

畿央大学現代教育研究所 令和7年度 成果報告書

「教師としての資質能力を育てる」

～多様性を原動力とする学校教育の探求～

Vol.14

CONTENTS

- I プロジェクト研究 2025年度 成果
- II 夏季行事報告

KiO University

刊行にあたって

畿央大学現代教育研究所は教育現場と大学の連携を双方の実践研究と教育活動の活性化を目指して2012年に開所いたしました。主な活動はプロジェクト研究と夏季休業中に学外の教育関係の皆さまを対象として開催する学習会等の企画・運営です。

プロジェクト研究では教育の現代的課題を具体化し、現職教員との連携し大学の研究リソースと現場の実践リソースが協働するテーマ、あるいは複数の大学教員がそれぞれの研究領域で協働できるテーマで研究活動に取り組んできました。

2024年度からは第4期の「教師としての資質や能力を育てる～多様性を原動力とする学校教育の探求～」をテーマとし、教育の近い将来の現代的課題に関わる2つのプロジェクトを展開しています。

「高校生同士の対話における論理的、多元的思考構築過程の分析：主体的学びと教科横断型アプローチへの提案」では、英語授業をはじめとするディスカッションやディベート活動など、高等学校における生徒同士の対話活動に焦点を当て、理論と実践の両面から、教師が提供すべき支援や授業運営方法を提案することを目指しています。

「児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発」では、児童が自分の感覚や行為を通して形や色を捉え、自分のイメージをもちながら、思考力、判断力、表現力等を働かせる鑑賞題材の在り方を探求しています。

本書では令和7年度の活動の成果と課題の報告をいたします。夏季休業中のイベントでは、教師を目指す高校生とその保護者の方を対象とする企画、図画工作科教育に関わる先生方を対象とする学習会の一端が紹介しています。

ご一読いただいた皆様が教育活動の改善のきっかけを見付けていただければ幸いです。

目次

刊行にあたって

I プロジェクト研究報告

研究Ⅰ 「高校生同士の対話における論理的、多元的思考構築過程の分析：主体的学びと教科横断型アプローチへの提案」 1

研究Ⅱ 「児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発」27

II 夏季行事報告Ⅰ 特別企画「ほら、“先生”ってステキ」34

夏季行事報告Ⅱ 学習会「図画工作を味わう—今までとこれから—」37

I プロジェクト研究報告

公募研究

「高校生同士の対話における論理的、多元的思考構築過程の分析： 主体的学びと教科横断型アプローチへの提案」

研究代表者 福島 玲枝（畿央大学教育学部・准教授）

研究分担者 山口 和彦（客員研究員 日本国際学園大学・准教授）

芳田 亮介（客員研究員 奈良県立国際高等学校・教諭）

1 本研究のねらい

2022年に施行された高等学校学習指導要領では、「多様性への対応」を重視し、論理的思考力を育てるための探究学習が強化された¹⁾。また、実施にあたっては、生徒はディスカッションや教育ディベート活動を通じて多様な視点を尊重し、自分の意見をわかりやすく伝える力を身につけることを求めている。しかし、論理的な議論の進め方や対話的学びの活動の進め方に関してはまだ未解明の点が多く、特に英語の授業では「話す（やり取り）活動」が十分に実施されていない状況にある²⁾。また、その低い実施率の背景には、新しい指導方法に対する教師の負担や不安が大きいことが挙げられており、解決のためには実践に即した具体的な支援方法を示すことが重要である。

本研究では、英語授業をはじめとするディスカッション、ディベート活動など、高等学校における生徒同士の対話活動に焦点を当て、相互行為の組織化や参加のあり方を理論的枠組みに基づいて検討する。そして、その知見を踏まえ、学習者の対話を促進するために教師が提供すべき支援や、授業運営上の具体的方策を実践的に提示することを目指す。とりわけ本研究は、学習者がディベートやリテリングにおいて互いの発話を受け取り、各々の発話を評価・再構成するプロセス（リテリング、ピア評価など）を通して、interactional competenceの諸側面がいかに立ち上がるのかを明らかにすることを目的とする。本年度は、ディベートのような対立的構造を含む活動から、リテリングなどのように相手を意識した発表活動における、生徒の発話の組織化（発言権の獲得・問いと応答・修復）に加え、それらを方向づける教師の授業デザインや課題の取り組み状況に着目した。あわせて、生徒が「話す」活動にどのように参加し、やり取りを継続しようとしているのかを観察・記述した。

2 学習者同士の相互行為をスタンス調整として捉える視点

(1) 教室内相互行為と相互行為能力（IC）研究の経緯

会話分析（Conversation Analysis: CA）に基づく第二言語教室研究では、教室内のやり取りは、タスクの種類、教育的目標、参加者の役割といった制度的場面によって組織される相互行為として捉えられてきた³⁾⁴⁾。この制度的な「文脈」に着目して、Seedhouse³⁾は第二言語学習場面のやり取りを、形式重視、意味重視、タスク志向、手続き志向といった複数の文脈に分類し、それによって「次に何が適切な行為とされるか」が変わることを示した。例えば、形式重視では正確さに関わる修復が優先される。一方で、意味重視では多少の非目標形式が許容され、発話の継続や話題展開が重視される。つまり学習者は、その場

の教室文脈に照らして何が「次の適切な応答」とみなされるかを見込みながら、自らの応答を組み立てている。

そして、教室内文脈でよく見られるやり取りの型として、IRE/IRF (Initiation-Response-Feedback/Evaluation) がある⁴⁾⁵⁾。これは、教師の問いかけ (I)—学習者の応答 (R)—教師のフィードバック／評価 (F/E) という三項構造であり、授業の進行を管理に有効である。一方で、その運用の仕方によっては学習者の発話機会を制限し、思考を促すタイプの学習には限界があるとも指摘されてきた⁶⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾。ただし近年は、問題が IRF/IRE という枠組み自体にあるというより、第三ターン (F/E) を「どう設計し、どう用いるか」にあることが示されている。例えば第三ターンで、学習者の発話を言い換えて再提示する (reformulation)、理解確認をする、追加説明を促すといった行為を行うと、第三ターンは学習を促す相互行為的資源として機能し得る¹⁰⁾¹¹⁾。さらに、教師が待ち時間を長くする (increased wait time) や、未完結な発話で学習者の補完を促す (Designedly Incomplete Utterances)¹²⁾ といった発話デザインも、学習者の次の発話を引き出し、参加機会を広げることが報告されている¹³⁾。これらの知見は、相互行為能力を「個人の中の固定的な能力」ではなく、やり取りの設計や展開に応じてその場で立ち上がり、変化していく実践として捉える視点を与える。

この観点に基づき、Walsh は教室内相互行為能力 (Classroom Interactional Competence: CIC) という概念を提唱した¹⁴⁾。CIC は、教師と学習者が相互行為を通して学びを媒介・支援する能力であり、ターン取得、修復、意味確認、発話の拡張などの実践に注目する概念である。つまり学習者は単なる知識の受け手ではなく、相手や場面に応じて発話や参与のしかたを調整しながら、相互理解と活動の進行に能動的に関与する存在として捉え直される。

(2) 学習者同士の相互行為と IC：教師主導を超えて

この CIC に着目した研究は、教師主導のやり取りや指導技法との関連で論じられることが多い¹³⁾¹⁴⁾¹⁵⁾。しかし教師主導の場面では、制度的に「誰がいつ発言するか」が規定されやすく⁵⁾、学習者が自らターンを取り、相手に応じて発話や立場を調整しながらやり取りを発展させる機会としては、構造的な制約がある。そこで、その制約を補う実践として、ペアワークやグループワークが広く行われている。これらは教師主導の形態に比べ、学習者同士の発話機会を増やせることに大きな利点がある¹⁶⁾¹⁷⁾。

ただし、発話機会が増えるだけで、やり取りが自然に成立・継続するとは限らない。たとえばリテリング (物語などの内容の語り直し) では、何をどのように再構成し、どの程度詳しく伝えるのかをその場で判断し、相手の理解や反応に応じて発話を調整する必要がある。さらにディスカッションやディベートのように意見の相違や前提となる活動では、この調整がより表面化し、定型的な発話を産出するだけでは活動そのものが成立しない。

つまり、学習者がやり取りに参加するとは、正確な言語形式を流暢に産出することだけではない。相手の理解の示し方や反応に応じて、自らの語りや主張の強さ (立場づけ) を逐次的に調整し、相互理解とやり取りの進行性を保つことも含まれる。このような「立場づけの調整」を、相互行為の中でどのように行っているかを捉える概念がスタンス (stance) である。

(3) 本研究の立場：スタンス調整としての IC

以上を踏まえ、本研究では相互行為能力（IC）を、発話技能や方略の集合としてではなく、やり取りの進行に応じて自らの立場を調整しながら参加を維持・拡張していく実践的能力として捉える。ここでいう立場（スタンス）には、①内容に関する確かさ・根拠の示し方（認識的側面）、②相手に対して何を求め、どこまで主導するか（権限・義務の側面）、③相手への配慮や関係づくり（感情的側面）といった複数の側面が含まれる¹⁸⁾。また、教師の直接的な介入がない状況においても、学習者同士はターン交替や修復、問いと応答を通してやり取りを組織し^{19) 20)}、沈黙や言い直し、意味確認等も相互行為を維持する資源となり得る。本報告では、この視点をもとに、(1)即興型ディベートにおける POI を通じた主張の支え方と、(2)リテリングを中心とする授業実践における内容の再構成と共有（視覚教材の活用, 相互評価）を取り上げ、対話活動が成立・継続するための授業設計上の条件を検討する。

文責 福島玲枝

参考文献

- 1) 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総則編』 東洋館出版社。
- 2) ベネッセ教育総合研究所 (2022) 『ダイジェスト版「高 3 生の英語学習に関する調査」<2015-2021 継続調査>』 ベネッセ教育総合研究所, p.6
- 3) Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Blackwell Pub.
- 4) Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- 5) Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- 6) Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann.
- 7) Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning*. New York: Teachers College Press. Teachers College Press.
- 8) Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5(1), 1-37.
- 9) Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis. *Language Learning*, 59(4), 796-824.
- 10) Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39 (6), 1204-1230.
- 11) Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703-736.
- 12) Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language & Social Interaction*,

35(3), 277-309.

- 13) Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh University Press.
- 14) Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. Routledge.
- 15) Walsh, S. (2012). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(1), 1-14.
- 16) Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- 17) Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The Impact of Interaction on Comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.
- 18) Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43(2), 185-207.
- 19) Mori, J. (2002). Task Design, Plan, and development of Talk-in-Interaction: an analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics*, 23(3), 323-347.
- 20) Hauser, E. (2009). Turn-taking and primary speakership during a student discussion. In H. T. Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives* (pp. 215-244). National Foreign Language Resource Center.

3 即興型ディベートの認識的スタンスと評価的スタンスでわかる勝敗の行方

(山形県立東桜学館中学校・高等学校 ESS 部の活動から)

(1) 昨年度の研究からわかったことと今年度の研究課題

昨年度の本プロジェクト研究において、授業内即興型ディベートにおいて行われる準備時間の会話分析を、トゥールミン・モデル¹⁾を用いて行い、① 事前準備中の議論の深さがディベートの勝敗に影響する可能性があること、② 議論を深めるためには、チーム内での反駁や批判的な質問が重要であること、が明らかになった。一方、高校生同士の英語でのやり取りを円滑にするためには、相手に配慮した形で意味を構築する調整力と議論を充実させる論証スキルが必要だが、それらの具体的な内容と教育実践への応用は十分に明らかにされていない。

そもそも第二言語 (L2) での論証スキルは、構造的にも質的にも適切な議論を表現することが苦手な中等教育の生徒にとって、しばしば問題となる。El Majidi et al. は、この問題に対して「ディベートは、生徒の L2 における論証スキルを向上させる効果的な教育手法として広く評価されて」おり²⁾、「ディベート指導は、文章および口頭による論証スキルの構造的な要素と質的な側面のいくつかに対して、肯定的な効果をもたらした」ことを報告している³⁾。したがって、本プロジェクト研究において、引き続きディベートの会話分析などを通じて、高校生同士の英語でのやり取りを円滑にする調整力の実態に迫ることは理にかなっていると言える。時間制限付きの、勝敗が絡んだやり取りにおいて、質問や反駁に対してディベーターがどのように振る舞うかは、勝敗だけでなく、相互行為の質 (議論の質) を左右する要素となるからである。

(2) 東桜学館高校 ESS 部について

中高6年間の英語教育にディベートを継続的に取り入れる東桜学館モデル⁴⁾を擁する山形県立東桜学館中学校・高等学校のESS部は、アカデミック・ディベート（論題が事前に示され、証拠を準備して臨むディベート）の全国大会（HEnDA主催）に繋がる県予選において、5年連続で1、2位を独占している他、今年度の夏に行われた東北ブロック大会も優勝しており、即興型英語ディベート全国大会（PDA主催）でもこの3年ほどの間に全国で3位やベスト8に入賞し、今年は98校中21位になっている東北の強豪校である。その部活動では、即興型と準備型（アカデミック）のどちらのタイプのディベートについても継続的に校内外の練習試合が行われている。PDAの即興型英語ディベートの部内練習試合を録画させて頂き、同意書に同意してもらった生徒たちのディベートを本研究に用いさせて頂いた。

(3) PDA 即興型ディベートのスピーカーと役割について

PDAの即興型ディベートの流れは次の通り。

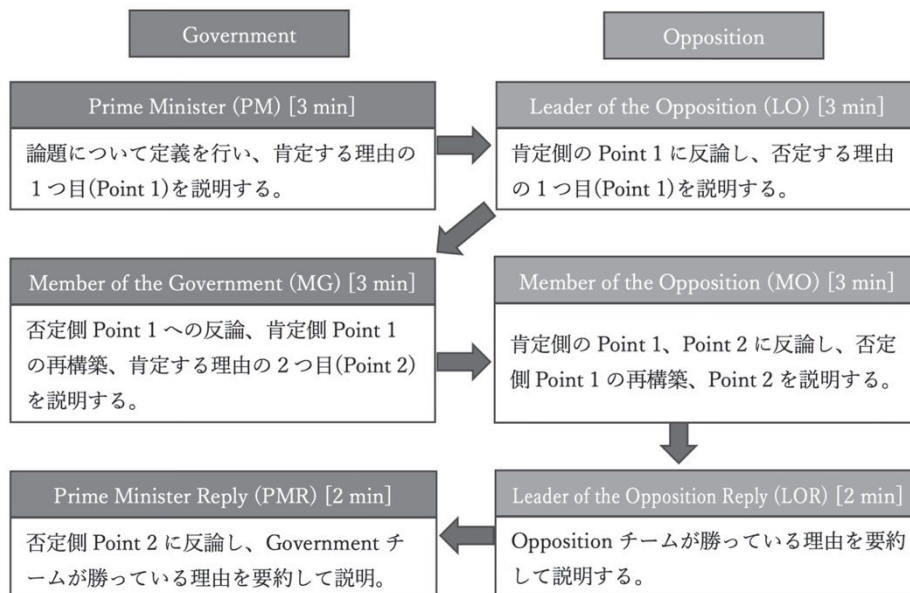


図1 PDA即興型ディベートのスピーカーの順番と持ち時間
(中川⁴⁾を参照し、筆者作成)

