

キャリア教育の充実に向けた教育課程や指導方法の工夫改善についての研究

～普通高校におけるキャリア教育の推進及び充実に向けて～

高知県立禰原高等学校 教諭 溝渕 加純

高知県教育センター 指導主事 山本 圭子

高知県教育委員会事務局高等学校課 指導主事 市原 則和

本研究の目的は、県内の普通科高等学校の総合的な学習の時間で、「人間関係形成・社会形成能力」を高めるために効果が期待できる活動や指導方法を提案することであった。そこで、研究協力校A高等学校で実践してきた総合的な学習の時間の取組を「人間関係形成・社会形成能力」の視点で捉え直すことにした。まず、意識調査結果と担任への聞き取りから生徒の実態を把握した。次に、総合的な学習の時間の活動を「人間関係形成・社会形成能力」育成の視点から分析した。また、学習に対する感想から学びの深さを分析した。

そして、総合的な学習の時間における「人間関係形成・社会形成能力」の育成につながる要素の提案を行った。本研究では考察した要素の実践には至っていない。今後は、提案する要素が生徒の「人間関係形成・社会形成能力」にどのような効果があるのかを検証授業等で追求していく。

<キーワード> 普通科高等学校、総合的な学習の時間、人間関係形成・社会形成能力

1 研究目的

(1) キャリア教育が求められる社会的背景

文部科学省(2012)は、「高等学校キャリア教育の手引き」において、キャリア教育で育成していく基礎的・汎用的能力の中の一つに、「人間関係形成・社会形成能力」を挙げている。これは「社会との関わりの中で生活し仕事をしていく上で、基礎となる能力」である。この能力の一つが「多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができる」ことである。また、高知県教育委員会が策定した「高知県版社会人基礎力育成プログラム」(平成27年高知県教育委員会事務局高等学校課)では、「円滑な人間関係を構築する力」を本県の高校生の就職における重点課題の一つに挙げている。具体の行動目標として「発信力」「傾聴力」「柔軟性」「協働力」の四つを示している。

このような国や県の社会的背景を踏まえると、本県の生徒たちが高校を卒業し、進学や就職で一人一人が「職業的・社会的自立」をした先には、組織や地域の中で多様な人々と協働しながら社会に貢献し、自己実現ができる大人になる必要がある。そのためには卒業までに、「円滑な人間関係を構築する力」をキャリア教育で育成すべきであろう。

(2) A高等学校の生徒の現状

本研究では、高知県内のA高等学校(以下A高校)を研究の対象としている。A高校は本県の中山間地域A町にあり、これまでは同町と隣町の二つの連携中学校からの入学生が生徒の大部分を占めていた。しかし平成26年度から、A高校に寮があること、町を挙げて部活動を支援していること、「多様なニーズをもつ生徒への支援体制」を強化¹していること等に対する理解から、連携中学校以外からの入学生が増えている。そして、現在は他県を含む17市町村33中学校より入学生を受け入れている。生徒の実態を把握するため、平成28年4月に全校生徒を対象にして実施した高知県オリジナルアンケートの結果を分析したところ、「クラスでは安心して過ごすことができる」の項目で、肯定的回答が県平均値より14.3ポイント低かった(図1)。同じ質問に対する否定的回答の割合は、学年が下がるほど大きくなっている。

¹ 「県立高等学校再編振興計画」(平成26年高知県教育委員会)学校の在り方より

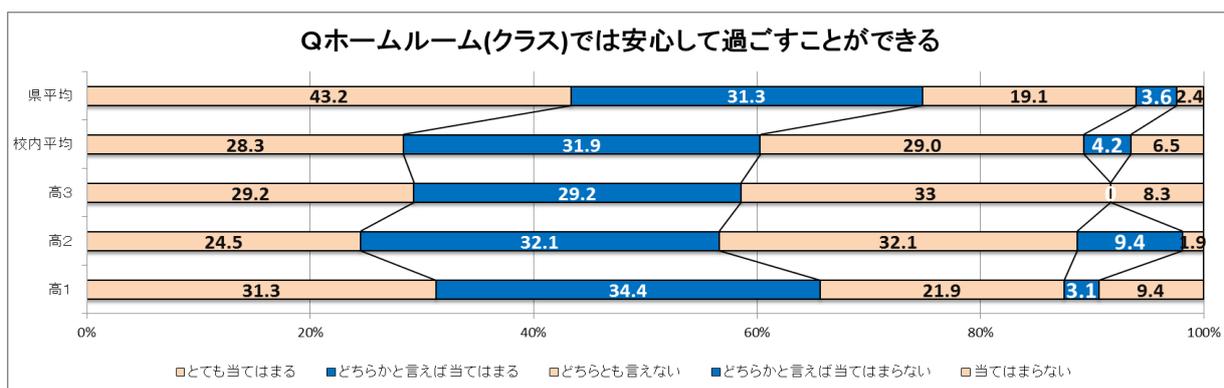


図1 平成28年度高知県オリジナルアンケート結果より

この背景として二つのことが考えられる。一つ目は、学習に対して苦手意識をもっている生徒が多いことである。A高校では毎年、高知県教育委員会事務局高等学校課による学力向上事業の一つである、基礎学力診断テスト²を実施している。この結果では、A高校の受験生徒のうち67.9%がD層で、さらに36.7%が最下層のD3層である。全体の約7割がD層に位置しており、県全体や県内の他の山間部の高校の平均値と比較しても、学力的に厳しい生徒が多い(表1)。教科主任に対する聞き取りでは、「学習に向かう姿勢が良くない」という意見が複数の教科であった。

表1 平成28年度第1回基礎学力診断テスト受験生徒のD層の割合(1~3学年)

