令和６年度

研究紀要

令和７年３月

高知県教育センター

はじめに

高知県では、令和６年３月に第３期教育等の振興に関する施策の大綱及び第４期高知県教育振興基本計画を策定しました。目指す人間像（基本理念）を実現するための基本目標として、「確かな学力の育成と、自己の将来とのつながりを見通した学びの展開」、「健やかな体の育成と、基本的な生活習慣の定着」、「豊かな心の育成と、多様性・包摂性を尊重する教育の推進」が示され、それを実現するために４つの基本方針が示されています。「『高知家』の全ての子どもたちが、急速に変化する予測困難な今後の社会を生き抜く力を身につけるための教育の推進」、「『高知家』の子どもたちを誰一人取り残さない、多様な背景・特性・事情等を踏まえた包摂的な教育・支援の推進」、「『高知家』の誰もが、生涯にわたって学ぶことができる環境づくりと活動・取組の推進」、「『高知家』の教育・学びの充実に向けた各種施策を総合的・計画的に推進するために、必要な基礎的・基盤的な環境・体制等の整備」です。これまでの成果や課題を踏まえ、取組をつなげていくこととなります。

高知県教育センターでは、「先生たちの力が　子どもたちの力に」という理念のもとで、学び続ける教職員、学び続ける学校を支えることができるように、本県が当面する教育課題の中からテーマを設定し、研究に取り組んでいます。

今回はその成果として、教育センターの研究生による２つの研究報告と、独立行政法人教職員支援機構「新たな教職員の学び」協働開発推進事業の受託による新たな研修プログラムの開発に関する研究、当センターや研究協力校で取り組んだ「協調学習」の実践報告を紀要としてまとめました。

研究生の研究課題は、幼保小の円滑な連携・接続と個別最適・協働的な学びの一体的な充実を図る教育の実践研究を推進するため、担当指導主事等との共同研究として位置づけて取り組んだものです。また、令和５・６年度において取り組んだ「新たな教職員の学び」協働開発推進事業では、採用 20 年目の教諭等を対象に発展期教諭等研修を開発・試行実施しました。２年間の取組を検証し、本格実施や他の研修も含めた研修観の転換につなげていきたいと考えています。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として、活用していただければ幸いです。

最後になりますが、当教育センターの調査・研究の実施にあたり、ご協力いただきました市町村教育委員会、学校及び幼稚園・保育所、ご指導・ご助言くださった大学の先生方など、関係各位に心よりお礼申し上げます。

令和７年３月

高知県教育センター所長　　刈谷　直文

目　　次

Ⅰ　令和６年度高知県教育公務員長期研修生（研究生）研究報告 … 1

幼保小の架け橋期における小学校教育の充実についての研究 … 2

－「言葉による伝え合い」の姿をつなぐ指導と支援の工夫－

小野　由里恵　高知市立神田小学校　教諭

宗石　麻季　　高知県教育センター　主任指導主事

弘畑　吏浦　　高知県教育センター　チーフ

個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図る教育の在り方についての研究 … 14

－単元目標に沿った振り返りと評価規準に沿ったフィードバックから単元目標の達成を目指す－

尾知　紀彰　　高知県立山田高等学校　教諭

小林　育　　高知県教育センター　指導主事

澤松　玲子　　高知県教育委員会事務局高等学校課　指導主事

Ⅱ　令和５・６年度「新たな教職員の学び」協働開発推進事業 … 27

発展期教諭等研修における探究型の研修プログラムの開発・実施・検証 … 28

－学び続ける教員の育成を目指して－（中間報告）

高知県教育センター　　学校支援部長

発展期教諭等研修の省察・対話・探究に関する考察 … 34

－令和６年度の試行実施から－

学校支援部　研究開発・グローバル教育担当

FPT 会（ファシリテーション・プロジェクト・チーム会）の取組について … 38

教職研修部　中堅教員・人権教育・専門研修担当

Ⅲ　令和５・６年度協調学習実践報告 … 41

主体的・対話的で深い学びを実現するための「協調学習」 … 42

－「知識構成型ジグソー法」を活用した授業づくり－

学校支援部　研究開発・グローバル教育担当

Ⅰ

令和６年度
高知県教育公務員長期研修生
（研究生）研究報告

幼保小の架け橋期における小学校教育の充実についての研究

―「言葉による伝え合い」の姿をつなぐ指導と支援の工夫 ―

高知市立神田小学校　教諭　小野　由里恵
高知県教育センター　主任指導主事　宗石　麻季
チーフ　弘畑　吏浦

本研究は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の中の「言葉による伝え合い」に重点を置き、園で培った「言葉による伝え合い」の姿を生かした授業づくりをすることで、園での学びや経験を小学校の学びに円滑に移行させることを目的としている。そこで、小学校と園において「言葉による伝え合い」に焦点を当て、連携する園に聞き取り調査を行った。そして、それらをもとに作成した幼児期の経験や学びを生かした国語科の授業づくりについて小学校教員と保育者で学習指導案検討を行い、検証授業を実施した。その結果、幼保小の接続を意識した指導を行うことで、児童の発達の段階を見通した円滑な教科指導への移行につながることが示唆された。

＜キーワード＞
言葉による伝え合い、円滑な教科指導への移行

1　研究目的

本研究の目的は、小学校１年生を対象に、園での学びや経験を生かした「話す・聞く・伝え合う」力を育む授業づくりを行うことで、児童の発達の段階を見通した円滑な教科指導への移行を図ることである。

(1) 国と高知県の現状と課題

「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」（文部科学省、2023）において、「幼児教育と小学校教育においては、教育課程の構成原理など様々な違いを有することから、とりわけ義務教育の開始前後の５歳児から小学校１年生の２年間の『架け橋期』は、幼保小が意識的に協働して子供の発達や学びをつなぐことにより、生涯にわたる学びや生活の基盤をつくることが重要である。」とある。このことから、架け橋期において、幼保小が学びの連続性を踏まえつつ、幼児期の教育が小学校で生かされるような円滑な接続を図ることが重要視されていると考えられる。

高知県においても、幼保小の円滑な連携・接続に向け、文部科学省から「幼保小の架け橋プログラム事業」を受託し、カリキュラムづくりを通して子どもをまんなかにした話し合いから学びをつなぐ架け橋プログラムの取組を行っている。高知県教育委員会事務局幼保支援課が実施した「令和５年度保幼小連携・接続の実施状況アンケート」によると、保育者と小学校教員が連絡会や交流会等を３回以上実施した小学校の割合は62.9％で、令和４年度より4.7％増加していた。しかし、連絡会の内容に着目すると、子供たちの育ちや支援についての引継ぎは96.7％の小学校が実施しているが、子供たちの育ちつつある姿等を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を通して語り合ったり共有したりしている小学校の割合は、31.7％にとどまっている。「第３期教育等の振興に関する施策の大綱・第４期高知県教育振興基本計画」（2024）においては、課題として「保幼小連携・接続において、互いの教育内容を理解し合い、それぞれの指導に生かす『学びをつなぐ』取組が浸透しているとは言えない現状があります。」と述べられている。政策のポイントとして、保幼小の円滑な連携・接続に向け、県内全域において「学びをつなぐ」取組を支援することが挙げられている。幼児期の教育と小学校から実施される義務教育とを円滑につないでいくためには、幼保小が連携し、子供の成長を中心に据え、発達の段階を見通した教育を充実させていくことが必要とされていると

言える。

(2) 研究協力校の現状と研究の方向性

本研究は、高知県内のＡ小学校に研究協力を依頼した。Ａ小学校の現状にも、国や県と同様の課題が見られる。Ａ小学校は、毎年複数の園から新入生が入学する大規模校であり、保育者と小学校教員の連絡会は行われているが、園と小学校の学びのつながりについて考えたり、お互いの教育について話し合ったりする場が十分でなく、園での経験や学びを通して育まれた力を小学校教育に生かす授業づくりに課題があった。このような、Ａ小学校区の課題を改善するため、近隣の園と連携して、指導方法を共に考えていく必要があると考えた。

本年度の１年生児童の４月の実態を観察してみると、好奇心旺盛で、興味があることや新しいことに意欲的に取り組む姿が見られた。一方、授業では、相手の話を集中して聞くことに課題がある児童や、思うように自分の思いを言葉で伝えることが難しい児童も見られた。また、１年生担当教員４名を対象に行った「スタートカリキュラム実施時期の児童の様子に関する調査」では、担任の多くが、相手が伝えようとしている内容に注意を向けて聞くことが難しい児童がいるなどの課題を感じていることが分かった。このような実態を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（幼稚園教育要領解説、保育所保育指針解説、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説、2018）に照らし合わせてみると、「言葉による伝え合い」の点に課題があるのではないかと考えた。そして、「言葉による伝え合い」の力は小学校の全ての教科や領域で伸ばしていくものであるが、言語能力を育成する中心的な役割を担う国語科において、言葉の力、伝え合う力を高めるため、言葉による見方、考え方を働かせ、言語活動を通して国語で正確に理解し、適切に表現する資質・能力を育成したいと考えた。そこで、この研究では、幼児期に育まれた「言葉による伝え合い」の力を園での学びや経験を生かして小学校でさらに育てていきたいと考える。そのためには、幼児期に育まれた「言葉による伝え合い」の力を、小学校国語科での学びに円滑に移行させることが大切であると考える。

無藤（2011）は、『10 分間トレーニング　保育の学校　言葉による伝え合い』の中で、「言葉の領域のポイントは、話そうとする→人の話を聞く→言葉による伝え合いができるという３つです。この、『話す、聞く、伝える』ということをもっと充実させていきましょう。」と述べている。また、「聞くことは伝え合うことの一部」とも述べている。「話す」「聞く」が「伝え合う」の一部であることから、教師は、「伝え合う」だけでなく子供の「話す・聞く・伝え合う」という一連の育ちを理解し、把握することが大切であると考える。このことから、本研究のＡ小学校での取組においては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「言葉による伝え合い」の力を、小学校国語科における「話す・聞く・伝え合う」力と捉えて進めていくこととする。

２　研究仮説

園での学びや経験を生かした「話す・聞く・伝え合う」力を育む授業づくりを行うことで、児童の発達の段階を見通した円滑な教科指導への移行を図ることができるだろう。

３　研究方法

(1) Ａ小学校区の実態調査

ア　園における「言葉による伝え合い」の育ちに関する聞き取り調査

時　　期：６月 12 日～26 日

対　　象：「令和６年度　Ｂ市保・幼・小連携推進地区事業」（以下、「連携推進地区事業」という）で連携する校区内外の５園の管理職、本年度年長児担任、昨年度年長児担任

調査内容：

連携推進地区事業で連携を行う校区内外の５園において、「言葉による伝え合い」を育むために、どのような取組を行っているのか、どのような環境構成や援助を行っているのかなどを聞

き取り、「言葉による伝え合い」の育ちの実態を把握する。また、令和６年度のＡ小学校１年生が、年長時にどのような力を育んできたのかを明らかにし、小学校との学びのつながりを意識した学習計画を立てる。調査内容は、「言葉による伝え合い」に関する項目とし、聞き取った内容は、①言葉による伝え合いの様子②環境構成や援助の項目にまとめる。

イ　Ａ小学校における「話す・聞く・伝え合う」に関する育ちの目指す姿の調査

時　　期：令和６年５月 17 日～６月 26 日

対　　象：Ａ小学校の全学年の学級担任

調査内容：

Ａ小学校の全学年の学級担任に「話す・聞く・伝え合う」に関する育ちの目指す姿についての聞き取り調査を行い、学年間の系統性を明らかにするために、Ａ小学校の「話す・聞く・伝え合う」育ちの軸を作成する。そこに園での聞き取り調査の結果も加え、５歳から６歳にかけて育みたい力を伸ばすためのＡ小学校区が目指す「話す・聞く・伝え合う」子供像を設定する。

⑵ 「言葉による伝え合い」の姿を発揮させるための指導計画の作成と実施

ア　「話す・聞く・伝え合う」力を育む学習計画の作成

作成方法：

園で聞き取った幼児期の「言葉による伝え合い」の姿を踏まえた学習計画を作成する。学習指導案には、保育者が生活や遊びの中で大切にしてきたことや保育に取り入れてきた環境構成や援助等を小学校の授業に生かすために、「幼保小接続を踏まえた指導の工夫」と「幼保小の接続を意識した指導」という項目を設け、幼保小の接続を踏まえた指導をする上で、大切にしたいことを明確にする。

イ　学習指導案検討会

時　　期：令和６年９月 13 日

対　　象：連携推進地区事業で連携する校区内外の５園の管理職、本年度年長児担任、昨年度年長児担任、Ａ小学校管理職、１年生担任

内　　容：

研究者が「幼保小の接続を意識した指導」を取り入れて作成した指導計画について、保育者と１年生担任とともに検討する。Ａ小学校区が目指す「話す・聞く・伝え合う」子供像を保育者と１年生担任とで共有し、検討で出された意見を参考に、学習指導案を改善する。また、検討した学習指導案による検証授業を参観する際に使用する授業参観シートについて説明し、授業参観で見取ってほしい視点を伝える。

【授業参観の視点】

①友達と関わる中で、「自分の思いを伝えたり、相手の話を聞いたり、自分の言葉で伝え合ったりする」ことを楽しんでいる姿

②その姿につながった環境構成や教員の支援

③明日からの実践につなげるために加えたい環境構成や教員の支援

ウ　検証授業

時　　期：令和６年 10 月１日～10 月８日（全６時間）授業公開 10 月７日

対　　象：Ａ小学校第１学年１組児童 30 名

単　　元：「はなしをたのしくつないでおはなし名人になろう」

教　　材：国語科「なにに見えるかな」東京書籍１下

調査方法：

「言葉による伝え合い」に重点を置き、国語科「Ａ話すこと・聞くこと」の単元における幼児期の経験や学びを生かした検証授業を行い、「幼保小の接続を意識した指導」（表４）の（ア）から（オ）を取り入れた授業づくりが有効であったかを検証する。また、授業の終末の児童の

振り返りや、参観者の授業参観シートの記述内容から、児童一人ひとりの学びの姿や意識の変容を見取り、授業改善や授業づくりの検証につなげる。

エ　事後研修

時　　期：令和６年 10 月７日

対　　象：連携推進地区事業で連携する校区内外の５園の管理職、本年度年長児担任、昨年度年長児担任、Ａ小学校管理職、１年生担任

内　　容：

授業参観シートを活用し、児童が友達と関わる中で、自分の思いを伝えたり、相手の話を聞いたり、自分の言葉で伝え合ったりすることを楽しんでいる姿やその姿につながった環境構成や教員の支援などについて公開授業で見取ったことを共有し、今後のＡ小学校区の学びの接続を図るための協議を行う。協議はＫＪ法で行い、参観者が検証授業で見取った子供の姿から授業者と参観者が環境構成や支援について学び合う。本研究での事後研修の進め方は、「指導計画・園内研修の手引き～つくろう　笑顔の輝く明日の保育～【改訂版】」（高知県教育委員会事務局幼保支援課、2020）を参考にする。また、事後研修後に参観者へアンケートを行い、保幼小連携の取組の感想について調査する。

オ　アンケート調査

時　　期：令和６年９月国語科「はなしたいなききたいな」教材終了後
令和６年 10 月国語科「なにに見えるかな」教材終了後
令和６年 11 月国語科「すきなきょうかをはなそう」教材終了後

対　　象：Ａ小学校第１学年１組児童 30 名

調査方法：

児童一人ひとりの支援に役立てるとともに、幼児期の経験や学びを生かした伝え合いが生まれてくるような授業づくりが有効であったかを検証するためにアンケート調査を実施する。設問内容は次の①から⑥とし、設問①から③が「できた・だいたいできる・あまりできない・できない」、設問④から⑥が「たのしい・まあまあたのしい・あまりたのしくない・たのしくない」の四件法で行う。アンケート結果は、児童の振り返りと関連させ、検証授業の前後で学習に対する意識の変容が見られた児童においては、どのような理由で意識の変容があったのかについて該当児童や担任教員に聞き取り調査を行う。

所要時間：５分

【設問内容】①じぶんのかんがえをあいてにつたえることができましたか。
②あいてのはなしをきくことができましたか。
③あいてにかんそうをつたえたりしつもんしたりすることができましたか。
※①の質問とは違い、友達の話を受けて、話題に沿って話をつなぐことができていたかという視点であることを児童に確認してから回答させる。
④じぶんのかんがえをあいてにつたえることは、たのしいですか。
⑤あいてのはなしをきくことは、たのしいですか。
⑥あいてにかんそうをつたえたりしつもんしたりすることは、たのしいですか。

４　結果

(1) Ａ小学校区の実態調査

ア　園における「言葉による伝え合い」の育ちに関する聞き取り調査

「言葉による伝え合い」における幼児期の経験や学び等に関するＡ小学校区内外の５園に対する聞き取り調査の結果を整理した（表１）。行事や朝の会では、活発に自分の考えを提案する幼児の様子が見られる一方で、強い言葉で相手を攻撃してしまう実態や落ち着いて話を聞くことがで

きる状況をつくることが難しい実態などがある。

表１　園への聞き取り調査結果

①言葉による伝え合いの様子	②保育者の環境構成や援助
●話を聞くことができる状況が長続きせず、幼児と話し合うことが難しい実態があった。 ●全体での活動の際は、発言する幼児が固定化されていた。 ●自分の気持ちを相手に伝える姿はあまり見られず、保育者を介して相手に自分の気持ちを伝えていた。 ●自分の思いはあるが、発言の仕方が分からない、言葉が出てこない幼児が見られた。 ●クイズを取り入れると楽しんで聞いていた。 ●当番活動のクループ名を班（５人）で決める話合い活動を行った。 ●お化け屋敷を開催する際、年下のクラスにも来てもらうために、案を出し合ったり、あいうえお表を見ながら看板やチケットに文字を書いたりなど工夫していた様子が見られた。	●帰りの会で「ほめほめタイム」を設定し、毎日友達の良いところを伝え合っていた。 ●帰りの会で「伝えたいこと」コーナーを設定し、幼児が皆に伝えたいことを発表したり、クイズを作り、皆に答えてもらったりしていた。 ●黒板に1日の流れを文字で書いたりや歌詞や詩などを掲示したりして、文字を身近に感じられるよう工夫する。 ●詩や歌、言葉遊びなどをすることを通して、新しい表現に触れ、言葉で表現する楽しさを味わわせていた。 ●日常生活や遊びの中で、友達同士で手紙を書き、文字で思ったことや考えたことを伝え合えるように紙を用意していた。 ●「さるかに合戦」の劇の展開について意見を出したり、登場人物の台詞を考えたりしていた。 ●クイズやゲームを取り入れると、楽しんで聞くことができたり発言を促したりすることができた。 ●自分の思いを伝えることが難しい幼児には、保育者が抱えている思いを受け止めたり、言語化したりしていた。 ●幼児の相手意識の芽生えを願って保育をしていた。