(4) 身近なトピックによる POI の応酬に見られる特徴

① 論題と対象生徒

12月中旬、高校1年生のESS部員6名による3対3の即興型ディベートを、“This house believes that it is better to live in rural areas than in urban areas.”という論題で行った。この論題は、1年生が英語コミュニケーションIで使用している教科書に関連するユニットがあり、授業でのディベートは行わなかったために、適切な題材と判断して採用した。即興型の全国大会などでは、背景知識がないと戦えないような論題が課されることもあるが、そうした論題では知識がないために議論が深まらないことが起こりうるため、対象生徒の日常生活経験から共有しやすいテーマであると判断した。

生徒6名はアカデミック・ディベートの大会に既に出場している経験があり、HEnDA主催の全国大会メンバー6名にこの中の2名(PMRとMO)が選出されている。この2名については、英語力も高く、

経験も豊富なので、一般の高校生の指導のために行う本研究の対象としては適切とは言えないため、分析するスピーチと質疑応答は、この2名があまり登場しない部分を選んだ。普段から授業を担当し、顧問も務める教員によると、この6名の内、2～3人がCEFRのB1で、他はA2だろう、という認識だった。

② PM (Prime Minister) スピーチと質疑応答

最初のスピーチは肯定側のPMが2分30秒から3分30秒で行い、論題の定義と2つ提示する肯定側のポイントのうち、1つ目の説明を行うことになる。ここでは、定義に対するPOI (02 LO), ポイント1に対するPOI (08 LOR, 14 & 16 LOR) をPMが受けて回答している。

抜粋1 (00:10 – 03:15) PM (Prime Minister): 肯定側,

LO (Leader of the Opposition) & LOR (Leader of the Opposition Reply): 否定側

01 PM: Hello everyone. Today's topic is it is better to live in rural areas - rural areas in Japan. Ah:: we define that ah:: better means comfortable of life and our target is adult and don't include elderly people. (1.2) Ah:: we have two points=

02 LO: = Point ((PMがLOを見る)) Why do you focus on adult?

03 (1.5)

04 PM: Ah:: Mm? (0.7) Sorry, ah:: sorry;

05 LO: Ah- ((両手で顔を覆い、失敗したことに気づく))

06 PM: So wait, we, I, I, I'll explain ways. OK, so we have two points. The first point is safety and the second point is (1.1) a noise problem. Ah:: I will explain the first point (0.4) safety. We believe that rural area, rural areas more safeties than citizens, ah::, cities. This is because crime rates or murder rates of cities is higher than rural areas. Ah:: Actually =

06 LOR: =Point.

07 PM: Ah:: I'll take your point ↑

08 LOR: Why do (1.8) why do you, (1.4) why did you prove- plea::se (.) prove it. (2.0) Why can you say that (.) crime rate is higher than rural areas?

09 PM: Mm? So it's common knowledge, right?

10 LOR: No.

11 PM: Why? Uh..uh..(.) Mm? (1.8) Mm? So the crime rate or murder rate is (1.0.) ah:: over citi::zens. Ah:: higher than rural areas. Ah:: Actually, so cities have a lot of labor (1.0) and it will to get thriller of safety. Also people tend to include black ah:: trading yami-baito in big cities. Right?

(0.8)

12 LOR: Point.

13 PM: Yes;

14 LOR: There are many black (0.8) part-time in rural areas. (0.4) So::,

(2.2)

- 15 PM: So why can you say so?(0.7) Hum? (1.2) What is the question?
- 16 LOR: Why can you say that (1.0) eh:: (1.0) black (1.2) black part time,
- 17 PM: () No, thank you; Eh:: so:: this is- so:: as I mentioned that the:: rate of the (.) Ah:: Nnh: ()
OK, ちょっとごめん . ((MG が隣でメモを見せて何かを言わせようとしたのを制す)) that's also
so people tend to:: ah:: ah:: im:: ah:: impo::practua::ching black baito ↑
- 18 PM: and ah:: the reason of (.) target is adult is (.) the rate of the population of adult is highest. (1.0)
And so ah: we can put so:: we can protect a lot of people. Ah:: this is (.)so the rural areas
more safety than cities. So(.) therefore, it is better to live in rural areas in Japan. (0.6) Thank
you.

この PM スピーチと POI でのやり取りから、まずは定義の意味構築を見てみる。即興型のディベートでは、定義をしっかりと両サイドが共有していないと、論点がずれたりするために重要なものだが、同時に双方にとって有利に試合を進めることが可能になるかもしれない重要な部分である。

まず、肯定側から論題の対象が大人に絞られたことに否定側の LO (05) が質問するが、ルール上最初の 60 秒間は POI を出してはいけないことになっている。LO はそれに気づき、PM (06) で一旦待つように言う場面がある。その後スピーチの終盤で PM (18) において、対象を大人に絞った理由が語られるが、大人の人口に占める割合がその理由と説明される。その後、この定義に対する反駁はなされないため、論題の対象は大人に限定されたことが確定したことになる。

この対象の範囲縮小は、否定側にとっては戦い難くなるものだ。というのも、肯定側にとっては否定側の強い Point になるであろう「都会における教育環境の良さ」を出させない、という作戦が成功してしまうからである。大人に絞った理由が妥当なものでなければ、肯定側を有利にするための都合の良い定義だ、と反駁される訳だが、Point 1 の「安全性」と合わせ、もっとも人口比で多い大人に絞っている、と言う理由 PM(18) は受け入れられ、否定側には不利な状況が生まれている。

PM(01) において提示された “better means comfortable of life” については、否定側はこれを受け入れたことになる。否定側の Point 1 は “wide variety of jobs” で、Point 2 は “Education opportunity” であることを考えると、この “comfortable” は肯定側の Points が「安全」「騒音がない」であるため、田舎に有利な定義になり得るので、ここは POI を出すべき箇所ではあるが、そこまで考えが及んでいないか、「大人に絞られた」ことに気を取られた可能性がある。ただし、“comfortable” を自分たちで有利に用いる方法もある。例えば、自分たちのその後のスピーチで、“comfortable access to services” や “comfortable lifestyle (with money / technology)” というキーワードを出すことで、“comfortable” をジャッジの判断において、都会と結びつけていくことができたろう。

次に、肯定側の Point 1 の “Safety” に関する POI を見てみよう。08 LOR で “Why can you say that crime rate is higher than rural areas?” の問いは、都市部では人口密度が高く、若年層の流入や移動性の高さ、匿名性の強さなどから、犯罪認知件数（犯罪発生件数そのもの）は高くなる傾向があるという一般論に疑問をぶつけ、ジャッジを含めた聴衆の思い込みではないか、と迫る鋭い POI になっている。09 PM が「一般常識でしょ？」と答えるや否や 10 LOR で “No” と答えるやり取りも効果的で、11 PM

がしどろもどろに闇バイトの例を挙げるが、またさらに 14 LOR で「田舎でも闇バイトがある」とさらに追い討ちをかける流れによって、PM の認識的地位 (epistemic status) が K+ から K- へと移行し、肯定側の Point 1 がかなり弱められている。

実際は、都市化と犯罪率の関係を分析した研究では、都市部での犯罪が高いという説明が一般的だが、殺人に限れば単純比較できないという指摘がされている⁵⁾。執筆時点で最新の「全国治安ワーストランキング 2024」によると、刑法犯認知件数は多い順に、東京、大阪、埼玉、愛知、神奈川、千葉、兵庫、福岡となっており、事実としては都市部での犯罪は多い⁶⁾。ところが、殺人事件被害者数を都道府県別に見ると、人口 10 万人あたりにおける 2016 年の殺人事件被害者数は、高い方から沖縄、大分、鳥取、和歌山、神奈川、広島、愛媛、秋田、と都会が高いとは言えない⁷⁾。こうした状況は、聴衆とジャッジの犯罪や殺人事件が都会の方が多くという思い込みを揺るがすことに繋がっていると考えられる。

11 PM からの「闇バイト」についての応酬についても見てみよう。14 LOR で “There are many black part-time in rural areas (正しくは, There are crimes linked to so-called ‘yami-baito’ —crimes committed through illegal part-time job schemes in rural areas と言いたかったと思われる)” の発言により、概念定義が共有されていない事象が発生している。LOR はおそらく、SNS 経由で犯罪実行者を募集する闇バイトの実態や千葉県、高知県などで実際に起こった事件が念頭にあって POI を出しているが、PM には闇バイトと地方の関係は念頭になかったのだろう。それゆえに相互理解が崩壊し、都市 vs. 地方の比較がされずに 17PM の “No, thank you” へと繋がってしまっている。LOR は POI を出した時点で、自らの質問を相手に伝える責任があり、14, 16 でフィルターを用いながら、自己修復を試みながら認識的ステータスの移行を試みてはいるが、PM の認識的地位を (K-) に移行させることはできずに終わっている。

③ Member of Government (MG) のスピーチと POI の不発

授業ディベートや初心者ディベートでは、POI がなかなか出ないことがある。この試合の中でも POI が 1 回しか出なかったのが次の MG のスピーチだった。

抜粋 2 (07:32 – 10:53) MG: 肯定側, LO: 否定側

- 01 MG: OK, hello everyone ↑ We believe that it is better to live in rural areas in Japan. ((. Sniff))
So, let me rebut that opposition's first point. (0.4) They said the city have a lot of jobs.
However, it is not important because they couldn't prove the profit of variety. (.) Now we
can work online, we can work online. (0.8) Eh:: so therefore, their argument is very weak.
- 02 MG: (1.5) An::d:: then, (1.5) next, ah:: then (0.9) let me explain our second point. (0.4) Our second
point is noise problem. (0.8) Ah::m We believe that is a very living low area in Japan. (.) This
is because ↑ city's developed transport network. You know that Tokyo:: a side of Tokyo::
has a lot of transportation, such as train, bus, cars, airplane. Ah::n These one produce very
noisy sound, (.) even if at night, (0.5) so we can easily thi::nk that (.) These one cause lack of
sleepi::ng, cannot concentrate, do something or so on. (1.1) So we cannot live comfortable.

- 03 MG: We have to live ah:: the city, We have to live (.) there (.) with a lot of stress (1.2) because of the noise problem. (1.6) Am:: (5.0) The::n (0.5)
- 04 MG: Ah:: let ah:: I will emphasize our second point. Ah, sorry, I will (0.5) emphasize the (0.5) rebut opposition's 1st point. (0.3) Ah, they said city have a lot of job, however it's not important. (1.1) Now we (.) can work online.(0.7) So, (0.2) ah the number of (.) the number of all kind of work (.) is not different between::n, city and rural areas. So their argument is very weak.
- 05 MG: And our second point, noise problem is very strong (0.5) because (.) city's developed transport network. (1.1) Ah, city has a lot of transportation, such as train, bus, car, airplane. (0.4)These o::ne produce very noisy sound. (1.4) And even if at night (0.5) and very noisy sound, (0.6) and make us cannot, through ah:: (.) cannot concentrate to somethi::ng, lack of sleeping. (1.0) It (.) it lack (.) dah:: (1.5) ah::m (.) so we can not live comfortable, (1.6) it oh:: will cause th::e (1.2) cause the lot of problem (1.6) and in city we have to live there-
- 06 LO: -Point
- 07 MG: OK;
- 08 LO: So:: th::e in the rural area is use the agriculture machine. So why can't you say th::e rural area is not noisy;
- 09 MG: Mm- (.) They didn't work at night, right? Therefore, (1.1) ah:: we:: believe that it is better to live in little areas in Japan. Thank you.

