

平成 28 年度

研究紀要

平成 29 年 3 月

高知県教育センター

はじめに

平成28年12月に次期学習指導要領の方向性を示した中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（中教審第197号）が取りまとめられました。この答申の「はじめに」では、「グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつある。こうした社会的変化の影響が、身近な生活も含め社会のあらゆる領域に及んでいる中で、子供たちの成長を支える教育の在り方も、新たな事態に直面していることは明らかである。」とあります。

高知県教育委員会は、昨年3月に「第2期高知県教育振興基本計画」を策定し、平成31年度までの4年間で実行することとなっています。今の改革の歩みを止めず、一層の課題解決を図っていくためには、教職員が学校として一丸となって、主体的に研修や研究に取り組み、指導力を高めていく必要があります。

このような中、高知県教育センターでは、「研究・調査」において、大学等の専門機関と連携した研究体制のもとで、学校教育の諸課題の解決に役立つ、先導的・実践的な研究・調査を行っています。その成果をこのたび研究紀要としてまとめました。

第1部には、教育センター及び心の教育センターの研究生・留学生による12の研究報告を集録しました。研究生・留学生の研究課題は、学校経営や学習指導等の工夫改善につながる実践研究を推進するため、本県の当面する教育課題の中からテーマを高知県教育委員会で設定し、担当指導主事等との共同研究として位置付けて取り組んでいます。加えて、それぞれの研究に対して大学教授等から助言をいただくことで、研究水準の向上にも努めています。

また、第2部には、教育センターの指導主事等による研究報告、教育センターが高知県立高知南中・高等学校と共同研究をしている研究報告を収録しました。

関係機関の皆様には、それぞれの立場での教育実践や研究の参考にしていただき、学校や地域等における課題改善のために活用していただきたいと考えています。

結びに、当教育センターの研究・調査を進めるにあたり、研究協力大学をはじめ、調査や検証授業にご協力いただいた市町村教育委員会、学校及び幼稚園・保育所など、研究事業にご理解とご支援をいただきました関係各位に、心よりお礼申し上げます。

平成29年3月

高知県教育センター所長 上岡 美保

目 次

第 1 部 平成 2 8 年度高知県教育公務員長期研修生（研究生・留学生）研究報告	… 1
【研究生 I】	
児童の保育所・幼稚園等の経験を生かした小学校教育の在り方についての研究	… 2
ー保幼小接続を意識した互恵性のある交流活動についてー	
澳本 智宏 香美市立楠目小学校 教諭	
藤原 寛美 高知県教育センター 指導主事	
岡林 律子 高知県教育センター チーフ	
(幼保研修担当)	
言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究	… 14
ー生徒の自ら学ぶ意欲に着目した国語科の授業研究ー	
小栗 真紀 東洋町立甲浦中学校 教諭	
楠瀬 京美 高知県教育センター 指導主事	
言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究	… 26
ー中学校社会科における、社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動の設定ー	
池村 彰一 土佐市立高岡中学校 教諭	
前田 憲志 高知県教育センター 指導主事	
言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究	… 36
ー学習到達目標の達成を目指した「話すこと」の段階的な指導を通してー ※外国語科	
濱田 真美 いの町立伊野中学校 教諭	
竹本 佳奈 高知県教育センター 指導主事	
上田 妙 高知県教育センター 指導主事	
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	… 48
ー協働的に問題を解決する経験を積むことで、児童の自己決定力を育成するー	
山路 頼子 土佐町立土佐町小学校 教諭	
市川 百合 高知県教育センター 指導主事	
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	… 60
ー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ー	
溝渕 加純 高知県立檮原高等学校 教諭	
山本 圭子 高知県教育センター 指導主事	
市原 則和 高知県教育委員会事務局高等学校課 指導主事	
高等学校における学力把握調査の活用についての研究	… 72
ー調査結果の分析から数学の学力定着と向上を目指してー	
村上 和大 高知県立宿毛工業高等学校 教諭	
清本 祥一 高知県教育センター 指導主事	
特別支援教育における外部専門家の活用についての研究	… 82
ー子どもたちの可能性をチームで伸ばすためにー	
山本 洋平 高知県立高知若草養護学校 教諭	
倉光 志保 高知県教育センター 指導主事	
山中 智子 高知県教育センター チーフ	
(特別支援教育担当)	

目 次

生徒指導を基盤とした学級経営の在り方についての研究	… 94
ー小学校中学年における共同体感覚を高める実践を通してー	
山岡 美和 香美市立大宮小学校 教諭	
濱田 美智雄 高知県心の教育センター 指導主事	
生徒指導を基盤とした校内支援体制づくりについての研究	…106
ー心理教育プログラム実施に着目した総合学科教員の自己効力感を高める校内研修を考えるー	
和田 智有 高知県立高知東高等学校 教諭	
橋田 英子 高知県心の教育センター 指導主事	
【留学生】	…118
観察・実験を通し、科学的思考力を育む理科の指導と評価の在り方についての研究	
ーアクティブ・ラーニング型理科授業による学習効果ー	
山本 清人 須崎市立上分中学校 教諭	
足達 伸司 高知県教育センター 指導主事	
平成28年度高知県教育公務員長期研修生（研究生Ⅰ・留学生）研究体制	…128
【研究生Ⅱ】	…130
国際バカロレアによる中高6年間の教育課程の研究	
ーIBの理念に基づいたMYPの導入に向けてー	
山田 明美 高知県立高知南中学校 教諭	
中野 千恵 高知県立高知西高等学校 教諭	
森澤 史和 高知県立高知西高等学校 教諭	
平成28年度高知県教育公務員長期研修生（研究生Ⅱ）研究体制	…139
第2部 所内研究報告	…140
総合的な教師力向上のための調査研究事業	…141
ーメンター制等による研修実施の調査研究ー	
教職研修部 若年教員研修担当	
グローバル教育推進事業	…147
グローバル人材の育成を図るための教育プログラムの開発・実践	
ー高知南中・高における探究型学習プログラムー	
学校支援部 研究開発・グローバル教育担当	
グローバル教育推進事業	…151
グローバル人材の育成を図るための教育プログラムの開発・実践	
ー高知南中・高における英語教育プログラムー	
学校支援部 研究開発・グローバル教育担当	

第 1 部

平成 2 8 年度
高知県教育公務員長期研修生
(研究生・留学生) 研究報告

児童の保育所・幼稚園等の経験を生かした小学校教育の在り方についての研究

～保幼小接続を意識した互惠性のある交流活動について～

香美市立楠目小学校 教諭 澳本 智宏
高知県教育センター 指導主事 藤原 寛美
チーフ 岡林 律子

本研究の目的は、保育者・教職員の合同研修や保幼小接続を意識した互惠性のある交流活動を通して、小学校教職員の保幼小接続の意識や子どもを見取る力が向上することによる、連続性・一貫性のある小学校教育の在り方について考えることである。

そこで、保幼小接続に関わる職員研修や保幼小の交流活動を実施することで、接続期カリキュラムに関わるA市内小学校の教職員の意識の変化を調査し、保育者・教職員の保幼小接続の意識や子どもを見取る力は向上するのか、その変容を分析した。

その結果、互惠性のある交流活動を実施することで、保育者・教職員の保幼小接続に関わる意識と子どもを見取る力が向上した。また保育所・幼稚園等で培ってきた子どもの様々な力を小学校教育の学習・生活の両面に生かしていくことが大切であることが分かった。

<キーワード> 研修の有効性、互惠性のある交流活動、見取る力、見取りの可視化

1 研究目的

(1) 保幼小接続の必要性と現状

勤務校のあるA市では、平成26年3月に教育振興基本計画（A市教育委員会、2014）が策定され「郷土を愛し、未来を拓く人づくり」を基本理念とし、「0歳から15歳にわたって子どもの育ちの連続性を保証する保育・教育の推進」が施策の柱の一つとして位置付けられ、保幼小接続を重要視してきた。また、同年度（平成26年度）より2年間「高知県保幼小連携モデル事業」を受け、研究モデルの2地域において、幼児期の教育及び保育から小学校教育への連続性・一貫性のある接続期カリキュラム¹が実施され、保幼小がともに各発達段階での教育について相互に理解し、連携する視点を明確にできたこと等の成果を挙げている。

今年度B小学校の入学式に参加した時、体育館の玄関先で立ち止まっている一人の児童を見かけた。式場内には多くの微笑ましい姿の新入生が揃っていたが、一人だけ式に参加できず、入り口で保護者と一緒にステージ前に並んでいる新入生をじっと見ていた。その姿から、式の様子が気になることや、入りたいけれど入れないといった不安な思いがあることは推測できた。

このことから、この時期の児童の心境として「少し、お兄さんやお姉さんになった気持ち」がして、期待に胸をふくらませる児童もいる反面、保育所・幼稚園等から小学校に入学することに対し、何らかの違和感があることで、保育所・幼稚園等で培ってきた力を発揮できずにいる子どももいるのではないだろうかと考えさせられた。

高知県の保幼小接続に関わる取組の進捗状況は、平成26年度幼児教育実態調査（文部科学省、2015）によると「年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない」という実態が59%（20/34市町村）を占めている（図1）。このことから「保幼小接続」の取組が十分であるとは言い難く、全国でも同様の課題が挙げられている。

¹ 接続期カリキュラムとは、**アプローチカリキュラム**（就学前の幼児が円滑に小学校の生活や学習へ適応できるようにするとともに、幼児期の学びが小学校の生活や学習で生かされてつながるように工夫された5歳児のカリキュラム）と、**スタートカリキュラム**（幼児期の育ちや学びを踏まえて、小学校の授業を中心とした学習へうまくつなげるため、小学校入学後に実施される合科的・関連のカリキュラム）を指す。

(2) 国の具体的な動き

文部科学省は、次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（文部科学省、2016）の中で、これまでの保幼小接続の課題と今後の学校段階別の改善の方向性として、幼児教育について四つの具体的な改善方法を示し、これからは、乳幼児期から 18 年間を見通した連続性・一貫性のある教育を求めている。

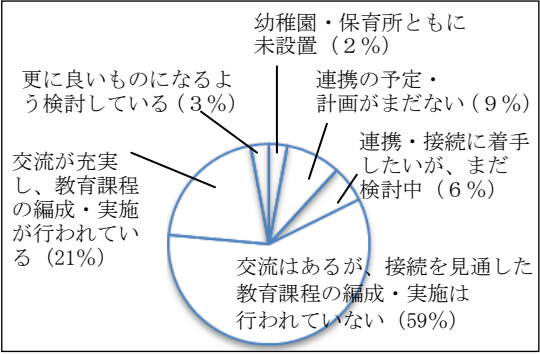


図1 高知県の保幼小接続の状況

幼児教育

- ア 資質・能力の三つの柱を踏まえ、幼児教育で育みたい資質・能力として、「知識・技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の三つを記載
- イ 自己制御や自尊心などのいわゆる非認知的能力の育成など、現代的な課題を踏まえた教育内容の見直しを図るとともに、預かり保育や子育ての支援も充実
- ウ 5歳児修了時までには育ってほしい具体的な姿を明確にし、幼児教育の学びの成果が小学校と共有されるよう工夫・改善
- エ 幼稚園教育要領の改訂内容と保育所保育指針及び幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂内容との整合性を図り、幼児教育全体としての質を確保・向上

中央教育審議会教育課程企画特別部会資料（平成 28 年 8 月 1 日）

(3) 教育現場からの疑問や不安

高知県教育センターが平成28年 5 月に実施した「保幼小連携教育講座Ⅰ」で、接続期カリキュラムに関わる実践についてのグループ協議が行われた。研修後のアンケート調査（88名回収）には、「保幼小接続」に関わる疑問や不安等が記述されており、保幼小の現場でも「保幼小接続の意識」が十分高められていないことが見えてきた。

また高知県教育センターでの「保幼小接続」に関する研究は、今年で 7 年目の取組となり、これまで多くの検証がされてきたが、同時に課題も残されている。そこで過去の研究生が記した課題を振り返ってみると、保育現場での疑問や不安等と共通する課題(表1)が見えてきた。それは「計画的な互惠性のある交流活動の実施」と「専門性を高めるための職員研修」の重要性である。

表1 共通する課題

過去の研究生が記した課題	保育現場からの疑問や不安
・保育所と小学校が共通理解を図り、継続的に交流を実施していくためには、年間指導計画に位置付け、継続的に実施していくことが重要である。互惠性のある交流活動を行うためにも、保育所と小学校との交流活動に対するねらいを明確にし、双方の子どもの実態を把握したり、お互いが意見を出し合ったりしていく必要がある。（平成 23 年度研究報告書より）	・保幼小接続が重要なのは分かっているが、小学校との交流をどのように具体化すればいいのかわからず、手が回らない。 ・保幼小での連携をとりたいと思う一方、どうやって交流を進めていけばいいのかわからない。
・保幼小接続期カリキュラムの特徴を理解する必要がある。（平成26年度研究紀要より） ・保育所との合同研修会へ全教職員が参加できる体制づくりが必要。（平成 23 年度研究報告書より）	・スタートカリキュラム・アプローチカリキュラムの言葉の意味が分からず、実際に小学校でどのような教育をしているのかわからない。

無藤氏は、互惠性のある交流活動を実施するにあたっての重要な点として、①「保幼小の保育者・教職員が一緒になって交流活動の計画を立てること」②「交流活動の実態をよく見て、子どもがそこで何をして、何を学んだかを記録し、分析するのである。単に楽しかったという以上の何かを評価したい」と述べている。また国の次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめにも「子どもたちが行っている学習にどのような価値があるのかを認め、子ども自身にもその意味に気付かせていくことが求められている」とも記されている。

これまでの現状や課題から、今年度は、保幼小接続を意識した「互惠性のある交流活動」の具体化を図ることと、そして子どもたちが、その交流活動で何を学んでいるのかを記録・分析するための力「見取る力」を向上させるには、どのような交流方法が有効なのかを考える。

2 研究仮説

保幼小接続についての理解を深めることと、互惠性のある交流活動を重ねることで、保育者・教職員の子どもを「見取る力」は向上するのではないかと。その「見取る力」を向上させることができれば、遊びの中の学びを可視化・共有することができ、児童の保育所・幼稚園等の経験を生かした連続性・一貫性のある小学校教育を行えると考える。

また、これまで以上に保幼小接続の取組を組織的・計画的に進めていくためには、その役割を担うコーディネーター役の必要性が考えられるため、その役割についても明確にしていきたい。

3 研究方法

(1) 「接続期カリキュラム」に関わる意識調査（1回目）

- ア 対象 A市内小学校の教職員
- イ 期間 6月（11月に2回目を実施する）
- ウ 内容 「接続期カリキュラム」に関する意識調査

(2) 「保幼小接続」に関わる職員研修

プランニング研修

- ア 対象 A市内の保育者、小学校の教職員
- イ 時期 7月22日
- ウ 内容 木下光二教授（鳴門教育大学）を招聘し、2学期からの取組を検討する。

(3) 保幼小の交流活動

ア 第1回保幼小交流（交流計画の作成と実施）

- (ア)対象 C保育園（年長児）、D幼稚園（年長児）B小学校（1年生）
- (イ)時期 7月15日
- (ウ)内容 好きな遊びで交流する（年長児が楽しめる遊びを1年生が提案）

イ 第2回 保幼小交流（交流計画の作成と実施）

- (ア)対象 D幼稚園（年長児）、B小学校（1年生）
- (イ)時期 9月6日
- (ウ)内容 B小学校でのプール体験

ウ 第3回 保幼小交流（交流計画の作成と実施）

- (ア)対象 D幼稚園（年長児）、B小学校（5年生）
- (イ)時期 11月16日
- (ウ)内容 体を動かしながら、英語に親しむ

エ 第4回 保幼小交流（交流計画の作成と実施）

- (ア)対象 D幼稚園（年長児）、B小学校（1年生）
- (イ)時期 11月29日、12月6日
- (ウ)内容 製作（ビー玉転がし）

オ 第5回 保幼小交流（1日入学）

- (ア)対象 平成29年度にB小学校入学予定の5歳児、B小学校（1年生・5年生）
- (イ)時期 1月26日
- (ウ)内容 5年生と一緒に校内探検、1年生と一緒に1年教室で授業の雰囲気味わう

(4) 「接続期カリキュラム」に関わる意識調査（2回目）

- ア 対象 A市内小学校の教職員
- イ 期間 11月
- ウ 内容 「接続期カリキュラム」に関する意識調査

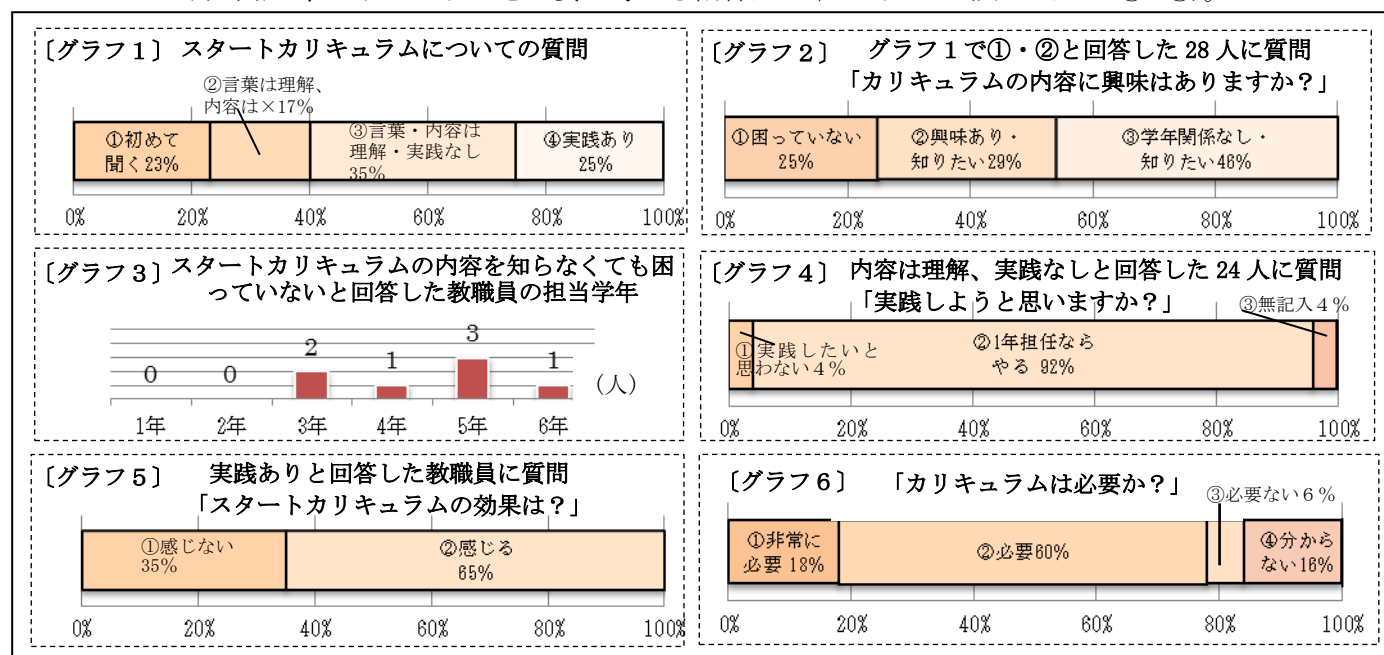
4 結果と考察

(1) 「接続期カリキュラム」に関わる意識調査（1回目：回収69人）

ア 結果

- ・スタートカリキュラムの言葉と内容が分かったと回答した割合は60%（図2グラフ1③+④）で、スタートカリキュラムの内容が分からないという割合は、40%（28人 図2グラフ1①+②）であった。

- ・スタートカリキュラムの内容が分からないと回答した 28 人の内、75% (21 人) は、機会があれば内容を学びたいと考えている (図 2 グラフ 2 ②+③)。
- ・スタートカリキュラムを活用しなくても困っていないという回答は、中・高学年担当の教職員が多かった (図 2 グラフ 3)。
- ・スタートカリキュラムの内容を理解している教職員の内、「実践したい」が 92% (22 人)、「実践したいと思わない」4% (1 人) で、今後実践してみようとする教職員が多かった (図 2 グラフ 4)。
- ・これまでに実践の経験があり、成果があったと感じた教職員の割合は 65% で、残りの 35% の教職員は何らかの疑問をもっている (図 2 グラフ 5)。
- ・6 月時点で、カリキュラムを必要と考える割合は 78% であった (図 2 グラフ 6 ①+②)。



イ 考察

図 2 A市内の小学校教職員による保幼小接続に関わる意識調査(1回目)の結果

- ・今はスタートカリキュラムを活用しなくても困っていないという回答が中・高学年担当の教職員に多い。保育園・幼稚園と小学校低学年との交流が主であることから、低学年担当の教職員の理解に留まっていることが分かる (図 2 グラフ 3)。
- ・1 回目の調査結果から、これまでの研究や保幼小接続の特性理解が、現場全体に十分広まっていないことが考えられる。

(2) 「保幼小接続」に関わる職員研修

ア 結果

- ・接続に関する研修では、子どもたちが遊んでいる姿の写真から、どのような学びをしているかといった具体的な講話を聞き、今後の取組についてのグループ協議を行い、2 学期以降の交流活動の内容について保育者・教職員が共通理解をすることができた。
- ・保幼小の交流活動でどのような「めあて」が適切か、「めあて」に近づく子どもの具体の姿を想像することにより、保育者・教職員の見取りの視点をしっかりとつこと等、互いに意見を交わし合う場面が見られ、意欲的に学び合おうとする姿があった。
- ・研修前は、「接続期カリキュラム」について、簡単にイメージできる言葉がつながっていたが、それらの起因関係は弱く、接続期カリキュラムについての理解は浅いことが分かった (図 3)。
- ・研修後は「交流・接続・連携・考える・役に立つ」という言葉につながり、特に「役に立つ」という言葉とそれぞれが強いつながりをもっていることが分かった (図 4)。その頻出数も多いことから言葉先行の理解ではなく、接続期カリキュラムの内容の大切さへの意識の変容が見られた。

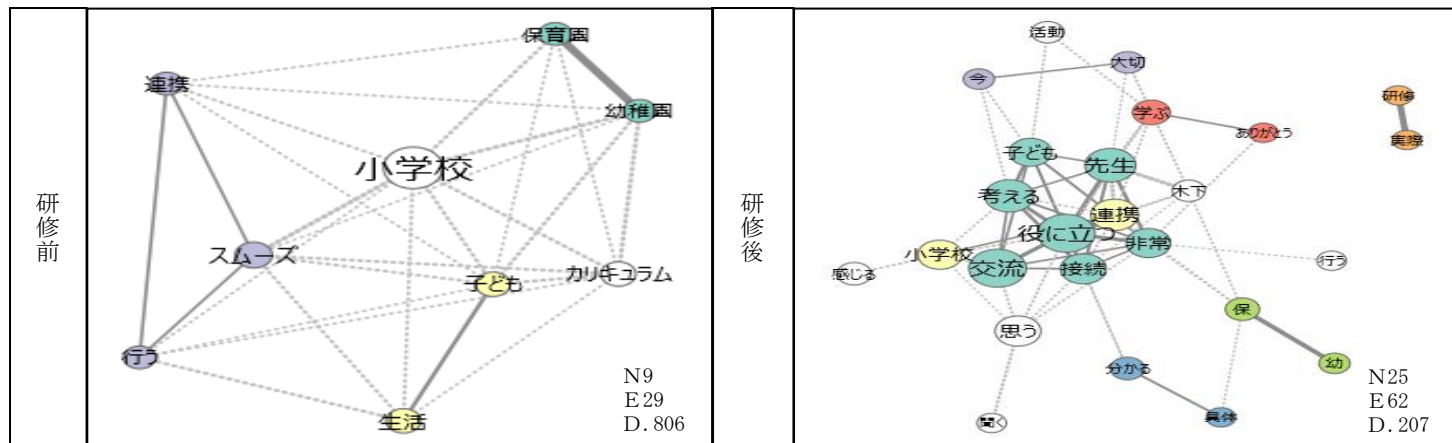


図3 共起関係：語と語

図4 共起関係：語と語

図3、4は計量テキスト分析用ソフト「KH Coder」を使って「共起ネットワークによる職員研修後のアンケート」の記述内容を分析したもの。この共起ネットワーク分析を使うことで、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークを描くことができる。語と語が線で結ばれているので、解釈しやすい。Nは描写されている語（node）の数、Eは線（edge）として描写されている共起関係の数、Dは社会ネットワーク分析で言う密度（density）を示す。

イ 考察

- ・上記の結果から、継続的に研究会等へ参加し、確かな知識を深めること、また多くの保育者・教職員とつながり、情報を共有することが重要だと考えられる。
- ・講義形式の研修に留まることなく、グループ協議を取り入れた。その際、A市の各小学校区内でグループ編成を行い、その中で自分たちの意見を交わし、協議したことが接続を意識した互恵性のある交流活動に向けて有効だったと考える。

(3) 保幼小の交流活動

今年度は、これまでの「連携」から一歩前進し、「接続」を意識した交流活動を実施してきた。保育者・教職員の「見取り」の質を向上させるための具体策として、「交流のめあてをもつ」ことに重点を置き、どのような視点で交流活動を見取るのかを明確にした。交流後の振り返りでは、「めあてに近づけたかどうか」「どのような子どもの姿（言葉・行動・表情）からそう思ったのか」等の理由づけを行い、子どもの姿の内面を捉え、より互恵性のある交流活動を計画し、実施することにした。

ア 結果

(ア) 交流活動1回目（7月15日実施）

- ・「～ができたと思う」「できて良かった」等、保育者・教職員の感想に終始してしまい、それぞれの「めあて」に対して、近づけたのかどうだったのかの具体的な話合いができなかった。
- ・交流の見取りから「できた」か「できなかった」かの結果しか見ておらず、めあてに近付こうとしている過程を見取った意見がなかった(表2)。

(イ) 交流活動2回目（9月6日実施）

- ・交流活動の見取りを明確にするため、互いに「めあて」を決め、交流前に各担任に付箋紙を配付し、見取りを文字で残すことにした。そのことで、子どもの具体の姿を拾い上げ、その姿が見られた理由も付け加えながら、見取ることができ始めている。
- ・見取りの数を見ても1回目と比べ、子どもの言葉や表情からの見取りが多くなった(表2)。

(ウ) 交流活動3回目（11月16日実施）

- ・前回と同様に見取りを付箋紙に書き留めた。今回の交流活動は、年長児と5年生との交流を計画した。なぜなら来年度、現年長児が小学校に入学する時、現5年生が6年生となることから、学校と新1年生をリードしてもらいたいという5年担任の「ねらい」があったからだ。
- ・3回目の振り返りでは、2回目と比較し、めあてに沿った見取りが多くなった(表2)。
- ・結果だけを見るのではなく、その過程を見ようとする記述が多くなった。
- ・5年担任にとって、年長児との関わり方を自分で考えながら工夫する5年生の姿が見られた等の新しい発見があり、互恵性のある交流活動の良さを感じることができた。

表2 交流のめあて・内容・見取りの内容

1回目交流	2回目交流	3回目交流
めあて		
C保育園 ・小学生となかよく遊ぼう D幼稚園 ・1年生となかよく遊ぶ楽しさを味わう B小学校1年生 ・年長さんと一緒に仲よく遊ぼう	D幼稚園 ・1年生となかよく水遊びを楽しむ B小学校1年生 ・いっしょに楽しく水遊びをしよう	D幼稚園 ・5年生と仲よくなって、一緒に英語も楽しむ B小学校5年生 ・園児に分かる言葉がけや行動をする ・最後まで自分の役割をはたす
交流内容		
〔園庭・多目的ホール〕 ・自由遊び・ドッジボール ・こおりおに・サッカー ・追いかっこ ・本の読み聞かせ	〔プールでの水遊び〕 ・宝探し ・うずまき作り ・自由水泳 ・イルカジャンプ	〔小学校体育館〕 ・じゃんけん列車&自己紹介 ・アニマルゲーム ・カラータッチゲーム ・だるまさんが転んだ
保育者・教職員の見取り 太文字（字体：メイリオ）はめあてに沿った見取り、（ ）は見取りの理由		
<行動から> 幼 小学1年生が進めてく れて、園児も周りを見て活 動に 参加できた と思う。 幼 ゲームの内容も園児が やったことのある遊びだっ たので、楽しく 遊べた と思 う。園児が1年生の話を聞 けるのか不安だった。 幼 楽しく遊べて良かった。 気になる子もいたが参加も できていたので良かった。	<行動から> 幼 自分なりにイルカの真似をしようとしていた。 （園児に自分もできる、やってみたいと思う 気持ちがあったからではないか。教職員の 励ましもあったからではないか。） 幼 1年生の話を聞いて、行動していた。（今 何をするのか教えてくれる等、声を掛けて くれたからではないか。） 幼 先生話を聞いて、1年生が迎えに来て くれるのを待っていた。（先生の話から、1 年生がうずまきの作り方を教えてくれるこ とを期待して待っていた。初めての場所で、 積極的になれないが、声を掛けてもらえる ことで安心できたのではないか。）	<行動から> 幼 初めてのゲームもあったが、5年生を見ながら 参加し、楽しむ姿があった。 （5年生も同じよ うに遊んでくれたので、その雰囲気誘われた からではないか。） 幼 「だるまさんがころんだ」では、園児同士ばかり でなく、5年生の名前を呼んでいた。 （自己紹介 やひらがなで名前を書いてくれていたから ではないか。） 幼 「じゃんけん列車」の時、ペアが見つからず困 っている姿があったが、5年生と一緒にじゃんけん をしてくれて笑顔になった。 （5年生が、優しく声 を掛けてくれたからではないか。） 小 活動の時、膝を曲げ園児の目の高さで会話を していた。 （園児の立場で考えることができて いたのではないか。）
<言葉から>	<言葉から> 幼 1年生のイルカジャンプを見て、「すごい」と言 っていた。 （1年生の姿を見て、憧れている様 子だったから。） 小 「宝、見つけた？」と声をかけ、年長さ んが宝を持っているか確認する姿が見られ た。（取れなかったら残念な気持ちになるこ とを1年生が知っていたからではないか。） 幼 小学生を見て、オリンピックの選手みたいと言 っていた。 （小学生の泳ぐ姿がかっこよかつ たからではないか。） 小 宝をもらって、「ありがとう」と言葉を 交わしていた。（1個も取れずにいたので、 貰って嬉しかったから。自分の姿に気付い てくれて嬉しかったからではないか。）	<言葉から> 幼 自分の名前を恥ずかしがらずに言える姿が見 られた。また、小学生の質問にも答えていた。 （最 初は恥ずかしがっていた子どもたちも周り の友だちが大丈夫と言ってくれて、じつくり 話を聞いてくれたからではないか。） 幼 自分の名前や自分のことを伝えることがで きた。 （5年生が積極的に声を掛けてくれたか らではないか。） 幼 5年生の隣に行き声を掛け、トントンとたた いて、気づいてもらおうとしていた。 （5年生が言葉 だけでなく、寄り添ってくれたからではない か。） 小 園児が分からないときに、分かり易い言葉で伝 えていた。 （園児に分かってもらいたいとい う思いがあったからではないか。）
<表情から>	<表情から> 幼 積極的になれず、表情が暗かった。（緊張 していたのではないか。1年生が声を掛け てくれ、やってみようとする姿も見られた から。） 幼 小学生がリードしてくれて、手を繋いでくれてう れしそうだった。 （積極的に名前を呼んでくれ、 近くにいてくれたからではないか。）	<表情から> 幼 ゲーム内容が分からず、不安な表情から少 しずつ明るい表情に変わった。（デモンスト レーションもしてくれて、やり方も教えてく れて、安心したからではないか。） 小 園児と一緒に楽しむ姿があった。 （普段、経験 できない活動だったからではないか。）

<その他>	<その他> 小1年生は、一つずつバケツに入れることや宝を種類別に分けて回収すること等のルールを考えることができた。 (2年生と一緒にプールで宝さがしをした時、一つずつ宝を拾ってバケツに入れる経験をこれまでに1度経験していたからではないか。)	<その他> 幼5年生が恥ずかしがらずに参加し、リードしてくれたので、子どもたちはスムーズに楽しむことができて良かった。(ゲームと英語の内容が、分かり易くて良かったからではないか。) 小自分たちで決めた役割を最後までやりきった。(上級生としての責任感があったからではないか。)
--------------------	---	--

(エ)交流活動4回目(12月6日実施)

・教職員の見取りは、3回目と同様にめあてに沿った子どもの姿が見取れ、その理由も考えることができていた。

そこで、より振り返りを深めるために、次期学習指導要領に関わる「資質・能力の三つの柱」に沿った、幼児教育において育みたい資質・能力」の整理イメージ図に当てはめ、遊びの中の学びが、小学校以降のどのような力につながるのかを確認した。

久しぶりの交流で園児と再会した場面である。「交流を楽しみにしていたよ」等の思いから、児童は手作りの名札を園児にプレゼントした。

これらの思いやりの心は、幼児期から学びに向かう力、人間性等(思いやり)の心情を育んできたからこそ、小学校で見られた姿であり、他にも友だちとのグループ協議等でも生かされる力であると考えられる。



手作りの名札を園児の首に付ける児童

作品は完成したものの、ボールが上手く転がらなかったため「どうすれば転がるのか」「何とかして転がしたい」そんな思いの中から、割りばしを使い道筋を作ったと考えられる。これらの学びも「資質・能力の三つの柱」の中の**思考力・判断力・表現力等の基礎**(試行錯誤、工夫、新しい考えを生み出す喜びや楽しさ)に分類され、この力が、小学校の教科学習の中で、制作することや新しい発見等の思考力につながり、生かされることが考えられる。



作品に工夫を加える児童

グループごとにビー玉転がしができた後、一斉に遊ぶ前に、作品に名前を付ける活動時のものである。

文字や絵をかき加える子どもたちの姿が見られ、ゲームの看板を作るグループもあった。その子どもたちの内面には、「作った作品を見てもらいたい」「一緒に作りたい」といった思いがあり、その手段として文字や絵が使われたと考えられる。「資質・能力の三つの柱」に照らし合わせてみると、**思考力・判断力・表現力等の基礎**(表現することの喜び)や**知識や技能の基礎**(生活に必要な技能の習得)につながる「学び」であることが考えられ、幼児期の子どもの「伝えたい」「やりたい」という興味・関心が小学校の「文字を学ぶ」という学習のきっかけになると考える。



作品に絵や文字をかき加える児童

今回の振り返りでの成果は、交流活動の具体の姿(写真)を「資質・能力の三つの柱」に照らし合わせ、幼児期の学びが小学校でもつながり、生かされるということを保育者・教職員で共有できたということである。また、今年度4回の「交流活動」を振り返り、感想や意見を出し合った。

4 回の交流活動の振り返り

- ①毎回、「交流活動」を楽しみに待つ園児の姿が見られた。園児たちは、**徐々に小学校に慣れ、終盤は生き生きと活動に参加しようとしていた。**
- ②コーディネートの先生がいて、ある程度計画を立ててくれていたものを、幼稚園側、小学校側で加筆・修正することで実施できたので、**負担感はなかった。**一から企画をしなければいけないとなると、それぞれ日々のことでいっぱいになってしまい、負担になっていたかもしれない。
- ③今年は、年長児の**保護者からも「交流」に関して喜びや安心しているといった声が多く聞かれた。**子どもたちが楽しみにしている姿が家庭でも見られ、保護者自身も「小学校へ」という**期待感が高まった。**就学前に小学校でいろいろな体験をしている楽しそうな子どもの姿を見て、保護者の不安も少なくなり、子どもたちが小学校へ行くことが楽しみになっている。
- ④保育者は、子どもの行動から支援が必要な場面等を予想して、つい困っている子どもに目がいくことが多かったが、今回の振り返りのように「**子どもたちの成長**」や「**学び**」といった**視点で見ていくことの大切さを改めて感じた。**

(ホ)交流活動5回目（1月26日実施：一日入学）

一日入学は、これまで交流を重ねてきたD幼稚園園児だけでなく、来年度入学予定の幼児23名が対象となる。B小学校は以前から校区外からの入学者も多く、今年度もさまざまな保育所・幼稚園等からの参加となった。当初の予定では、1年生との交流だけを予定していたが、活動内容を変更し、5年生との交流も取り入れた。なぜなら、11月に実施した現5年生との交流で、これまで見られなかった子どもの姿が見られ、児童の新たな面を知ることができた等の感想を5年担任がもっており「できればもう1度、今年度中に交流をしたい」との意見があったからである。このことから、5年生とペアになって小学校の探検を計画し、実施することができた。

1年生と年長児の交流は、1年担任の「1年教室の雰囲気や授業の雰囲気を味わってもらいたい」「一日入学で年長児が受け身になるのではなく、主体的に参加してもらいたい」というねらいがあり、体験を取り入れつつ、終盤では体を動かしながらのゲームを行った(表3)。最初は緊張から固い表情だった幼児も少しずつ笑顔が見られ、1年担任のねらいに迫ることができたと考えている。

表3 今年度の交流内容

これまでの交流内容	今年度の交流内容
1年生との交流 ・学校探検 （列になり、各教室を見学する。） 2年生との交流 ・手作りのゲームで一緒に遊ぶ	5年生との交流 ・5年生による読み聞かせ（来校した幼児に、5年生が読み聞かせをする。） ・学校探検（自由に興味のある場所へ移動し、質問があれば5年生に聞く。） 1年生との交流 ・鉛筆の持ち方、音楽に合わせて絵描き歌 ・机の中を見してみる（教科書、ノート、連絡帳、道具箱） ・英語でゲーム（教頭の参加）

最後に、保育者・教職員・保護者を交えての一日入学の振り返りの時間を確保した。保育者・教職員の見取りだけでなく、保護者の視点から見た一日入学の意見を聞きたいと考え、振り返りにも参加してもらった。後日の反省会で出た「体を動かす活動を先に取り入れると、園児の緊張もほぐれやすい」等の意見は次回の一日入学の修正点となった。また、各取組に参加する子どもたちの様子を見た「今回の一日入学に満足できた」という保護者の意見から、入学に対する不安や疑問を少しでも解消できる取組になるのではないかと考える。さらに一日入学を充実したものにしていきたい。

・3回目の5年生との交流を受け、これまでの一日入学での交流内容を見直し、5年生を含めた一日入学を行うことができた。そのことで、5年生は来年度最上級生としての自信をもつことができた。

・5年生の児童の中には、初めは恥ずかしさ等から、ぎこちない関わりになっている姿も見られたが、活動を通して次第に打ち解け、自分なりに考え、工夫する姿が見られた。

イ 考察

(ア) 1回目の交流

・十分な振り返りにならなかったのは、保育者や教職員に子どもの姿を見取る視点を具体的に示すことが不十分だったと考える。

- ・「～ができていた」等、めあてが達成できたのか、できなかったのかという結果の見取りしかなかったことから、めあてに向かう過程の見取りが十分でないことが考えられる(表2)。

(イ) 2回目の交流(表2)

- ・教職員の見取りの視点を意識する意味で、「めあて」や「めあてに近づいたと思われる具体の姿」を決め、さらに付箋紙に見取った子どもの姿やその理由を記述したことから、見取りの数が増えた。つまり、教職員が具体的な子どもの姿や理由を考え始めたのではないだろうか。

(ロ) 3回目の交流(表2)

- ・2回目と同様に見取りを記述したことで、めあてが意識できたと考えられる。
- ・徐々に具体的な子どもの姿が見取れるようになり、その理由も併せて振り返りができるようになってきている。
- ・5年担任の新しい発見(園児を思いやる5年児童の姿等)は、交流の中での5年児童の学びは何なのかをしっかりと見ようとする意識があったからではないかと考える。
- ・今回の交流活動を終え、課題が見えてきた。それは保育者・教職員が見取った子どもの力が、小学校のカリキュラムのどこにつながっていくのかということを「可視化」することである。このことができれば、幼児期に培ってきた学びを小学校のカリキュラムの中で、どのように生かすことができるかということを保育者や保護者に理解してもらえないのではないかと考える。

(ハ) 4回目の交流

- ・「めあて」に沿った子どもたちの見取りの内容が多くなり、これらのことから保育者・教職員の見取る視点が変わり、「子どもを見取る力」は向上していると考えられる。
- ・変容した要因は、やはり保育者・教職員で事前に交流計画の内容を検討し、交流実施後に振り返りができたことが考えられる。
- ・交流後に園児や児童の「具体の姿が見られたかどうか」「なぜ、そのような姿が見られたのか」等の理由を考え、交流によってお互いが成長できる互惠性のある交流活動を仕組めたことが有効だったのではないだろうか。

4回目の交流の振り返りでは、「可視化」をすることにより、幼児教育での学びと小学校教育での学びにつながりがあることを参加者全員で確認できた。交流活動の具体の姿から共通理解を図ることができたことにより、これまでの振り返りから1歩前進できたのではないかと考える。このような振り返りの方法なら、小学校以降の「どの学びにつながるのか」が分かり易く、保育所・幼稚園等から小学校へ「何を接続するのか」を保育者・教職員がイメージできるのではないだろうか。

(ニ) 5回目の交流(一日入学)

- ・5年生の姿の変容から、来年度最上級生としての自覚が高まったと考えられる。
- ・子どもの具体の姿・内面を見ている見取りは、これまでの交流活動の振り返りと比べると、少なかった。原因は、見取りの方法が十分徹底できていなかった点と初めてB小学校に来る保育者が多かったことが考えられる。

(4) 「接続期カリキュラム」に関わる意識調査(2回目:回収68人)

ア 結果

- ・「スタートカリキュラム」という言葉の認知及び内容が分かると回答した割合は、92%(前回60%)に増えた(図5グラフ8)。
- ・スタートカリキュラムの言葉・内容が分からないという割合は8%(前回41%)(図5グラフ8)だが、その8%の教職員は今後、内容を学んでみたいという前向きな意見をもっている(図5グラフ9)。
- ・スタートカリキュラムを活用しなくても困っていないという回答は、0%(前回25%)になった(図5グラフ9)。また、カリキュラムの内容まで理解しているが、実践したことがない教職員の

内、「実践したい」が94%、「実践したいと思わない」が6%で、今後やってみたいと考える教職員は多い(図5 グラフ10)。

・効果を感じたと考える割合は、89% (前回 65%) となった(図5 グラフ11)。

・スタートカリキュラムの必要性を感じている教職員は87% (前回 61%) になった(図5 グラフ12)。

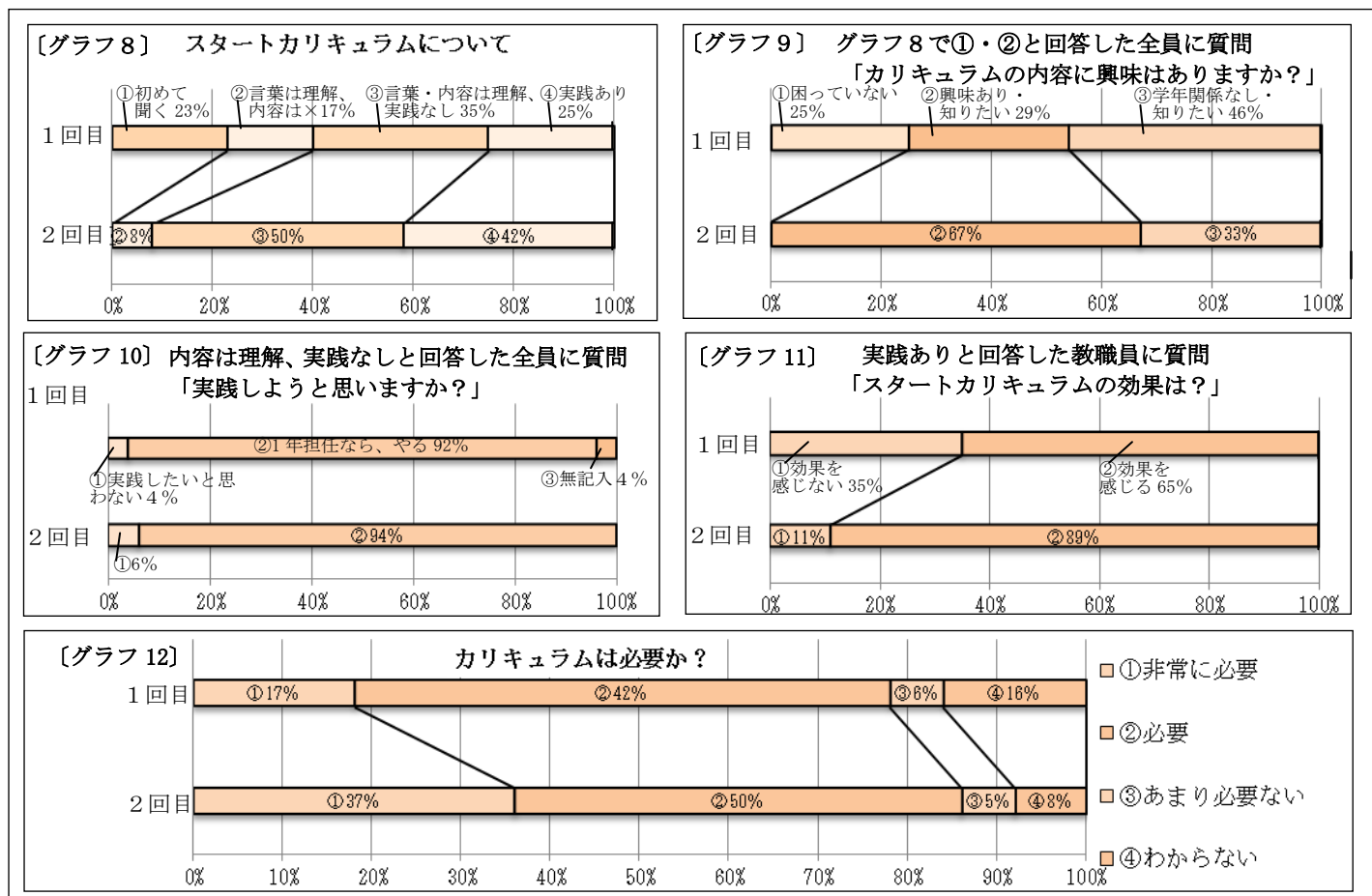


図5 A市内の小学校教職員による保幼小接続に関わる意識調査(2回目)の結果

・抽出教職員の変容

6月の意識調査から11月の意識調査まで「カリキュラムの必要性を感じていない、もしくは必要かどうか分からない」と感じていた教職員の考えを追跡すると意識の変容がみられた(表4)。

表4 抽出教職員2人の変容(教職員A・Bの網かけは、研修前と比べ意識が変容したと思われる部分)

アンケートの調査内容	教職員A	教職員B
6月意識調査(1回目) スタートカリキュラムの必要性	必要性を感じたことがない。 スタートカリキュラムというプログラムがどうして始まったのか、原因がよく分からない。	分からない。 全てを行わなければいけないという制限ができると困るが、参考になると思う。自分自身、数年前に指導案集を渡されたただけなので、活用の仕方が分かっていないこともある。
研修(7月22日)前 接続期カリキュラムについての記述	新1年生が学校に楽しく慣れることができるようにする。小学校と保幼が連携して、情報を共有する。保育での学びを小学校の学びへとつなげていく。	保育園とのギャップ解消。小学校入学後の学校生活になじみやすくするためのもの。
研修(7月22日)後 ①. 研修について 1. 非常に役に立った 2. 役に立った 3. やや役に立った 4. 役に立たなかった	①. 役に立った 幼児と児童の関わり方が、少し分かった。	①. 非常に役に立った 子どもたちは大人が準備したもの以外で学ぶことの方が多いのかかもしれないと気付くことができた。

②. 研修前と後では、考えが変りましたか ③. 研修の感想	②. はい ③. 保幼小が連携して、何か活動することは、幼児にとっては、小学校を身近に感じる機会となり、1年生にとっては、人に手助けされるのではなく、手助けをする立場となり、小学校生活を送る上で、なかなか体験できないことを学ぶ機会であることが分かった。	②. はい 連携と接続の違いを説明できるようになった。 ③. 実際に念入りな打ち合せができ、とても実りのある研修となった。グループの先生にも恵まれ、アイディアが次々に湧き、楽しんで計画を立てることができたように思う。このわくわく感をもち帰って、交流準備を子どもたちと一緒に楽しみたい。
11 月意識調査(2 回目)	保幼小とスムーズにつないでいくことの重要性を知り、スタートカリキュラムの必要性を感じている。子どもたちが入学して、少しでもスムーズに生活できるのなら、スタートカリキュラムを実施したいと考える。	保育園で経験したことを発展させた学習活動は、子どもたちも取り掛かりやすいと思うことから、小学校生活をスムーズに送るためにもスタートカリキュラムは必要と考える。また、スタートカリキュラムと同様にアプローチカリキュラムの実践・改善も必要。

イ 考察

- ・「言葉と内容の理解」及び「実践あり」の割合が増加(図5 グラフ8)しているのは、今年度、接続期カリキュラムについての理解を深めるための研修を充実させたことや、カリキュラムの重要性を感じ実施したことが理由と考えられる。
- ・スタートカリキュラムの効果を感じた割合も24%増加(図5 グラフ11)しており、現場の教職員が「保幼小接続」を前向きに捉え、取り組んだからだと考えられる。このことは、スタートカリキュラムは必要だ(図5 グラフ12 2 回目①+②=87%) と考える割合が増えたことでも同様のことが言えるのではないだろうか。
- ・表4のように接続期カリキュラムの必要性を感じていないや必要かどうか分からないと回答した教職員が「必要」だと変容した背景には、今年度保幼小接続に関わる研修等に参加(1人当たり平均2.3回)したことや年度当初にスタートカリキュラムを実施したこと、また年間計画に保育所・幼稚園等との交流活動を位置付け実施をしたことが、これまでの意識を変容させた要因と思われる。
- ・保幼小接続を進めていくために「実際に行動してみる」ことの重要性もデータからも推測できる。スタートカリキュラムを実施する中で、もし課題が見つければ解決に向けて研修に参加しようとする前向きな気持ちにも変わるのではないだろうか。

(5) 保育所・幼稚園等の経験を生かした小学校教育

今回の研究を通して、年長児と関わる多くの機会があった。そんな中で印象的だったのは「自分たちの力でできる」「工夫もでき、友だちと相談もできる」「子どもなりに頑張れる」といった姿が随所で見られたことである。幼児期に培ってきたこれらの力を小学校で発揮できるよう、まずは子どもの具体の姿を見て、話を聴き、それぞれの子どもの実態把握をすること。その後、小学校の教科の学習でそれぞれの子どもたちが主体的に学習できるよう様々なアイディアを出し、支援を行いながら授業を組み立てていくことが重要になると考える。決して「こうでなければならない」といった固定観念を押し付けるのではなく、一人一人の子どもの考えを生かそうとする授業づくりや学級経営が大切であると考えます。

また交流活動を計画・実施していく中で、保育者や教職員、他の教育機関がつながることと同時に、各校で組織的に取り組んでいくことが必要だと感じている。その組織の中でも重要な役割を担うのが、「保幼小接続のコーディネート役」である。今年度の交流活動(全5回)が実施できたのは、細かな計画の立案や日程の調整ができたことはもとより、交流活動の中心的な立場となって保育者・教職員とつながったからではないだろうか。その中で気軽に声を掛けたり、掛けられたり、話し合いができたことが保育者の感想にもある通り、有効であったと感じている。組織として、このような役割を作ることで、交流活動がより充実したものになるのではないだろうか。

コーディネーターの役割

1. 自校の保幼小接続の現状を把握（子ども・教職員・組織体制等）
2. 担任との交流の年間計画作成（おおまかな日程と内容）
3. 活動計画を立案
4. 保育所・幼稚園等との日程調整、交流内容の検討、めあての決定、活動計画の修正
5. 実施当日の準備・運営等
6. 実施後の振り返りとまとめ（次年度に向けたデータの整理）

5 成果と課題

(1) 成果

○教職員の見取る力を向上させる「互恵性のある交流活動の方法」を検証することで、保育者・教職員双方にとって有効であり、何より子ども達の安心につながることが分かった。

○「接続」を意識した交流活動を実施することで、保育者・教職員は、子どもからなぜそのような姿が見られたのか、何を学んでいるのかといった子どもの内面を見ようとしてきている。

○園児・児童がめあてをもって交流活動に取り組むことや保育者・教職員がめあてに近づこうとする子どもの姿を見取ろうとすることが、互恵性のある交流活動を進めるために有効であった。

○保育所・幼稚園等と小学校の交流活動を重ねることで、事前の活動内容の検討や事後の振り返りが充実し、「接続」を意識した交流活動を実施することができた。また、子どもたちは小学校への入学を楽しみにしているという保護者からの意見、5年児童の振り返りに、来年度最上級生として1年生を迎える自信ができた等の意見があり、双方にとって互恵性のある交流活動ができた。

○A市の教育委員会から現状を聞き取る中で課題が見え、その課題を解決するために何が必要か、市の担当者と継続的に相談を行うことで、研究の方向性と取組内容を考えることができた。

○保幼小の接続を図るためのコーディネート役が大まかな計画を立てたことで、保育者・教職員にとって負担感が少なくなり、取り組みやすかったという声から、コーディネート役の必要性を感じている。

(2) 課題

○保育者・教職員が見取った「学び」が小学校のどのような学びにつながっているのかを可視化し、お互いが理解し合える資料を作りためていく必要がある。

○「保幼小接続」を充実させるためには、各校単位で組織づくりが必要であり、コーディネート役を位置づけ、他の教育機関とつながるように働きかけていくことが大切である。また、それを可能にしていくためには管理職と相談し、組織体制づくりを構築していく必要がある。

【参考・引用文献】

文部科学省(2008):小学校学習指導要領解説

厚生労働省(2008):保育所保育指針解説書

文部科学省(2008):幼稚園教育要領解説

文部科学省、厚生労働省(2009):保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集

文部科学省(2010):幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）

文部科学省(2015):スタートカリキュラムスタートブック

文部科学省(2015):平成26年度幼児教育実態調査

文部科学省(2016):次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）

内閣府、文部科学省、厚生労働省(2016):幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説

スタートカリキュラム：国立教育政策研究所 幼児教育研究センターHP

高知県教育委員会(2016):第2期高知県教育振興基本計画 平成28年3月策定

香美市教育委員会(2014):香美市教育振興基本計画 平成26年3月

無藤隆(2006):就学前教育と小学校教育との連携 出典 初等教育資料2月号

言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究

～生徒の自ら学ぶ意欲に着目した国語科の授業研究～

東洋町立甲浦中学校 教諭 小栗 真紀
高知県教育センター 指導主事 楠瀬 京美

本研究の目的は、中学校国語科において生徒の思考力、判断力、表現力等を育むこと、そして生徒の自ら学ぶ意欲を高めることの二つを目指した授業の在り方を探ることであった。

本研究では課題解決型授業を仕組み、その中で生徒に課題や学習の見通しに照らして学習を振り返る自己評価を行わせた。また、自ら学ぶ意欲を高めるために有効だと考えた学習活動を仕組んだ。そうすることで、基礎・基本の「習得」と思考力、判断力、表現力等の「活用」の相乗作用が働き、分かる授業となるのではないかと考えた。この分かる授業において思考力、判断力、表現力等が育まれ、生徒の自ら学ぶ意欲も向上させることができるということを検証した。

生徒の自ら学ぶ意欲の実態を捉えた授業改善を行うことで、生徒の思考力、判断力、表現力等を育む分かる授業になったと判断したが、手立てとして行った活動については課題が残った。

<キーワード>学習意欲、有能感、自己目標、自己評価、課題解決型授業

1 研究目的

(1) 現行学習指導要領と国の課題

現行の学習指導要領では改訂の経緯として「基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し（学校教育法第30条第2項）、学校教育においてはこれらを調和的にはぐくむことが必要である旨が法律上規定されたところである。」と述べられている。文部科学省の示す学力の重要な三つの要素が、前述の学習指導要領でも述べられている「（1）基礎的・基本的な知識・技能（2）知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等（3）主体的に学習に取り組む態度」である。これらの「確かな学力」をバランスよく育むために、学級やグループで話し合い発表し合うなどの言語活動や、他者、社会、自然・環境と直接的に関わる体験活動等が重視されている。文部科学省はこれらを踏まえたうえで、論点整理（2015）で一定の成果があったとしながら、次期改訂に向けての課題として「我が国の子供たちについては、判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べたり、実験結果を分析して解釈・考察し説明したりすることなどについて課題が指摘されることや、自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低いことなど、子供が自らの力を育み、自ら能力を引き出し、主体的に判断し行動するまでには必ずしも十分に達しているとは言えない状況にある。」と述べている。また、平成27年度全国学力・学習状況調査の報告書では中学校国語科において「伝えたい事実や事柄について自分の考えを表してはいるが根拠を明確にして書く点に、依然として課題がある。」「目的に応じて文章や資料から必要な情報を取り出してはいるが、それらを基にして自分の考えをまとめる点に、依然として課題がある。」ということが明らかにされている。

これらのことから、「知識技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」と「主体的に学習に取り組む態度」の二点に課題があるということなのではないかと考えた。

(2) 高知県の課題

高知県の学力における課題についても、全国学力・学習状況調査と高知県学力定着状況調査の結果から、思考力、判断力、表現力等について国の課題と同様の傾向が見られる。

前述した一点目の思考力、判断力、表現力等について高知県の中学生は平成27年度全国学力・学習状況調査国語B問題（活用）より「複数の資料から適切な情報を得て、自分の考えをもつこと」

「文章の構成や展開などを踏まえ、根拠を明確にして自分の考えを書くこと」に課題があることが分かっている。また、高知県学力定着状況調査の結果からは、基礎的・基本的な知識や技能に関しては改善傾向にあるが、中学校国語科においては、「読み取った情報を根拠として示しながら、自分の立場を明確にして意見を書くこと」（2年生）や「画像を選択した理由について根拠を明確にして自分の考えを書くこと」（1年生）などの問題の正答率が低く、根拠を明確にして自分の考えを書くことなどに課題があることが分かっている。これらのことから、高知県においても国の課題と同様に「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」に課題があると言える。

一方、二点目の「主体的に学習に取り組む態度」については、学習意欲を構成する要素を明確にして高知県における生徒の学習意欲の現状を把握することはできなかった。

(3) A中学校2年生の課題

A中学校2年生の課題についても前述した二点について述べていく。

第一に、思考力、判断力、表現力等について、国や県と同様の課題がある。平成27年度高知県学力定着状況調査では問題番号3三「画像を選択した理由について根拠を明確にして自分の考えを書くこと」（二つの画像からウェブページに使用する画像を一つ選び、その画像を選んだ理由を書く）で正答率33.3%、無解答率0%（高知県正答率21.2%、無解答率5.4%）となっており、根拠を明確にして自分の考えを述べることが定着しているとは言い難い現状が明らかになった。このことから、国や県の課題と同様に、思考力、判断力、表現力等に課題があると判断した。また、この調査では「言語についての知識・技能」についての設問で、高知県の正答率が61.1%のところ、A中学校2年生においては41.7%と20%近く正答率が低くなっており、基本的な知識・技能の習得についても課題があることが明らかになっている。

第二に、生徒の自ら学ぶ意欲（学習意欲と同義と捉える）については、昨年度実施したアンケート調査と昨年度の授業の様子から述べていく。1、2学期に一度ずつ行ったアンケート調査では、全員の生徒が「国語が好き、国語の授業が楽しい」と肯定的に答えている。また、授業では「難しい。」と言いながらも学習課題には最後まで取り組む生徒がほとんどであり、最後までやり遂げようという意欲が見られた。定期テストや学力調査においてもそれは顕著であり、記述式の問題にも取り組もうとする様子が見られ、無解答率は低い。しかし、授業で学習課題に取り組む際には、教師に質問する前に過去のノートを振り返るなどの自力解決の行動は見られなかった。また、課題を終えた後、自発的に自分で学習するものを見つけて取り組むことができなかった。これらのことから、生徒たちは、国語が好きだという気持ちをもち、与えられた課題は最後までやり遂げようとするが、自分から課題を見つけて取り組もうとする意欲が低いのではないかと考えた。つまり、生徒たちは学習意欲は一定あるが、学習意欲を表現に結びつけるスキルが欠如していると言えるのではないだろうか。しかし、簡単なアンケート調査や授業の印象分析だけでは、生徒の自ら学ぶ意欲の全体像を把握するには不十分であると考えた。そこで自ら学ぶ意欲について以下詳しく考察を深めていく。

(4) 自ら学ぶ意欲（学習意欲）を醸成する構造

櫻井茂男（2009）は学習意欲を「自ら学ぶ意欲」として、「大学生の自ら学ぶ意欲を測定する項目」と「児童生徒の自ら学ぶ意欲を測定する項目」の質問紙調査を作成している。さらに、その質問紙調査を実施、考察し、その意欲測定尺度の信頼性と妥当性が高いことも確認している。その結果を踏まえて、自ら学ぶ意欲がどのようなプロセスを経て実現されるのかを自ら学ぶ意欲のプロセスモデル（図1）として提示している。この自ら学ぶ意欲のプロセスモデルについて櫻井は「このモデルでは安心して学べる環境によって最終的には動機が実現される（成功する）ものと仮定しており、おもしろい、楽しいという感情とともに、有能感（高次の場合は自律感を伴う）や充実感も高まり、それが欲求・動機レベルにフィードバックされ、さらなる動機づけのプロセスが展開されるものと考えられる。」と述べている。つまり、〈認知・感情レベル〉における「おもしろさと楽し

さ」、「有能感（自律感も含む）」、「充実感」といった分かる喜びを繰り返し感じ、フィードバックさせることが自ら学ぶ意欲につながるということである。

さらに先行研究として櫻井（2009）が作成した信頼性および妥当性も検討済の質問紙調査を基にした、栃木県総合教育センターの「学習に関するアンケート」がある。

(5) A 中学校 2 年生における自ら学ぶ意欲の現状と課題

本研究では櫻井の提唱した「自ら学ぶ意欲」と学習意欲、学力の三要素の一つである「主体的に学習に取り組む態度」を同義であると位置付け、生徒の現状を把握する。現状把握のために栃木県総合教育センターの「学習に関するアンケート」を基にして、中学生が答えやすいように、少し文言を変えて「国語の学習に関するアンケート」（表 1）を実施した。アンケートの結果が図 2 である。アンケートの結果として特徴的であったのが、学習がうまくいったとき、成功したときに感じる感情が多い感情である

「有能感」が他の要素と比較して極端に低くなっていることである。櫻井（2009）は有能感について「成功の原因を能力に帰属したときに生じやすい感情」であると述べている。このことより生徒たちは、学習行動レベルの要素における成功体験が少なく、有能感が低くなっていたために〈認知・感情レベル〉から〈欲求・動機レベル〉につながるためのフィードバックがうまく行われていないのではないかと考えた。

(6) 課題解決のために

ア 思考力、判断力、表現力等を育むために

本研究では国語科における思考力、判断力、表現力等を「言語を使ってどのように思考し、判断し、表現すればよいのかを理解する力」と定義づけ、課題解決の方策を探っていく。

平成 20 年 1 月 17 日に中央教育審議会総会で取りまとめられた答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では、思考力、判断力、表現力等について「基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことが求められている。」と述べられている。このことから、基礎・基本を「習得」する

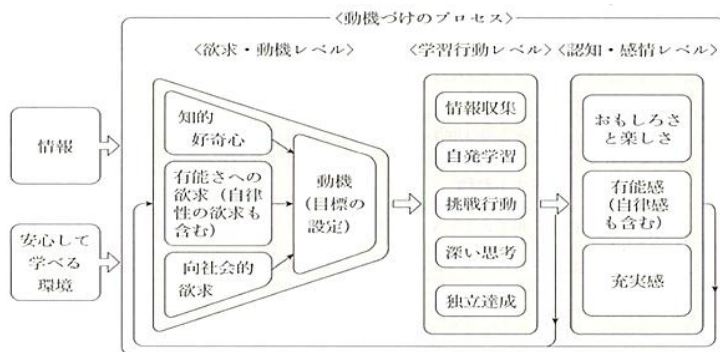


図 1 自ら学ぶ意欲のプロセスモデル

表 1 国語の学習に関するアンケート

国語の学習に関するアンケート				
2年 名前()				
あなたがどのような気持ちで国語の学習をしているのか、正直な気持ちを教えてください。これは、先生が授業をよくするための参考にするためのものです。あとで誰かに知られることも、成績に関係することもあります。それぞれ、4つの中から当てはまるものを1つ選び、○をつけてください。				
	1 あてはまる	2 ややあてはまる	3 あまりあてはまらない	4 あてはまらない
質問項目	1つ選んで○をつけてください。			
例 数学と国語では数学の方が好きです。	1	2	3	4
1 授業でわからないことがあると、先生に聞くことができる。	1	2	3	4
2 もっとうまい解き方や別の考え方はないかと考える。	1	2	3	4
3 毎日、明るく元気に生活している。	1	2	3	4
4 よくわからないことは、わかるまで調べたい。	1	2	3	4
5 いろいろなことを学ぶことは楽しい。	1	2	3	4
6 興味のあることは調べずにはいられない。	1	2	3	4
7 テストがあれば、自分で計画を立てて勉強する。	1	2	3	4
8 自分のもっている能力を十分に発揮したい。	1	2	3	4
9 社会のために役立つような人になりたい。	1	2	3	4
10 勉強面では友達からたよられていてと思う。	1	2	3	4
11 授業では友達と協力して学ぶことも多い。	1	2	3	4
12 先生は学習のことについてほめてくれる。	1	2	3	4
13 今までよりも、むずかしい問題に取り組むことが多い。	1	2	3	4
14 毎日の生活が充実していると感じている。	1	2	3	4
15 もっとかしくなりたい。	1	2	3	4
16 授業では友達と話すことで、より深く考えることができる。	1	2	3	4
17 できるだけ自分ひとりの力で課題を解決しようとしている。	1	2	3	4
18 学校では落ち着いて授業を受けている。	1	2	3	4
19 自分から勉強に取り組んでいる。	1	2	3	4
20 難しい問題に出会うと、よりやる気が出る。	1	2	3	4
21 授業では友達に教えたり、教わったりすることも多い。	1	2	3	4
22 わからないことがあると、いろいろな方法で調べている。	1	2	3	4
23 自分は勉強ができるほうだと思う。	1	2	3	4
24 失敗しても学ぶことはおもしろい。	1	2	3	4
25 疑問やふしぎに思うことは、わかるまで調べたい。	1	2	3	4
26 難しい問題に出会っても、簡単には先生や友達の助けは求めない。	1	2	3	4
27 クラスでは発言しやすい雰囲気である。	1	2	3	4
28 思いやりのある人になりたい。	1	2	3	4