イ　Ａ小学校における「話す・聞く・伝え合う」に関する育ちの目指す姿の調査

園で聞き取った幼児期の「言葉による伝え合い」の育ちの姿（表２「幼児期」）とＡ小学校の各学年の担当に聞き取った「話す・聞く・伝え合う」に関する育ちの目指す姿（表２「児童期」）を育ちの軸としてまとめた。幼児教育と小学校教育の目指す姿には、教育課程の構成に違いがあり、目指す姿に乖離があるため、年長児と１年生の成長を切れ目なく支えるための教員の指導と支援を検討し、Ａ小学校区が接続期に目指す「話す・聞く・伝え合う」子供像を設定した（表３）。

「話す」ことについては、児童が「話してみたい」「聞いてみたい」という思いが湧くような単元づくりや言語活動などを取り入れ、児童が自らの思いや願いを実現できるような活動を設定することで、児童の「話したい」「伝えたい」という気持ちにつなげていくことができると考え、目指す子供像を「相手に伝わるように自分の考えを話す」と設定した。「聞く」ことについては、相手の思いを大切にしていることを表す仕草や相手の意見を受け入れることを表す聞き方等を知識として教えることで、自分の意見を受け入れてもらえる体験をさせることができると考え、目指す子供像を「相手の思いを受け止め、共感しながら聞く」と設定した。「伝え合う」ことについては、児童の伝えたい思いを他の児童に伝える機会や、集団の中で自分の思いを表現させる場を設定することで、伝え合う喜びや楽しさを味わわせることができると考え、目指す子供像を「話がつながることの楽しさや良さを実感しながら伝え合う」とした。

表２　Ａ小学校区の「話す・聞く・伝え合う」育ちの軸

発達段階	幼児期			児童期					
	年少（３歳児）	年中（４歳児）	年長（５歳児）	１年生	２年生	３年生	４年生	５年生	６年生
話す	・相手との間に安心して言葉を交わせる雰囲気や信頼関係が成立する	・経験したことや考えたことを自分なりに話そうとする	・体験したことや考えたことなどを自分になりに話す ・自分が思ったことや考えたことを言葉で説明する	・相手の話の内容を理解したうえで話題に沿って話す	・事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話す	・順序や考え、話の要点や中心点がよく分かるように話す ・目的や場に応じて、丁寧な言葉で話す	・自分の考えを具体的な事例や理由を挙げながら話す	・相手の話を聞き、自分の意見と比較しながら話す	・意思や根拠を明らかにして自分の考えを述べる ・組み立てを考えて、趣旨のはっきりした話をする ・話題からそれずに、自分の考えを述べる
聞く	・親しい相手の言葉に興味や関心をもって聞く	・自分の話を聞いてもらうことにより、自分も相手の話を聞こうとする	・自分の気持ちに折り合いをつけ、相手の思いを受け入れて、相手の話を聞く	・相手の話に関心をもって聞き、相手の話を理解する	・大事なことを聞き逃さないように聞く ・相手の話に関心をもって聞き、相槌を打つなどの反応をする	・話の内容を正しく聞き取る ・話し手の立場を尊重しつつ、自分の感情をもって聞く	・相手の意図を理解しながら聞き、自分なりの考えをもつ	・自分の意見を持ちながら、相手の話を理解しながら聞く	・話し相手の意図を正確に聞き取る ・事象と感想、意見を聞きながら正確に聞き取る ・相手の立場や意見を尊重しながら聞く
伝え合う	・相手の話や思いが分かる楽しさや喜びを感じる	・周囲の人々の会話の仕方や話し方を聞き、自分も話そうとする	・相手の話を聞き、自分も相手に話そうとし、相互に伝え合う喜びを感じ合う	・相手の発言を受けて質問する、復唱して確かめる、共感を示す、感想を言うことで話をつなぐ	・自分が聞きたいことを聞き逃さないように聞き、もった感想を順序立てて話す	・話題に合った自分の考えを述べる ・頷いたり相槌を打ったり首を傾けたりと体で反応しながら聞く ・相手の話を尊重しながら聞く	・相手の話を聞いて質問したり感想を伝えたりしながら対話を楽しむ	・相手の意見を聞き、補足したりより詳しくしたりして、話をつなぐ	・話し合いでの考えの違いや類似点を踏まえ、自分の考えを整理して発言できる ・相手の意見に理解、共感、批判、向上を示す ・他者との関係性を築こうとし、新しい価値を創造しようとしている

表３　接続期の指導と支援についての考察

	授業における指導	教員の支援			A小学校区が接続期に目指す「話す・聞く・伝え合う」子供像
話す	授業において、自分の思いを伝えるための話型を示したり伝え方を提案したりするなどの支援をすることで、自分の考えを伝える力をつけることができるであろう。また、児童の「話してみたい」「聞いてみたい」という思いが湧くような単元づくりや言語活動などを取り入れ、児童が自らの思いや願いを実現できるような活動を設定することで、具体的な活動や体験が伴い、見つけたり、遊んだり、不思議だなと感じたり、やってみたいなと思ったりしたことを、児童の「話したい」「伝えたい」という気持ちにつなげていくことができるであろう。	児童の表現が不十分でも、教員が思いを汲み取り、応えていくようにし、的確な言葉で代弁・表現する援助を行うことで、子供たちの言葉で表現することへの安心感や話すことへの意欲につなげることができるであろう。また、そのような支援を行うことで、児童が安心して話すことができる雰囲気づくりにもつながり、コミュニケーションの情緒的側面も育むことができるであろう。	⇨	話す	相手に伝わるように自分の考えを話す
聞く	授業において、相手の思いを大切にしていることを表す仕草、相手の意見を受け入れることを表す聞き方を知識として教えることで、自分の意見を受け入れてもらえる体験をさせることができるであろう。また、そのような体験から、自分も相手の話を理解しようとする心情が育まれるであろう。	教員が、児童の言葉をしっかり受け止め、十分に聞くことで、児童は、自分の気持ちが相手に伝わっていると実感でき、相手の言葉にも耳を傾けることができるようになるであろう。また、温かく共感的に聞くことで、信頼関係が生まれ、児童の自己表出することへの抵抗感を軽減すると考えられる。このように聞き合い、協同的に考え合う雰囲気づくり、その快さを体得させることがコミュニケーション力を付ける上で大切な土台作りとなるであろう。	⇨	聞く	相手の思いを受け止め、共感しながら聞く
伝え合う	伝え合う楽しさを味わわせるためには、授業において、話がつながっていく楽しさを感じる体験をさせることが必要であるため、話を楽しくつなぐ言葉を見つけて話をつなぐ体験をさせることで、伝え合う喜びや楽しさを味わわせることができるであろう。	教員が児童の伝えたい思いを他の児童に伝える機会や、集団の中で、自分の思いを表現する場を設けるといった支援を行うことで、楽しく話をつなぐことができるであろう。また、伝え合いを積み重ねることで、友達との学び合いの楽しさや話がつながる安心感を感じることができ、クラスの友達と交流し合って学ぶ楽しさや、やりがいを感じられるであろう。	⇨	伝え合う	話がつながることの楽しさや良さを実感しながら伝え合う

(2)　「言葉による伝え合い」の姿を発揮させるための指導計画の作成と実施

ア　「話す・聞く・伝え合う」力を育む学習計画の作成

園で聞き取った幼児期の「言葉による伝え合い」の姿や保育者の環境構成や援助を学習計画に反映させるため、A小学校区の「幼保小の接続を意識した指導」を設定した（表４）。具体的には、「意欲をもたせるために、クイズ形式を活動の中に取り入れた」という保育者の援助を踏まえ、毎時間の授業の中で教員が作成した「なにに見えるかなクイズ」を位置付ける等、児童の発言を促すような指導を授業の中に取り入れた。また、園において、幼児が自分の思いを言葉で表現することが難しい際には、保育者が幼児の思いを受け止め、その思いを言語化したり伝え方を提案したりして、「言葉による伝え合い」ができるように援助を行っていたことを踏まえ、小学校の授業においても、児童が安心して自分の思いを表現できるよう、作品を紹介するための話型や今まで児童が集めてきた話を楽しくつなぐこつを掲示しておき、確認しながら自分の作品を紹介できるような支援を指導計画に取り入れた。

表４　幼保小の接続を意識した指導

（ア）　児童が言葉で伝えたくなるような課題を設定する。
（イ）　自分の考えを伝え、教員や友達が話を聞いてくれる中で、相手と思いを共有することの楽しさや良さを実感できるようにする。
（ウ）　児童の状況に応じて、言葉を付け加えるなどして、児童同士の話が伝わり合うように支援する。
（エ）　学校生活の中で身近なことを表す言葉などに触れさせ、児童の使用する語句の量を増やす。
（オ）　児童が安心して自分の思いを表現できるように、児童の言葉をしっかり受け止め、信頼関係を構築したり、児童が自己発揮できるような環境を整えたりする。

イ　学習指導案検討会

A小学校区が目指す「話す・聞く・伝え合う」子供像を保育者と共有し、園で育まれた資質・能力を踏まえた授業づくりのため、幼児期の学びや経験について話し合った。園からは、秋に興味をもたせるための環境設定の工夫や秋の自然物を使ったお面遊びやポシェットづくりなどの活動を行ったという事例などが示され、幼児期の学びや経験と教科のつながりについて、保育者と教員が話し合うことができた。また、園では、保育者がどうしたいかを問いかけて解決を幼児に任せることで、主体的な活動を促したり、様々な方法を試すことができるような環境を整備したりしているため、小学校においても、児童がやりたいと思ったことを実現できるような授業を仕組むようにするとよいという意見が出された。

学習指導案検討会や聞き取り調査で得られた幼児期の「言葉による伝え合い」の姿を踏まえた学習指導案に修正した（表５）。

表５　１年生　国語科単元「なにに見えるかな」の授業計画（全６時間）

次	時	○学習活動	・指導上の留意点 ◎幼保小接続を踏まえた指導の工夫 【幼保小の接続を意識した指導】
一	1	○学習課題をつかみ、話し合うことに関心をもち、学習計画を立てる。	◎生活科で作成した作品の中から一番のお気に入りを選んで友達に紹介することを伝え、活動への意欲を高める。【接続（ア）】 ◎学習課題に興味・関心がもてるように、教室内に関連図書を設置し、児童の学習意欲を高める。【接続（オ）】 ◎これまでに、楽しく話をつないだ経験を想起させ、話合いを楽しくつなげるにはどうしたらよいかを考えさせ、児童の意見を取り上げながら学習計画を立て、教室に掲示し、児童が学習の見通しをもつことができるようにする。【接続（エ）】
二	2	○提示された写真を見て、思い付いたことや質問したいことを発表する。 ○自分が紹介する作品について、出てきそうな質問を考え、紹介文をノートに書く。	◎導入に「なにに見えるかな」クイズを設定し、児童の発表したい意欲を高める。【接続（ア）】 ・教員が教科書に掲載されている写真を提示して、何に見えると思ったかを話し合わせる。このとき、どんな質問ができそうかも合わせて考えさせる。
	3	○話を楽しくつなぐ言葉を意識しながら、ペアで提示された写真について話し合う。	◎話合いごとに、新しく見付けたことや困ったことなどを共有させ、気付いた案を使って話合いが続くよう支援する。【接続（ウ）】 ◎児童が見付けた話を楽しくつなぐ言葉は、話し合う際に活用できるように短冊に書き残し、「言葉貯金」として教室に掲示する。【接続（エ）】 ◎望ましい話合いの仕方をしているペアやグループを取り上げ、皆の前でロールプレイさせることで、やり取りの回数を増やしたり、気付いたことを使ってみたいという意識を高めたりすることにつなげる。【接続（ウ）】
	4	○前時に見つけた、話を楽しくつなぐ言葉を使ってグループで提示された写真について話し合う。	・教科書に掲載されている写真から提示した１枚に対して、三人一組のグループを作って話し合わせる。 ◎友達の話し方や聞き方の良いところを見付けて発言させる。【接続（ウ）】 ◎言葉貯金やつなぐ言葉、話型などを使ってよいことを伝える。【接続（エ）】
	5（本時）	○単元を通して見つけた、話を楽しくつなぐ言葉や仕草を使ってグループで自分の作品について話し合う。 ○付箋に友達の作品の感想や良いところを文字で伝え合う。 ○制作コーナーで制作する。	・児童が挙げた言葉や仕草を分類してまとめ、「話を楽しくつなぐ言葉の力」として共有させる。 ◎皆でまとめた「話を楽しくつなぐ言葉の力」を意識させて楽しく話合いができるようにする。【接続（イ）】 ◎話合いが終わった班は、友達に作品の感想や良いところを付箋に書いて伝え合えるようにする。【接続（オ）】 ◎制作コーナーに秋の自然物を設置し、友達の作品を見てやってみたい、自分の作品に付け足してみたいと思ったことが実現できるようにする。【接続（オ）】
三	6	○単元の学習を振り返り、学んだことをこれからどのように生かしていきたいのかを考える。	◎単元を通して頑張ったことや成長したと思うことを発表することで、これからの学習や実生活で活用したい場面を考えることができるようにする。【接続（ア）】 ・今後予定している他教科の学習活動や休み時間における会話などにおいて、児童が学んだことをどのように活用していきたいかをイメージできるようにする。

（太枠は、公開授業の学習計画。）

ウ　検証授業

検証授業を「幼保小の接続を意識した指導」の五つの視点で整理し、結果を示す。

(ｱ) 児童が言葉で伝えたくなるような課題を設定する。

本単元において、児童は、生活科で作成した作品の中から一番のお気に入りを選んで友達に紹介することへの興味関心が高まり、どの作品を選んで紹介するのか、どのように紹介するのかなど、楽しみながら学習に取り組んでいた。単元の導入部分では、教員同士の対話の動画を見て、話が楽しく続いている理由を考え、積極的に自分の考えを発表する児童の様子が見られた。また、これまでの経験を想起させ、話合いを楽しくつなげるには何が必要かを考えさせることで、児童の意見を取り上げながら学習計画を立てることができた。

(ｲ) 自分の考えを伝え、教員や友達が話を聞いてくれる中で、相手と思いを共有することの楽しさや良さを実感できるようにする。

自分の作品をどのように紹介するとよいかを迷っている児童が見られたため、紹介文の話型を作成し、本時において、自分の作品を紹介する見通しをもたせるようにした。その結果、自信をもって、自分の作品を友達に紹介する児童が増えた。また、自分で制作した秋の作品について、児童がタブレットを見せながら何に見えるかをグループで話し合う場面では、交互に発言できるよう友達に話題を振ったり、共感しながら相手の話を聞いたりするなど、互いに認め合う雰囲気を大事にしながら話し合う姿が見られた。

(ｳ) 児童の状況に応じて、言葉を付け加えるなどして、児童同士の話が伝わり合うように支援する。

第３時から第５時において、児童が自分で制作した秋の作品について、タブレットで写真を見せながら何に見えるかをグループで話し合う場面では、会話が続かないグループが見られた。そこで、教員がヒントカードで質問する言葉を提案したり一緒に考えたりするようにした。その結果、質問に迷っていた児童が、ヒントカードを見ながら友達に質問する姿が見られた。

(ｴ) 学校生活の中で身近なことを表す言葉などに触れさせ、児童の使用する語句の量や範囲を広げるようにする。

「話を楽しくつなぐ言葉」を意識しながら、作品について話し合う場面では、児童が見つけた「話を楽しくつなぐ言葉」を、話合いに活用できるように教員が短冊に書き残し、言葉貯金として教室に掲示するようにした。その工夫により、やり取りに詰まっても、言葉貯金を参考にしながら相手に質問をしたり感想を伝えたりする姿が見られた。また、教員が話合いごとに新しく見つけた言葉を共有し、児童に広めるようにしたことで、児童は、新しく見つけた言葉を使って話をつなぐことができていた。

(ｵ) 児童が安心して自分の思いを表現できるように、児童の言葉をしっかり受け止め、信頼関係を構築したり、児童が自己発揮できるような環境を整えたりする。

本単元において、担任は、児童の発言に相づちを打ちながら聞くことを心掛け、児童が発言したくなる雰囲気を作り出すようにした。教員が児童の良さを認めて褒めたり、プラスの評価を伝えたりすることで、児童が安心して発言する姿が見られた。

エ　事後研修

Ａ小学校区で目指す「話す・聞く・伝え合う」子供像をもとに、参加者から、検証授業の中で見られた児童の「話す・聞く・伝え合う」様子、幼保小接続の観点で小学校に取り入れると良い支援などについての意見が出された。視点①「友達と関わる中で、『自分の思いを伝えたり、相手の話を聞いたり、自分の言葉で伝え合ったりする』ことを楽しんでいる姿」については、「自分の作品について質問してもらうと自分に興味をもってくれていると感じ、より嬉しそうにいきいきと答えていた。」などの姿が見られたということであった。視点②「その姿につながった環境構成や教員の支援」では、「『話を楽しくつなぐこつ』が手元にあることで、児童が困ることなく話をつなぐことができていた。」などの意見が出された。視点③「明日からの実践につなげるために加えたい環境構成や教員の支援」では、「言葉貯金の支援も良かったが児童から自然な言葉を引き出していくために、児童の興味関心に沿った遊びや場の設定を取り入れていく。」、「振り返りの観点は、『できなかったこと』ではなく『難しいと感じたこと』などに言い換えると、改善点を考えることにつながる。」などの意見が出された。

また、授業後のアンケートにおいて、保育者からは、「児童の具体的な姿をもとに協議したことで、園と小学校の学びのつながりが感じられた。」などの感想があった。また、小学校教員からは、「保育者と協議をする中で、子供の見取りには様々な見方があることが分かった。保育者は丁寧に子供の姿を観察しており、子供たちの見取りの視点が参考になった。」などの感想があった。

オ　アンケート調査

「幼保小の接続を意識した指導」を取り入れる前後（前：９月、後：10 月検証授業実施後）と、指導を継続した授業後（11 月）について児童の回答結果を比較した（図１～３）。設問①と④を「話す」観点、設問②と⑤を「聞く」観点、設問③と⑥を「伝え合う」観点とし、児童の回答を分析した。

「話す」観点

設問①において「できる、だいたいできる」と回答した児童が 11 月は９月より 17.3％増え、96.6％の児童が肯定的に捉えるようになった。設問④においては「たのしい、まあまあたのしい」と回答した児童が 11 月は９月より 17.3％増え、100％の児童が肯定的に捉えるようになった。

設問①において９月は「できない」と回答していた児童Ｃが 10 月には、「あまりできない」と回答していた。そのため、教員が話合いの際に、児童に質問や感想の例が書かれたヒントカードを渡して、グループの友達と話をつなぐ支援を行った。その後、児童Ｃは、ヒントカードの中から、作品に合った話題を探して質問した。11 月の授業で児童Ｃは、ヒントカードがなくても、自分で考えて相手に質問することができ、11 月のアンケート調査においても、「できる」と自らを肯定的に評価していた。担任教員への聞き取り調査においても、前述の児童Ｃは「相手から質問されれば、自分の思いや考えを伝えられるようになった。また、質問の仕方が分からないときは、教員がどのように質問すると良いかの例を示すと、言葉貯金の中から使える言葉を選んで話をつなぐことができるようになった。」という回答があった。

