

令和7年度

長期研究員

研究報告

第24集



神奈川県立総合教育センター

※表紙の写真は、令和3年度から移転した庁舎の様子です。

はじめに

我が国の社会状況は、近年ますます多様化しています。その中で、学校教育には、全ての児童・生徒の個性や資質を尊重し、学びを通じて自らの可能性を最大限に伸ばすことが強く期待されています。そのため、「質の高い探究的な学び」の必要性がより一層高まっています。こうした教育の実現には、教師が自身の資質の向上を目指し、探究的に学び続ける必要があります。

神奈川県立総合教育センターが実施する長期研修講座は、教師としての資質を向上させ、学校教育の充実を図る目的で開催されており、昭和40年以降これまでに、1,000名を超える研修修了者を輩出してきました。修了者の多くは県内の学校や行政機関等において、学校運営や教育行政の担い手として活躍しています。長期研究員は一年間にわたり、喫緊の教育課題や学校の取組について調査研究・改善に取り組む教育研究や、教師としての識見を深めるための基幹研修に取り組みます。また、神奈川県立総合教育センターの業務を通じた実務研修で教育行政の仕組みを学び、スクールリーダーとして求められる資質・能力や指導力を高めます。これらのうち、特に教育研究においては、自身の教師としての理念とこれまでの経験を踏まえて自ら課題を設定し、課題解決のための試行錯誤を繰り返すという、まさに教師自身の「探究的な学び」を実践します。

この度まとめられた「長期研究員研究報告第24集」は、14名の長期研究員が個別研究テーマを基に取り組んだ教育研究の成果を収めたものです。各研究は、児童・生徒の資質・能力の育成を根幹に据え、思考・判断・表現を促す授業づくりや自己調整学習、教職員と児童・生徒との関係づくりなど、校種や教科の枠を超えて教育に携わる全ての方々にとって参考となる内容となっています。これらの研究成果が学校教育のさらなる発展に貢献する資料として、広く活用されることを心より期待しています。

最後になりましたが、研究に際しまして多くの御支援・御協力を賜りました横浜国立大学の村上唯斗助教をはじめ、各学校および関係教育機関の皆様に深く感謝申し上げます。

令和8年3月

神奈川県立総合教育センター
所長 古島 そのえ

目 次

- 自己決定を重視した「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」
－ メタ認知の向上を目指す「教師の指導性の在り方」の検証 － 1
吉田 幸紘
- 生徒のニーズに応じた中学校特別支援学級の体づくり運動
－ 「Ballschule(バルシューレ)」を参考にしたプログラムと「教員の支援」の工夫 － 15
田中 綾帆
- 創造的に考え、気付きの質を高める生活科の授業づくり
－ 『見通す』学習活動を通して － 32
花形 皓天
- 自律的な学習者を育てるための学習方略指導
－ 学習方略の自己決定と授業者のフィードバックのサイクルによって － 41
上村 良平
- 友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」の育成を目指した跳び箱運動の授業
－ エコロジカル・アプローチを取り入れた運動とポジティブな感情を表出する取組を通して －
. 55
皆藤 洋史
- 教職員の積極的な対話による相談しやすい関係づくりに向けて
－ 1人1台端末を活用した絵文字による健康観察を通して － 75
柏原 絵里子
- 高等学校国語科における「書くこと」の系統的な指導計画の研究
－ 「論理的な文章を書く力」に着目して － 86
小野 かおり
- 「歴史的事象のつながり」について思考・判断・表現を促す世界史探究の授業づくり
－ 比較資料の解釈ワークと、まとめワークを通して － 100
寺垣 知也
- 生徒が自らの学習の状況を把握することで学習意欲の向上を目指す授業デザイン
－ 高等学校数学における振り返り活動を軸に構成した授業を通して － 112
中谷 公彦
- 物質量概念の理解を促す授業づくり
－ カードゲーム教材の開発と実践 － 125
石澤 結子
- 英語でやり取りする力を育てる授業づくり
－ コミュニケーション方略を意識したタスクを通じて － 137
吉川 将太

- 「精神疾患の予防と回復」における健康課題の解決に向けた学びの充実を図る授業づくり
 - － 援助要請のロールプレイやポスター作成を含む対話的な活動を通して － 152
本多 文哉

- 生徒自ら課題意識を持つための「課題の設定」の在り方
 - － 「社会的に共有された調整学習(Socially Shared Regulation of Learning: SSR L)」による「課題の明確化」を通して － 165
金澤 桜

- 特別支援学校(病弱)における児童・生徒への入院初期からの復学支援の検討
 - － 当事者のニーズと地元校・特別支援学校教職員の意識に着目して － 180
飯田 隆弘

自己決定を重視した 「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」

— メタ認知の向上を目指す「教師の指導性の在り方」の検証 —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 吉田 幸紘(逗子市立逗子小学校)

【研究の概要】

昨今、学校教育における児童・生徒の実態は、多様化している。このような現状に対して、児童自身が主体的に学習を調整するという視点が重要視され、次期学習指導要領の検討事項の一つにも「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」が挙げられている。では、「子供による学びの自己調整」とはどのような姿を指し、それを促す「教師の指導性の在り方」とは、いかにあるべきなのだろうか。

本研究では、Zimmermanらの「自己調整学習」の理論を参考に、「子供による学びの自己調整」と「教師の指導性の在り方」を改めて定義した。その上で、学習プロセスを授業設計に適用し、児童の変容過程と教師による指導の効果を検証することを目的とした。

本検証実践の結果が、教育現場での授業実践における教師の視点と指導の引き出しを拡充する一助となれば幸いである。

児童・生徒の実態は多様化している

児童自身が学習を主体的に調整するという視点

次期学習指導要領への検討事項

「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」

自己調整学習

自律性支援的指導行動

児童

自己決定

計画

教師

自律性支援的指導行動

意識化・言語化・顕在化

自己内省

経験の蓄積

遂行または意思的制御

メタ認知的知識の深まり

自己調整学習の向上

はじめに

『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)では、これからの社会で求められる資質・能力の育成を図るため、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた「主体的・対話的で深い学び」を実現することの重要性が説かれている。ここでは、教師が個に応じた教育を行う視点に加え、児童自身が学習を主体的に調整するという視点が示されている(中央教育審議会 2021)。

この背景には、児童・生徒の実態が多様化している現状がある。筆者の所属校における児童の実態に関する教職員アンケートにおいても、児童の多様性への対応が課題の一つとして挙げられている。また、「自ら判断する力」や「自ら学ぶ力」といった児童自身が学びを調整する力についても課題が見られる。これらの力を児童に身に付けさせたいという教師の指導の意図はあるものの、児童の実態として定着するまでには至っていないことが見受けられる。このことから、個別最適な学びと協働的な学びを一体的に充実させた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が課題の一つであると言える。

こうした現状を踏まえ、次期学習指導要領を見据えた「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」においても、「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」が論点として挙げられており、今後の教育活動において児童の学びの自己調整に沿った教師の指導性の在り方をどのように捉え、実践していくかが重要になると考えられる(中央教育審議会 2024)。

以上の背景から、本研究では、児童による学びの自己調整と、それを実現するための具体的な教師の指導性の在り方を研究することを目的とする。

「子供による学びの自己調整」という言葉の意味の捉え方は一様でない為、本研究ではこれを Zimmerman が提唱する自己調整学習(Self-Regulated Learning)と定義する。Schunk によると、自己調整学習とは「学習目標の達成に向けて、自らの行動や思考を組織的に適用していくような学習」(Schunk 2006 p. 119)とされる。数々の先行研究や「令和7年度 全国学力・学習状況調査 報告書」では、自己調整学習に関する能力が学力と密接に関連していることが示されている。このことから、児童の自己調整学習の能力を育成することは、学力の向上を導く重要な要因になると考えられる。(文部科学省 2025)

自己調整学習において、自身の学習プロセスを客観的に把握し制御するメタ認知は中核的な役割を果たす。したがって、このメタ認知に焦点を当てることで、より効果的に自己調整学習の能力を育むことができると

考えた。なお、教師の指導性の在り方の具体的な定義については、「研究の内容4 教師の指導性の在り方」において後述する。

研究の目的

本研究は、児童のメタ認知を向上させることを目的に、自己調整学習の理論を適用した「教師の指導性の在り方」の有効性を検証する。

研究の内容

1 自己調整学習のサイクル

Zimmerman(2007 p. 2-6)によると、自己調整学習は「①計画」「②遂行または意思的制御」「③自己内省」の三つの主要な段階がある終わりのないサイクルであるとしている(図1)。

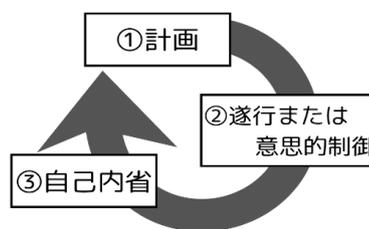


図1 自己調整学習のサイクル

これらの段階の中には、次に示すような複数の構成要素が存在する(表1)。

表1 自己調整学習のサイクル段階の構成要素

①計画	
○目標設定	○結果期待
○方略的プランニング	○課題価値/関心
○自己効力感	
②遂行または意思的制御	
○注意の集中	○自己モニタリング
○自分指導/イメージ	
③自己内省	
○自己評価	○自己反応
○帰属	○適応性

(Zimmerman(2007 p. 3)を基に作成)

この自己調整学習のサイクルを円滑に回すためには、学習者自身が自らの思考や方略について客観的に把握し、制御するメタ認知の働きが不可欠である。

以上のことから、児童の自己調整学習の力を向上させるためには、三つの主要な段階のサイクルを習慣化するとともに、サイクル全体を統括・制御するメタ認知の能力を高めていく必要があると考える。

2 メタ認知的知識への焦点化

Zimmerman(2006 p. 7)によると、Vygotsky 派の研究者は、多くの児童・生徒が小学校時代に自己調整学

習を発達させると考える一方で、自己調整学習に困難を抱える児童・生徒は、内面的に言語を使えないことが主な要因であると指摘している。内面的に言語を活用できなければ、自己調整学習の構成要素の一つであるメタ認知を効果的に働かせることは難しい。そのため、児童の思考の言語化を外側から促し、内面的な言語の発達を支援することを通じてメタ認知を育むことは有効であると考えられる。

三宮(2018 pp.14-23)は、メタ認知を「自分自身や他者が行う認知活動を意識化し、もう一段上から捉えること」と定義している。これは、認知についての知識である「メタ認知的知識」と、その知識を使って自分の認知をモニターしたりコントロールしたりする「メタ認知的活動」の二つの要素から構成される。

前者のメタ認知的知識は、「人間の認知特性についての知識」「方略についての知識」「課題についての知識」の三つに分類される。Nilson(2013)は、自己調整学習が困難な学生は、これらの知識をほとんど有していないことを指摘している。つまり、メタ認知的活動(モニタリング等)を行う前提として、まずその土台となる知識が不足していることが課題であるといえる。

以上のことから、本研究では、主にメタ認知的知識を深めることに焦点を当てることとした。本研究での指導目標として、メタ認知的知識を深めている児童の具体的な姿を次のように設定する(表2)。

表2 メタ認知的知識を深めている姿の設定

メタ認知的知識	深めている姿の設定
人間の認知特性についての知識	「〇〇をした方が覚えやすい」などの人間の認知に関する知識を得て、経験を蓄積している。
	自身の得手不得手を認識できている。もしくは、試行を通して把握しようとしている。さらに、試行を繰り返すことでその精度を上げている。
	「自分には〇〇の方法が有効である、有効でない」という視点をもって学習に取り組んでいる。(※有効の定義：得意、できる、やる気がでる、集中できる、効率がよい、覚えやすい等)
方略についての知識	解決方法の知識(精緻化や体制化、リハーサル等)を増やし、その特性を考えて自分なりに理解している。
	課題解決をするために必要な過程の見通しや、効率よく解決するための順序を考えている。
	学習や思考の振り返りをし、目的に対する解決方略の有効性を考えている。
課題についての知識	課題に取り組むときに気を付けることを考え(「すぐにはできそうだから〇〇する」「難しい課題だから〇〇をする」等)、試行している。
	「この課題にはどのような方略を用いればよいか」を考え、試行を通して自分なりに理解している。

3 メタ認知的知識を深める自己決定の重要性

自己調整学習と深く関連し、自律的自己調整を中心

概念としているReeveら(2009 p. 183-199)による自己決定理論(Self-Determination Theory)の研究によれば、学習者が自らの行動を選択しているという感覚を持つことが自律性を生むとしている。加えて、教師による学習者への自律性のサポートが、学習者の自己調整学習に繋がることを示している。

上記の理論に基づき、本研究では児童による自己決定を重点に置く。具体的には、児童が「なぜその選択をしたのか」を内省するプロセスを組み込み、自身の学習を最適化するための方略に関するメタ認知的知識の深まりを図る。こうした選択の根拠を問う内省は、自己調整学習サイクルの「③自己内省」の質を高め、次の「①計画」段階の改善に繋がると考える。

4 教師の指導性の在り方

Zimmermanは、「最適な自己調整の形成は、自主的練習の豊富な機会を与える社会的支援的環境の中で、定着するようにみえるのである」(Zimmerman 2007 p.13)と述べている。このことから、教師は長期的な視野を持った教育目標を設定し、児童の自己調整学習の能力を涵養する意識を持つことが重要となる。

3で示した自己決定と内省の機会を保障し、児童のメタ認知的知識を深めるために、自己調整学習の実践研究を基盤とする指導行動を参考とする。Schunkら(2007)は、『自己調整学習の実践』の執筆者たちが最も使っている技法として、方略を教えること、練習、フィードバック、モニタリング、サポートとその取り下げ、自己内省の実行を挙げている。本研究の学習形態は、これらの効果的な指導行動を取り入れて計画する。

さらに児童が自己決定して試行錯誤し、メタ認知的知識を深めるためには、自律性を高める指導行動が重要となる。したがって、本研究では、Reeveら(2009 p. 191)が示した「自律性支援的指導行動」と、それに対比される「制御的指導行動」の概念を参考に、具体的な教師の指導行動(表3・表4)を作成し、実践に組み込むこととする。

表3 本研究における教師の自律性支援的指導行動

自律性支援的指導行動	教師の指導の在り方
教師が児童の意見を聞くための時間を設けたり、児童が必要としていることについて教師が尋ねたりすること	児童の思いや考えを学級で共有し、それを生かした授業デザインをする(学習問題や学習課題の設定・学習計画等)。
	児童の新たな思いや考えを尋ねたり、見取ったりして学習問題の修正や学習課題の追加、学習計画の修正を加え、共有する。
	各振り返りシートで児童が意見を表現できるようにする。また、児童が各自で活動をしている際に、教師が必要に応じて児童に意見を問う。
個別活動の時間を設け	児童が目標や学び方を自己決定し、実

ること	行できる時間を授業中に確保する。
授業中に扱っている内容について、児童が話し合う時間を設けることや児童の話し合いを促進すること	単元末に、個別学習の成果を基に学習問題について話し合う時間を設定する。また、児童が自己決定した課題を共有し、意見の交流を促す。
児童のある行動や考え、感じ方を教師が言語化することを通して、メタ認知的知識の深まりを促すこと	児童の行動から見られる潜在意識の中のメタ認知的知識の要素(集中の仕方、方略の有効性、モデリング等)を見取り、言語化し、自己認識を促すように意味付けることでメタ認知的知識を深める。
児童の学習方法の改善や習得に関して、教師が前向きに捉え、効果的なフィードバックで認めること	授業中の教師の見取りや言葉掛け、自己内省の振り返りシートを通して効果的なフィードバックを行う。 ○効果的なフィードバックの視点 ・児童の挑戦や取組の意思を肯定的に捉えること。 ・メタ認知的知識を促すような助言(「○○が得意ですね」「あなたならできる」等)を行うこと。 ・うまくいったり、いかなかったりしたことから学ぶことができるように次時へ向かう視点を与えたり、新たなモデルを示したりする。
学び手の取組を肯定的に捉え、励ますこと	
ヒントを与えること	児童が学習につまずいたとき、進め方の提案や助言をすること。
児童の質問やコメント、提案などに対して応じること	援助要請を出すことへの抵抗感を減らすような声掛けを頻繁に行う。 児童の学習状況や実態に応じて、新たな視点や方向性を提案したり、児童の意見を柔軟に受け入れたりする。
児童の見方や経験を認める共感的な言葉を掛けること	児童の考え方や取組を否定せず、共感したり、視点を与えたりする。

表4 本研究における教師の制御的指導行動

制御的指導行動	教師の指導の在り方の具体
命令や指示を出すこと	「こういう風にやりなさい」「これをやりなさい」などの命令や指示を出すこと。
「～べき」と言うこと	「○○するべき」「しなければならない」「考えるべき」「感じるべき」など、実際に児童がそうしていないことに対して言うこと。
「正しい方法」を教えたり、示したりすること	児童自身が効果的な方法を発見する前に、教師にとっての効果的なやり方で教えたり、明示的にやって見せたりすること。
学習教材を独占すること	教師が、学習教材(資料、学習ツール等)を独占したり、使用に制限をかけたこと。
質問を制御すること	質問を受け付けられないような態度や環境をつくること。また、婉曲な指示をすること。

5 研究の仮説

本研究では、以上の考察に基づき、児童のメタ認知的知識を深める学習プロセスを以下のように想定する(図2)。

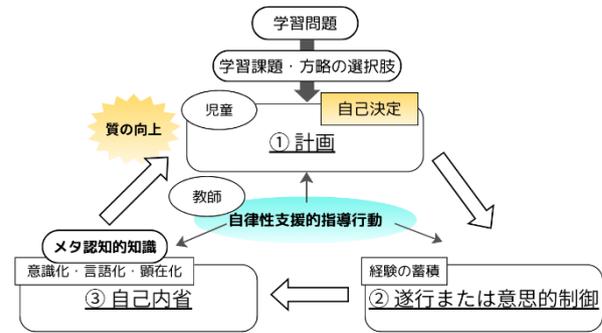


図2 メタ認知的知識を深める学習プロセス

(1) 自己決定「①計画」

児童が授業内で選択できる場面をつくり、メタ認知的知識を基に目標や方略を自己決定する。

(2) 経験の蓄積「②遂行または意思的制御」

児童が自己決定した目標や方略を個別活動の時間で実践し、経験をj得る。

(3) メタ認知的知識の言語化・意識化・顕在化「③自己内省」

児童が観点に沿って本時の学習を振り返ったり、教師からのフィードバックを活用したりすることを通して、メタ認知的知識を言語化・意識化・顕在化する。

以上のプロセスを循環させることで、児童のメタ認知的知識が蓄積・更新され、深まっていくと考えられる。したがって、本研究では以下の仮説を設定し、検証を行う。

児童の自己決定の機会と自己内省を重視した「教師の指導性の在り方」は、児童のメタ認知的知識を深めることに効果的であろう。

6 検証の方法

検証授業を実施し、以下の方法で収集したデータを、メタ認知的知識を深めている児童の姿(表2)の観点で分析する。

- (1) メタ認知的知識の事前・事後自己評価アンケート
- (2) 個別活動の時間の自己内省(振り返りシート)
- (3) 事例分析
- (4) 検証授業後の授業アンケート

7 検証授業

(1) 検証授業の概要

【期間】令和7年9月4日(木)～10月9日(木)

【対象】逗子市立逗子小学校

第4学年2クラス(61名)

【教科】社会科「健康なくらしとまちづくり」

小単元2「水はどこから」(教育出版)

【授業者】筆者

(2) 単元目標

○水を供給する仕組みについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまと

める技能を身に付けるようにする。

○水を安定的に供給するための仕組みや人々の取組について、それらが果たす役割を考え、水をどのように使っていけばよいかについて選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。

○水の供給や使い方について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、学習したことを基に地域社会の一員として自分たちが協力できることを考えようとする態度を養う。

(3) 評価規準(表5)

表5 評価規準

知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> 水を供給する事業は、安全で安定的に供給できるよう進められていることや、地域の人々の健康な生活の維持と向上に役立っていることを理解している。 見学・調査したり地図などの資料で調べたりして、まとめている。
思考・判断・表現	<ul style="list-style-type: none"> 水の供給の仕組みや経路、県内外の人々の協力などに着目して、水の供給のための事業の様子を捉え、それらの事業が果たす役割を考え、表現している。
主体的に学習に取り組む態度	<ul style="list-style-type: none"> 水を供給する事業について、主体的に問題解決しようとしたり、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとしたりしている。

(4) 単元計画(表6)

表6 単元計画(全13時間)

時	主な学習活動
1	○学習問題から学習計画を立てる。 ○メタ認知的知識の自己評価アンケートに取り組む。
2	○個別活動の時間の進め方を確認する。 ○モデリングから、方略を知る。
3 5 9	○個別活動の時間の内容や振り返りを共有する。 ○個別活動の時間。 ○次時への見通しを持つ。
10 11	○個別活動の時間で得た、学習問題についての知識や考えを共有する。
12	○学習問題について、まとめる。(個人・全体) ○まとめたことを基に自分の考えを表現する。
13	○学習内容の振り返りを行う。 ○メタ認知的知識の自己評価アンケートに取り組む。

(5) 各授業時間での「教師の指導性の在り方」の適用
ア 第1時

単元の導入として、教師が「日本と世界の水道事情」の情報を示した。これを基に、児童が日本の水道水に関する疑問や予想を出し合い、学習課題とした。これらを踏まえた学習問題を学級全体で設定し、解決に向かう見通しを立てた。

イ 第2時

問題を解決するために、児童が必要だと考えた内容を自己決定して学習することを伝えた。情報の共有や話し合いを促すために、教室内の掲示スペースを活用し、各児童が選択した学習課題をネームマグネットで可視

化できる環境を整えた(図3)。

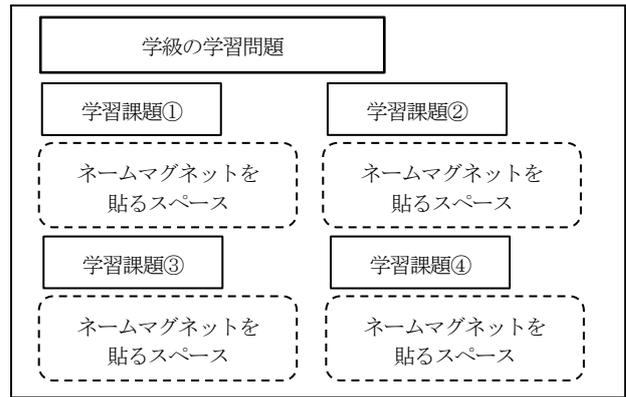


図3 教室内の掲示スペースの活用

次に、個別活動の時間で用いる既知の方略の確認と新たな方略をモデリングした(表7)。

表7 方略のモデリング

項目	内容
調べ方	<ul style="list-style-type: none"> 教科書 本 インターネット インタビュー 現地調査
取り組み方法	<ul style="list-style-type: none"> 一人で 複数人で 教師と
理解したり、まとめたりする方法	<ul style="list-style-type: none"> ○ノートの活用法 <ul style="list-style-type: none"> ・情報を自分の知識や経験と関連付ける ・思考ツールを活用する ・図やイメージ図を活用する ・クイズの形式を用いる ・ひたすら書き込む ○ICTの活用法 <ul style="list-style-type: none"> ・ロイロノートやGoogle スライド等を用いる ○協働的な学びの活用法 <ul style="list-style-type: none"> ・他者に説明する ・他者の考えに触れる
ピア・モデリング	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間の学び方を観察する ・仲間の学び方を参考にする
援助要請	<ul style="list-style-type: none"> ・何をすればよいかわからないときには、誰かに相談する。

ノートの活用法では、ピア・モデリングとして、本校卒業生数名のノートを例示した(図4)。

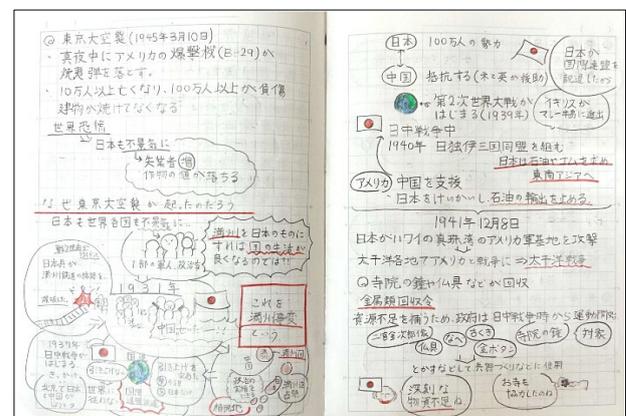


図4 ピア・モデリングとして示したノートの一例

これらの方略は、児童の実態に応じて、三宮(2018 pp. 71-161)の知見を基に設定したものであり、試行を通して方略の有用性を実感し、メタ認知的知識を蓄積

できるよう促した。その際、個別活動の時間の進め方に疑問が生じたり、異なる方略で進めたくなったりした場合の対応として、教師や仲間へ援助要請をすればよいことを確認した。これらの方略に関する資料は、児童一人ひとりのICT端末に配付し、いつでも確認できるようにした。

その後、メタ認知的知識の自己評価アンケートを実施し、児童が学習プロセス(計画・遂行・自己内省)に対する意識を持てるようにした(表8)。

①自分なりの目標を立てて、学習に取り組んでいますか。
②自分に合った学習方法を考えて、学習に取り組んでいますか。
③学習した内容について、分かった点やよく分からなかった点を振り返り、次の学習の目標を立てることができていますか。
④学習したやり方について、よくできた点やよくできなかった点を振り返り、次の学習につなげることができていますか。

表8 メタ認知的知識の自己評価アンケートの項目
回答は、4段階での自己評価に加え、肯定的な回答に対して具体的な根拠や記述を求めた。

ウ 第3時～第9時(個別学習の時間①～⑦)
はじめに振り返りシートの使い方の説明を行った。プロスポーツ選手の自己内省を例に自己内省をすることの重要性を共有し、振り返りの観点を示した(表9)。

表9 振り返りシートの観点

①本時の自分の目標と到達度について
②選択した方略と有効性について
③この時間の学習の満足度について(10点満点)
④次時の目標について

記入には、児童間で共有できるGoogle スプレッドシートを用い、他者の記述を参考にすることで、自己内省の質を高められるよう配慮した。

個別活動の時間の毎時の導入5～10分間で、前時の児童の学習成果の共有や方略、振り返りの紹介(ピア・モデリング)を行い、終末の5分間を自己内省の時間として確保した。中間の時間は、児童が目標と方略を自己決定して学習を進めた。

児童は、浄水場の仕組みや水道水の管理に関わる人々等へのそれぞれの問いに対し、得た情報を精緻化(新しい知識を既知と結び付ける、イメージを膨らませる)したり、体制化(情報をグループ分けする、関係性を整理する)したりする等、自らの課題解決に有効な方略を試しながら追究した。

教師は児童の学習状況を確認し、肯定的な価値付けをしたり、意図的に静観したり、モニタリングの視点を与えたりする等、自律性支援的指導行動(表3)を心掛け、児童のメタ認知的知識の深まりを目指した。特に自己調整学習のサイクルに困難が見られる児童(目標設定や方略選択、注意の集中等)に対しては、実態に応じた自律的に学習に取り組むことができるよう、個別にサポートを行った。それらの児童が自分の力で学習を進めている様子が見られた、もしくは、仲間からのフォローが見られた場合は、教師からのサポートを

取り下げた。
振り返りシートに対しては、教師が毎時間フィードバックを行い、肯定的な価値付け、言語化の促し・補助、問い返し、新たな視点を提示することを意識した。

エ 第10時・第11時
個別活動の時間で得た知識や考えを共有する時間を設けた。活動の目的は「他者に伝えることで、自分の知識や考えについて深める」と「他者の説明を聞き、自分のものと比べながら新たな知識や考えを取り入れ、再構成する」ことである。

共有の形式は、児童の意見を取り入れ、「全体発表」、「少人数にブース形式で発表」、「個人に発表」、「聞き手に専念して知識を得る」という四つの選択肢の中から児童が目的に応じて自己決定できるようにした。

オ 第12時
獲得した知識や考えを統合し、学習問題について、個人の考えをまとめ、学級全体での結論を導き出した。安全で安定した水を確保するための人々の工夫や努力について、児童が思ったことや考えたこと、これから大切にしたいことを整理し、共有する時間を設けた。

カ 第13時
単元の総括として、水の供給事業の果たす役割を改めて考え、自分たちの生活にどう生かしていくかを児童一人ひとりがまとめた。加えて、メタ認知的知識の自己評価アンケート(表7)に再度取り組み、変容の自覚を促した。

8 仮説検証の結果と考察
(1) メタ認知的知識の事前・事後自己評価アンケート
ア 肯定的な回答と否定的な回答の比較

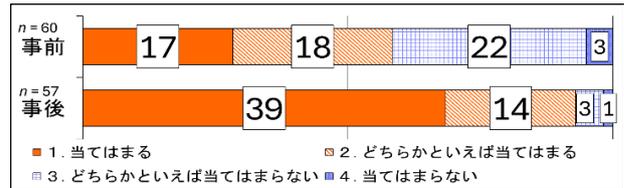


図5 ①学習するときに、自分なりの目標を立てて取り組んでいますか。

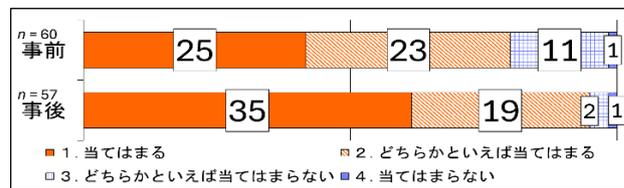


図6 ②自分に合った学習方法を考えて、学習に取り組んでいますか。

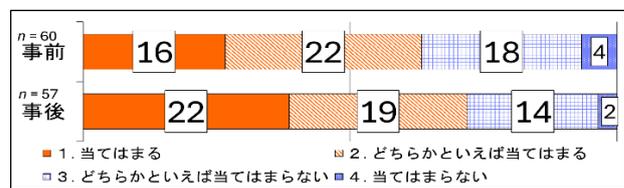


図7 ③学習した内容について、分かった点やよく分

からなかった点を振り返り、次の学習の目標を立てることができていますか。

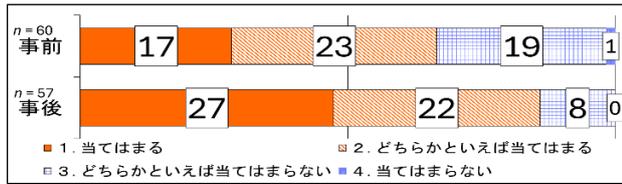


図8 ④学習したやり方について、よくできた点やよくできなかった点を振り返り、次の学習につなげることができていますか。

自己評価アンケートの結果、事後は事前と比較し、全項目において肯定的な回答(「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」)が増加した。

この数値の変化のみでメタ認知的知識が深まったとは断定できないが、本検証授業を通して児童がメタ認知的知識の視点をもって学習する意識が高まったといえる。特に、項目①と④の増加が目立ち、自己調整学習のサイクルを意識的に回せる児童が増加したと考えられる。

一方で、事前の肯定的な評価から、事後は否定的な評価(「どちらかといえば当てはまらない」「当てはまらない」)に変化した児童が6名確認された。一見すると、学習意欲や自己肯定感の低下とも捉えられるが、該当児童への聴取からは、自身の学習プロセスに対する具体的な回答が得られた(表10)。

表10 自己評価が下がった児童への聴取

児童の回答内容	分析
全部調べようと目標を立てたけど、大変でできなかった。	計画と実行のズレを自覚
詳しく書こうとしたら難しくなり、満足いくまとめにならなかった。	学習の質についての自己評価基準の高まり
振り返りはできたが、次の学習への接続が不十分であると感じた。	「①計画」への課題を認識
そこまで考えていなかったことに気付いた。	無自覚な学習への気付

これらの回答からは、児童が目標に対して実際はどうだったのかをモニタリングしようとする姿勢が見られる。自己評価の数値が下がった要因は、自己を評価する基準がより厳密になり、客観性が高まったためと推察できる。

このことから、否定的な自己評価をした児童が一概にメタ認知的知識が深まっていないと断言できず、深まったからこそ否定的な評価に至ったとも推察できる。逆説的に、肯定的な児童が、必ずしも正確に自己分析をできているとも限らない。このため、自己モニタリングを高めることが重要であると考察する。

イ 肯定的な回答の言語化

アの自己評価アンケートで肯定的な回答をした児童に対し、理由や具体的な実践方法の言語化を求めたところ、事前と比較して言語化が可能となった児童の割

合が増加した(図9～図12)。

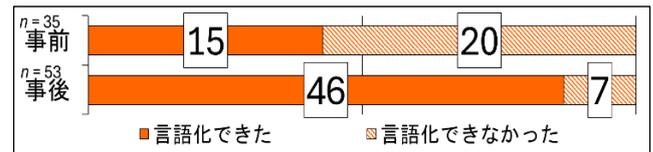


図9 アンケート①の肯定的な回答の言語化割合

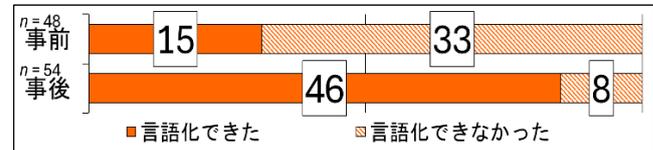


図10 アンケート②の肯定的な回答の言語化割合

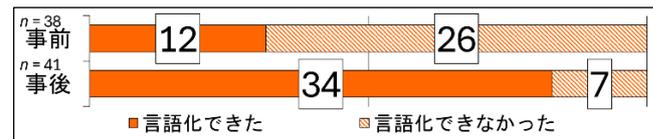


図11 アンケート③の肯定的な回答の言語化割合

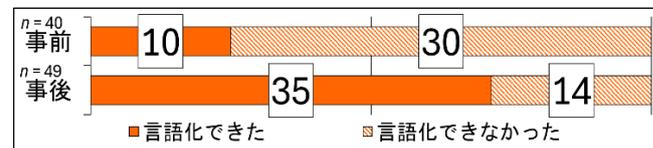


図12 アンケート④の肯定的な回答の言語化割合

この結果は、本検証授業を通して自身の学習行動についての認識を意識化・言語化・顕在化できたことを示しており、Vygotsky派の研究が指摘する内面的な言語が進展したと考えられる。このことから、表現できるようになったこと(外化の変容)は、メタ認知的知識が深まりつつあること(内化の発達)の表れであると推察する。

具体的な記述内容を抜粋し、質的な変容を分析した(表11)。

表11 児童の記述内容の変容(抜粋)

(原文の意味を変えない範囲で改編)

児童	時期	記述内容
児童A	事前	わからないことがあったときにかく。
	事後	何かがわからないときに、少しずつ達成できる簡単な目標を立てた。
児童B	事前	記入なし
	事後	初めは、友達とロイロでやっていたのですが、あとの方からは一人でノートにかくということに変えたら、たくさんノートにかけました。
児童C	事前	できなかったことを、次はこうならないように気をつけようと思う。
	事後	動画を見たときに分からない言葉があったから、次に学習で分からない言葉はインターネットを使って調べるという目標を立てた。
児童	事前	記入なし

D	事後	最初のころはだれかとやるだったけど、今はノートで取り組んで、次の単元でも最初からノートを使ってみようと思う。
---	----	--

児童Aは、「わからないとき」という困難を認識し、目標の細分化を適用しており、課題の難易度に応じて方略を調整する能力が向上したと考えられる。

児童Bは、協働学習のICTツール使用と、個人でのノート作成という方略を実践・モニターし、「たくさん書けた」という自己評価に基づいて、より効果的な方法に切り替えて学びを継続したことを言語化できている。方略に関する知識が深まったと推察する。

児童Cは、具体的な失敗の要因(動画で分からない言葉があった)を自覚し、それに対する具体的な解決方略(インターネットで調べる)を、次時の目標として設定したと述べている。このことから自分に関する知識と、方略についての知識が深まったと考える。

児童Dは、協働学習よりも個人でのノート学習が自分にとって有効であったと評価し、その方略を次の単元でも適用しようとしている。これは、経験を通して方略の有効性を理解し、異なる学習場面へと一般化させようとする思考の表れと考えられ、メタ認知的知識がより汎用的なものへ深まったと分析できる。

これらの児童の記述から、メタ認知的知識を活用して学習行動を選択・改善する力の素地が育まれたと推測する。しかしながら、全ての児童にこのような変容が表れたわけではないことも事実である。Zimmermanが自己調整学習の能力は涵養されるべきものであると示していることから、継続的な振り返りと教師からのフィードバックにより、児童A～Dのようなメタ認知的知識の深まりが他の児童にも広がっていくと推察する。

(2) 個別活動の時間での自己内省(振り返りシート)

本項目では、個別活動の時間①～⑦の児童の振り返りシートの記述の変容を分析する。

ア 振り返りシートの記入率

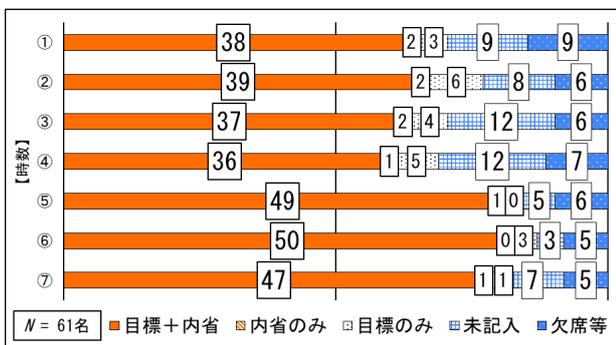


図13 振り返りシートの記入率

図13に示す通り、個別活動の時間①～④では未記入や目標のみの記述にとどまる児童が散見された。

個別活動の時間⑤に「どのようにすれば振り返りを記入できるか」というモニタリング指導を実施し、学級内の事例や児童に馴染みのある有名人の自己内省の例を示すモデリングを行った。その結果、記入率が向

上した。活動回数を重ねたことによる、慣れの影響も要因の一つとして考えられるが、個別活動の時間⑤を境に変化が見られることから、教師の指導行動が自己内省への意識を高める一つの要因になったと推察する。

一方で、全員が完全記入するまでには至らなかった。未記入であった児童に聞き取りを行ったところ、口頭では学習内容や課題について回答できる児童が複数いた。これは、「記述がない=内省が全く行われていない」わけではなく、問いかけがあれば内省を言語化できる素地を持っていることを示唆している。しかし、自発的な自己内省には至っていない状態であり、Zimmermanの自己調整学習の定義に照らせば、メタ認知的知識を深める段階に課題が残る。

また、記入しなかった理由として「面倒くさい」「時間がない」といった回答が一定数見られた。本検証授業では振り返りシートにICTツールを採用したが、タイピングに不慣れな児童にとっては、内省を阻害する要因となっていた可能性が高い。自己内省の記入率を高めるためには、ICTスキルの向上と並行して、手書きを併用するなど、手立ての柔軟性を確保する必要がある。

イ メタ認知的知識の視点による自己内省の頻度

アにおいて、「目標+内省」と「内省のみ」の児童の振り返りの記述内容を抽出し、メタ認知的知識が深まっている姿の設定(表2)に基づいて分析した(図14)。

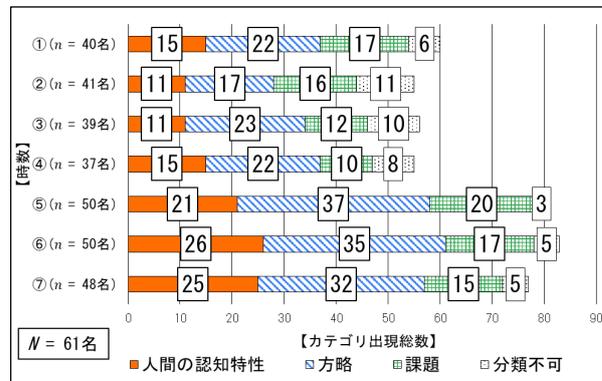


図14 メタ認知的知識の視点の変化

図14が示すように、個別活動の時間⑤のモデリング以降、各カテゴリの出現総数が増加した。

これは、教師が具体的な視点を再提示したことで、児童が何を考えて書けばよいか明確となり、表現しやすくなったためと考えられる。方略に関する記述が特に増加した背景には、個別のフィードバックにおいて「なぜその方法が良かったのか」を問う教師の働きかけも影響していると推察する。

本検証授業の学習段階では、教師のモデルを模倣した形式的な記述も含まれていると推測される。しかし、方略の有効性を言語化するという経験を繰り返したことは、メタ認知的知識を深めるプロセスとして一定の意義があったと考える。

ウ 自己内省から見られるメタ認知的知識の深まり

イにおいて抽出した児童の自己内省の記入で見られたメタ認知的知識の深まりの段階を1～4に分類した(表12)。

表12 メタ認知的知識の深まりの段階

段階	内容	記述例
1	要因を認識できていない。	・自己採点のみ。 ・できた。完成した。
2	成功や失敗の要因の分析を、メタ認知的知識を基に認識している。	・～したから。 ・～だったから。
3	2段階に加え、学習状況に合わせて工夫したり、何かと比較したりして有効性を認識している。	・〇〇だったから、△△した。 ・前回より、〇〇で、よくできた。
4	自分なりのよい学習方法と認識され、汎用性があるものとなっている。	・〇〇と△△を組み合わせれば、効果的にできる。 ・自分にはこのやり方がよい。 ・他の教科でも使える。

次に、個別活動の時間毎の児童の変容を分析した(図15)。

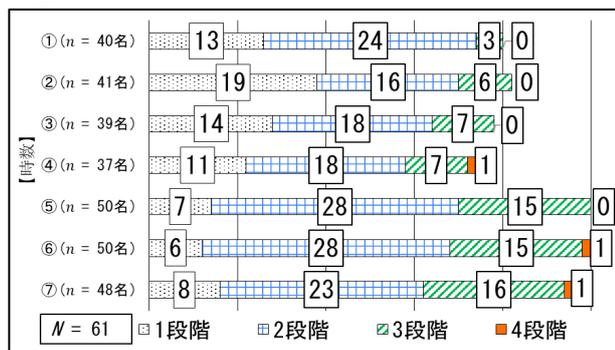


図15 メタ認知的知識の質的分析

図15に示す通り、この項目においても個別活動の時間⑤を境に2段階以上の記述が増加した。加えて、状況に合わせて行動を変容させる3段階が増加した。これらのメタ認知的知識の深まりは、活動への慣れによる影響も考えられるが、個別活動の時間⑤のモニタリング指導と全時間を通じた継続的なフィードバックが、事実の羅列から次への活かし方へと視点を引き上げる一助となったことが考えられる。

以下に、メタ認知的知識の深まりが見られた児童E(表13)と、児童F(表14)の記述内容を抜粋し、その要因を分析する。

表13 児童Eの自己内省の変容

(原文の意味を変えない範囲で改編)

時	振り返りの内容
①	動画だと、ノートにまとめるのは難しかったけど、実際の画像が出てきてわかりやすい。
④	インターネットだけを使って調べたら、その情報が本当に正しいのか疑ってしまってた。信用できる教科書の方が私には向いているかもしれない。
⑦	「動画を見ながら、わからない言葉や本当にそうなのかかわからないときは教科書やクロームブックで調べながらノ-

トにまとめる。」というやり方が時間はかかるけど、一番私にとっては向いていることがわかった。他の学習でもこの方法を使ってみよう。

児童Eの変容の要因は、動画、インターネット、教科書といった異なる情報源を実際に活用し、そのメリット・デメリットを自分自身で比較・体感したプロセスにあると考えられる。個別活動の時間①④の段階での違和感を放置せず、個別活動の時間⑦で時間はかかるけれど確実な方法という自分なりの最適解を見出している点は、メタ認知的知識が経験を通して深まった姿と考えられる。また、「他の学習でも使ってみよう」という記述は、獲得した方略を特定の場面に留めず、汎用化しようとする意識の表れと評価できる。

児童Eは、教師からの問いかけ等のフィードバックを基に、前時の振り返り内容を修正・再考する様子が見られた。このことから、教師が児童の試行錯誤を肯定的に価値付けし、具体的な要因分析を促したことが契機となったと推察する。また、前時の自己内省を振り返り、修正するというプロセス自体が、メタ認知的知識を深める活動として有効であったことが考えられる。

表14 児童Fの自己内省の変容

(原文の意味を変えない範囲で改編)

時	振り返りの内容
①	昨日よりも進めた。選んだやり方は、全然うまくいかなかった。理由はわからない。
⑤	めっちゃ進んだ。頑張ったし、一人だと何やっていいかわからないから、友達とやったらうまくいった。
⑦	進まなかった。やるのがよくわかんなかったから。何をやっていいか聞けなかったから、うまくいかなかった。

教師は、児童Fのように失敗経験を記述した児童に対して、「失敗と認識できていることが素晴らしい」と肯定的にフィードバックをした。これにより、児童はできなかった自分や失敗を隠さずに直視できるようになったと推察される。実際、児童Fは当初、失敗の原因を「わからない」としていたが、個別活動の時間⑦では「聞けなかったから」と記述しており、失敗の要因を具体的に特定できるようになっている。この変容は、メタ認知的知識を獲得・活用するための土台が形成されつつあることを示唆している。

以上の分析から、児童EやFに見られたメタ認知的知識の深まりは、目標や方略を自己決定できる教師の指導性の在り方が、児童の試行錯誤を許容する場として機能したと考えられる。自分で決めた方法でうまくいかなかった時こそ、メタ認知を働かせる好機となる。その際、前述した教師によるモデリングやフィードバックは、児童が自身の経験から思考し、言語化するためのきっかけとして作用したと考えられる。

この検証授業で全ての児童のメタ認知的知識が深まったわけではない。しかし、適切な環境設定と教師の

意図的な関わりがあれば、児童は自らの学習を客観的に見つめようとする姿が見られた。メタ認知的知識を含めた自己調整学習に関わる能力は長期的に涵養されるものであるため、今後もこうした自己内省を高める指導を継続することが重要であると考え。

(3) 事例分析

ア 方略選択とモデリング

教師によるモデリングに加え、児童間でのピア・モデリングを促した指導行動の効果について、児童Gの事例から分析する。

教師は、毎時の導入で、児童なりの工夫ができていくノートを意味付け、全体に共有していた(図16)。

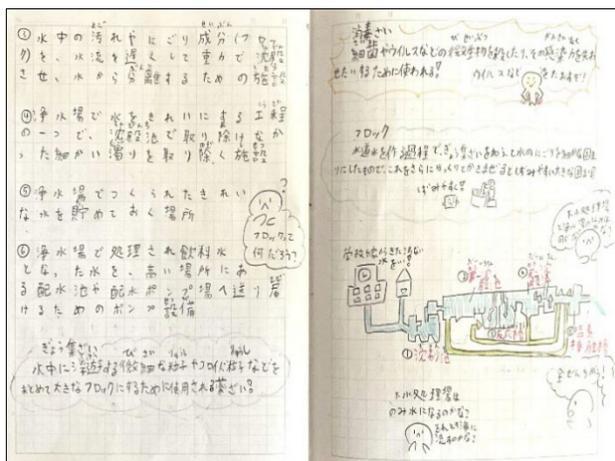


図16 ピア・モデリングとして示したノートの例

児童Gは当初、使い慣れたロイロノートを協働で使用しているが、モデリングを通じて、ノート方略の有効性を認識し始めた。さらに、教師からの試行の推奨と、経験を蓄積することの重要性についての助言も一つのきっかけとなり、ノート方略の活用へと移行した。

児童Gの本検証授業前後のノートを比較すると、例をモデリングして、自分の思いや考えを調べた情報と結び付けるといった児童Gなりの工夫をしている様子が確認できる(図17・図18)。

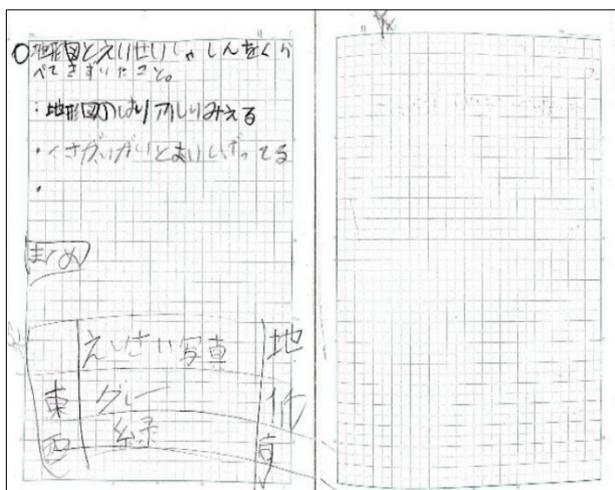


図17 検証授業前の児童Gのノート

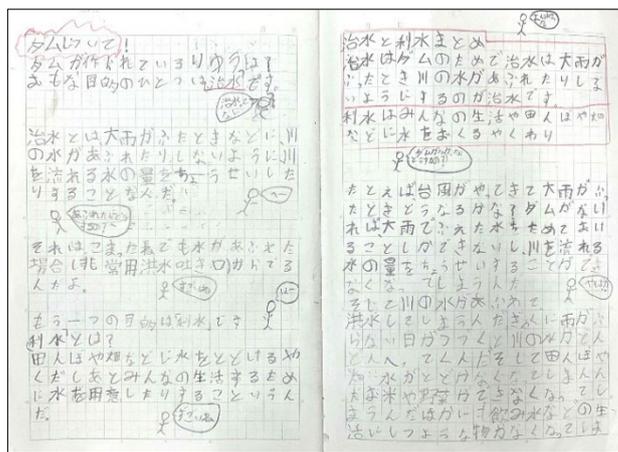


図18 検証授業中の児童Gのノート

児童Gは動機について、「自分にもできる気がして、やってみたらよかった」と述べており、ピア・モデリングがメタ認知的知識を深める一つの要因となったことが窺える。こうした変容は他児へも波及し、自発的に方略を試行する姿が多く見られるようになった。

児童Gの変容は、モデリングと試行の推奨を契機にメタ認知的知識の視点を持ち、自己決定したことによって方略の選択の幅が広まったと考察する。したがって、これらの教師の指導性の在り方は、メタ認知的知識を深める上で、効果的であったと推察する。

イ 自己理解へのモニタリング指導

本検証授業では、自己調整学習のサイクルにおける「②遂行または意思的制御」の段階において、内容を理解していると誤解し、「③自己内省」や「①計画」が困難となる児童が多く、指導上の課題となった。

多くの児童が協働でのインターネット調査とロイロノートの使用を自己決定したが、その実態は学習課題をインターネットでコピーし、そのままロイロノートにペーストしたり、グループで役割分担をしたものが共有されずに完了となったりする作業的なものであった。学習目標が知識の獲得から、情報の収集へとすり替わり、文章中の語句の意味すら理解できていないにもかかわらず、作業を完了させて理解したと誤認している状態であった。これは、自己決定の場を設けても、自身の理解度を測るメタ認知的知識が不足していると、学習内容の理解が難しいことを示している。

そこで教師は、モニタリング指導として「簡単な言葉に言い換えられるか」「他者に説明できるか」と問いかけた。その結果、何人かの児童が自身の理解不足を自覚し、深く理解するという新たな目標を立てて学習に取り組む姿が見られた。このことは児童の振り返りシートから確認できる(表15)。

表15 新たな目標設定が見られた記述

(原文ママ)

記述①	調べていて意味がわからない言葉や知らない言葉を調べてノートに書く。できたらロイロノートにうつす。
記述②	1年生でもわかりやすい文章や図や絵をつかう。

このことから、教師のモニタリング指導は、児童に自分の理解度を確認するという視点と方略の有効性を認識させ、自己理解に関するメタ認知的知識の深まりを促したと考えられる。

この指導により、何人かの児童が学習方略を見直すことができたが、全ての児童がこの視点を持たなかったわけではない。自己モニタリングは、児童の実態に即した教師の支援がなければ、思考のポイントが分散してしまいやすい。そのため、教師が児童の実態に応じて「今は何を確認すべきか(本事例では、自身の理解度と目標設定)」を明確に焦点化して提示することが、児童の思考の分散を防ぎ、自己理解を促進させるために不可欠な要素であると考察する。

ウ 目標・方略設定のサポート

児童Hは、学習への焦点化に困難が見られ、個別活動の時間にも学習外の作業に取り組む様子が確認された。また、教師の問いかけへの応答も希薄な状態にあった。そこで、学習の見通しを持たせるサポートとして、選択式の学習メニューを個別に提示した(表16)。

表16 提示した学習メニュー

大きなめあて	
水が飲み水になるまでのしくみを調べよう。	
○調べること	
・水道水のでき方	・ダム(水をためるところ)
・じょう水場(水をきれいにするところ)	
○調べ方	
・教科書	・図書室の本
・インターネット(動画、ページ)	
○まとめ方	
・ノートを使う	・ロイロノートを使う

児童Hは、項目を選択した後、しばらく動き出さなかったが、教師は静観を保った。これは、制御的指導行動を避け、メニュー選択でやるべきことは本人の中で自己決定されており、動き出すタイミングを待つことが有効だと判断したためである。その結果、児童Hは活動を始め、モデリングで提示したクイズ形式を用いる方略を用いて情報をまとめ始めた。これに対して教師は、「この方略(学習メニュー)を活用して自己決定し、実行できたこと」を意味付け、児童の実践を肯定的にフィードバックした。

単元終了後の児童への聞き取りでは、児童Hから方略選択の意図や成功の要因に関する言語化の確認はできなかった。しかし、言語化に先立って自己決定して学習を進めるといった行動の変容が現れたことは、選択場面の保障が自己調整学習サイクルの初期段階として有効に機能したことを示している。今はまだ無自覚な実践であっても、教師による意味付けの蓄積が、将来的なメタ認知的知識の内面化につながると推測する。

エ 注意の集中が困難な児童へのサポート

一部の児童は、個別活動の時間に友人とふざけたり、違う活動に取り組んだりする姿が見られ、外的要因(友

人関係)や内的要因(目標意識の曖昧さ、メタ認知的知識の未熟さ)により、集中の維持に困難を抱えていた。教師が近づくとうるさく取り出す様子から、教師の見守りがある中では集中できるが、自己調整学習という観点では受動的な状態と捉えられる。

当初、教師が彼らに集中できない要因を問いかけた際は、多くが自身の状態を言語化できず、自己モニタリングの困難さが明らかとなった。

そこで教師は、対話を通して要因を整理し、具体的な方略の選択肢を提示して試行を促した。その結果、一部の児童は振り返りの中で、自身の特性に合わせて学習環境を自己決定する方略の最適化を見せた(表17)。

表17 自己理解に基づく方略の最適化に関する記述
(原文の意味を変えない範囲で改編)

記述③	まずは友達とやって、合わなかったら一人でやる。
記述④	大勢でやるとうるさくて集中できないから、2~3人でやるとうまくいった。

これは、対話でのサポートにより、自分自身に関する知識が深まり、環境に合わせて自己決定する視点を獲得した成果と推察する。

一方で、要因を突き止められなかったり、方略の修正に気持ちが向かわなかったりして、個別活動の時間を有効に使えなかった児童も存在した(表18)。

表18 自己理解に留まると見られる記述
(原文の意味を変えない範囲で改編)

記述⑤	わからなかった。
記述⑥	ぜんぜん進まなかったと思っています。なぜかという、ふざけていたからです。

記述⑥のように「ふざけていた」ということを自覚できていても、「なぜふざけてしまうのか」や「どうすれば防げるか」への思考が深まらず、失敗経験で終わってしまった児童も存在する。

本検証では、児童自身の気づきを促す自律性支援的指導行動を重視したが、メタ認知的知識が未熟な児童には、このアプローチだけでは限界があることが明らかとなった。特に記述⑥のようなケースでは、単なる振り返りで終わらせず、その場で教師が介入し、成功体験へ導くフィードバックが必要であった。

このことから、メタ認知的知識が未熟な段階では、教師が一時的に選択肢を絞り込んだり、決定の過程を共有したりするなど、児童の実態に応じたサポートが不可欠であると考察する。

(4) 検証授業後の授業アンケート

ア 肯定的な感想から考えられる指導の効果

肯定的な感想からは、自己決定と方略の有効性が結びついている様子が読み取れる(表19)。

表19 肯定的な感想の抜粋と考察
(原文の意味を変えない範囲で改編)

	児童の肯定的な感想	要因の考察
①	本当はもっと黒板に向かって勉強	教師主導ではなく、自己

	強ずると思ったけど、一人ひとり自由に好きなことを調べられて、大きいめあてのまとめをみんなの知識でまとめたから、沢山の知識を覚えられたと思う。	決定できたことで、「沢山の知識を覚えられた」というメタ認知的知識の獲得に繋がった。
②	一人でやって集中してできた。	協働学習に限定されず、自身が集中しやすい学習環境を自己決定できたことで、方略の有効性が認識された。
③	とてもわかりやすかったです。まとめるときは色々説明してくれて、でも、調べるときは聞いたことを教えてくれたところが自分に合っていました。	児童の必要感に合った教師からの指導行動が提供されたと認識されている。

記述①②では、方略を選択・実行した結果、学習がうまくいったことを児童自身が評価している。この「自己決定→試行→評価」の一連の経験が、「自分にはこのやり方が合っている」「自分で決めると覚えやすい」といった、自己や方略に関するメタ認知的知識の深まりを促進したと考えられる。

また、記述③からは、一斉指導と個別支援を使い分けた教師の指導が、児童の学習を促進させたと考えられる。これは、困った時に援助要請をするというメタ認知的知識が機能した成果とも考えられ、事前のモデリングの効果がうかがえる。

イ 否定的な感想から考えられる指導の課題

一方、否定的な感想からは、自己決定に伴う戸惑いや方略知識の不足が明らかになった(表20)。

表20 否定的な感想の抜粋と考察

(原文の意味を変えない範囲で改編)

	否定的な感想	要因の考察
①	難しかった。どうやって進めていけばいいかわからなかった。	目標設定や方略の知識が不足しており、教師の支援が足りずに困難を覚えた。
②	まとめなどの書き方がわからなかった。だけど、楽しかった。	情報を集めた後に構造化する方略や援助要請の指導が不十分であった。
③	やっていいのかなと、自信が持てなかった。	自律的な活動に対する不安が大きく、教師のサポートが不足していた。

記述①の「進め方がわからない」は「①計画」での見通しを持つ困難さを、記述②「まとめ方がわからない」は「②遂行」における方略知識の不足を示している。これらは、「難しい」「わからない」という自己モニタリングは機能しているものの、それを解決するための具体的な方略の知識が欠如していたことを意味する。

また、記述③に見られる不安感は、教師によるサポートの取り下げが、児童の実態よりも早急であったことを示唆している。

これらのことから、児童の円滑な自己決定を促すた

めには、事前に成功・失敗例を含む多様なモデリングを強化して方略の知識を増やすとともに、個別活動の時間においては個々の実態を見極め、サポートの量やタイミングを段階的に調整する指導の柔軟性が求められると考察する。

研究のまとめ

1 研究の成果と課題

検証授業の記録および児童の記述といった質的データの分析から、本研究での「教師の指導性の在り方」はメタ認知的知識を深める一助となり得ると考察する。特に、自己決定の場(個別活動の時間)の確保、自己内省とフィードバック、モデリング、試行の推奨、およびモニタリング指導といった教師の働きかけは、メタ認知的知識を深める上で重要な指導要素であると推察される。

しかしながら、本検証で得られた成果はメタ認知的知識の初期段階に留まっており、それが自己調整学習の能力として定着・昇華したとは言えない。Zimmermanが指摘するように、メタ認知的知識などを包括する自己調整学習の能力は長期的な経験と指導を通じて涵養されるものだからである。

以上のことから、現段階では仮説の完全な立証を明言するには及ばない。今後も、自己決定を重視した教師の指導性の在り方が、児童のメタ認知的知識の深まりに確かな効果があるのかを継続的に調査することを通して、その有効性を実証していく必要がある。

2 今後の展望

本研究では、次期学習指導要領の検討事項である「子供による学びの自己調整と教師の指導性の在り方」について、その一例として検証を行った。

「子供による学びの自己調整」は、一朝一夕に成し得るものではなく、教師にとっても難易度の高いテーマであると考えられる。しかし、これからの教育において、教師はこのテーマと真摯に向き合い、目の前の児童にとっての自己調整学習とはどうあるべきか、そのための指導はどうあるべきかを問い続け、実践を重ねていく必要がある。

当然ながら、本検証での「教師の指導性の在り方」が唯一の正解ではない。教科の特性や学習場面、児童の実態に応じて、自己調整学習の能力を育むための「教師の指導性の在り方」は多様に存在する。だからこそ、教師自身が多くの実践に触れて指導の引き出しを拡充し、児童が学習方略を自己決定するように、教師もまた、児童の実態に応じて最適な指導方略を自己決定していくことが重要である。教師自身が自らの学びを調整し続ける姿勢が、児童の自己調整学習を牽引する原動力となり得る。そうすることで、個別最適な学びと

協働的な学びを一体的に充実させた「主体的・対話的で深い学び」の実現へ向かうことができるのではないかと考える。

おわりに

本検証実践の結果が、教育現場での授業実践における教師の視点と指導の引き出しを拡充する一助となれば幸いである。

最後に、本研究に多大なる御理解と御協力をいただいた逗子市立逗子小学校の児童および教職員の皆様、神奈川県立総合教育センター教育相談課の皆様、ならびに横浜国立大学の村上助教をはじめ、御指導・御助力をいただいた皆様に深く感謝申し上げます。

[指導担当者]

松本 美穂¹ 福重 一樹¹ 上杉 孝之²

引用文献

- 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)」 p. 16-21
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (令和7年11月17日取得)
- 中央教育審議会 2024 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問のポイント: 詳細版)」 p. 12
https://www.mext.go.jp/content/20250327-mxt_kyoiku01-000039494_2.pdf (令和7年11月17日取得)
- 文部科学省・国立教育政策研究所 2025 「令和7年度全国学力・学習状況調査の結果(概要)」 p. 52
<https://www.nier.go.jp/25chousakekkahoukoku/report/data/25summary.pdf> (令和8年2月4日取得)
- 三宮真智子 2018 「メタ認知で<学ぶ力>を高める認知心理学が解き明かす効果的学習法」 北大路書房
- Barry J. Zimmerman 2006 「第1章 自己調整学習と学力の諸理論: 概観と分析」(バリー・J・ジーマン デイル・H・シャンク 編著/塚野州一 編訳 2006 『自己調整学習の理論』 北大路書房 p. 7)
- Barry J. Zimmerman 2007 「第1章 学習調整の自己成就サイクルを形成すること: 典型的指導モデルの分析」(デイル・H・シャンク バリー・J・ジーマン 編著/塚野州一 編訳 2007 『自己調

整学習の実践』 北大路書房)

- Dale H. Schunk 2006 「第4章 社会的認知理論と自己調整学習」(バリー・J・ジーマン デイル・H・シャンク 編著/塚野州一 編訳 2006 『自己調整学習の理論』 北大路書房)
- Dale H. Schunk, Barry J. Zimmerman 2007 「第11章 結論と展望: 学習への介入はどの方向をめざすべきか」(デイル・H・シャンク バリー・J・ジーマン 編著/塚野州一 編訳 2007 『自己調整学習の実践』 北大路書房 p. 229-230)
- Johnmarshall Reeve, Edward L. Deci, Richard M. Ryan, Hyungshim Jang 2009 「第9章 自律的自己調整の理解と促進-自己決定理論の観点から-」(デイル・H・シャンク バリー・J・ジーマン 編著/塚野州一 編訳 2009 『自己調整学習と動機づけ』 北大路書房)
- L・B・ニルソン / 美馬のゆり 伊藤崇達 監訳 2017 「学生を自己調整学習者に育てる—アクティブラーニングのその先へ—」 北大路書房 p. 2-5

参考文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 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 社会】」 東洋館出版社
- 文部科学省 2018 「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編」 日本文教出版
- 大島純 千代西尾裕司 2019 「主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック」 北大路書房
- バリー・J・ジーマン セバスチアン・ボナー ロバート・コーバック / 塚野州一 牧野美知子 訳 2008 『自己調整学習の指導』 北大路書房
- バリー・J・ジーマン デイル・H・シャンク 編著/塚野州一 監訳 2014 『自己調整学習ハンドブック』 北大路書房

生徒のニーズに応じた 中学校特別支援学級の体づくり運動

— 「Ballschule(バルシューレ)」を参考にしたプログラムと「教員の支援」の工夫 —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 田中 綾帆(葉山町立葉山中学校)

【研究の概要】

近年、特別支援教育の充実が求められており、保健体育においても生徒のニーズに応じた指導の重要性が増している。

本研究では、中学校特別支援学級の体づくり運動の授業において、ドイツで開発された運動プログラム「Ballschule(バルシューレ)」を参考にしたプログラムと「教員の支援」の工夫を行い、生徒の活動の様子やアンケートを通して、効果を検証した。その結果、「Ballschule(バルシューレ)」による運動プログラムは、大半の生徒が肯定的に捉え、生徒の活動への参加を促した点で効果があった。また、「教員の支援」の工夫では、生徒を褒める声掛けやこまめな体調確認といった支援は、生徒が安心し、人間関係の形成にも効果を確認することができた。これらを行う中で、自分のペースで取り組める活動や二人組やグループでの作戦会議、環境設定による工夫などは、コミュニケーションスキルの育成に効果があり、生徒のニーズに応じることができた。



学校教育目標 『自ら学び 考えて行動できる人』

校訓 ～自立・創造・しなやかな心～

【所属校の課題】

- ・教員の特別支援教育、発達障害に関する知識や理解について一層の向上が求められている。
- ・「交流」の側面に重点を置いており、個に応じた指導の充実に課題がある。



【特別支援学級の生徒にみられやすい困難さ】

- ▶状況が変化すると不安になりやすい。
- ▶衝動的な行動をしやすい。
- ▶集団行動が難しい。
- ▶体を動かすのが苦手。
- ▶交流級の授業に参加が難しい。
- ▶授業の話合い活動に苦痛を感じやすい。



学校

生徒のニーズに応じた中学校特別支援学級の体づくり運動

－「Ballschule (バルシューレ)」を参考にしたプログラムと「教員の支援」の工夫－

【特別支援学級の授業】

バルシューレ



(A) 戦術 (B) コーディネーション (C) 技術の三つの目標領域からなる
148種類の運動プログラム

柔軟なプログラムの組み合わせや単独のプログラムの実施も可能で、
課題に応じてプログラムを組み合わせることができる。



運動の中で子どもたちの潜在能力を引き出し、
子どもたち自身で解決策を見出す状況を作る

【交流学級授業】



各教科

様々な教育活動



「教員の支援」の工夫



連続性のある多様な学びの場

はじめに

過去20年間で義務教育段階の児童・生徒数は165万人減少する一方で、特別支援教育を受ける児童・生徒は増加しており、文部科学省は、「この20年間で約3.8倍。全児童生徒に占める割合は7.3%」（文部科学省2025 p. 2）であると報告している。

葉山町においても、特別支援学級に在籍する児童・生徒数が年々増加しており、必要な人材や教室の確保に課題が生じている（葉山町教育委員会 2025）。

文部科学省(2022)は、「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について」を通知し、「特別支援学級に在籍する児童生徒が、大半の時間を交流及び共同学習として通常の学級で学び、特別支援学級において障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた指導を十分に受けていない事例があること」（文部科学省 2022）を報告している。また、インクルーシブ教育システムの理念の構築においては、障がいのある子どもと障がいのない子どもが可能な限り同じ場でともに学ぶことを追求すると共に、一人ひとりの教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であり、「交流」の側面のみ重点を置いて交流及び共同学習を実施することは適切ではないと指摘している。所属校においても、「交流」に重点を置いているが、特別支援学級に在籍する生徒の多くは、状況が変化すると不安や衝動的な行動をしやすいこと、体を動かすのが苦手、交流級の授業や集団への参加が難しい、授業の話合い活動に苦痛を感じやすいといった困難を抱えている。そのため、安心して授業に参加できる学習環境の整備や楽しさを感じられる活動内容の工夫が課題となっている。

井崎他(2025)は、「一般に知的障害のある子どもは身体活動量が少なく、それにより運動技能の発達が遅れ、さらに運動機会が減少してしまう。また、『ごちんさ』『不器用さ』から運動技能の獲得が困難な児童・生徒も多くみられる」（井崎他 2025）ことを指摘している。また、村井他(2024)は、特別支援学校(知的障害)の体育授業の取組みの困難さに関する質問紙調査を実施した結果、「子どもの実態把握に関すること」、「子どもの指導内容の設定や支援に関すること」などに教員の困難さが大きいことを報告している。このような子どもの様子や教員の困難さは、特別支援学級においても同様であるといえる。

このような状況を踏まえ、生徒の実態を的確に把握し、指導内容や支援方法を適切に設定するための手立てが必要となる。そこで、児童・生徒の実態を自立活動の指導の項目で整理、関連付けて指導していくための参考資料として作成された「自立活動の指導のための早見表(例示)」（福島県特別支援教育センター

2020)を活用することで、生徒のニーズを的確に把握し、より適切な指導につなげることができると考える。

本研究で取り組む「体づくり運動」は、「自他の心と体に向き合って、体を動かす楽しさや心地よさを味わい、心と体をほぐしたり、体の動きを高める方法を学んだりする」（文部科学省 2017）ことができる運動である。特別支援学級の「体づくり運動」の授業においても、生徒のニーズに応じた運動プログラムの設定や実施方法、教員の支援の工夫がより一層必要となるといえる。

そこで、本研究では、近年注目されている運動プログラムとして「Ballsschule(バルシューレ)」（ドイツ語、英訳: ball school)に着目した。これは、ドイツのハイデルベルク大学で創設された子どものためのボール運動教室であり、ボール遊びを通じて子どもの運動能力を育成するプログラムである（奥田 2017 pp. 1-2）。具体的には、指導者が用意したボールに子どもが自分のボールを当てたり、風船を落とさないように打ち上げたりするといったボール遊びの運動である。

大山他(2018)は、小学校特別支援学級の体づくり運動の授業において「バルシューレ」を実践し、発達障害児が取り組む意義や学校現場における実践可能性について検討した。調査の結果、「楽しむことを大切にし、ゲームの成否や児童の動作を指摘しない指導方針が、不器用な児童や失敗に抵抗感がある児童の積極的参加を促し、それによって日頃発現しない動作が引き出された」（大山他 2018）ことを報告している。

中学生を対象としたバルシューレの実践や学校現場における実践報告は少ないが、単独のプログラムの実施も可能であり、生徒のニーズに応じて柔軟にプログラムを組み合わせることができる点で、有効であると考えられる。

そこで本研究は、中学校特別支援学級の体づくり運動において、「バルシューレ」を参考にしたプログラムと「教員の支援」の工夫を通じて、生徒のニーズに応じた学習活動を実践することができるのではないかと考え、本主題を設定した。

研究の目的

中学校特別支援学級の体づくり運動において、「Ballsschule(バルシューレ)」を参考にしたプログラムと「教員の支援」の工夫を行い、生徒のニーズに応じた授業づくりの効果を検証することを目的とした。

研究の内容

1 理論の研究

(1) 特別支援教育について

特別支援教育は、「障害のある子供の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善・克服するため、適切な指導や必要な支援を行うもの」（文部科学省2025 p. 1）である。

(2) 特別支援学級について

特別支援学級は、小学校、中学校等において以下に示す障がいのある児童・生徒に対し、障がいによる学習上又は生活上の困難を克服するために設置される学級である。対象障害種は、知的障害者、肢体不自由者、病弱者及び身体虚弱者、弱視者、難聴者、言語障害者、自閉症者・情緒障害者と定められている。

(3) 生徒のニーズについて

本研究では、生徒の個別の教育支援計画と担任との情報交換・共有を基にして、保健体育の授業に係る生徒の実態を把握した。その実態を、福島県特別支援教育センター(2020)が作成した「自立活動の指導のための早見表(例示)」を参考に整理し、生徒のニーズを見いだした。その中でも、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「コミュニケーション」の項目に関するニーズが多く挙げられ、本研究では、この三つの項目を重視して授業計画と工夫を行った。

(4) Ballschule(バルシューレ)について

バルシューレは、風船や大小様々なボールを使った運動遊びなどがあり、「ボールを落とさずに運ぶ」や「目標物に向かってボールを投げる」などのゲーム形式の中で、ボール運動に必要な戦術、コーディネーション、技術を身に付け、作戦会議などを通して会話が生まれるのが特徴である。このように、バルシューレは、「ゲームで子どもが楽しみながら効果的にスキルを獲得することを目的」(奥田 2017 p. 3)にしている。科学に基礎づけられたコンセプト、特別にトレーニングされた指導者、変化のあるゲーム素材、多様な形式での提供があり、様々なボールを使って、様々な空間で、多様な運動経験やゲーム経験を積むことをモットーとしている。基本理念は、①多様な運動を経験すること、②子どもの発達に即したものであること、③楽しいものであること、④潜在的学習であることと示している(奥田 2017 pp. 10-15)。年齢や発達段階に応じて、段階的に難易度を調整することができるので、生徒の実態に合わせたボールの個数や種類を選ぶことができる。

本検証授業では、風船と数種類のボールを使用し、体づくり運動の目標である「心と体の関係や心身の状態に気付く」、「仲間と積極的に関わり合う」ことや体の柔らかさ、巧みな動き、力強い動きを高めるといったねらいに応じたプログラムを選んだ。

2 研究の仮説

中学校特別支援学級の体づくり運動において、「Ballschule(バルシューレ)」を参考にしたプログラムを取り入れることと、「教員の支援」を工夫することによって、生徒のニーズに応じた効果的な授業づくりができるであろう。

3 検証授業

(1) 検証授業の概要

【期間】令和7年10月21日(火)～10月31日(金)

【場所】葉山町立葉山中学校 武道場

【対象】特別支援学級 第1～3学年(9名)

【単元名】A 体づくり運動

【時数】4時間(50分授業)

【授業者】田中 綾帆(筆者)

(2) 単元の概要

ア 単元の目標

【知識及び運動】

体づくり運動を通して、体を動かす楽しさや心地よさを味わい、体づくり運動の意義と行い方、体の動きを高める方法などを理解し、目的に適した運動を身に付け、組み合わせることができるようにする。

ア 体ほぐしの運動では、手軽な運動を行い、心と体との関係や心身の状態に気付く、仲間と積極的に関わり合うことができるようにする。

イ 体の動きを高める運動では、ねらいに応じて、体の柔らかさ、巧みな動き、力強い動き、動きを持続する能力を高めるための運動を行うとともに、それらを組み合わせることができるようにする。

【思考力、判断力、表現力等】

自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする。

【学びに向かう力、人間性等】

体づくり運動に積極的に取り組むとともに、仲間の学習を援助しようとする、一人ひとりの違いに応じた動きなどを認めようとする、話し合いに参加しようとするなど、健康・安全に気を配ることができるようにする。

イ 単元の評価規準

知識・運動	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①体づくり運動の意義には、心と体をほぐし、体を動かす楽しさや心地よさを味わう意義があることについて、言ったり書き出したりしている。(意義1)	①体ほぐしの運動で、「心と体の関係や心身の状態に気付く」、「仲間と積極的に関わり合う」ことを踏まえてねらいに応じた運動を選んでいる。(体の動かし方や行い方)	①体づくり運動の学習に積極的に取り組もうとしている。(愛好的態度)
②体づくり運動の意義には、体の柔らかさ、巧みな動き、力強い動きを高める意義があることについて、言ったり書き出したりしている。(意義2)	②仲間とともに楽しむための運動の行い方を見付け、仲間に伝えている。(表現)	②一人ひとりの違いに応じた動きなどを認めようとしている。(共生)
		③健康・安全に留意している。(健康・安全)

(3) 指導と評価の計画

時間	1	2	3	4	
ねらい	学習のルールを理解し、体を動かす楽しさを味わい、仲間と協力してゲームを行う。		一人ひとりの違いに応じた動きを認め、ゲームを楽しむ。		
学習過程	0	1 挨拶、出席確認、健康観察 2 オリエンテーション ・ルール(学習カードに記載のルールの確認+考えさせる) ・単元の目標について 3 パルシューレ B1 風船+キャッチ 風船を打ち上げ、課題をしてから、キャッチする。 C3 風船+スティック 柔らかいスティックと風船を1個ずつ持ち風船を落とさないように打ち続ける。 ★水分補給 B13 二人組投げ上げキャッチ 二人一組になり、各自1個の風船を持つ。2~3m離れて立つ。二人が同時に風船を投げ上げ、素早く場所を入れ替わり相手のボールを床に落とさないでキャッチする。円になってみんなで実施する。 ★水分補給 A39 空飛ぶ風船 1個の風船をチーム内でショートタッチし、空中に放り上げ床に落とさないようにする。2個、3個と風船を増やす。	1 挨拶、出席確認、健康観察、ルールの再確認 2 本時の学習内容の確認 3 パルシューレ B13 二人組投げ上げキャッチ 前回の復習 C26 風船遊び チームで協力して風船を床に落とさずに打ち続ける。 ★水分補給 B20 ボール回し ボールを様々な身体部位の周りで回す。 B21 バランス 様々な身体部位の上でボールを落とさないようにバランスを取る。 ★水分補給 A12 UFOを追い出せ 2チームに分かれ、各自1~2個のボールを持つ。中央にバランスボールを1個置く。スタートの合図でバランスボールに自分のボールを当てて相手コート側に追い出す。 ※二人組作戦会議 A5 あてっこ(アレンジ) 2m~6mくらい先にコーンを置き、座った状態でコーンに向かってボールを投げ、コーンを倒す。倒したら自分でコーンを直す。ボールを自分で拾いに行く。	1 挨拶、出席確認、健康観察、ルールの再確認 2 本時の学習内容の確認 3 パルシューレ C22 背後ボールキャッチ 二人組で前後に立ち、前の人には足を開いて立つ。後ろにいる人がその足の間からボールを転がし、ボールを足で止める。 ※二人組作戦会議 ★水分補給 B4 宝探し 2チームに分かれ、一方のチームが並べたコーンの中にボールを隠す。ボールを1個見つけるたびにかごの中に投げ入れる。すべてのボールを入れ終えた時間を競う。 ※グループ作戦会議 A5 あてっこ 2チームに分かれ、中央にコーンを置く。一人1個以上のボールを準備し、コーンに向かってボールを投げ、相手コート側にコーンを倒す。 ※グループ作戦会議 4 本時の振り返り 次時への見通しをもつ 学習カードの記入 5 健康観察、挨拶	1 挨拶、出席確認、健康観察、ルールの再確認 2 本時の学習内容の確認 3 パルシューレ B3 コーンボールキャッチ 二人組で転がしたボール(卓球、少し小さめのボール)をコーンでキャッチする。慣れてくれば、左右に転がしたり、軽くバウンドさせたりする。 ※二人組作戦会議 ★水分補給 C2 ダンプカー プレーヤーは二人一組になり、各組でスティックを持ち、その上にボールを乗せて運び、かごの中に入れる。これを連続して行う。 A12 UFOを追い出せ 2チームに分かれ、各自1~2個のボールを持つ。中央にバランスボールを1個置く。スタートの合図でバランスボールに自分のボールを当てて相手コート側に追い出す。 ※グループ作戦会議 4 本時の振り返り 学習カードの記入 事後アンケート 5 健康観察、挨拶
	10				
	20				
	30				
	40				
50					
評価機会	時間	1	2	3	4
	知	①			②
	運				
	思		①	②	
態		③	①	②	

※体づくり運動の関連等、詳細については、「資料編」を参照

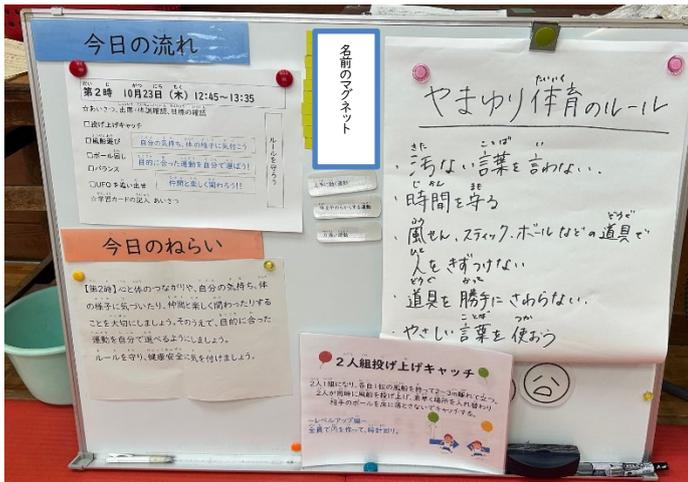
(4) 学習指導の工夫

表1には、生徒のニーズとバルシューレを参考にしたプログラムと教員の支援の工夫の例を示した。

表1 生徒のニーズとバルシューレを参考にしたプログラムと教員の支援の工夫の例

	生徒のニーズ	バルシューレを参考にしたプログラムと教員の支援の工夫の例
心理的な安定	<ul style="list-style-type: none"> ・集団行動が難しい。 ・気持ちのコントロールが苦手。 ・衝動的な行動をしやすい。 ・不安になる(急な予定やルールの変更、生徒同士のやりとりなど)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・少人数で話しをする機会を多く取り入れ、徐々に人数を増やしていく(二人組作戦会議→グループ作戦会議)。【二人組投げ上げキャッチ】。 ・ペアやグループを組む際に、一人にならないような提案をする。 ・集合で集まなくても、声が聞こえるところなら許可するなど、段階的な提案をする。 ・ルールを生徒と決める(表内図①)。 ・状況が変化する前に変更内容を生徒へ事前に伝える。 ・授業前後や水分補給のときに生徒の体調を確認する(予防)。 ・クールダウンスペース(表内図②)を確保する。 ・興奮したり、かんしゃくを起こしたりする行動に対し、その理由を分析することで、問題行動を起こさなくても済むように環境調整を行う。
人間関係の形成	<ul style="list-style-type: none"> ・他者に関心が薄い、または、関心がない。 ・他者のことを気にしすぎてしまう。 ・教員や友達に不信感のある態度をとる(わざと攻撃的な発言をするなど)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・名前を呼び、授業に参加したことを褒める。 ・褒める活動やアイデアを紹介する場面を多く取り入れる【バランス、ボール回し】。 ・仲間と協力したり、会話したりする場を設ける【宝さがし、バランス、UFOを追い出せ、ダンブカー】(表内図③④)。 ・攻撃的な発言、不規則発言に対しては、毅然とした態度で指導する。 ・生徒一人ひとりの活動を褒める。 ・その時々望ましいふるまい方を伝える。
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ・発表や伝える活動が苦手。 ・相手の話を受け入れることが難しい。 ・場面や状況にあったやり取りが苦手。 ・冗談がわからない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えたことを体で表現させる【バランス、ボール回し】。 ・生徒の考えを引き出す質問をする。答えるまで待つ。 ・筆談や個別にコミュニケーションをとる。 ・二人組やグループの活動を取り入れる際、教員が生徒同士の会話を繋げる。 ・教員が生徒に伝える際に、「I」メッセージを使う。 ・その時々望ましいふるまい方を伝える。 ・まぎらわしい表現をしない。
健康の保持	<ul style="list-style-type: none"> ・睡眠の欠乏又は過眠。 ・失敗から、自分を否定的に捉えてしまう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・体づくり運動とバルシューレを実践していくことで心と体の変化に気付かせる。 ・生徒一人ひとりの活動を褒める。 ・名前を呼び、授業に参加したことを褒める。
環境の把握	<ul style="list-style-type: none"> ・複雑なルールがある活動が苦手。 ・ルールを理解、記憶するのが苦手。 ・複数の指示が苦手。 ・口頭指示が通りにくく、具体物がないと理解が難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・風船などを使った難易度の低いプログラムを設定する。【風船キャッチ、風船+スティックなど】。 ・見本など視覚で提示する(表内図⑤⑥、⑦⑧)。 ・指示は一つずつ簡潔にする。
身体の動き	<ul style="list-style-type: none"> ・運動が苦手、不器用(ボール操作、力加減など)。 	<ul style="list-style-type: none"> ・バルシューレのプログラムを組み合わせる。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・すぐに飽きる。集中が続かない。 ・学校嫌い、無気力、不登校。 	<ul style="list-style-type: none"> ・事前に頑張る時間を決めたり、できる活動を確認したりする(活動内容の表づくり、頑張れるところまで、それぞれマグネットを貼り視覚化)。 ・楽しい授業(バルシューレのプログラムなど)の継続的な提供する。 ・教員との信頼関係づくりをする。

図① 授業毎時間使用したホワイトボードと生徒と決めたルール



- 生徒と決めたルール
- ・汚い言葉を言わない
 - ・時間を守る
 - ・道具で人を傷つけない
 - ・道具を勝手に触らない
 - ・やさしい言葉を使おう

図② クールダウンスペースの設置と表示



図③④ バルシュレを参考にしたプログラムの説明

宝探し

2チームに分かれ、一方のチームはコーンを並べてその中にボールを隠し、もう一方のチームはその間見ないようにして待つ。合図があったら探すチームはコーンを一つずつ開け、ボールを見つけたらかごに入れる。先生にタッチしてから次のコーンを開ける。すべてのボールをかごに入れ終わるまでの時間を競う。

バランス

様々な身体部位の上でボールを落とさないようにバランスをとる。最初は手のひらなどで行う。

～レベルアップ編～
指先など小さい部分でバランスを取る。

図⑤⑥ 授業について視覚的に説明する掲示

だいじがつにちきん
第4時 10月31日(金) 12:45～13:35

☆あいさつ、出席・体調確認、目標の確認

□コーンボールキャッチ **がめて 上手に動こう。**

□ダンブカー **ひとりひとり違った動きや やり方があることに気付こう。**

□UFOを追い出せ **力強く投げよう。**

☆学習カード(単元のまとめ)の記入 アンケート あいさつ

【第4時】体つくりの運動には、体をやわらかくしたり、上手に動けるようになったり、力強く動けるようになる大切な意味があります。そのことを、自分の言葉で話したり、文章に書いたりできるようにしましょう。

ひとりひとりが違った動きややり方があることに気づいて、いいところを認めましょう。

図⑦⑧ バルシュレを参考にしたプログラム(ダンブカー)を視覚的に説明する様子



4 検証方法

(1) 調査項目

ア 形成的授業評価

高橋(2003)は、「各時間の授業実践を形成的に評価し、当初の計画を修正したり、個々の児童生徒の学びの実態を把握することは、授業成果を高めるうえできわめて重要である」(高橋 2003)と述べ、形成的授業評価(表2)を作成した。形成的授業評価は9項目で構成されており「成果」、「意欲・関心」、「学び方」、「協力」の四つの次元に分類されている。

表2 形成的授業評価の質問

項目	質問
成果	深く心に残ることや感動することがありましたか。
	今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。
	「あ、わかった!」とか「あ、そうか」と思ったことがありましたか。
意欲	精一杯、全力を尽くして運動できましたか。
	楽しかったですか。
学び方	自分から進んで学習することができましたか。
	自分のめあてにむかって何回も練習できましたか。
協力	友だちと協力して、なかよく学習できましたか。
	友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。

学習カードに毎時間記入できるようにし、各項目に対する回答は、「はい」、「どちらでもない」、「いいえ」の3件法で求めた。

イ 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度

東海林他(2012)は、意思伝達スキル、動揺対処スキル、他者理解スキル、自己他者モニタリングスキルといった対人状況全般における基礎的なスキルを測定する指標を作成した。この指標は、中学生を対象としており、所属校の生徒が抱えるニーズに近い質問項目であるため、本研究では、コミュニケーションの指標として「意思伝達スキル」、心理的な安定の指標として「動揺対処スキル」を用いることとした(表3)。

表3 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の項目とその質問

項目	質問
意思伝達スキル	相手に自分の気持ちをきちんと伝えるのが得意です。
	気持ちをすなおに人に伝えます。
	感じていることをわかりやすく伝えます。
	気持ちをことばで表現するのが得意です。
	相手に伝わるように思っていることを伝えます。
	感じていることを正直に人に伝えます。
	相手にきちんと伝わるように、自分の感じていることを話します。
	思っていることを表情で表現するのが得意です。
動揺対処スキル	気持ちが乱れているときにいつもどおり行動するのが苦手です。※1
	気持ちが落ち着かないときに冷静に行動するのが苦手です。※1
	気持ちが乱れているとき、じっとしているのが苦手です。※1
	一度、気持ちが落ち着かなくなると、再び集中するのが苦手です。※1
	興奮すると、どうしたらいいかわからなくなってしまいます。※1
	思っていることが顔にあらわれやすいです。※1
	気持ちをコントロールするのが得意です。
※1 逆転項目	

各項目に対する回答は、「はい」、「どちらでもない

い」、「いいえ」の3件法で求めた。得られた回答は、「はい」1点、「どちらでもない」2点、「いいえ」3点として平均点を算出した。この中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度は、逆転得点化された項目で構成されており、得点が低いほど各スキルが高いことを意味する。

ウ 運動有能感の受容感

岡沢他(1996)は、4項目ずつ「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の3因子からなる運動有能感を測る尺度を作成した。本研究では、運動有能感の受容感(表4)が保健体育の授業における生徒同士の人間関係を評価するのに有効であると考え、人間関係の形成の指標とした。

表4 運動有能感の受容感の質問

項目	質問
受容感	運動をしている時、先生が励ましたり応援してくれます。
	運動をしている時、友達が励ましたり応援してくれます。
	一緒に運動をしようと誘ってくれる友達がいます。
	一緒に運動する友達がいます。

各項目に対する回答は、「よくあてはまる」、「ややあてはまる」、「どちらともいえない」、「あまりあてはまらない」、「まったくあてはまらない」の5件法で求めた。得られた回答は、「よくあてはまる」を5点、「ややあてはまる」を4点、「どちらともいえない」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「まったくあてはまらない」を1点とし平均点を算出した。

エ 映像

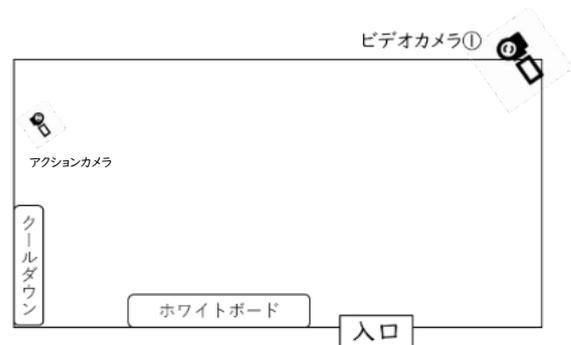


図1 ビデオカメラ配置

(定点カメラ、手持ちのアクションカメラ各1台)

授業の様子を図1のように撮影した。

クラウド型映像分析ソフト「Vosaic(ヴォザイク)」を用いて、生徒と教員の行動や発話を映像分析により検証した。Vosaicは、授業の動画を用いて、自由に分析項目を設定することができ、任意のイベント(できごと)の頻度や時間を分析することができる汎用性の高い映像分析・共有ソフトである。

オ 授業の振り返り

本研究の検証授業では、学習カードを使用した。授業前後に、心身の状態を確認し、表現する目的で「今

の気持ち」を三つの尺度から選択するようにした(図2)。



図2 学習カードで使用した気持ちを表現する教材

加えて、活動の振り返り(楽しかった活動、難しかった活動)と授業の中で、他の生徒の良かったところを記入するよう求めた。また事後アンケートにバルシューレの感想も求めた。

(2) 検証の方法

本調査では、授業に参加した9名のデータを使用して、以下の2点を検討した。

1点目は、「バルシューレ」を参考にした体づくり運動を生徒がどのように捉えたかである。学習カードに毎時間記入された形成的授業評価を基に、回答を「はい」を3点、「どちらでもない」を2点、「いいえ」を1点として、次元ごとに平均点を算出し、先行研究(高橋 2003)を参考に5段階評価を行った。さらに、事後アンケートと映像から生徒の様子を観察した。

2点目は、生徒のニーズに応じた「教員の支援」の工夫とその効果である。

中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度と運動有能感を測定するため、授業前に事前アンケート(実施日:8月29日(金))と授業後に事後アンケート(実施日:10月31日(金))を実施した。同一被験者群の授業前後の測定値の差を検証するため、Microsoft Excel 2019のデータ分析ツールを用いて、一対の標本による平均のt検定を実施した。なお、結果の有意水準についてはいずれの場合も危険率5%で判定した。

また、「教員の支援」の工夫やその影響については、映像から生徒の様子とともに観察による検証も行った。

なお、本アンケート調査と学習カードについては、生徒の実態に応じて、担任による質問項目の説明を受けながら回答を行った事例も含まれている。また、回

答時に感情のコントロールが困難となり、回答ができなかった生徒や、全設問に同一の回答を選択した生徒のデータも含まれているため、結果には一定の課題が認められる。したがって、集団としての結果に加えて、個々の回答傾向や映像等を併せて検証した。

5 結果

(1) 「バルシューレ」を参考にした体づくり運動を生徒がどのように捉えたか

表5には、形成的授業評価の各項目の平均点とその評価を示した。評価が5であれば、大変評価の高かった授業と判定される。本検証授業では、評価が2以下となった項目があった。1時間目に比較して2時間目にすべての項目で高値を示したものの、3時間目では低下する様子も見られた。

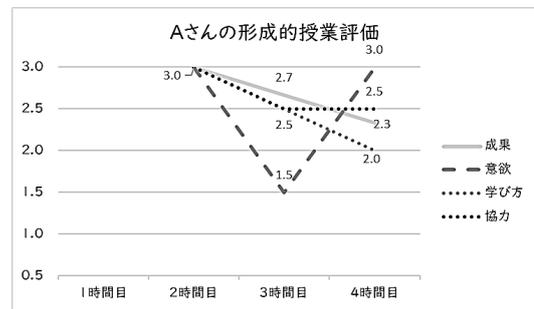


図3 Aさんの形成的授業評価の結果

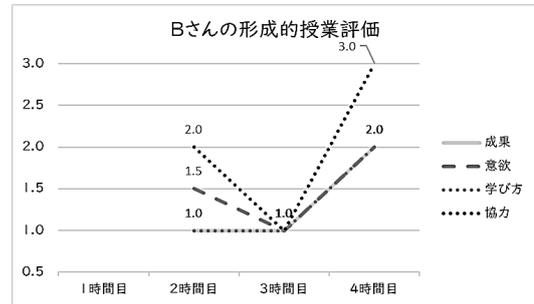


図4 Bさんの形成的授業評価の結果

図3、図4は、3時間目に顕著な変化が見られたAさんとBさんの形成的授業評価である。3時間目の「意欲」の項目が二人とも低い様子が確認できた。

表5 形成的授業評価の各質問と平均点

	1時間目 (n=5)	評価	2時間目 (n=6)	評価	3時間目 (n=5)	評価	4時間目 (n=7)	評価
深く心に残ることがや感動することがありましたか。	1.80	2	2.50	3	2.00	3	2.00	3
今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。	2.20	2	2.50	3	2.20	2	2.29	3
「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	2.00	1	2.50	2	2.20	2	2.29	3
成果	2.00	2	2.50	4	2.13	2	2.19	3
精一杯、全力を尽くして運動できましたか。	2.40	2	2.67	3	2.20	1	2.57	3
楽しかったですか。	2.40	2	2.83	3	2.00	1	2.29	1
意欲	2.40	1	2.75	3	2.10	1	2.43	2
自分から進んで学習することができましたか。	2.40	3	2.50	3	2.20	2	2.14	2
自分のためあてにむかって何回も練習できましたか。	2.40	3	2.50	3	2.20	2	2.00	1
学び方	2.40	3	2.50	3	2.20	2	2.07	2
友だちと協力して、なかよく学習できましたか。	2.60	3	3.00	5	2.60	3	2.43	2
友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。	2.40	3	2.33	3	2.20	2	2.57	4
協力	2.50	3	2.67	3	2.40	3	2.50	3

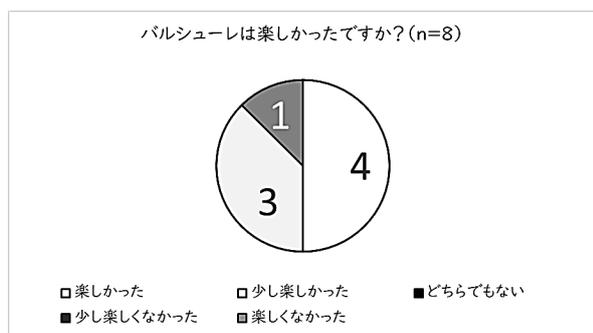


図5 「バルシューレは楽しかったですか？」の回答 ※図中の数字は人数を示す

一方、授業後のアンケートにおいて、図5が示すように、全ての生徒のうち一人を除き、バルシューレが「楽しい」、「やや楽しい」という回答であった。

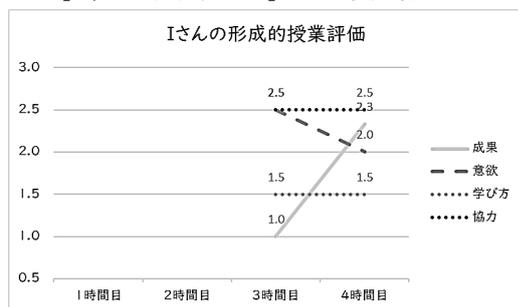


図6 Iさん形成的授業評価の結果

図6には、「バルシューレは楽しかったですか？」の質問に「楽しくなかった」と回答したIさんの形成的授業評価である。3時間目では、成果や学び方の項目が低い様子が確認できた。

表6は、映像から分析した各プログラムの生徒の参加状況と試技回数を示した。

BさんとCさんは、これまで交流級と特別支援学級の双方で、保健体育の授業に参加することが難しかった生徒である。しかし、参加状況と試技回数を見ると、4回の授業のうち、Bさんは3回授業に参加し、Cさんは2回授業に参加することができた。二人とも活動場所に来て、周囲の生徒の様子を観察したり、実際に教具を使いながら、武道場の端でできる活動に取り組んだりすることができた。

Eさんは、これまで体育の授業に来るものの、活動への参加が難しいことが多く見られた生徒である。本研究の検証授業では、表6に示すように、クールダウンスペースを活用しながら、多くのプログラムに参加し、活動することができた。

表6 プログラムと生徒の参加状況と試技回数

プログラム		A	B	C	D	E	F	G	H	I	
1時間目	1 風船キャッチ	欠席	欠席	欠席	21	14	22	30	45	欠席	
	2 風船スティック				45	クールダウン	43	50	46		
	3 投げ上げキャッチ				9	18	9	20	20		
	4 みんなで投げ上げキャッチ				6	クールダウン	6	6	6		
	5 空飛ぶ風船				20	クールダウン	27	27	25		
2時間目	1 二人組投げ上げキャッチ	22	見学&風船遊び	見学&風船遊び	欠席	21	25	見学&風船遊び	欠席	欠席	
	みんなで投げ上げキャッチ	9				6/クールダウン	9				
	空飛ぶ風船	58				クールダウン	67				
	2 ボール回し ※カウントなし	参加	参加	参加		参加	参加	参加			
	3 バランス ※カウントなし	参加	参加	参加		参加	参加	参加			
	4 UFOを追い出せ	39	見学	見学		クールダウン/9	34	51			
		あてっこ	11	12		11	7	11			14
3時間目	1 背後ボールキャッチ	19	参加 投げのみ	欠席	18	12	14	29	欠席	12	
	2 宝探し ※カウントなし	参加	参加		参加	クールダウン	参加	参加		参加	参加
	3 あてっこ	26	6		14	7	32	21		29	
4時間目	1 コーンボールキャッチ	23	武道場の端で参加		24	欠席	24	24	11	13	
	2 ダンプカー	9			8		8	7	7	9	
	3 UFOを追い出せ	15			14		17	20	18	19	

(2) 生徒のニーズに応じた「教員の支援」の工夫とその効果

ア 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の意思伝達スキル

表7には、中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の意思伝達スキルの結果を示した。この表が示すように、検証授業前と検証授業後において、統計的に有意な変化は見られなかった。

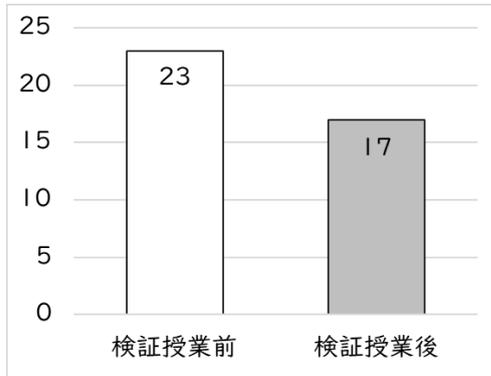


図7 Aさんの検証授業前後の意思伝達スキルの得点 ※図中の数字は得点を示す

図7には、Aさんの意思伝達スキルの得点を示した。Aさんは、困ったときに、自分から聞けず、自分の気持ちや意見を上手に伝えることが苦手な生徒であるが、検証授業の前後で意思伝達スキルが6点向上する様子が見られた。

イ コミュニケーション基礎スキル尺度の動揺対処スキル

表8には、中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の動揺対処スキルの結果を示した。この表が示すように、検証授業前と検証授業後において、統計的に有意な変化は見られなかった。個々の結果を見ても顕著な変化は見られなかった。

ウ 運動有能感の受容感

表9には、運動有能感の受容感の結果を示した。この表が示すように、検証授業前と検証授業後において、統計的に有意な変化は見られなかった。

表7 検証授業前後における意思伝達スキルの平均値と標準偏差

質問	検証授業前 ^{ab}	検証授業後 ^{ab}	t値 ^c
相手に自分の気持ちをきちんと伝えるのが得意です。	1.88 ± 0.99	2.38 ± 0.92	-1.871 N.S.
気持ちをすなおに人に伝えます。	1.75 ± 0.89	2.25 ± 0.89	-1.528 N.S.
気持ちをことばで表現するのが得意です。	2.00 ± 0.93	2.13 ± 0.99	-0.552 N.S.
相手に伝わるように思っていることを伝えます。	2.00 ± 0.76	2.00 ± 0.93	0.000 N.S.
感じていることを正直に人に伝えます。	1.75 ± 0.71	1.88 ± 0.83	-0.552 N.S.
相手にきちんと伝わるように、自分の感じていることを話します。	2.00 ± 0.76	1.88 ± 0.83	0.552 N.S.
思っていることを表情で表現するのが得意です。	2.13 ± 0.83	1.88 ± 0.83	1.000 N.S.
意思伝達スキル(コミュニケーション)	15.38 ± 5.93	16.38 ± 6.28	-0.734 N.S.

