

派遣者番号	R7K28	氏名	古賀 健四郎
研究主題 —副主題—	中学校社会科における自己肯定感を高めるための授業実践 —UDLや協同学習、生成AIを用いた形成的フィードバックを通して—		
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	今田 敏弘
所属	多摩市立諏訪中学校	所属長	齊木 伸郎

キーワード：自己肯定感 社会科 UDL 協同学習 生成AIを用いた形成的フィードバック

要旨： 実習校では不登校出現率が全国的な平均値より高く、自己肯定感の向上が喫緊の課題であり、協同学習などを活用した授業改善が求められている。不登校の主な要因の一つとして、松井(2002)は自己肯定感の低さを挙げている。先行実践では、授業を通じて生徒の自己肯定感が高まる可能性が示されてきた。本研究では、社会科授業において協同学習やUDL等を活用し、生徒一人一人が安心して学べる学習環境を構築し、自尊感情測定尺度【東京都版】で量的研究を行い、振り返りシートやアンケート等によるM-GTA分析を行い、自己肯定感の変容を明らかにする研究を行う。

中学校社会科における自己肯定感を高めるための授業実践 — UDL や協同学習、生成 AI を用いた形成的フィードバックを通して —

古賀 健四郎

— 自己肯定感、社会科、UDL、協同学習、生成 AI を用いた形成的フィードバック —

1 問題意識と実践の目的

実習校では、全国平均を上回る不登校出現率が報告されており、生徒の学校適応や学級活動の参加への不安軽減、自己肯定感の向上が喫緊の課題である。不登校は多層的要因から生じるが、松井（2002）等は、自己肯定感・自己効力感の低さが学習意欲や対人関係の不調と関連し、不登校傾向に影響すると指摘する。地区教育委員会も、肯定的関わりにより安心感・有用感を育む必要性を示している。

全国的にも、文部科学省「令和 6 年度 児童生徒の問題行動・不登校等調査」¹によれば、不登校児童生徒数は約 35 万人に達し、12 年連続で増加している。これを受け、文部科学省は教育機会確保法（2016 年）や基本指針（2017 年）、COCOLO プラン（2023 年）等を通して、「誰一人取り残さない学び」を掲げ、安心できる環境づくりと、個別最適な学びと協働的な学びの両立を求めている。

また、総社市教育委員会のマルチレベルアプローチ（MLA）に代表される実践では、協同学習、ピア・サポート、SEL 等を組み合わせた授業改善により、自己肯定感の向上が報告されている。学習環境を整え、生徒同士の相互承認を支えることが有効であることを示唆している。

本研究では、社会科地理的分野の探究学習に UDL と協同学習を導入し、生徒の多様性に応じた学びの場を設計する。生徒が安心して参加し、「わかる」「できる」「班に貢献できた」という経験を重ねる中で、自己肯定感がどのように変容するかを明らかにする。データは、振り返りシート、生成 AI によるフィードバック、協同学習の観察記録、自尊感情測定尺度（東京都版）の事前・事後比較を用いる。以上のことにより、本研究は不登校傾向を含む生徒の学びへのアクセスを保障し、包摂的教育の実現に資する実践研究である。

2 先行研究・先行実践の検討

2-1 先行研究・先行実践の到達点

不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」²は、不登校初期に自己肯定感の低下が見られることを指摘し、共感的理解と受容的関わりを基盤に、学校内外の支援を組み合わせた多層的支援体制の構築を求めている。また、不登校児童生徒を「将来の社会を担う存在」と捉え、教育的支援の充実を提起している。

不登校と自己肯定感の関連については、松井（2002）等により、自己肯定感の低さや自己評価の不安定さが学校適応の困難と関係することが示されてきた。東京都教職員研修センターは自尊感情測定尺度【東京都版】³を開発し、「自己評価・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の 3 因子から傾向を把握し、指導に活用する実践知を蓄積している。

また、先行実践として、総社市教育委員会の「だれもが行きたくなる学校づくり」は、協同学習、SEL、ピア・サポート等を組み合わせたマルチレベルアプローチ（MLA）により、人間関係づくりと授業改善を同時に進め、不登校出現率の低下や規範意識、学力の向上が報告されている。授業における生徒間の相互承認と主体的な学びが、自己肯定感を含む成長に寄与し得ることを示唆している。さらに、教育再生実行会議第十次提言⁴も自己肯定感を高め未来を切り拓く子どもの育成を政策課題とし、学校・家庭・地域の連携を強調している。以上により、自己肯定感の向上と不登校の未然防止を目指す施策・実践は各レベルで蓄積されてきている。

2-2 先行研究・先行実践の課題

第一の課題として、自己肯定感の概念規定と測定方法が統一されず比較が難しい点がある。本研究では教育再生実行会議および東京都教職員研修センターの整理⁵を踏まえ、自己肯定感を「短所を含めた自分らしさを受け止めつつ、自分には価値があると感じる感情」と概念規定とし、自