また、設問④において９月は「たのしくない」と回答していた児童Ｄに対し、教員は話す楽しさを伝えるため、話をつなぐときの仕草について触れ、笑顔で話をすると聞いている方も楽しくなることなどに気付かせるようにした。さらに、話をつなぐ仕草の例を書いたヒントカードを教室に掲示したことで、児童Ｄは言葉だけではなく、友達の話に相づちを打ったり笑顔で話をしたりするなど仕草にも気を付けて話す姿が見られるようになった。11 月の授業で児童Ｄは、話合いの際に、「次、質問どうぞ。」「～さん、何か質問ある？」など、グループで楽しく話すことができるように友達の発言を促していた。11 月のアンケート調査においても、「まあまあたのしい」と回答していた。担任教員への聞き取り調査においても、前述の児童Ｄは「相手の発言に対して、自分が行動したことや経験したことに基づいて自分の考えを言えるようになった。」という回答があった。

「聞く」観点

設問②において、「できる、だいたいできる」と回答した児童が 11 月は９月より 13.8％増え、96.6％の児童が肯定的に捉えるようになった。設問⑤においては、「たのしい、まあまあたのしい」と回答した児童が 11 月は９月より 10.3％増え、93.1％の児童が肯定的に捉えるようになった。

設問②において９月に「できない」と回答していた児童Ｅは、検証授業の当初から友達の話に質問したり感想を伝えたりする様子がなく、話し手の知らせたいことを聞き逃さないように聞くことができているかどうかをこちらが判断できない児童であった。そこで、話し手の話の内容を捉えて聞くことができているのかを判断するために、教員がヒントカードを用いて支援した。しかし、友達が質問や感想を促しても反応はなかった。ヒントカードや言葉貯金の情報量が多く、話をつなぐ言葉が選べないことが原因ではないかと考え、教員が１枚のカードに話をつなぐ言葉を一つ書いたヒントカードを複数作り、リングでとじて児童Ｅに持たせた。その結果、児童Ｅは、ヒントカードに書かれた質問を相手に問いかけることができた。11 月の授業で児童Ｅは、友達の話に関心をもって、笑顔で聞いたり話したりヒントカードを見ずに友達に質問したりしていた。11 月のアンケート調査においても、児童Ｅは「できる」と自らを肯定的に評価していた。担任教員への聞き取り調査においても、前述の児童Ｅは「相手に関心をもって、自分から質問したり相手の質問に適切に答えたりすることができるようになった。」という回答があった。

「伝え合う」観点

設問③において、「できる、だいたいできる」と回答した児童が 11 月は９月より 13.8％増え、96.5％の児童が肯定的に捉えるようになった。設問⑥において、「たのしい、まあまあたのしい」と回答した児童が 11 月は９月より 31.1％増え、93.1％の児童が肯定的に捉えるようになった。

設問⑥において９月は「あまりたのしくない」と回答していた児童Ｆは、スタートカリキュラ

ム実施時期の授業においても、自分の意見に自信がもてず、自分の思いを相手に伝えることに困り感が見られた児童であった。そのため、児童Ｆが自信をもって作品紹介できるよう、教員は制作コーナーに秋の自然物以外の材料や新しく見つけてきた秋の自然物を追加するなどして、秋の作品づくりに関心が向くように環境を整備した。その結果、児童Ｆは、教員が作成したクイズ用の作品に興味をもち、設置された制作コーナーで教員の作品の真似をして作成し、教員が拾ってきた秋の自然物を用いて、紹介する作品を複数作成してタブレットに記録する姿が見られた。自分の作品を紹介する際も、自分が工夫したところや苦労したところなど、作成したときのことを詳しく話すことができていた。11 月の授業で児童Ｆは、話合いにおいて、相手の発言を受けて笑顔で話をつないだり、「～の話は横に寄せておいて。」「～は、教科に関係あるかな？」など友達が話合いの流れを踏まえているか意識しながら話合いを進めたりした。10 月、11 月のアンケート調査においても、児童Ｆは「まあまあたのしい」という項目に回答し、伝え合うことを肯定的に捉える意識が持続していた。担任教員への聞き取り調査においても、前述の児童Ｆは「相手の発言を受けた上で、一生懸命自分の思いを相手に伝えようとしている姿が見られるようになった。」という回答があった。

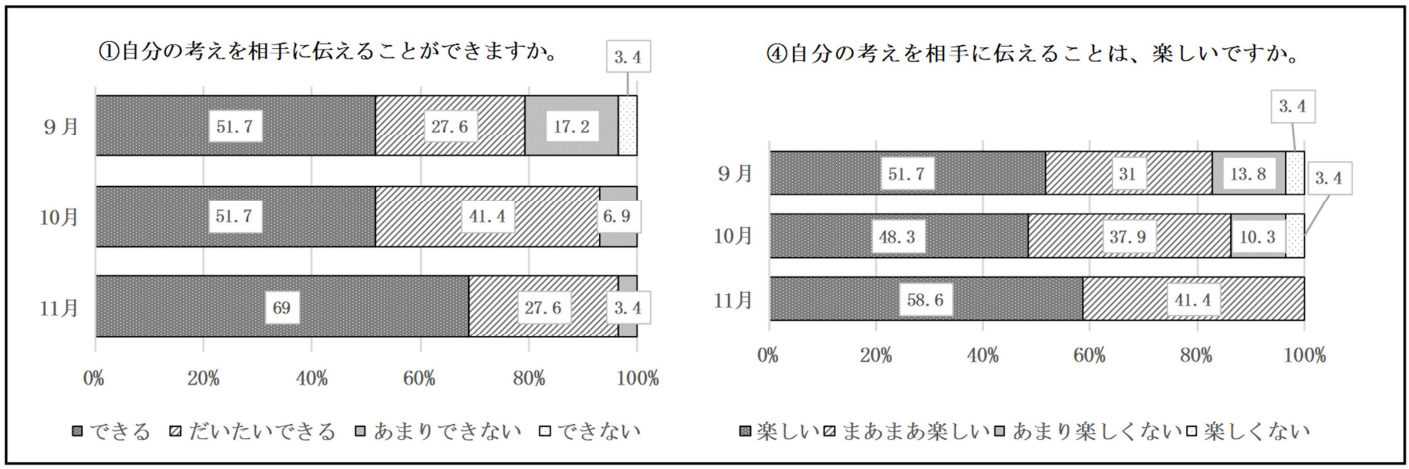


図１「話す」観点に対するアンケート結果

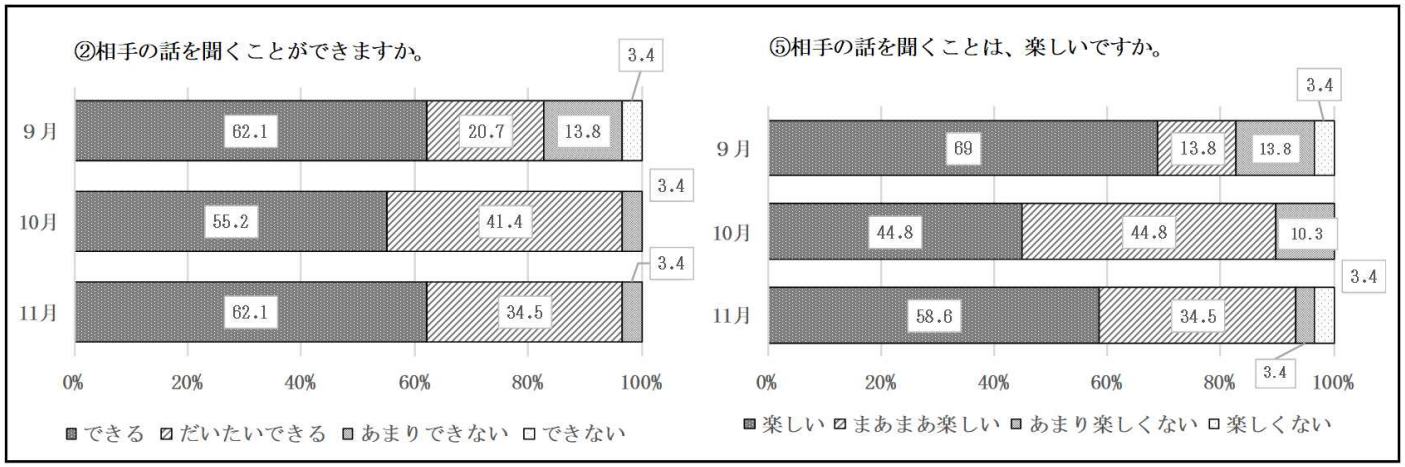


図２「聞く」観点に対するアンケート結果

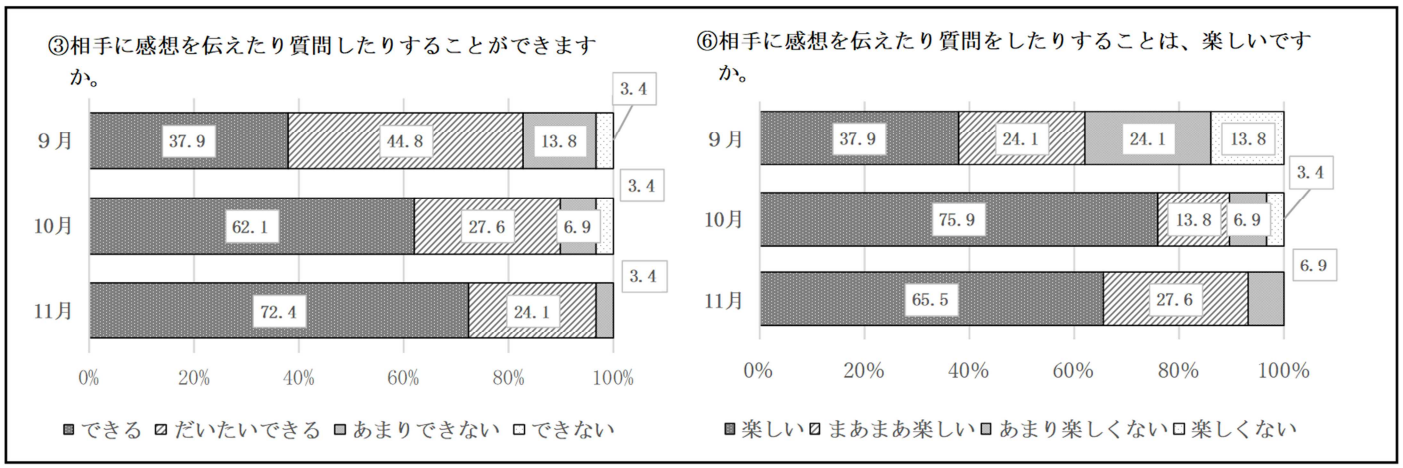


図３「伝え合う」観点に対するアンケート結果

５　考察

本研究の目的は、小学校１年生を対象に、園での学びや経験を生かした「話す・聞く・伝え合う」力を育む授業づくりを行うことで、児童の発達の段階を見通した円滑な教科指導への移行を図ることができたかどうかを検証することであった。そこで、園での学びや経験を生かした「話す・聞く・伝え合う」力を育む授業づくり、児童の発達の段階を見通した円滑な教科指導への移行の２点について考察を行う。

(1) 園での学びや経験を生かした「話す・聞く・伝え合う」力を育む授業づくり

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の視点を手掛かりとし、「話す・聞く・伝え合う」子供の姿を園と小学校が話し合い、授業づくりを行った。保育者から聞き取った幼児期の経験を踏まえ、制作コーナーに秋の自然物や材料を幅広く用意し、作品づくりの表現を楽しむことができる環境構成を工夫した結果、児童が意欲的に秋の作品づくりに取り組むようになり、作品紹介の際に、作品づくりの過程について詳しく話すことができる支援にもつながった。また、児童のやりたいと思ったことが実現できる授業を仕組むため、児童から出された提案を授業に取り入れるようにした結果、自分の思いや考えを言葉で表現したり、その意見に興味をもって聞いたりする児童の姿が多く見られた。これらのことは、教員と児童が気軽に言葉を交わすことができる雰囲気づくりやその土台づくりのために役立っただけでなく、児童の学習意欲を高めることにもつながったと考えられる。保育者から聞き取ったことをもとに授業づくりをしたことが、児童の「話したい、自慢したい、見せたい」という気持ちを高め、本単元の「話す・聞く・伝え合う」姿に現れたのではないかと考えられる。これらのことから、園と小学校が連携して「幼保小の接続を意識した指導」を行うことは、幼児期の経験や学びを生かした「話す・聞く・伝え合う」力を育む授業づくりにつながることが示唆された。

(2) 児童の発達の段階を見通した円滑な教科指導への移行

幼児教育と小学校教育との円滑な接続のため、昨年度の年長児の実態や保育者の環境構成及び援助の状況を把握し、接続期に目指す「話す・聞く・伝え合う」子供像を保育者と共有した。学習指導案検討会において「幼保小の接続を意識した指導」について共に検討し、学習指導を行った結果、検証授業を参観した保育者から「人前で発言することが苦手だった児童が、皆の前で堂々と発表できるようになっていた。」などの意見が出された。保育者と小学校教員が「地域の子供たちを共に育てる仲間である」という意識をもつとともに、「言葉による伝え合い」の領域で育んでいきたい力を共有することで、子供たちの育ちや学びを接続させるための連携の意識を高めることにつながったと感じた。また、保育者と小学校教員が、架け橋期に育てたい「話す・聞く・伝え合う」力について共に考えることで、幼保小接続期の教育に関する相互理解を深めたり、幼保小の学びのつながりを見つけたりするよい機会になったと考えられる。

６　成果と課題

(1) 成果

本研究では、園で培った「言葉による伝え合い」の姿を生かした授業づくりにおいて、「幼保小の接続を意識した指導」をすることで、円滑な教科指導への移行の方策について一つの提案ができた。Ａ小学校区では、園と小学校の学びのつながりについて考えたり、お互いの教育について話し合ったりする場が十分でなく、園での経験や学びを通して育まれた力を小学校教育に生かす授業づくりに課題があった。そこで、本研究において、園への聞き取り調査や、保育者と小学校教員による学習指導案検討会を行い、保育者と小学校教員が子供たちの育ちつつある姿等を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を通して語り合ったり共有したりする場を設定し、互いの教育内容や指導方法について理解を深めるようにした。そして、そのような連携をする中で、園での経験や学びを生かした指導の工夫や教科指導の内容を考えることができた。このように、園で培った「言葉による伝え合い」の姿を生かした授業づくりを工夫することで、円滑に教科学習へ接続することができた。

(2) 課題

課題として２点挙げる。

１点目は、園と小学校が互いに連携して「幼保小の接続を意識した指導」を継続させることである。子供の発達や学びの連続性を見通した教育を持続させていくためには、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに互いの教育内容を話し合う機会を継続し、実践・評価・改善していく仕組みを定着させる必要がある。今後は、本研究においてＡ小学校区で設定した目指す子供像に向けて、園は、小学校につなぐことを意識して接続期のカリキュラムを作成・実施し、小学校は、園での学びや経験を生かした授業づくりを行うという役割を互いに自覚し、「幼保小の接続を意識した指導」を継続することで、Ａ小学校区の架け橋期の教育の充実につなげていきたい。

２点目は、他教科での幼保小接続の推進である。今回の検証授業では、校区の実態に合わせ、園で育まれた「言葉による伝え合い」の力を生かし、話の中で使いこなせる語句や表現の量を増やしたり、言語を通して自分の考えを適切に伝え合う力を身に付けたりするために国語科で検証を行った。しかし、幼児期に育まれた「言葉による伝え合い」の力は、国語科以外の他教科においても育てる必要がある。今後は、園での経験と他教科における学びのつながりを深め、幼保小接続や授業改善に取り組み、幼児教育から教科指導への円滑な移行について研究を進めたい。

【参考・引用文献】

文部科学省（2017）：小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　国語編
文部科学省（2018）：幼稚園教育要領解説
厚生労働省（2018）：保育所保育指針解説
内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）：幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説
文部科学省（2023）：中央教育審議会初等中等教育分科会幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会　学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について ～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～
文部科学省（2024）：今後の幼児教育の教育課程、指導、評価等の在り方に関する有識者検討会　最終報告
高知県教育委員会（2018）：高知県保幼小接続期実践プラン
高知県教育委員会事務局幼保支援課（2020）：指導計画・園内研修の手引き～つくろう　笑顔の輝く明日の保育～【改訂版】
高知県教育委員会（2022）：第３期高知県教育振興基本計画
高知県教育委員会事務局幼保支援課（2023）：令和５年度保幼小連携・接続の実施状況アンケート結果
高知県教育委員会（2024）：第３期教育等の振興に関する施策の大綱・第４期高知県教育振興基本計画
無藤隆（2011）：10 分間トレーニング　保育の学校　５領域編　第４講　言葉による伝え合い、フレーベル館
安永陽子（2018）：幼児の言葉による伝え合いを育む援助に向けての実践的研究―「幼児の『話す・聞く・伝え合う』育ちの見取り表」の活用を通して―

個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図る教育の在り方についての研究

－単元目標に沿った振り返りと評価規準に沿ったフィードバックから単元目標の達成を目指す－

高知県立山田高等学校　教諭　尾知　紀彰
高知県教育センター　指導主事　小林　育
高知県教育委員会事務局高等学校課　指導主事　澤松　玲子

本研究の目的は、生徒と教員の間での単元目標と評価規準の共有及び生徒による単元目標を意識した振り返りと教員による評価規準に沿ったフィードバックを通して、単元目標達成のための生徒の取組と教員の有効な手立てを明らかにすることである。現代の国語の「書くこと」の指導領域において、毎時間、生徒が目標設定、学習形態の選択、振り返りの記入、進捗状況に合わせた授業外学習に取り組む検証授業を行った。また、教員は生徒が記入する振り返りに対し、評価規準に沿ったフィードバックを毎時間行った。その結果、生徒は、「適切な目標設定」のもと取り組んだ学習の中での「つまずき」を「他者との関わり（フィードバックを含む）」を通して解決すること、教員は、目標設定のサポートと他者と関わる機会の提案をすることが単元目標達成のために有用であることが明らかになった。

＜キーワード＞　目標設定、振り返り、フィードバック、書くこと

1　研究目的

本研究の目的は、生徒と教員の間での単元目標と評価規準の共有及び生徒による単元目標を意識した振り返りと教員による評価規準に沿ったフィードバックを通して、単元目標達成のための生徒の取組と有効な手立てを明らかにすることである。

(1)「令和の日本型学校教育」の姿

中央教育審議会答申（2021）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」（以下「答申」という。）では、目指すべき「令和の日本型学校教育」の姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現」として示している。ここで示された「個別最適な学び」は「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理されている。「指導の個別化」とは生徒一人一人の特性や学習到達度等に応じ、教員が指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことを指す。「学習の個性化」とは教員が個々の生徒に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで、生徒自身が、最適な学習となるよう調整することを指す。また、「協働的な学び」では生徒一人一人のよい点や可能性を生かすことで、よりよい学びを生み出していくようにすることが重要であるとされている。答申では、子供が「個別最適な学び」を進められるよう、これからの学校に求められることとして教師が「子供の成長やつまずき，悩み等の理解に努め，個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援すること」や「子供が自らの学習の状況を把握し，主体的に学習を調整することができるよう促していくこと」などを示している。これらのことから、教員による学習の過程の見取りを生徒による学習状況の把握につなげ、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を通して生徒が学習を調整していくことが重要であると言える。

