目　次

教育実践研究フォーラムに寄せて…… 1
「教育実践研究フォーラム in 長崎大学」開催の趣旨 …… 2

ポスターセッション発表抄録《大学院生》

１．家庭科における批判的思考力の育成を目指した授業実践
―主体的・対話的で深い学びの実現に向けて―
吉村　祥子…… 5

２．選択・判断できる力を育てるための指導の工夫と課題
―「子供が主語」の学びへの転換―
竹谷　志穂…… 6

３．思考を促す授業に関する実践研究
―深い学びの実現に向けて―
樫本　佳奈…… 7

４．児童の人間関係の形成と変容に関する研究
―道徳科の学びと日常のつながりに着目して―
立川　葵依…… 8

５．小規模中学校の特性を活かした教育実践
―個別最適な学びと協働的な学びの充実を目指して―
才津　菜々子…… 9

６．つながりのある教職員集団を形成するための組織マネジメント
―管理職のマネジメントと教職員の関わり方に関する考察―
山浦　祐介…… 10

７．「学校から社会への移行」に向けた学校の意識改革と支援体制の検討
―高等学校通級指導の導入と展開を事例として―
勘田　陽子…… 11

８．中学校学年主任の主体的な学校運営への参画を促す管理職の働きかけに関する研究
武藤　悦子…… 12

９．中学校における生徒のエンゲージメントを高める英語授業実践
―エンゲージメントを促進する Instructional strategies(指導方略)に着目した
授業デザインの構築―
田尻　尚加…… 13

10．中学校技術科における AI リテラシーを育む授業の開発
谷本　優太…… 14

11. 高等学校科目体育における内発的動機づけを育む授業実践
―達成目標理論に基づく熟達雰囲気の構築を通して―
山口　遼馬…… 15

12.「構想」する力の育成をめざす歴史教育
―高等学校世界史における実践的研究―
楠本　正樹…… 16

13. 美術と共創する社会を目指した授業デザインの一考察
水口　元子…… 17

14. 高等学校「科目保健」における喫煙・飲酒・薬物乱用の予防教育に関する実践研究
―主体的な意思決定力を育成する授業実践を目指して―
渡野　幹大…… 18

15. 多様な特性をもつ児童の人間関係形成を促す実践研究
―ユニバーサルデザインの視点を取り入れた学級経営・授業実践を通して―
鈴木　滉大…… 19

16. 知的障害特別支援学校高等部におけるセルフアドボカシーの発達支援について
田中　聡…… 20

17. 居心地の良い学級づくりに向けた SST と SGE の実践
―心理的安全性が保障された授業環境を目指して―
馬場　詩菜…… 21

18. 重度知的障害のある自閉スペクトラム症児童の行動問題の
実態把握と支援に関する実践的研究
原田　侑奈…… 22

19. 中学校における自立活動の指導の在り方
―生徒 S との対話を通して―
中ノ瀬　映子…… 23

20. 学び方が多様な子ども集団を対象にした授業づくり
―MI 理論を用いた実践的研究―
清原　恋美…… 24

21. 異なる学級課題をもつ 2 学級における心理的安全性の実践研究
―アセスメントを活用したサークルトークの実践―
平川　果穂…… 25

22. 知的障害特別支援学校における「特別の教科 道徳」の指導の在り方の検討
山口　義弘…… 26

23. 小学校第 1 学年における SST の日常化に関する実践研究
―日々の行動観察を基盤としたプロアクティブな支援―
島田　裕子…… 27

ポスターセッション発表抄録《附属学校園・大学教員》

24. 自ら既習にアクセスする学習
本村　周平、久松　貴大、田中　彩里衣…… 28

25. 自ら学びを拓く学習の実現を目指した複式教育の研究
野田　佳吾、鎌田　実希、原　尚史…… 29

26. 表現の意図をもち、音や音楽と向き合い続ける音楽科学習
菅　彩伽、松本　萌子…… 30

27. 小学校生活科教育における自律した学び手の育成
―自分を見つめ、新たな思いや願いへ向かう学びを通して―
坂本　美帆…… 31

28. 理解を基に表現を更新する外国語学習
大村　由布子、前山　悠希…… 32

29. 互いに頼り合い、考えを更新する理科学習
中村　あき、野田　佳吾…… 33

30. 問いを紡ぎながら、よりよい社会の在り方を考える学習
下田　みのり、舛元　崇史…… 34

31. 自分らしい工夫を家庭実践へつなげる学習
前田　志織…… 35

32. 小学校国語科における「子どもの問い」を軸に読み深める学習
板山　千佳、村﨑　良平、松山　大真…… 36

33. 探究の文化を共に創る総合的な学習の時間
原　尚史…… 37

34. 納得解の創造と意思決定を通して「社会の創り手」を育む学習
塚原　大将…… 38

35. 体育をカスタマイズする学び
竹下　伸太郎、西村　有人…… 39

36. こだわりをもって、自分らしく表現する図画工作科学習
出口　ななみ…… 40

37. 対話を通して、自己変革へ向かう学習
峯　大雅、田川　のはら…… 41

38. 中学校国語科における総合単元学習の実践
住田　泉…… 42

39. 多様な関わりから、社会を見つめ、よりよい生活をつくり出す生徒の育成
―社会や生活と自分のつながりを見える化する学習の展開―
吉崎　拓也、守屋　幹子、谷本　優太…… 43

40. メタ認知的アプローチによる仮説設定と考察場面の指導について
―中学校理科『化学変化と原子・分子』を事例として―
山田　啓司、坂本　博紀、北野　壮真…… 44

41. 体育分野の学びの深化を目指した体育理論の授業実践
―運動やスポーツの多様性の単元構想と実践を通して―
若杉　一秀、田端　真弓…… 45

42. 中学校社会科における思考プロセスを可視化する授業モデルの構築と効果の検証
中本　雄太、土肥　大次郎、古藤　鉄平、立川　正昭…… 46

43. 豊かな人生を切り拓き、未来の創り手となる生徒の育成
―メタ認知を働かせる学びの追究―
坂本　旭朗…… 47

44. 数学的リテラシーを育む授業実践
坂本　旭朗…… 48

45. 中学校理科における概念理解を支えるメタ認知的知識の精選と単元構想
―第３学年「運動とエネルギー」を事例として―
坂本　博紀…… 49

46. 知的障害特別支援学校におけるチームで取り組む自立活動の指導
内藤　理子、髙野　歩実、金子　辰則…… 50

47. 子供一人一人の個性が光る・生きる教育実践を目指して
―多様な子供たちを包摂する授業作り―
内藤　理子、池田　麻紀、宮﨑　竣伍、金子　辰則
鈴木　保巳、高橋　甲介、石川　衣紀、荻布　優子、下田　渚、松﨑　泰…… 51

48. 子どもの育ちの連続性に着目した幼小接続カリキュラム編成に向けて
―幼小特架け橋伴走コンソーシアムによる取組の成果と課題(2)―
森野　美央、長郷　志保、山口　千春、森田　遥、南波　晃司、亀井　凪紗
湯川　歩華、森山　千穂、森内　秀学、野茂　大樹、野口　拓也
塚原　大将、竹下　伸太郎、田川　のはら、出口　ななみ、鎌田　実希
坂本　美帆、田中　昭二、伊藤　公裕、三浦　由香子、山田　恵美…… 52

49. 保育における平和の歌づくりに関する実践研究
西田 治…… 53

50. 文学教材を長崎方言で読む ―中学校国語「我が国の言語文化」の実践―
前田　桂子、中島　貴奈、樫本　由貴、平瀬　正賢
田尻　志希、平山　和佳、住田　泉…… 54

教育実践研究フォーラムに寄せて

今般、中央教育審議会においては、「令和の日本型学校教育」の実現に向け、教員確保の抜本的改革、教員研修体系の再構築、教職大学院の役割強化、さらには 2040 年を見据えた教育課程基準の在り方等、我が国の教職の質保証に関わる重要事項が精力的に審議されております。その中で、社会構造の変容、生成 AI をはじめとする技術革新、子どもの学びの多様化を踏まえ、教職員が専門性を継続的に向上させ得る仕組みの構築が求められております。一方、長崎県に目を向けますと、教員採用試験倍率の低迷、離島・中山間地域における技能系教科の教員不足、若手教員の定着に関する課題等、地域の教育条件の改善に向けた取り組みが喫緊の課題となっております。これらの課題に対応するためには、教員養成・採用・研修を一体的に捉えた改革の推進が不可欠であります。

本教職大学院は、平成 20 年の設立以来、三年制プログラムによる新たな免許状取得制度の整備や、平成 31 年度に開設した管理職養成コースの運用を通じて、初任段階から中堅・管理職に至るまで、教職キャリアの各段階に応じた高度専門職業人としての学びを提供する研修拠点としての役割を担ってまいりました。その特色の一つとして、平成 25 年度より開催している「教育実践研究フォーラム in 長崎大学」が挙げられます。

本フォーラムでは、子どもや地域の教育課題に対する実践的省察に基づく研究、教育委員会・学校・学部・大学院による協働研究の推進、教育実践力および指導力の向上等に焦点を当て、政策動向と学校現場を架橋する教育実践研究の創出を目指してまいりました。本年度のテーマは「誰一人取り残されない教育の実現のために」であります。生涯にわたり主体的に学び続け、多様な他者と協働しつつ、自らの人生を舵取りし得る民主的で持続可能な社会の創り手を育成するためには、子どもの学びを学校内に限定することなく、放課後・家庭・地域社会へと広げ、学びの連続性を確保する視点が不可欠であります。そのためには、子どもの学びに関わるすべての関係者が対話を重ね、共通の理念と方向性を共有しながら取り組むことが求められます。本年度は、放課後 NPO アフタースクール代表理事であり、新渡戸文化学園理事長を務められる平岩国泰氏をお迎えし、放課後の学びの可能性や「自己肯定感」を育む実践についてご講演を賜ります。基調講演の学びをさらに深めるべく、二日目にはラウンドテーブルを設け、教育現場における課題や疑問を共有しながら、本テーマへの理解を一層深める機会といたしました。

結びにあたり、長崎大学教育学部・教育学研究科における教育実践研究は、長崎県教育委員会、長崎県教育センター、長崎市、時津町、長与町、諫早市をはじめとする県内各市町教育委員会、ならびに実習受入れ校および協力校の皆様からのご支援とご助言により推進されております。ここに深甚なる謝意を表します。また、ご後援を賜りました長崎県教育委員会および長崎市教育委員会に対し、厚く御礼申し上げます。

本フォーラムが、子どもたちの学びの質の向上と地域の教育力の強化に寄与することを心より祈念いたします。

令和 8 年 11 月 14 日

長崎大学教育学部長・大学院教育学研究科長　藤本登

「教育実践研究フォーラム in 長崎大学」開催の趣旨

「教育実践研究フォーラム in 長崎大学」は、今年度で 13 回目を迎えます。長崎大学教育学部・教育学研究科が主催し、教育実践研究の成果と課題を共有するとともに、教育に携わる皆様と、これからの教育について共に考える場として開催しています。

今年度のテーマ

「誰一人取り残されない教育の実現のために」

本フォーラムでは、一人ひとりの子どもが安心して学びに参加し、自らの力を発揮できる教育の在り方を考えます。そのためには、子どもの多様な背景や教育的ニーズを理解するとともに、学びや参加を妨げている授業の進め方、学校の仕組み、周囲の関わり方にも目を向けることが大切です。

「誰の声が届いていないのか」「どのような場面で参加が難しくなっているのか」「私たちの実践をどう変えられるのか」。こうした問いを共有し、学校・大学・教育行政・地域の皆様と、誰一人取り残されない教育に向けた具体的な手立てを、実践と研究の両面から探ります。

1　基本的方針

本フォーラムでは、以下の 4 点を基本的方針としています。

(1) 大学院生が実践研究の成果を広く発表し、学内外の教育関係者との対話を通して学びを深める機会を設けること。
(2) 教育委員会と共有する教育課題を踏まえること。
(3) 地域の教育課題に対応する実践的な教育研究力を強化すること。
(4) 附属学校園及び地域の学校との協働による教育実践研究を推進すること。

2　開催の目的

基本的方針を踏まえ、開催の目的を以下の 4 点としています。

(1) 長崎大学教育学部・教育学研究科と附属学校園との協働による教育実践研究の成果を発信する。
(2) 学部・研究科教員及び附属学校園教員による教育実践研究の成果を発信する。
(3) 教育学研究科教職実践専攻の大学院生が、発表と対話を通して実践研究と学びを深める。
(4) 教育行政、教育センター及び地域の教育に携わる皆様と交流し、これからの教育について共に考える。

3　内容構成

今年度は、ポスター発表、ラウンドテーブル、基調講演の 3 部構成で実施します。ポスター発表で実践と研究に触れ、ラウンドテーブルで問いを深め、基調講演で今後の教育への視野を広げます。各プログラムを通して、一人ひとりの子どもの学びと参加を支える手立てについて考えます。

第 1 部　　ポスター発表

教育学研究科の大学院生、教育学部・教育学研究科の教員、附属学校園教員等による教育実践研究や共同研究の成果を、ポスター形式で発表します。発表は前半・後半に分け、参加者と発表者との対話を通して、研究の成果や課題を共有します。

本発表では、一定の成果を得た研究だけでなく、現代の教育課題を踏まえた萌芽的な段階の実践研究や、研究の途中経過も取り上げます。一人ひとりの子どもの学びや参加を支える視点から、実践の工夫や課題について意見を交わし、研究をさらに深め、教育実践の改善につなげることを目指します。

第 2 部　　ラウンドテーブル

ラウンドテーブルでは、テーマ別の少人数グループで、それぞれの実践をじっくり語り合い、互いの経験に耳を傾けながら、共に考えます。「互いの経験や考えを尊重する」「立場や経験の違いを越えて、対等に学び合う」「共有された個人・組織に関する情報を無断で外部に伝えない」という 3 つのルールを大切にします。また、事例を紹介する際には、個人や学校等が特定されないよう配慮し、安心して対話できる場をつくります。

学校教育に限らず、さまざまな領域や立場から、子どもを中心に据えた実践を聴き合い、学び合います。その対話を通して、一人ひとりが自らの実践を振り返り、主体的に改善していく力を培うことを目指します。

第 3 部　　基調講演　　※後日、YouTube でオンデマンド配信予定

基調講演は、学校法人新渡戸文化学園理事長、放課後 NPO アフタースクールの平岩国泰氏を講師に迎えて開催します。講演題目は決定次第お知らせします。平岩氏は、子どもたちが安心して過ごせる放課後の居場所づくりや多様な体験機会の創出に取り組むとともに、「子どもが主語となる学校」を掲げ、一人ひとりの主体性を大切にした学校教育の在り方を追求されています。こうした取組を手がかりに、子どもの主体性を尊重する学校づくりや、学校と地域が共に子どもの育ちを支える環境について考え、今年度のテーマへの理解を深めます。

基調講演後には質疑応答を行い、参加者と講師との対話を通して学びを深めます。当日参加できない方や講演をもう一度聴きたい方に向けて、後日、YouTube でオンデマンド配信を行う予定です。

本フォーラムで得た気づきや問いを、それぞれの学校や地域に持ち帰り、一人ひとりの子どもの学びと参加を支える実践につなげていただければ幸いです。誰一人取り残されない教育の実現に向けて、共に考え、取り組む機会としたいと願っています。

ポスターセッション発表抄録

家庭科における批判的思考力の育成を目指した授業実践
―主体的・対話的で深い学びの実現に向けて―

吉村　祥子（学級経営・授業実践開発コース）

キーワード：中学校家庭科、授業実践、批判的思考力、主体的・対話的で深い学び

Ⅰ　研究の背景と目的

OECD の TALIS（2024）調査が示す通り、日本の教育現場では批判的思考を促す課題提示が諸外国に比べ､著しく不足している。学習指導要領（平成 29 年告示）が求める「問題解決的な学習」において、批判的思考力の育成は｢主体的･対話的で深い学び」を実現する具体的な手立てとなる。本研究では、土屋（2015）の理論に基づき、家庭科における批判的思考力を「生活をより良く創り出すための実践的な力」と定義する。自身の課題意識として、これまでの実践が教師主導の課題選択に留まり、生徒主体の課題創出に至っていない実態があった。生活の「当たり前」を客観視し相対化するには、他者との「相互作用」を通じた多角的視点の獲得が不可欠である。

本研究では、１年目の実習校での知見を基に、現任校において単元全体の体系化を通じた批判的思考力の育成の手立てを解明することを目的とする。

Ⅱ　研究の方法と分析の観点

本研究は、実習校（Ａ中学校）での基礎的実践と、現任校（Ｂ中学校）での発展的実践の二段階で構成する。分析の観点として、以下の３点を設定した。

（１）量的側面：意識変容の数値化（単元前後、授業前後のアンケート等)。
（２）質的側面：記述式ワークシートにおける論理的記述の分析。
（３）行動側面：授業観察における対話の様相の整理。

Ⅲ　実践の経過と成果

（１）１年目【基礎】：実習校において、各領域で、ジグソー法による住まいの探究や「郷土料理 PR」のパフォーマンス課題、商品の背景を問う「４段階の発問」を試行した。成果として、消費行動の改善意識が 48％から 83％へ向上する等の成果を得たが、単発の授業では深い思考を支える知識の備えや思考の自分事化に課題が残った。

（２）２年目【発展】：現任校において、３年生を対象に「消費生活」全 16 時間の単元を構造化し、既存の認識を相対化するプロセスを体系化した。その結果、商品の背景を問い直す論理的記述の深化が見られた。さらに、本アプローチを 1･2 年生の各領域へ展開したところ、1 年生の 85％が多角的な意思決定能力の向上を実感し、２年生の 92％が比較･検討の重要性を認識するなど、全校的な思考変容の広がりが確認された。

Ⅳ　今後の展望

中学３年生の実践をモデルの核に据え、３年間を見通した体系的な批判的思考力育成カリキュラムを構築したい。中学 1･2 年生における手立てを構造化し、継続的な指導が思考変容に与える影響を検証する。また、家庭科で培った批判的思考力が他教科や実生活の問題解決場面へと転移し、自律的な生活者として課題解決に向かうプロセスについても継続的に追跡していきたい。

Ⅴ　主な参考文献

・文部科学省（2025）：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2024 報告書のポイント https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/20251006-ope_dev02-2.pdf
・土屋義和（2015)「家庭科における批判的思考力の検討－Ennis, R. H.の批判的思考論に着目して－」『日本教科教育学会誌』38 巻 3 号　pp.1-11
・文部科学省（2026 最終改正)『学校教育法』
・文部科学省（2017)『中学校学習指導要領』
・文部科学省（2018)『中学校学習指導要領解説　技術・家庭編』

選択・判断できる力を育てるための指導の工夫と課題
―「子供が主語」の学びへの転換―

竹谷　志穂（学級経営・授業実践開発コース）

キーワード：自己調整、メタ認知、低学年

Ⅰ　研究の背景と目的

中央教育審議会答申（2021）が求める「個別最適な学び」の実現に向け、児童自らが学習を最適化する「自己調整」の機会提供が重視されている。しかし、小学校低学年では教師主導になりがちで自律的な姿は見えにくい現状がある。本実践研究では、早期から「自分で決める喜び」を味わわせることが学びのエネルギーになると考え、児童が学びを選択・調整する「自己調整の芽生え」を引き出す低学年での指導の工夫を授業実践を通じ、明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　先行研究

Zimmerman（1989）は「自己調整学習」を学習者が動機付け、メタ認知、行動へ能動的に関与する学習プロセスと定義した。本実践研究では、理論的枠組みとしてZimmerman（2002）が体系化した「循環的調整サイクル」及び、Zimmermanら（1997）による「社会認知的技能発達モデル」を採用する。

Ⅲ　１年次実践実習の概要

学校教育実践実習２では、Ｘ小学校１年Ａ組で国語科の授業を行った。自力解決時に「誰と学ぶか」を選択する場を設定した結果、全３回の実践で「自分で」を選ぶ児童が倍増し、自律的な選択変容が見られた。自身の状況を客観視する姿から低学年でもメタ認知力の育成が選択・判断の基盤になると再認識した。以上より、メタ認知を核とした自己調整学習により、低学年の選択・判断する力を高められるという仮説を得た。

学校教育実践実習４では、自己調整学習の循環的調整サイクルを基盤とした授業をデザインし、図画工作科（鑑賞）の授業実践を通して低学年の「自己調整の芽生え」の姿が確認できるか検証した。他者から自身へ調整の源が移行し始める状態を「自己調整の芽生え」と定義し、予備実践を踏まえた手立てを講じた。その結果、児童の意識は単なる楽しさから「方法の選択」や「他者との比較」へと深まり、「自己調整の芽生え」の姿が引き出された可能性が示唆された。

Ⅳ　２年次実践実習の概要

学校教育実践実習５では、Ｙ小学校２年Ａ組を対象に自己調整を促す図画工作科の授業実践を行い、検証する。Zimmermanの循環的調整サイクルに基づき、低学年の図画工作科の学習実態に即した12の質問項目を独自に作成して図工アンケートを実施する。（計４回）５月と７月の結果を比較すると、学級平均値の減少が確認された。これは学習経験を重ねる中で、児童の中に理想が確立され始め、自身の作品や活動を客観視するメタ認知力が育ちつつある状態と捉える。

また、学級全体の変容に加え、個の具体的な自己調整プロセスを検証するため、通級指導対象であるＢ児の授業中の行動観察や特性に応じた個別支援を行う。Ｂ児のこれまでの様子から、手本（モデル）の存在が安心感をもって活動に臨むための重要な役割となっている。また、制作が思うとおりに進まず、葛藤が生じたが教師の声掛けにより、自律的に方法を変更して再挑戦する姿が見られた。

Ⅴ　主な参考文献

・中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）

・Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology,* 81(3), 329-339.

・Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice,* 41(2), 64-70.

・Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology,* 89(1), 29-36.