¹ 文部科学省「令和 6 年度 児童生徒の問題行動・不登校等調査」https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf（最終閲覧日 2026/01/21）。

² 不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf（最終閲覧日 2026/01/21）。

³ 東京都教職員研修センター「自尊感情測定尺度【東京都版】」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2017/06/27/1387211_07_1.pdf（最終閲覧日 2026/01/21）。

⁴ 教育再生実行会議「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓ひらく子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上（第十次提言）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2017/06/27/1387211_07_1.pdf（最終閲覧日 2026/01/21）。

⁵ 東京都教職員研修センター「令和 3 年度 教育課題研究「自尊感情や自己肯定感に関する調査研究」指導資料」https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/bulletin/r3/materials/r3_leaflet_02.pdf（最終閲覧日 2026/01/21）。

尊感情測定尺度【東京都版】で測定する。

第二の課題は、成果が報告されても、指標に基づく分析が十分でないため、生徒が学習や仲間との関わりをどう意味づけたかを捉えにくいことである。そこで、授業上の工夫がどのようなプロセスで生徒の心理的変容につながったかを、生徒の言葉や学習過程に基づき量的だけでなく質的にも検証する。

第三の課題は、不登校傾向や学習困難を含む多様な学習者に配慮した授業デザインとして、特に社会科地理的分野での ICT や UDL を活用した協同学習の授業実践から自己肯定感の変容を追跡した実証研究は多くない。

以上を踏まえ、本研究は社会科地理的分野の探究学習に UDL と協同学習を導入し、自尊感情測定尺度【東京都版】による量的データと振り返り・インタビュー等の質的データを併用して、授業実践が自己肯定感に与える影響を多面的に検証する。

3 対象および検証方法

3-1 対象

対象は東京都内公立中学校の第 2 学年 4 学級の生徒である。社会科地理的分野「日本の諸地域」(東北地方)の授業実践を行い、単元前後で自己肯定感の変容を測定した。

3-2 データ収集方法

自己肯定感と学習経験を多面的に把握するため、量的・質的データを併用した。①自尊感情測定尺度【東京都版】を単元開始前後に 2 回実施し、自己評価・対人関係・自己決定等の側面から変容を量的に把握した。②単元終了時に探究学習アンケート(学びの力、協同学習、学びやすさ(UDL)、フィードバック、授業全体等)を実施し、リッカート尺度の四件法に加え自由記述で学習経験の意味づけを収集した。③各時間のロイノート振り返りシートおよび探究学習・発表で作成したスライド等のポートフォリオを収集し、質的データとした。④アンケートでネガティブ回答を示した生徒や自己評価が低い傾向の生徒(各クラス 2~3 名の計 10 名へ、休み時間に 1 人約 10 分)を抽出し、生徒への半構造化インタビューで授業・協同学習・自己評価に関する捉え方と背景を聴取し、質問紙では捉えにくい情報を補った。

3-3 分析方法

量的分析では、自尊感情測定尺度【東京都版】の事前・事後について平均値・標準偏差を算出し、同一集団内の変化を検証するため、対応のある t 検定を行う。さらに効果量を算出して教育的意義の大きさを検討し、東北探究学習アンケート各項目との関連を関連係数等により概観して、自己肯定感の変容と主観的評価の関係を考察する。

質的分析では、振り返り・自由記述・インタビューを M-GTA で分析し、重要語句の抽出から概念生成・カテゴリー化を通して、授業経験や協同学習、自身の成長の意味づけを整理する。量的結果と質的結果はトライアングレーションにより相互照合し、解釈の妥当性を高める。

4 授業実践

4-1 授業実践のねらいと位置づけ

本研究は、中学校社会科地理的分野「日本の諸地域」(東北地方)を対象に授業実践を行った。実習校では不登校出現率が全国平均より高く、自己肯定感の向上が喫緊の課題であるため、本実践では知識習得に加え、生徒が「わかった」「できた」「班の役に立てた」を積み重ねることを通じて自己肯定感を高めることをねらいとした。

授業デザインの柱は、①UDL に基づく参加のしやすさの保障、②協同学習による相互承認と支え合う学習集団作り、③生成 AI 等の ICT を活用した教師から生徒への個別最適な即時フィードバックの 3 点である。これらを通して自己肯定感がどのように変容するかを明らかにした。

4-2 授業デザインで踏まえた理論的枠組み

第一に UDL である。学習者の多様性を前提に、情報提示・活動・表現の手段を複数用意し、学びへの参加を保障する。本実践では、教科書・資料集に加え、統計、地図、写真、映像(NHK for School)、参考図書、インターネット、生成 AI による補助情報などを組み合わせ、取り組みやすい手段を選べるようにした。

第二に協同学習である。協同学習は、関口・安永(2005)の研究において「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動」⁶と示されている。本実践では、協同学習が

⁶ 関田一彦・安永悟(2005)「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』第 1 号、p. 13.