MGのスピーチでは、① 否定側 Point 1 への反論、② 肯定側 Point 1 の再構築、③ 肯定側 Point 2, の3つの説明を行わなければならない。

まず否定側 Point 1 への反論は、01 MGにおいて、「都市にはたくさんの仕事がある」という否定側の意見に対し、「仕事の多様性のメリットを証明していないので、仕事の多様性は重要ではない」、そして「現在ではオンラインで仕事ができる」ために田舎でも問題ない、ということ述べている。当然、否定側はこれに対してPOIで対抗すべきだったが、そのままになってしまった。次のスピーチ(MO)で、否定側はオンラインではできない職業がたくさんある、という反論をするが、その前に、せめてここで「オンラインでできる仕事とそうでない仕事はどちらが多いのか」、といった質問をすべきだっただろう。ただし、この反論は、仕事の多様性は重要ではない、という指摘をするに留まっており、仕事の多様性がなくともより快適に (comfortable) 生活することができる、という証明は「現在ではオンラインで仕事ができる」だけでは不十分であり、MGの認識的スタンスを辛うじてK+に移行できたにすぎず、さらに証拠の提示が求められる。

2つ目の説明箇所になるべきだった肯定側 Point 1 (Safety) の再構築はされていない。POIで都市の方が犯罪率や殺人事件率が高いことを証明するようPOIで要求されているので、ここは必ず触れなければならなかったが、反論できる材料が思いつかなかったためか、再構築されず、肯定側 Point 1 の安全性については、都会がより危険、はこのスピーチ後の時点では未解決になった。

02 MGで肯定側のPoint 2 (Noise)の説明がなされ、03 MGで交通機関や車などの騒音によってストレスと共に生活しなければならないという重要性の提示がされる。03 MGが終わっても持ち時間が余っており、POIも出ないので、04 MGと05 MGは繰り返しによる強調が行われている。06 LOが出したPOIをすぐに受けることになるが、内容は農業機械の騒音で田舎もうるさいではないか、というもので、これには09 MGで夜は稼働しないでしょ、と簡単に答えられ、MGのPoint 2における認識的スタンスはK+で終わった。

この騒音に対する反論は、次のスピーカーであるMOによって、田舎は車がないと不便な車社会なので、車の騒音問題はある、となされる。インパクトの大きさを削ることはできているが、相手の主張は潰せていない。もっと効果的な反駁は思いつかなかったようだ。実際、騒音問題を都会と田舎で比較すると、都会の方がうるさいことを否定することは難しい。こういう時は、騒音問題自体が悪いこととは言えない、というアプローチ (agreement-prefaced disalignment) ができたはずである。つまり、まずは騒音問題があることは認めるが、それによる健康被害は実質的にほとんどない (downgrading of relevance)、と主張したり、騒音があるからマンションが安くなって助かる人たちがいる (reversal of evaluative stance)、と騒音問題のネガティブな要素を疑ったり、否定したりする思考の柔軟さがあれば、POIやその後の反駁が強くなる。こういう思考力こそディベートで身につけてもらいたいものであり、試合後のフィードバックが重要である理由の一つである。この試合後のフィードバックでは、私から上のような反駁の仕方を聞き、生徒たちは「ああ～、なるほど」と納得していた。

また、POIが少ない理由は他にもある。このMGのスピーチ中、すでにスピーチが終わっていたLOは、MGのスピーチを顔を上げて聞いている時間が長い。他の二人は何かを書いている時間が非常に長く、メモをとりながら、自分のスピーチを考えることに集中しているように見える。難しいことではあるが、メモを取りながら、必要なPOIを出せるようになることが求められる。私が行なっている初心者向けの



図2 MOスピーチ中の様子

ディベート練習では、初めて聞くスピーチを聞き、POIを出す練習も行なっているが、試合をやる前にこのような練習をすることも大切だと思われる。

④ Reply speech での意味構築

3つ目に分析するのは Leader of Opposition Reply (LOR) である。否定サイドの三人目である LOR は新しい論点は出さず、①最も重要なこと、②肯定側の意見のまとめ、③否定側の意見がより優れている理由を説明することになる (肯定側の三人目である PMR は、①否定 Point 2 への反論、②最も重要なこと、③否定側の意見のまとめ、④肯定側の意見が優れている理由を説明する)。この LOR スピーチ中には、1つの clash point が POI によって展開されている。Clash とは、ディベートにおける両サ

イドの主張が真っ向からぶつかっている論点で、例えば②のPMスピーチにおいて、都市部の方が犯罪率は高いか低いかが、1つのclash pointになっている(CA的に言えば、ディベートにおけるクラッシュ・ポイントとは、複数ターンにわたって、競合する主張が挑戦・防衛され続ける相互行為上の地点と言えるだろう)。

抜粋3 (14:19 - 16:33) LOR: 否定側, MG, PM: 肯定側,

01 LOR: Hello everyone. We believe that it is better to (.) it is not better to live in rural areas in Japan. Eh:: Let me summarize today's debate. The most important part is (.) freedom of life, freedom of life. On this point, their idea is lack (.) of choice to live. They ignore the fact that freedom will be connect to quality of life. Please imagine. If you live in rural areas, you (.) and you have a job that we want, that we want [to].

02 MG: [POI]

03 LOR: No thank you, but we connect ah, we cannot choice the job because of limited jobs. (.) Are you happy? (0.5) It is (.) it can be said that the same thing in education (1.1) Ah:: (.) There (.) Through working jobs that we want to live want to do

04 MG: POI

05 LOR: OK;

06 MG: So we can:: work online, right?

07 LOR: So I will explain about that (1.0) Eh:: and there are many happiness in communicating with people who working there, face to face. Without ah- (0.6) this ca-(.) a:: this, it cannot be:: =

08 PM: = POI

09 LOR: No thank you ↑ Eh:: (0.4) However, our argument is superior. This (.) is because living in cities (0.6) broaden our option (.) to live. For example, where to work, where to get education, these things are important (.) to:: realize our futu::re dream. Without (.) realize (.) our future dream(.) we cannot (.) feel (.) feel what [happiness].

10 PM: [POI]

11 LOR: OK

12 PM: So you said that ah:: ah:: in cities ah:: it will ah:: more face to face communication, but we can do face to face communication in rural areas of (.) rural areas. Right?

13 LOR: No. (0.6) I want to say that (0.4) in (0.9) in jobs that we want to do (1.2) Eh:: that su:: (.) There are many happiness by communicating with the people who (.) working there (.) face to face. So (1.0) (Sniff) Eh:: therefore, (.) it is not better to live in rural areas in Japan. (1.0) Thank you.

ここでの clash point は、06 MG の「職業選択の制限は限定的である (=オンラインでも働ける)」という点である。07 LOR で「後で説明する」と一旦保留した後、09 LOR において、“living in cities broaden(s) our option” という形で反駁がなされる。ここではさらに、職業だけでなく、否定側の Point 2 である「教育の機会 (MO が前のスピーチで都会ではリカレント教育が受け易いという具体例を提示している)」も含めて「将来の夢を実現するのに重要 (these things are important to realize our future dream)」であり、「将来の夢を叶えることなしに幸福は感じられない」と結びつけている。これは CA 的には認識的スタンスから評価的スタンス (evaluative stance) への移行であり、認識的スタンスは下がることになる。というのも、POI が求めているのは、「本当に都市でなければ選択肢はないのか、田舎でも同じことができないのか、という認識的問い (epistemic challenge) であるのに対し、LOR はデータや比較ではなく、「それらは夢の実現にとって重要だ」と評価的応答で返していることになるからだ。

2 つ目の POI(10,12) ではさらに、「対面での仕事におけるコミュニケーションに幸福を感じる (07 LOR)」とオンラインでの仕事の価値を下げる LOR に対し、「田舎でも対面のコミュニケーションはあるだろう？」という指摘がなされ。これに対して、13 LOR では、「オンラインではなく、対面での仕事におけるコミュニケーションに幸福を感じるのだ」と、肯定側で提示した「選択肢を狭めないオンラインでの仕事」の価値を下げようとしている。ここでのやり取りは、まず “No” と明示的な epistemic rejection によって (K+) の主張はされるが、説明を伴わず、“I want to say that” により知識・証拠ではなく、“There are many happiness by communication with the people..face to face” と、測定不可で根拠のない評価的スタンスへ移行している。POI が問うていたのは、“Is it true that face-to-face communication is limited to cities?” であったのに、回答を回避している。

評価的スタンスへの移行は、即興型でチームの敗退につながるのだろうか。アカデミック・ディベートでは論題が事前に提示されており、証拠を用いてディベートを行うので、認識的スタンスで強い立場に立つ必要がある。しかし、この即興型の parliamentary debate においては、そもそも論題が評価的スタンスで課されており、この reply speech においては、ジャッジは論理を評価する。この場合、「都会の方が職業の選択が多く、オンラインでの仕事よりも対面の方が幸福を感じるので、田舎でオンラインによる仕事をするのは幸福にはつながらず、対面での仕事の種類は都会が多い。それゆえ職業選択の多い都会は夢の実現にとって重要であり、都会の方が生きるのにより快適である」という論理が通り、否定側の主張は残ったことになるのである。

一方、この LOR のスピーチにおいて問題なのは、肯定側の意見 (Point 1, 2) に対するまとめが欠落していることである。直前のスピーチ (同じ否定側からの MO) で、「都会の方がオートロックなど、セキュリティが進んでいる」と「田舎の夜間の自動車による騒音は同様にひどい」という 2 つの反駁はされていたとはいえ、reply speech ではこの反駁をさらに強めることが求められているだけに、今後の改善が求められる。

(5) Parliamentary debate の会話分析から見えること

本研究では、試合中の POI (Point of Information) を含む即時的な相互行為に焦点を当て、高校生同士の L2 英語ディベートにおける意味構築の実態を分析した。Prime Minister, Member of Government,

Leader of Opposition Reply の3つのスピーチと POI の応酬を詳細に検討した結果、以下の点が明らかになった。

第一に、英語教育的視点から、まずディベートの有用性が見えるだろう。自己修復, cut-off + restart, reformatting といった修復とフィラーの多さは、フロア保持 (POI を防ぐ) を気にしながら、修復を繰り返し、自らの立場を有利にできるよう、リアルタイムで両サイドの間に意味を懸命に構築している姿を明らかにし、特にそれは clash point 前後で起こっていることがわかる。こうしたやり取りはまさに negotiation of meaning であり、言語の習得を促すという主張に合致する活動である^{10) 11)}。こうしたやり取りが通常の授業であまり経験できないならば、ディベートは非常に有効なやり取りの練習の機会になると言えるだろう。合わせて、教科書などですでにインプットが終わった題材から論題を設定することで、学習した内容の再利用が可能なのは言うまでもない。

第二に、定義や概念、主張の point 設定において、認識的優位 (K+) を確立できるかどうか、その後の議論展開と勝敗に大きな影響を与えることが確認された。肯定側による論題対象の限定 (大人に絞る定義) は、否定側の強力な反論可能性 (子供の教育環境) を封じ、結果として有利な試合展開を生んだ。その後の展開では、この優位性を最後まで活かすことができたとは言えないものの、K+ を確立することは大きなアドバンテージになることがわかるだろう。

第三に、POI における問いと応答を通じて、認識的権威の移行 (K+ ↔ K-) が頻繁に生じることが示された。特に、安全性 (犯罪率) を巡る POI では、肯定側が十分な根拠を提示できなかったことで認識的スタンスが弱まり、主張全体の説得力が低下した。一方で、概念共有が不十分なまま POI が進行した場合、相互理解が崩壊し、効果的な反駁に至らないケースも観察された。

第四に、Member of Government のスピーチでは、POI が少ないこと、また反駁や再構築が十分に行われないことで、未解決の clash point が残る傾向が見られた。これは、即興型ディベートにおいて、メモを取りながら相手の発話を聞き、適切な POI を即座に出すという高度な調整力が求められることを示している。

第五に、LOR の reply speech においては、認識的スタンスから評価スタンスへの移行が顕著に見られた。これは即興型では証拠準備ができないため、論題そのものが評価の基準を持ち込んでいるためである。特に This house believes... 型の論題は、世界の事実よりも、何が "better" なのか、何を重視するのか (自由, 幸福, 安全など) という価値基準を全面化するものだからである。今回、否定側は、都市の職業選択や教育機会を「将来の夢の実現」や「幸福」と結びつける評価的主張へと展開した。これは、定義の意味構築でフレーミングされたものに当てはめると、「大人にとって、田舎に住むよりも都会の方がより良い (快適である)」という論理を構築し、論題の評価基準に適合させたことになる。

以上により、本研究は即興型英語ディベートにおいて、単なる英語運用能力や事前知識だけでなく、POI を通じた認識的・評価的スタンスの使い分け、概念共有、clash point の維持と整理が、議論の質と勝敗を大きく左右することを示している。これらの知見は、高校英語教育におけるディベート指導が、論証スキルだけでなく、相互行為の中での意味構築や思考の柔軟性を育成する有用性を持つことを示唆するものと言えるだろう。

参考文献

- 1) 椎名紀久子他 (2022), 『図解で学ぶクリティカル・シンキング ツールミン・モデルを活かして』, 株式会社アルファベータブックス
- 2) Wolfson, J. A. (2012). *The Great Debate (4th ed.)*. Lightning Bolt Press.
- 3) Majidi, A. E., Janssen, D., & De Graaff, R. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, 101, 102576.
- 4) 山口和彦・高田悠幾・金谷憲 (2025). 「ディベートを中心に中高6年間の英語教育を行う東桜学館モデルの開発」『全国英語教育学会第50回記念埼玉研究大会発表予稿集』, 432-433.
- 5) 中川 智皓 . (n.d.). 「ディベートのルール」大阪府立大学工学研究科 . PDA (Parliamentary Debate Association) 公式サイト掲載資料 . <https://pdpda.org/pdpda/wp-content/themes/pdpda/img/under/pdf/pddebaterule.pdf> (最終閲覧日 2026年1月31日)
- 6) Ladbrook, D. A. (1988). Why are crime rates higher in urban than in rural areas? — Evidence from Japan. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 21(2), 81-103.
- 7) Home ALSOK 研究所 . (2024). 「全国治安ワーストランキング2024」 <https://www.alsok.co.jp/person/recommend/dangerous-ranking2024> (最終閲覧日 2026年1月31日)
- 8) Heritage, J. (2012). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- 9) 久保 哲朗 . (2014). 「都道府県別殺人事件被害者数」『都道府県別統計とランキングで見る県民性』 <https://todo-ran.com/t/kiji/10567> (最終閲覧日 2026年1月31日)
- 10) Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stance taking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). John Benjamins.
- 11) Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- 12) Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions? *Language Learning*, 44(3), 493-527.

