

令和 7 年度

# 教 育 研 究 集 録

令和 8 年 3 月刊行

公益財団法人 日本教育公務員弘済会岡山支部



## 令和7年度「教育研究集録」刊行に当たって



教職員の皆様方には、日々子どもたちの指導・支援にご尽力されておりますことに敬意を表しますとともに、平素から公益財団法人日本教育公務員弘済会岡山支部の教育振興事業の推進に、ご理解とご支援を賜っておりますことに厚くお礼を申し上げます。

教育研究収録の発行も今回で第34号となり、多くの関係の方々のご尽力により、皆様にお届けできますことをたいへん嬉しく思っております。

本事業の趣旨にご賛同いただき、本年度は、論文の学校部門に6編、個人部門に26編、著書に1編の応募をいただきました。新たな取組をされるに当たり、文献や資料を読み込まれ、同僚の方々とも協議を重ねられるなど準備にも相当な時間を費やされ、また貴重な実践記録として研究論文を執筆される際にも、再度原典にあたられたり、様々な資料を参考にされたりして研究論文としての質を高められるご努力をなされたことと拝察いたします。ご応募いただきました先生方の研究にかける姿勢に敬意を表しますとともに、深く感謝を申し上げます。

これらの論文・著書の中から、昨年10月の審査会におきまして、最優秀は学校部門1編・個人部門1編の計2編、優秀は学校部門2編・個人部門3編・著書1編の計6編、優良は個人部門4編、奨励は学校部門3編・個人部門16編の計19編の受賞と決定しました。

審査の観点として、研究論文としての形式や内容を前提として、「その研究内容は価値が高く、他の学校園でも活用ができるか」についても協議されました。こうした素晴らしい実践が更に県内の学校園に広がるよう、優良以上の論文を冊子にまとめ、各学校園に配布いたします。皆様の研究やまとめ方等の参考にさせていただければ幸いです。

なお、日教弘教育賞に推薦していた津山市立高野小学校が学校部門として優秀賞、中国学園大学・中国短期大学附属たねのくにこども園が学校部門として優良賞に選ばれました。心からお祝いを申し上げます。

結びに、大変ご多用の中、論文審査に当たっていただきました岡山大学教師教育開発センター教授の高旗浩志先生をはじめ、審査委員の先生方に厚くお礼を申し上げますとともに、本事業の原資をいただいております教弘加入会員の皆様に感謝を申し上げます。

公益財団法人 日本教育公務員弘済会岡山支部  
支部長 國 府 島 貞 司

# 巻 頭 言

## 審査を終えて

審査委員長（岡山大学学術研究院教育学域・教授）高 旗 浩 志



2025年に目の当たりにしたのは、生成AIの飛躍的な発展です。わずかなプロンプトで期待以上のアウトプットを手にできます。かつて電話の発明は対面の関わりを失わせると懸念されました。しかし、実際には「今度、いつ会おうか？」という会話に溢れ、かえって出会いが促されたそうです。ワープロが普及したときも同じです。いまでは信じがたいことですが、「手書きじゃない文章には魂がこもっていない」という忌避感は少なくありませんでした。しかしワープロが打ち出す活字は自分の文章を客観視させ、推敲や校正の容易さも相まって、誰にも「書き手」への道を開きました。便利なツールは、その「影」も携えて、否応なく普及します。これまでと同様、人間が「使い手」として成熟し、自立することが求められます。

今年度の「教育研究論文・著書助成事業」には全体で33編のご応募を頂きました。昨年度から大幅に本数が増え、コロナ禍以前の水準を回復しました。ひとえに県下の先生方のご尽力の賜物です。日々の激務のなか、学校やご自身の実践を丹念に検証し、その意義と価値を世に問う努力を重ねてくださいました。審査委員会を代表し、改めて敬意を表しますとともに、厚く御礼申し上げます。特に今回は、生成AIを主題もしくは副題に冠する論文が多く見られました。これも含め、新たな視点と方法による論文が数多く寄せられました。いずれも時代と社会が求める教育実践の「映し鏡」です。審査委員という立場ですが、全ての論文から多くのことを教えて頂いた喜びがありました。

学校部門では応募総数6編に対して、最優秀賞1編、優秀賞2編、奨励賞3編としました。最優秀賞は津山市立高野小学校の「学校課題を踏まえた、本校ならではの「チーム担任制」の取組 ― 落ち着いた教育環境と組織対応に基づく学校運営体制づくりの挑戦」です。学級崩壊から児童を守り、安全安心な教育環境をつくるため、「教科担任制」と「学年担任制」を二本柱とする「チーム担任制」に大きな特色があります。この仕組みの実効性を高める日々の取組や、教師と児童と保護者に対する意識調査の結果から、1年半にわたる変容を捉え、取組の効果を検証した論文です。学校の「荒れ」に向き合わざるを得なかった段階から、予防開発的・発達支持的な学習指導と生徒指導とを両立する教職員集団へと変容させ、なおかつ一定の働き方改革をも実現させた取組です。その実証性と他校への汎用性、ならびに持続性の高さにおいて、極めて優れた評価を獲得されました。

学校部門では、この最優秀賞のほか、優秀賞2編のうち1編を日教弘教育賞に推薦しました。それは、中国学園大学・中国短期大学附属たねのくにこども園の「認定こども園における園内研究の導入・継続のための工夫 ― 「目指す子ども像」の実現に向けて」です。保育所、幼稚園、こども園という、異なる背景と専門性を併せもつ職員集団に、「目指す子ども像」を共有し、研究的に関わるルーティンを園の「文化」として創造し、開発し、定着させる、その過程と効果とを丹念に描いています。

次に個人部門では最優秀賞1編、優秀賞3編、優良賞4編、奨励賞16編としました。最優秀賞を受賞されたのは、畑木紀男先生（高梁市立高梁北中学校・教頭）の「AI支援による教員の省察的実践プロセスの構築 ― 小規模中学校におけるNotebookLMを活用した授業改善実践」です。授業改善の際、AIを協働的省察のパートナーとして活用し、その具体的な方略と効果とを丁寧に実証

しています。小規模の中学校では、どの教科もひとり教科になりがちです。同教科の同僚と対話したり、示唆を得たりすることにハンデがあります。しかし本論文では、学習指導要領解説や教科書教材、教師の作成した学習指導案や生徒の学習記録等、確かな指導の参照点となる基礎資料をA Iに投入することで、教師の主観や経験則に偏らない、客観的で多角的な協働的省察が可能になることを実証しています。教師の仕事を代替させるのではなく、教師の成長を支える伴役にA Iを活用すること、そしてA Iによる生成物の是非を批判的に判断する主体として、教師自身にも高いリテラシーが求められることを明らかにしています。こちらについても日教弘教育賞に推薦致しました。

著書部門は優秀賞1編としました。石田省三先生の『就実物語 ―就実120年の歩みをたどって』です。本書は、就実学園120年の歩みを「同窓会新聞」の丹念な読み解きと、建学の精神である「去華就実」の由来の検証、そして防災とSDGsを軸としたご自身の授業実践記録等から成ります。歴史的な記録・資料としての価値はもとより、これからの学校教育の振興に示唆を与えてくださるものとして高く評価されました。

さて、冒頭にも申し述べた通り、生成A Iの加速度的な進化は、避けようもなく私たちの社会を覆い尽くして行きます。①学習指導要領解説、②「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、③本時で使用する教科書教材や資料集などを読み込ませ、「最も気がかりな子どもが意欲的に参加できる学習指導案を作成してほしい」と入力します。すると、それらしく精度が高く見えるプランが生成されることは私も実証済みです。大切なことは、A Iが出力したものの是非を的確に判断し、受け持ちの子どもたちとの関わりのなかで、自らの実践をより確かなものに編み上げる教師の想像力と創造性であるはずで

です。発展途上の某国では、教員の人材育成にコストをかけるより、ICT環境のインフラ整備に投資する方が費用対効果が高いと見なしているそうです。そこで期待される教師の役割は、学習上の困りごとを抱える子どもに適切な教育コンテンツを仲介することだそうです。加速度的な少子化の進行と、これに由来する税収の悪化と人材不足が、このような未来を招来する懸念は、決して他人事ではありません。

折しも全国の日教弘教育賞の募集要項は、今年度から「助成の対象にならないもの」として「⑥生成A Iを用いて作成したもの」という条項を加えました。正しくは「論文のほぼ全編を生成A Iに執筆させたもの」と解すべきでしょう。人間の想像力と創造性を喚起する「壁打ち相手」として、生成A Iを使いこなし、使い切ることは間違いなく大切だと思うからです。現状の課題を適切に捉え、その解決に資するとともに、さらなる実践を創造し解発する意欲的な論文の投稿をお待ちしています。

最後になりましたが、この助成事業のためにご尽力頂いた審査委員会の先生方、ならびに事務局として細やかにご対応頂いた日教弘岡山支部の皆様をはじめ、ご協力頂いたすべての皆様に対し、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

## 追記

本稿執筆後に吉報が届きました。津山市立高野小学校の論文が日教弘教育賞優秀賞、中国学園大学・中国短期大学附属たねのくにこども園の論文が同優良賞、そして畑木紀男先生（高梁市立高梁北中学校）の論文が同奨励賞の榮譽に輝いたとのことです。岡山支部推薦の3編がいずれも全国的な水準で高評価を得られたことに、心よりお慶び申し上げますとともに、審査委員の皆様にも厚く御礼申し上げます。

# 祝 辞



岡山県教育委員会 教育長 中 村 正 芳

公益財団法人日本教育公務員弘済会岡山支部の令和7年度「教育研究集録」が上梓されるに当たり、並々ならぬ御研鑽を重ねられ、このたび教育研究論文及び著書の部で受賞されました方々に、心からお祝いを申し上げます。

さて、現行の学習指導要領において、授業改善の中核をなす考え方が「主体的・対話的で深い学び」であります。とても大切な概念であり、現在行われている中央教育審議会の議論の中でも、次期学習指導要領において、その「実装化」が、基盤となる考え方として整理されているところであります。

「楽しい」とか「必要だな」と感じることで、主体性が高まった子どもたちが、「対話」を通じて互いに考えを深め、気付きを得ることで学びが深まっていきます。こうした学びの形が、物事の深い理解に繋がることは、多くの教職員がその経験から分かっている一方、学校現場に十分に根付いていない現状があります。

実装化には、教職員が「なぜそれが必要なのか」をしっかりと理解し、納得して、対話により、自分たちの学校に合った最適解を求めていく、大人たちの「主体的・対話的で深い学び」が欠かせません。

働き方改革や教育DXの進展など、学校現場を取り巻く環境は、今、大きく変化しています。中でも、生成AIをはじめとした新たな技術は、学校の学びや校務の在り方そのものに大きな変革をもたらしつつあります。こうした変化を教職員が前向きに受け止め、実装化に向け、高い当事者意識をもって「主体的・対話的で深い学び」を続けられるか、この不断の探究の姿勢こそが、教育の未来を切り拓く鍵となると思っています。

こうした中、学校と教職員が創造的に教育実践に取り組み、それを実践研究として取りまとめ、お互いに研鑽を重ねることは非常に意義深いことであります。

このたび、受賞されました教育研究論文や著書は、チーム担任制やコミュニティ・スクールの取組、非認知能力の育成、生成AIの活用など、多岐にわたっておりますが、いずれもそれぞれの学校の実態を踏まえ、課題を検証し、重点化・具体化した改善策を示す研究であり、多くの教職員の資質・能力の向上のため、広く活用していただけるものと考えております。

そして、受賞された皆様方には、今回の受賞を更なる契機として、引き続き実践や研究を深められ、それぞれの学校や地域の先導役として御活躍いただけることを期待しております。

終わりにになりましたが、教育研究助成事業の実施に当たり、御尽力いただきました関係者の皆様方に心から感謝申し上げますとともに、公益財団法人日本教育公務員弘済会岡山支部の今後ますますの御発展を祈念いたしまして、祝辞とさせていただきます。

# 令和7年度 教育研究論文・著書

## 審査委員名簿

(敬称略)

審査委員長	岡山大学学術研究院教育学域教授	高旗浩志
審査副委員長	岡山県総合教育センター企画調整監	川添賢一
審査委員	元公立小学校長	高津智子
審査委員	岡山県立津山高等学校長	滝澤浩三
審査委員	岡山市立瀬戸中学校長	西山 径
審査委員	岡山市立平福小学校長	怒田真由美
審査委員	くらしき作陽大学子ども教育学部教授	福島治子
審査委員	岡山大学特任教授	堀井博司
審査委員	元公立高等学校長	松沢克彦

# 目 次

(所属は令和8年3月31日現在)

## 論文 (学校部門)

### 〈最優秀・日教弘教育賞優秀賞〉

1. 学校課題を踏まえた、本校ならではの「チーム担任制」の取組  
—落ち着いた教育環境と組織対応にもとづく学校運営体制づくりの挑戦—  
津山市立高野小学校 校長 高岡昌司 ..... 1

### 〈優秀・日教弘教育賞優良賞〉

2. 認定こども園における園内研究の導入・継続のための工夫  
—「目指す子ども像」の実現に向けて—  
中国学園大学・中国短期大学附属たねのくにこども園 園長 住野好久 ..... 5

### 〈優秀〉

3. 組織マネジメントを軸にした、未来にかがやく子どもの育成  
—コミュニティ・スクールの機能を生かして—  
井原市立県主小学校 校長 小田真一 ..... 9

## 論文 (個人部門)

### 〈最優秀・日教弘教育賞奨励賞〉

1. AI支援による教員の省察的実践プロセスの構築  
—小規模中学校におけるNotebookLMを活用した授業改善実践—  
高梁市立高梁北中学校 教頭 畑木紀男 ..... 13

### 〈優秀〉

2. 道徳科における生成AIを活用した振り返り支援の効果検証  
倉敷市立連島北小学校 教諭 角南卓也 ..... 17
3. 小学校におけるメディアリテラシー育成の試み  
—児童保健委員会のスライド作成活動を通じた「伝え手」としての意識変容に着目して—  
笠岡市立笠岡小学校 養護教諭 河野和美 ..... 21

4. 社会自立に向けた「良い行動」を自分たちで考える—知的障害高等特別支援学校におけるPBS実践—  
—生徒主体で作ったポジティブ行動マトリクスを通して—  
岡山県立倉敷琴浦高等支援学校 教諭 時光秀明 ..... 25

### 〈優良〉

5. 特別支援教育コーディネーターによる校内連携を促す情報発信の実践  
—生成AIとデザインツールを活用した通信の作成—  
早島町立早島中学校 教諭 長嶺翔太 ..... 29

6. 中学校数学科における統計的思考力と批判的思考力の一体的育成  
—PPDACサイクルによる個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の実現—  
総社市立総社西中学校 教諭 村田敏彦 ..... 33

7. 探究過程を活用した授業実践と学力，課題研究への接続		
—探究6段階のMODEL作成と教師研修会，授業実践を通して，教師と生徒に見えてきた変化についての考察—		
岡山県立岡山一宮高等学校	指導教諭 片山 肇	37
8. 「新たな教師の学びの姿」の実現をめざした個別・グループ別による校内授業研究		
—「働きがい」と「働きやすさ」の両立をめざして—		
岡山県立岡山瀬戸高等支援学校	指導教諭 濱田 曜	41

## 著書部門

〈優 秀〉

1. 就実物語		
—就実120年の歩みをたどって—		
	退職者 石田省三	45

## 奨励賞の所属・代表者名（氏名）・研究題目の一覧表〈参考〉

### 論文（学校部門）

所 属	氏 名	研 究 題 目
津山市立 向陽小学校	校長 杉本 伸一	自分をコントロールする力の育成 —非認知能力を伸ばす場づくりに着目して—
おかやま希望学園 吉備高原のびのび小学校	校長 森岡 浩美	自己決定理論やEQ（心の知能指数）の考えを活かしてやる気の 根っこを育て、児童の主体性を育む —全寮制小学校における指導を通して【これからが、これまでを決める】—
岡山県立 岡山一宮高等学校	校長 甲本 龍平	生徒の変容を定量的に分析する方法の確立と効果の可視化 —SSH新規申請に向けての研究を通して—

### 論文（個人部門）

所 属	氏 名	研 究 題 目
倉敷市立 川辺小学校	教諭 土井 理子	戦争文学教育の可能性
倉敷市立 琴浦西小学校	主幹教諭 平元 博教	『いきいき』『わくわく』主体的に学ぶ児童の創造 —琴西マイプラン学習を軸とした学びの自律化—
岡山市立 富山中学校	教諭 大村 陸人	数学のよさと限界を認識させる授業実践 —比例とみなす活動の検証を通して—
岡山市立 香和中学校	教諭 新谷 彰男	「構造化」による環境づくりと言葉かけの工夫の実践 —「わからない」という心の声に耳を澄ませて—
倉敷市立 東陽中学校	教諭 川上 祥子	生活文化の継承・創造の視点を養う食育の実践 —給食献立を起点としたウェルビーイングな夕食づくり—
森教育学園 岡山学芸館清秀中学校	常勤講師 矢野 泰志	メタバースを活用した2校間交流授業の実践 —中学生の情報モラルとICT活用能力の育成を目指して—
岡山大学 附属中学校	教諭 山本 芳幸	ヘッドアースモデルを用いた3次元的な宇宙の学習 —探究的な活動を軸としたカリキュラム・デザインを通して—
倉敷市立 北中学校	教諭 達脇 知弘	アナログとデジタルの効果的な連携で促進する「遊び」を基盤 とした探究的な美術の学習 —安心感のある環境で生徒の学習活動への主体性を引き出し、 成長を実感できる仕掛け—
岡山県立 興陽高等学校	教頭 佐々木正剛	オーセンティックな学びによる授業改善に関する研究 —ニホンミツバチ飼育をとおして伸ばす「深く考える力」—
岡山県立 玉島商業高等学校	教諭 鳥山 賢	教科における探究型カリキュラムの設計と実践 —地理総合における事例研究—
岡山県立 岡山操山高等学校	教諭 白髭 克浩	定年延長を見据えた「新たな自己目標シート」に関する研究 —再任用短時間勤務における教育資源の還流を目指して—
岡山県立 岡山東商業高等学校	教諭 若狭 昌平	新類型（起業・継業類型）アイデンティティの涵養 —PBL型授業と実社会の往還—
玉野市立 玉野備南高等学校	教諭 西明寺真子	生徒が主体となる生徒会活動の取り組み —生成AIを補助ツールとして活用して—
岡山県立 玉野高等学校	司書 吉岡亜希子	社会の変容とコロナ禍を経た学校図書館における取組 —教育活動や生徒の学校生活に寄り添いながら多様な利用を 可能にする学校図書館を目指して—
岡山県立 備前緑陽高等学校	教諭 平野 優	AIDフレームワークで“あそび”を“まなび”に —3つの推論（Abduction・Induction・Deduction）を意識した 授業づくり—
岡山県立 岡山大安寺中等教育学校	教諭 片山 健治	発達段階に応じた道徳的思考の深化 —中学生・大学生比較による問題解決型の道徳授業の可能性—



## 学校課題を踏まえた、本校ならではの 「チーム担任制」の取組

—落ち着いた教育環境と組織対応にもとづく学校運営体制づくりの挑戦—

津山市立高野小学校 校長 高岡昌司

### 1 はじめに

令和6年度より津山市では、複数の教員が連携して学年全体を担当する「学年担任制」を導入した。その背景については、中教審答申「令和の日本型学校教育」（令和3年1月）等で示された不登校児童の増加や、児童の特性や発達の多様化、保護者ニーズや価値観の多様化、若手教員の急増、教員の経験不足、働き方改革等があげられた。本校も同様に、【高野小チーム担任制】として令和6年度から取り組んできた。

### 2 高野小学校の現状

本校は岡山県北部の津山市に位置し、児童数418人、全18学級の中規模校である。教職員の半数以上が20、30代であり、全国的な傾向同様、働き方改革や人材育成等が大きな課題である。

特に2、3年前の学校状況として、背景にもあるような児童や保護者の考え方の多様化や教員の経験不足、人間関係のもつれなどから一部の児童による対児童、教員への暴言や暴力が日常化し、時間を守らず、授業エスケープする複数の児童もいるなど学校の荒れが顕在化していた。さらに、学校の指導に対する保護者の不満等への対応や個々の対応に教職員が忙殺される状況が発生した。これらの要因が複雑・深刻化し、学級崩壊に陥り、結果、病気休職や退職につながるケースが毎年のように生まれていた。学級担任1人に責任が集中する学級担任制では、その責任感から1人で抱え込みやすく、さらに教員個人の指導力の問題とされる傾向もあった。周りの教員もサポートに入るが、学級内には、高い壁があり、一度崩れた学級状況を軌道修正することは容易でない状況であった。

そこで、教職員の意識改革に向けて、次の2つの視点から学校運営体制づくりが必要と考えた。

① 学級王国的な状況を生まない体制

② 年度当初から学級崩壊のリスクを軽減する体制

視点①「学級王国的な状況」は、朝の会、給食時間、学級内の独自活動（席替やお楽しみ会等）、帰りの会で起こりやすい。特に、給食は、配膳やおかわり等で

学級間ルールに大きな差が出やすい。学校全体の大まかなルールを決めていても、担任一人で当たるため自然と児童の反応等で学級独自のルールがまかり通ってしまっていることも少なからずおこる状況があった。

次に、視点②「学級崩壊のリスク」は、一人の教員が担任を担って学級がうまく機能しなくなった場合、その荒れが校内で表面化するまでに時間がかかる傾向があった。そして、表面化後では、対応の遅れが深刻な事態につながることもあった。学級の荒れは、5月の連休明けから児童の慣れあいや、日々の小さなルール違反、不徹底が積み重なった場合が多かった。

### 3 「チーム担任制」の目的と新たな体制づくり

2の現状から本校では、「学年担任制」の導入において、以下の仮説を設定した。

学校課題を踏まえた、「本校ならではの複数教員が学年全体の児童を指導する『チーム担任制』」を構築すれば、落ち着いた教育環境と組織対応にもとづく学校運営体制づくりにつながるであろう。

一人の担任が学級のすべてを担う状況から、複数の眼で児童や学級に関わることで、学級の荒れを初期段階で把握し、組織で対応する学校運営体制である。

そして、本校ならではの「チーム担任制」を【高野小チーム担任制】と名づけて取り組んでいる。

【高野小チーム担任制】を支える重要な2本の柱

#### ㊦その1 『教科担任制の導入』

・複数の教員が学年の教科を担当する「教科担任制」を全学年（1～6年生）で行う。教科指導は各担任と専科で分担し、担任は教科を3、4つに絞り、学年全体を指導する。授業を通して、日常的に、互いの学級を行き来するシステムである。

#### ㊦その2 『学年担任制の導入』

・週2日（火・木曜日）、「朝の会－給食－帰りの会」等の学級担任業務を学年内で入れ替えるシステムである「学年担任制」を行う。各学年団の情報交換や協議は、月曜日に時間確保する。

本校ならではの特徴は、全国で一般的に導入されている「チーム担任制」のような学年や複数学年が週や

月単位毎にローテーションする方式とは異なり、教員は主担当の学級をもちつつ、週2日は、学年内でローテーションする体制である。これまでの学級担任制の利点を活かし、複数教員がチームとなって、それぞれの強みを踏まえ、お互いにカバーする児童の実態や学校課題を踏まえた「チーム担任制」である。

【高野小チーム担任制】のねらいは、以下の通り。

- 子どもたちの良さや頑張りを見守るだけでなく、学年団の複数の教員で多面的に見る。
- 交換授業や合同授業により、多くの子どもの学年団が関わりを深くすることで、日常的な指導や対応を即時に行う。子どもが相談や親しみやすい先生を増やし子どもたちの困り感に寄り添う。
- 授業、教育活動等の取組や考え方、指導等に学級間での不必要な差が出ないようにする。

#### 4 【高野小チーム担任制】の具体と実際の様子

##### (1) 『教科担任制』と『学年担任制』の実際

下図にある通り、学年毎にチームを組み、専科教員と加配教員を加えて、主担任は週20時間程を担当し、持ち時間数の軽減を行っている。

令和7年度 高野小学校 教職員体制									
学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	特支	全校	
児童数	60人	60人	67人	77人	72人	55人	27人	418人	
学級数	2学級	2学級	2学級	3学級	3学級	2学級	4学級	18学級	
担任年齢	20代60代	20代30代	20代40代	20代20代40代	20代20代40代	20代20代	30代40代		平均38.6歳
週時数	週21時間	週21時間	週21時間	週20時間	週20時間	週18時間	週50代60代		
教員数	常勤27人 (管理職2+主幹+担任18+加配2+専科2+美術+事務)								
※加配 2人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒指導加配 1人 ⇒ 生徒指導主事</li> <li>・児童支援加配 1人 ⇒ 育児短時間勤務職員1人+(育児代員1人) ※0.5×2人=1人</li> </ul>								
※専科 2人	<ul style="list-style-type: none"> <li>・理科専科(3~5年) 1人 ⇒ 3~5年理科 週2.4時間</li> <li>・英語専科(3~6年) 1人 ⇒ 週3日勤務・週1.4時間 ※兼務</li> </ul>								
※常勤教職員 27人	(内訳20代-8人 30代-7人 40代-5人 50代-5人 60代-2人) 割合: 20・30代⇒5.5% 40代⇒2.0% 50・60代⇒2.5%								
※常勤以外	<ul style="list-style-type: none"> <li>・非常勤教職員 2人 (特別支援教育サポーター: 2人)</li> <li>・教育支援員 7人 (小1G: 2人, スクールヘルパー: 3人, 別室支援員: 2人)</li> </ul>								

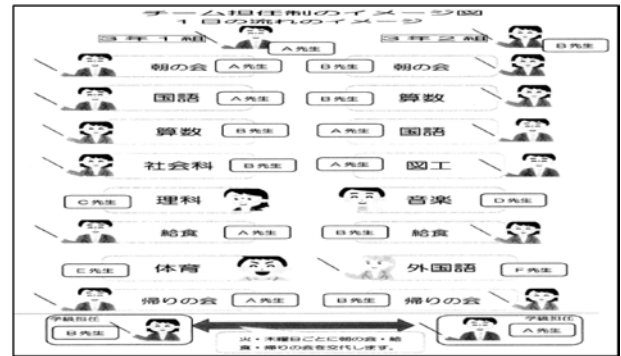
まず、『教科担任制』については、1~6年生まで全学年で4月当初から実施する。例えば、4年生3学級の場合、1組主担任Aが算数、2組主担任Bが国語、3組主担任Cが社会と体育を全学級で担当する。加えて、理科と英語は専科が入り、加配教員も数時間の教科指導を受け持つ。学年団で、担当する教科や担当期間(例えば: 通年や学期毎)を協議調整する。

次に、『学年担任制』についても全学年で、毎週(火・木)、主担任が学級を交替する。例えば、1組主担任は火曜日-2組担任へ、木曜日-3組担任となり、朝の会から帰りの会まで1日担任業務を行う。

短時間で学級交換を行うことで、該当児童との相性の良い教員や過去に同様の指導経験がある教員の強みを

を即効・効果的に活かすことができる。また、日々の学級状況の把握もオープンに自然となり、担任教員の負担感も少なくなると判断した。

実際、教員や児童、保護者からは、学級交換で違和感や困ったという声はなく、日常的に複数の教員が学級へ出入りすることが当たり前になっている。特に、若手教員からは、「学級のことを相談しやすい」、児童からは、「担任の先生というよりも学年の先生」という声が聞かれた。児童は、複数教員からの指導も、複数教員への相談も日常的に定着している。



##### (2) 「チーム担任制」導入の実際(年度初めの様子)

令和6年度初めは、現状にある通り、前々年度より複数年級が学級崩壊状態にあり、生徒指導上の問題点も多発していたため、転勤してきた教職員には、大きな不安が渦巻いていた。4月当初の職員会議等では、これまでの学校状況を聞いた若手教員たちから「この学校でやっていく自信がない、子どもや保護者への対応が怖い」と悲痛な訴えが次々と出てきた。