役割分担と対話による相互作用が学習の深化と人間関係形成に資する点を踏まえ、資料係・記録係・司会係・発表係等の役割を明確化し、貢献を認め合う構造を組み込んだ。加えて、生徒が自ら問いを立て見直しをもって学ぶ課題解決型の学習とした。

第三に個別最適な即時フィードバックである。毎時間の振り返りをロイロノートで回収し、生成 AI を用いて「努力を認める、気付きへの価値づけ、次の学びへの接続」を含むフィードバックを行うことで、生徒の学びの省察と次の行動調整を促した。

以上を統合し、個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実を意図した授業設計をした。

4-3 授業実践の概要

授業実践では、東北地方の自然環境・産業・観光・民俗文化等を素材に、班ごとに課題を設定し、調査から中間発表、最終発表へと単元を構成した。初期段階で生徒の問い（例：人口増加策、三陸沖が好漁場となる理由、城の立地理由等）を重視し、既習事項を活用した問題設定を促した。

単元前半は多様な資料を用いて調査を進め、中間段階でジグソー学習により成果を共有するとともに、相互の質問により視点を広げ、問い直しをした。後半は指摘を踏まえて内容を改善したり、資料を補強したりして、最終発表をまとめた。併せて生徒に毎時間の振り返り（できるようになったこと、班員の良さ、改善点等）を行わせ、生成 AI を活用した個別最適な即時フィードバックを毎授業後にすべての生徒へ返した。それは次時の導入で共有し、各自の学びの自己調整を促した。

4-4 自己肯定感を高めるための具体的な工夫

(1) UDL に基づく多様な参加形態

発表場面ではスライドに限らず、イラスト・図表作成など複数の資料の提示を認めた。例えば、イラストが得意な生徒は分かりやすいイラストを描いたり、文章をまとめるのが得意な生徒は原稿をまとめたりするなど、それぞれの個性が班の中で機能するよう多様な参加形態を用意し、自己肯定感を育む環境へとつなげた。

(2) 効果的な協同学習のための工夫

調べた結果のみの発表のなりがちな所を、「なぜ起こるのか」「他地域と比べるとどうか」を問い返し、因果関係と比較の視点を引き出した。例えば「潮目があるから好漁場」とする説明に対し、漁獲量と潮目の関係や他海域との差を問うことで、生徒が自分の言葉で考えを整理し直す過程を支援し、理解の深まりや達成感を促した。また、「集団に役立っている」という実感を得られるよう、班の役割を明確化し、得意なことを生かして必ず貢献できる設計とした。また、振り返りに「貢献してくれた人」を書く欄を設け、貢献内容を言語化して相互承認を可視化した。

(3) 生成 AI を活用した個別最適な即時フィードバック（図 1）

各時間の振り返りに対し、事前ルール（努力を認める、気付きへの価値づけ、次の学びへの接続）に基づき生成 AI でフィードバック案を教師が作成し、それを確認・修正して図 1 のフィードバック内容とした。図 1 の左は「他の人やグループなどから学んだことや気づいたこと」などを、中央は「学習の振り返り、次回の学習に向けた課題」などを、生徒が書いている。右はその記述内容を受けて、生成 AI を活用したフィードバックの内容である。

このフィードバックは、生徒の振り返りを「良かった点、気付き、次の行動提案」の順に整理し、努力や工夫を具体的に承認した上で改善可能な課題へ接続することで、自己否定に陥らずに学習を前進させる教育的機能をもつ。とりわけ、問いの更新、根拠（資料・データ）にもとづく説明、聞き手を意識した表現の改善、役割分担と共有による協同の最適化を促し、探究過程を「失敗→改善→再挑戦」の自己調整サイクルとして成立させる点に教育的意義がある。さらに、他者の工夫を参照して自分の学びを相対化・再構成するメタ認知を支援し、学びの転移（次の学習・他教科・生活場面への活用）を促進することで、参加感・貢献感・達成感に裏打ちされた自己肯定感の形成に寄与したと考えられる。フィードバック内容は、教師から生徒へ個別に学習支援システム（ロイロノート）上で返却した。これにより、時間制約の中でも全員に一定の質で丁寧なコメントを返しやすくなり、「見てもらえている」「次の改善点分かる」といった感想も得られた。

生成 AI を活用した個別最適な即時フィードバックには、ChatGPT を基盤としたカスタム GPT（GPTs）を用いた（モデル：GPT-4o）。本 GPTs は、自己肯定感の向上を実践の中心目標として