文責 山口和彦

4 Readingを深めるための自己表現活動 (Retelling) – 抽象的な文章における視覚教材の活用 –

(1) はじめに

昨年度の報告において、ICT活用をしたSpeaking (やりとり) 力の向上に関する実践を紹介した。今年度は、昨年度まで担当してきた学年を持ち上がりで高校3年生の担当となった。年度当初に指導計画を立てる際、昨年度までの取り組みを継続することと、大学受験に向けた対策とのバランスについて熟考した。Speaking (やりとり) 力を重視しながら4技能を伸ばすことは非常に重要である一方で、高校3年生における受験指導は、これまでの日本の教育文化として未だ根強く残っており、それを切望する生徒、保護者は多い。今年度は、受験指導を踏まえつつ、抽象的で難易度の高い高校3年生の教材をどのように扱うのか、また、その中でSpeaking (やりとり) をどのようにして組み込んでいけるのかを考え授業をした。

本報告では、その実践内容と振り返りを紹介する。

(2) 今年度の実践報告

- ① 対象：高校3年生 119人
- ② 今年度の取り組み

(1) で述べた目標を踏まえ、授業構成を検討した。昨年度と今年度の主な取り組みを比較し、今年度どのような授業スタイルとなったのかを以下にまとめる（表1）。

表1 実施したアクティビティの年度比較

	昨年度	今年度
A	語彙練習 (新出語彙, 表現の反復練習)	引き続き実施
B	多読多聴 (教科書本文のトピックに関連する記事やビデオを提供し, インプットの増加)	引き続き実施
C	探究学習 (教科書本文のトピックについて各自情報収集をし, 理解や意見を深めるための探究学習用の時間を確保)	廃止
D	ポートフォリオ (授業の振り返りの記録。特にプレゼンテーションやディスカッションで自分の意見を深めたり, クラスメートの意見を聞いた後に記録。)	廃止
E	Writing : Opinion Essay (教科書本文を通して深めた自分の意見を Essay 形式でアウトプット)	教科書本文の Summary に変更
F	Speaking : Group Discussion, Presentation (教科書本文および関連する追加教材を通して考えたことを発表や共有をする)	教科書本文の Retelling に変更
G	(昨年度なし)	受験指導の帯活動 (精読, リスニング演習)

A, B を変更しなかった理由は、いずれも受験生にとって効果的だからである。本文中の文脈を踏まえた語彙指導および練習、またトピックに関連した追加教材は多量のインプットと関連語句・表現の習得において重要となることから今年度も引き続き実施した。

C, D を廃止した理由は、逆に受験生のニーズに合わないと判断したからである。昨年度まで目標にしていた「高次思考力 (HOTS)」の育成において、思考を深めるために探究学習の時間や振り返りの記録を取る活動を設けていたが、今年度においては代わりに G の活動を当てることとした。生徒がより集中して前向きに取り組める授業とするために、一部活動を変更した。

E, F を変更した理由も同様で、受験生のニーズを踏まえたものであるが、その中でも生徒が「アウトプットの必要性」を感じることができることに重きを置いた。昨年度までの思考を深める目標においては、Opinion Essay, Group Discussion, Presentation はとても有効な活動であったが、今年度は教科書本文の枠を超えて思考を深めることは重視しないため、同様の活動をした場合に、生徒は何を伝えるためにアウトプットをするかを感じられないのではないかと考えた。生徒にとって授業の全ての活動が有意義に感じられるように授業案を考えた。詳細は以下で説明する。

③ 今年度におけるアウトプット活動の詳細

本文読解は教科書に沿って TF 問題や英問英答を行い、その後は以下の手順で授業を行った。

- 1) グループ決め+Summary 担当箇所決め
- 2) 各自 Summary 作成
- 3) Part 毎に集まり、「Summary Map」作成
- 4) 元のグループに戻り、「Summary Map」を使いながら Retelling
- 5) 「Summary Sheet」で Summary の全体共有+相互評価+フィードバック

1) では、まず本文を4つに分け、Part 1～Part 4を設定し、4人グループを作り、グループ内で各自の担当 Part を決めた。この形式を取った理由は以下の通りである。

- ・今年度は Summary 作成と Retelling を自己表現活動の軸とするが、対象を本文全てにすると、生徒の負担が増え、宿題も増えるため、なるべく授業内でほぼできあがることを狙い
- ・授業と家庭学習 (受験勉強) にそれぞれ集中できるようにという意図を生徒に伝え、担当箇所は短いをしっかりと Summary と Retelling はするように責任感を持たせる狙い
- ・教科書の Retelling は、お互いが内容を知っていて、聞き手の必要性が感じにくいですが、今回は、本文読解をあっさり済ませている程度にしている分、Part 分けにより「半 Information Gap」のような形とした。

2) 生徒各自が担当 Part の Summary 作成をするが、授業外での受験勉強の時間を割く必要がないように、授業内で時間を確保し、なるべく授業で完結するようにした。

3) 生徒は一度自分のグループを離れ、Part 毎に集まり、その中で新たなペアを作り、「Summary Map」を作成した。「Summary Map」とは、アプリ「CANVA (オンラインデザインツール)」を用い

て作る視覚教材で、生徒はイラストやキーワードを使いながら、自分の担当 Part をまとめるものである（図1, 2）。

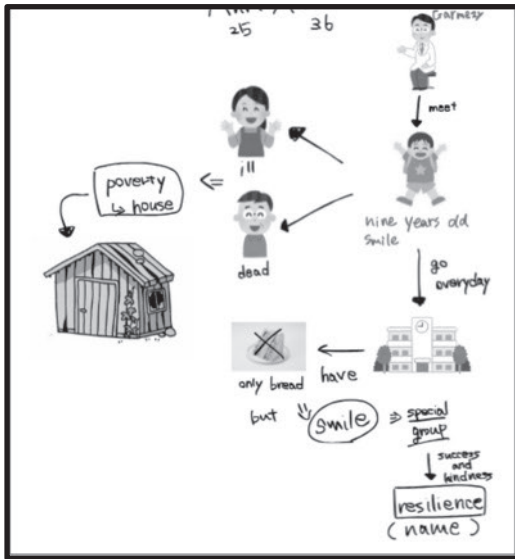


図1 Summary Map の例1



図2 Summary Map の例2

4) 元のグループに戻り、Part 1 から順に自分の担当 Part をグループメンバーに対して Retelling をする。各自の iPad で作成した Summary Map を見せながら、各 Part を説明する。時間は2分で、時間が余った場合は、聞いていたメンバーが内容確認の質問や言い換えをする。

5) 生徒各自作成してきた Summary を「Summary Sheet」に貼り付け、クラスで共有する。「Summary Sheet」とは、アプリ「Spread Sheet」に各クラスの生徒名簿を載せ、生徒各自が自身の Summary を貼り付けることで、クラス内でお互いの Summary を共有できるものである（図3）。その後、生徒は2種類の相互評価をした。1つ目は、各 Summary の横に相互評価する部分を設け、生徒はルーブリックを元に自分のグループメンバーの Summary を評価した（図4）。2つ目は、自分の担当 Part の Summary を読み、その Part で一番良かった人に投票し、「Best Summary」を決めた。この評価を通して、お互いの Summary を読む必要性をもたせ、生徒各々も責任をもって書かせることを狙いとした。

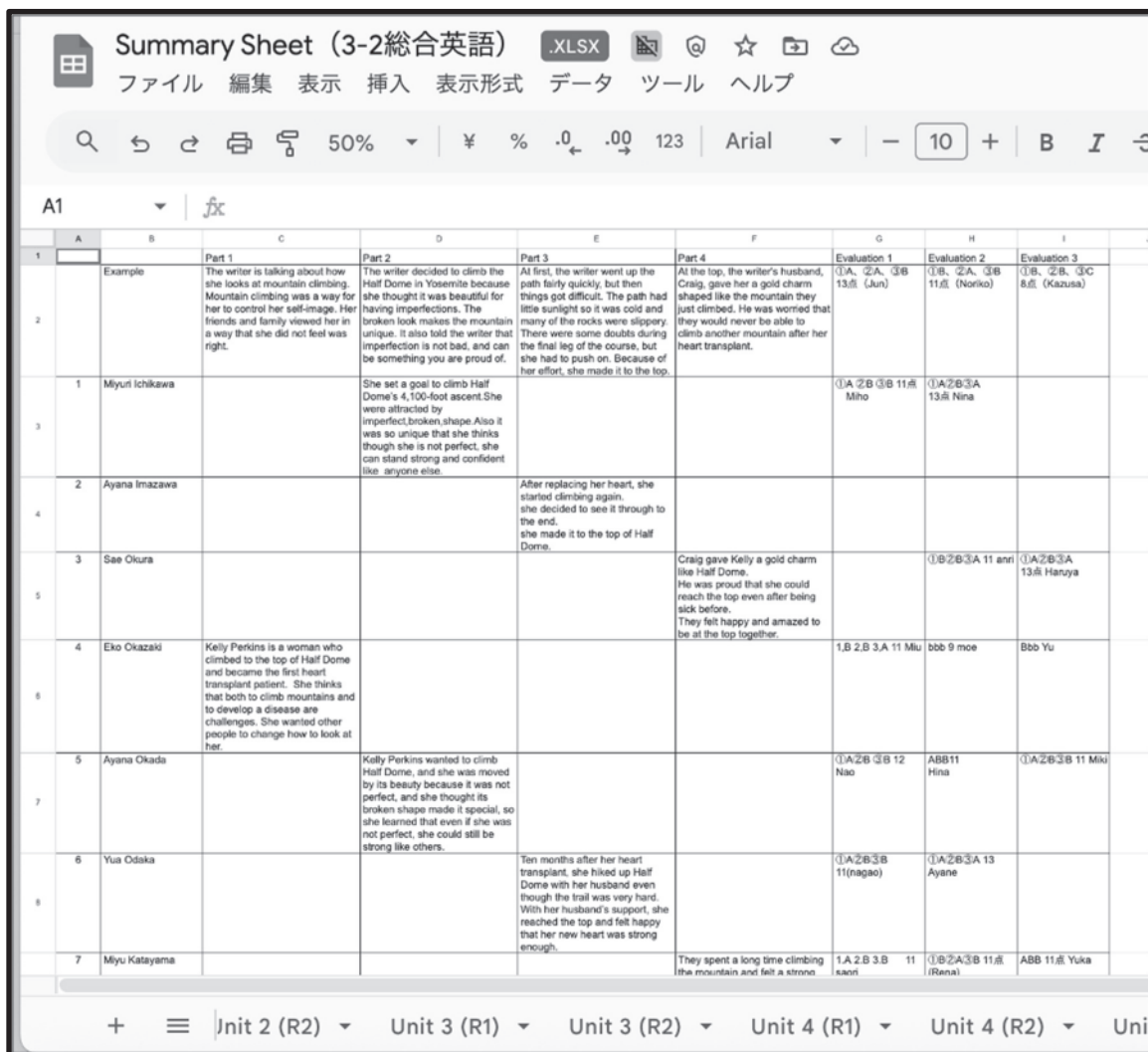


図3 Summary Sheet の例

	A(5点)	B(3点)	C(2点)	D(0点)
①内容 (Content)	本文全体をうまくまとめており、わかりやすい	本文全体を概ねうまくまとめている	本文の一部をうまくまとめている	まとまっていない
②英語 (Accuracy)	単語、熟語の使い方・文法・スペルにおいて、ほぼミスがない	単語、熟語の使い方・文法・スペルにおいて、いくつかミスがある	単語、熟語の使い方・文法・スペルにおいて、ミスが半分ほどある	単語、熟語の使い方・文法・スペルにおいて、ミスが多い
③オリジナル (Originality)	自分の英語で書いており、英語のミスも少ない	自分の英語で書いており、英語のミスがいくつかある	自分の英語で書いており、英語のミスが多い	(おそらく)AIや翻訳機を使っている

図4 Summary 相互評価ルーブリック

(3) 英文要約評価の分析について

1) 分析の背景と概要

このように生徒同士が書いた英文要約をグループ内で評価し合う授業が展開されてきたわけだが、要約の評価については、第二言語習得 (SLA) 研究と計算言語学 (NLP) の評価の伝統に、根本的な相違が存在する。計算言語学的アプローチにおいては、ROUGE に代表される評価指標が主にシステム出力と参照要約との語彙的重複度を測定することにより要約品質を評価している¹⁾。これらの指標は、表層レベルのテキスト類似性を操作的定義とし、テキスト重複が高いほど要約品質が高いと仮定する枠組みに基づいている。そのため、ROUGE については様々な問題が指摘されているにもかかわらず、依然として自動評価のデフォルト指標として用いられ続けているという問題がある²⁾³⁾。

一方、SLA 研究では要約課題は単なるテキスト生成活動ではなく、学習者の基底的な言語能力および処理過程を反映する複合的な認知言語的活動と捉えられる。タスク遂行における成果物は、言語資源と処理制約との相互作用の結果として理解され⁴⁾⁵⁾、学習者間の産出のばらつきは理論的に意味を持つものと解釈される。つまり、NLP の評価手法は、SLA 研究が重視する発達の変化、再構築過程、資源配分といったパフォーマンスの重要側面を十分に捉えられない可能性がある。

こうした中、近年の大規模言語モデル (LLM) は自動要約において有望な性能を示しており、言い換えの量などにおいて顕著な文体差が見られたにもかかわらず、GPT-3.5 系と GPT-4 系 LLM による要約が、人間が作成した要約と同等の品質であったことが報告されている (Zhang 他, 2024)。この評価方法によれば、従来指標では捉えにくかった意味的側面や統合的評価が可能となる可能性がある。場合によっては、人間による評価よりも安定した評価をするかもしれない。

そこで、本研究では GPT-5 系を評価者として機能させ、生徒の評価との比較を試みた。生徒が用いたルーブリックを評価指標として、ゼロショット (評価対象タスクの例示を与えない評価設定) の評価を行った。つまり、Content、Accuracy、Originality について、holistic rating (文章全体の質に基づき単一スコアを付与する評価法)⁷⁾となるよう、A に相当する評価を 5 点、C に相当する評価を 1 点とし、生徒へのルーブリックと同様に、それぞれの定義を書くことで、GPT-5 (API) が評価するようにコーディングした。使用したコードの例は次のものである。

```
You are evaluating summary quality.
Definitions:
Content = It effectively summarizes the entire text and is easy to understand.
Accuracy = The writing contains virtually no mistakes in vocabulary usage, phrases, grammar, or spelling.
Originality = It is written in the student's own words and contains few language errors.
Rate each dimension from 1 (very poor) to 5 (excellent).
Output STRICTLY in this format:
Content: [score]
Accuracy: [score]
```

Originality: [score]

Source Text: (ここに使用した教材の本文をペースト。以下は例) George Bonanno is a clinical psychologist at Columbia University's Teachers College and has been studying resilience for nearly 25 years. Garmezy, Werner, and others have shown that some people are far better than others at dealing with adversity. Bonanno has been trying to figure out where that variation might come from. One of the central elements of resilience, Bonanno has found, is perception: Do you perceive an event as traumatic or as an opportunity to learn and grow? "Events are not traumatic until we experience them as traumatic," Bonanno told me. Take something as terrible as the surprising death of a close friend: you might be sad, but if you can find a way to see that event as filled with meaning-perhaps it leads to greater awareness of a certain disease or to closer ties with the community-then it may not be seen as a trauma. The good news is that positive interpretation can be taught. "We can make ourselves more or less vulnerable by how we think about things," Bonanno said.

Summary 1: (ここに生徒の要約をペースト。以下は例)

George Bonanno believes that how people perceive their painful experiences changes resilience. He says that by regarding events not as trauma but as opportunities for development, people can overcome stronger.

