

# 教育実践学会

## 第 32 回大会

### 要旨集

会 期 : 2024年12月21日(土)

会 場 : Gakken ホール 3 階  
(東京都品川区西五反田 2-11-8)

協 賛 : (株)大学教育出版  
大日本図書(株)  
玉川大学出版部  
八千代出版(株)

### 教育実践学会 第 32 回大会

大会実行委員長 森山賢一(玉川大学)

メールアドレス: [info@kyoiku-jissen.org](mailto:info@kyoiku-jissen.org)

# 高等学校におけるユニバーサルな SEL 実践の効果

○張 愛子（小田原短期大学）  
柳ルツ子（埼玉県立上尾橘高等学校）  
小高佐友里（東京成徳大学）  
原田恵理子（東京情報大学）  
渡辺弥生（法政大学）

## 問題と目的

ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（Social and Emotional Learning：以下 SEL）とは、CASEL（The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning）により 5 つのコアコンピテンシー<sup>1</sup>の学習過程と定義されているもので、予防教育として一つ大きな“枠組み（フレームワーク）”である（渡辺・小泉，2022）。近年では、SEL による向社会的行動の発現や問題行動の低減、学業の向上における効果やメンタルヘルスの増進等の成果により、国内外で SEL の実践の拡がりが進んでいる。日本でもその効果が報告され、瀧澤ら（2022）が 91 のユニバーサルな SEL プログラムに対するメタ分析を行っている。その結果、①約 6 割の子どもに効果がある、②プログラム終了直後よりフォローアップ時点での効果が高い、③CASEL が定義するコンピテンシーのうち 2 つ以上のスキル訓練を取り入れたプログラムであれば種類問わず効果的である、④経験のない教員による実践でも効果がみられる、⑤中学生より幼稚園・小学校の児童および高校生の方がより効果的である、⑥SEL の効果とプログラムの規模は反比例する、⑦SAFE<sup>2</sup>を満たすプログラムの方がそうでないプログラムより効果が高い、⑧マルチコンポーネントプログラムの効果は統計的に有意でない、と報告している。そこで、本研究では「通級による指導」の対象生徒を含む高校 1 学年全体を対象に、SEL のコアコンピテンシー 2 つ以上を取り入れたユニバーサルな SEL の実践を、経験のない（または浅い）教員を中心に実施し、その教育効果について学校生活の QOL を評価する際に重要な観点となる社会性および学校適応感に焦点を当てて検討した。

## 方法

**【調査対象者】** 学び直しなど基礎基本の学習を重視し、社会人として必要なソーシャルスキルの教育を要する公立高校に通う 1 年生 112 名（通級：A コース 6 名、通常学級：B コース 66 名、C コース 34 名、取り出し<sup>3</sup>：日本語指導コース 6 名）。

**【実施時期】** 2023 年 4 月～2024 年 5 月

**【プログラム内容と実施体制】** 学校設定科目の授業で、対人関係維持や感情制御等のスキルを 20 回実施した（A コース（通級・1 学級）：20 回、B コース（教師によるモデリング・3 学級）SEL（7 回）＋学び直し学習（13 回）、C コース（イラストによるモデリング・1 学級）SEL（7 回）＋ドリル学習（13 回））。A・C コースの SEL 担当教員 3 名、B コースの SEL 担当教員 2 名、学び直し学習担当教員 2 名、養護教諭、特別支援教育コーディネーター（A・C コースの SEL 担当教員を兼務）、通級支援員、高校通級指導専門家の 10 名で行った。1 年生の学校生活課題に即して作成されたオリジナルの学習指導案とワークシートを事前に教員へ配布し、各自による確認および授業前の教員間での模擬授業を行ってから授業に臨んだ。

**【評価方法】** ①キャリア発達社会的能力尺度（SEL-8Career 尺度：小泉，2021）：8 因子計 26 項目 4 件法、②学校適応感尺度（大久保，2005）：4 因子計 30 項目 4 件法を用いて、事前（5 月）、時中（9 月）、事後（2 月）、フォローアップ（5 月）で調査を行った。実施にあたり、個人が特定されないこと、回答が成績や評価に関係しないこと、回答による不利益がないこと等を担当教員から説明された。なお、本研究は小田原短期大学研究倫理委員会による承認を受けた（承認番号：No.2023-1）。

<sup>1</sup> 5 つのコアコンピテンシーとは、自己理解（Self Awareness）、自己管理能力（Self Management）、社会と他者への理解（Social Awareness）、対人関係スキル（Relationship Skill）、責任ある意思決定（Responsible Decision Making）のことをいう。

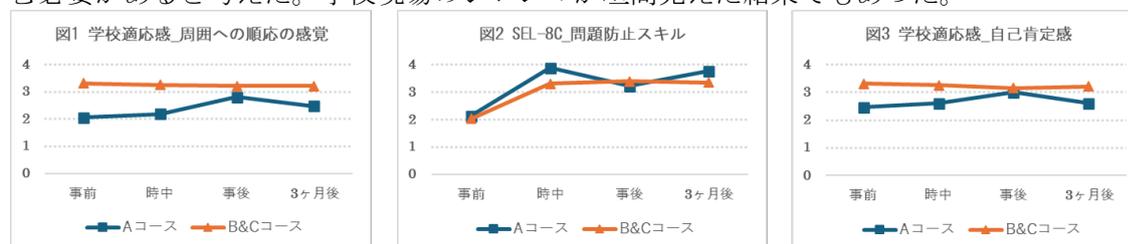
<sup>2</sup> SAFE とは、シークエンス（Sequenced）、アクティブ（Active）、フォーカス（Focused）、イックस्पlicit（Explicit）の頭文字で、プログラムを効果的に実施するための重要な基準である。

<sup>3</sup> 取り出し指導の対象生徒は、外国籍で日本語による質問紙調査への協力が困難であったため、調査対象外とした。

## 結果と考察

プログラムに参加し、終了 3 か月後の調査を含む 4 回の評価に全て回答した 74 名（A コース 3 名、B コース 49 名、C コース 22 名）を分析対象とした。まず探索的因子分析の結果に基づき、SEL-8C と学校適応感の事前・時中・事後・フォローアップにおける総合点および各下位尺度をそれぞれ算出し、次に、これらの得点をもとに学年全体およびコース毎の各下位尺度間の相関分析、反復測定による 2 元配置（コース×時期）分散分析を行った。その結果、まず、学年全体における SEL-8C と学校適応感のそれぞれ各下位尺度間、および一部の下位尺度を除き SEL-8C と学校適応感との各下位尺度の間の相関係数は、概ね有意な正の相関を示した。コース毎の相関関係に関しては、B、C コースともに概ね学年全体と類似した傾向を示したものの、A コースでは一部の下位尺度間において部分的に有意な相関を示す以外はほとんど無相関を示しており、A コースと B、C コースでは SEL スキルと学校適応感に及ぼす要因がそれぞれ異なる可能性が示唆された。

次に、コース（3）×時期（4）による 2 元配置分散分析を行ったところ、B と C コースの間に大きな差が見られないこと、上記の各下位尺度間の相互相関においても類似した傾向を示したことから、B と C コースのデータを合わせ、再度、コース（2）×時期（4）による 2 元配置分散分析を行った。その結果、学校適応感の「周囲への順応の感覚」において交互作用およびコースによる主効果が見られた（図 1）。単純主効果検定を行ったところ有意な差は確認できなかった。また、SEL-8C の「問題防止スキル」において時期による主効果が見られたため、多重比較を行ったところ、事前<時中・事後・フォローアップといった結果であった（図 2）。なお、学校適応感の「自己肯定感」においてコースによる主効果が確認できた（図 3）。これらの結果は、A 校における SEL 実践が少なくとも問題防止スキルを高める上で有効で、プログラム終了後も概ねその効果が維持されていることも確認でき、教員らの報告にあるように対人関係面での不適応行動を低減するのに効果的であったと考えられる。SEL のコアコンピテンシー 2 つ以上のスキル訓練を取り入れることで、経験のない（または浅い）教員による SEL の実践であっても効果的であるという瀧澤ら（2022）の報告と一致する結果であった。ただし、コース毎の相関関係では、A コースにおいて、測定時点での SEL-8C の「問題防止スキル」と、以降の測定時点での学校適応感の「自己肯定感」との間に高い負の相関を示すなど課題も示されており、A 校の直面する生徒たちの行動面での課題が継続して改善されていくべく、彼らの心の成長の土台となる感情リテラシーや自己理解に関連するテーマを限られた時間枠の中で「いつ・どこで・どう」取り扱うか、現場の知恵と経験を活かしながら取り組む必要があると考えた。学校現場のジレンマが垣間見えた結果でもあった。



