(5)で示した研究目的に基づき，筆者が勤務するＨ中学校において校内研修「ミライ・ミーティング」を実施した。

本章では，その方法と手順を示す。2025 年度に計 5 回の研修を実施し，評価シートを活用して教員の内省を促す仕組みを構築した。

参加者の振り返り，アンケート，インタビューを分析し，対話を通して教員の内省や学びが生まれ始めていた場面に着目し，その様子を記述した。

(2) 実践の構成

1) 目的

研修「ミライ・ミーティング」は，評価シートと対話を組み合わせ，教員の内省を支援することを目的とした。

2) 概要

研修は,定例の職員会議内に 15～20 分間程度（第 2 回のみ 60 分間）実施し，評価シートへの記入とグループでの対話を基本とした。対象は教員 23 名で，研修では，事前に評価シートを記入し，構造化された問いを意識した対話を行った後,全体共有と振り返りを行い，その内容を次回の研修に反映させた。

(3) データの収集と分析

分析対象は，各回の振り返りカード，実践前後に実施した教員アンケート（4 件法および自由記述),およびアンケート結果をもとに選定した教員 4 名へのインタビューである。

アンケートについては事前・事後の変化を比較し，インタビューについては語りをテキスト化した上で，研修や管理職の関わりがどのように経験されていたかという観点から整理した。

(4) 倫理的配慮

本研究は，研究の目的と方法を事前に説明し同意を得た上で実施し，匿名化を行うなど倫理的配慮を行った。

４．実践の実際

研修では，評価シートを起点に，教員が自身の実践や日頃感じている課題を語り合い，対話を通して振り返る場を継続的に設定した。初期段階では，安心して語れる関係づくりが重視され,「自分だけが悩んでいるわけではないと感じた」「落ち着いて話すことができた」といった記述が見られた。

その後，教員の関心は個々の実践から学校全体の取組へと広がり，取組の進捗や変化を共有しながら，小さな一歩や立ち止まりも含めて振り返る様子が確認された。振り返りには,「進んでいなくても責められない雰囲気だった」「小さな一歩でよいと思えた」「周囲の変化にも目が向くようになった」といった語りが見られ，研修は互いの変化を確かめ合いながら実践を見つめ直す機会として経験されていたことが示された。

５．　結果

(1) アンケート分析

「ミライ・ミーティング」実施前後に教員を対象にアンケート調査(事前 23 名,事後 21 名）を実施し,自己評価・目標設定(A 領域),評価シート活用意識（B 領域),対話を通した内省（C 領域）を含む複数項目について比較した。領域全体として見ると，平均値はいずれも事後の値が事前を上回っていた。

（表 1，図 1 参照）

特に対話を通した内省を表す C 領域の平均値が全体として上昇していた。その中でも C3 は事後に 3.6 と高い数値を示しており，他の教員との対話を通じた内省が促されていたことがうかがえる。

A2 および B2 の項目において平均値の変化は見られなかった。B2 はもともと 3.4 と高評価だったことが理由として考えられる。A2 に関しての考察は 6 章で述べる。

表 1 アンケート結果(事前 N＝23,事後 N＝21)

質問項目	前	後	差
A1. 過去に立てた目標は，自分にとって意味のあるものだった	3.3	3.5	0.2
A2. 目標達成に向けて意識して取り組んでいた。	3.2	3.2	0
A3. 目標の達成度を定期的に自分で確認していた。	2.4	2.8	0.4
B1. 評価シートへの記入は，自分の実践を振り返っ	3.2	3.4	0.2

たり，改善したりする機会となっていた。			
B2. 面談での管理職との対話を通して，新たな気付きを得られたことがあった。	3.4	3.4	0
B3. 評価シートや面談の内容を，日々の実践の中で意識することがあった。	2.9	3.1	0.2
C1. 実践中に「今のやり方は効果的か」と振り返ることがあった。	3.0	3.3	0.3
C2. 授業や生徒との関わりの中でうまく行かないと感じたとき，その場や後で進め方や考えを見直すようにしていた。	3.2	3.5	0.3
C3. 他の教員との対話を通じて自分の実践を振り返ることがあった。	3.1	3.6	0.5

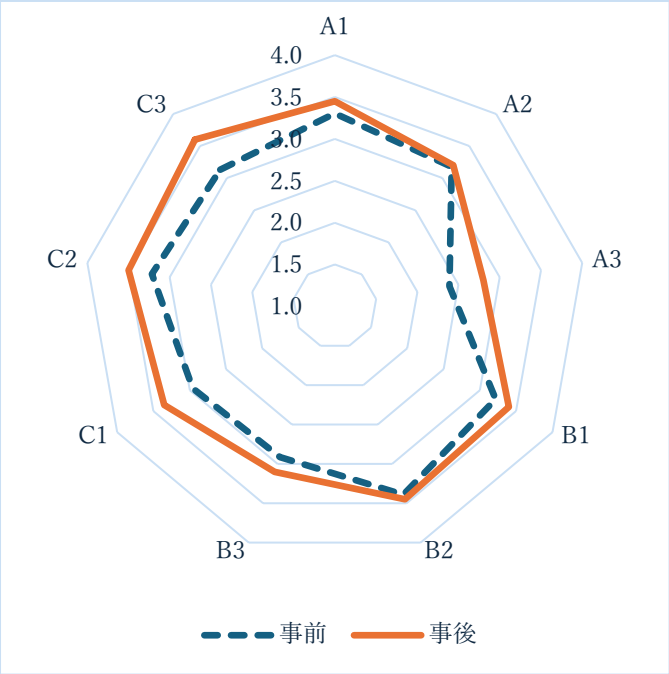


図 1（アンケートのレーダーチャート）

なお，サンプル数が 23 名と比較的少ないため，本結果は参考値として扱い，解釈には慎重を要する。

(2) インタビュー内容

インタビューの内容は以下のとおりである。

全員に質問

Q1. ミライ・ミーティング全体を振り返って，率直にどう感じましたか？

Q5. ミライ・ミーティングとは別に，普段の学校生活の中で，管理職とのやりとりや言葉が，あなたの振り返りや考え方に影響したと感じる場面はありますか？

Q6. ミライ・ミーティングでは研修の時間確保，進行を妨げない姿勢，教員主体の尊重など，管理職の関わりの中で「これはありがたかった」と感じたものはありましたか？

Q7. もし可能であれば，来年度，教員の学びをさらに深めるために，管理職にはどのような関わり方を期待しますか？（例：時間確保，見守る姿勢，承認，文化づくり，相談しやすい雰囲気づくり，ミライ・ミーティングの改善など）

肯定的な回答をした教員に

Q2-P. 事前より数値が上がった項目がありました。その変化が起きた理由を，あなた自身ではどのように捉えていますか？

Q3-P. ミライ・ミーティングの中で，特に「効果があった」と感じた活動や時間はありましたか？

Q4-P. その活動が，日常の考え方や行動にどのような変化をもたらしましたか？

否定的な回答をした教員に

Q2-N. 今回のアンケートでは，事前より数値が大きく変わらなかった項目があったようです。そのとき，どのような気持ちや状況がありましたか？

Q3-N. ミライ・ミーティングの活動の中で，「少し参加しづらかった」「なじみにくかった」と感じた場面があれば教えてください。

Q4-N. もし可能であれば，参加しにくさの背景に業務量・タイミング・人間関係・個人的な事情など，どのような要因が関係していたか教えてください。

(3) インタビューに見られた語りの特徴

すべての教員が同様の経験を語っているわけではなく，距離を置いた語りや判断を留保する発言も確認されたが，インタビューにおいて教員自身の語りをもとに，どのような経験が起きていたかを整理して示す。これらの語りの意味づけや理論的解釈については，第6章において詳しく述べる。

1) ミライ・ミーティングは「一人の悩みが組織の学びへと変わる場」として経験されていた

【語り】

「自分が普段悩んでいることとか感じていることを,先生方と安心して話せる時間だった。」

「行動に移すとか，習慣化するとか，文化にするっていうのは，なかなか大変なところ。」

【解釈】

これらの語りから,ミライ･ミーティングは，教員が安心して悩みや考えを語ることができる場として経験されていたことが分かる。一方で，学びは行動や文化の変容にまでは至っておらず，実践を問い直す段階にとどまっていた。

2) 評価シートは「行動管理の紙」ではなく，立ち止まる「きっかけ」として経験されていた

【語り】

「ミーティングをするたびに，目標確認できた。気を付けなきゃなという意識ができた」

【解釈】

これらの語りから，評価シートは提出のための書類ではなく，自身の実践に立ち止まり，考えを向ける入口として経験されていたことが分かる。数値の変化よりも，記入や対話を通して気付きや問いが生まれる点に意味が見い出されていた。

3) 行動や習慣には至らないものの,実践の意味を問い直そうとする語りが見られた

【語り】

「できたかどうかは置いておいて，一歩踏み出すっていうのは大事なことだと思います。」

「習慣までは難しかった。習慣にはならなかったが，学級経営の見方を少し変えてみようと思うきっかけになった。」

【解釈】

これらの語りから，明確な行動や習慣の変化には至っていないものの，自身の実践の意味や捉え方を問い直そうとする経験が生じていたことが分かる。この変化は，行動変容に先立つ，教員が主体的に学び始める初期段階の変化と考えられる。

4) 管理職は,教員一人ひとりの経験や困り度に応じて関わり方を使い分けながら，教員が安心して語り，考えることができる環境を整える存在，あるいは環境そのものとして経験されていた。

①管理職の「見守る姿勢」は，安心して語ることを可能にしていた

【語り】

「(対話に管理職が)入らない方が話しやすいだろうと思う。」

【解釈】

管理職が対話に積極的に介入しない姿勢は，教員にとって正解を求められず，安心して語ってよい状況として経験されていた。

②管理職の沈黙や距離は,「受け止められている」という安心感として経験されていた

【語り】

「しっかりと自分の話を聞いて受け止めて尊重してくれてるなと感じます。」

【解釈】

管理職の沈黙や距離の取り方そのものが，教員にとって「語ってよい」「受け止められている」という安心感として意味づけられていた。

③研修時間の確保は,「立ち止まって考えてよい」というメッセージとして経験されていた

【語り】

「ミライ・ミーティングみたいな研修の機会があるというのはすごくありがたかった」

【解釈】

研修時間を確保する行為は，教員にとって日常の実践から一度立ち止まり，考えてよいというメッセージとして受け取られていた。

④管理職は，助言と問いを教員の状況に応じて使い分ける存在として経験されていた

【語り】

「全く自分は思いつかない考えをこうアドバイスしてくださることが多かったので…」

【解釈】

管理職は問いに限定せず，教員の経験や困り具合に応じて助言と問いを使い分ける存在として経験されていた。

⑤管理職の関わり方や言い方は，教員の意欲や信頼感に影響するものとして語られていた

【語り】

「一方的に自分の考えをこちらに上げ続けてくれる管理職も（今までいた）…そうなれば意欲が下がるし，信頼感も下がる。」

【解釈】

これらの語りは,管理職の関わり方や言い方,態度が，教員の意欲や信頼感に大きく影響しうるものとして経験されていたことを示している。

(4) まとめ

① ミライ・ミーティングは，教員が悩みや考えを安心して語ることができる場として経験されていた。

② 評価シートは,行動を管理するための書類ではなく，自身の実践に立ち止まり，考えを向け直すためのきっかけとして経験されていた。

③ 行動・習慣レベルの変化は限定的であったが,実践の意味や捉え方を問い直そうとする語りが見られ,教員が主体的に学び始める初期段階の変化が生じていた。

④ 管理職は,教員の状況に応じて関わり方を使い分け，教員が安心して語り，考えることができる環境を整える存在,あるいは環境そのものとして経験されていた。

６．考察と示唆

1.(5)3) 研究課題と呼応する形で，考察と示唆を述べていく。

(1) 研究課題 1 に対する考察

評価シートをきっかけとし，対話と内省を中心とした校内研修の中で，教員の内省や学びがどのように生まれていたか

評価シートをきっかけとし，対話と内省を中心とした校内研修を行ったことで，教員は自らの実践を立ち止まって振り返り，他の教員との対話を通して考えや迷いを言語化する場面が見られた。アンケート結果において内省に関わる項目（C 領域）の数値が上昇していたことや，インタビューの語りからは，実践を振り返る視点や対話への意識が高まりつつあった様子がうかがえる。

一方で,A2 の結果やインタビューから意識の変化が直ちに行動変容や習慣化にまで至ったとは言い難い。Argyris & Schön(1978)は，学習を，既存の行動枠組みの中での修正にとどまる段階と，行動を支えている前提や意味付けそのものを問い直す段階に区別して捉えている。本実践は後者に向かう初期段階に位置付けられる取組であり，教員が「このままでよいのだろうか」と自らの実践の意味を問い直し始める変化が生じていたと捉えられる。

以上より，本研究で捉えた変化は，行動変容の定着に先立つ，教員が主体的に学び始める初期的な変化であったと考えられる。

(2) 研究課題 2 に対する考察

管理職の関わりが教員にどのような存在として経験されていたか

インタビューにおいて特に印象的であったのは，管理職が教員一人ひとりの経験や困り具合に応じて助言と問いを使い分けながら，教員集団全体の状態を踏まえて，あえて対話に深く介入しない姿勢を取っていた点である。このような関わりが，教員にとって大きな安心感につながっていたことは，複数の語りから共通して確認された。筆者自身も，当初は

「管理職は指示する人・助言する人」というイメージを強くもっていたが，本研究の語りからは，当初想定していたものとは異なる管理職像が浮かび上がってきた。

管理職が対話に加わらず，必要な場面で問いを発するという関わりは，教員に「正解を言わなくてもよい」「自分の言葉で語ってよい」という感覚をもたらし，自らが取り組むべき課題を自分事として捉え直す契機となっていた可能性がある。ただし，このような問いかけが機能していた背景には，教員集団が一定程度，自立した学習者集団としての状態にあったことも影響していると考えられる。

管理職の言い方や態度，関わり方の在り方が，教員の安心感や学ぼうとする意欲に影響していたことを示す語りが複数確認された。一方的な助言が続いた場合には意欲や信頼感が低下した経験が語られる一方で，見守りや受容的な態度は，安心して語れる環境として受け止められていた。

また，管理職が研修時間を確保し，対話と内省を中心とした研修を設定したことは，「自分たちの実践を自分たちで振り返ることが大切にされている」「自分たちの実践を尊重してもらっている」と教員に受け取られていた。管理職は教え導く存在というよりも，教員が安心して語り合える場を維持し，守る存在として経験されていたと捉えることができる。

なお，管理職は一貫して問いに偏っていたわけではなく，教員の経験や困り具合に応じて助言と問いを使い分けていた様子も確認されている。こうした柔軟さこそが，管理職が教員にとって「環境そのもの」として経験されることにつながっていたと思われる。

(3) 研究課題 3 に対する考察及び示唆

これらの経験の整理を通して，学校を「学習する組織」として捉える際の管理職の在り方について，どんな示唆が得られるか

本研究の語りから得られた示唆は，管理職が教員に何かをさせることそのものよりも，学びが芽生え，持続していくための条件を整え続けることが，「学習する組織」づくりにおいて重要であるという点である。管理職の関わりは，一定の方針を一律に適用するものではなく，教員一人ひとりの経験や困り具合，教員集団全体の状態を踏まえながら判断されていたものとして経験されていた。

これらを踏まえると，学校を「学習する組織」として捉える際の管理職の在り方として，以下の点が示唆される。

① 教員の経験や困り具合を踏まえ，変化を急がず，必要に応じて「待つ」という関わり方を選択すること

② 管理職自身が前面に立つのではなく，教員が安心して語り，考えることができる環境を整えること

③ 管理職の表情や声の調子，関わり方そのものが場に影響を与える要素であることを自覚し，感情も含めた場づくりを意識すること

④ 評価シートの活用を，年度末の評価・査定を目的とした使用と，年度途中の対話と内省を通した学習を目的とした使用という二つの役割をもつことを整理し，後者を日常的な活用の中心に据えること

本研究が示した最も重要な点は，管理職が「何をしたか」「何を言ったか」ではなく，教員が「何を学んだか」を重視することである。この点は，「教師が何を教えたか」よりも「生徒が何を学んだか」を重視する学習観とも通じる。

管理職が口出しをせずに見守ったり，少し距離を保ったり，答えを教えずに問いを返したりする関わりは，一見すると消極的に見えることもある。しかし教員にとっては，「正解を言わなくていい」「自分で考えていい」という安心感として受け止められ，立ち止まって自分の実践を振り返るきっかけになっていた。

(4) 本実践の成立条件

本実践で得られた示唆は，特定の学校状況

のもとで生じた経験の整理であり，すべての学校にそのまま適用できるものではない。

しかし，だからこそ本研究は,「管理職は何をすればよいか」を示すのではなく，読者が自校の文脈に引き寄せて捉え直すための視点を提供するものとして位置付けられる。

本実践が成立した背景には，いくつかの条件があったと考えられる。

第一に，当該校の教員集団には個々の教員が自身の実践をよりよくしようとする意識をもち，機会があれば学びを自らの実践に生かそうとする姿勢が見られた。このような教員集団であったことで，安心して対話できる場が設定された際に，対話を通して自らの実践を振り返り，次の実践へとつなげようとする学びが生まれやすかったのではないか。

第二に，管理職が研修の時間を継続的に確保し，評価シートの活用や対話の場を業務の一部として位置付けていた点である。これは実践を通して形成されていった条件であった。

第三に,筆者自身が日常的に教員と関わり，現場の状況や教員の困り感を共有していたことも，本実践を支える条件であった。

これらの条件が重なったことで，教員が安心して語り，立ち止まり，考えを揺らす場が成立していた可能性がある。

(5) 今後の研究の方向性について

本研究は,学びが生まれ始めていた教員が，管理職の関わりや言葉かけをどう経験し，さらに学びを深めていったかという物語を記述し，そこから得られる示唆を提供した。今後さらに研究を深め，学校が学習する組織となるためにできることを提案するためには，次のような課題がある。

第一に研究対象となる教員数を増やしたり，インタビューによる語りの記録を積み重ねたりして，より広い視野から管理職の関わり方を検討する必要がある。

第二にインタビューの記録を継続的に蓄積することで，学びの変化を記録し，教員の学びのプロセスを深く捉えることができるだろう。そのような研究を重ねることで，学習する組織形成と管理職の関わりの相関や因果関係を明らかにできる可能性がある。

(6) さいごに

本研究は，管理職の関わりが教員にどのように経験されていたかを丁寧に描くことを通して，学びが芽生える条件の一端を示した。

しかし，管理職の関わりがどのように経験されるかは，教員集団の状態や学校文化によって大きく異なる。読者自身の学校では，管理職のどのような関わりが，どのような意味として経験されているだろうか。本研究が，その問いを立ち止まって考えるきっかけとなることを期待したい。

【引用文献】

安斎 勇樹(2025)『冒険する組織のつくり方』ディスカバー・トゥエンティワン

安斎 勇樹・塩瀬 隆之(2020)『問いのデザイン』学芸出版社

古賀 和行（2008)「能力開発型教員評価制度の意義と課題」『日本教育行政学会年報』

高谷 真（2024)「教員評価制度の運用実態と課題」『教育行政研究』

正木 節・佐藤 修司(2022)「秋田県教職キャリア指標を活用した校内研修の在り方の一考察」

文部科学省(2022)「教職員研修に関する近年の主な提言等」

文部科学省（2021)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Reading, MA: Addison-Wesley.

OECD (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Publishing.

Senge, P. M. (2011). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization.* New York: Doubleday.

継続的な登校を目指した学校教育活動に関する考察
－不登校経験者の高校生活に着目した教育活動の見直しを通して－

学校マネジメントコース　２５２５３０８
萩 原　亨

１．研究の背景と目的

文部科学省の調査では、小・中学校における不登校者数は 12 年連続で過去最多を更新し、高等学校においては前年度から減少しているという結果が示された。本県においても全国同様一部の校種では改善傾向が見られるが、決して楽観視できない状況である。

Y 高等学校定時制課程においては、生徒の約 3 分の 2 が中学校時代に不登校を経験しており、入学後もその傾向が続く生徒が存在する。一方、高校入学を機に継続して登校できる生徒も比較的多い。本研究は、継続的な登校の背景にある要因を分析し、その要因を反映させた学校教育活動を検討すること、継続的な登校に寄与するため学校教育活動を見直していこうとする、教員の意識を醸成することを目的とする。

２．研究の方法と内容

研究 1 として、まず Y 高等学校定時制課程の生徒に対してアンケートを行い、継続登校に寄与している要因を分析した。次に、特徴的な改善が見られた数名の生徒にインタビューを行うことで、その要因をさらに深く掘り下げた。また同校教員に対しても事前アンケートを行い、教員が考える継続的登校に寄与する要因を明らかにするとともに、生徒と教員の認識を比較した。

研究 2 では、まず教員研修を行い、継続的な登校に資する要因を反映させた学校教育活動の見直し・検討を行った。次に研修後に事後アンケートを実施し、継続登校に寄与する学校教育活動についての意識の変容を分析するとともに、今後の教育実践に繋げていくことを促した。

３．研究の成果と課題

アンケートの分析により、「全く欠席がなかった」生徒は中学校時代の 8.5%から高校入学後には 23.9%に増加したことが明らかとなった。このことは Y 高等学校定時制課程の教育活動が生徒の登校状況の改善に寄与していることを示している。

研究 1 では、継続登校には、様々な要因が複合的に作用していることが明らかとなった。また 9 割の教員が、継続的な登校のためには「内面的な強さ」が大切であると考えているが、同様に考えている生徒は半数に満たず、両者の認識に隔たりがあることが明らかとなった。研究 2 では、教員研修を通して、教育活動の見直し・構想は「生徒の目線」に立ち、「教育活動全体」という視点で捉える必要があるという認識を深めることができた。

一方で、多様なニーズへの対応により教員が消耗しており、持続可能な支援には組織的な業務の精選や平準化が不可欠であるという課題が明らかとなった。今後は検討された活動を実践し、生徒の変容を長期的に検証していくことが求められる。

継続的な登校を目指した学校教育活動に関する考察
ー不登校経験者の高校生活に着目した教育活動の見直しを通してー

学校マネジメントコース　2525308　萩原　亨

研究の背景と目的



不登校生徒数は高止まり。全国で約35万人、本県でも約2,500人。

全国の小中学校では、12年連続で過去最高を記録。高校では減少傾向も見られるが、依然として重要な教育課題となっている。

研究の舞台：Y高等学校 定時制課程



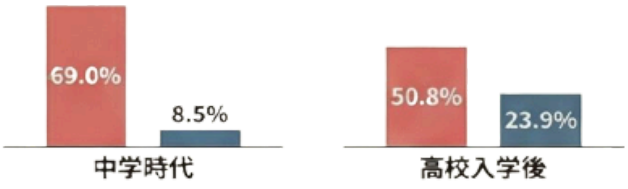
全校生徒128名の内、約2/3が中学校で不登校を経験。高校入学を機に、継続的に登校できるようになったケースも多い。

研究の目的：「何が継続的な登校につながっているのか」

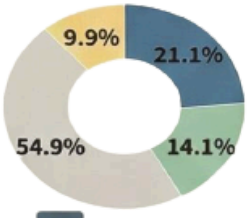
不登校経験者が継続登校できるようになった要因を質的に分析し、その要因を反映させた学校教育活動を検討する。
学校教育活動を見直していこうとする、教員の意識を醸成する。

研究の実際　研究1：現状認識

高校進学で登校状況が大きく改善



生徒が語る、登校継続の3大要因



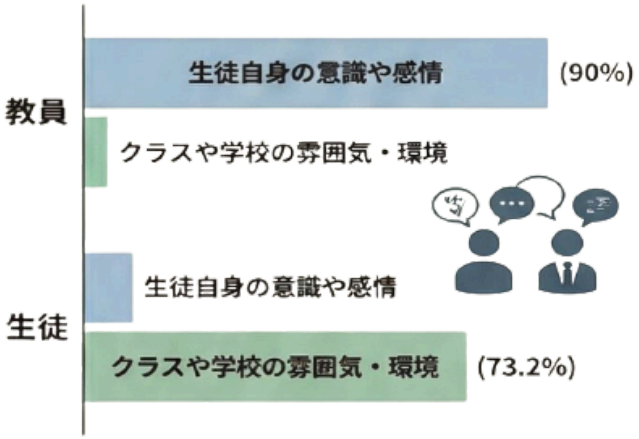
- 心理的要因（前向きな気持ちなど）
- 環境的要因（学校の雰囲気など）
- 人的要因（友人・教師との関係）

生徒の声（インタビューより）



【ケース1】「このままでいいのかという不安がある。だから頑張れる。」（心理的要因）
【ケース2】「（以前は）周りがギスギスしていた。いい意味で緩い感じで過ごしやすい。（環境的要因）」

【発見】継続登校のために大切なもの　認識の違い



研究の実際　研究2：教員研修と意識の変容



研修で生まれたアイデアの例


趣味や特技で学年を超えて交流できる活動の場の設定


生徒がテーマを提案する月1回のC日課


チーム担任制

研修後、教員の100%が意識の深化を実感





【気付き】
不登校支援は、単なる「個別の悩み相談」ではない。
学校の「教育活動全体」という視点で取り組むべき問題である。

考察と今後の展望

成果：支援の鍵は「様々な要因」という認識



- 生徒の継続的な登校は、様々な要因が複合的に作用することで成り立っている。
- 生徒の視点に立った教育活動を、「学校教育活動全体」という視点で構想していく必要がある。

課題：持続可能な支援体制の構築



「何をするにも、支援者が疲弊していては十分なサポートはできない。業務の精選と平準化を組織的に行っていくことが急務。」

今後の展望



実行

①研修で構想した教育活動の実践と効果検証。



改革

②業務の精選・平準化など、組織的な働き方改革の推進。

継続的な登校を目指した学校教育活動に関する考察
－不登校経験者の高校生活に着目した教育活動の見直しを通して－

学校マネジメントコース　２５２５３０８
萩　原　　亨

１．研究の背景と目的
(1)背景

文部科学省が公表した「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」によると、全国の小・中学校における不登校の児童生徒数は、小・中学校全体で 353,970 人(前年度から 7,488 人の増)であり、12 年連続の増加、過去最多となっている。一方高等学校においては 67,782 人（前年度 68,770 人)であり、前年度から 988 人の減少であった。

本県の令和 6 年小・中学校における不登校者数は合計 2,027 人(国立も含む)となっており、前年度より 80 人の増加、国公私立高等学校における不登校者数は 448 人、前年度の 522 人からは 74 人の減少と、全国の調査結果と同様の動きを示しているものの、少子高齢化が加速度的に進行している本県においては、決して楽観できる数値ではないと考える。

このように全国共通の課題である不登校について文部科学省から、「学びの多様化学校」の更なる設置や SC や SSW の配置による教育相談体制の充実を計るための経費の計上、高等学校におけるオンライン等を活用した効果的な学習の在り方に関する調査調査研究の実施という、不登校対策(COCOLO プラン)を踏まえた、誰もが安心して学べる魅力ある学校づくりの推進策が示されている。本県においても、高等学校としては東北初の「学びの多様化学校」として、私立秋田修英高等学校全日制課程普通科に「ステップ UP コース」が新設され、その成果は、今後の本県高等学校における不登校者数の減少に資するものとして大いに期待するところである。

不登校に関しては現在までに多くの研究が成され、それによって数多くの知見が紹介されてきた。松井・阿形（2014）は、定時制・通信制高校の生徒に対する生活実態調査で学校満足感について不登校経験者と非経験者の特徴の違いを多面的に比較することによって、不登校経験者の定時制・通信制高校への適応を促進し、不登校を未然に防ぐための示唆を得ることを目的として研究を行っている。この研究では不登校経験者は、全ての校種の中で中学校の満足度が最も低く、現在登校することができている者は、高等学校での満足度が高いということが示されている。また、本間（2000）は、不登校状態とは「学校から離脱しようとする力が、学校へ結びつけようとする力を上回っている」状態とし、「なぜ学校へ行けないかその原因やストレッサーを見つけだしそれらの除去および改善を目指すことよりも、彼らの残された学校との繋がりを発見し、その繋がりを促進強化していくことの重要性を指摘」している。

全校生徒 130 名弱の Y 高等学校定時制課程でも、約 2/3 の生徒が中学校において不登校を経験しており、中には入学後もその状態が継続している生徒も存在する。一方で、高校進学を契機として登校を継続できるようになる生徒も比較的多い。そうした生徒が継続登校を実現できた背景には、学校の教育活動や人間関係、心理的な変化など、様々な要因が存在するものと考えられる。それらの要因が学校教育活動に反映されていれば、今後継続的に登校できる生徒が増加していくのではないかと考えた。

(2)研究目的

本研究は、過去（中学校または高校入学後）に不登校を経験し、その後 Y 高等学校定時制課程に継続的に登校できるようになった生徒に

ついて、背景や要因を明らかにし、それらをもとにして学校教育活動の在り方を考察することを目的とする。具体的には生徒に対するアンケート、インタビュー等を通して、何が継続登校の成立に寄与しているのかを質的に分析する。そして、分析によって明らかになった要因や背景を学校教育活動においてどのように取り入れ、再現可能な支援の仕組みとして活用できるかについて、職員研修を通して考察し、今後の教育実践への提案とする。また教職員においては、自校の教育活動を常に見直していくという意識も醸成されるものと考える。

1),研究 1：生徒と教員における現状認識の分析と比較

①生徒へのアンケート

②生徒へのインタビュー

③教員への事前アンケート

2),研究 2:継続的な登校に資する教育活動の構想と教員の意識の変容

①教員への研修

②教員への事後アンケート

２．研究の実際

（1）研究 1 について

1),生徒へのアンケート調査

Y 高等学校定時制課程に在籍している生徒について、登校の状況並びにその要因を明らかにするためにアンケート調査を実施した。

・対象：Y 高等学校定時制課程　生徒 128 名

・時期：令和 7 年 7 月 14 日～7 月 24 日

・調査方法：Google フォームによる

・調査内容：質問事項は【表 1】の通り

選択肢	人数 (n)	割合 (%)
① よくあった（ほとんど登校していない）	29	40.8
② 時々あった（週に何日か休んでいた）	20	28.2
③ あまりなかった（年に何日しか休んでいない）	16	22.5
④ 全くなかった	6	8.5
合計	71	100

【表 2】　中学校時代の欠席状況について（N=71）

全校生徒 128 名に対して実施し 78 名から回答を得た。回答率は 56.3%であった。【表 2】は中学校時代の欠席状況についての回答結果である。正確な欠席日数は問わず、生徒の認識のまま回答してもらった。中学校時代に欠席が「①よくあった」と回答した生徒は 40.8%と最も多く、「②時々あった」の 28.2%を合わせると全体の約 7 割 (69.0%) が何らか理由により頻繁に欠席をしていたことが示された。一方で「全くなかった」と回答した生徒は 8.5%にとどまり、本調査の対象者における不登校傾向の高さが顕著に表れる結果となった。

続けて、高校入学後からアンケート実施までの期間の欠席状況について質問した。その結果が【表 3】である。この設問は高校入学後の状況について問うものであるため、欠席日数の基準を明確にし、「①よくあった」を学期 15 日以上または年間 30 日以上、「②時々あった」を週 3 日未満、「③あまりなかった」を学期 5 日未満とした。【表 2】と【表 3】を比較すると、継続

Q3　中学校時代に、学校を休むことが多かった時期はありましたか？	Q4　本校入学後現在までの間で、学校を休むことが多かった時期はありましたか？	Q5　高校では登校を続けられていると思う理由やきっかけがあれば教えてください。	Q6　あなたが、高校生活を続けるために大切だと感じていることはどんなことですか？
Q7　高校で登校を続ける上で、あなたを支えてくれたと感じる人はいますか？	Q8　あなたが感じる本校の雰囲気・環境について、当てはまるものはありますか？	Q9　本校への進学後、以前の自分と比べて、考え方や気持ちに変化はありましたか？	Q10　（変化があった場合）どのように変化したと感じていますか？
Q11　本校の生活で「前向きになれた」「自分に合っている」と感じる活動はありますか？	Q12　本校に入学して「環境が変わったことで気持ちが楽になった」と感じることはありますか？	Q13　中学校と比べて「高校になって良かった」と思えることがあれば教えてください。	

【表 1】　Y 高等学校定時制課程生徒への主な質問事項

選択肢	人数 (n)	割合 (%)
① よくあった（学期15日以上など）	18	25.4
② 時々あった（週3日未満）	18	25.4
③ あまりなかった（学期5日未満など）	18	25.4
④ 全くなかった	17	23.8
合計	71	100

【表 3】高校入学後から現在までの欠席状況について(N=71)

的な「欠席状態」にある生徒（①と②の合計）が、69．0%（約 49 名）から 50.8%（約 36 名）へと 18%、人数にして約 13 名減少している。対照的に、「④全くなかった」とする回答は 8.5%から 23.9% へと約 15 ポイント増加しており、不登校傾向にあった生徒の多くが、本校入学を機に登校を再開あるいは継続できていることが示唆される。

続いて Q5 および Q10 の自由記述を基にして、継続的な登校のために大切だと考える要因や継続的な登校状態に移行した要因を明らかにし、【表 4】に示す 5 つのカテゴリーに分類した。分類に当たり、各要因の特徴を捉えたキーワードを設定しそれに従って分類した。なお、記述に複数の要因に関するワードが含まれ、単一の要因に分類できないものは「その他」としている。登校を継続できている理由を主な要因別に分類した結果（【表 5】）、単一の要因としては「③心理的要因」が 21.1%（15 名）と最も多く、次

分類	内容	記述のキーワード（例）
①人的要因	友人・教師等との関係性について	先生方との関係、友達、仲良く、新しい仲間
②環境的要因	クラス・学校の雰囲気について	学校が楽しい、クラス・学校の雰囲気、自分のペース
③心理的要因	受け止め方、考え方の変容について	人格・人間性の形成、まともな人間、やりがい、チャレンジ、前向き、自分を変えたい
④学習的要因	学習内容、難易度、始業時間等について	興味ある授業、卒業、進路、4時間、他部履修
⑤移行的要因	進学・転入学等、物理的な立場の移行について	中学校に比べ、中学時代には、前の学校では

【表 4】5 つのカテゴリー

要因の分類	人数 (n)	割合 (%)
① 人的要因	7	9.9
② 環境的要因	10	14.1
③ 心理的要因	15	21.1
④ 学習的要因	3	4.2
⑤ 移行的要因	2	2.8
その他（複数回答含む）	15	21.1
無回答	19	26.8
合計	71	100

【表 5】要因別の分類結果（N=71）

いで「②環境的要因」が 14.1%（10 名）であった。複数の要因が複合している「その他（複数回答含む）」も 21.1%に達しており、生徒の登校継続には、心理的な安定に加え、学校環境の整備や人間関係の構築といった多面的な要因が関係していると考えられる。また、無回答が約 4 分の 1 を占めており、明確なきっかけを自覚しないまでも、日々の生活の中で徐々に適応している層の存在も確認できる。

2)，生徒へのインタビュー（10 月～11 月）

次に 5 つのカテゴリーに分類された中から、登校状況に特徴的な改善が見られた生徒 5 名を抽出しインタビューを行った。これにより、定量的データでは捉えきれない生徒の心理的変容が明らかになると考える。

・対象：各要因から 1 名ずつ抽出した計 5 名
・時期：令和 7 年 10 月上旬～11 月上旬
・調査方法：アンケートの質問項目を基にした半構造化インタビュー
・調査時間：1 名につき約 30 分

以下に、心理的要因に分類された生徒の代表と、環境的要因に分類された生徒の代表によるインタビューの一部を抜粋して示す。

【ケース 1】

・対象：定時制昼の部に在籍の 3 年次（男性）
・分類：心理的要因

（T）…教員（S）…対象生徒
（S）なんかとにかく、転校前は目の前のことが嫌っていうのから逃げたいっていうのだけで生きてたんですけど、今は嫌って思ってもこの先それが響くなって思うと

（逃げることが）できなくなるんですよね。
(T) 今、20 分ぐらい聞いてきたけど、ここの学校で続けられてるのは決して楽しいことばっかりでもない？
(S) そうですね。あの、楽しいよりもまずいが大きいですね。このままでいいのかっていう不安もある。不安しかないです、逆に。だからこそ頑張れるのかもしんないです。

【ケース 1】の生徒の発言から、彼の飛躍的な精神的成長をうかがうことができる。以前の彼には、嫌な事柄に直面するとそこから逃避するという行動が顕著に表れていた。その行為が前籍校での二度の原級留置につながっていた。そして、その逃避という行動の延長として定時制高校への転入学を選択したが、現在は転入学という「移行的要因」によって新たな人間関係を構築することができている（人的要因）。このような様々な要因が心理的要因に複合的に作用し、自身を客観的に把握することができるようになったことで獲得した肯定的な危機感が、彼の現在の継続的な登校状態につながっていると判断できる。

【ケース 2】
・対象：定時制昼の部に在籍の 2 年次（女性）
・分類：環境的要因

(T) …教員 (S) …対象生徒
(T)「環境が変わったことで気持ちが楽になったと感じることがとてもある」って（アンケートでは）答えているね。その辺のことちょっと聞きたいな。
(S) あっちにいた時は割ともうギスギスしてた。私がっていうよりも周りがギスギスしてて、あんまり人間関係にいいイメージなかったかな。（この）学校に入って、人と関わって、先生含めて関わってやっぱなんかそういう苦手意識持ってたのはだいぶ無くなったし。
(T) この学校で過ごしてみて、どんな印象持ってる？
(S) ま、なんかこう割と自由っていうか。やっぱ定時制なんで全日制とかよりは、いい意味で緩い感じ。で、やっぱり過ごしやすいですよね。心理的な圧迫が少ないってことかな。

【ケース 2】の生徒は「ギスギスした環境」から距離を置くために、中学校 3 年生の 1 年間、学校にはほとんど登校しなかった。卒業することはできたが地元の高校には進学せず、ただ家にいる生活をしていた。一家転住を契機に Y 高等学校定時制課程に入学し、「環境が変わったことで気持ちが楽になった」と感じている。そこで出会った教員や同級生との関わりを通して、苦手意識を持っていた人間関係のイメージが改善され（人的要因）、その理由を「いい意味で緩い感じ（環境的要因）」と語り、「心理的圧迫が少ない（心理的要因）」と捉えている。定時制高校という「攻め立てられる感じのない学校環境」に身を置くことが心理的安定につながり、継続的な登校が可能になっている様子が読み取れる。他 3 名も同様に、複数の要因が複合的に作用していると認められた。

3),教員への事前アンケート（7 月）

Y 高等学校定時制課程に勤務している教員について、生徒の登校状況並びにその要因についての認識を明らかにするため、アンケート調査を実施した。

・対象：Y 高等学校定時制課程に勤務する教員 24 名
・時期：令和 7 年 7 月 14 日～7 月 31 日
・調査方法：Google フォームによる
・調査内容：質問事項は【表 6】の通り

管理職・非常勤講師を含む 24 名に対して実施し 21 名から回答を得た。回答率は 87．5%であった。

まず、生徒の「登校への意欲」に対する一般的な認識として、当てはまる選択肢を複数回答可で答えてもらった【表 7】。最も多い回答は「③ 生徒自身の意識や感情」の 18 名（90%）であり、次いで「① 教員、友人や家族の人間関係」の 17 名（85%）であった。生徒に対して同様の質問を行ったところ、最も多い回答は「② クラスや

Q3 本校に在籍している生徒で、以前（中学校時代または前年度まで）不登校を経験していたと思われる生徒との関わりはありますか？	Q4 先生のお立場でそのような生徒と関わる際、特に意識していることや工夫していることがあれば教えてください。	Q5 一般的に、生徒の「登校状況」と「学校教育活動」には、どの程度の関連があると考えていますか？
Q6 一般的に、生徒の「登校への意欲」には何が関係していると思いますか？	Q7 本校生徒の中で、過去に不登校を経験しながらその後継続的に登校できるようになった生徒の登校要因としてプラスに働いているものは何だと感じますか？	Q8 Q7で選択した要因の中で、特に効果的だと感じる要因と、その理由を教えてください。
Q9 本校の教育活動で、生徒の登校継続に良い影響を与えていると感じる取り組みがあれば教えてください。	Q10 登校継続を更に支援するために、改善する余地があると感じる点があれば教えてください。	

【表 6】 Y 高等学校定時制課程教員への事前質問事項

選択肢	回答人数（n）	割合（%）
① 教員、友人や家族の人間関係	17	85.0
② クラスや学校全体の雰囲気	16	80.0
③ 生徒自身の意識や感情	18	90.0
④ 魅力的な授業内容や学習スタイル	10	50.0
⑤ 進級や進学による環境のリセット	11	55.0
その他	1	5.0

【表 7】要因別の分類結果（N=20）

学校全体の雰囲気・環境」の 52 人（73.2%）であり、次いで多いのが「① 友達や先生方との関係」45 名（63.4%）であった。教員の 90%が大切であると回答している「生徒自身の意識や感情」に対する生徒の回答率は 46.5%と、半数に満たなかった。この結果から両者の認識を比較すると、教員側が「本人の意識」を最終的な鍵と見るのに対し、生徒側はまずクラスや学校の雰囲気等「安心できる場の確保」という要因を、登校を継続するための前提条件として強く求めていると言える。

（2）研究 2 について

1),教員への研修（10 月）

次に、生徒の継続的な登校に繋がる教育活動を検討する研修会を行った。教員に対する事前アンケートの Q8 および Q10 の自由記述を基に【表 8】に示す 4 つのカテゴリーに分類し、カテゴリーごとに現行の教育活動を見直したり、新たな教育活動を構想したりする活動を行った。分類に当たり、各要因の特徴を捉えたキーワードを設定しそれに従って分類した。なお、人数の（ ）内には非常勤講師が含まれている

分類	内容	記述のキーワード（例）	人数
①人的要因	人間関係構築スキルの向上に資する活動	人間関係、自主性を尊重、参加したいと思える学校行事	4（5）
②環境的要因	クラス・学校のよりよい雰囲気を醸成する活動	「大きな声」に敏感な生徒、担任と合わない生徒、チーム担任制	6
③心理的要因	多様な考え方、受け止め方を獲得する活動	面談、生徒との共感的対話、不安を早期キャッチ	5（6）
④学習的要因	教育課程や学び方を見直す活動	科目選択の柔軟化、未履修科目を選択、限りある時間をどう活用するのか	3

【表 8】4 つのカテゴリーと内訳（N=20）

ものの、実際の研修には参加できなかった。

・対象：Y 高等学校定時制課程　教員 18 名

・研修日時：令和 7 年 10 月 22 日（水）
12：40～13：40

・研修場所：Y 高等学校定時制課程　会議室

【研修の実際】

事前アンケートを基に、教員を 4 つのカテゴリーに分類した。そしてそのカテゴリーに関連のある現行の教育活動を見直したり、新たな教育活動を創造したりする取り組みを、事前に行っていただいた【写真 1】。



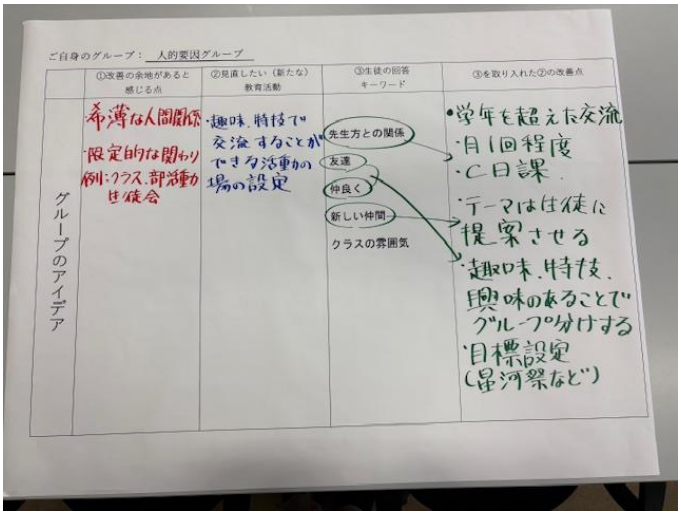
【写真 1】各自の構想案

当日はカテゴリーグループ内で自身の構想案を紹介し合い、興味深いアイデアを一つ選択し、その具現化に向けて必要な事柄をグループ内で構想する活動を行った【写真 2】。



【写真 2】アイデアの紹介とグループでの構想

そして、各グループで構想した教育活動を、全体に向けて紹介し、共有した【写真 3】。



【写真 3】構想したアイデアの紹介

事前に行っていただいた個人での構想では、【表 4】の生徒アンケートに記述のあったキーワードを基に、その実現に資するアイデアを考えていただいた。普段考えてはいるもののなかなか表現することができないような斬新なアイデアや、自分にはない新しい発想に触れることで、笑顔で協議する場面が見られた。以下に研修によって提案されたアイデアを一部抜粋して紹介する。

- 共通の趣味・特技を持った生徒同士のミーティングの設定【人的要因班】。
- （生徒）朝会をなくし、連絡事項をスライドショーにしてホールで流す【環境的要因班】。
- 「総合的な探究の時間」の内容に、生徒の要望を反映させる【心理的要因班】。
- 履修科目の見直しと精選・選択科目群に「必履修科目」を入れる【学習的要因班】。

2),教員への事後アンケート（10 月）

事前アンケート、教員への研修を踏まえ事後アンケートを行った。このことによって生徒の継続的な登校と学校教育活動との関連、学校教育活動の見直しや生徒の立場に立った学校教育活動の実施に関する教員の意識に変容が現れることを期待した。

Q3　事前調査や校内研修を経て「学校教育活動が登校継続に与える影響」についての意識はどのように変化しましたか？	Q4　不登校経験者の登校支援に関する、ご自身の意識や対応の変化があれば教えてください。（自由記述）	Q5　今後の教育活動において、登校継続を支援するために特に重視したい要素は何ですか？（複数回答可）
Q6　今後、教職員全体で共有・強化していきたい取り組みや工夫があればご記入ください。（自由記述）	Q7　今回の活動を通して得られた気付きや感想があればご記入ください。（自由記述）	Q8　最後に、今後の支援や学校づくりに関してご意見・提案があればご記入ください。（自由記述）

【表 9】Y 高等学校定時制課程教員への主な事後質問事項

- 対象：Y 高等学校定時制課程　研修に参加した教員 18 名
- 時期：令和 7 年 10 月 23 日～10 月 30 日
- 調査方法：Google フォームによる
- 調査内容：質問事項は【表 9】の通り

