

平成27年度 調査研究報告書



調査研究テーマ

「確かな学力」を育成する研究



沖縄県立総合教育センター

は じ め に

今日、少子高齢化、高度情報化、国際化、価値観の多様化等、私たちを取り巻く社会環境が大きく変化し、様々な教育課題が山積しています。また、将来の変化を予測することの困難な時代を前に、子どもたちには、現在と未来に向けて、自らの人生を切り拓き、生涯を生き抜くことがこれまで以上に強く求められています。新しい時代を生きる子どもたちの育成のためには学校教育の果たす役割はますます重要となっています。

本県は、21世紀を「新万国津梁時代」と捉え、「21世紀に求められる人権尊重と共生の精神を基に、時代を切り拓き、世界と交流し、ともに支え合う平和で豊かな『美ら島』おきなわを創造する」という理念を掲げ「沖縄21世紀ビジョン」(2010)を策定しました。そこには、概ね2030年のあるべき沖縄の姿が示され、教育においてはその頃、社会の中核的存在となる現在の幼児児童生徒を、次の時代を切り拓く人材へと育てることが求められています。

これまで、本県の教育には様々な課題があり、「確かな学力」の育成において、全国学力・学習状況調査ではすべての教科の平均正答率が全国平均に及ばない状況が続くなど深刻な状況でありました。しかし、平成26年度全国学力・学習状況調査において、小学校では初めて算数Aで全国平均を上回るなど、過去の結果と比較して一定の改善が図られております。さらに、平成27年度では小学校算数Aと国語Bで全国平均を上回るなど向上し、中学校は全国平均との差を縮めるなど改善が見られました。その一方で、去年のプロジェクト研究の結果からは、基礎的・基本的な知識・技能や、それらを活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等の育成が喫緊の課題です。

そこで、本センターのプロジェクト研究、個人・共同研究では、その目的に合わせて本県の教育課題を明確にし、教育現場支援に役立てる研究を進めています。統一テーマを「生きる力」を育成する研究とし、各班・各主事の研究のベクトルを揃え、研究の深化を図ることにしました。プロジェクト研究においては、「確かな学力」を育成する研究、個人・共同研究においては、統一テーマのもと、個人で取り組むテーマを設定し、学校の教育力向上に役立てる実践的研究を実施してきました。

昨年度のプロジェクト研究において、学力・学習状況等に関する分析を行うにあたり、小学校と比較して中学校で差が開く要因を解明するために、全国平均、秋田県との比較や、小学校と中学校の取組の比較を行いました。そこから見えてきた本県の課題に対応した授業と家庭学習の実践事例を示し、考えを引き出し、思考を深める指導の工夫や、学習動機の形成と学習行動の習得を図る家庭学習指導について提示することができました。

今年度は、「小学校と中学校のつながり」「児童生徒同士のつながり」など共同で取り組む研究システムの構築を目指した「教師同士のつながり」を研究の柱とし、小学校との連続性を見据えた中学校での指導の在り方を示しています。また、聴き合いの関係を醸成し、対話を通して豊かにつながる学び合う集団の育成と、関わりの中で共に問題を追究していく「探究型授業」を提案し、その実践を通して共同研究システムの構築を提案し、本県の教育課題の解決に役立てる研究をすることができました。

このたび刊行した本研究報告書には、本センターの実践的取組やその効果性などの分析から得られた成果や課題等が掲載されており、これからの学校現場において本センターを効果的に活用するための多くのヒントが得られるものと考えています。各学校において、活用していただけたらと思います。

終わりに、今年度の本教育センターの調査研究に御協力をいただきました関係機関・研究協力委員の皆様に対しまして、心より感謝申し上げます。

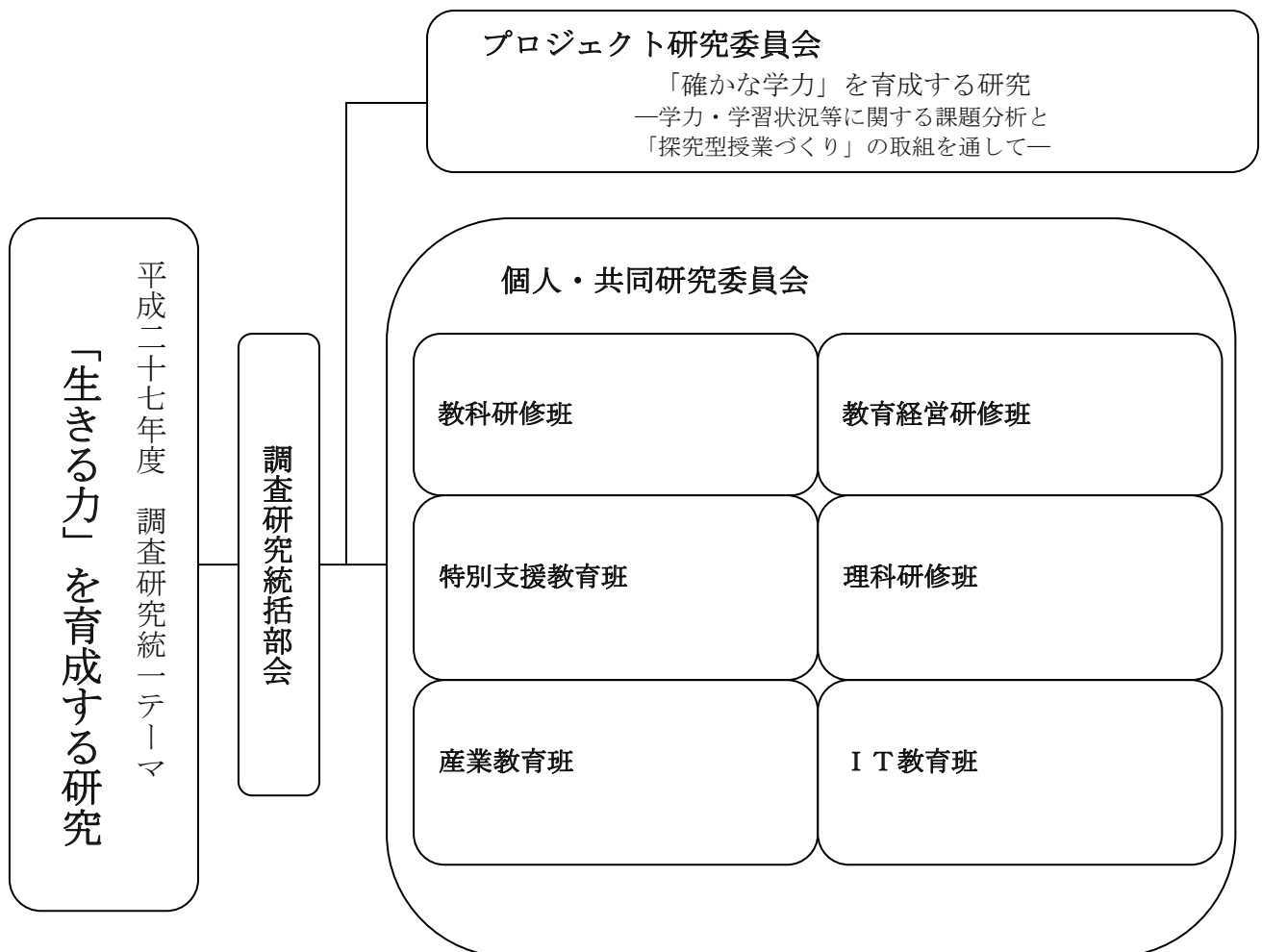
平成28年2月吉日

沖縄県立総合教育センター
所 長 座 安 純一

平成27年度 調査研究事業について

調査研究事業は、本県の学校教育の諸問題について調査研究を行い、その成果を学校教育の充実と各学校の課題解決に資することを主な目的としており、プロジェクト研究・個人共同研究の二つの研究を進めております。

平成27年度は、調査研究統一テーマを「『生きる力』を育成する研究」とし、本県の喫緊の課題である学力向上に向け、全所体制でベクトルをそろえ取り組んでいます。



目 次

はじめに

平成 27 年度 調査研究事業について

■ プロジェクト研究・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1 ～ 42

「確かな学力」を育成する研究

— 学力・学習状況等に関する課題分析と「探究型授業づくり」の取組を通して —

■ 個人・共同研究

□ 複式学級における自ら学ぶ意欲を育む学習指導の充実

— 間接指導時の授業形態の工夫を通して —

二宮 陸生・神里 美智子【教科研修班】・・・・・・・・・・ 43 ～ 54

□ 発達段階に応じたキャリアプランニング能力を高める

キャリア教育の実践について

— 幼・小・中・高における特色ある取組を通して —

仲地 あやの・甲斐 崇・平良 学・知念 賢世【教育経営研修班】・・・55 ～ 66

□ 通常の学級における「特殊音節の読み」の指導

— 多層指導モデルM I Mの活用を通して —

金城 かなえ【特別支援教育班】・・・・・・・・・・ 67 ～ 78

□ 商業科における「確かな学力」を育成する授業づくりの実践研究

新里 若子【産業教育班】・・・・・・・・・・ 79 ～ 88

おわりに

プロジェクト研究

「確かな学力」を育成する研究
－学力・学習状況等に関する課題分析と「探究型授業づくり」の取組を通して－

【県立総合教育センター所員】

	職 名	氏 名	所 属
1	学校支援総括兼班長	大 濱 裕 司	教科研修班
2	主任指導主事	遠 藤 美紀夫	教科研修班
3	研究主事	宜 保 康	教科研修班
4	指導主事	前 里 哲 寿	教科研修班
5	研究主事	仲 地 千 佳	教科研修班
6	研究主事	玉 城 光 師	教科研修班
7	研究主事	小 松 聡	教育経営研修班
8	研究主事	前 花 和 秀	理科研修班
9	指導主事	有 銘 靖 雄	特別支援教育班
10	指導主事	屋 宜 督	産業教育班
11	研究主事	嘉 数 裕 明	I T教育班

【研究協力委員】

	所 属 職 名	氏 名	教 科 ・ 領 域
1	那覇市立小禄小学校教諭	鈴 木 英 範	国 語
2	八重瀬町立東風平中学校教諭	仲宗根 亜矢子	数 学

「確かな学力」を育成する研究 ——学力・学習状況等に関する課題分析と「探究型授業づくり」の取組を通して——

I テーマ設定の理由

社会の変化に伴い発生する多様でグローバルな問題に対する解は一つではない。問題を共有する者が、人との関わりの中で課題を解決し、社会にとって意味のある解を提案するような汎用的な資質・能力が求められる。自らの考えや価値を創り、実際の問題に直面したとき、状況を正しく把握し、どのような知識を活用するかを考え、判断し、自ら創り出した考えをもとに、国を越え、文化を越えて、よりよい解決策を協働で導き出すことが重要となってくる。異質な考えにも共感し、コミュニケーションを図り、対話を成立させようとする態度や、そのプロセスで育まれる思考力・判断力・表現力等、対話そのもののスキルを育むことが重要となる。これは、国立教育施策研究所の基礎的なリテラシーを超えた「未知の問題に答えが出せるような思考力と、教室外の現実の問題も他者との対話を通して解決できるような実践力」の育成を目指して示された「21 世紀型能力」にも通じるものである。

沖縄県は、21 世紀を「新万国津梁時代」と捉え、「21 世紀に求められる人権尊重と共生の精神を基に、時代を切り拓き、世界と交流し、ともに支え合う平和で豊かな『美ら島』おきなわを創造する」という理念を掲げ「沖縄 21 世紀ビジョン」（2010）を策定した。そこには、概ね 2030 年のあるべき沖縄の姿が示され、教育においてはその頃、社会の中核的存在となる現在の幼児児童生徒を、次の時代を切り拓く人材へと育てることが求められている。

これまで、本県の教育には様々な課題があり、「確かな学力」の育成において、全国学力・学習状況調査ではすべての教科の平均正答率が全国平均に及ばない状況が続くなど深刻な状況であった。しかし、平成 26 年度全国学力・学習状況調査において、小学校では初めて算数 A で全国平均を上回るなど、過去の結果と比較して一定の改善が見られた。また、中学校においても、全教科で平均正答率の全国平均との差が 10 ポイント以内になるなど改善が見られた。改善傾向の一方で、昨年プロジェクト研究の結果から基礎的・基本的な知識・技能や、それらを活用して課題を解決するための思考力・判断力・表現力等の育成に依然として課題があることがわかった。

昨年度のプロジェクト研究において、学力・学習状況等に関する分析を行うにあたり、小学校と比較して中学校で差が開く要因を解明するために、全国平均、秋田県との比較や、小学校と中学校の取組の比較を行った。そこから見えてきた本県の課題に対応した授業と家庭学習の実践事例を示し、考えを引き出し、思考を深める指導の工夫や、学習動機の形成と学習行動の習得を図る家庭学習指導について研究を行った。

その中で見えてきた課題として、「小学校と中学校のつながり」「児童生徒同士のつながり」、授業と連動した家庭学習など共同で取り組む研究システムの構築を目指した「教師同士のつながり」があげられた。今年度は、それらを研究の柱とし、小学校との連続性を見据えた中学校での指導の在り方を模索していきたい。聴き合いの関係を醸成し、対話を通して豊かにつながる学び合う集団の育成と、関わりの中で共に問題を追究していく「探究型授業」を提案し、その実践を通して共同研究システムの構築を目指し、さらなる本県の教育課題の解決を目指したい。

そこで本研究においては、平成 27 年度全国学力・学習状況調査の結果分析をもとに、学び合う集団の育成と「探究型授業づくり」に関する理論とその具体例を示し、本県児童生徒の「確かな学力」の育成に資することとした。

II 研究の目的

本県児童生徒に「確かな学力」を育成するために、全国学力・学習状況調査等の分析を通して本県の現状を把握し、課題を見出し、その解決策を探る。また、「児童生徒同士のつながり」「教師同士のつながり」「小学校と中学校のつながり」を意識した学び合う集団の育成と、教科の壁を超えた共同研究システムの構築、「探究型授業づくり」に関する理論研究、実践研究を行う。そこから得られた新たな知見を、研究報告書・指導資料等の作成や研究発表会の実施によって各学校、教育関係者等へ提供し、学校教育の充実と本県の教育課題解決に資することを目的とする。

Ⅲ 研究の内容

全国学力・学習状況調査の分析と「探究型授業づくり」を中心に報告する。全国学力・学習状況調査の分析にあたって、本県の調査結果と全国平均および本県と秋田県の比較を行うこととした。本県は多くの教科で学力調査の結果が全国平均を下回っているという現状を踏まえ、全国平均との比較は不可欠であり、学力調査の結果が最上位の秋田県と比較することで、本県の課題をより明確にすることができるからである。秋田県が学力最上位を維持している要因を探ることで、本県の授業の課題や学校の教育活動の取組の課題等に対する解決策を見いだす手掛かりを得ることができると考える。また、分析の結果等を踏まえ、その改善のための「探究型授業づくり」の理論研究を行い、実践事例を示すこととした。

1 沖縄県の児童生徒の学力に関する分析

今年度の全国学力・学習状況調査は国語と算数・数学に加えて、平成 24 年度以来 3 年ぶりに理科が実施された。理科では基礎的な知識を問う「A 問題」と知識の活用を見る「B 問題」の内容が合わせて出題された。また、平成 24 年度は抽出調査（抽出率約 30%）であったため、理科については初めての悉皆調査となった。今年度調査結果と前回調査結果の比較の際、国語と算数・数学については平成 26 年度調査結果と理科については平成 24 年度調査結果との比較を行った。

(1) 平均正答率

小学校では、算数 A が昨年に引き続き全国平均を上回り、国語 B も平成 19 年度の調査開始以降初めて全国平均を上回った。そして、算数 B、国語 A、理科も全国平均との差が縮小した。秋田県との比較においては、全教科で差が 10 ポイント以内になったが、それでもまだ B 問題の差は大きい（表 1、図 1）。

中学校では、全教科全国平均を下回っており、依然として全国平均との差は大きい。また、秋田県との比較では、国語 B 以外はすべて 10 ポイント以上の差があり、A 問題、B 問題ともに差が大きい（表 2、図 2）。

表 1 H27 平均正答率（小学校）沖縄・全国・秋田

小学校	国語 A	国語 B	算数 A	算数 B	理科
沖縄県	69.3	67.3	77.7	44.7	59.0
全 国	70.0	65.4	75.2	45.0	60.8
秋田県	76.0	76.4	81.2	51.5	66.7
沖縄と全国の差 (昨年の差)	-0.7 (-0.9)	+1.9 (-1.0)	+2.5 (+2.8)	-0.3 (-1.1)	-1.8 (-5.4)
沖縄と秋田の差 (昨年の差)	-6.7 (-5.4)	-9.1 (-12.8)	-3.5 (-4.2)	-6.8 (-9.1)	-7.7 (-12.9)

※理科の括弧内の差は平成 24 年度の調査結果の差

表 2 H27 平均正答率（中学校）沖縄・全国・秋田

中学校	国語 A	国語 B	数学 A	数学 B	理科
沖縄県	70.0	61.3	55.8	34.0	45.9
全 国	75.8	65.8	64.4	41.6	53.0
秋田県	80.8	70.7	68.4	46.9	59.6
沖縄と全国の差 (昨年の差)	-5.8 (-5.0)	-4.5 (-5.4)	-8.6 (-9.2)	-7.6 (-9.5)	-7.1 (-9.6)
沖縄と秋田の差 (昨年の差)	-10.8 (-10.0)	-9.4 (-10.2)	-12.6 (-14.8)	-12.9 (-15.2)	-13.7 (-14.7)

※理科の括弧内の差は平成 24 年度の調査結果の差

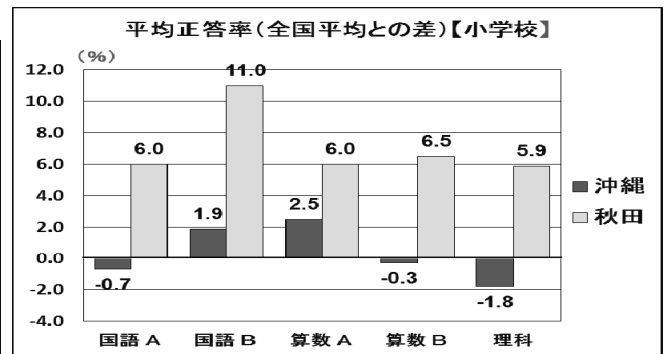


図 1 H27 平均正答率の差(小学校) (0.0 は全国平均)

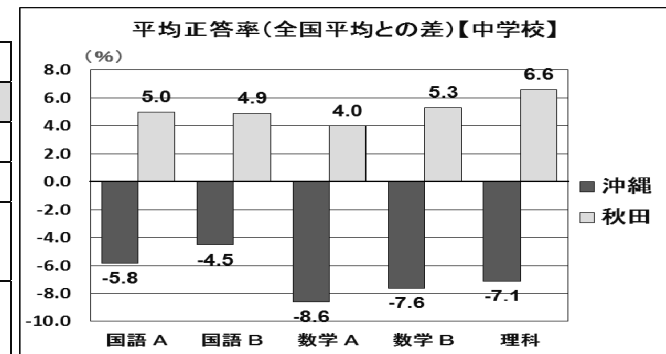


図 2 H27 平均正答率の差(中学校) (0.0 は全国平均)

(2) 正答数分布の傾向

昨年度と今年度の正答数分布グラフを比較し、本県の状況を確認する。棒グラフは沖縄県、折れ線グラフは全国、秋田県の正答数分布であり、縦軸は割合、横軸は正答数を表し、正答分布表の左上の数値は沖縄、全国、秋田の平均正答率を表す。

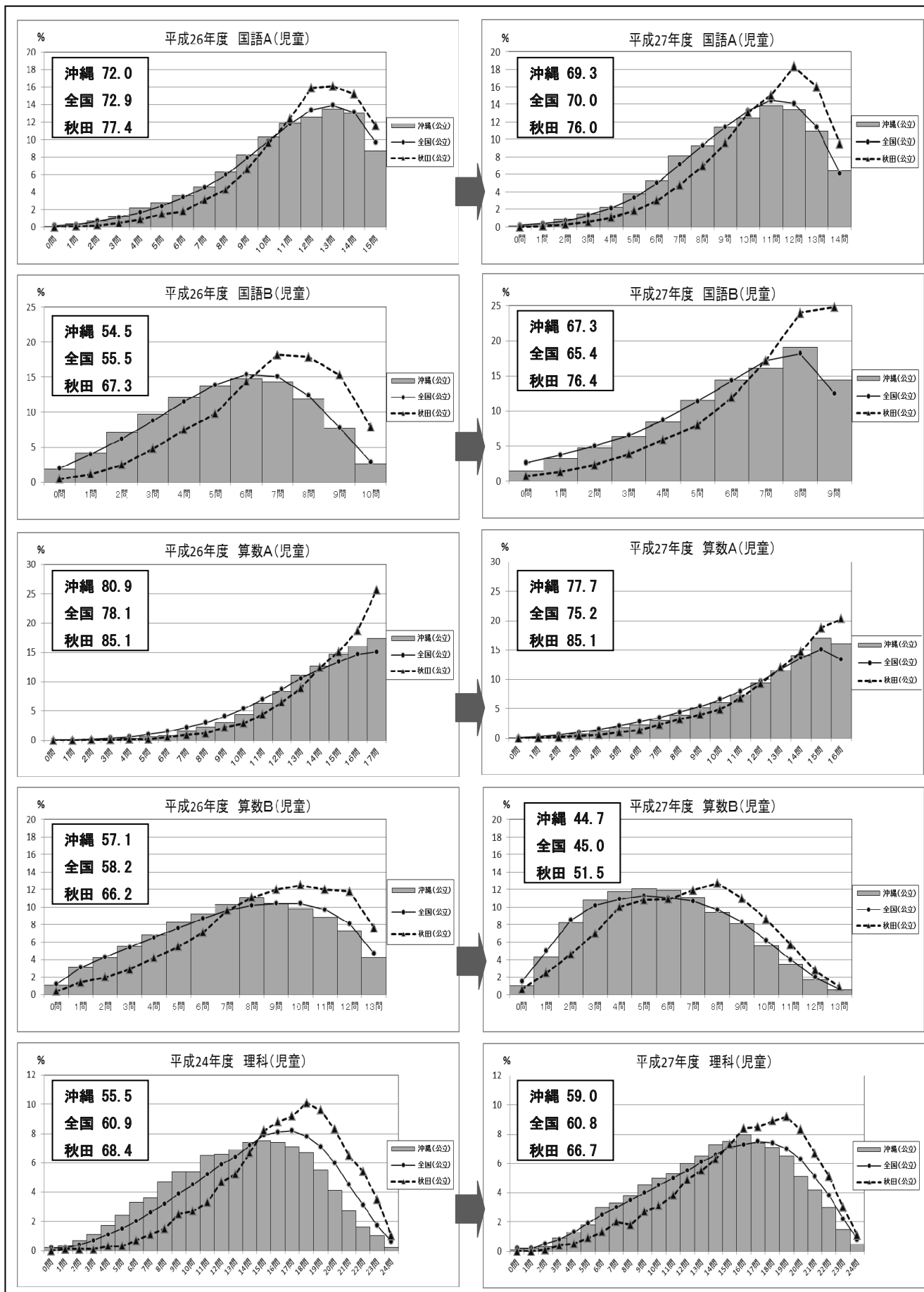


図3 H26 から H27 の正答数分布グラフの変化（小学校）ただし、理科は H24 から H27 の変化

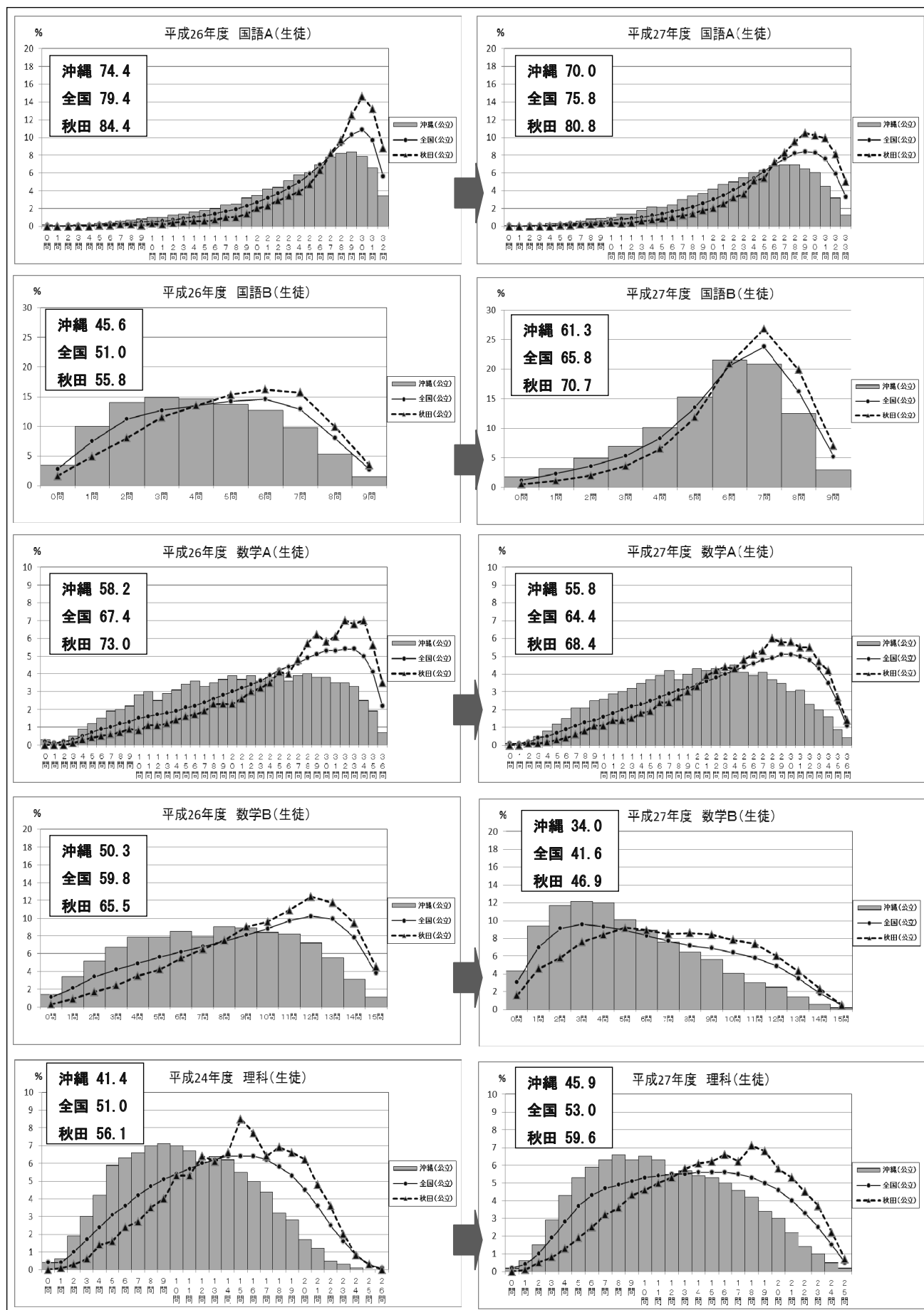


図4 H26 から H27 の正答数分布グラフの変化（中学校）ただし、理科は H24 から H27 の変化

小学校では、全教科で平均正答率が全国との差がほとんどなくなり、それらの正答数分布は、全国の分布に近づいている（図3）。中学校では全体として平均正答率の全国との差は縮小したが、正答数の分布は全教科ともに全国の分布に比べて、下位層が多く、上位層が少ないという状況が続いている（図4）。

(3) 無解答率の状況

各教科の無解答率について、本県の状況を確認する（表3、4、図5、6）。小学校はすべての教科で全国より低く、中学校も全国平均に近づいており、改善傾向にある。最後まであきらめず粘り強く考えさせ、無解答を少なくする働きかけをするなど、各学校の指導が成果として現れた結果と考える。

しかし、小学校、中学校ともにB問題において、秋田県との無解答率の差が大きくなる傾向にある。さらに、指導を継続する必要がある。

表3 H27 教科別無解答率（小学校）沖縄・全国・秋田

無解答率	国語A	国語B	算数A	算数B	理科
沖縄県	2.6	4.4	1.0	8.5	2.5
全国	3.6	6.1	1.8	9.1	3.2
秋田県	1.0	1.7	0.5	3.8	0.9

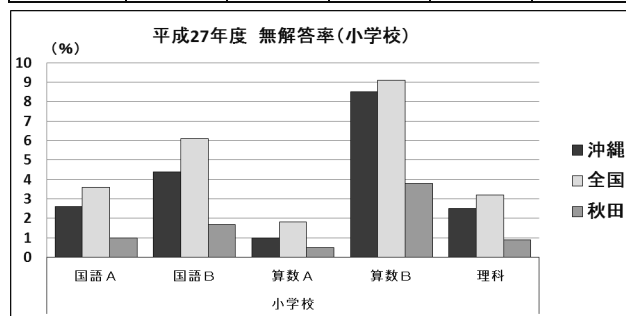


図5 H27 無解答率(小学校)沖縄・全国・秋田

表4 H27 教科別無解答率（中学校）沖縄・全国・秋田

無解答率	国語A	国語B	数学A	数学B	理科
沖縄県	3.3	2.3	4.3	15.2	7.1
全国	2.6	2.2	3.7	15.3	7.0
秋田県	1.1	0.8	2.1	8.4	3.7

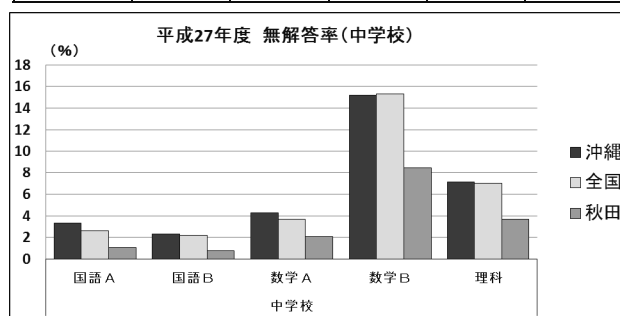


図6 H27 無解答率(中学校)沖縄・全国・秋田

(4) 学力調査の分析から見える本県の学力の課題

小学校、中学校の国語、算数・数学、理科の各教科を分析する際に、「正答率の低い問題」「無解答率の高い問題」「全国と正答率の差が大きい問題」「秋田県と正答率の差が大きい問題」を「沖縄県の課題のある問題」ととらえて、それぞれから数問を取り上げ、分析を行った。

ここでは、それぞれの教科の分析結果、本県の学力の主な課題として「漢字の読み書き」「資料の読み取り」「説明すること」に関する問題が浮かびあがったので、それぞれについて述べる。

① 漢字の読み書き

小学校国語Aで、漢字を書く問題「シャワーをアびる」（1二1）の正答率59.0%は全国平均を0.6ポイント上回ったが無解答率10.8%と最も無解答率が高かった。同じく漢字を書く問題「鳥のスを観察する」（1二2）は正答率71.9%だったが、全国平均を4.6ポイント下回り、最も全国平均との差が大きかった。

中学校国語Aで、「アマったお金を貯金する」（9一3）の正答率58.0%で全国平均を12.9ポイント下回り、無解答率20.6%と最も無解答率が高かった。そして「地図のシュクシャクを調べる」（9一2）は正答率57.6%で、全国平均を14.5ポイント下回り、最も全国平均との差が大きかった。また、漢字を読む問題「詳細を述べる」（9二1）の正答率64.0%で、全国平均を14.2ポイント下回り、2番目に全国平均との差が大きかった。

小学校、中学校とも「漢字の読み書き」の問題の学力調査の結果は、正答率は6～7割程度で、無解答率が高くなったり、全国平均や秋田県との差が大きくなったりする傾向がみられる。配当学年の漢字の読み書きが定着している児童生徒が一定数いる一方で、漢字の読み書きを苦手とする児童生徒の割合が全国平均や秋田県に比べて多いという傾向がみられることから、国語以外の教科でも漢字を意識させて使ったり、様々な文章を読む機会を増やすことなど、日常的に、漢字指導を取り入れ習慣化を図ったり、漢字に慣れ親しませる指導が必要です。

② 資料の読み取り

小学校において、国語Aの「コラムの中で筆者が引用している言葉を書き抜く」問題（5二）は文章を読み取って言葉を書き抜く問題であり、その正答率は22.4%で、最も正答率が低かった。また、算数Aの「示された三角形が二等辺三角形になる根拠となる円の性質を選択する」問題〔5（1）〕も円の性質を読み取る選択式の問題であり、その正答率56.8%で、最も正答率が低かった。そして、理科で「方位についての情報から観察している方位を選ぶ」問題〔4（1）〕も文章から方位の情報を読み取る選択式の問題であり、正答率39.1%と正答率の低い問題であった。

中学校において、国語Bで「ノートその他の情報を役立てられる場合として適切なものを選択する」問題（1一）は文章を読み取り判断する選択式の問題で、正答率65.8%であったが、全国平均を7.4ポイント下回り、全国平均との差が最も大きかった。

このように「資料の読み取り」について、新聞のコラムなど様々な形式の文章から読み取ることや、算数・数学、理科では、表や図、グラフから情報を正確に読み取ること課題がある。これらを意図的、計画的に取り入れた指導、授業の工夫改善が求められる。

③ 説明すること

小学校の国語Bの「インタビューの様子の内容をまとめて書く」問題（1三）は資料を読み取り指定された条件のもとでまとめ、説明する問題であり、その正答率は37.9%で、最も正答率が低かった。また、算数Bの「示された図において、分割された二つの図形の面積が等しくなるわけを書く」問題〔5（1）〕も根拠を説明する問題であり、その正答率11.8%で正答率も2番目に低かったが、無解答率23.1%は最も無解答率の高い問題でもあった。そして、理科で「水の温度と砂糖が水に溶ける量との関係のグラフから、水の温度が下がったときに出てくる砂糖の量を選び、選んだわけを書く」問題〔3（6）〕もグラフを読み取りその理由を説明する問題であり、正答率23.8%と正答率が最も低かった。

中学校の国語B「複数の資料から適切な情報を得て、自分の考えを具体的に書く」問題（2三、正答率18.0%）や「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」問題（3三、正答率27.0%）のように自分の考えを説明する問題の正答率が低かった。また、数学Bでは「映像の明るさを2倍にするための投映画面の面積の変え方を選び、その理由を説明する」問題1〔（3）、正答率9.1%〕や「連続する3つの整数に関する証明問題で、事柄が成り立つ理由を、構想を立てて説明する」問題〔2（2）、正答率30.1%〕などが、理科では「他者の考察を検討して改善し、水の状態変化と関連付けて雲の成因を正しく説明する」問題〔2（3）、正答率7.8%〕などの正答率が低かった。

このように「説明すること」について、様々な資料から読み取ったことを説明したり、自分の考えや他者の考えを説明したり、事実や事柄、方法や手順、理由や根拠を説明したりする問題に課題がある。様々な方法で他者に伝えること、そのために資料を活用したり、まとめたりする活動を取り入れ、説明する指導を積極的に取り入れることが必要である。

「沖縄県の課題のある問題」を分析した結果、①漢字の読み書き、②文章、表、図、グラフなどの資料を読み取ること、③資料から読み取ったことをもとに説明することの3点が主な課題としてあがった。これらの課題を解決するために「探究型授業づくり」を提案することとする。

(5) 各教科に関する分析

小学校、中学校の国語、算数・数学、理科の各教科で分析を行ったが、ここでは、その詳細について述べる。

① 小学校国語A

「正答率の最も低い問題」では、新聞のコラムを読んで、筆者の意図や思考を想定しながら、文章全体の構成や表現の工夫を捉えることや、それらを引用することに課題が見られた。コラムなど新聞記事を活用した授業展開や様々な形式の文章に読み慣れるよう、教材を工夫する必要がある。また、効果的な表現の工夫として、引用する際は「」を用いるなど、基礎的・基本的事項を押さえながら、書く活動にいかす指導が必要である。

「無解答率の最も高い問題」「全国との差が最も大きい問題」では、「漢字を正しく書く」ことに課題が見られる。日常的に使う頻度の高い漢字の読みや書きが出題されていることから、新出漢字の指導や国語の時間だけにとどまらず、他教科においても漢字を意識させて使うなど意図的な指導が必要である。練習だけではなく、漢字を学ぶ意欲を高めるような授業や教材研究も

必要である。

「秋田県との差が最も大きい問題」では、文の主語として適切なものを選択する問題で、文の中における主語を捉えることに課題が見られた。主述の関係などは、語句の意味を理解し、文脈の中で適切に使うこととあわせ、正しく使うことが求められる。そのためには自分や友達の文章を比較したり、自分の文章を推敲する作文指導を行うことや短作文を書いたりする指導等が考えられる。また、問題7「応募のきまりを守っていないものを選択する」は、作品募集の案内の中から、必要な情報を読み取る問題で、全国とも秋田県とも差が大きい問題であった。情報の取捨選択能力や活用する力を高める授業が必要である。また、「必着」などの用語が理解できていなかったことが差の大きくなった要因である。

表5 小学校国語A 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題5二】【正答率の最も低い問題】 コラムの中で筆者が引用している言葉を書き抜く	新聞のコラムを読んで、表現の工夫を捉える	読むこと	短答式	22.4	5.4	+2.6 (-2.1)
【問題1二1】【無解答率の最も高い問題】 漢字を書く（シャワーをあびる）	学年別漢字配当表に示されている漢字を正しく書く	伝統的な言語活動等	短答式	59.0	10.8	+0.6 (-8.0)
【問題1二2】 【全国と正答率の差が最も大きい問題】 漢字を書く（鳥のすを観察する）	学年別漢字配当表に示されている漢字を正しく書く	伝統的な言語活動等	短答式	71.9	5.0	-4.6 (-10.7)
【問題2一】 【秋田県と正答率の差が最も大きい問題】 文の主語として適切なものを選択する	文の中における主語を捉える	伝統的な言語活動等	選択式	56.3	0.2	+3.2 (-13.2)

② 小学校国語B

「正答率の最も低い問題」「秋田との差が最も大きい問題」では、目的や意図に応じ、取材した内容を整理しながら記事を書くことに課題が見られた。2つの資料の読み、引用することが求められ、国語Aでもあげられた同様の課題である。

表6 小学校国語B 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題1三】【正答率の最も低い問題】かつ 【秋田県と正答率の差が最も大きい問題】 (中田とよさんへのインタビューの様子)の内容をまとめて書く	目的や意図に応じ、取材した内容を整理しながら記事を書く	書くこと	記述式	37.9	3.2	+3.2 (-15.4)
【問題3二】【無解答率の最も高い問題】 声に出して読むときの工夫とその理由を書く	登場人物の気持ちの変化を想像しながら音読する	書くこと 読むこと	記述式	71.4	12.7	+4.8 (-11.4)
【問題1二】 【全国と正答率の差が最も大きい問題】 見出しの表現の工夫についての説明として適切なものを選択する	目的や意図に応じ、記事に見出しを付ける	書くこと	選択式	70.2	0.3	-0.6 (-6.4)