	県全体	山間地域(4校)	A高校
D3層	23.9%	31.3%	36.7%
D層	56.2%	64.8%	67.9%

二つ目は、平成26年度より前の入学生と以降の入学生の違いである。平成26年度より前は地元の生徒が入学生徒の大半を占めていた。しかし、平成26年度以降はA町以外からの入学生が増えてきている。そのため、学校やクラスの様子に変化している。今まで過ごしてきた環境と大きく異なる中で過ごす生徒たちにとって、人間関係の構築の難しさも課題である。

地元の連携中学校出身の生徒は、就学前から同一の集団の中で育ち、友人関係の固定化や序列のような関係がある。また、小さなコミュニティの中で自分の思いや考えを言葉で伝えなくても、周り(大人や友人)からは受け入れてもらえる環境で成長している。そのため、知らない人を受け入れにくく、それまでに関わりのない人を前にすると怖気づいたり心を閉ざしてしまったりする様子がある。そして、学校生活ではA町以外から来た生徒との関わりを避けようとする言動が見られる。

連携中学校以外から入学する生徒は各中学校から1名であることが多く、親元を離れ寮で集団生活を送っている。今まで暮らしてきた環境(生活、学習、友人など)が大きく変わり、その違いに対する不平や不満を口に出すことが多い。彼らはクラスメイトに気さくに話しかけ歩み寄ろうとしているが、場面に応じて適切な言葉を選択することや、発した言葉や態度を他者がどのように受け止めるかを配慮する力が弱い。そして、クラス、他学年、寮、部活動、男女間で様々なトラブルにつながっている。

生徒の人との関わりに関することについて、A高校の教員に聞き取りを行った。生徒支援コーディネーター³を5年間担当している教員は、「A高校は、周りに他の高校がない。校内は基本的に1学年1クラスでクラス替えもほとんどない。生徒は人との関わりのパターンが少ない環境で過ごしているため一人一人のソーシャルスキルが弱い。小規模校ではあるがいろいろな考えをもつ人との

²基礎学力診断テストとは、ベネッセコーポレーションによる国語、数学、英語の3教科の検査。検査結果は、ベネッセコーポレーションが定める学力の指標(GTZ)で評価される。GTZのD層とは、「進学・就職が難しい、または進学・就職しても続けることが難しい」レベルのこと。最下層のD3層は「義務教育範囲に未定着範囲」とあるとされる。

³A高校は、平成24から27年度まで高知県教育委員会より「生徒支援重点校」の指定を受けていた。生徒支援コーディネーターは、定期的に校内生徒支援委員会を開き、生徒がもつ課題(学習、生活、対人面)を多方面から把握している。また、心の教育センターと連携を取り、校内生徒支援の中心的役割を担っている。

関わりを学ばせたい。」と述べていた。人権主任は、「語彙力の少なさから、人を傷つける言葉を使ってしまうことが学力や地域を問わず生徒全体を通して見られる。地元の大人しい生徒と地元以外の元気な生徒が上手く融合すればよいが時間がかかる。」と述べていた。生徒を日頃から間近で見ている担任・副担任からは、「生徒同士がお互いを知ることがクラスの関係改善で大事である。」「特別活動や総合的な学習の時間で仲間づくりを早い段階から行っていかなければならない。生徒は落ち着きのないうちで過ごしているため、授業にも、学校生活にも影響している。」と述べていた。生徒の現状や現場の教員の声から、生徒の人と関わる力を伸ばすことはA高校の急務の課題である。

(3) A高等学校の生徒に育成したい力

このように、A高校の課題として「学習状況の改善」と「人と関わる力の伸長」が挙げられる。学習とクラス内の人間関係の関連は、栃木県総合教育センター「学ぶ意欲をはぐくむ」(2011)によると、「学ぶ意欲をはぐくむ上で土台となるのが『安心して学べる環境』」である。「安心して学べる環境」を作るには「物的環境」と「人的環境」を整備することが重要で、教師や友達は「人的環境」にあたる。教師はクラス内の人間関係づくりに努め、教室に「子ども同士が互いに認め合い高め合おうとする雰囲気」を作ることによって「安心して学べる環境になる」と説明している。つまり、生徒同士の人間関係を良くすることは、生徒の学ぶ意欲の土台づくりに波及していくと言える。(2)で示したように、A高校の生徒は育ってきた環境によって人を受け入れにくい言動や、自分が発した言葉や態度を他者がどのように受け止めるか配慮する力が弱いことから、人間関係を構築することに困難が生じている。そこで、「自分の思いや考えを他者に伝え」「他者の考えを受け入れ、違いを認めること」で「円滑な人間関係の構築」ができる生徒を育成したいと考えた。この能力は「高等学校キャリア教育の手引き」(2012)ではキャリア教育で育む基礎的・汎用的能力の「人間関係形成・社会形成能力」にあたる。

(4) 生徒の課題に効果的に働きかけるA高等学校のキャリア教育の取組

A高校の取組の中でこの力を高めていく場として、総合的な学習の時間を挙げることができる。総合的な学習の時間をA高校では「YELLプロジェクト」とし、キャリア教育の中心科目として位置づけている。「YELLプロジェクト」は、到達目標を「地域の社会資源を活用しながら、将来の自分の進路や仕事について考え進路実現を図る」とし、学年ごとに異なる目標とテーマで学習している。内容は、社会人や外部講師による講話、校外での実習、異学年や異世代との交流など体験的な活動である。そこでは生徒同士のグループ学習が主体となっており、関わり場面を仕掛けやすい。つまり、生徒が自分の考えを述べ、他者の考えを理解しながら円滑な人間関係の構築へ向かう活動の土台がすでにある。しかし、これまでは生徒の人と関わる力を伸ばすという視点で指導を行っていなかった。本研究において、実践してきた「YELLプロジェクト」を、「自分の意見や考えを他者に伝え、他者の意見や考えを理解し、お互いに認め合う学習」の視点で指導すれば生徒の「円滑な人間関係の構築」に効果的に働くのではないかと考えられる。