思考を促す授業に関する実践研究

―深い学びの実現に向けて―

樫本　佳奈（学級経営・授業実践開発コース）

キーワード：思考、主体的・対話的で深い学び、見方・考え方、ずれ

Ⅰ　研究の背景と目的

現行の学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びの実現に向けて、各教科等の見方・考え方を働かせ、資質・能力を育成する重要性が述べられている。さらに、令和８年８月の中央教育審議会教育課企画特別部会「次期学習指導要領に向けた審議まとめ（素案）」においても、主体的・対話的で深い学びの実装を重要な方向性として示し、多様な子どもたちの深い学びを確かなものにすること等、具体的な提案がなされている。

以上のことから、「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められており、思考を促し、対話の場を設定することで、考えを広げたり深めたりする工夫が重要だと言える。

そこで、本研究では、思考を促し、深い学びに迫る手立てについて、実践と分析を通して明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　研究の内容

実践実習４・５において、思考を促し、深い学びに迫る手立てについて、以下の３点を実践した。

１　ずれが生じる教材の提示

必要な情報を隠したり、考えが分かれたりする教材を提示することで、ずれが生じて「調べたい」「話し合いたい」という必要感が生まれるのではないかと考えた。

２　思考を促す問い返し

「もしも〇〇がなかったら？」と問い返すことで、子どもは見方・考え方を働かせ、自分の考えを積極的に述べたり、より深く理解したりするのではないかと考えた。

３　グループでのまとめ

めあてに対するまとめを教師がまとめるのではなく、グループでまとめる場を設定することで考えを開き合い、言葉を整理しまとめることができるのではないかと考えた。

Ⅲ　成果と課題

実践実習４・５において道徳科と社会科の授業を実践した。その際、３点の手立てを実践し、以下のことが分かった。

１　ずれが生じる教材の提示

５年生社会科「水産業のさかんな地域」において、まきあみ漁の画像を提示した。子どもは「魚をとっている」「もし魚だとしたら群れじゃない？」と多様な発言を引き出すことができた。多様な発言の中にもずれが生じていたので、「調べたい」という必要感を抱き、主体的に調べ活動をすることができた。

２　思考を促す問い返し

５年生社会科「水産業のさかんな地域」において、銚子漁港のまわりにあるしせつにはどのような役割があるのか考える中で、「もしも冷凍倉庫がなかったら？」と問い返すと「魚がくさる」「新鮮にしておくことができない」と多くの子どもが社会科の見方・考え方を働かせることができたと考えられる。

３　グループでのまとめ

道徳科「かれてしまったヒマワリ」において、委員会の仕事をしないとどうなるのかというめあてに対するまとめをグループで考える場を設定した。「みんなに迷惑をかけ自分も後悔する」「信用されなくなる」等、役割を果たすことについて多様な考えに整理され、更に考え議論する道徳につながった。

１から３の共通の課題として、言葉の精選やワークシートの工夫をしなければ、思考が停滞したり、深い学びにつながらなかったりすることがわかった。

Ⅳ　参考文献

国立教育政策研究所（2020）「主体的・対話的で深い学びを実現する授業改善の視点について」

教育課程企画特別部会（2026）「次期学習指導要領等にむけた審議まとめ（素案）」

児童の人間関係の形成と変容に関する研究
―道徳科の学びと日常のつながりに着目して―

立川　葵依（学級経営・授業実践開発コース）

キーワード：学校の教育活動全体を通じた道徳教育、道徳科教育、「考え、議論する道徳」

Ⅰ　研究の背景

2015 年の学習指導要領の改訂により、「道徳の時間」は「特別の教科　道徳」へと教科化され、「考え、議論する道徳」への質的転換が企図された。西野は、道徳科の学びを、答えが一つではない葛藤を含む問いを多様な視点で考え、議論する学習と述べている。そして、多様な見方・考え方に出会い、様々な選択肢を吟味しながら、他者と協働してよりよい人としての生き方や社会の在り方を目指すことを、道徳科を通じて育てる資質・能力として位置づけている（西野（2020））。

しかし実際の教室では、子どもたちや子どもたちを取り巻く環境の多様化が進む中で、互いの背景の違いから生じる言葉のトゲトゲしさや児童間に見えない壁が生じやすくなっている。そのような状況に対し原田は、そうした姿を個人の問題とせず、時間をかけて一人ひとりの文脈を丁寧に汲み取ることによって不信感や攻撃性が解きほぐされ、子どもたちが互いの多様なあり方を承認し合える集団へと再構築されていく実践を行っている（原田（2021））。また、菅野は、子どもたちの友人関係における同質性を求める圧力が他者の排除や息苦しさを生んでいると指摘し、必要なのは親しさの強制ではなく、共存していくための作法であると述べている(菅野(2018))。

これらの知見を踏まえると、児童が他者の存在を認め共に過ごす関係を構築する支援や指導を探求することは、「学校の教育活動全体を通じた道徳教育」における重要な課題である。そして、「道徳教育」の要であることを鑑みると、道徳科において、文部科学省が掲げる「道徳的価値を自分事として捉え、他者と共に自らの生き方について考えを深める」授業を実践することは、翻って、児童がそれまでの他者との関わり方を捉え直し、そのことを通じて自らの日常の関係を変化させる契機になると考えられる。

そこで本研究では、「道徳教育」の要となる道徳科において「考え、議論する」学びの具体像を授業実践を通して検討し、道徳科での学びが日常の学級生活における児童の人間関係の形成や変容にどのように寄与するか、検討することを目的とする。

Ⅱ　研究の内容

実習では①実態把握、②参与観察を通して、どのような道徳教育が展開されているかの把握、③内容項目「友情・信頼」を中心に道徳科の実践、④道徳科での学びが児童の人間関係や変容につながる可能性の検討を行った。

Ⅲ　研究の経過

道徳科の実践および分析を通して、以下の知見を得た。

- 教材のなかの登場人物という「第三者」を介在させることで、本音の表出や自己との対話が促されること。
- 葛藤を伴う対話を通して、日常の自らの行動や関わり方を振り返る姿勢が生じること。
- 「（これからは）挨拶をする」「名前を呼ぶ」など、互いに共に過ごすための具体的な行動を自ら見出すこと。
- 相手の行動の背景にある思いに目を向け、日常の関わり方を捉え直すこと。

Ⅳ　参考文献

菅野仁（2018）『友だち幻想　人と人の〈つながり〉を考える』筑摩書房

西野真由美（2020）「道徳科の授業デザイン」西野真由美編著『新訂　道徳教育の理念と実践』

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説　特別の教科　道徳編』

原田真知子（2021）『「いろんな人がいる」が当たり前の教室に』高文研

小規模中学校の特性を活かした教育実践
－個別最適な学びと協働的な学びの充実を目指して－

才津　菜々子（学級経営・授業実践開発コース）

キーワード：小規模校、個別最適な学び、協働的な学び

Ⅰ　研究の背景と目的

少子化が進む現代において、学校の在り方は変化している。文部科学省(2025)によると、令和6年度の公立中学校の約5割が国の定める学級数の標準規模(12～18 学級)を下回り、統廃合が困難な市町村も存在している。長崎県においても同様の傾向が見られ、令和7年度の長崎県の中学校別学級数では、県内の市町立中学校159校中115校が8学級以下の学級数であった。

小規模校では、一人一人の学習状況や学習内容の定着状況を的確に把握でき、補充指導や個別指導を含めたきめ細やかな指導が行いやすい等のメリットがある一方、クラス同士が多様な考えに触れ、認め合い、協力し合い、時には競い合って学びを高める教育活動ができない、児童生徒の人間関係や相互の評価が固定化しやすい等の課題が指摘されている。（文部科学省、2026）これらを踏まえると、小規模校では個別最適な学びは実現しやすいが、協働的な学びの充実には課題があると考えられる。

そこで、本研究では小規模校における利点や課題を踏まえ、個別最適な学びと協働的な学びを充実させる学習指導の在り方について検討することを目的とする。

Ⅱ　研究の内容

１．小規模校の定義

本研究では長崎県全体の中学校の学級数の現状を踏まえ、８学級以下の学校を小規模校と定義する。

２．学校教育実践実習について

実習１・２では、A 中学校（各学年 4 学級計 12 学級）において学級や授業の様子の観察を通し、標準規模の中学校における学び合いの様子や指導の工夫についての把握を行った。次に実態把握を踏まえた家庭分野の授業実践を行った。授業実践では第２学年２学級(72名)を対象に衣生活、第１学年１学級(36 名)を対象に食生活の授業実践を行った。

Ⅲ　研究の経過

実習１・２で行った実践では、班活動において、互いの考えを伝え合うことを通して、異なる考えを共有することができ、そこから新たな視点を持つことができていた。さらに、学級全体で各班の意見を共有することで、多様な見方・考え方に触れることができた。

また、個人の考えを深める活動の中でも周囲の生徒同士で意見を求めたり、得られた意見を参考に具体的に改善策を考えたりするなど、生徒同士で互いに認め合い、協力し合いながら学ぶ姿が見られた。

Ⅳ　今後の展望

実習 3 では、小規模校である B 中学校で学級の様子や授業観察を通して、生徒の実態把握を行った。

実習 4・5 では、実習 3 を踏まえて、家庭分野と道徳の授業実践を行い、個別最適な学びと協働的な学びの充実を目指した学習指導の在り方の検討を行う。生徒の多様な見方・考え方を引き出し、協働的に学び合うとともに、指導の個性化を意識し個別最適な学びを充実する授業を展開したい。

Ⅴ　参考文献

・文部科学省(2025)：『「令和の日本型教育」を推進する学校の適正規模・適正配置の在り方に関する調査研究協力者会議資料』

・文部科学省(2026)：「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～（改訂版）」

つながりのある教職員集団を形成するための組織マネジメント
―管理職のマネジメントと教職員の関わり方に関する考察―

山浦　祐介（管理職養成コース）

キーワード：組織マネジメント、人材育成

Ⅰ　研究の背景と目的

理想をもって就任する教員は多いが、生徒指導や事務作業の肥大化、対人関係の重圧などによる長時間労働と精神的疲労が常態化し、離職や休職が深刻な課題となっている。文部科学省の調査でも、精神疾患による休職者は高止まりしており、特に勤務年数３年未満の若手が６割以上を占めるなど、経験の浅い教員の支援が急務である。

一方で、児童生徒の成長に立ち会うやりがいは大きく、教員自身も周囲との関わりを通して成長していく。そのため、教員が一人で問題を抱え込まずに成長できる組織マネジメントと、それを計画・支援する管理職の役割が不可欠である。

本研究では、教員同士のつながりや成長の仕組みを備えた組織マネジメントについて考察し、教師がいきいきと働くことができる学校づくりに寄与することを目的とする。

Ⅱ　研究の内容

本研究では、学校現場における組織マネジメントの観点から、管理職による人材活用・育成の実態と課題を明らかにする。そのうえで、職員室内の心理的安全性の確保、業務分担の適正化、および管理職・各主任間の連携といった取組が、教員同士のつながりや良好な職員集団形成にどのような影響を与えているかを分析・考察する。

１　管理職による人材活用と育成の具体策
　①　経験の浅い教員に対する効果的な指導・助言の在り方
　②個々の適性や成長を見据えた校務分掌・学年割り当て等の適正化
２　成長を促す職員集団形成の構築
　①同学年や同分掌など、小集団における連携・協働の推進
　②互いに高め合い、本音で対話できる心理的安全性を備えた職員室経営の実践

Ⅲ　研究の経過

実習では、上記視点に対応して下記のことを学ぶことができた。

１　管理職のマネジメント

管理職自らの受容的な対話や日常の雑談を通じた心理的安全性の確保とともに、ビジョンや育成指標の確認によって組織のベクトルを揃えていた。

２　組織的な支援体制

全校で児童を見守る体制や業務負担を和らげる実質的サポートを通じ、教員一人に課題を抱え込ませない体制を構築していた。

３　教職員の関わり方

初任者の支援を受ける体験から、中堅の主体的な協力、ミドルの組織的な橋渡しへと至る、キャリア段階に応じた同僚性と協働のサイクルが機能していた。

４　組織の進化と展望

確かなつながりの土台の上に、「そもそも何のための活動か」という目的意識をもった議論と、教員自らが判断し創り上げる自治的活動へと昇華させていた。

Ⅳ　参考文献

・文部科学省（2025 年）「令和６年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」
・中央教育審議会（2024 年）「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について～全ての子供たちへのよりよい教育の実現を目指した、学びの専門職としての「働きやすさ」と「働きがい」の両立に向けて～」答申

「学校から社会への移行」に向けた学校の意識改革と支援体制の検討
-高等学校通級指導の導入と展開を事例として-

勘田　陽子（管理職養成コース）

キーワード：学校から社会への移行、意識改革、通級指導教室、連携

Ⅰ　研究の背景

近年、特性のある子供は特別支援学校に限らず､高等学校にも一定の割合で存在し、増加傾向にある。高校通級を研究した大西ら(2026)は､生徒一人一人の課題克服には、学校全体で特別支援教育への理解・啓発を日常的に行なう必要があると述べている。

筆者は、特別支援学校高等部で進路指導に携わる中、一度離職するとその後の雇用が不安定化しやすく、社会的孤立を深めるリスクが高いことを痛感してきた。特性のある子供にとって、学校から社会への移行期にあたる高校での学びや支援体制の構築、さらにそれを支える学校の意識改革は極めて重要であると考え、本研究に着手した。

Ⅱ　研究の目的と内容

本研究では、特性のある子供の学校から社会へのスムーズな移行を促すため、新たに通級指導教室を設置した高校を事例とし、同校における意識改革や支援体制構築のプロセスを解明する。これを通じて、特性のある子供への支援を契機とした学校経営の改善および外部を含めた連携体制の在り方への示唆を得ることを目的とする。

方法としては、通級指導教室が設置されているA高校の教職員および導入時に在籍した教職員へのインタビューを実施する。主な聞き取り内容は以下のとおりである。

1 管理職：学校経営上の位置付け（教育的有用性・効果)、教職員への働き掛け
2 特別支援教育 CO.：通級指導教室を機能させるための取組、外部機関との連携
3 支援補助員：支援内容、通常学級の現状
4 関係教職員：通級指導教室および特別支援教育に対する認識や意識の変化

調査結果をもとに、導入期・展開期など時期を区分しつつ、各時期で誰がどのような意図でいかなる働きかけや取組を行い、それが意識改革や支援体制の充実へとどうつながっているかを分析する。

Ⅲ　研究の経過

調査から、A 高校では教室設置が、単に特別な指導枠組を設けることに留まらず、学校全体の意識改革や教育環境の質的向上を促す契機となっていることが示唆された。

設置導入期には、抵抗感や警戒心を抱く教職員も少なくなかった。そうした中、管理職は通級指導教室を個別施策として提示するのではなく、学校全体の教育課題の解決に向けた支援体制充実の一環に位置付け、その意義を共有していった。また、実際に生徒が変容していく姿を教職員が目の当たりにしたことで、次第に受け入れる土台が育まれていったことがうかがえた。

こうした土台の上で、現在では「一人一人を大切にすること」が学校経営方針の柱として掲げられ、生徒指導の在り方や柔軟なカリキュラム編成などの面でも個々の特性を踏まえた支援の有用性が学校全体に浸透しつつある。また、通級指導対象生徒の選定フローに教職員が組織的に関与する仕組みをつくることで、特別支援教育の視点が校内で共有されるとともに、教職員間の役割分担や協働、関係機関との連携といった支援体制が整ってきている。結果、対象生徒に限らず、全生徒への細やかな見取りとより丁寧な指導や支援につながっている。

今後は支援体制構築プロセスの解明を進め､そこに見られる経営の機微を整理する。

Ⅳ　参考文献

・大西孝志他(2026).『高等学校通級による指導個別最適な学びと校内体制作り』.ジアース教育新社.

中学校学年主任の主体的な学校運営への参画を促す管理職の働きかけに関する研究

武藤　悦子（管理職養成コース）

キーワード：学年主任、主体的参画、学校運営

Ⅰ　研究の背景と目的

中央教育審議会答申（2024）では、日本の学校教育が教師の献身的な努力によって支えられてきたことを踏まえ、「全ての子供たちへのよりよい教育の実現」に向けた質の向上が求められている。一方、佐古（2011）は、学校の教育活動が個々の教員の力量に委ねられ、教職の遂行が自己完結的となる「個業型組織」の問題を指摘している。教育課題が複雑化・多様化する今日、教員が学校運営の当事者として主体的に参画し、協働して教育活動を推進することが重要であるが、多忙化や校務分掌の固定化等により、十分に促進されているとは言い難い。

本研究では、管理職と教員をつなぐミドルリーダーである中学校学年主任に着目する。学年主任は、学校経営方針を学年へ伝えるとともに、学年職員の思いや課題を管理職へつなぎ、自ら学年職員へ働きかけながら学年経営を推進する立場にある。研究協力校における参与観察及び管理職・学年主任への半構造化インタビューを通して、学年主任の主体的な学校運営への参画を促す管理職の働きかけの実際を明らかにし、教職員の内発的改善力を高める組織マネジメントへの示唆を得ることを目的とする。

Ⅱ　研究の内容と方法

Ｘ県内Ａ・Ｂ中学校を研究協力校とし、管理職及び学年主任を対象に半構造化インタビューを実施した。Ａ中学校では校長・第３学年主任、Ｂ中学校では校長・教頭・３名の学年主任に、学年主任としてのやりがいや、主体的な取組を促す管理職の働きかけ、管理職への相談等について聞き取りを行った。また、Ｂ中学校では、職員朝会やリモート全校集会等への参与観察を行った。得られたデータを、管理職の働きかけ、学年主任の受け止め、行動の関連に着目して分析する。

Ⅲ　研究の経過

調査から、以下が明らかになりつつある。

１　両校とも、学年主任の選任では、年齢や経験だけでなく、校内の人員構成や他の主任との兼ね合い等を考慮し、学校全体を見渡す視点を期待して「挑戦」させる人事が行われていた。また、任せた後は学年主任を信頼し、一定の裁量を与えていた。

２　管理職は、学年主任に任せるだけでなく、必要な場面で支える働きかけを行っていた。具体的には、学校経営方針の共有、学年主任の考えを引き出す声かけ、生徒指導等で学年では対応が難しい場合の支援、学年の取組を全体の場で評価するフィードバック等が見られた。

３　学年主任が求める働きかけには、経験や状況による違いが見られた。経験の浅い主任は仕事の見通しを得る具体的な声かけを求める一方、生徒指導等では、学年として判断する方向性を管理職に求めていた。

以上から、学年主任の主体的な参画を促すには、裁量を委ねることと、必要な場面で方向性を示し支えることの両面が論点になると考えられる。今後は、学年主任の経験や役割等の違いに着目し、管理職の働きかけと学年主任の受け止め・行動との関連を分析する。

Ⅳ　参考文献

・中央教育審議会（2024）「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について（答申）
・小島弘道 監修（2011）『講座現代学校教育の高度化 12』佐古秀一、曽余田浩史、武井敦史『学校づくりの組織論』、学文社、pp. 125

中学校における生徒のエンゲージメントを高める英語授業実践

―エンゲージメントを促進するInstructional strategies（指導方略）に着目した授業デザインの構築―

田尻　尚加（教科授業実践コース）

キーワード：エンゲージメント、導入の工夫、タスクベース指導、教科書活用

Ⅰ　研究の背景と目的

中学校の英語教育では生徒の実態の多様化・二極化が顕著である。現場で授業をする中で、学習指導要領の改訂に伴う語彙・文法事項の増加により、学習に困難さを感じる生徒が以前よりも増加していると感じる。また、関心のある事柄や日常的な話題だけでなく、社会的な話題について自分の考えや気持ちを伝えることが指導上の目標として掲げられていることからも、教科書で取り扱われている題材も多岐にわたり、学習すべき英単語の量も難易度も格段に上がっている。

近年、様々な研究の中で、「エンゲージメント」という言葉が頻繁に使われるようになった。エンゲージメントとは、「学習者が夢中になって目の前の活動や学習に主体的、意欲的に取り組んでいる状態のこと（2024　廣森）」を表す。中学校においては、単に「英語の学習が楽しい」という感情を高めるだけでなく、実際に「英語を習得するために学習に取り組む」という行動面も同様に育てなければならない。

多様な生徒が存在する中学校の教室の中で、一人一人が楽しみながら（感情的エンゲージメント）、課題に没頭し、（行動的エンゲージメント）、時には周りと協力しながら（社会的エンゲージメント）、課題解決に向けて主体的に学習に取り組む（認知的エンゲージメント）授業とはどのようなものかを検討することは、近年の中学校における英語指導上の課題解決に少しでも迫ることができるのではないかと考える。

本研究では、エンゲージメントを高めるための指導方略に着目し、生徒の英語学習における意欲を高め、その意欲を行動に変換し、維持できるような授業デザインを構築する。特に、教科書の題材を活用した効果的な導入およびタスクベース指導を研究し、近年難化しつつある教科書をどのように活用すれば生徒の英語学習におけるエンゲージメントを高めることができるのかを実践を通して考察する。

Ⅱ　実践研究の方法と内容

A市内B中学校2年生を対象に実践を行った。事前調査で特に感情・行動的課題の顕著であった2クラスにおいて、9月に10時間の単元（NEW HORIZON 2年 Unit 4 ″What is important in a homestay?″）を展開した。指導にあたっては、教科書の題材と生徒の日常・関心事を結びつける導入により心理的距離を縮めるとともに、伝えたい内容を自己選択させるタスクを設定した。生徒が必要な言語材料を自ら引き出して表現するプロセスを通じ、「伝えたい」という内発的動機に基づく読解・文法理解を促し、各エンゲージメントの向上を図った。

効果の検証にあたっては、単元前後における意識調査（6件法アンケートおよび自由記述）を実施した。さらに、授業中の生徒の行動観察記録、ワークシート、最終成果物を分析対象とし、量的・質的データの両面からエンゲージメントの変容過程を多角的に検証した。

Ⅲ　まとめ

来年提出する「実践研究報告書」の作成に向けて、生徒の意識調査および変容過程をさらに多角的に考察し、英語学習におけるエンゲージメントを高めるための指導方略と授業デザインの構築を目指す。

Ⅳ　参考文献

サラ・マーサー、ゾルタン・ドルニェ（著）鈴木章能・和田玲(訳).2022.『外国語学習者エンゲージメント　―主体的学びを引き出す英語授業―』アルク.

廣森友人・和田玲.2024.『エンゲージメントを促す英語授業―やる気と行動をつなぐ新しい動機づけ信念―』大修館書店.