「全国との差が最も大きい問題」は、目的や意図に応じ、記事に見出しを付ける問題であった。国語、社会、総合的な学習の時間などで、新聞を作成する際、見出しや割り付けなど効果を考えたり、「より効果的なのはどれか」など授業場面で他者と比較したり検討したりするなどの工夫が必要である。

「無解答率の最も高い問題」は、「声に出して読むときの工夫とその理由を書く」問題であったが、このような根拠を示しながら自分の考えを説明する問題に課題があり、12.7%の生徒が無解答であった。必要な情報を取り出し、条件に応じて整理して書くなどの指導の充実が求められる。また、秋田県と記述式の問題で差が大きくなる傾向が見られる。身に付けたい力の明確化と学習内容の焦点化、思考を深める言語活動の充実を図りながら、記述式問題に対応できる力を育

てたい。

③ 小学校算数A

算数Aにおいて、昨年度に引き続き、全体で全国の平均正答率を上回り、これまでの取組の成果が見られ、16問中13問が全国平均の正答率を上回った。今後も継続して児童に基礎的・基本的な知識・技能を確実に身に付けさせる授業改善を進めていく必要がある。

「正答率が最も低い問題」は「示された三角形が二等辺三角形になる根拠となる円の性質を、選択する」問題であり、図から根拠を見いだすことに課題があった。ただし、この問題は正答率が全国や秋田県よりも高く、また、「無解答率の最も高い問題」も全国の平均正答率を上回った。

「全国との差が最も大きかった問題」は、「グラフに表されている事柄を読み取る」問題で、複数のグラフから説明する内容に適したものを選択する問題であった。授業では、表やグラフを読み取り、情報を的確に取り出したり、目的に応じて資料を集めて分類整理して事柄を効果的に表現したり、取り入れるなどの工夫が必要である。この問題は正答率77.4%と正答率としては悪くない問題と考えることもできるが、選択問題であり、正確に読み取ることができれば全国との差も縮まると考える。

「秋田県との差が最も大きい問題」は、全国の相当数の児童ができていない問題である。授業でも、計算の結果を求めるために計算の結果を見積もったり、計算の仕方を既習の内容を基に考えたり、計算の結果を振り返って確かめたりすることを指導したい。

表7 小学校算数A 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題5(1)】【正答率の最も低い問題】 円の中心と円周上の二点を頂点とする三角形が二等辺三角形になる理由として、最もふさわしい円の特徴を選ぶ	示された三角形が二等辺三角形になる根拠となる円の性質を、選択することができる	図形	選択式	56.8	0.7	+6.2 (+1.1)
【問題8】【無解答率の最も高い問題】 ○を並べた図を基に式を読み、数に対応する○を黒く塗る	式で表現された数量の関係を図と関連付けて理解することができる	数量関係	短答式	90.3	3.2	+2.2 (-3.7)
【問題7】【全国と正答率の差が最も大きい問題】 ハンカチを5日間持ってきた人数が、学年全体の人数の半分より少ない学年は、4年生だけであることを示しているグラフを選ぶ	グラフに表されている事柄を読み取ることができる	数量関係	選択式	77.4	1.4	-4.4 (-6.9)
【問題1(3)】【秋田県と正答率の差が最も大きい問題】 小数の加法の結果を、減法を用いて確かめるとき、当てはまる数値の組み合わせを書く	加法における計算の確かめの方法を理解している	数と計算	短答式	78.8	1.2	-3.2 (-9.0)

④ 小学校算数B

「正答率の最も低い問題」の正答率は9.8%で、数量関係の問題であり、全国的にも課題のある問題であった。示された情報から基準量を求める場面と捉え、比較量と割合から基準量を求めることに依然として課題がある。授業では、数量を整理して捉えた上で、基準量を求めることができるようにすることを心掛けたい。

「無解答率の最も高い問題」は、「分割された二つの図形の面積が等しくなる理由を記述する」問題で、約4人に1人が無解答であり、正答率も低い問題であった。授業では、前提となる考えや理由などの根拠を明らかにして、論理的に考えたり説明したりする活動を取り入れることが大切である。

「全国との差が最も大きい問題」は、「見積りを基に、目標に達しているかについて判断する」問題であった。授業においても、このような日常生活に関連させた問題も積極的に取り入れ、算数を実生活での活用する態度を育てていきたい。

「秋田県との差が最も大きい問題」は、「作図に用いられている平行四辺形の特徴を選ぶ」問

題であった。授業では、作図の操作の意味を考えさせ、それらと図形の約束や性質の関係についての理解を深めることが大切である。

表 8 小学校算数B 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題2(2)】【正答率の最も低い問題】 20%増量した商品の内容量が 480mL であるとき、増量前の内容量を求める式と答えを書く	示された情報から基準量を求める場面と捉え、比較量と割合から基準量を求めることができる	数量関係	短答式	9.8	2.6	-3.3 (-7.3)
【問題5(1)】【無解答率の最も高い問題】 示された図において、分割された二つの図形の面積が等しくなるわけを書く	長方形の面積を2等分する考えを基に、分割された二つの図形の面積が等しくなる理由を記述できる	量と測定 図形	記述式	11.8	23.1	+2.1 (+2.1)
【問題4(2)】 【全国と正答率の差が最も大きい問題】 切り上げて計算した結果が 10000 であることから分かることを選ぶ	切り上げた場合の見積りの結果を基に、目標に達しているかについて判断できる	数と計算	選択式	54.0	3.2	-8.0 (-10.5)
【問題1(2)】 【秋田県と正答率の差が最も大きい問題】 作図に用いられている平行四辺形の特徴を選ぶ	平行四辺形の作図の方法に用いられる図形の約束や性質を理解している	図形	選択式	50.0	0.5	-4.6 (-15.4)

⑤ 小学校理科

「正答率の最も低い問題」は、「グラフを読み取り、それを基に理由を書く」問題であった。「グラフの読み取り」に課題が見られ、グラフ上にある数値をそのまま選んで解答している児童が5割いて、読み取りが不十分である児童も多く、無解答率も全国に比べても高い。無解答率が高くなった要因として、この問題が記述式だったこともあげられる。文章で表現する場面やグラフを扱う場面を授業に設定したり、授業と連動した家庭学習を行うなどの工夫が必要である。

「無解答率の高い問題」は顕微鏡の名称を、「全国や秋田県との差が大きい問題」はメスシリンダーの名称を書く問題であった。このような実験器具の名称を書くことに課題が見つかったが、これは実験器具の操作方法と併せて指導する必要がある。特に、実験の授業で、器具を揃えて個別の操作経験を増やすなど器具を扱う機会を多く設ける必要がある。

領域では「B区分地球」分野が全国との差が大きかった。また、「月と星の見え方の問題」に関しても全国との差が大きく、その要因として、自然体験が少なく、それらを取り入れた授業が難しいこと等があげられる。これらの体験については夜間での観察なので、家庭との連携が必要になってくる。例えば、夏休みの宿題などを利用して、定期的・長期的な観察を体験させたり、授業では、ワークシートなどの工夫、活用の必要がある。

表 9 小学校理科 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	枠組 領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題3(6)】【正答率の最も低い問題】 水の温度と砂糖が水に溶ける量との関係のグラフから、水の温度が下がったときに出てくる砂糖の量を選び、選んだわけを書く	析出する砂糖の量について分析するために、グラフを基に考察し、その内容を記述できる	「活用」 A物質	記述式	23.8	5.1	-5.1 (-11.5)
【問題2(3)】【無解答率の最も高い問題】 示された器具（顕微鏡）の名称を書く	顕微鏡の名称を理解している	「知識」 B生物	短答式	61.0	11.8	-0.6 (-14.8)
【問題3(4)】 【全国と正答率の差が最も大きい問題】かつ 【秋田県と正答率の差が最も大きい問題】 示された器具（メスシリンダー）の名称を書く	メスシリンダーの名称を理解している	「知識」 A物質	短答式	62.4	8.0	-8.3 (-18.1)

⑥ 中学校国語A

「正答率の最も低い問題」は、「青い」と「青さ」の品詞として適切なものを選択する問題で単語の類別について理解することに課題がある。また、問題（9三オ）の「語句の意味を理解し、文脈の中で適切に使う問題」、問題（3一）の「用いられる表現の工夫として適切なものを選択する問題」も正答率が低かった。表現の技法、単語の類別ともに授業の中で適切に指導する必要があり、習得・活用のサイクルが十分に機能するよう、授業改善に努めなければならない。また、文法の指導が簡略化されていないか授業を見直すこと、推測しながら文章を読み味わうなどの指導の工夫が求められる。

「無解答率の高い問題」「全国、秋田県の差が大きい問題」はどちらも漢字を書く問題であった。「漢字の読み書き」の問題については、昨年度も正答率が低く、全国と秋田県との差が大きかった問題であり、小学校においても昨年、今年と中学校と同様の状況にある。漢字の読み書きに関する問題の改善では、文章を読んだり書いたりする際に辞書を活用した語句・漢字の学習を地道に指導したり、国語以外の教科でも、小学校、中学校において、学習内容で習得する用語の読み書きは、その教科で習得させ、それらを積極的に活用するなど漢字での読み書きに慣れ親しむような指導を意識する必要がある。また、漢字の練習量が少ないのであれば、ドリル的な指導も取り入れ、漢字の読み書きを習慣化させることも必要である。

表 10 中学校国語A 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題9四②】【正答率の最も低い問題】 「青い」と「青さ」の品詞として適切なものを選択する	単語の類別について理解する	伝統的な言語活動等	選択式	22.1	1.4	-11.6 (-16.9)
【問題9一3】【無解答率の最も高い問題】 漢字を書く（アマったお金を貯金する）	文脈に即して漢字を正しく書く	伝統的な言語活動等	短答式	58.0	20.6	-12.9 (-19.3)
【問題9一2】【全国と正答率の差が最も大きい問題】 かつ【秋田県と正答率の差が最も大きい問題】 漢字を書く（地図のシュクシャクを調べる）	文脈に即して漢字を正しく書く	伝統的な言語活動等	短答式	57.6	16.2	-14.5 (-26.3)

⑦ 中学校国語B

「正答率の最も低い問題」は、複数の資料から適切な情報を得て、自分の考えを具体的に書く問題であった。「全国および秋田県との差が大きい問題」は、状況に応じて、資料を活用して話す問題であることから、教材文や資料を目的を持って読む指導や情報の取捨選択能力を高める指導が必要である。グラフや表などの資料の読みにおいては、他教科と関連させた指導が有効であり、各教科内容、系統性を考慮しながら計画的に指導する必要がある。

表 11 中学校国語B 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題2三】【正答率の最も低い問題】 資料を参考にして2020年の日本の社会を予想し、その社会にどのように関わっていきたいか、自分の考えを書く	複数の資料から適切な情報を得て、自分の考えを具体的に書く	書くこと 読むこと	記述式	18.0	3.6	-5.0 (-10.6)
【問題3三】【無解答率の最も高い問題】 文章の最後の一文があった方がよいかどうかについて、話の展開を取り上げて自分の考えを書く	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	書くこと 読むこと	記述式	27.0	11.2	-4.1 (-9.5)
【問題1一】 【全国と正答率の差が最も大きい問題】かつ 【秋田県と正答率の差が最も大きい問題】 ノートのその他の情報を役立てられる場合として適切なものを選択する	状況に応じて、資料を活用して話す	話すこと・ 聞くこと	選択式	65.8	0.2	-7.4 (-12.7)

「無解答率の最も高い問題」「正答率の最も低い問題」は、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問題であった。自分の考えを書くためには、読む指導を十分

に行う必要がある。また、条件付け（キーワード、字数など）で自分の意見を書く指導を積極的に取り入れるなどの工夫も考えられる。

⑧ 中学校数学A

「正答率の最も低い問題」は、数量の関係を文字式に表す問題であった。授業においては、赤と白のテープの長さの関係を図を利用し、内容を正しくとらえさせてから、立式するなど工夫が必要である。

「無解答率の最も高い問題」は、簡単な連立二元一次方程式を解く問題であった。この問題の解が分数であることから、連立二元一次方程式を解く際の分数の計算にも課題があると考えられ、基本的な計算の技能の定着を図る指導の工夫が必要である。

「全国との差が大きい問題」は、具体的な事象における数量の関係を捉え、連立二元一次方程式をつくる問題であった。問題文から情報を取り出し立式することに課題がある。授業では、表を用いるなどして、2つの式を見いだすことができるように指導したい。

「秋田県との差が大きい問題」は、多数回の試行の結果から得られる確率の意味を理解しているかどうかを問う問題であった。これは平成19年度に同一の問題が出題されており、本県の正答率は34.0%から46.8%へ12.8ポイント改善しているが、「確率の意味の理解」は依然として課題がある。授業では、実際にさいころを投げさせ、それぞれの目の出る回数が1/6に近づくことを体験させるなどの工夫が求められる。

表12 中学校数学A 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題2(2)】【正答率の最も低い問題】 赤いテープの長さが a cm で、白いテープの長さの $3/5$ 倍のとき、白いテープの長さを a を用いた式で表す	数量の関係を文字式に表すことができる	数と式	短答式	12.6	10.9	-9.6 (-10.9)
【問題3(4)】【無解答率の最も高い問題】 連立二元一次方程式を解く $\begin{cases} 4x + 2y = 5 \\ x + y = 2 \end{cases}$	簡単な連立二元一次方程式を解くことができる	数と式	短答式	41.2	15.7	-15.6 (-17.8)
【問題3(3)】【全国との差が最も大きい問題】 連立二元一次方程式をつくるために着目する数量を表した式を選ぶ	具体的な事象における数量の関係を捉え、連立二元一次方程式をつくることができる	数と式	選択式	26.1	0.9	-18.8 (-16.8)
【問題15(2)】【秋田県との差が最も大きい問題】 さいころを投げるときの確率について正しい記述を選ぶ	多数回の試行の結果から得られる確率の意味を理解している	資料の活用	選択式	46.8	3.1	-8.6 (-22.4)

⑨ 中学校数学B

「正答率の最も低い問題」は、事象を式の意味に即して解釈し、その結果を数学的な表現を用いて説明する問題であった。指導の際には、2つの数量の関係が、比例の関係であるか、反比例の関係であるかなどを判断できるようにすることと、それを根拠に説明することができるようにすることが大切である。

「無解答率の最も高い問題」は、図形に着目して考察した結果を基に、問題解決の方法を図形の性質を用いて説明する問題であった。授業では、図形の性質などの「用いるもの」と「用い方」について明らかにすることができるよう指導するなど、方法・手順を説明する活動を取り入れ指導していく必要がある。

「全国との差が大きい問題」は、発展的に考え、条件を変えた場合について証明する問題であった。指導の際は、正方形から平行四辺形に図形を変えても、証明に用いた合同条件「2組の辺とその間の角がそれぞれ等しい」は変わらないことを理解させる必要がある。日頃から条件を変更させたり、多種多様な視点で問題を見たり、解法を意識させるような指導が求められる。

「秋田県との差が大きい問題」は、事柄が成り立つ理由を、構想を立てて説明する問題であった。この問題で「中央の整数の3倍になる」を説明するための式として、 $3n+3$ ではなく $3(n+1)$

が必要になるが、その必要性の理解ためには3の倍数の定義や意味の理解が不可欠である。このように、言葉の定義の定着や意味の理解を深めるための指導の工夫が求められる。

「事実・事柄の説明」「方法・手順の説明」「理由・根拠の説明」などを意識して、これらの活動を取り入れた「話し合い」「発表」「ノート」などの指導を普段の授業から取り入れることが求められる。

表 13 中学校数学B 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題1(3)】【正答率の最も低い問題】 映像の明るさを2倍にするための投映画面の面積の 変え方を選び、その理由を説明する	事象を式の意味に即して解釈し、その結果を数学的な表現を用いて説明することができる	関数	記述式	9.1	5.2	-2.6 (-7.1)
【問題3(2)】【無解答率の最も高い問題】 四角形EFGHがいつでも平行四辺形になるように 点Fの位置を決める方法を、平行四辺形になるための 条件を用いて説明する	図形に着目して考察した結果を基に、問題解決の方法を図形の性質を用いて説明することができる	図形	記述式	14.8	44.5	-6.4 (-10.8)
【問題4(2)】【全国との差が最も大きい問題】 正方形ABCDを平行四辺形ABCDに変えても、 AE=CFとなることの証明を完成する	発展的に考え、条件を変えた場合について証明することができる	図形	記述式	34.1	21.4	-15.5 (-22.5)
【問題2(2)】【秋田県との差が最も大きい問題】 連続する3つの整数の和が中央の整数の3倍になる ことの説明を完成する	事柄が成り立つ理由を、構想を立てて説明することができる	数と式	記述式	30.1	25.0	-13.0 (-23.2)

⑩ 中学校理科

「正答率の最も低い問題」は、他者の考察を検討して改善し、水の状態変化と関連付けて雲の成因を正しく説明する問題であった。この問題の正答率は7.8%と非常に低い問題であったが、全国、秋田県においても最も正答率の低い問題であり、全国的に課題のある問題であった。この水蒸気と水滴の語句の違いについての内容は小学校でも出題されている。水滴や水蒸気は日常生活でも使用される言葉であるために意味を混同することが多いと思われる。普段から正しい科学的な語句を使うように意識する必要がある、そして、表やグラフの読み取りの指導も意識して行う必要がある。また、水溶液の濃度に関する問題や湿度に関する問題など、比較的易しい計算問題や基本的な考え方を問う問題でも正答率が低かった。これら濃度や湿度などの基本的な考え方の丁寧な指導が必要である。

表 14 中学校理科 沖縄県の課題のある問題

設問の概要	出題の趣旨	枠組 領域	形式	正答率	無解答率	全国正答率差 (秋田正答率差)
【問題2(3)】【正答率の最も低い問題】 湿った空気が斜面に沿って上昇してできる雲について、その成因を説明した他者の考えを検討して、誤っているところを改善する	他者の考察を検討して改善し、水の状態変化と関連付けて雲の成因を正しく説明することができる	「活用」 地学	記述式	7.8	5.3	-6.7 (-8.2)
【問題7(3)】【無解答率の最も高い問題】 キウイフルーツの上に置いたゼリーの崩れ方に違いが見られたという新たな疑問から、適切な課題を記述する	見いだした問題を基に、適切な課題を設定することができる	「活用」 生物	記述式	51.3	28.1	-6.0 (-18.6)
【問題1(3)】 【全国と正答率の差が最も大きい問題】かつ 【秋田県と正答率の差が最も大きい問題】 水上置換法では二酸化炭素の体積を正確に量れない理由を説明する	二酸化炭素の体積を量る場面において、水上置換法では正確に量れない理由を説明することができる	「活用」 化学	記述式	36.4	22.8	-16.6 (-26.8)

「無解答率の高い問題」は、見いだした問題を基に、適切な課題を設定する問題であった。実験結果を基に、自然の事物・事象から問題を見だし、適切に課題づくりができるようにするこ

とや、予想や仮説を設定し、検証する実験を計画できるようにするなど、実験の工夫が必要である。

「全国・秋田県との正答率の差が大きい問題」は、二酸化炭素の体積を量る場面において、水上置換法では正確に量れない理由を説明する問題であった。この問題は記述式であり、無解答率も22.8%と高かった。記述式の問題はほとんど無解答率が20%以上と、記述式の解答が苦手な生徒が多く、無解答率が全国に比べても高くなっており、記述式の問題に関しては、特に、秋田県との正答率の差が大きくなる傾向にある。生徒が話し合ったり、説明したり、記述したりすることを普段の授業に積極的に取り入れて指導していく必要がある。

2 学習状況や指導方法等に関する分析

(1) 本県の教師の学習指導の状況

授業を導入、展開、終末に分けると、「目標を示す活動」は導入時の活動、「振り返る活動」は終末時の活動、また、「言語活動の充実を図る活動」は授業全体に関わるが、展開部分での重要な活動と考える。

ここでは、教師の学習指導の「目標を示す活動」「振り返る活動」「言語活動の充実を図る活動」がどのように行われているか、学校質問紙の結果から分析する。

① 目標を示す活動

過去の学力・学習状況調査の結果から、授業の冒頭の目標を示し、授業の最後に学習したことを振り返る活動を積極的に行った学校ほど学力調査の平均正答率が高い傾向があるという分析結果などを受け、本県でも「目標を示し、振り返る活動」のある授業を推進しており、これらの活動は定着してきている。

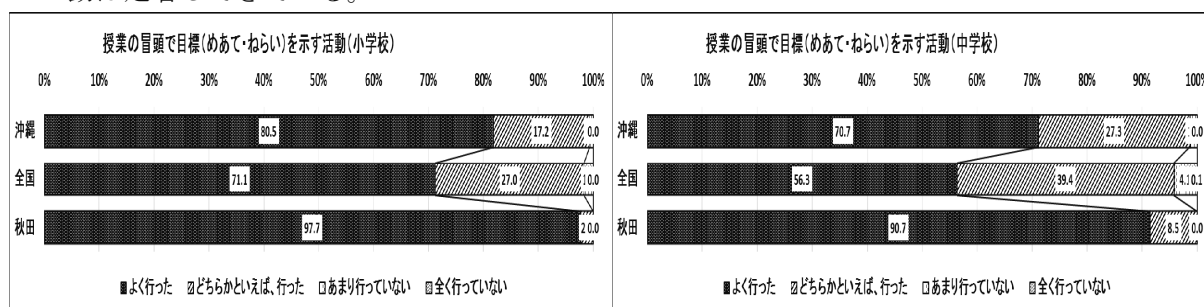


図7 目標（めあて・ねらい）を示す活動（沖縄・全国・秋田）

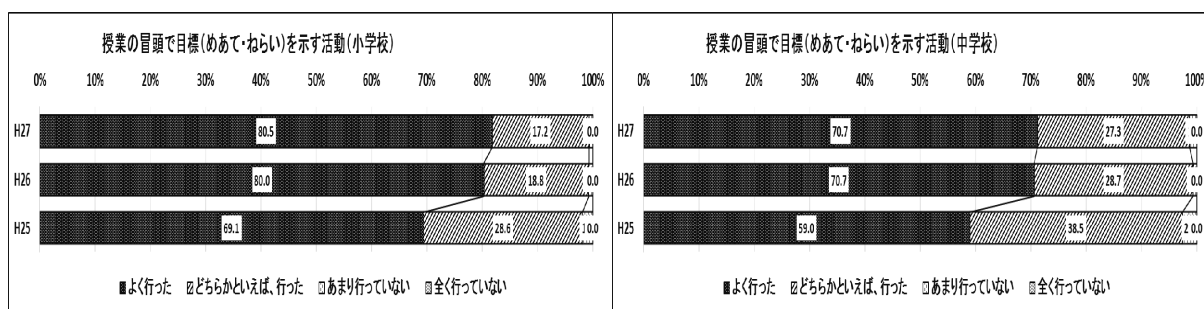


図8 目標（めあて・ねらい）を示す活動（沖縄経年比較）

「目標を示す活動」の「よく行った」や「どちらかといえば行った」の肯定的な回答の割合は小学校・中学校ともに昨年も今年も全国平均を上回りほぼ100%である（図7、8）。目標を示すことは、定着しつつあるので、目標を示すことが形骸化していないか検証し、児童生徒にやる気を引き出す質の高い目標の示し方を目指す必要がある。また、経年比較から「よく行った」の最も肯定的な回答の割合は昨年と今年を比較するとあまり変化がみられない。したがって、目標を示す活動のより一層の徹底を図っていく必要がある。

授業の冒頭で「目標を示す活動」の意義の一つは、児童生徒に見通しをもって授業に臨ませることである。その際、目標が、曖昧なまま授業を展開すると、児童生徒は見通しをもちにくくなるだけでなく、その後の展開時の話し合い活動が活発にならず、思考を深めることができなくなる。さらに、終末時の振り返りも曖昧なものになってしまう。したがって、児童生徒に見通しをもたせるためには、目標の焦点化、明確化を図ることに加えて、児童生徒が理解できるわかりや

すい表現にすることは必須条件である。

「目標を示す活動」のもう一つの意義は、児童生徒に興味・関心を抱かせることである。田村学（2015）は、探究のプロセスを「課題設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」に分け、その中で「探究というのは、本質的には『学び手に求めがなければならない』」と述べている。「課題設定」は授業における「目標を示す活動」にあたり、学び手に求めが生じるように設定したい。「教師にやらされる課題」ではなく、「児童生徒が自らやってみたい課題」と思えるような課題提示の工夫が求められる。授業冒頭で、児童生徒にやってみたいと思わせることができれば、その後の授業が有意義なものになる可能性が高くなるが、容易ではない。そこで、田村は、「驚きの事実を印象的に提示し、必要感を高め課題を設定」したり、「違和感が生じるように統計資料を提示し、課題を設定」したり、「体験活動での感覚とのずれや矛盾を強調し、課題を設定」したりするなどの「課題設定」の工夫を例としてあげている。

したがって、「目標を示す活動」の質の向上のためには、「焦点化・明確化」「分かりやすい表現」「やってみたいと思わせる課題提示の工夫」を心掛けたい。

② 振り返る活動

「振り返る活動」の「よく行った」や「どちらかといえば行った」の肯定的な回答の割合は、小学校・中学校ともに全国平均を上回り、95%以上の数値となっている（図9）。「目標を示す活動」「振り返る活動」ともに肯定的な回答は90%以上で、定着しつつある。

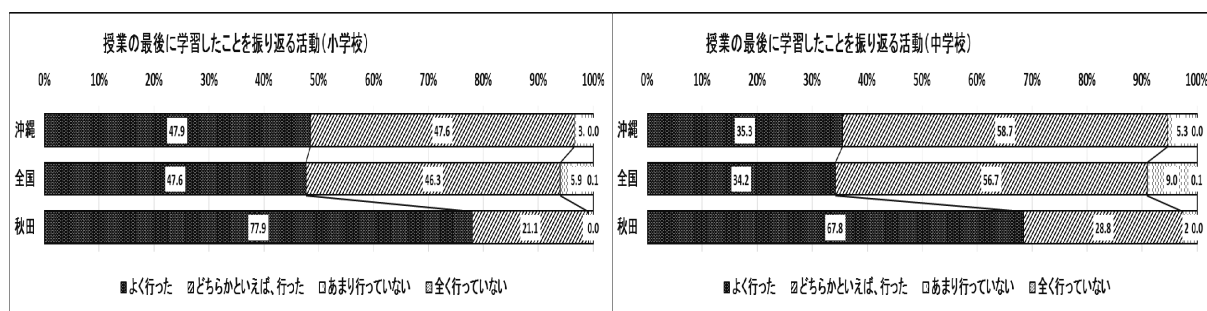


図9 振り返る活動（沖縄・全国・秋田）

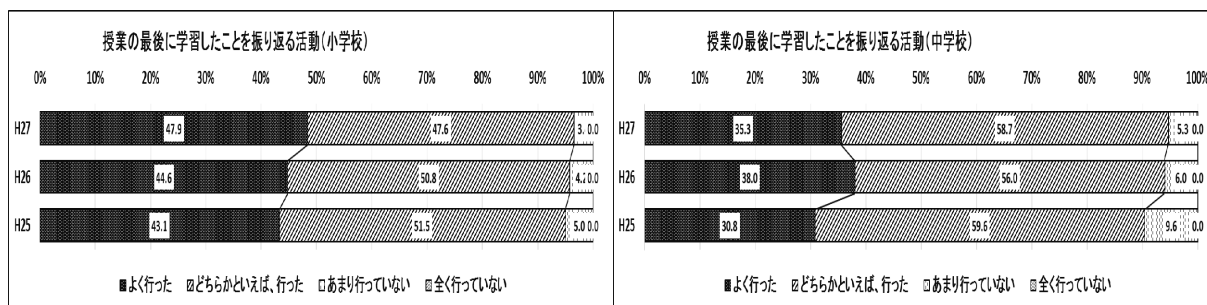


図10 振り返る活動（沖縄経年比較）

この2つの活動の最も肯定的な回答「よく行った」の割合に着目して見ると「振り返る活動」は、小学校・中学校ともに「目標を示す活動」の約半分である（図7、9）。つまり、「振り返る活動」は「目標を示す活動」より徹底されていないと考える。また、中学校の「よく行った」の割合は昨年度より減少している（図10）。「振り返る活動」の実施の徹底を図るためには、教師が「振り返る活動」を必ず授業で行うということを強く意識することが必要である。授業の計画段階で「振り返る活動」を設定したが、導入と展開に時間をかけすぎたために時間切れとなり、十分に出来なかったりする場合も少なくない。導入、展開、終末の時間管理を行い、「振り返る活動」の時間を確保することが重要である。

授業の最後で「振り返る活動」を実施する一つの意義は、学んだことや学んだ過程を振り返ることで学習内容や学習過程を確認することである。学んだ知識だけでなく、学んだ方法をきちんと確認する必要がある。「振り返る活動」が無かったり、弱かったりすると、学習内容（知識）の定着が図られにくくなり、学習過程（方法）を確認しないと、次に同じような課題に対面したときにそこで学んだことが活かされにくくなる。学んだ知識や方法を活用して、自分で解決できる児童生徒にするためにも「振り返る活動」は重要である。

「振り返る活動」のもう一つの意義は、児童生徒が授業の前後で自分の成長を確認することで

ある。授業で何がわかったか、何ができるようになったかを児童生徒自身が確認することは、重要である。日々の授業のなかで「分かった」「できた」の体験を積み重ねることは、児童生徒の自信につながるとともに、意欲的に授業に臨む原動力となる。また、このような自己評価を行うことで、自分の分かったことやできたこと、自分の課題はなにかを確認することで、次に自分が何をすればよいのかの方針を立てやすくなり、主体的な学習態度の育成につながると考える。

したがって、教師が「振り返る活動」を意識して授業に臨むことや、効果的な学習内容と学習過程の振り返りや児童生徒の自己評価の仕方について研究し、実践することが求められる。

③ 言語活動の充実を図る活動

学習指導要領では、言語活動の充実を図り、基礎的・基本的な知識・技能を活用した思考力・判断力・表現力等を育成する授業づくりが求められている。そこで、本県の言語活動の様子が分かる質問事項の結果を確認する。

ア 教師の指導の傾向

「考えを示したり思考を深めたりする発問や指導」「発言や活動の時間確保した授業」「学級やグループで話し合う活動を取り入れた授業」の実施状況について考察する。これらは、本県の課題である児童生徒が「説明する」ことにも関係する指導方法と考える。

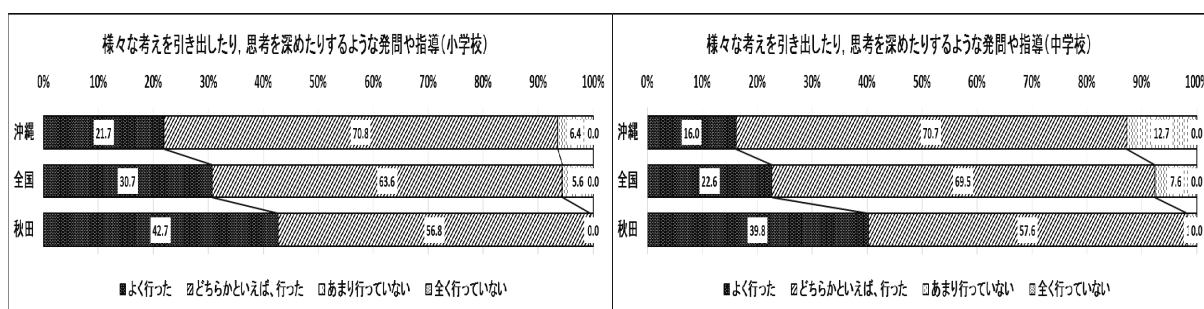


図 11 考えを引き出し、思考を深めたりする発問や指導（沖縄・全国・秋田）

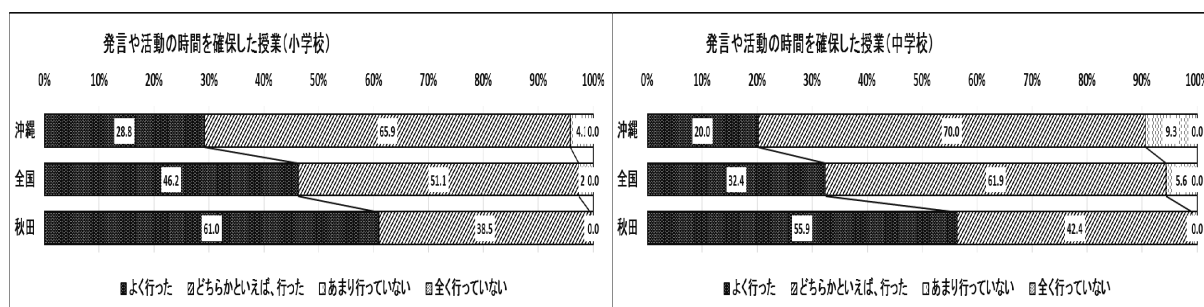


図 12 発言や活動の時間を確保した授業（沖縄・全国・秋田）

小学校、中学校の校種を問わず、いずれの質問項目も肯定的な回答の割合は9割前後で全国平均並の高い値を示して、「目標を示す活動」や「振り返る活動」と同様、各学校の取組として見られる。その一方で、最も肯定的な回答「よく行った」の割合については全国平均との差があることも確認できる（図 11、12、13）。

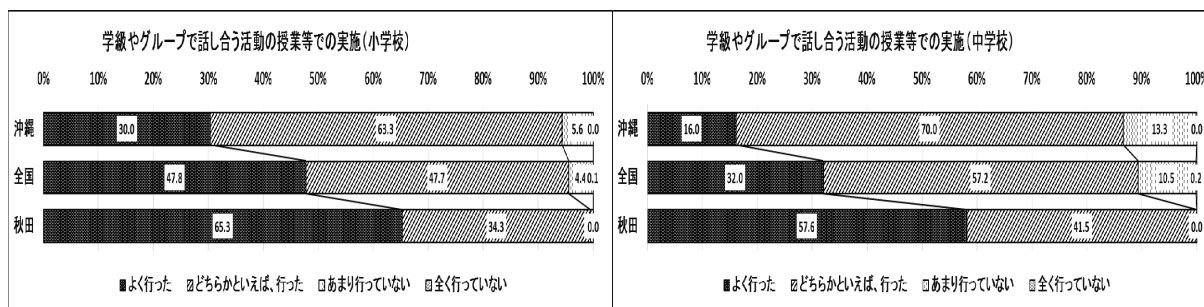


図 13 学級やグループで話し合う活動の授業（沖縄・全国・秋田）

秋田県は、思考を深める発問を取り入れ、発言や話し合いの時間を確保し、児童生徒で話し合わせる授業が本県や全国よりも徹底していることが読み取れる。これらが活用の問題において、秋田県の正答率が高くなる要因の一つと考えられ、本県もこれらの指導を「どちらかといえば、行った」と回答した学校が「よく行った」の回答に移行するよう指導の徹底を図らな

ればならない。

これら「言語活動の充実を図る活動」に関する3つの活動は、「目標を示す活動」や「振り返る活動」よりも、最も肯定的な回答「よく行った」の割合は低くなっている。この活動を「目標を示す活動」や「振り返る活動」のように徹底するには、活動の意義や方法を理解することと合わせ、学習形態の工夫も必要となる。この「思考を深める発問を取り入れ、発言や話し合いの時間を確保し、児童生徒で話し合わせる活動」は、展開の時間に多く用いられる活動であり、積極的に取り入れていきたい。

イ 教師から見た児童生徒の話し合い活動の様子

教師は児童生徒の話し合い活動の様子をどのように感じているのだろうか。学級やグループでの話し合いなどの活動において、児童生徒は「自分の考えを相手に伝えること」「相手の考えを最後まで聞くこと」「自分の考えを深め、広げること」ができると思うかという3つの質問事項で、教師がどう認識しているか確認する。

まず、「児童生徒は、自分の考えを相手に伝えることができる」と感じている割合は6割前後で、最も肯定的な回答「その通りだと思う」は1割足らずで、逆に、約4割が否定的な回答をしている（図14）。

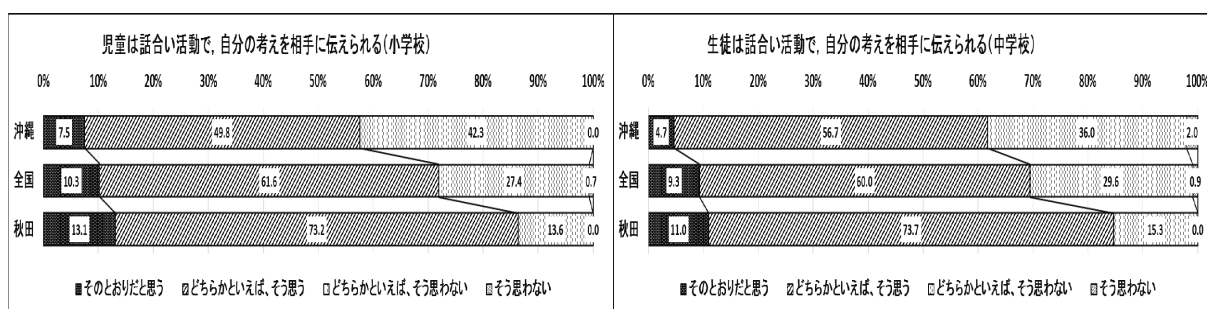


図14 自分の考えを相手に伝えることができると思うか（沖縄・全国・秋田）

次に、「児童生徒は、相手の考えを最後まで聞くことができる」と感じている割合は8割前後で、最も肯定的な回答「その通りだと思う」は1割程度で、約2割は否定的な回答をしている（図15）。

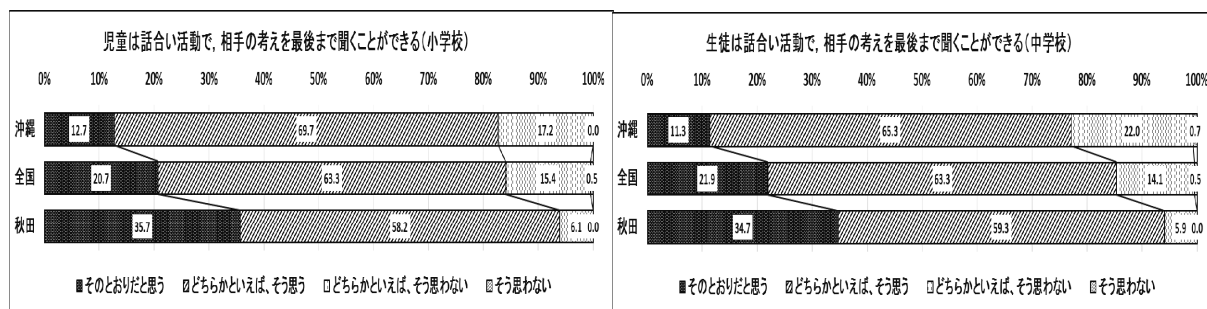


図15 相手の考えを最後まで聞くことができると思うか（沖縄・全国・秋田）

そして、「児童生徒は、自分の考えを深めたり、広げたりすることができる」と感じている割合は5割程度で、最も肯定的な回答「その通りだと思う」はほんのわずかで、約半数は否定的な回答をしている（図16）。