^a n=8 ^b 表中の数値は、mean±S.D.を示す。 ^c 対応のあるt検定によるt値を示す。N.S.:Not Significant

表8 検証授業前後における動揺対処スキルの平均値と標準偏差

質問	検証授業前 ^{ab}	検証授業後 ^{ab}	t値 ^c
気持ちが乱れているときに、いつもどおり行動するのが苦手です。	2.75 ± 0.46	2.50 ± 0.76	1.528 N.S.
気持ちが落ち着かないときに、冷静に行動するのが苦手です。	2.50 ± 0.53	2.63 ± 0.52	-1.000 N.S.
気持ちが乱れているとき、じっとしているのが苦手です。	2.25 ± 0.71	2.00 ± 0.76	0.607 N.S.
一度、気持ちが落ち着かなくなると、再び集中するのが苦手です。	2.50 ± 0.53	2.50 ± 0.53	0.000 N.S.
興奮すると、どうしたらいいかわからなくなってしまいます。	2.00 ± 0.76	1.88 ± 0.83	0.424 N.S.
思っていることが顔に表れやすいです。	2.00 ± 0.76	2.38 ± 0.74	-1.000 N.S.
気持ちをコントロールするのが得意です。	2.50 ± 0.76	2.00 ± 0.93	1.871 N.S.
動揺対処スキル(心理的な安定)	16.50 ± 3.07	16.13 ± 2.90	0.600 N.S.

^a n=8 ^b 表中の数値は、mean±S.D.を示す。 ^c 対応のあるt検定によるt値を示す。N.S.:Not Significant

表9 検証授業前後における受容感の平均値と標準偏差

質問	検証授業前 ^{ab}	検証授業後 ^{ab}	t値 ^c
運動をしている時、先生が励ましたり応援してくれます。	3.38 ± 1.30	3.88 ± 1.46	-0.764 N.S.
運動をしている時、友達が励ましたり応援してくれます。	4.13 ± 0.99	4.29 ± 0.92	-0.509 N.S.
一緒に運動をしようとして誘ってくれる友達がいます。	3.75 ± 1.39	3.71 ± 1.36	-1.000 N.S.
一緒に運動する友達がいます。	3.63 ± 1.30	4.00 ± 0.83	-0.935 N.S.
受容感	14.88 ± 3.00	16.25 ± 3.92	-1.308 N.S.

^a n=8 ^b 表中の数値は、mean±S.D.を示す。 ^c 対応のあるt検定によるt値を示す。N.S.:Not Significant

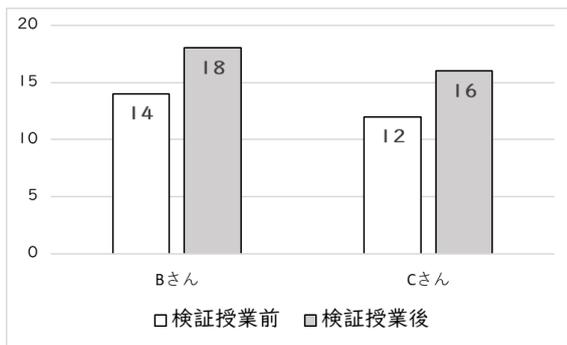


図8 BさんとCさんの検証授業前後の受容感
※図中の数字は得点を示す

図8には、BさんとCさんの受容感の得点を示した。BさんとCさんの受容感の得点は、検証授業前と比較して検証授業後にそれぞれ4点増加したことが確認された。

エ 映像

(7) プログラムと生徒の様子

表10から表14には、アンケート結果の内容を補完するため各プログラムに対して特に変化のあった生徒の様子を示した。

表10は意思伝達スキルが上がったAさんとEさんの2時間目の「二人組投げ上げキャッチ」の様子を示した。

表10 プログラムと生徒の様子①

2時間目「二人組投げ上げキャッチ」	
教員	「二人でどういう合図で投げて、どういう風に場所を交換するか相談しましょう。」
Aさん	「近くで投げて、少しだけ高いところにして、早くすって走っていく」
Aさん	「せーの!っていったら投げて」
教員→E	「Eさんはなんて声かける?」
Aさん	「Cちゃん…」
Aさん	「投げ上げた時「赤のとって!」
Aさん	「再度投げ上げる時「ピンクピンク!!」

表11には、意思伝達スキルの上がったAさんの2時間目の「バランス」の様子を示した。寝転んで、足の裏にボールを乗せていたAさんをGさんが真似ようとしていた場面である。

表11 プログラムと生徒の様子②

2時間目「バランス」	
教員	「Aさんなんかポイントは?ポイント教えてあげて〜。」
Aさん	「曲げすぎない、あの〜伸ばしすぎない。あと〜あのかかど…真ん中のへこんでいるところ?かかどのところのちょっと近くのところ(に乗せるのが)がいい。」
Gさん	「できた、できたー!!」
T2	「お〜すごい。できた、できた。」
Gさん	「できたよー!先生先生先生」
支援員	「お、すごい!!!」

表12には、意思伝達スキルの上がったAさんの2時間目の「UFOを追い出せ」の作戦会議の様子を示した。

表12 プログラムと生徒の様子③

2時間目「UFOを追い出せ」	
教員	「二人で作戦会議してください。」
Gさん	「え、じゃあFさんがボール拾って、俺ぶん投げる。」
教員	「それでいいの?何が楽しいの?これ。種目的に。」
Gさん	「ん?」
教員	「投げるのが楽しいんでしょ?」
Gさん	「じゃあ、一緒に投げよう。」
教員	「ボールのどこ狙うといい?」
Gさん	「どこでもいいよ。別に。ボール狙えばいいじゃん。じゃあボール以外にどこ狙うの?」
教員	「どこ?ボールのどこを狙うといいの?」
Gさん	「え、中心。」
教員	「中心を狙うといいの?」
Gさん	「だからさ〜」
教員	「Fと相談して」
Gさん	(ボールの上部を指して)「ここはね、あたっても跳ね返るだけだからここ(真ん中を指さす)」
教員	「それをFさんに伝えて。」
Gさん	「真ん中」
教員	「Fさん聞いて。」
Gさん	「ど真ん中」

Aさん	「バランスボールを指さしながら、Eさんに「近くだったらちょっと下。遠いときは、上の方」と作戦を提案していた。」
-----	---

表13には、Bさんの3時間目の「宝探し」の様子を示した。検証授業前は、特別支援学級の体育の授業に参加できていなかったBさんが、活動場所に来て、「宝探し」を見学して、作戦も立てることができた。Dさんは、Bさん、Eさんに作戦を伝えていた。

表13 プログラムと生徒の様子④

3時間目「宝探し」	
教員	「グループで作戦会議しよう」
Bさん	「青いコーンから探したらよさそう。(グループには言えなかったが、支援員さんに自分の意思を伝えていた。)
Dさん	手前を指さして「このレーンが…、Bが行く。」 中央を指さして「こっちが…、自分。」 奥を指さして「こっちが…、Eが行く。」

表14には、4時間目の「ダンプカー」の様子を示した。3時間目の宝探しでは、グループ編成が上手くいかず、トラブルもあった。「ダンプカー」では教員がペアを決めたが、ペアを変える際にIさんから、グループ分けの提案があり、どのペアも活動に前向きに参加できた。

表14 プログラムと注目すべき生徒の様子⑤

4時間目「ダンプカー」	
Iさん	「先生、グチョパーしよ。」
全員	問題なくグループ分けができて活動ができた。 3時間目にトラブルがあった生徒同士でもお互い話しながら活動することができた。

(4) 教員の支援と生徒の変容

表15から表18には、映像の中で見られた教員の支援とそれによって促された生徒の行動変容を示した。

表15には、2時間目の「UFOを追い出せ」で作戦会議を促したところ、自分本位な作戦を立ててしまったGさんと進んで会話をすることが苦手なFさんに教員が支援した場面を示した。

表15 教員の支援と生徒の変容①

2時間目「UFOを追い出せ」	
教員	「二人で作戦会議してください。」
Gさん	「え、じゃあFさんがボール拾って、俺ぶん投げる。」
教員	「それでいいの?何が楽しいの?これ。種目的に。」
Gさん	「ん?」
教員	「投げるのが楽しいんでしょ?」
Gさん	「じゃあ、一緒に投げよう。」
教員	「ボールのどこ狙うといい?」
Gさん	「どこでもいいよ。別に。ボール狙えばいいじゃん。じゃあボール以外にどこ狙うの?」
教員	「どこ?ボールのどこを狙うといいの?」
Gさん	「え、中心。」
教員	「中心を狙うといいの?」
Gさん	「だからさ〜」
教員	「Fと相談して」
Gさん	(ボールの上部を指して)「ここはね、あたっても跳ね返るだけだからここ(真ん中を指さす)」
教員	「それをFさんに伝えて。」
Gさん	「真ん中」
教員	「Fさん聞いて。」
Gさん	「ど真ん中」

教員	「どこ狙うといいて言ってた？」
Fさん	指さす「ここ」
教員	「どこ？下？上？」
Gさん	「真ん中。」
Fさん	「真ん中？」
Gさん	「真ん中。真ん中、ぶっ飛ばす感じ。真ん中よりほんのちよっと上の(方)が飛ぶかも。」

表 16 には、2 時間目の「UFO を追い出せ」を「あてっこ」のプログラムに変えた場面を示した。B さんと C さんが参加できなかったため、片側からコーンにボールを当てる「あてっこ」のプログラムに変更した。

表 16 教員の支援と生徒の変容②

2時間目「あてっこ」	
B・Cさん	ボールをコーンに向かって投げることができた。
支援員	ボールを拾って二人に渡していた。

表 17 には、3 時間目の授業開始時の D さんの様子を示した。「どこまで頑張れるか」を D さんが進んで周りに聞き、教員が会話の間に入りながら、生徒同士の会話が見られた。

表 17 教員の支援と生徒の変容③

3時間目「授業の開始時」	
Dさん	「はい、G は？最後までいけそう？どのへん？」
Gさん	「たぶん・・・」 調子は良くなさそう
教員	「まず体調確認しよう」 カードを書くように促す。
Dさん	「A は？」
Aさん	「ぜ～んぶ行ける！」
Dさん	「ぜ～んぶ行ける。」マグネットを貼る。「えーっと～、えーっと、E は？」
Eさん	カードに体調を記入中
教員	「E は？」「どれ？」
Dさん	「最後まで？」
教員	記入が終わって今日の体調が良いにマルがついていた。「おお、元気？」
Eさん	「元気。」
教員	「元気？それなら OK。まず 1 個？」
Eさん	「まず 1 個。」
Dさん	「まず 1 個。」わざと違うところにマグネット貼る。
Eさん	それを見て「わあ。そんなこと言わないよ、D くん。」

表 18 には、3 時間目のプログラム間の G さんの様子を示した。G さんは、棚の上に行ってしまったが、「あてっこ」が始まる前に教員が声を掛けたところ、参加しようとして起き上がった。

表 18 教員の支援と生徒の変容④

3時間目「プログラム間の休憩中」	
教員	「次、G さんの好きなやつだよ～」
Gさん	「あ。UFO？ あてっこ？」と起き上がる。

(ウ) 生徒のニーズが満たせなかった場面と生徒ニーズと今後考えられる対応例

映像の中で、生徒のつまづきが見られた場面や教員が適切な支援をできなかった場面を生徒のニーズが満たせなかった場面とした。また、その場面から生徒のニーズと今後考えられる対応例を担任との情報共有と福島県特別支援教育センター(2020)が作成した「自立活動の指導のための早見表(例示)」を参考に記

載した(表 19)。

表 19 生徒のニーズが満たせなかった場面と生徒のニーズと今後考えられる対応例

	生徒のニーズが満たせなかった場面	生徒のニーズと今後考えられる対応例
①	2時間目「UFO を追い出せ」で、敵チームでボールを投げていて周囲から「それだと敵になってしまふよ。」という発言に対し、「そんなつもりじゃなかったのに。」落ち込んでしまった生徒がいた。	意味をそのまま受け止めてしまう【人間関係の形成】。 →「自分のチームの方から投げよう」など良い行動を示す。
②	タイマーのホイッスルが鳴った時「うるさくて嫌だった」と気持ちが落ち込んだ生徒がいた。※1時間目は平気だったが、その日の体調でも違う。	大きな音が出ると不安定になる【健康の保持】。 →音が鳴ることを事前に伝える。音が鳴らない設定にして声を掛ける。
③	プログラムの説明後、動かない、違った動きをする生徒がおり、教員の矯正のフィードバックが増えた。	説明が難しい【環境の把握】。 →見本を見せたり、プログラム開始直前か直後に個別に声を掛けたりする。
④	3時間目「背後ボールキャッチ」で、ボールより足幅が狭い生徒やボールをまっすぐ転がすことができない生徒もおり、試技回数が確保できなかった。	運動が苦手、距離感がわからない【身体の動き】【人間関係の形成】。 →ボール運動を通して、身に付けさせていく。
	背後ボールキャッチ 課題「腕立てをしてから、ボールを止める」 	
	腕立て中にボールに当たってしまう ＝距離感をつかむのが苦手	しっかり距離を置いて腕立てができています
⑤	3時間目「宝探し」で、自分の都合を優先してグループを決めてしまった生徒がいた。	→簡単なプログラムでは自由に組ませるもよいが、戦術が必要なプログラムなどは、意図に合わせて教員がグループを設定していく。
⑥	3時間目の「宝探し」で、コーンを開けたあとハイタッチをするときに、ハイタッチを拒否した生徒がいた。	人に対する不信任感がある態度【人間関係の形成】。 →その都度、良い行動を教えている。
⑦	3時間目の「あてっこ」で、Bさんのために置いたコーンに逆側からボールを投げてしまった生徒がいた。	場面や状況の理解が難しい。【心理的な安定】。 →事前にBさん専用であることを伝えることが必要であった。
⑧	3時間目の学習カードで相手を傷つけるような記述を書いた生徒がいた。	相手への不信任感【人間関係の形成】。 →他者への理解と感情のコントロール
⑨	すべてのアンケートに同じ回答を書く生徒がいた。	すぐ飽きる【身体の動き】。 人に対する不信任感がある態度【人間関係の形成】。 →感情のコントロール
⑩	4時間目「ダンブカー」で、足を踏んでしまった。その場で謝った、謝っていないでお互いが納得いかなかった。	やり取りが苦手【人間関係の形成】。相手の話を受け入れることが難しい【コミュニケーション】。 →その場その場で対応する。落ち着いてから話をする。

オ 学習カード

(7) 学習カードに記載された生徒の「今の気持ち」

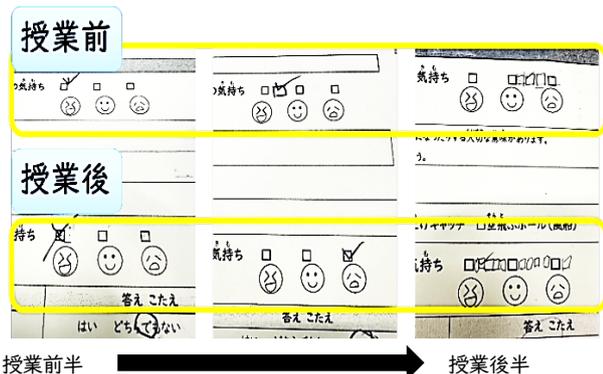


図9 Gさんの「今の気持ち」

図9にGさんの3時間分の学習カードの「今の気持ち」を示した。Gさんは、衝動的に行動することがあり、これまでの体育の授業では途中で教室に帰ってしまうこともあった生徒である。最初は「今の気持ち」にチェックをつけるだけであったが、授業が進むにつれ、悩みながら、「今日はこの間。」と尺度の間にチェックを付けたり、新しくチェックを付ける項目を作ったりするなど、自分の気持ちを自由に表現することができた。

他の生徒においても、毎時間記入することで自分の気持ちを前回と比べながら答える様子が確認できた。

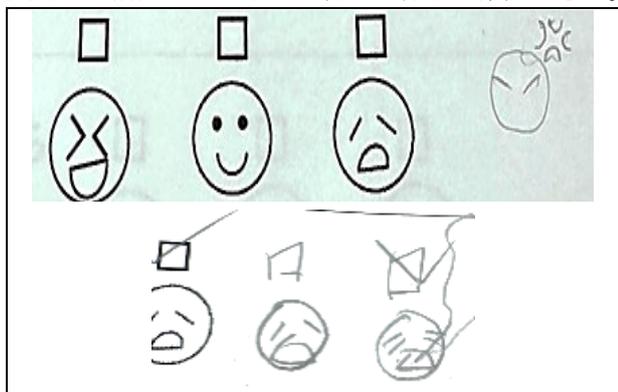


図10 学習カードの「今の気持ち」

図10のように、今の気持ちが一番右の尺度のときや、それよりもさらに落ち込んだ顔を作っている際は、クールダウンを必要とするときが多く、心身の状態を確認する目安となった。

(4) 学習カードに記載された生徒の「活動の振り返り」

表20には、学習カードに記載された生徒の活動の振り返りを示した。

表20 プログラムと生徒の振り返り

プログラム	生徒の振り返り(補足)
ボール回し	足を伸ばすのが難しかった。
バランス	バランスが大変だった。
UFOを追い出せ	ボールでUFO当てたから(楽しかった)。 遠ければ高く、近くだったら下に投げる(楽しかった作戦)。 投げて当てられなかった(から難しかった)。
背後ボールキャッチ	スピードのコントロールが少し難しかった。

宝探し	先にコーンをおいてボールを捕れた(から楽しかった)。 「こっち半分やるから、そっち半分やってね」(作戦)
あてっこ	楽しかった。 少し当てるのが難しかった。
その他	最初に準備して全クリアできたから(全部のプログラムが楽しかった)

表21には、学習カードに記載された生徒の「〇〇さんのよかったところ」を示した。

表21 学習カードに記載された生徒の「〇〇さんのよかったところ」

内容	〇〇さんのよかったところ
主体性に関する内容	自ら走ってきたのが偉かった(集合)。
	ちゃんとやった。
	残っているコーンに気付いて片づけていてよかった。 自分から行動できていた。
活動に関する内容	ダンプカーがすごかった。
	スピードのコントロールが良かった(背後ボールキャッチ)。 うまく当てられてすごかった(UFOを追い出せ)。 強かった(あてっこ)。
	仲間との関わりに関する内容

表22には、学習カードの他の記載事項を示した。

表22 学習カードの他の記載事項

	その他の記載事項
①	怖かった(あてっこでボールが飛んできた)。
②	ボールが足に当たって少し痛かった(「UFOを追い出せ」でボールが当たった)。
③	ごめんなさい(ルールを守れなかった)。
④	楽しい!!
⑤	次はもっと難しいスポーツをしたい。とくにバスケット。
⑥	風船のゲーム他もやりたい。

6 考察

(1) 「バルシューレ」を参考にした体づくり運動を生徒がどのように捉えたか

「風船」を使ったプログラムや「バランス」や「ボール回し」といった簡単なプログラムは、自分のペースで取り組むことができ、体を動かすことが苦手な生徒も取り組みやすかったと推察できる(表6)。

「ダンプカー」は、相手に合わせて高さやスピード、置くボールの種類や数を調整する必要がある活動であり、相手の動きに気を配りながら一緒に取り組む姿が見られ、自然と仲間と協力することの大切さや楽しさを感じていたと考えられる。さらに、「宝探し」や「UFOを追い出せ」では、活動中に作戦会議の機会が設定され、「自分の意見を伝えやすい」と感じていたと推察できる。実際に、一部の生徒ではあるが、意思伝達スキルや受容感の向上がみられ、形成的授業評価における「協力」の項目も4時間を通して安定した水準を維持していた。

「ターゲットにボールを当てる」という明確な目標がある「UFOを追い出せ」や「あてっこ」は、ボールの軌道が読みにくく安全面での課題は残るものの、身体の揺れや激しい動きを求める傾向がある生徒にとっては、思い切り体を動かせる活動として受け止められていたと考えられる。また、このプログラムは正確性と力強い動きを求められる内容であり、生徒の挑戦意欲を高める要因にもなっていたといえる。

さらに、バルシューレについて多くの生徒が「楽しい」と回答したことから、運動が苦手な生徒や集団行動に不安を抱く生徒であっても、「自分でも参加できる」「無理なく取り組める」と感じていたと推察できる。このように、生徒はバルシューレのプログラムを、楽しさや挑戦感を味わいながら主体的に参加できる活動として捉えていたと考えられる。

しかしながら、3時間目の形成的授業評価が低い値を示したことから、その時間、生徒は活動の意図や進め方を十分に理解できず、「何をすればよいのか分からない」、「うまくできない」という戸惑いを抱いていたと考えられる。その背景には、ルールの伝え方や難易度の調整が不十分であったこと、さらに「宝探し」におけるグループ編成や不適切な行動への指導不足であったこと(表19 ⑤・⑥)が、生徒にとって活動への不安や見通しの持ちにくさにつながった可能性がある。特に「背後ボールキャッチ」では、説明が不十分であったため、生徒は、活動の目的や動き方を理解しきれず、教員からの矯正的なフィードバックが増えたことで、「できていない」と感じやすい状況が生まれていたと推察される。また、ボールとの距離感を取ることが難しい生徒には、活動自体が不安や負担として捉えられていた可能性もある(表19 ④)。

(2) 生徒のニーズに応じた「教員の支援」の工夫とその効果

「名前を呼び、授業に参加したことを褒める」、「生徒一人ひとりの活動を積極的に褒める」、「事前に頑張る時間を決めたり、できる活動を確認したりする」といった教員の支援は、活動への不安や見通しの持ちにくさを軽減し、授業に参加が難しい生徒でも活動に取り組めたり、最後まで活動できたりするなど、生徒の参加意欲を引き出し、活動を通して人間関係の形成に効果があったと考えられる。コミュニケーションスキルの向上に関しては、「自分の考えたことを体で表現する」といった自分のペースで取り組める活動が、生徒のニーズに合った表現の機会となった。さらに、教員がそのアイデアを周囲に紹介したり、二人組やグループでの作戦会議を設定したりしたことは、生徒同士の対話を促し、安心して意見を共有できる環境づくりに寄与したといえる。



図11 Gさんの学習カードの「今の気持ち」

授業後のGさんの学習カード(図11)には感情面での大きな変化が記録されていた。表19④に示すように、活動の取り組み方を誤った際に周囲から受けた指摘が、Gさんの感情に影響を与えたと考えられる。このことは、何気ない言葉が心理的負担となり得る生徒がいることを踏まえ、個々の特性理解をより深める必要性を示している。一方で、Gさんが自身の気持ちを学習カードに表現できたことは、「自分の心の変化に気付く力」が育ちつつあることを示しており、学習カードの記録を通して、教員と気持ちを共有する機会が生まれた点は、生徒の心理的な安定を支える支援として有効に働いたといえる。

心理的な安定については、明確な成果を捉えることは難しかった。しかしながら、クールダウンスペースの活用やこまめな体調確認など、不安を感じやすい生徒への予防的支援を行ったことで、パニックや授業からの逸脱といった行動がほとんど見られなかった点は一定の効果と考えられる。

小田(2025)は、①学級における問題を発見すること、②児童間のつながりを形成すること、③児童が集団内で役割を果たすことで参入の契機をつくること、そして④適切な介入のタイミングを見極めることが、インクルーシブな学級を形成する上で教師に求められる役割であると指摘している。本研究で示した教員の支援の工夫は、インクルーシブ教育の理念に基づき、誰もが安心して学びに参加できる学級づくりに寄与するものであり、通常級においても積極的に取り入れるべき実践であるといえる。

以上のような教員の支援の工夫は、生徒が安心して活動に参加し、仲間と関わる経験を重ねることにつながった。また、本研究で取り組んだ「体づくり運動」は、「自他の心と体に向き合って、体を動かす楽しさや心地よさを味わい、心と体をほぐしたり、体の動きを高める方法を学んだりする」ことを目標としており、特別支援学級の生徒のニーズに応じた運動プログラムの設定や実施方法、教員の支援が、その目標達成に一定の効果をもたらしたと考えられる。

7 今後の展望

「『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)」では、障がいのある子供の自立と社会参加を見据え、「通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備」(中央教育審議会 2021)の必要性が述べられている。生徒のニーズに応じるためにも、多様な学びの場での授業の創造が求められる。

阿部他(2008)は、バルシューレは、一人の指導者が16人の子どもを指導する少人数制、1プログラム10分から15分のショートプログラム、体育館での実施という特性を持っているが、それらが適当でない場合は、「場やプログラムの工夫、及びTeam Teachingの実施などでそれは改善でき得ることであり、学校現場での実施も可能と考えられる」(阿部他 2008)と述べている。今回のような特別支援学級の生徒を対象にした実践のみならず、通常級の保健体育の授業においても実践することで、運動が苦手な生徒も安心して参加することができると考えられる。その際、生徒のニーズを把握し、そのニーズに応じるための教員の支援の工夫を意図的に作ることも今後の課題である。

特別支援学級に在籍する生徒を対象としたアンケートには、信頼性といった点で課題が残るものの、今回のアンケート結果は、担任が保護者アンケートを基に作成した個別の教育支援計画に示された生徒の特徴と一致する部分もあり、生徒自身が自らの特性について一定の自己理解を有している様子が見られた。また、映像等の客観的指標と併せて活用することで、アンケート結果の信頼性を補完する可能性も窺えた。

研究のまとめ

本研究では、中学校特別支援学級の体づくり運動の授業において、ドイツで開発された運動プログラム「バルシューレ」を参考にしたプログラムと、生徒のニーズに応じた「教員の支援」の工夫を行い、生徒の活動の様子やアンケート結果を基に、その効果を検討した。

「バルシューレ」を導入した結果、多くの生徒が運動を「楽しい」と捉え、運動や集団での活動が苦手と感じる生徒やこれまで体育の授業に参加できていなかった生徒が、「自分でも参加できる」と感じながら取り組む姿が見られた点は、参加を促すうえで一定の効果があったといえる。

「教員の支援」の工夫として行った、生徒を褒める声掛けやこまめな体調確認といった配慮は、生徒の参加意欲を引き出し、活動を通して人間関係の形成に良い影響を与えたことが確認できた。さらに、自分のペースで取り組める活動の設定や二人組・グループでの作戦会議の機会の設定は、生徒が意見を共有しやすい環境を生み、コミュニケーションスキルの育成に効果があった。

加えて、クールダウンスペースの活用などの予防的支援や学習カードの体調確認などから、教員が生徒の感情の変化に気づき対話する場面が生まれ、生徒の心理的な安定が保たれた。

以上の取組により、限定的ではあるが、生徒のニーズに応じた支援が実現され、体づくり運動の目標である「心身の状態への気づき」や「仲間との関わり」に一定の効果が確認できた。

おわりに

本研究に御協力いただいた葉山中学校の生徒たち、教職員及び支援員の皆様、さらには、本研究の実施に際して多大な御助言を賜った日本体育大学の岡出美則教授に、この場を借りて深く感謝する。

【指導担当者】

清水 陽介¹ 竹谷 美優² 落合 浩一³

引用文献

- 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)」 p. 59
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2026年2月5日取得)
- 葉山町教育委員会 2025 「葉山町教育ビジョン」 p. 7
<https://www.town.hayama.lg.jp/material/files/group/21/hayamakyouikuvision.pdf> (2026年2月5日取得)
- 福島県特別支援教育センター 2020 「すぐに調べられる、活用できる資料！小・中学校、高等学校におけるインクルーシブ教育システム推進のためのコーディネートハンドブック[2020年版]」 pp. 198-199
<https://special-center.fcs.ed.jp/file/2130> (2025年12月22日取得)
- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 保健体育編』 東山書房 p. 44
- 文部科学省 2022 「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について(通知)」 p. 2

1 指導主事 2 主事
3 教育指導員

- https://www.mext.go.jp/content/20220428-mxt_tokubetu01-100002908_1.pdf
- 文部科学省 2025 「論点資料補足資料(障害のある子供に対する教育課程の充実に関する関係資料等)」
https://www.mext.go.jp/content/20250704-mext_kyoiku01-000043568_11.pdf (2025年11月26日取得)
- 阿部智・木村真知子・若吉浩二・石川元美・小畑治・高橋豪仁 2008 「Ballschuleプログラムが児童の運動能力に与える影響」(『奈良教育大学紀要』第57巻第1号 pp.169-179) p.178
- 井崎遼翔・村山拓 2025 「知的障害特別支援学校における体育, 運動指導に関する文献検討」(『東京学芸大学紀要総合教育科学系』第76巻 pp.109-122) p.109
- 大山祐太・奥田知靖 2018 「特別支援学級に在籍する発達障害児を対象とした『Ballschule(バルシューレ)』の実践」(日本体育学会第69回大会予稿集) p.282_3
- 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 1996 「運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究」(『スポーツ教育学研究』第16巻2号 pp.145-155)
- 奥田知靖 2017 『子どものボールゲーム指導プログラムバルシューレ～幼児から小学校低学年を対象に～』創文企画
- 小田純也 2025 「インクルーシブな学級を形成するための教師の役割—学級活動を活用した集団活動に困難を抱える児童の包摂に注目して—」(『日本特別活動学会紀要』第33号 pp.69-78)
- 東海林渉・安達知郎・高橋恵子・三船奈緒子 2012 「中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の作成」(『教育心理学研究』第60巻 pp.137-152)
- 高橋健夫 2003 『体育授業を観察評価する』明和出版 p.12
- 村井敬太郎・野井真吾 2024 「特別支援学校(知的障害)の体育授業の取り組みにおける教員の意識：困難さに焦点を当てて」(『日本幼少児健康教育学会誌』第10号 pp.13-27)

創造的に考え、 気づきの質を高める生活科の授業づくり

— 「『見通す』学習活動」を通して —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 花形 皓天(二宮町立二宮小学校)

【研究の概要】

これからの時代に求められる資質・能力を身に付けるために、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うことが求められている。

一方で、生活科における深い学びである「気づきの質の高まり」に関して、質的に高める指導が十分に行われていないという課題が指摘されている。

さらに、岡崎は、深い学び(気づきの質の高まり)の実現に向けた今後の生活科実践における課題を挙げている。「創造的に考える」授業場面をどのように設定するのか、その具体的提案が求められている。

そこで本研究では、「『見通す』学習活動」を明確にし、そこでの児童の気づきを次の「試す」「工夫する」学習活動につなげることが、児童の創造的に考え、気づきの質を高めることに有効かを明らかにすることを目的とした。

実践の結果、「『見通す』学習活動」の中で、児童の「思い描く」「予想する」「振り返る」という三つの思考に着目し、次の「試す」「工夫する」学習活動につなげることが、児童が創造的に考え、気づきの質を高めることに一定程度効果があると分かった。

以上のことから、本研究で示した「『見通す』学習活動」が児童の気づきの質を高めるために一定程度有効であることを検証することができたと言える。

生活科が目指す児童の姿

自立し生活を豊かにしていく

思いや願いの実現

生活科における気づきの質を高める

授業づくり

無自覚→自覚

個別→関連

対象→自分自身

創造的に考える

「試す」「工夫する」

学習活動

「『見通す』学習活動」

思い描く

予想する

振り返る

「深い学び」(気づきの質の高まり)を実現するために、「**創造的に考える**」授業場面を設定し、児童の**気づきの質を高める**具体的な提案が求められている。

気づきを質的に高める指導が求められている。

『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』

「深い学び」の実現するために、「**創造的に考える**」授業場面について具体的な提案が求められるだろう。

(岡崎 2020)

はじめに

「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)」では、これからの時代に求められる資質・能力を身に付けるために、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を行うことが求められている(文部科学省 a 2017 p. 22)。

生活科における「深い学び」については、『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 生活編』(以下、『解説』という)で、「生活科においては、気付きの質の高まりが深い学びであると捉えることができる。」(文部科学省 b 2017 p. 77)と示されている。

この気付きの質の高まりについて、これまでの生活科の課題として、学習活動が体験だけで終わり、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていないという指摘があった(文部科学省 b 2017 p. 69)。

このことに対し、『解説』では、学習内容、学習指導の改善・充実として、「具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考え、気付きを確かなものとしたり、新たな気付きを得たりするようにするため、活動や体験を通して気付いたことなどについて多様に表現し考えたり、『見付ける』『比べる』『たとえる』『試す』『見通す』『工夫する』などの多様な学習活動を行ったりする活動を重視すること」(文部科学省 b 2017 p. 7)と示されている。

さらに、「考える」について、『解説』では、『考える』とは、児童が自分自身や自分の生活について、見付ける、比べる、たとえるなどの学習活動により、分析的に考えることである。また、試す、見通す、工夫するなどの学習活動により、創造的に考えることである。」(文部科学省 b 2017 p. 15)と記されている。

この中でも「試す」「見通す」「工夫する」学習活動により、「創造的に考える」ことについては、現行学習指導要領で新たに盛り込まれたことであり、一層の充実を図り、深い学びを実現することが期待されている(文部科学省 b 2017 p. 69)。

岡崎(2020)は、深い学び(気付きの質の高まり)の実現に向けた今後の生活科実践における課題として、「『創造的に考える』授業場面をどのように設定するのか、その具体的提案が求められるだろう。」(岡崎 2020 p. 36)と述べている。

筆者のこれまでの実践においても、児童が「創造的に考える」ことを促す手立てが不足していた。

そこで本研究では、「創造的に考える」授業場面の具体的な提案として、「『見通す』学習活動」を明確にし、そこでの児童の気付きを「試す」「工夫する」学習活動につなげることで、児童が創造的に考え、気付きの質を高めることに有効であるかを検証した。

研究の目的

「『見通す』学習活動」を明確にし、そこでの児童の気付きを「試す」「工夫する」学習活動につなげることは、児童が創造的に考え、気付きの質を高めるために有効か明らかにする。

研究の内容

1 理論研究

(1) 生活科における「気付き」について

『解説』では、生活科でいう「気付き」について、「対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく、情意的な側面も含まれる。」(文部科学省 b 2017 p. 12)と記されている。

さらに、「自分が『あれっ』『どうして』『なるほど』などのように何らかの心の動きを伴って気付くものであり、一人一人に生まれた気付きは吟味されたり一般化されたりしていないものの、確かな認識へとつながるものとして重要な役割をもつ。」(文部科学省 b 2017 pp. 12-13)とも記されている。

(2) 生活科における「気付きの質の高まり」について

『解説』では、「無自覚だった気付きが自覚されたり、一人一人に生まれた個別の気付きが関連付けられたり、対象のみならず自分自身についての気付きが生まれたりすること」(文部科学省 b 2017 p. 13)と示されている。

例えば、児童はミニトマトを栽培・観察する単元の中で、日々の水やりや観察記録を作成することを通じて、葉の匂いや色、手触り、花の形の特徴などに気付く。このように、児童が対象に繰り返し関わることで、対象への気付きが自覚される。

さらに、他の児童の気付きを捉え、「ミニトマトの花の形は、他の植物の花の形と違い、星の形に似ている。」と児童の中で、個別の気付きが関連付けられる。

最終的に、単元を通して、責任を持ってミニトマトを世話することができたことを実感したり、他の児童の協力があつたからミニトマトの世話がうまくいったことに気付いたりする。また、育てたミニトマトへの愛着から、自分の興味・関心を持っていることを自覚する。さらに、児童は対象を観察する力が高まったことや粘り強くミニトマトを世話することができたことに気付く。このように、対象から視点を広げ、「集団における自分の存在」や「自分のよさや得意としていること」、「興味・関心を持っていること」、「自分の心身の成長」に関することなど、対象のみならず自分自身についての気付きが生まれる。

以上のことから本研究では、

「気付きの質の高まり」とは、

- ・無自覚だった気付きが自覚されること
- ・一人ひとりに生まれた個別の気付きが関連付けられること
- ・対象のみならず自分自身についての気付きが生まれること

である。

と定義した。

(3) 生活科における「考える」について

『解説』では、『考える』とは、児童が自分自身や自分の生活について、見付ける、比べる、たとえるなどの学習活動により、分析的に考えることである。また、試す、見通す、工夫するなどの学習活動により、創造的に考えること(文部科学省 b 2017 p.15)と示されている。

さらに、生活科における「考える」と学習活動の関係については、「低学年の児童は、活動と思考が一体的であり、その活動は総合的なものである」(文部科学省 b 2017 p.74)と記載されている。

以上のことから本研究では、「創造的に考える」ために、「試す」「見通す」「工夫する」学習活動の設定が重要だと考えた。

(4) 生活科における「見通す」について

『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(小学校生活)(以下、「指導と評価の一体化」という)で記載されている「思考・判断・表現」に関する評価規準(例)では、「見通す」学習活動において期待する思考として「思い描きながら」「予想しながら」「振り返って」と示されている(国立教育政策研究所 2020 p.41)。

「思い描く」について、「指導と評価の一体化」では、単元「あきとあそぼう」の思考・判断・表現の評価規準において、「楽しみたい遊びを思い描きながら、校庭や公園の秋の自然の中から遊びに使う物を選んでいく。」(国立教育政策研究所 2020 p.59)と示されている。このことから、「思い描く」は、児童が「やりたいことを選ぶ」と捉えることができる。

「予想する」について、『解説』では、虫を学習対象として取り扱った単元での児童の発話として、「コオロギの好きな場所は、暗くてじめじめしたところかもしれない。」(文部科学省 b 2017 p.95)とコオロギの生息場所を予想している文が記載されている。「～かもしれない。」という表現は、児童自身がまだはっきり分かっていない状態であることを表している。さらに「暗くてじめじめしたところ。」という児童の発話から児童のこれまでの知識や経験が根拠となっていることが分かる。よって、「予想する」は、「まだはっきり分かっていないことについて、これまでの知識や経験から想像する」と捉えることができる。

「振り返る」について、「指導と評価の一体化」では、単元「かぞくのここにこ ふやし隊」の思考・判断・表現の評価規準において、「自分の作戦を振り返りながら、継続して取り組みたいことを決めている。」(国立教育政策研究所 2020 p.65)と示されている。「自分の作戦」とは、児童がそれまで実践してきた「前の活動」そのものを指す。よって、「振り返る」は、「前の活動から継続して取り組みたいことを決める。」と捉えることができる。

以上のことから本研究では、

『見通す』学習活動とは、

- ・「思い描く」…やりたいことを選ぶ
- ・「予想する」…まだはっきり分かっていないことについて、これまでの知識や経験から想像する
- ・「振り返る」…前の活動から継続して取り組みたいことを決める

という思考が行われる学習活動である。

と定義した。

2 研究の仮説

以上を踏まえ、本研究の仮説を以下のように設定した。

『見通す』学習活動の中で、児童が自らの気付きを「思い描く」「予想する」「振り返る」という三つの思考ごとに着目し、次の「試す」「工夫する」学習活動につなげることで、児童は創造的に考え、気付きの質を高めるだろう。

3 検証の視点

仮説に基づいて、次のような児童の姿を検証の視点として設定した。

- (1) 「思い描く」「予想する」「振り返る」という思考を意識して、『見通す』学習活動を行っていたか。
- (2) 『見通す』学習活動での気付きを次の「試す」「工夫する」学習活動につなげ、気付きの質を高めていたか。

4 検証授業

『解説』では、「内容(6)自然や物を使った遊び」における「動くおもちゃを作る遊び」について、「ここで大切にしたいのが、『見付ける』『比べる』『たとえる』『試す』『見通す』『工夫する』などの学習活動である。」(文部科学省 b 2017 p.42)と全ての学習活動が示されている。

本研究における検証対象の児童は、第一学年で単元

「なつがやってきた」や単元「たのしいあきいっぱい」、単元「ふゆをたのしもう」でドングリなどの素材そのものへの気付きを意図した活動を行ってきた。

第二学年では、単元「ぐんぐん そだて わたしの 野さい」の中で、対象をじっくり見守り、工夫して働きかける活動を行った。単元「どきどき わくわく まちたんけん」では、学校から空間を広げ、町にある商店街に出向き、店の人にインタビューを行った。インタビューを通して、相手を意識しながら、対象に対する気付きを意図した活動を行った。

本単元までの活動を踏まえ、「お気に入りのおもちゃをつくって、みんなとあそぼう」という単元を設定した。この単元では、他の児童と遊ぶという相手意識、目的意識を持ちながら、自分から対象に繰り返し、働き掛けることを行う。第一学年に加え、素材そのものや動力源を基に動くおもちゃを作ることで、つくるために必要な材料は何かと考える。さらに、身の回りの自然物から身近な物へと意識が広がる。そして、材料を組み合わせたり、粘り強く工夫を繰り返したりすることで、対象に関わろうとする力が育つとともに、動くおもちゃを使った遊びの面白さ、自然の不思議さへの気付きの質が高まっていく。

以上のことから、本単元は、検証に適していると考えた。

(1) 概要

【期 間】 令和7年9月2日(火)～9月30日(火)

【対 象】 二宮町立二宮小学校 第二学年(31人)

【教 科】 生活科

【単元名】 「お気に入りのおもちゃをつくって、みんなとあそぼう」

【時 数】 12時間(45分授業)

【授業者】 花形 皓天(筆者)

【単元目標】

身近にある物を使って、動くおもちゃをつくる活動を通して、よりよく動くように改良したり、もっと楽しくなるように遊び方やルールを工夫したりして、遊びの面白さや自然の不思議さに気付くとともに、みんなで楽しみながら遊びを創り出そうとすることができるようにする。

【評価規準】

- ・身近にある物を使って、動くおもちゃをつくる活動を通して、遊びやおもちゃをつくる面白さや、自然の不思議さに気付いている。(知識・技能)
- ・身近にある物を使って、動くおもちゃをつくる活動を通して、おもちゃがよりよく動くように改良したり、もっと楽しくなるように遊び方を変えたりするなど、工夫しておもちゃや遊びをつくっている。(思考・判断・表現)
- ・身近にある物を使って、動くおもちゃをつくる活動を通して、みんなで楽しみながら遊びを創り出そう

としている。(主体的に学習に取り組む態度)

(2) 単元の概要(表1参照)

表1 検証授業の単元計画

時間	〈小単元名〉・学習活動
1	〈いろいろなおもちゃであそぼう〉 ・動くおもちゃで遊びながらおもちゃが動く「ヒミツ」を探す。 ・自分のつくりたい動くおもちゃの設計図を描く。
2	〈うごくおもちゃをつくろう①〉 ・遊びながら自分のお気に入りの動くおもちゃをつくる。 ・教師と一緒に「やってみタイム」「かんがえタイム」を行う。
3・4	〈うごくおもちゃをつくろう②③〉 ・おもちゃづくりの続きをする。 ・もっとよくおもちゃが動くように話し合う。 ・「やってみタイム」「かんがえタイム」を行う。
5	〈もっとよくうごくおもちゃをつくろう①〉 ・遊びながらもっとよく動くおもちゃをつくる。 ・「やってみタイム」「かんがえタイム」を行う。
6・7	〈もっとよくうごくおもちゃをつくろう②③〉 ・遊びながらもっとよく動くおもちゃをつくる。 ・「やってみタイム」「かんがえタイム」を行う。
8・9	〈みんなと楽しくあそぼう①②〉 ・遊びながらみんなが楽しめる遊び方やルールを考え、遊ぶ準備をする。 ・「やってみタイム」「かんがえタイム」を行う。
10・11	〈みんなと楽しくあそぼう③④〉 ・みんなと遊ぶ。 ・「やってみタイム」「かんがえタイム」を行う。
12	〈みんなと楽しくあそぼう⑤〉 ・動くおもちゃづくりやおもちゃ遊びをつくったことについて振り返る。

(3) 本単元における学習対象について

本単元では、主に

- ・風の力を使ったおもちゃ
- ・ゴムの力を使ったおもちゃ
- ・磁石の力を使ったおもちゃ など

を取り扱った。

(4) 本單元における手立てと教師の支援

児童が『見通す』学習活動での気づきを「思い描く」「予想する」「振り返る」の思考ごとに着目し、表現できるワークシートを手立てとして講じた。ワークシートは、授業の終盤に取り組んだ。

ワークシートには、『見通す』学習活動の思考に沿って、次の三つの項目を設けた。

<ul style="list-style-type: none"> ・「思い描く」…次の時間は何をしますか。 ・「予想する」…次の時間にすることは、どうしたらうまくいくと思いますか。 ・「振り返る」…今日の活動でおもちゃについて気付いたことは何ですか。
--

児童が三つの項目で思考を表現することを「やってみタイム」「かんがえタイム」と称し、設定した。

教師の支援として、三つの項目で表現された児童の気づきを次の「試す」「工夫する」学習活動につなげる指導を行い、気づきの質の高まりを促した。また、ワークシートに記入する際、十分に表現できない児童については、上記の項目に沿って話を聞いた。

5 検証結果と考察

所属校第二学年の児童 31 人を検証対象とした。(初め、32 人が検証対象だったが、事後アンケート調査を欠席した児童 1 名を除いた。)

- ・ワークシートの記述
 - ・活動の様子
 - ・事前事後アンケート調査の結果
- 以上のことを基に検証を行った。

事前事後アンケート調査では、『見通す』学習活動の思考である「思い描く」「予想する」「振り返る」についての設問と「試す」「工夫する」学習活動についての設問を設定した(表 2)。

表 2 アンケート調査の項目

Q1 「思い描く」についての設問	生活科の学習の中で、「これから何をするか」自分なりのめあて(見通し)を持って取り組んでいますか。
Q2 「予想する」についての設問	生活科の学習の中で、まだやっていないことでも「こうなるかも!」と「よそう」して考えることがありますか。
Q3 「振り返る」についての設問	生活科の学習の中で、活動の終わりに自分の学習を振り返り、次の活動で何をするか自分なりのめあてを考えていますか。
Q4 「試す」学習活動についての設問	生活科の学習の中で、「これならうまくいくかも」と思ってアイデアを試したことがありますか。

Q5 「工夫する」学習活動についての設問	生活科の学習の中で、「もっとよくなるには、どうしたらいいのだろうか?」と考え、自分で工夫したことはありますか。
----------------------	---

(1) 「思い描く」「予想する」「振り返る」という思考を意識して、『見通す』学習活動を行っていたか

図 1、図 2、図 3 のグラフは、本研究における『見通す』学習活動である「思い描く」「予想する」「振り返る」の思考ごとの設問(4 件法)に対する児童の回答の割合である。

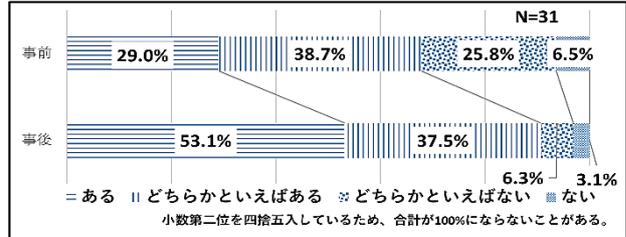


図 1 「思い描く」についての設問への児童の回答

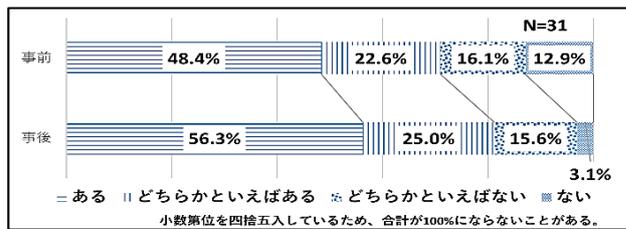


図 2 「予想する」についての設問への児童の回答

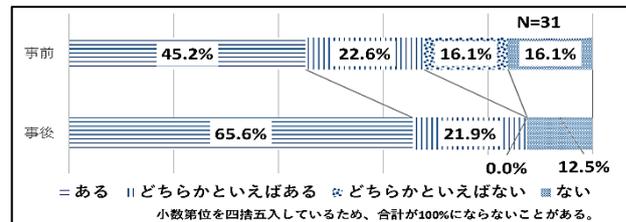


図 3 「振り返る」についての設問への児童の回答

事後アンケート調査では、「思い描く」「振り返る」についての設問に対し、約 9 割の児童が肯定的に回答した。

「予想する」についての設問では、約 8 割の児童が肯定的に回答した。

事後アンケート調査の結果から、児童が「思い描く」「予想する」「振り返る」という思考を意識していたことが分かった。

(2) 『見通す』学習活動での気づきを次の「試す」「工夫する」学習活動につなげ、気づきの質を高めていたか

検証対象全体が『見通す』学習活動での気づきを「思い描く」「予想する」「振り返る」の思考ごとに着目し、次の「試す」「工夫する」学習活動につなげ、気

付きの質を高めていたかについて、ワークシートの記述やアンケート調査の結果、児童の活動の様子から検証した。さらに、気付きの質の高まりが顕著だった児童A・児童Bについても検証を行った。

ア 検証対象全体

図4、図5のグラフは、本研究における「創造的に考える」である「試す」「工夫する」学習活動についての設問(4件法)に対する児童の回答の割合である。

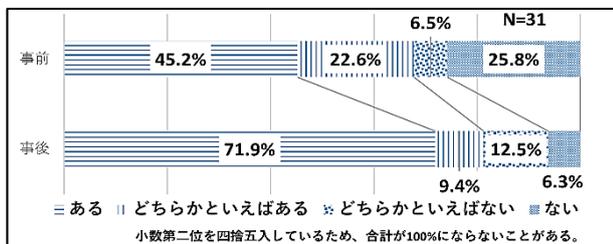


図4 「試す」学習活動についての設問への児童の回答

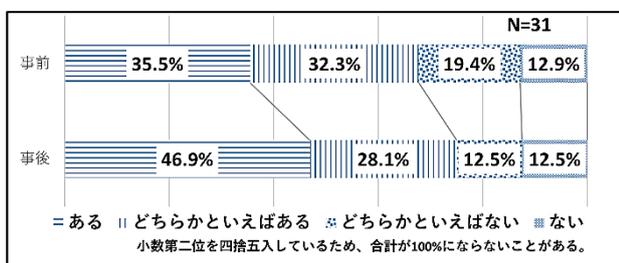


図5 「工夫する」学習活動についての設問への児童の回答

「試す」学習活動についての設問に対する肯定的回答が67.8%から81.3%へ、「工夫する」学習活動についての設問に対する肯定的回答が67.8%から75.0%へと変容していた。

先述した通り、『見通す』学習活動』についての設問に対する児童の回答も肯定的に変容していることから、『見通す』学習活動』で行った手立てが児童の「試す」「工夫する」学習活動を促したと推察した。

次に、「試す」「工夫する」学習活動を通して、児童にどのような気付きの質の高まりがあったかに関して、気付きの質の高まりの項目ごとにワークシートの記述や事後アンケート調査の記述から見取り、検証を行った(表3)(表4)(表5)。

表3 無自覚だった気付きが自覚された児童の例
(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

※下線は気付きの質の高まりを表している。

	児童のワークシートの記述
「思い描く」 「予想する」	・風の力を使ったおもちゃ(以下、「ヨットカー」という)を速く動かすために、後ろに付けている風を受けるトレイを大きくする。

「振り返る」	・「ヨットカー」の後ろに付けた <u>トレイを大きくしたらたくさん進んだ。</u>
--------	---

風を受けるトレイの「大きさ」に着目している記述から、対象への気付きが自覚されていることが分かる。

表4 個別の気付きが関連付けられた児童の例
(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

※下線は気付きの質の高まりを表している。

・友達と「パッチンジャンプ」でどちらが高く跳ぶかやってみたら、友達のほうが高く跳んだ。 <u>牛乳パックの種類を変えることで、友達の「パッチンジャンプ」が高く跳んでいることに気付いた。</u>
--

表4から、児童は他の児童が「パッチンジャンプ」の材料を変えていることから、自分と他者の気付きを関連付けていることが分かる。

表5 対象のみならず自分自身についての気付きが生まれた児童の例
(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

※下線は気付きの質の高まりを表している。

・ <u>みんなで力を合わせて</u> 一年生が喜んでくれるように磁石の力を使ったおもちゃ(以下、「めいろ」という)の遊び場づくりを頑張った。

この児童は、第8・9時に一年生と動くおもちゃで遊ぶイベント(おもちゃランド)で、一年生を楽しませたいという思いを持って活動をした。他の児童と話し合いながら、難易度別の「めいろ」の遊び場をつくる工夫をした。

他の児童と協力して遊び場を完成させることができ、集団における自分の役割に気付いた。

イ 気付きの質の高まりが顕著であった児童A

児童Aは、高く跳ぶゴムの力を使ったおもちゃ(以下、「びよんコップ」という)をつくって遊びたいという思いや願いを基に活動をし、気付きの質を高めた(表6)。

表6 児童Aのワークシートの記述内容
(原文の意味を変えない範囲で改編、下線・括弧は筆者)

※下線は気付きの質の高まりを表している。

時間	児童のワークシートの記述
3・4	「思い描く」「予想する」 ・「びよんコップ」に輪ゴムを3重につけている絵。 <u>輪ゴムをたくさんつける。</u>
5	「振り返る」 ・輪ゴムは多くてもあまり跳ばないと思った。 <u>輪ゴムがつまる。</u> 「思い描く」「予想する」 ・今日より高く跳ぶと良いと思った。 <u>輪ゴムを少なくする。</u>

6・7	「振り返る」 ・コップを1こ増やしたらとても跳んだ。 押されて跳んだ。
-----	---

児童Aは、第2時まで「びよんコップ」の動きと材料との関係について、無自覚な状態で進めていた。教師が、どうして「びよんコップ」が動くのかを問い掛けることで、児童Aは「びよんコップ」の動きと輪ゴムとの関係に気付いた。児童Aはそのことを踏まえ、第3・4時で高く跳ぶ「びよんコップ」をつくりたいと思いを持ち、「輪ゴムをたくさんつける」とうまくいくと予想し、ワークシートに表現した。

第5時で児童Aは、前時の予想を基に、輪ゴムの「数」を増やし、「試す」「工夫する」学習活動を行った。児童Aは、第5時の「試す」「工夫する」学習活動を振り返り、「輪ゴムが多くてもあまり跳ばない。輪ゴムがつまるから。」と気付いた。「思い描く」「予想する」については、「今日より高く跳ばしたいからゴムを少なくする」と表現していることから、「振り返る」が「思い描く」「予想する」につながっていることが分かる。児童Aは、輪ゴムの「数」と「びよんコップ」の動きの関係性に気付いていたため、教師が認め、次の「試す」「工夫する」学習活動につながる指導を行った(図6)。

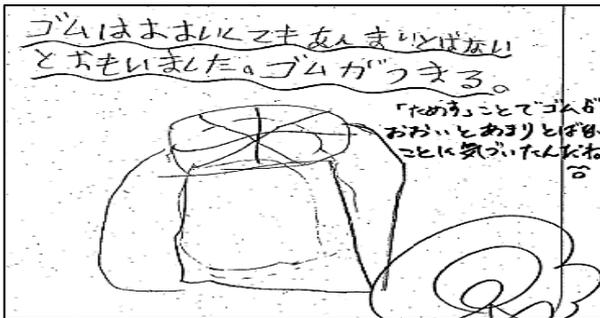


図6 児童Aのワークシート

さらに、児童Aや多くの児童が材料の「数」に着目することに留まっていたため、視点を広げるために、第6・7時の導入で、おもちゃづくりの工夫点を共有する時間(レベルアップコーナー)を設けた(図7)。

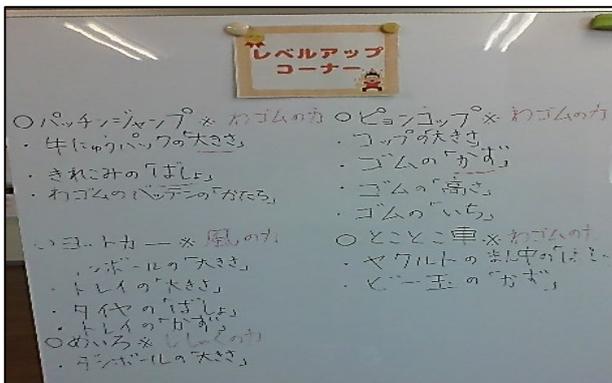


図7 レベルアップコーナー

第6・7時では、第5時で立てた予想を基に、輪ゴムの「数」を減らし、「試す」「工夫する」学習活動を行った。活動の中で児童Aは、レベルアップコーナー

や友達の活動を参考にコップの「数」を増やすことで、「びよんコップ」が高く跳んだ。第6・7時の『見通す』学習活動で児童Aは、活動を振り返り、他の児童の個別の気付きと自己の気付きを関連付けていた。

ウ 気付きの質の高まりが顕著であった児童B

児童Bは、速く動く「ヨットカー」をつくらせて遊びたいという思いや願いを基に活動をし、気付きの質を高めた(表7)。

表7 児童Bのワークシートの記述

(原文の意味を変えない範囲で改編、下線・括弧は筆者)

※下線は気付きの質の高まりを表している。

u>

時間	児童のワークシートの記述
3・4	「思い描く」「予想する」 ・タイヤごとの具体的な設計図。タイヤをピッタリにして回るようにしたい。
5	「振り返る」 ・「ヨットカー」を速くするために、 <u>風を受けるトレイを大きくした。前よりも速くなった。</u> 「思い描く」「予想する」 ・今回は、トレイを大きくしてみたけど、もっと速くしたい。風をもっと通るようにしたい。
6・7	「振り返る」 ・「ヨットカー」が速くなるように <u>トレイを2こ付けた。とても速くなった。</u>

児童Bは、第2時まで風の力を使ったおもちゃ(以下、「ヨットカー」という)が思ったように動かなかった。

児童Bは、タイヤが回っていないことに気付いていなかったため、教師と一緒にタイヤが回っている他の児童の「ヨットカー」の観察を行った。観察を通して、児童Bはタイヤの回り方と「ヨットカー」の動きの関係に気付き、タイヤを回すための設計図を思い描き、タイヤをピッタリにすると「ヨットカー」が動くことと予想し、ワークシートに表現している(図8)。

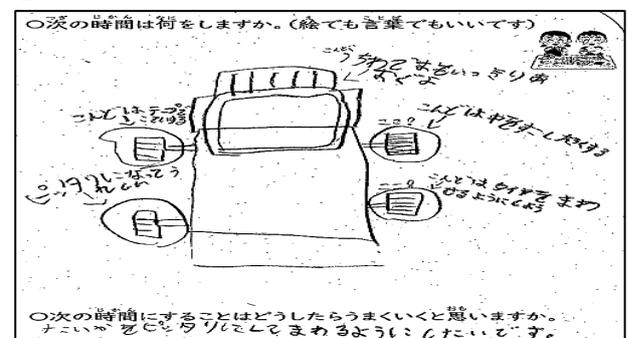


図8 児童Bのワークシート

第5時で児童Bは、前時の予想を基に、「試す」「工夫する」学習活動を行うことで、タイヤが回り、「ヨットカー」が動くようになった。「ヨットカー」が動くことで児童Bは、風の力と「ヨットカー」の動きの関係

について気付いた。児童Bは、第5時の「試す」「工夫する」学習活動を振り返り、「風を受けるトレイを大きくしたら前よりも速くなった。」と「ヨットカー」の動きと風を受けるトレイの「大きさ」の関係に気付いた。

「思い描く」「予想する」については、「ヨットカー」を速くするためにより風の力を使いたいと表現していることから、「振り返る」が「思い描く」「予想する」につながる起点となっていることが分かる。児童Bが「試す」「工夫する」学習活動からトレイの「大きさ」と「ヨットカー」の動きの関係性に気付いたため、教師が認め、次の「試す」「工夫する」学習活動につなげる指導を行った(図9)。

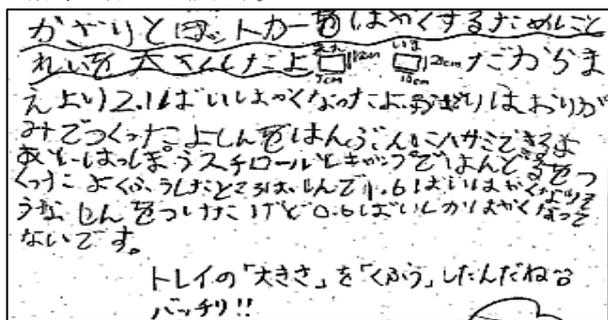


図9 児童Bのワークシート

児童Aは、第6・7時の「試す」「工夫する」学習活動を振り返り、風を受けるトレイを二つ付けることで「ヨットカー」の動きが速くなると、「ヨットカー」の動きとトレイの「数」の関係に気付いた。

以上の対象全体に対する検証と児童A・児童Bの事例の検証から、児童が『見通す』学習活動』での気付きを「思い描く」「予想する」「振り返る」の思考ごとに着目し、次の「試す」「工夫する」学習活動につなげることは、気付きの質を高めることに一定程度有効であったといえる。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、「『見通す』学習活動」を明確にし、そこでの児童の気付きを「試す」「工夫する」学習活動につなげることは、児童が創造的に考え、気付きの質を高めるために有効であることを示すことができた。

児童が『見通す』学習活動』でワークシートに表現したことに対し、教師が次の「試す」「工夫する」学習活動につなげるように指導をした。さらに、「試す」「工夫する」学習活動の際に、児童が対象の様々な特徴に気付くように、教師が声を掛け関わることで、児童は気付きの質を高めた。

以上のことから本研究における『見通す』学習活動』

- 1 指導主事
- 2 指導担当主事
- 3 教育指導員

は、気付きの質の高まりに一定程度有効であったといえる。

2 研究の課題と今後の展望

本実践を通して、以下の点が課題として明らかになった。

第一に、児童の中には、「試す」「工夫する」学習活動の中で、気付きの質の高まりが十分でない児童がいた。児童一人ひとりに応じた教師の声掛けや児童からの聞き取り、環境構成の工夫など、気付きの質の高まりにつながる具体的提案が必要であった。さらに、幼児教育で身に付けた力を生活科での気付きにつなげ、中学年以降の各教科等の土台となるよう、接続をより意識した児童への関わりも必要だと考える。

第二に、児童の中には、気付きの質が高まってもワークシートに表現することが十分でない児童がいた。教師が児童一人ひとりの様子を観察することに加え、写真や動画を用いて、児童の発言や表情などから気付きの質の高まりを見取る必要がある。

今後も、気付きの質の高まりを促す、児童一人ひとりに応じた教師の指導の在り方が求められるだろう。

おわりに

最後に、二宮町立二宮小学校の教職員・児童の皆様をはじめ、本研究に御協力いただいたすべての皆様に深く感謝申し上げます。

【指導担当者】

水越 茜¹ 安池 翼² 吉田 真弓³

引用文献

- 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(小学校生活)』東洋館出版社
- 文部科学省 2017a 「小学校学習指導要領(平成29年告示)」東京書籍株式会社 p.22
- 文部科学省 2017b 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 生活編』東京書籍株式会社
- 岡崎誠司 2020 『『深い学び』を実現する生活科の授業構成-第一学年単元『あきのたからものであそぼう』の場合-』(『富山大学人間発達科学部紀要』第15巻第1号)p.36
- [file:///C:/Users/hAnAgAtA-c74/Downloads/01-03_15-1_pAge033to040%20\(15\).pdf](file:///C:/Users/hAnAgAtA-c74/Downloads/01-03_15-1_pAge033to040%20(15).pdf)
(2026年1月19日取得)

参考文献

- 久野弘幸 2017 「平成29年版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理 生活」東洋館出版社

自律的な学習者を育てるための学習方略指導

— 学習方略の自己決定と授業者のフィードバックのサイクルによって —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 上村 良平(平塚市立神田中学校)

【研究の概要】

変化の激しい社会の中で、自律的な学習者の育成が求められている。本研究では、自律的な学習者の育成の中でも、「学習方略」に焦点を当て、「学習方略を利活用する力」の育成を目指すことを目的とした。そのための手段として、まずは授業内で学習方略を自己決定し活用できる場面を、個別・協働学習的な活動を通して設定した。さらに、学習方略も含めた内容で授業の振り返りを毎回行わせ、行動観察と振り返りシート等の記述を基にフィードバックも行った。その結果、生徒が学習目標を基に学習方略を模索し、実行する姿が見られるようになり、自律的に学習を進めていこうとする様子が見られた。また、本研究で身に付けた学習方略を他教科に転移しようとする様子が見られたことや、学習を自分で進めることへの苦手意識が軽減されるといった成果も確認された。

目標

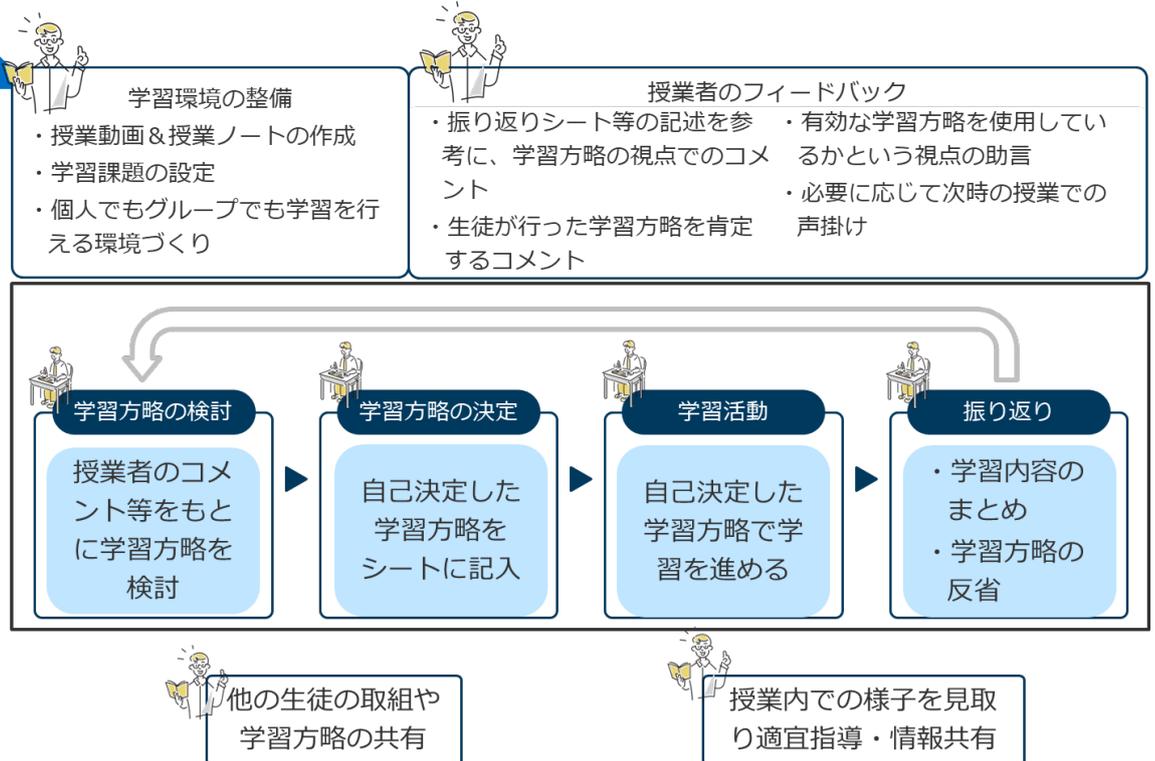
学校教育目標
知・徳・体のバランスの
とれた生徒を育成する。

- ・自ら学び、考える生徒
- ・心豊かで、思いやりのある生徒
- ・元気でたくましく、積極的に取り組む生徒

本研究で目標とする生徒の姿

生徒が自己の状況に応じて学習方略を
自ら考え、決定することができる。

本研究での実践



仮説:授業の中に自己の判断において学習方略を実行する場面を組み込み、授業者がフィードバックを行うことで、学習方略を利活用する力が育成される。

※「学習方略を利活用する力」の定義
「生徒が自己の状況に応じて適切な学習方略を実行する力」

所属校 教員の実態

- ・授業の中で、学習方略を十分に伝えている教員が約23%いる。
- ・授業の中で、生徒の振り返りの時間を十分に設けている教員が約39%いる。
- ・授業の中で学習方略を自己決定し、活用する場面を設けている教員は約46%いる。

対象:2学年教科担当教員

所属校 生徒の実態

- ・与えられた課題に真面目に取り組む。
- ・学習方法について、全く悩まない生徒は約25%いる。
- ・自分なりの学習方法をよく理解していると答えた生徒は約20%いる。
- ・家庭学習の時間が不足している。
- ・学力差が大きい。

対象:所属校2学年生徒

国の実態

上手な勉強のしかたがわからないという子供の割合が、すべての調査対象において増加しており、中学生の割合は約68%に及ぶ。

「東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 共同研究プロジェクト『子どもの生活と学びに関する親子調査 2022』結果速報」(2022)

はじめに

「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」では、学校現場で顕在化している様々な課題の一つとして、自律的に学ぶ自信がある生徒が少ないことが挙げられた(文部科学省 2024)。「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(2023)では、「子供達が普段から自律的に学んでいくことができるような経験を重ねることは重要であり(中略)児童生徒一人一人の学習進度や興味・関心等に応じて教材や学ぶ方法等を選択できるような環境を整えたりするなど、自律した学習者の育成に向けた取組を進めていく必要がある」(国立教育政策研究所 2023 p16)と示されている。

しかし、『東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 共同研究プロジェクト「子どもの生活と学習に関する親子調査 2022」結果速報』(2022)(以下、「子どもの生活と学習に関する親子調査 2022」という)では、上手な勉強のしかたがわからないという子どもの割合が、すべての調査対象において増加しており、中学生の割合は7割弱に及ぶ。福谷(2022)は、自身の中学校社会科における学習者からの勉強のしかたがわからない、学習の振り返り方やまとめ方がわからない等の意見を踏まえ、「自律的な学びの力が十分でない学習者は、認知的方略やメタ認知的方略、他者との協力や対話といった学習方略の存在を知らない、あるいは、学習成績の向上に有効とされる学習方略を適切に使用することができていないという困難に直面している様子が窺える」と示している。

所属校で行われている教育相談アンケートでは、「何をどう勉強したらいいかわからない」と訴えてくる生徒も多く、これは前述した「子供の生活と学習に関する親子調査 2022」の結果とも一致する。また、本研究を行うにあたって所属校の教師を対象に、事前アンケートを行った。その結果、「あなたは、授業の中で学習の方法(学習方略)を生徒に伝えていますか。」という項目で「よくあてはまる」と回答した教員は23%、「あなたは、生徒が自律的に学習を行えていると思いますか」に「よくあてはまる」「少し当てはまる」と回答した教員は7.7%であった。また、所属校の2学年生徒を対象に行った事前アンケートでは、「学習方法が分からず、悩んでいる」という項目に「全く当てはまらない」とした生徒は25%にとどまり、「自分なりの学習方法を理解している。」という項目においても、「よくあてはまる」とした生徒は20%であった。

これらのことから、学習方略指導が必要であり、課題であることが分かった。以上のことを踏まえ、次のような研究の目的を設定した。

研究の目的

自律的な学習者の育成に不可欠な、学習方略を利活用する力を育むための、場の設定の仕方と生徒との関わり方を明らかにする。

研究の内容

1 自律した学習者

奈須(2023)は、「自律した学習者の育成」について、「8時間や10時間の単元の学習内容を、自分で計画を立てて、自分で進められる力を育成する必要があります。教師が教室の前に立って指示してくれないと学習できないようでは、将来自分から学習するようにはならないのではないかと、思うのです。」と示している。これを踏まえ、本研究では、「自律した学習者」を「学習目標を把握し、学習計画を自分で立て、自分で進められる生徒」と定義する。なお、定義における学習目標は、後述する章の学習目標や章を貫く問いを指すものとする。

2 学習方略とは

本研究での「学習方略」の定義は、辰野(1997)と同様、「学習に効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作あるいは活動」とする。また、同文献において辰野は、「学習方略という考え方では、学習者の主体的な認知的操作が強調されているが、その操作においては学習法に含まれるのと同じ方法を用いるので、実質的には学習方略と学習法は同義とみなすことができる。」と示している。また、学習方略と勉強方略においても、学習と勉強については学習が結果、勉強は過程に重点が置かれており、区別することができるが、その結果として「身につけた」「覚えた」は問題にされないとし、区別しないとしている。本研究でもそれに倣うものとする。よって、本文中では引用文献に記載のものを除き「学習方略」に記載を統一するが、生徒に提示する資料については、生徒にとって聞きなじみのある「学習方法」「勉強方法」を用いる。

なお、研究の目的における「学習方略を利活用する力」は、「生徒が自己の状況に応じて自分にあった学習方略を実行する力」と定義する。

3 学習方略の自己決定

学習方略の獲得には、単発の学習法講座等だけではなく、普段の授業との連携を行うことが必要と川野ら(2023)は示している。そのため、授業の中で学習方略を活用できるような授業デザインを計画する。

学習方略に焦点を当てた先行研究は、授業者が効果の高い学習方略を生徒に伝え、それだけを行わせるものが大部分を占めている。本研究では、学習方略を生徒自身に自己決定させる。理由は以下のとおりである。

効率的な学習方略は存在し、それは先行研究によって証明されたものであるが、多様な特性を有し、様々な環境で育っている生徒がいる中で、全ての生徒に適した学習方略はないと考える。また、定型的な「方法」だけでなく、目標を定め、その目標に向かうための方略を検討・決定していくことが、これからの社会を生きていく上では非常に重要である。だからこそ本研究では、一つの学習方略に限定せず、章を貫く問いと学習目標を基に、生徒が学習方略を模索し、生徒が学習方略を自己決定できる授業デザインを計画した。なお、章を貫く問いは後述する章の目標を基に、生徒が学習内容を見通せることを意識して設定した。

4 振り返りシートとフィードバック

瀬尾(2014)は、「有効な学習方略を使っているかという観点から、具体的にアドバイスをすることによって、学びの質を高めていくことが期待できます。」と示している。また、瀬尾(2013)は、学習方略を使用したことに対して、授業者が認めて評価するといったことがないと、なかなか取り組めない、といった声が生徒から出てきたことも示している。このことから、振り返りシートを用いて、生徒がどのような学習方略を実行したのかを記述させ、その内容を肯定するコメントをし、時には助言をすることが、効果的な学習方略を獲得することにつながるのではないかと考えた。本研究においては、振り返りシートの確認や行動観察から生徒を見取り、その結果を分析し、振り返りシートへのコメント記入による助言もしくは次時以降の声掛けを行う一連の流れをフィードバックと定義する。これは本研究で最も重要な要素である。なお、コメントをする際の補助資料として、後述する「フィードバック補助資料」を作成した。

5 研究の仮説

本研究の仮説は次のとおりである。

授業の中に自己の判断において学習方略を実行する場面を組み込み、授業者がフィードバックを行うことで、学習方略を利活用する力が育成される。

6 検証授業

【期間】令和7年9月22日(月)～10月31日(金)

【対象】平塚市立神田中学校
第2学年4クラス(128名)

【題材名】単元1 生物の体のつくりとはたらき
4章 動物の行動のしくみ

【目標】・動物の体のつくりと働きとの関係に着目しながら、刺激と反応についての基本的な概念や原理・法則などを理解するとともに、それらの実験に関する技能を身に付けること。

・動物が外界の刺激に適切に反応している様子の実験を行い、その結果を分析して解釈し、生物の体のつくりと働きについての規則性や関係性を見出して表現すること。

・動物の体のつくりと働きに関する事物・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養うこと。

【時数】8時間(50分授業)

【授業者】上村 良平(筆者)

3部構成で授業計画を作成した。第1次(第1時)では、「学習方略の共有・学習の見通しを持つ」、第2次(第2時～第7時)では「個別・協働学習の中で、学習方略を自己決定しながら章の学習を進めていく」、第3次(第8時)では「学習した内容を周囲と共有すること・章の学習・進め方の振り返り」をそれぞれの実施項目として章を構成した。

(1) 第1次(第1時)

第1時では、今回の授業スタイルの目的と学習方略(生徒には学習方法と伝えている)の説明を行ったのち、各生徒がこれまでどのような方略をとっていたかを共有する場面を設けた。その際、具体的にどの場面でのような学習方略を用いてきたのか、なぜその方略を用いたのかを考えるよう指導した。

その後、今後の学習の進め方について以下の内容を中心に説明を行った。

- ・最初の10分程度は一斉学習で、学習内容の要点を中心に伝えること。
- ・その後は自分で学習方略を決定し、一人で取り組んでも、友達と取り組んでもよいこと。
- ・最後の10分は個人での取り組みとすること。
- ・毎授業の最後に振り返りシートを記入し、提出すること。

説明終了後、後述する振り返りシートを配付し、本章で学習する概要を伝えた。その後、学習計画を記入させ、第1時は終了とした。

以下、配付物の説明を行う。

ア 学習方略の共有のためのプリント

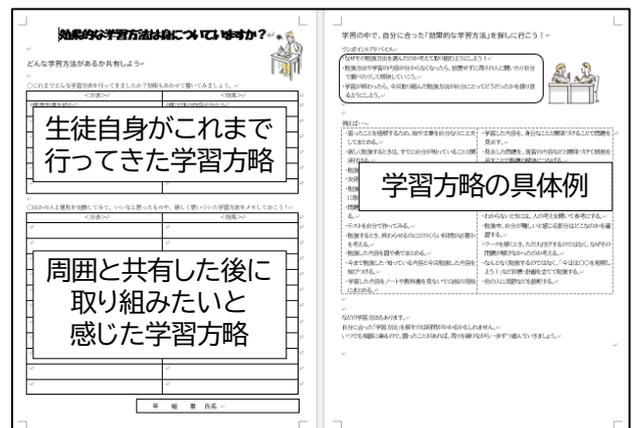


図1 学習方略の共有のためのプリント

これまで生徒自身が行ってきた学習方略を記入するためのワークシートである(図1)。学習方略とその効果を記入し、その後周囲と共有を行った。第1時終了後に回収し、第2時で生徒に返却する際、授業者からいくつかの学習方略をクラス全体に紹介した。

イ 振り返りシート

生徒が毎授業記入・提出する1枚のシートである。表面(図2)に学習目標、学習計画、実行した学習方略、学習方略の振り返り、学習した内容の振り返りを記述する。裏面(図3)には章で学ぶ重要語句、後述する学習カードの進捗チェック表、クエスト(達成チェックリスト)、章を貫く問い、質問欄、メモ欄がある。クエストは、学習の進め方が全く分からない生徒に向け、まずはこれに取り組んでみましょうという意味合いを込めて、「授業動画○を見る」や「重要語句を誰かに説明し、OKをもらう」「学習カードを○つ終わらせる」等の項目を設定した。

図2 振り返りシート 表面

図3 振り返りシート 裏面

生徒は毎授業、実際に行った勉強方法、各時間に学習した内容のまとめ、学習方略の振り返りを記述し、必要に応じて今後の学習計画を修正する。授業者は生徒の記述内容や、学習カードの進捗状況、クエストの達成率を踏まえ、主に学習方略に焦点を置いたコメントを振り返りシートに記述する。また、必要に応じて次時に直接生徒にフィードバックを行う。

ウ 授業スライド

第1時で生徒に提示した Google スライドを、いつでも見返すことができるように、Google Classroom で配付した。スライドの内容は学習方略とは何か、本章

で何を学ぶのか、第2時からどのように学習を進めていくかをまとめたものである。

エ 授業動画

第2時～第7時までの学習内容を授業者が解説している動画である。動画一本の尺は約10分。合計6本を用意した。第2時以降の冒頭10分で行う一斉授業と同様の内容を収録しており、後述する授業ノートと教科書を中心に解説を行っている。動画の具体的な内容は、学習目標の説明、重要語句の解説、日常生活との関わり、既習事項とのつながり、学習課題の考え方等である。動画は6本すべて第1時に配付するため、生徒は任意のタイミングで予習をすることも授業後に復習をすることも可能である。Google Classroom で配付した。

オ 学習カード

第2次以降に設定している学習目標に基づく学習課題である。Google スライドで作成し、生徒は個人端末で課題に取り組む。Google Classroom で配付した。必須課題を六つ、自由課題である発展課題を一つ用意した。

カ 授業ノート

本章で学習する内容を要約したものである。本検証授業では板書をほとんど行わないため、その代替として用意した。ノートの形にして生徒に配付する。紙で白黒のものを配付し、併せて Google Classroom でカラーのPDF版を配付した。後述する第2次以降の一斉授業では、主に教科書とこの授業ノートを中心に進める。

(2) 第2次(第2時から第7時)

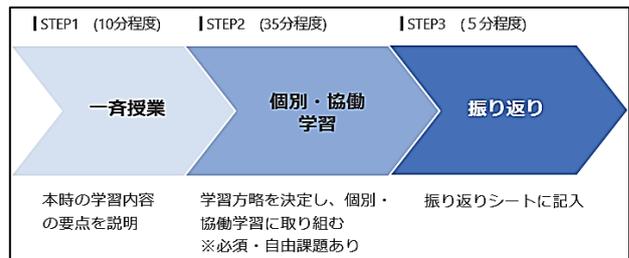


図4 第2次の授業の流れのイメージ

第2時から第7時は、最初の10分で授業者が一斉授業を行う。その後は、生徒一人ひとりが学習方略を自己決定し、学習を進めていく時間とし、最後にその時間で学んだ学習内容と、学習方略についての振り返りを行う。学習内容を記述させることは、後述する学習の進捗状況の確認に用いるのに加え、本時に押さえてほしい内容について授業者と生徒の間でずれが生じていないか、そもそも内容に誤りが無いかの確認をすることや、自分の言葉で学習内容を分かりやすく表現する力を養うねらいもある。図4に授業の流れのイメージを示す。なお、最後の10分は個別学習の時間とし、協働学習を行っている生徒も自席に戻り学習を進めるよう指示した。本時のまとめや振り返りに落ち着

いて取り組むことをねらいとしている。

授業者は、生徒が取組方を調整し、効果的な学習方略に取り組むことができるよう、学習の進捗状況を確認しながら、適宜一人ひとりに支援を行い、全体に共有すべきと判断したものは全体共有を行った。

学習の進捗状況の確認は、図4のSTEP2とSTEP3の取組中の観察と、振り返りシート、そして学習カードの点検を通して行った。その際、生徒の振り返りシートへのコメントの記述は、自作した図5のフィードバック補助資料を参考に行った。内容の一部を表1に示す。また、学習内容の振り返りの記述に誤り・不足があった場合は、「教科書の該当ページを確認しよう」「授業動画を見返してみよう」などのコメントをするなどし、生徒が章の目標を達成することができるよう支援を行った。対象学年は一クラスが約32名であり、コメントの記入にかかる時間は一クラスあたり約20分であった。

表1 フィードバック補助資料 内容一部抜粋

生徒	記入していない	生徒	感想が書いていない
	例 空欄		例 -いい感じだった -眠かった
授業者	まずは取り組んだことを書けるようアドバイス	授業者	なにかいい感じだったのかなど、具体的内容を書けるようアドバイス
	例 -どんな勉強をしたか書いてみよう！		例 -どんな勉強方法がいい感じだと思えた？
生徒	詳細を書いていない	生徒	感触・振り返りなどを書けていない
	例 ・ワークをやった ・教科書を見た		例 ・「運動のしくみ」の部分のワークに取り組んだ ・反射についてノートにまとめた
授業者	もっと具体的内容を書くようアドバイス	授業者	成果・課題を書くようアドバイス
	例 ・ワークのどの部分に取り組んだ？ ・教科書のどこを読んでその後どうした？		例 ・何ができるようになった？ ・何が分かった？ ・いま何が出来てない？

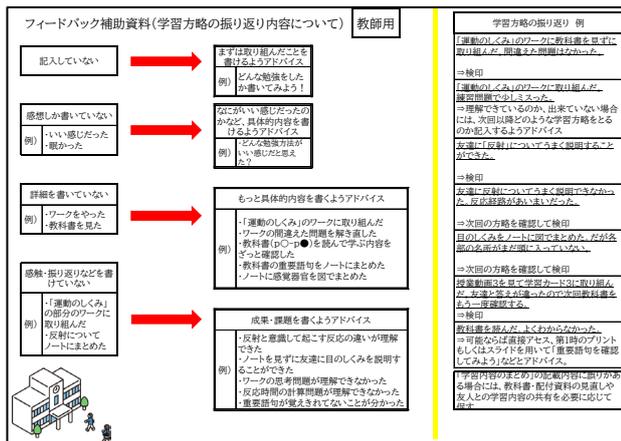


図5 フィードバック補助資料

振り返りシートは、授業日の帰りの学活までにクラスの教科係に提出し、教科係は指定されたファイルに回収した振り返りシートを入れ、授業者に提出する形とした。授業者のチェック後は、次時の授業日に教科係に配付を依頼し、授業の開始前に手元に振り返りシートが戻るようにした。授業の最初に生徒が授業者の

コメントと前時の学習状況を踏まえ、必要に応じて計画していた本時の学習方略を修正し、学習に取り組めるよう授業をデザインした。

なお、第2次の初回に、章を貫く問い(運動をしているとき脳や筋肉はどんなしくみで活動しているのか、説明しよう!)を考える時間を5分設けた(振り返りシートに記入)。また、第4時の初めに、白紙にここまで学習したことを自分の知識のみでまとめる時間を10分設け、知識が定着しているかの確認を行わせた。この確認により、ここまで行ってきた学習方略が自分にとって適切かどうかを判断する材料の一つとするよう促した。

(3) 第3次(第8時)

第8時は、最初に章全体の復習を一斉授業で10分弱行った。その際、授業ノートを教室の大型モニターに映し使用した。次に、学習内容の共有を3~4人班で15分行わせ、共有が終了したのち、章を貫く問いについて個人で考え、記述する時間を10分設定し、記述終了後に第2時で記入したものと見比べさせ、記述内容がどのように変化したかを確認させた。その後、個人で学習の進め方の振り返りを行い、次時以降にも継続していきたい・取り組みたい学習方略を記述させた。その際、次時以降の学習内容を伝え、生徒が見通しをもって次時以降に活用したい学習方略を記述できるよう心掛けた。最後に、記述した学習方略の共有の時間を設け、検証授業を終了した。

7 結果と考察

所属校第2学年128名を対象に、検証授業の事前・事後アンケートを実施している。そのうち、回答に不備の無い108名を検証の対象とした。検証は、(1)事前事後の質問紙調査から見る分析、(2)振り返りシート等の記述内容から見る分析、(3)面接調査から見る分析の三つの視点で行った。

前述したとおり、本研究の仮説は「授業の中に自己の判断において学習方略を実行する場面を組み込み、授業者がフィードバックを行うことで、学習方略を利活用する力が育成される。」である。質問紙調査・振り返りシート・面接調査を通して検証を行い、以下の表2に示す四つの項目が達成できたとき、仮説は支持されたと考える。

表2 仮説検証条件の四つの項目

I	学習方略を測定する尺度の平均値が上昇する。
II	生徒対象の事後アンケート調査において、「授業を通して、学習方略が獲得できた」などの項目において、肯定的な意見がある。
III	振り返りシートにおいて、学習方略を試行錯誤する様子・変容が見受けられ、「章を貫く問い」の記述が章の目標に向かったものに変容する。
IV	生徒対象の面接調査において、学習方略についての悩みが減少する。

(1) 質問紙調査

福谷(2022)が開発した学習方略尺度を用いて、事前・事後アンケートを実施した。本尺度は、自己調整学習の理論に基づいた上で体制化・対話・モニタリング・計画という四つの観点から自律的な学びをとらえるための尺度であり、5件法(1:全く当てはまらない、2:あまり当てはまらない、3:どちらともいえない、4:少し当てはまる、5:よくあてはまる)で行った。質問項目を表3に示す。

表3 自律的な学習に必要な学習方略が行えているかを測定する学習方略尺度

<体制化方略>	
まとめるときは、記号(→や⇔など)を使って関係がわかるようにまとめる	
勉強するときは、大事なところを色ペンなどを使ってわかりやすくまとめる	
勉強するときは、大事なところをノートにまとめながら勉強する	
習ったことを理解するため、絵や文章を自分なりに工夫してまとめる	
新しく勉強するときは、すでに自分が知っていることと関連づけようとする	
勉強するときは、どうしてそうなるのかを考えている	
<対話方略>	
先生からの課題について考えるときに、周りの人と協力する	
友だちと問題の解き方や考え方について話し合う	
人の話をよく聞く	
わからないことがあったときには、自分で調べることに加えて、まわりの人に相談する	
わからないときには、人の考えを聞いて参考にする	
<モニタリング方略>	
自分が取り組んだ問題の解き方や考え方が合っているのかを確かめる	
勉強のしかたを考え、必要に応じて修正しながら、学習に取り組んでいる	
問題を解いたあと、他に解き方や考え方がないかを考えてみる	
勉強中、自分が難しいと感じる部分はどこのかを確認する	
問題を解き終わったあと、まちがっているところがないか見なおす	
勉強の目標を立て、どうすれば達成できるかを考える	
勉強したことの内容や意味について、自分なりに振り返ってみる	
<計画方略>	
勉強するときは、1回に何ページくらい勉強するかを決めている	
勉強するときは、1回の勉強で何分くらい勉強するかをきめている	
勉強するときは、計画を立てて取り組む	
勉強するとき、終わらせるのにどのくらい時間が必要かを考えてみる	

体制化方略・対話方略・モニタリング方略・計画方略について、学習方略尺度の事前・事後の変容を表4に示す。表4より、すべての方略においてその平均値が上昇していることが分かる。得られたデータについて、対応のあるt検定(片側)を行った結果、p値はすべての方略において $p < 0.01$ となったため、有意差があると言える。よって、数値面では、本検証授業により、生徒による学習方略の利活用が促されたと言える。また、生徒の自律的な学びが促されたことも言える。以上をもって、仮説のⅠの項目は検証された。

表4 検証前後の学習方略尺度の変容

学習方略	測定時点	平均値
体制化方略	事前	3.60
	事後	3.96
対話方略	事前	3.74
	事後	3.98
モニタリング方略	事前	3.57
	事後	3.79
計画方略	事前	3.31
	事後	3.53

小数第3位を四捨五入

事前・事後において、授業者が質問項目を設定したアンケートを4件法(1:全く当てはまらない 2:あ

まり当てはまらない 3:少し当てはまる 4:よくあてはまる)で実施した。質問項目を表5に示す。

表5 事前・事後アンケートのその他の質問項目

<事前・事後共通>	
学習方法がわからず、悩んでいる	
自分なりの学習方法を理解している	
<事後>	
授業を通して、学習方法が獲得できた	
授業を通して、効果的な学習方法を知ることができた	

図6は事後アンケートにおける「授業を通して、学習方法を獲得できた。」の回答結果である。肯定的な回答をした生徒は94%であった。

また図7は、「授業を通して、効果的な学習方法を知ることができた。」の回答結果である。肯定的な回答をした生徒は91%であった。

「自分なりの学習方法を理解している。」という質問項目の検証授業前後の変容を図8に示す。図8より、検証前後で肯定的な生徒が増加していることが分かる(62%→74%)。以上をもって、仮説のⅡの項目は検証された。

また、「学習方法が分からず、悩んでいる。」という質問項目の検証授業前の結果を図9に示す。

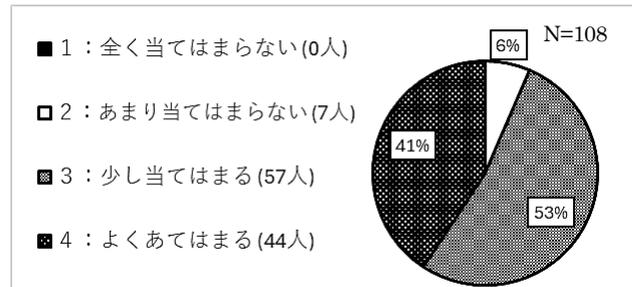


図6 <事後>授業を通して、学習方法を獲得できた。

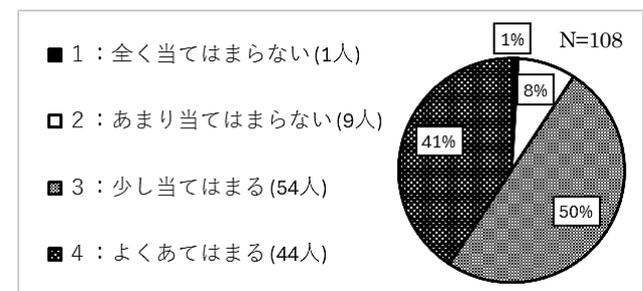


図7 <事後>授業を通して、効果的な学習方法を知ることができた。

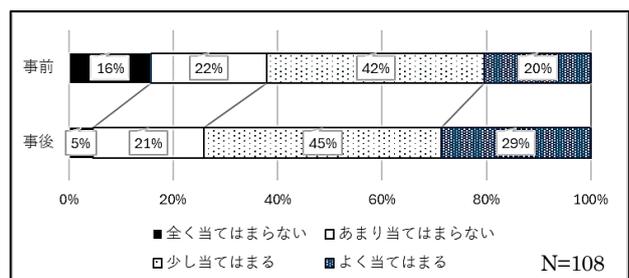


図8 <事前・事後>自分なりの学習方法を理解している。

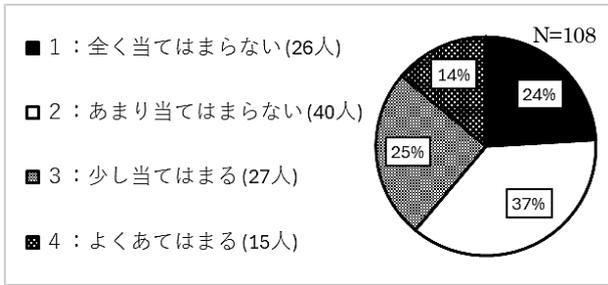


図9 <事後>学習方法が分からず、悩んでいる。

図9のうち、悩みがあると回答した39%の生徒(42人)を対象として、検証授業後に回答内容がどのように変わったかの追跡調査を行った。結果、悩みが減少・変化なし・増加した生徒の割合は図10のようになった。図10からは、検証前後では学習方略についての悩みが減少傾向にあることが分かる。悩みが増加した5%(二人)の生徒については、学習方略の尺度の値は上昇しており、また、第8時に行った章全体の振り返りにおいて、次時以降に用いたい学習方略を、根拠を基に記述することができている。よって、悩みは増加しているが、自分なりの学習方法を模索している段階であると推測する。

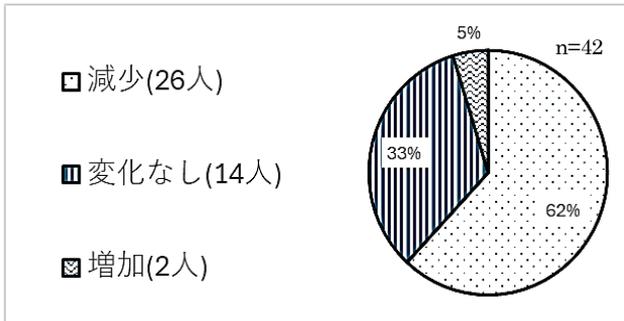


図10 学習に悩みがあると回答した生徒の追跡調査
(2) 振り返りシートとフィードバック

「振り返りシート」に記述させた学習方略等の振り返りの様子・変容を、生徒を抽出して見取る。また、同時に抽出生徒に行ったフィードバックの内容と、それによる生徒の振り返り・行動の変容と、必要に応じて事後アンケートの結果を記述する。抽出生徒は、学習方略の悩みの度合いに関係なく、何かしらの変容のあった生徒から抽出した。抽出生徒の「振り返りシート」の一部(「今回学習した内容をまとめよう」「学習方法の振り返り」「教員使用欄」の内容)を文字起こししたものを図11、図12、図13としてそれぞれ示す。太字は授業者のコメントを表している。なお、記述内容は誤字ふくめて原文ママ記載する。

本検証授業では、学習目標を「動物が外界の刺激に適切に反応している様子の実験を行い、その結果を分析して解釈し、生物の体のつくりと働きについての規則性や関係性を見出して表現すること。」と設定している。その到達度と生徒の学習方略の関連性にも触れるため、第2時と第8時で記述した章を貫く問い(運動を

しているとき脳や筋肉はどんなしくみで活動しているのか、説明しよう!)の変容も併せて表7、表9、表11として示す。

ア 生徒A

表6 生徒Aの事前・事後質問紙調査の変容

質問項目	事前	事後	
学習方法が分からず、悩んでいる。	2	2	—
自分なりの学習方法を理解している。	2	3	改善
学習方略尺度の平均	3.00	3.14	改善

時数	今回学習した内容をまとめよう	学習方法の振り返り	教員使用欄
2	いろいろな感覚器官や刺激を感じとっているしくみについて <i>もう少し具体的に書いてみよう</i>	動画を見て、教科書も読み直しただけで、ワークをやる時間がなかった・・・ <i>もっと行動を早くする</i>	大事!! 集中力を高めよう!
3	目はひとみから光を受け、レンズを通し網膜に実像を写し出して視神経へいく。耳は、音の振動で鼓膜が揺れ、その振動を耳小骨が受け取りうずまき管に伝え、聴神経へいく。最終的に感覚は脳で感じる。	一が上手くまとめられず苦戦して時間がかり、1人でずっと考えてた。友達に相談すればよかった。	相談もありだね。 でも、しっかり自分の言葉でまとめることができているからそこはとてもgood
4	信号の伝達に関わる器官を神経系といい、脳と脊髄からなる中枢神経とそこから枝分かれた末梢神経があり、感覚器官からの信号を中枢神経に伝える感覚神経と中枢神経からの命令の信号を手や足などの動器官に伝える運動神経がある。	予定したものに+1でとりくめた!この調子で集中して取り組む。	good! ファイト!!
5	視覚等の感覚器官から刺激を受けとり、神経系を通り、脳からの命令が運動器官を動かすまで大体1秒以上かかる。	失敗をまとめるのに時間がかりすぎた。 失敗中に書きたいことを考えて書いて時間を有効につかう	good! これ大事やね!!
6	危険から守ったり、体のはたらきを調節するために無意識で起こる反応を反射という。(反射はうまれつきもっている)脳で刺激を感じる前に脊髄から命令が出るため反応するまでの時間が短い。	学習カードをためすぎた・・・次回友達と協力しながら集中して終わらす。	ガンバレ!! Very good!
7	多くの骨が組み合わさったり、関節でつながっている骨格と、収縮したり伸びたりする筋肉が一層にはたらくことで体が動く。骨については筋肉はけいによってつながっており、両はしにあり、一方の筋肉が縮み、一方の筋肉が伸びることで関節が動く。	学習カード全部終わらせてよかった・・・。次回は章を貫く問いに集中する。	その調子!! Good!!