10 月 22 日に実施した教員研修に参加した 18 名に対して実施し 13 名から回答を得た。回答率は 72．2%であった。まず、学校教育活動が生徒の継続登校に与える影響についての意識の変容について質問を行った。「①とても深まった」と回答した教員は 7 名（53.8%)、「②ある程度深まった」と回答した教員は 6 名（46.2%）であった。「③あまり変わらない」「④分からない」は共に 0 名であり、事後アンケートにおける肯定的な回答（①とても深まった、②ある程度深まった）を合計すると 100%であった。

事前調査における、生徒の継続的な登校と学校教育活動との関連についての回答は、「①密接に関連している」と回答した教員は 7 名（33.3%)、「②ある程度関連している」と回答した教員は 1 名人（61.9%）であり（肯定的回答の合計 95.2%)、教員研修を通じて、生徒の継続登校と学校教育活動との関連に対する意識が向上したことがうかがえる。

Q4「不登校経験者の登校支援に関する、ご自身の意識や対応の変化があれば教えてください。(自由記述)」という設問に対しては、以下のような回答が挙げられた（抜粋)。

- 個別的な支援を中心に考えていたが、学校全体の教育活動の中で登校支援を捉えることの大切さに気付くよい機会となった。
- 話し合うことで、周りとの考えの違いや共通点をみつけることができ、改善していこうと思った。
- 初任以来思ってきたことが現実に行われようとしていることを実感している。

このような肯定的な回答の一方、以下のような記述も見られた。

・環境が変わることで登校できるようになった生徒を見てきたことが多く、自分の中での変化はあまりない。

Q6「今後、教職員全体で共有・強化していきたい取り組みや工夫があればご記入ください。（自由記述)」という設問に対しては、以下のような回答が挙げられた（抜粋)。

・教員間のコミュニケーション・チームワーク
・不登校生徒に「学校は嫌な所ではない」ことをわかってもらえる、学校の雰囲気作り
・グループ（人的要因）で検討した新しい学校行事への取り組み

Q7「今回の活動を通して得られた気付きや感想があればご記入ください。(自由記述)」という設問に対しては、以下のような回答が挙げられた（抜粋)。

・登校支援について、要因別に分けて検討するというのは初めての試みであった。
・教育課程に関する先生方の意見を聞くことができて有益だった。
・言葉でまとめられないが、安心感が得られた。

このような肯定的な回答の一方、以下のような記述も見られた。

・自分も含めて、やりたいことはあるのに行動を起こせていない。
・本校は行事が多いが、それゆえに落ち着いて授業ができない面もあり、「社会性を身に付けるための行事」とは言うが、これで良いのか疑問である。

Q8 「今後の支援や学校づくりに関してご意見・提案があればご記入ください。(自由記述)」という設問に対しては、以下のような回答が挙げられた。

・今回のように検討する機会をもっと増やし、実施可能なものは取り組んでいくことが必要だと感じた。
・担任だけでなく、長欠者への対応部署（部活動顧問の様な）を設けてもいいかと思う。

一方、以下のような貴重な提言をした教員がいた。事後アンケートの分析の締めくくりとして紹介する。

・学校現場では多種多様な教育的ニーズを抱えた生徒への対応に追われる日々で、継続的な登校支援というところまではなかなか至っていないという実感がある。何をするにも支援者が疲弊していては十分なサポートができないため、業務の精選と平準化を個人の努力だけでなく組織的に行っていくことが急務と考える。

３．考察

本研究を通じて明らかになった成果と課題を考察としてまとめる。

Y 高等学校定時制課程に入学した生徒の多くは、中学校時代に頻繁な欠席（約 7 割）を経験していたが、「欠席が全くない」生徒の割合（8.5%）が、高校入学後には 23.9%へと増加しており、Y 高等学校定時制課程での生活が登校状況の改善に寄与していることが確認された。

また、生徒・教員へのアンケートによって明らかとなった注目すべき発見の一つとして、登校継続の要因に対する生徒と教員の認識に隔たりがあるという点が挙げられる。教員の 90%は、生徒の登校意欲に「生徒自身の意識や感情（内面的な強さ)」が最も関係していると捉えており、生徒自身の意志を最終的な鍵と考えているが、生徒の 73.2%が「クラスや学校全体の雰囲気・環境」に重きを置いており、「自身の意識や感情（内面的な強さ)」を重要視している生徒は半数に満たない。両者の認識の隔たりを理解し、生徒の視点で学校教育活動を構想していくことが、継続的に登校できる生徒の更なる増加につながるものと考える。

そして、各要因の代表生徒に対して行ったインタビューの【ケース 1】では、転入学という移行的要因によって新たな人間関係が構築され（人的要因)、それらによって促された精神的成長（心理的要因）が継続的な登校につながっていた。【ケース 2】の生徒は、人間関係構築への苦手意識が払拭された理由を、定時制高等学校独特の「いい意味で緩い感じ（環境的要因）」

と語り、「心理的圧迫が少ない（心理的要因）」とも語っている。これらのことから、継続的な登校状態は特定の要因のみによるものではなく、様々な要因が複合的に作用することによって成り立っていること、そしてそれぞれの要因がどのように作用し合うのか、そのプロセスが明らかとなった。

研究２では、研究１で得られた生徒の視点（キーワード）を基にし、学校教育活動の構想をテーマとした教員研修を行った。研修後のアンケートでは、回答した教員全員（100%）が学校教育活動と登校継続の関連について、意識が「深まった」と回答している。この結果は、登校支援は単なる「個別の悩み相談」としてではなく、学校行事や教育課程の検討など「教育活動全体」の中に組み込むべきものであり、生徒の視点に立った教育活動の見直し・構想が必要であるという認識への転換を示唆している。

また今回の研修は、教員に対する事前アンケートのキーワードを基にし、機械的に構成されたグループで行った。その結果、年齢や立場の異なる教員同士がフランクでオープンに協議することで、「言葉でまとめられないが、安心感が得られた（教員事後アンケートより）」、「初任以来（ずっと）思ってきたことが現実に行われようとしていることを実感している（同上）」と語っている教員がいた。学校全体のことを考える際、「職員会議」という形式ではなく、今回のように「研修」という形で行うことにより、心理的安全性が得られ同僚性が高まるということが示されたことも、今回の研究の、学校マネジメントという観点での大きな成果であると感じている。不登校生徒への支援として学校教育活動を構想する際には、生徒と教員間の認識のギャップを理解し、生徒の視点に立った教育活動を、オープンに語り合う場の設定が有効であるということが示された。

一方で、重要な課題も浮き彫りとなった。ある教員からは、多種多様なニーズへの対応に追われる中で「支援者が疲弊していては十分なサポートができない」という切実な意見が出された。個人の努力だけでなく、組織として業務の精選や平準化を行わなければ、継続的な支援体制は維持できないという現実的な問題も依然として残されている。生徒が成長するための土壌を教員が耕し続けることができるよう、組織的な働き方改革も必要であると考えられる。

４．今後の展望

本研究では、教員研修で構想された具体的な教育活動を、実際に行うまでには至らなかった。今後はそれらを実践に移し、効果を検証することが求められる。そのためには、意図的・定期的に構想の場を設定すること、生徒の登校状況の変容を在学期間中追跡していくことなど、長期的で縦断的な取組を続けていくことが必要である。

同時に、教員から提起された「支援者の疲弊」という課題に対し、個人の努力に依存しない持続可能な支援体制の構築が急務である。生徒が安心して登校することができ、学校生活を通して自身の成長が実感できる教育活動を構築していくためには、学校全体としての組織的な業務の精選や平準化といった働き方改革を並行して進めていくことも不可欠であると考える。

【引用・参考文献】

・佐藤 郁哉（2008）「質的データ分析法－原理・方法・実践－」株式会社　新曜社
・本間 友巳（2000）「中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析」教育心理学研究　48 巻 1 号
・松井 幸太　阿形恒秀（2014）「不登校経験のある定時制・通信制高校生の生活実態調査 ―不登校経験者と非経験者との比較より―」
・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について」
・山本 奨（2024）　「不登校児童生徒の再登校傾向に応じた教師による支援」岩手大学大学院教育研究科研究年報　第 8 巻

小規模小学校・単学級における特別支援教育校内支援体制
―通常の学級担任の語りから探る包括的支援の可能性―

学校マネジメントコース ２５２５３０９
堀川　るり子

１．研究の背景と目的

通常の学級に在籍する児童の約 8.8%は学習面・行動面で支援を必要としているが、単学級の小規模校では人的資源が限られ、担任が課題を抱え込みやすい。勤務校も児童 78 名・単学級で、支援員は 1 名のみである。こうした状況を受け、文部科学省（2022、2023）は校内支援体制の強化と教師の専門性向上を求め、秋田県でも管理職のリーダーシップによる体制整備が重点化されている。先行研究では、ニーズに応じた研修（酒井・野崎、2014)、複眼的支援（佐藤、2022)、相談できる文化の重要性（加藤・司城、2017）を指摘している。

そこで本研究では、①ニーズに即した研修、②複数教員の関わりによる多層的支援、③管理職の傾聴を三つの「包括的支援」と位置付け、担任の語りから質的変容を分析する。小規模校に特化してこれらの支援と担任の変容を関連付けた研究は乏しく、小規模校に共通して適用可能な校内支援モデルの構築を目的とする。

２．研究の方法と内容

本研究では、勤務校の通常の学級担任 6 名を対象に、7 月と 11 月に半構造化インタビューを実施し、その質的変容を追跡した。管理職 2 名への聞き取りも加え、担任・児童の変化を多面的に把握した。逐語録を M-GTA で分析し、変容プロセスを構造化するとともに、考察ではナラティブの視点から担任の語りを引用した。「包括的支援」として、①担任のニーズに即した研修では、センター的機能を活用し、教育専門監による研修を実施。②多層的支援では、合同・交換・専科・TT 授業や特別支援学級担任による通常学級支援、担任以外による給食指導など、複数教員が関わる体制を整備。③管理職による傾聴では、担任の話を日常的に受け止め、情緒的サポートを行う仕組みを維持した。

３．成果と課題

初期の頃は学習・行動・情緒面での児童の多様な困難に直面し、「メンタル的にやっていけるか不安」と悩んだり、怒りや無力感などのネガティブ感情を抱く担任もいたが、包括的支援の導入によって多様な質的変容が生じた。研修を通じて、「困っている子」への視点転換や子ども理解の深化、具体的な支援スキルの獲得が進み、意識変容と行動実践へとつながった。また、多層的支援により複数の視点から子どもを見取れるようになり、孤立感が軽減され、子どもに対して肯定的に関わる余裕も生まれた。管理職の傾聴は担任の情緒的支えとなり、「一人ではない」という安心感を形成した。こうした担任の変容は児童の肯定的な変化を促し、その成果が担任の喜びや自信となって負担感を和らげ、心理的安定とよりよい支援の継続につながる好循環を生んだ。以上のように、三つの包括的支援が小規模校で相互に作用し、担任の変容に寄与したことが示され、一定の役割を果たした可能性が示唆された。

一方で、多層的支援の構築にあたっては、事前の情報共有不足といった課題が残り、仕組みづくりが求められる。また、対象が前向きな中堅・ベテラン教員に偏った点や、深刻な保護者対応事例を扱えなかった点に限界があり、今後は異なる条件下での検証が必要である。

小規模小学校・単学級における特別支援教育校内支援体制
—通常の学級担任の語りから探る包括的支援の可能性—

研究の背景

学校の現状	国や県の動向	先行研究
・通常学級の 8.8%が特別な支援を必要とする現状 ・小規模校は人的資源が乏しく、担任の負担が大きい ・対象校も単学級の小規模校	・通常の学級担任を支える校内支援体制の強化 ・管理職のリーダーシップによる体制整備の重点化 ・組織的な支援体制づくりの必要性	・ニーズに応じた研修の必要性 ・複眼的に包み込む支援システムの構築 ・悩みを外に出せる文化の必要性

研究の目的

◇小規模校において、①担任のニーズに即した研修、②複数教員による多層的支援、③管理職の傾聴という三つの「包括的支援」が、担任の質的変容にどう寄与するかを明らかにすることを目的とする。
◇これらの関連を小規模校に特化して検討した研究は乏しい。本研究では、得られた知見を基に、汎用的な校内支援モデルの提示を試みる。

研究の方法

対象

・筆者の勤務校（単学級の小規模小学校）
・通常の学級担任６名

三つの包括的支援

①担任のニーズに即した研修（8 月）
・センター的機能を活かした研修
・指導者：支援学校の教育専門監
②多層的支援システムの構築
・交換授業、合同授業、専科授業、TT 授業
・特別支援学級担任による通常の学級支援
（朝、帰りの会、給食指導における主担当）
・学級担任以外の教職員による給食指導
③管理職による日常的な傾聴

勤務校と同規模の他校への訪問

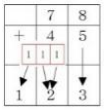
9 月、小学校校長へのインタビュー実施

ニーズに即した研修



	視覚	聴覚	運動感覚
九九	九九表	声に出す	カード並べ
漢字	カード	語呂合わせ	空書き
体の動き	図を見る	話を聞く	模型を作る

教師の教え方に子どもが合わせる
⇒子どもの得意な学習スタイルを活用する



・繰り上がりの数を途中で足さず、最後にすべて足す方法。
・計算する場所が分かりやすいように、小さいマスを作っておく。

※研修資料の一部
（当日資料をもとに筆者が作成）

多層的支援システムの一つ

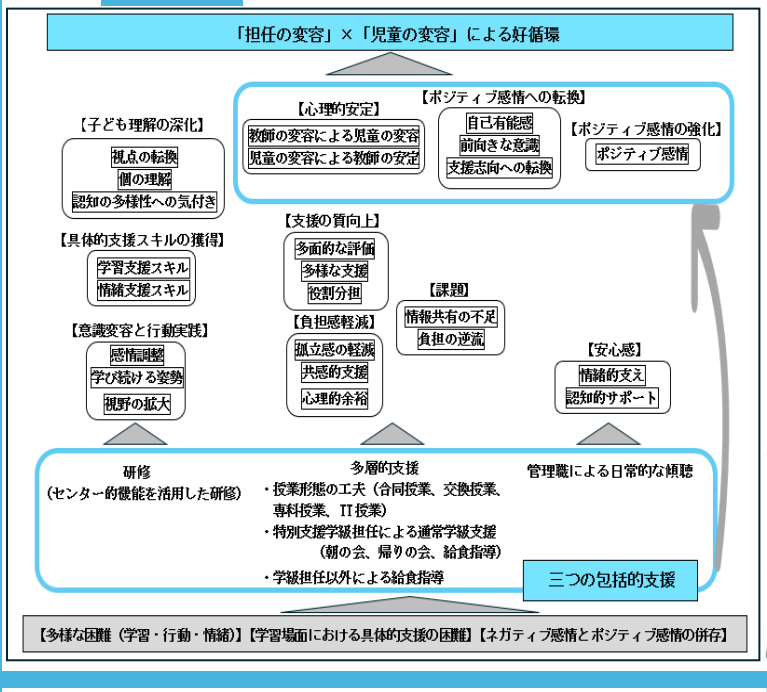
	合同授業	交換授業	専科授業	TT 授業
教頭			3 年外国語 5 年理科	3 年,4 年 算数
A 先生				(1,2 年 体育)
B 先生	1,2 年 体育			2 年図工
C 先生		4 年 音楽		(3,4 年 体育)
D 先生	3,4 年 体育	3 年 図工		
E 先生	5,6 年 体育		3~6 年 書写	
F 先生				(5,6 年 体育)
特支学級担任			2 年図工	・1,2 年体育 ・2 年国・算・道以外
支援員				午前：1 年 午後：4 年

＜ 7 月＞学級担任への半構造化インタビュー

＜11 月＞再度担任へのインタビューと管理職への聞き取り（効果検証）
◇分析…M-GTA 法による概念・カテゴリー・結果図の生成
◇考察…ナラティブ研究の視点を取り入れ、必要に応じて担任の語りを引用して文脈理解を補った。

研究の結果

担任の質的変容プロセス（結果図）
【 】：カテゴリー、□：概念



考察

学級担任の初期状態

児童は学習・行動・情緒面で多様な困難を抱え、担任は「メンタル的に不安」と感じることもあった。また、大きな学力差から一斉指導と個別支援の両立に悩む声もあった。さらに児童対応では、怒りや無力感などのネガティブ感情と、困難を受容的に受け止めるポジティブ感情の両方が見られた。

＜三つの包括的支援による担任の質的変容＞

ニーズに即した研修
教師の【子ども理解】と【支援スキル】が高まり、「困っている子として捉えるようになった」、「感情に寄り添うことを意識するようになった」といった共感的な視点が育った。

多層的支援
多様な支援により「他の先生のアプローチで伸びる」といった【支援の質向上】が生まれ、抱え込まずに「みんなで見ていけばいい」と語るように【負担感軽減】にもつながった。さらに「子どもを褒めたり認めたりできるようになった」と、肯定的に関わる【心理的余裕】も生まれた。

傾聴
【安心感】を生み、「一人ではないと感じる」、「安心し、スッキリする」、「一歩前に進むきっかけになる」といった前向きな変化を促した。



【ポジティブ感情への転換】
ネガティブ感情から支援志向へ

担任の変容→児童の肯定的な変容
→担任の【心理的安定】→よりよい支援＝好循環

成果

三つの包括的支援が小規模校で相互に作用し、担任の変容に寄与したことが明らかになり、一定の役割を果たした。また、限られた人的資源しかない小規模校においても、担任の孤立を防ぐ支援モデルとして機能し得る可能性が示唆された。

課題

・多層的支援における事前の情報共有不足
・対象が前向きな中堅・ベテラン教員に偏ったことや、深刻な保護者対応事例を扱えなかったことによる限界
→異なる条件下での検証の必要性

小規模小学校・単学級における特別支援教育校内支援体制
―通常の学級担任の語りから探る包括的支援の可能性―

学校マネジメントコース　2525309
堀川　るり子

１．背景と目的

（１）研究の背景

文部科学省が令和４年に公表した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」によれば、通常の学級に在籍する児童生徒の 8.8%が学習面や行動面で困難を抱えており、すべての学級に支援を必要とする児童が在籍している可能性が示された。特に小規模校では人的資源が限られるため、担任が一人で対応せざるを得ない場面が多く、困惑感や負担感を抱きやすい。勤務校も児童 78 名の単学級の小規模校であり、特別支援教育支援員は１名のみの配置である。さらに、特別な配慮を要する児童の割合は増加傾向にある。

このような状況においては、通常の学級担任を、学校としていかに支援するかが重要であり、校内支援体制の充実が不可欠である。令和 5 年 3 月の文部科学省の検討会議でも「通常の学級担任を支えることができるよう、校内支援体制の更なる充実を図ることが必要」と報告されている。また、秋田県では今年度の特別支援教育の重点事項の一つとして「管理職のリーダーシップによる校内支援体制の強化」を掲げ、組織的な取組や研修の工夫の必要性を示している。

さらに、尾花・加瀬（2022）は「校内支援体制が整っていない場合、学級担任が対応を一人で抱え込み、支援の遅れや二次障害につながる可能性がある」と指摘している。従って、通常の学級担任が心理的負担を抱え込まないようにするためにも、校内支援体制の在り方を検討し、充実させていくことが極めて重要である。

（２）研究の目的

特別支援教育における校内支援体制に関する先行研究では、文部科学省が示す校内支援体制の枠組みに基づき、通常の学級担任が抱える心理的負担を軽減するためには、校内委員会の活用、特別支援教育コーディネーターによる支援、保護者対応、関係機関との連携、研修の実施、さらに同僚や管理職への相談といった多面的な支援が重要であると指摘されている。これらの支援体制と担任の心理的変容との関連についてはすでに検討が進んでおり、その有効性も報告されている。しかし、酒井・野崎(2014)は、研修は研修でも「教師が求めるニーズを捉えた研修会が求められる」としている。文部科学省(2022)でも、これからの特別支援教育においては、研修を通して「全ての教師が専門性を持つことが重要」であると述べている。また、佐藤(2022)は、「複数の教師で子ども理解を深めるという複眼的に『包み込む』システムをデザイン」する必要性を指摘。加藤・司城(2017)は、上司や同僚からの心理的サポートの意義を強調し「困っていることや悩んでいることを外に出せる文化をつくり出すことが必要」と述べている。

そこで本研究では、①担任のニーズに応じた研修、②担任以外の教員が協働して支援する「多層的支援システム」（交換授業等、特別支援学級担任による通常学級支援、学級担任以外の教職員による給食指導）、③管理職による日常的な傾聴の三点に着目し、校内支援体制を整備する。これらを「包括的支援」と位置付け、担任へのインタビューを通して質的変容を分析する。小規模校に特化して包

括的支援と担任の質的変容との関連を扱った研究はこれまでに見られない。本研究でその有効性が示されれば、小規模校に共通して適用可能な「支援モデル」として提示できる可能性がある。三つの包括的支援の効果を明らかにし、得られた知見を整理することで、本市の小学校の約 70％を占める単学級校を含む小規模校における特別支援教育の校内支援体制を充実させるモデルの提示を目的とする。

２．研究の方法

（１）調査対象者と研究の実際

本研究では、筆者の勤務校（児童数 78 名、単学級の小規模小学校）を対象とした。調査対象者は、調査時に同校で勤務していた通常の学級担任 6 名である。なお、調査協力者の概要は Table1 のとおりである。

Table1　調査協力者の属性

	年齢	教職経験	特支教員免許	特支学級担任経験
A 先生	40 代前半	17 年	有	無
B 先生	50 代後半	33 年	無	有
C 先生	50 代後半	30 年	無	無
D 先生	50 代前半	28 年	無	有
E 先生	60 代前半	37 年	有	有
F 先生	30 代後半	11 年	無	無

本研究で実施した包括的支援は、①担任のニーズに即した研修、②多層的支援システムの構築（交換授業、合同授業、専科授業、TT 授業、特別支援学級担任による通常学級支援、学級担任以外の教職員による給食指導）、③管理職による日常的な傾聴の三点である。

①担任のニーズに即した研修は、8 月下旬にセンター的機能を活用して実施した。指導者には支援学校の教育専門監を迎え、事前に電話やメールで打合せを行い、学級担任のニーズを伝えながら当日の内容を精査した。

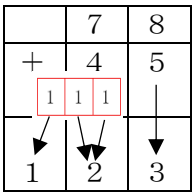
＜当日の研修内容＞
1　・ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり
　　・学力差のある学級での指導
　　・周りの子どもたちへのこと
2　・学習に困難を感じている児童への対応
3　・行動面で気になる児童への対応





	視覚	聴覚	運動感覚
九九	九九表	声に出す	カード並べ
漢字	カード	語呂合わせ	空書き
体の働き	図を見る	話を聞く	模型を作る

教師の教え方に子どもが合わせる
↓
子どもの得意な学習スタイルを活用する



・繰り上がりの数を途中で足さず、最後にすべて足す方法。
・計算する場所が分かりやすいように、小さいマスを作っておく。

※研修資料の一部
（当日資料をもとに筆者が作成）

②多層的支援システムは年度当初から導入した。その取組を Table2 に示す。特別支援学級担任による通常の学級支援については、10 月下旬から 11 月中旬にかけて試験的に行った。具体的には、通常の学級において朝の会や帰りの会、給食指導を特別支援学級担任が主担当として行うという取組を実施した。③管理職（校長、教頭）による傾聴は、日常的な取組として位置付け、継続的に実施した。

Table2　多層的支援システム
授業形態の工夫（合同授業、交換授業、専科授業、TT 授業）（　）…単元によって TT 授業を行うもの

	合同授業	交換授業	専科授業	TT 授業
教頭			3 年外国語 5 年理科	3 年，4 年 算数
A 先生				（1，2 年 体育）
B 先生	1，2 年 体育			2 年図工
C 先生		4 年 音楽		（3，4 年 体育）
D 先生	3，4 年 体育	3 年 図工		
E 先生	5，6 年 体育		3～6 年 書写	
F 先生				（5，6 年 体育）
特支学級担任			2 年図工	・1，2 年体育 ・2 年国・算・道以外
支援員				午前：1 年 午後：4 年

学級担任以外による給食指導
（身支度、配膳、食事、片付け、歯磨きまでの見届け）

	月	火	水	木	金
1年					栄養教諭
2年					校長
3年				栄養教諭	
4年				校長	
5年	栄養教諭				
6年	校長				

なお、校内支援体制の運用に関する他校の実践を参照するため、9 月に対象校と同規模の小学校を訪問し、校長に担任支援の在り方について聞き取りを行った。

（２）データ収集とデータ分析

7月には、各学級および担任の実態把握のため第1回インタビューを実施し、酒井・野崎（2014）の枠組みを参考に、担任が抱く感情面についても尋ねた。11月には効果検証として再度インタビューを行い、併せて管理職2名からも担任や児童の変容について意見を得た。インタビューはTable3に基づく半構造化面接法で、一人25～60分であった。

Table3　半構造化面接の主な質問項目

＜1回目＞（7月に実施）
1.特別な支援を必要とする児童の実態について
2.特別な支援を必要とする児童と関わるときの自身の感情について
3.困惑感や負担感について
4.研修で学びたい内容について
＜2回目＞（11月に実施）
1.研修後の自身の変容について
2.多層的支援システムの成果と課題について
3.管理職による傾聴について
4.支援が必要な児童と関わる際の自身の感情の変容について
5.包括的支援システムの運用と困惑感、負担感軽減との関連について
＜管理職への質問＞（11月に実施）
1.先生方の変容について
2.子どもの変容について
3.傾聴の効果について

インタビュー後、速やかに文字起こしを行い、分析には主としてM-GTA法（木下、2007）を用いた。M-GTA法は、データから概念を生成し、カテゴリー間の関係性を整理することで、現象のプロセスを理論的に記述する手法である。本研究では、M-GTAによって生成された概念・カテゴリーをもとに結果図を作成し、教員の質的変容プロセスを明らかにした。なお、考察においては、M-GTAで導かれた構造をより文脈的に理解するために、参加者の語りを適宜引用し、語りの流れや意味付けを損なわないように記述した。これはナラティブ研究の視点を参考にしたものであり、独立したナラティブ分析を行ったものではない。

（３）倫理的配慮

本研究では、調査対象者に対し、研究の主旨と目的を事前に説明した上でインタビュー調査を実施した。論文に使用する際には、個人が特定されないよう十分に配慮するとともに、対象者から申し立てがあった場合には発言内容を使用しないことを保証した。その上で、ICレコーダーによる録音について承諾を得た。

３．結果

（１）担任の初期状態（第１回インタビューの分析結果）

第1回インタビューでは、児童の実態と、支援が必要な児童と関わる際に、通常の学級担任が抱えている困惑感や感情が明らかになった。分析の結果、次の三つのカテゴリーに大別された。

①【多様な困難（学習、行動、情緒）】

担任は、対象児童が学習・行動・情緒の各面で多様な困難を抱えていると捉えていた。学習面では読み書きや計算のつまずき、論理的思考の弱さ、既習事項の活用の難しさが指摘された。行動面では多動や衝動性、注意の持続の困難、全体指示の理解の難しさが見られ

た。情緒面では気持ちの浮き沈みの大きさや粘り強さの不足、気持ちの切り替えの難しさが挙げられた。ASD や ADHD の診断を受けている児童もおり、年度当初は「メンタル的にやっていけるか不安」と語る担任もいるほど、対応に苦慮していた。

②【学習場面における具体的支援の困難】
学級内の大きな学力差から、一斉指導と個別支援の両立に葛藤を抱える担任が多かった。上位層には内容が容易である一方、下位層には授業についていくことが難しく「どちらにも十分に応じるのは難しい」という負担感が示された。また、インクルーシブ教育の理念を踏まえつつ、実際の授業でどのように行うか悩む姿も見られた。①、②のような児童の実態に応じた具体的支援方法を求める担任のニーズを把握し、センター的機能を活用した研修内容の構築につなげた。

③【ネガティブ感情とポジティブ感情】
児童への対応を通して、担任の感情は大きくネガティブとポジティブの２側面に分けられた。怒りや苛立ち、無力感、疲労感などのネガティブ感情が語られる一方で、それでも気持ちを切り替え、子どもの困り感に寄り添おうとする姿が見られた（「子ども目線で考えるようにしている」）。また「そこ難しいんだよね、できないんだよね」と指摘する担任がいるように、児童の特性を理解しようとする受容的な姿勢や、状況を達観して受けとめる態度、感謝や前向きな関わりといったポジティブ感情も示された。このように、担任の中には両方の感情が併存していることが明らかになった。

（２）包括的支援体制による担任の質的変容（第２回インタビュー分析結果）

M-GTA による分析の結果、10 のカテゴリーと 24 の概念が生成された。カテゴリー、概念、コードの一覧を Table4（三つの包括的支援による教員の質的変容）に示す。以下では、生成された概念［　］やカテゴリー【　】について、その形成プロセスを示す。

①【子ども理解の深化】このカテゴリーは、研修を通して、子ども観が揺れ、［視点の転換］が起こり、一人一人を丁寧に捉えようとする［個の理解］が進み、さらに、子どもがもつ見え方の違いに気付く［認知の多様性への気付き］が生まれたことで、子ども理解が深化していった過程を示している。

②【具体的支援スキルの獲得】これは、研修を通して、教師が例示指導や UD の視点を取り入れた授業の進め方等の［学習支援スキル］、子どもの気持ちを受け止める［情緒支援スキル］を身に付け、学習面、情緒面の双方で具体的な支援のスキルを獲得していった過程から生成されたものである。

③【意識変容と行動実践】これは、イライラしなくなるなどの［感情調整］、他の研修への自主参加や研修での学びを実践にうつすという［学び続ける姿勢］、子どもを長い目で見られるようになる［視野の拡大］といった変化を表し、研修を通して、具体的な意識変容と行動実践へとつながっていく過程を示している。

④【支援の質向上】本カテゴリーは、複数の視点が関わることで子どもを［多面的に評価］できるようになり、また、異なるアプローチによる［多様な支援］が生まれ、さらに［役割分担］によって細やかな支援が可能となり、結果として支援の質が向上することを表している。

⑤【負担感軽減】このカテゴリーは、支援を一人で抱え込まなくてもよいという実感によって［孤立感が軽減］され、また、実態を理解してもらえるという［共感的な支援］が生まれ、さらに子どもを認めたり褒めたりといった肯定的な関わりを可能にする［心理的余裕］が育まれていくプロセスを示している。

⑥【課題】このカテゴリーは、支援に関する事前の［情報共有不足］から、担任へ［負担が逆流］する状況が生じているという語りから課題として浮き彫りになったことを示している。

⑦【安心感】本カテゴリーは、管理職による傾聴を通じて、教師が情緒的支えを得るとともに、認識を共有してもらうことで負担が軽減されるといった認知的サポートを受け、安心感を醸成していく過程を示している。

⑧【心理的安定】本カテゴリーは、子どもの思いを受け止める関わりによって、子どもが学習に戻れるまでの時間が短くなるなどの教師の変容による児童の変容が生まれ、その児童の変化を実感することで教師の安定へとつながり、教師と児童の相互作用が、教師の心理的安定を生み出すというプロセスを示している。

⑨【ポジティブ感情への転換】これは、変容を通して、自分はやれるという自己有能感が高まったと感じること、気持ちを切り替えて関わろうとする前向きな意識への変化、そしてネガティブ感情から「どう支援するか」へ

Table4 三つの包括的支援による教員の質的変容

カテゴリー	概念	コード（担任の実際の語り）
①子ども理解の深化	1 視点の転換	・「困った子」ではなく、「困っている子」だと、より思うようになった。
	2 個の理解	・一人一人原因が違う。よく見ていこうと思った。
		・特性のある子を多様な面で見ていかなきゃいけない。
	3 認知の多様性への気付き	・子どもによる形の捉え方の違いに気付けた。
②具体的支援スキルの獲得	4 学習支援スキル	・文章を書くときは例を出す。
		・漢字は空書きするなど、その子に合った方法で支援する。
		・UDの視点等を念頭に置き、具体的な手立てや支援策を考えていきたい。
	5 情緒支援スキル	・悲しいとか悔しいという気持ちになっている人を、こういう気持ちなんだねと受け止める。
③意識変容と行動実践	6 感情調整	・イライラしなくなった。
	7 学び続ける姿勢	・自ら希望し、特別支援学校の研修にも参加した。
		・本を購入し、感情への寄り添い方を実践している。
		・教えてもらったポイントをやってみた。
	8 視野の拡大	・長い目で見れるようになった
④支援の質向上	9 多面的評価	・学級のことを褒めてもらえるのが嬉しい。
		・色んな先生から見てもらえることで、「この子」に対する理解が厚くなる。
	10 多様な支援	・他の先生からのアプローチで伸びる。
	11 役割分担	・T2が細かいところを支援できる。
⑤負担感軽減	12 孤立感の軽減	・自分だけだと行き詰まってくる。
		・みんなで見ていけばいいんだな。思いつめないように変われた。
	13 共感的支援	・実態を分かってもらえるだけで安心する。
	14 心理的余裕	・切り替えができ、お互いにいい関係で関われる。
		・子どもを認めたり褒めたりできるようになる。
⑥課題	15 情報共有の不足	・支援の仕方について、全体で情報共有する時間が不足している。
	16 負担の逆流	・担任がフォローに回ることがある。
⑦安心感	17 情緒的支え	・話を聞いてもらえると安心、スッキリする。
		・一人ではないと感じられる。
	18 認知的サポート	・同じ認識でいてもらえるのがありがたい。楽になる。
⑧心理的安定	19 教師の変容による児童の変容	・こういう気持ちなんだね、と受け止める方が、解決までの道のりは意外と早い、学習に戻れる時間も短くなっている。
	20 児童の変容による教師の安定	・支援の仕方を変えようと意識できていることが心の安定につながっている。
⑨ポジティブ感情への転換	21 自己有能感	・感情に寄り添うことに意識していると、うまくできたなと思う。
	22 前向きな意識	・切り替えなくちゃ。気持ちに余裕をもとうと思う。
	23 支援志向への転換	・ネガティブ感情ではなく、どう支援できるか考えるようになった。
⑩ポジティブ感情の強化	24ポジティブ感情	・楽しい。面白い。負担にはならない。

と視点が移る支援志向への転換が見られる過程から生成されたものである。

⑩【ポジティブ感情の強化】これは、もともとポジティブ思考の教師が、支援を「楽しい」「面白い」と感じ、負担なく取り組めるというポジティブ感情が一層強まっている過程である。

次に、以上のカテゴリー間の関係性を図式化したもの結果図として Table5 に示す。

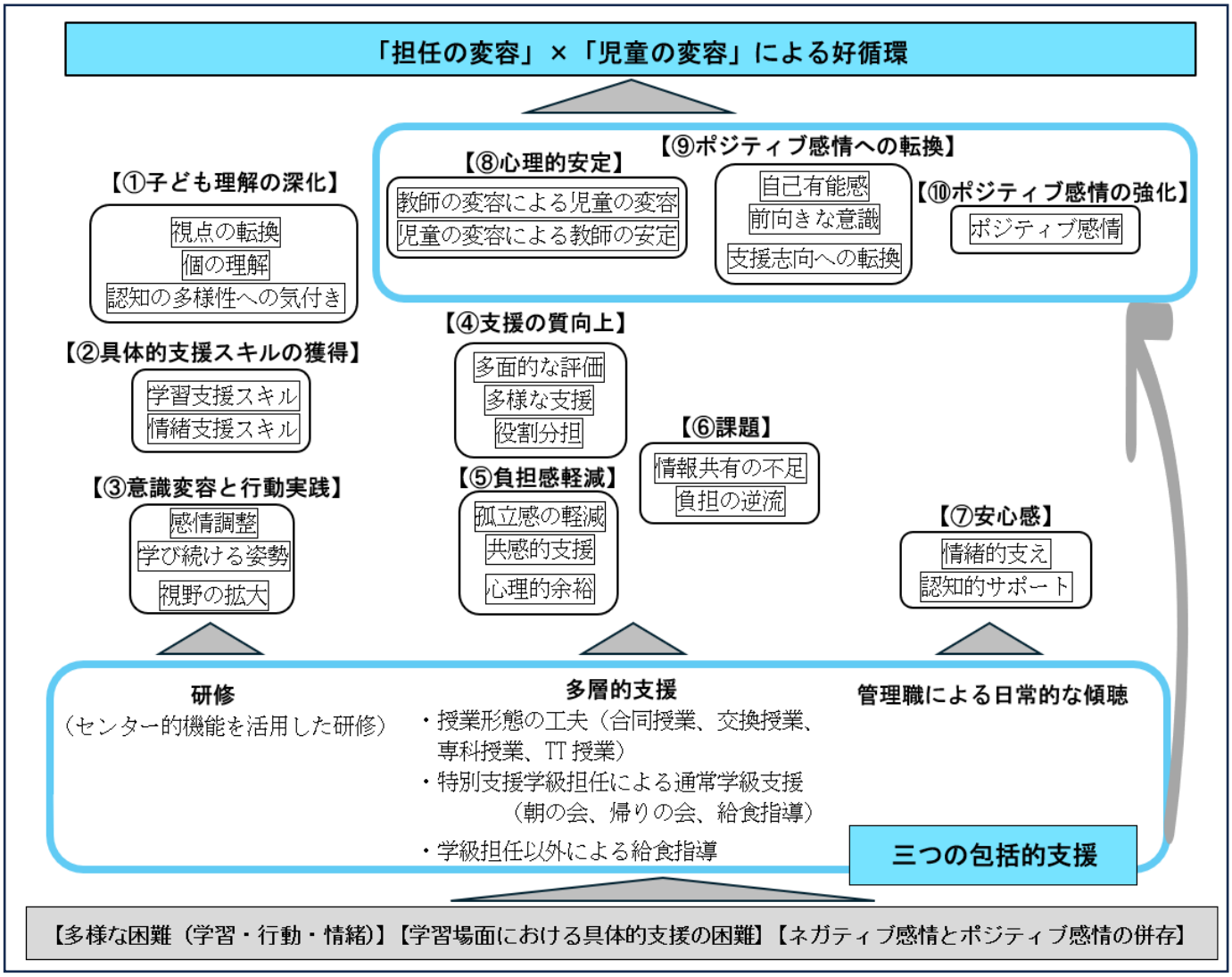


Table5 担任の質的変容プロセス（結果図）【 】：カテゴリー、□：概念を示す

4．考察

考察では、M-GTA で構築した結果図を基盤としつつ、その背後にある参加者の経験を補足するため、一部の語りをナラティブとして提示する。本研究で明らかになった担任の質的変容は、年度当初の困惑感や負担感を起点に、ニーズに応じた研修、多層的支援、管理職の傾聴を経て、子ども理解の深化と支援実践の変容へと至るプロセスとして描ける。

教育専門監による研修は、担任の認知に大きな転換をもたらした。「困った子ではなく困っている子」という視点への変化や、子どもによって見え方が異なるという認知の多様性への気付きが生まれ、①子ども理解が深化した。こうした変容は支援行動にも反映され、「その子に合った方法で支援する」という語りに示されるように、例示指導・空書き・UD 的手立てなどの具体的支援や、「子どもの感情に寄り添うことを意識するようになった」という情緒支援など、②具体的支援スキルの獲得が進んだ。さらに、「気持ちを切り替えられるようになった」といった感情調整、「学んだことを実践している」という学び続ける

姿勢、「長い目で見られるようになった」という長期的視野など、③意識変容と行動実践も確認された。管理職も「特性を個性として包み込むようになった」「より子どもの懐に入るようになった」などと評価しており、担任の行動変容は外側からも認められている。

さらに、多層的支援システムの導入により複数の教師が関わることで、「他の先生から子どものよさを伝えてもらえるのが嬉しい」「色んな先生に見てもらうことで『この子』の理解が厚くなる」といった多面的な評価が生まれ、「他の先生のアプローチでできる児童がいる」といった多様な支援も可能となり、④支援の質が向上した。これにより担任は支援を一人で抱え込まずに済むようになり、「みんなで見ていけばいい」と語るように、⑤負担感の軽減が進んだ。また、他の教師に見てもらう時間は、単なる業務改善にとどまらず、自身の関わりを振り返り、次の支援を考える重要な時間となり、「気持ちを切り替える大事な時間」として肯定的関わりを生み出す心理的余裕にもつながっていた。一方で、事前の情報共有が不足すると、担任に負担が逆流するという⑥課題も明らかになった。

管理職による日常的な傾聴は、「話を聴いてもらうと安心する、スッキリする、一人ではないと感じられる、楽になる」といった語りに示されるように、担任にとって大きな心理的支えとなっていた。話を受け止めてもらえることで安心感が生まれ、認識を共有してもらえることで負担が軽減されるという⑦安心感が形成された。管理職が「相談後、表情が柔らかくなる」と述べるように、傾聴は担任の情緒的安定にも寄与していた。また、「愚痴だけでなく、一歩前に進むようになっている」という管理職の言葉からは、傾聴が担任の次の行動を促す契機となっていることもうかがえる。

こうした包括的支援の循環の中で、児童の変容も生み出されていた。「支援方法を変えてみた方が、解決までの時間が早い」という語りに示されるように、担任自身の変容が児童の変容につながった経験は、担任にとって成功体験となり、⑧心理的安定へと結び付いていた。また、ネガティブ感情を抱いていた担任は、次第に支援志向へと変化し、「前向きに支援を考えるようになった」という語りに象徴される⑨ポジティブ感情への転換が生まれた。さらに、もともとポジティブな教師は支援を「楽しい」「面白い」と感じるようになり、⑩ポジティブ感情の強化が見られた。

以上のように、担任の変容プロセスは、研修による認知の深化、多層的支援による実践の変化、児童の変容による成功体験、そして管理職の傾聴による安心感が相互に作用しながら、支援志向の教師へと成長していく物語として描くことができる。これら三つの支援は単独ではなく、互いに補完し合うことで教師を支える基盤となった。多層的支援と管理職の傾聴によって、担任は「一人ではない」という安心感を得て孤立感から解放される。このように心理的な土台があるからこそ、研修で学んだ専門的スキルを柔軟に吸収し、前向きに実践へとつなげる変容が可能となる。

さらに、担任の変容は児童にも肯定的な変化をもたらした。「書くことに困難を抱えていた児童が書けるようになった」「自己コントロールができるようになり、落ち着きが増した」「自分の努力が子どもの変化につながっていると感じる」といった語りが示すように、児童の成長は担任にとって大きな成功体験となった。また、「学校全体として、トラブルが減り、学級内での助け合いや団結力が高まっている」という管理職の評価も得られている。こうした肯定的な児童の変容を目の当たりにすることは、担任にやりがいや喜び、自信をもたらし、心理的安定へとつながる。実際に「子どもが変わると嬉しい、楽しい」といった担任の声も聞かれた。

これらの経験は担任の心理的安定を高め、

次のよりよい支援へと循環していく。担任が変われば児童も変わり、児童が変われば担任の安定につながるという持続的な好循環が形成されたと考えられる。この結論は、他校の調査で得られた「児童の安定が担任の安定につながる」という知見とも一致していた。

本研究で示された担任の質的変容は、酒井・野崎（2014）が指摘した「怒り・苛立ち・無力感」といったネガティブ感情だけでなく、「受容・達観・感謝」といったポジティブ感情を抱く担任もいることを明らかにし、先行研究を補完するものであった。もともとポジティブ感情をもつ教員も「色々な先生から見てもらえるのはありがたい。管理職に実態を分かってもらえるのは安心する」と述べている。つまり、当初から大きな負担を感じていなかった教員にとっても、多層的支援や管理職による傾聴は精神的な支えとして機能していたことがうかがえた。

外部講師による研修が担任の視点転換を促した点は、酒井・野崎（2014）の指摘する「教師のニーズに即した研修の重要性」を支持し、文部科学省（2022）の掲げる「すべての教師の専門性向上」とも一致していた。複数の教師が関わる多層的支援が孤立感の軽減や支援の質の向上につながった点も、佐藤（2022）の複眼的支援システムの必要性を裏付ける。さらに、管理職の傾聴が心理的安心を生んだことは、加藤・司城（2017）の示す「相談できる文化の重要性」と整合する結果であった。

５．成果

本研究の成果は、これまでの研究で示されてきた重要な要素が、小規模校という文脈の中でどのように循環的に作用し、担任の変容に寄与したのかを具体的に可視化した点にある。そして、複数の支援が組み合わさることで、限られた人的資源しかない小規模校においても担任が孤立せず、子どもと向き合う力を取り戻していく「支援モデル」として一定の機能を果たす可能性が示唆された。

６．今後の課題

一方で、本研究には限界もある。対象が中堅からベテランで特別支援教育に前向きな教員に偏っていた可能性や、保護者対応が深刻な事例を十分に扱えなかった点が挙げられる。今後は、若手教員や支援に消極的な教員が多い学校、保護者対応が複雑な学校など、異なる条件下での検証が求められる。

引用、参考文献

・秋田県教育委員会（2025)『令和 7 年度学校教育の指針』,16
・尾花涼,加瀬進（2022)「特別支援教育における『校内支援体制』に関する研究の現状と課題」東京学芸大学リポジトリ 73 巻,180
・加藤恵子、司城紀代美(2017)「通常の学級における特別支援教育を推進するための担任への支援の在り方－小学校教員へのインタビューから－」宇都宮大学教育学部教育実践紀要第 3 号, 555-558
・木下康仁（2007)「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の分析技法」富山大学看護学会誌,第 6 巻 2 号,1-10
・酒井香奈,野崎とも子(2014)「発達障害を持つ子どもの言動から教師が受ける感情と教師への支援について」千葉大学教育学部研究紀要第 62 巻,73
・佐藤慎司(2022)「通常学級の『特別』ではない支援教育」,31-34,東洋館出版社
・文部科学省(2022)「文部科学省 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」,4
・文部科学省(2022)「特別支援教育を担う教師の養成、採用、研修に係る方策について」,8-10
・文部科学省(2023)「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援に在り方に関する検討会議報告」,3

歴史的エンパシーを促す中学校社会科の授業に関する研究
―歴史上の人物や集団に対するエンパシーの質に着目して―

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０２
木元拓斗

１．問題の所在と研究の目的

本研究の目的は中学校社会科の歴史的分野において生徒の歴史的エンパシーを促す授業を実践し、歴史的エンパシーの質を検証することである。

これまでの歴史教育に関する研究では、安井実践を始めとして歴史学習における「共感」の手法が注目されてきた。しかし、原田（2012）は英語で「共感」を指す語にはシンパシーとエンパシーの 2 つがあり、従来の議論ではそれらを明確に区別することなく議論を展開してしまっていたということを指摘している。また、原田は歴史学習において、現代とは異なるルールや価値観が支配した過去を対象としているため、安易にシンパシーを求めるよりも、相手の立場を論理的に分析するエンパシーの方が効果的であることを指摘している。

しかし、従来の歴史的エンパシーの研究を概観すると、実際の授業実践をもとに生徒の歴史的エンパシーの程度を実証的に検証した研究は見当たらなかった。また、新たにエンパシーの質にも着目する必要があると考えた。