◎ どの質問にも1つずつ○がついているかどうかを確かめてください。ご協力ありがとうございました。

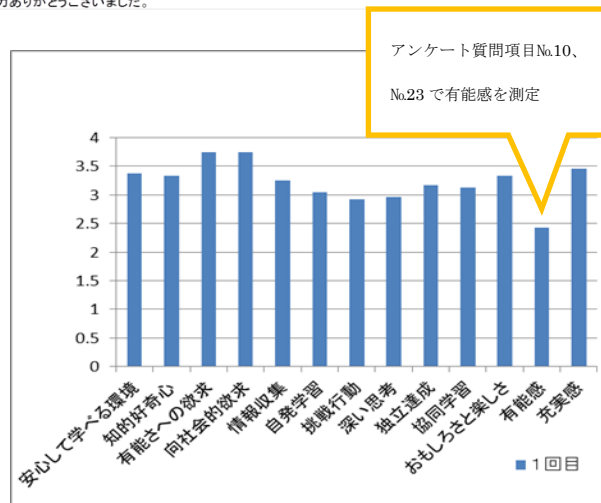


図 2 第1回目アンケート結果

とともに思考力、判断力、表現力等を用いて「活用」という相乗作用で確かな学力を伸ばしていくことが重要であると考えられる。その活用の場面に言語活動が必要であり、言語活動を通して指導が求められている。答申では中学校国語科の「改善の具体的事項」として「自ら課題を設定し、基礎的・基本的な知識・技能を活用し、他者と相互に思考を深めたりまとめたりしながら解決していく能力の育成を重視する。」と述べられている。また、中学校学習指導要領第1章総則では「各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視する」と述べられているように、課題解決過程で基礎的・基本的な知識・技能を活用する能力を育成することが重要視されている。このことから、本研究では生徒の思考力、判断力、表現力等を育むために課題解決型授業を仕組むことにした。

イ 有能感の向上のために

答申では学習意欲について、「自分に対する自信の欠如も学習意欲が高まらないことの一因でもある」と有能感との関連も述べている。寺井・吉田（2008）はその捉え方として、「やる気が起こらない、やってもどうにもならない、自信もない。」という悪循環を断ち切ることが必要であるということを述べている。答申ではそれに加え、「分かる喜びは学習習慣につながる」とも述べられている。このことから本研究では、分かる喜びを感じる場面は授業であると捉え、生徒にとって有能感を高められる分かる授業こそが自ら学ぶ意欲の向上につながると考えた。生徒の有能感を高めるために、櫻井（2009）は評価の主体に着目し、「基本的に自己評価は他者評価よりも、子どもの自ら学ぶ意欲を高めたり維持したりする効果のあることが知られている。」と述べている。また、中学校学習指導要領第1章総則「第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」に「各教科等の指導に当たっては、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことをふり返ったりする活動を計画的に取り入れるようにすること。」とあり、課題や目標を明確にして学習計画を立て、見通しをもって学習を進めるとともに課題や目標に照らして学習を振り返ることを重視している。このことについて寺井・吉田（2008）は「自ら学び自ら考える力を育成するためには、見通しをもつことから最終の振り返りまでを自律的に営む学習指導が必要となります。」と述べている。このことから、本研究では生徒の自ら学ぶ意欲（有能感）を高めるために課題や学習の見通しに照らして学習を振り返る自己評価を行わせることにした。

2 研究仮説

課題解決型授業を仕組むとともに、その中で生徒に課題や学習の見通しに照らした学習を振り返る自己評価を行わせることで、基礎・基本の「習得」と思考力、判断力、表現力等の「活用」の相乗効果で分かる授業となるだろう。また、その分かる授業において思考力、判断力、表現力等が育まれ、生徒の自ら学ぶ意欲も向上させることができるだろう。

3 研究方法

(1) 検証授業の目的

生徒の思考力、判断力、表現力等を育むためには、基礎・基本の「習得」と思考力、判断力、表現力等の「活用」の相乗効果をねらった、課題解決型授業が有効であるということを検証した。課題解決型授業は、根拠を明確にして自分の考えを述べることを中心に行った。そして、生徒の自ら学ぶ意欲については、課題解決型授業の中で課題や学習の見通しに照らして学習を振り返る自己評価と自ら学ぶ意欲のプロセスモデルに即した学習活動を行うことで、分かる授業となり、生徒の自ら学ぶ意欲を向上させることができるということを検証した。思考力、判断力、表現力等が高まったかについては、生徒の書いたワークシートと意見文で判断した。また、検証授業後に二回目の「国語の学習に関するアンケート」を行い、有能感が高まったかどうかを見た。その結果より、分かる授業となり、生徒の自ら学ぶ意欲が向上したかを判断した。

(2) 単元の概略

検証授業は、「説得力のある表現をしよう」という単元で行う。これは「論証の組み立てを考える」「哲学的思考のすすめ」「反対意見を想定して書こう 意見文」の三つの教材で構成されている。

検証授業の対象は、A中学校2年生13名である。

ア 論証の組み立てを捉える (表2 第1時)

本教材では、人によって考え方が分かれるような話題について、どのように論証を組み立てて説得力をもたせていけばよいのかということを学習させた。ここでは結論とは最終的に伝えたいことで、根拠とは結論のよりどころとなるものであることを捉えさせることにした。それに加えて根拠と結論が説得力のあるものかどうかを考えさせることにした。その際、根拠と結論の関係として、正しい根拠を提示することと根拠から結論を適切に導くことで説得力が高まることを理解させた。

イ 哲学的思考のすすめ (表2 第2、3時)

本教材は、正解のはっきりしない問題をじっくり考え抜いてみようと呼びかけた文章である。筆者は普段深く掘り下げて考えないようなことの一例として「恥ずかしいとはどういう感情か」という問いを取り上げ、さまざまな角度から論証している。「哲学的思考のすすめ」で生徒たちに捉えさせたのは四点である。一点目は文章の構成である。この文章は大きく分けると序論、本論、結論の三段落構成になっており、序論で問題提起し、本論で論証が組み立てられ、最後の結論へと導かれている。二点目は、本論で適切な根拠を用いて論証を組み立てていること、三点目は論証を組み立てる際に、読者が身近に感じられる具体例を多用していることである。四点目は本論で「反例」として自分とは逆の考えや論理を示し、それに対して反論することで、説得力をもたせていることである。以上のことをこの文章から読み取らせ、説得力のある文章の書き方を理解させた。

ウ 反対意見を想定して書こう 意見文 (表2 第4、5、6時)

本教材では、自分で決めたテーマで意見文を書かせた。その際に「哲学的思考のすすめ」で学んだ文章の構成、適切な根拠を用いた論証の組み立て、読み手を意識した具体例、自分の意見に対する反論と、さらにそれに対する反論を自分の文章で表現できるように思考させた。

(3) 検証授業の方法

意見文を書くにあたり、生徒の国語における思考力、判断力、表現力等を育むためにワークシートを使用することにした(図3)。このワークシートは、第4時で意見文の構成を考える際に使用した。ここではあらかじめ自分の考えを伝えるためにどのような順序で文章を展開していくかという構成の仕方や、どのような具体例を用いて論証を組み立てるかなどを考えさせた。ワークシート

表2 単元構想表

言語活動		多様な考えができる事柄について、立場を決めて意見を述べる文章を書くこと。【B(2)イ】			
時	指導事項	意見文を書く	学習活動	指導のねらい	評価規準
1	文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをまとめること。 【C(1)ウ】		・例文を使って論証の組み立て方について確認する。(論証は、根拠が正しいか、根拠から正しく導かれているかを考えて組み立てる。) ・論証を組み立てる。	○論証の組み立て方を捉える。	関 文を読んで内容や表現の仕方について考えようとしている。 読 文を読んで内容や表現の仕方について考えている。
2	文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをまとめること。 【C(1)ウ】		・「哲学的思考のすすめ」を読む。 ・筆者が各段落で何を述べているかをまとめ、内容を理解する	○文章の内容を読み、論の進め方を捉える。	関 文章を読んで、内容や表現の仕方について考え、自分のものの見方や考え方を広げようとしている。 読 文章を読んで構成や展開の工夫について、根拠となる部分を上げて自分の考えを持っている。
3	相手や目的に応じて、話や文章の形態や展開に違いがあることを理解すること。 【伝国(1)イ(オ)】		・各段落が論の展開においてどのような役割を果たしているかをとらえ、根拠を示して述べる。 ・課題に対する立場や意見の妥当性、文や段落のつながりなどを観点として意見を述べる。		言 文章を読んで、相手や目的に応じて、文章の形態や展開に違いがあることを理解している。
4	自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にして文章の構成を工夫すること。 【B(1)イ】		・自分の興味や関心のあることからテーマを選ぶ。 ・意見文の構成を考える。 ・論証の組み立てを考える。	○自分の立場や意見を明らかにして、文章の構成や展開を考える。	関 自分の立場や意見が読み手に伝わるように根拠を明らかにして、文章を書くようとしている。 書 自分の立場や意見を明らかにして、それを表明する部分を文章のどこに置かなど、文章の構成や展開を考えている。
5 6	事実や事柄、意見や心情が相手に効果的に伝わるように、説明や具体例を加えたり、描写を工夫したりして書くこと。 【B(1)イ】		・意見文を書く。 ・意見文について話し合い、推敲する。	○自分の立場や意見が効果的に伝わるように、根拠を説明したり具体例を用いたりして文章を書く。	関 自分の立場や意見が読み手に伝わるように根拠を明らかにして、文章を書くようとしている。 書 自分の立場や意見が効果的に伝わるように、根拠を説明したり具体例を用いたりして、文章を書いている。

の作成で工夫したのは前時までに学んだ内容を全て盛り込み、既習事項を確認しながらどのように意見文を書いていくかを考えられるようにした点である。ワークシートに沿って考えることで意見文は三段落構成で書くことを理解させた。序論では「今からどんなテーマで述べるのか」という自分で選んだ課題を設定させた。本論では結論に向けて具体例を挙げて根拠を述べ、説得力をもたせながら論証を組み立てさせた。なお、

意見文を書く	
授業の目標……自分の立場を明確にし、分かりやすい構成で根拠を明確にした意見文を書く。	
自己目標……	
テーマの設定 自分自身が考えてみたいことを選ぶ。	
意見文の書き方	
序論（今からどんなテーマで意見文を書くかを述べる）	
本論（結論に向けて、具体例を挙げて根拠を述べ、説得力を持たせながら論証を組み立てる）	
結論（自分が一番言いたいこと、序論で自分がテーマに選んだことをもう一度思い出す）	
予想される反論	
予想される反論に対する反論	
まとめ	
先生から	

図3 ワークシート例（第4時）

論証を組み立てさせる際に読み手が身近に感じられる具体例を用い、予想される反論と、反例を考えさせることで生徒の思考が深まるようにした。そして結論では本論で述べた根拠が結論を導くのに適切であったか、そして根拠が正しいかを確認させながら自分が一番言いたいことを述べられるようにした。個人思考でワークシートに記入させた後は、集団解決としてその内容について話し合う場面を設定し、客観的な視点から文章の構成や論証の組み立てなどについて考えられるようにした。

有能感を向上させるためには課題や学習の見通しに照らして学習を振り返る自己評価を取り入れることにした。全6時間の検証授業、全ての時間で自己目標の設定と自己評価を行う場面を設定した。授業の初めに、学級全体で問いをもち、それを共有して本時の目標を提示した後に、自ら具体的な目標を設定させた。そして、授業の最後には自ら設定した目標に対する自己評価を行わせた。生徒が適切な自己目標を立てられるようにするために、単元の初めに学習の流れとして全ての授業が意見文を完成させるというゴールに向かっていているということを説明した。そのうえで、生徒自身が見通しを立てられるようにするために、1時間の授業の中でも「今何をしているところなのか、この後何をするのか。」が分かるように、授業の流れを黒板に提示した（表3）。さらに自ら学ぶ意欲のプロセスモデルの〈学習行動レベル〉に着目し、それらの学習活動が成功するように以下の取組を授業の中で行った。主に知的好奇心によって、興味・関心のあることについて情報を集める行動である情報収集については、意見文の根拠や具体例を考える際に、図書室やPC室で調べ学習を行うことで高められるようにした。自ら進んで学習に取り組んだり、計画を立てて学習をしたりする行動である自発学習については、前述の自己目標を立てさせることと課題や学習の見通しに照らして学習を振り返る自己評価で高めることとした。今よりも少し難しい問題に挑戦する行動である挑戦行動については、600字程度の意見文を時間内に書くことで高めることにした。生徒たちは昨年度の授業で400字程度の意見文を書くことを経験しているので字数を600字に設定した。問題の解決法を複数考えたり、よりよい解決法を考えたり、仮説や考えを自分なりに吟味したりする行動である深い思考については、ワークシートを活用し、論証の組み立てや具体例の提示、意見文の構成などを考えることで深めることにした。また、意見文を個人で推敲する場面、グループで推敲する場面を設定し、一度完成した意見文を何度も読み返してよりよいものにする活動でも高めることにした。できるだけ自分一人の力で問題を

表3 板書例(第4時)

1. 授業の流れ
2. 復習
3. 目標の確認
4. 自己目標の設定
5. 意見文の構成
6. 話し合い
7. 自己評価
(授業のまとめ)

解決しようとする行動である独立達成については、各授業の自力解決の場面で促し、また、最終的に自分の力で意見文を書き上げることで高めることにした。友達と協力して問題を解決する行動である協同学習については、集団解決、全体発表の場面を多く取り入れることで高めることにした。

表4 第4時 授業の展開

第4時（4／6）					
本時の目標		自分の立場や意見を明らかにして、文章の構成や展開を考える。【B（1）イ】			
本時の評価規準		・自分の立場や意見が読み手に伝わるように、根拠を明らかにして文章を書こうとしている。 ≪B（1）イ≫ ・自分の立場や意見を明らかにして、それを表明する部分を文章のどこに置かなど、文章の構成や展開を考えている。【B（1）イ】			
準備物		教科書 ノート ワークシート（自己評価表をワークシートに含む）			
学習の展開					
時間		生徒の学習活動	指導上の留意点	評価規準 （評価方法）	
導入 10分	学習課題の設定	1. 前時までの復習	・前時までに学んできた論証の組み立て方を使って、自分の興味や関心のあることからテーマを決め、実際に意見文を書いていくことを説明する。		
	問題の提示と問いの共有	2. 本時のめあてを確認する。	自分の立場や意見を明らかにして、文章の構成や展開を考える		
		3. 自己目標を設定する。			
展開 35分	解決活動 自力解決 (20分)	4. 事前に考えてきたテーマをもとに、意見文の構成と論証の組み立てを、反対意見も予想しながらワークシートを使って考える。	・「哲学的思考のすすめ」の最後に筆者が「ほかの問題も考えてみよう。」と投げかけていることを受けて、自分自身の興味、関心でテーマを考えさせる。 ・自分が述べたい結論に導くために、どのような根拠を使って表現するのかを考えさせる。	・自分の立場や意見が読み手に伝わるように、根拠を明らかにして文章を書こうとしている。 ≪B（1）イ≫ ・自分の立場や意見を明らかにして、それを表明する部分を文章のどこに置かなど、文章の構成や展開を考えている。 【B（1）イ】 （観察、発言、ワークシート）	
	集団解決 (15分)	5. 個人で考えた意見文の構成と論証の組み立てについてグループで話し合う。	・「根拠が正しいか。」「根拠から結論が正しく導かれているか。」という観点で話し合いをさせる。また、予想した反対意見についてでもここで意見交換させる。 ・協同学習で互いに意見を述べ合うように机間指導していく。		
まとめ 5分	まとめ 振り返り	6. 本時のまとめを、自己目標に対する評価と合わせて記述する。	・本時で学んだことを感覚で終わらせるのではなく、言語化させる。 ・「頑張った」などという評価ではなく、自己目標に沿った自己評価となるように指導する。		

表5 第4時 評価指標

◆第4時（4／6）				
目標		自分の立場や意見を明らかにして、文章の構成や展開を考える。【B（1）イ】		
[評価規準]		開・自分の立場や意見が読み手に伝わるように、根拠を明らかにして文章を書こうとしている。≪B（1）イ≫ 書・自分の立場や意見を明らかにして、それを表明する部分を文章のどこに置くかなど、文章の構成や展開を考えている。【B（1）イ】		
学習内容・学習活動	評価方法	おおむね満足（B）	十分満足（A）	指導の手立て（C）
・事前に考えてきたテーマをもとに、意見文の構成と論証の組み立てを、反対意見も予想しながらワークシートを使って考える。	観察 ワークシート	開 意見文のための根拠や具体例を考えようとしている。 書 自分の立場や意見を根拠を明らかにして文章の構成や展開、予想される反対意見やそれに対する反論をワークシートに書いている。	開 意見文のための根拠や具体例を様々な方法を使って考えようとしている。 書 自分の立場や意見を根拠を明らかにして文章の構成や展開、予想される反対意見やそれに対する反論を複数ワークシートに書いている。	開 根拠や具体例を考えるためにはどんなものを使えるかを提示する。 書 自分が述べたい結論に導くために、どのような根拠を使って表現するのかを考えさせる。
・個人で考えた意見文の構成と論証の組み立てについて話し合う。	観察 ワークシート 発言	書 話し合いを通して、他者の考える論証の組み立てを知り、自分の意見文の構成に生かしている。	書 他者の考えを知り、様々な視点から根拠となる内容や表現を総合して、自分の意見文の構成に生かしている。	書 話し合いの中で、説得力を感じた意見を書き出させ、自分の意見文の構成に生かせる部分がないか考えさせる。

このことから、A評価、B評価の生徒は国語科における思考力、判断力、表現力等を身に付けることができた判断した。A評価の作品は論証を組み立てる際に、正しい根拠を複数示し、その根拠から結論が導かれていた。また、自分の主張の根拠として挙げている具体例や事実に客観性があることから説得力があると判断した。自分とは逆の考えや論理とそれに対する反論も本論の中で述べられており、それが反例として意見文の説得力を高めていた。B評価の作品は、論証を組み立てて根拠と結論を述べているが、根拠が主観によって述べられており、客観性が乏しいため多角的な視点があるとは言えない意見文が多かった。しかし、意見文全体を見た場合、論証は組み立てられており、意見文として成立しているのでおおむね満足であると判断した。評価指標に基づいてA評価、B評価の意見文については上記のように判断したが、筋道を立てて論を展開することについては課題もあり、次項で考察していく。

C評価の作品は自分の主張の根拠を本論で述べているが、それが最終的な結論の根拠となっていなかった。また、自分の主張に対する反論を予想して書いているが、それに対する反論がなく、結論では予想した反論に自分の主張が流されてしまい、本来自分が主張したかったことと結論が

変わっていた。意見文を書く前段階では、ワークシートに根拠や結論を論のねじれなく書けており、自分の主張に対する反論や、それへの反論も記述できていたが、実際に文章にしていく際に、結論が変わってしまっていた。

イ 考察

生徒の意見文「アオリイカを釣るには春と秋どちらがいいか」(表7)を例に用いて、A評価、あるいはB評価となった生徒がワークシートをどのように活用し、意見文を書いたかを考察する。

この意見文は文章の構成が三段落となっており、ワークシートの内容をもとに序論、本論、結論それぞれで述べるべきことが述べられている。論証の組み立てについては傍線①と傍線②で自分の結論に合う適切な根拠を述べる事ができている。この生徒は、客観的な事実を根拠としてあげており、この点からA評価であると判断した。読み手を意識した具体例としては、意見文全体を通して「釣り」という身近な例を取り上げている。自分の主張に対する反論は傍線③で述べ、傍線④でその根拠を述べる事ができている。そして傍線⑤では、反例を示し、その根拠も述べている。

このように、A評価、B評価となった生徒はワークシートを使って思考したことを、意見文を書くことで表現していた。その意見文で、自分で選んだテーマの課題を解決していることから国語科における思考力、判断力、表現力等が身に付いたと判断した。しかし、A評価、B評価となった生徒につ

いても「何を書くか。」という要素については評価規準に沿い、そして評価指標を満たして述べられているが、指導事項「B(1)エ 書いた文章を読み返し、語句や文の使い方、段落相互の関係などに注意して、読みやすく分かりやすい文章にすること。」と関連した内容については、生徒たちにその力を身に付けさせることができなかった。これは推敲に関する指導事項であるが、生徒たちに、本当に読みやすく分かりやすい文章になっているのかを考えさせることができなかった。表7の意見文では、理由や説明を表す接続の言葉と逆接を表す接続の言葉が交互に使用されており、論が行きつ戻りつしているために、読む人が分かりづらい展開になっている。結論に向かう筋道が読み手に伝わるようにするためにはどのような順序で述べていけば良いか、またそれに伴いどのような接続の言葉を用いて文をつないでいくのか、という論の展開の仕方については今後指導が必要である。推敲の際に論の展開の仕方について視点を与え、考えさせることが重要である。

次にC評価となった生徒について考察していく。C評価になってしまった要因として、自分自

表6 第5時 評価指標

◆第5時(5/6) 目標 自分の立場や意見が効果的に伝わるように、根拠を説明したり具体例を用いたりして文章を書く。 【B(1)ウ】 [評価規準] 関・自分の立場や意見が読み手に伝わるように、根拠を明らかにして文章を書こうとしている。≪B(1)ウ≫ 書・自分の立場や意見が効果的に伝わるように根拠を説明したり具体例を用いたりして、文章を書いている。 【B(1)ウ】				
学習内容・学習活動	評価方法	おおむね満足(B)	十分満足(A)	指導の手立て(C)
・意見文を書く。	観察 意見文	関 自分の立場や意見が読み手に伝わるようにワークシートを基に文章を書こうとしている。 書 学んだことを生かして、具体例を挙げながら論証を組み立て、反対意見を予想して意見文を書いている。	関 自分の立場や意見が読み手に伝わるようにワークシートをもとに、より考察を深めた文章を書いている。 書 学んだことを生かして、多角的な視点から具体例を挙げて説得力のある論証を組み立て、反対意見を予想して意見文を書いている。	関 「哲学的思考のすめ」の文章を提示し、箇条書きしたものをどのように文章化するのか具体的に示す。 書 個別の机間指導で、ワークシートを使って今までの授業を振り返らせながら、意見文を書かせる。

表7 意見文 アオリイカを釣るには春と秋どちらが良いか

僕は、今からアオリイカを釣るには、春と秋どちらが良いかについて書く。			
僕は、春の方がアオリイカを釣るには良いと思う。^①なぜなら春のアオリイカは秋に釣れるアオリイカの倍くらいサイズのだからだ。また、アオリイカは春から夏にかけて産卵をする時期なのでアオリイカの活性も秋に比べて高くなり、アオリイカの食いも良くなる。水中で生活している生物が交尾をして産卵することをスポーニングという。メスが卵を産んだらオスがその卵を守る習性がついている。メスは次のオスを求めて移動するのだ。スポーニングの場所にエギを落とすと必ずオスのアオリイカが釣れる。^②百パーセントとは言えないが、エギも重くて遠くへ飛ばせるのが使えるから良い。^③しかし秋が良いという人もいるだろう。^④なぜなら秋は、春に産まれたイカたちが沖へ出ないので港にいつばいいから小さいのがたくさん釣れるのだ。^⑤けど、僕は春の方が良いと思う。なぜなら秋のアオリイカは食べれるサイズが少ないので春の方が良いと思う。あと、イカが小さいのでエギのサイズを小さくしなければならぬ。エギは大きい方がみんな高いと思うけど、実は小さい方が高いのだ。			
これらのことから、僕はイカを釣るなら春が良いと思う。	結論	本論	序論

身で行った推敲だけでなく、グループで行った推敲の活動が機能していなかったということが考えられる。この活動は、自分では気付かなかった論のねじれや記述の間違い、そして自分の主張に対して、予想される反論とそれを踏まえた反例を考えるという思考活動が的確に行われているかを他者から客観的に見てもらうという意図をもったものであった。しかしC評価となった生徒にとってはこの思考活動が効果的に働かず、自分が想定した反論の方に論が流されてしまっていた。本来ならば、この論のねじれについてグループ活動での推敲で気付かせたかったが、グループでの活動が推敲として機能せず、「いいところ探し」になってしまった。グループ活動の前に、どのような観点で他の生徒の作品を読めばよいかということを全体で確認し、ポイントを黒板にも提示したが、生徒たちは批評的に他の人の意見文を読むことができなかった。生徒たちのグループでの話し合い活動が効果的にならなかった原因として、話し合った内容が残るように工夫しなかったということが挙げられる。話し合い活動は音声言語を用いて行われるため、生徒の話し合いの方向性を短時間の机間指導だけで把握することが難しい。そのため、生徒の意見をカード式にまとめ、話し合いの内容や流れ、推敲のポイントなどが後から見て分かるようにすることが必要だったと思われる。また、批評的に他の生徒の作品を読むためには1年次の既習事項である指導事項「B（1）オ 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の用い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりすることなど」を想起させることが必要であった。

(2) 自ら学ぶ意欲について

ア 結果

授業後に、「国語の学習に関するアンケート」を実施した。第一回目の結果と第二回目の結果を比較し、示したものが図4である。第二回目のアンケート結果では、全ての要素別平均値が上昇している。特に大きく上昇したのは学習行動レベルの六つの要素（学習に関するアンケートでは、学習行動レベルに協同学習が加わり、六つの要素となっている）と有能感であった。

授業で行った学習活動として、生徒は全ての授業で、本時の目標を提示した後に自己目標を設定することができた。しかし、自分がどのような力を本時に身に付けたいのかを具体的にした目標を立てることができていなかった。また自己評価についても同様に学習内容を書いただけになってしまっているものや、本時の目標の表現を少し変えただけのものが少なくなかった（表8）。13名中9名が具体性に欠けた形式的な内容の自己目標を立てており、目的意識の見える具体的な自己目標を立てた生徒は4名であった。しかしその4名中、3名は授業の最初に提示した本時の目標を踏まえた目標とはなっていないため、本時の学習内

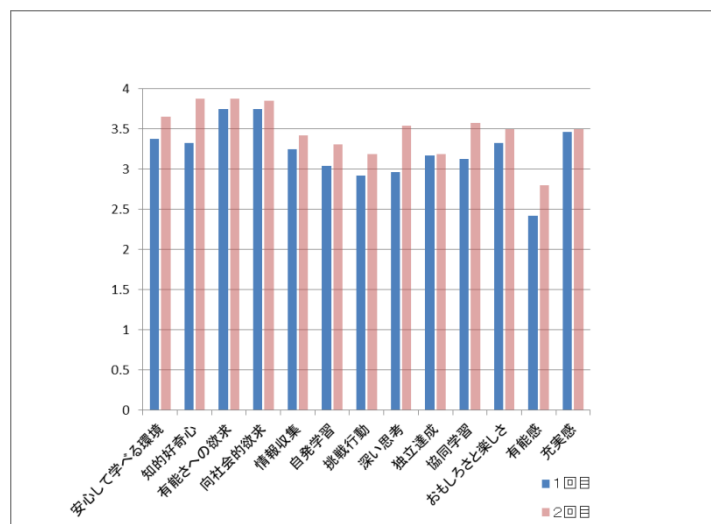


図4 アンケート結果の比較

表8 生徒の自己目標と自己評価

本時の目標：自分の立場を明確にし、分かりやすい構成で根拠を明確にした意見文を書く。	
形式的な内容の自己目標	その生徒の自己評価
みんなが読んでわかりやすい意見文を作る。	時間内に仕上がらなかったけど放課後に書いて誰が読んでも分かりやすい意見文を作る。
根拠を明確にした意見文を書く。	自分の伝えたいことが伝わるような意見文にできた。
しっかりとした構成で意見文を書く。	集中して分かりやすい構成で意見文を書いた。
自分の意見を整理して分かりやすい意見文にする。	自分の考えや意見について整理し、意見文を書くことができた。
みんなに分かりやすく、説得力のある意見文を書けるように頑張る。	分かりやすく、説得力のある文を作れた。
自分の考えをきちんと意見文に書くことをする。	自分の考えを意見文に述べたと思います。
根拠を明確にし、説得力のある意見文を書く。	根拠を明確にし、説得力のある意見文が書けていると思う。書くのに時間がかかっているのが書くスピードを上げたい。
相手に納得してもらえるような意見文を作る。	意見文のまとめがまだまとめてないのでもとめる。
分かりやすく具体例を書き、内容も濃くする。	自分で考えて内容も分かりやすく書けたと思う。具体例も書けたと思うのでよかった。
本時の目標を踏まえていない自己目標	
文体を間違えないようにする。授業中で意見文が終わるようにする。	授業中に終わらすことができなかったのが悔しいです。もっと早く書けるようになりたいです。
主・述の関係と、～たり～たりが苦手なのでそこを気を付ける。	主・述の関係に気を付けてきたが書くスピードがまだまだなのでその意識をしていきたい。
文の決まりごとを守って主・述の関係に気を付けて書く。	最後まで書けなかったが、自分が思うことを文に書けたのでよかった。
※色付きの生徒は自己目標と自己評価が対応していない。	

容を的確に捉えて、この授業で何を学ぶのか目的意識をもって取り組めた生徒は1名であったことが分かる。生徒の有能感との関連に着目して自己評価を見ると、自分の活動を振り返ったときに「～できた」と肯定的に捉えている生徒は13名中10名であった。また、肯定的な表現をしていない3名についても、今後自分がどのようにしていきたいかという前向きな記述となっていた。

イ 考察

まず、アンケート結果より全ての要素別平均値が向上し、特に課題であった有能感は大きく得点が向上していることから、生徒の自ら学ぶ意欲（有能感）を向上させるための手立てが一定の成果をあげたと判断した。ここでは、その手立ての内容に触れながら考察していく。

情報収集は、意見文の根拠や具体例を考える際に、図書室やPC室で調べ学習を行うことで高められるようにしたが、実際は教室を出て授業中にそれらの調べ学習を行う生徒はいなかった。しかし、ワークシートを書きながら疑問に思ったことや、説得力のある根拠を見つけるために家でインターネットなどを活用して、授業外で情報収集を行っていた生徒が半数いた。また、ある生徒は学級でアンケートをとり、その結果を根拠として述べるなど自分で調べたことを意見文に生かすことができていた。挑戦行動では、全ての生徒が600字程度の意見文を完成させることができた。深い思考では、ワークシートを活用し、論証の組み立てや具体例の提示、意見文の構成を考えることができていた。また、個人での推敲後にグループで推敲し、さらにもう一度個人での推敲を行うことで自分の文章を吟味し、深く思考することができていた。独立達成については、最終的に全員が意見文を自分の力で書きあげることができた。協同学習は、集団解決の場面を多く取り入れたことで意見文についての意見交換をすることができ、読み手を意識して客観的な視点から意見文を書くことができた。そのため、第5時では半数の生徒がA評価となった。これらのことから、〈学習行動レベル〉において生徒が「成功した」と感じるが多かったために、有能感が高まったのではないかと考えた。

思考力、判断力、表現力等を育む分かる授業が生徒の有能感を高めるということから、意見文の評価（書くこと）と有能感の上昇について考えていく。意見文の評価がAの生徒は13名中6名おり、そのうち有能感が上昇した生徒は3名で、有能感に変化のない生徒は3名であった。有能感が下降した生徒はいなかった。意見文の評価がBの生徒は13名中6名でそのうち有能感が上昇した生徒は3名、変化のない生徒が1名、下降した生徒が2名であった。有能感が下降した生徒2名には共通点があった。1名の生徒は仕上がった意見文をグループで推敲する活動において、意見文の内容について他者から「これは意見文というより決意文のようだ。」という指摘を受けたが、時間内でうまく文章を直すことができなかった。もう1名の生徒は国語が好きで自分の意見文に自信をもっていたが、グループの代表としてクラスでの発表者に選ばれなかった。そのため、この2名はグループでの活動で認められたという感情を得ることができなかったために、有能感が下降したのではないかと考えた。評価がCの生徒は1名で有能感は少し上昇したが(図5)、学級の平均値が2.85ポイントのところ1.5ポイントしかなく、他の生徒と比べて極端に低い数値となっている。この生徒にとって検証授業が思考力、判断力、表現力等を育む分かる授業となっていなかったため、他の生徒と比べたときに有能感が極端に低い結果になったと考えた。しかし、この生徒のアンケート結果を見ると全体的には数値が上昇している。少しではある

	有能感	比較
第1回目	1.00	
第2回目	1.50	0.50 ↗
校内平均(第2回目)	2.85	-1.35 ↓

図5 C評価となった生徒の有能感

が、自ら学ぶ意欲が検証授業前よりも高まったことが分かった(図6)。このことから、検証授業が分かる授業とならなかった生徒に対しても、今回の授業が生徒の意欲に影響を与えたと考えた。これは、授業者が「生徒が授業の中で有能感をもてるようにするためには何が必要か。」という生徒の意欲に関する課題を解決するための方策を意識して授業を行ったことが、生徒の認知や感情に影響を与える要因となったのではないかと考えた。生徒が毎時間自己目標を立て、自己

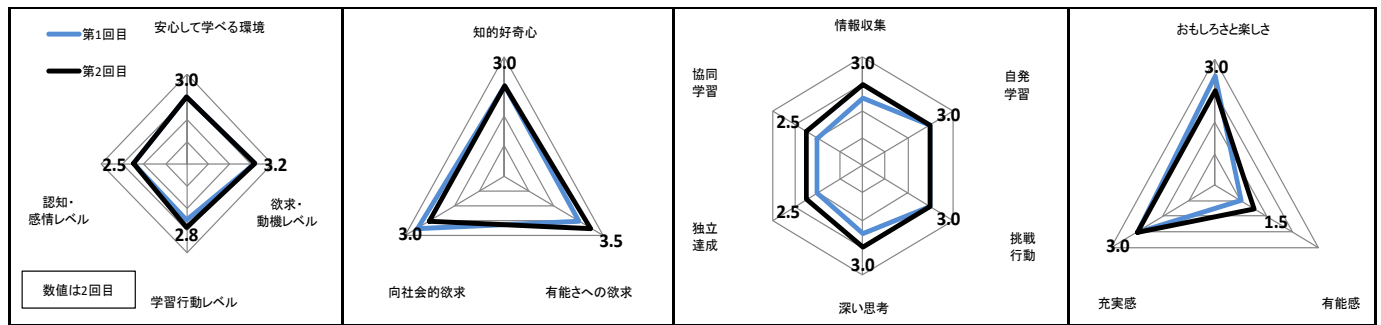


図6 C評価となった生徒の自ら学ぶ意欲

評価をしたワークシートに、授業者がコメントを書く際、生徒の有能感が高まることを意識して肯定的な言葉を選んだ。また、授業中の生徒の活動に助言するときも、一人一人の生徒に寄り添い、丁寧に関わることを大事にした。これら二つに共通するのは、生徒の現状を踏まえて、生徒の活動や感情に丁寧に向き合ったということである。この点については、本研究では生徒の変化に触れ、考察を深めることができていないので、今後学校現場で実践を重ねて検証していきたい。

続いて、課題や学習の見通しに照らして学習を振り返る自己評価について述べていく。この活動については、生徒が振り返りの中で自分が学習したことを記述できたことや、有能感が高まったことなど一定の成果は得られたが、その内容には課題が多く改善が必要である。その点について考察していく。生徒の立てた自己目標と自己評価の特徴から二つの課題が明らかになった。一つ目は、自己目標や自己評価が授業の最初に提示した本時の目標を言い換えただけのものになっており、この活動が形式的なものになってしまったことである。二つ目は、自己目標が本時の目標を踏まえた目標とはなっていないため、授業で何を学ぶのかということを生徒が正確に把握できていなかったことである。課題や学習の見通しに照らして学習を振り返る自己評価がこのような結果になったのは、見通しをもって自己目標を立てることと、その自己目標を踏まえて学習活動を行うこと、そして振り返りとして自己評価を行うという一連の流れを生徒に自覚させることができなかったためではないかと考えた。生徒たちは何のために自己目標を立てたり自己評価で振り返りを行ったりするのかを把握することができず、そのため、本時の目標を捉えて自己目標を自分で立てるということが十分ではなく、自己評価での振り返りにつながらなかったのではないかと考えた。自己目標として具体的に「自分がこの授業で何を学ぶのか。」を考えるためには、時間を十分にとり、単元を通して授業の見通しをもたせることが重要になる。今回の検証授業では本時の目標を提示した後、本時の見通しを提示して個人で自己目標を立てさせた。しかし、それでは本来の課題や学習を見通す活動とはならなかった。また、全ての授業において、生徒一人一人の自己目標を把握して、それを達成させるように授業を行うということも非常に困難である。そこで、授業の初めに問いの共有として問題を提示したあと、クラス全体で意見を出させながら本時の目標を踏まえた具体的なめあてを設定させることで、本時の目標達成に向けて進みやすくなるのではないかと考えた。なお、振り返りとして行った自己評価についても課題がある。それは、生徒自身が本時の学習についてどうだったのかを考えるための、振り返りの視点を与えることができなかったことである。検証授業の第4時を例として挙げると、意見文を書くための思考を深める手立てとして、自分の主張に対する反論を別の立場から想定し、反例を考えさせたことについて、「自分の主張に対する反対意見を想定し、反例を考えることにどのような意味があったか。」という振り返りの視点を生徒に与えるなど、メタ認知の角度から自分自身の学習を振り返って評価させることで、学習の振り返りが生徒たちにとって意味のあるものになったのではないだろうか考えた。

5 成果と課題

(1) 成果

ア 思考力、判断力、表現力等について

- ・課題解決型授業において、全ての生徒が意見文の書き方を理解して、実際に書きあげることができた。
- ・ワークシートを活用することで生徒が自分の立場や意見が効果的に伝わるように根拠を説明したり具体例を用いたりして意見文を書くことができ、検証授業が思考力、判断力、表現力等を育む分かる授業となった。

イ 自ら学ぶ意欲について

- ・「国語の学習に関するアンケート」結果から、生徒の自ら学ぶ意欲における課題が〈認知・感情レベル〉の「有能感」の低さであることを捉え、前段階の学習行動レベルの要素が成功するような学習活動を授業の中に組み込むことで生徒の「有能感」が高まった。このことから、「学習に関するアンケート」で生徒の自ら学ぶ意欲の現状を把握し、自ら学ぶ意欲のプロセスモデルに即した学習活動を授業の中で行わせることで、生徒の自ら学ぶ意欲が向上するということが明らかになった。

(2) 課題

生徒のもつ課題の解決において有効であると判断し、行った手立てについて以下の課題が残った。

ア 思考力、判断力、表現力について

- ・人に伝わりやすいように筋道を立てて論を展開させることについて指導が不十分であった。
- ・グループで推敲する活動が生徒同士の「いいところ探し」になってしまった。意見文を批評的に読むことができなかったため、効果的な推敲とならなかった。

イ 自ら学ぶ意欲について

- ・課題や学習の見通しに照らして学習を振り返る自己評価が形式的なものになってしまい、授業の中で効果的に働かなかった。

(3) 今後の取り組み

今後は前項の課題解決に向けて以下の実践に取り組んでいく。

- ・人に伝わりやすいように、筋道を立てて論を展開することについて指導する。
- ・グループでの活動を効果的に機能させるために、話し合いの方法を工夫する。またその際に他の人の意見を批評的に捉える活動を取り入れ、生徒が他の人の意見や考え、作品などを評価し、推敲を行う力をつける。
- ・授業の「問いの共有」の場面で、問題を提示した後、生徒たちに意見を出させながら学級全体で具体的なめあてを設定する。
- ・自己評価を行う際に振り返りの視点を生徒に与え、自分自身の学習を振り返って評価させる。

【参考文献・引用文献】

文部科学省（2008）：幼稚園、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）

文部科学省（2008）：中学校学習指導要領解説 国語編 東洋館出版社

文部科学省（2015）：教育課程企画特別部会 論点整理

エドワード・L・デシ リチャード・フラスト 桜井茂男（監訳）（1999）：人を伸ばす力 新曜社

北尾 倫彦・山森 光陽・鈴木 秀幸・金子 守（2011）：観点別学習状況の評価基準と判断基準中学校国語 図書文化

桜井 茂男（1997）：学習意欲の心理学―自ら学ぶ子どもを育てる 誠信書房

桜井 茂男（2009）：自ら学ぶ意欲の心理学 キャリア発達の視点を加えて 有斐閣

寺井 正憲 吉田 裕久 編著（2008）：小学校学習指導要領の解説と展開 国語編 教育出版株式会社

高知県教育センター（2016）：高知県授業づくり Basic ガイドブック～若年教員のための基礎・基本（小中学校編）～

栃木県総合教育センター 研究調査部（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―

言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究 ～中学校社会科における社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動の設定～

土佐市立高岡中学校 教 諭 池村 彰一
高知県教育センター 指導主事 前田 憲志

本研究は、社会科における思考力、判断力、表現力等の育成を目指し、指導と評価の改善を行うことを目的とした教育実践研究である。

高知県学力定着状況調査（社会科）結果では、思考力、判断力、表現力等に課題があることが明らかとなっている。授業において資料から読み取った情報を基に、社会的事象の特色や事象間の関連について考察することが十分できていないといえる。

本研究では、社会的事象の意味や意義について、視点を決めて解釈する活動を取り入れることで、生徒が社会的事象の特色や事象間の関連を説明することができるようになると仮説を立て、授業実践を行った。

この結果、学習テーマにせまるキーワードを生徒自身が選択することで、問いが生徒自身のものとなり、そして、新しい学習内容の理解と社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動を十分に行うことで、社会的事象の特色や事象間の関連を説明することができることが分かった。

〈キーワード〉社会的事象の解釈、社会的事象の特色・事象間の関連、思考力、判断力、表現力等

1 研究目的

(1) 国と高知県の課題

中央教育審議会答申の第2期教育振興基本計画で、我が国の児童生徒の学力の現状について、「思考力、判断力、表現力等を問う問題や記述式の問題に課題がある」ことを挙げている。

この課題に対して、現行の中学校学習指導要領解説社会科編では、「社会的事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を確実に習得させ、それらを活用する力や課題を探究する力を育成する観点から、各学校段階の特質に応じて、習得すべき知識、概念の明確化を図るとともに、コンピュータなども活用しながら、地図や統計など各種の資料から必要な情報を集めて読み取ること、社会的事象の意味、意義を解釈すること、事象の特色や事象間の関連を説明すること、自分の考えを論述することを一層重視する」としている。これは社会科の思考力、判断力、表現力等において、社会科の見方や考え方を活用して社会的事象を考察させることに課題があるといえる。

高知県では、平成27年度高知県学力定着状況調査の概要において、社会科の思考力、判断力、表現力等に関する問題の正答率が、1年生（現2年生）では16.2%、2年生（現3年生）では23.0%であり、三つの観点の中で特に課題が見られる。例えば第1学年において、「資料を基に、遣唐使の派遣によって、国際的な要素をもった文化が栄え、遣唐使の廃止後に文化の国風化が進んだことについて、説明する」問題では、正答率14.3%、無解答率40.0%である。第2学年において、「資料を基に、明治政府による改革のねらいについて、説明する」問題では、正答率5.9%、無解答率38.9%である。このことから高知県学力定着状況調査の概要では、今後の改善ポイントとして「知識を覚えさせる学習で終わるのではなく、身に付けた社会的な見方や考え方を活用して社会的事象を考察させる学習活動」を行う必要があると示している。

つまり社会科における国と高知県の現状として、思考力、判断力、表現力等に課題があり、そのために社会的な見方や考え方を活用して社会的事象を考察させる学習活動を行う必要があるということが分かった。

表1 高知県学力状況調査における高知県の平均正答率および観点別平均正答率

	平均正答率	思考力・判断力・表現力等	技能	知識・理解
1年（現2年）	37.9%	16.2%	34.0%	55.7%
2年（現3年）	36.7%	23.0%	46.1%	29.1%

表2 高知県学力状況調査における問題形式別の高知県の平均正答率

	記述式	選択式	短答式
1年（現2年）	16.2%	51.2%	31.2%
2年（現3年）	17.6%	47.1%	27.0%

(2) 二つの学力調査から分かったA校の課題

平成28年度教研式NRTの思考力、判断力、表現力等に関する問題の、A校生徒の正答率は、1年生が48.1%、2年生が51.2%であり、全国の正答率を100としたときに、1年生で－19ポイント、2年生で－6ポイントと大きな差があった。特に検証授業を行った学級では、思考力、判断力、表現力等が評価の観点となる20問のうち、40%にあたる8問の通過率が全国と比較して大きな差があった。

また、平成27年度高知県学力定着状況調査での思考力、判断力、表現力等の正答率は、2年生（調査時は1年生）で15.3%、3年生（同2年生）で20.2%であった。例えば、1年次の「資料を基に、遣唐使の派遣によって、国際的な要素をもった文化が栄え、遣唐使の廃止後に文化の国風化が進んだことについて説明する」問題の正答率は12.9%、無解答率は23.7%であった。2年次の「資料を基に、明治政府の改革のねらいについて説明する」問題の正答率は2.7%、無解答率は35.4%という結果であった。1年次で4問、2年次で5問、資料などの情報を基に、社会的事象の特色や事象間の関連について考察する問題で同じ傾向が見られた。

このことからA校の課題として、資料などの情報を基に、社会的事象の特色や事象間の関連について考察することが苦手であるということが分かった。

表3 平成27年度高知県学力定着状況調査
・平均正答率および観点別平均正答率

	平均正答率		思考力・判断力・表現力等		技能		知識・理解	
	A校	高知県	A校	高知県	A校	高知県	A校	高知県
1年（現2年）	39.3%	37.9%	15.3%	16.2%	34.3%	34.0%	60.0%	55.7%
2年（現3年）	35.9%	36.7%	20.2%	23.0%	45.7%	46.1%	29.9%	29.1%

・問題形式別平均正答率

	記述式		選択式		短答式	
	A校	高知県	A校	高知県	A校	高知県
1年（現2年）	15.3%	16.2%	51.8%	51.2%	35.0%	31.2%
2年（現3年）	15.9%	17.6%	46.6%	47.1%	26.2%	27.0%

・無解答が20%を超える観点別の問題数

	思考力・判断力・表現力等		技能		知識・理解	
	A校	高知県	A校	高知県	A校	高知県
1年（現2年）	1	4	0	0	0	0
2年（現3年）	5	5	0	2	0	0

・無解答が20%を超える問題形式別の問題数

	記述式		選択式		短答式	
	A校	高知県	A校	高知県	A校	高知県
1年（現2年）	1	4	0	0	0	0
2年（現3年）	5	5	0	0	0	2

表4 平成28年度実施教研式NRT
・平均正答率および観点別平均正答率

	平均正答率		思考力・判断力・表現力等		技能		知識・理解	
	A校	全国平均	A校	全国平均	A校	全国平均	A校	全国平均
1年	56.3%	63.6%	48.1%	59.2%	62.0%	68.0%	58.2%	63.5%
2年	54.8%	56.4%	51.2%	54.5%	55.4%	58.4%	56.5%	58.2%

・全国の正答率を100としたときの在籍校の指数と（ ）は全国との差

	思考力・判断力・表現力等	技能	知識・理解
1年	81（－19）	91（－9）	92（－8）
2年	94（－6）	95（－5）	97（－3）

(3) 先行研究

社会科の言語活動では、社会的事象の意味、意義を考える学習や、社会的事象の特色や事象間の関連を説明する学習などを通して、社会的な見方や考え方を養うことが効果的であると言われている。

大杉(2011)は、言語活動を「読み取る」「解釈」「説明」「論述」と以下の①～④のようにまとめている。

- ① 読み取る：図や写真、グラフや表、文書資料等から学習に必要な情報を正確に取り出す。
- ② 解釈：社会的事象の意味や意義を解釈すること。
- ③ 説明：社会的事象の特色や事象間の関連を説明すること。
- ④ 論述：自分はどうか考えるのか、自分自身の意見を記述する。

また、小原(2011)は、「歴史学習が求める『思考力・判断力・表現力』とは、既に習得している基礎的な知識・概念・技能を活用して、歴史事象に対する『どのように、どのような』『なぜ、どうして』『どうすべきだったか、どの解決策がより望ましかったか』という問いに答えていく力ととらえること」としている。

(4) 研究の目的

本研究では、A校の課題を解決するために、各授業の中で、資料の読み取りから社会的事象の特色や事象間の関連を説明するまでの間に、社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動を設定することが重要であることを授業実践により明らかにする。

2 研究仮説

各時間の中で社会的事象の意味や意義について、その背景を考え、自分なりの意見や考えをもつ時間を設定した後、視点を決めて解釈する活動を取り入れることで、社会的事象の特色や事象間の関連を説明することができる。

3 研究方法

(1) 指導方法

本研究では「解釈」とは、大杉(2011)の「ある事象がなぜ存在しているのか。その時代の社会にとってどのような意味があるのか、また他の社会にとってどのような意義をもっているのかを解釈すること」と定義する。「説明」とは、大杉(2011)の「社会的事象の特色や事象間の関連を説明すること」と定義する。

「中学校社会 歴史 未来をひらく 第2章 原始・古代の日本と世界 1 人類の出現と文明のおこり 2 日本の成り立ちと倭の王権」(教育出版)において検証授業を行った。検証授業では、各授業の中で取り組むべき学習テーマの中心となる社会的事象が、その時代の中でどのような意味や

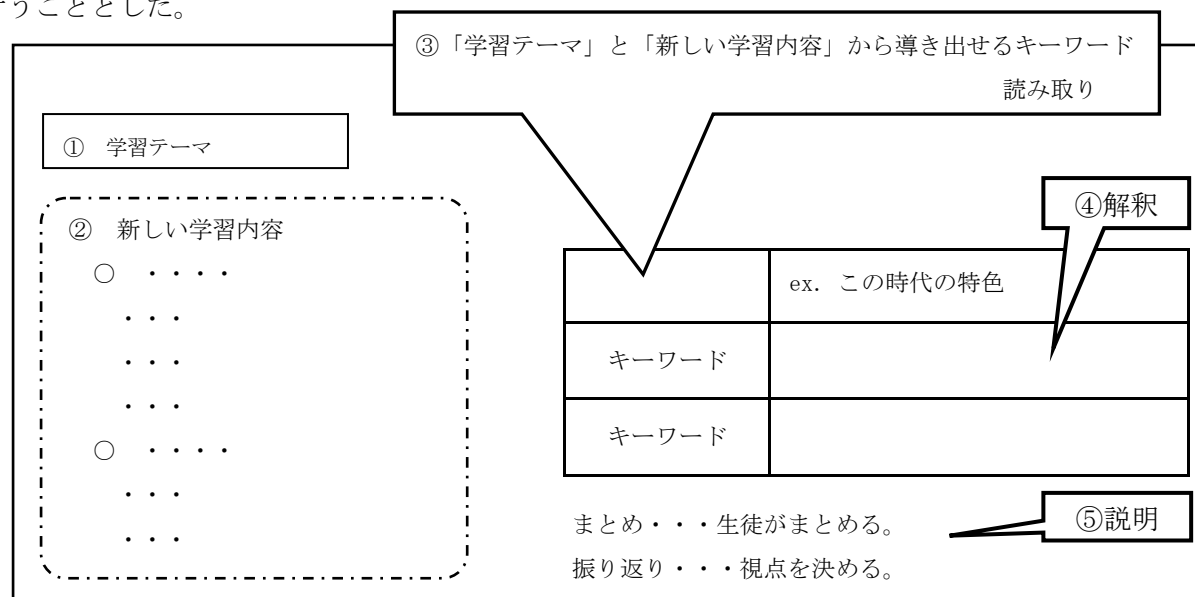
意義をもっているのか資料の情報から解釈させる学習活動を設定し、解釈したことを基に学習テーマについて説明させる。各時間における解釈させるための問いと説明させるための問いは表5の通りである。

表5 各時間における解釈させるための問いと説明させるための問い

時数	解釈させるための問い	説明させるための問い
第1次	打製石器・磨製石器と土器を使うことで、原始時代の生活はどのように変わったのか。	なぜ、原始時代の人類は様々な環境で生きぬけたのだろう。遺物をもとに説明しよう。
第2次	農業と文字が人々の生活にどのように役立ったのか。	文明は、人々の生活の中でどのように形づくられたか。遺物の共通点をもとに説明しよう。
第3次	中国や日本は東アジアの中でどのような存在だったのか。	なぜ、日本は中国に朝貢したのか。資料から説明しよう。
第4次	共同生活で、狩りや漁・採集と土偶はどのような効果があったのか。	なぜ、縄文時代の人々はむらをつくって暮らしたのだろう。資料をもとに説明しよう。
第5次	稲作と金属器はどのように生活を変化させたのか。	なぜ、弥生時代で人々の生活は変化したのか。資料をもとに説明しよう。
第6次	渡来人と鉄・漢字は、大和政権と朝鮮半島との関係にどのような役割を担ったのか。	なぜ、前方後円墳が九州から関東にまで広がっているのか。古墳の出土品をもとに説明しよう。

(2) 板書から見る授業イメージ

本研究では、検証授業を、①本時の学習テーマを提示する。②本時の新しい学習内容を示し説明する。③新しい学習の中で、学習テーマにせまるキーワードを問う。④キーワードを基に、社会的事象の意味や意義を解釈する活動を個人で行った後、グループで意見交換を行う。⑤意見交換した内容を基に、学習テーマである社会的事象の特色や事象間の関連について説明する。という流れで行うこととした。



(3) 評価

次の観点で評価を行った。「解釈」では、「ある事象がなぜ存在しているのか。その時代の社会にとってどのような意味があるのか、また他の社会にとってどのような意義をもっているのか。」について見取るために評価表を作成した。A評価は、ある事象が社会にとってどのような意味があるのか具体的事例を用いて記述しているものとした。B評価は、ある事象が社会にとってどのような意味があるのかについて記述しているものとした。「説明」では、解釈したことを基に、学習テーマについて具体的事例を用いて説明しているものをA評価とし、学習したことを基に説明しているものをB評価とした。具体的評価の仕方については、別添資料に記載する。

4 結果と考察

(1) 結果

ア C評価の少ない授業

第1・2・4・5次は、社会的事象の意味や意義を解釈することができ、社会的事象の特色や事象間の関連について説明することができた生徒が過半数を超えた。

イ C評価の多かった授業

第3・6次は、社会的事象の意味や意義を解釈することができた生徒が過半数を超えたが、社会的事象の特色や事象間の関連について説明することができた生徒は過半数を超えなかった。

ウ C評価の記述

社会的事象の意味や意義を解釈する問いで、C評価となった記述は、教科書の内容を抜き出したもの、根拠を示さず予想したもの、時代背景と結びついていないものが見られた。

社会的事象の特色や事象間の関連を説明する問いで、C評価となった記述は、社会的事象の特色や事象間の関連を十分に説明しきれていないもの、学習テーマに対応していないものが見られた。

この結果から、生徒が解釈したことを基に、社会的事象の特色や事象間の関連についての説明をすることができた時間とできなかった時間が明らかとなった。

表6 各時間の解釈・説明・総合評価の評定別人数

時数	社会的事象の意味や意義の解釈			社会的事象の特色や事象間の関連の説明			総合評価		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
第1次	0	20	7	7	19	1	3	17	7
第2次	2	19	4	2	21	2	2	17	6
第3次	0	19	7	3	7	16	1	7	18
第4次	0	22	2	15	4	5	9	11	4
第5次	2	15	11	15	5	8	7	11	10
第6次	0	15	13	3	10	15	1	9	18

表7 C評価の記述

時数	社会的事象の意味や意義の解釈	社会的事象の特色や事象間の説明
第1次	「狩りをしたり、食料を取ったりして自分の身を守っている」 「自分が生活をする上で必要になっていったもの」	「植物の採集に役立った」
第2次	「肥えた土が川の近くにあり、麦を作っていた。」 「人とのコミュニケーションがとりやすくなり色々なことができるようになった。」	「文字を使って記録を残した。」
第3次	経済が発展しており、いろいろな文化や食料ができるような存在。」「中国とは仲が悪い。」	「自分の国の文化があまり発展していないから、中国の百済の同盟を組み、文化の交流をはかろうとしていた。同盟することにより対立した。」 「中国の進んだ技術や文化を取り入れて、日本も中国に近づくために同盟を組んだ。」
第4次	「人々は同じ場所に住み、弓や犬、釣り針を使って生活している。」 「人々のまとまりに役立つ。」	「縄文人は、みんなでむらを作ることによって、人々がよくまとまった。」
第5次	「稲作をするのに石包丁で収穫するようになった。」 「祭りが生まれて伝統ができた。」	「他国から稲が伝わった。」
第6次	「漢字を使って政権の記録や外国への文書など政治の面でも活躍した。」 「百済から儒教や仏教が伝えられ、後に日本人の思想や信仰を形づくる骨組みの1つとなった。」	「渡来人が来て、大和政権の技術や文化の発展につながった。」 「技術や文化が発展し日本が変わった。」

(4) 考察

第1・2・4・5次においては、社会的事象の意味や意義を解釈することができ、社会的事象の特色や事象間の関連を説明することができた。

これは、社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動を行うまでに、各授業時間の学習テーマにせまるキーワードを、生徒自らが選択したことで、問いが生徒自身のものとなり、社会的事象の意味や意義を解釈することにつながったと考えられる。

社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動を行う際に、テーマとなる社会的事象が、当時の人々の「生活」に関することであったので、自分の意見や考えをもちやすかったと考えられる。

各時間の学習内容が、第1次「原始時代」、第2次「文明の成立」、第4次「縄文時代」、第5次「弥生時代」であり、時代の特色や背景をイメージすることができたと考えられる。第4・5次は、小学校6年次での既習事項にあたることから、学習内容をある程度理解していたと考えられる。

社会的事象の特色や事象間の関連を説明することができたのは、社会的事象の特色や事象間の関連について説明するまでに、自ら問いをもち、自分の意見や考えをもつことができたこと、小学校6年次での既習内容であったことで、時代の特色や背景をイメージすることができ、学習テーマについて考えることができたと考えられる。

社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動と社会的事象の特色や事象間の関連を説明する学習活動がつながったことで、生徒の思考に連続性をもたせることができたと考えられる。

第3・6次においては、社会的事象の意味や意義を解釈することはできていたが、社会的事象の特色や事象間の関連を説明することはできていなかった。

社会的事象の意味や意義を解釈することができたのは、社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動が、「日本と中国」「日本と朝鮮半島の国々」というような身近な内容ではなかったが、考える視点を明確にしたことで生徒が意見や考えをもつことができたと考えられる。第1・2・4・5次と同様に、生徒自らが問いをもったこと、小学校の既習内容であったことも、生徒が意見や考えをもつことにつながったと考えられる。

社会的事象の特色や事象間の関連を説明することができなかったのは、社会的事象の意味や意義を解釈した内容だけでは、社会的事象の特色や事象間の関連について説明するための情報が少なかったと考えられる。社会的事象の特色や事象間の関連について説明するためには、社会的事象の意味や意義をより深く解釈させるとともに、時代の特色や背景について、十分に理解させる必要がある。

授業改善を行うために、C評価の記述を分析する。

社会的事象の意味や意義を解釈することがC評価となったのは、教科書の内容を抜き出したものについては、発問が教科書の記述を抜き出すことでよいと思わせたため、社会的事象の意味や意義を十分に解釈することができなかったと考えられる。根拠を示さず予想したものについては、複数の社会的事象の意味や意義を同時に考えさせたため、新しい学習内容と問いのつながりが分かりにくく、根拠のない記述に終わったのではないかと考えられる。時代背景と結びついていないものについては、社会的事象と時代背景とを重ねて考えさせることができなかったため、言葉そのものの意味を記述するだけで終わってしまったと考えられる。

社会的事象の特色や事象間の関連を説明することがC評価となったのは、社会的事象の特色や事象間の関連を十分に説明しきれていないものについて、社会的事象の意味や意義を解釈する活動までが十分に理解させることができなかったためと考えられる。

学習テーマに対応していないものについては、社会的事象の意味や意義を解釈させるための問いと説明させるための問いとのつながりを理解させきれなかったため、説明しようとはしていたが、学習テーマとは違うものになったと考えられる。

以上のことから、社会的事象の意味や意義を解釈させるためには、社会的事象の意味や意義を解釈させる学習活動までに、学習テーマの中心となるキーワードを生徒自らが選択することで、問い

を生徒自らのものにする必要がある。「生活」に関することなど、できるだけ身近な視点をもたせる必要もある。解釈させる内容が国と国との関係など難しい場合には、時代の特色や背景を含めて、丁寧に確認しながら新しい学習内容を十分に理解させておく必要がある。複数の視点を解釈させると、考えるための時間を十分に確保することができないことが明らかとなったが、この学習の流れに生徒が慣れてくると、複数の視点を解釈させることもできると考える。

社会的事象の特色や事象間の関連について説明させるためには、新しい学習内容の理解が必要不可欠であることはもちろん、テーマとなる社会的事象が時代の中でどのような意味や意義をもっているかを、しっかりと解釈させておく必要がある。

5 成果と課題

(1) 成果

社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動を有効に機能させるためには、各授業において学習テーマにせまるキーワードを生徒自身が選択することで、問いを生徒自身のものにするのができ、社会的事象の意味や意義を解釈させることにつながる事が分かった。

「生活」に関することなど、生徒にとって身近な視点がテーマとなる社会的事象を考えさせることで、社会的事象の意味や意義を解釈できることが分かった。

社会的事象の特色や事象間の関連を説明させる学習活動を有効に機能させるためには、それまでに、新しい学習内容の理解と社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動を十分に行う必要があることが分かった。

(2) 課題

社会的事象の意味や意義を解釈させるために、複数の社会的事象の意味や意義を解釈させると、歴史学習の最初の段階では、思考が広がりすぎることから視点が定まりにくい。そこで初めは一つの社会的事象の意味や意義を解釈させることから始める必要がある。しかし、社会的事象について、多面的・多角的に考察する必要があるため、生徒が社会的事象の意味や意義を解釈する活動に徐々に慣れてくると、複数の社会的事象の意味や意義を解釈させる必要がある。

社会的事象の特色や事象間の関連について説明させるためには、新しい学習内容の理解が必要不可欠であるが、新しい学習内容によっては、時代の特色や背景をイメージしにくい場面もある。その時は、新しい学習内容を丁寧に指導する必要がある。

社会的事象の特色や事象間の関連について説明させるためには、社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動を有効に機能させる必要がある。そのために社会的事象の意味や意義を解釈させるための時間を確保できるように、新しい学習内容の取扱いも含めて授業展開を構成する必要がある。

6 今後の取組

他の単元について、本研究の成果と課題を基に、社会的事象の意味や意義を解釈する学習活動を設定することで、生徒が社会的事象の特色や事象間の関連について説明することができるように、日々実践を重ねていきたい。

- ・文部科学省（2006）：中学校学習指導要領解説 社会編
- ・中央教育審議会（2013）：第2期教育振興基本計画について（答申）
- ・高知県教育委員会（2017）：第2期高知県教育振興基本計画
- ・高知県教育委員会（2017）：平成27年度高知県学力定着状況調査結果の概要
- ・高知県教育委員会事務局（2017）：平成27年度全国学力・学習状況調査結果
- ・高知県教育委員会（2016）：高知県授業づくりBasicガイドブック
- ・大杉昭英・小原友行（2011）：中学校社会科用 中学校社会科における言語活動 東京書籍

資料 検証授業のルーブリック

第1次 学習テーマ「なぜ、原始時代の人類は様々な環境で生きぬけたのだろう。
遺物をもとに説明しよう。」

キーワード	解釈		説明	
	（解釈させるための問い） 原始時代の生活はどのように変わったのか		（説明させるための問い） なぜ原始時代の人類は様々な環境で生きぬくことができたのだろう。遺物をもとに説明しよう。	
打製石器 磨製石器	A	石器が狩りや漁・採集での使用において、効率的であったことを具体的事例を用いて記述している。	A	原始時代の人類が様々な環境で生きぬくことができたことについて、石器と土器の使用が、狩りや漁・採集と食生活で効率的であったことを具体的事例を用いて説明している。
	B	石器を使うことで、効率的に狩りや漁・採集ができるようになったことなどを記述している。		
	C	解釈の記述がない。	B	原始時代の人類が様々な環境で生きぬくことができたことについて、石器と土器の使用が、狩りや漁・採集と食生活で効率的であったことを説明している。
土器	A	土器の使用が、原始時代の生活において効果的であったことを具体的事例を用いて記述している。	C	説明していない。
	B	土器の使用が、原始時代の生活において効果的であったことを記述している。		
	C	解釈の記述がない。		

第2次 学習テーマ「文明は、人々の生活の中でどのように形づくられたか。
遺物の共通点をもとに説明しよう。」

キーワード	解釈		説明	
	（解釈させるための問い） 人々の生活にどのように役立ったのか		（説明させるための問い） 文明は人々の生活の中でどのように形づくられたのか。遺物の共通点をもとに説明しよう。	
農業	A	農業の始まりが人々の生活において、重要な役割を果たしたことを具体的事例を用いて記述している。	A	文明の成立において、農業の始まりと文字の誕生が重要な役割を担ったことを具体的事例を用いて説明している。
	B	農業の始まりが人々の生活において、重要な役割を果たしたことを記述している。		
	C	解釈の記述がない。	B	文明の成立において、農業の始まりと文字の誕生が重要な役割を担ったことを説明している。
文字	A	文字の誕生が人々の生活において、重要な役割を果たしたことを具体的事例を用いて記述している。	C	説明していない。
	B	文字の誕生が人々の生活において、重要な役割を果たしたことを記述している。		
	C	解釈の記述がない。		

第3次 学習テーマ「なぜ、日本は中国に朝貢したのか。資料から説明しよう。」

キーワード	解釈		説明	
	(解釈させるための問い) 東アジアのなかでどのような存在だったのか。		(説明させるための問い) なぜ日本は中国に朝貢したのか。資料から説明しよう。	
中国	A	中国が、東アジアの中で影響力を持った国であったことを具体的事例を用いて記述している。	A	日本は中国に朝貢したことについて、中国が、東アジアの中影響力を持った国であり、また日本が朝鮮半島の一部の国と対等な関係を築き、一方で中国の臣下の立場をとる存在であることを具体的事例を用いて説明している。
	B	中国が、東アジアの中で影響力を持った国であったことを記述している。		
	C	解釈の記述がない。	B	日本は中国に朝貢したことについて、中国が、東アジアの中で影響力を持った国であり、また日本が朝鮮半島の一部の国と対等な関係を築き、一方で中国の臣下の立場をとる存在であることを説明している。
日本	A	日本が朝鮮半島の一部の国と対等な関係を築き、一方で中国の臣下の立場をとる存在であることを具体的事例を用いて記述している。		
	B	日本が朝鮮半島の一部の国と対等な関係を築き、一方で中国の臣下の立場をとる存在であることを記述している。	C	説明していない。
	C	解釈の記述がない。		

