

令和7年度共同研究

兵庫教育大学と大学院同窓会との
共同研究論文集

学校教育コミュニティ
第16号



兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

巻 頭 言

国立大学法人兵庫教育大学
理事・副学長 秋光 恵子

令和7年度の「兵庫教育大学と大学院同窓会との共同研究」による研究成果をまとめた「学校教育コミュニティ」第16号が完成いたしました。「兵庫教育大学と大学院同窓会との共同研究」は、本学大学院の修了生が主体となって研究を計画し、大学教員と共に研究を進めるものです。本号に収録された11編は、文献研究、授業開発・実践、特別支援教育等、非常に幅広い内容となっています。また、例えば、新たな枠組みでの授業開発を目指した研究では、実践内容の報告に留まらず効果測定が試みられる等、大学院在学中に培った科学的な視点を活かした発展的な研究に取り組まれていることがうかがえます。このような取り組みは、本学が目指す「教育の理論と実践が融合した教育実践学」を具現化するものであり、多くの成果が生まれていることを誠に喜ばしく思います。これからも多くの修了生の皆様が大学との共同研究を積極的に利用して、その成果を教育等の現場に活かしてくださることを願っています。

修了生の皆様の意欲に溢れた研究は本学教員にとっても大きな刺激であり、教育の現場の「今」を知り、自身の研究にも還元する貴重な機会となっております。大学院修了生と大学教員が相互に学びを深める共同研究の制度は兵庫教育大学における教育実践学の発展を支える柱のひとつであり、今後も充実させていきたいと考えております。心の中であたためている研究テーマや、論文としてまとめてみたい日々の実践をお持ちの方は、「兵庫教育大学と大学院同窓会との共同研究」の窓口である修了生・卒業生連携センターに是非ご相談ください。

なお、貴重な研究成果をできるだけ多くの方に見ていただきたいという思いから、本誌は電子版と冊子版の2つの形式で発行しております。電子版は、兵庫教育大学教育実践ネットワーク（Hyokyo-net）に掲載するとともに本学附属図書館の学術情報リポジトリ（HEART）にも登録しています。また、冊子版は、学位記授与式や入学式および大学院同窓会の全国研究大会など様々な機会に配布して、多くの教育現場の皆様の目に留めていただけるようにしています。修了生の皆様方におかれましても、お知合いの先生方に一読をお勧めいただけますと幸いです。

末筆となりましたが、大学院同窓会の日頃のご支援・ご協力に深く感謝申し上げますとともに、今後の益々のご発展をお祈り申し上げます。

令和8年10月

目 次

1	学校安全に関する支援ツールの開発	4
	— 気象警報発表時の臨時休業基準作成のための具体的支援 —	
	研究組織代表者 修了生 小川雄太 36期 授業実践開発コース	
	共同研究者 本学教員 教授 當山清実	
2	学力基盤型転移の学習指導過程モデルの構築	10
	— 『ごんぎつね』における概念的理解から文学的認識力への橋渡し —	
	研究組織代表者 修了生 川上健治 42期 学校臨床科学コース	
	共同研究者 本学教員 准教授 宮田佳緒里	
3	野鳥を指標動物とした身近な自然環境の調査の研究について	20
	— 科学研究部との共同研究の実践から —	
	研究組織代表者 修了生 鹿島一輝 44期 理数系教科マネジメントコース(理科)	
	共同研究者 本学教員 教授 笠原恵	
	— 一般 小谷智恵子	
4	発達の遅れを伴う先天盲児に対する基礎的学力向上の試み	24
	— 立体図形認識から算数図形学習指導へ —	
	研究組織代表者 修了生 中垣敏江 44期 発達障害支援実践コース	
	共同研究者 本学教員 准教授 石橋由紀子	
5	児童のエージェンシーを捉える探究学習の構造化	30
	— 総合的な学習の時間におけるエージェンシー可視化マトリクスの理論的提案 —	
	研究組織代表者 修了生 野崎大輔 41期 学校臨床科学コース	
	共同研究者 本学教員 准教授 宮田佳緒里	
6	初等中等教育段階における教師の生成AIリテラシーに関する研究	36
	研究組織代表者 修了生 筆野元 36期 学校心理・学校健康教育・発達支援コース	
	共同研究者 本学教員 教授 須田康之	
7	国際理解教育の視点から地域の伝統産業を考える力を育む授業の実践と評価	43
	— MSC手法による児童の「変化」に着目して —	
	研究組織代表者 修了生 関裕子 44期 グローバル化推進教育リーダーコース	
	共同研究者 本学教員 准教授 吉田夏帆	
8	小学校教員を対象としたグローバル教育に係る教員研修の効果検証	49
	— 授業指導不安の軽減に向けて —	
	研究組織代表者 修了生 藤原真琴 44期 グローバル化推進教育リーダーコース	
	共同研究者 本学教員 教授 岩見理華	

9	自閉症・情緒障害学級における小集団での対話を通じた自己理解学習 —中学校進学を見据えて—	…………	55
	研究組織代表者 修了生 曾谷敦子 31期 特別支援教育コーディネーターコース 共同研究者 本学教員 准教授 石橋由紀子		
10	学校における運動を活用した集団ソーシャルスキルトレーニングが 児童の学校適応感に及ぼす影響	…………	61
	研究組織代表者 修了生 吉原久貴 42期 学校心理・学校健康教育・発達支援コース 共同研究者 本学教員 教授 秋光恵子 准教授 鳥取伸彬		
11	国際バカロレアの手法を基にしたプロジェクト型防災学習の実践 —概念型カリキュラムとCAS的リフレクションを取り入れた高等学校探究活動—	…………	67
	研究組織代表者 修了生 井村記子 43期 グローバル化推進教育リーダーコース 共同研究者 本学教員 教授 岩見理華		
	【参考資料】		
	兵庫教育大学と兵庫教育大学大学院同窓会との共同研究のご案内	…………	73

学校安全に関する支援ツールの開発 －気象警報発表時の臨時休業基準作成のための具体的支援－

小川雄太

當山清実

1 はじめに

気象災害の激甚化・頻発化が目に見える形で進んできており、地球温暖化の進行に伴って、この傾向が続くことが見込まれている。学校においても気象災害に関する防災意識を向上させ、学校安全の取組をより一層進めていく必要がある。学校における気象災害に関する問題として、気象警報等の発表時に次のような混乱が生じたことが報道されている。2024年、福岡県の小学校において、登校時間帯にかかる気象警報の発表によって「給食後に下校する」という方針が登校直後に「午前9時30分に下校する」ことに急遽変更された（朝日新聞 2024年9月21日朝刊）。このことにより、児童・保護者が混乱する状態に陥ったのであり、学校安全における不備を露呈させた事例であるとも捉えられる。

本事例のように気象災害の激甚化・頻発化を踏まえると臨時休業基準を含む危機管理マニュアルの整備をはじめとする学校安全の一層の拡充が求められる。臨時休業基準は、危機管理マニュアルの一つであり、気象警報等の発表時における臨時休業の判断のための基準である（小川 2017、當山・小川 2017、小川・當山 2019、小川・當山 2022、小川・當山 2023、小川・當山 2024等）。

危機管理マニュアルの作成においては、各学校の実情に応じて想定される危険を明確にし、危険等発生時にどう対処し、いかに児童生徒等の生命や身体を守るかについて検討することが必要である（文部科学省、2018）。しかしながら、学校保健及び学校給食とともに学校健康教育を構成する学校安全は、学校保健や学校給食と異なり、学校安全の専門家は学校現場には配置されていない（池田、2020）。また、文部科学省や

地方自治体の教育行政から具体的なガイドライン等が提示されていないという問題もある。

一方、大川小学校津波訴訟判決においては、危機管理マニュアルの不備等に関する事前防災の過失が認定され、実情の把握が法律の観点からも求められる事態になっている（2019年10月10日、最高裁判所が市と県の上告を退け、仙台高等裁判所の判決が確定した）。以上を踏まえると、臨時休業基準は学校にとって必要不可欠ではあるものの、その作成は学校にとって過度な負担になっていることが窺える（小川・當山、2022）。

以上を踏まえて、本研究においては、学校の負担を軽減するとともに、学校安全をより一層向上させることを目的とし、臨時休業基準を作成するための支援ツールの開発に向けた初期的な検討を行いたい。

2 臨時休業基準に関する文部科学省の資料の検討

文部科学省「学校安全ポータルサイト」は、文部科学省や都道府県等で実施している取組やこれまでに作成した資料などを掲載し、各地域で取り組まれている学校安全の実践事例等を共有することにより、防災教育を含む安全教育の更なる充実を図るために情報発信を行っている（文部科学省ホームページ）。文部科学省が作成した学校安全参考資料としては43件の掲載がある。記載内容が「生活安全」、「交通安全」、「災害安全」、「学校安全全般」に該当している場合はその旨が明記されていた。これに加えて領域の記載がないものを「記載なし」として、発行年月及び発行元を含めて整理して示す（表1）。整理したところ、「生活安全」9件、「交通安全」5件、「災害安全」12件、「学校安全全般」9件、「領域記載なし」12件となっ

表1 学校安全に関する文部科学省の資料

領域	発行	資料名	発行元
生活安全	2008年8月	学校における転落事故防止のために	初等中等教育局 健康教育・食育課
	2009年3月	学校施設における事故防止の留意点について	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2011年3月	地域ぐるみの学校安全体制整備実践事例集	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2014年3月	学校における子供の心のケアサインを見逃さないためにー	初等中等教育局 健康教育・食育課
	2021年3月	やってみよう！登下校見守り活動ハンドブック ※	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2021年4月	小学校新1年生向けリーフレット「クイズでまなぼう！たいせつなのちとあんぜん」 ※	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2023年7月	学校における安全点検の参考資料	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2024年3月	安全点検事例集 ※	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2024年4月	学校における熱中症対策ガイドライン作成の手引き	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
交通安全	2021年3月	やってみよう！登下校見守り活動ハンドブック ※	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2021年4月	小学校新1年生向けリーフレット「クイズでまなぼう！たいせつなのちとあんぜん」 ※	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2023年3月	「地域における通学路の安全確保に関する調査研究」報告書	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2024年3月	「学校安全の推進に関する計画に係る調査研究」「学校安全計画に係る取組状況調査結果の分析」調査報告書	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2024年4月	文部科学省交通安全業務計画	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
災害安全	2012年3月	学校防災マニュアル（地震・津波災害）作成の手引き	初等中等教育局 健康教育・食育課
	2013年3月	学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開	初等中等教育局 健康教育・食育課
	2013年7月	平成24年度「非常災害時の子どもの心のケア調査研究」報告書	初等中等教育局 健康教育・食育課
	2014年2月	地震を知らうー地震災害から身を守るためにー	研究開発局 地震・防災研究課
	2014年8月	「地震をみてみよう」	研究開発局 地震・防災研究課
	2014年12月	地震を正しく恐れる	研究開発局 地震・防災研究課
	2015年3月	「地震をみてみよう」解説編	研究開発局 地震・防災研究課
	2021年4月	小学校新1年生向けリーフレット「クイズでまなぼう！たいせつなのちとあんぜん」 ※	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2023年3月	実践的な防災教育の手引き（小学校編）	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2024年3月	安全点検事例集 ※	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2024年3月	実践的な防災教育の手引き（中学校・高等学校編）	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2025年3月	実践的な防災教育の手引き（特別支援教育編）	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
学校安全全般	2018年2月	学校の危機管理マニュアル作成の手引	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2019年3月	「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2020年3月	「学校事後対応に関する指針」に基づく詳細調査報告書の横断整理	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2021年6月	学校の「危機管理マニュアル」等の評価・見直しガイドライン	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2022年3月	第3次学校安全の推進に関する計画	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2022年3月	指導参考資料集「『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育の展開」	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2024年3月	学校における安全点検要領	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2024年3月	学校事故対応に関する指針	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
	2025年3月	効果的に安全点検を推進するためのノウハウ集	総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課
記載なし	2001年3月	安全で快適な学校施設を維持するために	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2014年3月	災害に強い学校施設の在り方について～津波対策及び避難所としての防災機能の強化～	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2015年3月	非構造部材の耐震化ガイドブック（改訂版）・（追補版）	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2015年10月	学校施設の維持管理の徹底について（通知）	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2016年3月	子供たちの安全を守るためにー学校設置者のための維持管理手引ー	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2016年7月	「熊本地震の被害を踏まえた学校施設の整備について」緊急提言	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2017年5月	体育館の床板の剥離による負傷事故の防止について（通知）	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2018年6月	学校施設におけるブロック塀等の安全点検等について	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2019年8月	避難所となる公立学校施設の防災機能に関する調査の結果について	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2020年3月	避難所となる学校施設の防災機能事例集	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2020年3月	台風等の風水害に対する学校施設の安全のために	大臣官房 文教施設企画・防災部
	2020年5月	学校施設の維持管理の徹底に向けてー子供たちを守るためにー	大臣官房 文教施設企画・防災部

た。以下、これらの文部科学省が発行している資料の中で、臨時休業基準の作成に際して参考となる点の詳細を確認する。

(1) 『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』（2013年）

本資料は、1998年作成の防災教育のための参考資料『「生きる力」をはぐくむ防災教育の展開』を、新たに学校防災のための参考資料『「生きる力」を育む防災教育の展開』として改訂し、各学校において児童生徒等の発達の段階や地域の実情に応じた効果的な防災教育が行われるようにまとめたものである。臨時休業基準に関しては、災害発生に備えた安全管理（事前の危機管理）として「情報連絡体制の整備」という項目がある。そこには、災害発生時の措置として「児童生徒等の在宅中（休日・夜間等）に災害が発生した場合や災害に関する警報が発表された場合、もしくは避難勧告等が発令された場合の登校についても同様に基本パターンを決めて保護者に周知する。なお、災害発生時等に実際に機能するよう、危険等発生時対処要領（危機管理マニュアル）に連絡先と連絡内容等を盛り込むとともに、訓練等を行うことも大切である」（p.28）ことが記載されている。

また、「大雨警報等は市区町村に発表されるため、児童生徒等が複数の市区町村から登校する場合はその対応についても決めておく。また、テレビ・ラジオ等では複数の市区町村をまとめた地域の名称（〇〇地方など）で伝える場合があることから、気象庁ホームページ等で市区町村ごとの発表状況を確認するよう保護者に周知しておく。（自校ホームページに、自校に関わる各種気象情報へのリンクを張っておくのも良い。気象庁ホームページは、各コンテンツへの直接的なリンク（ディープリンク）が許されている）」（p.30）とある。本資料は、危機管理マニュアルの内容として臨時休業基準を定めることを求める内容となっている。

(2) 『学校の危機管理マニュアル作成の手引』（2018年）

本資料は、学校の危機管理を進める上で事前の危機管理（事故等の発生を予防する観点から、体制整備や点検、避難訓練について）、個別の危機管理（事故等が発生した際に被害を最小限に抑える観点から、様々な事故等への具体的な対応について）、事後の危機管理（緊急的な対応が一定程度終わり、復旧・復興する観点から、引渡しや心のケア、調査、報告について）の三つに分けて記載している。個別の危機管理の中に「気象災害への対応」という項目があり、登校前における対応上の留意点として「気象庁が発表する気象警報・注意報等、公共交通機関の運行状況等の情報を収集し、大雨や暴風、波浪、高潮、大雪によって登校時の危険が予想される場合は、『臨時休業』や『始業時刻を遅らせる』等の措置を検討します。特に、雨や雪の降り始めやピークはいつかなど、最新の情報を入手し、各自治体から発令される避難に関する情報（※避難準備・高齢者等避難開始、避難勧告、避難指示（緊急）等）なども参考にしながら、判断することが大切です。大雪の場合は、雪崩や通学路の除雪状況等についても確認する必要があります」（p.37）と記載がある。本資料は、危機管理マニュアルの内容として、学校が防災気象情報の収集によって、適宜臨時休業の判断を行うことを求めている。

(3) 『「生きる」力をはぐくむ学校での安全教育』（2019年）

本資料は2001年に作成し2010年に改訂した『「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』を再度改訂したもので、総則において学校安全の意義から始め、学校における安全教育、学校における安全管理、事故等発生時における心のケア、安全教育と安全管理における組織活動等というように学校安全を網羅的に解説している。安全管理の中に「災害発生時の対応（火災、地震・津波災害、火山災害、風水（雪）害等の気象災害、原子力災害等発生時）」という項目があり、「児童生徒等の在宅中（登校前・休日・夜間等）に災害が発生した場合や災害に関する警報が発表された場合、もしくは避難勧告等が発令された場合の登校や休校に

についても、できる限り事前に設置者等と協議し、同様に基本パターンを決めてあらかじめ保護者に周知する。なお、災害発生時等に実際に機能するよう、様々な場面・状況（授業中、休み時間や放課後、登下校中、校外学習中、休日の課外活動中等）における児童生徒等の安全確保策や連絡体制を明確にして危機管理マニュアルに盛り込むとともに、訓練等を行うことも大切である」（p.77）との記載がある。これは『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』（2013）と同一の記述内容である。また、「非常変災その他急迫の事情があるときの臨時休業の取扱いについては、学校教育法施行規則（昭和44年文部省令第11号）第63条に基づき、校長の判断によることとなるが、円滑な運営のため、基本的な対応については、あらかじめ設置者と協議しておくことが望まれる」（p.77）との注意書きもある。

また、「大雨警報等は市区町村に発表されるため、児童生徒等が複数の市区町村から登校する場合はその対応についても決めておく。また、テレビ・ラジオ等では複数の市区町村をまとめた地域の名称（〇〇地方など）で伝える場合があることから、気象庁ホームページ等で市区町村ごとの発表状況を確認するよう保護者に周知しておく。（自校ホームページに、自校に関わる各種気象情報へのリンクを張っておくのも良い。気象庁ホームページは、各コンテンツへの直接的なリンク（ディープリンク）が許されている）」

（p.78）とある。これも『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』（2013）と同一の記述内容である。本資料は、『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』（2013）と同様に、危機管理マニュアルの内容として臨時休業基準を定めることを求めるとともに、臨時休業について、学校設置者とあらかじめ協議することを推奨する内容となっている。

（4）『台風等の風水害に対する学校施設の安全のために』（2020年）

本資料は台風や集中豪雨等により発生する風水害に

対して、学校施設の安全の確保や被害の軽減のため、各学校の設置者及び管理者において、主に施設面について点検、実施されることが望まれる措置等のポイントをまとめたものである。「台風等の気象情報が発表された際の対応」として、「□時々刻々と変化する気象状況への対応が遅れないよう、気象情報等を収集し、状況に即した的確な判断ができるようにしましょう」「□児童生徒等の安全を確保するために、危険度に応じ、適宜、臨時休業や学校待機等の措置を講じましょう」（p.10）との記載がある。本資料は臨時休業に関し、学校に気象情報を収集して的確な判断を行うことを求める内容となっている。

（5）『学校の「危機管理マニュアル」等の評価・見直しガイドライン』（2021年）

本資料は「チェックリスト編」「解説編」「サンプル編」の3編で構成され、各学校の危機管理マニュアルの見直し・改善を行う際の評価の観点（チェックリストや考え方）、その他参考となる情報などの提供を目的として取りまとめられたもので、学校で危機管理マニュアルの見直しを行う際の活用だけでなく、学校設置者等が学校の危機管理マニュアルの内容を確認し、改善に向けた指導・助言等を行う際の活用が想定されている。災害発生時の対応の中に「大雨等が予想される場合の事前の臨時休業の措置」という項目があり、「大雨など気象災害のおそれがある場合、事前に様々な防災気象情報（注意報・警報等）が発表されます。気象庁では、『重大な災害が発生するような警報級の現象が概ね3～6時間先に予想されるとき』に警報を、また『警報級の現象が概ね6時間以上先に予想されているとき』には、警報の発表に先立って、警報に切り替える可能性が高い注意報を発表することとしています。さらに近年では、『今後、特別警報を発表する可能性がある』などというように、予告的に注意が呼び掛けられることもあります。学校の立地環境により、大雨等による水害・土砂災害などの危険がある場合は、こうした情報を的確に収集し、臨時休業や始業時刻の繰り延べ、授業打ち切りなどの措置を取ること

が必要です。児童生徒等の中には近隣校に通う兄弟姉妹がいる場合もあることから、近隣校との連携も必要でしょう。学校設置者等、放課後児童クラブなどとも密な連携をとって、判断することが大切です。また近年では、大雨や台風の来襲が予想されている場合に、公共交通機関が早い段階で運休を決定・公表することもあります（計画運休）。私立・株立の小中学校や高校、特別支援学校など、遠方から通学する児童生徒等がいる場合には、各交通機関の対応についても考慮することが必要です。危機管理マニュアルには、そのために収集すべき情報の種類、臨時休業等の判断基準、近隣校等との連携や、保護者への連絡方法などについて、具体的に定めておきます。特に、児童生徒等の在校中に、その後の天候悪化が見込まれて授業打ち切りを行う場合には、慎重な判断が大切です。下校中の安全を確保するため、必要に応じて学校への待機を選択することなども、危機管理マニュアルに定めておきましょう。」（解説編、pp.63-64）とある。

判断基準		対応
登校前	午前〇時の時点で以下のいずれかの情報が発表されている場合： *特別警報（大雨、洪水、・・・・・・） *警報（同上） *予想される1時間最大雨量が〇〇mm以上	自宅待機
	午前〇時の時点で 上記の特別警報・警報等が継続 上記の特別警報・警報等がすべて解除	当日は臨時休業 午後から授業を実施
在校中	*上記の特別警報・警報が発表された場合 *「警報に切り替える可能性が高い注意報」が発表された場合	授業打ち切り、 集団下校又は引渡し

図1 臨時休業基準の枠組み（文部科学省、2021）

また、「サンプル編」に臨時休業基準の作成例が提示されている（図1）。「登校前」の「判断基準」及び「対応」の欄に記載されているものが臨時休業基準に該当する。そこには「午前〇時の時点で以下のいずれかの情報が発表されている場合」として、特別警報として大雨及び洪水が明記され、それ以降は「・・・・・・」と記載されている（サンプル編、p.76）。また、警報は「同上」と記載され、その他の情報として「予想される1時間最大雨量が〇〇mm以上」と記載されている。本資料は、臨時休業基準の枠組みを提示し、学校が作成する臨時休業基準の一定の方向性を示す内容となっている。

3 支援ツールの方向性の検討

これらの文部科学省の各種資料を参考にして、各学校は臨時休業基準を作成することが求められている。しかしながら、「当該学校の実情に応じて」（学校保健安全法第29条）作成する必要があるところ、文部科学省の提示している臨時休業に関する抽象性と学校保健安全法が求めている学校の実情という具体性の「開き」が大きいと認識できる。このことが気候変動に伴う気象災害の激甚化・頻発化が進む中、学校安全に関する専門の職種の配置がない状況（池田、2020）と相俟って、学校の大きな負担になっていることが推察される。より具体的に臨時休業基準の作成をサポートするようなツールの開発が求められる状況にあると認識できる。また、大川小学校津波訴訟判決においては、学校管理職には地域住民よりもはるかに高いレベルの防災等に関する知識や経験等が求められる旨が指摘されている。この指摘は、逆説的に学校管理職の防災等に関する知識や経験等が不足していることを示していることは言うまでもない。第1章で既述したとおり、学校には学校安全に関する専門職は配置されておらず、学校管理職の個々の属人的な要素に大きく左右される実態にある。これらの点を踏まえると、学校管理職の気象現象に関する理解や防災に関する理解の程度を踏まえた上で臨時休業基準作成のための支援ツールを開発する必要がある。あわせて、臨時休業基準作成のための支援ツールの活用等を含む学校管理職を対象とする研修会の充実も求められると考えている。

4 おわりに

本研究においては、学校の負担を軽減するとともに、学校安全をより一層向上させることを目的とし、臨時休業基準を作成するための支援ツールの開発に向けた初期的な検討を行った。まとめとして本研究において明らかとなった点を整理する。

臨時休業基準を作成するための支援ツールにおいては、学校側の判断の裁量性を確保しつつ、ある程度具体的な内容を含む必要がある。また、臨時休業基準を

作成するための支援ツールの主な担い手である学校管理職等の気象現象に関する理解や防災に関する理解の程度を十分に踏まえて開発する必要がある。その上で、学校管理職を対象とする研修会においては、臨時休業基準の作成のための支援ツールの活用方法について取り扱い、確実に学校の実情を踏まえた臨時休業基準を作成することができるようにしていく必要があると言える。

最後に今後の展望を示しておきたい。今後の展望として、本研究において明らかとなった点を踏まえた上で臨時休業基準の作成のための支援ツールを試作する必要があると考えている。また、試作した支援ツールを取り扱う研修プランを構想していく必要がある。

参考文献

- 朝日新聞：2024年9月21日朝刊「台風来るかも 学校どうする」、2024.
- 池田隆英：「日本における『学校の安全・危機』言説の展開：『教育と管理』の維持と『専門的事項』の捨象という“枠づけ”」、岡山県立大学保健福祉学部紀要、Vol. 26、pp. 87-95、2020.
- 小川雄太：「気象警報発表に関する臨時休業基準の考察：兵庫県の高校を事例として」、未来教育研究所紀要、未来教育研究所、Vol. 5、pp. 89-98、2017.
- 小川雄太・當山清実：「公立高校の気象災害に対する危機管理—臨時休業基準の『設定』と臨時休業の『判断』をめぐって—」、学校改善研究紀要、日本学校改善学会、Vol. 1、pp. 16-30、2019.
- 小川雄太・當山清実：「公立高校の危機管理における気象警報の取り扱いに関する考察—事前防災としての臨時休業基準の分析」、兵庫教育大学学校教育学研究、Vol. 35、pp. 113-122、2022.
- 小川雄太・當山清実：「気象警報発表時における臨時休業基準の判断に関する考察—学校管理職に求められる視点—」、兵庫教育大学学校教育学研究、Vol. 36、pp. 143-148、2023.
- 小川雄太・當山清実：「学校安全に関する効果的な研修の在

り方の検討—気象災害への対応を中心に—」、学校教育コミュニティ、兵庫教育大学修了生・卒業生連携センター、Vol. 14、pp. 23-28、2024.

當山清実・小川雄太：「気象警報による臨時休業に関する基準の設定と公表の在り方の検討：兵庫県の高校を事例として」、兵庫教育大学学校教育学研究、Vol. 30、pp. 29-37、2017.

文部科学省：『学校の危機管理マニュアル作成の手引』、2018.

文部科学省ホームページ：「学校安全ポータルサイト」

<https://anzenkyouiku.mext.go.jp/>

[最終アクセス 2026年4月1日]

学力基盤型転移の学習指導過程モデルの構築 —『ごんぎつね』における概念的理解から文学的認識力への橋渡し—

川上健治

宮田佳緒里

1 研究目的

本研究の目的は、学力を基盤として、小学校4年生「ごんぎつね」単元における概念的理解を深化させ、その成果を文学的認識力の向上へと転移させる学習指導過程モデルを構築することにある。

近年では、AIの台頭、SNSの普及が目まぐるしい。上谷(2024:60-61)は、「表面上は、様々な課題が効率的に短時間で解決されていき、ICTや生成AIの使用の効果として評価されていく」と述べる一方で、「言葉の選択や吟味に時間をかけたり、自身の使用した言葉への周りの反応を十分に確認したりすることはかなり難しい」と述べている。また、「ショートビデオ依存症」という言葉に代表されるように、視覚的に有意な情報でさえも、長時間視聴することができずに、必要な情報だけ切り取られた「ショート動画」に頼る傾向にある。そこでは、上谷の指摘にあるように、一つの事象から物事を深く思考したり、他者に深く思いを寄せ自分事として置き換え、考える時間などが置き去りにされてしまったりしている。その結果、人間関係も局所化し、「効率化」のもと、「短絡的」な思考が習慣化してしまう。そして、これだけSNSが発達した昨今、このような状況は今後も続くことが予想される。

そのような社会状況の中で、小学校における文学教材単元で学ぶ価値が問い直される必要があると考える。そもそも、文学作品を読む意義とは、浜本(1994:547)の論考を手がかりに、「虚構の世界に入り込み、そこで未だかつて経験したことのないようなことを経験したり、異質な他者と出会い、その他者の心の変容に共感したりしながら人生を豊かにし、人格を形成していく」と捉えることができる。つまり、「異質な他者」と出会い、その他者に思いを巡らせ人間理解を深める中

で、「人生を豊かにし、人格を形成していく」という「文学的認識力の育成」に資する時間が文学作品を読むときに、与えられるのである。

しかし、上述したように本来、意義ある文学作品の学びであるがそれを扱う小学校の文学教材における授業は、その意義を十分に果たしているのだろうか。そこで、まず、文学教材単元における課題点を導出してみる。

一点目である。小学校国語科における文学的文章の学習は、戦後の教育改革以降、児童の感性や情緒の涵養を重視する傾向を持って発展してきた。昭和期における授業実践の多くは、「物語の感動を味わう」「登場人物の心情に寄り添う」といった情意的側面を中心に構成され、文学作品との情緒的共鳴を促すことが目標とされてきた。

平成期以降の学習指導要領改訂においては、これらに加えて「言語能力の育成」や「思考力・判断力・表現力の涵養」が明記され、単なる感受的読みを超えた、構造的かつ批判的な読解が求められるようになった。特に物語の構造や主題の理解、価値観、登場人物の行動原理の把握といった「概念的理解」の獲得が重視されつつある。この「概念的理解」を支えるのが、物語の構造や技法を読み解くための「方法知」である。

しかし、石井(2015:44)が「正答主義の学習観」と指摘するように、現状の授業実践では情景描写や人物の心情理解に重点が置かれ、方法知を意図的に獲得させたり、抽象化や適用の経験が意図的に設計されたりしない場合が多い。そのため、理解が作品固有の文脈にとどまり、他領域や生活場面への転移が起こりにくい状況にある。

また、近年の教育課題として、OECDのPISA2018の調

査結果から日本の児童の読解リテラシーの伸び悩みが挙げられる。調査結果によれば、日本の児童は「文章中の情報を正確に抽出する能力」は国際的に高い水準にある一方、「文章全体を俯瞰して意味構造を把握する力」や「複数の文脈を関連づけて新たな解釈を生成する力」が相対的に弱いことが指摘されている。この結果からも、国語科における授業が作品固有の文脈理解に偏り、抽象化や他領域への応用が十分に行われていない可能性を示唆するものである。

二点目である。国語科としては、古くは後述する「実の場」を伴った国語科単元学習や相馬・吉川(1970: 37-100, 以下相馬ら)の研究により整理されている十五種類の指導過程等にも見られたような感想文や劇化をさせる実践が多く行われてきた。また、PISA2003の調査結果から平成20年版学習指導要領によって、「言語活動の充実」が取り沙汰され、スピーチや手紙、新聞作りなどの多様な言語活動例が示された。これらからも「何ができるか」という観点での授業づくりに、従前から取り組んできたことも分かる。

但し、「何ができるか」という活動の側面に焦点が当たり、それを下支える「学力」を明確に指し、「文学的認識力」に発展できる指導過程にはなっていなかったと考えられる。これは、益地(2002: 8)が、国語教育に携わる者が等しく認める国語学力観が確立されていないのが現状だという指摘からも見て取れる。これが、柴田(1986: 29)の指摘する国語の授業では何を教えたらいいかわからないことに根本的対策が立てられていないことに繋がっていると考えられる。

三点目である。先にも述べたように、今の時代はSNS全盛である。そこでは、真偽問わず大量の情報が集まっており、情報収集する一つの中心的手段となっている。それは、教育においても例外ではない。現場では、SNSの煌びやかな実践の一部分だけを切り取り、自分の実践に繋げていくことも往々にしてあることが現状でもある。かつて、相馬らは、昭和中期に至るまでに研究団体や研究者等の十五種類にもものぼる学習指導過程を整理し、飛田(1966: 20)は、いつの時代でも、事実と

しての必要性、信頼できる依りどころが欲しいということであろうと述べている。しかし、昨今では、その信頼できる依りどころがSNSに舞台を変えている。そこでは、これまでに単元学習で大切にしてきた単元を「一つのまとまり」と考える「指導過程」は抜け落ち、「明日」の授業だけを考え、一部分だけを継ぎ接ぎするような実践に終始している。そもそも、学習指導過程とは、田近(1993: 296)の論考に基づく「作品理解の過程に加え言語能力を養っていく教育的過程」とであると定義できる。しかし、継ぎ接ぎする実践では、一貫した言語能力を養うことはできないのは明白である。

ここまで、三つの課題を述べてきたが、この課題を乗り越え「文学的認識力の育成」をするには、児童の「学力」を指し、学習指導過程の中で、知識習得に留まらず、より高次の「概念的理解」や「文学的認識力」の形成へと接続させる必要がある。

そこで、本研究では、学力を起点として、「概念的理解」を経由し、「文学的認識力」に至る学習プロセスを心理学的理論と関連付けて検討する。そして、そのプロセスは転移能力の橋渡しを視野に入れたものとなる学習指導過程モデルを構築することを射程に入れる。

特に、心理学的知見をもとに近転移・遠転移の両面から評価可能な枠組みを組み込み、既存の「活動中心型」授業の限界を補い、文学教材単元において児童が深い概念的理解と高次の文学的認識力を獲得できる学習指導過程モデルを提示する。

2. 研究の方法

本研究では、2025年度に公立小学校4年生1学級を対象に文学作品「ごんぎつね」の単元を事例として、学力を基盤とした階層型の学習指導過程モデルを構築する。

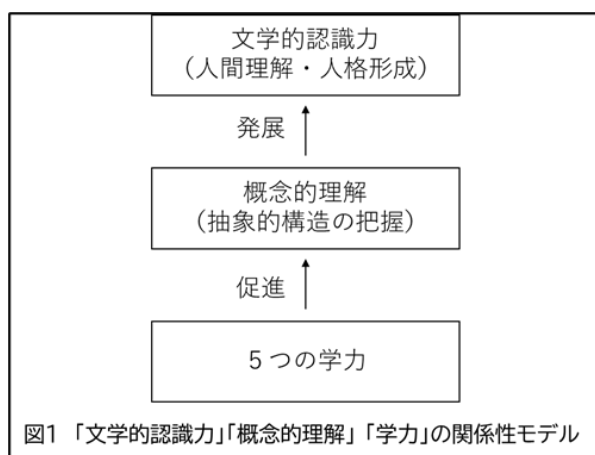
その過程は、各段階において近転移および遠転移を意図的に組み込み、既有知識と新たな概念の関連づけ、及び学習内容の実生活等への適用を促進する。