２．研究の実際

先行研究をもとに本研究における歴史的エンパシーの定義を「歴史上の人物や集団の立場に立って、その人物や集団の置かれた境遇・文脈・社会背景を理解した上で、人物や集団の感情や行動を理解・分析する力」とした。また、歴史的エンパシーの定義をもとにして、歴史的エンパシーの構成要素を「視点取得」「文脈理解」「感情理解」「多角的思考」の 4 つに整理した。

実際の授業実践は 2024 年度の「フランス革命」「開国と不平等条約」、2025 年度の「独立の回復」「江戸幕府の滅亡」の計４つの授業を行った。授業後それぞれの授業実践のワークシートのまとめの記述から生徒の歴史的エンパシーの質を検証し、生徒の記述を「記述不成立」「視点取得のみ」「文脈優位型」「感情優位型」「エンパシー成立」「エンパシー＋多角的思考」の 6 つのカテゴリーに分類した。

３．成果と課題

本研究の成果は歴史的エンパシーの質を実証的に検証することができたことである。4 つの授業実践の分析を通して、いずれの授業においても「エンパシー成立」の生徒が一定割合存在し、生徒の歴史的エンパシーの特徴や傾向を明らかにすることができた。一方で本研究の課題として、歴史的エンパシーの見取り方の妥当性の検討が十分とは言えない点、歴史的エンパシーを十分に働かせることができる単元に一定の偏りがある点、多角的思考の位置づけの 3 点があった。

歴史的エンパシーを促す中学校社会科の授業に関する研究
―歴史上の人物や集団に対するエンパシーの質に着目して―

カリキュラム・授業開発コース　2524402　木元拓斗

研究の背景

これまでの歴史教育では切実感や当事者意識を持たせるために、生徒を歴史上の人物や集団に共感させることで歴史を捉えさせる「共感」の手法が注目されてきた。

しかし、一連の研究ではシンパシーとエンパシーを明確に区別することなく議論を展開してきた。（原田2012）

北川（2009）

シンパシー	エンパシー
相手のことがわかる前提	相手のことはわからない前提
現在の文脈で過去の時代の感情や価値観を理解	過去の文脈で過去の時代の感情や価値観を理解

異文化性や他者性を含む歴史学習においてはエンパシーの視点が不可欠

エンパシーに関する先行研究の課題

エンパシーを実証的に検証した研究が見当たらない

エンパシーの質に着目していない

「共感」に関する実践は主に小学校の社会科で行われてきたが、当時の社会背景や文脈を重視するエンパシーは中学校社会科の方が適している

歴史的エンパシーの質を高める中学校社会科の歴史的分野の授業を開発し、歴史的エンパシーの質を検証することが必要

研究の目的

中学校社会科の歴史的分野の授業において生徒の歴史的エンパシーを促す授業を行い、歴史的エンパシーの質を検証すること。

研究の方法

先行研究をもとに歴史的エンパシーの定義と構成要素を整理し、整理した概念をもとに授業を実践して生徒の歴史的エンパシーの質を検証する。

研究の実際

先行研究から捉えた歴史的エンパシーの定義

（鉾山1992，バートン,K.C.&レヴィスティック,L.S.2015，原田2019）

歴史上の人物や集団の立場に立って、その人物や集団の置かれた境遇・文脈・社会背景を理解した上で人物や集団の感情や行動を理解・分析する力。

歴史的エンパシーの構成要素

- **視点取得**：過去の人物や集団の立場に立って考えることができている。
- **文脈理解**：歴史的事象をその時代の社会的・文化的背景に基づいて理解できている
- **感情理解**：歴史上の人物や集団の感情を行動と結び付けて理解できている。
- **多角的思考**：歴史的事象について異なる立場からの視点も含めて多角的に考察している。

歴史的エンパシーの質の検証方法

授業内で使用するワークシートの「まとめ」の記述から歴史的エンパシーの構成要素を踏まえて記述できているかどうかを見取る

2024年度の授業実践の例（国立A中学校）

「フランス革命」（第2学年A組）

課題①　なぜ、フランスの民衆は革命を起こしたのだろうか
・史料をもとに第3身分が置かれた境遇（身分差や重い税）を理解した上で革命を起こした理由を考える

課題②　もし、自分が当時のフランスの民衆だったら、どんなことを感じ、どんな行動をとると思うか
・革命前のフランスの状況を自分事として考え、意思決定を行う

2025年度の授業実践の例（秋田市立A中学校）

「江戸幕府の滅亡」（第2学年3組）

課題①　なぜ、薩摩藩と長州藩は攘夷から倒幕へと方針を転換させたのだろうか
・史料をもとに当時の薩長が置かれた境遇（攘夷の失敗や開国後の経済の混乱）を理解した上で当時の薩長の倒幕の意思決定の理由を考える

課題②　薩長の倒幕への動きを周囲の人はどのように思っていたのだろうか
・「民衆」「朝廷」「幕府」の立場に立って価値判断をする。

結果と考察

	フランス革命	開国と不平等条約	独立の回復	江戸幕府の滅亡
記述不成立	5.2	10.3	15.4	0
視点取得のみ	6.9	0	3.8	0
文脈優位型	5.2	48.3	7.7	4.2
感情優位型	17.2	6.9	19.2	20.8
エンパシー成立	65.5	34.5	53.8	75.0
エンパシー＋多角的思考			19.2	12.5

成果（○）
・歴史的エンパシーの質を実証的に検証できた
すべての授業実践においてエンパシー成立の生徒が一定割合存在し、特徴を明らかにできた

課題（△）
・エンパシーの見取り方の妥当性
・有効に実践できる単元に一定の偏りがある
・エンパシーにおける多角的思考の位置づけ

歴史的エンパシーを促す中学校社会科の授業に関する研究
―歴史上の人物や集団に対するエンパシーの質に着目して―

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０２
木元拓斗

１．本研究の目的と問題の所在

本研究の目的は中学校社会科の歴史的分野において生徒の歴史的エンパシーを促す授業を実践し、歴史的エンパシーの質を検証することである。

これまでの歴史教育に関する研究では安井実践を始めとして歴史学習における「共感」の手法が注目されてきた。しかし、原田(2012)はこれまでの論争について「藤岡信勝による『共感から分析へ』というテーゼで落ち着いたように感じるが、共感について共通認識がなされていたとは言えず、まだ議論が十分にかみ合っていたとは言えない」と指摘している。その上で原田は英語で「共感」を指す語にはシンパシーとエンパシーの２つがあり、従来の議論ではそれらを明確に区別することなく一括りに「共感」という訳語で議論を展開してしまっていたことを指摘している。

シンパシーとエンパシーの違いについて、北川（2009）はシンパシーは「感情移入」と訳され、相手のことがわかるという前提で考えるのに対して、エンパシーは「自己移入」と訳され、相手のことはわからないという前提で考えると述べている。また、原田（2012）はシンパシーは過去の人々も現代の我々と同じように考えたはずだという前提に立ち、現在の文脈で過去の時代の感情や価値観を理解するのに対して、エンパシーは過去の人々と現代の我々では考え方や感じ方に違いがあるという前提に立ち、過去の文脈で過去の時代の感情や価値観を理解すると述べている。その上で原田は、同質性の高いコミュニティであればシンパシーも生かされようが、異文化の交錯するグローバル社会ではむしろエンパシーが不可欠であると述べている。また歴史学習においても、現在とは異なるルールや価値観が支配した過去を対象とするため、安易にシンパシーを求めるよりも、相手の立場を論理的に分析するエンパシーの方が効果的であることを指摘している。さらに、常田（2012）も歴史的分野の人物学習における同じ人物に対する「共感」でも、シンパシーのような普遍的な感情の創造に基づく授業ではなく、エンパシーのような人物の目的や立場、その場面で置かれていた状況等の分析に基づく授業づくりが必要であることを指摘している。

しかし、従来の歴史的エンパシーの研究を概観すると、原田（2012）を始めとして歴史的エンパシーの意義や基本原理が明らかにされ、いくつかの授業実践が行われてきたものの、実際の授業実践をもとに生徒の歴史的エンパシーの程度を実証的に検証した研究は見当たらない。また、エンパシーを共感の一種であると捉えるならば、共感には「共感度合い」というものが存在する。そのため、歴史的エンパシーにも「質の高い歴史的エンパシー」と「質の低い歴史的エンパシー」があると考えられる。このようなことから、歴史的エンパシーに関する授業実践の効果を検証する際には、歴史的エンパシーの質にも着目する必要があると考える。

本研究の対象については中学生を対象として中学校社会科の歴史的分野において歴史的エンパシーの授業実践を行う。従来の先行研究の「共感」に関する実践は人物学習がメインである小学校社会科と相性が良いと考えられ、小学校の歴史の授業での実践が多く行われてきた。しかし、エンパシーに関してはシンパシーとは異なり、人物の感情だけでなく人物の行動の背景となる文脈や社会背景の理解も重視している。そのため、歴史上の人物

を中心とした学習から離れ、政治や経済、外交、文化などの社会背景も含めて歴史を大きく捉えることが求められている中学校社会科の歴史的分野の方がエンパシーの実践に適していると考える。

以上のことから、本研究では中学校社会科の歴史的分野において生徒の歴史的エンパシーを促す授業を実践し、歴史的エンパシーの質を検証する。

２．方法

本研究の方法は、以下の４つである。

(1) 先行研究をもとに、歴史的エンパシーを定義する。
(2) 定義をもとに、歴史的エンパシーの構成要素を整理する。
(3) 歴史的エンパシーの構成要素をもとに歴史的エンパシーを促す授業を行う。
(4) 歴史的エンパシーの質を検証する。

３．歴史的エンパシーの定義

先行研究における歴史的エンパシーの定義として、鉾山（1992）は「他者の不幸に同情するという意味ではなく他者の立場に想像上立ったとき、他者がどのような見方、考え方、感情を持つか認識する能力」と述べており、原田（2017）は「過去の人々の感情を理解するために、その時代の文脈や価値観を明らかにしようとする思考方法」と述べている。また、中村（2019）は「歴史的共感」をエンパシーと同義であると捉えた上で、その定義を「学習者が現在の価値観や信念に基づき過去の人々に対して感情移入する同情・同調（シンパシー）とは異なり、その当時の文脈や人々の価値観・信念を踏まえて歴史を解釈する手法ないし見方・考え方」としている。また、原田（2012）は米英の研究を要約し、歴史的エンパシーの基本原理について、想像力・同一視・シンパシーとは基本的に異なること、人物の行為の理解に関わること、過去の文脈の吟味に関わることなどがあることを示している。

これらの先行研究を見ると、歴史的エンパシーという概念の捉えが「能力」「方法」「見方・考え方」と先行研究によって異なっていることがわかる。しかし、エンパシーにおいてはシンパシーのように自然発生的に人物の感情を感じとるのではなく、人物の内面に意図的・主体的に介入し、人物の感情の裏にある文脈や社会背景を掴み取ることが求められている。そのため、歴史的エンパシーを「能力」として捉える方が適切であると考える。

これらのことや上記の北川（2009）と原田（2012）が示したシンパシーとエンパシーの違いをもとに、本研究における歴史的エンパシーの定義を「歴史上の人物や集団の立場に立って、その人物や集団の置かれた境遇・文脈・社会背景を理解した上で、人物や集団の感情や行動を理解・分析する力」とした。

４．歴史的エンパシーの構成要素

上記の定義をもとに、歴史的エンパシーの構成要素を「視点取得」「文脈理解」「感情理解」の３つに整理した。

１つ目の「視点取得」は過去の人物や集団の立場に立って考えることである。歴史的エンパシーの定義で示したように、エンパシーでは人物の立場に立つことが不可欠であると考える。北川がエンパシーを「自己移入」と訳したように、エンパシーでは現代を生きる私たちの視点や価値観を切り離し、当時の視点や価値観に主体的に寄り添っていく必要がある。また、原田（2017）は歴史的エンパシーについて「現代の見方を過去に応用している段階」から「過去の人々は現代と異なる見方や信念を持つことを理解する段階」に向かわなければならないと指摘している。これらのことから、歴史的エンパシーにおいて「視点取得」が必要であると考えた。

２つ目の「文脈理解」は歴史的事象をその時代の社会的・文脈的背景に基づいて理解することである。定義にもあるようにエンパシーでは人物の感情的な側面に加えて、その感情が生起する背景要因にも目を向けて分析す

ることが必要とされている。先行研究においても、原田はエンパシーにおいてその時代の文脈や価値観を明らかにすることや過去の文脈を吟味することが必要であると述べている。このことから、歴史的エンパシーにおいて「文脈理解」が必要であると考えた。

3つ目の「感情理解」は歴史上の人物や集団の感情を行動と結び付けて理解することである。上記にもあるように、とりわけエンパシーでは当時の社会背景や文脈の理解も重視されているが、従来の研究よりシンパシーやエンパシーに関わらず「共感」の実践において人物の感情に関する理解が重視されてきた。そのため、歴史的エンパシーにおいても「感情理解」が必要であると考えた。

５．歴史的エンパシーを促す授業の構想

上記のような歴史的エンパシーの構成要素を踏まえ、歴史的エンパシーを促す学習活動として、「①人物や集団の行動の理由を分析する活動」と「②人物や集団の立場に立って意思決定する活動」が必要であると考えた。

「人物や集団の行動の理由を分析する活動」は歴史的事象における人物の行為に着目して、その行為の背景にある思考や感情、またその思考や感情が生起する要因となった歴史的文脈やその人物が置かれた状況を理解させる活動である。この活動では歴史的エンパシーの構成要素の「文脈理解」と「感情理解」を促すことを目的としている。そのために、「なぜ」という学習課題を用いて資料をもとに人物の行動の理由を分析する活動を行う。

「人物や集団の立場に立って意思決定する活動」は実際に歴史上の人物の立場に立たせ意思決定させる活動である。この活動では歴史的エンパシーの構成要素の「視点取得」を促し、「文脈理解」と「感情理解」をさらに深めさせることを目的としている。そのために、「もし自分が○○だったら」という課題を設定して自分自身を歴史上の人物に置き換えさせて意思決定する活動を行う。

６．歴史的エンパシーの質の検証方法

本研究における生徒の歴史的エンパシーの質の検証には授業内で使用するワークシートを用い、ワークシートの「まとめ」の記述からエンパシーの質を見取る。授業では本時の学習課題で「なぜ」という課題を設定して授業を行い、授業の最後には「まとめ」という形で生徒たちに本時の学習課題に対する答えを自分なりの文章で記述させる。その文章から記述の中にエンパシーの構成要素である 3 点が含まれているかどうかを検証する。見取る際の基準については以下の基準を示した（図 1）。

以上のように歴史的エンパシーの 3 つの構成要素を文章中から見取り、3 つの構成要素のすべてを満たしている状態を「エンパシー成立」とした。

視点取得：文章を自分自身ではなくエンパシー対象の人物の視点から行為の理由を記述できているかどうか
文脈理解：行為の理由の中に当時の社会背景や歴史的文脈、人物が置かれた状況などが含まれているかどうか
感情理解：行為の理由の中に人物の思考や感情などの心の動きが含まれているかどうか

図１．歴史的エンパシーを見取る際の基準

７．2024 年度（令和 6 年度）の授業実践

（１）「フランス革命」

１）実践対象

学校：A 国立大学附属中学校
生徒：第 2 学年 A 組・D 組（58 名）
単元：「欧米における近代化の進展」
時期：2024 年 10 月

２）授業の内容

本実践ではフランス革命期における民衆（第三身分）をエンパシー対象とした。授業の導入ではバスティーユ牢獄襲撃やベルサイユ行進などの民衆の革命行動を取り上げ、民衆の行動の背景を探る学習課題として「①なぜ、フランスの民衆は革命を起こしたのだろうか」という課題を設定した。

学習活動では資料をもとに、当時のフラン

スの民衆が重い税を課せられていたことや身分上虐げられていたという歴史的文脈、またそれによる苦しい生活から脱却したいという民衆の感情を掴ませた。その上で追加の学習課題として「②もし、自分が当時のフランスの民衆だったらどんなことを感じ、どんな行動をとると思うか」という課題を設定し、当時のフランスの民衆の立場に立っての意思決定を行う活動を行った。

３）歴史的エンパシーの構成要素の検証

本実践における歴史的エンパシーの構成要素の検証を行った結果、ワークシート提出者のうち「まとめ」の文章から歴史的エンパシーの各構成要素を見取ることができた生徒は以下の人数であった（表 1)。

表 1.「フランス革命」の構成要素の検証

フランス革命	人数	割合
視点取得	55 名	94.8%
文脈理解	41 名	70.7%
感情理解	48 名	82.8%

（２）「開国と不平等条約」

１）実践対象

学校：A 国立大学附属中学校

生徒：第 2 学年 C 組（29 名）

単元：「欧米の進出と日本の開国」

時期：2024 年 11 月

２）授業の内容

本実践ではペリー来航時期に開国の判断と条約の締結に迫られた江戸幕府の大老である井伊直弼をエンパシー対象とした。授業の導入では日米和親条約と日米修好通商条約の内容とそれらの条約を日本が締結した事実を取り上げ、条約締結の背景を探る学習課題として「①なぜ、日本はアメリカと不平等条約を結んだのだろうか」という課題を設定した。

学習活動では資料をもとに、当時のアメリカが産業革命によって強大な軍事力を持っており、アジアへの進出をねらっていたという歴史的文脈、またそれにより幕府や井伊直弼が欧米への恐怖心や戦争を回避したいという感情を持ち、苦渋の決断で不平等条約を締結したことを掴ませた。その上で追加の学習課題として「②もし､自分が井伊直弼だったら、アメリカと不平等条約を結ぶか」という課題を設定し、当時の井伊直弼の立場に立っての意思決定を行う活動を行った。

３）歴史的エンパシーの構成要素の検証

本実践における歴史的エンパシーの構成要素の検証を行った結果、ワークシート提出者のうち「まとめ」の文章から歴史的エンパシーの各構成要素を見取ることができた生徒は以下の人数であった（表 2)。

表 2.「開国と不平等条約」の構成要素の検証

開国と不平等条約	人数	割合
視点取得	26 名	89.7%
文脈理解	24 名	82.8%
感情理解	12 名	41.4%

（３）2024 年度の実践における課題

2024 年度に 2 つの授業実践を行った結果、課題が大きく 2 つあった。

1 つ目は生徒に歴史的エンパシーの構成要素を意識させた上で学習活動を行っていなかった点である。授業実践では掴ませたい歴史上の人物の感情や文脈に関する資料を提示した上で学習活動を行ったが、学習課題の追究に際して、具体的に「感情」や「文脈」などの着目すべき点については明示していなかった。そのため、次年度の実践では生徒たちが歴史的エンパシーの 3 つの構成要素を意識した上で学習活動を行うことができるように「○○の立場に立って」「○○の考えや気持ちに着目して」「当時の社会背景に着目して」など着目すべき点を明示したいと考える。

2 つ目は生徒が意思決定の際に歴史上の人物の行動を絶対視してしまい、視野が狭まってしまっていたという点である。「開国と不平等条約」の実践において、「もし自分が井伊直弼なら不平等条約を結ぶか」という課題に対しての意思決定を行った際に、「当時の日本には結ぶ選択肢しかなかったから結ぶ」「後で条約改正すればいいから結ぶ」など歴史的事象の多面性を無視して一面的に考えてしまう生

徒や現代の立場から結果論で判断してしまう生徒が見られた。開国や条約締結の背景には井伊直弼の考えだけではなく、幕府の他の役人や孝明天皇、当時の民衆などの様々な考え方が入り交っており、葛藤の末に井伊直弼が苦渋の決断として条約を締結した事実があるように、井伊直弼以外の立場にも目を向けさせる必要があったと感じた。また、「フランス革命」の実践でも同様に、生徒たちはフランスの民衆の苦しみを知り、革命を行った理由を理解できていたものの、授業では当時の国王や貴族、聖職者などの他の立場の考えに触れさせることができなかったと考える。

上記の課題を克服するために、次年度の実践では生徒たちに歴史的エンパシーを働かせつつ、多角的な見方を持って課題の追究をさせたいと考える。先行研究を見ると、原田（2019）は歴史上のあらゆる意思決定には必ず反対や異論があったはずであり、複数のパースペクティブや選択肢の中から考えなければならないと主張している。また、中村(2019)は歴史教育における「共感」について、共感する歴史上の人物の意思決定や認識、価値観を全面的に肯定してしまうことの危険性を指摘し、「共感」と「批判」を両立させていくことの必要性を指摘している。

以上の理由から次年度の実践では歴史的エンパシーの 3 つの構成要素に加えて「多角的思考」を検証項目に追加することにした。そして、授業では「①人物や集団の行動の理由を分析する活動」に加えて、「③その人物の行為を他者の立場に立って価値判断する活動」を行う。具体的には「○○の行動を○○はどう思っていたのだろうか」や「○○の行動は○○にとってどうだったか」などの学習課題を設定する。

８．2025 年度（令和 7 年度）の授業実践

（１）「独立の回復」

１）実践対象

学校：秋田市立 A 中学校

生徒：第 3 学年 2 組・3 組・4 組（78 名）

単元：「冷戦と日本の発展」

時期：2025 年 6 月

２）授業の内容

本実践では戦後の日本占領期のアメリカをエンパシー対象とした。授業の導入では当時のアメリカが日本占領政策を非軍事化と民主化から日本の経済成長へと方針を転換させたことを取り上げ、アメリカの方針転換の背景を探る学習課題として「①なぜ、アメリカは日本占領政策の方針を転換させたのだろうか」という課題を設定した。

学習活動では資料をもとに、当時のアメリカがソ連を含む東側の社会主義陣営と冷戦をしていたという歴史的文脈、またそれによって日本の政治的・経済的自立と成長を促して西側の資本主義陣営の味方に付けたいという思惑を掴ませた。その上で追加の学習課題として「③アメリカの方針転換は日本にとって良かった？悪かった？」という課題を設定し、当時の占領政策転換の受け手である日本の立場に立って価値判断を行う活動を行った。

３）歴史的エンパシーの構成要素の検証

本実践における歴史的エンパシーの構成要素の検証を行った結果、ワークシート提出者のうち「まとめ」の文章から歴史的エンパシーの各構成要素を見取ることができた生徒は以下の人数であった（表 3）。

表 3.「独立の回復」の構成要素の検証

独立の回復	人数	割合
視点取得	67 名	85.9%
文脈理解	48 名	61.5%
感情理解	57 名	73.1%
多角的思考	17 名	21.8%

（２）「江戸幕府の滅亡」

１）実践対象

学校：秋田市立 A 中学校

生徒：第 2 学年 3 組（24 名）

単元：「欧米の進出と日本の開国」

時期：2025 年 10 月

２）授業の内容

本実践では開国後の薩摩藩や長州藩をエン

パシー対象とした。授業の導入では両藩が攘夷を実行して外国勢力を国内から追い払う方針から江戸幕府を倒すという方針へと方針を転換させたこと取り上げ、薩長の方針転換の背景を探る学習課題として「①なぜ、薩摩藩と長州藩は攘夷から倒幕へと方針を転換させたのだろうか」という課題を設定した。

学習活動では資料をもとに、当時の日本は開国によって経済が混乱していたことや薩長が実際に攘夷を実行したが失敗したという歴史的文脈、またそれにより外国には勝てないことを悟ったことや以前から江戸幕府に対して不満を抱いていたことなどがあり、江戸幕府を倒そうという考えをもったことを掴ませた。その上で追加の学習課題として「③薩摩藩と長州藩の行動を周囲の人はどのように思ったのだろうか」という課題を設定し、当時の民衆・朝廷・幕府の立場に立って価値判断を行う活動を行った。

３）歴史的エンパシーの構成要素の検証

本実践における歴史的エンパシーの構成要素の検証を行った結果、ワークシート提出者のうち「まとめ」の文章から歴史的エンパシーの各構成要素を見取ることができた生徒は以下の人数であった（表 4）。

表 4.「江戸幕府の滅亡」の構成要素の検証

江戸幕府の滅亡	人数	割合
視点取得	24 名	100.0%
文脈理解	19 名	79.2%
感情理解	23 名	95.8%
多角的思考	3 名	12.5%

９．歴史的エンパシーの質の検証

（１）エンパシーの質のカテゴリー化の方法

生徒の歴史的エンパシーの質を詳細に分析するために、生徒の「まとめ」の記述に含まれているエンパシーの構成要素のパターンから歴史的エンパシーの質のカテゴリー化を行った。エンパシーの質のカテゴリーについては「記述不成立」「視点取得のみ」「文脈優位型」「感情優位型」「エンパシー成立」「エンパシー＋多角的思考」の 6 つに分類した(図 4)。

記述不成立：空欄又は文章として成立していないもの。

視点取得のみ：エンパシー対象の視点に立って記述しているものの、人物の意志決定・行動などの事実のみで理由を記述できていないもの。(視点取得)

文脈優位型：エンパシー対象の立場に立っており、かつその人物が置かれた境遇や社会背景に触れて理由を記述できているもの。(視点取得＋文脈理解)

感情優位型：エンパシー対象の立場に立っており、かつその人物の思考や感情などの心の動きに触れて理由を記述できているもの。(視点取得＋感情理解)

エンパシー成立：エンパシー対象の立場に立っており、かつその人物の置かれた状況や社会背景及びその人物の思考や感情などの心の動きに触れて理由を記述できているもの。(視点取得＋文脈理解＋感情理解)

エンパシー＋多角的思考：「エンパシー成立」の状態であり、加えてエンパシー対象とは異なる他者の視点も踏まえて記述できているもの。(視点取得＋文脈理解＋感情理解＋多角的思考)

図 2. 歴史的エンパシーの質のカテゴリー

（２）エンパシーの質のカテゴリー化の結果

各 4 つの授業実践における生徒の歴史的エンパシーの質をカテゴリー化した結果は以下のようになった（表 5～表 8）。

表 5.「フランス革命」の質の検証結果

フランス革命	人数	割合
記述不成立	3 名	5.2%
視点取得のみ	4 名	6.9%
文脈優位型	3 名	5.2%
感情優位型	10 名	17.2%
エンパシー成立	38 名	65.5%

表 6.「開国と不平等条約」の質の検証結果

開国と不平等条約	人数	割合
記述不成立	3 名	10.3%
視点取得のみ	0 名	0.0%
文脈優位型	14 名	14.3%
感情優位型	2 名	6.9%
エンパシー成立	10 名	34.5%

表 7.「独立の回復」の質の検証結果

独立の回復	人数	割合
記述不成立	12 名	15.4%
視点取得のみ	3 名	3.8%
文脈優位型	6 名	7.7%
感情優位型	15 名	19.2%
エンパシー成立	42 名	53.8%
エンパシー＋多角的思考	15 名	19.2%

表 8.「江戸幕府の滅亡」の質の検証結果

江戸幕府の滅亡	人数	割合
記述不成立	0 名	0.0%
視点取得のみ	0 名	0.0%
文脈優位型	1 名	4.2%
感情優位型	5 名	20.8%
エンパシー成立	18 名	75.0%
エンパシー＋多角的思考	3 名	12.5%

10. 考察・成果と課題

（１）歴史的エンパシーの質の分析・考察

4 つの授業実践における歴史的エンパシーの質の分析を通して、いずれの授業実践においても「エンパシー成立」の生徒が一定割合存在した。中でも特に「フランス革命」(65.5%)と「江戸幕府の滅亡」(75.0%)の実践が高い割合を示していた。その理由としては、これら 2 つの実践は他の実践に比べて比較的人物の感情とその感情が生起する社会背景的要因・文脈が読み取りやすく、人物の行動についての因果的理解がしやすかったことが挙げられると考える。

また、「エンパシー成立」までは至らなかった生徒にも注目すると、ほとんどの実践において「文脈優位型」の生徒よりも「感情優位型」の生徒の割合が高いことが示された。このことは人物の視点に立って人物の行動の理由を説明する場合には、社会背景や文脈よりも人物の思いや考えの方がより強調され、感情的な理由が先行してしまうことを意味している。この理由としては人物の思考や感情などの心の動きが人物の行動や意志決定の直接的な理由となっており、その人物の置かれた状況や社会背景・文脈はその思考や感情のさらに裏にある要因となっているためであると考える。このことから、人物の意志決定に至るまでの過程を「文脈→感情→行為」という因果関係で整理することができると言える。一方で、「開国と不平等条約」の実践においては「感情優位型」が 2 名(6.9%)で「文脈優位型」が 14 名(14.3%)と他とは異なり、割合が逆転している。このことは井伊直弼が不平等条約を結んだ理由については井伊直弼の欧米への恐怖心や葛藤よりも欧米が産業革命をしておりアジアへの進出をうかがっていたという歴史的背景が強調されたことを意味している。この理由としては授業全体の構成として欧米の動きとの関連を強調しすぎてしまい、井伊直弼の思考や葛藤に寄り添う機会をあまり持たせられなかったことが挙げられると考える。また、単元の構成上、生徒たちは前時までにヨーロッパの市民革命や産業革命による社会の発展、アヘン戦争を含む欧米のアジア侵略などの世界史分野を継続して学習してきた。そのため、本実践の生徒たちの考察の中でも欧米が勢力を拡大している社会背景や日本と欧米の関係が強調されやすかったことも関係していると考えられる。

（２）本研究の成果

本研究の成果は生徒の歴史的エンパシーの質を実証的に検証することができた点である。本研究では先行研究をもとに歴史的エンパシーを再定義し、その構成要素を明らかにすることができた。さらに、授業実践を通して歴史的エンパシーに必要な学習活動についても明らかにすることができた。そして、上記の考察にもあるように歴史的エンパシーの質の分析を通して、生徒の歴史的エンパシーの特徴を明らかにすることができた。このように歴史的エンパシーを能力として捉えなおし、単に「ある」「ない」ではなくエンパシーの質に着目して検証することができた点は本研究の大きな成果であると言える。

（２）本研究の課題と今後の展望

本研究における課題は 3 つある。

1 つ目は歴史的エンパシーの見取り方の妥当性の検討が不十分であった点である。本研究ではワークシートの「まとめ」の記述からエンパシーの質を検証した。しかし、ワークシートの「まとめ」の記述には生徒の文章力の差が顕著に現れていた。具体的には 2025 年度に実践を行った公立中学校よりも 2024 年度に実践を行った国立中学校の方が生徒の既有知識が多く、文章力が高かった。実際に 2025 年度の公立中学校での実践におけるワークシートの分析では、人物の行動の理由を考える際には人物が置かれた状況や社会背景について着目して考察できていたのにも関わらず、最後の「まとめ」の文章中には感情的な理由にしか触れていない生徒なども見られた。以上のようなことから、生徒の歴史的エンパシーの見取り方については「まとめ」の文章だけでなく、学習活動の部分も含むワークシート全体から見取ることや学習活動の様子を動画で撮影することなど他にも様々な検証方法が考えられる。そのため、今後の検証においても歴史的エンパシーの見取り方をさらに検討していく必要があると考える。

2 つ目は歴史的エンパシーを十分に働かせることができる単元には一定の偏りがある点である。本研究では歴史的エンパシーの授業実践において主に近現代史を扱った。実際に授業を構想し実践してみて、近代史や現代史などの現代に近い時代ほど、人物の思考や感情などの心の動きが読み取りやすく、また教師側が歴史上の人物の感情に関する資料を用意しやすいため、歴史的エンパシーを働かせる授業実践を行いやすいと考えた。対して、縄文時代や弥生時代を始めとした古代史では特定のエンパシー対象を設定しにくいことや当時生活していた人々の感情を読み取りにくいことなどがあると考える。人物の感情を読み取りにくく、また人物の感情を明らかにした資料がない状態での人物の行動の理由を探る学習活動は資料上の裏付けのない空想論にとどまってしまう危険性がある。そのため、歴史的エンパシーを働かせる授業を行う際には比較的人物の感情が見えやすい単元を選ぶことや人物の感情に関する資料を充実させる必要があると考える。

3 つ目は多角的思考の位置づけである。本研究では 2 年目の実践から多角的思考の必要性から価値判断の活動をもとに多角的な思考を促す実践を行った。しかし、実際に実践してみて歴史的エンパシーの構成要素として多角的思考を加えることは本来の歴史的エンパシーの定義から逸れるのではないかと考えた。そのため、今後は歴史的エンパシーにおける多角的思考の位置づけについても検討していく必要があると考える。

７．引用文献

原田智仁(2012).時代把握ができる歴史人物学習：素材の調理法でここまで変わる?!(4)人物学習の基礎・基本(2)めざすはシンパシーではなくエンパシー，『社会科教育』明治図書，pp112-115.

原田智仁(2017).これからの歴史学習に求められるものとは－見方・考え方の視点から　もう一つの歴史的な見方・考え方としてのエンパシー，『社会科教育』明治図書，指導と評価に関する研究

鉾山泰弘(1992).イギリスの歴史教育における『共感』の意味とその評価基準－GCSE の歴史教育を事例として，追手門学院大学文学部紀要

北川達夫(2009).教育の地平線(4)今や世界的な教育のキーワードは，オバマの信条にも挙げる“エンパシー”。立場の違う相手と共存する心です－グローバルコミュニケーション力を養うフィンランド・メソッド，『看護教育』医学書院，2009 年，pp365-369.

中村洋樹(2019).中等歴史教育における真正の学習のための単元構成論－歴史的共感概念を手がかりにして－，四天王寺大学紀要

常田義人(2012).人物の意思決定を吟味する社会科歴史人物学習の授業開発－エンパシー能力の育成を目指して，兵庫教育大学紀要

小学校算数科における子どもの「深い学び」のための授業デザイン

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０３
小林 亜莉亜

1. 本研究の目的と問題の所在

平成 29 年に告示された学習指導要領では、知識の正確な理解に加え、その理解の質を高める授業改善や深い学びの重要性が示されている。また、認知科学の知見からも、新たな概念を既有の知識や原理と関連付けて理解することで、柔軟な課題解決を可能にし、深い理解を得られるとしている（Sawyer,2006）。一方、教育実践の場では、結果や手続きの再現にとどまり、考え方を説明できない子どもの姿が見られる。本研究では、こうした課題を踏まえ、算数科における概念理解を促す授業構成について検討し、子どもが「主体的・対話的で深い学び」に至るための授業デザインの要件を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の内容

小学校算数科「四角形や三角形の面積」の学習において、子どもの思考の質的変容を捉え、深い学びに至る授業デザインの有効性を検討することを目的とした。対象は、第 5 学年 1 組 30 名で、全 16 時間の授業実践を行った。分析の枠組みには Van Hiele の思考水準論を用いて小学校段階で中心となる第 0 ～ 第 2 水準に着目し、事前・事後テストの記述を分析した。授業は、事前テストで把握した思考水準の実態を踏まえ、「見た目では判断できない課題の提示」「等積変形を用いた操作活動」「概念形成と一般化の統合」を柱として構成し、松尾（2000）の「一般化」の視点を理論的背景に位置付けた。事前テストでは、「形がちがう」「大きく見える」といった視覚に頼る判断や手続き的な理解にとどまる子どもが多く見られ、図形の定義や性質を体系的に捉える段階には至っていなかった。特に、長方形と平行四辺形の比較においては、「ななめ」「形」「大きさ」といった感覚的表現が多く、性質同士の関係性を意識した記述は限定的であった。

3. 研究の総括

本研究の結果、事前テストでは Van Hiele の第 0 ～ 第 1 水準にとどまっていた子どもが、事後テストでは等積変形を基盤とする第 2 水準の思考へ移行したことが確認された。特に、形の違いに左右されることなく面積の等しさを説明したり、三角形の面積公式の意味を等積変形と関連付けて説明したりする記述が増加し、図形を関係的に捉える理解が形成されたと考えられる。これは、未知の図形を既知の図形へとする等積変形を基本とし、操作活動と「一般化」を取り入れた授業デザインが、面積概念の深まりに有効であったことを示している。言語化されにくい内的な思考の把握には課題が残されているため、今後は、非言語的な操作過程を見取ったり、多様な表現を含めた評価方法の設定をしたりして検討を進めていきたい。

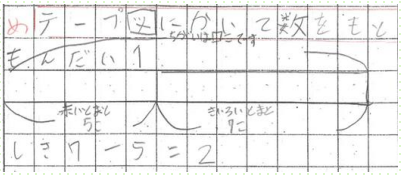
小学校算数科における子どもの「深い学び」のための授業デザイン

カリキュラム・授業開発コース　2524403　小林亜莉亜

問題の所在

・現行の学習指導要領において、主体的・対話的で「深い学び」の実現を目指す（文部科学省,2017）。
・認知科学の視点からも教授主義と対比的に「深い理解」の重要性が示されている（Sawyer,2006）。

一方、インターンシップで見えた子どもたちの課題
・結果としての正解に固執してしまい、考え方の説明ができない。
・自分と異なる考え方に直面したときに受容することができない。



（小学校第２学年「たし算とひき算の図」ワークシート）

研究の目的

小学校算数科において、子どもが「深い学び」に至るには、どのような授業デザインが要件となるのかを明らかにする。

研究手法

第５学年１組 30名「四角形や三角形の面積」（総時数16時間）▷事前テストの結果から授業デザインを構想する
▷事前事後テストを実施し、思考水準の変容を見取る

「深い学び」を可視化するための分析の枠組み：Van Hiele(1957)の思考水準論

子どもの図形の捉え方や面積概念の変容を、思考水準論をもとにした３つの水準で分析する。
第０水準…図形を全体的な見た目や感覚で捉える。「三角形に見える」
第１水準…図形を構成要素や性質で捉える。「3つの辺と3つの角がある」
第２水準…図形の性質間の関係性を理解する。「形を変えても面積が変わらない（等積変形）」



「深い学び」を促すための授業デザインの3つの柱

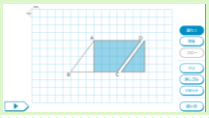
見た目や直感だけでは解けない課題を提示し、思考の必要性を生み出す



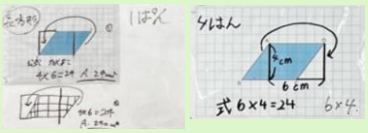
（第14時間目で面積を求めた葉っぱ）

図形を「切る」「動かす」「組み合わせる」といった等積変形を用いた操作活動を通し、１cm×１cmが何個分という面積の本質を理解する

（第1時間目で用いたまなびリンク）



操作活動で得た理解をもとに既習の図形との関係から面積公式を導き、意味と手続きを結び付ける

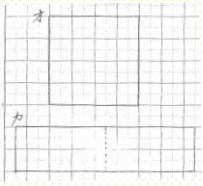


（第1時間目の子どもたちのホワイトボード）

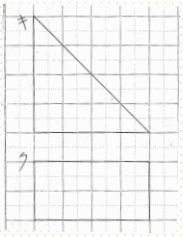
結果

事前テスト
▷視覚的な印象に頼る「第０水準」から図形の性質を部分的に捉える「第１水準」の段階

等積変形の理解(第２水準)



（事前テスト第4問）



（事前テスト第5問）

形の異なる図形の面積比較で誤答した子ども(６名)
理由としては、「並べ方で大きく見える」といった視覚的特徴に依存

形の異なる図形の面積比較で誤答した子ども(８名)
理由として、「形が違う」という記述から面積概念の理解に課題があった

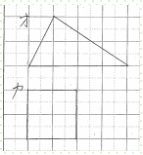
事後テスト
▷等積変形に基づいた関係的な思考「第２水準」の段階

等積変形の理解（第２水準）



形の異なる図形の面積比較で誤答した子ども（０名）
正答の理由としては、「動かすと同じ形になる」「マスの数を数えると等しい」など面積の保存を理解

（事後テスト第4問）



・等積変形による説明に加え、三角形の面積公式を用いて数値的に説明する記述が多く見られ、一般化を取り入れた授業デザインと操作的理解が結び付いたことを示している。
・一方、誤答した子ども(4名)は依然として形の違いに着目して判断をしていた。

（事後テスト第5問）

考察

意図された授業デザインが思考の質的転換を促した
・具体的操作や切って動かす活動を繰り返し、面積を「単位量の集まり」として捉えるというアプローチが、子どもの思考を視覚的判断(第０水準～第１水準)から、性質や関係性に基づく判断(第２水準)へと体系的に引き上げた。

理論を実践や評価に結びつける試み
・「深い学び」という抽象的な概念を、Van Hieleの思考水準論を用いて「測定可能な思考水準の変容」として可視化した。
→面積単元だけではなく、算数科の他領域の授業デザインの検討の際にも有用

「表現されない思考」をいかに捉えるか
・本研究で捉えられたのは、あくまで「表現された思考」に限られる。深い学びは、言語化されずに内的な理解として先行する場合もある。
→今後のアプローチ　「非言語に着目した観察」「表現の選択肢の提供」「思考の過程から評価」など

小学校算数科における子どもの「深い学び」のための授業デザイン

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０３
小林　亜莉亜

1．研究の背景と問題の所在

（1）主体的・対話的で「深い学び」

平成 29 年 3 月に告示された現行の学習指導要領では、総則において「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」について規定するとともに、各教科等の「指導計画の作成上の配慮事項」として、授業改善を図る観点から、これまでも規定していた指導上の工夫について整理した。義務教育においては、これまでの蓄積を生かして子どもたちに知識を正確に理解させ、さらにその理解の質を高めるための地道な授業改善が必要だと述べており、深い学びの重要性が示されている。

（2）認知科学における「深い理解」

Sawyer（2006）のように、認知科学の視点からも教授主義と対比的に深い理解の重要性が示されている。（表 1）例えば、教材を自分たちがすでに知っているものとは無関係なものとして扱うのではなく、新しい考えや概念を先行知識や先行研究と関連付けることで深く学ぶことができるという。原理や解法を深く理解しておくことによって、他の類題でも知識を使用でき、柔軟な課題解決をもたらすということである。学習者にとって意味ある学びを深く理解して行うことができるように援助すること、その際に原理の説明や課題間の関係が重要なことが示されていた。

表 1　深い学習　対　伝統的な教室の実践（Sawyer，2006）

教授主義	知識を深く学ぶ
教材を自分たちがすでに知っているものとは無関係なものとして扱う	新しい考えや概念を先行知識や先行研究と関係づけること
事実を記憶し、手順を実行するのみで、理由について理解することがない	パターンや基礎となる原則を探す
事実と手順を全知全能の権威的存在から伝えられた静的な知識として扱う	学習者が対話を通して知識が想像される過程を理解し、議論の中の論理を批判的に吟味する

（3）子どもたちの実際

深い学びが重要視される一方で、インターンシップⅠでは、子どもが学びを十分に深めることができていないと見えることがあった。結果としての正解に固執してしまい、考え方の説明ができなかったり、自分と異なる考え方に直面した時に受容することができなかったりするといった場合である。

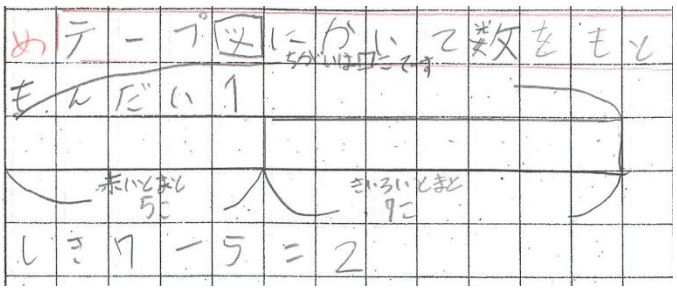


図 1　「たし算とひき算の図」ワークシート

図 1 に示したものは、小学校第 2 学年算数科「たし算とひき算の図」の単元で、テープ図を描いてもらったときのワークシートである。ちがいを求める問題であったため、ひき算をするという式は正しいのだが、このテープ図はひき算を示しているとはいえない。

テープ図を描くとき「まず真ん中に線を引くように」という指示を担任の先生がしていたようだが、「学習者は、事実を記憶し、手順を実行するのみで、理由について説明できない」という教授主義が強く表れていると感じた。

2．研究の目的

以上のことから本研究では、小学校算数科において子どもが「深い学び」に至るにはどのような授業デザインが要件となるのかを明らかにすることを目的とする。

3．研究方法

（1）対象・期間

学校：秋田市 A 小学校

児童：第 5 学年 1 組の児童もと（30 名）

単元：算数科「四角形や三角形の面積」

時期：2025 年 10～11 月（総時数 16 時間）

（2）分析方法

1）思考水準に関する先行研究と本研究の取り組み

算数・数学教育において、子どもがどのように図形を理解し、概念を形成していくのかという問いは、長く研究されてきた。特に、図形の学習における思考の発達過程については、理解の有無を二分的に捉えるのではなく、段階的に質が変容していく過程として捉える視点の重要性が指摘されている。

その代表的な理論の一つが、Van Hiele 夫妻（1957）によって提唱された思考水準論である。Van Hiele は、図形理解は連続的かつ階層的に発達し、各段階において図形の捉え方や判断の根拠が異なることを示した。この理論は、その後の数学教育研究において広く参照され、図形学習における理解の過程を分析する枠組みとして有効性が認められている。

Van Hiele の思考水準は、一般的に第 0 水準（視覚的水準）、第 1 水準（分析的水準）、第 2 水準（非形式的推論水準）、第 3 水準（形式的推論水準）、第 4 水準（厳密性の水準）に整理される。このうち小学校段階では、主に第 0 水準から第 2 水準までが学習の対象となるとされている。

先行研究によると、第 0 水準では、子どもは図形を全体的な見た目や印象によって捉え、「形が似ているかどうか」を判断の基準とする傾向がある。第 1 水準では、辺の長さや角の大きさといった図形の性質に着目し始めるが、それらの性質同士の関係性を体系的に捉えるには至らない。さらに第 2 水準においては、複数の性質の関係を基に図形を捉えたり、操作や変形を通して論理的に判断したりすることが可能になるとされている。

このような理論整理は、図形の分類や名称理解に限らず、面積概念の形成においても有効であると考えられる。面積の学習では、図形の見た目の大小に基づく判断から、等積変形や構成要素の関係性に基づく判断へと、見方・考え方の質的転換が求められるからである。

そこで本研究では、面積の学習における子どもの思考の変容を捉えるための分析の枠組みとして、Van Hiele の思考水準を取り入れることとした。特に、小学校第 5 学年の「四角形や三角形の面積」の学習において現れやすい、第 0 水準から第 2 水準までの思考の特徴に着目し、事前・事後テストの子どもの表現を分析した。

この枠組みによって、単に正答率の変化を捉えるのではなく、子どもがどのような見方で図形や面積を捉えるようになったのかという、思考の質的変容を明らかにすることをねらいとした。

2）授業デザインの概要

本研究の授業デザインは、事前テストによって明らかになった子どもたちの思考水準の実態を踏まえ、「概念形成と一般化の統合」「等積変形を用いた操作活動」「見た目では判断できない課題の提示」を柱として構成した。