(5) 「YELLプロジェクト」の変遷と学習成績の改善

活動を見るにあたり、「YELLプロジェクト」の変遷について触れる。平成26年度は、それまでに地元の生徒が大半だった旧来の学習内容（郷土愛を高め地元貢献できる人づくり）をそのまま引き継いだ。しかし、A町出身以外の生徒が半数を超えており、1年次の時点でA町に関する知識をもっている生徒が少なかった。そのため指導者は、生徒の学ぶ様子から内容が生徒の実態にそぐわない印象をもっていたと述べている。平成27年度は、前年度の学習の状況をモデルに、地元の生徒と地元以外の生徒が地域を題材に学び合える形態にアレンジし、計画と実践を同時進行で行った。その結果、指導者は、生徒の活発な様子が見え汎用性のある内容に近づいたと述べている。そして平成28年度は、プロジェクトの3年間の系統性を考え、1年生は「地域理解」に特化して地域を多角的に理解する内容にし、取り組んでいる。このように、「YELLプロジェクト」は生徒の実態に合わせて刻々と変化している。

今回の研究では、平成26年度と27年度を取組を中心に分析していく。先に述べたように、平成27年度は平成26年度を取組がモデルにあり、より生徒の実態に合う学習内容へ改良したことで生徒が活発に学ぶ様子が見られた。また、二つの学年の基礎学力診断テストの全教科（国語、数学、英語）の偏差値の平均を見ると、1年次から2年次にかけての成績はどちらも向上している（表2）。加えて、平成27年度は1年間の偏差値の伸びが平成26年度より大きかった。そこで平成26年度と平成27年度の学びの違いを、「YELLプロジェクト」の変化という点から探っていく。

表2 H26入学生とH27入学生の成績の比較

	1年4月	2年4月	上昇値
H26入学生	42.4	46.0	3.6
H27入学生	49.5	54.9	5.4

2 研究仮説

A高校が総合的な学習でこれまでに実践してきた「YELLプロジェクト」を「自分の意見や考えを他者に伝え、他者の意見や考えを理解し、お互いを認め合う場面」として活用すれば、円滑な人間関係を構築できる生徒の育成につながるだろう。

研究仮説は上記のように設定した。研究対象とする学年は、1年生とする。「高等学校キャリア教育の手引き」（2012）によると、「高等学校段階におけるキャリア発達の特徴」として「入学から在学期間半ばまで」は「新しい環境に適応するとともに他者との望ましい人間関係を構築する」ことをキャリア発達の目標設定に挙げている。つまり、A高校の現状を踏まえても1年生で「人間関係形成能力」を重視することが適切である。

本研究では実践してきた「YELLプロジェクト」を、「人間関係形成能力」を育成する場面として捉え直すことで、「人間関係形成能力」につながる活動や指導方法を具体化し、新たな総合的な学習の時間の在り方を考えていく。今回は検証のため以下のことを行う。

- ・生徒の「人間関係形成能力」の把握
- ・これまで実践してきた活動の分析
- ・生徒が記述したワークシートの分析

3 研究方法

これから述べる(1)～(3)の方法をもとにした結果を踏まえ、総合的な学習の時間において「人間関係形成能力」を育む観点を盛り込んだ指導を提案する。

(1) 生徒の「人間関係形成能力」を把握するための意識調査のデータ比較

ア 対象

平成26年度入学生（現3年生） 26名

平成27年度入学生（現2年生） 54名

イ 時期

平成26～28年度4月

ウ 内容

高知県教育委員会事務局高等学校課と高知県教育センターで作成した「高知県オリジナルアンケート」30項目から「人間関係形成能力」に関わりがあると捉えた四つの項目とクラスの居心地に関わる一つの項目を抜粋した（表3）。質問項目の「人の役に立つ人間になりたい」では「基礎的・汎用的能力」の「人間関係形成・社会形成能力」の領域における生徒の意識を見取った。「自分のことを見守ってくれる周りの人々に感謝している」と「私は人のために力を尽くしたい」では「自尊感情」の「関係の中での自己」の領域で、他者に対する意識を見取った。「みんなが集まる場所では、ほかの人のことを考えて行動している」は「基本的生活習慣」の「自己管理能力」の領域だが、ここでは他者に配慮した行動への意識を見取った。これらの質問項目に対する肯定的回答の割合の数値を比較、検討した。

表3 意識調査で比較する質問項目

領域	質問項目
受容感・学級適応感	クラスでは安心して過ごすことができる
人間関係形成・社会形成能力	人の役に立つ人間になりたい
関係の中での自己 (感謝の心・貢献意欲)	自分のことを見守ってくれる周りの人々に感謝している
	私は人のために力を尽くしたい
自己管理能力	みんなが集まる場所では、ほかの人のことを考えて行動している

(2) 「YELLプロジェクト」の活動の分析

これまで実践してきたA高校の取組を「人間関係形成能力」を育成する視点で分析するため、各教科等で「人間関係形成・社会形成能力」育成を検証した二つの事例を参考にした。京都市総合教育センター(2012)は、「人とともに社会を生きる力を育てる学習活動・授業展開の工夫」について検証している(表4、上段)。東京都教職員研修センター(2015)は、「協働的な学習活動」を行うことが「人間関係を築く力」をつけるために効果的であることを検証している(表4、下段)。先行研究から、様々な人と関わりながら考えを伝えあうこと、コミュニケーションスキルを高めること、協働的な学習の場で身に付けたスキルを次の活動や実生活に生かすことが「人間関係形成能力」につながっていくことが分かる。先行研究で得た視点から、A高校の総合的な学習の時間の実践を分析した。