## 引用文献

- 渡辺弥生・小泉令三（2022）. ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（SEL）非認知能力を育てる教育フレームワーク 福村出版
- 瀧澤悠・松本有貴・石本雄真（2022）. 子どもを対象として実施されたユニバーサル SEL プログラムのメタ分析 日本 SEL 研究会第 12 回大会論文集

# 日本の教育女性リーダーシップ（Lead Her Ship）に対するバイアス要因とアンラーニング対応

八尾坂 修（九州大学名誉教授／玉川大学）

## 1. 課題設定

2015年に国連で採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」では、「誰一人取り残さない」多様性と包摂性のある社会を目指し持続可能な開発目標（SDGs：Sustainable Development Goals）が掲げられたが、17の国際目標のうち、目標5は「ジェンダー平等と女性のエンパワーメント」である。しかも目標の一つとしてだけでなく、あらゆる取組に「ジェンダー平等とジェンダー視点の主流化」が不可欠とされる。世界経済フォーラムによる「Global Gender Gap Report」（世界男女格差報告書、2024年版）によると、日本のジェンダーギャップ指数は146か国中118位であった。政治、経済では各々最低クラスの113位、120位である。教育（Educational Attainment）は72位の状況にあるがいまだ途上の位置にある。

この点、わが国では教育における女性リーダーシップに対してもいまだバイアスが存在しているのも事実である。そこで本発表では初等、中等教育学校の女性管理職、特に女性校長に焦点を当て、女性校長の過小代表の現状、過少性をもたらす背景、それに伴う問題点を、先行研究事例を踏まえて検討する。そして今後の女性管理職増加のための方策をアンラーニング（学習棄却）の認識と具体的教育行政施策の視点から捉える。なおアメリカにおけるステレオタイプ脅威（過小評価、ダブルバインド、好意的性差別、マイクロアグレッション）の観点からも若干試みる。

## 2. 管理職（校長）に占める女性の割合はどうか

（図表1）校種、職種別管理職に占める女性の割合（％）

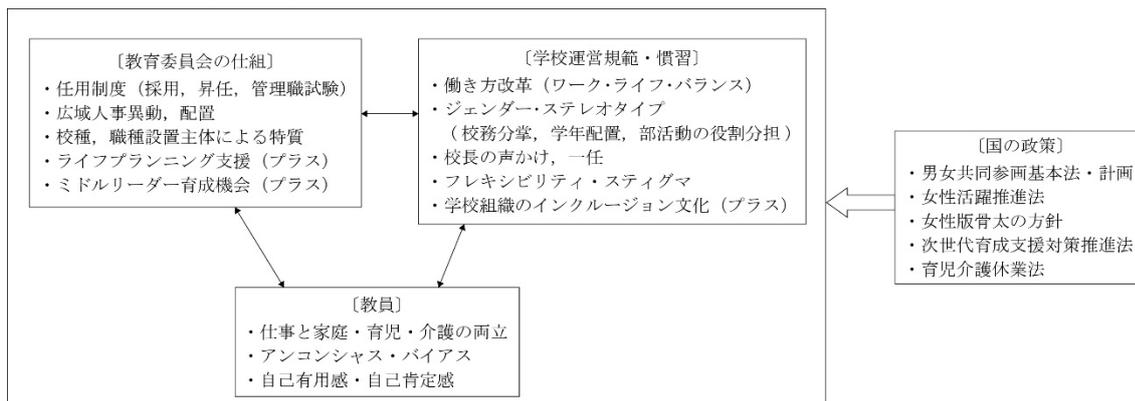
	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
女性教員	62.6	44.6	33.4	62.8
女性校長	26.7	11.1	10.3	31.4
女性副校長	33.3	18.4	11.9	37.9
女性教頭	31.9	19.2	14.1	36.0

（図表2）校種別女性校長比率の都道府県格差（％）

	小学校		中学校		高等学校		特別支援学校	
	女性教員の割合	女性校長の割合	女性教員の割合	女性校長の割合	女性教員の割合	女性校長の割合	女性教員の割合	女性校長の割合
岐阜	65.06	45.96	44.66	21.70	34.26	18.49	70.5	62.5
栃木	66.17	9.97	46.88	3.80	30.93	0.00	39.2	7.1

### 3. 女性管理職 特に女性校長はなぜ少ないのかーアンコンシャス・バイアスー

(図表 3) 女性教員の管理職志向に影響する要因 (例) と国の支援政策



### 4. 女性管理職登用促進方策は何かーアンラーニング認識ー

学校教育分野において、ジェンダー平等を推進していくために、教育委員会や学校を単位とした組織的で継続的な学習によってアンラーニング (unlearning: 学習棄却・学び直し) を行うという考えがある。このアンラーニングは、時代や環境の変化により有用性を失った知識や技術、価値観、ルーチンを組織 (個人・チーム) が棄却して新しいものを獲得する連続的なプロセスと捉えられる。役割意識の固定化したバイアスを自覚し、行動を変えるためにも、まずは学校・教育委員会組織の核となる校長、教育長がアンラーニング取組の意義、インクルーシブな取組の意義の必要性を自覚し、インクルーシブ・リーダーシップを発揮する必要がある。

### 5. 教育委員会によるアフアマティブな取組

(図表 4) 公立学校特定事業主行動計画 (例)

<p><b>1. 女性登用・計画的育成とキャリア支援</b></p> <p>ア. 意欲と能力ある女性の研修機会、将来の管理職候補となるポスト (主幹教諭、指導教諭、指導主事) への積極的登用</p> <p>イ. ロールモデルとなる女性管理職による研修機会や女性管理職とのネットワーク形成</p>	<p>[数値目標・令和7年度]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>県立学校教員の校長、副校長・教頭に占める女性の割合 [30%]</li> <li>県費負担教員の校長・教頭に占める女性の割合 [50%]</li> </ul>
<p><b>2. 働き方改革 (ワーク・ライフ・バランス) の推進</b></p> <p>ア. 男性教員の育児休業、出産補助休暇・配偶者出産育児参加休暇</p> <p>イ. 年次休暇の計画的取得促進</p> <p>ウ. 時間外業務時間の縮減</p>	<p>[数値目標・令和7年度]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>男性教員の育児休業 [50%]、出産補助休暇、育児参加休暇 [100%]</li> </ul>
<p><b>3. 子育てがしやすい職場環境</b></p> <p>ア. 育児や介護を担う教員が活躍できる環境づくり (多様な働き方への支援、テレワークの推進、ハラスメント、マイクロアグレッションのない職場づくり)</p> <p>イ. 育児休業取得に伴う代替講師の確保</p>	