第4次 学習テーマ「なぜ、縄文時代の人々はむらをつくって暮らしたのだろう。
資料をもとに説明しよう。」

キーワード	解釈		説明	
	(解釈させるための問い) 共同生活でどのような効果があったのか。		(説明させるための問い) なぜ縄文時代の人々はむらをつくって暮らしたのだろう。資料をもとに説明しよう。	
狩り 漁 採集	A	狩りや漁・採集が、共同生活で効率的に行われていたことについて具体的事例を用いて記述している。	A	縄文時代に人々がむらをつくって生活したことについて、狩りや漁・採集が、共同生活で効率的に行われたことと、土偶の影響について具体的事例を用いて説明している。
	B	狩りや漁・採集が、共同生活で効率的に行われていたことについて記述している。		
	C	解釈の記述がない。	B	縄文時代に人々がむらをつくって生活したことについて、狩りや漁・採集が、共同生活で効率的に行われたことと、土偶の影響について説明している。
土偶	A	土偶の共同生活に与える影響について具体的事例を用いて記述している。		
	B	土偶の共同生活に与える影響について記述している。	C	説明していない。
	C	解釈の記述がない。		

第5次 学習テーマ「なぜ、弥生時代で人々の生活は変化したのか。資料をもとに説明しよう。」

キーワード	解釈		説明	
	(解釈させるための問い) どのように生活が変化したか。		(説明させるための問い) なぜ弥生時代で人々の生活は変化したのか。資料をもとに説明しよう。	
稲作	A	稲作の広まりが、弥生時代の生活を変化させたことを具体的事例を用いて記述している。	A	弥生時代での人々の生活の変化について、稲作と金属器の広まりが、弥生時代の生活を変化させたことを具体的事例を用いて説明している。
	B	稲作の広まりが、弥生時代の生活を変化させたことを記述している。		
	C	解釈の記述がない。	B	弥生時代での人々の生活の変化について、稲作と金属器の広まりが、弥生時代の生活を変化させたことを説明している。
金属器	A	金属器の広まりが弥生時代の生活を変化させたことを具体的事例を用いて記述している。		
	B	金属器の広まりが弥生時代の生活を変化させたことを記述している。	C	説明していない。
	C	解釈の記述がない。		

第6次 学習テーマ「なぜ、前方後円墳が九州から関東にまで広がっているのか。」

古墳の出土品をもとに説明しよう。」

キーワード	解釈		説明	
	(解釈させるための問い) 大和政権と朝鮮半島との関係で、どのような役割を担ったのか。		(説明させるための問い) なぜ前方後円墳が九州から関東にまで広がっているのか。 古墳の出土品をもとに説明しよう。	
渡来人	A	渡来人が大和政権と朝鮮半島の間で、重要な役割を担ったことを具体的事例を用いて記述している。	A	前方後円墳が九州から関東にまで広がっていることについて、渡来人と鉄と漢字が大和政権と朝鮮半島の間で、重要な役割を担ったことを具体的事例を用いて説明している。
	B	渡来人が大和政権と朝鮮半島の間で、重要な役割を担ったことを記述している。		
	C	解釈の記述がない。	B	前方後円墳が九州から関東にまで広がっていることについて、渡来人と鉄と漢字が大和政権と朝鮮半島の間で、大事な役割を担ったことを説明している。
鉄と漢字	A	鉄と漢字が大和政権と朝鮮半島の間で、重要な役割を担ったことを具体的事例を用いて記述している。		
	B	鉄と漢字が大和政権と朝鮮半島の間で、重要な役割を担ったことを記述している。		
	C	解釈の記述がない。	C	説明していない。

言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育む指導と評価の在り方についての研究

～学習到達目標の達成を目指した「話すこと」の段階的な指導を通して～

いの町立伊野中学校 教 諭 濱田 真美
高知県教育センター 指導主事 竹本 佳奈
上田 妙

本研究は、英語を「話すこと」に焦点を当てた即興性のある言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育み、情報や自分の考えなどを伝える力を育てるための有機的な指導を追究することであった。本研究では、即興的な「やりとり」と「発表」を言語活動の中心に取り組んだ。ペアでの対話活動、聞いたり読んだりして理解した内容を生徒自身が自分の言葉で伝えるリプロダクション活動、得た情報を第三者に伝えるレポーティング活動に取り組み、段階的、継続的に指導と評価を行った。また、生徒の表現意欲を高めるために言語活動の場面や状況設定を工夫した。

その結果、英語で伝えようとする態度、生徒が自分で話す内容を考える姿勢が見られるようになった。しかし、「適切な場面設定のもとでの適切な表現の指導」、「段階的な指導と評価の在り方」、「言語知識の習得と活用のさせ方」において一部課題が残った。

＜キーワード＞ 話すこと、活用、即興、適切な場面設定、技能統合、段階的な指導と評価

1 研究目的

現行の中学校学習指導要領における外国語科の目標は、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」であり、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の4技能を総合的に育成することの必要性を示している。また社会のグローバル化が急速に進む中、文部科学省は「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～（平成26年9月）」において、「英語力の一層の充実是我が国にとって極めて重要な問題であり、（中略）今後の英語教育改革において、その基礎的・基本的な知識・技能とそれらを活用して主体的に課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育成することは、児童生徒の将来的な可能性の広がりのために欠かせない。」と、英語力の重要性を示した。しかし、文部科学省は「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」（平成28年8月）（以下、「審議のまとめ（案）」という。）において、現行の学習指導要領の成果と課題の中で、「文法・語彙などの知識がどれだけ身に付いたかという点に重点が置かれた授業が行われ、外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に『話すこと』及び『書くこと』などの言語活動が十分に行われていないことや、習得した知識や経験を生かし、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて適切に表現することなどに課題がある。」と指摘している。そこで、外国語科の目標の在り方として、各校の学習到達目標を設定する際、「『知識・技能』を実際のコミュニケーションにおいて活用し、外国語で情報や自分の考えなどを表現し伝え合うことで、外国語教育の資質・能力が図られるよう、学習内容等を設定すること」とし、外国語教育における「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性」の三つの資質・能力を育成することを目標として改善を図ることを求めている。

これらのことから、現在そして今後の英語教育には「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の4技能をバランスよく組み合わせた言語活動を通して、知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育成すること、実際のコミュニケーションにおいて知識・技能を活用し情報や自分の考えなどを伝え合う力を育成することが求められている。英語において思考力、判断力、表現力等を育成し、コミュニケーション能力の基礎を

養うために、授業の中で生徒が習得した知識・技能を活用し話したり書いたりして表現する場面を作り、生徒が情報や自分の考えなどを伝え合う体験を積み重ねることが必要である。

高知県の現状を平成 27 年度高知県学力定着状況調査（中学 1 年）の分析結果で見ると、「語と語、文と文のつながりなどに注意して正しく書くこと」、「読むことに必要な語句や表現、文法などに関する知識を身に付けていること」、「英文などの概要や要点を適切に聞き取ること」に課題があることが分かった。研究協力校である A 中学校においても同様に、「単語の意味やつづり、用法の理解・定着」、「英文の語順や構造の理解・定着」が不十分なため、自分の考えや気持ちを述べたり、概要や要点を理解したりすることに大きな課題がある。また、A 中学校 1 年生を対象に平成 28 年 1 月に実施した英語学習に関するアンケートから、「自分の考えや気持ちを伝えること（話すこと、書くこと）がうまくできない。」、「単語を覚えたり文法を理解したりすることが難しい。」と感じている生徒が多いことが見て取れた。これまでの学習指導を振り返ると、語彙や文法事項の定着のためのドリル学習、教科書本文の音読を中心に行う傾向にあった。実際の場面や状況を設定した言語活動が少なく、学習した言語材料を活用して自分の考えや気持ちを伝え合う体験をさせることが不十分であった。「話すこと」や「書くこと」の言語活動を授業に計画的に位置付けておらず、特に「話すこと」の言語活動はスピーチなど準備をして発表する活動に偏り、即興的なやりとりを行う言語活動は少なかった。また、技能統合型の言語活動、例えば「聞いたり読んだりしたことなどについて問答し合ったり意見を述べ合ったりする」といった活動の指導を十分に行っていなかった。基本的な言語知識や技能の定着と、それらを活用して自分のもつ情報や考えなどを表現する力を高めるために指導改善を図る必要がある。

そこで、学習した言語材料を活用する具体的な場面や状況を設定した言語活動の充実を図り、生徒自らが「何を伝えるか、どう伝えるか」などを考え、場面や状況に応じて「適切に表現する」言語活動を繰り返し行うことで、情報や考えなどを伝える力が伸びると考えた。本研究では、英語を「話すこと」に焦点を当てた言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育み、積極的に情報や自分の考えなどを伝える力を育てるための有機的な指導を追究する。

2 研究仮説

問答したり、互いの意見を伝え合ったりする即興性のある言語活動において、「話すこと」の段階的な指導と評価を積み重ねれば、「何を話すのか、どう話すのか」など場面や状況に応じた適切な表現を生徒自ら考え表現できるようになり、積極的に情報や自分の考えなどを伝える力が伸びるだろう。

本研究では、この仮説を検証するために、①即興性のある言語活動、②適切な場面設定、③段階的な指導と評価について検討し実践する。そして、仮説の検証を、①単元ゴールの活動（レポーティング）、②パフォーマンス 1、2（インタビュー）、③英語学習に関する意識調査（アンケート）で行う。なお、本研究における思考力、判断力、表現力等とは、外国語によるコミュニケーションにおいて自分の考えや気持ちを伝える際、「何を、どう話すのか」など、場面や状況に応じた適切な表現を自ら考え、表現する力と定義する。同じく即興とは、あらかじめ英語で準備をして表現するのではなく、コミュニケーションの場面や状況に応じて既習事項や単元で新しく学んだ表現を用いて英語で表現することと定義する。

3 研究方法

(1) 基礎研究

ア 第二言語習得研究から

本研究では中学校学習指導要領の外国語科の目標の実現を目指し、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の 4 技能を総合的に育成するために、以下の理論の下、研究を進める。

第二言語習得研究における内容中心教授法は、第二言語習得の認知プロセスに働きかけ第二言語

習得を促進すると考えられていることから、本研究での指導にも有効であると考ええる。

(ア) 第二言語コミュニケーション能力

村野井(2006)はBachman & Palmer(1990)及びBrown(2000)らのモデルをもとに、総合的なコミュニケーション能力の構成要素を図1のようにまとめている。図1では、「言語能力」に加えて、考える力である「認知能力」、異文化に対する「態度や姿勢」、「世界のさまざまな事柄についての知識や考え」が含まれており、英語学習において育成されるべきコミュニケーション能力は、言語能力のみではないということを示している。コミュニケーション能力を育成するには、語彙や文法事項の定着のためのドリル学習や音読練習のみの指導ではなく、様々な題材内容を扱うこと、そしてそれらについて英語で聞いたり読んだりして理解し考えを深めたり、自分の考えを話したり書いたりする活動、つまり技能統合型の言語活動を通して指導することが望ましいとしている。

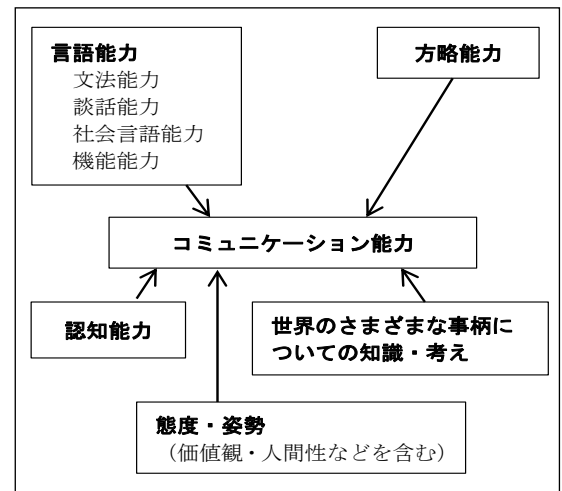


図1 第二言語コミュニケーション能力の構成要素

(イ) 第二言語習得の認知プロセスと内容中心教授法

村野井は、「第二言語指導の中心を言語形式についての指導に置くのではなく、学習者が第二言語を通して意味ある題材内容について理解し、考えを深め、そして内容について英語で表現することを重視することである。」と、内容中心教授法の重要性を述べ、Gass(1997)のモデルを参考に、第二言語習得の認知プロセスと内容中心教授法について図2のように提案している。認知プロセスの第一のプロセスは、インプットされる言語項目に気づくことである。意味はだいたい分かるが、分からないことも少しあるインプットが言語習得を促進する気づきを引き起こす。第二のプロセスは、理解である。言語形式と意味のつながりを把握し、どのような機能を果たすのかを理解することで、「気づかれたインプット」が、「理解されたインプット」となる。第三に内在化である。「理解されたインプット」が、学習者の言語知識として定着する段階である。授業の理解場面において、題材内容に関する質問に答えること、意味のある文型練習や本文の音読練習を行うことで内在化は進み、次のプロセスの統合に働きかける。第四のプロセスとしての統合は、主に学習者の内部に育った言語知識の長期記憶化、言語知識を自動的に使いこなせるようになる自動化と呼ばれるプロセスである。統合を促すには、実際に言語を使用することが必要である。アウトプットとしての産出活動に関して、村野井は「意味ある題材内容について理解した後に、題材内容を自分の英語で再生・要約したり、題材内容について考えた事柄を応用して表現したりすることが、主な活動となる。」と述べている。

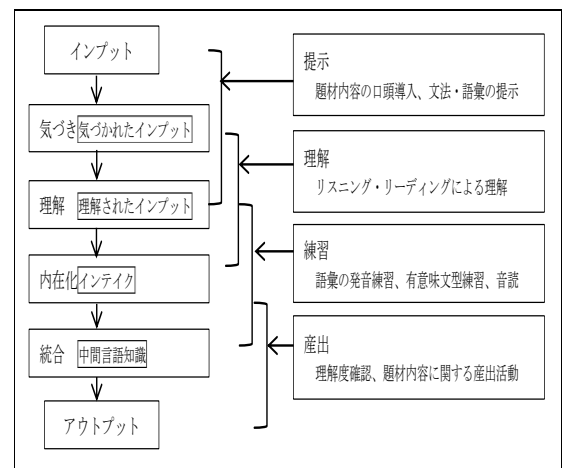


図2 第二言語習得の認知プロセスとPPCPによる第二言語指導

イ 即興性のある言語活動について

「審議のまとめ（案）」には、これまでの「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」の四つの領域から、「話すこと」を「やりとり」、「発表」の二つに分け、五つの領域と

する方向性が示されている。また、文部科学省が参考になっている、国際的な基準 CEFR（Common European Framework of Reference for Languages：Learning, teaching, assessment 外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠）では、「話すこと」の「やりとり」は、「言語使用と言語学習の中でも大きな重要性が認められ、コミュニケーションにおける中枢的役割を果たしている」としている。このことから、英語を用いて身近な話題について理解したり情報交換を行ったりして、情報や自分の考えなどを伝え合うことができる力を養うために、即興性のある対話的な言語活動、つまり「やりとり」の指導は非常に重要である。また、「話すこと」のもう一つの領域「発表」に関して、あらかじめ話す内容を書くなど準備をし、それを覚えて発表する言語活動に偏るのではなく、即興的に伝えたい内容を発表する言語活動に取り組むことも必要であると考え。本研究では、「即興性」に着目した「やりとり」と「発表」に取り組む。

ウ 適切な場面設定

生徒が自分の思いや考えを伝えることができるようになるためには、生徒が自分自身で考えたことを表現する言語活動を行うことが重要である。自分で考えたことを表現するためには、その言語活動の場面や状況設定が生徒にとって身近なものとなっているか、生徒にとって英語を使う必然性があるか、が大きな鍵となる。田中・田中(2008)は、「自己表現活動（生徒が自分で考えたことを表現する言語活動）に生徒を積極的に取り組ませるためには、まず教師自身が、何のためにその活動をするのか、その活動にはどのような特徴があるのか、どのように活動を工夫すべきなのか、言語活動の本質を理解することが重要である。（中略）活動の本質を十分に理解し、生徒の興味やチャレンジ精神を高める工夫をしてはじめて、表現意欲をかき立てる言語活動に変えることができる。」と述べている。生徒の表現意欲を高めるための言語活動の工夫点として、田中・田中は、必然性、具体性、自己関連性、自由度の四つを高めることを挙げている（表1）。

言語活動を行う際、ターゲットとなる言語材料をそのまま生徒に与えるのではなく、言語活動の場面設定や活動内容を工夫し、生徒の表現意欲を高めることで、生徒自身が「何を話すのか、どう話すのか」、場面や状況に応じた表現を自ら考え表現することができるのではないかと考える。

表1 自己表現意欲を高める言語活動の工夫

必然性	生徒が自然に表現したいと思うような場面や状況をつくりだすこと
具体性	生徒に活動内容を具体的にイメージさせて活動に取り組ませること
自己関連性	生徒自身のことや身近に関連のある事柄を扱うこと
自由度	生徒自身の意志や判断によって自由に表現させること

エ 段階的な指導と評価

「外国語を使って何ができるか」という観点から、具体的な学習到達目標を設定する必要がある。「話すこと」における学習到達目標を適切に設定し、それに向かった単元目標を設定する。そして、目標に沿った言語活動を具体的に設定し、生徒の達成度を確認しながら、易しいものから難しいものへと段階的に指導すること、系統的に反復練習を行うなどスパイラルな指導を行うことが重要である。また、生徒と教師が単元の目標を共有することは、段階的な指導と評価を行うために必要な要素である。生徒自身が何を学ぶのか、この単元の学習でどんな力を付けるのかという学習の見通しをもち、学習の成果を振り返ることで、自分の学習の到達度を把握し、ひいては学習意欲の向上にもつながると考える。発話した内容を生徒自身が振り返る中で、「ああ言えばよかったのか」や「今度はこういう言い方をしよう」などの気づきや発話の広がりが生まれると考える。これらのことから、段階的な指導と評価を行うことは、話す力、つまり情報や自分の考えなどを伝える力を高めることに必要不可欠である。

(2) 実践研究

ア 研究協力校及び対象学年

A中学校：第1学年（92名）

イ 研究実施計画（図3）

ウ 検証授業の概要

（ア） 帯活動

本研究では「やりとり」について、①ペア活動などにおける生徒同士の問答や対話によるやりとり、②オーラルインタラクションで、既習事項を使用した生徒と教師のやりとり、の2点を中心に実践する。上記①の指導場面の一つとして、授業開始10分間程度を帯活動としペアなどによる対話を行い、既習事項の定着を図るとともに即興的なやりとりのある活動を、9月から12月まで段階的に継続して行う。本研究における帯活動の目標は、「相手の言っていることを理解しようという気持ちで聞こう」、「自分の考えや気持ちを伝えようという気持ちで話そう」の2点である。表2は、道面（2009）のチャット指導における付けたい言語の力を参考に作成した、本研究での「身に付けたいコミュニケーションの技能」である。「聞くこと」、「話すこと」の技能を「基礎・基本育成期」、「継続育成期」、「発展期」の3段階に分割し、アイコンタクトやスマイル、適切な音量や表情、そして会話の続け方や発展のさせ方などコミュニケーションの技能を発話内容と関連させながら、段階的・継続的に指導していく。なお、この身に付けたい力を、帯活動のみでなく授業で行う言語活動における「聞くこと」、「話すこと」の指標として活用する。

（イ） 単元の学習

使用教科書及び単元はSUNSHINE ENGLISH COURSE 1 Program 7である。

扱う単元は、中学校学習指導要領における指導事項「話すこと（イ）自分の考えや気持ち、事実などを聞き手に正しく伝えること。」を目指し、英語で情報や自分の考えなどを伝える言語活動を中心に行う。また、A中学校第1学年の「話すこと」における「やりとり」の学習到達目標は、「日常生活でよくすることや日課などについて話したり、尋ねたり、答えたりしながら1分程度会話を継続することができる。」であることから、本単元では、即興的にやりとりする言語活動を中心とする。

授業開始時に既習事項を使用した生徒と教師、生徒同士のやりとり（オーラルインタラクション）を取り入れる。先に述べた帯活動では、既習事項の定着と即興的なやりとりを目指し、ペアによる対話活動を行い、会話の続け方や発展のさせ方などコミュニケーションの技能を発話内容と関連させながら指導する。

新出事項を取り扱う言語活動においては、単なる反復練習にとどまるのではなく、生徒にとって必然性や関連のある場面、状況を設定し、目標文を使用してやりとりさせる。実際に英語を使用する場面の中で生徒に目標文の意味内容や機能を理解させ、場面や状況に応じた適切な発話を自ら考え表現させる。

教科書本文を扱う際、生徒のもつ題材に関する背景知識を活性化するためにピクチャーカー

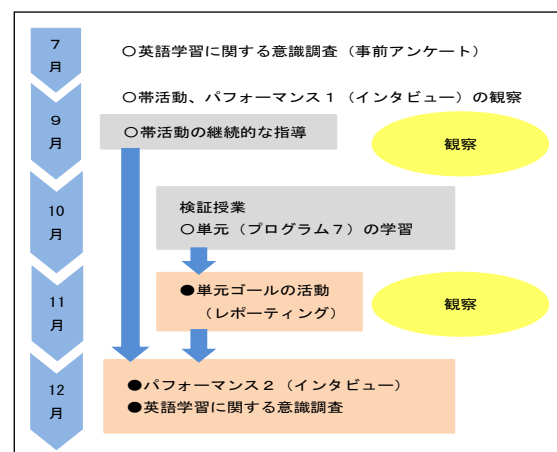


図3 研究実施計画

表2 身に付けたいコミュニケーションの技能

技能	段階	付けたい力（評価標準）
聞くこと	基礎・基本	ゆっくり、はっきりと話される英語を聞いて具体的な内容や大切な部分を聞き取ることができる。
	継続	意味が十分理解できない場合に聞き返したり、適切に質問したりすることができる。
	発展	相手の話を聞いて「さらに質問すること」ができる。
話すこと	基礎・基本	自分の考えや気持ち等を相手に伝えるために、単語や文、ジェスチャーを活用して話すことができる。
	継続	つなぎ言葉やあいづちを使うなど、いろいろな工夫をして話し続けることができる。
	発展	質問されたことに対して、情報を加えながら、即興的に「やりとり」ができる。

ドなどを使用して、オーラルイントロダクション¹で本文を導入する。そして、本文の音読練習に取り組み、学習した言語知識を内在化させる。インプットした英語をアウトプットの言語活動につなげるために、音読を通して英語独特のリズムやストレス、イントネーションなどに慣れさせる。そして、頻度の高いフレーズを数多く蓄積させる。

教科書本文を活用して「聞くこと」から「話すこと」へ、「読むこと」から「話すこと」へと複数技能を統合した言語活動を設定する。「情報や自分の考えなどを伝える」アウトプットの言語活動としてリプロダクション活動²やレポーティング活動³に取り組ませる。

単元のゴールの言語活動として、「インタビューから得た情報を書いたメモを活用して、情報を正しく伝える」というレポーティング活動に取り組ませ、情報や自分の考えなどを伝えることができる力を育成する。

4 結果と考察

(1) 単元ゴールの活動（レポーティング）

ア 活動の手順

(ア) インタビュー活動

生徒は、ペアで有名人役とレポーター役になる。レポーターはあらかじめ考えたワークシートのメモをもとにインタビューし、有名人はその人になりきって答える。レポーターは相手の答えをメモする。

(イ) レポーティング活動

インタビュー終了後、レポーターは四つ以上の情報を他の生徒に報告する。

インタビュー、発表内容は英文で準備させるのではなく、要点をメモする程度に留めた。

イ 評価規準及びループブリック

本活動のループブリックを表3のように設定した。本活動の評価はレポーティング場面で行った。なお、本活動では即興性に焦点を当てるため、語彙や文法的な間違いは評価対象とせず、それらの間違いについては後日フィードバックを行った。

ウ 結果

(ア) 発話内容と評価

図4～6は生徒A、B、C⁴の発話内容⁵である。生徒Aは、メモに目をやりながら得た情報を丁寧に伝えていたが、伝えた情報数は一つ足りなかった。生徒Bは、本活動に対してあまり意欲を示し

表3 単元ゴールの活動 ループブリック

評価規準	コミュニケーションへの関心・意欲・態度		学習した表現を自ら使い積極的に英語で話している。
	外国語表現の能力		得た情報が書かれたメモを活用して、情報を正しく伝えることができる。
項目		得点	評価基準
態度	アイコンタクト、スマイル	3	聞き手の方を向き、アイコンタクトをしながら自然な笑顔で発表した。
		2	下を向くことが何度かあったが、アイコンタクトを時々しながら発表した。
		1	下を向き、アイコンタクトをあまりせずに発表した。
	声の大きさ	3	教室の後ろまで届く、はっきりとした大きな声で発表できた。
		2	何を話しているのかは聞き取れる、声の大きかった。
		1	声が小さく、発表が聞きづらかった。
表現	内容	7	発表が初めから終わりまでスムーズに続き、伝達する内容も十分だった。
		5	発表は概ねスムーズに続いたが、伝達する内容が一部不十分だった。
		3	発表中に時々沈黙があり、伝達する内容が不十分であった。
		1	発表が続かなかった。伝達する内容も不十分だった。

This is ○○.
She is from ○○ [地名].
She like PE.
She like cake.
That's all. Thank you.

図4 生徒Aの発話

This is ... (聞き取り不可能).
え～、She like sushi.
(間)
She don't like ... (聞き取り不可能).
(沈黙)
That's all. Thank you.

図5 生徒Bの発話

¹ オーラルイントロダクションとは、題材内容に関する背景知識を活性化する活動の一つであり、題材トピックへの口頭導入である。(村野井, 2006)

² リプロダクション活動とは、すでに学習した教科書本文の内容について、教科書を見ないで、メモや絵などをもとに再生させる活動(内容再生)である。(本多, 2014)

³ レポーティング活動とは、聞いたり読んだりして得た情報などを、メモなどをもとに第三者に話したり書いたりして報告する活動である。

⁴ 生徒Aは単元ゴールの活動、パフォーマンス1、2を通して変容を見取る生徒で、検証授業前の英語学習に関する意識調査の「英語が好きか」という問いに「あまり好きでない」と答えた生徒である。生徒B、生徒Cは同じく「英語が好きか」の問いにそれぞれ「全く好きではない」、「とても好きである。」と回答した生徒である。

⁵ 図4～6中の「○○」は固有名詞を表す。本活動では、3秒以上の無言を「沈黙」とみなし、1、2秒の無言は「間」とした。

てはいなかった生徒である。声が小さく、発話を聞き取ることが困難な箇所があり、その部分は他の生徒に伝わっていない。伝えた情報は二つに留まった。生徒Cは、本活動に対する意欲が高くインタビューから積極的に取り組んだ。自己の発話の間違いに自ら気づき言い直し、スムーズに情報を伝えた。

次に本活動の評価結果について示す。まず、抽出生徒3名の評価である。生徒Aは、伝えた情報数が目標に達していなかったことから7点中5点とした。生徒Bは、伝えた情報が目標に届かず、数回の沈黙があったことから鑑みて7点中3点とした。生徒Cは、伝えた情報数が十分であったこと、スムーズな発話ができたとことから7点とした。

分析対象クラス全体（生徒A、B、Cを含む31名）の評価は図7の通りである。できた、概ねできた生徒は71%であった。しかし、29%は沈黙があり、内7%は全く情報を伝えることができなかった。

(イ) 活動後の振り返り

即興性のある言語活動として行った本活動を生徒がどう捉えているか、全体的な傾向を客観的に把握するために、活動に対する振り返りの感想

（自由記述部分）に書かれた語と語の関係を共起ネットワーク⁶（図8⁷）で分析した。図8では、「英語」、「難しい」、「発表」、「緊張」という語の出現率が高いことが分かる。図の左側では「英語で伝えることが難しい」ということが分かる。右側では、「発表」と関連して「緊張」、「楽しい」があることから「発表は緊張するが楽しい」ということがうかがえる。また、「最後まで言えた」、「最初は恥ずかしかったけど最後には言えた」ということも分かる。本活動に対して生徒は、英語で伝えることに対して難しさを感じる一方、発表活動に対しては肯定的に捉えている傾向にあることが分かった。

(2) パフォーマンス1、2（インタビュー）

ア 活動の手順

(ア) パフォーマンス1（検証授業前）

新規着任したALTに対して自己紹介し、その内容に関するALTからの質問（三つ以上）に答える。

(イ) パフォーマンス2（検証授業後）

クラスに新しく来た転校生をALTに紹介するという場面設定である。転校生の名前や趣味、習慣などの情報が書かれたメモを活用してALTにその友だちを紹介する。それに関連したALT

This is Ms. ○○.
She is like strawberry.
あっ、She likes strawberry.
She go to school at 8:30.
She is from Japan.
Her birthday is August 2.
That's all. Thank you.

図6 生徒Cの発話

単元ゴールの活動 評価

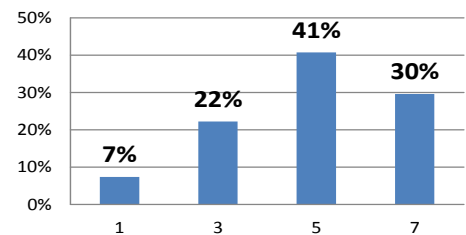


図7 評価の分布

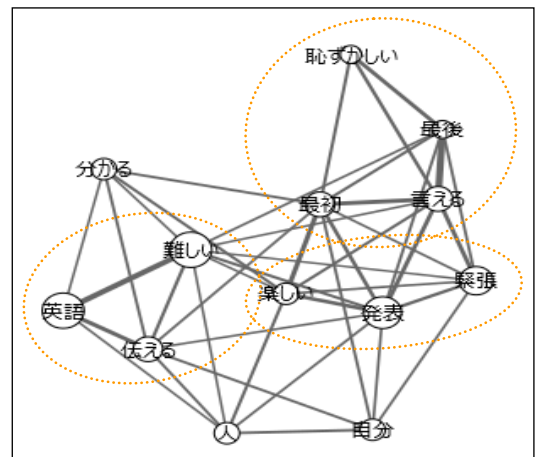


図8 共起ネットワーク：語と語の関係
（単元ゴールの活動）

⁶ 共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を結んだネットワークである。共起の程度が強い語は太線で結ばれ、出現数の多かった語の円は大きく描かれている。（樋口、2015）

⁷ Nは描写されている語の数、Eは線として描画されている共起関係の数、Dは社会ネットワーク分析という密度である。（樋口、2015）分析にあたり、出現数による語の取捨選択に関しては最小出現数を2に、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を60に設定した。作成した共起ネットワークは、N13、E42、D.538である。

からの質問（四つ以上）に答える。

ALT とのやりとりの時間は1分間である。ALT に紹介する前に、生徒は情報が書かれたメモに1分間目を通す。

イ 評価規準及びループリック

本活動のループリックを表4のように設定した。本活動の評価はやりとりの場面で言い、発話の流暢さ、内容から見取った。

ウ 結果

(ア) 発話内容と評価

図9、10は、パフォーマンス1、2における生徒Aの発話⁸である。パフォーマンス1では自己紹介の内容が少なく、ALTの質問が理解できず沈黙があり、スムーズに答えることができなかった。一方、パフォーマンス2ではALTの質問を理解し、その質問の内容に対して適切かつスムーズに応答した。

ALT: Hello.
SA: Hello. えっと、My name is ○○.
Nice to meet you.
ALT: Nice to meet you, too.
SA: えっと、(間) I like game.
あとは…。(沈黙)
ALT: What is your favorite game?
SA: え…。(沈黙)
ALT: 一番好きなゲーム。
SA: あっ、○○ [ゲーム名]。
ALT: What is your favorite color?
SA: (沈黙) あっ、Blue.
ALT: Oh!, me too. Thank you very much.
SA: Thank you very much.

図9 パフォーマンス1（検証授業前）の発話

表4 パフォーマンス1、2 ループリック

評価規準		コミュニケーションへの関心・意欲・態度	学習した表現を自ら使い積極的に英語で話そうとしている。
		外国語表現の能力（やりとり）	ALTの質問に対し、沈黙をせず単語や文で、ジェスチャーを活用して適切に答えることができる。
項目		得点	評価基準
関心 意欲 態度	〈積極性〉 アイコンタクト、 声の大きさ、 日本語を使わない	3	アイコンタクトをしながら、相手に聞こえる十分な音量で日本語を使わずに、積極的に英語を話すことができた。
		2	アイコンタクトが時々でき、声も聞こえたが、やや消極的だった。
		1	アイコンタクトがあまりなく、声も小さかった。日本語を使っていた。
表現	流暢さ、内容	7	沈黙もなく、単語や文、ジェスチャーを活用してスムーズに答えることができた。
		5	時々沈黙はあったが、単語や文、ジェスチャーを活用してなんとか質問に答えようとしていた。
		3	時々沈黙があり日本語の使用もあったが、単語や文、ジェスチャーを活用してなんとか質問に答えようとしていた。
		1	沈黙が多く、質問に答えることができなかった。
	正確さ ・文法 ・語彙 ・発音	5	適切な発音で応答でき、語彙の選択や文法も間違いがなかった。
		4	適切な発音で応答ができたが、語彙の選択や文法に少し間違いがあった。
		2	発音にいくつか間違いがあり、語彙の選択や文法にもいくつか間違いがあったが、言っていることは理解できた。
		1	発音、語彙の選択、文法に誤りがあり、言っていることが理解できなかった。

SA: This is Ken Hoshino.
From (間) え〜、ちゃう。
This from Kochi. This have a dog.
He like game and Japanese music.
ALT: Who is Ken's favorite singer?
SA: He like is ○○ [歌手名]。
ALT: Where does Ken listen to music?
SA: (間) At home music.
ALT: Can Ken play the piano?
SA: Yes.
ALT: What sport does Ken play?
SA: Soccer.
ALT: OK. Thank you very much.
SA: Thank you.

図10 パフォーマンス2（検証授業後）の発話

次に、評価について結果を示す。まず生徒Aのパフォーマンス1の発話内容から、ALTとのやりとりが目標の回数に達しなかったこと、数回の沈黙があったことから鑑みて、7点中3点とした。パフォーマンス2では、四つ以上の質問にスムーズに答えることができた。よって、評価を7点とした。

図11は、分析対象クラス全体（生徒Aを含む31名）のパフォーマンス1、2を表4のループリックで評価をし、評価規準の「流暢さ、内容」の得点をグラフ化したものである。パフォーマンス1ではやりとりができた、概ねできた生徒は65%であったが、パフォーマンス2では54%と11%減少した。さらにパフォーマンス2では、23%の生徒がALTの質問にほとんど答えることができなかった。パフォーマンス1は自分自身のことに関し

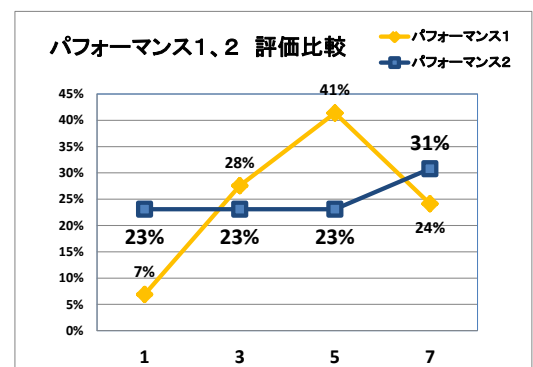


図11 評価の分布と比較

⁸ 図9、10中の「○○」は固有名詞を表す。本活動では、3秒以上の無言を「沈黙」とみなし、1、2秒の無言は「間」とした。

での質問、パフォーマンス2では第三者についての質問であり、やりとりする内容が異なっていたため直接の比較はできないであろうが、この評価の変化についてしっかり考察し、手立てを打つ必要がある。

(イ) 活動の振り返り

本活動においても、活動に対する振り返り（自由記述部分）から、語と語の関係を共起ネットワークで分析した。図12、13⁹はそれぞれパフォーマンス1、2の感想にある語と語の関係を示している。パフォーマンス1の振り返りでは、「分かる（分からない）」の出現率が高く、「(ALTの) 質問が分からない」、「どう言うか分からない」という記述が多いことが見て取れる。また、共起全体がばらついている。しかし、パフォーマンス2の共起の上部では「分かる」と「答える」を中心とするまとまりが見られ、「質問への答え方が分からない」、「先生（ALT）の質問が分からない」というまとまりが見て取れる。下部では「英語」を中心として「英語で話すことは難しい」というまとまりが見られた。さらに、「英語をもっと勉強しなければならない」、「英語での言い方を覚えない」、「単語を覚えない」といった記述も見られた。これらのことから、生徒は英語でやりとりする際、相手の話している内容の理解や質問への答え方に困っていた傾向にあったことが分かる。一方で、生徒が今後の英語学習に対する期待や抱負をもっていることもうかがえる。

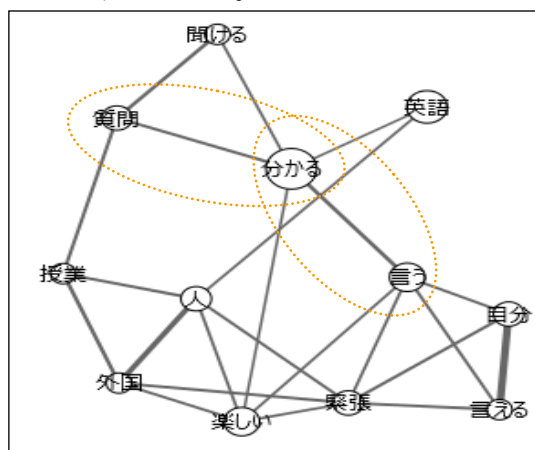


図12 共起ネットワーク：語と語の関係
(パフォーマンス1)

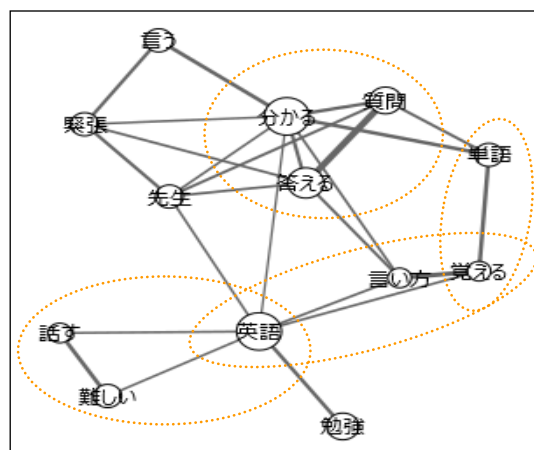


図13 共起ネットワーク：語と語の関係
(パフォーマンス2)

(3) 英語学習に関する意識調査

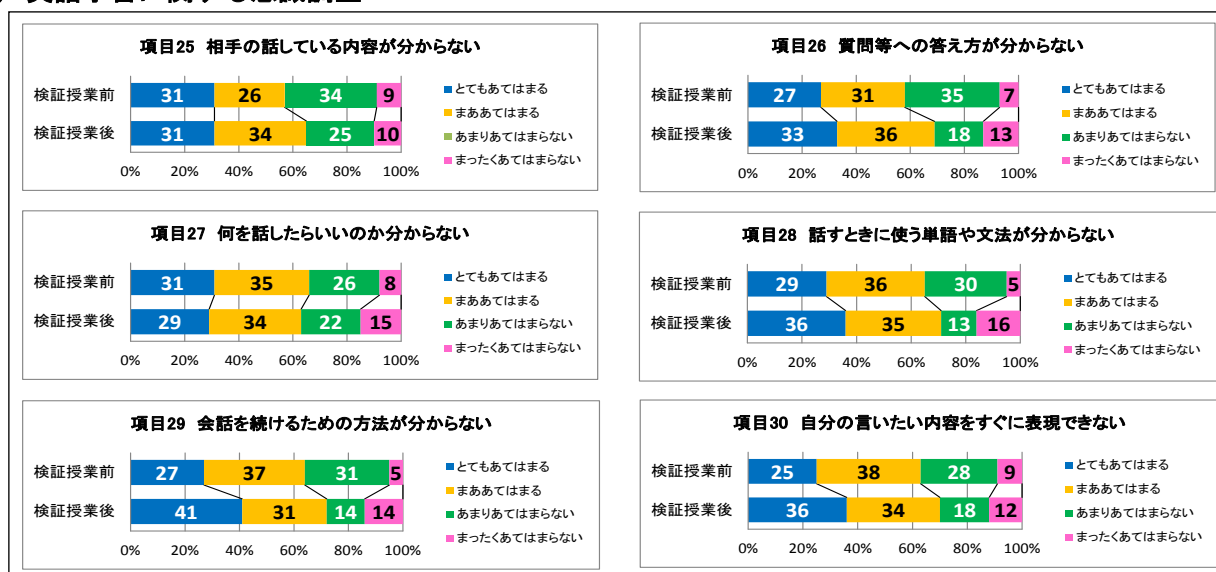


図14 英語学習に関する意識調査 質問項目25～30 検証授業前、後の回答の比較

⁹ 図12で作成した共起ネットワークは、N12、E23、D.348、図13で作成した共起ネットワークは、N13、E25、D.321である。

研究協力校A中学校1年生の英語学習に関する実態を把握するため、意識調査¹⁰を、全36項目で検証授業前（7月）と検証授業後（12月）の2回行った。分析対象者は、欠損値のあるデータを除いた第1学年77名である。なお、統計解析にはIBM SPSS Statistics21を用いた。図14は「英語で話すときに困ること」の質問項目25～30の回答を検証授業前、後で比較したものである。検証授業後の回答は、項目27を除いた項目で「とてもあてはまる」、「まああてはまる」と回答した生徒が増えていた。最も増加率が高いのは項目26「質問等への答え方が分からない」である。検証授業前は58%、検証授業後は69%と11%増加していた。次いで項目25「相手の話している内容が分からない」については、57%から65%と8%増加していた。これは、パフォーマンス1、2の振り返りからも見て取れる。

そこで、単元ゴールの活動、パフォーマンス1、2の振り返りで見えた課題を受けて、質問項目25、26、28において、相手の話していることへの理解、質問への答え方、単語や文法等の言語知識の関連性について調べた。まず、「相手の話している内容が分からない」と「質問等への答え方が分からない」の関連性を調べるために χ^2 乗検定を行ったところ、有意であった（ $\chi^2=110.834$, $df=9$, $p<.05$ ）。この結果と残差を見ると、「相手の話している内容が分からない」と「質問等への答え方が分からない」は関係性があることが分かった。次に、「話すときに使う単語や文法が分からない」と「質問等への答え方が分からない」の関連性を調べるために χ^2 乗検定を行ったところ有意であった（ $\chi^2=79.267$, $df=9$, $p<.05$ ）。この結果と残差を見ると、「話すときに使う単語や文法が分からない」と「質問等への答え方が分からない」は関係性があることが分かった。同様に、「話すときに使う単語や文法が分からない」と「相手の話している内容が分からない」の関連性を調べたところ、有意であった（ $\chi^2=89.289$, $df=9$, $p<.05$ ）。この結果と残差から、「単語や文法が分からない」と「相手の話している内容が分からない」は関係性があることが分かった。

生徒の感じている「分からない」の要因は単一ではなく、いくつか重複しており、やはり話すことと単語や文法などの言語知識は関連があることが明らかとなった。

(4) 考察

本研究の目的は、英語を「話すこと」に焦点を当てた即興性のある言語活動を通して、思考力、判断力、表現力等を育み、情報や自分の考えなどを伝える力を育てることであった。即興性のある言語活動としての「やりとり」と「発表」の指導、適切な場面設定のもとでの適切な表現の指導、そしてそれらの段階的・継続的な指導が「話すこと」におけるコミュニケーション能力の育成にどのように作用したか、以下考察する。

ア 単元ゴールの活動（レポーティング）及びパフォーマンス1、2（インタビュー）

まず単元ゴールの活動について述べる。「得た情報が書かれたメモを活用して、情報を正しく伝えることができる」という評価規準に対して、分析対象クラスでは71%の生徒が満足、概ね満足できる結果であった。教科書本文を扱う際、リプロダクション活動を各セクションに設定し、読んで理解した内容を生徒自身の言葉で伝える練習、新出事項を練習する際、ペアで対話して得た情報を第三者に伝えるレポーティング活動を継続したことが有効であったのではないかと考える。

次に、パフォーマンス1、2における生徒の変容から考察する。図11のように、パフォーマンス2では「ALTの質問に対し、沈黙をせず単語や文で、ジェスチャーを活用して適切に応答することができる。」という評価規準に対して十分満足できる（7点）生徒は31%と、パフォーマンス1に比べて7%増えていた。このことは、日々の授業での対話活動で、質問したり答えたりすることを繰り返し練習したことやオーラルインタラクションでのやりとりが、結果につながったのではないかと考える。また、リプロダクション活動やレポーティング活動において得た情報

¹⁰ 本質問紙は、高知県立高知南中学校が作成及び使用した質問紙を参考に、本研究において作成したものである。

を自分の言葉で伝える練習を繰り返し、何を話すのか、どう話すのかを生徒自身が考えることを積み重ねたことも、一定効果があったのではないかと推測する。一方で、ALT の質問に対して「沈黙が多く、質問に答えることができなかった。」(1点) 生徒は 23%と、パフォーマンス 1 に比べて 16%増加していた。「ALT の質問に全く答えることができなかった。」(1点) 生徒の増加、また、評価規準に対して概ね満足できる(5点) 生徒の減少の理由として、対話活動でのやりとりや情報を伝える練習量が不十分であったため、ALT の質問を理解することができなかった、日本語で得た情報を英語に変換することができなかった、その結果適切に答えられなかったのではないかと考えられる。実際に、パフォーマンス時の観察から、どう答えるのか考えて沈黙したり、ALT への応答を断念したりする生徒の姿が見られた。これらの要因として、パフォーマンス 1 と 2 のやりとりの場面・状況設定が異なり、話すときに使用する語彙や文法が異なっていたことが関連していると思われる。このことは、活動後の振り返りに「分かる(分からない)」という語が頻出、「質問」や「答える」、「単語」いった語との関連からも見て取れる。これらのことから、対話活動やオーラルインタラクション、リプロダクション活動やレポーティング活動が効果的に働いた生徒とそうでない生徒が存在する。

イ パフォーマンス 2 の振り返り、英語学習に関する意識調査

パフォーマンス 2 では、相手の話している内容の理解や質問への答え方に困っている傾向にあった。パフォーマンス 2 のような「やりとり」では、相手の質問について理解し、それに適する応答を考え表現することが求められ、その一連の作業を行う際「難しい」や「分かる(分からない)」と感じていると思われる。このことから、生徒は自分の言いたいことをどのように表現するかを考え表現しようとしている、つまり思考・判断・表現しようとしていると推測できる。

次に、英語学習に関する意識調査の結果から、語彙や文法事項の定着のさせ方に不十分な点があったと言える。一方で、英語で話すときにどのようなことに対して「分からない」と感じているか、生徒自身が認識していると捉えることができる。

ウ 評価

本研究において、単元ゴールの活動やパフォーマンスのためにループリックを作成し総括的評価を行った。また、振り返り用紙を活用して形成的評価を段階的に継続して行った。一単位時間、単元ゴールの活動やパフォーマンス後に生徒は振り返りを行い、それらに対して教師が助言や評価を行った。加えて、生徒の活動を観察し、それに対するフィードバックを適時行った。評価の視点を生徒に示し、生徒が見通しをもって活動に臨むことができたこと、また、教師が日々の授業や言語活動を振り返ったことにより、教師と生徒が学習の達成状況を把握できたことから、生徒の活動に対する意欲付けに効果があったと推測する。

以上のことから、生徒の情報や自分の考えなどを伝える力を育成するための指導の改善点や課題が明らかになった。

5 成果と課題

(1) 成果

本研究の成果として 3 点挙げる。一つ目は、単元の学習において、明確なゴール設定とその実現に向けた授業の構成、段階的・継続的にアウトプットの言語活動を行ったことで、英語で伝えようとする態度が見られるようになったことである。二つ目は、即興性のある言語活動を行うことで、生徒自ら何を話すのか、どう話すのか考える姿勢が見られたことである。しかし、情報や自分の考えなどを伝える力を高めることができたか、という点では課題が残る。三つ目は、総括的評価として、単元ゴールの活動やパフォーマンスにおいてループリックを作成し、何をどのように評価するのか、評価の視点を定め、それを生徒と共有できたことである。また、日々の指導で継続して形成的評価を行ったことで、教師が指導の過程を振り返り生徒の目標の達成度を把握することができた

ことである。

(2) 課題

課題は次の3点である。一つ目は「適切な場面設定のもとでの適切な表現の指導」である。本研究でのやりとりは、質問に答える一問一答の形式が多かった。A中学校第1学年の話すことにおけるやりとりの学習到達目標は「日常生活でよくすることや日課などについて話したり、尋ねたり、答えたりしながら1分程度会話を継続することができる。」である。ある話題をもとに尋ねたり答えたりしながら会話を継続する練習を行い、その中で生徒自ら適切な表現を考え、表現する体験を積み重ねる必要がある。そのためには、言語活動の設定において、生徒にとって身近で、生徒が英語で表現する必然性のある場面設定をすることが必要である。

二つ目に、「段階的な指導と評価の在り方」についてである。「話すこと」における表現力を高めるためには、単元の学習において適切に言語活動を設定し、生徒の到達度を把握しながら、段階的、継続的に指導する必要がある。本研究の検証授業では、活動のゴールの姿を生徒にはっきり示すことが不十分な場面があり、生徒が何をすればよいのか困惑する姿が見られた。見通しをもって学習に向かうことができるよう、ゴールの示し方などを工夫しなければならない。そして、形成的評価と総括的評価を計画的に行い、指導の過程を振り返り授業改善を図る必要がある。ルーブリックについては、評価規準の内容や評価基準設定、年間指導計画への位置づけなどに改善が必要である。

三つ目は、「言語知識の習得と活用のさせ方」についてである。基本的な言語知識の習得は、話したり書いたり表現するために必要不可欠であることは言うまでもない。肝心なのは、習得のさせ方である。知識の定着に偏った指導ではなく、技能統合型の言語活動を適切に設定し、学習した内容を繰り返し活用させることが必要である。

(3) 今後の取組

まず、学習到達目標の達成を目指した技能統合型の言語活動の適切で継続的な設定を意図し、学習到達目標の設定及び年間指導計画を作成する。そして、第二言語習得の認知プロセス「インプットー内在化ー統合ーアウトプット」の過程を意識した内容中心教授法を中心とした指導を目指す。その指導の中では、生徒に学習した言語知識を活用させ、情報や自分の考えなどを伝える体験を数多く、繰り返し経験させる。このように、本研究で見られた課題の解決を中心に取り組み、生徒の英語によるコミュニケーション能力を高めていきたい。

【参考・引用文献】

- 文部科学省（2008）：中学校学習指導要領解説外国語編
文部科学省（2014）：今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～，2014年9月26日，英語教育の在り方に関する有識者会議
文部科学省（2016）：次期学習指導要領などに向けたこれまでの審議のまとめ，2016年8月26日，中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
高知県教育委員会（2011）：高知県中学校外国語モデルプラン
高知県教育委員会（2015）：高知県英語教育推進のためのガイドライン ―これからの小中高通じた英語教育の改善・充実のために―
金谷憲（2014）：英語授業ハンドブック〈中学校編〉，大修館書店
岡田圭子、ブレンダ・ハヤシ、嶋林昭治、江原美明（2015）：基礎から学ぶ英語科教育法，松柏社
佐藤一嘉（2014）：ワーク&評価表ですぐに使える！英語授業を変えるパフォーマンステスト中学1年，明治図書
田中武夫・田中知聡（2003）：「自己表現活動」を取り入れた英語授業，大修館書店，pp28-69
樋口耕一（2015）：KH Coder 2.x リファレンス・マニュアル，pp57-61
松浦伸和（2012）：中学校英語科における活用力の育成と評価に関する研究，調査研究シリーズ No. 56，公益財団法人日本教材文化研究財団
松浦伸和（2014）：英語科における「思考・判断・表現」の評価に関する研究，調査研究シリーズ No. 57，公益財団法人日本教材文化研究財団
村野井仁（2006）：第二言語習得研究から見た効果的な英語学習・指導法，大修館書店，pp4-23, 167-170
道面和枝（2009）：中2で楽しく会話が続く！「2分間チャット」指導の基礎基本，明治図書，pp9-22
本多敏幸（2003）：到達目標に向けての指導と評価，教育出版
本多敏幸（2009）：英語力がぐんぐん伸びる！コミュニケーション・タイム13の帯活動&ワークシート，明治図書
上智大学CLTプロジェクト（2014）：コミュニケーション型英語教育を考える ―日本の教育現場に役立つ理論と実践―，株式会社アルク

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

～協働的に課題を解決する経験を積むことで、児童の自己決定力を育成する～

土佐町立土佐町小学校 教諭 山路 頼子
高知県教育センター 指導主事 市川 百合

本研究の目的は、児童の学ぶ意欲を高め、協働的に課題を解決する経験を積むことで、児童一人一人の自己決定力が高まることを実践的に検証することであった。

そこで、キャリア教育の視点を取り入れた地域学習において、友だちとお互いの考えを共有しながら、課題を解決する活動を実践した。課題に関わる児童の意識の変容を、授業記録やアンケートで見取り、児童の自己決定する力が向上するのか検証した。その際、自分の「問い」を中心に探究的な学びを繰り返していける「つながりシート」を活用し、学びの履歴を蓄積する。一時間ごとに「自分自身」で学びを振り返ったり、課題の解決に向けて自分が行うべきことを考えたりする活動を実践した。

その結果、自分たちの学びを修正・改善することができるようになった。また、自己決定欲求が高まった児童が増加してきた。

<キーワード> 地域学習、探究的な学習、協働的、自己決定力、つながりシート

1 研究目的

本研究の目的は、学習活動全般において受け身的な姿勢が見られる児童の学ぶ意欲を高めることと協働的に課題を解決する経験を積むことで、意欲を高め、自己決定力を付けていくことである。

(1) A小学校においてキャリア教育が求められる背景

A町は、四国のほぼ中央に位置する中山間地域で、少子高齢化や過疎化が進んでいる。A町最大の課題は集落維持であり、町は若者が子育てしやすい環境づくりや新たな地域の担い手の育成に積極的に取り組んでいる。地域全体で子どもたちを育てる取組にも力を注いでおり、自立的で心豊かな人間性を育むための教育支援も手厚い。平成24年度に策定した第二次A町教育振興基本計画では、目指す子ども像を「自分を大切にし、自分が好きと言える子」「他を思いやり、つながりを大切にする子」「夢や希望を持ち、ふるさとを愛する子」とし、地域で育てたい「子どもの姿」を共有してきた。学校教育に対しても、学習指導要領にある「生きる力」を育むという基本理念に基づき、児童生徒が変化の激しいこれからの社会を生きていくために、社会福祉協議会や学校応援団推進本部等と協力しながらキャリア教育の充実を図るよう求めている。地域の核となり、支えとなる人材を育てることはA町の願いでもある。

(2) A小学校における現状把握の結果

A小学校は、平成21年にA町内の5校の小学校が統合し、中学校と施設一体型の小中連携校として開校した。先述した第二次A町教育振興基本計画において、学校教育でのキャリア教育の推進が掲げられ、小中一貫で自ら学ぶ児童生徒の育成を目指した取組を進めてきた。しかし、A小学校の児童には学習活動全般において受け身的な姿勢が見られるという課題¹がある（図1）。

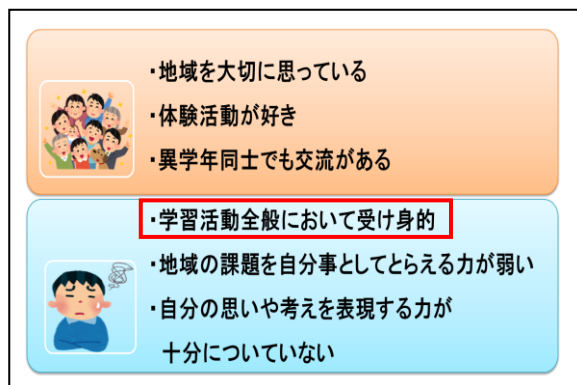


図1 A小学校の児童の強みと弱み

¹ 平成27・28年度全国学力・学習状況調査や標準学力調査の結果、平成25年度から28年度までに行われた全国学力・学習状況調査の児童質問紙、平成28年度総合的な学習の時間で育った学力についての調査、平成27年度の学校評価アンケート、平成28年度hyper-QUアンケートなどの分析結果より

平成 28 年度 hyper-QU の結果から、児童の学習意欲は全体的に高いものの、高学年になる程低くなる傾向がある。また、児童の中には、学習に対する意欲はあるものの学習方法が十分に習得できていない児童もいる。平成26～28年度全国学力・学習状況調査児童質問紙の結果から、「5 年生までに受けていた授業では、学級の友だちと話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりできている」と回答している児童の割合は全国平均よりも高い（図 2）。それに関わらず、「自分の考えを他の人に説明したり、文章に書いたりすることは、難しい」と感じている児童が常に 50%以上いる（図 3）。

また、授業で分からないことがあった時（図 4）は、その場で教師に尋ねたり、友だちや家の人に聞いたりするなど、他者に尋ねている児童が 70%を占めている。自分で調べると回答した児童は 20%程度いるが、教職員への聞き取りから、授業中に分からなかったことや知りたいと思ったことを教科書や図鑑などで進んで調べている様子はあまり見られないという実態があった。

これらのことから、児童は、自分で課題を立てたり、情報を集めたりする学習活動に取り組む姿勢が弱くなってきていることがうかがえる。話し合う活動の中で自分の考えをもつことはできているが、相手に伝わりやすいように自分の考えを表現することには、抵抗をもっている児童がいると考えられる。

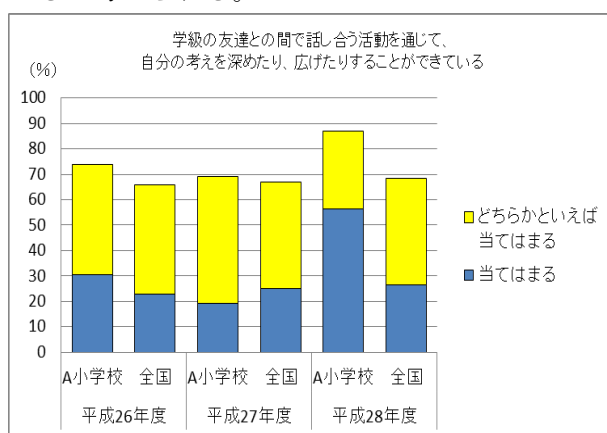


図 2 平成 26～28 年度全国学力学習状況調査児童質問紙より

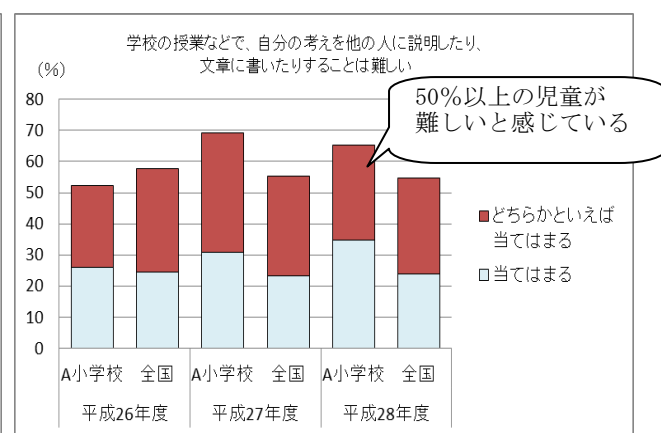


図 3 平成 26～28 年度全国学力・学習状況調査児童質問紙より

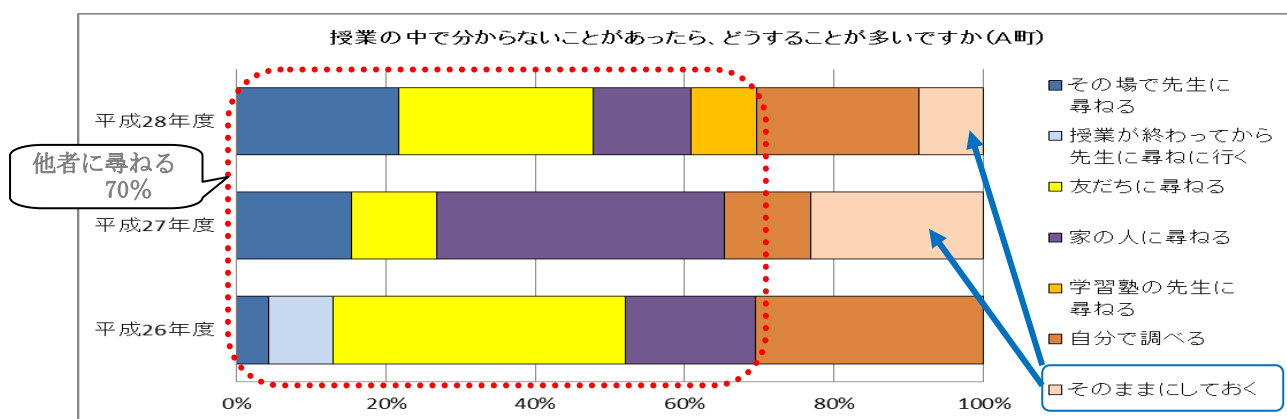


図 4 平成 26～28 年度全国学力・学習状況調査児童質問紙より

(3) 研究仮説設定の理由

本研究では、児童が協働的に課題を解決する経験を積むことで、児童一人一人に自己決定をする力が付くかを検証する。

櫻井（1997）は、自己決定理論の中で自ら学ぶ意欲を育てるためには自己決定していることが重要であると説いている。また、その自己決定感とは「自分是可以る」という自信に支えられるとしている。つまり、「自分是可以る」という自信がもてない児童にとって、最初から自分一人で課題を決めることは、困難であることが予想される。友だちと協力して課題を解決する経験を積

むことで、自己決定欲求をもたせたいと考えた。

小学校キャリア教育の手引き〈改訂版〉には、小学校中学年のキャリア発達課題は、「友だちと協力して活動する中で関わりを深めること」と「自分の持ち味を発揮し、役割を自覚すること」と記されている。また、坂本（2007）は、「9・10歳の時期は、ことばを覚える学習（低学年）から、ことばを使って物事を考えていく学習へ移行する時期であり、思考能力が自分の生活経験の中を少しずつ越えて抽象化の世界へ入っていく時期である」と述べている。

9・10歳の時期である中学年は、自分が過去に経験したことがらを類推・想像し、物事を理解していくことができるようになる発達段階であり、この時期の児童に効果がある協働的な学び方の在り方を検討し、児童の自己決定力を高めたいと考えた。

以上のことから、本研究では、第3学年を研究の対象とする。また、児童が課題を自分ごととして捉えられる学習対象の選択ができ、他者と関わる機会が多い総合的な学習の時間において地域学習を取り上げ、キャリア教育の視点を意識した指導を充実させていく。

本研究での自己決定力は、キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力の中でも、「自ら行うべきことに意欲的に取り組む上で必要な能力」である課題対応能力の中に位置付ける。

2 研究仮説

協働的に課題を解決する経験を積み、児童の自己決定力が育つであろう。本研究では、この仮説を検証するために、以下のことを行う。

（1）自己決定・課題対応能力アンケートの実施及び分析

（2）検証授業の実施及び授業記録やワークシートの分析

本研究における自己決定とは、「自ら行いたいことを決め、そのために自分が行うべきことを自分なりに考えて決めること」とする。

3 研究方法

（1）対象学年の実態把握

ア 自己決定・課題対応能力に関するアンケートの実施及び分析

（ア）目的

自己決定欲求・自己決定感と課題対応能力に関する実態調査を行い、検証授業前の児童の自己決定欲求・自己決定感や課題対応能力の実態を把握する。第2回調査では、第1回調査との変容を分析し、自己決定欲求・自己決定感と課題対応能力との関連を明らかにする。

（イ）アンケートの作成

児童の自己決定欲求・自己決定感と「基礎的・汎用的能力」の課題対応能力を見取るための方法としてアンケートを作成した。キャリア形成に関するアンケート²から抽出した課題対応能力と自尊感情の項目と筑波大学心理学系の新井邦二郎が作成した「児童・生徒の自己決定意識尺度」から抽出した自己決定欲求・自己決定感の項目を設定した。自己決定欲求・自己決定感と「基礎的・汎用的能力」の課題対応能力に関するアンケート（以下、「自己決定・課題対応能力に関するアンケート」という）の項目については、表1に示した。

イ 方法

（ア）対象：A小学校 第3学年 25名

（イ）調査実施日：第1回調査 平成28年11月21日（検証授業前）

第2回調査 平成28年12月22日（検証授業後）

² キャリア形成に関するアンケート【4件法38項目】高知県教育センターHP 参照
<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/2014061600084.html>

表1 自己決定・課題対応能力に関するアンケート

【自己決定欲求・自己決定感】

質問 01 自分のことは自分で決めたい

質問 02 大事なことは自分で決めている

【課題対応能力】

質問 03 失敗をしても、もう一度挑戦している

質問 04 失敗をしたさいには、なぜ失敗したのか、振り返るようにしている

質問 05 わからないことや知りたいことがあるとき、進んで調べたり、だれかに質問したりしている

質問 06 難しいことでも、失敗をおそれないで挑戦している

質問 07 身近な人や、さまざまな分野で活躍している人の姿から学ぼうとしている

質問 08 わからないことや知りたいことがあるとき、どのように調べるとよいか理解している

質問 09 自分なりに勉強の仕方を工夫している

【自尊感情】

質問 10 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

質問 11 人のために力を尽くしたい

【総合的な学習の時間に対する興味・関心】

質問 12 「総合的な学習の時間」が好き

※上記の項目の他に、自分で決めている（決めていない）理由と「総合的な学習の時間」が好き（好きではない）理由、「総合的な学習」で学びたいことを記述する枠を設定した。