図11 生徒A 振り返りシート 抜粋

表7 生徒Aの「章を貫く問い」の変容

	生徒A
第2時	五感みたいな備わっている感覚からの情報を基に、脳から指示が出て、筋肉など体が動く、、、みたいな。
↓	
第8時	感覚器官(目・耳・鼻・舌・皮膚など)から受けた信号が信号となり、感覚神経や中枢神経(脊髄)を通り脳に伝わり刺激を感じると、脳から命令の信号が出されもう一度中枢神経(脊髄)を通り運動神経に伝わると、運動器官に信号が伝わり体が動き活動できる。 また、上のような意識した反応だけでなく動物が生まれたときから持っている危険から守ったり、体の調子を調整する無意識の反応、反射というものがある。(例: 熱いものにふれると手が引く)

生徒Aは、検証授業前の時点において何事にも一生懸命に取り組むことができた一方、自身の取組に対して不安を感じやすく、自分なりの学習方略も今一つ自信が持てていない様子であった。表6に、質問紙調査の事前・事後の変容の一部を示す。

自身の振り返りにおいて、反省点とその改善点を記述することが第2時からできていた(図11-第2時の学習方略の振り返り)。そのため、記述内容を肯定するコメントをし、授業内においては適宜様子を見守るとどめた。学習方略の振り返りの記述からは、生徒Aが失敗から何かを得ようと模索している様子を読み解くことができる。自身の学習状況を把握し、予定を適宜修正しながら第7時の終了時点で学習カードを発展の自由課題も含めて全て終わらせることができている。事前アンケートでは、「勉強の仕方を考え、必要に応じて修正しながら学習に取り組んでいる。」の項目におい

で数値の上昇があり、本検証における学習方略を自己選択させた面での効果があったと推測できる。また、第2時で学習が行き詰っていた際、周囲と学習方法や課題の内容について相談することをアドバイスした。その結果、基本的には一人で学習を進めていたが、定期的に周囲と話し合う時間を取る様子が見られるようになり、事後アンケートにおいて、本検証授業で気付いたこととして、「人それぞれの自分のペースがあって、自分にあった勉強方法があるけど、勉強に行き詰ったときは話し合ってみると自分にあったものを意外と見つけられる。」と回答している。

方略としては体制化方略の使用度が上昇しており、章を貫く問いの記述内容(表7)を見てもその成果が現れていると言える。体制化方略のより詳細を見ると、「新しく勉強するときは、すでに自分が知っていることと関連付けようとする」という項目について数値の大きな上昇がみられる。本単元は、自分の身体に関することを学ぶものであるため、普段の自分の「動作」や「反応」を学習内容と関連付けて身に付けていくことができたのだと考える。

イ 生徒B

表8 生徒Bの事前・事後質問紙調査の変容

質問項目	事前	事後	
学習方法が分からず、悩んでいる。	4	4	—
自分なりの学習方法を理解している。	1	2	改善
学習方略尺度の平均	3.68	3.95	改善

時数	今回学習した内容をまとめよう	学習方法の振り返り	教員使用欄
2	感じとるしくみは、刺激、感覚器官、感覚細胞がある それぞれの関係を明確してみよう!	教科書を線を引き、意味を知ることができた	←どんな勉強をしたか書いてみよう
3	音が脳に伝わる道のり、目から脳に伝わる道、目のしくみ	教科書を見ながら、重要なワードはチェック!	線を引いた?ノートにまとめた?あたまりに入っているか確認するためにワークとかをやってみよう!
4	人の神経運動神経・せきずい	赤シートは使わなかったけどノートにまとめて大体おぼえた!	いい調子!ワークとかもやってみよう!!
5	人の刺激を受けとってから反応がおきるまでのじかん。 ←この時間がなぜか考えよう!!	先生のアドバイスでワークを進めた。前回の内容も含めてよくできた。	よかった!!その調子!!
6	なぜ腕を曲げたり伸ばしたりすることができるのか!	ワークを進めて教科書の重要ワードをおぼえた。絵をつかってまとめた。	very good 予習してるね!!
7	手足を動かせるのはなぜ!骨についている筋は、一方が収縮するともう一方はゆるむ	筋に絵をかいたり、テスト勉強で使えるように重要などは色ペンを使った。	目的とそのためによったことがよくまとまっていますね!!

図12 生徒B 振り返りシート 抜粋

表9 生徒Bの「章を貫く問い」の変容

	生徒B
第2時	自分の気持ちで動いている
↓	
第8時	うでは、曲げると、一方が収縮し、もう一方がゆるむ。熱いものを触り手をひっこめるのは、運動神経を通して筋肉に伝えられ反応が起きる。思わず手を引っ込めるのは、生まれつきもっている反射。 刺激の信号の流れは、刺激→感覚器官→感覚神経→脊髄→脳→脊髄→運動神経→運動器官の順で反応がおきる。

生徒Bは検証授業前の時点において、学習に対して苦手意識を持っており、どのように自身で学習を進めればよいか考えることが難しい様子であった。表8に、質問紙調査の事前・事後の変容の一部を示す。

第2時の振り返りに関して学習方略の振り返りを書

くことができなかったが、コメントでのフィードバックと書き方のアドバイスの声掛けにより、第3時に第2時の学習方法の振り返りを記述し、以降は書くことができるようになった(図12)。振り返りシートの進捗チェック欄と「大体おぼえた」という記述から、第3・4時に学習内容の理解度チェックを兼ねてワークをやってみてはどうかとアドバイスを行ったところ、第5時ではアドバイスを基にワークに取り組むことができていた。第6時以降はアドバイスなしでも自分なりに学習方略を決定し学習を進めることができており、例えばワークで理解度を確認した後に学習内容を、図やイラストを用いてまとめるような方略を自ら考えて行うことができるようになった。また、第7時では、目的をもって学習を行っている様子を見ることができた。方略としては体制化方略と対話方略の数値が上昇しており、特に前者の方略は章を貫く問いの記述内容(表9)の変容にも関係していると考えられる。第8時の記述内容は、第2時と比べると、規則性を見出そうと努めている様子が分かり、具体的に書くことができるようになってきている。

ウ 生徒C

表10 生徒Cの事前・事後質問紙調査の変容

質問項目	事前	事後	
学習方法が分からず悩んでいる。	3	2	改善
自分なりの学習方法を理解している。	3	4	改善
学習方略尺度の平均	2.72	3.09	改善

時数	今回学習した内容をまとめよう	学習方法の振り返り	教員使用欄
2	感覚器官とは、外界からの刺激を受けとるもの。ある動物にしかない器官もある。人は皮膚で圧力を感じ、魚などは側線で水圧を感じます。	文章を少しだけ工夫するようにしたので、覚えられそうです。何が何をするのかをよく見れたと思います。	good! 良い工夫だね!!
3	人の耳は、空気の振動を鼓膜でとらえ、耳小骨を通してうずまき管内の液体に振動を伝える。うずまき管で振動の刺しげきを信号に変えて聴神経を通して脳に送る。目についてはスライドでまとめた。感覚はすべて脳で感じています。	知っていることと関連付けて考えたおかげでスムーズに入っていた気がします。	どんなふうに関連付けた?ワークで理解度を確認しよう。
4	人は、刺激を受けとると、何か反応を起こします。例えば「けしゴムをもちたい」だったら、目でけしゴムをみて、感覚器官でしげきを信号にかえ、感覚神経をおって脳につたえ、視覚が触覚が生じ、どう反応するか命令が出されます。脳が「つかみたい」と命令をだすと、信号がうんどうしんけいをおとす。筋に伝えられ、けしゴムをつかみます。	しくみがかりましたけど時間がかかると...	いい調子だからあせらずやってみよう
5	しげきをうけとってから反応を起こすには、ほんの少し時間が必要です。目や耳からの信号は、せきずいとやらに脳へ伝えられます。	漢字とか名前覚え方が分からないです。	「悪い出す」ということをたくさんしていきましょう。例えばワークをやってみて間違えたところをくり返す。例えば前授業でやった白い紙に書いてみるよかです。
6	無意識で反応を起こすことを「反射」といって、反射するときは、意識して反応を起こす時間よりも短くなります。反射はしげきをうけて信号にかえ、感覚器官、感覚神経をおって脊髄から命令が出されます。脳まではいきません。	意識して反応を起こすときの経路と反射するときの経路は、脳があるかないかかわってないから、それで考えたら簡単だったと思います。	good! その調子!
7	骨格は、体を支え、脳などの神経や内臓を保護する。けんは、骨と筋肉がつながっているところ、関節が骨と骨がつながっているところ。うでをまげるとき、上の筋肉が収縮し、下の筋肉がゆるむ。うでをのばすとき、上の筋肉がゆるみ、下の筋肉が収縮する。	腕の上の筋肉とか下の筋肉って説明よくないですかね...?	内側・外側と表現するか、筋肉の名前を覚えてもいいかも!ワークもやってみよう

図13 生徒C 振り返りシート 抜粋

表11 生徒Cの「章を貫く問い」の変容

	生徒C
第2時	未記入
↓	
第8時	走れ、とかいう命令を脳がしたとき、せきずいや感覚神経を信号がとおり、筋肉に伝わる。手や足の筋肉を、曲げたり伸ばしたりするとき、外側の筋肉が収縮して内側の筋肉がゆるんで、うでがまがる。のばすときはその逆。これで走ったりうでをふったりしている。ボールとか見たときも視覚で脳が感じて命令をだしている

生徒Cは学習に対して苦手意識を持っているが、一生懸命に取り組みたいという気持ちも持っている。表10に、質問紙調査の事前・事後の変容の一部を示す。これまでの学習活動では、与えられた課題に対して非常に丁寧に仕上げようと努めるが、その分時間がかかってしまい、授業内では終わらないことが多々あった。また、協働学習よりも、個別学習を好んで行っていた。振り返りシートの記述を見ると、学習内容の振り返りは非常に丁寧にまとめており、学習方法の振り返りの記述からも、学習内容の振り返りの記述の仕方を試行錯誤している様子を見ることができる(図13)。また、時折生徒Cから振り返りシートを通じて質問や悩みが投げかけられた。そこで、良い部分を肯定するコメントをし、必要に応じて授業内で直接アドバイスをを行うことにした。その後、生徒Cはコメントを受けた学習方略を好んで使うようになった。また、理解することに時間がかかってしまうことを悩んでいる様子も見受けられたが、学習方略に大きな不備もなく、学習内容のまとめも大きな間違いがなかったため、焦らず自分のペースで続けるようアドバイスをを行った。検証授業後の質問紙調査において、「授業で気付いたことを教えてください」という質問に対し、「自分でも勉強ができたこと」と回答している。また、後述する面接調査においても、章を貫く問いの自身の変容(表11)から、「自分の思いついた学習方法でも役に立つのだと感じた」と口述回答している。学習方略の自己決定とその内容についてのフィードバックが、学習に対する悩みの解消や、学習方略を自己決定することへの自信につながったのではと推測する。

生徒Cは体制化方略の数値が大きく上昇しており、その成果は各回の「今回学習した内容をまとめよう」の記述内容から見て取れる。例えば、「反応」において具体例を挙げながらその時の電気信号の経路を記述したり、電気信号の伝達と筋肉の動きを連動して記述しようとするなど、規則性や関連性を見い出そうとしている様子が分かる。また、章を貫く問いを未記入の状態から、自分の言葉で記述することができるようになってきていることにも成果が現れている。

エ その他

その他の生徒について、行ったフィードバックとその前後における生徒の変容を表12に紹介する。なお、フィードバック前の様子を「フィード前」、フィードバックの内容を「フィード」、フィードバック後の様子を「フィード後」とする。

表12 生徒の様子の変容と授業者のフィードバック

生徒D	
フィード前	学習内容を自分なりにまとめながら学習を進めていたが、他にやりたいこと(ワークや課題)もあり、時間が足りないことが悩みであった。時間配分についての相談があった。

フィード	時間で区切って学習方略を計画するよう直接声掛けを行い、併せて振り返りシートのコメントで同様のアドバイスを行った。
フィード後	時計を見ながら学習を進める様子が見受けられ、学習カードやまとめノートの作成に取り組んでいた。計画方略のうち、「勉強するときには、計画を立てて取り組む」の項目に上昇がみられ、「勉強するとき、終わらせるのにどのくらい時間が必要かを考えてみる」については数値が下降した。
生徒E	
フィード前	教科書を読めるようになることが最初の目標であり、何をどう勉強したらいいかわからない状態であった。
フィード	まずは重要語句を教科書で学習するように指示し、進め方が分からなくなったら振り返りシートのクエスト(チェック欄)を埋めていこうとアドバイスをした。授業中は適宜、今何がわからない状態で、どんな勉強をしたいかを本人に考えさせるような声掛けを行った。
フィード後	検証授業初期は茫然としている時間も長かったが、回を重ねるごとにチェック欄を見ながら自分で今日やることを決めて一人で学習を進めることができるようになっていった。章を貫く問いも学習後は記載内容が大幅に改善された。
生徒F	
フィード前	学習内容を、教科書を参考にしながらまとめることしかできないことを悩みとして振り返りシートに記述していた。
フィード	教科書を参考にまとめることも大切だということをコメントで伝え、そのうえで既習内容や自分の経験等を組み込みつつ、自分が分かりやすいようにまとめるよう直接アドバイスをを行った。また、まとめの記述が上手な生徒の例を見るよう声掛けを行った。
フィード後	フィードバック以降、毎回の振り返りでまとめの工夫点についての反省を書くようになった。回を重ねるごとに学習内容のまとめも簡潔に、そして分かりやすく記入できるようになっていった。生徒Fの体制化方略の数値も上昇した。

以上抽出した生徒の振り返りシートから、仮説のⅢの項目は検証された。

(3) 面接調査

事前アンケートにおいて「学習方法が分からず、悩んでいる」の質問項目に肯定的な回答をした生徒からランダムに抽出し、面接調査を行った。

質問内容は以下のとおりである。

- ①率直な感想
- ②難しかったところ
- ③良かったところ
- ④授業者のコメント等のフィードバックについて
- ⑤学習方法を自分で選択することについて
- ⑥学習方法についての不安感は解消されたか
- ⑦もう一度この授業スタイルをやってみたいか

ア 生徒C(原文の意味を変えない範囲で改編)

- ① 振り返りシートがあったので、質問がしやすかつ

た。授業者の「学んでほしい」という気持ちが伝わり、やる気が出た。また、考える時間がたくさんあり、自分の考えをまとめやすかった。

- ② ワークを進めることが難しかった。
- ③ 授業者が話す時間が短く、結果学ぶ内容が簡単と感じた。授業スピードも追いつけるようになっており、見落としをせずに学習を進めることができた。
- ④ また質問できそうだなと感じる。理科に関して教科書に書いてないことでも教えてくれるので、学びがある。また、自分の勉強方法を見つけることにも助けになった。
- ⑤ 難しかったが、コメントで肯定されることで自分の思いついた方法でも役に立つのだと感じた。役に立った、やってよかったと感じる。
- ⑥ まだ不安はあるが、以前より不安感は解消された。学習の予定を立てやすくなった。
- ⑦ またやってみたい。なぜなら、やる気が出るし、章を貫く問いが学習前より学習後のほうが書けるようになったという結果が出たため、検証授業を通して自分が賢くなれたような気がするから。

7 (2) ウの振り返りシートの記述内容から見る分析でも記述した生徒Cと同一人物である。生徒A～Cの中で最も振り返りシートでのやり取りを多く行った生徒であったため、抽出を行った。振り返りシートのやり取りを通して、生徒Cの疑問点を解消することができたと考える。また、④⑤の回答内容から、自らの学習方略を検証授業を通して見付けられたことで、学習に対する自信が徐々についてきているのではないかと推測される。最後に、⑥⑦の回答から、「章を貫く問い」の記述内容の充実を自身が実感したことから、生徒の学習方略に対しての悩みを解消することができたのは、本検証においての大きな成果ではないかと考える。

以上のことから、生徒Cについて、学習方略の獲得を目的とした本授業デザインは、一定の効果があると判断する。

イ 生徒G (原文の意味を変えない範囲で改編)

- ① 自由時間で友人と話過ぎてしまう部分はあったが、動画や課題は学習が進めやすく良かった。
- ② 友人と話過ぎてしまうこと。
- ③ 授業動画を用いることで授業内容を2周することができてよかった。クエストを参考にすることで自分のやるべきことも分かった。本時の目標も分かりやすかった。
- ④ 自分の学習方法の振り返りに下線が引かれていたり、コメントが書かれていて自信につながった。
- ⑤ 少しは解消された。授業動画や友人と意見を共有する中で、全く分からない学習カードが無かった。授業者のコメントも不安感の解消につながった。

⑥ 計画性がないから、どんな学習方略を行うかも最初は決めてほしかった。慣れてきたら今の授業スタイルでもできそうだが、難しかった。結果、計画を変更することが多くなってしまった。

⑦ ぜひやりたい。集中力がないので、聞くだけの時間が長いともたないため。

生徒Gは「学習方法について悩んでいる」の質問項目に対して、強くそう思うと答えており、面接調査の回答内容からも、どんな勉強方法を行えばいいのか最初は分からないでいた。④の回答内容から、自分が選択した学習方略についてフィードバックされたことが生徒Gの自信につながったことが読み取れる。使用していた方略について、「習ったことを理解するため、絵や文章を自分なりに工夫してまとめる」方略の数値も大きな上昇がみられる。章を貫く問いにおいても、第2時の時点では文字のみで内容も乏しかったが、第8時では図を用いて分かりやすく表現することができていた。⑥の回答内容から、学習方略の選択が難しく感じたようだが、③の回答内容をみると、授業動画を見たりクエストに取り組んだり自分なりに考えて取り組もうとしていたことが窺える。

②にあるように、授業とは関係のない話をしてしまう時はあったが、振り返りシートに自己の反省を記入してからは、個人の作業を多くとり、集中する時間を確保するよう努めていた。

⑤の回答内容については、振り返りシートで自分が行った学習方略を肯定されたことと、その学習方略を用いて課題を全て終わらせることができたという成功体験から、悩みが解消されたのではないかと考える。

以上のことから、生徒Gについて、学習方略の獲得を目的とした本授業デザインは、一定の効果があると判断する。

ウ 生徒H (原文の意味を変えない範囲で改編)

- ① 分かりやすく、勉強のやる気が出た。
- ② 第4時の授業内容(神経系・意識して行う反応)が難しかった。また、自分で学習方略を考えることが面倒だった。結果的に計画したことが達成できてよかった。普段達成したことはほぼない。
- ③ 人と一緒にやるのが苦手なので、自分のペースで出来てよかった。また、クエストのチェックリストを埋めていけることがやる気につながった。振り返りシートも、いつもは苦手だが授業動画を見たりしながら出来てよかった。
- ④ コメントは特に気にしていなかったが、授業中声を掛けられることで多少やろうという気持ちになった。
- ⑤ 少しは解消された。ワークに取り組むことができるようになり、ノートにもまとめることができたようになった。
- ⑥ 人に決められるより良かった。自分のペースで出

来ることが良かった。

- ⑦ ぜひこのやり方でやりたい。理科が少し好きになった。

生徒Hは、本人より学習に対して苦手意識がある、学習方法について悩んでいるとの相談もあった。②の回答内容について、学習方略を自分で考えて実行することに課題を感じていたが、本検証授業においては達成することができており、生徒Hの大きな自信につながったのではないかと考える。普段達成できていないのに今回達成できた要因としては、④にある声掛けや、③にある生徒Hが学習しやすい環境を整備したことがあるのではないかと予想する。⑤にある学習方略の悩みが軽減されたことや、⑦にある理科が好きになったという回答は、本検証における大きな成果といえるのではないかと考える。

以上のことから、生徒Hについて、学習方略の獲得を目的とした本授業デザインは、一定の効果があると判断する。

エ 生徒I (原文の意味を変えない範囲で改編)

- ① 資料の内容が充実しており、大事なことが分かりやすかった。また、自分の時間が多くあったことも、自ら取り組む力が鍛えられて良かった。自ら考えようとするが増えた。
- ② 特に感じなかった。
- ③ 最初は何をするか分からなかったが、授業動画を見たことをきっかけに学習を進めることができた。内容が分かりやすく、繰り返し見ることができ、見た後はノート等に自分が大切だと思ったことをまとめるようにしていた。
- ④ 自分がまとめたことを「もっとこうしたら良い」とかもっと良くなることを書いてくれたので、それを基に自分なりに勉強の仕方を考え直すことができてよかった。
- ⑤ 最初は難しかったが、だんだん自分の勉強の仕方が分かってきたので良かった。自分で決めた学習方法が上手くいったこともいかなかったことも含めてよかった。
- ⑥ とても解消された。また、他教科でも同じようにやればよいと気付いた。
- ⑦ もっとやりたいと感じる。もっと理科を知れた気がする。まだ理解しきれていないところがあるので、もっと学んでいきたいと思えた。

生徒Iは何事にも一生懸命に取り組むことができる。学習方略に対する悩みは大きく、学習方略尺度の数値も所属校における平均よりも低い値であった。④の回答内容から、授業者のフィードバックにより、学習方略を試行錯誤したことが読み取れる。また、⑤より、上手くいかなかった経験も自分の成長の糧とする様子を見て取ることができ、これは学習方略を指定せずに自己選択させたことによる成果と考える。さらに⑥よ

り、他教科への転移も見ることができる。⑦では、理科を学びたいという気持ちが強くなっている姿も見ることができ、学習方略を利活用する力が身に付く中で、学びに向かう姿勢も同時に養うことができた例だと考える。

以上のことから、生徒Iについて、学習方略の獲得を目的とした本授業デザインは、一定の効果があると判断する。

オ 面接調査のまとめ

以上学習方略に対する悩みがあった4名の面接調査結果より、仮説のIVの項目は検証された。

最後に、事前アンケートにおいて学習に全く悩みがないと回答した生徒の面接調査の結果を以下に記述する。

カ 生徒J (原文の意味を変えない範囲で改編)

- ① 配付された資料のうち、授業ノートがとてもよかった。重要語句の解説が分かりやすく、見返せる上に授業も授業ノートを中心に進むので良かった。
- ② 学習課題のみだと身につけているか不安になる。第4時の初めに、白紙にここまで学習したことを何も見ずにまとめ、覚えているかの確認をとる時間があったが、それ以外にも小テストがあっても良かった。
- ③ 授業動画が良かった。授業ノートと合わせて自分のペースで勉強を進めることができた。
- ④ 自分の記述内容に対して下線や丸、good等のコメントがあり、自信につながった。
- ⑤ 初回に学習計画を立てることができたので、自分のペースで学習を進めることができ、とてもよかった。
- ⑥ 最初から不安は特になかったが、自分の学習方略の確認ができてよかった。
- ⑦ ぜひやりたいと思う。一斉授業だと中途半端に終わってしまうこともあり、もっと進めたいと思う時が多々ある。今回のような授業のスタイルはとてもありがたかった。

生徒Jは前述したとおりもともと学習方略について特に悩みを感じておらず、自分のペースで学習を進める力がある生徒である。一方で⑦のとおり、一斉授業ではもっと早く学習を進めたいと不満を持つこともあり、本検証授業のような形態は生徒Jに合っていたようである。また、学習方略に悩みはなかったが、授業者のコメント等により、自分の学習方略が果たして適切なかの確認ができたと回答していた。結果として、自分で学習を進めていくことにより自信を持つことができた。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、仮説の検証のために前述した四つの項目について検討した。結果、四つの項目全てを達成することができたので、仮説は支持されたと考える。しかし、学習方略を利活用する力は、そもそも今回検証授業を行った8時間だけで十分に力が付くものではなく、年間を通して計画的に指導し、身に付けさせるものであると考える。そのため、本検証授業を行った対象生徒においても、学習方略を利活用する力を確実に身に付けさせるためには、今後の継続的な指導が必要不可欠である。

一部生徒からは本検証授業で手応えを得た学習方略を、他教科へ転移しようとする様子を見ることができた。植阪(2010)は、個人指導であることや、学習者同士の教え合いが多い環境が学習方略の転移を可能にする条件であると述べている。本実践においても、この二つの条件に当てはまる学習環境を揃えていたことが要因ではないかと考える。

所属校の教師からは、本実践について普段の授業スタイルでは理解が追いつかない生徒も、自身の判断で授業動画や前時の復習を適宜取り入れ、自分のペースで学習を進める姿を見ることができたとの評価があった。また、少人数グループで課題に対する意見を交換する様子や、身振り手振りで相手に伝えている姿など、生徒がアウトプットする場面が多く見られたという評価もあった。授業者の生徒へのフィードバックが多く、生徒が次の学習につなげる助けになっていたことや、生徒が自分で「何をすべきか」を考える様子を見ることができたという意見も上がった。

2 課題と展望

本研究の課題は大きく分けて2点ある。

1点目に、本実践は平塚市立神田中学校の第2学年を対象とした、理科における実践であった。より普遍的妥当性を得るためには、様々な校種・学年・教科などのより多くの実践現場において、同様の効果が得られることを確認する必要がある。

2点目に、一つの教科だけで身に付けさせることの限界がある。本実践では、著者が理科の授業でのみ学習方略の指導にあたったが、学習方略は、教科横断的に指導していくことが必要であると考え。ただ、特定の教科での学習方略指導が、他教科へ大きな影響を及ぼすこともまた事実である。植阪(2010)は、「教科横断的な方略の指導は、特定の教科のみならず他の教科の学習にも生かすことができるため、特に有用である。(中略)特定の教科における指導が、学習全体の質の向上につながり、学習改善を図ることができる」と述べている。生徒全体の学びの質を高めていき、自分達で学習を進めることができるようにしていくためには、授業者が学習の内容のみを指導していくのではなく、授業の受け方や学び方を全教科で

継続的に指導していくことが求められる。所属校の教師からは、本研究で使用した振り返りシートを今後使用してみたいとの声や、授業者によるフィードバックが、生徒の学習方略を自己決定する力だけでなく、自己肯定感や学びに向かう姿勢の向上にも寄与していたのではないかと意見が上がった。

またその他の課題として、所属校の教師からは、自己決定が苦手な生徒や質問できない生徒への丁寧なフォローが必要ではないかという意見が上がった。学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料(2021)では、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、思考力・判断力などや、自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度を育成するためには、「指導の個別化」が必要だと示されている。本研究では、生徒の学習状況を把握するために、授業時の行動観察と、振り返りシート等を作成し、生徒一人ひとりに記述してもらったうえで全生徒に個別にフィードバックを行った。多様な特性を有し、様々な環境で育っている生徒がいる中で、生徒一人ひとりが自分に合った学習の進め方を考えることができるよう、教師による指導をより工夫していくことが重要だと考える。

生徒からの意見として、自分が実行した学習方略によって、どれだけ理解が深まっているのかを確認する場面を増やしてほしいとの声も多数上がった。本検証授業では、第4時の初めに、白紙にここまで学習したことを何も見ずにまとめる時間を10分設け、学習内容の確認を行わせている。今後の展望の一つとして、前述したような白紙へのまとめの実施頻度を増やすことや、生徒がいつでも何度でも取り組むことができるレベル別の小テストの作成を、Googleフォーム等を利用して行うなどが考えられる。併せて、生徒の学習方略指導における主体性の育成の観点からも、授業者がどこまで確認テストのようなものを一斉で行わせるかの検討も必要だと考える。

令和7年12月に開催された教育課程部会総則・評価特別部会(第4回)において、「『個に応じた指導』の今後の在り方について」という議題の中で中谷は、「適切な指導・支援のもと、子どもが自ら関心を深め、自分にあった考え方ややり方を見つける機会や環境を与えることが非常に重要」と述べている。また、同部会において配付された資料である「検討資料④個に応じた学習過程の工夫」には、次期学習指導要領の解説に記載する要素(案)として、「効果的な学習に関する科学的な知見も踏まえた学習方略の指導・年間指導計画の作成等の重要性」が挙げられている。学習方略指導は、今後の教育活動の中で、より重要になってくるものだと考える。生徒が自分らしく学ぶために、学習をどう学んでいくか、どう理解していくかを生徒自身に考えさせていくためには、教科指導の中で授業者が

どのように生徒に関わっていくかの検討が必要不可欠である。本研究で取り扱った内容が、今後の学習方略指導に関する研究や学校現場での指導の一助となることを期待する。

おわりに

最後に、本研究を進めるに当たり、御協力いただいた平塚市立神田中学校の校長を始め、教職員、生徒の皆様、本研究に関わっていただいた全ての皆様に深く感謝申し上げます。

[指導担当者]

藤本 英志¹ 中井 修平¹ 森本 祥夫²

引用文献

- 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」 p. 16
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf (2025年11月18日取得)
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 2022 『「子どもの生活と学びに関する親子調査2022」結果速報』 pp. 1-2
- 文部科学省 2024 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」 p. 2
https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_kyoiku01-000039494_1.pdf (2025年12月17日取得)
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 2021 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」 p. 7
https://www.mext.go.jp/content/20210428-mxt_kyoiku01-00014639_13.pdf (2025年12月15日取得)
- 文部科学省教育課程部会 総則・評価特別部会(第4回)配付資料 2025 「検討資料④個に応じた学習過程の充実について」 p. 3
https://www.mext.go.jp/content/20251215-mxt_kyoiku01-000046335-02.pdf (2025年12月17日取得)
- 植阪友理 2010 「学習方略は教科間でいかに転移するか—「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から—」(教育心理学研究 第58巻 第1号) pp. 91
- 川野文行・大佐古倫徳・佐藤浩一・新藤慶・田村充 2023 「中学校における学習方略指導の課題と実践」(群馬大学共同教育学部紀要 人文・社会科学

- 学編 第72巻)p. 220
- 瀬尾美紀子 2013 「学習をふり返る力—「教訓帰納」を促す中学校教育プログラムの開発と実践—」(心理学から見た効果的な学び方の理解と支援—学習方略プロジェクトH24年度の研究成果— Working Papers Vol. 2)p. 35
- 瀬尾美紀子 2014 「自律的な学習習慣と確かな学力の定着を促す学習方略とは」(VIEW21中学版 2014年度 Vol. 3)p. 7
- 辰野千壽 1997 「学習方略の心理学—賢い学習者の育て方—」 図書文化社 pp. 11-13
- 中谷素之 2025 「学びの自己調整等に係る位置づけ」(文部科学省 教育課程部会総則・評価特別部会(第4回))p. 6
- 奈須正裕 2023 「有識者インタビュー GIGAスクール構想×個別最適な学び」(文部科学省)
<https://www.mext.go.jp/studxstyle/special/51.html#up> (2025年11月18日取得)
- 福谷泰斗 2022 「中学校社会科における学習方略尺度の開発及び方略の利用促進を目的とした授業デザインの効果についての検討」(日本教育工学会論文誌第46巻3号)p. 511

参考文献

- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 2021 「教育課程部会における審議のまとめ」
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_kyoiku01-000012344_1.pdf (2025年5月1日取得)
- 石川紀宏 2010 「教師のためのデータ分析方法Ⅰ」 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要 第46巻 pp. 83-90
- 石川紀宏・河野文子 2013 「教師のためのデータ分析方法Ⅱ」 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要 第49巻 pp. 97-110
- 植阪友理 床勝信 2012 「自律した学習者を育てるために生徒の学習観を変える」 VIEW21 中学版 2012年度 Vol. 3 pp. 6-13
- 串田聡司・岡直樹 2016 「適切な学習方略の習得を目指した学習支援—外的リソースの活用を通して—」 学校教育実践学研究 2016, 第22巻 pp. 25-34
- 藤井厚紀 2019 「外的リソースを用いる学習方法の自己選択を導入した授業における自律性支援の認知、動機づけおよび学習方略の使用の変容」 日本教育工学会論文誌第43巻 pp. 121-124
- 吉田寿夫・村山航 2013 「なぜ学習者は専門家が学習に有効だと考えている方略を必ずしも使用しないのか—各学習者内での方略間変動に着目した検討—」 教育心理学研究第61巻 pp. 32-43

友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」 の育成を目指した跳び箱運動の授業

— エコロジカル・アプローチを取り入れた運動とポジティブな感情を表出する取組を通して —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 皆藤 洋史(開成町立開成南小学校)

【研究の概要】

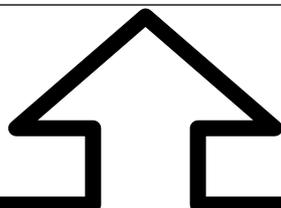
本研究では、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」の育成を目指し、エコロジカル・アプローチを取り入れた運動とポジティブな感情を表出する取組の有効性を検証した。

エコロジカル・アプローチを取り入れた運動として行った「パルクール風運動」と「跳び箱ゲーム」では、友達のできたことや良いところを見付け、肯定的に関わる姿を確認することができた。また、ポジティブな感情を表出する取組として行った「すてきさん」ポーズや「すてきさん」カードの活用では、友達のできたことや良いところを伝えることで、互いに共感する姿を見取ることができた。

これらのことから、エコロジカル・アプローチを取り入れた運動とポジティブな感情を表出する取組は、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」の育成に、一定の効果があったと考える。

友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」

「できたこと」「良いところ」を見つけ、伝え合う



エコロジカル・アプローチ を取り入れた運動



パルクール風運動

跳び箱ゲーム

できてる!

やったね!

上手だな~

すごいな~

ポジティブな感情を**表出**する取組

「すてきさん」ポーズ

「すてきさん」カード

<跳び箱運動の指導課題>

- ・技能の習得に偏ること
- ・できない子どもに重点を置くこと
- ・学習環境の設定

<児童の課題>

- ・相手の考えや気持ちを考えて関わること
- ・勝敗やできる・できないに関わらず、最後まで意欲的に取り組むこと

はじめに

現在の日本社会を取り巻く様々な諸課題に対応するため、「第4期教育振興基本計画」(文部科学省 2023)の基本施策の一つとして「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実」が挙げられた。学校教育においては、多様な子どもの状況に応じた学びを進めるとともに、多様な他者と共に学び合う機会を確保することが求められる。また、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編』(以下、『解説』という)は、改訂の基本的な考え方として、「仲間と対話し協力して課題を解決する学習等を重視してきた。これらを引き続き重視する」(文部科学省 2018 p.6)と示している。このことから、体育の授業においても他者と共に学び合う機会を確保することが重要であると考えられる。

梅澤他は、体育の授業について、「仲間同士の関わり合いを導入しても、ゴールが決まっているため『できる子ができない子に教える』という構図に陥りがちです。学校現場では、これを『教え合い』と称する場合がありますが、助教(ミニ先生)による『一方的な教え』に終始するケースが多いように思えます」(梅澤他 2020)と述べ、関わり合いの課題について指摘している。この指摘は、『解説』が「『できる』、『できない』がはっきりした運動」(文部科学省 2018 p.28)と示す「器械運動」が特に陥りやすいのではないかと考える。しかし、できない子どもでも、できる子どもの運動を観察し、状況を把握して伝えることはできる。このような双方向的な教えや学びを実現するためには、どのような手立てが必要かを検討していくことが重要である。

筆者のこれまでの授業を振り返ると、チームプレイが求められる授業場面においては、できる子どもが自分の視点でアドバイスをするあまり、できない子どもの困り感が解消されず、チーム全員で練習やゲームを楽しむことができていなかった。また、グループでの話し合いでは、相手の考えや思いを受け入れられないことから、話がまとまらず、誰もが安心して発言や活動することができていなかった。所属校の第3学年への実態把握調査では、自分だけが上手にできれば良いという行動や、友達への思いやりに欠けた声掛けなど、自分の思いを優先した関わり方に課題が見られることが分かった。これらの状況は、いずれも、子どもが友達と関わる際に相手の考えや思いに共感できていないことが原因ではないかと考える。

そこで、本研究では、器械運動に初めて取り組む第3学年において、友達と関わり、互いに共感することを大切に跳び箱運動の授業を行いたいと考えた。このことにより、できる子どもとできない子どもが技能レベルに分かれて練習する授業、できる子どもができない子どもに一方的に教える授業といった、これま

での跳び箱運動の授業にある固定概念をくつがえす新たな方策を打ち出したい。

研究の目的

第3学年、器械運動系領域跳び箱運動において、エコロジカル・アプローチを取り入れた運動とポジティブな感情を表出する取組を通して、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」の育成への有効性を検証する。

研究の内容

1 理論研究

(1) 「すてきさん」について

ア 開成町と「すてきさん」

本校が所在する開成町の「開成」という地名は、開成町役場によると「『学問、知識を開発し、世のため成すべき務めを成さしめる』という意味の古い中国の言葉『開物成務』が起源」(開成町役場 2020)と示されている。その「開物成務」の精神を子どもたちに分かりやすく表現した言葉として「すてきさん」という合言葉があり、開成町の幼稚園から中学校までが指導において一貫して使う言葉となっているほか、家庭や地域にも根付いており、子どもたちの良さを認める声掛けとして教職員が常に意識しながら、教育活動に当たっている。「すてきさん」とは、一つの姿に定まっているものではなく、子どもたちにとっては「あいさつのすてきさん」や「そうじのすてきさん」など、個人が目標とする姿が「すてきさん」となる。

イ 中学年における友達同士の関わり

一般的に、小学校第3学年頃の発達段階は「ギャングエイジ」と呼ばれ、仲間意識が大きく変化する時期とされている。この時期の子どもたちは、集団中での自分の役割やコミュニケーション能力を育むなど、社会性を高める上で重要な発達段階にある。そのため、この時期における他者との関わり方は、子どもたちが将来より良い生活を送るための基盤となると考えられる。

本研究が対象とする、開成南小学校第3学年の学級担任に聞き取り調査を実施した結果、目標に向かって一生懸命に活動できる子どもが多いことが分かった。一方で、友達と学び合う機会を確保しても、自分本位で相手のことを考えた声掛けができない様子が見られることが分かった。体育の授業においても、目標を決めて運動に取り組む様子はよく見られるが、友達のことに関心が持てなかったり、ゲームや競争で負けそうな時や上手にできないことがある時などは、運動を楽しめずに諦めてしまい、意欲的に取り組めなかったりする状況があった。また、第3学年の子どもたち

(108名)にも、実態把握調査を実施した。そのうち、「話し合いの時、友達は自分の考えを分かってくれますか」(4件法)という質問には、約4割の子どもから否定的な回答があり、考えを分かり合うことが難しいという子どもの実態が示された。また、「体育の授業でつまらないと感じる時」(10項目から選択)という質問では、約5割の子どもが「試合やゲームで負けた時、技や作戦がうまくできなかった時」と回答し、勝敗や成功・失敗が授業への意欲の変化に影響を与えていることが明らかになった。

これらのことから、当該学年の子どもたちには、①相手の考えや気持ちを考えて友達と関わること、②負けそうな時やできないことがあっても意欲的に取り組むこと、これら二つに課題があると考えられる。

(2) 跳び箱運動における「すてきさん」について

ア 関わり方と共感意識の形成

チームプレイを必要とする種目では、友達と共に目標や課題解決に向けて取り組むことで、自然と友達との関わりが生まれ、仲間と共に喜びを感じる体験が生まれやすい。

藤谷他は、共感意識の変容に関する研究において、「学習場面で共感を問題にするのは、それが人と人との感情の結びつきを促す機能を持つからであり、共感によっていかにお互いが影響を及ぼし合うか、それによって相互の関わり方がいかに変容していくかを明らかにしようとするためである」(藤谷他 1999 p. 134)と述べ、体育の学習における共感が関わり方に与える影響に着目している。研究結果より、「相手の立場に立ってものごとを考えようとする態度は、共感意識の形成に大きく関与していくものとする。また、このことは共感意識の形成が、体験のみによって得られるものではなく、どのような関わり方をしたかによっても大きく異なっていく」(藤谷他 1999 p. 138)と述べており、共感意識の形成には、子ども同士の関わり方が関係していることを指摘している。また、「共感という現象がどのようなかたちで生じ、共感することによって相手にどのような影響をもたらす、それによって相互の関わり(共生)がどのように変化していくかを明らかにしていくことが重要となる。今まで蓄積されてきた技術中心の学習と、人と人との関わりを重視した学習とをいかに補完させていくことができるか」(藤谷他 1999 p. 138)と今後の体育の学習の在り方についての展望を述べている。そこで、本研究では、跳び箱運動を題材に、子ども同士が関わり合い、互いに共感することができる子どもの育成を目指した。

イ 共感性を高める授業実践

西川は、「跳び箱運動はボール運動やゲーム運動と違って個人種目である。しかしそれを個人種目として捉えていたのでは、仲間とともにできた喜びを感じ取

らせるのは困難である」(西川 2014 p. 93)と指摘し、「学習過程において、いかにグループ内で子どもたちの関わり合いを深めていくかが重要となる」(西川 2014 p. 93)と述べ、そのために「一人の喜びをみんなの喜びに変える『めあて学習』」(西川 2014 p. 94)を提案している。本研究で行う跳び箱運動の授業においても、友達と関わり合い、友達の喜びを自分も喜ぶことができる活動の工夫が必要であると考えられる。

村瀬他は、身体接触や協働での課題解決場面を含んだ体づくり運動の単元において、身体接触を含む活動内容や他者との会話を通してのコミュニケーションを図る内容を多く取り入れた実践を行った。その結果、「自分の事だけでなく仲間への意識が高まり、仲間への配慮ができるようになった」(村瀬他 2015 p. 142)と考察し、「身体接触や協働での課題解決など、心身のコミュニケーションを含む体づくり運動は共感性を高めるうえで有効であった」(村瀬他 2015 p. 143)と結論付けている。

また、坂田他は「小学校体育科における共感性を誘発する学習デザイン：中学年器械運動の実践報告」において、共感性を誘発されたと考える場面として「上達や成長への仲間の関与」を挙げている。「常に近くで友人や後輩の頑張る姿を見てきたため、その努力が本人の上達や成長に繋がった時に嬉しさを感じ、共感性が高まったと考えられる」(坂田他 2020)と考察している。これらの先行研究を踏まえると、共感性を高めるには、友達同士の関わりが重要であることが示されている。また、その関わり方については、身体接触を含む運動や会話、さらには友達の姿を観察することが共感性の向上に効果的であると考えられる。

藤谷は、体育の授業における共感性について、「人と人が助け合い、支え合い、理解しあって気持ちよく社会生活を送るのに役立つスキルの1つである」(藤谷 2010 p. 19)と述べ、Davisの対人的反応性指標を用いて体育授業における共感性の構成因子を4因子で解釈した(表1)。4因子の中の「共感的配慮」は、仲間に対する温かさ、同情、心配の感情を抱く傾向を測るものであり、友達の気持ちに寄り添う感情といえる。

表1 体育授業における共感性の構成因子

想像性	体育授業で起こりそうな感情や活動の中に自分自身をイメージする傾向を測るもの。
個人的苦痛	仲間への心配の感情ではなく、体育授業での自分自身の個人的不安や不快の感情を評価するもの。
共感的配慮	仲間に対する温かさ、同情、心配の感情を抱く傾向を測るもの。
視点取得	相手の立場で物事を自発的に考える傾向を測るもの。

(藤谷 2010 を基に作成)

また、藤谷は、「お互いを分かり合えた体験によって、自分自身あるいは相手の低下した自己評価を回復し、新たな挑戦に向かう活力源になる」(藤谷 2010 p. 12)と論じている。友達のできたこと、良いところを認め、共に喜び、温かく関り合うことは、他者から認められたという自己評価を高め、次に挑戦する気持ちを芽生えさせると考える。

これらのことを踏まえ、本研究では、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」を次のように定義した。

「できたこと」と「良いところ」を見付け、互いに伝え合うこと。

(3) 友達と関わり、共感する学習環境について

ア エコロジカル・アプローチとは

植田は「人と環境の相互作用の中にスキルが存在する」(植田 2023 p. 18)というエコロジカル・アプローチを紹介している。それは、学習者が自然と運動に取り組むように、その場の環境が働きかけ、相互作用することで、学習者の技能の習得に至っていくプロセスである。跳び箱運動の踏み切り、着手の位置や着地の仕方などの行いやすさは、子どもによって異なる。そのため、教員が示した練習環境を子ども自身が自分に合わせて調整できることが、「一方的な教え」から抜け出す学習プロセスとして有効であると考えられる。

また、子ども同士の関わりにおいても、自分に合った目標を設定し、互いの目標を共有し、その場の環境に応じて子ども自ら運動のコツを見付け、目標を達成する経験を積み重ねることで、できる子どもからできない子どもへの「一方的な教え」ではなく、できたことや良いところを共感し合える場が生まれると考えた。

イ エコロジカル・アプローチを取り入れた跳び箱運動

エコロジカル・アプローチでは、環境を設定する視点のことを制約と呼んでおり、制約を加える視点が幾つか示されている。その中から、三つの制約(表2)を跳び箱運動に取り入れることにした(表3)。

表2 エコロジカル・アプローチにおける制約

代表性	練習環境と試合環境の類似性をもたせること。
タスク単純化	代表性の高い環境で学習するために、制約を操作し、タスクの難易度や強度を下げること。
機能的バリエビリティ	動作の変動性を重視すること。

(植田 2023 を基に作成)

表3 エコロジカル・アプローチにおける制約を取り入れた跳び箱運動

代表性	実際に跳び箱を跳ぶ環境との類似性をもたせた練習環境をつくること。
タスク単純化	跳び箱運動の難易度を下げた活動を行うこと。
機能的バリエビリティ	用具の多様化を行い、同じ運動でも異なる感覚を味わうこと。

ウ パルクールの要素を取り入れた運動

パルクールとは、様々な障害物がある場において、障害物に跳び乗ったり、登ったり、跳び越えたりしながら、その場を走り抜ける運動である。日本パルクール協会は、「フランス生まれの、走る・跳ぶ・登るなどの『移動動作』で心身を鍛える運動方法」「常に心身の成長を志し、自らの理想に向かって限界を超え続けること」(日本パルクール協会 2018)と示している。植田は、Button 他(2020)の研究を基に、「エコロジカル・アプローチが、あらゆるターゲットスポーツに活かせる万能性の高いドナースポーツとして推奨しているのはパルクールです」(植田 2023 p. 227)と述べている。パルクールは、多様な競技環境に応じて、走る、跳ぶ、登る、着地する、バランスを取る、受け身を取るといった運動技能が引き出される。一方、跳び箱運動も、競技環境に合わせて、踏み切るタイミングや着手、着地の局面で体を支えてバランスを取るなどの運動技能が引き出される。そのため、パルクールと跳び箱運動には、運動技能を引き出す点でいくつかの類似性があると考えられる。また、『解説』では、中学年の器械運動について「低学年の器械・器具を使っての運動遊びの学習を踏まえ、中学年では、器械運動の楽しさや喜びに触れ、その行い方を知るとともに、マット運動、鉄棒運動、跳び箱運動などの基本的な動きや技を身に付けるようにし、高学年の器械運動の学習につなげていくこと」(文部科学省 2018 p. 79)と示されている。そのため、跳び箱運動では、例えば、開脚跳びに取り組む際、授業の冒頭から技の習得を求めるとはせず、低学年での運動遊びの経験を生かしながら段階的に運動へと移行していくことが求められる。そこで、「タスク単純化」(表2)を参考に、跳び箱運動を局面に分解し、それらの基本的な動きができるようにするとともに、「機能的バリエビリティ」(表2)を参考に、多様な場づくりを行い、子どもたちが自分で場を選択して取り組めるようにした。これらの取組が、跳び箱運動の難易度を下げた活動となるように検討した(表3)。また、パルクールの要素を取り入れた運動として、競技環境が多様であり、その場の環境に応じて意欲や運動が引き出される運動を「パルクール風運動」と命名し、授業の冒頭で

行うこととした。第1時から第4時まで実施した開脚跳びの学習内容を含む運動を「パルクール風運動(開脚跳び)」、第6時から第9時まで実施した台上前転の学習内容を含む運動を「新パルクール風運動(台上前転)」と命名し、実施した。(以下、「パルクール風運動」は、「パルクール風運動(開脚跳び)」と「新パルクール風運動(台上前転)」の総称)

エ 跳び箱運動のゲーム化

井上他は、運動有能感を高めることを目的とした授業実践において、小学校2年生を対象に跳の運動遊びに集団ゲームを取り入れた実践を行った。その結果「下位群の児童も『仲間を受け入れられている』と感じることができた」(井上他 2009)ことを明らかにした。運動のゲーム化により、運動が得意な子どもも苦手な子どもも互いに受け入れ合い、共に運動することにつながるのではないかと考える。そこで、本研究では、跳の運動遊びと同様に、個人活動要素が高い跳び箱運動においても、友達同士が協力し、互いに認め合うことができるゲーム形式による跳び箱運動を考案した。ゲーム設定については、エコロジカル・アプローチの「代表性」や「機能的バリエビリティ」(表2)を参考にしながら、ゲームを行う過程で開脚跳びや台上前転といった運動技能が自然に引き出されるよう配慮した。また、用具の多様化を取り入れることで、子どもたちが自分の目標に合わせて挑戦する場を選択できるようにし、それにより技能向上につながる動きである、踏み切りや着手、着地等のポイントに気付く、技能を獲得できる仕組みのゲームとして、「跳び箱ゲーム」を設定した。開脚跳びの学習内容を含むゲームを「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」、台上前転の学習内容を含むゲームを「新跳び箱ゲーム(台上前転)」と命名し、実施した。(以下、「跳び箱ゲーム」は、「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」と「新跳び箱ゲーム(台上前転)」の総称)

オ ポジティブな感情の効果

神野は「運動・スポーツ実施に伴うポジティブ・ネガティブ体験、健康観・行動と現在の運動実施の関連性」(神野 2020)の研究において、運動時にポジティブな経験をしたことがある人は、運動を継続している傾向が高いことを明らかにしている。これは、「小学校学習指導要領(平成29年告示)」に示された体育科の目標である「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力」(文部科学省 2018)につながるものであると考える。

本研究では、「パルクール風運動」と「跳び箱ゲーム」を通じて、子どもたちがポジティブな体験を得たり、ポジティブな気持ちを引き出したりすることにつながる運動を目指した。また、ポジティブな感情を表出するために、先述した、村瀬他(2005)や坂田他(2005)の先行研究を基に、身体接触を伴う関わりや会

話を通じたコミュニケーションを多く取り入れることとした。

2 研究の仮説

小学校第3学年、器械運動系領域跳び箱運動において、エコロジカル・アプローチを取り入れた運動とポジティブな感情を表出する取組を行うことで、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」になるだろう。

3 検証の視点

仮説に基づいて、次の検証の視点を設定した。

- (1) 子どもたちは、授業をどのように捉えたか。
- (2) エコロジカル・アプローチを取り入れた運動を通して、共感することができたか。
- (3) ポジティブな感情を表出する取組を通して、共感することができたか。

4 検証授業

(1) 検証授業の概要について

【期 間】令和7年9月9日(火)～10月7日(火)

【場 所】開成町立開成南小学校体育館

【対 象】3年3組(計28名)4組(計27名)

【単元名】器械運動系領域(跳び箱運動)

「めざせ!跳び箱ゲームマスター」

【時 数】9単位時間(45分授業)

【授業者】皆藤 洋史(筆者)

(2) 単元の概要について

ア 単元の目標

- (1) 跳び箱運動の、繰り返し系や回転系の基本的な技ができるようにする。
- (2) 跳び箱運動の、自己の能力に適した課題を見付け、技ができるようになるための活動を工夫するとともに、考えたことを友達に伝えることができるようにする。
- (3) 跳び箱運動に、進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動したり、友達の考えを認めたり、場や器械・器具の安全に気を付けたりすることができるようにする。

イ 単元の評価規準

知識・技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
(1) 跳び箱運動の行い方について、言ったり書いたりしている。	(1) 自己の能力に適した課題を見付け、自分やグループの友達の課題解決のための活動を選んでいる。	(1) 跳び箱運動に進んで取り組みようとしている。 (2) 学習のきまりを守り、誰とでも仲よく運動しようとして
(2) 開脚跳びをすることができる。		

(3) 台上前転をすることが出来る。	(2) 自分やグループの課題の解決に向けて、考えたことを友達に伝えている。	いる。 (3) 使用する用具などの準備や片付けを、友達と一緒にしようとしている。 (4) 課題の解決に向けて話し合い、友達の考えを認めようとしている。 (5) 運動する場の危険物を取り除くなど、周囲を見て器械・器具の安全を確かめている。
--------------------	---------------------------------------	---

8	新跳び箱ゲームに挑戦しているペアの友達の「すてきさん」はどこかな ・新パルクール風運動(台上前転) ・新跳び箱ゲーム(台上前転)
9	自分や友達の「すてきさん」を見付け、新跳び箱ゲームをたくさん楽しもう ・新パルクール風運動(台上前転) ・新跳び箱ゲーム(台上前転)

(3) 学習指導の工夫について

ア エコロジカル・アプローチを取り入れた運動

(7) 「パルクール風運動」

環境の異なる五つのエリアを設定し(表4、表5)、やらされるのではなく、その場の環境から「やってみよう」という気持ちと動きを自然と引き出せるように工夫した。木製の跳び箱以外に、ウレタン製の跳び箱やラウンドフォーム型の障害物や異なる高さの補助台などを使用し、一つのエリアごとに、三つの異なる場を設定した(図1、図2)。また、これらのエリアは体育館内を一周するように準備し、五つのエリアを順番に取り組むことで、走りながら何周も活動できるようにした。そして、子どもたちは、自分の目指す姿「すてきさん」(表4、表5)に近づけるよう、1分30秒間、それぞれのエリアに準備した三つの異なる場から一つを選択しながら、五つのエリアを順番に挑戦し続けた。この活動では、様々な用具を障害物として、跳び乗ったり、跳び越したりして走り抜ける楽しさを引き出しながら、跳び箱運動の技術習得へつなげる動きを身に付けることをねらいとした。また、技能の偏りがなくことや人間関係に配慮し、1グループ4～5人のグループを編成した。そして、グループ内でペア活動を行うこととした。ペアの友達とこれらの活動を見合せて、友達のできたことや良いところを見付け伝え合い、共感することのできるよう、以下の点を重点とした。

- ・「できた」を実感することができる場の設定
- ・友達の良さを見付け、伝え合う活動の設定

表4 「パルクール風運動(開脚跳び)」の内容

エリア名	目指す「すてきさん」
1 カエルジャンプエリア	お尻を高く上げてジャンプする。
2 馬乗りエリア	体の前に手を着き、体を浮かせて前に移動する。
3 バッタジャンプエリア	障害物を跳び越える。
4 ネコ着地エリア	膝を曲げて着地する。
※5 カンガルージャンプエリア	両足でジャンプして、跳び乗る。

ウ 単元計画

時間	めあて・学習活動
1	安全に気をつけて、パルクール風運動にチャレンジしよう ・オリエンテーション ・パルクール風運動(開脚跳び)
2	パルクール風運動のきまりを守り、ペアの友達と仲良く運動しよう ・パルクール風運動(開脚跳び)
3	跳び箱ゲームに挑戦し、自分の目標をたてよう ・パルクール風運動(開脚跳び) ・跳び箱ゲーム(開脚跳び)
4	跳び箱ゲームで、自分の目標に向かって練習しよう ・パルクール風運動(開脚跳び) ・跳び箱ゲーム(開脚跳び)
5	自分の目標に合った跳び箱で、開脚跳びをしよう ・開脚跳びをタブレットで動画撮影 ・跳び箱ゲーム(開脚跳び)
6	新パルクール風運動のきまりを守り、ペアの友達と仲良く運動しよう ・新パルクール風運動(台上前転)
7	新パルクール風運動を楽しみ、自分に合ったコースを見つけよう ・新パルクール風運動(台上前転)

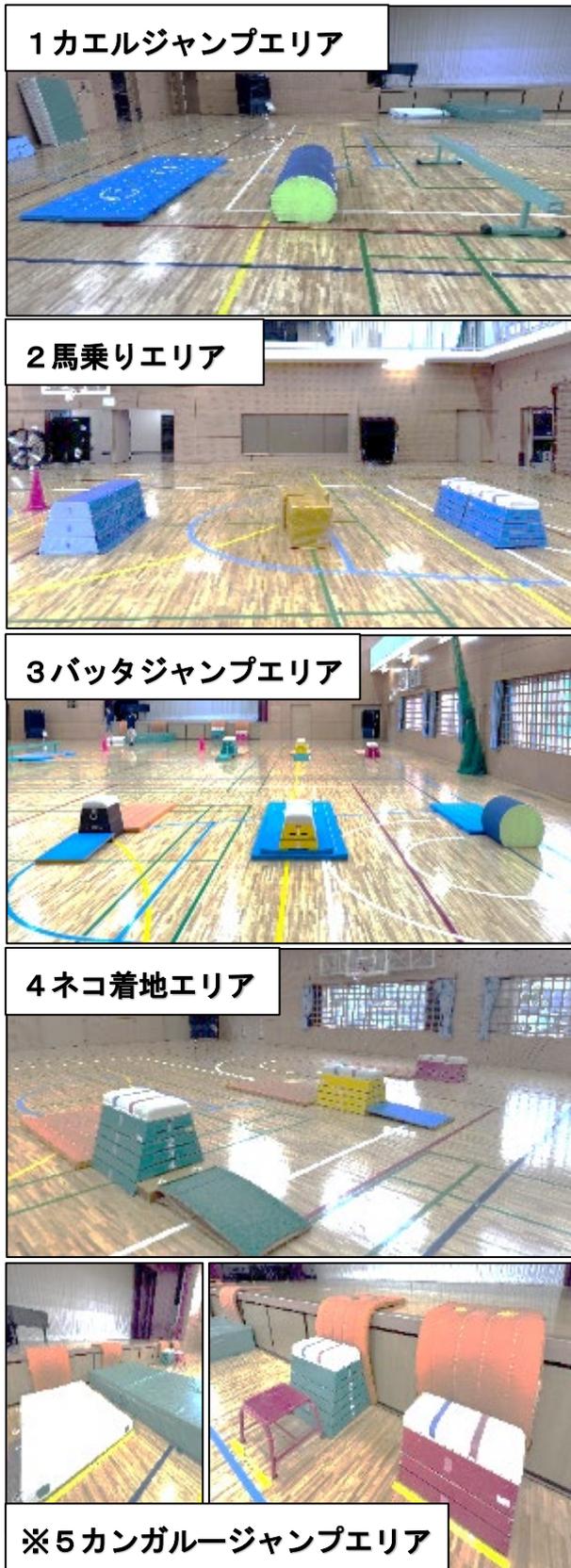


図1 「パークール風運動(開脚跳び)」の場

表5 「新パークール風運動(台上前転)」の内容

エリア名	目指す「すてきさん」
1 カエルジャンプエリア	お尻を高く上げてジャンプする。
2 ダンゴムシ回リエリア	真っすぐ前転する。
3 パンダ回リエリア	高い位置から前転して両足着地する。
4 アルマジロ回リエリア	お尻を高く上げて前転する。
※5 カンガルージャンプエリア	両足でジャンプして、跳び乗る。



※5のエリアは、「パークール風運動(開脚跳び)」と共通

図2 「新パークール風運動(台上前転)」の場

(イ) 「跳び箱ゲーム」

友達と関わり、互いに共感することができるように、開脚跳びと台上前転を題材にした「跳び箱ゲーム」を実施した(表6、図3、図4)。

表6 「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」 「新跳び箱ゲーム(台上前転)」の内容

ゲーム名	内 容
手の平びったりゲーム 1. 2	跳び箱の一段目にテープを張り、テープにぴったりに着手する。跳び越えられなくてもよい。
ぴったり着地ゲーム 1. 2	着地するマットに的を置き、的の中に着地する。またぎ降りでもよい。
真っすぐ前転ゲーム (台上前転のみ)	左右に置かれた障害物に当たらないように、前転をする。



図3 「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」



図4 「新跳び箱ゲーム(台上前転)」

ゲーム化の目的が、技の成功だけに偏らないようにするとともに、失敗が責められることのない環境を整えた。そのために、自分自身でゲームの目標を設定できる学習カードを作成し(図5)、互いのできたことや良いところを見付けることのできるよう、ペアで個人が設定した目標を共有しながらゲームに取り組み、共感を促すように指導した。

自分のもくひょうに○をしよう!												
ゲーム	【1】 手の平びったりゲーム					【2】 ぴったり着地ゲーム						
とびばこのしゅるい	かまぼこ	はこマット	正方形	ウレタン	ボックス	木	かまぼこ	はこマット	正方形	ウレタン	ボックス	木
めざす色	青		黄		みどり		赤		青		みどり	
けっか												

図5 「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」記録カード

「跳び箱ゲーム」を実施する際、以下の点に配慮した。

- ・自己の目標に適した学習環境を選択できるようにする。
- ・友達の良さを見付けて伝え合う活動を行う。
- ・失敗が責められる状況を防ぎ、意欲的な挑戦が肯定的に働くような環境を整える。

「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」では、着手と着地を重点としていたが、両足で強く踏み切ることが課題とする子どもがいたため、踏切板を取り除くことや、踏切板の代わりにマーカーを置き、そこで強く踏み切ることが意識できる場の工夫を教員が行った。

また、木製の跳び箱だけでなく、ウレタン製やラウンドフォーム型の障害物など、多様な異なる用具を取り入れ選択できるような場を設定した(図6)。さらに単元における開脚跳びと台上前転のそれぞれの終盤の時間では、タブレット端末を活用して、ペアの友達が跳んでいる様子を撮影する活動を行った。撮影は、ペアの友達が目指す「すてきさん」の姿を記録するよう指導した。

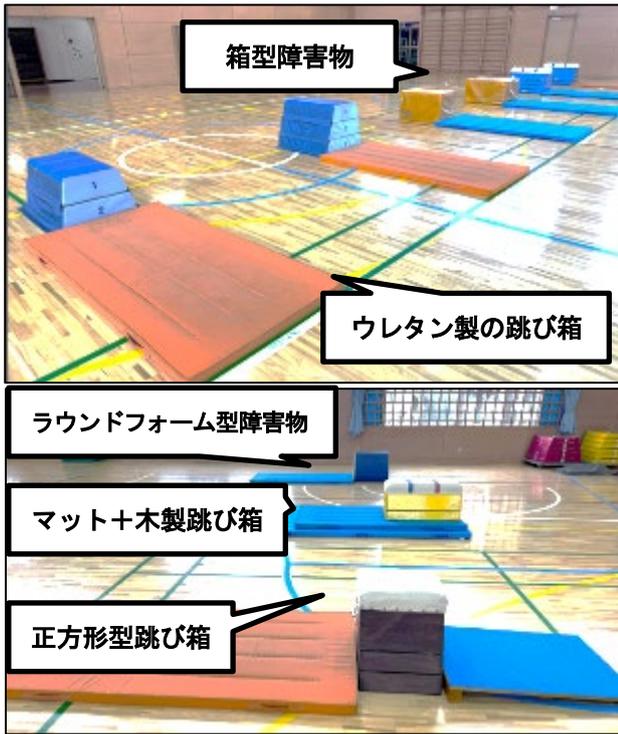


図6 「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」の様々な場
イ ポジティブな感情を表出する取組
(7) 「すてきさん」ポーズの活用

個人活動要素が高い跳び箱運動において、ポジティブな感情を表出するために、「すてきさん」ポーズというペアやグループで行う身体表現を取り入れた。「で・き・た、イエイ！」とハイタッチをする動きを取り入れることで、言葉と体を使って喜びを表出するだけでなく、一体感も生み出す効果があると考えた(図7)。ペアやグループで友達のできたことや良いところを見つけた際に、共感したことをポジティブに表出する姿の実現を目指した。



図7 「すてきさん」ポーズで表現する様子
(4) 「すてきさん」カードの活用

ペアの友達のできたことや、良いところを意識して見合える仕組みとして、「すてきさん」カードを活用した(図8)。カードには、「パルクール風運動」の各エリアにおける目指す姿「すてきさん」が記載されている。観察したペアの友達のできたことや良いところを見付け、ハートの記号を「すてきさん」カードの各エリアの枠の中に書いて、ペアの友達のできたことや良いところを伝えることができるように作成した。ま

た、学習カードにおいては、子どもたちがペアの友達が目指している「すてきさん」の姿を共有できるようにするため、行う子どもが自分の「すてきさん」を明確に設定できるように作成した(図9)。

開きやくとび箱
開成町立開成南小学校
パルクール風運動「すてきさん」カード 3年 4組 番 氏名()

	[1]カエルジャンプ エリア	[2]馬のり エリア	[3]バタジャンプ エリア	[4]ビタッとネコ着地 エリア	[5]カンガルージャンプ エリア
「すてきさん」	おしりが上にたかく 上がっている「すてきさん」	手を後ろの股について 体をうかがせて動かすことが できる「すてきさん」	とびこえることができる 「すてきさん」	りょうでビタッと着地 できる「すてきさん」	りょうでジャンプして とびのる「すてきさん」
9月16日(火)					
9月18日(木)					
9月22日(月)					
10月7日(火)					

見つけた「すてきさん」にハートをかいてあげよう!
「スーパーすてきさん」には、ハートをたくさんかいてあげよう!

図8 「すてきさん」カード 開脚跳び編

自分のめざす「すてきさん」に○をつけよう!
自分のめざす「すてきさん」は!

<input type="checkbox"/>	[ダンゴムシ回りエリア] まっすぐ前転ゲーム かべに当たらずにまっすぐ前転する	
<input type="checkbox"/>	[バンダ回りエリア] びったり着地ゲーム2 高い所から前転して、わくの中にりょう足びったり着地する	
<input type="checkbox"/>	[アルマジロ回りエリア] 手の平びったりゲーム2 ラインにびったり手をつけて前転する。	

図9 学習カード(第9時)から一部抜粋

5 検証結果と考察

検証方法については、高橋(2003)が作成した形成的授業評価(3件法)を毎時間実施した。また、事前事後アンケートについては、筆者が作成した「体育授業についての質問」(4件法)と、藤谷(2010)が作成した体育授業での共感性の調査項目から「共感的配慮」に関する質問項目を参考に、筆者が作成した「体育の授業での友達との関わりについての質問」(5件法)を実施した。集計・分析にあたり、データを四捨五入している場合は、分析割合が100%にならない場合がある。

(1) 子どもたちは、授業をどのように捉えたか

各時間の授業実践を形成的に評価し、当初の計画を修正、改善したり、子どもたちの学びの実態を把握したりするために、形成的授業評価を毎時間行い、その結果を分析した(図10)。

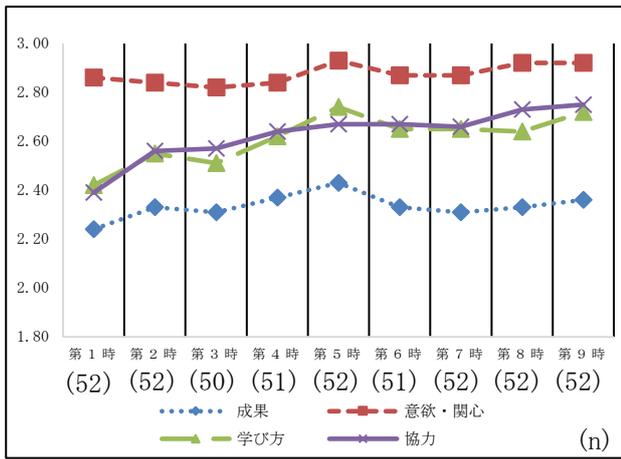


図10 形成的授業評価の結果

「意欲・関心」の次元に関して常に高値を示す結果となった。これは、「パルクール風運動」と「跳び箱ゲーム」が初めて行う活動であったため、どのようなことをするのか、新しい体験としての興味・関心が高かったことが影響しているのではないかと考える。事前事後アンケートの「跳び箱を使った運動は好きですか。」という質問では、事前は肯定的な回答(「はい」「どちらかというはい」の合計)が50%であったのに対し、事後では96.2%へ増加し、「当てはまらない」と回答した割合は0%になった(図11)。

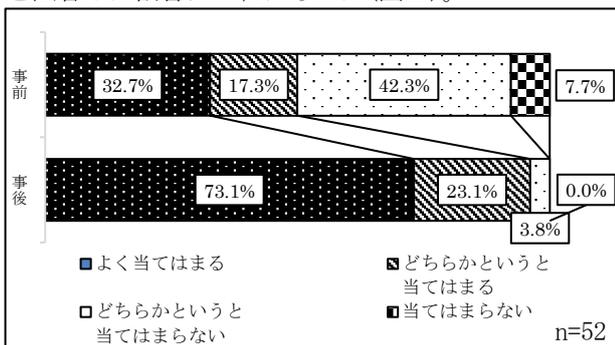


図11 跳び箱を使った運動は好きですか。の回答結果

事後アンケートにおいて、跳び箱運動が好きな理由についての記述を分析し、記述内容を四つの内容に分類することができた(表7)。

多くの子どもが「パルクール風運動」や「跳び箱ゲーム」に関する理由を挙げていたことから、これらの初めて行う活動が「運動したい」という気持ちを高めることに寄与していたことが推察される。また、友達と関わり、互いに共感したことに関する記述が7人に見られ、友達との関わりや互いに共感する活動が、跳び箱運動が好きになる要因として有効に働いていたとも考えられる。これらの運動や活動が、子どもたちの意欲・関心を高めることにつながり、単元の目標に示した進んで取り組む態度の涵養に資することができたと考える。

表7 図11の質問項目の理由

(原文の意味を変えない範囲で改編)

筆者の分類	類似した記述数
「パルクール風運動」や「跳び箱ゲーム」に関する特徴的な記述	28人
<ul style="list-style-type: none"> ・パルクールでいろいろな跳び箱をして好きになりました。 ・ダンゴムシエリアがあったから、楽しかったから。 ・手の平びったりゲームで、テープに手を着けられて、うれしかったから。 	
開脚跳び台上前転の上達に関する特徴的な記述	15人
<ul style="list-style-type: none"> ・以前できなかったことが、できるようになったから。 ・開脚跳びができるようになったから。 ・少しだけ、できるようになったから。 	
共感したことに関する特徴的な記述	7人
<ul style="list-style-type: none"> ・友達「すてきさん」を見つけることができたから。 ・友達とたくさん「すてきさん」ポーズをしたことが心に残っているから。 ・「すてきさん」ポーズで友達と喜べたから。 	
否定的な記述	2人
<ul style="list-style-type: none"> ・跳び箱に、足やお腹が当たって痛いから。 ・跳び箱が跳べないから。 	

「協力」の次元は、友達との人間関係を評価するものであり、単元が進むにつれて評価点が増加している。本研究は、「友達と関わり、互いに共感する」という人間関係に焦点をあてた研究である。従って、友達と関わることで、学習成果にどのような関係性が存在するのか検証を行った。なお、検証にあたっては、Pearsonの積率相関係数を算出した(表8)。

表8 Pearsonの相関係数「協力」「学び方」「成果」

	相関係数(n=52)
「協力」と「学び方」	.904***
「成果」と「学び方」	.833**
「成果」と「協力」	.676*

※* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

その結果、「協力」と「学び方」の間には $r=0.904$ ($p < 0.001$) の強い正の相関が認められた。次に、「成果」と「学び方」との間には $r=0.833$ ($p < 0.01$) の正の相関がみられた。さらに、「成果」と「協力」の別指標との関連については $r=0.676$ ($p < 0.05$) の正の相関が確認された。以上より、三つの変数組み合わせはいずれも有意な関連が認められた。この結果から、本単元で設定したペアの友達のできたことや良いところを見付けるといふ学び方を進めることは、子どもたちの人間関係の深まりと学習成果に対する自己評価に強く関係していることが示唆された。また、「成果」と「協力」の関係についても、正の相関関係が認められたことから、学習成果に対する自己評価と協力に関する自己評価の関係も高いことが示唆された。

「成果」の次元は、他の次元と比べると、数値が低い結果となっている。高橋は、「この評価基準は、性や教材などの差異を無視して作成されているが、実際には、性別や教材によって、いくつかの項目で有意差が生じることを断っておかなければならない。とくに女子のほうが評価点は若干高くなり、教材別ではボール運動が陸上運動や器械運動よりも評価が高くなる傾向が認められる」(高橋 2003)と述べている。従って、他の三つの次元と比べるものではないと考えられる。

「成果」の次元は、技能的な達成や習熟を評価することから、子どもたちの技能について映像分析を行った結果、技能の向上を確認することができた(図12、図13)。第1時と第5時の「バッタジャンプエリア」で開脚跳びができた子どもの数について映像分析を行った。「パルクール風運動(開脚跳び)」における「バッタジャンプエリア」では、3種類の異なる障害物を設置し、目指す「すてきさん」として跳び越えること(開脚跳びの形)を設定している。障害物は異なるものの、両足で踏み切り、両手を着手し、跳び越えて着地できることで、開脚跳びができると本研究では認めることとした。第5時で開脚跳びができるようになった子どもの数は、第1時と比べて16人増加したことが分かった(図12)。

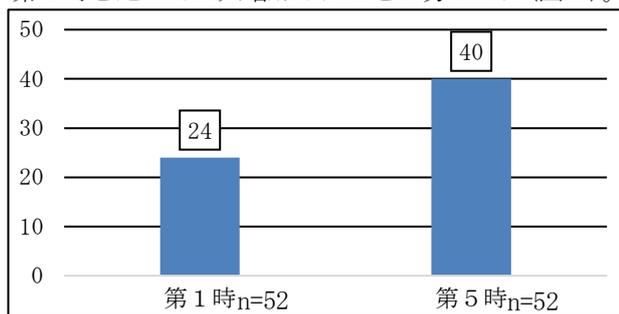


図12 「バッタジャンプエリア」で開脚跳びができた子どもの数

開脚跳びで跳び越えることができなかった子どもでも、両手を跳び箱の奥側に着くこと、お尻を高く上げて両足で踏み切ることができるようになり、開脚跳びの動作の局面において一定の向上が見られた。

また、台上前転においては、第6時と第9時の「新パルクール風運動(台上前転)」における「アルマジロ回リエリア」は、高さや横幅が異なるウレタン製の跳び箱を設置し、目指す「すてきさん」としてお尻を高く上げて前転することを設定している。木製の跳び箱と類似した場の設定において、台上で前転し両足着地できることで台上前転の技の動きができていることから、台上前転ができると本研究では認めることとした。「アルマジロ回リエリア」で台上前転をして両足着地ができた子どもの数を映像分析した結果、第9時でできるようになった子どもが第6時と比べて28人増加したことが分かった(図13)。さらに、台上前転ができなかった子どもにおいても、お尻を高く上げて台上で前転する動作ができるようになった一方で、頭をつける

位置に課題があり、お尻から着地する姿が見られる。このような結果から、できない子どもにおいても、台上前転の局面の動きの向上に一定の効果があつたと考える。

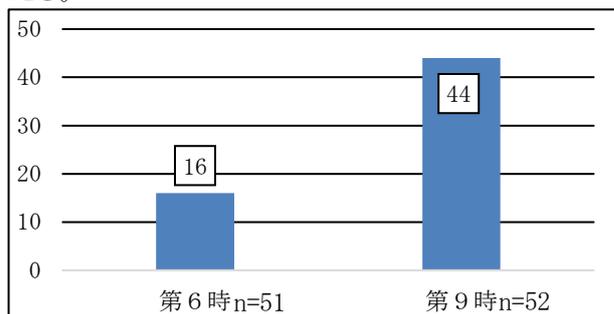


図13 「アルマジロ回リエリア」で台上前転をして両足着地できた子どもの数

これらの結果から、技能の習得については、本単元で目指した水準に達しており、単元の目標を概ね達成することができたと考える。

一方で、全ての次元において、第6時で評価点が一時的に低下しているが、これは、第5時までが開脚跳びの学習、第6時からは台上前転の学習に活動内容が切り替わったことによる影響ではないかと考える。

(2) エコロジカル・アプローチを取り入れた運動を通して共感することができたか

ア 「パルクール風運動」の効果

学習カードや事前事後アンケート、授業の映像分析を基に、「パルクール風運動」の効果について検証を行った。学習カードの振り返りの項目「パルクール風運動をやって、気づいたことを書きましょう」の記述内容を分析した結果、環境設定に関する記述と共感に関する記述という二つの特徴が確認できた(表9)。

表9 パルクール風運動をやって、気づいたことを書きましょう。の記述内容

(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

筆者の分類	類似した記述数
環境に関する特徴的な記述	32人
<ul style="list-style-type: none"> いろいろな運動があつて楽しい。 バッタエリアで、小さい跳び箱があつて、楽しかった。 カエルエリアで、特にお尻を高く上げることができた。 難しいところがあつたから、また今度も挑戦したい。 	
共感に関する特徴的な記述	17人
<ul style="list-style-type: none"> ～さんが、跳び箱がうまくなつている。 友達のスてきさんのところをよく見た。 いろいろなところを褒めて、仲良く運動ができた。 ペアの友達に、「上手」と言われてうれしかった。 	
その他の記述	3人
<ul style="list-style-type: none"> 友達と仲良くできた。 友達と仲良く、楽しみながらできた。 走るや跳ぶが、こんなに大変なことに気がついた。 	

環境に関する振り返りからは、用具の多様化を取り入れたことで、子どもたちがそれぞれのエリアで、自分に合った用具を選択し、エリアごとに設定された目指す姿「すてきさん」に向けて運動したことが読み取れる。このことは、映像分析からも見取ることができた。子どもから「また今度も挑戦したい」という意欲を引き出したことは、「パルクール風運動」で設定した場が効果的であったことが確認できる。また、評価規準に示した、自分の目標に合わせて場を選択できるような条件設定ができていたと考えられる。

共感に関する振り返りでは、友達の「すてきさん」をよく観察している様子が読み取れる。運動の難易度を下げて、友達のできたことや良いところを見付けやすくなるように、目指す姿「すてきさん」(表4、表5)を設定したことで、友達の動きを肯定的に認めやすくなったのではないかと考える。さらに、事前事後アンケートの「跳び箱の練習をする時に、友達と一緒に練習することは楽しいと思いますか。」という質問では、事前の肯定的な回答(「よく当てはまる」「どちらかという」と当てはまる)の合計が71.2%だったのに対し、事後では94.2%に増加し、「当てはまらない」と回答した割合は0%となった(図14)。「よく当てはまる」「どちらかという」と当てはまる」と回答した49人の子どもの理由について記述を分析すると、技の上達だけではなく、友達のできたことや良いところに共感する記述内容が多いという特徴が確認できた(表10)。これは、エコロジカル・アプローチを取り入れた運動を通して、友達との関わりによって、「共感する」という感情を持つことができていたと考えられる。

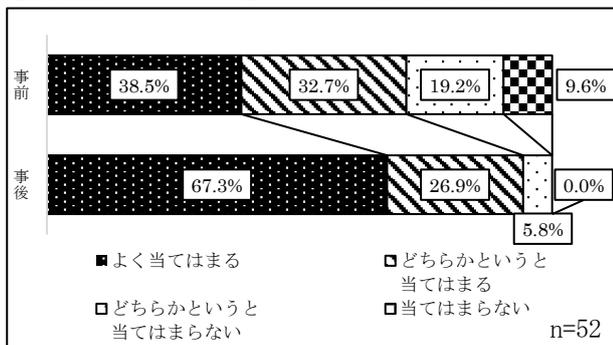


図14 跳び箱の練習をする時に、友達と一緒に練習することは、楽しいと思いますか。の回答結果

表10 図11の質問項目の「よく当てはまる」「どちらかという」と当てはまる」と答えた理由
(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

- ・相手のよいところが見えるから。
- ・友達と一緒にやれば、変化に気が付けるから。
- ・友達を見ると、「ああ上手だな」などの気持ちが生まれてくるからです。
- ・頑張れとか応援してくれたし、「すてきさん」ポーズもたくさんできたから。

友達に共感する姿や記述が確認できたことから、エコロジカル・アプローチを取り入れた運動として「パルクール風運動」を行うことは、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」の育成に対して概ね有効であったと解釈できる。

イ 「跳び箱ゲーム」の効果

学習カードや事前事後アンケート、授業の映像分析を基に、「跳び箱ゲーム」の効果について検証を行った。事前事後アンケートの「一生懸命練習している友達を見ると、自分も一緒に練習したいと思いますか。」という質問において、事前では、肯定的な回答(「はい」「どちらかという」とはい)の合計が55.8%だったのに対し、事後では76.9%と増加が見られた(図15)。

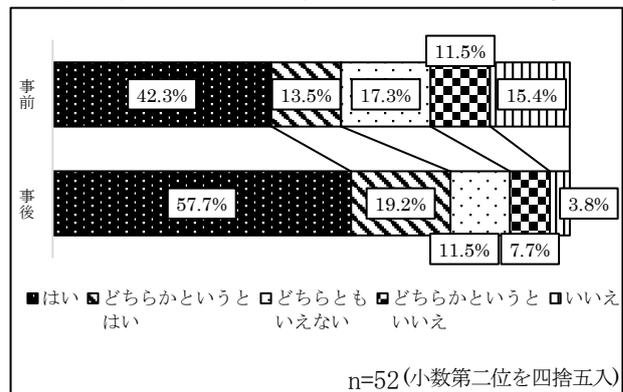


図15 一生懸命練習している友達を見ると自分も一緒に練習したいと思いますか。の回答結果

事後の結果から、常に近くで友達が「跳び箱ゲーム」に挑戦する姿を互いに見合う学習活動を積み重ねることで、他者を意識しながら運動に取り組むようになってきたことが示唆される。また、「新跳び箱ゲーム(台上前転)」を行った第8時の学習カードの振り返りからは、対象となった子ども52人全員が友達のできたことや良いところに共感する記述を書けたことが確認できた。また、記述内容について、「～エリアで、～なところがすてきさん」と友達の動きを自分の言葉で詳しく記述することができた子どもも確認できた(表11)。表11以外の記述については、「～さんの、真っすぐ前転するところが、すてきさん。」のように、図9の下線部にある言葉を使った記述が見られた。

表11 学習カードの振り返り(第8時)
(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

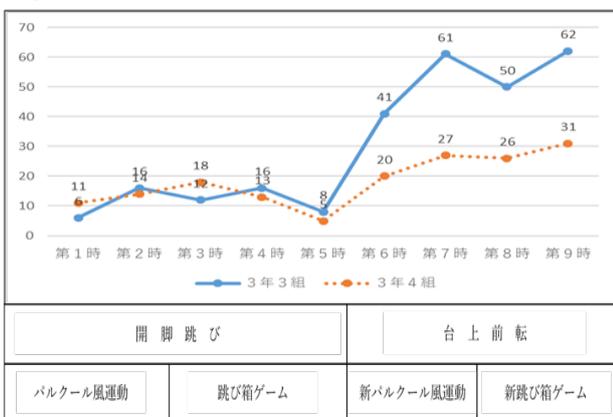
- ・～さんのパンダエリアの2回目の着地が、1回目よりうまくできていたところが、すてきさん。
- ・～さんが、パンダエリアで、頭の後ろ側で回れていた。
- ・～さんの、ダンゴムシエリアで、手をつかないで立ち上がれているところがすてきさん。
- ・～さんの、足を閉じて着地していたところが、すてきさん。

「跳び箱ゲーム」では、技の成功や失敗を評価するのではなく、できたことや良いところを見つけたといった活動をしたことで、「できない」というネガティブな感情や「失敗することを回避したい」という感情を高めるのではなく、「友達と一緒に練習したい」というポジティブな感情を高める結果につながったと考える。仮に失敗したとしても、友達が良いところを認めてくれるため、心理的な安全性が確保された環境がそこに生み出されていたと考えられる。これらの結果から、エコロジカル・アプローチを取り入れた運動として、「跳び箱ゲーム」を行うことは、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」の育成に対して概ね有効であったと解釈できる。

(3) ポジティブな感情を表出する取組を通して、共感することができたか

ア 「すてきさん」ポーズの効果

学習カードや事前事後アンケート、授業の映像分析を基に、「すてきさん」ポーズの効果について検証を行った。単元が進むにつれて、第9時に向かう中で、両クラスともに45分の授業中に「すてきさん」ポーズの表現回数が増加傾向を示した(図16)。しかし、単元の冒頭と終盤を比較すると、冒頭は回数が少なく、「すてきさん」ポーズで表現することを子どもたちに定着させるには、一定の時間が必要になることが考えられる。



※ペアが行った回数
図16 「すてきさん」ポーズの表現回数の推移

学習内容別に比較して見ると、開脚跳び(第1時から第5時)よりも台上前転(第6時から第9時)の学習時の方が、「すてきさん」ポーズの回数が極めて多いことが示された。結果の要因として、跳び越えられるか跳び越えられないかという、試技の成功がはっきりと識別できる開脚跳びと違い、台上前転では、台上で前転することに注目が集まり、着地に失敗したとしても、「台上で前転できた」という姿に「すてきさん」ポーズの表現が結びつきやすかったと考える。「台の上で前転する」という初めて挑戦する動きが、見ている子どもにとって開脚跳びよりもできたことや良いところを認めやすかったと考えられる。

次に、学習活動別に比較して見ると、「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」(第3時から第5時)、「新跳び箱ゲーム(台上前転)」(第8時、第9時)時よりも「パルクール風運動(開脚跳び)」(第1時、第2時)、「新パルクール風運動(台上前転)」(第6時、第7時)時に大きく増加していることが示された。この結果から、「跳び箱ゲーム」よりも「パルクール風運動」の方が、ペアの友達のできたことや良いところを見つけやすい活動であったことが示唆される。また、設定した環境が、運動する子どもたちにとって、成功しやすい環境であったとも考えられる。

一方で、両クラスとも低下を示した時間が第5時と第8時に見られる。これは、活動内容が、タブレット端末を活用してペアの友達が跳んでいる様子の撮影を主としたことが影響したのではないかと考える。ペアで行う「すてきさん」ポーズは、単元の第5時頃からは、ペアで行う活動からグループで行う姿へと発展していった。さらに、グループでオリジナルの「すてきさん」ポーズを考えるようになり、子どもたちは友達のできたことや良いところに対する共感を、よりポジティブに表出する姿が見られるようになった(図17)。



図17 グループで「すてきさん」ポーズでポジティブな感情を表出している様子

授業の振り返りの全体共有の場面においても、一人が発表した後にクラスみんなで「すてきさん」ポーズを行うようになり、子どもたちの間で、できたことや良いところに共感する姿が多く見られるようになった。「すてきさん」ポーズが子どもにとって、どのような効果があったかを検証するため、事後アンケートで

「『すてきさん』ポーズを使うことで、友達と一緒に喜ぶことにつながりましたか。」という質問を行った(図18)。回答について、98.1%もの子どもが肯定的な回答(「よく当てはまる」「どちらかというと当てはまる」の合計)をした。その理由について記述を分析すると、「できたこと」や「良いところ」という言葉が含まれる共感に関する記述が多いという特徴が見られた(表12)。

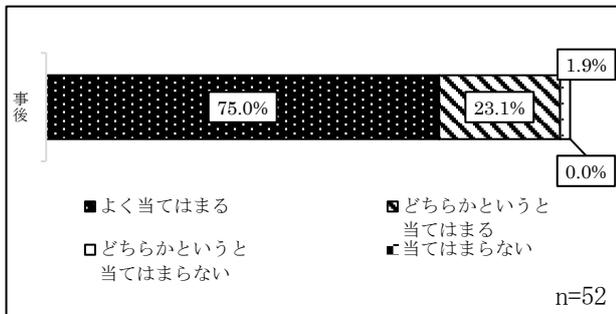


図18 「すてきさん」ポーズを使うことで友達と一緒に喜ぶことにつながりましたか。の回答結果

表12 図18の質問項目の「よく当てはまる」「どちらかというと当てはまる」と回答した理由
(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

- ・できた時に、すてきさんポーズを使うことで、お互いに喜びあえたから。
- ・すてきさんポーズは、できたって意味で、みんなで一緒に喜べたから。
- ・良いところを言い合うことができたから。
- ・ペアの子ができたことを、みんなで一緒に喜ぶことができたから。

また、授業の冒頭で、「すてきさん」ポーズをしていたペアやグループ、クラス全体の姿を、スライドを使って紹介し、紹介した数を「すてきさん」ポイントという名称で得点化することで、集めたポイントに応じてパズルのピースがもらえるという視覚的な取組も行った(図19)。

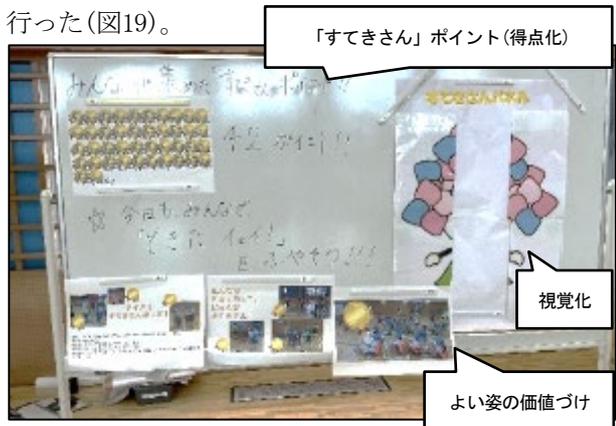


図19 ピースが集まり「すてきさん」パネルが完成に近づく様子(第8時)

単元の目標を毎時間掲示し、「すてきさん」ポーズの意味を確認することで、得点や報酬のピースを集めることが目的とならないように配慮した。視覚的な掲

示により、クラス全体で「すてきさん」ポーズにより友達のできたことや良いところを認め、伝えていこうという雰囲気をつくることができた。また、どのくらい自分たちが、単元のめあてに近づいているかを把握することができた。さらに、学級担任と連携し、朝の会で授業中の写真をメッセージ付きで紹介し、子どもの良い行動を認め価値付けたことが、「すてきさん」ポーズの表現回数増加にもつながったと考えられる。

また、事前事後アンケートの「友達の上手な動き(技)を見て、『すごいな』と思いますか。」という質問では、事前の肯定的な回答(「はい」「どちらかというとはい」の合計)が84.6%に対し、事後では96.2%となった(図20)。

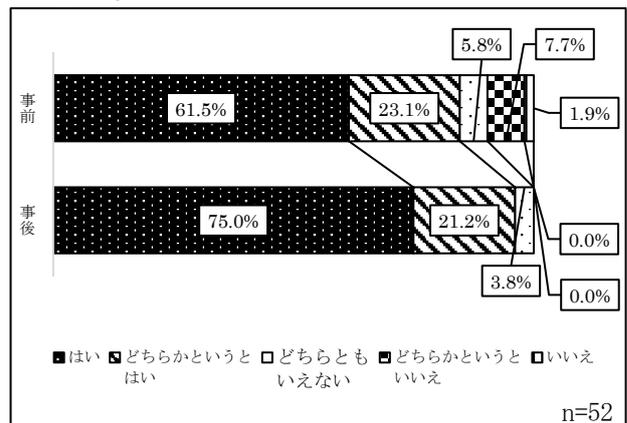


図20 友達の上手な動きを見て「すごいな」と思いますか。の回答結果

できたことや良いところに共感するためには、友達のできた姿や良いところを見付ける必要がある。今回の結果からは、子どもたちが他者を意識しながら学習に取り組み、友達の上手な動きを積極的に見付けることができていたと推察する。これらの結果に基づき、ポジティブな感情を表出する取組として「すてきさん」ポーズを行うことは、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」の育成に対して概ね有効だったと判断する。

イ 「すてきさん」カードの活用の効果

学習カードや事前事後アンケート、授業の映像分析を基に、「パルクール風運動」で活用した「すてきさん」カードの効果について検証を行った。「すてきさん」カードは、「パルクール風運動(開脚跳び)」や「新パルクール風運動(台上前転)」をしているペアの友達の「すてきさん」を見付ける目的で活用し、ペアの友達の動きを観察した後に、できたことを「すてきさん」ポーズだけでなく、「すてきさん」カードに記入して伝える姿が多く見られた。しかし、一部の子どもたちからは「すてきさん」ポーズを使った表現が「恥ずかしい」という声があがり、抵抗感を持つ子どもも存在した。そのような子どもでも、「すてきさん」カードを活用することで、友達のできたことや良いところを見付け、友達に伝えて関わり、共感することが可能と

なる(図21)。「すてきさん」カードのハートの数は、友達のできたことや良いところを見付け、共感したことを表していることから、ハートの数が増加することは、友達のできたことや良いところに共感していると捉え、その変化の分析を行った(表13、表14)。