※数値目標は女性教員の管理職登用比率が高い神奈川県例である。目標値は令和8年4月1日時点の数値。

〔付記〕 本発表は日本学術振興会 (JSPS) 科学研究費補助金基盤研究 C 課題番号 (24K 05692) の助成を受けて行ったものである。

# 教師が主体的に学ぶことのできる校内研修

○北田香織（福島大学教職大学院）

## 1. 研究テーマ設定の理由

校内研修や授業研究に代表される教師同士の学び合いによって得られる気づきなどの「現場の経験」を重視した学びが高度な専門職である教師に求められている（中央教育審議会，2021）。校内研修は学校の中で行われる研修のことであり，教師の指導力向上のために，それぞれの学校で計画を立てて実施されるものである。中留（1988）は，校内研修を校内の全教職員が共通のテーマ（主題）を解決課題として設置し，学校全体として計画的・組織的・科学的に解決していく実践の過程であり，教職員一人ひとりの専門性に裏づけられた力量を伸ばすものと定義づけた。校内研修で行われる研修は，日々の授業などにその成果が反省されやすく，教師自身が学びの成果を実感しやすいなど，教師の学ぶモチベーションに沿ったものとされている（中央教育審議会，2015）。しかし，片桐（2020）が行った校内研修の課題に関する調査結果では，「研究授業・協議会」，「モチベーション」などに関わる課題が多く見られた。このことから，筆者は現状の校内研修には教師が主体的に学ぶことを妨げる課題があるのではないかと考えた。校内研修の課題を明らかにし，学校の現状に合わせた校内研修をデザインすることができれば，校内研修を更に充実できると考え，研究テーマを「教師が主体的に学ぶことのできる校内研修」と設定した。

## 2. 協力校の校内研修の実態

協力校の校内研修の実態を把握するため，研修主任への半構造化インタビュー，教職員への質問紙調査（選択式・記述式併用）と SWOT 分析を行った。質問紙調査の内容については，土屋・伊藤・森（2023）を参考に作成した。SWOT 分析はマネジメント研修カリキュラム等開発会議（2005）の資料を活用した。各種調査により，協力校が目指す校内研修を「自分の課題に合致している授業研究」，「自分の授業力が向上していると感じ，児童生徒に還元される授業研究」，「教師の良さやスキルを生かすことのできる校内研修」と捉えた。また，校内研修の課題は「指導案作成への不安」，「研究授業参観時の自習体制」，「時間の確保」と捉えた。本実践では，主にこの3点の課題を解決すべく，協力校の校内研修形態や内容を改めて見直し，教師一人一人の課題に応じた自身の指導力や児童に還元できる校内研修を実現するために研修主任と協力して校内研修を計画・運営していくことにした。

## 3. 実践

### （1）研修形態の工夫

課題である「時間の確保」，「研究授業参観時の自習体制」に対応するため，少人数グループでの研究を行うことにした。少人数グループは，集まりやすく，共通認識も図りやすいと考えたためである。自分の興味関心のあるテーマごとにグループ分けを行った。同グループ研修は参加必須，他グループは代表研修のみ参加必須とし，自習回数を精選した。

### （2）研修内容の自己選択・自己決定

「指導案作成への不安」を軽減するために，指導案作成の有無や形式についてグループ内の話し合いによって決められるようにした。また，研修内容を授業研究，講義演習など多様性を可とし，教師自らが学び方を決められるようにした。

### （3）協議会の工夫

児童生徒に還元される授業研究や自分の授業力が向上していると感じる授業研究の実現のために協議会を工夫することにした。児童の学びの姿を観察し，見取りを共有することで，本授業が児童生徒にどんな学びを促していたかを理解することや児童の姿から次時の指導を考え直すきっかけにつながると考えた。

## 4. 質問紙調査と観察結果

研修形態の工夫によって，研修時間に対する負担感は減少した。空き時間に研究授業の相談を行ったり，授業研究に継続して取り組んだりするグループがあった。自習回数は減少したが自習体制に対する負担感に大きな変化は見られなかった。

研修内容の自己選択・自己決定によって，指導案作成の負担感は減少した。自分の興味のある指導案の形式に挑戦したグループや指導案ではなく単元の学習計画表を作成し，児童と教師で共有す

るグループがあった。

児童の姿から語る協議会の提案によって、児童の姿に着目した授業研究について周知することができた。提案後、児童の姿を共有する協議会を行うグループがあった。共有された児童の見取りを次時に生かそうとする教師の姿が見られた。

#### 5. 研究のまとめ

本研究により、少人数の話し合いを重視したグループ研修が研修時間を確保することや指導案作成への負担感を軽減することがわかった。教師一人一人に選択権や決定権を持たせることが研修に対する意識を高めることにつながるのではないかと考えられる。また、自習回数を精選することが自習体制に関わる負担感を減少させることには必ずしもつながらないということがわかった。研究授業時の見守り体制や研修年間計画の工夫などの手立てが必要だったと考えられる。

#### (引用文献)

- 1, 片桐功 (2020) 「校内研修・研究の課題調査と課題克服の試み：授業改善リーダーからのアプローチ」『琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻年次報告書』, 4, pp.73-80
- 2, 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(2021)『『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて審議まとめ』, pp.12
- 3, 土屋明子・伊藤裕志・森美香 (2023) 「校内研修コンサルタントの活用による継続的・自律的な校内研修運営のための支援—オーダーメイド型校内研修支援プログラムの作成と試行—」千葉大学教育実践研究, 26, pp.45-54
- 4, マネジメント研修カリキュラム等開発会議(2005)「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデル・カリキュラム)」, pp.121

# 教師のソーシャルサポートが生徒の自尊感情及び 学校適応感に与える影響

○五十嵐 淳（茨城県龍ケ崎市立龍ケ崎中学校）

富島 大樹（清泉女学院大学）

山口 豊一（聖徳大学）

## はじめに

近年、自尊感情の低下が指摘されており、こと中高生の低下が著しい（小塩ら, 2014）。また学校適応感とは児童生徒の学校生活を考える上で重要な変数で、教師によるソーシャルサポートによって、学校適応感と自尊感情を高める可能性が考えられるが、その点について中学生を対象に検討した研究は十分ではない。そこで、本研究は、中学生を対象に調査を行い、教師のソーシャルサポートが学校適応感と自尊感情に与える影響を検討することを目的とする。その際、男女間の違いにも注目する。

## 方法

### 分析対象

関東圏の中学生で、同意を得られた 99 名に調査を行い、欠損値のなかった 96 名（男子 44 名、女子 47 名、その他 5 名）のデータを分析した。

### 調査項目

**教師のソーシャルサポート** 教師が行う 4 種類のサポートを測定する尺度（茨城県教育研究センター, 2000）は情緒的サポート、情動的サポート、評価的サポート、道具的サポートの各 5 項目、合計 20 項目からなっていた。

**学校適応感** 授業に対する意識調査（茨城県教育研究センター, 1999）は、児童生徒相互の人間関係、教師・児童生徒の人間関係、学習意欲の各 6 項目、合計 18 項目であった。

**状態自尊感情** 状態的自尊感情尺度（阿部・今野, 2007）は 9 項目であった。

### 統計解析

教師のソーシャルサポートの 4 下位因子を説明変数にして、学校適応感の 3 下位因子と状態自尊感情を目的変数とした、多変量回帰分析を実施した。統計解析には R 4.1.2 (R Core Team 2021) を用いた。

## 結果

**基本統計量** 各変数の全体、男女別の基本統計量を表 1 に示した。学習意欲にのみ有意な差が見られ ( $F(1, 94)=5.74, p=.02$ )、女子に比べ男子が高かった ( $p=.01$ )。

**多変量回帰分析** 教師のソーシャルサポートの 4 下位因子を説明変数とし、学校適応感の 3 下位因子と状態自尊感情を目的変数として多変量回帰分析を行った。その結果、児童生徒相互の人間関係に対しては、情緒的サポートが有意な関連があった ( $\beta=0.77, p=.00$ )。教師・児童生徒間の人間関係に対しては情緒的 ( $\beta=0.68, p=.00$ )、道具的 ( $\beta=0.34, p=.00$ ) サポートが有意であった。さらに、学習意欲に対しては道具的サポート ( $\beta=0.54, p=.02$ )、自尊感情に対しては情緒的サポート ( $\beta=1.02, p=.05$ ) が有意であった。男女別に見ると、児童生徒相互の人間関係に対しては、女子のみで評価的サポートが有意傾向で負の影響が見られた ( $\beta=-0.29, p=.06$ )。

## 考察

本研究は、本研究は、中学生を対象に調査を行い、教師のサポートが学校適応感と自尊感情に与える影響と、男女の違いを検討することを目的とした。まず、各変数の平均について性差を検討すると、学習意欲にのみ有意な差が見られ、男子が高かった。男子は有意ではないがほかの変数でも