「概念形成と一般化の統合」では、松尾（2000）の先行研究において示されている算数・数学における「一般化」を重視した学習観を理論的背景として位置付け、授業デザインに取り入れた。松尾は、Van Hiele の思考水準を手がかりに、子どもの図形理解を分析し、算数科における深い理解とは、個別の事例や操作を積み重ねること自体ではなく、そこから共通する構造や不変な関係を見いだし、他の場面へと適用可能な知識として捉え直す「一般化」の過程にあると指摘している。

特に、具体物操作や図形の変形活動は、それ自体が目的となるのではなく、思考水準を高めるための媒介として位置付けられるべきであることが示されている。

本研究で実践した「四角形や三角形の面積」の単元は、「等積変形を用いた操作活動」を通して形と面積の関係を捉え直し、複数の図形を関連付けながら理解を広げることができる内容であり、松尾が指摘する一般化の過程を意図的に組み込みやすいと考えた。そこで、事前テストによって把握した子どもたちの実態を基に、図形の分割や再構成といった操作的活動を出発点とし、そこから「なぜ面積が変わらないのか」「この考え方は他の図形にも使えるのか」といった問いを通して、共通の考え方へと導く授業をデザインした。「見た目では大きさの判断が難しい図形を提示」することで、視覚的な印象に依存した判断の限界を自覚させ、等積変形によって面積の保存を確かめる活動を重ねた。その上で、正方形・長方形・平行四辺形・三角形といった複数の図形を関連付け、「形が変わっても、底辺と高さに着目すれば面積は同じように考えられる」という一般的な見方へと子どもの思考を導いた。

このように、本実践の授業デザインは、松尾が Van Hiele の思考水準を用いて明らかにした「一般化を通した思考水準の向上」という視点を踏まえ、事前テストによって把握した子どもたちの思考水準や得意・不得意を基にして、既習の学習を生かしながら、より高い思考水準へと導くことを重視して構成したのである。

3）思考水準を基にした事前事後テスト

本実践では、Van Hiele の思考水準を基に作成した事前・事後テストを実施し、面積概念および図形の見方の変容を検討した。事前テストは 2025 年 9 月 30 日、事後テストは同年 11 月 4 日に、それぞれ 20 分間で実施した。

事前テスト

事前テストでは、子どもが図形や面積をどのように捉えているか、その初期状態を把握することを目的とし、次の三つの観点から問題を作成した。

①図形を見た目で判断する段階を測る

不完全な三角形の図を提示し、「この図は三角形か。またその理由は？」と問う問題を設定した。視覚的な印象だけで判断するのか、それとも定義に基づいて考えるのかを見取ろうとしたものである。

②図形の性質に着目できているかを確かめる

「長方形と平行四辺形の同じところとちがうところは？」という問題を設定した。この問題では、形の見た目といった外形的特徴にとどまるのか、辺や角と言った図形の構成要素に着目し、性質に基づいて捉えているのかを分析した。

③面積を直感的に捉える力を見る

正方形を切り分けてできた別の図形(図 2)や形の異なる二つの図形(図 3)を示し、「どちらの方が大きいと思うか？」と問う問題を設定した。これらは、等積変形的な発想がどの程度見られるかを探るものである。

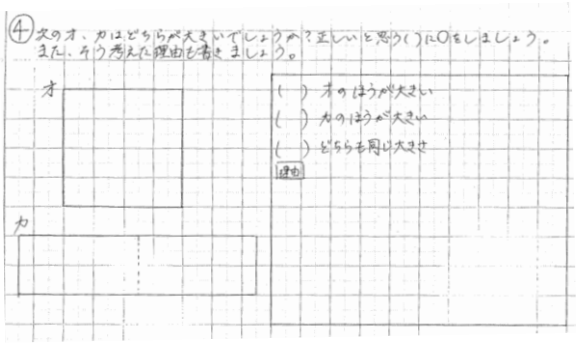


図 2　事前テスト　第 4 問

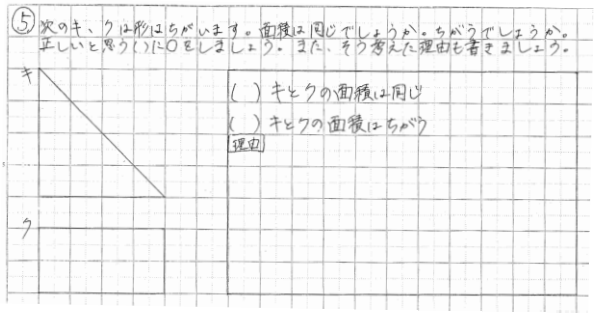


図 3　事前テスト　第 5 問

事後テスト

事後テストは、「四角形や三角形の面積」の学習を通して、子どもの図形の見方や面積概念がどのように変容したかを明らかにすることを目的として実施した。事前テストと対応する構成とし、思考の深まりを測定する問題を設定し、次の四つの観点から作成した。

①図形の名称理解を問う

図形を見て正しく名称を答えることができるかを確かめる問題を設定した。長方形と平行四辺形の図を提示し、それぞれの図形の名前を問うものである。この問題は、図形を視覚的な印象だけで捉える段階から、形の本質的な特徴に基づいて判断する段階へと移行しているかを確認することを意図している。

②図形の包摂関係を問う

図形同士の関係性についての理解を測るため、「長方形は平行四辺形の仲間か。そう考えた理由は？」という問題を設定した。この問題では、名称の知識ではなく、図形の性質が別の図形の性質に含まれていること（包摂関係）を理解しているかを問いとした。平行四辺形の性質が、長方形にも当てはまることに気付き、その上で「長方形は平行四辺形の一種である」と説明できるかどうかを見取ろうとしたものである。

③等積変形による面積判断を問う

形が異なる二つの図形を提示し、「どちらの図形のほうが大きいか。それとも同じか。」と問う問題（図 4・5）を設定した。提示した図形は、見た目には大きさが異なって見えるよう工夫されている。この問題では、見た目の印象に左右されず、マス目の数を数えたり、図形を切って動かしたりするといった等積変形の考え方を用いて、「形が変わっても面積は変わらない」ことを説明できるかどうかを測定した。

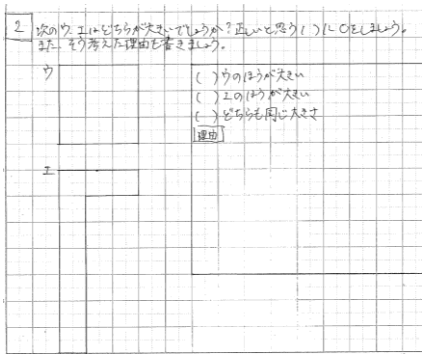


図 4　事後テスト　第 2 問

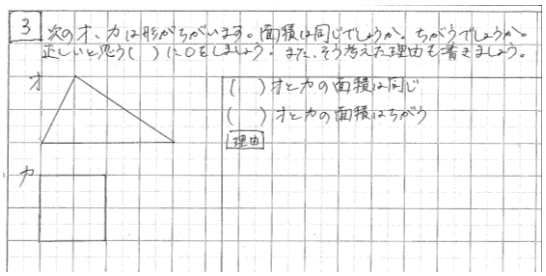


図 5　事後テスト　第 3 問

④三角形の面積公式の意味理解を測る

三角形を提示し、なぜ三角形の面積が「底辺×高さ÷2」で求められるのかを、図や言葉を用いて説明できるかどうかを問いとした。例えば、「三角形を二つ組み合わせると平行四辺形になる」「同じ底辺と高さをもつ平行四辺形の半分が三角形である」などを根拠として説明できているかを見取ろうとしたものである。この問題は、等積変形の考え方が、面積公式の意味理解へとつながっているかという、操作と計算による二つの側面を通した理解がされているかを測定することを目的としている。

4．結果

（1）事前テストの結果

1）図形の視覚的判断（第 0 水準）

不完全な三角形を提示し「この図は三角形か」を問う問題では、「三角形である」と判断した子どもが 13 名（43.3％）、「三角形ではない」と判断した子どもが 17 名（56.7％）であった。三角形であるとした理由には、「三つの辺がある」「角が三つある」といった要素的・視覚的特徴に着目した記述が多く見られた。一方、三角形ではないとした子ど

もは、「線がつながっていない」「三本の直線で囲まれていない」と、図形の定義に近い観点から判断しており、第0水準から第1水準への移行段階にある実態がうかがえた。

2）図形の性質の認識（第1水準）

長方形と平行四辺形の共通点や相違点を問う問題では、「四角形」「辺や角の数」など外形的特徴を挙げる記述が多く、平行や角度といった性質に言及する子どもは一部にとどまった。また、「形」「ななめ」「大きさ」といった感覚的表現も多く見られ、性質を体系的に捉える段階には十分に到達していないことが示唆された。

3）図形の構成と面積の直感的理解（第1～2水準）

図形の組み合わせを問う問題では、各設問とも正答率は90%前後と高く、多くの子どもが分割や再構成を直感的に捉えていることが分かった。ただし、一部には誤答や別解も見られ、図形の構成理解が必ずしも安定していない子どもも存在した。

4）等積変形の基本理解（第2水準）

正方形から長方形への等積変形を扱った問題では、「同じ大きさ」と正しく判断した子どもが24名（80%）であった。その理由として、「マスの数が同じ」「切って動かすと同じ形になる」といった等積変形に基づく説明が多く見られた。一方で、「マスの数が多い」「並べ方で大きく見える」といった視覚的印象に依存した誤答も少数ながら確認された。

5）等積変形の応用（第2水準）

形の異なる二つの図形の面積比較では、「面積は同じ」と判断した子どもが22名（73.3%）であった。多くの子どもがマス目の分割や再構成を用いて説明しており、等積変形の発想の芽生えが見られた。一方で、8名（26.7%）は「形が違う」「数が違う」として誤った判断をしており、面積概念の理解には個人差があることが明らかとなった。

（2）事後テストの結果

1）図形の名称と包摂関係（第0～2水準）

図形の名称を答える問題では、長方形は全員が正答（100%）、平行四辺形も28名（93.3%）が正答した。

また、「長方形は平行四辺形の仲間か」を問う問題では、「仲間である」と解答した子どもが19名（63.3%）であり、「向かい合う2組の辺が平行」「性質が含まれている」といった包摂関係に基づく説明が見られた。一方で、「角がすべて直角でない」「形や名前が違う」として否定する子どもも10名（33.3%）おり、包摂関係の理解には課題が残ることが分かった。

2）等積変形の定着（第2水準）

形の異なる二つの図形の大きさ比較では、全員が「同じ大きさ」と正しく判断した（100%）。理由としては、「マスの数が同じ」「動かすと同じ形になる」など、等積変形を前提とした説明が一貫して見られ、面積の保存に対する理解が定着していることが確認できた。

3）面積の計算と等積変形の統合（第2水準）

三角形と四角形の面積比較では、26名（86.7%）が正しく「面積は同じ」と判断した。理由には、等積変形による説明に加え、三角形の面積公式を用いて数値的に説明する記述が多く見られた。これは、操作的理解と公式理解が結び付いたことを示している。一方、4名（13.3%）は依然として形の違いに影響された判断をしていた。

５．考察

(1) Van Hieleの思考水準から見た子どもの理解の変容

子どもたち一人ひとりの解答をVan Hieleの思考水準の観点から分析した結果、水準が上昇した子どもは17名（56.7%）、同水準を維持した子どもは13名（43.3%）、低下した子どもは見られなかった。特に、事

前テストにおいて視覚的・直観的判断に依存していた子どもの多くが、第2水準、さらには第3水準へと移行しており、学級全体として思考水準の向上が確認された。事前テストでは、図形を「ななめ」「形が違う」「大きく見える」といった感覚的な表現で捉える子どもが多く、図形の性質や関係に基づいて説明する姿は限定的であった。これは、図形を見た目で把握する第0～第1水準の特徴に相当する。一方、事後テストでは、図形を切ったり動かしたりする等積変形を根拠として面積の等しさを説明する記述が増加し、図形を性質や関係のまとまりとして捉えようとする姿が顕著に見られた。さらに、一部の子どもは三角形の面積公式について「なぜ÷2になるのか」を既習図形との関係から説明しており、具体的操作を基にした理解が抽象的な一般化へと発展している様子も確認できた。これらの変化は、子どもの思考が第1水準から第2水準、さらには第3水準へと段階的に上昇したことを示している。

(2) 第2水準に到達したと判断できる根拠

多くの子どもが第2水準に到達したと判断できる根拠としては、次の三点が挙げられる。第一に、等積変形を前提として面積の等しさを説明できる子どもが増加した点である。図形を「切断」「移動」「再構成」する操作によって面積保存を説明する姿は、図形を関係的に理解していることを示している。第二に、三角形の面積公式について、平行四辺形や長方形との等積関係を用いて「÷2」の意味を説明しようとする記述が見られた点である。これは、公式を手続きとしてではなく、性質の関係として捉えていることを示している。第三に、視覚的印象に基づく誤答が大幅に減少し、操作や論理的根拠を伴う説明が増加した点である。

以上のことから、本実践はVan Hieleの思考水準論に基づいた学習過程を意識し、子どもたちの図形に対する理解を質的に一段階引き上げる効果をもった授業であったと評価できる。

(3) 授業デザインが思考水準の向上に与えた影響

このように、多くの子どもが思考水準を高める方向に移行できた要因としては、様々なことが考えられるが、授業デザインにおいて意図したことの効果について、本項では考察する。

本授業デザインで意図したことは「概念形成と一般化の統合」「等積変形を用いた操作活動」「見た目では判断できない課題の提示」であった。これらに沿って、授業デザインが思考水準の向上に与えた影響を考察する。

授業では松尾(2000)が指摘する「一般化」を意図的に取り入れ、個別の図形操作にとどまらず、「どの図形でも同じように考えられるか」「公式は何を表しているのか」といった問いを設定した。これにより、具体的な操作が経験で終わらず、性質や関係を抽象化する思考へと発展したと考えられる。さらに、「等積変形を用いた操作活動」は、図形の「切断」「移動」「再構成」といった活動を通して、形が変わっても面積は変わらないことを体験的に確かめた。その結果、子どもたちは視覚的判断ではなく、等積変形を根拠として面積を説明するようになり、図形を性質や関係に基づいて捉える第2水準への移行が促された。また、「見た目では判断できない課題の提示」も重要であった。複雑な形や視覚的な印象の異なる等積図形を扱うことで、感覚的な大小比較が通用しない状況を意図的に設定した。これにより、等積変形や公式を用いて論理的に説明する必要性を実感し、直観的判断から根拠に基づく判断へと思考を転換させていった。

以上の授業デザインの際に意図していた三つの視点の効果に加え、授業における子どもの様子から「説明や言語化の場の保障」が重要な要素となっていることが示唆された。具

体的には、事前事後テストで思考水準の上昇が見られた17名（56.7%）のうち、2段階以上の顕著な伸長を示した7名(23.3%)の子どもの様子である。これらの子どもたちの授業中の様子を振り返ると、共通して等積変形の操作活動に意欲的に取り組み、「なぜ同じ大きさになるのか」「どのように説明できるか」を積極的に言語化しようとする姿が見られた。授業において具体的な操作を繰り返し経験し、その結果を友達と説明し合う活動を通して、面積を「形に関係なく保存される量」として捉える見方を獲得していった。

以上のことから、本実践で重視した「概念形成と一般化の統合」「等積変形を用いた操作活動」「見た目では判断できない課題の提示」「説明や言語化の場の保障」は、子どもの思考水準を段階的に引き上げるうえで有効に機能したと考えられる。特に、具体的な操作を出発点として一般化へ導く授業構成が、子どもの大きな水準上昇を支えた点に本実践の意義がある。

6.まとめ

（1）本研究の独自性

本研究では、Van Hieleの思考水準論を分析の枠組みとして用いるにとどめるのではなく、小学校算数科の「四角形や三角形の面積」という単元における授業デザインそのものに位置付け、子どもの「深い学び」を具体的な思考の変容として捉えた。特徴について以下のように整理する。

第一に、面積の学習を数量的理解の獲得に限定せず、図形の見方・考え方の発達過程として再構成した点が挙げられる。面積単元では、公式の習得や計算技能の定着が重視されることもあるが、本研究では、形が異なっていても単位量が保存されるという、「面積」の本質を、等積変形を通して理解することに重点を置いた。その結果、子どもは見た目や向きに依存した判断から脱し、図形を関係的に捉える思考へと移行していった。

第二に、Van Hieleの思考水準論に基づいて作成した事前・事後テストを用い、「深い学び」を測定可能な思考水準の変容として可視化した点である。単なる正答率の向上ではなく、子どもの記述内容や説明の質を分析することで、第0水準から第2水準への移行や、等積変形的発想の定着を具体的に捉えることができた。この点は、「深い学び」という抽象的な概念を、実証的に扱おうとしたものであった。

第三に、授業実践と評価を往還させながら、「どのような授業デザインが思考水準の向上を促すのか」を示した点も独自性として挙げられる。本研究では、答えの正誤を問う問題だけではなく、理由や考え方を説明させる問題や操作活動を取り入れた構成、概念形成と公式化を切り離さない指導を意図的に組み込んだ。これにより、深い学びが偶発的に生じたのではなく、授業デザインによって支えられたものであることを示している。

これらのことより、本研究は、「深い学び」を理念的に論じるだけではなく、思考水準論と面積単元を結び付けることで、具体的な授業構成と子どもの思考変容として提示した点に独自性があるといえる。この知見は、面積単元にとどまらず、小学校算数科における他領域の授業デザインを検討する上でも、有効な示唆を与えることができると考える。

（2）今後の課題と研究の展望

本研究では、事前・事後テストの結果を基に、子どもの思考の変容を分析してきた。しかし、こうした方法によって捉えられる思考は、あくまで「表現された思考」に限られるという課題も残された。

授業中やテストの場面において、子どもは必ずしも自分の考えを十分に言語化できるとは限らない。実際には、図形を操作しながら理解しているにもかかわらず、それを言葉や式、図として表すことができない子どもも存

在する。このような場合、思考が存在していても、表現として表れないために、教師はその理解を見取ることが難しくなる。

この点は、深い学びを「思考の変容」として捉えようとする本研究において、重要な課題である。なぜなら、深い学びは必ずしも即座に言語化されるものではなく、内的な思考として先に生じる可能性があるからである。

今後の研究においては、このような表現されにくい思考を捉えるために、評価や観察の方法を多層的に構成する必要があると考える。例えば、図形を操作する際の手の動きや迷い方を見たり、切り方や動かし方の選択に注目したり、説明を求められた際の間や言い直しを聞いたり、といった非言語的な部分を思考の過程に着目することで、子どもたちの思考を間接的に捉えることが可能になる。

また、言語表現が困難な子どもに対しては、説明を書くことを求めるのではなく、図に矢印やメモを書き加えてもらったり、途中の操作過程をそのまま残してもらったり、ペアやグループでの対話を通して考えを引き出したりするといった、表現の選択肢を用意することも有効である。これにより、思考を「表現できない」のではなく、「表現する手段が限られている」状態を改善できる可能性がある。

さらに、教師自身が「表現されない思考があること」を前提として授業を設計し、評価する視点をもつことも重要である。すべてを明確に説明できる子どものみを「理解している」と捉えるのではなく、ゆらぎや未完成な表現の中に、思考の芽を見取ろうとする姿勢が、深い学びを支える基盤になると考えられる。

以上のことから、今後の研究では、思考を結果として測るだけでなく、思考が形成される過程そのものを捉える方法を探究していく必要があるといえる。この課題に取り組むことで、深い学びをより包括的に捉える理論と実践の構築につながると考えられる。

付記

本研究は、秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の審査を受け、承認されて実施しています。(第 7-54 号)

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただきました研究協力校の児童の皆様、およびご指導いただきました先生方に深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

・市川伸一編 (2010)『現代の認知心理学 5 発達と学習』北大路書房
・大林正法 (2019)「小学校段階における図形の論理的思考－思考水準と推論－」数学教育会誌 Vol.60/No.1.2 pp.123-132
・三宮真智子 (2018)『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める』北大路書房
・Sawyer,R.K.(Ed.).(2006). The Cambridge Handbook of the Learning Science.Cambridge University Press.
・二澤善紀,渡邉伸樹 (2013)「小学校における面積教育の基礎的研究 その１」数学教育会誌 Vol.54/No.1.2 pp.49-64
・蜂須賀渉 (2019)「見方・考え方を働かせて深く学ぶ算数の授業づくり－子どもの言葉の「問い直し」に焦点を当てて－」岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要 52, pp.121-130
・Van Hiele, P.M.(1984). A child's thought and geometry. (In Fuys,D. Geddes,O. & Tischer,R. English translation of selected writing of Dina van Hiele-Geldof and Pierre M. van Hiele, Brooklyn College, C.U.N.Y)
・松尾七重 (2000)『算数・数学における図形指導の改善』東洋館出版社
・文部科学省 (2017)「新しい学習指導要領の考え方－中央教育審議会における議論から改訂そして実施－」

中学校英語科における即興的なやり取りを活発にするSmall Talkの検討
―会話を継続させる質問力の向上に焦点を当てて―

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０４
近藤　聖眞

1. 研究の背景と目的

これまでの経験から、英語でのやり取りに関して、生徒たちが難しさを感じている場面多く直面してきた。生徒が間違いを恐れず、積極的にやり取りをするために教師として支援していきたいと考え、「即興的なやり取り」と短時間で授業の初めに帯活動として気軽に取り組むことができる「Small Talk」に着目した。

平成29年度版の中学校学習指導要領における「話すこと［やり取り］」の目標の１つに「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする」とある。即興でやり取りすることの重要性について示されている。

取り組みやすく、どの校種、学年でもレベルを変えて行うことができるSmall Talkに着目した。発話量の増加（山口、吉澤　2023）や会話の質的変化（山口、巽　2020）といった先行研究に加え、気軽に楽しく即興的に話す力を高める機会にSmall Talkが最適なのではないかと考え、主題を設定した。

本研究の目的は、活発なSmall Talkを行うための指導法や工夫を確認すること、会話を継続させる質問力を向上させる活動及びやり取りを支援する教師の手立てを提案することである。

2. 研究の内容と方法

秋田市の公立中学校の全学年の生徒を対象に、授業の帯活動として１学級につき全４回のSmall Talkを実施する。質問力に焦点を当てた指導や振り返りを実施する。事前と事後には、全員を対象としたアンケート調査、１学級から６組12人のペアを抽出して録音調査を行う。英会話力が偏らないように会話力という視点から幅広い生徒を抽出する。

得られたアンケート結果やSmall Talkの発話分析の結果をもとに、Small Talkの実施と、生徒の即興的なやり取り及び質問力の向上の関係性について考察する。

3. 研究の成果と課題

本研究の成果として、生徒のやり取りに関する意識はおおむね好意的になったと言える。質問力に焦点を当てたSmall Talkの実践を重ねることで、生徒の発話量や質問数は増加した。完璧な英語が話せなくとも、文法的に正確でない英語でも会話を続けたり、助け合いながら必要感をもって英語を使用したりしていく姿も見られた。

課題としては、Small Talkの時間制限や会話の流れの分断等が挙げられる。指導すべきことが多くある中で、Small Talkにかけられる時間にも制限がある。１分間で質問者と回答者を交代しながらSmall Talkを行うという方法では、自然な流れの会話や生徒の話したいという気持ちを止めてしまうという問題点も見られた。本研究では、Small Talkの実践を４回のみしか行っていない。４月から始まる教員生活においては、より長期的な実践における効果についても、今後明らかにしていきたい。

中学校英語科における即興的なやり取りを活発にする Small Talk の検討
―会話を継続させる質問力の向上に焦点を当てて―

カリキュラム・授業開発コース　２年　2524404　近藤聖眞

１．研究の背景・目的

Small Talkとは
「授業の初めに相手を替えて１～２分程度の対話を２回程度行う対話的な言語活動」（文部科学省、2017）

Small Talk の魅力
- 取り組みやすい
- どの校種、学年でもレベルを変えて行える
- 英語を話す抵抗感を減らす、親しみやすい

中学校学習指導要領
１　目標（3）話すこと［やり取り］
ア　関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。

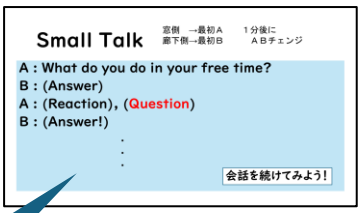
気軽に楽しく即興的に英語を話す力を高める機会にSmall Talkが最適

- 児童の発話量の増加（山口、吉澤　2023）
- 会話の質的変化（山口、吉澤　2023）
- 児童生徒の発話総語数の増加（山口、巽　2020）
- 生徒78%が肯定的なとらえ方（我妻　2021）

活発なSmall Talk を行うための、①指導法や工夫の確認　②会話を継続させる質問力を向上させる活動や教師の手立ての提案

２．研究の実際（秋田県秋田市の公立中学校、全学級、計４回の Small Talk を実施）

※実際に授業で使用したスライド



目指すべきSmall Talk の姿
- 会話が成立する英語を目指す
- 今もっている英語力で最善を尽くす
- 自然な流れで会話を続ける

質問力を向上させる手立て
- 実際に Small Talk した際の質問の共有
- できた質問やしたかった質問の振り返り
- Questions List の配布、活用
（実際に生徒が挙げた質問をリスト化して配布）

Small Talk（１回分）の流れ

話題の提示 → 教師の例を提示（間違えてもよい雰囲気） → Small Talk（１分間×２役割を変えて） → 質問の共有（Aさんが質問者 Bさんが回答者） → 振り返り記入（どんな質問が考えられる？）

Small Talk（４回分）の流れ

①アンケート、録音	What do you do in your free time?
②質問の共有、振り返り	What do you want?
③質問の共有、振り返り	Who is your favorite person?
④アンケート、録音	What do you do in your free time?

アンケート
- Small Talk を行った全員を対象
- １・４回目の Small Talk で実施
- 生徒の即興的なやり取りに対する意識の調査

＜質問例＞
「英語で会話するとき、話の内容に合わせて相手に質問することができる。」

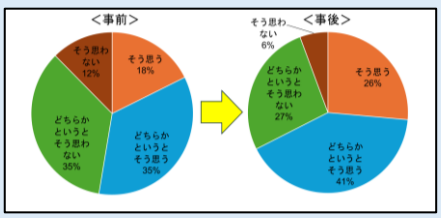
録音
- 各学級（11学級）から６組12人のペアを抽出
- 研究協力校の英語科担当教員が英会話力が偏らないように生徒を抽出
- １・４回目のSmall Talk を録音

３．研究の結果・考察

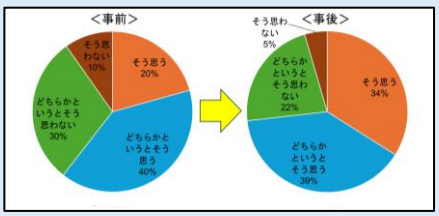
成果
- 生徒の即興的なやり取りや Small Talk、質問力に対する意識の向上
- 発話量・質問数の向上
- 関連質問の増加
- 生徒同士での学び合い

課題
- 会話時の日本語使用
- Small Talk を行う時間の制限
- 会話の流れの分断
- Small Talk の実践の回数

英語で会話するとき、話の内容に合わせて相手に質問することができる。



できるだけ会話がとぎれないようにしたり、長く続けたりする工夫をしている。



（生徒へのアンケート調査より）

※hour という単語を思い出す場面（１年生）
（略）
A: １日どれくらい寝るんですか。
B: 6 am.
A: amじゃない。6 time とかでいいんじゃね。あ！6 hours.
B: Six hours. Thank you.

※mustという表現を思い出す場面（２年生）
（略）
A: Why do you want to study?
B: なんていえばいいんだろう。
A: 頭がよくなりたい？
B: ワークがたまっているから。
A: やらなきゃいけないみたいな？ I must work. みたいな
B: I must work, work… study.
（Small Talk の録音より）

１分で質問者（A）と回答者（B）を交代するという方法の欠点
- 回答者（B）が答えたら、How about you?　と聞き返すのが自然な流れ
- 英語が出てくるまでに時間がかかる生徒にとって、質問や回答を考えているうちに交代してしまう。

中学校英語科における即興的なやり取りを活発にする Small Talk の検討
―会話を継続させる質問力の向上に焦点を当てて―

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０４
近藤　聖眞

1. 研究の背景
(1) 主題設定の理由
1) 中学校英語科におけるやり取りの経験

筆者は、これまでの中学生への学習指導や授業、自身の英語学習の経験から、英語でのやり取りに関して、生徒も自分も難しさを感じる場面に多く直面してきた。生徒が間違いを恐れず、積極的に英語でやり取りができるようになるために教師として支援していきたいと考えた。そこで、短時間で授業の初めに帯活動として気軽に取り組むことができる Small Talk に着目した。

2) Small Talk について

小学校外国語活動・外国語研修ガイドブックには、Small Talk とは、「児童が興味・関心のある身近な話題について、自分自身の考えや気持ちを楽しみながら伝え合う中で、既習表現を繰り返し使用する機会を保障し、その定着を図るために行う」(p.84)ものであり、「授業の初めに相手を替えて１～２分程度の対話を２回程度行う対話的な言語活動」(p.84)とある（文部科学省、2017a)。取り組みやすく、どの校種、学年でもレベルを変えて行うことができ、英語を話す抵抗感を減らし、親しみやすいという魅力があるのではないかと考え、着目した。

3) 中学校学習指導要領

中学校学習指導要領の外国語における話すこと［やり取り］の目標の一つに、「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする」（文部科学省、2017b）とある。つまり、中学生にも、英語での会話において、「即興で」やり取りをする力が求められていると考えられる。

4) 会話を継続させる質問力

本研究では、活発な Small Talk を目指している。Small Talk を活発に行うためには、自然に会話を継続させることが必要不可欠である。

即興的に会話を継続させる活動のために必要なこととして、中学校学習指導要領解説外国語編では、以下の４つなどが考えられるとしている。

① 相手に聞き返したり確かめたりする
② 相づちを打ったり、つなぎ言葉を用いたりする
③ 相手の答えを受けて、自分のことを伝える
④ 相手の答えや自分のことについて伝えたことに「関連する質問」を付け加える

４つの中から、最も難しいであろう④の質問力に焦点を当てて、「会話を継続させる質問力の向上」を目指す。

以上のことから、研究主題を「中学校英語科における即興的なやり取りを活発にする Small Talk の検討」と定め、副題を「会話を継続させる質問力の向上に焦点を当てて」とした。

(2) 先行研究

山口、吉澤（2023）は、小学校外国語において、Small Talk を継続的に行うことによって、会話の中で、発話語数、SVO/C の文の

数、ターン数、反応数などに増加が認められると述べている。Small Talk のような即興的な会話の経験の継続が、自発的な発話量の増加や会話の質の向上に効果があるとしている。

山口、巽（2020）は、Small Talk を繰り返し行うことで、児童生徒の即興的な会話で発話総語数が増加したとしている。

我妻（2021）は、日頃の授業の中で即興性を取り入れた話す活動を通して、78%の生徒が英語で話すことに対して肯定的なとらえ方をするようになったとしている。

以上から、Small Talk 活用の有用性が主張されている。

2. 研究の目的

本研究の目的を、次の２点とした。

(1) 活発な Small Talk を行うための指導法や工夫を確認する。
(2) 会話を継続させる質問力を向上させる活動及びやり取りを支援する教師の手立てを提案する。

3. リサーチクエスチョン

リサーチクエスチョンを次の２点に定めた。

(1) Small Talk を通して、生徒の英語での会話や質問は、どのように変化するのか。
(2) Small Talk を通して、生徒の英語での即興的なやり取りや質問に関する意識はどのように変化するのか。

4. 研究の内容と方法

秋田県秋田市内の公立中学校において、計４回の Small Talk を全学級（１年生４学級、２年生３学級、３年生４学級の計 11 学級）で実施した。10～11 月の英語科の授業内で行った。

(1) 目指す生徒の姿

活発な Small Talk を即興的に行うことを目標として実施してきた。具体的には、以下のような姿を目指すよう、研究を始める前に生徒とともに次のような目指す姿を共有した。

1) 会話が成立する英語を目指すこと
2) 正確な英語でなくとも、今もっている英語力で最善を尽くすこと
3) 自然な流れで会話を続けること

ネイティブスピーカーのように、文法も発音も表現も完璧で会話が成立する英語を話すことを最終的な目標に据えている。多くの中学生にとっては、実現が難しい目標である。さらに、文法や表現が正しくなくとも、今もっている英語力で最善を尽くして何とか伝えようとすることも目標とした。文法的に正しくなくとも、今もっている英語の知識や表現力で相手に伝えたいことを伝えることができる能力が大切である。特に英語が母語ではない日本語話者にとっては、難しい英単語や表現を使いこなすことよりも、簡単な英語で言いたいことを簡潔に伝える力が求められるだろう。現状に満足せず、さらにレベルの高い英語を使用できるようになることも大切であるため、「会話が成立する英語を目指す」「今もっている英語力で最善を尽くす」という、一見矛盾した目標を目指す姿と設定し、生徒と共有した。

会話を継続させる質問力に焦点を当てているが、会話に大切なのは、相手の発言を受け、それに対して応答することである。単に質問数を多くするだけではなく、相手の発言を受けて、会話の流れを分断せず、会話を深めていく質問をすることが必要となる。

(2) Small Talk の実際

1) Small Talk（４回分）の流れ

本実践研究における Small Talk の４回分の流れとテーマは、図１の通りである。

ペアの相手とテーマに沿った Small Talk を以下のように実施した。

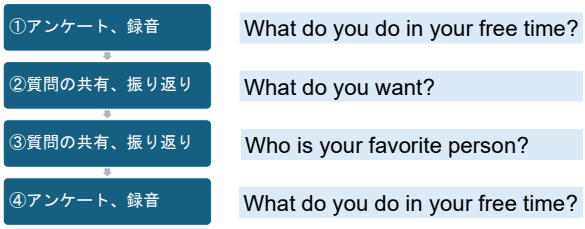


図１　Small Talk（４回分）の流れとテーマ

・１回目

Small Talk の事前アンケートと録音

テーマは“What do you do in your free time?”（自由時間にすること）とする。

・２・３回目

Small Talk に加え、事後指導である質問の共有や振り返りに焦点を当てる。

テーマは“What do you want?”（欲しいもの）及び“Who is your favorite person?”（お気に入りの人）とする。

・４回目

Small Talk の事後アンケートと録音

再び１回目と同じテーマで、Small Talk を実施。

このように、計４回の Small Talk を行ったが、４回ともすべて同じ相手にならないよう、ペアを調整しながら実施した。

2） Small Talk（１回分の流れ）

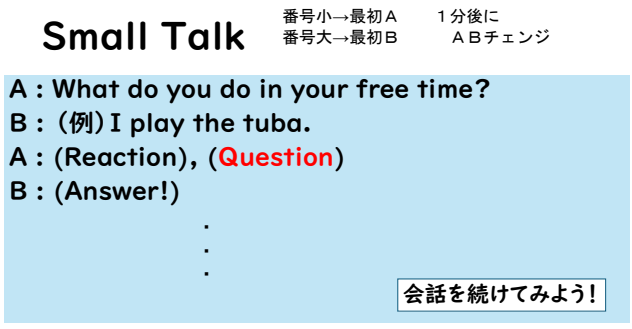


図２　授業で実際に使用したスライド

最初にテーマを提示し、教師による例を提示した。英語を間違えても大丈夫だという雰囲気づくりを大切にしながら行った。

Small Talk を行う際は、質問者と回答者に役割を分担し、１分間の Small Talk を行い、役割を交代してもう１度実施した。

その後、事後指導としての質問の共有や振り返りの記入を行った。

会話を継続させることを強調し、１分間継続できるように指導を行った。

図２は、実際に授業で使用していたスライドである。

3） テーマ設定の理由

Small Talk のテーマ設定は、以下の要素をもとに行った。

①　１年生でも既習表現で話せる内容

②　比較的誰でも話しやすい内容

今回は全学年で研究を実施するため、１年生から３年生まで話せる内容での Small Talk を設定した。

中学校では、多様な生徒が一緒に授業を受けている。生徒の家庭環境や日常生活の在り方も様々である。例えば、“What TV program do you watch?”（好きなテレビ番組）にしてしまうと、家庭にテレビが無い生徒やテレビを見る習慣がない生徒がいるかもしれない。どの生徒にとっても話しやすい内容で Small Talk のテーマを設定した。

(3) 質問力を向上させる手立て

質問力を向上させるための手立てとして、以下のようなことを実施した。

1）　質問の共有

2）　質問の振り返り

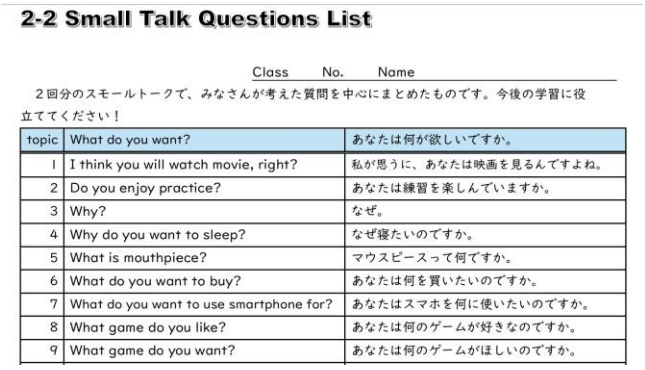
3）　Questions List の配布、活用

質問力を向上させるために、質問に焦点を当てた事後指導を毎時間に行った。生徒を１名指名し、テーマに対して答えてもらった。

その答えに対する適切な質問を学級全体で考えていく活動を行った。

２～４回目の Small Talk の終了後には、振り返りを書いてもらった。授業でできた質問やしたかった質問を振り返り、記入させた。

４回目の Small Talk を実施する前に、“Small Talk Questions List”（図３）を配布した。これは、書いてもらった振り返りをもとに、実際に生徒がこれまでの Small Talk で使用した質問をまとめたものである。学級ごとのリストを作成、配布し、４回目の Small Talk の前にリストを使用して復習を行った。



2-2 Small Talk Questions List

Class　No.　Name

２回分のスモールトークで、みなさんが考えた質問を中心にまとめたものです。今後の学習に役立ててください！

topic	What do you want?	あなたは何が欲しいですか。
1	I think you will watch movie, right?	私が思うに、あなたは映画を見るんですよね。
2	Do you enjoy practice?	あなたは練習を楽しんでいますか。
3	Why?	なぜ。
4	Why do you want to sleep?	なぜ寝たいのですか。
5	What is mouthpiece?	マウスピースって何ですか。
6	What do you want to buy?	あなたは何を買いたいのですか。
7	What do you want to use smartphone for?	あなたはスマホを何に使いたいのですか。
8	What game do you like?	あなたは何のゲームが好きなのですか。
9	What game do you want?	あなたは何のゲームがほしいのですか。

図３　Small Talk Questions List の例

(4) アンケート調査

①英語で話すことは好きである。
②英語で話すことは得意である。
③知っている英語とジェスチャーで、言いたいことを何とか伝えようとできる。
④“Nice!”や“Good!”など、相手の発言に対して感想を言うことができる。
⑤英語で会話するとき、相手の話していることを理解することができる。
⑥英語で会話するとき、話の内容に合わせて相手に質問することができる。
⑦英語で会話するとき、相手の質問してきたことに答えることができる。
⑧できるだけ会話がとぎれないようにしたり、長く続けたりする工夫をしている。
⑨スモールトークで苦労したことは何ですか。
⑩苦労したことについて、解決した方法があれば、教えてください。
⑪どういうサポートがあったら、スモールトークをより活発にできそうですか。
⑫スモールトークに関して、その他感想等あれば教えてください。

表１　アンケートの質問項目

１回目と４回目で、Small Talk の事前アンケート、事後アンケート（表１）を行った。Small Talk を実施した全員を対象に行い、生徒の即興的なやり取りや Small Talk に対する意識を調査した。質問項目は、藤崎、興津（2023）を一部引用しながら、筆者が作成した。

アンケートは Google forms を用いて作成し、生徒が持つ学校のタブレットで回答してもらった。

質問項目は、表１の通りである。①～⑧は４件法で、⑨～⑫は自由記述で回答してもらった。

(5) 録音調査

録音調査は、各学級（11 学級）から６組 12 人のペアを抽出し、１回目と４回目の Small Talk の様子を録音してもらった。

ペアの抽出は、研究協力校の英語科担当教員にご協力いただき、英会話力という視点から、得意不得意が偏らないように生徒を抽出してもらった。１回目と４回目の発話の内容を分析し、発話の変容を調査する。

5. 研究の結果・考察

(1) 成果

本実践の研究の成果として、以下の４点が挙げられる。

1) 生徒の意識の向上

アンケート調査（図４～６）の結果から、ほぼ全ての４件法での質問項目で、「そう思う」と回答した生徒の割合が増加した。

特に、「“Nice!”や“Good!”など、相手の発言に対して感想を言うことができる」に対して「そう思う」と回答した生徒は、36%から 57%と、最も大幅に増加した。

質問力に関連する、「英語で会話するとき、話の内容に合わせて相手に質問することができる」という質問に関しても、「そう思

う」と回答した生徒は 18%から 26%に増加した。

会話の継続に関連する、「できるだけ会話がとぎれないようにしたり、長く続けたりする工夫をしている」という質問に関しても、「そう思う」と回答した生徒は 20%から 34%に増加した。

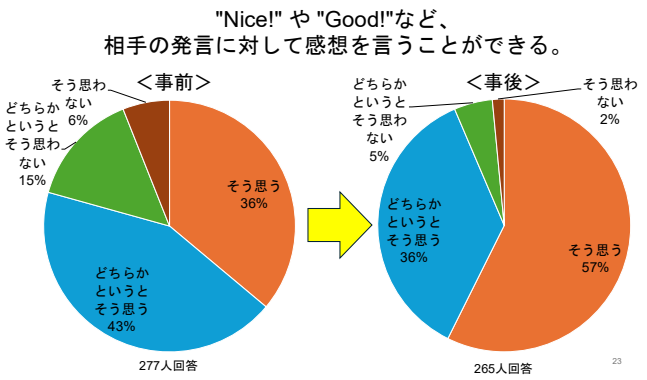


図４　アンケート調査の結果Ⅰ

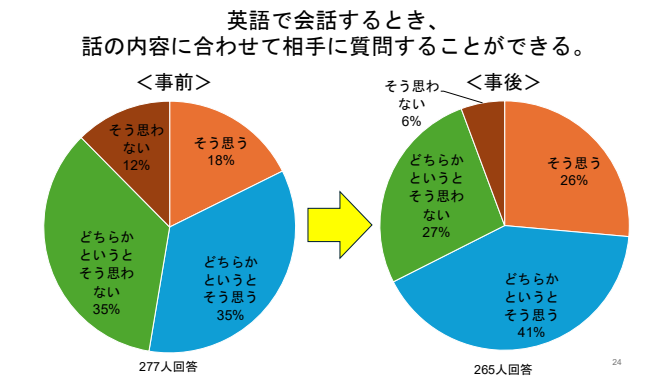


図５　アンケート調査の結果Ⅱ

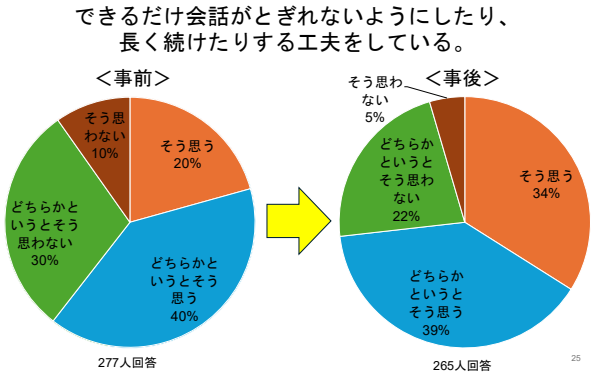


図６　アンケート調査の結果Ⅲ

2）発話量・質問数の増加

Small Talk の発話分析の結果、生徒の発話量・質問数が増加したことが明らかになった。

全てのペアの質問者側の発話回数を合計したところ、１回目の発話回数の合計は、427 回、４回目の発話回数の合計は 476 回と、合わせて 57 回増加した。

全てのペアの質問者側の発話回数のうち、最初の質問“What do you do in your free time?”を除いた英語での質問回数を合計すると、１回目は 146 回、４回目は 220 回で合計 78 回増加した。

このことから、発話量、質問数は増加したと言える。全体的に見れば向上していたが、全てのペアで向上したわけではなかった。

質問数が大幅に増加したペアに焦点を当てて分析していく。質問数が２～３回増加したペアは全体の 16%ほどであった。使用する疑問詞のバリエーションが増えることで質問数が増加したり、相手の英語に対して反応しかできなかった生徒が関連する質問を返すことができるようになったりしていた。

質問数が減少したペアについても、焦点を当てて分析していく。質問数が減少したペアは全体の 10%ほどだった。質問数が減少したペアの 13 ペアのうち半分程度は、以下のような理由が考えられた。その他のペアに関しては、明確な理由は見られなかった。

① 言いたいことが英語で言えず、会話が止まってしまうパターン
② 質問者側が、回答者の発言に対して感想を話したパターン
③ 回答者側が話し続け、時間が過ぎてしまったパターン

①に関しては、言いたいことが言えない際の対処法を指導していく必要がある。②や③に関しては、会話のやり取りの流れ上、質問できなかったことが必ずしも悪いことではないと考える。日常会話において、常に質問をしなければならない状況ばかりではない。

単に英語を話したり、質問をしたりするのではなく、相手の話に共感し、さらに深く引き出し、会話を深めていくという相手意識を

もちながら会話をしていくことが大切である。

3） 関連質問の増加

※２年生の会話（A質問者　B回答者）
＜１回目＞
A：What do you do in your free time?
B：I read book.
A：What do you animal do you like?
B：I like フェレット.
A：Oh, nice. What sports do you like?
B：Badminton.

＜４回目＞
A：What do you do in your free time?
B：I play game.
A：Oh, game. Why?
B：Free. This is free.
A：Oh, どのゲーム？
B：APEX. YouTube. にゃんこ大戦争。
A：何分くらい？
B：Three, Thirteen minute.
A：30分？

図７　会話の流れが適切ではなかった例

図７のようなペアでは、１回目のSmall Talkでは、生徒Bの“I read book.”という最初の答えに対し、生徒Aは、好きな動物や好きなスポーツについて尋ねてしまっている。自然な会話の流れで会話の継続ができていない。

４回目のSmall Talkでは、生徒Bの“I play game.”という答えに対して、生徒Aは理由を尋ねている。その後も、日本語になってしまってはいるが、会話の流れの継続という面ではゲームの種類やゲームをする時間など、自然なものになっている。

Small Talkの経験を積み重ねてきていることで、質問の内容にも変化がみられた。

4） 生徒同士での学び合い

生徒同士で助け合ったり教え合ったりしながら英語を話す姿も見られた。

※１年生の会話（C質問者　D回答者）
（略）
C：１日どれくらい寝るんですか。
D：６　am.
C：am じゃない。６　time　とかでいいんじゃね。あ！　６　hours.
D：Six hours. Thank you.