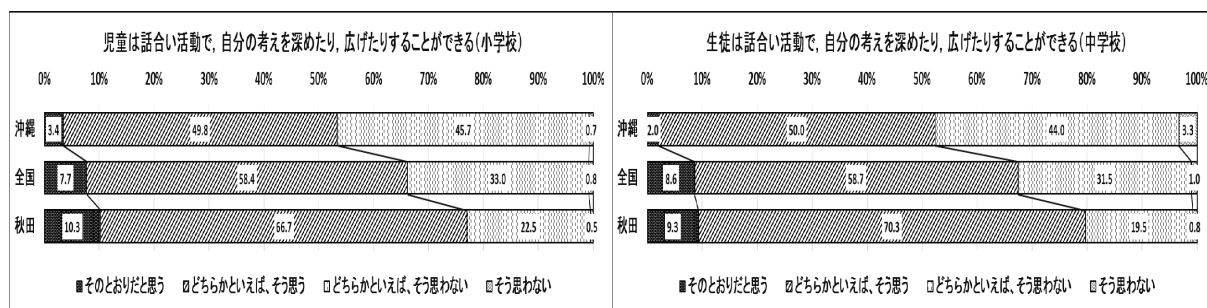


図16 自分の考えを深めたり、広げたりすることができると思うか（沖縄・全国・秋田）

本県の教師は、話し合い活動で、児童生徒が自分の考えを伝えたり、友達の考えを聞いたりす

ることができていないと感じている割合が全国より多い要因として、教師自身の指導で「学級やグループで話し合う活動の授業」や「発言や活動の時間を確保して授業」の実施が全国平均より少ないことと、それらの活動を活性化させる指導である「考えを引き出し、思考を深めたりする発問や指導」が少ないことがあげられる（図 17、18、19）。つまり、教師が児童生徒に話し合い活動を体験させていないから、児童生徒は話し合いが苦手であると感じてしまうのではないだろうか。だとすれば、教師が積極的に話し合い活動を取り入れ児童生徒に体験させ続けることで、改善されると考えられる。教師は「児童生徒が話し合い活動を苦手としているからやらない」ではなく、「児童生徒は話し合い活動が苦手そうだから、積極的に取り入れる」ようにしたい。

能代市立能代東中学校の授業では、生徒が積極的に発言する姿や活発に話し合う姿を見ることができた。これは、全教科の日々の授業で発表したり、話し合ったりすることを数多く体験してきたことから、これらの能力が高められたと考えられる。本県でも、児童生徒の発言する機会を設け、話し合うことを取り入れた授業を繰り返すなど、対話を通して学習を展開していくことが求められる。

(2) 本県の国語、算数・数学、理科の指導の現状

国語、算数・数学、理科の各教科において、どのような授業が行われているか本県の傾向や現状を把握する。

① 国語の指導

国語の授業で「目的や相手に応じて話したり聞いたりする授業」を行っている割合は小学校、中学校ともに 8 割以上で全国平均に近く、最も肯定的な回答「よく行った」の割合はやや少ない（図 17）。

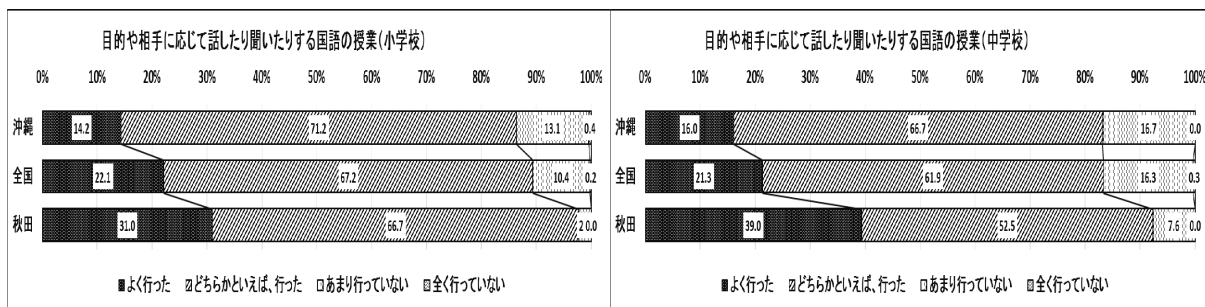


図 17 話したり聞いたりする授業（沖縄・全国・秋田）

「書く習慣を付ける授業」を行っている割合は小学校、中学校ともに 9 割以上で、最も肯定的な回答「よく行った」の割合は全国平均より少ない（図 18）。

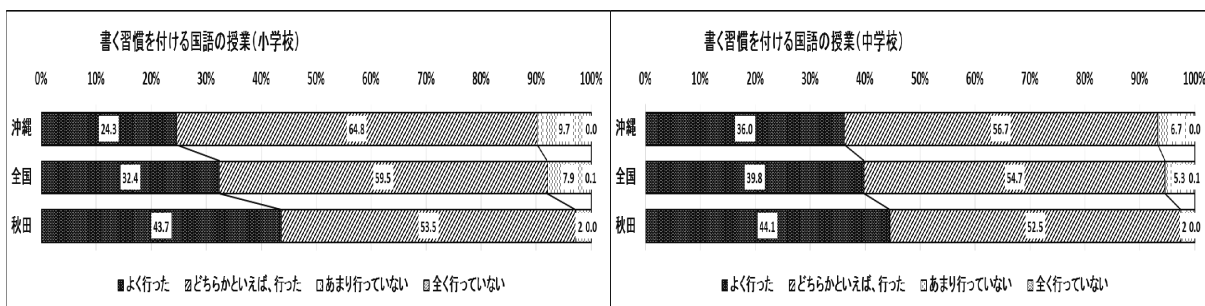


図 18 書く習慣を付ける授業（沖縄・全国・秋田）

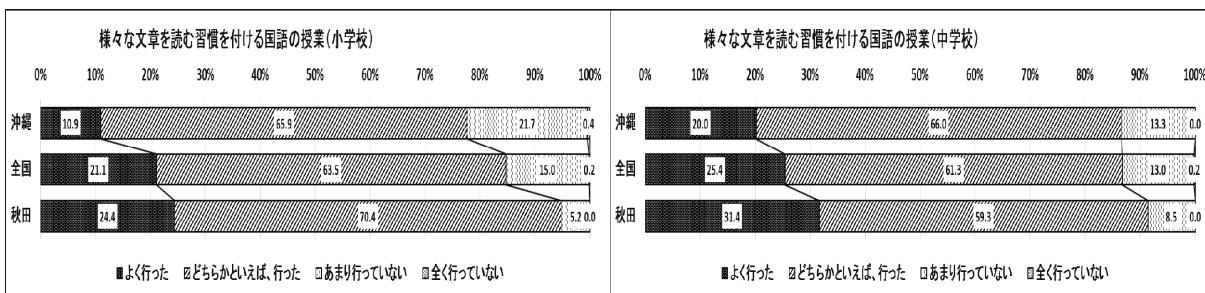


図 19 読む習慣を付ける授業（沖縄・全国・秋田）

「読む習慣を付ける授業」を行っている割合は、小学校8割弱、中学校9割弱で、最も肯定的な回答「よく行った」の割合は全国平均より少ない（図19）。

これら「話すこと・聞くこと、書くこと、読むこと」に関する指導は、本県でも意識されて指導が行われていることが、データから読み取れる。その一方で、いずれの指導も最も肯定的な回答である「よく行った」の割合は全国平均に比べると少ない傾向にある。

「話すこと・聞くこと、書くこと、読むこと」の指導は、国語科の目標にも示されているとおり、「国語を適切に表現し理解する能力を育成し、伝え合う力を高める」ためには不可欠であり、指導内容・指導方法を研究し、児童生徒の「話すこと・聞くこと、書くこと、読むこと」の能力を高めることが必要となる。

次に、本県の課題の「漢字の読み書き」に関する項目を確認する。「漢字・語句など基礎的・基本的事項を定着させる授業」は、全国、秋田県に比べて少ない（図20）。本県の経年比較から、その割合は増えつつあり（図21）、引き続き、漢字・語句など基礎的・基本的な事項を定着させる指導を強化する必要がある。漢字の読み書きについては、各教科で使う学習用語等も含め、積極的に活用し、漢字での読み書きに慣れ親しむようにするなどの工夫改善が求められる。

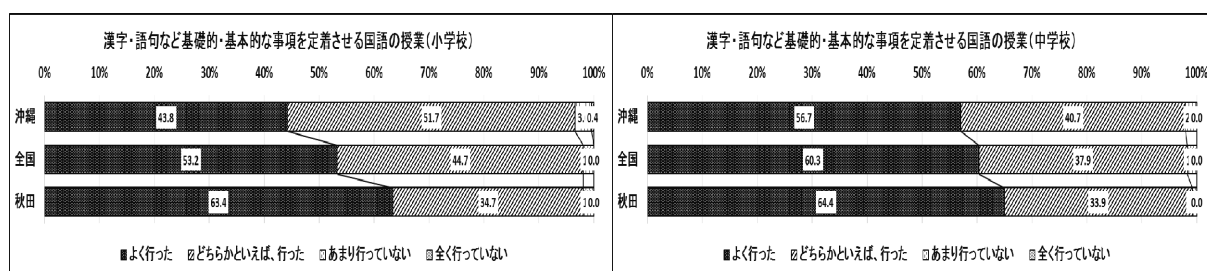


図20 漢字・語句などの基礎的な事項の定着を図る授業（沖縄・全国・秋田）

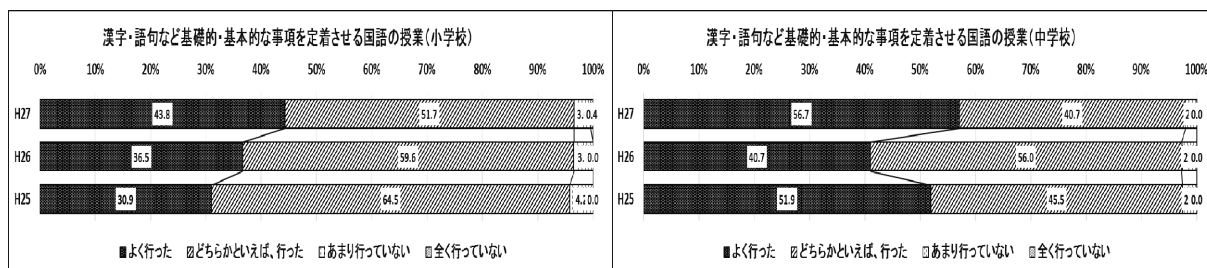


図21 漢字・語句などの基礎的な事項の定着を図る授業（沖縄県経年比較）

② 算数・数学の指導

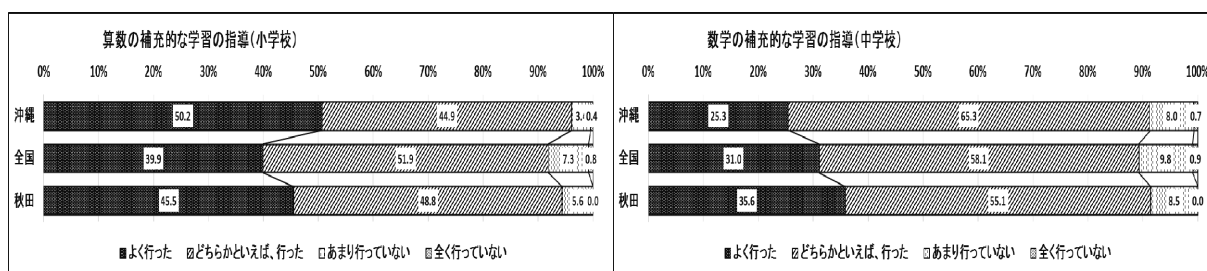


図22 算数・数学の補充的な授業（沖縄・全国・秋田）

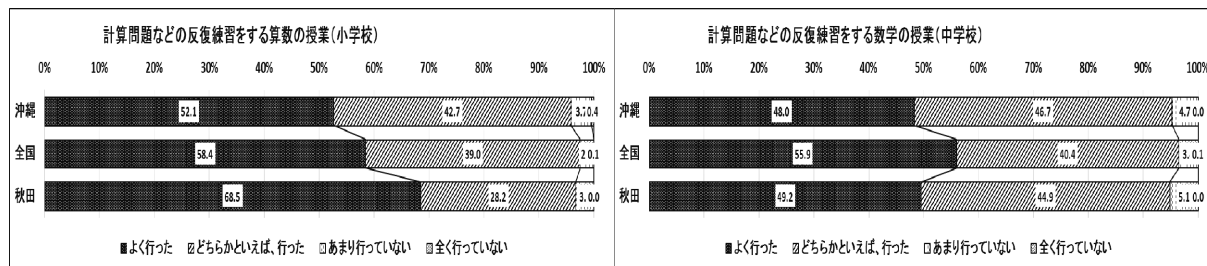


図23 計算問題などの反復練習をする授業（沖縄・全国・秋田）

算数・数学の指導や授業で「補充的な学習の指導」や「計算問題などの反復練習する授業」は、「よく行った」「どちらかといえば、行った」の肯定的な回答の割合は9割以上の高い値を示している（図22、23）。

中学校数学において、連立二元一次方程式を解く問題の無解答率 15.7%（正答率 41.2%）と高く、簡単な計算問題に課題があることから、生徒の状況に応じて反復練習や補充的な学習指導も考える必要がある。

次に、「発展的な学習の指導」や「実生活における事象との関連を図った授業」は、補充的な学習や反復練習の授業の実施に比べると、本県だけでなく、全国も秋田県もその割合は小さくなる（図 24、25）。学習指導要領の算数科・数学科の目標に掲げられている算数的活動や数学的活動の楽しさを味わわせたり、算数や数学のよさを実感させたりするためにも、積極的に発展的な学習の指導や実生活における事象との関連を図った授業を行うことは有効であると考ええる。

「発展的な学習」では、複数の既習事項を組み合わせ活用したり、多様な解法が出たり、問題解決に向けて深い思考を要する場合が多い。したがって「発展的な学習」はグループ学習に適している。また、他者と協力し、試行錯誤を重ねて問題解決したときの達成感や喜びを感じることも多く、算数・数学の楽しさを味わうことにつながると考える。そして、「実生活との関連を図った授業」では、算数・数学を活用して実生活の問題を解決することで、算数・数学を身近に感じたり、その有用性を感じたりでき、算数・数学のよさを実感させる授業になると考える。よって、このような授業も積極的に取り入れ実施していきたい。

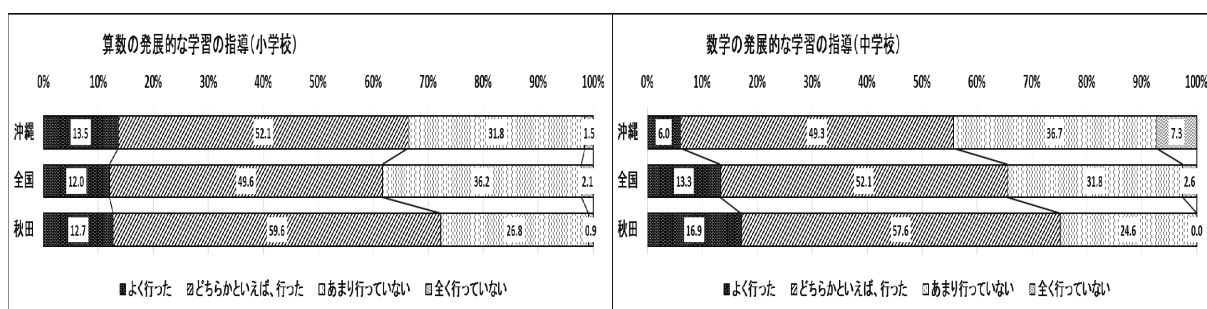


図 24 算数・数学の発展的な学習の指導（沖縄・全国・秋田）

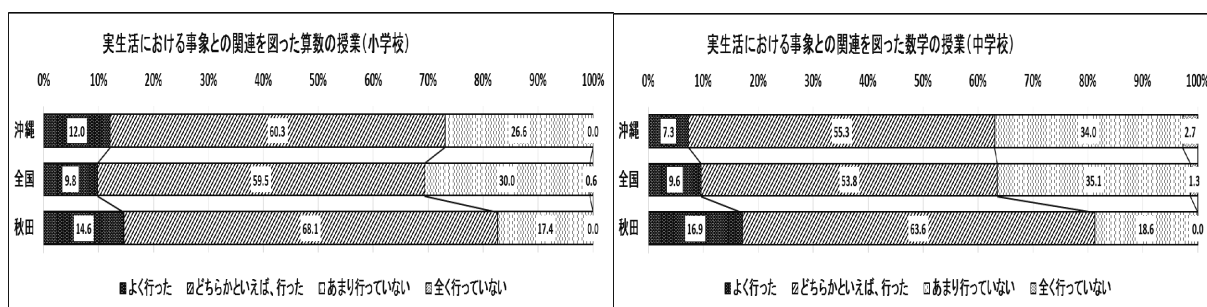


図 25 実生活における事象との関連を図った授業（沖縄・全国・秋田）

算数・数学の授業においても、「発言や活動の時間確保した授業」「学級やグループで話し合う活動を取り入れた授業」を多く取り入れ、そのなかで、本県の課題である「事実や事柄の説明」「方法や手順の説明」「理由や根拠の説明」など「説明する活動」を積極的に取り入れることが求められる。また、算数・数学で学んだ表や図やグラフなどから適切に情報を読み取るためには、表や図やグラフについての理解を深める必要があり、そのためにも、話し合い学び合う授業が有効になると考える。

③ 理科の指導

理科の「観察や実験をする授業」は、「週 1 回以上」の回答の割合は 6 ～ 7 割で、全国平均を上回り、観察や実験は実施されている様子がうかがえる（図 26）。

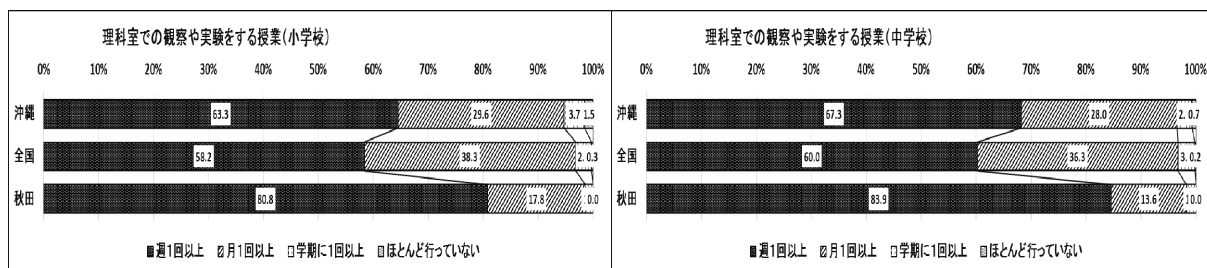


図 26 理科室での観察や実験をする授業（沖縄・全国・秋田）

小学校理科で、メスシリンダーや顕微鏡の名称を答える問題に課題があったが、観察や実験を通して使用する器具の名称や使用方法を理解させる必要がある。

また「観察や実験の結果を整理し考察する指導」の実施も9割近く行われているが、最も肯定的な回答「よく行った」の割合は約2割にとどまっており、やや全国を下回る結果となっている（図27）。観察や実験を行っても、その結果を整理したり、考察したりしなければ、何を学んだかを実感できない授業となってしまう。したがって、観察や実験後の振り返り活動をより意識した指導が求められる。

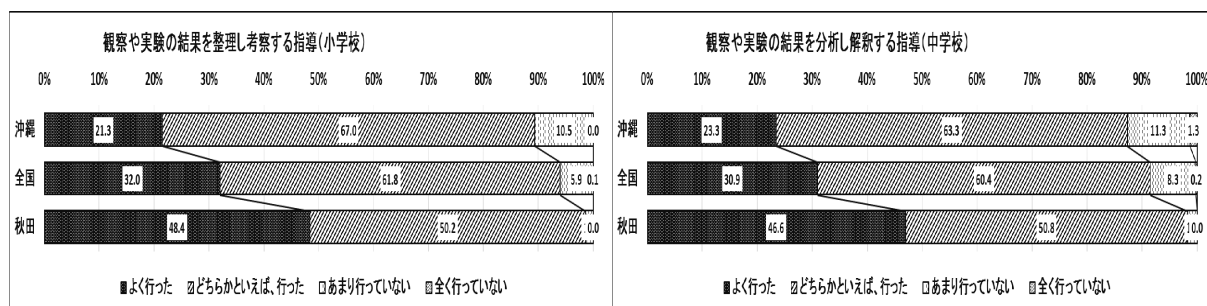


図27 観察や実験の結果を整理し考察する指導（沖縄・全国・秋田）

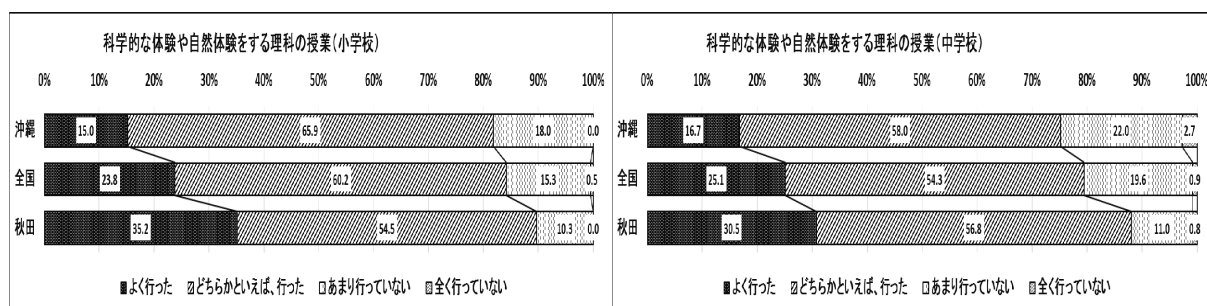


図28 科学的な体験や自然体験をする理科の授業（沖縄・全国・秋田）

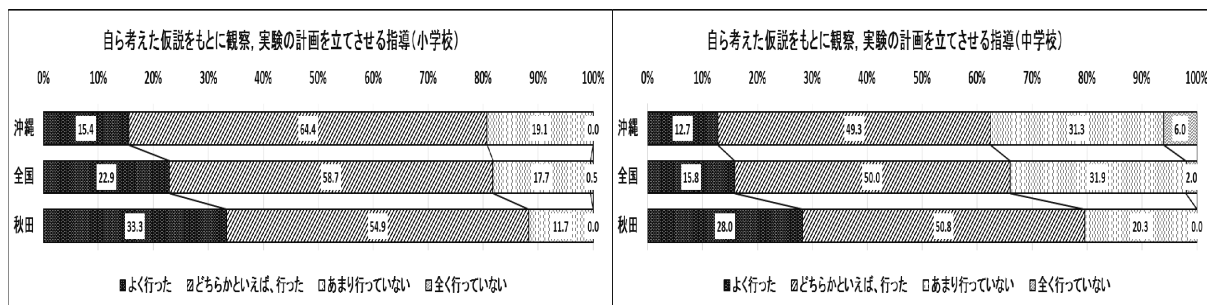


図29 自ら考えた仮説をもとに観察、実験の計画を立てさせる指導（沖縄・全国・秋田）

「科学的な体験や自然体験をする授業」の実施の肯定的な回答の割合は8割程度あるが、最も肯定的な回答「よく行った」の割合が全国平均より約10ポイント下回っている（図28）。また、「自ら考えた仮説をもとに観察、実験の計画を立てさせる指導」の実施の肯定的な回答の割合は小学校で約8割あるが、最も肯定的な回答「よく行った」の割合が全国平均より7.5ポイント下回っている（図29）。中学校では肯定的な回答が約6割で、実施している割合が少ない（図36）。学力調査の「他者の考察を検討して改善し、水の状態変化と関連付けて雲の成因を正しく説明する問題」や「見いだした問題を基に、適切な課題を設定する問題」などに課題が見られたが、自然体験を通して考えさせたり、自ら考えた仮説をもとに観察、実験の計画を立てさせたりする経験をさせることで改善を図りたい。

理科の目標にも示されている「自然の事物・現象に進んでかかわり、目的意識を持って観察、実験などを行い、科学的に探究する能力の基礎と態度」を育成するためにも、実生活との関連を図ったり、科学的な体験をさせたり、自ら仮説を立て実験したりすることを経験させるような授業はますます重要になると考える。

理科の観察や実験の授業は、グループで行われる場合が多く「学級やグループで話し合う活動を取り入れた授業」を取り入れやすく、グループでの学習は、観察や実験後の考察を行う際にも有効な手立てになると考える。また、算数・数学と同様、理科で学んだ表や図やグラフなどから

適切に情報を読み取るためには、表や図やグラフについての理解を深める必要があり、そのためにも、話し合い学び合う授業を積極的に取り入れていきたい。

3 児童生徒同士のつながり

(1) 学級集団づくり

学級での話し合い活動や「児童生徒同士のつながり」に関する児童質問紙、生徒質問紙の項目で、全国や秋田県との差の大きい設問について取り上げる。まず、1つ目は「友達同士で話し合って学級のきまりなどを決めているか」とあり、最も肯定的な回答「当てはまる」の秋田県との差は小学校 21.0 ポイント、中学校 17.8 ポイントである（図 30）。

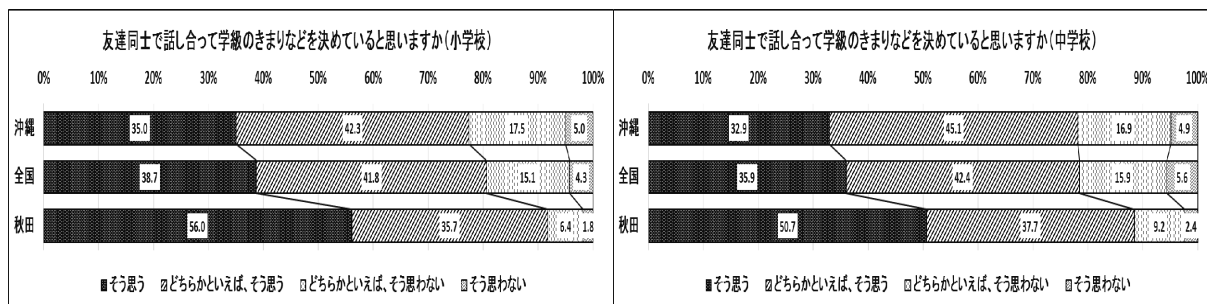


図 30 友達同士で話し合って学級のきまりなどを決めているか（沖縄・全国・秋田）

次に「学級みんなで協力して何かをやり遂げ、うれしかったことがありますか」の肯定的な回答の割合は約 8 割であるが、最も肯定的な回答「当てはまる」の全国との差は小学校 7.8 ポイント、中学校 10.1 ポイントで児童質問紙、生徒質問紙の中で全国との差の大きい設問の一つである（図 31）。

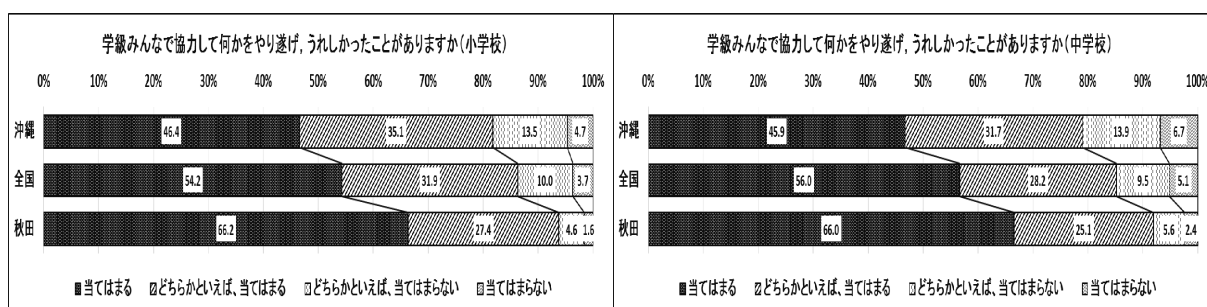


図 31 学級みんなで協力して何かをやり遂げ、うれしかったことがあるか（沖縄・全国・秋田）

河村茂雄（2015 第 1 回教育講演会）は、学級集団に所属する子供たちの学力向上について、その「必要条件」と「十分条件」に注目した。まず、「必要条件」として学級集団の状態の安定をあげ、そのためには、「集団内の規律、共有された行動様式（ルールの確立）」と「集団内の子ども同士の良好な人間関係、役割交流だけではなく感情交流も含まれた内面的なかかわりを含む親和的な人間関係（リレーションの確立）」の重要性を述べた。さらに、「十分条件」として学習活動の質・量（授業の内容・構成・展開）をあげ、そのためには、「一人ひとりの子どもが学習や学級活動に積極的に取り組もうとする意欲と行動する習慣、同時に、子ども同士で学び合う姿勢と行動する習慣」と「集団内に、子どもたちの中から自主的に活動しようとする意欲、行動するシステム」の重要性をあげた。したがって、どんなにいい教材、授業プログラムを用いようとも、学習環境である学級集団の状態が悪ければ、その効果が少ないことをあげ、学級のルールの確立とリレーションの確立を図ることと、学級集団の状態にあった授業の展開を工夫する必要性を示している。

よって、質の高い授業を展開するためには学級のリレーションの確立、つまり、「児童生徒同士のつながり」を強化することが必要であり、その視点で考えると上記の結果は、本県の課題であると考えられる。次に、どのように学級集団づくりを目指すかについて、実践事例を 2 つ紹介する。1 つは、直接的に学級の話し合い活動に関する取組の事例と、2 つ目は、授業を通して培われる聴き合う関係の構築に関する取組の事例である。

(2) よりよい人間関係をつくることを目指した実践事例

平成 27 年度前期長期研修員、西原立西原東中学校の高江洲くみ教諭は、1 年生の学級活動で、話し合い活動のプロセスを意識した指導を通して、よりよい人間関係をつくる学級活動の工夫につい

て研究を行った。話し合い活動のプロセス（問題の共有、計画、話し合い、実践、振り返り）を見直し、工夫、改善していくための手立てを考え、生徒が主体的に関わり合う話し合い活動を行い、よりよい人間関係をつくろうとする取組である。

1年生は中学校に入学して初めての定期テストがあるので、それに向けて、5月に議題「学ぶこととは？」について話し合わせ、学習意欲を高めることに取り組んだ。その学級活動の、話し合いのための計画の場面、実際の話し合いの場面、話し合いで決まったことの実践する場面、その後の振り返りの場面のそれぞれの場面で、教師主導ではなく、生徒自身が主体的に関わるような工夫を行い、その活動を通して、よりよい人間関係をつくることに取り組んでいる。

このように、学校生活で、みんなで協力して取り組むことや学級のきまりなどを決める体験をするなかで、自分の考えを伝えたり、友達の考えを聞いたり、みんなで決めたことを協力して実行したり、みんなで決めたきまりを守ったりすることで、「児童生徒同士のつながり」が強まり、河村の示した「ルールの確立」や「リレーションの確立」などに寄与する取組であると考ええる。

(3) 対話的活動を取り入れた小学校国語での実践事例

平成 26 年度後期長期研修員、浦添市立前田小学校（現那覇市立小禄小学校）の鈴木英範教諭の実践を紹介する。鈴木は、4年生の国語の授業で、対話的活動を意図的・計画的に取り入れた「話すこと・聞くこと」の学習を行い、自分の思いや考えを主体的に表現する児童を育成する研究を行った。研究の概要は、これまでの「話すこと・聞くこと」の指導で、話し方の指導に重点を置き、聞き方についての指導が不十分だったことを踏まえて、単元のなかに対話的活動（自己・ペア・グループ・全体対話等）を意図的・計画的に位置づけるとともに「対話名人の手引き」を作成し、「話し方・聞き方」の技能・態度やきく力（聞く・聴く・訊く力）を育て、目的意識・相手意識を持って、主体的に学習課題に取り組む態度を身に付けさせ、思いや考えを主体的に表現する児童の育成を図っている。

鈴木は、対話を進める上で必要な話形を提示し（「対話名人の手引き」）、活用させることで、児童間に聴き合う関係性を育むようにした。きく（聞く・聴く・訊く）ことを重視した対話的活動を行うことは、「話すこと・聞くこと」の指導事項の定着を図ることと合わせ、話し手に寄り添う聴き方や、自分の考えと批判的に結びつける聴き方等、対話を成立させる手法を学ぶことができる。対話的活動はグループ学習等の話し合う活動を支え、聴き合う人間関係の基盤をつくる有効な取組であるとともに、「リレーションの確立」を図る取組であると考ええる。

4 教師同士のつながり

(1) 教職員の取組の状況

河村（2015）は、成果をあげている学校の共通点を「教員組織として、協働・同僚性、自主・向上性の両方が高い組織」と指摘した。「教師同士のつながり」の強さがよりよい学校づくりにつながることを示唆した。

教職員の取組に関する質問「学校全体の学力傾向や課題についての全教職員間での共有をしているか」「学習指導と学習評価の計画作成を、教職員同士が協力しているか」「研修等に参加し、それを教育活動に反映させているか」の肯定的な回答はいずれも9割以上であり、学校の課題等の共有、教師同士の協力、研修の成果の教育活動への還元などの取組が図られてきている。しかし、最も肯定的な回答「よくしている」の回答の割合は全国より低いことが読み取れる（図 32、33、34）。

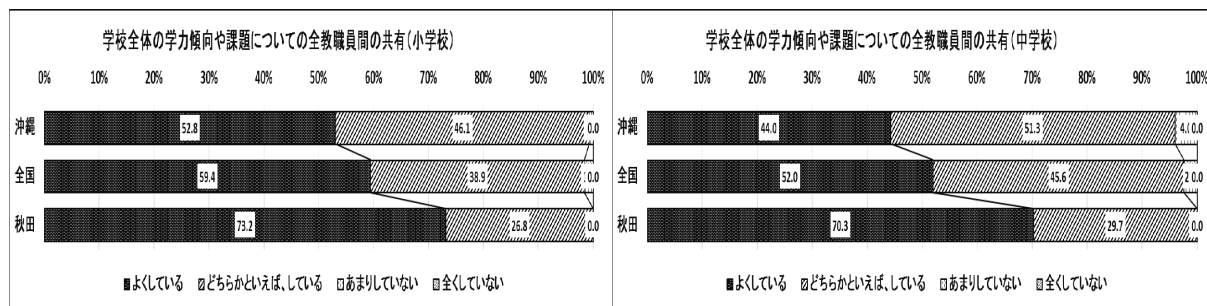


図 32 学校全体の学力傾向や課題の共有（沖縄・全国・秋田）

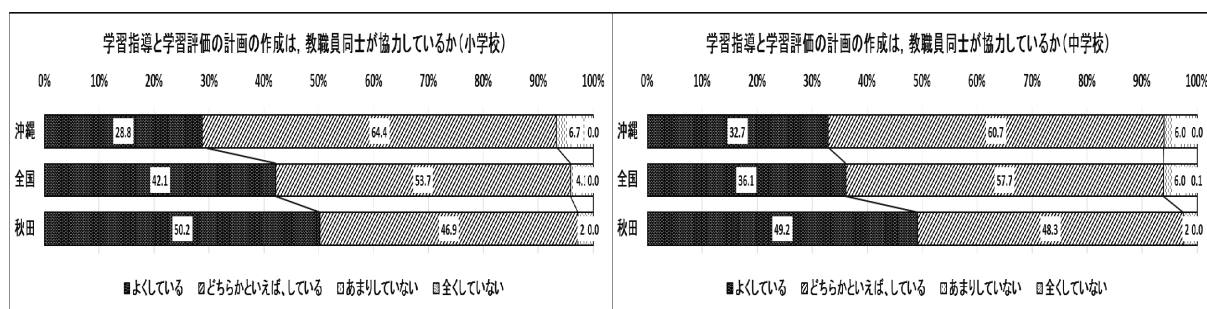


図 33 学習指導と学習評価の計画作成は、教職員同士が協力しているか（沖縄・全国・秋田）

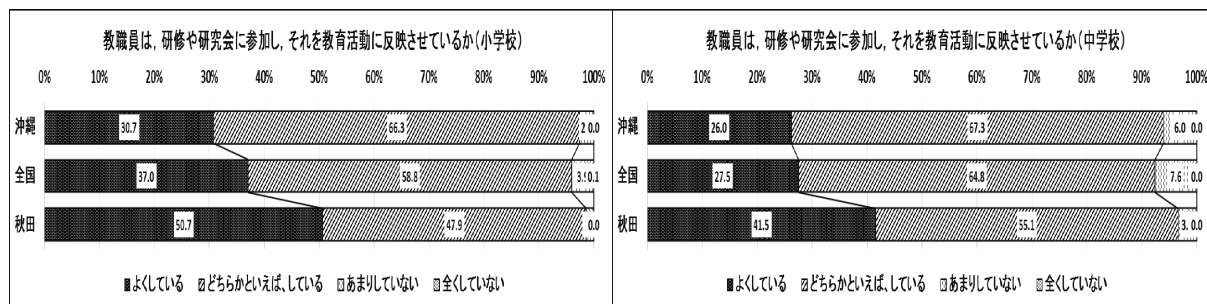


図 34 研修等に参加し、それを教育活動に反映させているか（沖縄・全国・秋田）

教師が協同して、効果的な学習指導の計画など作成するためにも、「学校全体の学力傾向や課題の共有」の徹底を図ることは重要な要素である。学校の課題を正しく認識していれば、課題解決に必要な研修を選んで参加することもできる。また、教師個々の力量を向上させるための研修に参加した後、同僚に研修で得たものを還元しようとしたり、学校の課題の解決に使えないかという視点をもつことができ、学校の課題解決が図られると考える。

「学校全体の学力傾向や課題の全職員での共有」の徹底が図られれば、「学習指導の計画や学習評価の計画」も焦点化され計画を立てやすくなり、これらを教職員同士で協力して作成することで効果的な学習指導が進められる。また、学校全体の学力傾向や課題を把握することで、課題解決に向けた研修に参加し、それを教育活動に反映することができる。

このように、教職員の協力体制を引き出し、研修等の成果を学校の課題解決に活かすためにも「学校全体の学力傾向や課題」を把握することと、それを全教職員で共有することが重要である。