中学校技術科におけるAIリテラシーを育む授業の開発

谷本　優太（教科授業実践コース）

キーワード：AI概念図、マルチモーダルAI、AI リテラシー、システム制作

Ⅰ　研究の背景と目的

OECD/EC は、AI リテラシー教育の課題として、共通理解を図る概念や系統立てた指導方法などの欠如を指摘した(1)。また、中央教育審議会では、情報活用能力の抜本的な向上を図るため、「AI 自体を学ぶこと」と「AI を活用して学ぶこと」を小中高の系統が分かるように整理し、次期学習指導要領の取りまとめ案として示した(2)。

我が国における先行研究としては、小八重による AI に関する知識を整理した「中学生向け AI 概念図」と顔認証セキュリティシステム教材の開発・授業実践（以下、「小八重の実践」）が挙げられる。この実践では、生徒が学習用データやパラメータを調整しながら機械学習モデルを改善する学習を実現し、AI に関する知識の習得と理解の深化が示唆され、学習結果の可視化が試行錯誤を支え、学習への有用感につながったと報告している(3)。一方、この実践は教師あり学習による機械学習を主な対象としており、生成 AI については扱っていない。

そこで、我々は 2025 年度に生成 AI を用いたシステム制作の授業を実践し、小八重の実践と同一の自己評価 7 項目のうち 6 項目で有意な上昇を確認した(4)。「AI とは何か知っている」が有意な上昇を示さなかった要因としては、実践で用いた AI 概念図が生成 AI 隆盛以前に作成されており、生成 AI の概念を学習者が十分整理できなかったことが考えられる。そこで、我々は生成 AI を含む AI の概念理解を支援するため、初等中等教育段階で活用する概念図を改訂した(5)。

本研究では、中学校技術科において、改訂した AI 概念図を基に AI リテラシーを育む指導方法を授業実践とその省察により確立することを目的とする。

表 1　授業実践の時数配置

時数	活動内容（概略）
1	AI 概念図を用いた概念的理解
2	生成 AI を用いたシステムの制作方法
3~5	学校生活の問題を、生成 AI を用いたシステム制作により解決する学習
6	生成 AI を用いる際の開発者、利用者に応じた倫理

Ⅱ　研究の経過

長崎県内 A 中学校第 2 学年(N=118)を対象に、令和 8 年 7 月から 9 月に 6 単位時間で授業実践を行った。その内訳は、表 1 のとおりである。

特に、第 3 時以降の問題解決では、学びの伴走的支援をさせるようカスタマイズした生成系のマルチモーダル AI を用いて文書作成とシステム制作を行った。また、授業で使用している技術がどのように整理できるのか、AI 概念図を用いて示しながら、学習活動を行った。

研究評価には、質問紙調査で授業前後の生徒の AI リテラシーに関する自己変容を 5 件法及び自由記述により測定した。

本研究の評価にあたり、各個人の振り返りやワークシート記述を収集しており、これらを今後分析し、指導方法を検証する。

Ⅲ　参考文献

(1)OECD、Empowering Learners for the Age of AI、https://doi.org/10.1787/65cd27d4-en、pp.5-7(最終アクセス：20260908)、2026
(2)中央教育審議会教育課程課情報・技術ワーキンググループ、情報技術 WG 取りまとめ（案）、pp.60-61、2026
(3)小八重、中学校技術科を対象としたディープラーニングを用いた顔認証セキュリティシステム教材に関する研究、広島大学博士論文、2025
(4)谷本、他 3 名、“中学校技術科における生成 AI を用いたシステム制作の授業実践と評価”、日本産業技術教育学会第 39 回九州支部大会（鹿児島）、2026
(5)小八重・谷本、“「AI を学ぶ」ための「初等中等教育向け AI 概念図」の開発”、日本産業技術教育学会第 41 回情報分科会研究発表会（高知）、2026

高等学校科目体育における内発的動機づけを育む授業実践
―達成目標理論に基づく熟達雰囲気の構築を通して―

山口　遼馬（教科授業実践コース）

キーワード：生涯にわたるスポーツライフ、科目体育

Ⅰ　研究の背景と目的

保健体育科では、生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現・継続するための資質・能力の育成が求められている。一方で、高等学校卒業後の運動・スポーツの実施状況には課題があり[1)]、学校体育において生徒が運動・スポーツの技能や結果だけではなく、その過程や仲間との関わりなどに価値や楽しさを見出すことが必要である。また、達成目標理論における熟達雰囲気は、努力や上達などを重視する学習環境として、生徒の主体的な学習を支える手掛かりとなる。

そこで本研究は、熟達雰囲気を基盤として、生徒が運動・スポーツの楽しさや価値を多面的に捉え、自分に適した運動・スポーツとの関わり方を考えることができる授業の在り方を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　研究の内容

国立A中学校及び県立B高等学校普通科において体育授業を実践し、質問紙調査・ワークシート等を用いて、生徒の運動・スポーツに対する認識の変化を捉える。

A中学校では、第3学年球技ベースボール型（ソフトボール）を対象に、「する・みる・支える」の視点から多様な楽しさに気付くとともに、仲間と協働して全員が楽しめる条件を考える授業を実践した。

B高等学校普通科では、第2学年球技ネット型（バレーボール）を対象に、固有の“つなぐ”特性を技能の学習と結び付け、仲間と考え、試行・改善する学習過程を重視する。これにより、バレーボールの特性を味わいながら、独自の楽しさや価値を捉え、自分なりの関わり方を考える生徒の姿を目指す。

Ⅲ　研究の経過

実習1・2では、生徒の体育・運動に対する捉えを把握するため、質問紙調査（満点は4）を実施した。その結果、課題関与的雰囲気は3.47から3.56、自我関与的雰囲気は1.87から1.68へ変化した。また、課題関与的雰囲気を構成する「新しいことができるようになるため、互いに助け合っていた」は、運動・体育好きと回答した群では3.43から3.61へ上昇した。自我関与的雰囲気を構成する「ゲームで負けると不満を言う人がいた」は、同群で2.09から1.63へ（$p<0.001$）、運動・体育嫌いと回答した群では2.87から1.63へ変化した（$p<0.05$）。

さらに、ワークシートにおける「新たに見つけた楽しさ」については、仲間との協力・コミュニケーションに関する記述が45.8%、守備・作戦が38.3%、技能の成功・達成感が29.2%、みる・支えるが28.3%であった。また、「私が考えるソフトボールの楽しさ」では、これらを協力・守備・技能・ゲーム性等と関連付けて記述する姿もみられた。

これらの結果から、授業後の記述には技能の成功だけではなく、協力や作戦、プレーを見る・支えること等、多様なソフトボールの楽しさに関する内容が確認された。

一方で、楽しさを多様に捉えることに加え、運動固有の特性や技能の学習と、楽しさや価値の捉え方をどのように結びつけるかが課題となった。そこで、実習3以降では、運動・スポーツ固有の特性と楽しさや価値との結びつきを捉えることを課題とし、B高等学校でバレーボールの“つなぐ”に着目した授業実践へと発展させることとした。

Ⅳ　参考文献

1）文部科学省（2018）高等学校学習指導要領解説保健体育編

「構想」する力の育成をめざす歴史教育
－高等学校世界史における実践的研究－

楠本　正樹（教科授業実践コース）

キーワード：「構想」する力、自主的自律的判断、主題（問い）、反省的歴史学、歴史教育

Ⅰ　研究の背景と目的

世界史における歴史用語の数は膨大で、小川(2013)によれば、教科書の巻末索引数は優に3,000を超える。入試のために生徒が暗記に苦しむ姿は「苦役」と表現され、その在り方が問題視された。一方、現行の学習指導要領（以下、要領）の世界史探究においては、育成する資質・能力のうち「思考力、判断力、表現力等」を「…考察したり、…構想したりする力、…説明したり、…議論したりする力」と定めており、これらの力の育成が求められるが、現場での授業実践例は少ない。そこで本研究では、上記要領の「構想」する力に焦点を当て、暗記重視に偏る現状の克服を試みたい。具体的には、主題とそれに基づく問いを設定し、主題と問いで構成された学習単元における「構想」する力の育成をめざす授業を開発し、検証するものである。

Ⅱ　研究の方法

最初に「構想」する力の育成をめざす歴史教育とは何かについて考察する。遅塚(2010)は歴史学の目的を、①尚古的歴史学、②反省的歴史学、③発展的歴史学の３つに分類するが、このことを手掛かりとしながら本研究がどのような歴史教育を目指すのかを明らかにしたい。とくに「反省的歴史学」については、要領の言う「構想」する力の育成をめざす歴史教育への示唆を与えることから重点的に検討する。また、溝口(2003)は、意思決定主義社会科の継承と革新という観点から、「開かれた価値観形成」をめざすべき学力像として設定し、提唱した。「構想」する力の育成には、生徒の自主的自律的判断が必要だとの観点から、氏の「開かれた価値観形成」という概念の有用性についても検討する。また、要領の世界史探究では、「地球世界の課題の探究」という現代の課題を扱う最後の中項目においてのみ「構想」する力の育成を求めているが、本研究では、歴史教育全体での「構想」する力の育成を視野に、前近代など他の時代での可能性についても検討する。

次に、めざす授業の開発に当たっては、土肥（2025）の研究を踏まえて「構想・教科専門性までが主の授業」について検討する。その後開発した授業を実習校において実践し、検証する方法をとる。

Ⅲ　開発・実践した授業

(1)主題名　地中海域にわたるイスラーム世界と中世ヨーロッパの交流の広がり
(2)時代　８世紀～15世紀
(3)地域　西アジア、北アフリカ、ヨーロッパ
(4)問い　なぜ、地中海域には異なる３つの世界が並び立ったのだろうか？
(5)概要　地中海域における異なる３つの世界の「共存」に関連する史料から、現代社会の共存を構想する。

Ⅳ　まとめ

以上のように、世界史（歴史）における「構想」する力の育成をめざす授業を開発し、実践した。今後の課題としては、その有効性について検証・報告することが挙げられる。

Ⅴ　参考文献

・小川幸司(2013)『世界史との対話（上）』　地歴社
・遅塚忠躬(2010)『史学概論』　東京大学出版会
・土肥大次郎(2025)『中等社会系教科としての社会問題学習の研究』　風間書房
・溝口和宏(2003)『現代アメリカ歴史教育改革論研究』　風間書房

美術と共創する社会を目指した授業デザインの一考察

水口　元子（教科授業実践コース）

キーワード：共創、現代アート、ソーシャルデザイン

Ⅰ　美術教育における課題と「共創」の意義

中学校美術科の授業は、個人の造形・表現や芸術思考を育む個人制作を中心に展開されてきた。自分の手で素材と向き合い、一つの作品を丁寧に練り上げていく喜びや意味は、美術教育の核心にある揺るぎない価値である。ただし、現代アートの世界は今、かつてないほどのパラダイムシフトを迎えている。ヨーゼフ・ボイス（Joseph Beuys）が「社会彫刻」を提唱してから約50年。現代アートは物理的な造形物の創造にとどまらず、社会構造や人間関係を再編する実践へと領域を広げてきた。「すべての人は芸術家である」という言葉が示す通り、芸術活動は専門家のみに限定されるものではない。

今日のアートプロジェクトやソーシャルデザインの実践は、多様な背景を持つ人々が協働し、対話を重ねるためのコミュニケーションの場として機能している。本研究では伝統的な価値を踏襲しつつ、現代アートの現状を踏まえ、社会や他者と接続する「共創的アプローチ」をさらに加えたカリキュラムデザインを提唱したい。授業では、「美術を単に受け入れる（共生する）」関係から、「美術を通じて人や社会と共に新たな価値や対話の場を創り出す（共創する）」という、より能動的で実践的な関係へ移行することを目指した。

Ⅱ　実習での実践

①実習の概要

「美術と社会」をつなぐホスピタルアートの授業実践として、第1学年を対象に「病院で、誰かの気持ちに寄り添うアイデアを題し合おう。～ホスピタルアート・ソーシャルデザインを考えることを通して～」（鑑賞・全1時間）という授業を行った。

②題材設定の背景とねらい

生徒の間には「絵を描くだけで社会が変わるわけがない」という現実的な疑問や「美術＝絵の上手さ」という固定観念がある一方、誰かの役に立ちたいという共感性や関心も高い。本題材では、メキシコの治安改善事例や「四国こどもと大人の医療センター」のホスピタルアートを資料として扱った。単なる装飾を超えて、患者や家族の不安やストレスを和らげる「課題解決のためのデザイン」に触れさせ、美術が持つ社会的な機能と可能性を実体験的に理解させることをねらいとした。

③実践のプロセスと省察

授業では、生活班での協働的な対話を通して、病院の空間や対象者の心理に寄り添うアイデアを多角的に構想させた。省察の場面では、各グループが発表を行い、受け手の感情や空間の変化に関する仮説を共有した。「目の前の誰かの不安を取り除き、行動を前向きにすることも立派な美術の力である」という教師のまとめを通し、生徒は他者との対話を通じて思考を深めることができた。

Ⅲ　まとめと今後の展開

授業を通じて、肯定派の持つ「アートの可能性を信じる直感」と、否定派の持つ「現実的な疑問」を結びつけ、実証的な探究を行うことができた。生徒たちは「絵の上手さ」という枠組みを超え、「誰のどんな感情や空間をどう変えるか（関係性のデザイン）」という視点から活発に対話を行い、思考を深めることができた。本実践により、美術を単なる自己表現の教科から「社会をクリエイティブにつくり変えるための思考ツール」へと昇華させる手応えを得ることができた。今後は、生徒のリアクションシートから具体的な言葉を読み取り、実践の成果を検証するとともに、今後の題材研究につなげたい。

Ⅳ　参考文献

ニコラ・ブリオー（2024）『関係性の美学』水声社

高等学校「科目保健」における喫煙・飲酒・薬物乱用の予防教育に関する実践研究
―主体的な意思決定力を育成する授業実践を目指して―

渡野　幹大（教科授業実践コース）

キーワード：意思決定力、ライフスキル、可視化

Ⅰ　背景

近年、青少年の喫煙・飲酒・薬物乱用による健康被害が社会的な課題となっており、学校教育における予防教育の重要性が指摘されている[1)]。高等学校学習指導要領においても、これらが健康に及ぼす影響を理解するとともに、健康的な生活行動を主体的に選択する能力の育成が求められている。

一方、高校生は自立心や価値観が形成される時期であり、友人関係など周囲の影響を受けやすく、知識と行動に乖離がみられることも指摘されている。そのため、知識の習得に加え、周囲の影響を踏まえて適切に判断・行動する意思決定力の育成が重要である。

そこで本研究では、学校実践実習Ⅳにおいて、喫煙・飲酒・薬物乱用に関する知識を自己の生活と関連付け、主体的に健康行動を選択する意思決定力の育成を目指して授業実践を行った。

Ⅱ　方法

N工業高等学校第1学年の機械科41名（男子40名、女子1名）およびインテリア科40名(男子13名、女子27名)の計81名を対象とした。2026年5月から6月にかけて科目「保健」における「喫煙と健康」「飲酒と健康」「薬物乱用と健康」の授業実践を行った。各授業では、開始要因(Q１)と周囲に流されないために必要な力・考え方(Q4)について自由記述を求めた。得られた記述はKH Coderを用いて計量テキスト分析を行い、頻出語および共起ネットワーク(最小出現回数2回)から、生徒の認識の特徴を検討した。

Ⅲ　結果

Q1の喫煙・飲酒・薬物乱用の開始要因は、上位項目にそれぞれ異なる特徴がみられた（表1)。

表１　開始要因に関する認識の特徴

喫煙	憧れる(25%),興味(22%),誘う(21%)
飲酒	飲む(25%),CM(23%),ストレス(21%)
薬物乱用	好奇(18%),手(17%),簡単(13%),ネット(13%)

Q4の喫煙・飲酒・薬物乱用の対処行動については、「自分」「断る」などの語が共通してみられ、薬物乱用では誘いに対する具体的な対処行動に関する記述がみられた（表２)。

表２　対処行動に関する認識の特徴

喫煙	自分(53%),力(36%),持つ(33%),断る(33%)
飲酒	自分(52%),力(51%),断る(51%),必要(21%)、
薬物乱用	人(37%),断る(35%),誘う(22%),勧める(21%)

Ⅳ　考察

喫煙・飲酒・薬物乱用の開始には、興味やストレスなどの心理的要因に加え、周囲からの誘い、CMやインターネットなどの社会・環境的な要因がみられた。これは、授業実践で取り入れたケーススタディやロールプレイを通して、実際の場面を想定したことが、行動に至る多様な要因への気づきにつながったと考える。また、薬物等の開始のきっかけとなる背景を多面的に捉える工夫を授業に導入したことで、相手や場面に応じた対処方法を考えることにつながり、主体的な意思決定力の育成に寄与したと考える。

Ⅴ　参考文献

1) Mendel, J. R., et al. (2012). Predicting young adulthood smoking among adolescent smokers and nonsmokers. American Journal of Health Behavior, 36(4), 542–554.

多様な特性をもつ児童の人間関係形成を促す実践研究
―ユニバーサルデザインの視点を取り入れた学級経営・授業実践を通して―

鈴木　滉大（子ども理解・特別支援教育コース）

キーワード：ユニバーサルデザイン、多様性、ソーシャルスキルトレーニング

Ⅰ　背景と目的

近年の小学校における通常の学級には、神経発達症を含む多様な教育的ニーズのある児童が在籍しており、個々の特性に応じた支援が不可欠となっている。筆者自身の教員経験を通じて感じている学校現場の課題としては、①認知特性の違いに起因する対人トラブル、②教師の個別対応だけでは児童同士の関係形成につながりにくいこと、③協働的な学びに参加しにくい児童がいることを課題として感じてきた。

長澤（2023）は、特別支援教育を専門家だけの課題とせず、通常の学級も含めた教育全体の課題としてインクルーシブ教育システムの構築や、全ての子どもを対象とするユニバーサルデザインの視点を取り入れた教育の必要性を指摘している。

そこで本実践研究では、阿部（2012、2014）が提唱する「全員参加の授業づくり」と「学級のユニバーサルデザイン」の視点を踏まえ、「授業」「教室環境」「人的環境」の③側面から実践を行う。中でも、本報告では特に「人的環境」に焦点をあて、児童が互いの良さや違いを認め合う取り組みをして、多様な特性を持つ児童同士の関係性や学級への意識がどのように変化するのかを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　実践研究の方法と内容

本研究は、時津小学校4年2組児童（26名）および同校教職員を対象に、2026年5月から9月にかけて実施した。

1. 児童への実践・検証（「よさカード」を活用したSST）：友達のよさを見つけ、それを言語化して相手に伝える「よさカード」を導入し、意識調査（4件法＋自由記述）を実施した。「居心地の良さ」「友だちのよさ発見」「自己肯定感」で「とてもそう思う」が85%を超えた。また、自由記述からは「性別関係なくカードをもらえて嬉しかった」など、性別を超えた承認関係の広がりや他者理解の深まりが確認された。

2. 教職員への実践・検証（UDの現状把握と課題抽出）：教職員を対象に「教育のユニバーサルデザイン（UD)」に関するアンケート調査（授業・環境・人的環境に関する17項目の4件法＋自由記述）を実施し、現場の取組状況と苦慮点を把握した。

調査の結果、視覚化や指示の焦点化、整理整頓といった授業および教室環境のUD化は広く意識されている一方、クラス内の雰囲気づくりや褒め合い、批判的な雰囲気の回避といった「人的環境のユニバーサルデザイン」の実践度にはバラつきが見られた。自由記述においても、「特定の子への対応で全体が待つことがある」「集団活動に集中できない児童へのアプローチ」など、気になる児童を取り巻く周囲の人間関係や学級全体の雰囲気づくりにおける課題意識が示された。

Ⅲ　まとめ

「よさカード」を活用した承認的アプローチが、多様な特性をもつ児童同士の肯定的な関係性や居心地の良い学級づくりに寄与する可能性が示唆された。また、教職員アンケートから、個別の配慮とともに学級全体の人的環境を組織的に整える必要性が示唆された。今後も、多角的な分析・考察を進めていく。

Ⅳ　参考文献

・阿部利彦(2014).通常学級のユニバーサルデザインプランZero.東洋館出版社
・長澤正樹(2023) 特別支援教育総論 学習のユニバーサルデザイン・段階的対応・合理的配慮
・文部科学省(2022)　生徒指導提要. 東洋館出版

知的障害特別支援学校高等部におけるセルフアドボカシーの発達支援について

田中　聡（子ども理解・特別支援教育実践コース）

キーワード：特別支援、セルフアドボカシー、自己理解、援助要請

Ⅰ　研究背景および研究の目的

“Nothing about us Without us（私たちのことを私たち抜きに決めないで）”という理念は、障害のある当事者が意思を表明し、意思決定に参画することの重要性を示している。学校教育においても、意思表明や主体的な課題解決を重視する視点が示されている。こうした意思表明や主体的な課題解決を支える力として、障害のある人が自らのニーズや権利を理解し、表明することによって必要な支援を得ようとする「セルフアドボカシー（以下、ＳＡ）」に着目した。

筆者は実践を通して、生徒が自分の困りごとを理解していても、安心して他者に伝えたり、援助を求めたりすることが難しい姿を見てきた。そこで本研究では、知的障害特別支援学校高等部の生徒がＳＡを発揮するために必要な指導・支援の在り方を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ　研究方法

本研究は、知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒を対象とした実践研究である。1年次は、軽度知的障害およびASDを併せもつ生徒A、2年次は学校生活や対人関係に不安を抱える生徒Bを対象とした。実践では、①心理的安全性、②自己理解、③伝達の準備、④援助要請に着目した。

Ⅲ　実践および結果

Aに対しては、継続的な対話を行う「語ろう会」、心身の状態を数値化する「バッテリー」、自身の特性や困りごとを整理する「じぶんの成長ブック」を実施した。その結果、自身の状態と環境との関連を表現したり、イヤーマフの使用について自ら教師に尋ねたりするなど、自己理解や援助要請につながる姿が見られた。一方、「言ったらどう思われるか心配になる。」といった発言もあり、援助要請を阻む心理的要因が示唆された。

Bに対しては、本人との対話を基盤に、自身のストレスサインや対処方法を整理するとともに、「相談メモ」「カレンダー」「取扱説明書」などを用いて、困りごとや自分に合った関わり方を伝える準備を行った。その過程で、体調や学校生活、対人関係上の不安などを教師に伝える姿が見られた。また、「相談しても最後は怒られる」という不安も示され、援助要請には伝達の準備だけでなく、安心して相談できる関係性や環境が関係することが示唆された。

Ⅳ　考察および今後の課題

A・Bの実践から、ＳＡの発揮には、自己の状態や困りごとを理解することに加え、安心して話せる心理的安全性と、伝えたい内容を整理・準備することが重要であると考えられた。また、過去の否定的な経験や「言ったらどう思われるか」といった心理的要因も援助要請を阻む可能性が示された。

以上より、ＳＡは生徒個人のスキルのみで成立するものではなく、心理的安全性、自己理解、伝達の準備、援助要請が相互に関連する中で発揮されるものと捉える必要がある。今後は、これらの関連をさらに整理し、知的障害特別支援学校高等部における具体的な支援方法を検討する。

Ⅴ　主要参考文献

Test,D.W., Fowler,C.H., Wood,W.M., Brewer,D.M., & Eddy,S.（2005）A conceptual framework of self-Advocacy for students with disabilities. Remedial and Special Education, 26（1）,43-54.

片岡美華・小島道生（2017）『事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー―「合理的配慮」の時代をたくましく生きるための理論と実践―』金子書房.

居心地の良い学級づくりに向けたSSTとSGEの実践
―心理的安全性が保障された授業環境を目指して―

馬場　詩菜（子ども理解・特別支援教育実践コース）

キーワード：居心地、心理的安全性、SST、SGE

Ⅰ　研究の背景と目的

近年、学校における人間関係をめぐる課題は深刻化しており、生徒指導提要では全ての児童生徒を対象とした発達支持的生徒指導において、児童生徒の主体的な成長を支えるために、共感的な人間関係の育成や安心・安全な風土の醸成が重要であると示されている。

本研究では、ソーシャルスキルトレーニング(以下 SST)による対人スキルの習得と構成的グループエンカウンター(以下 SGE)による関係性の構築を段階的に行うことで、安心して自己の考えを表現し、互いに尊重し合う姿が見られると考えた。そこで、SST で安心してやり取りをするための基礎的スキルを身につけ、SGE で「このクラスなら話しても大丈夫」と感じられる心理的安全性を高め、最終的に道徳科の授業を行った。

道徳科は「考える道徳」「議論する道徳」への転換が図られており、その実現には、安心して自己の考えを表現し、他者の考えを受け止めながら対話できる環境が必要であると考えた。そのため、前提となる話し方・聞き方のスキルや安定した関係性を築くことを目指し、SST・SGE・道徳科をつなぐ段階的な実践モデルを構想した。

Ⅱ　実践の内容と経過

1.実習１・２：国立A小学校６年A組

実習１では、⑴行動観察と⑵担任への聞き取りを行い、児童と学級の実態を把握した。実習２では、捉えた実態を踏まえて、SGE を参考にした特別活動を３時間行った。介入後、⑴行動観察、⑵担任への聞き取り、⑶質問紙によって比較・考察した。

実態把握をする中で一定の友人関係が成立しているものの、交流の固定化や友達の失敗を揶揄する言動、他者を不快にさせる発言が散見された。そこで、互いの違いを認め合うことを目指した活動を３時間実施した。その結果、他者との違いに気づくという点で質問紙や児童の記述から一定の効果が示唆された。一方、SGE の場面で経験した事実を伝える段階から難しい児童も見られ、多面的なアセスメントの必要性が明らかになった。また、SGEの実施前にSST等による話し合いのスキルの土台づくりも必要だと考えた。

2.実習３：公立B小学校３年B組

⑴行動観察、⑵担任への聞き取り、⑶質問紙をもとに、「居心地の良い学級集団」の形成に向けた担任の工夫や関わりをユニバーサルデザインの視点から整理した。この学級では児童同士の温かな関わりが日常的に見られ、その背景には、担任による視覚的支援やルールの明示、選択肢の保障など、ユニバーサルデザインの視点に基づく学級づくりがあると考えられた。

3.実習４・５：公立B小学校４年C組

実習４では、⑴行動観察、⑵担任への聞き取り、⑶質問紙により児童と学級の実態を把握した上で話し方や聞き方、断り方など対人スキルを扱ったSSTを行い、安心して関わる基盤づくりを図った。実習５では、SSTとSGE を継続的に実施し、心理的安全性を高めることを目指し、その上で道徳科の授業を２回行い、多様な価値観について対話しながら自己の考えを深める学習を行った。

Ⅲ　今後の方向性・実践の構想

今後は、実習４・５の行動観察、担任への聞き取り、質問紙の結果をもとに SST、SGE、道徳科の３段階の実践が、児童の自己の考えの表現や心理的安全性にどのように影響したかを分析していく。これらを通して居心地の良い学級づくりについて深めていく。

重度知的障害のある自閉スペクトラム症児童の行動問題の実態把握と支援に関する実践的研究

原田　侑奈（子ども理解・特別支援教育実践コース）

キーワード：特別支援学校、行動問題、重度知的障害、自閉スペクトラム症

Ⅰ　研究背景

特別支援学校（知的障害）に在籍する自閉スペクトラム症（以下 ASD）の児童生徒は多く、特性に応じた教育環境及び指導内容・方法の工夫が求められている（特別支援教育総合研究所、2008)。重度知的障害及び ASD のある児童生徒は、さまざまな行動問題がある可能性がある。その介入方法として、機能的アセスメントに基づいた指導・支援がある（オニールら、2017)。本研究では、特別支援学校（知的障害）において行動問題を示す、重度知的障害のある ASD 児童を対象に、機能的アセスメントに基づいた指導・支援を実施し、その効果と課題を検討する。

Ⅱ　研究方法・結果

1. X 特別支援学校での実践

実習 1・2 は、X 特別支援学校において、小学部 4 年の重度知的障害を伴う ASD 男子児童（以下、A 児）を対象にした。「泣く」、「大声をあげる」、「足をドンドンする」、「自傷・他害」の 4 つを行動問題の標的行動とし、記録を行った。機能的アセスメントの結果、「日々のルーティンから予想して行った行動を止められる」「着替えがうまくいかない」ことをきっかけに標的行動が生じている可能性が推測された。そこで介入期では、これらの要因を未然に防ぐ介入（事前の指示や援助）を行った。その結果、介入期では標的行動の平均生起インターバル率は減少し、特に昼休みの標的行動の生起率は介入期で 0%に減少した。一方で、着替えを行う帰りの会の時間帯では、5 時間目の時と 6 時間目の時で結果が異なり、効果は不明確であった。

2. Y 特別支援学校での実践

実習 3～5 は、Y 特別支援学校において、重度知的障害を伴う ASD 男子児童（以下、B 児）を対象にした。実践は対象が小学部 2～3 年生の時に実施した。「他害（対大人)」、「他害（対子ども)」を行動問題の標的行動として記録を行った。機能的アセスメントの結果、「教師の口頭指示中」「B 児が行う活動等が特にない時」「給食を食べる部屋に移動する前の待ち時間」をきっかけに標的行動が生じている可能性が推測された。また、大人の注目により標的行動が維持されている可能性も推測された。そこで介入期では、これらの要因を踏まえた介入（待ち時間のボード等の提示・操作、タイマーによる見通し形成、定期的な注目の投与）を行った。その結果、標的行動の平均生起インターバル率は、他害（対大人）で介入前の 29.2%から介入期に 12.0%と減少し、他害（対子ども）で介入前の 8.3%から介入期で 6.0%とわずかに減少した。給食前の待ち時間では、標的行動の平均回数が、ベースライン期で 0.5 回から介入期で 0.07 回に大きく減少した。

Ⅲ　今後の展望

Y 特別支援学校での介入について、データ等からどの介入が効果的だったかを検討する。また、担任の先生方へのアンケートにより介入の社会的妥当性を評価する。これらを踏まえ、学校での実施可能性を検討する。

Ⅳ 参考文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2008)『自閉症教育実践マスターブック』ジアース教育新社.