図８　hourという単語を思い出す場面

図８の１年生のペアは、“hour”という単語が出て来なかった生徒Dに対し、生徒Cが考えながら正解を導き出す場面である。

※２年生の会話（E質問者　F回答者）
（略）
E：Why do you want to study?
F：なんていえばいいんだろう。
E：頭がよくなりたい？
F：ワークがたまっているから。
E：やらなきゃいけないみたいな？　I must work.　みたいな
F：I must work, work… study.

図９　mustという表現を思い出す場面

図９の２年生のペアは、どう答えればよいか分からない生徒Fに対し、生徒Eが習ったばかりの　“must”を思い出し、Fに使用を勧める場面である。

生徒同士で必要感をもって助け合いながら会話をし、英語の新しい表現を習得したり既習事項を思い出したりしている。日本語で教え合うことで学びにつながっている反面、日本語を使用することで英語の使用時間は減ってしまっているという見方もできる。

言語面での間違いや正しい表現に気付くという点ではよいが、英語での会話の継続という点では、問題が残ったと考えられる。

(2) 課題

本実践の研究の課題として、以下の４点が挙げられる。

1) 会話時の日本語使用

成果で述べたように、生徒同士の日本語での学び合いが見られ、日本語使用も依然として多いと感じた。

学び合いの場面では、生徒が「分からない」と感じた時点に生徒同士で教え合うことができ、より必要感をもって英語を習得することができている。一方で、英語での会話の流れは分断されてしまっている。

学び合いの場面の他にも、思っていることを相手に伝えたいという気持ちが先行して、途中から日本語での会話に夢中になってしまっているペアも見られた。

Small Talk が終わってから生徒同士が振り返る時間を設けることで、日本語の使用を減らすことができたのではないかと考える。「わからない」「知りたい」といった瞬間を大切にすべきという考えもあるため、Small Talk の際に日本語を禁止すべきかは、今後の検討事項である。

2) Small Talk を行う時間の制限

Small Talk を行う時間にも制限がある。毎日の英語の授業において、語彙、文法、読解、英作文、受験対策など、限られた授業内ですべきことはたくさんある。毎時間に Small Talk にかけられる時間は多くない。今回は時間をかけて行ったが、一年間を通して毎回の授業で Small Talk だけに時間を割いて行うことはできない。より長期的な計画を立てて Small Talk を行い、即興的にやり取りする力を計画的かつ効率的につけていく必要がある。

3) 会話の流れの分断

今回の Small Talk では、１分で Small Talk を行い、質問者と回答者を交代してもう１分 Small Talk を行うという方法で実施した。質問者がテーマについて質問をする、回答者が答える、その答えに応じた反応し、関連する質問をする、このような流れで Small Talk を行った。

日常会話の自然の流れとしては、テーマについて質問をし、回答者が答えたら、質問者に“How about you?”と聞き返すのが自然な場合も多い。今回の Small Talk の実施方法では、この流れを止めてしまっていた。

会話を「１分間」続けるといった方法にも問題点があった。会話が続いてきて「もっと話したい」と生徒が思った瞬間や実際に続きそうなときに教師側から一方的に会話を停止させてしまっていた。

英語が出てくるまでに時間がかかってしまう生徒にとって、質問や回答を考えているうちに交代してしまうという問題点もある。

今回の実践では、唐突に会話が始まったり終わったりするペアも見られるなど、Small Talk 実施方法にも課題が残った。

4) Small Talk の実践の回数

今回は、教職大学院生である筆者が研究協力校で授業を行わせていただく都合で、年間を通しての実践ではなく、４回のみの実践となった。年間を通しての実践を行うことで、長期にわたって計画的に生徒の会話力や質問力を育成することができ、より説得力のある結果や考察になるのではないかと考える。

本院修了後の４月から始まる教員生活における今後の課題とし、Small Talk の実践を重ねていきたい。

6. 研究のまとめ

本研究は、山口、吉澤（2023)、山口、巽（2020)、我妻（2021）の先行研究と同程度の結果が見られた。本研究では、特に質問力に焦点を置いてSmall Talkを行うことで、質問数や関連質問が増加することが確認できた。

短期間ではあったが、継続的にSmall Talkを行うことで、生徒の発話量や質問数には向上が見られた。Small Talkの後に、生徒同士でできた質問を共有したり、振り返ったりすることも効果的であった。

アンケート調査で行った感想からも、「友達と話すのが楽しかった」「友達の新しい一面を知ることができて面白かった」「１回目よりも会話が続くようになって嬉しかった」など、生徒たち自身も達成感を得ることができているように見受けられた。

実際にSmall Talkを実践してみて、生徒も意欲的に取り組んでくれ、積極的に会話し、楽しんでいる様子が印象に残っている。完璧でなくても、挑戦し続けることで、英会話力が身に付いていくのだろうと考える。

このように、Small Talkはたくさんの可能性を秘めており、生徒の即興的なやり取りを活発にするための効果的な活動であると筆者は考える。

一方で、時間管理や会話の流れを分断させないためのSmall Talk実施方法、日本語でSmall Talkを言語面で振り返るタイミングなどについては課題が残る。今後さらに、実践しながら検討していく必要がある。

院生として実践してきたことを、４月からは現場で教諭として本格的に実践していく。本研究は４回のみの実施だったが、今後は、より長期的な実践が可能になる。さまざまな方法でSmall Talkに挑戦し、具体的に目標を立て、Small Talkを振り返りながら、より会話の質を高め、会話の内容を深めていくことが可能になるには、どうしたらよいかを生徒と共に探っていきたい。

何より、生徒が間違いを恐れず、積極的に英語でのやり取りができるように、Small Talkを通しての支援を大切にしていく。

謝辞

本研究を実施するに当たり、ご協力をいただきました研究協力校の校長先生、英語科の先生方を始めとする教職員の皆様、研究授業に協力いただいた生徒の皆様、並びにご指導やご助言をくださった秋田大学の長瀬達也先生、伊藤景子先生、若有保彦先生を始めとする教員の方々、２年間苦楽を共にした院生の皆様に感謝申し上げます。

引用・参考文献

・我妻夏（2021)「即興的なやり取りと発表を用いた話す力の育成と評価 ―One minute speech と Two minutes dialog を帯活動とした取り組み―」『神戸英語教育学会紀要』36, pp.3-20

・藤崎有紗、興津紀子（2023)「相互行為方略の効果的使用を目指したSmall Talkの実践」『宮崎大学教育学部附属共同開発センター研究紀要』31, pp.145-158

・文部科学省（2017a)『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』

・文部科学省（2017b)『中学校学習指導要領解説外国語編』

・山口美穂、巽徹（2020)「Small Talkの継続的な実施による児童生徒の発話パフォーマンスの変化」『小学校英語教育学会誌』20, pp.84-99

・山口美穂、吉澤寛之.（2023）.「小学校外国語『話すこと［やり取り］』Small Talkにおける児童の発話パフォーマンスの変化に英語学習に対する情意が及ぼす影響」『小学校英語教育学会誌』23, pp.67-82

高等学校英語科における話すこと［やり取り］の指導の一考察
―単元内のコミュニケーション活動につながる帯活動を目指して―

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０５
佐藤愛海

１．研究の背景と目的

学習指導要領解説・外国語編（文部科学省，2018）では、依然として「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではないことを課題として示しており、実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うといった「言語活動」の一層の充実を図ることを示している。上記の課題に関連する先行研究として、山本ら（2024）は、英語が苦手な高校生に対して１分間の英会話を継続的に実践したところ、発話の流暢さと理由を述べる力の向上につながったと示している。また千菊（2024）は、高等学校の英語コミュニケーションの授業において、教科書題材に関するダイアローグ型タスクを反復して取り入れたところ、１分間の発話分析より流暢さや語彙の複雑さの項目において改善が見られたと述べている。山本ら（2024）、千菊（2024）の量的発話分析より、帯活動（small talk）を継続的に実施することで、英語でのやり取りの質の向上につながることが明らかになった。一方で、相手の発話に対して適切に応答したり質問したりする力に関して課題が残っている。また、主たる言語活動において教科書題材に関連する英語でのやり取りをしながら生徒が自身の考えや気持ちを再構築することに繋がる帯活動の検証については事例が見当たらなかった。

以上を踏まえ本研究では、教科書題材に関するやり取りの活性化につながる帯活動の実践を行うことで、生徒が相手の発話に対して反応したり質問したりしながら様々な価値観に触れ、考えを整理しながら互いに伝え合うことができるのではないかという仮説を設定し、継続的な帯活動の実践の効果を推察することを目的とする。

２．研究の方法

高校一年生１クラス（36 名）を対象に、教科書題材と関連する帯活動を計４回実施した後、関連の単元でコミュニケーション活動（やり取り）を実施し、それぞれ発話分析を行った。発話分析には Jefferson Transcription system（Jefferson, 2021）を用いた。また、４件法と記述式の事前及び事後アンケートを実施し、生徒の英語で話すことややり取りをすることに対する意識の変容や帯活動の効果について調査した。

３．本研究の成果と今後の展望

アンケートの結果より、帯活動の継続的な取り組みは単元内のコミュニケーション活動に効果があると生徒が認識していることが明らかになった。特に、英語を話すことへの抵抗感の軽減、相手の発話に応答したり質問したりしながら会話を続けることができたと回答した生徒が多かった。しかし、発話分析の結果では、相手の話に反応したり質問したりすることはできていても、質問されたことにうまく答えられなかったり、質問のパターンが一定になってしまったりと、より活発なやり取りをするには課題が残る結果となった。今後の展望としては、生徒の「価値観」が揺さぶられるようなテーマを設定するとともに、質問の重要性を認識させ、単元内のコミュニケーション活動の充実を図る方法を考えていきたい。

高等学校英語科における話すこと［やり取り］の指導の一考察
ー単元内のコミュニケーション活動につながる帯活動を目指してー

カリキュラム・授業開発コース 2年次 2524405 佐藤愛海

1. Introduction

先行研究

✓ 英語が苦手な高校生への帯活動実施の効果

○ 発話の流暢さと理由を述べる力の向上
参加者が成長を実感

言語の働きを意識した「話すこと［やり取り］」の帯活動ー英語が苦手な高校生への実践ー(山本ら, 2024)]

✓ ダイアローグ型タスクの効果

○ 流暢さ、語彙の複雑さ
タスクの反復による認知負荷の軽減

［やり取り］を行う言語活動が高校生の英語発話にもたらす変化(千菊, 2024)

研究の背景

帯活動の継続的な実施による効果は検証されてきたが、相手の発話への適切な応答や質問をする力の向上には課題が残る。
教科書題材と関連する言語活動に繋がる帯活動の在り方についても検証事例が少ない。

単元のコミュニケーション活動につながる帯活動の在り方を考えられないだろうか？

教科書題材に関するやり取りの活性化につながる帯活動の実践を行うことで、生徒が相手の発話に対して反応したり質問したりしながら様々な価値観に触れ、考えを整理しながら互いに伝え合うことができるのではないか？

2. Research design

リサーチクエスチョン

RQ1. 教科書題材に関連する帯活動の実施によって、英語でのやり取りに対する生徒の意識はどう変わったか？
RQ2. 教科書題材に関連する帯活動の実施により、単元内のコミュニケーション活動はどう変わったか？

分析方法

RQ1：生徒の意識の変容を調査するために、４件法及び記述式のアンケートを実施した。

RQ2：ターン数、反応・質問の数及び内容、質問間のつながりを調査する。

授業概要

✓ 研究対象生徒
秋田県立〇〇高等学校　第１学年E組

✓ 帯活動
計４回の短いやり取りを通して、相手に反応したり質問したりしながら自身の価値観を整理する活動。

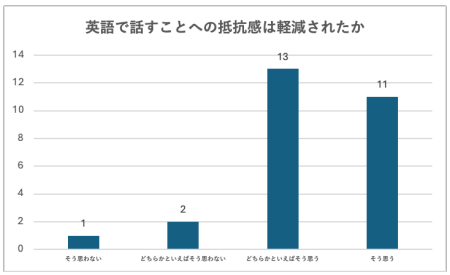
✓ 単元内のコミュニケーション活動
衣服を購入する際の価値観について、互いの発話に反応したり質問したりしながら考えを伝え合う活動。

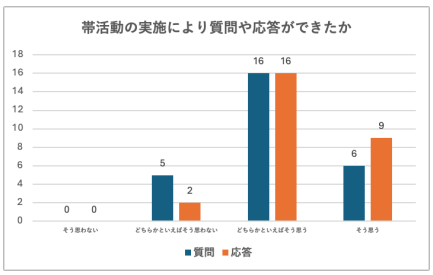
small talk①	When you eat out with friends, what kind of restaurant do you choose?
small talk②	What will you care about when you choose a university?
small talk③	What will you care about when you choose a job?
main activity	導入：What is important for you when you buy clothes? 展開：Choose a class T-shirt and explain why you choose it.

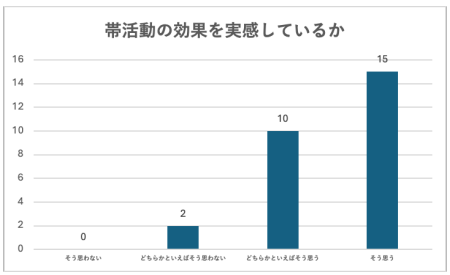
3. Result & Discussion

4.1 アンケート結果 ※匿名で実施

対象者：1年E組（36名）
回収率：76%







4.2 発話分析 ※分析対象は快く引き受けてくれたペアに設定したため、英語力のレベルに関しては加味していない。

	成果	課題
反応	相手の発話に対して、"okay"や"yeah"、"me too"などの反応が見られた。	質問されたことに対して、理由を添えてうまく反応することができていなかった。
質問	相手の発話に対して、"Would you tell me more?"や"Do you think...?"などの会話を続けるための質問が見られた。	単元内のやり取りの活動においては、単に会話を続けるための質問になってしまった。 質問のパターンが一定になったり、発話者とのギャップが生じない場合は質問がうまくできなかったりしていた。

4. Conclusion & Future work

○ **帯活動に継続的に取り組んだ生徒が効果を認識していた。**
相手の発話に反応したり質問したりする様子が見られた。

△ **相手に伝える気持ちが先行し、日本語を用いて考えや気持ちを補足する場面が見られた。**
互いの考えにギャップが生じない場合、質問のパターンが一定になってしまい、活発なやり取りにはつながらなかった。

～今後の展望～

- 帯活動を通して、やり取りを活性化する上での質問の重要性を認識させられるような指導を目指す。
- 単元内のコミュニケーション活動の充実を図る帯活動の在り方を考えていきたい。

高等学校英語科の話すこと［やり取り］における指導の一考察
―単元内のコミュニケーション活動につながる帯活動を目指して―

カリキュラム・授業開発コース　2524405
佐藤愛海

1. 緒言

(1)高等学校英語科の現状と課題

高等学校学習指導要領解説･外国語編(文部科学省, 2018)は「話すこと」を「やり取り」と「発表」に分けており、各領域で言語活動の充実を図ることとした。この背景には､「依然として「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではない」(p.6) という状態がある。

2022 年度から高等学校で施行された学習指導要領の下で実施された、令和 6 年度「英語教育実施状況調査」(概要) は、高等学校における生徒の英語による言語活動の状況を示している｡全国の高等学校では､【全科目合計】で授業の半分以上の時間を言語活動に費やしており、特に普通科の【英語コミュニケーション】の科目では､64.5%の割合で言語活動が実施されている｡(文部科学省,2025,p.9)しかし、都道府県・指定都市別の生徒の英語による言語活動の状況を見ると、秋田県の実施状況は【全科目合計】で 41.2%であり全国平均を下回っている。また､【英語コミュニケーション】の科目においても 51.3%と全国平均を下回っている。(文部科学省,2025,p.10)

(2)帯活動の実践事例

言語活動の充実を目指した実践は数多く見られる。中でも、継続的な帯活動の実践の効果に焦点をおいた研究は校種を問わず、広く検証されてきた。例えば山本ら(2024)は､「英語教員には効果的な言語活動をデザインし、授業で実施していくことが求められている」(p.1) と捉え、言語の働きを意識した言語活動を帯活動形式で実施した。英語が苦手な高校生を対象に 1 分間の英会話を計 10 回継続的に行い、プレテストとポストテストより効果を検証した。成果としては、生徒の発話の流暢さと理由を述べる力の向上につながったと示している。また千菊(2024)は、高等学校の英語コミュニケーションの授業において教科書題材を軸にダイアローグ型タスクを反復して取り入れたところ、1 分間の発話分析より流暢さや語彙の複雑さの項目において発話の質の向上につながったと述べている。山口ら(2020)は、公立小学校に通う児童及び卒業生を対象に small talk を 1 年間継続的に実施することで、児童らはどのような語彙や英語表現を会話の中で即興的に表現できるようになるのかを調査した。成果として、第２学年を除く全ての学年で発話総語数が上昇し、相手の発話に反応する表現を使用した児童の割合にも有意な上昇が見られたと報告している。

これまでの先行研究より、帯活動を継続的に実施する効果については 2 点挙げられる。1 点目は、英語でのやり取りにおける生徒の発話総語数が増加したり、相手に応答したり質問したりする表現の定着には非常に効果があるという点である。これは、日常的なテーマにおいて生徒らが応答の仕方や表現を学ぶ帯活動に継続的に取り組むことにより、英語を話すことへの抵抗感が軽減したことが 1 つの要因として考えられる(山本ら, 2024)。 2 点目は、比較的認知負荷が少ないテーマのもと実践された帯活動の実施により、生徒の発話における語彙の複雑さや流暢さの向上に効果があるという点である(千菊, 2024)。一方で、継続的な帯活動の実践には以下の 2 点が

挙げられる。1 点目は、帯活動の実施による双方向の英語での「やり取り」に関しては、特に相手の発話に対して適切に応答する、会話を継続させる質問をするという 2 つの項目においては依然として課題が残るという点である。2 点目は、生徒が教科書題材で学んだことに対して、自分だったらどう考えるか、今後どのように行動していくのかというように自分事として捉えて考えを伝え合ったり、英語でのやり取りを通して他者の考えや気持ちに触れることで自身の考えを再構築したりすることに効果的な帯活動については、検証している事例は見当たらなかったという点である。以上のことより、本研究では教科書題材における活発なやり取りの言語活動につながる効果的な帯活動の実践を考案し、その効果について検証したいと考えた。

(3)仮説

本研究の仮説は下記のように設定した。

教科書題材に関するやり取りの活性化につながる帯活動の実践を行うことで、単元内の活発な言語活動(やり取り)につながるのではないか？

2. 研究の概要

(1)リサーチクエスチョン

本研究では教科書題材に関連する帯活動の実施の効果について、次の 2 つのリサーチクエスチョンの下、研究を進めた。

RQ1. 教科書題材に関連する帯活動の実施によって、英語でのやり取りに対する生徒の意識はどう変わったか？
RQ2. 教科書題材に関連する帯活動の実施により、単元内のコミュニケーション活動はどう変わったか？

(2)研究対象者

研究対象者は、秋田県立 A 高等学校の 1 年生 1 クラス(36 名)である。対象クラスの生徒は、本学のインターンシップにおける生徒観察より授業における意見が非常に活発な印象である。一方で事前アンケートの結果より、英語を話すことに対して意欲的でない生徒が半数存在することも本クラスの特徴である(図 1)。

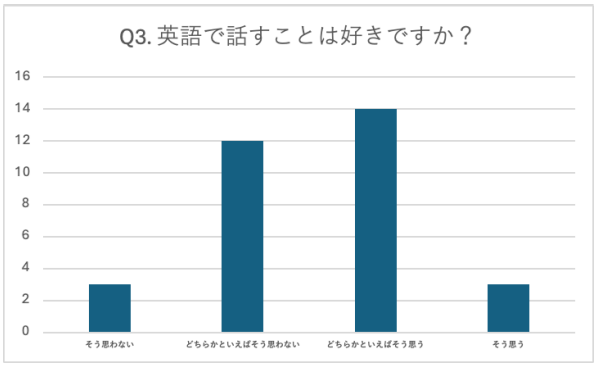


図 1 事前アンケート Q3 結果

(3)研究方法

RQ1 の結果を明らかにするために、4 件法及び記述式のアンケートを実施し、生徒の意識の変容を調査した。アンケートは事前及び事後で実施したが、事前アンケートは生徒の英語に対する意欲やこれまでの言語活動の実施割合や頻度等、研究対象者のバックグラウンドについて調査する目的で実施した。一方、事後アンケートでは研究の成果を調査した。

RQ2 の結果を明らかにするために、帯活動と単元の言語活動(やり取り)を録音し、文字起こしを行った上で、以下の項目を調査した。

① 会話のターン数
② 質問と反応の回数
③ 質問の内容及び質問間のつながり

(4)実施期間及び配慮事項

本研究の実施前に、研究の概要や取得したいデータについて口頭で説明し、研究対象者

及び研究対象校から許可を得た。加えて、研究対象者が負担に感じないよう匿名でアンケートを実施し、帯活動及び単元内の言語活動でのやり取りの録音は、許可を得た生徒のみを対象にした。

(5)事後アンケート調査

事後アンケート

以下のアンケート項目に回答をお願いいたします。
「1・2・3・4」の数字がある場合は、自分の考えに最も近い数字を○で囲んでください。
1：そう思わない　2：どちらかといえば思わない　3：どちらかといえば思う　4：そう思う

Q1. 私が実施したsmall talkの活動を始める前と比較して、英語を話すことへの抵抗は軽減されましたか？
1・2・3・4

Q2. 私が実施したsmall talkの活動を始める前と比較して、以前より英語での会話が続けられるようになったと感じますか？
1・2・3・4

Q3. 私が実施したsmall talkの活動を始める前と比較して、自分の意見を英語で伝えられるようになりましたか？
1・2・3・4

Q4. 私が実施したsmall talkの活動を始める前と比較して、会話を続けるための英語の表現が身についたと感じますか？
1・2・3・4

Q5. 私が実施したsmall talkの活動を始める前と比較して、相手の話を聞いて質問ができるようになりましたか？
1・2・3・4

Q6. 私が実施したsmall talkの活動を始める前と比較して、相手の話を聞いてリアクション（相づち、うなずき、繰り返し）ができるようになりましたか？
1・2・3・4

Q7. 相手からさらに詳しい情報を引き出すための質問の表現集は、英語で話す際に役に立ちましたか？
1・2・3・4

Q8. 相手にリアクションをするための表現集は、英語で話す際に役に立ちましたか？
1・2・3・4

ご協力ありがとうございました！！！

図 2 事後アンケート調査

本研究の実施により、生徒の英語を話すことへの意欲の変容や帯活動の効果について調査するために事後アンケートを作成した。項目は図 2 のような 4 件法及び自由記述式を踏まえたものに設定した。

(6)生徒の発話分析

本研究の実施により、生徒が教科書題材内の言語活動において、相手の発話に適切に応答したり質問したりしながら互いの価値観や気持ちを伝え合うことができているかどうかについて、発話分析を実施した。発話を録音して文字起こしを行ったペア及びグループは、各活動 6 組である。発話分析には、世界的に用いられている *Jefferson Transcription system*(図 3)を運用した。本調査では、明確

Symbol	Definition and use	Key(s)
[yeah] [okay]	Overlapping talk	
=	End of one TCU and beginning of next begin with no gap/pause in between (sometimes a slight overlap if there is speaker change). Can also be used when TCU continues on new line in transcript	
(.)	Brief interval, usually between 0.08 and 0.2 seconds	
(1.4)	Time (in absolute seconds) between end of a word and beginning of next. Alternative method: "none-one-thousand-two-one-thousand…": 0.2, 0.5, 0.7, 1.0 seconds, etc.	
Word Wo:rd	Underlining indicates emphasis Placement indicates which syllable(s) are emphasised Placement within word may also indicate timing/direction of pitch movement (later underlining may indicate location of pitch movement)	
wo::rd	Colon indicates prolonged vowel or consonant One or two colons common, three or more colons only in extreme cases.	
↑word ↓word	Marked shift in pitch, up (↑) or down (↓). Double arrows can be used with extreme pitch shifts.	↑ Wingdings 3 (104) ↓ Wingdings 3 (105) ↑ ALT+24 ↓ ALT+25
.,_¿?	Markers of final pitch direction at TCU boundary: Final falling intonation (.) Slight rising intonation (,) Level/flat intonation (_) Medium (falling-)rising intonation (¿) (a dip and a rise) Sharp rising intonation (?)	¿ ALT+168
WORD	Upper case indicates syllables or words louder than surrounding speech by the same speaker	
°word°	Degree sign indicate syllables or words distinctly quieter than surrounding speech by the same speaker	° ALT+248
<word	Pre-positioned left carat indicates a hurried start of a word, typically at TCU beginning	
word-	A dash indicates a cut-off. In phonetic terms this is typically a glottal stop	
>word<	Right/left carats indicate increased speaking rate (speeding up)	
<word>	Left/right carats indicate decreased speaking rate (slowing down)	
.hhh	Inbreath. Three letters indicate 'normal' duration. Longer or shorter inbreaths indicated with fewer or more letters.	
hhh whhord	Outbreath. Three letters indicate 'normal' duration. Longer or shorter inbreaths indicated with fewer or more letters. Can also indicate aspiration/breathiness if within a word (not laughter)	
w(h)ord	Indicates abrupt spurts of breathiness, as in laughing while talking	
£word£	Pound sign indicates smiley voice, or suppressed laughter	
#word#	Hash sign indicates creaky voice	
~word~	Tilde sign indicates shaky voice (as in crying)	
(word)	Parentheses indicate uncertain word; no plausible candidate if empty	
(( ))	Double parentheses contain analyst comments or descriptions	

図 3 Jefferson Transcription System

に英語が聞き取れた場合には英語を用いて文字起こしを行ったが、曖昧な英語に関してはカタカナで表記した。また、日本語での発話は日本語で文字起こしを実施した。

3. 授業実践

(1)帯活動

表 1 帯活動のテーマ一覧

small talk①	When you eat out with friends, what kind of restaurant do you choose?
small talk②	What will you care about when you choose a university?
small talk③	What will you care about when you choose a job?
main activity	導入：What is important for you when you buy clothes? 展開：Choose a class T-shirt and explain why you choose it.

帯活動は 10 月～11 月にかけて計 3 回実施した。帯活動では 2 人 1 組のペアを作り、ペアを変えて 2 回ずつ実施した。各テーマについては、教科書題材に関連する生徒の日常的な場面を想定して設定した(表 1)。帯活動の流れと時間配分に関しては下記のとおりに設定した。

① Thinking tips を提示し、生徒自身の考えを整理する時間を設ける。(2 分)
② ペアで互いの考えや気持ちを伝え合う。(必ず質問をする)(1 分)

③ ワークシートに良かった点と改善点をメモする。その後、タブレットを活用し分からなかった表現について調べる。(2 分)
④ ペアを変えてもう一度互いの考えや気持ちを伝え合う。(1 分)
⑤ ワークシートに 1 回目の活動に比べて良かった点と改善したい点についてメモをする。(2 分)

(2) 単元内のコミュニケーション活動

本研究で扱う単元は、英語コミュニケーションⅠの Heartening Ⅰ Lesson 7 “Behind the Price Tag”である。本単元では、衣服を制作する労働者への賃金という視点を取り入れた教科書本文を読み、学習者が衣服を購入する際に気をつけることについて互いの考えや気持ちを伝え合ったり書いたりすることが目標である。本研究では、単元の導入部においてコミュニケーション活動を実施した。このコミュニケーション活動では、より多くの価値観や考えに触れさせるために 4 人 1 組のグループを構成し実施した。下記に授業の流れを提示した。

① 導入として”What is important for you when you buy clothes?” のテーマの下、互いに考えや気持ちを伝え合う。(1 分×2 セット)
② いくつかの条件が示されたクラス T シャツの中から、何を基準に選ぶのか、「価値観ピラミッド」を基に考えをまとめる。(5 分)
③ グループで互いに質問したり応答したりしながら考えや意見を伝え合う。(4 分)
④ 短い動画を見て、衣服を制作する労働者の苦労について知る。(8 分)
⑤ 「労働者への賃金」という要素を加え、「価値観ピラミッド」を再構成したうえで、もう一度グループで互いの考えや気持を伝え合う。(4 分)

4. 結果と考察

(1) アンケート分析結果及び考察

本アンケートへの回答は、当日の欠席者を除いた 27 名に回答していただいた。

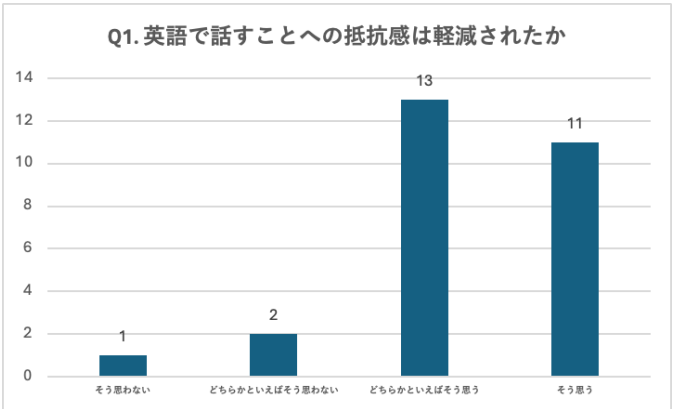


図 4 事後アンケート Q1 結果

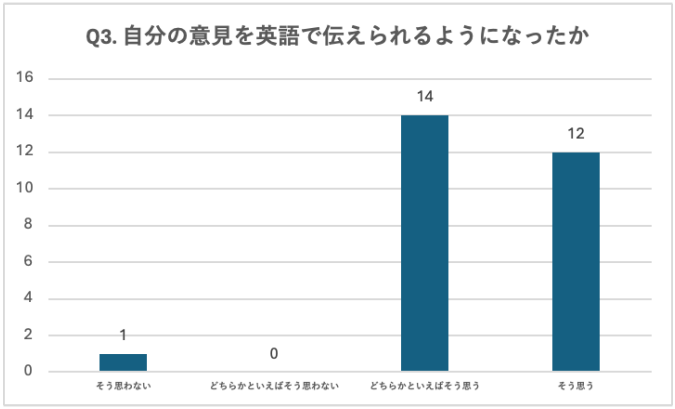


図 5 事後アンケート Q3 結果

図 4 及び図 5 の結果から、教科書題材に関する帯活動の実施により、英語で話すことへの抵抗感の軽減や自分の意見を英語で伝えられるようになったと感じる生徒が約 90%と非常に高い評価を得ることができた。

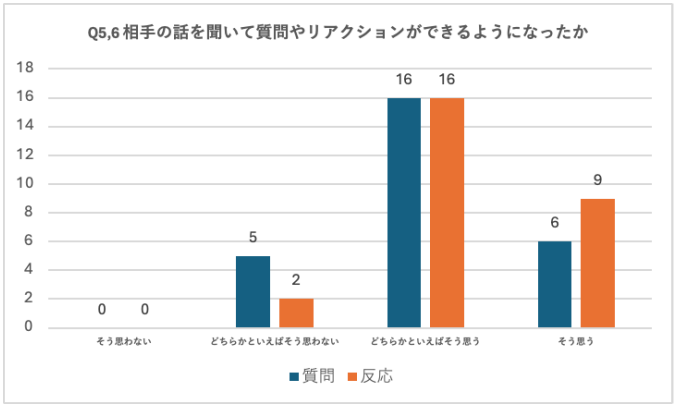


図 6 事後アンケート Q5,6 結果

図 6 の結果から、約 86%の生徒が帯活動の実施によって質問したり反応したりすることができるようになったと回答している。この調査においても、比較的肯定的な回答を示す

生徒が多い印象である。

図 4 から図 6 までの結果より、本研究に参加した多くの生徒が帯活動の効果を実感していることが分かった。これらの結果は、帯活動を反復実施したことがきっかけになったと考察する(山本ら,2024)。

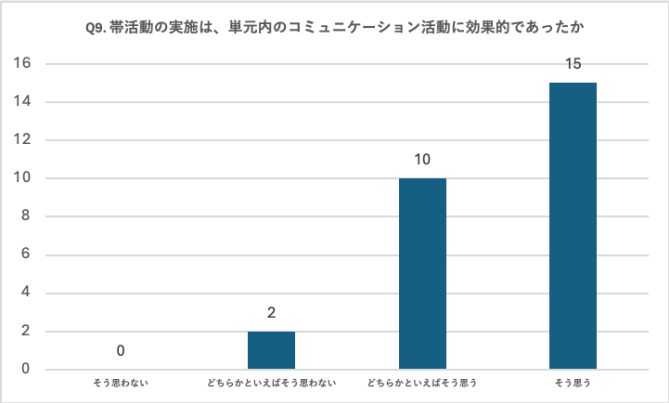


図 7 事後アンケート Q9 結果

表 2 事後アンケート Q9 回答内容

	回答数	回答内容(回答番号)
流暢さ	5	・ すらすら言えたから(4) ・ いつもより長く会話ができたから。(3) ・ 会話を続けられるようになったから。(4) ・ 会話しっかり続けることができた。(4) ・ 長く話せるようになったから。(2)
相手意識	3	・ 実際に自分の考えていることを相手に伝えることは大切。スピーキング能力の向上につながった。(3) ・ 相手に伝わる英語でできるだけ長く話そうという意識が大きくなったから。(3) ・ 回答に対して反応ができたから(4)
語彙・表現	10	・ 今までの授業の中で、相手に質問をしたり、自分がわからない表現を調べて身につけたりしたことで、自分がなぜそのTシャツをえらんだのか、くわしく話すことができたから。英語力がUPした気がした！！(4) ・ small talkで沢山の文法を覚え理解したからこそ、actibityで会話を長く続けることができた。(4) ・ 会話表現がたくさん身についたから(3) ・ 表現理解できたから(3) ・ 新しく、表現を学ぶことができたから。(3) ・ 1分間という時間の間ずっと話し続けるのは難しいけれど少しずつやっていたおかげで、多くのことを英語で表現できた。(4) ・ small talkで色々な表現の仕方を身につけることができたから(4) ・ 自分の考えを伝えたいときの表現をsmall talkの中でいくつか知ることができたから(4) ・ 自分の意見を英語で表現できたから(3) ・ 表現がでてこなかった。(2)
内容理解	2	・ より内容を理解することができると感じるため。(4) ・ 実際に話してみることで、より理解が深まったから。(4)
他技能との関連	1	・ 話すことで読む力も向上したから。(4)
抵抗感	2	・ 英語で話すことに抵抗が減ったから。できなくてもやってみようと思ったから。(4) ・ small talkをすることで少し英語で話すことによゆうを持てたから。(3)
その他	3	・ 生かされたと思うから！(3) ・ activity 1,2 がよく分からないけどウォーミングアップ的なかんじでできたから。(3) ・ 充実した授業だったから(4)

図 7 の結果から、教科書題材に関連する帯活動の実施により、単元内のコミュニケーション活動において効果を実感している生徒が約 93%という結果が出た。表 2 では、Q9 の解答に対する理由を書き出し、山本ら(2024)及び千菊(2024)の調査項目を基にカテゴリー分けをした。なお、回答番号の内訳は図 2 を参照した。表 2 から、特に語彙・表現の項目において帯活動の成果を実感している生徒が多かった。次に、流暢さ、相手意識と続き、中には他技能(読むこと)と関連付けて成果を実感している生徒もいた。これらの結果も帯活動を反復して実施したことによる成果であると考察する(山本ら,2024)。特に語彙や表現、流暢さの項目において効果を実感している生徒が多いことは、帯活動における様々な英語表現を補助資料として提示したり、中間指導を通して分からない表現を調べさせたりしたことも 1 つの要因として考えられる。

一方、少数ではあるが「表現がでてこなかった」と感じている生徒も見られた。これは単に繰り返し帯活動を実施するのではなく、山本(2024)が実施した「応答の練習」というような活動を導入することで、提示された場面での適切な表現を繰り返し練習することで学んだ表現を活用する力が身につくのではないかと考察する。また、Q9 では「2 どちらかといえばそう思わない」と回答した生徒が、「長く話せるようになったから」という理由を挙げている。本回答をした生徒の多項目のアンケート回答を見ると、全て「1 そう思わない」か「2 どちらかといえばそう思わない」と回答していたため、回答番号を誤った可能性もあると考察する。以上のアンケート調査の結果から、RQ1「教科書題材に関連する帯活動の実施によって、英語でのやり取りに対する生徒の意識はどう変わったか？」という問いに対しては、研究に参加した生徒の多くが肯定的な意識へと変化したことが結論付けられる。

(2)発話分析結果及び考察

表 3 から表 5 の結果から、教科書題材に関連する帯活動を通して質問数は比較的上昇が見られた。これは生徒が似たようなテーマの下、反復してやり取りの活動に取り組んだことで次第に英語でのやり取りに慣れていったことが 1 つの要因として考えられる(山本ら,

表 3 ターン数

	Small talk①		Small talk②		Small talk③		Main activity	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
ペア1（グループ）	22	18	15	9	15	12	51 (12.8)	53 (13.3)
ペア2（グループ）	11	11	13	6	10	11	41 (10.3)	26 (6.5)
ペア3（グループ）	12	11	9	7	9	11	37 (9.3)	23 (5.8)
ペア4（グループ）	12	10	11	8	10	12	40 (10.0)	33 (8.3)
ペア5（グループ）	11	12	13	7	7	9	48 (12.0)	44 (7.3)
ペア6（グループ）	14	12	10	9	11	14	49 (12.3)	52 (13.0)
平均	**13.7**	**12.3**	**11.8**	**7.7**	**10.3**	**11.5**	**11.1**	**9.1**

表 4 質問数

	Small talk①		Small talk②		Small talk③		Main activity	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
ペア1（グループ）	2	2	2	4	4	3	1	1
ペア2（グループ）	2	2	2	2	2	2	0	1
ペア3（グループ）	1	1	3	2	3	2	1	2
ペア4（グループ）	2	1	3	3	2	4	0	1
ペア5（グループ）	3	2	3	3	4	3	0	0
ペア6（グループ）	2	2	2	2	3	1	1	1
平均	**2.0**	**1.7**	**2.5**	**2.7**	**3.0**	**2.5**	**0.5**	**1,0**

表 5 反応数

	Small talk①		Small talk②		Small talk③		Main activity	
	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
ペア1（グループ）	9	10	6	4	3	6	5	4
ペア2（グループ）	6	8	7	4	4	7	6	3
ペア3（グループ）	6	8	6	5	5	6	5	4
ペア4（グループ）	7	9	6	5	4	7	5	3
ペア5（グループ）	8	8	7	5	4	6	6	4
ペア6（グループ）	8	8	6	4	3	7	5	5
平均	**7.3**	**8.5**	**6.3**	**4.6**	**3.8**	**6.5**	**5.3**	**3.8**

2024)。一方で、全体を通して発話のターン数や反応数、各言語活動の1回目と2回目の変化には減少傾向が見られた。本来であれば中間指導を経た後なので増加するはずであるが、今回の実践では減少してしまった。また、帯活動に比べて単元内のコミュニケーション活動における質問の数が極端に減少した。この結果の要因としては、これは、山口ら(2023,p.81)が示す「仲間の受容の満足度が低い児童や Small Talk に対する緊張感の高い児童は，どのペアの組み合わせでも有意な変化が認められなかった」が起因している可能性もあるため、生徒同士の受容度や満足度等と照らし合わせながらやり取りのペアやグループを構成することで上昇が見られるかもしれない。また、教科書題材に関連する帯活動を実施しても、単元内のコミュニケーション活動においてはいずれの項目においても上昇は見られなかった。これは、帯活動の実施形態（ペア）と単元内のコミュニケーション活動の実施形態（グループ）の違いによる、やり取りよりは発表に近い形の活動になってしまったことが要因として考えられる。加えて、帯活動のテーマに比べて単元内のコミュニケーション活動のテーマが社会的話題も含めた難しいものであったため、そもそも英語で表現することが難しかったことも考えられる。

表 6 質問例

	1回目	2回目
Small talk ①	Why do you choose this restaurant?	What food do you like?
Small talk ②	Do you want to go to national university?	Do you want to go to a national university?
	How about you?	Why do you want to stay in your hometown?
Small talk ③	Why do you want to choose stay in your country?	What name, university?
	Why do you want to save money?	Would you tell me more?
	Why do you want many money?	What kind of job do you want to be?
Main activity		なんて言った？
	Why you think comfort, important?	What do you think about origin?
	What, example? For example?	What do you think about price?

表 6 は、同ペアでの 1 回目と 2 回目の質問の変容を示した。帯活動の序盤では、やり取りを続けるための切り返しの質問として”How about you?”という表現が見られ、帯活動の回数を重ねるごとに、相手の発話を受けてやり取りを活発にするための質問ができるようになったことがうかがえる。しかし、main activity の質問を見ると、やり取りを活発にするための質問よりは、単にやり取り

を続けるための質問になっているようにうかがえる。

1	A) what will you care about when you choose a university?
2	B) i will care about
3	A) [COUGH]
4	B) i will care about(2.6)ん？学費ってなんていうんだ.
5	B) 先生. T) ん？
6	B) 学費ってなんていうんですか. T) あ(.)tuition. tuition.
7	A)B) TUITION.
8	B) i will care about(1.5)[laughter]tuition.(0.8)be(0.6)because(.)i don't want to many money.(1.2) and(.)i want to(1.4)stay(0.4)in my hometown.
9	A) ah:::(.)why do you want to stay in your hometown?
10	B)ah::(0.7)my parents(.)always support(.)me. so(.)it is(2.7) so(0.8) it is(.)easy to study.

図 8 small talk③ ペア 2(1 回目)

1	A) I choose(1.7)d(1.1)class t shirt.
2	B) oh.
3	A) because
4	B) うん.
5	A) i::(1.4)ah(.)comfort(.)the most important value for me.(0.7) eh::::(2.5)i don't like(0.6)バット comfort クロスティーズ.
6	B) あ？
7	[LAUGHTER]
8	C) え？[laughter]どゆこと？
9	B) ↑Oh(0.9)oh please.
10	A) お::::(.) I don't
11	B) うん.
12	A) like
13	B) うん.
14	A) bad comfort clothes.
15	B) あ:::(.)うん(.)うん.
16	A) so(0.6)i choose the d class t shirt.
17	B) oh(.)シエシエ.
18	A) え？
19	B) やっていいの？
20	A) 最後に質問でいいでしょ.