(2) 中学校における学習指導案検討会の工夫

授業研究会等の研究体制がうまく機能していない例として、阿部昇（2015）は、「研究授業で形式的な打合せはあるが実質的に授業者が孤軍奮闘しているケース、授業後はほめ合うだけで課題や改善点が見えないケース、研究授業が日常的な共同研究につながらないケース」をあげている。その要因として、学習指導案等の事前研究が機能していないことと、中学校における教科の壁をあげている。阿部は、教科の専門性の重要性を指摘しつつも、あえて教科の壁を超えることで専門性は磨かれると述べ、教科の壁を超えたチームを結成し事前研究から共同で検討を行うことを勧めている。この教科の壁を超えた取組では、他教科の目を通して、今まで気がつかなかった新しい視点が得られるだけでなく、共に授業を改善しようと取り組む協同的關係、同僚性が育まれていくことで、授業改善への効果が期待される。また、本県は離島を多く抱えていることや、小規模の学校もあることから、教科担当が1名などの学校においては必要な取組となると考える。

実際に、教科の壁を超えた取組を行っている能代市立能代東中学校の研究授業の取組を紹介する。研究授業は、年に3回（6月、10月、11月）実施しており、各回につき授業する教科は2教科程度である。例えば、6月の研究授業で数学と社会の授業をすとなれば、教師を6名ずつ教科に関係なく2グループに分けて指導案検討会を行うが、その検討会を公開授業までに3回行う。1回の指導案検討会は1時間程度で実施している。また、学習指導案検討の際に教育委員会等の指導主事の助言を得ながら、指導案を作成する。公開授業当日は指導主事を招聘して実施し指導助言等を受ける。このような方法で授業の改善に取り組んでいる。5月には学習指導案の様式を検討し、全教科で様式を統一している。今年度の指導案を見てみると、授業の流れを「つかむ→深める→まとめる」に分けて考え、個・ペア・グループ・一斉のどの学習形態を用いるか検討し、それぞれの学習活動や時間配分などを記入できるような様式を用いている。

このように、研究授業において、事前に他教科の教師が参加しての学習指導案検討会を開くことは可能であり、重要である。

(3) 八重瀬町立東風平中学校の学習指導案検討会の実践

八重瀬町立東風平中学校数学科の仲宗根亜矢子教諭の12月4日(金)に実施する授業に向けて、数学科以外の教師も交えた学習指導案検討会を実践した。

この検討会の実施の目的は、「教師同士が気軽に授業についての話し合いや、授業を見合うことができる雰囲気づくりを行い授業改善に役立てる」ことであり、教科の壁を超えて教師同士が協力してよりよい授業を目指すために行う。そして、議論が有意義で活発なものになるよう、参加する教師には、専門性が邪魔をして意見しないということがないよう、他教科でもこの授業をよくするという視点で気軽に意見することや、自分の教科の視点で参加すること、生徒の活動に重きを置いているかなどの視点を持って指導案を検討することを確認した(図35)。

検討会は、授業者も含め、国語、英語、理科、数学の教科から合計5名、経験年数も様々な教師集団で行った。検討会は事前に確認した話し合う視点のもと、授業者の説明の後に、指導案の流れに従って話し合われた。

また、授業の流れで、導入を既習事項の確認などを行う「つなぐ」と目標を示す「つかむ」の2つに分け、次の展開を「考える」と「確かめる」に分け、終末は振り返る活動を行う「振り返る」と次の授業へつなぐ活動の「つなぐ」の2つに分けて考えるようにした(図36)。

「導入時の既習事項の確認の方法や、めあての表現が適切か」「表現が分かりにくくないか」「思考させる場面での各グループへの介入の方法で思考を深めるために発問やヒントなどどうするのか」「確かめる際に、生徒が表現する方法や解法がいくつか」「教える内容が多くないか」「英語では振り返りの部分で理解ができているか問題を課すことで理解度を確認させる場合もあるが、この授業でもこのような方法はどうか」など、多くの意見が出された(写真1)。まとめとして、導入の目標が明確でわかりやすい表現になっているか、生徒に思考させたり、確かめさせたりする活動、振り返る活動が適切かなど検討され、約50分間の話し合いとなった。

この検討会を受けて、めあての表現の変更、思考させる場面での各グループへの発問、評価問題の実施などを取り入れて、授業を計画し直し、実践に結びつけた。

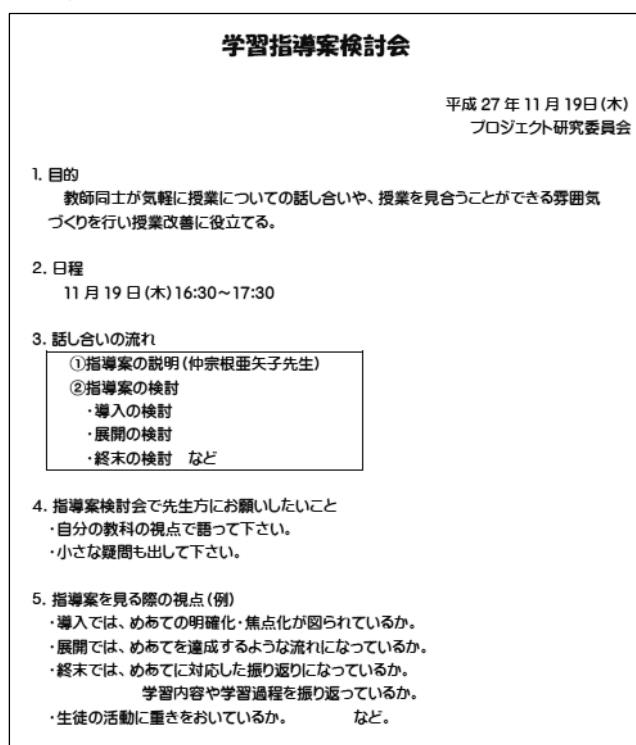


図35 学習指導案検討会の目的・視点

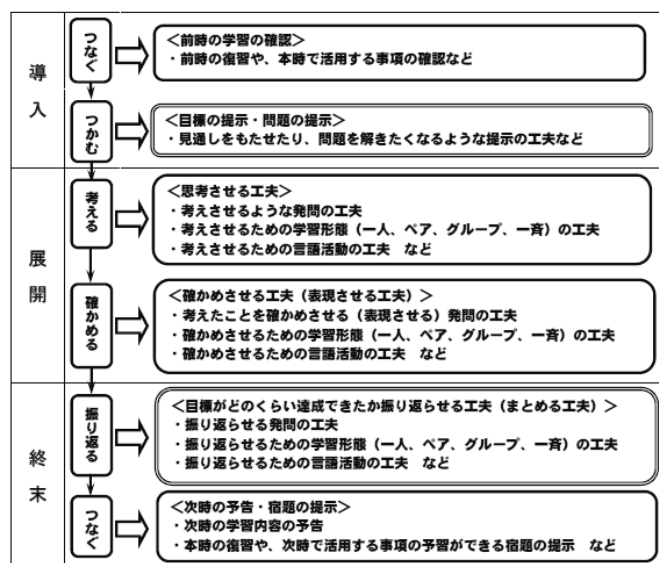


図36 授業の流れ



写真1 学習指導案検討会の様子

道徳や特別活動の指導案検討会の参加経験のある参加者もいたが、全員が他教科の指導案の検討は初めてであった。しかし、そのなかでも活発な意見交換が行われ、参加者からは、「授業者の思いや、様々な方法や、他教科からの目線など参考になった」「（今回は数学の指導案検討会だったが）理系教科が文系教科に論理的な説明を助言したりすることもできるのではないかと感じた」「機会があれば、他教科の視点も取り入れてみたい」などの前向きな意見が聞かれた。また、授業者の仲宗根亜矢子教諭も、検討会を受けて、めあての表現、思考させる場面での各グループへの発問の仕方、評価問題の実施などを取り入れて授業を計画し実践するなど、授業の改善につながったことで検討会の効果を実感している。このような経験を重ね、慣れていくことで、よりよい学習指導案検討会になっていくと考える。

このような学習指導案検討会を通して、他教科の教師同士が、普段から気軽に授業のことについて話し合う雰囲気をつくりだし、日々の授業改善に結びつけるような取組に発展させたい。

5 小学校と中学校のつながり

小学校と中学校のつながりに関する学校質問紙の「小中連携の取組を行っているか」の質問に対して、肯定的な回答は、小学校約5割で、中学校約7割であった（図37）。これらの数値は全国平均より少ない割合である。本プロジェクト研究では、実際に、県内市町村教育委員会の取組の状況を調査し、小中連携の実施状況を確認し、小中連携を実施した効果や課題について考察する。

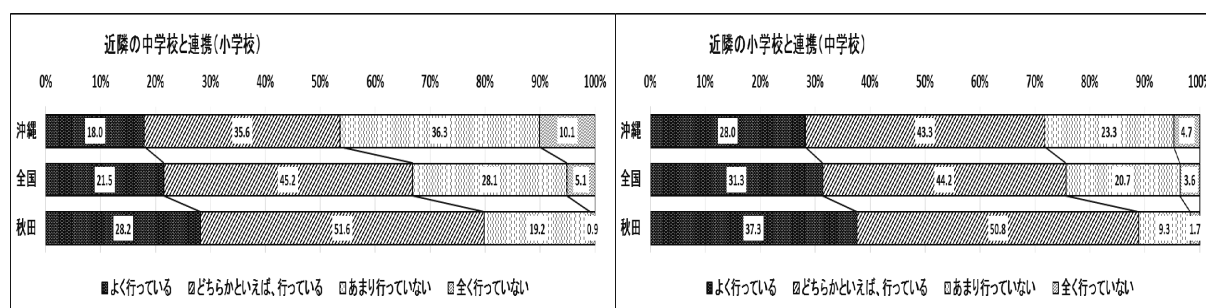


図37 小中連携（沖縄・全国・秋田）

(1) 市町村教育委員会の小中連携の取組状況

平成27年11月、沖縄県内の小中併置校のみの7つの委員会を除く34市町村の小中連携についての電話による聞き取り調査を行った（図38）。

小中連携については94.1%と高い数値で実施されている。「全員参加型の取組」（85.3%）については、1回実施（10市町村）、2回以上の複数回実施（16市町村）と、小・中のニーズに応じ、様々な取組が行われている。その内容については、講演会、研修会で生徒指導や教科指導についての共通理解を目的とするものや、ワークショップ形式で実践的な指導力の向上を目指した取組等がある。また、特別支援教育、児童生徒理解等の当面する課題や、道徳、特別活動など、共通して実践できる内容が取り入れられている。

「授業を相互に見る研修」（88.2%）を実施している委員会においては、「互いの意見や現状を把握することができる」などを成果にあげている。また「（小・中学校の）教科間のつながりが持ててよかった」など互いの学習内容を理解・把握することができた等、授業改善につながっていると答えている市町村もある。

「（公開）授業後の授業研究会は行っている」（79.4%）割合は高く、公開授業等の後、意見交換を行い、教師の授業力の向上につなげている様子がうかがえる。一方「事前に小・中で指導案検討会を行っている」については、今回のアンケートでは「行っている」という回答は得られなかった。小中合同で授業研究を行う際、事前に指導案検討会を行うことは、児童生徒の実態把握や理解、

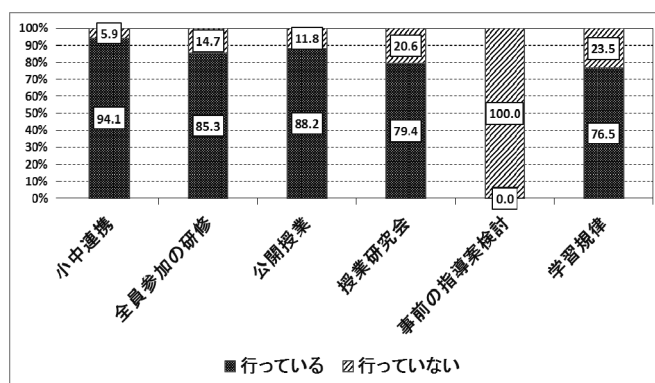


図38 小中連携に関する聞き取り調査

目標の達成においても必要と考える。授業の課題を共有し、授業レベルで語る場を設定することが求められる。

小中の継続した学習規律については、「黙想」「ベル席」「学習用具のチェック」「家庭学習の手引きの作成」等、共通事項を設けながら、各学校の実態に応じ、内容を充実させることで、「小中とも落ち着いて学習に取り組んでいる」等の成果があげられている。学習習慣の確立のために、ノート指導や家庭学習について、小学校の取組が中学校まで継続されている。

小中連携の取組の全体の成果として、「中1ギャップの解消に役立っている」等の課題解決や「(小学校の先生が)生徒の活躍ぶり知ることができる」などの生徒理解につながっている。また、「先生方の授業力向上に役立っている」「小学校の板書や、ノートの取り方が中学校の先生の参考になっている」など、互いの授業づくりの良さを知る機会となっている。また、英語科を中心に授業研究を実施している市町村が複数あることから、今後、小学校で教科化される上で、情報交換と合わせ、乗り入れ指導等が実施されることも考えられる。

課題としては、「時間調整や研修日程の確保」「教師の多忙感」等があげられている。これらの解消にあたっては、Web-meeting システム等の ICT を活用し対応している委員会もある。「教師の多忙感」については丁寧な調査が必要であるが、「公開授業に参加した教員からは肯定的な感想が多い」ということから、授業力の向上に直接的につながる内容、またそれらの講習会、研修会になるよう、連携内容を充実させる必要がある。

(2) 那覇市教育委員会の取組

那覇市では、既存施設を活用して、全小中学校で共通した取組を実施しながら、分離型で小中一貫教育を導入し、推進している。平成 24 年度神原中学校小中一貫教育グループ(神原中・神原小・壺屋小)モデル実施を皮切りに、平成 26 年度小禄ブロック、平成 27 年度本庁・真和志南ブロック、平成 28 年度首里・真和志北ブロックと、来年度で市内小中学校、完全導入となる。

その特色として、①学習指導要領の範囲内で義務教育 9 年間を見通した教育課程に基づいた発達段階に応じた指導の実施②児童生徒の交流活動、合同行事の計画的な実施③小学校と中学校の接続期(小学校 5・6 学年と中学校 1 学年)に重点を置いた取組があげられる。現在、各小中一貫教育グループでは主に①研究・学習部会②生徒指導部会を設置、各部に部長をおいて、推進を図っている。

11 月、市内の小中学校の教職員を対象に、小中一貫教育フォーラムが開催され、各ブロックの小中一貫教育コーディネーター(各ブロックに 1 名配置)の発表、先進県の視察報告等が行われた。「中1ギャップの解消」「不登校率の減少」「小・中学校の学力向上(全国学力状況調査の結果)などの成果があげられていた。

神原中学校小中一貫教育グループでは、小学校と中学校の教科の「系統表」を作成し、「指導方法」「学び方」に一貫性を持たせ授業を行っている。3 校では「かく力を高める」を共通テーマに、各教科で授業改善を行い、今年度は、道徳、特別活動で授業研究を行っている。さらに、①中学校入学時の不安解消②中学校への学びのつながりを意識した「乗り入れ指導」を実施し、今年度は中学校の社会科教諭が、神原小、壺屋小両校の 6 年生を対象に社会科の授業を行っている。「交流活動」では、1 日中学校体験や行事等の参観を通し、生徒がそのガイド役を務めるなどし、先輩としての役割を担うことで達成感を、児童は中学校への不安解消へとつながっているとしている。

今後、小中一貫教育コーディネーターの活用、小学校と中学校の教職員同士の授業レベルでの対話が連携の強化につながると考える。

6 探究型授業

本県の児童生徒の学力と学習状況について、全国学力・学習状況調査の結果などから分析を行ってきた。そこから見えてきた本県の課題に対応した授業づくりとして、探究型授業とは、どのようなものかを考察、定義し、本研究における「探究型授業づくり」を提案する。そして、小学校国語と中学校数学で探究型授業づくりの実践例を示す。

「探究型授業」の必要性について、本県の児童生徒の「学習に対する関心・意欲・態度」と「授業で分からないことがあったときの対処法」の点から考察を行ったあと「探究型授業」について述べる。

(1) 本県の児童生徒の学習に対する関心・意欲・態度

本県の児童生徒の学習に対する関心・意欲・態度について、児童質問紙、生徒質問紙の「勉強は好きか」「授業の内容はよく分かるか」の質問に対する児童生徒の回答(数値は選択肢の中で一番

肯定的な回答)の本県、全国、秋田の比較(図39、40上のグラフ)と、本県の経年比較(図39、40下グラフ)を行う。

「教科の勉強は好きですか」の質問について、小学校算数は全国平均を上回っているが、それ以外の教科はすべて全国平均に及ばない数値である。算数が好きと回答する割合だけでなく、算数Aの平均正答率は昨年、今年と全国平均を上回るなど、小学校算数は良い傾向を示している。

本県の経年比較において、全体的には「教科が好き」「授業内容はよく分かる」の回答はやや増加、または、横ばいの傾向が見られる。また、本県だけでなく全国的な傾向として、小学校と中学校の比較で、中学校になると各項目の肯定的な回答の割合が減少する。この状況の改善のためには、「中1ギャップ」の解消のための小中連携の取組が重要と考える。しかし、この状況の改善のために最も重要なことは、小学校で高まってきている「勉強が好き」という気持ちを、中学校において引き続き保つような指導と「授業内容が分かる」と実感させる授業改善を行うことであり、このような学習意欲を喚起し、分かる授業にするためにも「探究型授業」は有効ではないかと考える。

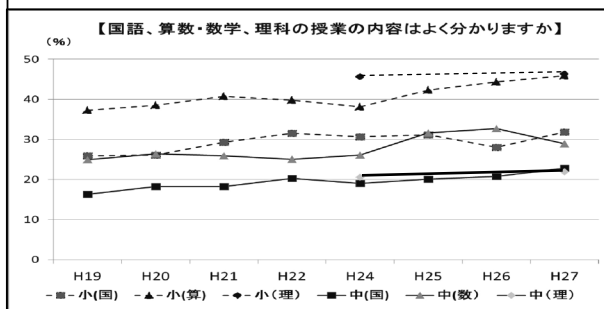
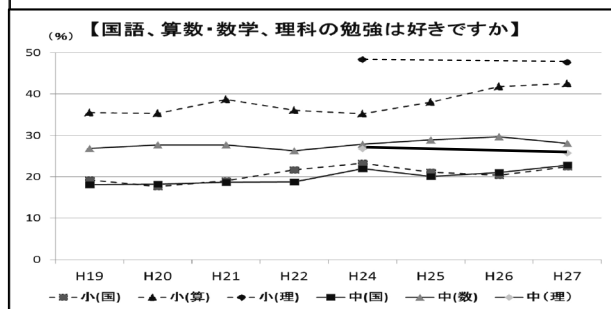
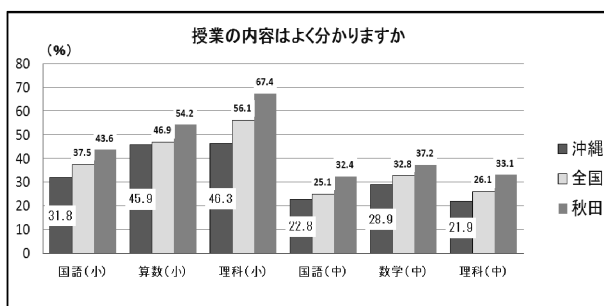
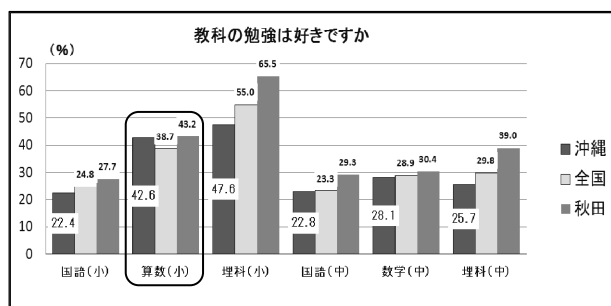


図39 「教科の勉強は好きですか」

図40 「教科の授業の内容はよく分かりますか」

(2) 授業で分からないことがあったときの対処法

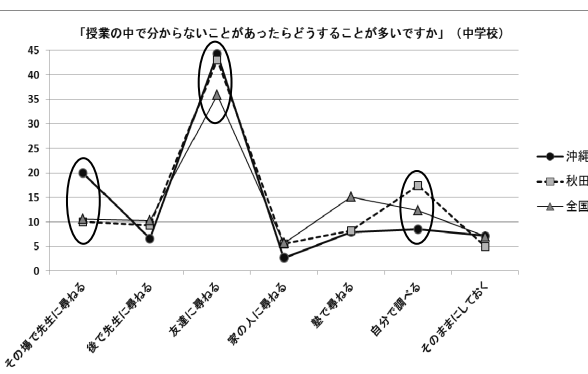
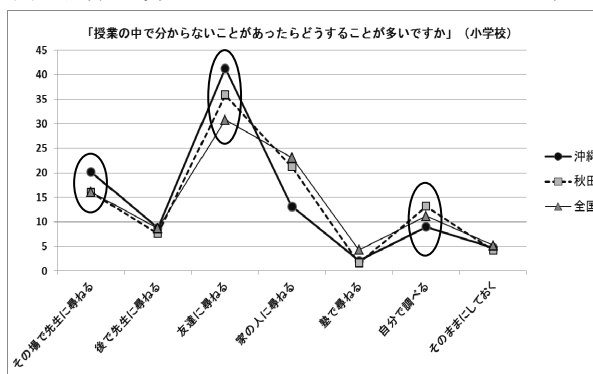


図41 授業で分からないことがあったらどうすることが多いか(沖縄・全国・秋田)

児童質問紙、生徒質問紙の「授業の中で分からないことがあったら、どうすることが多いか」の児童生徒の回答が図41のグラフである。小学校、中学校ともに「その場で先生に尋ねる」が、全国、秋田よりも高くなっている。中学校になると、全国、秋田はその割合が減るのに対して本県は小学校と変わらない割合である。また、「自分で調べる」と回答する割合は、全国、秋田は中学校になると高くなり、本県は小学校よりその割合は減少する。

授業中に自分のわからないことを直接教師に尋ねるという行動は、その場ですぐ正答を求めがちな学習態度を示しているとも考えられる。「すぐに(安易に)正答を求める」授業や、児童生徒が考えるべきポイントで考えさせずに「教師が正答を与える」授業などが、自分で考えたり、調べたりせずに、他者(先生)から答えを得ようとする受動的な学習態度にしていけないか、教師自身が自

己の授業を振り返る必要がある。

例えば、児童生徒が疑問を抱き教師に質問した場合、「すぐに答えを与える」のではなく、疑問を抱き質問するということは興味・関心をもって主体的に学ぼうとする姿勢の表れであり、自ら考える絶好の機会ととらえ、その際、必要に応じて「自分で調べる」という主体的な学習態度に結びつけるような指導を行い、このような指導過程を根気よく繰り返すことで「自分で調べる」ことを習慣化させるような指導が考えられる。特に、学年が上がり複雑な学習課題に臨む機会が増える中学校において「自分で調べる」という学習態度育成の必要性が高まっていくと考える。この学習に対する主体的な態度の育成のためにも「探究型授業」は重要であると考ええる。

また、本県の児童生徒の「友達に尋ねる」の割合が全国や秋田より高いことが特徴としてあげられる。このような気質は、話し合いで協同的に学ぶグループ学習を活発に行う素地があると考えられる。従って、協同的に学ぶ要素を意識した探究型授業は本県の実状にあったものと考えられる。

(3) 探究型授業とは

授業において、例えば「①答えが特定のものである場合、その答えに至る過程を既習事項を用いて試行錯誤しながら答えにたどり着こうとする活動」「②ある方法で答えにたどり着いた場合でもそれ以外の方法がないか、別の解法を探し出そうとする活動」「③文章などの資料等を読み取り解釈したり、自分の考えを述べたりするときのように、答えが多数、または、無数にある場合は、自分の解釈が正しいかどうか判断したり、別の視点がないか探したり、自分の考えを述べる場合は、自分の納得のいく内容や表現を追究したりする活動」「④たどり着いた答えを吟味したり、他者の考えなどを評価したりする活動」「⑤学習した内容を詳しく調べたり、発展させて新しい問題を考えたりして解決しようとする活動」などを「探究する活動」ととらえることとする。つまり「探究する活動」は、ある解にたどり着く過程で、時には他者の考えを取り入れながら、自分で納得のいく解を構築し、学習内容を発展させていくことととらえることができる。

「探究する活動」自体は、個人の主体的な学習だけでも実施可能な活動である。しかし、他者と関わりながら学ぶことで、その活動の質は高まると考える。田村学（2015）は、探究のプロセスで、他者と関わりながら学ぶ「協同学習」を組み合わせる利点について、「多くの情報が集まる」「様々な視点から分析できる」などをあげ、多様な情報を適切に活用したり、異なる視点を得ることで見方や考え方が深まったり、力を合わせたり交流したりすることで一人ではできなかったことができたりする協同的な学びが探究的な学習の質を高めることを指摘している。よって、探究する活動を質的に高めるためには、児童生徒の主体的で協同的な学習が重要である。

本研究における「探究型授業」を、児童生徒同士の活動に重きをおいた探究する活動を取り入れ、児童生徒の主体的・協同的に学ぶことを意義づけた授業として提案する。

(4) 主体的・協同的に学ぶために

授業は、個別の学習、ペア学習、グループ学習、一斉学習などの学習形態を組み合わせで行われる。これらの学習形態の特性を考慮して、効果的に使い分ける必要がある。秋田喜代美（2012）は、「一斉学習と小グループ学習のそれぞれに適した内容がある」とし、「基礎として必要な技術や知識を習得させる段階」は一斉学習、「多面的、多義的な概念について議論し思考を深める場合」は小グループ学習が適していて、一斉学習では「内容を良く理解している教師が教えたり、援助して学習の足場をかけた方が効果的」であり、小グループ学習では「年齢の近い者同士の方が有効」であると述べている。また、小グループ学習は「多面的、多義的な概念について議論し思考を深める場合」に用いると効果的であるから、学習指導要領の求める言語活動の充実を図り、基礎的・基本的な知識・技能を活用した思考力・判断力・表現力等を育成する授業に向いている学習形態と考える。「探究型授業づくり」では、既習事項の確認等は一斉学習で行い、その既習事項を活用する学習課題では小グループ学習に切り替えるなど、学習形態を工夫する。

秋田喜代美は、「より知識や技能のある熟達した人と話すと、その話をそのまま受け入れがちで、自分で考えなくなったり、自分の考えを言語化し明示化する機会がなくなってしまう」とも述べており、このような状況にならないためにも、多面的、多義的な概念について議論し思考を深めるために取り入れる小グループ学習においては、知識や技能が同程度である年齢の近い者同士で行うほうが有効であると考えられる。また、一度、自分の考えを小グループで外言化することは、思考を深め、一斉学習での、自分の考えや意見との共通点や相違点などの視点を持つてのぞむことにつながる。

前述した本県の課題「思考を深める発問を取り入れ、発言や話し合いの時間を確保し、児童生徒で話し合わせる活動」を充実させるためにも、小グループ学習を効果的・積極的に授業に取り入れた主体的・協同的な学びは有効であると考え。

(5) 探究型授業づくりに向けて

本研究で目指す「探究型授業づくり」において、授業を「導入・展開・終末」の3つに分けて考え、それぞれの場面で、下記のことを留意しながら授業づくりを進めていく。

① 導入

授業の冒頭で「目標を示す活動」の意義は、児童生徒に見通しをもって授業にのぞむこと、児童生徒に興味・関心を抱かせることである。目標を示す工夫として、まず、対象となる児童生徒の実態や本県の課題等を踏まえること、そして、見通しをもたせるには、目標の焦点化、明確化を図ることに加えて、児童生徒が理解できるわかりやすい表現にすることは必須条件である。さらに、興味・関心を抱かせるために、田村は「驚きの事実を印象的に提示し、必要感を高め課題を設定」したり、「違和感が生じるように統計資料を提示し、課題を設定」したり、「体験活動での感覚とのずれや矛盾を強調し、課題を設定」したりするなどの工夫が必要としている。

目標の設定は、児童生徒に見通しを持たせ、やってみたいと思わせることができるかどうかだけでなく、その後の探究する活動が効果的に行われるかどうかにも左右することになるので、とても重要である。「探究型授業」の探究する活動を活性化するためには、「目標を示す活動」を的確に行うよう心掛ける。

② 展開

展開は「思考・判断・表現」する中心的な時間である。主体的・協同的に学ばせるために、ペア、グループにするなど小グループ学習を取り入れる。ただし、グループで話し合う活動を形式的に取り入れただけにならないよう、目標を達成するための手立てとしてしっかり機能するようにならなければならない。「展開」は、協同的に学ぶ時間になるので、児童生徒の活動の時間を十分確保していくとともに、既習事項等の知識・技能を活用する場を効果的に設定し、習得と活用の往還がなされるような活動を心掛ける。つまり、「展開」では、児童生徒同士に思考させる場を教師が意図的に設定することが重要である。

教師が児童生徒の考えを引き出し、思考を深めるための発問の工夫について考える。夏坂哲志(2015 第2回教育講演会)は、思考を連続させ、より深く理解させるための工夫として、「なぜ」を考えさせることと「なぜ」を説明させることをあげた。「なぜ、そうなるのかな？」と理由・根拠・考え方を問うこと(検証のなぜ)と、「なぜ、そう考えたのかな？」と着眼点・きっかけ・動機・着想の源を問うこと(発見のなぜ)で、考えさせ、説明させる。また、子どもの声を引き出すために、むきにさせたり、得意な気分させることも有効で、そのために、否定して揺さぶったり、わざと間違えたり、間違いを肯定したり、真反対のことを言い切ったりすることなどを具体的な手法として示した。さらに、発問したら、子どもが言い出すのを待つことや、子どものつぶやきを大切に、都合のよい反応だけを取り上げないなど、発問後の教師の姿勢も示した。このように、思考を深め、探究する活動を活性化させる発問の工夫も心掛ける。

教師のグループへの接し方について、解法や答えを教えてしまうような関わり方をしたり、議論が活発になされているグループに教師が割って入り結果的に児童生徒の思考を妨げたり、逆に、議論が活発でないグループへ適切な指導がなされないと、主体的に学ぶ機会を失い、協同的な学びにならず、探究する活動の質が高められなくなる。よって、グループへの教師の接し方が探究する活動が活発に行われるかどうかを左右するため、思考を促す適切な発問を授業の計画の段階から用意し練っていくようにする。授業づくりの際は、児童生徒の反応を予測し、それに対する発問等を用意して臨み、予測していない反応があった場合も、教師が教えるのではなく、児童生徒とともに考える姿勢を示すなど児童生徒の学びに寄り添い、児童生徒の学び合いを促進するような発問を心掛けたい。

「展開」では、児童生徒同士が思考したことを表現させることも重要な活動である。つまり、「展開」では、ペアやグループで話し合ったこと、思考したことを整理し、まとめさせ、これらを記述、発表するなどの表現活動も取り入れなければならない。ここでは、ノートや黒板以外に、ホワイトボードやICT機器を活用するなど、効果的に児童生徒の考えを授業に取り入れていきたい。表現させる場面は、発表者にとっては表現する活動であるが、それを見たり聞いたりする

側は、それら発表で表現されたものを吟味したり、評価したり、共有したりすること、つまり、答えを確かめる活動となる。これら表現させ答えを確かめる活動では、発表者だけでなく、聞く側の学習の重要性も意識させたい。

展開におけるそれぞれの場面で「言語活動の充実を図る活動」を意識し、教師の教え込みでなく、主体的・協同的に学習する児童生徒の探究する活動の支援していきたい。

③ 終末

授業の終末では、「振り返る活動」を行い、目標をどのくらい達成しているかを確認していく。授業の最後で「振り返る活動」を実施する意義は、学習内容や学習過程を確認することと、授業で何かわかったか、何ができるようになったかを児童生徒自身が確認することである。

この授業で「何を学んだか（学習内容）」だけでなく、「どのように学んだか（学習過程）」も振り返ることが大切である。これを行うことで学習内容の定着が図られ、次に似たような問題に接したときに学んだ知識や方法を活用し自力で解決できるようになる可能性が高くなると考える。また、授業で何が分かったか、何ができるようになったかを児童生徒自身で確かめること、つまり、自己評価を行う。自己評価を行うことで、自分の課題が何か把握でき、次に自分が何をすればよいのかの方針を立てやすくなり、主体的な学習態度の育成につながると考える。このように、「振り返る活動」では、ペアやグループや全体で学んだことが、個の学びにつながっているか確認させ、「分かった」「できた」など面白さや達成感を味わわせることで、意欲的に学習に向かわせたい。

「振り返る活動」の時間の確保のために授業全体の時間管理を意識して行わなければならない。「目標を示す活動」を行っても、それが達成できたかどうか確認しなければ、目標を示した意味が薄れてしまう。授業の質を高めるためには、「目標を示す活動」と「振り返る活動」は連動して行う必要がある。

④ 主体性、学ぶ意欲を喚起する探究型授業

探究型授業では、グループ学習など協同的に学ぶことを通して、主体性や学ぶ意欲の向上を図ることができる。伊禮三之（2015）は、第3回教育講演会「探究的な学びを促すRLA（Researcher-Like Activity）—数学者の縮図的活動—」のなかで、高校数学の授業実践例を紹介した。探究型授業では、児童生徒が自ら課題や問題を見つけ、自ら問題解決に向けて取り組む、それを個人だけでなく、他者と協同で探究するような授業が考えられるが、この実践も探究型授業であった。

この授業は、簡単な連続した足し算の問題から規則性を見つけさせ、説明させたり、証明させたりした。その後、その問題の条件を変えるなどして新しい問題を生徒自身に見つけさせ、他者と協同して問題の解決をしようとする授業であった。そのなかで、生徒が積極的に意欲的に問題解決に向かって取り組んでいる様子があったが、自分で作った問題を自分と仲間達との協力で解決に導いたときの喜びがとても大きいことが感じ取れた。このように学習意欲を引き出すためにも、このような探究型授業は有効であると実感させられる例であった。また、このような授業の場合、教師が正解を用意できない場合もあるが、正解を教えるという立場よりも生徒の考える活動に寄り添う、または、一緒に楽しむ（考える）姿勢が必要になると考える。深い思考の結果、正解にたどり着くことも重要であるが、正解に至るために試行錯誤し思考すること自体の大切さを児童生徒にも伝えたい。

以上のように、探究型授業では、主体的・協同的に学び合うことを通して学習内容だけでなく、学習過程を学ぶ、つまり、「知識を得る」だけでなく、児童生徒の学ぶ意欲を引き出し、自分で考え、他者と関わりながら学ぶ方法を身に付けさせる「学び方を学ぶ」授業に近づけたい。

(6) 学習指導案様式について

学習指導案様式（図42）は、「目標」を設定し、その指導の成果を確かめるための「評価の観点」と「学習に即した評価規準（B）」及び「評価方法」を記すようにした。そして、本時の学習過程での「導入→展開→まとめ」を「つなぐ→つかむ→考える→確かめる→振り返る→つなぐ」と6つの項目に細分化し、それぞれの場面でどのような工夫をするのか焦点化して考えることができるようにした。学習指導案作成の際に「探究する活動」が充実するように「目標を示す活動」「振り返る活動」の質の向上を図るための工夫や、展開では考えを引き出し、思考を深める指導の工夫、を意識してできるような様式となるよう工夫した。この様式の冒頭と最後の「つなぐ」では、前時の

全体として、児童生徒同士の活動に重きをおいた探究する活動を取り入れ、児童生徒の主体的・協同的に学ぶ授業にするための学習形態の工夫や言語活動の充実を図る工夫などがしやすい様式を目指した。また、授業の実施においては、見通しをもたせて振り返らせる一連の学習活動が時間内に収まるような時間管理も意識して授業を行うことを心掛けるようにしたい。

(4) 本時の展開

– 31 –

(7) 小学校国語の実践

探究型授業として、那覇市立小緑小学校4年担任の鈴木英範教諭の授業実践を紹介する。

① 授業改善の視点

国語科の指導方法（学校質問紙）の「相手や目的に応じて話したり聞いたりする授業」「書く習慣を付ける授業」「様々な文章を読む習慣を付ける授業」を行ったかの設問に対し、本県は、全国や秋田と比較して「よく行った」と回答した学校は少ない。また平成25、26、27年の経年比較においても同項目において大きな変化はみられず、授業改善が求められる。

そこで、国語科の授業においては伝え合う能力、すなわちコミュニケーション能力を高め、「相手や目的に応じて話したり聞いたり」し、「書く習慣」を付け「様々な文章を読む」といった改善の視点で、意図的にペアやグループで話し合う学習形態を取り入れた授業を計画した。

単元や授業において、課題解決に向け、主体的に思考・判断し、その解決の過程の中で、外言化された言葉で友だちと自分の意見・感想を交流させる。また、協同して課題を解決することを通して、学び合う良さを実感させていく。その学びの連鎖が探究的であるととらえ、単元を構成した。

② 「つなぐ・つかむ」「考える」「確かめる」「振り返る・つなぐ」過程で学び合う授業

「導入」の「つなぐ・つかむ」において協同して学ぶために、既存の知識を十分に活かせる課題を設定する。その際、児童の実態を把握し、追究するに適した課題であるかを考慮する。

「展開」の「考える」段階では自分の考えを持つ時間・場を設け、その後、ペアやグループで説明したり、相手の意見を聞いたりする活動に意味を持たせる。「確かめる」段階では、ペア、グループでの話し合いを中心に学習を進める。また、出された考えを全体で共有する。

「終末」の「振り返る・つなぐ」においては、自己の考えをもう一度振り返らせ、自己の変容が分かるようにする。自分の進捗状況を確認していくことで、安心して次の学習に進め、児童自ら課題を設定することのぞめると考える。

③ 言語活動のねらいと具現化

説明的な文章を読む指導において、低学年では「事物」の仕組みを簡単に説明したり、書かれている本を読んだりする。それを受けて、中学年では、「事実」を記録したり、報告したりする活動が求められる。また、「事実」に着目しながら目的を設定して本や文章を主体的に読むことが大切である。具体化にあたっては、目的を持って本や文章を選び、参考にする。資料としては、まとまった文章として全文を取り上げたり、本などの文章の一部を利用したりする。ここでは報告文を取り上げ、筆者の考えを読み解きながら、実際に調べ報告する文章を書いていく。

④ 単元観

単元名を「身の回りの便利なものを報告しよう」とし、2つの説明文を読んでいく（『便利ということ』〈教育出版4年下〉『点字を通して考える』〈学校図書4年下〉）。共生の考えについての筆者の意見を知り、立場や使う人によって便利のとりえが変わることを読み取らせる。また、筆者の意見への理解を深めるために、他の筆者の文章と比べて読むことを設定する。教材を重ねることにより、読みが深まり、生涯学習及び多様な価値観の人々と共に社会的に参画する基礎となると考える。

授業においては、記録や報告の文章の利用の仕方にはいろいろあるが、同じような題材でも筆者によって、意見が異なること、事例の挙げ方、文末表現など共通することもあることなどが実感できるようにし、報告文を書く手立てとする。また、目的に応じ、本や資料を読んだり、調べたり等の課題を設定し、目的に応じて報告し合う。