上のコードで出された LLM 評価は、1つ1つ3つの評価指標を合計し、ピア評価は、2～4名から評価をもらっているため、評価指標の平均と合計を計算し、比較・検証した。

この分析で検証したい仮説は次の通りである。

仮説 1 (順位的一致): GPT-5 による評価は、ピア評価と正の相関を示す。

仮説 2 (絶対的一致): GPT-5 評価とピア評価の間には、一定水準の評価者間一致が認められる。

仮説 3 (指標依存性): GPT-5 とピア評価の一致度は評価指標 (Content, Accuracy, Originality) によって異なる。

仮説 4 (Unit 依存性): GPT-5 とピア評価の一致度は Unit によって変動する。

仮説 5 (一致構造): 順位的一致と絶対的一致は必ずしも一致しない。

仮説 6 (学習進行効果): Unit が進むにつれて、生徒の英文要約評価得点は上昇する。

分析の対象には、使用教材の Unit 1、最後に要約した Unit 7 とその間にある Unit 3 と Unit 5 の 2つを加えた 4つの英文要約を取り上げ、対象生徒は Unit 1 の評価で評価が高かった生徒 4名、中位 2名、下位 2名の合計 8名とし、ピア評価と LLM 評価を比較した。統計には R を用いた。使用したテキストは Q: Skills for Success: Level 3 Reading and Writing⁸⁾ で、各 Unit の Reading 1 と 2 の両方を生徒は要約しているが、本研究では Reading 1 の方のみを扱った。

2) 結果

ピア評価は2～4名で行われているため、それぞれの指標（Content, Accuracy, Originality）得点を平均して算出している。一方 LLM 評価はそれぞれの指標について1～5点までで提示されるため、整数での表記となっている。

表2 ピア評価と LLM 評価の各指標得点および総合得点

Originality									Total Score								
ID	Peer Unit 1	Peer Unit 3	Peer Unit 5	Peer Unit 7	LLM Unit1	LLM Unit3	LLM Unit5	LLM Unit7	ID	Peer Unit 1	Peer Unit 3	Peer Unit 5	Peer Unit 7	LLM Unit1	LLM Unit3	LLM Unit5	LLM Unit7
2	3.00	4.00	4.33	3.67	3	5	5	5	2	9.00	12.00	11.00	11.67	6	9	11	11
14	2.33	3.00	4.33	3.00	5	4	3	5	14	10.33	11.00	12.33	11.67	11	9	9	9
8	3.00	4.00	4.33	3.00	4	5	3	4	8	12.00	11.00	11.00	11.00	11	12	6	8
21	4.00	3.00	3.00	3.00	4	2	5	5	21	12.00	10.00	9.67	11.00	11	8	14	13
7	5.00	3.00	3.00	3.00	5	5	4	5	7	15.00	11.00	11.00	11.00	15	8	9	9
22	5.00	3.00	3.67	3.67	5	5	5	5	22	15.00	9.00	9.67	9.00	12	13	9	14
24	5.00	4.00	4.00	3.00	5	5	5	2	24	15.00	10.00	12.00	11.00	15	13	15	12
25	5.00	3.00	3.00	3.00	5	5	5	4	25	15.00	10.00	10.33	11.00	11	15	15	10
Average	4.04	3.38	3.71	3.17	4.50	4.50	4.38	4.38	Average	12.92	10.50	10.88	10.92	11.50	10.88	11.00	10.75

Content									Accuracy								
ID	Peer Unit 1	Peer Unit 3	Peer Unit 5	Peer Unit 7	LLM Unit1	LLM Unit3	LLM Unit5	LLM Unit7	ID	Peer Unit 1	Peer Unit 3	Peer Unit 5	Peer Unit 7	LLM Unit1	LLM Unit3	LLM Unit5	LLM Unit7
2	3.00	5.00	3.00	5.00	2	2	1	1	2	3.00	5.00	3.00	5.00	1	2	5	5
14	3.67	4.00	3.67	4.33	4	3	3	2	14	4.33	4.00	3.67	4.33	2	2	3	2
8	4.00	3.00	3.00	5.00	4	4	2	2	8	5.00	3.00	3.00	5.00	3	3	1	2
21	5.00	4.00	3.67	5.00	3	2	5	4	21	3.00	4.00	3.67	5.00	4	4	4	4
7	5.00	4.00	5.00	5.00	5	2	3	2	7	5.00	4.00	5.00	5.00	5	1	2	2
22	5.00	3.00	3.00	4.00	3	3	2	4	22	5.00	3.00	3.00	4.00	4	5	2	5
24	5.00	3.00	5.00	5.00	5	4	5	5	24	5.00	3.00	5.00	5.00	5	4	5	5
25	5.00	4.00	3.67	4.00	3	5	5	2	25	5.00	4.00	3.67	4.00	3	5	5	4
Average	4.46	3.75	3.75	4.67	3.63	3.13	3.25	2.75	Average	4.42	3.75	3.75	4.67	3.38	3.25	3.38	3.63

この結果を元に、ピア評価と LLM 評価との関係を検討するため、相関分析、級内相関係数（ICC）、および Bland-Altman 分析を実施した。級内一致度の指標としては、two-way random effects モデルに基づく ICC(2) を算出した。ただし、本研究のサンプルサイズは小規模（n = 8）であるため、相関係数および ICC 推定値には統計的不安定性が含まれる可能性があることは前提として重要である。

表3 評価指標および Unit 別のピア評価と LLM 評価の相関係数

Measure	Unit	n_pair	correlation	Measure	Unit	n_pair	correlation
Acr	1	8	0.49616344803631300	Org	1	8	0.5342112648841740
Acr	3	8	-0.47519096331149100	Org	3	8	0.38729833462074200
Acr	5	8	0.1889791508530850	Org	5	8	-0.44337220946773800
Acr	7	8	-0.1422312680012730	Org	7	8	0.36369648372665400
Cnt	1	8	0.4025280071408320	Ttl	1	8	0.7993267827519230
Cnt	3	8	-0.4934174344178820	Ttl	3	8	-0.5437456166805350
Cnt	5	8	0.563056095554881	Ttl	5	8	-0.11740525749342900
Cnt	7	8	5.45153766625665E-04	Ttl	7	8	-0.607606614003796

相関分析の結果（表3）、評価指標および Unit によって相関係数は大きく変動することが確認された。いくつかの条件では中程度の正の相関が観察された一方で、負の相関を示す Unit も認められた。これらの結果は、ピア評価と LLM 評価の評価傾向が必ずしも安定的に一致していない可能性を示している。特に負の相関が観察された Unit は重要である。負相関は単なる一致度の低下ではなく、人間評価（ピア評価）と LLM 評価が異なる評価基準または判断手がかりに依存している可能性を示唆する。すなわち、評価判断の方向性そのものが乖離している可能性がある。総合評価（Ttl）では、Unit 間で相関係数の符号および大きさが大きく変動した。特に Unit 3 および Unit 7 では中程度の負相関が観察され、評価

傾向の逆転が示唆された。

次に、ピア評価と LLM 評価が同じ得点を与えているかを検討するために行った ICC(2) の結果を表 4 に示す。この結果、ICC 推定値の多くがゼロまたはゼロ近傍を示したことは、評価水準における一致が限定的である（順位の相関があってもスコアは異なる）可能性を示すが、小規模サンプルによる推定不安定性の影響も考慮する必要がある。Accuracy (Acr) 指標では Unit 1 (ICC = 0.342) および Unit 5 (ICC = 0.192) で低水準の一致が観察されたが、Unit 3 および Unit 7 では一致はほぼ認められなかった。Content (Cnt) 指標では Unit 5 (ICC = 0.458) が相対的に高い値を示したものの、他の Unit では ICC は低水準にとどまった。Originality (Org) 指標では Unit 1 (ICC = 0.471) が最も高い一致を示した。総合評価 (Ttl) では Unit 1 において比較的高い一致 (ICC = 0.706) が観察されただけで、他の Unit では一致度は著しく低下した。

表 4 評価指標および Unit 別の人間評価と LLM 評価の級内相関係数 ICC(2)⁴

指標 (Measure)	Unit	ICC(2)	指標 (Measure)	Unit	ICC(2)
Acr	1	0.342	Org	1	0.471
Acr	3	0.000	Org	3	0.168
Acr	5	0.192	Org	5	0.000
Acr	7	~0.000	Org	7	0.094
Cnt	1	0.293	Ttl	1	0.706
Cnt	3	0.000	Ttl	3	0.000
Cnt	5	0.458	Ttl	5	0.003
Cnt	7	~0.000	Ttl	7	0.000

さらに、ピア評価と LLM 評価の差が、評価指標 (Content など) によってどのように異なるのかを確認するため、評価指標別の (LLM 評価 - ピア評価のため、プラスは LLM 評価の方が高いことを意味する) Bland-Altman Plot を作成した (図 5)。図から、両評価の差はランダムにばらつくのではなく、評価観点によって異なる傾向を示した。Accuracy (Acr)、Content (Cnt)、Originality (Org) では、LLM 評価が高めになる場合と低めになる場合の両方が見られ、特定方向への偏りは明確ではなかった。一方、

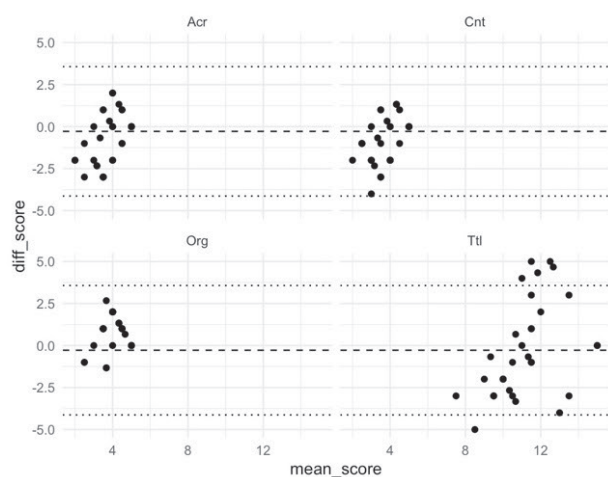


図 5 ピア評価と LLM 評価の差を示す Bland-Altman Plot (評価指標別)

総合評価 (Ttl) では特徴的な傾向が確認された。この傾向は、評価水準に依存した系統誤差 (proportional bias) の存在を示唆する可能性がある。具体的には、評価が高い要約では LLM 評価が人間評価より高くなる場合が多く、評価が低～中程度の要約では逆に LLM 評価が低くなる傾向が見られた。この結果は、

両評価の差がランダム誤差ではなく、評価水準に応じて体系的に変化する可能性を示している。

Unit 進行による生徒の要約パフォーマンス変化を分析する前に、各 Unit の英文難易度を確認しておく。それぞれの Unit のリーダビリティは表5の通りである。

表5 各Unitのリーダビリティ⁵

Unit	Flesch Reading Ease	Flesch-Kincaid Grade Level
Unit 1	74.36	5.68
Unit 3	68.64	6.88
Unit 5	54.49	9.75
Unit 7	65.56	8.02

このことは、どの指標が伸びている可能性があるかを測る上でも影響を与えているようだ。Unit 進行による要約パフォーマンスの変化を見るため、Unit を固定効果、学習者をランダム効果とする線形混合モデルを適用した (表6)。その結果、Accuracy および Content では Unit 係数はゼロに近い正值を示し、顕著な上昇傾向は確認されず、Originality および Total Score では負の係数が観察された。

表6 Beta⁶ Comparison

Measure	LLM (β)	Peer (β)
Accuracy	0.04375	0.03756
Content	-0.125	0.03118
Originality	-0.02499	-0.11443
Total	-0.10625	-0.281062

つまり、ピア評価と LLM 評価のどちらからも Unit 進行による評価得点の一貫した上昇傾向は確認されなかった。

要約の出来を左右するテキストの要因はリーダビリティ以外にも語数があり得る。実際、Unit 1 から順に、494 語, 546 語, 785 語, 784 語と Unit 5 と 7 は Unit 1 と比べておおよそ 1.6 倍にもなる。そこで、原文の語数が評価スコアに与える影響を検討するため、語数を固定効果とする線形混合モデルを適用した。その結果、語数の固定効果は負の係数を示したが ($\beta = -0.0039$)、統計的有意水準には達しなかったものの、語数増加に伴う評価得点低下の傾向が示唆された ($p = .079$)。この結果は、語数の増加に伴い評価スコアが低下する傾向が存在する可能性を示唆していた。

3) 考察

本研究で設定した仮説に基づき結果を整理すると、仮説 1 (順位的一致) は部分的に支持された。すなわち、いくつかの指標および Unit では正の相関が観察されたものの、負相関も確認され、一致傾向は安定的ではなかった。仮説 2 (絶対的一致) は支持されなかった。ICC 推定値の多くがゼロまたはゼロ近傍を示したことから、評価水準での一致は限定的であった。仮説 3 (指標依存性) および仮説 4 (Unit 依存性) は支持された。一致度は評価観点および Unit によって大きく変動した。さらに、仮説 5 (一致構造) も支持された。順位的一致と絶対的一致の間には明確な乖離が観察された。一方、仮説 6 (学習進行効果) は本データからは支持されなかった。ただし、サンプルサイズが小規模である点には留意が必要である。

Unit が進むにつれ、生徒の英文要約の力は、ピア評価とリテリングを通じて向上したのだろうか。統計分析では評価得点の一貫した上昇傾向は確認されなかったものの、個別の学習者テキストには言語使用の変化が観察された。例えば ID2 の生徒の最初の要約では、“If you do effective small talk, you can make good impression for others. So small talk is good way to make new relationships. People

having good impression is strong in walk.”と、冠詞、前置詞、文構造、意味不明な文などかなり多くの間違いが含まれていた。ところが、Unit 7になると“Lauren realized that making reusable bags might increase the number of buyers. It actually succeeded, and food reached many children.”と書いており、参照の曖昧さや意味の不正確さはあるものの、基本的文法のミスは明らかに減っている。Content 評価に関しては、原文テキストの情報量の増加が、要約における情報選択および内容被覆に制約を与えた可能性がある。

また、ID25 の生徒は Unit 1 では“Small talk can lead to new friendships. For that keep the conversation and maintain eye contact is important.”だったものが、Unit 7 では“Bush Lauren founded FEED in 2007, a company that supports children's school meals through the sale of reusable bags. The number on each bag indicates the number of meals provided, and through delivering aid in partnership with the WEP, FEED gained popularity and grew.”と、Unit 1 で見られた問題(文法骨格の不安定、不自然な接続(For that)、主語構造の曖昧さ)が、Unit 7 では完全な文として書かれ、制度・仕組みを言語化し、“supports children's school meals through the sale of reusable bags”と因果関係・制度説明ができるようになっており、談話レベルの言語使用に変化が観察される。