ウ 第1回調査による第3学年の実態把握

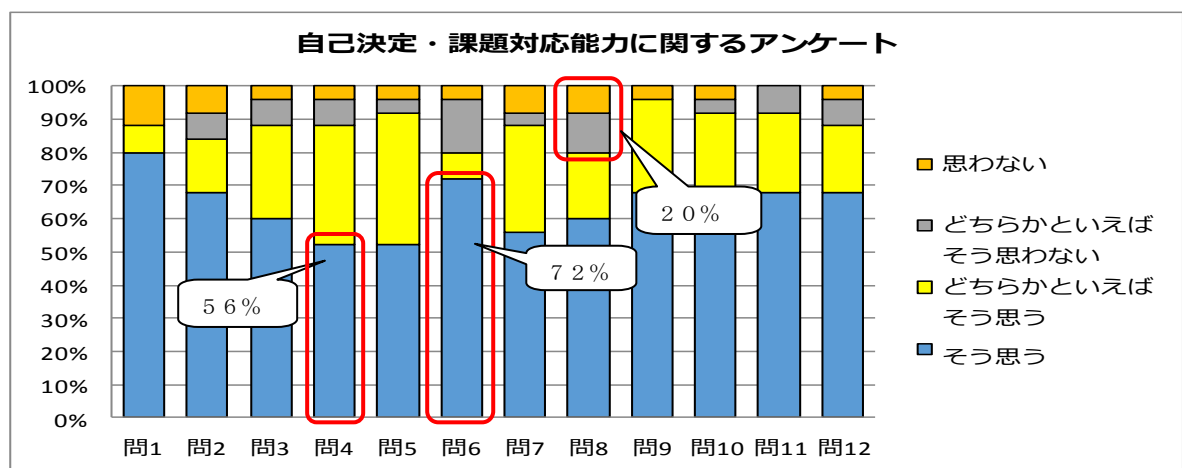


図5 自己決定・課題対応能力に関するアンケートの第1回調査結果

第1回調査では、全項目において、肯定的回答が80%を超えている。また、調べる意欲（質問5「進んで調べたり、だれかに質問したりしている」）はあるが、調べ方には自信がもてない（質問8「どのように調べるとよいか理解している」で否定的回答）児童が20%存在していることが分かった。このことから、児童は「自分でやりたい」「調べたい」という意欲は高いものの、調べる方法が具体的に理解できておらず、課題に対面しても自分で学習行動に移りにくいのではないかと経験値より推察した。

質問6「難しいことでも失敗をおそれないで挑戦する」に対し、72%の児童が「そう思う」と答えているにも関わらず、質問3「失敗しても、もう一度挑戦している」に「そう思う」と答えた児童は56%と結果が低かった。このことから、児童は失敗することによって挑戦する意欲が低くなり、自分の課題の問題点を考え直したり、もう一度試してみようとしたりできていないのではないかと推察できる。また、教師は、児童に生活や学習の中で自分の課題を振り返らせたり、再度挑戦する機会を充分に与えたりしていなかったのではないかと考えた。

これらのことから、学習行動につながる自己決定を促すためには、児童が自分自身の課題を見つめ直すことが大切であると考えた。そこで、1時間ごとに自分の「問い」に対する学びを

振り返り、次時の学習につなげていく「つながりシート」(図6)を活用することとした。

また、児童が自分で課題に気付くことができるように、教師が常に意識して児童に問い返し、児童が自ら問いをもつことができるようにした。そして、繰り返し課題を解決するなかで、児童自身が修正・改善した課題を試行する機会を設定するようにした。

(2) 検証授業

ア 目的

本単元を通して、児童に「自ら問いをもつ」「協働して学習を進める」「学びを振り返る」力を身に付けさせることを意識した活動を展開し、児童の「自己決定力」の変容を追跡する。

検証授業では、以下の3点を重視した。

- ・学習対象が地域の未来について考えられるものであること
- ・「困った場面」を協働的に解決すること
- ・つながりシートを活用すること

イ 方法

- (ア) 対象：A小学校 第3学年 25名
- (イ) 授業時期：平成28年11月21日～平成28年12月22日
- (ウ) 授業時数：総合的な学習の時間「A町のすてき発見！！」(全60時間)より、2学期の「A町のすてきを見つけよう」(25時間)
- (エ) 実施者：学級担任(19時間/25時間) 研究生(6時間/25時間)
- (オ) 第3学年総合的な学習の時間の全体計画

月	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3
総合的な学習の時間	単元名 「A町のすてき発見！！」(全60時間)										
	導入・第1次 A町の？や！を見つけよう (20時間) ・総合の学習の時間について知る。 ・A町の？(はてな)や！(びっくり)を見つける。				第2・3・4次 A町のすてきを見つけよう (25時間) ・A町のすてきについて調べる。 ・A町のすてきに関わる人と出会う。 ・A町のすてきに関わる人と交流する。 ・A町のすてきに関わる人の思いを知る。 ・A町のすてきをまとめる。				第5次 A町のすてきを伝えよう (15時間) ・A町のすてきを分かりやすく伝える方法を考える。 ・A町のすてきを多くの人に伝える。 ・「A町のすてき発見！！」を振り返る。		
	※総合的な学習の時間の残り10時間は別の単元で実施予定										
関連教科等	社会：私たちのまち土佐町				国語：話したいな夏休みの出来事				国語：調べたことを整理して発表しよう		
	国語：えらんだ理由を話そう				社会：働く人と土佐町のくらし				算数：見やすく整理して表そう		
	国語：話を聞いてメモをとろう				国語：リーフレットをつくろう						
	国語：心に残ったことを書こう				国語：こちら「子ども相談室」				図書：新聞やパンフレットの作り方		
	算数：時こくと時間		算数：長さははかろう		国語：調べたことを整理して書こう						
	道徳：あいさつすると				道徳：公園ボランティア				道徳：わたしたちのふるさと		
	特活：地域の人と交流を深めよう				学校行事：文化発表会						

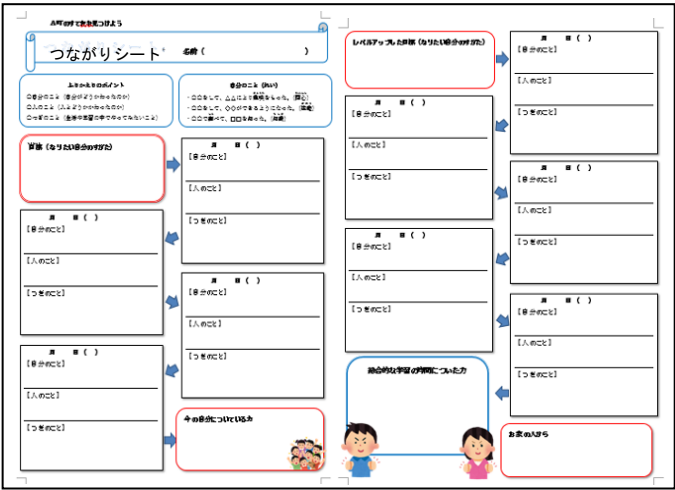


図6 総合的な学習の時間で使用した「つながりシート」

ウ 協働的に課題を解決する経験の設定と手法（思考ツール）

	小单元	学習活動（P D C A）	授業者	自己決定場面と 考えや思いを共有する場面	思考ツール
第2次（課題の設定）	A町のすてきを 見つけよう③	「土佐あかうし」について思い出し、実際に調べたいことを見付ける。 （2時間） ㊦	研究生	学級全体の課題を一つに絞る ㊦（自己決定場面）	ウェビング
		友達と協力して見通しをもって調べるための計画を立てる。 （1時間） ㊦	研究生	自分の課題を決める ㊦	キーワード 名前マグネット
第3次（情報の収集（整理・分析））	A町のすてきを 調べよう⑦	チームの友だちと協力して問題の解決方法をみんなで考える。 （1時間） ㊦	担任	チームの課題を解決するために取材・見学の内容を決める ㊦（共有する場面）	ホワイトボード 付箋
		友達と協力して取材・見学を行い、必要な情報を集める。 （8時間） ㊦	担任 研究生	チームや自分の課題を解決するために必要な情報収集の仕方を決める ㊦→㊦	ベン図 K J 法
		地域の人たちの苦心や願いを全体で共有することで、自分の思いをもつ。 （1時間） ㊦ ㊦	研究生	友だちと考えや思いを共有する（相違点を見つける） ㊦	全員の考えが書かれた資料
		A町のすてきを支える人の苦心や願いに触れるために、チームで地域の方との交流計画を立てる。（2時間） ㊦	担任	計画を実現させるための解決策を考える ㊦→㊦	ホワイトボード 付箋
		友だちと協力して意欲的に地域の方と交流する。（5時間） ㊦ ㊦ ㊦	担任	相手のことを考えて交流の仕方を改善していく ㊦	P M I
第4次（まとめ・表現）	A町のすてきを まとめよう⑤	A町のすてきや地域の人々の思いを分かりやすくまとめるにはどうすればいいか考える。（2時間） ㊦	担任	自分たちが一番伝えたいことを練り合う ㊦	K J 法
		改善点や良い点を伝え合いながら、友だちと分担して成果物を作成する。 （3時間） ㊦	担任	よりよい成果物に仕上げるための修正案を出し合う ㊦	i パッド

※P D C Aサイクル（P「見通しをもつ、計画を立てる」→D「課題解決に向けて取り組む」→C A「活動や自分自身を振り返り、新たな課題に気付く」→P「新たな課題の見通しをもつ、計画を立てる」・・・）

4 結果と考察

アンケートの分析、検証授業・教員への聞き取りの結果、以下の3点が児童の自己決定を促すために有効な手立てであったと考える。

- （1）学習対象をしぼって学ぶこと
 - （2）繰り返し協働的に学ぶこと
 - （3）「つながりシート」で自分自身の課題を振り返ること

（1）学習対象をしぼって学ぶこと

学習対象が、切実感に迫るもの、自分ごととして考えられるもの、価値あるものであることは、学びの意欲を高めるために重要であると考えた。そこで、本研究での学習対象は、小学3年生が1学期の総合的な学習の時間で一番興味関心を抱いた「土佐あかうし」にしぼることとした。

学習対象をしぼった結果、検証授業では、二つの効果が見られた。

一つ目は、児童が「土佐あかうし」に関する知識（体験したことや専門用語など）を広げ、それに関わる言葉を共有することができたことである。そのため、話し合いを進める場面では、意思疎通がスムーズに図れた。また、自分の考えを表現することに抵抗感をもつ児童を含め、全員が自分の考えを可視化し、児童同士が話し合いを進めやすいように思考ツールを使用することで、話し合いの質が高まった。

表2 総合的な学習の時間における話し合いの場面（12月19日）

S (Student) 7 (挙手): ぼくの「食べてもらってよろこんでもらいたい」とS 6 さんの「みんなにお肉がおいしいと言ってもらいたい」が同じ (意見) です。 S 2 (挙手): S 7 さんは、「みんなにおいしいと言ってもらいたい」だけど、S 6 さんは、「みんなに言ってもらいたい」とは書いてなくて、「よろこんでもらいたい」と書いてあるので、違うと思います。① T (Teacher): 全然違うの? S 2: 全然、違う。 S 14: だけど、同じところがあるよ。① S 7: 思っていることは、いっしょ。① T: なんで、よろこぶの? S 2: おいしいから・・・つながってたんや! S 7 さんと S 6 さんの意見。① T: 言葉は違っていても、もとはつながっているかもしれないから、よく考えてみてね。 S 18 (挙手): 私のと、S 19 さんのが、似ています。「赤牛を食べてもらって、赤牛牛舎を増やしたい」と「おいしい赤牛を食べてもらって、赤牛を育てる人が増えてほしい」です。② S 3: 次は、すてきだなと思った意見を発表してください。 S 25 (挙手): S 5 さんの「A 町がすてきになってほしい」がすてきだなと思いました。 S 6: でも、それは、赤牛のことじゃないよ。 S 2: うん、違う。(S 6 とうなずき合う。) T: S 5 さん、どうして赤牛から A 町になったのか説明してくれる? S 5 (指名): えーと、赤牛は A 町だけにいるからです。(土佐あかうしが、A 町の特産品であることを捉えている。) S 19: A (酪農家) さんは、A 町のことをすてきだと思ってほしいんだね。(3 年担任に話しかける。) T: あなたたちが、最初探しに行ったのは、A 町のすてきだね。 S 19: それじゃあ、赤牛だけじゃなくて、他のことも、「A 町はすてきだな」と思ってほしいから、(仕事を) やっているのかも。③	①の場面 言葉の因果関係に気付くようになった。 ②の場面 似ている意見を見つけるようになった。 ③の場面 他の仕事に就く人の思いや願いに考えを広げている。
---	--

表2は、「土佐あかうし」農家の人に「私たちの願いは何だと思われますか」と問われ、自分たちの考えを学級で話し合っている場面の授業記録である。この授業では、児童全員の意見を一枚の資料にまとめ、児童に配付している。

下線①の場面は、児童が「よろこんでもらう」と「おいしい」という言葉の因果関係を捉え、二つの言葉が「似ている」「関連している」ということに気付いていく様子である。その後、何人かの児童は、似ている意見を見つけたり、意見を関連づけて考えたりすることができるようになった(②の場面)。そして、「土佐あかうし」農家のことだけではなく、他の仕事に就く人の思いや願いにも、考えを広げることができるようになった(③の場面)。児童同士が互いの言葉を共有していく中で、話し合いの質が少しずつ高まっていった。

二つ目は、何度も学習対象に関わることで、児童の探究への意欲が高まったことである。

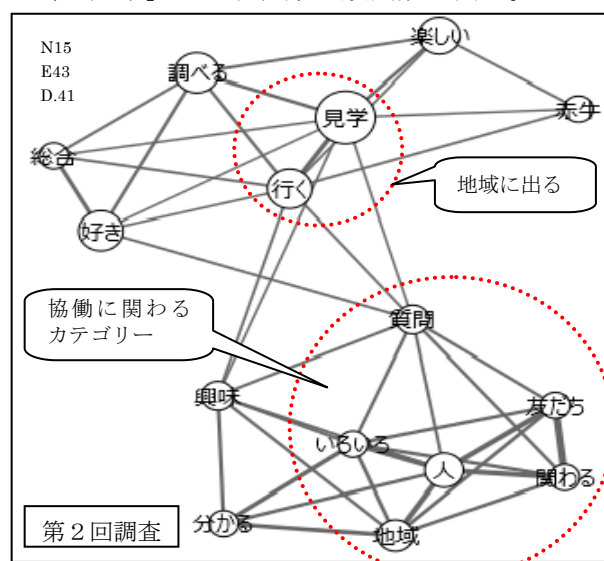
第1回調査では、「総合的な学習の時間」が好きな理由について、「いろいろなことを調べることができる」「楽しそう」という曖昧な記述が多い。第2回調査では「見学や取材をすることで、他のことにも興味をもち始めた」「行けば行くほど、赤牛のことが興味深くなる」など、探究への意欲の高まりが感じられる記述が見られ始めた。友だちと協働して学ぶ楽しさや地域と関わる良さ、地域の人への感謝の思いが感じ取れる記述も見られた。

児童の学習へ向かう姿勢にも変化が見られた。本小単元が始まった頃は、振り返りの場面で、「つながりシート」に「調べたい」と書いていても、学習行動が伴う児童は少なかったが、学習が進むにつれて、友だちと「土佐あかうし」を飼っている方を訪問したり、農協で働いている親から情報を収集したりする姿が見られ始めた。

これらの協働的な学習行動は、第1回調査と第2回調査のアンケートの比較分析³(図7)からも読み取ることができる。第1回調査では、「いろいろ」な所へ「探検」に行って「楽しい」、「A 町」を「知る」「調べる」といった言葉が単独でつながっている部分が多く、協働に関わる語彙は出現していない。一方、第2回調査では、地域に出ること(「見学」「行く」)が、「質問」や「興味」を介して協働のカテゴリー(「地域」「人」「友だち」「関わる」)につながっているこ

³ 計量テキスト分析用ソフト「KH Coder」を使って共起ネットワークによるアンケートの記述内容を分析したもの。この共起ネットワーク分析を使うことで、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークを描くことができる。

Figure 1 is a network diagram illustrating relationships between concepts. The nodes are arranged in a circular fashion, connected by lines. The nodes are: いろいろ (various), 学べる (can be learned), 楽しい (fun), 探検 (exploration), 分かる (understand), 人 (people), 知る (know), 思い (thought), 調べる (investigate), and A町 (A town). A speech bubble from the 探検 node contains the text: 「いろいろなところへ探検に行けて楽しいから」という具体的な理由が多い (Many specific reasons like 'It's fun to explore various places'). A box labeled 第1回調査 (First Survey) is located at the bottom left.



初めは「土佐あかうし」という「もの」だけに興味を持っていた児童が、学習を通して、それに関わる人々の苦心や願いに気付き、誇らしさを感じるようになっていった。また、児童は困難なことがあっても、あきらめずに努力することや周りの人達と協力することの大切さに気付くことができた。これは、未来志向型の学習対象を選んだことで、児童は学習対象を通して、それに関わる人たちの思いを類推できたと考える。

(2) 繰り返し協働的に学ぶこと

教師はこれまでの授業経験から、児童の活動の結果をある程度予測することができる。そのため、これまではより円滑に学習が進むよう、児童の学習活動に対して先手を打ってしまうことが度々あった。そこで、順調に進まないかもしれないことも、あえて児童に考えさせる経験や失敗してもその原因を考えさせるような時間を授業の中に組み入れるようにした。

どうしたら問題が解決するか何度も問い返す

図9 解決策を練る場面

表3 思考ツールを使い自分たちの学びを修正・改善していく過程

1回目の取材場面で起こった問題	2回目の取材場面で起こった問題	児童から出た改善策
・質問の準備していなかった。 ・人の話を聞くだけだった。 ・メモを取ることができなかった。	・質問の精選ができていなかった。 ・時間を意識した計画が立てられていなかった。 ・メモが書ききれなかった。	・大切な質問だけにしぼる。 ・役割分担をする。 ・書いて答えてもらえるものは、質問用紙を作って、書いてもらう。 (実際、FAXで送ってもらった。)

12月15日(木)

二つのチームに分かれて、「土佐あかうし」一貫経営の酪農家と農業生産法人「A未来」に見学・取材に出かけた。両酪農家との事前の打ち合わせで、児童への問い返しを依頼した。「土佐あかうしを育てている人の願いは何ですか？」と質問した児童に、酪農家の方から「何だと思いますか？」と問い返していただいた。すると、帰りのバスの中で、児童たちは話し合いを始めた。めあては、「Bさんの願いを考えよう」だった。司会を始めた児童に、バスの中で話し合いをした理由を尋ねると、「働いている方が質問してきたので、答えを考えたかった。みんながどう思っているか知りたかった。」という回答だった。その後、みんなから出た考えを1枚のシートにまとめることになった。



図10 酪農家さんの願いについて、考えや思いを共有する場面

学習過程において、自分一人では解決できないような課題について、児童は思考ツールを使いながら解決方法について考えることができた。思考ツールは、児童が課題を焦点化し、より良い解決策を友だちと話し合っ決めていくには、大変有効であった。

友だちと協力しながらより良い解決策を見つけていく過程を通して、課題を自分ごととして捉え解決する力が少しずつ育ちつつある。

第1回調査と第2回調査の平均値を比較した結果、全ての項目の値が上昇した。(図11)

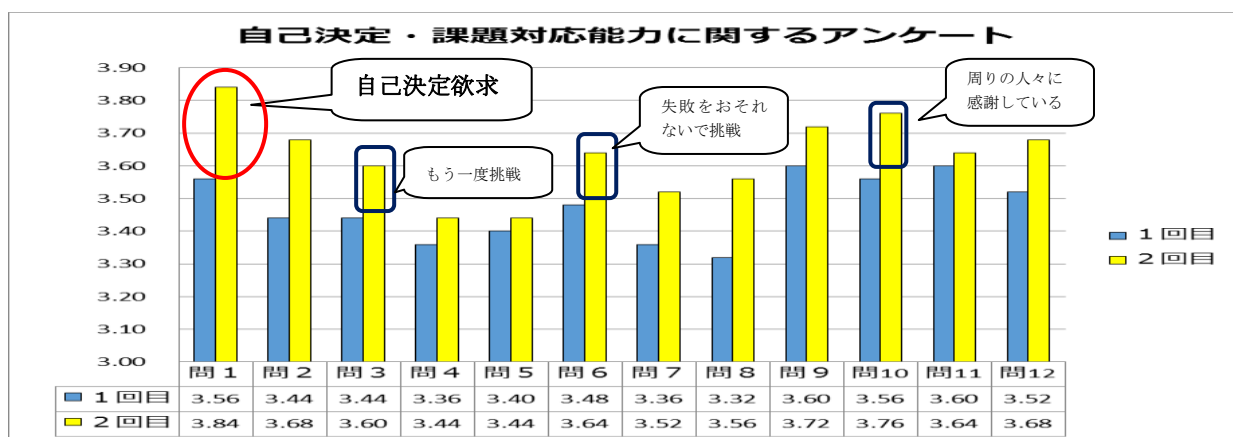


図11 第1回調査と第2回調査の平均値比較

その中でも、自己決定欲求の項目は、最も上昇値が高かった。解決の方法がすぐに分からない場面でも友だちと協力し合い、より良い解決策を探る経験や何度も繰り返し学習対象と関わることを通して、見通しをもって課題を解決する力が付いたと考えられる。

「失敗しても、もう一度挑戦している」「失敗をおそれないで挑戦している」の質問項目の平均値が0.16ポイント上昇していることから、課題を解決することができるようになった児童は、自信をもって次の課題に取り組む気持ちが芽生えてきたのではないかと推測した。

また、「周りの人々に感謝している」の上昇値が高いことから、学習で分からないことや困ったことがあった時、友だちや周りの人が支えてくれたことで、安心して課題の解決に取り組めたことがうかがえる。

このことから、児童が繰り返し協働的に学ぶことで、「自分にも解決できる」という自信が育まれ、自己決定欲求につながっていったのではないかと推測できる。

(3) 「つながりシート」で自分自身の課題を振り返ること

小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編には、「育てようとする資質や能力及び態度の設定については、例えば、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえること」とある。「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(案)」(平成28年8月)には、「振り返りについては、自らの学びを意味づけたり価値づけたりして自己の変容を自覚し、次の学びへと向かう『学びに向かう力』を培うために、言語によりまとめたり表現したりする学習活動を意識することが必要である」と記述している。

以上の点を踏まえ、三つの項目を取り入れた「つながりシート」を使い、授業の最後に記述させ、次の学習へつなげるようにした。

○自分のこと(自分の変容を自覚する)

○人のこと(多様な他者と協働し、異なる意見や他人の考えを受け入れる)

○次のこと(自分の課題を自分で選択・決定し、課題解決に向けてできることを考える)

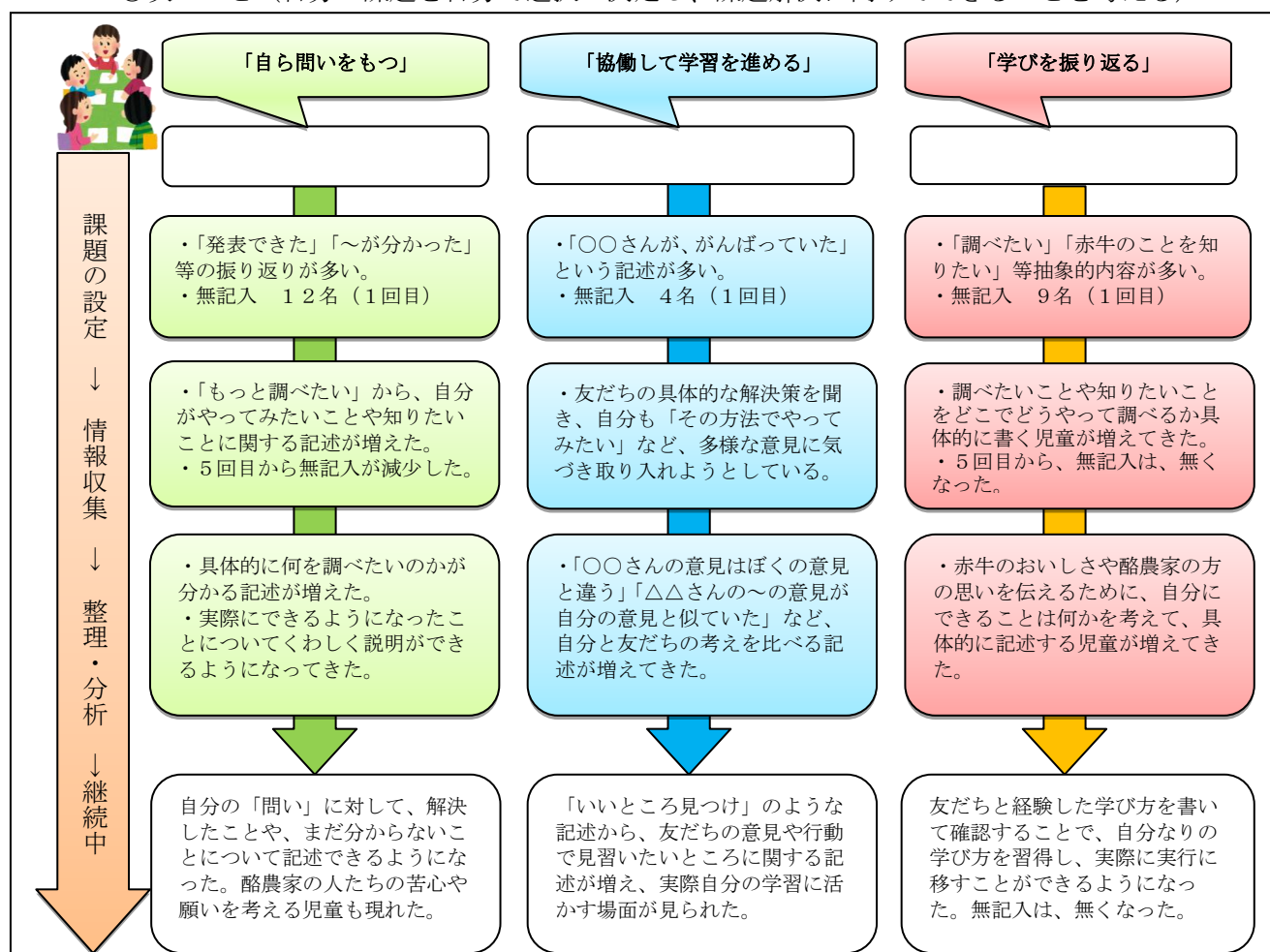


図12 「つながりシート」の記述内容の変容

「つながりシート」の「次のこと」(図12)の記述や学級担任への聞き取りから、自分で本や資料を使って調べたり、学習対象に詳しい方から話を聞いたりして、自分が調べたいことについて進んで調べようとする児童が増えてきたことが分かった。また、友だちの意見や行動で自分が見習いたい部分に目を向け、自分の学習行動に活かす児童の姿も見られるようになった。

「つながりシート」を活用することで、児童は自分の学習の仕方を振り返り、自分自身の成長や課題に気付くことができたと考えられる。

自己決定欲求の高まりは、自己決定に関する理由の記述からも見られた。第1回調査では、自分で決めたい理由について、「やる気が出る」「自分のためになる」といった観念的なものが多かった。肯定的な回答をしていた22名中6名は、「つながりシート」の「次にやりたいこと」が無

記入であった。しかし、第2回調査では、「自分のことは自分で決めたい」「人に決めてもらっていては成長しない」など、より具体的な記述に変わっていった。

自己決定欲求の変容が見られた児童の記述についてまとめる。

A児は学習に抵抗感を持っていて、自分で目標を決めたり、思いを表現したりすることが苦手であった。第1回調査では、自己決定欲求の項目に「自分で決めたいと思わない」と回答し、総合が好きでない理由に「いろんな勉強に興味が無い」と記述していた。「つながりシート」の最初の目標は、なかなか自分で決めることができず、教師と一緒に考えてシートに記述した。その後、協働的な学習を進める中で、友だちの頑張りを見つけることができるようになった。5回目の授業で、初めて自分一人で課題を書くことができ、嬉しそうに「つながりシート」を見せてくれた。A児の「自分でできた」という自信を感じる一瞬だった。6回目には「もっと、勉強をやってみよう」という記述があった。総合的な学習の時間で付いた自信が、他教科の学習意欲の向上にもつながったのではないかと考える。後日、A児の保護者からは、学びの過程を認めるコメントが寄せられた。A児の成長を保護者と共有することができ、キャリアカウンセリングの一端を保護者に支えてもらった一例にもなった。

第2回調査の結果より、「分からないことや知りたいことがあるとき、どのように調べるとよいか理解している」児童は、自己決定欲求が高いかどうかについて関連性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2=13.920^a$, $df=6$, $p<.05$)。この結果と残差を見ると、課題の解決の仕方を理解している児童は、自己決定欲求も高いと解釈することができる。課題解決のためにどのような学習行動を行えばよいか理解していることは、学習の見通しをもって課題を立てることにつながるため、自分の課題を自分で決めたいと思う児童が育ったと推測できる。担任からの聞き取りや地域の方、保護者からのコメントにより、実際に自分の課題解決に向けて学習行動に移す児童が増えたことが分かった。このことから、児童の自己決定力は高められたのではないかと考える。

4 成果と課題

(1) 成果

本研究の成果として以下の3点を挙げる。

一つ目は、学習対象をしぼって何度も関わることで、児童同士の共通言語が生まれ、協働学習が活性化したことである。協働学習では、思考ツールを使って、児童は自分の考えや思いを深めたり広げたりすることができた。教師は児童の考えや思いを見取ることができた。

二つ目は、繰り返し協働的に学ぶことが、自己決定欲求の向上に有効であったことである。友だちと一緒に課題を解決する経験を積むことで、この課題は自分一人でも解決できるという自信がもてると、自分で決めたいという欲求が高くなることが明らかとなった。

三つ目は、「つながりシート」を活用することで、児童は自分の学びを振り返ることができ、自分で課題を決める力が付いたことである。また、教師は、「つながりシート」によって、児童の考えを把握し、児童同士の対話的な授業を構成したり、学習の過程を評価したりすることができた。

(2) 課題

本研究の課題として以下の2点を挙げる。

一つ目は、課題を解決する見通しのもとで進めることである。数名の児童にとっては、自分が行いたいことを決められるようになったものの、その解決に向けて何をどうやって行えばいいのかわからず、学習行動に移すところまでは至らなかった。

二つ目は、「つながりシート」の見取り方である。教師は児童が記述した内容から児童の現状を把握し、児童の学びにどう反映させていくか、またどのような学習内容を仕組んでいくのか検

討する必要がある。「つながりシート」が教師や児童にとって、使いやすく見取りやすいシートになるよう工夫改善を行う必要もある。そのことにより、効果的に児童同士の対話的な授業を構成したり、学習の過程を評価したりすることができると考える。

今回の研究では、第3学年の児童はいろいろな思考ツールを知ることができた。今後は、自分たちで課題の解決に合った思考ツールを選択し、使いこなすことができるよう、学校全体で発達段階に応じた思考ツールの使い方について確認していけば、更なる自己決定力の向上につながると考えられる。

(3) 今後の取組

今後の研究としてA小学校のキャリア教育を進めていくために以下の2点について取り組む。

一つ目は、学校が現在進めている探究的な学習の取組とキャリア教育をつなげることである。全教職員がキャリア教育に対するベクトルを合わせ、発達段階に応じた目指す児童の姿を明確にしていきたい。

二つ目は、キャリア教育の視点を取り入れた全体計画や年間指導計画を見直すことである。今回は第3学年での「総合的な学習の時間」の授業実践にとどまったが、今後はA小学校の実態に即した実践事例を提案し、各計画の見直しを図る。

【主な参考・引用文献等】

- 文部科学省（2008）：小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（2011）：今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 小学校編
文部科学省（2011）：小学校キャリア教育の手引き＜改訂版＞
国立教育政策研究所（2014）：キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書—もう一歩先へ、キャリア教育を極める—、実業之日本社
国立教育政策研究所（2013）：キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査、第1次報告書及び第2次報告書
高知県教育委員会（2013）：高知のキャリア教育
エドワード・L・デシ、リチャード・フラスト（1999）：人を伸ばす力—内発と自律のすすめ—、新曜社
櫻井茂男（1997）：学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる—、誠心書房
櫻井茂男（2009）：『自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて』有斐閣
坂本多朗（2007）：のびのびと聴いて話して読んで書く、聴覚障害者教育福祉協会
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
田村学（2015）：授業を磨く、東洋館出版社
新井邦二郎・佐藤純（2000）：児童・生徒の自己決定意識尺度の作成（筑波大学心理学研究第22号）
武田正則（2011）：参画型協同学習におけるファシリテーションに関する理論的背景（教育情報研究第27巻第4号）
栗木隆雅（2013）：自己肯定感を高める生活科学習の理論と実践に関する研究（愛知教育大学学術雑誌論文生活科・総合的学習研究第11号）
京都市総合教育センター研究課（2011）「教科等における生き方探究教育の実践」（授業に取り入れたい「学習活動・授業展開の工夫」例）
栃木県総合教育センター（2009）：学ぶ意欲をはぐくむ

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～

高知県立梶原高等学校 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

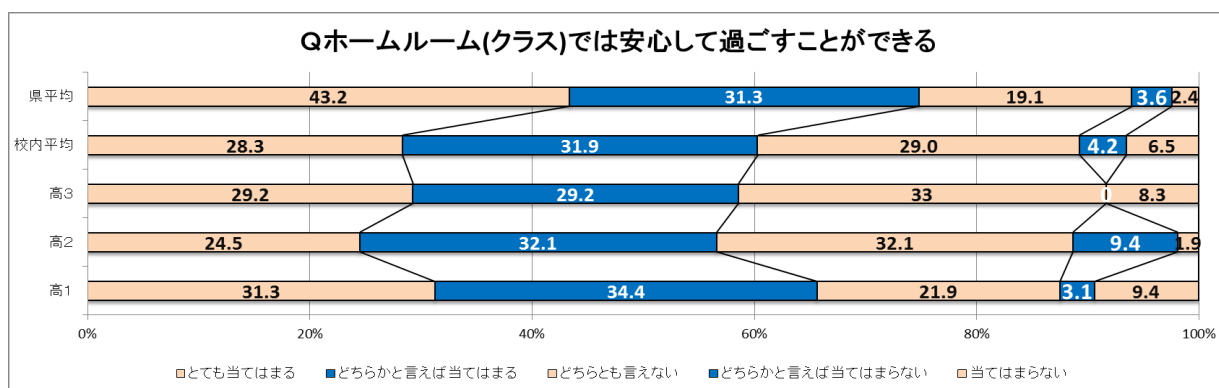


図1 平成28年度高知県オリジナルアンケート結果より

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に見ている担任・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中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。「みんなが集まるところでは、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	みんなが集まるところでは、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・授業展開の工夫」	○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」「話がしたい」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が感じられた。」「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、相手を思いやりった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ことができれば、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年度の話し合い活動は、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年度の、「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」を通し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くように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）。

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った。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

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

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

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、クラスの人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を期待できる。

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—

高等学校における学力把握調査の活用についての研究

～調査結果の分析から数学の学力定着と向上を目指して～

高知県立宿毛工業高等学校 教諭 村上 和大

高知県教育センター 指導主事 清本 祥一

本研究の目的は、高知県の県立高等学校での学力定着把握検査結果を分析し、数学の学力定着と向上につながる方策を見出すことである。検査として実施されるベネッセコーポレーションの3教科の検査結果は、学習到達ゾーン（GTZ）という指標で評価される。高知県の県立高等学校の課題として、GTZの最低レベルであるD3を含む、成績下位層の割合が高いことが挙げられる。特に数学は、高校3年生の第1回目検査において、D3の割合が大きく増加する傾向にあり、学力定着と向上が求められる。

研究では、基礎力診断テスト受検校における数学検査の結果を、過回及び過年度と比較して分析した。その結果、数学Ⅰの基礎内容（義務教育範囲含む）が、D層の課題であることが明らかになった。また、各学校の取組の把握と当該校のGTZの推移から、2年間を通した義務教育範囲及び数学Ⅰの学び直し、数学のGTZ上昇に有効な手立てであることが分かった。

<キーワード> 学力定着把握検査、学習到達ゾーン（GTZ）、数学の学力定着と向上、学び直し

1 研究目的

本研究の目的は、高知県の県立高等学校生徒の学力定着状況の把握と、数学の学力定着と向上につながる方策を見出すことである。

(1) 学力定着把握検査の概要

平成24年度から高知県教育委員会事務局高等学校課（以下「高等学校課」という）による学力向上サポート事業（平成28年度より学力向上事業）の一環として、県立高等学校全日制及び昼間部36校を対象に、学力定着把握検査（以下「検査」という）を実施（第1回：3月・4月、第2回：8月・9月）している。検査結果は、ベネッセコーポレーション（以下「ベネッセ」という）の定める学力指標、学習到達ゾーン（GTZ）で評価され、GTZは義務教育範囲に未定着範囲が見られるとされる最低レベルをD3、最高レベルをS1として表される（表1）。検査は国語・数学・英語の3教科で行われており、概要は以下のとおりである。

ア スタディサポート

大学入試に必要な基本事項の確認を目的とする出題内容である。6校（安芸、高知南、高知追手前、高知小津、高知西、中村）の1・2年生が受検している（以下受検校を「SS校」という）。学習リサーチにより、学習習慣や進路希望・生活全般について確認できる。

イ 基礎力診断テスト

ベネッセが基礎学力を「高校を卒業するまでに身につけておいてほしい学力」、「高校卒業後の実生活・実社会において、身につけておいてほしい学力」と定義し、その学力の有無を測定する出題内容である。SS校以外の全日制及び昼間部の30校が受検している。第1回目検査は全学年が、第2回目検査は1・2年生が受検している（以下受検校を「MM校」という）。学習力チェック及び教科検査の質問項目から、学習力（生活面・学習面）、家庭学習時間等が確認できる。

ウ 高知県学力定着把握検査アンケート

検査では、高等学校課と高知県教育センターが作成したアンケートも実施されている。質問は15領域30項目である。

表1 GTZと進路選択肢の目安（ベネッセ）

学習到達ゾーン (GTZ)			進路選択肢	
			進学	就職
Sゾーン (S1～S3)		基礎力診断テスト（A2まで） スタディレポート	難関大合格レベル （最難関大はS1）	上場企業などの大手の 就職筆記試験や 公務員試験に 対応できるレベル
Aゾーン (A1～A3)			国立大合格レベル	
Bゾーン	B1		公立大合格レベル（一般入試）	
	B2		国公立大の推薦入試に合格 可能で、私立大の一般入試 では、選択肢の広がるレベル	
	B3			
Cゾーン	C1		私大・短大・専門学校の 一般入試に対応可能なレベル	就職筆記試験における 平均的評価レベル
	C2			
	C3			
Dゾーン	D1		上級学校に進学することは できるが、授業についていけず、 苦勞する学生が多い	就職試験に必要な最低限のライン はクリアしているが、仕事をする 上で支障が出ることが多い
	D2			
	D3			筆記試験が課される企業では 不合格になることが多い

※ D3に該当する生徒は義務教育範囲に未定着範囲が見られる

(2) 高知県の現状と課題

高知県では、小学6年生及び中学3年生を対象とした平成28年度全国学力・学習状況調査において、中学国語の平均正答率が、全国平均とほぼ同等の数値まで改善された。しかし、中学数学はここ数年の足踏み状態を脱したものの、依然として全国平均正答率を下回る結果となった。高校に入学してくる生徒には、義務教育範囲の内容が定着していない者も多い。

平成28年度第1回目検査において、3教科GTZの割合を高知県全体（SS校+MM校）で見ると（図1）、県内高校生23.9%（昨年度24.0%）が最低ランクのD3、56.2%（昨年度58.6%）がD層となっており、D3・D層ともに微減したものの昨年度同様の結果となった。これらの数値を全国と比較すると、全国はD3が13.6%、D層32.5%とその差は大きく、高知県は成績下位層の割合が高いことが分かる。高知県教育委員会（以下「県教委」という）は「第2期高知県教育振興基本計画」において、「平成31年度までに高校3年生の第1回目検査におけるD3の生徒の割合を15%以下に引き下げる（平成28年度29.1%）」を目標に掲げている。

3年生第1回目検査は、MM校のみの受検であることから、MM校の検査結果からD3の割合推移を調べた（図2）。現高校3年生は、入学時から2年生第2回目検査にかけて、各教科でD3の割合が減少しており、3教科では県の目標値に近づいている。しかし、3年生第1回目検査において、3教科D3の割合が増加している。その要因として、数学D3の大幅な増加が影響していることが分かる。県の目標を達成するためには、数学の学力定着と向上が必要不可欠である。

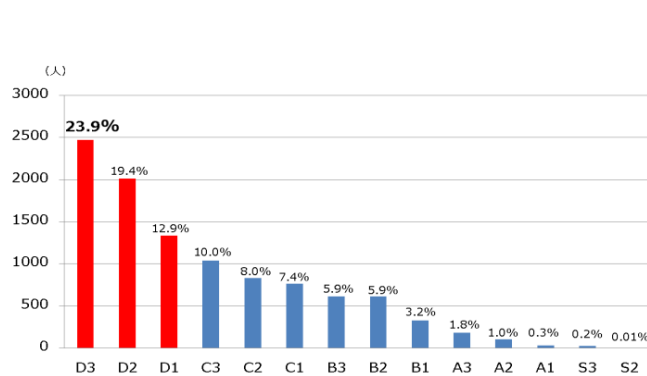


図1 平成28年度第1回目検査 3教科GTZ度数分布
(N=10347)

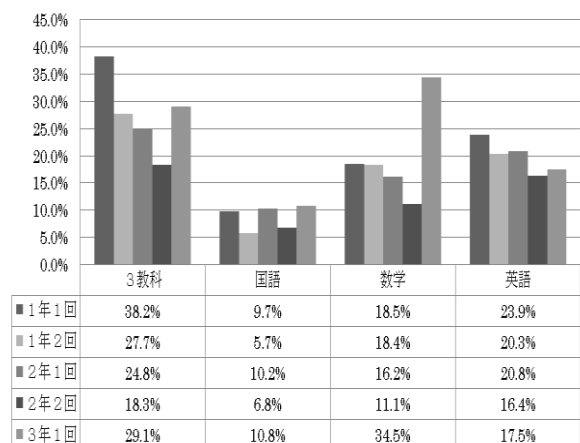


図2 現高校3年生 D3割合 過回推移

2 研究仮説

検査結果を過回及び過年度と比較して、正答率やG T Z割合などの数値が推移する傾向を分析することで、数学の成績下位層のG T Z上昇に有効な手立てを見出すことができる。

本研究では、この仮説を検証するために、以下のことを分析・検討する。

- ・ 検査結果
- ・ 各学校の取組の把握とその成果との関係

3 研究方法

SS校は3年生第1回目検査を受検しないため、すべてMM校を対象に、以下の方法で行う。

(1) 検査結果

検査結果を過回及び過年度と比較し、学校・学年・G T Z別にD3の減少やG T Zの伸び等について、その特徴を分析・考察する。

(2) 各学校の取組の把握とその成果との関係

各学校が作成している学力向上プランや、学校を訪問しての聞き取り調査から各学校の取組について把握し、検査結果の分析と照らし合わせ学力定着と向上に有効な方策を探る。

4 結果と考察

(1) 検査結果

平成27・28年度の3年生第1回目数学検査（以下「3年①」という）において、D3であった生徒が、それぞれ2年生第2回目数学検査（以下「2年②」という）で、どのG T Zにあてはまるかについて調べた（図3）。各G T Z割合の傾向は、年度によって大きな差はなく、3年①においてD3であった生徒の約85%が、2年②ではD層であった。また、2年②でもD3なのは4分の1程度で、約75%は3年①で上の層からD3に下降していることが分かる。特にD1・D2からD3に下降する生徒の割合が高く、C層以上になるとその割合が低くなる。各学年、各回の数学検査の問題内容を見てみると、1年次と2年次の検査に比べ、3年①は難易度が少し高くなっている。このことは現高校3年生の入学時から、計5回の数学検査における全国及び高知県の平均得点率の推移（表2）からも明らかである。成績下位層は、難易度の高くなった問題に対応できず、3年①でG T Zが下がりやすい傾向にある。

以上のことから、2年②においてG T ZをC層以上へ引き上げることが、3年①でのD3減少につながると言える。

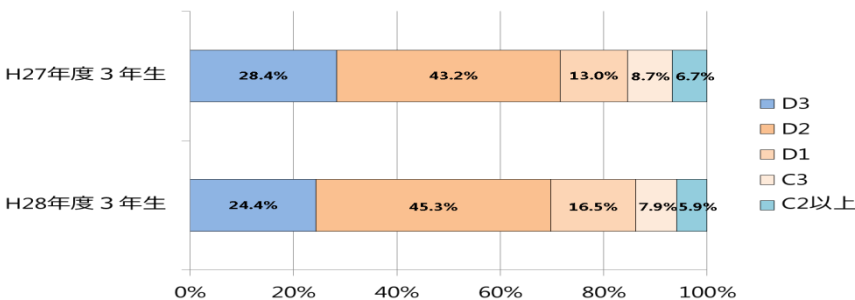


図3 3年①D3生徒の2年②GTZ割合(H27, H28)

表2 現高校3年生 全国及び高知県平均得点率（数学） 過回推移

	1年第1回	1年第2回	2年第1回	2年第2回	3年第1回
全国平均	58.4%	54.6%	48.6%	46.5%	39.4%
高知県平均	58.2%	57.9%	50.0%	50.1%	40.0%

平成28年度第1回数学検査における各学年の正答率を、G・T・Z別に算出した。そして、D3とD1・D2の正答率を問題ごとに比較し、差が大きい問題の内容から、D3の生徒が課題とする分野を探ることとした（表3、4、5）。

D3とD1・D2で正答率の差が大きい問題の多くは、学年を問わず中学数学の「数と式」領域で、四則演算や展開、因数分解、平方根の計算などであった。このことから、基礎の計算問題がD3の生徒の課題であると言える。県教委作成の全国学力・学習状況調査結果資料によると、平成28年度（現中学3年生）は改善傾向が見られたが、ここ数年「数と式」領域において、最も全国との平均正答率の差が大きく、高知県の中学生の課題として報告されている。この領域の内容は、数学Ⅰの最初の単元「数と式」でも多く取り扱われている。しかし、定着には至っておらず、中学校での課題が高校においても解消されていない現状が見てとれる。

表3 平成28年度第1回数学検査（1年） D3とD1・D2の正答率差上位10問

問題番号	問題内容	高知県	D3	D1・D2	D3-D12
		正答率			
1-8	因数分解	83.5%	45.0%	83.2%	-38.2
1-9	1次方程式	87.0%	55.4%	87.6%	-32.2
1-7	四則演算（平方根）	88.8%	59.8%	90.6%	-30.8
3-7	円周角の定理	75.0%	39.7%	70.2%	-30.5
3-6	三角形の外角	83.0%	49.7%	80.1%	-30.4
1-11	2次方程式（解の公式）	65.6%	26.2%	55.5%	-29.3
3-8	相似	88.4%	60.3%	89.3%	-29.0
1-6	四則演算（分数）	87.1%	58.8%	86.2%	-27.4
1-4	四則演算（分数）	90.1%	63.8%	91.2%	-27.4
3-10	図形（三平方の定理）	63.0%	23.7%	50.6%	-26.9

表4 平成28年度第1回数学検査（2年） D3とD1・D2の正答率差上位10問

問題番号	問題内容	高知県	D3	D1・D2	D3-D12
		正答率			
1-10	関数の値	72.9%	24.0%	71.1%	-47.1
1-6	1次方程式	70.7%	22.5%	68.0%	-45.5
1-3	四則演算（平方根）	79.7%	37.2%	80.0%	-42.8
2-2	展開	79.6%	40.2%	81.5%	-41.3
1-2	四則演算（分数）	86.0%	47.7%	88.5%	-40.8
2-3	因数分解	79.7%	41.6%	79.7%	-38.1
1-4	式の計算	69.6%	36.2%	68.5%	-32.3
1-1	四則演算	69.3%	35.0%	66.7%	-31.7
2-4	因数分解	72.2%	37.1%	68.8%	-31.7
1-5	式の計算（分数）	50.9%	16.3%	42.6%	-26.3

※ 選択者の少ない問題を除く

表5 平成28年度第1回数学検査（3年） D3とD1・D2の正答率差上位10問

問題番号	問題内容	高知県	D3	D1・D2	D3-D12
		正答率			
1-3	2次方程式（因数分解）	57.2%	25.5%	63.0%	-37.5
1-11	平方根（展開）	59.4%	26.8%	63.4%	-36.6
1-8	因数分解	77.8%	52.8%	85.7%	-32.9
1-10	平方根（分母の有理化）	54.8%	24.0%	55.2%	-31.2
2-1	関数の値	62.0%	36.7%	63.4%	-26.7
1-4	2次方程式（解の公式）	48.4%	23.4%	47.7%	-24.3
3-2	三角比の値	49.3%	23.1%	44.5%	-21.4
3-1	三角比の値	72.2%	54.3%	74.5%	-20.2
1-1	四則演算	64.3%	46.6%	66.6%	-20.0
1-2	式の計算	83.3%	68.7%	87.9%	-19.2

※ 選択者の少ない問題を除く

次に、D1・D2とC層の正答率を比較し、正答率の差が大きい問題の内容から、D1・D2の生徒が課題とする分野を探った（表6、7、8）。

D1・D2とC層で正答率の差が大きい問題を見てみると、全学年に共通して2次方程式が上位に並んでいる。また平方根、三平方の定理といった義務教育範囲の問題に加え、関数の値を求める問題、2次関数の頂点・軸を求める問題、三角比の値を求める問題なども2・3年生で上位にある。全体的に、数学Ⅰの各単元において、初期段階で必ず定着させておきたい内容が多い。このことから、数学Ⅰの基礎内容が、D1・D2の生徒の課題であると言える。

D3とD1・D2、D1・D2とC層の正答率で差が大きい問題には、共通する内容が見られる。特に3年生においては、数学Ⅰの基礎内容が共通して多く含まれている。このことから、2年次において基礎基本の定着を図る取組が必要であることが分かる。

表6 平成28年度第1回数学検査（1年） D1・D2とC層の正答率差上位10問

問題番号	問題内容	高知県	D1・D2	C層	D12-C層
		正答率			
2-4	1次関数	42.8%	19.3%	60.0%	-40.7
2-2	反比例	50.3%	31.1%	66.0%	-34.9
2-7	2次関数	57.7%	43.0%	75.7%	-32.7
1-10	2次方程式（因数分解）	56.7%	42.6%	75.0%	-32.4
2-3	1次関数（傾き）	60.4%	45.9%	76.4%	-30.5
3-10	図形（三平方の定理）	63.0%	50.6%	80.8%	-30.2
3-3	円錐の体積	61.3%	45.2%	72.7%	-27.5
1-11	2次方程式（解の公式）	65.6%	55.5%	82.3%	-26.8
3-5	球の体積	37.2%	20.9%	47.4%	-26.5
2-10	関数（変域）	49.6%	36.0%	62.3%	-26.3

※ 応用問題を除く

表7 平成28年度第1回数学検査（2年） D1・D2とC層の正答率差上位10問

問題番号	問題内容	高知県	D1・D2	C層	D12-C層
		正答率			
2-6	平方根（展開）	52.1%	39.5%	81.9%	-42.4
3-5	頂点・軸	42.5%	32.0%	72.5%	-40.5
3-2	関数の値	44.3%	36.5%	72.8%	-36.3
2-7	平方根（分母の有理化）	35.0%	18.4%	54.5%	-36.1
1-7	2次方程式（因数分解）	52.5%	41.6%	76.8%	-35.2
3-1	関数の式	46.3%	37.6%	70.3%	-32.7
1-12	図形（円錐の体積）	38.3%	25.2%	57.8%	-32.6
4-7	三角比の値	56.1%	45.7%	76.3%	-30.6
1-5	式の計算（分数）	50.9%	42.6%	71.6%	-29.0
3-3	グラフ	47.1%	41.3%	70.0%	-28.7

※ 選択者の少ない問題を除く

表8 平成28年度第1回数学検査（3年） D1・D2とC層の正答率差上位10問

問題番号	問題内容	高知県	D1・D2	C層	D12-C層
		正答率			
1-6	2点を通る直線の方程式	39.1%	32.2%	67.1%	-34.9
1-9	1次不等式	41.9%	35.4%	69.5%	-34.1
3-2	三角比の値	49.3%	44.5%	77.7%	-33.2
2-3	頂点・軸	34.3%	26.5%	55.6%	-29.1
1-10	平方根（分母の有理化）	54.8%	55.2%	84.1%	-28.9
1-7	図形（三平方の定理）	43.6%	38.8%	67.6%	-28.8
1-4	2次方程式（解の公式）	48.4%	47.7%	72.4%	-24.7
1-11	平方根（展開）	59.4%	63.4%	88.0%	-24.6
3-3	三角比の値	45.0%	37.6%	62.1%	-24.5
2-1	関数の値	62.0%	63.4%	86.3%	-22.9

※ 選択者の少ない問題を除く

GTZは、偏差値を目安に評価されている。そのため、全国の数値との比較からGTZ上昇につながる要素を探りたいと考えた。2年②におけるGTZをC層以上へ引き上げることが、3年①でのD3減少につながることから、現高校3年生の入学時から5回分の数学検査について、各単元別の平均得点率を高知県と全国C層で比較した（表9）。

すべての回において、大問1の基本問題で最も差が大きくなっていることが分かる。これは、過年度や1・2年生の検査結果でも同様であった。基本問題は、義務教育範囲または数学Ⅰの基礎内容から構成されている。この結果は、前述したD層の課題とも一致しており、このことから数学Ⅰの基礎内容、特に「数と式」（義務教育範囲含む）領域の定着が、成績下位層のGTZ上昇に必要であると言える。

表9 現高校3年生 数学検査単元別平均得点率 高知県と全国C層比較

	単元名	高知県 (%)	全国C層 (%)	全国C層との差
H26 1年第1回	基本問題	68.0	80.0	-12.0
	関数	49.4	56.0	-6.6
	図形	54.2	62.3	-8.1
H26 1年第2回	基本問題	70.7	83.0	-12.3
	関数	49.0	55.0	-6.0
	図形	45.7	53.7	-8.0
	数と式	52.6	60.0	-7.4
	不等式・集合と命題	35.1	47.0	-11.9
H27 2年第1回	基本問題	60.2	77.8	-17.6
	数と式	50.6	64.3	-13.7
	2次関数	31.7	41.3	-9.6
	図形と計量	41.4	49.3	-7.9
	場合の数	40.6	51.0	-10.4
	整数の性質	40.4	49.0	-8.6
H27 2年第2回	基本問題	61.4	74.0	-12.6
	数と式	50.3	58.0	-7.7
	2次関数	34.9	37.3	-2.4
	図形と計量	37.7	40.7	-3.0
	場合の数と確率	34.9	41.0	-6.1
	図形の性質	43.0	50.0	-7.0
	複素数	41.8	46.0	-4.2
H28 3年第1回	基本問題	48.1	70.0	-21.9
	2次関数	34.7	43.7	-9.0
	図形と計量	36.9	45.0	-8.1
	場合の数と確率	28.4	37.3	-8.9
	図形と方程式	39.0	45.3	-6.3
	微分法	47.3	46.7	0.6

(2) 各学校の取組の把握とその成果との関係

各学校が作成している学力向上プランから取組を把握し、成果が見られた学校を中心に、6校で聞き取り調査を行った。

聞き取り調査を行った学校では、教員と各クラスの代表生徒が授業参観とグループ討議を行い、その内容を学校全体で共有して授業改善に取り組んでいる学校や、数学の学校設定科目を1年次に置き、義務教育範囲の学び直しに取り組む学校、数学の講義動画を視聴できる「スタディサプリ」を活用して基礎基本の定着を図っている学校など、生徒の実態に応じて様々な取組が実施されていた。そして、「現状を変えていくために行動すること」、「取組を改善しながら継続すること」、「生徒に対して提出物を必ず出させるなど、粘り強く指導をすることの重要性」といった内容が共通して聞かれた。下元ら(2015)は、教員の熱意が生徒の学力向上を推進すると述べている。成績下位層が多いという課題はあるが、高知県全体では3年①におけるD3の割合が年々減少しており（表10）、この結果はこうした各学校の熱心な取組の成果と言える。

しかし、検査結果の分析や検査結果を活用した取組の改善など、GTZへの意識という点では各学校間で温度差も感じられた。平成31年度より「高等学校基礎学力テスト（仮称）」が新たに導入さ

れ、試験結果を活用したPDCAサイクルの構築が求められている。したがって、検査結果やGTZを強く意識した取組を継続、改善していくことが、これまで以上に重要となる。

表 10 3年①D3 割合 過年度比較

平成 26 年度	平成 27 年度	平成 28 年度
39.9%	36.0%	34.5%

その一方で、2年②から3年①にかけてD3を減少させたと言える学校は見当たらない。そのため、過年度との比較において、現高校2年生の数学検査結果に成果が見られた3校（X・Y・Z高校）の取組から（表11）、学力定着と向上に有効な方策を探った。

表 11 3校の数学科の取組

学校	具体的な取組内容
X 高校	長期休暇の課題と休暇明けの課題テストの連携
	全学年共通の朝テストの実施（数学Ⅰ）
Y 高校	入学後1ヶ月程度の義務教育範囲の学び直し（習熟度クラス）
	放課ホームにおける問題演習
Z 高校	週末課題と週明けテストの連携による学び直し

ア X高校の取組と成果

X高校は、課題とテストの連携から数学の学び直しに取り組んでいる。数学Ⅰの定着を目的とした朝の確認テストでは、全学年を対象として県教委作成の教材「発進！数学Ⅰ」を活用している。1年生の授業進度を後追いして範囲を指定することで、2・3年生だけでなく1年生にも数学Ⅰの学び直しになっている。また、データベースから問題を指定して、問題のレベルや分量を調節できる株式会社ランズのオーダーシステムを利用して、学校オリジナル教材(数学Ⅰ+A)を作成している。そして、1・2年生共通の長期休みの課題（夏・冬・春）として活用し、学期始めの共通課題テストで評価している。この教材は2パターン作成することで、2年間を通して数学Ⅰ+Aの定着が図れるよう工夫されている。現高校2年生は、2年生第1回目数学検査（以下「2年①」という）の過年度及び過回比較において、D層の増加率が大きく改善され、取組の成果が見られる（表12）。2年②では、更にD層が減少し、上位層が増加した。

表 12 X高校 数学GTZ 割合推移 過年度比較

GTZ	H25入学生		H26入学生(現高3)		H27入学生(現高2)		現高2 2年2回
	1年1回	2年1回	1年1回	2年1回	1年1回	2年1回	
A層	10.5%	1.0%	3.0%	0.0%	2.4%	2.8%	3.1%
B層	30.2%	1.7%	20.3%	4.1%	18.9%	12.3%	22.8%
C層	36.7%	26.9%	49.7%	35.4%	55.4%	48.6%	48.3%
D層	22.6%	→ 70.4%	27.0%	→ 60.5%	23.3%	→ 36.3%	25.8%

イ Y高校の取組と成果

Y高校は、今年度1・2年生を対象（昨年度は1年生のみ）に、毎日の放課ホームの時間において、義務教育範囲の学び直しができるベネッセの「マナトレ」を活用して、基礎学力定着に取り組んでいる。1年生は3教科、2年生は昨年度からの継続で国語・数学の2教科の問題を日替わりで解き、解き終わると前回の答え合わせを行う。ターゲットとなる生徒に対しては個別に指導するなど、解ける喜びを感じられるよう工夫している。過年度の検査結果では、2年次におけるD層の割合が入学時より増加する傾向にあり、現高校3年生は、2年①でD層が大きく増加していることが分かる（表13）。しかし、現高校2年生は、入学以来D層の割合が回を追うごとに減少しており、成果が見られる。

表 13 Y高校 数学 GTZ 割合推移 比較

GTZ	H26入学生(現高3)				H27入学生(現高2)			
	1年1回	1年2回	2年1回	2年2回	1年1回	1年2回	2年1回	2年2回
A層	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%
B層	4.5%	14.3%	4.5%	4.5%	5.0%	10.0%	15.8%	10.5%
C層	45.5%	47.6%	22.7%	27.3%	40.0%	40.0%	36.8%	47.4%
D層	50.0%	→ 38.1%	→ 72.7%	→ 68.2%	50.0%	→ 50.0%	→ 47.4%	→ 42.1%

ウ Z高校の取組と成果

Z高校は、1年生を対象に週末課題の範囲から週明けの小テストを行い、不合格者に補習というサイクルで数学の学び直しに取り組んできた。しかし、GTZに変化が見られなかったことから、昨年度より義務教育範囲の問題を増やし、数学Iも含めた基礎基本が定着できるよう改善した。また、2年生ではテストを実施していないが、数学Iを中心とした課題を定期的に与え、継続して定着を図っている。現高校2年生は2年①の過年度及び過回比較において、義務教育範囲の得点率が全体的に底上げされている（表14）。それに伴い、D層の増加が抑制され、上位層に留まる割合が高くなっている（表15）。こうした結果は、GTZを意識して改善した取組の成果と言える。

表 14 Z高校 数学義務教育範囲 得点率推移 過年度比較

得点率	H25入学生		H26入学生(現高3)		H27入学生(現高2)	
	1年1回	2年1回	1年1回	2年1回	1年1回	2年1回
80～100	57.1%	→ 46.0%	41.2%	→ 37.2%	47.5%	→ 61.3%
60～79	34.2%	39.8%	47.5%	49.6%	38.4%	33.8%
40～59	7.1%	→ 11.1%	9.8%	→ 10.6%	12.9%	→ 3.9%
0～39	1.5%	3.1%	1.5%	2.5%	1.1%	1.2%

表 15 Z高校 数学 GTZ 割合推移 過年度比較

GTZ	H25入学生		H26入学生(現高3)		H27入学生(現高2)		現高2 2年2回
	1年1回	2年1回	1年1回	2年1回	1年1回	2年1回	
A層	16.9%	2.7%	5.9%	1.1%	7.6%	3.4%	3.1%
B層	48.1%	→ 15.7%	35.4%	→ 12.4%	34.2%	→ 25.3%	24.9%
C層	27.1%	49.0%	47.4%	50.4%	44.1%	49.8%	54.8%
D層	7.9%	→ 32.6%	11.3%	→ 36.1%	14.1%	→ 21.5%	17.2%

(3) 考察

数学のG T Z割合は1年次から2年次にかけてD3が減少するが、D層は大きく増加する傾向にある。2年①のD層は6割を超え、3年①でのD3増加の要因となっている。2年②において、D層の生徒をC層に引き上げることが、3年①におけるD3減少につながるということが分かった。そのためには2年①で大きく増加するD層を抑制しなければならない。過年度の検査結果と比較して、現高校2年生でD層増加を抑制できた学校は、1年次において義務教育範囲または数学Ⅰの学び直しに取り組んでおり、こうした取組は2年次検査におけるD3の減少、D層の増加を抑制するのに効果があると言える。これらの学校は、2年次においても学び直しの取組を継続している。その結果、2年②において、更なるD層の減少とC層以上の増加につながっており、来年度3年①での結果が期待される。また、多くの学校で取り組まれているD3の生徒を対象とした補力補習などの取組は、固定化されたD3の生徒減少に有効である。しかし、現高校3年生で入学時から5回の検査を受検した生徒のうち、そのすべてでD3であったのは、3年①においてD3であった生徒の6%程度であり、約75%は2年②においてD3以外である。このことから、学力定着・向上に向けた取組は、すべての生徒を対象に行うことが求められる。特定の生徒のみを対象とした指導は、すべての生徒を対象とした全体的な取組と並行して行われなければならない。それにより、生徒の学力定着が促進され、全体的な底上げがD3減少につながると考える。

現高校3年生は、2年②でD3が11.1%、D層52.0%、3教科D3が18.3%と検査開始以来、県の目標値に最も近づいた学年である。だが、3年①におけるD3の割合は、過年度同様に大幅に増加した。その要因として、検査の難易度以外に、2年次の数学の授業では数学Ⅰの内容を取り扱うことが少なくなること、教育課程や教科選択により数学を履修しなかったり、1年次に比べ数学の時数が減ったりする生徒がいること、進路決定に数学を利用しないことによる意欲の低下などが考えられる。そのため、授業改善や学習意欲の向上に向けた取組などとの相互作用が欠かせないが、2年次において学び直しの取組を継続していくことは、こうした要因に対する有効な手立てと言える。

以上の事から、1年次で効果の見られる義務教育範囲及び数学Ⅰの学び直しを、2年次でも継続し、生徒全員を対象に2年間を通して取り組むことが、数学のG T Z上昇に有効であると考えられる。学び直しの取組については、時間の制約もあり授業外の時間で行われていることが多い。授業の中で定期的に学び直しを行うには、計画的な取組が必要となる。教育課程の編成を見直すことも視野に入れ、その方法や場面については、生徒の実態に応じて今後も検討していかなければならない。

5 成果と課題

(1) 成果

本研究の成果は、2年間を通じた義務教育範囲及び数学Ⅰの学び直しが、数学のG T Z上昇に有効な手立てとして示せたことである。また、数学検査の正答率を問題ごとに算出し、D層の課題を明確にできたことは、高等学校での指導はもとより中学校での指導にも参考になると考える。

(2) 課題

2年②から3年①にかけてD3を減少させたと言える学校は今年度も見当たらず、研究成果として示した取組の有効性及び取組を実施する場面や方法については、来年度以降の検査結果を用いて検討を続けていかなければならない。

(3) 今後の取組

本研究で得られた知見を活かし、数学科の教員として生徒の学力定着・向上に取り組んでいきたい。そのために、所属校の生徒の現状把握から学び直しの取組を計画・実践し、より効果的な方策を見出していきたい。

【参考・引用文献】

文部科学省(2009)：高等学校学習指導要領解説「数学編 理数編」

文部科学省(2016)：高大接続システム改革会議「最終報告」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/1369232.htm