ロバート・E.オニール，リチャード・W.アルビン，キース・ストーレイ，ロバート・H.ホーナー，ジェフリー・R.スプラギュー(2017)『問題行動解決支援ハンドブック：子どもの視点でポジティブに考える』 金剛出版.

中学校における自立活動の指導の在り方
―生徒Sとの対話を通して―

中ノ瀬　映子（子ども理解・特別支援教育実践コース）

キーワード：中学校、自立活動、対話、思春期

Ⅰ　背景と目的

中学校における通級利用者や特別支援学級在籍者は年々増加しており、多様な障害の種類や状態に応じた自立活動の指導の充実が求められている。しかし、自立活動は、指導内容や教科書が決まっている各教科の指導と違い、一人一人の実態に即して指導の道筋を組み立てていくため、実態把握や目標設定の方法、内容の選定や評価の方法等に、担当者が悩みを抱えているという現状がある。思春期段階の生徒の「気持ちの揺らぎ」への支援、生徒の持つ長所や強みに着目したうえでの自立活動の指導はどうあるべきなのだろうか。そこで、本研究では、授業実践を通して、中学校における自立活動の指導の在り方について考察したいと考えた。

Ⅱ　研究の方法と内容

※２年次（実習５）を中心に述べる。

実習５（４月～12月）では、勤務校である市立B中学校において、病弱特別支援学級在籍生徒を対象に、今の自分を振り返る尺度「自分メーター」及び定期的な目標確認と対話の時間「マイプラン面接」（中里、2019）を取り入れた自立活動の授業を実施する。筆者は病弱特別支援学級担任という立場で関わり、生徒が自分の強みや目標を確認できるよう、可視化することや対話を大事にしながら指導内容を選定する。

Ⅲ　経過

中１女子生徒Sを対象に、対話を中心に据えて週１コマ（50分間）の自立活動の授業を実施している。生徒Sは、心臓病（二尖弁・偽性副甲状腺低下症）等の診断がある。定期的な通院が必要で、体がぶつかる活動は控える。素直さ・純粋さがあり、特定の友達とは関わることができるが、自分の考えを優先して相手の気持ちを考えることが難しい時がある。４・５月は、中学校進学直後ということで、まずは話しやすい関係性作りを意識した。自立活動の授業時間以外に、登校後と下校前には、５分程度のミニ対話の時間を設けるようにした。徐々に他の生徒との関わり合いの中での不安を筆者に素直に話す場面も増えてきた。９月からは、「実際の学校生活での出来事を話題・題材として授業で取り扱う」「生徒Sが自分の言動について考えたり選択したりする場面を設定する」の２点を意識して授業を実施している。「自分メーター」「マイプラン面接」で可視化しながら対話を継続することで、生徒Sが自分の気持ちや行動を振り返って説明したり、今後どうするか・どういう方法ならできそうかを考えたり、筆者が提案した選択肢の中から、自分なりに選んだりする様子が見られるようになった。教職員間の連携としては、生徒Sの交流学級担任と連携し、自立活動における長期目標、短期目標について検討し、個別の指導計画を作成した。学校生活での様子や他の生徒との関係性についても、他の特別支援学級（自閉・情緒）担任や支援員とこまめに情報を共有し、生徒Sとの対話の内容に取り上げるようにしている。

Ⅳ　主な参考文献

・中里早苗（2019）精神疾患・心身症等の児童生徒の自立活動を充実させ復学支援に生かす取組尺度表「自分メーター」の活用を通して

・岡山大学教育学部附属特別支援学校発達支援室（2023）知的障害特別支援学校におけるチームで取り組む自立活動の指導

学び方が多様な子ども集団を対象にした授業づくり
―MI 理論を用いた実践的研究―

清原　恋美（子ども理解・特別支援教育実践コース）

キーワード：MI 理論、多重知能、個別最適な学び、主体性

Ⅰ 背景と目的

現在、小学校では、様々な背景要因により、授業に参加できず、十分な学習ができていない児童がいたり、授業に参加していても画一的な教え方では十分な理解には至らない児童がいる。そこで本実践研究では、多様な子どもたちの個別最適な学びの実現のために、「マルティプル・インテリジェンス：多重知能理論」(H・ガードナー、1983)（表１）に着目した。MI 理論を活用した授業実践を通して、児童が自らの学びやすさに応じて学び方を選択し、安心して参加・理解することができる授業の在り方を検討する。

(表 1)MI(多重知能理論)における８つの知能

論理・数学的知能	論理や数字と演算を理解し、使う能力
言語的知能	言葉を効果的に使う能力
音楽的知能	音のリズム、高さ、メロディーとハーモニーといった概念を理解し、使う能力
空間的知能	空間やその中にあるものを認識したり、その認識を可視化したりする能力
博物的知能	物事や自然現象を認識し、理解したり分類したりする能力
身体・運動的知能	身体全体、またはその一部(手、指、腕など)を使って身体運動を調整する能力
対人的知能	心にあるものを表現し、他人を理解するために口頭や文字でコミュニケーションをとる能力
内省的知能	自分の考えや感情、好み、利害などを理解し、コントロールする能力

Ⅱ 研究の内容と方法

学校教育実践実習１・２では、A 小学校２年生（25 名）を対象とした。

①実態把握（観察・調査）：授業時間や休み時間の児童の様子、教師の指導・支援を観察した。6 月、有賀(2018)の「多重知能評価シート」を援用した「MI チェックリスト（質問紙)」を用いて個々の児童の得意なことや好きなことを調査した。

②授業計画・実践：①の結果から、個人や児童集団の得意な学び方等を分析し、7 月、国語科(単元名「夏がいっぱい」)と算数科(単元名「100 をこえる数」)においてそれぞれ 1 単位時間の授業を計画・実践した。

③省察：実践した授業を動画で振り返り、児童が記入したワークシートの内容を分析したり担任教師に感想等を聞き取ったりして、授業の改善点について考察した。

Ⅲ 研究の経過

①について：対象とする学級は、いつも自分のやりたいことに全力で取り組む元気な児童集団である。授業中に個別の配慮が必要な児童(筆記や通読に困難さがある)が在籍していた。MI チェックリストは、特別活動「自分やみんなの好きなこと・得意なことについて知る」という授業の中で実施した。集計結果(学級平均)をみると、「音楽的知能」と「身体・運動的知能」が 4 点中 3.6 点と同率で最も高い点数であったため、この知能の視点を授業にも生かすと効果的なのではないかと思われた。

②について：国語と算数それぞれの授業で、MI 理論の８つの知能の中から、「書く」ことや「数える」ことにおける学び方・考え方をいくつかの選択肢として児童に提示した。例えば、国語では、「夏だなあと思うことをカードに書いて紹介する」という活動で、考える際は「一人で考える」「誰かと一緒に考える」のどちらでもよいことにした。「絵」「オノマトペ（例：セミの鳴き声)」「動き（例：花火の動作化)」で表してよいと表現の選択肢を一つに絞らずに提示した。児童自身にやってみたい方法を選ばせたところ、全員が自ら選択した方法で、学習課題に取り組むことができた。「一人で考える」ことを選択した児童は、自分のペースでじっくり考える姿が見られた。

③について：学び方の選択肢を複数提示したことで、自分で選べる良さがあった。一方で、児童が慣れている日常の授業展開や学習規律とは異なる状況が生じたため、戸惑いを感じた様子の児童もいた。実習校の先生からは「２年生には“自分に合った”学び方を選択するのはまだ難しいかもしれない」という感想もいただいた。今後の改善点として、児童が慣れている授業展開や学習規律を大事にしながら、MI 理論の視点を手立てとしてどう取り入れられるかを検討していきたい。また、学年に応じた手立て（学び方の選択肢）やそれを提示するタイミングも検討し、授業をつくっていきたい。

Ⅳ 引用・参考文献

・有賀三夏（2018）『自分の強みを見つけよう「８つの知能」で未来を切り開く』

異なる学級課題をもつ2学級における心理的安全性の実践研究
―アセスメントを活用したサークルトークの実践―

平川　果穂（子ども理解・特別支援教育実践コース）

キーワード：Q-U、アセスメント、心理的安全性、サークルトーク

Ⅰ　研究の背景と目的

河村(2012)は、近年の子どもたちが否定的評価を恐れて周囲の意見に同調しやすくなっていると指摘している。このような状況で、学級経営を充実させるためには、子ども同士および子どもと教師とが良好な人間関係を育み、支持的風土の醸成が重要である。その基盤として、Edmondson(1999)が提唱する「みんなが気兼ねなく意見を述べることができ、自分らしくいられる文化」としての心理的安全性を高める必要がある。本研究では、客観的なアセスメントに基づいて学級の実態に応じたサークルトークを継続的に実施し、児童の心理的安全性および学級集団の状態にどのような変容が見られるかを検討する。

Ⅱ　研究方法・内容

対象学級：X小学校、第4学年A組、B組
期間：2026年4月から9月
学級の実態：５月に実施したQ-Uの結果
（１）X小学校、第4学年A組

ゆるみのみられる集団(横型学級)で、活発な雰囲気だが､ルールの共有化が少ない学級。
（２）X小学校、第4学年B組

かたさのみられる集団(縦型)で、学級担任の評価を気にし、仲間意識の弱い学級。
・A組：ルールの共有化を促すテーマを設定
・B 組：子ども同士の相互理解・仲間意識を促すテーマを設定。
①アセスメントと観察

日々の観察とともに､「楽しい学校生活を送るためのアンケート（Q-U)」を実施した。また、実践の前後に Edmondson(1999)を参考に山内(2026)が小学生に向けに作成した心理的安全性に関するアンケートを行った。
②サークルトークの実施

サークルトークとは、子どもたちが輪になり一つの話題について話し合う活動である。Q-U の結果を踏まえ、実態に沿った話題を設定し実施した。毎回、振り返りシートを用いて、子どもたちの変容を記録した。
③学級担任への聞き取り調査

児童の行動について聞き取り調査を行った。

Ⅲ　研究の結果

（１）X小学校、第4学年A組

実施前と実施後の結果は以下の通りである。

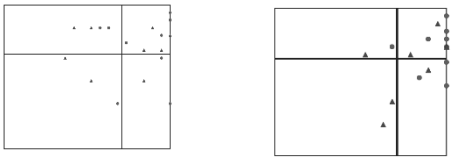


図1 A組5月(左)、9月(右)実施Q-Uの学級生活満足度の学級分布

（２）Y小学校、第4学年B組

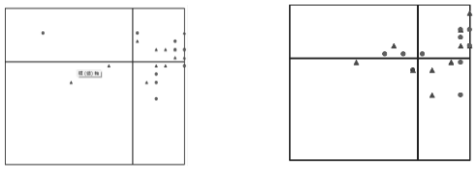


図2 B組5月(左)、9月実施Q-U(右)の学級生活満足度の学級分布

A 組ではルールの共有化、B 組では仲間意識の形成という異なる変容が見られた。一律に同じサークルトークを実施するのではなく、Q-U 等のアセスメントから学級課題を把握し、それぞれの課題に応じて話題を設定することに意義があると考えられる。

Ⅳ　参考文献

エイミー・C・エドモンドソン著、野津智子訳、村瀬俊朗解説 (2021).恐れのない組織「心理的安全性」学習・イノベーション・成長をもたらす.英治出版.
河村茂雄(2012).集団の発達をうながす学級経営小学校高学年.図書文化社.
山内千秋(2026)心理的安全性を高めるための学級集団づくり―小学校高学年における「サークルトーク」を軸とした関係性の編みなおし―.弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻年報8号.pp148-161

知的障害特別支援学校における「特別の教科　道徳」の指導の在り方の検討

山口　義弘（子ども理解・特別支援教育実践コース）

キーワード：知的障害特別支援学校、特別の教科　道徳、評価

Ⅰ　研究の背景と目的

2017（平成29）年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が公示された。ここでは「道徳の時間」が「特別の教科　道徳」として新たに教育課程上に位置付けられており、特別支援学校においても道徳科の充実が求められている。

一方で、実践の拡がりに伴って課題として挙げられているのが例えば評価の問題である。全国の国立大学附属特別支援学校(知的障害)を調査した斎藤（2021）は、道徳教育の実施上の課題として評価に関する課題が上位を占めていたことを明らかにしている。「指導と評価の一体化」がいっそう求められるなかで道徳科の指導を充実させるためには、評価の在り方を明確にし、効果的な方法を確立することが不可欠である（斎藤ほか、2023)。

このように知的障害特別支援学校における道徳科は、実践報告は増加している一方で評価まで踏み込んだ検討は十分とはいえない。

以上より本研究は、知的障害特別支援学校における道徳科の授業実施に伴う困難を明らかにしながら、効果的な指導の在り方および評価実施上の工夫と課題を検討することを目的とする。

Ⅱ　研究の内容

まず長崎県の特別支援学校における「特別の教科　道徳」の実施状況調査を行い、道徳教育に対する考え方や授業づくり、評価の実際を把握する。続いて、その知見を基に生徒の実態を把握し、読み物資料・体験的活動・劇活動を取り入れた道徳科の授業を実践する。授業では、イラストカードや写真・動画など多様な表現手段を用い、語彙提示や問いかけを通して生徒の気持ちの表出を支援する。

これらの実践を通して、知的障害特別支援学校における道徳科の効果的な指導方法と、評価実施上の工夫や課題を明らかにする。

Ⅲ　研究（実習）の経過

実習1では、知的障害特別支援学校における道徳科の授業参観、長崎県内の特別支援学校における道徳科の実施状況調査を行うための質問紙の作成を行った。質問紙作成では、授業時数・教材・評価方法・系統性など、道徳科の実態把握に必要な項目を整理し、附属教員の助言を踏まえて内容を再構成した。

実習2では、道徳科の授業実践を行った。テーマは「節度・節制」とし、生徒の実態把握から、スマートフォン利用と生活習慣の乱れが課題であることを捉えた。そこで、スマートフォンとの適切な付き合い方を題材とした授業を構成した。簡潔で理解しやすい教材を作成し、学んだ内容を生活場面に般化しやすいよう、改善策の検討や「スマホのマイルール」を記入するワークシートを用いた。生徒が自ら生活を整える力を育成することをねらいとした。

実施状況調査の結果は、道徳教育推進教師の未配置(11.1%)や校内研修の未実施(22.2%)が多く、専門性確保が課題となっている。「特別の教科　道徳」の時間の設定は(小学部75%、中学部87.5%、高等部85.7%) 概ね行われているが、教材選定の難しさ、抽象的な価値の具体化が指摘された。評価では表出困難な児童生徒の見取りやルーブリックの整備不足が課題として明らかになった。

Ⅳ　参考文献

斎藤大地（2021）知的障害特別支援学校における道徳教育に関する現状と課題―全国国立大学附属特別支援学校を対象とした質問紙調査から―、『宇都宮大学共同教育学部研究紀要』、71、pp.45-48。

斎藤大地・日置健児朗・関根かおり・古味聡子・錦織晃子（2023）知的障害特別支援学校における道徳科の評価に関する一考察―教員に対するインタビュー調査から―、『発達障害支援システム学研究』22（2)、pp.105-112。

小学校第1学年におけるSSTの日常化に関する実践研究
―日々の行動観察を基盤としたプロアクティブな支援―

島田　裕子（子ども理解・特別支援教育コース）

キーワード：発達支持的生徒指導、Q-U調査、ソーシャルスキルトレーニング

Ⅰ　研究の背景

いじめや不登校の増加等を受け、改訂『生徒指導提要』(2022年）では、事後対応から全児童の発達を支える「発達支持的生徒指導」および未然防止を目指すプロアクティブな支援への転換が示された。

しかし、特定の時間における限定的な指導（点）のみでは、実際の生活場面への定着に限界がある。特に小学校第1学年においては、朝の会から帰りの会に至る「教育課程内外の全ての教育活動（線）」へSSTを溶け込ませる「常態的・先行的（プロアクティブ）な支援の日常化」と、「丁寧な関わりと観察」に基づく即時的な働きかけが求められている。

Ⅱ　研究の目的と内容

本研究は、楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U調査（以下Q-U調査）等の客観的アセスメントと日々の丁寧な行動観察を基盤とし、児童の実態に応じたSSTで学習したスキルを日常生活場面へ汎化させるための教師の働きかけと、それに伴う児童の行動変容を明らかにする。

1年次の第3学年（20名）を対象とした実践において、メタ認知や自己主張が高まる一方で、指導が「点」にとどまり日常化や汎化に課題があることを見出した。

これを踏まえ2年次は、第1学年（児童4名）の学級担任の立場から通年実践を展開している。朝のモジュール等で習得したスキルや共通言語（アイ・メッセージ、SOS発信等）を視覚化・構造化して学校生活のあらゆる場面へ溶け込ませるとともに、日々の行動観察（エピソード記録）を基盤として受容的・即時的な関わりを常態化させる。

Ⅲ　研究の経過

1年次は、第3学年1学級（20名）を対象にQ-U調査を用いた実態把握とSSTの指導を行い、メタ認知や自己主張の高まりの一方で、日常化や汎化に課題があることを見出した。

2年次は第1学年1学級（4名）を対象に、Q-U調査のアンケートと日々の行動観察を組み合わせた多角的なアセスメントを行い、SSTの日常化を推進した。現在の経過として、学習や行動上の困り感を抱える児童における「分からない」、「手伝って」等の自律的な援助要請やSOS発信の定着と、我慢しがちであったり感情を表出しにくかったりする児童の本音の受容や教員の代弁による安心感の保持・ストレス緩和が見られている。生活全般での受容的・即時的なフィードバックにより、パニックやトラブルに至る前の自己調整行動が徐々に定着しつつある。

Ⅳ　今後の課題と計画

今後は以下の3点に取り組む計画である。

1. 効果検証
   第2回Q-U調査の実施と行動観察記録の分析から、SST日常化による安心感や行動変容の効果を検証する。
2. スキルの汎化
   専科の授業や異学年交流など、多様な場面でも習得したスキルを自律的に発揮できるよう支援を工夫する。
3. 支援方法の整理と学校全体への展開
   少人数学級で取り組んだ「生活全体でSSTを活かすやり方」を整理し、学校全体で予防的な生徒指導として広げていくための課題を明らかにする。

Ⅴ　参考文献

・河村茂雄(2002) 図説Q-Uがよくわかる本. 図書文化社
・河村茂雄・品田笑子・藤村一夫(2007) いま子どもたちに育てたい学級ソーシャルスキル. 図書文化社
・文部科学省(2022) 生徒指導提要. 東洋館出版

自ら既習にアクセスする学習

本村　周平　久松　貴大　田中　彩里衣（附属小学校）

キーワード：既習、数学的な見方・考え方

Ⅰ　研究の背景

算数科は、既習の上に新たな学習が積み重ねられていく系統性の高い教科である。そのため、子どもがこれまでの学習で獲得した知識・技能や数学的な見方・考え方、学び方を想起し、新たな問題解決に生かしていくことが重要である。

しかし、既習が十分に身に付いていなかったり、数学的な見方・考え方を十分に働かせることができなかったりすることで、既習とのつながりを見いだせず、新たな問題場面として捉えてしまう子どもの姿が見られる。

また、昨年度の研究では、パフォーマンス課題やルーブリックを用いることで、子どもが自らの学習を振り返り、自己評価や自己調整を行う姿が見られた。一方で、必要な既習を自ら想起・選択すること、蓄積した数学的な見方・考え方を新たな問題場面で活用すること、獲得した知を次の学びにつなぐことに課題が残った。

そこで子どもが新たな問題場面と既習とのつながりを見いだし、必要な既習を自ら想起・選択・活用しながら問題解決を進めることが、自律した学び手の育成につながると考え、「自ら既習にアクセスする学習」について考えることとした。

Ⅱ　研究の内容

子どもが未習の問題場面と既習とのつながりを見いだし、問題解決に必要な既習を自ら想起・選択・活用しながら、新たな知を獲得し、次の学びに生かすことのできる既習として蓄積していく学習について探っていく。

本研究における「既習」とは、前時、前単元、前学年など、これまでの学習を通して獲得した知であり、知識・技能だけでなく、数学的な見方・考え方や学び方を含むものとする。また、「アクセス」とは、新たな問題場面と既習とのつながりを見いだし、問題解決に必要な既習にたどり着き、それを活用できる状態にすることである。

そこで本研究を進めるために、私は、次の視点をもつことが大切であると考えた。

1. 新たな問題場面と既習とのつながりを見いだし、必要な既習を自ら想起・選択できているか。
2. 既習と未習を比較し、「算数の目」を用いて数学的な見方・考え方を働かせることができているか。
3. どの既習や算数の目、学び方を用いたのかを振り返り、自らの学習過程を自覚できているか。
4. 新たに獲得した知を既習として蓄積し、問題解決に生かすことができているか。

Ⅲ　研究の経過

上記視点に対応して下記のことに取り組む。

1. 教師による声掛けや教科書提示、領域別系統表、前学年までの教科書、算数ポータルサイトを活用し、子どもが必要な既習を想起・選択できる環境を整える。
2. 「まとまりで見る」「みなす」などの七つの「算数の目」を用い、既習と未習の共通点や関係に着目しながら、数学的な見方・考え方を働かせるようにする。
3. 毎時間や単元終末にルーブリック的振り返りを行い、「どの既習を使ったか」「どの算数の目を使ったか」「次にどう生かすか」という観点から、自らの学習過程を振り返るようにする。
4. 学習の過程で用いた既習や算数の目と最終的な問題解決で用いたものを対応させて振り返ることで、獲得した知を次の学びに生かすことのできる既習として蓄積することを目指す。