本研究の結果は、評価得点の変化と学習者の言語使用の変化が必ずしも一致しない可能性を示唆したが、評価スコアは、テキスト特性や評価基準の揺れの影響を受けるため、学習者の言語発達を直接的に反映しない可能性がある。したがって、要約能力の発達を検討する際には、スコア分析だけでなく、言語的特徴の変化を併せて検討する必要がある。生徒同士で要約を評価し合う授業スタイルは、気づきを促し、言語習得を促進するという Swain^{9) 10)} の主張と理論的に整合する。本研究においても、個別の学習者テキストには文法的正確性や談話レベルの言語使用に変化が観察された。

今後の研究では、まずより大規模な学習者データを用いた再検証が必要である。また、グループ内での生徒同士のやりとりやりテリングとその後の質疑応答の談話分析により、高校生同士の対話における論理的、多元的思考構築過程の分析を継続することが求められる。

文責 山口和彦

(4) 成果と課題

今年度は高校3年生のニーズに合わせるために、アウトプットにおいて、Retelling を中心に据えながら授業作りを行った。昨年度まで取り組んでいた Speaking (やりとり) をどのように活かし、生徒の英語力を上げるのか、また英語を通してコミュニケーションをする場を授業で提供するのかを考えた。上記で紹介した授業における成果として、大きく次の3点があげられる。

- ・ Summary 作成時に、本文を繰り返し読む必要性が生まれ、教科書を何度も読み返す姿が多く見られた。担当箇所を限定することで一文一文を丁寧に読み込み、より深い読みにつながったと感じた。生徒各自が自身の英語力に応じて語句を調べたり、表現を工夫したりする姿が見られた。
- ・ 高校3年生で取り扱う本文はより抽象的な内容が多く、自己表現をすることが難しいが、CANVA を用いた視覚教材 (Summary Map) を活用することで、お互いが集中して Speaking と Listening をすることができた。この活動は昨年度報告した国際交流時の取り組みでほぼ同様の活動を行っていた

ため、生徒も非常にスムーズに取り組んでいた様子であった。

- ・Retelling 活動では、相手のリアクションを見ながらコミュニケーションを取る生徒の姿が多くみられた。これも昨年度までの取り組みが効果的につながったと考える。抽象的な内容の説明を、お互い簡単な英語を介して理解しようとする意識があり、結果本文理解が進んでいた。これは受験指導と重なり、大学入試の難解な英文においてまずは大意をつかむ練習にもつながっていると感じた。

まとめとして、3年間通じて一貫した目標で生徒の英語力やコミュニケーション能力の育成を行うことができたと感じている。特に Speaking（やりとり）について、高校3年生の受験期においては、大学入試の形式から敬遠される日本の現状があるが、4技能それぞれが互いの技能に影響し合い、より効果的に働くことを生徒は実感できたと考える。本実践においては、Retelling を中心としたアウトプット活動が Reading 活動にも影響を与え、繰り返し本文を読み返し、より深い理解につながった。このように、4技能統合した活動が、受験を控える高校生に対しても英語力向上に寄与することが確認できた。

課題として、Speaking（やりとり）を含めた4技能バランスのよいシラバスの有効性を本校ならびにより多くの学校で実践されることが挙げられる。AI時代においては、生成AIを使い即座に正しい英語を得ることができるが、学校現場において生徒が英語の授業を通して主体的に学び、思考を凝らしてクラスメートと対話することは生徒の学びに非常に効果的であり、かつ英語力を向上させることができると考える。本実践報告がその一助となれば幸いである。

文責 芳田亮介

参考文献

- 1) Lin, C.-Y. (2004). ROUGE: A package for automatic evaluation of summaries. In *Proceedings of the ACL Workshop on Text Summarization Branches Out* (pp. 74-81).
- 2) Fabbri, A. R., Kryściński, W., McCann, B., Socher, R., & Radev, D. (2021). SummEval: Re-evaluating summarization evaluation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 9, 391-409.
- 3) Liu, Y., Iyer, D., Xu, Y., Wang, S., Xu, R., & Zhu, C. (2023). G-EVAL: NLG evaluation using GPT-4 with better human alignment. In *Proceedings of the 2023 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)* (pp. 2511-2522). Association for Computational Linguistics.
- 4) Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- 5) Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- 6) Zhang, Y., Xu, Y., Liu, Y., Chen, W., & Wang, S. (2024). Benchmarking large language models for news summarization. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 12, 1-22.
- 7) Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
- 8) Brooks, M., & Lewis, M. L. (2020). *Q: Skills for Success: Level 3 Reading and Writing Student Book with iQ Online Practice* (3rd ed.). Oxford University Press.
- 9) Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.

- 10) Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). Lawrence Erlbaum.

5 まとめと来年度に向けた課題

本研究では、高校生同士の対話活動が成立・維持される条件を、問いと応答のつなぎ方、概念共有、根拠提示、言い換え・修復といった相互行為上の調整に着目して整理した。即興型ダイバートの事例では、論題の定義や評価基準の共有が、POIを通じた反駁の成立と議論の説得力に影響し得る要因であることが明らかとなった。また、リテリングの実践では、Summary Map等の視覚的支援を媒介として内容の再構成と共有が可能となり、聞き手との相互行為的調整の機会が構造化された。さらに、ピア評価の場面では、他者の発話構成や根拠の妥当性を検討する過程を通して、自己表現の修正や精緻化が促される様子が観察され、成果物の評価では、ピア評価とLLM評価で重視する観点到に差異が生じ得ることが示唆された。次年度は、活動の性質に応じた支援条件（タスク・ルール・役割・時間配分、視覚教材、記録・評価の仕組み等）を体系化し、ピア評価とLLM評価の特性差を踏まえた多面的評価の在り方や、教科横断的な題材への応用可能性について、授業設計の観点から提案を行う。

文責 福島玲枝

¹ Heritageによると、ある知識領域への相対的なアクセスの度合いは、話者たちのあいだで階層化されており、人々はより知っている側(K+)からあまり知らない側(K-)までのエピステミックな勾配(epistemic gradient)上の異なる位置を占めているとされ、epistemic statusは会話の最中に変動する「この話題では誰がK+なのか」という相互了解された現実のことを指す⁸⁾。

² Wolfsonの定義では、“Clash is a direct conflict of arguments in a debate round. Clash is a term used by debaters to refer to refutation and argumentation moving through each of an opponent’s arguments and disputing them. (Clashとは、ディベーターによって用いられる用語で、ダイバートの試合において論点が直接衝突していることであり、相手の主張を個別に取り上げながら、それぞれに反論を加える反論と論証を意味している。筆者訳)”とされている。

³ Du Boisは、(e)valuative stance refers to the speaker’s act of assigning value to a target—treating a state of affairs as good or bad, important or trivial—while simultaneously positioning the self and aligning with or against others (評価的スタンスとは、話者が対象に価値を与えつつ、自他の位置取りとアライメント(立場の同調・対抗)を同時に行う行為のことである。筆者訳)としている⁹⁾。

⁴ ICC(2) = two-way random effects modelに基づく絶対的一致指標。サンプルサイズ $n = 8$ 。

⁵ Flesch Reading Easeは値が高いほど読みやすいことを示す。Flesch-Kincaid Grade Levelは文章難易度を想定学年として推定した指標である。

⁶ β (Unit)はUnitが1段階進むごとの平均的スコア変化を示す。正値は上昇傾向、負値は低下傾向を意味する。

「児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発」

研究代表者 西尾 正寛 (畿央大学教育学部教授)
研究分担者 岡本 卓也 (客員研究員 御所市立掖上小学校)
岡本 麻希子 (客員研究員 橿原市立耳成南小学校)
金石 考弘 (客員研究員 橿原市立鴨公小学校)

1 本研究のねらい

小学校学習指導要領解説図画工作科編（以下、学習指導要領）の平成29年改訂では、教科の目標に「造形的な見方・考え方」が示された。学習指導要領ではこれを「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすことである」と考えられると解説している。「造形的な見方・考え方」は個々の児童が生まれながらにしてもつものであり、これを働かせて表現や鑑賞する児童の姿は多様になる。鑑賞する活動では、自分の、そして友人の見方や感じ方が働き、児童が互いの見方や感じ方に出合うことによって「自分の見方や感じ方を広げたり深めたりする」資質・能力の育成が実現する¹。

平成20年改訂で、思考力、判断力、表現力等を育成する視点から主に「B鑑賞」で指導すると示された言語活動の充実、平成29年改訂では「A表現」及び「B鑑賞」の指導において、〔共通事項〕を視点とする言語活動の充実が示されるようになった。表現する活動と同じく、言語活動にも発達の過程での変容が示され、低学年では、表現と鑑賞は分けにくいこと、〔共通事項〕で示す内容は自分自身が主体的に対象に関わることを通して初めて実感でき、また造形活動を通して話したり聞いたりすることそのものを楽しむ傾向も見られることが示され²、そこには、低学年の児童は、表現と鑑賞の活動を切り分けて行うべきではないとの示唆が読み取れる。

鑑賞の対象とされる自分たちの作品や美術作品は材料の特徴の組合せや構成によって表されているものである。Eliot W Eisnerによる「絵や彫刻を制作している子どもは、1つの問題、つまり自分の持っているアイデア、イメージ、感情を何らかの材料で表す方法を発見するという問題に取り組んでいる」³との言説を解釈すれば、自然物や人工物の質的特徴に気付くことにより、表現方法を豊かにすること、自分たちの作品や美術作品を豊かに鑑賞することが可能になると考えられる。この点についてEisnerは「この状況において彼は、材料を使用することから生じる視覚的質と、また彼が美術の目的と考えている視覚的質との間にある無数の相互関係を取り扱っているのである」⁴と続け「この子どもの行為は、質の視覚化、つまり、視覚的イメージを取り扱うというものであり、また、色彩、線、形などの質を創造し使いこなすことに目を向けているという理由から、質的な領域に働く知的能力の一様式と考えられる。」⁵と述べている。ここから、児童が身近な自然物や人工物を鑑賞する活動は自分たちの作品や美術作品をよりよく鑑賞することにつながるという意味で重視されるべきだと解釈できる。

本研究は、こうした背景に基づき、児童の発達の過程の特徴や個々の見方や感じ方の多様性に配慮し、児童が自分の豊かな見方や感じ方を働かせる鑑賞の題材の開発に取り組むことを目的とする。

2 学年による児童の成長の段階の特徴と鑑賞の学習

(1) 学習指導要領に示される身近な材料の鑑賞の重要性

学習指導要領では、鑑賞の対象は、第1学年及び第2学年では自分たちの作品や身近な材料など、第3学年及び第4学年では自分たちの作品や身近な美術作品など、第5学年及び第6学年では自分たちの作品や我が国や諸外国の親しみのある美術作品、生活の中の造形などと示されている。児童が成長する過程で起こる生活範囲の広がりや関心の広がりに応じて鑑賞の対象が幅広くなっている⁶。

〔共通事項〕で知識として示される第1学年及び第2学年での、いろいろな形や色、触った感じなど、第3学年及び第4学年では、形の感じ、色の感じ、それらの組合せによる感じ、色の明るさなど、第5学年及び第6学年では、動きや奥行き、バランス、色の鮮やかさなどの造形的な視点を、児童が自分の感覚や行為を通して捉えるよう指導することによって児童の造形的な見方や考え方を豊かにできる⁷。これらの造形的な特徴は、Eisner がいうところの色彩、線、形などの質⁸が視覚化されたものと解釈できる。

(2) 児童の発達段階の特徴に応じる鑑賞の方法

学習指導要領では、第1学年及び第2学年の児童は自分の感覚や行為を働かせ、周りの人、物、環境などに体ごと関わり全身で感じるなど、対象と一体になって活動する傾向が見られるとしている⁹。これは鑑賞する活動でも同様である。子供の言葉の発達については「3歳ごろから幼児は身近な大人に『なぜ』『どうして』という探索的な質問を多くするようになる。」「身のまわりの自然や生き物との出会いを大切に、実物を見たり触れたりする体験を通して、子どもの『もっと知りたい』という意欲を引きだすことが、深い学びにつながる。」といった説が一般的である¹⁰。宮坂の「小学校4年生までは『よさ、美しさ』はその子の中にあると思っている。」とそれに続く「その主観的な『よさや美しさ』を育て、楽しむことが学校教育の中に定着してきたように思える」¹¹との言説を考え合わせれば、幼児期から小学校4年生頃までは、鑑賞の活動においても児童が自分たちの表現の活動やそこで扱う材料や関わる場所などの対象に直接関わり、児童が自分なりの見方や感じ方を働かせる学習が必要だと言える。

さらに、John Dewey の「自然の事物は人間経験の中で作用するさい、口ではいいあわせないほど多様なものとなる。言語はこの多様なものを整理統合して、処理可能な秩序、順位、種類に分類する」¹²に従えば、具体的な方法として、自分たちの作品や身近な材料を見て、話したり、話し合ったりしながら鑑賞することが考えられるが、Eisner の「この状況において彼は、材料を使用することから生じる視覚的質と、また彼が美術の目的と考えている視覚的質との間にある無数の相互関係を取り扱っているのである」¹³を考え合わせれば、材料を扱い、表現する活動を通して形や色やそれらの組合せによる感じ、触った感触などの楽しさやお面白さを十分に感じ取ったり、捉えたことを友人と確かめたり、言葉で伝え合ったりするなど様々な方法で表現する鑑賞の方法が考えられる。

児童が主観的な見方や感じ方を働かせる傾向は、学年が上がるにつれて感覚や行為とゆるやかに分化し、客観的な傾向を見せるようになる。そうした時期には、学問体系に組み込むような方法、例えば「美術史・芸術学に基づく芸術作品への古典的・理論的アプローチ」を援用して¹⁴鑑賞の学習を行うことも考えられる。そこでは、自分たちの作品、我が国や諸外国の美術作品、生活の中の造形の鑑賞で出合う動きや奥行き、バランス、色の鮮やかさなどの造形的な特徴を捉える学習では、見て、感じ取ったり考えたりし、また見直して、とする活動を通して理解することが期待できる。加えて、第5学年及び第6学年でも、児

童が自分たちの表現の活動やそこで扱う材料や関わる場所などの対象に直接関わり、鑑賞する方法は大事にしたい。美術作品や生活の中の造形で扱われている造形的な特徴を活用して表現することにより、そのよさや美しさなどを豊かに感じ取ったり考えたりすることが考えられ、そうした何度も見直す活動、表現と関連させた活動など様々な鑑賞の活動を行うことによって児童の見方や感じ方は深まると考えられる。