高知県教育委員会(2013)：平成25年度全国学力・学習状況調査結果資料

高知県教育委員会(2014)：平成26年度全国学力・学習状況調査結果資料

高知県教育委員会(2015)：平成27年度全国学力・学習状況調査結果資料

高知県教育委員会(2016)：平成28年度全国学力・学習状況調査結果資料

高知県教育委員会(2016)：第2期高知県教育振興基本計画，p19

高知県教育委員会事務局高等学校課(2017)：平成28年度学力向上事業第2回研究協議会資料「学力向上プラン」

ベネッセコーポレーション(2016)：平成28年度高知県・学力向上対策研究事業調査結果データ資料集，ベネッセコーポレーション

井上香緒里(2015)：今すぐ使えるかんたん mini Excel ピボットテーブル基本&便利技，株式会社技術評論社

羽山博(2015)：できるやさしく学ぶ Excel 統計入門 ～難しいことはパソコンにまかせて仕事で役立つデータ分析ができる本～，株式会社インプレス

下元亨・別府信一(2015)：高等学校における学力把握調査の活用についての研究－基礎学力定着のために重要な指導事項、学力向上につながる要素の研究－，平成26年度研究紀要，高知県教育センター，pp50-61

上岡大次郎・別府信一(2016)：高等学校における学力把握調査の活用についての研究－県内高校生の学力定着状況の把握と、学力向上に資する取組についての考察－，平成27年度研究紀要，高知県教育センター，pp98-109

特別支援教育における外部専門家の活用についての研究

～子どもたちの可能性をチームで伸ばすために～

高知県立高知若草養護学校 教諭 山本 洋平

高知県教育センター 指導主事 倉光 志保

チーフ 山中 智子

本研究の目的は、特別支援教育において外部専門家を活用する際、教員の専門性が向上して、意識や指導に変化が生じるために重要となるものは何かを明らかにしていくことであった。

まず、外部専門家を活用する際に使うシートの開発に取り組んだ。そして、2名の教員を対象にシートを利用してもらい、外部専門家を活用することでその変化を探った。あわせて、外部専門家のコーディネーター役である自立活動専任教員の関わりについても調査した。

取組後のインタビューを分析した結果、外部専門家の具体的で的確な助言により、専門性が向上することが明らかとなったが、そのためには、外部専門家活用シートや自立活動専任教員の関わりが必要であることが示唆された。

以上により、外部専門家活用シートや自立活動専任教員が担っていた外部専門家のコーディネーター役が果たす役割について考察した。

<キーワード> 外部専門家、外部専門家活用シート、自立活動専任教員

1 研究目的

特別支援学校では現在、在籍する幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が進み、今まで以上に個々の教育的ニーズに対応した適切な指導・支援が求められている。また、平成24年7月に、中央教育審議会初等中等教育分科会においてとりまとめられた「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」では、特別支援学校が「今後、域内の教育資源の組合せ（スクールクラスター）の中でコーディネーター機能を発揮し、（中略）インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められる。そのため、センター的機能の一層の充実を図るとともに、専門性の向上にも取り組む必要がある。」と示されている。そこで文部科学省は、必要に応じて外部人材の配置・活用を行い、特別支援学校全体としての専門性を確保すること等を目的とした「特別支援学校機能強化モデル事業」を平成25年度より各教育委員会等へ委託してきた。

本県においても平成26年度より2年間、同事業の委託を受けている。その中で「自立活動充実事業」（以下、充実事業という）に取り組み、県内の特別支援学校で外部専門家¹を活用した自立活動の充実を図りながら、教員の専門性や指導力を高めてきた。しかし、平成28年3月に策定された第2期高知県教育振興基本計画では、外部専門家との連携・協力についてまだ「十分ではない」といった課題が挙げられている。

そこで、学校内での活用状況を知るため、分校を含めた県立特別支援学校13校にアンケート調査を行った。活用数に関しては、充実事業に取り組んだ2年間で県全体として増加しており（平成26年度：65回→平成27年度：91回）、平成27年度に外部専門家を活用したと回答した学校は9校（約70%）と高い割合を示した。また、9校のうち事前に相談内容を担任等に記入してもらっている学校は7校（約78%）であった。この結果から、活用している多くの学校は、見てほしい指導内容や場面を事前に伝えることができおり、スムーズな助言につながっていると推察できる。

¹ 本研究における外部専門家とは、文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示されている「専門の医師をはじめ、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、心理学の専門家等の各分野の専門家」とする。平成27年度に本県の自立活動充実事業で活用された外部専門家は、理学療法士（PT）、作業療法士（OT）、言語聴覚士（ST）、視能訓練士（ORT）医師、看護師等となっている。

しかし、実際の活用場面を振り返ると、相談内容がその場だけにとどまり、これまでの取組と比較して指導の改善を検討せずに終わったり、担任が変わる度に今までと同じ内容を相談したりといった課題が挙げられる。その要因として、助言を受けるうえでの必要な情報の整理や助言後の振り返りの不足、個別の指導計画へ反映させて指導を引き継ぐことができていない等が考えられる。それらを解消するためには、的確な助言を受けるための情報が含まれ、助言後の振り返りをもとに教員の意識の変化を促せる「外部専門家活用シート」（以下、シートという）の確立が必要であろう。そのようなシートが存在しないまま取組を進めても、充実事業の目的にある「外部専門家と連携・協力して『自立活動』の指導の充実を図る」ことは難しく、十分な連携・協力が図られたとは言い難い。

さらに、佐藤ら（2015）は、外部専門家を有効に活用するいくつかの要因の一つとして「教師と外部専門家との間をつなぎ、調整していくコーディネーターの存在」を挙げている。これは、肢体不自由特別支援学校のみへのアンケート調査の結果であるが、それ以外の特別支援学校にも当てはまることではないか。

以上のことを踏まえ、本研究では、本年度も取り組まれる充実事業によって外部専門家を活用する際、十分な連携・協力が行われるためには「シート」と「外部専門家のコーディネーター」（以下、コーディネーターという）が重要であるということを実践から明らかにする。なお、「十分な連携・協力」を「教員の専門性の向上とそれに伴う意識や指導の変化」と捉えることで、事業の目的とも合致させることができると考える。そして、本研究の結果をもとに、県内の特別支援学校において十分に外部専門家を活用するためのツールやその活用方法を提案することを目的とする。

2 研究仮説

外部専門家を活用する際にシートを利用することで、教員が質問内容に対して子どもの実態を捉え直したり、相談内容に対する現在の取組を振り返ったりすることができる。それにより、外部専門家にも的確に子どもの情報が伝わり、助言内容がより一層充実したものとなる。助言後は、教員の専門性が高まることでこれまでの指導を省察でき、意識や指導の変化につながるツールとなる。また、コーディネーターが行う助言後の関わりもその効果をより一層高め、専門性の向上や意識、指導の変化の要因となる。

以上、2点の仮説を検証するために、以下のことを行う。

- ・シートの開発
- ・担任によるシートを利用した外部専門家の活用
- ・担任に対する追跡調査
- ・担任に対するコーディネーターの関わりの調査
- ・担任へのインタビュー調査（外部専門家活用前後）

3 研究方法

(1) 対象教員及び生徒

本研究では、A校に所属している2名の教員を対象とした。一人目の教員Aは生徒Aを担当しており、食事や水分摂取時の指導の課題に対して言語聴覚士（以下、STという）を活用した。もう一人の教員Bは生徒Bを担当しており、見え方の課題に対して視能訓練士（以下、ORTという）を活用した。2名の教員ともそれぞれの生徒の担任は初めてで、教員経験年数は、教員Aが5年未満、教員Bが20年以上である。

また、A校は学級をもたない自立活動専任教員（以下、自立活動専任という）2名が配置されている。自立活動専任は、学級をもたないフリーな立場にあり、特別支援教育特有の領域である自立活動の指導を担当と協力しながら計画、実施したりする。そして、教員の自立活動の専門性の向上を支えながら、外部専門家を活用するときのコーディネート役も担っている。よって、この2名の自立活動専任にも研究に協力してもらった。

(2) 外部専門家活用シートの開発

外部専門家を活用する際、教育の主体者は教員であるということを忘れてはならない。つまり、相談する教員が外部専門家に指導を委ねてしまわないような注意が必要となってくる。このことについて、廣瀬（2015）は、「児童生徒の指導で『問題に感じていること』に対して、どのように考え、現在はどのような指導をしているのかを踏まえて、助言を受けるようにすることが重要です。外部専門家に『どうすればよいですか』ではなく、『このような指導をしていますかどうですか』というように尋ねるべきです。」と指摘している。また、「外部専門家の助言を教育的な視点で整理し、指導に生かしていくことが重要になります。外部専門家の手技や見聞きしたことをそのまま真似するのではなく、助言を教師が咀嚼して児童生徒が主体的に学習できるよう教育的な枠組みで捉え直すようにしなければなりません。」とも述べている。

これらのことを踏まえ、廣瀬（2015）の紹介する長崎県立諫早特別支援学校の「パワーアップシート」を参考にしながら、2枚構成のシートを開発した。1枚目（表1）は外部専門家との情報共有に主眼を置いているが、廣瀬（2015）の指摘も考慮しながら、教員が幼児児童生徒の指導で課題に感じていることを整理し、主体的に情報をまとめ相談できるような流れを工夫した。このシートを使い情報共有を図ることで、外部専門家にも現在の取組の意図が伝わり、子どもたちの全体像を捉えた助言を受けることができる。2枚目（表2）は、助言を受けて意識や指導にどのような変化が生じたのかを振り返りながら整理できるようにした。したがって、指導技術等の外面的な専門性のみに目を向けるのではなく、教員自身の考え方や幼児児童生徒の捉え方といった内面的な専門性にも焦点を当てることができるようにした。この内面的専門性の向上が、「助言を教育的な枠組みで捉え直し、活用する力」につながる一つの要因となるのではないかと考える。また、データとして校内に保管、蓄積することで、引き継ぎの有効な資料となると考える。

(3) 外部専門家活用の基本的な枠組み

外部専門家と担任、自立活動専任が連携しながら、取組を効果的に進めるための基本的な枠組みを構築した（図1）。この枠組みは、以下のようなPDCAの過程に当てはめることができる。

- ・ P : 現在の指導を続ける中で外部専門家に相談したい内容などをシートに記入する
- ・ D : 外部専門家と情報を共有して助言を受ける
- ・ C A : これまでの指導を振り返り、改善を図る

表1 外部専門家活用シート1枚目

H28年度 外部専門家活用シート					
学部・学年・クラス		幼児児童生徒名	担任名	担当外部専門家氏名	実施日
短期目標（今年度）		中期目標（2年後）		長期目標（3年後）	
学習上又は生活上の困難					
関連する自立活動の年間目標		具体的な手立て			
相談内容					

表2 外部専門家活用シート2枚目

専門家からの助言	助言を受けての振り返りと改善点	幼児児童生徒の変化	クラスの評価
次回の支援に向けての特記事項			
			次回の支援の希望時期

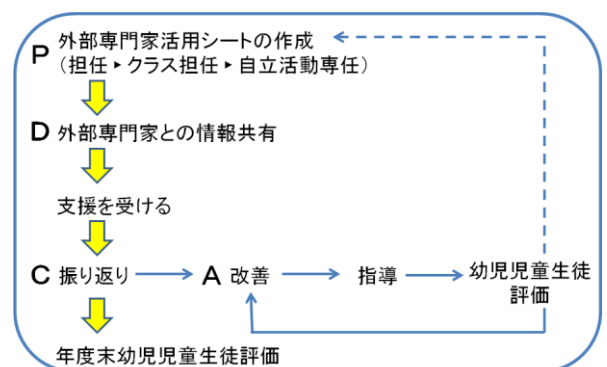


図1 外部専門家を活用する際の基本的な枠組み

シートは、この枠組み内すべてで利用する。その際、2枚目を使って外部専門家から得た助言をフィードバックしながら、指導の改善を図る取組を進めていくことが重要となる。取組を進める中で再度外部専門家を活用する場合にも、新たなシートを使って上記のPDCAの過程を取り、さらなる指導の改善に当たることができる。

(4) 研究の流れ

外部専門家を活用することで教員の専門性が向上し、指導や意識の変化が図られたかを分析するため、活用前の教員A、教員Bの指導の様子をビデオで記録し、2人への半構造化面接のインタビュー調査も実施した。インタビュー項目は、①外部専門家を活用しようとした理由、②外部専門家の助言に期待すること、③自分自身の専門性についての3点とした。インタビューの内容は録音し、逐語録を作成した後、計量テキスト分析を行った。その際、計量テキスト分析用フリー・ソフトウェア「KH Coder」を使用し、共起ネットワークでデータを抽出した。これらのデータをもとに、外部専門家活用前の教員の専門性や指導、意識について明らかにした。

外部専門家活用前にインタビュー調査を実施した後は、図1の流れに沿って取組を進めていった。まず、担任によって作成されたシートを使っての話し合いでは音声を録音し、相談内容決定の経緯を探究した。また、外部専門家からの助言はビデオで記録し、逐語録化して概要をまとめた。

助言後は、シート2枚目の「助言を受けての振り返りと改善点」（以下、「振り返りと改善点」という）や追跡調査で記録した指導の様子から、教員の意識や指導の変化を明らかにした。あわせて、自立活動専任の関わりについても調査することで、教員の変化との関連性について探究した。

取組後に行ったインタビュー調査の形式は活用前と同様とし、項目を①考え方や意識で変化したこと、②①の要因は何かの2点とした。分析方法についても活用前と同様に行った。

ア 外部専門家活用前

対象教員	記録する指導場面（教科・領域）	記録日時
教員A	昼食時の摂食指導（自立活動）	6月20日、22日
教員B	文字学習（国語）	6月20日

イ シートを使った外部専門家の活用及び助言

対象教員	活用した外部専門家	活用日時
教員A	言語聴覚士（ST）	7月8日
教員B	視能訓練士（ORT）	7月13日

ウ 追跡調査

対象教員	記録する指導場面（教科・領域）	追跡日時
教員A	昼食時の摂食指導（自立活動）	9月27日、28日、10月12日
教員B	文字学習（国語）	9月27日、10月17日

エ インタビュー調査

対象教員	インタビュー	インタビュー日時
教員A・教員B	外部専門家活用前	6月14日
	外部専門家活用後	11月15日

4 結果と考察

(1) 教員Aの結果

ア 外部専門家活用前

インタビュー調査のテキストデータから共起ネットワークを描いた（図2²、図3³）。共起ネッ

² 作成した共起ネットワークは、N35、E34、D.057である。Nは描写されている語（node）の数、Eは線（edge）として描画されている共起関係の数、Dは社会ネットワーク分析という密度（density）である。密度とは、実際に描かれている共起関係の数を、存在しうる共起関係の数で除したものである（樋口, 2015）。

トワークとは、出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク（樋口、2015）である。共起の程度が強ければ強いほど、図2では実線に近く、図3では線が太くなっている。また、インタビュー中に出現数の多かった語の円は大きく描かれている。図2は、インタビュー中の頻出語が見出し（教員A、教員B）とどのように結びついているか、図3は、語と語の関係を表している。

教員Aは、STを活用して生徒Aの摂食指導の助言を希望しており、相談内容としては、「食べるときのポイント」であった。その理由の一つとしては、健康の保持に向けて、「食事や水分の量を確保したい。」と考えていたためである。もう一つは、進学に向けて「どのポイントをおさえておけば、食事介助をする人が限定されず、生徒Aがいろいろな人と食事をするができるようになるか知りたい。」という思いからであった。そこで図2を見ると、確かに教員Aに対して、「食べる」「人」「ポイント」「食事」「量」という語が関係している。図3を見ると、「食べる」「人」「ポイント」や「食事」「量」が線で結ばれており、語同士の関係を見ることができる。

その他に、図3の中で太い線で結ばれているのが、「実態」「掴む」「子」である。インタビューの内容を見ると、インタビュー項目の③に対しての発言であり、教員Aは、「子どもたちの実態を掴んで授業を作り上げていく力を身に付けていきたい。」と考えていた。外部専門家活用前の指導でも、生徒Aの視線や手の動きなどの反応をどのように捉えていけばよいのか、摂食指導だけではなく、生徒Aの反応に対する捉え方の助言も望んでいることが分かった。

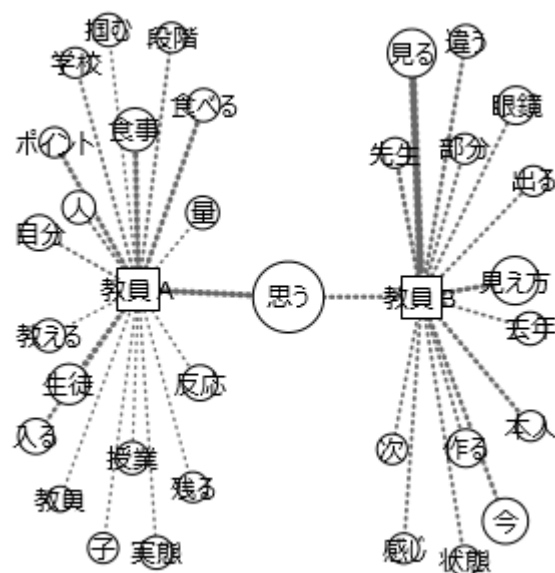


図2 語と見出し（教員A、教員B）の関係

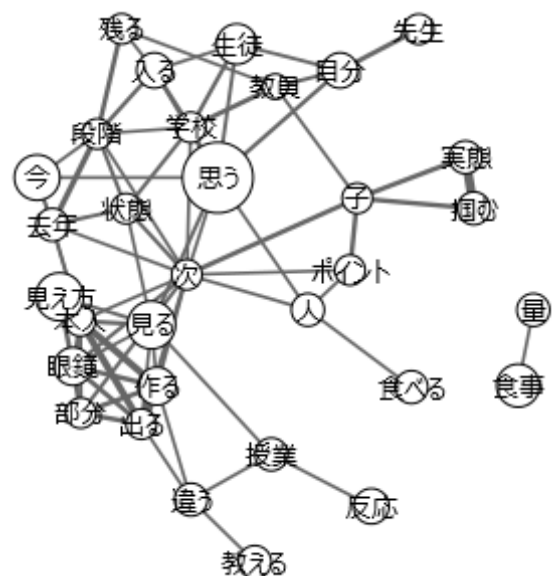


図3 語と語の関係

分析から見る外部専門家活用前の考え
・まだ時間内に全量摂取させることが難しい。実際の食事指導場面を見ながら、食事の量を確保するための改善点を知りたい。 ・進学に向けて、生徒Aに対して食事介助ができる人を増やしていきたい。 ・子どもの実態を掴む力の一つとして、子どもの動きからその子の思いを的確に捉えられるようになりたい。

シートを使った外部専門家の活用及び助言

教員Aが作成したシートが表3である。シートには当初、教員Aの考えの一つであった「生徒Aに対して食事介助のできる人を増やす」ためのポイントに関する相談内容も書かれてあった。

しかし、自立活動専任等との話合いの中で、「まずは教員Aが生徒Aに食べさせられるようになること。そして掴んだポイントを他の教員に広めていく方がいいのではないか。」という意見が出た。それを受け、教員Aが現在の摂食指導で悩んでいる食事量確保のための改善点を中心とした相談内容となった。

このシートを受け、外部専門家であるSTの助言の主な内容としては以下のようなものである。

表3 教員Aのシート（1枚目）

H28年度 外部専門家活用シート				
学部・学年・クラス	児童生徒名	担任名	担当外部専門家氏名	支援日
	生徒A	教員A	ST	7/8
短期目標（今年度）		中期目標（2年後）	長期目標（3年後）	
学習又は生活上の困難				
嚥下の力が弱く、むせやすい。 そのため、食事に時間がかかり、決められた時間の中で安定した食事量を摂ることが難しい。 あわせて、コミュニケーション手段が誰にでも分かる要求（サイン）としては、泣くことで不快を訴える以外にない。				
関連する自立活動の年間目標		具体的な手立て		
相談内容				
・食事量を確保したいです。限られた時間の中で、副食の3分の2以上を摂取するためには、どういった支援方法が有効でしょうか？ ・何回かに分けて嚥下をしています。口の中が空になるまで待ってから次の食材にいくと時間がかかります。全部なくなるまで待たなくてもいいでしょうか？ ・とりま具合を今までより少し固くして食べています。このままでもいいでしょうか？				

STによる助言内容
・肩や肘、手首などを頻回にハンドリングして肘屈曲、肩甲骨後退の状態を改善する。何もしていないまま今の状態が続くと、嚥下がしづらくなる。 ・肘や肩の緊張がとれると、腕を動かして自分の気持ちを表現しやすくなる。 ・正しい口の動きを導こうと介助しても、すぐに改善されるわけではない。また、それによって本人の食べる意欲がなくなってしまうこともある。まずは、食べる意欲をなくさないこと。介助により食べる意欲が低下したときは、本人の慣れた食べ方（正しい食べ方ではないが）を認めながら、少しずつこちらの意図（正しい食べ方を身に付けてほしい）に沿わせていくとよい。 ・口の中が空っぽになるまで次の食材を食べさせてはいけないというわけではない。子どもによっては多少残っていても、次の食材が入ることによって咽頭付近に残っているものも一緒に嚥下していく。生徒Aについては、空っぽになるまで待たなくてもいい。 ・とにかく本人の食べる意欲を大事にする。その中で、舌の動きが出てきたときに顎介助をして正しい嚥下が起こる回数を増やしていく。それにより、嚥下の力がついてくると、介助してもらえ人も増えてくるかもしれない（介助者のスキルが必要であることは当然のこと）。

ウ 追跡調査

シートの「振り返りと改善点」では、以下のような内容が示されていた。

教員Aの「振り返りと改善点」
・進学などのことを考え、生徒Aに対して食事介助できる人を増やしていきたいと思っていたが、専門的な助言を受けて、それは今すぐできることではなく、それに向かうために今できる指導を行っていくべきであるということが分かった。 ・肘や肩周りの硬縮が嚥下と関連していることを知らなかった。助言以降、嚥下のしやすさにつながるよう、食事前に限らず、様々な場面でする限りハンドリングを行うようにしている。 ・基本的な介助方法は知っていたが、生徒Aに対して他にどういった支援が必要なのかを悩みながら食事介助してきた。質問にあった口の中に物がなくなるまで次の物は入れないというの、一般的に言われていることを参考に、漠然と取り組んでいただけであった。それが、今回の助言で、嚥下について専門的に教えていただくことができ、自分の考え方の間違いに気づくことができた。また、悩んでいた食事介助の量についても、正しい介助と本人の食べる意欲の兼ね合いが大事という助言から、本人の食べる意欲を第一に、タイミングを見て摂食機能を高められる介助をしていこうと考えを整理することができた。

助言による考え方の改善や新たな知識の獲得によって、指導場面でも教員Aの変化が見られるようになった。助言前は、常に正しい介助をという意識が強く、その形だけに捉われるあまり、生徒Aの動きに目を向ける余裕がなかったため、嚥下の瞬間を見逃すということが多かった。助言後は、まず本人の食べる意欲を大事にして、積極的な口の動きが出てきたときに重点的に介助を入れるという考え方に改善された。それにより、生徒の動きを見る視点が明確になり、嚥下の瞬間を見逃すことが減り、タイミングよく顎介助や口唇を閉じる介助が増えてきた。

また、自立活動専任とともに、助言内容をどのように考えて取り組んでいくのか検討も重ねていた。食べ始めの介助の度合いや食事のリズム作り、口の動きが止まったときの関わり方などについて、摂食指導の場面等で直接相談をしながら取り組んでいる様子うかがえた。その中で出てきた新たな疑問に対する相談やこれまでの取組の評価を行ってもらうために、STを再活用することとなった。

(2) 教員Bの結果

ア 外部専門家活用前

教員Bは、ORTを活用して生徒Bの学習や日常生活での見え方についての助言を希望した。生徒Bは平成27年度末、初めてORTの支援を受けている。その際、中等度の近視だと考えられるので、今の見え方を改善するためにはまず、医療機関を受診した後、眼鏡を作製してはどうかという助言を受けている。しかし、生徒Bが眼鏡をかけることへの抵抗感等もあり、インタビュー調査を実施した時点では、医療機関の受診はしたが、まだ眼鏡を作製するには至っていなかった。よって、インタビュー中の発言も、「まずは眼鏡を作って」や「眼鏡を作って生活をしてみてから」、「眼鏡を作ってどれくらいの見え方になるか」といったものが多く、眼鏡の作製に対して強い思いがあった。そこで、図2で教員Bと関係のある語を見てみると、やはり、「眼鏡」「作る」という語が入っていた。また、「見る」「見え方」という語も実線に近く、関係の強さを表していることが分かった。図3においても、この四つの語は強い関係で結び付いており、インタビュー調査の文脈から、見え方が理解できない今の状態では生徒Bに適した教材の大きさや提示方法はすべて手探りになってしまい、学習内容を理解させる環境を整えることができないと考えていることが明らかとなった。

実際の指導場面でも、昨年度末の助言をもとにした教材を自立活動専任と相談しながら作成して授業に臨んでいたが、教材の提示時間や見せる位置、生徒Bの認知特性を考えた指導方法などには悩みをもちながら試行錯誤している様子が見られた。

分析から見る外部専門家活用前の考え				
・眼鏡を作ってもらことが最優先である。				
・生徒Bが眼鏡をかけたときの見え方について知りたい。				
・眼鏡をかけ、見え方が今よりも改善された状態での教材の大きさや提示の仕方などの工夫について知りたい。				

イ シートを使った外部専門家の活用及び助言

表4 教員Bのシート（1枚目）

教員Bが作成したシートが表4である。生徒Bは、インタビュー後にORTのもとで眼鏡を作製するに至っている。その際、同席していた教員BにORTから、「一定時間眼鏡をかけておく習慣を身に付けることから始めていこう。」という話があった。また、眼鏡をかけたときの生徒Bの見え方

H28年度 外部専門家活用シート				
学部・学年・クラス	児童生徒名	担任名	担当外部専門家氏名	支援日
	生徒B	教員B	〇 R T	7 / 1 3
短期目標（今年度）		中期目標（2年後）		長期目標（3年後）
学習上又は生活上の困難				
・強度近視のため、焦点があって見える距離が近く、全体をとらえる力が弱い。そのため、物を見ようとすると姿勢が崩れてしまう。また、日常生活全般に渡って物を見る意識が低い、特に文字学習の際2音節以上をとらえることができず、読めるひらがなは多少増えても、文字単語の理解にまでは至らない。				
関連する自立活動の年間目標		具体的な手立て		
相談内容				
・文字学習や作業学習の際の最適な教材の提示距離や提示の仕方について。 ・文字学習や作業学習の際の最適な教材の大きさや色について。				

についても疑似体験させてもらい、具体的な見え方の実態を把握することができた。その後行った自立活動専任等との事前の話合いでは、そのことも含め、まずは眼鏡をかけたときの文字学習で使用している教材の大きさや、提示の位置について相談するという事になった。

このシートを受け、外部専門家である ORT の助言の主な内容としては以下のようなものである。

ORT による助言内容
・前年度末に視力や屈折状態を調べると、中等度の近視であった。普通に見える距離は 18cm 以内のところである。眼鏡による矯正で視距離を伸ばすことにより、空間の認知をさせ、生活の中で見える距離を伸ばしたい。それにより、学習や作業を効率よく行うことができる。 ・眼鏡についての今後の見通しとして、まずは常時眼鏡をかけられるようになること。そのような状態になってから次に、今（30～40cm の位置）よりも 20cm ほど離れたところが見えるような度数にする。そして、その次（約 1 年後）が 1 m 離れたところが見えるような度数と、徐々に度数をステップアップさせていこうと考えている。卒業時までには、本人の見え方に合った眼鏡を完成させられればと考えている。 ・文字カード等の教材の大きさについては、現在、生徒 B が見えている位置を基準にしてその距離によって教材の大きさを何倍にするか考えたらよいと思う。具体的には、今裸眼で物を捉えることのできる一番遠い距離（生徒 B の場合、約 20cm 離れたところ）で、どの大きさまで見ることができるかを確認する。それを確認したうえで、40cm のところで見せたいなら教材を倍の大きさにするという考えが基本である。

ウ 追跡調査

シートの「振り返りと改善点」では、以下のような内容が示されていた。

教員 B の「振り返りと改善点」
・助言を受けるまでは、生徒自身がどのように見えているかについて、漠然としか考えていなかった。また、本人の見ようとする意識も低く、自分（教員 B）も見えにくさがあるからと、勝手に諦めていた部分があった。今回、日常生活の中での生徒 B の見え方を専門的な立場から具体的に教えてもらうことができ、さらに、眼鏡をかけることでその見え方をどのように補おうとしているのかが分かった。眼鏡を使って見え方が変化していくことで、生活の中のどういったことができるようになるかを知ることができたのは、今後の指導の参考になった。また、助言を生かして、文字学習の教材の工夫はもとより、歩行時、食事等においても、提示する距離や位置（左優位という助言から）への配慮が具体的に行えるようになった。 ・初めは抵抗感があった眼鏡の装用についても、本人がその効果を感じてくれるようになってきた。2 学期から眼鏡をかける時間を少しずつ長くしている。いろいろな場面で眼鏡をかける習慣をつけていくことで、本人の抵抗感をさらに減らしていきたい。

助言を受け、生徒 B の見え方が明確になったことで、教材の大きさや提示位置に対して根拠をもって取り組めるようになった。あわせて眼鏡についても、使用時間を伸ばそうと段階的に取組を進め、生徒 B の中でも、かけると見えやすいという気持ちが少しずつ芽生え始めており、使用に対する抵抗感は減少していた。

このように、ORT の助言によって生徒 B の見え方に対するアプローチは改善に向かっていた。見るという部分での環境は整ってきたため、次の段階として、自立活動専任と文字指導の部分に絞った話合いをもち、生徒 B の見え方がどうなのか、どうすれば理解しやすい見え方になるのかという考えで教材の開発に努めることができた。「何となくこれくらいの大きさで」ではなく、ORT の助言に基づいた根拠のあるものになっていた点は、外部専門家の活用の大きなメリットである。また、同じく自立活動専任と文字学習の評価や指導法について考えを進めていく中で、より具体的な評価や多感覚を生かした学習方法について、今後 ST や OT の活用も必要になってくるのではないかと感じていた。このように、新たな外部専門家の活用に対する動機付けについても、自立活動専任の果たす役割は大きい。

(3) 取組後のインタビュー調査

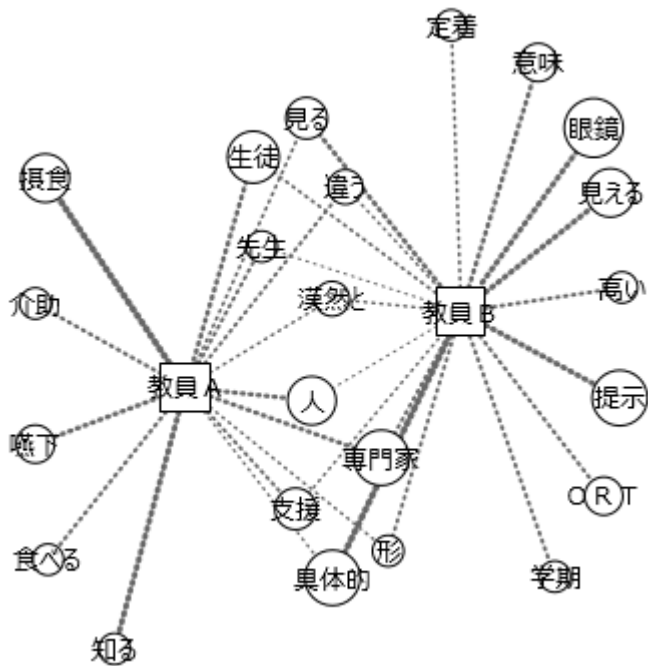


図4 取組後の変化（語と見出し）

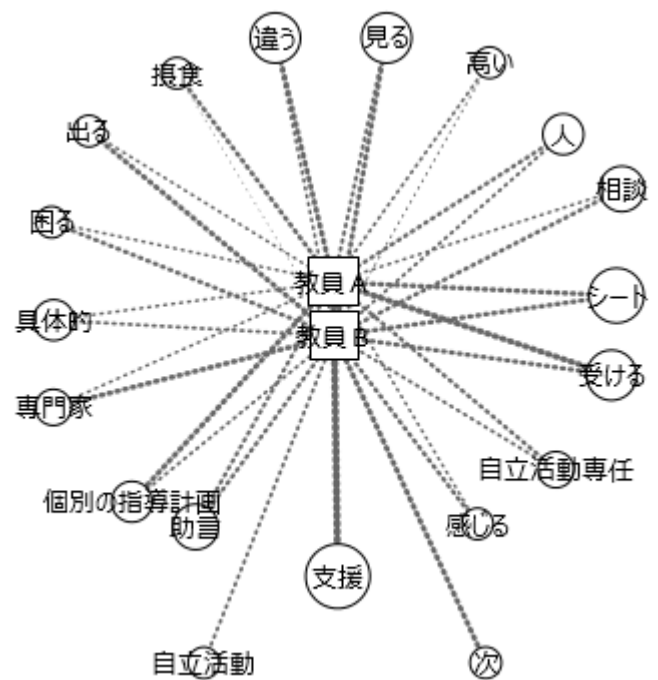


図5 変化の要因（語と見出し）

テキストデータを「取組後の変化」と「変化の要因」に分けて、共起ネットワークで描いた。「取組後の変化」は図4⁴の語と見出し（教員A、教員B）、「変化の要因」は同様のもの（図5⁵）に加え、語と語の関係について（図6⁶）をもとに、共起関係の強かった語から発言内容を分析した。なお、共起ネットワークで描かれている語については、網かけで示す。

まず、2名の教員はともに、「生徒の抱えている困難さを解決するための知識が漠然としていた。」と、取組前の自分達を振り返った。そして、「その漠然とした部分に対して、専門家の支援で具体的なアドバイスをもらうことができた。」と述べ、それにより、自分たちの中で意識や指導の変化があったとしている。教員A、教員Bが感じた変化は以下のものであった。

教員A	・肩周りなどの身体の緊張が摂食の時の嚥下の妨げになっていたことを初めて知った。そのため、日常生活で可能な限り緊張を緩めるアプローチを行っている。 ・今は一緒に食べることでできる人を増やすのではなく、嚥下の力を高めるなどの摂食機能の向上が優先であると考えようになった。 ・摂食中の生徒の思いの表現方法について教えてもらった。日常生活や授業での捉えは、まだこれからである。
教員B	・生徒Bが普段どのように見ているかが分かり、物を提示するときここなら見えていると自信をもって提示できるようになった。 ・どのような経過をたどって眼鏡を調整していくかが分かった。それによって、眼鏡をかけることの定着を目指して、日常生活の指導を行っている。

変化が生じた要因について問うと、教員Bは、「相談に対して、『これはこうですよ』と答えることのできる専門家の専門性の高さとの確かな助言だった。」と述べた。それに対して、教員Aは「シートがそれを可能にしているのではないか。」と考えていた。そして、「自分が何の目的をもってこの（シートに記入した）目標を立てているかを考え、だからこれを聞きたいと一度文字にしている。そうやって、ある程度自分の中で考えを整理できていたので、助言が入ってきやすくて、『そうか』

⁴ 作成した共起ネットワークは、N25、E33、D.11である。

⁵ 作成した共起ネットワークは、N21、E36、D.171である。

⁶ 作成した共起ネットワークは、N19、E67、D.392である。

と「感じる」ことができた。」とし、教員Bが考えた「的確な助言」に至るまでの一要因がシートであったのではと述べた。教員Bも、「シートの1枚目は、自分は何に困っていて、何について相談するのかということを具体的に挙げなければいけない。もしシートがなければ、その部分を深く考えないまま流れてしまっていた。しかし、そこを具体的にピックアップすることで、はっきりさせることができた。その状態で専門性の高い専門家に入ってもらえたので、具体的な話が聞け、効果は高かった。」と、シートを使うことで生じる効果について触れた。また、2枚目について教員Aは、「支援を受けたあと、自分の振り返りを文字で起こしてチェックでき、クラスにいる他の先生に伝えていくときに整理しやすかった。」とした。教員Bは、指導や助言内容の引き継ぎという視点から、「個別の指導計画に反映しきれない部分を具体的に記録として残すことができるので、次の年の担任が見て、どういった支援をすればよいか分かりやすいものになる。」と感じていた。これには、教員Aも同様の意見を述べた。インタビュー調査の結果として、変化の要因の中でシートという語の出現回数（12回）は多くない。しかし、その文脈の中で、具体的な効果や必要性を表す語の出現が多く、関係性をもっていることが、図6を見ると明らかである。さらに、「どういった指導に困っていて支援を受けたいかというニーズや動機付けがなければ、シートの1枚目を具体的に記入することはできない。そのような状態で専門家の助言を聞いても、『受けないよりはましだった』くらいの活用で終わってしまう。」と、外部専門家を活用するニーズや動機付けを高める役割を担った自立活動専任の重要性を指摘した。

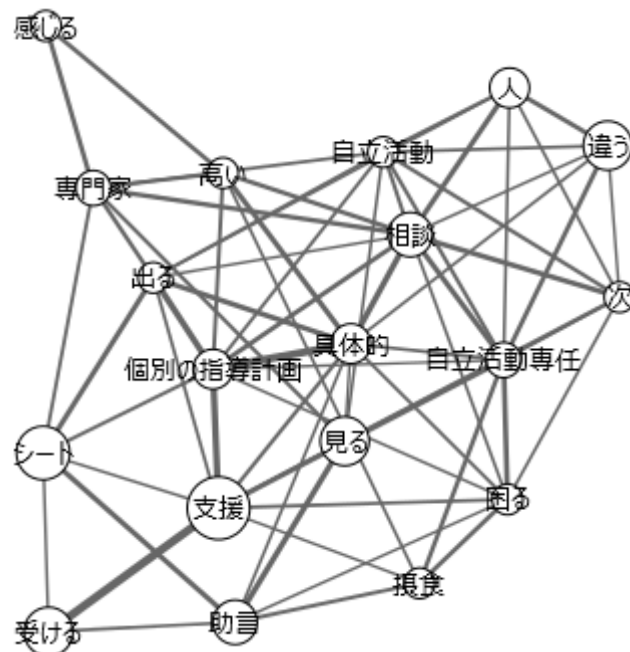


図6 変化の要因（語と語）

その自立活動専任についても、語の出現回数（8回）は少ない。しかし、「指導で困っている内容を共有できている自立活動専任が、支援を受ける場に同席してくれ、助言後も指導に関して相談したり確認したりしてもらえるのはありがたかった。」といった教員Aの発言のように、シートと同じく、文脈で出現する語につながりが見られる（図6）。また、「自立活動の指導で相談したいときの、教員のニーズに対する専門家とのパイプ役になってくれている。」という発言も両教員から見られた。取組を通じてシートの作成や助言後の指導についての相談、次の外部専門家活用への動機付け等、自立活動専任の関わりの重要性を両教員ともに強く感じていた。

インタビュー調査で明らかとなった、教員A、Bが考える変化の要因のイメージを図7に示す。

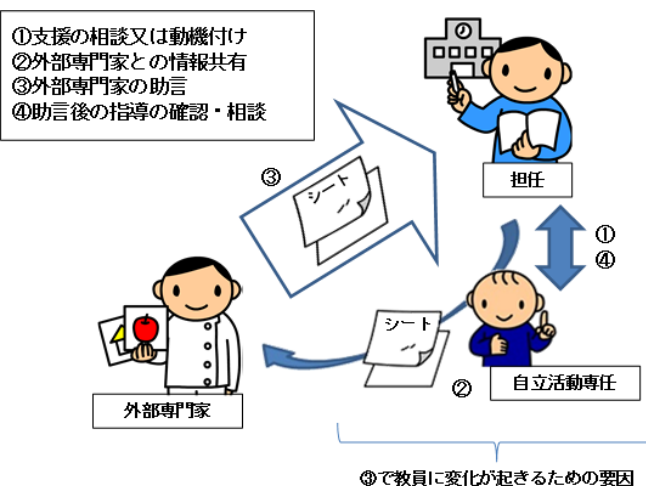


図7 教員A、Bが考える変化の要因のイメージ

(4) 考察

助言後の「振り返りと改善点」には、これまでの指導と対比した振り返りと今後に向けての改善点が記されており、明文化することで改善点を実際の指導場面で意識する姿も見られた。また、外部専門家のコーディネーターである自立活動専任の関わりにより、助言を生かした教材開発や新たな

な外部専門家との連携の模索も行われていた。取組後のインタビュー調査の結果からも、2名の教員が「漠然とした考えだったのが、外部専門家の具体的な助言による変化」を感じていることが見て取れる。その変化は、「外部専門家の的確な助言のおかげ」としていたが、その要因として「シートや自立活動専任の存在」を欠くことはできないと考えていることが分かった。

これらの結果から、2名の教員は外部専門家の助言を有効に活用することで、生徒の実態を捉える力や学習環境の設定、教材開発といった部分での専門性が高まり、これまでの指導と対比しながら振り返り、改善を行うことで、意識や指導に変化が生じたと言える。そしてその要因として、シートとコーディネーターは十分に有効なツールであるということが示唆された。また、これから外部専門家を活用する際の十分な連携・協力のために、二つのツールの活用方法も実践を通じて提案できたことで、稚拙ながら研究目的を達成できた。

しかし、本研究で開発したシートの利用はまだ2事例のみであるため、効果を検証するうえでの数としては十分ではない。また、コーディネーターの関わりについても、実際には学校によって違いがある。そのような中で今後、シートの利用やコーディネーターの関わりによる外部専門家との十分な連携・協力を広げるために、この二つのツールのポイントとなる部分を考察していく。

ア 外部専門家活用シート利用のポイント（1枚目）

インタビュー調査の結果からも分かるように、外部専門家を活用するにあたり、まず必要となってくるのは、教員のニーズや活用してみようという動機付けである。佐藤ら（2015）は、外部専門家の有効な活用要因の一つとして「教師一人一人のニーズを掘り起こし、外部専門家に相談してみようという動機づけを図っていくこと」も指摘している。動機付けの高まりに対し、「活用＝複雑なシートの作成」という負担感を含んだ印象が働いてしまうのは逆効果であろう。したがって、シートの開発にあたっては、教員の負担にならないことに留意した。

1枚目には、表1にあるように、相談を受けるうえで必要と考える幼児児童生徒に関する情報を多く設定している。この量を考えると、作成に向けての負担を感じてしまいそうであるが、教員Bはインタビュー調査の中で、「負担感は少なかった。」と回答していた。その理由としては、相談内容以外が、個別の教育指導計画や個別の教育支援計画から抜粋可能だということが挙げられる。もちろん実態に関しては、活用時期や相談内容によって変化が生じるため、多少の修正は必要となるが、ニーズに対する実態があるうえでの相談なので、それが大きな負担となるとは考えにくい。よって、見た目に反して教員Bのように負担に感じることなく作成可能だと思われる。

また、2名の教員とも「自分の中での情報整理」と「作成した内容の確認」を大切にしながら、廣瀬（2015）の指摘にあったように、主体的にシートの作成に取り組んでいた。そのため、的確な助言が受けられ、それを自分の中で整理することができたと考えられる。ただ機械的に抜粋するだけではなく、外部専門家に助言を受けるための準備を大切にしてシートを作成することが、1枚目を利用するうえでの最大のポイントだと考える。

イ 外部専門家活用シート利用のポイント（2枚目）

取組後のインタビュー調査で2名の教員がそれぞれ、指導を行ううえでの知識が漠然としていたと発言していたが、果たして本当に知識だけが漠然としていたのであろうか。これまでの外部専門家の助言やそれを受けての取組に対する引き継ぎも漠然としていたのではないか。決して引き継ぎがなされていないというわけではない。ただ、外部専門家の助言やそれに対する指導の改善点など、今回のシートの2枚目に記載した詳細な内容すべてを個別の指導計画に反映することは難しい。それゆえ、助言等の細かな部分が引き継がれないままになり、生徒の困難さに対する支援が次第に漠然となる。その結果が今回の2名の教員の漠然と感じていたものの一要因ではないか。教員Bがインタビューの中で、「助言が具体的で、さらにそれが文字で残っている。もしこれが年度当初にあったら、今年ほどの漠然とした感じはなかった。」と発言している。それは、シートの2枚目が具体的な助言内容の記録や細かな指導の引き継ぎ資料となることを意味している。よって、2枚目に、助言内容やそれに伴う意識や指導の変化を詳細に記入し整理すること

で、内面的な専門性を向上させるのと同時に、引き継ぎを含めた校内での情報共有の資料としても役立ち、助言を受けた個人だけではなく、学校全体としての専門性も高めることができると考える。

ウ 外部専門家のコーディネーター

結果から考察すると、特に重要な役割は、ニーズや動機付けであろう。追跡調査の結果から、教員Bが新たに他の外部専門家を活用してみようと考え始めたのは、自立活動専任の動機付けによるものである。そして、この動機付けがシートの1枚目の作成へとつながっていることは、インタビュー調査でも述べられている通りである。したがって、ニーズや動機付けにコーディネーターが関わることが、二つのツールを活用するスタートとなる。

本研究での実践では、他にシートを作成する際の相談役も担当している（図1）。さらにインタビュー調査の結果を見ると、それだけにとどまらず、助言場面に同席したり助言後の指導を相談されたりと、その役割の多様性と重要性が明らかとなった。このような関わりはすべて、外部専門家からの的確で専門性の高い助言につながっている。

しかし、A校のように、県内の特別支援学校で自立活動専任が存在する学校は少ない。多くの学校では、学部主事や研究部等の分掌の担当者などがコーディネーター役を担い、クラス担任や他の業務を抱えながらその役割を果たしている。A校の自立活動専任についても、特別に配属されているわけではなく、担任の数を割いて校内で捻出している。また、コーディネーター以外に、「特設された自立活動の時間」の指導や他の相談業務等も抱えながらの取組となっている。外部専門家の有効な活用に向けて、多様だが重要な役割を担うコーディネーターが、校内にどのように配属され、その役割を担うための時間の確保がどうなされるべきかという検証は、今後の課題となっている。

5 成果と課題

本研究の成果としては、外部専門家の効果的な活用に関するツールを提供できたことである。シートを利用するということは、教員が子どもの実態をもう一度捉え直す機会となる。それにより、的確な助言をもらうことができ、コーディネーターとともに日々の教育に反映しながら、指導が引き継がれていく。そのような活用が増えてくことは、教員の専門性を向上させ、すべての幼児児童生徒の実態に応じた指導を行うことにつながっていく。チームで子どもたちの可能性を伸ばしていくためには、目的を共有する必要がある。本研究で開発したシートとそれに関わるコーディネーターが、目的を共有するためのツールとなり、互いの専門性を共有しながら、より強く連携できるものとする。

課題としては、生徒の変化を追えていない点である。教員の意識や指導の変化は明らかに生まれており、それが生徒に対して良い影響を及ぼしていることは間違いないが、研究としてその部分を明らかにできていない。ただ、生徒の実態によって短期間ですべて変化が生じるわけではない。シートの2枚目にある「幼児児童生徒の変化」の蓄積が、それらを明らかにしてくれるものと期待する。

【参考・引用文献】

- 文部科学省（2009）：特別支援学校学習指導要領自立活動解説編，p96
- 文部科学省（2014）：特別支援学校機能強化モデル事業
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/006/h26/1350334.htm
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
- 高知県教育委員会（2016）：第2期高知県教育振興基本計画，p212
- 樋口耕一（2014）：社会調査のための計量テキスト分析，ナカニシヤ出版
- 樋口耕一（2015）：KH Coder 2.x リファレンス・マニュアル，pp57-61
- 佐藤孝史・藤井慶博・武田篤（2015）：肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携のあり方に関する検討，秋田大学教育文化学部研究紀要，教育科学部門第70集，pp85-96
- 廣瀬雅次郎（2015）：特別支援学校における取組，新重複障害教育実践ハンドブック，社会福祉法人全国心身障害児福祉財団（編），pp238-246

生徒指導を基盤とした学級経営の在り方についての研究

～小学校中学年における共同体感覚を高める実践を通して～

香美市立大宮小学校 教諭 山岡 美和
高知県心の教育センター 指導主事 濱田 実智雄

本研究の目的は、中山間地域における小規模校の人間関係の固定化を防止するために、友達との望ましい人間関係を築くことに課題が大きくなってくる中学年を対象にして、学級の実態に応じた構成的グループエンカウンターやクラス会議を行うことで、「共同体感覚」の高まりを検証していくことである。第Ⅰ期では、構成的グループエンカウンターを実施し、相手を意識した聞き方や温かい受容的な雰囲気の中で、クラス会議を導入した。第Ⅱ期では、教師が主体となって進行したクラス会議を児童が中心となって進行するようにした。

その結果、クラス会議の背景にある理論・理念を大事にし、児童主体のクラス会議を継続して実施することで、児童相互の関わり合いが増加し、一人一人の「共同体感覚」が高まることが明らかとなった。そして、安心して誰とでも気持ちよく過ごせる友達関係を育むことができ、固定化されていた人間関係を改善することができた。

〈キーワード〉 共同体感覚、構成的グループエンカウンター、クラス会議、小規模校、人間関係

1 研究目的

現代の社会は少子化・核家族化の影響で、児童を取り巻く対人関係が希薄化している。また、情報化が進み、相手と直接向かい合っただけの関わりがなくても社会生活を送ることが可能となっている。そのため、他者に自分の思いを上手に伝えることが苦手で、不適切な行動をとってしまう児童が増えてきているように感じる。

A校は中山間地域の小規模校である。優しく素直で、気持ちの良い挨拶ができる児童が多い。地域の高齢化は進んでいるが、2～6学年の83%が祖父母と同居をせずに生活をしている。また、3校が統合している学校のため、校区が広く、下校時に友達と交流することがない。ほとんどの学年が単級であり、1クラスあたりの児童数は30人弱である。さらには、1小1中の単線型接続ということもあり、クラス替えがなくずっと単級で人間関係が固定化されやすい状態である。そのため、高学年になるにつれて友達関係が固定化され、トラブルを抱えたまま改善されず中学校に上がっていくこともあった。他者との関わりの中で自分を認めてもらい、相手を理解することができるようになり、よりよい人間関係を育みにくい環境である。特に、小学校中学年における人間関係の難しさを感じている教員も多い。

文部科学省の調査研究協力者会議「子どもの徳育に関する懇談会」によると、「9歳以降の小学校高学年の時期には、幼児期を離れ、物事をある程度対象化して認識することができるようになる。対象との間に距離をおいた分析ができるようになり、知的な活動においてもより分化した追求が可能となる。自分のことも客観的にとらえられるようになるが、一方、発達の個人差も顕著になる。(いわゆる「9歳の壁」) また、集団の規則を理解して、集団活動に主体的に関与したり、遊びなどでは自分たちで決まりを作ったりして、ルールを守るようになる一方、ギャングエイジとも言われるこの時期は、閉鎖的な子どもの仲間集団が発生し、付和雷同的な行動が見られる」とある。またそのことを踏まえて、小学校高学年の時期における子どもの発達において、重視すべき課題の中には、自他の尊重の意識や他者への思いやりなどの涵養、集団における役割の自覚や主体的な責任意識の育成などが

挙げられている。渡辺（2011）は、「認知の発達における9、10歳は自分と他人、主観的な自分と客観視できる自分、時間の軸の中での今の自分と未来の自分、など、ものごとを相対化させてみるといった高次の認識が可能になってきます。この質的変化が、スムーズに移行できる人と、停滞してしまう人に分かれやすく、全体的には不安定になる時期であるとも言えます」とある。このように、9、10歳の児童が友達関係を築くことに発達段階が影響していることが考えられる。身体も大きく成長し、自己肯定感をもち始める時期であるが、反面、発達の個人差も大きく見られることから、劣等感をもちやすくなる時期でもある。

そこで本研究においては、友達との望ましい人間関係を築くことに課題の大きい小学校4年生を対象にし、人間関係が固定化されないようにするためにはどのような手立てが有効であるのか明らかにしていく。A校の課題は、児童が教師の指示に対しては動けるが、多様な問題に主体的に動くことが苦手だということである。友人関係の問題を主体的に解決しようとせず、最初から教師に頼ろうとすることが多い。自分たちが出会った問題に対して、教師の関わりを少なくして、主体的に解決しようとする力を養いたい。相手の気持ちを想像しながら自らの考えを主張し、折り合いをつけながら問題解決を図ることのできる力を高めていきたい。それにより、友達を多面的に見る力を培い、自己や他者を受容し、一人一人が学級の中に居場所があり、誰とでも気持ちよく過ごせる温かい人間関係を築きたい。

そのため、構成的グループエンカウンター（SGE）やクラス会議の特性を生かした人間関係づくりを実施することにした。様々な心理教育プログラムは、教師が実施する内容を熟知して、児童にしかけていくものが多い。本研究では、A校の実態や課題を踏まえて、児童自身が主体的に進めていくクラス会議を実施することが有効であると考えた。クラス会議とは、児童が自分たちで話し合い、クラスの問題や個人の問題を解決していくアドラー心理学に基づいて考察・提唱された会議のことである。クラス会議は子ども達の肯定的な関わり合いの中で、アドラー心理学の中心概念である共同体感覚を育成する方法である。クラス会議の実践を通して、児童の共同体感覚（所属・信頼感、貢献感、自己受容感）（高坂、2014）を育みたいと考える。

2 研究仮説

学級集団の実態に合わせた構成的グループエンカウンターのエクササイズやクラス会議の実践を行うことで、自他への信頼や所属感、一人一人が学級の中に居場所があるといった共同体感覚が高まり、その結果、誰とでも気持ちよく過ごせる温かい人間関係を育むことができる。

本研究では、この仮説を検証するために、以下のことを検討する。

- ・第4学年を対象にした構成的グループエンカウンターやクラス会議を実施し、共同体感覚が高まるのかを検証する。
- ・共同体感覚が高まることによって、学級の状態がどのように変化したのかを検証する。

3 研究方法

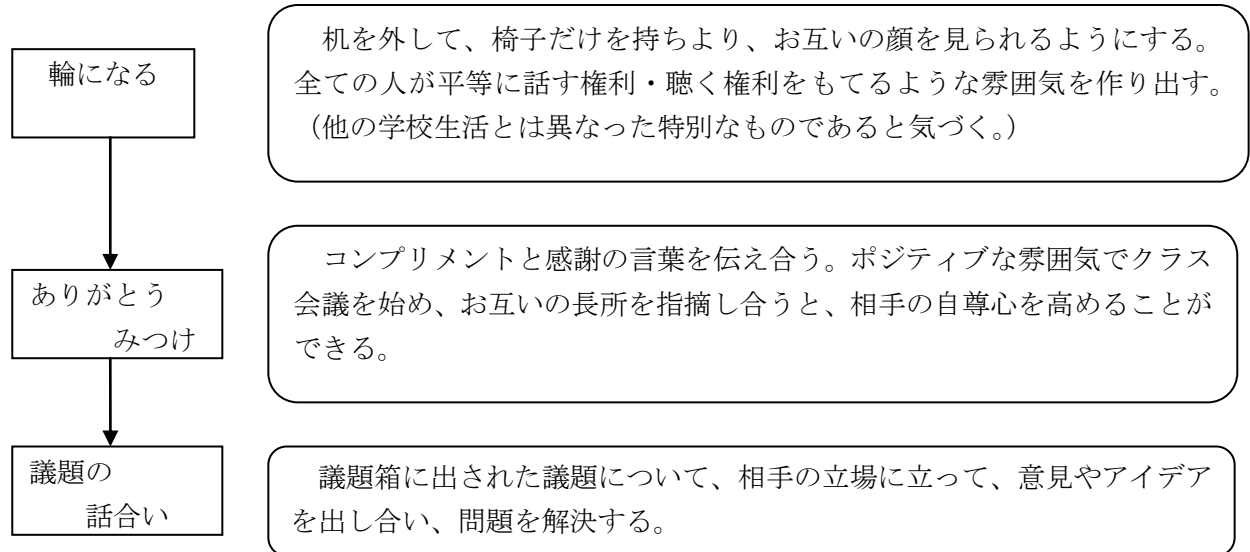
(1) 基礎研究

ア クラス会議

オーストリアの精神科医アルフレッド・アドラーの提唱した心理学理論であるアドラー心理学の知見を応用してジェーン・ネルセンらが提唱したものである。アドラー心理学の教育の目標として、岩井（2014）は「クラスや集団への所属感・共感・信頼感・貢献感を総称した『共同体感覚』の育成」と「競争的な対人関係に代わる協力的な人間関係を志す」ことだと述べている。この理論を基に、クラス会議では、お互いのよさを認め合い、自他の違いを理解し、互いを尊敬し合い、児童の生活上の諸問題を自分たちで解決しようという気持ちを育てることを目的としている。短い時間で続けられる活動であり、お互いが認め合える温かい雰囲気クラスになっていく

というよさがある。また、児童の実生活の中で出てきた問題を主体的に解決しようとすることで、教師の配慮のもとで、児童同士のコミュニケーション力や相互尊敬を育てる場にもなる。会議の中では、議題提案に対して、言えない時はパスをしてもよい、トーキングスティックを持っている人だけが話せるというルールもある。

〈クラス会議の基本的な進め方〉



イ アドラー心理学における共同体感覚と勇気づけ

共同体感覚について、会沢（2014）は、「アドラー心理学における最重要概念ともいえるべきもの」と述べており、自分以外の他者や世界への関心をもち、相手の立場に立てること、自分は所属する共同体の一部であり、その中に自分の居場所が存在するという所属感、自分は共同体から必要とされる存在であるという貢献感、自分はここにいていいのだという信頼感・安心感などを要素とする意識や態度の総体であるとしている。そこには、相互尊敬という関係が成立し、協力の風土が築かれている。高い共同体感覚をもった人は、精神的に健康な人であるとアドラー心理学では考えられている。ジェーン・ネルセン（2000）は、「人々は共同体感覚を生まれながらに持っているわけではありません。それは、教育、トレーニング、実践によって身につけていく」ものであると述べている。そして、「ポジティブ・ディシプリンのクラス会議は、生徒たちが人生への態度と、真の共同体感覚を身につけるためのスキルを伸ばすことのできる、一つのプロセスを提供」しているのものであるとも述べている。

「勇気づけ」は、共同体感覚と同様にアドラー心理学では、「勇気づけの心理学」と言われるほど重要なものである。会沢（2014）は、「勇気づけとは、相手の存在を認め、短所や欠点よりも長所やリソース（その子の資源、資質）に着目し、他者との比較ではなくその子なりの些細な努力や成長に目を向ける態度や行動」であると述べている。人は勇気づけられると、人の役に立つ喜びを感じ（貢献感）、さらに居場所を感じて、学級の一員としての所属感をもつようになり、共同体感覚が高まってくると考えられる。勇気づけるためには、①過程を重視する、②今できていることに重視する加点主義、③貢献に注目する、④失敗を受け入れる、⑤相手に判断を委ねる、⑥肯定的に表現する、⑦聴き上手になり、共感的にかかわる、⑧人格を重視するといった子どものよさに注目し、具体的に声がけをしていくことが重要である。

本研究では、第Ⅰ期と第Ⅱ期でクラス会議を実践し、共同体感覚がどう変化し、高まっていくのかを検証していきたい。共同体感覚を測定するために、貢献感、所属感・信頼感、自己受容という3下位尺度で構成される小学生版共同体感覚尺度（高坂、2014）を使用する。

(2) 実践研究

〈第Ⅰ期〉 「第4学年を対象にした構成的グループエンカウンターやクラス会議8回の実施と 共同体感覚尺度アンケートの検証」

ア 目的 対象者を第4学年とし、誰とでも気持ちよく過ごせる温かい人間関係を育むために、構成的グループエンカウンターとクラス会議を導入して、共同体感覚がどのように変化していくか検証する。

イ 方法

(ア) 対象：A小学校第4学年 27名（第Ⅱ期以降25名）

(イ) 時期：2016年6月中旬～7月下旬

(ウ) 介入：学級の実態に合わせた構成的グループエンカウンターとクラス会議

【構成的グループエンカウンター】

自己理解や他者理解を促すために、友達の多面的な姿や考え方に気づき、お互いの考えを肯定的に受けとめることができるような五つのエクササイズを実施する。

エクササイズ名	ねらい
印象ゲーム (6/20)	楽しく推測し合って、お互いを理解する。友だちからの答えと理由を聞いて、自己理解を深める。
4つの窓 (6/21)	集団の中に自分と同じ考えの人がいることに気づかせ、リレーションを促進する。また、選ぶものにはいろいろな理由や考え方があることを知り、同じものを選んでも違うものを選んでみないいいことに気づく。
なんでもバスケット (6/27)	他者理解を通して、友だちとの温かい関係をつくる。また、ルールを守って活動することはみんなが気持ちよく過ごせることにつながるということに気づく。
うれしい話の聞き方 (6/28)	相手を不愉快にする話の聞き方を体験し、自分を振り返る。上手な聞き方をされる気持ちのよさを体験し、行動のめあてを持つ。
ご注文はどっち？ (6/30)	二者択一することにより自己決定・自己理解するとともに、自分とは違う考えがあることに気づく。

【クラス会議】

構成的グループエンカウンター五つのエクササイズで実施したことを確認しながら、帰りの会にクラス会議を設定し、導入する。クラス会議のやり方を理解するために、教師が中心となってクラス会議を進行する。

○輪になる→ありがとうリング→議題について

(エ) 調査

a 「小学生版共同体感覚アンケート」

高坂（2014）の「共同体感覚」（13項目）を用いて、「貢献感」（4項目）、所属感（5項目）、「自己受容」（4項目）の三つの下位尺度の各項目について、「とてもあてはまる（5）」「ややあてはまる（4）」「どちらともいえない（3）」「あまりあてはまらない（2）」「まったくあてはまらない（1）」の5件法で回答する。

第Ⅰ期【1回目：（事前）6月17日 2回目：（構成的グループエンカウンター実施後）6月30日 3回目：（クラス会議8回導入後）7月19日】

b 楽しい学校生活を送るためのアンケート（Q-U）

学校生活意欲尺度（やる気アンケート）と学校満足度尺度（いごちアンケート）の二つの尺度から構成されている。学校生活意欲尺度は「友達関係」「学習意欲」「学級雰囲気」の三つの下位尺度、学校満足度尺度は「承認」「被侵害」の二つの下位尺度について、4件法で回答する。

第4学年 【1回目：(事前) 5月12日 2回目：7月19日】

c 児童用ふりかえりアンケート

構成的グループエンカウターの各エクササイズ実施後やクラス会議実施後のふりかえりアンケートによって、それぞれの効果を確認する。

〈教員研修〉「A校の課題の共有と課題解決のための心理教育プログラム（クラス会議）の紹介」

ア 目的 A校の現状認識の確認をして、その課題をもとに研究目的、研究方法、第Ⅰ期介入の様子を共有する。また、対象学年以外の先生方にクラス会議を実際に体験してもらい、理解を図る。

イ 方法

(ア) 対象：A小学校教員 14名

(イ) 時期：2016年8月3日

(ウ) 調査

「校内研修 人間関係づくりアンケート」(実施後)

〈第Ⅱ期〉「第4学年にクラス会議を16回実施し、共同体感覚尺度アンケートの変化とクラス会議の効果を検証」

ア 目的 第Ⅰ期で対象学年に実践したクラス会議を児童が中心となって進行し、16回実施することで共同体感覚の変化とクラス会議の効果を検証する。

イ 方法

(ア) 対象：A小学校第4学年 25名

(イ) 時期：2016年8月下旬～10月初旬

(ウ) 介入：クラス会議16回実施

【クラス会議】

第Ⅰ期で実施したクラス会議の進め方や構成的グループエンカウターの「うれしい話の聞き方」等のエクササイズを全体で確認しながら、クラス会議を実施する。第Ⅱ期では、日直になった児童が中心となって、クラス会議を進行する。

(エ) 調査

a 「小学生版共同体感覚アンケート」

第Ⅱ期【1回目：(事前)8月29日 2回目：(クラス会議8回実施後)9月16日

3回目：(クラス会議16回実施後)10月4日】

b 楽しい学校生活を送るためのアンケート (Q-U)

第4学年【3回目：10月4日】

c 児童用ふりかえりアンケート

4 結果と考察

第4学年の第Ⅰ期、第Ⅱ期における共同体感覚とQ-Uの結果は以下の通りである。

(1) 共同体感覚全体と3下位尺度

学級内における人間関係づくりの効果を検討するために、介入前から介入後にかけて6回の共同体感覚アンケートを実施した。ここでは、クラス会議実施後の変容を見るために、第Ⅰ期では事前(1回目)・構成的グループエンカウター・クラス会議実施後(2回目)として、第Ⅱ期においては、クラス会議8回実施後(3回目)・クラス会議16回実施後(4回目)の4回のアンケート結果を比較して検証する(5件法、13項目 資料1)。共同体感覚アンケートを下位尺度に分けると、貢献感は4項目、所属感は5項目、自己受容は4項目である。

クラス会議を継続して実施することで、「共同体感覚」やその「下位尺度(貢献感、所属感、自己受容)」が変化するのかを検証するために、一要因の分散分析(ANOVA4)を行った。その結果、

「自己受容」以外ではそれぞれ有意な差が見られた。(共同体感覚 $F(3, 69) = 2.743, p < .05$ 貢献感 $F(3, 69) = 2.761, p < .05$ 所属感 $F(3, 69) = 2.743, p < .05$ 自己受容 $F(3, 69) = 1.473, p > .05$)。

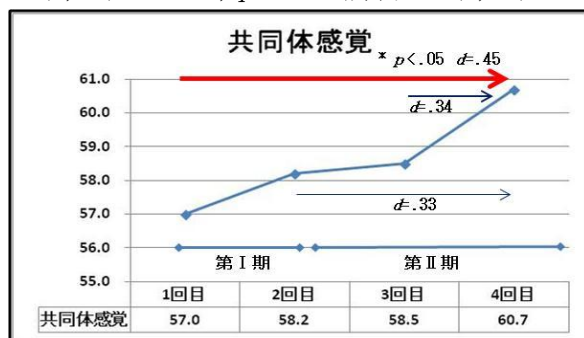


図1 共同体感覚尺度得点の平均値

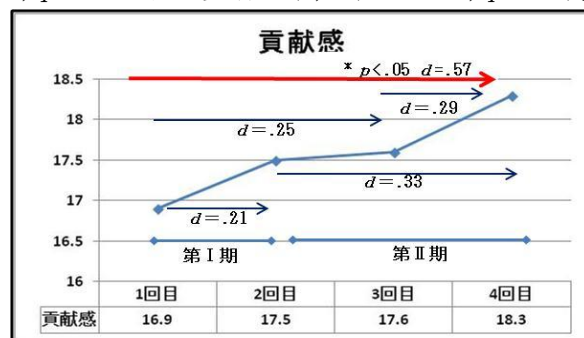


図2 貢献感尺度得点の平均値

また、得点が有意に上昇した「共同体感覚」及び「貢献感」「所属感」について Ryan 法の多重比較(有意水準5%に設定)を行った。同時に効果量はCohenのd値を算出した。「共同体感覚」では1回目から4回目にかけて、得点が有意に上がり、2・3回目から4回目にかけて、小さな効果が見られた。〈図1〉

