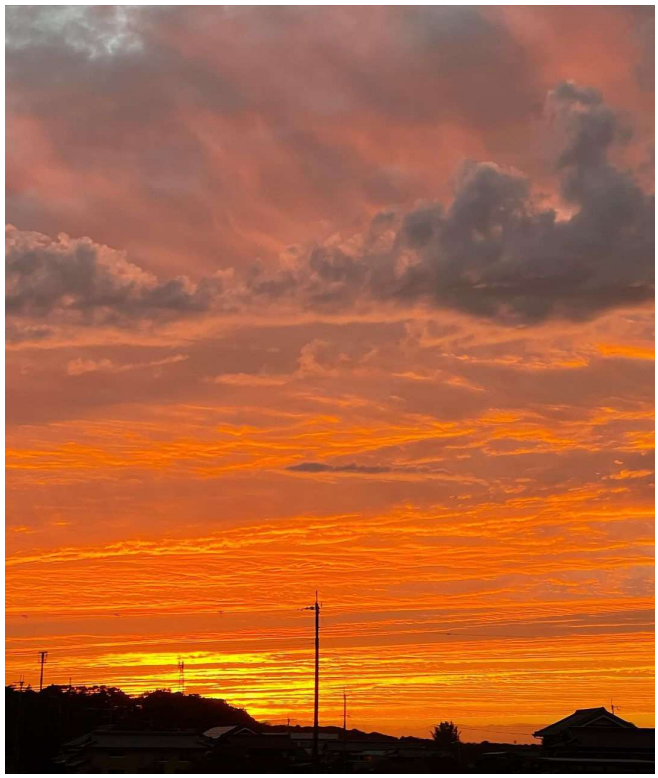
令和5年度共同研究

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14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　吉水　裕也

令和5年度の「兵庫教育大学と大学院同窓会との共同研究」の研究成果をまとめた「学校教育コミュニティ」第14号が完成いたしました。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、今年度も電子版と冊子版の２つの形式で発行します。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リポジトリ（HEART）にも登録しています。一方冊子版は、学位記授与式や入学式および同窓会の全国研究大会など様々な機会に配布して、共同研究の成果を多くの教育現場の皆様にお届けしたいと考えております。

さて、令和5年度は12件の共同研究が行われました。そのほとんどが学校教育現場を対象としており、時代を反映した素晴らしい研究成果が認められます。多忙な日常の中で、このようにたくさんの修了生の皆様が研究に取り組みたいという熱意を持っていらっしゃることは、「教師教育のトップランナー」を目指す本学の誇りとするところです。本学の教員にとっても、現職の先生と共同で研究を行うことで、今の教育の状況や課題を現場目線でとらえ、自分自身の研究にフィードバックできる貴重な機会となっています。

大学院修了生と大学教員が共同で研究する場を制度として設定しているのは、兵庫教育大学ならではと言える画期的なものです。これが可能であるのは、開学以来45年余にわたって、本学と同窓会がお互いを信頼して支えあう関係が構築されてきたからに他なりません。大学教員は教育研究の専門家ですが、学校などの教育現場で起こっている問題を日々直接観察したり経験したりしているわけではありません。教育現場で起こっている課題について、修了生と大学教員が協力し、いずれもが当事者となって解決に取り組むアクション・リサーチとして研究が進められていることは貴重なことです。

VUCAと言われる先行き不透明な時代だからこそ、これまでにない発想で新たな教育の可能性を探っていくことも、この共同研究の使命と考えております。今後も大学と同窓会が緊密に連携し、教育の発展に寄与するという強い決意をもって、共同研究をさらに充実させていきたいと考えております。

末筆となりましたが、今後の大学院同窓会の益々のご発展を祈念するとともに、多くのご支援・ご協力をいただいていることに深く感謝したします。

令和6年10月

目　　次

１　同窓会が学生への援助を行う教科教育実践 …… ３
―社会系教育の実践を事例として―
研究組織代表者　修 了 生　陶山 浩　17 期　社会系コース
共 同 研 究 者　本学教員　教　授　山内敏男

２　発達障害のある子どもの母親が 10 年後に振り返る
ペアレント・トレーニングの影響 …… ７
研究組織代表者　修 了 生　八木悦子　37 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
一　般　古川恵美

３　音声同時字幕の開発教材が学習者の聞き取りに与える効果の検証 …… １７
―聴覚と視覚からの情報による再生率の向上に注目して―
研究組織代表者　修 了 生　河合信之　34 期　認識形成系教育コース（自然・理科）
共 同 研 究 者　本学教員　教　授　山口忠承

４　学校安全に関する効果的な研修の在り方の検討 …… ２３
－気象災害への対応を中心に－
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

５　中学生の英語コミュニケーション力を高める教科書ベースのカリキュラム理解 …… ２９
－国際バカロレア教育の理念に基づく検討－
研究組織代表者　修 了 生　堂本佳樹　28 期　言語系コース（英語）
共 同 研 究 者　本学教員　講　師　鳴海智之

６　体育授業における生徒の動機づけ雰囲気の認知と
社会的スキルの因果関係の推定 …… ３５
－ナショナル・レベルにおける政策の分析を中心にして－
研究組織代表者　修 了 生　桝本雄一　40 期　生活・健康・情報系教育コース
共 同 研 究 者　本学教員　准教授　中須賀巧

７　オンライン「ミニ・ビブリオバトル」を活用した異学年交流における
心理的欲求の充足に関する研究 …… ４１
研究組織代表者　修 了 生　守屋友紀子　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　准教授　細谷里香

８　総合的な学習の時間の学習ツール開発に関する研究 …… ４７
－ 整理・分析で求められる「考えるための技法」の習得に着目して－
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　名誉教授　溝邊和成

９　職業教育を主とする学科を置く高等学校における
社会に開かれた教育課程の推進に関する一考察 …… ５５
研究組織代表者　修 了 生　神田貴司　41 期　学校経営コース
共 同 研 究 者　本学教員　教　授　當山清実

10　ここ 30 年間の我が国におけるストレスマネジメント教育実践の動向 …… ６１
研究組織代表者　修 了 生　小林幹子　31 期　学校心理学コース
共 同 研 究 者　本学教員　教　授　藤原忠雄

11　自閉スペクトラム症傾向の高い大学生の能動的ストレス対処実行促進に …… ６７
関する解決焦点化アプローチの実践
研究組織代表者　修 了 生　市川　哲　33 期　障害科学コース
共 同 研 究 者　本学教員　教　授　井澤信三

12　高等学校通信制課程家庭科添削指導におけるメディア活用の検討と評価 …… ７２
研究組織代表者　修 了 生　辰濃菜穂　41 期　生活・健康・情報系教育コース
共 同 研 究 者　本学教員　教　授　永田智子

【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 …… ７８

同窓会が学生への援助を行う教科教育実践

―社会系教科教育の実践を事例として―

陶山　浩　　山内敏男

１　研究目的

同窓会がもつ教育実践力を本学学生の授業力育成の一環として活用し、このような取組がどのような効果があるかを検証していきたい。

社会系同窓会嬉野会の組織の中に研究組織として、UTS（URESHINO TEACHERS SUPPORT）教育研究会を置いている。本会の目的は、「嬉野会会員の研修および兵庫教育大学で学び、学校教育に従事する教員の世代間の伝承による教育技術および教員の資質の向上をはかること」である。今回の報告で紹介する共同授業は、本教育研究会の第27回目を数える。新型コロナ感染症拡大の状況下、本教育研究会を実施することができなかったが、本年度本学に少しでも貢献できたと考えている。

さて、小学校・中学校・高等学校の教師にとって、異なる校種の授業を参観する機会はきわめて少ない。高等学校の教師が中学校の、中学校の教師が小学校の授業内容や授業の特性を知り、日々の授業実践を行えば、児童・生徒の能力や学力を伸ばすうえでこの上ない授業力となっていくと考える。あるいは、小学校の教師が中学校の、中学校の教師が高等学校の授業方法や授業内容を参観して、教授方法を工夫しあるいは、教科内容の見直しをはかることも重要であろう。しかし小学校・中学校・高等学校の教師が一堂に集い、共通のテーマで小学校・中学校・高等学校の授業を参観して肌で感じることはほとんど行われていない。今回の取組では現職の小学校・中学校・高等学校に勤務している３名の先生方に日頃の授業構成の提案をしていただき、以上のような観点から校種を超えた授業研究を実施した。この取組に参加したのは、兵庫教育大学学部３・４回生、大学院生である。これから教職の道へと進む学生にとっても貴重な体験となった。また、兵庫教育大学・大学院修了の現職教師にとっても、日頃の授業実践を客観的に振り返る良き機会になったと考える。教科教育実践を重視する本会及び本学生にとって、今回の取組がどのような効果がもたらされるかを探っていきたい。

２　研究方法

（１）本学講義等での活用の具体化（どの講義等で実践可能か）

授業開発、授業構成等を主とする社会系科目の中で、大学・大学院修了生の参画が可能である科目を本学教官に依頼し、検討の結果、「社会科授業研究」が可能となった。本科目の授業の中で、フィールドワークを通して単元構成を作成し、フィールドワークを位置づけた目標・内容・方法について議論を行うプログラムが盛り込まれていることをふまえて、授業構成の提案を本会ができればと考えている。

①本学の教育活動の中で、同窓会とのコラボが可能な講義等の抽出

本学コース会議で検討し、講座内容に適した修了生で現職教員の授業提案者を抽出した。

②同窓会の参加が可能な教育場面の探り出し

本学実施の講義等で同窓会の参加が可能な教育場面の探り出しを行った。現在、各校種の学校で授業実践を行い、大学・大学院修了後も授業改善に関係する研究活動を継続している先生方を抽出した。

３　授業実践の具体化

（１）共同授業のテーマ決定

合同授業事業採択後、コース会議で検討し、「社会科授業研究」（学部４回生）の講義がコラボ可能となった。「理論と実践」を標榜し推進する、本学の多くの教官によって編成されたメンバーで授業展開がなされている講義である。到達目標は、「地域教材の発見・活用の仕方についてフィールドワークを通して理解し、社会科における教材開発力、授業構成力及び実践力を育成すること」である。

授業のテーマは、小学校・中学校・高等学校で取り扱われ、ダイナミックな授業構成が考えられる「江戸幕府の成立」を設定した。小学校の人物学習から歴史像を組み立てる学習、中学校の世界の歴史の立場に

立った歴史観の構築、高等学校の通史による歴史考察、どの観点からも授業構成が可能である。

（2）　共同授業構成の決定

①同窓生による授業構成の説明（異なる校種３名）

小学校教諭、中学校教諭、高等学校教諭各々が30分間授業構成に関して、授業の設計、発問、使用資料の選択理由・提示方法等、具体的な授業展開にしたがって説明を行った。さらに、大学院修了生のコーディネータから各々の授業構成の説明に対する改善点等の意見をもらい、授業構成案がさらに充実したものになることをはかり、学部生への情報提供をはかった。

②学部生からの質問

学部生は、３名の授業構成の説明および修了生のコーディネータの情報提供を終えた段階で、講義前に配布している質問シートに記入した。

３名の授業構成提案者及びコメンテータ（大学院修了生）の改善情報を聴講した上で、学部４回生から質問用紙を回収し、コメンテータが分類軸を決め、授業構成提案者の質疑応答を行った。主な質問内容は、「他教科とのつながりについて、社会科とは、さまざまな先行事例を活用する際の留意事項は」、個々の発表者への質問内容は、「社会科が嫌いな子どもへの対応は、さまざまな教育方法は毎時間実施しているのか、問いはどのように考えているのか、理解に必要な知識はいつ教えるのか、実用主義は進学校でも適応できるのか」など教育現場で試行錯誤し、葛藤しているものであった。

③　指導教官によるまとめを行い、時の終結とした。

（3）　同一テーマについて、校種が異なる同窓生による講義参加形態の導入

同一テーマで、異校種の現職教員が授業提案することによって児童・生徒の発達段階に応じた授業構成を同時に授業研究をすることができた。同じテーマであっても、資料の取扱い、発問、活動場面の設定等で共通な部分と、大きな相違がある部分があることを受講生は痛感したと考える。

３名の発表者の実践紹介に共通した内容は、①現代社会の事象を判断する問題解決的な授業構成（実用主義を含む）、②授業展開は、問い→仮説→検証→まとめの授業展開となっている、③多様な視点（経済の視点、政治の視点、外交の視点）で歴史事象を捉える授業構成となっている、④問いについては、追発問を加えることで思考の深度を深める仕掛けがなされている等である。

4　授業実践後のアンケート等分析

（1）　アンケート対象者の分析

学部生（３回生（５名）、４回生（21名））、大学院修了生（社会系・２名）がアンケートに回答した。

（2）　講義参加同窓生分の属性

コメンテータとして、歴史教育・地理領域ゼミに属した３名（３名とも高等学校教員）が参加、授業構成発表者として、小学校教員１名、中学校教員１名、高等学校教員１名が参加した。

（3）　本学担当教官分の分析

歴史教育教官（山内敏男教授）及び10名の教官で担当する科目である。

（4）「授業を創る」際に最も重視することについて、最も大事と考える要素についての回答

発問、資料選択、知識の構造化、授業形態、板書事項、ICTの活用、理解度の測定の順であった。特に発問、資料選択については、他の項目に比して回答数が多かった。今回の合同授業が授業構成についての実践発表だったことも影響しているのかもしれない。山内教授の総括でも資料と発問をセットして授業構成を考えることの重要性が指摘された。また、高等学校の実践発表の中で、「生徒に示す問いの難易度」が提示され、事実的知識を問うもの、概念的知識を問うもの、価値判断を問うもの、未来志向を問うもの等の例が具体的事象を通して説明されたことが影響しているのかもしれない。

社会科教科教育に関わる学生であるので、社会科、地歴科、公民科について学んでいる状況である。

しかし、教育現場で授業実践を行った上での課題及びそれに対する改善をふまえた上での実践報告を一緒に検討することができたことは、大変有意義な機会となったと考えられる。

（5）今後この研究会で取り上げてもらいたい興味のある分野についての回答

日々の教育活動に必要な領域について、回答してもらった。学部生４回生で、教員採用試験合格者が多数である条件からか、教科指導が圧倒的に多くの回答があった。本学が教科指導について重きをなしていることと、授業についてのさまざまな領域を学ぶ充実したプログラムが設定されていることによると考えられる。

授業を成立させるのは、①意義・目的、②授業計画、③教材研究、④指導方法、⑤指導と評価等であり、教科教育に重きを置いた本学ならではの結果と考える。

（6）今後この研究会で取りあげてもらいたいアカデ

ミックな分野についての回答

今回新たにみられたトレンドとして、教育法分野のＩＣＴの回答が増加していることである。学校現場では、令和４年度から「ＧＩＧＡスクール構想」の下、１人１台端末等の活用が開始されたことによって、教育環境、教科指導法等が変容して状況である。当然、そのことを意識したアンケート回答と考えられる。各教室に、プロジェクターが設置され、各自タブレット端末等を持ち、授業中の教師の問いの回答集計が瞬時にできることが可能となっている。特に、社会科、地歴公民科の授業では、従来の教科書・資料集等がタブレットの中で閲覧・加工・思考できる環境になってきている。

今回の合同授業においても、各発表者は現場で実践しているＩＣＴ活用が自然な形で紹介されていた。

５　本研究成果の検証

（１）　研究テーマの影響・効果

研究テーマによる教育実践は、学部生にとってどのような影響・効果があるかを検証した。そのために、同一テーマによる修了生による授業構成提案を実施した。小学校、中学校、高等学校の異なる校種での授業構成提案によって、①めざす校種以外の到達目標や素材・資料の扱い、発問の質等の相違を実感できたと考える。

（２）　継続的な研究の可能性

継続的な研究が可能かどうかを検証する。今後の課題として、社会系同窓生で教員となり、継続的に授業実践研究を行うことが、日々の授業力向上に役立つとともに、実践知としての蓄積をはかることへの貢献となる。そのためには、教育実践のデータベース化をはかり、発表・発信する機会の提供を同窓会として企画する取組が重要となってくると考える（ＵＴＳ研究会の取組）。

（３）教育現場のサポート

①教育現場の授業実践を踏まえた授業サポートは、本学生に対してさまざまな授業観育成に役立つと考える。学校現場の授業実践を支援することができる。社会科・地理歴史科・公民科・生活科・総合的な探究の時間等で活用できる学習材を開発することで，広く授業改善に貢献できる。とくに学習指導要領の改訂で変化の大きい項目に，開発のターゲットを絞って貢献をはかりたい。

②校種の異なるサポーターによる講義等での関わりは、今後本学生が勤務する校種以外の教育活動を意識する契機になると考える。（学習材を媒介にした）教師と子どもの関わりを捉える教科教育実践学の方法論を洗練させることができる。学習材の開発者の意図、教師の活用、子どもの理解、これら３者の相互作用をシステム論的に解明することが期待できる。

③同窓生が本学学生と関わる取組によって、本学学生へのサポートするシステムを喚起し、より一層の本学の教育実践力向上につながると考える。学界の関心はもとより，教科書・資料集・副読本等の編纂を手がける教育界，産業界の知的ニーズに応えることができる。本プロジェクトを通じて，優れた学習材を生みだす理論的根拠を提供したい。

６　まとめ

今回の取組で、本学から教育現場で教育実践を行う立場の者にとって、自分のもつ理論を再確認する機会を得られたことは、これからの授業改善をはかる上で貴重な取組になったと考えられる。

本学のミッションの中に、教育実践学の推進がある。学校教育に関する理論と実践を往還・融合した研究（「教育実践学」）を推進し、優れた研究者の養成をすると明記されている。つまり、「理論と実践の融合」である。現代の学校教育における理論と実践的課題について構造的・体系的に捉え、諸課題の解決を目指すためには教育の理論知と実践知との融合を図る視点に立つ教育研究が不可欠である。その際、教育研究者と教育実践者等が共同して取り組むことによって、理論的認識と反省的実践がより相補的に働き、教育課題の解決に資する研究となることが期待される。

まさに、今回の取組は本学のミッションが示す内容の教育実践であったと考える。

新型コロナ感染症拡大予防以降、同窓会が在学生に貢献できる事業を行うことができなかったが、本年度学部生受講の講座に修了生が関わる取組が実施できた。以下に、その成果をあげてみる。

（１）本学修了生にとって、本学学部生と関わる機会を得られたことは、教科教育のベースにある素材の教材化、発問、資料選択・活用、情報機器の活用等を再点検し、新たな視点での授業づくりを考察できた。

（2）学部生にとっては、理論で得られた知識を授業実践に基づく授業実践学に位置付けて確認する機会を得ることができた。

（3）大学院で学んだ教科教育学について、日々の授業実践から帰納的・演繹的に分析し、理論を再確認することによって、日々の授業実践を客観的に捉え直し、理論と結びついた教科教育実践につなげることができた。

今後も、このような同窓会活動を通じて、本学の教育活動の発展に少しでも寄与できることを考えたい。

また、本共同研究の助成を受けて、貴重な機会を与えていただいたことに感謝したい。

【参考文献】

・山鳥　重『「わかる」とはどういうことか』ちくま新書、2005.
・岩田一彦『社会科授業研究の理論』明治図書、1995.
・佐伯　胖『「わかり方」の探究』小学館、2004.
・原田智仁「「歴史総合」をどう構想するか―ねらいと授業化のポイント」pp. 1～9.『社会科教育』明治図書、2019.　1 .
・成田龍一『歴史像を伝える―「歴史叙述」と「歴史実践」シリーズ歴史総合を学ぶ②』岩波新書、2022. 6.
・小川幸司『世界史とは何か―「歴史実践」のために　シリーズ歴史総合を学ぶ③』岩波新書、2023. 6.
・『教育科学社会科教育　717 号　世界と日本が融合する「歴史総合」授業デザイン』明治図書、2019. 1.
・磯田道史『日本史を暴く』中公新書、2023. 1.
・文藝春秋編『日本史の新常識』文春新書、2018. 11.
・中公新書編集部編『日本史の論点　邪馬台国から象徴天皇制まで』中公新書、2018. 8.
・山本博文ほか『こんなに変わった歴史教科書』新潮文庫、2013. 4.
・宮野公樹『問いの立て方』筑摩書房、2021. 2.
・信原幸弘『「覚える」と「わかる」』ちくまプリマー新書、2022. 12.

発達障害のある子どもの母親が 10 年後に振り返る ペアレント・トレーニングの影響

八木　悦子　　古川　恵美　　石橋　由紀子

１　研究目的

発達障害のある子どもの母親は、障害の認識や受容の困難さ、障害特性の理解や対応の困難さを度々経験する（山根, 2013）と言われる。例えば、乳幼児期には AD/HD の特徴による育てにくさから否定的な気持ちになり不適切な養育態度を取る事もあるという報告（眞野ら, 2009）がある。学齢期になると、教師との「子どもの捉え方」にズレが生じ、母親は葛藤を抱えて教師と関わっている事（安藤ら, 2012）、教員から理解を得る事ができず、親として責められ、責任を突き付けられ、孤立している苦しみがある事（山下, 2015）が報告されている。子どもの発達段階で生じうる課題に母親が向き合い、母親自身が心身の健康を保ちながら、我が子に接し、周囲に対応の変更を求め、子どもをより良い成長へと向かわせていく事は容易ではない。

厚生労働省の発達障害支援施策では「発達障害児者及び家族等支援事業」の 4 つの事業の内の 1 つに「家族のスキル向上支援策」がある。ペアレント・トレーニング（以下、ペアトレ）は、家族支援として取り入れられ、平成 30 年度以降は都道府県及び市町村でも実施されている。ペアトレは、子どもとのより良い関わり方を学びながら、日常の子育ての困りごとを解消し、子どもの発達促進や行動改善を目的とした保護者向けのプログラムである。子どもの行動に焦点をあて、具体的にどのような対応ができるかを学習する。ペアトレを受講した親は、わが子への理解が進み、自身も子育てのストレスが軽減し、その親とともに育った子どもも適応的な行動が増えて、自尊心を高めながら成長していけるようになる事が期待されている。ペアトレについて岩坂（2012）は、発達障害のある子どもを理解し、かかわる力をグループの強みを活かしてうまく引き出すと述べている。また、ペアトレ終了後も連絡を取り合って「仲間」関係が持続することや、フォローアップ体制により効果が持続できる、と述べており発達障害児の家族支援において一定の効果が認められている。

しかし、ペアトレの効果は比較的短期的な評価にとどまっており、長期的な評価の報告は見当たらない。

そこで本研究では、発達障害のある子どもの母親に、ペアトレ受講 10 年後に子育てを振り返り、ペアトレ受講の影響についてインタビューする。そこから、ペアトレ受講の経験およびその後の養育経験の語りから母親自身が捉えている変容を調査し、ペアトレのプログラムの発達障害のある子どもの母親に対する支援のあり方や課題について明らかにする事を目的とする。

２　研究方法

（１）研究参加者

第一筆者が継続して関わりを持っている「A親の会」の運営委員会に本研究の依頼書を用いて研究の目的や主旨を説明し、承認を得た。「A親の会」に所属する保護者のうち、研究協力に同意が得られ「A親の会」で実施したペアトレを10年以上前に受けた経験があり、子どもが成人に達している母親６名。研究参加者の概要を表１に示す。

表１　研究参加者の概要

対象	対象者の年齢	対象者の就労	子がペアトレを受けた年齢	子の性別	子の診断名
A	50 代	教育関係	小 4	男	ASD
B	50 代	教育関係	小 6	男	ASD
C	50 代	公務員	小 4	男	発達障害
D	40 代	無	小 4	男	ASD　LD
E	50 代	医療関係	年長	男	ASD
F	50 代	教育関係	小 6	男	PDD

（２）調査時期

20XX 年 9 月～20XX 年 10 月

（3）調査方法

研究実施責任者が直接、依頼状・研究説明書により研究の趣旨を説明し、同意書に署名してもらった参加者に対して半構造化面談を行った。面接は一人につき、約 40 分～65 分間であった。面接の方法は、研究参加者が人生の軌跡をたどりやすいように「ライフ・ライン・チャート」を取り入れて実施した。この図は横軸が研究参加者の出生から現在までの時間の経過、縦軸が「満足度」のレベル（非常に良い（最上部；＋10）～どちらともいえない（真ん中；０）～非常に悪い（最下部；－10））となっている。この図の中に研究参加者が「満足度」の変化を回顧的に描き、研究者と研究参加者で共に図を眺めながら、インタビューガイドに基づき半構造化面接を実施した。主な質問内容は、「ライフ・ライン・チャート」の上昇、下降のきっかけとなった出来事と理由、ペアトレの前や後で困難だった経験、困難への対処を通じて得られた事、成長した事等である。母親自身が捉える自身の成長の図の例を図１に示す。

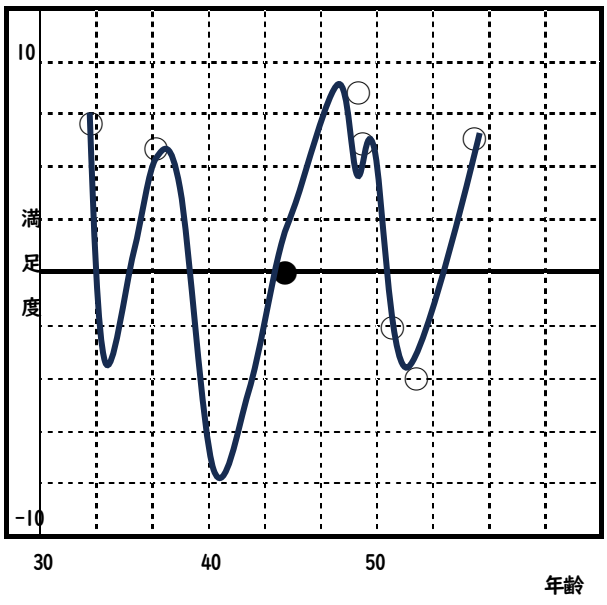


図１　母親自身が捉える自身の成長

（4）データの分析方法

研究参加者の承諾を得て、インタビュー内容を IC レコーダーで録音し、その録音データから逐語記録を作成した。作成した逐語記録を元に文章の意味を考慮しながら、ペアトレに関する事や困難への対処に関する文と文脈を、最小単位のまとまりとしてコード化した。徐々に抽象度をあげ、サブカテゴリを抽出し、その意味内容の類似性に基づいてカテゴリを生成した。

（5）倫理的配慮

兵庫教育大学における人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号：2023-13）研究参加者に対して、研究の目的と方法、プライバシー、匿名性の保護、参加の自由、途中辞退の権利、研究不参加の保護、結果の公表などについて、口頭と文書で説明し、同意を得た。

３　結果

（1）分析結果

インタビュー時間はA氏が１時間４分51秒、B氏が54分35秒、C氏が１時間１分14秒、D氏が40分７秒、E氏が１時間１分53秒、F氏が43分24秒であった。514のコードから37のサブカテゴリを抽出した。抽出したカテゴリは、①【自分や家族の特技を活かす】、②【わが子のお陰で自己改革のきっかけとなる】、③【親がわが子の専門家になる】、④【専門家による支援を拠り所にする】、⑤【より良い未来を信じて切り開く】、⑥【家族や職場の理解を得る】、⑦【先輩ママから学ぶ未来】、⑧【わが子の後方支援にまわる】、⑨【学校・家庭での育てにくさの気づき】、⑩【ペアトレとの出会い】、⑪【自分らしく生きる】の11であった。以下、【　】をカテゴリ、〈　〉をサブカテゴリ、「　」をコード、(　)を研究者が補足した内容として示す。発達障害のある子どもの母親が10年後に振り返るペアレント・トレーニングの影響を表２に示す。カテゴリ相互の関係から分析結果をまとめ、得られた結果を図２に示す。

以下にカテゴリ毎に内容を整理する。

①　【自分や家族の特技を活かす】

A 氏は自己を「楽観的な性格と自己分析」し、「落ち込むことがない」と語り、困難な子育てに＜自分の性格を活かす＞事が出来ていた。＜自分の家族、親戚の専門性を活かす＞では、F 氏は「コロナ自粛で就職が見つからない時、親戚の工場で働かせてもらう」と語った。

表２　発達障害のある子どもの母親が 10 年後に振り返る　ペアレント・トレーニングの影響

カテゴリ	サブカテゴリ	コードの例	コード数
①　自分や家族の特技を活かす	自分の性格を活かす	心理色彩とか、心理学が絡んでる方が好きや	15
	自分や家族、親戚の専門性を活かす	コロナ自粛で就職が見つからず、兄の工場で働かせてもらう	2
②　わが子のお陰で自己改革のきっかけとなる	わが子に関する専門家とわが子の現実で揺らぎながらもスキルを身に付ける	（医師から）「障害特性は薬では止められない」と言われ反発	26
	わが子を通して知識を身に付ける	自身の短所の克服は、子育ての不安からの脱出のため	20
③　親がわが子の専門家になる	わが子の個性に合わせた関わり	本人が生きやすいように支える	17
	わが子の個性に合わせた環境を作る	授業の準備は家庭で支援する	13
	集団活動の達成の場を作る	学校以下外の NPO 法人等の外部活動に参加させる	11
④　専門家による支援を拠り所にする	専門家による支援を拠り所にする	しんどくなったら療育の先生に相談する	54
⑤　より良い未来を信じて切り開く	わが子を何とかしたい	自分を助けるのは、知識を身に着ける事だと考え、大学で学ぶ	8
	わが子のためなら、何でもする	わが子の療育のために仕事を辞める決心をする	24
	わが子のやり遂げる意思を信じる	わが子を見守る方へ気持ちを切り替える	26
⑥　家族や職場の理解を得る	母親自身の想い	育てにくさは感じるが、わが子は可愛い	4
	家族の子育てチームとしての働き	口出ししないのは主人の配慮	7
	兄弟姉妹の理解	兄弟は仲がいいが、それは次男（兄弟）の我慢によって支えられている	17
	職場の理解	仕事のストレスは職場で晴らし、子育てのストレスは職場で晴らす	3
⑦　先輩ママから学ぶ未来	社会環境の厳しさ	学校にいる間って、やっぱり守られてるから	12
	将来のわが子のイメージ	大変だった少年も素敵な青年に成長した姿に希望が持てる	4
	将来の自身のイメージ	対人支援に意欲を燃やす先輩	4
	ロールモデルがない不安	どこがゴールか分からない	5
⑧　わが子の後方支援にまわる	成長のステージに合わせた支援	思春期以降の関わり方が大事	23
	わが子の自己理解の難しさ	障害の説明に難しさを感じ、本人に告知しておらず、本人にとっても理解しにくかった	7
	成長と共に自己理解が進む	自ら経験する事が大事	15
⑨　学校、家庭での育てにくさの気づき	理解を得られない辛さ	支援担当のわが子への対応にやり場のない気持ちになる	20
	親の障害受容の難しさ	不登校に対するネガティブなイメージ	9
	発達のアンバランスさ	3 歳児検診の時に列に並べないわが子が辛くて泣いてしまう	15
	「学校」という枠組みに入れない	小学校の生活は敷地の中に閉じ込められている感じ	13
	子育ての基盤を揺るがすもの	実母の死で精神的、肉体的にも大変だった	13
⑩　ペアトレとの出会い	個性への対応の仕方を身に付ける	ペアトレをわが子に合った支援の仕方に応用	20
	わが子を通して自身の成長を感じる	ペアトレで他者の実践を聞けることは、自分の見方を振り返る事ができる	9
	わが子の成長	10 年続けてきたペアトレのスキルのお陰で自己コントロールできるようになった	5
	母親自身の居場所をみつける	自分の子育てに未熟さを感じていたが、ペアトレの認め合う雰囲気に救われた	6
	仕事に役立てる	ペアトレで学んだことは、仕事に役だった	6
	親の会のつながり	ペアトレの同窓会ができる	26
⑪　自分らしく生きる	困難への対処を通して得られた事	思い通りにならない事も受け入れられるようになった	11
	自分を支えた物	キツイ過去の経験から未来の希望を感じる	3
	自身の成長	全部乗り越えてきたという自信	10
	母親自身の人生への意味付け	わが子を通して母親自身がやりたい事を見つける	31

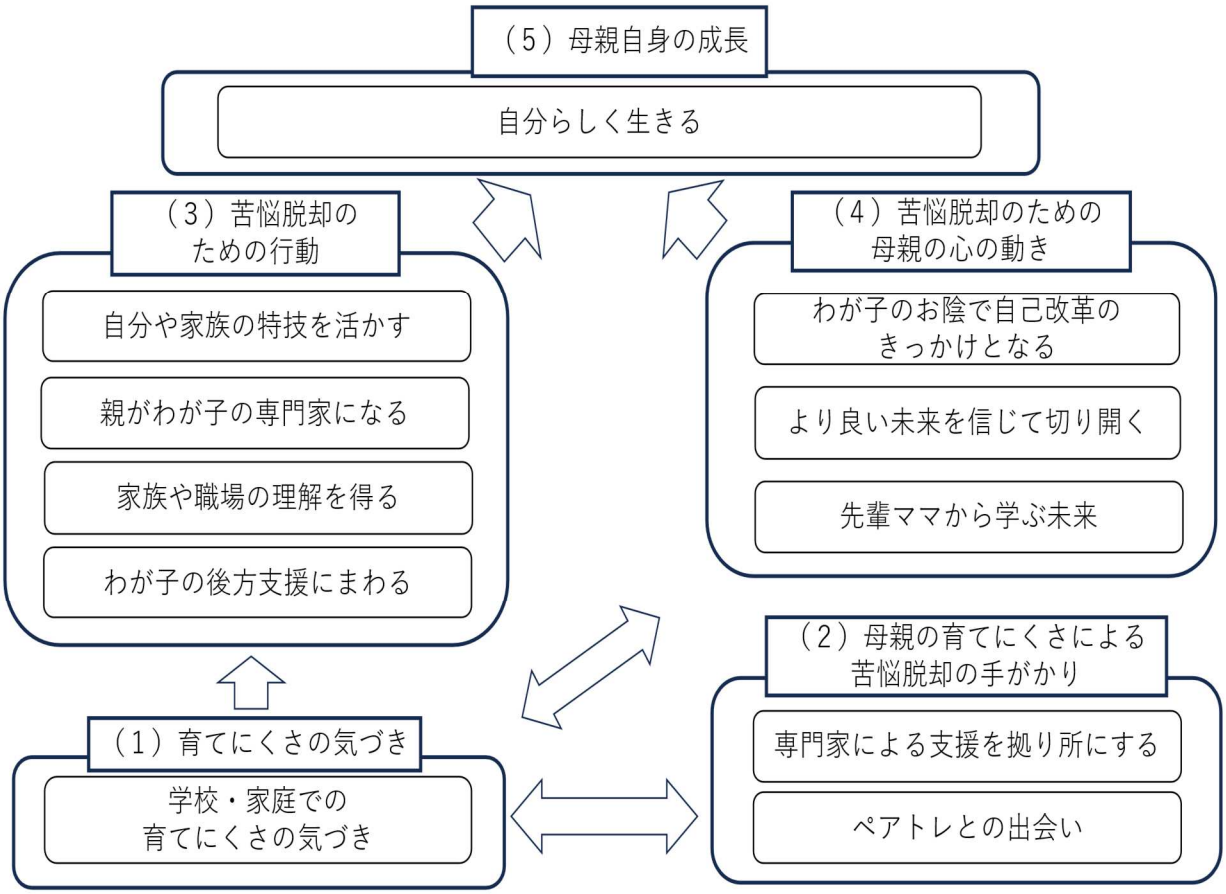


図２　カテゴリ相互の関係から分析結果

②　【わが子のお陰で自己改革のきっかけとなる】

「問題行動が続いたのは、自身の対応の悪さ」である事に気づいたB氏は、「アセスメントの大切さ」を知り、それを学校や専門機関と「連携して粘り強く療育する」事を実践した。また、A氏は「支援担から学ばせてもらう」と語り＜わが子を通して知識を深める＞努力をしていた。