表4 「人間関係形成・社会形成能力」育成の指導のポイントと目的

	指導のポイント	指導の目的
授業にとり入れたい「学習活動」	○話し合い活動 人との関わりの中で、新たな考えにふれたり考えを深めたり課題を解決できたりがんばれたりすることを体験できるようにする。	多様な他者の考えや立場を理解することができる。相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができる
	○役割分担を伴ったグループ活動 グループで協力することの素晴らしさ楽しさに気付くようにする。	自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画する
	○インタビュー活動/ゲストティーチャーとの交流 教室外の人との関わりの中で、自分の社会的な立場や役割、将来像などについて考えるようにする。	人や社会とのかかわりは、自分に必要な知識や技能、能力、態度を気付かせてくれる
	○様々な立場の人の生き方紹介 内容が偏らないように配慮しながら様々な立場の人の生き方を紹介する。	性別、年齢、個性、価値観等の多様な人材が活躍しており、様々な他者を認めつつ協働していく
	○教室外の人にむけた成果物の発表 だれに成果を発信したいか、自分たちの思いをもつようにする。発信する人への相手意識を持って、成果物の内容や発表方法を工夫させる。	学習理解の深まりや主体性を高めることができる、自己有用感や学習意欲を高める
協働的な学習活動の場	○他者と話し合う必然性のある課題の設定 「友達の考えを知りたい」「話したい」と必然的に思えるような課題の設定。	他者の考えを聞いたり話したりすることで、自分の知識や考え方の幅を広げることができる
	○コミュニケーションを深めるための個に応じた指導の充実 コミュニケーションが得意/不得意な生徒への役割分担。	場や相手に応じて対応できる力をつけることができる
	○互いの考えを知るための工夫 個人の考えをまとめたり、グループで意見交換するための教材の活用。	他者の考えを聞いたり話したりすることで、自分の知識や考え方の幅を広げることができる
	○自己評価を生かした指導と評価の一体化 協働的な学習活動を教師と生徒が評価できるような振り返りシートの活用。	自律性・社会性を身に付けることができる

(3) 各活動のワークシートの記述の分析

ア 対象

平成26年度入学生1年次の活動でのワークシート

平成27年度入学生1年次の活動でのワークシート

イ 内容

回収したワークシートの感想から、記述量や記述内容を分析する。記述量は、生徒が書いた感想の行数を数えて全体の行数で割り、一人当たりの記述行数の平均を算出した。記述内容は、小池ら(2015)が開発した「学習感想を分析する枠組み」を使って内容の段階を分類し、分析し

た（表5）。小池らの枠組みでは、感想を4段階に分類している。小池らは、「第1段階は、記述内容が抽象的で具体性がない段階。第2段階は、学習内容を具体的に理解し、自分の考えを焦点化している段階。第3段階は、他の生徒の考えを受け入れている段階。第4段階は、他の生徒の考えを受けて自分の考えを見直し、発展的に考えている段階。」と示している。本研究では「自分の考えを伝え、他者の考えを理解しお互いを認め合える」生徒の育成を目指しているため、第3段階の記述ができることを目標とした。

表5 小池ら(2015)が開発した「学習感想を分析する枠組み」

第1段階	学習内容についての具体的な記述がなく、抽象的な言葉が多い。 (1-A: 学習への感想が主な記述) (1-B: 自らの学びを振り返る記述) (1-C: 他との関わりについての記述)
第2段階	学習内容についての具体的な記述がある。 (2-A: 学習内容について具体的な記述がある。) (2-B: 学習内容についての具体的な記述と自らの考えや疑問などの記述がある。)
第3段階	他人の具体的な考えについて、自分がどう思ったかが記述されている。
第4段階	他の考えなどから自分の考えを見直し、発展的に考えている記述がある。

4 結果と考察

(1) 生徒の「人間関係形成・社会形成能力」の意識調査の分析

平成26年度入学生と平成27年度入学生の1年次から2年次にかけての「人間関係形成能力」に対する意識の変容を把握するため、A高校で毎年実施している「高知県オリジナルアンケート」から「人間関係形成能力」に関わる、「人間関係形成・社会形成能力」「関係の中での自己」「自己管理能力」これら3領域の四つの質問項目と「クラスでの安心感」の質問項目を抜粋し分析した。

ア 平成26年度入学生

平成26年度入学生の1年次での「人間関係形成能力」に関する四つの質問項目では、「私は人のために力を尽くしたい」以外は県平均値を下回っていた（表6）。2年次の数値は1年次と比べ、四つの質問項目の値は下がっており、県平均値との差は大きくなっていった。1年次の「クラスの安心感」はその年に調査がなかったため比較することはできなかった。2年次の数値は、県平均値より30.8ポイント下回った。

1年次のクラスの状況について担任に聞き取りを行った。担任は、1年次の11月からクラスに落ち着きを感じられるようになったと述べていた。値が2年次になって下がったことについては、「生徒の能力自体が下がったわけではなく、他人に頼まれたら断れない生徒や自分を犠牲にしなから他者に尽くす生徒が多いので、自己主張し、他人に言い負かされないような強い自分になってほしいということを生徒たちに伝えていた。そのためこのような結果になったのではないか。」とのことだった。クラス運営において、このような指導の背景があることから「人間関係形成能力」の向上を数値で測ることは難しい。

表6 平成26年度入学生の1年次と2年次の意識調査結果

質問項目	1年次			2年次		
	A校	県平均	差	A校	県平均	差
クラスでは安心して過ごすことができる	調査なし			44.0%	74.8%	-30.8
人の役に立つ人間になりたい	67.8%	80.9%	-13.1	68.0%	80.0%	-12.0
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	75.0%	86.2%	-11.2	64.0%	87.1%	-23.1
私は人のために力を尽くしたい	71.4%	69.5%	1.9	56.0%	68.7%	-12.7
みんなが集まる場所では、ほかの人のことを考えて行動している	57.1%	72.2%	-15.1	52.0%	76.1%	-24.1