(2) 検証授業対象生徒の現状

本研究ではＡ高等学校第１学年の「現代の国語」の指導領域「書くこと」について検証授業を実施する。

検証授業対象生徒の現状を把握するために、『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　国語編』で示された〔思考力，判断力，表現力等〕の指導領域「書くこと」（以下「書くこと」という。）に関する既習の学習課題の確認と「書くこと」の指導事項を基に作成したアンケート調査を実施した。それぞれの詳細を以下に示す。

ア　「書くこと」に関する既習の学習課題の確認

対象生徒は「現代の国語」において、１学期に「書くこと」の単元を一つ学習済みである。その単元では、「読書は必要か」というテーマで意見文を書く活動が設定され、評価規準として、①800 字程度、②読書の必要性について根拠をもって論じている、③根拠として「自分の経験」と「教科書に示された情報」が含まれている、という３点が示された。この学習は「書くこと」の「考えの形成，記述」に関する内容であった。評価規準に基づいた評価結果は、字数に関する条件について 24 名中 23 名（95.8%）が満たしていたのに対し、自分の経験と教科書の記述を意見の根拠として示すことができている生徒は５名（20.8%）であった。このことから、文章を書く際に、生徒は指定の字数に到達することには意識が向いているが、文章中に示す情報の質については努力を必要とする状態であると言える。また、A高等学校の授業担当者は評価規準①～③の全てを満たした生徒をB評価としており、これに従うと 19 名（79.2%）がC評価であった。

イ　「書くこと」に関するアンケート調査

「書くこと」について生徒が自己の現状をどのように認識しているかを、A高等学校１年生 24 名を対象に令和６年７月に調査した。アンケート項目は『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　国語編』、『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　国語編』、『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　国語編』の〔思考力，判断力，表現力等〕の指導領域「書くこと」の指導事項を基に設定した。回答は選択式とし、選択肢は学習指導要領の「書くこと」に関する指導事項（小学校は５、６年、中学校は各学年、高等学校は現代の国語）を参考に四件法で作成した。選択肢１は小学校５、６年、選択肢２、３は中学校の各学年、選択肢４は高等学校の現代の国語に該当する。

アンケートの回答は 23 名から得た。１学期に「書くこと」の単元で実施した項目は「考えの形成，記述」の選択肢１（自分の考えの根拠として、複数の事例や専門家の知見を文章中に引用して示すことができる）に該当する。既習の学習課題で 24 名中 19 名（79.2%）がC評価に該当していたにもかかわらず、１を選択した生徒は 23 名中７名（30.4%）であったことから、多くの生徒が既習事項についての自己の現状を的確に把握できていないことが分かる。

以上のことから、生徒が自己の現状を把握するために、教員による支援等が必要であると考える。

(3) 先行研究

堀（2019）は学習者が学習状況を適切に把握するために必要な情報は、「自分の成長過程が具体的内容を伴って可視的に把握でき、学習の成果を振り返ることが可能になる」と示している。水野ら（2016）は、授業者の目標表現の中に評価基準となる「数値的な言葉」、「学習のキーワードとなる言葉」、「活動の主語を示す言葉」等を取り入れることにより、学習者の目指す姿が具体的になり、授業者と学習者で目標を共有して取り組むことができると示している。さらに、評価基準となる言葉が示されることで授業者の形成的評価のフィードバックが、学習者の目標理解に効果的に働くことが示唆されたと述べている。また、佐野（2023）は個別最適な学びを実現する学習の一つである「単元内自由進度学習」について、国語科の文章を書く活動のように学習活動場面で個々に必要とする時間にばらつきが生じやすい単元は、自由進度学習に向いていると考えられると述べている。

これらのことから、一人一人が進捗状況に合わせて方法や内容を選択しながら行う学習において、学習状況を可視化できる振り返りシートを用いて「学習のキーワードとなる言葉」を取り入れた学習目標を意識して振り返りを行い、その振り返りに対して教員が評価規準に沿ったフィードバックを行うことが、生徒による学習状況の把握と学習の調整につながり、「個別最適な学び」を実現できると考える。

２　研究仮説

生徒が単元目標を意識して目標設定と振り返りを毎時行い、教員が生徒の振り返りに対して評価規準に沿ったフィードバックを行うことで、生徒が学習の調整を行い、単元目標の達成につなげることができるだろう。本研究では、「学習の調整」を振り返りや教員のフィードバックから生徒が自らの学習状況を把握し、目標達成に向けて学習の進め方について試行錯誤することとする。

３　研究方法

Ａ高等学校第１学年 24 名を対象とし、「現代の国語」の「書くこと」について検証授業を実施する。検証授業では意見文の作成を学習課題として設定し、意見文の評価を行うことで単元目標の達成状況を見取る。また、学習状況を記録する振り返りシートから生徒の学習の調整の状況を見取る。

検証授業は８時間で実施し、第１時を授業の進め方に関する説明、第２時から第７時までを個別の学習、第８時を単元全体の振り返りとする。第２時から第７時は、各時間で生徒に個別の学習目標を設定させ、授業内に「振り返りシート」の記入の時間を設ける。「振り返りシート」には１時間の授業について、生徒各自が設定した目標の達成状況や、学習を通しての気付きについて記述させる。授業者は記入された振り返りに対して次時開始までに評価規準に沿ってフィードバックを行う。生徒はフィードバックを参考にして、次時の目標の設定を行ったり、授業外学習に取り組んだりする。

学習課題として設定する意見文の作成は、配付された学習課題冊子に沿って行い、生徒一人一人が計画を立て、自分のペースで学習に取り組めるようにする。学習課題冊子には「学習のてびき」として単元目標や評価規準、単元を通して取り組む課題の一覧を示す。生徒は「学習のてびき」をもとに学習計画を立て、進捗状況に合わせて計画の修正を行いながら意見文を完成させる。

(1) 検証授業（令和６年９月実施）

検証授業は、湯澤規子の「食の履歴書」（桐原書店『探求　現代の国語』）を教材として８時間で実施する。授業では食をテーマにした意見文を書く言語活動を設定する。生徒は提示された「食品ロス」、「飢餓」、「食料自給率」の中からテーマを一つ選択し、意見文を作成する。授業は、生徒一人一人が学習計画を立てて個人で進める「個別の学習」を中心とする。検証授業の詳細は次のとおりである。

ア　授業の進め方に関する説明（第１時）

第１時には学習課題冊子の配付と振り返りシートのデータ共有を行い、全８時間の計画と個別の学習の進め方について説明する。

第２時から第７時は個別の学習を実施し、〔学習に関する注意事項の確認〕、〔個別の学習目標の確認〕、〔個別の学習〕、〔振り返りの記入〕を１時間の流れとすることを説明する。毎時、単元目標を基に個別の学習目標を設定し、〔振り返りの記入〕で個別の学習目標の達成状況等について、生徒自身が振り返りシートに入力することを説明する。また、振り返りには授業者がフィードバックし、生徒は進捗状況やフィードバックを踏まえて次時以降の学習を調整することを伝える。

説明の後、個別の学習の計画を立てさせ、振り返りシートに設けた記入欄に入力させる。計画は進捗状況に合わせて修正できることを伝える。

イ　個別の学習（第２時から第７時）

〔学習に関する注意事項の確認〕は、振り返りシートの記述内容からサポートや修正が必要だと授業者が判断した事柄について全体で共有する。〔個別の学習目標の確認〕は、授業開始までに各自が設定した目標を確認させ１時間の学習の見通しをもたせる。〔個別の学習〕は自分のペースで意見文の作成に取り組ませる。学習形態は指定せず、個人学習やグループ学習等、各自の判断で必要に応じて選択させる。また、図書館や空き教室の使用を許可し、学習場所についても選択させる。授業者は振り返りの記述内容からサポートが必要だと判断した生徒に対し、個別

に声かけを行う。〔振り返りの記入〕は授業の終わりに、各自の学習目標の達成状況、学習の進捗状況、次時の学習目標等について生徒自身に振り返りシートに入力させる。

ウ　単元の振り返り（第８時）

第８時には、単元実施前後の自己の状況を比較させ、その変容等について振り返りシートに入力させる。

(2) 振り返りシート

振り返りシートは、生徒に自己の学習状況を把握させ、学習の調整を促すことを目的とする。生徒はタブレット端末を使用し、３種類のシートに入力する。授業者は生徒の単元目標の達成につながるよう、振り返りに対して評価規準に沿ってフィードバックを行う。

振り返りシートの記述のうち、「単元目標を意識した自己の学習目標の設定状況」、「学習における生徒のつまずきの件数」、「教員からのフィードバックの件数」、「生徒によるフィードバックの反映状況」、「選択した学習形態と具体的な内容」をもとに生徒の学習の調整の状況を見取る。

振り返りシートの内容と使用方法は次のとおりである。

ア　振り返りシート①

振り返りシート①には、毎時、終わりの 10 分を使って、個別の学習における１時間の振り返りを生徒に入力させる。振り返りシート①に単元目標と評価規準を示し、生徒が単元目標や評価を意識して、振り返りや自己の学習目標の設定ができるようにする。記述する内容は視点１「学習内容と自己の目標の達成状況」、視点２「書くことに関する新たな気付き」、視点３「選択した学習形態とその効果」とする。授業者は次時開始までに記述内容に対して、評価規準に沿ってフィードバックを行い、生徒は進捗状況とフィードバックを参考にして、次時の目標の設定、学習計画の修正、授業外学習を行う。振り返りシート①は単元の振り返りの際にも使用し、「学習への取組姿勢」、「文章を書くことに関する知識」、「文章を書くための準備」、「学習形態」について単元実施前後の変容を生徒に入力させる。

イ　振り返りシート②

振り返りシート②は、振り返りシート①と合わせて個別の学習の振り返りの際に入力させる。入力内容は生徒が取り組んだ授業外学習と授業内の活動（選択式）についてである。生徒が選択した学習形態を授業者が把握するため、選択肢は授業外学習、授業内の取組とも「個人での活動」と「他者との関わりがある活動」に分ける。

ウ　振り返りシート③

振り返りシート③では単元終了時に単元全体を通した学びを振り返らせる。単元目標を意識した学習ができたか、フィードバックを学習に生かすことができたかなどについて選択式や記述式で回答させる。

(3) 検証方法

ア　学習課題

生徒が提出した学習課題（ワークシート２種類とそれをもとに作成した意見文）の評価から、単元目標の達成状況を明らかにする。提出の機会は２回設ける。１回目の提出は授業者が課題を評価し、不十分な箇所とその理由について評価規準に沿って説明を記して返却する。生徒に修正の機会を与え、２回目の提出をさせる。分析の対象は１回目の提出課題の評価結果とする。生徒に示した単元目標と評価規準は次のとおりである。

【単元目標】

意見文を書く活動において、自分の主張の根拠となる客観的な情報を、自分で選択した方法で収集し、相手に納得してもらえるように伝えることができる。

【評価規準】

1　主張と論拠など情報と情報との関係について理解している。

（現代の国語　知識・技能　⑵ア）

2　読み手の理解が得られるよう、情報の分量や重要度などを考えている。

（現代の国語　思考・判断・表現Ｂ⑴イ）

3　自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、根拠の示し方や説明の仕方を考えている。

（現代の国語　思考・判断・表現Ｂ⑴ウ）

4　意見文を書くことを通して、主張と論拠など情報と情報との関係について理解し、読み手の理解を得るための、情報の分量や重要度、自分の考えや事柄を的確に伝えるための、根拠の示し方や説明の仕方を粘り強く考える中で、自らの学習を調整しようとしている。

〔主体的に学習に取り組む態度〕

単元目標の達成状況は四つの評価規準のうち、１から３で検証する。

イ　振り返りシート

振り返りシートの記述内容から、生徒の学習の調整の状況を分析する。振り返りシートから見取る内容は以下のとおりである。

・生徒が単元目標を意識して１時間の自己の学習目標（以下「学習目標」という。）を設定できているかどうかを、学習目標の記述内容によって見取る（振り返りシート①）。単元目標内の表現（語や語句）を学習目標内に用いているものを「適切な目標設定」とする。

・視点１～３の記述内容から生徒のつまずきの件数を集計する（振り返りシート①）。「つまずき」は振り返りシートの記述から、「書籍からの情報だけであるために情報量が不足している」等、目標達成のための思考や調査を必要とすると授業者が判断したものとする。

・視点１～３の記述に対するフィードバックの件数を集計する（振り返りシート①）。集計対象は第２時から第６時までの振り返りに対するフィードバックのうち評価規準に沿って行ったもののみとし、評価規準に関係しないコメントや感想等は含まない。なお、複数時間にわたって同一内容のフィードバックがある場合は重複してカウントしない。

・視点１～３の記述内容から生徒がフィードバックを次時以降の学びに反映させた件数を集計する（振り返りシート①）。フィードバック後の授業の振り返りにおいて、フィードバックの内容に関係する記述がある場合にフィードバックを反映させているものとする。なお、一つのフィードバックの内容を複数時間にわたり反映させている場合は重複してカウントしない。

・生徒が選択した学習形態と具体的な取組の内容について確認する（振り返りシート②）。学習形態は「個人での活動」と「他者との関わりがある活動」を区別し、取組内容は①～⑳に分類する（表１）。

表１　振り返りシート②の学習形態の区別と取組内容の分類

	個人での活動	他者との関わりがある活動
授業外	①文献調査　②情報の整理（ワークシートB⑴⑵） ③文章作成　④動画視聴	⑤意見交換（友人）　⑥意見交換（教員） ⑦意見交換（家庭）　⑧共有データによる他者参照 ⑨インタビュー（校内）⑩インタビュー（校外） ⑪アンケート（校内）　⑫アンケート（校外） ⑬その他
授業内	⑭個人での学習	⑮意見交換（友人）　⑯意見交換（教員） ⑰共有データによる他者参照　⑱インタビュー（校内） ⑲アンケート（校内）　⑳その他

4　結果

(1) 学習課題

意見文作成のために必要な主張、根拠、情報の関連を理解し、文章に記入する内容を吟味することができている状態をＢ評価としたルーブリック（表２）により、評価対象生徒 21 名を評価規準１から３のそれぞれについてＡＢＣの３段階で評価した。評価規準１がＡ、評価規準２がＢ、評価規準３がＣの場合「ＡＢＣ」と表記する。１回目に提出された課題について、評価結果がＢＢＢであった生徒が１名、ＢＢＣであった生徒が７名、ＢＣＣであった生徒が６名、ＣＣＣであった生徒が７名であった（表３）。また、ＡＡＡ、ＡＡＢ、ＡＢＢに該当する生徒はいなかった。

１回目の意見文を評価した後､評価結果ＢＢＢに到達するためのポイントを示して返却を行った。返却後、修正をして再提出した生徒は８名であり、そのうち６名は評価結果が上がった。評価結果が上がった人数の内訳は、ＢＢＣからＢＢＢが２名、ＢＣＣからＢＢＢが１名、ＣＣＣからＢＣＣが３名であった。

表２　評価規準１～３のルーブリック

評価基準			A	B	C
1	知識技能	主張と論拠（主張がなぜ成り立つかを説明するための理由付け）など情報と情報との関係について理解している。	ワークシートB-(1) 自分とは異なる立場(視点)からの情報を**<u>調べている</u>** ※B-(2)の情報に採用していなくても可	ワークシートB-(2) ・「①主張」と「②情報から言えること」が関連している ・それぞれの情報から言えることが適切である ※両方とも満たしている必要がある	ワークシートB-(2) ・「①主張」と関連する「②情報から言えること」が一つもない
2	思考判断表現	読み手の理解が得られるよう、情報の分量や重要度などを考えている。	ワークシートB-(2) ・自分が選択したものとは異なる食に関する題材の情報を**<u>採用している</u>** ・情報を元に記述した「言えること」に深まりがある(単なる要約になっていない) ※どちらかで可	ワークシートB-(2) 「②情報から言えること」から重要度の高いものを選択し「①主張」と関連づけている	ワークシートB-(2) ・「①主張」に関連づいていない「②情報から言えること」が一つでもある
3	思考判断表現	自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、根拠の示し方や説明の仕方を考えている。	意見文 B-(2)をもとに作成した意見文を違和感なく読める	ワークシートB-(2) ・「①主張」と「③まとめて言えること」が関連している ・「②情報から言えること」と「③まとめて言えること」が関連している ※両方とも満たしている必要がある	ワークシートB-(2) ・「①主張」と「③まとめて言えること」、「②情報から言えること」と「③まとめて言えること」のどちらか、または両方に関連がない

表３　評価結果別人数の内訳

評価規準	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
評価結果	A	A	A	A	A	B	A	B	B	B	B	B	B	B	C	B	C	C	C	C	C
人数	0			0			0			1			7			6			7		

(2) 振り返りシート

ア　学習目標の設定状況

学習目標の設定の仕方は、「①単元目標内の表現　②具体的な取組　③授業終了時の到達点の３点を含めること」とした。第２時の生徒の学習目標に単元目標を意識できているものが少なかったため、第３時の〔学習に関する注意事項の確認〕の際に全体で統一した。この３点のうち「①単元目標内の表現」を学習目標内に示している回数を集計し、適切な目標設定の状況を見取った。また、一つの学習目標に単元目標内の表現を複数用いている場合も１回とカウントした。

第３時から第７時の５回を対象に、１回目の評価結果別に単元目標内の表現を学習目標内に示した平均回数を算出した（表４）。その結果、ＢＢＢが 5.0 回、ＢＢＣが 3.9 回、ＢＣＣが 2.0 回、ＣＣＣが 1.6 回であり、評価が高いほど単元目標内の表現を学習目標に示している回数が多くなった。評価結果ごとの回数の内訳は図１のとおりである。

表４　単元目標内の表現を学習目標に示した平均回数（評価結果別）

評価結果	ＢＢＢ	ＢＢＣ	ＢＣＣ	ＣＣＣ
平均回数	5.0	3.9	2.0	1.6

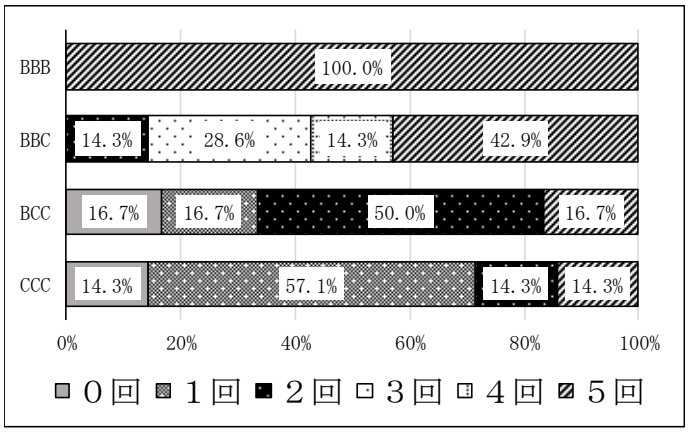


図１　単元目標内の表現を学習目標に取り入れた回数の内訳（評価結果別）

イ　生徒のつまずきの件数

生徒のつまずきの件数について、振り返りシート①の視点１～３の記述内容から集計した（表５）。つまずきの平均件数を評価結果別に算出すると、ＢＢＢが 3.0 件、ＢＢＣが 2.9 件、ＢＣＣが 1.7 件、ＣＣＣが 2.6 件であった。評価結果別の件数の内訳は図２のとおりである。