しかし一方でB氏のように専門家から障害を否定されても「不安が残る」と感じる事や、F氏のように「わが子をよく診ず危険行為をする障害者扱いする病院に違和感」「主治医が相談に乗ってくれない」と感じるなど専門家との関わりの難しさに疲弊する事もあった。他にも、D氏のように「障害を否定されることを期待」して発達検査を受けた事や、B氏のように専門家の前向きなアドバイスにも「目の前の苦しさから視野が狭くなっていた」事から受け入れられなかったと語った。しかし、F氏は「辛いのは、今」「今、助けて欲しい」と専門家との信頼関係の構築に時間を要しても＜わが子に関わる専門家とわが子の現実で揺らぎながらもスキルを身につける＞様子がうかがえた。

③　【親がわが子の専門家になる】

E氏は、わが子が「特性から行間を読むのは難しい」事やC氏は、わが子が狭い空間が苦手なためエレベーターを利用できず、19階まで階段を使うのを「本人が生きやすいように支える」と捉える事で＜わが子の個性に合わせた関わり＞を実践した。

＜わが子の個性に合わせた環境を作る＞ために、C氏は、通っていた高校には「いろんな義務があったので、徐々に行きづらくなり、単位不足で留年した事を期に、わが子に合う単位制高校に転校させた」と語っ

た。B氏は診断書を提出したり、C氏は特性について配慮してもらえるように学校に説明に行ったりして「周囲に理解してもらえる行動をとる」事で、わが子が過ごしやすい環境を整えた。

次に＜集団活動の達成の場を作る＞としてB氏は「担任の理解がクラスメイトの理解を深め、本人の自己肯定感が高まる」と感じ、担任に働きかけた。また、B氏は「様々な外部のリソースを利用する」事やC氏の部活動の入部を促し部員や先生とも順調に過ごせる機会をつくり、集団活動が達成しやすくなるように働きかけた。

④　【専門家による支援を拠り所にする】

A氏、F氏は「良い療育の先生に出会う」事やD氏のように辛い時に「療育の先生に話を聴いてもらう」と語り、支援担当者や専門家に相談に乗ってもらえる安心感を得る事で、心にゆとりを得ていた。また「わが子のお手本は姉である事を教えてもらう」（C氏）や「ソーシャルスキルを含めた自己理解を深める指導」（B氏）など不安な気持ちに寄り添ってもらった。教室で集団行動する事が辛いわが子に「教室から出やすい座席」（C氏）に配慮してもらう等、「担任の理解と対応のお陰でできる事が増えた」（B氏）と感じるなど＜専門家による支援を拠り所に＞している。

⑤　【より良い未来を信じて切り開く】

＜わが子を何とかしたい＞という気持ちから、「何もしないのは不安」（D氏）、「自分で何とかするしかないという想い」（C氏）から「自分を助けるのは、自分が知識を身に付ける事だ」（F氏）と考え大学に入学し学んだ。＜わが子のためなら、何でもする＞と決意し、A氏は「どんな時もわが子に寄り添い」「やれることは全部やってきたから心残りはない」と語り、E氏は「仕事を辞めて療育に没頭する決断」をした。しかし、それでも、D氏は「何度チャレンジしても失敗する事があった」と語った。そんな中で「ペアトレで褒められたから頑張れた」と語り、＜わが子のためなら、何でもする＞想いの継続にはペアトレとの出会いもあった事が分かった。

＜わが子のやり遂げる意思を信じる＞では、C氏は「子離れ、親離れのきっかけは＜わが子のやり遂げる意思を信じる＞事」と語り、A氏は「塾で学ぶ事や高校の進学先も自己決定してきた」、E氏は「わが子の長所は決めた事はやる」と信じている。またC氏は、わが子が、就職で配慮が欲しいと思っていないため職場では「障害の告知をしないで働く」と言った事に不安を感じながらも、わが子の意思を信じてやらせる決断をしている。D氏は「わが子を信じながらも自己肯定感を下げない事が大事」と語っている。

⑥　【家族や職場の理解を得る】

＜母親自身の想い＞として、C氏、D氏は「わが子の成長が嬉しい」、F氏はわが子が繰り返し問題行動を起こし「育てにくさを感じても、やっぱりわが子は、どの子も可愛い」と感じ、子どもがいる事を幸せに感じている。

また、＜家族の子育てチームとしての働き＞としてE氏は「家族からの信頼」を得、「主人が（子育てに）口出ししないのは配慮」と捉えている。また、D氏は「姑が手伝ってくれたので再就職できた」と語り、家族への感謝を感じている。

一方で、＜兄弟姉妹の理解＞では、C氏は「わが子にとって姉の存在は幸運だった」と感謝しているが、「兄弟への負担が心配」（E氏）、わが子の行動が気になり「参観日でも姉の参観はできない」「B（わが子）のために姉がいるわけではない」（C氏）と語り、理解と協力を得ているが、物理的、精神的に負担をかけている事が気になっている。

また、C氏は職場での信頼関係を得、「仕事のストレスは子育てで晴らし、子育てのストレスは仕事で晴らす」と述べ、＜職場の理解＞を得られる事は、母親に取っては大きな助けとなる事が分かる。

⑦　【先輩ママから学ぶ未来】

母親たちは＜社会環境のきびしさ＞を先輩ママの姿を通して理解しており「自立するのは大変だけど、社会に出るために必要な事」（C氏）、「学校にいる間ってやっぱり、守られてるから」（A氏）と語り、「

波打ちながら緩やかに上昇」（D氏）と心得ている。また、D氏は「先輩ママからの経験談やアドバイス」や先輩ママの姿から「大変やった少年も素敵な青年に成長した姿に希望が持てる」と語り＜将来のわが子のイメージ＞を掴んだ。他にD氏は、先輩ママの娘さんの具体的な体験談から「わが子の成長について記録を残すようになった事が自分の短所を補う重要な習慣になった」と語り＜将来の自分のイメージ＞を持つようになっている。他にもA氏は「対人支援に意欲を燃やす先輩との出会い」や「支援員の仕事を通して、学校が様々な困り感のある児童に対して個々に対応する事によって楽しく過ごす場所になって欲しい」と願うなど＜将来の自分のイメージ＞を掴んでいる。

しかし一方で、A氏は「わが子は結婚できなさそう」、D氏は「どこがゴールか分からない」と語り、頼りにしていた先輩ママもまた発展途上であり、ロールモデルがない事が、先が見えない不安、親亡き後の使命感となっている。C氏は「親は先に逝くので自立を目指して欲しい」、A氏は「親戚には子どもがなく、A（わが子）１人やから、親戚に何かあったら全部、A（わが子）にかかってくる」と述べ＜ロールモデルのない不安＞を語っている。

⑧　【わが子の後方支援にまわる】

F氏は「障害を公表せず就労し合理的配慮がない中で多く叱責」され、「就労継続の難しさ」を感じ苦慮していた。しかし、E氏は、「アルバイトで接客を体験」し自ら経験する大切さを感じ「経験が成長に繋がる」と語った。また、D氏も「経験を重ねる事でやりたい仕事が見つかった」「苦手に拘らず手放すことができた」と語った。C氏は「経験を振り返り自己コントロールできるようになった」と語るなど母親たちの多くが＜成長と共に自己理解が進む＞と感じている。

また一方で＜わが子の自己理解の難しさ＞から障害告知の難しさを感じていた。E氏は「不向きの職種で継続できるのか心配」し、C氏は「本人に障害告知できなかった」、B氏は専門家に相談すると「わが子は告知向きではないとアドバイスを受けた」と語った。そのため、母親たちは思春期対応の大切さを知り「メタ認知を深め、自分なりの工夫ができるように支援」をしていた。D氏はペアトレで学んだ褒め方・叱り方を成長に合わせて工夫し、自尊感情を大切にした関わり方に注力し、「失敗させることも必要」と考え「自己決定を促す関わり」へと行動を変えている。B氏のように「わが子の成長に合わせて合理的配慮を変更する」事で、自己肯定感を促す事ができ、F氏は「わが子との信頼関係の構築と自立の兆し」を感じるようになった。C氏は「親の責任はここまでだから自分の好きなようにしてよ、というふりをしながら、子どもと接したい」「最近はわが子に頼るようにしている」と語り＜成長のステージに合わせた支援＞を心がけていた。

⑨　【学校・家庭での育てにくさの気づき】

【学校・家庭での育てにくさの気づき】として５つのサブカテゴリが抽出された。1つ目は＜理解を得られない辛さ＞でC氏は「診断書を持参することで対応の改善を期待」したが理解されなかったと語った。また「授業参観は子どもの教育ができてない母として参観」した事や他の保護者への引け目から「同級生の保護者に頼る気持ちには、なれなかった」（C氏）と孤立感を示し、A氏もまた「周りから分かりにくい点が一番、辛い点」と語った。また、D氏は「支援担当が、わが子の問題点だけに焦点を当てた発言をする」や「手に負えない」という理由から支援学級への入級を勧められた事で教員への疎意を感じていた。F氏は「学校に行くと謝らされる」「先生のわが子を軽視する対応に胸が詰まる」と語っている。

２つ目は＜親の障害受容の難しさ＞がある。F氏は「目の前の苦しさから子育てを放棄したくなる」事や不登校に対するネガティブなイメージから「不登校にさせられない一心で登校させた」事。D氏は「わが子の障害の有無で気持ちが揺らぐ」事が語られた。

３つ目は＜発達のアンバランスさ＞が挙げられる。F氏は「不安定な気持ちから自暴自棄になり大怪我を負う」「診断名より育てにくさが辛い」と語り、E氏

は「行動発達や視機能に違和感」を感じたり、自宅では問題がなくても「集団生活に慣れないわが子に不安」（C氏）を感じたりして発達に違和感を覚えていた。

４つ目は＜「学校」という枠組みに入れない＞辛さである。B氏は「学校が困っているという理由で支援学級への入級を勧められた」事や担任の先生に何度、交渉しても受け入れてもらえなかった。「みんなの前で答えらず泣き出すわが子をフォローせず終了してしまう」指導に「担任の理解を諦める」事が挙げられた。C氏は集団生活になじめず塀を乗り越えて出てしまうわが子に「学校という枠に辛さを感じた」と語った。

５つ目は＜子育ての基盤を揺るがすもの＞が挙げられた。例えば、D氏は「同居の姑の死去」、F氏の「家族の収入が無くなる」「わが子とパパの折り合いが悪い」、「自身の大病」（B氏）など、こうした生活の基盤の崩れや危うさから子育てを揺るがしている事が挙げられた。

⑩　【ペアトレとの出会い】

ペアトレで学んだ褒め方・叱り方のスキルとして、自分の感情も一緒に伝える事やスモールステップで進める等の自己肯定感を育てるためのスキルアップの有用性について多く語られた。「わが子に合う支援方法を学べた」「親の会のペアトレで他者の子育てを体系的に学べる機会を得られた」（C氏）と語り、D氏は「学校との連携の仕方を学んだ」と語り＜個性への対応の仕方を身に付ける＞事ができた。また、「ペアトレでわが子と違う実践を聞けたのは自分に活かせると感じた」（C氏）、「振り返る事でスキルが向上できた」（B氏）と語り＜わが子を通して自身の成長を感じ＞ていた。F氏は「わが子が自己コントロールできるようになった」と語り、B氏はペアトレを受けるようになってから担任の先生から「たくましくなった、表情や雰囲気が良くなった」と褒められたと語り自己肯定感の向上と自立に繋がり＜わが子自身の成長＞も感じていた。

母親自身とわが子自身の成長を感じる他に、B氏、C氏は「大人になって、褒められる嬉しさ」を感じ「認め合い支え合う仲間意識」が芽生えたと語った。自身の子育てに未熟さを感じていても「認め合う雰囲気に救われた」（C氏）と語り＜母親自身の居場所を見つけ＞心の支えにしている。また、A氏は「ペアトレで学んだ事は仕事に役に立っている」「ペアトレのスキルは、わが子以外に活かした」と語り、＜仕事に役立て＞ていた。

最後に＜親の会のつながり＞としてC氏は「人脈や情報の獲得」「同学年の親との共鳴」する事ができたと語られた。他にもB氏、C氏、D氏は「本人活動の参加」により、子ども同士の繋がりや成長を親が直接見守る事ができる。他にも下学年の面倒を見る機会が得られたり、学校以外の活動の参加に繋がったりして、わが子の自信に繋がったと語った。特にD氏は「歳を重ねてもペアトレの同窓会ができる」とし親の会で行うペアトレの良さも語られた。

⑪　【自分らしく生きる】

＜困難への対処を通して得られた事＞として、C氏は「いい経験になったと感じる事」、「達観視できるようになった事」（F氏）、「最悪の出来事も受け止められるようになったと感じる事」（C氏）、今振り返って「思っていたほど、どん底でもなかった」（A氏）、「小さな成長が心底嬉しいと感じる」「思い通りにならない事も受け入れられるようになった」（C氏）、F氏は「辛い過去の経験から未来の希望を感じる」と述べている。

＜自分を支えた物＞としてC氏は「ペアトレと親の会」とすぐに答え、B氏は「わが子の成長に合わせて自身が復職した」と答えている。

＜自身の成長＞を感じる事は、C氏は「全部乗り越えてきた、という自信」、D氏は「子育ての不安からの脱却」したいと努力を重ねた事が、今の自分を作り、それは「子育てのお陰」と感じている。D氏は「母親はスパイラルで成長」（D氏）と語り、行きつ戻りつしながらも進んできた事を感じている。他にも、D

氏は「わが子を通して母親自身のやりたい事を見つけた」と語った。A氏は、支援員の仕事を通して児童が「個々に応じた対応により楽しい学校生活を過ごしてほしい」と考えており、F氏もまた「支援員をして、もっと学校の環境改善をしたい」と実際に行動に移し、自らの経験を活かし＜母親自身の人生への意味付け＞を得ている。

４　考察

本研究では、発達障害のある子どもの母親に、ペアトレ受講 10 年後に子育てを振り返り、ペアトレ受講の影響についてインタビューした。そこから、ペアトレ受講の経験及びその後の養育経験の語りから母親自身が捉えている変容を調査し、ペアトレ及び発達障害のある子どもの母親に対する支援のあり方や課題について明らかにする事が目的であった。カテゴリ相互の関係から分析結果（図 2）をまとめ考察を加える。

（1）　育てにくさの気づき

本研究の母親らは、【学校・家庭での育てにくさの気づき】として、1つ目は「わが子の障害を否定したい気持ち」や「問題行動を止められない」事に強く自責を感じ＜親の障害受容の難しさ＞に苦しんでいた事が明らかになった。山根（2010）が報告した「母親は、不安の生起と不安の打消しを周期的に体験し、障害の認識や受容の困難さを度々経験する」事が本研究でも示された。２つ目は、ライフ・バランスの崩れや家族や生活に直接関わる事、人間関係に関わる事など＜子育ての基盤を揺るがすもの＞が挙げられた。３つ目は＜発達のアンバランス＞による対応や育てにくさを感じていた。４つ目は、学校と繰り返し交渉するも理解を得られかった事から＜「学校」という枠組みに入れない＞辛さが語られ＜理解を得られない辛さ＞から窮境に立たされた状態をうかがわせた。安藤ら（2012）が、教師との「子どもの捉え方」にズレが生じ、母親は葛藤を抱えて教師と関わっている事も本研究で示された。

（2）母親の育てにくさによる苦悩脱却の手がかり

母親は、学校、家庭での育てにくさによる苦悩脱却するために試行錯誤を繰り返しながら様々な行動を起こしている。その手がかりとなったカテゴリが【ペアトレとの出会い】と【専門家の支援を拠り所にする】である。【ペアトレとの出会い】では、サブカテゴリは６つ抽出された。ペアトレとの出会いが、困難があっても認め合う雰囲気が気持ちの支えとなり＜母親自身の居場所を見つける＞事に繋がったと考えられる。山根（2013）は、ソーシャルサポートは障害のある子どもを持つ親のストレスの低下や良好な心理的適応につながると述べている。子育ての中で、子どもの障害に関する知識を得て「特性の理解と対処法」を学ぶ事が＜個性への対応の仕方を身に付け＞発達促進や行動改善に役立った。また、それらの改善促進が＜わが子の個性に合わせた環境を作り＞＜わが子自身の成長＞に繋がった。長原ら（2021）は、子どもの成長や懸命に生きる姿といった肯定的な視点で子どもを捉える事は母親の外傷後成長（Posttraumatic Growth）へ導くと述べている。他にも、ペアトレで学んだスキルを＜仕事に役立てる＞と語り、母親自身の変化に影響を与え＜わが子を通して自身の成長を感じる＞事が分かった。

＜親の会のつながり＞では、仲間とのつながりに関する事の他にも、子育てのスキルや知識に関する事、「本人活動に参加」など本人に関する事、「自助活動の親の役割と自覚」など母親自身の変化に影響を与えた。「歳を重ねても同窓会ができる」親の会の長期的な関わりから生まれるものが挙げられた。奥野（2020）は、子どもに友だちができる、夢中になれる事があることで、将来への不安が和らぐ母親がいると述べている。こうした先行研究から、発達障害のある子が成人した母親は、困難な子育てに個性に合わせた関わりを身に付けて、発達障害のある子どもの保護者同士が悩みを共感しあったり、また先輩、後輩の保護者との繋がりの中でアドバイスしあったりする事で、子育てへの効力感に繋がり「母親自身の成長」を感じるのではないかと考えられる。

また、ペアトレの共感性と＜親の会のつながり＞は重なり合う点も多く、ペアトレと親の会の活動が、仲間との繋がりと知識やスキルの習得が複雑に絡み合って相乗効果があったのではないかと推測できる。また、親の会の長期的な関わりが、ペアトレのフォローアップの役割を果たしていると言える。

２つ目は【専門家の支援を拠り所にする】である。

母親の障害受容の段階により、専門家の支援と関わりに難しさを感じ疲弊する一方で、学校や専門機関と粘り強く連携して信頼関係の構築を得ていく姿は、時間を要しながらも＜わが子に関わる専門家とわが子の現実で揺らぎながらもスキルを身につける＞母親の軌跡を知る事ができた。こうして、不安な気持ちに寄り添ってもらう事で、療育に自信が持てるなど、専門家のとの関係づくりが母親の心の拠り所になっていた。眞野ら（2009）は、様々な出来事に直面する中で、診断がきっかけとなり「理解できなった子どもの行動が理解でき対策が立てられるようになった」と述べている。このことからも＜専門家による支援を拠り所に＞し、母親自身の心のゆとりや自信から、育てにくさによる苦悩から脱却するきっかけにしていた事が示唆された。

（3）苦悩脱却のための行動

【学校・家庭での育てにくさの気づき】に対処するために行った行動について４つのカテゴリが抽出された。１つ目は、【親がわが子の専門家になる】である。わが子の特性を理解して「自己理解を深める関わり」をし、母親が「やり過ぎる」事を律するなど＜わが子の個性に合わせた関わり＞をしていた。また、「専門機関と学校との連携で理解が進む」ように学校に＜わが子の個性に合わせた環境を作る＞働きかけをしていた。他に、学校及び学校以外のリソースに働きかけて＜集団活動の達成の場を作る＞ようにしていた。

２つ目は、どんなに育てにくさを感じても、親としてわが子を慈しむ＜母親自身の想い＞があった。「家族からの信頼」を得る事で＜家族の子育てチームとしての働き＞を活かし、家族の協力と理解を得ていた。また、療育にも仕事にも懸命に取り組む姿を通して、職場の人からも信頼されるなど【家族や職場の理解を得る】事が重要である事が分かった。

３つ目は、母親たちの多くが＜成長と共に自己理解が進む＞と感じている。しかし、思春期対応の大切さを知り、ペアトレで学んだ褒め方・叱り方を成長に合わせて、自尊感情を大切にした関わりに変化させた。温泉ら（2020）は、子どもに発達障害がある場合に、青年期特有の子どもの心理やそれに関連して生じる親子間葛藤について親が理解する事は、親子感情調整に有効に働くと述べている。このように【わが子の後方支援にまわる】事で思春期に対応していた。しかし、母親たちは、就労継続の難しさには苦慮していた。温泉ら（2020）は、ペアトレの対象を青年に広げ、行動理論に認知的な技法を加える事により、社会的な問題を予防できると述べているように、思春期、青年期に対応したペアトレプログラムや本人へのプログラムが必要ではないかと考えられる。

４つ目は、【自分や家族の特技を活かす】である。困難な出来事に対して、ネガティブに考えるのではなく、何故そうなるのか人の心理を考えて、原因を追究し淡々と目の前の困難に向かい＜自分の性格を活かす＞姿が見られた。山根（2014）も母親が障害のある子どもをもつ経験に対してポジティブな側面を見出すことは、新たな逆境的体験をストレッサーとして認知することを和らげ、逆境的体験による心理的苦痛を和らげると述べている。他にも、親戚の工場で働かせてもらうなど苦悩からの脱却を図っていた。

（4）苦悩脱却のための母親の心の動き

本研究の母親は、苦悩脱却の行動の中で３つのカテゴリが母親の心を支えていたと考えられる。１つ目は＜わが子を通して知識を深める＞事が【わが子のお陰で自己改革のきっかけとなる】と感じている事である。また、発達障害のあるわが子を受け入れる母親の心情は、母親にとって受け入れがたい出来事であった。しかし、歯を食いしばり＜わが子に関わる専門家とわが子の現実で揺らぎながらもスキルを身に付け＞た事で【わが子のお陰で自己改革のきっかけとなる】と感謝し母親自身の成長を感じている。

２つ目は、問題行動が止まらない苦しさや＜理解を得られない辛さ＞から＜わが子を何とかしたい＞という想いで＜わが子のためなら、何でもする＞と語った。【ペアトレとの出会い】を手がかりに子離れ、親離れの大切さに気付き、＜わが子のやり遂げる意思を信

じ＞自己肯定感を下げない関わりをする事でわが子の【よりよい未来を信じて切り開く】想いを実現していった。

３つ目は、【先輩ママから学ぶ未来】から＜社会環境の厳しさ＞を知るとともに先輩ママのその姿から＜将来のわが子のイメージ＞＜将来の自分のイメージ＞を得る事ができている。

一方で、「わが子の成長を感じていても先が見えない不安」が＜ロールモデルがない不安＞となっている。そのため、同じ悩みを持つ保護者同士や先輩、後輩ママが出会い共感しあう機会を増やす必要がある。ペアトレのフォローアップや＜親の会のつながり＞のような定期的・長期的な仲間との繋がりの場の提供が有効であると考える。

（５）母親自身の成長

苦悩脱却の行動を越えて、自分の軌跡を振り返ってもらうと＜自分を支えた物＞として【ペアトレとの出会い】を挙げ、ペアトレの効果は青年期になっても母親の心の支えになっている。＜困難の対処を通して得られた事＞として、ネガティブに捉えず「いい経験になった」と感じている。「子育てのお陰という想い」から困難を乗り越えた事を＜自身の成長＞と捉えている。「療育と仕事の両立」「子育ての経験を活かしたい」と、自ら教育関係の仕事に就いている母親も複数あり＜母親自身の人生への意味付け＞を感じ【自分らしく生きる】事を実現していると言える。

参考文献

山根隆宏（2013）. 発達障害児・者をもつ親のストレッサー尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 心理学研究. 83. 556-565.

眞野洋子・堀内史枝・宇野宏幸（2009）. 注意欠陥/多動性障害児の行動特徴と母親から子への情動表出について-診断後の半構造化面接による検討-小児保健研究. 68（1）. 28-38.

安藤治・上村恵津子（2012）. 保護者面談における保護者の葛藤を探る-保護者への教師の関わりはどうあったらよいか-. 信州大学教育学部付属教育実践総合センター紀要. 13. 41-50.

山下亜希子（2015）. 発達障害児の母親が抱える生活困難と社会参与についての研究. 社会分析. 42. 5-23.

厚生労働省発達障害者支援施策の概要　発達障害児者および家族等支援事業　https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/shougaishahukushi/hattatsu/gaiyo.html　（最終アクセス：2024年3月30日）

岩坂英巳（2012）ペアレント・トレーニングガイドブック第２版. じほう. 3-53.

山根隆宏（2010）. 高機能広汎性発達障害児をもつ母親の障害認識の困難さ. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要. 4(1). 151-159.

永原康裕・佐田久真貴(2021). 発達障害のある子どもを育てる母親の経験における成長感とその関連要因―PTG（Posttraumatic Growth）の観点から―. 発達心理臨床研究. 27.

奥野伊寿美・武田鉄郎（2020）. 現在は社会参加しているが二次障害を併発した経験のある生徒への子育てに関する母親の心理的変容－母親のインタビュー調査を通して－. 和歌山大学教育部紀要. 教育科学. 70. 71-76.

温泉美雪・小野寺敦子（2020）. 発達障害に対するペアレントトレーニングの現状と課題―支援ニーズに添ったプログラムの開発に向けて―. 目白大学心理学研究. 16. 33-45.

山根隆宏（2014）. Benefit findingが発達障害児・者の母親の心理的ストレス反応に与える効果. 心理学研究. 85. 4. 335-344.

音声同時字幕の開発教材が学習者の聞き取りに与える効果の検証

―聴覚と視覚からの情報による再生率の向上に注目して―

河合信之　　山口忠承

1　はじめに

理科の学習においては，科学的事実を論理的に把握することが重要である．授業では，教員が説明する学習内容を聞き取り論理的に理解する必要があるが，理科が苦手な生徒は話を集中して聴くことができなかったり，短期記憶が苦手で聞いた話をすぐに忘れてしまったり，理解に時間がかかったりするなどにより論理的な理解ができない場合が多いと感じている．これについて涌井（2019）は「板書を書き写すことができずノートは真っ白，作文の原稿用紙は，何度も書いたり消したりして汚くなり，紙はシワシワになり，終いには，授業が面白くなくなって，他児のジャマをしたり，授業を妨害したり一．教師の目からみれば，『授業の妨害』であるが，子どもの視点からみれば，その子はその授業から排除されてしまっているのである」と述べている。

また，近藤(2019)は，通常学級に在籍する生徒の学習障害について，「視覚情報の知覚の困難さ」として，文字の符号を読み解いて書かれている内容を把握するのに時間が必要なため読むことが遅いことや，「聴覚情報の知覚の困難さ」として，教師の説明を聞くことが難しい，音は聞こえるが言葉が聞き取りにくい，話のスピードが速いとついていけない等があり，「記憶(長期と短期）の困難さ」として，読んだりして短期または長期に情報聞いたりを覚えておいたり，思い出したりすることが難しいこと，等があるとしている。その結果，情報処理速度が平均と比較して聴覚情報や視覚情報を処理するのに時間がかかることを指摘している。

法律面では，2008 年に障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）が発効された。ここでは，「障害のある子どもも障害のない子どもも等しく教育を受ける権利がある」（24 条より）とあり，義務教育諸学校において障害のある子どもが障がいのない子どもと同等に学習できるよう合理的配慮が求められている。しかし，通常学級における潜在的な学習障がいのある子どもへの具体的な合理的配慮は限定的で，十分な対応がとられているとは言い難い。

一方，テレビなどで話者の音声を字幕表示する手法は，聴覚障がい者へのアクセシビリティの向上を主たる目的として普及している．この場合は，音声による聞き取りが困難な人の代替手段として捉えられているだけでなく，健聴者への訴求効果を高める効果があるといわれている．これについて，伊藤(1974)は，動画像と同時に文字情報が提示されると実験参加者のほとんどが文字を注視していることを明らかにした．Tversky(1974)は，絵とその名前を文字として同時に提示したとき，文字への注視回数が多いほど名前の再生成績がよくなるとしている．また，田口・広田(2011)は字幕と理解力との関係について調査 し，字幕により再生率が上がることや，内容に対して注視が高まる可能性があることを述べている．話者の音声を字幕表示する音声翻訳アプリは，たとえば情報通信研究機構が音声認識技術を使ってサポートする音声 翻訳アプリ SpeechCanvas を開発・提供して聴覚障害者と健聴者との会話を支援している．しかし，このアプリは法人向けかつ有償で，初期費用や月額費用がかかるため，自治体や病院，大学などの一部での利用に留まっている．

これらの背景と課題から，次のような仮説を検証することにした．すなわち，生徒が授業での教員の説明を論理的に理解するための支援として，教員の話す音声を同時に字幕表示して生徒に提示することで，生徒は聴覚と視覚の両方から情報を得られる．その結果，生徒は集中して話を聞けたり内容を論理的に理解することに効果

があるのでないかと考えた．この実践と検証には，音声を同時に文字変換して生徒に表示する教材が必要であるが，安価で普及しているものは見当たらない．

そこで音声同時文字変換システムの教材開発を検討することにした。文字表示は横長バータイプモニターを使用し，話者が動けるように声はワイヤレスマイクで入力してスマートフォンに送信し，文字変換ソフトが文字表示したものをワイヤレスで送信してモニターにミラーリングすれば，モニターを生徒の机上や教卓上，黒板上などに移動して使えることから，携帯性や利便性が高まると考えた。スマートフォンを使用することで，他の文字変換ソフトを利用したり，文字以外の情報をネット環境から入手して表示させることも可能となる。また，話者が携帯するスマートフォンを使用できることで，授業準備であらかじめ掲示したい資料を準備しておくことも容易となる。開発した教材を普及させる観点から，安価で誰でも材料が入手可能であることが必要なことも踏まえて教材開発を進めた。

２　目的

前述から本研究の目的を次のように定めた．すなわち，授業における授業者の説明を同時に音声文字変換して字幕表示することができる教材を開発すること，その教材による授業実践で，生徒は聴覚と視覚の両方から情報を得られることによって話に集中できたり学習内容を論理的に把握できたりすることに効果があるかどうかを検証することにした．

効果の検証方法については，生徒への聞き取り調査を実施する．ひらがな，カタカナ，漢字，桁数を変えた数字，数式などについて，字幕表示が有る場合と無い場合の聞き取りの再生率を比較する。また，話者の音声をすべて文字表示する場合と生徒に再生させる語句のみを文字表示する場合との再生率の違いを比較する．モニターについては，字幕表示する 14 インチバータイプモニターを話者の胸や教卓上で表示して，生徒が話者と字幕が同じ視野に入る場合と，24 インチバータイプモニターを黒板上に掲示して，大きく表示する場合との生徒の再生率を比較する．このねらいは，より効果的な字幕表示の提示方法を試行するためである．

３　方法

（１）音声文字変換表示システムの開発

a. システムの構成

授業で実際に活用するためには，経済性，携帯性，操作性，耐久性，汎用性が必要である．また生徒（ここでは視聴者）の読み取る効果を高めるために，音声と字幕の時差ができるだけ少なくすること，一般のテレビやモニターと同様に 1 行 当たり 10 文字，2 行表示にすること，が必要であると考えた．開発する音声字幕システムは，これらの条件をできるだけ満たすように配慮し以下のような部品で準備・構成した．構成の主たる部品は，スマートフォン，ワイヤレスピンマイクと 受信機，バータイプモニター，モバイルバッテリー，AnyCast(Bluetooth 通信装置)である．

b. システムの詳細

14 型バータイプモニタの構成を図 1 に示した．話者の胸につけたピンマイクから音声が入力されると，UHF 通信で ワイヤレスマイク受信機が音声を受信してスマートフォンに入力する．その音声をスマートフォンの無料アプリ「音声文字変換&音検知通知」が文字変換してスマートフォンの画面に文字表示する．文字表示された画面はbluetooth を介して AnyCast で受信し，モニターに表示する．音声入力からモニタの文字表示までの時間はわずかで，視聴者は声を聴いたと ほぼ同時に文字を読むことができる．図 1 のようにマイク，スマートフォン，モニターがすべて独立しているので，マイクは胸に装着し，スマートフォンはポケットや教卓上に置き，モニタを視聴者が見やすい場所に設置することが可能である．モニタと AnyCast の電源はモバイルバッテリーから供給する．全体の重さは約 500ｇである．文字表示は，次の音声 が入力されるまで表示されているので，重要語句を表示したままにして視聴者に注意を向けさせることができる．音声入 力の ON・OFF は話者のピンマイクのボタン操作でできる．

図１ 14 型バータイプモニターの構成

図 2　24 型バータイプモニター（画面）

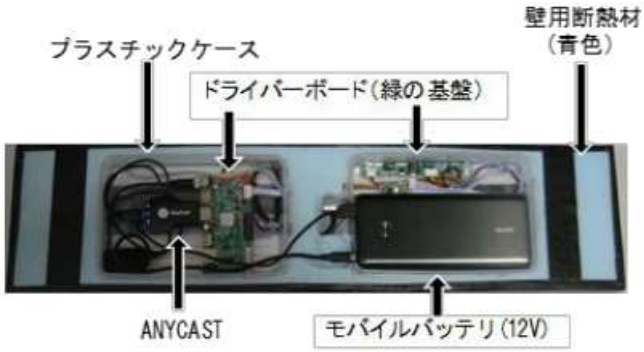


図 3　24 型液晶モニターの背面（ふたを開けたところ）
（ピンマイクと受信器は 14 型と同じものを使用する）

c．調査

（1）実践時期： 2023 年 10～11 月

対象生徒：「科学と人間生活」を受講生 90 名

実践場所： 普通教室

（2）準備

聞き取る音声は客観性を確保するため読み上げソフトを使い，教科書の本文を音読することにした．音声読み上げソフト「音読さん」を利用し，音読原稿は「科学と人間生活」（啓林館）の教科書 PP. 116～118. 電磁波とその利用の本文テキストを元に，できるだけ正確な
音読と正確な文字起こしができるように原稿を修正した。例えばテキストの漢字を間違った読み方をする場合はひらがな表記に変えたり，間違った聞き取りで間違った表記をする場合は文の書き換え，句読点の追加，間の追加，削除等をおこなった。聞き取りした内容は，聞き取り用紙（巻末資料）の本文に穴埋め式で記入させることにした。

（3） 調査の実施

調査は２４型液晶モニターを黒板に掲示し，スマホに入力した教科書「科学と人間生活」の読み上げ音声をスマホから WiFi 経由でモニターに飛ばして文字を表示させた。生徒は読み上げの音声を聞きながら，モニターに表示された文字表示を確認することができる。

（4） アンケート調査

調査の実施後に図４のようなアンケート調査を実施し，モニターの有効性を評価することにした。

・あてはまる番号を１つ○で囲み，考えを書きなさい
質問１：文字表示が無い時，聞いているときは，・・・
1. シートを見ている　2. 前を見ている.
3. その他（　　）
質問２：文字表示が有る時，聞いているときは，・・・
1. シートをみている　2. たまにモニターを見ている
3. わからない時だけモニターを見ている
4. ずっとモニターを見ている
5. その他（　　）
質問３：話を聞く時，文字表示は，・・・
1. ある方が良い　2. あっても無くても良い
3. 無い方が良い　4. その他(　　)
質問４：文字表示の有る場合と無い場合の聞きとりやすさの違いについて思ったことを書きなさい

図４ アンケート調査問題

３　結果と考察

アンケート調査結果の質問１と質問２の回答から，生徒らはモニターを見ることは少なかったようである。その理由として，質問４の記述では，「文字表示が小さくて教室後ろから見えなかった」，「文字を見ていたら記入する時間が無くなる」，「自分の机上にあったら便利だろうな」等の回答があった。教室の後ろから読むには文字が小さいことは事前にわかっていたが，２４インチ以

上のモニターは高額で重く実現はできなかった。調査は聞き取りだったので文字を読む時間的余裕が無かったとみられるが，キーワードを表示しておくような使い方であれば役立つと考えられる。今回は大勢を対象に実施したが，個人の机上に置いてその有用性を検証することを計画している。モニタ―の開発と合わせて，効果的な活用方法を探っていきたい。

今回の調査で特に興味深いのは，アンケートの記述で「モニターを見ないけど，聞き逃した時に文字で確認できると思うと安心する」という意見が複数あったことや，質問４で「モニターを見なかった」と述べた多くの生徒のほとんどが質問３で「1. ある方が良い」と答えている点である。このことから文字表示を利用しなくてもある方が良いと考えている生徒が多いことがわかった。

４　おわりに

本研究では，音声同時字幕表示システムの開発が中心となり，有効性の検証は十分ではなかった。しかし，調査結果から大型モニターの必要性やより効果的な活用方法を探る必要性が明らかになった。また，生徒が文字表示を利用するかどうかに関わらず，授業者の音声を文字表示して生徒がいつでも確認できるようにすることは，学習者が求めていることであると考えられる。

今回の調査では，当初予定していた話者の胸で文字表示させたり，聞き取る語句の種類を変えたり，14 インチと 24 インチのモニターの使用感の違いや活用法を試行したりすることが時間や生徒の環境からできなかった。この実践や評価は今後の課題としたい。

文献

伊藤秀子（1990）：テレビ学習における眼球運動と視覚情報処理，放送教育開発センター研究報告，18, pp. 71-82，1990.