イ 平成27年度入学生

平成27年度入学生の1年次は、「人間関係形成能力」に関する四つの質問項目のすべてが県平均値を下回っていた（表7）。2年次の数値は1年次と比べ、四つの質問項目の全てが上昇していた。県平均値との比較では「みんなが集まるところでは、ほかの人のことを考えて行動している」以外で、県平均値を上回っていた。「クラスの安心感」は、1年次から2年次の間で9.3ポイント上昇していた。県平均値との比較では-27.5から-14.8ポイントと差は小さくなっていた。

1年次のクラスの状況について担任に聞き取りを行った。「1年次の最初の時期は環境の違いから他者を素直に受け入れられず配慮に欠ける言動が見られ、落ち着きのない雰囲気を感じられた。」「クラスでは人の意見を否定せずに受け入れるという指導を、学校生活の様々な場面でを行った。1年次の11月ごろからクラスに落ち着きを感じられた。」と述べていた。

表7 平成27年度入学生の1年次と2年次の意識調査結果

質問項目	1年次			2年次		
	A校	県平均	差	A校	県平均	差
クラスでは安心して過ごすことができる	47.3%	74.8%	-27.5	56.6%	71.4%	-14.8
人の役に立つ人間になりたい	72.7%	80.0%	-7.3	88.7%	79.9%	8.8
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	85.5%	87.1%	-1.6	92.4%	87.1%	4.5
私は人のために力を尽くしたい	67.3%	68.7%	-1.4	79.2%	68.6%	10.6
みんなが集まるところでは、ほかの人のことを考えて行動している	67.3%	76.1%	-8.8	73.5%	76.4%	-2.9

ウ 考察

「人間関係形成・社会形成能力」が高まることは、他者を認め、相手を思いやり配慮したりする言動につながる。個人がそのような態度を身に付けることでクラスが過ごしやすい雰囲気となり、安心して学べる環境につながっていく。聞き取りから、二つの学年の担任は共通して、1年次の11月頃からクラスに落ち着きが出てきたと感じていた。実感が伴う過ごしやすい雰囲気を1年次の早い時期からクラスに作る事ができれば、安心して学べる環境に近づき、早い段階で学ぶ意欲が向上する土台が整うことが期待できる。

(2) 「YELLプロジェクト」の活動の分析

京都市総合教育センター（2012）と東京都教職員研修センター（2015）が示した先行研究を参考にしながら（表4）、A高校の「YELLプロジェクト」の1年次の活動を「人間関係形成能力」を育てる視点から分類した。その結果、平成26年度と平成27年度の活動で、「話し合い活動」「役割分担を伴ったグループ活動」「学習成果の発表」「コミュニケーションを深めるための個に応じた指導」の取り組み方に違いがあった。それらに着目し、指導にあたった教員に指導方法や生徒の活動の様子について聞き取りを行い、その内容を踏まえて考察した。

ア 話し合い活動

平成26年度の話合い活動は、紙芝居や新聞作り、インタビューで聞く質問の準備など作業を通じて必然的に起こるものであった。平成27年度、「職場見学」の事後学習では、学んだことをグループで意見交換し、「座談会」の事後学習では、学んだことをグループで振り返りながら報告原稿を作るなど、自分の意見や考えを述べ合えるような場面を設定していた。また、付箋紙を使って意見交換をすることにより、発言する機会が公平になった。

表4によると、話し合い活動の目的は、「多様な考えを理解し、新たな考えに触れ、自分の考えを広げたり深めたりすること」である。作業が中心だった話し合い活動に、学んだことを伝え合う意見交換型の活動を取り入れた点が、平成27年度の改善のポイントであった。

イ 役割分担を伴ったグループ活動

平成26年度は、教員がリーダーを指名し、リーダーが中心になって活動した。しかし、リーダーや一部の生徒に活動が偏り、不公平感をもって学ぶ生徒の様子が見られた。平成27年度は、教員が事前学習でリーダーを指名したうえで活動の詳細は全生徒に伝えた。生徒たちが自ら役割分

担をするように仕向けたことで、グループワークを積極的に行う様子が見られ、一部の生徒の負担が大きくなるという状況は改善できた。

表4によると、役割分担を伴ったグループ活動の目的は、「自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働すること」である。平成27年度には、事前学習でグループが取り組む内容を全体に周知したことで、生徒が活動の全体像を把握できた。グループワークで何をしなければいけないかイメージをもてたことで協力する姿につながったと考えられる。

ウ 学習成果の発表

平成26年度は、学習成果の発表を地域の人（子どもや大人）に向けて行った。目的は、地域を題材にして学んだことを、校外の人に聞いてもらうことで、地域の一員であることを自覚し、地域貢献意欲を高めることであった。また、発表する対象や場所を変えることで、プレゼンテーション技術の向上も意図した。グループごとに異なる時間帯や場所で発表したため、他の生徒の発表を見る機会は設けていなかった。平成27年度は、学習成果の発表を校内の生徒（クラスメイトや上級生）に向けて行った。目的は、学びを共有するために他の生徒の発表を聞くことで自分たちが得た以外の体験や知識を知り、考えや視野の広がりをもたせることであった。プレゼンテーション技術の向上も目的の一つで、生徒同士でお互いの発表内容や態度を評価し合う活動を、「職場見学」と「座談会」の事後学習で行った。平成27年度は、学習成果の発表場面を、他の生徒の学びやがんばりを理解する場面として活用した。