⑤ 本時の指導①「5／10時間」

ア 目標 2つの説明文を読み、筆者の意見や考えの相違点や共通点から、二人の筆者の伝えたいことを考える（C読むこと カ）

イ 評価の観点：【読む能力】事例と事実と意見とを区別し、関連付けながら読み、自分の考えをまとめる。

ウ 学習活動①における評価規準【おおむね満足できると判断できる状況（B）】

筆者の意見を的確に捉え、相違点をもとに自分の考えを説明し、意見をまとめようとする。

学習過程	学習活動	○指導上の留意点	☆評価規準（方法）
導入 10分	つなぐ 1 2つの説明文を音読する 2 前時にまとめた筆者の意見を確認する	○筆者の意見や考えが書いてある段落を音読させる	☆二つの説明文の筆者の考えを書いている（ノート、付箋紙）
	つかむ 3 学習課題を確認する 便利な物について、調べたことを報告する 4 めあてを確認する 筆者が「私たちに伝えたいこと」を考え、一文で書こう 5 自分の考えを確認する 6 前時にまとめたノートをペアで見せ合い確認する	○学習課題を確認し、めあてを立てることで、1時間に見通しを持てるようにする ○一文で書いた文を確認し合う	 (つなぐ・つかむ) ☆学習に見通しを持ち、めあてに沿って学習を進めようとしている（態度）  (つかむ)
展開 30分	考える 7 めあてについてグループで検討する (1) 筆者の意見や考えを書いた付箋紙を表に貼る (2) それぞれが考えた筆者が「私たちに伝えたいこと」を聴き合い、話し合う 8 グループの意見を整理し、まとめる	○同じ意見や、違う意見を整理する ○筆者の共通点や相違点から考えた一文から、グループでの対話を通してよりよい一文を考えていく	☆自分の考えを説明している（態度）  (考える1)  (考える2)
	確かめる 9 発表する 10 それぞれのグループの考えについて吟味する	○まとめたことについて各グループ、発表をする ○各グループの共通点や相違点に着目させ聴き合う	☆グループの相違点などに気を付けながら聞いている。（態度）  (確かめる)
終末 5分	振り返る 11 友達の考えを参考にしながら、自分の考えをノートに書く	○友達の考え等を参考に、めあてに沿った一文を書く ○1～2名発表する	☆気付いたこと、わかったことから書いている（ノート）  (振り返る)
	つなぐ 12 次時の学習の予告を聞く 13 自己評価をする	○調べたことの中から、書く事柄を決め、報告する文章を書くことを確認する ○変容したことを中心に、自己評価表を記入していく	☆自己評価を行うことができる（自己評価表）

⑥ 学習過程における考察（本時の指導①）

ア 「つなぐ・つかむ」過程について

「つなぐ」では、2つの説明文『便利ということ』『点字を通して考える』のまとめの段落を音読させた。次に、前時に付箋紙に書いた筆者の考え（写真2）を確認させ、自分で考えた筆者が伝えたいことの一文を読んでおき、交流の準備をさせた。

展開でグループ等の交流を活性化するためには、前時までの学習をめあてを提示した段階で確認する必要がある。

イ 「考える」過程について

a 筆者が伝えたいことを考えるにあたり、まず、説明文の「事実・事例」「意見」を読み取らせ、「意見」は付箋紙に書き、相違点、共通点をグループで分類させた（写真3）。「障害について正しく理解する」「くらしやすく、希望のもてる社会をつくっていく」「だれにとって便利（不便）かをよく考えることが大事」など、付箋紙には筆者の考えが要約されており、分類の作業はスムーズに行われ、共通点や相違点から両者の考えを再確認することができた。

b 分類した表と自分で考えた一文をもとに、グループで筆者の伝えたいことについて考えた（写真4）。各自、自分の考えを発表したあと、グループで一文をつくる際、「誰かの一文を選ぶのではなく、みんなのいいところをあわせよう」「キーワードの『ユニバーサル』を使おう」など、一人一人の思いや考えを伝え合い、突き合わせた上で、一文をつくっていくことができた。机間指導の際、活動が停滞しているところは、教師が把握しているそれぞれの一文の良いところを話したり、キーワードやポイントだけを指示した。子ども同士の対話を促す程度にとどめることも必要である。

ウ 「確かめる」過程について

全体で、各グループから出された筆者の伝えたい一文を確認し合った（写真5）。ここでは、グループの考えの似ているところ、違うところに視点を置いて、話し合わせた。共生というテーマの教材文を重ねて読むことにより、「世界中の人が幸せであるように」という本文にはない発言が出るなど、筆者のメッセージは児童に強く受け取られ、一人一人が考えを広げ、深めていった様子が伺える。

「確かめる」とは、その本時のめあてがどれだけ達成できているか進捗状況を把握し合うだけではとどまらない。ここで培われた概念が目に見える形（報告文）で表されるだけではなく、共に思考過程を繰り返すことが、探究的学習の本質と考える。

エ 「振り返る・つなぐ」

めあてである「筆者が私たちに伝えたいこと」について、もう一度各自一文を書く作業を行った。ペア、グループでの意見交流や、一斉での確認を通して自分の伝えたい事柄が明確になり、文章化した。Aの児童のように自分の考えを明確に持ったり、Bのように友だちの考えを新たに付け加えるなど、個に応じた学習の深まりが感じられた。このように再



写真2 筆者の意見と伝えたいことを確認（つかむ）

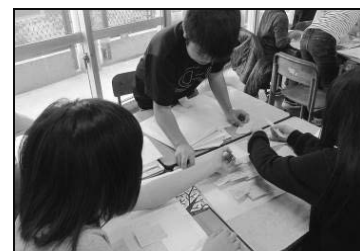


写真3 筆者の意見を分類する（考えるa）



写真4 グループで一文にする（考えるb）



写真5 グループの考えを聞く（確かめる）

表15 自分の考えをもう一度書く（振り返る）

筆者の伝えたいこと（願ひ） それぞれ違った立場の人がいるから、そういう人たちにもやさしくしてほしい。 障害を持つ人たちがなりたいようになってほしい。 いから、無視などしないでやさしくしてほしい。	筆者の伝えたいこと（願ひ） 障害の人たちもなりたくなかったわけではないから、思いやりをもってやさしくしてほしい。 すべての（世界の）障害を持っている人や困っている人にやさしく（親切に）してほしい。
B	A

度自分の考えを書くことで振り返ることは協同的に学ぶ際に大変重要であるとする(表 15)。

各グループで一度、整理した考えを、めあてに沿って学習全体を「確かめる」ことにより、一人一人の思いや考えをより外言化できたと考える。自己評価において、「ペア、グループでの対話は大切」「必要」と答え、「次は自分の考えと比べながら聞くようにしたい」と記述している。「困っている人がいたら(自分から)助けたい」と学習後の感想を書いていることから、説明文を通して学んだことが、生活の場などで実践的に児童の姿としてみるのが期待できる。

⑦ 本時の学習② [8 / 10 時間]

(1) 目標： 「便利なもの」について書いたことを発表し合い、書き手のよさについて意見を述べ合うことができる (B 書くこと カ)

(2) 評価の観点：【書く能力】 自分の考えを豊かにして、相手や目的に応じ、筋道を立てて文章に書く。

(3) 学習活動②における評価規準【おおむね満足できると判断できる状況 (B)】

「便利なもの」について友達の報告を聴くことを通して自分の文章をよりよくしようとする。

(4) 展開

※二次元コードを読み取ることで当該箇所の動画を視聴できます。

学習過程	学習活動	○指導上の留意点	☆評価規準 (方法)
導入 5分	1 前時や家庭学習で行った「便利なもの」の中から一番すすめたい事柄を決め、その報告する文章を確認する	○調べたことの中から、報告したい事柄を決め、グループで発表できるように読ませる	☆自分の報告したい事柄が書けている (ノート)
	2 学習課題を提示する 便利な物について、調べたことを報告する	○学習課題を確認し、めあてを立てることで、1 時間に見通しを持てるようにする	報告文を書くときのポイント ・引用する文章を書く ・意見、考えを書く ・体験を書く、等
	3 めあてをたてる 友だちの「便利なもの」を聴き合い、よりよい報告文にしよう		 (つかむ)
	4 報告する文章のポイントを確認する	○聴き合う際のめやすにする	☆学習に見通しを持ち、めあてに沿って学習を進めようとしている (態度)
展開 30分	5 報告文を読み合う 6 友達の便利なものについての意見やアイデアを伝え合う	○自分の報告を行う ○友達の考え、体験等を聴く ○友達の便利なものについての意見やアイデアがあれば伝える	☆自分の考えを報告している (態度)
	7 良かった点について、全体で共有する ・報告文で良かった点 ・アドバイスで良かった点、等	○報告文やグループで出されたよいアイディア、意見を発表する	 (確かめる)
終末	8 自分の報告文を読み直す ・アドバイスを受け、改善したい点 ・友だちの良いところ、等	○友達の報告やアドバイスから付け足しなどがあればチェックやサイドラインを引くように声かけする	☆気付いたこと、わかったことをもとに推敲しようとする (ワークシート、ノート)

10分	つなぐ	9 次時の学習の予告を聞く	○書いた報告文を「だれに」「どのように」報告するかを決める	☆自己評価を行うことができる（自己評価表）
		10 自己評価をする	○変容したことを中心に、自己評価表を記入していく	

⑧ 学習過程の考察（本時の指導②）

「つなぐ・つかむ」過程では、報告文に必要なポイント（前時の学習）を押さえ、めあてを提示し、グループで「便利なもの」について報告する活動に入った。その際、グループごとに報告文をコピーしたワークシートを配布した。

「考える」過程では、友だちの報告を聞くこと、内容のいいと思ったところにサイドラインを引くことの二つの作業を行った。聴き合うことが中心的な活動であったが、ワークシートの報告文を読むことに集中し、そのまま書き込みなどの作業に入ってしまう、活動が停滞してしまうグループが生じた。

そこで、机間指導の際、教師が「気付いたことは伝えて」など、話しをはじめめるきっかけづくりのための支援を行った（写真6）。児童同士のめあてに向けた活動にしていくためには、小さな停滞は早めに解消する教師の適切な支援が必要である。その際、グループの活動を中断させ、一斉指導に入ったり、説明し過ぎないことも大切である。また、他者への対話意識を有効に働かせるために、自己内対話（自分の文章を十分に読ませておくこと）が重要な要素となる。

その後の「確かめる」過程では、話し合ったことで自分の考えが深まったことを発表するなど、自分の思いや考えを外言化し、聴き合う活動を積極的に行うことができたことから、適切な支援のもと、グループ活動を十分に行うことは大切である。



写真6 教師のかかわり（考える）

(8) 中学校数学の実践

探究型授業として、八重瀬町立東風平中学校の仲宗根亜矢子教諭の授業実践を紹介する。

① 中学校数学の課題

本県の中学校数学では「事実や事柄の説明」「方法や手順の説明」「理由や根拠の説明」など「説明すること」に課題がある。特に、図形の領域は、証明問題のように図形の性質を説明することが多く、本県の課題となる領域といえる。また、「数学の発展的な学習の指導」は4割以上の学校が「あまり行っていない」または「行っていない」と否定的に回答しており、課題のある学習指導である。「発展的な学習の指導」における学習課題は、その解決のためにいくつかの既習事項を組み合わせる活用することが必要だったり、解法や答えが一つだけでなく、複数ある場合も多かったりするため、児童生徒の多様な考えを引き出すことができる。そのことで、自分と異なる視点を得て刺激され、思考が広がったり、深まったりするとともに、考えたことを説明したり、聞いたりする過程で表現する活動も多く取り入れることができる。

② 本時の「探究する活動」について

本実践では、図形領域の「星形五角形の5つの角の和が 180° であることを理由を示して説明する」授業（図43）を行ったが、本県の課題にあわせ「説明する活動」を取り入れた。

また、この問題を解決するためには、いくつかの既習事項を組み合わせる解く必要があり、解法が何種類も出てくる「発展的な学習の指導」を行うこととなるので、探究型授業に適した問題といえる。よって、本時の「探究する活動」は、既習事項を用いて試行錯誤しながら5つの角の和が 180° になることにたどり着こうとする活動であり、そのとき、 180° になる理由を示すことも併せて行った。また、正解にたどり着いたグループに対しては、別の解法がないか探すという探究する活動にも挑ませた。

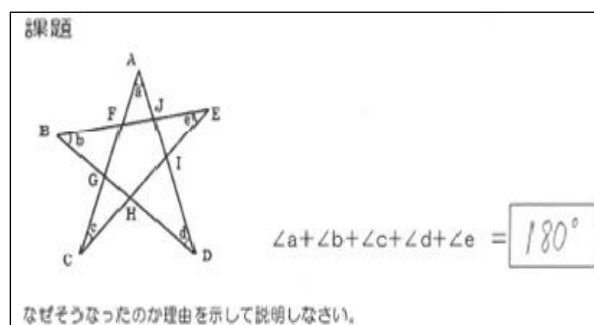


図43 本時の学習課題

③ 学習指導案

中学校数学科学習指導案【第2学年】

1 単元名：第4章 平行と合同

2 本時の学習〔7/15時間〕

(1) 目標：星形五角形の5つの角の和が 180° であることを根拠をあげて説明することができる。

(2) 評価の観点：数学的な見方や考え方

(3) 学習活動に即した評価規準【おおむね満足できると判断できる状況（B）】

星形五角形の5つの角の和が 180° になることを根拠を示して説明ができる。

[評価方法：観察及びノート、評価問題]

(4) 本時の展開

※二次元コードを読み取ることで当該箇所の動画を視聴できます。

学習過程		学習活動	○指導上の留意点	☆評価規準（方法）
導入 10分	つなぐ	[一斉（3分）] 1 対頂角や平行線の性質、三角形の内角の和、三角形の外角の性質、くさび形の性質を確認する。（前時の宿題を利用）	○既習事項を前時の宿題を利用し確認させる。（テレビ画面利用） ○それぞれの性質を黒板に掲示する。	<導入の動画> ①つなぐ  ②つかむ 
	つかむ	[一斉（7分）] 2 星形五角形とは何か確認し、本時の学習課題を把握する。 3 星形五角形の5つの角の和を予想する。 4 星形五角形の5つの角の和を実際に切り離し、合わせたものを見ることで、180° になることを実感する。 5 めあてを確認する。	○学習課題を把握させる。（テレビ画面利用） ○角の和を予想させる。 <反応例>90°、180°、360° ○実物の星形五角形の5つの角の和を実際に切り離し、合わせたら180°になることを見せる。 ○めあてを確認させる。	<展開の動画> ③考える  ④確かめる 
【めあて】星形五角形の5つの角の和が180° であることを理由をあげて説明しよう。				
展開 30分	考える	[個人（2分）] 6 めあてについて個で検討する [グループ（15分）] 7 めあてについてグループで検討し、グループの解法を整理しまとめる。 【ホワイトボードを利用】	○どのような性質を利用すれば180° になるか考えさせる。 ○ホワイトボードの説明文は、理由を書くことと、相手にわかりやすい表現にすることを考えさせる。 ○自分たちで考えた方法以外の解法もないか、考えさせる。	【数学的な見方や考え方】星形五角形の5つの角の和が180° になることを根拠をあげ（既習事項を利用し）説明できるか。（観察、ノート、評価問題）
	確かめる	[グループ（13分）] 8 グループの代表が発表する。 9 それぞれのグループの考えについて吟味する。	○複数の説明の仕方がある場合はそれぞれの解法を発表させる。 ○自分たちの解法との違いやよさなども確認させる。	
終末 10分	振り返る	[個（8分）] 10 他者の考えも参考にしながら自分の考えを整理し、5つの角の和が180° になる説明をノートに書く。 11 確認テスト(評価問題)を解く。	○5つの角の和が180° になることの説明を根拠を明らかにし記述させる。 ○答えだけでなく、根拠を示させる。	<終末の動画> ⑤振り返る  ⑥つなぐ 
	つなぐ	[一斉（2分）] 12 本時の復習となる宿題を確認する。 13 次時の学習内容を確認する。	○本時の復習となる宿題を課す。 ○次時の予告をする。	

④ 本時の授業経過とポイントについて

授業の流れ「導入→展開→終末」の3つの部分をそれぞれ2つに分け「つなぐ→つかむ→考える→確かめる→振り返る→つなぐ」の6つに細分化して授業を計画し実践した。6つの部分のそれぞれのポイントを述べる。

ア つなぐ（前時と本時の授業を宿題でつなぐ）

「導入」の前半部分である「つなぐ」場面では、前時の授業で課した宿題を利用して、前時の学習内容を復習し、本時で活用する既習事項を確認し、本時の授業につないだ（写真7）。具体的には、対頂角、平行線の同位角や錯角、三角形の内角の和、三角形の外角、くさび形の角の性質などの宿題の問題を利用して確認した（図44）。これらの性質は、本時の授業で活用する既習事項である。この「つなぐ」場面は、一斉学習で行い、時間配分は約3分間である。

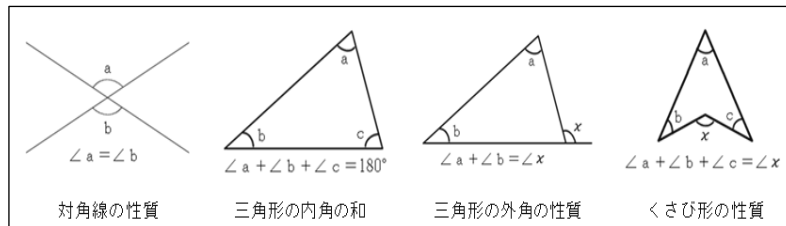


図44 既習事項

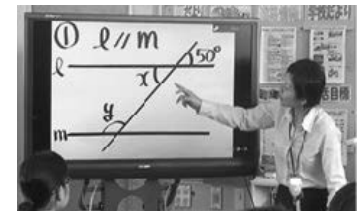


写真7 ア つなぐ

（宿題を活用し既習事項を確認）

イ つかむ（本時のめあてを確認、問題を把握する）

「導入」の後半部分である「つかむ」場面では、本時で挑戦する問題をしっかり把握させるために、「星形五角形」がどんな形か理解させ、星形五角形の5つの角の和を予想させた。次に、星形五角形的具体物を用いて、5つの角の和が 180° になりそうだとすることを実感させたあとで、めあて「星形五角形の5つの角の和が 180° であることを理由をあげて説明しよう」を提示した。（写真8）。

具体物を用いて、 180° になりそうだとすることを示した際に生徒から「おー」「へえー」などの感嘆の声もあがった。このように探究型授業で大切な、焦点化・明確化された

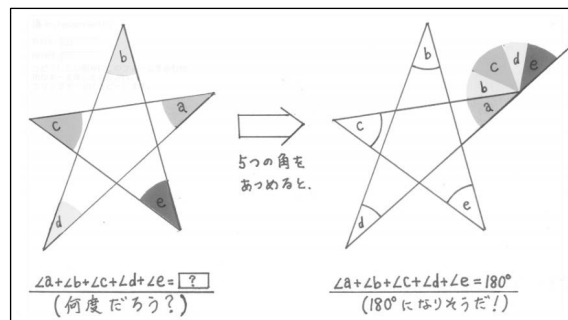


図45 具体物を用いて驚きの事実を印象的に提示



写真8 イ つかむ

（問題を把握する）

わかりやすい表現のめあての表現のめあてを提示でき、また、驚きの事実を印象的に提示し、生徒の必要感を高めることができた（図45）。この「つかむ」場面は、一斉学習で行い、時間配分は約7分間である。

ウ 考える（学び合いで思考を深める）

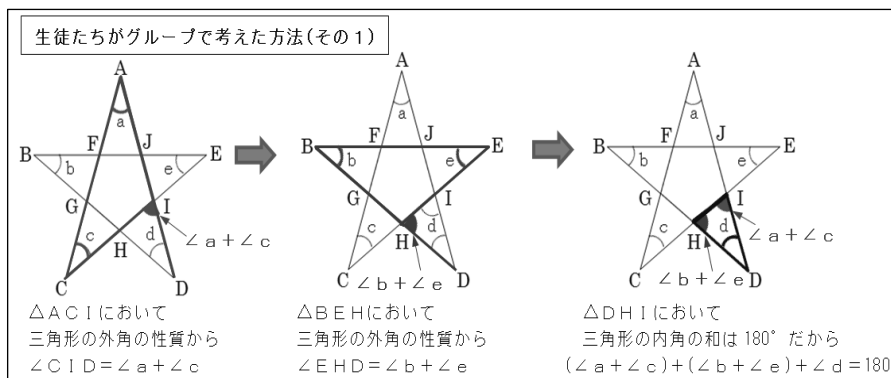


図46 生徒たちがグループで考えた方法（その1）

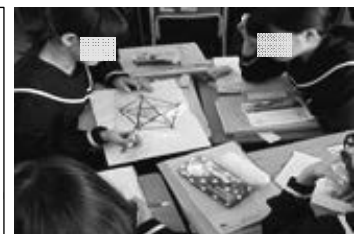


写真9 ウ 考える

（学び合い思考を深める）

「展開」の前半部分である「考える」場面では、まず、めあてについて個人で2分間検討する時間を与え、その後、17分間、グループでめあてについて話し合い、グループの解法を整理し、それをホワイトボードに記述させた(写真9)。

この考える場面は、探究する活動の中心的な時間であり、主体的に協同的に学び合う時間である。机間指導では議論が活発になされていないグループには話し合いを促し、途中で行き詰まっているグループに思考が深まるように、適切な発問を心掛けた。ここでの探究する活動によっていくつかの説明の方法を発見することができた(図46、47)。

エ 確かめる(発表させ答えを吟味する)

「展開」の後半部分である「確かめる」場面では、解法の異なるグループを選び出し、グループの代表者になぜ 180° になるのか説明させた。その際、根拠を明らかにし、筋道を立てて説明できているか確認しながら、答えを吟味した(写真10)。本時の授業では、いくつかの解法を生徒自身で見つけることができた(図46、47)。この「確かめる」場面は、グループで行い、時間配分は約13分間である。

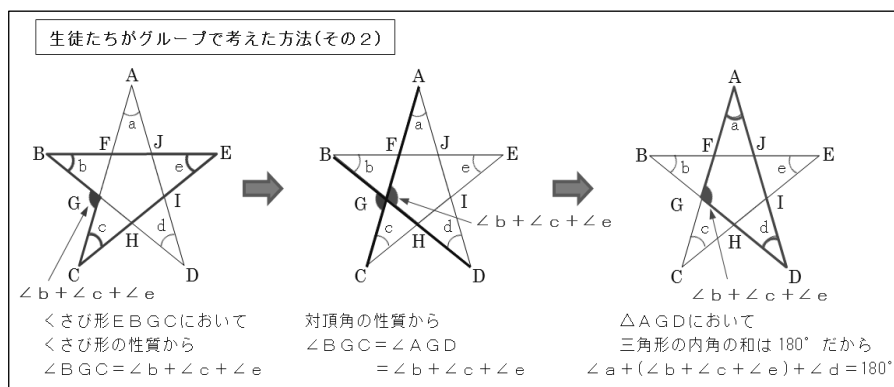


図47 生徒たちがグループで考えた方法(その2)



写真10 エ 確かめる
(発表させ答えを吟味する)

オ 振り返る(本時の振り返り)

「終末」の前半部分である「振り返る」場面では、自分の考えを整理し、星形五角形の5つの角の和が 180° になる説明を理由も明記しワークシートに書く(図48)。その後、めあ

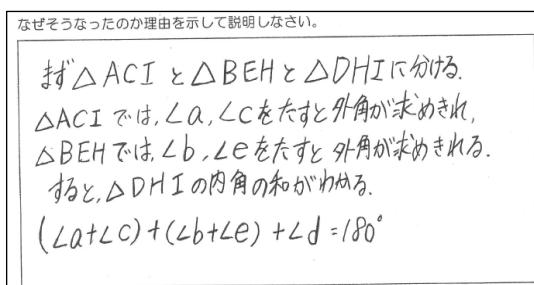


図48 生徒のワークシート



写真11 オ 振り返る
(本時の振り返り)

てから本時の学習を振り返ったあと、確認テスト(評価問題)を解かせ(図49、写真11)、答えを確認した。確認テストの3問中、最初の1問は本時の評価問題とし、残りの2問は宿題の問題とした。3問とも求めた角の値を記入するだけでなく、その理由や計算過程を記入できる様式にした(図49)。

カ つなぐ(宿題を提示し、次時につなぐ)

「終末」の後半部分である「つなぐ」場面では、本時の学習が復習できるような宿題を提示し、その後、次時の授業の予告を行い、本時の授業を終了した。今回の宿題は、確認テスト(評価問題と宿題を兼ねたプリント)を利用したが、答えだけを書くのではなく、その理由や計算過程を記入させるような形式にした(図49)。この「つなぐ」場面は、一斉指導で行い、時間配分は約2分である。

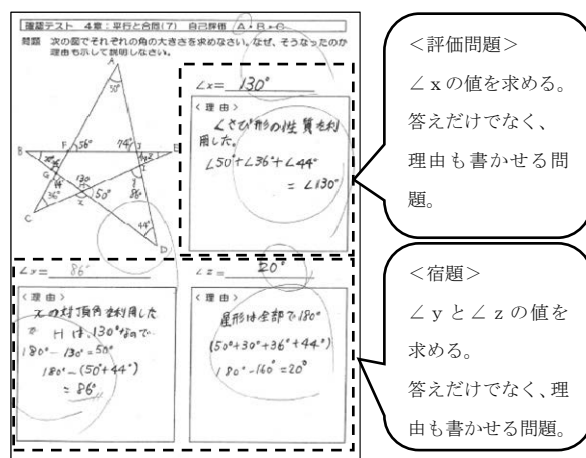


図49 確認テスト(評価問題と宿題を兼ねる)

IV 研究のまとめ

1 調査の分析から見てきたもの

本県の学習指導や「つながり」に関する学校質問紙の状況を見てみると、次の2つパターンが多く見られる。

一つは、図50のパターン①のように「全国や秋田県より肯定的な回答の割合が小さい」場合である。このパターンの項目については、肯定的な回答が少ないことから取り組まれていない項目、または、取り組みが弱い項目であり課題が明確になっているのではないかと考えられる。

もう一つは、図51のパターン②のように「全国や秋田県と肯定的な回答の割合がほぼ同じだが、最も肯定的な回答の割合が小さい」場合である。今回、調査の分析をするにあたり、要所でパターン②の出現があった。このパターンの高い割合で肯定的な回答が全国や秋田と同程度であるということは、本県全体で取り組まれていて、ある程度の指導の方向性が見えている項目と考えられる。したがって、今後は取組の「徹底」とその「継続」が求められる項目と考えられる。

さらに、いずれの場合も、課題解決のため、何を徹底するのか把握しなければならないが、それには、全体での情報や傾向を「共有」し、考えや手立ての「共有」が欠かせない。したがって、本研究を「共有」「徹底」「継続」の3つの視点で振り返ることとする。

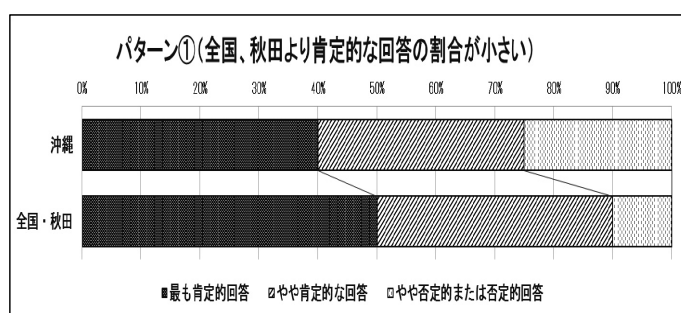


図50 パターン①（肯定的な回答の割合が小さい）

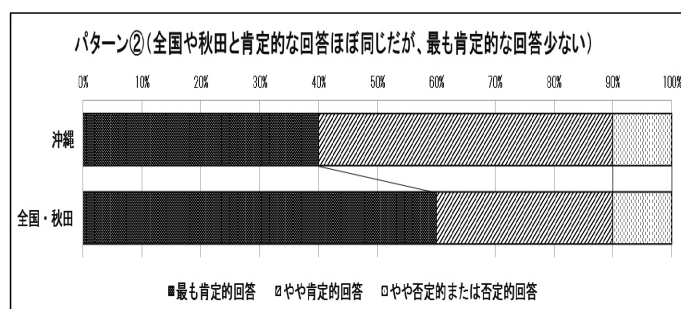


図51 パターン②（最も肯定的な回答の割合が小さい）

2 「確かな学力」を育成する3つの「つながり」について

本プロジェクト研究では「確かな学力」を育成のために「児童生徒同士のつながり」「教師同士のつながり」「小学校と中学校のつながり」の3つの「つながり」を意識し、強化することを提案した。

まず、「児童生徒同士のつながり」は、「探究型授業」の基礎であり、よりよい関係性が質の高い授業を支えることになる。「児童生徒同士のつながり」を強化するためには、教師個人だけでなく、教師集団として、児童生徒の関係性などを把握してクラスの状態を「共有」することと、それを基に授業や授業以外の学校生活のなかでどのように指導するか手立てを考え、その手立てを「徹底」して行い、これを「継続」していく必要がある。この関係性を良くする手立ての一つとして、授業はもちろんのこと、授業以外の活動でも「話し合う活動」を取り入れ、聴き合う関係を段階的に育て、関わり合うことができる児童生徒集団の育成することを通して、学びを深める素地をつくることになる。

次に、「教師同士のつながり」である。成果を上げている学校の共通点として「教員組織として、協働・同僚性、自主・向上性が高い組織」があり「教師同士のつながり」が重要な要素になっている。学校全体の学力傾向や課題について全職員間で共有することが、効果的な授業改善の取組につながると考える。そして、共有した課題の解決に向けた研修への参加や校内研修の計画を立てることや、学習指導や学習評価の計画などに取り組むことが求められる。中学校において、授業改善に取り組むよりよい協力関係を作り出すためにも、教科の壁を超えて日頃から気軽に授業のことを話し合えるようにすることが重要であると考えられる。本研究で示した「教科の壁を超えた学習指導案検討会」は、日頃の授業改善に向けた教師同士のよりよい協力関係を築く足がかりとなる。また、学校の学力の傾向や課題を教職員全員で「共有」し、その課題の解決に向けた授業改善を「徹底」して行うことと、教師同士で話し合い、修正等を重ねながら活動を「継続」することを大切にしたい。

中学校において「中一ギャップ」の問題があったり、「教科の内容が分かるか」について肯定的な回答の割合が小学校に比べて減少したりするなどの課題がある。この課題の解消のためには「小学校と中学校のつながり」を強化し、小学生の中学校に対する不安を取り除き、スムーズに中学校1年生に移行させることや、小学校と中学校の教員が交流することで、授業改善を図ることが重要である。

本県においても、小中連携を多くの市町村教育委員会が取り組んでいるものの、学校質問紙では、その実施の割合は全国平均より低い。小中連携を行っている教育委員会の中には、その成果として「中一ギャップの解消」「不登校率の減少」「中学校の学力向上」などをあげている委員会も少なくない。小中連携の取組を通して、小学校と中学校のそれぞれの学校、校種の特徴や課題を全職員で「共有」し、その課題を解決するために小中で決めた学習規律や授業改善のための活動の「徹底」を図り、さらに効果的な活動にするための修正、改善を繰り返しながら「継続」していくことが重要と考える。

これら「児童生徒同士のつながり」「教師同士のつながり」「小学校と中学校のつながり」を強化することで、学び合う集団が生まれ、授業改善を効果的に進めることができ、本県の児童生徒の「確かな学力」の育成につながるものと考ええる。

3 本県の学習指導等の課題とその改善のための探究型授業づくり

本研究で示したように、本県の課題を解決するため、探究する活動を意識し、児童生徒が主体的・協同的に学ぶ学習を取り入れた授業づくりを行う必要がある。

「目標を示す活動」の質の向上と「振り返る活動」の時間の確保および実施の徹底が必要である。「目標を示す活動」「振り返る活動」については、これらの活動をしっかり行っているほど、学力調査の結果が良い傾向にあると指摘されており、本県でも、学校質問紙からの回答では全国平均を上回る実施率で、全体としてよく取り組まれていることがわかる。今後、この2つの活動が深く連動していることを意識し、それぞれの活動の質の向上や指導の徹底することで授業改善を図りたい。

次に、「言語活動の充実を図る活動」の徹底である。話し合い活動で児童生徒は「相手の話を聞くこと」「自分の考えを伝えること」「自分の考えを深め、広げること」ができると回答している学校の割合が全国平均より低くなっているが、その要因として、教師の学習指導「言語活動の充実を図る活動」に関わる「思考を深める発問を取り入れ、発言や活動する時間を確保し、児童生徒で話し合わせる活動」の実施の割合も全国平均より低いことが考えられる。授業において、児童生徒の話し合い活動がうまく進められないのは、教師が「話し合わせる活動」を取り入れる機会が少ないことによる児童生徒同士の話し合い活動の経験不足が要因になっていないか、教師自身が自分の授業を検証する必要がある、積極的に「話し合わせる活動」を取り入れることが重要であると考ええる。児童生徒の思考力・判断力・表現力の育成のためにも、「言語活動の充実を図る活動」の一層の強化が求められる。

これら「目標を示す活動」「振り返る活動」「言語活動の充実を図る活動」の学習指導を効果的に取り入れた授業を展開し、「教師の教え込み」ではなく、「児童生徒の学び合い」が充実するようにペア、グループなどの小グループでの学習を積極的に取り入れ、指導方法の研究及び実践が求められる。本研究では、これらの学習指導や学習形態等を効果的に取り入れることを意識した「探究型授業づくり」を行い、実践事例を示した。これらの実践において「相手の話を聞く」「考えを伝える」「考えを深める」という一連の流れを授業を通して身に付けさせることが言語活動の充実につながり、探究型授業の重要な視点である。これらの活発な話し合い活動を通して、児童生徒がより深く、広く思考し、よりよい表現ができるような授業を浸透させるために、授業改善を全職員で実践するための考えの「共有」、実践の「徹底」、そして実践の「継続」が不可欠であると考ええる。

V 研究の成果と課題

1 成果

- (1) 平成27年度全国学力・学習状況調査の分析から、本県の学力の課題、学習指導の課題などの把握をすることができ、具体的な改善方法を模索することができた。
- (2) 本県の学習指導等の課題を解決するための「探究型授業づくり」を提案し、小学校国語と中学校数学において、その実践事例を示すことができた。

2 課題

- (1) 各学校の課題解決に向けて、全職員による情報や手立ての「共有」、共有した手立てを実践やその「徹底」、さらに、これら実践を「継続」していくことの重要性を示したが、それらを支援することや、支援のための研究を行い、効果的な実践事例を提供することなどが必要である。
- (2) 本研究で、児童生徒の考えを引き出し、思考を深めるための「探究型授業づくり」を提案したが、さらなる授業改善に向けた取組の充実を図っていくことと、特に、中学校における授業改善の取組を重点的、継続的に進める必要がある。

〈参考文献〉

- 2015 秋田県検証改善委員会 『平成 27 年度学校支援プラン』
- 2015 田村学 『授業を磨く』 (東洋館出版社)
- 2012 秋田喜代美 『学びの心理学 授業をデザインする』 (北大路書房)
- 2010 沖縄県 『沖縄 21 世紀ビジョン』
- 2010 河村茂雄 『授業づくりのゼロ段階』 (図書文化)

個人・共同研究

【教科研修班】

複式学級における自ら学ぶ意欲を育む学習指導の充実
—間接指導時の授業形態の工夫を通して—

【県立総合教育センター所員】

職 名	氏 名
研 究 主 事	二 宮 陸 生
研 究 主 事	神 里 美智子

【研究協力委員】

職 名	氏 名
名護市立安和小学校教諭	伊 礼 好希枝
国頭村立安田小学校教諭	翁 長 真希子
石垣市立崎枝小学校教諭	前 泊 睦 美

【教育経営研修班】

発達段階に応じたキャリアプランニング能力を高める。
—幼・小・中・高における特色ある取組を通して—

【県立総合教育センター所員】

職 名	氏 名
研 究 主 事	平 良 学
研 究 主 事	知 念 賢 世
研 究 主 事	仲 地 あやの
研 究 主 事	甲 斐 崇

【研究協力委員】

職 名	氏 名
宜野湾市立はごろも幼稚園副園長	鈴 木 涼 子
那覇市立首里中学校教諭	花 城 桃 子
県立南風原高等学校教諭	知 念 秀 明
県立南風原高等学校教諭	仲 間 ひろみ

【特別支援教育班】

通常の学級における「特殊音節の読み」の指導
—多層指導モデルM I Mの活用を通して—

【県立総合教育センター所員】

職 名	氏 名
研 究 主 事	金 城 かなえ

【研究協力校】

学校名
沖縄市立北美小学校

【産業教育班】

商業科における「確かな学力」を育成する授業づくりの実践研究

【県立総合教育センター所員】

職 名	氏 名
研 究 主 事	新 里 若 子

【研究協力委員】

職 名	氏 名
県立具志川商業高等学校	近 藤 貴 雄
県立具志川商業高等学校	新 城 富士乃

複式学級における自ら学ぶ意欲を育む学習指導の充実

— 間接指導時の授業形態の工夫を通して —

研究主事 二宮 陸生
神里 美智子

I テーマ設定の理由

「自ら学ぶ意欲を育て、学力の向上を目指す（H24 沖縄県教育振興基本計画～沖縄の未来を拓く人づくり～）」ことは、本県の掲げる主要な教育目標の一つである。それは、本県公立小中学校の3割強（小学校86／269校、中学校56／149校 H27 学校一覧、H27学校基本調査）を占めるへき地指定校においても重要な課題であり、複式学級などその特性を活かした学習指導法の改善と充実が図られている。

昨年度、「複式学級・学年別指導において自ら学ぶ意欲を育む学習指導の充実 — 間接指導時におけるガイド学習の活用と板書の工夫を通して —」を研究テーマに、複式学級の具体的な指導展開の事例研究を行った。その結果、学年別指導における間接指導時の「ガイド学習」と「板書の工夫」によって、児童が意欲的に学習に取り組む態度が見られるなど、複式学級の学習指導に関する一定の成果を得た。加えて、課題として、このような指導の工夫によって児童に自ら学ぶ意欲が確実に育まれているのか、また学力の向上が見られるのかなど、児童の変容を基にした検証の必要があげられた。

そこで、前年度の研究を受け、へき地教育における実践事例を基にして、複式学級の学習指導の改善に資する研究を継続する。特に、複式学級の学習指導に対する不安を持ってへき地学校へ赴任する教師や、実際に異学年を同時に指導することに困難さを感じている教師（H26 へき地・複式学級設置学校赴任前講座、H27 移動教育センター小規模・複式学級担任講座のアンケートから）の授業改善に資する研究としたい。そのために、これまでへき地校で実践されてきた効果的な取組を踏まえると共に、複式学級のよさを活かした学習指導の研究にしたい。