近藤武夫(2019)学習障害とテクノロジーによる支援『学習障害のある子どもを支援する』港北出版，pp. 162-163.

田口順一・広田すみれ (2011)：字幕による誘導効果，東京都市大学環境情報学部情報メディアセンタージャーナル 12, 56.

Tversky, B. (1974)：Eye fixations in prediction of recognition andrecall. Memory and Cognition, 2, pp. 275-258.

涌井恵 (2019)：学習障害のある子どもの学校での合理的配慮と基礎的環境整備『学習障害のある子どもを支援する』港北出版, pp. 108.

資料 1

聞き取り調査用紙 A

＜モニター無しで聞き取りする Part1 と Part2

Part 1：下の文を音声で流しますので（　　）に語句を書き入れなさい．ひらがなで書いてもかまいません．

●電磁波の発見 20

（　19　）世紀の後半，イギリスの（　マクスウェル　）は光の速さで（　電気的　）・磁気的な振動が，（　空間　）を伝わる電磁波という（　波　）の存在を予言し，（　光　）も電磁波の一種であると予測した。その予言から 24 年たった 1888 年，ドイツの（ ヘルツ　）が，光より波長の長い電磁波である（　電波　）の存在を（　実験　）によって確かめた。さらにその 7 年後の 1895 年，（　イタリア　）のマルコーニは，電波を用いて 3km 離れた場所へ記号を使った通信に成功した。これがはじめての（　無線　　）通信であった．彼は 1901 年に（　大西洋　　）を横断した（　3000　）km におよぶ長距離の通信も実現した。

1904 年から（　1906　）年にかけて，イギリスの（　フレミング　）やアメリカの（　ド・フォレスト　）によって（　真空管　）が発明され，音声を直接送る無線通信や（　ラジオ　）が生まれた。それ以後世界は，（　電磁波　）による（　情報通信　）の時代へと急速に変化していった。

Part 2：下の文を音声で流しますので（　　）に語句を書き入れなさい．ひらがなでもかまいません．

●電波の利用 20

電波の中で，（　波長　）が 100m～1km の中波は，（　AM　）ラジオ放送に用いられている。（　10　）m～100m の短波は，おもに（　海外　）放送に使われている。これは短波の電磁波が，（　電離層　）で反射され，遠方まで届く性質をもつからである。波長が 100mm～1m の（　極超短波　）は，（　テレビ　）放送に使われている。波長が（　短く　）なるにつれて，波は（　直進　）する性質が（　強く　）なる。
センチ波，ミリ波は，（　気象　）レーダーや人工衛星の（　通信　）に使われている。人工衛星からの電波を受信して，現在位置を知る（　GPS　）は，情報端末への（　位置　）情報の提供や，ナビゲーションシステム，
（　船舶　）の運航支援として利用されている。

高度 100～300km にある大気（　上層　）の電離した（　原子　）や分子が多く存在する部分を，電離層という．原子や分子の種類と（　密度　）によって，反射する電磁波の周波数が異なるため，（　電波　）望遠鏡では，電離層を通過する（　周波数　）で観測している。

資料 2

聞き取り調査用紙 B

＜モニターに文字を表示して実施する Part3 と Part 4 ＞

Part 3 : 下の文を音声で流し，同時に前のモニターに文字で表示します．聞いたり見たりして（　　）に語句を書き入れなさい．（　　）に語句を書き入れなさい．ひらがなで書いてもかまいません．

●赤外線の利用 20　　**モニターの文字を見て書いた語句は，〇で囲んでください．**

（　赤外線　）は物体に吸収されて物体を（ あたためる　）という性質があるので，（　暖房　）や（　加熱　），（　乾燥　）などに利用される。また，物体から出ている赤外線を測定して，物体の（　表面温度　）を（　色　）の違いで表す装置が，（　サーモグラフィー　）である。（　体温　）をもった動物の体からも，赤外線は出ている。手をさし出すと（　自動的　）に水が出る（　蛇口　）や照明の，オン，オフに利用されている赤外線（ センサー　）は，（　じん体　）から出ている赤外線を（　探知　）してスイッチを入れている

●紫外線の利用 6

紫外線は（　殺菌　）作用があるので，（　食品　）などの（　殺菌　）灯に用いられている。（　蛍光　）物質を光らせるはたらきがあり，鉱物の（　解析　），紙幣の（　偽造　）防止技術に利用されている。

Part 4 : 下の文を音声で流し，同時に前のモニターに文字で表示します．
聞いたり見たりして（　　）に語句を書き入れなさい．ひらがなでもかまいません．

● X 線･γ線の利用 20　　**モニターの文字を見て書いた語句は，〇で囲んでください．**

1895 年，ドイツの（　レントゲン　）は，物質を透過してフィルムを（　感光　）させる X 線を発見した。X 線は（　紫外線　）より波長の（　短い　）電磁波で，透過作用や（　電離　）作用をもっていることがわかった。X 線の波長は，原子の大きさに近いので，物質の（　構造　）を調べるのに利用されたり，（　微細　）加工に利用されたり，現在の科学や（　工業　）になくてはならないものとなっている。また，X 線は，早い時期から X 線（　写真　）として（　医学　）で利用されてきた。今日，（　CT　）では，いろいろな方向から X 線を（　照射　）し，その透過率の違いをもとに，（　コンピュータ　）に人体の（　断面　）画像や 3 次元（ 画像　）を作成させている。

原子（　核　）から放出され，おおむね X 線より波長の（　短い　）電磁波をγ(ガンマ)線という。γ線は X 線より透過する性質が（　強く　），がんの治療や（　非破壊　）検査などに利用されている。

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－

小川雄太　　當山清実

1　はじめに

気象災害が激甚化する中，学校における気象災害等の対応も早急に改善が必要である。本研究においては，特に臨時休業基準に焦点化して論じる。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：2019a，小川；當山：2022 等）。小川；當山（2022）は，臨時休業基準の作成は不可欠であるものの，その作成は学校にとって過度な負担となっている可能性を指摘する。また，「学校の実情に応じて」（学校保健安全法第 29 条）作成すべき危機管理マニュアルに関し，大川小学校津波訴訟判決（仙台高等裁判所 2018 年 4 月 26 日）は，危機管理マニュアルにおける不備等の事前防災の過失を認定している（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）。「実情」の把握が法律論からも要求される状況になっている。同じく大川小学校津波訴訟判決においては「校長等が石巻市における公教育を円滑に運営するための本件安全確保義務を遺漏なく履行するために必要とされる知識及び経験は，釜谷地区の地域住民が有していた平均的な知識及び経験よりも遥かに高いレベルのものでなければならない」と指摘し，管理職に対して防災に関する高度な知識を求めている。加えて，同判決においては，校長等を「職務上知り得た地震や津波に関係する知識や経験を，市教委や他の小中学校の教職員との間で相互に交換しつつ共有できる立場にあった」と認定しており，管理職に対して自身の知識や経験を他の教職員と共有し，管理職として指導していくことも求めている。 以上を踏まえると，管理職には防災気象情報として，気象警報等に関する知識を正しく身につけておくことが求められている。この点に関する先行研究として，小川；當山（2019b）は，管理職が臨時休業基準の内容をどの程度把握しているか等を明らかにし，様々な気象現象に対する理解を深める必要性を指摘している。

一方，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，学校保健及び学校給食と異なり，専門家が制度的に配置されているものではない（池田：2020）。このような現実の下，学校安全の取り組みは，学校管理職の経験に左右されることが指摘されている（當山；小川：2018）。これらの点を踏まえると，臨時休業基準の作成に際して，学校管理職に対する効果的な研修が必要かつ重要であると考えられる。そこで，本研究においては，臨時休業基準の作成に関して，学校管理職の研修において取り扱うべき内容について検討を行うこととする。将来，管理職としての職責を果たすことが期待される管理者候補者を対象とした調査に基づいて考察を行う。

2　方法

（1）調査概要

2023 年 1 月，近畿地方の A 大学大学院の学校危機管理に関する科目を受講する管理職候補者 10 名を対象とした。

（2）調査項目

調査項目は社会人における気象等の学習に関し，「社会人になってから，気象や気象災害について学ぶ機会があった」（2 件法）及びある場合の具体例（自由記述）を設定した。気象，危機管理等に対する認識に関し，「気象や気象災害について理解している」

（4 件法），「学校の危機管理において気象や気象災害を意識している」（4 件法）を設定した。気象警報等の臨時休業に関する経験に関し，「気象警報等が出て，学校が臨時休業となるときに困ったことがあった」（2 件法）及びある場合の具体例（自由記述），続けて，あると回答した場合は「上記における気象警報等が出て，学校が臨時休業となるときに困ったことがあった場合の問題点は全体で共有・改善された」（2 件法）及び共有・改善された場合の具体例（自由記述）を設定した。危機管理，臨時休業基準に対する認識に関し，「気象災害に関する危機管理は難しいと思う」，「気象災害に関する研修は必要だと思う」，「臨時休業基準を作成することができる」，「臨時休業基準に含むべき要素が分かる」，「臨時休業基準の作成は負担だと感じる」，「臨時休業基準に係る文部科学省，都道府県等の資料を活用している」，「臨時休業基準の作成に係る研修は必要だと思う」（以上，4 件法）の項目を設定した。

3　結果

（1）社会人における気象等の学習

表 1　社会人における気象等の学習

	人数	割合
学習あり	5	50.0%
学習なし	5	50.0%

N=10

「社会人における気象等の学習」に関しては，「学習あり」5 名，「学習なし」5 名という結果となった（表 1）。具体的な学習経験としては，「気候変動のことを総合学習などで扱ったので，少し勉強しました。 A 市にもともといたので，震災の学習を毎年行っていました。」，「前任校で防災教育の改革が必要となり，そのプロジェクトチームを担当したことで防災の知識が必要と考えて，防災士の資格を取得した。」，「現任校で防災担当になったとき，A 県教育委員会 B 教育事務所主催の防災教育研修会に参加しました。内容は，防災教育の現状（大雨・洪水）と学校防災体制推進校の取り組みと防災教育授業実践推進校の取り組みについての発表でした。」，「勤務校での環境教育での事前準備」，「総合的な学習の時間に防災学習を進めたので，地震や洪水などの知識を深めた。」との回答が寄せられた。

（2）気象，危機管理等に対する認識

表 2　気象，危機管理等に対する認識

項目	平均	SD
気象や気象災害について理解している	3.00	0.45
学校の危機管理において気象や気象災害を意識している	3.40	0.49

N=10

気象，危機管理等に対する認識に関しては，「気象や気象災害について理解している」（平均：3.00，SD：0.45），「学校の危機管理において気象や気象災害を意識している」（平均：3.40，SD：0.49）という結果となった（表 2）。

（3）気象警報等の臨時休業に関する経験

表 3　気象警報等の臨時休業による困惑の経験

	人数	割合
経験あり	8	80.0%
経験なし	2	20.0%

N=10

表 4　気象警報等の臨時休業による問題の共有・改善

	人数	割合
共有された	5	62.5%
共有されなかった	3	37.5%

N=8

表５　気象警報等の臨時休業による問題の分類

カテゴリー名	人数	割合
域内の天候の相違	1	10.0%
臨時休業基準の規定	1	10.0%
臨時休業基準の運用	1	10.0%
管理職の判断の迷い	2	20.0%
行事日の判断	3	30.0%
学習課題	2	20.0%
教員の出勤	1	10.0%
登校した生徒への対応	1	10.0%
警報発表地域	1	10.0%
生徒の臨時休業基準の理解	1	10.0%

N=10（重複して分類）

気象警報等の臨時休業に関する経験に関しては以下のとおりの結果となった（表3～表5）。「気象警報等による臨時休業による困惑の経験」（経験あり：8 名，経験なし：2 名），経験ありの 8 名を対象とする調査項目は，「気象警報等の臨時休業による問題点の共有」（改善・共有された：6 名，改善・共有されなかった：2 名）という結果となった。気象警報等の臨時休業に関する経験をその問題ごとに分類したところ，「域内の天候の相違」（1 件），「臨時休業基準の規定」（1 件），「臨時休業基準の運用」（1 件），「管理職の判断の迷い」（2 件），「行事日の判断」（3 件），「学習課題」（2 件），「教員の出勤」（1 件），「登校した生徒への対応」（1 件），「警報発表地域」（1 件），「生徒の臨時休業基準の理解」（1 件）という結果となった。

具体的に気象警報等の臨時休業に関するそれぞれの経験を確認すると，「近隣の A 市や B 市には出ていないのに C 市にだけ土砂災害警戒の大雨警報が長く出ることがある　危険な地区はあると思うが，その他多くの安全な地域にも関わらず発令されていると臨時休校としなければならない。さらに，現任校では全県学区の学科がある関係で，広範囲からの通学者がいるために朝７時時点で休校とする判断をするため，雨がやんで回復に向かっていても臨時休校である。」（域内の天候の相違，臨時休業基準の規定）という経験においては，共有及び改善がされなかった。また，「マニュアルには休校と明記されているのに，実際に暴風警報が出ていても休校にしないケースがあること。」（臨時休業基準の運用）という経験においても共有及び改善がされなかった。

「児童生徒の登校途中の微妙な時間に警報が発令されて，以降の対応をどうするべきか，当時の管理職が判断に迷った。また，校外学習の日に荒天となり，決行か中止の通常の決定時間を大幅に超えての判断を余儀なくされたことがあった。」（管理職の判断の迷い，行事日の判断）という経験においては，「その後の対応は適切になされた」というように共有・改善された。「急に決まったとき，家でさせる課題内容。自分の出勤の安全性。」（学習課題，教員の出勤）という経験においては，「家庭へのメールの普及で連絡しやすくなった。休校が前もって決められるようになった。」というように共有・改善された。「過疎地域のため，バスの時間待ちや保護者の迎えがすぐに来れないといった実態があります。」（登校した生徒への対応）という経験においては，「担任がすぐに帰れない生徒を確認して，一つの教室に集めて対応しました」というように共有・改善された。「授業の進度や課題提供。予定していた校外学習の生徒への連絡に手をやいたこと。行事のキャンセル対応など。」（学習課題，行事日の判断）という経験においては，「前日までの情報共有やシミュレーションし，問題が少なくなった」というように共有・改善された。

「職場実習中の出勤前に，大雪のため公共交通機関が大幅な遅延となった。職場に行くことはなんとかできそうなので印象を考えると行ったほうがいいかもしれないが，教育課程の一環としては安全を考えると自宅待機のほうが良いというジレンマがあった。職場には頭を下げて説明し，ご理解いただいた。気象警報が出ていたと覚えているが，学校，自宅，職場，経路で出方が違ったので，上記のジレンマもありかなり悩んだことを覚えている。」（行事日の判断，警報発表地

域）という経験においては，「学校教育活動の一環なので，基本的には学校の決まりに従って，職場実習の中止，再開は決める。 気象警報は出ているが，十分に出勤が可能な場合は，保護者が付き添い，保護者責任のもとであれば，出勤はあり得る（協議は必要）。」というように共有・改善された。「警報発令時には自宅待機と年度当初に確認していても登校してくる生徒がいる。その対応などに苦慮した。また，管理職の判断が遅い場合があり，対応に苦慮した。」（生徒の臨時休業基準の理解，管理職の判断の迷い）という経験においては，「保護者や生徒が警報時の対応を理解できるよう，教職員で協力して書面などで連絡をした。」というように共有・改善された。

（4）危機管理，臨時休業基準に対する認識（表 6）

表 6　危機管理，臨時休業基準に対する認識

項目	平均	SD
気象災害に関する危機管理は難しいと思う	3.60	0.49
気象災害に関する研修は必要だと思う	3.80	0.40
臨時休業基準を作成することができる	2.30	1.00
臨時休業基準に含むべき要素が分かる	2.30	1.00
臨時休業基準の作成は負担だと感じる	2.50	0.50
臨時休業基準に係る文部科学省，都道府県等の資料を活用している	2.20	1.17
臨時休業基準の作成に係る研修は必要だと思う	3.80	0.40

N=10

危機管理，臨時休業基準に対する認識に関して，「気象災害に関する危機管理は難しいと思う」（平均：3.60，SD： 0.49），「気象災害に関する研修は必要だと思う」（平均：3.80，SD：0.40），「臨時休業基準を作成することができる」（平均：2.30，SD：1.00），「臨時休業基準に含むべき要素が分かる」（平均：2.30，SD：1.00），「臨時休業基準の作成は負担だと感じる」（平均：2.50，SD：0.50），「臨時休業基準に係る文部科学省，都道府県等の資料を活用している」（平均：2.20，SD：1.17），「臨時休業基準の作成に係る研修は必要だと思う」（平均：3.80，SD：0.40）という結果となった（表 6）。

4　考察

（1）気象及び防災等に関する基礎的理解

本研究において，管理職候補者の半数は気象及び防災等の学習経験があったものの，それは授業研究，校務分掌等の職務を遂行する上で必要に迫られ学習した結果であることが明らかとなった。逆説的に必要性がなければ学習する機会に恵まれていないと捉えられ，本研究の結果は学校安全の取り組みが学校管理職の経験に左右されるという當山；小川（2018）の指摘と一致している。また，日々の天気予報で気象に触れる機会がある一方，気象に関する基礎的理解は，高校において地学を履修していない場合，中学校理科のレベルに止まっている可能性もある。以上を踏まえると，気象及び防災等に関して意図的に学習する場を設定する必要性が認識できる。

（2）気象警報等の臨時休業における問題

管理職候補者の 8 割は気象警報等による臨時休業による困惑を経験しており，困惑を経験した中の 8 割弱程度においてはその問題が学校内で共有・改善されていた。本研究によって明らかとなった臨時休業に関する問題は多岐にわたり，同様の問題であっても，共有・改善の方法が学校によって異なっている。他校の事例を参考にしつつ，自校の実情に最適な内容に修正することが必要である。

問題のカテゴリー別に確認すると，「学習課題」及び「生徒の臨時休業基準の理解」は，主に学校運営に関する問題であり，管理職に対して気象及び防災等に関する理解が必須とまでは言えない。一方，「域内の天候の相違」，「臨時休業基準の規定」，「臨時休業

基準の運用」，「管理職の判断の迷い」，「行事日の判断」，「教員の出勤」，「登校した生徒への対応」，「警報発表地域」は，いずれの問題においても管理職には気象及び防災等に関する理解が求められ，その上で学校の実情を踏まえた判断が可能となろう。また，校長等の管理職には地域住民が有しているよりも高度な防災等の専門性が求められると大川小学校津波訴訟判決は示している。既述したとおり，制度的に学校安全に関する専門職が学校に配置されていないことを踏まえると，校長等の管理職に期待される役割及び責任は大きいものであり，この点について何らかの手立てが必要である。

（3）臨時休業基準等に関する危機管理

気象災害に関する危機管理に対する困難感，気象災害及び臨時休業基準作成等に関する研修ニーズが高い一方，臨時休業基準作成の自信，臨時休業基準の要素の理解は低いことが明らかとなった。以上を踏まえると，臨時休業基準作成をテーマとする研修を設定し，臨時休業基準に含むべき要素を明確に提示することが必要である。また，文部科学省等の資料活用は低い結果であることが明らかとなったため，研修においては資料の活用についても解説する必要がある。

一方，臨時休業基準作成の負担感が低いことが明らかとなった。これは臨時休業基準作成の自信が低いこと，臨時休業基準に含むべき要素の理解が進んでいないことを踏まえると，本来あるべき臨時休業基準をイメージすることができず，その作成においてかけられる時間及び労力が少ないことが考えられる。また，前年度の臨時休業基準を使い回すことによって負担感が少なく見積もられているとも考えられる。いずれにしても，臨時休業基準に関する研修を行うことで，本来あるべき臨時休業基準を示すとともに，毎年内容を確認し更新する必要についても示すことが重要である。

5　おわりに

本研究においては，臨時休業基準の作成に関して，学校管理職の研修において取り扱うべき内容について検討を行うことであった。おわりに本研究において明らかとなった点を整理する。管理職候補者は授業研究，校務分掌等の職務を遂行する上で必要に迫られ気象及び防災等に関して学習しており，必要性がなければ学習する機会を持ちえない可能性のあることが明らかとなった。また，気象警報等に関する臨時休業において経験した問題は，気象及び防災等に関する理解が求められ，その上で学校の実情を踏まえた判断が可能となるものがあった。一方で，気象災害に関する危機管理に対する困難感も高く，気象災害及び臨時休業基準作成等に関する研修ニーズが高いことが明らかとなった。

以上を踏まえると，管理職に対する研修においては，気象及び防災等に関する基礎的理解，臨時休業基準作成に関する具体的手順等を内容として取り扱うことが求められる。研修を通して，気象災害等に関する危機管理に対する困難感を低減させることができれば，自ずから臨時休業基準作成の自信の向上にもつながるであろう。

参考文献

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.16-30，2019a.

小川雄太；當山清実：「気象現象に対する学校の防災管理に関する検討－A 県の管理職等への意識調査から－」，スクール・コンプライアンス研究，日本スクール・コンプライアンス学会，Vol.7，pp.97-107，2019b.

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.

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.

當山清実；小川雄太：「学校管理職に求められる危機管理能力に関する一考察」，兵庫教育大学研究紀要，Vol. 53, pp. 117–124, 2018.

中学生の英語コミュニケーション力を高める教科書ベースのカリキュラム理解：国際バカロレア教育の理念に基づく検討

堂本　佳樹　　鳴海　智之

1　はじめに

一般的に学校で学習の中心となるのが教科書である。それは特別な例外をのぞいては、大学附属の研究校においてもまた地域公立中学校においてもたがわない事実であろう。授業者は教科書を用いて授業をすすめている。

本稿は、教科書の単元を国際バカロレアが提唱する「概念教育」の「概念」の一つを用いて地域公立中学校の文脈で取り組んだ実践報告である。

中学校英語科としての「コミュニケーション能力」については明確な定義がない。文部科学省（2016a）では、中学校英語科の目的の今後の方向性を以下のように記している。

・　身近な話題についての理解や簡単な情報交換、表現ができるコミュニケーション能力を養う

例）短い新聞記事を読んだり、テレビのニュースを見たりして、その概要を伝えることができる。

・　授業を英語で行うことを基本とし、内容に踏み込んだ言語活動を重視

・　小学校高学年の教科型導入を踏まえ、中学校ではより多くの英語に触れることにより、学習内容の着実な定着を図る。また、コミュニケーションを円滑に図るために必要とされる基本的な文法事項については中学校で一通り活用できるようにする

大まかに見ると、生徒たちの「英語を用いる力」の育成について議論されているが、中学校英語科において育成すべき「コミュニケーション能力」の定義は見当たらない。文部科学省（2016b）では、「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力」と定義されている。「コミュニケーション能力」自体の定義はこのような形でよいであろうが、このような定義を中学校の英語学習にそのまま結びつけても、授業者にとっても学習者にとっても目標と学習活動の結びつきが明確にならないため難易度が高くなる。そこで筆頭著者は、国際バカロレアにおける「概念教育」の「コミュニケーション」という概念を単元の指導支援に取り入れることにした。

国際バカロレア（以下 IB）は、スイスに本部をおく「国際バカロレア機構」が提供する、国際的な教育プログラムである。もともとは、世界中を転勤する家庭の子どもが大学に進学できるように、国際的に認められる大学入学資格を作ろうという動きから生まれた。具体的には「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成」を目的としている。

日本政府は、IB の目指す理念や教育カリキュラムは、日本の新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」と親和性があるとして、令和 4 年度までに IB 認定校を 200 校以上とする目標を掲げている（文部科学省 IB 推進コンソーシアム, 2023）。日本の中学生の年代を対象にした IB 教育のプログラムは Middle Years Programme（MYP）が該当し、11 歳～16 歳までが対象で

ある（文部科学省 IB 推進コンソーシアム, n.d.）。その中で掲げられている「概念教育」の「概念」について、例えば、江西国際学園のウェブサイト（n.d.）では、『概念は、特定の分野内および主題分野全体に関連性のある大きなアイデアです。MYP の学生は、概念を手段として使用して、個人的、ローカル、およびグローバルな重要性の問題やアイデアを調査し、知識を全体的に調べます。MYP は、16 の主要な学際的概念と、各分野に関連する概念を規定しています。』と説明されている。

MYP で学ぶ科目は日本の１条校のそれとは少し異なっており、以下の科目である。括弧に記したのは１条校の科目にあたる。

・言語と文学（国語）
・言語の習得（外国語・英語）
・個人と社会（社会）
・理科（理科）
・数学（数学）
・芸術（音楽・美術）
・保健体育（保健体育）
・デザイン（技術・家庭）

これらの科目で共通して学ばなければならないのが「主要概念」である。表 1 は IB が提示している 16 のそれである。

表 1　IB における主要概念

美しさ	変化	コミュニケーション	コミュニティー
つながり	創造性	文化	発展
形式	グローバルな相互作用	アイデンティティー	論理
ものの見方	関係性	システム	時間、場所、空間

「概念」とは、その見方・考え方を通して学習課題に取り組む観点であり、平たく言えばその指導・支援の「強調点」である。もし英語科の授業において「概念」を「美しさ」に設定して教材に取り組ませる場合、教科の学習活動の成果物を展示することを意識して指導・支援を行うことになる。展示物の見栄えをよくするための文章の配列や、イラストや画像のレイアウト、色使いなども指導・支援の対象になり、英文の内容だけでなく、美術科の知識・技能を用いた教科横断的な指導・支援が強調される。

本実践は、堂本・鳴海（2023）において、兵庫教育大学附属中学校で取り組んだ IB の「主要概念」を用いた指導・支援の実践を、地域公立中学校で実施したものであり、大学附属の研究校での取り組みを地域公立中学校の文脈でどう適応させていくか検証を行った。堂本・鳴海（2023）では、「自分たちの町のおすすめスポットを兵庫教育大学の留学生に紹介しよう」という課題を設定し、「コミュニケーション」という「概念」を用いて相手意識をもたせることを狙って実践を行った。留学生がどのような状況にあるかを意識させることで、おすすめスポットへのアクセスの情報を入れる必要があることに気づかせたかったが、生徒たちはおすすめスポットの情報を英文にすることで精一杯の様子であったことが課題であった。

２　実践

２－１主要概念「コミュニケーション」

本実践は堂本・鳴海（2023）と同じく、「主要概念」の中の「コミュニケーション」を取り上げた。この概念の定義は、国際バカロレア機構（2018）によると、『メッセージ、事実、アイデア、記号などのやりとりや伝達です。送り手、メッセージ、所定の受け取り手が必要です。情報や意味を伝達する活動が「コミュニケーション」にあたります。効果的な「コミュニケーション」には、

共通の「言語」（文語、口語、言葉によらないものも含む）が必要です。』とある。本実践においては、送り手（生徒）が特定の受け手（発表する相手や文化祭で展示を見学する人たち）に、学習課題の発表内容を話したり、書いたりする活動を通して、上記の内容を生徒たちに身につけさせることを狙いとして指導・支援活動をすすめた。

２－２　単元について

本実践は地域公立中学校の中学 1 年生を対象に、東京書籍の NEW HORIZON English Course 1 の中の Stage Activity 2 My Hero という単元で実施した。実施時期は令和 5 年の 10 月中旬であった。この単元は通常のカリキュラムでは 11 月下旬から 12 月初旬ごろに実施される。10 月中旬に取り上げた理由は、生徒たちが中学校で半年間学習した既習事項を用いれば、十分な情報量を盛り込むことができると判断したため、また、文化祭での教科の展示を行うことを最終的な目標として設定するためである。

2-2-1 本実践の課題設定

単元の GOAL には、「好きな有名人やあこがれの人についてたずねたり、説明したりすることができる」と示されている。目的・場面・状況の設定では、「テレビや映画、スポーツの試合を見たり、本を読んだりしたあとは、そこに出ていた人について話したくなります。その人の特徴やよさについてたずねたり伝えたりして、会話を楽しみましょう。」とあるが、この設定では単元の目標が対話を楽しむことだけであると解釈することもできてしまう。また、GOAL においても、「話して説明する」や「書いて説明する」などの説明手段が明示されておらず、教示が不十分な点が多い。これらの点については、授業者の進め方にゆだねられていると解釈し、生徒たちに対話をさせ、対話したことをまとめて文章にし、それを掲示物用にまとめさせることを課題として設定した。

2-2-2　単元の構成

本実践は教科書をベースとして行ったため、取り上げた単元の構成について記述する。

教科書の Stage Activity は、各 Unit で学習した知識・技能を用いることを前提として、目的・場面・状況を設定し、思考・判断・表現活動をすすめていく位置づけとなっている。単元の GOAL（学習目標）やその目的・場面・状況が明示されているので、生徒たちにもそれらが分かるようになっている。単元の構成としては、STEP 1～STEP 4 が設定されており、生徒たちが段階的に学習をすすめられるようになっている。

STEP 1 は「対話を聞こう」となっており、教科書の登場人物による自分の好きなスポーツ選手についての対話を聞く活動が設定されている。その内容理解として、①性別、②出身地、③身長を選択肢から選ぶ。比較的どの生徒にとっても取り組みやすい内容であり、学習内容に深く入っていくための動機づけとなっている。

STEP 2 は「質問の仕方を確認しよう」となっており、STEP 1 の対話の中で行われた質問が記されている。生徒たちが自分の好きな人についてやりとりを行う際のガイドになっている。

STEP 3 に入る前に、Tool Box において、「いろいろな質問と答え方」が示されている。職業、誕生日、出身、特技、年齢、身長、なぜその人が好きなのか理由をたずねる疑問文と答え方の例である。これらの表現を用いることで、生徒たちは次の STEP 3 で対話活動がしやすくなると考えられる。

STEP 3 は「好きな有名人がだれか質問しよう」となっており、STEP 2 や Tool Box を参考に、自分の好きな人についてペアで「Who is my hero? クイズ」を行う。STEP 3 には、あいづちをする表現、すぐに答えられないときのつなぎ言葉、聞き返す表現、感想を言う表現が示されており、一問一答だけで終わらないよう、対話を自

然に続けるための工夫がほどこされている。また、「質問者からの質問に答えられないときは、Sorry, I don't know. と言おう。」とも示されており、生徒たちが対話活動に取り組みやすくなる方略も提示されている。

STEP 4 では、「話したことをふり返ってまとめよう」となっており、STEP 3 で話したことを思い出しながら、教科書に示された例を参考にして、自分の好きな人を紹介する文章を書く活動になっている。

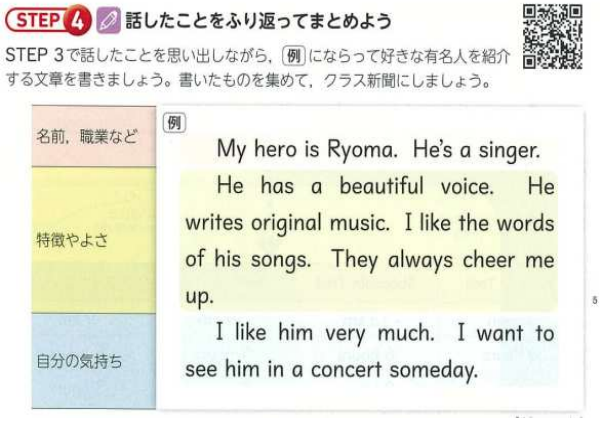


図 1　Stage Activity 2　STEP 4

図 1 にあるように、まず名前や職業を書き、その人の特徴やよさをまとめ、最後に自分の気持ちを書くことで、まとまりのある英文が書けるようになっている。

2－3　生徒 A の My Hero

筆頭著者は、基本的には単元の STEP 通りの手順で指導・支援をすすめていったが、急な時間割変更などが入ったことで、STEP 2 や STEP 3 を飛ばして、自習形式で STEP 4 を先行して行ったクラスもあった。STEP 4 で作成した英文を文化祭の展示掲示物として作成させる際には、「見学者を意識して見栄えをよくする」ことや、「わかりやすい字で書く」ことなどを意識させて作成させた。

ここで、生徒 A の作品を取り上げる。生徒 A を選んだ理由としては、この生徒は英語が苦手でなかなか英文を作成できず、この生徒と机間支援で頻繁に対話をしながら取り組ませたからである。

生徒 A はなかなか My Hero が思いつかず、誰について、どう情報を書けばよいか苦慮していた。そこで普段からよく筆頭著者と話している話題から、生徒 A は騎手の武豊さんについて書くことを決めた。My Hero が決まってからは逆に武豊さんの情報が多く挙がり、それらを生徒 A の知っている表現や、読み手・聞き手が知っている英文に落とし込むための指導・支援に苦慮した。余談ではあるが、競馬を知らない人でもディープインパクト号であれば、聞いたことがあるかもしれないと助言したが、生徒 A の好みとしてはキタサンブラック号であるいうことで、He rode on Kitasan Black. と綴った。

図 2　生徒 A の作品

3　成果と課題

3－1　成果

本実践を通して、教科書が生徒にとって学習しやすいように構成されていることが明らかになった。キャッチフレーズ的に学習課題が提示され、その目的・場面・状況が明示されており、指導・支援者にとっても学習者にとっても分かりやすくなっている。目的・場面・状況を確認したのちに、比較的取り組みやすいリスニング活動で学習内容の場面を理解する。その場面理解においても選択肢が提示されており、キーワー

ドを理解して内容を聞き取ることができれば、学習内容の場面や状況を把握することができるようになっている。

次にその場面や状況にならって、生徒自身が対話する活動に入る。そのやりとりの質疑応答においてもモデル文が提示されており、生徒たちはまずそれに倣って活動すればよい。さらにやりとりを発展させたい、情報量をふやしていきたい場合は、Tool Box において様々な情報を聞き出す疑問文と応答文の例が記載されているため、それらの文を用いてやりとりの回数を増やすことができる。

さらに次の段階として、やりとりの質を向上させるために、あいづちなどの言葉を加える例が示されており、単に質問してそれに答えるだけのやりとりではなく、Really? や Sounds great. のようなあいづちや感想を言う表現を入れることで、生徒の感情を引き出させるような方略も記載されている。

生徒たちはやりとりを行った後、書く活動を行う。モデル文が記載されているので、それに倣えば、やり取りした情報を基にまとまりのある英文を書くことができる。このような技能統合型の単元において、英語が得意な生徒は、書く活動のみならず、話す活動においても、自分たちの習った知識を活用することが可能である。英語が苦手な生徒にとっても、話す活動においては、何を話すか、どんな表現を使えばよいかが分かるようなモデルが記されているので、それに倣えば活動に取り組むことができる。

本実践のように、指導・支援者が教科書の順番を想定しながら活動をすすめていくと、生徒たちがバランスよく既習の知識・技能を活用させながら、思考・判断・表現活動を行うことができるようになっている。一般的に指導・支援者は、教科書通りにすすめることを避け、「教科書を教えるのではなく、教科書で教える」ということを意識しながら指導・支援活動を行っている。しかしながらその意識が、却ってバランスよく構成されている教科書の長所を見落とすことになってしまう。「教科書で教える」ことは、教科書の構成を十分に理解したうえで、その活動を通して、生徒たちにどんな力をつけさせたいかを明確にすることが重要である。その力を具体的に言語化したのが、IB の「概念」であると言える。

指導・支援者は、生徒たちの表現活動を豊かにし、課題を通して思考・判断・表現する力をつけさせることが求められている。今回の実践では特に、やりとりの相手や掲示物を見る相手などに対して相手意識を持つことと、掲示物の見栄えをよくすることを強調した。これらは IB の「概念」である「コミュニケーション」、そして表 1 で取り上げた「美しさ」にもつながるものである。指導・支援に時間はかかるものの、常に相手意識を持たせて表現活動を行うことは、英語のみならず、他の教科でも活用できる普遍的な力であると言える。本実践では、教科書の技能統合型の単元を通して、知識・技能のみならず、思考・判断・表現する際に必要な「概念」を指導・支援することができた。

３－２　課題

今回の実践では、予想以上に掲示物作成に時間がかかったため、生徒たちに「コミュニケーション」という「概念」がどのように身についたのか検証を行うことができなかった。時間の制約上、なかなか検証を行うことができないのが現状であるが、例えば、生徒たちに学習のふり返りをさせるときに、「何に気をつけて学習をすすめたか」について問うことで、生徒たちが「概念」を意識して取り組めたかどうかを把握することができたと考えられる。少々本論からそれるが、筆頭著者の経験上、生徒に活動のふり返りをさせた時によく見られるのが、「単語を調べて書くことができた。」や、「習った文章を使うことができた。」などのような、英文の正確性や語彙のことについての言及である。そのような記述が多

い理由として、活動を英語文法学習として捉えている生徒が多いことが挙げられる。相手を意識して知識・技能を活用するには、知識・技能がある程度備わったうえで、「概念」を通して指導をすることで初めて可能になると考えられる。つまり、知識・技能を活用する際の心構えが「概念」にあたると言える。相手意識をもって英文を作成していく上での心構えや注意点が生徒たちから挙がるようなふり返りの問いかけ方が今後の検討課題である。

4　まとめ

本実践で取り上げた、話す相手や掲示物を見る相手への意識をもたせる「コミュニケーション」という「概念」は、教科書をベースとした技能統合型の単元では、大学附属の研究校であっても、地域公立中学校であっても、指導・支援者にとって必要な指導内容である。地域公立中学校では、決められたカリキュラムの中で各教科や領域、特別活動の指導・支援を行わなければならず、時間が限られているため、授業の中で「概念」を強調することは日常的には難しいが、今回の実践ではそれを取り上げることができた。また、「コミュニケーション」という概念は、英語学習のみならず、他教科の発表活動においても必要な普遍的な力である。指導・支援者がどのような表現活動を行い、それを通して生徒たちにどのような力をつけさせたいかを教科書に基づいて明確にしたうえで指導・支援を行うことが、これからの指導・支援者に求められる普遍的な力であろう。

参考文献

堂本佳樹・鳴海智之. (2023). 中学校英語科における「深い学び」の解釈とその実践－国際バカロレアの主要概念を用いて－. 兵庫教育大学学校教育学研究, *36*, 103-109.