図1 左と中央は生徒のコメント、右はそれに対するフィードバック内容

【他の人やグループなどから学んだことや気づいたこと。良い所+こうするともっと良くなる】

二班
食文化について昔からなぜこれが人気なのかとても詳しく説明されていてとてもわかりやすかった。


一班
東北地方の観光発展について観光公害の対策についても質問をしてもしっかりと考えてあってよかった。問いの次に問いを出すというやり方が参考になった

五班
雪について雪がそのあとどうなるのか雪は観光とどんな関係があるのか、農業と雪はどんな関係があるのか、その説明がわかりやすく興味深い話もあってそういうところを参考にできると思った。

【学習の振り返り：本時で取り組んだこと、分かったこと。次回の学習に向けての課題、改善点。】

自分達の考えに問いを用意していくと発表のまとまりが良くなるということがわかった。
どうしてそうなのかその具体的な例を出していくとそれがいいということもわかった。
次の発表の時までに問いに対する答えまで書いておく

おぼろしい!



2025/9/15

二班・一班・五班の発表をよく聞き取り、それぞれの良さや工夫を丁寧に捉えられているのが素晴らしいです。二班では「食文化がなぜ人気なのかを詳しく説明していた点」、一班では「観光公害への対策や問いを重ねて深める姿勢」、五班では「雪と観光・農業の関係を具体例で示していた点」など、班ごとの特徴をしっかりと整理できていますね。

また、「自分たちの発表に問いを用意するとまとまりが良くなる」「どうしてそうなるのかを具体例で示すと良い」と学んだことを、自分の改善につなげようとしているのもとても前向きです。さらに「次の発表までに問いに対する答えを書いておく」という具体的な行動計画まで立てられていて、探究学習の姿勢がしっかり身につけています。

※ 次に活かせるポイント ※

問いを深める工夫：問いの次に問いを重ねることで探究が広がる

具体例を入れる：「どうしてそうなるのか」をデータや事例で補足する

発表準備：問いと答えを整理し、スライドに反映してまとめを明確にする

今回の振り返りは「他班から学ぶ姿勢」と「自分の課題を次の行動に変える力」の両方が見えていて、とても充実した学びになっています。雪。「観光公害にどう対応すればよいか」という君の質問は、とても探究的でした。課題をどのように解決すればよいか、ということに直結する「初発の問い」でした。素晴らしいです。

位置づけ、①努力や工夫を事実にもとづいて具体的に承認する「称賛」、②否定文ではなく改善可能な課題を示す「気づき」、③次にできる学習を提案する「行動提案」の三部構成で出力するよう設計した。あわせて、中学生に伝わる表現を徹底し、生徒の記述量に応じた字数の段階化(200字未満は簡潔に、400字以上ならば十分な文章量で読みやすい記号等も加えた)により、努力が報われる感覚と達成感を損なわないフィードバックを担保した。フィードバック内容は、問いや根拠(資料・データ)にもとづく説明、比較やつながりの整理、協同の改善、表現の改善を促しつつ、最終的に「自分は貢献できる」「改善すれば前に進める」という参加や貢献、改善の可能性を実感できる、達成感の形成につなげることを重視した。運用は、生徒記述を匿名化して入力し、生成結果を教員が確認したうえで返却する手順で行った。

5 実践の結果

5-1 自尊感情測定尺度【東京都版】(表1)の結果

自尊感情測定尺度【東京都版】に基づき、表1の質問紙調査を実施した。

5-1-1 信頼性の確認

事前・事後で共通する項目のみを用いて分析し、Cronbachの α 係数はいずれも一般に許容可能な水準で、内的一貫性は概ね良好であった。

5-1-2 総合スコアの変容

項目平均を生徒ごとに算出し総合スコアとして比較したところ、事前M=2.92、事後M=3.01であった。対応のあるt検定では有意差が認められ($t(n-1)=3.29$, $p<.01$)、効果量 $d_z=0.33$ 、95%CI=[+0.04, +0.14]であり、授業実践後に自尊感情・自己肯定感が小～中程度に上昇した。ただし個人差があるため、質的データと併せて解釈する必要がある。

5-1-3 項目別の変容

多重比較(HoIm補正)後に有意な変化が確認されたのは、問1、問2、問19(逆転)の3項目であった。問1「今の自分に満足している」は上昇(2.49→2.80)、問2「意見を素直に聞くことができる」は上昇(2.86→3.11)、問19「自分は誰の役にも立っていないと思う」は低下(2.29→1.95)し、満足感、他者受容の改善と否定的認知の軽減が示された。これらは、協同学習を核とした授業デザイン、個別最適な即時フィードバックと関連すると考えられる。

5-2 振り返りシートのM-GTA分析による変容

本研究では、東北地方探究学習の振り返りシートの分析技法として、木下(2007)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いた。焦点は、探究過程における思考と学習行動の変容と、それが自己肯定感