エ コミュニケーションを深めるための個に応じた指導

平成26年度は、コミュニケーションスキル向上の指導として、コミュニケーションが得意な生徒をリーダーに指名し、挨拶や司会進行を任せた。しかし、生徒一人一人がコミュニケーションスキルについて学ぶ場面がなかった。平成27年度は個人がコミュニケーションスキルを学習し実践する場面を取り入れた。例えば、「座談会」の事前学習では新聞社の記者を外部講師に招き、専門的な技術（メモの取り方、話の引き出し方、聞くときの姿勢や態度）を講義形式で学んだ。そして、「座談会」の本番や事後学習の報告会で学んだことを実践した。本番では全員が質問すること、メモを取ることを、報告会では全員が発表することをルールに、一人一人に発言の場を与えた。このように事前に準備したことや得た知識を実際の学習場面で発揮できる状況を作ることで、個々の生徒のコミュニケーションスキルを高めることにつながった。

オ 考察

平成26年度と平成27年度の活動を「人間関係形成・社会形成能力」の観点から活動を整理すると、平成27年度の活動は平成26年度の活動と比べて生徒同士が関わり合って学ぶ要素が多くなった。その結果、「クラスでの自己有用感⁴」が高まったのではないかと考えられる。栃木県総合教育センター(2013)は、「授業中に生徒同士が主体的に話し合う機会」「クラス全員がそれぞれどこかで活躍する場面」「生徒が発表をするときは全員がしっかり聞く」といった教育的環境が、クラスの自己有用感を高め、望ましい意識や行動につながるとしている。平成27年度は、そのような場面設定があったことで、生徒のクラスでの自己有用感が高まり、他の生徒と協力しながら学ぶ様子が見られ、意識調査における「周りの人への感謝」や「人の役に立ちたい」などの結果の上昇に表れたのではないかと考えられる。

(3) 各活動のワークシートの記述分析

「YELLプロジェクト」を通じた生徒の学びの深さを見取るため、活動ごとの感想を分析した(表8)。

ア 形式・記述量・ねらいについて

⁴ 栃木県総合教育センター(2013)は、自己有用感とは、「他者や集団との関係の中で、自分の存在を価値ある者として受け止める感覚」と示している。自己有用感が高まることは、児童生徒の望ましい意識や行動(学習への意欲や思いやりのある実践力、規範意識など)につながることを証明した。

(ア) 平成26年度

平成26年度のワークシートには記述させる項目が1～2個あった。用紙の設定行数は、10～11行であった。記述量は、生徒一人あたりの平均が7～10行で、用紙にある行数を満たして書こうとする生徒が多かった。「活動を通して何を学びましたか」や「どのようなことを感じましたか」など、記述の内容を限定しない問い方をしているために、生徒は感想を自由に記述する傾向があった。ねらいに沿った記述ができているかどうかは、活動によって異なった。

(イ) 平成27年度

平成27年度のワークシートには記述させる項目が3～5個あった。記述内容の視点が複数あり、生徒はその視点に基づいて記述していた。作成した教員にその意図を聞くと、「大まかな問いに対して『楽しかった』などの単純な感想をもつのではなく、気づかせたい視点を与えて具体的に書かせたかった。」と述べていた。用紙の設定行数は4～5行である。記述量は、生徒一人あたりの平均が1.8～3行であった。書く内容を限定しているため、文ではなく一問一答のようなフレーズやキーワードの記述も見られた。しかし、毎回の活動で過半数の生徒がねらいに沿って記述していた。

表8 平成26年度と平成27年度の記述の形式・記述量・ねらいについて

学習テーマ	平成26年度の活動の記述			平成27年度の活動の記述		
	仕事を知る	応援隊と学ぶ	職業人インタビュー	仕事を知る	職場見学	座談会
用紙の感想の設定行数(行)	10	空欄形式のため 行数の設定なし	11	空欄形式のため 行数の設定なし	4	5
一人あたりの平均記述行数(行)	10	7	9	2	1.8	3
用紙に書く項目数(個)	1	2	2	4	3	5
ねらいに沿った記述を書いた生徒の割合(%)	77.2	42.8	26.3	76.0	58.8	69.0

イ 記述内容について

小池ら(2015)が開発した「学習感想を分析する枠組み」を使い、記述内容を4段階に分類した。

(ア) 平成26年度

平成26年度の記述は、学習内容を具体的に書いている第2段階の記述が多かった(表9)。表現に幼さがある内容もあるが、学んだことについて自分なりの考えを書く傾向があった。第3段階と第4段階の記述はなかった。

活動ごとに特徴を挙げると、「仕事を知る」では第2段階の記述が81.7%(2-Aと2-Bの合計)だった。3名の教員の職業講話から聞いた話の内容を具体的に書いていた。その中にはそれぞれの仕事に対する考えの共通点や相違点を見出す記述があった。また、生徒自身の進路と重ね合わせて書く内容も見られた。「応援隊と学ぶ」では、聞いた話を箇条書きやメモのように短く羅列する内容や、「交流が楽しかった」といった簡素な内容など、具体性に欠ける記述が66.7%(1-A)だった。空欄に自由に記述する形式であったことも影響している。

平成26年度の記述に変化が現れたのは、「職業人インタビュー」だった。記述量は生徒一人当たり平均して9行書いていた(表8)。記述の内容は、学習内容について具体的に述べている第2段階が73.7%(2-Aと2-Bの合計)だった(表9)。インタビューを通して得た情報から、地域に対して新たな見方や疑問をもつなど、考えに深まりが見られた。多くの生徒が自分自身の考えを具体的にもてたと判断できるが、他の生徒と意見交換する場面を取り入れてい

表9 「学習感想を分析する枠組み」(表5)による平成26年度の記述分類

	仕事を知る	応援隊と学ぶ	インタビュー
1-A	18.1	66.7	26.3
1-B	0	0	0
1-C	0	4.8	0
2-A	54.5	23.8	42.1
2-B	27.2	4.8	31.6
記述なし	0	0	0