学校法人　江西国際学園. (n.d.). 概念の理解. https://enishi.ac.jp/JP/conceptual-understanding/

笠島準一ほか. (2021). NEW HORIZON English Course 1. 東京書籍.

国際バカロレア機構. (2018). MYP：原則から実践へ. https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/myp/myp-from-principles-into-practice-2018-jp.pdf

文部科学省. (2016a). 資料 2－1 中学校・高等学校における英語教育の在り方に関する論点. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1349083.htm

文部科学省. (2016b). 資料 5　言語能力について（整理メモ）. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/attach/1366049.htm

文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム. (2023). 国際バカロレアの推進に関する提言等. https://ibconsortium.mext.go.jp/ib-japan/proposals/

文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム. (n.d.). MYP（ミドル・イヤーズ・プログラム）. https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/myp/

体育授業における生徒の動機づけ雰囲気の認知と社会的スキルの因果関係の推定

桝本雄一　　中須賀巧

1　研究目的

社会的スキルとは，良好な人間関係を形成し，維持していくための人間関係に関する知識と具体的な技術やコツの総称であると考えられており（相川，2000），性格のような先天的なものではなく，生後の経験をもとに後天的に習得されるものであると言われている．また梅山ら(2012)は，社会的スキルの獲得を家庭や地域の中で生活するうちに自然と身につけていくことを推奨しているが，少子化や情報化などの社会変化によって十分なスキルが身についていない子どもも増えつつあり，学校生活において不適応状態に陥り，様々な対人問題は発生している．

このように社会的スキルは何らかの学習を通じて獲得され，行動変容へとつながっていくと考えられる．実際，社会的スキルを獲得させた結果，個人の多様なスポーツ経験が促進され，それによってまた社会的スキルの獲得が促されると言われている（島本ら，2010）．運動・スポーツにはそもそも，個人の健康の保持増進だけではなく，仲間とともに同じ目標に向かって取り組む協同的な要素や，コミュニケーションによる対人的な協調が内包されていることから，社会的スキルを身につける機会が多いと考えられている．運動・スポーツを通した社会的スキル獲得に関する研究では，渋倉ら(2018)の高校生を対象にした運動部活動と日常生活における社会的スキルがどの程度獲得されているかを縦断的に測定(3 回調査を繰り返し実施)したものがある．その結果，運動部活動に部員が獲得した社会的スキルは日常生活のあらゆる場面においても発揮される可能性があることが確認されている．つまり，運動部活動のように運動・スポーツ活動と部員同士の関りを通じて生徒一人ひとりの社会的スキルは培われ，そのスキルが日常生活のあらゆる場面でも活かされている(般化)のではないかと結論付けられている．また西田ら(2014)は，運動・スポーツ活動を通じて培われた社会的スキルの高まりは，自己効力感の向上に貢献することも報告している．

しかし，学校教育活動全体を考えると運動部活動はその一部にしかすぎず，他の学校生活や教育活動においても社会的スキルが獲得される可能性は十分にある．特に運動やスポーツを学習内容とする体育授業では，他教科以上に対人的な協調や協同が学習内容に包括されていると考えられ，その活動を通して社会的スキルの獲得が期待できる．また体育授業は，スポーツ種目を専門的に取り組むために集まった成員で構成される部活動とは異なり，運動が得意な生徒もいればそうではない生徒も，様々な種目に触れることで，その価値や魅力について学習をしていく教科である．そういった体育授業場面に着目し，生徒の社会的スキルはどのように獲得されるのかについては殆ど検討されておらず，わずかな先行研究として，佐々木(2004)の社会的スキルと体育授業の適応状態との関係について検討している研究にとどまる．そこでは，体育授業に対して適応感が高い生徒ほど，そうではない生徒に比べて社会的スキルを獲得していることが確認されている．この研究では，生徒の個々の体育授業に対する適応状態に着目されているが，どのような体育授業雰囲気で社会的スキルが獲得されるのか，また一時期の調査結果であり，一年間の縦断的な体育授業から獲得が期待される社会的スキルについては明らかにされていない．

ところで，どのような体育授業の中で生徒の社会的スキルを高めることができるのか．体育心理の領域で

は，教師がクラスメイトなど重要な他者によってつくられる構造と定義される動機づけ雰囲気によって体育授業の雰囲気を捉えようとする研究が盛んに行われている．体育授業における動機づけ雰囲気には，熟達雰囲気(個人レベルでの上達や努力することが高く評価され，皆が協力的に活動に取り組める雰囲気)と成績雰囲気(他者との競争や勝つことが高く評価され，好成績や高順位を目指して取り組む雰囲気)がある(藤田，杉原，2012)．また，班やグループ活動といった体育学習の特性を反映した協同雰囲気(仲間との協同体験に価値が置かれ，技能習得や他者比較(競争)よりも生徒間の相互作用が重視される雰囲気)を加え，3 側面で動機づけ雰囲気を捉えようとする新たな視点も提示されている(中須賀ら，2018)．

そこで本研究は，縦断的調査による研究アプローチから生徒の社会的スキルの獲得を促す体育授業における動機づけ雰囲気について検討することを目的とする．体育授業における動機づけ雰囲気と社会的スキルの関係について検討している先行研究の殆どは横断調査データを用いた研究のため，実際に年間を通して体育授業の動機づけ雰囲気がどのように社会的スキルに影響を及ぼしているのか，具体的なプロセスの解明には至ってないのが現状である．したがって，目的にもあるように変数間の因果関係の特定に対して説得力のある説明ができる縦断データ(同一対象を縦断的に調査したデータ)をもとに解析を進めていく．縦断データを扱う解析方法の一つに，複数の変数間の因果関係を推定する交差遅れ効果モデルがある．本研究では，この交差遅れ効果モデルをもとに，変数間の因果関係を検討するための循環モデルを設定した(図 1)．このモデルを用いることで，1 年間の体育授業を通して，社会的スキルの向上プロセスを高い精度で推定することができる．

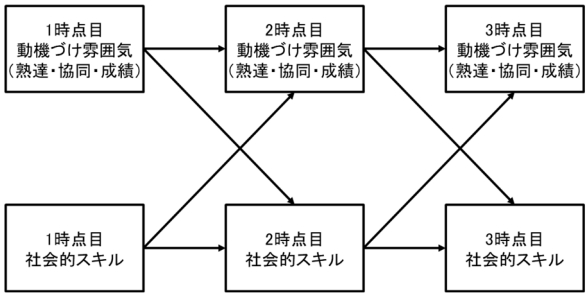


図 1 動機づけ雰囲気と心理社会的スキルの関係

2　研究方法

2－1．調査対象者

中学生を対象に質問紙調査を実施し，データに欠損がなかった 435 名(男子 212 名，女子 223 名)のデータを分析に用いた．

2－2．調査内容

社会的スキルの測定

杉山ら(2010)の社会的スキル尺度を用いた．この尺度は「意思決定・問題解決スキル(3 項目)」「コミュニケーション・対人スキル(4 項目)」「情動・ストレス対処スキル(2 項目)」の合計 9 項目により，体育授業中の生徒が自己にどの程度の社会的スキルが備わっているかについて測定することができる．

体育授業における動機づけ雰囲気の測定

伊藤ら(2013)の体育授業における動機づけ雰囲気測定尺度を用いた．この尺度は体育の授業雰囲気を生徒がどのように認知しているのかを「熟達雰囲気」「協同雰囲気」「成績雰囲気」の 3 下位尺度(各 6 項目・全 18 項目構成)により測定することができる．

2－3．分析モデル

体育授業雰囲気を独立変数とし，社会的スキルを従属変数に付置した分析モデルを設定し，交差遅れ効果モデルをもとに，循環モデルで分析をする．この分析モデルによって，1 年間の体育授業を通して，社会的スキルの向上プロセスを高い精度で推定することができる．

2－4．統計解析

統計解析は，動機づけ雰囲気と社会的スキルの関係を検討する際に行う共分散構造分析を行った．モデルの妥当性の判断には，GFI(Goodness of Fit Index)と

CFI（Comparative Fit Index）の適合度指標を基に行うこととし，それらの基準は豊田ほか(1992)を参考に，GFI および CFI は 0.90 以上とした．パス係数の有意性の判断は統計的有意水準 5%のもと行った．分析には統計パッケージの IBM SPSS Statistics22.0 ならびに IBM SPSS Amos22.0 を使用した．

３　結果と考察

３－１．基本統計量と相関関係について

分析に先立ち，各下位尺度の基本統計量として平均値ならびに標準偏差を算出した（表 1）．

表1　基本統計量

	1時点目（2023年5月）		2時点目（2023年11月）		3時点目（2024年2月）	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
体育授業における動機づけ雰囲気						
熟達雰囲気得点	24.68	3.87	24.76	3.85	25.09	4.11
協同雰囲気得点	25.16	3.66	25.29	3.79	25.41	3.84
成績雰囲気得点	11.85	3.93	12.11	4.02	11.77	4.08
体育授業における心理社会的スキル得点	23.52	4.64	23.95	4.81	23.96	4.64

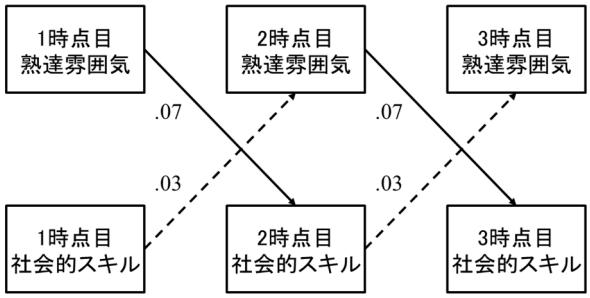
３－２．体育授業の動機づけ雰囲気，社会的スキルの関係について

本研究では，動機づけ雰囲気，社会的スキルの 2 変数に着目した交差遅れ効果モデルを用いて，変数間の因果関係について検証を行った．その結果，各モデルの適合度の値は，GFI=.95‐98，CFI=.94‐98 といずれも.90 以上の値を示した(表 1)．このことから本研究の分析モデルは全体的に妥当であり，各変数間の因果関係を解釈する上で有効的なモデルの 1 つとして利用可能であることが示された．

まず熟達雰囲気から心理社会的スキルの間に確認された有意なパス係数は，熟達雰囲気は心理社会的スキル(調査時順に β=.07，.07)に正の影響を与えた．心理社会的スキルは熟達雰囲気(調査時順に β=.03，.03)と正の影響を与えた(図 2)．

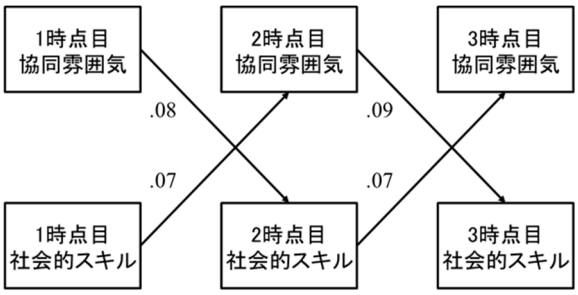
次に協同雰囲気は心理社会的スキル(調査時順に β=.08，.09)に正の影響を与えた．心理社会的スキルは協同雰囲気(調査時順に β=.07，.07)と正の影響を与えた(図 3)．

最後に成績雰囲気は心理社会的スキル(調査時順に β=.00，.00)，心理社会的スキルは成績雰囲気(調査時順に β=-.05，-.03)と負の影響を与えた(図 4)．



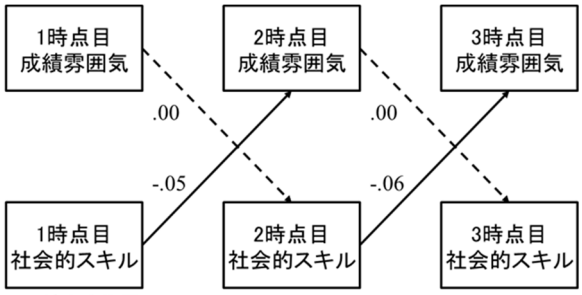
† 適合度指標　GFI=.95，CFI=.94
†† 実線の矢印は有意性が認められたパス係数(p<.05)を示す．
†††破線の矢印は有意性が認められなかったパス係数(n.s.)を示す．

図２　熟達雰囲気と心理社会的スキルの関係



† 適合度指標　GFI=.98，CFI=.98
†† 実線の矢印は有意性が認められたパス係数(p<.05)を示す．

図３　協同雰囲気と心理社会的スキルの関係



† 適合度指標　GFI=.97，CFI=.96
†† 実線の矢印は有意性が認められたパス係数(p<.05)を示す．
†††破線の矢印は有意性が認められなかったパス係数(n.s.)を示す．

図４　成績雰囲気と心理社会的スキルの関係

３－４．動機づけ雰囲気を起点とした心理社会的スキルの因果関係について

体育授業における熟達雰囲気や協同雰囲気は社会的スキルに正の影響を与えることが確認されており，体育授業において熟達・協同といった両雰囲気を生徒が強く認知することによって社会的スキルの得点が向上する可能性がある．

しかし，成績雰囲気は社会的スキルに負の影響を示すことから体育授業における成績雰囲気の認知は社会的スキルの得点を低下させる可能性があることが示唆された．

たとえば，体育授業において「苦手なものがなくなるように，一人ひとり熱心教えてくれた」，「練習してうまくなったり記録を伸ばしたりしたときに，とても喜んでくれる」，「記録や結果が悪くても，がんばったり，努力した人をほめます」といった教師やクラスメイトの作り出す熟達を重視した授業雰囲気や「このクラスでは，みんながうまくなるように，お互い助け合っています」，「このクラスでは運動ができない人がいると，できるようにいっしょに考えてくれます」，「勝敗や記録よりも，がんばる人がみんなから認められます」といったクラスメイトを中心に生徒相互の協同を重視した雰囲気は，生徒の社会的スキルの育成に適した体育の授業雰囲気であることが示唆された．

熟達雰囲気では生徒自身の技能の上達やそれに費やした努力量が高く評価される．また協同雰囲気では仲間との協同体験に価値が置かれている．このような雰囲気が強調されている場合，他者との競争による勝敗や他者と技能を比べて高いか低いかには注目は集まらない．

つまり，体育授業中に自分自身が目標となる動き（技や演技など）をどのように高めていくのか，そのためにどのような練習をチョイスするのか，それらを試行錯誤することになる．クラスメイトと新たに学ぶ技能に関する技のポイントや練習方法についての情報を共有したり，お互いの動きを参考にしたり，チームスポーツでは選択した戦術や立案した作戦を決めたり，一人ひとりが独立して学習を進めていくのではなく，クラスメイト同士の対話が活性化するのではないかと考えられる．また学習の躓きをお互いに切磋琢磨しながら，カバーしあったり，サポートしあったりしながら，励まし合えるメンバーと学習に望んでいるという認識が強まることが考えられる．

このように自分自身が何か運動やスポーツの技や演技を極めていく過程や他者との対話が活発になる雰囲気づくりは，社会的スキルの項目にもある「自分で，目標や計画を立てることができる」，「問題を解決するときに，いろいろなやり方を考える」，「自分の考えや気持ちを，ほかの人に，うまく伝えられる」，「周りの人のことを考えて，行動する」，「ほかの人の考えや気持ちが，わかる」，「イヤな気持ちになっても，すぐに，それを解決できる」，「イヤなことがあっても落ち着いていられる」などのスキルを生徒自身が自然と発揮する場面が豊富にあったのではないかと考えられる．

以上のことから，熟達雰囲気や協同雰囲気といった体育授業の雰囲気づくりを推進していくことによって，生徒は体育授業の中でさまざまな社会的スキルを発揮しなくてはいけない場面に直面することになり，スキル獲得を促進させていくことになるのではないかと示唆される．

一方で成績雰囲気による体育授業を展開した場合，「先生は，記録や結果のことばかり気にします」，「先生は，友だちどうしをよく比べます」，「体育の学習では，運動がほかの人よりできるかどうかが大切だと思われています」といった雰囲気が教師やクラスメイトによって作り出される．成績雰囲気の特徴は，他者との競争や勝つことが高く評価され，好成績や高順位を目指して取り組むといったものである．そのため個々の成績や能力が強調されることで他者との競争意識が高まり，自己主張や競争に重点が置かれてしまい，協力や共感のような社会的スキルを高めることに意識が向かず，生徒個々が他者との競争による勝敗や他者と技能を比べて高いか低いかには注目が集まるのではないかと考えられる．そこでは自己が他者よりも好成績

を取るためなら周囲のことが眼中になくなったり，トップになれそうにない生徒や負け続けるチームの生徒は不安感・不公平感を喚起したり，競争に勝たなくてはならないというプレッシャーやストレスを感じたりすることが推察される．そのような雰囲気が強調されると，社会的スキルの項目にもある「自分で，目標や計画を立てることができる」，「問題を解決するときに，いろいろなやり方を考える」，「自分の考えや気持ちを，ほかの人に，うまく伝えられる」，「周りの人のことを考えて，行動する」，「ほかの人の考えや気持ちが，わかる」，「イヤな気持ちになっても，すぐに，それを解決できる」，「イヤなことがあっても落ち着いていられる」などといったスキルを発揮できなくなる．成績雰囲気では勝つことが優先され，周囲との協力は希薄化し，できないことができるようになる過程には注目が集まらない．そのため課題解決できない現状に直面するとすぐにあきらめたり，周囲を思いやるような行動が不要になったり，スキルを発揮する場面にほとんど直面することがないまま学習は進んでいくことになるのではないかと考えられる．

したがって，成績雰囲気が強調された体育授業であれば生徒は，社会的スキルそのものを意識しなくなり，スキル獲得が期待できなくなる．このことから，社会的スキルの獲得という側面から考えると成績雰囲気はスキル獲得の阻害要因となり得るのではないかと考えられる．

4　まとめ

本研究の結果は，①体育授業が熟達雰囲気であると生徒が認知したとき，社会的スキルを獲得することができたが，その一方で社会的スキルの獲得が熟達雰囲気の認知を強めるような結果は得られなかった．②体育授業が協同雰囲気であると生徒が認知したとき，社会的スキルを獲得し，また社会的スキルの向上が協同雰囲気の認知を強めることが確認された．③体育授業が成績雰囲気であると生徒が認知したとき，社会的スキルの獲得や発展を阻害することが確認された．

これらの結果から，体育授業において熟達雰囲気や協同雰囲気を強調することによって社会的スキルの獲得を促すことが明らかとなった．

しかしながら，本研究で得られた知見を総合しても，体育授業を通した社会的スキルの獲得の理論的および実証的研究は，十分であるとはいえない．今後は，授業の実践者の指導力の影響や授業内容の際に最適な単元計画などを考慮して，さらなる実践的な研究が必要と考える．特に，対人関係をはじめとする様々な社会的スキルの未熟さが指摘される昨今において，体育授業を通した社会的スキル獲得の研究は今後も教育現場に大きな期待と役割を担っていると考える．

参考・引用文献

相川充(2000)人づきあいの技術 - 社会的スキルの心理学 - ，サイエンス社.

藤田勉・杉原隆(2012)大学生の運動参加を予測する高校体育授業における内発的動機づけ．体育学研究, 52,19-28.

伊藤豊彦・磯貝浩久・西田保・佐々木万丈・杉山佳生・渋倉崇行(2013)小学生の体育学習における動機づけモデルの検討 : 動機づけ雰囲気の認知，学習動機，および方略使用の関連．体育学研究，58,567-583.

中須賀巧・阪田俊輔・杉山佳生(2018)体育学習における動機づけ雰囲気，目標志向性，生きる力の因果関係の推定．体育学研究，63,623-639.

西田保・佐々木万丈・北村勝郎・磯貝浩久・渋倉崇行(2014)スポーツ活動における心理社会的効果の日常生活への般化．総合保健体育科学，37(1)，1-11.

佐々木万丈(2004)中学生の体育授業における社会的スキルの分析 : 性，学年，体育授業への適応感に着目して．体育学研究，49，432-434.

渋倉崇行・西田保・佐々木万丈・北村勝郎・磯貝浩久(2018)高校運動部活動における心理社会的スキルの日常生活への般化:3 時点での交差遅れ効果モデルによる検討．体育学研究，63，563-581.

島本好平・石井源信(2010)運動部活動におけるスポーツ経験とライフスキル獲得との因果関係の推定．スポーツ心理学研究, 37,2,89-99.

杉山佳生・渋倉崇行・西田保・伊藤豊彦(2010)体育授業

における心理社会的スキルとライフスキルを測定する尺度の作成．九州大学学術情報リポジトリ．pp.77-84.
豊田秀樹・前田忠彦・柳井晴夫(1992)原因をさぐる統計学　共分散構造分析入門．講談社．pp．174-177.
梅山ひさの・撫尾知信(2012)協同学習が児童の社会的スキル及び自己肯定感の向上の及ぼす効果 - 協同学習におけるペアグループの構成に着目して - ．佐賀大学文化教育学部研究論文集，17,1-22.

オンライン「ミニ・ビブリオバトル」を活用した異学年交流における心理的欲求の充足に関する研究

守屋友紀子　　細谷里香

１．はじめに

1.1　問題の背景

新型コロナウイルス感染拡大により，学校では感染予防のため，教室での３密回避や接触する運動の制限，グループ活動の制限，給食での黙食など，子どもたちは一時期友人とのかかわりを制限された。このことは，児童の友人関係の形成意欲にマイナスの影響を与えたことが想定される（河村ら，2022)。

学校教育においては，同学年集団での学習活動だけでなく，異学年集団での学習活動も重視されており，多くの小学校で，縦割り班などを編成し，異学年交流として学年を超えた児童がともに活動する機会を設けている（岡田,2019)。小学校における異学年集団では，認知能力や知識量が異なる児童が混在するため，通常の学級以上に他者の欲求や目標に目を向け，効果的に相互作用を行うことが求められる（岡田,2017)。コロナ禍では，異学年交流も削減される傾向にあった。しかし，異なる学年の児童との相互作用のなかで，自分を表現できたという自律性の欲求や，うまく仲間と関わることができたという有能感の欲求，グループの仲間とよい関係を築けたという関係性の欲求が満たされた時，児童は心理的に充足し，ウェルビーイングに繋がることが推察される（岡田,2017)。本研究では児童の異学年交流を促すためのツールとしてビブリオバトルを活用する。

1.2　ビブリオバトル，ミニ・ビブリオバトルとは

ビブリオバトルは誰でも遊べる，誰でも開催できる，本の紹介を中心にしたコミュニケーションゲームである（谷口，2013)。「人を通して本を知る，本を通して人を知る」をキャッチコピーに全国に広がり，小中高校，大学，一般企業の研修・勉強会，図書館，サークル等で広く活用されている。発表参加者が面白いと思う本を持ち寄って制限時間内で紹介し，それぞれの発表後にディスカッションを行い，全員の発表後にどの本が一番読みたくなったかを基準とした投票を行うことによりチャンプ本を決定する。小学生には制限時間を３分間に短縮した「ミニ・ビブリオバトル」が実施できる。ビブリオバトルの公式ルールをTable１に示す（谷口，2013)。

Table1　ビブリオバトル公式ルール

公式ルール
1. 発表参加者が読んで面白いと思った本を持って集まる。
2. 順番に1人5分間で本を紹介する。
3. それぞれの発表の後に参加者全員でその発表に関するディスカッションを2～3分行う。
4. 全ての発表が終了した後に「どの本が1番読みたくなったか？」を基準とした投票を参加者全員1票で行い，最多票を集めたものを『チャンプ本』とする。

1.3　本研究の目的

本研究では，異学年交流のツールとしてミニ・ビブリオバトルをオンラインにより活用することで，児童の心理的欲求の充足を満たすことができるのかを明らかにすることを目的とする。

２．研究の方法

2.1　研究対象者

A市公立小学校の第４学年の児童（保護者から研究協力の同意が得られた児童のみ）計106名をデータ分析の対象とした。３・４組をオンラインビブリオバトル実践群（56人），１・２組を対照群（50人）とした。研究対象校は，大規模校であり，昨今のコロナ禍により，異学年交流が困難であった学校である。児童たちは，入学当初から休校を経験しており，さまざまな活動が制限された中で学校生活を過ごしてきている。また，オンラインで異学年交流を行う上での研究協力校として，A市公立小学校３校（2年1学級，4年2学級，6年1学級）に依頼した。なお，対照群のクラスには実践群の研究期間終了後に，同様にビブリオバトルの実践を行った。

2.2　研究時期

2023年９月～12月

2.3　手続き

書面により保護者に研究概要を説明し，児童の研究協力を依頼した。保護者から同意が得られた児童のデータのみを分析対象とした。児童への質問紙調査及び振り返りはGoogle Formsを用いてデータを収集した。

2.4　ミニ・ビブリオバトルの実践内容

2023年９月から12月の間に，オンラインにて他校の４年生，２年生，６年生の異学年で合同ミニ・ビブリ

オバトルを実施した。1学期の間は，各学級，各校にて，ミニ・ビブリオバトルを段階的に実施した。１か月の基本的な流れとしては，ペア（2人）での伝え合い（月2回，1回10分程度），グループ（3〜4人）でのミニ・ビブリオバトル(月1回，1回20分程度)，他校とのオンラインミニ・ビブリオバトル(9・10月は同学年である４年生，11・12月は異学年である２・６年生と1回45分程度)を計画的に実施した。各回の実施後には振り返りの記述を求めた。

2.5　調査内容

2.5.1　縦割り学級における心理的欲求の充足尺度（岡田，2017）

研究開始時と終了時に実施した。この尺度は，「自律性欲求の充足」「有能感欲求の充足」「関係性欲求の充足」の３因子全９項目から構成されている。4 件法で回答を求めた。

2.5.2　振り返り記述

オンラインミニ・ビブリオバトル後の振り返り（自由記述）全５回分（全体の振り返りを含む）について，Table2 のようにカテゴリ表を作成し，この分類に従いカテゴリ分析を行った。述部ごとの区切りを１つの記述単位として，対象児の全ての記述を述部ごとに区切り，カテゴリ分類を行った。第１筆者と大学院生の研究協力者が独立に分析対象データの 20%を分類したところ，一致率は 94.7%であった。不一致のものは評定者間の協議によって改めて分類を決定した。

2.5.3　担任教員に対する半構造化インタビュー

ミニ・ビブリオバトル全般や児童たちのビブリオバトルに対する取り組み姿勢を教員がどのように捉えているかを検討するため，担任教員に対し，ミニ・ビブリオバトルを実施する／した感想，児童たちの取り組みについての気づき，児童たちの様子（友だちとの交流を中心に）／変化等，異学年での取り組みについて（各学校），研究開始時と終了時に半構造化面接を実施した。面接内容は逐語化し，KJ 法を用いて分析した。

Table2　振り返り記述　カテゴリ表

上位カテゴリ	中位カテゴリ	下位カテゴリ	定義	記述例
自分	過去	ポジティブ	今までの自分に関して感じているポジティブな思いや評価	
		ネガティブ	今までの自分に関して感じているネガティブな思いや評価	・人見知りをよくしていて、オンラインなんて絶対無理だと思っていた。
	現在	ポジティブ	今の自分に関して感じているポジティブな思いや評価	・自分に質問してくれたとき、とても嬉しかったです。
		ネガティブ	今の自分に関して感じているネガティブな思いや評価	・緊張してうまく言えなかった。 ・質問は一回しかできなかったのでもうちょっとやっとけばよかったと後悔しています。
	未来	ポジティブ	未来に向けた自分のポジティブな思いや意欲	・ディスカッションを自分で考えて質問したいです。 ・次やるときは、今まで発表してきた人のいいところをまねしたいです。
		ネガティブ	未来に向けた自分のネガティブな思いや意欲	
異学年（友だち）	過去	ポジティブ	これまで、異学年（友だち）や交流に対して感じているポジティブな思いや評価	
		ネガティブ	これまで、異学年（友だち）や交流に対して感じているネガティブな思いや評価	・他の学年や学校の人達とはしゃべったことはあまりないし、知らなかった。
	現在	ポジティブ	異学年（友だち）や交流を通して感じているポジティブな思いや評価	・初めて他の学校の人と関わって一緒に勉強して良かったです。 ・６年生の○○さんの発表も本当に上手でした。
		ネガティブ	異学年（友だち）や交流を通して感じているネガティブな思いや評価	・チャンプ本になれなかった。 ・最初は、○○小学校に質問することが難しかった。
	未来	ポジティブ	未来に向けた異学年（友だち）や交流へのポジティブな思いや意欲	・沢山質問してもっと他の学校の人たちのことを知りたいなと思いました。 ・もっと色々な学校の人ともビブリオバトルをしたいです。
		ネガティブ	未来に向けた異学年（友だち）や交流へのネガティブな思いや意欲	
その他	学び・意見		オンラインやビブリオバトルを通して、上記のカテゴリに入らない学びや意見	・タブレットで meet を繋いでお話ができたりすることが学べました。 ・他の人の気持ちもよくわかりました。

2.6　倫理的配慮

本研究は所属大学院の研究倫理審査委員会の承認を得て実施した。

３．結果

3.1　縦割り学級における心理的欲求の充足尺度

岡田（2017）で示された因子構造を採択し，９月時点のデータを用いてα係数を算出したところ，「自律性欲求の充足」α＝.738，「有能感欲求の充足」α＝.759，「関係性欲求の充足」α＝.682 であり，概ね内的一貫性が確認された。

岡田（2017）と同様に，自律性欲求の充足得点と有能感欲求の充足得点，関係性欲求の充足得点を算出した。オンラインミニ・ビブリオバトル実施前の９月と実施後の 12 月の結果を示す（Table3）。各変数について時期ごとの差を検定した結果，有能感欲求の充足に有意な差が見られ(t(102)=2.03, p=.045)，対照群よりも実践群の方が時期における変化の差が大きかった。

Table3 時期ごとの縦割り学級における心理的欲求の充足尺度得点の平均値と標準偏差および差の t 検定結果

		9月 実践群：n=56 対照群：n=49		12月 実践群：n=55 対照群：n=50		
		M	*SD*	*M*	*SD*	*t* 値
自律性欲求の充足	実践群（3・4組）	2.97	0.76	3.21	0.74	1.08
	対照群（1・2組）	3.08	0.68	3.15	0.70	
有能感欲求の充足	実践群（3・4組）	3.08	0.79	3.41	0.66	2.03*
	対照群（1・2組）	3.28	0.60	3.37	0.64	
関係性欲求の充足	実践群（3・4組）	3.24	0.82	3.45	0.61	1.91
	対照群（1・2組）	3.44	0.55	3.43	0.64	

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05,

3.2　振り返り記述

分析を行うにあたり，中位カテゴリを３つに分類していたが，「過去」の言及がほとんど無く，多くは「現在」の言及であったことから，「過去」・「現在」・「未来」については分けずに分析することとした。

3.2.1　自分に関する記述についての変化

時期によって変化があるかフリードマン検定を実施したところ，自分・ネガティブにおいて時期に有意な差が見られた（p=.003）。Bonferroni 法による多重比較を行った結果，9・10 月と全体の振り返りに有意差が見られた。実際の記述としては，9・10 月では，オンライン交流を始めたばかりということもあり，「緊張していつもより上手にしゃべれなかった」「緊張して，大きな声で言えなかった」等，初めて行うオンライン交流に対し自分自身を自省したものが多くを占めたが，全体の振り返りでは，「最初はドキドキしていたけど，だんだんやっていくうちにどんどん知らない人でも慣れてきました」「質問するのもなんか怖くてできなかったのが，今では３回ぐらい質問するのが当たり前のようにできるようになりました」等，改めて自分自身を振り返り，現在の自分自身の成長をポジティブに記述するものが多く見られた。

3.2.2　異学年（友だち）に関する記述についての変化

検定の結果，異学年（友だち）・ポジティブ（p=.004），異学年（友だち）・ネガティブ（p<.001）において時期に応じて変化があることが分かった。Bonferroni 法による多重比較を行った結果，異学年（友だち）・ポジティブでは，９月と全体の振り返りで，異学年（友だち）・ネガティブでは，９～12 月と全体の振り返りに有意差が見られた。実際の記述としては，異学年（友だち）・ポジティブでは，９月当初，「○○小学校の４年生の子とちょっと仲良くなれてよかったです」「○○小学校の友だちが間違えても大きな声で紹介を頑張っていました」等，単発的なものであったが，全体の振り返りでは，「他校とビブリオバトルをやって，本を紹介しあったら楽しいな面白いなと思いました」「他校のみんなも自分の本の特徴やこの本にしかないところを言っていたので，僕も次回やってみたいと思いました」「もっといろいろな学校の人ともビブリオバトルをしたいです」等，オンラインでビブリオバトルを実施したことによるポジティブな感想や他校の異学年の友だちから見て学んだ記述，今後の展望についての記述等が多く見られた。異学年（友だち）・ネガティブでは，９～12 月は，「他の学年や学校の人たちとはしゃべったことはあまりないし，知らなかった」等の記述であったが，全体の振り返りでは，「他の学校のみんなと話せるときは，この 4 か月しかなかったから私は少し悲しいです」等の記述が多く見られ，異学年交流の終了を惜しむ様子がうかがえた。