Ⅳ　参考文献

磯津政明（2023）『2040 教育のミライ』実務教育出版
小野健太郎（2022）『オーセンティックな算数の学び』東洋館出版社
盛山隆雄（2018）『数学的な見方・考え方を働かせる』明治図書
L.トープ／S.セージ（2017）
『PBL 学びの可能性をひらく授業づくり』北大路書房

自ら学びを拓く学習の実現を目指した複式教育の研究

野田　佳吾　鎌田　実希　原　尚史（附属小学校）

キーワード：複式教育、ガイド学習、学びのサイクル

Ⅰ　研究の背景

本校学び方研究室では、今年度の学習像を「自ら学びを拓く学習」と設定した。「自ら学びを拓く学習」とは、子どもが自らの問いや願いを起点として、学習の目的と現在地を捉え、人やものとの関わり方を選択・判断・調整しながら、各教科等の見方・考え方を働かせ、新たな知や学び方を生み出していく学習である。

複式学級では、教師が一方の学年を直接指導している間、もう一方の学年では、子どもが中心となって学習を進める。そのため、子ども自身が学習の目的と現在地を捉え、進め方を選択・判断する場面が日常的に生まれる。また、異学年の仲間の考え方や学び方に触れ、自分の学び方を見つめ直したり、各教科等で身に付けた考え方を他の学びに生かしたりする機会も生まれる。

そこで、本研究では、複式教育の特色を生かし、子どもが自ら学びの進め方を選択・判断・調整しながら、新たな知や学び方を生み出す「自律した学び手」へと成長することを目指す。

Ⅱ　研究の内容

本研究では、「自ら学びを拓く学習」を実現するための基盤として、「学びのサイクル」と「ガイド学習」を位置付ける。「学びのサイクル」は、「つかむ・見通す」「考える」「ひらきあう」「まとめる」「振り返る」の五つの学習過程からなり、子どもが学習の目的と現在地を捉え、次に必要な学習行動を判断するための拠り所とする。また、「ガイド学習」は、ガイドとフォロワーが学習の目的と現在地を共有し、それぞれの役割を果たしながら、次に必要な学習行動を共同で判断・調整していく学習として位置付ける。

この二つを基盤として、複式教育の特色を生かした次の三つの視点から手立てを講じる。

1　ガイド学習の目的と意識することの明確化

学習過程を可視化するとともに、各過程におけるガイドとフォロワーの役割や意識することを明確にし、子どもが学習の目的と現在地を捉え、自分たちで必要な行動を判断できるようにする。

2　学び方の振り返りと更新

「司会力」「板書力」「発言力」「聴く力」「解決力」の五つの力を視点として自らの学び方を振り返り、仲間の学び方から学ぶことで、自分の学び方を更新できるようにする。

3　教科横断的な考え方の言語化

各教科等で共通して働く「着目する」「比較する」「分類する」「総合する」「関連付ける・関係付ける」などの考え方を言語化し、教科や場面を越えて活用できるようにする。

また、それぞれの視点について、「学びの組織づくり」と「ICTを活用した多様な学び」の二つの観点からアプローチする。

Ⅲ　研究の経過

これまでの実践から、次のような子どもの姿が見られている。

1「学びのサイクルカード」の活用やガイドとフォロワーの言葉の蓄積によって、ガイドだけでなくフォロワーも学びの進め方に関わり、自分たちの現在地を捉えながら、次の学習過程を選択・判断する姿が見られるようになった。

2「学び方を学ぶ時間」を設定し、教師と共に学んだ経験や、同学年・異学年の仲間の姿を振り返ることで、他者のよい学び方を自分の学びに取り入れ、自らの学び方を更新する姿が見られるようになった。

3 学級専用のポータルサイトに学習計画や考え、話合いの記録、写真・動画、振り返り等を蓄積することで、子どもがこれまでの学びと現在の学びをつなぎ、自分や仲間の現在地を捉えることができる環境を整えている。さらに、生成AIを学習内容の正誤を評価するものではなく、自らの学び方や思考を捉え直すための対話相手として位置付け、学び方の自己調整や、教科を越えた考え方の自覚・転用につなげていこうとしている。

今後も、子どもが「何を学ぶか」だけでなく、「どのように学ぶか」を自覚し、学習の目的と現在地に応じて、人やものとの関わり方や考え方を自ら選択・判断・調整する姿を見取りながら、「自ら学びを拓く学習」の実現に向けて研究を進めていく。

Ⅳ　参考文献

木村明憲（2024）『自己調整方略 主体的な学びを実現する46の手立て』明治図書出版
サルマン・カーン（2025）『AIは私たちの学び方をどう変えるのか』東洋館出版社
難波駿（2024）『学び方を学ぶ授業』東洋館出版社

表現の意図をもち、音や音楽と向き合い続ける音楽科学習

菅　彩伽　松本　萌子（附属小学校）

キーワード：表現の意図、自己調整、自律した学び手

Ⅰ　研究の背景

音楽科では、感覚的・情緒的体験を基盤としつつ、音楽を形づくっている要素等の規則性や構造を捉え、思いや意図と音や音楽との関係性を意味付ける学習が求められる。自律した学び手としての音楽科学習とは、単なる技能の発揮ではなく、自身の「こう表現したい」という思いや意図をもち、実際の音の響きに耳を澄ませながら絶えず自己調整を行うプロセスそのものである。過年度研究では、音楽を形づくっている要素等を「アイテム」として整理し、学習の軌跡を可視化する「ドレミアップ」を活用することで、音楽構造に着目して聴き取ったり表現を工夫したりする素地が形成された。しかし、振り返りの記述が学習終盤や静的な記録にとどまり、音を鳴らしている最中の即時的な自己調整へと十分に繋がらない課題が明らかとなった。そこで今年度は、児童が表現の意図を明確にし、実際の音の響きや他者の表現と向き合いながら即時的に修正・調整を繰り返す学習を行う。

Ⅱ　研究の内容

1　目指す学習像

本校音楽科では、目指す学習像を「表現の意図をもち、音や音楽と向き合い続ける音楽科学習」と設定した。これは、児童が題材の世界観に浸り、「こう表現したい」という思いを根拠に音楽を形づくっている要素を選択・活用し、より豊かな表現へと高めていく学習である。

2　具体的手立て

（1）ストーリー・イントロ

児童が表現者として没入できる世界観と大きな問いを設定し、持続的な表現欲求を引き出す。「どんな風に表現したいか、それはなぜか」という意図を明確にし、主体的選択の足場とする。

（2）音楽の目

見方・考え方に特化した「アイテム」を、児童が自ら選択・活用できるよう発展させた。「だんだん大きくする」「はずむ」等のオノマトペや具体的な動作と結びつけてカード化し、意図に応じた試行錯誤を視覚的に支援する。

（3）アクティブ・ドレミアップ

音楽活動の躍動感を止めずにリアルタイムで自己調整を行う動的な振り返りである。例えば、Chromebookによる10秒程度の録音・再生を活用し、主観（演奏感覚）と客観（実際の音）のズレを捉え、即時修正を促す。題材終末には言語化して記録・蓄積する。

Ⅲ　研究の経過

現在、前述の手立て（ストーリー・イントロ、音楽の目、アクティブ・ドレミアップ）を具現化するための授業構想および教材研究を中心に研究を進めている。例えば低学年の題材において、児童が没入できる世界観や問いの構築、音楽を形づくっている要素を動作化・可視化した「音楽の目」カードの作成を試みている。また、Chromebookのワンタップ録音・再生を活用した「アクティブ・ドレミアップ」の具体的な運用方法について、授業内のどの場面で位置づけるか検討を重ねている。今後は、これらの手立てを用いた授業実践を進め、主観と客観のズレを認識した児童が即時的に表現を調整・修正していく姿や、友達と音を聴き合いながら協働的に表現を高めていく姿が見られるか検証を行い、目指す学習像の具現化を図っていく。

Ⅳ　参考文献

小川昌文・田邊裕子(2023)：『よくわかる音楽教育学』ミネルヴァ書房.

文部科学省(2018)：『小学校学習指導要領解説音楽編』東洋館出版社.

小学校生活科教育における自律した学び手の育成
―自分を見つめ、新たな思いや願いへ向かう学びを通して―

坂本　美帆（附属小学校）

キーワード：生活科、自立、自律、気付き

Ⅰ　研究の背景

中央教育審議会教育課程部会のワーキンググループ取りまとめ（案）（令和８年８月）では、生活科において、具体的な活動や体験を通して身近な人々、社会及び自然に自ら関わり、自分自身への気付きを得ながら、自立し生活を豊かにしていくことの重要性が示されている。また、幼児教育との接続や他教科等との関連を図り、低学年教育を充実させることも求められている。

本校では、「自律した学び手」の育成を目指して研究を進めている。本校生活科においても、子どもが対象との関わりを通して認識を深めるだけでなく、対象と自分との関わりを捉え、自分自身への気付きを確かにし、そこから新たな思いや願いをもって自ら対象へ働きかけていく学びを目指す。

そこで、本年度の学習像を「自分を見つめ、『やってみたい』へ向かう学習」と設定した。本研究では、対象との関わりを通して自分自身への気付きを確かにしていくことを「自分を見つめる」、新たに生まれた対象への思いや願いを「やってみたい」と捉え、その実現に向けた教師の働きかけを明らかにする。

Ⅱ　研究の内容

（１）子どもの思いや願いを生かした学習の展開

子どもが「もっと知りたい」「やってみたい」と感じたことを学びの出発点とし、自ら対象に働きかけることができるよう対象との出会わせ方や活動の設定を工夫する。

（２）気付きの質を高める教師の働きかけ

対象との関わりの中で生まれた気付きを、既有の経験や友達の気付きと比べたり関連付けたりできるようにする。また、子どもが活動の中で無自覚に用いている学び方を教師が価値付け、子ども自身がその学び方を自覚できるようにする。

（３）自分自身への気付きと新たな思いや願いを生む振り返り

活動を振り返り、自分の変化や成長、できるようになったことなどを捉える場を設定する。また、振り返りを交流することで自らの思いや願いを見つめ直し、新たに対象へ働きかけることができるようにする。

Ⅲ　研究の実際

第２学年「もっとなかよし まちたんけん」では、身近な地域について、知っていると思っていた子どもたちが、実は知らないことが多くあることに気付き、町探検へと向かった。地域の人・もの・ことと実際に関わる中で新たな気付きが生まれ、「もっと聞いてみたい」「見てみたい」といった新たな思いや願いが生まれている。今後も、対象との関わりを通して生まれた気付きが、自分自身への気付きや新たな「やってみたい」へとどのようにつながっていくのか、子どもの姿を基に検証していく。

Ⅳ　参考文献

１）中央教育審議会教育課程部会（2026.08）「生活、総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ取りまとめ（案）①生活科」

２）文部科学省（2018）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　生活科編」

理解を基に表現を更新する外国語学習

大村　由布子　前山　悠希（附属小学校）
キーワード：外国語教育、言語活動、理解と更新、目的意識、相手意識

Ⅰ　研究の背景

現代社会において国や文化を越えた多様な情報にふれる機会が増加している。しかし、子どものコミュニケーションにおいては、相手の反応や背景を十分に考慮せず、一方的な情報伝達に終始し、思いや意図が伝わりにくい課題が見られる。そのため、伝える目的や状況に応じて伝え方を試行錯誤し、表現する内容や方法、自己の考えを柔軟に更新する学びが必要であると考える。

本研究では、小学校外国語活動・外国語科における学習像を「理解を基に表現を更新する外国語学習」と設定した。「理解」とは、言語材料等の言語的理解と相手の背景に寄り添う共感的理解を一体として捉えたものである。「更新」とは、理解を基に目的や場面・状況に応じて表現内容や方法、自己の考えをよりよいものに変容させることである。子どもが目的意識・相手意識をもって主体的にコミュニケーションの質を高めるための指導の手立てを明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　研究の内容

本学習像の実現に向け、子どもが目的意識と相手意識をもちながら自己の表現を更新できるよう、以下の３つの手立てを取り入れた単元および一単位時間の授業構成を行う。

１　単元構成の工夫

毎時間の導入において、発達段階に応じたSmall Talk（クイズ、ミニゲーム、ピクチャートーク等）を実施し、Unit Goalや本時の言語活動に結び付く目的意識を形成する。また言語活動では「何のために・誰に・何を・どのように伝えるか」という「目的・場面・状況」を明確にし、既習・未習の言語材料を総動員しながら、子ども自ら、表現を更新していくことができるように設定する。

２　「外国語の目」の活用

異文化理解や他者理解を促す視点として「外国語の目」を設定する。外国語の目は、コミュニケーションを図る際に相手の背景を理解するための見方であり、主に以下の３つの視点で捉えた情報を共有することで、理解を深められるようにする。

①　異文化理解を促す情報
②　相手のパーソナルな情報
③　子どもや教師の経験に基づく情報

言語活動の試行後、全体で疑問や課題を共有する「共有タイム」を設置し、学級で伝え方の解決策や工夫を出し合い、直後の再試行に生かす協働的な学びを展開する。

３　自己の変容を捉える振り返り

授業導入時に立てたMy Goalに照らして終末に振り返りをしたり、単元の第1時と最終時の姿を比較したりすることで、自己内比較を促し、工夫や変容を自覚できるようにする。さらに、全学年で「友達のよさ」を記録し相互参照できるようにすることで、メタ認知の促進と自己効力感の向上を図る。

Ⅲ　研究の経過

一単位時間の学習過程の実践を通じ、子どもが共有タイムで工夫を取り入れ、伝え方を即座に更新して再挑戦する姿が多く見られた。特に「外国語の目」による情報提示が、相手意識に根ざした表現の更新を後押しした。また、自己の変容を捉える振り返りにより、学習意欲の継続と必要感をもって学びを進めることができるようになってきた。子どもの目的意識や相手意識が向上しており、今後は自己調整力をさらに高める手立ての検証を深化させていく。

Ⅳ　参考文献

酒井英樹(2017)『小学校で英語を教えるためのミニマム・エッセンシャルズ』三省堂
白井恭弘(2023)『英語教師のための第二言語習得論入門』大修館書店
廣森友人(2023)『英語学習のメカニズム』大修館書店
文部科学省(2018)『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語科編』開隆堂出版

互いに頼り合い、考えを更新する理科学習

中村　あき　野田　佳吾（附属小学校）

キーワード：共通体験、理科の目、考えの更新

Ⅰ　研究の背景

本校理科では、子ども一人一人の探究と集団の学びをつなぐ「互いに頼り合う理科学習」を大切にしてきた。友達の結果や考えと比較・関連付け、自らの考えを見直す姿が見られた一方で、結果の共有や確認にとどまり、考察を深め、科学的概念の形成につなげることに課題が残った。

そこで本研究では、互いに頼り合う姿を基盤に、「考えを更新する」学びの実現を目指す。「考えを更新する」とは、自分たちの結果だけで完結せず、他者のデータも根拠に、再現性や客観性の視点から結果を吟味し、自らの考えを見直しながら、科学的概念を形成することである。その過程で、子どもが役立った学び方を自覚し、自分で方法を選びながら追究を進めるための手立てを明らかにする。

Ⅱ　研究の内容

（1）共通体験の工夫と共通目標づくり

単元の導入では、自然の事物・現象を見たり、触れたり、試したりする共通体験を設定する。共通点や差異点に気付くことができるよう、教材や活動を工夫し、各単元の体験内容、想定される気付きや疑問、共通目標を整理する。

教師は、気付きや疑問を関連付け、学級で「何を明らかにするのか」という共通目標を立てる。体験で気付いたことも観察・実験で確かめる大切さを共有し、一人一人が自分の気付きや疑問と共通目標とのつながりを捉え、検証に向かうことができるようにする。

（2）理科の目の蓄積・活用

各領域の見方を拠り所に、子どもが働かせた見方を価値付ける。「大きくなると」「種類によって」など、子どもが理解しやすい言葉で「理科の目」として短冊に表し、蓄積していく。

検証結果をクラウド上で共有し、自他の結果を比較・吟味する場面で「理科の目」を参照する。どの見方が考えの見直しに役立ったかを共有し、子ども自身が必要な見方を選び、考えの更新に生かせるようにする。

（3）振り返りによる学びの自覚化

「教科の振り返り」と「学び方の振り返り」の二つの視点を設け、その時間の学びに応じて焦点化する。分かったことに加え、働かせた「理科の目」や友達のデータとの関わりを振り返り、考えの変化と、それを生み出した学び方を結び付けて捉える。

教師は、振り返りを整理・分析し、授業中の姿と照らし合わせて、考えの更新につながった学び方を価値付ける。さらに、次時の冒頭などで全体に共有し、子どもが次の問題解決に生かせるようにする。

Ⅲ　研究の経過

現在、三つの手立ての具体化に向けて、授業実践と検討を重ねている。共通体験については、着目する視点をしぼって自然の事物・現象に関わる活動を設定した。子どもが見たり、触れたり、試したりする中で、気付きや疑問が生まれた。また、「理科の目」については、整理・蓄積の仕方と選択・活用の方法を検討している。今後は、結果の比較・吟味や振り返りにおける子どもの姿から、各手立てが考えの更新と学び方の自覚につながるかを検証する。

Ⅳ　参考文献

文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説 理科編』東洋館出版社

難波駿（2024）『学び方を学ぶ授業』東洋館出版社

日本初等理科教育研究会（2023）『理科でつくるウェルビーイング』東洋館出版社

問いを紡ぎながら、よりよい社会の在り方を考える学習

下田みのり、舛元崇史（附属小学校）

キーワード：社会科教育、生成ＡＩ、問い、当事者性

Ⅰ　研究の背景

社会科では、社会的事象の特色や相互の関連、意味を多様な視点から考え、よりよい社会の在り方を選択・判断する学習が求められる。社会的事象は、複数の事実や人々の立場が関わり合って成り立っている。そのため、調べて分かったことを個別の知識として捉えるだけでなく、事実や知識を比較・関連付け、そこから新たな問いを見いだしながら追究を深めることが大切であると考える。

しかし、学習の中で新たな問いが生まれても、それを次の追究につなげられなければ、社会的事象を多様な視点から捉えたり、根拠をもってよりよい社会の在り方を考えたりすることは難しい。そこで本研究では、学習像を「問いを紡ぎながら、よりよい社会の在り方を考える学習」と設定した。分かったことを次の問いへとつなぎながら、社会的事象について考えを深め、選択・判断していくための手立てを明らかにする。

Ⅱ　研究の内容

本校社会科では、学習像の実現に向け、児童が自ら問いを見いだし、追究の中で分かったことを次の問いへとつなげながら、社会的事象を多様な視点から捉え、よりよい社会の在り方を選択・判断できるよう、次の三つの手立てを講じる。

（１）問いを紡ぐ学習デザイン

内容の関連が深い複数の単元を、一つの学習テーマでつなぐ。このテーマを本校では「幸せテーマ」と呼んでいる。教師との対話や資料との出合いを通して、児童が人々の暮らしや社会に関わる課題を見いだし、「なぜ学ぶのか」という必要感を高めるものである。

また、単元の導入では、児童が疑問や調べたいことを出し合う。その問いを生成ＡＩで分類・整理して可視化し、問い同士のつながりや追究する価値を考える。児童は生成ＡＩが示す新たな問いや視点も参考にしながら、学習問題や学習計画をつくる。

（２）社会科の目

社会的事象を多様な視点から捉えるために、「社会科の目」を設定する。「社会科の目」とは、「どこで・いつ・誰が」や、「安心・安全」「健康」「豊かさ」「便利」「平等」「安定」などの視点から、人々の営みや社会的事象の意味を考えるための見方である。事実を比べたり関連付けたりしながら、社会的事象への理解を深め、新たな問いを見いだす際に活用する。

（３）幸せスコープ

学んだ事実や人々の工夫・努力が、誰のどのような幸せにつながるのかを考える振り返りである。分かったことや問いの変化、役立った資料や友達の考えを振り返り、自分の考えや学び方の変容を捉える。単元の導入時と終末の記述を生成ＡＩでポスターに整理し、児童が元の記述と照合・修正することで、根拠や判断の視点の変化を自覚できるようにする。

Ⅲ　研究の経過

第４学年の「ごみ」と「水」の学習では、共通の「幸せテーマ」で単元をつないだ。プラスチックごみの処理方法を考える中で、資源の有効利用や環境への負荷に加え、洗浄に必要な水にも目が向き、ごみの学習で生まれた問いが水の学習へとつながった。今後は、他学年や他単元にも実践を広げ、子どもが問いを紡ぎながらよりよい社会の在り方を考えていく姿を基に、各手立ての有効性を検証していく。

Ⅳ　参考文献

小倉勝登『社会科授業づくりは「単元で考える」』明治図書出版　2023
澤井陽介『［イラスト図解で読み解く社会科］子どもが選び 調整しながら 学習を進める 授業をつくる』東洋館出版社　2025
鈴木秀樹編著『ＡＩが前提の教室で変わること 変わらない大切なこと 教科教育の未来予想図』　明治図書出版　2026
文部科学省『小学校学習指導要領解説　社会編』　日本文教出版　2018

自分らしい工夫を家庭実践へつなげる学習

前田　志織（附属小学校）

キーワード：家庭科、愛ゴール、家庭科の目、家庭実践、振り返り

Ⅰ　研究の背景

現代社会では、家族構成や生活環境、価値観が多様化し、よりよい生活の在り方は一様ではない。また、家庭生活は社会や環境ともつながっている。そのため、子どもには、生活の中の課題を自分事として捉え、自分や家族の思いや願い、生活の実態に応じて、よりよい方法を考え、選択する力が求められる。

本研究では、小学校家庭科における学習像を「自分らしい工夫を家庭実践へつなげる学習」と設定している。これは、子どもが生活の中から課題や願いを見いだし、自分にとってよりよい方法を選択し、それぞれの家庭生活に合った工夫を考え、家庭での実践へつなげていく学習である。家庭生活を基に学び、学んだことを再び生活へ立ち返って生かすこと、また、他者の考えと比較・検討しながら試行錯誤することを大切にする。こうした学びを通して、子どもが主体的によりよい家庭生活を創っていくことを目的とする。

Ⅱ　研究の内容

本学習像の実現に向け、次の三つの手立てを講じる。

１　「愛ゴール」の設定・活用

題材の導入時に、家族へのインタビューや家庭生活の振り返りを通して、自分や家族の課題や願いを見いだし、個人の具体的な目標である「愛ゴール」を設定する。さらに、毎時間の導入、学習活動、まとめ、振り返りにおいて愛ゴールに立ち返り、今日の学びを家庭生活にどのように生かすかを考えることができるようにする。また、愛ゴールに応じて必要な試しの活動を選択したり、友達から情報を得たりする場を設け、一人一人が自分の目標に沿って学びを進めることができるようにする。

２　「家庭科の目」の活用

子どもが見いだした工夫を一つの側面だけで捉えるのではなく、「家庭科の目」を活用し、複数の視点から工夫のよさや課題を捉えることで、生活を多面的に考えられるようにする。

さらに、教師が「自分や家族」「暮らし全体」「社会や環境」へと視野を広げる問いを投げかけることで、子どもが再び家庭生活に戻して比較・検討し、それぞれの家庭環境や思いや願いに合った「自分らしい工夫」を見いだすことができるようにする。

３　家庭実践につなげるための振り返り

「考察」「調整」「次への広がり」の三つの観点を示して振り返る場を設定することで、子どもが学んだことを整理し、自分や家族の生活にどのように生かすかを考えることができるようにする。特に、「調整」の視点から振り返るよう促すことで、愛ゴールの達成に向けて実践方法や計画を見直し、家庭実践への見通しをもつことができるようにする。