なかったため、第3段階以上の記述は見られなかった。

(イ) 平成27年度

平成27年度は、第1段階の記述が多く、第2段階の学習内容に関する具体的な記述が、前年度と比べると少なかった。しかし、「自分の学びを振り返る」記述（1-B）や、「他との関わりから学ぶ」記述（1-C）があった。第3、第4段階の記述はなかった(表10)。

表10 「学習感想を分析する枠組み」(表5)による平成27年度の記述分類

	仕事を知る	職場見学	座談会
1-A	52.0	50.0	23.4
1-B	0	38.5	38.2
1-C	0	0	29.8
2-A	40.0	1.9	6.4
2-B	8.0	0	2.1
記述なし	0	9.6	0

活動ごとに特徴を挙げると、「仕事を知る」は、感想に「仕事とは何か?」「いきがいをもって働くためには?」「高校生からできることは何か?」という視点を与えており、生徒はその視点に基づいた内容を端的に書いていた。「職場見学」は、記述の問いが「自分の態度を振り返ろう」だったため、生徒は自分の学び方について書いていた。生徒は問われたことには答えようとしており、問い方が生徒の記述内容と強く関わっていることは明らかだ。

平成27年度の記述に変化が現れたのは、「座談会」だった。記述量は、生徒一人当たり平均して3行書いていた(表8)。書かせる項目が五つあり、それぞれの項目で問われたことには答えているが文章量が少なく、抽象的な表現が多い傾向にあった。内容は、「自分の学びを振り返る」記述が38.2%(1-B)で、主にグループワークの反省や改善に向けたことを書いていた。

「他との関わりから学ぶ」記述が29.8%(1-C)で、他の生徒の発表や学びについて肯定的に書いていた。これらの記述は、グループワークや他の生徒の発表を聞くといった学習形態が影響している。事前学習のグループワークや、事後学習での生徒同士が発表し合う指導を行ったため、学び方や他者との学びについて書いた記述が多くなったと考えられる。

(ウ) ワークシートの記述に表れた生徒の変容

記述を分析し、各年度で記述量や内容に変化が見られた生徒を抽出し、担任に聞き取りを行った(表11)。平成26年度の生徒Aは、A町以外の中学校の出身者である。「仕事を知る」の用紙

表11 生徒Aと生徒Bの記述分類

	出身	仕事を知る	応援隊と学ぶ/ 職場見学	職業人インタビュー/ 座談会
H26 生徒A	A町以外	回収なし	1-A	2-A
H27 生徒B	A町	2-B	1-B	1-C

の回収はなかった。「応援隊と学ぶ」では、印象に残った交流活動や、応援隊の話の中で聞いたキーワードを短く羅列しただけであった(1-A)が、「職業人インタビュー」では、実際に職場を訪問し、仕事内容について聞き取ったことを具体的な事柄を挙げて記述する内容に変化していた(2-A)。担任の聞き取りで、生徒Aは、1年次は成績が振るわず提出物をなかなか出さない生徒だった。しかし、「職業人インタビュー」の直後、担任に興奮した様子で聞いた内容を話し、2年次に登録するコースを変更したいと申し出た。2年次になると、意欲的に勉強に取り組む、学校行事の手伝いなどをすすんで行うようになったとのことだった。

平成27年度の生徒Bは、A町の連携中学校の出身者である。「仕事を知る」では、学んだことをきっかけに自分自身の進路に対する思いを振り返って記述していた(2-B)。「職場見学」では、問われたことについて記述していた(1-B)。また、「見学施設を思い出して説明しよう」という別の項目で、仕事内容や働き方について詳しく述べていた。つまり、学習のねらいに沿った記述ができていると言える。「座談会」の感想では、自分の班のことではなく、他の班の発表内容について記述していた(1-C)。「報告会の中で一番気を付けたところ」という項目では、「他の班の発表を聴く」ことを挙げていた。担任の聞き取りで、1年次は、成績が下位層で提出物をなかなか出すことができなかつた。中学時代に友人関係を上手く築くことができず、高校でも教室では一人であることが多かった。ところが、「YELLプロジェクト」のグル

ープワークで、地元以外の生徒たちが積極的に話しかけ、関わりをもとうとした。地元以外の生徒と接することで、生徒Bは変わっていき担任も驚いたと述べていた。2年次になってから成績が伸び、提出物を期限内に出すようになった。現在では、自分から挨拶し教室でも仲の良い友達と一緒に過ごしているとのことだった。

(エ) 考察

平成26年度は、学習内容について自分なりの考えを取り入れた記述が多い傾向にあった。その理由は、「活動を通して学んだことは何か」という問いで、記述欄が十分にあったことから、生徒は具体的な事柄を挙げながら自分なりの考えを自由に記述できたということが考えられる。第2段階の記述があるということは、学習内容を具体的に理解し、自分の考えをもっていると言える。平成26年度は、生徒同士が学んだことを意見交換する活動は行っていなかったが、話し合い活動を取り入れることで、自分の考えを述べるだけでなく、他人の考えに触れる機会を得て、第2段階の記述が第3段階以上に発展すると考えられる。

平成27年度は、「自分の学びを振り返る」や「他との関わり」について書く記述が多い傾向にあった。その理由は、グループワークの設定の変更やクラス全体での発表の場などの学習形態が影響していると考えられる。他者の学習を肯定的に捉えることや、他者との学びをより良いものに改善していこうという姿勢は、円滑な人間関係の構築につながっていく。「職場見学」や「座談会」では、生徒同士が意見交換をした。しかし、記述の問いが別の内容を書くことに限定されていたために、自分の考えや他人の考えについて書くことができなかったと考えられる。