このように、2段階の橋渡しを通じて、概念的理解が深化し、その結果として文学的認識力の育成が促進さ

れるという仮説を置き、検証していく。

2.1 文学教材単元における「文学的認識力」「概念的理解」「学力」について

実践を行うにあたり図1のような「文学的認識力」「概念的理解」「学力」の関係性モデルを作成した。このモデル図は学力育成と転移能力の促進を目的として設計したものである。学力を「創造的思考力・論理的思考力・論理的読解力・創造的読解力・認識的態度」の五領域として措置し、これらを基盤として「概念的理解」を促進する。さらに、この概念的理解を発展させることで、文学作品に内在する人間理解や価値観への洞察である「文学的認識力」の獲得を目指す。



まずは、5つの「学力」についてである。本研究では、学力を安彦(2014:107)のいうように「学校の教育課程で育てられる能力」という定義に則り「読解力」と「言語化能力」の2領域に整理し、さらに読解力を「想像的読解力」「論理的読解力」、言語化能力を「論理的思考力」「批判的思考力」「情意的能力」に分けて測定可能な学力として位置づけることとする。(表1)これらを基盤として「概念的理解」を促進し、最終的に「文学的認識力」へと発展させることを目指す。

これらの学力を明確に措置することで、従来課題となっていた「評価の不明確さ」を克服し、指導過程を通じて学習成果を把握できるようにした。特に、論理的

表1 5つの学力定義

読解力	想像的読解力	相手の立場に立ち、物事を推し量りながら読み解く力
	論理的読解力	本文中の複数の根拠を結びつけ、因果関係を把握する力
言語化能力	論理的思考力	出来事と心情を論理的に関連付けて、抽象化する思考力
	批判的思考力	作品の思想や価値観を、自身の立場から評価する力
情意的能力	作品や作者の思想に対し、主体的に価値付けしたり、問題意識を持って探求したりする態度	

井上(2007:166)石井(2020:42)田近(1983:50)藤岡(1979:101)らの論考を参考にした編者まとめ

読解力・論理的思考力は概念的理解の前提となる基盤的学力として重視し、事前・事後課題によって数量的に測定可能とした。他の力(批判的思考力・想像的読解力・情意的能力)は補助的に扱い、遠転移課題などで発揮を見取る。

次に「概念的理解」である。本研究では、概念的理解を「抽象的概念を捉えること」と定義する。これを、文学教材単元に置き換えると、学習者が文学作品を読む際に、文章に記述されている具体的な事象や表現を抽象化し、普遍的に適用可能な意味を把握する認知的な営みを指すと言える。つまり、物語に描かれた登場人物の行為や心情、場面設定を単なる事実としてのみ受け止めるのではなく、それらを媒介として「人間関係」「葛藤」「誤解」「和解」などの抽象的概念を捉えることにあたる。そしてこの「概念的理解」を育成することは、単に作品を読む力にとどまらず、児童が言語活動を通じて世界を概念的にとらえ直す基盤を形成する営みと言える。

最後は、「文学的認識力」についてである。そもそも文学作品について田近(1986:23)は、日常の中で見えなくなっている人間の現実を、具体的なもの・こととして描き出すと捉えている。また、木村(2003:228)は、日常生活では見えない他者の存在を、登場人物の葛藤や登場人物が置かれた状況を通して読者に認識させてくれるという考えを提示している。

これらの見解から、「文学的な認識」とは、「文学作品を読み味わい、自分なりの世界を創り出す過程で、ものごとの本質を捉えようとする」と捉えられる。そして、文学作品が現実問題として科学的認識に依ると考えられないようなことを可能にし、物事の本質を描き出すという特徴があるからこそ、認識できるものであると考えられる。

以上の論を踏まえ、本研究での「文学的認識力」を、「文学作品に描かれた抽象的な概念や人間の在り方を、自らの言葉で捉え直し、現実生活等に意味づける力」と定義する。また、中学年段階では、作者の作品に描き出した「抽象概念」に対して、一読者として「批評

・評価」をするという「読み」の基準を設定した。そもそも、「中学年」という基準をつくり、発達段階を考慮に入れたのは、広岡(1960:15)が、学習過程を考えるにあたって、発達のちがいは、欠くことのできない主要変数の一つであると指摘している通りである。また、「読み」の基準として、「批評・評価」に設定したのは、井上(1984:55)の中学年の読みでは距離をおいて対象を客観的に眺めることができるようになる知見や、山元・住田(1996:60-69,以下山元ら)の中学年頃から登場人物の言動に評価を加えられるようになる知見に基づいている。

一方で、「批評」すること自体は、垣内松三、西尾実、石山脩平等の指導過程で位置づけられてはいたものの、荒木(1969:64)によると、子どもたちの批評意識は正しい意味で課題にされることはなかったことを指摘している。また、近年では、中村(2008:32)が、日本における実践上の優先課題として「熟考・評価」を挙げる声が多いと述べ、「熟考・評価」の側面を国語科の課題として挙げている。また、原田(2022:165)は、インクルーシブな国語科教育という視点から、「批判的に読むこと」や「批評」する力を獲得できる学習活動を小学校段階の国語科に導入する必要があると述べている。

つまり、発達段階を考慮に入れると中学年段階でこそ、「批評・評価」をしながら「文学的認識力」を獲得することが望ましいと考えられる。

2.2 「学力」から「概念的理解」、「文学的認識力」への「橋渡し」のモデル図

まず、図2-1に示した「橋渡し階層型『学力—概念的理解—文学的認識力』モデル図」は、既有知識と新たに学習する概念との関連づけを起点とし、近転移と遠転移の双方を意図的に促進する階層型の学習過程を示すものである。本モデルは、学習者が新しい概念を習得する際、白井(2020:107)が「遠い転移(far

transfer)」を可能にするには、概念的な近似性を見出せるような教師側の支援が必要との指摘を受け、まず既有知識と新しい概念を関連づける近転移の活動として「橋渡し①」を行うこととした。これにより、理解の基盤を形成し、その上で概念的理解を深化させる段階へと移行する。さらに、獲得した概念理解を文学的認識力を育む為に異なる文脈へと応用する「橋渡し②」を行うことで、学習内容が実社会的・文化的文脈において意味づけられるよう設計した。

すなわち、本研究の階層型モデルは、学力の促進、概念的理解の深化、文学的認識力の形成を段階的に接続する学習指導過程として位置づけられる。特に、第二次においては、作品内の複数の場面や叙述を関連づけるながら主題に迫ることで概念的理解を深化させ、第三次においては、そこで形成された概念的理解を他作品や実生活等の異なる文脈へ適用し直すことによって、人間の在り方を捉え直すように発展することを目指している。

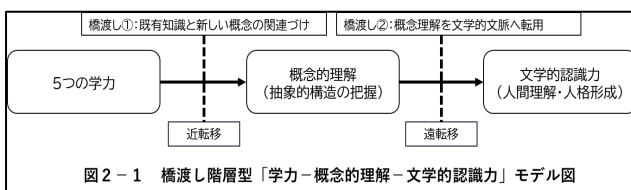
以上のことから、本研究で提示する階層型モデルは、基盤的学力から概念的理解を経て文学的認識力へと至る学習過程を構造的に示したものと捉えられる。

また、沖(2025:13)は、古典教育に取り組む中で、「実社会に役に立たなければ不要なのか。実利だけが求められるなら、学問は味気ないものだ」と主張している。学校教育におけるコンピテンシー重視の潮流についても、石井(2015:15)が指摘するように、それは「大人社会での能力要求」の影響を強く受けた概念である。しかし、文学教材は本来、単なる実利に還元されるものではなく、人間理解や価値観の形成を通して「人生を豊かにする」学びを提供するものでなければならない。

そして、この「橋渡し階層型『学力—概念的理解—文学的認識力』モデル図」は、「人生を豊かにする」一端を担えるものであると言える。

2.3 学習指導過程モデルについて

図2-1に示したモデル図を実践化できるように一単位で使える「学習指導過程モデル」を図2-2のように構築し、実践を行った。



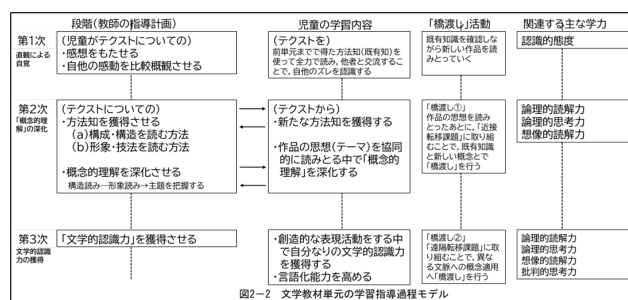


図2-2 文学教材単元の学習指導過程モデル

本学習指導過程モデルは、「5つの学力」を基盤に、概念的理解（作品に潜む抽象的な概念・構造の把握）を形成し、さらに文学的認識力（人間理解・価値判断・価値観の吟味）へと発展させるためのものである。学習の各段階に橋渡しを意図的に配置し、既得知識と新概念の統合を足場にして、近転移（同一作品内・同主題への適用）と遠転移（異作品・実生活への適用）を連続的に成立させることを一単元のまとまりに設定した点に特長がある。

まず計画段階においては、本単元に必要と推察される「学力」を、五領域の「学力」から選定する。ただし、「学力」を指定したからといって、いかなる単元でも五領域すべてを網羅的に見取することは現実的に困難である。それは、当該単元で何を重視するかは授業者の方針によって異なり、一元的に定めることはできないからである。しかし、本研究が最上位の目的とする「文学的認識力の獲得」においては、最終的に「批評・評価」という読みに到達することが不可欠である。そのため、ここを基点に逆算的に「学力」を指定することで、年間を通じて「文学的認識力」に向かうための学力の伸長を意図することができる。そして、指定された学力を把握するためのルーブリックを作成し、特に第二次で形成的評価の指標として活用する。

第一次では、「直観による自覚」の段階を設定する。ここでは、学習者が作品に触れた際の初発の感想を個別に記述し、それを他者と比較することによって、自らの受け止め方との相違に気づく。この過程において既得知識の活性化が図られ、前単元で習得した読解方法や生活経験などとの関連づけが促進される。また、診断的評価を通じて、学習者の現時点での読解力や関連スキルを把握し、学習の出発点を明確にする。

第二次では、「概念的理解」の深化を目標とする。その際には、長崎(2013:166)が2000年以降で文学的文章の指導過程論を展開している研究者の一人として挙げた阿部(2019)の「構造—形象—吟味」の三読法を取り入れ、言語技能的側面と概念的理解の側面を統合的に扱う。この段階では、作品内容を丁寧に読み取る過程で、阿部(2010)の提案を基軸に、大内(1990)や鶴田(1996)らの論考を援用しながら、表2に示した作品の構造や形象、技法の読み取りといった新たな中学年段階の方法知を獲得していく。この方法知は、基礎学力である「論理的読解力」や「論理的思考力」をテキストの具体的な分析に適用するための枠組みとして機能する。例えば、(a)構造読み段階「構造」についての③にある「『クライマックス』が『導入』とどのようにかわっているか『伏線』を捉える」といった方法知は、児童の「本文中の複数の根拠を結びつけ、因果関係を把握する力」といった「論理的読解力」を働かせる具体的な読みの活動となる。そして、この方法知を適用した協働的な解釈活動を通じて、「誤解」や「葛藤」などの主題仮説に迫る。また、「橋渡し①」では、これまでに学んだ読み方や経験を手がかりに、物語の出来事同士

表2 「方法知」の系統表

(a) 構造読み段階	「構成」について	①「発端」はどういうところか分かる。 ②「山場」の始まりがどういうところか分かる。 ③「導入」がなく「展開—山場」になっている物語があることを知る。
	「構造」について	①「クライマックス」がどういうところか分かる。(事件や人物の転換点に着目) ②クライマックスにかかわってその作品の主要な事件とは何かを考えられる。 ③「クライマックス」が「導入」とどのようにかわっているか「伏線」を捉えられる。
(b) 形象読み段階	「設定」について	①導入部分から時や場を読み開き、それがその後の事件展開と関係していることに気付く。 ②導入部分の人物設定と山場の中のクライマックスが関係していることに気が付き、それがどういう効果を生んでいるかを考える。
	「人物」について	①人物描写から名前や性格に留意できる。 ②登場人物から中心人物を把握する。
	「事件」について	①「展開」「山場」の「事件の発展部分」に「人物の見方・考え方の変化」や「人物相互の関係性」、「内面の葛藤・変化」という点で着目し、読み開く。 ②情景描写が「事件の発展」を暗示していることに気が付き。 ③語り手の存在を知り、語り手と作中人物の関係に着目する。 ④仕掛けを学ぶ。
	「表現」について	①「描写」と「説明」の違いについて学ぶ。 ②比喩などの技法に気が付き、読み開く。 ③表現の一部を欠落させオリジナルとの差異を捉えながら読み開く。
	「視点」について	①「語り手」と「作中人物」との関わりを捉える。 一人称限定視点・三人称限定視点・三人称全知視点・三人称客観視点

のつながりを確かめながら主題を考える。

つまり、児童が持っている方法知や読みの視点等の既存の理解を、同じ作品の別場面に「使い直す」ことで、主題へと近づいていく段階である。さらに、形成的評価を通して、選択した学力の定着度や、児童が取り組む「近転移課題」によって概念的理解が深化しているかどうかを見取る。

第三次では、「文学的認識力」の獲得を目標とする。この段階では、「遠転移課題」を位置づけ、児童が作品で捉えた抽象概念を新しい文脈に適用し、その意味を再構成する過程を重視する。具体的には、創造的表現活動を「理解の外化」ととらえ、児童が主題や価値を自己の言葉で練り直し、新たな設定や視点へと再配置することで、価値的・人間的理解を深める契機とする。「橋渡し②」では、他作品や日常生活といった異なる文脈に概念を適用することで遠転移を成立させ、概念的理解が文学的認識へと段階的に高まることをめざす。最終的には、創作物や発表に示された思考の深さ・価値理解の質をループブリックを通して総括的に捉え、文学的認識力の発展の程度を判断する。

3. 実践の方法

3.1 評価観点の設定

評価観点及び記述例は下表 3-1 の通りとした。尚、基盤的学力については多様な観点が想定されるが、本研究では「論理的読解力」と「論理的思考力」の二観点に絞った。その理由は、①概念的理解の前提となる力であること、②事前・事後で同一課題により数量的に測定可能であること、③論理性は、読解の基盤として強調されていること、の三点による。他の観点（批判的思考力・想像的読解力等）は主として遠隔課題において発揮されるため、本課題では補助的に扱った。

3.2 課題の構成と実施手順

基盤的学力を測定するために、事前および事後で同一の課題を実施した。課題は以下の二つである。

論理的読解力の課題

「兵十がうなぎをとっていた理由を、本文の言葉を使

って答えましょう。」

論理的思考力の課題

「ごんがうなぎを逃がしたことと、兵十の気持ちにはどんな関係があるか答えましょう。」

これら二つの課題は、それぞれループブリックに基づき三段階（C＝課題あり、B＝おおむね達成、A＝十分達成）で評価した。

尚、事前・事後課題には、作品全体ではなく短い引用文を用いた。これは、①事前段階で全文を読むことによる知識差を排除し、純粋に基盤的学力を測定するため、②事前・事後で同一課題とすることで比較可能性を担保するため、③授業時間内で実施可能とするため、の三点を考慮したものである。

本研究では「ごんが兵十のうなぎを逃がす場面」を引用し、因果関係や根拠を考えやすい場面を選定した。また、単元の流れは図 2-2 で示した学習指導過程モデルに則り、以下のように構成した。

第一次：直観による自覚段階

児童が初発の感想を記述し、他者の受け止め方と比較することで多様な解釈に触れる。

【診断的評価】

論理的読解力：感想を本文の描写と結びつけて述べられているか

認識的態度：他者の感想を尊重し、自分の読みを相対化しているか

第二次：概念的理解の深化段階

・方法知を活かしながら構成や描写技法等の読み取り、作品の仕組みを理解する

・ごんと兵十の行動や心情を追う

「橋渡し①」近転移課題

・作品内部の関連をもとに「ごんぎつねのテーマ」を考える

【形成的評価】

・論理的思考力：心情や出来事に関連づけを行えているか

・論理的読解力：表現や構造の読み取りができているか

表3-1 評価観点ルーブリック及び児童の記述例

評価観点	到達度C(課題あり)	到達度B(おおむね達成)	到達度A(十分達成)
論理的読解力 (基盤)	兵十がうなぎをとっていた理由を答えられない／本文と関係のない答え(例:「お腹がすいていたから」)	本文から1つ根拠を挙げて答えられる(例:「母に食べさせるため」)	本文の複数の根拠を組み合わせて答えられる(例:「母に食べさせるためで、その母は病気で弱っていたから」)
論理的思考力 (基盤)	逃がしたことと兵十との気持ちとを答えられない(例:「兵十は困った。」)	事実のみ述べる(例:「ごんが逃がした。兵十は困った。」)	因果関係を説明できる(例:「ごんがうなぎを逃がしたから、兵十は母に食べさせられなくて悲しかった。」)
概念的理解 (近接課題)	具体的表現のみで主題を捉える(例:「ごんはいたずらした。」)	一部抽象語を用いて主題を捉える(例:「ごんはいたずらを後悔している話だ。」)	抽象語を的確に用いて主題を捉える(例:「人と人とのすれ違いによって生まれる悲劇を描いた話だ。」)
文学的認識力 (遠隔課題)	アナザーストーリーは出来事の羅列にとどまり、現実や他作品との関係づけやテーマ再解釈ができていない。(例:「ごんが死ななかった。二人は仲良くした。(結末変容)」)	アナザーストーリーを構成し、本文の一部や日常経験と結びつけて新しい解釈を提示できる。(例:「ごんが死なずに、栗を届け続けたところが、今の世界の“優しさ”と似ている。(結末変容)」)	アナザーストーリーを通じて、本文の複数箇所を根拠に再構成し、現実社会や他作品と多面的に関連づけて普遍的なテーマを再解釈できる。(例:「ごんが死なずに生き残ったら、テーマが“和解”へ変わる。この変化は今のLINE誤解問題にも通じる。(結末変容)」)
批判的思考力 (補助)	判断の基準があいまいで、オリジナルと自作の違いを比較できない。根拠が示されない。(例:「自分の話のほうがいいと思う。なんとなくそう感じたから。」)	1つの基準を立て、本文または自作から根拠を1つ示し評価できる。ただし比較は一部にとどまる。(例:「ごんが死ななかった方がいい。なぜなら、悲しいより楽しい話の方が好きだから。」)	明確な基準を立て、オリジナルと自作を比較し、複数の根拠を示して説得的に評価できる。(例:「原作の悲しい結末には“誤解をする悲しさ”という価値がある。一方、自作では“和解”を描いた。どちらのテーマも意味がある。」)
想像的読解力 (補助)	本文模倣にとどまる(例:「ごんはいたずらをした。(結末変容)」)	指定された型に沿って、本文をもとに一部新しい展開や視点を加えることができる。(例:「ごんが死ななかった。兵十と仲直りして、栗を届け続けた。(結末変容)」)	指定された型を的確に活用し、本文を再構成して豊かな新展開を創出している。(例:「兵十の視点から描くと、ごんの“誤解された思いやり”や“他者理解”という新テーマを創出する。(視点変容)」)

・概念的理解: 抽象化されたテーマが形成されているか

第三次: 文学的認識力の獲得段階

・アナザーストーリーの創作を通じて、人生や価値観への洞察を深める。

「橋渡し②」遠転移課題

- 1: 結末変容型アナザーストーリー
- 2: 視点変容型アナザーストーリー
- 3: 時間変容型アナザーストーリー
- 4: 現代版アナザーストーリー

の4つのタイプのアナザーストーリーを選択させ、実生活に概念を応用し、遠転移を実現する。

【総括的評価】

- ・文学的認識力: 物語の主題を抽象化し、現実と関連付けて捉えられているか
- ・批判的思考力: 原作と自作(アナザーストーリー)を比較し、基準と根拠に基づいて評価しているか
- ・想像的読解力: 本文を再構成し、新しい展開や解釈を創出できているか

4. データ収集と分析結果

4.1 事前・事後課題の分析

本実践における「論理的読解力」と「論理的思考力」の向上を検証するため、事前・事後に同一課題を実施

し、A・B・Cの三段階で評価した。AまたはBを「合格(1)」, Cを「不合格(0)」として二値化し、マクネマー検定を用いて分析を行った。

まず「論理的読解力」に関する結果を表4-1に示す。マクネマー検定の結果、合格者の比率の差は有意傾向であった($p=.0625$, $p<.10$)。このことから、本実践における児童の論理的読解力の向上においては効果が限定的であった。但し、事前に不合格であった児童の内

表4-1「論理的読解力」			
	事後:合格(1) n=21	事後:不合格(0) n=21	合計
事前:合格(1)	16	0	15
事前:不合格(0)	5	16	21
合計	21	16	37
マクネマー検定(正確二項検定)結果: $p=.0625(p<.10)$			

5名が事後に合格に転じ、下がった児童はいなかった。

次に、「論理的思考力」に関する結果を表4-2に示す。事前に不合格であった児童のうち8名が事後に合格に転じ、下降した児童は見られなかった。マクネマー検定の結果、有意な差が認められた($p=.0078$, $p<.01$)。したがって、論理的思考力については、実践によって有意な向上が確認された。

表4-2「論理的思考力」			
	事後:合格(1) n=21	事後:不合格(0) n=21	合計
事前:合格(1)	10	0	10
事前:不合格(0)	8	10	18
合計	18	11	29
マクネマー検定(正確二項検定)結果: $p=.0078(p<.01)$			

以上の結果から、本実践が児童の論理的理解の発達に一定の影響を及ぼしたことが分かる。とりわけ、「論理的思考力」において統計的に有意な向上が見られたことは、児童が学習過程において自らの考えを構築し、理由づけながら説明する力を向上させたことを示している。一方で、「論理的読解力」については有意傾向にとどまったことから、内容理解の精緻化や表現の根拠づけに関しては、児童によって個人差が大きく、定着が段階的である可能性がある。

また、「論理的思考力」の向上がみられた点は、本実践の過程において児童が構造化して考える活動や理由と根拠を伴って説明する活動などの思考操作を第二段階で繰り返し行ったことが影響したと考えられる。

一方、「論理的読解力」は、描写・文脈を関連づけながら読み取る技能であり、日常的な読書経験や既有知識、語彙力との連結の深さにも左右される。そのため、短期間の実践では統計的に有意な変容としては捉えにくい側面があると推察される。

しかし、「論理的読解力」についても下降した児童は1名もおらず、全体としては理解が安定的に保たれ、一部の児童に向上が認められたことから、本実践によって読解に必要な視点や方略が一定程度促進されたことは確かである。

以上を踏まえると、本実践は「論理的思考力」の伸長に効果的であり、「論理的読解力」についても段階的な発達を支える基盤を提供したと考えられる。

4.2 学力向上と近転移の関連分析

学力向上が「近転移課題」の成績と関連があるかを検討するため、学力向上（向上群・非向上群）×近転移課題の達成レベル（A～C）で χ^2 検定を行った。その結果は、表4-3、表4-4に記した通りである。「論理的読解

	A	B	C	合計
学力向上有り	8(5.909)	2(4.136)	3(2.955)	13
学力向上無しor低下	2(4.091)	5(2.864)	2(2.045)	9
合計	10	7	5	22

カイ二乗検定結果： $\chi^2(2)=4.507$, n.s. ()内数字は期待値を表す

	A	B	C	合計
学力向上有り	7(7.273)	6(5.091)	3(3.636)	16
学力向上無しor低下	3(2.727)	1(1.909)	2(1.364)	6
合計	10	7	5	22

カイ二乗検定結果： $\chi^2(2)=1.041$, n.s. ()内数字は期待値を表す

力」および「論理的思考力」のいずれにおいても統計的に有意な関連は認められなかった（論理的読解力 $\chi^2(2)=4.507$, n.s. ; 論理的思考力 $\chi^2(2)=1.041$, n.s.）。

4.3 近転移と遠転移の関連分析

「近転移課題」の成績と「遠転移課題」の成績との関連を調べるために、カイ二乗検定を行った結果、有意な関連が見られた（ $\chi^2(4)=9.842$, $p<.05$, 表4-5）。残差分析の結果、近転移高・遠転移高群が有意に多く（残差=2.018, $p<.05$ ）、近転移高・遠転移低群が有意に少なかった（残差=-2.219, $p<.05$ ）。また、近転移低・遠転移低群が有意に多く（残差=2.916, $p<.05$ ）、近転移低・遠転移高群が有意に少なかった（残差=-2.073, $p<.05$ ）。

近接転移×遠隔転移	A(観測)	A(残差)	B(観測)	B(残差)	C(観測)	C(残差)
A(高)	7	2.018	2	-0.148	0	-2.219
B(中)	3	-0.138	2	0.648	1	-0.486
C(低)	1	-2.073	1	-0.486	4	2.916

カイ二乗検定結果： $\chi^2(4)=9.842$, $p<.05$

この結果から、「近転移課題」の成績と「遠転移課題」の成績との間には、一定の関連が認められるといえる。加えて、「近転移課題」におけるA評価群の記述では、「誤解された思いやり」「人を許すこと」「他者を理解する」等のように、作品の内容をもとに主題を抽象化して捉える傾向が見られた。それに対して、「遠転移課題」におけるA評価群では、「優しさは受け継がれていくものだ」「相手の気持ちに気づくことが関係を変える」「人はつながりの中で幸せになれる」等のように、他者理解や関係修復に関わる、より抽象的・価値的な概念が記述されていた。これらの記述からは、「近転移課題」と「遠転移課題」とで表出される理解のあり方に差異が見られることがうかがえた。

5 総合考察

5.1 階層型モデルによる学習指導過程モデルの検証

本研究では、児童の理解が〈学力の促進 → 概念的理
解の深化 → 文学的認識力の獲得〉という階層型の発展過程をたどることを実証的に示した。

まず、「論理的思考力」「論理的読解力」の水準には個人差が見られたが、第二次でA・B評価となった児童

の記述には、複数の場面を関連づけたり、出来事の因果を理由づけて説明したりする姿がみられた。これは、基盤学力の水準が概念的理解を支える「可能性」を示すものであり、学力と近転移課題の達成とのあいだに一定の関連がうかがえる。

次に、「近転移課題」は、児童が既存の読みの視点や理解を同一作品内の別場面へ再適用し、誤解・思いやり・許しといった概念を捉え直していた。また、4.3で述べたように「近転移課題」におけるA・B評価群の児童の記述には、作品の内容をもとに主題を抽象化して捉える傾向が見られた。こうした点から、「近転移課題」は、作品内の関連づけを通して概念的理解を形成・深化させる段階を捉える課題として位置づけることができる。

第三次では、児童が「遠転移課題」において、誤解や思いやりといった抽象的概念を超えて、「優しさは受け継がれていくものだ」「相手の気持ちに気づくことが関係を変える」「人はつながりの中で幸せになれる」等、人間の在り方や他者と生きる意味に関する価値的概念を記述していた。これは、近転移によって形成された概念的理解が、遠転移による異なる文脈での適用を経て、より高次の文学的認識へと発展することを示している。

以上より、第一次から第三次に至る学習過程は、単なる技能の積み上げではなく、近転移・遠転移という二つの「橋渡し」を経由しながら、理解が段階的に深化していく階層型の発展構造であることが考えられる。

5.2 学習指導過程モデルの教育的意義

本研究で示した階層型モデルは、児童の理解を「結果」ではなく「過程」として捉える点に教育的意義がある。まず、学力を活性化することが、第二次での概念的理解を支え、ひいては第三次での文学的認識へとつながるという構造は、国語科における単元学習を、児童の理解が基盤の学力から概念的理解を経て、文学的認識力へと発展していく過程として捉える視座を与える。

次に、「近転移課題」を中心とした第二次は、児童が

作品内部の複数場面を関連づけ、概念を精緻化する段階であり、これは学習指導要領が目指す「知識の関連づけ」「深い理解」の方向と一致する。児童が部分的な読みから概念的理解へと移行するための支援として、「近転移課題」が有効に働くことが一定程度確認できた。

最後に、「遠転移課題」による第三次では、児童が抽象概念を新しい文脈に適用し、価値的次元へと理解を発展させている点が示された。これは、文学作品における学習が「作品の事実理解」にとどまらず、「人間理解」等へと広がる契機をもつことを示しており、国語科の「深い学び」と学習者の内面的成長を結びつける理論的枠組みとして示唆を与えるものとなった。

5.3 学術的意義と今後の課題

本研究の学術的意義は、文学教材の理解過程を「転移」という心理学的概念と結びつけ、階層型としてモデル化し、実証的データを伴って提示した点にある。従来の文学教材研究では、読みの方法や解釈の質を中心に議論されてきたが、本研究は理解の発展と転移の関係性に焦点を当てたことで、新たな分析視座となる。

特に、近転移と遠転移との間に有意な関連が示された点は、文学的認識力が単に文学作品を読みとることのでられる「感性の育成」ではなく、概念的理解を土台とした延長線上に成立することを示唆する。

一方で、本研究にはいくつかの課題もある。第一に学級規模が小さく、データ分布にも偏りがみられたことから、結果の一般化には慎重である必要である。第二に、授業者が稿者自身であるため、介入の質と評価の中立性に一定のバイアスが生じる可能性が否めない。

今後の課題としては、学年・題材の拡大による追試、複数学級での比較検証、協働学習やICT活用との組み合わせなど、多角的な検証が必要である。また、転移の成立に影響を与える学力要素や学習者の特徴をより詳細に分析することで、モデルの精緻化と汎用性の向上を必要とする。

参考文献

- 安彦忠彦(2014)『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』図書文化社
- 阿部昇(2010)「国語科の教科内容の系統性は100年間解明されてこなかった—国語科の『教科内容』『系統性』をめぐる批判的検討と試案」科学的『読み』の授業研究会『国語科教科内容の系統性はなぜ100年間解明できなかったのか—新学習指導要領の検証と提案—』学文社, 34—41
- (2019)『物語・小説「読み」の授業のための教材研究』明治図書
- 荒木繁(1969)「文学教育における批評意識」西尾実『文学教育』有信堂
- 石井英真(2015)『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準
- (2020)『授業づくりの深め方—「良い授業」をデザインする5つのツボ』ミネルヴァ書房
- 井上尚美(1984)「国語学力の発達過程に即した指導目標とその分析」全国大学国語教育学会『国語科評価論と実践の課題』明治図書
- 井上尚美(2007)『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語理論—〈増補新版〉』明治図書
- 大内善一(1990)『国語科教材分析の観点と方法』明治図書
- 沖奈保子(2025)「問いを喚起する古典の授業づくり—学習者が自ら古典を学ぶ意義や価値に迫るために—」『国語科教育』第97集, 全国大学国語教育学会
- 上谷順三郎(2024)「明日を担う国語教師をどう育てるか—言葉の時間を一緒に過ごす—」『これからの国語科教育はどうあるべきか』全国大学国語教育学会
- 白井俊(2020)「OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来: エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム」ミネルヴァ書房
- 木村勝博(2003)『テキスト論と五つの相互作用 文学的認識性を求めて』郁朋社
- 柴田義松(1986)「国語科の系統指導とは」西郷竹彦『文芸教育』49号』明治図書
- 相馬信男・吉川数(1970)『読解指導過程の比較と実践』黎明書房
- 田近洵一(1983)「国語学力論の構造」全国大学国語教育学会『国語学力論と実践の課題』明治図書
- (1986)「虚構体験としての文学の読み」『日本文学』第35巻, 日本文学協会
- (1993)「国語科指導過程論の検討—読みの指導をめぐる—」飛田多喜雄・野地潤家「国語教育基本論文集成第26巻 国語教育方法論 (3) 指導過程論」明治図書
- 鶴田清司(1996)「『文学教材の読解』こうスリム化したい—言語技術教育の観点から教科内容を選べる—」『教育科学国語教育』12月号No. 535』明治図書, 5—8
- 中村敦雄(2008)「読解リテラシーの現代的位相: PISA2000/2003/2006の理論的根拠に関する一考察」『国語科教育』第64集, 全国大学国語教育学会
- 長崎伸仁(2013)「読むことの指導過程論」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望 II』学芸図書
- 浜本純逸(1994)「文学作品との対話」飛田多喜雄・野地潤家『国語教育基本論文集成第12巻 国語科理解教育論 (2) 物語・小説教材指導論II』明治図書
- 原田大介(2022)『インクルーシブな国語科教育入門』明治図書
- 飛田多喜雄(1966)「協力によって基本的指導過程の確立をめざしたい」『教育科学国語教育』1月号No. 86』明治図書
- 広岡亮蔵(1960)『学習過程—序説』明治図書
- 藤岡信勝(1979)「計測可能性と学力」日本教育方法学会『学力の構造と教育評価のあり方』明治図書
- 益地憲一(2002)『小学校国語科指導の研究』建帛社
- 山元隆春・住田勝(1996)「文学作品に対する子どもの反応の発達: 『おにたのぼうし』の場合」『国語科教育』第43集, 全国大学国語教育学会

野鳥を指標動物とした身近な自然環境の調査の研究について

－科学研究部との共同研究の実践から－

鹿島一輝

小谷智恵子

笠原恵

1 研究目的

平成29年告示の中学校学習指導要領解説理科編では、第3学年の環境分野において、自然環境を調べる観察・調査活動の充実が求められている（文部科学省、2018）。中学校理科教科書では、環境調査の例として、空気の汚れの調査、水生生物を用いた水質調査、土壌を採取して土壌動物の種類や数を調べる調査、野鳥の観察、樹木や草本の分布調査など、さまざまな方法が示されている（市川ら、2024）。しかし、これらの環境調査活動が実際の授業で実施される割合は必ずしも高くないことが報告されている（永井ら、2022）。その要因として、観察や調査に時間を要し、限られた授業時間内で活動を成立させにくいことに加え、第3学年で扱われる単元であることから入試対策との兼ね合いにより実施が難しい場合があることなどが指摘されている。