Ⅲ　研究の経過

「愛ゴール」の設定により、子どもが家庭生活と学習を結び付け、課題を自分事として主体的に学ぶ姿が見られた。また、学習内容を家庭生活に生かそうとする意識も高まってきた。さらに、「家庭科の目」を活用することで、工夫のよさや課題を多面的に捉え、自分なりの工夫を考えようとする姿が見られるようになった。今後は、「自分や家族」「暮らし全体」から「社会や環境」へと視野を広げ、再び家庭生活に戻して比較・検討することで、「自分らしい工夫」を見いだすことができるようにしていく。

Ⅳ　主な引用・参考文献

大本久美子・岸田蘭子（2022）『ウェルビーイングの向上を目指す家庭科教育』大修館書店
勝田映子・横山弘美（2026）『プロジェクト型学習でつくる小学校家庭科授業アイデア＆ワークシート』明治図書出版
文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説家庭科編』開隆堂出版

小学校国語科における「子どもの問い」を軸に読み深める学習

板山千佳　村﨑良平　松山大真（附属小学校）

キーワード：問い、当事者意識、子ども主体

Ⅰ　研究の背景と目的

本校国語科がこれまで行ってきた、教師の発問や仕掛けによって子どもが既習とのズレを見いだし、そのズレから学級集団としての学習課題を決定し、解決を図る授業は、学級全体で共通の課題に向かい、協働を通して深い読解へ導いたり、指導事項の定着を図ったりする上で効果的であった。一方で、その学習課題は、教師が想定した課題に子どもが向かうようにするために、教師の発問によって引き出される子どもの疑問から設定するため、子ども一人一人が当事者性をもって取り組む、子ども主体の学びになりにくい側面もあった。

そこで、本研究では、子ども主体の学びを実現するために、一人一人の疑問から高められた「学習課題としての問い」を軸とした学びへの転換を図る。ここでいう「学習課題としての問いへの高まり」とは、一人一人の子どもが初読を通してもった疑問を分類・整理することで、指導事項に迫る学習課題へと焦点化することを指す。自らの疑問を出発点として作り上げた問いを軸に学びを展開していくことで、自分の課題として強い当事者意識をもって解決に向かう姿へと変容していくと考える。その上で、子どもがこの問いに向き合い、その解決に向けて「どのような読み方をすればよいか」と自ら考えを働かせ、言葉の働きや文章の構成に着目しながら、登場人物の心情や筆者の主張等を捉え直すことで読み深めることができるようにする。さらに、問いを解決する過程で自らが行った読み方の有効性を振り返ることを通して、単なる内容理解にとどまらず、自らの読み方そのものを更新していくことを目指す。

Ⅱ　研究の方法

（1）語り合う場の設定

単元の導入において、教材文と出会う前に共通のテーマについて自分の考えを語り合うことで、子どもが重点指導事項や指導事項「考えの形成」に向かう疑問を自らもつことができるようにする。語り合う場は、その単元の学習における重点指導事項や「考えの形成」に沿ったテーマを教師が設定する。あらかじめ指導事項に沿ったテーマについての考えを子どもがもっておくことで、比較の視点が明確になり、教材文と出会った際に疑問をもつことができると考える。

（2）国語の目

子どもの問いを軸に読み深める学習を実現するために小学校国語科の指導事項の内、「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」を整理・統合して構築した「国語の目」を活用する。国語の目には三つの役割がある。

①初発を通してもった疑問を「学習課題としての問い」へと高める役割。

②新しく出合う「学習用語」の意味や働き、そしてそれらを用いて子ども自身が見いだした読み方を構造的に蓄積していくための「整理箱」としての役割。

③問いを解決する過程において、子どもが「学習課題としての問い」を解決し、深めていくための「読みの道具」としての役割。

Ⅲ　今後の展望

実践と省察を繰り返し、各方法の有効性や課題を明らかにしていく。その中で、発達段階に応じた学びの型や言葉による見方・考え方を働かせる手立てを検討していきたい。

Ⅳ　参考文献

白坂洋一・香月正登（2024）「リフレクション型国語科授業」東洋館出版社
山本隆春・難波博孝・山本悦子・千々岩弘一　（2020）「あたらしい国語科教育学の基礎」渓水社

探究の文化を共に創る総合的な学習の時間

原　尚史（附属小学校）

キーワード：総合的な学習の時間、探究の文化、当事者性、見方・考え方、振り返り

Ⅰ　研究の背景

現代社会は、気候変動や自然災害、感染症、少子高齢化など、複雑で予測困難な課題に直面している。こうした社会を生きる子どもには、自ら問いや課題を見いだし、必要な情報や方法を選択し、他者と協働しながら自分なりの答えや新たな価値を生み出す力が求められる。

総合的な学習の時間においても、子どもの興味・関心や問題意識を出発点に、実社会・実生活と関わる探究の充実が重視されており、個人探究とグループ探究のバランスや、多様な他者との関わりも重要とされている。

そこで本研究では、総合的な学習の時間における学習像を「探究の文化を共に創る学習」と設定した。「探究の文化」とは、問い続け、試行錯誤し、他者の考えや方法を生かし、振り返りを次の探究につなぐ学び方が共有・蓄積される状態である。また「共に」とは、自らの探究を他者に開き、異なる考えや方法に触れながら、自分の問いや考え、学び方を更新していくことである。この実現に向けた教師の働きかけを明らかにしていく。

Ⅱ　研究の内容

「探究の文化を共に創る学習」の実現に向け、子どもが自らの思いや願いを基に探究し、他者との関わりを通して問いや考え、学び方を更新していくことができるよう、次の三つの手立てを設定した。本研究では、これらの手立てを通した教師の働きかけと子どもの姿を基に、その有効性を検討する。

１　２つの未来予想図

探究を通して実現したい対象や周囲の姿と、その探究を通してなりたい自分の姿を考えることで、探究の目的と自己との関わりを明確にし、当事者性を高める。

２　体夢の目

「広くつなげて見る」「立場を変えて見る」「自分とつなげて見る」という視点を手掛かりに、探究的な見方・考え方を働かせながら、自らの問いや考え、方法を更新できるようにする。

３　「ふりかえリンク」

「考え・問いや課題」「方法・つながり」「次の一手」の三つの視点から自己の学びを振り返るとともに、他者の振り返りにも触れることで、探究を見つめ直し、次の探究へとつなげる。

Ⅲ　研究の経過

本研究では、３・４年生の総合的な学習の時間における実践を通して、三つの手立てによる子どもの姿の変容を見取ってきた。

１　「２つの未来予想図」による当事者性の高まり

探究の進展に応じて未来予想図に立ち返り、現在の取組とのつながりを確かめたり、必要に応じて内容を更新したりするようにした。

２　「体夢の目」による探究の深まり

教師が使い方を示す段階から、子ども自身が目的に応じて選択し、必要に応じて考えるための技法と組み合わせたり、見方を選び直したりすることができるよう働き掛けた。

３　「ふりかえリンク」による探究の更新

自分の振り返りだけでなく友達の振り返りにも触れ、参考になる方法や考えを自らの探究に取り入れ、次の取組を考えることができるようにした。

Ⅳ　参考文献

文部科学省（2018）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　総合的な学習の時間編』東洋館出版社

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　小学校編』アイフィス

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2020）：『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料　小学校 総合的な学習の時間』東洋館出版社

・教育課程部会 生活、総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ（2026）：『質の高い探究の実現に向けた方策について』

納得解の創造と意思決定を通して「社会の創り手」を育む学習

塚原　大将（附属小学校）

キーワード：納得解、意思決定、サークル対話

Ⅰ　研究の背景・目的

本校特別活動部では、これまで学級会における話合いや合意形成を支える手立てを蓄積してきた。一方、子どもが生活から課題を見いだす過程や、決定後の実践と振り返りを次の課題解決へつなぐ過程については、十分に深められていない。そこで本研究では、課題の発見から話合い、合意形成・意思決定、実践、振り返り、決め直しへと続く学習過程の在り方を明らかにする。

Ⅱ　研究の内容

今年度の学習像を「納得解の創造と意思決定を通して『社会の創り手』を育む学習」と設定した。学級活動（１）では、異なる意見の背景にある思いや願いを生かした納得解を創造し、集団として合意形成を図る。学級活動（２）（３）では、多様な考えを手掛かりに、一人一人が自分の生活や目標に合った方法を意思決定する。さらに、決めたことを実践し、振り返りながら次の行動を調整していく。

子どもが生活の中から課題を見いだし、対話を通して考えを更新し、決めたことを実践して次の課題解決へ向かうことができるよう、次の三つの手立てを講じる。

Ⅲ　具体的な手立て

（１）サークル対話

日常生活や学級生活で生じた出来事、感じたこと、考えたいことを、互いの顔を見ながら率直に語り合う。教師は結論へ導くのではなく、「どのような場面だったのか」「本当はどうなってほしいのか」と問い返し、発言の背景にある思いや願いをつなぐ。複数の声が重なり、学級で考える必要が生じたときに、議題や題材として学習へつなげる。

（２）学活の目

話合いや意思決定の場面で、「何を大切に考えるか」「考えをどのようによりよくするか」を短い言葉で共有・可視化する。教師が正解へ導く評価基準ではなく、子どもが意見を比べ、理由を問い直し、考えを更新するための思考の道具である。必要な目を子どもと選び、意見の背景にある願いを生かした納得解や、自分の生活や目標に合った意思決定につなげる。用いる目は固定せず、実践の中で加除・修正し、学級の共通言語として蓄積する。

（３）わたしの一歩

合意形成したことや意思決定したこと、その後の実践と振り返りを記し、次の行動を調整するための記録である。「決める―やってみる―確かめる―決め直す」の過程を可視化し、うまくいかなかった場合も、方法や目標を見直すための資料として扱う。実践から生まれた気付きや願いを再びサークル対話に持ち寄り、新たな課題の発見へつなげる。

Ⅳ　検証の視点

過年度研究を整理し、「納得解」と「意思決定」を定義した上で、学級活動（１）（２）（３）をつなぐ学習過程を構想した。現在は、日常のサークル対話を試行しながら、「学活の目」の掲示物と「わたしの一歩」のワークシートを作成している。今後、子どもの発言や記録、実践後の行動の変化から、三つの手立ての有効性を検証する。

Ⅳ　参考文献

・全国道徳特別活動研究会著、赤堀博行・杉田洋監修
『道徳・特別活動の本質―青木理論とその実践―』文溪堂、2012年
・文部科学省
『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　特別活動編』東洋館出版社、2018年
・文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター
『みんなで、よりよい学級・学校生活をつくる特別活動（小学校編）』文溪堂、2019年

体育をカスタマイズする学び

竹下　伸太郎　西村　有人（附属小学校）

キーワード：当事者、カスタマイズ、調整

Ⅰ　研究の背景

本校体育科では、今年度の学習像を「体育をカスタマイズする学び」と設定した。

「体育をカスタマイズする学び」とは、子どもの願いを基にした教材や道具、練習方法を自己やチームに合わせて選択することで、動きを高めたり、運動を楽しんだりする学習である。

「豊かなスポーツライフの実現」のためには、自己に合った運動との向き合い方を見いだすことが必要であると考える。なぜなら運動を生活に取り入れる理由は人により様々だからである。そのため、小学校体育の段階から、「する・みる・支える・知る」という多様な関わり方を経験することが、生涯に渡って運動に親しむことにつながると考える。

自己の目的に合わせて道具や方法を選択・判断することで、運動との多様な関わり方を経験することができると考える。「できる」ようになるために、運動を理解し、自己の動きを捉え、必要な練習方法を見いだす。皆が「楽しむ」ために、どのようなルールにするとよいか、どうしたら上手に「できる」かを考える。子どもが目的に合わせ、創意工夫を凝らして学びを創ることで、身に付けた知識・技能を生かし、運動を「できる」「楽しむ」ために、どのような選択や工夫が必要なのか思考することが、運動との向き合い方を考えることにつながるからである。

このような学びを実現するために、本校体育科では、次の二点を大切にする。一つ目は、子どもが自分で決めることである。二つ目は、自己の学び方を立ち止まって考えたり、振り返ったりすることである。子どもが自ら学びに向かい、試行錯誤できるような環境を整えることで、自己に合った運動との向き合い方を見いだすことができるようにしていきたい。

Ⅱ　研究の内容

体育をカスタマイズする学びでは、運動が「できる」ことや運動を「楽しむ」ことを子ども自ら追究することができるようにするために、次の手立てを講じた。

（1）リクエストアイテム

「試しの運動」を行った子どもの感想や学びを進める中での子どもの振り返りから、動きの幅を広げたり、課題解決を行ったりすることができる場や教具、練習方法を提示することで、当事者性を高めながら運動に取り組むことができるようにする。

（2）サポートシミュレーション

子どもが振り返りで困ったことやつまずくであろう場面を提示し、どのような課題があるのか、その解決のためにどのように関わるとよいのかを、具体的に想像したり、解決の方法を考えたりすることで、運動を行う際に、互いの動きを見て、アドバイスする姿につなげることができるようにする。

（3）あんなことといいな できたらいいな

振り返りにおいて、運動を「できる」「楽しむ」ために、必要な道具や場、人を想像したり、友達と話し合ったりするように促すことで、自己の学びを振り返り、次時の学びへの見通しをもつことができるようにする。この振り返りを(1)のリクエストアイテムにつなげ、自ら学ぶ意欲を高めることができるようにする。

Ⅲ　参考文献

文部科学省『小学校学習指導要領解説体育編』(2018)東洋館出版社
佐伯胖『「遊び」から考える体育の学習指導』(2023) 北大路書房
樺山敏郎『主体的な調整を実装する「学びの文脈」』(2026) 明治図書出版

こだわりをもって、自分らしく表現する図画工作科学習

出口　ななみ（附属小学校）

キーワード：自分の思い、表現の更新、選択・工夫、発想

Ⅰ　研究の背景

図画工作科では、形や色などと深く関わりながら、思いや感性を基に表現を生み出していく。一方で、発想に迷ったり、作品が形になったことを完成と捉え、さらに表現を工夫したり見つめ直したりすることなく表現を終えたりする姿も見られる。そのため、自分の思いに自覚的になり、表したいことや表し方を自ら選び取りながら、他者との関わりを通して新たな視点を得て、表現を追究していく学びが必要であると考える。

本研究では、昨年度の研究を引き継ぎ、学習像を「こだわりをもって、自分らしく表現する学習」と設定した。「こだわりをもって自分らしく表現する」とは、「もっと～したい」という思いを基に、絶えず自分にとって質の高い表現を求め、形や色、材料などを選び取りながら、自分の思いや意図を基に表現を重ねる中で、自分なりの意味や価値を見いだしていくことである。

このような学びを実現するためには、自分の思いや意図を確かめながら表現を進めるとともに、友達の表現から刺激を受けたり、自分の表現を見つめ直したりすることが大切である。こうした学びを繰り返す中で、表したいことや表し方を更新しながら、自分らしい表現を追究していくことを目指す。

Ⅱ　研究の内容

本学習像の実現に向け、子どもが自分の思いを基に表現を選択・工夫し、他者から刺激を受けながら表現を更新できるよう、以下の三つの手立てを取り入れた授業構成を行う。

１　ひらめきのタネ

題材との出合いや「試しの活動」を通して子どもが見いだした表現を「ひらめきのタネ」として共有する。子どもが友達の表現に触れながら、「こんな表し方もある」「自分も試してみたい」と新たな表現の可能性を見いだし、自分の表したいことに合わせて表現方法を選択したり組み合わせたりできるようにする。

２　図工の目

自分や友達の表現を「何（表現内容）」「どんな・どうやって（表現方法）」「どうして（表現意図）」の三つの視点から捉える「図工の目」を活用する。教師や友達との対話を通して表現内容や表現方法、表現意図を自覚し、互いの表現のよさや工夫に気付きながら、発想や表現を広げられるようにする。

３　プチ鑑賞会と図工ポートフォリオ

一単位時間の終末に「プチ鑑賞会」を位置付け、友達の表現の工夫や次時につなげたい自分の思いを共有する。また、写真や動画、コメントによって製作過程を記録する「図工ポートフォリオ」を活用し、自分の表現の変化や思考の積み重ねを見つめ直すことで、次の表現への見通しをもてるようにする。

Ⅲ　研究の経過

実践を進める中で、特に「ひらめきのタネ」で共有した友達の表現を取り入れながら、発想を広げたり、深めたりする姿が見られている。「プチ鑑賞会」では、「図工の目」を活用して子ども同士が問い掛け合うことで、問われた子どもの表現の自覚化や、問うた子どもの発想の広がりにつながっている。「図工ポートフォリオ」については、子どもが表現の過程や変容を捉えられる振り返りの記録方法を検証している。今後は、これらの手立てを通して、表現を更新しながら自分らしい表現を追究する姿をさらに捉えることができるようにしていく。

Ⅳ　参考文献

雁木 君江(2025)：『小学１年担任のための図工指導』 明治図書

鈴木 早紀恵(2023)：『あるある悩みを一気に解決！小学校図画工作 絵の指導ガイド』 明治図書

文部科学省(2018)：『小学校学習指導要領解説図画工作科編』 日本文教出版

対話を通して、自己変革へ向かう学習

峯　大雅、田川　のはら（附属小学校）

キーワード：道徳、対話、見方・考え方、価値観

Ⅰ　研究の背景

道徳科の学びは、自己や他者との対話を通して、日常の生活場面と結び付いたときにこそ、その真価を発揮する。教科書の中にあった出来事が自分の生活と重なり生まれた問いには、当事者意識が芽生えるからである。ただ、道徳的価値が複雑に絡み合ったり、状況や立場によって解釈が異なったりする唯一の正解がない道徳的な問いに直面し、一人だけで考えると既有の考えに固執してしまいかねない。そのため、異なる価値観や経験、立場などを踏まえ、多面的・多角的な視点から対話することで、自己と他者の価値観の共通点や相違点に気付くことができる。特に、自分とは異なる考えや思いもよらない視点にふれたとき、子どもの心に葛藤や揺らぎが生じることがある。自己の価値観を見つめ直すことで、本当に大切にしたいものに出合い、なりたい自分の姿を自ら思い描くことにつながっていく。

そこで、自己や他者との対話を通して、なりたい自分を描き、追い求める過程を、「自己変革へ向かう」と捉え、本校道徳科が目指す学習像を「対話を通して、自己変革へ向かう学習」と設定する。

Ⅱ　研究の内容

本学習像の実現に向け、「とある一場面」「道徳の目」「わたしの歩き方」の三つの手立てを講じる。

1　とある一場面【入口の手立て】

子どもが想起しやすい実際の出来事や「もしも」の仮想場面(R3 過年度研究)を提示し、その場面に登場する人物の背景にある内面の葛藤に目を向けることをねらう。そこから引き出された理想の姿と現実の姿のずれから生じた問題意識を基に、クラス全体で話し合うテーマを設定することで、子どもが自分事として対話に向かうことができるようにする。

2　道徳の目【見方・考え方を働かせる手立て】

道徳的価値について対話する際の視点を「道徳の目」として蓄積し、活用することで、子どもは、この「道徳の目」を手掛かりにして、道徳的な見方・考え方を働かせ、子どもが自らで対話を深めていくことをねらう。

3　わたしの歩き方

対話を通して見つめ直した価値観から、改めて自己を見つめることができるよう、授業終末において、その時間に考えたことやこれから大切にしたいことなど多様な視点から振り返るようにする。その際、振り返りの視点は、子どもが選択できるようにすることで、一人一人が話合いのテーマに対する考えの変容に気付き、自らの成長を実感したり、これからの課題や目標に応じた振り返りを行うことができるようにしたりすることをねらう。

Ⅲ　研究の経過

「とある一場面」の提示により、子どもが身近な生活場面から当事者性をもって問題意識を抱き、問いに向かう姿が見られる。「道徳の目」の活用では、「演技」や「転換」等の視点を選択・活用することで、多面的・多角的な対話を通して道徳的価値の理解を深める成果が得られている。

一方で、道徳的価値理解の深まりがその場限りの理解にとどまり、日常の道徳的実践に課題が残る。そのため、授業終末の「わたしの歩き方」を日常の出来事や実践前後の振り返りと結び付け、45分を超えて継続的に自己を見つめ直すという点で、実践を重ねていく必要がある。

Ⅳ　参考文献

赤堀博行（2025）『役割演技　考え、議論する道徳を彩る』東洋館出版社
荒木寿友・藤澤文（2019）『道徳教育はこうすれば〈もっと〉おもしろい』北大路書房
多田孝志（2018）『対話型授業の理論と実践』教育出版
諸富祥彦・尾花桃代（2025）『EAMA道徳 多面的・多角的思考を育てる新しいエンカウンター』明治図書

中学校国語科における総合単元学習の実践

住田　泉（長崎大学教育学部附属中学校）

キーワード：総合単元学習、課題解決型学習

Ⅰ　研究の背景

本校国語科では、これまで３つの言語領域と言語事項を総合的に扱う総合単元学習を行ってきた。これは、大村はま氏（1906-2005）の単元学習に基づく単元づくりであるが、次期学習指導要領の要点となる「統合的な理解」「総合的な発揮」を具現化する単元デザインであると言える。

また、生徒の好奇心や必要感に応じた単元のテーマ設定や、机上の学びにとどまらない「実の場」を意識した言語活動は、「次期学習指導要領等に向けた審議まとめ（案）」（文部科学省 2026）において示されている、「解明したい『問い』」や「解決したい『課題』」といった探究課題のイメージに通底している。

このように、不易の価値をもつ総合単元学習であるが、いまだ多くの学校現場では、教材や領域が個々に分かれた単元が作られていることも多い。そこで、本校で数年に渡って実践している伝統の単元を例にとり、改めて総合単元学習の構造を発信することとした。

Ⅱ　研究の内容

第２学年において、単元「絆とは何か　～『私の絆論』を書こう～」を実践した。体育大会を目前に控えた生徒たちに「絆とは何か」を問う導入を行い、最終的には意見文「私の絆論」を新聞に投書することを目指す単元である。

意見文の執筆にあたって、教科書「国語２」（光村図書）に掲載されている３つの教材文を読むことで、以下に示すように「絆」の捉え方を広げ深めた。

１　随筆「字のない葉書」（向田邦子）

幼くして疎開した末の妹と、暴君であった父との間に親子の絆を感じる理由について考えることで、「身近な人間同士の絆」が成立するために必要なものを検討する。

２　小説「ヒューマノイド」（伊坂幸太郎）

ヒューマノイドロボットを仲立ちとした、「僕」と「タクジ」の時空を超えた絆を捉えることで、「物を介した人と人との絆」の在り方を考える。

３　詩「月夜の浜辺」（中原中也）

夜の波打ち際を歩いていた「僕」と、そこで拾った「ボタン」との間に絆はあるのかを議論し、「人と物との絆」の有無を考えることで、自らが定義する絆の正体を浮き彫りにする。

Ⅲ　研究の成果と展望

上記の学習を進めるごとに、生徒にはその教材を通して捉え直した「絆とは何か」を記述させた。以下、抜粋して示す。

・絆とは、誰かのことを大切にする心。
・相手のために恥を捨てて行動できること。
・一度離れても、またつながれる関係のこと。
・お互いに思い合っている状態。
・たとえ一方通行だとしても、愛情があること。
・偶然出会えたという運命が、既に絆である。

教材を用いて、自己内対話や他者との対話を繰り返しながら、あらゆる絆の形に気付くことによって、単元のはじめにはなかった発想にたどり着いた生徒も多くいた。このように、意見文を書くために自己の考えを形成するべく、教材文を読むという過程を経験できることが、総合単元を実践する価値の１つである。

今後も、生徒の実態に即した単元テーマを模索するとともに、単元において教材が果たす役割を明確にしながら、構想・実践を重ねていく。

Ⅳ　参考文献

・大村はま（1982）：『大村はま国語教室１ 国語単元学習の生成と深化』筑摩書房
・文部科学省（2026）：教育課程企画特別部会 資料「次期学習指導要領等に向けた審議まとめ（案）」
・青木幹勇（2020）：『復刻版 第三の書く』東洋館出版社