ワークシートの記述から、生徒の変容を見取ることができると言える。生徒Aは、記述内容と担任の聞き取りから、「職業人インタビュー」の活動が、自分の進路を真剣に考えるきっかけになったと思われる。生徒Bは、記述内容と担任の聞き取りから、生徒Bがグループワークで他の生徒（特に地元以外の生徒）と関わることで、クラスに居場所を感じられるようになったことが考えられる。「座談会」の記述からは、他の生徒との関わりについて触れるなど自分だけではなく他の生徒を受け入れようという姿勢を読み取ることができる。ワークシートに書く量が増え、内容が具体的になったことは、生徒自身に変化が起きていると判断できる。その変化を見取ることが生徒理解につながり、日常での声かけや進路指導、クラスの間関係構築にも活かすことができると考えられる。

(4) 「人間関係形成・社会形成能力」の向上に有効と思われる要素

ア 話し合い活動

「YELLプロジェクト」の話し合い活動では、事後学習で学んだことについて意見交換をしている。しかし、感想を述べ合うことで互いの考えを理解することはできるが、さらに考えを広げたり深めたりする活動を取り入れていない。話し合い活動では、自分と同じ考えや違う考えがあることを理解し、多様な考えを認め合えるように指導する必要がある。そのためには、話し合い活動は多様な考えを認め合い、考えを広げたり深めたりする場面であることを、まず教員が意識する必要がある。生徒が話し合い活動をする際には、思考ツールを使うことが有効である。思考ツールを使うことで、それぞれの考えを視覚的に理解でき、生徒の考えの広がりや深まりにつながることが期待できる。

イ 役割分担を伴ったグループ活動

「YELLプロジェクト」の役割分担では、教師が活動内容と生徒の役割を説明することで、生徒自身で役割分担をしながらグループ活動に取り組むことができた。京都市総合教育センター(2012)は、役割分担を、『役割の理解』『役割をつなぐ・交代する』『日常生活の様々な文脈の中で発揮できる』ように言葉掛けや状況を工夫することで他者と協力してよりよい人間関係を育むことができる」としている。「YELLプロジェクト」では事前学習で生徒の役割を説明し、「役

割の理解」は指導しているが、今後はどの生徒も役割を経験できるようにしたり、授業だけではなく授業外でも役割を通じて学んだことを実践できたりするようなグループ活動の指導の工夫が求められる。

ウ 学習成果の発表

「YELLプロジェクト」の学習成果の発表は、地域貢献意欲の醸成やプレゼンテーション技術の向上など発表者の学びを重視した指導から、生徒同士が学びを共有する場面の指導へと移行している。学習成果の発表は、より良く伝えるにはどうすればよいかを発表者に考えさせる機会となるが、他の生徒の発表を聞くことは、受け手側にとっても他者の考えや個性を理解することにつながる。学習成果の発表の場は、発表する生徒だけでなく情報の受け取り手側の生徒にとっても、他者の個性や考えを理解する学びの場面であることを教員が理解し、指導する必要がある。

エ ワークシート

「YELLプロジェクト」のワークシートの分析により、A高校の生徒は、十分な記述欄と適切な問いがあれば、具体的な学習内容と自分の考えを記述できると言える。一方で、記述欄の量が少ない場合、生徒の考えが抽象的な内容に留まり、具体化しないことが分かった。つまり、記述する項目を細かく分けることで、生徒に多様な気づきを促すことができ、十分な記述欄の量によって生徒は学習を具体的に振り返ることが可能になる。しかし現実問題として、十分な記述欄と複数の項目の両方を取り入れたワークシートに限られた時間の中で取り組ませることは難しく、記述させる量と項目の数については吟味していく必要がある。

小池ら(2015)が開発した、「他人の考えを受け入れ、自分の考えを書いている」第3段階を目指すためには、お互いの考えを伝えあう場面設定が必要である。自分の考えをもち、話し合い活動を取り入れ、他者の意見を踏まえて自分の考えを記述する、一連の指導が必要であると考えられる。また、生徒の記述内容は記述させる問いに関わるため、「他の人の意見を踏まえて、あなたの考えを書きましょう」など、具体的な問いが思考の手助けになると考えられる。

5 成果と課題

(1) 成果

今回の研究では先行研究の「人間関係形成能力」をつけるための指導事例を視点にA高校の活動を分析した。そしてA高校の総合的な学習の時間において「人間関係形成能力」につながる要素について考察できた。

(2) 課題

今回の研究は考察したことの実践には至らなかった。次年度に、提案する要素を実践し、「人間関係形成能力」が高まることを検証する。そうすることで、「クラスの安心感」につながり「安心して学べる環境」を整えることを追求していきたい。

【主な参考・引用文献等】

- 文部科学省(2009)：高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編
- 文部科学省(2012)：高等学校キャリア教育の手引き
- 高知県教育委員会(2013)：高知のキャリア教育
- 高知県教育委員会事務局高等学校課(2015)：高知県版社会人基礎力育成プログラム
- 藤田晃之(2014)：『キャリア教育基礎論—正しい理解と実践のために—』実業之日本社
- 小池克行・霞英樹・佐々木祐哉・石川和広・松沢要一・岩崎浩(2015)：生徒による振り返りを視点とした授業改善への実践的アプローチ—生徒の学習感想を分析する枠組みの開発とその実践的検討— 上越教育大学教職大学院研究紀要 第3巻
- 京都市総合教育センター(2012)：教科等における生き方探究教育の実践
- 東京都教職員研修センター(2015)：新たな学びを支える教科等指導の工夫～「21世紀型能力」を育むための様々な言語活動や協働的な学習活動～
- 栃木県総合教育センター(2011)：学ぶ意欲をはぐくむ—「学習に関するアンケート」を活用して—
- 栃木県総合教育センター(2013)：高めよう！自己有用感—栃木の子どもの現状と指導の在り方—