また、複式学級における間接指導時の授業形態には、個に応じた支援、少人数による学び合い、異学年による学び合い、自己教育力の育成など多くの意義があり、そのよさを活かした積極的な指導が期待される。このような複式学級の学習指導の工夫は、さらに単式学級の学習指導にも有効に働くものと考えられる。

II 研究目標

複式学級における間接指導の授業形態を検討し、複式学級の意義を踏まえた授業改善と児童の自ら学ぶ意欲を育む学習指導の充実に資する。

III 研究の方針

1 研究の範囲

- (1) 複式学級の授業形態の中でも、児童生徒自身が主となって学ぶ間接指導時のガイド学習を中心に探究する。
- (2) 個人学習からグループ学習への展開、練り合いなどの交流的な学習形態を視野に入れる。

2 研究の対象

- (1) 本センターの調査研究、個人・共同研究、長期研修員研究報告書の研究事例を中心に考察する。
- (2) 複式学級におけるガイド学習等の授業観察と、実践事例の分析を通して考察する。

3 研究の方向

- (1) 複式学級における間接指導の効果を高め、複式学級の授業改善に資する具体的な提案をする。
- (2) 各学年の発達段階に即したガイド学習のあり方を検討していく。
- (3) 複式学級のみならず、単式学級も視野に入れ、主体的・協働的な学習態度の育成に資する研究にする。

IV 研究の内容

1 複式学級における間接指導の課題

複式学級では、両学年にそれぞれ異なる教科を指導したり、同教科であっても異なる単元を指導する学年別指導の授業が行われている。この学年別指導を行う際に、教師が直接的に一方の学年を指導する方法を直接指導と呼び、その間、他方の学年に自学自習の形態をとらせて指導する方法を間接指導と呼んでいる。複式学級の学習指導を進める上で、特にこの間接指導の進め方は重要である。同時に、複式学級の意義を踏まえて、より発展的な間接指導の充実を図ろうとすると、その課題を検討する必要がある。

(1) 間接指導の課題

間接指導は、教師が他学年を直接指導している間の、自学自習の時間である。しかし、この時間は複式授業を進めていくために教師が設定した「指導」の時間であって、教師の手が届かないために、児童に自分の好きな学習をさせて過ごさせる「自習」の時間ではない。したがって、指導計画に基づいた学習活動が行われ、そこに学習指導上の課題が生じる。

間接指導の課題は二つの側面から考えられる。一つ目に、児童の学習状態の側面である。通常、間接指導時の児童は、他学年に「わたり」を行う前に出された教師の指示に従って、ワークシート等を用いながら個々に学習を行っている。それは、教師の次の「わたり」まで続けられる。その間、教師は、他学年に直接指導をしながら、その学年の理解度等を確認するなどして「ずらし」のタイミングを図っている。複式学級の授業はこれらの指導形態の切り替えによって展開していく（図1参照）。しかし、「ずらし」のタイミングは、児童の理解度や作業の進捗等に応じて行われるため、

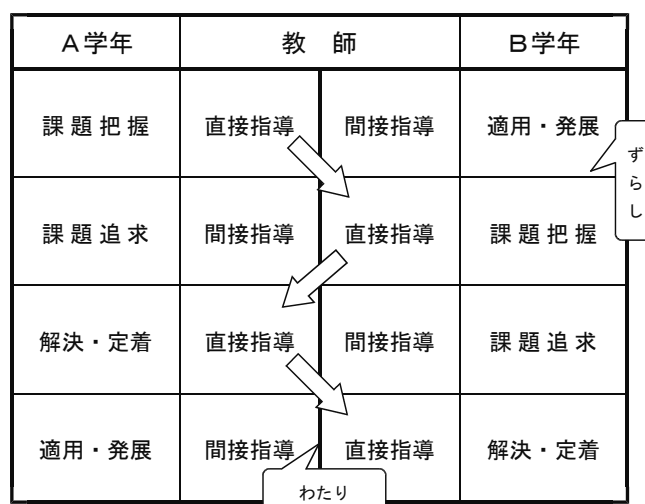


図1 「ずらし」と「わたり」の基本的パターン（H26調査研究報告書より）

周到に計画を立てて授業に臨んでも、予定通りにいかないことが多い。間接指導の課題を捉えるとき、その時の児童の学習状態に着目する必要がある。まず、直接指導時に児童の理解度が浅い場合、教師は直接指導の時間を可能な限り延長するが、この時間は間接指導中の児童にとっては待機の時間になる。この、次の直接指導を待つ時間は、指示された課題を終えた児童が時間をもてあます「学習の停滞*」と呼ばれる状態である。児童は音読や練習問題等の「自習」を続けて、直接指導を待つことになる。一方、直接指導による理解が不十分なままの児童は、次の間接指導につながらず、「思考の中断**」の状態になる。このような間接指導時の児童の学習状態から、複式授業特有の課題がみえてくる。

二つ目に、教師の指導計画の側面である。複数の学年を同時に指導するためには、各学年の指導計画とそれを組み合わせた計画が必要となる。この課題を解決するために、複式学級が配置された学校では様々な対策をしている。例えば、年度開始時に複式学級編成が決定した段階で両学年の年間指導計画を見通し、各学年の単元配列の組み替えによって複式指導が進めやすいように準備をする。次に、あまり複雑な授業形態にならないように、同時に配置した単元の指導内容を設定する。そして、本時の「わたり」や「ずらし」の計画が立てられていく。しかし、「わたり」の判断基準は児童の学習状態であり、学習内容の理解や作業の進み具合によって多様に変化し、指導計画どおりに進まないことが多い。このような複式学級の指導計画と実際の授業の複雑さが、複式学級の学習指導を困難にする原因の一つとなっており、教師の指導計画の側面からみえてくる間接指導の課題といえる。

*, ** p4 複式学級担任ハンドブック 2007（沖縄県立総合教育センター）

(2) 間接指導の改善と方向

間接指導時の児童の学習状態を改善し、教師の指導計画と実践を効率的に行うために、複式学級配置校を中心に指導法の工夫改善、教材開発がなされてきた。

表1は平成9年度に本センターが発行した「へき地・複式学習指導資料」の第1集から平成20年度までの12集と、平成21年度から26年度までの「調査研究報告書」6冊に収録された間接指導に重点をおいた研究のテーマと、成果と課題のトピックを一覧にしたものである。この間、児童が自主的に学習を進められるように工夫したワークシートの開発やICT等を活用した自主学習、リーダー学習や学びのステップの活用、さらには児童同士が学び合うガイド学習の指導工夫など多数の複式学級の学習指導に関する研究成果が報告されている。

これらは、いずれも教師が手の届きにくい間接指導時の学習改善を図るものであり、児童が個人的に学習を進める学習形態の開発と、他者と協力して学習を進める対話的な学習形態の開発の双方から児童中心の学習活動の充実が目指されている。そして、これらの工夫によって、主体的な学習態度が育まれるといった成果とともに、同時間接指導*の設定や討議的なガイド学習の必要などの課題をあげ、間接指導における児童のより主体的な学習に向けた指導改善の必要が報告されている。その中でも、児童が中心となって学習を進行していくガイド学習については、「自ら学ぶ意欲を育む学習指導」の方法として重要である。

表1 間接指導に重点をおいた本教育センターの研究事例

年度	研究テーマとサブテーマ ※間接指導に重点においた研究のみを抜粋した	成果 (有効性)	課題 (必要性)
9	複式学級における学習指導の工夫 — 物語文(5・6年)におけるワークシートの作成と活用 —	・ワークシートによる主体的学習	・ガイド学習との関連
11	学習の進め方がわかる国語ワークシートの作成 (ワークシートの作成と活用)	・ガイド学習の話型とワークシート	・個別学習になりがち
18	読む力を高めるための国語科複式学習指導 — 「一人学び」訓練と感想交流活動を通して — 数の基礎を培う算数科複式学年別指導 — 学習過程の工夫と算数的活動を通して —	・一人学びによる主体性の定着 ・学習の手引き ・リーダー学習	・個人差への対応 ・同時間接指導の設定
19	自ら学ぶ力を育てる算数科複式学年別指導 — コンピュータの活用と算数的活動の工夫を通して複式3・4学年 — 数の多面的な見方や感覚を育てる複式学年別指導 — 学び合う場の設定の工夫と算数的活動を通して — 自ら学ぶ力を育てる算数科複式学年別指導の工夫 — 「学びのステップ」の定着と自己評価表の工夫を通して —	・7つの自ら学ぶ力の習得 ・自学自習の態度の形成 ・学びのステップ ・自己評価表	・発表の手立て ・指導過程の時間配分 ・具体的なねらいの提示
21	複式学級における主体的に学ぶ児童の育成 — 説明文における効果的なガイド学習の活用を通して —	・主体的態度 ・学習展開	・討議的ガイド学習の必要
26	複式学級・学年別指導において自ら学ぶ意欲を育む学習指導の充実 — 間接指導時におけるガイド学習の活用と板書の工夫を通して —	・ガイド学習の具体策 ・板書の工夫	・児童の変容の検証

2 間接指導の改善とガイド学習の授業展開

間接指導時において、児童は教師の直接的な指導を受けることができず、個人であるいは、少人数

の児童同士で学習を進めなければならない。しかし、これを児童の主体的な学習態度を形成する機会として積極的に捉える必要がある。例えば「練り合い」や「話し合い」などの言語活動は、多人数集団の中で深まるものとして、少人数学級の課題とされてきたが、むしろ、少人数による課題解決的な学習を具体的に指導することに注目することが重要である。このように、間接指導時に児童が中心となって学習を行う実践的な学習指導の一つがガイド学習である。このガイド学習の授業展開を検討することで、間接指導の改善が図られるのではないかと考える。

(1) ガイド学習の発展的な理解

これまで行われてきたガイド学習が複式学級のどのような要請によって生じ、取り組まれてきたかを再確認した上で、この学習形態をさらに発展的な方向で検討していく。

ガイド学習は、児童がガイド役となって学習活動を進める間接指導の授業形態である。ガイド役は、基本的に教師のいない間接指導時に、予め示された学習行程を進行する役割として機能している。ガイド役には、各学習段階の「はじめ」や「おわり」の合図をさせるといった簡単な役割から、「本を読んでください」といった指示、プリントの配布や回収、学習を共有するための板書の指示、ワークシートの進行状況の確認、話し合いの司会など、単元の学習内容に応じて多様な役割が任せられている。さらに、学習規律を整えるために注意をする役割を与えたり、「リトルティーチャー」として先生役をさせる場合もある。通常、教師はこれらのガイド学習が効果的に進むよう、進行の手引きとなる詳細な学習カードや話型を準備して、ガイド役が教師なしでも学習を進められるように配慮している。このようにして、ガイド学習はガイド役を教師の代役として機能させることによって開発されてきた。

このガイド学習が間接指導時に有効に機能すると、互いに聞き合ったり、なすべき学習を指摘し合うことができるようになり、「学習の停滞」や「思考の中断」が解消されていく。また、学級担任は他学年への直接指導に専念でき、同時に「ずらし」を計画どおりに進めやすくなる。

そのほか、ガイド学習を取り入れている学校では、その成果として、直接指導に専念できるということよりも、むしろ学び合いや教え合いなどの対話的な学習や児童相互の関係性の深まりをあげている。このような理解はガイド学習をより発展的に捉えさせてくれる。ガイド学習の実践による、このような実感がベースとなって、児童の主体性を育む学習環境の理解へとつながっていくものと考えられる。

(2) ガイド学習の授業形態の転換と同時間接指導の可能性

ガイド学習を発展的に捉えることによって、ガイド役が自主学習の進行役となって個人目標を達成する学習から、単元の目標や主題を児童が中心となって探究する課題解決的な学習へと転換できるのではないかと考える。それは、他学年の直接指導に対する補完的なガイド学習から、主体的な学び合いを深める発展的ガイド学習への可能性を示している。つまり、これまでの習得的なガイド学習から、探究的なガイド学習への転換を図りつつ、自ら学ぶ意欲を高めるという、より主体的で発展的なガイド学習と捉えることができる。

このような、ガイド学習の積極的な改善は、複式授業において、教師の直接指導を布石とした「わたり」「ずらし」の複式指導を単純化するだけでなく、さらに、同時間接指導を中心とした複式授業への転換を可能にする。つまり、直接指導を可能な限り間接指導にし、児童の主体性と協働性の育成を学習の主軸にした学習形態へと転換するのである。さらに、ガイド学習は単式学級の授業にも応用されることが可能になる。単式学級におけるグループ学習を複式に見立てれば、教科担任は同時間接指導の授業形態で授業を展開できるのではないだろうか。

3 ガイド学習による主体的な授業のデザイン

発展的なガイド学習を検討するために、「主体性」に着目してより具体的にガイド学習による授業のデザインを考察する。

(1) ワークシートと主体性

本センターにおいては、平成4年に「ガイド学習を取り入れることにより学習の停滞を解消する」（沖縄県立教育センター 1993）ことが示され、平成6年度に「複式授業における間接指導の工夫——ガイド学習の進め方——」（久銘次利男 1995）をテーマにしたガイド学習の指導工夫が報告されている。その後、平成10年に「へき地・複式学習指導資料」第1集が発刊され、間接指導の工夫改善とともにガイド学習の具体的な研究が進められてきた。その一つ、「複式学級における学習指導の工夫——物語文（5・6年）におけるワークシートの作成と活用——」（知念智行 1998）で

は、詳細なワークシートを準備することが間接指導に有効であるという報告とともに、ガイド学習の必要性が示されている。その「複式用ワークシート」は、きわめて詳細な教材で、小学校5年国語の「大造じいさんとガン」の単元では9枚のシートが、複式として同時に指導される小学校6年国語の「やまなし」の単元では10枚のシートが準備されている。そのワークシートの内容はそれぞれ「先生と学習」、「一人で学習」、「友だちと学習」の各学習場面を物語文の学習段階に即して丁寧に構成されている。基本的に、児童はワークシートにそって自習を進めればよいが、直接指導用のワークシートも準備され、直接指導と間接指導を関連付け、「思考の中断」を回避する工夫がなされている。また、このワークシートによって「両学年を見据えた学習活動の展開が容易になり、両学年のわたりに余裕を持って対応できた」（知念）と述べられており、周到な準備によって授業が計画通りに進んでいることがわかる。しかし同時に、つまりきや学習の遅れに対する指導課題も生じる。

ここでは、ガイド学習は行われず、個人的な自学自習をベースに習得的な学習活動が展開されている。よって、ワークシートを準備するにしても、教師の細やかな設問と指示が逆に児童の主体的な思考、判断、表現を遠ざけてしまうことがあることに留意しなければならない。

(2) ガイド学習と主体性

平成12年の「学習の進め方がわかる国語科のワークシート」（中本郁 2000）を主題にした研究報告においても、ワークシートを用いたガイド学習の実践がなされている。単元は小学校3年の「モチモチの木」と小学校4年の「ごんぎつね」の10時間設定で、10枚分のワークシートが用意されている。ここで教師は「ワークシートの学習のしかた」を別に準備し、ワークシートの進行をガイド役に任せることを試みている。ワークシートの上段にガイドの話型を表記し、児童だけで学習が進行できるように工夫することで「学習の停滞」を解消しようとしている。しかし、ワークシートは個人で文字を記入する作業が多いため、直接指導時に「練り合い」の時間を確保して、互いに交流する場面を設定している。ただし、その「練り合い」の場面でさえも、自分の考えを予め記入する欄が設けられており、ワークシートへの記入が目的化されていることが懸念される。

このように、個別学習になりがちなワークシートに、ガイド学習を導入することで児童間の交流を増やし、「練り合い」へと深めていくねらいはよいが、設問や指示を具体的にすればするほど、ガイド役はそれに頼ってしまうことに留意しなければならない。したがって、児童の主体性をねらってガイド学習を導入する場合、準備は最低限の簡略化した話型にし、余りにも具体的な進行表やそれ無しには学習が進まない緻密なワークシートを減らす必要がある。さらに、ガイド役がシナリオに頼り切るのではなく、自ら判断し、近くにいる友達の表情や声を意識する工夫、対話的に関わる工夫、さらに、それに関わる失敗を互いに許せる空間を作りあげていく必要がある。

(3) 関わりと主体性

主体性は他者との関わりによって育まれる。これは、本研究において参観したいくつかの複式授業を通して実感したことである。多くの複式学級において、間接指導の工夫、ガイド学習の工夫が取り組まれているが、特に効果的な指導を実施している学校には教師や児童間の関わりに関する共通点がある。例えば、複式学級の長所に「個に応じた細かな指導」があげられるが、それは、教師が児童の傍らにそったマンツーマンの指導というよりも、むしろ、近くで互いの課題解決を見守り、すすめ方や関わり方の手本を教師自らが示す指導である。そのような、間接指導、ガイド学習の共通点には次のようなものがあげられる。もちろん、すべての項目が完全にできているというのではなく、教師や児童がそれぞれできるようになろうと取り組んでいる様子がうかがえるものである。

① 集まる、分かれる、声に出すなど身体的な行動をとる。（写真1・2・3 ※次頁）

② 発表者の声を静かに聞く。静かに話す。

③ 論理的に説明をする。（接続語のある説明）

④ 児童が現在の学習行程をわかっている。

⑤ 「複式指導の基本的な流れ」を備えている。

・各学校で児童の実態に即した、基本的な授業の型を用意している。図2は本研究の授業検証にあたって作成した、同時間接指導を中心にした授業の型である。

⑥ 既習事項の深化、活用を図る活動や探究的な活動など、時間内の解決を求めない活動が多い。

⑦ 各学年毎に学習スキルを積み重ね、学校全体で育てている。

ガイド学習を取り入れた複式指導の基本的な流れ					
1 学年			2 学年		
学習内容	指導上の留意点		学習内容	指導上の留意点	
◎はじめのあいさつ			・けじめをつける ・激励		
1 めあてをノートに写す ㊦ 写して下さい	・めあてを板書する	直 間 接 接	1 復習をする ㊦ ノートをみましょう。 復習をしましょう。	・ホワイトボードに 書いておく	
2 活動 (1) (2) (3) ・ ・ ・	*観察(評価)	間 直 接 接	2 めあてをノートに写す ㊦ 写して下さい	・めあてを板書する	
		同 時 間 接	3 活動 (1) (2) (3) ・ ・ ・	*観察(評価)	
		間 直 接 接	4 学習内容のまとめをする		
3 学習内容のまとめをする	・活動を生かす *評価	直 間 接 接	5 練習する(確認問題)	・活動を生かす	
4 練習する(確認問題)	・ホワイトボード にかいておく		6 ふり返る(個人の感想)	*評価 ・ホワイトボードに かいておく	
5 ふり返る(個人の感想)					
◎おわりのあいさつ			・称賛、評価 ・けじめをつける		

ガイド学習初期(1・2年)

児 童	教 師	ガイドの選び方
・学習の準備ができる ・進行表(カード)に従って進行できる ・公平に指名することができる ・たずね合える	○授業の中では教師のまねをさせていく ・教師がガイドをやってみせる ○ガイドに發行させ、教師がそばで指導する ○段階を踏み、ガイドに任せると決めたら任せる ◎少しでも良かったところを褒め、励ましていく	・誰もが(輪番制) ・初期の段階では、リーダーシップをとれるような児童をガイドにすると、学習が進めやすいこともある。

図2 ガイド学習を取り入れた複式指導の基本的な流れ



写真1 集まって音読する



写真2 分かれて話合う



写真3 声に出して説明する

4 発展的なガイド学習を中心にした授業デザイン(授業検証)

(1) はじめてのガイド学習に挑んだ1年生の学び

複式学級の児童を対象にガイド学習を中心にした検証授業を実施した。対象は石垣市立崎枝小学校1学年3名(男子1、女子2)の少人数学年である。この学年は、2学年2名(男子1、女子1)と共に複式学級を編成している。ただ、検証の対象となる算数科の時間では単式指導がなされている(2学年は他の教師が指導している)ので、複式授業を想定し、間接指導時(ガイド学習時)は基本的に教師が介入しないことにした。その間、担任教師は児童の観察とビデオ撮影を行った。また、この学年は、ガイド学習を経験したことがなく、今回が初めてのガイド学習となる。授業はガイド役(リーダーさんと呼んでいた)となる女子一人が、担任の準備した「すすめかたカード」(図

3) に従って学習を進めていく。この「すすめかたカード」は、児童たちが今どの段階を進んでいるのがわかるように全員の机の上に置かれており、ガイドのシナリオとしてだけでなく、学習進行表としての機能をもたせている。

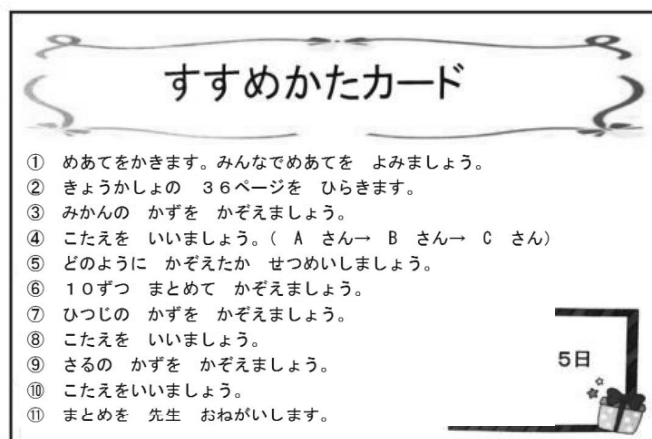


図3 学習進行表「すすめかたカード」

(2) ガイド役「リーダーさん」の成長

今回、ガイド学習を取り入れた単元は「おおきいかず」、使用教科書は「あたらしいさんすう 1 下」(東京書籍)である。ガイド学習を開始する本時では、「2 位数の数の理解を確実にすること」を目標に、「10 ずつまとめて数えることのよさに気づくこと」と「10 ずつまとめて数えられるようになること」が本時の学習で育成する資質・能力である。児童は、前時までに 2 位数について「10 のまとまりとバラに分けて表せばよいこと」を学習している。また、「10 のまとまりが□で、バラが□、あわせて□です。」という言い方を知っている。

以下、ビデオ記録の検証をもとに、ガイド学習によって生起する児童の主体性について、その主だったものを取り上げて記述する。

はじめに、リーダーさんは、皆が本時の「めあて」をノートに記入した後、「みんなでめあてを よみましょう。」と大きな声で「すすめかたカード」の①を読んだ(写真4)。しかし、他の二人はキョトンとして発声しない。そこで、リーダーさんはすぐに「せーの」と号令をかけた。そうすることで次は 3 人が声を合わせて「めあて」を発声することができた。このリーダーさんの「せーの」は「すすめかたカード」には書かれていない。ささいなことではあるが、授業開始早々、ガイド役としての自覚の現れが観察される。

続いて、「(みかんの、) かずをかぞえましょう」とリーダーさんが発声すると、3 人は一斉に教科書のみかんに印をつけたりしながら数え、10 ずつのまとまりを鉛筆で囲んでいった。その作業が終わると、そこでもリーダーさんは「できましたか」という確認の発声を自主的に行った。「すすめかたカード」に示されていないが、リーダーさんは、様子を見ながら進行ができている。このようにスムーズに児童たちだけで学習活動が進行できる。

しかし、リーダーさんは、次の④の「こたえをいいましょう」を発声すると同時に、誰が「こたえをいうのか」、誰に「こたえをいわせる」のか戸惑った様子を見せ、括弧でくくられた「A (実際は実名が書かれている) さん、B さん、C さん」まで読み進めた。そして「ん？」と言った。やはりすすめ方がわからなくなったようである。さらに、⑤の「どのようにかぞえたかせつめいしましょう」まで一気に読み上げてしまった。リーダーさんは、何をどのように進めればいいのかと困惑している。しかし、すぐに気を取り直し、カードを手にとって再度「こたえをいいましょう」と発声し、続けて「わたしのところに、あつまってください」と自分から声を掛けた。すると、他の二人は各自の椅子を持って、最初に「どのようにかぞえたか」を説明するリーダーさんの机に集まった。この様子から、リーダーさんはシナリオを読み上げるだけでは「みんな」は動いてくれないことを知り、そして活動を進めるために、シナリオを頼みとするという両面を観察することができる。いずれにしても、ガイド役が思考、判断しながら学習を進め、自らも成長している姿がうかがえる。また、発表者のもとに椅子ごと移動する行動は、説明をする場合に担任が行っている学習のやり方と同じであり、日頃の授業で行っている「いつものやり方」を児童たちは進めていく。これ

は教師たちの学習規律に対する日常的な指導の成果でもある。

特に、このガイド学習によるガイド役である「リーダーさん」の成長は明らかで、本時に観察されるだけでも、自ら先に拍手をする、聞こえるように大きな声を出す、他者が問題を解くのを目配せしながら待つ、進め方がわからない児童に教える、手招きして近づかせる、自分の位置を他者に教えるときは側面、進めていくときは正面に変えるなど、周りの児童に配慮した行動をとっていた。

このように、基本的に教師がいない、自分たちで進めなければならない状況をつくることによって、児童自身が状況を捉え、判断し、課題の解決にむけた主体的な学習の能力を起動することがわかる。また、発表者の話を静かに聞くといった基本的な学習習慣の定着が、ガイド役の育成に大きな力を発揮することを再認識させられる。そして、ガイド役の変化の主な原因は、ガイド役になったとき教師のやり方を真似することで、「先生のかわり」になろうとする意識が働いているからではないかと考えられる。このようなガイド役の姿は周りの児童にとっても、憧れの教師の姿なのかもしれない。



写真4 カードを見て



写真5 集まって説明



写真6 小聲で教える

(3) 主体的な学習の始まり

さらに詳しく授業を考察することで、発展的なガイド学習の有効性を見ていきたい。

その後、3人は自分の椅子を持って、発表者の机を囲み、3人が順に自分の数え方と答えを説明することになるが、3人とも「すすめかたカード」を見ないで学習を進めていく。これは、主体的な学習の始まりの場面である。

次のビデオから起こした発言記録は、「すすめかたカード」の④と⑤の部分であるが、児童の発声を中心に記述したものである。そこから考察されることを述べて、ガイド学習を通した主体的な学びが様々に生起することを確認していきたい。Aが今回のガイド役「リーダーさん」である。

A : 「まずさいしょに、みかんが10こあって、また10こあって。……。みかんが……。10こ。……。」
A : 「えっと、10のまとまりが、5こあって、みかんのバラバラ？が2こあって 52になります。」
○（他の2人が小さく拍手をする）

ガイド役のAは、数え方の方法を説明する際に、自分なりの数え方を説明し始めたが、すぐに、既習事項を思い出し、「10のまとまり」という言葉を使うことができた。本時の学習のねらいの一つに到達している。ところが、残りの数を本来「バラ」となるべきところを、「バラバラ」と言ってしまう。この「バラバラ」という言葉はこのあと残りの児童の説明に使われていく。これは、児童は自分より前の発表者の発言を正しいと思ってしまう場合があり、最初の発表者に影響されやすいことを示している。もちろん、最終的な直接指導の段階で、教師が正しい言い方に修正する必要がある。さらに、このような間違い（間違いと言えないかもしれないが）が起こりうることを念頭に入れ、ガイド学習後の振り返りや日記等で児童の成果と課題を見取ることが重要である。

A:「つぎは、Bさんのところにあつまりましょう。」
 ○Bの机に3人とも移動。(写真5)
 B:「せつめいしても いいですか。」
 A:「はい。」 C:「……。」
 B:「10のたばが 5こあって 2のバラバラが2こあるので 52です。」
 A:大きな拍手

3人が机を囲んですぐ、ガイド役が「Bさんおねがいします」と言わなくても、すぐにBは「せつめいしても いいですか」と発声。自分の番であることが理解されている。説明もスラスラと言え、テンポ良く進んでいた。ガイド役のAは自分への拍手の時より大きな拍手をして、場を盛り上げているようである。

C:(つぶやき)「6たす4がいっぱいありました。6たす4で10。だって、6たす4で10でしょ。」
 A:「つぎはCさんのところにあつまりましょう。」
 ○Cの机に3人とも移動。
 A:「Cさん おねがいします。」
 C:(つぶやき)「6たす4やったのいつだっけ。6たす4。まっいいや。……。」

A、Bはスムーズに説明ができたが、Cは「まとまりの数」で戸惑っていた。Cは $10 = 6 + 4$ にこだわっており、Bが説明する時から「6たす4がいっぱいあった」と喜んでいて、「いっぱい」であって「いくつ」ではない。2位数の数え方に必要な、10のまとまりがいくつあるというところまでは、十分に理解していなかったようである。しかし、最終的には10のまとまりを数えればよいことを、次の課題の際の2人の説明をききながら学び、説明できるようになっていた。

C:「え?……。えー。……。まってー。」(この間、A、Bは静かにCの説明を待っている。)
 C:前方に目をやる。 B:手をふりながら「いないよ。いないよ。いないよ。」
 C:「……。」
 A・B・C「……。」(Aがとても小さな声で「せつめいしても いいですかって いって」とCに耳打ちしている。)
 C:「せつめいしても いいですかあ」(いやそうに) A・B:「はい」

Cは答えはわかっているが、説明の仕方に困惑していた。10のまとまりを数える説明がうまくできない。いつもなら、先生に助け船を請うところだが今日はできない。担任が、授業の前に「今日は、自分たちだけでやってくださいね。」「先生は、2年生と授業をしていると思って頑張ってくださいね。」と話していたからだ。Bはいつも先生に教えてもらっているCに「先生はいないよ」と意思表示する。決して「早く言って」とCをせかさず、説明を待っている。しかし、Aは、さすがに進行を急ごうと思ったのか、Cに耳打ちをはじめた。Cは念を押され、嫌々説明の宣言をする。この場面では、発表者が沈黙したときに、しっかりと待ってあげられる、聞く態度の習慣がよくなされていることがわかる。

C:「え一つ。……。さいしょに……。4が、5が……。え一つと。6たす4が10だから……。」
 A:(しきりに小さい声で数え方を教えている)
 A:とても小さな声でヒソヒソと「じゃあ、6たす4にして、それが〇〇だから〇〇、(聞き取り不可)」(写真6)
 C:「もう、えー、もう〇〇(聞き取り不可)でせつめいするからね、6たす4で10にして、だから」
 A:「こたえは?」(Cの説明をささげるように)
 C:「こたえは52になりました。」(A・B:大きな拍手。)
 C:(つぶやき)「あー、いいのかな」「あー、ちゃんと〇〇しておけばよかった」
 A:「じぶんの せきに ついてください」
 B:「はい」 C:「はい、もうついてます。もうついてます。ついていました。」(笑顔)

Cの数え方に対する困惑が続く。Aは、先ほどの聞く姿勢から一転して、小さな声であるが、Cが発表するまでずっとCの左隣に座って小さな声でアドバイスをしてる。このように発表者が黙っ

てしまう場面が直接指導の段階で出てきた場合、教師が支援するのであるが、AもCも自分でどうにかしなければいけないと思っている。そして、それぞれが発表という課題に対して、自分でやると判断し、失敗を恐れずに説明をやろうと決心したものとして受け止められる。このように、Aに促されたCが「もう〇〇で説明するからね」と自分なりの説明を決断したことは、直接指導では出現しにくい発言であり、主体的な学習への大きな一歩ではないかと考えられる。

最後に、Cが答えを言ったときのA、Bの拍手はとても大きく、長い賞賛の拍手だった。続いて、みんなに拍手をもらったCから、「ちゃんと〇〇しておけばよかった」と反省的な発言がもれる。そして、すぐさま笑顔に戻る。これらのことから多くの主体的な学習のはじまりを予想することができる。

以上のように、発言記録を詳細に検討していくと、ガイド学習の試みによって実に多くの思考場面、判断場面、表現（発表、行動）場面が生まれ、児童が他の児童と、児童が教材と多様に関わりながら学習を進めていくことがよくわかる。

その後、Aは「すすめかたカード」を手にとって⑥の「10ずつ まとめて かぞえましょう」を発声し、担任の方をチラリと見てから⑦の「ひつじの かずを かぞえましょう」へと学習を進めていった。終盤の⑧、⑨、⑩の段階になると、3人の声は一層はっきりとし、返事や拍手も一気に大きくなっていった。はじめてのガイド学習とは思えないほど、テンポ良く、スムーズな進行から、3人の吸収力のすごさを感じる。

「6たす4」にこだわっていたCは、2問目からは、そのつぶやきがなくなり、「10のまとまり」で数えたことを説明できるようになっていた。さらに、その後のビデオ記録の細かな分析においても、3人の学び合い、教え合いの言動がいたる場面で観察され、ガイド学習による主体的な学習能力の高まりが確認できた。

(4) はじめてのガイド学習から得られたこと

今回、ガイド学習を取り入れた1学年算数の授業を実践した前泊教諭は、検証授業を試みて、児童の授業に対する意欲の高まりを強く感じている。授業後に、「最初に『自分の考えはいわない』と言っていたCが、(リーダー役の進行に従って)何回かくり返すうちに、言えるようになったのにはびっくりです。」とCの変容を語ってくれた。また、「子供たちはやればここまでできる」と児童の可能性を強く感じ、これまでの指導が「過保護」になっていなかったかどうかと省察してくれた。そして、その学習意欲をさらに高めていこうと、現在も継続してガイド学習に取り組んでいる。

以下に前泊教諭の授業後の感想と、現在の取り組みの状況をまとめた。そこからは、はじめてのガイド学習から得られた喜びと共に、日常的なきめ細かな指導、学級経営などの大切さが伝わってくる。

① 検証授業前後の具体的な取り組み

- ・子どもたちが自分たちでやる場面を設けることを目指している。
- ・操作活動や書いたり話したりする場や練習の場面で、ガイド学習を25分程度取り入れている。
- ・算数的活動でガイド学習を行う。
- ・単元の内容によって、ガイド学習の時間が異なる。単元の導入部はガイド学習の時間は少なく、まとめは多い。
- ・はじめの期間は、リーダー的な子が担当したが、3学期からは輪番制にする予定である。
- ・ガイドのセリフが書かれた「すすめかたカード」を教師が毎時間作成し、持たせている。
- ・解答の時間は、電子黒板を使って、ガイドに採点させている。

② 子どもの変化について

- ・子どもたちが自分たちでやる場面を設けることを目指している。
- ・3人ともガイド役になりたがる。(リーダーさんになりたい。「丸つけタイム」があり、先生のように丸付けをしたいからだ考える。)
- ・電子黒板を使って、自分たちで採点をしている。
- ・慣れてきている様子がある。先生は来ないということで自分たちで助け合っている。分からないときは、お互いに教え合っている。
- ・セリフを見ないでも、できる場がある。
- ・発想力のある子、おとなしい子、文字のきれいな子それぞれが、互いのよさを認めている。

- ・ガイド役を担当した児童が周囲の状況を見て、待つ姿勢がみられる。
- ③ やってよかった有効な工夫について
 - ・授業スタイルそのままで行った。子どもたちが自分たちでやる場面を多く設けることを目指している。
 - ・「すすめかたカード」には、教師の日頃の授業で使うことばを記した。
 - ・これまでと同様の授業のすすめ方や発表の仕方でよかった。
 - ・電子黒板や電子教科書を用いた。
 - ・ガイド役に、先生の教師用名札に赤ペンをさしたものを身に付けさせた。
- ④ 気になることや課題
 - ・すすめかたカードの改善が必要。(簡潔に作成するようにしている。授業の流れができていたので、セリフではなく、学習項目をノートに書いている。)
 - ・子どもたちが夢中になって活動しているときなど、教師が直接指導に入るタイミングが難しい。(タイマーを持たせて、予め時間を設定しておくことが大切。)
 - ・練習時における自己採点の方法と教師の関わり方を改善する。
 - ・毎時間同じ流れではなくていいのか。単元の導入とまとめで、ガイド学習の時間が異なる。
- ⑤ 今後の予定
 - ・12月中は、1年生でガイド学習を行い、慣れさせる。その後、1月からは1年と2年の国語の複式授業で取り入れる予定。
 - ・単元テストの結果は良好。文章問題を最後まで自力で読む姿勢が高まっている。

5 複式学級からの新たな授業デザインに向けて

以上のように、複式学級における間接指導の授業形態の一つであるガイド学習の有効性を検証して、「複式は指導が難しい」といった負のイメージから「複式だからこそ指導ができる」といった正のイメージを得ることができた。

複式学級の課題の一つに「交流の相手が限定されるため、学習場面で多面的に考えながら討議をすることなどが難しい。」ことが挙げられている(全国へき地研究連盟 2015)。この「多面的に考えながら討議をすること」は一般的に「練り合い」と呼ばれるコミュニケーション能力の一つとして受け止められる。参加者が自分なりに思考、判断し、発信をすることで育まれる能力である。しかし、その能力を育む出発点是一对一の対話であり、少人数での対話である。情報量の多い者でも少人数で対話できなければ、多数の場で「練り合い」をすることはできない。多人数の学級でも、討議に加わらない児童に対しては、身近にいる大人や少人数で思いを語らせることから始めているように、まずは自分なりに思考させることが大切である。

少人数複式学級は児童にとって、自分の考えを安心して発信できる環境であり、むしろ、単式学級に向けて新たな授業デザインを提案できるのではないかと考える。

(1) 複式学級の意義を踏まえた授業改善

複式学級の意義は、複式学級の課題と思われる条件を積極的に捉え直し、加算思考で授業改善を図ろうとするとところにある。もちろん、合同学習、集合学習、交流学習によって得られる異年齢や多数集団との関わりの機会を制限することではない。今後、複式学級のある学校に赴任する教師が複式学級を積極的に捉え、少人数だからこそ可能な学習指導の改善に一層取り組むことができるのではないだろうか。子供たちは、地域との深い関わりや身近な郷土理解を通じてアイデンティティの基盤を培い、生活や社会との具体的な関わりを通じて汎用的な能力が試され、他者と関わって生きようとする人格が形成されていく。そのような環境に学ぶ児童がより主体的に学ぶ新たな授業をデザインすることが重要である。

(2) ガイド学習を単式学級へ

本研究で検討した発展的なガイド学習は、複式授業における間接指導の要請を超えて、一般的な単式学級(単式指導)への導入が期待される。なぜなら、ガイド学習はこれからの授業で求められる主体的・協働的な学習形態だからである。同時に、ガイド学習の指導は、まさに児童が中心となって学ぶ間接指導の状況で、その改善の経験を積み重ねてきた。

多くの学校は「自ら学ぶ」「主体的に」「自主的に」等の言葉を教育目標に掲げ、児童の「主体性」の育成を目指してきた。さらに、これまでの画一的な一斉指導の見直しが迫られ、児童が受動的、依存的ではなく、より主体的に課題を解決していく資質や能力の育成が求められている。

そこで、単式学級に少人数複式学級で練り上げられたガイド学習を導入し、児童が中心となって能動的に学習する機会を設け、教師自身も間接指導の経験を積んでいくことで、自ら学ぶ意欲を育む学習指導のさらなる充実が図られるものとする。