表1 自尊感情測定尺度【東京都版】

問	項目
1	私は今の自分に満足している
2	人の意見を素直に聞くことができる
3	人と違っていても自分が正しいと思うことは主張できる
4	私は自分のことが好きである
5	私は人のために力を尽くしたい
6	自分の中には様々な可能性がある
7	自分はダメな人間だと思うことがある
8	私はほかの人の気持ちになることができる
9	私は自分の判断や行動を信じるることができる
10	私は自分という存在を大切に思える
11	私には自分のことを理解してくれる人がいる
12	私は自分の長所も短所もよく分かっている
13	私は今の自分は嫌いだ
14	人に迷惑がかからないよう、いったん決めたことには責任を持って取り組む
15	私には誰にも負けぬもの(こと)がある
16	自分には良いところがある
17	自分のことを見守ってくれている周りの人々に感謝している
18	私は自分のことは自分で決めたいと思う
19	自分は誰の役にも立っていないと思う
20	私には自分のことを必要としてくれる人がいる
21	私は自分の個性を大事にしたい
22	私は人と同じくらい価値のある人間である

に関わる経験としてどう言語化されるかである。質的データを比較することで、概念を精緻化した結果、8概念、概念間の関係を4カテゴリーに定めた(図2を参照)。さらに、中核カテゴリーを「改善しながら探究する」と定めた。

5-2-1 中核カテゴリー「改善しながら探究する」の成立

問いやテーマが定まらず停滞する記述が見られる。一方で、生徒は問いを固定せず、視点や条件を掛け合わせて更新しようとする(概念1)。また、つまづきが自己否定に固定されず、次の改善策へつながる(概念5)。この「失敗と改善」の反復により学習が深まり、学びは「他教科にも活かす」(概念8)等の転移へ接続する。すなわち探究は、活動の積み重ねではなく、改善を伴う自己調整として成立していくことが読み取れた。

5-2-2 カテゴリー別の変容

カテゴリー別変容の結果は、以下の表2で示す。表2は、左から8概念を4カテゴリーに分類したもの、「学びの変容」、生徒の「具体的な記述・特徴」、自己肯定感との関係でどのような「意義」が見出されたかを整理したものである。

表2 カテゴリー別の変容結果

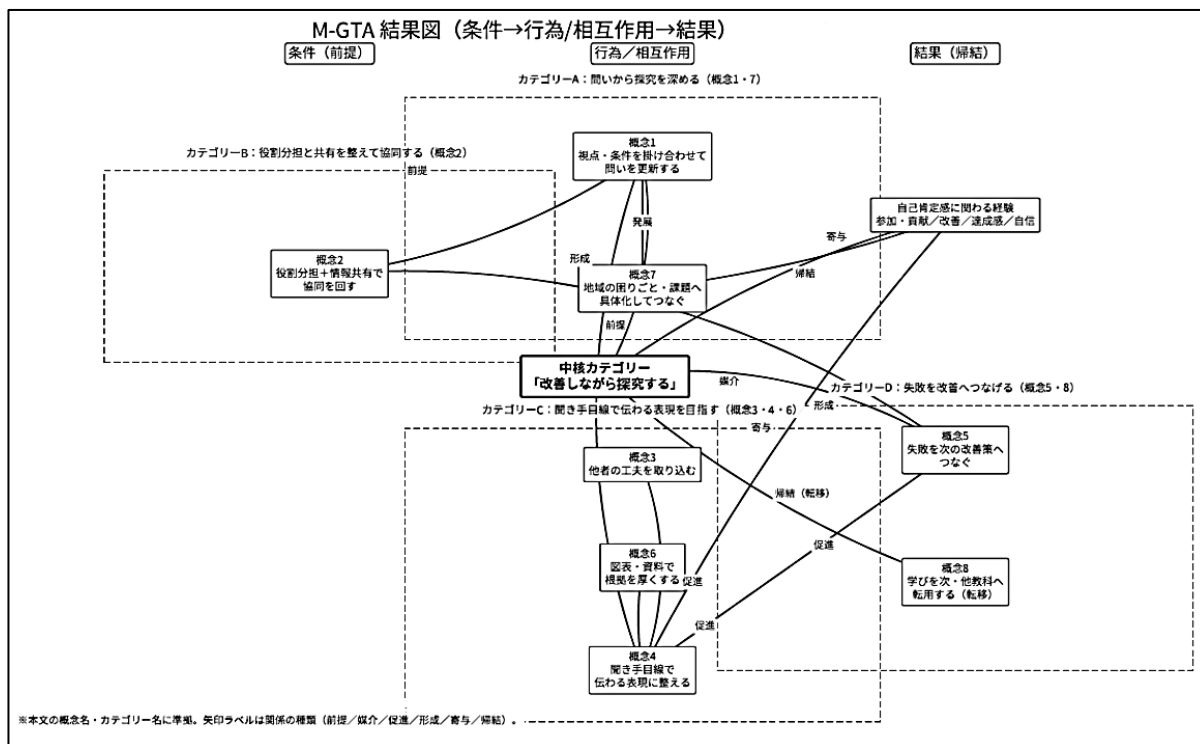
カテゴリー(概念)	学びの変容	具体的な記述・特徴	意義(自己肯定感との関係)
A: 問いから探究を深める(概念1・7)	問いを軸に、理解を「地域課題」へ接続する	人口減少を、生活サービス不足や文化継承の困難として具体化し、地域理解が課題理解へ深化	「わかった→説明できる→課題として捉える」経験が、学びの有意味感・有能感を支える
B: 役割分担と共有を整えて協同する(概念2)	分担・共有・再調整によって協同を機能させる	分担して準備する、共有が新たな問いを生む。他方、協力が発言が弱いと停滞しやすい	参加の見通しと貢献実感を生み、「自分は役に立てる」感覚の基盤になりやすい
C: 聞き手目線で伝わる表現を目指す(概念3・4・6)	根拠と表現を結びつけ、説得力ある説明へ改善する	他者の工夫を取り入れ、情報量調整や図・グラフで根拠を明確化。表現改善が説得力につながる	「伝わった」という達成感が自己効力感を高め、他者受容・相互参照の学びを促す
D: 失敗を改善へつなげる(概念5・8)	失敗を「次の直し方」に翻訳し、継続・転移へつなげる	発表のズレや不足を改善点として認識。改善できる見通しが意欲や次の課題意識を生む	失敗が自己否定に固定されず、「改善できる」経験として確立し、自己評価を支える