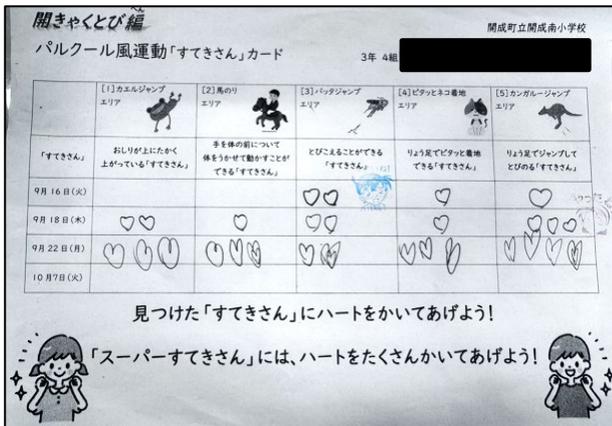


図21 「すてきさん」カード(第4時)

「パルクール風運動(開脚跳び)」にて「すてきさん」カードを活用した第2時から第4時のハートの数の変化(表13)を調べたところ、時間経過とともに、増加する傾向が示された。この結果は、「新パルクール風運動(台上前転)」時(表14)においても、同じ傾向が示された。

表13 「パルクール風運動(開脚跳び)」後のハートの数の変化

時間 (n)	第2時 (52)	第3時 (50)	第4時 (51)
ハートの数の合計	470個	575個	854個
前時との比較		+105個	+279個
平均値 (小数第一位を四捨五入)	9	11	16
最小値	4	7	12
最大値	21	24	27
分布の範囲	17	17	15

表14 「新パルクール風運動(台上前転)」後のハートの数の変化

時間 (n)	第6時 (51)	第7時 (52)
ハートの数の合計	665個	707個
前時との比較		+42個
平均値 (小数第一位を四捨五入)	13	14
最小値	8	12
最大値	28	29
分布の範囲	20	17

「すてきさん」カードのハートの数は、友達のできたことや良いところに対する共感を示しており、ハートの数の増加は共感する気持ちの高まりを意味している。それぞれの学習内容の時間において、ハートの数

が増加していることから、子どもたちの共感する気持ちが高まっていったと考えられる。つまり、友達のできたことや良いところを多く見付けるようになったといえる。第6時で減少を示したのは、パルクール風運動の内容が、開脚跳びから台上前転に切り替わったことが要因だと推測する。最小値は増加傾向を示しており、単元の冒頭ではハートを書いて共感を示す意識が低かった子どもたちが、時間経過とともにハートを書いて共感を示す意識が高まっていったことが示唆される。また、第2時から第7時までの最小値と最大値の分布の範囲を見ると、学習内容ごとに平均値の周りに集まってきたことが示された。活動を継続することで、ハートの数が増加することや、ハートを書く意識が低かった子どもたちの、ハートを書いた数が増加したことから、友達のできたことや良いところを見付ける力の定着につながる活動であったと考える。

次に、「パルクール風運動」で「すてきさん」カードのハートの数が、個人内で増加が見られた子どもの人数を調べた(表15)。これは、ハートを書いてもらった子(共感された側)の人数の変化を示している。「パルクール風運動(開脚跳び)」時の、第3時では、第2時より36人ハートの数が増えていた。また、第4時では第3時より40人ハートの数が増加していた。「新パルクール風運動(台上前転)」時の、第7時では第6時より、40人ハートの数が増加していた。

表15 前時と比べてハートが増加した子ども(共感された側)の人数

内容	パルクール風運動	新パルクール風運動	
時間 (n)	第3時 (50)	第4時 (51)	第7時 (52)
前時との比較	+36人	+40人	+40人

ハートを書いてもらった子(共感された側)が増加するということは、友達のできたことや良いところを見付け、ハートを書いた子ども(共感した側)の人数も同様に増加していると考えられる。「パルクール風運動(開脚跳び)」と「新パルクール風運動(台上前転)」時に、「すてきさん」カードを活用した時間には違いがあり、「パルクール風運動(開脚跳び)」は、第2時から第4時の3時間分、「新パルクール風運動(台上前転)」は、第6時と第7時の2時間分である。「パルクール風運動」において、ハートを書いてもらった子ども(共感された側)の増加傾向が示され、ハートを書いた子ども(共感した側)の増加が考えられることから、「すてきさん」カードを活用して友達と関わり、共感することを積み重ねていくことが、共感する気持ちを高めることに関係していることが示唆される。

ハートの数の増加やハートが増加した子どもの人数の増加は、「すてきさん」カードを活用した友達との

関わりと共感する気持ちを積み重ねることで得られた成果と捉えられる。この結果から、ポジティブな感情を表出する取組として、「すてきさん」カードを活用することが、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」の育成に対して概ね有効であったと判断する。

ウ 共感することが、技能や意欲、関わり方に課題がある子どもへ与える作用

学級担任の聞き取りを基に、技能に課題がある子どものうち、課題であった意欲や関わり方に難しさを感じるA、B、Cの子ども3名を抽出し、映像分析や事前事後アンケートを基に検証した。この3名が共感したことに対してポジティブな感情を表出していたかを調べるため、「すてきさん」ポーズの表現回数の推移(図16)のうち、抽出した子どもが「すてきさん」ポーズをどのくらい行っていたかを図に示した(図22)。3名とも、第9時に向かうにつれて、表現回数の増加が見られた。第5時では、タブレットを活用して互いの跳ぶ様子を撮影し合う時間であったため、「すてきさん」ポーズの表現が無かった。第5時で減少した後に、第9時に向かって再び増加する結果は、全体の傾向(図16)と同じであった。

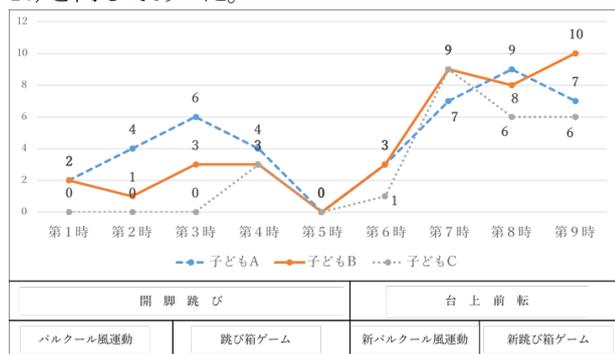


図22 抽出した子どもの「すてきさん」ポーズの表現回数の推移

子どもAは、事前アンケートで「跳び箱を使った運動は好きですか。」という質問に対して「どちらかというと当てはまらない」と回答しており、跳び箱運動に対する苦手意識があったことが推測される。本単元では、友達と「すてきさん」ポーズを使い、友達と互いにできたことや良いところに共感する機会が増えていった。第3時に初めて「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」に挑戦した際、子どもAは、ペアの友達が手を揃えて着手しているかを観察し、「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」記録カードに、本来であれば丸を描いて記録するのだが、この時に「すごい」とペアの友達のできたことに対してコメントも記述して伝える様子が見られた。その後、子どもAは、ペアの友達が挑戦した場面において、「私は無理」と発言し挑戦することを諦めていた。しかし、ペアの友達から「チャレンジ、チャレンジ」と声を掛けられたことや、「(着手の線を)、緑(遠い方)から黄色(近い方)にしてみたら」と提案されたことで、「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」に挑戦することが

できた。ペアの友達と「すてきさん」ポーズや「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」記録カードを通して、子どもAはペアの友達と関わり、互いに共感し関係を深めたことで、苦手な運動に対して、挑戦してみようとする意欲を引き出すことにつながったことが示唆される。この様子は、子どもAの振り返り(表16)からも、友達からの声掛けが、苦手なことに挑戦することに作用していたことが読み取れる。

表16 子どもAの学習カードの振り返り

(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

第1時	跳び箱が <u>苦手だったけれど、少しできてうれしかった。</u>
第2時	ペアの子と <u>すてきさんポーズをたくさんやった。</u>
第8時	パンダエリアが <u>苦手だったけれど、楽しくできた。</u>
事後アンケート「跳び箱を使った運動は好きですか」の理由	<u>できなくても、友だちやペアの子が声を掛けてくれるのがうれしいから。</u>

事後アンケートの「跳び箱を使った運動は好きですか。」という質問の回答では、「よく当てはまる」へと変容した。これは、子どもAのペアの友達がネガティブな感情に共感し、積極的に声を掛ける関わりが子どもAの励みになり、学習意欲を支える役割に至ったと考える。このように、本研究ではポジティブな感情に焦点を当てていたが、子どもAとペアの友達の関わり様子から、ネガティブな感情への共感が生まれ、それにより関係が深まる姿も確認することができた。

一方、子どもBは、事前アンケートで「跳び箱を使った運動は好きですか。」という質問では、「どちらかというと当てはまる」と回答しており、跳び箱運動に少し関心はあったものの、教員の全体指導が伝わりにくく、一人では何をすれば良いか分からなくなってしまふ様子が見受けられた。友達との関わりが無い状況では、子どもBは何をするのかを理解することがさらに難しくなってしまう。ペアの友達から「すてきさん」ポーズや「すてきさん」カードで、できたことや良いところに共感してもらうことで、子どもBはペアの友達のできたことや良いところに対して「すてきさん」ポーズをするということの理解につながった。その結果として、毎時間積み重ねることでポジティブな感情を自然と「すてきさん」ポーズで表出する姿が見られるようになってきた。子どもBの学習カードの振り返り(表17)からも、他者を意識して行動していることが読み取れる。

表17 子どもBの学習カードの振り返り

(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

第2時	パルクール風運動で見てもらう時に先に行かないように <u>合図を出して行った。</u>
第5時	ピタッと着地ができるようにがんばった。
第7時	パンダで頭をマークにつけたこと、着地もうまくいった。
第8時	<u>～さんのパンダエリアのちゃんと後頭部がついているところが、すてきさん。</u>

第5時の、「跳び箱ゲーム(開脚跳び)」を行った際、子どもBのペアの友達が、「ドン(踏み切り)とパン(着手)がいいよ」と子どもBの良さを伝えていた。それに対して、子どもBは自身の目指す「すてきさん」として「ピタ(着地)をよくしたい」と述べていた。その後、子どもBが何度も挑戦する姿が見られ、結果的に、開脚跳びに成功することができた。この子どもBのできたことにペアの友達が共感し、「すてきさん」ポーズでポジティブな感情を表出することができた。子どもBがペアの友達と関わりを通して、できたことや良いところに共感し合う経験が、子どもBが目標を明確にし、学習に参加する姿の育成につながったと考える。

子どもCは、第6時まで「すてきさん」ポーズの表現が少なく、友達と関わることに消極的な様子が見られた。子どもCは、第3時まで「すてきさん」ポーズの表現が無い(図22)が、ペアの友達と互いに「すてきさん」カードを活用して、できたことや良いところを見付け、ハートを書いて伝え合うことができていた。子どもCが、ペアの友達に対して書いた「すてきさん」カードのハートの数は、全体の傾向と同じように、単元の終盤に向かうにつれて、増加が見られた。初めて「すてきさん」ポーズの表現が見られたのは第4時である。映像分析の結果、「パルクール風運動(開脚跳び)」で、ペアの友達の運動を観察した後、子どもC自らがペアの友達に対して「すてきさん」ポーズをしている姿を確認した。また、「新跳び箱ゲーム(台上前転)」時には、子どもCが自分で設定した目標が成功し、子どもCのもとにペアの友達が歩み寄って来て「すてきさん」ポーズを表現する姿が確認できた。子どもCが第4時で初めて「すてきさん」ポーズの表現ができた要因として、筆者の声掛けと、クラスの雰囲気が考えられる。筆者が、単元の冒頭から「友達のできたことや良いところを見付けて『すてきさん』ポーズをしてあげよう」とクラス全体に声を掛けてきた。図16の「すてきさん」ポーズの表現回数の推移を見ると、第1時から第3時まで増加傾向を示しており、みんなで「すてきさん」ポーズで表現しようという授業の雰囲気が高まっていたため、子どもCの行動に変化があったと推察する。第6時の台上前転の準備の時には、「自分

は、前転が100回に1回くらいしか成功しない」と発言し、行う前から運動に対する意欲も低い様子だったが、「新パルクール風運動(台上前転)」のパンダ回りエリアで高所からの前転着地に挑戦し成功したことで、その後何度も取り組む様子が見られた。さらに、「新跳び箱ゲーム(台上前転)」の際には、横で見ていた友達から、「着手がきれいに揃っていた」とコメントをもらったことで、子どもCに笑顔が見られた。できた喜びに対する友達の共感によって、その後何度も「新跳び箱ゲーム(台上前転)」に挑戦する様子が見られた。また、逆に、子どもCがペアの友達を観察して、着手が何色のラインで揃っているかを伝えることもできた。このように、子どもCが友達と関わり、互いに共感することを積み重ねた結果、子どもCの「すてきさん」ポーズの表現回数の増加につながっていったと考える。また、学習カードや事後アンケートの振り返り(表18)からも、できた喜びに対して共感が生まれ、関わりがあったことで、苦手な運動に対しても粘り強く取り組むことができたことが読み取れる。

表18 子どもCの学習カードの振り返り

(原文の意味を変えない範囲で改編、下線は筆者)

第2時	<u>いろいろな跳び箱ができた。</u>
第4時	手の平びったりゲームで <u>線をちゃんと見た。</u>
第6時	<u>パンダコースをがんばった。</u>
事後アンケート	台上前転が <u>できてうれしかった。</u>

抽出した他の子どもにも、苦手なことには意欲的に取り組めないことが多い実態があったが、学習中にはほとんどの子どもが何度も「パルクール風運動」や「跳び箱ゲーム」に取り組む様子が見られた。第8時の「新跳び箱ゲーム(台上前転)」では、跳び箱運動が苦手な子どもが跳ぶことをためらってしまう木製の跳び箱でも、多くの子どもが台上前転に何度も取り組んでいた。このような積極的な姿が見られた背景には、ペアやグループの友達と関わり、互いに共感することを積み重ねてきた活動が影響しており、友達ができたことや良いところに共感してくれるという肯定的な雰囲気が醸成されていたことが要因であると考えられる。

研究のまとめ

成果と課題

本研究では、エコロジカル・アプローチを取り入れた運動とポジティブな感情を表出する取組が、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」を育成することへの有効性を検証した。エコロジカル・アプローチ

を取り入れた「パルクール風運動」や「跳び箱ゲーム」は、子ども自らが目標を設定し、肯定的な声掛けが自然にしやすい学習活動となり、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」を育成する有効な運動となった。その際、自己の能力や目標に適した場を選んで活動する姿は、単元の目標に示した活動の場を選んでいる姿を工夫する思考力・判断力として見取ることができた。また、ポジティブな感情を表出するための「すてきさん」ポーズや「すてきさん」カードを導入することで、できたことや良いところに共感した際のポジティブな感情を視覚的に表現することにつながった。その際、友達の良さを見付け、共感する姿は、単元の目標に示した友達の考えを認める態度として見取ることができた。体育の授業だけでなく、日常的な授業中においても「すてきさん」ポーズを使って表現する子どもが出てくるようになり、自然に表現できる子どもが増えるようになった。このことから「すてきさん」ポーズが、子どもたちの間で、共感をポジティブに表現する方法として定着してきたことが示唆される。一方で、「すてきさん」カードを活用することで、身体表現することに抵抗がある子どもでも、友達のできたことや良いところへ共感し関わるのが可能となった。また、友達と関わり、互いに共感する「すてきさん」の育成を目指すことで、技能の向上や学習意欲を高めることに対しても一定の成果があった。第3学年で高めた跳び箱運動に対する学習意欲を、第4学年へつなげていきたい。また、第3学年で身に付けた、開脚跳びや台上前転の局面の動きの基礎や技の感覚を生かし、第4学年では、それらの技の完成や発展を目指していきたい。

一方、友達の考えや思いに共感することへの課題も見えてきた。本研究では、「できたこと」と「良いところ」を見付け伝え合うことを、「友達と関わり、互いに共感する『すてきさん』」と定義した。しかし、抽出した子どもAのペアで見られたように、ネガティブな感情に対する共感なども確認することができた。友達の困っていることや不安な気持ちに共感し行動することで、心理的な安全性の確保につながると考える。事前事後アンケートの「運動している時、運動の仕方で困っている友達に、自分にできることはないか考えていますか。」という質問において、事前と比べて事後は肯定的な回答が増加しているものの、約2割の子どもたちは、事後も否定的な回答をしており、困っている友達にどのように関わるとよいか難しさを感じていると考えられる。

他者の考えや気持ちを共感することには限界がある。しかし、互いに考えや気持ちを寄せ合うことはできる。

特に、不安な気持ちや困難を分かち合うことは、新たな挑戦に向かう活力源となる。自分の失敗を受け入れてくれる、非難されない、挑戦することを認めてくれるといった心理的な安全性を確保していくことが重要である。子どもAとペアの友達の関係に見られたネガティブな感情に共感する活動を検討し、温かい心を持った子どもたちが育つように、これからも友達と関わり、互いに共感することを大切にしたい教育に努めていきたい。

おわりに

本研究を行うにあたり、多くの協力をいただいた、開成町立開成南小学校の教職員の皆様、本研究に関わっていただいた全ての皆様に感謝申し上げます。そして、授業に一生懸命取り組んだ3年3組、3年4組の「すてきさん」に敬意を表するとともに、本研究への協力に深く感謝申し上げ、結びとする。

【指導担当者】

川口 弘幸¹ 岩田 寛子² 水野 昌享³

引用文献

- 開成町役場 「町名の由来」
<https://www.town.kaisei.kanagawa.jp/info/1>
(2026年1月21日取得)
- 日本パルクール協会 「パルクールとは」
<https://parkour.jp/about-parkour/> (2025年9月4日取得)
- 文部科学省 2023 「第4期教育振興基本計画」 p. 36
- 文部科学省 2018 「小学校学習指導要領(平成29年告示)」 東京書籍 p. 139
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編』 東洋館出版社
- 井上寛崇・岡澤祥訓 2009 「小学校2年生における跳の運動遊びの授業づくり—運動有能感の視点から—」 (奈良体育学会『奈良体育学会研究年報』第14号) p. 59
- 植田文也 2023 『エコロジカル・アプローチ『教える』と『学ぶ』の価値観が劇的に変わる新しい運動学習の理論と実践』 ソル・メディア
- 梅澤秋久・苫野一徳 2020 『真正の『共生体育』をつくる』 大修館書店 p. 11
- 神野宏司 2020 「運動・スポーツ実施に伴うポジティブ・ネガティブ体験、健康観・行動と現在の運動実施の関連性」 (東洋大学ライフデザイン学研究16) p. 137

1 指導主事 2 副主幹(併)指導主事
3 教育指導専門員

- 坂田怜奈・梅澤秋久・石黒功 2020 「小学校体育科における共感性を誘発する学習デザイン：中学年器械運動の実践報告」（横浜国立大学教育学部紀要, I, 教育科学） p. 19
- 高橋健夫 2003 『体育授業を観察評価する 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント』 明和出版 p. 15
- 西川潔 2014 「児童が主体的に学ぶ体育学習の指導に関する実践的研究—器械運動を一例として—」（人間環境学研究 第12巻 2号）
- 藤谷かおる・細江文利 1999 「共感意識の変容に関する研究—共生関係を生む共感意識の形成を目指して—」（スポーツ教育学研究Vol. 19 NO. 2）
- 藤谷かおる 2010 「体育授業における共感性の構成因子の検討—性差および校種間差の観点から—」（日本教科教育学会誌 2010. 10 第33巻 第2号）
- 村瀬浩二・定國あゆみ・小坂竜也 2015 「児童の共感性を高める体育学習の研究—体づくり運動に着目して—」（和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 No. 25）

参考文献

- 竹原卓真 2016 『増補改訂SPSSのスズメ1 2要因の分散分析をすべてカバー』 北大路書房

教職員の積極的な対話による 相談しやすい関係づくりに向けて

— 1人1台端末を活用した絵文字による健康観察を通して —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 柏原 絵里子(横須賀市立久里浜中学校)

【研究の概要】

保健室に来室する生徒の中には、頭痛や腹痛などの要因を伝えられない、様々な課題や困りごと、不安や悩みがあっても表現や相談ができない生徒がいる。養護教諭として、そのような生徒と丁寧に関わる中で、積極的に対話を重ねていくことの重要性を感じた。そこで、本研究では、1人1台端末を活用した絵文字による健康観察が、教職員と生徒の対話のきっかけや教職員同士の生徒理解に向けた対話の手掛かりとなり、その積み重ねは生徒が相談しやすい関係づくりにつながると考え、検証実践をした。生徒の心身の変化を早期に発見するためのICTの活用や人によって解釈の異なる曖昧な絵文字を利用した毎日の健康観察は、教職員と生徒が対話をするきっかけとなった。また、教職員同士においても生徒についての多面的な情報の共有が対話の機会を増やし、生徒の理解につながった。このように、教職員と生徒、教職員同士の対話の積み重ねが、生徒の安心や信頼につながり、相談しやすい関係づくりに向けて一定の成果があった。

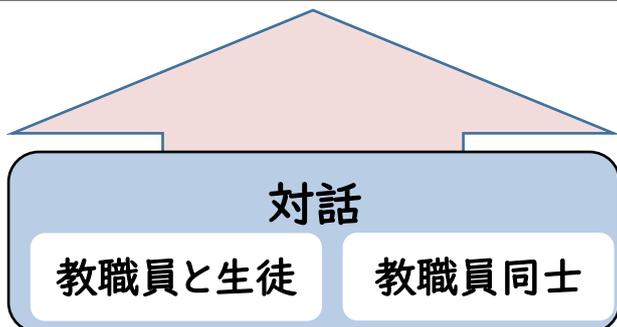
研究構想図

研究主題

教職員の積極的な対話による相談しやすい関係づくりに向けて
～1人1台端末を活用した絵文字による健康観察を通して～

研究仮説

1人1台端末を活用した絵文字による健康観察は、教職員と生徒の対話を増やすきっかけや教職員同士の生徒理解に向けた対話の手掛かりとなり、その積み重ねは生徒が相談しやすい関係づくりにつながるであろう。



© 2020 Microsoft Corporation. All Rights Reserved.



毎日の健康観察

ICTを活用

- ・ 心と体調の変化を早期に発見
 - ・ 生徒の心と身体の状態をすべての教職員と共有
- ↳ 教職員同士の対話



絵文字

- ・ 生徒の感情表出のしやすさ
 - ・ 人によって解釈が異なる曖昧さ
- ↳ 教職員と生徒の対話

生徒指導提要

自分の現状を適切に表現出来ない児童生徒もいる中、教職員の「丁寧な関わりと観察」により、児童生徒の心身の変化を把握することを求めている。

かながわ子どもサポートドック

年に2回以上の生徒へのアンケートから、表面化しにくくなっている課題や困難を抱えている児童・生徒を早期に把握し適切な支援につなぐために、これまでの「待ち」の姿勢からプッシュ型（積極的）な関わり必要性を述べている。

生徒の実態

困りごとや不安がある時に、学校にいる大人に相談できていない生徒がいる

保健室の実態

保健室に来室した生徒との関わりから、自分の体調不良やその要因などを伝えることが苦手な生徒がいるが、対話を重ねることで、気持ちの表出につながる生徒もいる

はじめに

近年、生徒が抱える課題が複雑化・多様化している中で、困りごとや不安なことがあっても自分が抱えている状況を「言えない」「言わない」生徒がいる。私たち教職員は、このような生徒に対してどのように関われば、早期に生徒の困りや不安に気づき支援を行うことができるのかを日々模索している。

『生徒指導提要』では、危機的な状況に置かれていても、その状況を適切に表現出来ない児童生徒も少なくない。したがって、児童生徒が危機のサインを表出するのを待つだけではなく、教職員が積極的に危機のサインに気付こうとする姿勢を持つことが大切であると明記されており、具体的には、「丁寧な関わりと観察」を通じて、児童生徒の心身の変化を的確に把握するように努めると示されている(文部科学省 2022)。児童・生徒の心身の変化を把握することについては、「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について(答申)」に、「健康観察は、学級担任、養護教諭などが子どもの体調不良や欠席・遅刻などの日常的な心身の健康状態を把握することにより、感染症や心の健康課題などの心身の変化について早期発見・早期対応を図るために行われるもの」と記されており、教職員が行う健康観察は、児童・生徒の心身の変化を早期発見するために重要な観察だと言える(中央教育審議会 2008)。

さらに、「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」では、全国の不登校児童・生徒の数が 30 万人を超え、90 日以上の不登校にもかかわらず、学校内外の専門機関等で相談や指導を受けていない小・中学生が 4.6 万人に上っていることを課題としている(文部科学省 2023 p. 1)。そこで、国では、子供たちの心身の状態の変化への気づきや相談支援のきっかけづくりを増やすため、毎日の健康観察に ICT を活用することを推進している(文部科学省 2023 p. 7)。また、「子どもサポートハンドブック～すべての子どもたちの笑顔のために～」(以下「子どもサポートハンドブック」とする)においても、公立小・中学校における不登校の児童・生徒数は年々増加しており、その中で約 36%の児童・生徒が学校内外での相談や指導等を受けていないことを課題としている。そこで、神奈川県では、表面化しにくい児童・生徒の課題や困難を早期に発見していくために、年に 2 回以上のアンケートを行っている。そこから、児童・生徒を適切な支援につなぐために、「待ち」の姿勢ではなく、教職員やスクールカウンセラー(以下 SC とする)・スクールソーシャルワーカー(以下 SSW とする)などの専門家による積極的な面談等を行う取組として「かながわ子どもサポートドック」を実施している(神

奈川県教育委員会 2023 pp. 1-17)。

自ら相談できない生徒の現状は、次の調査からも見えてきた。「令和 6 年度 全国学力・学習状況調査(生徒質問調査)」では、「困りごとや不安があるときに、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか」という質問に対して、「当てはまる」「どちらかといえ、当てはまる」の肯定的な回答は、全国 67.5%、神奈川県 66.7%であった(国立教育政策研究所 2024)。所属校では、肯定的な回答が神奈川県よりも低く、困りごとや不安を先生や学校にいる大人にいつでも相談できている生徒が、全国や神奈川県の生徒に比べて少ないことが分かった。所属校の保健室では、頭痛や腹痛などの主訴で来室した生徒に対し、バイタルサイン等の確認だけに留まらず対話を通して、食事や睡眠などの生活習慣や家庭での様子を知ることができた。このように、自分の状況を伝えることが苦手な生徒や困りごとや不安を抱えていた生徒が、対話を重ねることで関係性ができ、少しずつ自分の心身の状態について話し始めた様子から、教職員と生徒との対話の重要性が見えてきた。

以上のことから、表面化しにくい生徒からの SOS を待つのではなく、教職員が ICT を活用した健康観察から積極的な対話を行う手立てを構築することにより、教職員の生徒理解や関わり方の変容を中心に、生徒が相談しやすい関係づくりを目指した研究を進めていく。

研究の目的

本研究の目的は、生徒が相談しやすい関係づくりに向け、教職員からの対話を増やすきっかけとして、1 人 1 台端末を活用した絵文字による健康観察が有効であることを明らかにする。

研究の内容

1 「相談しやすい関係」とは

「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」では、さまざまな相談活動において、子どもと教職員との信頼関係があることが大事だと述べられている(神奈川県立総合教育センター 2020)。また、「教育相談コーディネーターハンドブック」において、教職員同士が子どもの状況や支援方法を情報共有し理解しておくことは、子どもの安心につながると記している(神奈川県立総合教育センター 2023)。

これらのことを踏まえ、本研究では、「相談する相手に対して、安心や信頼がある状態」を「相談しやすい関係」と定義した。

2 事前調査

(1) 所属校実態調査(生徒)

ア 調査の概要

全国学力・学習状況調査質問調査の結果から、所属校の生徒が、困りごとや不安があるときに、先生や学校にいる大人に相談できない理由を明らかにするための調査を学校長による「健康と学校生活に関する意識調査」と共に実施した(表1)。

表1 所属校生徒への事前調査(アンケート)

対象	横須賀市立久里浜中学校 生徒(460名)
時期	令和7年 6月下旬から7月上旬
方法	Google フォーム
目的	健康と学校生活に関する意識調査

イ 調査の結果

問1「困りごとや分からないこと、不安があるときに、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか」の質問では、【あてはまる・どちらかと言えばあてはまる】の回答が72%であった。一方、【あてはまらない・どちらかと言えばあてはまらない】の回答が28%であった。

問1で【あてはまる・どちらかと言えばあてはまる】と回答した生徒は、問2「困りごとや分からないこと、不安があるときに、先生や学校にいる大人の誰に相談できますか」という質問では、担任の先生を始め、教科担当や部活動顧問など、学校生活の中で関わることの多い教職員に相談していることが分かった(図1)。

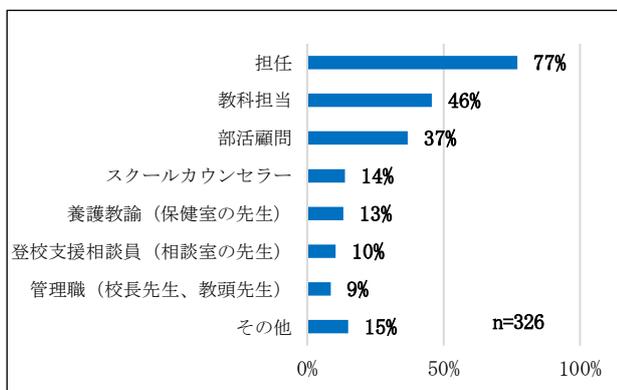


図1 困りごとや分からないこと、不安があるときに、先生や学校にいる大人の誰に相談できますか (複数回答可)

問1で【あてはまらない・どちらかと言えばあてはまらない】と回答した生徒には、問3「あなたが、先生や学校にいる大人に相談できない理由を、答えられれば書いてください」とし、自由記述で回答を得た。生徒の記述には、「話すことが苦手」「大人が苦手」「どうやって話をしたらいいか分からない」「迷惑をかけたくない」「話す時間がなさそう」「いつも忙しそう」「話しかけにくい」「まだ相談できる関係ではない」等があった。

(2) 所属校実態調査(教職員)

ア 調査の概要

所属校教職員を対象に学校長と協同し、事前調査としてアンケートを実施した(表2)。

表2 所属校教職員への事前調査(アンケート)

対象	横須賀市立久里浜中学校 教職員(24名)
時期	令和7年 6月下旬から7月中旬
方法	Google フォーム
目的	生徒の理解等の意識調査

イ 調査の結果

「生徒は、困りごとや不安があるときに相談に来ますか」の質問では、【あてはまる・どちらかと言えばあてはまる】の回答が87%であった。一方、【あてはまらない・どちらかと言えばあてはまらない】の回答が13%であった。また、「健康観察の結果をどのように活用していますか」の質問では、多くの教職員が生徒理解のために活用しており、次に個々・集団の健康課題の把握に活用していた(図2)。

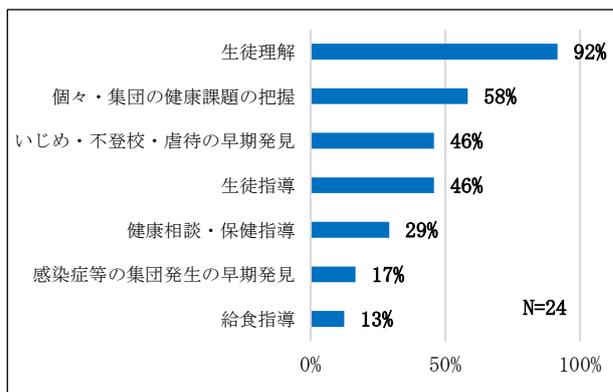


図2 健康観察の結果をどのように活用していますか (複数回答可)

(3) 調査に対する考察

教職員は、健康観察の結果を感染症等の集団発生の早期発見や健康相談・保健指導に活用するよりも日々の生徒理解のために活用していることが分かった。また、「生徒は、困りごとや不安があるときに相談に来ますか」において、肯定的な回答が多かったのは、日頃から生徒の様々な相談対応を行っているからだと考えられる。しかし、生徒の事前調査では、30%近い生徒が先生や学校にいる大人に相談できない状況がある。その中で、「迷惑をかけたくない」「いつも忙しそう」「話しかけにくい」「まだ相談できる関係ではない」などと感じている生徒の安心や信頼を高め、相談しやすい関係性を築くためには、教職員からの積極的な関わりが必要であると考えられる。さらに、「話すことが苦手」「どうやって話をしたらいいか分からない」など、自己表現が苦手な生徒の心身の変化を教職員が早期に気付くためには、生徒が自分の感情を表現しやすい手立てについて検討をしていく必要があると考えられる。

3 課題解決に向けての手立てについて

(1) 対話について

「子どもサポートハンドブック」では、かながわ子どもサポートドックの取組の内容について、これまで教職員の個人的な判断や、主観的にもなりがちだった「気づき」を、SCやSSW、養護教諭等の多様な視点を取り入れ、すべての児童・生徒の状況を確認することで、児童・生徒が抱える困難を洗い出し、支援の方向性を共有することができると記されている(神奈川県教育委員会 2023 p. 4)。生徒について、多面的な視点を取り入れるためには、これまで以上に教職員同士が迅速な情報共有を積極的に行うことが重要である。さらに、「生徒の自己理解を促す 共感的な対話」では、生徒との対話を継続的に積み重ねることで、教職員の生徒理解が深まり、生徒との信頼関係が築かれる。また、「気にかけているよ」「見ているよ」というメッセージにもなり、「この先生は自分の話を聞いてくれる。わかってくれる」と思うことから、「この先生と話をしてみよう」という気持ちが生徒に生まれると述べられている(神奈川県立総合教育センター 2013)。生徒が安心して話をする関係を作るためには、教職員からの積極的な対話やその積み重ねが必要だと言える。

(2) ICTを活用した健康観察について

岩田(2023)は、「タブレット端末を活用して朝の健康状態を把握することは、児童の朝の健康状態を全職員で容易に把握するほか、対面の良さである子どもとのコミュニケーションの機会も増やすことができる可能性がうかがえた。」と述べている。また、五十嵐(2025)は、心の健康観察は、タブレット端末と対面式教育相談のそれぞれの良さを生かすことで、より子どもの小さなSOSを支援につなげていける可能性を述べている。このことから、1人1台端末を活用した健康観察は、毎日行うことで、教職員が児童・生徒の心身の変化を早期に発見することやコミュニケーションの機会を増やす可能性があることから、教職員が生徒へ積極的に関わるための手立てになると考える。

(3) 絵文字について

稲葉ら(2006)は、「絵文字メッセージは、『言葉』の壁を越えたコミュニケーションを促進させる」と記している。さらに、Clarkら(1986)は、曖昧さや不確実なものを解消するために、やりとりが反復的に行われるため、コミュニケーションが増加すると述べている。このことから、本研究では、人によって解釈が異なる絵文字を活用することで、教職員がその絵文字を選んだ理由を聞いたり、生徒の日々の絵文字の変化や実際の姿とのギャップに気付いたり、曖昧さを解消するための対話が自然と増えると考えられる。さらに、言葉で表現することが苦手な生徒が自分の気持ちを表現しやすくなることも考える。

以上の3つの手立てから、生徒が相談しやすい関係づくりに向け、教職員が対話を増やすきっかけとなるように、絵文字を取り入れた健康観察を生徒が1人1台端末を活用し、毎日実施することとした。

4 研究の仮説

本研究における仮説は次のとおりである。

1人1台端末を活用した絵文字による健康観察は、教職員と生徒の対話を増やすきっかけや教職員同士の生徒理解に向けた対話の手掛かりとなり、その積み重ねは生徒が相談しやすい関係づくりにつながるであろう。

5 検証の視点

仮説に基づいて、次の検証の視点を設定した。

- (1) 絵文字を使った健康観察は、教職員と生徒が対話をするきっかけになったか。
- (2) 対話が増えることで、教職員が生徒を理解し相談しやすい関係づくりにつながったか。

6 検証について

検証実践に先立ち、生徒と教職員の事前調査を基に所属校の現状と課題の情報共有や生徒とのより良い関係づくりに向けて、教職員対象の校内研修を行った。

(1) 校内研修

ア 生徒支援・指導研修の概要

【日時】令和7年8月26日(火)

【対象】横須賀市立久里浜中学校 教職員(26名)

【目的】①生徒支援・指導の目的を確認する
②生徒支援・指導に必要な知識を習得し、対応力を身に付ける

【内容】①生徒指導提要の確認
②本研究の具体的な取組について
③発達特性を自分事に捉える
生徒との対話法について

【担当者】①生徒指導担当

②柏原 絵里子(筆者)

③SC

イ 研修計画

生徒支援グループの生徒指導担当と、所属校の実態と課題を共有し、生徒指導提要を基に生徒理解に向けた教職員への研修を組み立てた(表3)。筆者からは、生徒と教職員のアンケート結果を比較しながら、所属校の現状と課題について教職員と共通認識を図った。そして、その課題の解決に向けてSCからは、生徒理解やより良い生徒との関係づくりのために、日常の会話時や面談時に実践できる対話法等について、事例を踏まえながら演習を行った。

表3 校内研修実施計画

担当	具体的な内容
①	生徒指導提要の確認 ・生徒指導の定義 ・生徒指導の目的 ・生徒支援・指導の基礎、実践
②	本研究の具体的な取組について ・事前調査の結果について ・所属校の課題について ・日常の健康観察の定義・機会・視点 ・検証実践に向けての説明
③	発達特性を自分事に捉える ・発達特性について考える(ワークシート) 生徒との対話法について ・心に余裕をもつこと ・環境を配慮すること ・ロジャーズの3条件(無条件な肯定的な関心、共感的理解、自己一致)について ・事例を踏まえたロールプレイ実践、演習

ウ 校内研修の評価

校内研修に参加した教職員に対し、研修の振り返りを実施した。「心の余裕を持つことの大切さを感じた」「相手のことを知りたいという思いを届け続け、生徒との信頼関係を守っていきたい」「相手を知ること、共感することから生徒理解につながる」「教職員も生徒も一人ひとり異なった考えを持っている。違った良さや課題を受け入れられる集団を作りたい」「生徒の抱える背景等を引き出せるようになりたい」「雑談から生徒を知ること大切」「人を知るとは、今後の自分の課題だ」など、所属校の現状や課題の共通認識、課題解決に向けての前向きな振り返りを得ることができた。

(2) 検証準備

ア Google フォームで健康観察の作成

「こころとからだの健康観察」～今日の気持ちを「かお」で表そう～

学籍番号の4桁と名前をカタカナで入力し、最後に今日の気持ちに一番近い絵文字等の一つ選ぶ形式で作成した。生徒と教職員の負担軽減のため、短時間で入力や確認ができるように質問項目を三つとした。

イ 絵文字の決定

生徒が自分の気持ちを表現するための絵文字をSCと選定した。絵文字は、人によって解釈が異なるため、喜怒哀楽を表すような表情のものと感情の起伏が少ないと思われる表情のものに加え、対話につながるような解釈の幅が広がる表情のものを選んだ。また、今の自分の気持ちを絵文字ではなく、直接言葉で伝えたいと思ったときに活用できるように「話したいことがある」を選択肢に入れた。

表4 自分の気持ちを表現するための絵文字

① 	② 	③ 
④ 	⑤ 	⑥ 
⑦ 	⑧ 	⑨ 
⑩ 	⑪ 	⑫ 
⑬ 	⑭ 話したいことがある	

© 2020 Microsoft Corporation. All Rights Reserved.

(3) 検証実践

【期間】令和7年9月9日(火)～10月31日(金)

【場所】横須賀市立久里浜中学校

【対象】全校生徒 19クラス(573人)

【内容】Google フォームを使った健康観察

【表題】「こころとからだの健康観察」
～今日の気持ちを「かお」で表そう～

ア 教職員への説明

検証を実施するに当たって、教職員に事前に理解してもらいたい内容を伝えた(表5)。

表5 検証実践事前説明内容

- ①「こころとからだの健康観察」として、生徒が毎日1人1台端末を活用した健康観察を行い、自分の気持ちを絵文字で表現します
- ②絵文字は、言葉で表現することが苦手な生徒が、絵文字を使うことで自分の状態を表現することができます
- ③生徒の日常の心身の状況や変化を把握するために使ってください
- ④生徒が入力した結果を参考に生徒の様子を見てください(Google スプレッドシートの格納場所の提示)
- ⑤入力したくない生徒もいることを想定し、これも一つのサインであると思ってください
- ⑥生徒の特性によっては、様々な教職員に声をかけられることを苦手とする生徒もいるので、教職員同士で相談をしてから声をかけましょう
- ⑦ICTを活用した健康観察の結果だけでなく、今まで通り、先生方の視点で健康観察を行いましょう
- ⑧「話したいことがある」を選んだ生徒へは、二日以内に対応をします

イ 生徒への説明

検証を実施するに当たって、教職員から生徒へ健康観察の流れや方法を伝える内容(表6)を提示した。

表6 教職員から生徒への説明事項

①	こころとからだの様子を見るために絵文字を使った健康観察を行います
②	Google フォームを使って行います
③	登校したら、Chromebookを立ち上げます
④	Google Classroomの「〇年保健室」に貼り付けたリンクから回答します
⑤	毎日行います
⑥	体調が悪い時は、今まで通り、直接先生に相談をしてください
⑦	先生方は、みなさんの健康を気にかけていますので、Google フォームの回答結果は担任の先生以外の先生も見ていきます
⑧	絵文字は人それぞれ感じ方が違うので、自分の感じた(思った)絵文字を選びます

7 事後調査

(1) 所属校調査の概要(生徒)

自分の気持ちを絵文字で表現する健康観察の検証実践後の生徒の状況を知るために、学校長による「健康と学校生活に関する意識調査」と共に実施した(表7)。

表7 所属校生徒への事後調査(アンケート)

対象	横須賀市立久里浜中学校 生徒(409名)
時期	令和7年 10月下旬
方法	Google フォーム
目的	健康と学校生活に関する意識調査

(2) 所属校調査の概要(教職員)

自分の気持ちを絵文字で表現する健康観察の検証実践後の教職員の意識調査を学校長と協同し、事後調査としてアンケートを実施した(表8)。

表8 所属校教職員への事後調査(アンケート)

対象	横須賀市立久里浜中学校 教職員(22名)
時期	令和7年 10月下旬
方法	Google フォーム
目的	検証実践後の生徒の理解等の意識調査

(3) 検証実践後のインタビューの概要

自分の気持ちを絵文字で表現する健康観察の検証実践後の調査として、生徒や教職員への具体的な関わり方や生徒の理解についてのインタビューを実施した(表9)。

表9 所属校教職員への事後調査(インタビュー)

対象	横須賀市立久里浜中学校 教職員(6名)
時期	令和7年 10月下旬から11月上旬
方法	対面
目的	検証実践後の生徒の理解等の意識調査

8 検証結果と考察

(1) 絵文字を使った健康観察は、教職員と生徒が対話をするきっかけになったか。

ア 教職員への事後調査から

「絵文字を使った健康観察を活用しましたか」の質問では、肯定的な回答が91%となった(図3)。

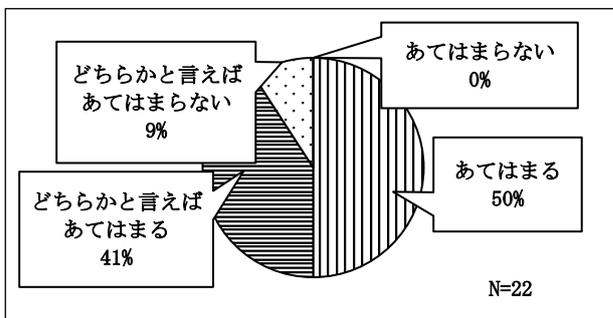


図3 絵文字を使った健康観察を活用しましたか

「絵文字を使った健康観察は、生徒と対話をするきっかけになりましたか」の質問では、肯定的な回答が82%となった(図4)。

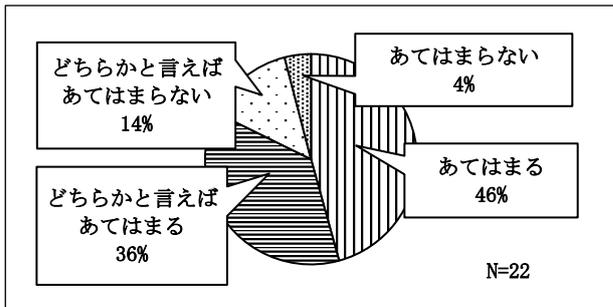


図4 絵文字を使った健康観察は、生徒と対話をするきっかけになりましたか

図3の「絵文字を使った健康観察を活用しましたか」の質問で、肯定的な回答をした教職員に「どのように活用をしたか」について自由記述で回答を得た。その記述内容と教職員へのインタビュー内容を生徒との対話について(表10)に集約した。

表10 生徒との対話について

- ・元気がない絵文字を選んでいる生徒に話しかけることで、日々感じているもやもやしていることや心配なことを聞ききっかけになった。
- ・なぜその絵文字を選んだのかが気になり、話を聞いた。
- ・授業の合間の時間に絵文字を確認し、元気がない絵文字を選んだ生徒やいつも同じ絵文字を選んでいる生徒に声をかけた。
- ・いつも「にこにこの絵文字」を選ぶ生徒が、違う絵文字を選んだときに話かけた。
- ・気になる絵文字を選んだ生徒に「どうしたの?」「何かあったの?」と問いかける事で、生徒の抱えている思いや困っている事を把握できるように努めた。

- ・絵文字は、いろいろな捉え方ができるから、生徒と話をするきっかけになった。
- ・普段、話さない内容を話すことができた。
- ・自己主張が少ない生徒と話をすることができた。
- ・学校を休んでいる生徒へ絵文字を使った健康観察の話を伝えることができた。
- ・担任と生徒との関係を大切にするため、担任ではない自分が前面に出ることを控え、生徒と直接やり取りする場面は少なかった。

(原文の意味を変えない範囲で改編)

イ 生徒への事後調査から

「こころの健康について、先生に直接話して伝えるよりもGoogle フォームを使った方が伝えやすいですか」「からだの健康について、先生に直接話して伝えるよりもGoogle フォームを使った方が伝えやすいですか」の二つの質問では、両方とも【あてはまる・どちらかと言えばあてはまる】の肯定的な回答が80%を超えた。また、「自分の気持ちを絵文字で表す健康観察は、自分の気持ちを先生に伝えやすいですか」の質問では、肯定的な回答が78%であった(図5)。

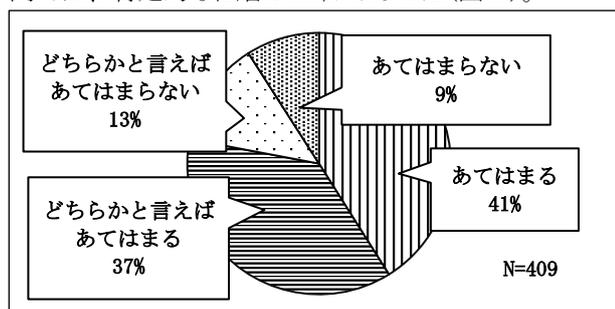


図5 自分の気持ちを絵文字で表す健康観察は、自分の気持ちを先生に伝えやすいですか

以上のことにより、図4の「絵文字を使った健康観察は、生徒と対話をするきっかけになりましたか」の質問において、否定的な回答を選択した理由の中には、表10の下線のように、自分が生徒と直接話をするよりも担任と生徒との関係性を優先した結果、生徒と対話をする場面が少なかった教職員もいたのではないかと考える。また、表10の内容から、多くの教職員が人によって解釈が異なる曖昧な絵文字からその意味を考慮することや、「なぜ」「どうして」など疑問に感じたり、いつもと違う絵文字を選んだ生徒の変化に気付いたりすることが、教職員から生徒への積極的な対話に結びついたと考えられる。

生徒の事後調査では、「こころの健康」や「からだの健康」のそれぞれについて、「先生に直接話して伝えるよりもGoogle フォームを使った方が伝えやすいですか」という質問に対し、肯定的な回答が80%を超えていた。これは、話に行くタイミングやどうやって話をしたら良いか分からない、周りに知られたくない生徒にとっては、1人1台端末の活用は自分のこころ

やからだについて、安心して教職員に伝えることができる手段となったと考える。また、図5の「自分の気持ちを絵文字で表す健康観察は、自分の気持ちを先生に伝えやすいですか」では、ICTの活用に加え、絵文字を選択するだけで自分の気持ちが表現できる手軽さも生徒の発信のしやすさにつながった。そして、生徒の発信した絵文字の曖昧さが教職員から声をかけるきっかけになったと考える。

このことから、1人1台端末を活用した絵文字による健康観察は、教職員と生徒の対話の機会を増やすきっかけになったと言える。

(2) 対話が増えることで、教職員が生徒を理解し相談しやすい関係づくりにつながったか。

図3の「絵文字を使った健康観察を活用しましたか」の質問で、肯定的な回答をした教職員に「どのように活用をしたか」について自由記述で回答を得た。その記述内容と教職員へのインタビュー内容を教職員同士の対話について(表11)・対話以外の活用について(表12)・生徒理解につながった内容(表13)を整理した。

ア 教職員への事後調査から

表11 教職員同士の対話について

- ・毎朝、全校生徒の確認を行い、気になる絵文字と「話したいことがある」にチェックの付いている生徒には、担任や学年の教職員と連携した。
- ・体育祭の延期が決まった際に、「叫んでいるような絵文字」が増えたことに気づいた教職員の発信から、生徒の様子についての会話が職員室で始まった。
- ・担任は、朝の時間にGoogle フォームの回答を見るのではなく、子どもの様子を見てほしいので、担任以外が絵文字をチェックした。「泣いている絵文字」「目が回っている絵文字」「怒っているような絵文字」「話したいことがある」をチェックした生徒の情報を担任に伝え、担任からアプローチしてもらっていた。その後の生徒の様子を担任と共有した。
- ・「今日のAさんは、絵文字がいつもと違うから話を聞いてみて」と学年外の教職員から教えてもらった。
- ・他クラスの生徒の絵文字が気になり、担任に伝えることが良いか、自分から直接声をかけるのが良いか迷ったので、学年職員に相談をした。
- ・「マスクの絵文字」を選んだ生徒と話し、体調が少し良くないことが分かったので、学年の教職員と情報共有することができた。
- ・「話したいことがある」にチェックをした生徒への声掛けを「誰が・いつ・どのように」行うか等を関係職員と相談をした。

(原文の意味を変えない範囲で改編)

表12 対話以外の活用について

- ・学校での生徒の様子と絵文字がリンクしているかどうかを判断するために活用した。
- ・毎日同じ絵文字の生徒もいたが、異なる絵文字を選んだ場合、その原因が何かを考えた。
- ・学年の教職員が使う部屋に小さな黒板を置き、そこに健康観察に使っている掲示用の絵文字を貼り、生徒の様子を書き込むことで、多くの教職員の目で生徒を見られるようにした。

(原文の意味を変えない範囲で改編)

表13 生徒理解につながった内容

- ・継続して続けることで「こういう絵文字を選んでいる時には、この悩みだな」「この表情の時は、この絵文字だな」と生徒の理解につながった。
- ・絵文字の話をするようになってから、生徒から自分の話をしてくれるようになった。
- ・Bさんは、最近とても表情が明るくなった。絵文字をきっかけに話をする教職員がいるからかもしれない。
- ・いつも穏やかなCさんが「話したいことがある」にチェックが付いていたので、普段多く関わる教職員が声を掛けたところ、抱えている悩みを聴き、教職員間で情報共有し支援につなげることができた。
- ・あまり気持ちを出さない子も絵文字だと正直に表現するなと感じた。
- ・話していると、自分では考えられないことでも生徒は心が揺らぐのだなと分かり、今まで見えないものが見えてきた。
- ・生徒が入力したものをいろいろな教職員が見ると分かっているのに、生徒はいろいろな絵文字で気持ちを表現していた。
- ・他愛のない会話の積み重ねが、いざというときの相談しやすい関係づくりにつながっていると思った。

(原文の意味を変えない範囲で改編)

イ 生徒への事前・事後調査から

「困りごとや分からないこと、不安があるときに、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか」の事前・事後の質問において、【あてはまる4点、どちらかと言えばあてはまる3点、どちらかと言えばあてはまらない2点、あてはまらない1点】点数を割り当て、事前・事後の平均値に統計的に有意な差があるかをExcelによる表計算ソフトにより、対応のないt検定を行った。集計・比較をしたものを表14及び図6に示す。

事前・事後の調査を比較すると、【あてはまる】の回答が10ポイント上がっていた。t検定では、事前・事後の平均値に統計的な有意な差(p<0.05)が見られたため、事後の増加について偶然の結果ではないことが表された。

表14 事前・事後調査の回答による相関

事前(N=460)	事後(N=409)	p値
平均値	平均値	
2.91	3.04	0.033

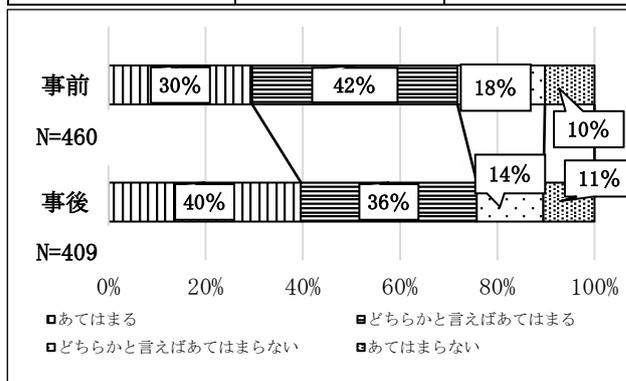


図6 困りごとや分からないこと、不安があるときに、先生や学校にいる大人にいつでも相談できますかの事前・事後の比較

以上のことにより、教職員の事後調査では、1人1台端末を活用した絵文字による健康観察を手掛かりに生徒の様子を観察し、その情報を教職員同士で話題にしたり、いつもと違う様子に気づいた時に学年の教職員に相談をしたりしていた(表11)。また、表12の下線のように、担任だけでなく他の教職員と気になる生徒について、授業の合間や放課後の時間を活用しながら主体的に情報共有することが、生徒の理解につながったと推測される。さらに、教職員同士で対話を重ねる中で、教職員が不安や悩みを一人で抱えることなく、他の教職員と生徒に対する観察・声掛け等の相談や役割分担を行ったことが、教職員の安心感につながったと考える。その安心感は、教職員の心の余裕を生み、生徒に対して受容や共感的な姿勢で対話を重ねたことで、生徒の安心や信頼にもつながったと考察する。

図6の生徒の事前・事後調査では、否定的な回答に大きな変化がなかった。それは、相談できる関係になるまでにかかる時間には個人差があるため、今回の検証実践の期間では、変化が見られなかったと考えた。しかし、【どちらかと言えばあてはまらない】が4ポイント減ったことを考えると、継続していくことで、少しずつ肯定的に変化していくことが期待できる。また、肯定的な回答の【あてはまる】のポイントに有意差が見られたのは、事前調査から4ヶ月経っていることにより、他の要因と相まってポイントが上がったことも考えられるが、表13の下線のように生徒の変容からも、今回の取組による生徒への積極的な声掛けから、

「気にかけているよ」等の教職員の気持ちが伝わり、生徒の安心や信頼につながり、生徒の「先生や学校にいる大人にいつでも相談できますか」という質問の肯定的な回答につながったと推測される。

このことから、教職員と生徒や教職員同士で対話を重ねることが、生徒を理解し相談しやすい関係づくりにつながったと言える。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、生徒が相談しやすい関係づくりに向け、教職員からの対話を増やすきっかけとして、1人1台端末を活用した絵文字による健康観察を毎日行った。生徒がICTを使って絵文字を選ぶことにより、生徒は自分の気持ちを発信しやすくなり、教職員は生徒の気持ちを可視化することができた。教職員は、人によって解釈の異なる曖昧な絵文字からその意味を考えると、や、「どうしてその絵文字を選んだのか」「何かあったのか」などの疑問を感じたり、いつもと違う絵文字を選んだ生徒や実際の様子と絵文字が異なる生徒の変化に気付いたりした。教職員には、事前に「絵文字を使った健康観察は、対話をするきっかけになる」という研究の視点は示していなかったにも関わらず、この絵文字の曖昧さが生徒の気持ちを理解したいという思いとなり、教職員の主体的な対話につながったと考える。

教職員と生徒が対話を重ねる中で、生徒が日々感じている思いや心の揺らぎなどを自分の言葉で表現することにより、自分の気持ちが整理され自己理解が進むとともに、教職員も生徒の気持ちや考えを理解しやすくなり、教職員一人ひとりの生徒理解が進んだ。また、教職員同士の対話から生徒の多面的な情報が共有され、更なる生徒理解に向けて教職員は生徒との積極的な対話に取り組んだ。その教職員からの日々の声掛けにより、「気にかけているよ」「あなたのことを知りたい」という教職員の気持ちが生徒に伝わり、教職員に対する生徒の安心や信頼につながったと考える。教職員への事後調査では、絵文字による健康観察をきっかけに生徒と対話することにより、「生徒から自分の話をしてくれるようになった」「生徒の表情が明るくなった」「他愛のない会話の積み重ねが、いざというときの相談しやすい関係づくりにつながっている」と感じている教職員がいた。このことにより、教職員自身も教職員からの積極的な対話が生徒との関係づくりに効果があると認識し始めている。

よって、1人1台端末を活用した絵文字による健康

観察は、教職員と生徒の対話を増やすきっかけや教職員同士の生徒理解に向けた対話の手掛かりとなり、その積み重ねは生徒が相談しやすい関係づくりに向けて一定の成果を出すことができた。

本研究の目的に加え、教職員の安心感と生徒の安心感の間に相関関係が示唆された。具体的には、教職員同士が生徒を中心とした対話を重ねたことで、不安や悩みを一人で抱えることなく相談や連携を行うことができた。それが教職員の安心感につながり、その安心感が生徒と対話をする際の受容的な雰囲気として生徒に伝わることで、教職員に対する生徒の安心感にもつながっていると考える。

2 今後の課題と展望

(1) 1人1台端末の活用について

生徒が朝の時間に端末を起動させ入力する時間や、教職員が健康観察の回答を確認する時間についての課題があったため、時間の確保についての調整が必要である。

(2) 絵文字について

生徒によっては、絵文字の曖昧さや数の多さが戸惑いや迷いを生むことがあったため、生徒の特性や発達段階に合わせ、絵文字に加えて言葉や数値で自分の気持ちを表現できるように工夫することも必要である。また、対話を活性化させるためには、定期的に絵文字を変更する工夫があってもよいと考える。

(3) 今後の展望

今回の研究では、朝の健康観察の時間を利用して、対話につながる手立てを実施した。しかし、健康観察は1日を通して行うものであるため、他の教科の時間においても生徒の心身の様子を把握する手段としての活用や発達段階に応じた活用ができるように改善していきたい。

普段の生徒の様子から、心配することがないと感じたため、絵文字を使った健康観察を活用しなかったと回答した教職員がいた。しかし、感情を出せない・出さない生徒がいることを教職員が理解をし、表面化していない生徒の不安や悩みに気付くために、このようなICTを活用した健康観察等を利用し、生徒の小さな変化に気付けるようにしていきたい。

おわりに

本研究を進めるにあたり、御協力をいただいた横須賀市立久里浜中学校の学校長を始め、教職員、生徒の皆様、本研究に関わっていただきました全ての皆様に深く感謝を申し上げ、結びとする。

[指導担当者]

平山 有希子¹ 飯沼 智哉² 柴山 洋子³

- 1 指導主事
- 2 主査(兼)指導主事
- 3 教育指導員

引用文献

- 神奈川県教育委員会 2023 「子どもサポートハンドブック～すべての子どもたちの笑顔のために～」
<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/10861/r5handbook.pdf> (2026年1月8日取得)
- 神奈川県立総合教育センター 2013 「生徒の自己理解を促す 共感的な対話」 p. 32
<https://edu-ctr.pen-kanagawa.ed.jp/snavi/soudanSnavi/documents/jikorikai24.pdf> (2026年1月8日取得)
- 神奈川県立総合教育センター 2020 「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」 p. 17
https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/kenkyu/documents/202103_shienwohituyoutosuru.pdf (2026年1月8日取得)
- 神奈川県立総合教育センター 2023 「教育相談コーディネーターハンドブック」 p. 28
<https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/gakkoshien/documents/cohandbook.pdf> (2026年1月8日取得)
- 国立教育政策研究所 2024 「令和6年度 全国学力・学習状況調査 生徒質問調査 回答結果集計 都道府県別 神奈川県」
https://warp.ndl.go.jp/20250811/20250803152858/https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/factsheet/14_kanagawa/14m_24a.xlsx (2026年1月19日取得)
- 中央教育審議会 2008 「子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために学校全体としての取組を進めるための方策について(答申)」 p. 11
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/01/14/001_4.pdf (2026年1月8日取得)
- 文部科学省 2022 『生徒指導提要』 東洋館出版社 pp. 82-83
- 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」
https://www.mext.go.jp/content/20230418-mxt_jidou02-000028870-cc.pdf (2026年1月8日取得)
- 五十嵐磨由子 2025 「心の問題を早期発見し対応につなげる手立ての研究ータブレット端末を利用した心の健康観察とチーム支援体制構築を通してー」(上越教育大学『教育実践研究』第35集) p. 228
- 稲葉利江子・高崎俊之・森由美子 2006 「絵文字コミュニケーションにおける類型の比較」(第5回情報科学技術フォーラム) p. 480
- 岩田美穂 2023 「タブレット端末を活用した朝の健康状態の把握方法の検証ーコロナ禍に子どもの健康状態を簡潔かつ速やかに把握し、感染拡大を予

防するためにー」(上越教育大学『教育実践研究』第33集) p. 246

- HERBERT H. CLARK and DEANNA WILKES-GIBBS 1986
「Referring as a collaborative process」
(Stanford University 『Cognition, 22(1986)』 1-39) p. 9

参考資料

- 文部科学省 2009 「教職員のための子どもの健康観察の方法と問題への対応」
https://www.mext.go.jp/content/20240322-mxt_kenshoku-000031772_1.pdf (2026年1月8日取得)
- 文部科学省 2024 「1人1台端末等を活用した『心の健康観察』について」(こども家庭庁「第7回こどもの自殺対策に関する関係省庁連絡会議」資料2 文部科学省提出資料)
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/19f3feb3-912a-4741-9bd9-7f523d28e971/fa6986a5/20251121_councilsA_kodomonojisatsutaisaku-kaigi-19f3feb3_14.pdf (2026年2月6日)

高等学校国語科における 「書くこと」の系統的な指導計画の研究

— 「論理的な文章を書く力」に着目して —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 小野 かおり(県立厚木北高等学校)

【研究の概要】

所属校の生徒に「論理的な文章を書く力」を身に付けさせることを目指し、「高等学校国語科において、生徒が『論理的な文章を書く力』を身に付けるためには、どのような段階を踏めばよいのだろうか」という問いを立て、系統的な指導について研究を進めた。まず、中学校段階と高等学校段階の「書くこと」の指導事項の系統性を分析し、学習段階の6ステップ表を作成した。次に、この表を系統的な指導の実現に向けて活用することを考え、指導事項の具体化や授業時数の記入欄を設ける等の要素を加えて「『書くこと』の系統的な指導計画表」(基本型)を作成した(表3)。これは、教員が協同的に生徒を育成するための手立てとなる。さらに、所属校での研究授業等から生徒の実態把握を行い、そこで得た情報を表3に反映し、所属校において想定される活用例を示した(表3¹)。この作業により系統的な指導を検討する際の具体的な運用を提示できた。

今後は、表3を手立てとする実践を重ね、カリキュラム・マネジメントの視点を持った言語能力の育成への有用性を明らかにしていく。

【目指す姿】

「論理的な文章を書く力」を身に付ける
自分の言葉で考えを表現し、自己実現に向かうことができる

学習意欲の継続・進路活動への応用・他者との関わりの充実

【研究テーマ】

高等学校国語科における「書くこと」の系統的な指導計画の研究
-「論理的な文章を書く力」に着目して-

【研究の問い】

高等学校国語科において、生徒が「論理的な文章を書く力」を身に付けるためには、どのような段階を踏めばよいのだろうか

【研究の方法】

① 中学校段階・高等学校段階の
「書くこと」の指導事項の系統性を分析

② 高等学校における学習段階を
中学校段階を含めた6つのステップに整理

学習段階	中学校段階	高等学校段階
基礎	文章の構成要素の整理	文章の構成要素の整理
基本	文章の構成要素の整理	文章の構成要素の整理
応用	文章の構成要素の整理	文章の構成要素の整理
発展	文章の構成要素の整理	文章の構成要素の整理
探究	文章の構成要素の整理	文章の構成要素の整理
総合	文章の構成要素の整理	文章の構成要素の整理

⑤ 所属校で想定される活用例を提示

所属校	活用事例
所属校A	活用事例A
所属校B	活用事例B
所属校C	活用事例C
所属校D	活用事例D
所属校E	活用事例E
所属校F	活用事例F

③ 「『書くこと』の系統的な指導計画表」を作成

④ 研究授業、
アンケート分析による実態把握

【「書くこと」に関して生徒に必要な取組】

「書くこと」を系統的に指導し、学習を積み重ねる

主張と根拠をつなぐ

論拠を示す

情報を関連付ける

推敲する

【学校教育目標】

ハイレベルな文武両道・一人ひとりの進路希望の実現・主体性あふれる人材の育成

はじめに

令和4年から、「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」(以下、「高等学校・学習指導要領」という)に基づく教育課程が実施されており、高等学校国語科は大幅な科目再編による新しい指導が求められた。これは、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)」において、従来の高等学校の国語教育は、「教材の読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと、話し合いや論述などの『話すこと・聞くこと』、『書くこと』の領域の学習が十分に行われていないこと」等、生徒の表現力を育成する領域の指導が不十分であったと指摘されたという背景があったからである。

この改善を図るために、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説国語編』(以下、『高等学校・解説』という)では「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」各領域の学習過程と指導事項が明確に示された。

現状に目を向けると、年度当初に行った所属校の国語科教員への聞き取りからは、生徒に必要な「書くこと」についての取組として、「主張と根拠のつながりを示す」、「論拠を記述する」、「情報を関連付ける」、「自分が書いた文章を推敲する」等、多岐に渡る回答が得られた。

また、後述する生徒を対象とした「学習前アンケート」(資料5)からは、文章を書くことについて「自分の伝えたいことが相手にしっかり伝わるように書けるようにしたい」、「目的や根拠に合った文章を作れるようになりたい」等、生徒自身が「論理的な文章を書く力」を必要としていたことが確認できた。

こうした状況から、所属校において「論理的な文章を書く力」を身に付ける指導について検討することが取り組むべき課題であると強く感じた。

高等学校国語科では、共通必修科目「言語文化」等において文学的な文章を書く指導によって豊かな感性や情緒を養うことも大切だが、本研究では、所属校の実態を考慮し、「現代の国語」と「論理国語」で身に付ける「論理的な文章を書く力」に着目する。

高等学校の教育課程を経て、社会へ踏み出す第一歩の段階で、生徒は論理的な文章を書くことによって、自分の考えを相手に的確に伝える力が求められる。さらに、カリキュラム・マネジメントの視点からも、「書くこと」を指導するにあたり、学校教育目標や生徒の実態を踏まえ、見通しを持って行うことが望ましい。

しかし、自身の指導を振り返ると、入学してきた生徒たちの「書くこと」領域における学習経験を把握し

きれないまま高等学校段階の学習指導を始めていたことや、「書く力」を計画的に身に付けさせる指導が必要だったこと、それを生徒にも意識させるための授業づくりをすること等に再考の余地があった。

このような現状を改善するためには、実社会において求められる「書く力」を『高等学校・解説』に基づいて整理し直し、生徒たちに「論理的な文章を書く力」を確実に身に付けさせることを目指す授業実践を行う必要がある。

そこで、「高等学校国語科において、生徒が『論理的な文章を書く力』を身に付けるためには、どのような段階を踏めばよいのだろうか」という問いを立て、生徒にとって必要な学習段階を踏まえた系統的な指導を考えたい。さらに、「高等学校・学習指導要領」に示される「書くこと」の指導事項への理解は、個人で深めるだけではなく、国語科の教員全体の共通理解につなげる必要がある。そのためにも、「書くこと」の系統的な指導の実現に向けて、教員間で共有できる手立てが必要であろう。

研究の目的

本研究は、高等学校国語科の授業を通して生徒に「論理的な文章を書く力」を身に付けさせることを目指し、その手立てとして、「『書くこと』の系統的な指導計画表」を作成する。

研究の視点

1 高等学校における学校段階・科目間の学習の接続 (1) 中学校・高等学校段階の学習の系統性

高等学校国語科における系統的な学習指導の重要性は、既に「高等学校学習指導要領(平成21年告示)」への改訂の時点で取り上げられてきた。中央教育審議会(2008)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」には、「学習の系統性」が次のように説明されている。

○子どもたちの発達の段階を踏まえた学習の系統性を重視し、学校段階・学年段階ごとに、具体的に身に付けるべき能力の育成を目指し、重点的な指導が行われるようにする。その際、小学校においては日常生活に必要な国語の能力の基礎を、中学校においては社会生活に必要な国語の能力の基礎を、高等学校においては社会人として必要な国語の能力の基礎をそれぞれ確実に育成するようにする。

(下線は筆者による)

この答申を受けて、当時の「学習指導要領」では、教科全体の目標を「国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してそ

の向上を図る態度を育てる。」(p.25)と示された。この目標について、『高等学校学習指導要領(平成21年告示)解説国語編』(p.9)では、「小学校及び中学校の指導との一貫性を図りながら、生徒の発達の段階に応じた指導を目指し」との記載がある。

これに続いて、高等学校段階では国語科は複数科目に分かれるため、教科の目標が「各科目の目標に個別化され、それぞれの科目の指導を行うこととなる」とされている。このことは、現行の『高等学校・解説』においても引き継がれており、各科目の目標は系統性を持って立てられている。

しかし、実際の学校現場での授業では、中学校・高等学校段階の学習の系統性が意識されていない現状が多く見受けられる。大滝(2025)が「高等学校の共通必修履修科目は、高等学校だけの閉じた世界ではなく、義務教育との接続が強く意識された上で構想されたもの」と述べているように、中学校段階と高等学校段階の学習指導は、系統立てて行われる必要がある。

(2) 「現代の国語」と「論理国語」の接続

本研究は、「論理的な文章を書く力」に着目するため、「現代の国語」と「論理国語」の学習の接続を考える。これは、前述の教員と生徒が必要とする「書くこと」についての取組の実態や、所属校の教育課程において生徒全員が共通必修履修科目「現代の国語」を1年生で履修し、選択科目「論理国語」を2・3年生で分割履修することを踏まえたためである。各科目の性格は、『高等学校・解説』に次のように示される。

共通必修履修科目「現代の国語」(2単位)

実社会における国語による諸活動に必要な資質・能力の育成に主眼を置き、全ての生徒に履修させる共通必修履修科目として新設した。

(『高等学校・解説』p.68より引用、下線は筆者による)

選択科目「論理国語」(4単位)

共通必修履修科目である「現代の国語」及び「言語文化」により育成された資質・能力を基盤とし、主として「思考力・判断力・表現力等」の創造的・論理的思考の側面の力を育成する科目として、実社会において必要となる、論理的に書いたり批判的に読んだりする資質・能力の育成を重視している。

(『高等学校・解説』p.144より引用、下線は筆者による)

下線部にあるように、この2科目は、「実社会における国語」による活動を意識した科目であり、学習を通して身に付けることが目指される資質・能力の一つが「論理的な文章を書く力」であるといえる。

島田(2023)は、この2科目の学習の接続に関して、「『現代の国語』で育成された『実社会・実生活に生きて働く国語の能力』は、『論理国語』で育成する能力の基礎として大きな役割を果たすと考えてよい」と述べている。

さらに、佐藤(2023)は、「教師が科目間の関連性を意図して授業構想することは、生徒の側にとっても『現代の国語』で学び得た知識を『論理国語』で生かそうとすることにつながるとともに新たな知識を獲得していく過程を生徒自身が実感する仕掛けとなる」と述べている。

両者の見解からも、科目間の学習を接続する視点を持つことは、高等学校段階の系統的な指導を実現するうえで重要であるといえる。

2 「書くこと」の系統的な指導に関する整理

『高等学校・解説』には、「国語科の指導内容は、系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し、資質・能力の定着を図ることを基本としている」ため、小学校・中学校の指導内容を受けて「系統化」が図られているとある(p.13)。これを踏まえて、現在までの「書くこと」の系統的な指導に関して、各学校段階の研究動向を次に整理する。

(1) 小学校・中学校段階の研究

植地(2007)は、小学校・中学校の国語科における系統的な指導のために「系統表」に基づく指導が有効であるという視点から、「小中9年間『書くこと』到達目標に関する一覧」を作成している。また、三木(2015)は、国語科が「小学校6年間における指導の系統性が見えづらい教科である」と考え、「小中9年間を見通した文学的な文章教材指導の系統表」を作成し、授業実践を通してその活用を検証している。そして、水戸部(2025)は、小学校・中学校9年間の系統性について検討し、「前学年までの学習経験を生かして、新たな種類の文章を書くことを重ねていくこと」の重要性を述べている。

(2) 高等学校段階の研究

一方で、高等学校段階における「書くこと」の系統的な指導を扱う先行研究は少ない。

河手(2019)は現行の「学習指導要領」に基づく授業構想に際して、高等学校の「従来の授業では、『読むこと』を深めるために『書く』のか、『書く』力をつけるために『書く』のかも明確ではなく、『書く』ための方法についても十分な指導がないまま中学校までの学習履歴に依存して、いきなり『書くこと』を生徒に求めることが多かった」と述べている。

また、長谷川(2020)は、論理的思考力を養う教材開発の視点から、「先行文献や国語教科書の検討等から、中・高等学校国語科の論理的文章を『書くこと』の学習では、系統的な指導の確立に多くの課題を残している」とし、既存の教材には「事実の書き方を例文に基づき説明していない」等の課題があると指摘して

いる。

以上のことから、中学校段階と高等学校段階の「学習の系統性」を踏まえて科目間の学習を接続し、「書くこと」の指導事項の系統性を『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』(以下、『中学校・解説』という)及び『高等学校・解説』に基づいて分析する視点を持って本研究を進める。そして、高等学校国語科における「書くこと」の授業に資する手立てとして「『書くこと』の系統的な指導計画表」を作成していく。

研究の内容

研究の手順は、次のとおりである。

- 1 「論理的な文章を書く力」の指導事項の分析
- 2 「論理的な文章を書く力」の指導計画表の作成
- 3 研究授業等による所属校の実態把握
- 4 所属校の実態に即した指導計画表の編成

1 「論理的な文章を書く力」の指導事項の分析

「書くこと」領域における「論理的な文章を書く力」に着目し、中学校第3学年「国語」、高等学校の共通必修教科目「現代の国語」、選択科目「論理国語」の「書くこと」の指導事項について分析し、その系統性を捉えていく。

「論理的な文章を書く力」を生徒に身に付けさせることを目指す指導の最終段階で扱う「論理国語」の〔思考力、判断力、表現力等〕A「書くこと」の指導事項は、次のとおりである。

(1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄について、書き手の立場や論点などの様々な観点から情報を収集、整理して、目的や意図に応じた適切な題材を決めること。

イ 情報の妥当性や信頼性を吟味しながら、自分の立場や論点を明確にして、主張を支える適切な根拠をそろえること。

ウ 立場の異なる読み手を説得するために、批判的に読まれることを想定して、効果的な文章の構成や論理の展開を工夫すること。

エ 多面的・多角的な視点から自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にすること。

オ 個々の文の表現の仕方や段落の構造を吟味するなど、文章全体の論理の明晰さを確かめ、自分の主張が的確に伝わる文章になるよう工夫すること。

カ 文章の構成や展開、表現の仕方などについて、自分の主張が的確に伝わるように書かれているかなどを吟味して、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること。

(「高等学校・学習指導要領」p.39より引用)

この指導事項に関して、例えば、指導事項ア「題材の設定」について『高等学校・解説』には、次の下線部の『現代の国語』の…を受けて」という箇所、「現代の国語」と「論理国語」の系統性が確認できる。

ア 実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄について、書き手の立場や論点などの様々な観点から情報を収集、整理して、目的や意図に応じた適切な題材を決めること。

「現代の国語」の〔思考力、判断力、表現力等〕の「B書くこと」の(1)の「ア 目的や意図に応じて、実社会の中から適切な題材を決め、集めた情報の妥当性や信頼性を吟味して、伝えたいことを明確にすること。」を受けて、題材の設定の範囲を実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄に広げ、伝えたいことを明確にして、目的や意図に応じた適切な題材を決めることを示している。

(『高等学校・解説』p.155より引用、下線は筆者による)

この関連について、中学校第3学年「国語」を含めて、各指導事項が前段階の科目の指導事項の内容を受けている様子を図示すると、次のようになる(図1)。

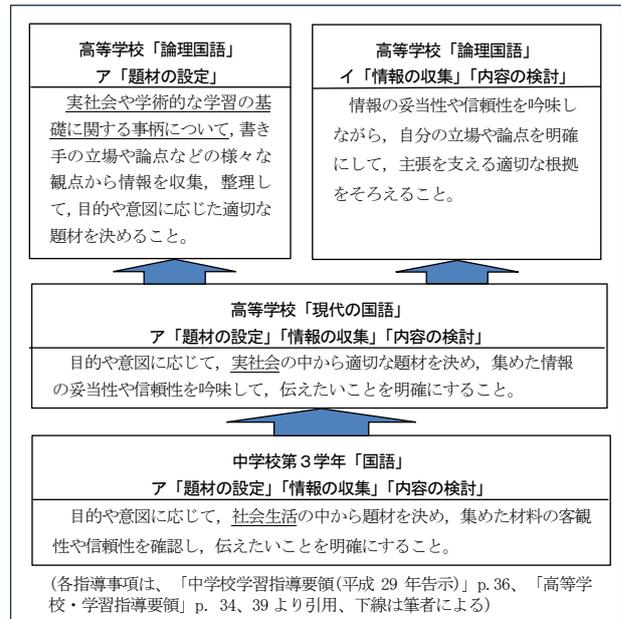


図1 指導事項の系統性(アの場合)

図1に示すように、中学校第3学年「国語」の指導事項ア「題材の設定」「情報の収集」「内容の検討」は、その内容を受ける高等学校「現代の国語」の指導事項ア「題材の設定」「情報の収集」「内容の検討」へつながる。その後、「論理国語」へつながる際に、指導事項がア「題材の設定」とイ「情報の収集」「内容の検討」に分かれ、身に付けることが求められる資質・能力はより高度なものになる。

特に、下線部について、「題材の設定」の範囲が「社会生活」から「実社会」、「実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄について」へと段階的に広がり、指導事項の内容の系統的な発展が確認できる。

このような「書くこと」の指導事項の分析により、その系統性を把握し、実際の学習指導に落とし込むた

めの手立てとして、まず、図1で示した指導事項の関連をア以降も同様に分析し、整理する。

そして、『中学校・解説』と『高等学校・解説』に基づき、「書くこと」の学習過程を「縦の系統」、学校段階・科目を「横の系統」とし、次のように整理する(表1)。

表1 「書くこと」の指導事項の系統表
(資料6を簡略化したもの)

学校段階「科目」 学習過程	中学校 第3学年「国語」	高等学校 共通必修科目 「現代の国語」(2単位)	高等学校 選択科目 「論理国語」(4単位)
題材の設定	ア	ア	ア
情報の収集			イ
内容の検討			
構成の検討	イ	イ	ウ
考えの形成	ウ	ウ	エ
記述			オ
推敲	エ	エ	カ
共有	オ		

なお、中学校第3学年「国語」のイ、ウに関しては、次の学校段階・科目である高等学校「現代の国語」のイ、ウの双方の内容につながるため、表1内にある指導事項の境目を点線で表した。

2 「論理的文章を書く力」の指導計画表の作成

次に、中学校第3学年「国語」、高等学校「現代の国語」、「論理国語」の「書くこと」の全ての指導事項を2段階に分けた。

これは、系統的な指導の実現に向けて、生徒に段階的な学習指導を行う必要があると考えるためである。また、この段階分けにより、「書くこと」の指導事項について、教員が各学校段階・科目間の系統性への理解をより深め、授業実践につなげやすくなると考えられる。2段階に分ける際には、『中学校・解説』と『高等学校・解説』に基づいて「書くこと」の学習過程が明確であることに着目し、次の二つのパターンを考へて、指導事項の段階分けを行った。

- (a) 指導事項が一つの学習過程のみを示す場合は、「学習内容」の基礎段階にあたる部分と応用段階にあたる部分で区切る。
(b) 指導事項が複数の学習過程を含む場合は、「学習過程」ごとに区切る。

上記の(a)、(b)について、「論理国語」の「書くこと」の指導事項ア、「現代の国語」の「書くこと」の指導事項イを例に示すと図2、3のようになる。

この作業を「論理国語」の「書くこと」の指導事項イ～カ、「現代の国語」の「書くこと」の指導事項イ～エ、中学校第3学年「国語」の「書くこと」の指導事項ア～オについても同様に行い、表1に反映させると、「書くこと」の学習段階を6ステップに表すことができる(表2)。

- (a) 指導事項が一つの学習過程のみを示す場合
・指導事項を「学習内容」の①基礎段階、②応用段階にあたる部分で区切る。
・共通する部分は、それぞれにいかす。

例：高等学校「論理国語」
指導事項ア(題材の設定)

①実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄について、
②書き手の立場や論点など様々な観点から情報を収集、
整理して、目的や意図に応じた適切な題材を決めること。

①基礎段階(題材の設定)

実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄について、
目的や意図に応じた適切な題材を決めること。

②応用段階(題材の設定)

書き手の立場や論点など様々な観点から情報を収集、
整理して、目的や意図に応じた適切な題材を決めること。

(元の指導事項アは、「高等学校・学習指導要領」p. 39より引用、
記号・下線は筆者による)

図2 指導事項の2段階化(a)パターン

- (b) 指導事項が複数の学習過程を含む場合
・指導事項を「学習過程」で①基礎段階、②応用段階に区切る。
・共通する部分は、それぞれにいかす。

例：高等学校「現代の国語」
指導事項ア(題材の設定、情報の収集、内容の検討)

目的や意図に応じて、①実社会の中から適切な題材を決め、
②集めた情報の妥当性や信頼性を吟味して、伝えたいことを明確にすること。

①基礎段階(題材の設定)

目的や意図に応じて、実社会の中から適切な題材を決め、
伝えたいことを明確にすること。

②応用段階(情報の収集、内容の検討)

目的や意図に応じて、集めた情報の妥当性や信頼性を
吟味して、伝えたいことを明確にすること。

(元の指導事項アは、「高等学校・学習指導要領」p. 39より引用、
記号・下線は筆者による)

図3 指導事項の2段階化(b)パターン

表2 「書くこと」の学習段階の6ステップ表
(資料7を簡略化したもの)

学校段階 科目	中学校 第3学年 「国語」		高等学校 共通必修科目 「現代の国語」(2単位)		高等学校 選択科目 「論理国語」(4単位)		ステップ でできるか
	ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ4	ステップ5	ステップ6	
題材の設定	【ア①】	【ア②】	【ア①】	【ア②】	【ア①】	【ア②】	Ⅰ 書き手として 題材を設定し、 情報を 適切に扱う
情報の収集					【イ①】	【イ②】	
内容の検討							
構成の検討	【イ①】	【イ②】	【イ①】	【イ②】	【ウ①】	【ウ②】	Ⅱ 読み手において、 文章の構成・ 論理の展開を 工夫し、 自分の考えを 明確・的確に 伝える
考えの形成	【ウ①】	【ウ②】	【ウ①】	【ウ②】	【エ①】	【エ②】	
記述					【オ①】	【オ②】	
推敲	【エ①】	【エ②】	【エ①】	【エ②】	【カ①】	【カ②】	Ⅲ 他者意識・ 自己理解を 深める
共有	【オ①】	【オ②】					

表2の右端部分には、学習過程の「題材の設定」から「共有」までを『中学校・解説』及び『高等学校・解説』に基づいて三つの要素に分け、「書くこと」の学習過程における「育てる力」をキーワードで表し、次のように示した。

- I 「書き手として題材を設定し、情報を適切に扱う」
（「題材の設定」、「情報の収集」、「内容の検討」）
- II 「読み手にむけて、文章の構成・論理の展開を工夫し、自分の考えを明確・的確に伝える」
（「構成の検討」、「考えの形成」、「記述」）
- III 「他者意識・自己理解を深める」
（「推敲」、「共有」）

これは、その学習過程や指導事項を通して、生徒をどのように育てるのかという教員間の共通認識を持つためである。

次に、表2を教員が実際の「書くこと」の指導を検討するうえで活用しやすいかたちへ調整していく。

教員が『中学校・解説』と『高等学校・解説』に基づいて年間指導計画や単元指導計画を作成し、実際の授業に落とし込みやすくなることを目指して、次の五つの要素を加え、「『書くこと』の系統的な指導計画表」（基本型）を作成した(表3)。

- (1) 基礎・応用段階に分けた指導事項を具体化する
- (2) 単元における学習活動の内容を項目で示す
- (3) 授業時数を記入する欄を設ける
- (4) 各ステップで「目指す姿」を示す
- (5) [ステップ1][ステップ2]の項目の活用による実態把握を行う

(1)~(5)の詳細は、次のとおりである。

(1) 基礎・応用段階に分けた指導事項を具体化する

表2で2段階に分けた「書くこと」の指導事項の文言をさらに具体化し、該当のステップ内に太枠で囲んで示す(図4)。

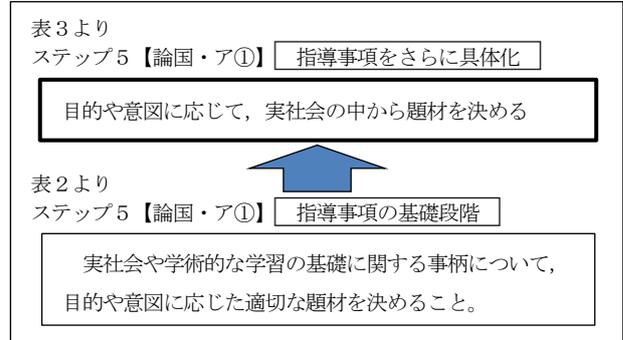


図4 指導事項の具体化における表2、3の関連（「論理国語」の指導事項A①の場合）

指導事項の文言の具体化にあたっては、『中学校・解説』及び『高等学校・解説』に基づき、元の指導事項と趣旨が変わらないように考慮した。

指導事項の言い換えの実践例には、藤沢市教育文化センター研究部員(2名)が作成した「ふじさわ書くことスタンダード」がある。これは、児童・生徒向けに「自分の書いた文章を客観的に確認したり、仲間の文章を相互評価したりする際の基準」とするために作成している。

本研究では、教員が「書くこと」の指導事項への共通理解を図り、同じ科目を担当する複数の教員が指導方針を共有しやすくする「基準」を作成することを目的として、文言の具体化を行った。

表3 『『書くこと』の系統的な指導計画表』（基本型） ※資料8を参照されたい。

学習過程(科目・段階)	中学校 第3学年「国語」	高等学校 共通の基礎科目「現代国語」(2単位)	高等学校 選択科目「論理国語」(4単位)	高等学校 選択科目「論理国語」(4単位)
学習過程	ステップ5 【論理】 学習過程の「書くこと」の基礎を学習している。	ステップ5 【論理】 学習過程の「書くこと」の基礎を身に付けている。 学習している。	ステップ5 【論理】 学習過程の「書くこと」の基礎を身に付けている。 学習している。	ステップ5 【論理】 学習過程の「書くこと」の基礎を身に付けている。 学習している。
題材の設定	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。
情報の収集	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。
内容の検討	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。
構成の検討	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。
考えの形成	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。
記述	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。
推敲	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。
共有	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。	【論理】 目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする。

この指導事項の文言の具体化の作業による表3への記載は、次のようになる。

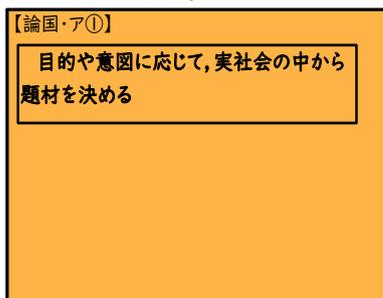


図5 ステップ5【論国・ア①】に指導事項の文言を具体化して示した状態

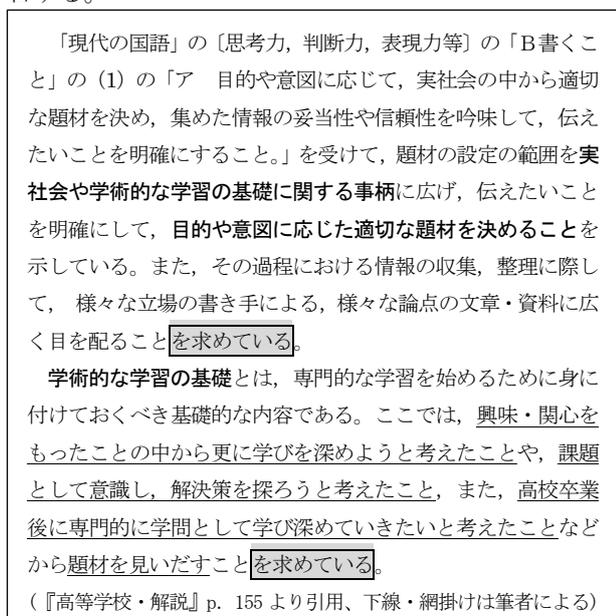
(2) 単元における学習活動の内容を項目で示す

複数の教員で授業を実施する際には、単元の構想や授業の明確なイメージを共有する必要がある。

澤井(2024)は、校内研究の改善に欠かせない視点として「授業イメージを共有する視点」を挙げ、「言葉はシンプルにするほどに取り組むべきことが明確になり、共通理解が図られる」と述べている。

そのため、(1)の作業に加えて、授業で行うことが考えられる学習活動の内容を、具体化した指導事項の下に1～3程度の項目で示す。ここで示す学習活動は、学校や生徒の実態に応じて選び、全てを扱わなくてもよいと考える。

例えば、表3のステップ5「論理国語」ア①においては、この指導事項を扱う単元における学習活動の検討のために、『高等学校・解説』本文の次の箇所に着目する。



ここから、実際の学習活動に落とし込みやすい説明を「～を求めている」(網掛け、囲み部分)に着目して読み取る。その後、必要な語句を補って学習活動の項目を立て、教員間で単元・授業のイメージの共有が容易になるようにした(図6)。

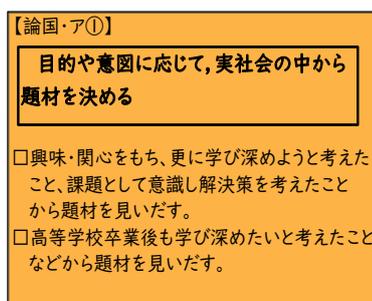


図6 ステップ5【論国・ア①】に学習活動の項目を加えた状態

この作業を全てのステップにおける指導事項ごとに行った。

なお、様々な学校、生徒の実態に応じて活用することを考え、表3では、文章の種類を指定しない。

(3) 授業時数を記入する欄を設ける

実際の授業、単元指導計画や年間指導計画の作成との関連を考え、授業時数を記入する欄を設けた。

「高等学校・学習指導要領」では、「書くこと」領域の授業時数は、「現代の国語」が「30～40 単位時間程度」、「論理国語」が「50～60 単位時間程度」と定められている(p. 35、40)。これを考慮したうえで、各校の教育課程を踏まえた指導計画を検討する必要がある。

(4) 各ステップで「目指す姿」を示す

ステップ1～6において、「書くこと」の系統的な指導によって生徒が資質・能力を身に付けた状態を示す「目指す姿」の欄を設けた。具体的な到達点が示されることで、複数の教員が指導に一貫性を持たせることができると考えた。

(5) 【ステップ1】【ステップ2】の項目の活用による実態把握を行う

表3の【ステップ1】【ステップ2】には、中学校第3学年「国語」における「書くこと」の指導事項及び学習活動を他ステップと同様に項目立てた。

これらを活用して、高等学校入学後、初回の授業で生徒の学習経験を問う調査を行い、回答状況から教員が指導の見通しを持てるようにする。この実態把握を基に、どの指導事項に関して学び直しが必要か、授業時数に何時間程度を要するのか等、系統的な指導の検討にいかすことができる。

調査は【ステップ1】【ステップ2】の項目を抽出したアンケートを作成・実施する、この段階相当の作文を書く等、各校の実態に応じた方法が考えられる。

調査の結果、中学校段階の「書くこと」の基礎の学び直しを必要とする場合は【ステップ1】を踏まえた【ステップ2】の指導を実践する。基礎が十分に定着していると判断できる場合は、高等学校段階にあたる【ステップ3】から指導を始めることとなる。

3 研究授業等による所属校の実態把握

表3を実際の「書くこと」領域の指導の検討のために活用することを考え、所属校の生徒の実態把握を踏まえた活用例を示す。そのための実態把握の方法として、次の2点を行った。

- (1) 所属校での研究授業の実施
- (2) 研究授業前後のアンケート実施

(1) 所属校での研究授業の実施

所属校の2年生を対象に、「論理国語」の「書くこと」の指導事項「題材の設定」を扱い、研究授業を実施した。なお、指導事項に関しては段階分けをせずに扱った。科目間の学習の接続を踏まえて、生徒が1年生で使用した教科書『現代の国語』（大修館書店）と現在使用している教科書『高等学校標準論理国語』（第一学習社）を単元指導計画の作成の参考とした。

研究授業の概要(期間：令和7年8月29日～9月26日)

【単元】
「自分が『書きたい』テーマを設定する力を身に付けよう」

【「書くこと」の指導事項】
ア 実社会や学術的な学習の基礎に関する事柄について、書き手の立場や論点などの様々な観点から情報を収集、整理して、目的や意図に応じた適切な題材を決めることができる。

【対象】第2学年4、5組(75名)

【授業者】筆者、国語科教員3名

※授業実践にあたり、筆者が担当した2クラスの授業に、所属校の国語科教員1名の協力があり、ともに指導を行った。同時期に、学年の他5クラスに対しても所属校の国語科教員2名が同じ内容を実施した。

単元指導計画は資料1、授業で扱ったワークシート(3枚)については資料2、3、4を参照されたい。

授業にあたって、論理的な文章について、次のように定義付け、教員と生徒間で共有した。

自分の「主張」を的確に伝えるために、「事実」や「理由づけ」などの内容を筋道立てて整理した文章のこと。

研究授業のうち、本単元の学習目標に関わる指導を行った4、5時間目の概要は次のとおりである。

【4時間目】
○学校図書館で「情報収集」を行う

論理的な文章を書くためには、「主張」を支える根拠となる「事実」が必要である。そこで、学校図書館を活用して「事実」にあたる情報を集める活動を行った。生徒が情報を集めやすくなるように、学校司書と連携して、個人テーマの関連書籍等を選定し、五つのブースを設置する等の工夫を行った(図7)。



図7 学校図書館での授業

【5時間目】

○レポートのアウトラインを作成する

レポートの個人テーマを設定する際に、「三角ロジック」の考え方を活用して「主張」、「事実」、「理由づけ(論拠)」の要素を満たす論理的な文章を書くためのアウトラインを作成する活動を設定した。

この授業時間内に、アウトラインを完成させることができた生徒は、授業の出席者72名のうち18名であり、本単元における学習活動で生徒間の進捗に最も差が生じた活動であった。授業で扱ったワークシート③(資料4)は、生徒が「題材の設定」にあたり、自分の思考過程を可視化することで、論理的な文章を設計できるように作成したものである。

しかし、この時間の取組状況を確認すると、アウトラインが完成していない生徒の多くが「主張」と「事実」をつなぐ考えである「理由づけ(論拠)」を十分に記入することができていなかった。授業時間の後半では、同じ視点で個人テーマを設定している生徒同士でグループを組み、助言し合う時間を設けて、進度の調整を図った。

研究授業を通して、所属校の生徒が「論理的な文章を書く力」を身に付けるために必要な取組は、次のようなものであると考えた。

- ・複数の情報を整理する際に、「主張」の根拠となる「理由づけ(論拠)」を考えること
- ・自分の考えを筋道立てて書き表すこと

以上のことから、前年度までに、複数の情報を扱い、論理構成を検討する学習活動を反復する必要があったと考えられる。

一方で、学習に取り組む過程で自分が「書きたい」ことに適した別テーマに目を向ける気付きを経験した生徒の様子も見られた。

5時間目終了時の生徒の「個人テーマ」(抜粋)	
生徒A	なぜストレスを感じやすい人が増えているのか
生徒B	なぜ疲れ、ストレスはとれにくいのか
生徒C	信頼はどうやって得るのか
生徒D	円滑なコミュニケーションに必要な術。
生徒E	他者との上手な関わり方
単元終了時の生徒の「個人テーマ」(抜粋)	
生徒A	一人ひとりのストレスを無くすために、どうしたらいいか
生徒B	仕事でたまる疲れやストレスを軽減するには
生徒C	なぜ挨拶をする人は信用されやすいのか
生徒D	承認欲求とコミュニケーションの関連性
生徒E	他者と上手に関わるうえでの言葉遣いについて

上記のように、5時間目終了時から単元終了時まで、個人テーマを焦点化していく変容が確認できた。生徒たちが個人テーマについて突き詰めて考え、今後も探究していくことができれば、生徒自身の「自分らしさ」や生き方にまで結び付くと感じられた。本単元の授業実践は、生徒が文章を書き始める段階の思考を整理し、文章作成の方向性を吟味することにつながったといえる。この先の「書くこと」の他の学習過程をより深めるものにもなると思われる。