概ね高く、この要因について今後の検討が必要と考えられる。

次に教師のソーシャルサポートと、学校適応感、状態自尊感情の関連を検討したところ、児童生徒相互の人間関係と状態自尊感情に対しては、男女とも情緒的サポートを増やすことが有効と考えられた。一方、女子においては、評価的サポートが児童生徒相互の人間関係に対して有意ではないが負の影響を持ち、この要因について、今後の検討が必要と考えられる。また教師・児童生徒間の人間関係に対しては、男女とも情緒的サポートと道具的サポートが有効であった。他方、学習意欲については、全体では道具的サポートが有効と考えられたが、女子のみでは有意ではなかった。これらの点について、調査対象者を増やしさらに検討することが求められる。

表1 各変数の基本統計量

尺度	下位因子	全体 (N=95)		男子 (N=44)		女子 (N=47)		その他 (N=5)		F値	多重比較
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
教師のソーシャルサポート	情緒的サポート	17.89	2.20	17.98	1.92	17.91	2.37	16.80	2.95	0.56	n.s.
	情動的サポート	17.49	2.37	17.93	1.98	17.17	2.65	16.60	2.41	3.15 †	n.s.
	評価的サポート	16.75	2.66	16.98	2.33	16.66	2.96	15.60	2.61	1.06	n.s.
	道具的サポート	16.79	2.67	17.18	2.37	16.47	2.97	16.40	2.07	1.56	n.s.
学校適応感	児童生徒相互	21.69	2.44	21.89	2.23	21.72	2.55	19.60	2.70	1.88	n.s.
	教師児童生徒	21.02	3.14	21.25	3.06	21.00	3.16	19.20	3.70	1.13	n.s.
	学習意欲	16.05	4.31	17.25	4.61	15.04	3.90	15.00	2.92	5.74*	男子 > 女子
状態自尊感情		29.98	7.16	31.39	6.79	29.04	7.19	26.40	8.91	3.86 †	n.s.

注 \* :  $p < .05$ , † :  $p < .10$

表2 教師のソーシャルサポートが学校適応感と状態自尊感情に与える影響

		児童生徒相互		教師児童生徒相互		学習意欲		自尊感情		VIF
全体 (N=95)	情緒的サポート		0.77 ***		0.68 ***		-0.42		1.02 *	2.37
	情動的サポート		-0.04		0.10		0.43		-0.12	2.72
	評価的サポート		-0.10		0.12		0.16		-0.17	2.41
	道具的サポート		0.11		0.34 **		0.54 *		0.13	2.15
	$R^2$		0.45 ***		0.69 ***		0.21 ***		0.08	
男子 (N=44)	情緒的サポート		0.46 *		0.73 **		0.01		1.65 *	2.16
	情動的サポート		-0.02		0.22		0.55		-0.42	2.49
	評価的サポート		0.19		0.16		0.34		0.12	2.31
	道具的サポート		0.17		0.30 †		0.65 †		0.10	1.90
	$R^2$		0.44 ***		0.69 ***		0.42 ***		0.19 †	
女子 (N=47)	情緒的サポート		1.00 ***		0.66 ***		-0.59		1.25 †	2.51
	情動的サポート		-0.15		0.07		0.37		-0.09	2.80
	評価的サポート		-0.29 †		-0.01		0.07		-0.34	2.65
	道具的サポート		0.13		0.41 **		0.41		0.02	2.28
	$R^2$		0.51 ***		0.69 ***		0.15 ***		0.09	

注 \*\*\* :  $p < .001$ , \*\* :  $p < .01$ , \* :  $p < .05$ , † :  $p < .10$

# ChatGPT を活用した授業からの一考察

津田 敏（姫路日ノ本短期大学）

近年、情報技術の進展に伴い、教育現場においても ICT の活用が進んでいます。その中でも、AI を活用した学習支援ツールの導入が注目されています。特に、OpenAI の提供する「ChatGPT」は、言語処理能力に優れ、学習支援や情報提供、個別指導において非常に有効なツールとされています。本発表では、ChatGPT を授業で活用することで得られた効果や課題を考察します。

## 1. ChatGPT の授業活用のねらい

ChatGPT を授業で活用する主なねらいは、学習支援、情報提供、そして個別指導の強化です。従来の授業では、教師が一方的に情報を伝えることが多いため、学生の理解度や進捗に個人差が生じやすいという課題があります。しかし、ChatGPT を活用することで、学生が疑問に思うこと等を質問し、リアルタイムで解答を得ることができるため、学習の効率化が期待されます。

さらに、学生が自分の疑問を即座に解決できる環境を提供することで、学習のモチベーションが向上し、学習への取り組みがより積極的になることが予想されます。

## 2. 授業における ChatGPT の活用で期待すること

### (1) 学生からの質問対応

授業中に学生が理解できない内容や疑問に対して、教師が即時に個別対応するのは時間的に難しい場合があります。そこで、ChatGPT を使うことにより学生への質問に迅速に対応し、理解を深めることができます。特に、基礎的な質問や事実確認などに関しては、ChatGPT が即座に答えることで効率的に学習を進めることができます。

### (2) 探究学習のサポート

探究学習においては、学生は自分で調べたり考えたりすることが求められます。ChatGPT を使ってなら情報収集を行い、アイデアの整理や論理的な思考を深めることが期待できます。また、ChatGPT に自分の考えを伝え、フィードバックを受けることができるため、思考を整理しやすくなります。

### (3) 疑問解決と学びの深まり

学生が授業内容に対して持つ疑問を解決するために、ChatGPT は有効なツールです。例えば、学生がある概念や理論に対して理解が不十分な場合、ChatGPT に質問し、その解答をもとにさらに深く調べたり、別の視点から理解を深めることが可能です。これにより、学生はより深い学びを得ることができます。

## 3. ChatGPT 活用による効果

ChatGPT を活用した授業を行った結果、授業に向かうポジティブな姿勢が見られました。

### (1) 学習効率の向上

学生は、ChatGPT により知りたいことを即座に得ることができ、授業に対し前向きな姿勢になったようでした。学生が疑問を抱えている間に授業が進んでしまう問題が解消され、授業に臨む態度が前向きになり、結果学習効率が向上したように感じられました。

### (2) 自主的な学びの促進

ChatGPT を通じて、学生の自主的な学びが促進されたように思われます。特に、疑問点をその場で解決できることが大きな助けとなったようです。探究学習では、ChatGPT が提供する情報をもとに自分の疑問点等が解決でき、自主的な学習が促進されたようでした。

### (3) 学習意欲の向上

ChatGPT を使った学習が新しい学びの手段として受け入れられ、学生の学習意欲が向上したように思います。従来の授業形式では感じる事のなかった興味や楽しさが増し、積極的に学習に向かう学生が増えました。ChatGPT の即答は、学習に対する前向きな態度を育む要因となったと思われます。

## 4. 今後の課題

一方で、ChatGPT を活用する際のいくつかの課題も見えてきました。

### (1) 基礎知識等についての個々の能力に応じたサポート

ChatGPT は、学生のそれぞれが持つ専門的な知識力、理解度に応じた適切なサポートを行うことは難しい。基礎知識等については教師の指導が重要であることが分かりました。

#### (2) 鵜呑みにしない指導や正しい情報、知識を確認する姿勢

ChatGPT は非常に優れたツールですが、ChatGPT による学習支援が過度に依存され、ChatGPT の出す解答を鵜呑みにする傾向があります。教師は、鵜呑みにしない指導や正しい情報、知識を確認する姿勢を養う指導は必要であることが分かりました。

#### (3) 読みこなす、理解力を養う

疑いを持つことやより深めたいと思う学習は大切なことです。そのためには、鵜呑みにしないで情報を読みこなす、理解する力を養うことが大切です。ChatGPT を活用しつつ、より深めていくためには読みこなす、理解力を養う学習の取り組みの指導は必要であることが分かりました。