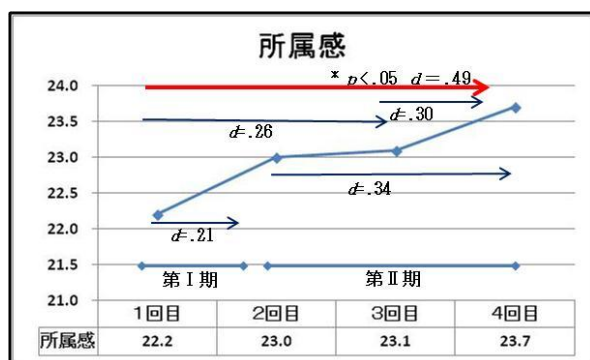


図3 所属感尺度得点の平均値

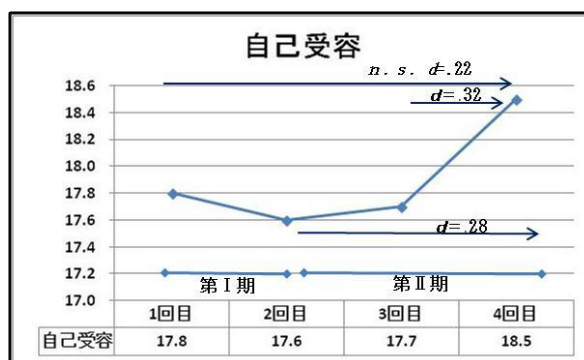


図4 自己受容尺度得点の平均値

次に、「貢献感」においては、1回目から4回目にかけて得点は有意に高くなり、中程度の効果が見られた。また、1回目から2回目にかけて小さな効果が見られ、2・3回目から4回目に続いて小さな効果が見られた。さらに、1回目から3回目にかけても小さな効果が見られた。〈図2〉

「所属感」においても、1回目から4回目にかけての得点が有意に上昇し、小さな効果が見られた。また、「貢献感」と同様に1回目から2・3回目にかけて、2・3回目から4回目にかけて、それぞれ小さな効果が見られた。〈図3〉

一方、「自己受容」では、有意差は見られなかったものの、1回目から4回目にかけて、また、2・3回目から4回目にかけて小さな効果が見られた。〈図4〉

共同体感覚及び「貢献感」「所属感」の得点が1回目から4回目にかけて有意に上昇していることから、クラス会議の実践に一定の効果があったと考える。クラス会議の実施回数を重ねることで、共同体感覚を高めたのではないかと考える。また、「共同体感覚」「3下位尺度」のそれぞれの第Ⅱ期に小さな効果が見られたことから、児童の状況を考慮しながら実施した第Ⅱ期のクラス会議のやり方が奏功したのではないかと考える。

〈表1 4年生の共同体感覚尺度得点の平均値と効果量〉 () はSD値

	1	2	3	4	F値	多重比較	効果量(η^2)
共同体感覚	57.08 (10.20)	58.20 (9.07)	58.54 (7.15)	60.70 (5.90)	2.743*	1 < 4	.025
貢献感	16.91 (3.02)	17.54 (3.09)	17.62 (2.82)	18.37 (2.14)	2.761*	1 < 4	.034
所属感	22.29 (3.97)	23.00 (2.81)	23.12 (2.47)	23.79 (1.93)	2.743*	1 < 4	.034
自己受容	17.87 (3.83)	17.66 (3.79)	17.79 (2.51)	18.54 (2.34)	1.473		.011

$\eta^2 = .01$ (小), .06 (中), .14 (大) $d = .2$ (小), .5 (中), .8 (大) * p 値 < .05

第Ⅰ期では、自己理解や他者理解を促したり、物事を多面的に捉えたりできるようにすることをねらいとした五つの構成的グループエンカウターのエクササイズを実施し、その後にクラス会議を導入した。介入前は、学級全体として人間関係が固定化しているためか、それぞれがもっている多様な考え方を表現できない児童が多かった。構成的グループエンカウターを実施したことで、その後の学級の雰囲気は柔らかくなり、クラス会議の中でも自分の言葉で発言する姿が多く見られるようになった。介入の結果、友達と選ぶものや考え方が違っていてもいいという安心感をもてるようになり、「議題を出してみようかな」「アイデアを出したい」という気持ちとそれに伴う行動が「貢献感」「所属感」においての得点の上昇につながっていると考える。しかし、第Ⅰ期介入前から介入後にかけての「共同体感覚」の得点に有意な差は見られず、効果も確認できなかった。第Ⅰ期では、クラス会議の進め方を児童が理解していくために、教師が主体となって進行した。児童が学習の場から離れて、自分自身の生活上の諸問題を解決するために、ユニークな意見や建設的な解決方法を出し合うことができ始めていたが、「共同体感覚」全体に変化をもたらすには至らなかったのではないかと考える。

そこで、第Ⅱ期では、教師が主体となって進行したクラス会議を児童が中心となって進行することにした。また、第Ⅰ期で議題について意見を出したいがどういうことを発表すればいいのか困っている児童がいたことを踏まえて、議題提案者に「どうなりたいか」を本人の言葉で伝えてもらい、学級全体で確認するようにした。どんなことを考えればいいのかが分かりやすくなったので、パスの回数も減り、児童が積極的に自分の考えを伝えようとする姿が見られるようになった。帰りの会の10分という時間設定の中で、議題に対しての意見を出し合うことが2周することも多かった。その中で、2周目では、友達の意見に賛成であることを述べ、さらにその意見に付け足して考えを述べている児童も見られるようになった。第Ⅰ期の時には見られなかった積極的な態度といえる。自分の考えを伝えることができたという思いと、それを友達が認めてくれたという状況が、友達の出した議題を解決してあげたいという積極的な気持ちにつながったのではないかと考える。それが、「貢献感」を高めたのではないかと考える。このような児童の姿を見て、議題提案者は自分のために考えてくれていると感じ、自分が大切にされていると感じることができたのではないかと考える。また、この時期には、発表者以外の児童も意見を言い合う時に身を乗り出して聞こうとする姿が見られ、児童が相手の意見を受容的に聞くことができるようになってきた。それにともなって、意見を言おうとしている児童が安心して発表する姿も見られるようになった。そうした学級集団の変化が「所属感」の向上につながっていったのではないかと考える。また、クラス会議を発端に、児童の主体的な活動が広がっていき姿も見られた。

このような児童の変容と共同体感覚尺度アンケートの結果から、クラス会議の実施回数を重ねたことだけが「共同体感覚」を高めたのではなく、児童がクラス会議に慣れ、児童の主体的な関与の形態の工夫(児童が自分の言葉で語り、他の児童が友達の言葉を積極的に受け止める)も相まって、共同体感覚を高めたのではないかと考える。そして、アドラー心理学の理念に基づいたクラス会議の手法を教師側が理解した上で、児童との「相互尊敬」という関係を意識し、児童の主体的な行動や自由な発想を大切にクラス会議を設定してきたことで、児童がクラス会議とは、通常学習で行う話し合い活動ではなく特別なものであると気づき、その活動を楽しむことができ始めたのではと考えられる。また、児童同士が友達の成長に目が向かないことを課題として捉えていた学級担任が、クラス会議の中や、クラス会議から広がっていった活動の中で、個々の成長を児童本人に対しても、学級全体に対しても気づかせることができるように細やかに声がけをし、勇気づけていた。その言葉がけの配慮で、友達に対する見方や考え方が変わった児童もあり、共同体感覚の高まりを支えていたと考える。

これらのことから、クラス会議は手法だけではなく、アドラー心理学の理論や原則(ポジティブ・ディシプリン)を大切にしながら実践していくことが重要であると考えられる。

一方、「自己受容」においては、「共同体感覚アンケート」の得点に有意な変化は見られなかった。しかし、1回目から4回目、2・3回目から4回目にかけて小さな効果が見られ、3回目から4回目にかけての得点が高くなっている。また、他の下位尺度とは違い、平均値が1回目から2回目にかけて一端下がり、2回目から得点が上がってきている。金山・中台・新見・斉藤・前田（2003）は、「社会的スキル訓練の結果、生徒が内省的になったために、自己評定の基準が厳しくなり、回答が否定的になる」ことを指摘している。活動を通して、児童が実践前より友達関係を意識したことにより、内省的になったのではないかと考える。さらに、江村（2007）は、「社会的適応測度に及ぼす集団 SST の効果は、社会的スキルを習得した対象者が訓練後も実際の仲間関係の中で、習得したスキルを一定の期間にわたって継続的に使用した場合に出現すると考えられる。つまり、集団 SST の効果が社会的適応測度に反映されるまでには、一定のタイムラグが生じる」と述べている。この先行研究の考え方と同様に、アンケートにおける自己受容の数値はすぐには変化は見られないが、他の下位尺度とは違い、遅れて効果が表れるのではないかと考える。貢献感や信頼感が高まるクラス会議を継続的に実施していくと、それに伴って、自己受容が遅れて高まることが確認できた。「自己受容」とは、「現在の自分自身を肯定的に受け入れることができている感覚」のことである。児童相互の肯定的な関わりの中で、自分のよさがわかり、自分を大切にしようという気持ちが高まってくるのではないかと考える。

(2) Q-U アンケート（3回実施）

〈いごちのよいクラスにするためのアンケート〉

1 回目の結果は、学級生活満足群が 74%、非承認群が 22%、学級生活不満足群は 3% であった。全体的に見ると、縦型のプロットになっている。縦型プロットの学級について、河村（2009）は、「一見静かで落ち着いた学級に見えますが、学級生活を送る子どもたちの意欲には大きな差が見られ、人間関係が希薄な学級」であると述べている。対象児童のクラスは、活発で自己主張ができる児童もいるが、集団の中で、自分の思いや考えを出すことが苦手な児童も多い。

2 回目の結果は、学級生活満足群が 63%、非承認群が 18%、学校生活不満足群が 15%、侵害行為認知群は 4% であった。満足群に広がりが見られるプロット図になっている。しかし、学校生活不満足群が 1 回目の結果と比べると増えている。児童同士の関わりが広がってきているが、それにより侵害行為のあることも出てきているのではないかと考えられる。

3 回目の結果は、学級生活満足群が 88%、非承認群が 4%、学校生活不満足群が 8%、侵害行為認知群は 0% であった。親和的なまとまりがみられるプロット図になっている。2 回目では、満足群に広がりが見られるプロット図であったが、侵害行為認知群、非承認群、学校生活不満足群にいた児童が学校生活満足群に入ってきている。学級の中でのルールが確立されてきており、友達との関わり合いが楽しいと感じられる姿が多く見られるようになってきている。2 回目の Q-U アンケートで、学校生活満足群にいなかった児童 10 名の中で、学校生活満足群に変化した児童は 7 名であった。その中には、共同体感覚アンケートで低い平均値だった児童 5 名もあり、2 名が学校生活満足群に変化していた。共同体感覚が高まることによって、児童内の肯定的関与が増加し、承認

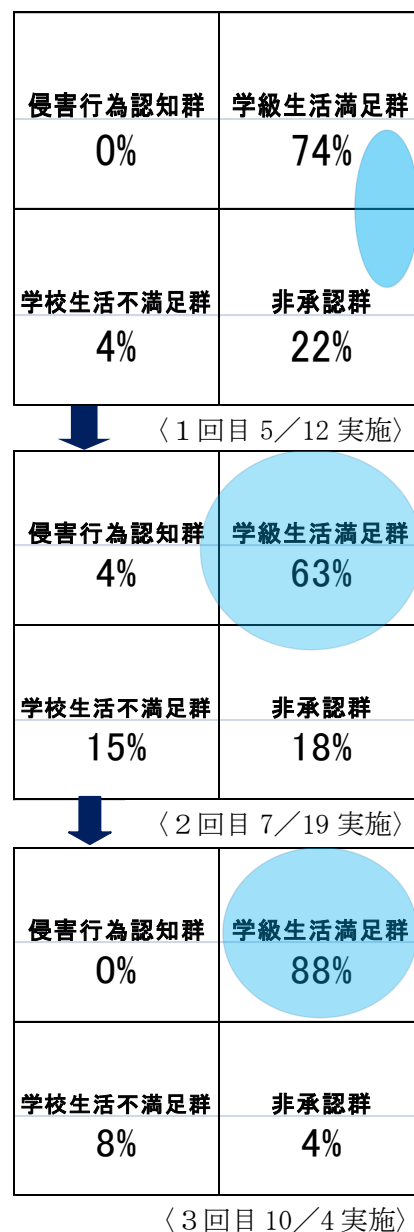


図5 Q-U アンケートの結果

感を高めたのではない。また、児童間の肯定的な交互作用が増えることによって、侵害行為の占める相対的割合が減少し、被侵害感を低めることにつながったのではないかと考える。

〈やる気のあるクラスをつくるためのアンケート〉

1 回目の「友達関係」と「学級の雰囲気」の平均値を比較すると、「友達関係」の数値の方が高い。これは、小グループ化の傾向であることを示している。決まった友達関係の中で遊びたい、学習したいというような様子が見られていた。

2 回目の結果は、「友達関係」「学級の雰囲気」の両方の平均値が下がっている。友達との交流の中で多面的な考え方を知り、友達への新しい発見を促すことができるような構成的グループエンカウターのエクササイズやクラス会議の導入によって、友達との関わりが楽しいと感じだした時期でもある。しかし、その反面、関わりが少なかった児童同士が交流することで摩擦が生まれ、うまく理解し合えない場面もあったのではないかと考える。

3 回目の結果は、「友達関係」「学級の雰囲気」両方の平均値が高くなっている。そして、両方を比較すると、「学級の雰囲気」の数値の方が高くなっていた。これは、小グループ化が解消され、学級全体で活動することが楽しいという状態であることが伺える。2 学期においては、ほぼ毎日のように継続してクラス会議を導入してきた。友達のことをみんなで話し合ったり、解決しようとユニークなアイデアを出し合ったりする活動が学級の児童の主体性を高め、みんなで一緒に協力して活動することへの楽しさに変化したのではないかと考えられる。

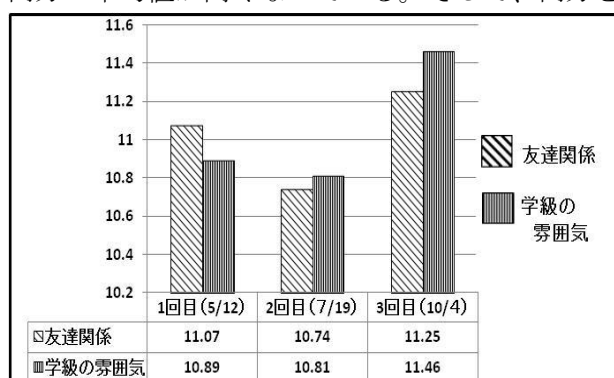


図 6 友達関係と学級の雰囲気の平均値

(3) 児童用ふりかえりアンケート

第Ⅰ期では、クラス会議を8回実施後に、第Ⅱ期では、クラス会議を16回実施後に「児童用ふりかえりアンケート」を行った。第Ⅰ期と第Ⅱ期の自由記述を比較して検証した。

児童がアンケートに記入している時の様子は、「もっと書く時間がほしい」という児童からの声があり、クラス会議について書きたいことがあるといった感じだった。第Ⅰ期では、「クラス会議で、みんながアイデアや意見を出していてすごい」という感想が多く、クラス会議について、楽しみにしているという様子が伝わってきた。また、日頃の学級活動の中で、女子が男子よりも主体的に活動していることが多く、女子の方が自分のアイデアが採用された喜びを書いていた。友達の議題を聞いて、議題を出したいという気持ちを書いていた。クラス会議に対する積極的な気持ちを感じられた。議題への関心としては、4回目の議題「陸上の本番で緊張して、本気の力が出せないのどうすればよいか」に対しての感想が多かった。議題提案者と同じ気持ちになったことがあり、議題を身近に感じた児童が多かったのではないかと考えられる。その後のクラス会議で、本番で力を出せるように、議題提案者の児童と普段あまり遊んでない児童が休み時間を使って、一緒に練習をしたという報告があった。みんなで考えたことを主体的に行動に移したことが児童の関心の高まりにつながったとみられる。

第Ⅱ期では、第Ⅰ期と比べると、感想の言葉が多様になり、クラス会議に対する気持ちに広がりが見られた。また、具体的に記述している文章も多かった。友達に対して、「すごい」という賞賛の言葉が多く書かれるようになっていた。さらに、個々の困っていることが議題に出たり、それを解決するために主体的に児童が行動に移したりする姿が多く見られた。議題提案者が友達からもらったアイデアを生かして、自分の目標のために頑張っている児童をみんなで応援しながら、頑張っている友達の成長を感じることができていた。第Ⅰ期とは違い、第Ⅱ期は、クラス会議のやり方や活

動に慣れ、男子が進んで意見を言ったり、アイデアを出したりすることも多くなっていた。感想の中でも、友達が目標に対して頑張っていたことに対して触れている記述もあったことから、一人一人の児童にとって、議題がより身近なものとなり、友達の悩みや心配を自分のことのように考えることができていたのではないかと考えられる。

(4) 教員研修

夏休み中にA校の教員 14 名を対象に校内研修を行った。A校の課題を確認し、その課題に対しての本研究の取組について共通理解を図った。実際に教員でクラス会議を行い、振り返りをしてもらった。また、第Ⅰ期に行ったクラス会議の様子を紹介した。また、アドラー心理学で大事にされている「勇気づけの言葉」についても紹介し、日頃の児童への接し方についても考えてもらう機会とした。研修後はアンケートを実施した。その結果、以下のように全体的に肯定的な回答が多かった。

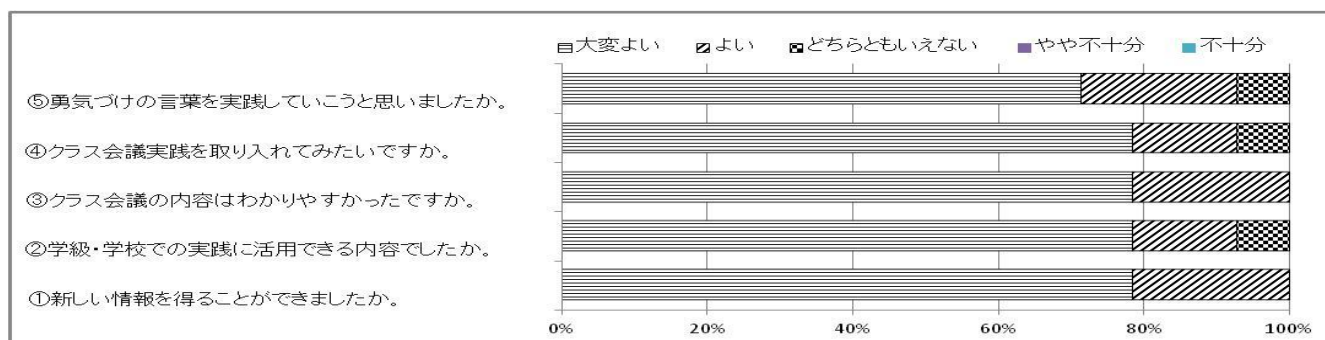


図7 教員研修 人間関係づくりアンケートの実施結果

記述アンケートでは、「短い時間でできるという良さがある」「日々の実践で、児童同士が認め合える場を確保できる取組だと感じた」「児童を褒める時の視点が結果承認で終わっていることに気づいた」等の感想が出ていた。また、「実際にやってみたことで、準備物があまりいらず、帰りの会の時間をそのまま使用できるという利点を感じられた」という意見もあった。学校現場では、心理教育プログラムをいつ、どういった時間に位置づけてできるのかという意識がある。感想には、その視点で考えられている意見が多かった。この研修後、3年学級担任より学級への「クラス会議」の導入についての要望があり、10月にクラス会議を実施した。

(5) 気になる児童

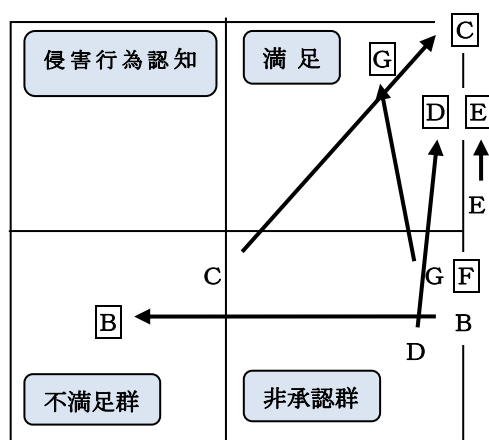


図8 気になる児童 Q-U アンケート結果

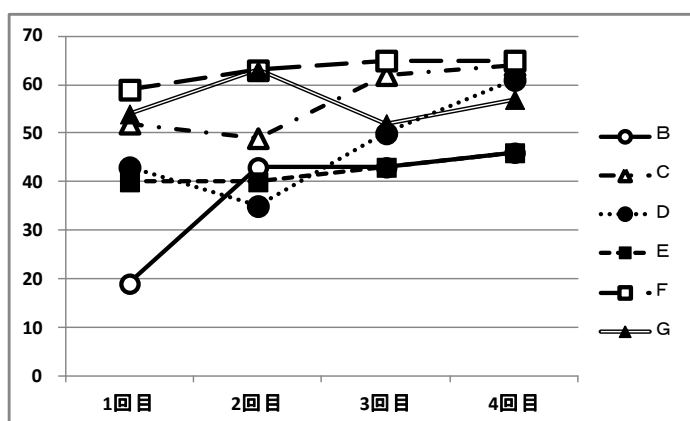


図9 共同体感覚アンケート実施結果

介入前のQ-Uアンケート結果では、「非承認群」に4名、「学校生活不満足群」に1名の児童がいた。また、Q-Uでは満足群にいたものの、「共同体感覚尺度アンケート」の数値が低い児童が1名い

た。対象学年担任との打ち合わせでも気になる児童として名前が出ていた。その6名において、クラス会議を通して、どのような変化があったかを検証した。上はQ-Uアンケートと共同体感覚尺度の結果である。

図8は、B～Gまでの6名の児童の1回目と3回目の変化を矢印で示したものである。ほとんどの児童が学級生活満足群に上昇し、改善傾向が見られた。ここでは、6名の児童について報告する。

気になる児童	クラス会議を通しての変容
B	今年度転入してきた児童である。A校よりもさらに児童数の少ない小学校から転入してきており、固定化された人間関係の中で安心して過ごしていた。友達との関わりを楽しんではいるが、友達からの誘いを断っている姿が見られていた。3回目の「Q-U アンケート」の結果は不満足群に動いていたが、クラス会議では、議題を出して、みんなに考えてもらったり、友達の議題に対してもユニークな考えを発表したりして、学習場面では見られない姿も見られた。「共同体感覚尺度アンケート」の結果では、1回目から少しずつ変化し、6回目の結果は27ポイント数値が上昇していた。新たな人間関係を築くことに時間がかかっているのではないかと感じた。
C	1回目の「Q-U アンケート」の結果では不満足群にいたが、3回目の結果では、満足群に上昇していた。クラス会議導入時は、友達の意見に対して、小声で否定的なことを言ってみたり、友達が意見を言っている時に、他の児童に話しかけたりする姿があった。クラス会議の回数を追うごとに、まわりの友達が議題提案に対して一生懸命考える姿を見ながら、自分の考えも素直に言えるようになってきた。「ありがとうみつけ」では、友達に学校生活の中の頑張りを見つけてもらい、認めてもらうことができた。「共同体感覚尺度アンケート」の結果では、1回目と6回目を比較すると、12ポイントの数値が上昇していた。
D	学習の内容によって、別教室で学習しているため、学級を離れることがあった。そこで、学級担任が学級を出入りする時のDの表情を寂しそうに感じ、学級全体としてできることはないかクラス会議に議題提案した。クラス会議で、教室へ出入りするときに、「おかえり」や「行ってらっしゃい」という声をかけようと決定した。その後、声をかけ合う姿が見られるようになった。そして、Dからは、クラス会議で「リフティングがうまくなりたい」という議題が出され、サッカーをいつもしている友だちが中心となって、放課後に一緒に練習する姿が見られた。友達との関わりを通じて、所属感が高まってきたのではないかと考えられる。
E	Eは、他の児童とは違い、「Q-U アンケート」では1回目から満足群にいた。しかし、「自己受容」が低く、「共同体感覚」全体においても低い数値だった。Eは、自分の気持ちを上手に表現することが苦手であり、グループ活動では困る場面も多かった。また、低学年の時から学習面では、しんどさを感じてきていた。それをわかっているまわりの児童は、Eに対して、接し方が優しく、グループ活動では困らないようにまわりが工夫して活動していた。しかし、学年が上がってくると、学習面等で友達との力の差を感じ、自信がもてないことも多かった。第Ⅱ期では、学級全体への支援として、議題の内容を考えるときに、議題提案者に「どうになりたいか」を本人の言葉で伝えてもらい、児童全体で確認するようにすることで、どんなことを考えればいいのか分かりやすくなった。Eの振り返りカードには、「友達のために、自分が意見を言えてうれしかった」という言葉が書かれるようになった。「共同体感覚尺度アンケート」の結果は、「所属感」「自己受容」の数値が少しずつ上昇してきた。
F	Fは、通常の学習場面では、発表することが少なく、友達の意見を聞いている方が多い。その反面、クラス会議の中では、議題に対して、パスの回数も少なく、主体的に意見を出すことができていた。また、タイから転入してきた児童に優しく声をかけている姿も多く見られた。クラス会議の中で、自分から意見を出せたことに自信がもてたのではないか。Q-U アンケートでは、2回目の結果が「満足群」に上昇していたが、3回目では、「非承認群」に戻っている。児童の変容を身落とさずに、声掛けをしていく必要がある。
G	友達とも楽しく活動できるが、自分の世界をもっていて、マイペースで行動するために、周りから理解してもらえないことが多い。クラス会議では、議題を出すことができた。その議題について、友達がたくさんのアイデアを出してくれたことがうれしく、クラス会議の終わりには、進んで感謝の気持ちを伝えることができた。その後、回数を重ねるごとに、前のめりになりながら、友達の意見をよく聞いている姿が見られた。

気になる児童のほとんどが、学級生活満足群に上昇し、「共同体感覚尺度アンケート」の結果においても、全員が1回目から4回目にかけて上昇したことから、クラス会議介入においての児童の人間関係の改善傾向が見られたと考えられる。しかし、Q-Uアンケートにおいて、「非承認群」から変化がなかった児童、「非承認群」から「不満足群」に変わってしまった児童もいる。クラス会議を導入したことで、他者との安心した関わりが増え、人間関係が流動的になっており、データによっては肯定的に変化していない児童もいるが、多くの児童に肯定的な変化が見られた。

5 成果と課題

(1) 成果

- ・クラス会議の背景にある理論・理念を大切にし、継続して実施することで、共同体感覚が高まった。
- ・クラス会議を導入したことで、固定化されていた人間関係を改善することができた。

(2) 課題

- ・介入が途切れると、共同体感覚が低下し、主体的な活動も不活性になることから、継続的なクラス会議の実践が必要である。
- ・クラス会議は準備等に手間もかからず、短い時間でできるが、クラス会議導入に際しては、手法だけではなく、その背景にあるアドラー心理学の理論・理念を理解し、実践していくことを広める必要がある。

(3) 今後の取組

- ・学級経営の中に「クラス会議」を位置づけ、児童一人一人の「共同体感覚」を高め、温かい学級づくりを目指す。
- ・他の教員に、「クラス会議」の良さを伝えていき、校内で紹介していく。
- ・教職員の研修会等で、「クラス会議について」の理念と実践について紹介し、市内に広めていきたい。

【参考・引用文献】

- ・会沢信彦・岩井俊憲（2014）「学級担任のためのアドラー心理学」図書文化
- ・赤坂真二（2014）「いまクラス会議がすごい！」学陽書房
- ・伊澤直美・西山久子（2015）『試行版クラス会議』の実施における学級の居心地の変化 教心第57回総会
- ・金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一（2003）：中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部第56号 pp259-266
- ・江村理奈（2007）：中学生に対する集団社会的スキル訓練の効果、広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部第56号 pp293-302
- ・河村茂雄・藤村一夫・浅川早苗（2009）「Q-U式学級づくり小学校中学年ギャングエイジ再生」 図書文化
- ・向後千春・伊澤幸代・堂坂更夜香・多喜翠・赤坂真二（2015）：アドラー心理学に基づくクラス会議の実践とその効果、教心第57回総会
- ・高坂康雅（2011）：共同体感覚尺度の作成、教育心理学研究、第59巻、第1号、pp88-99
- ・高坂康雅（2014）：小学校版共同体感覚尺度の作成、心理学研究、第84巻、第6号、pp596-604
- ・國分康孝・林伸一・飯野哲朗・八巻寛治・國分久子・築瀬のり子（2001）「ショートエクササイズ集PART2」図書文化
- ・國分康孝・國分久子（2004）「構成的グループエンカウンター事典」図書文化
- ・佐久間（保路）路子・遠藤利彦・無藤隆（2000）：幼児期・児童期における自己理解の発達：内容的側面と評価的側面に着目して、発達心理学研究、第11巻、第3号、pp176-187
- ・佐々木正輝・菅原正和（2009）小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要、第8号、pp107-117
- ・Jane Nelsen+Lynn Lott+H.Stephen Glenn（2000）：「クラス会議で子どもが変わる アドラー心理学でポジティブ学級づくり」コスモス・ライブラリー
- ・諸富祥彦・森重裕二（2010）「クラス会議で学級が変わる！」明治図書
- ・諸富祥彦・森重裕二・但馬淑夫（2013）「はじめちゃおう！クラス会議」明治図書
- ・文部科学省（2009）：子どもの徳育に関する懇談会「審議の概要」
- ・八巻寛治・表八栄（2006）「エンカウンターで学級づくり12か月」明治図書
- ・八巻寛治（2001）「構成的グループエンカウンター・ミニエクササイズ56選小学校版」明治図書
- ・藤枝静暁・相川充（2001）：小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討、教育心理学研究、第49巻 pp371-381
- ・山崎茜・栗原慎二（2010）：クラス会議が問題解決能力に及ぼす効果—HKISでの実践を例として—、学校教育実践学研究、第16巻、pp36-44
- ・渡辺弥生（2011）：『子どもの「10歳の壁」とは何か？乗り越えるための発達心理学』光文社新書

生徒指導を基盤とした校内支援体制づくりについての研究

～心理教育プログラム実施に着目した総合学科教員の自己効力感を高める校内研修を考える～

高知県立高知東高等学校 教諭 和田 智有
高知県心の教育センター 指導主事 橋田 英子

本研究は、総合学科を置く高等学校の教員が考える心理教育プログラムのニーズや、それに対する意識やイメージを調査することで、実施に対して感じる抵抗感や難しさを明らかにし、それらの軽減につながる具体策を検討することを目的とした。実態調査から明らかになった教員の自己効力感の低さを向上させるための四つの源泉（①成功体験、②代理体験、③言語的説得、④情動的喚起）を意識した校内研修を含めた介入を行った。

その結果、研修を受けた教員自身の授業実施有無により、自己効力感の変化に差が生じることが明らかとなった。また、それは効力感の質の変化による可能性も示唆された。そして、実践後に教員の振り返りやシェアリングの場面を確実に設定し、実施することで生徒理解がさらに深まり、心理教育プログラムに対しても肯定的な意識をもつことが明らかになった。

<キーワード> 心理教育プログラム、自己効力感、成功体験、校内研修、総合学科、高等学校

1 研究目的

近年いじめや不登校などの学校現場における諸問題は、社会問題としても取り上げられている。文部科学省（2016）の調査によると、平成 26 年度の高等学校における長期欠席者のうち「不登校」を理由とする生徒数は 53,154 名（1.59%）であり、減少傾向はあるものの「経済的理由」「病気」などといった他の理由の生徒数と比べてかなり多い。高知県における公立学校の調査結果では、長期欠席者のうち不登校生徒数は 264 名（1.81%）と、全国よりも高い水準となっている。

こうした現状に対し、スクールカウンセラーの配置など様々な取組や環境整備が進められてきているが、何よりも重要なのは日常的に生徒と接し、観察し、指導している教員が心理教育的援助サービスに対する意識を高くもつことではないだろうか。心理教育的援助サービスとは、一人一人の子どもの学習面、心理・社会面、進路面、および健康面における問題状況の解決を援助し、成長を促進することをめざすものである（石隈、1999）。石隈（1999）はそれを 3 段階に分類しているが、その中でも特に対象とする母集団のすべての子どもがもつと思われる基礎的な援助ニーズや多くの子どもが共通にもつと考えられるニーズに応じる「一次的援助サービス」について、教員個人だけでなく学校全体として組織的に取り組んでいくことが重要であると筆者は考える。小泉（2015）によると、その方法として心理学の知見に基づく教育プログラム、すなわち心理教育プログラムが用いられるようになっているという。そして、心理教育プログラムにはそのプログラムが依拠する主な理論（や技法）の名称をそのまま用いているもの（例：構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキル学習など）と、そうでないものに区別できるという。後者はさらに、目的とする問題行動などが強く意識されているもの（例：CAP プログラム、アンガーマネジメント教育など）と、全般的な社会的能力の育成を目指したもの（例：ライフスキル学習、ピア・サポートプログラムなど）に分類できるとしている。生徒指導提要（2010）では、教育相談に必要な人間関係を養うためや狭い意味での生徒指導の手法として、これらの心理教育プログラムがあげられている。

安達（2014）は心理教育実践研究によって描き出される心理教育の現状は、学校現場で実際に実践されている心理教育の現状とは異なると考え、青森県の学校教員を対象として心理教育実施に関する

実態調査を行っている。その中で、高等学校において心理教育があまり実施されていない要因として、高等学校教員の業務の中心が教科学習に偏り、生徒の心理面等への関与が他の校種の教員に比べ少なくなるといった教員の要因を指摘している。

高等学校の中でも総合学科は、生徒の多様な興味・関心、進路希望などに柔軟に対応した教育活動を実施することを目的としているため、普通教科以外にも多種多様な科目選択ができる教育課程となっている。一人の生徒に対して関わる教員数が多く、また学級担任が必ずしも授業を担当するとは限らない。さらに、ホームルーム以外で直接指導を行う機会が少ないことなどの要因により、学級担任が指導に対する不安や孤立感を抱いているケースが少なくないと考える。筆者自身も総合学科での勤務経験から、校内での情報の整理・共有が不十分であることや、生徒の自己肯定感の低さ、学級経営の難しさ等を実感している。したがって、総合学科の教員は、心理教育プログラムのニーズをより強く感じているのではないかとと思われる。しかし、心理教育プログラムに対して、高等学校の教員が戸惑いや抵抗感を抱いていることを勤務経験から実感している。生徒の支援を考える際には生徒理解や現状把握が必要であるが、それと同時に教員側の現状把握も必要であり、その点こそがこれまで不十分であったと言えるのではないかと考えられる。

そこで、本研究では高等学校の中でも特に総合学科の教員が考える心理教育プログラムのニーズや、それに対する意識やイメージを調査し、学校現場で実際に実践されている心理教育プログラムの現状を明らかにする。そして、高等学校の教員が心理教育プログラム実施に対して感じる抵抗感や難しさを明らかにするとともに、それらを軽減させるための具体策を検討することを目的とする。心理教育プログラムをはじめとしたすべての生徒に対する一次的援助サービスが充実し、教員の生徒理解がより深まることで、予防的支援や二次的・三次的援助サービスを必要とする生徒への支援がより効果的に行われるようになり、校内支援体制の活性化へとつながるものと考えられる。

2 研究仮説

総合学科ならではの人間関係づくりの困難さや課題を教員は抱えていると考える。その解決のために総合学科の教員が考える心理教育プログラムのニーズや、それに対する意識やイメージを調査することで、教員が心理教育プログラム実施に対して感じる抵抗感や難しさが明らかになるとともに、それらを軽減させるための具体策の検討ができ、校内支援体制の活性化へつながる。

本研究では次のことを実施する。

- ・総合学科の教員を対象にした、心理教育プログラムについての意識調査アンケート
- ・心理教育プログラムを取り入れた授業の実践
- ・心理教育プログラム実施のための校内研修

3 研究方法

(1) 研究Ⅰ（実態調査）

ア 目的

高等学校の中でも特に総合学科の教員が考える心理教育プログラムのニーズや、それに対する意識やイメージを調査し、学校現場で実際に実践されている心理教育プログラムの現状を明らかにする。そして、高等学校の教員が心理教育プログラム実施に対して感じる抵抗感や難しさを明らかにする。

イ 方法

(ア) 調査対象及び調査手続き

高知県中部地域の、総合学科を設置する高等学校3校の全教員135名を対象とした。

平成28年7月に各校にアンケート協力を依頼し、学校単位で質問紙を配布した。アンケート実施後に回収した。回収率84%、有効回答率100%であった。自由記述の分析方法について

はK J法を用いた。

(イ) 内容

本アンケートではすべての生徒に対して学校で実施されている一次的援助サービスとして、小泉（2015）のいう「心理教育プログラム」という用語を用いた。

アンケートは「基礎情報」、「心理教育プログラム実施に関する質問」、「心理教育プログラムに関する用語の認識度調査」の三つから構成した。

「心理教育プログラム実施に関する質問」は、岡崎・安藤（2012）や安達（2014）の実施した調査を基に、心理教育プログラムの実施経験、実施内容、実施する際の抵抗感、心理教育プログラムの必要性、また学校全体や学級経営・授業経営に関する課題とその解決方法などを問う18項目とした（表1）。選択肢形式、選択肢と記述を併記するもの、または自由記述とした。

「心理教育プログラムに関する用語の認識度調査」では、生徒指導提要（2010）で教育相談でも活用できる新たな手法として紹介されているもの（構成的グループエンカウンター、ピア・サポート、アンガーマネジメントなど）や、心理教育プログラムとしてだけでなく一般的な用語としてもよく用いられるもの（リフレーミング、アイメッセージなど）、また県内の高等学校で多く使用されているQ-Uなど、13の用語について0～10のスケールで調査した。

表1. 心理教育プログラム実施に関する質問

①	あなたが、生徒に身につけさせたいと考えていることは何ですか。 (ア) 学力 (イ) 体力 (ウ) ルールを守ること (エ) コミュニケーション能力 (オ) 聞く力 (カ) 思考力・判断力 (キ) 主体性 (ク) 自己管理能力 (ケ) 礼儀作法・マナー (コ) 感情のコントロール (サ) その他
②	あなたがホームルーム担任をする場合、どのようなホームルーム経営を目指したいですか。 (ア) 生徒一人一人が安心できる学級 (イ) 互いを認め合い尊重できる学級 (ウ) 規範意識をもった学級 (エ) 希望進路を実現できる学級 (オ) 様々な問題や課題に積極的に取り組み、解決していこうとする風土のある学級 (カ) 明るく笑顔があふれる学級 (キ) その他
③	生徒は、高校生活に何を望んでいると思いますか。 (ア) 楽しい学校生活を送る (イ) 新しい友人をつくる (ウ) 充実した部活動 (エ) 進路保障 (オ) 学力をつける (カ) 将来の夢(目標)を見つける (キ) 資格の取得 (ク) その他
④	今現在、生徒との関係づくりや生徒理解において課題や苦慮していることがあればお書きください。
⑤	今現在、ホームルーム経営や授業経営において課題や苦慮していることがあればお書きください。
⑥	今現在、学校全体として取り組むべき課題があればお書きください。
⑦	④⑤⑥の課題解決のために、あなたが必要と思うことは何ですか。
⑧	教員としてあなたが最も力を入れていることは何ですか。 (ア) 教科指導 (イ) 部活動の指導 (ウ) ホームルーム経営 (エ) 分掌の業務 (オ) 生徒理解 (カ) その他
⑨	これまでに心理教育プログラムを実施したことがありますか。 ある ・ ない
⑩	⑨で「ある」と回答した方にお聞きします。どんな心理教育プログラムを実施しましたか。
⑪	⑨で「ある」と回答した方にお聞きします。心理教育プログラムを実施したきっかけは何ですか。
⑫	⑨で「ない」と回答した方にお聞きします。心理教育プログラムを実施しなかった理由は何ですか。
⑬	心理教育プログラムを実施することについて、あなたの意識は次の中のどれに当てはまりますか。 (ア) 積極的に取り組みたい。 (イ) どちらかという取り組みたい。 (ウ) どちらかという抵抗感がある。 (エ) 非常に抵抗感がある。
⑭	⑬で(ウ)(エ)と回答された方にお聞きします。抵抗感を感じる理由は何ですか。※自由記述
⑮	心理教育プログラムは必要だと思いますか。また、その理由をお答えください。 はい ・ いいえ
⑯	心理教育プログラムを実施する際、どのような単位で実施するのが望ましいと考えますか。 (ア) 各ホーム (イ) 学年 (ウ) 全校 (エ) その他
⑰	心理教育プログラムの実施頻度で望ましいと思うものはどれですか。 (ア) 毎日 (イ) 週1回程度 (ウ) 月1回程度 (エ) 学期に1回程度 (オ) 年1回程度 (カ) その他
⑱	あなたが心理教育プログラムを実施される際、援助として望むことは何ですか。 (ア) 校内研修 (イ) 外部機関等での研修 (ウ) 書籍類の購入 (エ) 指導案や教具などの提供 (オ) 教育相談担当の教員やスクールカウンセラーにTTで参加してもらう (カ) その他

ウ 結果

調査対象者のうち、回答が得られたのは113名であった。調査対象者の詳細を表2、表3に示す。

アンケート結果より、心理教育プログラムの実施経験を問う質問⑨では、全体の約83%が実施したことがないと回答している（表4）。心理教育プログラム実施に対する意識を問う質問⑬では、全体の約18%が「どちらかというと抵抗感がある」「非常に抵抗感がある」と回答している（表5）。しかし、心理教育プログラムの必要性を問う質問⑮では、約60%の教員が必要だと思うと回答している（表6）。

表2. 調査対象者の職種と校内での役割

	職種						役割					
	教諭	養護教諭	管理職	期限付講師	その他	無回答	ホームルーム担任	副担任	学年主任	学年付	その他	無回答
A校	34	1	2	3	3	1	17	7	3	12	5	0
B校	29	1	2	2	3	2	12	13	3	8	5	1
C校	24	1	2	1	2	0	8	7	1	8	6	0
合計	87	3	6	6	8	3	37	27	7	28	16	1

表3. 調査対象者の年齢、教員歴、性別

	年齢						教員歴					性別		
	20代	30代	40代	50代	60代	無回答	0～10年	11～20年	21～30年	31～40年	無回答	男	女	無回答
A校	4	2	17	21	0	0	5	12	19	7	1	19	25	0
B校	2	7	13	16	0	1	5	11	13	7	3	18	20	1
C校	0	8	10	11	1	0	2	10	15	2	1	14	16	0
合計	6	17	40	48	1	1	12	33	47	16	5	51	61	1

表4. 心理教育プログラムの実施経験（質問⑨）

	実施したことがある	実施したことがない	無回答	合計
A校	7	36	1	44
B校	4	33	2	39
C校	4	25	1	30
合計	15 (13%)	94 (83%)	4 (4%)	113

表5. 心理教育プログラム実施に対する意識（質問⑬）

	積極的に取り組みたい	どちらかという と取り組みたい	どちらかという と抵抗感がある	非常に抵抗感 がある	無回答・その他	合計
A校	10	20	9	0	5	44
B校	6	23	3	0	7	39
C校	2	13	7	1	7	30
合計	18 (16%)	56 (50%)	19 (17%)	1 (1%)	19 (17%)	113

表6. 心理教育プログラムは必要か（質問⑮）

	必要と思う	必要と思わない	無回答・その他	合計
A校	32	5	7	44
B校	24	7	8	39
C校	12	9	9	30
合計	68 (60%)	21 (19%)	24 (21%)	113

エ 考察

アンケート結果より、教員は心理教育プログラム実施に対する効果や結果はある程度予想できている必要とも感じているが、知識がない、勉強不足などから実施に対して不安や自信のなさを感じており、実施経験が少ないことが明らかになった。

人が行動を起こすためには、ある行動がどんな結果を生みだすか予想できる「結果予想」と、結果を生みだすために必要な行動をどのくらい上手にできるかという「効力予想」が必要であるという (Bandura, 1977)。自己効力感とは Bandura (1977) が提唱した概念で、「ある結果を生みだすために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」をいう (東條・坂野、2001)。



図1. 効力予想と結果予想の関係 (Bandura, 1977)

アンケート結果 (図2) から、教員は心理教育プログラムに対する期待感を抱いており、結果予想はできていることがわかるが、「自分ならできる・できそう」という気持ち、つまり自己効力感が低いために行動を起こす可能性が低く、効力予想が生じず、心理教育プログラムの実施率が低くなっていると考えられる。

自己効力感の向上には、①成功体験、②代理体験、③言語的説得、④情動的喚起が大きく影響する (Bandura, 1977)。研究Ⅱでは、この四つの源泉を意識した校内研修や研究授業を実施し、教員の自己効力感を高めることを目指す。また、教員の自己効力感の高まりは生徒にも影響を与えると考える。教員と生徒が相互作用的に自己効力感を高めていける介入を行う。

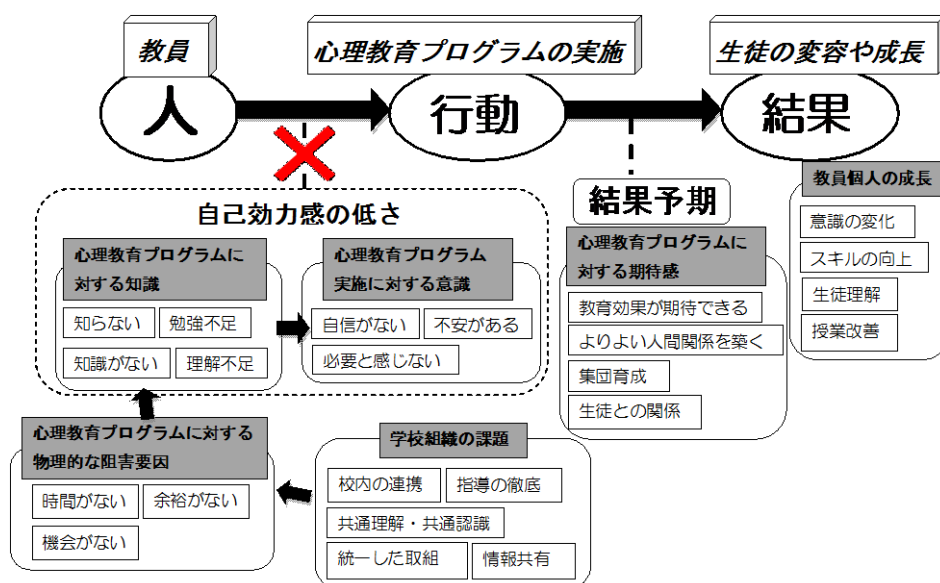


図2. 心理教育プログラム実施に対する教員の思考

(2) 研究Ⅱ

ア 目的

研究Ⅰにより明らかになった教員の自己効力感の低さを向上させるための介入を行う。2年生の総合的な学習の時間で心理教育プログラムを取り入れ、それを担当する各クラス担任に向けての校内研修を実施し、教員の自己効力感に変化が見られるか検証する。

介入実施校であるA高等学校では、総合的な学習の時間の学習指導要領の目標を踏まえ、「自己理解を深めることにより、職業適性を見極め、進路希望を明確にさせる」、「将来の職業生活に必要なコミュニケーション能力を高める」、「主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」という三つの目標を設定している。そこで、総合的な学習の時間の中で心理教育

プログラムを実施し、「自己の本音にふれ、自己に気づく」こと（國分、2004）で自己理解を深め、これから出会う学習や対人関係などの様々な課題の解決に向けて自ら粘り強く取り組むことや、仲間と協働しながら取り組む姿勢や方法を学んでいくことを目指す。

また、A高等学校では総合的な学習の時間の事前打ち合わせを「担当者会」と呼んでいる。参加者はクラス担任、学年主任であり、この中には校務分掌の役割として、総合的な学習の時間の学年担当の教員も含まれる。この担当者会を、教員の自己効力感を高めるための校内研修と位置付ける。

イ 方法

A高等学校総合学科2年生の総合的な学習の時間で、その目標やねらい、また時期に応じた心理教育プログラムを用いた介入を2回実施する（図3）。その介入に関連して実施する校内研修前後で、教員の自己効力感やこれから実施する授業や心理教育プログラムに向けてどのような意識で取り組むかといったことを問うためのアンケートを作成した。

淵上・西村（2004）の個人的効力感を問う質問、貝川・鈴木（2006）の教師自己効力感を問う質問、谷島（2013）の協働的自己効力感を問う質問などに加え、心理教育プログラム実施に対する質問など、8項目（表7）でアンケートを構成し、それぞれ8件法とした。

分析についてはIBM SPSS statistics version23を用い、有意水準は5%に設定した上で統計解析を行った。

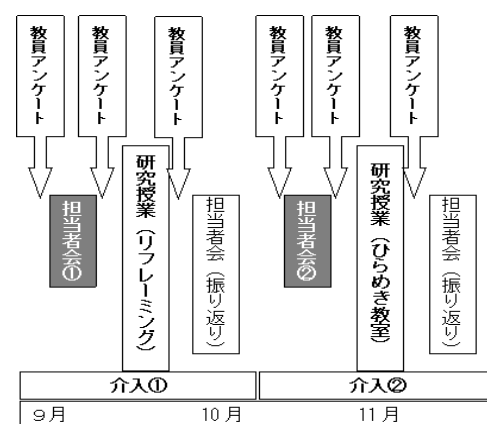


図3. 研究構想図

表7. 教員アンケート

- | | |
|-----|--|
| (1) | 教育観・指導観といった信念をしっかりと持っている。 |
| (2) | これまでの教職経験や研修等は、自分の教師としての資質や教授技術の向上に役立っていると思う。 |
| (3) | 教科等の専門性にこだわらず、同僚のしていることに興味を示すことができる。 |
| (4) | すべての経験は無駄な経験ではないと考え、いろいろな仕事に積極的にチャレンジすることができる。 |
| (5) | 生徒どうしの人間関係づくりを促進する手立てができる。 |
| (6) | 学級が生徒にとって居心地よく安心できる場になるような手立てができる。 |
| (7) | 学級内の生徒の人間関係や問題（課題）を把握している。 |
| (8) | 心理教育プログラムを実施することに、積極的に取り組みたい。 |

ウ 介入①

(ア) 担当者会①（校内研修）

- a 実施日時 平成28年9月15日（木）16時～17時
- b 対象 A高等学校2年クラス担任10名
- c 内容

構成的グループエンカウターのエクササイズのひとつである「リフレーミング」の授業を計画し、そのための担当者会を実施した。

構成的グループエンカウターは、「ふれあいと自他発見」により「人間的成長の促進」「効果的な自分探し」が同時に実現でき、生徒が仲間と自己開示し合うことで進路達成に前向きに取り組む姿勢を育成できるとして、進路指導にも大きな効果があるという（國分、2004）。A高等学校の総合的な学習の時間の年間計画では、進路実現に向けて「志望理由書を作成する」という取り組みが計画されていた。そこで構成的グループエンカウターという心理教育プログラムを授業の中に取り入れ、「リフレーミング」という活動で生徒の自己理解を深めることで志望理由書を作成するためのひとつのきっかけとする。また、この活動では仲間

と互いに肯定的なフィードバックをし合う。他者理解・他者受容を深め、対人関係能力を養うことにもつながると考える。

この担当者会では、授業者となるクラス担任の心理教育プログラム実施に対する自己効力感を高めることを目指し、自己効力感を高める四つの源泉、①成功体験、②代理体験、③言語的説得、④情動的喚起を意識した校内研修と位置付けた。通常の担当者会は、授業で実施する内容が学年担当教員から示され、提出物、評価方法などを確認し終了する、という流れである。今回は筆者が作成した学習指導案を配布し、筆者を授業者、研修参加者を生徒役として模擬授業を行い、各クラス担任に代理体験してもらった。研修参加者自身が授業者となったときに「できそう」と思えるようなモデルを示すことだけでなく、アイスブレイク的な活動も取り入れながら良い雰囲気を作ることを心がけた。

(イ) 研究授業①

- a 授業日時 平成 28 年 10 月 4 日（火） 5 限
- b 対象 A 高等学校総合学科 2 年生 201 名
- c 授業者 各クラス担任
- d 場所 各クラス教室
- e 内容

日頃、短所だと感じている自分の性格が、実は見方を変えれば長所ともいえること（リフレーミング）を知る。自己開示したうえでクラスメイトから自分への肯定的なフィードバックをしてもらい、自分の長所・短所を見つめ直す。自己理解・他者理解を深めることで、よりよい人間関係づくりを目指す態度を育てるとともに、志望理由書や履歴書などの作成のための準備とする。

(ウ) 結果と考察

教員アンケート（表 7）の各項目の平均値をとり、①研修前と②研修後、②研修後と③授業後、①研修前と③授業後でそれぞれ比較した（表 8）。教員としての個人的な効力感を問う項目では研修前から数値が高く、それほど変化は見られないが、(5) (6) (8) のような心理教育プログラム実施に関する項目では、研修前後で変化が見られた。研修ではリフレーミング前にアイスブレイク的な自己紹介を取り入れ、その後の活動が良い雰囲気で行えた。これが情動的喚起や言語的説得などにもつながり、教員の自己効力感に影響したと考える。

しかし、授業実施後は、多くの項目で平均値が下がるという結果になった。授業時の生徒の様子やクラス内の人間関係の変化に臨機応変に対応していくこと、活動に積極的でない生徒、グループワークが苦手な生徒への対応など、実践の難しさを実感した教員が多かったのではないかと考える。

さらに、授業後の担当者会を振り返りの時間とした。生徒の振り返りアンケートの結果（表 9）と、感想を教員に提示した。感想には、「短所が長所が変わってよかった」、「いろんな見方がある」、「自分のことやみんなのことを考えることができた」、「優しい人が多い」、「みんなの意外な一面を知れた」といった活動に対する好意的な意見が多く書かれていた。同一日時の授業実施のため、担任は他クラスの状況を知ることができないが、授業についての情報交換が活発に行われた。こういった教員の振り返りが各自の内省を促し、成功体験を共有することや、互いの言語的説得などにつながっていくのではないかと考える。

また、教員アンケートの(1)～(4)は既存の尺度から引用した項目であるが、表 8 から分かるように平均値は比較的高い。各項目別に理論的中央値（8 件法のため 4.5 と設定）との有意差検定を行ったところ、ほとんどの項目で有意差が見られた。例えば(2)では、①研修前（ $t=12.000$, $p<.01$ ）、②研修後（ $t=7.442$, $p<.01$ ）、③授業後（ $t=4.202$, $p<.01$ ）で有意差がみられた。つまり、調査対象の教員は決して自己評価が低いわけではなく、教員と

して自信をもって仕事をしている人が多いということであろう。一方、心理教育プログラム実施に関する項目の(5)～(8)では、理論的中央値より高いものの(1)～(4)と比較すると平均値は低い。理論的中央値との有意差検定においても有意差が見られない項目が多い。例えば(5)では、①研修前 ($t = .721$, $n.s.$) と③授業後 ($t = 1.950$, $n.s.$) では有意差が見られなかった。研究Ⅰの実態調査からも明らかになったように、心理教育プログラム実施に対して教員の自己効力感が低いことが改めてここでも明らかになった。

表 8 介入①の教員アンケート結果 (平均値) $N = 10$

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
①研修前	5.6*	6.5**	6.9**	6.7**	4.8	5.2	5.3	6.0**
②研修後	5.8*	6.5**	6.9**	6.6**	5.6*	5.6*	5.3	6.6**
③授業後	5.6	6.4**	7.0**	6.4**	5.2	5.4*	5.1	6.1**
①と②の差	0.2	0.0	0.0	-0.1	0.8	0.4	0.0	0.6
②と③の差	-0.2	-0.1	0.1	-0.2	-0.4	-0.2	-0.2	-0.5
①と③の差	0.0	-0.1	0.1	-0.3	0.4	0.2	-0.2	0.1

* $p < .05$

** $p < .01$

表 9 研究授業①の生徒アンケート結果 (4件法) $N = 151$

質問	平均値
(1) 今日の活動は、楽しかったですか。	3.1
(2) 今日の活動は、あなたのためになりましたか。	3.1
(3) 今日のような活動をまたやってみたいですか。	2.7

エ 介入②

(ア) 担当者会② (校内研修)

- a 実施日時 平成 28 年 10 月 6 日 (木) 16 時～17 時
- b 対象 A 高等学校 2 年クラス担任 11 名、2 年学年主任、希望者
- c 内容

「ひらめき教室」という授業を企画し、そのための担当者会を実施した。

「ひらめき教室」は年齢や学力にとらわれない知的な活動である。生徒は自身の知識だけでなくこれまでの経験と結びつけながら考え続け、グループワークの中で仲間とたくさん話しながら間違いを恐れず何度も試してナゾ (問題) を解いていく。活動を通し、生徒は考え続けることの楽しさを体感する「知的交流」と同時に、仲間との心理的距離が近づく「感情交流」も体験する (鹿嶋、2016)。総合的な学習の時間の目標達成につながる、問題の解決に主体的、協同的に取り組む態度を育てるための活動として取り入れることとした。

担当者会②では、「ひらめき教室」についての知識や経験がない教員がほとんどであるため体験 (代理体験) してもらうことを中心にし、介入①と同様に教員の自己効力感を高める四つの源泉、①成功体験、②代理体験、③言語的説得、④情動的喚起を意識した構成とした。

また、この活動には教員から生徒へメッセージを送るという目的もある。生徒が取り組むナゾ (問題) を各クラス担任と筆者がこれから一緒に作り上げていくことを伝え、協力を依頼した。

(イ) 研究授業②

- a 授業日時 平成 28 年 11 月 15 日 (火) 6 限
- b 対象 A 高等学校総合学科 2 年生 201 名、看護科 2 年生 24 名
- c 授業者 筆者
- d 場所 体育館
- e 内容

「ひらめき教室」は高知大学の鹿嶋真弓准教授の研究室で研究されている知的交流体験である。大きな学校行事 (文化祭) 直後の授業であるため、生徒の意識を学校行事から通常の

学校生活へと切り替えるきっかけにすること、また、あきらめずに考え続けることのよさやひらめくことの気持ちよさを体験させることなどを目的とする。

生徒は6人程度のグループに分かれ、グループで協力して学力に関係ない「ひらめき」で解くことができるナゾ（問題）を解いていく。

ねらいや方法は授業者である筆者が説明し、授業を進行していくが、その他のクラス担任や学年主任にもそれぞれ役割を与え、授業に参加してもらう。

(7) 結果と考察

介入①と同様に教員アンケート（表7）の各項目の平均値をとり、①研修前と②研修後、②研修後と③授業後、①研修前と③授業後でそれぞれ比較した（表10）。今回の校内研修は、筆者が実施する授業を事前に体験してもらうという主旨であったためか、研修前後であまり大きな変化は見られなかった。参加者の多くが「ひらめき教室」の体験は初めてであり、興味をもって楽しんで活動に参加していた様子がうかがえた。しかし、介入①と違って自分が授業者にならないということは、研修に対する意識や心理教育プログラム実施に対する自己効力感の向上に影響があると考ええる。それらも踏まえて、授業までの担当者会の実施回数を増やし、授業のアイデアを募ったり、授業時の役割を増やし分担したり、各クラス担任が授業に関わる割合を増やすよう努めた。授業後のアンケート結果では多くの項目で平均値が下がったが、その背景には1回目の担当者会と授業の間が1カ月以上あいたことや、授業対象者がクラス単位ではなく学年単位（225名）だったことなども関係すると考える。

教員アンケートの各項目別に理論的中央値との有意差検定を行った結果は、介入①と同様に(1)～(4)ではほとんどの項目で有意差が見られたが、(5)～(7)では有意差は見られなかった。教員アンケートの自由記述(図4)からも実施の難しさを感じた教員がいることがうかがえる。

授業後には、生徒の振り返りアンケートの結果（表11）と感想を教員に提示した。感想には「楽しかったけど難しかった」、「最終問題が解けなくて悔しい」、「解けたときのスッキリ感がとても気持ちよかった」、「分からなくても最後まで必死になって考えられた」といった考えることに対する意見とともに、「みんなと協力して問題を解くのがすごく楽しかった」、「できない所は友だちが補ってくれた」、「友だちとの距離を縮められる」、「友だちの知らなかった一面を知れてよかった」といった仲間と協働することの良さに対する意見が多くあった。教員はこのアンケート結果をみただけでなく、授業中に直接生徒の様子や変容を観察したためか、(8)の項目では授業後にも有意差が見られた（ $t = 2.335$, $p < .05$ ）。教員アンケートの自由記述には「活動の良さを実感」「新たな気づき」などといった記述もあり、生徒の変容を教員に確実にフィードバックしていくことの重要性を実感した。そして、今回の介入が教員の心理教育プログラム実施に対する考えや思いに好影響を与えたと考える。

表10 介入②の教員アンケート結果（平均値） $N = 10$

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
①研修前	5.6*	6.3**	6.8**	6.3**	5.0	5.2	5.0	6.0**
②研修後	5.6*	6.3**	6.5**	6.4**	5.4	5.3	5.0	6.1**
③授業後	5.0	5.8*	6.2**	5.7*	4.8	4.7	4.6	5.5*
①と②の差	0.0	0.0	-0.3	0.1	0.4	0.1	0.0	0.1
②と③の差	-0.6	-0.5	-0.3	-0.7	-0.6	-0.6	-0.4	-0.6
①と③の差	-0.6	-0.5	-0.6	-0.6	-0.2	-0.5	-0.4	-0.5

* $p < .05$ ** $p < .01$

表11 研究授業②の生徒アンケート結果（4件法） $N = 201$

質問	平均値
(1) 今日の活動は、楽しかったですか。	3.5
(2) 今日の活動は、あなたのためになりましたか。	3.3
(3) 今日のような活動をまたやってみたいですか。	3.4

4 総合考察

総合学科という学科の特性からくる「クラス」という集団を意識しづらい中で学級経営をする教員にとって、生徒同士、また生徒と教員がよりよい人間関係を築いていくことは、力を入れるべき課題の一つであることが研究Ⅰの結果からうかがえる。したがって、特定の生徒だけではなく、すべての生徒に対してよりよい人間関係を築く能力や社会性を身につけさせるための一次的援助サービスが求められており、その手段である心理教育プログラムを実施する教員の自己効力感に焦点を当てた研究を行ってきた。

研究Ⅱの結果から、教員の自己効力感を高めるために効果的であったのは次の2点である。

まず1点目は、自己効力感を高めるための四つの源泉を意識した校内研修を実施することである。高等学校では心理教育プログラムの実践の場が少ない。そのために知識や情報をもつ教員が少なく、まずはそれらを提供し、教員自身に体験させる機会を設けることが必要であると考え。心理教育プログラムの体験を通してその有効性を実感したり、各自のもつ成功体験に気づく。つまり、各自のリソースを喚起することにもつながるであろう。成功体験を情報源とする自己効力感是最も強く安定したものとなるという（祐宗・原野・柏木・春木、1985）。各自の成功体験を引き出し、さらにそれを共有することが自己効力感の向上により効果的であると考え。

2点目は、実践の中に教員の振り返りや互いのシェアリングの場面を確実に作っていくことである。互いの授業や生徒の様子をシェアリングすることは、各自の実践を客観的に捉え直すこと（メタ認知）につながる。介入②では教員が授業者とならず、授業参観に近い形で生徒の反応や変容を目の当たりにできたことも大きく影響したと考える。こうした教員のリフレクションが各自の自己効力感はもちろん、指導力や力量の向上にもつながるであろう。教員によるリフレクションは、授業のリフレクション（ミクロレベル）、学校コミュニティのリフレクション（メゾレベル）、価値観のリフレクション（マクロレベル）の三つのレベルがあるという（武田・金井・横須賀、2016）。授業を通じたミクロレベルのリフレクションから、学校や組織といったメゾレベルのリフレクションへと深まることで、校内支援体制をより効果的に機能させるための手立てを教員一人一人が考えていけるようにしていかなければならない。

これらを踏まえ、校内研修、実践、振り返りの流れを示す（図4）。この流れの中で、心理教育プログラム実践の成功体験を多くの教員が積み重ねていけるのではないだろうか。心理教育プログラムに限らず、教員がもつ成功体験を各自のリソースとし、それを喚起させる校内研修や学年会などの会議に学校全体で取り組むことによって、互いの成長を促進できる教員集団を目指す風土を作っていけると考える。

教員アンケートの分析結果は前述しているとおりであるが、授業実践後に平均値が下がることに注目してみる。森野・飯牟礼・浜崎・岡本・吉田（2011）によると、保育者養成の過程において、「夢見る効力感」から「身の丈効力感」へと質的に変容していく可能性が示唆されたという。この先行研究を本研究に照らし合わせると、授業実践前の教員はこれまでの経験や研修での体験などからこれから実践する授業風景を想像し、「上手くやれる」という自信（「夢見る効力感」）をもったが、授業実践後は生徒への対応や授業の構成など様々な難しさを感じたり、中には失敗を体験したりと現実を認識し、自身の実践を客観的に振り返ることで現実に即した自己効力感（「身の丈効力感」）へと質が変化したのではないだろうか。また一方で、教員アンケート項目(5)に注目すると、介入①の研修前には4.8だった平均値が、介入②の研修前には5.0と上昇している。介入ごとの実践によって平均値の