さらに、個人の振り返りでは、次のようなものが確認できた(趣旨の変わらない範囲で一部表現を改めており、下線は筆者による)。

【「論理的な文章」を意識している回答】

- ・論理的な文章を書く際に、調べた情報を相手に伝わるように簡潔にまとめることが大変だと気づいた。
- ・全体を通して三角ロジックを使うことでより詳しくより論理的な文章を書くことができた。
- ・論理的に一つ一つの事柄に対して事実を交えながら書けた。

【学習経験の自覚や今後の学習への意識が見取れる回答】

- ・今後、授業の中で題材を設定するときに理由付けと事実を意識して取り組む。
- ・これから自分のことを論理的にまとめる機会が増えると思うので活かしたい。
- ・今までは自分が思ったことを書いてだけで事実がなかったり主張と事実が繋がってなかったけど、(授業で)ここまでやってきて事実と主張が繋がっていてそこにしっかりと理由づけがされているから相手に伝わりやすい文章になった。
- ・情報の因果関係や対比を明確にするために、読者が納得できるように具体例を添えるようにすると説得力が増しそう。
- ・手順を踏んで文章を書くことで説得力があり、読者に疑問を持たせない文章を書くことができる。

下線部の記述から、生徒が論理的な文章を書くことに意識を向け、本単元の「書きたい」テーマを設定する力を身に付けるための活動を通して、今後の学習にいかそうとする意識を持ったことがうかがえる。

(2) 研究授業前後のアンケート実施

研究授業の前後に、生徒の「書くこと」領域の学習経験を調査するアンケートを実施した(資料5)。設問と選択肢は、「書くこと」の指導事項の系統性を踏まえて、中学校段階から高等学校段階の学習経験を問うものを作成した。尾知(2025)の「【国語】『書くこと』に関するアンケート調査」を参考にし、選択肢は、『中学校・解説』と『高等学校・解説』の本文からの引用を元に、生徒に伝わりやすい語句、表現になるように書き換えを行った。

選択肢の各学校段階・科目の「書くこと」の指導事項との関連は、次のとおりとした。

- | | |
|------|--------------------|
| 選択肢① | 中学校第1学年「国語」 |
| 選択肢② | 中学校第2・3学年「国語」 |
| 選択肢③ | 高等学校「現代の国語」 |
| 選択肢④ | 高等学校「論理国語」(基礎的な部分) |
| 選択肢⑤ | 高等学校「論理国語」(応用的な部分) |

上記の選択肢を学習過程ごとに作成し、研究授業前には、「書くこと」の指導事項に基づいて学習経験を問い、その認識状況を調査した(学習前アンケート)。研究授業後には指導事項ア「題材の設定」、関連するイ「情報の収集」、「内容の検討」の学習経験を問い、研究授業前の認識との変容を確認した(学習後アンケート)。

各アンケートの調査結果は、次のとおりである。

「学習前アンケート」調査結果(抜粋) N=75

	設問4 題材の設定	設問5 情報の収集	設問6 内容の検討	設問7 構成の検討	設問8 記述	設問9 考えの形成	設問10 発表	設問11 共有
①(中学1年 国語)	57	72	54	47	46	31	59	45
②(中学2・3年 国語)	34	4	37	25	28	37	19	40
③(高校 現代の国語)	14	32	36	20	29	28	11	13
④(高校 論理国語)	19	9	21	35	36	35	39	29
⑤(高校 論理国語)	14	52	14	26	17	15	25	7

「学習後アンケート」調査結果(抜粋) N=75

	設問4 題材の設定	設問5 情報の収集	設問6 内容の検討
①(中学1年 国語)	59	70	60
②(中学2・3年 国語)	32	22	40
③(高校 現代の国語)	26	37	39
④(高校 論理国語)	25	7	23
⑤(高校 論理国語)	16	36	29

アンケートの回答状況から、生徒の「書くこと」の学習経験の認識状況に対して必要な学習指導・支援について、次のことが考えられる。

[学習前アンケート] より

- ・設問4～11において、①中学校第1学年「国語」に関する学習経験があるという回答が集中した。

- ・2年生の生徒たちの多くは、これまでの「書くこと」の学習経験への認識が不十分であった。
- ・実態に即した系統的な学習指導が必要である。

[学習後アンケート]より

- ・「題材の設定」に関連する設問4～6において、高等学校段階の学習経験にあたる③④⑤の回答が微増した。
- ・生徒が「題材の設定」に関する学習経験の必要性を自覚したことがうかがえる。
- ・回答者数は過半数に満たない現状であるため、他の指導事項と区別を明確にすることを、今後の授業実践における教員間の共通の理解とする。

また、本単元で扱った「題材の設定」に関する学習を終えて、「今回学習したことをどのようにいかにすることができるか」という質問に関して、生徒は次のような回答をしている(趣旨の変わらない範囲で一部表現を改めており、下線は筆者による)。

- ・問いを作る、三角ロジックの考え方を活用するなど、題材設定をしやすい順番をいかに、論理的であり、情報が整理された文章を作りたい。
- ・自分の興味のあることを探究して、色んな情報を入手してやりやすい方法を見つけ、学習を深める。
- ・テーマから外れないようにどう事実と合わせるかということが社会人になったりレポートをまとめるときに役立つ。
- ・探究するテーマをより細かい視点に分け、課題設定することで自分にあった題材を決めることができる。
- ・レポートとか課題に使える。複数の情報から自分が調べたい視点を見つけるのにも活かせる。
- ・より自分が探究したい内容に合わせて事実を選ぶことができたので、将来プレゼンや営業をする機会があったら、より聞き手に受け取りやすい言葉を選んで使っていきたい。

下線部にある回答内容から、本単元を通して、生徒たちが「題材の設定」の学習経験を確かに認識し、その先の自身の活動について考えたことが見取れる。

以上のような、研究授業での生徒の取組、振り返りやアンケートに表れた生徒の声をいかして、所属校の実態に即した「書くこと」の系統的な指導計画を構想する。

4 所属校の実態に即した指導計画表の編成

前掲の表3について、実際の指導において活用するために、研究授業等による実態把握から得た情報を反映させ、活用例を示す。なお、本研究における研究授業は、2年生を対象としているため、後述の活用例は、生徒の実態を踏まえた今後の「書くこと」の指導の見通しの構想となる。特に、次の3点を考慮する。

- ・所属校の教育課程(「現代の国語」と「論理国語」の配置)
- ・研究授業等で見取った実態
- ・進路選択の傾向に応じた学習内容の調整

これらを踏まえ、段階的に取り組む指導事項を選び、所属校における「書くこと」の系統的な指導計画を編成し、表3の活用例として示したものが表3「『書くこと』の系統的な指導計画表」(所属校で想定される活用例)である。各ステップにおける指導に関する考え方は次のとおりである。

ただし、(1)と(2)に関しては、既に生徒たちが2年生であることを考慮し、実際の指導においては、実態を踏まえた今年度以降の指導にいかす考え方として示す。

表3 「『書くこと』の系統的な指導計画表」(所属校で想定される活用例) ※資料9を参照されたい。

学校種別/科目	中学校 第3学年 「国語」	高等学校 共通の履修科目 「現代の国語」(2単位)	高等学校 選択科目 「論理国語」(4単位)	高等学校 選択科目 「論理国語」(4単位)	
学習過程	ステップ1 【目的や意図】 や学校段階の「書くこと」の基礎を身に付けている。	ステップ2 【目的や意図】 中学校段階の「書くこと」の基礎を身に付けている。	ステップ3 【目的や意図】 高等学校段階の「書くこと」の基礎を身に付けている。	ステップ4 【目的や意図】 高等学校の文章を書くことについて学習している。	
題材の設定	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分のために、誰に対して、どのような意図をもって書くかを決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □多様な多様な情報から、自分の考えをまとめる。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。
情報の収集	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。
内容の検討	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。
構成の検討	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。
考えの形成	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。
記述	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。
推敲	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。
共有	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。	【目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、伝えたいことを明確にする】 □自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。□自分の意図や目的に応じて、適切な題材を決める。

(1) [ステップ2]の指導計画

2年生を対象とした研究授業等の実態把握で得られた情報を[ステップ2]における学び直しが必要かどうかの判断材料とする。

アンケートの結果から、生徒たちには、「書くこと」の学習経験を明確に認識する必要があったと考えられる。また、研究授業での実態把握からも「理由づけ(論拠)」を考えて書き表す学習に反復の必要があったと見取れたため、前年度に[ステップ2]における中学校第3学年「国語」の「書くこと」の指導事項イ「構成の検討」、ウ「考えの形成」、「記述」の学び直しを8～10時間程度をかけた指導を通して行えるとよい(表3「点線枠で示した部分」)。

(2) [ステップ3]、[ステップ4]の指導計画

[ステップ2]における学び直しの時間を踏まえて、高等学校段階の学習が始まる[ステップ3]では12～16時間、[ステップ4]では8～14時間程度をかけて指導を行う。「現代の国語」は、指導事項ア～エを高等学校初年度の1年間の十分な時間をかけて扱うことができるため、所属校のように一部の学び直しを行ったうえで「現代の国語」の学習を始めることも可能であると考えられる。

1年生修了時には生徒たちがステップ4に到達していることを目指す(表3「点線枠で示した部分」)。

(3) [ステップ5]、[ステップ6]の指導計画

所属校では、3年生の1学期から2学期前半にかけて進路活動に取り組む生徒が多い傾向があることを考慮し、2年生のうちに34～40時間程度をかけて「論理国語」の「書くこと」の指導事項を全て扱うことが望ましい(表3「太線枠で示した部分」)。その際、指導事項ア、イ、ウは段階を分けずに扱い、エ、オ、カは基礎段階を扱う。これは、生徒の進路活動において、自分の主張を的確に表現すること、他者意識をもって文章を書く過程で自己理解を深める場面が想定され、「育てる力」のⅡ、Ⅲに関して段階的に指導する必要があるためである。これに伴って、3年生では16～20時間程度を使い、指導事項エ「考えの形成」、オ「記述」、カ「推敲」、「共有」を段階的に指導できるように計画する(表3「二重線枠で示した部分」)。

以上の(1)～(3)を踏まえた指導計画を、表3に組み込むことで、所属校の実態に即した「書くこと」の系統的な指導計画を構想し、表3「として表した」。

研究のまとめ

1 成果と課題

本研究では、「学習指導要領」の「書くこと」の指導事項を分析し、各学校段階と科目間の学習の接続を

踏まえた「『書くこと』の系統的な指導計画表」を作成した。そして、研究授業等を通じた実態把握による情報を反映させ、所属校において想定される活用例を示し、教員による指導計画の検討の具体的な運用を提示した。

この「『書くこと』の系統的な指導計画表」を活用することによって、教員は、「書くこと」の指導事項の内容を授業として具現化しやすくなるだろう。また、その指導を受ける生徒たちは、系統的に学習を積み重ねることで、「書くこと」の資質・能力を身に付けることが期待できる。

そして、「論理的な文章を書く力」を身に付けることによって、生徒たちは、実社会での場面において、自らの考えを自身の経験に基づく言葉とともに、情報を活用して論理的に他者に伝え、交流し、自己実現に向かうことができると考えられる。

さらに、表3「で活用例を示したように、指導事項に要する授業時数等を学校の実態に応じて調整することができる点から、所属校だけでなく、教育課程に「現代の国語」と「論理国語」を配置する他の学校でも活用できる汎用性を持ち併せると考えられる。

この手立ての活用により、各校の国語科教員が「書くこと」の系統的な指導計画を協同して検討することができる。これは、カリキュラム・マネジメントの視点を持ち、高等学校における言語能力の育成の一端を担うことにもつながる。

この「『書くこと』の系統的な指導計画表」を実際に活用して、その効果を検証することに関しては、今後の課題とする。指導の過程で修正を加える等、実際の授業を通して様々な学校の教育課程、生徒の実態に応じた「『書くこと』の系統的な指導計画表」の有用性を明らかにしていく必要がある。

2 今後の展望

本研究の「『書くこと』の系統的な指導計画表」は、教員が協同的に指導計画を検討するために作成している。今後は、実践を経て、教員と生徒が「書くこと」の学習指導の見通しを共有できることを目指したい。

なお、本研究では、所属校の3年間の教育課程を踏まえて研究を進めたが、「『書くこと』の系統的な指導計画表」は、3年間以上の教育課程を有する学校においても、段階的・系統的な指導の実現に向けて取り入れることができると考えている。

そして、「現代の国語」と「論理国語」の学習内容の接続により、「論理的な文章を書く力」に着目したが、冒頭で述べたように、文学的な文章を書く指導においても系統的な指導は必要である。各校の教育課程に応じて、「書くこと」領域を扱う他の科目間の関連を考えた「『書くこと』の系統的な指導計画表」を編

成していくことも必要だろう。

また、高等学校国語科における系統的な指導は、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の全ての領域に必要な指導である。これら3領域のバランスのよい系統的な指導を充実させ、生徒の資質・能力の育成を図っていくことが重要である。

特に、学習過程が「書くこと」領域と類似する「話すこと・聞くこと」領域の指導においても、前掲の表3を応用することが可能である。このように、表3は、各校の教育課程や生徒の実態に応じて調整し、系統的な指導にいかすことができる。

さらに、本研究における「書くこと」を系統的に指導する視点は、次期学習指導要領改訂の際にも必要であると考えている。

教育課程企画特別部会(2025)「次期学習指導要領に向けた基本的な考え方」は、生徒たちの「自らの人生を舵取りする力」と「民主的で持続可能な社会の創り手」を育成することを目指し、教育機関における「言葉を用いて思考を深めていく指導」に改めて注目している。

高等学校国語科の「書くこと」領域をはじめとする表現指導の充実が、今後も社会からますます求められるだろう。その際に、教員が「書くこと」領域の指導における系統性を理解して授業にいかす考え方は、生徒が必要とする「書く力」に向き合い、実態に即して生徒を育成していくうえで必ず役立つはずである。

おわりに

本研究を進めるにあたり、所属校教職員の皆様、2学年生徒の皆様にご理解・御協力いただいたこと、多くの方々に「書くこと」の指導研究に関わっていただき、御指導いただいたことに深く感謝申し上げます。

この研究が高等学校国語科における「書くこと」領域の指導の一助となることができれば幸いです。

[指導担当者]

上田 かおり¹ 石松 敦子¹ 清野 史康²

引用文献

- 教育課程企画特別部会 2025 「次期学習指導要領に向けた基本的な考え方」『論点整理』
https://www.mext.go.jp/content/20250925-mxt_kyoiku02-000045057_01.pdf (2025年11月14日取得) p. 6
- 中央教育審議会 2008 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改

善について(答申)」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/20230210-mxt_kouhou02-1.pdf (2025年11月17日取得) p. 75

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 (2025年11月13日取得) p. 127

藤沢市教育文化センター 2025 『教科・領域等研究 国語科 確かで豊かな書く力を育む国語の授業』藤沢市教育文化センター p. 12

文部科学省 2018 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』東洋館出版 pp. 120-125

文部科学省 2010 『高等学校学習指導要領(平成22年告示)解説国語編』教育出版 pp. 9-11

文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説国語編』東洋館出版 p. 13, 68, pp. 92-96, pp. 144-145, pp. 154-162, pp. 326-327

植地洋子 2007 「国語科における小中9年間の『書くこと』の系統性を踏まえた具体的な指導・研究の在り方—自分の考えを明確にした文章を書く力を育てるために—」(京都市教育センター『研究紀要』報告517) pp. 1-30

大滝一登(編著) 2025 『高校国語 新しい時代に対応した国語科教育の方向性 国語科の存在意義を再考する』明治書院 p. 39

尾知紀彰 2025 「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図る教育の在り方についての研究—単元目標に沿った振り返りと標準規準に沿ったフィードバックから単元目標の達成を目指す—」(高知県教育センター『令和6年度 研究紀要』) pp. 1-2, 資料1

河手由美香 2019 「社会に開かれた高等学校国語の『書くこと』の授業—主体的な表現者として他者との関わりの中で成長するために—」(明治書院『日本語学』第38巻第5号) pp. 132-133

佐藤治郎 2023 「『現代の国語』と『論理国語』の学びをつなげる実践—『情報の扱い方』を軸に科目間を関連させ、思考過程を『見える化』する—」(明治書院『日本語学』第42巻第3号) pp. 140-141

澤井陽介 2024 『入門 校内研究のつくり方 教師自らが共に学ぶ 主体的・対話的で深い研究を実現する!』東洋館出版社 p. 147

島田康行 2023 「『論理国語』—育成を目指す資質・能力と授業の構想—」(明治書院『日本語学』第42巻第1号) p. 34

- 長谷川祥子 2020 「中・高等学校国語科における論理的
的文章を書くための教材の開発」(青山学院大学
教育学会『青山学院大学教育学会紀要 教育研究』
第64号) p. 2
- 三木礼子 2015 「小中の系統性を踏まえた国語科授業
づくりー文学的な文章教材指導の系統表作成と
構造的読解力の育成を通してー」(和歌山県教育
センター学びの丘『平成27年度研修員報告書』第
41集) pp. 1-8
- 水戸部修治 2025 「小・中9年間の系統性を生かした
国語科の学習指導に関する考察ー『書くこと』に
おける構成の検討を中心にー」(京都女子大学教
職支援センター『京都女子大学教職支援センター
研究紀要』第7号) p. 47

参考文献

- 文部科学省 国立教育政策研究所 2021 『「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』
教育課程研究センター
- ベネッセウェルビーイングLab 2022 「ウェルビーイ
ングってなんだろう」
[https://www.benesse.co.jp/well-being/about/
index.html](https://www.benesse.co.jp/well-being/about/index.html) (2025年8月18日取得)
- 大滝一登(編著) 2019 『高校国語 新学習指導要領を
ふまえた授業づくり【実践編】』 明治書院
- 大滝一登 2022 『高等学校 新学習指導要領 国語
の授業づくり』 明治図書
- 大滝一登 2024 『高校国語 生徒主体の授業のつくり
方』 明治図書
- 鶴田清司 2017 『授業で使える! 論理的思考力・表
現力を育てる 三角ロジック 根拠・理由・主
張の3点セット』 図書文化社
- 中瀬正堯 2024 『現代の国語1』 三省堂
- 松本久美 2013 「『国語表現』の年間指導計画の研究
ー評価規準に着目してー」(神奈川県立総合教育セ
ンター『神奈川県立総合教育センター長期研究員
研究報告』11号)

「歴史的事象のつながり」について思考・判断・表現を 促す世界史探究の授業づくり

— 比較資料の解釈ワークと、まとめワークを通して —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 寺垣 知也(県立上溝南高等学校)

【研究の概要】

高等学校地理歴史科の「世界史探究」は、世界の歴史の大きな枠組みと展開について考察・構想し、地球世界の課題を探究する科目である。授業では、主体的・対話的な学びを通して、深い学びを実現することが求められている。本研究では、授業の序盤に「比較資料の解釈ワーク」を、授業の終盤に価値判断の視点を通じた「まとめワーク」を一連の活動として行い、これら二つの活動を導入した授業づくりを実施した。生徒に教科に対する興味を喚起し、歴史的事象を関連付けてつなげることで、思考力・判断力・表現力を高めることをねらいとし、効果を検証した。その結果、「比較資料の解釈ワーク」と「まとめワーク」を取り入れた授業は、思考力・判断力・表現力の向上につながることを示された。

【目標】

歴史的事象を相互に関連付けることで、
思考力・判断力・表現力を高める。

- 学習内容について、多様な視点で解釈し、発見や気づきを表現する。
- 他者と視点を共有し、柔軟に考えを取り入れて表現する。

興味・関心を基に、歴史的事象をつなげる
世界史探究の授業

比較資料の解釈ワーク

- 授業内容について関心を高める
- 授業内容の見通し、予想を立てる

まとめワーク

- 生徒自身が追究したいテーマを振り返る
- 対話を通し、深めた内容を練り直す

【生徒の課題】

主体的に発言・
発信する。

多様な視点で考察
する。

他者と対話
する。

【上溝南高校の教育目標】

- 基礎的学力を土台とした思考力・判断力・表現力を育成する。
- 高い徳性と豊かな情操を養う。

はじめに

1 求められている世界史探究の授業

平成 28 年に中央教育審議会により示された「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)」では、「主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分」(中央教育審議会 2016)であると指摘されている。授業では、「社会との関わりを意識して課題を追究したり解決したりする活動を充実」(中央教育審議会 2016)することが求められている。これを受け、平成 30 年に改訂された現行の『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)』(以下、『学習指導要領』という)でも、同様のポイントが重要事項として強調されている。

必履修科目である「歴史総合」に関して、『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説地理歴史編』(以下、『解説』という)では、「社会の形成者となる生徒が、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を主体的に考察、構想できるように配慮した科目である」(p. 124)と示されている。近現代史について学ぶことで、現代の諸課題の形成に関する歴史を理解するとともに、歴史に見られる課題を把握し、解決を視野に入れて構想することを目標としている。

歴史総合を学んだ後に履修する探究科目の一つとして設置された「世界史探究」に関して、『解説』では、「中学校社会科や『歴史総合』の学習を踏まえ、日本の歴史との関連にも配慮しつつ、世界の歴史への興味・関心を高め、生徒が抱いた疑問や追究してみたい事柄について表現した問いを基に、世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる事象の意味や意義、特色を考察」(p. 272)することが示されている。歴史総合と比較して、自ら問いを表現し、それを踏まえた課題を設定し、考察、構想する必要性がより強調されている。歴史総合の学習を基礎として、世界の大きな枠組みと展開について学んだ上で、最終的には地球世界の課題の形成に関わる世界の歴史について、主体的に探究する考察が可能となるよう意図している。

科目の目標を達成するため、授業では生徒が主体的に問いを表現し、協働的な学びを通して、多様な考察ができるように構成する必要がある。

2 所属校の生徒の実態

今回の研究を進めるにあたり、所属校の地理歴史科の教員 7 名に生徒の実態について聞き取りを行った。聞き取りの結果では、過半数の教員が「真面目に授業に取り組むものの、自分達で考え、より発展的な考察

をする力は必ずしも十分ではない」と感じていることが分かった。また、「課された課題はこなすものの、自分の考えで一から問いを立て、解決していくような探究的な学びを自主的に行うことは得意ではなく、必ずしも授業を通して実践できていないこと」が分かった。私自身も生徒の実態に関して、同様に感じている。以上の現状を踏まえ、所属校の課題は「生徒が主体的に考える時間を確保し、対話を通して新たな気づきを得られるような授業実践を行うこと」と認識した。

所属校の生徒の課題をより明確にするために、生徒に対して世界史探究に関する事前アンケートを行った。このアンケートは、検証授業についての考察(検証結果)の上でも用いている。「授業に意欲的に取り組んでいるか」という項目について、「あてはまる」と答えた生徒が 32%、「どちらかといえばあてはまる」と答えた生徒が 57%であった。授業に対する意欲はある程度あるものの、より主体的で積極的な意識を持ちながら取り組んでいる生徒の割合は、必ずしも高くはないと言える。加えて、「話し合い活動をする上で、意識していることは何か」という対話に関する質問では、自らの意見を分かりやすく伝えたり、相手の話を丁寧に聞いたりすることに関して多くの意見が挙げられたものの、約 6 割の生徒が、対話から新しい気づきを得たり自分にはない視点を得たりすることにまで意識が及んでいないことが分かった。このことから、生徒が話し合い、多様な視点で考える場面を設定した授業をより意識的に展開していく必要があると考えた。

以上を踏まえると、日々の授業においては生徒が主体的に取り組み、対話する時間を確保しながら、思考力・判断力・表現力を高めていくことが大切だと考える。

3 研究に向けて

求められている世界史探究の授業や所属校の実態を踏まえ、思考力、表現力、判断力を高める研究を進めていきたい。世界史探究において、対話を通して思考力・判断力・表現力を高めるためには、どのような授業をしたらよieldろうか。『学習指導要領』では、世界史探究の目標の一つとして、「(2)世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現代世界とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察」(文部科学省 2018 p. 70)することが、育成を目指す資質・能力の一つとして述べられている。思考力・判断力・表現力を高めるにあたっては、歴史的事象同士の関連性に気づき、つながりを意識して思考する活動を繰り返すことが重要である。活動を繰り返すことが、学習内容に対する理解を促進するとともに、様々な情報を吟味し、議論する際

の土台になる力を付けることにつながると考えられる。

また、「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」(文部科学省 2017)では、具体例を基に、考察の根拠となる資料(文章、絵、映像、遺物等)を用意し、一つひとつの学習内容に関して様々な立場から話し合う場面を設定することで、多様な解釈かつ「深い学び」につながることが示されていることから、考える力を高める上で、様々な立場から考察する授業を実践することが大切であるとまとめられている。

日々の授業においては、歴史的事象の関連性を見出すための手立てを繰り返し行い、生徒の思考の変容を促すことが求められる。

以上のことから、本研究では「歴史的事象を関連付けながら多様な視点で思考し、対話を通して思考力・判断力・表現力を高めることを目標とした授業づくり」を取り扱うこととした。

研究の目的

世界史探究の授業において、生徒が歴史的事象相互の関連性を見出しながら、思考力・判断力・表現力を高める。

研究の内容

1 先行研究

田村(2018)は、「深い学び」について、「知識や技能が相互に関連付けられたり組み合わせられたりして、構造化したり身体化したりしていくこと」(田村 2018 p. 36)であると述べている。また、正解としての答えを一言で求めない、「開かれた問い」の重要性を主張しており、「開かれた問いが、子供の知識と知識を関連付け、結び付けて構造化した知識を生み出すことに向かう」(田村 2018 p. 99)と述べている。

さらに、島村ら(2021)は、学習内容で扱った情報の中から、生徒自身が信憑性や重要性の高いものを取捨選択し、その根拠を明らかにして表現する活動を、価値判断と呼び、価値判断を軸にした授業の有効性を主張している。価値判断を問う授業を繰り返すことで、漠然とした理解だった学習内容が鮮明になり、同時に生徒自身が選択した内容の是非を探究するきっかけになると示している。

大和田ら(2023)は、社会的な価値が対立するような問いをあえて立てることで、それをきっかけとして生徒が討論を行い、自らの考察がより深まることを主張している。

島村ら(2021)、大和田ら(2023)は、いずれも特定のものから何かを選ばせ、その選んだ理由や妥当性を生徒自身に考えさせることが生徒の考察を深化させると

主張している。

これらを参考にして、本研究では「多面的・多角的に考察したことを基にして他者と対話することで、新たな気付きを得るとともに、得られた気付きによって学習内容に対してより深く考察できるのではないか」という点を明らかにしたいと考えた。

2 用語の定義について

(1) 歴史的事象とは

歴史の展開に関わる事柄や出来事。

(2) 「歴史的事象をつなげる」とは

- ・他の時期や年代との関連性を見出すこと。
- ・現代社会との関連性に着目すること。
- ・他地域と比較して、類似点や相違点に着目すること。

これらの活動を、「歴史的事象をつなげる」と定義する。

3 研究仮説

これらを踏まえ、研究仮説を以下のように設定した。「世界史探究の授業において、比較資料の解釈ワークとまとめワークを、対話をしながら繰り返すことで、歴史的事象を関連付け、思考力・判断力・表現力を高めることができる」

4 検証授業

(1) 概要

【期間】令和7年9月12日(金)～9月25日(木)

【対象】神奈川県立上溝南高等学校
第2学年1クラス(37名)

【科目】世界史探究

【単元名】南アジア世界と東南アジア世界の展開

【時数】6時間

【授業者】寺垣 知也

(2) 単元の評価規準と学習内容

表1 単元の評価規準

評価規準		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・南アジア・東南アジアの風土・宗教の特色と、各王朝の統治体制の特色と変遷について理解している。	・南アジア・東南アジアの国家・社会の変容と、周辺諸地域との関係性及び宗教を中心とする文化的な諸事象の関連性について、多面的・多角的に考察し表現している。	・南アジア・東南アジアの国家・社会の歴史の変遷とその特色について多面的・多角的に考察することを通して、自らの考えを主体的に表現し、追究しようとしている。

表2 単元の学習内容

次	時間	学習内容
1	1	都市国家の成長と新しい宗教の展開
	2	統一国家の成立／クシャーナ朝と大乘仏教
	3	インド洋交易と南インドの諸王朝
	4	グプタ朝とインド古典文化の黄金期／地方王権の時代
2	5	東南アジアの風土と人々
	6	南アジア・中国文明の受容と東南アジアの国家形成

(3) 学習の流れ

授業の流れは、大きくア～ウの三つのSTEPに分けた。6時間の検証授業全てにおいて、同じ流れで学習を進めた。

以下、検証授業の流れを示す。図1と図3は実際に授業で使用したワークシート(生徒の記述内容含む)の一部である。

ア 比較資料の解釈ワーク (STEP 1)

STEP 1においては、比較して考察できる複数資料を用いて、以下の流れで取り組む。①共通点と相違点の双方を記述する。さらに、②記述した共通点と相違点について、ペアで対話する。また、自らの思考と対話を通した上で面白いと思った視点について記述する。

STEP 1 比較資料の解釈ワーク	
	
<p>①共通点</p> <ul style="list-style-type: none"> 川の近くに人がいる。 水に触れている。 	<p>①相違点</p> <ul style="list-style-type: none"> 左の画像はにぎやかで、右の画像は控えめな感じ。 左の画像では体ごと水に浸かっているが、右の画像は手だけ水につけている。
<p>②相手の意見で興味深いと思ったところ</p> <ul style="list-style-type: none"> どちらも宗教的である。 右と左で服装がかなり違う。 	

図1 比較資料の解釈ワーク (STEP 1) のワークシート

イ 一斉授業 (STEP 2)

STEP 2では、教科書の内容理解等、ワークシートを用いて学習する。単元に必要な知識を学ぶとともに、本時の目標を確認した上で、学習内容の理解を深める。一斉授業の終わりには、学習内容の要点を提示した。

ウ まとめワーク (STEP 3)

STEP 3では、その授業全体に関わる学習内容をまとめる。①生徒自身が重要だと考えるものを選ぶ。②その理由を記述する。必要に応じて教科書・ワークシート等を用いて選んだものについて、詳しい情報や興味深いと感じた点を、生徒が自由に調べる。③生徒が考えたものに関して、他者と対話しながら、興味深いと思った点を記述する。④対話で得た気づきを基に、改めて文章をまとめる。

異なった視点を取り入れることで、自らの主張の足りない点を補完し、記述できるようになることを、ねらいの一つとしている。なお、図2では、参考として1時間目で使用した問いの例を載せている(重要だと考えたものを選ぶための問い)。

<p>○1時間目 「まとめワーク」の問い</p> <p>インドの宗教に関して、自分が一番深めたいと思ったものを一つ選び、ワークに取り組もう。</p> <p>A. バラモン教</p> <p>B. 仏教</p> <p>C. ジャイナ教</p>

図2 まとめワーク (STEP 3) の問いの参考例

STEP 3 まとめワーク	
<p>①重要だと考えたもの</p> <p>バラモン教</p>	<p>④まとめ (相手の意見を必ず入れよう!)</p> <p>仏教は、煩惱を捨て、解脱を図っている。ジャイナ教は、不殺生、無所有。バラモン教は、民間信仰から信仰の幅を広げた。</p>
<p>②理由</p> <p>仏教やジャイナ教がバラモン教を批判したため、その理由を探りたい。</p>	
<p>③相手の意見で興味深いと思ったところ</p> <p>ジャイナ教は無所有。仏教は解脱を目指す。</p>	

図3 まとめワーク (STEP 3) のワークシート

エ 二つのワークの共通点

比較資料の解釈ワーク、まとめワークのいずれにおいても、他者との対話を通して気付いた点を記述する欄を用意した。なお、二つのワークの実施前には、以

下の指示を出した。第一に「他者の意見で自分が持っていないものを必ず記述すること」、第二に「教科的な見方・考え方が意識できるようなキーワードを生徒に示し、ワークを行うこと」である。理由としては、対話を通して新たな気づきを自分の考えに取り入れることができるようにするとともに、学習内容に対する考えを深めたいと考えたからである。

(4) 検証授業の評価基準

表3は、検証授業の評価基準であり、研究の目的に合わせて、思考力・判断力・表現力を評価するために作成した。なお、評価基準(表3)は、学習指導要領を参考にして作成した。

表3 検証授業の評価基準

評価基準	
A	学習内容を踏まえた上で、諸事象の推移や時系列に関わる視点、事象間の類似・差異・特色や事象相互のつながりに着目し、多面的・多角的に考察し、自らの考えを深化させている。
B	学習内容を踏まえた上で自分の考えを記述し、他者の意見を汲み取って考察している。
C	自分の考え、他者の意見に関する記述が不十分であり、新しい気づきの視点をいかしていない。

5 検証方法

(1) ワークシート

ワークシートの記述内容により、「生徒が自分の考えを深め、思考力・判断力・表現力を高めることができたか」「他者と対話を通して歴史的事象の関連性の気づきを得ることができたか」を検証した。

(2) アンケート調査

検証授業前後に、質問紙を用いて「世界史探究の授業で考えることや表現すること」についてどのように捉えているのかを知るため、生徒対象のアンケートを行った。アンケートの形式は選択式、自由記述式の両方を併用した。

6 検証結果と考察

(1) ワークシート

ア ワークシートの評価から

図4は、ワークシートの記述内容について、評価基準(表3)のA～Cの三段階に評価した際の分布を表している。また図5、6は、特定の視点で記述された割合の分布を表している。

生徒のワークシートを評価し、その中でも1時間目と6時間目の変化に注目し事前と事後の分布を比較した。その結果、A評価の生徒が8%から42%と34ポイント増加した(図4)。

記述の分析に関しては、「まとめワーク」の「④まとめ」を中心に分析した。その理由は、まとめワーク

では、授業の振り返りと対話を通した多様な視点を盛り込んで書くことを想定しているため、授業理解と対話を通した成果が反映されていると考えたからである。

図5は、「他者の視点を盛り込んだ記述の割合」の記述の変化である。他者の視点を盛り込んで記述ができていた生徒の割合が、46%から68%と、22ポイント増加した。1時間目と比較し6時間目では、他者と対話した上で、自分の意見だけでは足りない視点を他人の意見を結び付けながら、まとめを記述することができる生徒が増えた。

図6は、他地域とのつながりについて言及している記述の割合の変化である。他地域とのつながりについて言及している記述の割合が、16%から43%と27ポイント増加した。単元の内容について、他地域との結びつきを意識した上での記述が増え、より地理的に広く、多角的な視点で考察する生徒が増えたことが読み取れる。

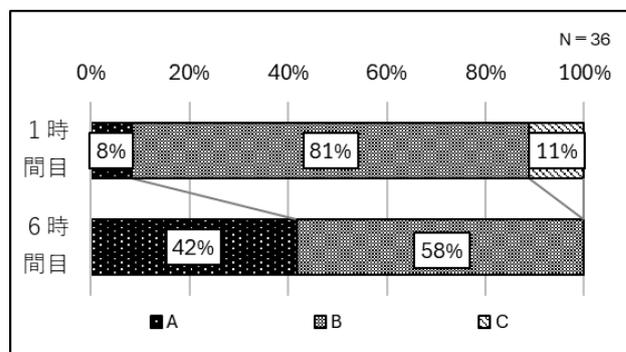


図4 生徒のワークシートの評価基準の分布

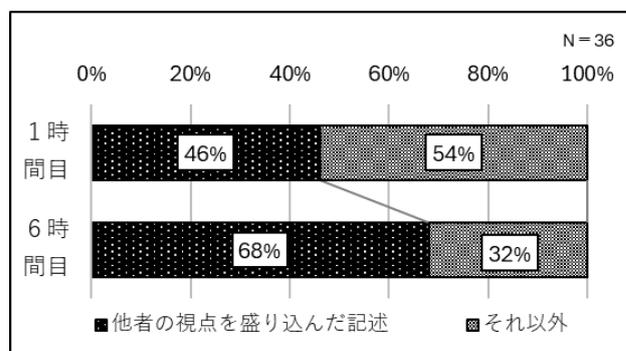


図5 他者の視点を盛り込んだ記述の割合

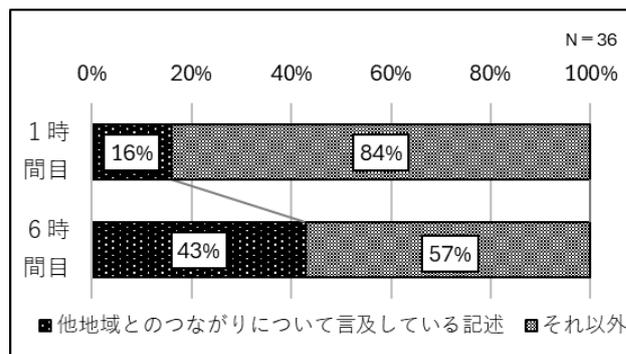


図6 他地域とのつながりについて言及している記述の割合

イ 生徒の具体的な記述から

まとめワークの具体的な記述からも、変容を見取った。まとめワークの質問(表4)に対する3名の生徒の記述をまとめた(表5~7)。なお、1時間目と5時間目、6時間目を比較して、記述の変容が大きかった生徒を事例として挙げている。その理由は、第一次単元(インド)の終了後(4時間目終了後)、改めて学習内容と各ワークの取組に関してフィードバックを行い、また1時間目と5時間目、6時間目の記述を掲載し、変化を見取ったためである。

表4 まとめワークの質問項目と選択肢

1時間目	インドの宗教に関して、自分が一番深めたいと思ったものを一つ選び、ワークに取り組もう。	A. バラモン教 B. 仏教 C. ジャイナ教
5時間目	東南アジアの風土を特徴づけるものは何だろうか。自分が一番深めたいと思ったものを一つ選び、ワークに取り組もう。	A. 地理(気候や立地) B. 港市国家 C. 香辛料
6時間目	東南アジアの遺跡に関して、自分が一番深めたいと思ったものを一つ選び、ワークに取り組もう。(宗教・他地域とのつながりを意識)	A. アンコール=ワット B. パガンの仏教遺跡群 C. ボロブドゥール

生徒Aは、1時間目では抽象的な記述に留まっていた。しかし、5時間目では「香辛料が当時高い価値を持ち、交易を通して外国とつながりを持ったこと」と記述している。また、6時間目では「他地域から宗教が伝播し、遺跡にその特徴が見られること」を記述し、さらに「現在の東南アジアの宗教的共存」に関して言及することができている。

表5 生徒Aの記述

1時間目	様々な考えの宗教があり、思想一つひとつも違うのだと思った。
5時間目	住みやすい気候や環境ではないが、香辛料などの豊かな資源を船を利用して交易することで発展していった。金と並ぶ価値であった香辛料のおかげで早くから外国との関わりがあったため、その存在は大きいのだと分かった。
6時間目	アンコール=ワットやボロブドゥールなど宗教に影響を受けて作られた遺跡は、仏教・ヒンドゥー教の勢力を強めただけでなく、他国とのつながりを深めていった。そのため現在は、様々な人が共存し

	ている東南アジアが形成されたのだと思った。
--	-----------------------

生徒Bは、1時間目の記述では宗教が社会に与える影響に関して、一般論的な結論になっている。しかし、5時間目では東南アジアの地理的特徴が、香辛料を始めとする交易の発達に影響して港市国家の成立につながったことについて言及している。また、6時間目では「歴史的な遺跡と宗教の関連性に触れ、宗教が当時の人々や文化に与えた影響の大きさ」について記述している。

表6 生徒Bの記述

1時間目	仏教は煩惱を捨てることで輪廻への解脱をすることができる。バラモン教はカースト制度を用いた思想。ジャイナ教は非暴力など他とは異なる思想をもった宗教でもある。
5時間目	東南アジアではその気候を利用した海上交易を行ったことにより、海外とのやり取りが行いやすくなった。またその交易品として多くの人の需要があった香辛料を輸出することでたくさんの物を取り入れることができたと考えられる。そして降水量の多さや、雨季・乾季などがなければこうした港市国家は生まれなかったと思うため、そういった地理的条件も重要であると思われる。
6時間目	アンコール=ワットは国旗にも描かれていたり王の墓ともなっていたことから当時の重要度が分かる。それらがヒンドゥー教や仏教の影響を受け、レリーフなどが作られていたことが、他国とのつながりを感じ取る要因であると思う。またボロブドゥールや宗教遺跡群からもその作りや特徴を見ることで宗教の影響と共に、地域へのつながりが読み取れる。

生徒Cは、1時間目から授業内容と自分の意見を組み合わせて書くことができているものの、並列的な記述に留まっている。5時間目では「地理的な特徴と香辛料をはじめとする交易に関する記述から東南アジアの地理的な特徴」を読み取り、6時間目では「宗教の共存」という共通項を抽出しながら、授業で扱った「東南アジアと、他地域、他の宗教とのつながり」に関して記述している。また、「現代の東南アジア社会とのつながり」を記述しながら、当時の東南アジア社会の特色を読み取ろうとしている。5時間目、6時間目になると、全体の内容を要約することを意識した上で記述ができるようになっている。

生徒により個別の記述は異なるものの、1時間目と5時間目、6時間目を比べると、多様な視点で見ることができるようになったという点と、現代とのつながり等、学習事項を基にしなが、自分自身の身近な問題についても考えることができるようになっている点は共通していると言える。

表7 生徒Cの記述

1時間目	仏教では心の内面から、人々の悩みを解くことを重視しているが、インドの仏教がどのように世界に広まっていたのか気になった。ジャイナ教では、不殺生などの厳しい教えがあるが、それらを人々はどのように守っているのか気になった。
5時間目	東南アジアは、河川や大河を使った交通が発達した。海では海上交易の発達にもなって海を中心とした港市国家が誕生した。海はどこの国ともつながっているため、香辛料などの東南アジアの貿易品を遠くへ運ぶことができた。これらの発展は、地域の気候や土地の性質をうまく生かしている。
6時間目	東南アジアは、オケオの遺跡から、周辺国と活発に交易していたことが分かる。特にカンボジアのアンコール=ワットでは、二つの宗教が共存して独自の文化を創出しており、二つの宗教が争わないで存在しているのが、人々の宗教的対立をなくし、世界の平和につながると考えた。ボロブドゥールではレリーフから分かるように二つが共存しているが、どう壊れなかったのか気になった。

(2) アンケート調査

検証授業の前後でアンケートを行い、取組に対する変容を見取った。取組に関する意識や、思考力・判断力・表現力に関する意識付け、授業構成について感じたことの変容を確認したいと考えた。各設問の回答は4件法と記述で行った。

ア 授業・対話に対する意識

授業を通して学びに向かう姿勢や意識が変容したかどうかを確認するため、アンケートを行った。「意欲的に取り組んでいますか」という問いに対し、33%から67%と、34ポイント上昇した。7割弱の生徒が意欲的に取り組んでいたことが分かる(図7)。

事前アンケートと事後アンケートで、「話し合い活動をする上で、意識していることは何ですか」という項目を設けた。その結果、事後アンケートでは新たに13人の生徒が、「他の人の意見をしっかりと聞く」「他の人の意見を取り入れる」「対話を基に新たな気付きを得る」という視点で、記述していた。このことから、「対

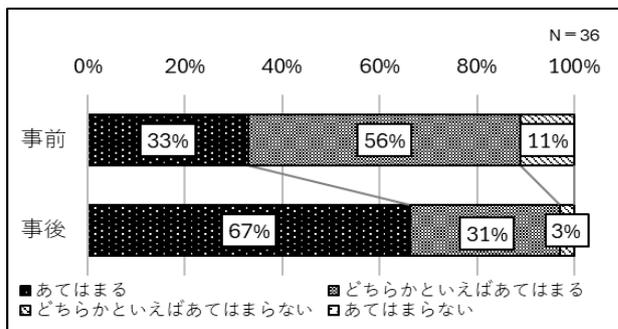


図7 意欲的に取り組んでいるか

話活動を基にして、新たな気付きを得て、多角的な視点で事象を考えること」の意義を理解する生徒が増加したと考えられる。

表8は、対話に対する生徒の意識の変容である。以下に事前アンケートと事後アンケートの変化を見取った。なお、A~Cの生徒は、前述のまとめワークで取り上げた生徒とそれぞれ対応している。

事前アンケートでは「自分の意見をいかに相手に上手に伝えるか」という視点や、「相手の意見を否定しないで聞く、正確な情報を基に話す」等の記述が多かった。しかし、事後アンケートでは「自分にはない視点を主体的に聞くこと」「相手の意見を聞きながらその妥当性を考え、自分の意見と交えながら聞こうとしている」と回答した生徒が増えた。対話を通じて他者の意見を汲み取りながら、自分と違う意見を積極的に收拾することで、自らの考えを広げたり、新しい気付きを得ることに自覚的になり、その重要性を認識する生徒が増えたことが示唆される。

表8 対話に対する生徒の意識の変容

生徒A

事前	自分の考えと相手の考えを比較して考えた上で理解できるようにしていること。意見とその理由も話すようにしています。
事後	なぜそう考えるのか、理由も付けて話し合いをしている。

生徒B

事前	相手の意見を否定しないで聞くこと。
事後	相手の意見が自分の意見と異なる部分をよく聞くようにしている。

生徒C

事前	相手の考えを否定せず、そういう意見もあるんだと受け止めて、自分の意見も伝えるようにしている。
事後	新しい視点の意見はメモをとったり、質問をしたりしている。

生徒D

事前	自分の意見を話すこと
事後	話をしっかりと自分の意見と照らし合わせながら聞く。

生徒E

事前	相手にきちんと伝わるように自分の意見とその理由も話すようにしています。
事後	相手の話を聞き、自分になかった視点からの意見を書き留めて、自分の考えと交えて考えることです。

イ 考えを広げることに對する意識

考えを広げることに對するアンケートを集計したものが、図8～10である。「歴史的事象をつなげること」に關連性が強いと考へ、これらの設問を設定した。ここでいう「考へを広げる」とは、他者の意見や視点を受け入れ、自分の考へに取り込むことで、歴史的事象をつなげることである。

「異なる立場や視点を意識して考へようとしているか」という問いに對して、あてはまると答へた生徒が28ポイント上昇した(図8)。「新しい考へに気付くことがあるか」との問いに對しては、肯定的な意見が97%になった(図9)。

「複数の情報を組み合わせ、自分の考へに深みを加えていますか」という問いに對し、「あてはまる」と答へた生徒が17ポイント上昇し、「どちらかといえばあてはまる」と答へた生徒も加えると、肯定的な意見が92%に増加した。一方で、「ややあてはまる」と回答した生徒が61%に達し、先の二つの質問と比較すると、「あてはまる」の割合がやや低かった(図10)。

授業を通して生徒が自分以外の考へに触れながら、自分と異なる視点に注目し、新しい気付きを得ることを意識する生徒が増えたことが示唆される。

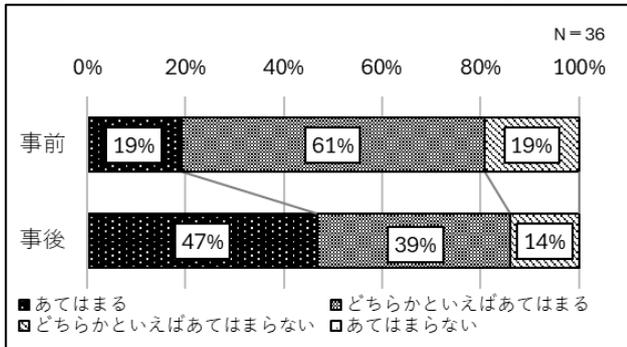


図8 異なる立場や視点を意識して考へようとしているか

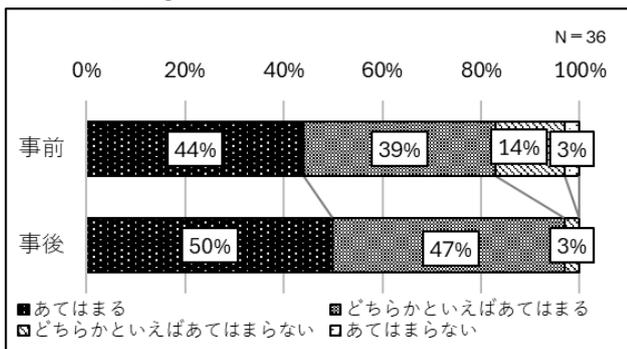


図9 新しい考へに気付くことがあるか

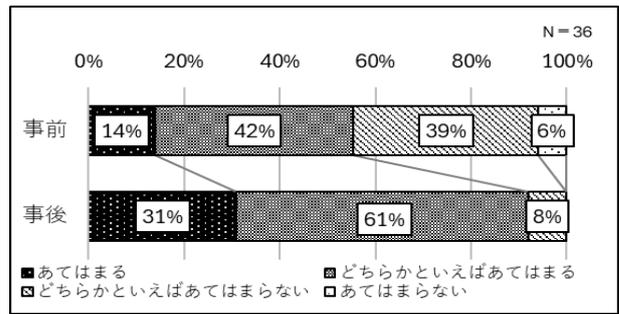


図10 複数の情報を組み合わせ、自分の考へに深みを加えているか

ウ 自分の意見を持ち、根拠立てて考へることに関する意識

情報や知識を精査して自らの考へを形成することができたのか確認するため、これらの設問を設定した。「自分の意見を持つようとしているか」に問いに對しては、肯定的な回答をした生徒が95%以上になり、「あてはまる」と答へた生徒が14ポイント上昇した(図11)。理由としては、資料の解釈ワークやまとめワークを中心に、毎時間自分で考へ、記述する時間を確保し、理由を記述する項目を設けた事が考へられる。

一方で、根拠を持って答へられるかという問いに對しては、「どちらかといえばあてはまる」と答へた生徒は11ポイント増えたものの、「あてはまる」と回答した生徒は増加しなかった(図12)。この結果は、授業を通し、自分の意見に對して、根拠立て、論理立てて述べる事が必ずしもできなかった生徒が多くいる可能性が高いことを示している。自分の考へた意見の妥当性を検証する時間を確保することや、記述した内容の精度を上げる活動が必要であった可能性がある。

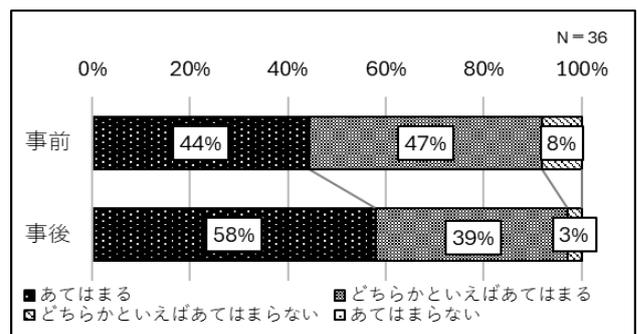


図11 自分の意見を持つようとしているか

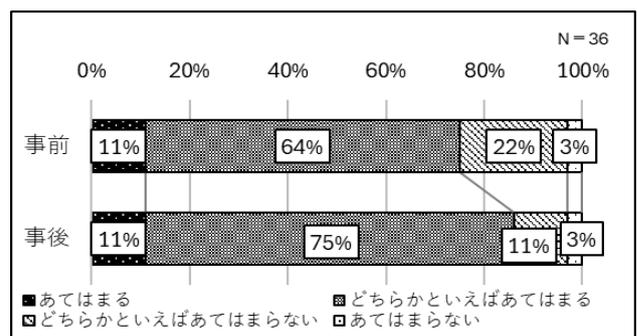


図12 根拠や理由を持って説明することができるか

エ 授業中の各ワークと構成に関して

授業の各ワークと授業全体の構成に関して、生徒が取り組みやすく効果的であったかを確認するため、これらの設問を設定した比較資料の解釈ワーク、まとめワークに関する記述、授業全体の流れに関しては、事後アンケートのみ行った。

図13は、「比較資料の解釈ワーク(STEP 1)は、自分の考えを広げたり深めたりする上で有効でしたか」という問いに対する回答をまとめたものである。9割以上の生徒が有効であったと回答していた。

また、表9は「比較資料の解釈ワーク(STEP 1)は、どのようなところが有効でしたか(有効でなかったでもかまいません)」という質問に対する、生徒の記述の一部である。

「資料を比較することでその単元の重要内容について考えやすくなる」点に注目した回答や、「授業の最初に行うことで、授業全体の流れを掴む上で役に立ったり、授業の導入として活用したことで、その後の一斉授業に取り組みやすくなった」との回答が複数あった。比較資料の解釈ワークは、本格的な授業の内容に入る前に、学習内容をイメージ付けたり、授業中の重要事項を学ぶ準備段階としての役割を果たしていたと考えられる。また、そのための手段として資料を比較する手法が、一定程度効果的であったと考えられる。

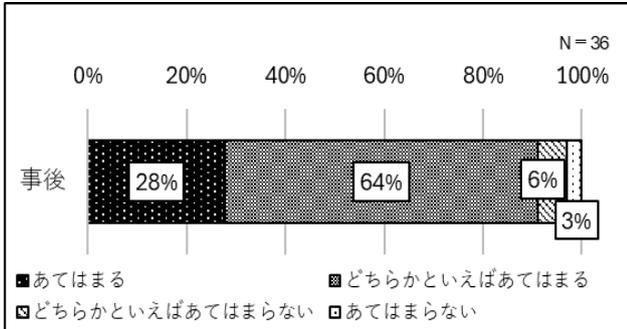


図13 比較資料の解釈ワーク (STEP 1)は、自分の考えを広げたり深めたりする上で有効であったか

表9 比較資料の解釈ワークに関する生徒の記述例

<p>○ワークそのものに関する記述</p> <ul style="list-style-type: none"> 共通点と相違点を探すから資料をよく見ることができた。 自分の知らない世界や、些細な違いを見付けることが楽しくて、記憶に定着しやすそうだった。 <p>○授業の導入に関する記述</p> <ul style="list-style-type: none"> 写真の内容や背景がずっと頭に入ってきて、授業全体の流れを掴むのに効果を感じた。 写真を見比べて自分で相違点を見付けようとする中で、授業の内容に対する理解がより深まった状態で授業をスタートできた。
--

続いてまとめワークに関して述べる。まとめワークにより、授業の回数を重ねる度に他の生徒の意見を汲み取った上で自分なりに単元のまとめの文章を書くことができるようになったと考えられる。

図14は、「まとめワーク(STEP 3)は、自分の考えを広げたり深めたりする上で有効でしたか」という問いに対する答えである。まとめワークを通して、自分の考えを広げたり深めたりする上で有効だったと実感した生徒が97%だった。考えを広げたり深めたりすると感じた生徒が増加したと言える。

表10は、「まとめワーク(STEP 3)は、どのようなところが有効でしたか(有効でなかったでもかまいません)」という問いに対する、生徒の記述の一部である。自分の考えを一度しっかり考えてから他者の意見を組み込む流れになっているため、「異なる選択肢や見方を基に事象間のつながりを見出し、関連付ける助けとなった」等の意見が挙げられている。結果として、学習内容全体のまとめを考える上で有効であったと考えられる。

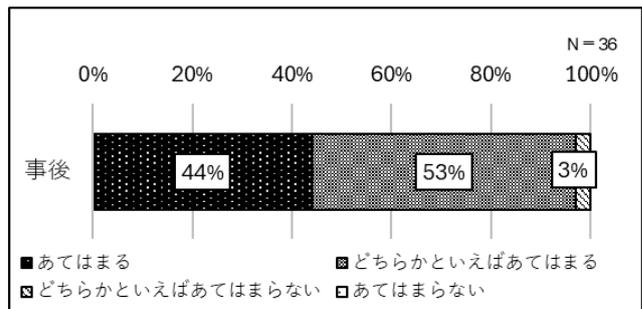


図14 まとめワーク(STEP 3)は、自分の考えを広げたり深めたりする上で有効であったか

表10 まとめワークに関する生徒の記述例

<ul style="list-style-type: none"> 他の人と話した時に異なる選択肢から共通点を見付け出したり、関係付けることが容易であった。 自分の意見をしっかりと考えることができ、相手の意見も聞いて、最後にはそれを踏まえた結論をまとめるため、しっかりと定着した。 まとめを書くときに他の人達の意見も含めて自分の意見がより具体的になったり、他の意見を参考にできたところが有効だった。 一つのテーマに沿って自分の考えを書いたり、人の考えを付け加えたりすることで、自分の考えを整理できたり、さまざまな考え方を知ることができて、自分の考えを広げることができた。
--

図15は、「授業全体の流れは、スムーズに授業に取り組んだり、対話によって新たな気づきを得たりする上で、有効でしたか」という問いに対する回答である。肯定的な回答をした生徒の割合は、81%になった。思考・判断・表現の要素を多く入れ、考える時間

を確保することが、「ただ知識を学ぶ授業よりも学びを深める上で有効であった」とする意見が複数挙がった。

一方で、「どちらかといえばあてはまらない」と答えた生徒の割合が19%に上った。表11は、生徒の記述の一部である。「一斉授業を通してじっくり理解し、確実な知識を習得したいという意見が一定数あった。比較資料の解釈ワークやまとめワークを行ったことで、一斉授業の時間がやや減少し、単元の中での重要な学習事項を丁寧に学習する機会を十分に確保できなかった点は課題として挙げられる。また、有効な対話を行うためには確かな知識が必要であり、一斉授業の中でじっくり理解できる時間を確保することで、初めて対話を有効に行うことができると感じた。

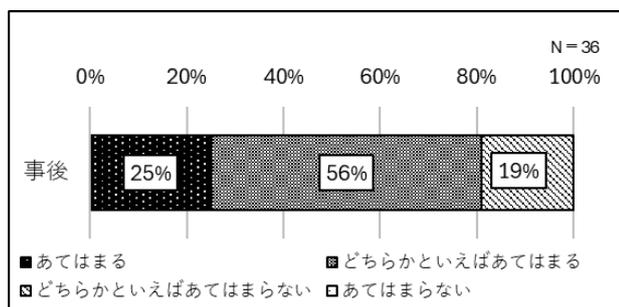


図 15 授業全体の流れ(比較資料の解釈ワーク→一斉授業→まとめワーク)は、スムーズに授業に取り組んだり、対話によって新たな気づきを得たりする上で、有効だったか。

表 11 生徒の記述例

○肯定的な意見

- ・思考判断の要素が多く、ただ知識を学ぶ授業よりもできたからそこが有効だった。
- ・資料解釈ワークやまとめワークは、聞いているだけの授業よりずっと楽しみながら、学びを深めることが出来た。
- ・資料解釈ワークで、得た気づきを書くことから始めて、一斉授業でその内容をより深めることができた。最後に自分の考えと、周りの人の考えを聞いてまとめる流れが、授業を理解する上で有効だったと思う。

○否定的な意見

- ・一斉授業で理解しきれなかったことがあると置いていかれてしまうところです。
- ・相手と話すことで気付いたことをすぐに共有できることは良いと思ったが、1番深く学びたい一斉授業がさっと終わってしまったことがあまり有効ではないと思った。

以上の検証結果により、比較資料の解釈ワーク、まとめワークを取り入れた授業は、思考力・判断力・表現力を高める上で一定の効果があったと考えられる。

1 研究の成果

今回の検証授業では、比較資料の解釈ワークやまとめワークを用いた授業を繰り返し実施した。成果として、歴史的事象を関連付けて考え、対話を通じた気づきを表現することに関して、一定の有効性が確認できたと考える。さらに、副次的効果として、生徒が学習に対する意欲を高め、対話を通して新しい気づきや視点を得ることの意義を理解するようになったという結果を得た。

2 今後の課題と展望

今回の検証授業では、生徒が歴史的事象をつなげて思考するきっかけとはなかった。一方で、思考力・判断力・表現力をより一層高めるためには、考えた内容を吟味し、批判的に思考するきっかけ作りを行っていくことが求められる。対策として、考えたことに対してフィードバックを行い、自らの考えに対して妥当性を検証する時間を確保することで、より深い思考を促すきっかけにつながっていくと考えられる。

また、他者からの気づきを基に、自らの考えを改めて練り直し再構成する機会を設けることで、授業内容に関する考察を深化させるきっかけになると思われる。加えて、グループやペアで共有した内容をクラス全体で共有し、より良い意見を探す等の方法を採用することも有効と思われる。これらのように、考えた意見を精選し、自らの表現を改善していく活動が必要であると感じられた。

さらに、今回の授業では毎時間、比較資料の解釈ワークとまとめワークを実践したが、毎時間固定して実践するには時間の制約による困難さがあった。対策としては、まず各授業の中で、比較資料の解釈ワーク、まとめワークを、必要に応じて使い分ける手立てが考えられる。アンケートでは、比較資料の解釈ワークとまとめワークそれぞれの有効性が確認された。このことから、予習や復習の中で各ワークを活用することで、授業外の学習を促しながら、授業内の時間を有効活用するという方法も考えられる。

加えて、それぞれのワークは同じ授業で必ずしも両方とも実施する必要はなく、必要に応じて適宜実施する方法も一案として考えられる。各ワークは毎時間行うわけではなく、単元の中で重要だと考えるところで活用することで、より効果的に使用することができると考えられる。

そして、授業の構成においては、単元の中で生徒自身の自然な表現から問いを立て、生徒自らがその問いを基に展開していくことができる授業を作り上げることで、より学びの質が高まっていくと考えられる。

おわりに

本研究を進めるにあたり、所属校教職員の皆様、第2学年生徒の皆様にご理解・ご協力いただいたこと、この指導研究に関わっていただき、ご指導いただいたすべての方々に、深く感謝申し上げます。

【指導担当者】

高木 正樹¹ 清水 翔太¹ 柏木 操男²

引用文献

中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学方策等について(答申)」 p.132

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2025年11月13日取得)

文部科学省 2017 「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」 p.12

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_01.pdf (2025年11月13日取得)

文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』 東洋館出版社

大和田俊・大西正芳 2023 『考えと対話を引き出す「ジレンマ発問」でつくる中学校社会科授業』 明治図書出版 pp.10-12

島村圭一・永松靖典編 2021 『問いでつくる歴史総合・日本史探究・世界史探究』 東京法令出版 p.36

田村学 2018 『深い学び』 東洋館出版社

生徒が自らの学習の状況を把握することで学習意欲の向上を目指す授業デザイン

— 高等学校数学における振り返り活動を軸に構成した授業を通して —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 中谷 公彦(県立平塚湘風高等学校)

【研究の概要】

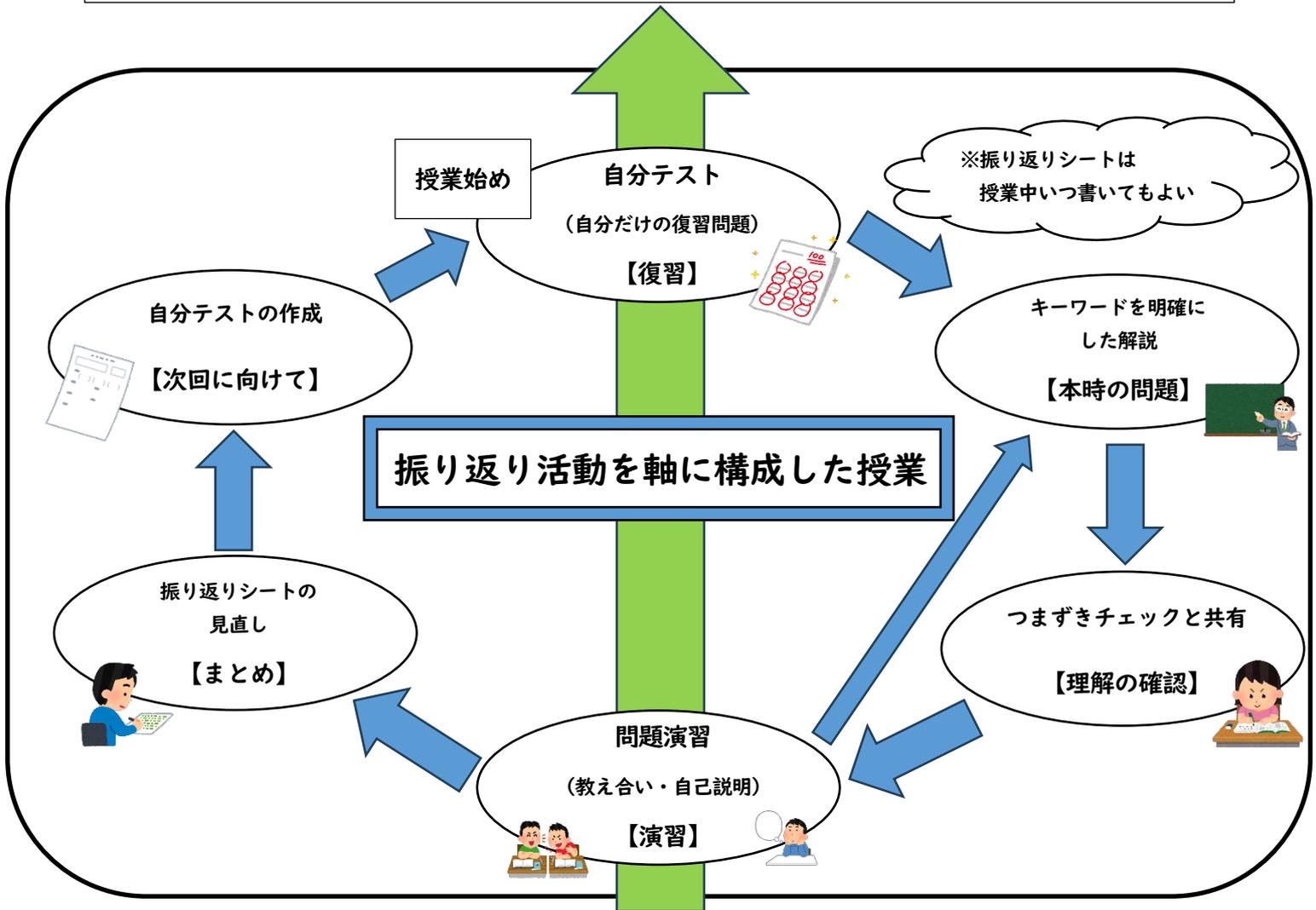
これからの学校においては、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子どもが自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められている。所属校の数学科の授業においては、「分からないところが分からない」といった、自らの学習の状況を把握することに困難を抱えている生徒が多い。そこで本研究では、振り返り活動を軸に構成した授業をデザインし、実践した。その結果、生徒が自らの学習の状況を把握する「振り返り活動を軸に構成した授業」を通して、学習意欲の向上に一定の有効性が確認できた。

目指す姿

確かな学力の定着

学習意欲の向上

生徒が自らの学習の状況を把握する授業づくり



所属校の数学科における課題

生徒の実態

分からないところが分からないことで、
学習意欲が向上していかない生徒がいる。



指導の実態

生徒が主体的に振り返り活動を行う時間を十分に取ることができず、
次の学習内容に進んでいる。



はじめに

「『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)」では、「これからの学校においては、子供が『個別最適な学び』を進められるよう、教師が専門職としての知見を活用し、子供の実態に応じて、学習内容の確実な定着を図る観点や、その理解を深め、広げる学習を充実させる観点から、カリキュラム・マネジメントの充実・強化を図るとともに、これまで以上に子供の成長やつまずき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや、子供が自らの学習の状況を把握し、主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる。」(中央教育審議会 2021)と述べられている。

所属校は神奈川県教育委員会から確かな学力育成推進校に指定されている。学校教育方針の1つに、「自主的・意欲的な姿勢で真摯に学習に向き合う態度を育成し、確かな学力の定着を目指す。」というものがある。確かな学力とは、「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの」(文部科学省 2005)と定義されている。つまり、確かな学力の育成を目指すためには、学ぶ意欲を育むことが大きく関わっているといえる。所属校の生徒は、数学の学習においてつまずいたとき、「分からないところが分からない」という発言をする生徒が多い。つまずきが解決できないことで、さらに授業内容が分からなくなり、学習意欲が向上していかない生徒が存在している。森脇(2021 p.385)は、授業内容について、何がわかったか、できるようになったか、また何がわからなかったか、できなかったかを区別し、それを明らかにすることをいわゆる学習のメタ認知とし、「ふりかえり活動にメタ認知が期待されていると受け止めることができる。」(森脇 2021 p.384)と述べている。また、『深い学び』には、「『振り返り』は、自らの学びを意味付けたり、価値付けたりして自覚し、他者と共有していくことにつながる。『振り返り』の場面には大きく三つの意味がある。一つは、学習内容を確認する振り返り。二つは、学習内容を現在や過去の学習内容と関連付けたり、一般化したりする振り返り。三つが、学習内容を自らとつなげ自己変容を自覚する振り返りである」(田村 2018)と示されている。

しかし、所属校の数学科においては、生徒が主体的に学習を振り返る時間を十分確保せずに次の学習内容に進むことが多い。筆者も、上記の意味を十分に理解した上で、授業内で振り返り活動に取り組んだことはなかった。さらに、『高等学校学習指導要領(平成 30

年告示)解説総則編』では、「生徒が当該授業で学習した内容を振り返る機会を設けたりといった取組の充実や、生徒が家庭において学習の見通しを立てて予習をしたり学習した内容を振り返って復習したりする習慣の確立などを図ることが重要である。これらの指導を通じ、生徒の学習意欲が向上するとともに、生徒が学習している事項について、事前に見通しを立てたり、事後に振り返ったりすることで学習内容の確実な定着が図られ、各教科等で目指す資質・能力の育成にも資するものと考えられる。」(文部科学省 2018)と示されている。

以上のことから、学習意欲の向上を通して確かな学力の定着を目指すために、生徒が自らの学習の状況を把握する振り返り活動が必要であると考え、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

本研究の目的は、高等学校数学科の授業において、生徒が自らの学習の状況を把握するための振り返り活動を軸に構成した授業を実践することが、学習意欲の向上に有効かを明らかにすることである。なお、本研究では「自らの学習の状況を把握すること」を「自身がかつたこと、わからなかったことを明確にすること」及び「学びの前後で自身の変容を自覚すること」と捉えた。

研究の内容

1 先行研究と研究の構想

前述した振り返りの三つの意味を満たすような取組を行っている先行研究を探し、研究の構想を考えた。

(1) 先行研究

ア ふりかえりの6要件

森脇(2021 p.386)は、ふりかえりの目的は自分で自分の学習の到達点と課題を正確に把握することとしている。この力を「ふりかえり力」と命名し、この力があれば学習はきわめて合理的、効果的に行われ、「深い学び」に到達する可能性も高まると述べるとともに、「ふりかえり力」を高めるために6つの要件を作成している。この6要件を、筆者が要約したものを以下に示す(表1)。

表1 ふりかえりの6要件の要約

	学習者	教師の働きかけ
1	ふりかえりをとりあえずする	ふりかえりの時間をとる
2	めあてに即したふりかえりをする	ふりかえりの可能なめあてをたてる
3	ふりかえりが授業の	授業のまとめ(実際に

	学び直しになっている	授業でやったことのおさらいをする(キーワードを指定してそれを使ってふりかえりを書かせるなどの工夫)
4	ふりかえりをする事で新たな気づきや問題意識を得る	学習者の相互評価を組織する
5	学習のメタ認知ができる	メタ認知を促すような問いかけをする
6	学習内容について学んだ実感を持ち、自分にとっての意味を明らかにできる	めあて・ふりかえりを一枚シートにおさめ、 <u>学びの履歴を可視化する</u>

さらに、表1の下線部に着目し、本時の目標を明示した上で振り返りを行う時間を確保し、メタ認知を促すような質問項目を立てた一枚の振り返りシートを作成する必要があると考えた。また、問題を解説する際に、キーワードを用いて説明し、それを振り返りの際に再度示すことが重要であると考えた。

イ つまづきの明確化

瀬尾(2005)は、数学の学習において、理解できない、問題が解けないときに、教師や友人に尋ねる(援助を要請する)ためには、自己のつまづきを明確化させておくことが重要であると考えられると述べている。そこで、数学という教科内容に踏み込んで、自分のつまづきを明確化させる方法として、「つまづき発見チェックリスト」(表2)を用いた。その結果、質問生成の量と質の向上が確認されたと報告している。検証授業においてこのリストを提示し、つまづきを明確にする活動が、生徒が自らの学習の状況を把握することに資すると考えた。

表2 つまづき発見チェックリスト

つまづき発見チェックリスト	
1.	分からない用語・記号にしるしをつけて確認する
2.	図、表、グラフが使えるか確認する
3.	問題を数式で表せないか確認する
4.	使える公式があるか確認する

ウ 説明するという行為

市川(2000)は、「仮想的な相手に教える立場になったつもりで、あることがらを説明してみること」によって、「わかっているのか、わかっていないのかわからないという状態」から、「理解状態の明確化」がはかれることになると述べている。このことから、問題の解き方について説明するという活動が、生徒が自らの学習の状況を把握することに資すると考えた。

エ 自分テスト

小池他(2024 p.4)は、各生徒が前時の演習時間で

間違えた問題や再度挑戦したい問題を3問程度記録しておき、次時の導入の時間に「自分だけの復習問題」として3分間程度で取り組む「自分テスト」を導入した。その結果、「自身の変容を肯定的に捉えることにつながったこと」(小池他 2024 p.9)、「『自分テスト』の継続的な実施により『できるようになった』という成長実感を得ることができた生徒が多く現れた」(小池他 2024 p.11)と報告している。このことから、「自分テスト」を行う活動が、生徒が自らの学習の状況を把握することに資すると考えた。

(2) 研究の構想

(1)で述べた先行研究と所属校の生徒の実態を基に、研究の構想を次のように考えた。「ふりかえりの6要件」を参考に、振り返りシートの項目を作成した(表3)。この振り返りシートを生徒が記入することで、生徒が自らの学習の状況を把握することができる考えた。振り返りシートはGoogle スプレッドシートで作成した。検証授業期間中は同じシートに記入をしていき、学びの履歴を可視化できるようにした。写真を撮って貼る欄を設け、記号・数式を記入することができない場合に使用することとした。Google スプレッドシートを用いた理由は、所属校で使用しているGoogle Classroomで提出・回収が容易だと考えたからである。さらに、本研究では、振り返りシートの記入を中心に、「キーワードを明確にした解説」「つまづきチェック」「教え合い(他者への説明)または自己説明を行う問題演習」「自分テストの作成と次時冒頭での取組」を授業内に断続的に組み込んだ。このような構成により、振り返り活動を授業全体の軸として位置付け、生徒が自らの学習の状況を把握できるように授業を設計した。また、各活動を行いながら振り返りシートを記入することで、振り返りシートを記入するためのまとまった時間を確保する必要がなくなると考えた。上記の一連の活動によって構成される授業を「振り返り活動を軸に構成した授業」と定義する。

表3 振り返りシートの項目

日付
自分テストで思い出したこと
本時の目標
今日のポイント
今日自分がわかったこと
今日自分がわからなかったこと
今日難しかったこと、わかったけど忘れてしまいたいようなこと
今までの知識とつながったこと
4段階の授業の理解度

2 研究の手立て

(1) キーワードを明確にした解説

生徒の振り返り活動が円滑に行われるように、授業者は、学習内容の要点となるキーワードを指定し、黒板・電子黒板に提示しながらキーワードを明確にして例題等を解説する。その際、生徒の活動時間を十分に確保するため、授業者は簡潔に解説するよう心掛ける。また、めあてに即した振り返りをするため、本時の目標を授業プリントに示し、Google Classroom からアクセスできる授業スライドにも本時の目標を載せた。

(2) つまづきチェックと共有

生徒は、電子黒板に提示された「つまづき発見チェックリスト」(表2)を確認しながら、「分かったこと、分からなかったこと、大事だと思ったところ」をペアで共有する。その後、FigJamで作成した「つまづきチェックシート」(図1)に書き込み、記入内容をクラス全体で共有する。また、前時までの内容が見直しできるように、同じシートを継続して使用する。

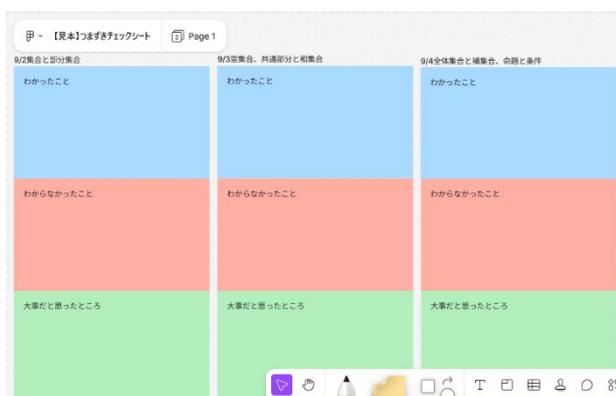


図1 つまづきチェックシートの一部

(3) 教え合い(他者への説明)または自己説明を行う問題演習

(2)の活動を通じて、生徒は下記のアまたはイのどちらに自分自身があてはまるかを考える。
 ア：分からないところがなく、問題が解けそう
 イ：分からないところがあり、問題が解けない
 アの生徒に対して、授業者は答え合わせをし、間違っていればどこが間違っているかの指摘をする。その際、教え合いを促すため、すべて解説しないように心掛ける。また、イの生徒に対して、授業者はどこが分からないかを聞き、どこを復習すればよいかを示す。問題を解くことができた生徒は、解けていない生徒に付く。問題が解けていない生徒は、分からないところを明確にした上で、周りの生徒や授業者に質問する。また、FigJamで共有している「分からなかったこと」を参考に、自分の解き方を自分の言葉で教える立場になったつもりで整理する自己説明をするよう促す。

(4) 振り返りシートの見直し

生徒は授業内で記入した内容を見直し、本時の学びを振り返る。

(5) 自分テストの作成、次回授業冒頭での取組

生徒は本時に取り組んだ問題から1～3問選び、プリントにメモをしておく。授業者は振り返りシートを参考に、分かった問題、忘れそうな問題を選び、作成するように指示する。次回の冒頭3分間程度で解けるものを選ぶように注意させる。

3 研究の仮説

高等学校数学科の授業において、生徒が自らの学習の状況を把握するための「振り返り活動を軸に構成した授業」を実践することによって、学習意欲が向上するであろう。

4 検証の視点

仮説に基づいて、次の4点を検証の視点とした。

- (1) 生徒の振り返りへの意識は変容したか
- (2) 生徒の学習意欲は変化したか
- (3) 検証授業を通して生徒は自らの学習の状況を把握することができたか
- (4) 生徒にとって各手立ては有意義な活動であったか

5 検証授業

(1) 検証授業の概要

【期 間】令和7年9月1日(月)～9月19日(金)

【対 象】県立平塚湘風高等学校
1年次6学級(179名)

【科 目】「数学I」

【教科書】最新数学I(数研出版)

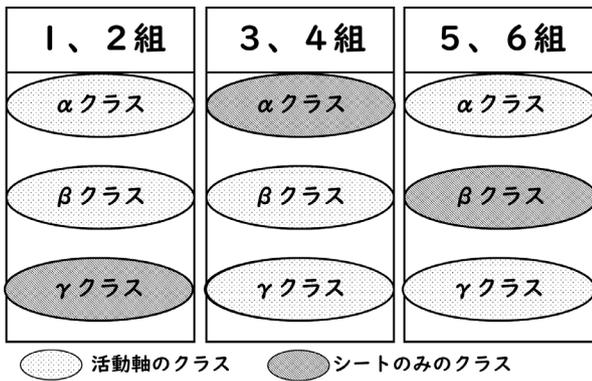
【単元名】集合と命題

【時 数】10時間(50分授業)

【授業担当者】筆者及び当該科目担当者4名

所属校の数学Iは4単位である。また、習熟度別で2学級を3グループに分けて少人数授業を行っており、習熟の早い順に α クラス、 β クラス、 γ クラスと呼称している。今回の検証授業では、筆者及び当該科目担当者3名が「振り返り活動を軸に構成した授業」を行った「活動軸のクラス」と、当該科目担当者3名が授業中に研究の手立ての(4)のみを行い、授業の終わり10分程度を振り返りシートを記入する時間とした「シートのみクラス」を設定した(表4)。「シートのみクラス」は、まとまった時間を確保して振り返りシートを記入することが、振り返りへの意識や学習意欲にどう影響するかを検証するために設定した。なお、「シートのみクラス」は自分テストを行わないため、振り返りシートの自分テストに関する項目は削除した。

表4 クラス分けの表



(2) 検証授業の授業計画

検証授業期間の授業計画を次に示す(表5)。

表5 授業計画

時間	学習活動
1	振り返りシート等についての説明、アンケート(事前調査)
2・3	集合と部分集合
3・4	共通部分、和集合、補集合
4～7	命題と集合
8・9	命題と証明(研究協議)
10	学習状況確認テスト、アンケート(事後調査)

検証授業の初回に、授業担当者から振り返りシートについて生徒に説明をした。また、活動軸のクラスはそれぞれの活動について説明を行った。その際、振り返りシートは授業中いつ書いてもよいこと、自分の言葉で記入するようにすること、振り返りシートの内容は成績に反映しないことを伝えた。

(3) 検証授業中に変更したこと

つまずきチェックについては「分かったこと」を生徒が書き込む時間を確保することが難しくなったため、3時間目からは「分かったこと」の欄を「やったこと」に変更し、授業者が「やったこと」を書き込むこととした(図2)。それによって、活動時間を確保するとともに、生徒は本時の授業で新しく学んだことと前時までの既習事項の区別を円滑に行うことができた。

9/3空集合、共通部分と和集合	9/8全体集合と補集合、命題と条件
<p>わかったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・集合が1つしかない場合を空集合という。 ・空集合は$\{\}$で書く。 ・空集合はどんな集合に対してもその部分集合である。 ・Aには、$\{\}$はつけない! ・AとBの間に含まれている要素全体の集合をAとBの共通部分という。 ・AがBに含まれる。 ・AとBが少なくとも一方に入っている要素全体の集合をAとBの和集合という。 ・$A \cup B$で書く。 <p>わからなかったこと</p> <p>要素を書く順番</p> <p>空集合っていつ使う?</p> <p>記号の使い分けがまだ難しい</p> <p>大事だと思ったところ</p> <p>記号ちゃんと使う</p> <p>ルールや約束を覚える</p>	<p>やったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1つの集合を定めて、要素や部分集合を考えることができる。 ・このことだけ全体集合という。 ・1つの集合のうちの要素でないものを全体の集合を、Aの補集合という。 ・\bar{A}で書く。 ・$A \cup B$と$A \cap B$は違う意味。 ・それぞれ異なる集合の補集合と、Aの補集合との和集合という意味。 ・D・E・F・G・Hの区別がわからなくなってきた。 ・$A \cup B = \bar{A} \cap \bar{B}$、$A \cap B = \bar{A} \cup \bar{B}$ <p>わからなかったこと</p> <p>約数って何?</p> <p>なんか記号の意味がわからなくてむずかしかった</p> <p>練習六の3と4が曖昧だb</p> <p>大事だと思ったところ</p> <p>記号の意味をしっかりと把握して復習するのがだいじ</p> <p>きってはる</p>

図2 実際に使用したつまずきチェックシートの一部

6 検証結果と考察

検証方法として、Google フォームを用いたアンケートを行った。また、振り返りシートの記入内容や授業中の様子の変化を見取った。

(1) 生徒の振り返りへの意識は変容したか

ア 「授業で学んだことを振り返りながら取り組んでいる」の結果

「あてはまる」、「少しあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」の4件法でアンケートを行った。なお本研究では、「あてはまる」、「少しあてはまる」を肯定的回答、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」を否定的回答とする。活動軸のクラスとシートのみのクラスの事前事後を比較した図をそれぞれ以下に示す(図3、図4)。

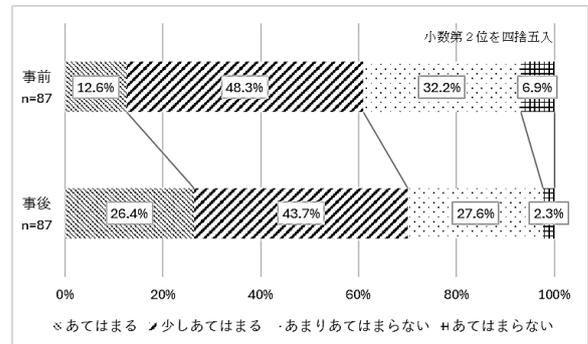


図3 「授業で学んだことを振り返りながら取り組んでいる(活動軸のクラス)」の結果

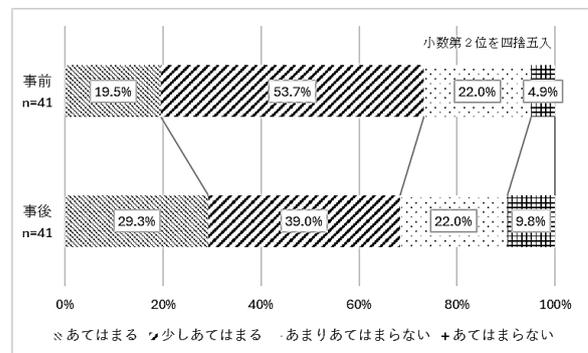


図4 「授業で学んだことを振り返りながら取り組んでいる(シートのみのクラス)」の結果

図3から、活動軸のクラスでは「あてはまる」と回答した生徒が13.8ポイント増加し、肯定的回答をした生徒は9.2ポイント増加していることが分かる。また、図4から、シートのみのクラスでは「あてはまる」と回答した生徒は9.8ポイント増加した一方、肯定的回答をした生徒が4.9ポイント減少した。

これらのことから、振り返り活動を軸に構成した授業を行うことで、生徒に授業で学んだことを振り返ることの意識付けが行われたと考えられる。また、シートのみのクラスでは「あてはまる」の回答が増加したことについては、「振り返りシートを今後も活用したいと思いますか?」の理由の記述とともに後述する。

イ 事後アンケート「振り返りシートを今後も活用したいと思いますか？」について

「とてもそう思う」、「まあそう思う」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の4件法でアンケートを行った。また、その理由について記述式で回答を得た。この設問では、「とてもそう思う」、「まあそう思う」を肯定的回答、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」を否定的回答とする。活動軸のクラスとシートをみのクラスのクラスを比較した図を以下に示す(図5)。活動軸のクラスの肯定的回答は56.5%、シートをみのクラスの肯定的回答は46.6%であり、差は9.9ポイントであった。

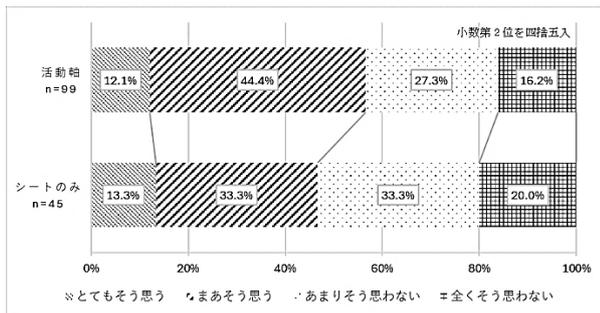


図5 「振り返りシートを今後も活用したいと思いますか？」の結果

活動軸のクラスとシートをみのクラスで肯定的回答をした生徒の理由をそれぞれ一部抜粋した(表6、表7)。項目立てた振り返りシートは、生徒が自らの学習の状況を把握することに活用することができたことが分かる。前述した「振り返りシートを今後も活用したいと思いますか？」の肯定的回答の差から、振り返り活動を軸に構成した授業を行うことで、活用する意義を感じた生徒が多くいたことが分かる。また、このことから、前述した「授業で学んだことを振り返りながら取り組んでいる(シートをみのクラス)の結果」(図4)の「あてはまる」が9.8ポイント増加したことは、振り返りシートを活用できたと考えた生徒がいたことと関係があると考えられる。

表6 活動軸のクラスで振り返りシートを今後も活用したいに肯定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・今後も自分の勉強がどこまでできるかとか、確かめたり改善するのに活用したいと思った
・自分のことを振り返って、今後も同じようにしていって理解度があがりそうだったから。
・振り返りシートのおかげで自分のわからないところを自覚できるのですごく良かったです
・自分の覚えやすい、やりやすい考え方を書いておけるから
・分からないところを振り返りに書けば先生に教えてもらえるからです

表7 シートをみのクラスで振り返りシートを今後も

活用したいに肯定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・自分で振り返ると自分の苦手ところが明確にわかるから
・前回の授業で思ったことなどが自分の言葉で見れるから
・わかったところとわからないところを振り返れるから

活動軸のクラスで否定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表8)。端末の使用に不慣れなこともあり、振り返りシートを書く時間が少なかったことを挙げた生徒や、シートを書くことにより問題演習に集中できなかった生徒がいた。このことから、振り返りシートをいつでも書いてよいとしながらも、授業の終わり5分前などに振り返りシートを書く時間をさらに確保する必要があると考えられる。この点は研究協議でも話題に上がり、プリントを使用せずに、全ての活動を端末で行うことが可能ならば、煩雑さが軽減され、シートを活用できるのではないかという意見が出た。

表8 活動軸のクラスで振り返りシートを今後も活用したいに否定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・打つのにちょっと時間かかるから
・書く時間が少なくて、後で書くと忘れて、面倒になる。
・集中できない

シートをみのクラスで否定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表9)。活動軸のクラスでは見られなかった「二度とやりたくない」という拒否反応を示した生徒がいた。また、「振り返りシートを書いても問題が解けるようになったわけじゃない」、「振り返りシートを見る機会がない」という理由を示した生徒が活動軸のクラスよりも多くいた。これらは、自分テスト等の振り返りをいかした取組がなかったことで、振り返りシートの意義を感じる事が難しかったと考えられる。

表9 シートをみのクラスで振り返りシートを今後も活用したいに否定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・二度とやりたくないです
・振り返りシートを書いても問題が解けるようになったわけじゃないから
・振り返りシートを自分から見る機会があまりないから活用したいと思わなかった

(2) 検証授業を通して生徒の学習意欲は変化したか
ア 学習意欲の変化について

回答を「学習意欲が上がった」、「学習意欲に変化はなかった」、「学習意欲が下がった」の3件法でアンケートを行った。また、その理由について記述式で回答を得た。活動軸のクラスとシートをみのクラスを比較した図を以下に示す(図6)。学習意欲が上がったと回答した生徒は活動軸のクラスで32.3%、シート

のみのクラスで17.8%であった。また、学習意欲が下がったと回答した生徒は活動軸のクラスで11.1%、シートのみで6.7%であった。

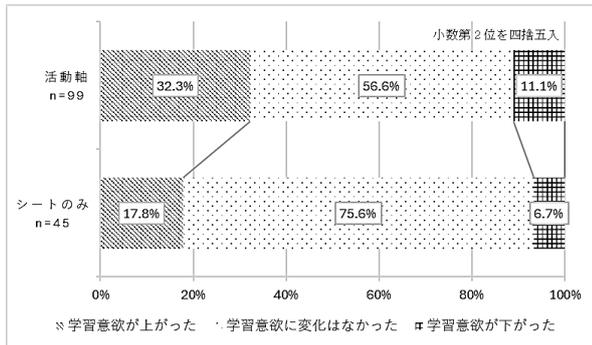


図6 「今回の数学の授業で、あなたの学習意欲はどのように変化しましたか？」の結果

活動軸のクラスで学習意欲が上がったと回答した生徒の理由を一部抜粋した(表10)。自らの学習の状況を把握する「振り返り活動を軸に構成した授業」で行った活動内容が、学習意欲が上がった生徒の記述に多く見られた。

表10 活動軸のクラスで学習意欲が上がったという生徒の理由(原文ママ)

・説明聞きながら振り返りシートを書いていたから むずかしかったけど授業中に書くことによってポイントを見逃さなくなるから良かった
・理解できていない所を見つけることができるから
・教え合うことで難しい問題がわかった
・振り返りやチェックシートをやることで次回ここからやろうって思ったりモチベが上がる
・プリントでわかりやすかった。自分テストでも、前やったことを思い出せるから。

シートのみで学習意欲が上がったと回答した生徒の理由を一部抜粋した(表11)。項目立てた振り返りシートとの関係性は明示されていないが、授業での取組が生徒の学習意欲を向上させたと考えられる。

表11 シートのみで学習意欲が上がったという生徒の理由(原文ママ)

・覚えやすいから
・すぐわかりやすいから
・前よりも理解しようとして行動することが増えた
・前まで数学は苦手意識高かったけど、少しずつ少しずつやっていったらたのしくなったから

活動軸のクラスで学習意欲が下がったと回答した生徒の理由を一部抜粋した(表12)。シート入力によって、時間を取られた生徒や、入力中に授業が進み分からなくなった生徒がいたことが分かる。

表12 活動軸のクラスで学習意欲が下がったという生徒の理由(原文ママ)

・振り返りシートなどで時間が取られきつきた

・今回のChromeに隙間時間に打ち込んだりしていても授業に追いつけなくなってしまったりどこまでやったのかわかんなくなってしまったから。

シートのみで学習意欲が下がったと回答した生徒の理由を抜粋した(表13)。学習内容が難化した、分からなかったという理由のみで、振り返りシートに関する記述はなかった。

表13 シートのみで学習意欲が下がったという生徒の理由(原文ママ)

・今回ののが難しいから
・全然わからなかったから
・難しいものばかりだから

イ 特に変容が見られた生徒について

以下に挙げる3名の生徒は筆者が授業を担当した活動軸のクラスの生徒である。

(7) 生徒Aについて

生徒Aの9月8日(3時間目)と9月12日(6時間目)の振り返りシートの内容の一部を以下に示す(図7)。3時間目時点では分からなかったことの内容が「全部」となっているが、6時間目時点では「倍数の否定」という具体的な内容に変容した。事後アンケートの「振り返りシートを今後も活用したいと思いますか」という設問に「まあそう思う」と回答しており、その理由として「自分のことを振り返って、今後も同じようにしていって理解度があがりそうだと思うから。」と回答している。所属校での課題である「分からないところが分からない」という状況の改善に効果があったと考えられる。

日付	今日自分がわからなかったこと	今日難しかったこと、わかったけど忘れてしまいそうなこと
9/8	全部	全部
9/12	倍数の否定。	

図7 生徒Aの3・6時間目の振り返りシートの内容

(4) 生徒Bについて

生徒Bの振り返りシートの内容の一部を以下に示す(図8)。「今日のポイント」の欄に、山の絵文字が使われている。これは授業者の「私が高校生の時は、共通部分を表す記号∩とその意味を『山』の厳しいイメージで覚えた。」という発言から書いたものと思われる。また、分かったこと、忘れてしまいそうな欄には、共通部分と和集合について自分なりの解釈を記入することができていた。事後アンケートの「今回の数学の授業で自分が変わったと思うことがあれば教えてください」という設問では、「記録することが楽しいと感じた」と回答している。また、「振り返りシート

を今後も活用したいと思いますか」に、「とてもそう思う」と回答しており、その理由として「振り返りシートに記録することで、自分の言葉で書く能力だったり記録することが習慣になったりしてよかったです」と回答している。自身の変容を自覚し、学習活動に自主的に取り組む姿勢を見取ることができる。

今日のポイント	今日自分がわかったこと	今日難しかったこと、わかったけど忘れてしまいそうなこと
<ul style="list-style-type: none"> 空集合=∅ 共通部分=A∩B 和集合=A∪B 	<ul style="list-style-type: none"> 要素が一つもない集合を空集合という 空集合は何に対しても部分集合となる 	<ul style="list-style-type: none"> 共通部分はAとBに両方入っているもの 和集合はAとBに入っている合計

図8 生徒Bの振り返りシートの内容

(ウ) 生徒Cについて

生徒Cの9月12日(6時間目)と9月16日(7時間目)と9月18日(8時間目)の振り返りシートの内容の一部を以下に示す(図9)。6時間目時点では内容を理解できているようだったが、7時間目の対偶を用いた証明の内容が難しいと感じたようだ。しかし、8時間目の背理法の学習での教え合いの時間に、証明の流れを掴んだようだった。事後アンケートの「振り返りシートを今後も活用したいと思いますか」に「とてもそう思う」と回答しており、その理由として「振り返りシートのおかげで自分のわからないところを自覚できるのですごく良かったです」と回答している。また、事後アンケートの「今回の数学の授業で自分が変わったと思うことがあれば教えてください」という設問に「今回の単元はすごくわかったからきれいな数学が楽しくなって良かった」と回答している。振り返り活動によって、自身が分かったこと、分からなかったことを明確にし、学びの前後で自身の変容を自覚することができたと見取することができる。

日付	今日自分がわかったこと	今日自分がわからなかったこと	今日難しかったこと、わかったけど忘れてしまいそうなこと
9/12 金	必要条件、十分条件、必要条件の否定	ほとんどわかった!!!	≠0のときは0だけになる
9/16	命題の裏と対偶	やっとわかってきたのに証明がきて何もわからなくなった。証明難しい	対偶が難しかった
9/18 木	証明がわかるようになった!!!	背理法、矛盾	証明

図9 生徒Cの6・7・8時間目の振り返りシートの内容

3名ともに、振り返り活動を軸に構成した授業によって、自らの学習の状況を確認することで、学習意欲の向上につながったと考えられる。

(3) 検証授業を通して生徒は自らの学習の状況を把握することができたか

「自身が分かったこと、分からなかったことを明確にすること」及び「学びの前後で自身の変容を自覚すること」ができていたか、それぞれについて検証した。

ア 検証授業によって自身が分かったこと、分からなかったことを明確にすることができたかについて

自分の理解度を把握することができたかを、回答を「あてはまる」、「少しあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」の4件法で、活動軸のクラスの生徒99名を対象に、各手立てについてアンケートを行った。結果を以下に示す(図10)。アンケートでは、「ポイントを明確にした解説」と表記したが、これは研究の手立てで示した「キーワードを明確にした解説」と同様のものである。どの手立ても7割近くの生徒が肯定的回答をした。それぞれの活動で生徒が自身の理解度を把握することができたことが分かる。