表５　生徒のつまずきの平均件数（評価結果別）

評価結果	ＢＢＢ	ＢＢＣ	ＢＣＣ	ＣＣＣ
平均件数	3.0	2.9	1.7	2.6

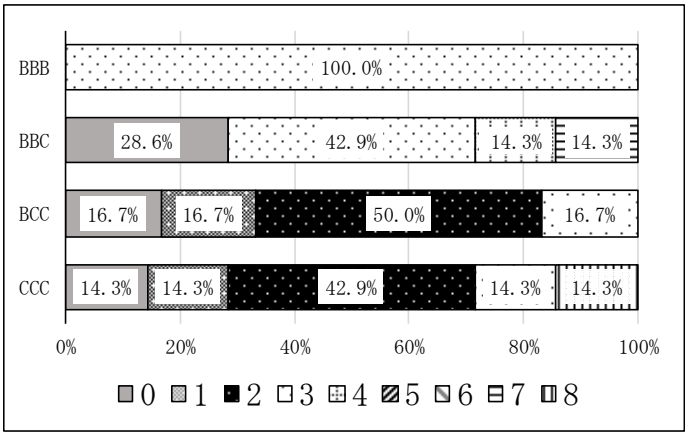


図２　生徒のつまずきの件数の内訳（評価結果別）

ウ　フィードバック（件数・反映状況）

振り返りシート①の視点１～３の生徒の記述に対して、授業者が行ったフィードバックの件数及び生徒がフィードバックを次時以降の学びに反映させた件数を集計した。

授業者からのフィードバックの件数と生徒によるフィードバックの反映件数を評価結果別に集計し、フィードバックを反映させた割合を算出すると、評価結果ＢＢＢは 50.0%、ＢＢＣは 62.5%、ＢＣＣは 39.4%、ＣＣＣは 48.8%であった（表６）。ＢＢＢとＢＢＣを合わせたグループとＢＣＣとＣＣＣを合わせたグループを比較すると、フィードバックを反映させた割合はＢＢＢ、ＢＢＣのグループが高くなった。評価結果の二つ目（評価規準２）と三つ目（評価規準３）はともに

思考・判断・表現に関するものである。この二つのうち、一つでもＢが含まれる場合はフィードバックを反映させた割合が高くなり、一つもＢが含まれない場合はフィードバックを反映させた割合が低くなった。

表６　振り返りへのフィードバックの件数と次時以降への反映状況（評価結果別）

評価結果	評価規準に沿ったフィードバックの件数（一人当たりの平均）	フィードバックの次時以降への反映の件数（一人当たりの平均）	フィードバックを反映させた割合（%）
ＢＢＢ	8.0	4.0	50.0
ＢＢＣ	6.9	4.3	62.5
ＢＣＣ	5.5	2.2	39.4
ＣＣＣ	6.1	3.0	48.8

エ　学習形態

振り返りシート②から生徒が選択した学習形態と具体的な取組内容を分析した。学習形態の集計の結果、「個人での活動」には授業外で 18 名（85.7%）、授業内で 21 名（100%）が取り組んでいた。「他者との関わりがある活動」はクラス全体でのべ 130 回行われ、このうち授業外の⑤意見交換（友人）、⑥意見交換（教員）、⑦意見交換（家庭）、⑧共有データによる他者参照と、授業内の⑮意見交換（友人）、⑯意見交換（教員）、⑰共有データによる他者参照の合計が 128 回であり 98.5%を占めていた。生徒によって取組回数や取組内容に差が見られた「他者との関わりがある活動」のうち⑤～⑧と⑮～⑰について平均回数を評価結果別に算出した（表７）。また、⑤～⑧と⑮～⑰を取組内容ごとに合計した評価結果別の内訳は図３のようになった。

他者と関わる活動のうち家庭での意見交換を行った生徒は４名いた。それぞれの評価結果はＢＢＢ１名、ＢＢＣ２名、ＢＣＣ１名であった。このうちＢＣＣの生徒は学習課題を修正して再提出したことにより、学習課題の評価結果はＢＢＢとなった。

表７　他者との関わりがある活動の平均回数（評価結果別）

評価結果	ＢＢＢ	ＢＢＣ	ＢＣＣ	ＣＣＣ
平均回数	3.0	7.7	3.3	7.3

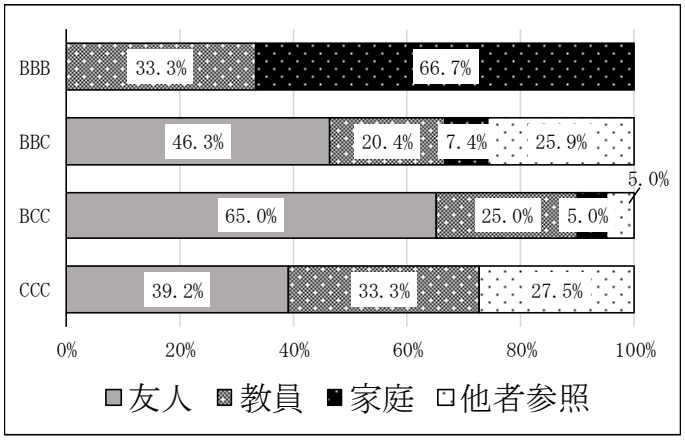


図３　他者との関わりがある活動（授業外・授業内の合計）の内訳（評価結果別）

(3) 具体的な生徒の姿

評価結果と振り返りシートの記述から、特徴が見られた生徒の具体的な姿を示す。取り上げる生

徒は見通しをもって学習を進めることができた生徒と評価結果別の集団の特徴と一致しなかった生徒である。

ア　生徒ａ（見通しをもって学習を進めることができた生徒）

生徒ａは評価結果ＢＢＢ、適切な目標設定回数５回、つまずき３件、フィードバックを反映させた割合 50.0％である。

学習目標は、統一した書き方（①単元目標内の表現②具体的な取組み③授業終了時の到達点）で毎時設定されていた。また、振り返りはその目標に対応するように記述できていた（①取り組んだ学習課題番号②取り組んだこと／学習を通して分かったこと③目標の達成状況）。学習目標を「学習課題４－⑵⑶に取り組み、自分の主張の根拠となる情報を集め、情報の重要度を考える。」と設定した時間の振り返りには「学習課題４－⑵⑶まで取り組み、主張の根拠となる情報は自分からも周りからも信頼できるものでないといけないということが分かった。よって、目標は達成できた。」と振り返っていた。適切な目標設定によって取り組むことが明確になり、その結果、新たな気付きがあるという好循環が生まれている。

生徒ａが主張の根拠となる情報を収集した際のつまずきに「どのような情報を集めたらいいのかに時間をかけてしまった」という記述があった。これは意見文における自己の主張の根拠として示す情報の内容に関するつまずきであり、これに対して授業者からは「不特定多数の読み手の中には自分とは異なる考えの人がいることを想定すること」や「複数の情報を集め、その中から読み手を意識して情報を選択すること」をフィードバックとして示した。次時の振り返りには「主張の根拠となる情報は自分からも周りからも信頼できるものでないといけないということが分かった」と記述しており、フィードバックを参考にしてつまずきを解決していることが分かる。また、この時間のあと、家庭での意見交換を行い、家族から情報収集を行っており、他者との関わりを通して学びを深めていると考えられる。

イ　生徒ｂ（評価結果別の集団の特徴と一致しなかった生徒）

生徒ｂは評価結果ＣＣＣ、適切な目標設定回数５回、つまずき１件、フィードバックを反映させた割合 66.7％である。

設定した学習目標５回のうち、４回は「主張の根拠となる情報収集／整理」に関するものであり、学習目標が変化していないことから学習が停滞していたと考えられる。また、「他者と関わる」学習が授業内のべ６回（友人との意見交換３・他者参照３）行われているが、単元を通した振り返りでは「個人での活動が多かった。これからは友だちから意見をもっともらったりアンケートをしたりしていきたい。」と記述していたことから、他者との学びは学習に深まりをもたらすものではなく、分からないことを教えてもらうものであったと考えられる。

ウ　生徒ｃ（評価結果別の集団の特徴と一致しなかった生徒）

生徒ｃは評価結果ＢＣＣ、適切な目標設定回数５回、つまずき１件、フィードバックを反映させた割合 57.1％である。

生徒ｂと同様に生徒ｃも設定した目標５回のうち４回は「主張の根拠となる情報収集／整理」に関するものであり、学習が停滞していたと考えられる。また、生徒ｃは他者と関わる学びには取り組んでおらず、単元を通して一人で学習を行っていた。振り返りの記述の中に、「図書室の先生からアドバイスをもらえたので情報収集の仕方が分かった。」という記述があることから、意図して取り組んだ学習ではないが、他者との関わりの中で学習の進め方に関する気付きがあったことが分かる。

エ　生徒ｄ（評価結果別の集団の特徴と一致しなかった生徒）

生徒ｄは評価結果ＣＣＣ、適切な目標設定回数１回、つまずき８件、フィードバックを反映させた割合 66.7％である。

適切な目標設定は１回であり、残りの４回からは意見文の作成で重要な、問い、主張、根拠の

関係を正しく理解できていないことが見て取れる。生徒ｄは個別の学習の最後の時間（第７時）に授業者に質問したことで、問い、主張、根拠の関係を理解することができた。つまり、個別の学習６時間のうち５時間は学習の意図や目的を理解しないまま取り組んでいたと考えられる。また、他者と関わる学びは友人との意見交換１回、教員との意見交換２回であり、教員との意見交換のうち１回は個別の学習の最終の時間であったため、他者との関わりを通して自分が理解できていないことに気付く機会はなかったと考えられる。

生徒ｄの振り返りシートから見取ったつまずきは情報量の不足や収集する情報の内容等に関するものであり、他の生徒のつまずきと変わりはなかった。しかし、意見文作成の重要な点が理解できていなかったため、授業者からのフィードバックを反映させ、つまずきの解決が見られても、単元目標達成には十分つながらなかったと考えられる。

オ　生徒ｅ（見通しをもって学習を進めることができた生徒　生徒ｄとの比較対象）

生徒ｅは評価結果ＢＢＣ、適切な目標設定回数３回、つまずき７件、フィードバックを反映させた割合 62.5％である。

適切な目標設定の状況と他者との関わりがある活動の２点において、生徒ｄとの違いが見られた。生徒ｅの学習目標からは、問い、主張、根拠の関係を正しく理解していることが分かった。学習目標５回のうち３回は適切な目標設定ができており、学習目標には「主張の根拠となる客観的な情報」という表現を用いたものがあることから、知識・技能に関する事項の理解ができていたことが分かる。また、目標は「インターネットで集める」、「図書室で集める」、「集めた情報を整理する」、「情報を取捨選択する」と変化しており、段階を追って学習できていたことが分かる。さらに、他者との関わりがある活動を６回（友人との意見交換６）行っており、常に他者と関わりながら学習をしているだけでなく、振り返りシートでは授業内のつまずきについて授業者に質問し、コメント機能を活用しながら一つのつまずきに対して複数回のやり取りを行っていた。

５　考察

検証授業の結果から、単元目標の達成のための生徒の取組と教員の手立てについて考察を行った。

(1) 単元目標達成のための生徒の取組

検証授業の結果から、「適切な目標設定」、「つまずき」、「他者との関わり（フィードバックを含む）」が単元目標達成につながると考えられる。

「適切な目標設定」について、評価結果の高い集団ほど平均回数が多くなっていることから、適切な目標設定により学習内容が明確になることが単元目標の達成に関係していると考えられる。

「つまずき」について、評価結果別の集団で見た際に、ＣＣＣの集団７名の平均回数は 2.6 回であるが、ＣＣＣの集団のうち１名はつまずきが８回あり、集団の平均回数を上げている。この生徒を除くと、平均 1.7 回であった。実施した検証授業における知識・技能に関する指導事項（評価規準１）は生徒が学習課題冊子を読み、理解することが評価結果につながるため知識・技能に関するつまずきやフィードバックの件数は少ない。一方、思考・判断・表現に関係する評価結果に注目すると、つまずきがあっても適切な目標設定の回数が少ないと、評価結果が低くなる傾向が見られた。このことから、適切な目標設定のもと行った学習の中でつまずきがあることが、単元目標の達成につながると考えられる。

「他者との関わり」は振り返りシート①の授業者からのフィードバックと振り返りシート②で他者との関わりがある活動を選択しているものについて考察する。思考・判断・表現に関する評価にＢを含む生徒はフィードバックを反映させた割合が 50％以上であった。Ｂを含まない生徒のうち約６割はフィードバックを反映させた割合が 50％以上であったが、その多くは適切な目標設定の回数とつまずきの件数のいずれか、または両方が少なかった。また、他者との関わりがある活動を行っていても、適切な目標設定の回数とつまずきの件数のいずれか、または両方が少なくなると評価が

低くなる傾向が見られた。これらの結果から、単元目標の達成については、フィードバックを反映させた割合や他者との関わりがある活動の回数よりも、適切な目標設定の回数とつまずきの件数が影響していると言える。

生徒ａは適切な目標設定を起点とし、その中で生じたつまずきを授業者からのフィードバックや他者との関わりを通して解決しており、「適切な目標設定」、「つまずき」、「他者との関わり（フィードバックを含む）」がそろうことで単元目標の達成につながったことが分かる。

以上のことから、「適切な目標設定」を行った学習に取り組む中での「つまずき」を「他者との関わり（フィードバックを含む）」を通して解消したり、学びを深めたりすることが単元目標の達成につながったと考える。

(2) 単元目標達成のための教員の手立て

検証結果で見られた生徒の姿から、生徒が単元目標を達成するための手立てとして、学習目標の設定のサポートと他者と関わる機会の提案の二つが有効であると考える。特に今回の検証授業のように生徒が毎時、学習目標を設定する場合には、設定する目標の変化に目を向け、目標の内容が変化しない生徒にサポートを行うことが重要であると考える。

生徒ｂと生徒ｃは、毎時、適切な目標設定ができているが、学習目標は５時間のうち複数時間で同一の内容と判断できた。一方で、生徒ｅは適切な目標設定は３回であるが、学習目標から単元目標達成のために必要な手順を踏んで学習していることが分かった。また、生徒ｄの学習目標における単元目標内の表現に着目すると、意見文作成の基本となる問い、主張、根拠の関係が理解できていないことが明らかになった。思考・判断・表現に関する評価結果について生徒ｂ、ｃ、ｄはＢが含まれていないが、生徒ｅはＢが含まれている。このことから学習目標における、単元目標達成に向けた学習の手順と単元目標内の表現に教員が着目して学習課題の理解の状況を見取り、目標設定のサポートを行うことが有効であると考える。

他者との関わりについて、家庭での意見交換を行った４名は思考・判断・表現の評価結果にＢを含んでいる（４名中１名は２回目の評価結果）。このうちの１名は、意見文のテーマとした「食品ロス」に関して、食品ロス削減のために家庭で取り組めることについて、家族の意見を聞いている。他の３名の家庭での意見交換の詳細は不明だが、家庭での話を意見文の主張を支える根拠となる情報の一つとしている可能性が考えられる。家庭での意見交換のうち、特に大人の意見は、授業内での友人との意見交換とは異なり、それまでに意識していなかった視点で学習課題について考えられるものもあるため、学習に深まりが生まれることがある。この４名は大人の視点からの情報により思考力、判断力、表現力等の学習が深まった可能性がある。また、生徒ｅは授業では毎時、友人との意見交換を行っている。さらに、学習で生じた疑問は、振り返りシートのコメント機能を活用し、授業者との複数回のやり取りで解決している。

これらの生徒の姿から、単元目標の達成に向けて生徒に学習を調整させるための手立てとして次のような順序が考えられる。

①単元の導入

・学習目標の設定、毎時の振り返り等を記入する振り返りシートを準備する。

・学習目標の設定の仕方、振り返りの観点、評価規準等をまとめ、生徒に説明する。

②設定した学習目標に対するフィードバック

・単元目標の達成につながる学習目標の立て方を身に付けさせるために、特に単元の初めに設定させる目標に対して、面談やコメント機能の活用等で丁寧にフィードバックを行う。

③学習への助言

・生徒自身につまずきを意識させるために、授業内の声掛けや振り返りへのフィードバックを行う。

・つまずきが生じている生徒に対して大人（教員や家族等）との意見交換を勧める。

④振り返り

・生徒のつまずきを見取り、評価規準に基づくフィードバックを行う。

６　成果と課題

(1) 成果

単元を通して、生徒による単元目標を意識した目標設定と振り返り及び教員による評価規準を意識したフィードバックを行い、目標達成のためには生徒が「適切な目標設定」を行った学習での「つまずき」を、「他者との関わり（フィードバックを含む)」を通して解決していくことが有効であることが分かった。特に、適切な目標設定が重要であり、また、学習を深めるためには他者との関わりが必要であることが分かった。他者との関わりの中では家庭等で、大人と意見交換を行うことが新しい視点を得ることにつながっている可能性が示唆された。

(2) 課題

対象クラスの生徒 24 名のうち、２回目の学習課題の提出段階で単元目標を達成した生徒（評価結果ＢＢＢ以上）は４名であった。４名のうち３名は授業者がコメントを記入して返却した学習課題を修正し、２回目の提出を行うことで評価結果が向上した。一方で１回目の提出ができなかった生徒が３名、1 回目の提出をした生徒のうち２回目の提出に向けた修正を行わなかった生徒が 13 名であり、生徒に粘り強く学習に取り組ませるという点において課題が見えた。ＩＣＴを活用した教員による生徒の取組状況の把握や生徒による振り返り及びフィードバックを活用した学習を継続し、生徒の学習の習慣付けを行っていく必要がある。また、ＢＢＢを上回る評価の生徒がいなかったことから、ルーブリックのＡ評価が適切であったかを検討する必要がある。今後の授業において、これらの課題を修正しながら生徒が自ら調整しながら粘り強く学習に取り組める環境づくりに努めていきたい。

【参考・引用文献】

文部科学省（2017）：小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　国語編、東洋館出版社

文部科学省（2017）：中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　国語編、東洋館出版社

文部科学省（2018）：高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　総則編、東洋館出版社

文部科学省（2018）：高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説　国語編、東洋館出版社

中央教育審議会（2021）:「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）

文部科学省初等中等教育局教育課程課（2021）：学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料

国立教育政策研究所（2021）:「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【高等学校 国語】、東洋館出版社