### 5. 結論

ChatGPT を授業で活用することは、学習支援や情報提供、個別指導の面で大きな効果があることは分かりました。学生は即座に疑問を解決し、学習を前に進めることができ、学習効率や自主的な学びが向上したと思われます。しかし、ChatGPT に依存しすぎないようにするための指導、ChatGPT の限界を理解した上で活用することが重要であることも分かりました。今後は、ChatGPT と教師が協力して、より効果的な学習環境を提供する方法を模索していく必要があると思いました。

# 読解・表現・思考の円環構造に基づく教科横断的な学習の実践 —石井睦美「銀色の裏地」を中心に—

勝倉明以（名古屋市立東丘小学校）

本発表の目的は、教科横断的な学習を行うことによって、どのようにスケールメリットを生み出すことができるのかについて実践的に検討することである。具体的には、国語科の学習で行う物語の読解と、図画工作科の作品製作における表現、「特別の教科 道徳」（以下、道徳とする）の生き方を考える思考という3観点を合科的に結び付けたカリキュラムデザインを行い、実践した。本実践では、学習内容を相互に関連付けることによって、円環構造が構築され、相乗効果が生み出される教科横断的な学習を目指した。発表では、実践結果の分析によって明らかになった効果と課題を示す。

本実践は、小学校5年生の児童を対象とした。国語教育教材である石井睦美「銀色の裏地」（光村図書、2024）と、図画工作教育教材である「心のもよう」（日本文教出版、2024）の内容を合科的に学習できるようにした。更に、両教科の学習内容と関連付け、道徳教育教材である「なんだろう なんだろう 生きる「しあわせ」って、なんだろう」（光村図書、2024）を対象とした関連カリキュラムを編成した。

現行の学習指導要領では、「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」等を通して「組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」、つまり、教科横断的な学習の導入とカリキュラム・マネジメントの充実が推奨されている。しかしながら、道徳科は今回の改訂で初めて教科化されたため、教科横断的な学習の実践例が少ないと言わざるをえない。とはいえ、学習指導要領の改訂によって重要視されるようになった「考え、議論する」道徳を実現するためには、国語科の学習を活かした道徳科の学習の充実が必要である。なぜなら、学習指導要領では「国語科では言葉に関わる基本的な能力が培われるが、道徳科は、このような能力を基本に、（中略）協同的に議論したりする」と記載されているからである。つまり、道徳科では、国語科の学習で身に付ける言語能力を活かすことが求められている。そのため、教科横断的な学習が教育現場で積極的に導入されることを目指し、子ども達が多面的・多角的に考え、議論することで、自身の道徳的諸価値を問い、形成することができる実践を目指した。

石井睦美「銀色の裏地」は、教科書改訂によって2024年4月から掲載された作品である。主人公の理緒は、クラス替えで仲の良かった友達と離れてしまい、寂しさを感じる。そんな中、新しいクラスで隣の席になった高橋さんと交流することによって、前向きになっていくという物語である。

本作は大きく分けて3つの場面に分けることができる。また、場面ごとに理緒が交流する登場人物は異なる。「銀色の裏地」は初掲載の書き下ろし作品であることから、先行研究が殆ど見当たらないといってよい。そのため、まず始めに場面ごとの理緒の心情の変化と登場人物の人物像に焦点を当てつつ、作品分析を行う必要がある。

最初の場面では、クラス替えの直後の様子が取り上げられ、4年生の頃は同じクラスの仲よしグループだったあかねと希恵とのやり取りが描かれる。クラス替えという物理的な距離はあろうとも、はじめは心理的な距離は感じていなかった。しかし、あかねの「でも」という一言で自分の思いを理解してもらえないやせなさを感じるようになり、その思いがそのまま心理的な距離となる。次の場面では、高橋さんとの出会いが描かれる。心の拠り所だった友人と離れ、隣の席に座っている優等生らしい高橋さんに対して、理緒は近寄りがたさや冷たさを感じる。しかしながら、理緒の想像とは対照的に、高橋さんは気さくで面白く、前向きに物事を捉えようとする人物だったと分かる。最後の場面では、高橋さんに思い掛けなく誘われた理緒と一緒にプレーパークに行く。ためらいを感じ、心を曇らせている理緒とは裏腹に、高橋さんは「銀色の裏地」という言葉を呟き、説明する。高橋さんの想いに2度にわたって触れた理緒は、考え方を変え、前を向けるようになる。

「銀色の裏地」の特徴は、理緒と読み手の心情が交差する部分にある。本教材の学習時期は4月中旬に設定されており、子ども達がクラス替えの結果への不満や寂しさに対して共感できる構造になっている。とはいえ、「高橋さん」が現実の子ども達の前に現れるとは限らない。しかし、物語の読解を通して彼女と出会うことはできる。換言すれば、本教材は登場人物の心情をテキストに沿って読み解いた学習を活かすことによって、自分の経験を振り返り、寂しさや不安との向き合い方を考えるための装置として機能させることが可能である。無論、国語教育において、高学年の物語教材を「道徳的」に読み解く——本作の主題を「前向きに生きることの大切さ」として収斂させて読

解する——ことは問題がある。そうすることによって、表層的な読解に留まってしまうことが危惧され、作品を精査・解釈できなくなる可能性が否めないからである。とはいえ、教科書に記載されている学習内容を参考にとすると、読解が終わった後のまとめとして「自分の経験と重ねて感じたこと」をまとめる活動が設定されていることは見逃せない。そのため、読解を行った後に、自身の経験や想いと重ねて考えを広げることは問題ないと判断する。

この教材を道徳科と教科横断的な学習の教材として関連付けたのは、「生きる「しあわせ」ってなんだろう」の本文で書かれている「しあわせは、自分の考え方しだいでいつでもつくり出すことができるんじゃないかしら。」という主題と、理緒を前向きにさせた高橋さんの言葉に共通性が見出されたからである。また、対象児童の実態として「書く力」が身につけておらず、自分の思いを言語化できないという実態があった。そのため、自分の思いを非言語的に表現する図画工作科「心のもよう」と関連付け、理緒の心情や自分の感情を自分で制作したカードで表現した。言語的/非言語的という両側面から捉え、議論させることによって、より深く自分の想いと向き合うことが出来るようになるのではないかと考えた。

その結果、まとめとして行った道徳科の「生きる「しあわせ」ってなんだろう」という問いに対して、一人ひとりが自分なりの答えを探し、考えを形成することが出来た。学習前のアンケートでは、「「しあわせ」になるために、できることはあると思いますか」という質問に対して、「分からない」を選んでいて児童が学習後は「少しある」を選ぶ姿も見られた。このような結果からは、学習全体を通して物語の読解と自身の想いを反復して言語的かつ非言語的に表現する活動を通して、多面的・多角的に問い続けたことによって、子ども達の考えが変わったことが要因として挙げられる。以上のことから、3教科を対象とした合科的な相関カリキュラムを編成の下で行った教科横断的な学習によって、児童の思考における転移可能性を高め、スケールメリットを生み出すことができたといえる。

# 認知スタイルを考慮した算数科の学習指導

## —電話線の問題を活用して—

- 深谷 あんじ(福島大学大学院教職実践研究科)  
大橋 淳子(福島大学大学院教職実践研究科)

### はじめに

認知スタイルとは、特定の刺激に対する典型的な反応や複雑な行動の根底にある認知的な判断の傾向を概念化し、個人の情報の処理や習得の方法に関して一貫して示す心理的な次元である(Ausburn & Ausburn, 1978)。その中でも言語型-視覚型(Richardson, 1977)は思考や想像、問題解決時に個人が言語情報処理あるいは視覚情報処理のいずれかの処理を好んで用いる傾向を示す次元であり(川原, 2021)、算数科の学習との関わりが深い。秋元(2017)は数学的思考の手続き的知識と概念的理解の2つの区分から算数能力の障害のサブタイプを4つに分け、中でも視空間認知障害が推察され、具体物の配分・分割、イメージ操作など概念的理解が困難な群や計算のケアレスミスが目立ち、イメージが思い浮かばない群のようにイメージが算数科の学習に影響を与えていることがわかる。これまで、算数科の学習に困難を示す児童には心理検査を用いて個々の認知スタイルを考慮した指導が実施されてきた。たとえば、対象児が聴覚優位である事例(大石, 1994)や視覚優位である事例(佐田東, 2019)が報告され、それぞれ指導の効果が明らかにされている。しかし、児童の心理検査の実施には、様々な制約があるため、通常学級に在籍する児童全員に心理検査を実施することは難しい(富永・干川, 2014)。そのため、心理検査以外の方法で児童の認知スタイルを把握できれば、集団指導の場面でも認知スタイルを考慮した指導を行うことができると考えられる。本研究では、算数科の授業において、問題解決場面で使用した方略と認知スタイルの関連を考察し、児童に対する認知スタイルを考慮した支援方法を検討する。