そこで、改めて、教職員全員で下の資料【高野小学校で大切にしたいこと】を共有し、個人でなく、チームとして組織対応していくことを繰り返し確認した。

- 418名の命と人生を預かる誇りと責任をもつ
- 子どもは環境によって育つ。教育環境を整える
- 悪い情報や迷う情報ほどいち早く共有する 等

#### 2025 高野小学校で大切にしたいこと

令和7年4月第1週 職員会議等の確認事項

- 1 市内で3番目に多くの児童418名の命と人生を預かるという誇りと責任をもって教育活動を行う。
- 2 子どもは環境によって育つ。できる限り望ましい教育環境を整える。教室や下駄箱の掃除や物の整理整頓を積極的に行う。割れ窓理論を心すべし。
- 3 すべての児童をすべての教職員で育てるシステムである「チーム担任制」を行う。朝学習や朝・帰りの会、学級活動、給食指導、教科などの指導を意図的に交換し、情報共有しながら教育活動をすすめる。
- 4 悪い情報や迷う情報ほど共有し、必ず関係する保護者へ伝える。逃げない。やらない理由を探さない。
- 5 外部からの電話や訪問者に丁寧に対応する。教職員一人一人が高野小学校の印象となる。また、危機管理の面からも校内への来校者へは必ず、あいさつ等の声かけをする。

このように、「すべての児童をすべての教職員で育てるシステムがチーム担任制であること」を確認し、管理職から、めざす学校像や方向性、具体的な取組について、毎週、明確に示すことを伝えた。

### (3) 【高野小チーム担任制】を実効させる日々の取組

学校運営体制を有効に動かすためには、学習規律や学校としての構え等の日常的な指導が大切であると考え、毎週水曜日の朝、「幹部会」（管理職、主幹教諭、生徒指導主事、事務職員、養護教諭等）を校長室で開き、生徒指導や取組などの進捗の共有、現在の課題等への具体的な対応策を協議、確認する場を設けた。

また、管理職と生徒指導主事が毎日、校内のゴミ拾いや環境整備を兼ね、全教室を1日に何度も巡回し、現状把握や、その場での児童の指導に力を入れた。

特に、1学期は、一部児童による授業エスケープやルール無視、暴言、暴力等に対して、必ず声をかけて粘り強く指導を継続した。児童の不適切な言動を見逃さないことや、児童に根負けしないことを学校の構えとして示した。担任任せにせず、管理職と学年団外の教員等が積極的に関わることで、学年団との役割分担や、児童と担任団との関係づくりを支援した。

これらの取組は、荒れの見られる特定の学年だけでなく、意図的に、全学年で進めるようにした。特に、学習・学級指導等で大切にしている具体的な事例は、以下、資料【高野小学校で大切にしたいこと②⑧】のように、

毎週、幹部会の方針を校長がプレゼン様式で示し、学年主任が学年団で確認し、個々の教員の困り感に寄り添い、学年団の取組につなげるようにした。

また、生徒指導事案は、学年団で共有した後、必ず生徒指導主事に報連相をすることや、対応等の判断が難しい場合は、具体策をもって管理職と協議するなど、組織的な対応と教職員の意識改革を図った。

教員からは、「児童の情報が共有されやすく、生徒指導も素早く対応できる」、「学年の児童や学級の状態がイメージできるので、ケース会等で統一した対応が取れる」等、【高野小チーム担任制】で各学級に入り授業を行い、毎日各学級を行き来するからこそ、生徒指導事案が自分事になるという声が聞かれた。

実際に、担任と親（子ども）の相性もあり、事案によっては、主担任以外を希望する場合もある。学年担任制で、全学級児童に関わっているから対応できる事例も増えており、保護者も当たり前になっている。

このように、【高野小チーム担任制】により、学年の担任同士が互いの学級に対し、責任を持って見守る体制ができてきた。

### (4) 【高野小チーム担任制】による学年団の変容の実際

本校に隔週で勤務する授業改革推進員やSCなどが学年団の変容について、「日常的なチーム担任制の取組が初任者や若手教員の実践力向上に成果が見える」として、以下、4つの要因を指摘してくれた。

- 要因① 毎日、お互いの学級を行き来し、学年団の情報共有や生徒指導が当たり前になっている。
- 要因② 朝のチャイムスタート、朝の学習のやり方や学習進度（内容・方法）が常に揃っている。
- 要因③ 学年主任がイニシアチブをとり、学年内での役割分担が明確で、一体的な動きが見える。
- 要因④ 初任者の困り感に寄り添い、学年として、すぐ動く、とにかくやってみる等の対応が素早い。

また、多くの教員たちからも、「これまでの学級担任制であれば、1度きりだった授業が、教科担任制で同じ授業を複数回できる」、「学年で揃えた指導を交代した学級で実感できる」、「複数教員の指導を主担任の学級で参観できる」等、「チーム担任制」による日々のOJTが実践力向上につながるのの手応えを感じる声が聞かれた。日々、互いの学級に入り授業実践や学級指導をするからこそ、学年全体の課題や、課題のあ

**2025 高野小学校で大切にしたいこと ②**  
令和7年4月第1週 職員会議等の確認事項  
～昨年度から全学年で徹底している指導事項～

【子どもの教育環境を整える】を可能な範囲で実践する！  
下駄箱や廊下、教室の机・ロッカーを整理する。靴箱が揃っている、雑巾がきれいに並んでいる。そして、明るい先生の声や言葉が児童を導く！

①「あいさつ」、「はい」の返事を粘り強く指導する。  
⇒朝の会や「立腰」、「健康観察」における、「あいさつ」や「はい」と返事を促す児童を育てよう。何気ないことですが、学年・学級の一体感や聞く力や切り替えの意識につながるかねらいます。

②「拳手はビシッ」、「声をそろえる、合わせる」指導する。  
⇒拳手や全員が声を出す、全員で声をそろえる、素早い反応を意図すること、ダラダラした行動は士気を下げます。

③保護者への電話連絡や連絡をこまめにひと手間かける！  
⇒先生方が、保護者へその日の出来事や伝えることを電話等で連絡する保護者が、わが子の学校での様子を知る貴重な機会。今、新しい担任の先生はどうか、わが子を見ていますか。課題があっても良い所を見てくれる先生が敏感に判断しています。第1印象、最初のひと手間が重要。

**2025 高野小学校で大切にしたいこと ⑧**  
令和7年5月19日～5月23日 教職員で確認事項

各学年児童の現状（授業や学級活動、人間関係）を把握していますか？

毎朝、学級を回ってみるとチャイムスタートで、立腰や朝学習、朝運動等をきちんと指導している学級が多く、子どもも一生懸命やっている。また、放送を聞かせたり、返事や週目標を言い直したりしている。毎日のルーティンの指導を徹底する意識が児童や学級を良い方向へ変えていく。児童自身は、現状をどう捉えているのか？

把握していますか？

小テストで漢字の定着率 計算・九九の定着状況 各教科の単元テスト毎の学年平均点  
宿題の提出率 体力・スポーツテスト結果 授業の振り返りの内容 下駄箱・定規の使用

共有したい！「素晴らしい」と感じる先生方の指導や気づき！

☆海軍研修後、「責任をもつ」という具体的な意味を学級指導で活かしていく。  
☆朝の放送で通学指導時、写真を示したり、再度、具体的な点を強調して指導している。  
☆トラブルがあったことを、関係児童の保護者全員へ、連絡している。  
☆授業で学級全員一人一人にリレー形式で発表させ、できたことを全体で喜んでいる。  
☆全員のドリルやノートに丸付けをして、短くコメント、評価を書いている。  
☆チームで課題を共有し、課題解決のために、「自分ができていること」を提案、実行している。

伸ばす指導は、【ほめる・励ます・視野を広げる・喜ぶ】がポイント！

る児童への対応も自分事になっている。

また、昨年度、年度途中から育休に入る教員の代員が見つからず主幹教諭が担任に入った事例や、1週間以上家庭事情で年休をとった担任の事例でも、担任が不在や変更直後の児童間トラブルに対して、学年団の教員が即座に児童や保護者へ対応する等、互いにカバーし、保護者等の納得を得る学年団運営ができた。

## 5 【高野小チーム担任制】の成果と課題

チーム担任制の導入から1年半であり、取組は緒に就いたばかりであるが、教職員・保護者・児童アンケートや、これまでの変容から成果と課題を分析する。

※《教職員アンケート》⇒肯定的意見90%

### ○教員間のコミュニケーションが活性化した

日常的に、学年団での情報共有や打ち合わせが定着し、児童を話題にした会話が aumentata。悪い面だけでなく、児童の良い面の話題が多く、学年担任として、同じ目線、立場で1人1人の児童のことを考えることができるようになった。喜びを共有でき、負担に感じることは少なくなったという意見が多かった。

### ○大きな生徒指導事案につながるケースが激減した

日々、これくらいと思う些細な生徒指導事案を含めて共有できるため、関係児童への聞き取りや指導、保護者への連絡が早くでき、結果として、大きな事態や複雑な事案に発展するケースが以前と比べ激減した。

### ○教員の時間外勤務時間が減少した

数年前は学校の荒れがあり、遅くまで保護者対応等に追われていたが、例えば、1学期の残業時間は、導入前月平均58時間が導入後月平均38時間へと激減した。また、教頭の残業時間もチーム担任制導入前と比べ半減したことは特筆すべきことである。

残業時間削減の主な理由は、①教科担任制で、担当授業数が減り、採点や授業準備ができた。②生徒指導対応にかかる時間が激減した。③学年団で分担し、揃えることで、必要な業務のみに精選できた、等。

※《保護者アンケート》⇒肯定的意見70%

保護者の肯定的意見は7割程度で「様々な先生が関わってくれている」との前向きな意見が多い。一方で、否定的意見はないが、「学級担任制との違いがよくわからない」との回答も少なからずあった。

※《児童アンケート及び聞き取り》

肯定的意見が多く、否定的意見は見られない。「いろんな先生が良い面やがんばりを見てくれるので嬉し

い]、「自分が好きな先生や同性の先生へ相談できる」等、担任教員をこえて他の教員に相談することは、以前は、ハードルが高かったようである。また、悩み相談等の場合も、「〇〇先生なら相談できる」と指名され、解決につながった。その他、所属学級に関係なく、どの教員とも休み時間に気軽に話したり一緒に遊んだりできることを喜ぶ児童の声が多かった。

そして、これまでの最大の成果は、数年前と比べ、教職員の一体感が強くなっていること、学校全体として、児童が随分落ち着いてきたことである。

外部の方、例えば、学校訪問等において教育委員会や教育関係者からは、「先生方が明るく元気で、この半年や1年間でこれほど学校が変わるとは驚きです」という肯定的な感想をいただくことが増えた。

また、学校運営協議会委員や地域ボランティアの方からは「子どもたちへの関わりを自分事として捉えることで先生方の熱意や能力を引き出す良いシステムだと思う」、「暴言や教室内で好き勝手な言動をする児童へ、先生たちは粘り強く指導している」、「学校が変わった。子どもたちの授業をうける姿がとても良くなっている」等の意見をいただき成果を確認できた。

本校が「チーム担任制」を導入するに至った理由は「学級崩壊などの不安から児童を守り、安全安心な落ち着いた教育環境をつくるため」だが、本年度、特に、5年生以下は安定し、教職員が一体となり、組織対応を行う学校運営体制が構築されてきている。

しかしながら、まだまだ、課題は多い。例えば、これまでの学校の荒れの中で、個々の児童の学力の積み上げができていない。今後、学力保障、向上につなげていくことや、授業の改善への取組、急な時間割変更等の調整の難しさ、担任外の役割や負担の見直しなど、今後も改善を図らなければならないことは多い。

## 6 おわりに

【高野小チーム担任制】の充実に向け、児童が安心して学べる環境づくりや、教員がやりがいや強みを活かして実践するためには、管理職がリーダーシップを発揮しながら、めざす学校像や具体的な方向性を明確に示すことで、対話の仕組みを構築することが最重要であり、肝であると認識した。

結びに、本校の教職員であることに誇りと使命感をもち実践している先生方に感謝の意を表したい。

(執筆担当：校長 高岡昌司／教頭 野亀貴義)



# 認定こども園における園内研究の導入・ 継続のための工夫

— 「目指す子ども像」の実現に向けて—

中国学園大学・中国短期大学附属たねのくにこども園 園長 住野好久

## はじめに—本実践研究の目的

令和元年に認定こども園として開設された本園には、これまで保育所、幼稚園、認定こども園で勤務してきた職員、大学・短期大学を卒業したばかりの職員が混在している。そのため、保育・幼児教育に関する考え方や実践スタイル、園内研究・研修に関する考え方等について共通認識を持ちにくい。また、保育所及び認定こども園では長時間保育をするため、職員が集まる時間を確保することが難しく、これまでに園内研究・研修を経験していない職員も多かった。これらを理由に、本園では開設から数年は園内研究・研修の実施体制を構築しないまま、園外での行政や各種団体が実施する研修会に参加することで研修機会を保障していた。

しかし、これでは日々の実践の質の向上も職員の日常的な学び合いによる専門性の向上も図れず、マンネリ化した実践は様々なりスクを生じさせることとなってしまふ。そこで、開設3年目より、大学と共同して園内研究を導入し始め、ようやくそれが定着してきた。本論文では、本園がどのように園内研究・研修を定着させてきたのかを紹介することで、園内研究・研修の実施に困っている認定こども園に貢献したい。

## 1. こども園で園内研究・研修を実施するための仮説

上述したように、認定こども園には園内研究・研修を実施することが困難な状況がある。すなわち、職員が集まる時間確保の困難性、職員のキャリアの多様性もたらす学び合う関係性の弱さや園内研究・研修に対する経験や意識の多様性等である。そこで、以下のような園内研究・研修が必要ではないかと考えた。

- ①管理職が園内研究・研修の重要性・必要性を再確認し、その実施にこだわる
- ②午睡の時間に、3歳以上児担当の職員と3歳未満児担当の職員とに分けて実施する
- ③各学期に1回、30分程度の短時間で実施する
- ④大学と連携して学びの質を担保しながら、職員の負担感を高めず、否定せず楽しく語り合う

まず管理職が「こども園で園内研究・研修はムリ」

と考えていたら、いつまでたっても実施できない。管理職がその実現に向けたリーダーシップを発揮する必要がある。そして、現在の状況において実施可能な園内研究・研修のやり方を工夫することが重要と考えた。

## 2. 園内研究の進め方の工夫

令和4年度、上述の方針に基づいて園内研究・研修を実施する体制をつくり、園内研究・研修を実施し始めた。必要性を実感していた園長と大学教員とのつながりがその原動力となった。そして、この取組の継続のために目に見える成果が必要と考え、大学教員の力を借りて、同年度に実施した公開保育の成果を出版した(住野他監修・編著(2023)『面白い』『やってみよう』と心弾ませる子どもを目指して』(ASOBI書房))。

この経験をふまえ、令和5年度からは、次のような方針で園内研究・研修を進めることとした。

### ①「受ける研修」ではなく「する研究」を

自分の実践の質を上げ、自分の実践力を高めるためには、自分から学び成長しようとする主体的な取組が必要である。そこで、園内「研修」と表現すると講師の話の聞いたり、誰かが準備した研修に出席させてもらおうといった「お客さん」のイメージが生じてしまうため、自分自身の実践課題を解決するための主体的な探究活動をイメージできる園内「研究」という表現を用いることとした。そして、各職員が主体的に取り組む「園内研究」のイメージを共有できるように、「三分割表」(表1参照)を活用する『園内研究マニュアル』を作成して、園内研究の進め方について共有した。

### ②「目指す子ども像」を実現するための実践研究

園内研究のテーマは全職員が共有すべき「目指す子ども像」の実現のための実践を明らかにすることとした。1年目は「工夫できる考える子」、2年目は工夫し考えながら「協力できるやさしい子」、3年目は工夫し考えながら協力して「挑戦できるたくましい子」の育成に関する実践研究を行うこととした。前年度の研究成果に新しい研究課題を積み上げていって「目指す子ども像」に迫っていく3年計画である。

### ③短いエピソード記録による事例を用いた実践研究

職員の負担感を生じさせずに、短時間で準備して実践研究を進められる方法として、研究テーマに迫る短い実践場面を切り取った事例を作成し、それを研究対象とした。事例は「三分割表」を活用して作成する。これは、子どもの言動と実践者の言動に加えて、実践者が何を感じ、考え、判断し、意図を持っていたのかを書き込む。実践過程における実践者の意識を検討することによって、この場面だけではない実践者の基本的な子ども観や保育・教育観も検討できるようになる。

### ④子どもの変化の読み取りから始める分析協議

事例を分析する際、実践者の環境構成や援助の分析から始めると「なぜそうしたのか?!」と否定的・批判的な分析・評価になりがちである。これでは分析者の保育・教育観が語られるだけで、その事例の持っている意味や価値を明らかにできない。そこで、事例から読み取れる子どもの変化や成長・学びを分析することから始める。子どもの変化が肯定的なものであれば、その実践は有効なものであったと言える。協議ではそのことを共有した上で、その肯定的変化をつくり出した実践者の環境構成と援助は何か明らかにしていく。

### ⑤事例から導かれた「仮説」を実践の中で検証する

特定の状況にある特定の子どもたちに対する実践の一場面から導かれた「こうしたらうまくいった」という環境構成や援助を、他の子どもたちにも有効な働きかけになるかもしれない「仮説」ととらえる。その「仮説」を自分の実践の中で試行し、それが有効かどうかを「検証」していくことを全職員の「宿題」とする。

### ⑥大学教員の参加と協働

園内研究には中国学園大学・中国短期大学の教員に参加いただいて、研究者の視点から意見をもらいながら協議を進める。特に、最初のうちは、事例の読み取り方や協議の進め方等を示範していただき、本園職員が園内研究の方法を学ぶことができるようにする。

大学教員の参加は、分析・考察の質を高めることに貢献して下さっただけではなく、本園職員の発言を引き出して、楽しく活発に協議する経験をつくり出してくださった。今では、全員が楽しくディスカッションに参加する協議ができるようになっている。

## 3. 園内研究の実際

### ①令和7年度第1回園内研究の内容

令和7年度の園内研究は「挑戦できるたくましい子」

の育成に焦点を当てている。7月に公開保育を実施したため、定例の園内研究の1回目は8月に実施した。3歳以上児担当の職員と3歳未満児担当の職員とを分けて実施した。大学教員が5名参加した。ここでは3歳未満児担当の職員による実践研究の様子を紹介する。

### <報告された事例>

園内の人事異動で7月に0歳児のクラス担任となつたばかりの実践者が「挑戦できるたくましい子」を育成するために、0歳児では安心できる保育者との関係の中で「したいこと」ができる経験をつくり出すことが重要と考え、以下のような実践に取り組んだ。

表1 報告された実践事例

子どもの言動	保育者の意識	保育者の言動
<p>7月 0歳ちゅうりっぷ組 タイトル:ふれあいあそび(バスにのって) 事例に至るまでの様子:保育教諭にスキンシップをしてもらうことを喜ぶようになり、保育教諭との信頼関係が少しずつできてきている。保育教諭がそばを離れると、後追いする子どもや泣いてしまう子どももいるが、抱っこしてもらうと安心して笑顔になる。</p> <p>③Y:保育教諭が歌っている声を聞いて体を弾ませている。 ④Y:保育教諭の膝の上に乗ろうとしている。 ⑦Y:乗りたい気持ちを受け止めてもらい嬉しそうにしている。</p> <p>⑪Y:歌に合わせて右や左に揺れると、声を上げて喜んでいる。 ⑫K:Y児がしている様子をじっと見ている。 ⑬K:自ら寄ってきて、保育教諭の肩をトントンと叩いてくる。 ⑭2人:一緒に出来て嬉しそうにしている。笑顔を見せている。 ⑮Y:歌が終わると、保育教諭の顔を見て、両手でバンと膝をたたく。 ⑯Y:もう1回してもらえて、嬉しそうにしている。</p>	<p>①いつもは、膝に乗せて歌を歌うが、今回は乗せる前に歌だけを歌ってみよう。どんな反応をするだろう。 ⑤乗せてあげよう。 ⑧自ら膝の上に寄ってきてくれて嬉しい。 ⑩歌に合わせて右や左に揺れると、声を上げて喜んでいる。 ⑬K児もしたいのかなあ。 ⑭言葉では言えないが、何とかして自分もしたいという思いを表しているのかな。 ⑱もう1回したいことを伝えられているのかな。 ⑳伝えようとしたことがわかる嬉しさを感じているのではないかと思う。</p>	<p>②「バスにのって」を歌う。 ⑥ひざに乗りたそうにしているY児に「おいで」と声をかける。 ⑨ひざを伸ばしY児を膝の上に乗せ「バスにのって」のふれあい遊びをする。 ⑩歌に合わせて「プーン」などの効果音付きで右や左にY児を揺らしてみる。 ⑰「K児も一緒にする?」と聞いてみる。 ⑱Y児の後ろにK児を乗せて、ふれあい遊びをする。 ⑳Y児の姿を見て、もう1回ふれあい遊びをする。</p>

### <グループによる分析・考察と発表>

実践者による報告の後、グループに分かれて分析・考察した。その後全体に以下のような意見が出された。「Y児とK児の言葉にならない『したい』という気持ちをキャッチし、受け止めたことで、2人とも満足感や安心感を得ることができた。これが『挑戦する心』の基礎になるのではないか」「実践者がいつもと違うようにやったら『どんな反応をするだろう』と考え、いつもとは違う姿を意図的に引き出そうとしたところが素晴らしい」「Y児のいつもと違う姿がK児を刺激し、それがY児とK児の心の通じ合いをつくり出したのではないか」「まず歌だけ歌うと『膝の上に乗ってやりました』

い』という意欲を引き出せるのではないかという『仮説』を持って実践したのがすごい」「K児が自分も一緒にしてほしいとき、泣くのではなく、肩をトントンしてきたのは『そうすれば先生は自分の思いを受け止めてくれる』という信頼感があるからではないか。

#### ＜今回の実践研究を通じた学び＝仮説の生成＞

この協議を通じて、次のような仮説がつくられた。

- ・「挑戦できるたくましい子」を育成するために、0歳児では日々の実践を通じた保育者との間の信頼感や安心感を育むことが土台となるのではないか。
- ・信頼感や安心感が子どもの「～したい」という表現をつくり出し、それを保育者に受け止めてもらうことでますます信頼感や安心感は高まるのではないか。
- ・思いを言葉で表現できない0歳児の個性的な表現方法を理解する心を持つ必要があるのではないか。



図1 園内研究の様子（2024年5月）

#### 4. 園内研究の成果を中間的にまとめる試み

令和7年7月に岡山市保育協議会第三ブロックの公開保育を行うこととなった。この機会に1学期までの実践を振り返り、「挑戦できるたくましい子」を育むための仮説を公開保育参加者に提案することにした。そこで、表2のように「挑戦できるたくましい子」はどのような保育・教育によってどのように育っていくのかを年齢毎に整理して仮説的に示した。0歳児では保育者との間の安心感・信頼感を育むことで愛着関係を築き、1歳児では「やってみたい!」という興味・関心や意欲を育み、2歳児では自我の確立に伴う「自分でやる!」という意識を育み、3歳児では「やってみたい!」とを感じる対象を広げ、4歳児では「一緒にやろう!」という意識を育み、5歳児では「こうしたらできる!」という見通しを育てていく。

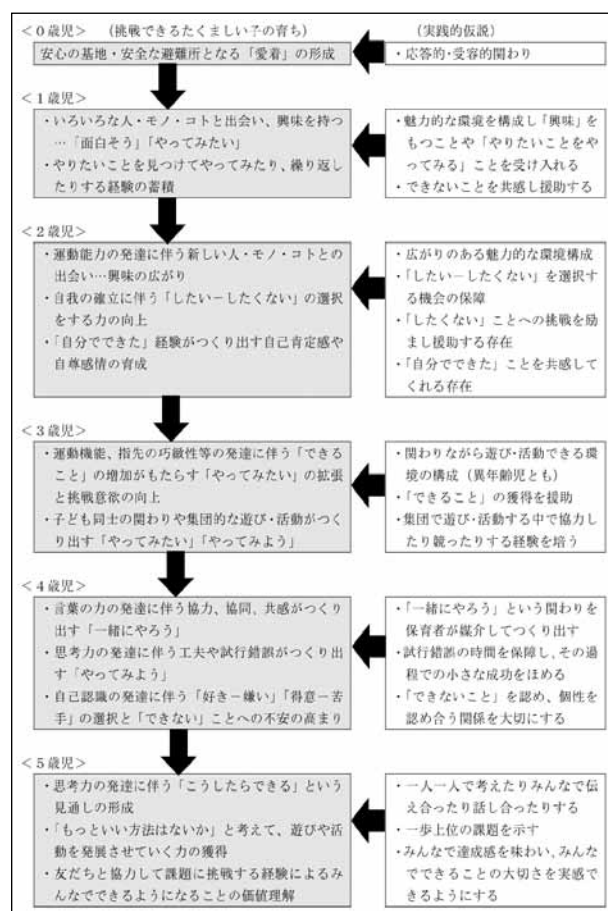
こうした意識を育てていくことが、やりたいことを自分で見つけ、それを実現するために、あきらめず、

工夫し、協力して取り組む資質・能力を育てていくと考えた。なお、この表は現時点での仮説的なものであり、今後その妥当性を検証していく必要がある。

上述した8月の園内研究で報告された0歳児の事例はこの表を踏まえた実践であった。この事例の分析・考察の結果、保育者との安心感・信頼感、愛着関係が子どもの「～したい!」を生み出し、その「～したい!」を保育者が受け止めることで安心感・信頼感、愛着関係が高まっていくこと、そして、「挑戦できるたくましい子」の土台が育まれていることが検証された。

今後も、この表の妥当性の検証と、バージョンアップを図っていく予定である。

表2 「挑戦できるたくましい子」の育ち



#### 5. 園内研究と個人研究との結びつけ

さらに令和7年度には、園内研究をさらに発展させるために、個人研究テーマと結びつけて研究を進めていくこととした。年度初めにそれぞれで研究したいテーマを出し合うと、それぞれの問題関心に基づいて「運動遊び」「絵本」「造形」といった活動が出された。そこで、これらの活動領域を通して園としての全体研究テーマである「挑戦できるたくましい子」の育成を実現する実践研究を進めることになった。こうすること

で、各職員の研究と園全体の研究が重なり、園内研究により主体的に取り組むことができるようになる。

大学教員も同様に「運動」「言葉」「造形」といった活動領域別の専門性を持っているため、大学教員との共同も実施しやすくなる。園内研究に協力して下さる大学教員には「どのようなテーマであれば共同研究できるか」をお尋ねし、それを表に整理した。これを職員に配布し、どのテーマであればどの教員と共同研究できるかを周知した。その後、この表の情報を踏まえて、大学教員と連絡を取り合う職員も生まれ、各職員による自発的な研究も取り組まれるようになった。

## 6. 園内研究の導入・継続に取り組んできた成果

以上のような取組を通して園内研究を定着させ、充実させてきた。これらの取組は、職員の園内研究への意識を高め、実践力の向上に結びついたのか。職員に園内研究の意義やそれを通じた学びと成長について自由記述によるアンケートを実施した。その記述内容から園内研究の成果を示したい。

### ①「目指す子ども像」と子ども観、保育・教育観の共有

「目指す子ども像」の実現に向けて継続して園内研究を進めてきた結果、「どんな子どもを育てて行きたいか、それぞれの子どもの像を研究していくことで、みんなが同じ方向を向いて保育ができる」「4月より入職したばかりなため職員の保育に対しての考え方が見えづらかったが他クラス同士で保育内容について話し合ったり意見を言ったりして保育観を聞くことができて良かった。自園の方針に対しての内容把握もできた」等、園内研究が園の方針や子ども観や保育・教育観の共有に有効であったことが述べられた。

### ②自分の実践の振り返りの深化と実践力の向上

自分の実践を振り返りながら事例を作成し、それをみんなで分析協議する園内研究を進めてきた結果、「日常で気づかなかったところに気付く機会となり、普段の保育・教育を見直すきっかけになった」「他の先生と協議をすることで新しい考え方等取り入れることができる」「他の先生の考え方を知ることのできるチャンスなので、自分の中の保育についての考え方を改め直すことができる」等、自身の実践の振り返りを深めたり、他の職員から学ぶことを通して実践力を向上させる場としてこの園内研究は機能している。