これまで、土壌動物を指標生物とした身近な環境調査の教材開発に取り組んできた。その際に実施した生徒アンケートでは、環境調査の対象として「野鳥」を用いた調査を行ってみたいという意見が最も多く見られた（鹿島ら、2024）。また、本研究に先立ち、科学研究部の生徒を対象に野鳥を用いた環境調査について説明し、関心や活動への期待について話し合いをしたところ、多くの生徒が野鳥観察に興味を示し、環境調査として取り組むことへの意欲が確認された。一方で、都市環境に位置する中学校において野鳥を対象とした環境調査をどのように実施するかについては、具体的な方法や教材化の知見が十分に示されていない。

そこで本研究では、都市環境に位置する中学校において、野鳥を指標動物とした環境調査活動を実施し、トレイルカメラによる観察や野鳥観察会などの活動を

取り入れながら、授業として成立させるための方法を検討するとともに、理科授業における教材化の可能性について明らかにすることを目的とした。

2 研究方法

（1）調査対象

兵庫県伊丹市内の公立中学校の科学研究部15名

（2）調査期間

2025年5月～2026年4月

（3）研究の内容

① 事前準備（2025年4月）

伊丹市昆虫館主催の野鳥観察会において、昆陽池公園野鳥観察グループ「チームK」の代表の方より、野鳥観察の方法（双眼鏡の使い方）およびトレイルカメラの活用可能性について指導を受けた。

② 機器導入と予備的实践（2025年5月）

トレイルカメラを購入し、設定方法や撮影方法のデモンストレーションを行った。あわせて、学校敷地内に杭を用いてカメラを設置し、ビオトープに追加で水場を整備した。

③ 予備調査と課題の把握（2025年5月～9月）

トレイルカメラによる観察を試みたが、設置の固定が不十分であったため風による振動で誤作動が生じ、十分な撮影ができなかった。また、8月に再度撮影を行ったが、確認された野鳥はハシブトガラスやスズメに限られ、季節による影響が大きいことが明らかとなった。

④ 観察方法の改善と専門家の助言（2026年1月・3月）

伊丹市昆虫館主催の野鳥の観察会に再度参加し、野鳥の出現時期や観察方法について助言を受けた。また、

2026年3月には科学研究部の生徒を対象に、昆陽池公園野鳥観察グループ「チームK」の代表の方を講師として観察方法の指導が行われた。

⑤ 事前アンケートの実施（2026年3月）

本調査に先立ち、野鳥観察や環境調査に対する関心・経験について質問紙調査を実施した。

⑥ 本調査（2026年3月～4月）

学校敷地内にトレイルカメラを再設置し、野鳥の出現状況を記録した。また、昆陽池公園に設置されたトレイルカメラのデータについて講師から説明を受け、都市環境における出現状況の違いについて確認した。

⑦ 事後アンケートの実施（2026年4月）

活動終了後に質問紙調査を実施し、野鳥を用いた環境調査活動に対する理解や興味の変化を調査した。

3 結果と考察

（1）野鳥観察に対する意識の変容（アンケート）

事前・事後アンケートの結果を図1～図3に示す。

図2および図3では、事前と比較して事後の肯定的回答（「とても思う」「思う」）の割合が増加する傾向が見られた。

図2の「身近な野鳥を調べることで、その場所の環境の特徴が分かると思う」では、野鳥と環境との関係についての理解が深まった様子がうかがえる。さらに図3の「観察結果をもとに環境の違いを考えると、できそう」では、得られたデータをもとに環境を考察しようとする意識の高まりが見られた。

一方で、図1の「野鳥を見分けることができそうですか」では、肯定的回答の割合は事前46.2%から事後44.4%と大きな変化は見られなかった。このことは、観察活動や専門家による指導を通して、野鳥の同定には多様な視点や知識が必要であることに気づき、自己の認識がより現実的なものへと変化した可能性が考えられる。

これらのことから、本活動は、環境に関する理解やデータをもとに考察する力の育成に寄与する可能性が示唆されるとともに、野鳥の同定に対する認識を深め

る契機となったと考えられる。

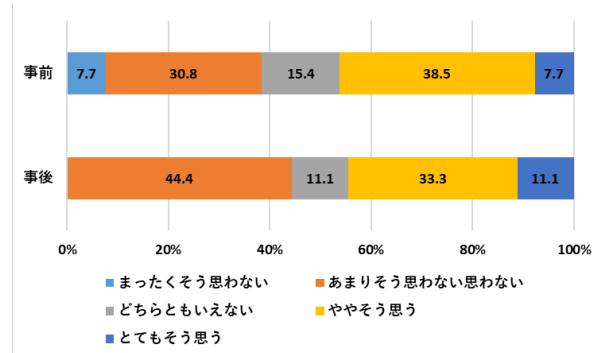


図1 野鳥を見分けることができそうですか

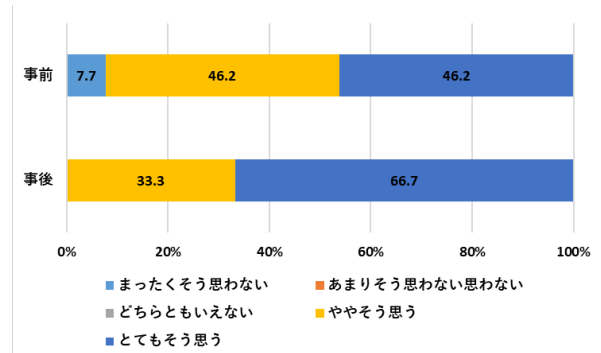


図2 身近な野鳥を調べることで、その場所の特徴が分かると思う

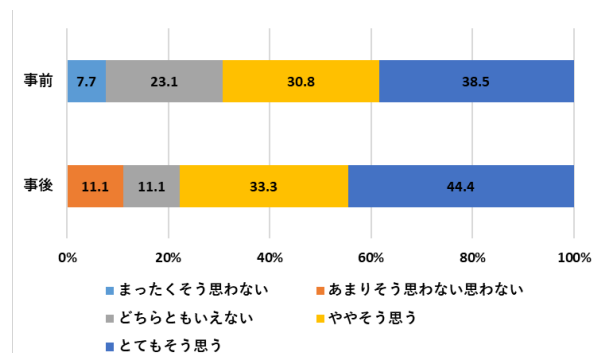


図3 観察結果をもとに環境のちがいを考えることができそう

（2）野鳥の同定能力の変化

野鳥の同定能力の変化を把握するため、市内で比較よく見られる8種の野鳥について同定問題を実施し、事前・事後の正答率を比較した（表1）。

その結果、スズメやハシブトガラス、キジバト、ハクセキレイなどは事前の段階から正答率が100%であ

表1 野鳥同定問題における正答率の変化

鳥の名称	正答率 (%)	
	事前	事後
スズメ	100	100
ムクドリ	92.3	100
メジロ	92.3	100
キジバト	100	100
ハシブトガラス	100	100
ヒヨドリ	69.2	88.9
ハクセキレイ	100	100
シジュウカラ	76.9	100

った。一方で、ムクドリやメジロについては事後に正答率が100%となり、ヒヨドリについても69.2%から88.9%へと上昇が見られた。なお、いずれにおいても正答率の低下は見られなかった。

これらのことから、本活動を通して、生徒の野鳥の識別に関する技能が向上したと考えられる。特に、日常的に目にする機会はあるものの識別が難しい野鳥について正答率の上昇が見られたことから、観察活動や講師による指導が同定のポイントの理解に寄与した可能性が示唆される。

(3) 観察条件の違いによる野鳥の出現

観察条件の違いによる野鳥の出現状況を把握するため、学校敷地内にトレイルカメラを設置し、撮影された画像を分析した(図4、図5)。その結果、2025年8月～9月の予備調査においては、ハシブトガラスが複数羽、スズメが数羽確認されたものの、その他の野鳥はほとんど見られなかった。

トレイルカメラは、人が近づくことなく観察を行うことができるため、野鳥に与える人為的な影響を抑えた状態で記録を得ることができる点に特徴がある。一方で、撮影範囲が限定されるため、確認できる種数には制約があると考えられる。

実際に、目視による観察(1月・3月)では、昆陽池公園において約2時間の観察で20～30種程度の野鳥



図4 設置したトレイルカメラ(丸印内)

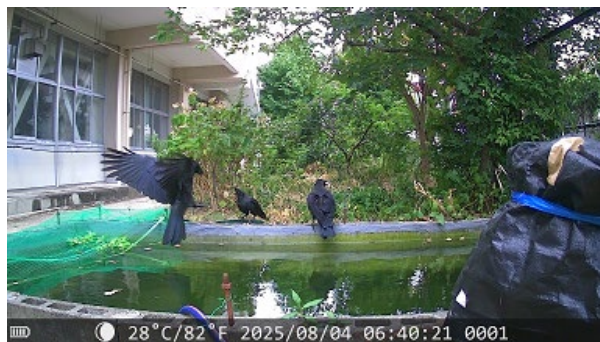


図5 撮影されたハシブトガラスの映像

を確認することができたのに対し、学校周辺では5～10種程度にとどまった。このことから、観察場所の環境条件に加え、観察方法の違いが確認できる野鳥の種類数に影響を与えることが示唆された。

以上のことから、野鳥を対象とした環境調査においては、トレイルカメラによる継続的な記録と目視による広範囲の観察を組み合わせることが有効であると考えられる。

なお、本調査として2026年3月に同様の方法でトレイルカメラを設置し、観察を開始している。また、昆陽池公園に設置されたトレイルカメラの記録については、今後データの共有を受け、学校敷地内の結果と比較する予定である。

(4) 教材としての有効性

事後アンケートにおける自由記述の内容を分析した結果、「環境理解の深まり」「観察・同定技能の向上」「探究的な学びの深化」の3つの観点に分類された(それぞれ5名、4名、3名)。

まず、「環境理解の深まり」に関する記述では、「環境や場所によって見られる鳥の種類が異なる」「季節によって見られる鳥が変化する」といった内容が見られ、野鳥と環境との関係についての理解が進んだ様子がうかがえた。

次に「観察・同定技能の向上」に関する記述では、「鳥を見分けられるようになってきた」「大きさなどの特徴にも注目する必要がある」といった内容が見られ、観察の視点や同定の方法に関する理解が具体化していることが確認された。また、「逆光で判別が難しい」といった記述から、観察条件への気づきも見られた。

さらに、「探究的な学びの深化」に関する記述では「今後は対象を絞って詳しく観察したい」といった発展的な意欲が見られ、本活動が生徒の主体的な学びを促す契機となったことが示唆された。

これらのことから、本活動は環境に関する理解の深化だけでなく、観察技能の向上や探究的な学びの促進といった点においても有効である可能性が示された。

4 まとめ

本研究では、都市環境に位置する中学校において、野鳥を指標とした環境調査活動の教材化の可能性について検討した。その結果、トレイルカメラや目視観察を組み合わせることで、都市部においても野鳥の観察が可能であることが確認された。特にトレイルカメラは、人が接近することなく観察を行うことができるため、野鳥に与える人為的な影響を最小限に抑えつつ継続的な記録を得られる点で有効であると考えられる。一方で、撮影範囲が限定されることから、目視観察と併用することでより多様な野鳥の把握が可能になることが示唆された。

また、事前・事後アンケートの結果から、野鳥と環境との関係に関する理解や、観察結果をもとに環境の違いを考察しようとする意識の高まりが見られた。一方で、「野鳥を見分けることができそうか」という項

目については大きな変化が見られず、観察活動や専門家による指導を通して、同定の難しさや多様な視点の必要性に気づいた可能性が考えられる。しかしながら同定課題においては正答率の向上が見られたことから身近な野鳥については識別技能の向上が図られていると考えられる。

さらに、記述式アンケートの分析からは、環境理解の深まり、観察・同定技能の向上、探究的な学びの深化といった変容が確認され、本活動が生徒の主体的な学びを促す契機となったことが示唆された。

以上のことから野鳥を指標とした環境調査活動は、都市環境においても実施可能であり、環境理解や探究的な学びを促す教材として有効である可能性が示された。

今後は、観察地点や時期の違いによる野鳥相の比較や、長期的なデータの蓄積を通して、より効果的な指導方法や教材化の在り方について検討を進めていく必要がある。

謝辞

本研究の実施にあたり、伊丹市昆虫館職員の皆様、チームKの皆様、ならびにご協力いただいた教員、調査対象校の科学研究部の生徒の皆さんに多大なるご協力をいただきました。厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 市川宗一郎・鹿島一輝・笠原恵 (2024) 「中学校理科第3学年「環境」単元についての各教科書の比較」『兵庫教育大学学校教育学研究』第37巻, 69-74
- 鹿島一輝・笠原恵 (2024) 「中学校理科第3学年における土壌動物の観察に関する実験教材の開発」『兵庫教育大学学校教育学研究』第37巻, 44-55
- 文部科学省 (2018) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説理科編』学校図書
- 永井美菜子・笠原恵 (2022) 「兵庫県内の中学校における理科授業内実験の実施状況等についての調査報告」『兵庫教育大学学校教育学研究』第35巻, 95-99

発達の遅れを伴う先天盲児に対する基礎的学力向上の試み ー立体図形認識から算数図形学習指導へー

中垣敏江

石橋由紀子

1 研究目的

一般に人間は情報の約80%を視覚から得ているとされている(五十嵐, 1996)。視覚情報の欠如は具体的知識への影響ばかりではなく、思考や言語機能などの精神活動にも影響すると主張する研究者がいることを五十嵐(1996)は紹介している。また、盲児は、晴眼児であればすぐに身につく語彙や概念の発達が遅れることが報告されており(Kamei-Hannan & Ricci, 2015)、その結果、偶発的な言語や概念獲得は少ない。このような背景から、盲児に対しては、早期教育が重要である。しかし、専門的な教育を必要とするため指導が難しい場合がある。さらに、視覚障害児に対する社会の態度の影響(五十嵐, 1996)により、保護者が外部の支援を利用しにくくなることも指摘されている。こうした要因が重なることで、二次的に発達面や学習面での困難を示し、知的障害との鑑別が課題となる盲児が存在する(五十嵐, 1996)。

しかし、このような盲児に対して、未経験の領域を補いながら保護者も含めて支援を行うことで、「大脇式盲人用知能検査」においてIQの向上がみられ、学習意欲も高まることが明らかとなった(中垣, 2026)。また、盲児は空間に関する情報の障害を有するため(香川, 2013)、学習場面において適切な配慮を行うことで、発達に良い影響を及ぼし、概念形成を促進することができる。概念形成には、算数科のみならず、教育活動全般において全盲児が質の高い経験、すなわち香川(2013)が述べる「核となる経験」を積むことが必要である。盲児に図形指導を行うに当たっては、幼児期段階から立体物に興味を持ち、図形を意識した活動を積み重ねることが重要である。しかし、そのような活動は、声かけ一つをとっても、専門的な支援が求められ、家庭のみで十分に行うことは難しい。例えば、箱を積み重ねる際に広い面と狭い面のどちらの方が高く積み上がるのか。缶はどの面を下にすれば転がり、重ねていくにはど

の面に重ねれば良いのか、缶の形は何という形で、類似した形にはどのようなものがあるのかなど、言葉と体験を結びつけることで、遊びの中から立体物の概念形成が進む。このように、3次元の立体物の理解から始めることで、身の周りの物を分類し、言葉のみでイメージする事が可能となり、次に2次元の平面図(点図)の理解へ進むことができる。

数学は、身の回りの事象を観察・解釈し、またそれを通して問題解決する方法の1つであり、実生活において身の周りの事象の仕組みを読み解くことで役立つという側面を持つ(文部科学省, 2018)とあり、小学校算数科の骨子としても、「図形概念の形成と基本的な図形の性質の理解」、「数学的に表現すること」「数学的に伝え合うこと」などが挙げられている。図形学習を通して筋道を立てて考える思考力、論理的思考力、数学的な見方や表現力を養うことを目指すと共に、全盲であるために、「一目瞭然」で補い得ない部分を丁寧に補うことができる分野でもある。視覚的認知が不可能な盲児には、盲児の保有する感覚を最大限に活用した学習内容と方法を吟味することが重要であり(香川, 2013)、特に幼児期に経験不足が顕著な盲児に対しては、立体的な物の観察から始め、2次元である平面の理解へと学習順序を再構成することで、算数図形領域の理解が進むと考えられる。

本研究では、発達の遅れを伴う先天盲児を対象として、小学校6年間における図形領域の学習順序を再構成する。具体的には、立体図形の概念獲得から学習を開始し、平面図形(点図)の理解へと段階的に進めていく。視覚障害の特性に適合した方法で学習計画を構成することにより、図形概念がどのように獲得されていくのか、その過程と要因をA児の事例を通して検討する。

2 研究方法

(1) 対象児A児について

対象児はB県の視覚特別支援学校小学部に通う11歳児。先天盲児（光覚なし）である。晴眼の両親とA児の3人家族。乳児期は療育機関にほとんど通わずに過ごし、幼稚部から視覚特別支援学校に入学する。小学部1年生より重複クラスに在籍。6年生より下学年対応クラスに移籍。そこで教科書による教科指導が初めて開始された。国語は1年、算数は2年の教科書を使用していた。

(2) アセスメント結果

1) 大脇式盲人用知能検査

実施時CA 11歳4ヶ月。MA 11歳1ヶ月、IQ 97。

2) 体積パズル

「立方体構成課題」（佐島，2020）体積パズル教材のステップに基づき13課題に取り組んだ。各課題のタイム、取り組む様子を観察。タイムは、8分以上でタイムアウトとする。以降の課題もタイムアウトが3回続くと終了とした。

ケース開始前は課題半ばから枠を利用し、立方体を作成していた。各タイムは、ケース終了後との比較としてTable 2に記載した。

(3) 手続き

1) 実施期間・場所等

20XX年4月～20XX+1年1月、ケース回数は18回。月2回程度、C大学内の教室を使用し、1回2時間程度、算数図形分野の指導を行った。

2) 学習計画

6年間の算数学習指導計画の順序変更

小学校学習指導要領算数編（文部科学省，2018）B図形の内容の概観を、香川（2013）「モノの形のイメージづくりの流れ」（Fig. 1）に基づき、第1学年から順に学習していくのではなく、順序を変更し立体図形の理解から平面図形の理解と、学習順序を変更し行なった（Table 1）。

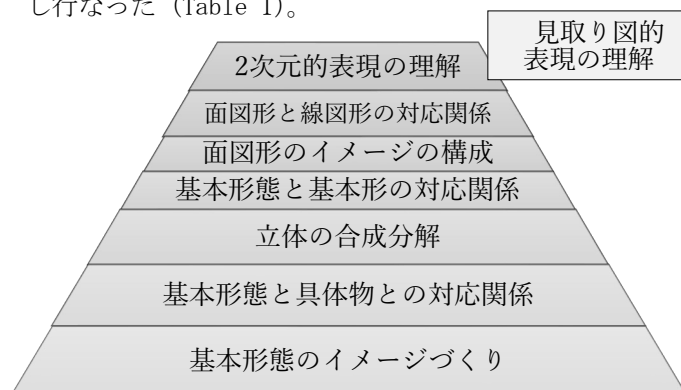


Fig. 1 モノの形のイメージづくりの流れ（香川，2013を参考）

3 結果

(1) 基本形態のイメージ作り

1) 円形、三角形、四角形の仲間分け

大きさや材質・材料が違って同じ形の仲間である事の理解として、四角、三角、円形のモノをそれぞれの箱に分けていく。日常生活で触れた事のあるものを3つの箱に分けていった。

菓子袋は四角の箱に、綿棒が入っていた円柱形のプラスチックの入れ物は円形の物の箱に入れた。最後に自分のリュックを触り、どの箱に分類されるかを尋ねると、「四角！」と答えた。

Table 1 図形指導計画表

学習順序	図形概念について理解し、その性質について考察すること	図形の構成の仕方について考察すること	図形の軽量の仕方について考察すること	図形の性質を日常の生活に活かすこと
第1学年	形の特徴	形作り・分解		形・ものの位置
第4学年	立方体・直方体	直方体の見取り図、展開図		直方体・立方体
第3学年	円・球			円・球
第5学年	角柱・円柱	柱体の見取り図、展開図		角柱・円柱
第2学年	三角形・四角形・正方形・直角三角形	三角形・四角形・正方形・直角三角形		三角形・四角形・正方形・直角三角形
第4学年			角の大きさ	
第3学年	二等辺三角形・正三角形	二等辺三角形・正三角形		二等辺三角形・正三角形
第5学年	ひし形 三角形の三つの角の大きさの和 四角形の四つの角の大きさの和	ひし形		ひし形

2) 円柱、四角柱、三角柱、円錐、三角錐、四角錐

立体物をそれぞれの箱から取り出し、名前がある事を伝えるとすぐに覚えた。円柱、ボール（球）は転がるが四角柱、三角柱は転がらないことも、実体験することを確認した。

(2) 基本形態と具体物との対応

最初に「基本形態と具体物との対応」として、大まかに具体物の形を捉え、似ている基本形態と対応させることをした。そこで、「大学内にある物で四角柱はあるかな。」と聞くと、歩きながら消火栓の扉を触り、「これが四角柱！」と答えた。「ゾウ」の模型 (Fig. 4) を触り、「形に例える？」と尋ねると、「四角柱。」と答えた。「キリン」は四角錐の模型を触り「これと同じ」と答えた



Fig. 4 ゾウの模型

(Fig. 5)。

(3) 粘土を使って円錐作りから円錐台へ

見本を触りながら円錐を自分で作る。粘土をあまり触っていない為か、先をとがらせることに苦心していた (Fig. 6)。「円錐のイメージ作り」として、円錐を糸で切る (Fig. 7) ときに、「どんな形になるかな？」と尋ねると「丸の形になる。」と答えた。切り口を触り「よかった。」と A 児は安堵の声で答えた。「どんな形やった？」と、もう一度尋ねると「円。」と答えた。円錐台をさらに切ると、どの様な断面になるかを聞くと、今度は自信を持って「円！」と答えた。円錐は切っても切っても断面は円になる事を確かめた。では、「三角錐は切っても切ってもどうなるかな？」と聞くと、「三角！」と答えた。「どうして？」と尋ねると、「三角錐だから。」と答えたので、「予想は？」と聞くと（予想という言葉を使って答える練習）、「三角。」と答えた。

粘土で作った三角錐を糸で切る。糸での切り方も一人で出来るようになった。断面を触り、「三角！」と笑顔で答えた。「もう一度切っても断面は三角。」と一緒に復唱した。その後、切った物をまた三角錐に戻した。



Fig. 5 キリンの模型を形に例える



Fig. 6 円錐作り



Fig. 7 円錐台作り

(4) トンネル法から見取り図の理解

次に実物を触りながら、教科書の立方体の見取り図、四角柱の見取り図を見比べる。「上から見た図」、「正面から見た図」の理解へと進むため、まずは、「トンネル法」 (Fig. 2, 3) を用いた。「上から見た図」は、模型を触っても触らなくても、円柱は「えん」、四角柱は「四角」と答えることができた。「正面から見た図」では、円柱の正面からは「棒」と答えていた。そのため、「トンネル法」を用い、四角の枠に模型が通ることを体験すると、棒ではなく大きな四角の枠に通るものであることが理解出来たようであった。



Fig. 2



Fig. 3

(5) 見取り図、展開図、辺の数、頂点の数

見取り図と箱を開いた展開図と模型の3つを対応させ、どの面が点図のどこに当たるのかをイメージさせていった (Fig. 8, 9)。四角柱や立方体の面の数が6面であることを確認できた後、さいころを触り、面の数を「6面」と答えることができ、サイコロは立方体である事、1～6までの目がある事も実体験した。Fig. 10のように、辺を綿棒、頂点を紙粘土で表した立方体を触り、辺の数、頂点の数を数え、確認した。その後、点図で同じように立方体の辺の数、頂点の数を答える問題を解いていった。



Fig. 8



Fig. 9



Fig. 10

点図には、見取り図しかないため、見取り図から図形をイメージして考えていく。三角柱になると、「上から見た図」を触り、上の面、下の面に辺が合わせて6本ある事は分かったが、その後、縦に何本あるのかは分からなかった。三角柱の模型を触らせてみると、3本あることに気づくことができた。

(6) 粘土を使用した見取り図の理解

身の周りのモノの形、単一電池を、「正面から見た

図はどのような？」と尋ねると、しばらく悩みA児は

「棒。」と答えた。そこで、まだ円柱のイメージが着いていないのだらうと判断し、粘土を使用



Fig. 11

Fig. 12

することにした。粘土に単一電池を押し当てると、縁が四角になったことをA児は実体験した (Fig. 11, 12)。そこで、円柱の模型を渡し、「正面から見たら？」と聞くと、「四角。」と言

い、A児は、粘土に円柱を押し当て、四角になったことを確かめた。

三角柱も、「上から見ると？」と聞くと、「三角。」と答えた。「正面から見ると何かな？」と聞くと、「四角。」と答えた。確認のため、粘土に押し当て出来上がった形を触り、「四角」と言い、自ら確認することができた (Fig. 13)。粘土に押し当てる方がわかりやすく、楽しいようであった。粘土に三角柱の押し当て方を変えてみるとどうなるか尋ねてみると、「違うと思う。」と答えた。角から粘土に押し当ててみる



Fig. 13

と、やはり四角の枠ができた。しかし中に線が入っていた。すると、A児から「線四角！」という名前が出てきた (Fig. 14)。線の入っていない四角の形と、線の入った四角の粘土を並べる。その後、点図で正面から見た図の線が入った四角を触り理解へと繋げた。

五角柱は、正面から見た図がわかりにくく、粘土に押し当て、粘土の中に線が入っている事を確かめた。正面から見た図は四角になるが、線が入ることが分かった。点図でも「線四角」の図が描かれている事を教科書で確かめた (Fig. 15, 16)。

(7) 平面の概念理解

教科書を使用しながら、三角定規や分度器の使い方を練習し、「角度」を測る事、どこからどこまでの角度を測るのかを、実際にレーザーライターに自ら書く事で意識をさせた。



Fig. 14 線四角を確かめる



Fig. 15



Fig. 16 五角柱を表す点

直角=90度であること、三角定規の直角を2つ合わせると直線になること、教科書の端と同じまっすぐな直線であることを確認し、それが $90+90=180$ で180度であることを実体験した。点字盤の角は90度、縁の部分は180度であることも確かめた。また、三角形の3つの角を合わせると、まっすぐな直線になる(180度)ことを、同型の三角ブロック3つを使用し、ボードの端に一直線に並ぶことも確認した (Fig. 17)。

時計を毎回読んでいるが、3時は90度、6時は180度ということを話すと、針を触って混乱していた。言葉で3時の方向と言うと90度に体を向けることはできるが、これは普段の習性からくることで90度を知る前から出来ていた。

教科書の点図での角度を測る問題を、最初3問ほど一緒に測り方を教えながら解くと、他の2問は自ら測りやすいように教科書を動かし測り始めた。



Fig. 17

折り目のついた四角形を半分に自分で切ることで、三角形が2つできることを10回程度すると、「三角形が2つできる。180度と180度で四角形は360度」と言うことができた (Fig. 18, 19)。

また、90度が4つあることで $90 \times 4 = 360$ となり、四角形は360度であることも確認できた。



Fig. 18



Fig. 19

(8) 体積パズルをする様子

「体積パズル」は、工夫して組み合わせることがとても楽しい様子であった。ステップ表(佐島, 2020)に準じて行った。テストが終了してからも「まだやりたい!」と言っていた。

ケース開始前は両手を使用し、空いている部分を探し組み合わせていた。四角の枠を使用すると簡単にできることがわかり、大きなモノとの組み合わせは、枠に入れて完成させていた。しかし、ケース終了後は、枠を使用することはなく (Fig. 20) 手の中で立方体を作ることに専念し、時間がかかる課題もあったが、諦めずに完成させようとしていた。

ブロックが何個分空いているのかと尋ねる



Fig. 20 枠を使用せず立方体を作る様子

と、瞬時に答えることができた。ブロックを組み合わせる際に、感覚では無く、空いている場所に合う数のブロックを当てようとする場面もあり、ケース開始前よりも時間を要していた (Table 2)。

(9) 大脇式盲人用知能検査

今回の「大脇式盲人用知能検査」では、ケース開始前に超えることができなかった菱形を作る問題を、ケース終了後には、戸惑うことなく出来るようになっていた。菱形の作り方にも特徴があった。菱形の図柄を触り、まずは正方形の形で作りあげる (Fig. 21)。その後、45度ブロックを回転させ、図柄と同じ方向に向けるという手順になっていた (Fig. 22)。3問とも同じ方法を用い、時間も速く最高点を出していた。

IQはケース開始前と比べ高くなり、開始後は100を超え、MAもCAより高くなっていた。

4 考察

Senge (2014) が「学習は学習者自身が内面から抱く興味や好奇心によって火を灯させない限り、長続きしない」と述べているように、A児も経験に基づき段階を踏み、学習を進めることで、自ら教材に手を伸ばし、主体的に知識を吸収していく姿が見られた。

図形概念の獲得には、必ず実体験が不可欠である。香川 (2013) の示す「モノの作りのイメージづくりの流れ」に基づき、立体物から平面の概念へと進むことで、A児は日常生活の中で触れる物との比較を通して学習することができ、理解のしやすさや学習意欲の向上にも繋がったと考えられる。この方法は、小学校学

習指導要領算数編 (文部科学省, 2018) に示される学習順序とは異なるものの、幼児期に経験不足が顕著な盲児にとっては、立体から平面へと進む学習順序の方が理解に適している可能性を示唆している。

実際に、体積パズルテストでの事前・事後では、A児が立方体の形を意識しながら手の中でパズルを構成する姿へと変化した。これは、枠を使用せず立方体を手の中でイメージ通りに組み立てようとする行動が見られたことから、立方体のイメージが定着していたことを示すと考えられる。そして、「何個分」ということを考えながら立方体を作りあげようと思いを働かせていた様子から、感覚だけでなく、試行錯誤しようとする意欲も見られた。また、大脇式盲人用知能検査結果では、IQ102という結果が得られたことは、A児が実年齢よりも高い精神年齢を示しただけでなく、容易な方法 (枠の使用) を選択せず、イメージに基づいて構成しようとする学習意欲や創造意欲が喚起されていた可能性を示している。

点図で表現されている立体図形を、頭の中でイメージ化させるために用いた、「トンネル法」は、A児にとって一定の理解を促したが、自ら粘土に形を押し当て、できた形を触察する活動は、側面が四角形である事や、四角形の中央に線が入っている事など、A児のイメージとの相違を明確にし、理解を深める契機となった。A児が自ら「線四角」と名付けたことは、触察による新たな発見があったことを示している。

Table 2 体積ブロック結果

課題番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ケース開始前 (秒)	360	142	48	300	71	420	141	13	55	110	60	×	25
ケース終了後 (秒)	9	10	7	105	21	122	124	396	7	239	93	388	275



Fig. 21 正方形を作る Fig. 22 45度回転し菱形に

Table 3 大脇式盲人用知能検査結果

CA		模様図番号												MA 点数	IQ
		1 (a)	1(b)	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
11;4	TIME	1'17"	36"	35"	1'04"	52"	1'33"	1'08"	×	×	×	×	×	11;1 37点	97
	点数	3	3	5	6	6	7	7	0	0	0	0	0		
12;6	TIME	1'20"	1'04"	48"	56"	3'06"	4'27"	1'39"	1'36"	1'03"	1'41"	×	×	12;10 58点	102
	点数	3	3	5	6	5	6	7	7	8	8	0	0		

Senge (2014) が「子どもとは自発的に成長し、内発的に進化する力を持つ、生きたシステムである。」と述べるように、A 児が形を考えた後に粘土で確認する行動は、自らの発見に基づいて学習を進めていこうとする姿勢の表れだと考える。また、A 児は学習が難しいと感じたときに、机を軽く叩いたり、舌をならしたりすることがあった。そのようなとき、「言葉で言ってごらん。」と促すことで、自分の気持ちを言葉で伝え、今は学習を頑張らなくてとはと、行動を正そうとすることができた。これは、A 児に「行動のコントロール」が備わっており、学習に向かう姿勢を自ら作りあげることができ力がある事を示している。

立体模型の辺の数や頂点の数の理解についても、わずかな工夫により盲児にとって理解しやすくなることが示された。展開図の面と立体模型の対応関係は、シール等の印をつけることで理解が促進され、図形学習を進めることができたと考えられる。

このようなことから、盲児が困難を抱えやすい図形指導においても、盲児にとってわかりやすい方法で学習を進めることで、A 児は興味を持ち、学習意欲が高まり、主体的な学習へと繋がった。大脳式盲人用知能検査結果も向上したこと、専門性に忠実に支援を行えば、盲児の学習意欲の向上や、能力の向上が十分に可能であることが示唆される。

5 まとめ

「視覚障害のあるすべての子どもと家族のための権利章典」(2019)では、視覚障害のある子どもが専門的教育を受ける権利を有し、その権利は学校の都合や制度の限界によって奪われてはならないということ、家族もまた適切な情報と支援を受ける権利があることなどが書かれてある。このような権利を守っていくためには、教師側も専門性や質の向上を常に行わなければならない。しかし、妹尾 (2021) は「教員になる人が基礎学力を身に付けておらず、学ぶ楽しさや探求的な学びのトレーニングを十分に積めていないとしたら、学力指導の質はよくなりません。」と述べている。

「ティーチャーズ・クライシス」と呼ばれる状況にある現在、Senge (2014) は学校を「学習の方向付けを導入することで、持続可能性のある、生き生きとした創像的な場に変えられる」と述べている。教師は子ども

にもレッテルを貼るのではなく、学習者中心の教育を実践し、発達を支援する姿勢を持つことが求められる。

本研究の結果からも、盲児が本来持つ力を発揮出来るような学びの方向性を再考し、子どもの学ぶ権利を保障する教育のあり方を改めて検討する必要があると考える。

付記

本研究の論文掲載については、A 児の保護者から許可を得ている。

謝辞

本研究にご協力いただきました A 児とその保護者様、そして、今回の研究に関してご協力くださった多くの先生方に心より感謝申し上げます。

参考文献

- 五十嵐信敬 (1996) 視覚障害幼児の発達と指導, コレール社
- 大脇義一 (1965) 大脳式盲人用知能検査. 三京房.
- 香川邦夫 (2013) 障害のある子どもの認知と動作の基礎支援—一手による観察と操作的活動を中心に—. 教育出版.
- 佐島毅 (2020) 「立方体構成課題」教具セット説明書・指導解説書.
- 妹尾昌俊 (2021) 「教師と学校の失敗学」なぜ変化に対応できないのか. 株式会社 PHP 研究所.
- 中垣敏江 (2026) 発達の遅れを伴う先天性全盲児に対する基礎的学力向上の試み—点字・算数指導及び保護者支援を通して—, 発達心理臨床研究, 32, 23-33.
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説算数編. 日本文教出版.
- A Bill of Rights for All Children with Visual Impairment and Their Families. (2019). Retrieved September 26, 2025, from <https://cosbvi.org/cosb-news/a-bill-of-rights-for-all-children-with-visual-impairment-and-their-families/>
- Kamei-Hannan, C., & Ricci, L. A. (2015). Reading Connections: Strategies for Teaching Students with Visual Impairments (English Edition). AFB Press.
- Senge, P. M. (2014). スタート. In P. M. Senge (Ed.), 学習する学校 (pp. 71-123). 英治出版.