V 研究のまとめ

1 成果

- (1) 複式学級の間接指導の重要性を確認し、ガイド学習の指導の在り方を検討することによって、単式学級への応用の可能性を導き出した。
- (2) 過去の研究報告を考察する事により、間接指導の工夫や成果と課題が児童の主体的な学習態度の形成へとつながることが確認できた。
- (3) 間接指導時のガイド学習の授業考察を通して、自ら学ぶ意欲を育むことが検証できた。
- (4) ガイド学習の指導を通じて、少人数複式学級においてこそ、主体的な学習態度を育むことが有効であることがわかった。

2 課題

- (1) 間接指導の授業形態に関する授業実践をベースにした研究の継続。
- (2) 学年の発達段階に即した間接指導の改善と校内研修の実施にむけた研究。
- (3) 単式学級におけるガイド学習の応用の具体的な検討。

<研究協力員>

名護市立安和小学校 教諭 伊礼 好希枝

国頭村立安田小学校 教諭 翁長 真希子

石垣市立崎枝小学校 教諭 前泊 睦美

<参観授業>

石垣市立崎枝小学校 2015年12月17日 1 年 単式（算数）

国頭村立安田小学校 2015年11月 4日 1・2年 複式（算数）

石垣市立伊野田小学校 2015年10月30日 5・6年 複式（算数） 第48回沖縄県へき地教育研究大会 公開授業

竹富町立小浜小学校 2015年10月30日 3・4年 複式（算数） 第48回沖縄県へき地教育研究大会 公開授業

名護市立安和小学校 2015年10月27日 3・4年 複式（国語）

伊平屋村立野甫小学校 2015年 6月10日 4・6年 複式（社会）

<参考文献>

総務省統計局 2015 平成27年度 学校基本調査

沖縄県立総合教育センター 2015 平成26年度 調査研究報告書

全国へき地教育研究連盟 2015 『へき地・複式・小規模校からの発信「故郷からの風」』

高知県教育委員会 2015 「中山間地域小規模・複式教育 小規模・複式校における授業改善を目指して」

沖縄県 2012 沖縄県教育振興基本計画～沖縄の未来を拓く人づくり～

沖縄県立総合教育センター 2010 平成21年度 調査研究報告書

鹿児島県総合教育センター 2010 へき地複式教育研究提携校「奄美市立宇宿小学校研究紀要」

藤岡秀樹著 2010 京都教育大学紀要 No116 「複式学級の指導についての研究」

沖縄県立総合教育センター 2008 「へき地・複式学習指導資料 第12集」

沖縄県立総合教育センター 2007 「複式学級担任ハンドブック」

沖縄県立総合教育センター 2007 「へき地・複式学習指導資料 第10集」

青森県教育委員会 2007 平成17・18年度指導資料第33集「へき地・複式教育ハンドブック（一般編）」

長崎県教育センター 2007 「子どもの学びを支える複式授業」

長崎大学教育学部 2007 『新しい時代の要請に応える離島教育の革新——長崎大・鹿児島大・琉球大 三大学共同研究から——』

沖縄県立総合教育センター 2000 「へき地・複式学習指導資料 第3集」

沖縄県立総合教育センター 1998 「へき地・複式学習指導資料 第1集」

沖縄県立総合教育センター 1995 「研究紀要 ガイド学習の資料」

沖縄県立総合教育センター 1993 「研究紀要 へき地教育に関する調査研究」

発達段階に応じたキャリアプランニング能力を高める キャリア教育の実践について

—幼・小・中・高における特色ある取組を通して—

研究主事 仲地 あやの 甲斐 崇 平良 学 知念 賢世

研究協力委員 副園長 鈴木 涼子（宜野湾市立はごろも幼稚園）

教諭 佐久間 洋（沖縄市立比屋根小学校）教諭 花城 桃子（那覇市立首里中学校）

教諭 知念 秀明 仲間 ひろみ（沖縄県立南風原高等学校）

I テーマ設定の理由

キャリア教育の重要性が叫ばれるようになって久しいが、その背景には、日々とどまることなく高度化する情報技術、政治・経済・文化のグローバル化、急速に進行している少子高齢化・都市化・核家族化などがある。こうした近年の社会環境の変容に伴い、特に産業や経済の分野で大きく構造的な変化が起こり、それが雇用形態の多様化・流動化に繋がっていると言われている。そして、その結果、若者の勤労観や職業観を希薄化させ、定職を持たないフリーター志向の広まり、学校に行かず働きもしないニートと呼ばれる者や職に就いたものの早期に離職してしまう者の増加等、雇用に関する様々な課題が生まれている。このことは、若者の職業生活に多大な影響を及ぼしただけでなく、子どもたちを取り巻く環境、子どもたち自らの将来の捉え方にも大きな変化をもたらしている。社会全体に広がる未来への不透明感や不安感、子どもたちが夢や希望を抱きにくくさせていると言える。

本県においても、沖縄県学力向上主要施策「夢・にぬふぁ星プランⅢ」を平成23年10月に策定し、幼児児童生徒一人一人に夢や希望をもたせ、目的意識や学ぶ意欲を向上させるためには、キャリア教育の視点を踏まえた「確かな学力」の向上を推進する必要があるとしている。そのために、学校教育では児童生徒に「学校での学び」と「実社会」とのつながりを実感させ、主体的な学びを形成することを求めている。本県の抱える様々な教育課題には、平成26年度全国学力・学習状況調査で明らかになった依然として低い中学校の全国順位や、高等学校卒業者の進路決定率の低さなどがある。それらを解決していくうえで、基礎的・汎用的能力の育成を中心としたより一層のキャリア教育の充実を図る必要がある。

以上のような背景から、本研究では「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成23年中央教育審議会答申）で述べられている、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素の一つ「基礎的・汎用的能力」にある「キャリアプランニング能力」に焦点をあてて研究を行う。本県の山積する教育課題の解決に、子どもたちの物事に取り組む意欲の向上が必要不可欠である。絶えず変化する社会の中で、自立的に自分の未来を切り拓いて生きていくために、子どもたちに求められる基礎的・汎用的能力を身につけさせる取組とは、子どもたち本人の意欲を引き出す取組に他ならない。意欲を育むことが今後の社会への適応能力をつけていき、興味・関心を育むために、夢中になって遊べる幼稚園、集団の中での役割を自覚する小学校、社会と学習のつながりを学ぶ中学校、社会の仕組みを知り、目標とする人生を考えた就労につなぐ高等学校とつながっていく。各校種における「キャリアプランニング能力」に焦点をあてそれらを明確にすることで本県幼児・児童・生徒一層の意欲を引き出し、ひいては将来への確かな夢実現につながると考え、本テーマを設定した。

II 研究目標

- 1 幼稚園においては、「幼児が興味・関心を持てるような環境」及び「教師の関わり方」を工夫し、「意欲的に取り組む活動」の実践を通して、幼児期におけるキャリア発達を研究する。
- 2 小学校においては、学習内容と実社会や実生活を関連づけるツールとしての新聞（N I E）を活用したキャリア教育に関する研究及び実践を行う。また、それらが児童の学習意欲に及ぼす効果を検証する。（平成26年度の成果をまとめる）
- 3 中学校においては、学校生活と社会生活や職業生活を結び関連付け、将来の夢と学業を結び付けることにより、生徒の学習意欲を喚起させる研究と実践を行う。

- 4 高等学校においては、時代の変化に力強くかつ柔軟に対応し、夢の実現に取り組む生徒の育成を目指して主体的に進路を選択・決定する力を育むためのキャリア教育の研究と実践を行う。

Ⅲ 研究内容

1 キャリア教育とは

(1) キャリアとは

キャリアという言葉は、「車道」という意味の中世ラテン語をその語源としている。それから「競馬場や競技場におけるコースやそのトラック」、「人がたどる行路やその足跡、経歴、遍歴」等、様々な意味が派生していった。キャリア教育でいうところのキャリアは、平成23年中央教育審議会答申において、「人が生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見だしていく連なりや積み重ねが、『キャリア』の意味するところである」とされている。また、キャリアは「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」（小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引―児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために―）とも定義されている。

(2) キャリア発達とは

前述の中教審答申において、キャリアは「ある年齢に達すると自然に獲得されるものではなく、子ども・若者の発達の段階や発達課題の達成と深くかかわりながら段階を追って発達していくものである」とし、「このような、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程を『キャリア発達』という。」と定義している。また、キャリア発達について、「発達とは生涯にわたる変化の過程であり、人が環境に適応する能力を獲得していく過程である。その中でキャリア発達とは、自己の知的、身体的、情緒的、社会的な特徴を一人一人の生き方として統合していく過程である。」（小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引―児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために―）とも定義されている。つまりキャリア発達とは社会の中で自らの役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程といえることができる。

児童生徒は、心と体が一步一步発達の階段を上って成長していく中、様々な役割や立場を与えられていく。それは社会に参加し、また貢献していく事でもある。そのような役割・立場を担うことができ、それを「自分らしい生き方」に統合していけるように成長していくことがキャリア発達であろう。

(3) キャリア教育とは

上記、キャリアとキャリア発達の定義を踏まえると、キャリア教育とはどういったものだろうか。前述の中教審答申では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」としている。下村英雄（2009）は、「生涯にわたる自分のキャリアを、自分で考えるようにするための教育。学校段階で自分のキャリアを考える重要性を理解し、そのための方法を学び、学校を出てから自分で自分のキャリアを考えていけるようにするために必要な教育を行うこと。」と定義している。つまり、キャリア教育は、生き方を身につけさせる教育と言える。藤田晃之（2014）が述べているように、「将来は変化の連続で、予測が困難だからこそ、変化の基底にある本質をとらえようと努力し、変化に対応し得る力を備える必要がある」と言えるだろう。

2 各発達段階におけるキャリア発達課題

(1) 幼稚園におけるキャリア発達課題

幼児期のうち満三歳以上の時期は一般に、遊びを中心とした生活の中で、特に身体感覚を伴う多様な活動を経験することにより、豊かな感性、好奇心、探究心や思考力が養われ、それらがその後の生活や学びの基礎になる時期である。また、ものや人との関わりの中で自己を取り巻く社会への感覚を養うなど、人間関係の面でも成長する時期でもあり、この時期の育ちがその後の人間としての生き方を大きく左右する重要なものとなる。

幼稚園段階におけるキャリア発達課題は、文科省等では示されていないが、将来進路を探索し選択する力を培うための基盤を形成する、小学校の準備段階であると考えられる。

(2) 小学校におけるキャリア発達課題

小学校段階は、社会人として必要とされる自立性や社会性を育て、将来進路を探索し選択する力

を培うための基盤を形成する重要な時期である。キャリア教育の視点では、特に進路の探索・選択にかかる基盤形成の時期として、①自己及び他者への積極的関心の形成・発展、②身のまわりの仕事や環境への関心・意欲の向上、③夢や希望、憧れる自己のイメージの獲得、そして④勤労を重んじ目標に向かって努力する態度の育成の4つの点を重視する。これら4点からキャリア発達課題は表1のように設定される。

表1 小学校におけるキャリア発達課題

低学年	中学年	高学年
☐ 小学校生活に適應する ☐ 身の回りの事象への関心を高める ☐ 自分の好きなことを見つけてのびのびと活動する	☐ 友だちと協力して活動する中でかわりを深める ☐ 自分の持ち味を発揮し、役割を自覚する	☐ 自分の役割や責任を果たし役立つ喜びを体得する ☐ 集団の中で自己を生かす ☐ 社会と自己のかかわりから、自らの夢や希望をふくらませる

(3) 中学校におけるキャリア発達課題

中学生になると、人間関係がより複雑多様化し、社会の一員としての自己の役割と責任への自覚が出てくる。また、様々な葛藤や経験を通し、自分らしい生き方を模索し、夢や理想を形作っていく。その一方、現実的な進路の選択に直面し、意思決定を迫られる時期でもある。この時期におけるキャリア発達段階の特質は、現実的探索と暫定的選択と言えるだろう。肯定的自己理解と自己有用感の獲得、興味・関心等に基づく勤労観・職業観の形成、進路計画の立案と暫定的進路選択、そして生き方や進路に関する現実的探索がキャリア発達課題となる(表2)。

表2 中学校におけるキャリア発達課題

1 学年	2 学年	3 学年
☐ 自分の良さや個性が分かる ☐ 自己と他者の違いに気づき尊重しようとする ☐ 集団の一員としての役割を理解し果たそうとする ☐ 将来に対する漠然とした夢や憧れを抱く	☐ 自分の言動が、他者に及ぼす影響について理解する ☐ 社会の一員としての自覚が芽生えるとともに社会や大人を客観的にとらえる ☐ 将来への夢を達成するうえで現実の問題に直面し模索する	☐ 自己と他者の個性を尊重し、人間関係を円滑に進める ☐ 社会の一員としての義務と責任を理解する ☐ 将来設計を達成するための困難を理解し、それを克服する努力に向かう

(4) 高等学校におけるキャリア発達課題

自我の形成も進み、身体も成熟し自我の要求の高まる高校生の時期では、自己理解の深化と自己受容が重要な課題であるが、社会人・職業人として自立が迫られる時期でもあることから、将来のキャリア形成を自ら考えさせ、選択させる選択基準としての勤労観、職業観の確立、将来設計の立案と社会的移行の準備、進路の現実の吟味と試行的参加も適切に処理されなければならない課題となる(表3)。

表3 高等学校におけるキャリア発達課題

入学から在学期間半ば頃まで	在学期間半ば頃から卒業を間近にする頃まで
☐ 新しい環境に適應するとともに他者との望ましい人間関係を構築する ☐ 新たな環境の中で自らの役割を自覚し、積極的に役割を果たす ☐ 学習活動を通して自らの勤労観、職業観について価値観形成を図る ☐ 様々な情報を収集し、それに基づいて自分の将来について暫定的に決定する	☐ 将来設計を立案し、今取り組むべき学習や活動を理解し実行に移す ☐ 卒業後の進路について多面的・多角的に情報を集め、検討する ☐ 自分の能力・適性を的確に判断し、自らの将来設計に基づいて、高校卒業後の進路について決定する ☐ 理想と現実の葛藤や経験等を通し、様々な困難を克服するスキルを身に付ける

3 基礎的・汎用的能力とは

キャリア教育と職業教育の方向性を考える上での重要な視点は次の2点である。

- (1) 仕事をするものの意義や、幅広い視点からの職業の範囲を考えさせる指導を行う
- (2) 社会的・職業的自立や社会・職業への円滑な移行に必要な力を明確化する。

平成23年中央教育審議会答申は(2)の必要な力に含まれる要素として、基礎的・基本的な知識・技能、基礎的・汎用的能力、論理的思考力・想像力、意欲・態度及び価値観、専門的な知識・技能があると示している。そして、特にキャリア教育において重要とされているのが、仕事に就くことに焦点を当てながら、分野や職種に関わらず社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力として提示されている基礎的・汎用的能力である。基礎的・汎用的能力は、人間関係形成・社会形成

能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力の4つに整理されている（図1）。これらの4つの能力は、包括的な能力概念であり、それぞれが独立したものではなく、相互に関連・依存した関係にあり、特に順序があるものではなく、またこれらの能力をすべての者が同じ程度あるいは均一に身につけることを求めているものではないとしている。また、これらの能力をどのようなまとまりで、どの程度身につ

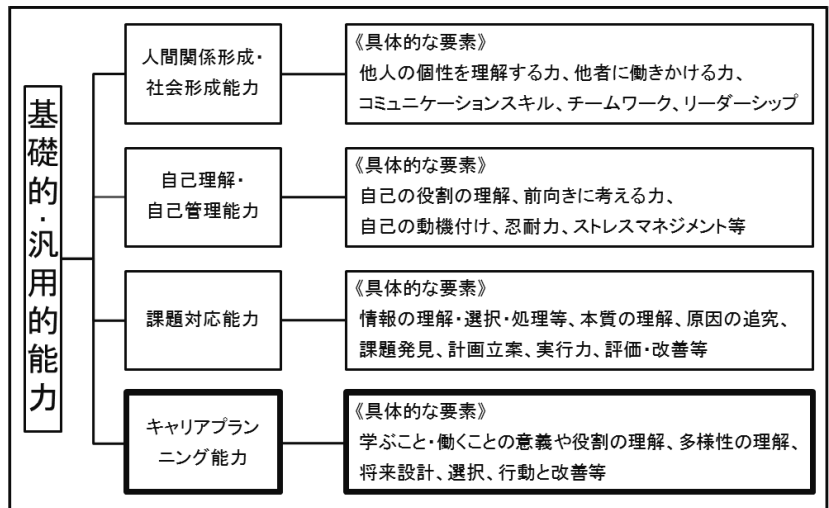


図1 基礎的・汎用的能力とその具体的要素

けさせるかは、学校や地域の特色、専攻分野の特性や子ども・若者の発達の段階によって異なると考えられるということを留意点としている。

4 幼児期におけるキャリア教育

平成23年の中央教育審議会答申において、各学校段階における推進のポイントを挙げている。その中で、幼児期の教育においては次のように示している。

- (1) 計画的に環境を構成し、遊びを中心とした生活を通して体験を重ねるように、一人一人に応じた総合的な指導を通して、自発的・主体的な活動を促すことが必要
- (2) 集団生活の中で人とかかわる力を育てていくこと。つまり、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自信をもって行動できるようにすることが重要

これらのことは、「幼稚園教育の基本が幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであること」と、幼稚園教育が「幼児の自発的な活動としての『遊びを通しての総合的な指導』を中心として行うものであること」と共通している。

また、幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度は生きる力の基礎であり、それを育むために、幼稚園教育要領には5つの領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）のねらいが明記されている。それらは幼稚園生活全体を通じて、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものである。それぞれのねらいをキャリア教育の基礎的・汎用的能力に関連させてみても4つの能力に分類できるものではなく、相互に関連しながら総合的に形成されていくと考えることができる。

以上のことから、幼稚園教育とキャリア教育の目指すところは共通しており、幼稚園教育における5つの領域のねらいが達成できるような保育計画を立てることで、キャリア教育の中心である基礎的・汎用的能力を総合的に育成することができるのである。

5 新聞（NIE）を活用したキャリア教育の取組に関する研究

キャリア教育と新聞活用

キャリア教育の実践において新聞をツールとして活用する学校も多い。日本新聞教育文化財団（現日本新聞協会）が2010年7月にまとめた「NIE効果測定調査」では、NIEの授業を受けた児童生徒が好きになったこととして、「文章を読むこと」54.1%、「自分で調べて詳しく知ること」49.0%、「漢字を覚えること」32.7%、「他人の意見を聞くこと」28.1%があげられている。また、よく読む記事の変化を見ると、実践後は実践前には関心が薄かった社会、科学、地域等社会生活に関する記事を読む割合が高まっている。調査結果からは新聞活用が、読解力の向上、コミュニケーション能力の育成、調べ学習にも有効であるばかりでなく、社会への関心も高まっていくことがうかがえる。これらのことから、NIEの実践は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す」キャリア教育の目的とも合致する部分が多いと言える。

さらに、NIEの実践は「自分が生きている社会を教材に、課題を見つけ、考え、解決する力を培おうとする取組」とも言われる。記事を活用したリアリティのある取組が児童生徒の学ぶ意欲をかき

たて、自ら主体的に学習に取り組むという学びの基礎が形成される。それは、キャリア教育が「今の自分の生活と社会との関わり」を見聞き、体験することで、「学びと実社会の連結」を求めていることや、「将来への具体的な知識・技能」を身につけること、それらのことが学ぶ意欲の向上を生み、なりたい自分をさらに広げることにもつながる。「社会に目を向ける」という点でも、新聞活用（N I E）は有効な活動だと言える。

6 学習意欲とキャリア教育

学校教育法第30条第2項において「主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」とある。主体的に学習に取り組む態度を養うこととは、学習意欲を高めることに他ならない。学習意欲とは、学習活動に対する動機づけのことである。やりたいからやるといった、主に学習対象への興味や関心によって、内側から湧き上がる内発的動機づけが最も学習を持続させ効果的であろう。しかし、やらされてやる外発的動機でも、なぜやらなければならないのかを理解し、やらなければならないからやるという意識が芽生えれば、一時的なものではなく継続した学習行動につながると考えられる。

平成20年中教審答申「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」において、「非正規雇用者が増加するといった雇用環境の変化や『大学全入時代』が到来する中、子どもたちが将来に不安を感じたり、学校での学習に自分の将来との関係で意義が見いだせず、学習意欲が低下し、学習習慣が確立しないといった状況が見られる。」「子どもたちが自らの将来について夢やあこがれをもったり、学ぶ意義を認識したりすることが必要である」と指摘されているように、現在の児童生徒は学ぶことに対する意欲が低く、その原因として今学んでいることと将来の自分とのつながりを意識できていない現状がある。つまり、なぜやらなければならないのかを理解していないのである。

平成23年中央教育審議会答申において、「子どもや若者にとって、自分の『将来の姿』を思い描き、それに近づこうとする意欲を持つことや、学習が将来役立つことを発見し自覚することなどが重要であり、これらは学習意欲の向上にもつながっていく」とあり、藤田晃之（2014）は、「キャリアを構成するそれぞれの要素（役割）は、互いに影響を与え合いながら、連なり、積み重なっていくものです。当然のことながら、小学生・中学生・高校生として学んだことは、社会生活や職業生活につながり、発展していきます。この事実を子どもたちに伝えることを通して、学習意欲の向上を図ることはキャリア教育の重要な意義と言えます。」と述べ、現在の学習が将来と結びついていることを児童生徒に理解させることの重要性を強調している。

児童生徒の学習意欲を喚起することは、教育活動において常に求められるところである。そのためには、基礎的・汎用的能力のキャリアプランニング能力を高めることが求められるだろう。キャリアプランニング能力には、学ぶことの意義や役割の理解という要素が含まれている。なぜ学ばなければならないのか、勉強しなくてはならない理由は何かといった問いに、児童生徒が自ら積極的に答えを見出そうとする取組の実践が期待される。

7 キャリアカウンセリングとは

キャリアカウンセリングとは、高等学校においては、生徒一人一人の将来の生き方や進路に関する悩みや課題などを受け止め、自己の可能性や適正についての自覚を深めさせたり、適切な情報を提供したりしながら、生徒が自ら積極的に進路が選択できるようにするための個別又はグループ別に行う指導・援助のこととされている。なおキャリアカウンセリング（career-counseling）は、開発的カウンセリングの一種であり、一般には「職業選択及びキャリア開発のためのカウンセリング」をさすことが多く、アメリカにおけるカウンセリングの中心的問題である。日本では学校における進路指導・進路相談（career guidances）として行われている。

また、進路指導とキャリア教育における関係については、「進路指導は、生徒が自らの生き方を考え、将来に対する目的意識を持ち、自らの意志と責任で進路を選択決定する能力・態度を身に付けることができるよう、指導・援助することである。定義・概念としては、キャリア教育との間に概念的に大きな差異は見られず、進路指導の取組は、キャリア教育の中核をなすことができる」と、平成16年の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」に述べられている。つまり、進路指導とキャリア教育との間においては、概念的に大きな差異はないと捉えることができる。

さらに、平成23年の中央教育審議会答申においても、「進路指導のねらいは、キャリア教育の目指すところとほぼ同じ」との見解が示されている。つまり、「進路指導」は、今日では、勤労観や職業

観を育てることを重視する視点から、「キャリア教育」と称されると捉える。

また、高等学校における指導の努力点として「キャリアカウンセリングの専門的な知識、技能を持つ教師の育成に努めるとともに、すべての教員が基本的なキャリアカウンセリングができるよう育成に努める」と述べられ、教職員のキャリア教育についての理解の促進と資質の向上を図る必要がある。

IV 研究のまとめ

1 幼稚園における実践事例

(1) 当番活動を活用したキャリア教育に関する実践事例

多くの幼稚園においては、当番活動を教師がグループや役割、順番を決定し、それに従って行うことがある。

宜野湾市立はごろも幼稚園では、当番活動を行う際に園児が主体的に行えるように「やらされ感」の無い当番活動を工夫し実践している。幼稚園生活の中で日常的に行っている取組を紹介する。

① カメの餌やり当番の実践事例

6月、幼稚園で飼育しているカメに興味を持ち、餌をあげることを喜ぶ幼児が増えてきた。年長の幼児が餌をあげたいと教師に訴えたが、その日は別の幼児があげた後だった。そこで、教師が「明日あげる？」と提案し、餌やり当番カレンダーを作成した(写真1)。そして翌日に約束した幼児の名前を書いてあげた。そのカレンダーに気付いた幼児が数名、それぞれ自分の名前を記入した。翌日から、さらに餌やりをしたい幼児が次々に記名していった。当番の子は、自分で決めた日をしっかりと覚えており、登園後すぐにカメのところへ足を運び餌をあげていた。また、当番の前日には「明日、餌をあげるんだ!」と期待している様子が見られた。当番カレンダーを活用し餌をあげていたが、教師が他の幼児に関わっている最中に餌をあげたいと訴えてくる子が数名いた。そこで、教師はビーズケースに曜日を入し、1日分の餌を1週間分入れておいた(写真2)。そうすることで、教師が側に居なくても当番の幼児が主体的に餌やりを行うことができた。



写真1 カメの餌やり当番カレンダー



写真2 1日分の餌が入った餌入れケース

② 牛乳当番の実践事例

9月、幼稚園でのおやつ時間に牛乳が苦手な子でも楽しめる取組として、年長児の全クラス合同で「牛乳屋さん」を行うことになった。自分のやりたい日に1日6名ずつ当番をすることができ、「牛乳屋さんカレンダー」に記名する。幼児は友達と相談しながら、当番日を決める。牛乳屋さんのうち3名はチケット屋さんになり、「おやつチケット」を配付する。残りの3名は、チケットを牛乳に交換する役割がある。当番以外の幼児は、まずチケット屋さんに並びおやつチケットをもらって牛乳に交換してもらう。この取組を行ったことで、牛乳が苦手な幼児もそうでない幼児も、牛乳の時間を楽しみにしている様子が見られるようになった。

③ 水やりの実践事例

10月、じゃがいもの植え付けを体験したことをきっかけに、11月に幼稚園で食べたシークワサーの種を植えたがる幼児が数名出てきた。それを植物に対する幼児の興味関心の高まりと捉え、果物や野菜等、様々な種を展示した。それを見て、ますます「種を植えたい」と言う幼児が増えた。幼稚園で用意した種や家から持参した種を植え、園児はその生長を楽しみに水をやるようになった。12月には、前月に幼稚園の畑に植えたかぶの種が芽を出し、登園後誘い合って水やりをする姿が見られた。更に、牛乳パックに植えたばかりのニラの種が芽を出すのを、心待ちにしている。

(2) 当番活動を活用したキャリア教育に関する実践の振り返り

① 実践の振り返りとしてはごろも幼稚園副園長から以下のような感想があった。

ア 当番カレンダーを作成したことで、幼児の興味関心を高めることができ、幼児がより主体的に当番活動に取り組むことができた。今後は、年中児でも取り組めるような環境構成の工夫が

必要である。

イ 幼稚園内の生活環境に対する幼児の興味関心へ働きかけたことにより、幼児が状況を判断し、主体的に行動する姿が見られた。今後は、興味関心の低い幼児への関わり方や、年中児まで取組を広げる方法を考えなければならない。

② 取組前後の変容

幼児の変容を見るために、各当番活動に主体的に関わる年長児の数を調査した。カメの餌やりについては24%、牛乳当番については21.6%、植物の水やりについては22.8%と、それぞれ増加が見られた（表4）。

幼稚園教育の基本が「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであること」と、幼稚園教育が「幼児の自発的な活動としての『遊びを通しての総合的な指導』を中心として行うものである」という性質を考えると、小動物の飼育当番や牛乳当番を行うことで成

表4 当番活動に主体的に関わる年長児数の変容

当番活動 (総数 79 名)		取組前		増加率
		5 月	12 月	
1. カメの餌やり	人数	5	24	+24%
	割合	6.3%	30.3%	
2. 牛乳当番	人数	15	32	+21.6%
	割合	18.9%	40.5%	
3. 植物の水やり	人数	9	27	+22.8%
	割合	11.3%	34.1%	

長が期待される責任感や規範意識に加え、幼児自身が当番カレンダーに記名する方法を取り入れることにより、意欲や表現力、幼児同士のコミュニケーション能力の向上等も期待できる。また、水やりの実践事例から、「やりたい」という幼児の内発的欲求に働きかけるような仕掛けを行うことで、「やらされ感」の無い、主体的活動としての当番活動となることが分かる。これらのことは、キャリアプランニング能力に止まらず基礎的・汎用的能力を総合的に育て、その後の人生において自分らしい生き方を実現するために必要な諸能力の根幹となると考える。

2 小学校における実践事例

(1) 新聞（NIE）を活用したキャリア教育に関する実践事例

比屋根小学校6学年では、NIEの県指定校としてキャリア教育プラン、年間指導計画をもとにした新聞（NIE）を活用したキャリア教育の実践を行っている。実践にあたっては、基礎的汎用的能力を図るアンケート調査で課題の見られたキャリアプランニング能力や課題対応能力の育成を重点に置いた。以下、教科領域や日常的に取り組んでいる学年の実践を抜粋して紹介する。

① 朝の読み聞かせ

週に1度の朝の読み聞かせの時間や各授業の導入を利用して記事を紹介している。キャリア教育の視点からコミュニケーションの大切さや、目標を持ち努力することの大切さ等、基礎的・汎用的能力の中から特にキャリアプランニング能力を意識した記事を選び、読み聞かせを行っている。職場見学前には、事前学習の一環として職業観を伝える記事を紹介する等、行事や教科領域の実施のタイミングを見ながら、それに合う記事を紹介した。また、読み聞かせ後には感想を発表させたり、グループ内で感想を交流したりする等、話し合い活動も意図的に行うようにした。

② 新聞スクラップ（ファミリーフォーカス）

週に1回、週末の宿題として新聞スクラップ（ファミリーフォーカス）を行っている。家庭で親子一緒に興味ある記事を選び、その記事に対し意見交換を行う。その後、お互いの感想を書いて仕上げる。毎週様々な分野の記事を選んだ児童は、保護者との話し合いを通して、多様な考えを持つことができつつある。また、学校では、それぞれが持ち寄ったスクラップを交流する活動や、教師が紹介して考えさせたい記事の場合は読み聞かせの時間に取り上げ、感想の交流を行っている。実践により保護者、児童が記事を通して互いの考えを知ることにつながり、スクラップノートがコミュニケーションツールに変化してきた。



写真3 スクラップの紹介

(2) 新聞（NIE）を活用したキャリア教育に関する実践のふりかえり

① 実践の振り返りとして6学年担任から以下のような感想があった。

- ・ 記事をキャリア教育の視点から選び児童に紹介することで、学校での学びと将来とのつながりを感じるようになってきた。それにより学習意欲が高まり積極的に学習に取り組むことができるようになってきた。また、自分の考えを積極的に発言する児童が増えてきた。
- ・ 社会に対して興味関心を持つようになり、積極的に新聞を読む児童が増えてきた。また情報

を新聞から収集しようとする児童が増え、考えにも深まりがでてきた。

② アンケートによる実践の振り返り

児童の変容を見るために、

表5 キャリアプランニング能力の平均値の変容

「基礎的・汎用的能力」を測るアンケート調査を12月にも実施した。平均値を比較するとすべての能力において3点台への上昇が見られた。またキャリアプランニング能力も上昇を確認することができた(表5)。

質問項目	平均値		差
	4月	12月	
10 学ぶことや働くことの意義について考えたり、今学校で学んでいることと自分の将来とのつながりを考えたりしますか。	2.71	3.41	0.7
11 自分の将来について具体的な目標をたて、その実現のための方法について考えていますか。	2.75	3.36	0.61
12 自分の将来の目標に向かって努力したり、生活や勉強の仕方を工夫したりしていますか。	2.72	3.37	0.65

学年でキャリア教育を進めるために焦点化した様々な取組が功を奏し、「将来の夢を実現するために今の自分の課題ややるべきことを理解することができつつある」「自ら考えて行動し、責任感を持って委員会活動や係活動等をしっかりできるようになってきた」という児童の行動変容を裏付ける結果になった。

また、平成26年度全国学力・学習状況調査質問紙調査から学習意欲に関する事項を調べると、自分で計画的に勉強をする児童が増え、学習内容に関しても復習や予習を行えるようになってきたことがうかがえる。これらのことは、「日記やノート等をきちんと書く児童が圧倒的に増えた」という6年生の行動変容とも一致する。さらに、総合的な学習の時間や国語等の授業で学習したことが、将来の役に立つことや普段の生活に生かせると思う児童の平均値も増えていることが分かる。最後に、平日や休日における1日あたりの学習時間の比較を見ると、以前に比べ時間をかけて学習する児童の割合が増え、全体的に学習時間が30分から1時間程度の伸びを見せていることも分かった。これらの数値の変容並びに行動変容等から、児童の学習意欲も向上したと考える。

以上の結果から、今回進めてきた新聞(NIE)を活用したキャリア教育に関する取組が、児童に地域や社会に関心を向けさせ、学校の学びと将来とのつながりを感じさせつつあり、そのことがキャリアプランニング能力等の基礎的・汎用的能力を高め、学習意欲の向上にもつながっていると考えられる。

3 中学校における実践事例

那覇市立首里中学校において、同校の花城桃子教諭に研究協力を依頼し、検証授業を6月と9月の2回実施した。対象クラスは花城教諭が担任を受け持つクラスである(男子15名女子21名計36名)。

(1) 第1回検証授業(6月9日実施)

本時のねらいを次のようにおいた。

- ① 「なぜ勉強するのか」について自ら考え、多様な考え方に触れることで学ぶことの大切さについて再認識させる。
- ② 自分はなぜ学ぶのかに気づかせ、以後の授業態度や家庭学習への取り組みについて個人目標を決定させる。

生徒たちが、自分自身にとっての学びの意義を考え、さらにそれを深めていくようなワークを行った。ワークシートは、RECRUETの発行する進路指導・キャリア教育専門誌「Career Guidance Vol.402」(2014)を参考に作成した(図2)。

授業ではパワーポイントを利用し、画像や動画を織り交ぜ生徒の興味を引くように展開させていった。最初に「なぜ勉強しなくてはいけないのか」と悩んでいる後輩に答える形で、自分なりの学ぶ意義を記述させた。その後、「子どもになぜ勉強しなくてはいけないのかと質問されたらどう答えるか」「社会に出て役に立った科目は何か」という大人へのアンケート結果をランキングクイズとして生徒たちに提示し、後輩への返事を再度記述させた。さらに、歴史上の人物たちや、漫画の主人公、貧困で苦しんでいる子どもによるなぜ学ぶのか(勉強するのか)という問いに対する答えを提示し、最後となる3回目の記述をさせた。その後、お互いの

3年7組 番氏名	
～なぜ勉強するのか?～	
1 あなたなら後輩の悩みにどう答える? (なぜ勉強するのか?)	
2 【クイズ①】「なぜ勉強するのか?」大人の答え	
1位 () 1497人	4位 子どもは勉強が () 534人
2位 () 1247人	5位 () 僅かなため () 511人
3位 () 1124人	
【クイズ②】「社会に出て役に立った科目」大人の答え	
1位 ()	2位 () 3位 ()
3 なぜ勉強するのか? (2回目)	

図2 「なぜ勉強するのか」ワークシート

シートを交換し考えのシェアを行い、数名の生徒たちに発表してもらった。

(2) 第2回検証授業（9月14日実施）

本時のねらいを次のようにおいた。

- ① 自分の価値観や適性に関する考えを深めることで自分を見つめさせる。
- ② 仲間とともに課題を分析し、様々な意見を一つにまとめることで挑戦する力を高める。
- ③ 話し合い後にゲストティーチャーの話聞くことで、学んでいることと実際の社会がつながっていることを認識させる。

	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
年齢・性別	25歳・男性	22歳・女性	18歳・女性	28歳・男性
採用試験の成績	75点	85点	45点	100点
趣味	旅行	スポーツ	食べ歩き	読書
最終学歴	普通高校卒業	私立大学卒業	商業高校卒業	国立大学卒業
これまでの職歴	高校卒業後世界各地を旅行する中で様々なアルバイトを経験。	職歴なし (大学新卒のため)	職歴なし (高校新卒のため)	大学卒業後広告会社で様々な商品の広告チラシをデザインした。
性格	元気があって活動的。誰とでもすぐ友達になれる。	感情が豊かで情熱的。負けず嫌いの。	行動力があり、好奇心が旺盛。	落ち着いており、じっくり考え、分析能力が高い。
その他	世界各地に友人がおり、ネットワークが広い。	女子サッカーの日本代表の候補者。所属チームで主将。	語学が得意。(英検1級)	パソコンを上手に使いこなせる。

図3 経営会議ワークシート（一部抜粋）

生徒たちがいる会社の新入社員採用担当になったという設定で、具体的な人物紹介のついた候補者4名から誰を選ぶかを考えさせ、グループでの話し合い（経営会議）の上決定し全体発表をさせる（図3）。架空の会社の設定も、「地元首里の企業」「従業員300名」「インターネットで話題になっている商品があるがネット販売はしていない」など具体的にし、採用選考採用選考の際に判断材料になるようにした。ワークシートに採用の理由や、その後、その人物に期待したいこと等を記入させ、意見交換で利用させた。その後、ゲストティーチャーとして迎えたキャリア教育研修関係の企業に勤める方に、本検証授業の総括として短い講話をしていただいた。

(3) 検証授業の考察

第1回検証授業では、生徒たちに自分自身にとっての学びの意義を考えさせ、さらに将来それをどのように役立てたいのかということ

	記述1回目	記述3回目
生徒A	勉強が必要だと思ったらやれば。	勉強したくても勉強できない子がいて、その子達に勉強させてあげられる環境を作るため。
生徒B	今勉強を頑張ったら将来役に立って聞いたことある。	将来、社会に出たときに失敗しないため。将来に役立てるため。
生徒C	無回答	将来、自分のつきたい仕事や好きな仕事につくため。将来、困らないようにするため。

表6 「なぜ勉強するのか」生徒の答え

ころまで考えを深めさせることができた。これまでただ漠然と「将来何かの役に立つから」「親に勉強しろと言われるから」学びを続けてきた生徒たちが、実際に考えを言語化し、多様な考え方に触れることでその考えを変容させ（表6）、キャリアプランニング能力の要素である「学ぶことの意義や役割の理解」を深め「将来設計」「行動と改善」を進めることができたと考える。

第2回検証授業では、採用候補者となっている人物たちについて問題点や課題について考えていく中で（図4）、自分自身は将来職業に就く際何がアピールでき、またどう社会に貢献できるだろうかと「働くこと」を自分の課題として見ることができたと考える。

採用したい人	採用したい理由	採用後、その人に期待したいこと。
(A)さん	世界でいろいろなことを経験して、元気がいいから。	接客(明るく対応できるところ)。
(D)さん	分析能力が高く、上手に使いこなせるから。職歴では広告会社で広告チラシなどを制作していたから。	新しい食品の開発。(分析能力で、思いついた食べ物を開発して、うたあろ)。