### ③「意識」の可視化による自己理解・他者理解の深化

「三分割表」を活用した園内研究を通して“子どもの

言動”に基づいて“保育者の意識”が生じ、その“保育者の意識”に基づいて“保育者の言動”が生じるという流れが可視化されることによって、「日常で気づかなかったところに気付く機会となり、普段の保育・教育を見直すきっかけになった」等、自身では気づきにくい実践過程における自分の意識や言動が自覚された。そして、「ねらいと内容を明確にしてすることが大切だと学んだ」等、実践過程において明確な意識を持つ必要性も気づかれた。

さらに、分析協議の中で実践者の言動の裏側にあるねらいや意図が明らかにされるため、職員間の相互理解が深まり、保育・教育観も共有されていった。その結果、楽しく語り合い学び合う同僚性が高まっている。

### ④「子どもからの保育・教育」の理解

まず子どもの変化・育ちを読み取ってから保育者の環境構成や援助を考えていく園内研究を通して「子どもの姿や興味のあることを取り入れ、ねらいと内容を明確にすること」「挑戦できるたくましい子のためにどんな環境を用意し、保育をするか子どもの声や姿から考えること」「年齢に応じた子どもへの対応を知ることができたので、実際にその場面に直面した際の選択肢を増やすことができた」等、子どもからの保育・教育、子ども主体の保育・教育に向けて実践の質を高めるための手立てについて学ぶことができていた。

### ⑤園内研究を通じた保育者としての成長

園内研究を通して「事例を取るということもあり、日々の声掛けも（今の声掛けはどうだったかな）（もっといい言い方があったな）等、自分で考えるきっかけになり、それが自分の成長に繋がっている」「仮説と実践に基づく保育・教育の面白さ、無理なく遊びのなかから学べるためには、どのように保育・教育計画を立てるかという道筋が見えてきた」「いい意味で『上の先生』『下の先生』関係なく話し合い素直に受け止め、日々の実践に活かせるようにする力が成長して来ている」等の自己の成長を実感している記述があった。

## おわりに

以上のように、本園では認定こども園において実施可能で、「目指す子ども像」に向けた実践の質と職員の専門性を高めることのできる園内研究を導入・継続することで、職員の学びと成長を実現することができた。

今後は、本園の取組を他園に広げ、他園とも共同して実践研究を推進していきたいと考えている。



# 組織マネジメントを軸にした、 未来にかがやく子どもの育成

ーコミュニティ・スクールの機能を生かしてー

井原市立県主小学校 校長 小田 真一

## 1 はじめに

近年、変化の激しい予測困難な未来社会を見据え、児童には夢や目標をめざし主体的に取り組む力や、周りの人と連携・協力しながらたくましく生きる力等を身に付けることが喫緊の課題となっている。また、学校の働き方改革をはじめ、主要な学校課題の解決に着手しなければならない現状も、各校同様の悩みを抱えているところである。

現在の学校には、このような課題に対し、総合的に改善を求めて取り組むためのビジョンを、いかに具現化するかが求められている。

## 2 取組の背景と目的

筆者が本校に着任当時、学校教育目標がこれまでの教育の象徴とも言える「知・徳・体の調和のとれた心身ともに健全な児童の育成を図る」というものだった。そして、毎日の授業や行事の準備・運営に追われ、遅くまで勤務することを美徳とした、熱心に取り組む真摯な風土があった。それゆえ、解決しなければならない学校課題に着手する余裕はない状況で、課題は山積していた。

そこで、未来社会をたくましく生きる児童を育成するために、組織マネジメントを軸に、プロジェクトチームによる学校課題の解決をめざし推進した。また、学校の働き方改革を進めながら教育効果を上げるという難題に挑戦した取組が、他校の学校課題解決の参考になるのではないかと考え、報告する。

## 3 校長の組織マネジメントについて

### (1) CSの機能を生かした学校教育目標の決定

本校はコミュニティ・スクール（CS）を令和6年度からスタートした。その前年度2月、次年度の経営計画を学校運営協議会で承認を受ける際に、新学校教育目標を協議した。まず、社会的背景や現在の教育の方向性や課題を説明し、今、本校が児童にどのような力を付けさせたいと考えているのかを伝えた。そして、これからめざす教育方針や児童の実態を踏まえ教職員

と共に考案した学校教育目標を、その会の中で提案。熟議の末、新しい学校教育目標「ふるさとを愛し、夢を育み未来にかがやく子どもの育成」を決定した。

### (2) プロジェクトチーム（PT）の体制

新学校教育目標とこれまでの学校課題から、次のような4つのプロジェクトチームを立ち上げた。そして、児童・教職員・保護者・地域住民の幸せを求めて取り組むという意味を込めて、「四つ葉のクローバープロジェクト」と名付けた。

- 行動力の向上をめざすガウディリーフ  
(リーダー：30代前半の男性教員)
- ふるさと愛を醸成するきずなリーフ  
(リーダー：40代前半の男性教員)
- 学力向上をめざす学びリーフ  
(リーダー：30代前半の女性教員)
- 働き方改革をめざすシナジーリーフ  
(リーダー：30代前半の男性教員)

※ガウディ：類まれな個性を發揮した偉大な建築家より

### (3) PTの活動を継続するための仕組みの工夫

管理職はオブザーバーとして各リーフを支援し、全教職員と共に各課題解決が勧められるように助言する。

- 各リーフのリーダーが参加するリーダー会を、アクションシートを活用し、全リーダー相互に相談形式で行う。(毎月1回)
- 各リーフがアンケートを定期的実施し、課題の見える化や児童の実態把握、取組の検証・次の方針決定に活用する。
- プロジェクト推進を持続可能にするために、次のような手順を原則に推進。(1か月ごとのサイクル)

- ①リーダー会で発案(相談)
  - ↳ ②各リーフで調整
    - ↳ ③職員会議で周知
      - ↳ ④各リーフで進捗状況を把握し、手立てを講ずる
        - ↳ ①次のリーダー会・・・

各リーフへの機能的な運営をめざしたマネジメントについては、以下の取組の報告の中で述べる。

## 4 PTの取組概要と児童の変容

### (1) シナジーリーフによる働き方改革の推進

新学校教育目標の設定、各リーフによる学校課題の提示により、何に重きを置いて教育活動を推進するかが明確になった。そこで、教職員のワークスタイルの改善と行事の精選に着手した。

#### ①教職員のワークスタイルの改善

働き方改革推進委員会(シナジーリーフ)を立ち上げ、校長が社会的背景や学校の働き方改革のめざすものを説明し共有した。そして、時間意識の向上、業務改善、環境改善に対し、アクションシート(図1参照)に課題ごとに担当者や業務内容等を立案させ、見通しをもって教職員一同で取り組む体制を整えた。

まず、出勤時に退勤予定時刻を明らかにする「かえるボード」の導入により、全教職員の退勤までに行う業務への取り組み方や意識が改善した。そして、会議でのプレゼン力の向上をめざし持ち時間を設定したことにより、会議時間と回数の縮減が実現。効率的な伝達が可能になったことや、タブレット端末を活用したことにより、終礼の回数減にもつながった。さらに、各担任業務については、「教室での仕事→職員室での仕事」の順を校内ルールに盛り込み、互いに声をかけられる環境が整った。また、日課表の改訂により、放課後時間について毎日30分増を達成した。

このような取組によって、個人や教職員全体が生産性の高いワークスタイルに変容したことにより、結果的に着任当初より、時間外勤務時間が大きく改善した。(R4.6月比57%減：R6.12月現在)

リーフ名	シナジーリーフ	メンバー	リーダー	アドバイザー	管理職	全職員	アクションシートについて 記入するもの(書記 含む)7月半、8月時 戻り(期間、1年 間を予定)	チーム目標	業務改善と同僚性の 向上
課題①	【業務改善チーム】 授業・行事・雑務に携わる負担を改善・軽減して全職員が働きやすい職場の実現を目指す。	①「業務改善ワークショップ」を活用して職員の負担や改善案を可視化する。 ②かえるボードを運用して「業務改善推進委員会」を行い、改善案の立案・実施の方針を決定する。 ③職員会議内の「シナジーリーフ」の時間を全員共有して実践に繋げる。	年間	4月	5月	6月	7月	終礼等で声掛け・話し合いの時間を確保 業務改善推進委員会 業務改善推進委員会 業務改善推進委員会	職員会議で全体共有・連携(状況把握)
課題②	【同僚性向上チーム】 同僚性を高めるための声掛けやイベントを企画・実施して全職員が働きやすい職場の実現を目指す。	①かえるボードを活用して退勤時刻を把握するとともに、同僚同士の声掛けを促す。 ②かえるボードを運用して全職員参加型の声掛け・取組等を行い、同僚性を高める。 ③長期休み等を使ってイベントを企画・実施し、同僚性を高める。	年間	同僚性 向上レク	同僚性 向上レク	同僚性 向上レク	同僚性 向上レク	終礼等で声掛け・声掛け取り、全職員が	

図1 プロジェクトチームのアクションシート

#### ②行事の精選をはじめとした業務改善

着任当時、教育活動を逼迫させていた行事が学芸会でのオペレッタの開催だった。夏期休業中や休み時間をはじめ授業時間にわたり、その練習に約40時間を要し、対象学年が中学年まで広がり、継続困難な状況だった。

そこで、学校運営協議会において、シナジーリーフのリーダーの教諭が、課題解決をめざし現状と改善案である「ふるさと愛の醸成をめざす地域学習の開発」を説明。そして、熟議の上、教員のための地域のフィールドワークの実施後、新しい教育課程を編成するという方向性を打ち出すことができた。さらに、学校運営協議会を重ねる中で、学芸会を改め、なりたい自分(夢や目標)をめざした学習の成果を発表するライジングフェスタ(学習発表会)を開催するという方針までも決定することができた。

このような取組により時間的な余裕が増え、力を注ぎたい教育活動に集中できる環境を整えることができた。一方で、2×2マトリクスを活用した業務改善により、働きやすい環境づくりが現在も推進中である。

### (2) ガウディリーフによる行動力向上の取組

このリーフの目的は、新学校教育目標を児童にわかるように設定しためざす学校像「笑顔と自信のあふれる学校」の浸透と、それをめざした行動力の向上だ。

#### ①笑顔を生み出す合い言葉の定着と行動力の向上

「笑顔と自信のあふれる学校」をめざした合い言葉(図2)は、まず「県主小学校の子ども」だからできる5つの「あがたプライド」(図3)を児童に意識させることにより、自信の醸成をねらっている。残り2つは、行動力の育成と努力の大切さだ。これら3つの力は、新学校教育目標の「未来にかがやく子ども」には不可欠な力だと考えている。そして、これらをめざし行動する児童を育成することが、月日を重ねるごとに全教職員によって実現してきた。その結果、100%の児童が「笑顔と自信のあふれる学校」になっていると実感している。(R7.3月現在)

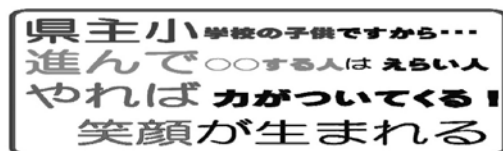


図2 「笑顔と自信のあふれる学校」をめざす合い言葉

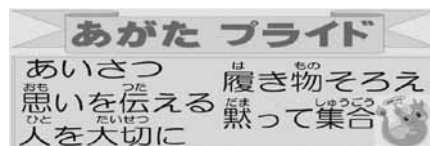


図3 自信の醸成をねらう「あがたプライド」

#### ②生活習慣の改善をめざして

本校の児童は、「メディア時間減」が長年にわたる課題であった。そこで、学校運営協議会で熟議の末、生活習慣の「正しいものさし」づくりをめざし、「親子で

チャレンジ! すっきり習慣!」の取組をスタートさせた。これまで使っていた1週間のふり返しカードを改善し、親子で改善しようとする動きを生み出すために、親の関わり度を加えた。年間5回の取組の結果、メディア時間減の大きな改善が見られた。(図4参照)

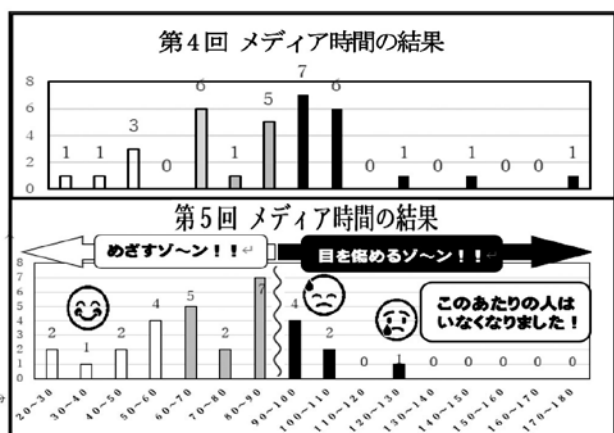


図4 児童のメディア時間の比較(第4・5回)

### (3) きずなりリーフによるふるさと愛の醸成の取組

県主の魅力を感じ、自分で調べようとしたり、地域の方と進んで交流したりすることができるように、教育課程を再編成し取り組んでいる。

#### 《あがた未来学の構築》

本校は低学年で「親しむ・気付く」、中学年で「学ぶ」、高学年で「意識する」の学びの流れとともに、隔年で2つのテーマで探究学習に取り組んでいる。これまでの数年間の実践により、児童がよりよく育つように「あがた未来学」として系統的に教育課程にまとめた。(図5参照) これにより、低学年で地域の魅力を感じ、中学年で地域の人との関わりを学び、高学年で地域の課題に参画するという学習活動が可能になった。

学年	目指す姿・つけたい方	主な学習活動	1学期				
			4月	5月	6月	7月	8月
意識する	【県主の未来について考え、発信する】 県主の人・もの・行事などについて、関心や課題を整理し発信し、県主の未来の姿を伝えることができる。	A年度 キャリア わたしたちの夢について	【活動1】 地域を伝える人々の思いや生き方を知ろう*	【活動2】 「大人」「働く」ことについて、課題意識をもち、職業に実際に従事する	【活動3】 本やインターネットで調べたりすることを通して、自分たちのふりかへ		
		B年度 町づくり もろさ 県主へつこう もの・こと	【活動1】 県主の現状を知ろう*	【活動2】 県主地域・井原市の抱えている問題と向き合い、県主の未来はどうにか	【活動3】 児童一人一人が地域に対する意見を発信する。		
		C年度 福祉 ほっとプロジェクト のひ	【活動1】 福祉を知ろう*	【活動2】 福祉体験を通して、身の回りの高齢者とその暮らしを支える仕組み	【活動3】		
学ぶ	【県主について調べ、知る】 県主の人・もの・行事について調べたり、地域を伝えることができる。県主に誇りをもったり、よさを発信したり、大切にしていきたいこととする態度をもったりすることができる。	B年度 地域理解 地域のよさを発信したい もの・こと	【活動1】 県主のいいところ、どんなところを*	【活動2】	【活動3】		
		C年度 人 わたしたちの夢を 夢をいかにしようか をしよう	【活動1】 県主のいいところ、どんなところを*	【活動2】	【活動3】		
親しむ・実践する	【県主の自然や人に親しむ、親しむ】 自然や人との関わりを体験し、県主の自然や人に親しむ。親しむことができる。県主の人や自然と自分との関わりを大切にすることができる。	2年 人 わたしたちの夢を 夢をいかにしようか をしよう	【活動1】	【活動2】	【活動3】		
		1年 自然 いっしょにあそぼう	【活動1】	【活動2】	【活動3】		

図5 「あがた未来学」の年間計画表

このような体制にたどりつくためには、校長によるCS・学校運営協議会との調整は欠かせなかった。実践の代表例として、2つの取組を紹介する。

### ①地域のフィールドワーク～教育課程の編成により実現した総合的な学習の時間(3・4年)のケース

児童の思いは、「先輩児童の学習を進展させたい。そして、地元である県主の魅力や井原市の魅力を探究し、フェスタでみんなに紹介したい」というもの。そこで、先輩児童の学習を引き継ぎ井原市の魅力を調べるチーム(3か所)と、自分たちで新たな県主の魅力を調べるチーム(3か所)に別れて学習をスタート。それぞれを調べる中で、生活をより良くしたいなどの「人の思い」が魅力のもとだと気づき、それらの魅力を自分たちも残したい、地域に貢献したいなどと考えるようになった。児童は一連の学習を振り返り、学びの過程を「高まりピラミッド」にまとめた。(図6参照)

本年度のあがた未来学の学習の中でも、これをもとに探究学習を楽しむ主体的な児童の姿が確かにある。

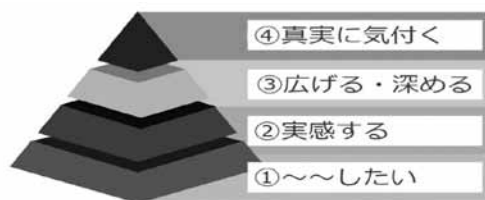


図6 児童の考えた「高まりピラミッド」

### ②学校運営協議会で、地域住民協働の取組につなげた総合的な学習の時間(5・6年)のケース

人口戦略会議における井原市「C-2」の結果を受け、児童は「未来にも続く県主オリジナルの新しい伝統をつくり広げたい」という思いを学校運営協議会で説明し、「県主未来プロジェクト」という探究活動を開始。そして、自分たちが考えた未来につながる取組を、地域の方と「あがた未来会議(7回)」の中で意見交換を実施。その結果、「あがた未来ロード」「フォトスポット」「シンボルツリー」の3つの取組にたどり着く。どれも地域の方々と協働して作り上げるもので、ライジングフェスタでは、「シンボルツリー」チームの思いを多くの地域の方々に児童全員で個々に説明し、それに飾るウイッシュボットの作成について参加を呼びかけた。また、「あがた未来ロード」チームは、イルミネーションブースを作ってくださいる地域の方々を集め、自分たちの願いを伝える説明会を開催。そして、地域の団体・中学生・地元企業・幼稚園など、多くの方々と協働し、あがた未来ロードを完成。「フォトスポット」チームは、自分たちの思いと地域の方の意見を生かして、かかしとイルミネーション、顔はめボード等を駆使し県主オ

リジナルのフォトスポットを完成。(図7参照)12月には点灯式を開催し、多くの地域住民・保護者、中学生が集結。地元の方々から好評の声が届き、開催期間を2週間あまり延長。

このような経緯のもと、児童は地域の魅力を改めて感じ、地域を盛り上げたいという貢献意識や中学生になっても未来プロジェクトの継続・推進に関わっていききたいという未来につながる思いをもつことができた。



図7 シンボルツリーとあがた未来ロード、フォトスポット

「あがた未来学」によって、児童の人とつながる力や地域の課題を解決しようと参画する力が向上してきている。CSをツールに、児童・教員と地域住民をつなぐマネジメントにより、社会に開かれた教育課程の実現が展開され、新学校教育目標の「未来にかがやく子ども」を育成できる環境を整えることができた。

このような児童の思いを大切にした全学年による探究学習は、学年の発達段階によってその深さは異なるが、次の学習への期待につながり、日々の生活と学習に好循環サイクルが生まれてきている。その結果、本校では、県主が好き・魅力を感じると肯定的回答をした児童がどちらも100%、なりたい自分を意識して学習や生活を行う児童が96.6%存在し、主体的に笑顔あふれる毎日を過ごす児童の姿がある。(R 7. 7月現在)

#### (4) 学びリーフによる学力向上の取組

学力向上に向けた取組は、授業づくり・授業改善及び補充学習の充実の両輪で推進している。特に、ギミックブラッシュアップシート(図8参照)を活用した授業づくりに尽力しており、児童が能動的に学習に向かえるようにギミック(仕掛け)を導入や展開時に設定し、児童の「わくわく」「?」等を生み出す授業がベースにある。そして、学びリーフを中心に、課題解決に向けて主体的に取り組む児童の姿や、根拠をもとに授業をふり返り、次に生かす児童の姿を求め、実践的な研究

に励んでいる。

R7 県主小 ギミックブラッシュアップシート		学年 授業者名	2年
教科	国語	日時	6月 24日(火) 5校時
単元	すきなところをつたえよう 教材名「スイミー」(光村図書2年上)		
本時の目標		場面の様子に着目しながら、登場人物の会話や行動について具体的に想像することができる。	
流れ	① 序盤 (0分頃～10分頃)	② 中盤 (10分頃～30分頃)	③ 終盤 (30分頃～45分頃)
	・前時の学習を振り返る。 ・第4場面を読み本時のめあてをつかむ。	・自分の考えをもつ。 ・全体で共有する。 ・深める。	・本時のまとめをする ・振り返りをする。
ギミック	① 掲示物をつかって、前時までの学習を振り返り本時のめあてをつかむ。(☆学習計画)	② 考えのもち方の共有。(☆自己決定) ③ スイミーの気持ちの変化の可視化(☆気持ちメーター) ④ スイミーの気持ちが一番高まっているのはどこでしょう。の問いかけ。(☆挿さるり算盤)	⑤ 振り返りの視点(☆ふりかえりピラミッド)
	・3 場面では海の色々な生き物に会って、だんだん元気になってきた。 ・今日は新しい仲間に出会えうらもつと元気	② 文章と文章を繋げて読みながらスイミーが「かしこい」を見つきたい。 ③ 大事な言葉に注目しながら読んでみたい。 ④ 音読の仕方を考えたい。 ⑤ 「さげんだ」があるからここがスイミーの	・「ふりかえりピラミッド」の中から選び、本時の学びを振り返る。
予想でき			

図8 ギミックブラッシュアップシート

学びアンケートでは「課題解決に向けて、どのように学ぶかを自分で決めて、取り組んでいる」の項目で肯定的回答が87%、「自分の考えや振り返りを根拠とともに書いている」の項目で肯定的回答が86%(R 7. 7月現在)であった。以前より、学習を自分ごととして主体的に取り組む姿や、次の新たな学びへと課題意識を高める姿が増えてきた。

さらに、前述のガウディリーフやきずなリーフの取組で育成された、夢や目標をめざし、なりたい自分を自ら追いかける姿勢が相乗効果を生み出し、児童の学びに好影響をもたらしている。難しい学習課題に対しても、率先してチャレンジする児童が極めて増えてきている。このような取組の成果が、全国学力テストにおいても予想を上回る結果に表れており、全教職員で互いを称えている。(図9参照)

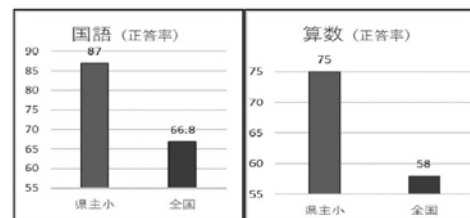


図9 全国学力テストの正答率比較

## 5 まとめ

時代のニーズに応えた教育活動の展開や、学校課題の解決等を総合的に改善するためには、プロジェクトチームを中心に据えた取組が必要となる。その際、校長は、CSをツールにした組織マネジメントに徹するとともに、教職員が持ち味を發揮できるよう伴走支援に努めることが重要だ。本実践のように教職員全員で実態・成果を共有し推進するPDCAサイクルを回す取組により、リーダーや若手教員の育成にもつながり、学校力も高まっていく。この取組は、たとえ多少のメンバーが入れ替わっても、児童の成長をめざすプロジェクト推進を持続可能なものにする実感している。



# AI支援による教員の省察的実践プロセスの構築

## —小規模中学校におけるNotebookLMを活用した授業改善実践—

高梁市立高梁北中学校 教頭 畑 木 紀 男

### 1 研究の背景と目的

#### (1) 研究の背景

今日の教育現場では、急激な社会変化に対応し、生徒一人ひとりの資質・能力を最大限に伸ばさせるための授業改善が絶えず求められている。その鍵を握るのが、ドナルド・ショーンが提唱した「省察的実践」である。教員が自身の教育実践を客観的に振り返り、課題を明確化し、次の実践に繋げるこのプロセスは、教員の専門性向上と授業の質的転換において不可欠な要素となっている。

#### (2) 小規模校における構造的課題

しかし、多くの学校現場、特に小規模校においては、この省察的実践を十分に機能させることが困難である。本校（全校生徒50名程度）においても、各教科の担当教員が1名のみという状況が続いており、以下の構造的課題を抱えている。これらの課題は、教員の孤立感を深め、授業改善への継続的な取り組みを阻害する要因となっている。

#### (3) 研究の目的

本研究では、AI技術を教員の省察的実践プロセスに導入することで、小規模校における授業改善の新たな可能性を探ることを目的とする。具体的には、Googleが提供するAI搭載ツール「NotebookLM」を活用し、教員が自身の授業実践を効率的かつ多角的に分析・省察できる体系的プロセスを構築し、その有効性を実証的に検証する。

### 2 研究の理論的背景と方法

#### (1) 省察的実践の理論的基盤

##### 【授業における省察の重要性】

教員の専門的成長の中核には、ドナルド・ショーンが提唱した「省察的実践家」という概念がある。教員は、実践を通して暗黙的に形成される自身の教育観や指導法を、意識的に言語化し、客観的に評価するプロセス（省察）を通じて、より質の高い実践を生み出すことができる。

日々の授業を「やりっ放し」にせず、その記録を元

に「なぜその指導が有効だったのか」「他のアプローチはなかったか」と問い直す省察的サイクルこそが、授業改善の原動力である。

#### 【小規模校特有の課題】

しかし、前述の通り、本校のような小規模校では、この省察を深めるための環境が構造的に脆弱である。

各教科の担当者が一人しかいないため、教科の専門性に基づく深い対話や、多様な視点からの授業分析が困難となる。教科会を開いても、結局は自身の考えを追認するに留まり、新たな視点を獲得の機会が乏しい。

また、「学校全体での共通実践」といった取り組みも、担当者の熱意や力量に左右されやすく、効果が持続しにくいという実態があった。これらの課題は、教員の孤立感を深め、授業改善への意欲を削ぐ要因ともなりかねない。

#### 【AI技術活用の可能性】

この膠着状態を打破する可能性を秘めているのが、近年の急速な発展を遂げるAI技術である。数あるAIツールの中でも、本研究ではGoogleが提供する「NotebookLM」に着目した。その理由は、教育実践という再現性や客観性が求められる分野において、極めて重要な特長を備えているからである。



図1 NotebookLMによる指導案検討場面

第一に、NotebookLMはAIが生成した回答の参照元となる資料をリアルタイムで提示するため、教員は常に根拠に基づいたデータを得ることができる。これにより、AIの判断プロセスがブラックボックス化することを低減し、省察の信頼性を高めることが期待できる。

第二に、アップロードした資料のみを情報源とするため、一般的な生成AIに見られるようなハルシネーション（事実に基づかない情報の生成）が起りにくいという利点がある。さらに、入力したデータがAIの学習に利用されないと明記されており、生徒の記録といった機微な情報を取り扱う上でのセキュリティも一定の担保がされている。

NotebookLMを活用すれば、教員は自身の授業実践データをAIに読み込ませ、客観的な分析や多様な視点からの問いを得ることが可能になる。

これは、いわば「信頼できるAIという名の同僚」を得ることに等しく、小規模校における人的リソースの不足を補い、教員の省察的实践を質的に向上させる起爆剤となり得ると考えた。以上の理由から、本研究主題を設定した。

## (2) 研究方法

### 【研究対象】

本校に勤務する教員8名（国語，社会，数学，理科，英語，音楽，保健体育，養護）

### 【方法】

NotebookLMを活用した省察的实践のモデルプロセス（後述）を設計する。

### 【評価の観点】

本研究における省察の質の向上は、以下の3つの観点から評価する。

#### ①客観性（データに基づく分析の程度）

教員の主観的判断のみに依拠せず、生徒のアンケート結果、授業記録、学習成果物等の具体的データに基づいて授業を分析・評価する程度

#### ②多角性（複数の視点からの検討）

単一の視点（例：教師の教授行為のみ）ではなく、学習者の視点、学習指導要領の観点、教科の専門性、他教員の知見等、多様な観点から授業実践を検討する程度

#### ③継続性（改善サイクルの持続可能性）

一過性の振り返りではなく、省察→改善計画→実践→再省察のサイクルが継続的に機能する程度

### 【実践】

「個人的省察」各教員は、日々の授業実践について、提案されたプロセスに沿ってNotebookLM上で個人的な省察を記録・蓄積する。

「協働的省察」校内研修（研究協議）の場で、授業者となった教員が自身のNotebookLMのノートを他の教

員と共有する。共有されたノートを資料として、授業について多角的に協議し、省察を深める。

### 【データ収集】

・アンケート調査

（省察の質【客観性・多角性・継続性】，授業改善への意識に関する項目）

・実践後のインタビュー調査（変容について聞き取り）

### 【分析】

収集したデータを質的に分析し、提案したプロセスが省察の3つの観点（客観性・多角性・継続性）に与える効果と課題を考察する。量的な分析は小規模校のため対象データが少なく精度を保証できるものではないが特に効果がみられるものについては分析の視点として限定的に利用する。