多様な関わりから、社会を見つめ、よりよい生活をつくり出す生徒の育成
–社会や生活と自分のつながりを見える化する学習の展開–

吉崎拓也、守屋幹子（附属中技術・家庭科）、谷本優太（教科授業実践コース）

キーワード：メタ認知、各分野の往還、振り返りシート

Ⅰ　研究の背景と目的

Society 5.0や生成AIの進展によって、社会の在り方や価値観も変化している現代社会では、自ら問題を見いだし、他者と協働しながらよりよい生活を創り出す力が求められる。本研究では、生徒自身の生活を起点に、地域や社会の多様な「ひと」「もの」「こと」との関わりを通して課題解決を図る学習を設定した。また、課題設定から解決、振り返りまでを客観的に捉え、思考や行動を修正・改善する力の育成を目指した。本研究は、授業実践を通して、よりよい生活を創り出そうとする生徒を育成することを目的とした。

Ⅱ　研究内容

技術・家庭科の学習に有効なメタ認知的知識を、両分野共通のものと各分野に固有のものに整理し、メタ認知的知識を事前・遂行・事後の各段階に位置付けた。また、メタ認知的活動をモニタリングとコントロールに分け、教師は机間指導等を通して、生徒が問題解決の「現在地」を意識できるよう働きかけた。

第１学年では「統合ガイダンス」を設定し、「たかしまフルーティトマト」を題材に、技術の見方・考え方と生活の営みに係る見方・考え方を捉えさせた。第３学年では「ともに生き、ともに未来を紡ぐ」の題材を開発した。家庭分野の訪問実践で幼児とのかかわり方を追求し、幼児の実態と課題を把握させた。これを技術分野でのデジタル玩具制作に接続し、再訪問で効果検証を行わせ、両分野の往還を図った。振り返りシートは、導入時の「題材を貫く問い」への考え、毎時間の学び、終末の問いへの答えを記録する構成とした。家庭分野においては、「本時の学び」「次に生かしたいこと」「新たな気づきや疑問」の視点を示し、写真・動画も活用して学習過程を可視化した。研究の評価では、振り返りシートの記述及び第１学年実施の「統合ガイダンス」と第３学年終末で実施の「統合振り返り」の記述内容、視点の変化、思考の変容を質的に分析した。

Ⅲ　研究の成果と課題

統合ガイダンスにより、技術分野と家庭分野を学ぶ意義やつながりが「見える化」され、多様な立場を意識した課題解決につながった。第３学年終末には、生産者と消費者の双方の視点で考え、地域の人々と協力・協働しようとする記述も確認された。幼児との関わりを扱う学習では、生活経験に基づく考えから、幼児の発達や地域・社会との関わりを踏まえた考えへの変容が見られた。これらから、両分野を往還する題材と振り返りによる学びの「見える化」は、学習と実生活を関連づけながら課題解決を図る学びに一定の有効性があることが示唆された。今後は、外部人材との持続的な連携体制を構築するとともに、本研究の成果を踏まえ、実態に即した題材計画と授業研究を進める。

Ⅳ　参考文献

〔1〕島田・谷本ほか2名：長崎大学教育学部附属中学校令和3年度研究紀要（技術・家庭科）、2021

〔2〕三宮真智子：メタ認知で〈学ぶ力〉を高める、北大路書房、2018

〔3〕谷本・守屋：中学校技術・家庭科における「つながり」を意識した統合ガイダンスの実施、令和5年度教育実践研究フォーラム研究発表抄録集、2023

〔4〕谷本・守屋：技術科と家庭科の学びをつなぐ「統合的な問題」の授業提案、日本産業技術教育学会第37回九州支部大会（長崎）講演要旨集、2024

メタ認知的アプローチによる仮説設定と考察場面の指導について
－中学校理科『化学変化と原子・分子』を事例として－

山田　啓司、坂本　博紀、北野　壮真（長崎大学教育学部附属中学校）

キーワード：メタ認知、仮説、考察、思考、表現

Ⅰ　研究の背景

AI や IoT などの急速な技術の進展により社会が激しく変化し、予測困難な時代が到来している。このような時代を生き抜く上では、予測困難な様々な変化に主体的に向き合い、自ら学ぶ力が必要である。理科教育においても、観察・実験を通して得られた事象を基に仮説を構築し、結果を踏まえて考察する一連の探究的プロセスが重視されている。しかし、先行研究によれば、生徒は観察事実と仮説を混同したり、結果の言い換えにとどまる考察を記述したりするなど、思考の構造化に困難を抱えることが指摘されている。

一方、学習者の思考を深めるためには、思考内容を外化し、自己の思考を客観的に捉え直すメタ認知が重要であるとされる（Flavell、 1979）。理科教育においても、White & Gunstone（1992）をはじめとする研究により、思考の可視化や自己評価を通したメタ認知的活動が、仮説設定や考察の質を高めることが示されている。しかし、実際の授業では、生徒が自らの思考を表現し、他者の考えと比較・調整しながら思考を深めていくための仕組みが十分に整備されているとは言いがたい。また、仮説設定と考察の双方にメタ認知的支援を組み込み、その変容について単元を通して追跡した実践研究は多くない。そこで本研究では、中学校理科「化学変化と原子・分子」を題材として、仮説設定および考察の場面における「思考の外化」に着目し、メタ認知的アプローチが生徒の思考・判断・表現にどのような影響を及ぼすのかを検討する。

Ⅱ　研究の内容

N中学校第2学年の生徒36名を対象に、単元「化学変化と原子・分子」に実施した。１つの題材につき３時間構成とした。（表１）仮説設定と考察はそれぞれワークシート（紙媒体）を使用する。

表１「探究３時間の構成」

１時間目	1. 化学変化に関する事象を観察し、気づき（事実）を個別に記入。 2. 学級全体で課題を設定。 3. 仮説を個別に設定。【紙媒体】 4. 他者と仮説を開き合う。 5. 検証方法を全体で確認。
２時間目	1. 前時を振り返り、実験を班ごとに実施。 2. 実験の際に撮影した写真や動画、気づきをスライドにまとめる。 3. 結果を基に考察を行う。その際、科学的規則性等で理由付けする。【紙媒体】
３時間目	1. 前時を振り返り、考察を班で開き合う。 2. 考察を全体で開き合う。 3. 合意形成のもと、全体で結論を導く。 4. 振り返り。【Googleドキュメント】

仮説と考察（紙媒体）について、思考・判断・表現の観点で自己評価を行い、同時に教師も評価する。また、仮説から考察へと進む中で、生徒の思考・判断・表現において質的に変容があるか分析する。単元で２回行い、思考・判断・表現の向上とメタ認知的アプローチにどのような関係があるか検証する。

Ⅲ　研究の経過

１　仮説や考察における記述量が明らかに向上が見られた。また、言語だけでなく、図や表、グラフ等様々な表現方法を用いていた。

２　事実を基にして自分の考えを述べ、科学的な規則性等で理由付けする記述が増えた。また、仮説場面よりも考察場面の方が実験結果を証拠としており、論理的に記述できていた。

Ⅳ　参考文献

文部科学省(2017)「中学校学習指導要領解説理科編」

和田一郎、宮村連理、澤田大明、森本信也(2015)「理科学習におけるメタ視覚化の概念とその社会的相互作用を通じた変容過程の分析－中学校理科「物質の成り立ち」の単元を事例として－」

体育分野の学びの深化を目指した体育理論の授業実践
－運動やスポーツの多様性の単元構想と実践を通して－

若杉　一秀（附属中学校）、田端　真弓（教育学部）

キーワード：体育理論、深い学び、ｅスポーツ

Ⅰ　研究の背景

体育理論は、体育分野の領域として明確に位置付けられてから10年以上が経過したものの、近藤（2018）の「保健体育科において運動領域（実技）に関する実践研究は膨大に蓄積されている一方で、体育理論の単元構成や指導法に関する研究は極めて限定的であり、その指導の在り方は各教師の裁量に委ねられている部分が大きい。」との警鐘が示すとおり、授業実践が深まっているとは言い難い。

一方で、現行の中学校学習指導要領解説保健体育編では、「…自己の適性等に応じた多様な関わり方を見いだすことができるようになることが、体育分野での学習と社会をつなぐ上で重要なものである」と記されている。これは、体育理論「運動やスポーツの多様性」に直結する内容であり、いわば、この学習が保健体育科の深い学びの根幹を成すことを示唆するものである。今後保健体育科の学びを深める授業実践を重ねていくためには、体育理論の実践研究の蓄積が急務である。

Ⅱ　研究の内容

本実践は、知識を活用する授業となるように単元を構想することをねらいとした。単元の学習活動は、次のとおりである。

時	学習活動
1	「スポーツとみなす条件」を考える
2	スポーツの多様化の現状を知り、その是非を議論する
3	体育分野の学習の本質的な価値を考える
4 5	「私にとってのスポーツ」をテーマにレポートを作成する

第１時では、思いつくスポーツ名を列挙して、それを集約しながら、学級の「スポーツと見なす条件」を整理した。第２時では、囲碁やeスポーツ等を「マインドスポーツ」とする概念が生まれたことを提示し、「スポーツと見なす条件」と対比しながら、スポーツの多様化の是非を議論した。第３時は、eスポーツや、ゆるスポーツといった新たなスポーツを体育分野の学習に取り入れるかどうかを議論する中で、体育分野を学ぶ意義や価値を見いだすことを目指した。第４、５時は、再構成したスポーツ観をレポートにまとめた。

Ⅲ　研究の成果と課題

本実践を通して、多くの生徒が「スポーツの多様化（eスポーツなどをスポーツと認めること）」には肯定的である一方、それらを体育分野の学習に取り入れることには否定的な態度を示すことが明確になった。

生徒は、体育にダイナミックな運動や相互作用、合目的性を求める一方で、時代に応じたスポーツなどとしてeスポーツを理解し、それらを受け入れていた。このことは生徒自身がこれからのライフステージに向けてスポーツを多様に受け入れ、その知識を活用していくための準備を整えた段階にあると言える。すなわち本実践が、スポーツの多様化の在り方をめぐって、生徒たちがスポーツとの関わり方についての自らの立場を認識する学習となったことを示唆していると言えよう。

今後は、体育分野の実技学習の中で、今回の学習が生かされているかどうかを分析することで、本単元が体育分野の学びを深めることに寄与したことを明らかにする必要がある。

Ⅳ　参考文献

・近藤智靖（2018）：中学校における体育理論の授業改善―生徒の興味・関心と知識の定着に着目して―．日本体育科教育学会大会予稿集．pp140
・文部科学省（2018）：中学校学習指導要領（平成29年告示）解説保健体育編．東山書房

中学校社会科における思考プロセスを可視化する授業モデルの構築と効果の検証

中本　雄太（附属中学校）、土肥大次郎（教育学部）、古藤鉄平・立川正昭（附属中学校）

キーワード：メタ認知、年間を貫く問い、学びの道筋シート、自己調整学習

Ⅰ　研究の背景と目的

情報技術の進展や情報の氾濫、価値観の多様化・対立が進む現代社会では、知識を得るだけでなく、自身の思考プロセスを捉え、振り返り、他者との対話を通して判断をよりよく更新する力が求められる。そこで本研究では、中学校社会科において、年間を貫く問いを軸に各単元を位置付ける学習デザインを構築した。さらに、「知識と問いのマンダラシート」により知識と問いを教師が関連付けて把握できることを容易にし、メタ認知的活動とポートフォリオ「学びの道筋シート」により、考えや判断、思考の変化を蓄積・可視化することで、生徒が自らの学習を調整しながら考えを修正・深化させることを目指した。本研究は、これらを組み合わせた授業モデルを実践し、生徒の思考プロセスに生じる変容を検証することを目的とした。

Ⅱ　研究の経過

経済単元「私たちの暮らしと経済」では、単元を貫く問い「理想的なお金の使い方とは？」を設定し、「個人」「企業」「国」の視点から24時間の学習を構成した。「知識と問いのマンダラシート」を用いて、本単元の問いと知識を整理した。また、学習過程を「事前段階」「遂行段階」「事後段階」に整理し、メタ認知的知識、モニタリング、コントロールを位置付けた。「学びの道筋シート」には学習を通して得た知識や思考・判断を蓄積し、単元末にはパフォーマンス課題「ベーシック・インカムを導入すべきか」について意思決定を行った。対話を通して考えを再構築した後、学習前後の考えを比較し、考えの変化とその要因を振り返った。効果検証では、「学びの道筋シート」の記述を中心に、考えの修正・深化、知識の関連付け、対話による視点の変化、学習前後の考えの変容を質的に分析した。

Ⅲ　成果と課題

分析の結果、生徒が新たに得た知識や他者との対話をもとに自らの考えを修正・深化させるなど、思考プロセスの質的な変容が確認された。また、学習前後の考えを比較し、その変化や要因を捉えようとする記述も見られ、自らの学習や思考を対象化する姿につながった。年間を貫く問いは、各単元の学習を個別の知識の習得にとどめず、年間を通した学びとして位置付ける軸として機能した。「知識と問いのマンダラシート」は、知識を関連付け、新たな問いを形成する過程の可視化や教師が生徒の学びを想定することに有効であった。さらに、「学びの道筋シート」への蓄積により、生徒自身の振り返りと教師による思考の変容の把握が可能となった。以上から、年間を貫く問い、知識と問いの関連付け、メタ認知的活動、思考プロセスの可視化を組み合わせた授業モデルは、生徒の思考の深化と自己調整的な学びを促す上で一定の有効性をもつことが示唆された。一方、効果検証は質的分析が中心で、変容の程度や生徒間の差異を数的に把握する評価指標が十分ではなかった。今後は、思考の修正・深化、根拠の明確化、複数の視点の関連付け、他者の考えを踏まえた変容等の観点から評価指標を整理し、ルーブリック等を開発して、質的分析と量的評価を組み合わせた検証を進める。

謝辞

本研究は、令和７年度長崎大学教育学部長裁量経費研究企画推進委員会プロジェクトの助成による。

Ⅳ　参考文献

〔1〕中本雄太,土肥大次郎「ガルトゥングの平和概念に基づく中学校社会科授業開発-メタ認知能力育成の視点から-」『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』第 24 号 ,pp.33-41,2025 年.
〔2〕木村明憲『自己調整学習チェックリストリストを用いた授業実践 30』,2024 年.
〔3〕中島雅子編著『一枚ポートフォリオ評価論 OPPA でつくる授業 子どもと教師を幸せにする一枚の紙』,2022 年を参照.

豊かな人生を切り拓き、未来の創り手となる生徒の育成
― メタ認知を働かせる学びの追究 ―

坂本 旭朗（長崎大学教育学部附属中学校）

キーワード：メタ認知、明示的な指導、学習方略

Ⅰ　研究の背景

本校では、教科の本質に迫る中で、意図的・計画的に生徒がメタ認知を働かせる場面を仕組み、自分の課題を見つめさせたり、改善に向けた見通しを持たせたりしながら、各教科の学びを深めることとメタ認知を育むことが相互作用的に影響し合う学びを目指すこととした。これは即ち、生徒が自律的に深い学びを創り出せるようになることを目指すことである。

Ⅱ　研究の内容

三宮の先行研究によると、メタ認知は「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」に分類される。また、メタ認知的活動は、認知についての気づきや感覚、予想、点検・評価などを行う「モニタリング」と、認知の目標設定や計画・修正などを行う「コントロール」に分けられる[1]。

本研究では、生徒に対してメタ認知を働かせることを意図した手だてを、「メタ認知の明示的な指導」と定めた。これまで暗黙的に指導されてきたメタ認知的知識とメタ認知的活動を、各教科の学びの中でどのように位置づけるとよいかを整理し、明示的に働かせる学びの在り方を追究するため、「メタ認知的知識の整理」「メタ認知的活動の充実」という２つの柱を設定した。

メタ認知的知識の整理では、各教科ならではの「見方・考え方」と「MAI改訳版」を参考に、各教科の学びで特に有用であるメタ認知的知識を精選した[2]。また、いつどのように指導するのかを明確にするために、年間指導計画の中に位置づけ、明記した。

メタ認知的活動の充実では、「自己変容につなげる振り返り」「学習方略を生かす場の設定」に取り組んだ。振り返りや課題意識等を基に、獲得したメタ認知的知識を活用して、生徒が自分の学習の在り方や方法を調整する場面を設定した。

Ⅲ　研究の成果と課題

各教科の学びを活性化させる「メタ認知の明示的な指導」においては単元（題材）構成が極めて肝要であり、学習の各段階（序盤・中盤・終盤）に応じて有効となる指導の形態が異なることが明らかになった。

また、教科を問わず共通して働く知識を「汎用的なメタ認知的知識」として抽出し、一般化を図った。「モニタリング」「コントロール」を縦軸に、「課題の設定」「課題の追究」「振り返り」を横軸に配置し、具体的な学習方略と関連づけて一覧表（モデル）として体系的に整理できた。

「期待する生徒像」に関する参会者へのアンケート調査では、概ね肯定的な意見が多く、設定した３つの姿に概ね向かうことができたと考えられる。MAI質問紙調査では、令和７年度の第１学年において全項目で数値の低下が認められ、全項目の平均で0.23ポイントの低下が確認された。これについては、客観的かつ厳格に自己評価できるようになったためであると推察される。層別の分析では、上位層の４項目、下位層の10項目において上昇が認められた。

全体としての確固たる有用性を実証するまでには至らなかった。今後は、同一生徒の変容を３年間にわたって縦断的に追跡するなど、より長期的な視点での効果検証と、全教科および各領域への汎用化と検証が求められる。

Ⅳ　参考文献

[1] 三宮真智子（2018）「メタ認知で〈学ぶ力〉を高める」北大路書房

[2] 金西計英・山地弘起・丹羽量久（2022）「高校生のメタ認知の推移に関する調査について」日本教育工学会秋季全国大会，L11-34

数学的リテラシーを育む授業実践

坂本　旭朗（長崎大学教育学部附属中学校）

キーワード：数学的リテラシー、数学的な見方・考え方、数学的推論

Ⅰ　研究の背景

中学校数学科では、知識及び技能を習得し、事象を数学的に捉えて問題解決に活用する力の育成が求められている。しかし、条件や方法が示された課題で既習事項を適用できても、未整理な現実場面で必要な情報や数量の関係を見いだし、用いる数学を選択して判断できるとは限らない。

OECD学習到達度調査（PISA）で定義される数学的リテラシーの枠組みに着目する。本研究では、生徒が数学を用いる過程のどこに困難を示すのかを明らかにするとともに、その各過程で数学的な見方・考え方がどのように働いているのかを捉える。さらに、生徒の困難に応じた授業を通して、数学の使い方がどのように変容するのかを検討する。

Ⅱ　研究の内容

OECDは数学的リテラシーを、実世界の様々な文脈において数学的に推論し、問題解決のために数学を定式化し、活用し、解釈する能力と捉えている[1]。本研究では、その問題解決過程を、現実の事象から数量や関係を見いだして数学的に表現する「定式化」、既習の数学を選択して処理する「活用」、結果を現実に戻して意味や妥当性を検討する「解釈・評価」の３つに整理する。

これらの過程を支える視点や方法として、数学的な見方・考え方を位置づける。数学的な見方・考え方とは、事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えることである[2]。定式化では数量や関係に着目すること、活用では既習事項を関連づけて処理すること、解釈・評価では結果を現実と照合し、前提や方法を見直すこととして働く。数学的推論は、根拠に基づいて結論を導き、その妥当性を検討する働きとして、これらの過程全体に関わる。

以上を踏まえ、同一の数学的構造について、数学を用いる過程を累積的に広げた３つの課題群を設定する。

Level 1　数学的な式や表現が示され、それを活用して処理する課題

Level 2　現実の事象から必要な数量や関係を見いだし、自ら数学的に表現して処理する課題

Level 3　定式化・活用した結果を現実場面に戻し、その意味や妥当性を検討して判断する課題

各段階について、正答率に加え、数量や関係への着目、数学的表現への変換、既習事項の選択と関連づけ、結果の意味づけ、前提やモデルの妥当性の吟味という観点から、生徒の記述や発言を分析する。

Ⅲ　研究の経過

はじめに、PISA 2022の数学的リテラシーの枠組みと、学習指導要領における数学的な見方・考え方との関係を整理した。その上で、研究の問いを「条件や方法が示された課題で既習の数学を適用できる生徒は、未整理な現実場面においても、用いる数学を選択して判断できるのか」と設定した。また、同一の数学的構造をもつ３段階の診断課題を構想し、「定式化－活用－解釈・評価」の遂行状況を捉える評価基準を作成した。

今後は、診断課題で生徒の困難を把握し、通常の単元学習に、必要な情報や数学を自ら選択する未整理な問題を位置づける。その後、同じ過程を求める別の課題で再診断し、各過程の遂行状況や数学的な見方・考え方の表れを事前の結果と比較する。数学を使う過程を可視化し、授業改善の手掛かりを得ることを目指す。

Ⅳ　参考文献

[1] OECD (2023) : PISA 2022 Assessment and Analytical Framework, OECD Publishing.

[2] 文部科学省（2017）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 数学編』日本文教出版.