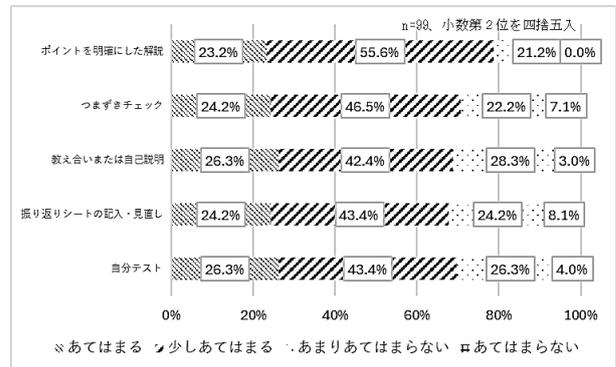


図10 「手立てによって自分の理解度を把握することができましたか」の結果

イ 学びの前後で自身の変容を自覚することができたかについて

「今回の数学の授業で自分が変わったと思うことがあれば教えてください」という事後アンケートに対して、記述式で回答を得たものを一部抜粋した(表14)。検証授業を通して、どのように学習を進めればよいかを明確にすることができたという記述から、学びの前後で自身の変容を自覚することができたと分かる。

表14 「今回の数学の授業で自分が変わったと思うことがあれば教えてください」への回答(原文ママ)

・ノートの時よりも自分がどの問題がとけるとか解けないとか分かって自分にとって勉強になったと思います
・わからないことを理解できるように友だちに聞いたりプリントを振り返った
・少しでもわからない時に今までは放っておいたがどこで躓いたのかと考えるようにした点
・ポイントと自分がわからないことなどを抑えようとしたから。
・自分テストをやることによって、自分の分からないところをまた違う日にやるのが効果的かなって思いました
・わからない場所を確認しながら解くようになったこと

(4) 生徒にとって各手立ては有意義な活動であったか

活動軸のクラスの生徒 99 名 (α クラス 39 名、 β クラス 37 名、 γ クラス 23 名) を対象に、各手立てが自分にとってよい活動だったかを、回答を「あてはまる」、「少しあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」の 4 件法でアンケートを行った。また、その理由について記述式で回答を得た。習熟度別と全体の回答を図に、その理由を表にそれぞれまとめた。なお、キーワードを明確にした解説については解説を聞くという受け身の活動であるため、これらの質問は行わなかった。

ア つまずきチェック

「つまずきチェックは自分にとってよい活動でしたか」の結果を以下に示す(図 11)。「あてはまる」と回答した生徒の割合は習熟の早いクラスほど高くなっているが、肯定的回答の割合は習熟の遅いクラスほど高くなっている。

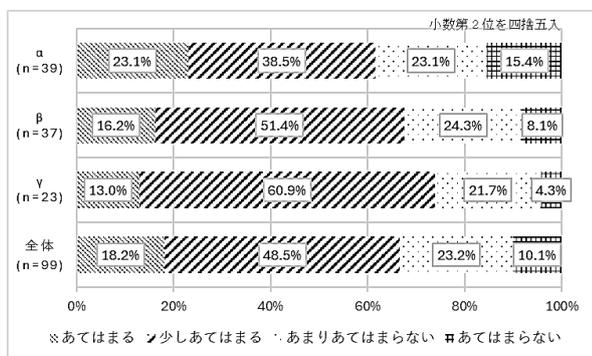


図 11 「つまずきチェックは自分にとってよい活動でしたか」の結果

「つまずきチェックは自分にとってよい活動でしたか」に肯定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表 15)。つまずきチェックによって、多くの生徒が自分の分からないことを明確にでき、自身の理解度を把握できていたことが分かる。また、「分からない所を教えてもらえるから」という理由もあり、この後の教え合いでどこを教えてもらえばよいかという確認ができていたことが分かる。「どんなところがみんなわかっているのかなどが分かりやすかった」という理由からは、自分だけが分からないのではない、という安心感が生まれたと考えられる。

表 15 「つまずきチェックは自分にとってよい活動でしたか」に肯定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・自分の分からない所を簡単にチェックできるから
・自分にとって難しいところがわかったから
・自分がどこが苦手なのかしっかり理解することができる
・分からない所を教えてもらえるから
・どんなところがみんなわかっているのかなどが分かりやすかった

「つまずきチェックは自分にとってよい活動でした

か」に否定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表 16)。「活用しなかった」という理由が多くあった。これは、FigJam に共有するところで端末を使用する必要があり、生徒によっては指示が煩雑で面倒だと感じたためではないかと考えられる。また、検証授業の途中で「分かったこと」を生徒が入力しなくてよいと変更したため、やり方が曖昧になってしまった生徒もいたことが分かる。

表 16 「つまずきチェックは自分にとってよい活動でしたか」に否定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・あまり活用しなかった
・めんどくさかった
・やり方が曖昧で全然できていなかったから

イ 問題演習での教え合いまたは自己説明

「問題演習での教え合いまたは自己説明は自分にとってよい活動でしたか」の結果を以下に示す(図 12)。肯定的回答の割合が習熟の早いクラスほど高くなっている。特に「あてはまる」と回答した生徒の割合の差は、 α クラスと β クラスが 13.9 ポイント、 β クラスと γ クラスが 8.0 ポイントであり、差が大きく表れた。

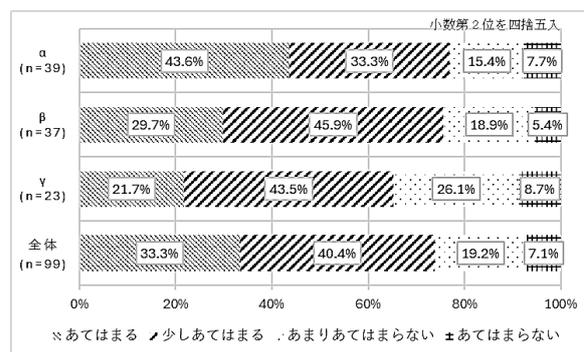


図 12 「問題演習での教え合いまたは自己説明は自分にとってよい活動でしたか」の結果

「問題演習での教え合いまたは自己説明は自分にとってよい活動でしたか」に肯定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表 17)。質問する側は、分からないことをつまずきチェックではっきりさせているため、より活動しやすい環境が作られたのではないかと考えられる。教える側は、自分の知識を確認しながら深堀することができたようだ。また、「楽しいから」という理由も見られた。活動のしやすさの観点からも、この活動は生徒にとって有意義であったと考えられる。

表 17 「問題演習での教え合いまたは自己説明は自分にとってよい活動でしたか」に肯定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・周りの人の考え方や教え方などがしれて周りの意見などを聞いてとても良かった

・自分のわからなかった所を見つけることができたから
・分からない所があっても周りの人に教えてもらうことができた
・自分も確認しながら話していくので、知識の深堀りができるから
・教えることで自分がどれだけ理解しているかがわかった
・楽しいから

「問題演習での教え合いまたは自己説明は自分にとってよい活動でしたか」に否定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表 18)。つまりチェックで分からなかったことを把握しても、周りの生徒が全員分からずに、教え合いがうまくいかないことがあったことが分かる。これが、肯定的回答が α クラスの方が高い理由ではないかと考える。

表 18 「問題演習での教え合いまたは自己説明は自分にとってよい活動でしたか」に否定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・みんな分からないから周りに聞いても解決しなかった
・問題について人と話し合えなかったから
・説明できなかったから

ウ 振り返りシートの記入・見直し

「振り返りシートの記入・見直しは自分にとってよい活動でしたか」の結果を以下に示す(図 13)。肯定的回答の割合が γ クラス、 α クラス、 β クラスの順に高くなっている。

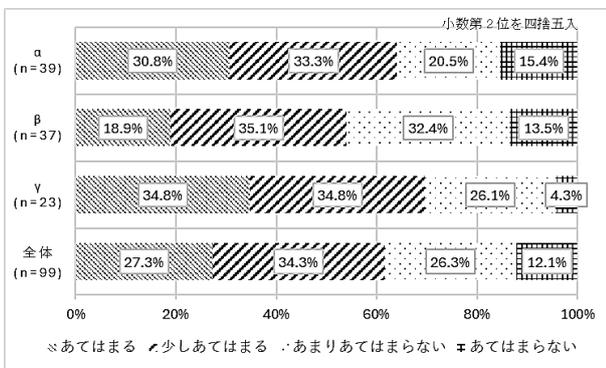


図 13 「振り返りシートの記入・見直しは自分にとってよい活動でしたか」の結果

「振り返りシートの記入・見直しは自分にとってよい活動でしたか」に肯定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表 19)。振り返りシートを見直す時間を作ることによって、学習内容について学んだ実感を持ち、自分にとっての意味を見いだすことができたようだ。また、それが学習意欲の向上につながったことが記述から分かる。自分の言葉で記入することにより、振り返りシートを価値付けることができた生徒もいたようだ。

表 19 「振り返りシートの記入・見直しは自分にとってよい活動でしたか」に肯定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・振り返りシートによく書くことによって、頭にも残しやる気にもつながるのでとても良い活動になりました
・過去の自分よりここ解けるようになったなって感じれるようになったから
・まえ自分ができなかったところや、わかったことなどが書いてあって、自分が何をすればいいか(勉強すればいいか) わかりやすかった。
・どこの間がわからなかったかがわかるから良かった
・分かるところと分からないところが把握できて勉強できる
・自分の覚えやすい考え方をメモしておけたりするから

「振り返りシートの記入・見直しは自分にとってよい活動でしたか」に否定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表 20)。端末の使用に抵抗を感じた生徒や、振り返りシートの記入によって授業者の説明に集中できなかったという生徒、書く時間がなかったという生徒がいたことが分かる。

表 20 「振り返りシートの記入・見直しは自分にとってよい活動でしたか」に否定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・振り返り等のパソコンで行うものと自分テスト等のプリントで行うものが混ざってやり辛かった。
・時間が取られ先生が言ってることに集中できない
・書きながら授業を聞くことが難しい。学ぶときは2つのことをしながら勉強をできない
・書く時間がなかったです

エ 自分テスト

「自分テストは自分にとってよい活動でしたか」の結果を以下に示す(図 14)。肯定的回答の割合が、習熟の遅いクラスほど高くなっている。

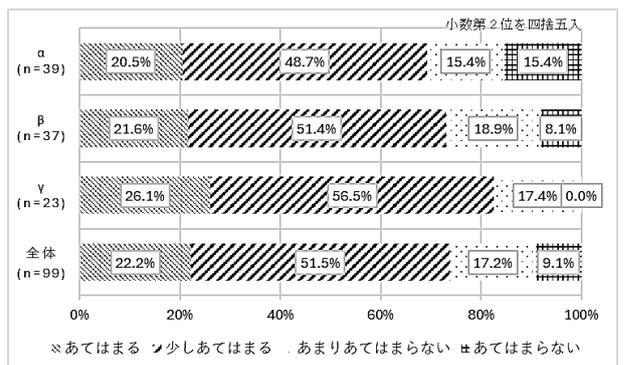


図 14 「自分テストは自分にとってよい活動でしたか」の結果

「自分テストは自分にとってよい活動でしたか」に肯定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表 21)。自分テストによって、前回の復習をすることができたこと、自分の理解度を把握できたことを挙げている生徒が多いことが分かる。また、「自分テストで出来ることが多かったから」という記述からは、先行研究の報告のように、高等学校数学においても同様に、自分テストで自身の変容を肯定的に捉えることに

つながると考えられる。

表 21 「自分テストは自分にとってよい活動でしたか」に肯定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・前回の振り返りができるので、忘れていた状態で新しい問題に取り組みにいれるので前回までの知識の場所ですまざることが少なくなったから。
・自分ができなかった問題をテストとして出すことで、わからなかったところの復習などをして理解を深めることができる
・自分の苦手なところとかがわかるから
・自分がどこが分かって、分からないかが分かった
・自分テストで出来ることが多かったから

「自分テストは自分にとってよい活動でしたか」に否定的回答をした生徒の理由を一部抜粋した(表 22)。自分テストは分かった問題、忘れそうな問題を「選ぶ」という指示であったが、問題を「作る」という意識になってしまっていた生徒がいたことが分かる。繰り返し声掛けを続け、問題を「選ぶ」ということを意識付ける必要がある。また、授業の最後に問題を書く時間がなかったことを挙げている生徒もいた。

表 22 「自分テストは自分にとってよい活動でしたか」に否定的回答をした生徒の理由(原文ママ)

・問題を作るのが難しい
・自分で問題を考えることができないから
・自分テストを書く時間がなかったのでやってないです

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究は、高等学校数学科の授業において、生徒が自らの学習の状況を把握するための「振り返り活動を軸に構成した授業」を実践し、学習意欲の向上に有効かを明らかにすることを目的に行った。振り返り活動を軸に構成した授業デザインは、学習意欲の向上に一定の有効性が確認できた。また、アンケート結果から、本研究の授業デザインは生徒が振り返りの意義を理解することにつながり、各手立ては多くの生徒にとって有意義な活動であったことが分かった。習熟度別に手立ての有効性を比較すると、つまずきチェックと自分テストは習熟の遅いクラスの方が有効で、教え合い(他者への説明)または自己説明は習熟の早いクラスの方が有効であると考えられる。

2 課題と展望

本研究の手立ての課題として、次の2点が挙げられ

- 1 主査(兼)指導主事 2 指導主事
- 3 教育指導員

る。

(1) 手立ての時間配分

振り返り活動を軸に構成した授業において、各活動を行いながら振り返りシートへの記入を行うことで断続的な振り返り活動ができると考え、振り返りシートは授業中いつ書いてもよいとした。しかし、それによって「シートを書くこと」と「説明等を聞くこと」の2つのことを同時に行うことに負担を感じて、学習意欲が下がったと事後アンケートに回答した生徒もいた。このことから、振り返りシートは授業中いつ書いてもよいとしながらも、授業の終わり5分前などに振り返りシートを書く時間をさらに確保する必要があると考えられる。また、それぞれの活動に関して、時間が足りないと感じる生徒が一定数いた。習熟度別のアンケート結果から考えられたことをいかし、生徒の実態によって手立ての時間配分を考える必要があると考えられる。

(2) 1人1台端末を使用することについて

振り返りシートやFigJamへの書き込みに1人1台端末を使用することで、授業担当者のシートの回収・確認のしやすさ、生徒の提出・振り返りのしやすさにつながると考えた。しかし、端末の使用に抵抗感や煩雑さを感じた生徒や、端末の操作に不慣れな生徒もあり、活動が遅れてしまう生徒も見受けられた。検証授業期間中に端末を使用することに慣れていった生徒も多くいたため、活動を続けていくことで端末の操作に慣れていく生徒が増えることが予想される。今後も生徒が活動しやすいような方法を考えていきたい。

おわりに

今回の研究を通して、所属校の学校教育方針である「自主的・意欲的な姿勢で真摯に学習に向き合う態度を育成し、確かな学力の定着を目指す。」という授業に、また一歩近づくことができたように思える。この研究の成果をいかし、所属校の数学Iではすべてのクラスで習熟度別授業を行わない授業を設け、クラスごとに教え合いを行う「リトルティーチャーデイ」という取組を始めている。今後も学校全体で様々な取組を通して、確かな学力の定着を目指していきたい。

本研究を進めるに当たり、ご理解・ご協力いただいた全ての皆様に感謝を申し上げます。

[指導担当者]

鈴木 崇弘¹ 杉山 伯香² 高野 立一³

引用文献

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）」 p.18

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2026年2月3日取得)

文部科学省 2005 「確かな学力」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm (2026年2月3日取得)

文部科学省 2018 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総則編』 東洋館出版社 p.130

市川伸一 2000 「概念, 図式, 手続きの言語的記述を促す学習指導—認知カウンセリングの事例を通しての提案と考察—」(教育心理学研究 48巻, 3号) p.109

小池俊介・新井信幸・高橋滉希・不破弘稀 2024 「中学校数学科において自らの学びを調整し、成長実感を得ることができる生徒の育成—自由進度学習を効果的に取り入れた組織的な授業改善を通して—」

<https://center.gsn.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/15565> (2026年2月3日取得)

瀬尾美紀子 2005 「数学の問題解決における質問生成と援助要請の促進—つまずき明確化方略の教授効果—」(教育心理学研究 53巻, 4号)

田村学 2018 『深い学び』 東洋館出版社 p.20

森脇健夫 2021 「授業におけるふりかえりの実践的研究」(三重大学教育学部研究紀要 第72巻)

参考文献

下村治 2015 『どの生徒にもやさしい 数学授業のユニバーサルデザイン』 明治図書

物質質量概念の理解を促す授業づくり

— カードゲーム教材の開発と実践 —

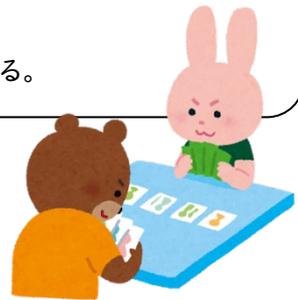
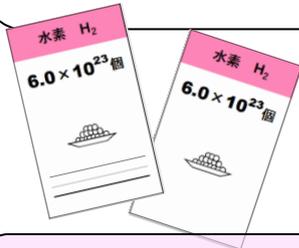
令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 石澤 結子(県立金井高等学校)

【研究の概要】

高等学校の化学においては、物質質量概念について、化学反応における量的関係を理解する上で重要な概念であるが、生徒への指導は難しいことが指摘されている。物質質量概念を理解するためには、物質質量を取り巻く一つひとつの概念を適切に理解し、なおかつこれらの基礎的・基本的概念の一つひとつの構造的な関連性をつかむ必要がある。本研究では、物質質量概念の理解を促すためのカードゲーム教材を開発した。開発したカードゲーム教材を用いてブートストラッピング・サイクル(実践-失敗-修正のらせん状の過程)を繰り返すことにより、物質質量概念の理解を促すことができると考え、その有効性を明らかにすることを目的とした。検証の結果、カードゲームの実践を通して、ブートストラッピング・サイクルが繰り返され、事前・事後の小テストの計算問題において平均点が有意に増加する等、物質質量概念の理解促進に対し、一定の有効性が確認できた。

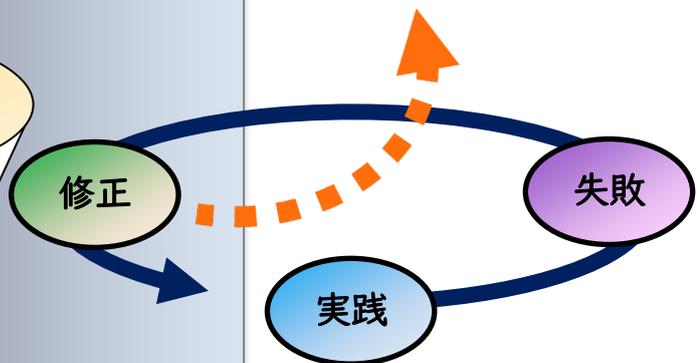
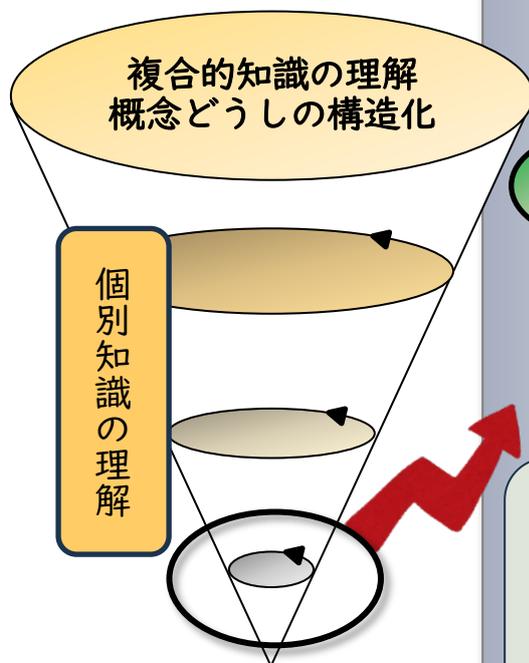
所属校における化学基礎で身に付けさせたい資質・能力

化学基礎の学習における原子の構造と **物質量の概念** および化学反応式を中心に、**化学の基本的な概念や原理・法則を体系的に理解し、**科学的な思考力・判断力と課題解決力を身に付けることを目標とする。



【研究テーマ】 物質量概念の理解を促す授業づくり

ーカードゲーム教材の開発と実践ー



ブートストラッピング・サイクル

抽象的で記号接地が困難な概念は、実践ー失敗ー修正のらせん状のブートストラッピングの過程を経て徐々に接地し、ブートストラッピングのサイクルを繰り返すことで異なる分野の知識が関連づけられ、大きな知識の体系ができる。

研究仮説

開発したカードゲーム教材を用いてブートストラッピング・サイクルを繰り返すことにより、物質量概念の理解を促すことができるだろう。

単元の課題

物質量概念に関わる基礎的な概念は多様で、多くの概念が構造化されて構成されており生徒への指導は難しいことが指摘されている。

生徒の実態

物質量概念を構成する一つひとつの概念は理解できているが概念どうしを構造化させて理解できていない。

思考力、判断力、表現力等の育成を図る観点から、科学的な概念を使用して考えたり説明したりする学習活動などが充実するようにすること(高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 理科編)

はじめに

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 理科編』(以下、『解説』という)では、思考力、判断力、表現力等の育成を図る観点から「科学的な概念を使用して考えたり説明したりする学習活動などが充実するようにすること」(文部科学省 2019 p.185)と述べられている。言い換えれば、理科において思考力、判断力、表現力等を育成する上では科学的な概念の理解が必要不可欠であると言える。沖野(2009)は、「高等学校の教育現場においては、概念的な理解に達していないにもかかわらず、数式を使った計算問題はできるという生徒が、数多く存在している」とし、沖野ら(2011)は「このような状況において、生徒が実感をともなった理解に至るためには、科学の基礎概念の形成を強く意識した授業開発が必要である」と述べている。

理科の科学的な概念の一つである物質質量概念について、窪ら(2021)は「現代の化学で重要な位置を占め、化学反応における量的関係を理解するために必要とされる」とし、「高等学校化学の学習者にとっては避けては通れない概念である」と述べている。このように物質質量は重要な概念であるにも関わらず、今井ら(2005)は、物質質量という概念は教員自身が指導困難な内容と捉えていること、生徒にとって理解しにくい学習内容であることを指摘している。物質質量概念の理解が困難な理由として、堀(1996)は「生徒がモル概念を理解するためには、まず一つひとつの概念を適切に理解する必要がある。その上に立って、なおかつこれらの基礎的・基本的概念の一つひとつの構造的な関連性をつかみ、はじめてモル概念が理解できるようになる」と述べている。

『解説』では高等学校理科における見方が四つの領域(エネルギー、粒子、生命、地球)で示され、物質質量概念に係る粒子の見方は「自然の事物・現象を主として質的・実体的な視点で捉えること」(文部科学省 2019 p.12)と整理されている。また、「粒子の数に基づく量の表し方である物質質量の概念を導入し、物質質量と質量、物質質量と気体の体積との関係について理解させること」(文部科学省 2019 p.92)がねらいとされているが、前述の通り、物質質量概念は生徒にとって理解しにくく、教員もその指導に困難さを感じている。

所属校においては、化学基礎で身に付けさせたい資質・能力として「物質質量の概念および化学反応式を中心に、化学の基本的な概念や原理・法則を体系的に理解し、科学的な思考力・判断力と課題解決力を身に付けること」を掲げている。しかし、物質質量概念について、複合的な概念の理解を問う問題になると正答率が低いことから、一つひとつの概念は理解していても、多くの生徒がそれぞれの概念どうしを構造化させて理解することに課題があると考えられる。

以上のことを踏まえ、物質質量概念の理解を促すために本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

物質質量概念の理解を促すために、開発したカードゲーム教材を用いてブートストラッピング・サイクルを繰り返す学習活動を実践し、その有効性を明らかにする。

研究の内容

1 先行研究

(1) ブートストラッピング・サイクルについて

発達心理学において、何かを学習するとき、子どもが自分で手がかりを見つけ、洞察を得て、学習を加速させていくプロセスを「ブートストラッピング」という。今井(2024 p.272)は、「抽象的で記号接地が困難な概念は、実践-失敗-修正のらせん状のブートストラッピングの過程を経て、徐々に接地し、コツをつかみ、最終的に直観的にすぐに取り出して使えるところまでもっていく」と述べており、「ブートストラッピングのサイクルを繰り返し、異なる分野の知識が関連づけられていく」(今井 2024 p.226)ことによって、大きな知識の体系ができることを示している。この先行研究を基に、「ブートストラッピング・サイクル」により、一つひとつの概念を理解し、それぞれの概念どうしを構造化させ、物質質量概念の理解を促すことに効果的であると考えた。

また、ブートストラッピング・サイクルを促す手立てとして今井(2024 p.282)はカードゲームの事例を挙げ、「身体を使った遊びやゲームを通して、記号接地が難しい概念を使う練習をし、少しずつレベルアップをしながら続けていけば、概念を身体化するところにも達することができるだろう」と述べている。

(2) 化学の学習へのゲーム利用について

化学教育の分野では古くから、化学の学習へのゲーム利用が実践されており、伊藤ら(2025 p.28)はゲームを活用した科学教育について「ゲームが有するインタラクティブ(双方向)性や、協力と競争等のようなゲーム要素が基となって学習へのモチベーションが向上し、その他、反復練習や実験のシミュレーション等が可能となる」と述べている。

また、伊藤ら(2025 pp.28-30)は、その一方で国内における研究事例が少なく、学習内容を「原子・イオン・分子」や「元素・元素記号・周期表」とするゲームが大半を占めており、物質質量に関するゲームは極僅かであることを報告している。

(3) カードゲーム教材について

カードゲーム等のアナログゲームの学習効果につい

ては、福山(2024)は先行研究を整理し、①知識理解の向上、②参加者間の対人交流の促進、③参加者の意欲向上、④特に数学的な学習に効果的であること、⑤社会的相互作用を生み出し、インクルーシブな学習空間を創出する可能性があることを挙げている。

これらの先行研究から、カードゲーム教材を用いてブートストラッピング・サイクルを繰り返すことにより、物質質量概念の理解を促すことができると考えた。

2 本研究におけるカードゲーム教材の概要について

ゲームのキットは5種類の物質(水素、窒素、酸素、水、メタン)ごとに「物質質量カード」、「粒子の数カード」、「質量カード」、「体積カード」で構成されている。今井(2024 pp. 258-261)の「分数のたつじんランプ」を参考に、量を表す物の絵と3本線を描き、数字の表す量が分からなくても、絵や直線からその数が表す量を分かるように設計した(図1)。

それぞれ0.25mol、0.50mol、1.0mol、1.5mol、2.0mol、2.5molの6種類あり、数直線は1本を1.0molとし、カードに描かれた数の量だけ線が太くなっている。

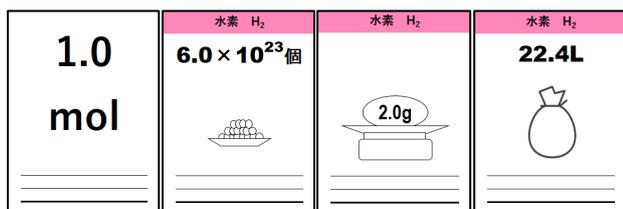


図1 カード例①(水素 1.0mol)

また、難易度を変えることができるように、数直線の有無で両面印刷とした(図2)。

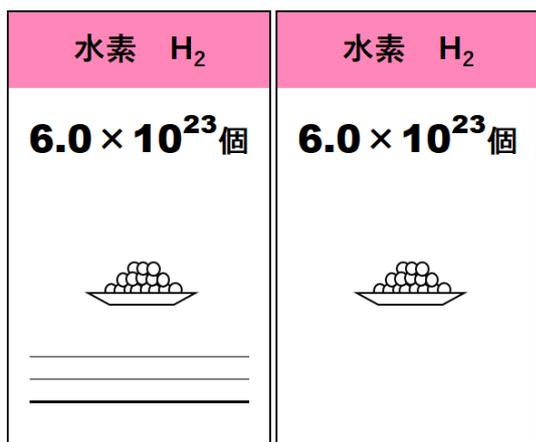


図2 カード例②(水素 1.0 mol の粒子の数)

3~4名の班に1種類の物質の「物質質量カード」、「粒子の数カード」、「質量カード」、「体積カード」(各6枚、計24枚)を基本のキットとした。

基本のキットを用いて複数回カードゲームを実践した後、発展として3種類の物質の「質量カード」(各6枚、計18枚)で構成された質量のキットを用いてカ

ードゲームを実践した。最終的にはこれらのカードを基盤としながら、生徒たちが新しいルールやカードを作る活動を行った。新しいカードゲームを作る中で、物質質量概念を理解していないとルールを作ることができないことに気づき、他者への説明や様々なルールのカードゲームの実践を通して、ブートストラッピング・サイクルが繰り返され、物質質量概念の理解に繋がることが期待される。

3 本研究における物質質量概念について

本研究では、物質質量概念を2段階に分けて捉える。1段階目として、「水素 1.0 mol の質量は何gか」のような物質質量と各量との関係(以下、「個別知識」という)、2段階目として、「水素 2.0 gに含まれる水素分子は何個か」のような質量から物質質量を経て粒子の数に変換するなど、物質質量と各量との関係の組み合わせ(以下、「複合的知識」という)とした。

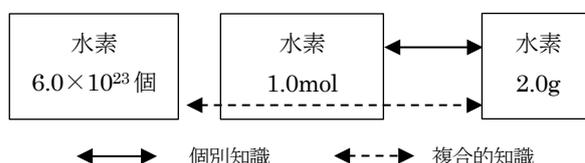


図3 個別知識及び複合的知識の例

4 研究仮説

本研究における研究仮説は次のとおりである。

開発したカードゲーム教材を用いてブートストラッピング・サイクルを繰り返すことにより、物質質量概念の理解を促すことができるだろう。

5 検証授業

(1) 検証授業の概要

- 【期間】令和7年9月10日(水)~10月10日(金)
- 【対象】金井高等学校 第1学年9クラス(358人)
- 【科目】「化学基礎」
- 【単元名】物質質量と化学反応式
- 【時数】本単元20時間中9時間(50分授業)
- 【授業者】筆者及び当該科目担当者2名の計3名

(2) 第1時

中学校での中和の学習から、同じ質量パーセント濃度、同じ質量の酸と塩基を混合しても中和しないという実験を通して、化学反応の量的関係を考える際には質量ではなく粒子の数で考える必要があることに気付かせ、物質質量に関する学習の動機付けとした。

(3) 第2~3時

物質質量と各量(粒子の数・質量・気体の体積)との関係をそれぞれ個別に理解することを目的とし、講義を行った。また、第3時の最後に、カードゲームの実践前の理解の状態を把握するために小テストを実施した。小テストの内容は次のとおりである(表1)。

表 1 事前・事後の小テストの内容

問題内容		
問 1 (1)	1.5×10 ²³ 個のアルミニウム原子 Al の物質は何 mol か。	個別知識
問 1 (2)	酸素 O ₂ 0.20 mol の質量は何 g か。	
問 1 (3)	窒素 N ₂ 11.2 L の物質は何 mol か。	
問 1 (4)	水 H ₂ O 36 g に含まれる水 H ₂ O 分子は何個か。	複合的知識
問 1 (5)	アンモニア NH ₃ 44.8 L の質量は何 g か。	
問 2	物質概念に係る選択問題	
問 3 (1)	1 mol とは何か、中学生でも分かるように文章もしくは図を用いて説明してみよう。	
問 3 (2)	物質量が 2 倍、3 倍…と増えたとき粒子の数、質量、気体の体積はそれぞれどうなりますか？	

(4) 第 4 時

カードゲームの実践(1回目)を行った。授業スライドを図 4 に示す。初めに、基本のキットを用いて、数直線が描かれている面を表とし、それぞれのカードを小さい順に並べてカードの内容を各班で確認した。その後すべてのカードを混ぜ、スライドに表示された物質質量と同じ大きさのカードを取る、かるた形式のゲームとした。全ての生徒が参加できる状況を作るため、取れるカードは一人一枚までとし、カードを取った後は他の生徒にヒントを与えるように指示した。

図 4 第 4 時授業スライド(一部抜粋)

(5) 第 5 時

カードゲームの実践(2回目)を行った。第 4 時と同様のキットとルールで行ったが、数直線が描かれていない面を表とした。複数回かるた形式で実践後、生徒自身が知識の定着度を確認するため、小テストとは異なる個別知識を問う計算問題 3 問と複合的知識を問う計算問題 3 問で構成された練習問題に班で取り組む活動を行った。

最後にカードのキットを質量のキットに変え、同様のルールで実践を行った。数直線の有無については、各班で自由選択とした。最終的には、教員主導ではなく各班で読み手を作り、それぞれの班のペースでカードゲームに取り組んだ。なお、第 7 時で新しいルールのカードゲームを作成する際に生徒のアイデアの幅を狭めないよう、教員主導で行ったカードゲームはすべてかるた形式での実施とした。

(6) 第 6 時

溶液の濃度と溶質の物質質量との関係を表すモル濃度について理解することを目的とし、講義を行った。

(7) 第 7～8 時

カードゲームの実践(3回目)として、第 4 時及び第 5 時で利用したカードのキットを基盤とし、かるた形式以外の新しいルールのカードゲームを班で作成し、他の班へ説明し実践する活動を行った。第 7 時の授業スライドを図 5 に示す。説明用資料は Google スライドで作成し、第 8 時ではスライドを印刷した物を見せながら説明をする形式とした。

図 5 第 7 時授業スライド(一部抜粋)

カードについては、裏面を隠して使用したい場合は付箋を貼り対応した。また、必要に応じて新しいカードを作成し加えることも可能とした。

1 サイクル説明時間を含め 10 分とし、実践の後、良かったところ、改善点をそれぞれ色の異なる付箋に書きフィードバックを行った。2 サイクル目に入る前に再度元の班で集まり、受けたフィードバックの内容を踏まえ、ルール等の再検討を行った。説明用資料に新たな文言を書き加えたり、ルールの変更を検討するなど、各班で試行錯誤している様子が見られた。

生徒たちは、神経衰弱や UNO など、既存のカードゲームのルールを参考にしながら新しいルールを考えている班が多かった。表 2 は生徒が考案したカードゲームの一例である。

表2 カードゲーム考案例

タイトル	Let's molmol!
カードの内容物	<p>【質量のキット】</p> <ul style="list-style-type: none"> すべてのカードの数直線の面を付箋で隠す。 <p>【追加カード】</p> <ul style="list-style-type: none"> スペシャルカード →右隣の人とカードを交換! マジカルカード →自分が指名した人から1ポイント没収 シャッフルカード →時計回りに持ち札を交換! →前の人と持ち札を交換!
ルール	<ol style="list-style-type: none"> 質量カードを参加人数で山分けする。 「Let's molmol!」の掛け声で、一人一枚一斉に出す(出したいならスペシャルカードも同時に出す)。 molが一番大きい人が1ポイント。(それぞれ自分が出したカードが何molか言い、間違っていたら0ポイント)。 これを繰り返す。 最後にポイントが多い人が勝利!
工夫したところ	<ul style="list-style-type: none"> 出すカードの値がわからないとだめなものミソ。 スペシャルカードをいつ使うのかも重要。

(8) 第9時

カードゲームの実践後の理解の状態を把握するため、第3時に実施した事前の小テストと同一の内容で実施した。なお、第3時に実施した小テストは事後の小テストが全クラス終了後に返却および解答例を提示した。

6 検証結果と考察

(1) 仮説の検証方法

本研究では、カードゲームの実践を通して、物質質量概念の理解を促すことができたか、二つの視点に分けて検証することとした。

ア ブートストラッピング・サイクルが繰り返されているか

イ 物質質量概念を理解することができているか

検証方法は、映像データとして記録したカードゲーム中の生徒のやり取りの内容分析、カードゲーム毎に実施した振り返りフォームの記述内容(同一内容)、カードゲームの事前・事後の小テスト(同一内容)から検証した。

また、生徒の記述及び発話内容については、趣旨に影響がない範囲で言葉や表現を整える等の加筆・修正をした。小テストは、事前・事後ともに解答した338人、振り返りフォームは、活動による変容を見取るために、3回の振り返りにすべて回答した145人を対象としてデータを収集し、分析した。

(2) ブートストラッピング・サイクルが繰り返されているか

ア カードゲーム中の生徒のやり取り

実際の生徒のやり取りの一例を紹介する。なお、表中で塗りつぶされている部分は生徒の行動を表している。

まずは基本のキットの数直線が描かれている面を表として、かるた形式でゲームを行った際のやり取りのデータである(表3)。0.25molの水のカードを取る状況において、「物質質量カード」、「粒子の数カード」、「体積カード」がすべて取れた後、「質量カード」を探している班1のやり取りの様子である。

表3 班1のやり取りのデータ

班1	
生徒A	あとグラムね。
生徒B	4.5gのカードを手取る。
生徒A	それ2分の1じゃない?
生徒B	2分の1か。
生徒A	数直線を確認する。
生徒A	あ、違う。合ってた。
生徒B	え、合ってた。
生徒A	あ、そっか。1mol 18gか。 俺0.5molの質量を0.5molじゃなくて 1molの質量だと思ってた。

生徒Aは生徒Bとの対話から、水の1.0molの質量を間違えて認識していたことに気づき、誤概念を修正している様子が伺えた。

次に、質量のキットを用いてかるた形式でゲームを行った際のやり取りのデータである(表4)。各々が取れたカードは場に戻さず、各物質質量を順番に取った際に、最後に読み上げられた0.25molの水素の質量カードのみが場に残るはずが、違うカードが残っていたことに気付いた班2のやり取りの様子である。

表4 班2のやり取りのデータ

班2	
生徒C	水素の1.0gのカードが場に余っていることを確認。
生徒C	なんか間違えてるわ。 0.25mol?じゃあこれなわけなくない? D、違うの持ってない?
生徒D	手元のカードを並べてみんなで確認する。
生徒E	そう考えたら0.25molは0.5gなんじゃない? 0.25molが一番下でしょ?
生徒C	どうしよう。
生徒E	0.25molは0.5gじゃない? だって1molが2.0gだよ。
生徒C	なんだ。じゃあこれが違う。
生徒C	0.5gのカードを手取る。
生徒E	それが0.25mol!

班2では、0.25molに至るまでの過程では全員が間違いに気付かずゲームが進行していたが、最後に場に残ったカードから間違いに気付き、対話の中で誤概念の修正を図っている様子が伺えた。どちらの班も自身の誤概念に気付き、他者との対話の中で修正をしている様子が見受けられた。

イ 振り返りフォーム

カードゲームを実践するたびに振り返りを実施し、個々の生徒の記述内容の変容を分析した(表5)。

表5 生徒Fの振り返りの記述内容の変容

○1回目の記述(一部抜粋)
1 mol を基準として個や L を求めることができるんだと前は知らなかったけど、今回はゆっくりだけど理解できたと思う。1 mol が 22.4L だから 2 mol だと 2 倍。
○2回目の記述(一部抜粋)
前回より少しずつ理解できてきた。
○3回目の記述(一部抜粋)
メタン CH ₄ は 12g だと思ってたけど、H が 4 つあるので 12+1×4 をすれば 16 になるということを知れた。

生徒Fの振り返りから、カードゲームを複数回行う中で1 mol を基準とすることで粒子の数や体積を求められることに気付き、最終的に質量は物質ごとに異なり、どのようにその値を求めることができるのか知ることができた様子が伺える。また、生徒Gは振り返りの中で他者からの気付きについて述べている(表6)。

表6 生徒Gの振り返りの記述内容の変容

○1回目の記述(一部抜粋)
mol が×2してあったら L も個数もシンプルに×2したものだと言うことを他の人の発言で理解できた。またその発言で1 mol とその個数と L の値を覚えていなければそもそも 2 mol などの 1 mol ではない問題を解けないので1 mol とその個数、L の値を完全に覚えられていると良いと考えた。
○2回目の記述(一部抜粋)
今日の授業で mol と L、個数の数値の関係がはっきりして理解できた。様々な物質が混ざったカードで授業をおこなったので、それぞれの原子量を学ぶことができた。
○3回目の記述(一部抜粋)
他の人の発言でカードゲームのように身近なもので勉強することで理解しやすいということがわかった。今後苦手な範囲のところは身近なもので考えたり、勉強するという考え方を大切にしたいと思った。

生徒F及びGは小テストの計算問題についても、どちらも事前から事後にかけて点数が上がっていた。

カードゲーム中の生徒のやり取りや生徒の振り返りの記述から、カードゲームの実践やその中で行われた他者との対話を通して、実践-失敗-修正というブートストラッピングの過程を経たと推察される。生徒がブートストラッピング・サイクルを繰り返したこと

で、誤概念を修正し、自分の中で曖昧だった概念が定着したと考えられる。

(3) 物質量概念を理解することができているか

ア 事前・事後の小テスト(計算問題)

小テストの計算問題(問1)に関して集計・比較したものを表7及び図6に示す。

表7 事前・事後の小テストの得点の相関

事前 (N=338)		事後 (N=338)		p 値
平均点	標準偏差	平均点	標準偏差	
3.02	3.03	6.50	3.36	p < 0.01

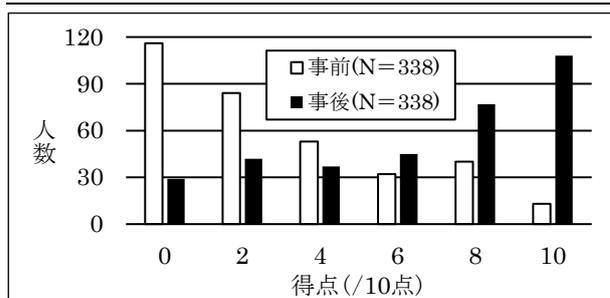


図6 事前・事後の小テストの得点

事前から事後では平均点が約 3.5 点増加した。t 検定では、事前・事後で非常に有意な差 (p < 0.01) が見られた。高得点の人数が増加した一方で、全体としての点数の分布は広がり、事後の得点の方が、分散は大きくなった。

次に生徒全体を二つの群に分けて分析を行った。事前の小テストにおいて個別知識の問題が3問中2問以上正解だった4点及び6点の生徒をA群、0点だった生徒をB群とし、事後の点数を比較した(図7)。

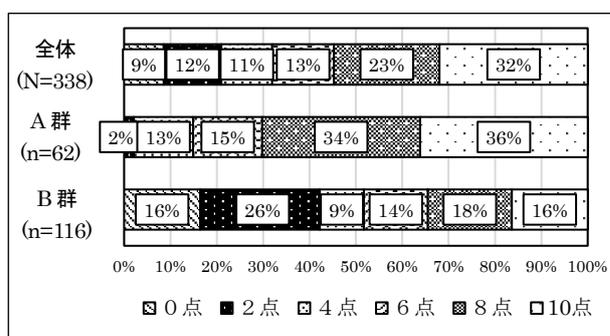


図7 全体、A群及びB群の生徒の事後の得点

A群の生徒は70%の生徒の得点が増加した。A群については個別知識の概念のみを理解していた状態から、カードゲームを通して複合的知識の概念を理解した状態に変容したことが伺える。

B群の生徒は、57%の生徒の得点が4点以上となった。2点の生徒が最も多い割合であったことから、個別知識の理解が全くできていなかった生徒に対しては、今回のカードゲームよりも簡単なルールから始めるとより効果があったのではないかと推測される。

各設問の正答率を事前・事後で比較すると、質量に関する個別知識の問題であった(2)の正答率は39.6ポ

イント、複合的知識の問題であった(4)の正答率は43.1ポイントそれぞれ上昇した(表8)。

表8 事前・事後の小テスト問1の正答率及び
事前の小テストからの正答率の増減

問1	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
事前 (N=338)	44.4%	21.0%	48.2%	12.1%	25.4%
事後 (N=338)	73.1%	60.6%	73.7%	55.2%	59.4%
事前と事後の差	+28.7	+39.6	+25.5	+43.1	+34.0

質量のカードのみでカードゲームを行ったことで、質量に関する問題がどちらも正答率が大きく上昇したと考える。

また、事前の小テストの得点が0点及び2点の生徒を下位、4点及び6点の生徒を中位、8点及び10点の生徒を上位として階層・設問別に正答率を集計・比較した(表9)。なお、1問2点であり中間点を設けなかったため、2点ごとに階層を分けている。

表9 事前の小テストの階層・設問別正答率

事前	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
上位 (n=53)	96.2%	77.4%	100%	58.5%	92.5%
中位 (n=85)	81.2%	24.7%	85.9%	9.4%	36.5%
下位 (n=200)	15.0%	4.5%	18.5%	1.0%	3.0%
上位と 下位の差	81.2%	72.9%	81.5%	57.5%	89.5%

同様に事後の小テストについても階層・設問別に正答率を集計・比較した(表10)。正答率の下の数値は、事前の小テストと比較した際の増減を示している。

表10 事後の小テストの階層・設問別正答率及び
事前の小テストからの正答率の増減

事後	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
上位 (n=185)	95.1%	85.2%	98.4%	85.2%	91.2%
	-1.1	+7.8	-1.6	+26.7	-1.3
中位 (n=82)	65.9%	50.0%	69.5%	30.5%	39.0%
	-15.3	+25.3	-16.4	+21.1	+2.5
下位 (n=71)	25.4%	9.9%	15.5%	7.0%	1.4%
	+10.4	+5.4	-3.0	+6.0	-1.6
上位と 下位の差	69.7%	75.3%	82.9%	78.2%	89.8%
	-11.5	+2.4	+1.4	+20.7	+0.3

(2)及び(4)の設問はすべての階層において正答率が上昇した。このことから、質量のカードのみでカードゲームを行うことは、どの階層の生徒に対しても有効であったと考える。

次に、事前・事後の小テストの階層別人数をクロス集計・比較したものを表11及び図8に示す。

表11 事前・事後の小テストの階層別人数

事後	上位	中位	下位	事前計
事前				
上位	44	9	0	53
中位	66	17	2	85
下位	75	56	69	200
事後計	185	82	71	338

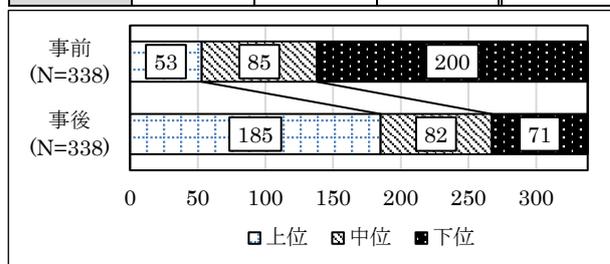


図8 事前・事後の小テストの階層別分布

事後では得点が大きく増加した生徒が多かった。特に上位層へ変化した生徒が多く、得点が停滞・減少する傾向よりも、得点が増加する傾向が圧倒的に優勢であった。全体の得点の層の構成が、下位層の改善を伴い優位に変化したことが推察される。

イ 事前・事後の小テスト(物質概念に係る選択問題)

物質概念に係る選択問題の選択肢の内容は次のとおりである(表12)。

表12 事前・事後の小テスト 問2の内容

正しいものをすべて選びなさい。
○：①異なる2種類の気体があるとき、標準状態においてこれらの体積が同じであれば、物質量は同じ値になる。
○：②異なる2種類の物質があるとき、これらの質量が同じであっても、物質量は異なる値になる。
×：③気体の体積が2倍になると、物質量は半分になる。
×：④物質量は、物質の質量そのものを指し、単位はグラム(g)である。
×：⑤ 6.0×10^{23} 個の粒子の集団を物質量という。

完答者は事前から事後にかけて28名増加したものの、完答割合は11.8%に留まった(表13)。

表13 事前・事後の小テスト(問2)の完答者

	事前 (N=338)	事後 (N=338)
完答者数(人)	12	40
完答割合(%)	3.6	11.8

選択肢ごとに解答件数の変化を見ると、「②異なる2種類の物質があるとき、これらの質量が同じであっても、物質量は異なる値になる。」という正解の選択肢を選ぶ生徒が最も増加した(表14)。

表 14 問 2 に対する解答件数の変化

	事前 (N=338)	事後 (N=338)	変化量
① ○	159	154	-5
② ○	160	211	+51
③ ×	140	133	-7
④ ×	50	74	+24
⑤ ×	166	179	+13

この選択肢を選ぶ生徒が増加した理由として、質量のみのカードゲームを行ったことで、質量が同じでも、物質によって物質量は異なるという概念が定着したと考えられる。

一方で、「⑤ 6.0×10^{23} 個の粒子の集団を物質量という。」という質問に対して、事前・事後ともに約半数の生徒が誤って選択している。「1 mol とは何か、中学生でも分かるように文章もしくは図を用いて説明してみよう。」という記述問題(問 3 (1))に対する生徒の記述から、モル(mol)という物質量の単位と、その定義に使われる具体的な粒子の数(アボガドロ定数)が混同していると考えられる(表 15)。

表 15 事後の問 3 (1)における記述内容①
(抜粋、囲み線及び破線は筆者)

1 mol とは何か、中学生でも分かるように文章もしくは図を用いて説明してみよう。

囲み線及び破線部のように、短絡的に解釈している生徒が多く、これらの解釈が「 6.0×10^{23} 個の粒子の集団 = 1 mol = 物質量」という等式的な誤概念につながっている様子が伺える。「物質量」という物理量と「 6.0×10^{23} 個」という粒子の数の関係は抽象度が高く、生徒は明確に区別するのが難しいと推察される。

全体での解答件数は少ないものの、「④物質量は、物質の質量そのものを指し、単位はグラム(g)である。」という質問に対しても誤って選択した生徒が増加した。質量が同じでも、物質によって物質量は異なるという概念が定着した一方で、生徒の記述から、物質量を質量の延長線上の概念として捉えている様子が伺える(表 16)。

表 16 事後の問 3 (1)における記述内容②

1 mol とは何か、中学生でも分かるように文章もしくは図を用いて説明してみよう。

ウ 事前・事後の小テスト(記述問題)

問 3 の生徒の記述内容の変容から、カードゲームを通して物質概念の理解が促されたことが推察された。まず問 3 (1)の生徒の記述を紹介する(表 17)。

表 17 生徒Hの問 3 (1)における記述内容の変容

1 mol とは何か、中学生でも分かるように文章もしくは図を用いて説明してみよう。
○事前の記述 その物質のそのまゝのあたり。
○事後の記述

生徒Hのように事前の小テストでは、抽象的、または単一の要素のみに焦点を当てていた解答が、事後の小テストではアボガドロ定数やモル体積といった具体的な数値や用語を取り入れ、より詳細かつ統合的な説明に変容しているケースが多数見られた。

問 3 (2)の記述では、事前の小テストでは一部の量のみが物質量に比例して 2 倍、3 倍となるといった誤った記述をしていた多くの生徒が、事後の小テストでは誤概念を修正し、正しく記述している様子が伺えた(表 18)。

表 18 生徒 I の問 3 (2)における記述内容の変容

物質量が 2 倍、3 倍…と増えたとき粒子の数、質量、気体の体積はそれぞれどうなりますか?
○事前の記述 物質量が 2 倍、3 倍…と増えた時、質量は同じく 2 倍、3 倍…と増え、粒子の数、気体は $\frac{1}{2}$ 倍、 $\frac{1}{3}$ 倍…と減る。
○事後の記述 物質量が 2 倍、3 倍と増え、粒子の数、質量、気体の体積も 2 倍、3 倍となる。

一方で、物質量と各量の関係について、個別知識で留まり複合的知識に結びついていない記述が多く見られた(表 19)。

表 19 事後の問 3 (1)における記述内容③

1 mol とは何か、中学生でも分かるように文章もしくは図を用いて説明してみよう。

粒子が 6.0×10^{23} 個集まるともの



$1 \text{ mol} = 22.4 \text{ L}$
 $1 \text{ mol} = 6.0 \times 10^{23}$

問 3 (1) の記述内容について、表 20 を基準として、上位・中位・下位に分類し、階層別人数をクロス集計・比較したものを表 21 及び図 9 に示す。

表 20 問 3 (1) の階層別分類基準

	基準
上位 (複合的知識)	物質と各量(粒子の数、質量、体積)との関係の組み合わせについて述べている。
中位 (個別知識)	物質と各量(粒子の数、質量、体積)のいずれかとの関係について述べている。
下位	無記入、誤答

表 21 事前・事後の問 3 (1) の得点別人数

事後	事前	上位	中位	下位	事前計
	上位	2	7	1	10
	中位	10	45	19	74
	下位	30	79	145	254
事後計		42	131	165	338

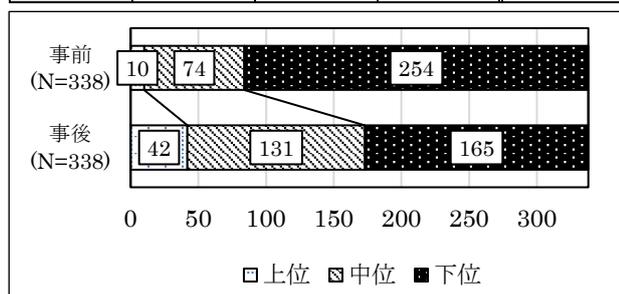


図 9 事前・事後の問 3 (1) の得点別人数

マクネマー検定の結果、下位から上位へ上昇した層と上位から下位へ下降した層で非常に有意な差 ($p < 0.01$) が見られた。全体的に上位・中位層へと変化した生徒が多くなった一方で、事後の小テストにおいても下位層の生徒の人数が最も多くなった。上位の人数が 32 名、中位の人数が 57 名増加し、中位の増加数の方が大きくなった。このことから、提示された物質と同じ量のカードを取るかるた形式でカードゲームを実施したことで、物質と各量との関係である個別知識

の理解が大きく促されたと推察される。

続いて、問 3 (2) の記述内容についても同様に、表 22 を基準として、上位・中位・下位に分類し、階層別人数をクロス集計・比較したものを表 23 及び図 10 に示す。

表 22 問 3 (2) の階層別分類基準

	基準
上位 (個別知識)	物質が 2 倍、3 倍になると、粒子の数、質量、体積も 2 倍、3 倍になると述べている。
中位 (個別知識)	物質が 2 倍、3 倍になると、粒子の数、質量、体積のいずれかについてのみ 2 倍、3 倍になると述べている。
下位	無記入、誤答

表 23 事前・事後の問 3 (2) の得点別人数

事後	事前	上位	中位	下位	事前計
	上位	122	23	23	168
	中位	24	21	14	59
	下位	69	13	29	111
事後計		215	57	66	338

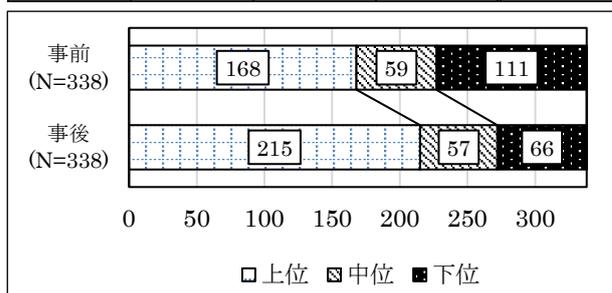


図 10 事前・事後の問 3 (2) の得点別人数

問 3 (1) と同様に、(2) においてもマクネマー検定の結果、下位から上位へ上昇した層と上位から下位へ下降した層で非常に有意な差 ($p < 0.01$) が見られた。事前の小テストから事後の小テストにかけて、下位が 45 名減少し、上位が 47 名増加している。(1) と比べ、(2) については全体的に大幅な上昇が見られた。(2) については、物質と各量の個別知識に関する記述問題であるため、カードゲームを通して個別知識の理解が促された様子が伺える。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、物質概念の理解を促す授業実践として、ブートストラッピング・サイクルに着目し、その手立てとしてカードゲーム教材を開発した。カードゲーム教材を用いることでブートストラッピング・サイクルが繰り返し生徒の中で行われ、物質概念の理解

に対し一定の有効性が確認できたと考える。

また、事前の小テストが下位、事後の小テストが上位だった生徒の振り返りでは、知識を得ただけの状態から、他者に説明をすることで理解に繋がったという記述が見られた(表 24)。

表 24 生徒 J の振り返りの記述内容の変容

○ 1 回目の記述 (一部抜粋) 1 mol を基本として考えればいいということ。
○ 2 回目の記述 (一部抜粋) 求め方が少し曖昧だったが、人に教える中で理解することができた。何故そうなるかを聞かれた時に答えると自分がしっかりと理解していると認識できた。
○ 3 回目の記述 (一部抜粋) 前回先生が考えてくれたゲームは協力型が多かったのですが、生徒側が考えたものは個人戦だったので自分で調べる必要があり、とても力になりました。

生徒 J の振り返りでは、1 回目は基本の知識を身に付けたという記述に留まっていたが、2 回目では人に教えることで自分自身の理解に繋がった様子が伺えた。かるた形式のカードゲームの実践を通して、生徒が獲得した物質質量概念を使用し、考える学習活動が効果的に進んだと考えられる。

他の班が考案したゲームを実践した 3 回目では、様々なルールのゲームを実践することで、かるた形式の実践では得られなかった新たな気づきがあったと述べている。また、生徒 K は 3 回目の振り返りにおいて、新しいカードゲームを作ることや、他の班の考案したゲームに取り組む中で得られた気づきについて述べている(表 25)。

表 25 生徒 K の 3 回目の振り返りの記述

ゲームを作る中で、mol・質量などを自然に使えるようになった。他の班のゲームをプレイして、いろいろな視点から mol の考え方を工夫できることを学んだ。遊びながら学ぶことで、公式の意味や使い方を楽しく復習できた。遊びながら覚えると、間違えても理解が深まるという意見を聞いて、失敗を通して学ぶことも大切だなと思った。

かるた形式以外の新しいルールのカードゲームを班で作し、他の班が考案したカードゲームを実践したことで、物質質量概念の理解がより深まったと考えられる。カードゲームという手立てを用いて失敗のハードルを下げることにより、生徒が失敗を恐れず、獲得した物質質量概念を繰り返し使用し、誤概念を修正する学習活動を行うことで、ブートストラッピング・サイクルがより多く繰り返され、物質質量概念の理解をより促すことができるだろう。

今回の検証授業では筆者のほかにも 2 名の教員が同じ教材・単元指導計画を使って授業を行った。実際に授業を行った教員からは次のような意見が出された(表

26)。筆者一人の実践にとどまらず、他の教員とともに実践できたことも、今後の授業改善につながる成果であると考えられる。

表 26 授業担当者からの意見

・「1 mol を表すカードはどれでしょう」のような課題には効果を感じた。
・物質質量は、生徒によってはかなり困難に感じる分野であるが、カードゲームを取り入れた授業では、生徒が楽しそうに活動していた。

2 研究の課題と今後の展望

質量カードのみでカードゲームに取り組んだことが、「質量が同じでも、物質によって物質質量は異なる」という概念理解に繋がった。質量だけではなく、粒子の数及び体積についても、それぞれ一つの単位ごとにカードゲームを行うといった手立てが必要であったと考える。それぞれの個別知識を確立してから、複数の単位が混ざった基本のキットを使って複合的知識に繋げていくことで、ブートストラッピング・サイクルに対し、カードゲーム教材がより有効的に作用するだろう。

小テストの計算問題に対しては大きな改善傾向が見られた一方で、記述問題に対しては自身が獲得した物質質量概念を言語化することに困難さを感じている様子が伺えた。カードゲームの実践の中で自ら他者に自身が獲得した物質質量概念を言語化し、説明することができた生徒もいる一方で、十分に言語化できず説明できない生徒も多く見られた。物質質量概念の理解をさらに促すためには、各学校や生徒の実態に応じて、生徒が獲得した物質質量概念を使用して考えたり、他者に説明したりする機会を教員が意図的・計画的に設定する必要がある。

また、前述のようにそれぞれの個別知識を確立してから、複合的知識に繋げていくことを意識したカードゲーム教材のデザインやルール、授業展開にすることで、実践-失敗-修正のブートストラッピング・サイクルが繰り返されやすくなり、物質質量概念の理解がより深まるだろう。

物質質量概念の理解が、化学反応の量的関係の理解を促し、獲得した概念を使用する学習活動を通して科学的な思考力、判断力、表現力等の育成にも繋がっていくことが期待される。

おわりに

最後に本研究を進めるにあたり、金井高等学校の校長を始め、教職員、生徒の皆様、そして本研究に御協力いただいた全ての皆様に深く感謝申し上げます。この研究が化学の物質質量の指導における一助になれば幸いです。

[指導担当者]

亀丸 圭一郎¹ 岩崎 英久² 市川 誠人³

引用文献

- 文部科学省 2019 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 理科編 理数編』 実教出版
- 伊藤賢一・栗飯原萌・五味悠一郎・岡田真紀・早川麻美子・柴山英樹・内海美由紀 2025 「化学の学習に役立つゲームに関する調査研究」 (『日本デジタルゲーム学会年次大会予稿集』15巻)
https://www.jstage.jst.go.jp/article/digra_jproc/15/0/15_28/_pdf (2025年10月24日取得)
- 今井泉・濱中正男・下條隆嗣 2005 「高等学校化学における物質質量(モル)指導の実際」 (『科学教育研究』29巻2号) p.176
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jssej/29/2/29_KJ00003723863/_pdf/-char/ja (2025年11月13日取得)
- 今井むつみ 2024 『学力喪失—認知科学による回復への道筋』 岩波書店
- 沖野信一 2009 「科学の基礎概念の形成をめざした理科授業開発—「運動の法則」に関連した素朴概念克服のための指導法—」 (石川県教員総合研修センター『平成21年度 新教育大学大学院および金沢大学大学院修了者研究報告(概要)』) p.1
<https://www.ishikawa-c.ed.jp/content/houkoku/daigakuin/daigakuin2009/03.pdf> (2026年1月20日取得)
- 沖野信一・松本伸示 2011 「科学の基礎概念の形成をめざした理科授業開発—高等学校「物理I」におけるMIF的素朴概念の克服のための指導法—」 (『理科教育学研究』52巻1号) p.1
https://www.jstage.jst.go.jp/article/sjst/52/1/52_KJ00009950801/_pdf/-char/ja (2026年1月20日取得)
- 窪航平・隅田学・掛水高志 2021 「物質質量(mol)に関する理解の実態と誤概念」 (『日本科学教育学会研究会研究報告』35巻6号) p.63
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsser/35/6/35_No_6_200616/_pdf/-char/ja (2025年11月13日取得)
- 福山佑樹 2024 「ゲームを利用した教育・学習の新しい風潮—アナログゲーム・脱出ゲーム・クロスリアリティの観点から—」 (『コンピュータ&エデュケーション』56巻) pp.18-19
<https://www.jstage.jst.go.jp/article/konpyu>

-
- 1 指導担当主事 2 指導主事
3 教育指導員

[tariyoukyouiku/56/0/56_18/_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/kakyoshi/44/4/44_KJ00003518983/_pdf/-char/ja) (2025年10月24日取得)

- 堀哲夫 1996 「モル概念学習の問題点とモル電子天秤の導入をめぐる」 (『公益社団法人日本化学会 化学と教育』44巻4号) p.266
https://www.jstage.jst.go.jp/article/kakyoshi/44/4/44_KJ00003518983/_pdf/-char/ja (2025年10月24日取得)

参考文献

- 国立教育政策研究所 2019 「『指導と評価の一体化』のために学習評価に関する参考資料 高等学校理科」 pp.88-89
https://www.nier.go.jp/kaihatu/pdf/hyouka/r030820_hig_rika.pdf (2025年11月11日取得)
- 今井むつみ・楠見孝・杉村伸一郎・中石ゆうこ・永田良太・西川一二・渡部倫子 2022 『算数文章題が解けない子どもたち ことば・思考の力と学力不振』 岩波書店 p.115
- 後藤頭一・藤枝秀樹・野内頼一・佐藤大・伊藤克治・真井克子 2024 『探究型高校理科365日 化学基礎編 資質・能力を育てる高等学校の全授業』 化学同人 pp.70-87
- 長谷川智司 2023 「対話的な学びを促進する思考ツールの活用—思考の整理と共有による学び—」 (『神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告』第21集) pp.55-60
https://www.pen-kanagawa.ed.jp/educctr/kenkyu/chouken/documents/chouken21_10.pdf (2025年10月24日取得)

英語でやり取りする力を育てる授業づくり

— コミュニケーション方略を意識したタスクを通じて —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 吉川 将太(県立寒川高等学校)

【研究の概要】

外国語によるコミュニケーション能力は、生涯にわたる様々な場面で必要とされることが想定され、特に生徒の「話すこと [やり取り]」の技能の育成のために、言語活動の工夫が求められている。そこで本研究では、生徒の「やり取りする力」および「やり取りに対する自信」を育成するために、コミュニケーション方略を意識したタスクを活用し、その有効性を検証することを目的とした。実践の結果、生徒の「伝える」、「質問する」、「応答する」、「正確さ」の観点において有意な向上が確認され、特に「質問する」と「応答する」の観点で大きな効果が示された。また、生徒の「やり取りに対する自信」にも向上が見られた。以上のことから、コミュニケーション方略を意識したタスクを授業内に取り入れることは、生徒の英語で「やり取りする力」および「やり取りに対する自信」の向上に寄与する可能性が示唆される。

英語でやり取りする力を育てる授業づくり
—コミュニケーション方略を意識したタスクを通じて—



★やり取りする力



好きなことや嫌いなことについて、相手に伝えたり、相手から引き出すこと

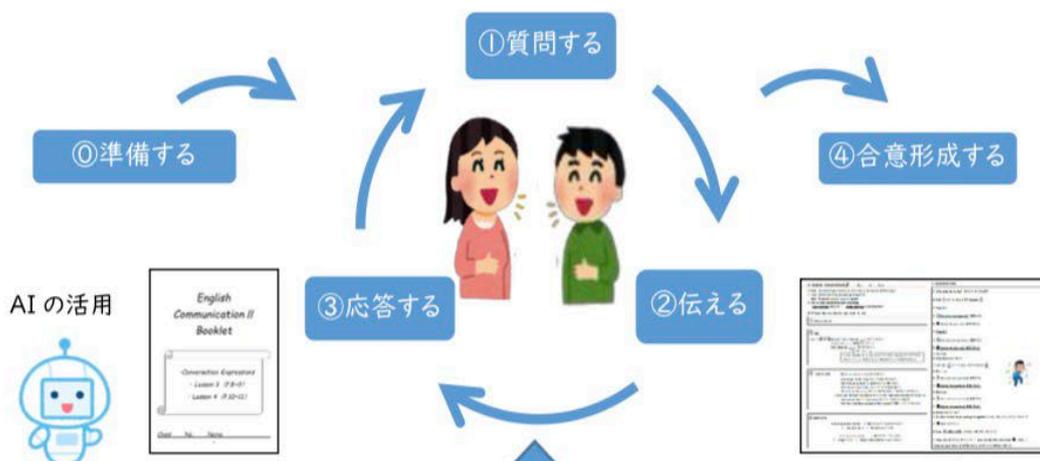
不安の軽減

自己評価の向上

★やり取りに対する自信

コミュニケーション方略 × タスク

3-minute conversation



言語材料

言語の働き

【研究課題】

- RQ1: コミュニケーション方略を意識したタスクの活用は、生徒のやり取りする力を向上させるか。
- RQ2: コミュニケーション方略を意識したタスクの活用は、生徒のやり取りに対する自信を高めるか。
- RQ3: やり取りする力および自信が高まった生徒にはどのような共通点があり、それらをもたらした要因は何か。

はじめに

「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」(以下、「学習指導要領」という)では、外国語科の目標として、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを旨とする(文部科学省 2018a p.163)と示されている。

しかし、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 外国語編』(以下、『解説外国語編』という)では、高等学校の授業において外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組が十分に行われていないことが指摘されている。特に、「話すこと」や「書くこと」などの言語活動、即興性を伴う「やり取り」を意識した活動や、さらには複数領域を結び付けた言語活動の実施の不十分さが課題とされている(文部科学省 2018b p.6)。

「令和7年度 神奈川県 英語教育改善プラン」の現状分析によれば、授業における言語活動の割合や、スピーキング・ライティングのテストの実施率は改善傾向にあるものの、目標値には達していない。教室での学習の多くの時間が知識・技能の習得に費やされている点が要因であるとされている(文部科学省 2025)。

中学校におけるデータではあるが、「令和5年度全国学力・学習状況調査(中学校英語)」の結果において、他領域に比べて「話すこと」の正答率が最も低く、無回答率も高い結果となっている(国立教育政策研究所 2023)。この結果を受けた横浜国立大学(2024)の分析では、特に「聞いた内容について即興で話すこと」に顕著な課題があり、自分の考えや気持ちを表現する発信技能の向上が必要であると述べられている。

こうした背景から、生徒が英語で自分の考えや気持ちを表現する力を育成するための言語活動を実践することは非常に重要である。『解説外国語編』では、「外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする(文部科学省 2018b p.13)とあり、言語材料や言語の働きへの理解を深め、言語活動を通じて、実際のコミュニケーションで適切に活用できる技能を身に付けることが求められている。「言語の働き」とは、「学習指導要領」において、表1に示す5つの働きが挙げられている(文部科学省 2018a pp.166~167)。

表1 言語の働き

- | |
|---------------------|
| (ア) コミュニケーションを円滑にする |
| (イ) 気持ちを伝える |
| (ウ) 事実・情報を伝える |
| (エ) 考えや意図を伝える |
| (オ) 相手の行動を促す |

文部科学省(2018a pp.166~167)より引用

山本他(2023 p.212)は、言語の働きのうち「(ア) コミュニケーションを円滑にする」が、コミュニケーション方略(communication strategy)と一致する概念であると述べている。同研究では、コミュニケーション方略の指導とともに言語材料を提示し、これらを活用した帯活動を継続的に実施することで、学習者のスピーキングパフォーマンスの向上のみならず、学習動機の向上や不安の軽減にも寄与することが報告されている。

さらに、スピーキング能力の向上に有効な言語活動の形態として、「タスク」が挙げられる。Willis(2003, p.52)によると、タスクは言語形式よりも意味内容の伝達を重視する活動であり、学習者が誤りを恐れずに英語を使用できる環境を構築する上で有効である。

以上を踏まえ、本研究では、コミュニケーション方略の指導と適切な言語材料の提示、そしてこれらを活用した「タスク」という言語活動を一体化させて授業に取り入れることが、学習者の「話すこと[やり取り]」の技能の向上に資すると仮定した。そこで、本研究の目的を次のように設定する。

研究の目的

本研究の目的は、生徒の「やり取りする力」を育成するために、コミュニケーション方略を意識したタスクを活用し、その有効性を検証することである。

研究の内容

1 所属校の実態

筆者の所属校である神奈川県立寒川高等学校は、全日制普通科高等学校で各学年6クラス、全18学級で構成されている。令和6年度は、卒業生の43.8%が就職し、22.4%が専修学校等、19.3%が四年制大学、2.1%が短期大学への進学をしている。学校教育目標として、「自立した社会人として、仲間と協働しながら課題解決に取り組み、地域社会に貢献する人材」の育成を掲げている。その実現に向け、「コミュニケーション能力」を、生徒に身に付けさせたい資質・能力の一つとして重視している。

所属校の英語学習に対する意識の現状を把握するため、令和7年5月に生徒および外国語科教員を対象とした調査を実施した。生徒については、「伸ばしたい技

能」についての項目で 42.7%の生徒が「話すこと」を選択していた。このことから、学習ニーズが高いことが明らかとなった（図1）。

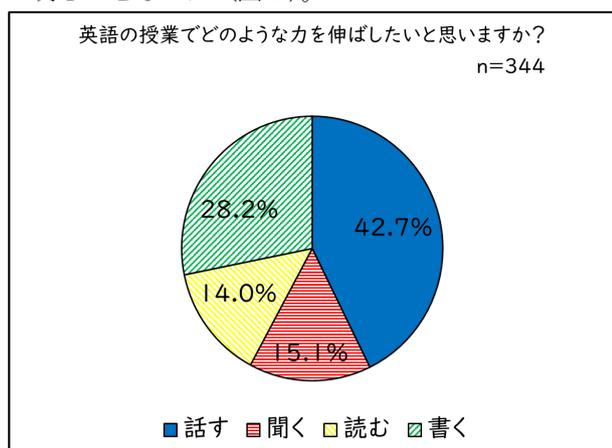


図1 生徒の回答①

しかし、得意な技能として「読むこと」を挙げる生徒が最も多く(40.1%)、「話すこと」に得意意識を持つ生徒はわずか8.4%に留まった（図2）。

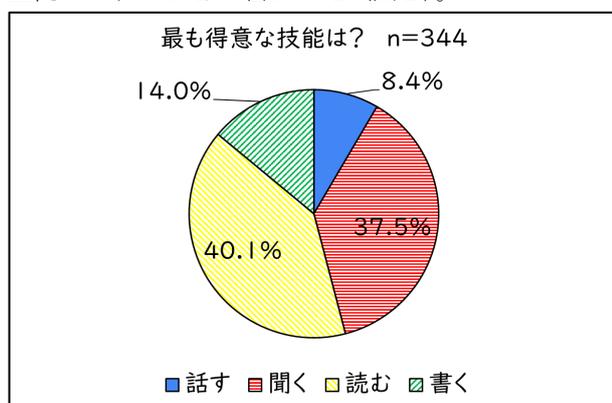


図2 生徒の回答②

外国語科教員についても、約8割が「生徒に最も身に付けさせたい技能」として「話すこと [やり取り]」を挙げていたが、生徒の英語に対する苦手意識や、コミュニケーションへの消極的な姿勢に課題意識があることがわかった。

以上のことから、生徒と教員のニーズが合致していることが確認できたため、本研究では、「やり取りする力」と「やり取りに対する自信」の向上に焦点化することとした。

2 先行研究と研究課題

(1) やり取りする力

本研究では、所属校生徒の英語でやり取りする力を、CEFR-J（投野 2013）の基準を用いて評価することとした。一般的に、国際的な言語能力の指標としてはCEFRが用いられるが、日本の学習者にとっては各レベルの習得範囲が広すぎるという側面がある。そこで、CEFRに準拠しつつも、日本の英語教育環境に特化して開発されたCEFR-Jを採用することとした。生徒の現状のやり取りする力が A1.1 程度

であると仮定し、目標としてA1.2を設定した。やり取りのA1.2では、「スポーツや食べ物などの好き嫌いなどのとてもなじみのあるトピックに関して、はっきり話されれば、限られたレパートリーを使って、簡単な意見交換をすることができる」（投野 2013）と記されている。

(2) コミュニケーション方略の指導

Canale & Swain（1980）は、コミュニケーション方略を「実際のコミュニケーション場面で、パフォーマンス上の要因や言語能力の不足によって生じる伝達の破綻を補うために用いられる、言語的・非言語的なコミュニケーションの方略」（日本語訳は筆者による）と定義している。

同様に、コミュニケーション方略を明示的に指導することが、学習者のスピーキング能力の向上に効果的であることが報告されている（山本他 2023）。

生徒が目的に応じてコミュニケーション方略を効果的に自ら選択して活用することで、「語彙が浮かばない」、「相手の言っていることがわからない」といったコミュニケーション能力の不足を補い、「つなぎ言葉」や「理解の確認」といった方略はコミュニケーションを促進させることが期待できる（泉・門田 2016）。

本研究では、山本他（2023 p.212）に基づき、「学習指導要領」の言語の働きにおける「(ア) コミュニケーションを円滑にする」（表2）で示されている機能（文部科学省 2018a pp.166~167）をコミュニケーション方略と位置付ける。山本他は、コミュニケーション方略の指導と並行して、チャンツを中心とする「英語表現集」を用いて学習者に言語材料の提示を行い、これらを帯活動において継続的に使用させることで、学習者のやり取りする力の向上のみならず、学習動機向上や不安の軽減に有効であると述べている。

表2 言語の働き（ア）コミュニケーションを円滑にする

・相づちを打つ	・聞き直す
・繰り返す	・言い換える
・話題を発展させる	・話題を変える など

文部科学省（2018a pp.166~167）より引用

(3) タスク

やり取りする力を向上させるのに有効な手立てとして、タスクが挙げられる。Willis（2003 p.32）によると、タスクとは「常に、コミュニケーションを行う目的を持って英語を使う活動であり、何らかの成果を導くために行われるものである」と定義している。この定義に基づく、タスクは目的指向の言語活動であり、何らかの成果を上げなければならない点の特徴である。そこでは正確な言語形式の使用が目的とされるのではなく、意味内容の伝達と理解に主眼が置かれる。したがって、生徒は、形式の正確さに固執せず、意味内容の理解と伝達を行うことにより集中できる。

タスクの有効性としては、誤りを恐れず英語を使用できる環境を構築することが挙げられる。また、即興的なやり取りを通じて、他者の表現に触れながら実践的な練習ができるため、学習者の主体的な態度や自信を育む効果も期待できる。さらに、コミュニケーション方略を試行・実践する場としての機能することも示されている。(Willis 2003 p. 52)。

(4) やり取りに対する自信

第二言語習得における「自信 (self-confidence)」という概念について、Clément & Kruidenier (1985) は、「言語使用不安と第二言語能力の自己評価から構成されるもの」(日本語訳は筆者による)と定義している。また MacIntyre et al. (1998) は、コミュニケーション意欲 (WTC) の最も直接的な決定要因として「自信」を位置付けている。以上のことから、やり取りに対する自信とは、不安感と自己評価の2つの要素によって成り立ち、コミュニケーション意欲の源泉として最も大きな影響力を持つものである。

(5) 研究課題

以上を踏まえて、次のように研究課題を立てた。

RQ1: コミュニケーション方略を意識したタスクの活用は、生徒のやり取りする力を向上させるか。
RQ2: コミュニケーション方略を意識したタスクの活用は、生徒のやり取りに対する自信を高めるか。
RQ3: やり取りする力および自信が高まった生徒にはどのような共通点があり、それらをもたらした要因は何か。

3 検証授業

(1) 検証授業の概要

【期 間】令和7年9月1日(月)～9月19日(金)

【場 所】神奈川県立寒川高等学校

【対 象】第3学年2クラス(57名)

【科 目】英語コミュニケーションⅡ

【単元名】LESSON 3 時制(2)／私の夢は国際宇宙ステーションで...

LESSON 4 助動詞／ニーナおばさんの夢は...

...

四訂版 UNITE 英語総合問題集 STAGE 0

(数研出版)

【評価規準】

知識・技能	「話すこと〔やり取り〕」の評価規準	
	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
【知識】 言語材料や日常的な話題についての情報や考え、気持ちを述べるために必要となる語彙や表現、音声等を理解している。	聞き手に自分の考えや気持ちが伝わるようにコミュニケーション方略を活用しながら、日常的な話題(好きなことや嫌いなこと)について、基本的な語句や文を用いて、理由などの補足情報を加えて自分の意見を伝えたり、相手に質問して意見を引き出したり、適切に回答したりしながら、やり取りの工夫をしながらお互いに伝え合うことができる。	聞き手に自分の考えや気持ちが伝わるようにコミュニケーション方略を活用しながら、日常的な話題(好きなことや嫌いなこと)について、基本的な語句や文を用いて、理由などの補足情報を加えて自分の意見を伝えたり、相手に質問して意見を引き出したり、適切に回答したりしながら、やり取りの工夫をしながらお互いに伝え合うことができる。
【技能】 言語材料や日常的な話題について、情報や考え、気持ちを理由とともに話して伝える技能を身に付けている。		

【時 数】7時間(50分)

【授業者】筆者および同校外国語科教員2名

【単元計画】

時数	ねらい(■)、内容(●)
第1時	■単元目標を確認し、学習に見通しを持つこと ●趣旨説明 ●事前のパフォーマンステスト・質問紙調査
第2時	■言語の働きとコミュニケーション方略について理解すること ●言語の働きとコミュニケーション方略について ●LESSON 3 単語・熟語のアクセント・意味の確認
第3時	■質問をし、会話を続けること ●3-minute conversation① “What do you wanna eat for lunch?” ●LESSON 3 長文読解
第4時	■自分の好きなことや嫌いなことを相手に2文以上で伝えること ●3-minute conversation② “Which movie do you wanna watch?” ●LESSON 3 時制(2)
第5時	■質問をし、会話を続けること ●3-minute conversation③ “Which concert do you wanna go to together?” ●LESSON 4 単語・熟語のアクセント・意味の確認
第6時	■好きなことや嫌いなことについて、相手に伝えたり、相手から引き出すことができること ●3-minute conversation④ “Which movie do you wanna watch?” ●LESSON 4 長文読解 ●LESSON 4 助動詞
第7時	■好きなことや嫌いなことについて、相手に伝えたり、相手から引き出すことができること ●事後のパフォーマンステスト・質問紙調査 ●LESSON 4 助動詞 ●振り返り

(2) 指導内容

ア 身に付けさせたい力

本研究では、所属校生徒の現状の英語でやり取りする力を鑑み、CEFR-J A1.1程度と仮定し、CEFR-J A1.2を到達目標として採用する。これを踏まえて、本研究で育成を目指す「やり取りする力」とは、「好きなことや嫌いなことについて、相手に伝えたり、相手から引き出すことができる力」と定義する。

さらに、この評価規準をより明確にするために、「理由や補足情報とともに相手に伝えることができる」、「質問をして、会話を続けることができる」、「相手の意見や理由を聞いた際に、適切に回答することができる」の3つの観点に分類して指導することとした。

イ コミュニケーション方略の指導

本研究において、「コミュニケーション方略の指導」は大きく4つのことを行った。1つ目は、コミュニケーション方略の明示的な指導である。前述のとおり、『解説外国語編』において「言語の働き」は5つに整理されており、(ア)を「コミュニケーション方略」、(イ)～(オ)を「言語機能」として位置付けて授業中に紹介した(表1)。生徒に日頃のコミュニケーションの振り返りやコミュニケーションを円滑にする方法

についての協議を踏まえた上で、(ア) をコミュニケーション方略として明示的に説明し、今後の言語活動の際に意識するよう指導した。

2つ目は、コミュニケーション方略を活用するための表現集の活用である。後のタスクやパフォーマンステストでの活用を見据え、「伝える」、「質問する」、「応答する」といった言語機能の表現に、コミュニケーション方略も盛り込んだ表現集を作成した。指導に際しては、全てを暗記させるのではなく、生徒自身が「使いたい表現」を選んで活用すること、意味とイントネーションにも意識することを促した。具体例として、「Really?」を挙げ、イントネーションの違いによって、「驚嘆」や「疑念」など、伝わる意味内容が変化することを説明した。

3つ目は、わかりやすいキーワードの提示である。生徒が間違えることを恐れずに発話し、積極的にやり取りへと向かうことのできる学習環境を作る目的で、コミュニケーション方略に関連する「Question」、「Reaction」、「Smile」の3つをキーワードとして黒板に貼り紙を掲示し、毎時間の授業冒頭や活動の合間に確認した。同時に、「正確さよりも伝え合うことを大切にしよう」という声かけも継続的に実施した。

4つ目は、教師とALTによるモデル会話動画の提示である。事前のパフォーマンステスト(後述)では、ALTに質問を行えた生徒はほとんどおらず、質問紙調査からは「質問をするタイミングが分からなかった」という声の確認された。そこで、4つ目は生徒がより円滑にやり取りを行えるよう、教師とALTによるモデル会話動画を作成し、授業内で提示した。この動画では、会話の開始から質問や応答、合意形成に至る流れをテロップを用いて示し、コミュニケーション方略を使用する場面をわかりやすく示した。

ウ コミュニケーション方略を意識したタスク

毎時間の授業冒頭の15分に帯活動で行うタスクとして、「3-minute conversation」を実施した(手順は図3参照)。生徒はワークシートに示した会話フレームを用い、3分間英語でのやり取りを継続する。活動の到達目標は、互いの意見や理由を共有し、質疑応答を重ねながらテーマに基づく合意形成を図ることである。テーマには「好きな音楽を共有し、一緒にコンサートに行くアーティストを決めよう!」のような身近な話題を設定した。指導に当たっては、合意に至っても活動を終了せず、理由の深掘りや追加質問を促し、会話を継続させた。また、図3の通り、本活動は同一タスクを2回実施する構成とした。1回目より2回目のパフォーマンスの向上のためには、合間の中間指導が重要であり、1回目終了後にその時間に設定した「意識すべき方略」へ生徒の注意を再度向けさせた。

生徒のやり取りを支援するため、ワークシートの構成を工夫した。左側に表現の選択肢、右側に会話フレ

ームを配置し、プリントの片面で一覧できる構成とした。生徒は、右側のフレームにある空所に対し、左側の選択肢や配布済みの表現集から自分の気持ちを表現するのに適切な語句を選択することでやり取りを行う。空所の一部は選択式ではなく、生徒自身が思考して発話内容を決定する形式とした。会話フレームの設計にあたっては、「質問する→答える→リアクションする」という会話のサイクルを基盤とした。この型を繰り返し使用することで、会話の流れを生徒自身に内在化させ、最終的にはワークシートなしでも自律的なやり取りが可能になることを目指した。また、左側の選択肢には、表現集からのものに加え、当該単元の新出文法を用いた表現も盛り込んだ。これにより、本活動が単なるやり取りする力の向上だけでなく、授業で学んだことを活用する場としても機能するよう工夫した。

さらに、3-minute conversationを実施する中で、「相手の質問を聞き取ることはできても、適切な応答表現が浮かばない」という生徒の課題が確認された。そこで、生成AIを活用した支援を行った。具体的には、Google Classroom上に生成AIへのリンクと専用のプロンプト(指示文)を掲載した。生徒は図3の③に示す「準備時間」において、このプロンプトをコピー&ペーストし、質問の通し番号を入力すると、自身の英語レベル(CEFR A1~A2相当)に適した「シンプルで自然な応答例」を3パターン得ることができる。なお、生徒にはAIの回答を丸写しするのではなく、あくまで参考として活用するよう指導した。このようなICTを用いた個別最適な支援を行うことで、やり取りの継続が困難だった生徒にも意欲的な取り組みが見られ、発話内容の質的な向上が確認された。

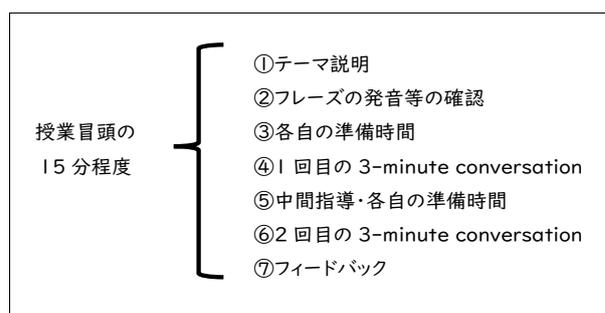


図3 3-minute conversationの流れ

(4) 検証方法

ア 事前・事後のパフォーマンステスト

RQ1の分析を目的として、第1回および第7回の授業においてパフォーマンステスト(以下、事前・事後テストという)を実施した。

テストの実施形式は、ネイティブ講師1名とALT2名の計3名を別々の教室に配置し、生徒一人ひとりと約2分間の1対1による対面形式で行った。評価のために、全ての会話を録音した。設定したテーマは「好きな映画について話し、授業で一緒に見る映画を決める」である。これは、互いの意見や理由を共有し、質

疑応答を重ねながら合意形成を図るといふ、授業で行っている「3-minute conversation」と同様の流れである。ただし、テストでは生徒がワークシート等の資料を一切持たず、自分の力のみで取り組む点が大きな違いである。事前・事後で同一のテーマを設定したが、これは生徒のやり取りする力の向上を見取り、生徒自身にも変化を実感させる目的である。

事前テストは、指導前の生徒のやり取りする力を把握する目的で行い、記録に残す評価のための資料とはせず、一方事後テストは、単元を通してやり取りする力が目標に到達したかどうかを測る目的で行い、記録に残す評価のための資料とした。これらの評価の扱いについては、事前・事後テストの実施前に目的や詳細を生徒に説明した。

評価にあたっては、「やり取りする力」を分類した「伝える」、「質問する」、「応答する」の3観点に、文法や語彙の適切さを示す「正確さ」を加えた計4観点のルーブリック(表3)を独自に作成した。評価は、録音データを用いてルーブリックに基づいて筆者が行った。

また、生徒の発話内容はRQ3の分析にも活用するため、同意の得られた生徒に限りテストでの発話を録音し、逐語録を作成、分析した。

表3 評価ルーブリック

評価	伝える	質問する	応答する	正確さ
A (3点)	好きな映画について、理由と経験などの追加情報を加えて伝えることができる。	相手への質問が3回以上あり、必要に応じてコミュニケーションを円滑にするための工夫が見られる。	相手の意見や質問に対し、適切に回答することができる。	コミュニケーションに支障を来す誤りがなく、やり取りがきている。
B (2点)	好きな映画について、理由とともに伝えることができる。	相手への質問が2回あり、必要に応じてコミュニケーションを円滑にするための工夫が見られる。	相手の意見や質問に対し、部分的に誤りはあるが、概ね適切に回答することができる。	コミュニケーションに支障を来す誤りが一部見られるが、やり取りできる。
C (1点)	好きな映画について、理由とともに伝えることができない。	相手への質問が1回以下である。	相手の意見や質問に対し、回答することができていない。	コミュニケーションに支障を来す誤りが多く、やり取りができていない。

イ 質問紙調査

RQ2およびRQ3を検証するため、第1回と第7回の授業において質問紙調査を実施した。本調査は選択式項目と記述式項目の併用型であり、選択式項目の回答は4件法によって構成されている(表4)。質問項目1から10は、生徒の英語学習に対する動機付けの状態を参考までに把握するために設定した。また先行研究を踏まえて、本研究における生徒のやり取りに対する自信の高まりを見取るために、「①やり取りに対する不安」、「②やり取りする力の自己評価」という2つの視点を設定した。質問項目11から16は、やり取りに対する自信の変化を評価するための2つの観点に基づき設定した。分析においては、視点①(質問項目14・15)、視点②(質問項目11・12)を、各観点をより直接的に示す指標として用いる。

表4 質問項目

観点	質問内容
動機付け	1. 英語学習が好きですか? 好き/どちらかといえば好き/どちらかといえば嫌い/嫌い
	2. 英語学習の印象を記入してください。
	3. 英語の授業を通じて、自分の英語力をもっと高めたいと思いますか? そう思う/どちらかといえばそう思う/どちらかといえば思わない/思わない
	4. 英語学習を通じて、どのようになりたいかを記入してください。(身に付けたい力など)
	5. 英語の授業に、積極的に取り組んでいますか? 積極的に取り組んでいる/取り組んでいる/あまり取り組めていない/取り組めていない
	6. 英語の授業で、積極的に英語を使っていますか? 積極的に使っている/使っている/あまり使っていない/使っていない
	7. 授業の中で、主体的に取り組んでいることを記入してください。
	8. 自分の好きなことや嫌いなことを相手に2文(1文+補足情報)以上の英語で伝えられますか? できる/どちらかといえばできる/どちらかといえばできない/できない
	9. 相手の好きなことや嫌いなことを引き出すために2回以上質問できますか? できる/どちらかといえばできる/どちらかといえばできない/できない
	10. 相手の意見や理由を聞いた際に、適切に回答(リアクション)できますか? できる/どちらかといえばできる/どちらかといえばできない/できない
やり取りに対する不安	11. 英語で話す際、多少の間違いがあっても伝えられる自信がありますか? ある/どちらかといえばある/どちらかといえばない/ない
	12. 英語の授業で、英語をうまく使えたと感じる瞬間はありますか? ある/どちらかといえばある/どちらかといえばない/ない
	13. 英語をうまく使えたと感じる瞬間について、具体的に記入してください。
やり取りに対する自己評価	14. 授業で間違えることについてどう思いますか? 間違えても積極的に話したい/少し気になるが、間違えを恐れずに話したい/間違えるのが嫌で、たまに話すのをためらう/間違えることが恥ずかしくて、話したくない
	15. 英語を使って、コミュニケーションを取る際の気持ちに一番悪いものはどれですか? とても楽しい/まあまあ楽しい/ちょっと苦手/できればやりたくない
	16. 英語でコミュニケーションを取る際の気持ちについて、具体的に記入してください。

ウ インタビュー

RQ3の検証を目的として、事前・事後テストの得点が伸長し、かつ質問紙調査でもやり取りに対する自信にも改善が見られた生徒を対象に半構造化インタビューを実施した。インタビューでは、時系列に沿った回想を促しながら、各手立て(表現集、ワークシート、掲示や声かけ、生成AIの活用、動画など)が「やり取りする力」の向上および「やり取りに対する自信」の変化にどのような影響を与えたかについて詳細に聞き取りを行った。

4 結果

(1) やり取りする力

RQ1「コミュニケーション方略を意識したタスクの活用は、生徒のやり取りする力を向上させるか」を検証するため、事前・事後テストの結果を比較した。授業への欠席や遅刻等で事前・事後テストの両方、もしくはいずれかを受験できなかった生徒11名を分析から除外し、46名分のデータを分析の対象とした。

ア 事前・事後テスト結果

事前・事後テスト結果を表5にまとめた。合計点、「伝える」、「質問する」、「応答する」、「正確さ」の全ての観点の事後の平均値が事前を上回る結果となった。「合計」の平均値は事前から事後で2.31増加した。観点別に見ると、「質問する」が事前から事後で0.74増加し、最も大きく伸びた。さらに、各観点の結果についての統計的な有意差の有無を検討した。まずコルモゴロフ・スミルノフ検定(KS検定)を行い、「合計点」については正規性が棄却されなかったため、対応のあるt検定を、「伝える」、「質問する

、「応答する」、「正確さ」の4観点については正規性が棄却($p < .001$)されたので、ウィルコクソンの符号付順位和検定を用いて比較した。結果は、「合計」($t(42)=-8.92, p < .001$)、「伝える」($z=4.30, p < .001, r = .84$)、「質問する」($z=-4.70, p < .001, r = .87$)、「応答する」($z=4.68, p < .001, r = .90$)、「正確さ」($z=39.0, p < .001, r = .77$)の全観点において有意差が確認された。

表5 事前・事後テスト結果

観点	テスト	N	m	(max/min)	SD	p値	効果量
伝える	事前	46	1.65	(3/1)	0.64	<.001***	0.18
	事後	46	2.13	(3/1)	0.40		
質問する	事前	46	1.07	(2/1)	0.25	<.001***	0.19
	事後	46	1.80	(3/1)	0.72		
応答する	事前	46	1.57	(3/1)	0.58	<.001***	0.19
	事後	46	2.15	(3/1)	0.47		
正確さ	事前	46	1.24	(3/1)	0.48	<.001***	0.16
	事後	46	1.74	(3/1)	0.61		
合計	事前	46	5.52	(9/4)	1.43	<.001***	0.23
	事後	46	7.83	(11/5)	1.50		

注1: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 。有意ではない値は特に記号を付さない($p \geq .05$)。
注2: 効果量の判定基準は、一般的に0.20(小)、0.50(中)、0.80(大)とされる。

イ 上位・中位・下位グループ比較

事前テストの合計点を得点順に並べ、上位グループ、中位グループ、下位グループに分けて、各グループ内で事前と事後の平均点の比較を行った(表6)。上位グループは事前から事後で1.56増加した。中位グループは事前から事後で2.80増加した。下位グループは事前から事後で2.85増加した。さらに、各グループの「合計点」の結果についての統計的な有意差の有無を検討した。まずKS検定を行い、全グループにおいて正規性が棄却($p < .001$)されたので、ウィルコクソンの符号付順位和検定を用いて比較した。結果は、上位グループ($z = -3.73, p < .001, r = .88$)、中位グループ($z = -3.41, p < .001, r = .88$)、下位グループ($z = 3.18, p < .01, r = .88$)の全グループにおいて有意差が確認された。

表6 グループ別の事前・事後テスト比較(合計点)

観点	テスト	m	SD	p値	効果量
上位	事前	7.00	1.03	<.001***	0.88
	事後	8.56	1.50		
中位	事前	5.07	0.26	<.001***	0.88
	事後	7.87	1.41		
下位	事前	4.00	0.00	<.01**	0.88
	事後	6.85	1.21		

注1: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 。有意ではない値は特に記号を付さない($p \geq .05$)。
注2: 効果量の判定基準は、一般的に0.20(小)、0.50(中)、0.80(大)とされる。

表7は各グループにおける事前・事後テストの平均点を観点別に示したものである。全グループにおいて全ての観点で事後の得点が事前を上回っていた。グループ別に見ると、上位グループでは「質問する」が最も伸長した。中位グループでは「質問する」と「応答する」で高い伸びが見られ、下位グループでは「伝える」と「応答する」において高い伸長が確認された。

表7 グループ別の事前・事後テスト比較(観点別)

グループ	テスト	伝える	質問する	応答する	正確さ
上位	事前	2.19	1.31	2.15	1.81
	事後	2.50	2.04	2.31	2.08
中位	事前	1.62	1.00	1.38	1.15
	事後	2.08	2.08	2.23	1.85
下位	事前	1.00	1.00	1.00	1.00
	事後	1.92	1.46	1.85	1.54

ウ 発話の分析

事前・事後テストにおける生徒の発話データを「補足情報数」、「質問数」、「コミュニケーション方略使用数」、「ターンテイク数」の4つの指標に基づいて分析した(表8)。全ての指標において、事後の平均値が事前を上回る結果となった。また、各指標の結果についての統計的な有意差の有無を検討した。まずKS検定を行い、「補足情報数」、「コミュニケーション方略使用数」、「ターンテイク数」の3指標は正規性が棄却されなかったため、対応のあるt検定を、「質問数」の指標については正規性が棄却($p < .001$)されたので、ウィルコクソンの符号付順位和検定を用いて比較した。結果としては、「質問数」($t(42) = 8.09, p < .001$)、「コミュニケーション方略使用数」($z = 3.91, p < .001, r = .68$)、「ターンテイク数」($z = 5.32, p < .001, r = .81$)の3つの指標で有意差が確認された。

表8 発話の分析

観点	テスト	N	m	(max/min)	SD	p値	効果量
補足情報	事前	46	1.41	(4/0)	1.05	.73	0.06
	事後	46	1.48	(4/0)	0.84		
質問	事前	46	0.15	(2/0)	0.42	<.001***	0.79
	事後	46	1.52	(3/0)	0.91		
方略	事前	46	0.83	(5/0)	1.10	<.001***	0.63
	事後	46	1.87	(4/0)	1.15		
ターンテイク	事前	46	7.96	(15/3)	2.88	<.001***	0.87
	事後	46	12.37	(17/6)	3.11		

注1: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 。有意ではない値は特に記号を付さない($p \geq .05$)。
注2: 効果量の判定基準は、一般的に0.20(小)、0.50(中)、0.80(大)とされる。

(2) やり取りに対する自信

RQ2「コミュニケーション方略を意識したタスクの活用は、生徒のやり取りに対する自信を高めるか」を検証するため、質問紙調査における4件法を用いた質問項目に対する回答を、肯定的なものから順に4点から1点(「そう思う」を4点、「思わない」を1点など)の得点に換算し、数値化して分析に用いた。質問紙調査の結果は表9の通りである。授業への欠席や遅刻等で事前・事後の質問紙調査の両方、もしくはいずれかを回答できなかった生徒11名を分析から除外し、46名分のデータを分析の対象とした。

表9 質問紙調査結果

質問項目	アンケート	N	m	SD	p値	効果量
1	事前	46	2.33	0.78	.03	0.84
	事後	46	2.56	0.88		
3	事前	46	3.23	0.68	.66	0.12
	事後	46	3.28	0.59		
5	事前	46	3.00	0.76	.11	0.78
	事後	46	3.21	0.71		
6	事前	46	2.14	0.68	<.01**	0.84
	事後	46	2.63	0.82		
8	事前	46	2.19	0.76	<.01**	0.73
	事後	46	2.60	0.88		
9	事前	46	1.86	0.80	<.01**	0.76
	事後	46	2.51	0.80		
10	事前	46	2.84	0.84	<.01**	0.79
	事後	46	3.26	0.76		
11	事前	46	2.30	0.96	<.01**	0.71
	事後	46	2.67	0.81		
12	事前	46	2.00	0.90	<.01**	0.83
	事後	46	2.67	0.75		
14	事前	46	2.63	0.93	.75	0.06
	事後	46	2.67	0.75		
15	事前	46	2.49	0.94	<.01**	0.80
	事後	46	2.91	0.84		

注1: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 。有意ではない値は特に記号を付さない($p \geq .05$)。
注2: 効果量の判定基準は、一般的に0.20(小)、0.50(中)、0.80(大)とされる。

結果として、全質問項目の事後の平均値が事前を上

回った。また質問項目の結果について統計的な有意差の有無を検討した。まずK S検定を行い、全質問項目において正規性が棄却($p < .001$)されたので、ウィルコクソンの符号付順位和検定を用いて比較した。結果は、項目1 ($p < .05$)、項目6 ($p < .001$)、項目8 ($p < .01$)、項目9 ($p < .001$)、項目10 ($p < .05$)、項目11 ($p < .05$)、項目12 ($p < .001$)、および項目15 ($p < .01$)の計8つの項目において、事前と事後の回答に有意な差が認められた。

さらに、生徒のやり取りに対する自信の高まりを見取るために設定した「やり取りに対する不安」、「やり取りする力の自己評価」の2つの視点での分析をした。

ア やり取りに対する不安

視点①について、質問項目14(間違えることについてどう思うか)と質問項目15(コミュニケーションを取る際の気持ち)に着目した。質問項目14については、平均値は事前の2.63から事後の2.67へ上昇し、肯定的な回答の割合も52.1%から66.7%へと上昇したが(図4)、統計的な有意差は認められなかった。

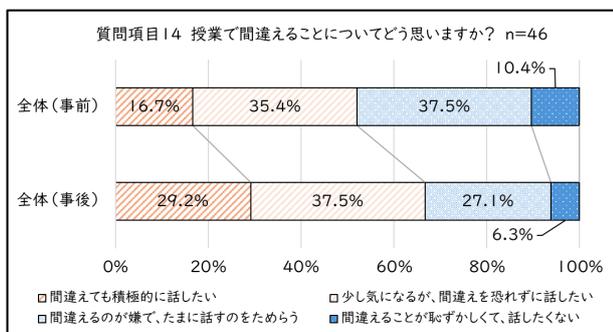


図4 質問項目14の結果

質問項目15では、事前・事後で有意差が認められた($p < .01$)。平均値は事前の2.49から事後の2.91へ上昇し、肯定的な回答の割合は52.1%から72.9%に増加した(図5)。

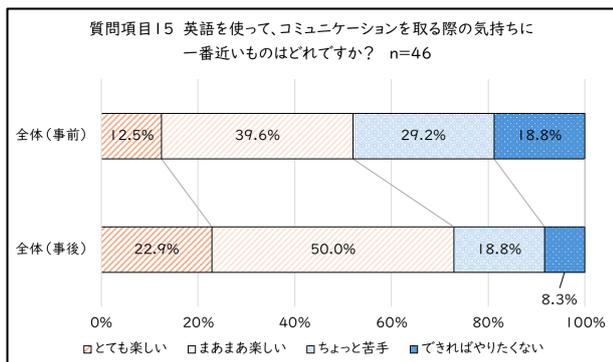


図5 質問項目15の結果

また、視点①に関連する質問項目16(英語でコミュニケーションを取る際の気持ち)の記述において、事前では「合ってるか不安でモジモジする」と回答していたが、事後では「難しいが積極的に話したいと思う」と回答するといったような前向きな変化が見られた生徒が多数見られた。

その一方で、事後でも「緊張するし、間違えたらど

うしちゃうって思っちゃう」、「楽しいけど間違えたくない」などの不安を示す回答も散見された。

イ 視点②「やり取りする力の自己評価」

視点②について、質問項目11(多少の間違いがあっても伝えられる自信がありますか)と質問項目12(英語をうまく使えたと感じる瞬間)に着目した。質問項目11では、統計的な有意差が認められ($p < .05$)、平均値は事前の2.30から事後の2.68へ上昇し、肯定的な回答の割合は39.6%から56.3%に増加した(図6)。

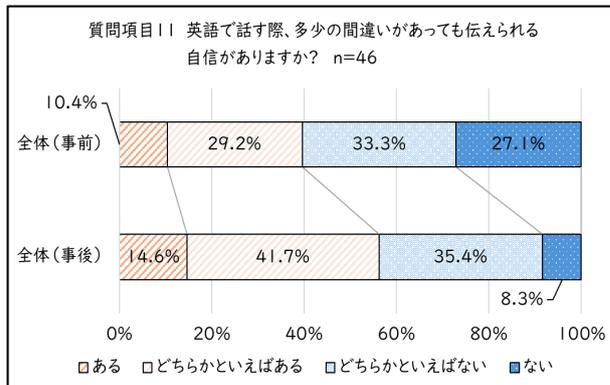


図6 質問項目11の結果

質問項目12においては、有意差が認められ($p < .001$)、平均値は事前の2.00から事後の2.67へ上昇し、肯定的な回答の割合は29.2%から58.3%に増加した(図7)。

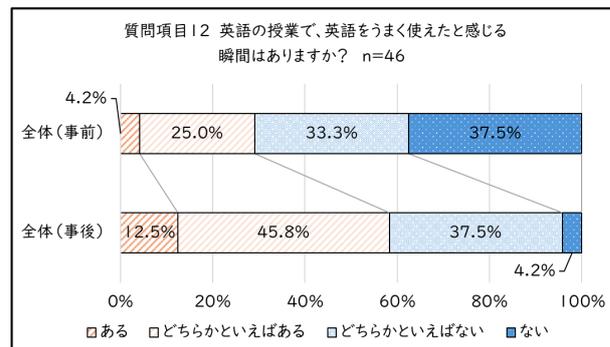


図7 質問項目12の結果

また、視点②に関連する質問項目13(英語をうまく使えた(使えない)と感じる瞬間)の記述において、事前では「ほとんど伝えられなかった」のような回答していた生徒が多く見られたが、事後では「相手が自分のした質問に対して答えてくれたとき」などのような、相手に伝わった実感に関する回答が増加した。

(3) やり取りする力および自信が高まった生徒の共通点とその要因

RQ3「やり取りする力および自信が高まった生徒にはどのような共通点があり、それらをもたらした要因は何か」を検証するため、事前・事後テストの得点が伸長し、かつ質問紙調査でも改善が見られた生徒4名を抽出した(表10・11)。その4名(生徒A・B・C・D)を対象に、事前・事後テストでの発話内容と質問紙調査での記述内容、インタビューでの発言内容を整理した(表12)。

表 10 抽出した生徒のパフォーマンステスト結果

生徒	テスト	伝える	質問する	応答する	正確さ	合計
A	事前	2	1	2	2	7
	事後	3	3	3	2	11
B	事前	1	1	1	1	4
	事後	2	2	2	2	8
C	事前	1	1	2	1	5
	事後	2	3	3	2	10
D	事前	1	1	1	1	4
	事後	2	3	2	2	9

表 11 抽出した生徒の質問紙調査結果

生徒	質問紙調査	質問11	質問12	質問14	質問15
A	事前	2	3	3	4
	事後	3	3	3	4
B	事前	2	2	2	2
	事後	2	2	2	3
C	事前	4	2	3	3
	事後	4	3	4	3
D	事前	1	1	1	1
	事後	2	2	2	4

※各項目は4に近いほど肯定的、1に近いほど否定的な評価を示す。

表 12 生徒の気づき

生徒	授業での気づき		事前テストでのグループ
	きっかけ	学びや変化	
A	・黒板の掲示 ・教員の声かけ ・表現集	・黒板の掲示や教員の声かけによって、毎回の活動で1つのスキル(「Question」など)に集中して練習でき、わからなかった部分は、表現集を見て補うことができた。	上位
B	・パフォーマンステスト ・生成AI	・事前のパフォーマンステストがあったから、事後を見据えた対策を意識して、活動で練習することができた。 ・活動前に生成AIを使うことで、自分が伝えたいことや質問したいことの正確さを確認でき、不安が軽減した。	下位
C	・生成AI ・動画	・生成AIを使うことで、この質問が来たら、このように返そうとシミュレーションすることができた。 ・動画を見たことで、会話の流れがわかり、不安が軽減した。また模倣することを意識して、練習した。	中位
D	・黒板の掲示 ・教員の声かけ ・表現集 ・ワークシート	・黒板の掲示や教員の声かけによって、その活動内で意識すべきことが明確になり、表現集やワークシートを使って必要な準備をした上で、活動することができた。 ・活動を重ねることで、ワークシートから会話の流れが理解でき、安心して取り組むことができた。	下位

ア 生徒A

生徒Aは英語に対する学習意欲が高く、前向きな態度で授業に臨んでいる。英語の語彙や文法に関する基礎知識は定着している一方で、即興的なやり取りでの活用については実践的な機会の不足が課題である。発話内容(表13)を確認すると、事前テストにおいてはALTからの問いかけに対し、単語や短い句による受動的な応答に留まっていた。また、生徒AからALTに対して自発的に質問を行う場面は確認されなかった。しかし、事後テストにおいては、「I like movie Slam Dunk.」や「Because it is funny and exciting.」のように、「好きなもの」を伝えるだけでなく、「理由」といった補足情報とともに伝えていた。また、ALTの発話を受けて、適切な応答や質問を自発的に行う場面も見られた。発話量の増加と並行して、「正確さ」の向上も認められた。

質問紙調査では、質問項目16(英語でコミュニケーションを取る際の気持ち)の記述において、事前は「上手く伝えようとする思いが強すぎて、上手に伝えられない」と回答していたが、事後では「完璧に伝えなくても理解してくれるので、リラックスして話せる」と回答しており、英語でやり取りを行う中での失敗に対する考え方が変化していることがわかる。

表 13 生徒Aの発話内容の一部

事前	事後
ALT: What movie do you like? 生徒A: Slam Dunk.	ALT: What movie do you like? 生徒A: I like movie Slam Dunk.
ALT: Oh, you like Slam Dunk. I see.	ALT: Slam Dunk.
生徒A: Because... funny. Fun.	生徒A: Because it is funny and exciting.
生徒A: 生徒AからALTへの質問はなく、英単語を使って応答していた	ALT: I like Star Wars. 生徒A: Wow. Why do you like Star Wars? ALT: Yeah, I like Star Wars because it's very exciting and cool. 生徒A: Exciting. Cool. Wow.