## 3 研究の実際

本研究で構築した「NotebookLMを活用した省察的实践プロセス」は、以下の4つのステップで構成される。

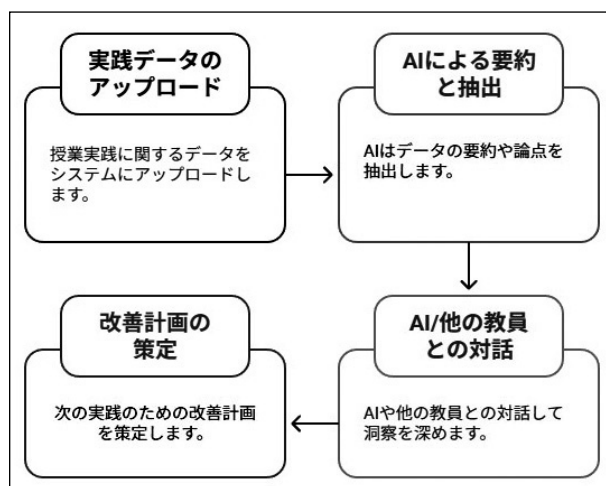


図2 省察実践のプロセス（イメージ）

### Step1 「実践データのアップロード」

【具体的内容】 学習指導要領，指導案，授業の逐語録，YouTube動画，生徒の授業アンケート（自由記述含む），板書等をテキストや画像として一元的にデータ化

【期待効果】 これまで個人的記録に留まっていた散在する実践資料の構造化と，客観的分析の基盤構築

### Step2 AIによる要約と論点の抽出

【具体的内容】 以下のようなプロンプトを用いた多角的な授業分析の実施等

・「作成した指導案を学習指導要領の観点から検討し，改善点を指摘してください」

・「指導案のねらいと生徒の活動実態との間のギャップを分析してください」

**【期待効果】** 大量の情報から客観的事実や傾向をAIに整理させることで、教員の主観に偏らない省察の土台を構築

### Step3 AI/他の教員との対話

**【具体的内容】** 一次分析で得られた論点を基に、教員がさらに深く知りたい事項や疑問点について、AIや他教員との対話を重ねて省察を深化

・「生徒のつまづきが見られた○○の部分について、学習指導要領を参考に改善案を3つ提案してください」

**【期待効果】** 多様な視点からの授業改善案の創出と、協働的省察の促進



図3 AIの結果を踏まえた校内研修の様子

### Step4 改善計画の策定

**【具体的内容】** AIとの対話を通して得られた気づきを基に、As Is-To Beフレームワーク（現状→理想→改善方法）を用いて具体的な改善計画を言語化し、NotebookLMのメモ機能に記録

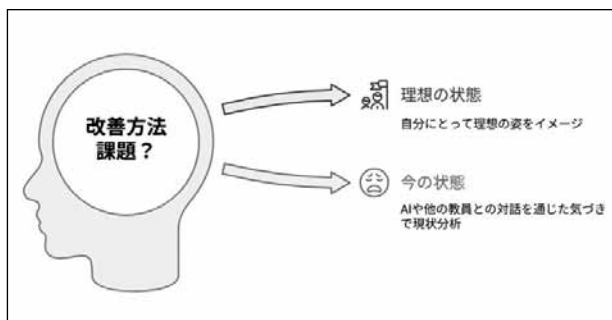


図4 改善に向けた概念図（イメージ）

**【期待効果】** 次の実践に向けた具体的な行動計画の策定と、改善サイクルの継続性確保

## 4 仮説の検証

提案したプロセス実践後に行ったアンケート調査において、「NotebookLMの活用は、校内研修の充実につながったか」という質問に対し、「かなりそう思う」「ややそう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わ

ない」の4段階で尋ねたところ、8名中7名（87.5%）が最高評価である「かなりそう思う」と回答した。また、「NotebookLMは、小規模校の授業改善において有効だと感じるか」との問いには、対象教員8名全員が「かなりそう思う」と回答し、極めて高い評価が得られた。

また、客観性・多角性・継続性の3つの観点で仮説の有効性を検証したところ、以下の点で仮説の有効性が示唆された。

### (1) 省察の客観性と多角性の向上

実践後のインタビューでは、5名が「様々なデータの分析結果を音声ですぐ聴けるので専門の指導主事の指導講評を受けているような感じがした」「資料が自動でマップ化されるので構造が視覚的でわかりやすかった」といった意見が得られた。

また、4名が「作成した指導案と各教科の学習指導要領の関係について意識しやすくなった」と回答した。これは、AIが教員の主観や経験則だけに頼らない、客観的な省察の視点を提供したことを示している。



図5 AIの指摘と他教員との対話メモ

### (2) 省察に要する時間の効率化

アンケート調査では、実践前に比べて「授業の振り返りにかける時間は短くなったが、その質は向上した」と4名の教員が回答した。これは、NotebookLMが資料の読み込みや要約、論点整理といった作業を代替することで、教員がより本質的な「問い」を考える時間に集中できるようになったためと考えられる。これにより、多忙な業務の中でも省察を継続しやすくなるという効果が見られた。

### (3) 授業改善への意欲と自己効力感の向上

インタビューでは、「自分の感覚でしか捉えられなかった授業の成果や課題をデータに基づいて客観的にみられるようになった」「各教科一人ずつしか教員がいなかったため専門的な視点を踏まえた授業研究が難しかった。学習指導要領などの関連資料を読み込ませることで、他教科の指導案も読みやすくなり、授業研究を活

発に行うことができるようになった。」といった発言が聞かれた。

AIとの対話を通して、自身の授業実践を深く掘り下げ、改善の方向性を見出す経験が、教員の自己効力感を高め、授業改善への前向きな姿勢を醸成することに繋がったと考えられる。

また、(1)で述べた、NotebookLMの機能である音声による概要解説に関しては「自分の指導案のことを学習指導要領と絡めて音声で具体的に評価されるのはうれしかった」という声を数多く聴くことができた。

これは、多忙な業務の中で孤独感を抱えがちな教員にとって、自身の地道な実践が客観的なデータに基づいて即時的かつ具体的に承認される経験となり、強い動機付け（外発的・内発的動機付け）や自己効力感の向上に繋がった可能性が考えられる。

## 5 成果と課題

### 【成果】

本研究の最大の成果は、AI支援という新たなアプローチによって、小規模校の教員が抱える「省察環境の脆弱性」という構造的課題を克服する具体的なプロセスを提示できたことである。

NotebookLMは、人的リソースが限られる環境において、省察の客観性・多角性を担保し、教員の専門的成長を支援する「有能な研修パートナー」となり得ることが示された。このプロセスは、特定の教科や校種に限定されない汎用性を持ち、多くの学校現場に応用可能であると考えられる。

### 【課題】

一方で、いくつかの課題も明らかになった。

第一に、AIに問いかける「プロンプトの質」が、得られる回答の質、ひいては省察の質を大きく左右する点である。効果的な問いを立てるためには、教員自身に明確な課題意識や教育観が求められる。今後は、教員がより良い問いを生成するための研修として、優れたプロンプトの共有だけでなく、AIの回答の根拠となった資料を必ず確認する習慣づけや、複数の視点から問いを生成する思考法（例：生徒の視点、保護者の視点、管理職の視点）を学ぶ機会が必要となるだろう。

第二に、AIの回答を鵜呑みにせず、批判的に吟味するリテラシーの育成である。アンケートでも7名の教員から、AIの回答を鵜呑みにしてしまうことへの懸念が示された。AIはあくまで支援ツールであり、最終的

な教育判断は教員自身が行うべきである。AIの提案の根拠（出典）を確認し、自身の教育実践の文脈に照らし合わせて取捨選択する姿勢が不可欠となる。

第三に、個人情報の取り扱いである。生徒の記述や活動記録を扱う際には、各自治体や学校のセキュリティポリシーを遵守し、匿名化処理を徹底するなど、細心の注意を払う必要がある。

第四に、本研究の限界点の認識である。本研究は単一の小規模校に勤務する教員8名を対象とした事例研究であり、その成果を一般化するには限界がある。

今後は、対象校を広げた比較研究や、数年間にわたる縦断的な追跡調査を行うことで、本研究で構築したプロセスの有効性と汎用性をさらに深く検証していく必要がある。

## 6 結論

本研究は、AIを授業改善のプロセスに組み込むことで、教員の省察的实践をいかに豊かにできるか、その一端を明らかにする試みであった。AIは教員の仕事を代替するのではなく、教員が自らの実践を深く見つけ、新たな気づきを得るための触媒として機能する。

特に、同僚との協働が難しい小規模校において、その価値は計り知れない。

今後、AI技術はさらに進化し、教育現場への導入も加速していこう。大切なのは、我々教員がAIを主体的に活用し、自らの専門性を高めていくという姿勢である。AIとの対話を通して、教員一人ひとりが「省察的实践家」として成長し続けること。それこそが、授業の質を高め、未来を生きる子どもたちへの最高の贈り物となるに違いない。

## 7 謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた本校教職員の皆様、並びに貴重なご指導をいただいた関係各位に深く感謝申し上げます。

## 主な参考文献

- ・ ショーン, D. A. (2001) 『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』 (柳沢昌一・三輪建二監訳), 鳳書房
- ・ 文部科学省初等中等教育局 (2024) 『初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン Ver2.0』



# 道徳科における生成AIを活用した 振り返り支援の効果検証

倉敷市立連島北小学校 教諭 角 南 卓 也

## 1. はじめに

近年、学習活動や授業づくりの中で「振り返り」の重要性が高まっている。とりわけ学習の終末に行う振り返りは、単なる学習内容のまとめにとどまらず、学習者が自らの思考や感情を省察し、学びを内面化するための重要な機会である。

小林・梶浦（2024）によると、平成20年告示（平成27年一部改訂）の学習指導要領では「振り返り」または「振り返る」という表現がわずか2箇所にとどまっていたが、平成29年告示の学習指導要領では24箇所に増加しており、その重要性の高まりがうかがえる。

とりわけ道徳科においては、振り返りは大きな意味をもつ。文部科学省（2017）は、道徳科の目標を「自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤を培う」と位置づけている。道徳的価値に明確な正解がなく、学習者は多面的・多角的に考察し、自身の経験や信念と結びつけて価値を捉え直すことが求められる。そのため、振り返りは価値を自分ごととして捉え、内面化するための重要な学習活動と言える。また、こうした振り返りの過程は、学習の深まりを評価するための手がかりともなり、授業における指導と評価の一体化が強求されている。

しかし、教育現場では、中央教育審議会（2019）が指摘するように、「記録を集めることに終始して、学期末や学年末になるまで必要な指導や支援を行わないまま一方的に評価をする」ような実践が依然として見られ、振り返りが評価のための形式的な手段にとどまってしまう課題も存在する。さらに、授業の中ですべての学習者に対して教師が個別に適切な応答や問い返しを行うことは、時間的・人的制約のため困難である。特に道徳科では、「なぜそう考えたのか」「その考えはどの価値に関わるのか」といった深い問いが必要であるが、それらをすべての学習者に対して実施することは現実的に難しい。

こうした課題に対し、近年注目されているのが生成AIの活用である。角南・永田（2025）は、小学校5年

生を対象に、振り返りの実態を調査して問題点を明らかにし、その解決を図るために、生成AIによる支援システムを開発した。具体的には、算数科の単元末において、生成AIが学習者個々に対して問い返しや助言を行うことで、振り返りの質を高めることを目指している。

ただし、算数科と道徳科では学習の性質が大きく異なる。道徳科では、学習者が正解のない問いに向き合い、価値を自己の生き方と結び付けながら考察する必要がある。そのため、生成AIが道徳科の振り返りにどのように関与できるのか、その効果を検証する必要がある。

以上の背景を踏まえ、本研究では以下の研究仮説を設定する。

小学校道徳科の振り返り活動において、対話型生成AIによる支援を導入することで、学習者の振り返りの質が向上することが期待される。特に、道徳科における3つの観点「自己の内省」「多面的思考」「自己の生き方」すべてに有意な向上が認められると仮定する。

そこで本研究では、小学校4年生の道徳科の授業において、対話型生成AIによる振り返り支援を導入し、その効果を検証することを目的とする。

## 2. 対話型生成AIの仕様について

本研究では、角南・永田（2025）が開発した振り返り支援システムを基に、道徳科に特化した形で最適化した生成AIを活用する。

道徳科での活用にあたっては、学習者の振り返りの記述が、文部科学省（2017）の示す道徳科の目標「第1章総則の第1の2の（2）」に照らして、以下の3観点から評価できるよう設計した。

- ・「道徳的価値の理解を基に自己を見つめる振り返り」（以下、自己の内省）
- ・「道徳的価値の理解を基に多面的・多角的に考える振り返り」（以下、多面的思考）
- ・「道徳的価値の理解を基に自己の生き方についての考えを深める振り返り」（以下、自己の生き方）

これらの観点に基づき、学習者の振り返りの記述を分類・集計することで、生成AIによる支援が学習者の振り返りの質にどのような効果があるかを検証する。

使用する生成AIとして、株式会社みんがくの「スクールAI」を採用した。このシステムは、情報セキュリティ対策が施されており、対話内容がAIの学習データに利用されることはない。Microsoft Azure OpenAIのAPIを利用することで年齢制限が適用されず、小学生にも安全に使用できる仕様になっている。学習者が振り返りを入力すると、スクールAIが自動で生成AI（GPT-4o）と通信を行い、個別の回答や質問が出力される。生成AIには学習者に適した回答や質問を提供し、振り返り内容の充実を図るために最適なプロンプトを与えた。プロンプトの要点と進行手順は以下の通りである。

### 1. 対話の開始（自己紹介と振り返りの依頼）

- ・生成AI（どうとくん）が自己紹介し、学習者に振り返りの記述を促す。

### 2. 振り返り文の分析と質問

- ・学習者の振り返りを3観点で分析する。
- ・不足している観点があれば、具体例を示しながら質問し、より質の高い振り返りを促す。

### 3. 具体化の促進（曖昧な記述への対応）

- ・曖昧な表現の場合、「もう少し詳しく教えてくれる？」などと、より具体的な記述を引き出す。

### 4. 対話の終了と要約

- ・5～6往復の対話後、生成AIが学習者の記述を活かして、500字以内で要約を作成する。

## 3. 研究方法

### 3.1. 調査対象

本研究の対象は、国立大学附属小学校の4年生23名である。学習者は、日常的に1人1台端末（iPad）を活用して振り返りを入力している。なお、生成AIの活用および個人情報の適切な取り扱いについては、本人・保護者・学校長の同意を得た上で実施している。

### 3.2. 調査方法

#### 3.2.1. 振り返りの記述について

道徳科における生成AIを活用した振り返り支援の有効性を検証するため、光村図書出版の教材「学級会で

の出来事」（2025年6月17日実施）、「生きているしるし」（同年6月25日実施）、「泣いた赤おに」（同年6月27日実施）を用いた授業の終末に、生成AIを活用した振り返りを行った。学習者が生成AIの操作に習熟した段階での記述を得るため、「泣いた赤おに」での記述を分析対象とした。なお、当該授業は学級担任が実施した。

まず、学習者は、1人1台端末を使って振り返りを記述した。これを「①支援前の振り返り」として記録し、分析の対象とした（図1）。

その後、学習者はこの「①支援前の振り返り」を生成AIに送信し、5～6回の往復の対話（やり取り）を通じて新しい振り返りを作成する活動を行った。生成AIは入力された内容をもとに不足している視点を補う形で具体的な問いを提示し、学習者が振り返りを深められるように促すよう設計されている。

最後に、生成AIが対話内容を基に要約して出力した文章を、「②支援後の振り返り」として記録し、同様に分析の対象とした。

なお、振り返りの記述内容については、道徳科の目標を基に「自己の内省」「多面的思考」「自己の生き方」の3つの観点に分類し、記述内容を集計した。該当する内容を1人の学習者が複数記述していた場合は、それぞれをカウントした。



図1 対話型生成AIの支援の流れ

### 3.2.2. 質問紙調査について

対話終了後には、学習者に対して質問紙を用いた調査を行った。この調査では、生成AIの活用が振り返りの質に及ぼす影響を把握するため、「生成AIを使うことでこれまでより良い振り返りができたと思うか」という問いについて、4件法（1. 当てはまらない、2. あまり当てはまらない、3. やや当てはまる、4. 当てはまる）で回答を求めた。さらに、振り返りに費やした時間の変化、振り返りがうまく書けないと感じる要因、生成AIの使用感や活用の効果に関することなどを尋ねた。その結果を分析し、生成AIの活用が、学習者の振り返りにどのような影響を及ぼすかについて考察した。

## 4. 結果と考察

### 4.1. 振り返りの記述の結果と考察

支援前の振り返り（以下、支援前）と支援後の振り返り（以下、支援後）の記述内容を比較した結果、すべての観点「自己の内省」「多面的思考」「自己の生き方」および文字数において平均値が向上しており、統計的に有意な差が認められた（表1）。

まず、自己の内省に関しては、支援前の平均値0.76から支援後は2.00へと増加した。これは生成AIが「どうしてそう思ったの?」「どんな気持ちになった?」などと問いかけることで、学習者が自分の思いや感情を振り返る手がかりを得た結果と言える。

次に、多面的思考においても、平均値0.24から0.81へと増加が見られた。これは、生成AIが「他の人だったらどう思うかな?」「友達や先生の考えで『なるほど』と思ったことはあった?」といった視点の転換を促す質問を投げかけたことで、学習者が他者の視点や多様な価値観を考慮するようになった結果である。

また、自己の生き方についての記述も、支援前の平均値0.10から支援後1.05へと向上した。これは生成AIが「この学びをこれからの生活でどう活かせる?」「これからどんなふうに行動したい?」といった問いを行

表1 生成AI活用による振り返り記述内容の変化

項目	支援前		支援後	
	平均値	(標準偏差)	平均値	(標準偏差)
自己の内省	0.76	(0.61)	2.00	(0.82)
多面的思考	0.24	(0.53)	0.81	(0.79)
自己の生き方	0.10	(0.29)	1.05	(0.90)
文字数	44.52	(27.28)	184.52	(67.34)

※ウィルコクソンの符号順位検定を実施したところ、全ての項目で統計的に有意な向上 ( $p < .01$ ) が確認された。

うことで、学習者が道徳的価値を自己の生き方と結び付けて考える力を育んだ可能性がある。

さらに、振り返りの文字数も、支援前の平均値44.52文字から支援後の平均値184.52文字へ大幅に増加しており、これは内省や思考の深まりが記述量の増加として現れていると考えられる。

### 4.2. 質問紙調査の結果と考察

生成AIの導入が、学習者の振り返りに対する認識にどのような影響を与えたかを検証するため、生成AIの活用後に質問紙調査を行った。その結果、全項目において平均値が3.00以上となり、学習者が生成AIを活用した振り返り活動を概ね肯定的に捉えていることが明らかとなった（表2）。

まず、「授業の最後に、ふりかえりをするのは大切なことだと思う」という項目では、肯定的回答（「やや当てはまる」「当てはまる」）は73.91%を占め、振り返りの教育的意義が広く受け入れられていることを示唆するものである。

また、「自分の気持ちや考えが分かるようになった」の項目では、肯定的回答が82.61%であった。これは、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めることができたと考えられる。

さらに、「これまでと比べて、よいふりかえりができた」の項目においても、肯定的回答は78.26%にのぼり、生成AIの活用が、学習者の振り返りの質の向上に寄与している可能性が示唆される。

他者理解に関する「他者の気持ちや立場を考えるヒントがもたらえた」の項目では、肯定的回答は73.91%で

表2 生成AI活用後の振り返りに対する認識

質問項目	肯定的な回答	平均値 (標準偏差)
授業の最後にふりかえりをするのは大切なことだと思う。	73.91%	3.26 (0.96)
どうとくと、ふりかえりをする、これまでと比べて、よいふりかえりができた。	78.26%	3.26 (1.10)
どうとくと、ふりかえりをする、自分の気持ちや考えが分かるようになった。	82.61%	3.09 (1.00)
どうとくと、ふりかえりをする、一つのできごとをいろいろな見方で考えられた。	86.96%	3.17 (0.89)
どうとくと、ふりかえりをする、他の人（友達やどうとくん）の気持ちや立場を考えるヒントをもらえた。	73.91%	3.22 (0.95)
どうとくと、ふりかえりをする、これからどう行動したいかを考えることができた。	86.96%	3.48 (0.95)
どうとくと、ふりかえりをする、自分からこれからやってみようかと思うかんだ。	78.26%	3.17 (1.07)

あった。この結果から生成AIとの対話を通じて、学習者が自分とは異なる立場や考え方を理解する視点を得たことを示唆している。

また、「一つのできごとをいろいろな見方で考えられた」の項目では、肯定的回答が86.96%と非常に高い結果となった。これは、生成AIとの対話を通じて、学習者ができごとを一面的な見方から多面的・多角的な見方へと認識を広げることができたことを示唆している。

最後に、「これからどう行動したいかを考えることができた」では、肯定的回答は86.96%、「自分がこれからやってみみたいことが思いうかんだ」では、肯定的回答は78.26%であった。これらの結果は、学習者が生成AIとの対話を通じて、自己の生き方について主体的に考えを深める機会を得ていたことを示唆している。

さらに、「どうとくんと、ふりかえりをするとき、どのようなことを助けてもらえましたか?」という問いに対し、「書く内容が分かった」(52.17%)という回答が多く見られた。これは、生成AIが振り返りの内容を明確化する役割を果たしたことを示唆している。また、「自信がついた」と答えた学習者も39.13%に上り、振り返りに対する自己効力感の向上が見られた点も注目に値する。

一方で、「どうとくんと、ふりかえりをして、うまく書けなかったとき、どんな理由がありましたか?」という問いに対しては、「うまく書ける自信がなかった」「質問やアドバイスが分かりづらかった」といった回答が挙げられた。これらの結果は、生成AIを活用しても、内容構成や自己表現に困難を感じる学習者が一定数存在することを示している。また、生成AIの出力する質問や助言が、必ずしもすべての学習者にとって分かりやすいとは限らないという課題も明らかになった。加えて、「時間が足りなかった」との回答も26.09%に達しており、対話型の振り返り支援が必ずしも効率的に機能しているとは言い切れない。実際に、「時間が短くなった」と回答した学習者は21.74%にとどまり、時間短縮効果は限定的であったと考えられる。



## 5. まとめと今後の課題

本研究では、対話型生成AIによる振り返り支援が、小学校4年生の道徳科における学習者の振り返りの質に与える影響を検証した。その結果、「自己の内省」「多面的思考」「自己の生き方」の3観点および記述の文字数において、生成AIによる支援後に有意な向上が認められた。そのため、道徳科のような「正解のない問い」を扱う領域でも、生成AIが学習者の思考を深める有効な支援となり得ることを示唆する。

質問紙調査からも、学習者が生成AIを活用した振り返り活動を肯定的に捉え、自己の思考深化や多角的な視点獲得、今後の行動変容への意識付けにつながったと認識していることが明らかになった。生成AIが振り返り内容を明確化し、学習者の自己効力感向上に寄与した点も注目に値する。

一方で、生成AIの質問やアドバイスが分かりにくい、振り返り活動に時間を要するといった意見が一部の学習者から寄せられた。これは、生成AIの応答の質や対話設計における、学習者の発達段階や認知特性へのさらなる配慮が必要であることを示唆する。

今後は、本研究が一学級での検証であったことを踏まえ、より多様な学習者や他学年における生成AIの有効性を検証する必要がある。これらの課題に対応することで、生成AIのさらなる改善と、より質の高い振り返りの実現が期待される。

## 6. 参考文献

小林和雄・梶浦真(2024)『振り返り』の基礎知識. 教育報道出版社.