3.2.3　その他に関する記述についての変化

検定の結果，その他の合計において時期に有意な差が見られ，時期に応じて変化があることが分かった（p<.001）。Bonferroni 法による多重比較を行った結果，10 月と全体の振り返りに有意差が見られた。実際の記述としては，全体の振り返りで，「人に説明するとき，こんな説明をすると分かってもらえるんだなとか新しい発見がたくさんありました」「学んだことは，本の紹介をしているときに皆にこの本を知ってもらえてワクワクすることです」「この学習を通して，他の学年や学校の人たちのことをよく知れたし，よくしゃべれました。また，こうやって学習できればいいなと思います」等の記述が見られ，コロナ禍の影響で交流を行うことが困難であった児童たちにとって，オンラインという手段ではあったが，異学年や他校との交流は新鮮であり，彼らなりに実践を通して学び，交流を深めていったことが分かった。

3.3　担任教員に対する半構造化インタビュー

インタビュー逐語録を KJ 法（川喜多，1967）を援用して分析したところ，抽出されたラベルは実施前は６つ，実施後は５つの大きなグループにまとめられた。グループ編成の結果と各グループの内容を Table4・5 に示す。

3.3.1 実施前インタビュー

まず，【ビブリオバトルへの期待と不安】では，教員にとって初めての取り組みではあったが，ビブリオバ

トルは同学年だけではなく，異学年とも繋がることができ，人と話す機会が増加していくことへの期待感を教員がもっていることが分かった。【コロナ禍における異学年交流の現状】は，学校規模によって異学年交流の在り方や児童同士の交流の仕方に違いがあることが分かった。また，コロナ禍の影響もあり，大規模校ではここ数年，異学年交流に対し困難さを感じていた。それに対し，小規模校では，異学年交流を比較的行いやすく，学年に関わらずコミュニケーションを取れる関係性があることが分かった。【オンライン交流への期待感】は，単学級ならではの交流の仕方として，オンラインで交流を行うことは手軽であり，インターネットを介することで，場所を移動することなく，他校の同学年や異学年と交流できるメリットがあることが分かった。さらに，単学級による固定化された人間関係において，他校の児童たちと交流することは，児童たちにとっても刺激となり，より頑張る姿が見られ，よい経験値となるのではないかという期待感があることが分かった。【子どもたちのコミュニケーション力の差異】は，自分の思いや考えを言い出しにくい児童が多く，積極的に意見が飛び交わない現状があることが分かった。さらに，その現状を踏まえ，学校全体や教員自身が意図的な取り組みを行っていることも分かった。【子どもたちと本の関係性】は，休み時間によく本を読んだり，図書室へ行ったりする児童たちがいる反面，４年生になり，本と触れ合う機会が減少していることへの懸念も見られた。最後に，【子どもたちの実態】として，児童の人間関係や学力について教員が課題意識をもっていることが分かった。

Table4　担任教員インタビュー　実施前

【大カテゴリ】	＜中カテゴリ＞	下位カテゴリ
【ビブリオバトルへの期待と不安】	＜ビブリオバトルへの期待感＞	・いろいろな人と繋がり、話す機会が増加 ・本に触れる機会が増加 ・子どもたちにどんな変化があるのか期待 ・教師自身も子どもを通してて学べる機会を得られる
	＜ビブリオバトルの取り組みやすさ＞	・ゲーム性がある ・学習に向きにくい子どもも本があるから繋がれる ・本を介して自分の思いを伝えられる
	＜模擬バトルを実施する良さ＞	・模擬バトルを実施することで教師も実体験できる
	＜漠然とした不信感＞	・教師側の危惧 ・ビブリオバトルに乗り切れない子どもへの対応
	＜初めての試み＞	・教師にとってビブリオバトルは初めての経験
	＜他のクラスと実施することでバトル感が減少＞	・他のクラスと交流することでバトル感が薄まる
【コロナ禍における異学年交流の現状】	＜異学年によるコミュニケーションの実態＞	・小規模校では、学年に関わらず話すことができる ・普段からよく話せる子どもは誰とでも話せる ・他の学年とは話すことが出来ない子ども
	＜学校規模が違うことによる差異＞	・大規模校ゆえの異学年交流の乏しさ ・小規模校ゆえの異学年交流のやり易さ
	＜異学年交流の実態＞	・定期的な異学年交流 ・教師による意図的な異学年交流 ・休み時間における異学年との交流
【オンライン交流への期待感】	＜オンライン交流を行うことの良さ＞	・単学級ならではの交流の仕方として有り ・他校との交流なので頑張る子どもの存在 ・経験値を積めるよい機会
【子どもたちのコミュニケーション力の差異】	＜意信することに意識が高い子ども＞	・意見を言うことに意識が高い子ども
	＜発信力の弱い子ども＞	・積極的に意見が飛び交わない現状 ・自分の思いや考えを言い出しにくい子ども ・授業中の発表は慎れあいもあり、頑張れない子ども
	＜教師が認識する男女差＞	・男子は自分の考えを躊躇せず言うが女子は控えめ
	＜友だちの話を聞くことを楽しむ子ども＞	・友だちの話を聞くことを楽しむ子ども
	＜聞くことが苦手な子ども＞	・音声だけのやり取りが苦手な子ども ・人の意見を聞くことが苦手な子ども
	＜意図的な取り組み＞	・学校全体で対話に力をいれている ・教師が発表の場を意図的に作成
【子どもたちと本の関係性】	＜子どもたちと本の現状＞	・休み時間に本を読む子どもたち ・図書室へよく行く子どもたち ・図書の時間がないことによる本との触れ合う機会の減少
【子どもたちの実態】	＜活発でフレンドリーな子ども＞	・学年カラーなのか、フレンドリーな子ども
	＜子どもたちの人間関係＞	・男女問わず仲良し/グループに分かれつつある
	＜学力が課題＞	・教師が課題として認識

以上のように，ビブリオバトル実施前の児童たちのコミュニケーション力について教員の中で課題が認識されていたことが明らかになった。また，多くの担任教員にとって，ビブリオバトルは初めての取り組みであったが，児童同士が対話する機会として好意的に受け止め，期待していたことが明らかとなった。

3.3.2　実施後インタビュー

次に，実施後では，【ビブリオバトルを実施したことによる好印象】において，ビブリオバトルを実際に実施し，担任教員としては好印象であったことが分かった。具体的には，回を重ねるにつれ，ヒントカードを主体的に書く児童たちの姿やビブリオバトルで身に付いた話す力，聞く力，語彙力が他の教科でも活かされていたことが分かった。さらに，異学年交流のツールとしてビブリオバトルは有効であり，本を通して相手を知り，友だちに興味をもてたことが分かった。今後としては，単発的な実施ではなく，継続して取り組んでいくことで児童たちにプラスの効果が期待できることから，系統立てた目標の設定とカリキュラムへの位置づけの必要性が分かった。【異学年交流を通した子どもたちの積極的な姿】は，異学年交流であるからこそ，他学年を見て学んだことがあり，他学年の良さを知る良い機会となったことが分かった。また，交流する学年を考慮し，相手に合わせた本の選書や紹介の言葉を選ぶ姿も見られたことが分かった。【オンライン交流の成果と課題】は，単学級では通常行うことができない，100 名以上の友だちとの交流を経験できる良い場であることや他校との交流により，いつも以上に頑張る児童たちの姿が分かった。また，オンラインで交流することにより，相手意識が薄れ，異学年のお兄さん，お姉さんというよりは，他校の人という認識に陥りがちであることも分かった。【子どもたちのコミュニケーション力の向上】は，本の紹介を聞いて質疑応答をするビブリオバトルが友だちの話を聞こうとする主体性の向上や相手に聞いて貰え

Table5　担任教員インタビュー　実施後

【大カテゴリ】	＜中カテゴリ＞	下位カテゴリ
【ビブリオバトルを実施したことによる好印象】	＜実施した好感触＞	・ビブリオバトルを実施して良かった ・今後も実施していきたい ・ビブリオバトルは異学年交流のツールとして有効
	＜ビブリオバトルの取り組みやすさ＞	・学力に関係なく、どの子どもも同じ土俵に立てる ・自分の好きな本の紹介だからこそ、主体的に取り組める ・チャンプ本に選ばれたいという動機が有効
	＜本という媒体による効果＞	・本を通して相手を知り、友だちに興味がもてた ・本の魅力を伝えることは自分の魅力を伝えること ・本が元々もつエネルギーの効果が大きい
	＜他の教科への好影響＞	・ビブリオバトルで身に付いた力が活かされた
	＜主体的に取り組む子どもたち＞	・ビブリオバトルを楽しんで取り組む子どもたち ・ヒントカードを自主的に書く子どもたち ・自分自身に自信がもてるようになった子どもたち
	＜ヒントカードの有効性＞	・本の魅力を伝える上で参考となった ・低学年でもヒントカードは活用できた
	＜今後の方向性と課題＞	・継続して取り組むことでの効果が大きい ・系統立てた目標の設定とカリキュラムへの位置づけ ・学校司書との協力体制の必要性 ・読書クラブでの活用例
【異学年交流を通した子どもたちの積極的な姿】	＜異学年交流を実施した効果＞	・他の学年の良さを知る ・異学年交流だからこそ、見て学ぶ ・子どもたちにとってよい刺激
	＜異学年の相手を意識した子どもたちの言動＞	・交流する学年に合わせて言葉を選ぶ ・交流する学年を考慮して選書 ・交流する学年に合わせてヒントカードを選ぶ
	＜学校規模が違うことによる差異＞	・大規模校は休み時間の異学年交流は乏しい ・小規模校は家族ぐるみのような関係
	＜異学年交流と縦割り班活動との関係性＞	・ビブリオバトルは有効 ・バトルを行うのなら、隣接学年の方が面白い
【オンライン交流の成果と課題】	＜オンライン交流を行うことの良さ＞	・100名以上と交流できるよい場 ・いつも以上に頑張る子どもたち ・タブレット端末のスキルが向上 ・低学年では普段と変わらず実施できた
	＜オンライン交流を実施することでの課題＞	・学年の意識が乏しく、他の学校の人となりがち ・オンライン交流だと相手意識が薄まる
【子どもたちのコミュニケーション力の向上】	＜生きる上で大切な力＞	・ビブリオバトルで育むコミュニケーション力は有効
	＜聞く力の向上＞	・友だちの話を聞く主体性が向上
	＜発信力の向上＞	・自分の意見や考えが言いやすい環境が整備された ・語彙力の向上 ・話す力の向上 ・友だちが発表している姿を見て意欲が向上
【子どもたちと本との関係性が向上】	＜積極的に本と関わる子どもたちの増加＞	・図書室への来室数の増加 ・さまざまなジャンルの本と親しむ子どもたちの増加 ・子どもたち同士による本の会話が増加 ・自主学習における本への学びが増加

る安心感があることで，自分の意見や考えを伝えやすい環境の整備に繋がっていることが分かった。さらに，語彙力や話す力の向上にも繋がっていることが分かった。最後に，【子どもたちと本との関係性が向上】では，ミニ・ビブリオバトルを実施することで，図書室への児童たちの来室数が増加し，さまざまなジャンルの本に親しむ児童たちの姿が見られたことが分かった。

以上のように，異学年交流を通して，交流する学年に合わせて本や言葉を選んだり，ミニ・ビブリオバトルで身に付いた話す力や聞く力が他の教科で活かされたりする姿を目の当たりにすることで，担任教員としては良さや異学年交流のツールとしての有効性を実感していることが明らかになった。さらに，本を介して交流することにより，図書室への来室数の増加やさまざまなジャンルの本と親しむ児童たちが増えていったことも明らかとなった。

４．考察

4.1　縦割り学級における心理的欲求の充足尺度

本研究では，異学年交流のツールの１つとしてミニ・ビブリオバトルを活用することで，自律性欲求の充足，関係性欲求の充足では有意な差が見られなかったが，有能感欲求の充足で有意な差が見られた。これは，岡田（2017）の定義にあるように，縦割り学級において，他者とうまく相互作用し，その中でお互いの学習を深めることができているという感覚が児童たちの意識の中に次第に芽生えた結果であると考える。月１回のオンライン交流では，どうしても時間制限があり，全ての児童が満足できるだけのディスカッションを行うことに困難さがあった。しかしながら，児童たちは回を重ねるごとに他校の友だちと本を介して関わりを深めていった。今回は教員の人数に限りがあったことから 20 人程度のグループにて交流を実施したが，もう少し少人数でのグループ編成やディスカッションの時間を長くもつなどの工夫により，より良い効果が望めるのではないかと考える。岡田(2017)は，３つの心理的欲求は同時に充足されることが多いものと考えられ，縦割り学級においては，どれかの心理的欲求が単独で充足されるだけではなく，自律性と同時に有能感や関係性も感じられるような相互作用が生じていると考えられると述べている。また，綾（2020）は，アクティブラーニングの要素を損なわずに授業でビブリオバトルを楽しむためには，質疑応答の時間を充分に確保し，かつ継続的実践の工夫が必要であると述べている。今後の実践へのさらなる工夫の必要性が明らかとなった。

4.2　振り返り記述

実践群の児童を対象に，オンラインミニ・ビブリオバトル後に振り返り（自由記述）を求めた。分析の結果からは，自分・ポジティブを除き，時期に応じて変化があることが示された。これは，「プッと笑うほどおもしろかった」「楽しかった」「今日は質問できなかったけど，またしたい」等，初めてのオンライン異学年交流によるポジティブな感情や未来への意欲を示した記述が 9 月当初から多く見られ，時期を経てもさらなる感情や意欲が減退しなかったことが考えられる。ポジティブな記述に関しては，時期を経るに従い，記述数が明らかに増加していた。この結果は，児童たちのビブリオバトルに対する取り組みの姿勢の表れと言えるのではないだろうか。楽しく，意欲的に取り組めたからこそ，実施後の振り返りにおいて自らの思いや考えを文字として表現した結果であると考える。中には，来年の 4 年生に

向け，「他の学校と交流することはなかなか無いから，楽しんでね。とアドバイスしたいです」という記述や「こうやって他の学校の人とも喋ってみると，楽しいことがたくさんあるんだなと感じました」等の記述が見られ，ただ単に自分が「楽しい」，友だちが「すごい」と感じるだけではなく，異学年交流全体を捉える視点が芽生えていたことは注目すべきである。

4.3　担任教員に対する半構造化インタビュー

本研究は，担任教員の協力のもと，６月上旬から２月末（学級により時期の違いはある）にかけて週１回程度，継続的な取り組みを行うことができた。初めてビブリオバトルを実施する教員も多く，期待と不安の入り混じった状態での実施であった。回を重ねるにつれ，交流する学年に合わせて本を選書したり，伝える言葉を選んだりする児童たちの主体的な変化を目の当たりにし，担任教員としては異学年交流のツールの１つとして，ビブリオバトルは有効であると認識していることが示唆された。さらに，ビブリオバトルを実施することで，話す力，聞く力，語彙力等，他の教科においても活かされる力が児童たちに育っていることが示された。文部科学省（2023）によると，小学生から高校生までの子どもの不読率は，令和元年度から令和３年度，全国一斉臨時休校等を経て上昇している。不読率が進んでいる昨今において，図書室への来室数の増加や主体的にさまざまジャンルの本と親しむ児童の増加は今後の児童たちの未来にとって望ましい成果であると考える。

4.4　今後の課題

最後に，本研究で残された課題について述べる。第１に，ビブリオバトルを継続的に取り組んでいくためには，系統立てた目標の設定とカリキュラムへの位置づけが重要である。第２に，オンラインの良さを教員が把握し，児童たちに適切な指導を行っていく必要性である。太田（2022）によると，大学生対象に Zoom でビブリオバトルを実施した結果，目標として掲げた，1 読書を楽しもう，2 自分の読書の楽しさを，他者に伝えてみよう，3 他者の読書の楽しさを共有しようという 3 項目は，Zoom であっても，概ね対面実施と同様に達成できたことが示されている。小学生と大学生では年齢差があるが，教員が児童たちの発達段階に合わせた適切な指導を行っていくことで，オンラインの良さを活かした交流を行っていくことが可能となるのではないだろうか。また，現在，教育現場では，インクルーシブ教育の構築に向け，「副次的な学籍」が実施されつつある。本研究を踏まえて，居住地校交流の一環としてビブリオバトルをオンライン実施するための環境を整えることができると考える。さまざまな事情で学校に行けない児童が，児童同士の交流の幅を広げていくための支援の方法の１つとして発展させることができる可能性が考えられる。

５．まとめ

本研究では，異学年交流のツールの１つとしてミニ・ビブリオバトルをオンラインにより活用することで，児童の心理的欲求の充足を満たすことができるのかを明らかにすることを目的として，4 年生の児童を対象に継続的にミニ・ビブリオバトルを実施した。その結果，異学年交流を通して児童たちの積極的な姿が見られ，他者とうまく相互作用し，その中でお互いの学習を深めることができるという有能感欲求の充足が高まることが示された。また，異学年交流のツールの１つとしてミニ・ビブリオバトルは有効であることが示唆された。今後は，教員による適切な指導のもと，継続的な取り組みを実施していくことで，児童は心理的に充足し，ウェルビーイングへと繋がっていくと考える。副次的な学籍をもつ児童やさまざまな事情で学校に行けない児童が，児童同士の交流の幅を広げていくための支援の方法の１つとして発展させていく必要がある。

６．参考・引用文献

綾牧子（2020）．保育者養成におけるビブリオバトルの継続的な実践による意義．教育研究所紀要 No. 29. P. 39-50

太田真理（2022）．コロナ禍における Zoom を使用したビブリオバトル授業の実践と考察. 清泉女子大学人文科学研究所紀要 . No. 43. P. 76-92

岡田涼（2017）. 縦割り学級における心理的欲求の充足を測定する尺度の作成. 香川大学教育学部研究報告No. 148. P. 9-15

岡田涼（2019）. 協同的な学習に対する動機づけとピアモデリングが異学年集団での学習活動における積極的参加構造の認知に与える影響. 日本教育工学会論文誌 No. 43. P53-63.

川喜多二郎(1967). *発想法*. 東京：中央公論新社.

河村茂雄・武蔵由佳・河村明和（2022）．コロナ禍の 2020 年度の高学年児童の学級生活満足感と意欲とソーシャルスキル —2019 年度と 2020 年度との比較を通して—. 学級経営心理学研. No. 11. P. 1-1

谷口忠大(2013). *ビブリオバトル―本を知り人を知る書評ゲーム―*. 東京：文春新書.

文部科学省（2023）. 第五次「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」について. https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00072.html.　（令和６年４月 28 日取得）

総合的な学習の時間の学習ツール開発に関する研究

－ 整理・分析で求められる「考えるための技法」の習得に着目して－

野崎大輔　　溝邊和成

１．はじめに

総合的な学習の時間（以下；総合的な学習と称する）は，思考力・判断力・表現力等が求められる知識基盤社会において，ますます重要な役割を果たすとされている。文部科学省（2017）は，総合的な学習においては，指導方法や指導体制に学校間格差や探究過程における整理・分析に対する取り組みの不十分さがあることを指摘し，一連の探究過程を一層重視し，各教科を超えた学習の基盤となる資質・能力を育成することを求めている。この点にかかる研究事例の集積は，総合的な学習を充実させる上で今後の重要な課題といえる。

加藤（2020）は，探究過程における整理・分析の位置付けを検討する中で，整理・分析は，情報の収集とまとめ・表現の間に位置付く一つの局面と捉えることもできるが，単なる情報処理の工程として存在するのではなく，行き戻りする探究過程の中心的な役割を担っていると論じる。長倉（2020）は，先進的実践校の単元構想の分析から，単元・小単元・本時には，探究過程の４要素（課題の設定，情報の収集，整理・分析，まとめ・表現）が内包されており，これらは三重の入れ子構造になっているとする。つまり，整理・分析は，単元・小単元・本時の各レベルに内包された探究過程の重要な一局面と捉えられる。

文部科学省（2017）は，総合的な学習において育成することを目指す思考力・判断力・表現力を探究過程の各段階で整理しており，整理・分析では，より深く分析したり，より確かな根拠付けが行われたりするよう質を高めていくことが考えられると説明している。長倉（2019）は，小学校学習指導要領「総合的な学習の時間編」を整理した上で，整理・分析には，収集した情報の取捨選択や整理，加筆修正，比較・分類や傾向性の読み取り，因果関係の発見や新たな価値の創造といった思考力・判断力・表現力等の育成を図る中核的機能が期待されていると述べる。加藤（2020）は，整理・分析では，総合的な学習や他教科・科目等で習得した様々な知識及び技能を課題に応じて選択，適応，組み合わせ等により活用することのできる思考力・判断力・表現力等を育成することが求められると述べる。このように整理・分析は，単に探究過程の一局面とされるだけでなく，育成を目指す資質・能力の一要素であり，思考力・判断力・表現力等の育成の基軸として位置付けられている。

田村（2015）は，整理・分析での指導について，「思考ツール」を用いて授業を展開することが探究の質を高め，自律的に学ぶ子どもを育てることにつながるとする。文部科学省（2017）は，考える際に必要になる情報の処理を具体化し技法として整理したものを「考えるための技法」，思考を可視化することで「考えるための技法」を道具のように使えるようにするためのものを「思考ツール」としている。整理・分析では，何をどのように考えさせるのかを意識するとともに，「考えるための技法」を用いた「思考ツール」を効果的に活用することが，その質を高めることにつながると述べている。長倉（2019）では，「考えるための技法」は，整理・分析の過程やそこで育成が期待される資質・能力との関連が強く，整理・分析の過程における活用により，思考力・判断力・表現力の育成が期待できると述べており，整理・分析において，情報の比較，分類，序列化等を行う際に「思考ツール」を活用するという実践はこれまでにも多く報告されてきた（梶ら，2011；池田，2014；福岡市教育センター，2014；國重・藤上，2016 など）。

しかしながら，これまで学校現場で実践されてきた事例を見ると，「思考ツール」が本来の用途とはズレた使い方をされている場面が多く，「思考ツール」がもつ本来の威力を発揮するには，思考ツールの正しい使い方を説くこと，問題に最適な思考ツールの選択を誤らないこと，問題の程度に合わせて思考ツールを調整することが必要であり（角谷，2020），教員が，思考ツー

ルの使い方，学習・支援方法，思考力・判断力・表現力の育成方策を学習する機会を設けることが求められる（吉田，2016）。高橋（2013）は，「思考ツール」は，学校現場で盛んに使われるようになってきた一方で，本来は企業での企画立案，業績評価といった場面での活用が想定されており，小学生が使用しやすいものになっているとは言い難いとしている

このような背景を踏まえ，近年では「考えるための技法」の習得や「思考ツール」の改善に対する取り組みが注目され始めている。高橋（2013）は「思考ツール」に思考の道筋等を加えた改訂を行い、関西大学初等部（2015）では、全学年（第 1～6 学年）を対象に「考えるための技法」の習得を目的としたプログラム（ミューズ学習）を構築している。また、ベネッセ（2019）では、高校生向けの探究ガイドブックにおいて、「考えるための技法」を身につけるための活動を提供している。しかし、これらの取り組みは新たな学習ツールの開発や、総合的な学習の時間における整理・分析の質を向上させるための包括的な戦略とは言い難い。さらに、ベネッセの教材は高校生を対象としており、小学校での実践例は限られている。そのため、小学校における総合的な学習で「考えるための技法」を効果的に習得し、「思考ツール」を活用するための明確な施策が必要である。

このように、小学校の総合的な学習における整理・分析の充実には、「考えるための技法」習得や「思考ツール」の改善に関する課題が残されている。これらの課題を解決するために、「考えるための技法」の習得を促進するための具体的な方策の検討が求められる。

２．　研究の目的

本研究では，総合的な学習（小学校）での整理・分析を充実させる方策として「考えるための技法」の習得に着目した。その具体的方策の一つとなる「考えるための技法」の習得を促す学習ツール（以下；シンキングシートと称する）」の開発を目的とする。総合的な学習を指導する教員に意識調査等を行い，示唆を得ることを柱としてシート開発を行う。その際，既存の「思考ツール」を援用しつつ，「考えるための技法」の習得を支援する学習ツールの作成を行う。

３．研究の方法

本研究では，予備調査とシンキングシート作成を次のようなステップ方式とした。

3.1 シンキングシート（α1）作成のための予備調査

シンキングシート（α1）は，以下の手順で準備する。

① 文部科学省(2017)や先行研究から，整理・分析で習得が求められる「考えるための技法」とそれらに対応する「思考ツール」を整理する。

② 関西大学初等部（2015）とベネッセ（2019）から「考えるための技法」の習得につながる活動例を抽出して，内容と形式の吟味を行う。

③ ①②をもとに，筆者らがシートに記載する内容と形式（「考えるための技法」「思考ツール」）を決定する。

3.2 シンキングシート（α1）に対する調査

3.1 を踏まえて，調査対象者（表１）が検証実践（所属校）を行う。検証実践では，総合的な学習の単元実施前に，シンキングシート（α1）を用いた活動を展開する。単元終了後，整理・分析の活動改善の立場から，「シンキングシート（α1）」の評価を行う。ここでは，児童の様子や教員の感想を詳しく聞き取るために個別インタビュー形式による調査を実施する。内容は，「シンキングシート（α1）活用の成果と改善点」とする。

3.3　シンキングシート（α2）の作成

調査Ⅰの結果を踏まえ，改善版として「シンキングシート（α2）」を準備する。

3.4　シンキングシート（α2）に対する調査

調査Ⅰに参加し「シンキングシート（α1）」を活用して検証授業を実施した教員(4 人)に対して調査を行う。ここでは，グループ内の相互作用やグループダイナミクスを活かし，より多様な意見を収集するためにグループインタビュー形式による調査を実施する。収集したデータをシート，学年ごとに整理し，成果と課題に向けた考察を行う。質問内容は，「シンキングシート（α2）活用の成果と改善点」とする。

3.5　シンキングシート（α3）の完成

一連の研究成果を考察し，「シンキングシート」のあり方をまとめるとともに「シンキングシート（α3）」を完成させる。

４．調査の対象・時期

上述したように総合的な学習では，特に整理・分析における取り組みの不十分さが指摘されているため（文部科学省，2017），調査対象者を総合的な学習の指

導経験が豊かな教員（指導歴 10 年以上）で，当該年度も総合的な学習の指導に関わる教員（小学校）とした。担当学年（第 3〜6 学年）や所属校に偏りがないように選考した。なお，シンキングシート（α1〜3）に関わる調査等は，2023 年 8 月 1 日（単元実施前）から，2024 年 2 月 28 日（単元実施後）にかけて実施した。

表 1　調査対象者の概要

	所属校	担当学年	総合的な学習の指導歴
教員 A	S 市立 J 小学校	第 3 学年	12 年目
教員 B	S 市立 K 小学校	第 4 学年	18 年目
教員 C	S 市立 L 小学校	第 5 学年	14 年目
教員 D	S 市立 M 小学校	第 6 学年	22 年目

5．倫理的配慮

調査にあたっては，兵庫教育大学における人を対象とする研究に関する倫理規程を参照し，倫理的配慮として次の手続きを行った。事前に調査対象校の校長の許可を得た後，調査対象者には書面にて，調査の趣旨や調査協力の任意性，匿名性，結果の公表について説明を行い，研究協力への同意を得た。

6．結果・考察

6.1 シンキングシート（α1）作成のための予備調査

シンキングシート作成のための調査内容を決めるにあたり，黒上ら（2012），泰山ら（2014），関西大学初等部（2015）と文部科学省（2017），文部科学省（2021）から，整理・分析で習得が求められる「考えるための技法」と「思考ツール」を取り上げて整理した。前者については，表 2 に示すように，黒上ら（2012）からは 31 点，泰山ら（2014）では 19 点，関西大学初等部（2015）では 6 点，文部科学省（2017）の 10 点，文部科学省（2021）には 3 点の「考えるための技法」を確認することができた。「比較する」「分類する」「関連づける」の 3 点は，対象とした全てで確認できる「考えるための技法」である。「多面（角）的にみる」「構造化する」の 2 点は，文部科学省（2017）以外で確認された。「順序付ける（立てる）」「理由づける」「見通す」「抽象化する」の 4 点は，関西大学初等部（2015），文部科学省（2021）以外で確認された。「評価する（価値づける）」は，文部科学省（2017, 2021）以外で確認することができた。黒上ら（2012）と泰山ら（2014）では，「多角的にみる」と「多面的にみる」を別概念と捉え，文部科学省（2017）では，同概念として扱っていることもわかった。

表 3 を見ると，黒上ら（2012）は 23 点，関西大学初等部（2015）では 12 点，文部科学省（2017）は 1 点，文部科学省（2021）においては 8 点の「思考ツール」を確認した。文部科学省（2017）では，教材研究の手段としてコンセプトマップに類似した図を提示し，拡散的に探索する手法の例と記している。泰山ら（2014）では，「思考ツール」を確認することはできなかった。黒上ら（2012）の「くま手チャート」と関西大学初等部（2015）の「くま手図」，黒上ら（2012）の「フィッシュボーン」と関西大学初等部（2015）の「お魚ボーンズ」は，同概念であると捉えられる。

表 2　「考えるための技法」の整理

対象	考えるための技法	数
黒上ら（2012）	アイデアを出す，関連づける，ふりかえる，要約する，位置付ける，意思決定する，仮定する，関係づける，疑問をもつ，計画する，見通す，広げてみる，構造化する，順序立てる，焦点化する，推論する，整理する，多角的にみる，多面的にみる，単純化する，抽象化する，判断する，比較する，評価する，分析する，分類する，変化をとらえる，予想する，要約する，理由づける，類型化する	31
泰山ら（2014）	多面的にみる，変化をとらえる，順序立てる，比較する，分類する，変換する，関係づける，関連づける，理由づける，見通す，抽象化する，焦点化する，評価する，応用する，構造化する，推論する，具体化する，広げてみる，要約する	19
関西大学初等部（2015）	比較する，分類する，多面的にみる，関連づける，構造化する，評価する	6
文部科学省（2017）	順序付ける，比較する，分類する，関連づける，多面（角）的にみる，理由付ける，見通す，具体化する，抽象化する，構造化する	10
文部科学省（2021）	比較する，関連づける，分類する	3

表 3　「思考ツール」の整理

対象	思考ツール	数
黒上ら（2012）	矢印，囲み，ベン図，イメージマップ，くま手チャート，X・Y・W チャート，マトリックス，データチャート，KWL，PMI，ステップチャート，クラゲ・チャート，コンセプトマップ，キャンディーチャート，プロット図，ピラミッド・チャート，フィッシュボーン，座標軸，バタフライ・チャート，同心円チャート，情報分析チャート	23
泰山ら（2014）	記載なし	0
関西大学初等部（2015）	ベン図，X チャート，Y チャート，くま手図，お魚ボーン図，ボーン図，コンセプトマップ，なぜなにシート，ピラミッドチャート，PMI 分析表，イメージマップ，P&S シート	12
文部科学省（2017）	拡散的に探索する手法	1
文部科学省（2021）	コンセプトマップ，ベン図，ランキング表，ロジックツリー，座標軸，クラゲチャート，KWL シート，ピラミッドチャート	8

これらの結果（表 2・3）を踏まえ，調査対象者（4 人）が，シンキングシート（α1）に記載する「考えるための技法」を選定して定義づけを行い，対応する「思考ツール」を紐づけた。「考えるための技法」の選定と定義づけでは，調査対象者の勤務校で設定されている「総

合的な学習で育成を目指す資質・能力」と整合性の高いものを選んだ上で，それぞれの定義を検討した。「思考ツール」に関しては，先述の角谷（2020）の指摘を踏まえ，中野・加藤（2018）が，思考ツールを活用する際の配慮事項として示す視点（「必然性」「連続性」「整合性」「簡便性」「充足性」「準備性」）に基づいて，「考えるための技法」に紐づける作業とした（グループ討議；60 分）。表 4 の結果からは，「考えるための技法」と「思考ツール」が 6 点選定されたことがわかる（「比較する；ベン図」「分類する；X チャート」「多面的に見る；フィッシュボーン」「関連付ける；コンセプトマップ」「評価する；PMI チャート」「理由づける；なぜなにチャート」）。

表 4　選定後「考えるための技法」「思考ツール」

考えるための技法	思考ツール	定義
比較する	ベン図	同じ所と違う所を見つけ出す
分類する	X チャート	物事をいくつかのまとまりに分ける
多面的に見る	フィッシュボーン	見るポイントを変えて，物事を広く見る
関連付ける	コンセプトマップ	知っていることをつなげて，関係を見つける
評価する	PMI チャート	良い点・良くない点・気になる点をふり返る
理由づける	なぜなにチャート	理由を見つけて，自分の意見を組み立てる

シートの活動内容を検討するにあたり，関西大学初等部（2015）とベネッセ（2019）から「考えるための技法」の習得につながる活動例を参考として取り上げ検討した。関西大学初等部（2015）では，「考えるための技」を習得するための手立てとして，思考ツールを活用したプログラム（ミューズ学習）が設定されている。このプログラムでは，習得を目指す「考えるための技」を，比較する技，分類する技，多面的にみる技，関連づける技，構造化する技，評価する技として 6 点示している。

ベネッセ（2019）は，授業ワーク（生徒用）の中で「思考ツール（10 点）」の使い方を学ぶ授業支援プリントを準備している。ここでは，「考えるための技法」を学ぶために，2 段階のステップが示されている。まず，「思考ツール」に考えを記入するステップである。次に，「思考ツール」に記入した事柄を踏まえて，意見を整理するステップである。例えば，クラゲチャート（図 1）では，「シンキングツールへの記入」「考えの整理」という 2 段階のステップが用意されており，ここで用意されている授業支援プリントには，ステップ 1 では思考力，ステップ 2 では判断力・表現力の育成を目指した活動が取り入れられている。なお，活動内容は著者らが検討した。

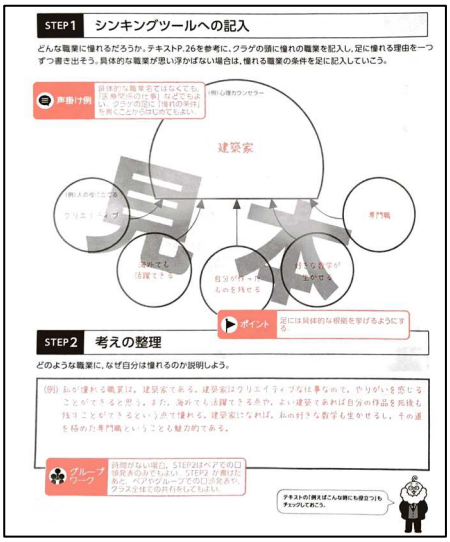


図 1　「思考ツール」の使い方を学ぶワーク（例）（出典；ベネッセ, 2019）

これらの予備調査をもとに，シンキングシート（α1）を準備した（6 枚）。形式は，書き込みやすさと整理しやすさを考慮して A4 サイズ（210㎜ × 297㎜）とした。内容は，最上部には，児童が理解しやすい言葉を用いて「考えるための技法」とその定義を記載している。例えば，「分類する」を「わけるわざ」にするなど，意味内容が損なわれない範囲で表現を変更した。定義には「考えるための技法」の用途を記している。ステップ 1 では情報を整理する段階として，「思考ツール」を用いながら「考えるための技法」の習得を促す活動（テーマ；4 点，難易度；2 段階），ステップ 2 では，整理した情報を分析して，自分の考えを文章に表す活動を用意している。最下部には，「思考ツール」の指導に対して十分な知識を持ち得ていない教員が指導する際の手立てとして評価基準を載せている。ベネッセ（2019）とは，ステップ 1 を整理過程としステップ 2 を分析過程としたこと，ステップ 1・2 ともに指示文章を簡略化していること，難易度別のテーマを用意して汎用性を高めたこと，教員用の評価基準を記載したことで差異を見出している。表 4 は，シンキングシート（α1）の概要を整理したものであり，図 2 は，シンキングシート（α1）の一例を示したものである。