生徒Aへのインタビューからは、黒板に掲示された「Question」、「Reaction」、「Smil

e」の貼り紙や、授業冒頭および活動の間における教員の声かけにより、「意識すべき方略」を重点的に練習に取り組んでいたことがわかった。また、タスクを通して不十分と自覚した表現については、適宜表現集やワークシートで確認をして、次の活動で活用するという、学習のサイクルを繰り返していたことが明らかになった。

イ 生徒B

生徒Bは英語学習に対して苦手意識を抱いているが、授業内で提示された課題や言語活動には前向きに取り組むことができる。特に言語活動での他者への配慮に長けており、周囲と調整する役割を担っている。発話内容(表14)を見ると、事前テストにおいては、ALTの問いかけに対して「好きなもの」を答えることはできたものの、理由を述べる段階で発話が途切れ、以降のやり取りは日本語で行っていた。一方、事後テストでは、最後まで英語を使用し、「I like First Kiss. Because... This movie is good.」のように「好きなもの」を理由とともに伝え、ALTへ質問を行う様子も見られた。

表 14 生徒Bの発話内容の一部

事前	事後
ALT: What movie do you like? 生徒B: I like movie Doraemon.	ALT: What movie do you like? 生徒B: I like First Kiss. ALT: I have never heard of that movie. 生徒B: Because... This movie is good.
生徒B: 生徒BからALTへの質問はなく、英語や日本語を使って応答していた	ALT: I like Frozen 2. 生徒B: I don't know. What is it about?

質問紙調査では、質問項目16(英語でコミュニケーションを取る際の気持ち)の記述にて、事前は「ちゃんと言葉を返せない」と記述していたが、事後では「ちゃんと相手に伝わってるかなって不安になるし、ちゃんと聞き取れるかなって不安になる」と回答していた。これは、単に話せないという自己評価から、不安は残るものの話すことはできているという自己評価に変化したことが伺え、やり取りする力が着実に身に付いている様子が読み取れる。

インタビューでは、事前テストで「何もできなかった」という強い印象を持っていたが、それを「事後のテストでは改善したい」というモチベーションへと転換させて授業に臨んでいたと語っていた。特に、自身

の英語の正確性に対する不安があり、解消するために生成AIを用いて表現の正確さを事前に確認していた。それにより、「自分の英語でも伝わる」という実感を得られたことが、事後テストでの自信に繋がったと述べていた。

ウ 生徒C

生徒Cは教科を問わず学習意欲が高く、授業に真面目な姿勢で取り組み、物事を深く考えることができる。一方で、英語においては基礎的な知識は有しているものの、自分の考えを表現することには課題がある。発話内容(表15)を見ると、事前テストにおいてALTへの質問は確認されず、沈黙や日本語使用が多く見られ、やり取りを維持するのが困難な様子であった。しかし、事後テストにおいては、理由とともに「好きなもの」を伝えることができていた。さらに、ALTが好きな映画について語った後、「What's your favorite character?」や「Why Darth Vader?」などの掘り下げる質問をし、「Star Wars. Yes.」という共感や肯定の応答に加え、「I'm not watching Star Wars.」のように自分のことを話すなど、積極的に応答していた。

質問紙調査では、質問項目13(英語をうまく使えた(使えない)と感じる瞬間)において、事前は「日本語の説明は頭の中で完成しているのに、それを表現する適切な単語、文章が出てこなかった時」と書いていたが、事後では「伝わる文章を伝えられた時」と回答しており、やり取りに対して肯定的な印象を持つようになったことが伺える。

表15 生徒Cの発話内容

事前	事後
ALT: What movie do you like? 生徒C: My favorite movie... Kimefu no Yaiba. ALT: Ah, Kimefu no Yaiba. 生徒C: Yeah... Yes. ALT: Tell me more. 生徒C: ..Sorry. ...出てこない	ALT: What movie do you like? 生徒C: I love Super Mario. ALT: Super Mario. 生徒C: Because it's cool and interesting.
生徒C: 生徒CからALTへの質問はなく、英単語や日本語を使って応答していた	ALT: I like Star Wars. 生徒C: Star Wars. ALT: Yes. 生徒C: I'm not watching Star Wars. ALT: Oh, that's okay. 生徒C: What's your favorite character? ALT: My favorite character is Darth Vader. 生徒C: Oh, Darth Vader. (中略) Why Darth Vader?

インタビューでは、初めは事前テストで応答することに課題を感じていたが、やり取りをシミュレーションするために生成AIを活用したり、モデル動画での会話の流れや発話を模倣することを意識し、それを活動内で実践したと述べていた。さらに、キーワードの貼り紙や教員の声かけによって活動内で意識すべきことの優先順位が明確になり、練習を重ねるごとに円滑な応答ができたという実感が得られるようになったという発言もあった。

エ 生徒D

生徒Dは、英語学習への苦手意識から、授業中にし

ばしば注意が散漫になってしまうことがしばしばある。一方で外向的な性格であり、言語活動においては、特定の文脈や興味関心に合致した場面では、積極的に取り組むことができる。発話内容(表16)を見てみると、事前テストでは、単語のみで応答し、ALTへの質問は確認されなかった。また、理由を問う「Why do you like it?」というALTからの問いかけに対し、質問の意図を正確に捉えられず、映画のタイトルを伝えていた。しかし、事後テストにおいては、つなぎ言葉や聞き返しといったコミュニケーション方略の使用しながら、「好きなもの」やその理由を伝える様子が見られた。またALTへ質問を3回行い、「How many times have you watched it?」と単元での学習事項であった現在完了を適切に活用していた。

表16 生徒Dの発話内容の一部

事前	事後
ALT: What movie do you like? 生徒D: Disney movie. ALT: Why do you like it? 生徒D: Ana to Yuki no Joou.	ALT: What movie do you like? 生徒D: Well, Maleficent because interesting.
生徒D: 生徒DからALTへの質問はなく、英単語を使って応答していた	ALT: I like Moana. 生徒D: Moana. What's favorite your character? ALT: My favorite is... Moana because of her long hair. 生徒D: Yes. Yes. How many times have you watched it? ALT: I have watched it Two times.

質問紙調査では、質問項目16(英語でコミュニケーションを取る際の気持ち)の記述にて、事前は「ほんとにやりたくない」と回答していたが、事後では「取り組もうとしているけど意外とできなくて悲しい」と回答しており、「やりたくない」という気持ちから、不安は残るものの前向きに取り組もうとする姿勢への変化が見られるが、できた実感を得られていないことがわかる。

生徒Dへのインタビューでは、英語に対して強い苦手意識を抱いていたが、「同じパターンの会話を繰り返すことで「先の予想」ができて言葉が出るようになった」と述べており、ワークシートを用いて繰り返し活動を行うことで、会話のフレームからやり取りの流れを構造的に理解できたことが考えられる。また、ワークシートの中から自分の気持ちに合う表現を選んで伝えられたことが、友人やALTとのコミュニケーションの楽しさを実感するきっかけとなったと述べており、依然として苦手意識は残るものの、事後のテストでは「自分にできる範囲が増えた」という確かな手応えを感じて前向きな変化が確認できた。

以上のインタビュー結果をまとめると、抽出した4名全員がワークシートの有用性について言及しており、やり取りの構造を支え、生徒の発話を促進する「活動の要」として極めて重要な役割を果たしていたことがわかった。さらに本研究におけるそれ以外の手立ては、生徒の習熟度や課題感に応じて多角的に機能していたことがわかった。英語への苦手意識が強い生徒にとっ

では、掲示物やワークシートによる「やり取りの構造化」が不安感を下げる要因として機能しており、一定の基礎力を持つ生徒にとっては、生成AIや表現集が自律的な学習ツールとなっていた。事前のパフォーマンステストでの「失敗」や「沈黙」という経験も、自分のニーズを把握し、それに応じて選択的に学習を進めるきっかけとなっていた。

5 考察

(1) やり取りする力の向上

パフォーマンステストの結果、「伝える」、「質問する」、「応答する」、「正確さ」の全観点の平均点において統計的に有意な向上が認められた。コミュニケーション方略を意識したタスクが生徒のやり取りする力の向上に寄与した要因として、コミュニケーション方略とタスクが相互補完的に機能していたことが考えられる。まず、タスクが生徒のコミュニケーション方略使用を促し、その方略の使用がタスクの円滑な遂行を支えるという、双方向の効果が見られた。意味内容の伝達を要する「3-minute conversation」において、生徒は「何もできなかった」、「質問のタイミングが分からなかった」といった語彙不足や沈黙に直面するが、それを乗り越えるための手段として相づちや聞き返し、質問等のコミュニケーション方略を自発的に選択・活用する機会となっていた。事後テストでは「コミュニケーション方略の使用数」についても増加が見られた。これは、Willis (2003 p. 52)がタスクの有効性の1つとして挙げている「コミュニケーション方略を試してみる機会が豊富に与えられる」ということや、コミュニケーション方略がタスクを円滑に進め、相互理解を深めるための「戦略的働きかけ」であると捉えるNakatani (2010)の知見とも一致する。特に「質問する」と「応答する」の観点での伸長がより大きかった。これは山本他 (2022)と同様の結果が得られた。

コミュニケーション方略とタスクが相互補完的に機能した例としては、生徒がやり取りの流れを構造的に理解することにつながっていたといえる。「3-minute conversation」で、生徒はワークシートを活用してやり取りを行った。抽出生徒4名へのインタビューの結果、ワークシートの「会話フレーム」や、提示したキーワード（「Question」、「Reaction」、「Smile」）によって会話の流れを把握し、見通しを持って安心して活動に取り組めたと述べていた。これは、コミュニケーション方略の使用が沈黙を回避して会話を継続させ、「会話フレーム」の「質問する→答える→リアクションする」というサイクルを回すことができたことが、やり取りの流れの構造的な理解に繋がっていた可能性がある。さらに、「3-minute conversation」では、同一タスクを2回実施する構成であったが、生徒は1回

目で自身の課題に気付く、中間指導や準備時間でコミュニケーション方略や表現に立ち返り、即座に2回目で試行する。このプロセスは、生徒に自身が「言いたいこと」と「言えないこと」のギャップへの気づきを促すとともに、コミュニケーションの中で選んだ方略や表現を試す機会となっている。中には、練習を通じてワークシートなしで会話ができるようになった生徒も確認された。これは、Swain (1985)が提唱した「アウトプット仮説」における言いたいことと言えないことのギャップに気づくことができたり (noticing the gap)、相手がいる会話の中で学習者がすでに身に付けた知識を試すことができたり (hypothesis testing) ということとも合致する。

また、英語力のグループ別の分析においても、上位・中位・下位の全てのグループの平均点において有意な向上が確認された。このことから、本実践のコミュニケーション方略を意識したタスクが特定の学力層に偏ることなく、生徒全体のやり取りする力を底上げする上で有効であったことを示唆している。特に、本実践は中位・下位グループの生徒に対してより高い効果を発揮した。これは、生徒が自身の学習ニーズを把握し、それに応じた手立てを選択して学びを進めることができたことが要因である可能性がある。

一方、上位グループの平均点の伸びは中位・下位グループに比べると限定的であった点については、さらなる検討を要する。これは、提示したタスクや手立てに上位グループの生徒に対してより高度なパフォーマンスを要求する「負荷」や「挑戦的な課題」が不足していた可能性を示唆している。今後は、中位・下位グループを支援する基礎的な足場かけを維持しつつ、タスクの中で上位グループの生徒により発展的なパフォーマンスを要求する仕掛けや手立ての導入が求められる。

(2) やり取りに対する自信の向上

本実践では、Clément & Kruidenier (1985)に基づき、生徒のやり取りに対する自信の高まりを見取るために、視点①「やり取りに対する不安」と視点②「やり取りする力の自己評価」を設定し、各視点をより直接的に表す質問紙調査の4項目を評価指標に用いた。

視点①「やり取りに対する不安」に着目すると、多くの生徒はやり取りの中で、「何をしたら良いかわからない」、「表現がわからない」という不安を抱えていた。インタビューでは、会話のフレームからやり取りの流れを構造的に理解できたことや生成AIを用いて表現の正確さを事前に確認したことによって、不安が軽減したという発言が見られた。これは、提示した複数の手立てがそれぞれ生徒の不安感の軽減にも役立っていたことが考えられる。生徒は自身の学習ニーズだけでなく、不安感に応じて手立てを選択的に活用しており、課題を解消することが沈黙や失敗への恐れを和らげ、

やり取りに向かう安心感に繋がったことが示唆される。

視点②の「やり取りする力の自己評価」に着目すると、事前の質問紙調査の段階では、「ほとんど伝えられなかった」のような「できない」という回答が多く見られ、自身のやり取りする力に対して自己評価が低い生徒は少なくなかった。しかし、事後では相手に伝わった実感に関する回答が増加し、インタビューでは、「自分の英語でも伝わる」や「練習を重ねるごとに円滑な応答ができたという実感が得られるようになった」というような発言も見られた。これは、本実践を通じた「成功体験」の蓄積が、生徒のやり取りする力に対する自己評価を向上させたことが示唆される。本実践の同一タスクを2回繰り返す構成になっていたが、生徒は1回目で感じた「言いたいけれど言えない」という課題を準備時間で解決し、2回目で即座に改善を実感できたプロセスが成功体験となり、自己評価の向上をもたらしたと考える。

(3) 教育的示唆

本実践の結果から、高等学校段階において、英語でやり取りする力およびやり取りに対する自信を育成するためには、次の3点を授業設計の中心に据えることが重要であるという教育的示唆が得られた。

ア コミュニケーション方略を意識したタスクの活用

高等学校において、生徒の英語で「やり取りする力」と「やり取りに対する自信」を育むためには、コミュニケーション方略を意識したタスクを活用し、「意味内容の伝達」に主眼を置いた場を設定することが重要である。

「意味内容の伝達」を重視したタスクは、生徒が文法的な正確さへの過度な意識から解放された状態で英語を使用できる環境を整備することができる。生徒に失敗が許容される実践の場を提示することは、活動への不安感を軽減し、発話を促す。しかしその反面で、自由度の高さが生徒の習熟度によっては過度な負担となり、活動の停滞を招く恐れもある。こうした自由度の高さによる難しさを補完し、円滑にやり取りを行うための支援として、コミュニケーション方略の指導と活用が有効である。コミュニケーション方略とタスクを掛け合わせて活用することで相互補完的に機能していた。タスクが生徒のコミュニケーション方略使用を促し、その方略の使用がタスクの円滑な遂行を支えることが期待できる。

また、この活動では、同一のタスクを各時間内で2回実施した。初めに準備時間において手立てを活用しながら発話内容を検討、1回目の実践を通して生徒は自身の課題を把握し、準備時間において手立てを活用しながら発話内容や使用する方略を見直した上で、2回目の実践に臨んでいた。このような構成は、生徒に「言いたいこと」と「言えなかったこと」のギャップへの気づきを促し、やり取りの質を高めるきっかけと

なっていた。加えて、準備時間は生徒のやり取りに対する自信の向上にも、重要な役割を果たしていた。

さらに、タスクの途中における教員の間接指導も重要である。活動間において、「質問」や「リアクション」など、やり取りの中で意識すべき表現や方略を再確認することで、生徒は活動の目的や方略に立ち返り、見直しを持って二回目の実践に臨むことができていた。これらのことから、実践の場の設定、準備時間の確保、反復構造、そして中間指導を組み合わせたタスク設計が、やり取りする力と自信の双方の育成に有効であることが示唆される。

イ コミュニケーション方略の明示的な指導

タスクの実践に先立ち、「言語の働き」の中でも特に「コミュニケーションを円滑にする」働きに焦点を当て、相づち、聞き返し、言い換えといったコミュニケーション方略を明示的に指導することが重要である。これにより、生徒は「何を話すか」だけでなく、「どのようにやり取りを続けるか」という視点を持って言語活動に臨むようになるだろう。導入段階でのコミュニケーション方略を指導することは、言語活動を支える素地を形成する役割を果たすといえる。

ウ 生徒が自身のニーズに応じて選択的に活用できる手立ての提示

表現集、ワークシート（「会話フレーム」）、黒板への貼り紙の掲示や教員の声かけ、動画、生成AIといった多様な手立てを併用し、生徒が自身の課題に応じて、必要な支援を選択的に活用できる環境を作ることが重要である。インタビュー結果からは、英語に苦手意識を持つ生徒にとっては、会話の流れを可視化したワークシートが安心感をもたらしていた一方、一定の基礎力を有する生徒にとっては、生成AIが表現の正確さや妥当性を確認するための学習ツールとして機能していたことが明らかとなった。このように、単一の支援に依存するのではなく、生徒の学習課題に即した複数の支援的手立てを用意し、生徒が自らの課題に応じて選択できる環境を整えることが、やり取りする力と自信の双方を育成する上で重要である。

(4) 研究の限界と今後の展望

本研究には2つの限界がある。まず、対象が単一の高等学校第3学年に限定されている点である。学年進行に伴う学習経験の蓄積や英語への慣れといった外部要因の影響も否定できない。そのため、他の学校で応用する際は、生徒の習熟度や学習環境を考慮する必要があり、結果の一般化には慎重を期すべきである。

次に、統制群を設定しておらず、期間も7時間と短かった点である。今後は統制群を設定した比較研究や、複数年度にわたる調査を通じた精緻な検証が求められる。

一方で、本実践で用いた指導枠組みは、やり取りする力を育成する活動として、汎用性を備えている。コ

コミュニケーション方略の明示的指導ややり取りの構造化という手法は、特定の学年に限定されるものではない。むしろ、第1学年次から導入することで早期に英語への抵抗感を軽減し、3年間の組織的な指導構想の出発点として位置付けることが可能である。核となる「3-minute conversation」は構造が明確なタスクであり、テーマや支援度を調整することで、多様な習熟度の学習者に応用できる。例えば、導入段階では日常的な話題から始め、学年が上がるにつれて難易度や複雑さを高め、社会的な話題へと移行させる指導への発展が期待される。

また、上位グループにおけるパフォーマンステストの伸びが中・下位グループに比して限定的であった点は、今後の重要な課題である。これは、本タスクが基礎定着や不安軽減を主眼とした「足場かけ」に重点を置いたため、上位層に対して高度な言語運用を促す「負荷」が不足していた可能性を示唆している。今後の展望としては、これまでの基礎的な支援を維持しつつ、習熟度の高い生徒に対して発展的なパフォーマンスを誘発する仕掛けを検討したい。具体的には、タスクの「目的達成(例:一緒に見る映画の決定)」に加え、「日時・場所の交渉」や「鑑賞後の予定」といった追加の状況設定や難易度を上げたコミュニケーション方略を提示することで、より即興的で深みのあるやり取りを促す手立てを講じていくことが有効だと考えられる。

おわりに

本研究を進めるに当たり、御協力いただいた寒川高等学校の生徒・教職員の皆様をはじめ、研究に関わっていただいた全ての皆様に深く感謝申し上げます。

[指導担当者]

渡邊 大志¹ 大石 智子¹ 小田 尚美²

引用文献

- 国立教育政策研究所 2023 「令和5年度 全国学力・学習状況調査の結果」 pp.14-17
<https://www.nier.go.jp/23chousakekkahoukoku/report/data/23summary.pdf> (2026年1月19日取得)
- 国立大学法人 横浜国立大学 2024 「令和5年度全国学力・学習状況調査の英語の結果を活用した専門的な分析」 pp.4-36
https://www.mext.go.jp/content/20240517-mxt_chousa02-000036016_06.pdf
(2026年1月19日取得)

1 指導主事 2 教育指導員

- 文部科学省 2018a 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説外国語編英語編」
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf
(2026年2月6日取得)
- 文部科学省 2018b 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説外国語編英語編」
https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf (2026年1月19日取得)
- 文部科学省 2025 「令和7年度 神奈川県 英語教育改善プラン (様式1:高等学校)」
https://www.mext.go.jp/content/20240722-mxt_kyoiku01000037197_14.pdf
(2026年1月19日取得)
- 泉恵美子・門田修平 2016 『英語スピーキング指導ハンドブック』 大修館書店 p.255
- ジェーン・ウィリス (著)、青木昭六 (監訳)、豊住誠・野呂忠司・松村昌紀・村端五郎 (訳) 2003 『タスクが開く新しい英語教育—英語教師のための実践ハンドブック』 開隆堂出版
- 投野由紀夫 2013 『CEFR-Jガイドブック』 大修館書店 p.296
- 山本大貴・陣野俊彦・戸井永貴宏 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—」
- 山本大貴・陣野俊彦・戸井永貴宏 2023 「「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—」
- Long, M. H. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. In *Handbook of second language acquisition Vol. 2*, eds. W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia. : 413-68. New York: Academic Press.
- Michael Canale and Merrill Swain. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1(1):30
- Nakatani. 2010. Identifying Strategies That Facilitate EFL Learners' Oral Communication. *The Modern Language Journal*, 94(1)
- Peter D. MacIntyre, Richard Clément, Zoltán Dörnyei and Kimberly A. Noels. 1998. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The modern Language Journal*, 82(4):549
- Richard Clément and Bastian G. Kruidenier. 1985. APTITUDE, ATTITUDE AND MOTIVATION IN SECOND

LANGUAGE PROFICIENCY: A TEST OF CLÉMENT'S
MODEL¹. *JOURNAL OF LANGUAGE AND SOCIAL
PSYCHOLOGY*, 4(1):24-25

Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles
of comprehensible input and comprehensible output
in its development. In *Input in second language
acquisition*, ed. S. Gass, & C. Madden: 235-56.
Rowley, MA: Newbury House

「精神疾患の予防と回復」における 健康課題の解決に向けた学びの充実を図る授業づくり

— 援助要請のロールプレイやポスター作成を含む対話的な活動を通して —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 本多 文哉(県立海老名高等学校)

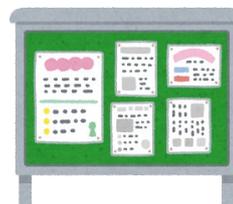
【研究の概要】

高等学校学習指導要領(平成30年告示)では、科目保健の指導内容として「精神疾患の予防と回復」が明記され、授業が実践されている。勤務校の課題としては、生徒の精神疾患に対する理解にばらつきがあることや、話を聞いてもらったり相談したりする生徒が少ないこと、個人で取り組む学習活動が中心で対話的な活動が不足していることが挙げられる。本研究では、科目保健「精神疾患の予防と回復」の授業において、健康課題の解決に向けた学びの充実を目指し、援助要請のロールプレイやポスター作成を含む対話的な活動を取り入れた授業を実践した。検証の結果、生徒は精神疾患について正しく理解し、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めるとともに、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理することができ、「精神疾患の予防と回復」における健康課題の解決に向けた学びの充実につながった。

「精神疾患の予防と回復」における健康課題の解決に向けた学びの充実



対話的な活動



ポスター作成

援助要請のロールプレイ

研究の目的

科目保健「精神疾患の予防と回復」の授業において、援助要請のロールプレイやポスター作成を含む対話的な活動を取り入れた授業を行うことで、健康課題の解決に向けた学びの充実につながるかどうかを明らかにする。

勤務校の実態

- ・生徒の精神疾患に対する理解のばらつき
- ・話を聞いてもらったり相談したりする生徒が少ない
- ・個人で取り組む学習活動が中心

先行研究

- ・ロールプレイの有効性
- ・ポスター作成の有効性



高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説保健体育編体育編

知識

誰もが罹患しうること

適切な対処により回復し
生活の質の向上が可能であること

心身の不調の早期発見と治療や
支援の早期の開始によって回復可能性が高まること

思考力、判断力、表現力等

習得した知識を基に、心身の健康を保ち、
不調に早く気付くために必要な
個人の取組や社会的な対策を整理すること

などが示されている。

高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)

精神疾患の予防と回復には、運動、食事、休養及び睡眠の調和のとれた生活を実践するとともに、心身の不調に気付くことが重要であること。また、疾病の早期発見及び社会的な対策が必要であること。



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)

少子高齢化や疾病構造の変化による**現代的な健康課題**の解決に関わる内容(略)の充実を図る
【現代的な健康課題】20代の死因の半数は自殺で、その動機や原因の約4割が**仕事関連の悩みとうつ病**

はじめに

「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」では、科目保健の指導内容として、「精神疾患の予防と回復」が明記された。この背景には、中央教育審議会が「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)」(以下「答申」という)において、「少子高齢化や疾病構造の変化による現代的な健康課題の解決に関わる内容(略)の充実を図る」ことが示され、そのうち、現代的な健康課題の注釈では、「20代の死因の半数は自殺で、その動機や原因の約4割が仕事関連の悩みとうつ病によるもの」(中央教育審議会 2016 p.191)であると精神疾患等に関する課題が指摘されていることが挙げられる。

『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説保健体育編体育編』(以下、『解説』という)では、科目保健の指導内容における「知識」として、「誰もが罹患しうること」や「適切な対処により回復し生活の質の向上が可能であること」、「心身の不調の早期発見と治療や支援の早期の開始によって回復可能性が高まること」などが示されている。また、「思考力、判断力、表現力等」として、「習得した知識を基に、心身の健康を保ち、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理すること」(文部科学省 2019 pp.202-204)が示されており、「精神疾患の予防と回復」における健康課題の解決に向けた学びが求められている。

勤務校における生徒の精神疾患に対する正しい理解についての実態を確認するため、1学年の生徒を対象に実態把握アンケート調査を実施したところ、一定程度の知識を持ち合わせていることが伺えた。しかし、精神疾患に対するイメージについては、「身近にある」、「誰でもなりうる」と回答する生徒がいる一方、「自分には疎遠」、「心が弱い」、「関わりづらい」等と回答する生徒がおり、精神疾患に対する理解にばらつきが見られた。また、心身の不調に気付くことができても、話を聞いてもらったり相談したりする生徒は少なく、適切な対処の方法に課題が見受けられた。

次に、勤務校における「精神疾患の予防と回復」の授業づくりに関する実態を確認したところ、本単元の取扱いに苦慮する教員が多かった。また、生徒が授業の内容に対して不安を抱く懸念から、個人で取り組む学習活動を中心に授業が展開されており、習得した知識を基に、他者との対話的な活動を通して、自己の考えを広げ深めていく学びが実現できていない実態を確認することができた。

「精神疾患の予防と回復」の授業づくりについて、佐々木は、「少人数のディスカッションやロールプレイを時間に応じて含めるようにした」授業プログラムを実践し、精神疾患の「知識、偏見、援助希求・援助の

意思のいずれについても有意な改善が認められた」(佐々木 2019 p. 2)と報告している。また、小塩他は、「学校精神保健プログラムについて、系統的な文献調査により検討した」ことについて、「ロールプレイやゲーム、クイズ、(略)ポスター・エッセイ・劇の作成などの参加型プログラムも実施されていた」とし、「全ての研究で、授業による有意な学習効果が認められていた」(小塩他 2013)と報告している。

このことから、本研究では、「精神疾患の予防と回復」の授業において、援助要請のロールプレイやポスター作成を含む対話的な活動を通して、精神疾患について正しく理解し、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めるとともに、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理するなど、「精神疾患の予防と回復」における健康課題の解決に向けた学びの充実を図る授業づくりを目指すこととした。

研究の目的

科目保健「精神疾患の予防と回復」の授業において、援助要請のロールプレイやポスター作成を含む対話的な活動を取り入れた授業を行うことで、「精神疾患の予防と回復」における健康課題の解決に向けた学びの充実につながるかどうかを明らかにする。

研究の内容

1 理論の研究

(1) 精神疾患について

『解説』では、精神疾患について、「精神機能の基盤となる心理的、生物的、または社会的な機能の障害などが原因となり、認知、情動、行動などの不調により、精神活動が不全になった状態」(文部科学省 2019 pp.202-203)であると定義され、うつ病や統合失調症、不安症、摂食障害などを適宜取り上げ、指導することが示されている。

精神疾患について、勤務校の1学年の生徒400名を対象に実施したアンケート結果を集約したところ、うつ病について「少しは知っている」「名前は聞いたことがある」と回答した生徒は90.5%と多かった。このように、生徒は精神疾患を身近に感じている一方で、詳しい知識については十分に理解していない実態が伺えた。

このことから、本研究では、「精神疾患の予防と回復」の授業において、うつ病の事例を取り上げ、精神疾患の特徴及び対処について正しく理解できる授業を計画・実践することとした。

(2) 「精神疾患の予防と回復」における健康課題

『解説』では、「国民の疾病構造等の変化に関わっ

て深刻化している心の健康」について触れ、「児童生徒のみならず国民全てにとって心身の健康の保持増進が大きな課題となってきた」（文部科学省 2019 p. 197）ことが示されている。

このことから、本研究では、科目保健における現代的な健康課題として「精神疾患の予防と回復」に焦点を当て、その健康課題を解決するために、精神疾患について正しく理解し、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めることができる授業を計画・実践することとした。

(3) 健康課題の解決に向けた学びの充実について

「答申」では、「健康課題を発見し、主体的に課題解決に取り組む学習が不十分であり、社会の変化に伴う新たな健康課題に対応した教育が必要」（中央教育審議会 2016 p. 186）との指摘があり、『解説』では、「『保健』の指導に当たっては、健康課題を解決する学習活動を重視して、思考力、判断力、表現力等を育成していくとともに、『保健』で身に付けた知識及び技能を生かすことができるように健康に関する関心や意欲を高めることが重要である」と記載されている（文部科学省 2019 p. 197）。

このことから、本研究では、健康課題に関して正しく理解するとともに、その解決に向けて思考・判断・表現する学習活動を取り入れることで、健康課題の解決に向けた学びの充実を図ることとした。

(4) 援助要請について

本田他は、「困り事や悩み事を他者に相談することは援助要請という概念で研究されている」（本田他 2023）と述べている。先の研究において、早貸他は、精神疾患の要因として「悩みや心配事を相談せず（できず）一人で抱え込む」（早貸他 2015）ことを指摘し、大島他は、「問題を抱え援助を必要としているにもかかわらず、援助を求めない人が少なくないという現状がある」（大島他 2010）ことを指摘している。また、佐々木は、「早めの相談が大切なこと」や「友達に相談された時の対処等」（佐々木 2019 p. 2）の援助要請に係る内容を含めた授業プログラムを実践し、その教育効果を報告している。

このことから、本研究では、援助要請を「困り事や悩み事を他者に相談すること」と定義した。

(5) ロールプレイについて

中川は、ロールプレイについて、「問題について架空的な場面を設け、実際にやってみることで、個人やグループの気づきと、それによる問題解決力を高める方法」（中川 1987）と述べ、その教育効果を報告している。また、疋田他は、心理教育プログラムの計画に際し、「ロールプレイなどの体験的な学習を取り入れること（略）が望ましい」（疋田他 2023）と述べている。

このことから、本研究では、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めるために、架空の事例を用いた援助要請のロールプレイを実践することとした。

(6) ポスター作成について

大野他は、「ポスターの学習はテーマを設定する段階から問題解決学習であり、生徒がポスターとして表現する内容を決定し、それを造形表現によって解決していくプロセスをとる」（大野他 1995）と述べている。また、「ポスターの制作においては、何を伝えたいのか、また何を訴えたいのかを明確にすることが大切である」と指摘している。

このことから、本研究では、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理し、表現する活動として、ポスター作成を取り入れることとした。

なお、作成に際しては、「何を伝えたいのか、何を訴えたいのかを明確にする」ために、自己の考えをワークシートに記述し、整理するように促した。

(7) 対話的な活動について

「答申」では、対話的な学びについて、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」（中央教育審議会 2016 p. 50）ことと定義している。生徒同士の協働を通じて、自己の考えを広げ深める対話的な活動は、生徒が自己の健康課題に向き合うだけでなく、他者や社会の健康課題を理解し、解決するうえで必要不可欠な視点である。

このことから、本研究では、自己の考えを広げ深めるために、対話的な活動を取り入れることとした。なお、単に表面的な対話に終始するのではなく、対話的な活動を通して「何を学んだか」に焦点を当てた授業とした。

2 研究の仮説

科目保健「精神疾患の予防と回復」の授業において、援助要請のロールプレイやポスター作成を含む対話的な活動を行うことで、精神疾患について正しく理解し、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めるとともに、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理するなど、健康課題の解決に向けた学びの充実が図られるであろう。

3 検証授業について

(1) 検証授業の概要

【期 間】令和7年10月10日（金）～10月31日（金）

【対 象】海老名高等学校

第1学年3クラス（計120名）

【科 目】保健

【教科書】現代高等保健体育（大修館書店）

【单元名】(1) 現代社会と健康(オ) 精神疾患の予防と回復

【時 数】3時間扱い（50分授業）

※学校行事に伴い初回のみ45分授業

【授業者】本多 文哉（筆者）

(2) 単元の目標

単元の目標は、表1のとおりである。

表1 単元の目標

<p>(1) 精神疾患の特徴や精神疾患の対処について、理解することができるようにする。</p> <p>(2) 精神疾患の予防と回復について、関わる事象や情報から課題を発見し、疾病等のリスクの軽減、生活の質の向上、健康を支える環境づくりなどと、解決方法を関連付けて考え、適切な方法を選択し、それらを説明することができるようにする。</p> <p>(3) 精神疾患の予防と回復について、自他の健康の保持増進やそれを支える環境づくりの学習に主体的に取り組もうとすることができるようにする。</p>

(3) 単元の評価規準

単元の評価規準は、表2のとおりである。

表2 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<p>①精神疾患は、精神機能の基盤となる心理的、生物的、または社会的な機能の障害などが原因となり、認知、情動、行動などの不調により、精神活動が不全になった状態であること、誰もが罹患しうること、若年で発症する疾患が多いこと、適切な対処により回復し生活の質の向上が可能であることについて理解したことを、言ったり書き出したりしている。</p> <p>②精神疾患の予防と回復には、身体の健康と同じく、適切な運動、食事、休養及び睡眠など、調和のとれた生活を実践すること、早期に心身の不調に気付くこと、心身に起こった反応については体ほぐしの運動などのリラクゼーションの方法でストレスを緩和することなどについて理解したことを、言ったり書き出したりしている。</p> <p>③心身の不調時には、不安、抑うつ、焦燥、不眠などの精神活動の変化が、通常時より強く、持続的に生じること、心身の不調の早期発見と治療や支援の早期の開始によって回復可能性が高まること、できるだけ早期に専門家に援助を求めることが有効であること、人々が精神疾患について正しく理解するとともに、専門家への相談や早期の治療などを受けやすい社会環境を整えることが重要であること、偏見や差別の対象ではないことについて理解したことを、言ったり書き出したりしている。</p>	<p>①精神疾患の予防と回復について、習得した知識を基に、心身の健康を保ち、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理するとともに、自他や社会の課題の解決方法と、それを選択した理由などを発言したり、ワークシートに記述したりして説明している。</p>	<p>①精神疾患の予防と回復について、自他や社会の課題の解決に向けての学習に主体的に取り組もうとしている。</p>

(4) 各授業の詳細

単元指導計画の作成に際し、3時間にわたる共通の問いとして「心のもやもやに気付いた時、今の私たちにできることは何か」を設定した。

なお、「心のもやもや」については、「勉強や成績、

自分のこと、人間関係、将来のこと、心や身体の健康などについて、困ったり悩んだりしている状態」と定義することとした。

ア 1時間目

授業の概要は、表3のとおりである。

表3 1時間目の授業の概要

項目	詳細
学習内容	精神疾患の現状、特徴、予防
学習目標	精神疾患の特徴および予防について理解できるようにしよう
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> 精神疾患の現状について、生徒のアンケート結果や最新のデータを基に学ぶ 精神疾患の特徴について、アニメーション教材を視聴し、分析する 予防の手立てについて二人一組で検討する 自らの学習を振り返り、ワークシートにまとめる

精神疾患の現状について学ぶ場面では、生徒のアンケート結果を集約し、精神疾患のイメージについて示した(図1)。また、「生涯有病率が約20%であること」や「ゲーム障害が精神疾患に認定されたこと」、「学生のインターネットの使用時間の平均が7.8時間/日であること」、「思春期におけるインターネットの不適切使用は精神疾患のリスクを高めること」などの情報を提示し、生徒が精神疾患を身近な健康課題として捉えられるような工夫をした。

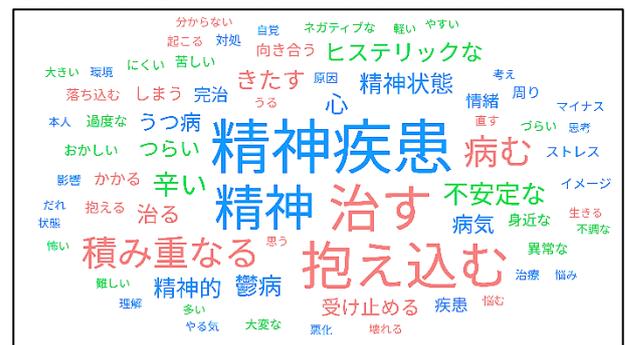


図1 生徒の精神疾患に対するイメージ

また、精神疾患の特徴や予防について学ぶ場面では、「こころの健康教室サニタ」が提供しているアニメーション教材(図2)を活用した。この教材を通じて、精神疾患の要因や特徴、予防の手立てについて理解を深めるとともに、生徒の実体験ではなく、架空の事例を用いることで、生徒への心理的配慮を行った。



図2 アニメーション教材「うつ病」

さらに、アニメーション教材を視聴した際は、精神疾患の罹患要因を分析し、それをワークシート(図3)

にまとめるよう指導した。生徒がまとめた内容を基に、予防の手立てを考え、二人一組で検討(図4)した後、クラス全体で検討結果を共有する時間を設けた。

●実際の症例を分析しよう
⇒うつ病の要因となったものは何か、映像を分析した結果を記入しよう

要因	要因に対する予防の手立て

図3 ワークシート(予防の手立て)



図4 生徒が予防の手立てを検討する様子

2時間目

授業の概要は、表4のとおりである。

表4 2時間目の授業の概要

項目	詳細
学習内容	精神疾患の回復
学習目標	精神疾患の回復のためには早期発見・早期治療が有効であることを理解できるようにしよう
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> 二人一組で架空の事例を記載した独自のカードを用いた援助要請のロールプレイに取り組む 精神疾患の回復について四人グループで検討する 自らの学習を振り返り、ワークシートにまとめる

精神疾患の回復について学ぶ場面では、架空の事例

を記載した独自のカードを用いた援助要請のロールプレイを实践し、生徒が心身の不調の早期発見・早期治療の重要性について体験的に学ぶ工夫をした。二人一組で「相談するA」「相談するB」「相談に乗る」の3種類の役割を交代しながら、ロールプレイを行うことで、「相談する」側と「相談に乗る」側の両面の視点を体験する活動を実践した(図5)。



図5 ロールプレイの様子

勤務校の実態を鑑み、「相談するA」及び「相談するB」は、勉強面で悩みを抱えた生徒の事例とした。「相談するA」は軽度の症状を想定し、「相談するB」では重度の症状とし、「相談するB」については、精神疾患の前兆として、2週間程度続く抑うつな気分や不眠などの症状を記載した。また、「相談に乗る」は、どのように相談に乗るべきかを簡潔に示す内容とした。

なお、これらのカード(図6)は、学年や保健体育科の教員、養護教諭などと検討を繰り返し作成した。

また、ロールプレイ終了後には、四人グループを編成し、生徒同士でロールプレイを振り返るとともに、回復の手立てについて、「自らの行動」と「周囲のサポート」に分けてワークシート(図7)にまとめた。その後、四人グループで検討し、クラス全体で検討結果を共有する時間を設け、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めるよう促した。

<p>A</p> <p>説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ●中学校時代は熱心に勉強し、試験の点数が良く、周囲からもその努力を認められていた。 ●第一志望の高校に入学し、充実した学校生活を送り、変わらず勉強に励んだ。 ●しかし、高校進学後の定期試験では、思ような点数を取れず、少し落ち込んでしまう。 <p>ロールプレイのポイント</p> <ul style="list-style-type: none"> ●最初は落ち込んでいたものの、捉え方を変えることで徐々に元気を取り戻し、表情が明るくなる。 ●最後は「相談に乗ってくれてありがとう」と伝える。 	<p>B</p> <p>説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ●熱心に勉強したにもかかわらず、定期試験では思ような点数を取れなかった。2週間程度ひどく落ち込み、憂うつな気分が続いている。 ●夜になっても眠れず、気が付くと朝を迎えることもあり、なかなか疲れが取れない。 ●教室に居るときは、クラスメイトから悪口を言われている気がして落ち着かない。 <p>ロールプレイのポイント</p> <ul style="list-style-type: none"> ●最初から最後まで無気力な様子で対応する。 ●「私なんて…」などの否定的な発言をする。 ●最後は「もう、どうでもいいや…」とつぶやく。 	<p>相談に乗る</p> <p>相談に乗る時のポイント</p> <table border="1"> <tr> <td>受容</td> <td>決して否定せず、すべてを受け入れる</td> </tr> <tr> <td>共感</td> <td>相手の立場に立って話を聴く</td> </tr> <tr> <td>支援</td> <td>具体的な支援の方法を提案する</td> </tr> </table> <p>説明</p> <p>○まずは「どうしたの?」と優しく尋ねる。 ○うなずいたり、相づちを打ったりしながら聴く ○決して否定せず、すべてを受け入れる ○相手の話をさげさない ○十分に話を聴いたうえで、少しアドバイスをする</p> <p>言葉(参考)</p> <p>「それは大変だったね、話してくれてありがとう」 「すごく頑張ってたんだね、教えてくれてありがとう」 「その時どう思ったのか詳しく教えてくれない?」 「見方を変えると●●と捉えることはできるかな?」 「今度同じようなことがあったら●●してみたら?」</p>	受容	決して否定せず、すべてを受け入れる	共感	相手の立場に立って話を聴く	支援	具体的な支援の方法を提案する
受容	決して否定せず、すべてを受け入れる							
共感	相手の立場に立って話を聴く							
支援	具体的な支援の方法を提案する							

図6 カード「相談するA」「相談するB」「相談に乗る」

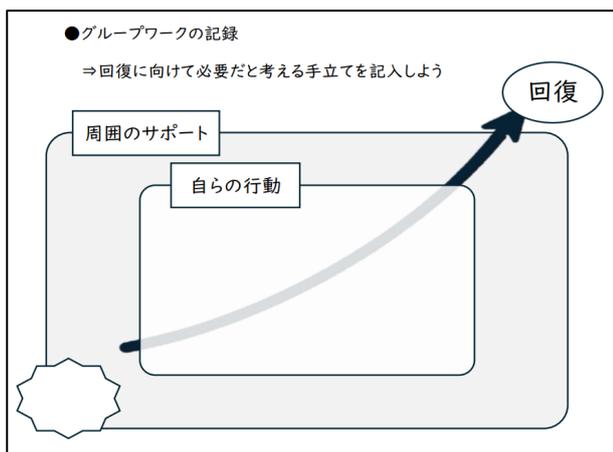


図7 ワークシート(回復の手立て)

ウ 3時間目

授業の概要は、表5のとおりである。

表5 3時間目の授業の概要

項目	詳細
学習内容	精神疾患に対する自他や社会の課題の解決
学習目標	精神疾患に対する自他や社会の課題の解決方法を考え、表現できるようになる
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> 精神疾患に対する自他や社会の課題の解決方法について四人グループで検討する 校内掲示用の啓発ポスターを個人で作成したのち、四人グループで共有する 自らの学習を振り返り、ワークシートにまとめる

精神疾患に対する自他や社会の課題の解決方法について学ぶ場面では、「心のもやもやに早く気付くための啓発ポスター」の作成を行った。全校生徒や来校者など、多くの人の目に触れるポスターを作成する活動を通し、生徒たちが自他や社会の課題解決に貢献する体験ができるよう工夫をした。

初めに、授業で学んだ内容を基に「心のもやもやに早く気付くために伝えたい内容」について、自分自身の考えをワークシート(図8)にまとめる時間を設けた。

●ポスター作成・提出

① ポスターに組み込む「心のもやもやに早く気づくために伝えたい内容」記入しよう

② 「心のもやもやに早く気づくために伝えたい内容」を①のとおりを設定した理由を記入しよう

③ ポスターに記載する標語(キャッチフレーズ)を考え、記入しよう

図8 ワークシート(ポスター作成に向けて)

次に、生成AIや様々なアプリケーションを活用し、啓発ポスターを作成する時間を設けた。この作成活動では、一人一台端末等を用いて、生徒同士が助言し合いながら作成できるようにした。

最後に、完成したポスターについて、四人グループで発表する時間を設け、生徒が自己の考えを広げ深める機会とした。生徒の活動の様子は、図9及び図10のとおりである。



図9 生徒がポスターを作成する様子



図10 生徒がポスターを発表する様子

(5) 倫理的配慮

単元指導計画作成の際、生徒の授業内容に対する不安や懸念を確認するため、1学年の生徒400名を対象に実態把握アンケート調査を実施した。アンケートの回答は任意とし、匿名でも回答できるよう配慮した。また、回答が困難な場合は、学年の教員や養護教諭などに伝えるよう促した。

生徒の回答内容を学年の教員や養護教諭と共有し、協議を行った結果、今回の検証授業において、特別な配慮や対応を要する生徒はいないと判断したものの、生徒の様子を確認しながら授業を進めるよう努めた。なお、回答内容から、特別な配慮や対応を要すると判断した生徒については、別室での個別学習等を想定していた。

また、授業の実施について文書で生徒の保護者に通知し、連絡を密に取れる体制を整えるとともに、授業後の生徒の様子について、学年の教員や養護教諭、スクールカウンセラー等と緊密に連携して情報共有する体制を構築した。

4 検証の視点

仮説に基づいて、次の検証の視点を設定した。

(1) 生徒は精神疾患について正しく理解することができたか

小塩他が作成した「高等学校保健における『精神疾患の予防と回復』の扱い」の理解度チェックテスト(表6)を参考に、一部抜粋及び表現を改めて用いた。回答はすべて必須とし、1問1点の10点満点で点数化し、

一人あたりの点数を算出したうえで、生徒の平均点を事前・事後で比較した。

また、生徒がワークシートに記述した振り返り内容を分析した。

表6 理解度チェックテスト ※一部改変

No.	内容
1	その人が不安や気分の落ち込みなどを、普段感じるよりも強く、長引いて、生活に支障をきたしてしまった状態は、精神疾患の可能性を疑う
2	精神疾患は、遺伝(体質)の要因のみで発症が決まる
3	精神疾患の生涯有病率は、約20%である
4	精神疾患のほとんどは、中高年で発症する
5	精神疾患は、回復可能である
6	くよくよと思いつんで行動できないのは、性格の問題なので、精神疾患を疑う必要はない
7	精神疾患の症状により、普段できていた勉強や読書が集中できなくなることがある
8	突然で強い、漠然とした不安や恐怖感、精神科での治療により改善する
9	精神疾患に対する偏見は社会に広く潜在している
10	精神疾患における回復は、人それぞれ異なり、自分が求める生き方を主体的に追求できるようになることが大切である

(2) 生徒は援助要請のロールプレイを通じて、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めることができたか

本田他(2023)が作成した「児童青年版援助要請認知尺度」を参考に、一部表現を改めて用いた(表7)。回答はすべて必須とし、「①全然そう思わない」「②あまりそう思わない」「③少しそう思う」「④とてもそう思う」の4件法で実施した。データの分析に際しては、全18項目について、1問4点の72点満点で点数化し、一人あたりの点数を算出したうえで、生徒の平均点を事前・事後で比較した。なお、No. 1～9を援助要請期待感、No. 10～18を援助要請抵抗感とし、No. 10～18は逆転項目となっている。

また、生徒がワークシートに記述した振り返り内容及び事後アンケートの結果を集約・分析した。

表7 児童青年版援助要請認知尺度 ※一部改変

	No.	内容
援助要請期待感	1	相談すると、気持ちがあがってくる
	2	相談すると、悩みなどを考えすぎないでよくなる
	3	相談すると、自分のことをわかってもらえる
	4	相談した方が、悩みなどをうまく解決できる
	5	相談すると、自分が知りたいことを教えてもらえる
	6	相談すると、新しい考え方に気づくことができる
	7	相談することは、自分の将来の役に立つ
	8	相談すると、相談相手との関係がよりよくなる
	9	相談すると、自分のことをよりよく知ることができる
援助要請抵抗感	10*	相談しても、悩みを受け止めてもらえない
	11*	相談することで、秘密にしたいことが他の人に広まる
	12*	相談することで、自分の弱いところを知られる
	13*	相談することで、相談相手に迷惑をかける
	14*	相談しても、悩みなどをうまく伝えられない
	15*	相談することで、かえって悩みなどが大きくなる
	16*	相談しても、何も変わらないから意味がない
	17*	相談することで、自分がだめになる気がする
	18*	相談しても、いやなことを思い出すだけ

*No. 10～18：逆転項目

(3) 生徒はポスター作成を通じて、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理し、表現することができたか

生徒が習得した知識を基に思考・判断し、ポスターに表現した内容及びワークシートに記述した振り返り内容を集約・分析した。

5 検証結果と考察

検証にあたっては、対象の3クラスの授業内容を統一して実施したため、3クラス分のデータを一つの集団データとして検証することとした。

事前・事後アンケートの分析については、対象生徒120名のうち、両アンケートを提出した109名の生徒から得られたデータで検証した。また、ポスターの記述内容及びワークシートによる振り返りの内容の分析においては、当該授業に出席した全生徒から得られたデータを用いて検証した。

なお、文中の生徒の記述は、記述されたままの表現で記載し、下線が付された箇所は筆者が付した。

(1) 生徒は精神疾患について正しく理解することができたか

理解度チェックテストの一人あたりの平均点を事前・事後で比較した結果は、図11のとおりである。

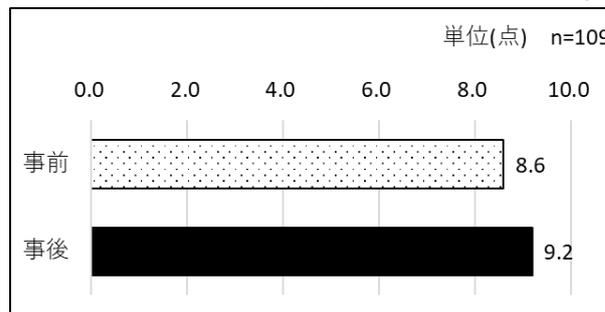


図11 理解度チェックテストの比較

事前・事後で比較したところ、0.6点の上昇が確認できた。事前の平均点は既に8.6点という高値を示していたものの、事後ではさらに9.2点と高値を示した。

第1回の授業を振り返り、生徒2名がワークシートに記述した内容は、表8のとおりである。

表8 生徒のワークシートの記述(第1回)

精神疾患は5人に1人がなりうるほど身近であり、発症は24歳以下が75%と自分たち若年世代が多いので自分もなりうる可能性があると感じた。
マイナス思考やプレッシャーなどの心理的要因には、「相談」や「思考を変える」などの予防が有効であると考えた。
精神疾患は5人に1人がかかる可能性があり、24歳以下の発症が多いことから、今の自分に身近なものだということが分かった。多様な要因で発症することから、自分がいつ精神疾患になってもおかしくないと感じた。
今回のワークのように、俯瞰的に見て予防策を考えるのは容易だったが、いざ自分がどうかといわれると考えるのは難しそうだなと感じた。

生徒2名は、「5人に1人がなりうる」や「今の自分に身近なものだということが分かった」などと記述

し、精神疾患の現状や特徴、予防について、習得した知識や自らの考えをまとめている。他にも同様の記述が複数の生徒から確認された。

このことから、生徒の精神疾患に対する理解度が高まるとともに、精神疾患を身近な健康課題として捉え、正しく理解することができたと推察された。

(2) 生徒は援助要請のロールプレイを通じて、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めることができたか

児童青年版援助要請認知尺度の全 18 項目について、72 点満点で点数化し、一人あたりの点数を算出したうえで、生徒の平均点を事前・事後で比較した結果は、図 12 のとおりであり、1.9 点の上昇が確認できた。

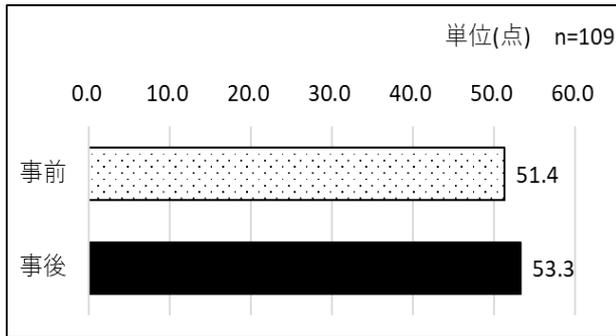


図 12 児童青年版援助要請認知尺度の比較

また、児童青年版援助要請認知尺度について、事前の点数を基に、生徒を下位 30% (低群)、中位 40% (中群)、上位 30% (高群) の三つの群に分け、事前・事後で比較した結果は、図 13 のとおりである。

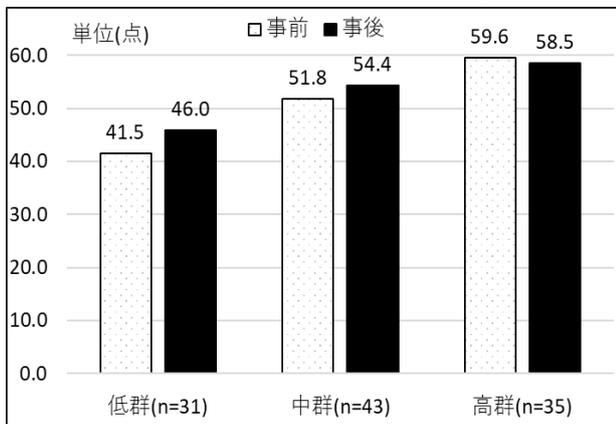


図 13 各群における事前・事後の比較

生徒の平均点を事前・事後で比較したところ、低群は 4.5 点、中群は 2.6 点上昇した一方、高群は 1.1 点下降した。高群に属する生徒 A は、第 2 回の授業を振り返った記述の中で、次の表 9 のように記述している。

表 9 生徒 A のワークシートの記述

精神疾患は早期発見の方がもちろん良いけれど、実際は自分自身で、今追い込まれている状況だということを自覚できないと感じた。

元々高値であった生徒の点数が授業後に下降した理由として、うつ病をはじめとする精神疾患を身近な健康課題として捉え、以前のように安易に解決できると

は言い切れないという認識の変容が生じたことなどが推察された。

事後アンケートにおいて、「今回の学習活動を通じて、様々な問題や困難に直面した際に、必要に応じて他者に相談することについて、認識を深めることができましたか」という質問について、生徒の回答割合は、図 14 のとおりである。

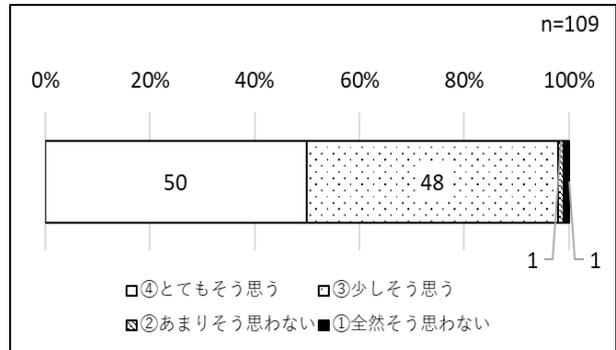


図 14 事後アンケート

「必要に応じて他者に相談することについての認識」

事後アンケートの結果から、98% の生徒が肯定的な回答をしており、心身の不調の早期発見・早期治療の手段である援助要請の重要性について、認識を深めることができたと推察された。

ロールプレイを実施した第 2 回の授業を振り返り、生徒 3 名がワークシートに記述した内容は表 10 のとおりである。

表 10 生徒のワークシートの記述 (第 2 回)

ロールプレイをしたことで当事者や相談される側の気持ちになって話し合えました。「相談する A」の段階のように早期に発見できれば早期治療・回復につながれることが分かりました。また、「相談する B」のように発見が遅れたり悪化したりしてしまうと回復も遅れてしまうことが分かりました。

自分にも周囲にも精神疾患の前兆に気付いたら良いなと思いました。

相談することで、少しでも気が楽になったりするので、自分も相談したり、相談に乗ってあげたりしたいと思った。精神疾患は早期発見・早期治療が必要だと分かりました。

精神疾患は他のがんなどの病気と同じように、病院に行かずに放っておくと重症化してしまうことを学んだ。

他の人に相談して解決することもあれば、専門家に相談しなければならぬこともある

生徒 3 名は、「ロールプレイをしたことで当事者や相談される側の気持ちになって話し合えました」と援助要請のロールプレイを振り返るとともに、「精神疾患は早期発見・早期治療が必要」、「放っておくと重症化してしまう」等と記述し、早期発見・早期治療の重要性について言及している。他にも同様の記述が複数の生徒から確認された。

このことから、1 時間目で習得した知識を基に、生徒は援助要請のロールプレイを通じて、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めることができたと推察された。

(3) 生徒はポスター作成を通じて、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理し、表現することができたか

第3回の授業に参加した生徒のうち、啓発ポスターを提出した110名の作品について、習得した知識を基に思考・判断し、「心のもやもやに早く気付くための啓発ポスター」に表現した内容を集約した(図15)。

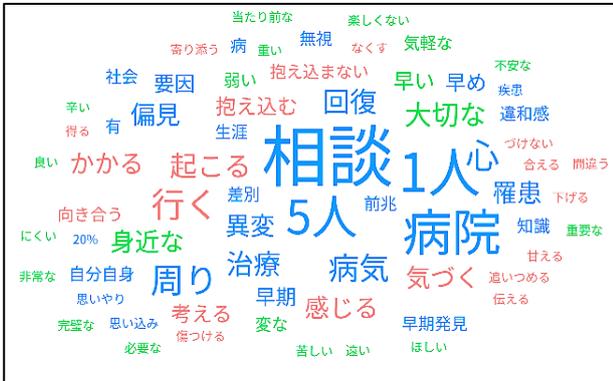


図15 啓発ポスターに表現した内容の集約

生徒が啓発ポスターに表現した内容のうち、最も多く見受けられたのは「相談」に関する内容であった。また、「相談」の対象は友人などの身近な他者に加え、専門家や医療機関に援助を求めるための「病院」に関する表現も多く確認できた。

また、啓発ポスターに表現した理由に関するワークシートの記述内容を集約した(図16)。

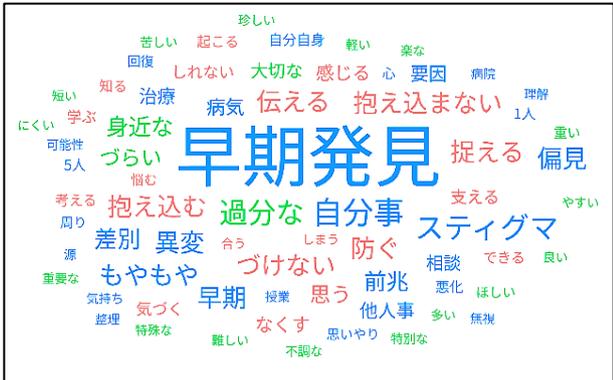


図16 啓発ポスターに表現した理由の集約

生徒が啓発ポスターに表現した理由のうち、最も多く見受けられた内容は「早期発見」であった。また、精神疾患に対する「偏見」や「差別」、「スティグマ」といった社会の課題に関する記述も確認できた。

ワークシートに記載された表現の内容及び理由と啓発ポスターの記載を確認したところ、ほとんどの生徒が単元を通して習得した知識を基に精神疾患を正しく理解し、ポスターを作成し表現できていることが確認できた。

さらに、啓発ポスターを不調に早く気付くために必要な「個人の取組」や「社会的な対策」の視点から記載内容を分類し、分析した(表11)。なお、「個人の取組」は「個人の適切な意思決定や行動選択」を促すものとし、「社会的な対策」は「専門家への相談や早期

の治療などを受けやすい社会や環境づくり」を促すものとした。

表11 啓発ポスターの記載内容の分析

	個人の取組	社会的な対策
記載された数	66	23

分析の結果、不調に早く気付くために必要な「個人の取組」について記載した生徒は、合計66名であり、その内容は「相談しよう」「病院に行こう」「不調に早く気付こう」等、個人の意思決定や行動選択を促すものが多くあった。また、「社会的な対策」について記載した生徒は合計23名であり、その内容は「偏見・差別をなくそう」「精神疾患を正しく理解しよう」等、社会環境づくりを促すものが多くあった。

「個人の取組」の記載が多くなった理由としては、3時間にわたる共通の問いを「心のもやもやに気付いた時、今の私たちにできることは何か」と設定したことから、「個人の取組」に着目した生徒が多かったことなどが推察された。

「個人の取組」を中心に記載した、生徒B及び生徒Cが作成した「心のもやもやに早く気付くための啓発ポスター」は、図17及び図18のとおりである。また、ポスター作成に際して使用したワークシートの記述内容は、表12及び表13のとおりである。



図17 生徒Bのポスター 図18 生徒Cのポスター

表12 生徒Bのワークシートの記述

自分と向き合う時間がなければモヤモヤに気付くことはできないと思うから。なんでもいいし、誰でもいいから、声に出して自分の気持ちを整理することが大切だと思うから。

表13 生徒Cのワークシートの記述

心理的要因だけでなく、生物的要因や身体的要因があること、相談することの大切さを伝えたいから。

生徒Bは、心のもやもやに早く気付くためには「自分と向き合う時間をつくる必要がある」ということを理解し、ワークシートにまとめる(表12)とともに、「自分だけに向き合う時間を作ってください」という標語を考案し、ポスターで表現した。また、生徒Cは、心のもやもやに早く気付くために「多様な要因があることと相談する必要がある」ということを理解し、ワークシートにまとめる(表13)とともに、「心だけの問題じゃない」という標語を考案し、ポスターで表現した。

「社会的な対策」を中心に記載した、生徒D及び生徒Eが作成した「心のもやもやに早く気付くための啓発ポスター」は、図19及び図20のとおりである。また、ポスター作成に際して使用したワークシートの記述内容は、表14及び表15のとおりである。



図19 生徒Dのポスター 図20 生徒Eのポスター
表14 生徒Dのワークシートの記述

偏見や差別(スティグマ)は精神疾患の症状を重症化させると学んだから。学校では、差別よりも偏見の方が多いと思うので、精神疾患に対する偏見をなくしたいから。

表15 生徒Eのワークシートの記述

精神疾患の時に最も負担に感じるのは、誤解による世間の偏見だと感じたから。精神疾患に対する誤解を認識し、知ろうと思うことが必要だから。

生徒Dは、心のもやもやに早く気付くために「精神疾患に対する偏見をなくすことが必要である」ということを理解し、ワークシートにまとめる(表14)とともに、「STOP偏見」という標語を考案し、ポスターで表現した。また、生徒Eは、心のもやもやに早く気

付くために「精神疾患に対する誤解を認識し、その誤解を改善する必要がある」ということを理解し、ワークシートにまとめる(表15)とともに、「その認識、本当にあっていますか?」という標語を考案し、ポスターで表現した。

「個人の取組」と「社会的な対策」のいずれも記載していなかった、生徒Fが作成した「心のもやもやに早く気付くための啓発ポスター」は、図21のとおりである。また、ポスター作成に際して使用したワークシートの記述内容は、表16のとおりである。



図21 生徒Fのポスター

表16 生徒Fのワークシートの記述

自分自身が感じた異変は勘違いではない。最終的に自分を守るのは自分自身だから。

生徒Fは、「私の理解者はわたし」という標語を考案し、ポスターで表現した。生徒Fが作成したポスターからは、「個人の取組」や「社会的な対策」に関する表現は見受けられなかった。しかし、ポスター作成

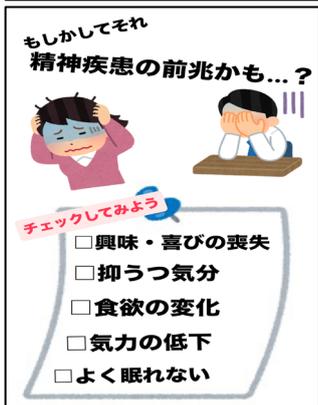
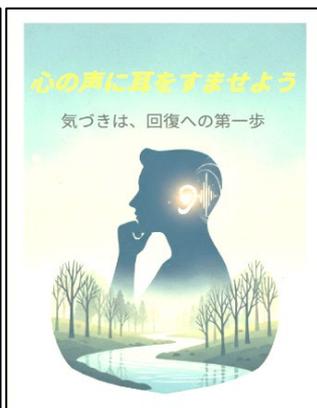


図22 その他の生徒のポスター

に際して使用したワークシートを分析すると、「不調に気付くことが必要である」ということを理解し、ワークシートにまとめていることが分かった。

その他の生徒が作成した「心のもやもやに早く気付くための啓発ポスター」の抜粋は、図22のとおりである。いずれの生徒も習得した知識を基に、自己の考えをワークシートにまとめ、ポスターに表現している。

ポスターを作成した第3回の授業を振り返り、生徒2名がワークシートに記述した内容は表17のとおりである。

表17 生徒のワークシートの記述(第3回)

何かおかしいと思ったら、身近な人に相談したり病院に行ったりする。それが難しかったら、匿名で利用できる相談所や電話相談、スクールカウンセラーさんなどを頼って、できるだけ早く改善する行動をとる。
私はこれまでの学習を振り返り、精神疾患は私たちにとってとても身近な存在で、早期発見・早期治療が大事だと分かりました。そして、私たちにとって身近な存在だからこそ、正しい情報を広め、差別などを社会全体でなくすことが大切だと思いました。

生徒2名は、「身近な人に相談したり病院に行ったりする」や「正しい情報を広め、差別などを社会全体でなくすことが大切」等と記述し、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理し、表現している。他にも同様の記述が複数の生徒から確認された。

このことから、生徒は、授業で習得した知識を基に、思考・判断し、自らの言葉でワークシートにまとめるとともに、ポスター作成を通じて、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理し、表現することができたと推察された。

(4) 単元指導計画及び教材等の汎用性の検証

本研究の汎用性を検証するために、筆者による検証授業と同時期に、検証授業の対象ではない7クラスの生徒(280名)を対象に、他3名の授業担当者が単元指導計画及び教材等を使用して授業を実践した。

なお、筆者以外の授業担当者には筆者が事前に指導計画や教材の要旨を説明し、統一的な方法で授業を実施した。

理解度チェックテストの一人あたりの平均点を事前・事後で比較した結果は、図23のとおりである。

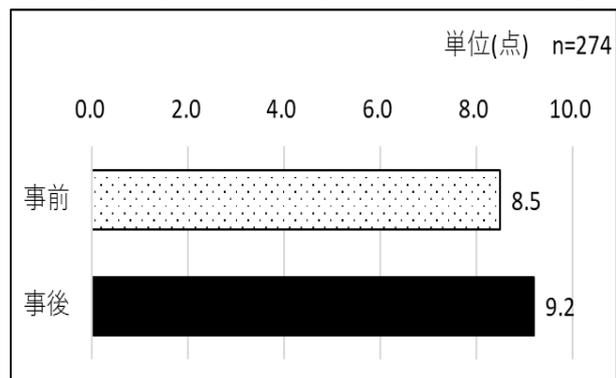


図23 理解度チェックテストの比較

理解度チェックテストの一人あたりの平均点を事前・事後で比較した結果、0.7点の上昇が確認できた。事前の平均点が既に8.5点と高値を示していたものの、事後ではさらに高値の9.2点となった。これにより、生徒の精神疾患に対する理解度が高まったと推察された。

また、検証授業の対象ではない7クラスの生徒(280名)のうち、事後アンケートを提出した274名の回答内容を分析し、「今回の学習活動を通じて、様々な問題や困難に直面した際に、必要に応じて他者に相談することについて、認識を深めることができましたか」という質問に対する回答割合は図24のとおりである。

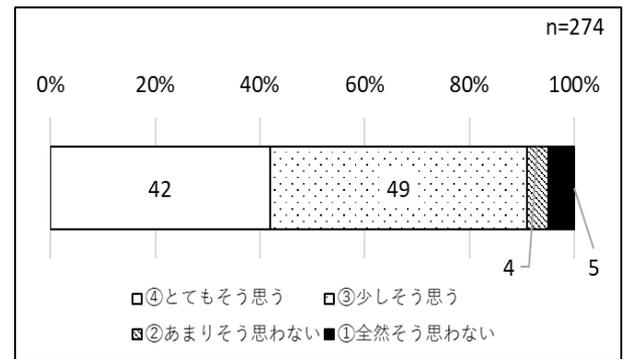


図24 事後アンケート

「必要に応じて他者に相談することについての認識」

事後アンケートの結果、91%の生徒が肯定的な回答をしており、心身の不調の早期発見・早期治療の手段である援助要請の重要性について、認識を深めることができたと推察された。

さらに、生徒G及び生徒Hが作成した「心のもやもやに早く気付くための啓発ポスター」は図25及び図26のとおりであり、生徒は、授業で習得した知識を基に、思考・判断し、ポスター作成を通じて、不調に早く気付くために必要な「個人の取組」や「社会的な対策」を整理し、表現することができたと推察された。



図25 生徒Gのポスター 図26 生徒Hのポスター

このことから、本研究で作成した単元指導計画及び教材等について、一定程度の汎用性を確認することができた。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、科目保健「精神疾患の予防と回復」の授業において、健康課題の解決に向けた学びの充実を図る授業づくりを実践した。

検証の結果、援助要請のロールプレイやポスター作成を含む対話的な活動を取り入れた授業を行うことで、精神疾患について正しく理解し、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めるとともに、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策を整理することができ、「精神疾患の予防と回復」における健康課題の解決に向けた学びの充実につながったと考えられる。

2 今後の研究課題と展望

今後の研究課題としては、健康課題の解決に向けた学びをさらに充実させる授業づくりや、ロールプレイやポスター作成を含む対話的な活動の他の単元における汎用性の検証、学習効果を量的に測定するための尺度の開発などが挙げられる。

また、生徒の心身の健康を保持・増進させるためにも、科目保健「精神疾患の予防と回復」の授業にとどまらず、学校生活全体の教育活動を通じて、健康課題の解決に関して取り組み、精神疾患について正しく理解し、心身の不調の早期発見・早期治療の重要性についての認識を深めるとともに、不調に早く気付くために必要な個人の取組や社会的な対策について整理できるようにすることなどが重要であると考えられる。

おわりに

本研究を進めるにあたり、御協力いただいた海老名高等学校の教職員や生徒、保護者の皆様をはじめ、多大な御助言を賜った聖心女子大学の植田誠治教授、研究に関わった全ての皆様に深く感謝申し上げ、結びとする。

[指導担当者]

海野 健介¹ 松田 浩幸² 小林 隆宏³

引用文献

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

-
- 1 指導担当主事
 - 2 指導主事
 - 3 教育指導専門員

/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf(2025年11月19日取得)

文部科学省 2018「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」東山書房 p.137

文部科学省 2019「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説保健体育編体育編」東山書房

大野和規・福田隆真 1995「美術科教育におけるポスターの学習について」(『山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』第6号)p.239

大島みどり・久田満 2010「心理専門職への援助要請に対する態度尺度の作成—信頼性と妥当性の検討—」(『コミュニティ心理学研究』第13巻第2号)p.122

小塩靖崇・東郷史治・佐々木司 2013「学校精神保健リテラシー教育の効果検証と各国の現状に関する文献レビュー」(『学校保健研究』55集)pp.326-328

佐々木司 2019「教員による実施可能な精神保健リテラシー教育の開発普及と思春期精神疾患予防の促進」

中川米造 1987「ロールプレイ」(『医学教育』第18巻第2号)p.149

早貸千代子・横尾智治・小澤富士男・菱山玲子・徐広孝・鈴木清夫・関口隆一・高橋宏和・千野浩一・土井宏之・早川和彦・山本智也・小塩靖崇・佐々木司・小宮一浩 2015「中学生におけるメンタルヘルスリテラシー教育」(『筑波大学附属駒場論集』55集)p.161

疋田真紀・疋田忠寛 2023「高校生の援助要請行動を育む取り組み」(『心理・教育・福祉研究』第22号)p.28

本田真大・新川広樹 2023「児童青年版援助要請認知尺度、援助要請スキル尺度の開発—COSMINに基づくPROM開発研究及び内容的妥当性研究—」(『教育心理学研究』第71巻)p.173

参考文献

こころの健康教室サニタ

<https://sanita-mentale.jp/>(2025年11月19日取得)

小塩靖崇・水野雅文「高等学校保健における『精神疾患の予防と回復』の扱い」

<https://sanita-mentale.jp/pdf/material/shido-manual.pdf>(2025年11月19日取得)

生徒自ら課題意識を持つための 「課題の設定」の在り方

— 「社会的に共有された調整学習
(Socially Shared Regulation of Learning : S S R L)」による「課題の明確化」を通して —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 金澤 桜(県立鶴見高等学校)

【研究の概要】

所属校では、総合的な探究の時間における探究のプロセスの中で、「課題の設定」のプロセスに最も困難さを感じており、調べ学習の域でとどまっている。この現状は所属校だけではなく、多くの学校における課題であると考えた。そこで、生徒自ら課題を設定し、次の探究のプロセスにつなげるために、社会的に共有された調整学習(Socially Shared Regulation of Learning : S S R L)の手法が課題を明確にすることに有効であるか検証を行った。S S R Lとは、自己調整学習から発展した、複数人で行う調整学習である。本研究では、調整学習のサイクル(予見・遂行・自己省察)を個人・グループ・個人の学習活動にあてはめた検証授業を行った。検証の結果、生徒はグループでの話し合いを通して得られた新たな視点や考えを基に、自身の「課題の設定」の再構築を行い、課題を明確にすることができた。また、本手法は他教科や特別活動等における、問題を発見・解決する能力を高める上でも有効であると考えられる。

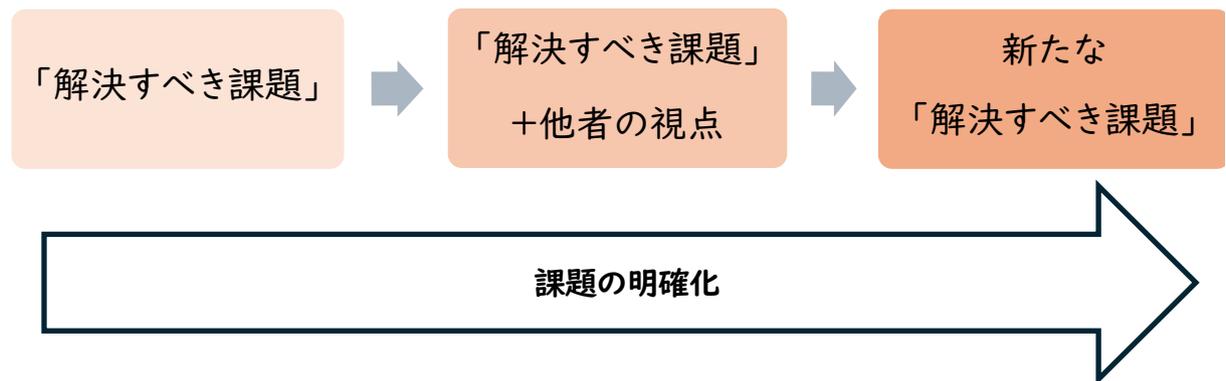
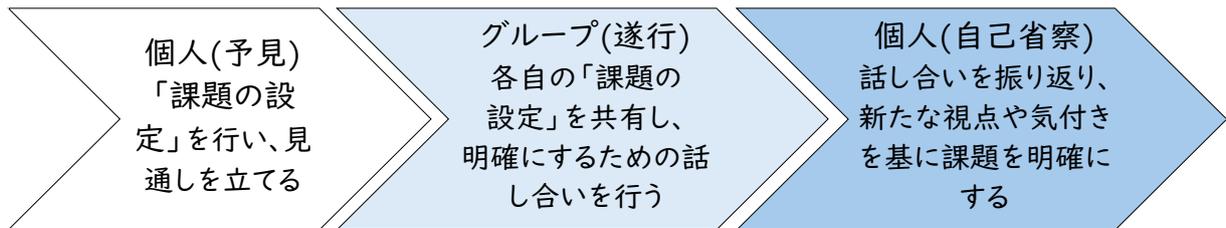
目指す姿

- 教員：異なる視点を持つ他者との協同的な学びを促すことで、物事への新たな視点や考えを生み出すための資質を育む
- 生徒：解決すべき課題を明確にし、探究のプロセスにつなげるための見通しを持つ

社会的に共有された調整学習

Socially Shared Regulation of Learning: SSRL

学習課題：「課題の設定」における課題の明確化



所属校における現状

- 「課題の設定」の指導に困難さを感じている
- 課題を設定し、探究のプロセスにつなげることができず、調べ学習の域でとどまってしまう

はじめに

「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」では、総合的な探究の時間の目標を、探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力の育成を目指すとしている(文部科学省 2018a)。また、総合的な探究の時間で育成する資質・能力として、(1)探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。(2)実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析をして、まとめ・表現することができるようにする。(3)探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う、と述べている。

また、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総合的な探究の時間編』には、このような資質・能力については、やり方を教えられて覚えるということだけで育まれるものではなく、実社会や実生活の課題について探究のプロセス(①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現)を通して、生徒が実際に考え、判断し、表現をすることを通して身に付けていくことが大切になると示されている(文部科学省 2018b)。

本研究を行うにあたって、所属校において探究のプロセスにおける課題を把握するため、総合的な探究の時間について、教員を対象に事前アンケート調査を行った。「総合的な探究の時間における四つのプロセスの指導の中で、ご自身が最も難しい・困難であると感じているものを一つ選んでください。」「総合的な探究の時間における四つのプロセスの指導の中で、生徒が最も難しい・困難であると感じているものを一つ選んでください。」という質問項目の回答では、両項目とも「課題の設定」への回答が最多であった。

また、荒井他(2024)による高等学校の教員・生徒を対象とした、「探究学習に対する意識調査」での「最も不安を感じている探究の過程」についての回答においても、教員・生徒ともに「課題の設定」を挙げている。このように、探究のプロセスの中でも、「課題の設定」への困難さは、所属校だけではなく、多くの学校における課題であるといえる。

「課題の設定」は探究学習において、最初のプロセスとして挙げられており、生徒自ら解決したいと思う問題や追究すべき疑問点を考え、次のプロセスにつなげる、重要なプロセスであるといえる。

『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)』では、課題設定の視点として、図1のように、現実の状況と理想の姿との対比などから、問題を見だし、問題状況を改善するために、理想と現状の「ずれ」や「隔たり」を明確にし、課題を設定すると示している(文部科学省 2023)。

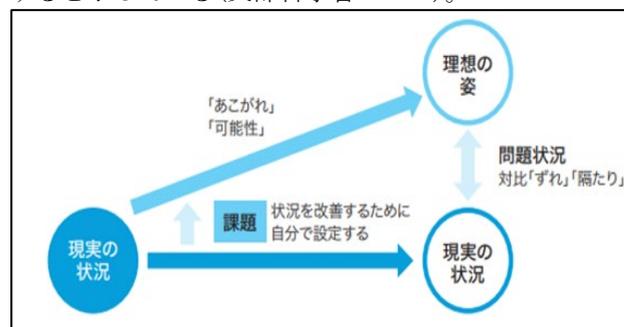


図1 課題設定の視点(文部科学省 2023)

生徒は日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、現状について調べ、そこから見えてきた現実の状況における問題と理想を見だし、解決すべき課題を明確にすることを経て、「問い」として「課題の設定」を行う。

生徒自らの力で探究学習を進めるために、「課題の設定」において、課題を明確にすることは重要であると考えられる。課題を明確にすることは、現実の状況から理想の状態に近づくために、①できることを自ら考え、②何をどうすべきか特定し、③課題解決への方向性を定めることである。

生徒が主体的に探究学習に取り組むためには、起点となる「課題の設定」において、解決すべき内容が明確であることが不可欠である。単なるテーマの決定にとどまらず、生徒自らが課題の意義を理解し、明確化できてこそ、実効性のある「課題の設定」となる。したがって、本研究では、課題を明確にするための手立てを講じ、その検証を通して「課題の設定」の在り方を検討することを目的とした。

研究の目的

「総合的な探究の時間」の「課題の設定」において、よりよい「課題の設定」の在り方を目指すために、課題を明確にするための手立てを検討する。

研究の内容

1 所属校の現状

鶴見高等学校のグラデュエーション・ポリシー(育成を目指す資質・能力に関する方針)には、「学ぶ意味や価値を認識し、自ら学び、考え、行動できる力」、「課題を発見し、その解決に向けて論理的に思考・判断できる力」、「他者を思いやり、考えの異な

る人とも互いに尊重し協働できる力」、「学びを人生や社会に生かし、自分と社会をより良いものに変えていく力」がある。このポリシーはまさに、総合的な探究の時間においても育むべき資質・能力である。

昨年度(令和6年度)の所属校での総合的な探究の時間における探究学習は、教員が設定した「地域の諸課題」というテーマにおける生徒自身の興味・関心を基に「課題の設定」を行った。しかし、背景調査の段階から先に進むことができず、調べ学習の域でとどまってしまった生徒がほとんどであった。このことから、「課題の設定」の中でも、現実の状況と、理想の間にある「解決すべき課題」を明確にするための学習活動が十分にできていないのではないかと推測をした。

一方、昨年度に所属校で行った「生徒による授業評価」の自由記述の回答は、「わからないところを友だちに聞けるのがよい」、「意見の共有をすることで授業の内容をより理解することができる」、「グループワークで考えの共有や交換ができるため授業に楽しく臨んでいる」(原文の趣旨を変えない範囲で一部表現を改めている)等、授業内でのペアワーク・グループワークに関する記述が多く見られた。また、生徒対象の事前アンケート調査では、「授業中のペアワーク・グループワークに前向きな気持ちで取り組んでいますか。」の質問項目に対して、「とてもそう思う」、「そう思う」の回答率は合わせて87%であり、生徒はペアワーク・グループワークに対して肯定的に取り組んでいることがうかがえる。

このことから、すでに日常的に教科指導で実践されているペアワーク・グループワークの要素を取り入れた新たな取組を「課題の設定」において行うことで、課題の明確化を促すことができるのではないかと考えた。

2 「課題の設定」について

本研究においては、図1の課題設定の視点を基に、現状と理想の間にある、解決すべき課題を定めることを「課題の設定」と定義する(図2)。

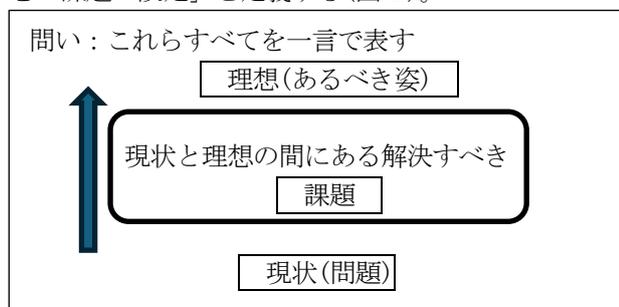


図2 「課題の設定」

3 社会的に共有された調整学習について

「社会的に共有された調整学習(Socially Shared Regulation of Learning: SSR L)(以下、SSR

L)」は、「予見(計画)」「遂行(実行)」「自己省察(内省)」からなる学習のサイクルを自ら回す、自己調整学習に関する研究の中から発展した調整学習である。自己調整学習は一人で行う調整学習であるのに対し、SSR Lは、複数人で調整学習を進めていくものである。グループ内で課題について共通の認識を持ち、解決に向けて取り組む中で、新たなものが協同的に構築されていくとされている。

そこで、SSR Lによる活動を通して、生徒同士のやり取りの中で、学びを方向付けたり、振り返ったりしながら取り組むことで生まれる新たな視点や気づきが、課題の明確化に有効であると考えた。

また、生徒自らの力で探究学習を進めていくために、自らの学びをどのように進めていくか、進める中で考えや行動を修正し、次の行動に移すという調整学習の視点も有効であると考えた。

本研究においては、「課題の設定」における課題の明確化を行うことを共通の課題とし、「予見」「遂行」「自己省察」のサイクルを個人-グループ-個人の活動に当てはめることとした(表1)。

表1 調整学習のサイクルと学習活動

予見	個人	「課題の設定」を行い、見通しを立てる。
遂行	グループ	課題の明確化を共通の学習課題とし、各自の「課題の設定」の共有をし、明確にするための話し合いを行う。
自己省察	個人	話し合いを振り返り、そこで得られた新たな視点や気づきを課題の明確化につなげる。

4 研究の仮説

本研究における研究仮説は次の通りである。

「総合的な探究の時間」において、「社会的に共有された調整学習(Socially Shared Regulation of Learning: SSR L)」の手法を用いて「課題の設定」を行うことで、生徒自ら課題の明確化ができるようになるだろう。

5 検証方法

全5回の検証授業を行い、次の方法で生徒の変容を見取った。

(1) アンケート調査等

検証授業実施前後に質問紙を用いて、教員・生徒を対象に、総合的な探究の時間の取組状況に関するアンケート調査を行った。なお、教員事後アンケートは授

業担当者のみを対象に行った。また、必要に応じてインタビュー調査を行った。

(2) ワークシート等の分析

生徒の「課題の設定」の変容を見取るため、第4時終了後、第5時終了後に、授業で使用したワークシート1と2の「解決すべき課題」の記述を中心に分析を行った。併せて、生徒の取組状況と思考の変化を見取るため、活動記録シートの記述を分析した。

6 検証授業

(1) 検証授業の概要

【期 間】令和7年10月17日(金)～11月21日(金)

【対 象】県立鶴見高等学校

第2学年 8クラス(311名)

【時 数】5時間

(50分授業 検証授業Ⅳのみ45分授業)

【授業者】当該教科担当者16名(筆者除く)

(2) 検証授業の単元計画

検証授業の単元計画は次の通りである(表2)。

表2 単元計画

時数 (形態)	学習活動
第1時 (個人)	「課題の設定Ⅰ」 ○「総合的な探究の時間」での学び・ 「課題の設定」について理解する ・生徒自身の興味・関心について深掘りをする
第2時 (個人)	「課題の設定Ⅱ」 ○生徒自身の興味・関心を基に「課題の設定」を行う ・各自が自分の「課題の設定」について の見通しを立てる(予見)
第3時 (グループ)	「課題の設定Ⅲ」 ○個人の「課題の設定」について、グループ内で話し合い、課題の明確化を図る ・各自の「課題の設定」を共有し、各自の課題の調整を行う(遂行)
第4時 (個人)	「課題の設定Ⅳ」 ○「課題の設定Ⅲ」を踏まえて「課題の設定」の再構築を行う ・各自でグループでの話し合いで得た内容を振り返り、課題の明確化を行う(自己省察) ・各自で自分の「課題の設定」について の新たな見通しを立てる(予見)
第5時 (グループ+個人)	「課題の設定Ⅴ」 ○個人の「課題の設定」について、グループ内で話し合い、課題の明確化を図る ・各自の「課題の設定」を共有し、各自

<p>の課題の調整を行う(遂行)</p> <p>○話し合いを踏まえて「課題の設定」の再構築を行う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各自でグループでの話し合いで得た内容を振り返り、課題の明確化を行う(自己省察) ・各自で自分の「課題の設定」についての新たな見通しを立てる(予見)
--

(3) 指導の工夫

ア 指導について

検証授業を行うにあたり、検証授業は学年の授業担当者が行い、筆者はコーディネーターとして全体の調整を行った。コーディネーターは、授業担当者に毎授業の事前説明を行い、授業担当者間で活動のねらいと流れの共通認識を図った。事前説明では、第1時、第3時、第5時の活動の一部を授業担当者間で実際に行い、授業担当者が活動のイメージをより持てるようにした。

イ 授業内での教員の役割について

生徒同士のやり取りを促し、そこから生まれる新たな考えを引き出すために、第2時から第5時までは生徒の活動において、教員はファシリテーターとして生徒の取組に働きかけを行うこととした。

神田(2023)は探究学習では、生徒の自発的な学びを後押しするために、受容的・生成的、持続的な学びのステージに合わせ、教師はインストラクター(教える)、ファシリテーター(引き出す)、ジェネレーター(一緒に参加する)、メンター(背中を押す)の四つの役割を使い分けて生徒と関わっていくことの必要性を述べている。

また、増田(2025)は授業づくりで用いられるファシリテーションの技法として、六つの技法を挙げている。本研究においては、その中でも、座席配置を考える、傾聴する、言い換える、タイムマネジメントをするの四つの技法に着目し、生徒が話しやすく、かつ生徒たちが学習活動を通して、新たな視点や考えに気付けるようなきっかけづくりのための働きかけを行うこととした。

ウ 話し合いの環境づくり

第3時と第5時のグループ活動では、生徒同士の発話を促すために、話し合いの環境づくりを行った。

(7) 心理的安全性について

生徒同士で話し合いを行うにあたって、心理的安全性を高めるための働きかけを行った。第3時、第5時の授業の導入にて、相手の意見や考えを否定的に捉えるのではなく尊重することをルール化し、「この話し合いは安心・安全の場である」ことを示した。そして、聞き手には傾聴の態度を心掛けること、話し手には聞き手の反応を確認しながら話すことを意識付けた。

(イ) 素朴思考について

安斎他(2020)は問題を捉える思考法の一つに、素朴思考を挙げている。素朴思考とは、「問題状況に対峙してふと沸き上がった何気ない疑問を投げかけながら、問題の輪郭を掘り下げていく考え方」であると、し、「問題状況に置かれた当事者から語られる言葉の意味や、言葉と言葉の関係性について、率直に『わからないこと』をベースに思考を進めていく」としている。この素朴思考による質問のやり取りを通して、問題が問い直され、課題が定義されていくこともあると述べられている。

また、「素朴な疑問が思い浮かばない場合は、一般的によく用いられる『5W2H』のような質問フレームを活用してもよい」としており、この素朴思考を話し合いの切り口としてグループ活動を行うこととした。本研究においては、社会または他者とのつながりを意識した視点を広げるために、近年ビジネスの場でも使われている、5W2Hにwhomが追加された、6W2H(Who:誰が、What:何を、When:いつ、Where:どこで、Why:なぜ、Whom:誰に、How:どうやって、How much:いくらで・どれくらい)の活用をすることとし、Why:なぜの視点から「なぜ〇〇なのか?」と疑問を投げかけはじめ、話の展開によってWhy以外の他の5W2Hを用いるように生徒に働きかけることとした。

エ ワークシートについて

課題の明確化を視覚的に理解できるよう『「課題の設定」ワークシート1-①』、『「課題の設定」ワークシート2-①』(構成は同様のもの)を、また生徒の思考や、生徒同士のやり取りを記録し、可視化できるよう『「課題の設定」ワークシート1-②』、『「課題の設定」ワークシート2-②』(構成は同様のもの)を見開きで作成し、使用した(図3)。

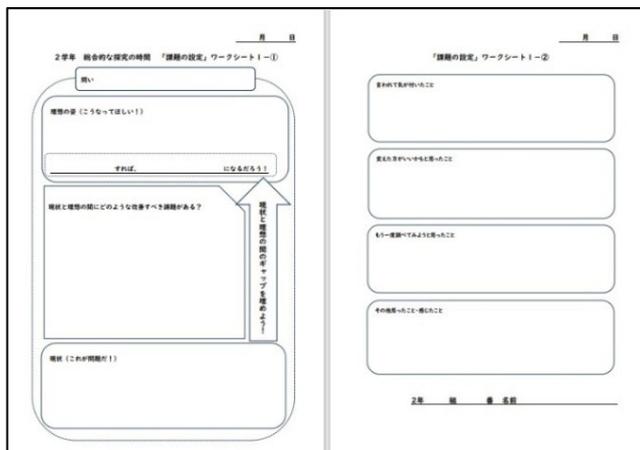


図3 「課題の設定」ワークシート
(左:「課題の設定」ワークシート1-①・2-①
右:「課題の設定」ワークシート1-②・2-②)
あわせて、「活動記録シート」(図4)を用いて、

「遂行(今日したこと)」「自己省察(振り返り)」「予見(次回すること)」を毎時間記入させ、調整学習のサイクルを意識付けられるようにした。

2学年総合的な探究の時間		
「課題の設定」活動記録シート		
1	月 日	「課題の設定」
今日したこと		
振り返り		
次回すること		

図4 「課題の設定」活動記録シート(一部抜粋)

(4) 各時の授業内容

ア 第1時

第1時では、授業担当者が総合的な探究の時間の学びについて説明し、「課題の設定」の解説を行った。「課題の設定」の解説では、各授業担当者が日常生活の中で感じた「気になること」を深掘りし、「課題の設定」に至るまでの思考の流れを例として提示した。

その後、「課題の設定」のイメージをつかむために、「20年後の自動車にはどんな機能が必要か」という、問いだけが書かれた『「課題の設定」ワークシート【例題】』(図5)を用いて、現状、理想、解決すべき課題を個人で考える練習を行った。

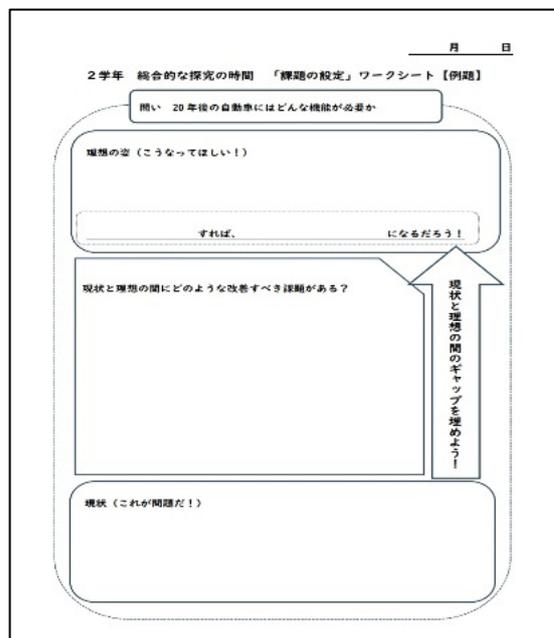


図5 「課題の設定」ワークシート【例題】

それらの活動を踏まえた上で、『「課題の設定」気になることは何?ワークシート』(ウェビングマップ)に取り組んだ(図6)。思いついたキーワードを記入し、そのキーワードを枝分かれさせるなどしながら、生徒自身の「気になること」を深掘りし、生徒自身が何に興味・関心があるのか考えさせた。

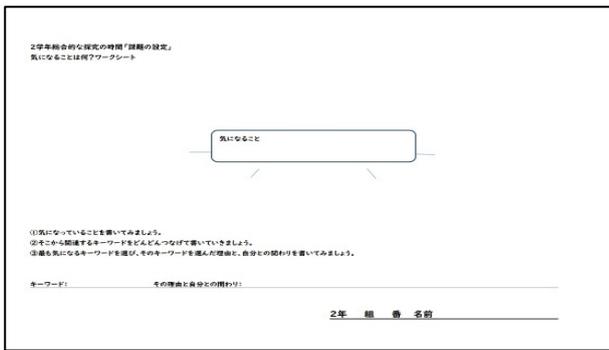


図6 「課題の設定」気になることは何？
ワークシート(ウェビングマップ)

イ 第2時

第1時で深掘りした生徒の「気になること」を基に、『「課題の設定」ワークシート1-①』を用いて「課題の設定」を行った。

ウ 第3時

課題の明確化を目的とし、グループ内での話し合いを行った。四人一組のグループで各自の「課題の設定」を説明し、話し合いのルールに沿って話し合いを行った。話し合いの中で得られた新たな視点や気付いたことを『「課題の設定」ワークシート1-②』に記入し、整理した。

エ 第4時

第3時のグループでの話し合いで得た新たな視点を基に、『「課題の設定」ワークシート2-①』を用いて、「課題の設定」の再構築を行った。

オ 第5時

第3時同様、課題の明確化を目的とし、第3時とは異なるメンバーで話し合いを行った。本時では一人の「課題の設定」につき、話し合いの時間を設け、話し合いの中で得られた新たな視点や気付いたことを『「課題の設定」ワークシート2-②』に記入をした。話し合いの後、個人での取組に戻り、「課題の設定」の再構築を行った。この際の記述は赤ペンで記入をすることとした。

7 検証結果と考察

(1) 「課題の設定ワークシート」の変容

生徒事後アンケートにおいて、話し合いを通して「課題の設定」ワークシートの記述の内容を変えたと回答した生徒の割合は、77%であった。記述での回答では、話し合いで得た新たな視点を「課題の設定」にいかした生徒や、自身の「課題の設定」について説明している際に、矛盾や調べが足りないことに気付き、考えを整理し直した生徒など、「①できることを自ら考え」ながら課題を明確にしようとしている姿があった。

ア 変容に結びついたやり取りの例

第3時と第5時の話し合いにおいて、生徒は「『みんな』って身近な人のこと？」「どのように改

善していくか、どのくらいで改善されるのか？」というように6W2Hを活用して質問をするなどして課題を明確にするためのやり取りを行っていた。実際の生徒のやり取りの一例として、このような例も見られた。

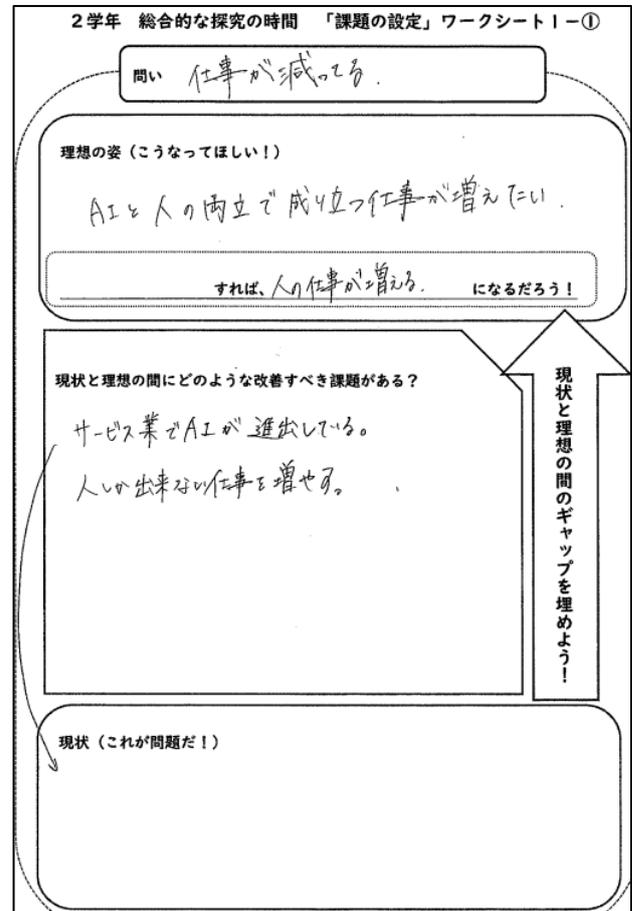


図7 生徒Aの「課題の設定」ワークシート1-①

表3 生徒Aの「課題の設定」についてのやり取り
(趣旨を変えない範囲で一部表現を改めている)

生徒A	AIが普及して、人の仕事が少なくなってきている。人しかできない仕事を増やしたい。
他のメンバー	どうして増やしたいの。
生徒A	自分のなりたい職業がなくなると言われている。これ以上人の職業がなくならないようにしたい。
他のメンバー	ユニクロはお会計のレジは機械になったけど、人は他の仕事をしているよね。他にもAIと人が一緒に働いている例があるよね。 (生徒Aはワークシートの「言われて気が付いたこと」に「AIは単純作業、人は+α」と、このやり取りを記述)

生徒Aの事後アンケートでは、この話し合いでメンバーとのやり取り(表3)が、生徒Aにとって「新たな視点となった」と回答しており、「AIの普及で人の職業をなくさない」、「人しかできない仕事を増やす」という視点から、「AIと人の共存」という視点に置き換えて、「課題の設定」を行った(図8、図9)。

2学年 総合的な探究の時間 「課題の設定」 ワークシート2-①

問い 仕事を減らす(の)に。

理想の姿(こうなってほしい!)