角南卓也, 永田智子(2025) 小学校5年生の振り返りの実態と生成AIによる支援システムの開発. 日本教育メディア学会研究会論集, Vol.58, 6-11

中央教育審議会(2019) 児童生徒の学習評価の在り方について(報告). [https://www.mext.go.jp/content/20240425-mxt\\_kyoiku01-000035713\\_04.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240425-mxt_kyoiku01-000035713_04.pdf) (参照日 2025.07.31)

文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示) 特別の教科 道徳編. [https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt\\_kyoiku02-100002180\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_002.pdf) (参照日 2025.07.31)



# 小学校におけるメディアリテラシー育成の試み

## 一児童保健委員会のスライド作成活動を通じた「伝え手」としての意識変容に着目して一

笠岡市立笠岡小学校 養護教諭 河野和美

### 1 はじめに

#### (1) 背景と問題意識

近年、情報通信技術（ICT）の進展により、子どもたちは日常的に膨大な量の情報に接している。文部科学省が推進するGIGAスクール構想により、児童一人ひとりに端末が配布され、学校教育でもICT活用が進む一方で、子どもたちが受け取る情報をどのように評価・活用・発信するかという能力、すなわちメディアリテラシーの重要性が高まっている。

メディアリテラシーには「受け手としての批判的理解」と「伝え手としての表現・発信」の両面が含まれるが、国内外の先行研究（中橋，2005；田中ほか，2008）は前者に偏っている傾向がある。また、学校現場においても、メディアリテラシー教育は体系的に導入されておらず、断片的・個別的な指導にとどまっている現状がある。

#### (2) 研究の目的と課題

本研究の目的は、小学校における児童保健委員会活動の中でスライド作成と発表を通じて「情報の伝え手」としてのメディアリテラシー意識がどのように変容するかを明らかにすることである。特に、協働編集や発表活動が児童の情報に対する批判的な視点や伝達への責任意識にどのように作用するかを明らかにすることを試みる。

### 2 先行研究の整理

メディアリテラシー教育に関する先行研究は、特に「批判的理解力」（critical viewing）や「メディアの影響を見抜く力」に焦点が当てられている（高橋ほか，2003；小寺，2016）。中橋（2005）は、カリキュラム全体を通じた系統的育成の必要性を訴えており、田中ら（2008）も単発的な指導では効果が持続しないと指摘する。

一方、「伝え手」としてのメディアリテラシー（情報の選別・構成・発信）に焦点を当てた研究は相対的に少ない。本研究は、児童がスライド作成を通じて「情報をどう伝えるか」「誰にどう伝わるか」を考える経験

を提供することで、この側面のリテラシー育成にアプローチする。

### 3 研究方法

#### (1) 対象と期間

調査対象は、笠岡市立笠岡小学校の児童保健委員会に所属する5・6年生12名（男子4名・女子8名）である。実践期間は令和6年度第2学期（2024年8月26日～12月24日）とした。

#### (2) 実践概要

本実践は、以下の3段階で構成した。また、実践の前後で児童へメディアリテラシーに関する評価を行った。

##### 1) 情報発信に関する協議活動（全8回）

委員会活動の導入10分間を「情報の伝え手」として必要な視点を共有する協議の時間とし、毎回実施した。協議テーマは、スライド作成中に児童が抱いた疑問や関心をもとに設定し、児童の主體的な気づきを活用した。テーマ例としては「文字の大きさと読みやすさの関係」や「色使いが印象に与える影響」などが挙げられ、話し合いを通して情報発信に必要な配慮や工夫についての理解を深める機会となった（資料1）。

資料1 協議スライドの一部



分かりやすく伝えるための工夫について考えましょう。

- ・文字を少なくする
- ・絵をたくさん入れる
- ・クイズをして楽しくする
- ・物語で伝える
- ・大きな声ではっきりと発表する
- ・前を見る（下を向かない）

##### 2) スライド作成

12月中旬の啓発活動を目標に、テーマを「冬休みの

健康」と設定し、委員会児童12名を低学年用・高学年用スライド作成の2グループに分けた。5年生は低学年用、6年生は高学年用を担当し、Googleスライドによる共同編集を活用して、委員会時間外でも作業を進めた。低学年用スライドグループでは「早寝早起き」「メディアの使い方」「手洗い」などを、やさしい言葉とイラスト、大きな文字で表現し、視認性や理解しやすさに配慮したスライドが出来上がった。一方、高学年用スライドグループでは、「メディアとの上手なつきあい方」「体調管理のポイント」などを扱い、データや図表を交えて構成されており、説得力のあるレイアウトが工夫されたスライドが出来上がった。特に6年生は、構成メモの作成、スピーカーノートの活用、発表原稿の準備まで主体的に進め、目的意識をもった作業が印象的であった。5年生は当初、焦点が定まらず苦戦する場面もあったが、6年生の構成メモを参考にすることで、伝えたい内容を整理し、目的に沿ったスライドに仕上げることができた。完成したスライドはどちらも発表対象の学年に即した工夫がなされており、児童の創意工夫と協働性の高まりがうかがえる成果となった。

### 3) 啓発発表活動（全14学級へ実施）

完成したスライドを用いた啓発発表は、朝の学習時間（20分間）を活用し、保健委員会児童が二人一組で全14学級を巡回して実施した（資料2）。発表では、スライドの構成や伝え方に配慮しながら、対象学年に応じた内容を分かりやすく伝える姿が見られた。児童は「また作りたい」「聞いてもらえてうれしかった」と達成感や充実感を口にし、自らの発信に対する手応えを実感していた。啓発活動を通じて、情報の「伝え手」としての自覚がさらに高まったことがうかがえた。

資料2 啓発活動の様子



### (3) 評価方法

児童の意識変容を次の2つの方法で評価した。

#### 1) 自由記述分析

「相手に情報を伝えるときに気をつけていること」を前後で記述させ、テキストマイニング（ユーザーローカルAIテキストマイニング）によって可視化した。

#### 2) メディアリテラシー尺度

小寺（2016）による「批判的視聴力」尺度より、児童の発達段階と本実践に適合する5項目を抽出し、4件法で比較した。信頼性検証のためにフェイク項目1項目を加えた。得られた得点をパーセンテージで換算し、変化の有無を分析した。検証項目は以下の通りとした。

- 項目①「メディアが情報をどう伝えるかによって、人々のものの考え方は大きく変わる」
- 項目②「メディアは、何が『良い』『悪い』のかという価値観を視聴者に提示する（逆転項目）」
- 項目③「コメディ映画は万国共通の笑いを生む（逆転項目）」★フェイク項目
- 項目④「同じニュースでも使われている映像が異なれば受ける印象も異なる」
- 項目⑤「インターネット検索では、役に立つサイトから上位に表示される（逆転項目）」
- 項目⑥「同じ新聞を読めば、みんな同じような意見を持つようになる（逆転項目）」

## 4 結果と考察

### (1) 自由記述の変化

実践前（資料3）では、「分かりやすい」「声」「言う」など、自分の発信の仕方に着目した語句が中心に見られた。特に「大きい声で話す」「詳しく説明する」といった一方向的な伝達行動に意識が偏っており、情報を受け取る側への配慮という視点は限定的であった。

一方、実践後（資料4）では、「聞き取りやすい」「みやすい」「役割分担」「高学年」「まとめる」「スライド」など、受け手の立場や伝達手段への配慮、協働作業に関する語句が大幅に増加した。「自分たち」や「高学年」など、対象意識や相互関係を示す語句の出現は、スライド作成という共同作業の中で、「誰に・どのように伝えるか」という伝達の構造を意識するようになった変化を示していると考えられる。また、「役割分担」「表す」といった語句の出現は、情報の構成やプレゼンテーションにおける責任分担と表現手段への意識が高まったことを示唆している。これは、スライド作成が単なる情報整理ではなく、相手に伝えるための「戦略的思考」やメディアの特性理解を促す実践であったことを裏づ

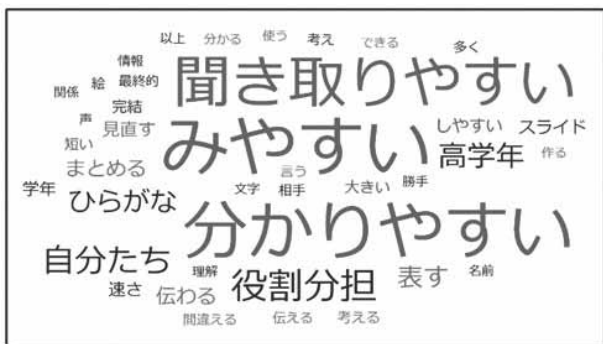
けている。

これらの変容は、児童が「伝え手」としての自覚を持ち、発信内容や方法を批判的に選択しようとする態度の育成に結びついているといえる。中橋（2005）が述べる「受け手と発信者を往還する力」を養ううえで、日常的な委員会活動を活用した実践が有効であることが示唆された。

資料3 ワードクラウド（実践前）



資料4 ワードクラウド（実践後）



## (2) メディアリテラシー尺度

実践前後の意識の変容を4件法で測定した。その結果、すべての項目において平均点が上昇し、児童のメディアリテラシー意識が全般的に高まったことが確認された（資料5）。

なかでも、項目①「メディアの伝え方で人々の考え方は変わる」は、実践前50.0%から実践後81.3%へと31.3%上昇し、最も大きな変化が見られた。このことは、児童がスライド作成を通して、同じ情報でも「どう伝えるか」によって受け手の理解や印象が変化することを具体的に実感したことを示している。これは、本実践が「伝え手」としての表現責任や構成意識を喚起した成果と捉えることができる。

また、項目④「映像の違いで印象が異なる」も20.8%の上昇を示し、視覚的情報の与える影響への理解が深まったことがうかがえる。実際、児童がスライド内で「どんな画像を入れるか」や「どこに文字を置くか」といった構成に悩む姿が見られたことから、表現の工夫に対する意識が高まっていたことが確認できる。

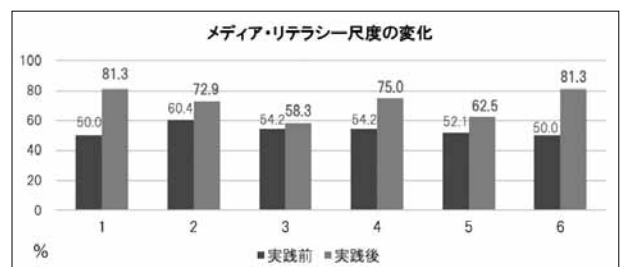
さらに、項目⑥「同じ新聞を読めば、みんな同じ意見になる（逆転項目）」では31.3%の変化が見られ、メディアを通じた情報伝達が受け手の多様な解釈を生むことへの理解が進んだと考えられる。これは、児童が同じスライドを使用して異なる学年に発表するという実践経験を通じて、「相手によって伝え方や受け止め方が変わる」ことを実感できた成果といえる。

一方、項目②「メディアが善悪の価値観を提示する（逆転項目）」および項目⑤「インターネット検索では役立つサイトが上位に表示される（逆転項目）」の変化はそれぞれ+12.5%および+10.4%にとどまり、他項目に比べて変化は緩やかであった。これらは主に「情報の受け手」としての検索行動や価値判断に関わる項目であり、本実践が「発信すること」を中心に設計されていたため、相対的に影響が小さかった可能性がある。

なお、フェイク項目である項目③「コメディは万国共通の笑い（逆転項目）」の変化は4.2%と微増であり、意識変容の内容が実践に即した項目において顕著に現れていることから、尺度の信頼性が一定程度担保されていると考えられる。

以上より、スライド作成と啓発活動という「情報の伝え手」としての経験が、児童のメディアに対する批判的理解と、発信における責任意識の育成に効果的であったことが示唆された。これは、協働的な創作活動を通じて児童の内省が促進された結果であり、鈴木（2017）が述べる「対話的な協調学習による認知的深化」の理論とも合致する。

資料5 メディアリテラシー尺度の変化



## 5 結論

本研究は、小学校における児童保健委員会活動において、情報の「伝え手」としてのメディアリテラシー意識を育成することを目的に、スライド作成と啓発発表を組み込んだ実践を行い、その効果を自由記述および尺度調査により検証したものである。結果として、児童は情報の収集・整理・表現の過程で受け手を意識し、伝達方法や表現内容を主体的に工夫する姿が見ら

れた。特に、ワードクラウドにおける語彙の変化や、メディアリテラシー測定尺度における平均点の上昇は、「わかりやすく伝える」から「どうすれば相手に伝わるか」を考える視点への転換を示しており、批判的理解や情報発信への責任意識が育まれたことがうかがえる。

また、児童が協働してスライドを構成する過程では、他者との対話や役割分担を通じて、メディアの特性や表現の影響について内省する機会が自然に生まれていた。これは、単元指導や特別授業に限らず、日常的な教育活動においてもメディアリテラシー教育を実現可能であることを示唆している。今後は、こうした実践を教科学習や学校行事と接続し、カリキュラム・マネジメントの視点から計画的・継続的に位置づけることが求められる。児童が情報の受け手としてだけでなく、責任ある「伝え手」として育つための環境づくりが、学校教育における重要な課題である。

## 6 今後の展望

本実践では、委員会活動という日常的な教育の場にスライド作成を取り入れ、「伝え手」としてのメディアリテラシーを育むことの有効性が示唆された。今後はこの成果を一過性の実践にとどめず、学校教育全体の中に位置づけ、継続的かつ体系的に取り組んでいきたい。

第一に、児童のメディアリテラシーを育成するには、学級活動や教科学習と関連づけながら多角的に展開する必要がある。例えば、国語科におけるスピーチ指導、総合的な学習における調べ学習、道徳科における情報モラル教育といった他教科との接続を図ることで、実生活に結びついた実践が可能となる。また、メディアリテラシーの中でも特に育成が難しいとされる「検索の批判的評価」や「価値観の多様性の理解」については、教科横断的なテーマで長期的に育む仕組みづくりが必要である。

第二に、教職員全体でメディアリテラシーの意義を共有し、学校全体で一貫性ある指導を行うためには、校内研修や研究推進体制の充実が不可欠である。特に、GIGAスクール構想のもとICT活用が進む中、情報活用能力とメディアリテラシーを混同せず、それぞれのねらいを整理した上で教育活動に落とし込む視点が重要となる。

今後は、メディアリテラシーの育成を「指導の目的」

ではなく「学びの質を高める視点」として捉え直し、児童が情報化社会に主体的に関わる力を育む教育の在り方を継続的に探究していきたい。

## 【参考文献等】

- ・小寺敦之：「メディア・リテラシー測定尺度の作成に関する研究」, 東洋英和女学院大学「人文・社会科学論集」第34号, 2016年
- ・鈴木栄幸：「協調学習における個人思想の本質」, ベネッセ教育総合研究所カリキュラム研究開発, 2017年6月
- ・田中寿紀 他：「『受容』能力に着目したメディア・リテラシーに関する研究」, 武蔵工業大学情報メディアセンタージャーナル第9号, 2008年
- ・中橋雄：「メディア・リテラシー研究の動向と課題」, 福山大学人間文化学部紀要5 p129-148, 2005年
- ・高橋伸明 他：「メディア・リテラシーを育てる授業づくりのための単元モデルに関する研究」, 日本教育工学会（一般研究）第19回年会論文集p.239-240, 2003年



# 社会自立に向けた「良い行動」を自分たちで考える —知的障害高等特別支援学校におけるPBS実践 —生徒主体で作ったポジティブ行動マトリクスを通して—

岡山県立倉敷琴浦高等支援学校 教諭 時光秀明

## I 主題設定

### (1) はじめに

本校は、軽度知的障害のある生徒が就労を目指すための高等部単独の特別支援学校である。「自律」「希望」「共生」の校訓のもと、生徒一人ひとりの社会自立を見据えた教育活動を展開している。

軽度知的障害のある高等部の生徒について、国立特別支援教育総合研究所（2012）は、生徒数の増加や生徒指導上の課題を報告している。また、第4次岡山県特別支援教育推進プラン（岡山県教育委員会，2023）も、同様の傾向があることを述べたうえで、社会性の未熟さや対人関係の困難さに対する理解や対応の不足が、自己肯定感の低下を招き、行動上の問題や不適応につながると指摘している。実際、小畑・武田（2017）は、高等部の軽度知的障害のある生徒の約半数が情緒や行動面で課題を抱えていることを報告している。こうした多様な背景を持つ生徒への指導として、生徒指導提要（文部科学省，2022）は、失敗の指摘ではなく具体的な行動の提示を行い、実行できたら褒める等を通して生徒が成就感や達成感を得られる方針を示している。このような方針と合致し、行動課題への予防的アプローチとして注目されているのが、Positive Behavior Support（ポジティブ行動支援，以下PBS）である。PBSは応用行動分析学におけるABCモデル（先行事象—行動—結果）に基づき、望ましい行動を環境調整や肯定的なフィードバックを通して促進する支援方法である。問題行動の予防だけでなく、本人のQOL向上を目指す枠組みとして、学校現場でも実践が広がりがつつある。PBSの考え方は、本校の生徒像や実際に本校が過去に抱えてきた教育課題とも深く関係しており、高等特別支援学校において理論的な裏付けをもった行動支援として導入する意義があるといえる。

### (2) 学校経営計画に基づく本校のPBS実践

本校では2024年度より学校経営計画の中に「ポジティブな行動支援」を位置づけ、学校全体でのPBS導入を開始した。具体的には、望ましい行動を一覧にしたポジティブ行動マトリクス（以下、マトリクス）の

作成と掲示、望ましい行動を実行した生徒に対して教員がGoodカードを通じてフィードバックを行う取組であった。導入初年度の2024年度は、運用の安定性を優先して、マトリクスの作成やGoodカードの設計などは教員主導で実施されたものの、望ましい行動の増加や不適切行動の減少など、生徒の行動変容に一定の手応えが得られた。

### (3) 研究目的

2025年度は、これまでの実践を踏まえつつ、生徒主体で望ましい行動を考え、マトリクスを作成するという新たな取組を第3学年で実施した。近年の教育実践では、学習や行動の持続性を高めるために、生徒の主体性や内発的動機づけを重視することが求められている。自己決定理論（Ryan & Deci, 2000）によれば、人は自らの行動を「自分で決めたこと」として捉えるときに、より強い意欲をもって取り組むとされる。本研究では、このような「生徒主体PBS」が、高等特別支援学校にどのような教育的効果をもたらすかを検討する。

## II 研究方法

### (1) 実践の対象

本実践は、2024年度の取組の中でマトリクスやGoodカードをすでに経験している第3学年で実施した。この学年は、教員団も半数以上が第2学年時から持ち上がったためPBSの実践および昨年度との比較が検討しやすい。なお、筆者もこの学年団には2024年度よりPBSの推進のために教員として関与していた。

### (2) 授業実践

令和7年5月、特別活動の時間を用いて学年全体でマトリクスを作成する授業を実施した（図1）。授業は筆者がメインティーチャーとして実施し、3年団教員全員がサブティーチャーとして参加した。図1が示す通り、生徒は4人グループに分かれ、2025年度のマトリクスに掲載する行動目標を考えた。各グループは提案する行動目標について、自分たちでロールプレイングを行い、全体への共有を図った（図2）。

本時の全体目標	
○校訓や経験を踏まえながら、自分で望ましい行動をすることができる	
○周囲の人の意見を聞いたり、自分の意見を伝えたりしながら行動目標を立てることができる	
【活動内容】・学習課題及び教師の支援・配慮事項	
【1 これまでの振り返り】	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 昨年度のポジティブ行動マトリクスの内容や、校訓から作成されたことについてスライドを提示して想起できるようにする (T1)</li> </ul>
【2 自分たちで望ましい行動を考える】	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 昨年度のポジティブ行動マトリクスを参考に、2025年度はどのような行動を目標にしたいか考えるように促す (T1)                     <ul style="list-style-type: none"> <li>・A組-「ありがとう」を伝えよう</li> <li>・B組-アドバイスを受け入れよう</li> <li>・C組-相手と話そう</li> </ul> </li> <li>● 個人思考 (5分) → 2人組思考 (2分) → 4人グループ思考 (15分) → 全体共有 (15分)                     <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ 昨年度の目標や実習での経験も思い出しながら考えるように促す (T2以降)</li> <li>➢ 4人グループ思考はロイロノートを活用し、シートにグループでの意見を書き込むように促す</li> </ul> </li> <li>● グループで記入したシートを順にスクリーンに映し、グループごとに「なぜその行動にしたのか」を発表し、各行動をロールプレイングするように促す (T1)</li> </ul>
【3 Goodカードについて知る】	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 本年度も Good カードの取組を継続することを伝え、Good カードに載せるキャラクターデザインの募集用紙を配付する (T1)</li> </ul>

【図1：授業指導案】



【図2：生徒が行動目標をロールプレイングする様子】

生徒の意見が損なわれない範囲で、筆者と学年団教員が最終調整を加え、マトリクスが完成した (図3)。



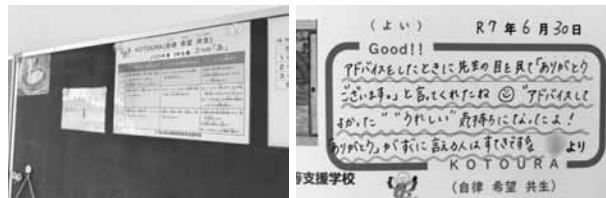
	「ありがとう」を伝えよう	アドバイスを受け入れよう	あいて話そう
レベル SS	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 相手の目を見て、感謝をこめて「ありがとう」を伝えよう</li> <li>□ 発言後礼で「ありがとう」を伝えよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ アドバイスはメモをとりながら聞き、自分の意見はふさわしい場合、次の行動を考えよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 相手の話が終わったら手を打とう</li> <li>□ 自分の意見はふさわしい場合、言葉で伝えよう</li> </ul>
レベル S	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 相手の目を見て、感謝をこめて「ありがとう」を伝えよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ アドバイスしてくれた人に感謝の言葉を伝え、次の行動に活かそう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 「～について話します」などの言葉を使ってわかりやすく伝えよう</li> <li>□ 「～ですよ」など相手の気持ちによりそう言葉を使おう</li> </ul>
レベル A	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 相手に向かって姿勢を正し、はっきりと「ありがとう」を伝えよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 姿勢よく最後まで聞き、返事を最後まで受け入れよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 相手の目を見て話を聞いたり、自分の話をしよう</li> <li>□ 笑顔で自分から話そう</li> <li>□ 「ですます」など敬語で話そう</li> </ul>

岡山県立倉敷高等支援学校

【図3：作成されたマトリクス】

### (3) 日常生活での実践

マトリクスは、第3学年のすべての普通教室の見えやすい場所に掲示された (図4)。マトリクスに示された望ましい行動を教員が確認した際は、Goodカードに「なぜその行動が良かったのか」「周囲の人がどのような気持ちになったか」等を記述して生徒に手渡ししている (図5)。2025年度のGoodカードは、生徒がデザインしたイラストをカードの左側に記載した (図6)。



【図4：マトリクスの教室掲示】

【図5：Goodカードの記入例】



【図6：生徒のデザインを取り入れたGoodカード】

### (4) 効果検証の方法

2025年度に生徒主体で作成したポジティブ行動マトリクスを通じた取組が生徒や教員にとってどのような変容をもたらしたか以下の2つの方法で検証した。なお、対象生徒および保護者・対象教員には、研究目的やデータの扱いを説明し、本研究の成果や意義の理解と協力が得られ、公表についても同意を得た。

#### ○生徒-半構造化面接 (インタビュー)

2025年7月、生徒2名 (生徒A、B) に約10分間のインタビューを実施した。主に聞き取った内容は、「昨年度との違いについて」「取組を通して成長できた点 (自己変容感)」「自分たちのデザイン入りGoodカードについて」の3点であった。生徒が取組内容を想起しながら答えることができるように、マトリクスやGoodカード、授業で記入したワークシート、授業の様子の写真を提示しながら、筆者が聞き取りを実施した。

#### ○教員-Google Formsによるアンケート

2025年7月、Google Formsを用いて第3学年の教員7名 (うち5名は昨年度からこの学年でPBSを実践) にアンケート調査を実施した。生徒主体で作成したマトリクスによる生徒の変容と、そのマトリクスに沿ったGoodカードの活用による生徒の変容について5件法で回答を得た。また、学年を持ち上がった教員5名には昨年度との比較について自由記述を求めた。

### Ⅲ 結果

#### (1) 生徒インタビューの結果

【質問】——今年、自分たちでマトリクスを作成して取り組むことは、昨年度と違うか？

- 自分たちで考えて、決めたからやろうっていうのが強い。「(昨年度の) やってください」は「それだけやればいい」になる。自分たちで考えたものは、「こうすればいいんだ」っていうのが具体的にイメージしやすい。何をしたらいいかを想像できる。昨年度よりも意識できている人が周りに多い感じがする。(生徒A)
- 昨年は先生が経験したことが書いてあったと思う。今年はみんなと話したことや、感じているものや思っていることが表れているかなあ。実習に行ったからメモのこととか、実習で気づいたことが(表に)出てきている。だからコース(専門教科)の授業で目標を考えるときに活かせる。目標を考えて書くのが苦手でも、表があったらそれをきっかけに考えて、目標を決められる。(生徒B)

【質問】——今年、自分が成長できたと思うことはあるか？

- 積極性が変わったと思う。自分たちで決めたから、いいプレッシャーに感じている。自分たちで決めたから自分がやらないと。ちょっとずつ成長しているのが、カードをもらおうとやっばりできていたんだって思った。(生徒A)
- メモのことに気をつけられるようになった。勉強のときとかコースのときに意識できる。アドバイスがあったら「受け入れようかな」って思えるようになった。自分ではわかんないけど、意識しているんだなって言われると、「できているんだ」って思える。意識したことで(カードが)もらえたら、「今のが正しいんだ」と思える。(生徒B)

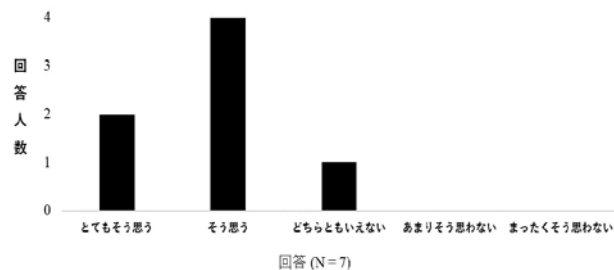
【質問】——自分たちのデザイン入りGoodカードをもらってどう思うか？

- 自分たちのデザインを入れると、自分たちも関係あるんだって気持ちになる。もらったときに、どんなイラストだろうって楽しみ。前は自分たちのイラストじゃなかったから、イラストは目に入らなかった。仲間のイラストを見るのが楽しいし、もらってモチベーションが上がる。自分のイラストだと、「使ってくれている」という感じがある。自分に関係あると思って、もっと頑張ろうと思える。(生徒A)

- みんな好きなもの描いていて、違っていてももしろいし、もらおうと嬉しい。コメントで「頑張っているよ」って書いてもらえていたら「もっと頑張ろう」って思える(生徒B)。

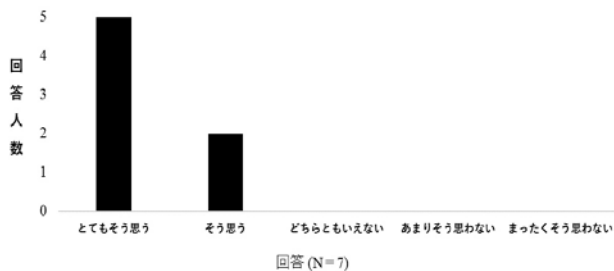
#### (2) 教員アンケート結果(図7・図8)

生徒主体で作成されたマトリクスによって、生徒の行動に変容があったと思う



【図7：マトリクス作成による生徒の変容感】

生徒主体で作成したマトリクスに基づきGoodカードを活用することで、生徒の行動やモチベーションに変化があったと思う



【図8：Goodカード活用による生徒の変容感】

教員の自由記述からは、以下の回答を得た。

- 自分たちでレベルを考えることで、意識して(覚えていて)取り組めたと思う。卒業後の就労と結びつけて考えることができていた。
- 昨年度より自分たちで考えたマトリクスだということ、意識できている生徒が多かったし、カードも自分たちのデザインだったので、プレミアム感がでて、生徒たちが嬉しそうでした。ただ、昨年度の取り組みがあったから、今回自分たちでマトリクスを作成できたのかなと思います。去年の取り組みがあったからこそだと思います。
- Goodカードに自分の絵をデザインできるという取り組みがX組の生徒にはとても効果的で、モチベーションになっていた。
- 自分たちで良い行動について考え、意見を出しているおかげで、生徒へ細かく声掛けをしなくても生徒たち自身でどういう行動をとるべきかを理解できていて良かったです。

※ 下線は筆者が重要と判断した箇所

#### IV 考察

本研究は高等特別支援学校において、生徒主体で作成したマトリクスおよび生徒のデザインを取り入れたGoodカードを活用したPBSの実践を通し、その教育的効果を生徒および教員の視点から検証した。生徒主体のPBSは、軽度知的障害のある高等部の生徒に対して望ましい行動の促進や意欲の向上に寄与する可能性が示唆された。また、教員にとっても行動に関する指導・支援の質向上につながれる可能性が推察された。

生徒インタビューでは、マトリクスを自分たちで作成したことで、行動目標の意義を自ら理解し、学校生活や実習経験と結びつけて「自分ごと」として捉える傾向が見られた。単なる「指示された行動」ではなく、「自らが考えた行動」であることが、行動目標への達成意欲を高めたと考えられる。自己決定理論が示すよう、自らの選択として行動を位置づけることで内発的動機づけが高まり、取組の持続性が強まったと捉えられる。「行動の具体的なイメージが湧く」「やらされ感がない」といった発言は、自己決定がPBSの有効性を高めた根拠といえる。Goodカードについても、「自分たちのデザインが使われている」「仲間のイラストを見るのが楽しみ」などの発言から、取組を通して級友と視覚的・感情的なつながりが生まれたと推察される。これは、Goodカードによるフィードバックの受容性とその効果を高める要素となった可能性がある。

また、教員アンケートからは、細かな指示や個別の声かけが減少し、生徒自身が望ましい行動を理解・実行するようになったとの記述が見られた。このことは、本実践が生徒にとっての学びの深化だけでなく、教員にとってもPBSの指導のしやすさや負担の軽減といった側面で効果があったといえる。生徒が望ましい行動を自らの言葉で理解し、マトリクスという視覚的支援により日常的に想起できる環境が整っていたことは、教員にとって行動に関する指導のしやすさにつながった。これは教員経験や指導スキルに左右されにくく、行動の指導が実践できるメリットがあったといえる。全教員にとって扱いやすく、学年全体で一貫した支援を実施できるという点でも意義があった。

一方で、本研究にはいくつかの課題もある。第一に、この取組を他の学年にも波及させていくためには、いきなり生徒主体で実施するのではなく、まず一定期間は教員主導で枠組みを整える必要性が教員アンケートから示唆された。PBSの基盤となる考え方や活動の意

図を生徒に浸透させるためには、まず教員が実践の意義を共有し、支援の見通しを示す段階が必要である。生徒の主体性を引き出すには、土台となるPBS文化の蓄積が必要であり、それを段階的に積み上げていくプロセスが求められる。第二に、具体的な生徒の行動変容までは検証できなかった点である。「生徒主体」としたことに着目した効果を検証するためには、教員主導でマトリクスを作成した昨年度で観られた生徒の具体的な行動の内容や数と本年度を比較する必要がある。しかし、インタビュー内容から生徒の行動目標への意欲の高まりを推測できたものの、客観的な指標による検証はできていない。生徒の行動観察データなど、客観的な指標も収集・分析して生徒主体のPBSの効果をより多面的に評価する必要がある。

今後は、本実践を通じて見られた「良い行動を考える」→「皆で共有する」→「称賛の文化が根付く」というプロセスを、学校全体へ波及させていきたい。学年間での実践共有や全校的なマトリクス作成の機会を設けることで、生徒主体のPBSが全校での取組となる。それは、生徒主体のSchool-Wide PBS（学校規模ポジティブ行動支援）の実現につながる。そして、本実践を継続することは、本校校訓を体現していくための指導・支援の在り方の一つともいえる。自分たちで望ましい行動を考え、その行動を実現していこうとする姿は、校訓が掲げるまさに「自律」である。今後、学校全体でこの取組を継続・発展させていくことが、生徒の社会自立に寄与する一歩になると考える。

#### 参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所(2012). 特別支援学校(知的障害) 高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究——必要性の高い指導の内容の検討——研究成果報告書, 1-207.
- 岡山県教育委員会 (2023). 第4次岡山県特別支援教育推進プラン.
- 小畑伸五・武田鉄郎 (2017). 知的障害特別支援学校 高等部の軽度知的障害教育課程を履修する生徒の情緒および行動上の課題に関する研究 特殊教育学研究, 55, 85-94.
- 文部科学省 (2022) 生徒指導提要 (改訂版).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.