表 4　シンキングシート（α1）の概要

考えるための技法	思考ツール	定義
くらべるわざ	ベン図	物ごとをくらべて「同じ所」と「ちがう所」を見つける
わけるわざ	X チャート	物ごとをいくつかのなかまに分ける
広く見るわざ	フィッシュボーン	いろいろなポイントからものごとを広く見る
つなげるわざ	コンセプトマップ	知っていることをつなげて，イメージを広げる
ふりかえるわざ	PMI チャート	よい点・よくない点・気になる点をふりかえる
組み立てるわざ	なぜなにチャート	りゆうを見つけて考えを組み立てる

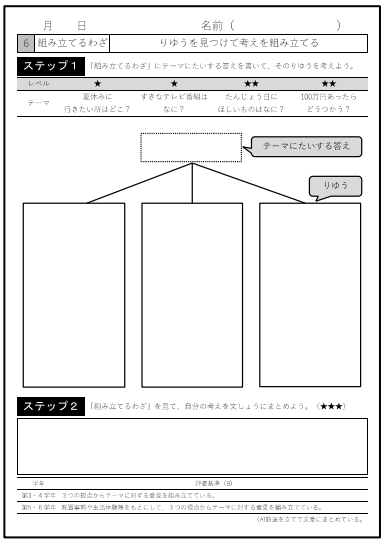


図 2　シンキングシート（α1）の一例

6.2　シンキングシート（α1）に対する調査 I

調査対象者が所属校で，シンキングシート（α1）を使った検証授業（12 月 10 日～17 日）を行った。検証授業では，まず，教員が児童に対してシンキングシートの活用方法を説明した。次に，児童がステップ 1・2 に取り組んだ。実施時間は，1 枚につき 15 分（合計 90 分）とした。その後，検証授業を担当した教員（4 人）に対して，個別インタビュー形式による調査を実施した。質問内容は，「シンキングシート（α1）の内容と形式に関する成果と改善点」とした。表 5 は，検証授業の概要と教員へのインタビュー結果を整理したものである。表 5 に見られるように，内容面では，「テーマを自分で考えるための空白がほしい。」というテーマに関する指摘があった。「ステップ 2 は，3 年生は書けていない子が多い。」などステップ 2 の難易度に関する記述が見られた。「評価シート（6 枚をまとめたもの）を作ってもいい。」といった評価基準の提示方法や説明書の作成についての言及がある。「時間配分が難しかった。」からは，活動時間の提示が必要であることが示唆された。ステップ 1 のテーマとポイントを子どもの興味・関心を考慮した内容にしたことやテーマの難易度を 2 段階に設定したこと，活動をステップ 1（整理）とステップ 2（分析）としたことについては概ね前向きな受け止めであった。形式面では，「教科書の字より小さくて読みにくかったようだ。」という文字の量や文字の大きさに対する指摘が確認できる。「文字を記入するには大きいものがいいけれど A3 では保管や持ち運びがしにくい。」という文字の書きやすさや持ち運びのしやすさに着目した意見も見られる。低学年の児童にも使いやすいシートにするためには，情報量を減らし，文字を大きく表示する必要があると言える。サイズに関しては高い評価を得たと捉えられる。

6.3　シンキングシート（α2）の作成

調査 I から得られた結果をもとに，シンキングシート（α1）を改善し，シンキングシート（α2）を作成した。改善点は，内容面と形式面を合わせて 8 点であった。表 6 は，シンキングシート（α1）から（α2）への改善点を示したものである。図 3 は，シンキングシート（α2）の一例を示したものである。

表 6　シンキングシート（α1）から（α2）への改善点

改善点
内容面について
・ステップ 1 では，児童の興味・関心に基づいたテーマを設定できるように空白部分を設ける。
・ステップ 1 と 2 が連動するような内容にする。
・ステップ 2 の指示文を具体的な表現にする。
・ステップ 2 に活動のヒントとなる例文を載せる。
・ステップ 1 と 2 に活動時間の目安を提示する。形式面について
・説明書を作成し評価基準を載せる。
形式面について
・情報を精選して文字を大きく表示する。
・説明書を作成し評価基準や指導計画を記載する。

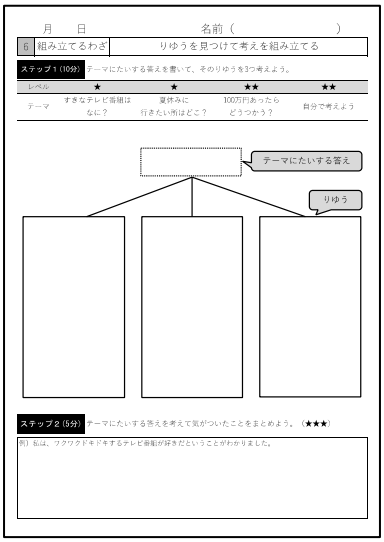


図 3　シンキングシート（α2）の一例

6.4　シンキングシート（α2）に対する調査Ⅱ

調査Ⅰで検証授業を担当した教員（4 人）に対して，グループインタビュー形式による調査を行い，結果をシート別に整理し，シート改善に向けた考察を行った。質問内容は，調査Ⅰと同様とし，さらに具体的な改善案の提示を求めた。調査は，2 月 16 日にＳ市立Ｊ小学校で実施し，時間は 50 分であった。シンキングシート（α2）に対するグループインタビューを要約すると表 7 のようになった。表 7 からもわかるように，シート 1 では，改善につながる指摘は確認できなかった。シート 2 では，「X チャートに書き込む前の段階があると授業でも役立つ。」など，シート 3 には，「テーマの『スマートフォン』『〇〇町』を教科等の学習につながるテーマにできないだろうか。」という総合的な学習や教科学習とのつながりを意識した指摘が確認できる。シート 4 については，「テーマの『学校』より『山』の方が難しく感じる。」というテーマの難易度についての記述が見られる。シート 5 に関しては，「思考ツールの『よい所」『よくない所』『もっと知りたい所』は，高学年では『P』『M』『I』で表記している。」というステップ 1 に記載した思考ツールの表記方法に関わる意見がある。全てのカードに共通するものとして，指示文と例文の文末表現に対する意見が見られ，「なぜ…だろう？」「どうして…か？」など，問いにつながる例文を重視する記述がある。「内容はできるだけ簡単にするとやる気が出て，自分たちでどんどん進められる。」からは，内容を精選することで，児童の興味・関心を引き出そうとする意見がある。形式面では，「裏面に思考ツールを載せてもらいたい。」という意見から、練習用と授業用を兼ねるシートを求められていることがわかる。「実際には使わないと思うのでいらない。」などの説明書に関する意見が多数寄せられている。

このように内容面では，総合的な学習や教科学習につながるようなものにすること，児童の主体性を引き出すために，これまでの経験や実態に応じたものにしたり，具体的な指示や例文にしたりすることが求められる。形式面では，情報量を減らすとともに授業用の思考ツールを併記することが示唆された。

6.5　シンキングシート（α3）の完成

調査Ⅱで得られた結果をもとに，シンキングシート（α2）を表 8 のように修正して，シンキングシート（α3）を作成した。内容面では，ステップ 1 のテーマ，ポイント，レベル，指示文および例文の加筆・修正を進めた。形式面では，授業で活用できる思考ツールを全てのシンキングシート（裏面）に記載し，説明書の付属を見直すこととした。完成したシンキングシート（α3）は，図 4・5 のようになった。

表 7　グループインタビューの結果

	改善につながる指摘（要約）
シート 1	・指摘なし
シート 2	ステップ 1 について ・X チャートに書き込む前の段階があるといい。 ・書き出してから分ける方が実践的になる。
シート 3	ステップ 1 について ・テーマの「スマートホン」「〇〇町」を教科等の学習につながるテーマにできないだろうか。
シート 4	ステップ 1 について ・テーマの「学校」より「山」の方が難しく感じる。
シート 5	ステップ 1 について ・思考ツールの「いい所」「よくない所」「もっと知りたい所」は，高学年では「P」「M」「I」で表記している。
シート 6	ステップ 1 について ・テーマの「好きなテレビ番組はなに？」は，子どもたちはだんだんテレビを見なくなっているから，できるだけたくさんの子どもにあてはまるものに。 ステップ 2 について ・指示文を「テーマにたいする答えを選んだ理由を説明しよう。」にする。
全てのシート	ステップ 2 について ・指示文を「…書きましょう。」という形式に統一する。 ・例文を「…こと」という体言止めでの形で表記する。 ・例文に「なぜ…だろう？」「どうして…か？」など，問いにつながるものを加える。 ・教員のヒントがなくてもできるくらい具体的な指示や例文にするといい。 ・内容はできるだけ簡単にするとやる気が出て，自分たちでどんどん進められる。 ・児童がテーマ等を自分で決められるようにする。 その他 ・評価基準がなくなったので見やすくなった。 ・文字をこれ以上大きくするのは難しそうだ。 ・授業用の思考ツールは，ある方がいい。 ・裏面に思考ツールを載せてもらいたい。 ・授業で使うための思考ツールが欲しい。
説明書	・実際には使わないと思うのでいらない。 ・シンキングシートは評価シートがなくても実践できる。 ・活用しないかもしれない。

表 8　シンキングシート（α2）から（α3）への改善点

	改善点
シート 1	・改善点なし
シート 2	ステップ 1 について ・テーマに対するイメージを出す段階とそのイメージを分類する段階に分けて活動できるようにする。
シート 3	ステップ 1 について ・テーマの「スマートフォンのべんりなところ」を「トマト」に，ポイントを「見る」「聞く」「におう」「味わう」「さわる」にする。 ・テーマの「学校」を「〇〇町」に，ポイントを「お店」「食べ物」「たて物」「レジャー」「イベント」にする。
シート 4	ステップ 1 について ・テーマの「山」をレベル★★，テーマの「学校」をレベル★にする。
シート 5	ステップ 1 について ・思考ツールの「いい所」を「P；いい所」，「よくない所」を「M；よくない所」，「もっと知りたい所」を「I；もっと知りたい所」にする。
シート 6	ステップ 1 について ・テーマの「すきなテレビ番組はなに？」を「すきなおかしはなに？」

	にする。 ステップ 2 について ・指示文を「テーマにたいする答えを選んだ理由を説明しよう。」にする。
全てのシート	ステップ 2 について ・指示文を「…書きましょう。」という形式に統一する。 ・例文を「…こと」という体言止めでの形で表記する。 ・例文に「なぜ…だろう？」「どうして…か？」など，問いにつながるものを加える。 その他 ・全シンキングカードの裏面に思考ツールを記載する。
説明書	・付属しないこととする。

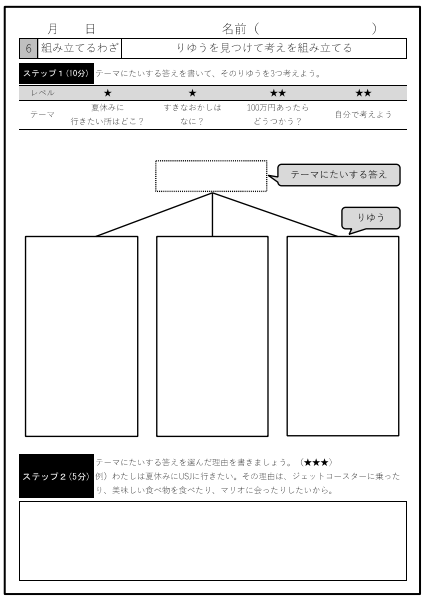


図 4　シンキングシート（α3）の表面

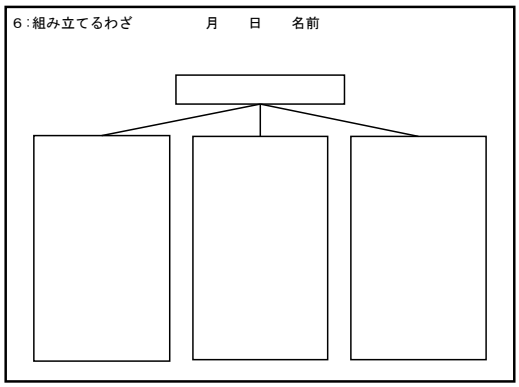


図 5　シンキングシート（α3）の裏面

7．まとめと今後の課題

本研究では，総合的な学習（小学校）での整理・分析を充実させる方策として「考えるための技法」の習得に着目した。その具体的方策の一つとなる「考えるための技法」の習得を支援する学習ツールの開発を目的とした。総合的な学習を指導する教員に意識調査から 2 度の改善を経てシンキングカード（α3）までを検討してきた。その結果から，今後のシンキングカードの開発に関して，次のようなことが示唆される。内容面については，児童の興味・関心や実態に応じたもの，総合的な学習や教科学習につながるようなものを用意すること，幅広い学年で活用できるようにテーマの難易度を複数設定すること，指示文や例文にはできるだけ具体的で端的な表現を用いることが求められる。形式面では，情報を精選して文字を大きく表示すること，練習用と授業用を兼ねるシートにするために裏面に思考ツールを記載すること，時間配分を明記することが示された。サイズに関しては，低学年の児童が文字を記入することや保管・持ち運びのしやすさを考慮し，A 4 サイズが推奨される。

今後の課題は，シンキングシート開発例を増やし，実際の授業で活用することで妥当性や客観性を高めていくことである。そこでは，生活科と総合的な学習，小学校と中学校，高等学校との連携を重視した実践も対象として含められる。また，教員研修用のツールとして活用を視野に入れた事例の検討が必要である。これにより，より効果的で実用的な学習支援ツールの開発が進むことが期待される。

謝辞

本研究にご協力下さった教員（4 人）の皆様には心から感謝申し上げます。さらに，調査対象校の校長先生はじめ職員の方々にも，本研究のご理解とご協力をいただきました。厚くお礼申し上げます。

引用文献

ベネッセ（2019）『未来を拓く探究シリーズ 探究ナビ』株式会社ベネッセコーポレーション.

福岡市教育センター総合的な学習の時間研究室（2015）「多様な見方・考え方ができる児童生徒が育つ総合的な学習の時間の在り方 － 整理・分析における思考ツールの活用を通して －」『福岡市教育センター総合的な学習の時間研究室』

池田利充（2013）「言語活動を適切に位置付けた思考力や表現力を育てる『探究的な学習』のあり方 － 思考ツールを活用した思考の可視化、操作化による『整理・分析』」『教育実践研究』23，277-282.

梶康子・山口敦子・奥澤司・近藤陽平（2011）「総合的な学習の時間を充実させる探究的な学習 － 整理・分析を適切に位置づけた学習活動の工夫 －」『川崎市総合教育センター

研究紀要』25，61-78.
角谷昌則（2020）「『総合的な学習の時間』における「思考ツール」の使用について － 論理的・合理的な思考力・判断力・表現力の育成のために －」『東洋大学教職センター紀要』2，1-14.
関西大学初等部（2015）『関西大学初等部式思考力育成法』さくら社，36-53.
加藤智（2020）「総合的な学習（探究）の時間における『整理・分析』の改善と充実」『愛知淑徳大学教育学会 学び舎 教職課程研究』16，3-14.
國重裕美・藤上真弓（2016）「総合的な学習の時間における思考力育成の手立てについての研究」『教育実践総合センター研究紀要』41，95-103.
黒上晴夫・小島亜華里・泰山裕（2012）「小学校学習指導要領およびその解説で想定される思考スキルの系統に関する研究（4） － 生活科・総合的な学習の時間における分析と結果 －」『日本教育工学会研究報告集』12（2），11-18.
文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』
文部科学省（2021）『今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校）』
長倉守（2019）「総合的な学習の時間における探究過程の構造 － 『整理・分析』に焦点を当てて －」『岐阜大学教育学部研究報告 岐阜大学教育学部編』68（1），197-206.
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.
中野真志・加藤智（2018）『生活科・総合的学習の系譜と展望』
S. ヴォーン・J. シナグブ・J. S. シューム・井下理・柴原宜幸・田部井潤（1999）『グループ・インタビューの技法』慶應義塾大学出版.
泰山裕・小島亜華里・黒上晴夫（2014）「体系的な情報教育に向けた教科共通の思考スキルの検討 － 学習指導要領とその解説の分析から －」『日本教育工学会論文誌』37（4），375-386.
高橋裕子（2013）「探究的な学習を深め、思考をはぐくむ指導の工夫 － 小学校版シンキングツールの活用を通した総合的な学習の時間 －」http；//www.nc.center.gsn.ed.jp/?action=common_download_main&upload_id=787（最終閲覧日；2024.4.4）
田村学（2015）『授業を磨く』東洋館出版.
吉田広毅（2016）「思考ツールを活用したカリキュラム・マネジメントの実践 －『総合的な学習の時間』の単元指導計画の構想を例として －」『常葉大学教育学部紀要』36，189-199.

表 5　個人インタビューの結果

教員	教員 A	教員 B	教員 C	教員 D
時期	1 月 9 日	1 月 9 日	1 月 10 日	1 月 11 日
時間	34 分	32 分	35 分	29 分
内容面	・3 年生は，ステップ 2 が書けていない子が多い。 ・教師用評価基準は，ワークシートになくてもいい。 ・テーマやポイントはわかりやすい内容になっている。	・ステップ 1 と 2 がつながりにくい。 ・ステップ 2 は指示と違う視点で書いている子がいる。 ・テーマは子どもが好きそうなものがある方がいい。	・ステップ 2 では，指示の書きぶりがわかりにくい。 ・ステップ 2 は，文章を書く例やフォーマットがいる。 ・レベルは 2 段階くらいのステップがあるのがいい。 ・時間配分が難しかった。	・テーマを自分で考えると楽しいから，そのための空白がほしい。 ・ステップ 2 の指示が曖昧なので具体的な指示を示す。 ・整理する段階と分析する段階に分かれているので思考力がつきそう。
形式面	・小さい学年にとっては，全体的に文字の量が多い。	・評価シート（まとめたもの）を作ってもいい。 ・教科書の字より小さくて読みにくかったようだ。 ・文字を記入するには大きいものがいいけれど A3 では保管や持ち運びがしにくい。	・低学年が書く場合は，サイズはできるだけ大きい方がいいが，A4 が限界だと思う。	・使用説明書を作って，そこに評価基準を載せたい。 ・思考ツールに対しての指導計画がほしい。

職業教育を主とする学科を置く高等学校における社会に開かれた教育課程の推進に関する一考察

神田貴司　　當山清実

１　研究目的

「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」（2021 年１月中央教育審議会答申）を踏まえ、高等学校において「令和の日本型学校教育」を構築するため、高等学校教育の在り方ワーキンググループが開催され、論点整理（2023 年３月）がまとめられた。

論点整理では、職業教育を主とする学科を置く高等学校（以下：職業高校）において、最先端の職業教育を実践するため、地域産業界や地元自治体と一体となった「社会に開かれた教育課程」の実現を推進することの重要性が示され、「社会に開かれた教育課程」を実現するためにどのような方策を講じていくかが論点として挙げられた。

また、2018 年改訂の高等学校学習指導要領では、新たに前文が設けられ、「教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身につけられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる」が示されている。

「社会に開かれた教育課程」に関する先行研究は、大杉（2016・2017）や羽入（2016）、石塚（2017）、無藤（2017）、吉富（2017）、安彦（2018）、山﨑（2018）、大橋（2019）、加藤（2021）などがあるが、職業高校の「社会に開かれた教育課程」の展開についての研究は皆無である。

そこで、本研究では、最先端の職業教育を実践するため、職業高校における「社会に開かれた教育課程」の推進における課題を明らかにするとともに、課題解決に向けた方策を考察するものとする。

２　研究方法

佐藤（2018）によれば、「社会に開かれた教育課程」を目指すためには、幅広い地域住民等の協力を得ながら、こどもたちが地域の自然や文化に触れることがより重視され、また、教育課程の編成に際しては、家庭や地域、専門家や支援団体等の関係機関等との連携が求められることが示されている。さらに、この考え方はオープンシステムの学校によって実現できると述べられている。オープンシステムの学校とは、人的資源・情報資源・物理的資源等を学校外からも取り入れ、その成果を地域住民や社会教育にもアウトプットしていくようなシステム態様である。

加えて、「社会に開かれた教育課程」の理念に基づき、目指すべき教育の在り方を社会と共有し、その連携及び協働のもとに教育活動を充実させていくためには、各学校の教育目標を含めた教育課程の編成についての基本的な方針を、社会と共有していく場が必要である。

職業高校における「社会に開かれた教育課程」の展開については、先行研究が皆無である。そこで、オープンシステムが教育課程という教育活動の核心にまで及ぶところに「社会に開かれた教育課程」の意義があるため、職業を主とする専門学科又は総合学科を置く高等学校等と産業界、地方公共団体が一体となって最先端の職業人材育成を推進しているマイスター・ハイスクール事業に着目し、「社会に開かれた教育課程」の推進に関する研究を行った。

今回、取りあげるマイスター・ハイスクール事業は、文部科学省が 2021 年度から職業を主とする専門学科又は総合学科を置く高等学校等と産業界、地方公共団体が一体となった最先端の職業人材育成を推進するため、事業の運営に関する意思決定や指定校の取組の統括者の役割を果たすマイスター・ハイスクールＣＥＯの配置等、事業の実施体制を整備するとともに、指定校における本事業の進捗を管理し、当該校に対して必要な指導・助言・支援等の取組を行っている。

また、マイスター・ハイスクール事業では、マイスタ

ー・ハイスクール運営委員会を設置し、地域産業の未来像を踏まえた５年後10年後を見据えた高校段階の人材育成の在り方を検討して「マイスター・ハイスクールビジョン」として示し、指定校においては、「マイスター・ハイスクールビジョン」に基づき、成長産業化に向けて革新を図る産業界と一体となって最先端の職業人材育成に資する教育課程等の研究開発をしている。

「社会に開かれた教育課程」の実現では、各学校の教育目標を含めた教育課程の編成についての基本的な方針を社会と共有していくことが重要であるが、マイスター・ハイスクール事業におけるマイスター・ハイスクール運営委員会がその機能を有すると考える。

そこで、オープンシステム及び社会と共有する場を設けているマイスクール・ハイスクール事業を取り上げ、下記の方法で研究を行うこととする。

（1）マイスター・ハイスクール事業をもとに、職業高校において育成を目指す資質・能力を身につけさせるにあたり、抱えている課題について明らかにする。

（2）マイスター・ハイスクール事業を実施している職業高校において抱える課題の解決について検証するとともに、その解決のために国・学校設置者・学校が取り組むべき方策を考察する。

３　結果と考察

（1）マイスター・ハイスクール事業の指定校

マイスター・ハイスクール事業の指定校の概略については表１[注1)]のとおりである。

2021 年度の事業開始が 12 校、2022 年度が３校、2023 年度が２校であり、現在 17 校が指定を受けている。また、学校設置者は、都道府県教育委員会が 15 校、市教育委員会が１校、学校法人が１校である。さらに一体となる地方自治体は、都道府県が４校、市町村が 13 校である。

加えて実施学科では、単独学科が 13 校、複数学科の実施が４校である。単独学科の実施では、農業が４校、水産が３校　工業が６校であり、複数学科の実施は、農業・商業が１校、工業・商業が１校、工業・家庭が２校、農業・工業・商業・家庭が１校である。

（2）マイスター・ハイスクール事業の運営委員会

マイスター・ハイスクール事業では、社会と協働するために各学校に運営委員会（開催頻度年２～３回）が設置され、本事業の運営に関する全ての意思決定を行っている。また、地方公共団体（主に基礎自治体）が掲げている、地域産業の未来像を実現するため、５年後、10 年後を見据えた高等学校段階で育成すべき人物像の検討を行い、それに資する人材を育成するための実施計画としての「マイスター・ハイスクールビジョン」を策定するとともに、「マイスター・ハイスクールビジョン」の検証・改善、進捗管理を行っている。本事業における数値目標や指標を設定し、事業の進行に対する評価、指導・助言を委員が行っている。

運営委員会の委員として想定される構成員は、指定校の校長、市区町村の首長、共同申請者である産業界の代表者等（株式会社取締役社長、商工会議所会頭、銀行頭取等）、学校設置者の教育長、産業政策、地方創生、学校地域連携等に専門的知識を有する者（大学教授、株式会社取締役社長、銀行経営企画部長等）である。

マイスター・ハイスクール事業を実施している高校において、置かれている環境によって参画する委員の人数や構成するメンバーの所属先など、多少の違いはあるが、学校と関係する様々な団体が委員として参加している。例えば、北海道静内農業高等学校において、北海道教育委員会教育長、北海道日高振興局長、新ひだか町長、ＪＡしずない副組合長、北海道経済連合会専門理事、新ひだか町商工会会長、北海道農政部生産振興局主席普及指導員、日本軽種馬協会静内種馬場長、国分北海道株式会社代表取締役、酪農学園大学教授、ＴＶｈテレビ北海道教育コンシェルジュ、当該校の校長及びＴＡ副会長が名を連ねている。

（3）マイスター・ハイスクール事業のさらなる発展に向けた課題

株式会社ソフィア（2022）によれば、教育課程の刷新と地域産業の進化に向けて協働を推進するために、マイスター・ハイスクール事業の指定校がさらなる発展に向けた課題として以下のことが挙げられる。

また、事業の開始年度が 2021 年度・2022 年度の 15 校の抱える課題を株式会社ソフィア（2023）からまとめたものが表２である。

①　ビジョン共有

教育現場・地域産業・地方自治体におけるビジョンの共有が大切であり、それぞれの当事者性を向上していくことが求められる。

表１　マイスター・ハイスクールの指定校の概略

学校設置者	産業界	地方自治体	事業名	学校名	実施学科	開始年度
北海道教育委員会	JAしずない	新ひだか町	地域発次世代イノベーター人材の育成 ～持続可能な日高農業の創り手～	北海道静内農業高等学校	農業	R3
福島県教育委員会	南相馬ロボット産業協議会	福島県	ふくしまの未来を創るテクノロジスト育成事業	福島県立小高産業技術高等学校	工業 商業	R3
新潟県教育委員会	株式会社 能水商店	糸魚川市	未来を担う海洋・水産プロフェッショナル人材育成システムの構築～糸魚川・能生から海洋リーダーを育てるLINKプロジェクト～	新潟県立海洋高等学校	水産	R3
福井県教育委員会	ふくい水産振興センター	小浜市	若狭地域の Well-being を実現するために地域水産業の成長産業化に貢献できる人材育成のための水産海洋教育カリキュラム開発	福井県立若狭高等学校	水産	R3
福井県教育委員会	株式会社福井銀行	坂井市・あわら市	学科横断型DX研究による次世代産業人材育成体制の構築	福井県立坂井高等学校	農業 工業 商業 家庭	R3
山梨県教育委員会	甲斐市商工会	甲斐市	山梨ワイン発展のための協働と若手技術者の育成～ワイン醸造学習を中心としたワイン県やまなしの地域資源活用、地域活性化、新たな価値を創造する職業人材の育成を目指して～	山梨県立農林高等学校	農業	R3
滋賀県教育委員会	彦根商工会議所	彦根市	変化への挑戦（Challenge for Change） ～進取の気性を生かし持続可能な新たな地域産業を共創できる技術人財の育成～	滋賀県立彦根工業高等学校	工業	R3
岡山県教育委員会	銘建工業株式会社	真庭市	自然・社会・人との対話で育む真庭型産業人材育成構想 －「環境（SDGs）」×「アグリビジネス」⇒豊かな生き方・働き方－	岡山県立真庭高等学校	農業 商業	R3
広島県教育委員会	庄原商工会議所	庄原市	地域の未来社会実装型農業をデザインするアグリビジネスプレイヤーの創出～Think Globally, Act from Shobara ～	広島県立庄原実業高等学校	農業	R3
大分県教育委員会	おおいた AI テクノロジーセンター、株式会社ピースカンパニー、全国農業組合連合会大分県本部	大分県	農山漁村を牽引する担い手確保・育成事業 ～農業系高校と産業界との一体・同期化による次世代担い手育成プロジェクト～	大分県立大分東高等学校・久住高原農業高等学校	農業	R3
宮崎県教育委員会	一般社団法人宮崎県工業会	延岡市	ひむか未来マイスター・ハイスクール事業	宮崎県立延岡工業高等学校	工業	R3
熊本県教育委員会	一般社団法人熊本県情報サービス産業協会	熊本県	優れた人材や技術の「X（クロス）【融合】」を追究し、DX時代の夢をつなぐ創造的エンジニアの育成～くまもとからはじまる産業人材育成エコシステム～	熊本県立八代工業高等学校	工業	R3
北海道教育委員会	厚岸漁業協同組合	厚岸町	地域の未来を創るマリン・イノベーターの育成 ～IT 導入による持続可能な地域社会の創造～	北海道厚岸翔洋高等学校	水産	R4
埼玉県教育委員会	一般社団法人埼玉県経営者協会	埼玉県	新たな社会（Society5.0×DX 時代）を支える次世代マイスターの育成	埼玉県立大宮工業高等学校	工業	R4
静岡県教育委員会	ヤマハ発動機株式会社	浜松市	やらまいか精神を取り入れた浜松型デジタル人材の育成プロジェクト～ 社会で活躍できるスペシャリストの育成 ～	静岡県立浜松城北工業高等学校	工業	R4
仙台市教育委員会	一般財団法人宮城県情報サービス産業協会	仙台市	「働きたい街 SENDAI」を目指して～「地学地就」を目的とした（仮称）IT科と（仮称）IT専攻科の創設と「産学官」連携によるデジタル技術を活用できるエンジニアの育成～	仙台市立仙台工業高等学校	工業	R5
学校法人一川学園	東日本電信電話会社埼玉事業部埼玉西支店	越生町	レジリエントな町と産業を支えるニューノーマル時代の SX 人材養成モデルの構築	学校法人一川学園清和学園高等学校	工業 家庭	R5

② 協働体制への進化

どちらかからの一方的な支援ではなく、それぞれの課題を相互で解決できるような協働活動を活発化していくことが求められている。

③ 校内体制の整備・業務の見直し

学校内の取り組みを一体化し、全教職員一丸となっ

た推進としていくために、業務の精査や見直しを進めていくことが必要である。

④　事業の継続性

マイスター・ハイスクール事業は３年間の限定した取組であるので、事業の継続３年後の自走による事業継続を目指し、本事業終了後の体制や座組の在り方、資金源など、継続をしていくための資源や枠組みを検討していくことが必要である。

⑤　専門高校のブランディング

従来型の専門高校に対する認識を払しょくし、地域における役割や重要性、新しい時代に対応した教育価値など新しい価値を生みだしていることを訴求していくことが求められている。

表２　指定校が抱える課題

学校名	ビジョン共有、協業体制の進化、事業の継続性	専門高校のブランディング
北海道静内農業高等学校	○	○
福島県立小高産業技術高等学校	○	○
新潟県立海洋高等学校	○	○
福井県立若狭高等学校	○	○
福井県立坂井高等学校	○	○
山梨県立農林高等学校	○	○
滋賀県立彦根工業高等学校	○	○
岡山県立真庭高等学校	○	
広島県立庄原実業高等学校	○	○
大分県立大分東高等学校	○	○
大分県立久住高原農業高等学校	○	○
宮崎県立延岡工業高等学校	○	○
熊本県立八代工業高等学校	○	○
北海道厚岸翔洋高等学校	○	
埼玉県立大宮工業高等学校	○	
静岡県立浜松城北工業高等学校	○	

（4）マイスター・ハイスクール事業推進のための国・地方公共団体・学校の取組

マイスター・ハイスクール事業は、３年間の限定した取組であるため、さらに発展させるために課題である「ビジョンの共有」「協働体制への進化」「校内体制の整備・業務の見直し」「事業の継続性」「専門高校のブランディング」の解決が指定校に求められている。

①　国の取組

「ビジョンの共有」としては、マイスター・ハイスクールにおいて「マイスター・ハイスクール運営委員会」がその機能を担っていたが、事業終了後、ビジョンを共有する場を制度化する必要がある。制度化の一つとして、「学校運営協議会」を設置するコミュニティ・スクールの活用が考えられる。

佐藤（2017）によれば、「管理職や担当教員の異動に左右されず地域連携が組織的に展開され、継続されやすくなる」「地域連携活動が蓄積され、発展しやすくなる」「多様な外部情報やアイデアを取り入れることができる」という意義がある。

現在、国ではコミュニティ・スクールの設置は努力義務としているが、コミュニティ・スクールの意義を考えると、必置にすることも検討する必要がある。

②　学校設置者の取組

「事業の継続」には、ヒト・モノ・カネ・情報など様々な経営資源を必要である。学校独自で経営資源を用意するのは限界がある。

そこで、学校設置者が「事業支援のためのアドバイザーの派遣」「事業継続のための産業設備整備」「事業継続のための資金支援」など事業を継続できる体制構築の支援が必要である。

③　学校の取組

天笠（2017）によれば、学校、特に校長に対して「社会に開かれた教育課程」とカリキュラム・マネジメント、アクティブラーニングの三者をどのように関連づけ、教育活動全体を動かしていくか、学校の構想力と組織力が求められ、その実践をめぐる経営手腕が求められている。

「専門高校のブランディング」では、校長のリーダーシップの下、魅力ある教育課程を編成する必要がある。教育課程を編成するのは学校であるため、カリキュラム・マネジメントを中核に位置づけ、カリキュラム評価と学校評価を結びつける取組が求められる。

「協働体制の進化」では、地域の当事者意識や効力感を高める視点、子どもの学びの効果を最大化する視点で連携することが大切である。大野（2012）によれば、連携活動の具体化を進めるポイントとして、「各学校での連携のねらいと活動の重点化を図ること」「実際の連携活動の具体化に際して、家庭・地域との要素を盛り込むこと」が挙げられている。連携のどちらかからの一方的な支援ではなく、以上の点を踏まえた連携が重要ではないかと考える。

「校内体制の整備・業務の見直し」では、校長のリーダーシップによる学校の組織的なマネジメントが求められる。文部科学省（2015）では、業務改善の基本的な考え方として、「学校経営ビジョンの明確化と業務化改

善に向けた組織的・機動的な体制づくり」「学校評価と連動した業務改善の点検・評価」「学校の校務運営体制の改善・充実」「校務の効率化」「校務の情報化」などが示されている。

学校が掲げる「スクールミッション」「スクールポリシー」を実現できる体制を構築して学校経営を行うとともに、学校経営の評価と連動した業務改善が重要である。また、「スクールミッション」「スクールポリシー」を実現するための校務について、情報機器を活用しながら校務の効率化を図ることが教員の負担軽減につながると考えられる。

４　まとめ

マイスター・ハイスクール事業をもとに、職業教育を主とする学科を置く高等学校における「社会に開かれた教育課程」の推進について考察をしたが、マイスター・ハイスクール事業の指定校がさらなる発展に向けた課題として「ビジョンの共有」「協働体制への進化」「校内体制の整備・業務の見直し」「事業の継続性」「専門高校のブランディング」が明らかになった。

課題の解決に向けた取組ついては、国・学校設置者・学校の立場によって違うが、国の講じる策としては、オープンスクールの学校の仕組みとして、コミュニティ・スクールの整備の推進が考えられる。

また、学校設置者の講じる策としては、推進する学校の支援として、学校が必要とするヒト・モノ・カネ・情報など様々な経営資源の支援が望まれる。

さらに、学校では、校長のリーダーシップの下、「社会に開かれた教育課程」の推進に向けて、学校の教育活動の評価と連動した学校経営を行うとととともに、業務の情報化や業務の効率化を図りながら持続可能な体制を構築する必要がある。

本研究では、マイスター・ハイスクール事業の指定校へのインタビュー調査など課題が残されているのも事実である。本研究での課題を克服できるように今後も引き続き取り組んでいきたい。

付記

本研究において、兵庫教育大学大学院学校経営コースの當山清実教授から丁寧なご指導をいただき、このように論文をまとめることができたことを心からお礼申し上げたい。また、本研究を遂行するにあたり、兵庫教育大学修了生・卒業生連携センターから助成を受けることができ、貴重な機会をいただいたことに感謝申し上げる。

注記

1)表１は、「マイスター・ハイスクール（次世代地域産業人材育成刷新事業）の指定事業の取組について」から作成。
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shinkou/shinko/mext_00004.html> 2024 年２月 11 日アクセス.