### 方法

**調査対象** 対象はX小学校の通常学級に在籍する6年生1学級(34名)である。

**調査課題** 問題解決時に多様な方略の使用が予想される「電話線の問題」(三輪, 1992)を使用する。たとえば、家や電話線を図で書く方略や家の数と電話線の数の関係を表にまとめて数える方略、規則性を見つけて式に表す方略などが挙げられる。

**実践概要** 実施は20XX年9月~10月で、第1著者と第2著者が授業者として授業を実施した。授業は、導入時に全体で、家の数が1~3軒の時の電話線の数を考えた後、グループで家の数が5軒の時の電話線の数を考えた。その後、問題解決時の方略を全体で共有し、家の数が20軒の時の電話線の数について考えるという流れであった。

**手続き** 授業終了から35日後に第1著者により事後テストを実施した。事後テストは児童個人によって10分間で実施された。テスト内容は「電話線の問題」を用いて家の数が6軒と30軒の時の電話線の数を求めるものとした。算数科の授業実践と事後テストの間に調査課題に関する授業は実施されなかった。

**研究デザイン** 算数科の授業と事後テストの両方に参加した児童33名を分析対象とした。分析には授業時に使用したワークシートと事後テストの記述を使用し、方略の分類を長崎(1992)と森本(1998)を参考に第1著者と第2著者で行った。また、認知スタイルと使用方略の関連については、表象スタイル質問票(川原, 2021)を児童が回答しやすいように一部変更した質問紙を使用し、HAD18.002(清水, 2016)による相関分析を行った。

## 結果と考察

表 1 質問紙と使用方略どうしの相関係数

表紙スタイル質問票	授業場面で使用した方略			事後テスト場面で使用した方略					
	空間	言語	物体	5軒 図的表現	5軒 言語的表現	20軒 図的表現	20軒 言語的表現	30軒 図的表現	30軒 言語的表現
空間視覚思考	-								
言語視覚思考	.295	-							
物体視覚思考	.287	.429	-						
授業場面で使用した方略									
5軒 図的表現	.089	-.044	.154	-					
5軒 言語的表現	.104	.106	-.106	.011	-				
20軒 図的表現	-.378	.026	.068	-.089	-.208	-			
20軒 言語的表現	-.142	-.142	-.351	-.198	-.068	.387	-		
事後テスト場面で使用した方略									
6軒 図的表現	-.278	-.027	.030	-.288	.295	.046	-.063	-	
6軒 言語的表現	.259	.204	.184	-.188	-.098	.069	.148	-.383	-
30軒 図的表現	-.325	-.307	-.109	.280	.097	.245	.045	.106	-.433
30軒 言語的表現	.489	.281	.300	-.060	-.128	.163	-.180	-.459	.575

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , \*  $p < .10$

結果から、空間視覚思考尺度因子と 20 軒の図的表現との間に負の相関が見られ ( $r = -.378, p < .05$ ), 30 軒の図的表現との間に負の相関の傾向が見られ ( $r = -.325, .05 < p < .10$ ), 30 軒の言語的表現との間に正の相関が見られた ( $r = .489, p < .01$ )。物体視覚思考尺度因子と 20 軒の言語的表現との間に負の相関が見られ ( $r = -.351, p < .05$ ), 30 軒の言語的表現との間に正の相関の傾向が見られた ( $r = .300, .05 < p < .10$ )。6 軒の図的表現と 6 軒の言語的表現との間に負の相関が見られ ( $r = -.383, p < .05$ ), 30 軒の言語的表現との間に負の相関が見られた ( $r = -.459, p < .01$ )。以上より、20 軒や 30 軒の時のように認知的負荷の高い課題においては、空間視覚思考を用いる傾向が高い児童は図的表現ではなく、言語的表現を

使用していると考えられる。よって、空間視覚思考を用いる傾向が高い児童の空間イメージが鮮明であるために、図的表現を使用せずに言語的表現を使用している可能性がある。また、事後テストで物体視覚思考を用いる傾向が高い児童の中には、図や表からきまりを見つけて立式できる児童もいれば、立式や立式をしても正答することが困難な児童も散見された。課題の難易度や 10 分という時間的制約もつまずきの要因として挙げられるが、物体視覚思考を用いる傾向が高い児童に対しては、図と関連させ、空間視覚思考を補う形で「1 軒から出る電話線の数は自分の家以外に結ぶ数なので -1 になる。全体では 2 回数えているので半分になる」のような式の意味理解を深める支援方法の検討が必要になると考えられる。

## 引用文献（略記）

- 川原 正広 (2021). イメージ心理学研究, 19, 11-20.  
 長崎 栄三 (1992). 日本とアメリカの数学的問題解決の指導 東洋館出版, 43-48.

## 謝辞

統計処理に関して、福島大学の高橋純一先生にご指導をいただきました。記して感謝いたします。

# TAP 活動時における LEGO®ブロック活用について

## -目標設定や振り返りでのメリット・デメリット-

○工藤 亘（玉川大学TAPセンター）

### 1. はじめに

現行の学習指導要領では、学校教育で目指す資質・能力として「知識・技術」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間力等」が挙げられ、また「主体的・対話的で深い学び」への実現に向けた授業改善が求められている。

その中で、本研究は「表現力・対話」に着目し、「児童の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実する」第1章総則第3の1(2)を踏まえ、TAP（玉川アドベンチャープログラム）の活動時における自己開示・目標設定や振り返りを行う際に、LEGO®ブロックを活用することのメリット・デメリットを検証することを目的とする。

### 2. ティンカリングについて

「現象、道具、素材をいろいろと直接いじくりまわして遊ぶことです。手で考えること・作業から学ぶこと」（Wilkinsonら, 2015）

＜ティンカリングの特徴＞

- ①明確な目標、計画（設計）が存在しない、②遊戯性、熱意という心情的な側面を持つ
- ③組み合わせる、分解するなどをして、様々な目的に合うように作り変えるという技術的な側面を持つ（柚木ら, 2016）

### 3. TAP 活動時における自己開示・目標設定や振り返りの際に LEGO®ブロックを活用することのメリット・デメリット（学生からのフィードバックを基に）

メリット：例

- ・考えや感想を視覚化することで具体的になり、伝えやすく・伝わりやすい
- ・細部（色や向き、選んだブロック等）に関しても、メンバーが質問することで、制作者の思いや意図を確認しやすいため、相互理解を深めることができる

デメリット：例

- ・組み合わせが自由な分だけ想像が広がり過ぎてしまい、抽象的になる可能性があること
- ・作品に凝り過ぎると制作時間に多くの時間が費やされてしまう

### 4. 結論

- ①十分にLEGO®ブロックの扱いに慣れ、ティンカリングの考え方を十分に理解し、制作時間にゆとりを持つことでデメリットを解消することができる
- ②メリットを活かすことで自己開示や目標設定、振り返りで潜在的な非言語の言語化を促進するために、創造的な活動ができるLEGO®ブロックの活用は有効である
- ③「言語活動など、学習の基盤をつくる活動の充実」に寄与できる



テーマ：資質・能力を育成するための  
カリキュラム・マネジメントと学習評価  
—横浜国立大学教育学部附属鎌倉中学校の実践を基に—

氏名：笠原 陽子

所属・役職：玉川大学教師教育リサーチセンター客員教授

自己紹介

玉川大学教師教育リサーチセンター客員教授。独立行政法人教職員支援機構玉川大学センター 担当。玉川大学大学院教育学研究科教職大学院教授、神奈川県内の小中学校教諭中学校長を務め、神奈川県教育委員会子ども教育支援課長、支援部長、教育参事監、教育監、顧問を歴任。現在、神奈川県教育委員会教育委員を務める。