# 特別支援教育コーディネーターによる 校内連携を促す情報発信の実践

—生成AIとデザインツールを活用した通信の作成—

早島町立早島中学校 教諭 長 嶺 翔 太

関係「教師の資質向上」が学級経営の充実に寄与していると述べている。

そこで、本研究では、この学級通信の活用が教職員間の連携にも応用できるという視点から、コーディネーターによる情報発信の可能性を探る。具体的には、コーディネーターが特別支援教育に関するテーマを中心とした通信を発行することで、教職員間の連携を促進できるかを検証する。

## 1 はじめに 主題設定の目的

特別支援教育を必要とする児童生徒の増加に伴い、すべての教師が特別支援教育に関する専門性を高めることが求められている。文部科学省（2021）は、義務教育段階の児童生徒数が平成21年度から令和元年度にかけて1割減少した一方で、特別支援教育を受ける児童生徒数はほぼ倍増していることを示した(図1)。これは、

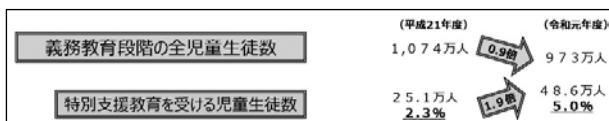


図1 特別支援教育を受ける児童生徒数の推移

多様な教育的ニーズをもつ子どもたちが増加していることを示しており、通常の学級においても特別支援の視点を取り入れた授業づくりが必要不可欠といえる。しかし、その実現のためには、すべての教師が特別支援教育の基本的な知識や指導方法を理解するなど、教師の専門性の向上が求められる。

学校現場において、教師の特別支援教育に関する専門性を向上させるためには、校内で適切な助言や支援を受けられる体制を構築することが重要であり、その中心的な役割を担うのが、特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）である。コーディネーターには、校内の支援体制を整え、教職員間の協力関係を推進するための情報収集・共有を行うことに加え、関係者同士をつなぐ役割が求められる。しかし、コーディネーターには多忙感や、教職員の特別支援教育に対する意識の不統一さ、校内支援体制の構築の難しさなど、の悩みがある（宮木ら、2015）。実際、近年は若手教員の増加により、特別支援教育に関する経験や知識の差が広がり、校内で共通理解をもつことが困難になっている。こうした状況において、コーディネーターがいかに効果的に情報を発信し、教職員同士をつなぐ役割を果たせるのが重要となる。

情報発信の手段として、学級通信は教師・児童・保護者のつながりを強化するツールとして活用されてきた。鈴木（2012）は、学級通信を積極的に発行する教師の調査を行い、「保護者との連携」「子どもとの信頼

## 2 実践内容

### (1) コーディネーター通信「Twinkle Star」の概要

「Twinkle Star」は、コーディネーターが作成するA4サイズ1枚の通信（図2）であり、月に数回の頻度で作成し、合計61回発行した。通信の主な内容は、教職員の実践共有と校内連携の促進であり、以下の4つの内容に分類した（表1）。



図2 コーディネーター通信「Twinkle Star」

表1 通信の内容の分類と具体例と発行数

内容	具体例	発行数
同僚の実践紹介	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習課題を自己決定する授業 (知的・社会)</li> <li>・インクルーシブ教育の視点と学習活動 (自情・国語)</li> <li>・学びのユニバーサルデザインの取組 (1年・社会)</li> <li>・調理実習とインクルーシブ教育 (2年・家庭科)</li> <li>・動画撮影を学びに生かす授業 (3年・体育) など</li> </ul>	24回
同僚性の強化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科横断的な学びの実践 (1年)</li> <li>・総合的な学習の時間の成果発表 (2年)</li> <li>・生徒が運営する学年集会の取組 (3年)</li> <li>・自作教材の共有と波及 (校内研修) など</li> </ul>	20回
研修内容などの紹介	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別の教育支援計画と作成支援アプリ (LITALICO)</li> <li>・インクルーシブ教育×ICTフォーラムでの学び</li> <li>・保育, 教育, 福祉関係者の合同研修会での学び など</li> </ul>	10回
コーディネーターの実践	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーションゲームを通じた自立活動 (自情)</li> <li>・コーディネーターの支援の在り方から教訓を見出す</li> <li>・Googleカレンダーを活用した生徒支援 など</li> </ul>	7回

## (2) 実践期間と対象者

本研究の実践は、令和6年6月から令和7年3月までの期間に行い、以下の教職員を対象とした。

- ・本校の教職員39名
- ・町内の小学校の特別支援教育に関わる教職員10名

通信は、本校の教職員には印刷物として配布した。また、町内の小学校の教職員とは、通信をPDFファイルに変換し、Google Chatを通じて共有した。なお、コーディネーター（筆者）は、本校で自閉・情緒学級の担任を務めながら、本実践に取り組んだ。

## (3) 通信作成の方法

本研究では、コーディネーターが継続的に通信を発行するために、①内容の収集、②文章の作成、③デザインと編集、④発信の工夫の4つの段階を設定して取り組んだ（図3）。以下にそれぞれの方法について述べる。

### ① 内容の収集

通信の「同僚の実践紹介」「同僚性の強化」の内容については、コーディネーターが授業参観したり、授業者が作成した教材を分析したりして収集した。また、

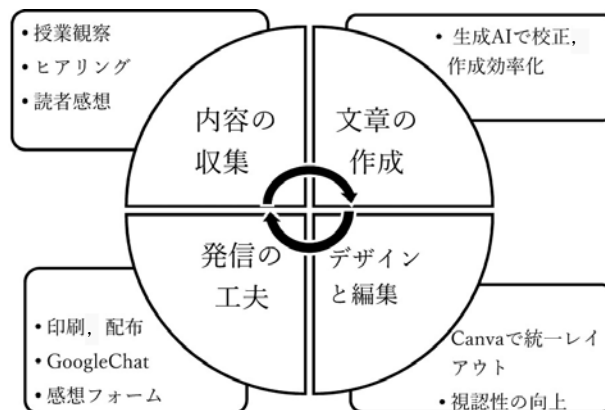


図3 継続的な通信発行のための4つの段階

授業者にヒアリングを行い、実践の背景や工夫した点を確認した。特に、特別支援教育の視点を重視し、他の教職員が参考にできる実践を優先的に取り上げることとした。「研修内容などの紹介」の内容については、コーディネーターが参加した特別支援教育に関する研修での学びや、関連書籍の要点を整理するなどして収集した。また、通信に関する読者からの感想や意見についても記事の内容として収集した。

### ② 文章の作成

収集した情報を整理した後、通信の文章を作成した。文章作成の効率化を図るために、生成AI (Chat GPT) を活用し、コーディネーターが作成した文章について修正の提案を受ける方法を採用した。具体的には、「読者は中学校教員であること」「特別支援教育に関する情報を分かりやすく伝えること」「同僚同士で対話のきっかけとなるように表現を工夫すること」といった指示を生成AIに与え、複数の修正案を生成し、その案を基にして、最終的にコーディネーターが通信の文章を作成した。なお、生成AIに指示を入力する際には、名前や学校名などの個人情報に関わる内容を入力しないように十分に留意した。

### ③ デザインと編集

通信の視認性を高めるために、デザインツール「Canva」を活用し、統一フォーマットを作成した。これにより、毎号のデザインが統一され、視認性が向上するとともに、作成時間の短縮が可能となった。また、本文のレイアウトにおいては、重要なポイントを強調するための色付けや図表の活用を行い、読者が直感的に情報を把握できるよう配慮した。さらに、読者から通信の内容に関するコメントを送信できるように、GoogleフォームへのアクセスリンクをQRコードとして掲載した。

#### ④ 発信の工夫

作成した通信は、印刷して教職員の机上に配布した。また、本校の教職員が日常的に事務連絡に使用しているGoogleスプレッドシートに通信のPDF版へのリンクを掲載して閲覧できるようにした。さらに、Google Chatのスペースを活用し、町内の小学校の特別支援教育に関わる教職員と通信のPDF版を共有した。読者からの通信に関する感想やコメントはGoogle Chatのスペースで共有した。GoogleスプレッドシートやGoogle Chatなどのデジタル媒体で発信する際には、「今回は知的学級での個別最適な学びへつながる実践例について紹介した内容にしました。ぜひご覧ください。」といった通信の内容に関する概要を付記し、情報発信の意図を明確にした。このように、複数の発信手段を組み合わせることで、より多くの教職員が情報にアクセスできる仕組みを整えた。

### 3 結果と考察

#### (1) 通信に対するコメントの分析

本研究では、コーディネーターが作成した通信に寄せられた教職員のコメント67件を分析し、それらが教職員間の連携の促進に関する記述を含むかを検討した。具体的には、表3に示すように、寄せられたコメントのうち「教職員からの学び」または「同僚性」に該当する内容を含むものを、教職員間の連携を促進する記述として整理し、該当するコメント数を集計した。その結果、27件（全体の約40%）が該当した。

この結果は、通信において同僚の実践を紹介することや、教職員の取り組みを可視化することが、他の教職員の学びを刺激し、連携を促進するきっかけになったと考えられる。実際、通信では多様な教科の授業実践を取り上げるだけでなく、通常学級や特別支援学級といった異なる学級での取り組みも紹介した。また、生徒の努力に焦点を当てることで、教員の指導方法の価値を再認識させるような内容も発信した。これにより、普段は直接見ることのできない他の教職員の実践を知る機会が生まれ、結果として教職員間のつながりを促進するコメントが寄せられたと考えられる。

#### (2) 教職員の行動に関するエピソード

通信をきっかけに教職員間で連携が生まれた具体的なエピソードを以下に示す。

##### ① 教員とコーディネーターのつながり

知的学級の数学の授業において、特別支援教育向け

表2 教職員間の連携を促進するコメントの例

<p>教職員からの学び</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なかなか目にするのでできない他の先生方の実践に目の目を当ててくださいありがとうございます！！個人的にはさまざまな視点を与えてくれる通信を毎回楽しみにして目を通させてもらってます！</li> <li>・「三段構え」、いい内容でした。子ども同士のトラブルを解決する際には、互いの過ちを明らかにして謝罪し、再発防止だけを目指すのではなく、「トラブルを成長につなげる」視点を探りながら指導・支援することが重要ですね。「三段構え」にはその視点があるように感じました。</li> </ul>
<p>同僚性</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒たちの頑張りや先生方の取り組みが可視化され、価値付けされることで、みんなのモチベーションが上がるなあと感じています。</li> <li>・「鉄は熱いうちに打て」じゃないですけど、一番効果が期待できるタイミングでの発行だと思いました。教育は「タイミング」も大事ですね。体育科の3人にとっては、自己有用感が満たされる内容だと思いますし、そのことが同僚性を高めることに直結する、と感じました。</li> </ul>

の教材を掲載しているWebサイトを活用している様子を通じて紹介した。これを読んだ知的学級の国語担当教員がコーディネーターに問い合わせ、教材の詳細な活用方法について説明を受けた。その後、この教員は紹介された教材を国語の授業で実際に活用し、授業の充実につながったとコーディネーターに報告した。

##### ② 教職員間の協力関係の形成

校内研修で教頭が活用したPowerPoint形式の教材について、若手教員が関心を示し、教頭から直接データを受け取った。この教材を基に社会科や学級活動の授業での活用が進められた。この様子をコーディネーターが「ベテラン教員と若手教員がつながる素敵なチーム」として通信で紹介したところ、この通信を読んだ英語科教員が若手教員に教材作成の方法について相談し、教職員間の協力が生まれた。

##### ③ 学年主任による教員への働きかけ

保護者懇談の直前に、保護者対応に関する考え方を取り上げた通信を発行したところ、学年主任がこれを取り上げ、学年会議の場で「通信の内容を参考に、保護者懇談をより充実させてほしい」と学年団の教員に呼びかけた。

これらのエピソードから、通信の内容が教職員自身の課題を解決するためのヒントとなり、「誰に相談すればよいか」「どのような情報が役立つか」といった見直しをもたせる役割を果たし、教職員の行動につながったと考えられる。実際、通信では「誰がどのように実践を行ったか」「その実践の価値は何か」を明確に記述することを意識していた。このような記述が、教職員が自身のニーズに応じて他の教職員に質問したり、連携を深めたりすることにつながったと考えられる。

### (3) 生成AIとデザインツールを活用した効果

本実践では、多忙な業務に追われるコーディネーターが、継続的に通信を発行していくための有効な手段として、生成AI（Chat GPT）とデザインツール（Canva）を活用した。特に、生成AIの活用によって、実践内容の要点を簡潔に整理し、文章構成の種類や見出し案を複数提示してもらうことができ、通信の文章作成にかかる時間を短縮することができた。また、自身の考えを読者に伝わりやすい表現へと修正する際にも生成AIが有効であり、文章の質の向上にも寄与した。さらに、デザインツールの活用によって、視認性や親しみやすさのあるレイアウトを短時間で作成することが可能となった。テンプレート機能や素材の自動配置機能を用いることで、毎号の紙面に一定の統一感をもたせつつも、見やすさや視覚的な印象の良さを維持することができた。これらのツールを併用することで、通信の完成度を保ちながら、作成にかかる時間的・心理的な負担を軽減することができた。このことは、コーディネーターの多忙な業務の合間にも、継続的な情報発信をする上で有効であった。実際に、1年間で61回の通信を発行できたことは、その効果を示すものである。

また、生成AIやデザインツールの活用は、通信作成の効率化を図る手段としてだけでなく、通信の継続的な発行を可能にしたという点で重要であった。発行の継続性が担保されたことで、教職員には「次はどのような実践が紹介されるのか」「この取り組みについて詳しく知りたい」「自分の実践も取り上げてもらいたい」といった期待や関心が徐々に高まり、教職員間の対話や連携のきっかけとなった。こうした積み重ねは、校内連携の文化を醸成するうえで一定の役割を果たしたと考えられる。

このように、生成AIとデザインツールの活用は、単なる作成支援を超えて、コーディネーターが情報発信の継続を可能にする心理的ハードルを下げ、教職員間

の情報共有・連携を支える持続可能な仕組みづくりに貢献したといえる。

## 4 成果と課題

本研究では、コーディネーターが作成する通信が、教職員間の連携の促進に与える影響について検証した。その結果、通信の発行を通じて教職員が他の教職員の実践を知る機会が増え、情報共有の活性化が促されたことが示唆された。さらに、通信の内容がきっかけとなり、教職員同士の連携や協力が生まれた事例が複数確認された。これにより、コーディネーターによる情報発信は、教職員の関係性を強化し、教職員間の連携の促進に寄与する可能性があることが示唆された。また、コーディネーターが通信を継続的に発行するための方法として、生成AIによる文章作成支援やデザインツールの活用を取り入れた。従来ならば、宮木ら（2015）が指摘するように、多忙感を悩みにもつコーディネーターにとって、通信作成は負担が大きいといえる。しかし、生成AIやデザインツールの活用により、通信作成の負担を軽減し、61回の通信発行を実現することができた。本研究の成果は、他の学校においてもコーディネーターが情報発信を継続的に行うための参考例として示せたことである。

一方で、本研究の課題は、通信の影響がすべての教職員に及んでいるかについての検証が十分に行われていない点である。本研究では、通信にコメントを寄せた教職員の意見を分析対象としたが、通信を読んだものの、コメントを寄せていない教職員や、そもそも通信を読まなかった教職員にどのような影響があったのかについては検討が不足している。今後は、そういった教職員も含めた連携の促進を目指すためにショート動画での発信など通信以外での実践を模索していきたい。

## 引用文献

- 文部科学省（2021）. 特別支援教育の充実について  
[https://www.mext.go.jp/content/20211009-mxt\\_tokubetu02-000018244\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211009-mxt_tokubetu02-000018244_02.pdf)（参照 2025.3.23）.
- 宮木秀雄・柴田文雄・木松憲幸（2010）. 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究―校内支援体制の構築に向けて―. 特別支援教育実践センター研究紀要, 8, 41-46.
- 鈴木健二（2012）. 学級経営における学級通信の役割. 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, 2, 103-111.



# 中学校数学科における統計的思考力と 批判的思考力の一体的育成

—PPDACサイクルによる個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の実現—

総社市立総社西中学校 教諭 村田 敏彦

## 1. はじめに (主題設定の理由)

### 1.1 社会的背景と教育への要請

令和3年中央教育審議会答申において、予測困難な未来社会を生きる子供たちには「個別最適な学びと協働的な学びの実現」が不可欠であると提言された。特に、AI・データサイエンス時代における数学教育では、統計的思考力の育成が急務となっている。現代社会では、メディアやインターネットを通じて大量の統計情報が流通し、それらを批判的に検討し適切に判断する能力が求められている。

学習指導要領においても、中学校数学科「データの活用」領域では、統計的な問題解決の方法を知り、それを用いて問題を解決することが明記されている。従来の統計教育は教科書の数学的にモデル化された人工的なデータの問題解決に依存しがちであった。客観的には知識技能の習得や基礎的な理解には充分であり、思考力を問う問題も含まれている。しかし、授業時数の制約もあり、本来、身に付けるべき生徒の主体的な学びや批判的思考力の育成には課題があった。

そこで、授業時数を確保し、日常事象における具体的な問題を生徒自ら取り上げ、問題解決することを通して、生徒の主体的な学びへと深化していくことが考えられる。

### 1.2 本校生徒の実態と課題

本校2年生105名(3クラス)を対象とした事前調査において、以下の実態が明らかとなった。

基礎的・基本的な統計知識については8割超の生徒が理解していたが、代表値(中央値、最頻値、平均値)の理解は6~7割にとどまった。特に度数分布表から代表値を求める際に階級値を利用する必要性を理解していない生徒が多数存在した。

最も深刻な課題は思考力・判断力・表現力を要する問題への対応であった。「度数分布表とヒストグラムを読み取り、分析結果を説明する問題」では、正答率59.6%、誤答率8.8%、無回答率31.6%となり、誤答と無回答を合わせると40.4%に達した。正答とした生徒の

解答を詳細に検討すると、大部分が最頻値に基づく表面的な特徴を述べるにとどまり、複数の範囲における比較分析や統計的情報の多面的検討を行う生徒は皆無であった。

これらの実態から、本校生徒には「統計的情報を批判的に分析し、根拠に基づいて判断する力」の育成が急務であることが確認された。

## 2. 研究の仮説と方法

### 2.1 研究仮説

「基礎的・基本的な統計知識の系統的習得、ICT活用による統計的可視化の体験、PPDACサイクルに基づく段階的な批判的思考力育成を通して、生徒の統計的思考力と問題解決能力を効果的に向上させることができる。」と設定した。

### 2.2 研究方法

身近な社会問題である「2024年夏の異常気象」を題材とし、PPDACサイクル(Problem:問題設定, Plan:計画, Data:データ収集, Analysis:分析, Conclusion:結論)に基づく11時間の統計教育プログラムを開発した。

#### (1) 実施概要

- ・対象：中学校2年生105名(3クラス)
- ・期間：2025年2月(全11時間)
- ・教材：気象庁データ、統計ソフト「SGRAPA」
- ・使用機器：一人一台タブレット、授業支援アプリ「オクリンクプラス」

#### (2) 単元構成

- ・第1段階(第1~2時)：Problem & Plan - 既習事項確認と箱ひげ図習得
- ・第2段階(第3~6時)：Data & Analysis(基礎編) - 統計的比較分析
- ・第3段階(第7~10時)：応用編 - 実データ分析と発表
- ・第4段階(第11時)：新たなProblem設定

### 3. 授業実践の詳細分析

#### 3.1 第3時：統計的思考力の基礎形成

インターネット接続会社4社のデータを用いた箱ひげ図比較において、生徒の記述分析から統計的思考力育成の成果と課題が明らかとなった。(図1)

優れた分析例：生徒Cの記述：

「C社を選ぶ。中央値が高く、四分位範囲が狭いため安定している。外れ値があるが、それを除いた中央50%のデータを見ると、他社より高い水準で安定しているから。」

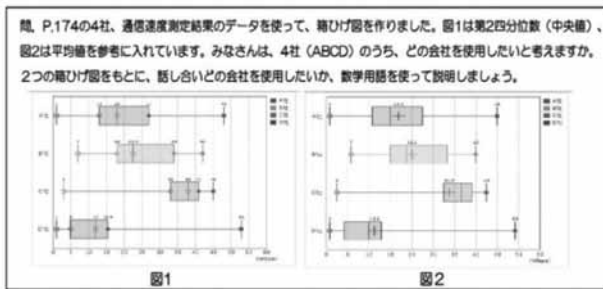
この記述は、複数の統計的指標を適切に組み合わせ、外れ値の影響を考慮した論理的判断を示している。

課題が見られた例：生徒Dの記述：

「A社を選ぶ。四分位範囲が広いから安定している。範囲が短いから安定していると思う。」

この記述では、四分位範囲の意味を逆に理解し、「範囲」と「四分位範囲」を混同している。

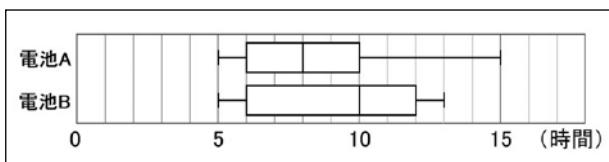
この分析を基に、統計的指標の正確な意味理解、「安定」＝「ばらつきが小さい」の概念定着、外れ値の統計的判断方法について理解を深める指導を行った。



(図1)

#### 3.2 第5時：統計的判断力の向上

100個の電池A・Bの寿命比較問題では、第3時の指導改善の効果が顕著に現れた。(図2)



(図2)

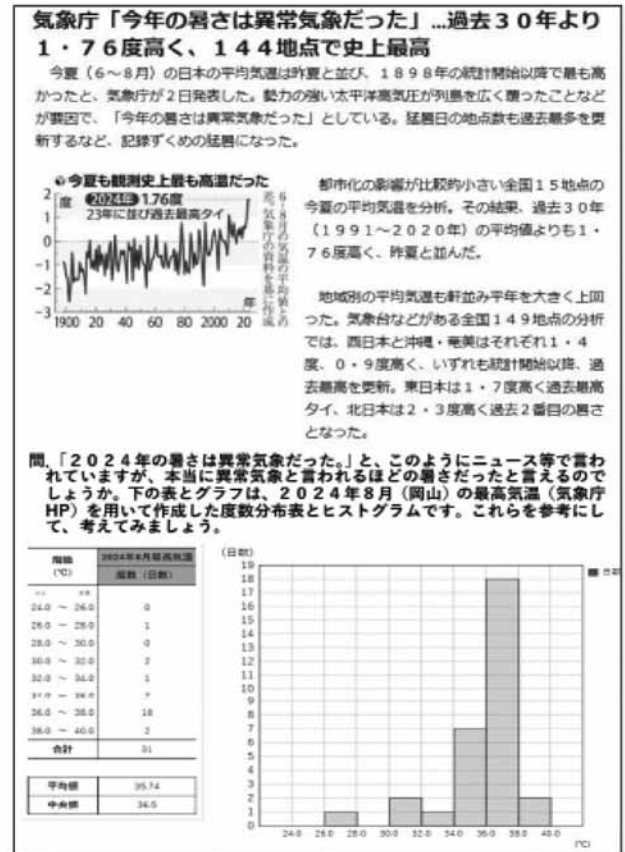
高次の分析を示した記述：生徒Eの記述：

「電池Bを選ぶ。Bの方が全体的にAより右側にあつて安定している。Aの最大値は外れ値と考えられるので、Bの方がよい。使用時間10時間を区切りとして考えると、Aは全体の25%が10時間以上で、Bは中央値が10時間なので50%が10時間以上となるため、Bの方が長時間使用できると考える。」

この記述から、複数の統計的指標を適切に活用し、実用的観点も含めた総合的判断ができるようになったことが確認できる。

#### 3.3 第7時：批判的思考力の発現

「2024年8月の気温について考える」授業では、ニュース記事「今年の暑さは異常気象だった」を基に、岡山の気温データ分析を行った。9割以上の生徒が「異常気象と言える」と回答したが、その根拠には質的な違いが見られた。(図3)



(図3)

データに基づく客観的分析：生徒Gの記述：

「異常気象と言える。2024年8月の最高気温の分布で、36.0℃～38.0℃の日が圧倒的に多い(31日中18日、約58%)。猛暑日(35℃以上)が31日中20日以上で、34℃以上の日の相対度数が0.87となり、分布が高温側に極端に偏っている。箱ひげ図も右寄りで、中央値と最頻値がほぼ一致している。」

批判的思考の発言：生徒Iの記述：

「2024年8月のデータだけでは異常気象と断定できない。異常気象の定義は『30年に1回以下で発生する現象』だから、過去30年間の8月気温データと比較する必要がある。この年のデータが高温傾向にあることは確かだが、過去の気温分布との比較なしには科学的

な判断はできない。」

この記述は、データの限界を認識し、比較対象の必要性を指摘した優れた批判的思考を示している。

### 3.4 協働学習による思考の深化

個別学習後の班活動では、異なる視点の交流により思考がさらに深化した。

生徒Jの気づき：

「グラフの形や度数分布表、代表値から異常気象であると判断したが、この年と同じような気象の日があるかもしれないから異常気象ではないということに気付いた。他の班が言っていたように、その年のデータだけでは、これまでの年がどうだったか分からないし、過去のデータも調べて比較することが大事であることが分かった。」

### 3.5 第8～9時：実践的統計分析の体験

気象庁ホームページから実際の気象データをダウンロードし、統計ソフト「SGRAPA」を用いた分析を行った。各班が独自の視点で研究計画を立て、多様な分析、アプローチが生まれた。

分析期間設定の工夫：生徒Lの計画：「過去30年間の夏の気象データ（6月～8月の最高・最低気温）を調べる。異常気象の定義に合わせて30年間で比較する。」



生徒Mの工夫：

「5年ごとの気象データの変化を調べる。1年ごとではなく5年間で調べることで気温上昇などの変化が比較しやすくなると思う。昔と比べて6月や9月の気温変化も分かりやすくなるを考え、範囲を5月から9月まで広げた。」

### 3.6 第10時：発表による学習成果の共有

各班の調査・分析結果の発表では、科学的根拠に基づいた高度な分析が多数見られた。

代表値の経年変化分析：生徒Nの班の発表：「1994年～2024年の夏の気温について箱ひげ図と代表値で長期間

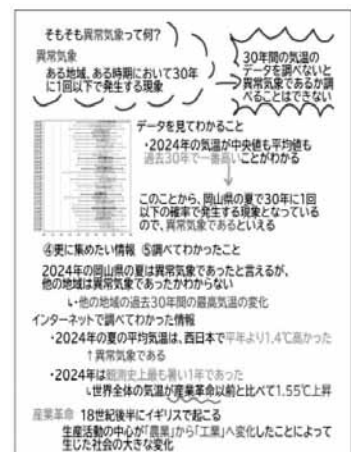
比較した結果、2024年は平均値、中央値、第3四分位数すべてで過去最高となった。単なる一時的な高温日ではなく、分布全体が大きく右にシフト（高温化）していることが具体的なデータで確認できた。」

統計学的定義の適用：

生徒Pの班の発表：

「異常気象の定義『30年に1回以下で発生』

という気象庁基準に照らし、2024年の気温分布全体が過去最高値である点をグラフと具体的な統計値で説明した。標準偏差を用いた統計的確率も計算し、国際的・学問的な指標をもとに客観的に評価した。」(図4)