堀哲夫（2019）：新訂 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性、東洋館出版社

奈須正裕（2021）：個別最適な学びと協働的な学び、東洋館出版社

奈須正裕、伏木久始、佐野亮子 他（2023）:「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を目指して、北大路書房

水野大輔・水落芳明・原瑞穂・三崎隆（2016）：授業の目標表現が形成的評価に与える効果に関する事例的研究、日本教科教育学会誌（第 38 巻 第４号)、pp. 67-76

Ⅱ

令和５・６年度
「新たな教職員の学び」
協働開発推進事業

発展期教諭等研修における探究型の研修プログラムの開発・実施・検証
―学び続ける教員の育成を目指して―（中間報告）

高知県教育センター　学校支援部長

概要　本研究の目的は、採用 20 年目の教員を対象とした研修プログラムを開発することである。プログラムは、「令和答申」（令和３年１月 26 日）をもとにする、独立行政法人教職員支援機構（NITS）の令和５・６年度「新たな教職員の学び」協働開発推進事業を受託して開発した。省察・対話・探究を核とし、４回の共通研修と通年の自主研修で構成した。第１回のオンデマンド研修（研修の概要等・教育の動向・新たな教師の学びの姿の実現）後に行った省察のもと、第２・３回の対面研修（講義・対話）を実施し、第４回のオンライン研修で全体の省察を行う。第１・２回の研修後の受講者アンケートからオンデマンドの活用、省察、講義、対話の有用性が示された。
＜キーワード＞　研修プログラム、オンデマンド、省察、対話、探究、講義

１　はじめに

教員の資質能力の向上、学び続ける教員が求められて久しい。しかしながら、学校は、教員の大量退職・大量採用に伴う若年教員の増加、さらに教員志願者の減少などにより、学校・学級経営や授業等の指導力の育成が十分に継承できない状況にある。

教員の資質能力の向上は、教育基本法第九条において、教員自身の責務であることが示され、教育委員会等関係機関にとっても重要な責務であることが示されていることから、公教育政策の課題の一つと言える。加藤（2011）は、経験年数に応じた研修体系に関して、２～３年目の若手育成と 20 年目以降のベテラン教員の実施状況は不十分な教育委員会が多いことを指摘している。

このような状況下において、教職員支援機構（以下、NITS という）は、「次世代型教職員研修センター」を立ち上げ、新たな教師の学びについて提案し、研修観の転換を推進している。教員免許更新とは異なる、自律的で主体的な教職員研修を実践・改善・提案していく三つの柱として、「探究型の研修の開発」、「教育行政リーダー研修」、「新たな学びを牽引するオンライン研修」をおき、探究とはどういうことかを体感しながら、教師の課題を探究する力や探究的な学びをデザインし、マネジメントする力を高める研修を、コア研修と銘打って実施している。

そこで、高知県教育センターでは、国の方針を踏まえながらも、本県の実態や課題に応じた、学び続ける教員の育成を目指す探究型の研修プログラム（以下、発展期教諭等研修という）を、採用 20 年目の教員を対象として開発することとした。

２　目的

本研究の目的は、採用 20 年目の教員を対象とした、学び続ける教員の育成を目指す探究型の研修プログラムを開発することである。研修観の転換を図り、新たな教師の学びの姿、つまり、変化を前向きに受け止め、探究心を持ちつつ自律的に学ぶ姿を実現することで、受講者の資質能力の向上に資することを意図している。

３　方法

3.1. 手順

(1) 受講対象を確定する。教員免許更新制の発展的解消や、定年延長の段階的引き上げに対応する学びの機会の保障の必要から、教員育成指標の発展期にあたる採用 20 年目の教諭、養護教諭、栄養教諭を対象とした悉皆研修とする。

(2) 研修プログラムの核となる活動を確定する。教師自らが問いを立て実践を積み重ね、振り返り、

次につないでいく探究的な学びを体現する活動として、省察・対話・探究を研修の核に据える。また、講義に関しては、教員免許更新講習や本県の中堅教諭等資質向上研修のプログラム、本プログラムに関する所内アンケート等も参考にして、時流に応じた内容とする。

(3) 研修のねらいと、ねらいに相応する内容とを確定する。「子供たちの生きる力を育成するとともに学校経営等の総括的・指導的な役割を果たすために、これまでの教育実践を省察し、時代の変化にも対応できるよう『新たな教師の学びの姿』を体現しながら、探究心をもって自ら学び、資質能力の向上を図る」をねらいとする。詳細は、「５　研修内容」で述べる。

(4) 受講者同士がつながる仕組みを整備する。様式等は Google Classroom に掲示する。記載内容や自主研修の進捗状況を共有し、研修が実施されない期間も受講者同士がつながり協働的な学びが深められるように、Google Classroom を活用する。

3.2. 評価の方法

研修プログラムの終了後に、研修内容の理解の程度や研究内容の有用性について尋ねる。研修Ⅰは５項目、研修Ⅱは６項目から構成される４件法による質問紙調査を実施する。また、有用性に関して理由を自由記述で尋ねる。磯部ら（2023）は、質問紙調査には自己評価の限界があることを踏まえて追加調査の導入の必要性について言及している。今後、受講者及び学校管理職からの聴き取り調査も実施する予定である。

４　開発の方針

研修プログラムの開発にあたっての方針は、次の５点とする。

(1) 研修観の転換、新たな教師の学びの実現を念頭に、NITS のコア研修等を参考にして、本県の教育課題や受講対象者の現状に適うように工夫して本県独自の研修として開発する。

(2) 受講者がこれまでの教育実践を省察することで、自己の教育実践課題を見出し、対話的・協働的な学びを通して課題の解決に向けて取り組む、探究型の研修とする。

(3) 働き方改革を念頭に置く。研修による負担をできる限り抑え、研修が正当に評価されることをねらいとする。オンデマンド動画（25 分程度を３本）、対面による集合研修（２日）、オンラインによる集合研修（半日）を組み合わせる。

(4) 採用後 20 年の経験をもつ受講者の自主性を尊重する。

(5) 学校の教育活動や校内研修等に反映できる内容とする。

５　研修内容

開発の方針を踏まえて、４回の共通研修と通年の自主研修とで構成した（表１）。

共通研修Ⅰは、オンデマンド動画の視聴による研修で、勤務校で視聴する。内容は、「研修の意義・概要等」、「教育の動向、本県の求める教員像」、「新たな教師の学びの姿の実現」とした。後者の二つのテーマは、本年度、改訂された本県教育大綱・教育振興基本計画の内容を含むもので、学び続ける教員として必須の内容である。

共通研修Ⅱ・Ⅲは、教育センターに集合しての対面による研修である。Ⅱでは、「学び続ける教師」と題した講義を、「キャリアの振り返り」と「新たな教師の学びの姿」に分け、講義後には対話を配置した。

表１　年間研修計画

実施日	研修項目	研修内容	実施会場等	日数
視聴期間 4月5日～ 5月14日	共通研修 Ⅰ	①「研修の意義・概要等」 ②「教育の動向,A県の求める教員像」 ③「新たな教師の学びの姿の実現」	勤務校 オンデマンド研修	0.5日
5月28日 (火)	共通研修 Ⅱ	講義「学び続ける教師 ～キャリアの振り返り～」 対話「省察：過去・現在・未来」 講義「学び続ける教師 ～新たな教師の学びの姿～」 対話「省察から教育実践課題へ」	教育センター	1日
8月19日 (月)	共通研修 Ⅲ	講義「探究的な学び」 対話「自主研修(探究的な学び)の共有」 講義「学校組織マネジメント」 対話「自主研修(探究的な学び)の共有」	教育センター	1日
2月13日 (木)	共通研修 Ⅳ	講義「１年間の取組を通して」 対話「自主研修(探究的な学び)の共有」 講義「今後に向けて」 対話「自主研修(探究的な学び)の共有」	勤務校 ライブ配信研修	0.5日
年　間	自主研修		勤務校等	

一つ目の対話は各自の省察のもとに、過去・現在・未来について語り、二つ目の対話での、後述する教育実践課題を絞り込むに至った経緯等につなぐ。

共通研修Ⅲでは、「探究的な学び」と「学校組織マネジメント」の講義により、マネジメントの観点から探究的な学びの必要性について再考する機会とする。進捗を共有することで、自主研修を進めるための対話を持つ。受講者の取組の進捗の状況に応じて、教育実践課題のテーマの焦点化も図る。

共通研修Ⅳはオンラインによる集合研修で、講義は、「1年間の取組を通して」と「今後に向けて」である。一つ目の対話は、教育実践課題の解決に向けた探究的な取組を振り返り、グループで共有する。二つ目の対話は全体で共有し、今後の教員生活への志を漢字一字に託して、一人一分で表明する。教員生活の後半に向けて、学び続ける意識と知識・技能を更新し、資質能力の向上につながる研修とする。

自主研修は、受講者個々人が教育実践課題を設定して、年間を通じて自主的に取り組む探究的な学びである。課題は、第４期高知県教育振興基本計画及び教員育成指標等を参考に、省察を通して設定する。

なお、共通研修Ⅱ・Ⅲで採用するグループでの対話は構成を４名とすることで、各自の説明とそれに対する他者の意見を受けられるように、研修全体の時間配分を工夫する。メンバーは、異校種によるホームグループと、異校種かつ教育実践課題のテーマで分けたグループの２種類を組み合わせることで、対話に広がりと深まりがもたらされるようにする。

６　結果と考察

開発したプログラムによる令和６年度発展期教諭等研修を試行実施しており、すでに共通研修Ⅰ・Ⅱを終了した。

研修終了後に、４件法で実施した質問紙調査の質問項目と結果を、表２・表３にそれぞれ示す。自由記述に関しては、それぞれの質問項目で得られた有効回答のデータを、似た内容ごとにカテゴリーに分類して、データ数を数えた。カテゴリー名を【　】で付け、具体的な記述を「　」で示して、各カテゴリーについて詳述する。

なお、研修Ⅰは匿名での回答であったが、研修全体を通しての変容を読み取るために、研修Ⅱ以降は受験者番号を求めるようにした。

共通研修Ⅰについて、４件法での有効回答数は27件であった。全員が肯定的な回答であり高い評価値を得た。自由記述を求めた質問は、５項目のうち５の「講義の内容は、今後の教育実践に役立つものでしたか。その理由を記してください」である。回答数26件のデータを内容ごとに分類した結果、データ数は33であった。似た内容ごとのカテゴリーに分類したところ、【教育の動向等情報の獲得】16件、【今後に向けての期待・決意】10件、【研修目的の理解】３件、【不確実性】４件の４カテゴリーを導出できた。【不確実性】以外では、４件法で４と３の回答の記述内容に差は見られなかった。

表２　共通研修Ⅰ 質問紙調査の結果

問	項　目	4件法人数				平均値
		4	3	2	1	
1	研修の目的や意義は理解できたか。	17	10	0	0	3.63
2	オンデマンド研修「教育の動向」について把握できたか。	16	11	0	0	3.59
3	オンデマンド研修「A 県の求める教員像」について理解できたか。	15	12	0	0	3.56
4	オンデマンド研修「新たな教師の学びの姿の実現」について情報を得たか。	15	12	0	0	3.56
5	講義の内容は、今後の教育実践に役立つものか。	14	13	0	0	3.52

【不確実性】に含まれるデータ数は、４件法で３と回答した13件中４件である。具体的な記述内容は、「勤務校の実態に当てはまらない」「理想通りにはいかない」「やらなければならないことが分かっても実践に役立てられるかどうかは不確実のため」とあるように、理論と実践に距離をおいて捉えていることが確認できた。これまでの教育実践で、順調に進められた経験や前向きな職場環境に恵まれなかったとも推測する。研修が進む過程での前向きな変容に期待する。

【教育の動向等情報の獲得】16 件は、「このような講義を受ける機会が久しぶりで上書きすることができた」が端的に示すように、国や県の教育の動向を知ることができたという記述が多く見られた。また、「発展期の教諭として、令和型の教育の目的を把握し、学び続ける姿を生徒に示しながら実践していく必要性がとてもよく理解できた」「県の教育大綱・基本計画及び高知県教員育成指標を参考に教育実践課題を設定し、研修を通して自己の能力向上に努めたい」「自校の職員にも周知することができる」のように、【研修の目的を理解】し、【教育の動向等情報の獲得】のもと、【今後に向けての期待・決意】を前向きに表明する記述が多くを占めた。結果から、オンデマンド動画で設定した三つの内容（表１参照）について理解され、今後に向けての期待・決意が読み取れることから、研修のねらいが受講者に伝わったと考える。

共通研修Ⅱは、有効回答数は 29 件、共通研修Ⅰの調査以上に４が３を大きく上回った。一方、共通研修Ⅰではなかった否定群（２、１）の回答が若干見られた。

２と回答した受講者の記述内容には「今回の研修を受けて、今まで振り返りができていなかったことを実感した」とあり、反省の反映であることが伺われる。評価１の回答は該当講義を受講していないためである。

自由記述を求めた質問は、項目８以外の５項目である。

表３　共通研修Ⅱ 質問紙調査の結果

問	項　目	４件法による人数				平均値
		4	3	2	1	
4	研修は有意義だったか。	24	5	0	0	3.83
5	講義「学び続ける教員～キャリアの振り返り～」は今後の教育実践に生かせるか。	20	7	1	1	3.59
6	講義「学び続ける教師～新たな教師の学びの姿～」は今後の教育実践に生かせるか。	22	7	0	0	3.79
7	これまでの教育実践を省察したことは，今後の教育実践に役立つか。	24	7	1	0	3.69
8	①講義内容をグループ対話に役立てることができたか。	17	11	1	0	3.55
	②自分の考えを他者に伝えることができたか。	22	7	0	0	3.76
	③対話により、自分の考えを深めることができたか。	22	6	1	0	3.72
	④ファシリテーターがいることで、対話に広がりや深まりはあったか。	22	6	1	0	3.72
9	様式があることは、取組を進めることに役立ったか。	18	10	1	0	3.59

質問４に対する自由記述で得られたデータ 43 件を、似た内容ごとのカテゴリーに分類したところ、【異校種交流・共有】22 件、【捉え直し・気づき・再確認・期待】16 件、【教育の動向等情報の獲得】５件の３カテゴリーが導出できた。

【異校種交流・共有】は、オンデマンド視聴の研修Ⅰには見られなかった回答で、10 年経験者研修以来の対面による研修の結果と推察する。特に、異校種、他の職種との対話から、「様々な気付きや発見があった」「今後の目標や見通しを立てることができた」等の記述が多く確認できた。【捉え直し・気づき・再確認・期待】は、「発展期教諭として自身の職場にどのように還元していくべきかについて捉え直すことができた」、また、「自分自身への期待感をもつことができた」等である。うち、「伝える・発表する」に言及していた記述が３件あった。

質問５に対する自由記述で得られたデータは 37 件で、【捉え直し・気づき・再確認・期待】25 件、【異校種交流・共有】６件、【教育課題等情報の獲得】５件、【不確実性】１件の４カテゴリーが導出できた。【捉え直し・気づき・再確認・期待】は、「自分たちも学びを続ける姿がなければ子どもは成長していかない」「自分のキャリアを振り返り、伝えることは初めての経験だったが、伝えることによって自分でも整理することができ、また新たな気持ちで取り組もうという気持ちにもなれた」等である。【不確実性】の「学校はすることばかり増えて減るものがない」からは、すべきことは理解しながらも、時間の捻出等に苦慮する姿が伺われる。

質問６に対する自由記述で得られたデータは 33 件で、【今後の在り方等教育全般】16 件、【記録・対話・振り返り・探究等】９件、【振り返りの機会】４件、【情報の再確認】４件の４カテゴリーを導出した。同じ「気づき」であっても、【今後の在り方等教育全般】は「令和の日本型学校教育に向けて、私たち教員は変容していかなければならないと痛感した」のように、今後の在り方を大枠で捉えている。【記録・対話・振り返り・探究等】は、「対話を意識して研修や普段の会話の中にも取り入れていこうと考える」と、具体の内容に言及している。

質問７に対する自由記述で得られたデータは 32 件で、【省察によって得られた気づき等】24 件、

【省察の必要性・大切さ】８件の二つに分類した。そのうえで、【省察によって得られた気づき等】の内容を、【自己を見つめる】13 件、【今後を考える】11 件に分類した。【省察の必要性・大切さ】は、「振り返りの大切さを学んだ」レベルの記述である。「省察したことによって自分の強みや弱さが明確になった」は【自己を見つめる】に、「課題解決の際に活かせられる」は【今後を考える】に分類した。「他者と共有して、言葉に出したり文章にしたりすることで、振り返りや反省、今後の展望を思い描くことができた」に代表されるように、今後につなげられていることから、「省察」はねらいどおり有用であったと考える。

質問９に対する自由記述で得られたデータは 30 件で、【整理：振り返り・見通し、対話】18 件、【視点の明確化：進めやすさ・わかりやすさ】７件、【言語化】３件、【授業の参考】１件、【不確実性】１件の５カテゴリーを導出した。【整理：振り返り・見通し、対話】は、「改めて 20 年を振り返り、言語化する機会になった。様式があることで研修を整理して記録し振り返ることができる」と言語化にも言及している。【視点の明確化：進めやすさ・わかりやすさ】は「どう進めればよいか理解しやすい」。【授業の参考】は、「授業でも参考にしたいと思った」の１件だけであった。【不確実性】は「まだわかりません」の１件である。有用性が実感できておらず、今後の活用の度合いによると思われる。

「学び続ける教師」の題目のもとに設定した二本の講義は、今後の教育実践に生かしたいと思わせる内容であり、研修受講に有効に作用していることが自由記述から読み取れた。キャリアを省察し、グループで対話するための準備をして受講するという課題を受けて臨んだ最初の講義で、講義内容と、省察や教育実践課題とを関連付けて受講できており、今後の研修に向かう姿勢が高められたと考える。

7　おわりに

学び続ける教員の育成を目指す探究型の研修プログラムを、採用 20 年目の教員を対象として開発した。受講者が、研修観の転換を図り、新たな教師の学びの姿を実現して学び続けることで、資質能力の向上に資することを意図したものである。

既に実施した共通研修Ⅰ・Ⅱの質問紙調査の結果は、４件法で平均値 3.5 以上の高い評価値が得られている。自由記述からは、講義等から最新の教育情報が獲得できたことへの肯定的な記述が多く見られた。これらから、働き方改革のもとでの研修受講の負担以上に、最新の情報や学びの機会を前向きに受け止めていることを確認することができた。裏を返せば、最新の教育情報等を獲得するための自主的な「学び」はできていない、あるいは、でき難い状況にあるとの課題の確認にもつながった。「学び続ける教職員」であるために、公的研修があることの意義と、今回の講義内容の設定が有用であったことが検証できたと考える。