図 9 main activity グループ 2
(1 回目)

図 8 及び図 9 は、一人は同じ発話者になるように設定したペアとグループの発話分析であり、図 9 は単元内のやり取りの活動の冒頭部分を抜粋したものである。図 8 を見ると、生徒 B が発話した「…and, i want to stay in my hometown.」に対して生徒 A が「why do you want to stay in your hometown?」と質問をすることで、活発なやり取りにつながったことがうかがえる。しかし図 9 を見ると、生徒 A が「最後に質問でいいでしょ.」と言っており、やはり指示が通っていないことがわかる。また、他のペアでも同様の結果が見られたため、表 4 に示すような質問数の極端な減少につながったとうかがえる。

表 6 及び図 8、図 9 の結果から、帯活動においては質問間のつながり（発話者からさらに情報を引き出して活発なやり取りにつなげる質問）が見られたが、教科書題材内でのやり取りにおいては、単に会話を続けるための質問にとどまってしまったり、そもそも質問が出現しなかったりしたグループが多く見られた。これは、生徒同士のやり取りのテーマに対する考えや気持ちに大きなギャップがなかったことが、互いの「価値観」を揺さぶるような質問の出現に影響を及ぼしたのではないかと考察する。

5. おわりに

本研究では、教科書題材に関連する帯活動を実施することで、単元内のコミュニケーション活動においてより活発なやり取りができるかどうかについて検証をした。アンケートの結果より、生徒の英語でのやり取りに対する意識が肯定的なものに変化したことが結果として挙げられた。特に、表現の定着や活用を実感できたこと、また繰り返し活動に臨むことで、英語でやり取りをすることへの抵抗感が軽減しより長く英語で話そうとする意識が高まったことがきっかけとして考えられる。一方で、帯活動及び単元内のコミュニケーション活動でのやり取りの発話分析からは、帯活動においてはやりとりにおける質問の数は比較的上昇したものの、単元内のコミュニケーション活動においてはどの項目においても上昇は見られなかった。Main activity における質問の内容を見ると「例えばどんなものがありますか？」や「値段はどう思いますか？」といった質問にとどまってしまい、発話者がなぜその考えに至ったのか深堀りするための質問は見られなかったことが課題として挙げ

られる。これは、発話者と聞き手の意見にギャップが生じず、相手の意見を鵜呑みにしてしまったことが要因としてあげられるのではないかと考察する。また、日本語使用が非常に多く、反応や質問はしているものの英語を活用できていないペアやグループが非常に多く見られた。

今後の展望としては、単元内のより活発なコミュニケーション活動につながる帯活動を実施するために、帯活動を通してやり取りを活性化する上での質問の重要性を認識させられるような指導を考えていきたい。また、やり取りのテーマが社会的な話題等の難しい話題の場合、英語で考えをまとめる前に一度母語でやり取りをする機会を設けて、どのような点に疑問を抱くのかシミュレートした上で英語でのやり取りに繋げられるような帯活動の構成を考えていきたい。加えて、今回の検証は1クラスのみで実施したため、一般化するためにはより多くの生徒を対象とした帯活動を実施する必要がある。本研究で挙げられた課題の改善を試みながら、今後の授業実践（帯活動の実施）ではより多くの生徒を対象とし効果的な帯活動の在り方を検証していきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり，授業実践、活動の録音及びアンケート調査に快くご協力くださったA高等学校の先生方と生徒の皆様，並びにこれまで多くのご指導やご助言をくださった秋田大学の先生方と院生の皆様にこの場を借りて深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

・千菊基司(2024).「[やり取り］を行う言語活動が高校生の英語発話にもたらす変化」.『日本教科教育学会誌』46(4), 1-10

・山口美穂・巽徹(2020).「Small Talk の継続的な実施による児童生徒の発話パフォーマンスの変化」.*JES Journal,20(1),*84-99

・山口美穂・吉澤寛之(2023)「小学校外国語「話すこと［やり取り］」Small Talk における児童の発話パフォーマンスの変化に英語学習に対する情意が及ぼす影響」.*JES Journal, 23*,67-82

・山本大貴・陣野俊彦・戸井永貴宏(2024).「言語の働きを意識した「話すこと［やり取り］」の帯活動－英語が苦手な高校生への実践－」.*KATE Journal, 37*

・山本大貴・戸井永貴宏・陣野俊彦 (2022).「「言語の働き」を意識した帯活動のデザインと評価：高等学校における「話すこと［やり取り］」の指導の実践研究」*Language Education & Technology, 59*, 107-136

・*Jefferson Transcription System-A guide to the symbols.* (2021). University Transcription Services. https://www.universitytranscriptions.co.uk/jefferson-transcription-system-a-guide-to-the-symbols/

・文部科学省(2018).『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編』

・文部科学省(2022).『「令和6年度英語教育実施状況調査」(概要)』

高等学校数学における実生活との関連性を高める授業の考察

カリキュラム・授業開発コース　2524406
佐藤理晶

１　はじめに

現行の高等学校学習指導要領では，日常生活や社会の事象を数理的に捉える数学的活動を通して，数学的に考える資質・能力を育成することが重視されている。一方，日本の高校生は数学的リテラシーが高い反面，数学を実生活の課題解決に活用する自信や経験が十分でないという課題が指摘されている。数学を受験のための知識としてではなく，社会で機能する道具として実感させる授業の構築が求められている。本研究は，数学的モデル化を取り入れた授業実践を通して，数学の有用性を実感させる学習活動の在り方を明らかにすることを目的とする。

２　研究の内容

本研究では，三輪（1983）が提唱する数学的モデル化過程を理論的枠組みとして位置づけ，高等学校数学Ｂ「数列」において数学的モデル化を重視した研究授業を実施した。研究授業では，リボ払いによる返済問題を題材とし，生徒が日常生活における具体的な事象を数学的に捉え直すことができるよう教材を構成した。特に，数値条件の設定や変数の選択といった定式化の段階において，生徒自身が見通しを立てながら考察できるよう工夫した。授業の展開においては，現実事象を数理的に表現する定式化，数列の知識を用いた数学的作業，得られた結果を現実の文脈に照らして意味付ける解釈・評価，さらに条件を変更して再度考察する過程を意図的に組み込んだ。これにより，数学的モデル化過程を一方向的な作業としてではなく，循環的に捉えさせることを目指した。研究方法としては，授業実践の前後に質問紙調査を実施し，数学の有用性認識や学習意欲の変容について量的に分析するとともに，生徒の自由記述を質的に分析した。

３　研究成果

分析の結果，数学的モデル化を取り入れた授業は，生徒の数学に対する有用感を高め，数学を実生活や社会の仕組みを理解するための道具として捉え直す契機となることが示唆された。特に，リボ払いという具体的な消費行動を題材としたことで，数学が社会の中で実際に機能していることを実感した生徒が多く見られた。

また，定式化から数学的作業，解釈・評価へと至る数学的モデル化過程を一連の流れとして経験させたことにより，数学を現実の事象と関連付けて考えようとする意識の高まりが確認された。一方で，数学的作業の段階における知識・技能の定着不足や，数学的結論をもとに実生活における意思決定まで踏み込む活動が十分に行えなかったことが，学習意欲や自己効力感に影響を与えた可能性も明らかとなった。今後は，数学的モデル化によって得られた結論を，生活者としての判断に結び付ける学習活動と，それを支える知識・技能の定着を両立させる授業設計の工夫が必要である。

高等学校数学における実生活との関連性を高める授業の考察

カリキュラム・授業開発コース　2524406　佐藤理晶

1．はじめに

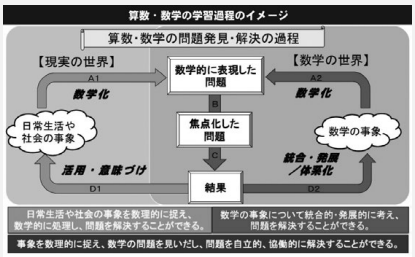
・日本の生徒は数学的リテラシーは高いが，**「実生活の課題を数学で解決する自信」**が低く，関連付けの経験も不足している 。
・数学を受験のためだけの知識に留めず，社会で機能する「生きた道具」として実感させる授業設計が急務である 。

▶ **数学的モデル化**を取り入れた授業実践を通し，生徒の数学に対する有用感や学習意欲にどのような変容をもたらすかを検証する 。

2．研究の実際

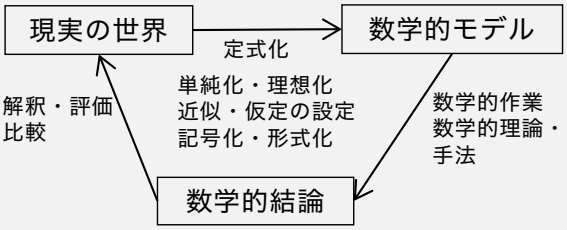
理論的枠組み

算数・数学の学種過程のイメージ



高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 数学編 理数編（文部科学省，2018）

数学的モデル化過程



（1）定式化
（2）数学的作業
（3）解釈，評価
（4）より良いモデル化

数学教育におけるモデル化についての一考察（三輪，1983）

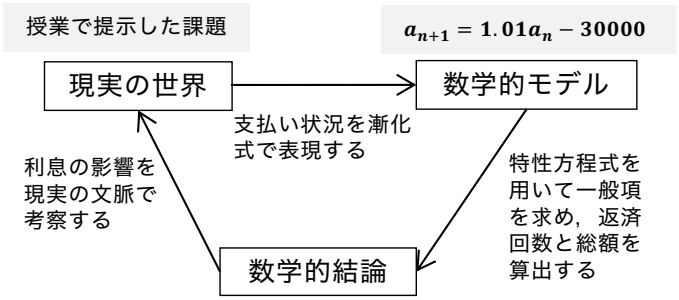
研究授業

対象： A高校2年生 文系クラス 32名

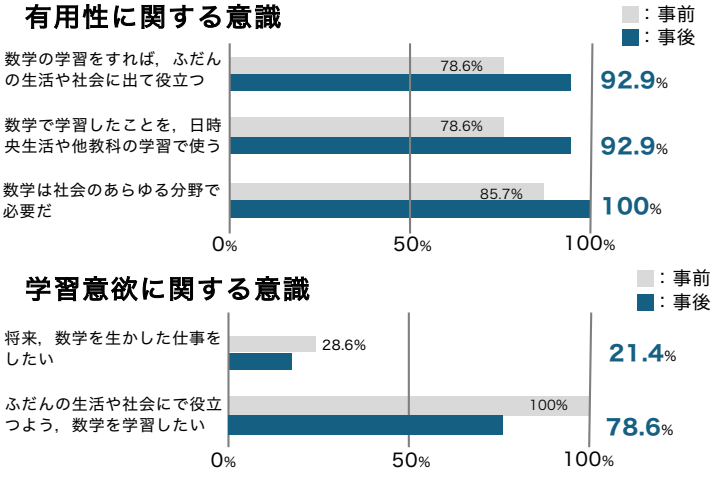
題材：数学B・数列・リボ払いの返済について

課題：30万円の商品をリボ払いで購入した。
毎月の支払額は3万円，年利は12%とする。
返済回数と返済総額を求めよ。

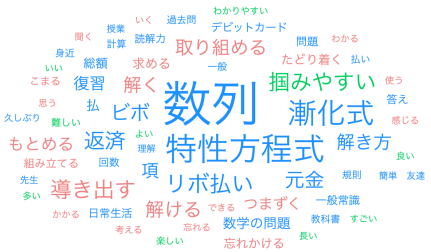
授業の展開：



分析①：量的分析（事前・事後調査の比較）



分析②：質的分析（振り返りの記述より）



数学用語と**実生活の題材**が同等の重要度で意識されていたことが読み取れる
一方で，達成感を示す語が見られる反面，「難しい」「つまずく」などの語も出現

3．研究の成果

01　有用感の質的向上

数学的モデル化のプロセスを体験することで，生徒の数学に対する有用感を「抽象的な認識」から「実感を伴うもの」へと優位に向上させた

02　主体的な学びの誘発

リボ払いという実生活に直結した題材が，主体的な対話と課題解決への姿勢を自然発生的に引き出した

03　数学間の変容

「定式化」と「解釈」の経験が，数学を受験のためだけの道具ではなく，実生活における意思決定を支える道具であると認識させた

4．今後の課題

数学的モデル化を通して数学的結論を導くことはできたが，その結果をもとに自らの生活における意思決定へと結び付ける段階まで十分に踏み込むことができなかった。
数学的モデル化過程の「解釈・評価」を，結果の確認にとどめず，複数の選択肢を比較し価値判断を行う活動として位置付ける授業構成の工夫が必要である。

高等学校数学における実生活との関連性を高める授業の考察

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０６
佐藤　理晶

１．はじめに

現代社会は，人工知能（AI）やビッグデータの活用が高度化し，あらゆる産業や生活に先端技術が取り入れられるSociety 5.0時代の到来により，急速かつ大きな変化の中にある。このような予測困難な時代において，学校教育には，一人一人の児童生徒が多様な人々と協働しながら社会的変化を乗り越え，持続可能な社会の創り手となるための資質・能力を育成することが求められている。中央教育審議会による「令和の日本型学校教育」の答申では，全ての子供たちの可能性を引き出す「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実させることが，2020年代を通じて実現すべき学校教育の姿として示されている。

数学教育においては，現行の学習指導要領において，数学的な見方・考え方を働かせた「数学的活動」を通して，数学的に考える資質・能力を育成することが目標として掲げられている。具体的には，日常生活や社会の事象を数理的に捉え，数学的に表現・処理して問題を解決し，その過程を振り返って考察するサイクルと，数学の事象から自ら問題を見いだし解決した上で，その過程を振り返り，統合的・発展的に考察するサイクルという，２つの「問題発見・解決の過程」を学習過程に反映させることが重視されている。数学を学ぶ意義には，実生活で役立てる「実用的な意義」，論理的思考力を養う「陶冶的な意義」，人類の文化としての「文化的な意義」があり，これらを生徒に実感させることは，学習意欲の向上において重要である。

しかし，現状の高等学校数学教育には依然として課題が残されている。PISA 2022（OECD生徒の学習到達度調査）の結果によれば，日本の生徒の数学的リテラシーは世界トップレベルを維持している一方で，質問紙調査では「実生活の課題を数学を用いて解決する自信が低いこと」や，「数学を実生活の事象と関連付けて学んだ経験が少ないこと」といった傾向が顕著に見られる。また，平成27年度学習指導要領実施状況調査においても，高等学校段階では中学校と比較して，数学の学習に対する意欲が高くないことや，数学の有用性に関する認識が低いことが指摘されている。多くの生徒にとって，数学は受験のための学習にとどまり，社会の多様な場面で活用されているという実感を十分に得られていないのが現状である。

このような背景を踏まえると，高等学校数学においては，教科書上の抽象的な知識の習得にとどまらず，それらが実生活や社会とどのように関連しているかを具体的に実感できる授業への転換が求められている。とりわけ，実生活に関連した事象を数理的に捉え，数学的モデルを作成・活用して問題解決を図る数学的活動を授業に取り入れることは，数学の有用性に対する実感を高め，主体的な学びを促進する上で有効な手立てであると考えられる。

本研究では，生徒が数学の有用性や学ぶ意義をより深く実感できるよう，実生活との関連性を高めるための授業設計および教材開発について，数学的活動のサイクルを重視した具体的な授業実践を通して考察する。

２．研究の方法と目的

（１）研究の目的

本研究の目的は，高等学校数学において，生徒が数学の有用性や学ぶ意義を実感できるような学習活動の在り方を明らかにすることである。

「１．はじめに」で述べた通り，日本の高校生は数学的リテラシーが高い一方で，実生活の課題解決に対する自信や，数学と実生活の関連を学んだ経験が不足しているという課題がある。この課題を解決するため，日常生活や社会の事象を数理的に捉える「数学的モデル化」の過程を重視した研究授業を行い，その教材開発および授業設計が生徒の数学に対する有用感や意欲にどのような変容をもたらすかを検証する。

（２）研究の方法

本研究では，事前調査，研究授業，事後調査を以下の手順で実施し，質問紙調査による量的データと，自由記述による質的データを用いて分析を行う。

① 事前質問紙調査の実施

事前質問紙調査は，「平成 27 年度高等学校学習指導要領実施状況調査」における生徒質問紙調査を参考に作成する。調査項目は，数学学習の有用性に関する認識（生活や社会で役立つか），実生活における数学の活用意識，ならびに学習意欲（受験に直接関係しなくても重要だと考えるか）など，生徒の数学に対する多面的な認識を把握する内容で構成する。これにより，授業実践前における生徒の実態を客観的に把握する。

② 数学的モデル化に着目した研究授業

研究授業では，高等学校学習指導要領解説（数学編）において重視されている，日常生活や社会の事象を数理的に捉え，解決へと導く「問題発見・解決の過程」を学習過程に反映させた授業を行う。本研究では，この過程を遂行するための理論的枠組みとして，三輪（1983）が提唱する「数学的モデル化過程」に着目する。

具体的には，現実世界の事象を数学的に「定式化」し，数学の世界において「数学的作業」を行って結論を導いた後，その結果を元の事象に照らして「解釈・評価」するという一連のサイクルを重視する。生徒が数学を現実の問題解決に資する有効な「道具」として活用し，その過程を振り返りながらモデルを改善していく活動を設計することで，「1. はじめに」で述べた数学の有用感の欠如という課題の克服と，主体的な学びの実現を目指す。

なお，三輪（1983）に基づく数学的モデル化の定義および過程の詳細については「3. 理論的背景」で述べ，具体的な教材研究および授業構成については「4. 授業設計」において詳述する。

③ 事後質問紙調査および振り返りの実施

研究授業後には，事前質問紙調査と同一の質問項目に加え，自由記述による振り返りを実施する。事前・事後の回答結果を比較分析するとともに，生徒の記述内容をもとに，数学的モデル化を取り入れた学習活動が数学に対する有用感や学習意欲に与えた影響について考察する。

３．理論的背景

（１）数学的モデル化の定義と三輪の理論

本研究の基盤となる理論的枠組みは，三輪（1983）が提唱した「数学的モデル化過程」である。三輪によれば，数学的モデル化過程とは，現実の世界における問題の解決を目標として，その事象を数学の世界へと翻訳（数学化）し，数学的なモデルを作成して数学的手法により解決を図り，得られた結果を再び現実の世界に照らして解釈・検討する一連の活動を指す。数学的モデルとは，事象を特定の目的に従って，数値，グラフ，代数，幾何などの数学的表現によって表したものであ

る。三輪は，数学的モデルが単に事象と一対一に対応するものではなく，作成者の目的や利用可能な数学的手法に依存するものであると指摘している。

（２）数学的モデル化の４段階プロセス

三輪（1983）は，数学的モデル化の過程を以下の４段階のサイクル（図１）として説明している。

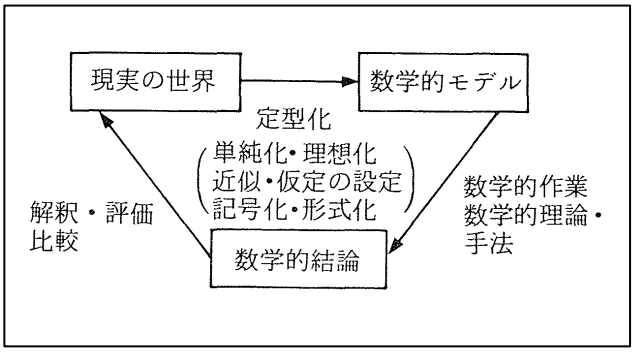


図１　三輪の数学的モデル化過程

①定式化（数学化）

現実の事象から関係の薄い細部を省略し，単純化・理想化を行うとともに，適切な仮定の設定や変数の選択を行い，事象を数学の舞台にのせるプロセスである。

②数学的作業

定式化された数学的問題に対し，数学的な原理・法則や手法（計算，推論，図形処理など）を適用して数学的結論を導き出すプロセスである。

③解釈・評価（比較）

得られた数学的結果を元の事象に関連付け，その有効性や現実の文脈における妥当性を検討・評価するプロセスである。

④より良いモデル化

評価の結果が満足できない場合，よりソフィストケートされた（洗練された）モデルを求めて再び定式化からサイクルを繰り返す，スパイラル的な発展のプロセスである。

この一連の過程において，三輪は特に「定式化」の段階が最も困難かつ重要であると強調している。現実世界の複雑な事象からどの変数を選択し，どのような仮定をおくかという判断には，数学的な知識だけでなく深い洞察力が要求されるからである。

（３）数学的活動との関連

三輪が提唱した数学的モデル化過程は，現行の高等学校学習指導要領における「数学的活動」の考え方と密接に関連している。学習指導要領解説では，数学的に考える資質・能力を育成するために，「日常生活や社会の事象を数理的に捉え，数学的に表現・処理して問題を解決し，その過程を振り返って考察するサイクル」を重視している。

指導要領に示された学習過程のイメージ図（図 2）においては，「現実の世界」から「数学的に表現した問題」を経て「結果」に至り，その後「活用・意味づけ」を通して再び現実の世界へと戻る循環的な過程が示されている。この過程は，三輪の数学的モデル化過程と本質的に一致していると捉えることができる。

具体的には，指導要領における「事象の数学化」は三輪の「定式化」に，「数学的な表現・処理」は「数学的作業」に，さらに「結果の意味を考察する（意味づけ）」は「解釈・評価」にそれぞれ対応している。したがって，本研究で取り組む数学的モデル化を重視した授業は，学習指導要領が目指す「数学的な見方・考え方」を働かせた数学的活動を具体化するものであるといえる。

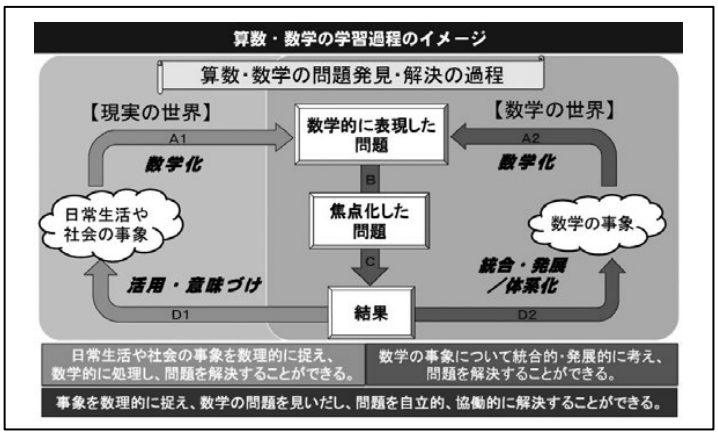


図２　算数・数学の学習過程のイメージ

（４）数学的モデル化過程を導入する教育的意義

数学的モデル化を授業に取り入れる意義は，以下の３点に集約されると考えた。

第一に，数学を現実の問題解決のための有効な「道具」として活用する経験を通じ，生徒に数学の有用性や実用的な意義を実感させることである。

第二に，単純化や仮定の設定，結果の批判的な検討といったプロセスを通じて，論理的かつ統合的・発展的に考える「陶冶的な意義（数学的な考え方の育成)」を達成することである。

そして第三に，答えのない問いに対して粘り強く取り組み，自ら問題を構成していく「創造性の基礎」を養うことにある。

４．授業設計

（１）生徒の実態

研究授業に先立ち，研究協力校であるA高校２年文系クラスの生徒（32人）を対象に，数学学習の有用性認識に関する事前調査を実施した。本調査は2025年9月17日に実施し，「平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査」の生徒質問紙調査を参考にした質問項目を用いている。調査は「そう思う（ある)」「どちらかといえばそう思う（ある)」「どちらかといえばそう思わない（ない)」「そう思わない（ない)」の４件法で行い，肯定的な回答（上位２項目）の割合を集計した。

「平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査」の結果を全国平均として，A高校の結果と比較したものが表１である。

調査結果の分析から，A高校の生徒には以下の特徴が見出された。

第一に，数学の有用性や社会的な必要性に対する認識が非常に高い点である。設問(1)は71.9%，設問(7)は84.4%に達しており，生徒の多くが数学を社会に不可欠なものとして捉えている。また，設問(4)が80.6%，設問(5)が78.1%と，学習に対する意欲も全国平均を大きく上回っている。

第二に，日常生活における数学の活用意識や授業での経験も，全国平均に比べれば高い傾向にある。設問(2)の活用意識では，59.4%となり，設問(3)授業での利用経験では56.3%と，ともに全国平均の約２倍の水準であった。これは，PISA調査等で指摘されている「日本の生徒は数学を実生活の事象と関連付けて学んだ経験が少ない」という一般的な課題に対し，A高校においては比較的関連付けが進んでいる状況を示唆している。

しかし，将来の職業と数学の結び付きについての設問(6)は，12.5%と極めて低い肯定率を示した。これは全国平均である28.0%の半分以下であり，他の項目が軒並み高い数値を示していることと対照的である。

表１ 質問紙調査の質問項目

	アンケート質問項目	A高校	全国
設問(1)	数学の学習をすれば、ふだんの生活や社会に出て役立つ	71.9%	51.6%
設問(2)	数学で学習したことを、日常生活や他教科の学習で使おうとしていますか	59.4%	31.9%
設問(3)	数学の授業で、数学の知識や技能を日常生活や社会の場面に利用することがありますか	56.3%	27.3%
設問(4)	数学の学習は、受験に関係なくても大切だと思いますか	80.6%	61.3%
設問(5)	ふだんの生活や社会に出て役立つよう、数学を学習したいと思いますか	78.1%	47.9%
設問(6)	将来、数学の学習を生かした仕事をしたいと思いますか	12.5%	28.0%
設問(7)	数学は社会のあらゆる分野で必要だと思いますか	84.4%	56.4%

以上の実態から，A高校の生徒は「数学は社会で役立つ大切なものである」という抽象的な認識はもっているものの，「自分自身の将来や生活における具体的な課題解決の道具」として数学を捉え切れていないという課題が浮かび上がった。これはPISA2022の質問紙調査結果に見られる「実生活の課題を数学で解決する自信の低さ」とも共通する課題である。

したがって，本授業設計においては，生徒

がもつ高い有用性認識を，実際の課題解決能力（自己効力感）へと繋げるために，三輪（1983）の提唱する数学的モデル化過程を導入し，数学を実生活の問題を解き明かすための「生きた道具」として活用する経験を積ませることが不可欠であると考えた。

（２）授業の展開

研究授業のねらいは，リボ払いの計算を通して，事象の再帰的な関係に着目し，日常の事象を数学的に捉え，数列の考えを問題解決に活用することができるようにすることである。本授業は，2025 年 10 月 28 日に実施した。単元は数学 B「数列」に位置付けられる。対象生徒は，数学Ⅰおよび数学 A，さらに数学 B の「数列」まで既に履修済みであり，加えて数学 C の「ベクトル」についても学習を終えている。本授業は，これらの既習事項を基盤とし，大学入学共通テストに向けた演習の一環として実施した。

> **リボ払いについて考えよう！**
> 30 万円の商品をリボ払い（元利定額方式）で購入した。
> 毎月の支払い額は 3 万円，年利は 12%（月利 1%）とする。
> 返済回数と返済総額を求めよ。

図 3　究授業で提示した問題文

１）定式化の段階

授業の導入部では，リボ払いによる商品購入という実生活に関連した場面を提示する。生徒は，30 万円の商品を月利 1%，毎月 3 万円返済するという条件から，返済回数や利息の影響について「見通し」を立てる。ここで三輪のいう「定式化」が行われる。具体的には，n 回目返済後の元金残高をa_nという変数で置き換え，$a_{n+1} = 1.01a_n - 30000$という漸化式（数学的モデル）を作成する活動である。これは，事象を数学の舞台にのせる最も困難かつ重要なプロセスを具体化したものである。

２）数学的作業の段階

展開部では，定式化された漸化式に対し，数列の知識を用いて一般項を求める「数学的作業」を遂行する。計算の結果，返済回数は「11 回」となり，返済総額は約 31.8 万円になるという「数学的結論」を導き出す。この段階では，生徒は純粋に数学の世界で論理的な処理を行う。

３）解釈・評価の段階

得られた数学的結論（11 回，約 31.8 万円）を，再びリボ払いという元の事象に照らして「解釈」する。生徒は，利息があるために単純な分割払い（10 回）よりも回数が増えることや，利息総額の重みを実感することで，モデルの妥当性や現実社会における意味づけを行う。これは，数学の結果を現実の文脈で評価するプロセスである。

４）より良いモデル化段階

終盤では，問題場面の条件を「年利 15%ならどうなるか」「月々の支払いを 2 万円に減らしたらどうなるか」と変更し，さらなる考察を促す。これは三輪が提唱する「より洗練されたモデル」を求める過程に相当する。返済額を減らすと利息総額が劇的に増えるといった変化を分析させることで，一度得た結論に満足せず，仮定を変更してサイクルを繰り返す「スパイラル的な発展」を経験させる構成となっている。

以上の展開により，生徒は抽象的な漸化式の解法を習得するだけでなく，数学が実社会の課題を解決するための強力な「道具」であることを実感し，学習指導要領が目指す「数学的な見方・考え方」を働かせた数学的活動を展開することを目指している。

５．研究授業の実際

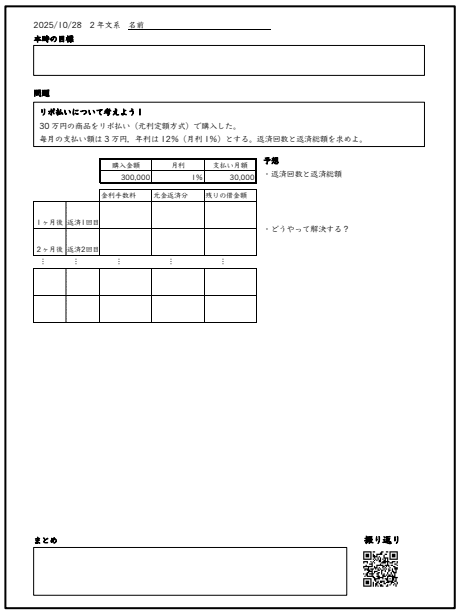
（１）実際の授業展開

導入では，30 万円の商品を月利 1%，毎月 3 万円返済するという「リボ払い」の具体的な数値を提示した。生徒はプリントを用い，

1回目，2回目の返済後の残高を算出し，元金と利息の増減を追った。

展開では，返済回数の予想を立てた後，n回目と$n+1$回目の関係を$a_{n+1}=1.01a_n-30000$という漸化式で定式化した。その後，特性方程式を用いて一般項を求める数学的作業を行い，完済までの回数と返済総額を算出した。

終盤では，年利や返済額の条件を変更した場合の影響について考察を行い，最後に数学を消費生活に活用する意義を確認して授業を終えた。


2025/10/28　2年文系　名前

本時の目標

問題

リボ払いについて考えよう！

30万円の商品をリボ払い（元利定額方式）で購入した。

毎月の支払い額は3万円，年利は12%（月利1%）とする。返済回数と返済総額を求めよ。

購入金額	月利	支払い月額
300,000	1%	30,000

予想

・返済回数と返済総額

		金利手数料	元金返済分	残りの借金額
1ヶ月後	返済1回目			
2ヶ月後	返済2回目			
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮

・どうやって解決する？

まとめ

振り返り

図４　研究授業で使用した学習プリント

（２）生徒の反応と授業の状況

リボ払いという実生活と関連した題材に対し，生徒の関心は非常に高く，返済回数の予想場面では生徒同士の活発な意見交換が行われた。授業者とのやり取りもスムーズで，全体として意欲的な学習態度が見られた。

一方で，数学的作業の段階では，特性方程式を用いた解法を思い出せず手が止まる生徒が散見された。これに対し，授業者から特性方程式の解法について解説を行なった。また，時間配分の都合により，条件変更後の議論を十分に行うことができなかった。

６．研究授業の分析と考察

（１）質問紙調査の比較と変容の分析

研究授業の前後における生徒の意識変容を明らかにするため，授業後の調査に回答した14名の生徒を対象に，事前・事後調査の肯定的な回答の割合を算出し比較した結果，以下の３つの主要な変容が見出された。

表 2 事前・事後質問紙調査の比較

	事前	事後		事前	事後
設問(1)	78.6%	92.9%	設問(5)	100.0%	78.6%
設問(2)	78.6%	92.9%	設問(6)	28.6%	21.4%
設問(3)	71.4%	85.7%	設問(7)	92.9%	100.0%
設問(4)	78.6%	85.7%			

第一に，数学の有用性や実用経験に関する項目（設問(1)～(3)）がいずれも14.3ポイント上昇した点である。特に設問(1)（役立つ）と設問(2)（使おうとする意欲）が92.9%に達したことは，リボ払いを題材とした数学的モデル化の授業が，生徒にとって数学を「社会で機能する生きた道具」として再定義させる強力な契機となったことを示している。また，授業での利用経験（設問(3)）の上昇は，三輪（1983）のいう「事象の数学化」や「解釈・評価」を実際に遂行した実感が反映された結果であるといえる。

第二に，「数学の社会的な必要性」への認識（設問7）が100%に達した点である。全員が「数学は社会のあらゆる分野で必要である」と回答したことは，リボ払いの利息計算という具体的な経済事象を通して，数学が経済システムの基盤を成していることを生徒が強く実感した結果であると考えられる。

第三に，学習意欲（設問(5)）や職業意欲（設問(6)）が低下したという特筆すべき傾向である。設問(5)は100%から78.6%へ，設問(6)は28.6%から21.4%へ減少した。この要因は「数学的作業（計算）」の困難さによるものと考える。一般項を求める際に，特性方程式を用いる解法で多くの生徒が躓いたことにより，数学を「使う」ことの価値は認めたものの，それを自力で「使いこなす」ために必要な「知識・技能」のハードルを実感し，将来的に数学を専門とする道への慎重姿

勢が生まれた可能性がある。

（２）ワードクラウドによる頻出語の分析

生徒の振り返りにおける自由記述を分析し，作成したワードクラウド（図 4）を見ると，最も大きく中央に表示されている語は，「数列」「漸化式」「特性方程式」「リボ払い」である。数学の用語（数列・漸化式）と現実の題材（リボ払い）が同等の重要度で生徒の意識に残っていることが読み取れる。また，「導き出す」「解ける」「たどり着く」といった肯定的な動詞が目立ち，自ら計算を行い結論に至ったことによる達成感がうかがえる。

一方で，「難しい」「つまずく」「忘れかける」といった語も一定の大きさで出現しており，これは特性方程式を用いた計算に代表される数学的作業において，生徒が苦戦していた様子を示している。

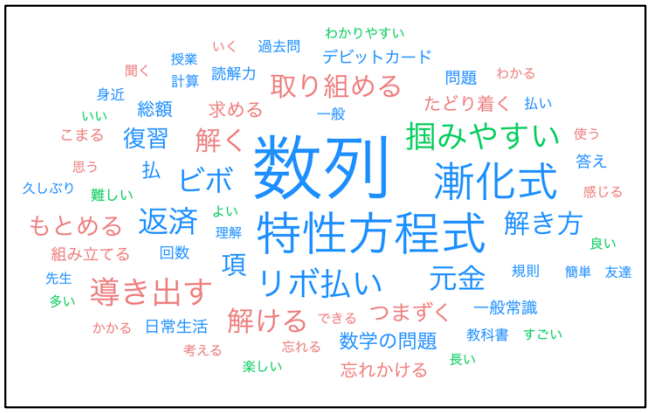


図 5　ワードクラウドの結果

（３）共起ネットワークによる分析

共起ネットワークにおいて，[一般-項-簡単-つまずく]といった語の結び付きが形成されていた。このことから，特性方程式を用いた解法を思い出せず手が止まる生徒が散見されたことと整合する反応が可視化されている。

「返済」「元金」「総額」「回数」「デビットカード」など，日常生活に関連する語がまとまりをもって共起している点も特徴的である。特に，[返済-総額-回数-求める]といった強い結び付きは，数列の考え方が実生活の場面と結び付けて理解されていることを示唆している。このことから，本授業における日常的文脈の導入は，数学的概念の意味づけに一定の役割を果たしたと考えられる。

さらに，「考える」「取り組める」「良い」「楽しい」といった語が他の語と結び付いて出現していることから，生徒が受動的に説明を受けるだけでなく，自ら思考しながら学習に参加していた様子がうかがえる。これは，本授業が生徒の主体的な活動を一定程度促していたことを示す結果といえる。

一方で，[数学の問題-長い-難しい-読解力-感じる]といった語の共起も確認された。これらは授業内容そのものの理解困難さというよりも，文章量の多さや情報処理の負荷に対する生徒の負担を反映している可能性が高い。

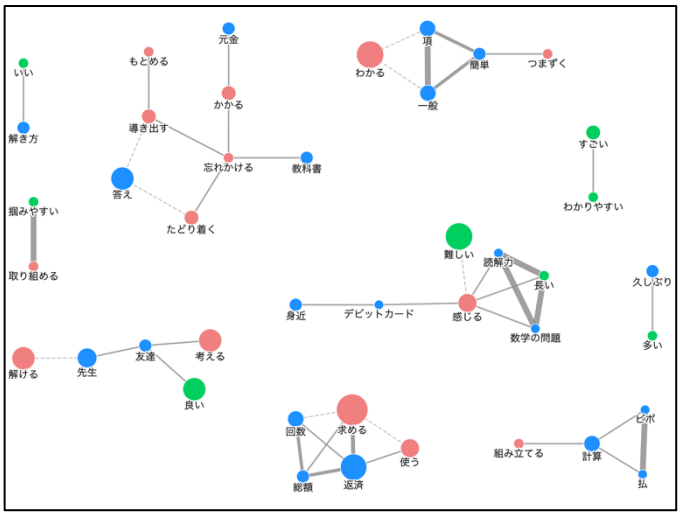


図 6　共起ネットワークの結果

７．成果と課題

（１）成果

最大の成果は，数学的モデル化のプロセスを体験させることで，生徒の数学に対する有用感を有意に向上させた点である。事前・事後調査の比較において，「数学は生活や社会で役立つ」という肯定的な回答が 78.6%から 92.9%へと上昇し，「数学は社会のあらゆる分野で必要である」という認識については回答した生徒の 100%に達した。これは，リボ払

いという実生活に関連した問題を数列という数学の問題に置き換える「定式化」の経験が，数学を受験の道具から意思決定を支える道具へと変容させたことを示唆している。

もう一つの成果は，リボ払いという実生活に関連した題材を提示したことで，生徒の学習意欲が大きく喚起された。返済回数の見通しを立てる場面において生徒同士の活発な意見交換が自然発生し，主体的に課題を解決しようとする姿勢が顕著に見られた。自由記述の分析（ワードクラフトと共起ネットワーク）からも，「実生活」と「数列」が結び付いた思考構造が確認され，単なる知識の伝達にとどまらない，実感を伴う深い学びが実現されたといえる。

（２）課題

今後の課題は，数学的結論を得た後に，それをどのように実生活の意思決定へと結び付けさせるかという点である。本実践では，リボ払いを数列として定式化し，返済回数や返済総額を数学的に導き出すことには成功した。しかし，その結論をもとに「では自分ならどのような支払い方法を選択するのか」「どの条件であれば利用すべきでないのか」といった，生活者としての判断にまで十分に踏み込む時間を確保できなかった。

その結果，数学が実生活の仕組みを理解する有効な道具であることは実感できた一方で，数学を用いて自ら意思決定を行うという段階まで自己効力感を高めるには至らなかった可能性がある。数学的モデル化の段階である「解釈・評価」を，単なる結果の確認にとどめず，複数の選択肢の比較や価値判断を伴う活動として設計することが，実生活との関連性を一層高める上で重要な課題である。

謝辞

本研究を進めるにあたり，ご協力をいただきました研究協力校の生徒の皆様およびご指導いただいた先生の皆様には深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

三輪辰郎（1983).「数学教育におけるモデル化についての一考察」.『筑波数学教育研究』第 2 号，pp.117-125.

西村圭一（2012).『数学的モデル化を遂行する力を育成する教材開発とその実践に関する研究』. 東洋館出版社.

佐伯昭彦・川上貴・金児正史（2019).「算数・数学教科書の応用問題を数学的モデリングの教材に作り替えるための枠組みに関する一考察」.『科学教育研究』Vol.43，No.3，pp.220-232.

中村東・加藤慎一（2023).「数学的モデル化過程を重視した数学授業の考察：高等学校数学科『三角関数』を事例として」.『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第 45 号，pp.63-70.

花園隼人（2021).「現実社会の問題解決を契機とする数学的探究のための教材開発」.『宮城教育大学紀要』第 56 巻，pp.29-40。

羽田真幸（2018).「学習意欲を高める高等学校数学科の授業―学習過程の振り返りと対話を意識した授業を通して―」.

文部科学省（2018).『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 数学編 理数編』.

中央教育審議会（2021).「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」.

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」.

国立教育政策研究所.「平成 27 年度高等学校学習指導要領実施状況調査 生徒質問紙調査（数学Ⅰ).

小学校低・中学年における数学的な見方・考え方の育成を目指した算数科授業デザインに関する一考察

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０７
渡部　温子

１．研究背景・目的

学習指導要領では、深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になることが示されている。算数・数学において、数学的な見方・考え方の育成に焦点を当てた実践報告は、小学校高学年や中学校段階を対象にしたものが多く、小学校低学年から中学年段階における実践事例は十分に蓄積されているとは言いがたい。令和５年度全国学力・学習状況調査の結果からは、小学校中学年段階からの図形分野における数学的な見方・考え方の育成に課題が見え、指導の改善の必要性が示された。このような背景及び今年度の教職インターンシップ配属校の児童の実態を踏まえ、本実践では小学校第３学年の児童を対象に、教材や発問を工夫し、数学的な見方・考え方を働かせる契機とすることができるような授業デザインを試みた。

本研究は、数学的な見方・考え方を目指すにあたって効果的な授業デザインの示唆を得ることを目的とする。数学的な見方・考え方の全体像を網羅的に論じるものではなく、一授業の実践事例をもとに授業デザインの可能性と課題を検討する一考察である。

２．研究方法

数学的な見方・考え方に関する先行研究や実践、令和５年度の全国学力・学習状況調査の報告書を拝読し、これを踏まえて、小学校第３学年の児童を対象とした数学的な見方・考え方に焦点を当てた授業を構想した。算数科の単元「三角形」の導入部において、教材や発問を工夫して授業実践を行った。板書、児童の学習ノート及び図形の具体物（児童が授業内で操作した教材）の様子から、数学的な見方・考え方が働いている場面を捉え、質的に分析した。

３．成果と課題

本実践を通して、具体物を操作する活動を可能にする教材や、発問の工夫により、児童が身の回りのものを図形として捉え直し、図形を構成する要素である「辺」に着目しようとする様子が見られた。また、既習事項との関連を意識し、統合的に捉えようとする思考の一端がうかがえる場面もあった。これらのことから、小学校第３学年においても、教材や発問の工夫によって、数学的な見方・考え方を働かせる契機を設定し、その様相を見取ることは可能であることが示唆された。

一方で、統合的・発展的な考察までには至らなかった児童も多く、その点を含め、教材、授業の展開、手立てなど全体的に授業改善の余地があると考える。また、発達段階を考慮した児童一人一人の適切に評価するための方法についても検討の余地があると考える。

小学校低・中学年における数学的な見方・考え方の育成を目指した算数科授業デザインに関する一考察

カリキュラム・授業開発コース　2年次　　2524407　渡部温子

1. 研究背景・目的

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　総則編』　p.4

深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は，「どのような視点で物事を捉え，どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。

（1）形づくりに高い意欲を示す反面、 身の回りのものを図形として捉えることに困難が生じている児童の姿。
（2）数学的な見方・考え方に関する実践で、小学校低・中学年を対象とする事例の蓄積が不十分。
（3）『令和５年度全国学力・学習状況調査小学校算数』で正答率が全国平均２割程度にとどまった問題は、小学校第３学年で学習する三角形の性質に関する内容が含まれたものであった。

➡ 授業実践を行い、数学的な見方・考え方の育成に効果的な授業デザインの示唆を得たい

2. 数学的な見方・考え方

笠井（2012）　（「見方・考え方」について）
「初めて出合った問題に、既習の知識を活用しながらどう対処して答えを出していくか」

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　算数編』

事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え，
根拠を基に筋道を立てて考え，統合的・発展的に考えること

- 異なる複数の事柄をある観点から捉え、それらに共通点を見いだして一つのものとして捉え直す
- 物事を固定的なもの、確定的なものと考えず、絶えず考察の範囲を広げていくことで新しい知識や理解を得ようとする

中島（2015）、片桐（2017）
「『統合といった観点による発展的な考察』と読みとることが望ましい」のではないか。
山野（2020）…「新たな知識や理解を得ることを目的として、関連付けたり、既習事項と結び付けたりし、一つの ものとして捉え直したものを、さらに適用範囲を広げたり、条件を変えたり、新たな視点から捉え直したりする考察」では？

『統合』と 発展』は切り離して考えられる、起こりうるものではなく、
それらが交互に発生することによって考察が深まっていくという視点は共通

小学校低・中学年において目指すものは…？（例：小学校第３学年）

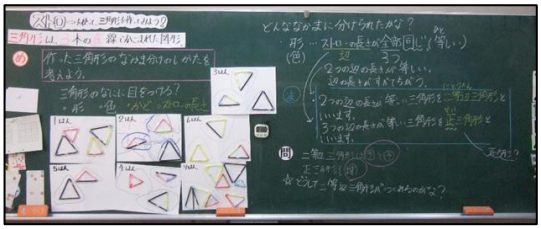
〔第３学年〕 B 図形（1）　イ（ア）
図形を構成する要素に着目し、構成の仕方を考えるとともに、図形の性質を見いだし、身の回りのものの形を図形として捉えること

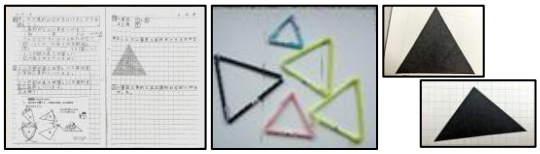
授業デザインの重要事項

既習事項と関連付けられる ＋ 図形を構成する要素に着目して、考察でき、身の回りのものの形を図形として捉えることができる　教材発問の工夫？

3. 授業実践

対象：秋田市内A小学校
　　第３学年児童　３３名　（※当日出席は26名）
単元：「三角形」（導入部）
　　（二等辺三角形と正三角形を学習）
分析：板書、学習ノート、具体物から質的に分析





・既習事項との関連に気付けるような導入やまとめをした。
・長さの異なるストローとモールで三角形をつくるという身近な具体物を操作する活動を通して、具体物を図形として捉え直すことができるようにした。
・折り紙を半分に折って二等辺三角形をつくる機会を設け、身の回りのものと本時の学びの関連付けを促した。

4. 実際の児童の様子

【授業の流れ】

（第１時）
三角形とは？（2年生の復習）
問題「これは三角形？」
① ×四角形　② ×さんかく　③ ×直線でかこまれていない
「３本の直線でかこまれた形」

ストローとモールで三角形を作る

※つくったものに出席番号シールを貼るように指示

仲間分け


（第２時）
まとめ
二等辺三角形と正三角形の整理
ストローの長さ→辺の長さ
２つの辺の長さが等しい三角形は二等辺三角形では、３つの辺の長さが等しい三角形は？
三等辺三角形？（児童）→実は、正三角形

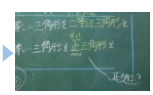
確認問題
二等辺三角形と正三角形を見つける（教科書の問題）
コンパスの使用OK

折り紙を使って二等辺三角形をつくる

なぜこの方法で二等辺三角形ができる？
ずらして重ねて切ってもいい？
ダメだと思う…（数名の児童）

ふりかえり

A児

同じストローを２本使って三角形をつくろうとしていたことがうかがえる

まとめの場面において、（「正三角形」と聞いて）「…正方形？」とつぶやく
既習事項と関連付けようとしたことがうかがえる
「いろいろな三角形の名前がわかった。」
授業を通してストローの長さ→辺の長さに着目し、既習事項と関連付けて考えることができていた？

B児

同じストローを３本または２本使って三角形をつくろうとしていたことがうかがえる

確認問題は正答であったが、長さの把握の仕方は直観的？
「三角形にもいろいろな形があると分かりました。このべんきょうで形にもっときょうみがわきました。楽しかったです。」
辺の長さに着目し、三角形の種類ついて理解はできた？本時の学習が、身の回りの形に対して数学的な見方を働かせる契機となりうる？

C児

完成した三角形からは、使うストローの色や長さなど特別何かに着目してこだわってつくった様子はうかがえない
確認問題は、二等辺三角形、正三角形ともに正答

折り紙でつくった三角形
直線で切れていないため、正確ではない
「二等辺三角形と正三角形はおりがみでつくれると分かった。」
授業を通して、辺の長さに着目し二等辺三角形と正三角形の特徴を理解することができた？身の回りのもの（折り紙）との関連付けをはかってはいるが、正確な理解に至っているかは疑問

5. 成果と課題

【成果】
　小学校第３学年においても、教材や発問の工夫によって、数学的な見方・考え方を働かせる契機を設定し、その様相を見取ることは可能であることが示唆された。

【課題】
・統合的・発展的な考察までには至らなかった児童も多い。
　→この点を含め教材、授業の展開、手立てなど全体的に授業改善。
・発達段階を考慮した、児童一人一人の適切な評価について検討。

小学校低・中学年における数学的な見方・考え方の育成を目指した算数科授業デザインに関する一考察

カリキュラム・授業開発コース　２５２４４０７
渡部　温子

１．研究背景・目的

現行の学習指導要領（文部科学省、2017）では、深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることの重要性が示されており、算数・数学科においても、数学的な見方・考え方の育成が求められている。一方で、全国学力・学習状況調査の結果や先行研究の動向からは、小学校低・中学年段階における数学的な見方・考え方の育成について、十分な実践が蓄積されているとは言いがたい。こうした課題意識のもと、筆者は教職インターンシップ配属校における児童の実態に着目し、本研究のテーマを設定した。

この章では、以下、研究背景の詳細を述べて整理し、目的を明示する。

（１）研究背景①：対象児童の実態

本実践の対象となった学級の児童には、形づくりに高い意欲を示す反面、身の回りのものを図形として捉えることに困難が生じている様子がよく見受けられていた。具体的には、休み時間に折り紙を折って遊んだり、図画工作科では夢中で作品をつくったりしていて、絵を描くことが好きな児童も複数いるなど、発想が豊かな児童が多く在籍していた。一方で、いざ工作を進めるとなると、紙に何の下書きもせずに無計画に切り始めたり、段ボールを円状に切り取ろうとして歪んだ形になっていたり、「先生、りんごってどう描けばいいの？」「さくらんぼは？」などと聞いてきたりしていた。この様子を見て、算数科を専攻する私は、丸いものを円として捉えて下書きしたり、ものの左右対称性に気付いて紙の扱いを工夫したりすれば、より正確な形をつくることができるのではないかと考えた。