5-2-3 自己肯定感との関連(図2)

M-GTA分析の結果より、生徒は①探究サイクルを獲得し、②失敗を経て改善し、③学びを他の場面へ生かしていた。とりわけカテゴリーDは、自己否定に陥らず学びの改善へと機能した。カテゴリーBは役割と参加の実感を生み、「自分は貢献できる」「改善すれば前進できる」という自己肯定感の基盤を支えやすい。さらに、カテゴリーAとカテゴリーCは、理由をもって説明できるという自信や達成感を高め、学びを肯定的にとらえることにつながった。

M-GTA分析の結果、生徒の振り返りは、困難や失敗を経て「改善しながら探究する」状態へ移行していた。役割分担と共有を行い(カテゴリーB)、問いを明確にし(カテゴリーA)、多様な根拠に基づき分かりやすい表現にし(カテゴリーC)、失敗を経て改善につなげる(カテゴリーD)という過程が確認された。これらは、探究の深まりに加え、参加や貢献、改善、達成感といった自己肯定感を支える経験へとつながったことを示唆している。

(図 2)M-GTA 結果図



5-3 探究学習事後アンケート (表 3)

の結果

単元終了時に 2 年生 110 名へ実施した。質問 1~11 は 4 件法 (4=「そう思う」、3=「どちらかといえばそう思う」、2=「あまりそう思わない」、1=「全くそう思わない」) で回答を求め、質問 1~3 を「学びの力」、4~6 を「協同学習」、7~8 を「学びやすさ (UDL)」、9 を「フィードバック」、10~11 を「授業全体」に対応する項目と位置づけた。肯定的回答が大勢を占めた。特に質問 4、6、9 は高く支持された。

5-4 ネガティブ回答者へのインタビュー結果

探究学習事後アンケートで「①あまりそう思わない②全くそう思わない」と答えた生徒の背景把握のため、「協力 [質問 4]」「学びやすさ・できた感 [質問 8]」「自分で考える場面の有効性 [質問 10]」「疑問・探究の継続 [質問 11]」の 4 項目を中心に、各クラス 2~3 名の計 10 名へ、休み時間に 1 人約 10 分の半構造化インタビューを行った。

5-4-1 生徒類型別にみた傾向

ネガティブ回答は主に次の 3 つの類型に整理でき、学習全般を拒否する類型 A は見られなかった。3 つの類型は以下の表 3 に整理した。表 3 は、類型ごとの「回答理由」、アンケートで該当した質問項目、具体的な中身を示している。

表 3 探究学習事後アンケートの項目

[質問 1] 東北地方の自然・産業・くらしなどを、人に説明できるようになった。
[質問 2] 複数の資料 (統計・地図・写真など) をくらべて、理由をつけて考えをまとめられた。
[質問 3] 「なぜ?」「どうすれば?」という自分たちの問いをつくることができた。
[質問 4] グループのメンバーと話し合ったり役割分担したりして、協力できた。
[質問 5] グループのメンバーの中で、よく貢献した人について簡単に書いてください。自分を挙げて、複数も挙げて良いです。
[質問 6] クラスメイトの意見や説明、教員のアドバイスなどから、新しい考えや気づきを得られた。
[質問 7] 発表の仕方 (最初の授業で示した共有ノートやパワーポイント、ポスターなど) や学習の進め方 (教科書・資料集・参考図書・ロイロノート・インターネット・生成 AI・教員への質問など) に、自分に合った工夫や選択肢があった。
[質問 8] 授業は学びやすく、「わかった」「できるようになった」と感じられた。
[質問 9] フィードバック (クラスメイトや教員の言葉、振り返りへのコメントなど) を受けて、自分の学習活動や発表内容を改善できた。
[質問 10] 自分で考えたり、作業したりする場面は学習内容を理解したり、深めたりする上で効果的である。
[質問 11] この学習を通して、新たに疑問に気づいたり、もっと知りたいと思ったりした。
[質問 12] 東北地方の探究学習を振り返り、協力して取り組めたことや学んだこと、感想を書いてください。また、授業に関する意見・要望があれば書いてください。
[質問 13] ICT (①ロイロノートの共有ノート、②振り返りとコメントの共有、③インターネットや生成 AI、その他) を活用した感想・意見を記入してください。