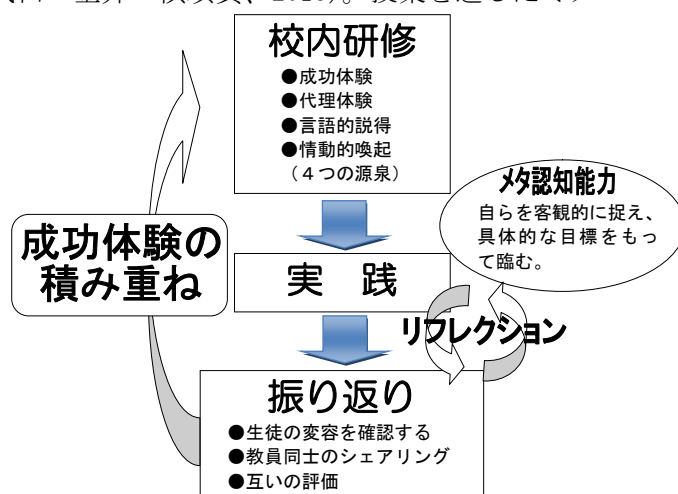


図4. 校内研修・実践・振り返りの流れ

であったため、学年主任をその役割とした具体例を図示する（図5）。どの学校でもおそらく図5に示すような流れで学年主任がリーダーシップを取り、「学年会」を実施しているに違いない。その流れにおいて本研究では教員の自己効力感に着目し、四つの源泉を意識することで、校内研修や学年会がより効果的になり、さらに教員一人一人の成長やスキルアップへとつながるのではないかと考

える。

また、心理教育プログラムの実施を年度当初から計画し、学年に応じた系統立てた取組を学校全体で行っていききたい。一次的援助サービスの充実が生徒理解の深まりへとつながり、生徒一人一人への支援が明確になるであろう。それは二次的・三次的援助サービスの必要な生徒に対するものだけでなく、すべての生徒に対する予防的支援にもなると考える。校内支援体制は組織的には整備されてきたが、それをより効果的に機能させ、校内支援体制の充実のための土壌作りとして、すべての生徒を対象とした心理教育プログラムの実施を目指したい。

また、図5の枠組みに示した学年団単位の研修のみならず、すべての研修において自己効力感を高める四つの源泉を意識できれば、教員のスキルアップに、より効果的であると考え。学年団、分掌、教科などのフットワークの軽いコンパクトな集団から実践し、効果を上げていきたい。

本研究が多くの教員のリソースを喚起するきっかけとなることを望む。

【参考・引用文献】

- ・安達知郎（2013）：教員は心理教育実施をどのように体験するのか 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて、心理臨床学研究，第31巻，第4号，pp563-562
- ・安達知郎（2014）：教員による心理教育実施に関する実態調査―青森県の学校教員を対象として―，弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要，第11号，pp28-36
- ・荒木史代・中澤潤（2008）：予防的支援における教師の実践とスクールカウンセラーに対するニーズ，千葉大学教育学部研究紀要，第56巻，pp93-103
- ・石隈利紀（1999）：学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス，誠信書房
- ・岡崎由美子・安藤美華代（2012）：心理教育的アプローチに対する教育現場の実態とニーズ，岡山大学教師教育開発センター紀要，第2号，pp33-42
- ・柏崎秀子（2009）：省察できる教師を目指したメタ認知能力の育成の試み―模擬授業の設計と主体的な学びの過程の省察―，実践女子大学文学部紀要，第51集，pp36-46
- ・貝川直子・鈴木眞雄（2006）：教師バーンアウトと関連する学校組織特性，教師自己効力感，愛知教育大学研究報告。教育科学，55，pp61-69
- ・鹿嶋真弓 編著（2016）：ひらめき体験教室へようこそ，図書文化
- ・金山元春・中川真身（2016）：教員のリソースを喚起し自己効力感を促す教育相談研修，高知大学教育実践研究，第30号，pp115-122
- ・小泉令三（2015）：予防教育・心理教育の方法，臨床心理学，第15巻，第2号，pp178-181
- ・國分康孝・國分久子総編集（2004）：構成的グループエンカウンター辞典，図書文化
- ・高知県教育委員会（2016）：平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- ・國分康孝 監修（1999）：エンカウンターで学級が変わる Part3 中学校編，図書文化
- ・祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊 編集（1985）：社会的学習理論の新展開，金子書房
- ・鈴木真之・浜本真規子・久利恭士・上杉春香・小倉正義・能勢有希（2005）：学校現場における1次予防プログラム導入の可能性の検討―従来の学校教育と新たなプログラムとの親和性の観点から―，名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要，心理発達学，v.52，2005，pp183-197
- ・武田信子・金井香里・横須賀聡子編著（2016）：教員のためのリフレクション・ワークブック 往還する理論と実践，学事出版
- ・東條光彦・坂野雄二（2001）：「セルフ・エフィカシー尺度」 上里一郎 監修 心理アセスメントハンドブック第2版 西村書店 pp425-434
- ・橋田英子（2015）：高等学校における心理教育の効果的な介入に関する研究―「教育的予防」という視点から―，鳴門教育大学大学院修士論文
- ・Bandura.A 編 本明寛・野口京子・春木豊・山本多喜司 訳（1997）：激動社会の中の自己効力，金子書房
- ・Bandura.A（1977）：Self-efficacy; Toward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review, Vol.84, No.2, pp191-215
- ・淵上克義・西村一生（2004）：教師の協働的効力感に関する実証的研究，教師学研究，日本教師学会誌，（5・6），pp1-12
- ・森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈（2011）：保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討―保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して―，保育学研究，第49巻，第2号，pp96-107
- ・水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子 編（2013）：よくわかる学校心理学，ミネルヴァ書房
- ・文部科学省（2010）：生徒指導提要
- ・文部科学省（2016）：平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- ・谷島弘仁（2013）：教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響，生活科学研究，35，pp85-92

観察・実験を通し、科学的思考力を育む理科の指導と評価の在り方についての研究

－アクティブ・ラーニング型理科授業による学習効果－

須崎市立上分中学校 教諭 山本 清人
高知大学教育学部 講師 草場 実
高知県教育センター指導主事 足達 伸司

本研究の目的は、中学校理科の観察・実験活動において、アクティブ・ラーニング型理科授業が、中学生の実験動機づけ、実験方略及び科学的思考力に及ぼす効果について実践的に検討することであった。この目的を実現するために、中学校理科第1学年「葉・茎・根のつくりと働き」及び「身の回りの物質とその性質」の単元において、課題解決型の学習を開発した。そして、A中学校の第1学年を対象に介入授業を行った。その結果、アクティブ・ラーニング型理科授業は、生徒の実験動機づけ（獲得・利用価値）を高め、実験方略（意味理解的方略）の使用を促進させ、科学的思考力を高めることが示唆された。

<キーワード>

アクティブ・ラーニング型理科授業、実験動機づけ、実験方略、科学的思考力、ループリック

1 研究目的

IEA（国際教育到達度評価学会）が平成27年度に実施した、TIMSS 2015（国際数学・理科教育動向調査）の結果において、日本の中学2年生における理科の平均得点の順位は、39ヶ国中2位であり理科の学力は参加国中、上位に位置している。しかし、質問紙調査において「理科を勉強すると日常生活に役に立つ」という項目に、「強くそう思う」、「そう思う」と肯定的に解答した生徒の割合は62%であり、国際平均の85%を大きく下回っていた。このことから、日本の中学生の理科学習の有用性に対する意識は低いことが分かった（文部科学省、2016）。また、平成27年度全国学力・学習状況調査の結果において、実験を計画すること、実験の結果を分析して解釈すること、課題に正対した考察を行うこと、他者の考えを検討し改善すること、日常生活の場面において、知識や技能を活用することなど、「科学的な思考・表現を評価の観点とする問題」に課題が見られた（国立教育政策研究所、2015）。本研究で介入授業を実施したA中学校においても、平成27年度高知県学力定着状況調査（第1・2学年）の結果において、「実験結果から得られた表をもとに、新たな実験を計画すること」や「根拠を基にした説明をすること」など、科学的な思考力や表現力に課題があることが示唆された（高知県教育委員会、2016）。

このような課題に対応するためにはどのような変数に着目すればよいのだろうか。平成27年度全国学力・学習状況調査における質問紙調査の結果において、「観察や実験を行うことが好き」といった観察・実験活動に対する意欲（以下、「実験動機づけ」とする）に関する項目や「予想をもとにして、実験の計画を立てる」といった実験への取り組み方法（以下、「実験方略」とする）に関する項目に対して、肯定的に回答した生徒ほど、平均正答率が高い傾向にあることが示唆された（国立教育政策研究所、2015）。平均正答率が高いほど科学的思考力が高いと考えられることから、科学的な思考力や表現力を育成するためには、「実験動機づけ」や「実験方略」などの変数が重要であると考えられる。

ところで、中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」において、学習指導要領等の改善の方向性としては、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて「アクティブ・ラーニング（AL）」の視点からの授業改善を通して、「生きて働く知識・技能の習得など、新しい時代に求められる資質・能力を育成していく

こと」をねらいとしている。理科においては、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点から、学習過程を質的に改善していくことが必要とされており（文部科学省、2016）、課題の発見と解決に向けてALを充実させていくことが有効であると考えられる。こうした状況の中、溝上（2016）は、AL型授業を実現させるためには、教員主導型の受動的学習（講義中心型のプレゼンテーションなど）から、生徒主導型の能動的学習（協同学習やジグソー法などの協同学習、発見学習、調べ学習、ディベートなど）への移行が不可欠であるとしている。また、草場ら（2016）は、中学校理科の生物的領域の単元「動物の生活と生物の進化」において、「パイナップルに含まれる酵素について調べる」といった課題を用いて、生徒が課題解決のために、「仮説を立て、実験を計画・実行、結果を考察する」といった内容の生徒主導型の能動的学習（協同・協同学習、調べ学習、発見学習など）を行うことで、理科の科学的思考力が育成されることを実践的に明らかにしている。さらに、鈴木・足達・岡村・草場（2017）は、「実験動機づけ」、「実験方略」及び「理科の学力」を変数とする因果モデルを構成し、構造方程式モデリングを活用して、各変数間の関係を検討している。ここで取り扱う「理科の学力」は、学校教育法第30条2項の「学力」の三要素の定義を参考に、「基礎的・基本的な知識・技能及び、これらを活用して課題を解決するための、思考力・判断力・表現力」と定義している（鈴木ら、2017）。その結果、実験動機づけの高まりが実験方略を促進し、科学的思考力を含む理科の学力を育成する可能性が示唆されている。以上の議論から、AL型理科授業は、生徒の実験動機づけや実験方略及び科学的思考力に対しても影響を与えることが考えられるが、この三つの変数に着目した「実践的な研究」はほとんど見られない。そこで、本研究では、「AL型理科授業による学習指導が、中学生の実験方略、実験動機づけ及び科学的思考力に及ぼす効果について実践的に検討する」ことを目的とした。

2 研究仮説

中学校理科において、AL型理科授業による学習指導は、中学生の実験動機づけを高め、実験方略の使用を促進し、科学的思考力を育成する。本研究では、この仮説を検証するために以下のことを検討する。

- ・中学校理科の観察・実験活動において、AL型理科授業による学習指導事例を開発する。
- ・中学校理科においてAL型理科授業による学習指導（介入授業）を行い、生徒の実験動機づけと実験方略の変容、ならびに科学的思考力の育成する効果について実践的に検討する。

3 研究方法

研究調査協力の得られたA中学校第1学年において、課題解決型の学習を活用したAL型理科授業を開発した。そして、実験動機づけ及び実験方略を測定する項目を準備し、科学的思考力を測定するためのワークシート及びループリックを開発した。

(1) AL型理科授業の開発

ア 事例1（植物は呼吸をしているのだろうか、調べる方法を考えよう）

生物的領域の単元「葉・茎・根のつくりと働き」において、AL型理科授業を開発した。具体的には、「植物は呼吸をしているのだろうか。調べる方法を考えよう。」という課題を設定し、2単位時間の計画で実施した。学習活動としては、①植物が呼吸をしているかどうかについて根拠に基づき予想する、②課題を提示する、③実験方法、準備物、予想される結果について図や文章で表現する、④個人で考えた実験方法を共有し、班で修正・改善する、⑤実験を行い、結果を整理・解釈する、⑥考察を行うとともに、学習活動全体の振り返りを行う。このようなプロセスを通して、実験方法を構想し、実験計画を検討・改善するといった、科学的思考力の育成を目的としている。

イ 事例2（混合物から物質を分けよう）

化学的領域の単元「身の回りの物質とその性質」において、AL型理科授業を開発した。具体的には、「混合物から物質を分けよう」という課題を設定し、2単位時間の計画で実施した。学習活動としては、①これまでの学習を振り返る。②課題を提示する。③砂、鉄線、食塩、発砲スチロール球の混合物をできるだけ効率よく分ける方法を個人で考え、実験計画を立てる。④班で協働して修正した実験計画を作成する。⑤実験を行い、結果を分析・解釈する。⑥考察し、全体で意見を共有し合う。このようなプロセスを通して、既習内容を活用して、科学的な根拠を基に解決方法を構想し、実験計画を検討・改善するといった、課題解決能力の育成を目的としている。

(2) 実験動機づけを測定する項目の準備

実験動機づけの測定には、Eccles ら（1983）、市原ら（2006）の先行研究に基づき、鈴木ら（2017）が作成した項目を準備した。実験動機づけの下位尺度は、「成功期待」4項目、「内発的価値」4項目「獲得・利用価値」4項目から構成されている（表1）。なお、回答方法は、6件法（1：全くあてはまらない、2：あてはまらない、3：あまりあてはまらない、4：少しあてはまる、5：あてはまる、6：非常によくあてはまる）で回答を求め、評定値をそのまま得点とした。

表1 実験動機づけを測定する項目

成功期待	
項目1	私は、集中して実験に取り組むことができます。
項目2	私は、難しいと感じる実験でも進んで取り組むことができます。
項目3	私は、実験をすると決めたら、すごくがんばることができます。
項目4	私は、実験操作を間違えない自信があります。
内発的価値	
項目5	私は、実験することが好きです。
項目6	私は、実験は楽しいと思います。
項目7	私は、実験はおもしろいと思います。
項目8	私は、実験をすることはつまらないと思います。（反転項目）
獲得・利用価値	
項目9	私は、実験ができるようになることは、私の将来に役に立つと思います。
項目10	私は、実験がうまくできなくても、将来困ることはないと思います。（反転項目）
項目11	私は、実験で身についたことが、ほかの教科の学習にも役立つと思います。
項目12	私は、実験で得た知識は、普段の生活でも役に立つと思います。

(3) 実験方略を測定する項目の準備

実験方略の測定には、Eccles ら（1983）、市原ら（2006）の先行研究に基づき、鈴木ら（2017）が作成した項目を準備した。実験方略の下位尺度は、「意味理解的方略」4項目、「反復的方略」3項目から構成されている（表2）。なお、回答方法は、実験動機づけの調査と同様に6件法（1：全くあてはまらない～6：非常によくあてはまる）で回答を求め、評定値をそのまま得点とした。

表2 実験方略を測定する項目

意味理解的方略	
項目1	私は、実験のまとめかたを工夫するようにしています。
項目2	私は、予想と照らし合わせながら考察するようにしています。
項目3	私は、今まで習ったことと結びつけながら考察をするようにしています。
項目4	私は、実験中に気づいたことをメモするようにしています。
反復的方略	
項目5	私は、実験が成功するまで何度も繰り返すようにしています。
項目6	私は、予想通りの結果になるまで同じ実験操作を繰り返すようにしています。
項目7	私は、実験操作がうまくできるまで何度も繰り返すようにしています。

(4) 科学的思考力を測定するためのワークシートループリックの準備

ア 事例1のループリック

事例1における生徒の科学的思考力の測定は、ワークシートの「予想」、「実験方法」、「考察」を対象に行った。「予想」は3水準（2：理由をともなった予想を記入している、1：理由が誤っているか、理由を記入していない、0：予想ができていない・無記入等）を設定した。「実験方法」は3水準（2：的確な実験方法を記入している、1：調べるための実験方法を記入している、0：調べることができない実験方法を記入している・無記入等）を設定した。「考察」は4水準（3：結果をもとに課題に正対した考察を記入している、2：結果をもとに考察を記入しているが根拠が不十分である、1：結果や結論のみを記入している、0：考察ができていない・無記入等）を設定した。合計得点は0～7点である。

イ 事例2のループリック

事例2の科学的思考力の測定は、ワークシートの「予想」、「実験方法」、「考察」を対象に行った。「予想」は3水準（2：的確な実験操作が記述できている、1：必要でない実験操作も記述している、0：無記入等）を設定した。「実験方法」は3水準（2：的確な実験方法を記述している、1：調べるための実験方法を記述している、0：調べることができない実験方法・無記入等）を設定した。「考察」は3水準（2：結果をもとに根拠を持って考察している、1：結果からの考察が不十分である、0：考察ができていない・無記入等）を設定した。合計得点は0～6点である。

(5) 調査協力者及び調査手続き

A中学校の第1学年114名（男子61名、女子53名）を対象とした。介入授業は、2016年6、11月に実施した。

4 結果と考察

分析対象者は、欠損値のあるデータを除いた第1学年63名（男子31名、女子32名）のデータを分析の対象とした。なお、統計解析には、IBM SPSS Statistics23及びIBM SPSS Amos 23を用いた。

(1) 実験動機づけの変容

介入授業前（以下、介入前）と、事例1を実施した一回目の介入授業後（以下、介入後①）と、事例2を実施した二回目の介入授業後（以下、介入後②）における、実験動機づけの構成要素の平均値と標準偏差及び1要因（3水準）の分散分析結果を表3、図1に示した。その結果、実験動機づけの「獲得・利用価値」において有意差が見られた。そこで、多重比較（Bonferroni法）を行ったところ、介入後②の平均値が、介入前と介入後①のそれと比べて有意に高かった。これは、事例2の実験が、身近な混合物に関する知識を活用して課題解決する内容となっており、事例1の実験より「実験の有用性」を感じたためではないかと考えられる。このことより、AL型理科授業によれば、生徒の「実験は役に立つ」といった獲得・利用価値を高める可能性があることが示唆された。

表3 介入前後の実験動機づけの平均値（標準偏差）及び分散分析結果

構成要素		介入前	介入後① N=63	介入後②	F値 (2.124)	多重比較
成功期待	平均値	4.32	4.44	4.52	2.65	
	(標準偏差)	(0.89)	(0.84)	(0.90)		
内発的価値	平均値	4.97	4.90	5.07	1.25	
	(標準偏差)	(1.12)	(1.04)	(1.00)		
獲得・利用価値	平均値	4.06	3.99	4.59	20.9**	介入後②>介入前, 介入後①
	(標準偏差)	(1.04)	(0.82)	(0.91)		

**p<.01

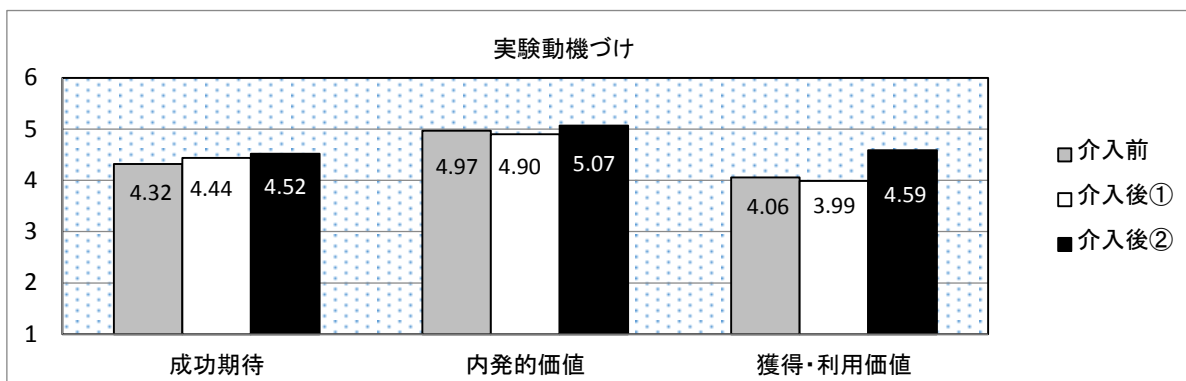


図1 介入授業前後における実験動機づけの変容

(2) 実験方略の変容

介入前と介入後①と介入後②における、実験方略の構成要素の平均値と標準偏差及び1要因（3水準）の分散分析結果を表4、図2に示した。その結果、実験方略の「意味理解的方略」において有意差が見られた。そこで、多重比較（Bonferroni法）を行ったところ、介入後②の平均値が、介入前のそれと比べて有意に高かった。このことより、AL型理科授業によれば、生徒の「予想と照らし合わせながら考察をする」といった意味理解的方略を高める可能性があることが示唆された。

表4 介入前後の実験方略の平均値（標準偏差）及び分散分析結果

構成要素		介入前	介入後①	介入後②	F値 (2.124)	多重比較
		N=63				
意味理解的方略	平均値	4.25	4.42	4.51	4.17*	介入後②>介入前
	(標準偏差)	(1.03)	(0.90)	(0.91)		
反復的方略	平均値	3.82	3.93	3.78	0.78	
	(標準偏差)	(1.18)	(1.14)	(1.17)		

* $p < .05$

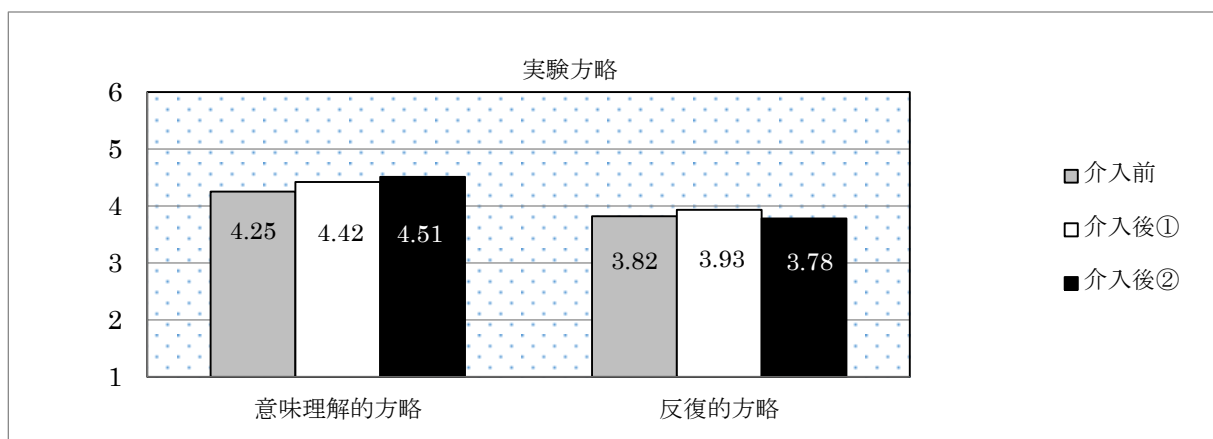


図2 介入授業前後における実験方略の変容

(3) 科学的思考力の変容

ア ワークシートの得点率

介入後①と介入後②における科学的思考力を測定するために、ワークシートの「予想」、「実験方法」、「考察」の各場面についてルーブリックに基づき得点化を図り、得点率を求めたところ、介入後①は 52.5%、介入後②は 66.2%であった（図 3）。

このことから、AL 型理科授業を繰り返し行うことによって、生徒の科学的思考力を高める可能性があることが示唆された。

イ 生徒のワークシート【実験方法】の記述から

事例 2「混合物を分けよう」において、実験方法について、個人と班での「実験計画」の記述の違いに着目すると、個人思考では不十分であった実験方法や実験操作の手順が、班で他の生徒と協働的に思考する中で、効率のよい実験方法に気づき、実験計画が修正されていることが分かる。さらに、1 学期に実施した、事例 1「植物は呼吸しているだろうか。調べてみよう。」の授業において学習した際に、実験計画に、準備物と結果の予想も記述していたことから、今回の事例 2 におけるワークシートには記述する欄が設定されていないにもかかわらず、主体的に記入する生徒が多く見られた（図 4）。

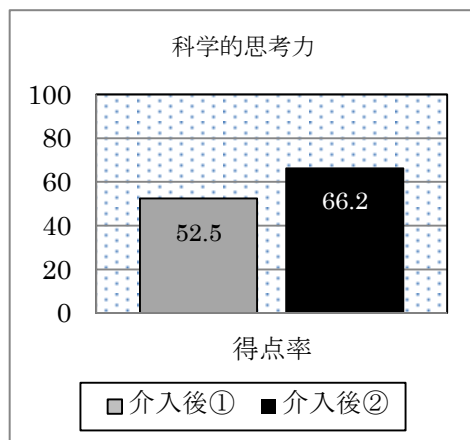


図 3 介入授業後の科学的思考力の得点率

実験計画（1回目）個人で

- ①おわんを見る → 発泡スチロール球を取り出せる
- ②磁石を使う → 鉄線を取り出せる
- ③ろ過する → 砂・食塩が取り出せる

実験計画（2回目）班で

- ①磁石で鉄線を取り出す → 鉄線を取り出せる
- ②ザルを使う、砂・食塩と発泡スチロール球を分ける
- ③砂・食塩を水に溶かし、ろ過する → 砂が取り出せる
- ④食塩水を蒸発させる → 食塩を取り出せる

準備物 ・磁石 ・ザル ・ビーカー ・ろ紙 ・ガラス棒
・ロート台 ・コンロ ・蒸発皿 ・金網

予想 全部を取り出すことができる。

図 4 生徒 A のワークシートの記述内容

ウ 生徒のワークシートの「考察」記述から

事例 1「植物が呼吸しているか調べよう」と事例 2「混合物を分けよう」において、生徒の「考察」の記述について比較した（表 5）。その結果、事例 1 において、実験結果を比較して、根拠を基に説明している記述が多く、思考の深まりが見られた。これは、事例 1 においては、対照実験の設定を行う必要があり、その方法には複数の変数が考えられ、班で対話的に意見を深めながら実験を計画する必要があったためと思われる。また、学習の「まとめ」において、各班から出される報告と自分たちの結果を比較しながら振り返ることで、さらに思考が深められたと考えられる。これに対して、事例 2「混合物を分けよう」の考察内容は、根拠を基にした考察は少なく、思考の深まりが感じられる記述があまり見られなかった。これは、事例 2 の課題そのものが、思考を深めることが難しい内容であったためと考えられる。

「事例 1 の介入後①」のワークシートの得点率においては、55.2%と「事例 2 の介入後②」の 66.2%と比較して、低い結果となっているものの、事例 1 におけるワークシートの考察内容は、事例 2 と比較しても思考の深まりが感じられる内容であり、事例 1 のような課題を繰り返して学習することで、科学的思考力が育成されると考えられる。

表5 事例1と事例2の考察の特徴的な記述事例

事例1(植物が呼吸しているか調べよう)の授業	事例2(混合物を分けよう)の授業
・AとCの袋がBの袋より二酸化炭素が多いことから、日光とは関係なく、植物は呼吸していることが分かる。 ・Bの試験官のBTB液が緑→黄になったことから、植物は光が当たっていないときに呼吸をしていると考えられる。 ・日かげ・葉ありは、石灰水が白く濁る。だから日かげでは、植物は呼吸している。 ・日なた、日かげのどちらも、3時間後の酸素が減り、二酸化炭素が増えたので、植物は呼吸していることが分かった。 ・石灰水で実験する時、二酸化炭素がぬけて、上手にできなかったのと思う。デジタル気体測定器ではかると日かげと日なたを比べて、日なたの方が少なく、日かげは多かったから、日かげでは呼吸していると思う。	・金属、プラスチック、食塩、砂などそれぞれの物質の性質を利用すると、それぞれに分けることができる。 ・様々な種類の物質が混じっていても、今まで習ったことを使えば、4つの物質を取り出せる。 ・発泡スチロール球以外の物は全部を取り出すのはかなりの時間かかる。全部を完全に取り出すのは難しい。 ・浮いてきたものは、発泡スチロール、磁石でくつついたのは鉄線、食塩をろ過したら、少し茶色になった。砂はそのまゝろ紙に残った。 ・砂と塩をろ過するのに時間がかかり、砂や泥が、ろ紙の網目につまった感じになって水が出てくるのが遅かった。鉄線を最初に取りるのが難しかったし、その他でも時間がかかったので、もっと効率のよい方法があると思う。

(4) 実験動機づけ、実験方略、科学的思考力の関係

ア 因果モデルの構成

本研究では、実験動機づけと実験方略及び科学的思考の関係の変容について検討するために、鈴木ら(2017)の因果モデルを参考に、実験動機づけの各構成要素と実験方略の各構成要素及び科学的思考力の因果モデルを構成した。なお、鈴木らと同様に、「意味理解方略」と「反復的方略」の誤差変数間には、相関を仮定した。

イ 介入後①、介入後②における「実験動機づけー実験方略」の関係

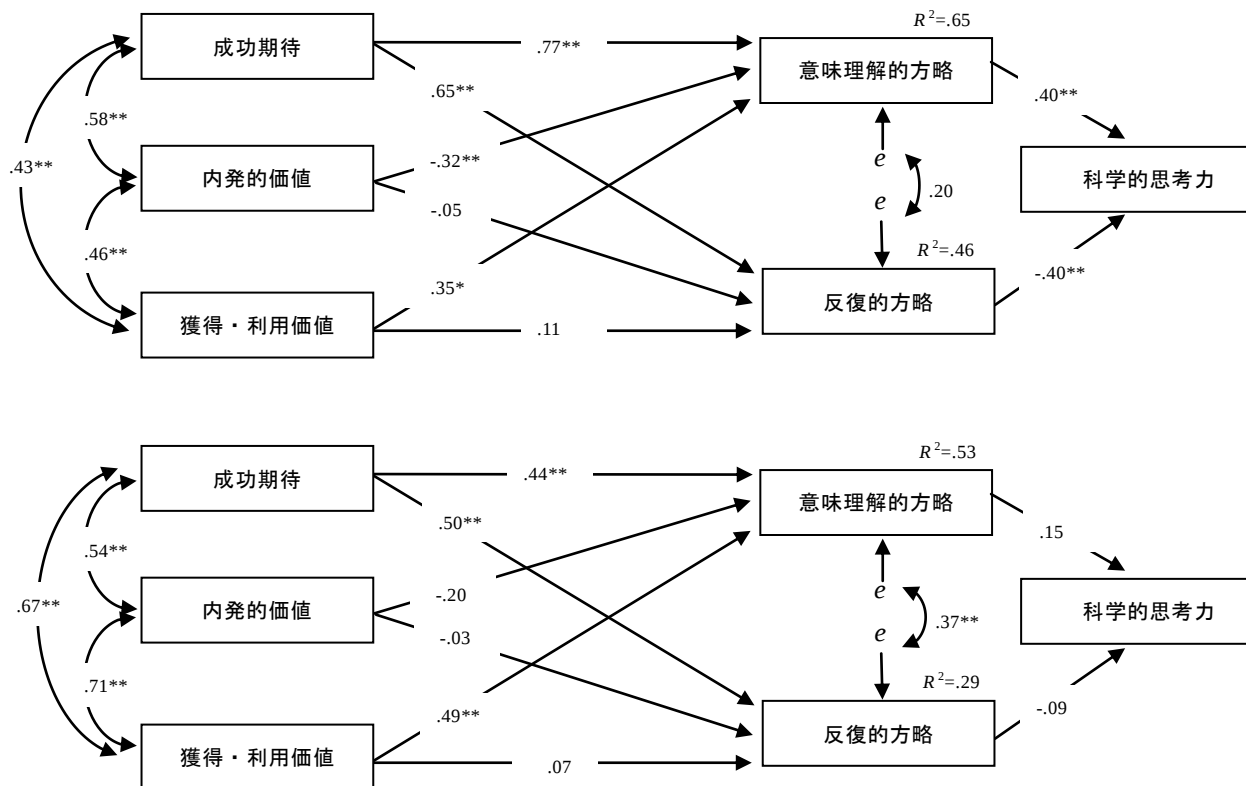
介入後①、介入後②の各構成要素間のパス係数に着目し、「実験動機づけー実験方略」間の関係について、比較検討した(図5)。その結果、介入後①、介入後②のいずれにおいても、実験動機づけの「成功期待」や「獲得・利用価値」から実験方略の「意味理解の方略」に対して、有意な正のパスが見られた。また、介入後①、介入後②のいずれにおいても、実験動機づけの「獲得・利用価値」から実験方略の「意味理解の方略」に対して有意な正のパスが見られた。生徒の自由記述の中に、「今まで習ったことを使えば、物質を取り出すことができる」や「今回の実験は日常生活でも使えることが分かった」などの記述が多く見られたことから、これらの介入授業によって生徒は実験の有用性を実感することができたと考えられる。このことから、「成功期待」や「獲得・利用価値」といった実験動機づけの高まりが「意味理解の方略」を促進させる可能性が示唆された。しかし、介入後①の実験動機づけの「内発的価値」から実験方略の「意味理解の方略」に対して、有意な負のパスが見られた。このことから、AL型理科授業の内容によっては、実験動機づけの「内発的価値」が実験方略の「意味理解の方略」を抑制する可能性が示唆された。つまり、「内発的価値」は、「予想と照らし合わせながら考察する」といった「意味理解の方略」の使用に対してネガティブに影響する可能性があることが示唆された。

ウ 介入後①、介入後②における「実験方略ー科学的思考力」の関係

介入後①、介入後②の各構成要素間のパス係数に着目し、「実験方略ー科学的思考力」間の関係について、比較検討した(図5)。その結果、介入後①において、実験方略の「意味理解の方略」から「科学的思考力」に対して有意な正のパスが見られた。このことから、AL型理科授業が、実験方略の「意味理解の方略」を促進し、「科学的思考力」を育成する可能性が示唆された。これは、一回目の介入授業で実施した事例1の課題の特徴によるものと考えられる。事例1の「植物が呼吸しているのだろうか。調べる方法を考えよう」という課題では、例えば、二酸化炭素の同定に、デジタル気体測定器や石灰水、BTB溶液などの複数の変数を考える必要がある。ほかにも、試験管などの実験に使用する装置や葉の有無や日光の有無など、条件の違いを踏まえた対照実験を考える必要があり、これらの変数を考えることが「意味理解の方略」の使用を促進したと考え

られる。また、それぞれの班の実験方法で導き出された結果を比較検討することで、より科学的思考を深めることができたのではないかと考えられる。一方で、実験方略の「反復的方略」から「科学的思考力」に対して有意な負のパスが見られた。このことから、実験方略の「反復的方略」が「科学的思考力」に対してネガティブに影響している可能性が示唆された。これは、一回目の介入授業で実施した事例1の課題では、1時間の中で呼吸を証明するための実験は1回しか行えず、失敗が許されないため、反復的方略の使用を抑制したと考えられる。

介入後②における「実験方略－科学的思考力」間の関係については、実験動機づけの「獲得・利用価値」が実験方略の「意味理解的方略」に対して有意な正のパスが見られたため、実験方略の「意味理解的方略」から「科学的思考力」に対してもポジティブな影響を期待していたにもかかわらず、有意な結果は見られなかった。これは、二回目の介入授業で実施した、「混合物から物質を分けよう」の課題では、課題を解決するための実験方法が、磁石の使用後、水に溶かし、ろ過を行い、加熱するなど、ある一定の方法に限定されており、容易に考えられる内容であるため、思考の深まりを喚起できなかったことが原因ではないかと考えられる。つまり、AL型理科授業においても、課題解決の内容によっては、「科学的思考力」を十分育成できない可能性が示唆された。



注 1) ** $p < .01$

注 2) R^2 は重相関係数の平方, e は誤差変数

図5 介入後①(上)と介入後②(下)における「実験動機づけ－実験方略－科学的思考力」の因果モデルのパス解析結果

5 成果と課題

(1) 成果

中学校理科の観察・実験場面において、課題解決型の学習を活用した、AL型理科授業の学習指導によれば、生徒の実験動機づけの「獲得・利用価値」を高めると共に、実験方略の「意味理解的方略」を促進し、「科学的思考力」の育成につながる可能性が示唆された。また、介入後①と介入後

②における「実験動機づけ - 実験方略 - 科学的思考力」の因果モデルのパス解析の結果から、実験動機づけの「成功期待」が「意味理解の方略」や「反復的方略」に対してポジティブな影響を与えることが示唆され、本研究の仮説の基となった鈴木ら（2017）の、先行研究を支持する結果が得られた。また、AL型理科授業の内容によっては、実験動機づけの「表面的に実験が楽しい」といった「内発的価値」が「深く考えて実験を行う」といった「意味理解の方略」に対してネガティブな影響を及ぼす可能性が示唆された。本研究では、そのような知見を実践的に示すことができたことは意味のある成果を得られたと考える。

(2) 課題

本研究の介入授業では、生物的領域と化学的領域を対象としたものであるが、物理的領域や地学の領域などの各領域において、AL型理科授業を開発し実践的に検証を行っていく必要がある。また、AL型理科授業の課題内容が科学的思考力の育成に影響することが十分に推測できるため、AL型理科授業を指導するにあたって、「意味理解の方略を促進できる課題の設定」や「反復的方略の使用が有効となる課題の設定」なども考慮に加えながら、「質の高い思考が得られる課題解決型の学習の開発」が課題となる。

AL型理科授業における科学的思考力の評価方法については、思考力を測定するためのルーブリックの妥当性を慎重に検討していく必要がある。また、今回の介入授業において、ルーブリックによる評価だけでは、介入前後における思考力の変容を判断することが困難であった。今後、生徒のワークシートの内容から科学的思考力を評価できるように、OPPシート等のポートフォリオ評価の導入や調査問題（学力テスト等）による評価方法を行っていくことが課題である。

(3) 今後の取組

本研究では、中学生の科学的な思考力や表現力を育成するために、「実験動機づけ」や「実験方略」といった変数に着目して検討してきた。しかし、これからの社会を生きるためには、21世紀型能力（図6）が必要であり、より主体的・対話的に課題を解決していく力が重視されている。こうした力を身に付けるためには、中核となる思考力が重要であり、その育成のカギになるのが「メタ認知」とであるとされている（久坂 2016）。そこで、今後の研究においては、メタ認知などの変数も含めて、AL型理科授業の効果について実践的に検討していきたい。

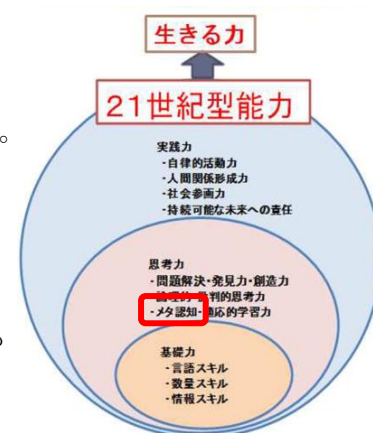


図6 求められる資質・能力の枠組み試案
（国立教育政策研究所 2013）

【参考・引用文献】

国立教育政策研究所（2015）：平成27年度全国学力・学習状況調査 調査結果のポイント

<http://www.nier.go.jp/15chousakekkahoukou/hilights.pdf>, pp.42 - 47, pp.50 - 58.

国立教育政策研究所（2013）：育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会（第6回）
平成25年6月27日配付資料

文部科学省（2014）：初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm

文部科学省（2016）：幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等
について（答申）（中教審第197号）：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm

文部科学省（2016）：TIMSS2015. 国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2015）のポイント

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2016/12/27/1379931_1_1.pdf

高知県教育委員会（2016）：平成 27 年度高知県学力定着状況調査結果の概要」高知県教育委員会小中学校課

<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310301/kochi-kenban.html>

足達慶暢・岡村華江・鈴木達也・草場実（2017）：理科学習場面における動機づけモデルに関する基礎的研究（Ⅰ）

- メタ認知の調整効果 -, 高知大学教育学部研究報告第 77 号, pp.71 - 78.

市原学・新井邦二郎（2006）：数学学習場面における動機づけモデルの検討 - メタ認知の調整効果 -, 教育心理学研究,

Vol.54, pp.199 - 210.

井上純一（2015）：中学校理科におけるパフォーマンス課題と効果的な指導法 - 第 2 分野「生命の連続性」における授業実践を通して -, 広島大学附属中・高等学校中等教育研究紀要 第62号

Eccles - Parsons, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C.M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983) Expectancies, Values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), Achievement and achievement motivation., San Francisco, CA : Freeman. pp.75 - 146.

岡村華江・足達慶暢・鈴木達也・草場実（2017）：理科学習場面における動機づけモデルに関する基礎的研究（Ⅱ）

- 性別差の調整効果 -, 高知大学教育学部研究報告第77号, pp.79 - 86.

草場実・福島啓介・蒲生啓司（2016）：科学的知識を活用した課題解決が中学生のメタ認知活性化と理科の学力の育成に

及ぼす効果 - 中学校理科生物の領域「生命を維持する働き」を事例として -, 高知大学教育学部研究報告第76号, pp.145 - 155.

塩瀬隆之(2015)：教科学習におけるアクティブ・ラーニングの指導と評価に関する実証研究—導入編—ベネッセ教育総合研究所,

http://berd.benesse.jp/feature/focus/14/design_AL/pdf/P01/04.pdf

鈴木達也・足達慶暢・岡村華江・草場実（2017）：理科の観察・実験場面における動機づけモデルに関する基礎的研究（Ⅰ）

- 因果モデルの構成 -, 高知大学教育学部研究報告第77号, pp.87 - 93.

田中耕治（2011）：パフォーマンス評価—思考力・判断力・表現力を育む授業づくり, ぎょうせい

辻本昭彦（2015）：中学校理科の現場から - アクティブ・ラーニング - ニューサポート高校「理科」Vol. 24

西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男（2013）：自律的な学習動機づけとメタ認知の方略が学業成績を予測するプロセス

- 内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか? -, 教育心理学研究, Vol.59, pp.77-87.

久坂哲也（2016）：我が国の理科教育におけるメタ認知の研究動向, 理科教育学研究, Vol.56, pp.397-408.

溝上慎一（2016）：アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換, p.7, 東信堂

平成28年度高知県教育公務員長期研修生（研究生Ⅰ・留学生）研究体制

研究課題	氏名・所属・職名	アドバイザー及び留学生指導教員
児童の保育所・幼稚園等の経験を生かした小 学校教育の在り方についての研究 ー保幼小接続を意識した互恵性のある交 流活動についてー	澳本 智宏 香美市立楠目小学校 教諭 藤原 寛美 高知県教育センター 指導主事 岡林 律子 高知県教育センター チーフ (幼保研修担当)	鳴門教育大学 教授 木下 光二
言語活動を通して、思考力、判断力、表現力 等を育む指導と評価の在り方についての研究 ー生徒の自ら学ぶ意欲に着目した国語科 の授業研究ー	小栗 真紀 東洋町立甲浦中学校 教諭 楠瀬 京美 高知県教育センター 指導主事	高知大学 准教授 吉田 茂樹
言語活動を通して、思考力、判断力、表現力 等を育む指導と評価の在り方についての研究 ー中学校社会科における、社会的事象の 意味や意義を解釈する学習活動の設定ー	池村 彰一 土佐市立高岡中学校 教諭 前田 憲志 高知県教育センター 指導主事	高知大学 教授 藤田 詠司
言語活動を通して、思考力、判断力、表現力 等を育む指導と評価の在り方についての研究 ー学習到達目標の達成を目指した「話す こと」の段階的な指導を通してー※外国 語科	濱田 真美 いの町立伊野中学校 教諭 竹本 佳奈 高知県教育センター 指導主事 上田 妙 高知県教育センター 指導主事	高知工科大学 教授 長崎 政浩
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 ー協働的に問題を解決する経験を積むこと で、児童の自己決定力を育成するー	山路 頼子 土佐町立土佐町小学校 教諭 市川 百合 高知県教育センター 指導主事	高知大学 講師 横山 卓
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 ー普通高校におけるキャリア教育の推進 及び充実に向けてー	溝渕 加純 高知県立梶原高等学校 教諭 山本 圭子 高知県教育センター 指導主事 市原 則和 高知県教育委員会事務局高等学校課 指導主事	高知工科大学 准教授 鈴木 高志
高等学校における学力把握調査の活用につ いての研究 ー調査結果の分析から数学の学力定着と 向上を目指してー	村上 和大 高知県立宿毛工業高等学校 教諭 清本 祥一 高知県教育センター 指導主事	高知大学 講師 草場 実
特別支援教育における外部専門家の活用につ いての研究 ー子どもたちの可能性をチームで伸ばす ためにー	山本 洋平 高知県立高知若草養護学校 教諭 倉光 志保 高知県教育センター 指導主事 山中 智子 高知県教育センター チーフ (特別支援教育担当)	高知大学 講師 鈴木 恵太

研究課題	氏名・所属・職名	アドバイザー及び 留学生指導教員
生徒指導を基盤とした学級経営の在り方についての研究 ー小学校中学年における共同体感覚を高める実践を通してー	山岡 美和 香美市立大宮小学校 教諭 濱田 美智雄 高知県心の教育センター 指導主事	高知大学 准教授 金山 元春
生徒指導を基盤とした校内支援体制づくりについての研究 ー心理教育プログラム実施に着目した総合学科教員の自己効力感を高める校内研修を考えるー	和田 智有 高知県立高知東高等学校 教諭 橋田 英子 高知県心の教育センター 指導主事	高知大学 准教授 金山 元春
観察・実験を通し、科学的思考を育む理科の指導と評価の在り方についての研究 ーアクティブ・ラーニング型理科授業による学習効果ー	山本 清人 須崎市立上分中学校 教諭 足達 伸司 高知県教育センター 指導主事	【留学生指導教員】 高知大学 講師 草場 実

○全体指導 高知大学教育学部 准教授 古口 高志

○高知県教育センター 研究生・留学生担当チーム

学校支援部長	岡本 美和
チーフ（研究開発・グローバル教育担当）	別役 千世
指導主事	竹本 佳奈
指導主事	楠瀬 京美
指導主事	上田 妙

国際バカロレアによる中高6年間の教育課程の研究

～IB の理念に基づいた MYP の導入に向けて～

高知県立高知南中学校 教諭 山田 明美
高知県立高知西高等学校 教諭 中野 千恵
高知県立高知西高等学校 教諭 森澤 史和

本研究は、平成 30 年 4 月に開校する高知県立高知国際中学校・高等学校において導入を検討している国際バカロレア（以下 IB）のプログラム導入に向けた取り組みについてまとめたものである。

本研究では、高校課程での実施を検討しているディプロマ・プログラム（以下 DP）について情報を収集するとともに、その土台となる中学校 1 年生から高校 1 年生までの 4 年間にわたって実施を検討している中等教育プログラム（以下 MYP）について IB が求める要件及び学習指導要領に沿った教育課程の作成や授業設計を行ってきた。

この結果、IB のプログラムに基づく授業設計の方針は、文部科学省によって現在検討されている次期学習指導要領の目指す教育と方向性が同じであることを確認し、本研究が IB のプログラムを導入する 1 校のためだけでなく、次期学習指導要領の実践する多くの学校に対しても有効であることを示すことができた。

＜キーワード＞ IB、MYP、次期学習指導要領

1 国際バカロレア (IB) の説明

(1) IB とは

国際バカロレア（IB：International Baccalaureate）は、1968 年より国際バカロレア機構によって提供されている教育プログラムであり、世界中の国や地域で実践されている。全てのプログラムを通して、国という枠を超えて、あらゆる人種や国籍を持つ子どもたちが世界について理解し、実社会における問題に対処できる力を育成することを目指している。プログラムは学問的な知識の深化にとどまらず、批判的思考力、創造力、表現力など多角的に生徒の能力を育て、評価していくことから、世界基準の教育プログラムとして高く評価をされている。

IB が高く評価されている背景には、厳格な評価システムを持つことが挙げられる。IB の評価では、詳細な評価の観点や到達度の指標が示され、IB 認定校では、規定された方法で評価することが必要とされている。また、各学校における生徒の学習成果物やスコアが IB の試験官によって再び評価を受けることで、評価の妥当性が確認され、世界水準での評価が維持される仕組みになっている。この厳格な評価システムによって、国内外の大学への出願の際に信頼に値する成績として利用されている。

(2) IB 導入の背景

現代は、世界的にグローバル化、情報化、技術革新の進展が急速に進んでおり、変化が激しく、多様な文化や価値観が混在する世界へと移行している。日々著しく増え続ける情報や知識をただ獲得し続けるのではなく、そこから必要な知識を学び、活用し、評価する力がこれまで以上に必要とされている。

教育においても、その時々に必要な知識を伝達するのではなく、未知なる状況においても通用する学びの力を育てていかななくてはならない状況へと変化してきた。「第 2 期教育振興基本計画」（2013 年 6 月 14 日閣議決定）では、養成すべき力の一つに、個人や社会の多様性を尊重しつつ、柔軟な思考力に基づいて新しい価値を生み出し、他者と協働したりする、「社会を生き抜く力」を挙げている。そして、子どもたちが学校の枠を超えた生涯において自身に必要な知識や能力を身に付け、実生活の中で応用、実践できる力を身に付けることの必要性を明記している。

また、日本経済団体連合会は、「世界を舞台に活躍できる人づくりのために」（2013 年）で、今後の社会で求められる人材像を提示するとともに、語学力だけでなく、コミュニケーション力や異文化を受容する力、論理的思考、課題発見力を持ったグローバル人材の育成に、DP が有効であると評価している。

これらの背景の下、「日本再興戦略- JAPAN is BACK」において、国内の IB 認定校を 2018 年までに 200 校まで増やし、DP の一部の科目を日本語で行う「日本語 DP」の導入を決定した。

(3) IB の使命と IB の学習者像

IB の使命は、大きな柱として、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成」を掲げている。世界中の地域・対象年齢を問わず、全てのプログラムを通して取り組む教育の在り方を示している。また、プログラムを通して「人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人」を育てていくことを求めている。この視点は、次期学習指導要領における「道徳」の教科化や国際的な視野を持つ生徒の育成の必要性等、日本の教育にとっても今後さらに重要な視点となっていくと言える。また、IB の使命では、「積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続ける」ことも挙げられている。

これらの使命は、IB による教育が高等教育や知識偏重型の教育ではなく、全人的な教育を目指すものであることを示しており、日本の教育が目指す方向性と重なりを持つものである。

このような IB の使命を実現するために、IB では教育理念を具体化させたものとして、「IB の学習者像」（表 1）を示している。授業や学校行事、校外での活動等あらゆる場面において、生徒はこれら全ての学習者像の実践を目指すものとして提示されている。

生徒はこれらの学習者像について、どのような人であるか、どうすればその人物像となることができるかについて考え、行動することが求められる。同時に、教員および保護者に対しても同様にこれらの学習者像の実践や学びの機会を確保することを求めている。

(4) IB が提供する四つの教育プログラム

IB では、表 2 のように四つの教育プログラムを提供している。

表 1 IB の学習者像

探究する人	知識のある人	考える人	コミュニケーションができる人	信念を持つ人
心を開く人	思いやりのある人	挑戦する人	バランスのとれた人	振返りができる人

表 2 教育プログラムとその導入数（2017. 3. 1 現在）

プログラム	初等教育プログラム (PYP)	中等教育プログラム (MYP)	ディプロマ・プログラム (DP)	キャリア関連教育プログラム (CP)
対象年齢	3-12	11-16	16-18	16-19
国内での導入数	21	11	31	0

高知県立高知国際中学校・高等学校では、中学 1 年生から高校 1 年生にわたる MYP と高校課程での DP の導入を検討している。平成 34 年から実施を検討している DP では、六つの教科の規定されたカリキュラムを 2 年間履修し、高校 3 年生の 11 月に実施される世界共通の最終試験において、一定の成績を取得できた場合、「国際的に認められる大学入学資格（国際バカロレア資格）」を取得することができる。

文部科学省による IB 導入に向けた取組により、IB で規定された教科のうち最低 2 科目を英語で履修すれば、DP 資格の取得が認められる「日本語 DP」も 2016 年度から実施されている（2017 年 3 月現在）。

MYP では、生徒は以下の 8 教科について、年間 50 時間以上の学習を行う。

- ・言語と文学（国語） ・理科 ・個人と社会（社会） ・保健体育
- ・言語の習得（外国語） ・数学 ・芸術（美術/音楽） ・デザイン（技術・家庭科）

この他に、複数の教科での学習を統合して 1 単元を学習する「学際的単元」を各学年で実施する。指導における言語の規定は設けられていないため、高知国際中学校・高等学校では原則として英語以外の教科は日本語で授業を行う。

MYP を 4 年または 5 年で実施する際には、最終学年でパーソナルプロジェクトと呼ばれる個人研究に 1 年間取り組むことが必要である。その際に、教員は個人面談を行うことができるが、生徒の研究についての直接的な指示をしてはならない。そのため、生徒は中学校 3 年生の 2 学期までに必要なリサーチスキルや研究成果を言語化できる力を身につけておく必要がある。

そして、全ての学年においてボランティア活動などの「行動・奉仕活動」に参加し、社会や他者のために考え、行動に移すことができる生徒の育成を目指している。このように、MYP に限らず IB では全人教育に基づきプログラムが構成されている。

2 次期学習指導要領と IB のプログラムとの重なり

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（中央教育審議会 2016 年）では、学校教育を通じて、育てたい姿と「生きる力」の理念を具体化し、その育成に向けた教育課程の検討、改善が求められている。

学習指導要領改訂の方向性として、これまでの学習指導要領の学習内容の「何を学ぶか」から変化の激しい時代を生きていく子供たちに必要な資質や能力である「何ができるようになるか」さらに主体的、対話的で深い学びの視点から「どのように学ぶか」が示されている。これらの視点から次期学習指導要領と IB プログラムについて、それぞれの方向性を整理し（表 3）、重なりについて検証した。

次期学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」を実現していくためには、「主体的な学び」において、興味や関心、自己との関連や学習の見通しを持ち、粘り強く取り組み、学習活動を振り返って次につなげていくことが必要である。また、「対話的な学び」においては、生徒同士の協働、教職員や地域の人など他者との対話や先哲との対話を通して、自己の考えを広げ、深めていく。さらに「深い学び」において、習得、活用、探究という学びの過程で、『見方・考え方』を働かせて知識を関連付けること、情報を精査し考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造することができているかという視点からの授業改善が必要とされる。

「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」は、学びの過程で、一体となり実現されるものであり、また相互に影響し合うものでもある。「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が満たされているのか検証し、バランスに配慮しながら、学びの状況を把握し、改善していかなければいけない。

IB でも表 3 の「どのように学ぶか」にあるように、学びの過程で、生徒の興味や関心に基づいた学びを展開し、他者と協働して意味を構築しながら、生徒自身が自らの学びを見つめ直し「探究・行動・振り返り」を往還することによって、主体的な学び、対話的な学び、深い学びを実現している。

「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ 補足資料」（文部科学省 2016 年）の学習指導要領改訂の方向性では、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標と IB の使命である「より良い、より平和な世界を築くこと」において共通している。より良い社会、より良い平和な世界を築くために、一人一人が未来の創り手となり、予測できない時代の変化に受け身ではなく、自らの意思を持って向き合い、生きていくことを目指しているものである。

これらのことから IB の目指す教育プログラムと次期学習指導要領の教育の方向性は、大きく重なっていると言える。

表3 次期学習指導要領とIBプログラムの方向性

	日本の公立学校でのIBのプログラム	次期学習指導要領
何ができるようになるか	- 各教科、教科横断的な学びから概念を理解する。 - 実社会の問題に対し、批判的思考を用い、問題解決に向けて創造的に考えて行動する。 - 社会の中で生きて働く力、未知の場面に対応できる力を習得する。 - 協働で意味を構築していく学び、学び方を学ぶことで、「生涯学習者」として他者と協力し、どのような社会でも学び続けていける力を養う。	- 各教科等から知識や技能を習得し、相互に関連付けられ、社会の中で生きて働く知識を習得する。 - 未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」を育成する。 - 学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養を目指す。
何を学ぶか	- 日本の公立学校として、学習指導要領に沿った内容を取り扱う。(MYPでは学習内容としての制約がない) - 全人教育プログラムである。	新しい時代に必要となる資質や能力を踏まえた学びを行う。
どのように学ぶか	- 既存の知識と探究的活動から得た情報等の結びつけから、意味を構築する。 - 教科で共通した概念を教科横断的に取り扱い、つながりのある学びにする。 「探究・行動・振り返り」を往還し、多様なアプローチから生徒の興味・関心を掘り下げ、学びを深める - 学びの過程で、それぞれの興味や関心を基に、自分の個性に応じた学びを実現する。 - 学習成果だけでなく、学習プロセスも重視する。	- 各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実を図る。 - アクティブ・ラーニングの視点や創意工夫のある方法の見直しと授業研究等から「学びの質」を向上させる。 - 学びの過程で学習者自身が「学ぶことの意味」を考え、自己の人生と社会との結び付けを行う。 - 生きて働く知識や身に付けた資質・能力等が様々な課題の解決に生かせることを実感できる学習を深める。

3 高知県立高知国際中学校・高等学校で目指すIB教育について

高知県立高知国際中学校・高等学校では、IBの枠組みを使い、学校教育活動全般で、IBの使命や学習者像を実現していく。IBの理念に沿って、教育活動をデザインすると7つの視点(図1)で表される。

- ・ 多種多様な学び方にチャレンジする
- ・ 五感を駆使し体感的に学ぶ
- ・ お互いのやりとりで意味を構築する
- ・ 概念を理解し、未知の領域に応用する
- ・ 日々の学びと世界のつながりを知る
- ・ 試行錯誤のプロセスを自ら評価する
- ・ 自らの学びに責任を持つ

IBの理念や学習者像を学校教育活動全体で実現してい

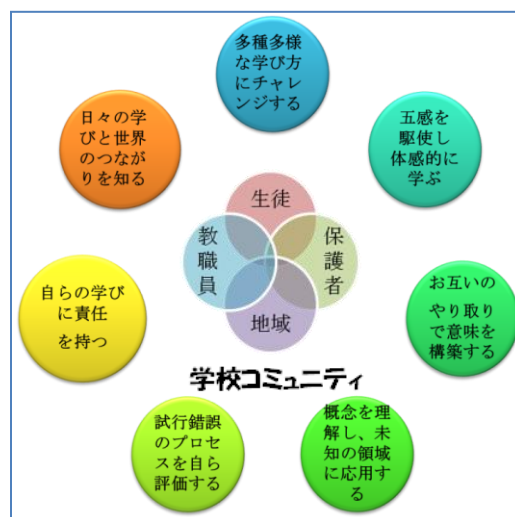


図1 IBの理念に沿った7つ視点

くために、生徒・教職員・保護者・地域の「学校コミュニティ」が中心となり、主体的に取り組んでいく。常により良い学校を目指して、学び続け、変わり続ける学校コミュニティであることが必要である。

4 高知県立高知国際中学校・高等学校での授業設計

先に述べた視点をベースにして、高知県立高知国際中学校・高等学校では、次のように授業の設計している。

(1) 概念理解をベースにした授業設計

IB では、「生徒はすでに経験や知識をもっており、その経験や知識を、新しい経験や学習を経て見直し、修正していく」という考えのもと、「概念理解」を、重要かつゆるぎない目標とした授業設計を行う。MYP では特に 16 の重要概念（図 2）に取り組むことで、生徒の概念理解を目指す。また、各教科を結び付ける学際的な取り組みの機会も織り込んでいる。

これまでに、「教科書 を 教える」のか、「教科書 で 教える」のかというフレーズはこれまでよく聞かれてきた。教科書の知識を学ぶだけでなく、トピックを学びの扉として、教科書から

実世界の出来事や状況と結び付けるとともに、物事の本質への理解を促していく。

たとえば、中学 1 年の英語では、「自己紹介を学ぶ」から「自己紹介で学ぶ」、高校 1 年の生物基礎では、「免疫を学ぶ」から「免疫で学ぶ」ことになる。自己紹介や免疫というトピックそのものを学ぶだけではなく、その先の物事の本質である「概念」について学んでいく。



図 2 MYP の重要概念

(2) トピックを超えた学びとしての概念のある授業

ア 「変化」の概念のある授業について

(ア) 中学 1 年 英語(自己紹介)

英語の自己紹介に「変化」の概念があることで、自己紹介の目的や背景(使用場面への気付き)について考え、概念への理解を深めていく。

本来、自己紹介は多種多様であり、相手や状況、目的により、自己紹介の内容も変わってくる。「変化」という概念を核として授業を設計すると、自己紹介の型を覚え、自分のことをペアやクラス全体に伝えることから、変化の概念のある授業（図 3）では、より実社会での自己紹介に近づいていく。他者に対する意識の介在、相手に自分のことをより分かってもらうための「自己開示」の有無やその度合いによって、内容は変わってくる。授業では、自己紹介における変化の概念への理解はもとより、その土台となる「自己紹介の使用場面への気付き」や「自己紹介とは何か」、「自己紹介において大切な要素とは何か」についても考えていく。

人生において、自己紹介の中身は一つとして同じものではなく、常に変化する。英語で自己紹介ができることから、さらに学びを広げ、これから先、「どのような状況でも対応できる力」

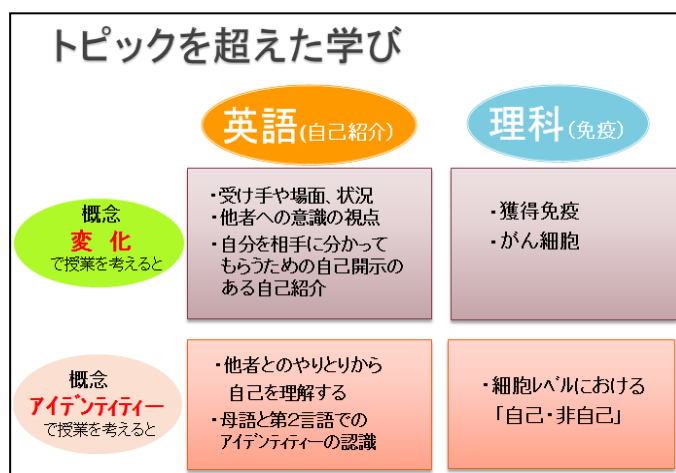


図 3 トピックを超えた学び

と自分の「本当に伝えたいことは何かを考え、英語で表現するための力」を授業で身に付けていく。

(イ) 高校1年 生物基礎(免疫)

この単元では、自分自身の身体の重要なしくみの一つとしての免疫を体系的に学ぶことにより、これまでの経験や知識を相互に関連付けるとともに、臓器移植やガン、アレルギー疾患などに対する理解を深める。

また、概念として変化を扱うことで、免疫記憶による免疫応答の変化や遺伝子変異による細胞の変化などの事象を通して、化学的な物質の変化が生物的な性質の変化を引き起こすことに気付かせる。

さらに、医療技術の進展を通して科学技術の進歩がメリット・デメリットを含めた様々な新しいバランス（変化）を生み出していることに気付かせることで、理科の授業を通して変化という概念を再構築していく。

イ 概念をもとにした、問いのある授業

(ア) 中学1年 英語(自己紹介)

授業では、「自己紹介とは何か」、「自己紹介において大切な要素とは何か」、「自己開示とはどのようなものか」を学ぶことから始め、アイデンティティーや変化の概念に迫るために、次のような問いを投げかけていく。「私とは、誰だろうか」、「他者の理解を促すには、どのような自己紹介であるべきか」、「自己紹介はいつも同じで良いのか」、「『自己開示』のある自己紹介は、他者との関係性をどのように変化させるか」等の問いから本質への気づきを促していく。

「私とは、誰だろうか」という根源的な問いに対し、自己紹介で自分の中の何を伝えるかを考え、選択することで、自分を見つめることや他者とのやりとりから自分への理解が進んでいく。それがアイデンティティーへの気づきであり、自己への理解を促すものである。自己紹介というトピックを、より深く理解するとともに、トピックを超えたアイデンティティーへの理解が形成される。

(イ) 高校1年 生物基礎 免疫

免疫について学びながら、変化という概念理解を深めるためには、生徒とのやり取りの中で探究の問いをつなげながら授業を進める（図3）。「免疫とは何か」や「何をもって異物と認識するのか」などの問いを通して、免疫に対する理解を深めていく。「ヒトにとって理想的な免疫機能のバランスとはどんなものか」、「バランスを崩す要因を、ヒトはどこまで取り除けるのか」などの問いから、実社会への理解と科学技術の革新について考察を深めながら、化学的な物質の変化が生物的な変化を起こすことを通して変化についての概念理解を深める。

(3) 概念を軸とした教科横断的な学び

生徒は概念について段階的に理解を深めることで教科を越えた視野を得る。まず第1段階としては、各教科の授業を通して「概念とは何か」について考える。第2段階では複数の教科を通して概念を学ぶ中で、概念には教科により切り口や視点に特徴があることに気付く。例えば、「数学の美しさとは何か」、「体育の美しさとは何か」、「芸術の美しさとは何か」というように、同じ概念について各教科から考えてみると、それぞれの教科により概念に対する視点の違いを発見する。様々な教科の切り口から、多面的な視点で物事を捉えられることに習熟すると、最終的に教科の枠組みを超えた視点を持ちながら学ぶことができるようになる。IBのプログラムには16の重要概念に教科を超えて取り組むことで、生徒に教科横断的な視点が育まれるよう仕組みが組み込まれている。

5 IBの授業設計の方法論 ～ユニットプランナーについて～

IBにおける授業の設計書をユニットプランナーという。ユニットプランナーは単元単位で作成され、単元を通して探究する概念や探究テーマ、授業内容、評価方法など、あらかじめ計画した概要とともに、指導後の振り返りも記録する欄があり、授業設計だけでなく指導計画を定期的に

見直す仕組みとしての性質も併せ持っている。

ユニットプランナーの設計は、授業の中心となる重要概念が含まれた「探究テーマ」を設定するところから始める（表4）。

表4 各教科の探究テーマ

教科	単元	探究テーマ
英語	自分のことを伝えよう	自己開示は、他者との関係性を変化させる。
数学	比例と1次関数	自然現象や社会現象をモデル化し量の変化を考えることは、科学的な考察に有用で、科学技術の発展や自然現象の解明に寄与する。
国語	詩を作ろう	表現の変化は考えの変化である。
社会	拡大するEUとシリア難民	国家を超えた繋がりとは平和や繁栄をもたらすが、対立や格差も内包する。
理科	免疫	技術革新はバランスを変化させる。
音楽	歌詞や曲想から表現を工夫して歌おう	音楽は他者との協働によって変化する。

例えば、重要概念「変化」についての取組を考える。
まず、生徒はそれぞれの経験や知識から「変化」についての概念をもともと持っている。そこで、授業では各教科で概念を基とした「探究テーマ」を設定し、そのテーマに向かう「探究の問い」に生徒が取り組むことで、英語では「人との関係性の変化」を、数学では、「量の変化」を、国語では「思考の変化」というように、「変化」に対する新たなとらえ方や視点を、各教科の授業を通して体験し、学ぶ。生徒は各自がすでに持っている「変化」の概念と、授業の中で新しく経験する「変化」の概念との間の関連付けを繰り返しながら、教科を超えた深い理解としての概念を再構築する。

また、ユニットプランナーの最初に記載される探究テーマは、教科横断的な視点が得られる機会となるため、学際的な授業を新たに生み出す仕掛けとなる（図4）。



図4 学際的な探究テーマ

6 成果と課題

(1) 成果

本研究において、IBのプログラムに基づく授業設計の在り方は、文部科学省により現在検討されている次期学習指導要領とIBのプログラムが目指す教育の方向性は重なりが大きくあることを確認し、これからの時代に求められる資質や能力を育てることを目指す多くの学校にとって有効であることを示すことができた。

学習指導要領の改訂では、「主体的・対話的で深い学び」の実践が求められている。「主体的な学び」「対話的な学び」は、「コミュニケーションができる人」「探究する人」等のIBの学習者像を目指すことにより、生徒自らこれらの学びに取り組んでいくことが可能になると考える。

また、「深い学び」については、知識の伝達でなく、生徒が既に持っている知識と探究活動から得られる情報や他者とのやりとりから新たに意味を構築していくことで、学びの質を向上させるものである。さらに、全ての教科で共通した概念を扱うことで、教科を超えたつながりのある学

びを可能とすることで、次期学習指導要領の目指す学びの実現を図るものである。

これらの考察に基づき、IB の授業の基本設計を示すユニットプランナーを各教科で作成し、高知国際中学校・高等学校における MYP の実践のベースが出来上がりつつあることも成果と言える。

ユニットプランナーの作成は、単に一つの教科、一つの単元の授業設計にとどまらず、教科を越えた学びの設計の出発点になるものであることも確認できた。

さらに、IB 校の教育活動の成否は、授業の設計だけにとどまらず、授業以外の学校の全ての教育活動にも、IB の考え方を反映させていくことにかかっていることも分かってきた。IB の考え方と次期学習指導要領が同一の方向性を持っていることは、高知国際中学校・高等学校での全ての教育活動の在り方に示唆を与えてくれるものである。

(2) 課題

本研究の課題は、各教科で扱う概念の設定から教科の枠を超えてどのようにつなげていくかを検討することである。

教科を超えて扱う概念について教科間でどのように共有し、共通理解を図っていくか、学年間でどのように関連性を持たせていくかなど、各教科での取組に終わらず、学校全体でつながりを持った授業設計とするための検討が必要である。

(3) 今後の取組

今後は、教科で扱う概念のつながりを図り、各教科での学習をより深める学びとなるようにカリキュラムマネジメントに取り組む。今年度は中学 1 年生の授業設計を中心として取り組んできた。中学 2・3 年生についても授業の設計を進め、教科や学年を横断した一貫性のある授業計画を行っていく。

また、次期学習指導要領に対応した教育の在り方の一つとして、IB の授業設計について、高知県内の中学校・高等学校の教職員への情報提供や勉強会等を実施することで、研究の成果を多くの教職員に知ってもらうための機会を作っていきたい。

これまで、日本においては、IB はインターナショナルスクールの教育、あるいはバイリンガル教育などの認識を持たれがちであったが、決して特異な教育プログラムではなく、日本の公教育においても、これからの教育や学校の在り方に沿った学びの実践に向けた枠組みであることを、高知国際中学校・高等学校の実践を通じて示していきたい。

【参考・引用文献】

東京学芸大学附属大泉小学校（2016）：平成 28 年度研究紀要 「国際バカロレア (IB) の教育理念を取り入れた小学校教育課程の開発」

日本経済再生本部（2013）：日本再興戦略- JAPAN is BACK.