児童のエージェンシーを捉える探究学習の構造化 — 総合的な学習の時間におけるエージェンシー可視化マトリクスの理論的提案 —

野崎大輔 宮田佳緒里

1. 問題の所在と研究目的

1.1 問題の所在と背景

近年の学習指導要領において、主体的・対話的で深い学びが学習活動の柱として位置づけられ、特に総合的な学習の時間における探究的な学習の推進が強調されている（文部科学省、2018）。このような探究的な学習は、児童が自己の関心を出発点に、他者と対話しながら問いを深め、自ら課題解決に向かって行動することを通して形成されるものであり、学習者の能動的関与が中核的役割を果たす。

こうした学びの中核には、従来、主体性が位置づけられてきた。しかし今日では、その理解は個人内の態度や意欲にとどまらず、他者や社会との関係性の中で発揮される行為として捉え直されつつある。OECD（2019）は、このような行為主体としての学習者の在り方をエージェンシー（agency）として位置づけている。

総合的な学習の時間は、児童が課題を自ら設定し、他者と協働しながら学びを構築する過程を重視する学習として位置づけられている（文部科学省、2018）。この点において、総合的な学習の時間は、児童が目標を見据え、学習に責任をもち、他者や社会と関わりながら行為する主体として成長していくことを支える学習として、エージェンシーの育成という観点から捉えることができる。

一方で、教育現場においては、こうしたエージェンシーをいかに育成・評価し、教育実践の中で具体化していくかについて、共有された理論的枠組みや実践の方略は十分に確立されていない。児童の探究学習が多様かつ非線形に展開する中で、教員は単元設計や授業改善の難しさに直面している。

このような背景の下で、探究学習を充実させるためには、児童のエージェンシーを理念として掲げるだけでなく、教育実践の中で具体的に捉え、可視化し、支援可能な理論的枠組みとして構築することが不可欠である。とりわけ、個々の授業実践にとどまらず、校内研修を通して学年・学校全体で単元設計を共有・改善して

いくという、組織的なカリキュラム・マネジメントの視点の重要性が示唆されている（澤邊、2021）。

1.2 理論的背景と研究視座

本研究では、児童のエージェンシーを構造的に可視化するための理論的枠組みとして、文部科学省（2018）が示す探究の4プロセス「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」を縦軸に据える。これらのプロセスは、単なる手順の段階ではなく、学習の進展に応じて前段階に戻ったり、複数の過程を行き来したりする循環的・非直線的な特性をもつとされている（文部科学省、2018）。本研究では、このような探究プロセスを、児童の行為が立ち現れる動的な学習過程として捉える。

そこで本研究では、探究学習の各プロセスにおいて児童のエージェンシーがどのように表出するかを、「目的性」「自律性」「関係性」「責任性」「行動性」の5つの視点から多面的に把握する分析枠組みを設定する。これらの視点は、児童が学びにどのような意味づけを与え、判断し、他者と関わり、責任を引き受け、行為として学びを展開しているかを捉えるための記述的観点である。

OECD（2019）は、エージェンシーを「目標を設定し（setting goals）、省察を通して判断し（reflect）、責任をもって行動することで変化を生み出す力（act responsibly to effect change）」として定義しており、固定的な下位要素の集合としてではなく、循環的なプロセスとして捉えている点に特徴がある。本研究では、

この理論的理解を踏まえつつ、総合的な学習の時間における探究学習の具体的な学習場面に即して、児童の行為や思考を観察・記述可能な水準に整理することを目的として、エージェンシーの発露を5つの視点として構成した。

これらの視点は、エージェンシーを構成する要素を直接列挙したものではなく、探究プロセスにおける児童の行為や判断を観察・記述可能な水準で捉えるための記述軸として理論的に再構成したものである。さら

に本研究では、エージェンシーを学習者の内面の特性としてではなく、探究学習のプロセスの中で立ち現れる行為として捉える立場をとる。すなわち、「どのプロセスにおいて、どのようにエージェンシーが表出するのか」「その表れを支援するために、どのような教育的働きかけが有効か」を具体的に明示することで、単元設計や形成的評価に活用可能な理論的枠組みの構築を図る。

1.3 研究の目的

本研究の目的は、総合的な学習の時間における探究学習において、児童のエージェンシーがどのように表出するかを、探究プロセスとエージェンシーの5視点との交差によって、多面的・構造的に可視化する理論的枠組み(マトリクス)を構築することにある。本マトリクスは、児童のエージェンシーを探究プロセスの中で立ち現れる具体的な行為として捉える視点を提供し、形成的評価や省察、単元設計を支える分析的・記述的ツールとして機能する。

2. 探究学習における主体性の理論的構造

2.1 探究プロセスの4段階とその意義

本研究では、児童のエージェンシーを可視化・支援するための枠組みとして、文部科学省(2018)が提示する探究の4プロセスを縦軸として採用する。これらのプロセスは、学習の進展に応じて相互に往還し、入れ子状に現れる循環的・非直線的な学習構造をもつとされている(文部科学省, 2017)。児童はこの探究プロセスの中で、問いを立て、情報を探索・解釈し、意味づけを再構成しながら、行為主体としての学習者性を発揮していく。

「課題の設定」では、児童が自己の関心や経験、社会的な問題意識を出発点として問いを形成する。この段階では、内発的動機づけに基づいて課題意識が自己化され、児童自身が探究の主語として学習を構想することが求められる。内発的動機づけと主体的な学習態度との関係については、大学生を対象とした研究ではあるものの、内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に影響を与えることが示されている(畑野, 2013)。

「情報の収集」では、児童が問いに基づいて多様な手段を用い、主体的に情報を収集する。地域資源や他者との対話、ICTの活用、実地調査などを通して、児童は

他者や社会との関係性を築きながら学びを深めていく。学習者が他者と関わり合いながら情報を収集し、学習内容に対するリアリティを高めていく過程の重要性は、学校間交流学习を対象とした研究においても指摘されている(稲垣・内垣戸・黒上, 2006)。

「整理・分析」は、収集した情報を分類・比較・関係づけることによって理解を再構成する過程である。この段階では、他者との対話や省察を通して、自らの思考の筋道を検証・再編する認知的・社会的な活動が展開される。対話や省察を通して学習内容を捉え直し、思考を深めていく在り方については、授業研究を通じた教師の学習を対象とした研究においてもその重要性が指摘されている(秋田・ルイス, 2008)。

「まとめ・表現」では、構築した理解を他者と共有するために再構成し、言語的・身体的手段を用いて表現する。この段階では、プレゼンテーションやレポートなどを通して、児童は自らの学びに対する責任を引き受け、他者との意味共有を通して理解をさらに深化させていく。探究の過程において、学習内容や過程を他者と共有し可視化することが、学びの深化や省察を促す点については、情報収集プロセスを対象とした研究においても指摘されている(稲垣・庭井・登本, 2024)。

2.2 エージェンシーの5視点とその理論的構成

エージェンシーとは、学習者が自己の人生や社会に対して目標を定め、省察を通して判断し、責任をもって行動することで変化を生み出していく力を指す概念である(OECD, 2019)。この概念は、学習者の内面的特性や性格傾向を示すものではなく、学習過程や社会的相互作用の中で立ち現れ、状況に応じて発揮される行為主体性として位置づけられている。

OECD(2019)は、エージェンシーを「autonomy」「voice」「choice」といった個別の概念と同一視することに注意を促しており、学習者が自己の関心のみに基づいて自由に選択する状態を指すものではないことを明確にしている。本研究ではこの立場を踏まえ、エージェンシーを他者や社会との関係性の中で形成・発揮されるものとして捉える。すなわち、教師や仲間、地域との相互作用を通じて支えられる協働的な行為主体性(co-agency)として理解する。

本研究では、このOECD(2019)の定義を理論的中核に据えつつ、総合的な学習の時間における探究学習の具体的な授業場面において、児童のエージェンシーが

どのような行為として観察可能かを可視化するため、関連する理論的知見を参照しながら、5つの視点として整理する。これらの視点は、エージェンシーを構成する下位要素を示すものではなく、探究プロセスの中で児童の行為や判断を記述するための分析的枠組みとして理論的に再構成したものである。

(1) 目的性 : Goal Orientation

目的性とは、学習者が自己の関心や価値観に根ざして学習の目標を設定し、その目標に意味づけを与えながら探究に取り組もうとする力を指す。OECD (2019) においても、エージェンシーは「目標を設定すること (setting goals)」を出発点とする循環的プロセスとして示されている。また、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) では、学習者が内発的に価値づけた目標に基づいて行動することが、主体的関与を高める重要な要因の一つと位置づけられている。探究学習においては、児童が「なぜこの問いを追究するのか」「自分は何を明らかにしたいのか」といった点をどの程度意識し、学びの方向づけを行っているかが、この視点から捉えられる。

(2) 自律性 : Self-Direction

自律性とは、学習者が自己の目標に照らしながら、学習の方向性や方法を判断・調整していく力を指す。ここでいう自律性は、学習内容や活動を自由に選択できる状態を意味するものではない。OECD (2019) は、エージェンシーを autonomy や choice に還元することに警鐘を鳴らしており、本研究では、自律性を「設定された目的に基づいて学習過程を調整する力」として捉える。この理解は、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) が示す、内発的動機づけに基づいて自律的に行為が調整されるという観点とも整合する。探究においては、児童が学習過程を振り返りながら次の行動を判断・修正していく姿に、この自律性の表れが見られる。

(3) 関係性 : Relational Engagement

関係性とは、他者との対話や協働を通じて学びを構築していく力を指す。OECD (2019) は、エージェンシーを個人の能力としてではなく、環境や他者との相互作用の中で発揮されるものとして捉えており、教師や仲間、地域との協働的關係 (co-agency) を重視している。また、Vygotsky (1978) の社会文化的アプローチにおいても、学びは本質的に社会的相互作用を通して意味づけられる。探究学習では、児童が他者の視点を取り入

れ、自らの問いや理解を更新していく過程が、この関係性の表れとして捉えられる。

(4) 責任性 : Responsibility & Ethical Awareness

責任性とは、自己の学びや行為が他者や社会に与える影響を自覚し、倫理的・公共的観点をもって取り組む力を指す。OECD (2019) は、エージェンシーを「責任をもって変化を起こす力 (act responsibly to effect change)」として定義しており、ここには社会的・道徳的判断が含まれている。また、ESD の枠組みにおいても、自己の行動と社会との関係を捉え直す学びの重要性が示されている (日本ユネスコ国内委員会, 2021)。探究においては、問いの社会的意義をどのように捉えているか、情報の扱い方や表現の仕方において他者や社会への影響をどの程度意識しているかといった点に、この責任性が表れる。

(5) 行動性 : Capacity to Act

行動性とは、学習者が探究を通して形成した理解や判断を、具体的な行為として外化し、他者や環境に働きかけていく力を指す。OECD (2019) が示す「effect change」という表現は、学びが思考にとどまらず、行為を通して社会に開かれることを重視している点に特徴がある。さらに、Gallagher (2005) の身体性認知アプローチは、認知と行為が不可分であることを論じており、学びが身体を介した実践として立ち現れる側面を理論的に補完する。探究学習においては、調査活動や発信、提案といった具体的行為を通して、理解が社会的実践へと接続されていく過程に、この行動性が表れる。

2.3 探究プロセスと5視点の交差に向けて

以上に述べた5つの視点は、相互に関連しながら児童の学習過程に重層的に作用し、それぞれが探究プロセスの各段階と交差的に関わっている。すなわち、児童のエージェンシーは、特定の一側面に還元されるものではなく、探究の進行に応じて多面的に立ち現れる実践的様態として捉えられる必要がある。

そこで次章では、探究の4プロセスとエージェンシーの5視点とを統合し、それぞれの交点における児童の学びの特徴を記述するマトリクス構造を理論的枠組みとして提示する。この構造により、児童の行為としての主体的な学び、すなわちエージェンシーの発露を理論的に可視化し、教育実践に資する枠組みを構築することを目指す。

なお、本研究において設定した5つの視点は、エージェンシーを構成する普遍的要素を列举することを目的としたものではない。OECD (2019) が示すエージェンシーの定義は、目標設定、省察、責任ある行為、変化の創出といった循環的プロセスを中核としており、特定の下位要素の数を規定するものではない。本研究では、この理論的骨格を踏まえ、総合的な学習の時間における探究学習の中で、児童の行為として観察・記述可能な水準でエージェンシーを把握することを重視した。その結果、探究プロセスとの交差においてエージェンシーの発露を分析的に捉える枠組みとして、目的性・自律性・関係性・責任性・行動性の5視点を設定した。

3. 主体性可視化マトリクスの構築とその活用可能性

3.1 マトリクス構造の設計意図

本研究が構築を試みる「探究学習におけるエージェンシー可視化マトリクス（以下、マトリクス）」は、児童の探究学習におけるエージェンシーの発露を、構造的かつ多面的に把握するための理論的枠組みである。総合的な学習の時間においては、学習活動が非線形かつ多層的に展開され、児童のエージェンシーがどの段階でどのように表れているかを捉えることは容易ではない。そこで本研究では、探究の流れを縦軸に、エージェンシーを把握するための5つの視点を横軸に設定し、各交差点における児童の学びの様態を記述するマトリクスを構築する。これにより、授業設計や形成的評価、省察において、エージェンシーの表出とその支援の在り方を明確に捉えることが可能となる。

また本マトリクスは、児童が自らの目標を見据え、他者や社会と関わりながら学びに責任をもち、未来を構想する行為主体として育つ過程—すなわちエージェンシーの育成過程—を教育実践の中で捉え直すための、記述的かつ設計的な視座としても機能する。

縦軸には、文部科学省 (2018) が提示する探究の4プロセス（課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現）を設定し、横軸には前章で理論的に整理したエージェンシーの5視点を据える。各交差点において「どのような学びの姿が現れるか」「どのような支援が可能か」を記述することで、単元構想・省察・評価の場面で活用可能な共通の分析枠組みを提供するものである。

表1は、このように探究のプロセスとエージェンシ

ーの視点を交差させた理論的枠組みであり、各交点における児童のエージェンシーの発露について、先行研究の知見を踏まえつつ、本研究の視座に基づいて理論的に構成したものである。

なお、本マトリクスにおける縦軸の探究4プロセスは、時系列的・直線的に進行するものではない。文部科学省 (2017) においても、探究学習は学習の進展に応じて前段階に戻ったり、複数の過程を行き来したりする循環的性質をもつとされている。また、長倉 (2020) は、探究が単元・小単元・本時という三層構造の中で繰り返し展開されることを、実践分析を通して明らかにしており、探究過程が入れ子構造として立ち現れることを指摘している。こうした知見を踏まえると、探究における学習者のエージェンシーも、単線的な過程としてではなく、異なる時間軸や文脈の中で重層的に表出するものとして捉える必要がある。本マトリクスは、このような探究の非直線性・階層性を踏まえ、児童のエージェンシーを多様な時間軸と文脈の中で把握するための理論的枠組みとして位置づけられる。

3.2 マトリクスにおける交差点の意味整理

以下では、各視点と探究プロセスとの交差によって想定される児童の学習様態と、それに対応する支援の観点を簡潔に整理する。ここで示す交差点は、エージェンシーを理論的に位置づけるだけでなく、実際の学習場面において観察・記述可能な分析単位として機能することを意図している。

(1) 目的性 × 探究プロセス

児童が自己の関心や価値観に基づいて探究をどのように意味づけているかが焦点となる。課題の設定においては、動機や問題意識が問いとして明確化されているかが問われる。情報の収集では、目的意識が調査対象や方法の選択を方向づけているかが重要となる。整理・分析では視点の明確化や焦点化が進み、まとめ・表現では、探究の成果がどのような意味をもつものとして再構成されているかが表れる。

(2) 自律性 × 探究プロセス

児童が他者との関わりを踏まえつつ、自らの目的に照らして学びを判断・調整しているかが問われる。課題の設定では独自の切り口や問いの構成、情報の収集では主体的な手段や情報源の選択が見られる。整理・分析においては論点の構成や解釈の工夫が、まとめ・表現では伝達方法や表現形態の選択において、学習過

程を調整する判断として自律性が表出する。

(3) 関係性 × 探究プロセス

児童が他者や社会との相互作用を通して学びを深めているかに着目する。課題の設定では他者の視点や意見を取り入れて問いを構成しているかが焦点となる。情報の収集では地域や専門家との関わりが、整理・分析では対話を通じた検証や意味の再構成が重視される。まとめ・表現では、学びを社会との関係の中で共有しようとする姿勢が表れる。

(4) 責任性 × 探究プロセス

児童が自己の学びや行為に対して内在的な責任をもって取り組んでいるかが問われる。課題の設定においては、問いの社会的意義や妥当性への配慮が見られるかが重要となる。情報の収集では情報の信頼性や扱い方、整理・分析では根拠に基づいた丁寧な検討が求められる。まとめ・表現においては、受け手や社会への影響を意識した伝達が、責任性の発露として現れる。

(5) 行動性 × 探究プロセス

児童が探究を通して形成した理解や判断を、環境や社会に働きかける具体的行為として表しているかに着目する。課題の設定では「変えたい」「伝えたい」といった行為への志向性が見られる。情報の収集では現地調査や実験など身体を伴う活動が、整理・分析では体験と情報の統合が進む。まとめ・表現では、行動や実践につながる提案や発信が行われる点に行動性が表れる。

このように、各交差点は視点とプロセスの理論的關係を示すだけでなく、実際の学習場面におけるエージェンシーの表出を具体的に捉え、支援や評価へと接続する分析視点として機能する。

3.3 マトリクスの活用

本マトリクスは、設計、評価、共有の三局面で活用可能である。まず、単元設計の段階において、「どの場面でどの側面に着目するか」を明確にすることで、探究の多面的構成を理論的に整理する視点を提供する。次に、児童の学習記録をマトリクスに照らして分析することで、形成的評価の観点からエージェンシーの表出を記述的に捉えることが可能となる。さらに、校内カリキュラム・マネジメントにおいては、教員間で児童の学びを共通言語で語るための分析枠組みとして機能し、単元設計や授業研究における視点の共有を促進する。

4. 本研究のまとめと今後の課題

4.1 本研究の成果と意義

本研究は、総合的な学習の時間における探究学習において、児童のエージェンシーを多面的に捉えるための理論的枠組みとして、探究の4プロセスと5つの視点を交差させたマトリクスを構築した。その特徴は、各交点における学びの様態と支援の観点を明示することにより、児童の行為や思考の構造を、探究の進行に即して記述的に捉えられる点にある。

とりわけ、身体性と認知・行為の不可分性を論じた Gallagher (2005) や、対話的・社会的相互作用を通じた学びを重視した稲垣ら (2006) の知見を参照しつつ、児童の学びに内在する多様なエージェンシーの表出を、探究プロセスとの関係の中で分析的に捉える視点を提示した点に、本研究の意義がある。

4.2 教育実践への示唆

本マトリクスは、授業設計において探究を多面的に構想するための理論的な設計視座として位置づけられる。視点の明確化は、教員による意図的な単元構成を支えるとともに、形成的評価や授業研究の場面において、学習の過程を省察的に捉えるための枠組みとして機能する。さらに、校内における実践知の共有や対話を促進し、教師の力量形成や実践改善を支える分析的基盤としての活用が期待される。

4.3 今後の展望と課題

一方で、本研究は理論的枠組みの構築に主眼を置いており、実践を通じた検証を十分に行っていないという限界を有する。今後は、本マトリクスを用いた授業実践を通じて、その運用可能性や限界、ならびに視点間の連関の在り方について検討を進める必要がある。また、本研究で設定した5視点の妥当性やその捉え方についても、実践データの蓄積を通して継続的に再検討していくことが求められる。たとえば、学びにおける身体的経験の重要性を論じた Gallagher (2005) の議論や、表現を媒介とした相互作用に着目した 清家 (2021) の視点を参照することで、エージェンシーの捉え方を拡張・再構成する可能性が考えられる。今後は、ESD や創造的な問いづくりに関わる実践と理論とを往還させながら、理論枠組みの精緻化と理論的妥当性および実践的有用性の検討を進めていくことが課題となる。

注釈

本研究では、「探究学習」と「探究的な学習」という用語が、先行研究や教育実践において必ずしも厳密に区別されずに用いられている状況を踏まえ、文脈に応じて使い分ける。

「探究学習」は Inquiry-based learning に関する理論的議論を参照する概念として用い、「探究的な学習」は学習指導要領等に基づく制度的用語として位置づける。なお、本稿では、総合的な学習の時間という制度的枠組みの中で展開される実践を扱う場合であっても、理論的検討や分析の文脈においては「探究学習」を用いる。

引用文献

秋田喜代美・キャサリン・ルイス (2008) 『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Plenum.

Gallagher, S. (2005). How the Body Shapes the Mind. Oxford University Press.

畑野快 (2013) 「大学生の内発的動機づけが自己調整学習方略を媒介して主体的な学習態度に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』37(1), 81-84.

稲垣忠・内垣戸貴之・黒上晴夫 (2006) 「学校間交流学習のための授業設計モデルの開発」『日本教育工学会論文誌』30(2), 103-111.

稲垣忠・庭井史絵・登本洋子 (2024) 「探究学習における情報収集プロセスの可視化方法の検討」『日本教育メディア

学会研究会論集』57, 96-101.

文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』

長倉守 (2020) 「総合的な学習の時間における探究過程の事例分析:『整理・分析』に着目して」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』68(2), 163-171.

日本ユネスコ国内委員会 (2021) 『持続可能な開発のための教育 (ESD) 推進の手引 (令和3年5月改訂版)』

https://www.mext.go.jp/content/20211012-mxt_koktou01_2-7.pdf (最終確認: 2026年1月30日)

OECD (2019) 『OECD Learning Compass 2030』

https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/oecd_learning_compass_2030_concept_note.pdf (最終確認: 2026年1月30日)

澤邊潤 (2021) 「校内研修を通じた『総合的な学習の時間』の単元設計支援: 学年組織での単元設計の検討事例」『日本教育心理学会第63回総会発表論文集』63, 450.

清家颯 (2021) 「〈表現者／当事者〉相互のコミュニケーション的行為の可能性」『美術教育学研究』53(1), 121-128.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

表1 探究学習におけるエージェンシー可視化マトリクス

	目的性	自律性	関係性	責任性	行動性
課題の設定	自らの関心・価値観に根ざした問いを構想する	目的に照らしてテーマや方法を構想・調整する	他者の視点を取り入れ問いを広げる	社会的意義を考慮した課題設定を行う	「変えたい」「伝えたい」といった行為への志向性が現れる
情報の収集	目的意識に基づき情報を焦点化して収集する	探究の目的に応じて調査手段や対象を判断・調整する	地域や仲間と関わりながら学ぶ	対象への配慮と信頼性ある情報収集を行う	実地調査や観察・実験など実践的に活動する
整理・分析	問いに迫る意味づけや視点の明確化を図る	自身の探究の軸に基づいて情報を比較・構造化する	対話を通じ仮説を検討・多角的に考察する	多様な立場を尊重し丁寧に考察する	経験と情報を結びつけ、行為につながる形で再構成する
まとめ・表現	学びの成果を自己の言葉で語り将来を描く	納得のいく形で手法・形式を工夫して表現する	発信を通じて立場を再構成し他者と関わる	伝える相手に配慮した責任ある発信を行う	表現を行動や提案に結びつける実効的発信を行う

初等中等教育段階における 教師の生成 AI リテラシーに関する研究

筆野元

須田康之

1 研究目的

生成 AI は授業案や教材の作成、文章生成、翻訳など多用途に活用可能であり、教育活動にも影響をもたらすツールである。従来の教育向けの ICT とは異なり、自由にアクセスしやすく汎用性が高いため、学校や行政などの統制を越えて急速に普及しやすい特徴をもっている (OECD 2026, UNESCO 2023)。OECD (2026) は生成 AI が教育の形を変化させることや、汎用的であるがゆえに各機関の統制の及ばないところで使われやすい点を指摘している。日本では、文部科学省が 2023 年に生成 AI の利用に関する暫定的なガイドラインを公表した (文部科学省 2023)。2024 年には Ver. 2.0 へ改訂され、校務・学習場面における留意点やチェック項目が具体的に示され、教育現場での活用が期待されている (文部科学省 2024)。

一方で、教育現場で活用するためには、生成 AI を適切に取り扱う方法を習得することも不可欠である。生成 AI には誤った内容をもっともらしく出力する「ハルシネーション」など、特有のリスクも存在する (Ji et al. 2023)。文部科学省 (2024) は生成 AI の性質としてハルシネーションに加えて偏見や差別が含まれた回答を生成する恐れがあるとしている。また、著作権侵害のリスクもある。授業計画や小テストなどを生成する際、生成 AI の訓練データに含まれる他者の文がそのまま出力される恐れがあり、著作権や剽窃の問題が生じる可能性があることも指摘されている (Kasneci et al. 2023)。文化審議会著作権分科会法制度小委員会 (2024) は生成 AI の生成段階と利用段階の各利用行為について、権利制限規定の適用を個別に検討する必要があるとしている。

このようなリスクへの対応が求められるなか、教師の生成 AI 活用の実態はなお限定的である。2024 年の仙台大学の調査では、生成 AI の使用経験を持つ教員 (初等・中等・高等教育段階) は 19.3% であった (仙台大学 AI 教育研究チーム 2024)。UNESCO は研修不

足により、多くの教員が生成 AI に関する指導ができていないことを指摘しており (UNESCO 2023, UNESCO 2024)、教師が生成 AI を適切に理解、評価し、活用及び指導するための資質・能力の向上は急務である。しかし、先行研究の多くは、AI 全般を対象としたものや、学校教育における生成 AI の活用実態や導入方略に関する検討にとどまっている。生成 AI 固有の知識・技能・態度・判断を含む教師の生成 AI リテラシーについて、初等中等教育段階に焦点を当て、網羅的に整理した研究は見当たらない。有効な研修プログラム開発に向けて、教師に求められる生成 AI リテラシーの構成要素を明らかにすることは不可欠である。そこで本研究では、教師の生成 AI リテラシーを、生成 AI を教育実践の中で適切に理解・評価・活用・指導するために求められる資質・能力に関わる概念として暫定的に捉え、その具体的な構成要素を国内外における教師の生成 AI リテラシーに関する文献レビューによって明らかにすることを目的とした。

2 研究方法

(1) スコーピングレビューの方法

教師の生成 AI リテラシーに関する研究は学術論文が少なく、各国政府や高等教育機関のガイドライン等も重要な情報源となる。そこで本研究では、関連文献を網羅的に収集し、教師に求められる生成 AI リテラシーの構成要素を整理するため、スコーピングレビューを採用した。実施に当たり、スコーピングレビューの報告ガイドラインに基づいて進めた (友利幸之介ほか 2020)。まず「教師に求められる生成 AI リテラシーとは何か」という研究疑問を設定し、どの文献を対象とするかの選定基準 (包含・除外基準) を事前に策定した (表 1)。スコーピングレビューでは文献を検索する上で対象 (Participants) ・概念 (Concept) ・文脈 (Context) の PCC を設定する (友利幸之介ほか 2020)。本研究では、対象を現職の初等中等教育に携

わる教師とし、生成 AI リテラシーの形成に関わる教師教育・教員養成関係者を補助的に含めた。概念は生成 AI リテラシーであり、知識・技能・態度・倫理的判断・実践力を含む包括的な概念とした。取り扱う文献は学術論文のほか、大学、各国教育省や国際機関が発行するガイドライン・ガイダンス・報告書・フレームワーク・ポリシーペーパーとした（表 1）。

表 1. PCC と包含・除外基準

項目	内容
Participants	初等中等教育に携わる教師、教師教育者、教員養成課程に関わる者
Concept	教師の生成 AI リテラシー、コンピテンシー、知識、技能、態度、倫理的判断、実践力
Context	学校現場、授業実践、校務、教員研修、教員養成、各国の政策・ガイドライン
包含基準	2022 年以降に公表された文献・文書 初等中等教育段階の教師、教師教育、教員養成を対象とするもの 生成 AI、AI 活用、AI リテラシー、教師コンピテンシー等に関連するもの 査読論文、政策文書、ガイドライン、国際機関報告書、政府報告書
除外基準	児童・生徒の利用のみを扱い、教師に言及しないもの 技術開発やアルゴリズム性能のみを扱うもの 生成 AI や AI 活用に関する示唆がなく、教師リテラシーに関係しないもの ニュース記事、広告、二次的要約のみで原資料が確認できないもの

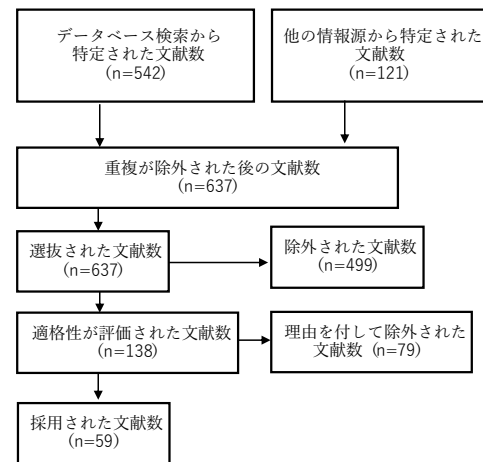
(2) 文献検索と選定

情報源として ERIC、ScienceDirect、CiNii Research 等の学術情報検索サービスに加え、各国の教育行政機関、国際機関、高等教育機関の公式ウェブサイトで公表された政策文書、ガイドライン、報告書を含めた。検索式は「(生成 AI OR AI OR 大規模言語モデル OR LLM OR ChatGPT) AND (教師 OR 教員 OR 教員養成 OR 教職課程) AND (リテラシー OR コンピテンシー OR 資質能力)」 「 (“generative AI” OR “generative artificial intelligence” OR “artificial intelligence” OR ChatGPT) AND (teacher OR educator) AND (literacy OR competency) 」とした。また、教師の AI・生成 AI 活用に関する文献も含めて収集し、その中から生成 AI リテラシーの構成要素に関する示唆を含む文献を採用した。一般的な AI を扱う文献については、生成 AI リテラシーに関する示唆を含むものを対象とした。

まず探索的検索を行い、検索語を精選した上で本検索を実施した。さらに、参考文献の補足検索を行った。検索実施期間は 2025 年 10 月 1 日から 2026 年 3 月 14 日であり、最終検索日は 2026 年 3 月 14 日であった。文献の対象期間は 2022 年 1 月 1 日～2026 年 3 月 14 日とした。これは生成 AI 関連の教育文献や政策文書の本格的な蓄積が 2022 年末以降に加速した一方、初期の生成 AI リテラシーの概念を検討する上で、その直前の AI リテラシー研究も把握する必要があるた

めである。

図 1. 文献選定フローチャート



文献選定はスクリーニングおよび適格性評価を経て行った（図 1）。まず、合計 663 本の文献を特定した。その後、重複している 26 本の文献を除外し、637 本の文献が残った。スクリーニングでは、教師の生成 AI リテラシーに関連しないもの、入手困難なもの合計 499 本を除外した結果、138 本の文献が残った。次に、適格性評価を行った。児童・生徒による利用のみを扱い、初等中等教育段階の教師に言及しないもの、技術開発やアルゴリズム性能のみを扱うもの、生成 AI や AI 活用に関する示唆がなく、教師リテラシーに関係しないもの、ニュース記事、要約のみで原資料が確認できないものの合計 79 本を除外した結果、最終的に 59 本をレビュー対象の文献として採用した。

(3) データの抽出と分析

採用した文献から、次のように生成 AI リテラシーの項目を収集した。著者、年、タイトル、文献の種別、国及び地域、対象校種、研究対象、概要、ならびに生成 AI リテラシーに関連する定義文や能力及び要素、留意点についての記述を整理した。次に、抽出した定義文、能力及び要素、留意点などの文章を対象に、小学校教員 2 名が共同で妥当性を確認しながら協議し、次の手順で分析を進めた。まず、意味単位ごとにコードを付与し、各コードの定義を記述した。次に全ての初期コードの中から関連しているものをまとめてサブテーマとして整理した。さらに、サブテーマの中から関連しているものをまとめ、テーマとして整理した。そして、テーマを 2 つの領域に分け、教師に求められ

る生成AIリテラシーの暫定的な構成要素の候補とした。最後に、採用した59本の文献に対して各テーマ・サブテーマ・初期コードの該当数を集計した。この該当数は1つの文献中に関連する記述が複数箇所あった場合でも1件として集計した。

3 結果

採用した59本の文献の内訳は次の通りである。学術論文が22本、ガイドライン・ガイダンスが18本、報告書が9本、フレームワークが7本、ポリシーを示した資料等のその他の公的資料が3本となった。また、国・地域の内訳は北米が19本、東・東南アジアが14本、欧州が12本、国際機関や複数国を対象としている文献が7本、オセアニアと中東・西アジアがともに3本、アフリカが1本となった。

採用した59本の文献より177の初期コードが抽出された。該当する文献数が多い初期コードは「AIを教育活用する力(41件)」「AIの基本概念の理解(35件)」「バイアスが含まれる回答が出る可能性の認識(30件)」であった。次にこれらの初期コードを整理して39のサブテーマが抽出された(表2)。