研修の核として設定した「省察」「対話」に関しては、十分な時間と機会が得られたことへの肯定的な記述が随所で確認でき、有用性が確認できた。大半の受講者から異校種との対話による交流・共有のよさが挙げられた点は、想定以上であった。対話による情報共有が円滑に進む様子が、研修の場からも見て取れた。「安心感」という語句が記述の随所に見られたことから、研修受講と安心感との関連についても、今後見ていく。これらからは、学校現場で、対話することが困難な現状も推察される。研修の核の一つである「探究」については、受講者個々人が教育実践課題を設定して自主研修として取り組んでおり、研修Ⅲ及びⅣで明らかになる。

今後、継続して研修プログラムの調査を実施することを予定している。また、受講者の具体的な取組、変容を追うことが必要と考えている。（共通研修Ⅱ実施後のものである。）

8　参考文献

磯部征尊、伊藤大輔、倉本哲男（2023）：学び続ける教員像の確立に向けた研修体系表の提案と研修プログラムの検証 愛知教育大学教員研修連絡協議会の概算プロジェクトを通して．学校改善研究紀要、2023：41-55

加藤久佳（2011）：都道府県並びに政令指定都市における教員研修体系に関する考察．国立教育政策研究所紀要、140：223-235

教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律（令和 4 年法律第 40 号）

独立行政法人教職員支援機構(2024)：「研修観の転換」に向けた NITS からの提案（第一次）

中央教育審議会(2015)：これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～答申

地方公務員法の一部を改正する法律（令和 3 年法律第 63 号）

独立行政法人教職員支援機構（NITS）(2022)：NITS 戦略～新たな学びへ～

中央教育審議会（2021）：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）

発展期教諭等研修の省察・対話・探究に関する考察

－令和６年度の試行実施から－

学校支援部　研究開発・グローバル教育担当

１　研修の目的とねらい

採用 20 年目である発展期の教員は、校内のミドルリーダー的な立場として組織の運営に携わり始めている、もしくはすでに役割を担っており、教員育成指標では全校的視野に立った実践的指導力を発揮し、自身の役割を果たすことが求められている。研修の方向性として、NITS 戦略（2022）に示された教師の主体性を尊重し、「現場の経験」を重視した学び、そして教師自身の「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現することを目指した。そこで、研修の目的を「子供たちの『生きる力』を育成するとともに学校経営等の総括的・指導的な役割を果たすために、これまでの教育実践を省察し、時代の変化にも対応できるよう『新たな教師の学びの姿』を体現しながら、探究心をもって自ら学び、資質・能力の向上を図る」とし、「省察する力（自己を振り返り、社会を見通し、実践する。）」「対話する力（他者と協働し、自己の価値観を広げ深める。）」「探究する力（自ら問いを立て実践を積み重ね、次につなぐ。）」という三つの具体的な力をねらいとして設定した。

２　研修の構成

教育センターが主導する共通研修と、各教員が設定した教育実践課題に所属校で取り組んだり、様々な研修等を受講したりする自主研修を組み合わせて、一年間を通したプログラムとした。共通研修は合計４回とし、１回目は各自で受講するオンデマンド研修、２回目以降は講義とグループ対話を組み合わせて構成した（表 1）。講義については、教員が学び続けること、探究的に自身の学びを捉え考えることを意図した。また、組織における自身の立場や役割を意識した実践となるように、学校組織マネジメントも組み入れた。対話は、これらの講義を受けて実践を振り返って語り合い、互いから学び合うことを意図して、異校種、異職種による４人構成のグループをホームグループとした。共通研修Ⅲは各教員の教育実践課題の実践の促進を図り、他の回よりも対話の時間を長く設定し、ホームグループのメンバーとは違う構成によるクロスグループでの対話も取り入れた。また、グループ対話にファシリテーターを付け、共通研修ⅡはNITS に関わる方々に依頼し、共通研修ⅢとⅣは教育センター指導主事が担当した。受講対象者は小学校教諭５名、中学校教諭３名、高等学校教諭 14 名、特別支援学校教諭３名、養護教諭３名（小学校２、中学校１）、栄養教諭１名（小学校１）である。

表１　発展期教諭等研修　共通研修の構成

共通研修Ⅰ（オンデマンド） ４月初旬～５月中旬	①研修の意義・概要等 ②教育の動向、高知県の求める教員像 ③新たな教師の学びの姿の実現
共通研修Ⅱ（集合・対面） ５月 28 日	講義１「学び続ける教師～キャリアの振り返り～」→対話（ホーム） 講義２「学び続ける教師～新たな教師の学びの姿～」→対話（ホーム） 振り返り
共通研修Ⅲ（集合・対面） ８月 19 日	対話 講義１「探究的な学び」→対話（ホーム） 講義２「学校組織マネジメント」→対話（クロス） 振り返り→対話（ホーム）
共通研修Ⅳ（集合・オンライン） ２月 13 日	講義１「１年間の取組をとおして」→対話（ホーム） 講義２「今後に向けて」→対話（ホーム） 振り返り→対話（ホーム、２回）

３　高めたい力の「省察する力」「対話する力」「探究する力」

受講者は年度当初にこれまで積み重ねてきたキャリアを振り返り、研修中も適宜振り返る。その振

り返りをもとにして共通研修で他者との対話に臨み、自身と他者との状況や考えなどの違いから生まれる発見や気付きをもつ。場合によっては再度振り返り、そして更に問いをもち他者と協働しながら実践を重ねて、今後につなげる。研修を受講する一年間だけにとどまらず、その先の実践につながるよう、省察、対話、探究により周囲と協働し、学びつつ教育活動を進めることを期待した。

本稿では、発展期教諭等研修において高めたい力として設定した「省察する力」「対話する力」「探究する力」について、受講者に実施した２種類のアンケート調査の四件法による選択式の回答と記述式の回答内容から考察する。一つ目のアンケート調査は４回の共通研修終了ごとに実施したもので、共通研修Ⅰはオンデマンド研修であったため、受講者が集合する共通研修Ⅱ、Ⅲ、Ⅳの回答を検証する。二つ目は共通研修Ⅳ終了後にとった一年間の研修全体に関するアンケート調査である。

４　結果

(1) 共通研修Ⅱ、Ⅲ、Ⅳのアンケート調査

選択式の設問に対する回答結果を表２に示す。選択肢を選んだ理由の記述内容は、ユーザーローカルAIテキストマイニングツール（ https://textmining.userlocal.jp/ ）により分析した。

設問１、共通研修Ⅱ、Ⅲ、Ⅳを受講者が有意義と感じたかどうかについては、全員が肯定的回答であった。その理由の分析結果を名詞と動詞に着目し、大きさ順に述べる。Ⅱでは、名詞は「対話」、次に「ファシリテーター」、動詞は「振り返る」、次に「つながる」「きける（聞くことができる）」であった。Ⅲでは、名詞は「マネジメント」、次に「学校経営」「学び」「探究」が同じ大きさで並び、動詞は「振り返る」「立ち止まる」「取り組む」「せまる」が同じ大きさであった。Ⅳでは、名詞は「対話」、次に「省察」、次に「実践」、動詞は「振り返る」「語り合える」が同じ大きさであった。

設問２、教育実践を省察したことが今後の教育実践に役立つと思うかどうかについては、Ⅱにおいては、１名が「あまりあてはまらない」と回答し、それ以外は肯定的回答であった。Ⅲにおいては、全員が肯定的回答であった。この設問に関しては、「これまでの教育実践」がどの期間を指すのかが明瞭ではなかった。そのため、Ⅱは受講者が集合する１回目であり、年度当初でもあったため多くが19年間と捉えて回答していたが、ⅢではⅡ（５月28日）以降と捉えた受講者と19年間と捉えた受講者がいた。記述については、当然ながらⅡでもⅢでも、「省察」や「振り返る」という言葉が大きく現れていた。しかし「役立てる」「結び付ける」や「展望」のように、省察から次の段階に意識が向かっていることを表す言葉があった。

設問３、４、５、６はグループ対話に関する設問であり、選択式の問いのみとした。「あまりあてはまらない」という回答もあったが、概ね肯定的回答であった。

設問７は、受講者が19年間の振り返りと今年度の自身の実践等を記録する様式に関するものである。この研修用に設置したGoogle Classroomに様式を置き、受講者同士でも見合うことができるようにした。様式を使用するかどうかは受講者に任せた。否定的に回答した受講者は若干おり、そのうちの１名は「必要性を感じなかった」という回答で、様式を使用しなくても研修を進めることに困難を感じていなかった。理由の記述には、「振り返りやすい、振り返る」「まとめやすい」「(これから取り組むための構想を）立てやすい」などの言葉が大きく現れた。多くの受講者が記録することの重要さ、有効さを感じており、記録をすることにより省察することができる、見通しをもつことができる、思考を言語化することができる、対話に生かすことができるという記述があった。

表２　選択式の回答結果（四件法の平均値）

設問	共通研修（回答数）		
	Ⅱ（29）	Ⅲ（28）	Ⅳ（26）
１　本日の研修は有意義だったか。	3.83	3.79	3.85

2　これまでの教育実践を省察したことは、今後の教育実践に役立つと思うか。	3.69	3.74	(質問なし)
3　講義の内容をグループ対話に役立てることができたか。	3.55	3.71	3.77
4　自分の考えを他者に伝えることができたか。	3.76	3.71	3.73
5　対話により、自分の考えを深めることができたか。	3.72	3.75	3.92
6　ファシリテーターがいることで、対話に広がりや深まりがあったか。	3.72	3.71	3.88
7　様式は取組を進めることに役立ったか。	3.59	3.54	3.46

(2)　１年間の研修に関するアンケート調査

①「自主研修の課題の設定や取組を進めるに当たり相談した人がいるか」、②「研修の構成（共通研修と自主研修の組合せ）は、主体的に取り組むことにつながったか」、③「本研修を受けて、知識・技能の獲得や関心等の意識に変化はあったか」、④「あなたに最も影響を与えたものは何か（省察、対話、自主研修、講義からの選択)」、⑤「③と④の回答の理由」、⑥「改善の視点での意見」の回答について述べる。

設問①「自主研修の課題の設定や取組を進めるに当たり相談した人がいるか」について、６名が「いない」と回答した。「いる」とした場合、相手を記述の複数回答で求めた。最も多かった相手は同僚のべ 12 名（先輩教員、同じ校務分掌や同じ学年の教員、通常学級の担任など)、次に管理職のべ 11 名、次に同期の教員で４名であり、同じ職場の教職員と相談しながら実践していることが分かった。養護教諭は学校に一人であることが多く、他の学校にいる同期の養護教諭と相談していた。

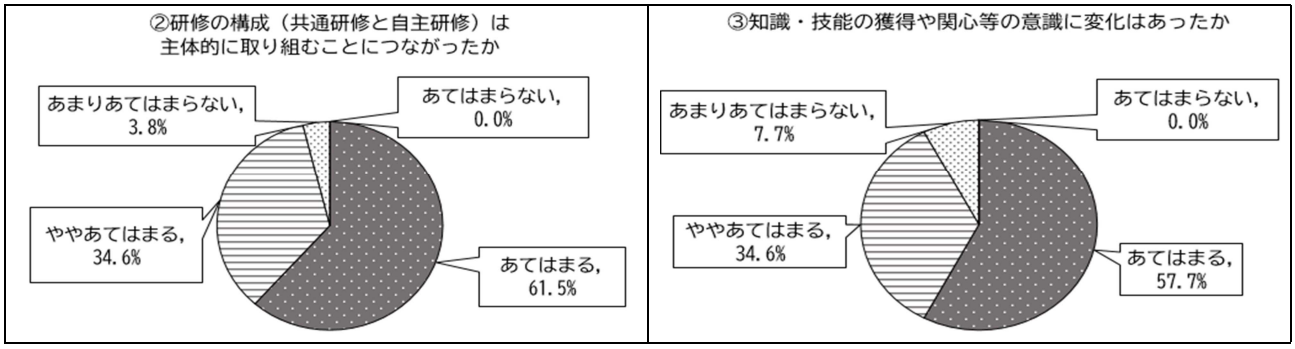
設問②、③、④、⑤の結果を表３に示す。設問⑤の回答は、ユーザーローカル AI テキストマイニングの結果で示す。

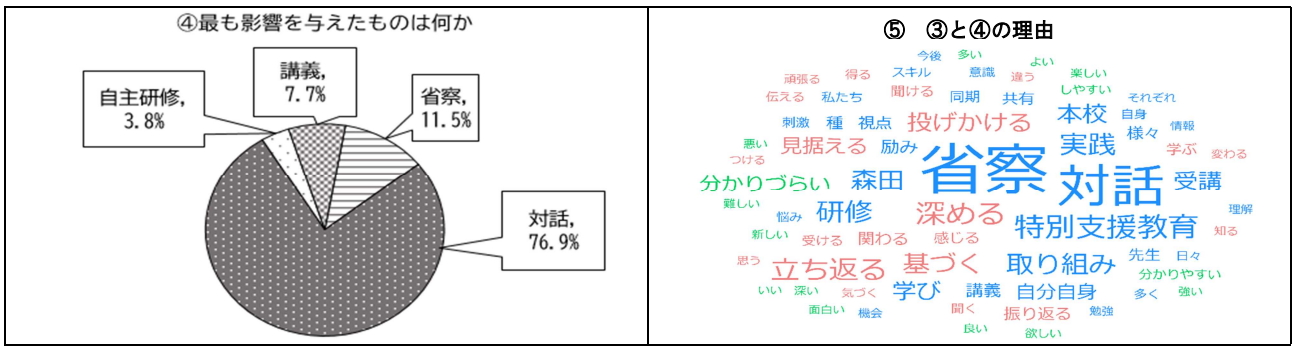
設問②研修の構成に関しては、１名が「あまりあてはまらない」と回答したが、多くの受講者の意識に影響を与えたことが分かる。設問③知識・技能の獲得、関心等の意識の変化についても、「あまりあてはまらない」と回答したのは２名であった。

設問④「省察、対話、自主研修、講義」のうち最も影響を与えたものに関する回答では、圧倒的に対話が多く 20 名 (76.9%)、ついで省察が３名 (11.5%)、講義２名 (7.7%)、自主研修１名 (3.8%) となった。設問③と④の理由の記述を見ても「対話」は大きく現れている。設問④で「対話」を選択した回答者の理由の記述内容を読み取ると「対話をすることで知識や価値観をより深めることができた」、「話を聞くだけではなく、自分のことを振り返ったり（後略)」、「自分のことを伝えることで、自分自身の考えも整理できた」のように、対話から視野の広がり、気付き、省察、客観視につながっている。「省察」は⑤の図の中央に大きく位置しており、重要性の実感がうかがえる。

設問⑥改善の視点での意見では、異校種で構成したグループで一年間対話したことについて好意的な意見、他の受講者との意見交換を望む意見、安心できる場と人という条件がそろうことで対話が成り立つことや校内研修等で省察・対話・探究型を取り入れたいなどの意見があった。

表３　設問②、③、④、⑤の結果（回答数 26）





5　考察

ねらいとした省察、対話、探究は、アンケート調査の結果から関連性が認められた。受講者は対話を中心にして、省察、探究を結び付けていると考えられる。本研修での対話に対する受講者の認識には、思いや考えを言葉にすることの意義と児童生徒の探究的な学びの体験の二つの要素が認められる。思いや考えを言葉にすることの意義については、自分のことを伝えることと相手の話を聞くことの二つの役割があった。自分のことを伝えることは、伝えるために自分自身を省察することと強く結び付いていた。更に、同じ職場の教職員や児童生徒に対して言葉で伝えたいという意識につながっていた。相手の話を聞くことは、対話の中で相手を価値付けることの大切さの実感、さらに自分が価値付けられることの安心感につながっていた。そして、この実感がグループの中の受容の雰囲気を作り上げていた。児童生徒の探究的な学びの体験については、グループのメンバーが抱えている課題や実践について、解決策などを話し合う過程が探究的な学びの思考の過程と重なっていると実感していた。研修終了後に実施したヒアリング調査の中で、ファシリテーターがいることで受講者は司会者や記録者などという役割をする必要がなく話すこと聞くことに集中できたとある受講者が話していた。このことから、ファシリテーターがいる本研修の対話が、省察を踏まえて思いや考えを言葉にすることの意義と児童生徒の探究的な学びを体験することにつながったと捉えることができる。

加えて、本研修の省察、対話、探究には記録が欠かせないことも分かった。記録することが省察することにつながり、対話につながる。具体的には、記録することから課題や実践に取り組むために思考を整理したり、今後の見通しをもったりすることにつながっていた。

6　成果と課題

発展期教諭等研修の試行実施における成果は、省察、対話、探究とそれを支える記録である。中堅期以降から管理職になる前、採用 20 年目となる発展期の教員を対象にした本研修において、高めたい力とした省察、対話、探究とその支えとなる記録によって、受講者は教育実践を省察し、学校経営等の総括的・指導的な役割を果たそうとしていた。そして、研修受講の一年だけでなく、次年度以降もその意識をもって取り組もうと考えていた。

課題は、受講者がそれぞれの所属校で取り組む教育実践課題に対する教育センターの手立てである。受講者自身、また受講者の状況などにより各自が取り組む教育実践課題は様々である。受講者がその教育実践課題に取り組むために、研修ではグループ対話、講義による他者との交流の場を設定することができる。受講者が「新たな教師の学びの姿」を体現しながら、探究心をもって自律的に学ぶことができる研修とするために、受講者が考える課題やそのための取組を具体化したり焦点化したりして、実践につなげるための手立てを今後も検討する必要があると考える。

【引用文献】
文部科学省（2020）：中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会審議まとめ
文部科学省（2021）：中央教育審議会「令和の日本型学校教育」の構築を目指して
独立行政法人教職員支援機構（2022）：NITS 戦略～新たな学びへ～

FPT 会（ファシリテーション・プロジェクト・チーム会）の取組について

教職研修部　中堅教員・人権教育・専門研修担当

1　FPT 会発足の背景

高知県教育センターでは、令和５年度より「新しい学びの在り方」や「研修観の転換」に向けて、研修の在り方の捉え直しを行ってきた。特に、対話による豊かな気付きを醸成するため、グループにおける対話活動を中核に据えた研修を開発してきた。研修では、対話や内省の時間を設けるものの取組の紹介に終始し、気付きや理解が深まらないこともある。その際、研修担当者やファシリテーターからの工夫された問いかけや話題提供等があると、対話や内省に深みが生まれやすくなる。実際に、当センターで５月に実施した、発展期教諭等研修におけるアンケート結果を分析すると、対話によるグループ形成が効果的に機能し、受講者の満足度が高いことが確認された。しかし、同時に、センター職員によるファシリテーションの必要性も強く認識され、今後の研修をより円滑に進めるためには、センター職員自身の研修参加経験を増やし、対話のよさ、グループのよさを体感的に理解し、ファシリテーターとしての能力を向上させる必要があるという課題が浮き彫りになった。

そこで、ファシリテーターの心構えや役割、問いづくりを共に学び共有するために、FPT 会が発足した。

2　FPT 会の概要

設立目的

多様性を価値に変える出会いと対話の場を共創していく。

重点取組

①　実践的な学びの場を提供

研修マネジメント力協働開発プログラム全国版や NITS 研修マネジメント力協働開発プログラムを受講した職員が、自身の学びを活かして、他の職員への指導や実践的な研修を実施する。これにより、職員全員が体感的・実感的に新しい学びを体験できる機会を提供する。