つまり、この学級の児童は、身の回りのものの形を図形として捉え直す「数学的な見方・考え方」が育てば、自分のつくりたいように作品がつくれるのではないかと考えた。

（２）研究背景②：実践の蓄積

先行研究に関して、「数学的な見方・考え方」に関する実践は、小学校高学年から中学校段階の児童・生徒を対象としたものが多く、小学校低・中学年を対象とする事例の蓄積が十分とはいえない。

筆者はこれまでに「数学的な見方・考え方」の育成に関連するテーマで、第４学年、第５学年の児童を対象に授業実践を行ったが、今年度は、さらに児童の思考の見取りが困難であることが予想される、第３学年の児童を対象とした実践を試みた。

着目したことや考えたことを、発言によって明確に表すことや、学習ノートやふりかえりに詳細な記述を残すことが困難である実態をもつ児童を対象とする実践事例の一つをつくる意義はあるのではないかと考える。

（３）研究背景③：全国的な算数教育の課題

『令和５年度全国学力・学習状況調査小学校算数』（国立教育政策研究所、2023）で正答率が全国平均２割程度にとどまった問題には、小学校第３学年で学習する三角形の性質に関する内容が含まれていた。この問題は、「テープを二つ折りにして斜めに切り、開いたときにできる図形（三角形）の角度について考える」ものであった。テープをぴったり重なるように折り、正しく切れば二等辺三角

形ができる。さらに、角度を逆算することによって正三角形を作ることも可能である。これは、「正三角形の意味や性質について理解しているか」を見るための問題であったが、正答した児童は全国で 25.3%、秋田県ではさらに下回って 23.5%であった。解答の分析結果から、国立教育政策研究所は、「目的の図形をつくるために、どのような操作をすればよいか、図形の意味や性質を基に、見通しを立てることができるようにすることが重要である。」として、学習指導の改善を求めた。このためには、そもそも、図形の構成要素である辺や角に着目した指導が必要である。

（４）研究目的

これらのことから、本実践では小学校第 3 学年の児童を対象に、教材や発問を工夫し、「数学的な見方・考え方」を働かせる契機とすることができるような授業デザインを試みたいと考えた。よって本研究は、「数学的な見方・考え方」の育成を目指すにあたって効果的な授業デザインの示唆を得ることを目的とする。つまり、「数学的な見方・考え方」の全体像を網羅的に論じるものではなく、今年度の教職インターンシップでの省察を記した実践報告書として、一授業の実践事例をもとに授業デザインの可能性と課題を検討する一考察を行うものである。

２．数学的な見方・考え方

（１）数学的な見方・考え方の捉え

『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　算数編』（文部科学省、2017）では、「数学的な見方・考え方」を働かせるとは、「事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、根拠を基に筋道を立てて考え、統合的・発展的に考えること」と定義している。「統合」は「異なる複数の事柄をある観点から捉え、それらに共通点を見いだして一つのものとして捉え直すこと」、「発展」は「物事を固定的なもの、確定的なものと考えず、絶えず考察の範囲を広げていくことで新しい知識や理解を得ようとすること」と示されている。

この「統合的・発展的に考えること」の表記や解釈については、主に中島（2015）や片桐（2017）が一部の捉えについて批判的な立場を示しており、山野（2020）が自身の実践報告にあたって整理しようと試みた。

中島（2015）の捉えは、「統合」と「発展」は並列のものではなく、「『統合といった観点による発展的な考察』と読みとることが望ましい」というもので、片桐（2017）は、その捉えには賛同しつつ、「統合」と「発展」をそれぞれ定義している。

山野（2020）は、これらを踏まえ、「統合といった観点による発展的な考察」を「新たな知識や理解を得ることを目的として、関連付けたり、既習事項と結び付けたりし、一つのものとして捉え直したものを、さらに適用範囲を広げたり、条件を変えたり、新たな視点から捉え直したりする考察」と捉えた。

また、笠井（2012）は、「見方・考え方」は「初めて出合った問題に、既習の知識を活用しながらどう対処して答えを出していくか」というときに見取ることができると示している。

どの捉えにも共通して、既習事項との関連付けて考える内容が含まれているため、本研究では文部科学省の定義をもとに、既習事項との関連付けを重視した実践を行った。

（２）小学校低・中学年における具体

小学校低・中学年において求められる「数学的な見方・考え方」とはどのようなものであるか、小学校第 3 学年の図形分野を例に挙げる。『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　算数編』では、図形分野の目標を「図形を構成する要素に着目し、構成の仕方を考えるとともに、図形の性質を見いだし、

身の回りのものの形を図形として捉えること」としている。第３学年の図形分野の単元「三角形」では主に辺に着目して学習することとなる。

また、国立教育政策研究所（2020）が発行する『「 指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校編算数』では、図形分野の「思考・判断・表現」の評価基準例が示されている。第２学年では、図形を構成する要素である辺の数に着目して「三角形」「四角形」を捉え、辺の長さや直角に着目して「正方形」「長方形」「直角三角形」などの図形を捉えているが、第３学年では、三角形の辺の長さに着目して「二等辺三角形」や「正三角形」を捉えることとなる。

したがって、第３学年の二等辺三角形（あるいは正三角形）を学習する際には、図形を構成する要素である辺に着目し、図形がどのような辺で構成されているかを考えるとともに、二辺（あるいは三辺）が等しい三角形であることや図形の対称性を見いだし、身の回りのもの（折り紙など）の形を二等辺三角形や正三角形として捉える児童の姿を引き出す契機となるような授業を構想するべきであると考えた。

３．授業の構想

（１）授業デザインの概要

前章で述べたことを踏まえ、小学校低・中学年における「数学的な見方・考え方」を育成するための授業デザインは、既習事項との関連と、図形を構成する要素に着目して、考察でき、身の回りのものの形を図形として捉えることができるような教材や発問の工夫が必要なのではないか、と考え、これをもとに授業案を作成し、実践した。単元「三角形」の導入部を行うが、具体物を操作する時間を十分に確保するため、２時間扱いとしている。

授業の流れは、図１の通りである。

まず、第２学年で学習した三角形の定義が定着しているかを確認する。次に、４種類の長さのストローから３本を選び、ストローをモールでつなげて組み合わせ、個々で思い思いに三角形つくる。つくった三角形を３、４人のグループ内で共有し、仲間分けする。グループでの仲間分けの結果を全体で共有し、ストローの長さという具体から辺の長さという図形的な捉えに移行できるような学び合いを促す。最終的に、仲間分けした結果は二等辺三角形と正三角形、それ以外として捉え直す。その後、複数の三角形の中から、二等辺三角形と正三角形を見つける確認問題を行い、発展問題として、『令和５年度全国学力・学習状況調査小学校算数』（国立教育政策研究所、2023）の問題と関連する、折り紙をつかって二等辺三角形をつくる方法について扱う。まずは指示通りに図形を切ってもらい、「どうしてこの方法で二等辺三角形をつくることができるのかな。」と発問することで、折り紙の切り方と辺の長さの関係に着目し、折り紙をぴったり重ねて直線に切らなければ二等辺三角形にならないことに気付けるようにする。最後に授業のふりかえりを記述してもらい、授業を終了するという流れである。

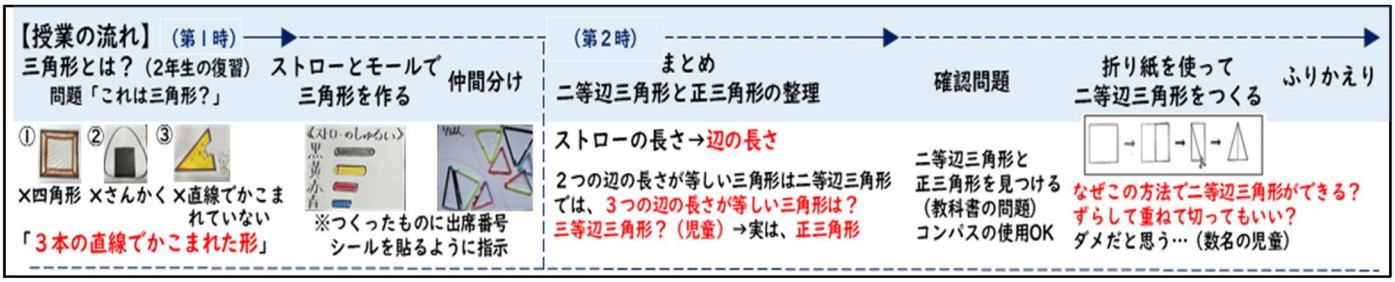


図 １　授業の流れ

（２）数学的な見方・考え方を働かせる工夫

授業デザインの重点は（１）述べたように、「既習事項との関連と、図形を構成する要素に着目して、考察でき、身の回りのものの形を図形として捉えることができるような教材や発問の工夫」であり、図形指導法や評価方法も踏まえて検討した結果、実際の授業では、本実践の工夫を次の三つに整理した。

①具体物の操作

4種類の長さのストローから3本を選び、ストローをモールでつなげて組み合わせ、個々で思い思いに三角形をつくるという身近な具体物を操作する活動を通して、具体物を図形として捉え直すことができるようにする。確認問題の後には、折り紙を半分に折って二等辺三角形をつくる機会を設け、身の回りのものと本時の学びの関連付けを促すようにする。

これらはいずれも、『令和5年度全国学力・学習状況調査小学校算数』の結果から、具体的な図形の操作の経験の不足が指摘されていることを踏まえた工夫である。

②発問の工夫

導入においては、三角形とは言えない三つの図形を提示し、なぜ三角形とは言えないのかと発問することによって、第2学年で学習した三角形の定義を児童から引き出す。はじめに第2学年の内容を確認することによって、本時の学習との関連付けをはかる。

展開においては、どんな仲間に分けられるか、何に目をつけて仲間分けをすればよいかと発問し、観点を決めて仲間分けできるように促す。そして、グループでの仲間分けの結果を全体で共有し「ストローの色や長さとは、図形としては何を指すか」などといった発問をすることで、ストローの長さという具体から辺の長さという図形的な捉えに移行できるような学び合いを促す。

発展においては、指示通りに図形を切ってもらった後、なぜその方法で二等辺三角形をつくることができるのかと発問することによって、折り紙の切り方と辺の長さの関係に着目し、折り紙をぴったり重ねて直線に切らなければ二等辺三角形にならないことに気付けるようにする。

③板書の工夫

板書には、児童がつくった複数個、複数種類の三角形を掲示する。これは長谷（2024）が図形指導法について、「共通な性質をもつ図形の中に1つ異質な図形を提示したとする。すると、子どもたちはその図形に違和感を感じ、それまで提示された図形と最後に示した図形の違いは何だろうか、という問い』が生まれ、図形の性質を明らかにしたいという主体的な学びが始まるのである」と述べていることを根拠としている。

また、仲間分けの際に着目したことから図形の特徴へと捉え直しをすることができるように、具体物と用語を対応させる形で板書する。

さらに、既習事項と関連付けて考えている児童の発言を板書に取り入れ、学級全体の気付きにつなげる。

（３）分析の方法

①児童が操作した具体物の質的分析

つくられた三角形の様子から、どのような意図をもってつくったものか、どこに着目してつくったのかを推察し、児童の思考を見取る。小学校高学年以上の児童に比べて発言や学習ノート、ふりかえりの記述として明確に表出しにくい部分を、具体物の分析を伴わせることによって、見取ることができるかを検証したい。

②児童の発言

児童の実態や心理的負担を考慮し、今回は

録音データによる発話分析は行わないものの、既習事項と関連付けて考えている児童の発言を板書に取り入れることで記録とし、児童の思考を見取る。

③学習ノート、ふりかえりの記述

先行研究でもなされているように、学習ノートやふりかえりの記述の様子から、児童の思考や本時での学びの様相を見取る。

４．実際の児童の様子

本授業は、秋田市Ａ小学校第３学年の児童33名を対象に行うこととした。

（１）具体物の操作における児童の様子

意欲的に操作する児童の様子が見受けられ、一人で複数個、複数種類の三角形をつくっている児童が多く見受けられた。個でつくった三角形をグループで仲間分けする際は手が止まっている様子が見られたが、最終的に二等辺三角形の仲間や正三角形の仲間として捉える様子が見られた。実際の板書は図２の通りである。

（２）発問と児童の反応の例

１）導入において

三角形とは言えない三つの図形を提示し、「どうして三角形ではないのかな。」という発問に対しては、児童から予想通りの反応が返ってきた。「問題①は四角形だから違う」「問題②は角が丸いから『三角形』ではなく『さんかく』」「問題③は欠けているから三角形ではない、欠けているので直線とは言わない」といったものであり、三つの問題を通して「三角形とは、３本の直線でかこまれた形である」という定義につなげることができた。

２）展開において

見通しの段階で、「何に目をつけて仲間分けをするか」という発問により、児童からは、「形、色、かど、ストローの長さ」といった分類の観点が引き出された。それを踏まえて、グループで仲間分けした結果を全体で共有した際には、「ストローの長さは、図形としては何を指すか」といった発問をすることで、児童の捉えは、ストローの長さという具体的な捉えから辺の長さという図形的な捉えに移行し、「ストローの長さが全部同じ三角形」ということを、「三つの辺の長さが等しい三角形」と表現し直すことができた。

３）発展において

折り紙を用いて二等辺三角形をつくる方法について、指示通りに図形を切ってもらった後、「どうしてこの方法で二等辺三角形をつくることができるのかな。」と発問した。この発問に対しては、児童は言葉に詰まっていた。

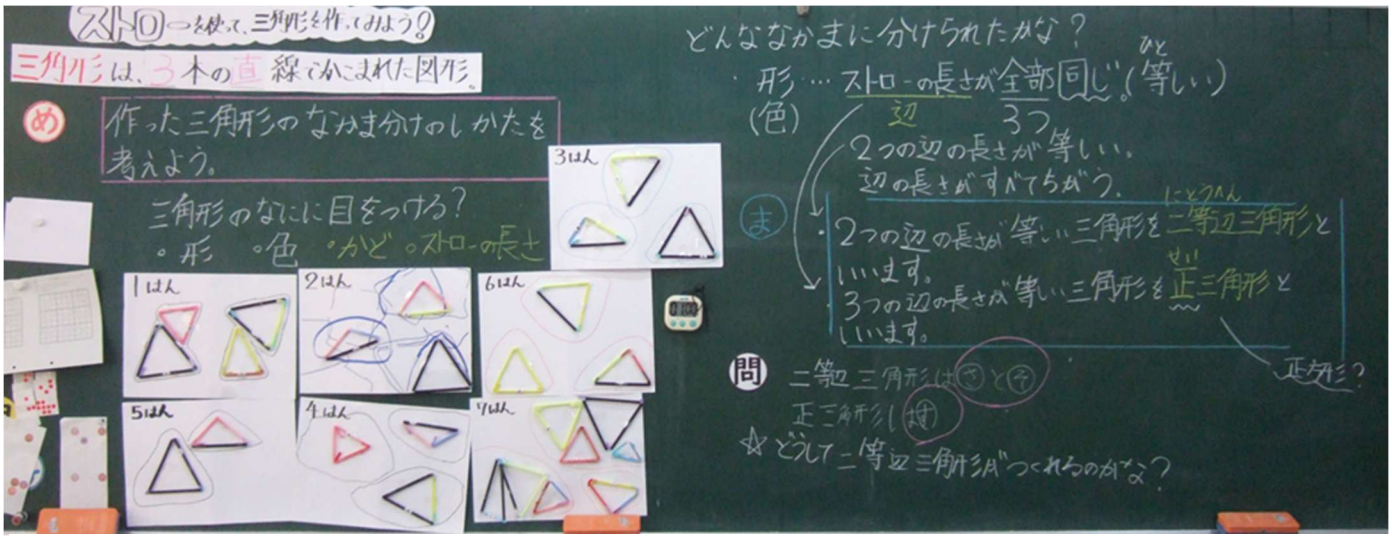


図 2　実際の板書

そこで、折り紙をずらして重ねて見せて、「ずらして重ねて切ってもいい？（二等辺三角形になるか)」と補助発問をしたところ、数名の児童が「ダメだと思う…」とつぶやいた。そう思った理由を聞くと、1名の児童が発言を試み、ぴったり重ねなければ同じ長さにならないということを伝えようとしている様子が見受けられたが、学級全体の理解までには至らなかった。

その児童の学習ノートは図3のようになっている。大方板書通りに書かれているが、確認問題や発展の際に用いた折り紙でつくられた三角形（ふりかえりの上部に貼られたもの）を踏まえて、本時の学習によって理解が深まった児童であると考える。

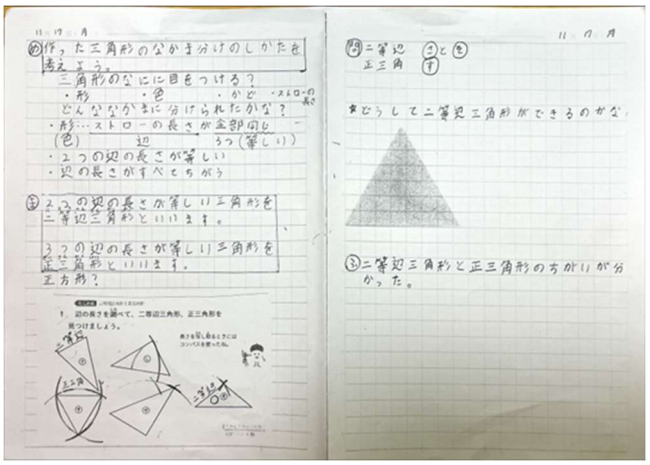


図 3　学習ノート　記述例

（3）個々の児童の反応と全体的傾向

読みとれた様子の違いに着目し、3名の児童の様子について、図4に整理した。

1）児童A

児童Aは、個人で三角形をつくる段階で、同じストローを2本使って三角形をつくろうとしていたことがうかがえる。そして、まとめの場面において、「正方形…？」とつぶやいた児童である。ふりかえりには、「いろいろな三角形の名前がわかった。」と記述していた。この児童のように、本時の学びを簡潔に表す記述や、まとめの文言を踏まえて「～がわかった。」と記したふりかえりが多く見受けられた。

これらのことから、児童Aは授業を通して、ストローの長さに着目していたところから、まとめの段階でそれを辺の長さとして捉え直し、既習事項を踏まえて図形の名称の規則性に気付き、三角形の種類とそれぞれの特徴について理解を深めたと見受けられる。

2）児童B

児童Bは、個人で三角形をつくる段階で、同じストローを3本または2本使って三角形をつくろうとしていたことがうかがえる。

確認問題では全問正答であったため、二等辺三角形と正三角形の特徴は理解していると考えられるものの、長さの測り方が正確とは言えず、直観的に長さを捉えていた可能性がある。

ふりかえりには、「三角形にもいろいろな形があると分かりました。このべんきょうで形にもっときょうみがわきました。楽しかったです。」記述していた。児童Bは、辺の長さに着目し、三角形の種類について理解はできたと考えられる。また、本時の学習が、身の回りの形に対して数学的な見方を働かせる契機となった可能性がうかがえた。

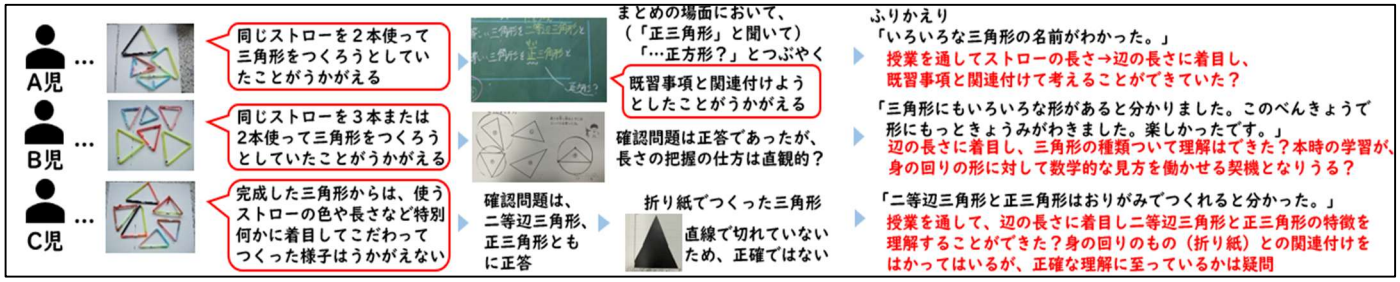


図 4　児童A、B、Cの様子の整理

３）児童Ｃ

児童Ｃは、個人で三角形をつくる段階において使うストローの色や長さなど特別何かに着目してこだわってつくった様子はないとも捉えれるが、様々な三角形をつくる意図があった可能性もある。このように、出来上がった三角形の様子からは意図を見取ることができない児童が複数名いた。確認問題は全問正答しており、二等辺三角形と正三角形の特徴については理解したと考えられるが、折り紙でつくった二等辺三角形は正確ではなかった。ふりかえりには、「二等辺三角形と正三角形はおりがみでつくれると分かった。」と記述していた。正確な理解とは言い切れない部分はあるが、この児童は授業を通して、辺の長さに着目し二等辺三角形と正三角形の特徴を理解することができ、身の回りのもの（折り紙）との関連付けをはかっていた。

５．成果と課題

本実践の成果は、小学校第３学年においても、教材や発問の工夫によって、数学的な見方・考え方を働かせる契機を設定し、その様相を見取ることは可能であることが示唆されたことである。

ストローや折り紙を用いた具体的な操作によって、身の回りのものを図形として捉え直す機会を設けることができた。学級の多くの児童がふりかえりに「分かった」「楽しかった」「（新しい図形を）知れてうれしい」と記述していることから分かるように、図形学習への関心を高めた児童がいたことも、児童の実態を踏まえた教材の工夫の成果であると考える。学習ノートやふりかえりの記述のみでは把握しきれない児童の様子も、授業の冒頭でつくられた具体物を含めて分析することによって、児童の形づくりの意図や着目点に気付き、授業全体を通しての児童の学びの様相の考察に役立てることができた。

また、発問の工夫によって、児童の捉えが具体的な捉えから図形的な捉えに移行していく様子を見取ることができた。これは、「数学的な見方・考え方」を働かせることにおける、事象を数学的に捉えることの契機を設定できたということであると考える。

さらに、児童がつくった複数個、複数種類の三角形を掲示して、その具体物と用語を対応させる板書の工夫によって具体的な捉えから図形的な捉えに移行することを促すことができ、既習事項と本時の学びとを関連付けた児童の気付きを全体に共有することができた。まとめの際の、ストローでできた三角形を辺の長さに着目して捉え、既習事項を根拠として、正方形と正三角形という別々のものを「全ての辺の長さが等しい形」として統合的に捉えた児童もいた。

また、児童にとって身近であり全国的な課題にも関連する、折り紙を用いた指導の仕方について検討できたことも実践上の一つの成果であると捉えている。

課題は、実践を通して、辺の長さに着目し、具体物を図形として捉え直す姿や、既習事項との関連付けをはかる姿が見られた一方で、児童がつくった多様な形の二つの辺が等しい三角形を二等辺三角形として統合するなど、統合的・発展的に考察する指導については十分とは言えなかった。これは、操作活動から図形の特徴の一般化や言語化へとつなぐための発問や支援、授業の時間配分が十分でなかったことに起因すると考えられる。

また、児童の発達段階を踏まえた「数学的な見方・考え方」の見取りについては、整理できていない。児童一人一人がどの程度見方・考え方を働かせていたのかを見取ることは困難であり、評価規準や分析視点の精緻化が今後の課題であると考える。

今後は、児童の発達段階に応じた数学的な見方・考え方の見取りについて検討を進めるとともに、統合的・発展的な考察を促すための教材や発問、授業展開の工夫について継続

的に研究していく必要がある。また、本実践は一授業の事例にとどまっているため、単元全体や他学年への展開、さらにはICTを活用した図形の操作活動なども視野に入れ、数学的な見方・考え方の育成に効果的な授業デザインの在り方を検討していきたい。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただきました協力校の先生方、児童の皆様、ご指導くださいました大学院の先生方、関わってくださったすべての方々に深く感謝申し上げます。

引用・参考文献

・笠井健一（2012）他．教科調査官が語るこれからの授業 小学校 言語活動を生かし「思考力・判断力・表現力」を育む授業とは，図書文化社.

・片桐重男（2017）．数学的な考え方の具体化『数学的な考え方・態度とその指導①，明治図書.

・国立教育政策研究所（2020）.「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校編算数.
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r020326_pri_sansu.pdf

・国立教育政策研究所（2023）．令和5年度全国学力・学習状況調査 小学校算数.
https://www.nier.go.jp/23chousa/pdf/23mondai_shou_sansuu.pdf

・国立教育政策研究所（2023）．令和5年度全国学力・学習状況調査 報告書 小学校算数.
https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23pmath_k.pdf

・新算数教育研究会（2024）．新しい算数研究 8月号 数学的活動を再考する-数学的な見方・考え方を働かせた 主体的・対話的で深い学びの視点から-，東洋館出版社.

・中央教育審議会（2016）．幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の『学習指導要領等の改善及び 必要な方策等について』（答申）.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

・中島健三（2015）．算数・数学教育と数学的な考え方，東洋館出版社.

・文部科学省．小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 算数編.

・文部科学省．小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編.

・山野定寿（2020）．統合の観点から発展的に考察する力を高める授業づくりの研究-5年「式と計算」を例にして-，教育実践学研究第22巻第1号.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsep/22/1/22_33/_article/-char/ja

探究的な学びのための教師の働き掛け方に関する研究
―知的障害特別支援学校高等部「Ｄスタディ」の実践から―

発達教育・特別支援教育コース　２５２４５０２
田中　智佳

１．問題と目的

近年、「令和の日本型学校教育」の構築に向け、児童生徒の興味・関心を生かした探究的な学びの充実が求められている。探究的な学びは、生涯にわたる学びや社会参加に必要な力を育む可能性があるものの、知的障害のある生徒においては、認知特性や適応行動の特性から実践に難しさがあり、特別支援学校における教師の具体的な働き掛けについての知見は十分に整理されていない。

２．目的

本研究では、知的障害のある生徒の探究的な学びを支える教師の働き掛けを明らかにする。具体的には、教員の認識と指導上の課題を整理し、探究の各プロセスにおける具体的な支援の在り方を実践から検討する。

３．方法

研究１では、Ａ県内の知的障害特別支援学校高等部教員 234 名を対象に質問紙調査を実施し、探究的な学びに対する認識や指導上の困難を量的・質的に分析した。

研究２では、同県の知的障害特別支援学校高等部で実施している、探究のプロセスを導入した生活単元学習「Ｄスタディ」を対象に、授業実践及び教員のグループインタビュー、生徒 25 名へのアンケート調査を行い、探究の各プロセスにおける教師の具体的な支援方法を整理した。

４．結果・考察

研究１の結果、教員は探究的学びの必要性を高く認識していた。一方で、特に経験年数 10 年以下の教員は、指導の自信に関する数値が有意に低く、生徒の興味・関心把握や学習集団の多様性、実態差への対応に難しさを感じていた。また、教材や評価方法の工夫が十分に共有されていないことも課題として浮かび上がった。

研究２では、「課題設定」「情報収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の探究の各プロセスにおいて、教師が学習の見通しを示し、情報や思考を構造化する働き掛けを行うことで、生徒が主体的に探究を進める姿が確認され、生徒が自ら課題を発見して解決策を考え、実行及び表現する力を段階的に伸ばしていた。また、教師の計画的かつ柔軟な支援が学習成立のポイントであることが明らかとなった。本研究は、知的障害のある生徒に対する探究的な学びの実践的な指針を示すとともに、特別支援学校での教育改善や教員研修への具体的示唆を提供することができると考える。

探究的な学びのための教師の働き掛け方に関する研究

―知的障害特別支援学校高等部「Dスタディ」の実践から―

発達教育・特別支援教育コース　2524502　田中　智佳

○背景・目的

＜背景＞

・探究的な学びの重要性の高まり
・特別支援学校、知的障害児への実践例は限定的
・教師の支援に関する具体的知見が不足
★探究的な学びの理念と現場の実践との間にギャップ

＜目的＞

知的障害のある生徒の探究的な学びを支える教師の具体的な働き掛け方を明らかにする。

○方法

＜研究１＞

質問紙調査：教員の認識・課題の把握

＜研究２＞

実践研究：「Dスタディ」の質的分析

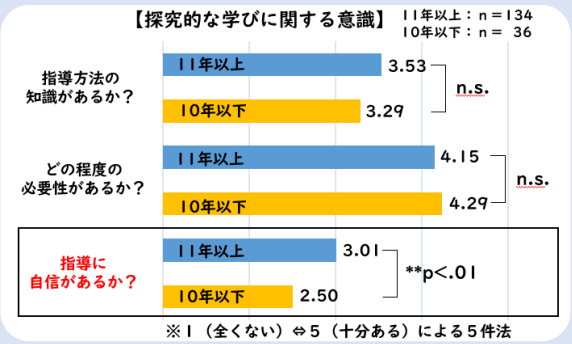
↓

探究の各プロセスにおける教師の働き掛け方の整理

○研究１

対象：A県知的障害特別支援学校高等部教員170名

結果：



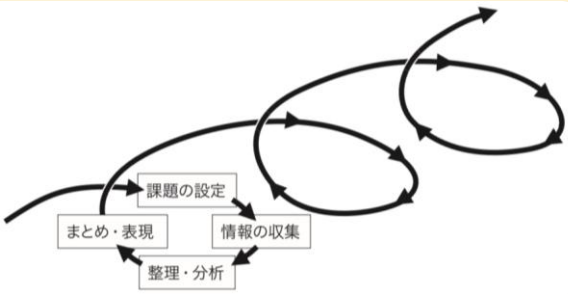
・必要性を高く認識
・「興味関心の把握」「実態差への対応」は共通の課題
▲指導の自信は低い（特に教員経験10年以下）

○研究２

対象：A県特別支援学校高等部「Dスタディ」

D-study（スタディ）

・探究的な学びのプロセスを取り入れた生活単元学習
・生徒の実態や教育的ニーズを基に問題発見、解決型の授業を展開



結果①：各プロセスにおける教師の働き掛け方

各プロセス	教師の働き掛け方	生徒の学び・成果
課題の設定	・興味関心の可視化 ・学習の見通しの提示	・課題を選択する ・活動の方向性を考える
情報の収集	・手段の選択肢を提示 ・協働的な情報取集の支援	・必要な情報を集める ・適した情報を選択する
整理・分析	・情報整理の構造化 ・協働的な活動による比較	・共通点や相違点に気付く
まとめ・表現	・多様な表現の保障 ・振り返りの設定と充実	・学びを表現する ・発展的に思考を働かせる

結果②：探究的な学びに対する生徒の受け止め

・約90%が「楽しい」「好き」と肯定的に評価
・適度な難易度で、過度な負担は少ない
・自由記述に基づく生徒の学び

視点	内容	具体例
難しさ	ICT機器の操作、協働	アプリ操作
学習成果	各種技能、社会性	調理、表現
学習意欲	楽しさ、達成感	「できた」
個人差	感じ方の差	楽しさの違い

○総合考察

1．教師の支援と生徒の学び
・学習過程を丁寧に支援
→循環的な学びを促進
・主体的な学び、表現力、協働力の向上
・生徒の充実感や難しさを踏まえた支援の重要性

2．学習成果
・自己決定力、協働力等の向上
・技能の習得や社会スキルの向上
・内発的動機付けや学習意欲の高まり

探究的な学びのための教師の働き掛け方に関する研究

―知的障害特別支援学校高等部「Dスタディ」の実践から―

発達教育・特別支援教育コース　２５２４５０２
田中　智佳

１．問題と目的

『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』（中央教育審議会，2021）において、「令和の日本型学校教育」の構築に向けた今後の方向性として、「児童生徒の興味・関心等を生かした探究的な学習等を充実すること」が示され、義務教育段階、高等学校教育段階ともに、より一層の探究的な学びが目指されている。横山ら（2022）は、「探究が授業改善の一つのキー概念になっている昨今の状況を踏まえると、知的障害のある児童生徒も、自ら探究しつつづける力を育むことが必要である」と述べており、予測困難な社会の変化に主体的に関わり、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにする学校教育が求められている。また、平成 30 年度に改訂された高等学校学習指導要領では、従来の「総合的な学習の時間」という名称が「総合的な探究の時間」に変更され、「総合的な探究の時間を教育課程の中核に位置付けるとともに、各教科・科目等との関わりを意識しながら、学校の教育活動全体で資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメントを行うこと」（文部科学省,2018）と記されていることからも、教育課程における探究的な学びの重要性が見て取れる。特別支援学校においても、学校教育法第 72 条「特別支援学校は、（中略）幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施す」と示されているとおり、探究的な学びを推進していくこととなる。

Jimenez(2010)は、科学の重要な目的が生徒の実際に使える探究の力を身に付けることとした上で、科学について伝えるための語彙や、概念を理解すること以上に、生徒が探究の実践を身に付けることが重要であり、科学への取り組み、問題解決、コミュニケーションを促進することで、生徒は自然界の現象を発見する方法を生涯にわたって身に付けることができるという探究的な学びの本質について提言している。このことから、卒業後の社会への円滑な移行に向けて、この探究的な学びは、生涯にわたる学びや成長を支えるスキルを付与する可能性がある。

知的障害とは、「知的機能及び適応行動において顕著な制限があることを特徴とし、適応行動は概念的スキル、社会的スキル、実践的スキルにおいて表れる」と定義される（AAIDD，2012）。そのため、探究的な学びの難しさが想定される。しかしながら、このような探究的な学びの推進は、障害のある生徒にとっても、重要であることは言うまでもない。Easterly and Myers（2011）は、障害のある高校生（学習障害、言語障害、視覚障害、情緒障害、整形外科的障害、その他）と障害のない高校生を対象に探究型学習による農業教育を実施した結果、障害の有無による授業内容の理解度に差は見られず、探究型の指導が障害のある生徒にも同様に効果的であったことを示している。

以上から、探究的な学びは、知的障害のある生徒にとって有用であり、将来の社会参加に向けて教育の中で取り組む必要性の高いも

のである。その一方で、障害特性により、知的障害のある生徒の探究的な学びを支える教育実践の難しさが存在する。そのための探究的な学びに関する教育実践を見聞きすることは少ないのが現状である。

そこで本研究では、知的障害のある生徒の探究的な学びのための教師の働き掛けについて実践に基づいて明確化し、知的障害のある生徒が探究的な学びを実践するためのポイントを整理する。

２．研究１

（１）目的

知的障害のある生徒の探究的な学びに対する教員の認識を調査するとともに、実施上の課題について検討する。

（２）調査対象と方法

１）調査対象者

Ａ県の知的障害特別支援学校、全 12 校の高等部教員、全234 人を対象とする。170 人からの回答があり、回収率は、72.6%だった。

２）方法

調査期間は、2024 年 7 月 18 日～9 月 1 日の期間であった。各学校の高等部所属教員分の質問紙調査用紙を配付した。

教員の探究的な学びに対する認知を調査するために、「探究的な学習という言葉を知っているか」という質問に対して、「はい」あるいは「いいえ」のいずれかの回答を求めた。また、探究的な学びに関する意識を調査するために、「知的障害児が探究的な学びをするために必要な指導・支援の具体的なイメージがあるか」「知的障害児にとっての探究的な学びはどの程度の必要性があるか」「知的障害児が探究的な学びをするための指導・支援に自信があるか」という３つの質問を設定し、５件法で回答を求めた。そして、教員の探究的な学びに対する認識を調査するために、「知的障害児が探究的な学びをするために大切なことは何か」「知的障害児の探究的な学びにはどのような指導の難しさがあるか」という問いに自由記述で回答を求めた。

本研究は、秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の承認を得た（2024 年 6 月 14 日付，第 6-12 号）。

（３）結果及び考察

１）知的障害児の探究的な学びに対する意識

回答した教員 170 人のうち、「探究的な学習という言葉を知っているか」という質問に対して、「はい」と回答した教員は、計 150 人（89.8%）であった。

知的障害児の探究的な学びに対する意識の平均得点は、表１の通りである。平均得点から、知的障害児の探究的な学びの意識に関する３項目について、教員年数 10 年以下と 11 年以上の２群間の平均点の差を算出した。自らの指導に対する自信に関しては、教員年数 10 年以下の群の数値が大きく低く、２群間に有意な差が見られた

表１　探究的な学びに対する意識

項目	全体	10 年以下	11 年以上	*P* 値
指導の方法	3.5	3.3	3.5	*P*=.101
必要性	4.2	4.2	4.2	*P*=.569
指導の自信	2.9	2.5	3.0	*P*=.002**
**P<.01				

２）知的障害児の探究的な学びに対する認識

教員の探究的な学びに対する認識を明らかにするために、「知的障害児が探究的な学びをするために大切なことは何か」、「知的障害児の探究的な学びにはどのような指導の難しさがあるか」という探究的な学びに対する認識の自由回答を質的に分析した。全 151 個の認識が得られ、それを意味の類似性からまとめ、その結果を表２に示した。なお、表内の（　）で示された数字は、得られた認識の数である。

表２のように、教員年数 10 年以下は、個々の生徒への対応方法や学習活動の設定と

いった授業づくりに関すること、教員年数11年以上は、生徒の自己調整力や般化する力を育む指導方法といった授業以外の場面及び卒業後に発揮できる力を身に付けるための指導の在り方に関することが難しさとして挙げられていた。また、生徒の興味関心の把握とそれを生かした授業づくり、学習集団の実態差への対応については、2群間で共通している要素であった。

表2　探究的な学びに対する認識

教員年数	認識
10年以下	【実態や特性への対応】(24) ・興味関心や個々のニーズの把握 ・活動や見通しの提示方法 ・発語が難しい生徒や障害の程度が重い生徒への対応
	【探究的な学びのための授業】(13) ・実態差に応じた単元や活動内容の工夫 ・必要感のある学習活動と体験的な学びの機会 ・学びのモチベーションを維持する環境設定
11年以上	【主体的な学びの姿を引き出す授業づくり】(70) ・テーマ設定の工夫 ・自ら課題を見付けて学び進めるための支援 ・学習グループ内の実態差を考慮した学習活動
	【生涯にわたって学び続ける力の育成を目指した指導】(44) ・般化や活用に向けた工夫 ・自己調整力や他者理解を育てるための指導 ・地域との連携や地域資源の活用

3）考察

本研究では、教員年数10年以下と教員年数11年以上のいずれの群においても、知的障害児の探究的な学びについて重要性を高く認識しているものの、様々な難しさを感じながら実践を重ねていることが分かった。また、教員年数10年以下の群は、「指導の自信」に関する数値が低く、経験の少なさが自信と関連している可能性を推察することができた。

一般的に経験年数の少ない教員は、様々な教育活動に対する自信のなさがあることや経験が自信のなさを補うことが推察される。教員年数10年以下の群は、個々の生徒への対応方法や学習活動の設定といった基本的な授業づくりに関することの難しさを感じていることからも、経験の不足を前提として、どのように教員の自信のなさを補うための支援を提供するかが重要であると考える。

総合的な探究の時間の実施促進に向け、文部科学省がまとめた「今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開」（文部科学省,2023）によると、教師が探究のプロセスや具体的なイメージをもつことの重要性が示されており、具体的な授業展開や授業要素の理解が必要であると考えられる。

このような経験を補う知識の必要性がある一方で、知的障害児の探究的な学びに関する情報の少なさがあるのも現実である。実際、本研究でも、教員の探究的な学びに関する指導方法の知識に関して、3.5程度と低い平均点を示している。また、自由回答から経験年数に関わらず、「生徒の興味関心の把握とそれを生かした授業づくり」や「学習集団の実態差への対応」に関連する難しさを感じていた。また、知的障害児への指導や支援ならではの難しさに関する記述も多く見られた。特別支援学校における探究的な学びに関する先行研究が少ない現状からも、日々実践を行っている現場の教員が活用できる情報や実践例などが他校種と比較しても不足していることが指導の難しさを感じさせる要因の一つであると考えられる。

3．研究2

（1）目的

実践を通して、教師と生徒双方の視点から探究的な学びの課題とそれに対する具体的な対応方法や働き掛け方を整理する。

（2）方法

1）実践をとおしたリフレクション

A県の知的障害特別支援学校では、「生徒

の実態や教育的ニーズに基づいて知的好奇心を喚起し、主体的にヒト・モノ・コトに関わりながら自ら課題を発見し、解決する力やその方法を身に付けること」をねらいとして、探究的な学びのプロセスを取り入れた生活単元学習「Dスタディ」を行っている(秋田大学教育文化学部附属特別支援学校　研究紀要,2022)。2020年度より対象校で実践されているものであり、本研究では、探究的な学びの教育実践としてこの取組を分析する。生徒の興味関心や得意な学び方から４つのグループを編成しており、月、雪、星、宙（そら）グループでの実践を分析する。実践期間は、2025年5月1日～11月30日である。

２）教員へのグループインタビュー

A県の知的障害特別支援学校の高等部教員10名を対象とする。いずれも教員年数８年以上である。「Dスタディ」の実践は、対象校に赴任してからであるため、全員が５年以下である。また、全員が知的障害を対象とする教育に携わった経験がある。

３）生徒へのアンケート調査

単元終了後、授業を受けた全生徒25名を対象にアンケート調査を実施した。授業を受けた生徒の思いを把握するため、「Dスタディで楽しかったこと」「Dスタディで難しかったこと」「Dスタディで分かったこと、できるようになったこと」「感想」に関する質問を４件法及び自由記述で回答を求めた。

（３）結果及び考察

１）「Dスタディ」の概要と実践例

実践した単元は、「雪グループのD！～動画で伝えよう～」である。ストップモーション動画の撮影や作成を主な活動に設定し、表３の「探究的な学び」のプロセスを意識しながら授業を展開した。

まず、生徒と教師及び生徒同士の対話、教育資料を基に興味関心等を把握して「課題の設定」を行った。興味関心が限定的な生徒が多く、課題の設定は多くの教員が難しさを感じており、生徒が新しいことに気を向けるきっかけや試す機会の設定が必要であった。「情報の収集」では、様々な手段の中から生徒それぞれが得意なものを選択し、撮影や動画の作成に必要な情報を集めた。地域の放送局の協力を得て、撮影機材やスタジオの見学を行った。作成した動画の視聴後には、振り返りや感じたことを表現するだけでなく、友達や教育実習生などから意見をもらい、集めたデータを「整理・分析」して、新たな課題の発見や改善点の検討を経て、動画を改善する活動をした。一連の活動をサイクルとし、複数回繰り返して発展させることで、生徒が課題を解決するまでの流れをつかみ、見通しをもって主体的に活動する姿を引き出せた。

生徒の中には、家庭でも撮影をし、動画作りを楽しんだり、探究し続けたりする姿が見られた。しかし、障害の程度によっては、自ら考えを広げることが難しい場合もあり、生徒それぞれが目指す「探究する姿」の検討が必要であると考えられた。また、探究するために必要な力や基盤について共通理解を図ることで、小学部からの段階的な指導が実現し、生徒の探究する力を育むことができると考えられた。

表３　本単元の特徴

各プロセス	詳細
課題の設定	個別の指導計画、保護者の声、話合いから生徒の希望や疑問基にテーマ設定。タブレット型端末を活用して、友達の考えを参考にした。
情報の収集	インターネット検索を通して必要な情報を収集。地域の放送局の協力を得た。また、作成した動画に対する意見交換からキーワードで情報を収集。
整理・分析	収集した情報の分類、グラフ化等の分析に基づき話し合いをし、新たな課題の発見や改善策の検討をした。
まとめ・表現	学習発表会で学習成果を披露した。単元を通した学びや気付きを報告。

探究のプロセスと発展性	探究プロセスを生徒と共有し、学びの般化や探究の発展を目指した。

２）生徒の様子と具体的な働き掛け方

「課題の設定」では、生徒は興味関心をもって学習に臨んでいるものの、未経験の内容については課題として挙げることが難しく、過去に経験した楽しかったことを中心に課題を考える傾向が見られた。また、学習グループの生徒同士で興味関心が重なりにくく、共通の課題を設定することにも難しさがあった。そこで、昨年度のデータの活用や話合いによる年間単元計画の作成を通して、生徒と教師が協働し、学習の見通しと課題を明確にした。さらに、学習指導要領の内容とのすり合わせを意識し、大学教授の助言も参考にしながら、生徒のわくわく感を大切にした課題及びテーマ設定を行った。各プロセスの中で、教員が最も難しさを感じていた。

「情報の収集」では、インターネット検索自体は可能であっても必要な情報の取捨選択が難しく、自分で調べる内容を決めにくい傾向があった。また、文字情報の理解や言葉と意味の結び付きが弱く、文字だけでの理解が困難な生徒も多かった。そこで、画像や動画、音声入力など生徒に合った方法を選択できるよう提示し、友達との意見交換も取り入れた。さらに、検索ワードをペアで話合う、実物を用いて五感を活用してイメージをもつ、教師が聞き取りながら一緒に検索する、項目を絞ったワークシートを用いて学習を構造化するなどの支援を行い、情報収集の効率化と理解の促進を図った。

「整理・分析」では、収集した情報及び他者の意見との比較や共通点、相違点を見付けることが難しかった。そのため、ICT 機器の活用だけでは認知的負荷が高くなる場面があり、付箋を用いた手作業による比較などアナログ操作を組み合わせた工夫を行った。さらに、教師が項目ごとに聞き取りを行い、そのデータをもとにペアで整理できるよう仲介を行った。また、思考や情報の整理を支援するため、穴埋め形式のワークシートやシンキングツールなどを活用し、学習の構造化と可視化を図った。

「まとめ・表現」では、言語化やまとめ方が難しい生徒に対して、動画や掲示物など多様な表現方法を活用して成果を可視化する支援を行った。友達と協力して学習成果をまとめて掲示したり、学習発表の機会を設定したりすることで、表現を通して学びを構造化、共有する工夫を実施した。

探究のプロセスを繰り返し、発展させることを通して、生徒は実践を基に気付き、理解を深めて、「もっとよくするには」という視点で意見を出すことが増えた。その結果、「次にやってみたいこと」を自ら考える姿も見られるようになった。探究の各プロセスにおける教師の働き掛け方とそれに対する生徒の学びや成果を次の表にまとめた。

表４　各プロセスの教師の働き掛け方と成果

	教師の働き掛け	生徒の学び・成果
課題の設定	・過去の学習データや事例の提示 ・年間単元計画の共有と見通しの提示 ・生徒の興味関心に基にしたテーマ設定支援	・興味関心に基づく課題の選定が可能になる ・過去の経験を振り返り、次の活動の方向性を見出す
情報の収集	・情報収集手段の提示と選択肢の提供 ・検索キーワードのペア検討や教師による聞き取り支援 ・焦点を絞ったワークシート等の活用	・自分の課題に必要な情報を集める力の育成 ・ICT 機器や実物・画像・音声を用いた情報理解
整理・分析	・ワークシートや穴埋めシート、シンキングツールによる整理手順の提示 ・付箋やペア、グループ作業による協働的な活動 ・デジタルとアナログの組み合わせで情報整理の構造化	・収集情報の比較や共通点、相違点の認識 ・新たな課題や改善点の発見