表3 ネガティブ回答者へのインタビューのまとめ

類型	回答の理由（要点）	主に該当する質問	不安・特徴の中身（具体）
B	協同学習の手順に戸惑う	質問 4	役割や動き方が見通せず、協同の「やり方」そのものへの不安が中心
C	学習様式と評価・受験の接続に不安	質問 8・10	探究の価値は認めつつ、試験・受験にどうつながるかが不透明
D	授業経験は肯定するが対象内容への関心が高まらない	質問 11	活動は良いが、東北への興味は元々低く、変化が小さい（関心の伸びが限定的）

5-4-2 インタビューから得られた示唆

第一に類型Bには、役割分担・対話・進め方のモデルや選択肢を提示し、抵抗なく学習できる環境づくりが必要である。第二にC類型には、協同学習と教科書との補完関係を教師が繰り返し説明し、不安を軽減することが有効である。第三にD類型には、東京と東北地方とのつながりや自分たちの生活との関連を意識できる導入等の動機づけの工夫を行う必要がある。以上により、インタビュー内容は、ネガティブ回答の背後要因を可視化し、授業環境の改善や動機付けの点で、より一層の改善を要する課題を示している。

6 考察

6-1 本研究における自己肯定感の変容の位置づけ

本研究は、中学校第2学年社会科地理（東北地方）の探究学習を通して自己肯定感の変容を量的・質的に検証した。自尊感情測定尺度【東京都版】では総合スコアが有意に上昇し（ $dz=0.33$ ）、項目別でも「今の自分への満足感（問1）」「他者受容（問2）」の上昇と、「役立たなさ感（問19 逆転）」の低下が確認された。自己肯定感を「短所を含めた自分らしさを受け止めつつ価値を感じる感情」と捉える本研究の立場からすれば、単元レベルの短期介入として一定の成果を得た。特に「役立たなさ感（問19）」の低下は、班で役割を果たし承認・感謝を得る経験と関連する可能性が高い。

M-GTAの所見は、量的結果の意味づけを補強した。すなわち、カテゴリーBで示された「役割を担って協同する条件の成立」は、「自分は役に立っていない」という否定的認知（問19）の低下と整合し得る。また、カテゴリーDで確認された「改善できるという経験」は、「今の自分への満足感」（問1）の上昇を、単なる気分の変動ではなく、学習経験に基づく自己評価の再構成として解釈する根拠となった。さらに、カテゴリーCは、他者受容（問2）の上昇を学習の取り組み方の調整として位置づける視点を与えた。以上より、協同学習と形成的フィードバックを組み込んだ授業実践が、自己肯定感の変容につながる経験となったことを示している。

6-2 UDL・協同学習・形成的フィードバックが果たした役割

本実践は、①多様な資料・媒体の提示（UDL）、②役割分担を伴う協同学習（ジグソー等）、③振り返りへの個別最適な即時フィードバックを中核に設計した。アンケートでは、協力・新たな気付き・フィードバックによる改善等に9割超が肯定的に回答しており、協同学習とフィードバックが学びの実感や自己肯定感を支える要因として機能したと考えられる。

また、M-GTA分析では、協同学習の「役割分担・共有・再調整」が探究を前進させる条件として現れており（カテゴリーB）、問いの深まり（カテゴリーA）や聞き手目線の表現（カテゴリーC）のサイクルが回り始める構造が確認された。これは協同学習やUDLが活動の楽しさにとどまらず、内省と自己調整を促し、自己理解と自己肯定感の基盤形成に寄与したと考えられる。特に発表準備・本番を通じた「やり遂げた経験」「他者の良さを取り入れ改善した経験」の蓄積は、自己肯定感の形成に重要である。

6-3 協同学習と自己肯定感支援の課題

一方で、探究学習が全員に一樣に肯定的に作用したわけではない。ネガティブ回答者へのインタビューから、課題は主に3点に整理できる。

①協同学習のやり方に対する戸惑いがあり、不安や負担が生じる生徒がいた。役割分担や対話の進め方を、より具体的にモデル化し選択肢として提示するなど、協同学習への参加プロセスにも支援が必要である。