講演概要

学習指導要領が目指す「学校教育を通じて育むべき資質・能力の育成を目指した教育課程編成、授業改善、学習評価」について校内研究を通して実証的に研究を進めた横浜国立大学教育学部附属鎌倉中学校（以下「附属鎌倉中学校」）の取組のうち、「学習評価」に関する実践について取り上げたものである。この研究に関しては、玉川大学教師教育リサーチセンター年報第 12 号 2021 年度（103—124）に「学校教育を通じて育むべき資質・能力の育成を目指した教育課程編成の実証的研究報告」として 3 年間（2018—2021 年）の研究の取組をまとめている。研究が継続する中で、附属鎌倉中学校の研究は、隣接する附属鎌倉小学校との一体的研究（小中一貫）へと移行していくこととなった。そうした中であって、「学習評価」に関する関心は高く（特に「主体的に学習に取り組む態度」に関する評価の在り方）、附属鎌倉中学校における実践についても関心が寄せられていることもあり中学校における「学習評価」に関する研究は継続して取り組んできた（2021—2023 年）。

研究を伴走する中で、改めて、学校が目指す資質・能力の育成という共通の目標に向かって、一人ひとりの先生方自身の授業実践（内容・方法・評価）が学校運営や様々な条件整備と繋がっていることを実感し、授業実践に止まらず自分たちの集団がどうあったらいいのかということについてまで課題意識と創造的な意識を持って対話を繰り返し、「共感」を得られる言葉や具体的なイメージを共有していく営みが、学校全体で取組む「カリキュラム・マネジメント」であるということを実感した。

この研究により、「学校として育成したい資質・能力が明確であること」「学校としてカリキュラム・マネジメントの PDCA サイクルが循環していること」「個別最適な学びと協働的な学びを通して、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に取り組んでいること」の 3 つが機能していることが重要であり、「学びのプラン」を活用することで教師はもちろんの事、生徒自身が授業を通して、どのような資質・能力が身に付いたのかを自覚的に捉えることができ、その結果、教育課程の改善に繋がることを確認した。

# 生徒指導上の諸課題とユニバーサルな予防教育

氏名：原田恵理子

所属・役職：東京情報大学 教授

## 自己紹介

公認心理師，臨床心理士，臨床発達心理士，学校心理士，博士（心理学）。専門は学校臨床心理学，発達臨床心理学，学校心理学。著書に、『高校教師のための学級経営大全/仕事術大是全』明治図書出版（編著/2024），『基礎基本シリーズ⑥教育心理学』大学教育出版（共編者/2022），『ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（SEL）非認知能力を育てる教育フレームワーク』福村出版（共著者/2022），『教職のための道徳教育』八千代出版（共著/2017），『中学生・高校生のためのソーシャルスキルトレーニング』明治図書出版（共編者/2015）等。

## 講演概要

近年，児童生徒を取り巻く環境が大きく変化する中，人間関係，学習面，心理面，進路面での不安や悩みなど様々な困難や課題を抱え，不適応に陥る児童生徒が増加している（文部科学省，2023）。その状況に対し，文部科学省（2022）は，学校教育において児童生徒の発達や教育的なニーズを踏まえながら，一人一人の可能性を最大限伸ばしていく教育が求める必要があると指摘している。そして生徒指導におけるガイダンスの観点から，学校生活への適応やよりよい人間関係の形成，学習活動や進路等における主体的な取組や選択及び自己の生き方などを支援する方策として，ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（Social Emotional Learning；SEL，社会性と情動の学習）の考え方とソーシャルスキルトレーニング（Social skills training；SST）の実施を示された。

そこで，本教育講演では，生徒指導上の諸課題に対し，すべての児童生徒を対象としたユニバーサルな予防教育に注目し，SELの説明とその考え方に基づいたSSTについて紹介したい。

## 引用文献

- 文部科学省（2024）令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1302902.htm)（2024年12月10日閲覧）
- 文部科学省（2022）生徒指導提要 [https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf)（2024年12月10日閲覧）

# 改訂版 学びの技

14歳からの探究・論文・プレゼンテーション

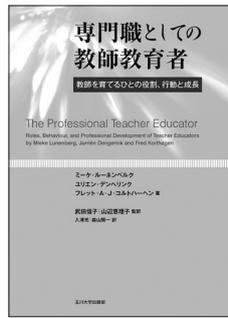


改訂版  
学びの技  
14歳からの  
探究・論文・プレゼンテーション  
登本洋子・伊藤史織・後藤芳文 著  
A5判並製・168頁  
1,980円

中学・高校生の探究学習や大学生の初年次教育に最適なテキスト。研究テーマの決め方から情報収集の方法、探究マップなどのツールを活用した論文の書き方、プレゼンテーションの効果的な工夫までを網羅している。今回の大幅改訂にあたって、「論題設定」や「論理的思考」に関する部分を大きく見直した。

# 専門職としての教師教育者

教師を育てるひとの役割、行動と成長

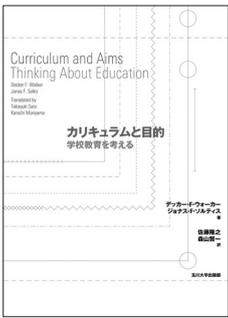


専門職としての  
教師教育者  
教師を育てるひとの役割、行動と成長  
The Professional Teacher Educator  
Role, Behavior, and Professional Development of Teacher Educators  
by Mark L. Stenberg, Judith Dergine and Fred Korthagen  
ミチ子・ルーネンベルク  
ユリエン・デグリンク  
フレッド・M・J・コトハールン  
武田信子・山辺恵理子 監訳  
M. ルーネンベルク 他 著  
A5判並製・216頁  
3,080円

教師教育学の第一人者である著者が、教師教育者の働き方、成長の仕方、知識と能力のあり方、学びの支援の方法など、過去20年間にわたる各国の教師教育者の専門性開発に関する先行研究を網羅的にまとめ、その意義を読み解く。

# カリキュラムと目的

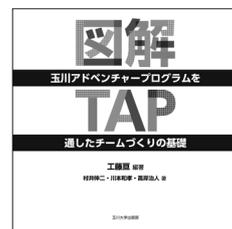
学校教育を考える



Curriculum and Aims  
Thinking About Education  
D. F. ウォーカー 他 著  
佐藤隆之・森山賢一 訳  
A5判並製・204頁  
3,080円

学校教育のカリキュラムと目的をめぐめる諸問題について総合的に論じ、実際に「考える」ことに主眼をおいて解説。教師が教室で直面するだろうケースを数多く収録し、専門職としての教師に求められる判断力や問題解決力の育成を促す。

# 図解 玉川アドベンチャープログラム (TAP) を通じたチームづくりの基礎



図解  
TAP  
玉川アドベンチャープログラムを  
通じたチームづくりの基礎  
工藤巨 編著  
B5変判並製・118頁  
1,980円

多様なメンバーがいる中で、互いのスキルを補い合い、協働する喜びを味わえるTAP。本書は、そのポイントとなる概念を図解でわかりやすく説明する。チームづくりや組織づくり、マネジメントについて関心のある人、他者と関わりながら自らの人生を開拓していく力を身につけたい人に。

# アドベンチャーと教育

特別活動とアクティブ道徳教育



アドベンチャーと教育  
特別活動とアクティブ道徳教育  
工藤巨 編著  
B5判並製・192頁  
2,640円

未来を開拓し創造をする若者が険しい道のりを歩むためには自己冒険力を育む必要がある。その目的達成のために、教師の指導と支導により促進するアドベンチャー教育を、TAPの理論を交えて詳説する。実践例動画QRコード付き。