日本経済団体連合会（2013）：「世界を舞台に活躍できる人づくりのために」-グローバル人材の育成に向けたフォローアップ提言.

まち・ひと・しごと創生本部（2015）：まち・ひと・しごと創生総合戦略.

文部科学省（2013）：第 2 期教育振興基本計画.

文部科学省（2016）：幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申），pp5, 6, 27-30, 49, 50.

文部科学省（2016）：次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ 補足資料，p7.

文部科学省：3. 国際バカロレアのプログラム

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1308000.htm （2017 年 3 月 10 日 参照）

IBO（2014）：MYP：原則から実践へ，pp 23, 53, 61-69, 91.

IBO（2014）：MYP：「理科」指導の手引き，pp 21 - 27.

Teacher (s) 担当教員	山田 明美	Subject group and discipline 教科	外国語科		
Unit title 単元名	Chapter 1 Project 自分のことを伝えよう	MYP year 学年	中 1 (MYP2)	Unit duration (hrs) 時間数	5 hrs

Inquiry: Establishing the purpose of the unit 「探究」単元目的の設定

Key concept 重要概念	Related concept (s) 関連概念	Global context グローバルな文脈
Change 変化	Audience 受け手, Message メッセージ	Personal and cultural expression 自己表現と文化的表現 探究例 他者を意識した自己紹介
Statement of inquiry 探究テーマ		
「自己開示」は、他者との関係性を変化させる。		
Inquiry questions 探究の問い		
Factual (事実) - 今までどのような場面で自己紹介をしてきたか。 自己紹介とは何か。 自己開示とは具体的にはどのようなものか。(自己開示例の具体)		
Conceptual (概念) - 他者の理解を促すには、どのような自己紹介であるべきか。		
Debatable (議論) - 自己開示のある自己紹介は、他者との関係性をどのように変化させるか。		

平成 28 年度高知県教育公務員長期研修生（研究生Ⅱ）研究体制

研究課題	氏名・所属・職名
国際バカロレアによる中高 6 年間の教育課程の研究 ー IB の理念に基づいた MYP の導入に向けてー	山田 明美 高知県立高知南中学校 教諭 中野 千恵 高知県立高知西高等学校 教諭 森澤 史和 高知県立高知西高等学校 教諭

第 2 部

所内研究報告

総合的な教師力向上のための調査研究事業 ～メンター制等による研修実施の調査研究～

高知県教育センター 教職研修部 若年教員研修担当

I 研究概要

本研究は、平成 25 年度文部科学省委託事業「教員の資質能力向上に係る先導的取組支援事業」において行った、テーマ「高知県の教員として身に付けるべき到達目標に基づいた『高知県の若年教員育成プログラム』の見直しと県内 3 大学の教員養成プログラムの充実」の研究及び平成 26・27 年度文部科学省委託事業「総合的な教師力向上のための調査研究事業」テーマ「初任者研修の抜本的な改革」における研究成果を引き継ぎ、「メンター制等による研修実施の調査研究」をテーマとし、初任者をはじめとする若年教員の育成を図る校内指導体制の在り方等について有効な取組を見出し、汎用性のある提案を行うことを目的としている。

平成 25 年度の研究においては、『高知県の教員スタンダード』（採用後 1 年・2 年・3 年・5 年・10 年までに高知県の教員として身に付けるべき到達目標）の開発を行った。それを基に、平成 24 年度より実施している「若年教員育成プログラム」（臨時的任用教員研修・初任者研修・2・3・4 年経験者研修を体系化したプログラム）の検証を行う中で、若年教員の実践的指導力とマネジメント力の向上を目指したより効果的な研修の在り方について見直しを図っている。

本指定研究における教育センターによる調査研究では、研究 1 年目となる 26 年度に、センター等研修と有機的な関連を図った配置校研修実施のための「OJT プログラム」を開発し、併せて、指導に活用できる「授業づくり Basic ガイドブック（平成 28 年 3 月「高知県授業づくり Basic ガイドブック」に改訂）」、「OJT ハンドブック」を作成し、配置校への支援を行った。

また、研究指定校では、配置校研修における課題改善を目指し、指導教諭等がコーディネーターとなり、学校全体で効果的・効率的に初任者等の育成に取り組む校内指導体制の構築を進めてきた。

平成 27 年度は、これらの研究成果をもとに汎用性のある取組として整理し、「OJT スタンダードプラン」を作成した。

3 年間の指定研究の最終年度となる本年度は、テーマ「メンター制等による研修実施の調査研究」に基づき、これまでの研究内容をさらに深め検証するとともに、研究成果を普及することによって本県の今後の初任者育成に資することができるよう研究を行った。

II 研究体制

本研究は、平成 26・27 年度に引き続き、5 校の研究指定校における実践研究及び教育センターにおける調査研究等の二つを柱として進める。

本年度は、平成 26・27 年度の研究成果及び課題を基に、若年教員等の育成を図る有効な方策について研究した。研究指定校では、「メンター制等による効果的な配置校研修の在り方」について実践を通して汎用性のある取組の提案（学校全体で指導する指導体制の在り方、若年教員同士の研修、初任者の配置等における負担軽減の方策、近隣校との連携 等）を、教育センターでは、「Off-JT と OJT を有機的に関連付けた研修の在り方」等について調査研究等を行った。

III 研究内容

1 「研究指定校集合研修」

「研究指定校集合研修」では、5 校の研究指定校における OJT の進捗状況の報告及び初任者等の授業参観を基に、若年教員育成の成果や課題、メンター制等による研修実施に関する今後の方向性等について協議を行った。

協議において確認された主な内容は、以下のとおりである。

＜効果的なメンター制の実施について＞

○4月当初に2年次教員が初任者に対して研修の心構え等について伝える研修を設定したことで、初任者が安心して教員生活をスタートすることができ有効であった。2年次を初任者のメンターとすることで、互いの成長に繋げることができ、若年教員育成に効果的である。

○学年団にメンターの役割を担わせている。若年教員、ベテラン教員のそれぞれが役割分担をすることで、ステージに応じた人材育成を図ることができる。

○初任者とメンターとの相性もあり、メンターを固定せず学年団や様々な教員がメンターとなる組織作りを行った。

○中堅教諭である10年次と初任者との関わりを重視し、双方の力量向上に繋げている。

○各学校の教員構成等の状況が異なるため、固定したメンター制の導入ではなく、各学校の状況に応じた取組の工夫が必要である。

○若年教員育成の歯車が回るよう、全員が関わることでできる仕組み作りが必要である。

＜近隣校等との連携について＞

○これまで自校で行っていた短時間研修に近隣校の初任者等も参加するようになり、共に学び合う機会へと広がっている。

○中心となる教員が異動になっても効果的な研修が継続できるよう、市町村単位で情報交換する機会が必要である。

○初めて指導教員となった教員の困り感に対応し、近隣校の指導教員が情報交流できる場を新たに設定したことで、地域で育成する取組が進みつつある。拠点校指導教員等がコーディネート役を担い、年度当初から地域で連携・協力していく仕組み作りが必要である。

＜O f f-J TとO J Tの関連について＞

○『高知県の教員スタンダード』自己評価票や「若年教員実践シート」を活用し、定期的に自己の振り返りを行い、メタ認知を促す。それにより、自己の課題を捉えさせるとともに、成長を励まして自信を付けさせることができる。

○センター等研修で学んだことを、学校に帰って伝える場を設定することが大切である。その際、学んだことのみでなく、学んだことを生かして、今後どのように取り組んでいくのか具体策についても考えさせることが大切である。

○配置校研修では、センター等研修との関連を強化するとともに、学校行事等の時期を意識し、関連した内容を組み込んでいくことにより、理論と実践を繋げ研修効果を高めていくことが必要である。

2 「O J Tスタンダードプラン」の検証

平成27年度の研究では、研究指定校における実践研究及び教育センターにおける調査研究等を通して明らかになった初任者等の育成に関する有効な取組を「O J Tスタンダードプラン」(図1)として整理し、初任者配置校に対する支援を行った。

本年度実施した、初任者配置校における「O J Tスタンダードプラン」の活用状況調査の結果は、「4 よく活用している」「3 時々活用している」を合わせると、小学校59.2%、中学校47.6%、高等学校50.0%、特別支援学校55.5%であり、活用は十分には進んでおらず若年教員育成を図る校内指導体制の構築には、さらなる支援が必要であることが明らかになった。活用が進んでいない原因としては、この「O J Tスタンダードプラン」には、これまでの研究で明らかになった効果的な取組等を取り上げたが、個々の取組の具体的な内容までは記載していないため、より具体的な方策等の支援が求められていることが考えられる。

また、指導教員に対して実施したアンケート調査では、「O J Tの具体的な取組事例を年度当初に知り、配置校研修に生かしたい」という意見が多く見られた。これらの状況を受け、各校におけるO J Tが推進されるよう、具体的な取組事例を「O J Tスタンダードプラン実践事例集」としてまとめることにした。

研究校におけるこれまでの成果を普及する中で、研究校以外の学校においても工夫した取組が実践されるようになってきている。そこで、「O J Tスタンダードプラン実践事例集」(図2)の作成にあたっては、初任者研修指導教員研修において各校の取組事例を持ち寄り、その中から汎用性のある事例を取り上げることにした。



図1 「O J Tスタンダードプラン」(平成28年3月)

10. メンター制を取り入れた研修			
＜具体的な取組＞ 2年次教員による初任者研修の実施			
＜ねらい＞		『高知県の教員スタンダード』における教員目標	
○ 2年次教員が初任者に対する研修を実施することによって、初任者と2年次教員との関係作りを促すとともに、初任者にとって、初任者研修の見直しと心構えを学ばせ、2年次教員に対しては初任者に対する先輩教員としての自らの立場を再認識させる。		目標1: 初任者	1・9
＜方法＞		目標2: 2年次教員	13・16
夏休休業中に、初任者研修を実施する。		目標3: 3年次教員	45・47
＜内容＞		『高知県の教員スタンダード』の項目	
1 実施の背景		『高知県の教員スタンダード』の項目	
校内におけるメンター制への取組のため、2年次教員には、年度当初から初任者のコーチングをするよう依頼していたが、1対1でのメンター制は、本年度の本校の状況では実現しにくい状態であった。そのため、2年次教員と初任者の交流を促進するためのマッチングと2年次教員の意識付けを図るために本研修を実施した。		『高知県の教員スタンダード』の項目	
2 実施の背景		『高知県の教員スタンダード』の項目	
夏休休業中に、2年次教員が「初任者研修を有意義にするために」と題して、質疑応答も含めて1時間程度初任者に講話を行った。2人の2年次教員は、それぞれにレジュメを作って、時年度の経験から初任者としての心構えや体調管理、時年度先輩から学んだことや自分が受けたこと、今後の初任者研修の留意点、また、今までの経験等について話を行った。		『高知県の教員スタンダード』の項目	
3 工夫等		『高知県の教員スタンダード』の項目	
研修は、会議室で初任者と2年次教員がゆっくりと話し合いができるよう配慮した。初任者にとっては、研修内容が自らに直接関係することが多く、有意義であったようである。また終了後、休憩時間にお菓子を用意して自由に話をする時間をとった。夏休休業中に少し余裕があったため、巻録はできなかったが質問もできたと好評であった。		『高知県の教員スタンダード』の項目	
＜取組の成果＞		『高知県の教員スタンダード』の項目	
研修後、初任者と2年次教員の会話が以前に比べて増えている。初任者が2年次教員に気軽に話ができるようになるためにマッチングの研修をすることは、効果的であった。また、2年次教員にとっても初任者にアドバイスをすることにより自分自身が成長したようである。		『高知県の教員スタンダード』の項目	

図2 「O J Tスタンダードプラン実践事例集」(平成29年3月)

事例の内容項目は、「OJTスタンダードプラン」で示した取組（「メンター制を取り入れた研修」、「初任者の負担軽減」等）に沿ったものとした。また、それぞれの取組を通して若年教員に育成することのできる資質・能力を『高知県の教員スタンダード』と対応させ、研修のねらいを明確にして取り組むことができるようにした。

3 「OJTプログラム」の効果的な実施方法の検討

平成26年度に開発した「OJTプログラム」（O f f－J Tと関連付けた効果的な配置校研修を実施するためのプログラム）の効果的な実施に向けた支援となるよう、様々なツールを開発し支援を行ってきた。これらの活用状況等について調査し、今後の方向性について検討を行った。ここでは、「若年教員実践シート」の活用について取り上げる。

■「若年教員実践シート」の活用促進

昨年度の研究では、若年教員が常に自己を振り返って成長や課題をメタ認知しながら実践の改善を図り、「学び続ける教員」を目指していくことができるようにするためのツールとして「若年教員実践シート」（図3）を作成した。

このシートは、3種類のシートに日々の実践や研修における気付き等を記録するとともに、自己の資質能力の向上を図るための指標である『高知県の教員スタンダード』に照らして研修等における学びを認識することができるようにしている。また、自己の変容については、その要因（自己の取組や他者との関わり等）について気付きを促すことができるようにしている。

本年度は、初任者研修から4年経験者研修までの研修に本シートの活用を位置付け、若年教員がO f f－J T等における学びとOJTにおける実践をリンクさせながら資質・能力を向上させていくことができるよう取り組んだ。

活用による成果としては、まず、「シート2」において、研修で学んだことをポイントをおさえてまとめたり、写真等とともに記録に残したりすることによって、学びを蓄積し、その後の実践で活用している教員が多く見られたことである。また、各研修における自己の学びを『高知県の教員スタンダード』と照らして考えることで、本県の教員として身に付けるべき力への意識化を図ることができた。また、「シート3」では、1年間を通した自己の意識の変容を視覚的に捉え、その要因を振り返る中で、他者からの支援等に気付くことができている教員が多く見られた。

本シートは、自己の成長や課題を常に振り返り、付けるべき力を意識しながら資質・能力を高めていく有効なツールとなる。しかし、活用状況には個人差も見られたため、今後は、さらに効果的な活用が進むよう働きかけを行うことが必要である。

Figure 3 shows three sheets of the 'Young Teacher Practice Sheet'. Each sheet has a header with fields for 'School Name', 'Teacher ID', 'Name', 'Position', and 'Year'. Sheet 1 is titled 'シート1' and contains a table with columns for 'OJT' and 'Off-JT'. Below the table is a box labeled '<シート1>' with the text: 'センター等研修と校内外の研修内容を簡単に記述し、自己の学びを視覚的につなげやすくする。' Sheet 2 is titled 'シート2' and contains a table with columns for 'OJT' and 'Off-JT'. Below the table is a box labeled '<シート2>' with the text: '前期・後期ごとにOJTやOff-JT研修を振り返り、「学んだこと」「自分を振り返って気付いたこと」等を記録するとともに、学んだことをどのように実践で生かしたかを記述し研修と実践をつなぐ。' Sheet 3 is titled 'シート3' and contains a table with columns for 'OJT' and 'Off-JT'. Below the table is a box labeled '<シート3>' with the text: '初任から4年次までを通し、自己の成長をメタ認知するためのシート。「仕事への満足度」とその「要因」等を記録する。「要因」については、「他者との関わり」も含め記入するようにし、協働して学ぶことの大切さに気付くことが出来るようにしている。'

図3 「若年教員実践シート」

4 研究成果の普及によるOJT推進への啓発 ～管理職等への働き掛けでO f f－J TとOJTをつなぐ～

これまでの研究成果から、若年教員育成に係る多くの効果的な取組が明らかになった。本年度は、全ての初任者配置校において人材育成の意識を高め、学校全体で育成する校内指導体制の構築が進むよう、管理職等に対する働きかけを行うことを重視し、主に以下の研修において普及・啓発を図った。

(1) 初任者研修指導教員等への働きかけ

採用者数の増加に伴い、初めて初任者が配置される学校や指導教員を初めて経験する教員が増加してき

ている。こういった学校では、学校全体で若年教員を育成するシステムが十分に構築されていないため、指導に悩みを持つ指導教員も多く、支援が必要である。

問：貴校では、学校全体でOJTを意識して初任者の育成に取り組んでいると思いますか。

とても思う	思う	思わない
14%	74%	12%

＜「思わない」の回答理由＞

- ・教員間で人材育成意識の差がある。
- ・学校全体で共通認識されていない。
- ・組織としてのOJTになっておらず、指導教員に任されている。
- ・初任者と他教員との交流が少ない。
- ・時間的な余裕がない。等

(平成 28 年 7 月 7 日 「初任者研修指導教員研修Ⅱ」 アンケート調査より)

問：初任者指導で困っていることはどのようなことですか。

- ・初めての指導教員でありどのように指導してよいかわからない。
- ・自分が教授法等について知識がない。
- ・自分が学習指導案の作成の仕方をよく理解できていない。
- ・自分達が作成していた学習指導案が古く、今、求められている授業について指導できるか不安。
- ・学校の中でも学習指導案の書き方などが統一されておらず、これでもよいかわからない。
- ・臨時経験の少ない若年教員が増えており、また、初任者、2年次、3年次と若年教員が複数おり大変である。等

(平成 28 年 4 月 25 日 「初任者研修教科指導教員等研修」 アンケート調査より)

そこで、このような状況を受け、教育センターで実施している初任者研修指導教員研修において、これまでの研究成果の発信等を行い、今後の取組に向けた支援を行った。

指導教員研修Ⅲにおいては、「組織的に初任者を育成し、学校全体の教育力を高めるために」をテーマに、本年度取り組んだ配置校研修の実践事例を各校から持ち寄り、グループ協議を行った。

協議では、日頃の初任者指導における悩みを共有したり効果的な取組の情報交流を行ったりすることにより、指導教員としての自己の役割や学校全体で組織的に指導に当たることの重要性を再確認する機会となったようである。

○実践発表を聞き、どの指導教員も悩みながら頑張っていることを知ることができて、私も、あと半年しっかり初任者のために頑張ろうと思った。

○一つの問題についてみんなで考え合うことができ、高知県の教員を育てていくうえで有効であると感じた。

○今回の研修を通して「初任者研修を全職員で共有する」という取組に大変魅力を感じた。初任者を見守ることで全教職員、学校が成長していける環境を作り上げることが大切であると考えさせられた。

○ベテラン教員の当たり前と、若年教員の当たり前には大きな隔たりがあったりする。全教職員がベクトル合わせをして子どもに向かっていくためにも、いかに配置校における初任者研修を充実させていくかは1つのカギになるのではないかな。

○各校が様々な工夫の中で初任者を育成しようとしている。発表の中に「1人1役」という話もあったが、ベテランも初任者もみんな同等で大切な存在という職場づくりを目指す必要がある。

○各学校の取組を共有し協議することで、何が重要なかを再度確認することができた。また、日頃課題と感じていることに対して、どう解決すればいいか考えることができ、有意義な協議となった。今日の研修を参考に市教委側からの初任者育成について再度検討していきたい。(地教委)

(平成 28 年 10 月 20 日 「初任者研修指導教員研修Ⅲ」 アンケート調査より)

(2) 平成 28 年度「総合的な教師力向上のための調査研究事業」研究発表会の実施

本指定研究の1年間の研究の成果を発表する連絡協議会は、これまで研究校及び関係市教育委員会等を対象として実施していた。研究指定最後の年である本年度は、全ての学校におけるOJT推進に向けた啓発を行うため、初任者配置の全ての学校長（小中学校）を対象とした研究発表会として位置付け実施した。

発表会では、研究校及び教育センターの3年間の研究によって明らかになったメンター制をはじめとする効果的な校内指導体制等の提案を行うとともに、「組織的に若年教員を育成し、学校全体の教育力向上を図るための学校長の役割とは」をテーマにグループ協議を行った。

当日のアンケート調査からは、初任者育成に係る校内指導体制構築の状況は、図4に示すとおり、まだ十分には進んでいない学校も多いことが明らかになったが、初任者の課題や成長、初任者等の育成を図る校内体制等について熱心に協議がなされ、学校長の人材育成に対する意識を高める有意義な会となった。

アンケートでは、本研修を受けて、今後、自校において取り組むべきことが明確になったことが窺える意見が多く見られた。

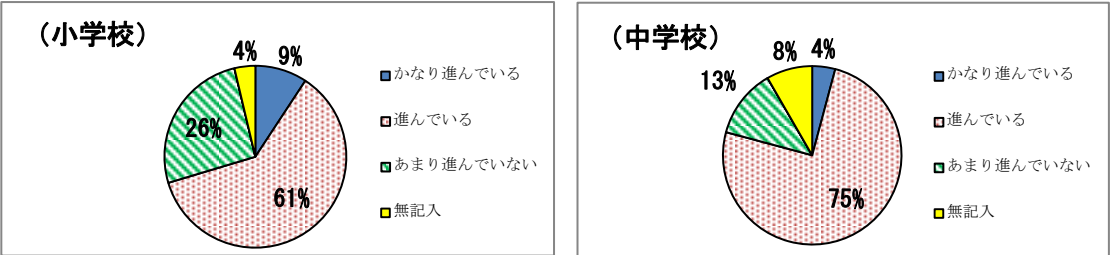


図4 校内指導体制構築の状況（学校長回答）

問：本日の研修内容を参考に、学校長として今後どのようなことに取り組んでいきたいと考えますか？

- 学校経営方針は示しているが若年教員育成方針を示していない。次年度は示し共有する。
- 人材育成について組織的に取り組んでいく方法を開けたので大いに参考になった。メンター制の導入は必要だと感じた。
- これまで初任者指導担当を中心に初任者育成に取り組み、着実に成果はあげてはいるが、数人の先生の助言・指導に留まるところが多かった。今後は全教職員がメンター的な役割をもち全校的に取り組む。
- ベテラン、先輩教員の出番を作る。ベテランを本気に、若手をやる気に。システマティックに若年教員を育てたい。
- 本年度は授業研では「高知県授業づくりBasic ガイドブック」を必携として校内研を行ってきたが、『高知県の教員スタンダード』や「OJTハンドブック」についても、方向がぶれず、チーム学校として取り組んでいくために活用することを大切にしていきたい。
- 初任者育成を活用して学校力・組織力・授業力など向上させる。（授業スタンダード化・新しい学力観・授業方法等）
- これまではベテランを主担当とし、若年に補佐の分掌をつけていたが、次年度からは若年を主にベテランに補佐をさせるようにしたい。若年に責任を与える場を設ける。（平成28年12月15日「平成28年度総合的な教師力向上のための調査研究事業研究発表会」 アンケート調査より：初任者配置小中学校長回答）

(3) 自主研修会の実施

本県では、「高知県授業づくりBasic ガイドブック」を授業づくりのベースとして県全体で活用促進を図っている。この「高知県授業づくりBasic ガイドブック」に基づいた授業を提案し、県全体の授業改善を進めるための自主研修会「第2回 授業を変える!!アクティブ・ラーニング～子供が主体的・協働的に学び合い、自ら考え表現しながら学んでいく授業を目指して～」を昨年度に引き続き開催した（平成29年2月25日実施）。

研修会では、研究指定校及び協力校のビデオによる授業提案とともに、「授業改善をさらに進めるために」をテーマに協議を行った。また、本研修会では、授業づくりのみならず、若年教員が様々な学びを得る機会となるよう、受付や参加者への応対、協議のファシリテーター等、運営の役割を担ってもらった。

県外参加者約20名を含め総勢100名を超える参加者があり、自校や自己の課題を振り返りながら、今後の授業改善に向けて熱心に協議が行われ、充実した会となった。

<研修アンケートより>

- ・実践発表では、子供たちが主体的に学ぶ姿が見られ、特に若い教員が意欲的に授業改善に取り組んでいたことに頭が下がる思いがした。
- ・子供たちの学ぶ姿の素晴らしさに驚かされた。これが高知県下に広がりを見せているので、今求められている学力が向上していくと思った。中学校の発表でも、自分の知っている授業から脱却したスタンダードな授業が確立してきていることが分かった。
- ・若い先生方が着実に育っている様子が見られて大変嬉しく思った。と同時に、ベテランの素晴らしさ。よい実践を学び合うシステムがしっかりと学校の中に機能するよう、また気を引き締めて頑張っていきたい。

<県外参加者より>

- ・高知県の未来を担おうとする先生方のパワーを感じ、大変刺激を受けた。若い教員が、自分の言葉で語っている姿が印象的だった。
- ・経験の浅い先生方の熱意に驚いた。育てる側にいる立場として、どのように場を設定すればよいか、教員が学び合える工夫を教わった。
- ・高知県の先生方から取組の効果をグループ協議で聞き、自分達の行っていることをそのように言える高知の組織力を感じた。

(4) 「全国教育研究所連盟研究協議会」愛知大会発表より

平成28年度「全国教育研究所連盟研究協議会」愛知大会において機会を得、本研究に関する成果発表を行った。以下は、本県の発表内容に関する講師の講評の一部である。

講師の講評から、若年教員育成にあたって、自己の成長や課題のメタ認知をさせることの重要性や今後の課題を確認することができた。これまでの取組の質をさらに向上させ、着実な育成を図っていきたい。

- 人材育成には、自分が何を学んだのか、その学びがどうつながっているのか等を振り返る内省が非常に重要。高知県では『教員スタンダード』による内省のシステムができています。スタンダードを手掛かりにしながら内省することができるようにしているのが効果的である。
- OJTプログラムによって、見通しをもつことができるようにしている。初任者のモチベーションは、1年の中でも山あり谷ありである。年間のリズムによって直面する課題が異なる。今後、その点も考慮したプログラムにしていくなお良い。
- 研究指定校だけが利益を独占せず、これを広げることが重要。通常、校長の意識をいかに高めるかが課題になる。その点、学校長を上手く巻き込んで校長へのメッセージを発信し、この課題へ対応しているのがよい。
- 初任者だけでなく、ベテランも孤立しやすい。特に管理職になることを選ばなかった者。ベテランに役割を与え活躍する仕組みを作っている。
- 教員に必要な資質能力のスタンダードを明確化している。教員の命は振り返り。振り返りをいかに豊かにしていくかが重要。自分の取組、技術レベルや子供理解等、色々なレベルでの振り返り、これをいかに豊かにしていくかが、教員育成の基本的なラインである（質が勝負）。そのために、スタンダードを手掛かりにその観点から振り返りができる繊細なシステムを作っている。
- 初任者育成のために、学校運営の在り方を変えることの提案であり、この学校の子供たちをみんなで育てる協働規範、しくみ、風土改善を図ることが重要という提案だった。チーム学校と関係して、初任者育成に養護教諭や事務職等の活躍も強く打ち出している。 等

Ⅳ 成果と今後の方向性

本年度の研究の成果と今後の取組は、以下のとおりである。

1 成果

- (1) メンター制等による効果的な配置校研修の実施・検証及び提案
 - ・学校全体で指導する効果的な体制の構築
 - ・若年教員同士の研修
 - ・近隣の初任者配置校との合同研修
 - ・初任者の配置等における負担軽減の方策 等
- (2) O f f — J T と O J T を関連付けた O J T プログラムの効果的な実施方法の検討
 - ・「O J T スタンダードプラン」の検証
 - ・「O J T スタンダードプラン実践事例集」作成
 - ・「若年教員実践シート」の活用促進
 - ・「高知県授業づくり Basic ガイドブック」に基づくモデル授業ビデオ作成
- (3) 研究成果の普及による O J T 推進への啓発
 - ・研究発表会等における管理職等への発信
 - ・自主研修会の実施

2 今後の取組

- (1) 研究成果のさらなる発信

本研究で明らかになった有効な取組を教育センターにおける様々な研修の機会において発信し、人材育成意識の一層の向上を図る。

- (2) 若年教員の授業力向上

「高知県授業づくり Basic ガイドブック」に基づいた授業改善が進み、若年教員の授業力の向上が図られている。今後、次期学習指導要領の全面实施に向け、「主体的・対話的で深い学び」の構築に向けた授業改善が一層求められる。今求められている授業づくりを全ての若年教員が実現できるよう、センター等研修をさらに工夫・改善するとともに、授業づくりについて学校と共通認識を図りながら進めていく。

- (3) 『高知県の教員スタンダード』活用による若年教員の育成の促進

本研究において、教員育成指標となる『高知県の教員スタンダード』を活用した内省を図るシステムを構築することができた。今後は、管理職等がこの指標をさらに活用しながら若年教員の確実な育成を図っていくことができるようにさらなる働きかけを行う。

3年間の本指定研究を受け、教育センターにおける調査研究及び研究指定校における実践研究を通して、指導教諭等を中心とし学校全体で初任者を育成する校内指導体制の構築や、O f f — J T と O J T を有機的に関連付けた研修の在り方等について、多くの有効な取組を見出すことができた。そして、これらの研究成果を初任者配置校の管理職等に発信することで、学校全体で人材育成の視点を持って若年教員を育成していこうとする意識の高まりが見られ、多くの学校で校内指導体制の改善が図られつつある。

本県においては、教職員の大量退職に伴う大量採用が今後数年に渡って続き、初任者をはじめとする若年教員の育成が依然として重要な課題の一つである。これまでの成果を確実に引き継ぎ、今後も、県全体で若年教員の確実な育成を図っていきたい。

【研究体制】

■研究指定校

- ・安芸市立安芸第一小学校
- ・南国市立大篠小学校
- ・四万十市立東山小学校
- ・土佐市立高岡中学校
- ・高知県立高知南中学校

■研究チーム

○高知県教育センター 教職研修部若年教員研修担当、企画調整部企画調整担当

○研究アドバイザー

- ・浅野 良一 氏 兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 教授
- ・西留 安雄 氏 (学) 法水学園 清瀬富士見幼稚園長 (元東京都公立学校長)

・平成25・26年度高知県教育委員会「教師が学び、教師が育つ学校づくりプロジェクト事業」スーパーバイザー

・平成27・28年度高知県教育センター若年教員研修アドバイザー

グローバル人材の育成を図るための教育プログラムの開発・実践

～高知南中・高における探究型学習プログラム～

高知県教育センター 学校支援部 研究開発・グローバル教育担当

1 研究目的

高知県教育センター（以下「教育センター」という。）の研究協力校、高知県立高知南中学校・高等学校（以下「高知南中高」という。）ではグローバル教育に取り組んでおり、平成27年度から「探究型学習プログラム」と「英語学習プログラム」の開発・実践を行っている。

同校では、「探究型学習」を「生徒が自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に取り組む学習」と定義し、「気付く」・「考える」・「表現する」をキーワードに、思考力・判断力・表現力の育成や主体的・協働的な学びの実現、課題発見・解決の力の育成を目指して、全教職員がアクティブ・ラーニングの視点による授業改善に取り組んできた。そして、その具体的な手法として、「東京大学 大学発教育支援コンソーシアム推進機構（略称C o R E F、以下「C o R E F」という。）」が提唱する「協調学習」に着目し、協調学習を引き起こしやすい手法の一つである「知識構成型ジグソー法」を用いた。

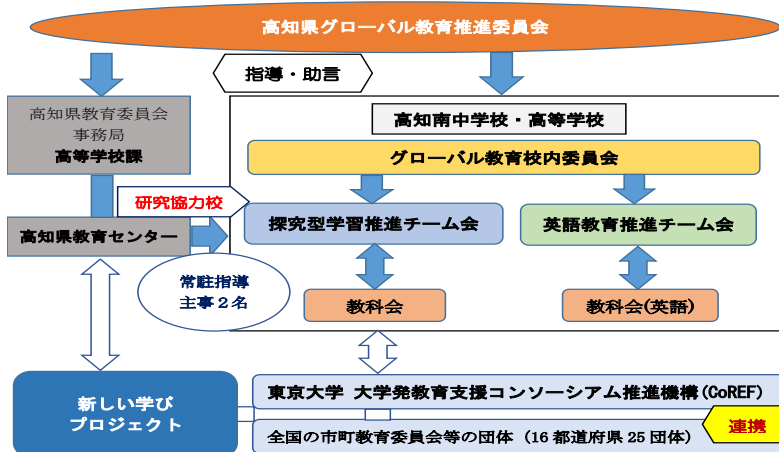
本研究は、高知南中高において「協調学習」を中心に、アクティブ・ラーニング型授業の教材研究・授業実践を組織的に進めることで「探究型学習プログラム」を開発・実践し、その成果を高知県内の県立高等学校及び中学校に普及させることを目的として行う。

2 研究体制及び研究方法

(1) 研究体制

本研究は、教育センターの常駐指導主事と学校の研究推進体制が一体となって進めてきた。

校内では、主に管理職、各校務分掌の部長等で構成されたグローバル教育校内委員会の指導のもと、探究型学習推進チームや教科会で授業改善等に取り組んだ。



探究型学習推進チームは、教頭、主幹教諭、研究主任、国語・地歴公民・数学・理科の教科主任、若年教員研修対象者と初任者研修教科指導員で構成される。

また、校外では、県内外の学識経験者等で構成する高知県グローバル教育推進委員会の指導・助言を受けたり、C o R E Fが中心となって組織した「新しい学びプロジェクト」に教育センターが平成28年から加盟し、連携したりしながら研究を進めてきた(図1)。

(2) 研究方法

高知南中高の「授業力向上・授業改善自己プラン」に基づき、全教職員が授業改善に取り組み、年間1回以上の授業公開を行っている。

また、平成27年度から3カ年計画(表1)で、探究型学習推進チームを中心に協調学習に関わる教材研究、学習指導案検討、授業実践、評価のあ

表1 探究型学習の3カ年の計画

	平成27年度	平成28年度	平成29年度
テーマ	探究型学習研究開始	探究型学習研究深化	探究型学習研究完成
協調学習	国語・地歴公民(社会)	国・社・数・理・(英)	全教科
	教材づくり・授業実践	教材づくり・授業実践・評価研究	教材づくり・授業実践・評価研究・研究成果の普及
研究方法	高知県教育センターとの連携 教職員対象研修会の実施 東京大学CoREF研修会等への出席・県外先進校への視察		
求める成果	探究型学習事例集(第1集)の作成	探究型学習事例集(第2集)の作成・活用	探究型学習事例集(第3集)・ハンドブックの作成・普及

り方等について協議・検討を行っている。

本年度は、前年度に取り組んだ国語、地歴公民・社会科に続き、数学科、理科を研究重点教科とし、教科担当教員全員が1回以上の協調学習の授業実践を行った。

表2 平成28年度 探究型学習年間計画

3 研究内容

探究型学習年間計画（表2）

に従い、年間を通して組織を有機的に機能させながら、きめ細かな取組を行った。

(1) 教科会

通常の時間割の中に毎週1回設定されている教科会において、校内研修や年次研修での公開授業等の教材づくりや授業づくりについての研究協議の場を設けた。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
高知県グローバル教育推進委員会 (主催：高等学校)				第1回 平成27年度 の成果と課題、28年度 の取組			第2回 平成28年度 の取組状況、課題、今後の 取組				第3回 平成28年度 の取組状況、課題、今後の 取組	
グローバル教育校内委員会	第1回 目標・年間 計画		第2回 中間検証と 事例研究		第3回 中間検証と 事例研究		第4回 広島県視察・研究報告 会に向けて		第5回 次年度の 計画案・研究報告会 振り返り		第6回 年間総括・次年度の 計画	
校内研修 (全教職員対象)				探究型 学習 研究授業・ 研修会	校内研修 (7か所 テーマ別)			グローバル 教育研究 報告会	校内研修 (教員改 善について)		グローバル 教育研修 会	校内研修 (1年間の 総括・次 年度の計 画)
探究型学習推進チーム	①研修会 研究内容・ 方法・年間 計画		②研修会 研究授業・ 研修会につ いて	③研究授業 (数・理・ 社)・研修会 に研究協議 に向けて	④研修会 研究報告会 までの予 定・内容	⑤研修会 研究報告会 進捗状況 確認	⑥研修会 学習指導 案検討	⑦研修会 研究報告会 最終確認		⑧研修会 研究報告会 総括		⑨研修会 年間総括・ 次年度計 画・高知南 版グローバル 教育につ いて
教科会	マネジメント プラン・授 業力向上・ 授業改善 自己プラン の作成		マネジメント プラン 中間検証	※協調学 習(知識構 成型ジグソー 法)研修会 【基本編】	マネジメント プラン 中間検証			公開授業 (国・社・ 数・理・ 英)	マネジメント プラン 中間検証	授業力向上・ 授業改善 自己プラン 報告・ア ンケート実 施	公開授業 (数・英・ 工・芸・ 美)	マネジメント プラン・授 業力向上・ 授業改善 自己プラン 年間検証
年間を通じて、全員1回以上の公開授業を実施。重点教科(数・理・国・社)・協調学習(知識構成型ジグソー法)の教材・授業研究。												
県外研修 先進校視察 等	ICT研修 (東京)2名	新しい学び プロジェクト 連絡協議会 (大阪)2名		新しい学び プロジェクト 連絡協議会 (東京)2名	本県学習科 学セミナー (東京)3名		新しい学び プロジェクト 連絡協議会 (広島)7名		先進校視察 (鳥取)7名	未来を拓く学 びプロジェクト シンポジウム (埼玉)3名	新しい学び プロジェクト 連絡協議会 (東京)3名	

(2) 探究型学習推進チーム会

探究型学習推進チーム会は、年間9回開催した。初任者に対する協調学習の基礎講座や、本年度重点教科である数学、理科の協調学習マイスター等を招へいしての研究授業、グローバル教育研究報告会の学習指導案検討等を実施し、校種、教科を超えて授業改善に取り組んだ。

(3) 校内研修

協調学習などのアクティブ・ラーニング型授業づくりに向けた教員の指導力向上のための校内研修を実施し、校種、教科を越えて研究協議等を行った。また、県内外の有識者を講師として招へいし、講演や公開授業に対する指導・助言を通して、アクティブ・ラーニング型授業の校内での啓発、普及と授業改善を図った。

その他に、広島県安芸太田町立戸河内中学校とさいたま市立浦和高等学校教員による、高知南中高の生徒を対象にした協調学習の研究授業を行った。

(4) グローバル教育研究報告会

研究の中間報告や検証を目的としたグローバル教育研究報告会を年1回開催している。平成28年度は探究型学習の公開授業を計8講座実施し、その内5講座は知識構成型ジグソー法を用いた協調学習の授業を行った。以下は、知識構成型ジグソー法による授業の主な内容である。

- 高等学校国語「国語総合」：『伊勢物語』『筒井筒』から読み取れる「みやび」という概念について、3人の登場人物の言動から考え、話し合い、自分の言葉で表現する。
- 高等学校数学「数学Ⅱ」：定積分の式が意味するものについて、区分求積や極限值、次数の低い関数の場合の定積分と面積の関係についての考え方などを使って考え、話し合い、説明する。
- 高等学校理科「化学基礎」：「海水の塩分はどのように発生したか」という課題について、原始海洋を形成する海水の性質や、岩石と塩酸の中和反応、長石の元素についての問いを考え、話し合うことで解決して説明する。
- 高等学校理科「生物基礎」：皮膚の移植実験に関する課題について、体液性免疫、細胞性免疫、血清療法に関するエキスパート活動での問いを基に考え、話し合うことで解決して説明する。

○中学校英語：高知南中高に勤務する3人のALTの好みなどが書かれた資料をエキスパート班で読んで理解した後、ALTの意向を踏まえて考え、話し合い、高知県のおすすめの場所を挙げ、そこで何ができるかを英語で提案する。

表3 H28 グローバル教育研究報告会公開授業アンケート結果【校外の教職員】

4 あてはまる 3 だいたいあてはまる 2 あまりあてはまらない 1 あてはまらない

	項 目	4	3	2	1	肯定 群	平均
1	本時の目標が達成できるよう、指導を工夫している。	61.1	33.7	5.3	0	94.8	3.6
2	生徒が主体的・能動的に学習ができるような教材づくり・授業づくりができています。	60.0	36.8	3.2	0	96.8	3.6
3	生徒は、自ら課題を見つけ、自ら解決しようとする探究的な学習を行っている。	43.2	49.5	7.4	0	92.7	3.4

どの授業も、生徒の主体的・協働的な学習を展開することができ、一般参加の教職員アンケート結果による評価も概ね肯定的なものであった(表3)。

自由記述にも、「エキスパートの三つの問いがよく考えられていて、ねらいとするところへ自然に導かれるようになっていて感じた。グループでの対話がよく訓練されていて、生徒たちは、本文や資料、ノート等から根拠を示しながら話すことができている。」(国語総合)、「課題が難解ながら、生徒の探究意欲が持続できている。『深い探究』とは、どのような授業なのかを生徒自身が気付ける授業として、価値の高い学びであると感じた。」(生物基礎)などの感想があり、好評であった。

どの授業においても、グループで意見を述べ合ったり、ホワイトボードを使って生徒が説明したり、タブレットを活用して話し合ったりと、思考力・判断力・表現力の育成に向けて、生徒による主体的・協働的な学習が行われた。

右に示す協調学習に対する生徒の意見・感想からも、主体的、協働的に取り組むことで得られた自己の考えを広げ深めることの楽しさや喜び、課題探究への意欲や新たな課題意識の芽生えなどを感じ取ることができる。

これらの公開授業の内容を考えたり、学習指導案を検討したりする際には、教育センターの常駐指導主事や教科担当指導主事が指導・助言等を行い、学校の取組を支援した。

■ 協調学習に対する生徒の意見・感想
・協力して話し合ったりすると分からないところが分かるようになるし、お互いの意見を混ぜ合わせたりするともっとよい答えが出たりして、ジグソー活動の素晴らしさが分かった。(高1国語)
・やっぱりジグソー法でする授業は楽しい。自分とは違うものの見方、考え方が聞けてわくわくする。最終的に解決できなくても、自分から課題に取り組もうという意識ができる。(高1化学基礎)

(5) 校外研修への参加、先進校視察

C o R E F主催の研修やアクティブ・ラーニングに関する研修への参加、アクティブ・ラーニング型授業を先進的に取り組んでいる学校への訪問を継続して行っている。平成28年度は、10名を超える高知南中高の教員が東京や広島等で行われた研修に参加した。

(6) 授業案の開発・蓄積、「探究型学習事例集」等

新しい授業案の開発や、校内共有フォルダへの事例集や学習指導案集等の保管、蓄積を行った。「C o R E F報告書」には、平成27年度に2教材、平成28年度には5教材を掲載した。

「探究型学習事例集」(第1集)は校内研修会等で紹介、説明し、授業改善の参考資料とするよう働きかけた。また、初任者研修「県立学校研修」でも紹介し、他校への普及を図った。

(7) 教育センター研修

教育センターが実施する初任者研修及び2年経験者研修の「県立学校研修」(高校教員対象)に協調学習を含むアクティブ・ラーニングの講義・演習を実施し、高知南中高の実践例なども紹介して県内全域への普及を図った。また、初任者研修「県立学校研修」に埼玉県立浦和高等学校と川越工業高等学校から2名の教諭を招へいし、講義・演習を実施した。

4 研究の成果と課題

(1) 成果

平成 28 年度までの取組の成果としては、次のことが挙げられる。

1 点目は、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業づくりに対する教員意識の高まりである。表 4 からも、生徒の主体的、

対話的な活動を授業の中に取り入れたり、授業改善に取り組んだりする教員の割合が高くなってきたことがうかがえる。また、全国学力・学習状況調査の高知南中学生質問紙調査結果を見ると、話し合い活動等を行う割合が年度ごとに高くなっている（表 5）。

2 点目は、校種、教科を超えた授業改善の取組が行われるようになったことである。教科や校種を超えた交流をしながら、様々な視点から情報交換や研究協議を行うようになった（表 4）。

3 点目は、昨年度から重点教科を設定して取り組み、5 教科で協調学習（知識構成型ジグソー法）の授業実践が行われたことである。

4 点目は、協調学習を取り入れた学習指導案等の共有・活用ができるようにした点である。共有フォルダに事例集、学習指導案集等を保管し、教員が手軽に利用できるようにした。

5 点目は、主体的・協働的な学びによる生徒の学習意欲の喚起と学び方の変容が見られるようになった点である。前掲の生徒の感想からも、主体的、協働的な学びの中で得られた気付きや自己の考え方を広げ深めることの楽しさや喜び、新たな課題意識の芽生えなどを感じることができた。

(2) 課題

課題としては、以下の点が挙げられる。

- ・授業改善の取組が公開授業中心であり、組織的で日常的、継続的な授業改善につながっていない。
- ・学習目標、評価規準、課題、振り返り等が生徒の実態を考慮した設定になっていない。
- ・ペアやグループ活動、振り返り等を行ってはいるが、目的が明確でなく、形式的になっている。
- ・協調学習において、生徒の興味・関心や、解決への意欲をかき立てる課題設定になっていない。
- ・教科会やチーム会等で、思考の深まりにつながる発問や評価方法、言語活動の工夫につながる議論が十分に行われていない。
- ・授業後の評価の分析について、授業者個人の分析に任される部分が大きく、教科会やチーム会等での十分な検討に至っておらず、次の授業改善に活かされていない。

これらの課題を解決するために、教科会や探究型学習推進チーム会等を計画的に実施し、管理職や教育センター指導主事が指導・助言を行いながら、全教科が組織的、継続的に授業改善に取り組み、主体的、対話的で深い学びの実現に向けた仕組みを構築することが求められる。

また、「探究型学習（協調学習）事例集」や「ハンドブック（仮称）」を作成し、研修会等で活用するなど普及に向けてのシステムづくりを行うことも必要である。

平成 29 年度は、研究の最終年度である。アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた授業研究を継続させるとともに、特に主体的・対話的で深い学びにつなげるための実践研究をより充実させ、これまでの研究成果の普及を目指したいと考える。

表 4 授業力向上・授業改善の取組アンケート集計結果（1 月）【教員】

1 授業で取り組んでいること (複数回答)	H28			H27		
	中高全	高校	中学校	中高全	高校	中学校
① ジグソー法を取り入れる。	36.1	34.6	40.0	30.1	28.3	35.0
② ペアやグループで意見交換する。	88.9	84.6	100	87.7	84.9	95.0
④ 生徒が説明する。	55.6	51.9	65.0	52.1	45.3	70.0
⑦ 生徒が ICT を活用する。	36.1	30.8	50.0	34.2	34.0	35.0
⑧ レポートや新聞にまとめる	25.0	17.3	45.0	20.5	15.1	35.0
2 ① 他教科の授業を参観したことがある。	77.8	73.1	90.0	72.6	67.9	85.0
② 異校種の授業を参観したことがある。	62.5	63.5	60.0	53.4	50.9	60.0
3 教科会等で授業改善について協議したことがある。	87.5	86.5	90.0	84.9	84.9	85.0

表 5 平成 28 年度 全国学力学習状況調査結果

質問項目		南中	県	全国
授業で、生徒の間で話し合う活動をよく行っていたと思うか。	H28	92.1	88.2	77.8
	H27	93.0	86.5	78.2
	H26	84.6	84.1	75.3
授業では、学級やグループの中で自分たちで課題を立ててその解決に向けて情報を集め、話し合いながら整理して、発表するなどの学習活動に取り組んでいたと思うか。	H28	78.3	79.4	69.3
	H27	84.2	73.8	65.7
	H26			
生徒の間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり広げたりすることができていると思うか。	H28	66.1	69.5	64.8
	H27	66.7	64.5	62.9
	H26	65.0	64.0	61.9

グローバル教育推進事業

グローバル人材の育成を図るための教育プログラムの開発・実践

～高知南中・高における英語教育プログラム～

高知県教育センター 学校支援部 研究開発・グローバル教育担当

1 研究目的

社会や経済の急速なグローバル化に伴い、高度な英語運用能力とともに、論理的思考力や課題解決能力、コミュニケーション能力等を備えた人材育成が必要とされている。そして、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画（文部科学省、2013）」、「高知県英語教育推進のためのガイドライン（高知県教育委員会、2015）」においても、英語によるコミュニケーション能力を確実に養うことが求められているところである。そこで、「生徒が授業や課題研究に取り組む中で、論理的思考力や判断力、表現力を身に付けるとともに、英語運用能力の向上を図り、将来グローバル人材として活躍できる資質を育成する」ことを目的とし、英語教育プログラムの開発・実践を行う。

2 研究体制及び研究方法

本研究は、平成26年度に高知県教育センターと研究協力校である高知県立高知南中学校・高等学校（以下、「高知南中高」という）が、中高一貫校の特色を生かした系統性のある指導を目指し作成した「6年間のイメージ」、「6年間のシラバス」を活用した英語教育プログラムの開発・実践である。平成27年度中学校1年生からスタートさせ、本年度は研究の2年目である。

「6年間のイメージ」には、「高校卒業時に英語を用いて～ができる」というゴールを設定し、高3から中1へと逆向きに設定した各学年修了時の学習到達目標を示している。そして、「6年間のシラバス」は、その学習到達目標を達成するための各学年の学期ごとの指導計画であり、学習内容、言語活動、パフォーマンステスト等を示している。この二つにより、中高英語担当教員が全学年で付けた力と学習内容を把握することができる。

高知南中高では、グローバル教育校内委員会、英語教育推進チーム会を設置し、進捗状況を確認しながら研究を推進している。そして、高知南中高に常駐する教育センター指導主事とその他の教育センター指導主事とが連携・協働し、指導・助言している。また、「高知南チーム」として取り組めるよう、教科会を実践内容やその結果を共有し次の方向性を確認する場として位置付け、PDCAを機能させている。研究成果を検証するため、全生徒を対象に「英語学習への意識・実態把握調査」（以下、「生徒意識調査」という）を平成27年度から年2回、英語担当教員を対象に「英語教育プログラム意識調査」（以下、「教員意識調査」という）を平成28年度に1回実施した。そして、高知県グローバル教育推進委員会（年3回開催）で進捗状況を報告し、グローバル教育推進委員からの助言を研究に生かしている。

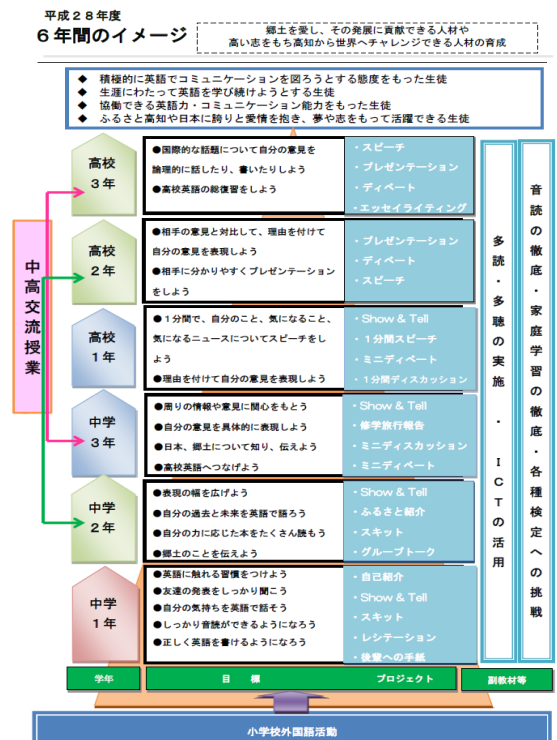


図1 6年間のイメージ

3 研究内容

(1) 「CAN-DO リスト」と「6年間のシラバス」を関連付けた系統的な指導

本年度は、平成27年度に「CAN-DO リスト」と英語科の研究主題（中学校：「主体的に考え、積極

的にコミュニケーションを図る生徒の育成」、高等学校：「自国の文化を理解し、国際的な視点で物事を考え、積極的にコミュニケーションを図る生徒の育成」）の二つの関連から見直した「平成 28 年度版 6 年間のシラバス」（表 1）を用いて、授業実践を行った。

表 1 平成 28 年度版「6 年間のシラバス」中学校 2 年生（★は研究主題に基づいた視点）

中 2		1 学期前半	1 学期後半	2 学期前半	2 学期後半	3 学期
年間目標		○表現の幅を広げよう	○自分の過去と未来を英語で語ろう	○自分の力に応じた本をたくさん読もう		○郷土のことを伝えよう
学習内容	活動	★春休みにしたことについて暗唱で 5 文以上の Show & Tell を行う ●インターネットの掲示板を読み、コメントを書く ●5 文以上で日記を書く	★週末の予定について友達を話し合う ●お願いをするスキットをする ★職業体験のレポートを読み、リテリングする ●メールを読み、返信する ★夢について 6 文以上でプレゼンテーションをする	●物語を聞き、その概要を友達に伝える ★家庭のルールを紹介し合い意見を述べる ★即興で電話の対話をする	★決められたテーマについて理由を付けて 8 文以上で意見を書く ★夢のマイホームを紹介する ●詩を書く ★おすすめの場所について 6 文以上でプレゼンテーションをする ★物語を聞き、感想を伝え合う	★映画のあらすじを読み比べる ●好きなものや人等について対話する ●再生可能エネルギーの話を読み、環境保護について自分の考えを書く ●場面や登場人物を読み取り、ロールプレイをする
	副教材 ICT	リスニング ・ 多読多聴 ・ 音読 ・ ライティング				
	文法	●be 動詞の過去形 ●過去進行形 ●SV(look)C ●SV(give)OO	●be going to ●SV(show)OO ●SV(call)OC(名詞) ●不定詞(名詞的用法、副詞的用法、形容詞的用法)	●助動詞 will, must, may ●have to	●if 節 ●that 節 ●when 節 ●because 節 ●there is/are ●動名詞	●比較表現
教科書		Unit0,1,	Unit2,3	Let's Read1 Unit4	Unit5,6 Let's Read2	Unit7 Let's Read 3
リンク		中 3Unit0,2	Hi, friends!2 Lesson5,8 中 3 Unit3	中 3 Unit5/Daily Scene5	Hi, friends!2 Lesson4 中 3 Daily Scene 4	
主な言語活動と CAN-DO-DO	L	★Show and Tell の情報を正確に聞き取る。(CAN-DO)	●物語の概要を聞き取り、友達に伝える。(CAN-DO)	●電話で相手からの語いに適切に応じる。(CAN-DO) ●物語の概要を聞き取り、友達に伝える。(CAN-DO)	★相手に聞き返したり、確認したりして道案内をする。 ●聞き取った内容に感想を加えてリテリングする。 [CAN-DO]	(物語の概要を正確に聞き取ることができる。)(CAN-DO)
	S	★具体例を示しながら、暗唱で 5 文以上の Show and Tell をする。(CAN-DO)	●自分の予定を述べたり、友達に尋ねたりする。(CAN-DO) ●状況に応じて、ていねいに許可を求めたり、依頼したりする。(CAN-DO) ●夢についてプレゼンテーションをする。(CAN-DO)	★家庭のルールを伝え、それについて友達と意見を交わす。(CAN-DO)	●発表を聞き、その内容について質問をしたり感想を述べたりする。(CAN-DO) ★聞き手に伝わるよう、スピーチをする。 [CAN-DO]	●状況に応じて、自然な対話をし、買い物をするができる。 ★つなぎ言葉を用いたり聞き返したりしながら、ペアで 1 分間対話することができる。 [CAN-DO]
	R	●掲示板の内容を読み取り、自分の経験を踏まえて、コメントを書く。(CAN-DO)	★レポートの内容に自分の考えを入れながらリテリングする。(CAN-DO) ●ALT からのメールを読んで、適切に返信を書く。(CAN-DO)	(聞き取った物語の概要が正しいか、スキミングして確認する。)	(聞き取った物語の内容が正しいか、その物語を読んで確認する。)	★映画のあらすじを読み比べ、見たい映画について話す。[CAN-DO] ●話の概要をつまみ、自分の考えを書く。 ●登場人物の心情にふさわしい音読をする。 [CAN-DO]
	W	●日常のできごとや GW にしたことなどについて 5 文以上で日記を書く。(CAN-DO)	★自分の夢を不定詞を用いながら 6 文以上で書く。(CAN-DO)	(助動詞を用いて、家庭のルールを書く。)	★決められたテーマについて、理由を付けて 8 文以上で自分の意見を書く。(CAN-DO) ●自分の気持ちを詩に表す。 ★構成を工夫して紹介文を 6 文以上で書く。 [CAN-DO]	(説明文を読み、それについて自分の考えを書く。)
パフォーマンステスト		●Show & Tell 好きなもの (S) ●日記 (W)	●ベアトーク (S) ●スキット (S) ●リテリング ●プレゼンテーション(S,W)	●グループトーク (S) ●電話 (S)	●意見文 (W) ●道案内 (S) ●紹介文 (W) ●プレゼンテーション (S,W)	●ベアトーク (S) ●音読テスト
辞書指導		●動詞の過去形、三単現、-ing 形の記述に注目する。 ●動詞の後に続くものに注目する。	●必要な単語などの意味を探す。	●文章の前後関係から助動詞の適切な意味を考える。	●辞書を使って文章を書く。	●形容詞・副詞の比較級・最上級に注目する。
家庭学習			【夏】日記を書く。	音読 ・ 音読筆写 ・ Drill 学習	【冬】・校内英語スピーチコンテストの練習をする。	【春】中 1、中 2 の教科書本文を全て音読する。
検定		英語検定 4 級合格 ・ 高知県中学生英語弁論大会 ・ 高知県学力定着状況調査 ・ 校内英語スピーチコンテスト				

また、総合的なコミュニケーション能力を高めることができるよう、中学校では「自分の考えや気持ちを伝え合う力」、高校では「情報や考えを的確に理解したり適切に伝えたりする力」を重点的に指導した（図 2）。そして、英語担当教員全員が、「CAN-DO リスト」との関連を図り、「英語を用いて～することができる」という単元の目標を設定し、研究授業を行い、その後「授業実践記録」（表 3）に成果と課題をまとめた。高校教科会ではその記録を基に、授業実践交流会を行い、授業者の悩みに対して助言をし合ったり、今後生徒にどんな力を育てたいかを出し合ったりした。「評価や指導について自分を振り返って考える機会を得ることで向上できていると思う」、「授業について話し合う時間がもっとほしい」という声も聞かれた。来年度は年に数回教科会で授業を振り返る場を設定し、チームとしての授業力の向上につなげたい。

「教員意識調査」からは、「バックワードデザインで授業を計画すること」、「本時のゴールを達成させるための言語活動を設定すること」は全員が意識していると答えているが、『『CAN-DO リスト』と関連を図った指導』、「評価規準に基づいた評価」ができていると答えた教員の割合は、それぞれ 53.3%、60.0%であった。このことから、各単元や 1 時間の授業で英語力の向上を目指して指導しているが、「CAN-DO リスト」から各単元



図 2 授業改善の視点

表 2 教員意識調査（抜粋）

項 目	(%)
「とてもあてはまる」 「だいたいあてはまる」	
単元の指導や 1 時間の指導において、バックワードデザインで授業を計画している	1 0 0
CAN-DO リストを単元の指導に関連させる	5 3 . 3
本時のゴール（目標）を達成させるための言語活動を設定する	9 3 . 3
評価規準に基づいて、達成状況を評価する	6 0 . 0
自分自身に変容があった	8 5 . 7
生徒に変容があった	3 3 . 3

「外国人に高知の名所の写真を見せながら口頭で紹介することができる」を単元のゴールに設定した中学校1年生の授業では、単元の始めに、授業者が例として高知の名所紹介のプレゼンテーションを行い、生徒によい点と改善点を考えさせることにより、ゴールとループリックを共有したうえで、プレゼンテーションに取り組ませた。練習段階では、ループリックに基づき自己評価・他者評価をすること、評価を振り返り再度プレゼンテーションをすることを繰り返した。特に本単元で初めて取り組ませた「対話的に説明する」という点について、全体と個人にフィード

バックをし形成的評価を行ったうえで、単元末に総括的評価として、パフォーマンステストを実施した。パフォーマンステストでは、生徒は ALT にタブレット端末で名所の写真を見せながら、名所や ALT 自身に関する質問を入れながら対話的に説明した。写真は生徒が練習では使っていない初めて見るものを用いることで、即興性を測った結果、全員が目標を十分達成、またはおおむね達成した。ループリックを生徒と共有することにより、生徒がパフォーマンスの質的な深まりを理解し目標を明確にできること、そのループリックを基に自己評価と他者評価をすることにより、生徒が自己の達成状況を客観的に捉え、仲間とともに目標に向かって学ぶことができること、そして、パフォーマンス課題への取組が知識と技能の習熟につながるということが分かった。

4 生徒意識調査及び教員意識調査

(1) 調査対象者・調査時期・調査目的・調査内容

生徒意識調査	教員意識調査
(1) 調査対象者 中学校1年生から中学校3年生 (330名) 高等学校1年生から高等学校3年生(583名) (2) 調査時期 第1回 5月末～6月初旬 第2回 12月末～2月初旬 (3) 調査目的 研究主題について生徒がどのような意識で授業に取り組んでいるか、また授業をどのように捉えているのかを把握する (4) 調査内容 研究主題の実現、入学前の英語学習、学校での英語学習、学校以外での英語学習、英語検定等の資格等	(1) 調査対象者 中学校・高等学校全英語担当教員(11名) (2) 調査時期 1月中旬 (3) 調査目的 英語授業の指導方法の工夫と授業中の生徒の様子を把握する (4) 調査内容 研究主題の実現、英語の指導、授業中の生徒の様子、英語教育プログラムへの取組等

(2) 調査結果

調査結果のうち、研究主題に関する項目について、生徒意識調査の平成 27 年度第 1 回と平成 28 年度第 2 回を比較して報告する。

「英語の授業では、課題に対して自分の考えをもっている」と回答した中学生 74.9% → 77.6%、高校生 53.1% → 64.6%、「英語の授業では、積極的に英語を使っている」と回答した中学生 66.5% → 72.7%、高校生 42.4% → 49.0%といずれも上昇した。教員意識調査では、「英語の授業では、生徒に考えをもたせるよう工夫している(発問や活動等)」、「英語の授業では生徒が英語を積極的に使えるよう、工夫している」と回答した教員はそれぞれ 100%、93.3%である。2年間の研究を通じて、授業者が説明する授業から、中学校・高校ともに、授業者はモデルを示し、生徒が英語を使う授業へと改善されてきた。生徒が考えや気持ちなどを伝え合う、対話したことを書く、読んだことについて考えを交流し合った後、自分の考えを整理して書くというように技能統合型の言語活動を取り入れた授業を通して総合的なコミュニケーション能力を高める工夫をした結果である。また、高校では、教科書の題材を身近なものとして捉え、主体的に読み進めていくことができるよう、単元を通して考えていく問い Big Question を設定し、最後に自分の考えを仲間に伝えるという活動にも取り組んだ。

5 本研究の成果と今後の取組

成果は、生徒の積極的にコミュニケーションを図る態度と英語運用能力の向上を目指し、「英語を用いて～できる」という目標を設定し、実際のコミュニケーションの場面を考えて情報を伝え合う必然性、相手意識を踏まえ言語活動を位置付け、生徒が英語を使い、英語を活用して定着を図る授業へと転換してきたことである。

平成 29 年度は、6 年間・3 年間という学習到達目標の達成に向け、「6 年間のシラバス」に沿って学年を超えて指導内容や生徒の様子を交流する。また、各学年で生徒の達成状況を把握し次の指導の確認等を繰り返すこと、目標に照らし合わせた指導と信頼性のある評価方法の研究を進める。

平成 2 8 年度 研究紀要

平成 2 9 年 3 月

発行 高知県教育センター

〒781-5103 高知市大津乙 1 8 1 番地
電話 088-866-3890 F A X 088-866-0074
<http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/>