参考・引用文献

・安彦忠彦（2018）「『社会に開かれた教育課程』への改革の留意点」『日本教育文化研究財団研究紀要』48 号
・天笠茂（2017）「社会に開かれた教育課程と教育委員会」『教育時評』41 号
・石塚等（2017）「『社会に開かれた教育課程』をどう編成するか」『教職研修』2017 年８月号
・大野裕己（2012）「学校改善の方法」『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房、19-40 頁
・大杉住子（2016）「『生きる力』と教育課程を接続する『社会に開かれた教育課程』という理念」『総合教育技術』2016 年 10 月号
・大杉住子（2017）「『社会に開かれた教育課程』の意義と方策」『教育展望』63 号
・大橋保明（2019）「地域からみた新学習指導要領：『社会に開かれた教育課程』の実現とコミュニティ・スクール」『公教育計画研究』10 号
・加藤幸次（2021）「『社会に開かれた教育課程を実践する日本型学校の構築』『ESTRELA』322 号
・株式会社ソフィア(2022)「令和３年度『マイスター・ハイスクール事業』にかかる PDCA サイクル構築のための調査研究（伴走支援）成果報告書」
・株式会社ソフィア(2023)「令和４年度『マイスター・ハイスクール事業』にかかる PDCA サイクル構築のための調査研究（伴走支援）成果報告書」
・佐藤晴雄（2018）「地域と歩む新しい学校づくり：『社会に開かれた教育課程』実践のポイント」『教育展望』2018 年４月号
・羽入佐和子（2016）「社会に開かれた教育課程とは何か」『中等教育資料』2016 年４月号
・無藤隆（2017）「『社会に開かれた教育課程』と学習指

導要領等」『中等教育資料』2017 年４月号
・文部科学省（2015）「学校現場における業務改善のためのガイドライン～子供と向き合う時間の確保を目指して」14-30 頁
・文部科学省初等中等教育局教育課程課（2015）「社会に開かれた教育課程を目指して」『中等教育資料』2015 年 10 月号
・文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室（2022）「『社会に開かれた教育課程』の実現とこれからのコミュニティ・スクールの在り方等について」『中等教育資料』2022 年９月号、
・山﨑保寿（2018）「『社会に開かれた教育課程』を実現する教育環境」静岡学術出版、6-23 頁
・吉富芳正（2017）「社会に開かれた教育課程と新しい学校づくり」株式会社ぎょうせい、2-18 頁

ここ30年間の我が国におけるストレスマネジメント教育実践の動向

小林幹子　　藤原忠雄

Ⅰ　研究目的

現在の子どもたちを取り巻く状況は，不登校・いじめにとどまらず，相次ぐ大規模な自然災害，新型コロナ禍における感染症への不安や家庭の経済状況の変化等，子どもたちの心身に影響を与える事象が後を絶たない。

このようなストレスフルな状況にある子どもたちのさまざまなストレスに対して「予防措置」としての意義を持ち，ストレス成立を阻止・軽減するための対応策としてのストレスマネジメントを学校教育の一環として学ぶストレスマネジメント教育（Stress Management Education:以下，SMEと記載する）の意義は大きく，いじめや不登校問題の解決策として期待できる（山田，1997）だけでなく，健康なライフスタイルの育成にも繋がると考える。

SMEの内容には，①ストレスの概念を知る，②自分のストレス反応に気づく，③ストレス対処法を習得する，④ストレス対処法を活用する，の4段階があり，その効果としてストレス反応が軽減し日常生活が改善されていく（山中，2000）とされており，海外では70年代には学校場面におけるリラクセーション技法の有効性が実証され，リラクセーション技法を中心としたSMEが盛んにおこなわれてきた。

一方，我が国では，平成10年に改訂された中学校学習指導要領（文部省，1998）の保健体育科保健分野において，心の健康を保つために「欲求やストレスに適切に対処する」必要性について初めて記載され，小・中・高等学校の教科書において，ストレス対処についての内容が取り扱われるようになった。

現在，SMEは広く実施され，実践研究においてその効果が実証されるようになってきたものの，すべての学校で実施されておらず，いまだ広く認知されず浸透していないこと（阿部，2008；梶原ら，2009），また，カリキュラムに位置づいた活用が広がっていないこと（伊藤，2020），など教育の中での位置づけがなお弱い現状（衣斐，2020）が指摘されている。そのような中，我が国における実践報告の整理をした研究論文や展望論文が2012年以降発表されるようになり，これまでの取り組みについて報告されてきた（以下，これらの論文を該当論文と記載する）。しかし，それらは様々な視点に基づくものであり，これまで取り組まれてきたSMEの実態について全体を俯瞰できるものではない。

そこで，本研究では，2012年-2022年に刊行された我が国の小・中・高・特別支援学校におけるSME実践に関する論文を抽出した。そして，各著者により総括された内容をさらに再整理し，今日までのSMEへの取り組みの実態と課題の整理を試み，今後，各学校でのさらなるSME実践の普及および定着を推進するための示唆を得ることを目的とする。

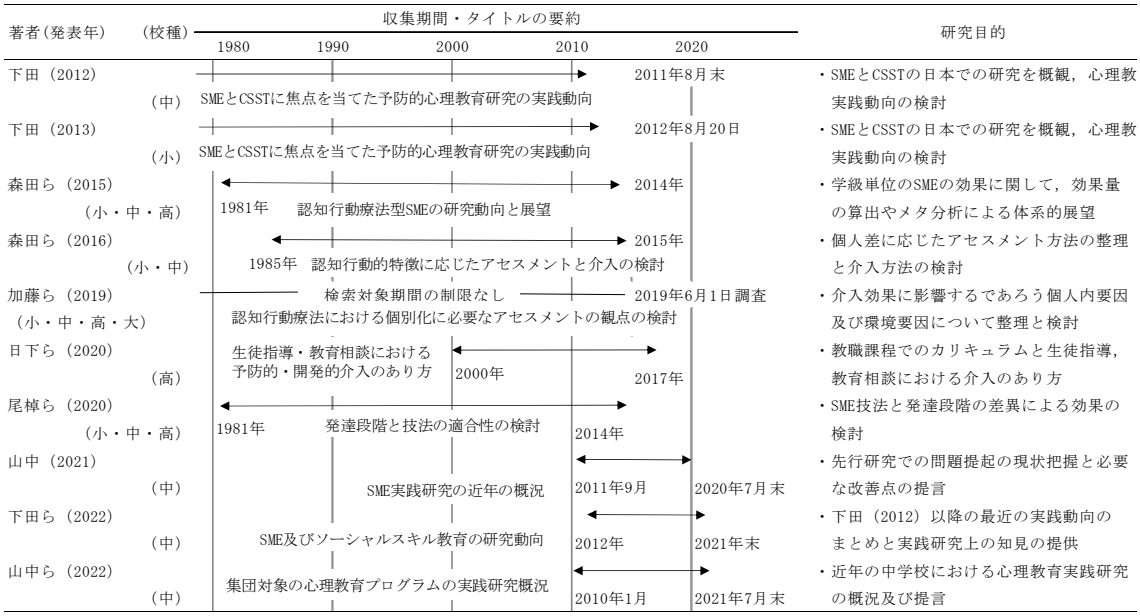
Ⅱ　研究方法

該当論文の検索に際しては，2022年8月19日にCiNiiにおいて「ストレスマネジメント教育」をキーワードとして検索を行ったところ，竹中ら（1994）による論文が，我が国における最初のSME実践研究として抽出され，1994年-2022年8月19日の期間において，311編の資料が収集された。さらに，「小学校・中学校・高等学校・特別支援学校」で検索を行い，その中から「重複掲載されていたもの」「書籍・商業雑誌」「学会発表抄録」を除き，査読付き学会誌の掲載論文，大学および研究機関等の紀要論文66編を収集したところ，該当論文が10編抽出された。

Ⅲ　結果と考察

検索によって得られた該当論文について，各論文の著者・発表年・校種・収集期間・タイトルの要約・研究目的を表１に示した。

表 1　該当論文 10 編の著者・発表年・校種・収集期間・タイトルの要約・研究目的



1　各該当論文の概要

これら 10 編の該当論文では，「学会論文および紀要論文（抄録は除外）」「学級集団を対象」「実際に実践をしている」「セッションの概要が記載されている」を主な基準として実践研究論文が抽出されており，その延べ数は 304 編であった。各分析対象校種の延べ数は，小学校 5 編，中学校 8 編，高等学校 4 編であり，各該当論文では，抽出された論文を基に著者による概要が表にまとめられており，本研究ではそれらを基に整理をした。

10 編の該当論文について内容を検討したところ，「実践研究をもとに SME 全体の動向を概観したもの」が 6 編(日下ら，2020；下田，2012；下田，2013；下田ら，2022；山中，2021；山中ら，2022)，その共通した選出基準に加えて，「介入前後における諸変数の記述統計が記載されているもの」（加藤ら，2019；森田ら，2015；森田ら，2016）や，「ストレス反応を従属変数とした介入が行われているもの」(尾棹ら，2020) などの基準を追加し，認知行動療法の視点から再分析・再検討されたものが 4 編みられた。

なお，SME 導入授業の表記について，導入授業・概念教育・ストレス教育・心理教育が見られたが，いずれもストレッサーやストレス反応についての理解を中心にしたものと推察されるため，本論文においては，以下「心理教育」と記載する。

2　実践の概要

（1）校種，分析対象学年について

これらの該当論文で取り上げられた校種・分析対象学年の延べ数とその割合を表 2 に示した。

表 2　各校種における分析対象学年の延べ数とその割合

（上段：実数　下段：%）

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
小学校	8	12	19	18	35	30	122
%	6.6	9.8	15.6	14.8	28.7	24.6	100.0
中学校	91	83	72	−	−	−	246
%	37.0	33.7	29.3	−	−	−	100.0
高等学校	8	13	5	−	−	−	26
%	30.8	50.0	19.2	−	−	−	100.0
						計	394

分析対象学年について，小学校では高学年での割合が高く，中学校では全学年を通じて多い傾向にあった。また，高等学校では，1・2 年生における割合は高いが，そもそも分析対象となった実践が少なかった。

小学校における分析対象学年の割合が高学年において高いことについては，高学年になるほど学業や友人関係に関するストレッサーが増大することに関連すると考えられる。また，中学校においては，小学校から中学校への移行に伴う不登校生徒数の増加，中学 1 年生より 2 年生の方が不登校生徒数が増加しているという現状（文部科学省，2023），また，3 年

生においては高等学校進学という問題に直面する時期であることなど，中学校 3 年間は環境移行に伴う不適応のみならず，身体機能の著しい発達や心理的にも不安定な時期であり，全学年通じて論文数が多くなっていることにつながっている可能性があると思われる。

一方，高等学校における実践は少なかった。このことについては，高等学校での SME の現状について，心理教育プログラムの実践研究が乏しいこと（堤，2015），さらに，高等学校での心理教育の実施経験率が他の 3 校種（小：68.07％；中：72.55％；特別支援学校：52.00％）に比べて 32.26％と低く，その理由として「知識・経験不足」「必要を感じないから」「他の専門家に任せる」が 4 校種の中で一番高いことが報告されており（安達，2014），本研究での分析対象実践数の少なさとの関連が推察される，

（2）実施者について

各校種における実施者数とその割合について表 3 に示した。

表 3　各校種における実施者数とその割合

（上段：実数　下段：％）

	小学校	中学校	高等学校	合計
学校関係者（担任・養護教諭等担任外教師）	20	48	8	76
	26.3	63.2	10.5	100.0
専門家（研究者・大学教員・院生・SC等）	27	40	16	83
	32.5	48.2	19.3	100.0
合計	47	88	24	159
%	29.6	55.3	15.1	100.0

10編の該当論文中7編で実施者についての記載があり，学校関係者として，学級担任・養護教諭等担任外教師が，また，専門家としては，大学教員・大学院生・スクールカウンセラー（School Counselor：以下，SCと記載する）等を含む専門家や研究者があげられていた。

実施者について，実施のしやすさや内容の正確な理解の観点から研究者主体の実践が多く，現在もその傾向は続いている可能性がある（下田，2013；下田ら，2022）のと報告があるが，特に中学校においては，他校種と比べて専門家より学校関係者の割合が多く，SME実践の主体が専門家から学校関係者が主体となりつつあり（山中，2021），山中（2000）は，SMEの担当者として担任が理想的であると推奨している。ただ，教師を中心としたSME実践の定着に向けては，教師自身への専門性の高い内容の教授や，授業技術の向上および手法の技量の獲得が必要であり（森田ら，2015），SMEに関する知識理解と実践方法の普及が課題となる。

（3）該当論文で取り上げられた主な実施・検討内容，授業の位置づけ，実施時期・期間および実施回数・時間について

1）収集論文で取り上げられた主な実施・検討内容について

①SME 全体の動向を概観した 6 編について

主な実施内容としては，心理教育・リラクセーション・SST・コーピング等が実施されていた。特に，心理教育とリラクセーションについては，それぞれ 6 編すべてにおいて実施されており，次いで SST とコーピングに関するものが実施されていた。

リラクセーションについては，下田ら（2022）は，習得に対するニーズが高く，教師を中心とした SME の学校現場への定着を期待している。今後は教師の指導技術の向上も必要になってくるであろう。

また，SST については，ストレス低減に効果があることはすでに明らかにされているが，実施に際しては，個々の児童生徒のストレッサーの知覚やストレス反応の表出方法が異なるため，児童生徒の不適切な問題の査定，不適切な行動の抑制と適切な行動の獲得のどちらに重きを置くかを判断する必要性がある（嶋田ら，1996；戸ヶ崎ら，1997）。

②認知行動療法の視点から再分析・再検討を加えた 4 編について

これら4編の研究目的については，表1に示した。これらは，認知面，行動面，情動面から介入効果や個人差に注目をすることによってアセスメントおよび介入方法について再検討している。

コーピングに関しては，拡充のみでなく状況に応じた適切なコーピングの選択をすること（尾棹ら，2020），また，コーピングスキルの獲得や問題行動の改善の程度を客観的に判断できるような手続きの工夫（森田ら，2015）等の必要性が指摘されている。ただ，これら 4 編で追加設定された選出基準を満たす論文は少なく，今後のさらなる研究が望まれる。

2）授業の位置づけについて

小学校では，「体育」「総合的な学習の時間」「学級活動/特別活動」「道徳」の時間に実施されており，中学校では，小学校での 4 つの場面に加えて「帰りの会」にも実施されていた。高等学校においては，記載されたものが少なかったが，上記以外に「学校設定科目（心理学等）」「部活動」と多様な場面で実施されていることが示された。小学校や中学校とは異なり多様な場面で実施されており，カリキュラム内での位置づけが行いやすいと推察される。

また，小学校・中学校では「道徳」でも実施されているが，2008 年以降に改訂された中学校学習指導要領では，授業時数の増加に伴い中学 1 年生の「総合的な学習の時間」が 70-100 時間から 50 時間に減少され，さらに，2015 年の学校教育法施行規則一部改正に伴い「道徳」が特別の教科「道徳科」として位置づけされるなど，今までのようにこれらの時間を SME として学校の裁量で活用できることが減少するのではないかという懸念がある。

3）実施時期・期間および実施回数・時間について

実施時期について，1・2 学期とも後半が多く，9 月は 2 編報告されており，新年度の生活に慣れ，夏休みに入る前の時期や秋の行事が一段落した後に，あるいは夏休み明けの不適応への予防的対応として行われることが多い（下田，2013；下田ら，2022）ことが示された。

実施期間と回数について，実施する技法により回数に差があったが，期間では 1-2 週間，回数では 1-3 回程度が多かったが，小学校において 11 ヶ月にわたって 44 回（推定），中学校において 4 ヶ月にわたって 16 回実施したものがあった。また，高校においても 4・5 ヶ月にわたって 6-10 回実施されている例があった。実施時間については，学習指導要領に示された単位時間で行われていたが，高等学校では，90 分という時間で実践されているものも見られた。

また，実施期間については，15 分の帰りの会や朝の学活等を活用して長期にわたり実践された研究も少数であるが報告されていた。これらは，「ストレス対処の活用」（第 4 段階）に相当するものであり定着を目指すものであるが，定着に向けての必要な期間に関する記述がなく，小中高を縦断的に見通した体系的な取り組みが見られなかった。そのため，SME について各実践結果としての効果は検証されてきているが，一方で実際の日常生活における効果については十分に明らかにされておらず（森田ら，2015），より長期にわたる効果検証の必要性（山中，2021）がある。

3　実践における効果について

各著者により総括された介入効果について表 4 に示した。

表 4　各校種における介入数（延べ数）およびその効果の有無

（上段：実数　下段：%）

	効果有	効果無	有・無両方	合計
小学校	71	4	10	85
%	83.5	4.7	11.8	100.0
中学校	147	4	36	187
%	83.3	2.7	14	100.0
高等学校	21	0	1	22
%	95.5	0.0	4.5	100.0

すべての校種における介入効果については，概ね肯定的な結果が得られていた。特に，身体・情動・行動に焦点をあてたリラクセーション技法に関しては発達段階にかかわらず有効な技法であるのに対して，認知に主に焦点を当てた研究については，小学校高学年以上には一定の効果があるが，小学校低学年の場合は十分な効果が期待できない（尾棹ら，2020）との指摘もあり，実施に際しては発達段階への考慮が必要である

4　分析について

統制条件の有無に関して，全体的には統制群の設定の無い研究が大半であることや効果量の記載の少なさが指摘されていた。統制群の有無について，学校現場では研究倫理の観点から厳密な統制群の設定が困難な現状があるが，統制群を他校にする，群分けをすることで効果の検証をする，実施順による効果の差の検証を行うなどの工夫が報告されていた。また，効果量については，今後，積極的な報告が期待されている。さらに，平均値の記載等基本的な情報の記載がないものが多く，分析方法の不備等も指摘されていた。SME 実践研究を蓄積し今後の実践や研究に生かすためにも基本的な情報の明記は，必要不可欠であろう。

また，分析に際しては，量的な分析だけでなく，質

的な調査として自由記述や感想文を求める研究も多かった。自由記述や感想文について，ほとんどが参考としての記述例の記載のみで，統計処理がなされていないことなどが指摘されており，今後は，量的な分析に加えて質的研究法を用いた系統的な分析を適用（下田ら，2022）するなどの工夫が求められる。

Ⅳ　まとめ

SME研究が進むにつれ，より多角的に検討する研究も見られるようになり，知見の蓄積によりさらにSMEが進展していくものと思われる。ただ，現実の多忙の中，SMEの実践的研究の必要性が認識されたとしても実際に実践することの難しさがある（鈴木，2004）。いかにして多忙な教師がSME実践に取り組める環境やシステムを構築するかが，学校現場においてSMEの普及と定着を推進する上での喫緊の課題である。

SME研究には，実践主体の取り組みと研究主体の取り組みがあり，理論と実践の往還により発展していくものである。これらのSME実践研究に際して今回明らかになった課題については，教師個人の努力では解決しえない内容もあり，教師の実践を支えるものとしての学校や教育研究機関，教育行政との連携や協力等の校内外における支援体制が欠かせない。

そこで，教師・教育行政・教育研究機関・学校における具体的課題として考えられる内容を図1に示した。

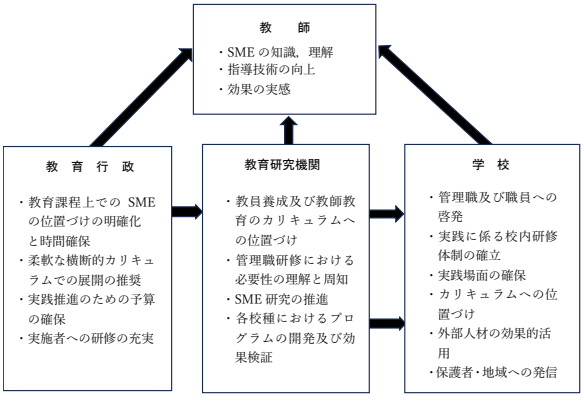


図１　SME 実践における教師・学校・教育研究機関・教育行政の課題

今後は，Ⅱで選出した66編からさらに選出基準を設け，抽出したSME実践研究論文から得られる，より具体的な結果・課題からさらなるSME実践の普及および定着を推進するための示唆を得たい。

参考・引用文献

阿部道代（2008）．児童を対象としたストレスマネジメント教育実践の効果の検討－健康教育としての視点から－　桜美林国際学論集Magis，*13*，63-70.

安達知郎（2014）．教員による心理教育実施に関する実態調査－青森県の学校教員を対象として－　弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要，*11*，28-36.

伊藤（木須）千秋（2020）．ストレスマネジメント教育の在り方の一考察－中学校における実践を通して－　日本教育大学協会養護教育部会（編），*55*，11-20.

衣斐哲臣（2020）．学校におけるストレスマネジメント教育の意義と実践－教職大学院の授業における取組報告－　学校教育実践研究，*5*，41-47.

尾棹万純・田中佑樹・小宮山尚・嶋田洋徳（2020）．児童生徒へのストレスマネジメント教育における発達段階と技法の適合性の検討　*Journal of Health Psychology Research 32*（*Special_issue*），173-183.

梶原綾・藤原有子・藤塚千秋・小海節美・米谷正造・木村一彦（2009）．平成10年度改訂学習指導要領下の「保健」授業におけるストレスマネジメント教育に関する研究　川崎医療福祉学会誌，*18*(2)，415-423.

加藤海咲・堀川柚・吉田遥菜・三村尚志・嶋田洋徳(2019)．児童青年期を対象とした認知行動療法における個別化に必要なアセスメントの観点の検討－ストレスマネジメント教育とソーシャルスキルトレーニングにおける個別化の試み－　早稲田大学臨床心理学研究，*19*(1)，141-151.

日下虎太朗・橋本創一・三浦巧也・竹達健顕・渡邉真帆・工藤浩二(2020)．生徒指導・教育相談における予防的・開発的介入のあり方に関する考察－高校生を対象としたストレスマネジメント教育（SME）の実践研究から－　東京学芸大学教育実践研究，*16*，89-98.

嶋田洋徳・戸ケ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二（1996）．児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果　行動療法研究，*22*(2)，9-20.

下田芳幸（2012）．中学校を対象とした予防的心理教育研究の実践動向－ストレスマネジメント教育と集団社会スキルトレーニングに焦点を当てて－　教育実践研究，*6*，41-51.

下田芳幸（2013）．小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向－ストレスマネジメント教育と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて－　教育実践研究，*7*，71-84.

下田芳幸・寺坂明子・　石津憲一郎・大月友（2022）．中学生を対象とした学級単位のストレスマネジメント教育およびソーシャルスキル教育の研究動向－2012年から2021年までの実践について－　佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要，*6*，82-101.

鈴木眞悟（2004）．学校ストレスに関する研究の動向(2)－ストレスマネジメント教育とその効果－愛知文教大学論叢，*7*，119-152.

竹中晃二（編著）（1997）．子どものためのストレス・マネジメント教育－対症療法から予防措置への転換－　北大路書房

竹中晃二，児玉昌久，田中宏二，山田冨美雄，岡浩一朗（1994）．小学校におけるストレス・マネジメント教育の効果　健康心理学研究，*7*(2)，11-19.

堤亜美（2015）．中学・高校生に対する抑うつ予防心理教育プログラムの効果の検討　教育心理学研究，*63*，323-337.

戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二（1997）．中学生の社会的スキルと学習ストレスとの関係　健康心理学研究，*10*(1)，23-32.

森田典子・野中俊介・尾棹万純・嶋田洋徳（2015）．児童生徒を対象とした認知行動療法型ストレスマネジメント教育に関する研究動向および今後の展望　早稲田大学臨床心理学研究，*15*(1)，143-153.

森田典子・野中俊介・尾棹万純・嶋田洋徳（2016）．ストレスマネジメント教育における児童生徒の認知行動的特徴に応じたアセスメント方法と介入方法の検討　早稲田大学臨床心理学研究，*16*(1)，175-189.

文部科学省（2008）．中学校学習指導要領　文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/index.htm（2023年9月7日）

文部科学省（2015）．学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定等について（通知） https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1360256.htm（2023年9月3日）

文部科学省（2019）．改訂「生きる力」を育む小学校保健教育の手引　文部科学省 https://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/hoken/__icsFiles/afieldfile/2019/07/12/1334052_2.pdf(2023年8月14日)

文部科学省（2023）．令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要　文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20231004mxt_jidou01-100002753_2.pdf(2023年10月4日)

文部省（1998）．中学校学習指導要領　文部省 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320079.htm（2023年5月12日）

山田冨美雄（1997）．わが国へのストレス・マネジメント教育導入の意義と問題点　竹中晃二（編著）子どものためのストレス・マネジメント教育－対症療法から予防措置への転換－　pp.58-66. 北大路書房

山中寛（2000）．ストレスマネジメント教育の概要，子どものためのストレスマネジメント教育　山中寛・冨永良喜（編著）　動作とイメージによるストレスマネジメント教育－基礎編－　pp.1-13.，15-28. 北大路書房

山中大士（2021）．中学校におけるストレスマネジメント教育の実践研究の概況　九州大学総合臨床心理研究，*12*，111-116.

山中大士・佐藤祐輔（2022）．本邦の中学校における集団を対象とした心理教育プログラムの実践研究概況　九州大学総合臨床心理研究，*13*，121-126.

自閉スペクトラム症傾向の高い大学生の能動的ストレス対処実行促進に関する解決焦点化アプローチの実践

市川　哲　　井澤信三

1　問題と目的

自閉スペクトラム症（Autism Spectrum）傾向の高い大学生が大学に在籍しており、苦戦を強いられている（日本学生支援機構、2022：須田・高橋・上村・森光、2011）。自閉症者へ解決焦点化アプローチ（Solution Focused Approach（Sklare, 1997 宇田・市川訳 2000）を適用した事例はいくつか報告されており、一定の効果があるとされる（Bliss. & Edmonds, 2008 桐田・石川訳 2011）。だが、その数は少なく十分な効果検証がなされていない。特に、自閉スペクトラム症傾向が高い大学生に対して、解決焦点化アプローチに基づく一斉教授方式の心理教育プログラムが効果を示すのかについてはほとんど検証されていない。

市川・井澤（2023）は、大学生の自閉スペクトラム症傾向が高い程、ストレッサーへの能動的ストレス対処（以下、能動的コーピング）が精神的健康を向上させる効果が高いことを明らかにした。しかし、市川・井澤・岡村（2015）で自閉スペクトラム症傾向が高い大学生の能動的コーピング採用が少ないことが指摘されているにも関わらず、そのような対処行動を促進するための実践は行われていない。

そこで本研究では、自閉スペクトラム症傾向が高い大学生の能動的コーピングの採用が解決焦点化アプローチに基づく一斉教授方式の心理教育プログラムによって促進されるかを検証することを目的とする。

2　方法

（1）対象者

実践に参加し事前調査・事後調査ともに参加した大学生93名

（2）実施時期

202×年7月

（3）調査内容

実践の事前と事後に調査を実施した。

事前調査で使用した質問紙

①　自閉スペクトラム傾向の測定

大学生の自閉スペクトラム症傾向を測定する尺度であるThe Autism-Spectrum Quotient-Japanese version：以下、AQ（若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright、2004）50項目4件法を使用した。50点満点であり、得点が高い程回答者の自閉スペクトラム症傾向が高いとみなした。

②　能動的コーピングの測定

Proactive Coping Inventory Japanese version（Takeuchi & Greenglass, 2004）の能動的コーピング下位尺度14項目4件法を用いた。この尺度は、川島（2010）によって日本人大学生を対象に信頼性と妥当性が検証済みである。14項目の平均点を算出することで得点化した。得点が高いほど将来志向コーピングの採用が多いとみなした。

③　能動的コーピングに関する能力の測定

能動的コーピングに関する能力（以下、能動的コーピングコンピテンス）を測定するUtrecht Proactive Coping Competence Scale（Bode, Thoolen & de Ridder,2008）を日本語訳した21項目5件法を用いた。21項目の平均点を算出することで得点化した。得点が高い程能動的コーピングコンピテンスが高いとみなした。

④　能動的コーピング実行の既にある解決部分の測定

スケーリングクエスチョンに関する7項目10点満点を作成し用いた。各項目の平均点をそれぞれ算出し、得点化した。

事後調査で使用した質問紙

①　能動的コーピング下位尺度（事前と同じ）

②　Utrecht Proactive Coping Competence Scale（事前と同じ）

③　スケーリングクエスチョン（事前と同じ）

④　実践の感想

実践に参加した感想を自由記述式で回答を求めた。

（4）実践手続き

A 大学での解決焦点化アプローチに関する講義内で実践を行い、講義前と講義後に事前・事後調査を実施した。解決焦点化アプローチに基づく心理教育プログラムは、村田（2002）、比嘉（2001）、坂庭（2002）を参考に作成した。プログラムの内容は、まず能動的コーピングの定義「自主的な目標の設定に基づき、その実現のための行動と認知を結びつける対処努力であり、ストレッサーを挑戦的と評価し自己成長的な機会として見なす点で、リスクマネジメントではなく目標志向的なゴールマネジメントである」を基に、「あなたが現在、大学生活で挑戦し、達成したい、成し遂げたい目標はどのようなことですか？」という質問を設定し、自由記述式で回答を求めた。

次に、記述した各々の目標の達成に対するスケーリングクエスチョンとして①目標達成の困難さ、②目標達成の自信、③目標達成の見通し、④目標達成の力、⑤目標達成の意欲、⑥目標達成までやり抜ける、⑦目標達成できると思う、の 7 項目を設定し、各項目がどの程度現在の自分に当てはまるかを 10 点満点で回答を求めた。その後、現在の②目標達成の自信得点は 0 点の状態から現在の得点になるまでに各自の何かしらの努力等によって上昇してきたということを想定させ、現在の得点の理由を自由記述式で回答を求めた（解決部分を引き出す）。そして、②目標達成の自信得点の理由として記述された現在の解決状態について、プログラム参加者同士でお互いに褒め合うワークを実施した（解決部分を増幅・強化）。

以上の手順で、大学生が持つ挑戦的目標における解決部分を引き出し増幅・強化することで能動的コーピングの促進を試みた。実践の実施時間は約 30 分、事前・事後調査への回答時間はそれぞれ約 10 分であった。

（5）分析方法

自閉症スペクトラム傾向が比較的高い大学生を抽出するために、AQ26 点の基準を用いた。その理由は、AQ の先行研究で AQ26 点以上の対象者が、自閉スペクトラム症傾向の高い群として設定されているためである（末吉・柘植、2018：高橋・行場、2011）。そして、25 点以下の対象者を自閉症スペクトラム傾向が低い群として設定した。スケーリングクエスチョンの各項目、能動的コーピング尺度、能動的コーピングコンピテンス尺度の各得点の実践前後での推移をみるために、自閉スペクトラム症傾向高群と低群それぞれの、各尺度得点の事前・事後間で t 検定を実施した。t 検定の実施には、HAD 17_105（清水, 2016）を用いた。大学生活で成し遂げたい目標と実践後の感想で得られた自由記述データの量的・質的分析には、KH Coder（3.Beta.06a）（樋口、2020）を用いて計量テキスト分析を実施した。

（6）倫理的配慮

事前・事後調査実施時に文書と口頭で、調査参加の任意性、調査への回答拒否や回答内容で実践実施授業の成績評価等にいかなる不利益も被らないこと、いつでも中断可能であること、無記名回答で回答内容は統計的に処理するため、将来的な研究論文としての公表時に個人が特定されないこと、データを厳重に保管しプライバシーを保護すること、質問紙への回答と提出をもって調査協力への同意を得たとみなすこと等を説明した。ただし、実践については授業内容と関連するものであったため全員に参加を促した。

3　結果と考察

対象者の AQ 得点の平均は 21.71 点（SD＝5.91）で得点範囲は 10 点から 38 点の間であった。これらの結果は，若林ら（2004）での大学生の平均 20.70 点（SD=6.38）、得点範囲（5－46）と近い値であった。

設定された目標について自閉スペクトラム症傾向高群・低群の結果をそれぞれ表 1、2 に示した。自閉スペクトラム症傾向低群では、大学生活で成し遂げたい目標として、「資格」が一番多く出現した。一方、自閉スペクトラム症傾向高群では、7 番目に出現した。「単位」、「取る」、「卒業」等の目標は、自閉スペクトラム症傾向高群・低群に共通して上位に出現した。なお、大学生活での目標について共起ネットワーク図の作成を試みたが、自閉スペクトラム症傾向高群においてデータ数が少なく作成できなかった。

次に、全体と自閉スペクトラム症傾向高群・低群それぞれの事前事後得点について t 検定を実施した。結果を表 3 に示した。能動的コーピング得点は、実践の事前事後間でいずれの群においても有意な向上が見られなかった。スケーリングクエスチョンの 7 項目は、全体と自閉スペクトラム症傾向低群において、事前事後間で①が有意な低減、②、③、④、⑦の 4 項目が有意または有意傾向のみられる向上を示した。自閉スペ

表 1　自閉スペクトラム症傾向低群が設定した目標の頻出単語（2 回以上出現した語のみ）N＝70

抽出語	出現回数	頻度	抽出語	出現回数	頻度
資格	17	.08	コミュ	2	.01
取る	13	.06	見つける	2	.01
単位	12	.06	国家	2	.01
落とす	9	.04	残す	2	.01
大学	6	.03	人	2	.01
テスト	4	.02	成績	2	.01
取得	4	.02	生活	2	.01
卒業	4	.02	増やす	2	.01
友達	4	.02	沢山	2	.01
頑張る	3	.01	挑戦	2	.01
自分	3	.01	部活	2	.01
上げる	3	.01	簿記	2	.01
勉強	3	.01	話せる	2	.01
お金	2	.01			

合計202語

表 2　自閉スペクトラム症傾向高群が設定した目標の頻出単語（2 回以上出現した語のみ）N＝23

抽出語	出現回数	頻度	抽出語	出現回数	頻度
単位	7	.08	就職	2	.02
取る	3	.04	成績	2	.02
卒業	3	.04	遅刻	2	.02
落とす	3	.04	年間	2	.02
演奏	2	.02	勉強	2	.02
欠席	2	.02	簿記	2	.02
資格	2	.02	友達	2	.02
自分	2	.02			

合計84語

クトラム症傾向高群では、②と③の 2 項目で有意または有意傾向のみられる向上が示された。能動的コーピングコンピテンスは、全体（16 名）において事前事後間で有意傾向のみられる向上、自閉スペクトラム症傾向高群（10 名）で有意な向上が示された。自閉スペクトラム症傾向低群（6 名）では有意な向上は示されなかった。