(3) 検定教科書に見られる鑑賞の対象や方法

本研究の第一年次では、児童の見方や感じ方を広げたり深めたりすることができる題材開発の視点を検討するため、書籍を通して現職教員対象に提供されている鑑賞の題材の分析を試みた。

現行の学習指導要領告示以降の平成2年検定、平成6年検定の全学年の教科書から独立した鑑賞の題材を取り上げ、学年による題材の傾向と課題の検討を試みた。以下、その結果の概略である。

① 第1学年及び第2学年の題材の特徴

この学年では、鑑賞の対象は、主に自然物や人工物などの材料、身近な場所などが扱われている。教室や校舎、校庭など身の回りにある凹凸のある表面や教室の椅子や机、掃除道具入れや棚など様々な場所にできている隙間といえる場所などを鑑賞の対象とした題材がある。また、いろいろな種類の紙、土や砂、石や樹木などの自然物、壁や布、プラスチックなどの人工物。透明色紙や色セロハンを並べたり重ねたりしてできる形や色など、身近な材料から鑑賞の対象が選ばれている。美術作品は一部で鑑賞の対象となる材料や場所と関係する若干数以外に扱われておらず、学習指導要領の内容を反映していることが伺える。

鑑賞の方法としても、触り心地を味わう、見付けた形や色を使ってつくってみる、みた作品から想像したことを自分なりの絵に表したり、写真に撮って加筆したりするなど、身体を働かせたり、表現を伴う活動を行うなど様々な感覚や行為を通して感じ取ったり考えたりするなど、学習指導要領〔共通事項〕が示す指導事項が反映され、一元的に視覚及び対話のみに頼らないよう編成されていることが分かる。

② 第3学年及び第4学年の題材の特徴

植物の葉、木の実、石、土など、身近な自然物が対象に選ばれており、形や色で材料を分ける、材料と似た色を絵の具で色をつくる、など表現を伴う傾向は低学年から続いている。

加えて、美術作品も対象に選ばれるようになる。

美術作品に表されている生き物や人物を自分なりの簡単な絵に表してみる、表されている人物のポーズに注目し真似てみる、想像できる簡単な物語を考えたりする、美術作品から聞こえるかもしれない音を想像する活動などが取り上げられ、鑑賞の方法が工夫されている。

見て考えたり話したりするだけでなく、感じ取ったり考えたりしたことを形や色に表現する行為を通して繰り返し確かめることをねらいにしている。

身近な材料、美術作品にかかわらず、〔共通事項〕で示される自分の感覚や行為を働かせながら、感じ取ったり考えたりする活動が設定されている点も第1学年及び第2学年の題材と系統的である。

③ 第5学年及び第6学年の題材

第3学年及び第4学年までと大きく変わる点は、我が国の美術作品や諸外国の美術作品を鑑賞の対象とする題材が多くを占めるようになることである。一方で、色をつくりながら色の動きや変化のよさや美しさを感じ取ったり考えたりする、材料を扱いながら鑑賞する活動も設定されている。

また、美術作品の特徴的な筆触、我が国の伝統的な生活の中の造形物にある文様などを鑑賞の対象とし、前年度までに経験した方法で表現してみることを通して、そのよさや美しさを感じ取ったり考えたりするなど、表現との関連を図る鑑賞の題材が見られる。

小学校学習指導要領で第5学年及び第6学年では鑑賞の対象が、自分たちの作品や我が国や諸外国の親しみのある美術作品、生活の中の造形などと示され、教科書の題材では、その全てを鑑賞の対象とした題材が提案されている。

高学年では50時間でという年間授業時間数と実施できる題材数とのバランスを考慮すると一題材の内容が多過ぎる傾向も伺える。授業で行う学習活動では、教科書で示されている題材の内容から鑑賞の対象や方法を更を選んで行う必要があると考えられる。

4 児童が自分の見方や感じ方を広げたり、深めたりする鑑賞の題材開発

教科書掲載の題材は、学習指導要領の目標や内容を適切に解釈し学習指導に展開できるよう構成されていることを改めて確認することができた。

教科書の題材の分析から得られた鑑賞の題材開発の視点を以下に挙げる。

- 学習指導要領の目標及び内容を適切に解釈し、題材の目標や内容に反映する。
- 児童が関心をもてる鑑賞の対象を選ぶことを前提に、低学年の身近な自然物や人工物、場所などから、高学年の諸外国や我が国の美術作品、生活の中の造形を緩やかな段階でつなぐことを意図する。
- 思考力、判断力、表現力等を豊かに働かせるよう、自分の感覚や行為を通して形や色を捉えることができる鑑賞の方法とする。

次項では、以上の視点を基に、今年度、開発に取り組んだ実践に報告を行う。

5 実践題材「マイ切手コレクション」(第5学年)

(1) 本題材の目標

切手の図の形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもちながら、造形的なよさや美しさを考えてとともに、創造的に発想や構想をしたり、選んだ切手から自分の見方や感じ方を深めたりする。

(2) 本題材評価規準

- ・自分の感覚や行為を通して、形や色、動き、奥行き、バランス、色の鮮やかさなど造形的な特徴について理解している。【知識】
- ・形や色、動き、奥行き、バランス、色の鮮やかさなど造形的な特徴を基に自分のイメージをもちながら、切手の図の造形的なよさや美しさ、表現の意図や特徴、表し方の変化などについて感じ取ったり考えたりし、自分の見方や感じ方を深めたりしている。【思考・判断・表現】
- ・つくりだす喜びを味わい、主体的に切手の図を鑑賞する活動に取り組もうとしている。【主体的に学習に取り組む態度】

(3) 指導仮説

① 造形的なよさなどを考えることができる十分な切手の量の確保

地域の切手のコレクターの方から、学校の児童の学習のために使って欲しいと、10,000点をこえる切

手を寄付していただいた。年代、国、種類、大きさなど多様にわたり集められたもので、その図には作成された地域や時代などを象徴する形や色などの造形的な特徴を捉えることが期待できる。寄付してくださった地域の方の「学習に役立ててもらいたい」との思いがこもったものであり、文化財、美術作品としての集められた切手の価値を感じ取れるものであることを伝える。

② 主体的に活動するための導入の工夫

授業のはじめに1枚の切手の図をクラスの全員で鑑賞する場をもつ。その1枚を選択する規準は、形や色、イメージに関して児童が感じ取ったり考えたりし、発言が多く期待できそうであること、同じ視点でも感じ方に違い表れたり、発言内容が具象的だけでなく抽象的であったりもすることなど児童によって見方や感じ方に幅が生じることを期待できることである。

切手の図を鑑賞する場面では、切手のどんな形や色が気に入ったのか、どのようなイメージをもったのかなど、造形的な視点を明らかにすることで選択の目的や方法を明確にすることで主体的な活動を促したうえで、初めに提示した以外の多くの切手から自分のお気に入りの1枚を選ぶ場をもつ。

③ 見方や感じ方を深めるための工夫

選んだ切手をはがきに貼って、誰かに送ってみることを体験する。実際に行えないのでタブレットで気に入りの切手を撮影し、はがきに貼る疑似体験を行いながら、切手の図の形や色、模様などから考え、自分のお気に入りの切手を貼ったはがきを誰に送りたいかを考えるよう促す。自分が選んだ切手の形や色、イメージから実際に使うことや送る他者を考えることで見方や感じ方を深めるようにする。

(4) 展開と活動の実際

① 1時間目：自由に切手を鑑賞。気に入った切手を個人用タブレットで撮影する。

児童は普段目にすることがない貴重な切手に関心をもち、見たり選んだりしながら切手の形や色、イメージについて自然と対話をしていた。1時間では切手を全て見きれない量だったが、気に入った切手をタブレットで撮影し、その写真を友人に紹介する場面が頻繁に見られた。コレクターが集められた切手を鑑賞材として活用したことで、魅力がとて大きく、概ね全員の児童が主体的に切手に関わり鑑賞する様子が窺えた。



図 多くの切手からお気に入りの1枚を選んでいる

その中で1人の児童が、意欲が持続しないように見て取れたので、その児童も「お気に入りの1枚」見付けることができるよう、教師が寄り添い、切手の図の色や模様、表現されている内容など様々な見方を助言しながら多くの切手を見るよう促した。

② 2時間目：お気に入りのを選び、その切手を使ってハガキを書く。

撮影した切手の中から、特に気に入りの一枚を選び、ハガキに貼り実際に使う模擬体験を行った。自分で選んだ『とっておき』の切手を、どんな相手に送ろうか、『とっておき』の切手から連想される相手はどんな人か、など考えながらハガキを書いていた。切手をじっと見つめ、相手のことを考えている様子が伺えた。また、友人と同じ切手を選んでいても、選んだ観点やお気に入りの理由が違い、それを語り合いながら見方や感じ方の違いを楽しむ児童もいた。

5. 活動を終えて

我々大人も含めて、生活の中で手紙や葉書を活用することが少なくなっている。切手という身近なようで意識して見るものがなかったものを扱い、さらにその図に着目することで児童は新鮮な気持ちを経験し、多くの形や色を捉え、多様なイメージをもてたように思う。地域のコレクターの方の協力があり、驚くほどの切手の量と多様さが魅力的だった。あまりの貴重さに触ることさえためらう児童が多くいた。そして、こんなにも小さなところにあまりにも細かく繊細な世界が描かれていることにも感動している児童もいた。

切手は、多くを学ぶことのできる上に、まだまだ可能性を感じる鑑賞教材だったように思う。児童も指導者も切手の世界にたっぷりと浸りながらのめりこむようにして楽しむことのできた時間だった。その中で、子どもたちは自然に、資質・能力を働かせることができたように思う。

¹ 文部科学省、『小学校学習指導要領解説図画工作科編』日本文教出版、p11、2018

図画工作科の学習では、どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかを、図画工作科の特質に応じて示したで造形的な見方・考え方の解説で、様々な対象や事象を心に感じ取る働きであるとともに、知性と一体化して創造性を育む重要なものである感性とともに、一層重視するものとして示されている。

² 同上、pp 121-122

³ Eliot W Eisner 『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房 1986 仲瀬律久他8名訳、p140

⁴ 同上、p140

⁵ 同上、p140

⁶ 註1に同じ

p50に第1学年及び第2学年、p73に第3学年及び第4学年、p96に第5学年及び第5学年の「B鑑賞」の指導事項が示されており、そこに各学年で扱う鑑賞の対象が示されている。

⁷ 註1に同じ、p.114

⁸ 註5に同じ

⁹ 註1に同じ、p.35

¹⁰ 今福理博『乳幼児の「言葉」のしくみと発達の鍵 聞く・話す・関わる力の育み方』ぎょうせい、pp.65-

66、2025

¹¹ 宮坂元裕『図画工作という考え方』黎明書房、p116、2016

¹² John Dewey『経験としての芸術』栗田修訳、晃洋書房、pp.46-47、2010

¹³ 註3に同じ、p140

¹⁴ 註11に同じ

II 夏季行事報告

I 特別企画「ほら、“先生”ってステキ」

教員という職業の厳しさに注目が集まる昨今、次世代が目を向けにくい状況となっていることを踏まえ、教職に興味がある高校生にその魅力を伝えることを目的として畿央大学現代教育研究所が開催した特別企画「ほら、“先生”ってステキ！」の報告です。

開催日時：2025年7月20日（日）13:10～14:40

【第1部】講演「ほら、“先生”ってステキ！」13:10～13:50

講師 岡田 京子 氏 東京家政大学教授／前文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官

講演は次の言葉で始まりました。

「一人一人の子供を大切にしたい。」

「自分も自分の人生も大切にしたい。」

図画工作科がご専門の 岡田 京子 先生は、初めに小学校1年生が遠足先で楽しんだローラーすべり台を自分なりに表した絵を通して子供が学ぶ姿を紹介されました。色、高さ、昇る階段、全体の形、滑る仕組みなど一人一人の思いによって表現が違うことを取り上げられました。



それぞれの子供にはそれぞれの感じ方があり、それぞれの思いを読み取ることが教師としての力になり、また、違いがあることを知り、違いを受け入れ、子供に知らせる先生になって欲しいとも話されました。参加者にお伝えされたのは、一人一人の子供を大切にする先生の姿です。

先生は、受けもつ学年に合った学習の目標と内容を把握します。そして授業を計画し、実施すると、その

成果としてどのような力がついたか、自分の授業はどうだったかを振り返り、よりよい指導ができるよう改善しようとしています。そうした繰り返しにより、自分自身の力量が高まります。

片付け中の版画の用具から生き物の形を見付け表した子供の姿で授業時間以外でも学ぶことを示されました。

いろいろな場で子供の学びに出会うことが先生の楽しみであり、子供に答えを教えるのではなく、子供が自分で学び答えに辿り着けるように支えることが先生の仕事だとのこと。先生は大学で学んだことを基に、学校の先生という集団の中で成長します。教育者である先生は、分からないことを教え合い、一緒に考えることができる、学び合う仲間だとおっしゃいました。自分も自分の人生も大切にしている先生の姿です。

続いて、高校生や保護者のみなさんが心配されている先生方が働きやすくなるようにすることについて、文部科学省の資料を基に近い将来の取り組みを紹介され、最後に「先生の仲間としてみなさんをお待ちしています」との言葉で講演を終えられました。

【第2部】 ディスカッション「学校の先生をしている畿央大学卒業生の話聞こう」14:00～14:40

初めに、先生になって9年目の金沢 千穂 先生のお話です。



先生の仕事として、学校生活で最も長い授業時間を楽しいものにと工夫すること、子供のことを理解して正しい方向に導くことを心がけているとのことでした。先生としての喜びでは、子供が自分の信念を理解し行動できるようになることを挙げられました。言葉がなくとも通じ合えるようになるとおっしゃっていました。苦勞していることとしては、専門的な知識が少ないことで、教科指導などの専門性を高めて先生としての厚みを身に付けたいと話されました。

子供をよく見るとともに自分は明るく振る舞うことを大事にし、将来の社会に貢献する子供を育てることが自らの社会人としての貢献であるとのお話で終わられました。

次に、先生になって16年目の 金石 考弘 先生です。

フロアのみなさんに「好きな教科はありますか」と呼びかけられ、お話を始められました。全ての教科を教える小学校の先生も、一つの教科を専門的に研究でき、その活動を通して他の地域の先生や校種種の違う先生方と交流するなど素敵な場面に出会い、教科の専門性をもつことが先生としての強みになると話され、専門にしている図画工作科の授業で、子供の「うれしそうな姿」「挑戦している姿」「成長している姿」の姿を画像で紹介されました。