# 玉川大学教職専門シリーズ 生徒・進路指導の理論と方法

【第二版】



生徒・進路指導の理論と方法  
工藤巨・藤平敦 編著  
A5判並製・252頁  
2,640円

つながり・接続・連携をキーワードに生徒指導のあり方を考える。児童生徒に直接的・具体的に働きかける「指導」と、双方向でやりとりしながら、児童生徒や集団の能力を発揮できるように支援する「支導」の両輪での実践を提案。

# 好評発売中

電子版のみ

## 教育実践学 —実践を支える理論—

教育実践学会 編

教育実践学会創立20周年を記念し、学校教育現場において実践を支える理論についてまとめる。理論と実践を往還する中、現代の教育や課題・問題に対応することを目指している。



■定価：2,420円  
■ISBN：978-4-86429-472-0  
■2017年12月刊行

電子版のみ

## 実践例から学ぶ教職の基礎

平井 広・森山 賢一 監修、  
玉川大学教師教育リサーチセンター 編

コロナ禍で学校の教育課題が一層浮き彫りになり、確かな指導力をもつ教員が今まで以上に求められている。本書は、教職を目指す学生や意欲ある教員に、実践から得た知見や教訓を分かりやすく伝え、指導力の向上に寄与しようとするものである。



■定価：2,860円  
■ISBN：978-4-86692-118-1  
■2021年6月刊行

基礎基本シリーズ①

改訂 生徒指導提要に対応!

## 最新 生徒指導論 改訂版

原田 恵理子・森山 賢一 編著、  
田邊 昭雄・後藤 広太郎・古屋 真 著

生徒指導にかかわる基礎理論について、令和4年に改訂された「生徒指導提要」の内容と改訂のポイントを概略化してまとめ、さらにそれを補完する理論や実践を追記したテキスト。



■定価：1,980円  
■ISBN：978-4-86692-285-0  
■2024年6月刊行

基礎基本シリーズ②

## 最新 進路指導論

神野 建・原田 恵理子・  
森山 賢一 編著

キャリア発達・自己実現を目指す進路指導に関する基礎的・基本的な事柄を取り上げ、その基礎基本を理解した上で教師としての指導観や実践力を培うためのテキスト。



■定価：1,650円  
■ISBN：978-4-86429-377-8  
■2015年3月刊行

基礎基本シリーズ③

## 最新 特別活動論 第3版

高橋 知己・原田 恵理子・  
森山 賢一 編著、富樫 春人 著

特別活動の基本的事項から新たな展開までを取り上げ、実現可能で教育効果の高い特別活動を構想するためのエッセンスを提示するテキスト。



■定価：1,980円  
■ISBN：978-4-86692-108-2  
■2021年5月刊行

基礎基本シリーズ④

## 教員の在り方と資質向上

田邊 昭雄・原田 恵理子・  
森山 賢一 編著

教職の意義及び教員の役割・職務内容の観点から、基礎的・基本的な事柄を取り上げた、教職を目指す学生や教師力を高めたい現役の教師のためのテキスト。



■定価：1,650円  
■ISBN：978-4-86429-529-1  
■2018年8月刊行

基礎基本シリーズ⑤

## 最新 総合的な学習(探究)の時間

原田 恵理子・森山 賢一 編著、  
神永 典郎・高橋 知己・齋藤 諭 著

総合的な学習(探究)の時間の基本について、共通性と連続性、及び一部異なる特性を解説し、児童生徒に求められる資質・能力を養うための実践を目指すテキスト。



■定価：1,650円  
■ISBN：978-4-86692-109-9  
■2021年6月刊行

基礎基本シリーズ⑥

## 教育心理学

原田 恵理子・福田 由紀・森山 賢一 編著、  
後藤 広太郎・菊池 理沙・駒田 陽子・山田 泰司 著

文部科学省による「令和の日本型学校教育」に活かすことができるように、言語力からみた学びを軸として、学ぶ主体者である児童生徒と教える側の教員の視点をおさえたテキスト。



■定価：2,200円  
■ISBN：978-4-86692-225-6  
■2022年10月刊行

株式会社 大学教育出版 学術教育図書出版

<https://www.kyoiku.co.jp>

■本社 〒700-0953 岡山市南区西市855-4  
TEL(086)244-1268(代) FAX(086)246-0294 E-mail : info@kyoiku.co.jp





## 大日本図書のデジタル教科書



つばさブック  
TSUBASA BOOK



↑詳しくは  
コチラ

### ■ 超高速に動作

大日本図書のデジタル教科書は、新開発のビューア「つばさブック」を採用。紙面表示や動画再生など、これまでのデジタル教科書のイメージを覆す速さで動きます。

### ■ 多彩な機能を搭載 / 豊富なコンテンツを収録

検索機能や画像切り出し機能など多彩な機能を搭載。コンテンツも豊富に収録。コンテンツをサムネイルで確認できる一覧表示機能も搭載しました。

### ■ 協働的な学びを支える連携機能

学習者用と指導者用の連携機能を搭載。学習支援アプリがない環境でもデータの共有が図れます。もちろん、他のアプリとの連携もスムーズに行えるようなツールも搭載しています。

### ■ 多言語にも対応

特別支援4大機能（リフロー / 読み上げ / 白黒反転 / 総ルビ表示）に加え、12カ国語に対応した多言語機能を搭載。「だれもが使いやすい教科書」を実現しました。

#### 小学校用教科書



新版たのしい理科 3年・4年・5年・6年



新版たのしい算数 1年①・1年②・2年・3年・4年・5年・6年



新版たのしいせいこく 上・下

新版たのしい保健 3・4年・5・6年

#### 中学校用教科書



理科の世界 1・2・3



数学の世界 1・2・3



中学校 保健体育



## 教職のための道德教育 (改訂版)

2025年1月発行

内海崎貴子 編著 上坂保仁・宇内一文・佐藤淳介・杉山倫也・原田恵理子・吉岡昌紀 著

A5判並製 180頁 定価 2200円

道德科授業の知識と実践する力量を身につけてもらうために必要な教育学・心理学の基礎を紹介する理論編、授業実践の知識・技能に学習指導案と具体例を示す実践編と、バランスをとった好著



## 教育行政学—子ども・若者の未来を拓く— (第5版)

横井敏郎 編著 A5判並製 304頁 定価 3190円

教育制度・行政の理解のために、その形成過程と制度理念、変化と課題を丁寧に紹介し解説。時代の変化を踏まえ、学校教育を中心に幅広い領域を取り上げる。これらの意義と課題を共に考えることで教育の充実につなげる



## ともに学ぶ道德教育—基礎理論から授業デザインまで—

中山幸夫・小林秀樹 編著 A5判並製 148頁 定価 1980円

歴史的なアプローチも含め、道德教育の基本を理論と実践の両面から学べるように構成、道德と教育のかかわりを根源から問い直す。各章は文科省の教職課程コアカリキュラム対応表に準拠、道德教育の新たな視点を得られるだろう



## 保育士・教員のための憲法

内山絵美子・坂田仰・田中洋・山田知代 著 A5判並製 240頁 定価 2640円

すべての法令は憲法を頂点とする法体系の中に位置付けられており、それゆえ保育や学校教育に携わる者は憲法の理解が不可欠である。本書のコンセプトは、教育書、保育書としての日本国憲法という点にある



## 教師と保護者のための子ども理解の現象学

土屋弥生 著 四六判並製 184頁 定価 2310円

子どもをできる限り理解し、共に生きていこうとしているすべての人のために、現象学的・人間学的教育学の研究知見を取り入れ、これらの知見を基盤として教師や保護者が向き合う子どもたちの本当の姿を「見る」方法を提案



## 共に創り出す公教育へ (第2版)

2025年3月発行

嶺井正也・森田司郎・福山文子 編著 A5判並製 248頁 予価 2750円

「令和の日本型学校教育」が求められ、それを担う教員の在り方が示されようとしている。子ども達と向きあい、解決に踏み出せる教員になるために、この時代に教職をめざす人は何を学ぶべきか、その問いに答えるのが本書である



八千代出版

東京都千代田区神田三崎町 2-2-13

TEL 03-3262-0420

URL <https://www.yachiyo-net.co.jp>

FAX 03-3237-0723