②協同学習の大切さは認めつつも、試験や進路とどう結びつくかが見えにくく不安を抱く生徒がいた。教科書知識の整理（語句の確認等）で補完しつつ、探究で育つ力が知識の定着や問題の解釈にどうつながるかを明示する設計が求められる。

③対象への関心の個人差があり、東北地方への興味が高まらない生徒がいた。導入や問いかけで、

東京と東北の接点や生活・将来との関わりを強め、動機づけを再構成する余地がある。

以上より、協同学習・UDL が有効に働く一方で、認知的負荷、協同の負担、評価との接続不透明さは、特定の生徒にとって自己肯定感を低下させる点として留意すべきである。

6-4 不登校未然防止・「誰一人取り残さない学び」への示唆

本研究は、単元レベルでも、授業に協同学習・UDL・形成的フィードバックを統合することで、「役に立てた」「自分にもできる」という感覚を育て得る可能性を示した。そこから導き出される示唆は、以下の三点である。

第一に、自己肯定感の支援は特別活動や個別支援に限定されず、日常の教科授業の中でこそ組織的に実現され得る。第二に、協同学習は不登校傾向のある生徒も授業に参加しやすい反面、役割分担の偏りなどを調整しないと負担感が増す危険性もある。第三に、生成 AI を活用したフィードバックは形成的評価を補助し、「受け止められている」という感覚を強める可能性がある。

6-5 本研究の限界と今後の課題

限界は主に三点である。第一は、実験群と対照群の設定でなく、一群の事前事後の比較にとどまったことである。第二に尺度・アンケートは生徒による自己報告であり、社会的望ましさや天井効果の影響があり得る。その上、東北地方探究学習アンケートは事後のみで変化を直接検証できないことである。第三に、対象が1校・1つの学年・1単元に限定され、一般化するには慎重が必要である。

今後は、長期的な追跡研究、多様な学習者へのアセスメント、生成 AI フィードバックの質の検討を通して、自己肯定感の向上と不登校未然防止に寄与する授業実践の更なる改善が必要である。

7 参考文献等

- 岡山県総社市教育委員会(2016)『だれもが行きたくなる学校づくり入門』。
https://www.city.soja.okayama.jp/data/open/cnt/3/5381/6/dareyuki_nyumonhen_2015_gashitsu_up.pdf?20160120145826 (最終閲覧 2026年1月21日)。
- 桂聖・石塚謙二・廣瀬由美子編(2020)『授業のユニバーサルデザイン Vol.12 多様な学び方 UDL 学びのユニバーサルデザイン』東洋館。
- 木下康仁(2007)「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法」『富山大学看護学会誌』6(2):1-10。
- 教育再生実行会議「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓ひらく子供を育む教育の 実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上 (第十次提言)」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2017/06/27/1387211_07_1.pdf (最終閲覧日 2026/01/21)。
- 関田一彦・安永悟(2005)「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』、1、10-19。
- 田島賢侍・奥住秀之(2013)「子供の自尊感情・自己肯定感についての定義及び尺度に関する文献検討：肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて」『東京学芸大学紀要』64(2):19-30。
- 多摩市教育委員会『不登校総合対策 一人一人の子どもたちに安心できる学校生活を』。
https://www.city.tama.lg.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/003/710/tamashi-hutoukousougoutaisaku.pdf (最終閲覧 2026年1月21日)。
- 東京都教職員研修センター「令和3年度 教育課題研究「自尊感情や自己肯定感に関する調査研究」指導資料」
https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/bulletin/r3/materials/r3_leaflet_02.pdf (最終閲覧日 2026/01/21)。
- 東京都教職員研修センター『子供の自尊感情や自己肯定感を高めるための Q&A』。
https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/bulletin/h23/materials/h23_mat01a_01.pdf (最終閲覧 2026年1月21日)。
- 東京都教職員研修センター「自尊感情や自己肯定感に関する研究(4年次)」『東京都教職員研修センター紀要』11、
<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/bulletin/h23.html> (最終閲覧日 2026/01/21)
- 富田明広・西田雅史・吉田新一郎(2021)『社会科ワークショップ 自立した学び手を育てる』新評論。
- 松井賢二(2002)「中学生の不登校傾向意識—学校ストレス、進路(キャリア)成熟、自己肯定感との関係から—」
新潟大学教育人間科学部紀要(人文・社会科学編)、5(1)、251-258。
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2025)『令和6年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について』。
https://www.mext.go.jp/content/20260116-mxt_jidou02-100002753_1_3.pdf (最終閲覧 2026年1月21日)。
- 早稲田大学「早稲田大学学術研究倫理憲章」

https://www.waseda.jp/inst/ore/assets/uploads/2019/05/Academic-Research-Ethics-Charter_j.pdf (最終閲覧日 2026/01/21) .