子供の「先生のこの教科の授業が好き」、卒業生の「先生のこの授業憶えている」「今も作品を家に置いている」との言葉が喜びと話されました。

最後のプログラムはフロアからの質問に岡田京子先生、金沢千穂先生、金石考弘先生が答えるトークコーナーです。

初めの質問は「どうして小学校の先生になったのですか」

それぞれに答えておりましたが、みなさんが先生になりたい強い希望をもっていたわけではなく、様々な思いやつながりの結果先生になっていることが分かりました。

「大学生生活をどう過ごせばいいですか」には、「学修も大事だが学生時代にしかできない趣味や旅行を楽しむことも大事」だとのこと、自分の経験から答えておられました。

保護者の方からの「今以上に学校を楽しく過ごせる場所にできますか」との質問には、「子供に関わる人が責任を押し付け合うことなく、分かり合い協力し合う努力をすれば楽しくすることは可能」との答えがありました。

10分の休憩を挟んでの90分はあっという間に過ぎました。

最後に主催から「人がいる限り、教育は必要です。そして先生がいなくてはなりません。皆さんのように、将来の自分を先生に夢見ている人たちを私達は待っています。」と伝え、全てのプログラムを終えました。

Ⅱ 学習会「図画工作を味わう—今までとこれから—」

開催日時：2025年7月20日（日）15:10～16:10

特別企画「ほら、“先生”ってステキ」に引き続き、東京家政大学 岡田 京子先生をお招きしての学習会を開催しました。奈良県を中心に、近畿圏から18名の方にご参加いただきました。

メディアで学習指導要領次期改訂の報道が見られるようになりました。「資質・能力の三つの柱」と各教科等の「見方・考え方」、「主体的・対話的で深い学び」等の基本的な考え方を重視しつつ、それらの共通理解と各学校の状況に応じた実装を示すように読めます。

そこで、「図工の授業がどう変わるか」を待つ前に「**私たちは図画工作科の授業をどう変えたいか**」を考えるテーマを設定しました。平成29年の改訂を行われ、その後も現場の状況をご覧になってきた岡田京子先生に学び、共に考える時間にしたいと考えました。

(1) 学習指導要領改訂時のポイントの復習

初めに司会が、現行の学習指導要領改訂のポイントを復習しました。

- ・ 育成を目指す資質・能力の明確化
- ・ 個別の感じ方や考え方等に応じて、他の学習や生活の場面でも活用できる知識及び技能。
- ・ 知識・技能を活用しながら未知の場面でも課題を解決できる思考力、判断力、表現力等。
- ・ 主体的に学習に取り組む態度、メタ認知等と協働する力、持続可能な社会づくり、感性・人間性等含む学びに向かう力、人間性等
- ・ 教科の特質に応じた物事を捉える視点や考え方である「見方・考え方」
- ・ 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進

そして学習指導要領告示後に提示された、

- ・ 指導と評価の一体化

現在進行している検討事項として、

- ・ 資質・能力の教育の共有と一層の充実
- ・ 中核的な概念や方略の明確化

などを提示した後、参加者の皆さんに4人ごとのグループに分かれていただき協議に進みました。

現在取り組まれている授業の成果と課題を出し合い、今後どのような児童を育てたいと考え、どのように授業を変えていきたいかをホワイトボードに掲示しました。初めて出会った先生のグループもさりながら活

な協議が行なわれ、多くの意見が出されました。



(2) 報告で出ていた意見

児童について

- ・ 自分で課題を解決できる。
- ・ 自分を知り、他者を知り、認め合う。
- ・ 答えがないチャレンジを楽しめる。
- ・ あふれる情報から最適解を見付けることができる。
- ・ 感動し、自分の素敵を見付けられる。
- ・ 最後まで活動し、最後を自分で決める。

授業について

- ・ 授業で子供を育てる。
- ・ 感性を働かせ、自分に表現し、認め合える。
- ・ 幸せに生きる力を育てる。
- ・ 選択肢があり、自己決定できる造形遊びを核とする。
- ・ 学習との素敵な出会いをつくる。
- ・ 児童の主体性が働く仕組みがある。

(3) 岡田京子先生の講話

まず、学校の先生は有能だということ、『話をする』、『話を聞く』、『情報をまとめる』、『相手を思いやる』、『展開を予想する』など様々な行為を必要に応じて行いつつ瞬間に思考し選択し、決定しているのが先生の**能力**だと指摘されました。

そこで、あるグループで話題になっていた「特別な支援が必要な児童」が主体的に活動できる図画工作

科の授業は何かを参加者に問われました。実際に図画工作の時間では「特別な支援が必要な児童」が主体的に活動できることが多くあります。その理由を考えればだれもが主体的に学習できる時間になるでしょうと。

参加者からは「自分が主体だから」「答えに向かう指示が少ないから」などの意見が出ました。



そうした話題を継ぎ、授業改善のポイントになるのは指導が特に難しい児童ではないとのこと。なぜならその児童には先生は指導に注力するので成果は出やすい。**指導の必要性は特にないが大きな成果も残さない児童に注目し、授業改善を試みることで授業を充実する方法ではないか**と話されました。また、コロナ禍で実体験ができない時期があったことから、その学年よりも前学年の目標を設定した授業が見られることを危惧し、例えば、**前学年でおこなうような活動から始めても、学習活動中に学年にふさわしい活動になるよう教師が計画することが必要**と話されました。

中央教育審議会では検討が進んでいる事項の資料を紹介され、「決まってはいるが、注目しておくことも必要」と伝えられました。

最後に、学習指導要領が改訂されると新しい考え方や方法が提案され、理解し馴染むのに苦労するよう感じるが、新しい考え方や方法も実は現場の先生方が長く取り組まれてきた指導であることが多く、**近い将来の新しい授業像は実は有能な先生方の日常にあること**を共通理解し、会を終えました。

学校の先生になりたい高校生のための特別企画 畿央大学現代教育研究所主催

「ほら、先生ってステキ」

未来を育てる学校の先生になろう！

7/20 ① **13:10**
14:40



申込は
こちらから



学校の先生になりたいと思っている高校生のみなさん、
みなさんが感じている学校の先生という仕事の魅力ってなんでしょう。
学校のことをよく知っている先生や、今、小学校で働いている先生の話を聞いたり、
一緒に話したりしてみると、きっと分かりますよ。

第1部

特別講演会

13:10～13:50



「ほら、“先生”ってステキ」
岡田 京子先生
東京家政大学 家政学部 教授
前 文部科学省
初等中等教育局教育課程課
教科調査官

第2部

**パネル
ディスカッション**

14:00～14:40

学校の先生をしている畿央大学卒業生の話を聞こう！



金石 考弘先生
榎原市立小学校
先生になって16年目



金沢 千穂先生
五條市立小学校
先生になって9年目

やさしさを「チカラ」に変える。

Kio 畿央大学
KIO UNIVERSITY
入学センター

TEL 0745-54-1603
MAIL exam@kio.ac.jp

教育学部 | 現代教育学科(学校教育コース/幼児教育コース/NEW 胎児教育コース/英語教育コース/保健教育コース)

健康科学部 | 理学療法学科 看護医療学科
健康栄養学科(臨床栄養コース/スポーツ栄養コース/食品開発コース)

NEW
健康工学部 | 建築デザイン学科(建築・まちづくりコース/インテリアデザインコース/アパレル・造形コース)
健康イノベーション学科
(ウェルネスデザインモデル/データサイエンス・テクノロジーモデル/社会実装・ビジネスモデル)

※2026年4月開設予定 設置認可申請中(設置計画は予定であり、内容を変更することがあります。)

畿央大学へは大阪難波、天王寺から最短約27分、近鉄鶴橋から快速急行で1駅

特別講演会
講師紹介
岡田 京子
先生

東京家政大学 家政学部 造形表現学科 東京家政大学大学院 人間生活学総合研究科 造形学専攻 教授
前文部科学省初等中等教育局 教育課程課 教科調査官
1986年に東京都公立小学校教諭として赴任。2009年から東京都町田市立町田第四小学校で主任教諭を務める。
2011年、国立教育政策研究所教育課程センターの教育課程調査官及び文部科学省初等中等教育局 教育課程課の教科調査官として
着任。「小学校学習指導要領解説 図画工作編」改訂(2018年7月告示)、特定の課題に関する調査(2011年3月発表)、「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(図画工作科編)作成(2020年3月発行)を行う。
2020年3月末に文部科学省を退官、2020年4月より現職。
※教科調査官とは、よりよい日本の教育をつくるため、全国の学校や先生方の授業とその成果を調査し、約10年に一度に学習指導要領として提案する文
部科学省の仕事。

① 先生になってよかったこと

畿央大学
卒業生
金石 考弘
先生から…

子供たちの目覚ましい成長を間近で見
守り、心から喜びを分かち合えること。
子供たちの成長を純粋に喜べる瞬間こ
そ、教師という仕事の醍醐味。

② 先生になって苦労したこと

保護者の気持ちがかかるようになるま
で時間がかかったこと。この仕事を通
して多くの人々と出会い、様々な種
類に触れることで見方が広がり、考え
方が深くなった。

③ 先生としての自分との約束

「ごめんね」と素直に謝ること。「あり
がとう」をどんなことに対しても丁寧
に伝えること。それは、子供たちにも
過ちを認め素直に謝る勇気を持ち、豊
かな人間関係を築く基盤をつくってほ
しいと願っているからです。

畿央大学
卒業生
金沢 千穂
先生から…

私の信念を子供たちが理解し、行動に
移すようになってくれたとき、学級に
一体感が生まれた。

現実と理想のギャップに苦しむことが
ある。子供と関わることはかりが仕事
ではないので、目の前の子供たちのこ
とが後回しになってしまうことが…

職場では明るくいること。社会人とし
ての責任をもって働くこと。子供たち
が誰かのために生きていてくれるこ
とが、私にできる社会貢献だと思い頑
張っています！

学校の先生をめざすなら、畿央大学！

教育学部現代教育学科の特色

Point 1

5つのコースで
それぞれの
資格取得を目指す
取得を希望する免許状にあ
わせてコースを選択

- 小学校教諭一種免許状
- 幼稚園教諭一種免許状
- 養護教諭一種免許状

Point 2

学びが広がる
「ユニット制」

コースの枠をこえてユニッ
トを選択。個性と専門性を
持った教員を養成

〈取得できる教員免許状・資格〉

- 中・高教諭一種免許状(英語)
- 中・高教諭一種免許状(数学)
- 特別支援学校教諭一種免許状

Point 3

特別支援教育・
心理学を深く学ぶ

今、教育現場が求める、知
識技能を身につけた教員に
なる

- 保育士
- 准学校心理士

2025年3月 卒業生 教員採用試験合格実績

公立小学校教諭 (合格者57名/受験者70名)	81.4%
公立幼稚園教諭・保育士 (合格者24名/受験者24名)	100%
公立中学校・高校英語教諭 (合格者4名/受験者4名)	100%
公立学校養護教諭 (合格者9名/受験者22名)	40.9%

夏休み有効活用オープンキャンパス同時開催

OPEN CAMPUS

10:00
15:30



当日は、オープンキャン
パスも同時開催！
キャンパスツアーや無料
ランチ体験など大学生活
を知ることができます。

詳しくは



オープンキャンパスの申込は、
約1ヶ月前から開始します

畿央大学現代教育研究所主催 学習会 図画工作科を味わう —これまでとこれから—

メディアで次期学習指導要領改訂の報道が見られるようになりました。「資質・能力の三つの柱」と各教科等の「見方・考え方」、「主体的・対話的で深い学び」等の基本的な考え方を重視しつつ、それらの共通理解と各学校の状況に応じた実施の一層の推進を示すように読めます。

そこで、図工の授業がどう変わるかを待つ前に、私たちは図画工作科の大切さをどう授業に形づくっていくのか一緒に考えましょう。

対象：小学校・特別支援学校教員

日時：2025年7月20日（日）15：10～16：10

会場：畿央大学L棟3階 美術実習室（受付：実習室前廊下 14：40より）

定員：30人 締め切り：7月18日（金）正午 参加費：無料

※お送りいただきました個人情報は、本学習会以外では使用いたしません。

※定員に達し、受講いただけない場合はご連絡いたします。

※当日は高校生対象のオープンキャンパスが行われています。会場へは学内案内図をご参照下さい。



講師紹介

岡田 京子 氏

東京家政大学 家政学部 造形表現学科

東京家政大学大学院 人間生活学総合研究科 造形学専攻 教授

前文部科学省初等中等教育局 教育課程課 教科調査官

1986年に東京都公立小学校教諭として赴任。2011年、国立教育政策研究所教育課程センターの教育課程調査官及び文部科学省初等中等教育局 教育課程課の教科調査官として着任。小学校学習指導要領解説『図画工作編』改訂（2018.7）、特定の課題に関する調査（2011.3）、「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〔図画工作科編〕作成（2020.3）を行う。2020年3月末に文部科学省を退官、2020年4月より現職。

主な著書に『子どもスイッチ ON！！学び合い高め合う「造形遊び」』、2015、東洋館出版社、『成長する授業』、2016、東洋館出版社、『その子は、何を描こうとしたのか？』、2020、東洋館出版社などがある。

やさしさを「チカラ」に変える。

KIO 畿央大学
KIO UNIVERSITY

【問い合わせ先】

〒635-0832

奈良県北葛城郡広陵町馬見中 4-2-2

畿央大学 現代教育研究所（受付 総務部）

TEL：0745-54-1602

E-mail：soumu@kio.ac.jp

申込みはこちらから



畿央大学現代教育研究所
令和7年度 成果報告書

発行日 令和8年3月31日
編集・発行 畿央大学現代教育研究所
〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中 4-2-2
TEL 0745-54-1601 FAX 0745-54-1600
<https://www.kio.ac.jp/rime/>
e-mail : soumu@kio.ac.jp

株式会社アイプリコム
〒636-0246 奈良県磯城郡田原本町千代 360-1
TEL0744-34-3030 (代) FAX0744-34-3040

おしえ × まなび

畿央大学 現代教育研究所

令和7年度 成果報告書

Contact

畿央大学現代教育研究所 (<http://www.kio.ac.jp/rime/>)

〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2

TEL : 0745-54-1601/FAX : 0745-54-1600

MAIL : soumu@kio.ac.jp