表 4　自閉スペクトラム症傾向低群が設定した感想の頻出単語（3 回以上出現した語のみ）N＝70

抽出語	出現回数	頻度	抽出語	出現回数	頻度
自分	30	.08	感じる	4	.01
思う	17	.05	考える	4	.01
人	16	.04	書く	4	.01
目標	12	.03	知る	4	.01
頑張る	9	.02	お互い	3	.01
褒める	9	.02	ポジティブ	3	.01
上がる	8	.02	モチベーション	3	.01
分かる	8	.02	ワーク	3	.01
自信	7	.02	回生	3	.01
友達	7	.02	嬉しい	3	.01
良い	7	.02	気づく	3	.01
肯定	6	.02	気持ち	3	.01
自己	6	.02	気分	3	.01
他	6	.02	言う	3	.01
他人	6	.02	高まる	3	.01
機会	5	.01	今回	3	.01
今	5	.01	思い出す	3	.01
改めて	4	.01	自身	3	.01

合計365語

表 5　自閉スペクトラム症傾向高群が設定した感想の頻出単語（2 回以上出現した語のみ）N＝23

抽出語	出現回数	頻度	抽出語	出現回数	頻度
自分	12	.10	感じる	2	.02
思う	8	.06	言う	2	.02
人	5	.04	考える	2	.02
目標	5	.04	持つ	2	.02
褒める	4	.03	相手	2	.02
頑張る	3	.02	他	2	.02
言葉	3	.02	分かる	2	.02
自信	3	.02	聞く	2	.02
伝わる	3	.02	良い	2	.02
努力	3	.02			
変化	3	.02			

合計124語

表 3　全体と自閉スペクトラム症傾向高群・低群群の各時期における平均点と標準偏差の推移

	全体（N＝93）					自閉スペクトラム症傾向低群（N＝70）					自閉スペクトラム症傾向高群（N＝23）				
	事前		事後		t検定	事前		事後		t検定	事前		事後		t検定
	Mean	*SD*	*Mean*	*SD*	p	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	p	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	p
能動的コーピング	2.66	0.45	2.62	0.46	*ns*	2.72	0.44	2.70	0.43	*ns*	2.47	0.42	2.38	0.47	*ns*
①目標達成の困難さ	***6.94***	***1.74***	***6.43***	***1.77***	*	***6.86***	***1.76***	***6.21***	***1.74***	*	7.17	1.72	7.09	1.70	*ns*
②目標達成の自信	***5.84***	***2.26***	***6.60***	***2.09***	***	***6.19***	***2.19***	***6.84***	***2.00***	**	***4.78***	***2.19***	***5.87***	***2.22***	*
③目標達成の見通し	***6.17***	***1.89***	***6.60***	***1.82***	*	***6.33***	***2.01***	***6.73***	***1.86***	†	***5.70***	***1.40***	***6.22***	***1.65***	†
④目標達成の力	***6.05***	***2.27***	***6.38***	***2.05***	†	***6.13***	***2.21***	***6.49***	***1.99***	†	5.83	2.48	6.04	2.23	*ns*
⑤目標達成の意欲	7.41	1.98	7.53	1.98	*ns*	7.57	1.95	7.73	1.95	*ns*	6.91	2.07	6.91	2.00	*ns*
⑥目標達成までやり抜ける	7.22	2.03	7.47	1.93	*ns*	7.37	2.09	7.70	1.91	*ns*	6.74	1.79	6.78	1.83	*ns*
⑦目標達成できると思う	***7.32***	***2.07***	***7.60***	***1.79***	†	***7.57***	***1.92***	***7.91***	***1.63***	†	6.57	2.35	6.65	1.97	*ns*
	全体（N＝16）					自閉スペクトラム症傾向低群（N＝6）					自閉スペクトラム症傾向高群（N＝10）				
	事前		事後		t検定	事前		事後		t検定	事前		事後		t検定
	Mean	*SD*	*Mean*	*SD*	p	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	p	*Mean*	*SD*	*Mean*	*SD*	p
能動的コーピングコンピテンス	***3.12***	***0.62***	***3.29***	***0.54***	†	3.62	0.50	3.68	0.49	*ns*	***2.82***	***0.49***	***3.05***	***0.42***	*

ns p＞.10, † p＜.10, * p＜.05, ** p＜.01, *** p＜.001

実践の感想について自閉スペクトラム症傾向高群・低群それぞれの頻出単語を表 4、5 に示した。自閉スペクトラム症傾向高群・低群ともに「自分」、「思う」、「人」、「目標」、「褒める」、「頑張る」の単語が上位に出現した。自閉スペクトラム症傾向低群の方が「上がる」、「分かる」、「良い」、「肯定」、「ポジティブ」等の肯定的な感想が自閉スペクトラム症傾向高群より多く出現した。さらに、「友達」、「他人」、「他」、「お互い」等のワークの相手に関する言及についても、自閉スペクトラム症傾向高群より多く出現する傾向にあった。自閉スペクトラム症傾向高群では「伝わる」、「努力」、「感じる」、「考える」等自分に関する言及が、自閉スペクトラム症傾向低群より多く出現する傾向が示された。

自閉スペクトラム症傾向高群・低群それぞれで得られた感想について共起ネットワーク図を作成した（図 1、2）。まず図 1 の、自閉スペクトラム症傾向低群の実践感想に関する結果を見る。その結果、「他人」を中心に「嬉しい」、「言う」、「言葉」という項目からなるグループと「コミュニケーション」を中心に「自信」、「やる気」、「思い出す」という項目からなるグループが近接していた。さらに、「友達」を中心に「作る」、「多い」、「気づく」、「良い」という項目からなるグループが見いだされた。そして、「人」、「他」からなる小グループ、ならびに「自己」、「肯定」、「上がる」からなる小グループ、「改めて」、「考える」からなる小グループと、「書く」「考える」からなる小グループが見いだされた。次に図 2 の、自閉スペクトラム症傾向傾向高群の実践感想に関する結果を見る。「目標」、「自分」、「思う」、「頑張る」からなるグループを中心に、「努力」、「考える」、「相手」からなるグループ、「言葉」、「伝わる」、「変化」からなるグループ、「人」、「持つ」、「他」、「聞く」、「言う」からなるグループ、「褒める」、「閉じる」、「分かる」、「良い」からなるグループが見いだされた。自閉スペクトラム症傾向低群で見られた「友達」を中心とするグループは、高群では見られなかった。自閉スペクトラム傾向高群は低群と比較してデータ数が少なかったため、出現した項目やグループが少なかった。

自閉スペクトラム症高群・低群ともに、他者とお互いの解決部分について褒め合うワークに参加したことで、他者とのコミュニケーションを通じて、褒められて生じた肯定的な感情や、自己に対する評価の向上、更なる友達を作ることへの意欲の向上、これまで達成してきたことに気づくことができた、という感想が得られた。自閉スペクトラム症傾向高群の方が、相手に関する言及よりも自分に関する言及がやや多く、低群の方がよりポジティブな感想が示される傾向にあった。

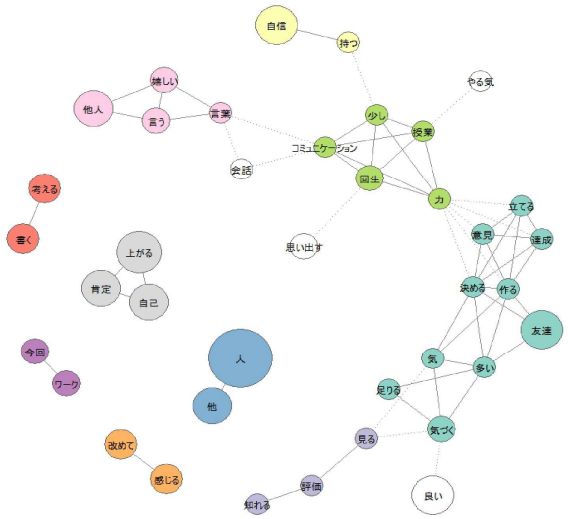


図 1　自閉スペクトラム症傾向低群が設定した感想の共起ネットワーク図（N＝70）

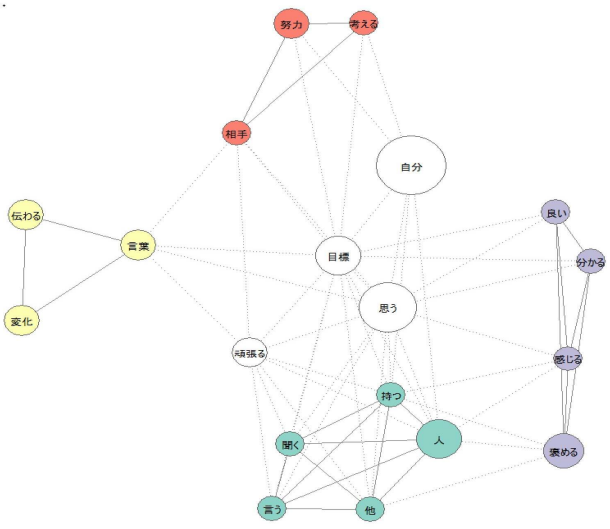


図 2　自閉スペクトラム症傾向高群が設定した感想の共起ネットワーク図（N＝23）

4　まとめ

本研究結果から、大学生の自閉スペクトラム症傾向が高いほど、解決焦点化アプローチに基づく心理教育プログラムの効果は小さくなる傾向にあった。だが、大学生の自閉スペクトラム症傾向がある程度高くても、集団を対象にした解決焦点化アプローチに基づく

心理教育プログラムには一定の効果がある可能性が示唆された。大学生は自閉スペクトラム症傾向の高低に関わらず、プログラムへの参加に関して概ねポジティブな感想が得られた。実践について一定の社会的妥当性が示されたといえる。

能動的コーピングコンピテンスの結果については、サンプルを増やして再検証する必要がある。能動的コーピングの向上については、プログラムでの教示や手続きを更に検討する必要がある。さらに、今回は事前事後での効果検証に留まった。今後は、把持テストならびに統制群を設定しての検討が必要になる。また、参加者が各自に設定した「大学生活での挑戦的目標」の種類や、事前調査の時点で各スケーリング項目の得点が十分に高い場合、または得点が低い場合等によってプログラムの効果が異なる可能性もある。それらを考慮に入れた検討が今後必要になる。

参考・引用文献

市川哲，井澤信三（2023）「大学生の自閉スペクトラム症傾向と将来志向コーピングと精神的健康との関連の検討」『LD研究』32（4），pp.312-323.

市川哲，井澤信三，岡村章司（2015）「自閉症スペクトラム傾向が高い大学生の対処資源が将来志向コーピングに及ぼす影響」『兵庫教育大学学校教育学研究』28，pp.63-71.

川島一晃（2010）「困難状況を個人の成長に結びつける対処に関する基礎的研究ーproactive coping inventory日本語版PCI-Jにおける信頼性・妥当性の検討ー」『心理臨床学研究』28（2），pp.184-195.

坂庭理恵（2002）『誉めることが自己効力感に及ぼす効果に関する研究』三重大学教育学部卒業論文.

清水裕士（2016）「フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1，pp.59-73.

末吉彩香，柘植雅義（2018）「大学生の自閉スペクトラム症傾向と就職活動における進路選択に対する自己効力，進路成熟，職業社会体験についての検討ーAQを用いたA大学での質問紙調査からー」『LD研究』27（2），pp.224-235.

須田奈都美，高橋知音，上村恵津子，森光晃子（2011）「大学における発達障害学生支援の現状と課題」『心理臨床学研究』29,pp.651-660.

高橋純一，行場次郎（2011）「健常大学生を対象とした自閉症スペクトラム指数と視覚的喚起記憶容量の関連」『信学技報』55，pp.77-81.

日本学生支援機構（2022）「令和3年度（2021年度）障害のある学生の修学支援に関する実態調査」＜https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/2021.html＞2023年6月1日アクセス.

比嘉梨沙（2001）『解決焦点化アプローチによる苦手教科意識克服プログラムの実践』三重大学大学院修士論文.

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

村田由三子（2002）『小学校における学級を対象とした解決焦点化アプローチに関する研究ー苦手教科意識改善に及ぼす効果ー』三重大学大学院修士論文.

若林明雄，東條吉邦，Baron-Cohen，S. Wheelwright S（2004）「自閉症スペクトラム指数（AQ）日本語版の標準化ー高機能臨床群と健常成人による検討ー」『心理学研究』75,pp.78-84.

Bode，C.，Thoolen，B.，& de Ridder，D. T. D.（2008)Measuring proactive coping. Psychometric characteristics of the Utrecht Proactive Coping Competence scale（UPCC）. *Psychologie & Gezondheid*, 36(2)，81-91.

Bliss，E.，& Edmonds，G.（2008）A Self-Determined Future with Asperger Syndrome：Solution Focused Approaches. Jessica Kingsley Publishers Ltd. 桐田弘江，石川元訳（2011）『アスペルガー症候群への解決志向アプローチ―利用者の自己決定を援助する』，誠心書房.

Gerald Bennett Sklare（1997）Brief Counseling That Works: A Solution-Focused Approach for School Counselors（Practical Skills for Counselors S.）.Corwin. 宇田光，市川千秋 編訳（2000）『ブリーフ学校カウンセリング』，二瓶社.

Takeuchi，N.，& Greenglass，E.（2004）「能動的コーピングに関する質問紙表 The Proactive Coping Inventory：日本語版」＜https://estherg.info.yorku.ca/files/2014/09/japanesepci.pdf?x53209＞2023 年 12 月 1 日アクセス.

高等学校通信制課程家庭科添削指導におけるメディア活用の検討と評価

辰濃菜穂　　永田智子

1　研究目的

通信制課程を持つ高等学校（以下、通信制高校）は、1962 年学校教育法の改正、高等学校通信教育規定の全面改定により制度化され、現在設置より 60 年以上が経過した。近年、多様なニーズに対応するため、特色ある学校の増加、多様な生徒の増加により学校数・生徒数共に増加の一途をたどっている。学校基本調査によると、令和元年度、学校数 253 校、生徒数 197,696 人（文部科学省,2019）であったが、令和 5 年度、学校数 289 校、生徒数 264,974 人（文部科学省,2023）となり、学校数は 36 校増加、生徒数は 67,278 人増加している。少子高齢化もあり、全日制課程・定時制課程の学校数・生徒数が減少する中、唯一増加している高等学校の課程である。

対面での指導を前提とする全日制課程・定時制課程と異なる通信制高校の教育方法は、「高等学校の通信制の課程で行なう教育は、添削指導、面接指導及び試験の方法により行なうものとする。（高等学校通信教育規定第二条）」とされている。また、学習指導要領において、通信制の課程における教育課程の特例が明記されている。しかし、本研究の対象である添削指導について、学習指導要領(文部科学省,2019)では、各教科・科目の回数の標準を示している(学習指導要領第 1 章第 2 款５）のみであり、その具体的内容については明記されていない。

2016 年、高等学校通信教育の質の確保・向上を図るため策定され、2024 年改訂された、高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドラインには教育課程

表 1　高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドライン（一部抜粋）（文部科学省,2024）

２．教育課程等に関する事項

（1）教育課程及びそれに基づく指導と評価

③ 全日制課程及び定時制課程においては１単位当たり 35 単位時間の授業が標準とされており、通信制課程においても全日制・定時制課程と同等の学習が求められていることを踏まえ、面接指導・添削課題等（多様なメディアを利用した学習を含め、これらに類するものを含む。）の学習時間や学習内容について、指導要領に定める各教科・科目等の目標を達成するものとなるよう、適切に設計の上、指導を行うこと。

（2）添削指導及びその評価

① 添削指導は高等学校通信教育における教育の基幹的な部分であり、実施校は添削指導を通じて生徒の学習の状況を把握し、生徒の思考の方向性とつまずきを的確に捉えて指導すること。

④ マークシート形式のように機械的に採点ができるような添削課題や、択一式や短答式の問題が大勢を占めるような構成の添削課題は不適切であること。添削課題には、知識・技能のみならず、思考力・判断力・表現力等を育む観点からも、文章で解答する記述式を一定量取り入れること。

⑤ 添削指導の実施に当たっては、年度末や試験前にまとめて添削課題を提出させたり、学期当初に全回数分の添削課題をまとめて提出することを可能としたりするような運用は行わないこと。また、添削指導や面接指導が完了する前に、当該学期の全ての学習内容を対象とした学期末の試験を実施したりするようなことがないよう、通信教育実施計画及びその下での年間指導計画に基づき、計画的に実施すること。

⑥ 添削指導の実施に当たっては、正誤のみの指摘はもちろん、解答に対する正答のみの記載や一律の解説の記載だけでは不十分、不適切であり、各生徒の誤答の内容等を踏まえた解説を記載するなど、生徒一人一人の学習の状況に応じた解説や自学自習を進めていく上でのアドバイス等を記載すること。

⑦ 生徒から添削指導等についての質問を受け付け、速やかに回答する仕組みを整えること。

等に関する事項が定められた（表１）。しかし、添削指導問題の具体例は示されておらず、各校がガイドラインに記載された留意点を踏まえ、添削指導問題を作成していると考えられる。また、その提示方法や学習方法についても具体的な記載はなく、各校、各生徒にゆだねられている部分が大きい。

その一方で令和 5 年の一部改訂において、「全日制課程及び定時制課程においては１単位当たり 35 単位時間の授業が標準とされており、通信制課程においても全日制・定時制課程と同等の学習が求められていることを踏まえ、面接指導・添削課題等（多様なメディアを利用した学習を含め、これらに類するものを含む。）の学習時間や学習内容について、指導要領に定める各教科・科目等の目標を達成するものとなるよう、適切に設計の上、指導を行うこと。」と追記された。このことから、学習の質、内容だけでなく、学習時間についても今後検討する必要がある。特に添削指導については、各生徒が自宅等で学習するものであり、学習時間については各生徒の学力や学習環境により大きく変化する。その中で、35 単位時間の授業と同等の学習をどのように確保するのかは課題がある。

通信制高校家庭科添削指導についてはその実態と課題が明らかとなっている。辰濃・永田 (2022) では、通信制高校におけるオンラインシステム活用の実態を調査するため、全国の通信制高校家庭科担当者を対象とした調査を行っている。その結果、添削指導では、紙媒体での提示、郵送または持参での提出が多数となっている。このことから、添削指導におけるオンラインシステム、電子端末利用は進んでいないことが明らかとなっている。また、同調査では、多様なメディアを利用した面接指導等時間数免除についても調査している。その結果、半数以上の学校が面接指導等時間数の免除を行っており、NHK 高校講座の使用率が高いことが明らかとなっている。しかし、本研究では、添削指導におけるメディア利用についての言及はされていない。

また、辰濃・永田 (2020) では、添削指導の実態を調査するため、全国の通信制高校家庭科担当者を対象とした調査を行っている。その結果、添削指導問題作成時に意識していることについて、「学習指導要領に基づく内容を幅広く取り扱う」、「将来に結びつきやすい内容を重点的に取り扱う」、「教科書等を見ることで解答できる内容のみ取り扱う」が過半数を超えた。一方、「すべての観点を評価できる問題にする」は 21.1％となっている。また、問題作成時の不安として「知識に関する問題に偏る」が 62.2％となり、観点別評価に関する課題が明らかとなっている。また、添削に対する不安では「添削数の多さや多忙感による添削ミスが起こる」「自由記述の添削基準を明確にしにくい」がいずれも 25％を超え、添削に不安を感じている学校が一定数存在することも明らかとなっている。

辰濃ほか (2021) では、観点別評価に関する課題について、教科書準拠ワークシートを用いて分析している。その結果、「知識・技能（以下、知識）」が問題全体の 78.5％を占め、添削基準が明確である割合が高い。「思考・判断・表現（以下、思考）」は問題全体の 15.5％となり、基準が不明確な自分の考えを解答させる自由記述の割合が高い。また、「主体的に学習に取り組む態度（以下、態度）」に該当する問題はなかった。

思考は「各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力、判断力、表現力等を身につけているかどうかを評価するもの」（文部科学省,2019）とされている。しかし「自らの考えを含まず知技を活用する問題を確認できなかった。これは、添削指導においても同様であると推測される」（辰濃ほか,2021）ため、添削指導における思考問題の作成に課題があることが明らかとなった。

このことから、通信制高校家庭科における添削指導の課題は明らかとなっている。しかし、令和 5 年のガイドライン改定で記載された学習時間の確保の視点はない。そのため、学習時間の確保を確保した

添削指導を実施するため、メディアの活用を検討する。なお、通信制高校におけるメディア利用について宇治橋 (2018) では、全国の通信制高校の理科と地歴科の教員を対象にした調査を行っている。その結果、面接指導時間数の減免に「NHK 高校講座または NHK for School の放送番組」、「NHK 高校講座または NHK for School のウェブサイト」の利用が多いことが明らかとなっている。また、添削指導の課題作成に当たって参考にしているものとして、「NHK 高校講座」を利用している教員が理科では 21%、社会科では 12%となった。このことから、添削指導問題の作成に NHK 高校講座を使用している教員も一定数いることが明らかとなっている。しかし、生徒が添削指導に取り組む中でのメディアの活用状況については確認できていない。そのため、添削指導における生徒のメディア利用による効果は不明である。

以上のことから、通信制高校家庭科教育における学習の質、内容、時間を確保した添削指導を実施するため、メディアの活用、中でも映像教材を使用した効果について検証することを目的とする。

２　研究方法

（1）添削指導問題の作成

辰濃・永田（2021）で示された問題作成手順に則り、添削指導問題を作成する。なお、作成に当たっては、通信制高校において最も使用率が高い（辰濃・永田,2020）T 社教科書に準拠した、家庭総合の問題とする。

（2）映像教材を用いた添削指導問題の効果測定

①対象者

広域通信制高等学校に在籍する家庭総合を未履修の生徒 2 名

②調査時期

2024 年 3 月下旬～4 月上旬

③使用教材

調査①で作成した問題を一部抜粋し作成した A 問題、B 問題、T 社教科書準拠映像教材（以下、映像教材）

④調査方法

調査は全て Microsoft Forms を使用した。

A 問題は映像教材と教科書を使用し解答、B 問題は科書のみを使用し解答する。なお、A 問題と B 問題の解答順は指定していない。解答後、それぞれの問題の比較についてのアンケート調査を実施する。

アンケート調査項目は「映像視聴程度」「解きやすさ」「学習時間」「学習定着度」「今後の映像教材の使用希望」である。

３　結果と考察

（1）添削指導問題の作成

添削指導問題を作成した。家庭総合4単位に対し、全8回で構成される。それぞれ、平均的な学力の生徒が1時間程度で解答できる問題を想定し作成した。学習は教科書を用いて行うことを想定し、オンラインで解答する形式である。

辰濃・永田（2021）では、ガニェの学習成果の５分類の内、言語情報と知的技能に着目し、レベルを3つに分けた問題構造が提示されている。この問題構造は、レベルⅠは「知識」、レベルⅡ、Ⅲは「思考」を評価する問題としており、上位レベルの問題は下位レベルの問題を活用して解答する構造である。問題作成手順（図１）に則り作成した。

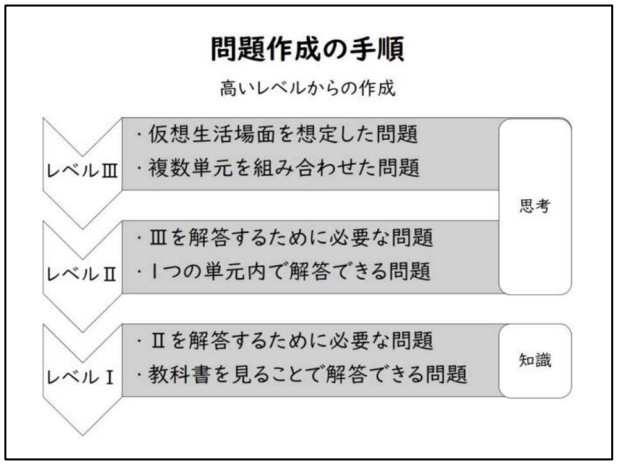


図 1　問題作成手順

まず、仮想生活場面を想定した、複数単元を組み合わせたレベルⅢ問題を作成する。ここでは仮想生活場面として、親戚の子どもに子ども服を購入する場面を設定した。問題の作成については、保育分野、被服分野、消費生活分野の3単元を組み合わせる問題を検討した。具体的な例として図2に示す。

図2の問題では、子どもの年齢、生活場面、購入場面等、複数の条件を提示し、適切な衣服を解答する問題として作成した。この問題は教科書に解答はなく、場面設定や子どもの生活環境、着用場面等複数の条件下で、知識を適切に活用することで解答できる思考問題である。

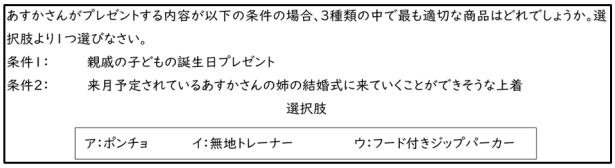

あすかさんがプレゼントする内容が以下の条件の場合、3種類の中で最も適切な商品はどれでしょうか。選択肢より1つ選びなさい。
条件1:　親戚の子どもの誕生日プレゼント
条件2:　来月予定されているあすかさんの姉の結婚式に来ていくことができそうな上着
選択肢
ア:ポンチョ　イ:無地トレーナー　ウ:フード付きジップパーカー

図 3　レベルIII問題例

次に、レベルⅢを解答するために必要な、1つの単元内で解答できるレベルⅡ問題を作成する。レベルⅢ問題で使用した保育単元から、幅広い内容を組み合わせ、知識を活用して解答できる選択式問題とした。具体的な例として図3に示す。

図3の問題では、１つの選択肢の文章内に知識を複数含めることにより、思考を測る問題とした。この問題では、子どもの着衣に関する知識の他、子どもの発達段階や発達の特徴、安全性等、教科書にある知識を幅広く活用する必要がある思考問題である。

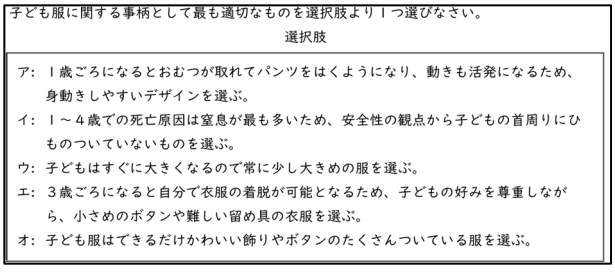

子ども服に関する事柄として最も適切なものを選択肢より1つ選びなさい。
選択肢
ア:　1歳ごろになるとおむつが取れてパンツをはくようになり、動きも活発になるため、身動きしやすいデザインを選ぶ。
イ:　1～4歳での死亡原因は窒息が最も多いため、安全性の観点から子どもの首周りにひものついていないものを選ぶ。
ウ:　子どもはすぐに大きくなるので常に少し大きめの服を選ぶ。
エ:　3歳ごろになると自分で衣服の着脱が可能となるため、子どもの好みを尊重しながら、小さめのボタンや難しい留め具の衣服を選ぶ。
オ:　子ども服はできるだけかわいい飾りやボタンのたくさんついている服を選ぶ。

図 4　レベルII問題例

最後に、レベルⅡを解答するために必要な、教科書を見ることで解答できるレベルⅠ問題を作成する。レベルⅡで使用した保育単元をさらに分割し、子どもの発達や子ども服、子どもの安全の問題を作成した。具体的な例として図4に示す。

図4の問題では、子ども服に関する教科書挿絵を見ることで解答できる問題とした。この問題は教科書に解答があり、知識を定着させるための知識問題である。

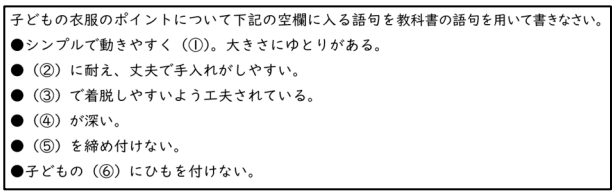

子どもの衣服のポイントについて下記の空欄に入る語句を教科書の語句を用いて書きなさい。
●シンプルで動きやすく（①）。大きさにゆとりがある。
●（②）に耐え、丈夫で手入れがしやすい。
●（③）で着脱しやすいよう工夫されている。
●（④）が深い。
●（⑤）を締め付けない。
●子どもの（⑥）にひもを付けない。

図 2　レベルI問題例

問題構造に則り作成した添削指導問題は、いずれも添削基準が明確な選択解答式、単語の記述式問題である。そのため、ガイドラインに則り文章で解答する記述式問題も作成した。具体的な例として図5に示す。図5では、保育単元の中で自分事として解答する問題を作成した。自らの意見や考えを記述するだけでなく、学びを深めるために教科書を参照し、解答する問題とした。教科書に記載の自らの意見以外の内容も確認する機会を持つことで、自宅等での学習においても、幅広い意見を知る機会を創出することが可能である。

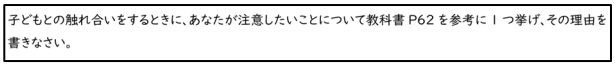

子どもとの触れ合いをするときに、あなたが注意したいことについて教科書 P62 を参考に 1 つ挙げ、その理由を書きなさい。

図 5　記述問題例

（2）映像を用いた添削指導問題の効果測定

（1）で作成した問題の内、レベルⅠ「知識」問題の一部を抜粋し、調査用問題を作成した。なお、A問題は保育単元、B問題は被服単元から抜粋した。問題数はそれぞれ10問とし、A問題は大問2問、教科書4ページ分、B問題は大問2問、教科書7ページ分とした。A問題で使用する映像教材は、1ページあたり約5分の構成で、教科書が画面上に映し出され、解説が行われる

ものである。再生速度の設定、再生箇所の指定、一時停止等は生徒自ら行うことができ、見直しすることも可能である。

映像教材と教科書を使用したA問題の平均スコアは19点、教科書のみを使用したB問題の平均スコアは17点となった。いずれも、ほぼ誤答がなく、使用教材によるスコアに差があるとは言えない。（表2）

表 2　スコア

	問題A	問題B
生徒①	20点	18点
生徒②	18点	16点

解答に要した時間は、A問題、B問題共に平均9分30秒であり、個人のA問題、B問題の解答時間を見ると、1分以上の差はない。（表3）

表 3　解答時間

	問題A	問題B
生徒①	13:19	14:17
生徒②	6:05	4:56

以上のことから、生徒の解答状況では、映像教材の使用有無によって、学習の質、内容、学習時間の差は確認できない。

次に、アンケート調査の結果である。映像視聴程度については、「部分的に視聴した」「聞き流す程度に視聴した」がそれぞれ1名となった。このことから、本調査において、全ての動画を視聴した生徒はいないことが明らかとなった。なお、全ての動画を視聴した場合、20分程度の動画視聴が必須となる。

解きやすさについては、「映像と教科書を使用した問題」「どちらも変わらない」がそれぞれ1名となった。このことから、映像教材があることにより、解きやすいと感じる生徒もいたことが明らかとなった。学習時間について、長く感じたものを選択するとしたところ、「教科書のみを使用した問題」「どちらも変わらない」がそれぞれ1名となった。教科書のみを使用した問題と回答した生徒の実際の解答時間には差がない。また、同生徒は解きやすさで「映像と教科書を使用した問題」を選択しており、映像教材があることにより、学習時間を短く感じ、また、学習のしやすさも感じていると考えられる。しかし、学習定着度については、「教科書のみを使用した問題」「どちらも変わらない」がそれぞれ1名となり、映像教材があることで学習定着度の実感が下がる可能性もあることが明らかとなった。

今後の添削指導学習における映像教材の使用希望については、2名共に「分からないところがあるときは使用したい」としており、映像教材があることによる効果を感じていることが明らかとなった。

最後に、問題を解く中で感じたことを自由記述で求めたところ、「答えを探すだけなら教科書の方が簡単で時間がかからなかった。」「教科書のみのほうが自分で探すことに重きを置くから記憶に残った。」となった。以上のことから、映像教材を使用することについての前向きな意見はなく、添削指導問題の解答における映像教材の使用については慎重に検討する必要がある。

4　まとめ

本研究では、映像教材を使用することによる、添削指導の学習の質向上、学習時間の確保について検討した。広域通信制高等学校に在籍する家庭総合を未履修の生徒を対象に調査を行ったところ有効性は認められなかった。特に学習定着の側面からは、アンケート調査において「自分で探すことに重きを置くから記憶に残った」との記述もあり、教科書のみで学習を進めることができる生徒にとって映像教材の取り入れ方は今後検討が必要である。

本調査の対象生徒は共に高学力層であり、自分自身で計画を立て、添削指導に取り組むことができる生徒である。日常的に、教科書のみを用いて学習に取り組んでいることも影響していると考えられる。しかし、

通信制高校においては、教科書を読む習慣がない生徒や、識字に課題のある生徒、長期間の不登校や病気療養等による学習空白期間のある生徒も少なくない。このような生徒にとっての映像教材の有用性については改めて検討する必要がある。

参考文献

文部科学省,(2019),学校基本調査

文部科学省,(2023),学校基本調査

文部科学省,（2024）,高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドライン（令和5年2月一部改訂）

文部科学省,(2019),高等学校学習指導要領（平成30年告示）

辰濃菜穂・永田智子,(2020)，通信制高校家庭科における添削指導の実態 ―アンケート調査から―，日本家庭科教育学2020年度大会（オンライン開催）要旨0F1

辰濃菜穂・永田智子(2022)，通信制高校にオンラインシステム活用の実態―家庭科教員を対象とした調査より―，日本メディア学会研究論集第52号16-20

辰濃菜穂・永田智子・小林裕子（2021），高校家庭科におけるワークシートの分析―評価観点と採点基準の視点から―，日本家庭科教育学会第64回大会要旨41

文部科学省（2019），小学校,中学校,高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）

宇治橋裕之（2019），定時制高校・通信制高校の多様なメディア利用と意識に関する調査から②,放送研究と調査

辰濃・永田,(2021)，通信制高校家庭科における思考方向のつまづきをとらえる添削問題の提案，日本家庭科教育学会近畿地区会2021年度研究・実践発表会発表1

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一緒に，学校現場や教育全般に係る課題について研究ができる制度があります。

【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。
・採択された研究には大学から10万円を上限に研究経費が給付されます。
・成果論文は，論文集「学校教育コミュニティ」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。

【共同研究の申請】

「申請書・実施計画書」を修了生・卒業生連携センターに提出してください。

☆様式は Web に掲載しています。
「修了生・卒業生連携センター　共同研究」で検索するか、右の QR コードでページを開いてください。
（URL）　https://www.hyogo-u.ac.jp/facility/alumni-collaboration-center/collaborative_research/info.php

☆留意事項

（1）「過去２年間連続で採択された方」および「大学の教員の方」は、申請者（研究代表者）になれません。ただし、共同研究者になることは可能です。
（2）申請時に、共同研究者となる本学教員の了解を得ていることが条件となります。

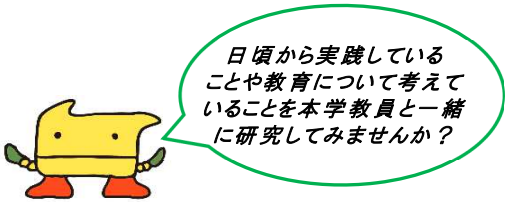
☆申請締切　　各年度の4月末日

【採択決定と通知】

大学と同窓会との協議で決定し、6月中旬～下旬に申請者に通知します。

＜研究サポート体制＞

●本学神戸キャンパス内の教室等各室は，空きがあれば随時使用ができます。
　詳しくは，大学ホームページ（神戸キャンパス→施設利用案内）をご覧ください。
　◎ 同窓会会員は使用料の減額があります。
●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」を発行しています。
　※申請が必要です。詳しくは，大学ホームページ（交通アクセス→嬉野台地区への入構について）をご覧ください。（大学環境マネジメント課）



〈お問合せ・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
E-mail:office-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp

表紙写真　第５回兵庫教育大学フォトコンテストうれしの賞　かどくらさん（@u__i7__yu）

令和5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14号

令和６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-dosokai@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-dosokai@ml.hyogo-u.ac.jp