(図4)

## 4. 学習成果の検証

### 4.1 事前事後比較による定量的評価

統計的知識の理解度について4件法によるアンケート調査を実施した (n=105)。特筆すべきは「よくあてはまる」と回答した生徒の割合で、度数分布表理解が46.7%→53.3% (+6.6P)、代表値理解が55.0%→68.3% (+13.3P) と大幅に向上した。

### 4.2 評価問題による質的変容の分析

事後評価として、2024年岡山・東京年間平均気温比較問題を実施した。(図5)

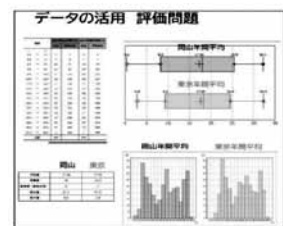
複数指標の統合的活用：

生徒Qの記述：

「度数分布表の平均値、中央値、最大値、最小値がほぼ同じで、箱ひげ図とヒストグラムもほとんど一緒だから、岡山年間平均気温と東京年間平均気温はほぼ一緒ということが考えられる。ただし、最小値の違い(岡山0.4℃、東京2.8℃)から、岡山県の方が気温の変動幅が大きいことが分かる。」

統計分析の限界への言及：生徒Sの記述：

「箱ひげ図のみでデータを正確に比較することは難しいので、度数分布表やヒストグラムなどいくつかの図や表を用いることが大切だと考える。また、他の年の気温がわからないから異常気象かはわからない。一時点データの分析には限界があることを理解した。」



(図5)

### 4.3 継続的学習意欲の向上

「これからも環境問題や社会問題などに関心をもち、今回学習した方法を利用して、正しく判断し、根拠をもって説明できるようになりたい。」という項目に95.0%が肯定的回答を示した。

生徒の継続学習への意欲：生徒Tの記述：

「地球温暖化対策について考えていきたい。複数の統計データを見ることで判断することが変わったので、いろいろな角度から問題を考えたい。降雪量を調べ、地球温暖化が進んでいるかどうか調べたい。」

生徒Uの深い洞察：

「2024年の異常気象は、地球温暖化の影響に加え、海面水温の上昇や太平洋高気圧の強まりなど、複数の要因が複雑に絡み合い過去に類を見ない暑さをもたらした。気候変動対策において自分事として考えたい。統計的な分析方法を身につけることで、メディアの情報も批判的に検討できるようになった。」

## 5. 研究の成果と課題

### 5.1 成果

#### (1) 統計的思考力の系統的育成

PPDACサイクルに基づく段階的指導により、基礎的な統計概念の理解から高次の統計的分析まで、体系的な学力向上が実現できた。特に、複数の統計的指標を組み合わせた総合的判断力の育成に効果が見られた。

#### (2) 批判的思考力の実質的向上

身近な社会問題を題材とすることで、データを鵜呑みにせず、背景や前提条件を検討し、追加データの必要性を認識する批判的思考力が育成できた。生徒の記述からは、統計的根拠に基づく論理的判断力の向上が確認できる。

#### (3) 個別最適な学びと協働的な学びの効果的一体化

ICTを活用した個人思考の深化と班活動による多様な視点の交流により、すべての生徒の学習参加と理解深化が実現できた。個別の気づきが協働学習で共有され、さらなる思考の発展につながるサイクルが機能した。

#### (4) 社会的実用性の実感と継続学習意欲の向上

実際の社会問題に統計的手法を適用することで、学習の意義を実感し、継続的な学習意欲が大幅に向上した。メディアリテラシーの向上にもつながっている。

### 5.2 課題と改善方向

#### (1) 時間確保と指導計画の最適化

学年末実施のため、新たな課題探究の時間が不十分であった。PPDACサイクルの螺旋的発展を図るためには、年間指導計画全体の見直しと他単元との関連付けが必要である。

#### (2) 個別支援体制の充実

ICT活用により個別最適な学びは促進されたが、統計的概念の理解に困難を示す生徒への具体的支援方法について、さらなる工夫が必要である。

#### (3) 他教科との連携深化

理科や社会科、総合的な学習の時間との連携により、統計的思考力の汎用化を図る必要がある。教科横断的なカリキュラム・マネジメントの視点が重要である。

## 6. 本研究の意義と今後の展望

本研究は、中学校数学科「データの活用」領域における統計的思考力と批判的思考力の一体的育成について、具体的で実践的な指導方法を提示した。特に、身近な社会問題を題材とし、PPDACサイクルに基づく系統的指導と、ICTを活用した個別最適な学びの実現により、従来の統計教育の課題を克服する新しいアプローチを示すことができた。

生徒の学習記録からは、単なる計算技能の習得を超えて、データを批判的に検討し、根拠に基づいて判断する高次の思考力が育成されたことが確認できる。また、学習内容が社会生活に直結することを実感し、継続的な学習意欲が大幅に向上したことは、本実践の大きな成果である。

今後は、年間指導計画全体を見通した継続的实践と他教科との連携により、数学的思考力の基盤としての統計的思考力育成をさらに推進していきたい。AI・データサイエンス時代を生きる生徒たちの資質・能力育成に向けて、本実践が各学校での統計教育の充実に寄与することを期待する。

### 参考文献

- ・文部科学省（2021）『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』中央教育審議会答申
- ・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」
- ・気象庁HP:<https://www.jma.go.jp/jma/index.html>
- ・正進社「SGRAPA」HP:<https://sgrapa.com/>



# 探究過程を活用した授業実践と学力、 課題研究への接続

—探究6段階のMODEL作成と教師研修会，授業実践を通して，  
教師と生徒に見えてきた変化についての考察—

岡山県立岡山一宮高等学校 指導教諭 片山 肇

## 1 はじめに

平成30年に告示された高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編には，探究における生徒の学習の姿として①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現の4つの過程を定め，この過程を経験することで自らの考えや課題が更新され，探究の過程が繰り返されると表現されている（図1）。

また，高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説理科編理数編には，資質・能力を育むために重視すべき学習過程のイメージとして①自然事象に対する気付き②課題の設定③仮説の設定④検証計画の立案⑤観察・実験の実施⑥結果の処理⑦考察・推論⑧表現・伝達の8つの過程を経験すること，この過程を経験することにおいて見通しと振り返りを適宜行うことが重要であると述べられている。

この探究の過程を各教科の授業の中で展開することが大切であると様々な学会や研修会で聞く機会が増え

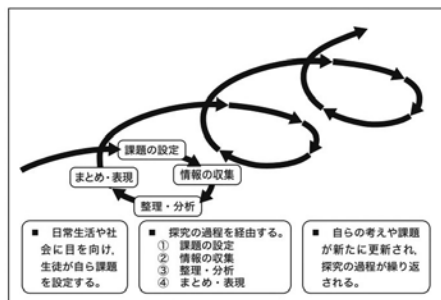


図1 探究における生徒の学習の姿（イメージ図）（高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説から抜粋）

## 2 主題設定と仮説

本校は教師が各授業を統一して行うために「授業スタンダード」を作成している。それには、「1. 毎時間，学びが深まる『問い』がある」「2. 授業の流れを大切ににする」「3. 学んだことを生かす工夫をする」と記入されており，項目外として「探究の過程を定期的実践しよう 課題の設定⇒情報の収集⇒整理・分析⇒まとめ・表現」と呼びかけられている。授業見学や交流会等でこの「授業スタンダード」の実践状況を調査・分析すると，1～3の項目は，それぞれの先生方が工夫をして実践されているが，探究の過程を定期的に授業内で実践している教師は少ない状況であった。

そこで，次の2つの仮説を設定し，研究を行うこととした。

- ① 探究過程がわかりやすく図示されているMODELを作成し，それを活用して授業を実践することで生徒が探究的な学びを行い，主体的に学習する態度を身につけ，各教科の学力が向上するとともに課題研究を進める上で参考になる。
- ② 授業を担当する教師の研修を繰り返し行うことで，探究過程を活用する授業実践の意欲と実践力を身につけ，全ての教科・科目で実践できる。

## 3 研究の実践

### (1) 「探究6段階岡山一宮MODEL」の作成

高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総合的な探究の時間編に示されている4過程と理科編理数編に示されている8過程を参考に，本校オリジナルの「探究6段階岡山一宮MODEL」を作成した（図2）。6段階の各段階の内容は次のように設定した。

01気づき⇒テーマ・課題⇒仮説 02研究・検証計画  
先行研究調査 03実験・観察 調査・研究 04結果の  
処理・モデル化 05考察・推論 06発表・論文作成

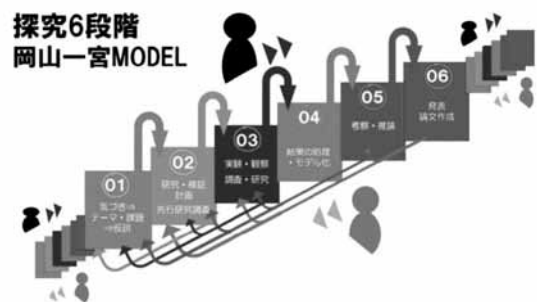


図2 探究6段階岡山一宮MODEL（イメージ図）

それぞれの段階の言葉は，理系科目だけでなく文系科目・実技科目も含めて全ての教科・科目にも対応できるよう考慮した。このMODELの大切な要素は①探究過程を表した各段階の言葉がシンプルでわかりやすい点 ②各段階からその前の各段階に戻る振り返りを行うことで探究がさらに深まる点 ③一つの探究の過程を経験したら，スキルアップした次の探究の過程を行える点 の3点である。

## (2) 物理基礎での実践と分析

令和5年度に私が担当していた1年生の物理基礎の授業内で探究6段階を活用した授業「自由落下の自由な実験」を実施した。岡山県高等学校理科協議会が作成している実験書の「自由落下の実験」では落下させる物体を教師が用意し、重力加速度を求める内容（重力加速度が $9.8 \text{ [m/s}^2]$ であることを確かめる内容）であるが、この「自由落下の自由な実験」では、落とすものを生徒自らが設定し、仮説を立て、計画を行い、実験・考察を行う内容とした。自由落下の理論、実験方法等を学習させた後に、開いた探究として、1時間目に01課題の設定（落下物や落とし方を変える等）⇒仮説（既習内容、書籍等）02実験方法の考案（仮説検証の視点）、2時間目に03実験実施、04結果処理、05考察、3時間目に06発表（他班と自分の班を比較してふりかえり等）を行った。

授業実施後の生徒アンケートでは「課題を設定する力」「実験を実行し、結果を分析することで仮説を検証する力」が身についたと答えた生徒は90%を超えた。その他の質問項目も分析をすると、探究6段階を活用した授業を実施することで、実験書を用いた通常の授業では養成しにくい力を養成することができ、自ら課題を設定し、情報を収集・分析することで解決策を模索する探究的な学びに効果的に結びついていることがわかった。また、生徒が記入した自由記述では、「実験結果が仮説と一致しなかったときに、新たな仮説が生まれた喜びを感じた」「何を目的としてどんな実験をするのかを自分たちで考え、仮説を立てることで自由落下について積極的に学ぶことができたし、より深く知ることができた」など前向きな感想が多く、探究の過程を経験し、身につけるだけでなく生徒一人ひとりが主体的に様々な能力を身につけていることがわかった。

## (3) 教師対象研修会の実施

教師対象の研修会を令和5年10月～令和6年7月の期間に3回実施した。

第1回は令和5年10月3日に探究過程を授業で実践する大切さを知ることを目的に実施した。「探究6段階岡山一宮MODEL」を紹介し、探究過程を意識した授業の実践を呼びかけた。3(2)で述べた物理基礎の「自由落下の自由な実験」の実施内容と生徒アンケートを紹介し、探究6段階の授業内活用が探究的な学びに効果的であると説明した。この研修会後に教師対象のアンケートを実施した。「今日の研修を通じて探究過程に

ついて理解することができたか」という質問に対して、87%ができたと答え、「探究過程を取り入れた探究型授業にチャレンジしようと思いましたか」という質問では81%が肯定的な答えをした（図3）。

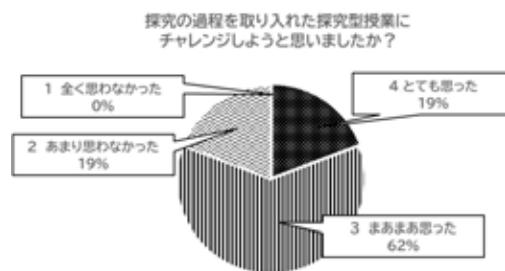


図3 第1回教師研修会後のアンケート結果

しかし、自由記述では、「段階が細かすぎてうまく落とし込めない」「この6段階に無理やり当てはめて行くことは難しい」などの否定的な意見もあった。特に文系科目を担当されている先生方にとっては、6段階の活用に関して、難しいと感じる面があるようであった。

第2回は令和6年4月3日に、探究レベルと探究段階について理解を深め、実践に向けて準備をすることを目的に実施し、探究6段階の授業内活用をグループで協議した。年度の初めの実施であり、新しく赴任された先生方はこの研修を通して6段階活用授業の基本的考え方を理解し、継続して本校に勤務する先生方は実践に向けてさらに理解が深まり、実践意欲を高めた。

第3回は令和6年7月23日に、探究6段階を授業に活用する元気を出すことを目的に実施した。実践事例の報告後、教科内の交流・協議を通して、探究6段階の具体ビジョンの共有・醸成を行い、個人のハードルを下げることも期待して実施した。1学期の実践中に、各段階の言葉が授業で使いにくいという意見が文系科目、実技科目を中心に出ていたため、探究6段階の各段階の言葉について教科内で協議していただいた。各教科でどのような言葉が各段階の言葉として適切であるか協議することで各段階の内容を自分の授業に置き換えて考えることができていた。この研修会後に教師対象のアンケートを実施した。探究6段階の授業イメージについて「具現化された」は63%、「変化はない」は29%であり、気持ちについて「ハードルが下がった」は38%、「変化はない」60%であった。「変化はない」の割合が



図4 教師研修会の様子

高いが、元々具現化されており実践を繰り返している教師が多いと考えられ、実践に対する気持ちのハードルも下がったことがわかる。自由記述においては「今、やっていることが探究の6段階に当てはまると気づききっかけになることが大切だと思う」「普段やっている授業のここは6段階のこれに当たるよねといった確認はできた」などの記述があり、以前よりも肯定的な意見が多く見られるようになった。

#### (4) 6段階の言葉の改訂

3(3)で述べた第3回研修会で各教科から出していた6段階の言葉を集約し、校内の教員研修プロジェクトチームで協議を重ね、次のように改訂した。改訂のポイントは、「どの教科・科目でも活用しやすくシンプルで扱いやすい言葉」「教師も生徒も使用しやすい言葉」であった。掲示後の明視性も再考し、令和7年3月に全教職員に紹介・説明を行った後に、ラミネートした図を全教室に掲示し、授業内での活用を呼びかけた(図5)。それぞれの授業がどの段階に相当するのかが明確にするために矢印を用いることにした。

新	旧
01 気づき	← 01 気づき⇒テーマ・課題⇒仮説
02 計画	← 02 研究・検証計画 先行研究調査
03 実行	← 03 実験・観察 調査・研究
04 整理	← 04 結果の処理・モデル化
05 考察	← 05 考察・推論
06 発表	← 06 発表・論文作成



図5 新探究6段階岡山一宮MODEL (イメージ図)

## 4 結果と考察

### (1) 生徒への影響

令和6年度に2年生として在籍した生徒対象に令和7年5月にアンケートを実施し、分析・考察を行った。

#### ① 探究6段階活用授業と学力向上との関連

「探究6段階岡山一宮MODEL」を活用した授業を受けたことで自分の学力を向上させたと思うか」と

いう質問に、文系は61.5%、理系は58.8%、理数科は81.7%が向上させたと答えた(図6)。この学力は、主に大学入試に対応する力と定義とした。

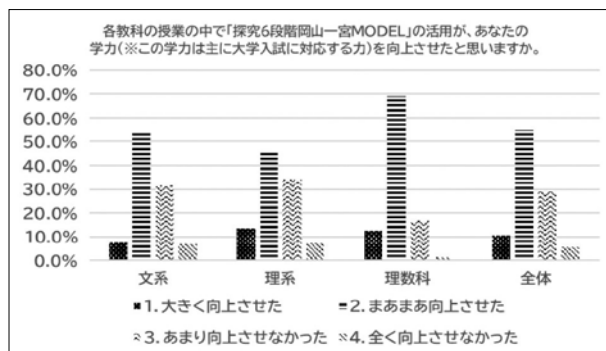


図6 探究6段階活用授業と学力向上との関連

「向上させた」と肯定的に回答した生徒が記入した理由の自由記述では、「予習授業復習のサイクルを大切にできた」「情報整理と因果関係の考察がしやすくなった」などがあつた。探究6段階活用授業を受けることが、問題を解く力を身につけることに繋がり、勉強方法にも好影響を与えていることがわかつた。

#### ② 探究6段階活用授業と課題研究との関連

「探究6段階岡山一宮MODEL」を活用した授業を受けたことが課題研究を進める上で参考になったか」という質問に、文系は74.6%、理系は64.9%、理数科は90.1%が参考になったと答えた(図7)。

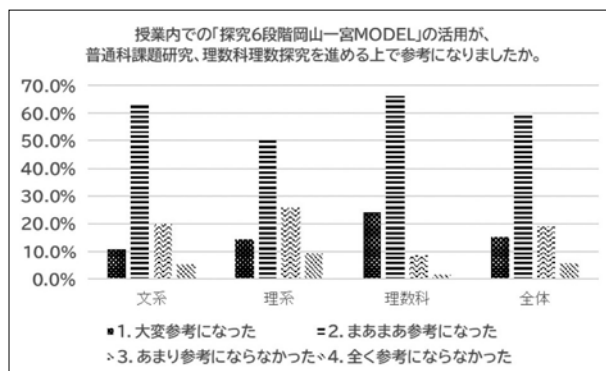


図7 探究6段階活用授業と課題研究との関連

「参考になった」と回答した生徒が記入した理由では「今の段階で次何をするべきなのか分かりやすかつた」「問題解決をする手順やその過程を課題研究で応用できた」「思考の過程を可視化する点」などがあつた。課題研究の進め方は、まさに探究6段階の過程であり、多くの生徒に好影響を与えたことがわかる。

#### ③ 探究6段階活用授業と学校生活との関連

「探究6段階岡山一宮MODEL」の活用が、学習面以外の生活する上で役立つたと感じたか」という質問に、文系は64.6%、理系は57.7%、理数科は81.7%が役

立ったと答えた（図8）。

学力向上や課題研究などの学習面だけでなく、生活する中で様々な課題を解決する時にも好影響を与えていることがわかった。計画や整理、振り返りなどが役立ったという記述が多かった。

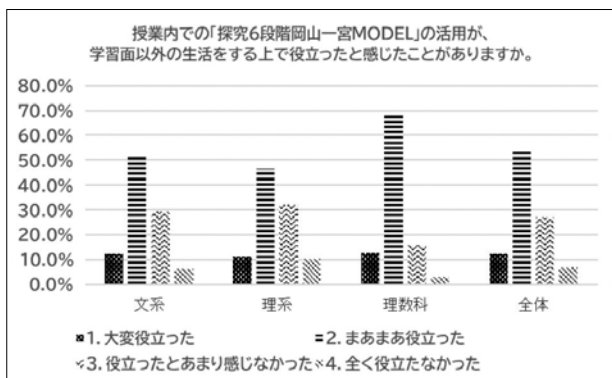


図8 探究6段階活用授業と生活との関連

①～③について、理系だけでなく文系生徒にとっても探究6段階が好影響を与えていることがわかり、理系、文系に関わらず学校全体で活用を推進していくことが大切であるといえる。普通科生に比べて理数科生の数値が高いのは、理数科生は1年生で探究過程について詳しく学ぶ学校設定科目を履修し、2年生で理数分野の課題研究に熱心に時間をかけて取り組むことにより探究6段階を経験する割合が普通科生よりも多かったことが考えられる。

探究6段階を活用した授業を全ての科目で実践したことで、生徒が探究的、主体的に学習する態度を身につけ、学力が向上し、課題研究を効果的に進めることに繋がることがわかった。

## (2) 教師の変容

令和6年6月と令和7年2月に教師対象のアンケートを行い比較した。「探究6段階を活用した授業は論理的思考力の養成に繋がるか」という問いに、繋がると回答した教員が28人（6月）→36人（2月）となり、大きく増えている。また、探究6段階を活用した授業の実施回数は、0回が7人（6月）→0人（2月）、4回以上が11人（6月）→26人（2月）となり大きく増加した。同じアンケートで探究6段階の各段階の活用割合も調査した（表1）。どの段階も活用割合は増加している。特に「02計画」は20.5%増加しており、当初は授業内で実施が難しいという感想が多かった段階にも挑戦する教師が増加したことがわかる。また、「05考察」は20.4%増加して81.0%となっており、探究的な学びで重要な考察の実施率が高くなっている。実施して

いない教師の割合は2.4%であり、ほぼ全教師が実践できた。

2月アンケートの自由記述では「生徒も教師も探究の段階を意識できた」「生徒が自ら課題を発見し、解決に向けて考え、調べ、そしてその成果を発表するというプロセスにより、受動的な学びではなく主体的で積極的な学びを促進できる点が魅力的だと感じた」など多くの教師が前向きで肯定的な意見を述べた。

表1 探究6段階の各段階の活用割合（複数選択可）（%）

	R6年6月	R7年2月
01 気づき	39.4	42.9
02 計画	15.2	35.7
03 実行	42.4	61.9
04 整理	36.4	50.0
05 考察	60.6	81.0
06 発表	24.2	40.5
実施していない	21.2	2.4

複数回の研修を実施し、研修内容も工夫することで、教師の意識が変化し、探究6段階活用授業への意欲と実践力が向上した。特に各段階の言葉を研修内で議論し、シンプルでわかりやすい言葉に変えたことで、活用頻度も上昇した。

## 5 おわりに

各教科にはそれぞれ授業スタイルがある中で、学校全体として全教科に共通の探究6段階の活用は、当初なかなか受け入れられない面もあったが、何度も研修を重ね、教師同士で様々な意見交換を重ねる中で徐々に浸透し、活用する教師が増え、生徒にも広がった。全教科・科目で実践することで生徒が探究的かつ主体的に学び、学力が向上し、課題研究を効果的に進めることに繋がることがわかった。多くの教師が探究6段階活用授業の意義を理解し、実践を継続することができるよう今後も活用を推進していきたい。

[謝辞]

本論文の研究の一部は、国立教育政策研究所のプロジェクト研究「新たな学びの実現に向けた教育課程の在り方に関する研究【令和4～6年度】」での共同研究活動を基にする。

[参考文献]

- ・高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総合的な探究の時間編，理科編理数編（2019）文部科学省
- ・令和6年度プロジェクト研究調査研究報告書「新たな学びの実現に向けた教育課程の在り方に関する研究報告書1」（2025）国立教育政策研究所



# 「新たな教師の学びの姿」の実現をめざした個別・グループ別による校内授業研究

— 「働きがい」と「働きやすさ」の両立をめざして—

岡山県立岡山瀬戸高等支援学校 指導教諭 濱田 曜

## I. はじめに

教師の在り方について、「新たな教師の学びの姿」の実現が必要であると提言されている（中央教育審議会，2022）。ここでは、教師自身が主体的に学び続けることや教師同士の学び合いを通じた協働的な学びなどが求められている。教師の重要な学びの場の一つが、学校における校内授業研究である。しかし、その授業研究について、形骸化し、意義が希薄になっている（千々布，2005）、共通テーマが決まると押し付けられる校内研究になる（片桐ら，2022）、校内研修への取組による充実感を感じている教師が少ない（高木・藤井，2010）等の課題が指摘されている。本校で年度当初に教員に実施した校内授業研究に関するアンケートでも以下のような記述が見られた（一部抜粋）。

指導案の大切さは分かっているし、それを（他の教員に）経験してほしい思いもあるが、負担感ばかりでのやらされる研究が残念だった（中略）。それぞれのやりたいことを語り合い、ワクワクできる授業研究だと嬉しい。

また、教育現場の大きな課題となっている教師の長時間勤務等の状況の改善に向け、校務のDX化を加速できるよう標準的なGIGA環境を徹底的に活用し、コミュニケーションの迅速化・活性化に取り組むことも求められている（中央教育審議会，2024）。

これらの課題に対して、教員個々が研究テーマを掲げる「個別最適な教師の学び」を取り入れた校内研究

（古谷，2024）や教員が自分で学びたいものを選択するという、モチベーションをベースとしたグループ研究（葛原ら，2024）、Webベースの授業研究（鈴木ら，2010）などが提案されている。本校でも、各教員が自発的に研究チームを作って、それぞれが研究テーマを掲げ、タブレット端末を利用して、クラウド上で情報共有・交換しながら取り組む授業研究が行われた。ここでは、本校の取組の結果を整理・分析することで、「働きがい」と「働きやすさ」の両立をめざしながら教師の主体的・協働的な学びを支えることができる校内授業研究の在り方について検討することを目的とした。

## II. 方法

**1. 対象：**本校のX年4月～X+1年3月の1年間の授業研究を対象とする。本校は比較的軽度の知的障害のある生徒を対象とした高等部単独の特別支援学校で、生徒数は120人規模で教員数は約50名である。なお、所属機関には研究の目的、方法について説明し、研究参加への同意を得た。

### 2. 授業研究の概要

**(1) 授業研究の方法・目的・日程等：**X年度の授業研究の取組を前年度（X-1年度）と比較して表1、X年度の校内研究と研究授業の期日と内容、メンバーを表2に示す。表2に示した5月16日に実施した全体研究では、従来の授業研究に関わる課題を踏まえ、X年度

表1. X-1年度及びX年度の授業研究の概要

	X-1年度	X年度
授業研究の方針・目的	指導と評価の一体化、よりよい授業づくり	生徒の学びの姿を丁寧に見取る、「やりたくなる」授業研究
授業研究の方法	指定された授業のチームで授業研究を行う。	自分たちで授業を指定し、個人または、チームで授業研究を行う。チームごとに研究シートを作成する。
公開授業	指定された授業で、指導案を作成し、全体に授業を公開し授業検討会を行う。	希望する教員は授業を公開し、指導案作成の判断は授業者に委ねる。その他、指導教諭のみが参観する限定的公開も用意する。
実施の確認方法	参観週間を設定し、できるだけ実施するよう呼び掛ける。	個々の教員が公開か限定公開か、公開不可かを判断し用紙に記入し提出する。
授業参観・振り返りの方法	紙に印刷された指導案を配布し、事後に参加可能教員で授業検討会を行う。	タブレット端末のクラウド上で指導案や資料を閲覧し、参観者はクラウド上で参観中にコメントを記入する。授業後は、授業者が省察し、コメントを記入し、全員で共有する。

は授業研究に対する心理的なハードルを下げて負担感をなくし、「やりたくなる研究」にすることを共通理解した。具体的には、普段の授業の中から自分たちでチームをつくって授業研究をすること、チームごとに研究シート（計画版）を作成することなどである。教員の負担感軽減のため、研究シートの内容は本県の教員が作成している自己目標シートの内容と連動させるようにした。研究シートの作成はX年6月まで、実践後の結果と考察のまとめをX+1年2月末までとした。研究シートは、目的、方法、結果、考察の記述例が書かれた様式と、簡易の実践報告様式の2パターンを提示し、教員が選択できるようにした。いずれの形式も各自が様式を改変してもよいこととし、A4で1枚程度にまとめるようにした。