該当する文献数が多いサブテーマは「AI・生成AIの安全かつ責任ある利用(43件)」「教育課題に応じたAI・生成AI活用(38件)」「AI・生成AIの基本概念の理解(31件)」となった。さらに、サブテーマを整理して10のテーマが抽出された(表2)。「1. AI・生成AIに関する基礎的な理解」はAI・生成AIの基本概念や仕組み、活用のメリットやデメリットなどが含まれる。「2. 出力特性の理解と批判的な判断」はハルシネーションやバイアスなどのリスクの認識、出力を批判的に評価及び判断することなどが含まれる。「3. 倫理・法律・社会的責任」は生成AIの利用規約の理解、著作権の侵害や使用環境による格差などの問題に対する認識が含まれる。「4. 操作・対話・プロンプト設計」は生成AIの回答の精度を上げるための対話やプロンプト設計が含まれる。「5. 授業・学習支援への活用」は授業準備や授業内での生成AI活用などが含まれる。「6. 教育・評価の改善」は児童生徒の生成AI使用を前提に教育内容や評価を見直すこと、フィードバックや評価への適切な生成AI活用の能力が含まれる。「7. 児童生徒への活用指導・支援」は児童生徒が生成AIを活用する際の指導や支援が含まれる。「8. 学び続け

表2. テーマとサブテーマ

テーマ	サブテーマ
1. AI・生成AIに関する基礎的な理解	AI・生成AIの基本概念の理解
	活用のメリット・デメリットの理解
	仕組み・原理の理解
	可能性と限界の理解
2. 出力特性の理解と批判的な判断	AI・生成AIのツール・技術の判別
	バイアスの理解
	人間の最終判断の重要性
	批判的思考
3. 倫理・法律・社会的責任	出力の不確実性の理解
	ファクトチェック
	開発者や学習データへの依存性の理解
	AI・生成AIの安全かつ責任ある利用
4. 操作・対話・プロンプト設計	社会的影響についての理解
	セキュリティ・プライバシー保護
	法律・利用規約の理解
	AI・生成AIの操作・対話技術
5. 授業・学習支援への活用	プロンプト設計
	教育課題に応じたAI・生成AI活用
	AI・生成AIを用いた授業づくり
	AI・生成AIと協働し創造する力
6. 教育・評価の改善	個別最適な学習支援への活用
	授業準備への活用
	思考力・創造性を高める活用
	教育目的に応じた活用判断
7. 児童生徒への活用指導・支援	教育内容・評価方法の見直し
	評価への活用
	フィードバック・振り返りへの活用
	適切な利用に関する指導
8. 学び続ける姿勢と自信	学習者の主体性・自律性の促進
	倫理的影響についての指導
	AI・生成AIの利用についての指導
	基本操作に関する指導
9. 教師としての専門性	AI・生成AIについて学ぶ姿勢
	AI・生成AI活用の自己効力感
	教師の専門性
	校務・学校現場での活用
10. 教師としての基礎的力量	ICT活用の基礎
	教育実践力
	教科の専門性

る姿勢と自信」は急速に進化するAI・生成AIについて学び続ける姿勢や活用に対する自信が含まれる。「9. 教師としての専門性」は生成AIをあくまでツールとして位置付け、人間としての判断や教師としての役割を発揮すべき場面では、生成AIに委ねないという意識などが含まれる。「10. 教師としての基礎的力量」は教科の学習内容の深い理解や多彩な教授方法の習得など、教師としての基本的な技術や能力が含まれる。なお、各テーマの該当文献数は表3に示した。そしてテーマ1～7を生成AIに直接関わる要素として「生成AIリテラシーの主要領域」、テーマ8～10を教師の生成AIの活用を支える要素として「教師としての基盤的領域」の2領域に分類した(表4)。

表3. テーマ別集計表

テーマ	学術論文	ガイドライン・ガイダンス	報告書	フレームワーク	その他の公的資料	総数
1. AI・生成AIに関する基礎的な理解	16	16	7	5	2	46
2. 出力特性の理解と批判的な判断	13	17	6	4	3	43
3. 倫理・法律・社会的責任	16	18	8	5	3	50
4. 操作・対話・プロンプト設計	11	5	3	3	0	22
5. 授業・学習支援への活用	20	15	7	7	2	51
6. 教育・評価の改善	6	9	2	3	3	23
7. 児童生徒への活用指導・支援	7	15	5	3	1	31
8. 学び続ける姿勢と自信	8	8	3	5	1	25
9. 教師としての専門性	7	12	3	3	2	27
10. 教師としての基礎的力量	5	2	0	0	0	7

n=69

表4. 生成AIリテラシーの2領域

領域	テーマ
生成AIリテラシーの主要領域	1. AI・生成AIに関する基礎的な理解
	2. 出力特性の理解と批判的な判断
	3. 倫理・法律・社会的責任
	4. 操作・対話・プロンプト設計
	5. 授業・学習支援への活用
	6. 教育・評価の改善
	7. 児童生徒への活用指導・支援
教師としての基盤的領域	8. 学び続ける姿勢と自信
	9. 教師としての専門性
	10. 教師としての基礎的力量

4 考察

(1) 生成AIリテラシーの構成と特徴

本研究では、初等中等教育段階の教師に求められる生成AIリテラシーは、生成AIの理解・評価・活用・指導に関わる「生成AIリテラシーの主要領域」と、教師としての専門性や学び続ける姿勢、基礎的な力量など、同リテラシーの発揮を支える「教師としての基盤的領域」に整理された。以上の結果より、生成AIリテラシーは生成AI固有の知識・技能に限定されず、教育実践の中で適切に判断・活用・指導するための基礎的力量、専門性、態度を含むことが示唆された。また、「1. AI・生成AIに関する基礎的な理解」「3. 倫理・法律・社会的責任」「5. 授業・学習支援への活用」は該当文献数が多かった。例えば、ワシントン州公共教育局は責任ある活用のためにAI・生成AIの仕組みを理解する必要性を指摘しており（Office of Superintendent of Public Instruction 2024）、Sperlingら（2024）はAIに関する倫理は単なる知識ではなく、道徳的な価値観に基づいて判断・行動する「適応的な能力」として捉え直すべき

だと主張している。これら「AI・生成AIに関する基礎的な理解」と「倫理・法律・社会的責任」の2テーマは「5. 授業・学習支援への活用」を支える要素といえる。具体的には、AI・生成AIの仕組みの理解は活用の可否を判断する前提となり、倫理・法律・社会的責任の視点があってこそ、適切な活用が実現すると考えられる。

さらに、本研究において抽出された「生成AIリテラシーの主要領域」及び「教師としての基盤的領域」は、UNESCO（2024）が提示する教師向けAIコンピテンシーの枠組みとも概ね整合する。例えば、本研究で抽出された「9. 教師としての専門性」はUNESCOが提唱する「人間中心の志向」と、「3. 倫理・法律・社会的責任」は「AIの倫理」と一定の共通性を示している。一方、本研究では「2. 出力特性の理解と批判的な判断」「4. 操作・対話・プロンプト設計」が独立したテーマとして抽出されており、生成AI特有の対話的な性質や出力の不確実性を反映していると考えられる。

(2) 教師としての基盤的領域の意義

「教師としての基盤的領域」である「8. 学び続ける姿勢と自信」「9. 教師としての専門性」「10. 教師としての基礎的力量」は生成AI活用に関する固有の知識や技能と同質の内容ではない。英国教育省、米国教育省、文部科学省は生成AIが活用される時代においても、最終的な判断の主体は教師であり、その専門性や役割は代替されないとしている（Department for Education 2025, U.S. Department of Education, Office of Educational Technology 2023, 文部科学省 2024）。特に英国教育省は教師と児童生徒の関係も代替できないとしており（Department for Education 2025）、米国教育省は、AI時代における教師の専門性

を捉え直す必要があるとしている (U.S. Department of Education, Office of Educational Technology 2023)。本研究において「教師としての基盤的領域」が抽出されたことは、これらの指摘とある程度整合しており、教師の生成AIリテラシーが教師としての基本的な力量の上に成立することを示唆する。生成AIを教育に位置付ける最終的な判断の主体は教師であり、その際に求められるのは、生成AI固有の知識を教師としての専門性と統合した上で、教育的文脈に即して適切に判断することである。

(3) 生成AIリテラシー向上の方策

以上より、教師の生成AIリテラシー向上には使用方法の習得に関する講習だけでは不十分であることが示唆される。教師には生成AIの仕組みやリスク、法的・倫理的課題を理解した上で、学校現場や授業での活用方法を学ぶ機会が必要である。また、先行研究では生成AIの仕組みの理解やリスク認識を高める研修の有効性が示されているが、制度的な研修と非公式で協働的な学びの双方が必要であることも指摘されている (向田・磯部 2025, Prilop et al. 2025)。したがって、今後の研修では生成AIの基本概念や安全な運用方法に加え、授業案の作成、児童生徒への指導方法の検討、教師同士の不安や実践知の共有を含む実践的かつ協働的な構成が有効であると考えられる。

(4) 本研究の限界と今後の課題

もっとも、本研究は学術論文に加えて各国省庁・国際機関・高等教育機関のガイドラインや報告書も対象に含めたため、抽出された構成要素は実証研究による裏付けが十分ではない。対象文献の地域分布にも偏りがみられる。したがって、今後は教師の生成AIリテラシー育成に有効な研修モデルの開発に向けて、本研究で抽出した構成要素をもとに、現職教師を対象とする質問紙調査やインタビュー調査を通して妥当性を検証するとともに、校種・教科・教職経験年数による差異なども明らかにする必要があるだろう。

5 まとめ

本研究は初等中等教育段階の教師に求められる生成AIリテラシーの構成要素を明らかにすることを目的とし、国内外の文献を対象としたスコーピングレビューを実施した。その結果、教師の生成AIリテラシーは「AI・生成AIに関する基礎的な理解」「出力特性の理解と批

判的な判断」「倫理・法律・社会的責任」「操作・対話・プロンプト設計」「授業・学習支援への活用」「教育・評価の改善」「児童生徒への活用指導・支援」で構成される「生成AIリテラシーの主要領域」と、「学び続ける姿勢と自信」「教師としての専門性」「教師としての基礎的な力量」より構成される「教師としての基盤的領域」の2つの領域に整理された。以上より、教師の生成AIリテラシーは単なる生成AIの操作技能だけではなく、生成AIを教育的文脈の中で理解・評価・活用・指導するための総合的な資質・能力として位置付けられることが示唆された。

引用・参考文献

- ・仙台大学AI教育研究チーム：学生と教員を対象とした生成AIの教育利用状況と意識に関する全国調査。2024. Available at: https://www.sendaidaigaku.jp/dnt2/_sendaidaigaku/access/nic_img/1/files/20240716.pdf (Accessed August 1, 2025)
- ・友利幸之介, 澤田辰徳, 大野勘太, ほか：スコーピングレビューのための報告ガイドライン日本語版：PRISMA-ScR. 日本臨床作業療法研究 7: 70-76, 2020
- ・文化審議会著作権分科会法制度小委員会：AIと著作権に関する考え方について。2024. Available at: https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/chosakuken/pdf/94037901_01.pdf (Accessed April 11, 2026)
- ・向田識弘, 磯部征尊：生成AI活用を促すためのAIリテラシーを基軸とした教員研修プログラムの評価. 日本産業技術教育学会誌 67: 179-188, 2025
- ・文部科学省：初等中等教育段階における生成AIの利用に関する暫定的なガイドライン Ver.1.0. 2023. Available at: https://www.mext.go.jp/content/20230710-mxt_shuukyo02-000030823_004.pdf (Accessed April 10, 2026)
- ・文部科学省：初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン Ver.2.0. 2024. Available at: https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf (Accessed April 10, 2026)
- ・Department for Education: Generative artificial intelligence (AI) in education. 2025. Available at: [https://www.gov.uk/government/publications/generative-](https://www.gov.uk/government/publications/generative-artificial-intelligence-in-education/generative-)

artificial-intelligence-ai-in-education (Accessed March 10, 2026)

Teaching and Learning: Insights and Recommendations. Washington, DC, 2023.

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture: Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators. Publications Office of the European Union, 2022.

- Ji Z, Lee N, Frieske R, et al.: Survey of Hallucination in Natural Language Generation. ACM Computing Surveys 55(12): Article 248, 2023.

- Kasneci E, Sessler K, Küchemann S, et al.: ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences 103: 102274, 2023.

- OECD: OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. OECD Publishing, Paris, 2026.

- Office of Superintendent of Public Instruction: Human-Centered AI Guidance K-12 Public Schools, Version 1.0. Washington Office of Superintendent of Public Instruction. 2024.

- Pei B, Lu J, Jing X: Empowering preservice teachers' AI literacy: Current understanding, influential factors, and strategies for improvement. Computers and Education: Artificial Intelligence 8: 100406, 2025.

- Prilop CN, Mah D-K, Jacobsen LJ, et al.: Generative AI in teacher education: Educators' perceptions of transformative potentials and the triadic nature of AI literacy explored through AI-enhanced methods. Computers and Education: Artificial Intelligence 9: 100471, 2025.

- Sperling K, Stenberg C-J, McGrath C, et al.: In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. Computers and Education Open 6: 100169, 2024.

- UNESCO: Guidance for generative AI in education and research. UNESCO, 2023.

- UNESCO: AI competency framework for teachers. UNESCO, 2024.

- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology: Artificial Intelligence and the Future of

付表1. レビュー対象の文献一覧

[illegible]

国際理解教育の視点から地域の伝統産業を考える力を育む

授業の実践と評価

—MSC 手法による児童の「変化」に着目して—

関 裕子

吉田 夏帆

1 研究の背景

グローバル化が進む現代において、国際理解教育の重要性が高まっている。しかし、総合教育政策局国際教育課（2005）によれば、（国際教育は）一部の教員任せになっており学校全体の取組になっていない傾向があることや、「英語活動＝国際理解」であるという誤解があること、単なる体験や交流活動に終始していることなど、「国際教育の内容的希薄化、矮小化への懸念」があることが指摘され、国際理解教育の授業実践の課題が挙げられている。その要因として、多忙化する教育現場で国際理解教育の必然性や緊急性が乏しいと捉えられていること、学習方法や教材開発が進んでいないため、教育効果が十分に上がっていないことなどが考えられる。

2 研究目的

初等中等教育局教育課程課（2017）では、「総合的な学習の時間の固有の見方・考え方」について、「特定の教科等の視点だけで捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉えること」と表している。また、グローバル人材の育成においても「Think Globally, Act locally」とよく言われるように、グローバルに考え、地域で行動する重要性が語られている。つまり、多様な角度から問題を捉え、見方を広く持って、授業に取り組む必要があると考えられる。しかし、多くの小学校の総合的な学習の時間で行われている地域学習では、地域にのみ焦点を当てるが多いため、多面的な見方をするができず、結果として浅い理解に終わってしまうことが往々にしてある。本稿では、これまで行われてきた地域学習に国際理解教育の視点を加え、多面的に地域の伝統産業を捉える力を育む授業実践を開発・実施し、その効果検証を目的とする。

3 研究方法

（1）調査対象と授業実践の概要

本研究の授業実践と調査の対象は、兵庫県の A 小学校に在籍した 5 年生の全児童 10 人とする。また、本授業実践は 3 つのフェーズに分けて行った（表 1 参照）。フェーズ 1 「知る・体験する」では、まず、児童が地域の伝統産業についてどんなことを知っているか、どんな願いを持っているかについて調査した。その後、調べ学習を行い、分かったことを壁新聞にまとめた。体験活動を行ったり、伝統産業で作られた屋根を使っている寺の住職にもインタビューをしたりした。そして、それぞれの活動後に「自分に起こった変化」について調査した。

従来の地域学習では、学習の最後に校内の他学年の児童や保護者に発表することが多かった。しかし、本授業実践では、フェーズ 2 において、「海外の方に発表する」という活動を取り入れた。これは、児童が学習計画を立てる段階で、「（地域の伝統産業を）世界に広げたい、世界の人に知ってほしい」という思いを持っていたためである。そのため、活動のゴールとして、筆者の友人であるチリ人の小学校英語教師とベトナム人の日本語講師に対して、地域の伝統産業について英語で発表するという活動を設定した。それらの交流活動の前段階として、筆者の作成した「世界の屋根」や「台湾の学校」のお話を聞く活動を入れた。その理由として、海外の方に紹介をするという活動を前にした児童たちが、海外に興味を示し始めたこととともに、世界の屋根について知ることと比較して考えたり地域の植物屋根の特徴に気づいたりしてほしいと考えたためである。「台湾の学校のお話」では、筆者が視察したある少数民族の児童が通う小学校について紹介した。その小学校の児童たちが、彼らの文化について学んだことを筆者らに紹介してくれたことを伝えた。

フェーズ 3 では、振り返る活動を行った。「この学習を通して一番重要だと思う自分の変化」「みんなと

『自分の一番大きな変化』について話し合っただけで感じたこと」「この学習が終わって願っていること」について調査した。交流し、出た考えの中から自分が最も重要だと思うものについて理由とともに発表した。

表1 授業実践の概要

フェーズ1 「知る・体験する」	
6月	・学習計画を立てる ・調べ学習をする（動画・広報を使用）
7月	・伝統産業新聞づくり
9月	・伝統産業新聞を読み合う
9月	・体験＋住職にインタビュー
フェーズ2 「広げる・深める」	
10月	・世界の伝統産業のお話を聞く
11月	・台湾の学校のお話を聞く ・発表の準備
12月	・発表する
フェーズ3 「振り返る」	
12月	・振り返る

(2) 調査方法

本研究は、欧米の NGO が活用する参加型モニタリング・質的評価手法の一つである MSC (Most Significant Change) 手法（リック・デイビス&ジェス・ダート 2013）にて実施する。この参加型評価は、主に開発援助の現場で「利害関係者が評価活動に関わる評価」（源 2007）として用いられている。田中（2020）は、「MSC が日本の NGO において学習目的のプロジェクト評価に効果的」とであると考察した結果、「参加型評価の長所である利害関係者の意識啓発、能力開発、相互理解につながる学習効果が確認された」としている。これらのことから、MSC 手法によって児童が自らを評価することで、地域の伝統産業に対する見方や理解をさらに広げることができるのではないかと考え、本研究で採用することとした。

なお、本研究では、MSC の 10 のステップのうち、「重大な変化の物語を集める」「最も重要な変化の物語を選ぶ」「選択課程をフィードバックする」の 3 つに絞って取り入れることとした。これら 3 ステップは授業の中でも取り入れやすく、かつ児童が自らや他の児童の「変化」から最も「価値」があると考えられるものを選択する過程を通して、質的に児童の変容を調査する

ことが可能となる。そこで、本実践研究では対象の児童の発達段階や実態を考慮して、上記 3 ステップを踏まえ、「①書く活動ごとに児童が自身の最も重要な変化について書く」「②全体で交流する」「③友達の意見の中から最も重要な変化だと思うものを選び意見を交流する」を行うこととした。

表2 調査の概要

フェーズ1 「知る・体験する」	
・伝統産業について知っていること	
・この学習を通して願っていること	
・伝統産業新聞づくりを終えて自分に起こった変化	
・友達の伝統産業新聞を読んで自分に起こった変化	
・体験とインタビューを終えて自分に起こった変化	
フェーズ2 「広げる・深める」	
・世界の屋根のお話を聞いて、一番重要だと思う変化とその理由	
・台湾の学校のお話を聞いて、一番重要だと思う変化とその理由	
・海外の方との交流を通して、一番重要だと思う変化とその理由	
フェーズ3 「振り返る」	
・この学習全体を通して一番重要だと思う自分の変化	
・みんなと「自分の一番大きな変化」について話し合っただけで感じたこと	
・この学習が終わって願っていること	

4 結果および考察

(1) 授業実践前後における児童の知識量の変化に関する結果および考察

前述した学習前後に、「地域の伝統産業についてどんなことを知っているか」について調査した。対象児童に箇条書きで記述させ、その個数（平均値）をカウントしたところ、学習前は 3 個であった記述が、学習後には 18 個に増えた。また、その内容に着目すると、学習前には「伝統産業に関する基本的な知識」や「社会的評価に関する知識」に終始していたのが、学習後には、それらに加えて「職人に関すること（技術・修行・個人など）」や「地域に関すること（地域の方も伝統を引き継ぐ手伝いをしているなど）」の記述の増加も確認された。

これらのことから、本学習を通して、単に対象児童の伝統産業に関する知識が増加しただけでなく、職人

に関することや地域との関わりなど、伝統産業を取り巻く状況や課題についても、対象児童の理解が深まったと考えられる。

(2) 授業実践前後の児童の変化に関する結果および考察

フェーズ1では児童の変化や気づきに関する調査は対象外であったため、本節では、フェーズ2およびフェーズ3に焦点化した調査結果を示すこととする。

まず、フェーズ2における4つの活動後の「一番重要だと思う自分の変化(気づき)」について、表3の通り整理した。

表3 フェーズ2の活動後の対象児童の記述

【活動①：世界の屋根のお話】 ・「『屋根』そのものに対する理解が深まった」(3人) ・「世界の屋根の知識が深まった」(2人) ・「檜皮葺に対する思いがより深まった」(5人) 【活動②：台湾の学校のお話】 ・「台湾の子たちは台湾の文化を勉強している」(2人) ・「三か国語話せるのがすごい」(5人) ・「日本の家とは違って石でできている」(1人) ・「台湾にも日本と同じような文化がある」(2人) 【活動③：チリの方との交流】 ・「世界もわたしたちと同じで自分の文化を大切にしている」(4人) ・「日本とチリは似た文化がある」(6人) 【活動④：ベトナムの方との交流】 ・「ベトナムの気候や家に対する興味」(3人) ・「ベトナムの人も文化を大切に守っている」(4人) ・「文化はちがうからおもしろい」(3人)	(N=10)
---	--------

次に、より詳しく児童の変化を分析するべく、特に児童Aを事例にとって学習前後の記述の変遷を見ていくこととする。なお、児童Aの記述を事例とするのは、対象児童全体の記述の特徴をよく表したのになっていたためである。

活動①では、世界の屋根について知ること、地域の伝統産業の素晴らしさについて改めて気づいたと記

述した児童が半数いた。児童Aは他の国の屋根について知ること、地域の伝統産業が特徴的であることに気づき、以前よりも地域の伝統産業に対する興味が出ていることを記述している。他を知ることと比較して考えられるようになったことが窺える。

最初はヒノキの皮で作られていただけしか知らなくて、職人さんのことも見てなかったけど、昨日じゅぎょうをして、ほかの国よりもちがう作り方だったりとか、ほかの国とぜんぜんちがうんだなということが分かった。前よりきょうみがわかりました。(児童A)

活動②「台湾の学校のお話」後では、「三か国語話せるのがすごい」と答えた児童が半数いた。身近に日本語以外の言語を話す人があまりいない環境で暮らす彼らにとって、「そんなにたくさんの言葉を話せる人がいるのか」という驚きが強かったのだろう。言語を取り巻く環境はその国によって異なる。一言語で暮らす対象児童の文化に対して、複数言語を話すことが求められる海外文化の違いに初めて触れ、今まで知らなかった文化の差異を感じたという「変化」とであると捉えることができる。

たいわんの人が3この言葉がしゃべれるのがびっくりした。ぼくたちは、1こ覚えるのにとってもじかんがかかるのに、たいわんの人は、3年生で3つも言語をいえていてすごいなと思ったから。(児童A)

活動③「チリの方との交流」後では、「日本とチリは似た文化がある」という趣旨の記述が対象児童の6割確認された。地球の反対側の国でも、自分たちが地域の伝統産業を大切に思うのと同じように、チリの人も自国の文化を大切に思っていることを知り、そのことによって「世界の人とつながっている」と対象児童は感じている。同じ思いを共有しているという気づきがそのような考えに導いたものと推察されよう。また、チリにも日本の舟屋と同じような家があることを知り、同じように暮らしていることを知って、驚いている気持ちも読み取れる。

日本のはんたいがわにひわだぶきと同じように思っている人がいるんだなと知ったから、ぼくたちは世界の人とつながっているのかなとぼくは思いました。同じかんじにつかったりだとか、同じ気持ちの人がいるんだなと思ってすごいなと思いました。(児童A)

活動④では、「ベトナムの人も文化を大切にしている」という記述が対象児童全体の4割確認された。チリの人との交流での気づきと同様、「ベトナムの人も同じなんだ」という気づきにつながったことが窺える。また、「文化はちがうからおもしろい」とベトナムの人が伝えてくれた言葉が、自分にとって重要な変化だったと記述した児童が全体の3割確認された。児童Aの活動前後の記述の変容を通して、「他の文化を知ること、地域の文化の特徴に気づき、地域の文化への興味がより広がった」「文化の違いのすごさに気づいた」「他の国の人にも自国の文化を守りたいという気持ちがあることに気づいた」「文化がちがうから世界はおもしろいと感じた」という変化が生じていたことが見て取れた。

(前略)「文化がちがったらおもしろい」ということを聞いて、世界はそれぞれだからちがう文化があるからこんなに世界はおもしろいんだなと分かりました。(児童A)

続いて、フェーズ3における振り返りの活動では、「地域の伝統産業とは？」という質問に対する学習前後の変化について調査した。学習前は、「上久下の伝とう」「たましい」といったローカルな視点での回答が8割でグローバルな視点の回答が1割しか確認されなかったのが(表4)、学習後は「(地域の伝統産業は)世界の一員」といったグローバルな視点による回答が6割にまで増加した(表5)。加えて、以下では、各対象児童の記述内容にも着目して分析していく。

前は上久下の地域にしかないものだと思っていたけど、今は自分たちの地域にしかない世界にとっても大切な文化の一つだと思っています。自分たち(の文化)も大事だけど、世界の文化のことも大切にしたい

です。世界のことに興味を持ってました。

(児童B ()は筆者が補足)

児童Bの記述からは、自分の地域の伝統産業を「たくさんある世界中の文化の内の一つ」という捉え方をするようになったことが読み取れる。また、「自分たち(の文化)も大事だけど、世界の文化のことも大切にしたい」というように、自国の文化だけでなく、他の国の文化も尊重しようとする態度が醸成されているものと推察される。

表4 「地域の伝統産業とは？」に対する対象児童の回答(学習前)

【グローバルな視点(1人)】 ・日本のたましい 【ローカルな視点(8人)】 ・上久下を代表する伝とう、たましい、なくてはならないもの、なくなると悲しいもの ・上久下の伝とう、たましい。上久下の中心 ・伝とう ・上久下の生活を支えてくれたもの ・上久下のたましい。上久下の大切な物 ・上久下みんなのたましい ・上久下みんなの大切なもの ・いろんな人の思いがつまったもの 【インディビジュアルな視点(1人)】 ・自分にとってすごく貴重なもの
--

(N=10)

表5 「ひわだぶきとは？」に対する対象児童の回答(学習後)

【グローバルな視点(6人)】 ・なくなるとだれ(他の国の人でも)でもかなしいもの ・自分たちのほこりでもあり世界の大事な文化の一つ ・世界の一員 ・ひわだぶきだけが未来をつなげるのではなく、ほかの世界の文化もつなげる ・(世界にたくさんある)大事な文化 【ローカルな視点(4人)】 ・上久下の大切なもの ・上久下のほこり ・上久下になくてもならないもの
--

(N=10)

さらに、「この学習を通しての願いは何ですか？」という問いに対しても学習前後に調査を行ったところ、学習前については「(地域の伝統産業が) もっと有名になってほしい」「(地域の伝統産業を) もっと知りたい」「広めたい」といった願いのみであったのが、学習後には「世界中の文化がなくならないように願っている」といったグローバルな視点からの願いの記述が6割に増加していた。

表6 「この学習を通しての願いは？」に対する
対象児童の回答 (学習前)

【檜皮葺への願い (19)】 ・ (世界中で) もっと有名になってほしい ・ 世界に広まってほしい ・ のこってほしい ・ 作る人数がふえてほしい ・ たくさんの人に見に来てほしい ・ 興味をもってほしい ・ たくさんの人にすきになってほしい 【檜皮葺を広げたい (3)】 ・ しょうかいして広げたい ・ すごいことを伝えたい 【檜皮葺を知りたい (4)】 ・ もっとひわだぶきについて知りたい	(N=26)
---	--------

表7 「この学習を通しての願いは？」に対する
対象児童の回答 (学習後)

【世界 (の国の文化) と檜皮葺への願い (6)】 ・ 世界中の大切な文化がなくならないように願っている ・ ひわだぶきも (中略)、他の国の文化もたくさんの人に知ってほしい ・ 文化を一人で守るんじゃなくて、[世界の] みんなで守ってほしい 【檜皮葺への願い (3)】 ・ 世界の文化をこえるくらいいいものになってほしい ・ 職人さんだけでなく、他の人もひわだぶきをまもるに関わっていることを知ってほしい ・ 有名になって、上久下にこのままずっとあってほしい	(N=9)
--	-------

各対象児童の記述内容にも目を向けると、以下のような記述が確認された。

自分はひわだぶきがもっと有名になってほしいとずっと願っていました。それは今でも変わらないけど、(学習前は) ひわだぶきのことしか考えてなくて、世界中にも残したい文化がたくさんあるとは思いませんでした。けど、チリや台湾、ベトナムのことを知って、世界にもたくさんの文化があって残したい文化があるということをはじめて知りました。だから私が今願っていることは、世界中の大切な文化がなくならないように願っています。

(児童C () 内は筆者による補足)

前の願いは、世界中の人がひわだぶきに興味を持つことだったけど、今 (の願い) は支え合いながら、お互いの文化を認め合い、その文化を守ることです。みんなが日本だけに興味を持つでなく、興味を持ってもらいたいんなら、自分の他の国の文化を知ろうとする気持ちが大切だと思いました。興味を持つことで、どの国の文化もみんなでいっしょに守ることができると思います。

(児童D () 内は筆者による補足)

児童Cおよび児童Dも、学習前はローカルな視点を持ち、地域の伝統産業の発展のみを願っていた。しかし、学習後にはグローバルな視点を持ち、身近な地域の文化だけでなく、世界中のどの文化も大切であると考え、その存続を願っていることが読み取れた。これらのことから、学習前後で児童の視点がローカルからグローバルへと移り変変わっていることが窺える。

そして最後に、「学習全体を通して自分にとって最も重要な変化」についても確認すると、「世界の国の人々もそれぞれの国の文化を大切にしていると気づいた」(全体の6割)、「他の国の文化も大切にしたいと思った」(全体の2割)、「自分が伝統をつなげないといけないと思った」および「人の発表のいいところを見つけられるようになった」(それぞれ全体の1割ずつ)であった。また、児童の記述の事例を以下にも示す。

伝統を受けつぐのはどういうことか分かった。自分の国の伝統だけを守るのではなくて、他の国の伝統も守ることが大切だと分かったことが自分の一番重要な変化でした。(児童F)

以上の結果を踏まえ、対象児童の思考がローカルからグローバルな視点へと移り変わっていく過程をまとめると、「世界には多様な文化があることを知る→その多様な文化をそれぞれの地域の人が、自分が故郷の文化を思うのと同じように大切に思っているという気づきを得る→それがお互いの文化を尊重しようという気づきへとつながる→それが自国の文化だけではなく、どの国の文化も守ろうとすることが、本当の意味で文化を受け継ぐこと、未来に文化をつなぐことだという考えへと発展していく」というように整理されるといえよう。

グラハム・パイク&ディヴィッド・セルビー(1997)は、「外への旅は、内への旅でもある。同様に、内への旅は、外への旅でもあるのだ。二つの旅は補完的に相互に啓発し合っている」と述べている。本研究の対象児童は、まさに「地域と世界」を行き来することで、地域の文化のすごさにあらためて気づき、「世界の人に〇〇してほしい」という願いが「自分がする」「自分も歩み寄る」という姿勢へと変わっていったと考えられる。その変化こそが、「地域の文化だけでなく世界の文化も守りたい」という気持ちにつながるのではないだろうか。

5 おわりに

以上より、地域学習にグローバルな視点を加えることで、児童が、ローカルからグローバルな視点を得ることができる授業実践になり得ることが示唆された。

他方で、本研究の限界として、筆者が授業者本人でもあることが何かしらの影響を与えていた可能性は否めない。今後もさらに実践を重ね、小学校現場でのグローバル人材育成に資する教育について研究を深めていきたい。

参考文献

グラハム・パイク&ディヴィッド・セルビー, 中川喜代子監, 阿久澤麻理子訳(1997)『地球市民を育

む学習:Global Teacher, Global Leaner』明石書店.

初等中等教育局教育課程課(2017)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編」文部科学省.

総合教育政策局国際教育課(2005)「初等中等教育における国際教育推進検討会報告:国際社会を生きる人材を育成するために」文部科学省.

田中博(2020)「参加型・質的評価手法 MSC (Most Significant Change) の国内3事例を考察する:学習・改善目的中心の評価」『日本評価研究』20(2):121-136.

源由理子(2007)「ノンフォーマル教育援助における参加型評価手法の活用:『利害関係者が評価過程に評価主体として関わること』の意義」『日本評価研究』7(1):73-86.

リック・デイビース&ジェス・ダート, 田中博監訳, MSC 翻訳チーム翻訳(2013)「モスト・シグニフィカント・チェンジ(MSC)手法実施の手引き(日本語版)」.