中学校理科における概念理解を支えるメタ認知的知識の精選と単元構想
―第３学年「運動とエネルギー」を事例として―

坂本　博紀（長崎大学教育学部附属中学校）

キーワード：メタ認知的知識、概念理解、自己調整、単元構想

Ⅰ　研究の背景

中学校理科では、探究の過程を通して、観察・実験の結果を基に考察し、自らの考えの妥当性を吟味しながら、科学的な概念を形成していくことが重要である。その際、生徒が自分の考え方や学び方を自覚し、必要に応じて調整することも重要となる。メタ認知は、このような学習を支える働きの一つであり、メタ認知的知識とメタ認知的活動が相互に関連して働くものである。

本校理科では、理科の学習に有効なメタ認知的知識を「Science Skills 10」として整理してきた。実践を重ねる中で、汎用的な学習方略だけでなく、各単元における概念の特性や学習上の困難さを踏まえ、概念理解を支える方略を具体化する必要があると考えた。そこで本研究では、第３学年「運動とエネルギー」を事例として、概念理解を支えるメタ認知的知識を精選し、それらを位置付けた単元構想について検討した。

Ⅱ　研究の内容

過年度研究やこれまでの実践を基に、自己調整を働かせる単元を構想するにあたって、次の①～⑤を手順として設定した。

①単元分析・生徒の実態把握
②単元・小単元の目標設定
③メタ認知的知識の精選
④メタ認知的活動の設定
⑤指導計画の設定

第３学年「運動とエネルギー」では、力やエネルギーが目に見えにくく、それらの関係を捉えることに学習上の困難さがある。そこで、「矢印やグラフを用いて可視化する」、「仮の数値をあてはめて結果を具体的に捉える」等を、概念理解を支えるメタ認知的知識を精選した。これらを「見通す」「実行する」「振り返る」の各段階に位置付け、生徒が学習過程を点検しながら方略を選択・調整できるようにした。

Ⅲ　研究の経過

「運動とエネルギー」の学習では、運動の様子を表やグラフに整理したり、物体にはたらく力を図示したりする活動を段階的に設定した。また、各時間の学習内容や考え方の変容を一枚に蓄積する振り返りシートを用い、「学習前後で考えがどのように変わったか」「どのような学び方が有効であったか」「次の学習にどのように生かすか」という視点から、自らの学習過程を振り返らせた。

振り返りシートには、「目に見えないものの仕組みを理解、説明するときは、図やグラフを用いたり、規則性を利用して複数のものを比べたりすることを意識していきたい」など、課題解決に用いた方略の有用性を自覚する記述が見られた。

このことから、概念理解を支えるメタ認知的知識を精選し、学習活動と振り返りを関連付けて単元に位置付けることは、生徒が自らの考え方や学び方を意識する契機となることがうかがえた。今後は、こうしたメタ認知的知識の活用が概念理解の深まりにどのように関わるのかについて、生徒の学習成果物等を基に検討する必要がある。

Ⅳ　参考文献

・文部科学省（2018），『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説理科編』
・長崎大学教育学部附属中学校（2026），令和８年度研究紀要『豊かな人生を切り拓き、未来の創り手となる生徒の育成』
・三宮真智子（2018），『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める』
・木村明憲（2024），『自己調整学習チェックリストリストを用いた授業実践30』

知的障害特別支援学校におけるチームで取り組む自立活動の指導

内藤理子　髙野歩実　金子辰則（長崎大学教育学部附属特別支援学校）

キーワード：特別支援教育、自立活動、実態把握、個に応じた指導、運用の工夫、指導体制

Ⅰ　研究の背景

本校の自立活動では、目標や指導内容の妥当性への不安に加え、集団指導の難しさを抱えていた。また、学級担任と授業担当間の情報共有や意思疎通の時間が不足し、チームとしての支援体制が十分に機能しない課題もあった。さらに、新学期当初の２ヶ月間という短い実態把握期間では、感覚や認知、心理的要因などの背景を捉えきれず、教員側の生徒の実態把握や適切なグルーピング、指導内容の設定が不十分なまま中・高等部でのグループ指導が開始されていた。その結果、生徒自身も課題や目標の意識をもちにくい実態が生じていた。これらの課題に対し、教員個人に依存せず、学校・チーム全体で自立活動に取り組む年間運用および指導体制の再構築が求められた。

Ⅱ　研究の内容

本研究では、まず全児童生徒の個別の指導計画作成の前段階として、実態把握から課題抽出、関連図による中心課題の明確化、指導仮説の立案、目標・内容設定に至る一連の過程を集約する「情報整理シート」の活用を標準化した。これにより教員個人の感覚に依存しない根拠のある目標設定を可能とした。また、経年変化を捉えるため、同一の実態把握チェックリストを３年間継続使用し、年度ごとの記入色の変更や年度末の朱書き・引き継ぎ手順をマニュアル化した。

生徒の実態把握では課題のみならず「できること・手立てがあればできること」を強みとして抽出した。さらに夏季休業中には、学部内で指導目標や各教科での配慮事項、グループ編成を共有する「目標確認会」と、指導困難事例に対して全職員で実践的な支援策を出し合う「事例検討会」を設定した。組織的かつ多角的に目標検討を行うチーム支援体制を構築したことで、適切なグループ指導と生徒の目標意識の向上につながるようにした。

Ⅲ　研究の経過

今年度中学部では、実態把握の期間をこれまでの２ヶ月から１学期全体（全１８回）へと大幅に延長した。これにより、生徒の背景要因やグループ編成に必要な生徒同士の相性などを的確に把握することに努めた。具体的には、自立活動の６区分に準じた段階的な体験活動を全１８回実施し、普段見落としがちな生徒の実態を浮き彫りにした。また、今年度から新たに導入した生徒用の「自立活動チェックリスト」を活用し、生徒自身が自分の得意・弱点に向き合って客観視する目標意識の育成を図った。さらに、新設された「目標確認会」を実施した。この会では、生徒A（手指の動きの背景にある「注視する力」の課題）や生徒B（感覚・認知特性を考慮した国語科との連携）などの事例をもとに話し合った。担任が立てた仮目標を複数の教員の目で多角的に検証することで目標の妥当性を高め、実態から指導目標に至るプロセスを学部全体で共通理解することができた。

Ⅳ　今後の展望

学部間での指導形態や時数の違いから、学校全体としての運用スケジュールの確立は今後の課題であるが、まずは各学部の教員間での共通理解をさらに深めるため、情報共有に必要な時間の確保に努めていく。また、中学部・高等部の生徒のグループ編成については、中心課題や目標が類似する生徒での編成だけでなく、目標が異なっていても指導内容や活動が類似するグループの編成など、多様な生徒の実態に応じた最適なグルーピングを継続して検討する。さらに、日々の様子を共有する話し合いやチャットによる気づきの蓄積、および生徒自身が授業の最後に行う振り返りシートの記述を活用する。これらを通して、自立活動の指導が生徒の生活上や学習上の課題改善にどのように結びついたかを継続的に評価・検証し、実践の質をさらに高めていく計画を考えていきたい。

子供一人一人の個性が光る・生きる教育実践を目指して
―多様な子供たちを包摂する授業作り―

内藤　理子、池田　麻紀、宮﨑　竣伍、金子　辰則（長崎大学教育学部附属特別支援学校）
鈴木　保巳、高橋　甲介、石川　衣紀、荻布　優子、下田　渚、松﨑　泰（長崎大学教育学部）

キーワード：多様な子供たちを包摂する教育の在り方、主体的な学び、授業改善

Ⅰ　研究の背景

中央教育審議会特別支援教育ワーキンググループ等の審議では、多様な実態の子供を包摂する教育の推進や、児童生徒の主体的な学びの重要性が示されている。また、次期学習指導要領改訂に向けて、キャリア教育の推進、情報活用能力の育成、自立活動と各教科等との往還の強化が求められる一方、教師の負担感を軽減し持続可能な教育活動を展開していくことが課題となっている。

本校では前次（第２５次）研究において、キャリア教育全体計画の改訂や主体的な学びを引き出す授業スタイル（附属スタイル）の確立に取り組み、授業展開や指導の手立てにおいて一定の成果を得た。しかし、児童生徒の実態が多様化する中、一斉授業において一人一人の主体的な学びを確実に引き出す点には課題が残った。誰一人取り残されない教育実践を目指すには、これまでに培った授業スタイルを基盤としつつ、より「個」に焦点を当てた授業改善を進めていく必要がある。

そこで、第２６次研究（１年次）において各グループで取り組んだ実践を通じ、それらが「キャリア教育」「情報活用能力」「自立活動」の三つの視点と深く関連していることに着目した。２年次となる今年度は、これら三つの視点を一体的に捉え、授業作りに落とし込む「授業作りサポートメモ」の実践・検証を行う。これにより、全ての児童生徒が主体的に学ぶ授業の在り方を明らかにするとともに、日々の実践に無理なく取り入れられる持続可能な指導の在り方についての道筋を探ることを目的とする。

Ⅱ　研究の内容

（１）「授業作りサポートメモ」を活用した授業改善

授業作りの手順を可視化する「授業作りサポートメモ」を作成し、以下の三つの視点を取り入れた授業実践・検証を年間２回実施する。

①【キャリア教育】キャリア教育全体計画と単元を結び、将来の自立や社会参加を見据えた学びの保障。

②【情報活用能力】言語受容・表出の補助的手段としてのＩＣＴ活用、教科横断的に情報活用能力を育成する視点を踏まえた集団・個別に応じた手立ての検討を通して学習者主体の学びを成立させるアプローチの検証。

③【自立活動】事例検討会を通して児童生徒の実態を自立活動の視点から整理し、各教科等の学習上必要な手立てや配慮を検討することを通して、自立活動の指導と各教科等とをつなげる往還を具現化。

（２）グループ研究の推進

３つの視点ごとに学部横断のグループを編成し、小学部から高等部までの系統性の確保や、校内課題の整理、実践事例等の共有を行い、次期指導要領改訂に向けた持続可能で組織的な取組の方向性を検討する。

Ⅲ　研究経過

４～６月	・研究体制の確立 ・授業作りサポートメモの作成
７～８月	・自立活動事例検討会 ・各学部での授業検討
９月	・グループ研究会での情報共有
１０月	・研究授業 ・授業研究会

Ⅳ　参考文献

中央教育審議会(2025)：教育課程企画特別部会における論点整理、中央教育審議会(2026)：特別支援教育ワーキンググループ取りまとめ（案）、長崎大学教育学部附属特別支援学校研究紀要第２５集(2025)

子どもの育ちの連続性に着目した幼小接続カリキュラム編成に向けて
―幼小特架け橋伴走コンソーシアムによる取組の成果と課題(2)―

森野美央(長崎大学教育学部)、長郷志保・山口千春・森田 遥・南波晃司・亀井凪紗・
湯川歩華・森山千穂(附属幼稚園)、森内秀学・野茂大樹・野口拓也・塚原大将・竹下伸太郎・
田川のはら・出口ななみ・鎌田実希・坂本美帆(附属小学校)、田中昭二・伊藤公裕・
三浦由香子・山田恵美(附属特別支援学校)

キーワード：遊び中心の保育、非認知能力、幼小接続カリキュラム

Ⅰ　問題と目的

本研究は、2017年度に開始した「長崎大学教育学部附属幼稚園の子どもの育ちを追跡するプロジェクト」の延長線上にある。当プロジェクトは、「附属幼稚園は、遊び中心の保育をしているが、本当にそれで小学校へ行って大丈夫か」と不安を抱える保護者に対し、研究者・実践者として何ができるかとの問題意識が発端となっている。

まず、短期・長期追跡調査の主な結果ー①子どもとともに環境移行をする保護者は、在園時に我が子の非認知能力の育ちを実感しているものの、それらが小学校へつながり、活かされる実感を十分にもてていない、②調査で取り上げた非認知能力の中で、年長時の育ちが小学校1年時につながりにくいものがある(森野ほか, 2018など)、を関係者間で共有し、接続期の育ちを支える取組を行った。

次に、こうした取組が担当者異動等で途絶えぬよう、2024年度から「組織（幼小特架け橋コンソーシアム）による幼小接続期の育ちを支える仕組みづくり」と「学校園協働による資質・能力をつなぐカリキュラム編成（文部科学省, 2022）ー子どもの育ちの連続性に着目したカリキュラム編成」に着手した。

本研究では、2025年度から2026年度にかけ、取組の成果と課題を引き継ぐ仕組み改善（図1参照）を試みた結果、どのような変化があったかについて明らかにすることを目的とする。

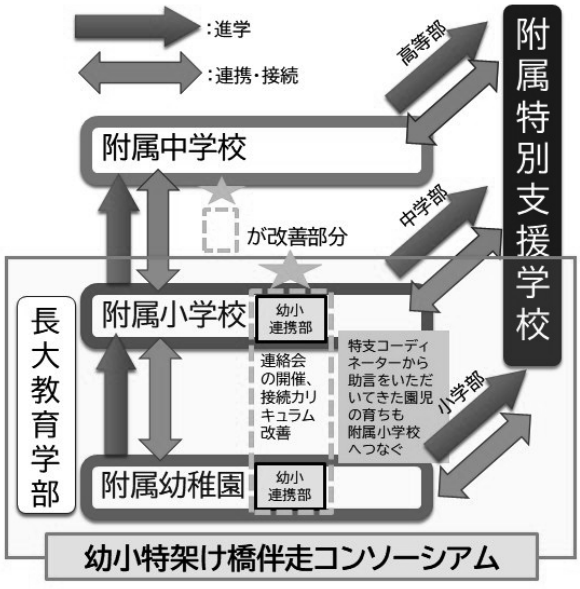
Ⅱ　方法

分析対象：2025年度4月から2026年度9月までに開催された各種会議に関連する全資料。

Ⅲ　主な結果と考察

分析の結果、大きな変化として次の2種類があがった。①会議前や会議中に継続関与者から同施設内の新メンバーに向けた説明や説明補足がなされた。②カリキュラム編成に関する昨年度課題に対し、継続関与者が自発的に解決策を探り、会議前に同施設内や施設間での共有、提案が行われた（詳細はポスター掲示予定）。

組織内に継続関与者がいると、各種会議における趣旨説明の時間が短縮され、その後の議論に深まりが出るだけでなく、自分事としての関与率も高くなる可能性がある。一方、継続関与者への遠慮なき議論と管理職内の引き継ぎ・情報共有の在り方が検討課題として残された。



調査と実践の往還により、
遊び中心の園での育ちを小学校以降の教育へつないでいく

2025年8月～9月：コンソーシアムメンバーが一堂に会する拡大会議後、メンバーから引き継ぎに関する課題指摘や改善策提案あり
2025年10月：各施設内(特に小学校)で成果と課題を引き継いでいける仕組みづくりについて、幼小管理職で意見交換
2026年3月：コンソーシアム管理職が一堂に会する管理職会議にて協議。異動等による影響が最小限になるよう、次の2点を試みることに。①共同研究部による記録②低学年主任による継続関与ー1年生担任のみではなく、昨年度のことを知るメンバーも幼小連携部に所属する仕組み(なお、幼稚園は全員関与体制。2023年度からは年長担任ではなく教頭を窓口担当とする工夫がなされた)
2026年4月試行開始

図1　仕組み改善部分と改善経過

保育における平和の歌づくりに関する実践研究

西田　治（長崎大学教育学部）

キーワード：保育、平和教育、歌づくり、事例開発、アーティストとの協働

Ⅰ　研究の背景と目的

ユネスコ（2024）により幼児期における平和教育の重要性が謳われる一方、現場では「幼児への平和理解は危険・無理」「日常保育そのものが平和教育であるため不要」という二つの偏見（藤井 2001）や教材・指導体系の不足（森川ら 2015）が課題となっている。特に、幼児が自発的に歌える直接的な平和の楽曲は極めて少ない。また筆者による先行の予備実践（2017）では、歌づくりの場面における幼児の前提知識不足による歌詞発話の停滞と、専門家（野村誠氏）の高度な即興技能への属人依存という２つの課題が浮き彫りとなった。

本研究はこれらを克服し、次の２点を目的とする。①絵本と対話を組み込んだ事前学習により、子どもと専門家との協働で楽曲（「へいわのうた」）および事例を開発すること。②専門家に依存せず保育士が自立再現できる歌づくりのプロセスモデルとかかわり方の指針を構築し、追検証を通してその有効性を実証すること。

Ⅱ　研究の内容

長崎県内 A 保育園の園児ら 11 名を対象に実践を行った。

１．プログラムのリデザイン：従来行われていた８月９日の単日イベントを見直し、七夕の短冊（「せんそうがなくなりますように」「みんなにこにこえがおで」）を起点に、戦争関連の絵本の読み聞かせと対話を重ね、平和の概念を身近に引き寄せる事前活動を行った。

２．「へいわのうた」製作：野村氏との約 60 分間の協働により、子どもの発言をホワイトボードに集約し、フレーズの反復や試行錯誤を経てオリジナル楽曲「へいわのうた」を制作した。

Ⅲ　分析と考察

１．プロセスモデルの抽出：実践場面の分析から、①テーマ設定、②言葉集め、③言葉の音高・リズム拡張による旋律化、④２部形式等への構造化、⑤反復歌唱による記憶・定着、⑥ゆるやかな完成の６工程を導出した。

２．保育者のかかわりの指針：全 68 場面の相互作用分析から、保育者には「ファシリテーター」と「共同作曲者」の二重の役割が求められることが明確になった。具体的には、①デザイン力・推進力（反復定着と問いかけ）、②共同作曲者としての能動的提案と承認、③受容・見守りと巻き込み、④全員参加のコーディネート、⑤ゆるやかな著作者・完成意識、の５点である。

３．歌詞分析（語彙と平和理解）：2017 年と 2025 年の歌詞を比較した結果、2025 年では「せんそうしない」「ぼうりょくしない」「こまってるひとにやさしく」など具体的行動を示す語彙が増加した。これは、絵本の読み聞かせと対話を通して平和概念が子ども自身の中で置換・再構築されて表出したことを示している。

４．日常への融解と子どもの変容：歌づくり後、日常の遊び・片付けでの口ずさみ、年下児の葛藤場面での「平和の歌を歌ったら仲直りできるよ」という解決スキルの発揮、家庭での保護者への発信（「平和って知ってる？」）が確認された。歌づくりが一時的活動にとどまらず、子どもの生活世界へ融解したと考察できる。

５．追検証による有効性の検証：担任保育士による２回の歌づくりの追検証（思い出の歌、平和の歌）を実施した結果、ピアノ伴奏や楽譜作成に頼らず、手拍子・アカペラ・録音の活用により専門家不在でも担任保育士と子どもたちのみで歌づくりが実施可能であることを確認した。

Ⅳ　結論と今後の課題

本実践において、絵本の読み聞かせ・対話・歌づくりを統合したプログラムは、平和の楽曲そのものを創出し、幼児の平和理解を日常へ融解させる有効な教育モデルであることが確認された。また、抽出されたプロセスモデルと指針は、保育士が子どもたちと自立的・継続的に楽曲開発を行うための実効的な実践的・方法論的基盤として機能することが示された。なお、幼児期における平和教育の在り方として、直接的・間接的のいずれが相応しいかを含めたより根本的な理論的枠組みの検討は今後の課題である。

Ⅴ　参考文献

ユネスコ（2024）Peace education in the 21st century: An essential strategy for building lasting peace, UNESCO.

藤井敏彦（2001）「乳幼児期の平和教育」 全国保育問題研究協議会編 『子どもの心に平和の種子を』 新読書社, pp. 10-36.

森川敦子ら(2015) 「幼児期における平和教育の現状と課題」 『比治山大学紀要』 第 22 号, pp. 109-119.

文学教材を長崎方言で読む　―中学校国語「我が国の言語文化」の実践―

前田　桂子　　中島　貴奈　　樫本　由貴　　平瀬　正賢（教育学部）
田尻　志希　　平山　和佳　　住田　泉　（附属中学校）

キーワード：長崎方言、漢文、俳句、授業開発

Ⅰ　研究の背景

現在、方言の消滅危機が問題視され、全国各地で生涯学習や学校の授業での方言教育が実践されている。また、学習指導要領の中には「我が国の言語文化」という項目があり、特に小学校高学年と中学１年生の国語の授業で方言が取り上げられているが、実際に指導できる教員は少ない。理由は、各地の方言に関する教材が極めて少ないことと教員自身が方言を使えないことである。申請者はこれまでにも長崎大学附属小・中学校の国語授業で、方言をテーマとした歴史的言語文化の授業実践を行なってきた。その際に、行なった方言での創作活動の有効性と、方言を学校教育で教えることの意義が確認できた。

Ⅱ　研究の内容

そこで本研究では、地域文化の継承のため、まずは長崎の言語文化教材を作成する。方言教材としては、辞書、文法書、読本が必要であるが、方言辞典は各市町村から出た市史類や、方言研究家による記述が多数ある。また、読本も長崎県出身の作家による作品が多数存在する一方で、文法書はほとんどないに等しい。本プロジェクトでは長崎方言の主な文法と語彙の用例をまとめた教科書と、ワークブックを作成したい。その教材をもとに、教室で方言の学習をした後、漢文教材を学習後に方言で翻訳する活動や、教材の俳句を方言で鑑賞したり方言俳句を作る活動を行なう。曽て附属小学校と附属中学校において、方言詩、方言川柳、方言短歌を作成する授業を行なったが、今回は、附属中学校1年生の授業で、既習の漢文の長崎方言による解釈と長崎方言による俳句の創作を取り入れた授業実践を行なう。一方的な講義に終わらせず、使ってみることで方言の独特の響きや長崎ならではの語彙に気づかせ、自ら使えるようになるのが目的である。附属中学校の授業実践では附属中学校の教員とともに前田が方言指導を行ない、中島が漢文、樫本が俳句の指導を担当する。また、授業全体のアドバイザーを平瀬が担当する。附属中学校での授業実践の際には、それぞれのゼミ生も参加する予定である。まず、県内の中学生にとっては、国語の授業の中で方言に触れることによって郷土の歴史文化を知り、地元への愛着が湧くなど、地域教育の効果が期待できる。次に、学校現場においては、教材として調えられることによって方言の授業がしやすくなる。また宿題予定の方言詩、方言短歌などの創作では、生徒の両親や祖父母との交流が生まれ、地域を巻き込んだ学習が可能となる。さらに今回のプロジェクトは国語分野の教員と附属中学校の教員、および学生も参加して授業実践を行なう予定である。学生にとっては経験する機会の少ない､方言と俳句や漢文を融合させた授業を実践することで、ふるさと教育に強い教員となることが期待できる。これら一連の取り組みを通して、中学校国語教育における方言指導の成果を確認する。

Ⅲ　研究の経過

授業実践は、12月から1月にかけて、附属中学校の時間割を調整して行なう。方言を使った漢文の鑑賞文や方言俳句の課題を､冬休み中の宿題とし、完成した作品を1月の授業で発表する予定である。現在はプロジェクトの内容に沿って､調整をしながら授業の準備を進めている。方言の教材は一通り完成し、漢文と､俳句の教材選定は進行中である。

Ⅳ　参考文献

大野眞男・杉本妙子編　2020『実践方言学講座第2巻　方言の教育と継承』くろしお出版

令和８年度『教育実践研究フォーラム in 長崎大学』実行組織

実行委員

（長崎大学教育学部研究企画推進委員会委員）

内野　成美（(副学部長・研究企画推進委員会委員長）
峰松　和夫（副学部長）
牧野　一穂（義務教育開発講座）
藤井　佑介（人間発達講座）
松﨑　　泰（人間発達講座）
田端　真弓（中等教育講座）
土肥大次郎（中等教育講座）
湯　　立（子ども理解・特別支援教育実践コース）
野中陽一朗（学級経営・授業実践開発コース）
大庭　伸也（教科授業実践コース）
鷺田　圭子（管理職養成コース）
塚原　大将（附属小学校）
坂本　旭朗（附属中学校）
内藤　理子（附属特別支援学校）
亀井　凪紗（附属幼稚園）
林田　和喜（フォーラム統括，管理職養成コース）

実行委員（長崎大学教育学研究科大学院生）

清原　恋美（子ども理解・特別支援教育実践コース）
山口　義弘（子ども理解・特別支援教育実践コース）
島田　裕子（子ども理解・特別支援教育実践コース）
田中　　聡（子ども理解・特別支援教育実践コース）
中ノ瀬 子（子ども理解・特別支援教育実践コース）
原田　侑奈（子ども理解・特別支援教育実践コース）
馬場　詩菜（子ども理解・特別支援教育実践コース）
平川　果穂（子ども理解・特別支援教育実践コース）
山本　千絵（子ども理解・特別支援教育実践コース）
鈴木　滉大（子ども理解・特別支援教育実践コース）
井上　実春（子ども理解・特別支援教育実践コース）
上平　恵太（子ども理解・特別支援教育実践コース）
竹中　　奨（子ども理解・特別支援教育実践コース）
谷本かおり（子ども理解・特別支援教育実践コース）
土谷佳珠代（子ども理解・特別支援教育実践コース）
中嶋　裕也（子ども理解・特別支援教育実践コース）
吉田　　裕（子ども理解・特別支援教育実践コース）
才津菜々子（学級経営・授業実践開発コース）
樫本　佳奈（学級経営・授業実践開発コース）
竹谷　志穂（学級経営・授業実践開発コース）
立川　葵依（学級経営・授業実践開発コース）
吉村　祥子（学級経営・授業実践開発コース）
矢島　唯衣（学級経営・授業実践開発コース）
池田阿佑美（学級経営・授業実践開発コース）
濱里　　綸（学級経営・授業実践開発コース）
山口喜美佳（学級経営・授業実践開発コース）
山道　麻奈（学級経営・授業実践開発コース）
山口　遼馬（教科授業実践コース）
渡野　幹大（教科授業実践コース）
楠本　正樹（教科授業実践コース）
田尻　尚加（教科授業実践コース）
谷本　優太（教科授業実践コース）
水口　元子（教科授業実践コース）
相川　　心（教科授業実践コース）
内海沙乃胡（教科授業実践コース）
野林　　蓮（教科授業実践コース）
勘田　陽子（管理職養成コース）
武藤　悦子（管理職養成コース）
山浦　祐介（管理職養成コース）

実行補助（長崎大学教育学研究科大学院生）

江島　　亘（子ども理解・特別支援教育実践コース）
平川　彩夏（子ども理解・特別支援教育実践コース）
小林　祐樹（学級経営・授業実践開発コース）
深江　学人（教科授業実践コース）

ポスター・ちらしデザイン

（長崎大学大学院教育学研究科大学院生）

水口　元子（教科授業実践コース）
渡野　幹大（教科授業実践コース）
谷本かおり（子ども理解・特別支援教育実践コース）