	教師の働き掛け	生徒の学び・成果
まとめ・表現	・多様な表現手段（動画・図・写真）の提示 ・協力してまとめ、発表する場の設定 ・振り返りやブラッシュアップ時間の提供	・学習成果の可視化 ・動画や掲示物を通じた表現力の向上 ・他者からの意見を受け取り次の課題を考える

教師の働き掛けは、各プロセスにおける学びを支援するほか、生徒が探究のプロセスを循環的に進めるための役割も果たしていることが推察される。また、教師の支援によって、問題解決力や主体性、協働力、表現力を身に付けることができると考えられる。

3）生徒が感じる学びの充実感と難しさ

生徒を対象に実施したアンケート調査の結果は、表5の通りである。

表5　アンケート調査の結果

質問項目	回答内容	割合（人数）
Dスタディは楽しいですか	とても楽しい	72%（18人）
	少し楽しい	20%（5人）
	あまり楽しくない	8%（2人）
	全然楽しくない	0%（0人）
Dスタディは難しいですか	とても難しい	4%（1人）
	少し難しい	36%（9人）
	あまり難しくない	32%（8人）
	全然難しくない	28%（7人）
Dスタディは好きですか	とても好き	72%（18人）
	少し好き	16%（4人）
	あまり好きではない	12%（3人）
	全然好きではない	0%（0人）

楽しさに関する質問では、肯定的な評価を示す生徒が多く、否定的な評価は限定的であった。Dスタディが多くの生徒にとって楽しい学習活動として受け止められていることが明らかになった。また、Dスタディの難易度については、やや難しいと感じている生徒が一定数存在するものの、過度な負担を感じている生徒は少なく、比較的取り組みやすい学習内容であると捉えられており、多くの生徒が無理なく学習に取り組めている状況であると言える。Dスタディに対する好意度についても高い評価が得られており、多くの生徒が本学習活動を肯定的に受け止めていることが示された。全体として、Dスタディは生徒から高い支持を得ている学習活動であると考えられる。少数ではあったが、Dスタディに対して否定的な評価を示した生徒についても、授業で扱った学習活動に家庭で自主的に取り組む姿が見られていることから、生徒一人一人の興味関心を生かした学習活動の設定が生徒の内発的動機付けを高め、主体的な学習態度の形成につながったものと推察できる。これは、生徒の学習への関心が学習態度や学習成果に影響を与えるという知見(Ernawati et al.,2022)と概ね一致する結果である。

生徒の自由記述を難しさや学習成果という視点で分析すると、表6の通りである。

表6　自由記述の分析

視点	主な内容	具体例
難しさ	ICT機器の操作技能習得	動画撮影やアプリの操作、スポーツや料理の手順の理解
	協働活動	話合い、集団での意思決定
学習成果	技能の習得	調理、スポーツ、動画制作などの技能
	社会的スキル	他者との交流や協力、表現力やコミュニケーション能力
学習意欲達成感	活動の楽しさ達成感	スポーツや調理、動画制作を楽しむ体験
個人差	活動への感じ方	学びや楽しさの実感には個人差あり

生徒の自由記述から、Dスタディ ではICT機器の操作及び技能の習得、協働的な活動に関連する難しさが認められた。特に、動画制

作における撮影位置やアプリ操作、スポーツや調理における手順の理解、グループでの意思決定などが挙げられた。これらの難しさに対しては、個別の支援や指導の工夫により学習の円滑化が図られることが示唆される。生徒が感じている学習成果としては、新しい技能の習得や社会的スキルの向上が挙げられた。電子レンジを用いた調理やスポーツ活動を通じて技能を習得しており、家庭でも応用できる可能性のある学習成果が確認された。また、グループでの話し合いや協働活動を通じて、他者との交流や協力の経験を積み、表現方法の習得やコミュニケーションスキルの向上を実感している生徒も多かった。また、授業の感想から、Dスタディが生徒にとって楽しさや達成感、学習意欲を喚起する活動であることが示された。「次回もやりたい」「他の活動にも挑戦したい」といった記述から、Dスタディが学習の継続や学びの発展に対する意欲の形成にも寄与していることが示唆される。一方で、現行のDスタディでは、学びや楽しさの実感に個人差があることも明らかになった。

4．おわりに

本研究の結果から、知的障害のある生徒に対する探究的な学びの推進には、教師の計画的及び協働的な働き掛けが不可欠であることが示された。具体的には、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の各プロセスにおいて、教師は生徒の興味関心や理解度に応じた支援を行い、学習の見通しを提示することで、探究の循環的プロセスを促す役割を果たしていると考えられた。生徒の学びの姿や成果の観点から見ると、教師の働き掛けは様々な効果をもたらしていた。「課題の設定」では、生徒は過去の経験や興味に基づいて自ら課題を選択し、学習の方向性を自ら考える姿が見られるようになってきた。「情報の収集」においては、ICT 機器や画像、音声、実物など多様な手段を活用し、必要な情報を選び取ろうとする姿が増えた。「整理・分析」では、協働作業やワークシート等の活用により、情報の共通点や相違点を認識し、新たな課題や改善点を見出すことが可能となった。「まとめ・表現」では、多様な表現方法や発表の機会を通して、学習成果を可視化し、表現力やコミュニケーション力の向上を感じる生徒がおり、さらには次の課題への意欲が高まる結果が確認された。

これらの成果は、生徒の感じる学びの充実感や難しさのデータによっても補完される。アンケート結果では、約 90％の生徒が「楽しい」「好き」と回答し、学習意欲や内発的動機付けが高まっていることが示された。一方で、ICT 機器の操作や情報の整理、協働的な活動の難しさを感じる生徒も一定数存在しており、教師による個別的な支援だけでなく、他者との協働的な学習活動を円滑に進めるための支援も必要であることを裏付けている。また、「次回もやりたい」「もっと挑戦したい」といった自由記述から、探究のプロセスを繰り返し発展させる学びの意欲が生徒の内面に育まれていることが示され、教師の働き掛けが生徒の学習意欲や探究心を支える役割を果たしていることが確認できる。

以上より、知的障害のある生徒に対しても、教師が学習過程を丁寧に支援し、探究の各プロセスで循環的な学びを促すことは、主体的な学びの形成や表現力、協働力の育成に寄与することが明らかとなった。生徒の感じる学びの充実感や難しさの両面を踏まえた働き掛けは、探究的な学びを実効的に推進する上で重要である。さらに、知的障害のある生徒が探究的な学びに取り組むことには、単なる知識の習得にとどまらず、自己決定力や問題解決力、他者との協働力を育む価値があることが示された。本研究で明らかになった教師の働き掛け方は、個々の生徒が主体的に学びを

深めるための支援モデルとして他校でも応用可能であり、生徒の能力を最大限に引き出す具体的な方策として活用できる。また、教員研修や教育指導計画の策定において、探究のプロセスを理解し、適切な働き掛けを行う重要性を示す資料としても活用できると考えられる。特別支援学校高等部における探究的な学びの実践は、教師によるプロセスに応じた支援と生徒の主体的な学びの循環を通じて、様々な技能の習得や社会的スキルの向上、内発的動機付けの喚起に寄与することが示された。本研究は、知的障害児における探究的な学びの教育的価値を具体化し、今後の特別支援教育における探究的な学びの充実や実践指導の改善に資する知見を提供するものである。

なお、A県の知的障害特別支援学校及び特定の1校の教員と生徒を対象としており、全国の特別支援学校への一般化には限界がある。また、他の学習内容やより長期的な視点（小学部からの系統的な指導など）における効果の検証も、今後の課題として残されている。

引用・参考文献

中央教育審議会（2021）．「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）（中教審第228号）【令和3年4月22日更新】．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm

Easterly and Myers (2011) .Inquiry-Based Instruction for Students with Special Needs in School Based Agricultural Education. Journal of Agricultural Education.52(2),36-46.

Jimenez B.(2010). Science and Engineering Practices. Browder, D.M., Spooner, F., Ginevra R. Courtade, G.R.(Eds). Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities. Routledge. 255-275.

文部科学省（2018）．「高等学校学習指導要領解説　総合的な探究の時間編」．開隆堂出版株式会社

文部科学省（2023）．「今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開　未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究の充実とカリキュラム・マネジメントの実現（高等学校編）」．文部科学省

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities（太田ら訳）（2012）．知的障害：定義，分類および支援体系．　公益社団法人　日本発達障害連盟

横山由季・池田吏志・若松昭彦（2022）．A/r/tography による知的障害のある児童の探究過程の考察―特別支援学級における図画工作科の実践より―．初等教育カリキュラム研究，10，39-48.

Ernawati, M. D. W. et al. A study of attitude and interest in the student's lessons. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2022, vol. 17, no. 6, p. 1901-1913.

秋田大学教育文化学部附属特別支援学校（2022）．秋田大学教育文化学部附属特別支援学校研究紀要　第49集

情報活用能力の育成に着目した知的障害特別支援学校の授業における ICT 活用の効果検証
―中学部数学科の「長さ」を事例に―

発達教育・特別支援教育コース　2524501
田口陽介

1．問題と目的

近年の知的障害教育における ICT 活用の現状として、子どもへの ICT 活用の教育的効果が客観的に検討されておらず、ICT 活用の促進に向けて客観的な授業評価や児童生徒の学習評価の充実が必要という課題がある。そのような研究背景の中で、「情報活用能力の体系表例」(文部科学省,2020) を知的障害のある生徒に合わせて整理した「情報活用能力段階表例」（小原ほか,2023)に着目した。情報活用能力の段階が進めば、情報活用能力が高まったと客観的に評価することができること、その上で知的障害児の認知機能や障害特性を踏まえた体系表例を作成する必要があること（山崎ほか,2022）が述べられており、「情報活用能力段階表例」は、課題解決の糸口になると考えた。

このような研究背景を踏まえて、本研究では、「情報活用能力段階表例」を活用した知的障害特別支援学校中学部数学科「長さ」の授業実践による ICT 活用の効果検証と、教員への半構造化面接による評価方法の検討を目的とした。

2．研究の方法と内容

本研究では、秋田県立 A 知的障害特別支援学校に在籍する中学部生徒 4 名と特別支援学校教諭 1 名を対象に、ICT 活用の効果検証を行った。

・実践前後による情報活用能力の段階の向上に着目した授業実践
・授業実践における効果検証と評価方法に関する半構造化面接

3．成果と今後の展望

(1)成果

①授業実践による検証・・・対象生徒４名中、１名に、情報活用能力の段階向上が見られたが、短期間での測定には、限界があることが明らかになった。

②半構造化面接による方法論的知見・・・質的分析から、情報活用能力の向上には「生徒の経験」「必要感」「教員の手立て」の 3 要素が相互に作用することが明らかになった。これを踏まえ、今後の評価について以下の重要な知見が得られた。

【評価の視点】→「困った時に ICT を開く」「自分に合う方法を選択できる」などの具体的な行動変化を評価指標として補完することが現実的である。

【授業作りとの関係】→こうした行動は、必要感を生み出す教員の投げかけや環境設定、生徒自身が「もっと良い方法はないか」と気づく場面を設定し、解決手段を提示し自己選択を促すという授業の流れの中で育まれる。

【評価の時間軸】→学期や年間を通じた長期的な行動変化の観察が必要である。

(2)今後の展望

本研究では、短期間での段階測定に限界があること、教科や活動による段階の違い、対象生徒の実態差による評価の困難さ、「0 段階」に位置する生徒の見取り方という課題が明らかになった。しかし、半構造化面接から、こうした困難を乗り越える方向性として、「相互作用して情報活用能力を向上させる 3 要素」「具体的行動指標の重要性」「長期的観察の必要性」という知見が得られた。これらを基に、教科・活動の特性や生徒の実態差を考慮しつつ、教員が授業づくりの中で日常的に活用できる評価枠組みの開発と、学期・年間単位での長期的な効果検証の実践蓄積を行うことが求められる。

情報活用能力の育成に着目した知的障害特別支援学校の授業におけるICT活用の効果検証

ー中学部数学科の「長さ」を事例にー

発達教育・特別支援教育コース 2524501 田口 陽介

・知的障害教育におけるICT活用の現状と課題

近年の知的障害教育におけるICT活用の現状として、
以下の課題が挙げられている。

- ●客観的な指標や評価方法の開発が不十分で、指標や評価についての取り組みが少ない（木下：2023）
- ●実践前後の客観的な指標がないため、どれほど指導やICT活用の教育的効果があったか客観的に検討されていない（山崎・水内・山西：2019）
- ●これまでの知的障害特別支援学校におけるICT活用に関する研究では、「実践報告」にとどまる事例が多く、効果検証が難しい
- ●さらにICTの活用を促進していくためには客観的な授業評価や児童生徒の学習評価の充実が求められている（郡司・藤川：2023）

・情報活用能力の体系表

●ICT機器を活用して育成すべき資質・能力→**「情報活用能力」**

「情報活用能力の体系表例」（文部科学省：2020）
→育成が求められる情報活用能力の具体例を発達の段階等を踏まえた5段階で整理したもの

情報活用能力の体系表例の段階が進めば、情報活用能力が高まったと客観的に評価することができる

その上で知的障害児の認知機能や障害特性を踏まえた体系表例を作成する必要がある（山崎・斎藤・水内：2022）

「情報活用能力段階表例」（小原ら：2023）
→知的障害のある生徒において育成を目指す情報活用能力について、5要素20小項目で、「情報活用能力の体系表例」の整理を行ったもの

・研究の目的

このような研究背景を踏まえて、本研究では、「情報活用能力段階表例」を活用した知的障害特別支援学校中学部数学科「長さ」の単元におけるICT活用の効果検証を試み、その評価方法について検討することを目的とする。

・研究の対象

- ●秋田県立A知的障害特別支援学校に在籍する中学部生徒4名
- ●秋田県立A知的障害特別支援学校に在籍する特別支援学校教諭1名

・研究方法

以下の2つの方法から、ICT活用の効果検証を行った。

①生徒4名に対する実践前後による情報活用能力の段階の向上に着目した授業実践

②教員1名に対する授業実践における効果検証と評価方法に関する半構造化面接

・研究結果

●授業実践から

【事前の情報活用能力段階】

授業実践前の情報活用能力段階は、以下のようになった

	タブレット端末操作			記録・編集			試行錯誤		
	1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	3段階
生徒A	○	－	－	○	－	－	○	△	－
生徒B	○	－	－	○	－	－	○	－	－
生徒C	○	－	－	○	－	－	○	△	－
生徒D	○	－	－	○	－	－	○	－	－

→それぞれがほぼ第1段階の状態であった。
また、記録・編集については、授業内での生徒達のタブレット端末を活用した写真撮影の経験が少ないこともあり、1段階とした。

試行錯誤の項目に関しては、教科や活動内容の違いによって、第1段階だけでなく、第2段階に属する場面が少しだけであったが見られた。

【実践後の情報活用能力】

授業実践内での行動を、情報活用能力の段階に合わせて整理し、再度情報活用能力の段階を測った結果、以下のようになった。

	タブレット端末操作			記録・編集			試行錯誤		
	1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	3段階
生徒A	○	○	－	○	－	－	○	○	○
生徒B	－	－	－	－	－	－	○	－	－
生徒C	○	－	－	－	－	－	○	－	－
生徒D	－	－	－	－	－	－	○	－	－

→段階の向上が見られたのは生徒Aのみであった。
また、生徒B、生徒Dに関しては、他の活動では、1段階の行動が見られたものの、本実践では、1段階に関する行動が見られなかった。
また、記録・編集については、全員一番下の段階の1段階としたが、本実践においては、1段階より前の「0段階」であることが分かった。

短期間による実践であったため、実践の評価測定には限界が見られた。

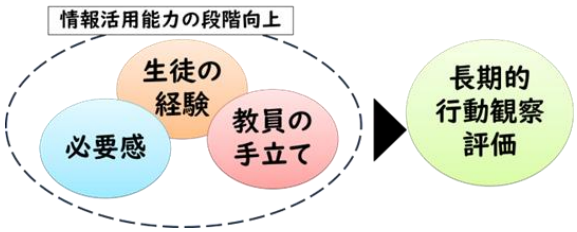
●半構造化面接から
→質的分析から、情報活用能力の向上には、
「生徒の経験」「必要感」「教員の手立て」
の**3要素が相互に作用すること**が明らかになった。

これを踏まえ、今後の評価について以下の重要な知見が得られた。

【評価の視点】
→短期間での段階測定には限界があり、「困った時にICTを開く」「自分に合う方法を選択できる」などの**具体的な行動変化を評価指標として補完すること**が現実的である。

【授業作りとの関係】
→こうした行動は、必要感を生み出す教員の投げかけや環境設定、生徒自身が「もっと良い方法はないか」と気づく場面を設定し、解決手段を提示し自己選択を促すという授業の流れの中で育まれる。

【評価の時間軸】
→短期的測定ではなく、**学期や年間を通じた長期的な行動変化の観察が必要**である。



・今後の展望

本研究を通して、以下の課題が明らかになった。

・短期間での段階測定には限界があること、教科や活動による段階の違い、対象生徒の実態差による評価の困難さがあること。

・「0段階」に位置する生徒の見取り方という新たな課題。

特に「0段階」に位置する生徒の存在が確認されたことは、既存の情報活用能力段階表の適用範囲を再定義し、評価指標を拡充する必要性を示唆するものであった。

また、半構造化面接から、評価に関する困難を乗り越える方向性として、
「相互作用して情報活用能力を向上させる3要素」
「具体的行動指標の重要性」
「長期的観察の必要性」
という知見が得られた。

これらを基に、教科・動の特性や生徒の実態差を考慮しつつ、
教員が授業づくりの中で日常的に活用できる評価枠組みの開発と、学期・年間単位での長期的な効果検証の実践蓄積が必要である。

・参考文献
○郡司竜平・藤川雅人(2025)知的障害特別支援学校の自立活動におけるICT活用の動向、『社会保育実践研究』、9 1－7。
○郡司竜平・藤川雅人(2023)知的障害特別支援学校におけるICT利活用に関する研究動向と課題－活用内容に焦点を当てて－、『社会保育実践研究』、8、pp.25-33。
○木下武治・任龍在・石田祥代(2023)特別支援教育におけるICT の利活用に関する研究動向－知的障害と発達障害に着目して－、『千葉大学教育学部研究紀要』、71、pp.107-115。
○黒田一文・山崎智仁・井澤信三(2025)生成AIを活用した軽度知的障害生徒への感情表現支援、『日本教育工学会論文誌』
○文部科学省(2020)学習の基盤となる資質・能力としての体系表例とカリキュラム・マネジメントモデルの活用情報活用能力の育成
○小原一志・赤坂樹里・佐藤佑哉・田中真菜・本舘伸太郎・高橋玄・安井もゆる(2023)情報活用能力の育成を目指した授業づくり、『教育実践研究論文集』、10、pp.1-6。
○山崎智仁・齋藤大地・水内豊和(2022)GIGAスクールにおける教育ICT環境充実による知的障害児の情報活用能力の向上の可能性、『とやま発達福祉学年報』、13、pp.19-24。
○山崎智仁・水内豊和・山西潤一(2019)知的障害特別支援学校小学部におけるICTを活用したダウン症児への国語科指導、『とやま発達福祉学年報』、10、pp.57-61。

情報活用能力の育成に着目した知的障害特別支援学校の授業における ICT 活用の効果検証
―中学部数学科の「長さ」を事例に―

発達教育・特別支援教育コース　2524501
田口陽介

1. 問題の所在と研究の目的

現在、GIGA スクール構想により教育現場での ICT 活用が推進されてきており、知的障害特別支援学校においても同様である。近年の知的障害教育における ICT 活用の現状には、次のような課題が示唆されている。

木下ら（2023）は、日本の知的障害・発達障害教育における ICT 利活用に関する研究動向を分析し、実践研究は多いものの、客観的な指標や評価方法の開発が不十分であり、指標や評価についての取り組みが少ないことを指摘している。

山崎ら（2019）は、知的障害特別支援学校小学部における ICT を活用した国語科指導の実践において、実践前後の客観的な指標がないため教育的効果を十分に検討できていないことを課題として挙げ、客観的な指標を用いた効果検証の必要性を述べている。

郡司ら(2023)は、知的障害特別支援学校における ICT 活用に関する研究が「実践報告」にとどまる事例が多く、効果検証が難しいことを指摘し、客観的な授業評価および児童生徒の学習評価の充実が求められているとしている。

このような課題を踏まえ、本研究では、ICT 活用の効果を客観的に評価するための枠組みとして「情報活用能力」に着目した。特別支援学校学習指導要領では、ICT 機器を活用して育成すべき資質・能力として情報活用能力を挙げており、これを「学習活動において必要に応じてコンピュータ等の情報手段を適切に用いて情報を得たり、情報を整理・比較したり、得られた情報を分かりやすく発信・伝達したり、必要に応じて保存・共有したりといったことができる力であり、さらに、このような学習活動を遂行する上で必要となる情報手段の基本的な操作の習得や，プログラミング的思考、情報モラル、情報セキュリティ、統計等に関する資質・能力等も含むものである」と定義している。

文部科学省(2020)は、育成が求められる情報活用能力の具体例を発達の段階等を踏まえた 5 段階で整理し、「情報活用能力の体系表例」として示している。山崎ら(2022)は、この体系表例について、段階が進んでいけば情報活用能力が高まったと客観的に評価することができると述べ、その上でより知的障害児の認知機能や障害特性を踏まえた体系表例を作成する必要があると主張している。

小原ら(2023)は、文部科学省(2020)の「情報活用能力の体系表例」および学習指導要領に示された「問題解決・探究における情報活用」「基本的な操作等」「プログラミング」「情報モラル・情報セキュリティ」「統計」の 5 つの要素を検討し、知的障害特別支援学校の実態に即して、各学部のつながりや段階、系統性を踏まえた 5 要素 20 小項目からなる「情報活用能力段階表例」を作成している。

以上の研究動向を踏まえ、小原ら(2023)の「情報活用能力段階表例」を用いた授業実践を通じて、ICT 活用の効果を客観的に評価する手法を検討できるのではないかと考えた。

本研究では、「情報活用能力段階表例」（小原ら,2023）を用いた授業実践による ICT 活用の効果検証と、教員への半構造化面接による評価方法の検討を目的とする。具体的には、対象生徒の ICT 機器活用頻度が高く、タブレット端末による撮影・拡大機能を効果的に活

用できる中学部数学科「長さ」の単元において検証を行う。

2. 研究の方法

(1) 研究対象

秋田県立A特別支援学校の中学部生徒4名（中1男子2名、中1女子1名、中2女子1名）を対象とした。

(2) 研究方法

1)授業実践前の情報活用能力段階の測定

本研究では、小原ら(2023)の「情報活用能力段階表例」を評価枠組みとして用いる。対象生徒の実践前の情報活用能力の段階を、この段階表を用いて、普段の授業の様子をもとに測定した。対象生徒をそれぞれ生徒A、B、C、Dとする。

2）授業実践

ICT機器を活用して、中学部数学科「長さ」の単元にて授業実践を行った。

3）授業実践後の情報活用能力段階の測定

授業実践後に再度情報活用能力の段階を測定し、情報活用能力の向上が確認されたのかを分析した。

4）半構造化面接

授業実践後に対象生徒の所属する学習グループの担当教員1名を対象に、授業内でのどのICT活用がどの情報活用能力の向上に寄与したかの判別、効果検証における成果と課題について半構造化面接を実施した。

(3) 授業の内容

令和7年10月～11月の期間に計3時間、中学部数学科の「長さ」の単元の授業を行った。この単元の中で育成を目指す情報活用能力を「タブレット端末操作」「記録・編集」「試行錯誤」の3つに定めて、授業づくりを行った。この3つの情報活用能力について、「情報活用能力段階表例」を活用し、段階を次のように定めた。

・タブレット端末操作 1段階　・電源のON,OFFをする ・指定されたアプリを画面上で探し、起動する 2段階　・指定したアプリを画面上で探して、起動したり、アプリを終了したりする 3段階　・使いやすいように、設定を変更して使用する
・記録・編集 1段階　・カメラで写真を撮る 2段階　・写真を編集する（トリミング） 3段階　・写真や動画を編集する
・試行錯誤 1段階　・教師と一緒に方法を変えながら取り組む 2段階　・うまくいかないときに自分で修正して取り組む 3段階　・やり方を工夫し、よりよい方法を考えて取り組む

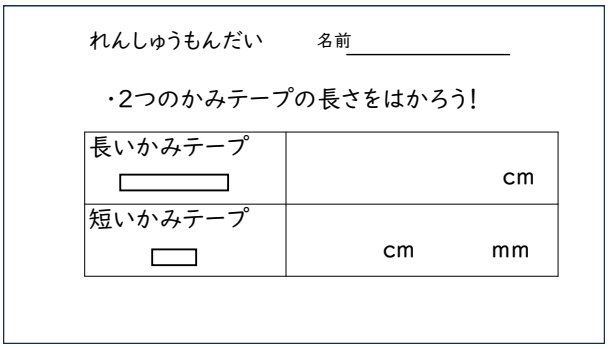
ICT機器は、タブレット端末と大型モニター、ノートPCを活用した。単元全体の目標として、次の二つの目標を設定し、授業づくりを行った。

・cmとmmの単位について理解し、目的に応じた単位でものの長さを的確に表現できる。
・測り方について理解し、目盛の原点を対象の端に当ててものの長さを間違えずに測定することができる。

ICT機器は主に二つの方法で活用した。一つ目は、大型モニター、ノートPCで動画やPowerPointによるスライドを用いて、物差しで長さを測る際の手順や測り方について視覚的に分かりやすく確認できるようにする方法である。二つ目は、タブレット端末を一人一台配り、カメラで、物差しによる長さの測定場面を撮影し、写真を拡大することで、細かいメモリを読みやすくする方法である。

授業内容は、紙テープや折り紙など身の回

りのものの長さを測る練習問題と、指定された長さに対して、予想して紙テープを切って、実際の長さと比較する「長さぴったりゲーム」を行った（図 1）。


れんしゅうもんだい　　名前＿＿＿＿＿＿＿＿

・2つのかみテープの長さをはかろう!

長いかみテープ ▭	cm
短いかみテープ ▭	cm　mm

図 1：授業で使用したワークシート

（4）半構造化面接の内容

授業実践後の半構造化面接は、令和 7 年 12 月の期間に実施した。半構造化面接の回答は、対象者の同意を得て録音し、逐語録を作成した。所要時間は 1 時間程度であり、以下のような内容で実施した。

○授業実践で設定した情報活用能力について
・「情報活用能力段階表例」の段階に関する意見
・生徒の実態と今回の情報活用能力の段階設定が適していたか
○授業実践内での ICT 活用の成果と課題について
・今回の実践の成果と課題についての参与観察者としての意見
・今回の実践と同じ期間で成果を出すためにはどのようにしたらよいか
○客観的評価の実現について
・現場で実践するためにはどのようにしたらよいか
・ICT 活用における客観的な評価の視点とはどのようなものか

（5）分析方法

半構造化面接の内容は、逐語録をもとに、コーディングの手法で、質的分析を行った。コーディングにより、得られたコードをもとに、重要な要素やその関係性をまとめた。

3. 結果

（1）授業実践から

・実践前の情報活用能力について

授業実践前の情報活用能力は、それぞれ以下の通りに設定した。結果として、全ての生徒が 3 つの情報活用能力において、1 段階であることが明らかになった（表 1）。

表 1：実践前の情報活用能力

	タブレット端末操作			記録・編集			試行錯誤		
	1 段階	2 段階	3 段階	1 段階	2 段階	3 段階	1 段階	2 段階	3 段階
生徒A	○	－	－	○	－	－	○	△	－
生徒B	○	－	－	○	－	－	○	－	－
生徒C	○	－	－	○	－	－	○	△	－
生徒D	○	－	－	○	－	－	○	－	－

特に、「タブレット端末操作」においては、アプリの誤操作により、アプリが閉じてしまった際に、どれがもとのアプリなのか探すことができないという場面が多く確認された。また、「記録・編集」においては、授業内での生徒達のタブレット端末を活用した写真撮影の経験が少ないこともあり、1 段階とした。この段階の中で、「試行錯誤」においては、「パンケーキゲーム」において、高く積み上げるためにフリックの方法を変化させて真っ直ぐ落とすなど学習活動の違いによって、生徒 A、生徒 C は、段階が 1 段階から 2 段階に上がる場面が確認された。

（2）授業実践内での生徒の ICT 活用の様子について

・「タブレット端末操作」「記録・編集」に関わる場面

授業において、まず紙テープの長さを測る学習活動では、生徒 A は、長さの計測場面で、タブレット端末を使ってカメラアプリを開き、具体物の撮影を行い、写真アプリを開いて、拡大しながら読みやすいように工夫して長さを読み取れていた。しかし、生徒 B は、タブレット端末を操作することに集中してしまい、指定のカメラアプリを開くことが

できず、別のアプリを開いてしまい、長さを測る活動に取りかかれなかった。生徒Cも、カメラアプリを開いたものの、カメラアプリの使い方が分からず、長さを測る活動に取りかかることができなかった。生徒Dは、タブレット端末を手渡すと、画面のスワイプに集中してしまい、長さを測る活動に取りかかれなかった。また、後半の長さぴったりゲームで、タブレット端末を活用したのは、生徒Aのみであったが、ここでも、自分で切った紙テープの長さをカメラアプリで撮影し、写真を拡大しながら見ることができていた。

・「試行錯誤」に関わる場面

長さぴったりゲームにおいて、生徒Aに、長さを測定するときに、タブレット端末を使って測定するか、物差しだけを使って測るか選ばせたが、生徒Aは、タブレット端末で、撮影して長さを測定する方法を選んだ。授業のまとめの際に、生徒Aに実際にタブレット端末を使って長さの測定を行ってみて、どうだったかを尋ねると、「見えやすかった」と答えており、タブレット端末のカメラアプリを活用して長さを測定する方法のよさを感じていたと考えた（**写真1**）。

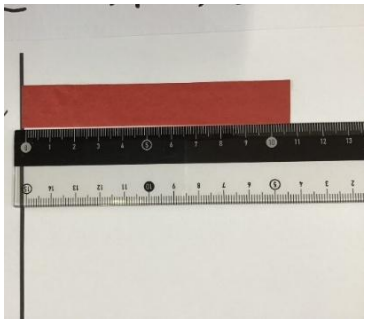


写真1：3回目の授業で生徒Aが撮影した写真

また、動画やPowerPointでの手順や学習活動の提示を行ったが、生徒A、B、C、D全員が、それを見て、自分で手順や学習活動を理解して長さの計測に取り組む場面は見られなかった。特に、生徒Bは、長さの計測に関して、どういう手順で取り組めば良いか分からなくなる場面や、物差しの目盛りのどこを読み取るべきか分からなくなってしまう場面が多々あった。その際、動画やPowerPointを手がかりにしようとすることはなかった。

（3）授業実践後の情報活用能力について

授業内での行動場面をもとに、授業実践後の情報活用能力の向上について、それぞれ**表2**の結果になった。

表2：授業実践後の情報活用能力

	タブレット端末操作			記録・編集			試行錯誤		
	1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	3段階
生徒A	○	○	－	○	－	－	○	○	○
生徒B	－	－	－	－	－	－	○	－	－
生徒C	○	－	－	－	－	－	○	－	－
生徒D	－	－	－	－	－	－	○	－	－

授業内で確認された実態から、段階の向上が確認されたのは、生徒Aのみであった。生徒Aは、授業内で適切にカメラアプリ、写真アプリの切り替えができており、「タブレット端末操作」の段階が2段階に位置することが明らかになった。また、カメラアプリで長さの測定場面を撮影し、拡大して物差しの目盛りを読み取ることのよさに気づき、自分でよいと思った方法を選ぶ場面があったことから、「試行錯誤」の段階においては、3段階に位置することが明らかになった。また、生徒B、C、Dについては、「タブレット端末操作」「記録・編集」の項目において、事前に「情報活用能力段階表例」にあった最低段階の1段階にしていたものの、実際には、1段階に関する行動ができない場面が確認された。

（4）半構造化面接から

コーディング分析を行い、重要な要素として、生徒の経験、必要感、教員の手立ての3要素があることが明らかになった（**表3**）。以下、それぞれの要素について、重要なコードを【】、回答内容を「」で示した。

表 3：コーディングによる分析結果

項目	コード	回答
生徒の経験	【使い慣れの影響】	・タブレット端末を操作する際に、アプリのアイコンや見た目をもとに探すので、使い慣れているものは探せるし、そうでないものは探せない ・ICT機器は文房具と同じものであり、例えば、文房具でも、使い慣れている鉛筆や消しゴムはその場で使えても、使い慣れていない筆で書くのは難しい
	【経験と手がかり】	・試行錯誤を行うには、うまくいかなかったときに「AじゃなかったらB」「BもうまくいかなかったらC」というような修正の道筋や経験が無いと難しい ・短期間で生徒がICT機器を活用できるようになるには、どこかで一度「これだと見えないし正解も分からない、困ったな」という経験がある、また、例えば黒板に困った時の解決方法が書いてあるなどの手がかりがあって、それを見て子供がカメラを使ってメモリを読み取るといったことができるといったことが必要ではないか
必要感	【ICT機器が有効な課題】	・長さの単元において、子供たちのつまずくところは、ミリ単位の読み取りやメートルとの関係、端数の部分だと思っていて、通常の物差しだと少しのズレで1mm変わってしまうので難しい
	【必要性の実感】	・何をするにも子供が「必要性」を感じるかどうかが大事 ・「小さくて見えない」ということをどれぐらい自覚させられるか、その上で「じゃあどうする？」という投げかけが必要 ・生徒が何か困った時に「あ、iPadを使おう」と思えるかどうか
	【自己選択】	・何か作る時に文字入力がいいのか、キーボードがいいのか、書いたものを写真に撮るのかといった選択肢から、自分に合うものを選べるようになればいい ・本の方が良ければiPadを使う必要はなく、自分に合うものを選べるのがいい
教員の手立て	【言葉かけ・環境設定】	・こちらがどういう風な指示や手立てでアプリを起動するようにしたかでも左右される ・黒板などの目につくところに「困った時の対応」が掲示してあるなどの仕掛けがあればいい ・普段の授業作りにおいても「困った時にここを見れば解決するかも」と思える環境設定が必要
	【授業づくりの積み重ね】	・情報活用するに至るまでに「こちらがどのような手立てをしたか」というところが大事 ・客観的評価であれば、活用能力単体というよりは、授業のこれまでの積み重ねや授業作りとの関連が欠かせない

・生徒の経験

生徒の経験については、主に【使い慣れの影響】と【経験と手がかり】が鍵となっていることが明らかになった。【使い慣れの影響】について、「タブレット端末を操作する際に、アプリのアイコンや見た目をもとに探すので、使い慣れているものは探せるし、そうでないものは探せない」「ICT 機器は文房具と同じものであり、例えば、文房具でも、使い慣れている鉛筆や消しゴムはその場で使えても、使い慣れていない筆で書くのは難しい」といった回答が得られており、授業内で ICT 機器を継続的に活用し、生徒が ICT 機器について、使い慣れることが、情報活用能力の向上に大きく影響することが明らかになった。

また、【経験と手がかり】については、「試行錯誤を行うには、うまくいかなかったときに「A じゃなかったら B」「B もうまくいかなかったら C」というような修正の道筋や経験が無いと難しい」「短期間で生徒が ICT 機器を活用できるようになるには、どこかで一度『これだと見えないし正解も分からない、困った な』という経験がある、また、例えば黒板に困った時の解決方法が書いてあるなどの手がかりがあって、それを見て子供がカメラを使ってメモリを読み取るといったことができるといったことが必要ではないか」というような回答が得られた。

・必要感

必要感については、【ICT 機器が有効な課題】からくる ICT 機器活用に関する【必要性の実感】が重要であることが明らかになった。【ICT 機器が有効な課題】に関しては、「長さの単元において、子供たちのつまずくところは、ミリ単位の読み取りやメートルとの関係、端数の部分だと思っていて、通常の物差しだと少しのズレで 1mm 変わってしまうので難しい。そこで ICT 機器を活用した拡大が有効となる」といったような授業内の課題や困難によって生まれる ICT 機器の必要性の指摘があった。また、【必要性の実感】については、「何をするにも子供が「必要性」を感じるかどうかが大事」「『小さくて見えない』とい

うことをどれぐらい自覚させられるか、その上で『じゃあどうする？』という投げかけが必要」「生徒が何か困った時に『あ、iPad を使おう』と思えるかどうか」といったような回答が得られた。

また、必要感を感じて、ICT 機器を活用することによって、【自己選択】が生まれることが挙げられた。【自己選択】については、「何か作る時に文字入力がいいのか、キーボードがいいのか、書いたものを写真に撮るのかといった選択肢から、自分に合うものを選べるようになればいい」「本の方が良ければ iPad を使う必要はなく、自分に合うものを選べるのがいい」といった回答が確認された。

・教員の手立て

教員の手立てについては、【言葉かけ・環境設定】の重要性が挙げられており、それらの【授業づくりの積み重ね】が情報活用能力の評価に大きく関わってくることが明らかになった。【言葉かけ・環境設定】に関しては、「こちらがどういう風な指示や手立てでアプリを起動するようにしたかでも左右される」「黒板などの目につくところに『困った時の対応』が掲示してあるなどの仕掛けがあればいい」「普段の授業作りにおいても『困った時にここを見れば解決するかも』と思える環境設定が必要」といった回答が確認された。

また、【授業づくりの積み重ね】において、「情報活用するに至るまでに『こちらがどのような手立てをしたか』というところが大事」「客観的評価であれば、活用能力単体というよりは、授業のこれまでの積み重ねや授業作りとの関連が欠かせない」といった回答が確認された。

半構造化面接の中で、評価に関する課題として、教員の手立てによる情報活用能力の段階の見え方の違いと、どの単元でも ICT を使う時と使わない時があるため、ICT だけ単体で抜き出すとなると、現実的な業務を考えた時に継続しにくいという 2 つの課題が確認された。特に、教員の手立てによる情報活用能力の段階の見え方の違いについては、「口頭の指示で開けた子もいれば、アイコンを提示されて開けた子もいて、何も言わなくても前回の経験で開けた子もいる。それらを全部一括りに『起動して終了できた』と評価していいのか」「そこは情報活用能力の段階表例だけだと評価がしにくい部分なのではないか」という指摘が確認された。

4. 考察

（1）授業実践の結果に対する考察

今回の授業実践において、生徒 A 以外には、情報活用能力の向上が見られなかった。逆に、生徒 B、C、D に関しては、実践前の情報活用能力よりも下の情報活用能力段階であるような場面が確認された。今回の授業実践による情報活用能力段階の測定は、短期で行ったが、長期で情報活用能力を測定することで、今回と異なる結果が出ることも考えられる。また、生徒 B、C、D の、1 段階に関する行動ができなかった場面において、「情報活用能力段階表例」では 1 段階までしかなかったが、実際にはさらに下の「0 段階」があり、生徒 B、C、D は 0 段階から 1 段階の間に位置していると考えられる。

（2）半構造化面接の結果に対する考察

得られた 3 要素について、回答の中で、生徒が、ICT 活用の必要性を自覚し、「ICT 機器を使おう」という「必要感」を感じるためには、教員の呼びかけや、困ったときに見る場面を作る環境設定といった「教員の手立て」、過去の修正経験などの手がかりとなる「生徒の経験」が関連していることが明らかになった。よって、情報活用能力の段階向上は、「生徒の経験」「必要感」「教員の手立て」という 3 要素がそれぞれ単独で機能することで起こるのではなく、3 要素それぞれの相互作用によっ

て起こるものであると考えられる。このことは、今回の授業実践においても当てはまる。生徒Aにおいては、物差しで長さを測定する際に、カメラアプリを使って記録し、拡大して読み取るという「教員の手立て」によってカメラアプリを活用して長さを測定するという「生徒の経験」ができ、カメラを使った方が読み取りやすいという「必要感」が生まれたため、情報活用能力が向上したと考えられる。逆に、生徒B、C、Dについては、生徒の実態に対して、「教員の手立て」が充分でなかったため、「生徒の経験」が起こらず、「必要感」が生まれなかったと考えられる。このように、3要素それぞれが満たされていないと、情報活用能力の段階の向上は起こらないといえる。この3要素の相互作用という知見は、郡司ら(2023)が指摘した効果検証の難しさの背景を示すものである。

また、半構造化面接の回答を通して、今後の評価について以下の知見を得た。

【評価の視点】 短期間での段階測定には限界があり、「困った時にICTを開く」「自分に合う方法を選択できる」などの具体的な行動変化を評価指標として補完することが現実的である。
【授業作りとの関係】 こうした行動は、必要感を生み出す教員の投げかけや環境設定、生徒自身が「もっと良い方法はないか」と気づく場面を設定し、解決手段を提示し自己選択を促すという授業の流れの中で育まれる。
【評価の時間軸】 短期的測定ではなく、学期や年間を通じた長期的な行動変化の観察が必要である。

山崎ら(2022)は、情報活用能力の体系表例の段階が進んでいけば、情報活用能力が高まったと客観的に評価することができると述べていたが、今回の半構造化面接において、教員の手立てによる情報活用能力の段階の評価の違いについて、情報活用能力の段階表例だけだと評価がしにくいという指摘をもとにすると、情報活用能力の段階表例だけでは、客観的評価を行うのは難しいといえる。情報活用能力の適用範囲を再定義し、一つ一つの条件をより精緻化して、きめ細かい評価指標を作成することによって、課題解決に繋がるものと考える。

5. おわりに

本研究を通して、今回のような短期間の授業実践では、生徒の情報活用能力の段階を測るには、限界があること、教科や授業内の活動内容によって、同じ生徒であっても、情報活用能力の段階に違いが生まれてしまうこと、生徒の実態が、「支援によって○○ができるようになった」「支援が無くても○○ができるようになった」というように、同じ情報活用能力の段階にあっても、その実態に差がある中で、どのように評価をするかという困難さがあること、1段階より前の「0段階」に位置する生徒をどのように見取るかということといった課題が明らかになった。

特に、「0段階」に位置する生徒が確認されたことについては、既存の情報活用能力段階表の適用範囲を再定義し、評価指標を拡充する必要性を示唆するものであった。小川ら（2025）の「情報活用能力の体系表例」を踏まえた授業実践から、知的障害特別支援学校における情報活用能力育成のためのモデルを検討した研究においても、ステップ1の範囲が広く、ステップ1をクリアできているとは言い切れないとも考えられ、各ステップの指導を丁寧に進める必要性を指摘している。

また、半構造化面接から、情報活用能力を評価していく方向性として、「生徒の経験」「必要感」「教員の手立て」というそれぞれが相互作用して情報活用能力を向上させる3要素、生徒の、困ったときにICT機器を活用しようとする姿や自分に合う方法を考えて選択しようとする姿

といった具体的行動指標の重要性、短期的な測定ではなく、学期や年間を通じた長期的観察の必要性といった重要な知見が得られた。

しかし、今回の研究では、中学部数学科「長さ」の単元における3回の授業実践による情報活用能力の測定と特別支援学校教員1名を対象とした半構造化面接を行ったが、今回得られた成果と課題を一般化することは困難である。よって、今後は、長期での授業実践や対象を増やした半構造化面接の分析の結果蓄積が必要となる。

また、今回の研究は、知的障害特別支援学校の教科教育において実践を行ったが、生徒Aのものの長さの読み取りの課題を、タブレット端末を活用して解決する姿は、学習指導要領で示されている教科目標の段階の向上と情報活用能力段階の向上の関連を示唆するものであると考える。授業におけるICT活用の効果検証を行うためには、教科目標の段階と情報活用能力の段階の関係を明らかにする必要がある。

そのため、今後の研究課題として、教科・活動の特性や生徒の実態差を考慮しつつ、教員が授業づくりの中で日常的に活用できる評価枠組みの開発と授業実践・半構造化面接による学期・年間単位での長期的な効果検証の実践蓄積を行うことが求められる。

【謝辞】

本研究を進めるにあたり、授業実践及び半構造化面接に快くご協力くださった秋田県立A特別支援学校の先生方と生徒の皆様、並びにこれまで多くのご指導やご助言をくださった秋田大学の先生方と院生の皆様にこの場を借りて深く感謝申し上げます。

【引用・参考文献】

郡司竜平・藤川雅人(2025)「知的障害特別支援学校の自立活動におけるICT活用の動向」、『社会保育実践研究』9、pp.91-7。

郡司竜平・藤川雅人(2023)「知的障害特別支援学校におけるICT利活用に関する研究動向と課題－活用内容に焦点を当ててー」、『社会保育実践研究』8、pp.25-33。

木下武治・任龍在・石田祥代(2023)「特別支援教育におけるICTの利活用に関する研究動向－知的障害と発達障害に着目してー」、『千葉大学教育学部研究紀要』71、pp.107-115。

木下武治・新妻翔太郎・石田祥代(2025)「特別支援学校における知的障害児のICT利活用の実際と個別の利用状況」、『千葉大学教育学部研究紀要』73、pp.17-24。

国立特別支援教育総合研究所(2016)『障害のある児童生徒のためのICT活用に関する総合的な研究：学習上の支援機器等教材の活用事例の収集と整理』国立特別支援教育総合研究所。

文部科学省(2020)「学習の基盤となる資質・能力としての体系表例とカリキュラム・マネジメントモデルの活用情報活用能力の育成」。

小原一志・赤坂樹里・佐藤佑哉・田中真菜・本舘伸太郎・高橋玄・安井もゆる(2023)「情報活用能力の育成を目指した授業づくり」、『教育実践研究論文集』10、pp.1-6。

OECD教育研究革新センター(編著)、立田慶裕監訳、荻野亮吾・黒田卓・福本徹・野村和・小平さち子(訳)(2026)『テクノロジーの教育学：学校革新へのシステムアプローチ』明石書店。

高津梓・奥田健次・田上幸太・田中将大・生田 茂(2021)「特別支援学校における発話の困難な知的障害児の言語表出を促進するICTの活用と継続」、『特殊教育学研究』58(4)、pp.283-292。

山崎智仁・齋藤大地・水内豊和(2022)「GIGAスクールにおける教育ICT環境充実による知的障害児の情報活用能力の向上の可能性」、『とやま発達福祉学年報』13、pp.19-24。

山崎智仁・水内豊和・山西潤一(2019)「知的障害特別支援学校小学部におけるICTを活用したダウン症児への国語科指導」、『とやま発達福祉学年報』10、pp.57-61。