小学校教員を対象としたグローバル教育に係る教員研修の効果検証

ー授業指導不安の軽減に向けてー

藤原真琴 岩見理華

1 研究の背景と目的

近年、グローバル化の進展に伴い、学校教育においては児童の多様化が進行している。このような状況の中で、グローバルな視野の育成を目的とするグローバル教育（笠井、2009）の実践が求められている。文部科学省（2022）は、「令和の日本型学校教育」を担う教師に必要な資質能力として、グローバルな視点を有する専門性の重要性を指摘しており、教師による適切な教育実践の必要性は一層高まっている。一方、国際教員指導環境調査（OECD、2018）において、日本の教員は文化的に多様な学級における指導に対する自己効力感が低い傾向にあることが報告されている（国立教育政策研究所、2019）。バンデューラ（1977）は自己効力感を、「ある行動を効果的に遂行できるという信念」と定義し、その低下が不安の増大と関連することを示している。また、教師の不安は授業実践に影響を及ぼすことが指摘されている（林、2020）。これらのことから、グローバル教育に係る授業指導不安の軽減は、教育実践の促進に向けた重要な課題であると考えられる。しかしながら、教員研修による不安軽減の効果を実証的に検証した研究は十分ではない。藤原（2025）は校内研修において一定の効果を示唆しているが、対象が単一校に限定されている。そこで本研究では、複数校の教員を対象とした教員研修を実施し、「研修前後において授業指導不安に差が認められる」という仮説を検証することを目的とする。

なお、本研究の授業指導不安に関する主要な量的分析の一部は、Iwami & Fujiwara（2026）において既に報告している。

2 研究方法

（1）調査対象

本研究の対象は、東京都内の公立小学校11校に勤務する教員12名である。教員経験年数は3年から

20年以上と幅広い。調査にあたっては研究の趣旨を説明し、同意を得たうえで実施した。なお、個人情報保護の観点からデータは匿名化した。

（2）調査時期

2025年11月中旬に実施した。

（3）測定尺度

本研究では、研究参加者のグローバル教育に係る授業指導不安を測定するために、松宮（2013）の外国語活動授業指導不安尺度を基に、一部の項目について質問文中の「外国語活動」を「グローバル教育」に置き換えて使用した。本尺度は、教育実習不安尺度（大野木・宮川、1996）等を参考に、日本型早期英語教育に特化して作成された授業指導不安尺度である。

松宮（2013）は、7つの不安要因と2つの構成概念からなる「外国語活動授業指導不安モデル」を提示し、不安の因果構造を体系的に整理している。本研究では、授業実践に直接関わる指導不安に着目し、構成概念のうち「指導不安」に有意な関連を示す因子である「授業設計不安」および「授業指導不安」を用いた。さらに、「指導不安」に関連する因子として「英語指導力不安」も併せて測定対象とした。

以上より、「授業設計不安」3項目、「授業指導不安」4項目、「英語指導力不安」3項目の計10項目からなる尺度を構成した。回答は5件法（1：思わない～5：そう思う）とし、得点が高いほどグローバル教育に対する授業指導不安が高いことを示すように設定した。なお、質問項目の一覧は表1に示す

表1 グローバル教育授業指導不安尺度の項目一覧

下位項目	項目番号	項目内容
授業設計不安	1	グローバル教育を指導する上でティーチングプランの作成が不安だ
	2	グローバル教育を指導する上で教材研究が不安だ
	3	グローバル教育を指導する上で年間カリキュラムの開発が不安だ
授業指導不安	4	グローバル教育を指導する上でマネージメントが不安だ
	5	グローバル教育を指導する上で教授スキルが不安だ
	6	グローバル教育を指導する上で言語等の表現力が不安だ
	7	グローバル教育を指導する上でティームティーチングが不安だ
英語指導力不安	8	英語の発音が不安だ
	9	グローバル教育を指導する上で英語の発音が不安だ
	10	グローバル教育を指導する上で、英語の文法力が不安だ

(4) 研修の構成

本研修は、藤原（2025）の実践を基に、複数校の教員を対象とした研修として再構成したものであり、①異文化接触体験、②対話による不安の可視化、③グローバル教育授業の設計の三つの要素から構成した。これらは、参加者のグローバル教育に対する理解の深化と授業指導不安の軽減を目的として統合的に設計されたものである。

①異文化接触体験では、異文化シミュレーションゲーム「バーンガ」（藤原、2007）を用い、言語を用いない状況下での相互作用を通して異文化接触を疑似的に体験させた。本活動は、参加者が暗黙のルールの違いによって生じる混乱や誤解を体験することにより、自文化と異文化の差異に気づくとともに、異文化理解の困難性を実感することを目的とした。これにより、参加者の認識をグローバル教育へと向ける導入的役割を果たすものである。

②対話による不安の可視化では、参加者がグローバル教育に対して抱く不安や課題を共有するグループワークを実施した。本活動は、町田・内田（2015）が示した、教員同士の対話を通して自己の不安の背景に気づく過程に着想を得たものである。具体的には、4名程度のグループで模造紙を用いた対話活動を行い、意見や経験を可視化した後、メンバーを入れ替えながら対話を繰り返す構成とした。最終的に元のグループに戻り、他者の視点を踏まえた振り返りを行った。これにより、他校の実践や状況に触れ

るとともに、自身の不安を言語化・共有することで、不安の相対化と再認識を促すことを意図した。

③グローバル教育授業の設計では、逆向き設計（Wiggins & McTighe, 2012）に基づき、学習の到達目標から単元および授業を構成するワークショップを実施した。本活動では、まずグローバル教育に関わる概念（例：多文化共生）を基に下位概念を抽出し、そこから問いを生成する。その上で、児童の学びの姿を想定しながら単元および授業計画を設計した。参加者が実際に授業設計のプロセスを体験することで、抽象的な理念を具体的な授業へと転換する力を育成するとともに、授業設計に対する不安の軽減を図ることを目的とした。

以上の三要素は、体験・対話・実践という段階的な学習過程を形成しており、認識の変容と実践への接続を同時に促す構造となっている。

3 結果

(1) 尺度の信頼性

本研究で用いたグローバル教育授業指導不安尺度の信頼性を検証するため、Cronbach の α 係数を算出した。その結果、事前調査においては全体で .90、「授業設計不安」.82、「授業指導不安」.77、「英語指導力不安」.95 であった。事後調査においては全体で .82、「授業設計不安」.88、「授業指導不安」.72、「英語指導力不安」.95 であり、いずれも十分な内的一貫性が確認された。

(2) 事前・事後の比較

グローバル教育授業指導不安の変化を検討するため、事前・事後の得点を比較した。全体および下位

項目「授業設計不安」「授業指導不安」の平均値、標準偏差、対応のある t 検定の結果を表2に示す。

表2 グローバル教育授業指導不安の事前・事後比較 (N=12)

	Pre <i>M</i> (<i>SD</i>)	Post <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	95% CI
授業指導不安全体	39.17 (9.93)	31.42 (9.01)	3.23*	.008	0.93	[0.23, 1.60]
授業設計不安	12.42 (2.97)	9.92 (3.78)	2.86*	.02	0.83	[0.15, 1.47]
授業指導不安	15.75 (3.91)	12.67 (3.96)	2.62*	.02	0.76	[0.10, 1.39]

* $p < .05$

表2に示すとおり、授業指導不安の全体得点は、事前の平均39.17から事後31.42へと低下した。対応のある t 検定の結果、この差は統計的に有意であった ($t(11)=3.23$, $p=0.008$)。また、効果量は $d=0.93$ であり、大きな効果が確認された。

さらに、下位項目においても同様の傾向が見られた。「授業設計不安」は事前12.42から事後9.92へと低下し、有意差が認められた ($t(11)=2.86$, $p=0.02$,

$d=0.83$)。また、「授業指導不安」についても事前15.75から事後12.67へと低下し、有意差が認められた ($t(11)=2.62$, $p=0.02$, $d=0.76$)。これらの結果は、本研修が授業設計および授業指導の両側面において不安軽減に寄与した可能性を示すものである。

次に、「英語指導力不安」について同様に検討を行った。その平均値、標準偏差および分析結果を表3に示す。

表3 英語指導力不安の事前・事後比較 (N=12)

Pre <i>M</i> (<i>SD</i>)	Post <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	95% CI
11.00 (4.69)	8.83 (4.41)	2.08†	.06	0.60	[-0.03, 1.21]

† $p < .10$

表3に示すとおり、「英語指導力不安」は事前11.00から事後8.83へと低下した。しかしながら、この差は統計的に有意ではなかった ($t(11)=2.08$, $p=0.06$)。一方で、効果量は $d=0.60$ であり、中程度の効果が示された。このことから、英語指導力に関する不安については明確な有意差は確認されなかったものの、一定の低減傾向が存在する可能性が示唆される。ただし、本研修は英語技能の向上を直接の目的としていないため、この結果の解釈には慎重さが求められる。

(3) 研修に対する学習到達度

研修における学習到達度を把握するため、研修内で作成された単元計画案を基に評価を行った。本研修の目標は、「グローバル人材の育成を目指すグローバル教育への理解を深め、授業を構成できるようになること」と設定した。その結果、参加者のうち36%が「十分到達している」、64%が「到達している」と評価された。また、単元計画案の評価において、目標に到達していないと判断された参加者は確認されなかった。以上の結果は、本研修が参加者の授業設計に関する理解と実践力の形成に一定の効果を有していた可能性を示すものである。

4 考察

本研究の結果、複数校の教員を対象としたグローバル教育に係る教員研修は、授業指導不安の軽減に寄与する可能性が示された。特に、授業指導不安の全体得点において有意な低下が認められ、「授業設計不安」および「授業指導不安」においても有意な改善が確認された。このことは、本研修が授業設計段階および授業実践段階の双方において教員の不安軽減に効果をもたらした可能性を示すものである。また、効果量においても中程度から大きな値が確認されたことから、本研修は実質的な教育的効果を有していたと解釈できる。

こうした不安軽減の背景として、対話を基盤とした学習過程の影響が考えられる。参加者は、他校の教員と自身の経験や不安を共有することにより、それまで内在していた不安を外在化し、相対化する機会を得たと考えられる。この点は、教員同士の対話的な省察が不安の軽減に寄与することを示した町田・内田（2015）の知見とも整合的である。すなわち、本研修は、個々の教員の問題として捉えられがちな不安を、他者との関係性の中で再構成する学習環境として機能したといえる。

次に、異文化接触体験として実施したバーンガ活動は、参加者にとってグローバル教育の意義を体験的に理解する契機となったと考えられる。異なるルールのもとでの相互作用において生じる混乱や誤解を経験することで、異文化理解の難しさを実感し、グローバル教育に対する認識を具体的な問題として捉え直すことが可能となったと考えられる。このような体験的学習は、認知的理解のみでは得られにくい感情的・実践的な気づきを促す点で重要である。

授業設計活動においては、逆向き設計（Wiggins & McTighe, 2012）に基づき、学習目標から授業を構成するプロセスを体験させた。この過程は、参加者がグローバル教育の理念を具体的な授業として構造化する機会となり、授業設計に対する見通しを明確化する役割を果たしたと考えられる。すなわち、抽象的な理念を具体的な実践へと接続するプロセスそのものが、不安の軽減に寄与した可能性がある。

また、研修後に実施した自由記述によるふりかえりからも、本研修の有効性を支持する結果が得られた。参加者からは、「自分の実践に対する自信が高ま

った」「他校の教員との対話を通して新たな視点を得ることができた」といった記述が確認され、これらは量的分析の結果と整合的に、教員の認識や態度に肯定的な変容が生じた可能性を示唆するものである。

単元計画案を基にした学習到達度の評価においても、すべての参加者が研修目標に到達していると評価された。この結果は、本研修が授業指導不安の軽減にとどまらず、授業設計に関する理解と実践的能力の形成にも寄与した可能性を示すものである。この点は、バンデューラ（1977）の自己効力感理論の観点からも説明可能である。すなわち、実際に授業を構成する経験を通して達成経験を得ることが自己効力感の向上につながり、その結果として不安の軽減が生じたと考えられる。

一方で、「英語指導力不安」に関しては統計的に有意な変化は確認されなかった。このことは、本研修が英語技能の向上を直接の目的としていなかったことに起因する可能性がある。また、参加者が自主的に参加した教員であったことから、もともと英語指導に対する不安が比較的低い層であった可能性も考えられる。したがって、言語能力に関わる不安の軽減には、より専門的かつ継続的な支援が必要であると考えられる。

以上のことから、本研修は、異文化体験、対話的省察、実践的授業設計という三つの要素を組み合わせた学習過程を通して、教員の認識変容と自己効力感の向上を促し、その結果として授業指導不安の軽減に寄与した可能性が示唆される。

5 結論と今後の課題

本研究の結果、複数校の教員を対象としたグローバル教育に係る教員研修は、授業指導不安の軽減に一定の効果を有する可能性が示された。特に、対話活動および実践的な授業設計を含む研修は、教師の認識変容を促進し、授業設計および授業実践に対する見通しを形成する上で有効に機能したと考えられる。これらの結果は、グローバル教育の実践を支える教員研修の在り方として、学校を越えた対話的・実践的な学習機会の有効性を示唆するものである。

今後、グローバル教育の推進にあたっては、教育現場における授業実践のさらなる充実が求められる。その際、教員には高度な授業設計および授業指導の

力量が求められることから、自主的な研修の機会を通して教員の授業指導不安を軽減することは、グローバル教育の推進に寄与する可能性があると考えられる。一方で、本研究で扱ったような自主研修は教員の勤務時間外に実施されることが多く、教員の多忙さや研修時間の確保といった現実的な制約への配慮が不可欠である。したがって、今後は研修の実施形態や運営方法についても検討する必要がある。

本研究にはいくつかの課題が残されている。第一に、測定尺度に関する課題である。本研究では外国語活動授業指導不安尺度（松宮、2013）を一部改変して使用したが、グローバル教育は多様な教育領域を包含する概念であり、教員の認識を十分に反映しているとは限らない。したがって、グローバル教育に特化した授業指導不安尺度の開発が求められる。第二に、研究対象の限定性である。本研究は東京都の小学校教員を対象として実施したものであり、結果の一般化には慎重な検討が必要である。今後は、小学校のみならず中学校・高等学校の教員を含めた検証を行うとともに、地域や学校の特性を踏まえた比較検討が必要である。第三に、分析の深化に関する課題である。本研究では自由記述によるふりかえりを補助的に用いたが、これらの質的データを体系的に分析することにより、教員の認識変容の過程をより詳細に明らかにすることが可能であると考えられる。

以上を踏まえ、今後は対象の拡大、測定方法の精緻化、ならびに長期的な効果の検証を通して、グローバル教育に係る教員研修の在り方を総合的に検討していくことが求められる。

謝辞

本研究の実施にあたり、研修にご参加いただいた先生方に深く感謝申し上げます。多忙な中でのご協力により、本研究を進めることができました。

また、本研究は兵庫教育大学同窓会の研究助成を受けて実施したものである。ここに記して謝意を表する。

引用文献

- 大野木裕明・宮川充司（1996）．「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』44(4)，454-462.
- 笠井正隆（2009）．「アメリカのグローバル教育が目指す地球市民の特性と実践」『グローバル教育』第11巻，38-48.
- 国立教育政策研究所（編）（2019）．「教員環境の国際比較：OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書—学び続ける教員と校長—」株式会社ぎょうせい.
- 林彰子（2020）．「高校教師が感じる不安について—進学校にて高校生を指導する教師の語りからの分析と考察—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻，129-139.
- バンデューラ・本明寛・野口京子（1997）．『激動社会の中の自己効力』金子書房.
- 藤原真琴（2025）．「小学校におけるグローバル教育に係る教員研修の効果検証—授業実践に対する不安軽減のために—」『日本国際教養学会誌』第25号，74 -83.
- 町田智久・内田浩樹（2015）．「教師の外国語不安の軽減を目指した教員研修の開発」『小学校英語教育学会誌』15巻，1号 34-49.
- 松宮新吾（2013）．「小学校外国語活動担当学級担任教師の授業指導不安に関する研究—授業指導不安モデルの探索と検証—」『応用教育心理学研究』第30巻1号，23-35.
- 文部科学省（2022）．「『令和の日本型学校教育』を担う教員の養成・採用・研修等の在り方について—「新たな教員の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成—（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm （2026年4月29日最終閲覧）
- Iwami, R., & Fujiwara, M. (2026) “Effectiveness of an Interschool Global Education Workshop in Reducing Instructional Anxiety Among Elementary School Teachers.” The Asian Conference on Education & International Development 2026

Official Conference Proceedings, 523-530.

OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume I):

Teachers and school leaders as lifelong learners.

OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (2026年4月20

日最終閲覧)

Wiggins, G.・McTighe, J. (2005). *Understanding by*

Design: Expanded Second Edition. Merrill

Education/ASCD College Textbooks. (ウィギンズ,G・

マクタイ,J(著)西岡加名恵(訳)(2012).『理解をもたら

すカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法

—』日本標準.

自閉症・情緒障害学級における小集団での対話を通じた自己理解学習

—中学校進学を見据えて—

曾谷 敦子

石橋由紀子

1 研究目的

自閉症・情緒障害学級の児童は、中学校で新しい環境に入る不安が大きく、不適応な状態に陥りやすいことが推察され、中学校入学前に、小学校で自己理解学習を行う意義は大きい。しかし、小中学校の移行支援や自己理解学習の研究、報告として、三宅（2018）の小学校から中学校への移行支援のピアサポートプログラムの効果を検討した実践や今西（2017）の小学校の通級指導教室における自己理解学習の報告、中村

（2013）の中学校通常学級における肯定的自己理解を深める進路学習の実践等が挙げられるが、これまでに自閉症・情緒障害学級での移行期の小学生を対象にした小集団での自己理解に関する研究や実践報告の数は極めて少ない。

では、移行期の発達障害のある児童の自己理解学習を進めるに当たって、何を手がかりとすればよいのだろうか。中村（2013）は、発達障害児の自己理解学習の授業作りを進める上で、①自己を客観的に振り返る力の弱さと②自分のよさに気づきにくい点に対する配慮を施しており、これは、自閉症・情緒障害学級の授業作りにおいても当てはまると言え、大切にしたい視点である。

また、福島（2005）は、『自己理解ワークブック』の中で、自己との対話を進め自己理解をガイドする方法として、自分の経験を振り返って理解を深める4つの理解の方法（「時間軸にそって理解する方法」「空間軸にそって理解する方法」「視点変換によって理解する方法」「相互に影響し合う関係軸に沿って理解する方法」）を示している。同様に、自己理解に関する先行研究を概観した青木（2009）も、「人の発達の連続性の中で自己を吟味する視点は、揺るぎのない自分らしさの確立や自己確立には不可欠なもの」と述べており、自分を振り返る作業を通して自己理解を進める有効性を示唆している。

これらのことを踏まえ、過去・現在・未来の時間軸

に沿い、自分自身を振り返り、見つめることができる授業を実践することにした。その手法として、発達障害のある児童が自分自身のことに気づきにくいということへの配慮を踏まえ、特別支援学級の小集団の児童が「対話」を通して他者から見た自分に気づき自分を捉え直すことを考えた。さらに、児童らが学校生活を共に過ごし共有した体験を「対話」のきっかけとすることで、対話を促し、自己を肯定的に捉えることにつながるのでは、と期待された。

そこで、本研究は、自閉症・情緒障害学級に在籍する小学校6年生4名を対象とし、中学校進学を見据え、小集団で共通の経験を振り返り、対話を通じた自己理解学習を実践し、それぞれの児童の自己理解をうながし、支援の効果的な在り方を検討する。

2 研究方法

1. 対象

1) 対象学級

対象学級は、公立小学校「自閉症・情緒障害学級」の6年生男児4名（A児、B児、C児、D児）である。なお、D児のみ、2年生より通常の学級から特別支援学級への措置変更があった。集団生活の多くの場面で、それぞれこだわりが強くコミュニケーションの苦手が顕著で、状況理解、他者の心情理解の難しさが見られた。また、6年生になってから、日常生活の会話は、どの児童からも帰宅後の「ゲーム」の話題が多い様子が見られた。

1、2年生の頃は、交流学級や特別支援学級で、4人が周りからの刺激に過剰に反応し、心的なつながりも得にくく、激しくぶつかり合うことも多かった。そこで、特別支援学級では、まず衝立で仕切るなど、刺激を減らすための環境設定の工夫を凝らし、個々の個別指導を中心に取り組んだ。その後、支援者が児童の間に入って気持ちの代弁を繰り返すなどを積み重ね、互いに折り合いを付けて過ごすことができるようにな

っていった。少しずつ相手の言動を受け止める様子が見られるようになっていったこともあり、学習場面においても、一方的な関わり中心の取り組みから小集団での協同的な学習形態がとれるようになった。それに伴い、3、4年生の頃には、教室環境において、衝立をなくすなどして互いを共有しやすい空間づくりを意識して構成できるようになった。さらに、5、6年生になってからは、お互いのことがわかり合えるようになり他者理解が深まっていく様子が見られたが、自分のこととなると一方的な見方になりやすく自己理解の課題がうかがわれた。

2) 対象児

(1) A児

意欲的に学習に取り組み、知識も豊富である。一方で自分の気持ちの表出が難しい場面が見られた。6年生になってからは、他者への理解が深まり、自分の考えを持ち行動できることが増えた。4人の中では比較的に自分の考えを出しやすく、リーダーシップをとることができた。

(2) B児

優しく穏やかな性格で、友達と仲良く過ごすことができる。繊細で慎重に物事を捉えやすく、マイペースなところがある。6年生になってからは、委員会活動に積極的に参加するなどの姿が見られるようになった。自己表出は苦手ではあるが、4人の中では、自分の意見がはっきりと言えることが多かった。

(3) C児

好奇心が旺盛で好きなことに夢中で取り組める。状況理解が難しく、情緒不安が起こりやすい一面があった。6年生になってからは、気持ちの言語化が進み、上手に援助要求ができるようになった。4人の中では関わりたい気持ちが大きいけれど、話が一方的になりやすい様子が見られた。

(4) D児

繊細で正義感が強いところがある。こだわりがとても強く、「自分ルール」を作りやすかった。6年生になってからは、日常生活の中で他者と自分を比べ葛藤する様子が見られた。4人の中では、仲間意識がとても強く、自分の意見を持つことができた。

2. 手続き

1) 期間

X年11月～X+1年3月

2) 筆者の立場

第一筆者が、授業者となった。

3) 授業計画

テーマは「おとなへの階段をのぼろう」である。授業時数は全3時間のうち、研究対象授業は3時間目に設定した(表1)。

表1 授業計画

	内 容	実施時期
第1時	「おとなへの階段をのぼろう」(小さい頃からの自分とこれからの自分を思い浮かべる)	X年11月 (参観日)
第2時	「小学校生活を振り返って」(卒業文集に綴り、発表し合う)	X+1年 2月 (参観日)
第3時	「ピンチをチャンスに」(みんなで乗り越えてきたことをエピソードトークする)【研究対象授業】	X+1年 3月

4) 対話を意識した授業づくりの工夫

(1) 場の設定

話しやすい環境設定(机の配置の仕方)を、教師と児童で相談して決めた。机の配置を「コの字」とし、互いの顔を見ながら対話できるようにした(図1)。

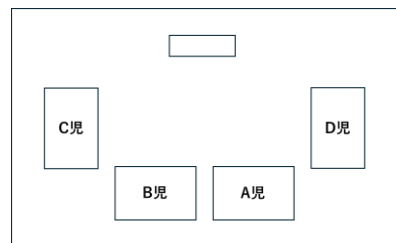


図1 場の設定

なお、第1時、第2時は、保護者の参観授業に設定した。保護者には、第1時では、幼い頃の様子と一緒に思い出す際に参加してもらい、第2時では、卒業文集の作文の発表を一緒に聞いてもらうことにした。

(2) 「対話」を通した授業

全授業で、対話を通した授業を計画した。なお、第1時、第2時において、B児が欠席のため、それぞれ板書を残し、B児に個別で翌日に実施した。

①本時までの授業

運動会等の大きな行事や中学校見学を終えた後、2学期の終わり(11月末)に第1時を実施した。日常生活の中で、中学校進学が現実のものとして、4名の児童の間で話題に挙がるようになっていた。「おとな

への階段をのぼろう」をテーマに、まず、小さい頃からの「過去の自分」、「今の自分」とこれから先の「未来の自分」を思い浮かべた。児童が忘れていた小さい頃の印象深いエピソードを、保護者が語ってくださる場面もあった。学校生活を振り返る際には、「トカゲの尻尾切り事件」と自分たちで名付けた大喧嘩の出来事を懐かしむ場面があった。そして、将来なりたい自分の姿や夢を出し合い自分の一生をイメージした。最後に、絵本『なんだろう なんだろう』（ヨシタケシンスケ 作）の「がっこう・ともだち・自分ってなんだろう」を読み合い、次の授業への布石とした（図2）。

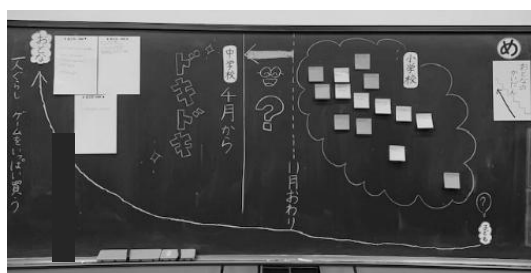


図2 第1時 「おとなへの階段」

次に、3学期に入り、「小学校生活を振り返って」をテーマに個々の児童と卒業文集の作文に取り組んだ。最初に、第1時でイメージしたことをきっかけに、6年間の小学校生活に絞って振り返りを行い、マインドマップを仕上げた。それを元に、それぞれが時間をかけて綴り、推敲し、一文字一文字丁寧に清書して書き上げた（1月実施）。

表2 卒業文集の作文（抜粋）

○卒業文集の作文（抜粋）「自然学校の野外炊飯」

・僕の六年間で一番の思い出は自然学校です。（略）その中でも一番印象に残っているのは、カレー作りの火起こしの場面です。みんなで起こした火種を友達に落としてしまった時、ぼくが素早くトングでつかみ薪に投げ入れて、無事に火がつかしました。友達が悲しい思いをせずにすんだし、ぼくもみんなの役に立てて、はく手してもらえてうれしかったです。（A児）

・二日目にカレーづくりをしました。火起こしが大変でした。無事に火がついておいしいカレーができました。（B児）

・カレーづくりで火起こしをがんばりました。みんなで作ったカレーは、とてもおいしかったです。（C児）

・友だちといっしょに作ったカレーの味が最高でした。今まで食べたカレーの中で、一番おいしかったです。（D児）

○卒業文集の作文（抜粋）「修学旅行のお土産選び」

・おみやげを買うときに、雨がたくさん降って寒かったです。でも、いろいろなお店を回って選びました。気に入ったキーホルダーが見つかったよかったです。（C児）

・おみやげをたくさん買いました。お金を計算しながら選びました。自分には、友だちとおそろいのサングラスを買いました。大事にします。（D児）

・おみやげに、もみじまんじゅうを買いました。他にも、もみじまんじゅうの形をしたスクイーズのキーホルダーも買いました。（B児）

そこで、第2時（2月実施）では、思いを込めた卒業文集の作文を発表し、聞き合う授業を実施した。中

央のお立ち台に立ち一人一人が発表した後に、それぞれ感想を交流し合った。保護者からも共感する感想が述べられた。授業後、この作文をもとに4名の児童の共通の印象深いエピソードを絞った。「自然学校の野外炊飯」、「修学旅行のお土産選び」である（表2）。

②本時の授業【研究対象授業】

3月になり、いよいよ卒業が目前に迫る中、第3時（本時）を実施した。第2時の「2つのエピソード（自然学校の野外炊飯と修学旅行のお土産選び）」と第1時で語られた「大喧嘩した1つのエピソード（トカゲの尻尾切り事件）」の3つのエピソードを本時のエピソードトークのきっかけとし、「ピンチをチャンスに」をテーマに実施した。どのエピソードも、困難に遭遇したけれど、みんなで乗り越え「ピンチをチャンスに」変えたものだった。この「大きく心に残った共通体験」を共にふり振り返り再認識することで、対話を通して自分を見つめ、自分のよさに気づけるように工夫した。

3) 評価

まず、第1時の授業前に、自分の「強み（得意なこと）」「弱み（苦手なこと）」と中学校に向けて「自分の課題」への気づきを、個々の児童から聞き取り、記録する。（プレ）

第3時（本時）の授業後、再度、自分の「強み（得意なこと）」「弱み（苦手なこと）」と中学校に向けて「自分の課題」への気づきを、個々の児童から聞き取り、記録する。（ポスト）

3 結果

1) 授業での様子

大きく分けて、3つのエピソードを中心とした対話が展開された。

（1）「自然学校」でのピンチ

野外炊飯の体験活動での出来事である。火起こしでなかなか火が付かずくじけそうになっていたが、粘り強くあきらめず、みんなで必死で続けてやっと火が付いた。その火種に、C児が真剣に空気を入れる作業をしていたのだが、地面に落としてしまった。が、その瞬間、とっさにA児が火ばさみで素早く拾い、薪へと走り、歓声が挙がった。そして、B児やD児が火の番をするなどして、おいしいカレーを食べることができた（表3）。

表3 対話①「火起こしのピンチ」

T	この間、みんなで卒業文集の作文を読み合ったね。そこで、出てきたのが、一つ、自然学校。一番は、火起こしの体験。Cちゃんが（火種を）グルグルグルグル回してくれて、そして、Aくんが落ちた火種を拾ってくれて、ってあるでしょう。あれは、すごい！ピンチをチャンスに変えました。
D	ぼくは、ちなみに火が消えないようにするために、火が燃えやすいように、燃えやすくなる木の枝とかを入れた。
T	よく覚えてるね。お風呂のピンチもあったね。（略）

(2)「修学旅行」でのピンチ

フェリーに乗って帰る時間が迫る中、B児のお土産だけがまだ買えていなかった。B児のお土産が買えるよう、B児のためにみんなで役割分担し協力できたことで、無事にB児の買い物ができ、全員の買い物を終えることができた（表4）。

表4 対話②「大雨のピンチ」

T	修学旅行の一番のピンチは？
B	大雨！！
A	あれは、まずいやる。霧レベル。
D	あれ、ほんまにやばかった。あれ、ぼくなんか、もうここも、ここも、ここと、ここと、ここと、足はほぼほぼ、足も体もびっしょりしょ。
T	修学旅行の一番のピンチは大雨やったね。大雨の中、みんなは一番の楽しみのお土産を買いに行ったね。
D	なんで、あそこで雨降るんや。
T	あの時、CちゃんとDちゃんと先生は一緒にチームだったよね。AちゃんとBちゃんが同じチームだったよね。お土産を買うときの苦労はどんな苦労でしたか？
B	冷たかった！
D	寒かった！
T	先生も覚えてる。すごく冷たくて寒かったね。
B	おれのピンチがあった。
T	言ってみて。
B	広島焼きを食べるときに迷子になった。
T	えっ。そんなことがあったの？
A	あったよ。
D	何が（あったの）？
T	お店が見つからなかったの？
B	最終的におれが見つけた。（略）
T	そして、一番すごかったのは？
	Aちゃんもお土産買った。Dくんも買った。Aくんも買った。でも、Bくんだけが、まだ買えてなかったんだよね。
B	あのね、おれね、優柔不断やねん。
T	選ぶとき、どうしようかなと思ってるうちに時間が過ぎちゃった？
B	買いたいものが確かねえ、うーうーって感じちゃうねんな。（略）

(3)「トカゲの尻尾切り事件」でのピンチ

これまでの喧嘩の中で、特に、4名の児童が大きくぶつかり合った「トカゲの尻尾切り事件」を一緒に思い出した。仲直りでき、日常生活が戻った後に尻尾の切れたトカゲが姿を現した。「見つかった！」という驚きと「生きてくれていた！」という喜びの後、みんな

なで優しく外に放つことができた（表5）。

表5 対話③「大喧嘩のピンチ」

T	先生がいない時でも、自分たちでピンチをチャンスに変えたね。でも、急に仲良くなれた？初めはどうだった？
B	覚えてるよ。一番最初に、この二人が仲良くなった。
T	Cちゃんは、どうだった？
C	・・・。
T	一度、DくんとCちゃんがすごく喧嘩したことあったね。
B	喧嘩したことあった！
T	AくんとCちゃんもすごい喧嘩したことあったね。
C	うん。
T	Bくんも、怒ったことあったね。でも、怒るだけやった？その度に、みんなで話し合ってきたやん。そしたら、相手の嫌だったことがわかったり、謝ったりして・・・。どんどん仲良くなったから、自然学校とか修学旅行とかみんなで助け合うことができた。（略）
T	おとつい、Dくんがすごくイライラしていた。その時、Aくんが、ここの席で落ち着くのを待ってあげた。Dくんも、何とか心を落ち着けたいけど、落ち着けることができなかった。でも、落ち着いてから（しんどかったことを）ちゃんと相談してくれた。（略）Cちゃんが、質問してくれるのはいい。大丈夫なんやけど、その言い方はすごく心が傷ついて、ほんまに嫌やった、って。そしたら、Cちゃんが、謝ってくれた。こういうの、今回が初めてじゃないよね？（略）
T	「トカゲ事件！（みんなで飼うことに決めたトカゲの名前を決める時に、C児の希望が通らなかったことで、C児がトカゲの入っている箱をひっくり返した。すると、トカゲが自ら尻尾を切って、どこかに行ってしまった、という事件）」
B	で、この二人が、すごく怒ってん。
T	真剣に決めてたからこそ、真剣やったからこそ悔しかった。すごく気持ちが強かった。自分の思いを通したかった。Cちゃんは我慢できなかった。それでバーンと（ひっくり返した）。トカゲはどうなった？
D	尻尾切れて、すごく・・・。
B	もどらへんねん。（略）
T	（切れた尻尾が）ビチビチ動いていたね。あれを見て、先生もびっくりした気持ちだったけど、さらにその時に、驚いたことがある。A,B,D （Cちゃんが）落ちた土を拾ってくれた。
T	土をかき集めて、全部自分で拾ってくれてんね。（略）苦しかったんな、Cちゃん。それで、その後、みんなは、悲しくてつらくて、沈黙だった・・・。そして、その後、みんなで（逃げた）トカゲを探したけれど、見つからないから、「先生、もう（トカゲを）自由にさせてあげることにしたよ。」って教えてくれたね。Cちゃんも、みんながCちゃんのことを優しく言ってくれたからうれしかったよね。いつものみんなに戻れたね。そしたら、何が出てきたの？
C	トカゲだよ。
T	誰が見つけてくれたの？
A,B,D	Cちゃん
T	みんなが仲直りできた時に、トカゲが戻ってきた。あんな小さな体でさまよってた。みんなが優しい気持ちに戻ったらトカゲも戻ってきてくれた。