AIによって、効率的に仕事を行えるようになるが、
今ある職業がなくなるといい。

他に活かせない場所 または、仕事をたくさん選ぶことができるようになるだろう!

現状と理想の間にどのような改善すべき課題がある?

・今学生の人手は、必ずしも職業のために、勉強して
大学を目指すだけ、大人になって、働く現場が少なくなる。
つまり、人のAIの多い職場が増えていくだろう。
・セルフレスなどで人が募集していない。
・AIが壊れたときに人の不慣れが大きい。→AIについて詳しく勉強して
① たくさん勉強して薬剤師になる。将来なくなると思われる。
・他に活かせない仕事をつくる。

現状(これが問題だ!)

エレクトロニクスにAIで効率化 すべてが自動化すると
人の手で、買いたい物をしやす。 仕事を増やす側も減る。

現状と理想の間のギャップを埋めよう!

図8 生徒Aの「課題の設定」ワークシート2-①

変えた方がいいかと思ったこと

人の仕事が減るのを防ぐのではなくて、
AIの仕事と別で人の仕事でより良くなる。

図9 生徒Aの「課題の設定」ワークシート2-②
(一部抜粋)

イ ワークシートの変容が見られた生徒の傾向

「課題の設定ワークシート」の変容が見られた生徒には、次のような傾向が見られた。

(ア) ②何をどうすべきか特定し、③課題解決への方向性を定めることができた例

図10では、生徒Bは「自転車通学」というキーワードを基に、「雨天時の通学」、「坂が多い」、「学校周辺の道が狭い」、「ヘルメットを着ける理由」の四つの視点で枝分けをし、深掘りしていた。

気になること

自転車通学

雨が降ると
バスで行かなくて
いけない

坂が多い

ヘルメットを
つける理由

ヘルメット
がない

学校周辺の道が
狭い

事故防止

100パーセント
安全な
通学方法?

図10 生徒Bの「課題の設定」気になることは何?
ワークシート(一部抜粋)

その後、これらの四つの視点の中から「ヘルメットを着ける理由」に着眼点を置き、「課題の設定」を行った。

2学年 総合的な探究の時間 「課題の設定」 ワークシート1-①

問い 自転車通学のヘルメット

理想の姿(こうなってほしい!)

外見的にカッコよく、もっといいヘルメットを学校に
ほしい

もっとカッコよく
すれば、高校生がヘルメットを
つけやすくなるだろう!

現状と理想の間にどのような改善すべき課題がある?

・今はヘルメットが
外見のヘルメット
はカッコよくなる
ヘルメット特有の
デメリットを
もっとヘルメットを
つけるようにする
の
デメリットを
もっと宣伝する
・画期的な機能を
つける
・両目目録を作る
・プログラムで、
髪を直せる穴を作る。
・持ち出しが面倒。

現状(これが問題だ!)

・ヘルメットを
つけたくない
ヘルメット、
ものすごく
暑い。
・髪を
結んでい
るとヘルメット
をつけにくい。
・高い
位置が

現状と理想の間のギャップを埋めよう!

図11 生徒Bの「課題の設定」ワークシート1-①

生徒Bの「課題の設定」ワークシート1-①(図11)では、「自転車通学のヘルメット」という問いに対して、自転車乗車時のヘルメットの着用率を上げるための解決すべき課題として、「ヘルメットの外見」、「着用することの大切さの宣伝」、「ヘルメットに機能を付加する」という記述が見られた。

第3時終了後の生徒Bの「課題の設定」ワークシート1-②(図12)では、グループでの話し合いでのやり

取りで思ったことを図のように記述した。

変えた方がいいかと思ったこと
どうやったらやってくれるのかという所をもっと具体的にする

もう一度調べてみようと思ったこと
ヘルメットの必要性の宣伝の仕方

図12 生徒Bの活動記録シート(一部抜粋)

第4時での「課題の設定」ワークシート2-①(図13)において、ワークシート1-①で記述した三つの視点のうち、「着用することの大切さを宣伝する」に視点をしぼり、そのためにすべきことを具体的に記述していた。

2学年 総合的な探究の時間 「課題の設定」ワークシート2-①

問い 自転車のヘルメットについて

理想の姿(こうなってほしい!)
義務化されるぐらい大切なか理由が分からない

ヘルメットの大切さを宣伝すれば、ヘルメットを付ける人が増える になるだろう!

現状と理想の間にどのような改善すべき課題がある?
重要性が理解できる宣伝を作る。
ヘルメットのおかげで助かった事例を出す。
→写真や事故した本人のエピソードなど。
ヘルメットを付けていないと思わせる宣伝
→心に残るギャップを作る。
ヘルメット着用を至る所で宣伝する。
→CMで宣伝する、ポスターを作る。
みんなが見えるような映像で自転車で乗るときはヘルメットを
(ドラマ・映画・ユーチューブ) 着用する。
イベントを実施し、実際に受ける衝撃を体験

現状(これが問題だ!)
頭を守ってくれるのは、知っているけどどのくらい安全性が高まるのかは
知らない。
ヘルメットを着用していたおかげで助かったという事例を聞いたことがあまり
ない。

現状と理想の間のギャップを埋めよう!

図13 生徒Bの「課題の設定」ワークシート2-①
(イ) ③課題解決への方向性を定めることができた例1
生徒Cは、インバウンド等による、観光地の過密化についての問いを立てた。生徒Cの「課題の設定」ワークシート1-①(図14)の記述の中には「地方創生」というキーワードが出ていたものの、全体の記述の内容は整理できていない様子が見て取れた。

2学年 総合的な探究の時間 「課題の設定」ワークシート1-①

問い 過密化は改善できないのか?

理想の姿(こうなってほしい!)
・地方創生を活性化させること
日本の魅力をアップさせること。
改善させる。

地方の盛り上げをすれば、改善される になるだろう!

現状と理想の間にどのような改善すべき課題がある?
目的地(行きたい場所)へ行くのに時間がかかると
・行き時間の発生
・地方の観光資源を見つめる必要性
・宣伝
・地方のインフラ整備
・人手不足(担い手、後継者)
・修学旅行の行き先
・英語の理解(外国人が増えているから)
・駐車場が埋まっている可能性

現状(これが問題だ!)
インバウンド増加が謳われている現状、観光業は日本経済の
大部分を占めている。一方、人気観光地の過密化が問題視
されている。
活性化に対する影響を耳にする。

現状と理想の間のギャップを埋めよう!

図14 生徒Cの「課題の設定」ワークシート1-①

実際に、第3時の話し合い後の「課題の設定」ワークシート1-②(図15)の記述では、自身の考えが整理できていない旨の記述が見られた。

変えた方がいいかと思ったこと
・過密化というテーマはインバウンドが長い
らくいけど視点が考えのこは良いが、競争の激しい
和りにいれ

図15 生徒Cの「課題の設定」ワークシート1-②
(一部抜粋)

「課題の設定」ワークシート2-①(図16)の個人の時間の取組において、「オーバーツーリズム」、「地方創生」、「グローバル化」の三つの視点に整理された記述の変容が見られた。さらに、第5時の活動終了後の「課題の設定」ワークシート2-①(図16)では、「地方創生」の部分に赤ペンで下線が引かれ、「地方創生」を軸とした「課題の設定」に変容が見られた。

2学年 総合的な探究の時間 「課題の設定」 ワークシート2-①

問い 過ごしやすい旅を送るために！

理想の姿（こうなってほしい！）
日本各地の魅力を発見したり、宣伝したりする中で
人々の不便さを改善させ、過ごしやすい旅行がほしい。

地方の盛り上げをすれば、改善される になるだろう！

現状と理想の間にどのような改善すべき課題がある？

オーバーツーリズム
・観光地の混雑... 目的地へ行くのに時間がかかり、
周辺の駐車場の混雑がひどい、
待ち時間が長くなる
→ 日本人観光客(留学旅行)と外国人観光客
の区別

地方創生
・地方の観光資源を発見する必要性 → 宣伝力アップ
・ "インフラ整備
・ " 人手不足(後継者、専門的知識の乏し)
グローバル化
・外国人が増えるため、英語をこまめに
勉強の理解が求められている

社会的？
現状（これが問題だ！）
インバウンドが増えている現在、観光業は日本経済の
活性化に大きな影響を与えている。
その反面、人気観光地の一極集中化が問題視されている。
→ オーバーツーリズム

現状と理想の間のギャップを埋めよう！

図16 生徒Cの「課題の設定」ワークシート2-①
ウ) ③課題解決への方向性を定めることができた例2
生徒Dの「課題の設定」ワークシート1-①(図17)
の記述は、「女性専用車両に男性が乗っているのはなぜか」という問いのみの記述で、他の欄はほぼ空白であった。

2学年 総合的な探究の時間 「課題の設定」 ワークシート1-①

問い 女性専用車両に男性が乗っているのはなぜか？

理想の姿（こうなってほしい！）

すれば、 になるだろう！

現状と理想の間にどのような改善すべき課題がある？

現状（これが問題だ！）
専用車両は混雑がひどい。
混雑による乗る男性が多い。

現状と理想の間のギャップを埋めよう！

図17 生徒Dの「課題の設定」ワークシート1-①

その後、生徒Dの「課題の設定」ワークシート2-①(図18)には、第3時での話し合いで「LGBTQ」についての新たな視点による記述が、第5時においては男性目線の記述が追加され、社会的課題と結び付けて女性専用車両の今後の在り方について「課題の設定」を行った変容が見られた。生徒Cの事後アンケートでは、話し合いで得られた「LGBTQ」という新たな視点をいかして、「課題の設定」をしたと回答していた。

2学年 総合的な探究の時間 「課題の設定」 ワークシート2-①

問い 女性専用車両に男性が乗っているのはなぜか？

理想の姿（こうなってほしい！）
生物学的には
男性と女性 1対1
車両の乗りこみやすさを、利用する人がいいと思うようにする

現状と理想の間にどのような改善すべき課題がある？

女性専用車両の混雑がひどい。女性への乗降が
遅延し、LGBTQの存在がある。女性専用車 → 目的車に乗る人が
多い。
乗客が混雑している。
乗客が乗る。乗客が乗る。乗客が乗る。
乗客が乗る。乗客が乗る。乗客が乗る。

現状（これが問題だ！）
専用車両は混雑がひどい。
混雑による乗る男性が多い。
LGBTQの存在
目的車に乗る。乗客が乗る。乗客が乗る。

現状と理想の間のギャップを埋めよう！

図18 生徒Dの「課題の設定」ワークシート2-①

ウ ワークシートの変容が見られなかった生徒の傾向
ワークシートの変容が見られなかった生徒の傾向として、自己と社会のつながりを持てなかった課題を設定しているケースが多く見られた。具体的には、自分の域でとどまってしまったものや、社会的・金銭的・技術的な理由とどうこれ以上どうしようもないことを「課題の設定」にしているものがあった(表4)。また、中には「こだわり」があるので、あえて変えなかったと事後アンケートにて回答した生徒もいた。

表4 変容が見られなかった生徒の「課題の設定」

- ・いい大学に入るには
 - ・お金持ちになるには
 - ・バスの遅れはなぜ遅延証がでないのか
- 等

エ 追究したいことを明確にした例

本研究においては、課題解決型をベースとしたものを「課題の設定」として活動を行ったが、中には興味・関心を基に追究したいことについて記述をした生徒もいた。それらの生徒にもSSRLLによる変容が見られた。話し合いを通して、新たな視点で再度考えを整理することで、追究したいことがより明確になり、追究したいことについての具体的な記述が加わった。

生徒Eの「課題の設定」ワークシートでは、髪の色が決まる仕組みについて、「環境や食生活」という視点だけだったものが(図19)、「目の色、髪の質」、「金髪の人と黒髪の人が結婚した時の子どもの髪色」等の視点が増え、これらの視点を踏まえて追究しようとしていることが見取れた(図20)。

2学年 総合的な探究の時間 「課題の設定」ワークシート1-①

問い 日本人の髪色はどうして黒・茶色なのか

理想の姿 (こうなってほしい！)
日本人の髪色の特徴を遺伝や環境、食べ物の特徴から正しく理解して説明できるようにしたい

日本人の体質や文化の違いについて理解すれば、現れる理由も分かるようになるだろう！

現状と理想の間にどのような改善すべき課題がある？

髪の色が決まる仕組みについて知る必要がある
環境や食生活が髪色にどんな影響を与えるのか調べる必要がある

現状 (これが問題だ！)
髪の色が黒・茶色の理由を「なんとなくそうだから」としか知らない人が多い

現状と理想の間のギャップを埋めよう！

図19 生徒Eの「課題の設定」ワークシート1-①

2学年 総合的な探究の時間 「課題の設定」ワークシート2-①

問い 日本人の髪色はどうして黒・茶色なのか

理想の姿 (こうなってほしい！)
髪色が決まる仕組みを目の色や髪の質との関係、遺伝のしくみから詳しく説明できるようにしたい。

金髪や茶色の人が黒髪の人と結婚した時の子どもの髪色の違いについて理解すれば、どのような理由も分かるようになるだろう！

現状と理想の間にどのような改善すべき課題がある？

髪の色が決まる仕組み
目の色、髪の質との関係性
環境や食生活の影響
金髪の人と黒髪の人と結婚した時の子供の髪色
赤ちゃん、小さい子供の髪色がうすい理由

現状 (これが問題だ！)
髪の色が黒や茶色なのは、なんとなくそうだから、と思っている人が多く、遺伝や環境、体の特徴などの関係を知らない人が多い。

現状と理想の間のギャップを埋めよう！

図20 生徒Eの「課題の設定」ワークシート2-①

(2) 事前事後アンケートの分析

ア 調べ学習と探究学習の違いを意識して「課題の設定」に取り組めたか

図21、図22は、調べ学習と探究学習の違いを意識して取り組めたかどうかの事前事後アンケートの結果である。

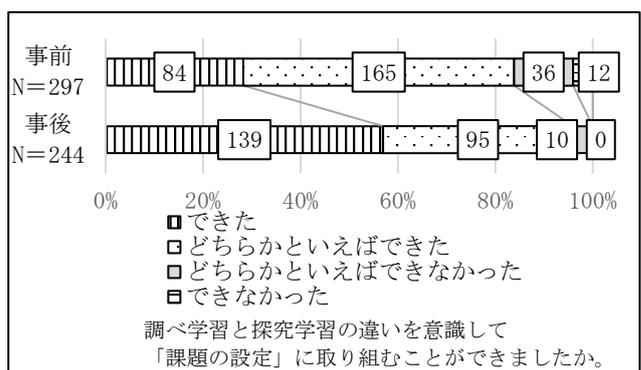


図21 調べ学習と探究学習の違いを意識できたか (生徒)

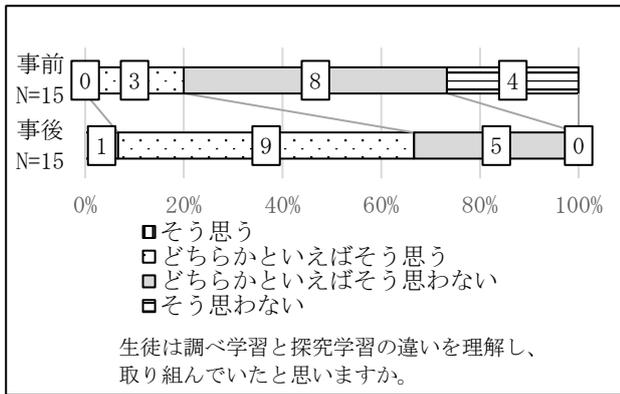


図22 生徒は調べ学習と探究学習の違いを理解していたか(教員)

生徒・教員の事後の結果では、「できなかった」、「そう思わない」の回答者がゼロになり、肯定的な回答の割合が生徒は84%から96%へ、教員は20%から67%に上昇した。このことから、検証授業前よりも、調べ学習と探究学習の違いを意識して「課題の設定」に取り組むことができていたと考えられる。

イ 課題を明確にすることはできたか

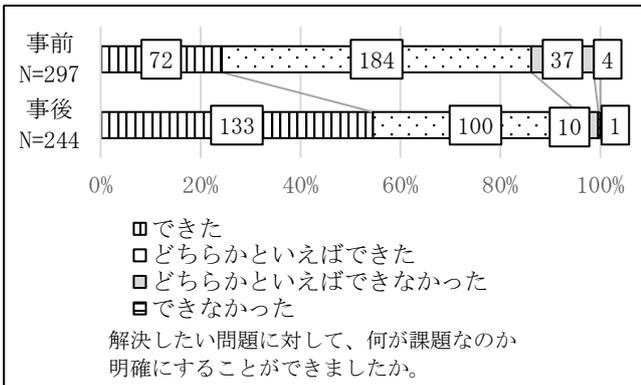


図23 課題を明確にすることはできたか(生徒)

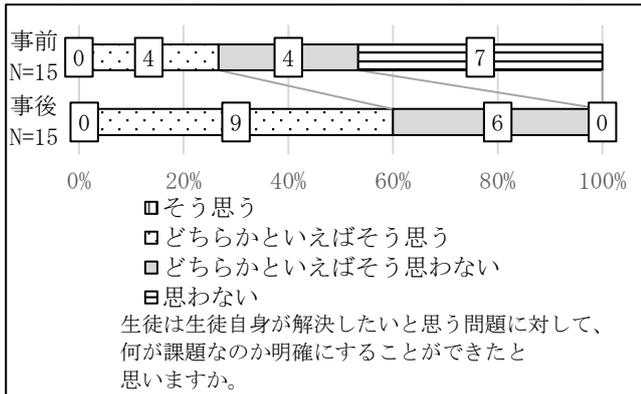


図24 生徒は解決したい課題を明確にすることはできたか(教員)

生徒事前アンケートでは、元々肯定的な割合が86%と高かったものの、事後アンケートにおいては、95%となり、特に「できた」の割合が二倍に増加した(図23)。教員事後アンケートでの結果では、「そう思う」の回答者の変化はないものの、「それなりにできると思う」の回答割合が約二倍になった(図24)。肯定的な回答の数が伸びた一方、記述による回答では、生

徒だけでは明確化に結び付けることができず、教員がファシリテーターとして介入することで明確化が促されたという意見もあった。

ウ SSRLは有効であったか

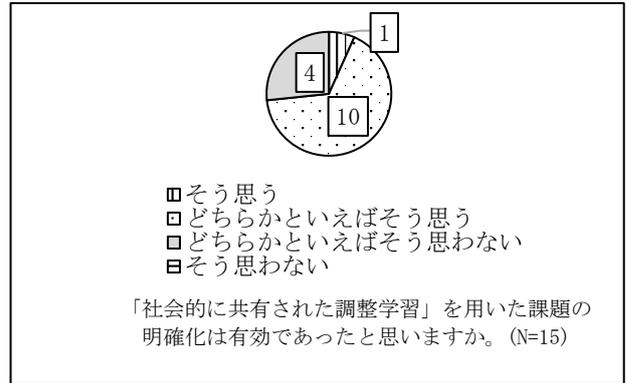


図25 SSRLによる課題の明確化は有効であったか(教員)

教員事後アンケートにおける、「『課題の設定』を行うにあたって、『社会的に共有された調整学習(SSRL)]を用いた課題の明確化は有効であったと思いますか。」という質問項目への回答割合である(図25)。肯定的な回答は73%であった。

記述による回答においても、SSRLによる活動により、生徒は新たな視点や気づきを基に、課題の明確化につなげることができたという意見が出された。

一方で、活動に積極的に取り組むことができていない生徒もいたという意見もあった(表5)。

表5 教員事後アンケートより

(原文の趣旨を変えない範囲で一部表現を改めている)

- 一人で設定できるだけの力は生徒全員に備わっているわけではなく、このような手法を取ることで、一人だと苦戦する生徒も他の生徒の見方、考え方を取り入れながらであれば進めていけると感じた。
- 共有することで大小あるが思考の変容が見られ、課題が明確化されていたように感じた。
- 他者の意見を聞くことで、新たな発見や気づきを得られる効果があったと感じた。
- 生徒自らが積極的に取り組むことができなかった。

エ 課題への意識の変容が見られたか

「解決したい問題に対して、何が課題なのかが明確にわかっているならば、解決のための行動をしてみようと思いますか。」という質問に対しての、生徒の事前事後アンケートの回答割合の比較である。肯定的な回答は91%から94%へと増加し、「とてもそう思う」と回答した生徒の割合が約二倍に増加した(図26)。

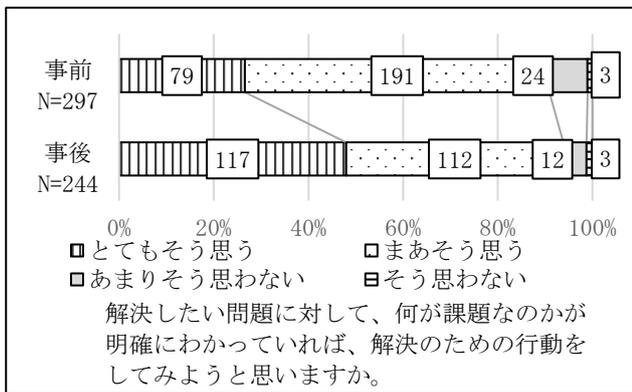


図26 解決のための行動を試みようと思うか(生徒)

記述での回答においても、活動を通して課題を明確にすることが、課題解決の意欲の向上につながれたと考える(表6)。

表6 生徒事後アンケート

(原文の趣旨を変えない範囲で一部表現を改めている)

- ・「課題の設定」をしたなら、その課題を解決するためにできることを実行することが重要ではないかと感じた。実行することで新たな課題が発見できると思った。
- ・自分で課題を見つけて、解決するために考えることは簡単ではないけど興味を持てると楽しいと感じることができた。
- ・身近なことでももっと考えて理解を深めたら、自分でできることとか増えて、自分の生活が豊かになっていくのではないかと感じた。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究から、社会的に共有された調整学習(SSRL)の手法を用いた「課題の設定」における課題の明確化は、有効であったと考える。課題を明確にすることができなかつた生徒もいたが、今回の取組は、他者との関わりを通して、新たな気付きや視点を得て、それらを振り返ることで、生徒自身の興味・関心と社会とのつながりへの考えを深めるきっかけにはなつたのではないだろうか。

また、課題の明確化にて、何をどうすべきか特定し、課題解決への方向性を定めたことで、探究のプロセスへの見通しを持たせることができたと考える。加えて、7(2)エでまとめたように、検証授業を通して、課題の解決への意欲が見られたことも、本研究の成果であるとする。今後の探究学習において、どのように情報を集め、整理・分析し、まとめ・表現を行っていくのかを考え、行動していく姿が表れることを期待する。

2 今後の課題、展望

(1) 興味・関心から「課題の設定」を行うことの困難さ

本研究では、教員によるテーマ設定を行わずに、生徒の興味・関心を基に活動を行った。活動を通して、自分が何に興味・関心があるのか見いだすことができた生徒がいた一方で、教員事後アンケートや、活動記録シートの回答と記述では、生徒自らゼロから考えて「課題の設定」を行うことが難しいという意見が出された。特に、活動記録シートでは、生徒自身が何に興味・関心があるのか考えることが難しいという記述が見られた(表7)。

表7 活動記録シート

(原文の趣旨を変えない範囲で一部表現を改めている)

- ・自分の気になっていることを考えるのが難しかった。日頃自分は何を考えて生きているのだろうかと思った。
- ・あらかじめ問いが定められていると考えやすかったが、何もない所から発見するのが大変だった。

普段から物事を疑問に思う習慣があまりないことや、自分のことをよく理解していないことが要因であると考えられる。検証授業では5時間という限られた時間での取組であったが、生徒の興味・関心を深めるためのスモールステップを重ね、「課題の設定」につなげられるよう、総合的な探究の時間だけではなく、日頃の授業においても、生徒の興味・関心を引き出すためのより一層の関わりが必要なのではないだろうか。

(2) 活動記録シートでの調整学習の振り返りについて

活動記録シートに記述する時間が足りず、記入欄を空白のまま提出した生徒や、授業中の説明や、教員の指示をそのまま記述している生徒が多く見られた。そのため、生徒の取組の状況や、思考の変化を十分に読み取ることができなかった。活動記録シートの活用は、自己の取組を振り返るためだけのものではなく、教員が生徒への適切なフィードバックの機会をうかがう場でもある。自らの学びを進めていく上で、次の活動に着実につなげていくために、振り返りをどのように行っていくべきなのか生徒に促すための働きかけが必要であるとする。

(3) ファシリテーターとして授業を行うこと

検証授業において、教員はファシリテーターとして、生徒の考えがより具体的なものになるよう、生徒の発言に対して、言い換えを行ったり、教員自身の経験や関連する例を生徒と共有したりするなどの働きかけを行っていた。また、生徒の話し合いにどの程度介入したらよいか模索しながら働きかけている教員も

いた。

本研究では、課題を明確にするための話し合いを、生徒自ら進めていけるようになることを目指したが、できていないグループに対して、教員は生徒の曖昧な発言や内容に対して問いかけたり、実際に6W2Hを使ってみせたりするなどして、話し合いの促進を行う場面もあった。

教員事後アンケートの「この活動において、教員がファシリテーターとして授業を展開したことの成果、または課題がありましたら教えてください。」の質問項目の回答では、授業内でのファシリテーターとしての関わり方への課題についての意見が出された(表8)。

表8 ファシリテーターとして授業を行った
成果と課題

(原文の趣旨を変えない範囲で一部表現を改めている)

- ・引き出そうとして誘導しているようになってしまうなど、自分自身がファシリテーターというものへの理解が足りていないなど感じた。
- ・生徒の活動を活発化させるには自分が介入しすぎるのはいかがでしょうかと思いながら、その調整が難しいと感じた。
- ・生徒は教員が問いかけを行ってくれると思いい、自ら質問を投げかけず待っている生徒もいた。

生徒の取組の状況に関する課題も挙げられ、ファシリテーション型の授業での生徒の取組の姿勢においても課題が見られた。ファシリテーション型の授業展開を重ねていくことで、教員・生徒双方においてファシリテーション型の授業の在り方について理解を深めることができると考える。今後所属校にて、授業改善に向けた取組の一部として行っていきたい。

(4) 他教科・特別活動等での汎用性

ア 他教科での汎用性

本研究は、総合的な探究の時間の「課題の設定」における課題の明確化を目的としたものだが、各教科等の課題を解決したり、追究したりする学習活動での活用ができると考える。

また、文部科学省教育課程企画特別部会(2025年5月)による『論点資料⑦ 質の高い探究的学びの実現(情報活用能力との一体的な充実)』、「学習の基盤となる資質能力」の課題と整理の視点では、学習の基盤となる資質・能力に位置付けられていた問題発見・解決能力を各教科等において育む資質・能力に位置付けることが検討されている。このことは、各教科等の学習の過程で問題発見・解決する能力が重視されることを意味している。

今後、SSRLを用いた「課題の設定」における課題の明確化を、総合的な探究の時間の活動と併せて他

教科においても教科横断的に活用することは、生徒の問題発見・解決能力を高める上で、非常に有効であると考ええる。

イ 特別活動等への汎用性

第1時「課題の設定I」の前後に学校行事が続いていたこともあり、学校行事と「課題の設定」での内容を絡めて取り組んでいる様子があった。

例として、「課題の設定」についての解説の際に、球技大会を例にして「優勝するには(理想)」「5位(現状)」を提示し、「優勝するためにどのような解決すべき課題があるか」と具体的な例を挙げ、解説している授業担当者がいた。また、研究協議会では、合唱コンクールの練習中に、現状、理想、課題を整理し、生徒同士で話し合い、課題を明確にしようしながら練習に取り組んでいたという実例が挙げられた。

生徒の「課題の設定ワークシート」の「課題の設定」の中には、「いい後夜祭ライブにしたい」や、「県鶴の部活動加入率を上げるには」という特別活動等における「課題の設定」を行っている生徒の取組も見られた。

このように、SSRLを用いた課題の明確化は、検証授業をきっかけに生徒の日々の活動につながる場面においても見受けられるようになった。

加えて、教員事後アンケートの記述についてのインタビュー調査では、次のような意見があった(表9)。

表9 インタビュー調査(教員)

(原文の趣旨を変えない範囲で一部表現を改めている)

- ・ホームルームにて、クラスの課題を設定してより良いクラスを作るなど、学期ごとにできそう。
- ・生徒に目的や意義を考えさせ、今回のような共有を実際に何度もやってみる、などが前提として必要だと思った。(中略)学校行事の振り返りを定期的に行い、最終的にこの学校で自分がどのような課題を見付け、どうやって解決しようとしたかをまとめさせて行事を生徒主体で運営し、そのエピソードを進路活動に役立ててほしいと思った。

生徒自らの現状から、解決すべき課題を明確にし、解決方法を決めて実践したり、その取組を振り返り、よい点や改善点に気付いたりできるようにすること、そして、他者との協働や対話を通して、自己の考え方を広げ深めていくことは、特別活動における「主体的・対話的で深い学び」の実現として、『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説特別活動編』でも述べられている(文部科学省c 2018)。これらのことから、本研究での取組は、特別活動等の場面においても汎用性があると言え、生徒により一層の意識付けを行うことで、生徒の主体性を育むことにつながると考える。

おわりに

検証授業を通して、生徒一人ひとりがどんなことを考えて、なぜその問題に取り組もうとしているのか、改めて向き合うことで探究学習における「課題の設定」の重要性を再認識することができた。

今後も探究的な学びの視点で探究学習の在り方を追究していきたい。

本研究を進めるにあたり、御理解・御協力いただいた鶴見高等学校の生徒・教職員の皆様をはじめ、本研究に関わっていただいたすべての皆様に深く感謝申し上げます。

[指導担当者]

石川 陽太¹ 長岡 幸司² 古谷 康司³

引用文献

- 文部科学省 2018a 「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」東山書房 p. 475
- 文部科学省 2018b 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総合的な探究の時間編』 学校図書 p. 18
- 文部科学省 2018c 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説特別活動編』 東京書籍株式会社 p. 20
- 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』 p. 34
- 教育課程企画特別部会 2025 「論点資料⑦ 質の高い探究的な学びの実現(情報活用能力との一体的な充実)」
<https://www.mext.go.jp/content/000360892.pdf> (2025年12月5日取得)
- 荒井英治郎・清水優菜 2024 「探究学習に対する不安・困難さの実態—生徒・教員対象の意識調査から—」探究学習研究会編著 『「探究学習」とはいうけれど 学びの「今」に向き合う』 pp. 35–42
- 安齋勇樹・塩瀬隆之 2020 『問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション』 学芸出版社 pp. 65–67
- 神田昌典 2023 『探究の達人 子どもが夢中になって学ぶ! 「探究心」の育て方』 実業之日本社 pp. 130–132
- 増田謙太郎 2025 「特集1 教師のファシリテーション力 ファシリテーションを生かした授業づくり」(指導と評価 2025年9月号) pp. 12–13

参考文献

- 鈴木克明・美馬のゆり 2018 『学習設計マニュアル「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン』 北大路書房 p. 201
- 西口利文・植村善太郎・伊藤崇達 2020 『グループディスカッション 心理学から考える活性化の方法』 金子書房 p. 24
- バリー・J・ジーマーマン・ディル・H・シャンク 『自己調整学習ハンドブック』 塚野州一・伊藤崇達 監訳北大路書房 p. 54
- 岩屋裕美 2025 「看護学生の自己調整学習と協働学習中の社会的相互作用の解明：共調整学習(CoRL)および社会的に共有された調整学習(SSRL)の視点をを用いた分析」

1 主幹(兼)指導主事 2 指導主事
3 教育指導員

特別支援学校(病弱)における児童・生徒への 入院初期からの復学支援の検討

— 当事者のニーズと地元校・特別支援学校教職員の意識に着目して —

令和7年度 神奈川県立総合教育センター
長期研究員 飯田 隆弘(県立横浜南支援学校)

【研究の概要】

本研究では、特別支援学校(病弱)の入院初期からの復学支援の取組について各種実態調査を行い、その在り方を検討した。その結果、入院初期の児童・生徒、保護者は、「地元校とのつながり」が途切れることへの不安を強く抱えている実態が浮き彫りになった。また、現状の特別支援学校(病弱)の復学支援体制は、退院直前の時期に偏重しており、入院初期から組織的に当事者のニーズを把握し、不安軽減に向けて地元校と連携していく取組が不十分であることが明らかになった。これらの課題に対し、本研究では、入院初期に生じがちな支援の空白とつながりの途切れを防ぎ、児童・生徒が安心して復学できる環境を実現するために、入院初期からの組織的な復学支援システムの構築や、地元校に対する働きかけと体制整備の支援を提言する。

【病気療養児の教育について】文部省(1994)

病気療養児本人及びその保護者の気持ちを考慮し、当該病気療養児の教育に関し、入院前に通学していた学校と転学先の病弱養護学校等との間の密接な関係が保たれるよう努めること。

【令和4年度 病気療養児に関する実態調査結果】
文部科学省(2023)

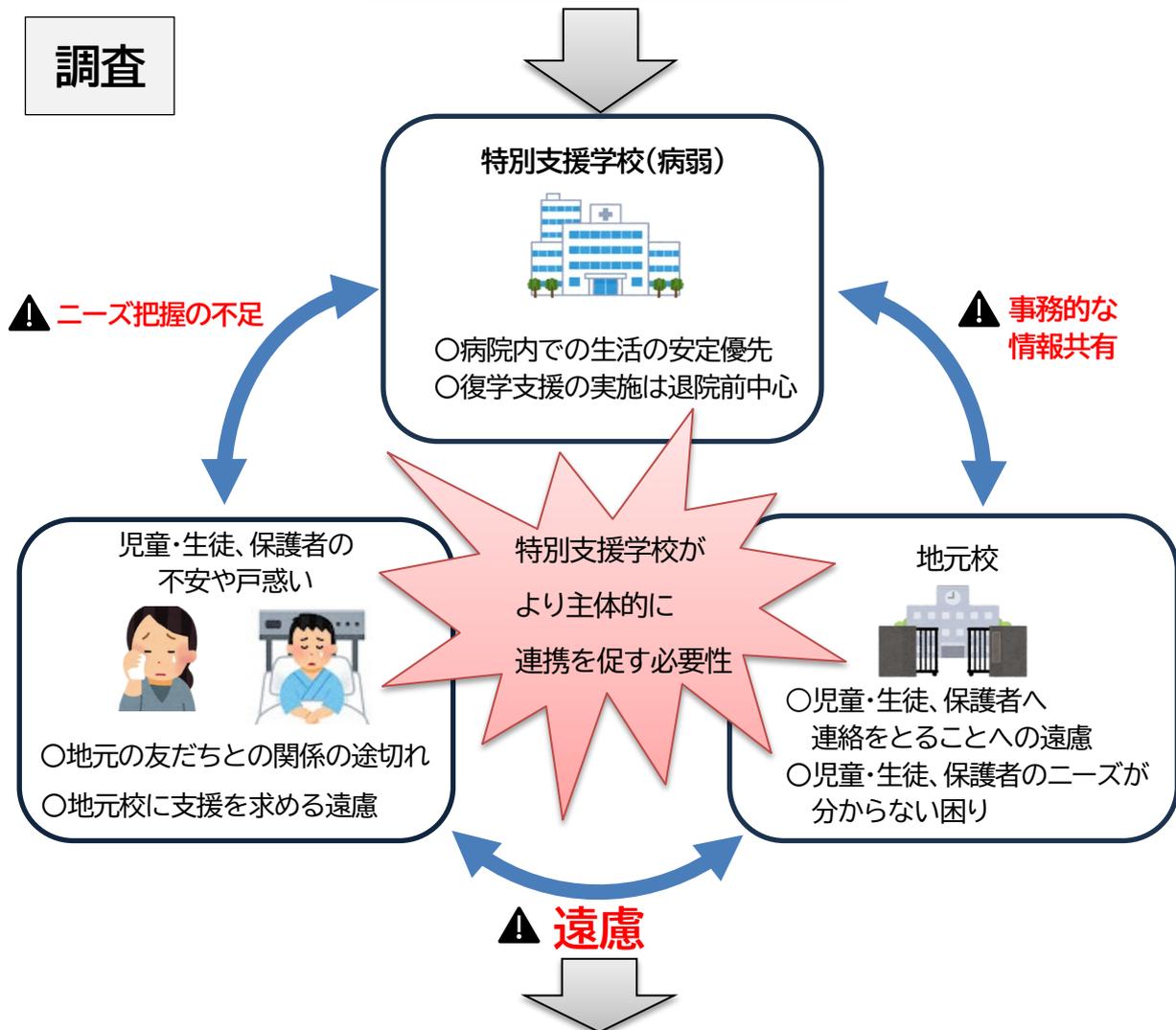
前籍校等との交流及び共同学習の実施 15%

【先行研究が指摘する復学支援の課題】

- ・入院初期からの特別支援学校(病弱)と地元校の連携不足
- ・当事者のニーズと地元校の支援内容の乖離

入院初期の対応に課題がある可能性

調査



提言

特別支援学校(病弱)における「入院初期からの復学を見据えた組織的な支援システム」の構築

- 児童・生徒、保護者のニーズの早期把握・顕在化
- 教育相談 CO を中心としたチーム支援
- 具体的連携へ移行する手順の標準化

特別支援学校(病弱)による地元校への働きかけと体制整備の支援

- 「復学が前提の転籍」という意識の共有
- 多様な支援選択肢の提示
- 担当者の明確化と組織的支援体制の示唆

はじめに

平成6年度の文部省通知「病気療養児の教育について」では、病気療養児が転学した際には、学習の継続性を確保し、退院後の円滑な復学を支援するために、入院前に通学していた学校と病弱養護学校等の間で密接な連携をとることを求めている。

こうした連携において、「連絡協議会」は多角的な情報共有や復学に向けた連携の確認の場として、また「交流及び共同学習」は児童・生徒の心理的な安定や地元校とのつながりを維持する機会として、それぞれ重要な意義を持つとされている(全国特別支援学校病弱教育校長会 2009)。しかし、「令和4年度病気療養児に関する実態調査」(文部科学省)を見ると、96%の学校が「地元の学校との連絡・調整を行った」と回答した一方で、「入院時等の連絡協議会の実施や参加」は50%の実施に留まっている。さらに、「前籍校等との交流及び共同学習」の実施率は15%と、極めて低い水準にある。これらの実施率が低調である要因や、実際の現場でどのような連携が行われているかという詳細な実態までは、この調査では明らかになっていない。

「連携」の重要性と課題は、先行研究でも指摘されている。平賀(2016)は、地元校¹への復学を円滑なものとするには、関係者が入院中の児童・生徒、保護者の地元校に対する思いについて把握し、地元校との「心理的なつながり」を維持できるよう、必要に応じて橋渡しをすることが求められているとし、かつ復学に向けた連携は児童・生徒の「入院初期」から行われることが有益であると述べている。

また、中村・寺戸(2025)は、入院前から退院後のそれぞれの時期におけるニーズ調査を行い、児童・生徒、保護者が希望する支援と地元校が行った支援に乖離が生じていることを明らかにしている。ただし、この調査は対象者数が限定的であり、当事者の思いや地元校教員の困りを十分に把握しきれていないという課題も残されており、対象を広げた更なる検証が望まれる。

以上のことから、入院初期における支援を充実させるために、児童・生徒、保護者のニーズと地元校の意識、そして三者間の連携の課題を把握する必要がある。その上で、特別支援学校の橋渡し機能を復学支援²の仕組みの中に明確に位置付けることが、円滑な復学支援に向けて有効であると考えられる。

研究の目的

入院初期³における児童・生徒、保護者のニーズ、地元校の意識、および特別支援学校(病弱)の支援の実状を把握し、三者の連携における課題を明らかにすることで、入院初期からの関係者間のつながりを維持し、円滑な復学につなげる支援体制の構築を目的とする。

研究の内容

1 研究方法

入院初期における実態や課題を多角的に検討するため、以下の4種類の調査を実施した。まず、調査1において広域調査を行い、その上で調査2～調査4において、特別支援学校(病弱)の1校(所属校)を対象とし、より具体的な実態把握のための調査を行った。それぞれの調査対象等は表1のとおりである。

表1 調査の全体像

調査1	対象	関東甲信越地区の特別支援学校(病弱)21校の支援会議等の運営担当者
	目的	特別支援学校(病弱)の転入初期 ⁴ における復学支援の実状と課題を把握する。
調査2	対象	特別支援学校(病弱)に在籍する児童・生徒8名とその保護者8名
	目的	入院初期における不安や要望を把握する。
調査3	対象	入院中の児童・生徒の地元校の担任29名
	目的	入院中の児童・生徒への支援の状況や地元校担任の困りを把握する。
調査4	対象	調査対象特別支援学校の教職員57名
	目的	調査対象特別支援学校における地元校との連携の実態と意識を把握する。

(1) 調査1 関東甲信越地区の特別支援学校(病弱)における復学支援の実態調査

ア 調査の概要

関東甲信越地区の特別支援学校(病弱)が転入初期、中期、後期に行っている復学支援とその課題について把握するためにアンケート調査を行った(表2)。

1 特別支援学校(病弱)に転籍する前に在籍していた学校のこと。
2 復学に向けて児童・生徒に対して行われる教育支援全般のこと
3 本研究では調査における便宜上、入院日から30日程度と設定する。また、入院中期を入院初期と入院後期の間の期間、入院後期を退院日の見通しが立ってから退院するまでの期間とする。
4 本研究では調査における便宜上、転入日から30日程度と設定する。また、本研究で調査対象とした児童・生徒は入院日から転入日まで平均13日となっており、転入初期に行われる支援は入院初期の支援と重なるため、本研究で定義する「入院初期」と実質的に同義の期間を指すものとして分析を行う。

表2 関東甲信越地区の特別支援学校(病弱)の実態調査の概要

対象	全国病弱虚弱教育連盟加盟の関東甲信越地区の特別支援学校(病弱)21校の支援会議等の運営担当者
方法	Microsoft Forms
実施時期	令和7年9月16日(火)~令和7年10月3日(金)
調査内容	児童・生徒への復学支援の意識と課題の把握
回収率	71%(有効回答件数15件)

イ 分析方法

単純集計を行い、各入院時期の回答数を比較した。自由記述の回答については、文脈に沿ってカテゴリーに分類し、質的分析を行った。

ウ 調査の結果と考察

特別支援学校(病弱)が各時期に「児童・生徒、保護者と地元校をつなぐ支援」をどの程度実施しているか確認したところ、転入初期の実施率が最も低く、26%に留まる結果となった(図1)。

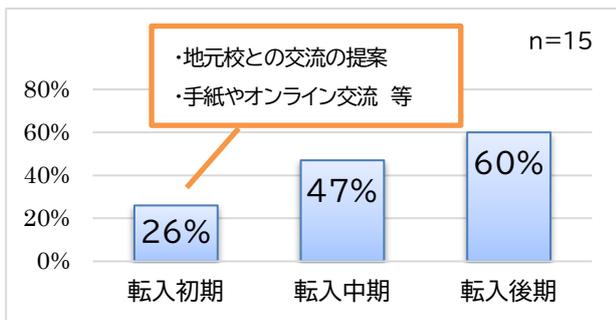


図1 各時期に児童・生徒、保護者と地元校がつながれるような取組の実施率と内容

同様に、「各時期の支援会議の実施状況」においても、転入初期の実施率は26%に留まっており、多くの特別支援学校(病弱)で転入初期における情報共有やつながりを維持する支援が十分に実施されていない現状が明らかになった(図2)。

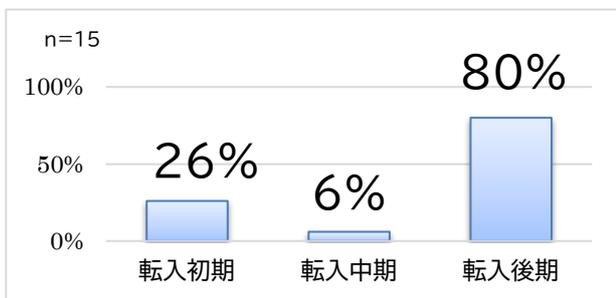


図2 各時期の支援会議の実施率

また、特別支援学校(病弱)が「児童・生徒」に対して各時期に行っている要望の確認を見ると、「特別支援学校(病弱)に対する要望の確認」は転入初期が最も高く、時間経過とともに下降する傾向が見られた。対照的に「地元校に対する要望の確認」は転入初期が最も少なく、徐々に上昇する傾向にあった(図3)。この

傾向は保護者への聞き取りにおいても同様であった(図4)。

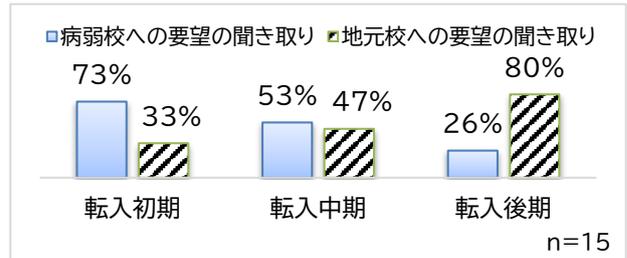


図3 児童・生徒の要望の確認

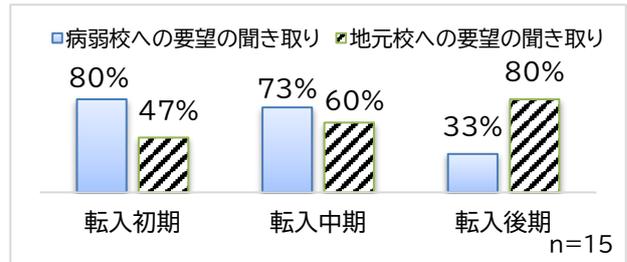


図4 保護者の要望の確認

また、転入初期の復学支援の取組においては、特別支援学校への適応を優先しているので復学支援を初期には行わないという声もあった(表3)。

表3 転入初期の対応に関する意見

- ・まず本校に通うことを重視しているため、初期段階は復学支援を行っていない(原文ママ)。
- ・実施していない又は空欄6校

以上の結果から、多くの特別支援学校(病弱)においては、時期に応じて支援の重点の置き方が異なる実態が浮かび上がった。すなわち、初期は「院内生活への適応」、中期以降に「地元校との連携・復学準備」へシフトするという段階的な支援モデルが定着していることが推察される。

(2) 調査2 特別支援学校(病弱)に在籍中の児童・生徒及び保護者へのインタビュー調査

ア 調査方法

後述する倫理的配慮を前提として、筆者がインタビューとなり、協力者1名につき30分程度の半構造化面接を実施した。面接の内容は協力者(児童・生徒の場合は保護者も含む)の許可を得て録音した。

イ 対象者

対象特別支援学校に在籍する児童・生徒とその保護者、計8組16名に依頼し、15名から承諾を得た。対象者の内訳は小学生4名、中学生3名、及び保護者8名であった(うち1組は、生徒の体調不良により保護者のみ実施)。インタビュー時における入院期間は1ヵ月程度が3名、6ヵ月前後が2名、1年前後が2名、2年前後が1名である。なお、本調査の対象者の主たる入院理由は身体疾患である。

ウ 実施時期

令和7年9月16日(火)~令和7年10月2日(木)に実施した。

エ 内容

入院初期・中期・後期における不安や特別支援学校(病弱)および地元校への要望を聴取するため、児童・生徒用と保護者用のインタビューガイドを作成し、半構造化面接を実施した。なお、入院後期に関する不安については、退院時の状況を想定した回答を求めた。

オ 倫理的配慮

本研究の実施にあたり、協力者に対して、調査の趣旨、所要時間、録音の実施、個人情報の保護、および得られたデータを研究目的以外に使用しない旨を書面にて説明し、署名による同意を得た上で実施した。

カ 分析方法

面接の録音データをもとに逐語録を作成し、分析対象とした。逐語録から文脈を考慮して意味単位で記述を抽出し、ラベリングを行った。得られたラベルを時期ごとに「不安」「安心」「要望」という区分で分類・整理した(表4)。分析の信頼性確認作業では、当センターの指導主事1名に、意味単位の抽出とラベリングの判断基準を伝え、筆者の内容分析が適切に遂行されているか確認した。

また、表の【 】に書かれたものがラベルである。なお、斜体で示した記述は、児童・生徒、保護者のインタビューから得られた発話を、原文の意味を変えない範囲で改編したものである。

キ 調査の結果

児童・生徒の逐語録からは249の意味単位が抽出され、21のラベルが抽出された。保護者の逐語録からは269の意味単位が抽出され、25のラベルが抽出された(全ラベ

ルの一覧は巻末資料1を参照)。なお、本稿の考察において中心的な論点となるラベルを、整理したものを(表4)に示す。

ク 考察

入院初期の保護者の不安や安心に係るラベルとしてb-③【地元校との関係の途切れ】とb-⑧【地元校とのつながりの実感】が抽出されたことから、入院初期から地元校との関係を継続することは、保護者支援として重要であることが示唆された。なお、入院初期において児童・生徒、保護者双方から「要望」が抽出されなかった理由として、平賀(2016)が指摘するように、心身の状態が安定しない状況では、病気のこと以外には意識が向きにくいと考えられる。

入院中期の児童・生徒の不安や安心に係る共通の要素としてa-⑨・a-⑭<地元校や友だちとのつながり>が抽出された。また、児童・生徒の言葉からは入院が長期化することにより、地元とのつながりが途切れやすい状況であることがうかがえた。この結果は、入院初期の保護者支援と同様に、児童・生徒に対しても地元校や友だちとの関係継続が必要であることを示している。

こうした「地元とのつながりの途切れやすさ」に関連していると考えられるラベルとしてa-⑦・b-⑩【進級時の地元校所属クラスの消失】b-⑫【地元校への遠慮】及びa-⑥・b-⑨【地元校の消極的姿勢】が抽出された。【進級時の地元校所属クラスの消失】については、入院中に進級することで、地元校での所属クラスが把握できなくなり、復学するクラスが分からないま

	区分	a 児童・生徒	b 保護者
入院初期	不安		b-③【地元校との関係の途切れ】 ・友だちとの関係が切れてしまうような気がして辛かった。
	安心		b-⑧【地元校とのつながりの実感】 ・入院時の応援メッセージをもらい嬉しかった。
	要望		
入院中期	不安	a-⑥【地元校の消極的姿勢】 ・地元校の教材をもらえないか相談したが対応してもらえなかった。	b-⑥【地元校の消極的姿勢】 ・オンライン授業の相談をしたが、検討もなく拒否され残念だった。
		a-⑦【進級時の地元校所属クラスの消失】 ・入院中に進級したので新しいクラスが分からない。	b-⑩【進級時の地元校所属クラスの消失】 ・復学するクラスが直前に決まり復学の準備に忙しかったので、進級時にクラスが決まっていれば良かった。
		a-⑨【地元校や友だちとの関係の途切れ】 ・友だちからの連絡が最近なくなり忘れられたと感じる。	b-⑫【地元校への遠慮】 ・30人以上担当していらっしゃる中、在籍していない身なのでお願いしづらいところがある。
	安心	a-⑭【地元校や友だちとの関係維持】 ・部活の顧問の先生が異動した後も連絡をくれて嬉しかった。 ・SNSを通じて、友だちと継続的に連絡を取れている。	b-⑪【地元校や友だちとの関係維持】 ・地元校担任から連絡をいただけると安心する。
			b-⑬【特別支援学校教員からの地元校との関係継続の促し】 ・地元校とのつながりの継続を特別支援学校担任に促され、地元校と関係を継続できた。
		要望	
入院後期	不安	a-⑰【地元校での新しい人間関係への不安】 ・入院初期に関係が途切れしてしまい、戻るとの人間関係が不安。	b-⑮【地元校内での情報共有の不足】 ・地元校の中で情報が共有され、配慮してもらえないか不安。
		a-⑱【再発への懸念】 ・接触等で怪我が悪化することが怖い。	
	安心	a-⑲【復学支援会議の安心感】 ・会議を行ったことで不安が軽減された。	b-⑲【復学支援会議の安心感】 ・地元校の先生に主治医から直接注意事項を伝えてもらえてよかった。
	要望	a-⑳【地元校との情報共有の要望】 ・医療上の制限や学習進度等を地元校の先生に伝えてほしい。	b-⑳【地元校との情報共有の要望】 ・医療上の配慮など地元校担任に共有してもらいたい。

ま過ぎすことへの不安や困惑があることが語られた。また、保護者から抽出された【地元校への遠慮】では、在籍していないことや地元校教員の多忙さを気遣い、地元校に支援を求めることを躊躇してしまう等、心理的なハードルがあることが明らかになった。さらに、【地元校の消極的姿勢】も保護者が支援を求める上での心理的なハードルを一層高くする要因となっていると推察された。

これに関連して、保護者からb-⑳【地元校行事参加のマニュアル整備の要望】が抽出された。これは、マニュアルが整備されることで、保護者が地元校への支援を呼びかける際の負担感が軽減されることを期待するものである。

また、現状においてつながりを維持できている要因として、b-⑲【特別支援学校教員からの地元校との関係継続の促し】というラベルも抽出された。これは、保護者が遠慮を感じる状況下において、特別支援学校(病弱)からの働きかけが地元校とのつながりを保つ一助となっている様子を示唆している。

入院後期には児童・生徒、保護者共通のラベルとしてa-⑰・b-㉑【地元校での新しい人間関係への不安】が挙げられた。この不安は、入院初期からの継続的な関わりや、進級後の所属クラス情報の共有があれば軽減された可能性が考えられるものであり、入院初期から地元校と児童・生徒、保護者とのつながりを維持する必要性が示唆された。

加えて、児童・生徒からはa-⑱【再発への懸念】が存在することが語られており、これに関する情報共有について、保護者からも不安と要望が挙がっている。一方で、安心の要素としてa-⑳・b-㉒【復学支援会議の安心感】が抽出されていることから、地元校・医療機関・特別支援学校(病弱)の緊密な情報共有が児童・生徒、保護者の安心に寄与していることが改めて示された。

(3) 調査3 入院中の児童・生徒に対する地元校からの関わりや支援に関する実態調査

ア 調査の概要

児童・生徒が入院中に地元校が行った支援や感じた困りを把握するためにアンケート調査を実施した(表5)。

表5 入院中の児童・生徒に対する地元校からの支援に関する実態調査の概要

対象	児童・生徒が特別支援学校(病弱)に転籍している又は転籍していた小学校又は中学校29校の担任
方法	Microsoft Forms
実施時期	令和7年9月16日(火)~令和7年10月17日(金)
調査内容	児童・生徒の入院中に地元校が行った支援と地元校が感じた困りの把握
回収率	65%(有効回答件数19件)

イ 分析方法

単純集計を行い、内容を比較した。自由記述の回答については、文脈に沿ってカテゴリーに分類し、質的分析を行った。

ウ 調査の結果と考察

地元校に対し、入院初期に「把握できた情報」と「把握しなかった情報」を尋ね、その結果を比較した(図5)。結果、全ての項目において「把握できた情報」が「把握しなかった情報」を下回っていた。

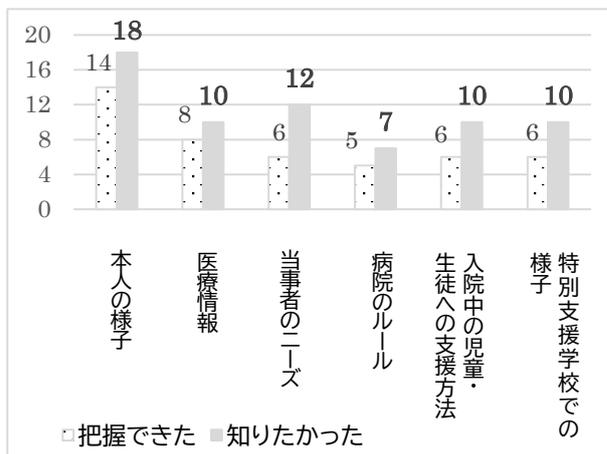


図5 入院初期における情報収集の状況

また、「入院初期の情報収集に関する困り」では、地元校側から保護者に連絡をすることを躊躇する様子が確認された(表6)。

表6 入院初期における地元校の情報収集の困り(原文の趣旨を変えない範囲で改編)

- ・教員から手術の経過などを保護者の方に聞くのは気が引ける。
- ・教員から保護者に連絡を入れてもいいものかどうか苦慮した。

「入院中の児童・生徒に対して行った支援」では「教室内の座席の維持」や「プリント配付」は半数以上の学校が行っているが、学級との交流など児童・生徒と直接関わる支援については大幅に下回った(図6)。

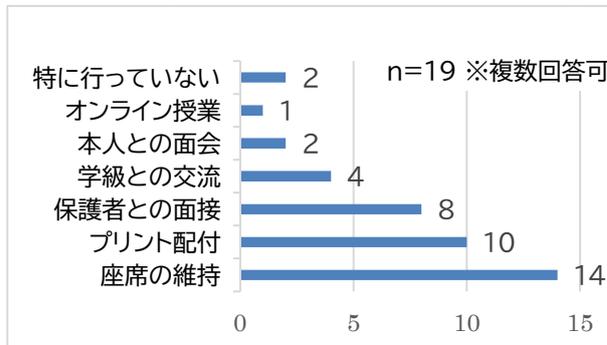


図6 地元校が入院中の児童・生徒に行った支援

また、入院中の児童・生徒への支援の方法について知りたいという意見もあり、入院中の児童・生徒と関わる機会の少なさや支援方法を知る機会の少なさが伺えた(表7)。

表7 入院中の児童・生徒への支援方法についての困り(原文の趣旨を変えない範囲で改編)

・入院中に取り組むべきことがあれば教えてもらいたい

一方、「入院中の児童・生徒との関わりで、困っていることはありますか」という質問には、小・中学校、合わせて89%が「困っていない」と回答している(図7)。これらのことから、地元校は入院中の児童・生徒、保護者のニーズを十分に把握することができず、繋がりを継続する意義や支援の方法が分からずに取り組めない可能性が示唆される。

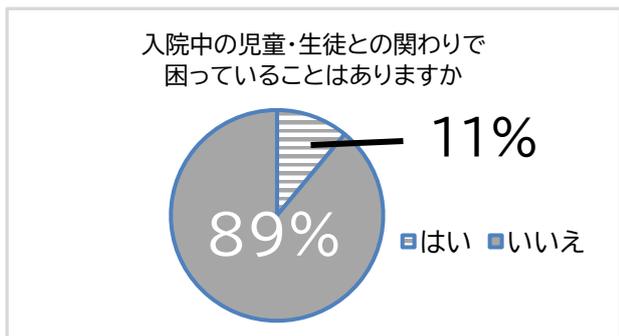


図7 入院中の児童・生徒との関わりについて
(4) 調査4 対象特別支援学校における地元校との連携に関する実態と意識調査

ア 調査の概要

対象特別支援学校の教職員を対象に、各時期に特別支援学校(病弱)の教職員が行っている地元校との連携の実態と課題を把握するためにアンケート調査を行った(表8)。

表8 特別支援学校(病弱)における地元校との連携に関する実態と意識調査の概要

対象	対象特別支援学校の教職員 57名(非常勤含む)
方法	Microsoft Forms
実施時期	令和7年9月1日(月)～令和7年9月12日(金)
調査内容	各時期に特別支援学校(病弱)の教職員が行っている地元校との連携の実態と意識の把握
回収率	98%(有効回答件数 56件)

イ 分析方法

自由記述の回答を、文脈に沿ってカテゴリーに分類し、時期ごとに比較しながら質的分析を行った。

ウ 調査の結果と考察

調査の冒頭で、復学支援の定義を「病気療養児に対して復学に向けて行われる教育支援全般のこと」と提示した上で、各時期にそれぞれが行っている復学支援について確認したところ、次に示す結果となった(図8)。これは調査1の結果と同様であり、地元校との連携は転入後期に偏重していることが分かった。

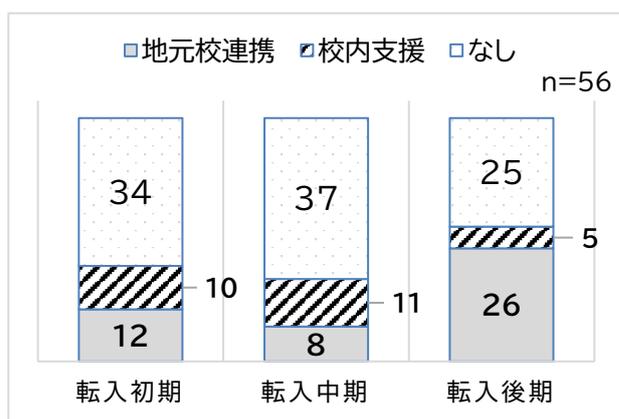


図8 各時期に行っている復学支援について

また、転入初期における地元校との連携に関する内容では、「学習状況・配慮事項の共有」が多くを占めており、「児童・生徒、保護者と地元校との今後のつながりの模索」は2名に留まっていた(図9)。

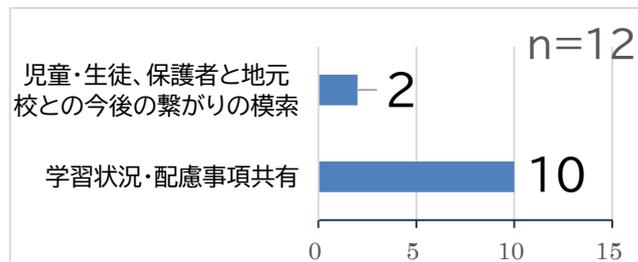


図9 転入初期における地元校との連携の内容

一方で、各時期に行っている復学支援について「なし」という回答も目立つが、これは復学支援を「復学に向けた教育支援全般」と広く捉えておらず、「支援会議」や「地元校との学習状況の共有」という狭義の意味で捉えているためと推察される。「あなたが考える復学支援には、どのようなものがありますか」という質問への回答からもそのことが伺える(表9)。

表9 それぞれが考える復学支援(原文の趣旨を変えない範囲で改編)

- ・転籍する際の引継ぎ
- ・児童・生徒の退院時に行うもの
- ・復学支援会議
- ・復学支援会議に関わったことがないので詳しくは分からない

このように多くの教職員が復学支援を「引継ぎ」や「会議」といった特定の局面に限定して捉えている傾向が伺える。そのため、本来は日々の授業や関わり自体が、「復学支援」に関わる重要な要素であることが認識されにくい状況にあると考えられる。以上のことから、地元校と直接連携を行う担任や支援会議を運営する教育相談コーディネーター(以下教育相談COとする)以外の教職員は、(図8)の質問に「なし」と答えていると推察される。これは、何が復学支援にあたるのかという共通理解が図られておらず、組織的なチーム支援体制が十分に構築されていない可能性を示唆している。

2 研究の総合考察

本研究の4種類の調査から得られた結果を基に、入院初期における復学支援の課題を考察する。調査全体を通して浮き彫りになった最大の課題は、児童・生徒、保護者が支援を必要とする「時期」や「内容」と、学校側が実際に提供する支援との間に生じている「ズレ」の存在である。本節では、この「ズレ」がなぜ生じてしまうのか、その背景にある要因について、支援の時期、情報共有、そして実施体制の三つの観点から考察する。

(1) 支援提供のタイミングと当事者ニーズの「ズレ」を改善するための取組の必要性

調査2の結果から、児童・生徒、保護者は、入院初期から地元校や地元の友だちとの関係が途切れることへの不安や潜在的ニーズを抱えていることが明らかになった。これに対し、調査1・4が示す特別支援学校(病弱)の現状では、地元校と児童・生徒、保護者をつなぐための支援会議や試験登校などの復学支援が「入院後期」に偏重していた。平賀(2016)は、円滑な復学のために入院初期から連携を行うことの有益性を指摘しているが、実態は目の前の入院生活への適応を優先し、地元校とのつながりを目的とした支援が後手に回る傾向にある。この支援提供のタイミングと当事者ニーズの「ズレ」が児童・生徒、保護者の復学への不安を増大させていると言える。したがって、「入院初期」から児童・生徒、保護者のニーズを聞き取る仕組みを構築する必要がある。

(2) 連携における情報共有の不足と「遠慮の構造」を改善するための連携の在り方

調査3では、地元校が入院中の児童・生徒の様子や求めている支援について知りたいと思っているにもかかわらず、十分に情報が伝わっていない現状と、情報不足の中でも入院中の児童・生徒との関わりに「困っていない」ことの乖離が明らかになった。この「情報の不足」と「困っていないという認識」の乖離は、地元校が十分な対応ができていないから「困っていない」のではなく、児童・生徒、保護者の抱えるニーズが伝達されていないために、そもそも対応すべき課題を認識できていないことを示唆している。中村・寺戸(2025)は、当事者が希望する支援と地元校が行った支援が合致しない部分があることを明らかにしているが、本研究の結果は、そうした支援の不一致が生じる背景に、ニーズの未伝達という要因があることを裏付けるものである。結果として、地元校が捉える「支援」が、座席維持やプリント配付といった事務的・形式的な範囲に留まっており、令和4年度の文科省調査の「前籍校等との交流及び共同学習」の実施率が15%という低さが示すとおり、当事者との直接的なつながりを生む支援にまで至りにくい状況にあると考えられる。

また、この背景には制度的な要因も推察される。児

童・生徒の「転籍」によって、一時的にでも地元校の児童・生徒ではなくなることが、組織として支援を継続する必然性や責任感を希薄にさせていることも推察される。転籍により自校の学籍簿から外れることは、単に心理的な距離を生むだけでなく、学校の業務上において対象児童・生徒の存在を「見えにくく」させてしまう側面がある。本研究で見られた地元校の慎重な姿勢は、前述したように正しくニーズが伝わっていないことに加え、こうした制度的な壁の影響を受けていると推察される。

こうした制度の背景に加え、保護者と地元校の心理的な壁も調査2・3から明らかになった。保護者の多くは地元校とのつながりが途切れることに強い不安を抱えているものの、「籍がないこと」や「地元校の多忙さ」を気遣い、連絡や支援を求めることに「遠慮」が生じているが、地元校側も入院直後の保護者に連絡をとることへの「遠慮」がある実態が明らかになった。この互いに遠慮している状態を解決する役割が特別支援学校(病弱)に強く求められていることも明らかになった。

(3) 「個人の取組」から「組織的な対応」への転換

調査2において、地元校と児童・生徒、保護者の関係が維持された好事例(オンライン授業を経て修学旅行に参加した事例)が見られた。この事例では、特別支援学校教員が保護者への助言を行い、入院初期から積極的に地元校へ働きかけたことが起点となっている。しかし、こうした入院初期から児童・生徒、保護者と地元校のつながりの維持を目的とした支援は、現状では担任個人の意識や経験に依存していることが示唆された。また、こうした「特定の教員に依存した支援」となってしまう傾向は、地元校側においても、同様に見受けられる。調査2から明らかになったように、入院中の児童・生徒が進級した場合、児童・生徒の地元校内における所属が不明確となり、地元校側の窓口は前年度の担任が継続して行っている。これは、地元校として児童・生徒を組織的な支援の対象として捉えられていない場合、担当者の異動や多忙化により、支援が途切れてしまう懸念がある。したがって、担任個人の力量に左右されない「組織的な復学支援体制」の確立が不可欠である。教育相談COを中心としたチーム支援への転換や、連携手順の明確化により、特定の教員間だけでなく、管理職等を含めた「組織対組織」の連携を働きかけていくことこそが、継続的かつ安定した支援を保障する鍵になると考える。

研究のまとめ

1 提言

調査結果が示すとおり、現状の復学支援は入院後期の時期に偏重しており、かつ担当教員の個人の力量に

依存する傾向が強い。児童・生徒の円滑な復学を実現するためには、特別支援学校(病弱)の入院初期から組織的に復学支援を実施するための体制と、地元校の復学支援への理解と協力が必要となる。そこで本研究では、以下の2つの提言をする。また、本提言に基づく復学支援のイメージを提示する(図10)。

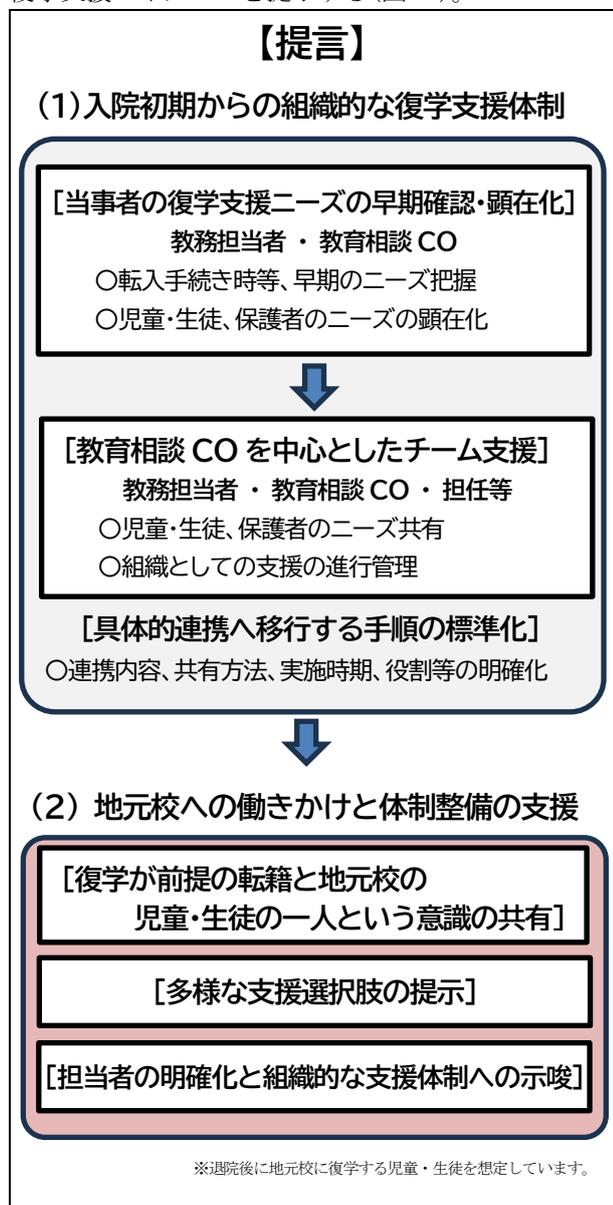


図10 特別支援学校(病弱)における入院初期からの復学支援のイメージ図

(1) 特別支援学校(病弱)における「入院初期からの組織的な復学支援体制」の構築

特別支援学校(病弱)の「入院初期からの組織的な復学支援体制」に必要なと考える要素は以下の3点である。

ア 入院初期における児童・生徒、保護者の復学支援のニーズの早期把握と顕在化

入院初期から学習面のみならず、友人関係や地元校とのつながりに対する不安が生じている。したがって、転入直後の段階から、これらのニーズを多角的に把握する手順を学校のシステムとして定着させる必要があ

る。単なる形式的な情報収集に留まらず、児童・生徒や保護者が抱える潜在的な不安を丁寧に聞き取り、顕在化させていくことが重要である。

イ 教育相談COを中心としたチーム支援への転換

ニーズの把握や地元校との調整を担当のみに委ねるのではなく、教育相談CO等を含めたチームとして対応する体制への転換が必要である。教育相談COが中心となり、組織として支援の進行管理や地元校との連絡・調整を行うことで、担当の経験年数や多忙さに左右されない安定した支援が保障される。また、組織としての関わりは、児童・生徒、保護者や地元校に対する安心感や信頼感の醸成にも寄与することが期待される。

ウ 具体的連携へ移行する手順の標準化

把握したニーズを、地元校との具体的な連携につなげるための手順を標準化する。調査4で見られた入院初期の連携が「情報共有のみで止まってしまう」現状を改善するために、把握したニーズから求められる地元校との連携内容や共有方法を、「誰が、いつ、何を」行うのか、その役割と時期を明確化した「入院初期対応マニュアル」等を整備することが求められる。

(2) 特別支援学校(病弱)による地元校への働きかけと体制整備の支援

地元校教職員が抱く「遠慮」や支援の停滞を解消するためには、単に協力を依頼するだけでは不十分である。病弱教育の専門性に基づいた知識の提供に加え、転籍後も「地元校の担任も、その子にとっての先生であり続ける」という認識の共有、そして特定の教職員に依存しない組織的な支援体制の整備を特別支援学校側から働きかけていく必要がある。

ア 「復学が前提の転籍」と「地元校の児童・生徒の一人」という意識の共有

地元校と特別支援学校(病弱)への転籍は治療のための「一時的な措置」であり、将来的には地元校に復学するという認識を共有できるよう、特別支援学校(病弱)は入院初期に働きかける必要がある。そして、籍が離れることで希薄になりがちな「自分たちの学校の児童・生徒の一人」であるという意識を維持できるよう、入院中も変わらず関わり続ける必要があるという認識を、転籍手続き等の初期段階から繰り返し伝えていくことが求められる。

イ 「多様な支援選択肢」の提示

地元校教員が具体的な行動に移せない要因として、「何をしたらよいか分からない」という戸惑いがある。これに対し、特別支援学校側は、地元校の座席維持からICTを活用した交流まで、児童・生徒の体調や地元校の状況に応じて選択可能な「多様な支援の選択肢」を提示していくことが重要である。具体的な方法や、病院の面会ルール等を明示することで、地元校が見通

しを持って支援に踏み出せる環境を整える役割を担うべきである。

ウ 地元校における「担当者の明確化」と組織的な支援体制への示唆

転籍によって学籍が離れることで、進級等の節目に所属クラスや担当教員が曖昧になり、連絡窓口が旧担任の関わりに限定化されてしまう現状がある。このままでは、教員の異動等により支援が途切れてしまうリスクが高く、学校として児童・生徒の状況を把握できなくなる。したがって、転籍中であっても学年組織の中で「担当者」を明確に位置付けることの必要性を提起していく必要がある。管理職や教育相談CO等を含めた組織全体で当該児童・生徒の情報を共有し、帰属する場所を確保し続ける体制の構築を、特別支援学校側から促していくことが不可欠である。

おわりに

本研究では、現行の枠組みの中での連携の在り方を検討したが、その過程において、入院に伴い「転籍」が必要となる仕組みゆえの児童・生徒、保護者の不安も浮き彫りとなった。将来的には、一部の自治体で導入されている副次的な籍の取組や、不登校支援における柔軟な出席の扱い等を参考に、籍を維持しながら多様な学びが保障される仕組みが、病弱教育全体で検討されることを期待したい。子どもたちが制度の枠組みを超えて、より安心して治療と学習に向き合える未来を願い、本研究の結びとする。

末筆ながら、本研究を進めるに当たり、御協力いただいた関東甲信越地区の特別支援学校(病弱)の皆様、闘病中にもかかわらず、インタビューに御協力くださった、児童・生徒及び保護者の皆様、地元校の教職員の皆様、そして、県立横浜南支援学校の教職員の皆様、本研究に関わっていただいた全ての皆様に深く感謝申し上げます。

[指導担当者]

橋本 綾⁵ 諸星 洋輔⁶ 井出 和夫⁷

引用文献

全国特別支援学校病弱教育校長会・国立特別支援教育総合研究所 2009 「病気の児童生徒への特別支援教育病気の子どもの理解のために」
<https://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/11736> (2025年12月16日取得)

文部省 1994 「病気療養児の教育について」
<https://warp.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/11293>

659/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19941221001/t19941221001.html (2025年12月16日取得)

文部科学省 2023 「令和4年度 病気療養児に関する実態調査結果」

https://www.mext.go.jp/content/20231027-mxt_tokubetu02-000032308-1.pdf (2025年12月16日取得)

中村雅子・寺戸武志 2025 「院内学級に通う子どもの復学支援における課題の検討」(『上越教育大学教職大学院研究紀要』第12巻)

<https://juen.repo.nii.ac.jp/record/2000379/files/12.pdf> (2025年12月16日取得)

平賀健太郎 2016 「病弱教育とは 入院中および地域で暮らす病気の子どもの支える教育システム」(『小児看護』第39巻第11号)pp. 1357-1358

参考文献

大見サキエ・宮城島恭子・河合洋子・森口清美・畑中めぐみ 2024 『復学支援 どうしていますか? - これまでとこれから -』

日下奈緒美 2015 「平成25年度全国病類調査にみる病弱教育の現状と課題」(『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』第42巻)

<https://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/1494> (2025年12月16日取得)

佐藤忠弘・藤井慶博 2021 「入院により特別支援学校に転学した児童生徒の復学支援システムに関する検討」(『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第43巻) pp. 137-140

<https://air.repo.nii.ac.jp/record/5355/files/jis43%28135%29.pdf> (2025年12月16日取得)

滝川国芳 2023 「病気療養する子どもの復学時の不安軽減のための支援システムの検討」(『京都女子大学発達教育学部紀要』第19号)

<http://hdl.handle.net/11173/3716> (2025年12月16日取得)

村上理絵・大守伊織・吉利宗久 2022 「重度の慢性疾患のある病気療養児に携わる教員が抱える困難と課題」(『発達障害支援システム学研究』第20巻第2号)

<https://www.jasssdd.org/Journal/pdf/2007.pdf> (2025年12月16日取得)

5 指導主事 6 副主幹(兼) 指導主事

7 教育指導員

巻末資料1 インタビューから抽出されたラベル

区分	a 児童・生徒	b 保護者			
入院初期	感じ不安なこと	<p>a-①【環境の変化】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんな場所でもどんな人がいるか分からずドキドキした。 <p>a-②【学習の遅れ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・一人で勉強することで学習が遅れるのではないかと思った。 	<p>b-①【環境の変化】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・環境が変わり、気持ちがついていなくて辛い時もあった。 <p>b-②【学習の遅れ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支援学校だから勉強が遅れるのではないかと思った。 <p>b-③【地元校との関係の途切れ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちとの関係が切れてしまうような気がして辛かった。 <p>b-④【突然の発症による動揺】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・急に告知を受けショックを受けた。 		
	感じ安心したこと	<p>a-③【地元校と同程度の授業】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地元校と特別支援学校で、授業に大きな差は感じなかった。 <p>a-④【新しい友人関係の構築】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校があったから、人間関係が上手く築けたと思う。 <p>a-⑤【特別支援学校の授業風景】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・想像以上にみんなが元気で楽しそうにしていたので安心した。 	<p>b-⑤【地元校と同程度の授業】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・長期入院が決まったが学校があることも分かり安心した。 <p>b-⑥【新しい友人関係の構築】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・年齢の近い友だちができたことで、安心することができた。 <p>b-⑦【子どもの楽しそうな姿】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大きな怪我をして入院したにも関わらず、楽しそうに学校に通う姿を見て安心している。 <p>b-⑧【地元校とのつながりの実感】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・入院時の応援メッセージをもらい嬉しかった。 		
	要望				
	入院中期	感じ不安なこと	<p>a-⑥【地元校の消極的姿勢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地元校の教材をもらえないか相談したが対応してもらえなかった。 <p>a-⑦【進級時の地元校所属クラスの消失】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・入院中に進級したので新しいクラスが分からない。 <p>a-⑧【先の見えない治療】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手術が上手くいかず、直後に再手術が決まった時はショックが大きかった。 <p>a-⑨【地元校や友だちとの関係の途切れ】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちからの連絡が最近なくなり忘れられたと感じる。 <p>a-⑩【地元校の情報不足】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地元校の様子が分からない中でのオンライン授業で緊張した。 	<p>b-⑨【地元校の消極的姿勢】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・オンライン授業の相談をしたが、検討もなく拒否され残念だった。 <p>b-⑩【進級時の地元校所属クラスの消失】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・復学するクラスが直前に決まり復学の準備に忙しかつたので、進級時にクラスが決まっていれば良かった。 <p>b-⑪【先の見えない治療】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・退院の目的が立たない中で、どのような進路を選ばよいか、誰に相談すればよいか悩む。 <p>b-⑫【地元校への遠慮】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・30人以上担当していらっしゃる中、在籍していない身なのでお願いしづらいところがある。 <p>b-⑬【治療と並行した受検準備への不安】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支援学校で高校受検の対応をしてもらえるのか不安がある。 	
		感じ安心したこと	<p>a-⑪【少人数の学習環境】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・少人数の授業で内容が分かりやすく質問しやすい。 <p>a-⑫【特別支援学校教員との密なコミュニケーション】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生と相談する時間が確保されている。 <p>a-⑬【特別支援学校教員の経験への信頼】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・病気に理解のある先生たちに教わることに安心している。 <p>a-⑭【地元校や友だちとの関係維持】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前回の顧問の先生が異動した後も連絡をくれて嬉しかった。 ・SNSを通じて、友だちと継続的に連絡を取れている。 <p>a-⑮【地元校行事への参加】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地元校の修学旅行に参加できて嬉しかった。 	<p>b-⑭【体調等に応じた授業設定】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体調に応じて授業の場所や内容を変えてくれるので、安心している。 <p>b-⑮【特別支援学校教員との密なコミュニケーション】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生が色々な話を聞いて下さり心の支えになった。 <p>b-⑯【特別支援学校教員の経験への信頼】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・様々な状況のお子さん達を見てこられた先生方の経験を信頼している。 <p>b-⑰【地元校や友だちとの関係維持】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地元校担任から連絡をいただくと安心する。 <p>b-⑱【地元校行事への参加】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・修学旅行に行けたという思い出ができて良かった。 <p>b-⑲【特別支援学校教員からの地元校との関係継続の促し】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地元校とのつながりの継続を特別支援学校担任に促され、地元校と関係を継続できた。 	
		要望	<p>a-⑯【特別支援学校(病弱)の授業や行事の充実の要望】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・治療の関係で出られない授業も、本当は出席したい。 ・体育館でのドッジボールや家庭科の調理実習をやりたい。 	<p>b-⑳【特別支援学校(病弱)の授業や行事の充実の要望】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体調に応じて授業数を増やしてほしい。 <p>b-㉑【地元校行事参加のマニュアル整備の要望】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地元校の修学旅行に参加するためのマニュアルがあると動きやすい。 	
		入院後期	感じ不安なこと	<p>a-⑲【地元校での新しい人間関係への不安】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・入院初期に関係が途切れてしまい、戻る時の人間関係が不安。 <p>a-㉒【身体変化への級友の反応】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・髪がないこと等、クラスにバレたくない <p>a-㉓【再発への懸念】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・接触等で怪我が悪化することが怖い。 	<p>b-㉒【地元校での新しい人間関係への不安】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・入院中に進級したことで、友だちがいるクラスに戻るか心配。 <p>b-㉓【地元校内での情報共有の不足】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地元校の中で情報が共有され、配慮してもらえるか不安。
			感じ安心したこと	<p>a-㉔【復学支援会議の安心感】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・会議を行ったことで不安が軽減された。 	<p>b-㉔【復学支援会議の安心感】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地元校の先生に主治医から直接注意事項を伝えてもらえてよかった。
			要望	<p>a-㉕【地元校との情報共有の要望】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・医療上の制限や学習進度等を地元校の先生に伝えてほしい。 	<p>b-㉕【地元校との情報共有の要望】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・医療上の配慮など地元校担任に共有してほしい。

令和7年度長期研究員研究報告第24集

発行 令和8年3月
発行者 古島 そのえ
発行所 神奈川県立総合教育センター
〒251-0871 藤沢市善行7-1-1
電話 (0466)81-1694 (研修研究企画課 直通)
ウェブサイト <https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/>

※本冊子は、ウェブサイトで閲覧できます。

再生紙を使用しています



神奈川県立総合教育センター

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

TEL (0466) 81-0188

FAX (0466) 83-4660

ウェブサイト <https://www.pen-kanagawa.ed.jp/edu-ctr/>