表2. 校内研究の日程と内容（X年度）

期日	内容	メンバー
4/2	今年度の研究の方向性の話し合い	分掌担当者
5/16	今年度の研究の概要説明	全教員
6/25	公開授業3年（専門コース「流通サービス」）	参加可能教員
6/27	公開授業2年（専門コース「流通サービス」）	参加可能教員
7/9	公開授業3年（専門コース「流通サービス」）	参加可能教員
7/19	各チームの研究計画シートの発表、感想交流	全教員
10/31	公開授業1年（数学）	参加可能教員
11/6	授業見学3年（美術）	指導教諭のみ
11/7	公開授業1年（保健体育）	参加可能教員
12/3	授業見学2年（専門コース「福祉」）	指導教諭のみ
12/19	公開授業1年（数学）	参加可能教員
1/23	公開授業研究会1年（職業（清掃））	全教員（校外 参観者あり）
1/30	授業見学3年（保健体育）	指導教諭のみ
2/12	授業見学2年（保健体育）	指導教諭のみ
2/7	公開授業3年（専門コース「福祉」）	参加可能教員
2/13	授業見学2年（専門コース「ものづくり」）	指導教諭のみ
3/21	各チームの研究計画シートの発表、感想交流	全教員

7月19日実施の中間報告時には、各チームが発表をしたが、発表内容は各教員のタブレット端末のクラウド上で示し、1人1分程度の簡潔な発表とした。3月21日実施の最終報告時には、7月と同様の進め方で結果と考察を中心とした簡潔な発表とした。その際、指導教諭2名が事前にコメントを記入してクラウド上で示し、そのコメントは各教員がいつでもクラウド上で見える状態にして手軽に情報共有できるようにした(図1)。

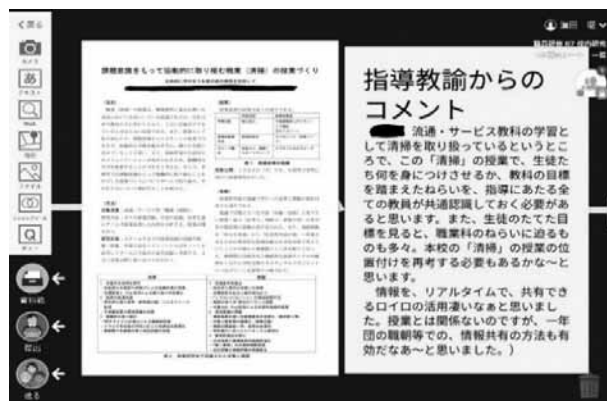


図1. 研究シートと指導教諭のコメント

## (2) 授業参観・振り返りの方法

公開授業では、教員は指導案を書くか、研究シート（計画版）で授業の概略を示すかのいずれかを選択できるようにした。公開授業の参観者はタブレット端末を持参し、クラウドツールのアプリを活用し、共有された状態で配布資料を読んだり感想を書き込んだりした。授業後、授業者は他の教員の感想を読み、自身の授業の振り返りや参観者のコメントに対する返答を書き込み、これらの内容を参観していない教員にも回覧等で知らせるようにした。なお、参観者の感想の記入にあたっては、シート名を「授業者となって一緒に考えてみようシート」と名付け、生徒が学んでいると感じた場面、生徒の学びにつながりそう・学び損なっていると感じた場面、授業の目標を達成するために、一緒に授業をしたらできそうなこと、の3点について記入するようにした(図2)。

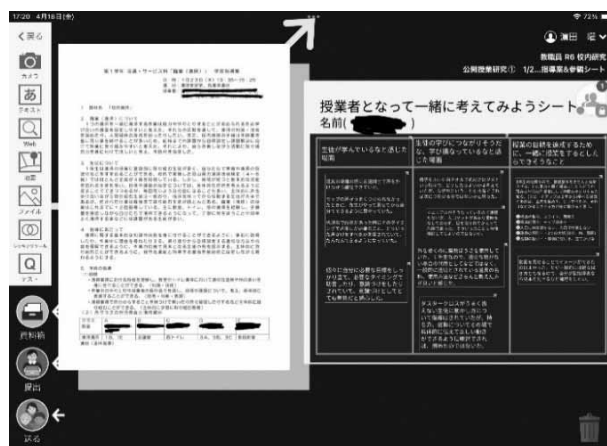


図2. 全体公開授業研究の指導案と参観者の感想シート

## Ⅲ. 結果

### 1. 授業研究・公開授業の実施状況

X年度の個人研究は10件、チーム研究は2名が5件、3名が4件、11名が1件であった（内、複数研究に参加した教員は4名）。また、年間に実施された公開授業

は、X-1年度は1回であったが、X年度は8回、限定的公開授業は6回と大幅に増加し、複数の授業で公開授業を行った教師も3名いた。公開授業では、研究シート（計画版）やワークシートを示した授業が5件、独自の書式の指導略案を提示した授業は2件であった。なお、公開授業の1つでは、対象授業以外の生徒を下校させ、教員が全員参観できる体制とし、校外の教員も参加して実施した。この授業の指導案は事前にクラウド上で示された。

## 2. 教員の意識及び作成された研究シート

本校で毎年度末に実施されている教員用の学校評価アンケート（4件法）の「本校は、専門性の向上に向け、研修・研究体制ができ、職員の自発的な研修が行われている」の項目では、X-1年度は「よくあてはまる」と「ややあてはまる」を合わせた肯定的評価が66.7%（28/42）であったのに対し、X年度は91%（41/45）と大幅に増加した。また、X年度末に実施した校内研究に関するアンケートの結果の一部（Q1, 5, 6, 7）を図3に示す。図3に示したように、本校教員は本年度の研究スタイルを全員が肯定的に評価している（Q1）。肯定的に評価した主な理由（Q2.自由記述）は、「プレッシャーのようなものが軽減し、自分の考えで主体的に取り組むことができたから」、「研究主題を揃えての研修は、周りに合わせる感が強く、今回の形は、自分の興味関心に合わせたものだったので」、「それぞれが教育をより充実させようと自分のテーマを持って取り組んでいたのが良かったと思います」、「研究=大変!負担!の感が、どうしても付きまとうが、それが払拭できた」、「共同での授業もよいが、個人個人で自分の課題、挑戦したいことなどを考えて取り組まないと身にならないのではと感じる」、「ロイロノートを活用することにより、都合がつかず授業を参観できなかったり、反省会に参加できなかったりしても、自分の空き時間に取り組むを見ることができ、内容が把握しやすかった」、「形式が決まっていて、ちょっとでも違うとやり直しが多い研究は、無駄な部分にかなり多くの労力を使ってしまうので、このようなおらかなやり方がいいと思う」、「研究と聞くと、準備や参観など身構えてしまうイメージですが、今年度の取り組みは自分の好きな分野で、同じ意図をもったメンバーでできて取り組みやすかったし、やり甲斐がありました」などであった。Q3「研究シートに関してご意見をお聞かせください。（自由記述）」では、「書き方に縛りがなかったの

で自由に書くことができました」、「自由に書いていいとこのことでハードルが下がり、文章に自信のない私も楽しく書けました」等の記述が見られた。Q4「研究活動に関してご意見をお聞かせください。（自由記述）」では、「研究で取り組むことで新たに発見があると思うので、今後の学習活動には有効だと思う」、「できれば全部の授業を参観したかったのですが、取り組みとその後がシートで分かったことは良かったです」、「書くことに抵抗を感じる人が多いので、細かな細案でなくても、何をねらうのかなどのコンセプトを明確にして取り組むと次につながるのではないか」等の記述が見られた。また、研究シートに関する質問Q5, 6, 7では、書くことに対する負担感を感じた教員は半数程度であったが（Q6）、自己の学びにつながると感じている教員は90%以上であった（Q7）。さらに、作成された研究シートについては、複数の授業者がいるにもかかわらず個人研究として作成していたものが26.3%（5/19）、考察や所感の欄に課題が記されていないものが36.8%（7/19）見られた。

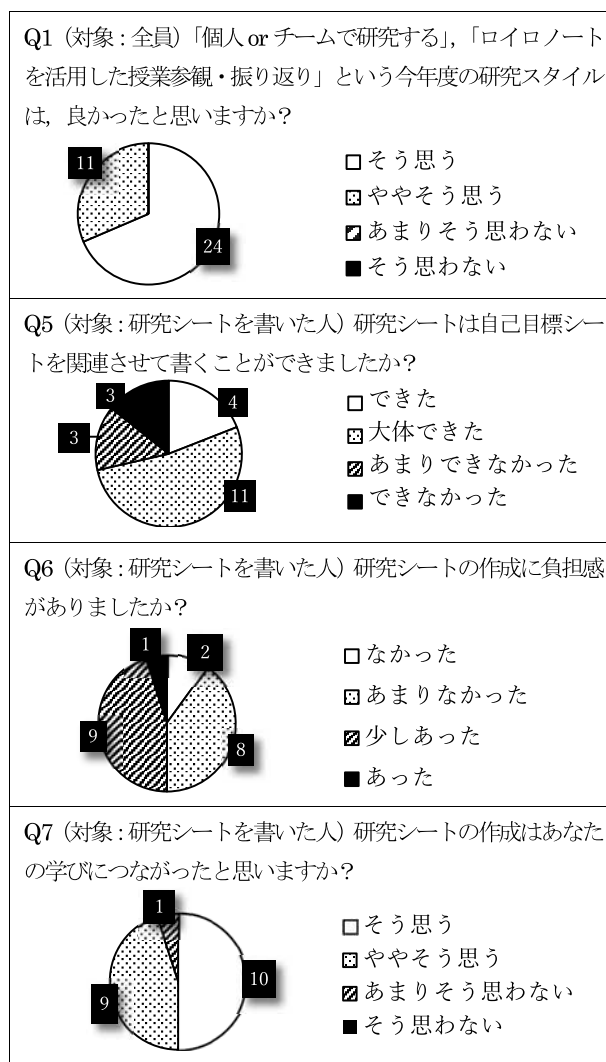


図3. 校内研究に関するアンケート結果

#### IV. 考察

X年度の校内授業研究への取組の結果、従来のように研究テーマや研究の進め方を一律に決めるのではなく、教員が自らの関心や課題に基づいてテーマを設定し、主体的・協働的に取り組む授業研究が、教員のモチベーションや満足度を高めることに寄与したことが示唆された。特に、「研究＝負担」というイメージから、「研究＝挑戦・発見・喜び」と再定義される過程は、教員の「働きがい」につながると考えられる。また、クラウドツールやタブレット端末などICTの積極的な活用により、情報共有が「その場限り」のものから「時間と空間を越えた」ものとなり、校務のDX化・効率化にとどまらず、校内のコミュニケーションがより柔軟かつ効率的なものとなっていった。こうした環境の変化は、授業研究を「自分ごと」として捉え、自律的に関わろうとする姿勢を育む土壌となっていったと考えられる。

一方で、いくつかの課題も明らかになった。第一に、研究の成果が個々の教員に留まり、校内全体で共有することが不十分であった点である。個別最適な学びが進む一方で、他者との相互作用を通じて新たな視点を得る「協働的学び」の機会が十分でなければ、学びが閉鎖的・断片的になる恐れがある。これに対しては、ピアレビューやテーマの共有・接続を意図的に設計するなど、「学びのネットワーク化」を意識した枠組みづくりが求められる。第二に、研究シートの記述については、自由度の高さが教員の心理的ハードルを下げた一方で、記述内容にばらつきが見られ、研究の質を客観的に評価することの難しさも一部に生じた。教員によって記述力や自己分析力は異なっており、今後は研究シートへの記述の支援、事例共有などのサポート体制を整えることが重要である。

また、研究シート作成の「意義」や「活用方法」が十分に把握されていない教員にとっては、記述そのものが目的化し、「自分ごと」としての実感が失われる可能性が考えられる。したがって、シートを書く意義を、思考を整理することや他者と学びをつなぐこととして再定義し、定期的な振り返りや対話の場面を設けることが必要であり、そのことが教員個々の内省の質の向上と教員間の共有文化の形成につながると考える。

本研究で見られた「自発的な研究への高い参加率」「複数回の公開授業の実施」「クラウドベースのフィードバックの活用」などは、教員が「やらされる」研修

ではなく、「自ら価値を見出す」研修へのシフトを実現するためには、制度設計そのものに「選択肢」や「裁量」を内包することが不可欠であることを示している。これは、単なる技術的改善ではなく、教員が学びを「自分ごと」として捉えられる環境づくりという学校文化や組織風土そのものの変革にも関わる視点であり、校内研究の在り方は「働きがい」と「働きやすさ」のバランスを取るための「職場デザイン」とも言える。教員の自律的な学びは、生徒への指導の質や学びの充実にも波及していくと考えられる。本研究の授業研究では、「生徒の学びを中心に考える」という視点を強調し、感想シートの名称や記入項目にもその理念が反映されていた。これは、教員の学びが単なるスキルアップではなく、「教育の質の向上」として最終的に生徒に還元されるという、授業研究の重要な在り方が具現化されたものと言えよう。

#### V. 文献

千々布敏弥 (2005) 日本の教師再生戦略—全国の教師100万人を勇気づける。教育出版、東京

中央教育審議会 (2022) 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申)

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～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)

片桐功・白尾裕志・金城満 (2022) 「修了生から学ぶ「校内研究組織の実践と課題」(後期選択科目)」、高度教職実践専攻(教職大学院)紀要、6巻、83-96

葛原順也・花岡隼佑 (2024) ごく普通の公立小学校が、校内研究の常識を変えてみた。明治図書出版、東京

鈴木真理子、永田智子、西森年寿、望月俊男、笠井俊信、中原淳 (2010) 授業研究ネットワーク・コミュニティを志向したWebベース「eLESSER」プログラムの開発と評価。日本教育工学会論文誌、33(3)、219-227

高木宏康・藤井基貴 (2010)。校内研修の歴史と研究動向。静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、No.18、93-103



## 就実物語 ～就実120年の歩みをたどって～

退職者 石田省三

編集：書肆玄工房

発行：石田省三

発行年月日：2024年9月30日

### はじめに

令和6年（2024）5月18日、就実学園は創立120周年という節目の年を迎えた。この「就実」という二文字に連なる者の一人として、これほどの慶びはない。

本書は、著者が就実に奉職した38年間に見聞きし、調査してきた事柄をまとめたものである。

120年前の明治37年2月7日、将来の社会を見据えた岡山の知識人22名が集い、女子教育の必要性について真剣な議論を交わした。そして3か月後の5月、現在の就実学園の前身である私立岡山実科女学校が、岡山市弓之町14番地の23に開校した。わずか3か月という短期間での開校は、発起人たちの努力に加え、地域社会の大きな支えがあってこそ実現したものである。



開校当時の私立岡山実科女学校

その後、就実学園は明治・大正・昭和・平成・令和という五つの時代を歩み続けてきた。平穏な時代もあれば、困難な時代もあったが、先人たちは幾多の試練を乗り越えながら、120年という長い歴史の1ページ1ページを丁寧に綴ってきた。

小さな女学校として始まった就実学園は、着実な歩みを重ね、現在ではこども園、小学校、中学校、高等学校、短期大学、大学、大学院を擁する総合学園へと発展し、在校生はおよそ5,000人を数えるまでになっている。

本書の第1章は、就実中学高校同窓会の会報『なでしこ』第88号（2011年発行）から第111号（2023年発行）までに15回にわたって連載された「伝えておきたいこと」をもとに再構成したものである。120年の歴史の中で、後世に伝えておきたい出来事や想いを記録している。

第2章では、就実学園の建学の精神である「去華就実」のルーツを探るべく、地元の幡多小学校から遠く群馬県藤岡市まで足を運んだ調査の記録を取っている。また、この調査を契機として始まった北海道との交流についても記述している。

第3章では、著者が長年顧問を務めた放送文化部における生徒たちとの活動記録を紹介する。さらに、中学・高校を退職後、法人職員として携わった「就実・森の学校」の取り組みについても触れている。

第4章では、地理の授業を通じて生徒たちが関心を寄せた「岡山のちょっと面白い話」の一部を紹介し、地域への興味と学びの楽しさを伝えている。

巻末には、北海道「就実の丘」の四季折々の風景を取めた写真集を掲載しており、読者の心を和ませる構成となっている。



就実物語  
～就実120年の歩みをたどって～

### (1) 同窓会新聞に見る就実の120年

ここでは、第1章に登場する話題のうち、いくつかを紹介する。

#### 就実はここから始まった

明治37年（1904）2月10日、日露戦争が勃発した。そのわずか3日前の2月7日、岡山県視学官であった白坂栄彦氏をはじめとする22名が集い、第1回設立協議会が開催された。彼らは、戦時下において銃後を支える人材の育成と、戦後を見据えた実科的女子教育の必要性を強く訴え、女学校の設立を企図したのである。協議会では、校地や校舎、設立資金について活発な意

見交換が行われた。その結果、校地は杉山岩三郎氏の厚意により、極めて低廉な価格で提供されることとなり、校舎は岡山県師範学校附属小学校（現在の岡山市立中央中学校）の旧校舎を払い下げて移築することが決定された。

そして3か月後の5月18日、161名の新入生を迎えて第1回入学式が挙行された。初代校長には白坂栄彦氏が就任したが、当時は県の視学官という立場であったため、同年10月には進藤貞範氏が第2代校長として就任した。

しかし、当時の学校運営には深刻な資金難という課題があった。進藤校長は、山上峯次氏とともに資金調達のため連日奔走し、寝食を忘れて尽力した。その過労がたたりに、就任からわずか1週間後の11月6日、進藤校長は惜しくも逝去された。



初代白坂栄彦



2代進藤貞範



3代国富友次郎

その後、12月22日には国富友次郎氏が第3代校長に就任し、昭和15年に岡山市長に就任するまで、36年間、就実の発展に尽力した。

私たち就実人は、学校創立の礎を築いた多くの先人、特に命をかけて尽力された進藤貞範先生のご遺志を深く心に刻み、今後も語り継いでいかねばならない。

(平成23年『なでしこ』第88号掲載)

### 忘れてはいけない苦しかった時代のこと

昭和12年7月に始まった日中戦争は、次第に中国全土へと拡大し、同年12月には南京が陥落した。南京陥落を伝える合同新聞の記事には、歓喜に沸く岡山市民の姿が報道されている。また、政府は12月11日、全国で祝賀行事を実施するよう指示を出した。就実高等女学校の生徒もこの行事に参加し、パレードの様子が学校記録に写真として残されている。



就実高等女学校生による南京陥落祝賀パレード

昭和16年に太平洋戦争が勃発すると、学校生活にも大きな影響が及ぶこととなった。昭和19年後半からは、生徒たちは学業に専念することが困難となり、日々の生活は戦時体制に組み込まれていった。労働力不足を補うため、就実の女学生も動員されることとなり、当時の資料によれば、昭和19年5月を皮切りに、次々と各工場へ派遣された様子が見えてくる。



動員先の分島テントにて国民服の女学生たち

昭和20年6月29日の岡山空襲では1,600名以上の尊い命が失われ、岡山市街は一面の焦土と化した。

そして、終戦……。

この苦難の時代を体験した卒業生の中から、「あの時代のことを次世代に語り伝えていかなければならない」との思いが高まり、同窓会を中心に劇団「なでしこ」が結成された。彼女たちは、自らの体験を舞台を通じて語り続けている。



劇団「なでしこ」の公演

(平成24年『なでしこ』第90号掲載)

### 続・就実物語について

本書の発行後も、同窓会新聞は継続して刊行されている。その第115号に、「国富校長の欧米教育視察と同窓生～異国の地に咲いた母校の絆～」と題する一文を寄稿した。

第一次世界大戦後の大正10年、岡山県は欧米の教育事情を視察するため、全国に先駆けて欧米教育使節団を派遣した。団長には本学の校長であった国富友次郎氏が選出され、氏はおよそ半年にわたる壮大な視察の旅に出発した。

国富校長は、サンフランシスコ、シアトル、ロサンゼルスなど多くの都市を訪れ、その地で本校の卒業生たちと再会することができた。特にロサンゼルスでは7名もの同窓生が集い、ささやかな宴のひとつを共

にした。異国の地にこれほどの卒業生が活躍していることに校長はいたく感動し、この集いを契機として、同窓会ロサンゼルス支部が結成された。

この出来事は本書には収録されていないが、母校の歴史における大切な一頁として、ぜひとも後世に伝えておきたいものである。

(令和7年『なでしこ』第115号掲載)

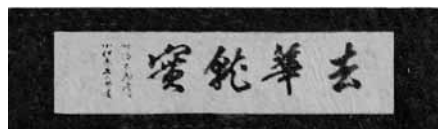
## (2)『去華就実』の由来と展開

第2章では、建学の精神である「去華就実」の由来について考察する。

就実学園の校名「就実」は、明治42年、当時の文部大臣であった小松原英太郎氏が全国巡視の途上、本校を訪れた際に、校長国富友次郎氏の依頼を受け、「戊申詔書」の一節から「去華就実」と揮毫したことに由来するとされている。この点については、関係者の間に異論は見られない。



大禮拜賀式場の図、右上に「去華就実」の額が見える（大正4年）



小松原英太郎氏  
揮毫と思われる  
(左は復元図)

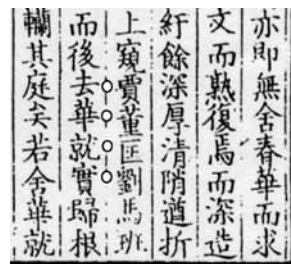
しかし、「去華就実」という成句の起源については諸説が存在する。本稿では、同成句が「戊申詔書」（明治41年発布）よりも30年以上前から使用されていたことを、岡山県内のみならず全国的な使用例をもとに明らかにした。さらに、その語源が「戊申詔書」以前の中国古典に見出されることを検証した。

この出典について、吉村弘道氏（前就実女子大学教授・現立命館大学教授）は、清の沈徳潜が編纂した『唐宋八大家文読本』（乾隆15年・1750年）であると指摘している。「本書は文化11年（1814年）に昌平讐から発行されると、藩校や私塾の教科書として広く用いられ、幕末から明治前期にかけてやむことなく出版され、また最も読まれた漢籍の一つであった。「戊申詔書」に関わった漢学者たちも、この名文集に親しんでいたと考えられる。明治の「戊申詔書」を執筆した大手筆であれば、沈徳潜の序に至るすべてに熟知していたのではなかろうかとし「去華就実」は「唐宋八大家文序」

に出づと断じてよい」と結論付けている。（就実女子大学『なでしこ』第22号、1993年）。



唐宋八大家文読本（官板）



同書、序の拡大図

著者はこの論文に接し、「戊申詔書」以前に書かれた小松原英太郎氏による「去華就実」の書（岡山市立幡多小学校に掲額）や、群馬県藤岡第一小学校に現存する<sup>かとり</sup>楢取素彦の書などを調査し、「去華就実」という成句の起源が「戊申詔書」以前に遡ることを確認した。



岡山市立幡多小学校の  
小松原英太郎氏の書

さらに調査を進める中で、北海道旭川市に「就実」という地名が存在することが判明した。校名と地名の一致、地名の由来が「戊申詔書」にあること、加えて旭川市と岡山市の「旭川」という地名の共通性も見出された。これを契機として、就実学園と北海道就実との間で交流が始まり、20年以上を経た現在も継続している。



就実の丘から大雪山を望む



修学旅行で農業体験

## (3) 生徒とともに学んだこと

第3章では、生徒とともに取り組んできた2つの活動を紹介する。

①は、平成15年から17年にかけて、就実高等学校放送文化部が室戸台風について調査・研究を行ったものである。この活動の成果として、2本のVTRを制作・発表し、現在「デジタル岡山大百科」（岡山県立図書館）に収録・公開されている。章末に掲載している二次元コードまたはURLから視聴可能であり、防災教育の教材として活用されることを期待している。

②は、就実学園が平成22年より継続して取り組んでいる「里山づくり」の活動である。身近な自然環境で

ある里山には、多くの魅力的な学習テーマが内包されており、地域との連携を通じた教育実践の場として注目されている。本事業に賛同し、共に活動する人が増えることを願っている。

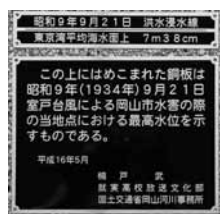
### ① 室戸台風研究活動について

岡山県は、地震や台風などの自然災害が比較的少ない地域とされているが、過去には甚大な被害をもたらした災害も存在する。その代表例が、昭和9年9月に岡山地方を通過した室戸台風である。

「岡山における防災教育の試み」は、就実高等学校放送文化部の生徒たちが、平成15年から17年の3年間にわたり実施した室戸台風に関する調査研究の成果をもとに、防災教育に資する教材としてまとめたものである。さらに、岡山市立三勲小学校および玉野市立田井小学校において、高校生による授業実践を行い、その記録も併せて整理・発表した。



三勲小学校



水位標識

次にこの活動を通して制作した2本のVTRの二次元コードを示す。ご覧いただければ幸いです。



プレートは語るⅠ



プレートは語るⅡ

### ② 就実学園SDGsプロジェクト

「就実・森の学校」では、循環型社会の実現をテーマに、就実中学校・高等学校・就実短期大学・就実大学の生徒・学生が、地域住民やボランティアと一体となって里山の再生に取り組んでいる。「操山は岡山のセントラルパーク」をキーワードに、以下の四つの柱を中心としたプロジェクトを展開している。

1. 里山の整備
  2. 防災活動
  3. 歴史遺産の保護・保全
  4. 教育プログラムの開発
- これらの活動を通じて、持続可能な里山づくりを実現し、次世代に自然と文化を継承する統合型システムの構築を目指している。

#### 「就実・森の学校」の設置と運営

「就実・森の学校」（以下「森の学校」と記す）は、

就実学園が岡山市中区今谷に保有する、約11haの都市中心部にある里山である。都市部に位置しながらも自然環境が保たれており、全国的にも稀有な存在である。

SDGs（持続可能な開発目標）への関心が高まる中、就実学園では平成22年より、里山の保全と活用を目的とした整備活動に着手した。平成28年には、就実学園森林研修センター「就実・森の学校」を開設し、こども園から大学までの全校種において、学齢に応じた自然体験型の学習プログラムを実施している。

里山活動を効果的に推進するためには、学園関係者のみならず、地域住民やボランティアの協力が不可欠であり、行政との連携も重要である。現在、協力関係にある主な団体は、森の学校周辺の5つの町内会（富山本村、富山中村、富山出村、今谷、兼基）、岡山市、岡山市公園協会、岡山市自然環境保全課、TSCテレビせとうち等であり、これらの団体と連携しながら活動を推進している。



「就実・森の学校」位置図



アカマツの枝打ち作業



グリーンボランティアを終えて



近隣町内会と防災協定の締結式

#### あとがき

志ある161名が初めて就実の門をたたいてから、120年が経過した。学校は時代の流れとともにその姿を変えてきたが、生徒一人ひとりがその中で自らの物語を一頁一頁綴ってきたことは紛れもない事実であり、今後もその営みは続いていくものと確信する。

本書は、在校生や卒業生が紡いできた歴史のごく一端をなぞったにすぎない。今後も「つくづくし」を紐解きつつ、新たな情報を取り入れながら、記録を積み重ねていくことができればと考えている。

本誌の編纂にあたっては、多くの方々の協力を得た。特に、第1章に関しては同窓会事務局の朝倉靖子氏に、第3章に関しては平島省三氏に、そして全編を通じて終始励ましをいただき、最後まで尽力された書肆亥工房の石井省三氏に対し、ここに深く感謝の意を表する。

## あ と が き

(公財)日教弘岡山支部は、全国に先駆けて教育研究助成事業を昭和31年に開始し、個人研究、グループ研究、教育研究論文・著書助成事業と順次事業を拡大して70年目を迎えました。これまでに延べ1,795人の方々に総額100,900千円を助成しました。

また、平成5年に、創立40周年記念事業の一環として「教育研究集録」を創刊して以来、本県の教育振興に寄与するべく県下の学校園や教育機関に頒布し、今回で第34号の発刊となりました。ご多忙中、ご尽力された教育実践の成果をお寄せくださいました先生方のおかげだと感謝しています。これらの素晴らしい教育実践の報告が、更に教育現場に広がるよう願っています。

今後とも、本県教育の振興・発展に寄与するべく、本事業の更なる充実に努めてまいりますので、学校園等が抱える課題の解決に向けた取組、また教材研究や教育実践等の実践・研究を論文としてまとめられ、多数応募されることをご期待申し上げます。

---

---

令和8年3月 教育研究集録 第34号

---

令和8年3月15日発行

編集 公益財団法人 日本教育公務員弘済会岡山支部

発行 公益財団法人 日本教育公務員弘済会岡山支部

〒703-8258 岡山市中区西川原255番地

TEL 086-272-1909

印刷 株式会社 創文社

---

---