(4) これからのこと

「トカゲの尻尾切り事件」の対話の後、自分たちで「絆が深まった！」という声が挙がった(表6)。

一方で、中学校への不安な気持ちのつぶやきがあり、「この人には言える」という人を見つけ相談しに行くことが大事、と伝えた。

表6 対話④「これからのこと」

T	最近、中学校にもうすぐ行くから、みんなもドキドキすることがあるけど、この仲間は、心がつながっている。月曜日に(支援級)の先輩の高校3年生の男の子二人が会いに来てくれる。中学校から、別々の中学校に行ったの。
D	大先輩。
T	高校を卒業した後、次の学校に行く子もいるし、働きに行く子もいる。一人ずつ「おとなの階段」のぼって、別の道を進んで行くことになる。わざわざ会いに来てくれるということは、(支援級での)友情が今でもつながっているということ。毎日会わなくなっても、嬉しいとき、悲しいとき、助け合える。みんなも忘れないでほしい。
T	この間、Aくんが新しい友達ができるか心配して言った。Aくんのいいところは、どんなところ？
B	話しかければ答えてくれる。
T	Bくんのいいところは？
D	優しい。心が広い。
T	Dくんのいいところは？
A	話しやすい。
T	Cちゃんのいいところは？
D	自分から話しかけてくれる。
B	話しかけるのは勇気があるから。
T	みんながいいところを知ってくれてるのはうれしいよね。

2) 自己理解の深まり

自分の「強み(得意)」と「弱み(苦手)」を聞き取った結果である(表7、表8)。

表7 自分の「強み(得意)」と「弱み(苦手)」(プレ)

プレ	自分の得意なこと(よさ)	自分の苦手なこと
A児	・ゲーム ・算数の計算・虫にくわしい ・理科の勉強・レゴを作ること	・体育・漢字・宿題・運動会と音楽会 ・道徳・文章題
B児	・ゲームがうまい	・説明を聞くことが苦手 ・面倒くさがること
C児	・ゲーム ・算数のかけ算・理科の実験 ・国語の漢字・社会の地図記号	・ぐっすり寝ること ・夜トイレに行くこと ・運動しなくなったこと
D児	(何も思いつかない、何もない) ・ゲーム ・絵を描くこと ・計算は得意	・音楽・家庭科、理科、体育、図工、漢字・字がきたない ・すぐに勉強ができないとあきらめる・急かされると余計に集中できなくなる・朝が苦手

表8 自分の「強み(得意)」と「弱み(苦手)」(ポスト)

ポスト	自分の得意なこと	自分の苦手なこと
A児	・友達と助け合える ・何でも相談できる友達がいる ・苦手でもやればできる ・優しさ ・プログラミング・パソコン入力 ・図工 ・漫画を描くこと ・同じ特別支援学級の低学年の子を助けること ・グループのリーダーをやり切れる	・いろいろあるけれど、やればできる、と自信が持てた ・ノートに書くこと
B児	・自分の考えが言える ・苦手でもチャレンジする ・仲のいい子に相談できる	・優柔不断なところ
C児	・好きなことだったら、いっぱい覚えられる ・前まではがまんできなかったことも、がまんできるようになった ・計算の答えを間違っても、すぐにやり直せる ・最後まで頑張れる ・友達と喧嘩した時、「ごめん」と謝れる	・がまんが苦手だった ・ふざけてしまう
D児	・絵がうまい(美術部だった母や姉の才能を受け継いでいる) ・手先が器用で工作が得意、焼き物も得意(神の子、神の手と言われた) ・集中すればするほどうまくできる	・心が弱かった

初めに、「自分の得意なこと」を尋ねた時に、それぞれ「ゲーム」と答えていた。それ以外のことはないかを尋ねると、A、B、C児は短い言葉で教科等を挙げる等したが、D児においては「何も思いつかない、何もない」と答え、しばらく沈黙が続いた後、「ゲーム、絵を描くこと、計算は得意」と答えた。「自分の苦手なこと」においては、A児は教科中心のこと、B児は自分の特徴的なこと、C児は生活の中でしんどく思っていることが出された。D児は、次々と短い言葉で多数の項目を挙げた。また、授業前に中学校に向けての「自分への課題」は、A児、B児、D児は、「何となく不安」という漠然としたものであった。C児は、「何の不安もない」と答えた。

授業後には、「自分の得意なこと」を尋ねた時に、A児は、「友達と助け合える、グループのリーダーをやり切れる」、B児は、「自分の考えが言える、仲のいい子に相談できる」、C児は「友達と喧嘩した時、ごめんと謝れる」、D児は、「(A,B,C児と)心が通じている」等と答え、質的な変化が見られた。「自分の苦手なこと」においては、どの児童も端的な答えであった。中学校に向けての「自分への課題」は、A児は食の偏りがあるため「給食」と挙げる一方で、苦手なノートテイクをタブレットで入力できるように練習を始めたことを話した。B児は、登校の不安が大きかったが、学校に来るのがしんどいのではなく、すぐに気持ち

ちが疲れてしまうことを打ち明けた。D児は、「成績や友達」と答え、「漢字を覚える工夫もしてきたけれど、自分の思うようにはなかなかいかなかった」ということを挙げた。C児は、変わらず「何もない」と答えた。

4 考察

本研究では、自閉症・情緒障害学級に在籍する小学校6年生4名を対象とし、中学校進学を見据え、小集団で共通の経験を振り返り、対話を通した自己理解学習を実践し、それぞれの児童の自己理解をうながし、支援の効果的な在り方を検討した。

まず、授業を計画する段階において、「おとなの階段をのぼろう」をテーマに、自分の一生をイメージし、過去・現在・未来の時間軸に沿い自分自身を振り返り、見つめることができる授業を実践した。第1時で、小さい頃からの自分とこれからの自分を思い浮かべ、第2時で、それぞれが小学校生活を振り返り丁寧に綴った卒業文集を発表し合い、本時に臨んだ。一生という大きな時間の流れをイメージし捉えた上で、現在の自分の時間に焦点を当てて考えられるように構成を工夫した。また、この本時までの授業を参観授業に当て、保護者にそれぞれの児童の成長を共に共感してもらい、温かく受け止めてもらえたことが、本時の授業に向かう上で児童の「自己理解学習」への意欲を引き立てる大きな要素になったのでは、と考えられた。

第1時、第2時の布石があった上で、第3時の本時（研究対象授業）では、みんなでピンチをチャンスにして乗り越えてきたことをエピソードトークする対話の授業を実践した。この本時の授業では、体調の優れないC児が終始情緒の不安定が見られる中の参加であったが、友達の話聞き最後まで一緒に参加できたことで、4名揃っての振り返りの対話の場となった。

「自然学校」「修学旅行」「大喧嘩」の3つのエピソードを通して、心が大きく動いた共通の経験を一緒に振り返ることで、出来事を思い出し再認識することができた。どのエピソードも、児童にとって大きなピンチの出来事であったが、すべて無事に乗り越えることができた経験と言える。その過程に、それぞれの心の動きがあり、変化があった。時間軸に沿って「トカゲの尻尾切り事件」があったから、その後の自然学校や修学旅行のピンチもチャンスに変えることができたの

では、と考えられた。初めは気づいていなかった、友達のそれぞれの良さを実感した経験となり、今につながっているとも捉えられた。6年間一緒に過ごしてきた一つ一つの経験から、その都度それぞれの良さを共感してきたからこそ語り合える内容となった。

自分の「強み(得意)」と「弱み(苦手)」を聞き取った結果、第1時の授業前には、自分の「強み(得意なこと)」「弱み(苦手なこと)」と中学校に向けて

「自分の課題」への気づきは、聞き取りの際に、それぞれ部分的な短い言葉で表されるもので、外面的なものであったが、本時の授業後には、どの児童も肯定的な言葉や友達との関係性から生まれる言葉がたくさん表れるなど内面的なものに質的な変化が見られた。このことから、授業での対話を通して客観的に自分を見つめ、振り返ったことが自分のよさに気づけるきっかけになったのでは、と推察された。同時に、対話しながら考えていくことで、「友達を知る」という「他者理解」から「自分を知る」という「自己理解」へ進んだのでは、と考えられた。

また、小学校で一緒に過ごした支援者や心が許せる友達と離れる前に、自分自身を見つめ、自分の「強み」を再確認したことが、中学校生活に活かされるのではないかと、とうかがわれた。

付記

本研究の実施前に、学校長、対象児童の保護者には研究の主旨を説明し同意を得た。さらに、本研究発表に際し、学校長の承諾を得、対象児童の保護者より書面にて同意を得た。

文献

- 青木万里 (2009) 「自己理解に関する文献研究」『埼玉純真短期大学研究論文集』2, 1-15.
- 福島脩美 (2005) 『自己理解ワークブック』金子書房, 7.
- 今西満子 (2017) 「発達障害通級指導教室で児童の自尊感情を高める支援—自己肯定感を高めるための自己理解学習—」『LD研究』26(3), 310-314.
- 三宅幹子 (2018) 「中学1年生を対象としたピア・サポートプログラムの効果の検討—小学6年生への移行支援をピア・サポート活動に位置付けて—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』8, 123-133.
- 中村あおみ (2013) 「中学校通常学級における肯定的自己理解を深める進路学習—認知特性を考慮した一斉授業の効果—」『特別支援教育コーディネーター研究』9, 45-53.

学校における運動を活用した集団ソーシャルスキルトレーニングが 児童の学校適応感に及ぼす影響

吉原久貴 秋光恵子 鳥取伸彬

1 研究目的

近年、小学校において不登校や学級不適応、対人関係上の困難が継続的な課題となっている。こうした課題に対しては、学級集団全体を対象とした予防的支援の重要性が指摘されており(石隈, 1999), 日常的に学校適応を促進する取組が求められている。加えて、運動能力の低下や運動習慣の不足は、心理的安定、自己肯定感、仲間関係の形成など、学校適応に関わることが指摘されている(スポーツ庁, 2024)。筒井(2018)は、運動の実践介入が友達の体や気持ちへの気づきを高めることを示し、吉原・秋光(2023)は、体育授業の体づくり運動と業間の集団遊びを組み合わせたプログラムが、児童の自尊感情、友人関係、社会性を高めることを報告している。これらの知見は、運動を用いた活動が児童の心理・社会的側面に関わっていることを示している。

運動を用いた実践が児童に及ぼす影響を検討する上では、身体協応性を一つの指標として確認することが重要である。身体協応性は、身体を調整し、複数の動きを統合して適切に遂行する力であり、多様な運動課題への適応に関わる。また、身体協応性を要する運動は、実行機能とも関連すると考えられる。実行機能は、抑制機能、認知的柔軟性、作業記憶から成る高次認知機能であり、学校生活全般の適応に重要な役割を果たす(Diamond, 2013; 森口, 2019)。近年では、有酸素運動やコーディネーション運動が児童の実行機能に肯定的な影響を及ぼす可能性が示されている(Crova et al., 2014; Tottori et al., 2019)。

身体をうまく調整し課題を達成する経験は、児童の運動有能感の形成にもつながる。運動有能感とは、身体的有能さだけでなく、統制感や受容感などの自己認知を含み、運動への意欲や継続的参加に関わるとされる(岡澤ら, 1996; 岡澤, 2001; 小野・梶, 2020)。また、体づくり運動では、心と体の変化に気付いたり、みんなで関わり合ったりする活動が含まれ、きまりを守り誰とも仲よく運動することが重視されているため(文部科学省, 2017), 他者とかかわりながら自

己の行動や感情を調整する経験が生じやすい。このような特徴は、自己への気づき、他者への気づき、対人関係など、社会性・情動を構成する諸側面の育成にも関わる可能性がある(田中ら, 2011)。

学校適応感とは、感情や認知を含む行動的機能、学校環境における学業的・社会的機能、及び個人と環境との相互作用の結果として生じると捉えられる(大対・大竹・松見, 2007; 栗原・井上, 2010)。このことから、体育授業における運動は、身体協応性、実行機能、運動有能感、社会性・情動といった児童の行動調整や対人関係などの要因に働きかけ、学校適応感に関連する心理・社会的側面に影響を及ぼす可能性がある。

小学校の学級集団を対象とした社会的スキル訓練については、藤枝・相川(2001)が学級単位の社会的スキル訓練の効果を示し、藤村・河村(2017)は、体育を活用したクラスワイド・ソーシャルスキルトレーニング(以下、CSST)によって「配慮」や「かかわり」に関わるスキルが高まることを報告している。

しかし、先行研究では、運動が学校適応のどの下位領域にどの程度作用するのかは十分に明らかでない。また、協同的活動を伴う運動は、個人での運動に比べて、その差異を比較検討し、身体協応性、実行機能、運動有能感、さらには学校適応感などを総合的に検討した研究は限られている。

そこで本研究では、体づくり運動にCSSTの視点を導入した群(以下、運動+CSST群)、個人での運動を行う群(以下、運動群)、通常の体育授業を行う群(以下、対照群)を設定し、身体協応性、実行機能、運動有能感、社会性・情動、学校適応感の変化を比較検討した。目的は、第1に、介入が身体協応性、実行機能に及ぼす影響を明らかにすること、第2に、それらの変化が運動有能感、社会性・情動に及ぼす影響を検討すること、第3に、学校適応感のどの領域に結びつくかを明らかにし、学級単位で行う運動プログラムの教育的意義を考察することである。なおCSSTの視点の導入とは、体育の内容特性に即してCSSTを再構成することであり、言語的な教示やロールプレイに加え、身体

を介した相互作用, 協同課題, 運動中のルール調整, 振り返りを組み合わせることで, 運動そのものを社会性学習の場として位置づけることである。

2 研究方法

(1) 対象

対象は大阪府内公立小学校4～6年生 260名, 計9学級であった。プログラムは学級単位で実施した。各学年から3学級となるよう学級をクラスターとして, 事前測定における身体協応性及び学校適応感を分散分析の群間比較を用いて, 群間差が最小となる組合せを採用して群分けした。その後, 運動+CSST群, 運動群, 対照群へランダム化して割り付けた。

(2) 実施時期と手続き

事前(pre)調査は2025年10月中旬, 事後(post)調査は同年12月中旬, 追跡(follow)調査は2026年3月上旬に実施した。介入期間は2025年10月20日から12月12日までの約8週間であり, 体育授業導入時の10分間を用いて週2回, 全16回実施した。

(3) 介入内容

体育授業導入時の10分間に, 運動+CSST群では, 教示, モデリング, フィードバックといったSSTの基本的指導法を取り入れ, ペアやグループで大縄, 台風の目, セブンスボール, Sけん等の体づくり運動を行った。運動群では, CSSTと類似する内容の中から個人で取り組めるものを選定し, 多様な動きやリズム, バランス, 反応に関わる個人課題を中心に, 変形ダッシュ, リズム縄跳び, ラダー等を実施した。なお, 運動の選定にはCSSTと類似する内容の中から個人で取り組めるものとした。対照群では, 準備運動, ストレッチ, ジョギング, リラクゼーション等, 通常の体育授業導入に相当する内容を行った。いずれの群も担任教師が授業導入時に実施し, 事前・事後・追跡の3時点で測定した。介入に先立ち, 担任教師に対して事前指導を行い, 各群の実施内容, 指導手順, 教示の方法, 安全管理上の留意点について十分な理解を図った。

(4) 測定尺度

身体協応性の測定にはKiphard・Schilling(1974)のKTKを小林ら(1989)が簡略化したボディオディネーションテスト(BCT)を用いた。歩行板渡り, 連続横跳び, 横移動の各得点は, 小林ら(1989)に基づき, 各学年及び性別の基準値を用いて標準化したMQ(Motor Quotient)

を算出した。加えて, 各MQを合計したTotal-MQ(TMQ)として ver1(TMQver1)と事前の結果から算出した平均及び標準偏差を用いて, 平均100, 標準偏差15となるよう換算した標準得点 ver2(TMQver2)を算出した。

実行機能の測定として, 川田・川崎(2022)を参考に, iPadでWEB版トレイルメイキングテスト(以下, TMT)を実施した。TMTは, 数字を順に結ぶ課題PartAと, 数字と文字を交互に結ぶ課題PartBから構成され, 特にPartBは注意の切り替えや認知的柔軟性をより強く要する。TMTは, 他の尺度のような回答得点ではなく, 各課題の遂行時間によって評価される検査である。眞田ら(2012)に倣い, 各課題の遂行時間, 並びに切り替え(B-A)及び注意配分(B/A)を指標として用い, 測定値の低下を実行機能, 特に注意の切り替えや認知的柔軟性の向上として解釈した。

運動有能感については, 小野・梶(2020)の運動有能感Aと岡澤(1996)の運動有能感Bを用いた。運動有能感Aでは統制感・努力, 承認感, 全能感, 優越感, 向上感を, 運動有能感Bでは身体的有能さ, 統制感, 受容感を下位領域として扱った。

社会性・情動(SEL)の測定には田中ら(2011)の小学生版「社会性と情動」尺度(SES-C)を用い, 自己への気づき, 他者への気づき, 自己のコントロール, 対人関係, 責任等の8領域であった。

学校適応感の測定には栗原・井上(2010)による学校適応感尺度ASSESSを用いた。下位領域は, 生活満足感, 教師サポート, 友人サポート, 非侵害, 向社会性, 学習適応の6領域であった。

(5) 分析

各指標について, 時期(事前・事後・追跡)を被験者内要因, 群(運動+CSST群・運動群・対照群)を被験者間要因, 対象者を変量効果とする線形混合モデル(linear mixed model: LMM)を用いて分析した。群, 時期の主効果, および群×時期の交互作用を検討し, 交互作用及び時期の主効果が有意であった場合には推定周辺平均の比較結果を確認した。有意確率の補正にはTukey法を用いた。統計解析にはJASP version 0.95.3を用い, 有意水準は5%とした。

(6) 倫理的配慮

調査は学校管理職及び担任教師に説明した上で実施し, 保護者には文書で研究目的, 方法, データの扱いを説明した。参加は自由意志とし, 不参加の場合の

不利益がないことを伝えた。児童には回答しない自由があること、体調不良時には見学できることを事前に周知した。質問紙調査はロイロノートで実施し、個人が特定されない形で集計・分析を行った。

3 結果と考察

プログラム参加及び3回の測定にあたり、長期体調不良や不登校等による欠損値がある児童7名を除き、分析対象となった有効回答者数は253名(運動+CSST群83名、運動群82名、対照群88名)であった。

(1) 身体協応性(BCT)の結果(表1)

BCTでは、TMQver1 [$F(4, 500.9)=3.777, p=.005$] 及び TMQver2 [$F(4, 500.9)=3.603, p=.007$] において時期×群の交互作用が有意であった。推定周辺平均の比較の結果、いずれの群でも事前、事後、追跡の順で有意に得点が高くなっていた。さらに、それぞれの時期の増加量を各群で比較したところ、事前から追跡にかけて、運動群が対照群よりも有意に大きかった(TMQver1, $p<.001$; TMQver2, $p=.002$)。

(2) 実行機能(TMT)の結果(表2)

TMTでは、TMT-A [$F(4, 500.9)=7.470, p<.001$]、TMT-B [$F(4, 500.8)=4.410, p=.002$] で時期×群の交互作用が有意であり、切り替え(B-A) [$F(2, 500.5)=12.115, p<.001$] では時期の主効果が有意であった。なお、TMTは所要時間が短いほど良好な成績を示すた

め、運動+CSST群及び運動群では、事前から事後・追跡にかけて有意な遂行時間の短縮が認められた。ただし、推定周辺平均の推移を確認するとTMT-A, Bの事前の遂行時間が群間で異なっていたため、事後及び追跡の時間短縮に効果があったという解釈には慎重が必要である。

(3) 運動有能感A及びBの結果(表3)

運動有能感については、総得点に時期の主効果はみられず、承認感のみで時期の主効果が有意であり [$F(2, 500.0)=3.025, p=.049$]、追跡時に事前より高い値を示した。一方、運動有能感Bでは総得点に時期×群の交互作用が有意であり [$F(4, 500.0)=3.245, p=.012$]、運動+CSST群で事前から事後・追跡にかけて上昇が認められた。下位領域では、統制感で時期×群の交互作用 [$F(4, 500.0)=3.045, p=.017$] が有意であり、受容感では運動+CSST群で事前から事後・追跡にかけて、運動群で事後から追跡にかけて上昇がみられた。以上より、本実践に伴う変化は、運動有能感Aよりも運動有能感Bで明確に示された。

(4) 社会性・情動(SEL)(表4)

SELでは、総得点で時期×群の交互作用が有意であり [$F(4, 500.0)=2.582, p=.037$]、運動+CSST群で、事前から事後・追跡にかけて上昇が認められた。下位領域では、自己のコントロールでは時期×群の交

表1 身体協応性(BCT)の平均、標準偏差及び分析結果

BCT	運動群+CSST			運動群			対照群			主効果		交互作用	推定周辺平均の比較結果	
	pre	post	follow	pre	post	follow	pre	post	follow	時期	群	時期×群		
TMQver1	M	239.3	270.0	287.2	239.4	272.2	294.0	237.3	261.6	273.0	$F(2,500.91)=261.86$	$F(2,248.90)=1.441$	$F(4,500.91)=3.777$	全群: pre<post<follow 変化量: pre~follow 運動群>対照群
	SD	45.9	43.3	51.0	45.1	45.8	48.0	51.2	49.6	51.1	$5, p<.001***$	$p=.239$	$p=.005**$	
TMQver2	M	100.2	110.9	116.9	100.1	111.6	119.1	99.5	108.0	111.9	$F(2,500.89)=243.96$	$F(2,248.88)=1.488$	$F(4,500.89)=3.603$	全群: pre<post<follow 変化量: pre~follow 運動群>対照群
	SD	15.7	14.6	17.9	14.7	17.0	17.4	16.9	16.1	17.1	$4, p<.001***$	$p=.228$	$p=.007**$	
棒歩きMQ	M	78.9	89.2	90.1	75.5	87.6	87.3	78.0	82.8	83.1	$F(2,500.84)=69.457$	$F(2,248.82)=2.205$	$F(4,500.84)=3.929$	全群: pre<post<follow 変化量: pre~follow 運動群+CSST>対照群 pre~post, follow 運動群>対照群
	SD	16.7	13.9	13.4	20.4	17.0	16.3	19.5	17.0	17.4	$p<.001***$	$p=.112$	$p=.004**$	
横跳びMQ	M	82.2	93.1	99.6	87.3	97.9	107.2	85.4	88.9	99.1	$F(2,500.88)=122.45$	$F(2,248.86)=2.743$	$F(4,500.88)=2.950$	全群: pre<post<follow 変化量: post~follow 運動群+CSST>対照群 pre~post 運動群>対照群
	SD	20.9	23.0	23.9	16.6	20.6	22.5	21.2	22.0	21.8	$3, p<.001***$	$p=.066$	$p=.020*$	
横移動MQ	M	78.1	87.7	97.5	76.7	86.7	99.6	74.0	89.9	90.8	$F(2,500.77)=121.03$	$F(2,248.74)=0.663$	$F(4,500.77)=4.222$	全群: pre<post<follow 変化量: post~follow 運動群+CSST>対照群 運動群>対照群
	SD	22.3	22.1	25.8	18.6	19.6	20.9	24.0	21.7	22.2	$9, p<.001***$	$p=.516$	$p=.002**$	

注. 推定周辺平均の比較結果のうち、有意水準5%未満 ($p<.05$) の比較のみを記載した。

注. 主効果および交互作用は混合線形モデルの結果を示した。* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 。

注. BCTの各指標は指数得点であり、単位は設けない。

表2 実行機能(TMT)の平均、標準偏差及び分析結果

TMT	運動群+CSST			運動群			対照群			主効果		交互作用	推定周辺平均の比較結果	
	pre	post	follow	pre	post	follow	pre	post	follow	時期	群	時期×群		
TMT-A	M	57.52	48.68	47.26	54.49	47.48	47.56	47.73	48.60	47.04	$F(2,500.9)=26.468$	$F(2,248.9)=1.497$	$F(4,500.9)=7.470$	運動群+CSST: pre>post>follow 運動群: pre>post,follow 対照群: post>follow 変化量: pre~post,follow 運動群+CSST>対照群 運動群>対照群
	SD	17.72	13.51	14.93	15.48	13.05	15.06	14.15	16.48	15.73	$p<.001***$	$p=.226$	$p<.001***$	
TMT-B	M	94.42	78.17	71.47	83.99	76.09	70.42	81.62	79.86	73.57	$F(2,500.8)=39.785$	$F(2,248.8)=0.678$	$F(4,500.8)=4.410$	運動群+CSST: pre>post,follow 運動群: pre>post,follow ※群間の変化量の差は有意ではない。
	SD	35.80	25.61	24.64	38.39	20.49	22.93	32.02	33.67	26.59	$p<.001***$	$p=.509$	$p=.002**$	
TMT切替 (B-A)	M	36.91	29.49	24.21	29.50	28.61	22.86	33.89	31.26	26.53	$F(2,500.5)=12.115$	$F(2,248.3)=1.020$	$F(4,500.5)=0.752$	pre,post>follow
	SD	29.11	20.43	20.55	29.41	18.86	19.22	28.08	28.38	23.15	$p<.001***$	$p=.362$	$p=.557$	
TMT割合 (B/A)	M	1.69	1.64	1.57	1.54	1.67	1.54	1.74	1.69	1.64	$F(2,504.7)=2.397$	$F(2,252.2)=2.218$	$F(4,504.7)=1.104$	
	SD	0.53	0.45	0.50	0.46	0.50	0.43	0.56	0.61	0.56	$p=.092$	$p=.111$	$p=.354$	

注. 推定周辺平均の比較結果のうち、有意水準5%未満 ($p<.05$) の比較のみを記載した。

注. 主効果および交互作用は混合線形モデルの結果を示した。* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 。

注. TMT-A, TMT-B, TMT合計, B-Aは所要時間(秒)を示す。B/Aは比率である。値が低いほど成績がよい。

相互作用が有意であり〔F(4, 500. 0)=4. 023, p=. 003〕, 運動+CSST 群で事前から事後・追跡にかけて上昇が認められた。また, 他者への気づき〔F(2, 500. 0)=7. 882, p<. 001〕, 対人関係〔F(2, 500)=9. 947, p<. 001〕, 責任〔F(2, 500)=14. 653, p<. 001〕では時期の主効果が有意であり, 他者への気づきでは事後から追跡, 対人関係では事前から追跡で上昇し, 責任では事前から追跡へ段階的な上昇が認められた。

(5) 学校適応感(ASSESS) (表5)

ASSESS では, 総合得点に有意な主効果及び時期×群の交互作用は認められなかった。一方, 下位領域では, 向社会性では時期の主効果が有意であり〔F(2, 500)=9. 557, p<. 001〕, 追跡時に高い値を示した。また, 教師サポートでは時期の主効果が有意であり〔F(2, 500)=4. 659, p=. 010〕, 全体として事前より事後で低い値を示した。したがって, 学校適応感全体には有意な主効果および交互作用は認められなかった。一方, 向社会性では時期の主効果が有意であり, 群にかかわらず時期に伴う上昇が認められた。

(6) 考察

本研究では, 体育授業導入時の10分間を活用したCSST 的体づくり運動プログラムの効果を, 身体協応性, 実行機能, 運動有能感, 社会性・情動, 学校適応感の観点から検討した。学校適応感全体には有意な向上は認められなかった一方, 向社会性では群にかか

わらず時期に伴う向上がみられたため, 対象児童全体にみられた時期的変化として解釈する必要がある。一方, 社会性・情動では SEL 総得点及び自己のコントロールにおいて, 運動+CSST 群を中心とした得点の上昇が認められた。介入期間については, Tottori et al. (2019)が4週間・週3回のHIIT 介入によって児童のワーキングメモリの改善を報告している一方, プランニング課題には有意な変化を認めていない。したがって, 短期間の運動介入であっても変化が生じやすい領域と, 変化が検出されにくい領域があると考えられる。本研究の介入期間は約8週間であったが, 学校適応感は複数の下位領域から成る包括的指標であるため, ASSESS 総合得点の変化を捉えるには, 介入期間だけでなく, 尺度特性や初期得点の高さを考慮する必要がある。これらの結果は, 学校適応感全体へ直ちに変化が及ばなかったとしても, 学級適応を支える一部の社会・情動的側面には, 本実践の効果が表れた可能性を示している。

BCT 及び TMT では, 発達や反復測定の影響を慎重に考慮する必要があるものの, BCT では全群で得点の上昇がみられ, 総合指標では事前から追跡にかけて運動群と対照群との間に変化量の差が確認された。一方, 運動+CSST 群では運動群及び対照群との変化量差は明確には認められなかった。したがって, 運動を伴う実践が身体協応性の変化に関わる可能性を示

表3 運動有能感の平均, 標準偏差及び分析結果

運動有能感A 小野・梶		運動群 + CSST			運動群			対照群			主効果		交互作用		推定周辺平均の比較結果
		pre	post	follow	pre	post	follow	pre	post	follow	時期	群	時期×群		
運動有能感A 総得点	M	52.3	53.0	53.5	53.5	52.9	53.1	50.9	50.7	51.2	$F(2,500.9)=1.03$ 9, $p=.354$	$F(2,248.9)=3.07$ 3, $p=.048^{**}$	$F(4,501.0)=1.204$, $p=.308$	運動群 > 対照群	
	SD	7.3	6.8	7.2	7.6	7.0	6.8	6.7	6.8	7.1					
統制感・努力	M	13.2	13.5	13.5	13.5	13.3	13.4	12.8	12.8	12.9	$F(2,500.9)=0.33$ 3, $p=.717$	$F(2,248.8)=1.59$ 6, $p=.205$	$F(4,500.9)=0.806$, $p=.521$		
	SD	2.5	2.6	2.6	2.7	2.8	2.7	2.7	2.9	2.9					
承認感	M	9.1	9.4	9.9	9.8	9.7	10.0	8.7	8.8	8.8	$F(2,500.9)=3.05$ 2, $p=.048^{**}$	$F(2,248.9)=3.75$ 1, $p=.025^{**}$	$F(4,500.9)=1.329$, $p=.258$	pre < follow 運動群 > 対照群	
	SD	3.0	2.9	3.0	3.0	2.8	3.1	2.4	2.9	2.9					
全能感	M	9.4	9.6	9.7	9.8	9.7	9.8	9.1	9.0	9.0	$F(2,500.9)=0.09$ 0, $p=.914$	$F(2,241.0)=2.36$ 1, $p=.096$	$F(4,500.9)=0.908$, $p=.459$		
	SD	2.6	2.5	2.5	2.8	2.7	2.5	2.5	2.4	2.5					
優越感	M	11.5	11.2	11.0	10.9	10.9	10.6	11.6	11.3	11.7	$F(2,500.9)=1.80$ 0, $p=.166$	$F(2,248.9)=1.62$ 0, $p=.200$	$F(4,500.9)=1.306$, $p=.267$		
	SD	2.8	2.7	2.7	2.9	3.2	2.9	2.4	2.7	2.9					
向上感	M	9.0	9.3	9.4	9.4	9.3	9.4	8.7	8.8	8.8	$F(2,501.0)=1.27$ 4, $p=.281$	$F(2,249.0)=1.60$ 0, $p=.204$	$F(4,501.0)=0.795$, $p=.529$		
	SD	2.5	2.4	2.3	2.4	2.4	2.2	2.2	2.1	2.2					
注. 推定周辺平均の比較結果のうち, 有意水準5%未満 ($p<.05$) の比較のみを記載した。 注. 主効果および交互作用は混合線形モデルの結果を示した。* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.															
動有能感B 岡澤		運動群 + CSST			運動群			対照群			主効果		交互作用		推定周辺平均の比較結果
		pre	post	follow	pre	post	follow	pre	post	follow	時期	群	時期×群		
動有能感B 総得点	M	43.5	45.8	46.3	45.8	45.1	46.1	42.9	43.8	44.2	$F(2,500.9)=8.28$ 3, $p<.001^{***}$	$F(2,248.9)=1.32$ 0, $p=.269$	$F(4,500.9)=3.207$, $p=.013^{**}$	運動群 + CSST : pre < post, follow	
	SD	9.9	8.7	9.0	9.3	9.5	9.5	8.8	8.8	8.8					
本的有能さ	M	12.2	13.0	13.0	13.1	12.8	13.0	11.6	11.8	11.9	$F(2,500.9)=2.01$ 6, $p=.134$	$F(2,248.9)=2.26$ 6, $p=.106$	$F(4,500.9)=2.012$, $p=.092$		
	SD	4.3	3.7	4.1	4.1	4.3	4.4	4.3	4.4	4.2					
統制感	M	16.3	17.0	17.0	16.9	16.8	16.9	16.0	16.3	16.5	$F(2,500.9)=3.66$ 2, $p=.026^{**}$	$F(2,248.9)=0.87$ 6, $p=.418$	$F(4,500.9)=1.013$, $p=.400$	時期 : pre < follow	
	SD	3.5	3.1	3.3	3.6	3.7	3.5	3.6	3.5	3.4					
受容感	M	15.0	15.9	16.3	15.9	15.5	16.2	15.3	15.7	15.8	$F(2,500.9)=9.52$ 4, $p<.001^{***}$	$F(2,248.9)=0.11$ 0, $p=.896$	$F(4,500.9)=3.001$, $p=.018^{**}$	運動群 + CSST : pre < post, follow 運動群 : post < follow 変化量 : pre - post : 運動群 + CSST > 運動群	
	SD	3.8	3.5	3.4	3.2	3.4	3.5	3.2	3.2	3.4					
注. 推定周辺平均の比較結果のうち, 有意水準5%未満 ($p<.05$) の比較のみを記載した。 注. 主効果および交互作用は混合線形モデルの結果を示した。* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$															

すものの、CSST 的要素による付加的効果を示すものとしては慎重に解釈する必要がある。TMT についても遂行時間の短縮がみられたが、事前時点の遂行時間が群間で異なっていたため、介入効果としての解釈には慎重さが必要である。運動群では、多様な運動を計画的に積み重ねたことが身体協応性の変化に関わる可能性を示している。運動群ではリズム・反応・バランス等の個人課題に取り組んだ一方、運動+CSST 群では個人の身体操作に加え、他者との相互作用や協同的活動を含む課題構成であったが、本研究の結果からはこうした課題構成の違いによる明確な効果差までは確認できなかった。