②　研修観の転換を促進

従来の研修形式にとらわれず、より実践的で効果的な研修方法を模索し、研修観の転換を緩やかに進める。

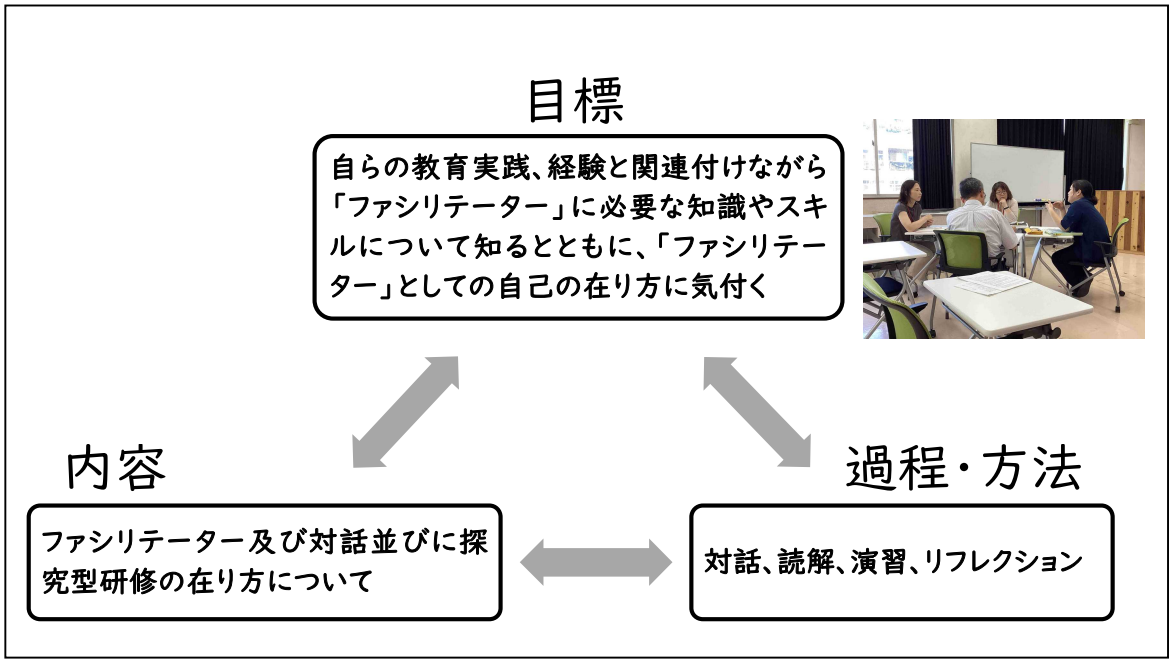
③　学びの共有と発展

FPT 会を軸として、各ラインへの学びの波及を図る。各ラインの課題やニーズに合わせた研修プログラムを企画・運営・実施することで、組織全体のレベルアップを目指す。

ファシリテーションスキルの向上を図るとともに、「研修観の転換」に向けた対話のきっかけとし、協働しながら試行錯誤を重ね、自身の研修運営について振り返る中で、研修の在り方への気付きを深めながら組織全体の活性化につなげている。

活動内容

◆FPT 会を実施するにあたり、学習指導要領で提起された考え方を参照しながら、下図のような三角形に図示し、視覚的に整理した。



◆FPT 会の実施内容

1回目
- ・イントロダクション「対話の在り方とファシリテーターの役割について」
- ・対話テーマ「自己紹介・最初に赴任した職場・私の夏・ふるさと」
- ・全体リフレクション

2回目
- ・イントロダクション「第1回目の振り返り」「認知の4点セット」「対話で意識すること」
- ・対話テーマ「「探究的な学び」を推進するために、どのようにデザインするか」
- ・グループリフレクション・全体リフレクション

3回目
- ・イントロダクション「第2回目の振り返り」「批判的思考」
- ・対話テーマ「どうすれば、高知県として今後、研修観の転換が広がっていくだろうか」
- ・情報提供「研修観の転換に向けたNITSからの提案の読解」
- ・グループリフレクション

4回目
- ・イントロダクション「第3回目の振り返り」
- ・対話テーマ「これからの研修は、どうあるべきか？～こんな研修を受けてみたい～」
- ・演習「やりたい、やってみたい、こんなのどう、と思うような研修をデザイン」
- ・対話テーマ「これからの研修は、どうあるべきか？～こんな研修を受けてみたい～」
- ・対話サブテーマ「そのような研修観は、どういうきっかけがあって、生まれたか？そのような研修があったことで、その後の実践に変化はあったか？」
- ・グループリフレクション

Ⅲ

令和５・６年度
協調学習
実践報告

主体的・対話的で深い学びを実現するための「協調学習」

―「知識構成型ジグソー法」を活用した授業づくり―

学校支援部　研究開発・グローバル教育担当

1　はじめに

高知県教育センターでは、平成 27 年度より「新しい学びプロジェクト」に加入し、協調学習の授業づくりの支援を行っている。ここでは、令和５年度、６年度の取組について報告する。

高知県では、平成 27 年度に高知県グローバル教育推進事業を立ち上げ、高知県立高知南中学校・高等学校を研究協力校として当センターとともに「探究型学習プログラム」の開発・実践を令和４年度まで行った。探究型学習として東京大学高大接続研究センター高大連携推進部門 CoREF ユニット（現、一般社団法人教育環境デザイン研究所 CoREF プロジェクト推進部門「以下 CoREF」という。）が提唱する手法の一つである「協調学習」、また協調学習を引き起こす「知識構成型ジグソー法」という授業手法を用いた。

CoREF は平成 20 年に発足した東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構を母体とし、一般社団法人教育環境デザイン研究所を中心とした協調学習の授業づくり実践研究を支援する研究者のネットワークである。「新しい学びプロジェクト」は、平成 22 年度より開始した CoREF と市町教育委員会、学校等との小中学校における協調学習を引き起こす授業づくりのための研究連携事業である。平成 24 年度から「新しい学びプロジェクト」に参加する市町教育委員会等は、「新しい学びプロジェクト研究協議会」という組織を立ち上げ、この研究協議会と CoREF が連携して「新しい学びプロジェクト」として活動を行っている。令和６年 12 月段階では、全国 20 都道府県 30 団体が加入しており、「人はいかに学ぶか」という学習科学の研究や視点に基づいて、子どもたちが「自分で考え、対話を通じて理解を深める」協調学習を実現するために、校種・教科を超えて「知識構成型ジグソー法」の型を使った授業研究を行っている。この手法を用いて子どもたちに主体的・対話的で深い学びを実現するとともに、教員の学習観・指導観の変容と授業デザイン・見取りの力量向上を目指している。そのためには教員も主体的・対話的に深く学び合える場を設ける必要があるとして、授業研究のコミュニティやネットワークの構築を行っている。

2　取組の内容

(1) 県内の実践者に対する支援

県内で協調学習（知識構成型ジグソー法）を活用した授業を推進している実践者の支援として、新しい学びプロジェクトとの連携が挙げられる。当センター内に研究推進担当者を置き、新しい学びプロジェクト研究協議会事務局や CoREF との事務的なマネジメントを行っている。協調学習の授業づくりの支援及び授業実践の実践記録の収集、教科部会や連絡協議会、研究推進員やサポートメンバーの登録に関する事務的支援が主な内容である。新しい学びプロジェクトでは、実践者同士の学びのネットワークとしてメーリングリスト、「学譜システム」[1]を活用した教科部会での授業づくりや実践報告が日常的に行われている。また、毎年７月に拡大研究推進員会、１月に教科部会や連絡協議会が実施され、教材検討や実践交流が行われるなど実践者の学び合える場が設定されている。

(2) 教科研究センター講座の実施

当センターに設置している教科研究センターの特別講座において次の内容を実施した。

令和５年度

①特別講座Ⅰ「協調学習の授業づくりに関する講座１」令和５年７月 15 日（土）午前

内容：協調学習と知識構成型ジグソー法、知識構成型ジグソー法の体験　高等学校理科「光

の反射　かつおのタタキ」、協調学習の授業づくりのポイント

講師：教育センター指導主事

参加者数：６名（小学校籍１名、高等学校籍３名、特別支援学校籍２名）

②特別講座Ⅱ「協調学習の授業づくりに関する講座２」令和５年７月 15 日（土）午後

内容：協調学習と知識構成型ジグソー法、知識構成型ジグソー法の授業づくり、協調学習の授業づくりを充実させるために、質疑応答

講師：教育センター指導主事

参加者数：６名（小学校籍１名、高等学校籍３名、特別支援学校籍２名）

令和６年度

①特別講座Ⅰ「協調学習の授業づくりに関する講座１」令和６年８月 24 日（土）午前

内容：協調学習と知識構成型ジグソー法、知識構成型ジグソー法を活用した授業体験　中学校数学「一筆書き」、データベース（「学譜システム」）を活用した授業づくり

講師：教育センター指導主事

参加者数：11 名（小学校籍６名、中学校籍３名、高等学校籍２名）

②特別講座Ⅳ「協調学習の授業づくりに関する講座２」令和６年 11 月 18 日（土）午前

内容：協調学習と知識構成型ジグソー法、知識構成型ジグソー法を活用した授業体験　中学校社会「中国・四国地方　地域おこしの知恵　馬路村」、情報交流

講師：研究推進員（いの町立伊野南中学校教諭）、教育センター指導主事

参加者数：14 名（小学校籍２名、中学校籍３名、高等学校籍１名、特別支援学校籍２名、大学生６名）

(3) 研究協力校に対する学校支援

令和５年７月の教科研究センター講座の受講をきっかけに、サポートメンバーの登録者が増えた高知県立宿毛高等学校において、令和５年 12 月に「主体的・対話的で深い学びを実現するための協調学習について」として校内研修の支援を行った。令和６年度には宿毛高等学校を研究協力校に指定した。協調学習の実践を進めるにあたっての支援計画を提案し、協議を踏まえ、年間計画を決定した。授業改善の取組の一環として、県内の研究推進員の授業や島根県で開催された全国大会などの視察、公開授業の実施、校内研修に取り組むこととなった。

ア　先進地の視察

県内の研究推進員による中学校社会科の授業を視察し、研究推進員との情報交換を行った。また、島根県協調学習マイスター教員による公開授業を視察した。公開授業後は、仮説検証型の授業研究[2]が実施された。

イ　公開授業の実施

協調学習（知識構成型ジグソー法）を活用した公開授業及び事後意見交換会を行った。幡多地区の高等学校にも呼びかけ、近隣の４校から８名の参加があった。それぞれの授業の詳細について以下に示す。

＜２年　国語科＞

単元名：名著とはどのようなものか考えよう。使用教材：『檸檬』梶井基次郎

本時の目標：檸檬で何を爆破したかったのか、多様な解釈ができる。「檸檬爆弾」で何を爆破したかったのか考える。

問い：「私」が檸檬で爆破したいものは何か。爆破することで何がどうなると考えたのだろうか。この檸檬爆弾の効果はどれぐらい続くだろうか。

授業の流れ

①学習前の問いについて個人思考

②グループでそれぞれの課題について考える

③グループに分かれて課題について報告、学習前の問いについてグループで考える
④各班の意見を発表する（クロストーク活動）
⑤学習後の意見
⑥振り返り

国語科の授業の様子

エキスパート資料について
Ａ：檸檬を手に入れた八百屋、檸檬は「私」にとってどのようなものか
Ｂ：「私」について
Ｃ：丸善や画本について

＜２年　社会科＞
単元名：第２部　第１章　生活文化の多様性と国際理解　３節　世界の言語・宗教と人々の生活
本時の目標：インドの経済発展について、言語、宗教、教育など多面的に考察し、インドの経済発展の要因について表現することができる。
問い：なぜ、インドでは ICT 産業が急速に発展したのだろう？
授業の流れ
①問いについて個人思考（スプレッドシートに入力）
②エキスパート活動（資料 A～D）
③ジグソー活動
④全体共有
⑤再度、問いについて個人思考

社会科の授業の様子

エキスパート資料について
Ａ：インドの教育から ICT 産業発展の要因を理解する（数学教育、識字率、大学の競争率など）
Ｂ：インドの歴史的背景から ICT 産業発展の要因を理解する（イギリスの植民地、言語について）
Ｃ：インドの社会構造から ICT 産業発展の要因を理解する（カースト制と ICT 産業）
Ｄ：インドの位置から ICT 産業発展の要因を理解する（アメリカとインドの位置関係と時差）

公開授業後の意見交換会には 18 名が参加した。どちらの教科も生徒が対話的に学びに向かう様子について参観者から評価を得た。また、授業のねらいやその想定、教材やそれぞれの活動の際の教師の役割、評価などについて意見が出され、指導主事から生徒の考えを深めるためには教材の工夫やクロストーク活動を充実させることについての助言があった。主体的・対話的で深い学びを実現するための協調学習の授業づくりについて協議することができた。

３　取組の成果

教科研究センター講座では、主体的・対話的で深い学びを実現するための一つの手法としての知識構成型ジグソー法を活用した授業づくりについて、教科や校種を越えて受講者同士が学び合う姿が見られた。令和５年度は、これまで半日日程の一講座で行っていた内容を午前、午後の二つに分け、一日開催としたことで講義や演習時間を長く確保でき、自身の授業デザインを考える時間や共有することの充実を図ることができた。また、令和６年度の特別講座Ⅳでは、研究推進員を講師として招き、演習や情報交流を行った。研究推進員の実践をもとに補足的な説明をしたり、受講者の質疑に応じたりすることで、実践的な研修が実施できた。

教科研究センター講座や前述の校内研修がきっかけとなり、県内の研究推進員とサポートメンバーの登録者が増加した。令和５年度末は、研究推進員６名（中学校籍２名、高等学校籍４名）、サポートメンバー15 名（高等学校籍のみ）の計 21 名、令和６年 12 月末、研究推進員６名、サポートメンバー18 名（小学校籍１名、中学校籍２名、高等学校籍 15 名）の計 24 名である。研究推進員を中心にそれぞれの在籍校で実践を重ねており、「学譜システム」やメーリングリストを活用した実践も行われてい

る。新しい学びプロジェクトの教科部会や拡大推進員会では、県内の実践者も令和５年度はのべ４名、令和６年度はのべ３名が実践報告を行った。また、授業実践の実践記録の収録については、県内の実践者からの希望をもとに授業案、教材、振り返りシートの三つを合わせた「学譜」を令和５年度、６年度はともに四事例、CoREF の報告書に掲載した。

宿毛高等学校においては、校内研修や先進地視察、公開授業、視察等での学びについての校内報告会を実施した。授業改善を進めていく中で主体的・対話的で深い学びを実現するための協調学習の授業づくりを支援し、校内外に広めることができた。

４　今後の取組

当センターでは令和７年度も引き続き教員の専門的指導力の向上を目指し教科研究センター講座を実施するとともに、研究推進員・サポートメンバーを支援し、協調学習の県内への普及を図る予定である。

現在､研究協力校以外では､実践者が複数在籍する学校はないものの研究推進員やサポートメンバーが在籍校においてそれぞれ実践を積み重ねており、公開授業も実施されている。新しい学びプロジェクトでは、引き起こしたい学びのデザインを支える手法として協調学習「知識構成型ジグソー法」を設定し、本時において実現したい学びの具体をデザインし「子どもの学びのシミュレーション」による事前検討[3]を行い、授業で子どもにどんな学びが起こっていたのか、その事実を見取り、授業デザインを振り返る、その振り返りをもとに次のデザインの質を上げる、そのような授業研究のサイクルを協調的に回すことを目指している。授業研究の手法として､「仮説検証型授業研究」による研究協議に取り組んでいる。その援助となるのが ICT を活用した「学譜システム」と「学瞰システム」[4]である。新しい学びプロジェクトの実践者アンケートによる調査における回答では､「学譜システム」の活用は多いが、県内実践者のうち、この研究協議の手法を実施しているのは「自分が進行役になって自校等で行ったことがある」と回答した研究推進員の２名のみである。そのため、今後は、仮説検証型授業研究についても研修内で扱うなどして普及を広め、県内の実践者同士が授業づくりについて相談し合えるように県内の実践者同士をつなぐ役割を教育センターが果たせるよう考えていきたい。前述の研究協議の手法やシステムなども県内の実践者に周知を図るとともに、主体的・対話的で深い学びを実現するための協調学習の授業づくりの支援をしていきたい。

[1] 「学譜システム」は、協調学習の授業づくりに関わる研究連携に参加する先生方が過去の授業づくりのリソースをより効果的に活用するために、CoREF が開発したシステム（会員制ホームページ内の機能）である。主に過去の開発教材を閲覧・検索する機能（「開発教材」ページ)、過去の授業づくりのやりとりを閲覧・検索する機能（「トピック」ページ)、「単元マップ」による開発教材の一覧表示の三つの機能によって構成されている。

[2] 授業研究会の際に、授業参観の前に授業者のねらいや各場面で具体的に想定している子ども達の思考や対話についての説明を予め参観者に共有、参観者は指定された一つのグループを継続的に観察しながら想定と比べて実際の子ども達の学びがどうだったかを見とる。事後の協議では同じグループを観察した参観者同士で子ども達がどう学んでいたか（どんなところで想定どおりの姿、想定を超える姿、想定とずれた姿やつまずき）が見られたか、それはなぜかを協議し、子どもの学びの事実を基に今日の授業デザインや支援のどんなところがねらいに向けて子ども達の力をうまく引き出していたか／ねらいに向けてより彼らの力を引き出すためにどんな工夫が必要かを協議する。最後に協議を受けて授業者、参観者がそれぞれこの授業研究で学んだ気づきを振り返る。

[3] 授業の事前検討時に検討に参加する先生方が（授業者のねらいや意図の説明を聞かない状態で）一度簡単に授業を体験し、それを基に子ども目線で起こりそうな子ども達の思考や対話の予想をすることによって、授業者のねらいと実際に起こりそうな思考や対話のギャップを明らかにし、授業の改善点を検討する。

[4] 「学瞰システム」とは精度の高い音声・映像の記録が可能なレコーダーで、一人一台のピンマイクで収集した音声を 360 度カメラの映像に同期し、小さなつぶやきまで記録できる。グループ活動時の個別音声、映像を取り込み商用のクラウド音声認識システムを活用してテキスト化することができる。テキスト及び音声と映像がリンクしたデータは、キーワード検索、任意の箇所に絞って閲覧することも可能である。学瞰システムを活用することで、子どもの実際のつぶやきを根拠に学習の様子を見直すことができる。

【参考・引用文献】

一般社団法人教育環境デザイン研究所 CoREF プロジェクト推進部門自治体との連携による協調学習の授業づくりプロジェクト、聖心女子大学（2023）:「協調学習　授業研究ハンドブック」

令和６年度　研究紀要

令和７年３月
発行　高知県教育センター

〒781-5103　高知市大津乙 181 番地
電話 088-866-3890　 FAX 088-866-0074
https://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/310308/