運動有能感について、全ての側面が一様に高まったわけではなく、運動有能感 B（岡澤ら、1996）の総得点や受容感、統制感など一部の指標で向上した。このことから、「運動ができる」という身体的有能さの認知だけでなく、運動場面で自分が受け入れられている感覚や、努力によって動きを調整できるという認知に関わったと考えられる。特に運動+CSST 群で

は、仲間からの承認、役割遂行、声かけ等を通して、運動における社会的側面が支えられた可能性がある。

以上を総合すると、本研究の結果は、運動を活用した CSST 的実践が、学校適応感全体を一律に高めたというよりも、社会性の自己のコントロール、運動有能感の受容感など、学級生活を支える一部の下位側面に対して作用したことを示している。このことから、教育実践上は目標設定、課題構成、振り返りを工夫することで、体育授業の導入場面に学級経営や児童理解に関わる働きかけを組み込める可能性がある。

一方で、本研究には課題も残されている。本研究では各指標の時期的変化を中心に検討したが、各尺度の変化が学校適応感にどのように関わるのかについては十分に明らかにできていない。また、運動有能感については、使用した尺度によって結果の現れ方に差異がみられた。これらのことから、尺度特性を踏まえて児童の運動や認知的・情動的側面との関連をさらに検討する必要がある。

表 4 社会性・情動の平均、標準偏差及び分析結果

情動・社会性		運動群+CSST			運動群			対照群			主効果		交互作用	推定周辺平均の比較結果
		pre	post	follow	pre	post	follow	pre	post	follow	時期	群	時期×群	
SEL合計	M	75.4	78.1	79.3	77.8	77.4	78.5	75.5	76.9	78.6	$F(2,500.9)=14.76$	$F(2,248.9)=0.177$	$F(4,500.9)=2.425$	運動群+CSST：pre<post, follow
	SD	10.5	10.6	9.7	10.4	11.2	10.0	10.8	9.4	9.6	$1, p<.001***$	$p=.838$	$, p=.047*$	
自己への気づき	M	9.6	9.9	10.0	10.1	9.9	10.1	9.6	9.8	10.0	$F(2,501.0)=2.311$	$F(2,248.9)=0.863$	$F(4,501.0)=1.275$	
	SD	1.7	1.7	1.8	1.4	1.6	1.5	1.7	1.7	1.6	$p=.100$	$p=.423$	$, p=.279$	
他者への気づき	M	9.8	10.0	10.2	9.8	9.7	10.0	9.5	9.6	9.9	$F(2,500.8)=7.738$	$F(2,248.8)=1.162$	$F(4,500.8)=0.383$	pre, post<follow
	SD	1.6	1.7	1.6	1.7	1.7	1.6	1.7	1.5	1.6	$p<.001***$	$p=.315$	$, p=.821$	
自己のコントロール	M	8.4	9.1	9.1	9.1	8.9	8.8	8.6	8.9	9.1	$F(2,500.8)=5.517$	$F(2,248.8)=0.042$	$F(4,500.8)=3.843$	運動群+CSST：pre<post, follow
	SD	2.0	2.1	2.1	2.2	2.2	2.0	2.1	2.0	1.9	$p=.004**$	$p=.959$	$, p=.004**$	
対人関係	M	9.5	9.8	10.0	10.0	9.9	10.2	9.6	9.7	10.1	$F(2,500.8)=9.812$	$F(2,248.8)=0.606$	$F(4,500.8)=1.007$	pre<follow
	SD	1.7	1.7	1.5	1.7	1.8	1.6	1.9	1.8	1.8	$p<.001***$	$p=.547$	$, p=.404$	
責任	M	8.9	9.3	9.5	9.2	9.4	9.5	8.8	9.1	9.4	$F(2,500.9)=14.19$	$F(2,248.8)=0.634$	$F(4,500.9)=0.550$	pre<post<follow
	SD	1.9	1.9	1.7	1.7	2.0	1.6	1.5	1.5	1.8	$8, p<.001***$	$p=.531$	$, p=.699$	
生活問題防止	M	10.6	10.7	11.0	10.8	10.7	10.9	10.9	11.0	11.0	$F(2,501.1)=2.600$	$F(2,249.0)=0.292$	$F(4,501.1)=0.429$	
	SD	1.9	1.7	1.6	1.9	1.7	1.3	2.0	1.5	1.7	$p=.075$	$p=.747$	$, p=.787$	
重大事態	M	8.9	9.0	9.4	8.9	8.9	8.9	8.7	8.9	9.1	$F(2,501.1)=3.837$	$F(2,249.1)=0.454$	$F(4,501.1)=1.115$	pre<follow
	SD	1.9	1.9	1.7	2.0	1.9	1.9	2.1	1.6	1.7	$p=.022**$	$p=.636$	$, p=.349$	
奉仕活動	M	9.7	10.1	10.1	9.9	9.9	10.0	9.8	9.8	10.0	$F(2,500.9)=3.860$	$F(2,248.9)=0.159$	$F(4,500.9)=1.222$	pre<follow
	SD	1.8	1.6	1.7	1.7	1.7	1.5	1.8	1.6	1.8	$p=.022**$	$p=.853$	$, p=.300$	
注. 推定周辺平均の比較結果のうち、有意水準5%未満（ $p<.05$ ）の比較のみを記載した。														
注. 主効果および交互作用は混合線形モデルの結果を示した。* $p<.05$ 、** $p<.01$ 、*** $p<.001$ 。														

表 5 学校適応感の平均、標準偏差及び分析結果

学校適応感		運動群+CSST			運動群			対照群			主効果		交互作用	推定周辺平均の比較結果
		pre	post	follow	pre	post	follow	pre	post	follow	時期	群	時期×群	
ASSESS 総合得点	M	116.1	115.2	116.4	115.8	115.4	115.3	114.5	114.5	114.7	$F(2,500.9)=0.283$	$F(2,248.9)=0.178$	$F(4,500.9)=0.179$	
	SD	15.8	17.3	17.3	15.9	16.1	18.0	16.8	15.1	14.7	$p=.754$	$p=.837$	$p=.949$	
生活満足感	M	18.8	18.7	19.3	18.8	18.5	18.8	18.2	18.6	18.6	$F(2,500.9)=1.453$	$F(2,248.9)=0.300$	$F(4,500.9)=0.753$	
	SD	4.4	4.4	4.6	4.2	4.3	4.8	4.3	3.8	3.5	$p=.235$	$p=.741$	$p=.557$	
教師サポート	M	20.1	19.6	19.8	20.4	20.3	19.9	21.0	20.1	20.6	$F(2,500.9)=4.659$	$F(2,248.9)=0.945$	$F(4,500.9)=1.775$	pre > post
	SD	3.8	4.0	4.0	3.4	3.5	4.0	3.8	3.7	4.0	$p=.010^{**}$	$p=.390$	$p=.133$	
友人サポート	M	21.0	20.8	21.4	21.0	20.7	20.8	20.9	20.9	20.8	$F(2,500.9)=0.720$	$F(2,248.9)=0.126$	$F(4,500.9)=0.970$	
	SD	3.4	3.7	3.8	3.8	3.6	3.8	3.6	3.3	3.6	$p=.487$	$p=.881$	$p=.424$	
非侵害	M	20.6	20.6	20.1	20.0	20.0	19.8	20.0	20.7	19.7	$F(2,500.8)=2.378$	$F(2,248.8)=0.288$	$F(4,500.8)=0.631$	
	SD	4.2	4.7	4.6	5.0	5.0	5.1	4.5	3.8	4.8	$p=.094$	$p=.750$	$p=.640$	
向社会性	M	18.5	18.9	19.4	18.5	18.6	19.3	18.3	18.5	18.8	$F(2,500.9)=9.557$	$F(2,248.9)=0.350$	$F(4,500.9)=0.496$	pre, post < follow
	SD	3.6	3.8	3.8	3.7	3.9	3.7	3.9	3.5	4.0	$p<.001^{***}$	$p=.705$	$p=.739$	
学習適応	M	17.2	16.7	16.4	17.0	17.2	16.8	16.1	15.8	16.1	$F(2,501.1)=1.325$	$F(2,249.1)=1.177$	$F(4,501.1)=1.451$	
	SD	5.0	4.8	4.8	5.0	4.5	4.8	5.5	5.2	4.9	$p=.267$	$p=.310$	$p=.216$	
注. 推定周辺平均の比較結果のうち、有意水準5%未満 ($p<.05$) の比較のみを記載した。														
注. 主効果および交互作用は混合線形モデルの結果を示した。* $p<.05$ 、** $p<.01$ 、*** $p<.001$ 。														

4 まとめ

本研究では、小学校高学年児童を対象に、体育授業導入時の10分間を活用したCSST的運動プログラムを実施し、運動群及び対照群と比較した。その結果、身体協応性及び実行機能の一部の指標では向上が確認された。運動有能感や社会性・情動では、総得点に加え、受容感や自己のコントロールといった側面に変化が認められた。学校適応感の総合得点では顕著な変化はみられなかったものの、向社会性では全群を通じて時期に伴う得点の上昇が確認された。

本研究の実践は、特別な教材や長時間の授業改編を必要とせず、体育授業導入時の短時間を利用して実施できた点に現場的意義がある。学校現場では、新たなプログラムを導入する際に、時間確保や教員間の共通理解が大きな課題となるが、本実践は既存の体育授業の枠内で実施可能であり、担任教師が継続的に取り組める構成であった。すなわち、体づくり運動を学級集団の関係形成や自己調整の育成を図る教育的時間として再構成しうることが示された。以上より、運動を活用したCSSTの実践は、通常の体育授業に社会的目標を組み込むことで、児童の社会性や学級生活を支える側面に対する支援の介入として一定の有効性を示唆するものと考えられる。一方で、学校適応感全体への直接的効果は限定的であり、学校適応を規定する要因は学級内外にわたる多層的なものであることも改めて示された。

今後は、今回用いた各尺度にみられた変容の実態や相互の関連について、本研究でみられた変容が他の学校や学級においても同様に確認されるかを検討していく必要がある。そのため、運動有能感、社会性、学校適応感、実行機能の相互関係を、相関分析や重回帰分析、さらには構造的なモデルによって検証することが求められる。加えて、学年差や性差による違いを検討することで、どのような児童にどのような実践が有効かを明らかにしていく。

参考・引用文献

石隈利紀(1999). 学校心理学-教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス. 誠信書房.
大対香奈子・大竹恵子・松見淳子(2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み. 教育心理学研究, 55(1), 135-151.

岡澤洋訓・北真佐美・諏訪祐一郎(1996). 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. スポーツ教育学研究, 16(2), 145-155.
岡澤洋訓(2001). 生涯体育・スポーツの実践者の育成をめざした体育授業—運動有能感の視点から—. 近藤英男編. 新世紀スポーツ文化論-体育学論叢 (IV) 普及版, タイムス, 273-289.
小野雄大・梶将徳(2020). 日本の小学生の運動有能感尺度の開発に関する研究. 『体育学研究』, 65, 1015-1027.
川田拓・川崎聡大(2022). 小学校現場で集団実施可能なオンラインによる実行機能評価の試み. 日本教育工学会研究報告集, 2022(4), 16-19.
栗原慎二・井上弥(2010). アセスの使い方・活かし方. ほんの森出版.
小林芳文・當島茂登・安藤正紀・緒方千加子(1989). 小林-Kiphard BCT(The Body Coordination Test)の開発:MQ値の算出とその解釈. 横浜国立大学教育紀要, 29, 349-365.
眞田敏・新谷真以・福田あやこ・津島靖子・荻野竜也(2012). Trail Making Test 指標の発達的变化の検討. 岡山大学大学院教育学研究科研究収録, 150, 9-16.
スポーツ庁(2024). 令和6年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果. スポーツ庁.
田中芳幸・真井晃子・津田彰・田中早(2011). 小学生版「社会性と情動」尺度(Social and Emotional Abilities Scale for Elementary School Children:SES-C)の開発. 子どもの健康科学, 11(2).
筒井茂喜(2018). 非言語コミュニケーションの教育としての体育の可能性-非言語メッセージの受信・解読に着目して-. 体育科教育学研究, 34(2), 27-41.
藤枝静暁・相川充(2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討. 教育心理学研究, 49, 371-381.
藤村一夫・河村茂雄(2017). 小学校体育におけるクラスルームソーシャルスキルトレーニング(CSST)が学級状態に及ぼす影響. 学級経営心理学研究, 6(2), 153-161.
森口佑介(2019). 実行機能の発達の脳内機構. 発達心理学研究, 30(4), 202-207.
文部科学省(2017). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 体育編.
吉原久貴・秋光恵子(2023). 児童のQOL・社会性を高める運動・遊びの検討—体力向上プログラムの効果—. 日本学校心理学会第25回大会発表論文集, 38.
Crova, C., Struzzolino, I., Marchetti, R., Masci, I., Vannozzi, G., Forte, R., Pesce, C., & Pigozzi, F. (2014). Cognitively challenging physical activity benefits executive function in overweight children. *Journal of Sports Sciences*, 32(3), 201-211.
Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
Kiphard, E. J., & Schilling, F. (1974). Körperkoordinationstest für Kinder (KTK). Weinheim: Beltz.
Tottori, N., Morita, N., Ueta, K., & Fujita, S. (2019). Effects of high intensity interval training on executive function in children aged 8-12 years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4127.

国際バカロレアの手法を基にしたプロジェクト型防災学習の実践 —概念型カリキュラムとCAS的リフレクションを取り入れた高等学校探究活動—

井村記子 岩見理華

1 はじめに

(1) 研究の背景

近年、地震や水害などの自然災害の激甚化・頻発化に加え、テロや紛争といった人為災害を含む多様なリスクが顕在化している。このような予測困難な時代においては、個別の災害への対処にとどまらない包括的な防災教育が求められている。しかし、学校現場における防災教育は、避難訓練や知識習得に重点が置かれる傾向が強く、生徒が主体的に判断・行動する力の育成や教材開発には課題が残されている(柴田ほか、2020)。こうした課題に対し、自然災害と人為災害を統合的に捉える包括的学校安全の視点や、対話的・探究的な学習を通じた意味生成の教育実践が注目されている。本研究では、これらの動向を踏まえ、国際バカロレア (IB) の教育手法を応用した防災学習の可能性を検討する。

(2) 研究の目的

本研究は、井村 (2024) で報告された「グローバル・シティズンシップの育成を目指した探究型包括的防災学習」の実践を基盤とし、IBの手法を応用して防災学習の質的向上を図ることを目的とする。具体的には、①リン・エリクソンの概念型学習に基づく防災プログラムの開発・実施、②生徒の興味・関心や長所を活かしたプロジェクト型成果物の創出、③IBのCASの枠組みを活用したリフレクションによる学びの可視化、の三点に取り組む。

本稿では特に、レジリエンス概念の形成過程とCAS的リフレクションに焦点を当てて報告する。

Framework : CSSF) が提唱されている (GADRRRES, 2022)。この考え方は、UNDRR (United Nations Office for Disaster Risk Reduction) が示した仙台防災枠組におけるハザード分類を基盤としつつ、それを教育実践の文脈に拡張したものである。仙台防災枠組では、ハザードを自然災害、技術的災害、生物・健康リスクなどに分類し、多様なリスクへの統合的対応の必要性を示している。一方、CSSFにおける「All hazards, all risks」は、これらに加えて紛争や暴力、日常生活に潜在する危険や脅威を含め、あらゆるリスクを横断的に捉えることを意味する。このような視点は、防災を個別事象としてではなく、社会構造や文化的背景、人間の行動と相互に関連する複合的現象として理解することを求めるものである。したがって、防災教育は単なる知識や技能の習得にとどまらず、多様なリスクの相互関係を理解し、状況に応じて判断・行動する力を育成する学びとして再構成される必要がある。本実践は、このような包括的視点を基盤として設計されている。

(2) 概念型学習

概念型学習は、知識の習得に限定されるものではなく、概念を軸に学びを構造化するアプローチである (エリクソンほか、2020)。本実践では、「レジリエンス」「責任」「共生」を中心概念とし、自然災害と人為災害を横断的に捉えることで、意味生成を伴う学びを促した (表1)。

2 理論的背景と研究枠組み

(1) 包括的学校安全の視点

近年の防災教育では、「All hazards, all risks (あらゆる種類の災害とそれに伴う多様なリスク)」に基づき、自然・人為・社会的リスクを統合的に捉える包括的学校安全枠組 (Comprehensive School Safety

表1 単元設計の概要（抜粋）

単元名	From Disaster to Resilience（災害からレジリエンスへ）
中心概念 (Central Idea)	防災は単にリスクを減らすことにとどまらず、人命や文化を守り、社会のあり方を問い直す営みでもある。 防災について理解し実践することは、個人やコミュニティがレジリエンスを高め、レジリエンスの強化と平和構築に主体的に貢献する力を育む。
重要概念 (Key Concepts)	レジリエンス、責任、視点
探究的な問い (Inquiry Questions)	災害リスク軽減（Disaster Risk Reduction）とは何か。 防災は地域のレジリエンスとどのように関わるのか。 自然災害と人為的災害の双方の文脈において、「防災」とは何を意味するのか。 個人や地域はどのように災害に備え、その影響を軽減することができるのか。 地域および世界の防災の事例は、私たち自身の行動にどのような示唆を与えるのか。
学習経験 (Learning Experiences)	・自然災害と人為災害の比較（ベン図） ・創造的グループワークショップ「防災×○○」によるアイデア創出 ・「防災×○○」に基づくスモール・アクションの実践（家庭・地域） ・英語による対話・テキストおよび英詩の読解 ・災害に関する情報収集および身近な人への体験インタビュー
評価 (Assessment)	生徒は災害について振り返り、個人としてどのように対応し、レジリエンスの向上に貢献できるかを提案する。

注：エリクソンほか（2020）を基に筆者作成

（3）逆向き設計とプロジェクト型学習

本実践は、逆向き設計（Understanding by Design：UbD）の考え方に基づき設計した。逆向き設計とは、Grant Wiggins と Jay McTighe によって提唱された授業設計の枠組みであり、学習の到達目標と評価を先に設定し、そこから学習活動を構成することを特徴とする（Wiggins & McTighe, 2005）。本単元「From Disaster to Resilience」では、生徒が防災に関する提案や行動を行うことを最終目標とし、概念理解と実践を往還する学習過程を重視した。授業の設計においては、ALT との協働により英語による対話活動やテキスト読解を取り入れ、言語活動と概念形成を統合した学習環境を構築した。また、「防災×○○」のワークショップやスモール・アクションを核とすることで、生徒が自ら問いを立て、課題を設定し、具体的な行動へとつなげるプロジェクト型学習として展開した。さらに、本単元は、概念型学習による意味生成を基盤としつつ、UbD による目標・評価の構造化と、CAS 的リフレクションによる内省的省

察を組み合わせることで、理解の深化と実践的行動を往還させる統合的な学習構造として位置づけられる。

（4）CAS 的リフレクション

IB の CAS（Creativity, Activity, Service）は、IB の Diploma Programme のコア要素の一つであり、活動と振り返りを通して自己理解を深めるとともに、他者との関係性の中で自らの役割に気づくことを重視する枠組みである（International Baccalaureate Organization [以下、IBO] , 2015）。本実践では、各活動後に生徒が The IB Learner Profile（IB の 10 の学習者像）に照らして災害に関する学びを振り返り、個人としてどのように対応し、レジリエンスの向上に貢献できるかを考察する機会を設けた。IB learner profile は、「Inquirer（探究する人）」「Knowledgeable（知識のある人）」「Thinker（考える人）」「Communicator（コミュニケーションできる人）」「Principled（信念のある人）」「Open-minded（心を開く人）」「Caring（思いやりのある人）」「Risk-taker

「挑戦する人」「Balanced (バランスのとれた人)」「Reflective (振り返ることができる人)」の10の資質から構成される (IBO, 2019)。本実践では、このうち特に「Thinker (考える人)」「Open-minded (心を開く人)」「Caring (思いやりのある人)」「Reflective (振り返ることができる人)」に着目し、学びの変容を分析した。これらの資質は、概念型学習における意味生成や抽象化の過程と深く関わるとともに、本実践で扱うレジリエンスを「他者との関係の中で再構成されるもの」として捉える視点とも結びついている。すなわち、「Thinker」は比較や一般化を通じた思考の深化に、「Open-minded」は多様な視点の受容に、「Caring」は他者の経験への共感に、「Reflective」は内省を通じた概念形成にそれぞれ対応している。

3 実践の展開

本実践は、兵庫県立 A 高等学校第2学年 (36名) を対象に、英語科を基盤として ALT との協働により実施した。

(1) 概念形成の起点

大阪万博のパレスチナブースの「空白」を契機に、「欠如が意味を生む」という視点を導入し、概念的

探究の起点とした。具体的には、遠足で訪れた同ブースのショーウィンドウには本来展示されるべき物品が置かれておらず、空の状態のまま提示されていた。筆者はその光景に強い違和感を覚え、「なぜ何も展示されていないのか」「この空白は何を意味しているのか」という問いを抱いた。この経験を翌日の授業で共有したことで、生徒にとっても同様の問いが喚起された。この「空白」は、後に国語科で扱う清岡卓行『手の変幻』(清岡, 2022) の「欠如による意味生成」と接続された。すなわち、単なる展示の不在は、奪われた文化や生活、不可視化された現実を想起させる契機として捉え直され、生徒は喪失を意味の問題として考える視点を得た。

また、自然災害と人為災害をベン図で整理する活動では、予測可能性や防止可能性、責任の所在といった観点から複数の分類が生じ、災害の捉え方が一義的ではないことが明らかとなった。これを踏まえ、包括的学校安全枠組における「All hazards, all risks」の視点を導入し、災害を横断的に捉える概念的枠組みを提示した。さらに、生徒の理解を深めるため、自然災害と人為災害の特性を対比的に整理した資料を提示し、複数の観点から災害を捉える視点を可視化した (表2)。

表2 自然災害と人為災害の特性の比較

自然災害	人為災害
Caused by natural forces (自然の力による)	Caused by human actions/errors (人間の行動・過失による)
Hard to predict (予測困難)	Sometimes predictable (状況次第で予測可能)
Can affect wide areas (広範囲になることも)	Often localized (限定的な場合が多い)
Hard to fully prevent (完全には防げない)	Often preventable (予防可能な場合が多い)
Disaster prevention focus (主に防災対策)	Legal accountability involved (法的責任・罰則あり)
Depends on natural environment (自然環境に依存)	Related to human activity (人工物・人の活動に関連)

注：本資料は、自然災害と人為災害に関する一般的な特性を基に、複数の観点 (予測可能性、防止可能性、責任など) から授業用に再構成したものである。

(2) プロジェクト型学習の展開

① 「防災×○○」ワークショップ

古波津 (年不明) のドキュメンタリー映像を参考とした防災と日常を掛け合わせる創造的グループ

ワークを通して、既存の防災の枠組みにとらわれない発散的思考を促した。例えば、「防災×スポーツ」からはサイクリングによる避難経路確認を提案する「防サイクリング」など、生徒の生活と結びつい

た独自のアイデアが創出された。

②スモール・アクション

ワークショップで生まれたアイデアを基に、夏季休業中に家庭や地域で防災行動を実践し、その過程を写真や記録として蓄積するとともに、省察を行った。これにより、防災は知識としてではなく、日常生活の中で実践される行為として再構成された。

(3) 教科横断による深化

国語科の「欠如の哲学」と英語詩の読解を接続し、喪失とレジリエンスの関係を多面的に捉える探究を行った。具体的には、清岡卓行『手の変幻』における「欠如が想像力を喚起する」という視点を概念的レンズとして用い、パレスチナ問題を取り上げた。教材として、ドキュメンタリー映画(古波津, 2024)を視聴し、ガザの詩人リファート・アライル(Refaat Alareer)の英詩「If I must die」(Alareer, 2023)を読解した。この詩においては、人為災害による死が、遺された者によって「凧(kite)」という象徴を通して語り継がれていく過程が描かれている。生徒はこの点に着目することで、喪失を単なる終わりとしてではなく、他者との関係の中で意味が再構成される過程として捉え直す視点を得た。これは、レジリエンスを「失われたものを前提にしながら生き続ける営み」として理解する契機となった。

(4) 対話と地域への接続

家族や地域へのインタビューを通して、「遠い災害」が「自分の問題」として再構成された。イスラエルやガザ、福島といった遠隔の事例を扱いながら、それらを身近な語りへと接続することで、災害を外在的な出来事ではなく、自らの生活と連続する問題として捉え直す学習が促された。また、他者の語りに耳を傾ける行為は、単なる情報収集にとどまらず、他者との関係性の中で学びを再構成する主体的な行為として機能した。この点は、IBにおけるCASのServiceを、他者の語りに向き合う実践として捉え直す視点とも重なる。

4 分析と考察

(1) 概念的理解の深化

生徒は多様な事例や他者の語りを往還しながら、災害を「人の体験」として捉え直し、レジリエンスを関係性の中で理解するようになった。特に、福島

やガザなど異なる文脈を横断する学習経験を通して、災害を単なる知識や出来事としてではなく、社会や人間のあり方と結びついた問題として捉える視点が形成されたと考えられる。また、「遠い出来事が自分の生活とつながっていると感じた」といった記述に見られるように、個別の事例を超えて共通する意味を見出す概念的理解が促されていた。これらの変容は、防災を事前の備えとしてではなく、他者との関係の中で再構成されるものとして捉え直す契機となっている。

(2) プロジェクト型学習の意義

「防災×〇〇」の活動は、知識の適用にとどまらず、生徒が自ら問いを立て、意味を構築する契機として機能した。特に、日常生活との接続を通して、防災を抽象的な概念ではなく具体的な行動として捉える視点が育まれた点に意義がある。さらに、スモール・アクションの実践を通して、学習内容が家庭や地域へと拡張され、防災を自らの生活に引き寄せて考える姿勢が形成されたと考えられる。

(3) CAS 的リフレクションの効果

リフレクションを通して、他者理解(Caring)や多様な視点の受容(Open-minded)、思考の深化(Thinker)、内省(Reflective)といった学習者像の側面が確認された。これらは個別に現れるのではなく、他者の経験や語りに触れる中で相互に関連しながら形成されていた。特に、生徒は家族や地域の語りを通して、災害を自らの生活と結びつけて捉え直し、その過程で他者の立場や経験への理解を深めていた。また、その理解を踏まえて自らの考えを再構成する過程において、思考の深化と内省が同時に進行していたと考えられる。このように、本実践におけるリフレクションは、単なる振り返りにとどまらず、他者との関係性の中で自己の認識を再構成する過程として機能していた。とりわけ、他者の語りに耳を傾ける行為そのものが、CASにおける「Service」の側面を含む実践として位置づけられ、防災を「知識」から「生き方」へと転換する契機となっていた点に意義がある。

5 おわりに

(1) 本実践の総括

本研究では、国際バカロレア (IB) の概念型学習および逆向き設計 (UbD) の手法を用い、自然災害と人為災害を統合的に扱う包括的防災学習のユニットを開発・実践した。実践を通じて、主に以下の三点が明らかとなった。

第一に、概念的理解の有効性である。レジリエンスなどの重要概念を軸に学習を構成することで、生徒は知識を断片的に理解するのではなく、個別の事象を横断的に関連付けながら意味を構築していく学習過程を経験した。その結果、災害は単一の出来事としてではなく、多様な視点や語りが交錯する多層的な現象として捉えられるようになり、学びが生活世界と接続されていく様子がリフレクションの記述から確認された。これらは、概念を軸とした学習が文脈を超えて適用可能な理解 (transferable understanding) の形成に寄与する可能性を示している。第二に、教科横断による学びの深化である。国語科における清岡卓行『手の変幻』の哲学的視点と、英語科における文学的探究を接続したことは、生徒の想像力と共感性を高め、目に見える成果物を超えた学びを生み出した。特に、「欠如」という概念的レンズは、防災における喪失や不可逆性といった本質的テーマへの接近を可能にし、知識理解を超えた倫理的・存在論的な問いを喚起した。第三に、対話と内省の意義である。遠い世界の出来事を自分事として捉え、それを家族や地域の語りへと引き寄せるCAS的リフレクションの過程は、防災を「知識」から「生き方」へと転換する契機となった。この過程において、他者の語りに耳を傾ける行為は、CASにおけるServiceとして機能し、学習者の主体性と倫理的関与を同時に育むものであった。

以上より、本実践は、防災教育における概念的アプローチの有効性を示す一事例であると位置づけられる。

(2) 結論

以上の考察から、包括的防災教育における概念型カリキュラムは、単なる知識・技能の習得にとどまらず、生徒が「物語の継承者」としての自覚を持ち、平和構築に寄与する姿勢を育成する上で有効であると考えられる。清岡卓行のいう「欠如が生む表象」

は、防災教育においても、喪失と向き合いながら他者とともに生きるための精神的レジリエンスの基盤として機能し得る。

(3) 今後の展望

今後は、本ユニットを単発の実践にとどめるのではなく、学校全体のカリキュラムの中に持続可能な形で位置づけることが課題である。また、本研究では内省と対話に焦点を当てたが、今後は蓄積された概念的理解を基盤として、それを具体的な社会的実践 (Service) へと還流させる学習サイクルの構築が求められる。多様なハザードに直面する次世代が、他者への想像力を基盤として、レジリエントな社会の担い手となることが期待される。

謝辞

本研究は、兵庫教育大学同窓会の研究助成を受けて実施されたものである。ご支援を賜りました関係各位に深く感謝申し上げます。また、本実践にご協力いただいた兵庫県立 A 高等学校の生徒および教職員の皆様、ならびに授業の実施にあたりご尽力いただいた ALT の先生に心より感謝申し上げます。

参考・引用文献

- 井村記子 (2024) 「グローバル・シティズンシップの育成を目指した探究型包括的防災教育の開発と実践—共生の認識と行動を結びつけた実践をもとにして」『兵庫教育大学大学院グローバル教育実践研究報告書 (教職大学院提出論文)』未公表資料。
- エリクソン, H.L.・ラング, L.A.・フレンチ, R. (著), 遠藤みゆき・ベアード真理子 (訳) (2020) 『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践—不確実な時代を生き抜く力』北大路書房。
- 清岡卓行 (2022) 「手の変幻」『論理国語』pp. 18-23. 数研出版。
- 古波津陽 (年不明) ドキュメンタリー映像教材『きいてみる防災』(ワークシート・ワークショップ設計を含む)
- 古波津陽 (2024) ドキュメンタリー映像教材『1/20 Fukushima をきいてみる』(ワークシート・ワークショップ設計を含む)
- 柴田真裕・田中綾子・船木伸江・前林清和 (2020) 「わが国の学校における防災教育の現状と課題—全国規模アンケート調査の結果をもとに」『防災教育学研究』第1

巻第1号, 19-30.

Alareer, R. (2023). If I must die. 『NHK Special: If I Must Die—Gaza 絶望から生まれた詩』 (broadcast October 13, 2024).

GADRRRES (2022) Comprehensive School Safety Framework 2022. Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector.

International Baccalaureate Organization (2015) Creativity, activity, service guide. International Baccalaureate Organization.

International Baccalaureate Organization (2019) What is an IB education? International Baccalaureate Organization.

UNDRR (2015) .Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030. United Nations Office for Disaster Risk Reduction.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) Understanding by design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

兵庫教育大学と大学院同窓会との 共同研究のご案内

大学院同窓会には、修了後も本学教員との共同研究を通して、学校現場や教育全般に係る課題について、取り組める制度があります。

<この制度のメリット>

- ・研究方法や論文について、大学教員のアドバイスを受けることができます。
☆本学教員への依頼は申請者で行い、必ず了承を得ておいてください。
- ・採択された研究には大学から10万円を上限に研究費が給付されます。
- ・成果論文は「学校教育コミュニティ」という論文集として編集・発行します。
論文は、大学附属図書館の「学術情報リポジトリ」に登録し、インターネットから閲覧可能になります。
- ・研究成果を還元することで、学校現場における教育課題の解決につながります。

令和6年度共同研究

兵庫教育大学と大学院同窓会との
共同研究論文集

学校教育コミュニティ
第15号



兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

<共同研究の流れ>

- 1 申請方法 「共同研究申請書・実施計画書」を修了生・卒業生連携センターにご提出ください。

なお、本制度は、学校現場の課題解決に資する実践的な研究活動をできるだけ幅広く支援するという趣旨で運営しておりますので、以下の方は申請者（研究代表者）になれません。共同研究者になることは可能です。

- ①過去2年間連続で採択された方 ②大学の教員の方（退職された方も含む）

申請用紙 大学ホームページ(Hyokyo-net)に掲載しています。

[兵庫教育大学HP](#) ⇒ [修了生・卒業生の方](#) ⇒ [修了生・卒業生連携センター](#) ⇒ [共同研究](#)

申込締切 令和9年4月30日

- 2 採択決定と通知

採択方法 大学と同窓会との協議(修了生・卒業生連携センター会議)で決定します。

決定通知 6月中旬～下旬に申請者に通知します。



共同研究の二次元コード

<研究サポート体制>

- 兵庫教育大学附属図書館での閲覧や貸し出しの利用ができます。

※申請が必要です。詳しくは、大学附属図書館ホームページをご覧ください。→



- ←●大学入構時に必要な「大学入構許可証」を発行します。

※申請が必要です。詳しくは、大学ホームページ[アクセス・キャンパスマップ→加東キャンパス(嬉野台地区)構内への入構について]をご覧ください。(大学環境マネジメント課)



日頃から実践している
ことや、教育について
考えていることを、本学
教員と一緒に研究して
みませんか？

<お問い合わせ・提出先>

兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1

TEL:0795-44-2375, 2406 Fax:0795-44-2376

☆☆☆メールアドレスが変わりました☆☆☆

E-mail:office-renkei@ml.hyogo-u.ac.jp

表紙写真 第7回兵庫教育大学フォトコンテストうれしの賞 おおちゃん さん

令和7年度 兵庫教育大学と大学院同窓会との共同研究論文集
学校教育コミュニティ 第16号

令和8年10月1日 電子版発行

発行所 国立大学法人兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

発行者 国立大学法人兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

電話 0795-44-2375

E-mail office-renkei@ml.hyogo-u.ac.jp



兵庫教育大学 修了生・卒業生連携センター

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1

電 話 0795-44-2406 2375

F A X 0795-44-2376

E-mail office-renkei@ml.hyogo-u.ac.jp