図4 経営会議ワークシート生徒記述

また、グループで協力して分析し、話し合い様々な意見を一つにまとめていく中で多様性の理解が深まり、問題解決に挑戦する態度も養われたと考える。これらから、キャリアプランニング能力の要素である「働くことの意義や役割の理解」「多様性の理解」を深め、「将来設計」「選択」を進めることができたと考える。

(4) アンケートからの検証

基礎的・汎用的能力に関するアンケートを検証前（5月）と検証後（10月）に実施した。ここでは、キャリアプランニング能力に関する設問の結果について考察する。回答は、4：いつもしている、3：ときどきしている、2：あまりしていない、1：ほとんどしていないの4段階から選択する形式である（図5）。図中グラフの数値はクラス平均値である。

設問10「学ぶことや働くことの意義について考え

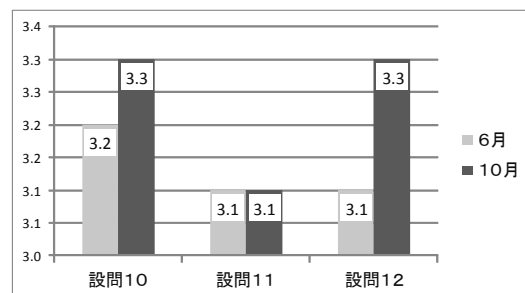


図5 基礎的・汎用的能力アンケート結果

たり、今学校で学んでいることと自分の将来とのつながりを考えたりするか」で0.1ポイント、設問12「自分の将来の目標に向かって努力したり、生活や勉強の仕方を工夫したりするか」で0.2ポイントと、それぞれわずかではあるが数値が改善し、学ぶことや働くことの意義や将来設計について理解が深まったり、積極的な姿勢が見られるようになってきていることがわかった。設問11「自分の将来について具体的な目標を立て、その実現のための方法について考えるか」に関しては、数値の変化は見られなかった。2回程度の取組では劇的な変化を期待することは難しいが、多感で柔軟な時期にこのような取組を継続していくことは重要であり、それらを通して数値は着実に改善していくだろうと考える。

3 高等学校における実践事例

南風原高等学校は、平成19年度から総合的な学習の時間を中心としたキャリア教育に取り組んできた。総合的な学習の時間「南風タイム」では①グループでの協働学習、②シェアリング、③振り返りを毎回の授業で行い、基礎的・汎用的能力の育成を意識しながら取り組んでいる。その結果、平成16年度の進路決定率が71.2%であったのに対し、平成25年度からは2年連続90%以上の決定率を維持するようになった。また、進学率も平成16年度が55.2%であったのに対し、平成26年度には79.0%まで増加している。これらの結果はキャリア教育に取り組んできた成果とも考えられる。

(1) キャリア意識尺度について

これまでのキャリア教育「南風タイム」によって生徒たちの進路意識が養われてきたかどうかを適切に検証するために、キャリア意識尺度を使用してアンケート（表7）を実施した。生徒の進路発達を把握し、学年ごとにプログラムの見直しやキャリアカウンセリングの強化など必要な取組ができるようにすることを目的とした。

表7 アンケートについて

調査対象者	沖縄県立南風原高等学校普通科845名
キャリア意識尺度等	「高校・大学生用キャリア意識尺度」（前田・新見 2010）の「人間関係形成」8項目、「情報活用」7項目、「意思決定」5項目を用いた。「将来設計」を測定する尺度としては、「小中高校生用キャリア意識尺度」（新見・前田 2009）の「将来設計」11項目を実施した。
調査時期	第1回：平成27年4月上旬、第2回：平成27年9月上旬、いずれも進路希望調査と同時に実施した。

アンケート結果から次のことがわかった。

① 男女による違いについて

進路希望調査の「あなたは進路についてどう考えていますか」では、女子生徒は3.74で、男子生徒平均3.55に比べて、キャリア意識得点が高かった。すなわち、女子生徒は、男子生徒に比べて、進路についてよく考えていたことがわかった。

② 希望進路とキャリア意識の関係

大学短大進学希望者は、他の進路希望者に比べて相対的にキャリア意識が高いことが示唆された。特に「将来設計」項目については大学短大希望者平均4.50で、専修学校4.33、就職4.11であった。

③ キャリア意識と学年の関係

キャリア意識において2学年平均は133.54で、1学年平均139.73、3学年138.96と、他学年と比較して低いことが分かった。

研究からキャリア教育を学力向上へつなげるためには、高校生に「将来設計」を意識してもらうことが重要である可能性が考えられる。普通科高校である対象校では、教科や行事、総合的な学習の時間を中心に「将来設計」を意識しなければならない。総合的な学習の時間にグループワークなどを中心とした系統的なキャリア教育を行っており、その中で「将来設計能力」を養うことを目的とした時間は、年間35時間中、1年生は「過去から見た自分」「上級学校見学」などの13時間（37.1%）、2年生は「自我成長プログラム」「インターンシップ」などの16時間（45.7%）、3年生は「人生ロールプレイング」「ライフプラン」などの14時間（40.0%）であった。

今後は、量という側面では「将来設計能力」を養うことを目的とした総合的な学習の時間を年間全体の40%から50%としつつ、質という側面では、「生徒同士で将来について討論をする」「上級学校調べ」「職業調べ」などの取組や「未来のシナリオ」を活用したワークショップ（東京都高等学

校進路指導協議会進路学習部会（2015）などを企画して、キャリア教育をより充実したものにしていく必要があるだろう。

(2) 実践事例「模擬面接・ロールプレイ」について

3 学年を対象に、面接官役 1 名、観察官役 1 名、生徒役 1 名の 3 名でグループを作り役割交代で行う。観察官は、生徒が面接官と受け答えをする様子を観察し、評価表（表 8）に記入を行う。

- ① 本番の面接に備えて、ロールプレイをすることで自信をつける（写真 4）。
- ② ロールプレイをしながら、自分の考え方や把握している情報などの実状に気づき、トレーニングの必要性に気づかせる。
- ③ 終了後のメンバーの話し合いを通して、感じたり、気づいたりすることができる。



写真 4 模擬面接ロールプレイ

なお、これまでキャリア教育によって生徒たちの進路意識が養われてきたかどうかを適切に検証してこなかった。

表 8 模擬面接シート 評価表 面接官用

質問事項	評価のポイント	自己評価
⑨ 将来、どのような人物になりたいと考えますか。	☐ 自分の生き方について考えていることが述べられているか。	1・2・3・4・5
⑩ 将来、やってみたいことや行ってみたい国は。	☐ 興味・関心を持っていることが伝わってくるか。	1・2・3・4・5

し、学年ごとにプログラムの見直しやキャリアカウンセリングの強化など必要な取組ができるようにすることを目的とした。ワークシートを活用し、生徒の学習意欲を高める授業実践になるよう工夫した。

生徒の感想からは「自分の気持ちにゆれがあるような感じがした。心の中でもっと自分の将来について見つめる時間が必要だと感じた。」「志望動機など答えられなければいけないことも全く答えることができなかった。早め早めの準備が必要だと感じた。」とあり、取組を通して自分自身の将来設計をより真剣に考えるようになった様子がうかがえた。

(3) 実践事例「2 学年キャリアカウンセリング」について

2 年生のキャリア意識が低いというアンケート結果から進路主任と学年主任と話し合い、2 学年は進路適性検査を全員に課し、その結果を基に担任が放課後にキャリアカウンセリングを行うこととした（表 9）。

表 9 2 学年キャリアカウンセリング

対 象	2 学年（全員）
時 間	平成27年12月7日～平成28年1月28日 放課後
ねらい	① 様々な問いに答えさせながら、自分のことを客観的に見つめさせ、自分にあった将来の職業をイメージさせる。 ② 担任や進路部など、本人に関わっていく職員が、本人を理解させるための資料として活用する。
質問項目 (例)	あなたの能力面で努力が必要とされることは何ですか。 具体的にはどのような勉強の仕方が工夫できますか。

キャリアカウンセリングを受けた生徒たちからは、「将来のことについてしっかりと考えるようになった。まだはっきりと進路は決まっていないが、なるべく早く決めたい。」「自分のことを話すことが出来てよかった。進路を見直すいい機会になった。」等の感想があり、表 9 にあげたねらいは達成されていると考える。

なお高等学校における職業的発達段階は、「現実的探索・試行と社会的移行準備の時期」とされ、次の 4 つの発達課題がある（表 10）。

表 10 4 つの発達課題

- | | |
|--------------------|----------------------|
| ① 自己理解の深化と自己受容 | ② 選択基準としての職業観・勤労観の確立 |
| ③ 将来設計の立案と社会的移行の準備 | ④ 進路の現実吟味と試行的参加 |

これらの発達課題を踏まえ、発達段階に応じた基礎的・汎用的能力を養うために、学校においては、3 年間を見通した計画的・組織的・継続的なキャリア教育の推進を図る必要がある。そのため、キャリア教育の視点から、学習指導要領に基づいた教育活動（授業・HR 活動等）の体系化に取り

組むとともに、キャリアカウンセリングの視点から、生徒支援の取組についての研究を進める。

V 成果と課題

1 成果

本研究において、幼・小・中・高それぞれの校種で、様々に工夫を凝らした特色ある取組を行うことによりキャリアプランニング能力を高めることができた。以下は各校種における成果である。

- (1) 幼稚園：幼児の興味関心に添い、「やりたい」という幼児の内発的欲求に働きかけるような環境を構成し教師が適切に幼児に関わっていくことにより、「やらされ感」の無い当番活動にすることができた。
- (2) 小学校：児童が地域や社会に関心を向けるようになり、学校の学びと将来とのつながりを感じられるようになった。それらのことがキャリアプランニング能力を含めた基礎的・汎用的能力を高め、結果として学習意欲の向上にもつながった。
- (3) 中学校：多様な考えに触れながら学ぶことの意義について考えを深めさせたり、将来の自分と実社会がつながっていることを認識させることで、学ぶことの意義や大切さを感じさせることができ、キャリアプランニング能力を高めることができた。
- (4) 高等学校：キャリア意識調査から生徒の進路意識についての実態把握ができ、キャリアカウンセリングの強化など必要な取組ができた。

2 課題

本研究は、幼・小・中・高各校種それぞれにおいて取組とその検証を行った。今後は、特別支援学校を含めた全校種を系統立て、縦の連携を図るキャリア教育計画を模索していく。以下は各校種における課題である。

- (1) 幼稚園：興味関心の低い幼児や年中児へ当番活動の必要性に気付かせ、友達と協働で取り組めるような援助の工夫が必要である。
- (2) 小学校：キャリア教育に関連した新聞（NIE）の取組を、学校全体及び低・中・高学年の学年間での系統的な実践と連携につなげていく必要がある。
- (3) 中学校：学ぶ意義への理解を深めることと学習意欲との関係を、授業態度や家庭学習への取り組みへの変化などを見てさらに検証する必要がある。
- (4) 高等学校：キャリアカウンセリング実施後の結果を分析し、キャリア教育年間計画の更なる充実を図る必要がある。

〈主な参考文献〉

- 藤田 晃之 2014 『キャリア教育基礎理論 ―正しい理解と実践のために―』
RECRUIT 2014 『Career Guidance Vol.402』
特定非営利活動法人日本教育カウンセラー協会 2014 『教育カウンセラー標準テキスト中級編』
児美川 孝一郎 2013 『キャリア教育のうそ』
文部科学省 2012 『高等学校 キャリア教育の手引き』
沖縄県教育委員会 2011 『沖縄県学力向上主要施策「夢・にぬふぁ星プランⅢ」』
国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2011 『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』
中央教育審議会答申 2011 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』
文部科学省 2011 『小学校 キャリア教育の手引き（改訂版）』
日本新聞協会 2011 『新聞活用の工夫 提案 NIEガイドブック 小学校編』
大宮 勇雄 2010 『学びの物語の保育実践』
下村 英雄 2009 『キャリア教育の心理学』 東海教育研究所
文部科学省 2008 『幼稚園教育要領解説』
日本NIE学会 2008 『情報読解力を育てるNIEハンドブック』

通常の学級における「特殊音節の読み」の指導

—多層指導モデルMIMの活用を通して—

研究主事 金城 かなえ

研究協力校 沖縄市立北美小学校

I テーマ設定の理由

沖縄県では、授業改善を中心に学力向上に向けた取組が行われ、全国学力状況調査において、その変容が確認されている。また教師は、児童生徒一人一人が当該学年の学習内容を確実に身に付け学年のたすきを渡していくことを目指し、授業実践等に取り組んでいる。ところが、当該学年の学習内容の定着が図られないまま、その学年を終了してしまう子供も少なからずいる。そんな中、現在、中学校から高等学校への進学率は98%を超え、高等学校は、生徒の興味や関心、能力、適性などの実態の多様化への対応や、学力の高い生徒と、小・中学校段階の基礎・基本の学習内容の定着が十分でない生徒の学力差の問題等を抱えている。現行高等学校学習指導要領（平成25年度より年次進行で実施）の教育課程編成時の配慮事項においては、義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための学習機会、すなわち学び直しの機会を設けることの促進について述べられている。県外においては、「学び直し」を学校教育の特色とし、義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るための取組を行う高等学校もでてきた。このように、当該学年の学習内容の定着が図れないまま苦戦している子供がいることから、どの子供も積み残しのないよう学年のたすきを渡していくための指導・支援は重要であると考えられる。

学年のたすきのスタートは、小学1年生のひらがなの読み書きであると考えられる。ひらがなを正確に読めるようになることで、次第に流暢に読むことができるようになり、ひいては内容を理解する力へつながっていく。このことから、ひらがなの読み書きは、国語科のみならず、全ての教科にわたる最も基礎となる事項となり得る。そのため、全ての学習の基礎となる「ひらがなの読み書き」をしっかり習得することは、小学1年生のたすきの中でも最も重要となる課題と捉えられる。ここで、読みの中でも児童の難関となるのは、特殊音節といわれる小さな「っ」（促音）や、「きゃ、きゅ、きょ」（拗音）、のばす音（長音）などである。これには理由があり、日本語は基本的には音と文字が一对一に対応しているが、特殊音節に限ってはそうではないからである。特殊音節は1年生の1学期で習得することになっている。しかし、2年生に特殊音節が入った単語を書く聴写テストをすると、通常の学級の児童でも正答率は50～80%程度とされている（海津 2008）。このことは、既に1年生の段階から学年のたすきを渡せずにいる児童が20～50%いることを示している。学びの初期における読みの課題は、後の読解力につながる読みの流暢性を育むためには極めて重要である。「読む」「書く」たすきを渡していくためにも、特殊音節のスムーズな読みの定着を図ることは不可欠であり、児童の習得状況を把握した指導・支援が必要である。そこでひらがなの読み、ここでは特に特殊音節の指導において、後述する「多層指導モデルMIM（ミム）」（以下「MIM」と表記する）を活用した実践を考えた。MIMは、通常の学級において大部分の児童に有効な指導法を行うことで、①困難さがでてくる前の段階でつまづきを予防する②伸びを評価し、指導支援の手厚さを増す、という実践方法である。子供は皆、いろいろなことができるようになりたい、わかるようになりたいと思っている。しかし、わからないことやできないことが続くと、「～したい」という気持ちが萎えてしまう。そこで、授業の中で児童一人一人が学びを積み上げ、「できる」「わかる」ことで学びの主体性を育んでいきたいと考える。通常の学級における有効な指導法と、伸びを評価しながら実践するMIMの有効性については検証が行われ、市町村単位例えば栃木県鹿沼市や福岡県飯塚市等が、精力的な活用を行っている。しかし、本県においては、教師個人のレベルでの活用は図られてはいるものの、組織的な取組はほとんどみられないのが現状である。

以上のことから本研究においては、MIMを活用し児童の伸びの評価を行いながら、継続した指導を行うことにより、読み書きの定着に困難のある児童の早期発見・支援へとつなぐ取組を組織的に行う。つまづきを予防する視点と指導・支援の工夫を組織的に行うことで、学年のたすきのスタートとなる小学1年生の特殊音節の読みの習得及び語をまとまりとして捉える力をどの児童も身に付けていけるような実践として、今後県内小学校の授業づくりに資することを目指す。

Ⅱ 研究目標

- 1 特殊音節の学習課題を習得することができるよう、視覚化や動作化等の指導教材を活用した体系的な指導実践の充実を図る。
- 2 児童の状態や教育的ニーズを早期に把握するために、アセスメントテスト（MIM-PM）を定期的実施し、児童のつまずきや伸びを確認しながら、指導内容や方法を検討できるようにする。
- 3 学年全体で実施し、組織的取組を目指す。

Ⅲ 研究計画

研究協力委員と連携を図りながら、以下の計画で取り組む。

表 1 研究経過

月	事 項	取 組 内 容
5	・研究概要説明 ・アセスメントテスト（1回目）	・協力校への概要説明 ・アセスメントテストの実施
6	・MIMについて概略説明 ・特殊音節に関する授業実施 ・第1回学習会 ・アセスメントテスト（2回目）	・協力校において、MIMについての概略説明 ・通常の授業における、MIMの提案する指導法を意識した授業実践 ・特殊音節に関する授業実践の紹介 講師：東京都足立区立千寿町小学校 教諭 新谷智子先生 ・アセスメントテストの実施
7	・アセスメントテストの入力 ・アセスメントテスト（3回目）	・アセスメントテストの入力方法についての説明 ・アセスメントテストの実施
8	・第2回学習会	・「2ndステージの指導」について 講師：福岡県飯塚市立飯塚小学校 教諭 杉本陽子先生
9	・指導の実践について ・アセスメントテスト（毎月実施）	・授業における指導実践（古堅小） 授業者：福岡県飯塚市立飯塚小学校 教諭 杉本陽子先生 *支援者として、学習会メンバー3名も実践に加わる
10	・アセスメントテストの分析	・アセスメント結果の分析及び支援教材、方法等の検討及び実践
11	・支援教材の検討及び2ndステージの取組	・「3rdステージの指導」について
12	・第3回学習会	講師：福岡県飯塚市飯塚小学校 教諭 杉本陽子先生
1	・研究のまとめ ・第4回学習会	・報告書のまとめ ・「継続した指導・引き継ぎ」（仮）について
2	・3rdステージの取組	講師：福岡県飯塚市飯塚小学校 教諭 杉本陽子先生 ・個別の指導、支援方法の検討及び実践
3	・引き継ぎ事項の確認	・引き継ぎの必要な児童についての確認

Ⅳ 研究内容

1 多層指導モデルMIMについて

多層指導モデルMIM（Multilayer Instruction Model 以下「MIM」と表記）とは、通常の学級において、異なる学力層の児童のニーズに対応する指導や支援をしていこうとするモデルである。特に、つまずく前に予防的に児童に関われるような先回りの支援が大切と考え、児童が学習につまずいたり、つまずきが深刻化したりする前に、指導・支援を提供していくことを目指している。また、一人一人を丁寧にみていくアセスメントを、効果的指導へつなげていくというねらいから、アセスメントと指導をひとまとまり（パッケージ）にしたものである。

(1) MIMの背景

MIMは、Response to Intervention/Instruction（RTI：指導に対する子供の反応の有無に注目する）という、米国において国家レベルで注目されているモデルを参考に、日本の教育にかんがみて開発されたものである。

RTIモデルとは、通常の学級において、質の高い指導を提供することを目的とし、子供の学習の伸びは継続的にモニターされ、仮に伸びがめざましくなければ補足的な指導がなされ、それでも

なお、予測される伸びがみられなければ、特別支援教育の可能性を考えるといったものである。R T Iモデルのメリットは、「学習面でのつまずきが重篤化する前のリスクの段階で、子供に指導・支援すること」「教員の判定の際の偏向を除くこと」「アセスメントと指導とが、強い関係性をもつこと」「不適切（不十分）な指導によってつまずいているのか、本人に内在する問題なのかを識別できること」であり、注目されるのは「つまずくまで待つ」のではなく、アセスメントをしながらアセスメントがすでに指導・支援になっている点である。

日本の教育では、学業不振が確認された後に、補足的な指導が行われることが多いのが現状であるが、いったん学業不振が生じると学習意欲が減退するだけではなく、学業以外の活動に対する意欲や自信も失い、心身症や集団行動上の問題の出現、不登校などの状態に陥ることも懸念される。こうした二次的な不適応を起こさせないために、通常の学級での学習で読み書きなどに困難がある児童に対して、より配慮した学習指導を行い、それでもなお困難が続いている子供には補完的な学習指導を行い、それでも改善が得られにくい場合には個別的な指導を行うといったように、習熟度とは異なり、時系列に流れていくモデルがM I Mである。

(2) M I Mの三層構造について

M I Mを活用した実践では、定期的に学級の全ての児童のアセスメントを行い、学習の習得状況を把握し、それぞれの児童に合った指導を用意する。その指導の対象と段階を、1stステージ、2ndステージ、3rdステージと名付け、全ての児童を対象に授業（1stステージ）をした上で、その習得度からさらに支援が必要な児童をしぼって支援をしていく（2ndステージ）。特にニーズの高い児童には、最終的に小集団・個別で支援する（3rdステージ）という構造になっている（図1）。

また、児童がどのステージに位置するのかについては、後述するアセスメントテスト（M I M-P M）により、各ステージの標準得点と照らし合わせ決定されていく（表2）。

1stステージは、全ての児童を対象に通常の授業の中で、質の高い、科学的根拠に基づいた指導を実施する。

2ndステージは、通常の授業に加え、1stステージの指導・支援だけでは伸びが十分ではない児童に対して、通常の学級での補足的な指導や配慮を実施する。プリントの内容やグルーピングをニーズに応じて変えたり、1stステージと2ndステージの児童でペアを組み、教え合いをしたりするなど、ニーズに応じた支援を行う段階である。

3rdステージは、2ndステージ指導を経ても依然伸びが乏しく習得、定着が難しい児童に対する、個に対応した指導を行う。1stステージ、2ndステージではカバーできない特別なニーズのある児童にしばり、小集団や個別形式で、学習内容やスキルが完全に習得できるようにしていく段階である。

1stステージの指導で、少しでも多くの児童が「よくわかる」となれば、2ndステージ以降で対応する児童がしぼられ、支援が必要な児童に、より効果的に指導・支援がしやすくなる。そのためには、全ての児童を対象とした1stステージの授業実践において、児童が「よくわかる」となる効果的な指導を行うことが大切であり、2ndステー

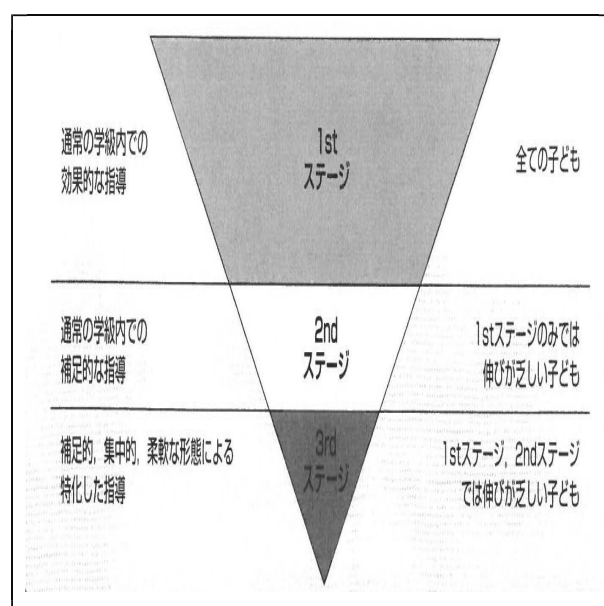


図1 通常の学級におけるM I Mの構造

（学研「読みのアセスメント・指導パッケージ」より）

表2 1年生標準得点表

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1stステージ 総合点	12	15	18	19	21	23	27	29	32	34	36
1stステージ テスト1	7	9	10	11	12	13	15	16	18	19	20
1stステージ テスト2	5	6	8	8	9	10	12	13	14	15	16
2ndステージ 総合点	6	8	11	12	14	15	18	20	22	24	25
2ndステージ テスト1	4	5	7	7	8	9	11	12	13	14	14
2ndステージ テスト2	2	3	4	5	6	6	7	8	9	10	11
3rdステージ 総合点	4	6	8	8	10	11	13	15	16	18	19
3rdステージ テスト1	3	4	5	5	6	7	8	9	10	11	11
3rdステージ テスト2	1	2	3	3	4	4	5	6	6	7	8

（学研「読みのアセスメント・指導パッケージ」より）

ジの指導において「もう少しでわかりそう」な児童が「わかった」となる工夫を行うことによって、最終的には、「できる」に到っていない児童に、教師のより特化した指導が行いやすくなるのである。

本研究においては、1stステージの指導を1学期に、2ndステージの指導を2学期に、3rdステージの指導を3学期に行う。

(3) MIM指導パッケージについて

MIMは、早期の段階で、児童がつまづく前に、またはつまづきが深刻化する前に、指導・支援を提供する指導モデルとして開発された。つまり、児童の状態像やニーズを早期に把握し、明確かつ体系的な指導法を用いることで、全ての児童が、学習課題を習得し得るよう制作されている。そのため、指導で用いる具体的な教材が用意されている。教材は、「指導の基本原則」である①ルールの明確化②逐語でなく、かたまりとして捉える語（視覚性語い）の増大③日常に用いる語いの拡大と使用、への対応を可能とする内容となっている（表3）。

本研究においては、MIM指導パッケージの教材及び市販教材や手作り教材を活用しながら実践を進める。

表3 MIM指導パッケージの教材

(4) 早期把握・早期支援を実現するためのツール

MIMのパッケージには、早期把握を可能にするアセスメントツールとしてMIM-PM(Progress Monitoring: めざせよみめいじん)がある。このMIM-PMの使用には、簡便性と、定期的の実施するという二つのポイントがある。また1回限りの評価ではなく、習得の進捗状況（児童の伸び）を見ることを目指している。月に1回程度、定期的に同じパターンのテストを実施することで相対的な評価と伸びを確認し、児童の状態を継続的に捉えることができるようになっていく。

MIM-PMは二つの異なるテストで構成され、テスト自体の実施時間は各1分である。MIM-PMテスト①は、「正確な語の認知」に関するテストである（図2）。清音や長音など文字の表記の特徴によって分れているため、何ができていて、どこが苦手なのかがわかるようになっている。MIM-PMテスト②は、「語のまとまりの認知」に関するテストである（図3）。語のまとまりを瞬時に見つけられる力を測ることができる。この力は、日本語をスラスラと読めるようになる秘訣として大切である。

教 材	内 容
ルール説明カード	○特殊音節（促音・長音・拗音・拗長音）のルールの明確化に使用するカード ○音の視覚化・動作化・説明用カード・拗音さんかくシート
ちょっとかわった読み方の書き取り集	○特殊音節の表記の特徴を視覚化した手がかりがついたプリント（特殊音節の正しい表記（書く力）へとつなげていく）
早口ことば集	○特殊音節を含む「はやくちことば」のポスター版と文庫版
ことば絵カード	○MIM-PMアセスメント用プリント集と連動しているカード。表面は、3つの選択肢の中から絵に合う語を選択する課題。裏面は、正答が含まれた短文、表面の語の意味。
「絵に合うことばさがし」プリント	○MIM-PMアセスメント用プリント集のテスト①と連動し、特殊音節の正確な表記を促すためのプリント
「3つのことばさがし」プリント	○いくつかの語の連なりの中から、語のまとまりを認識する力を養うことをめざしているプリント
「ことばあつめ」プリント	○指定された特殊音節を用いた語を、なるべく多く集めるプリント
「もしもさくぶん」プリント	○「ことばあつめ」プリントで集めた語を使って短文を作成するプリント

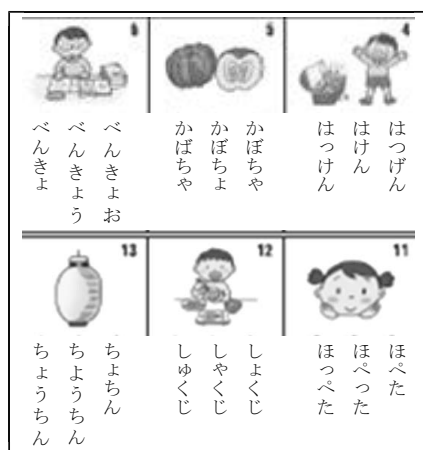


図2 MIM-PMテスト①の一部

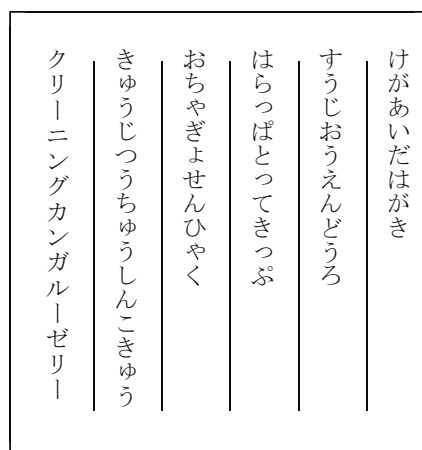


図3 MIM-PMテスト②の一部

（学研「読みのアセスメント・指導パッケージ」より）

読みのスキルは、学習全般を支える基礎的スキルであるため、わかりやすい授業の工夫や取組や

すい学習環境の配慮などによって、児童一人一人の習得を目指していくことが大切である。そのためにも、児童の実態を把握し、早めの支援につなげることは重要である。

(5) 客観的な情報

MIM-PMの結果は、クラス全員の得点傾向がわかる「クラスレポート」と個人の得点の詳細がわかる「個人レポート」によって表される。また、7月のMIM-PMの結果が出た後で「個別の配慮計画」が自動的に作成される。

クラスレポートでは、クラス全員のMIM-PMの結果を得点順に表し、支援を必要とする児童の明確化、クラス全体としての習得度の把握ができるようになっていく(表4)。

個人レポートでは、各児童の各回の得点を時系列にプロットし、児童の伸びの把握ができるようになっていく(図4)。また、個人レポートに関しては、各要素(清音、濁音・半濁音、長音、促音、拗音、拗長音、カタカナ)についても、初回からの得点の軌跡をグラフで表すことができる。

個別の配慮計画は、実際の指導に併せ、教師が日頃の授業の中でも対象となる児童へ意識的に教育的配慮を行うことを可能にするため、月に一度自動的に作成される。個別の配慮計画に名前の挙がる児童の基準は、過去のデータに基づいて、クラスレポートと同様、2ndステージ、3rdステージ指導の基準に照らし合わせた結果が表される。さらに、特殊音節の要素ごとに、配慮を要するマーク(■)が付される(表5)。

本研究において
は、これらの客観的な情報を児童の実態把握や効果的な指導につなぐための情報として活用していく。

2 読み書きの学習過程

読みは、「音読」と「読解」に大別される。ここでは、読みの学習の初期に課題となる「音読」のスキルを中心に述べる。

体系的な読みの学習が始まるのは、小学校に入学してからだが、読みのスキルに関しては、実際には、幼児期の早期から、日常生活を通して「読み」を始めていることが、過去の研究から明らかにされている。しかし、子供自身の認知発達の状況や、家庭環境、生育環境の違いには個人差があり、小学校就学期までに全ての子供が同一のレベルの読みの基本スキルを習得しているわけではない。学習のレディネスには個人差があり、小学校に入学した段階では、例えば、絵本を自分の力で読み進めることができる児童や、親しい人に手紙を書く経験をしてきた児童がいる一方で、拾い読みになり音読がスムーズではない、バランスの悪い文字を書く、特殊音節を含む単語の読み書きができない児童も見受けられる。そのため、できるだけ早く同一ラインに立てるようにし、子供が自信と学習意欲を持てるようにすることは必要である。

文字の読み書きができるようになるためには、基礎となる力が育っていることが必要である。その基礎となる力とは、例えば、「りんご」という単語カードを見て具体的なりんごを頭の中にイメージできたり(象徴機能)、「い」と「り」の違いを見分けたり(視知覚)、一つ一つの音の違いを聞き分

表4 クラスレポート

氏名	テスト 総合点	テスト① 正答数	テスト② 正答数	前回との 比較
はなこ	40	17	23	1
たろう	35	16	19	8
まさお	32	14	18	0
みきえ	27	18	9	7
だいすけ	24	12	12	-1
あやこ	18	12	6	6
けんじ	17	10	7	4
みほ	16	9	7	3
なおこ	14	8	6	-1
いちろう	13	6	7	-1
やすお	11	7	4	-1
ひであき	9	5	4	1
平均	21.3	11.2	10.2	2.2

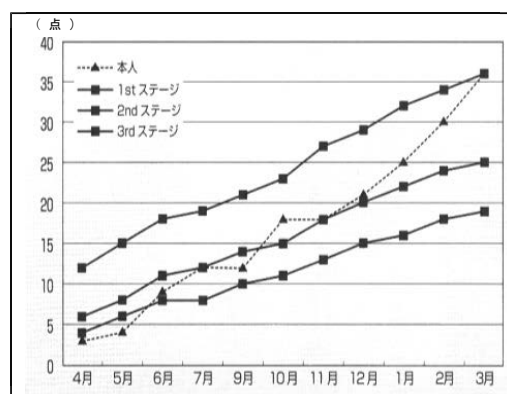


図4 個人レポート

表5 個別の配慮計画

			テスト①										テスト②											個々の子どもに対し、これを実施した場合には、チェックを入れる						
	名前	総合点	テスト①	テスト②	清音	濁音・半濁音	長音	促音	拗音	拗長音	清音	濁音・半濁音	長音	促音	拗音	拗長音	備考	名前	学習の様子 の再観察	座席の 配慮	初回指導 の重点化	個別や小 集団指導 の実施	特殊音節の ルールの再 確認	家庭との 連携(宿題 含めて)						
要配慮		22	14	8																										
要配慮		8	3	5																										
経過観察		23	13	10																										

(表4・図4 学研「読みのアセスメント・指導パッケージ ガイドブック」より)

けたり（聴知覚）できる力のことで、これらは、運動、知覚、基礎的な概念形成などの能力にかかわっている。

小学校での学習の基礎となる基本的な言葉や数の概念の習得は、視知覚の発達や目で見て物事を認知する力、目で確認しながら物を操作したり体を動かしたりする力（「視覚－運動」協応）の発達を背景に、幼児期における遊びや生活経験を通して自然に習得される。就学前後の時期には、視覚認知の発達によって、文字の形を区別するスキルが習得され、左右逆の文字を区別することができるようになる。また、「しりとり遊び」では、「前の人が言ったことばを聞き取り、一番最後の音を取り出す」ことが求められるが、この音をイメージするスキル（音韻操作スキル）が発達する。次に、これらの視覚認知と音韻操作力を基にして、ひらがな文字と音の関係が学習される。あわせて、単語をまとまりとして流暢に読むスキルが発達する。ひらがな文字を音に変換するスキルと、単語をまとまりとして読むスキルは、ともに小学校低学年で著しく発達し、ひらがな文を流暢に読むことの基礎になる。

視知覚系・聴知覚系・触知覚系という読み書きの発達に関する3つの経路のうち、特に視知覚系の経路は、学習にとって最も重要である。そこで、マリアンヌ・フロスティッグ（フロスティッグ視知覚発達検査法、1976年日本版発行）による視知覚の5つの分類について、その概要を示す（表6）。

表6 視知覚の分類と概要

分 類	概 要
視覚と運動の協応	視覚を身体や身体各部位の運動と協応させる能力のこと。例えば、2点間を線で結ぶといった目と手の協応動作。動くボールをつかまえるためには手をどこにもっていくか、文字や単語を書くために手をどう動かすかを判断できるのはこの能力のおかげである。
図形の素地 （図地弁別）	多くの刺激の中から必要な刺激を選択し、それに注意を向ける能力のこと。この能力のおかげで、何に注意を向けて細部まで見るべきかすばやく判断し、全体を見ながらも、最も重要な要素に注意を向けて見ることができる。この能力に問題のある子供は、本を見てもどの絵や文字を見るべきかわからなくなったり、目を使う作業の途中で混乱したりする。
形の恒常性	網膜上の像が変わっても、そのものの属性は不変なものとして知覚できる能力のこと。形の大きさや色などが違って、同じ形であると理解できること。この能力のおかげで、例えば車なら、遠くにあっても実際に小さく見えても、何であるかわかるし、小文字でも大文字でも筆記体でも、「A」という字を同じ文字だと認識することができる。
空間における位置 の知覚	自分とものの空間における関係を知覚する能力のこと。例えば、自分の手足の左右や体の上下・前後を知ったり、ものの左右・上下・前後などの位置を知覚したりすること。右と左、上と下が判別できるようになることで、子供はそれらを表現するための語彙を身につける。この能力に問題があると、文字や数字を裏返して書いてしまう。
空間関係の知覚	2つまたはそれ以上のものの位置を、自分との関係で知覚する能力のこと。例えば、牛乳をコップに注ぐ時は、牛乳・コップ・自分の3つの関係を知覚する必要があるということ。この能力は、空間における位置の知覚という比較的簡単な能力よりも後から発達する。

文字の読み書きにつまずきがある場合のアセスメントでは、その習得に必要な力や過程についての理解が、背景要因を考える手立てとなる。視知覚の機能についての困難さは、周りから気づきにくいいため、学習の遅れ等の気づきから、詳細な実態把握につながることが多い。努力してもなかなかうまく学習が進まない児童に対しては、視知覚機能のアセスメントやビジョントレーニング等の指導の必要性を考えることにもつなげたい。

3 読みのつまずき

読み（音読）は、①文字の形を弁別し、②脳内に記憶されたパターンと照らし合わせ、③「文字－音」を対応させ、④音として表出するというプロセスで構成され、一連のプロセスのどこかに問題があれば読みに困難が生じると考えられる（図5）。

読み障害（dyslexia）は、書記言語を音声言語に変換する能力障害と関連する読み困難のみ

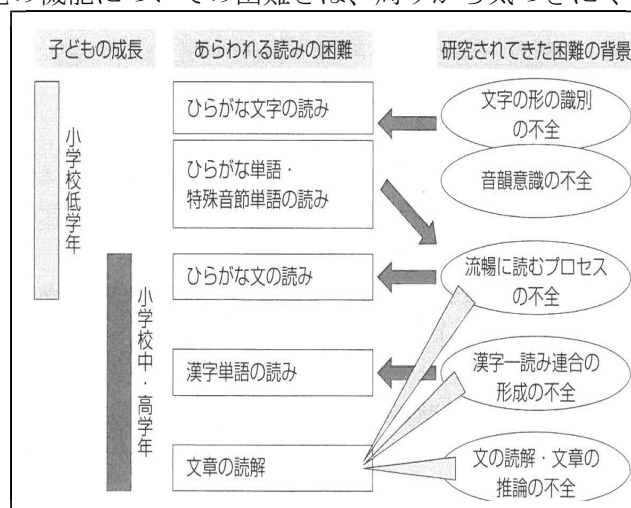


図5 読みの困難の背景（2013 小池・雲井）

を特定するために使用され、より限定的で特異的なものである。読み障害の子供にとって読みの学習は容易ではなく、聞いたことばを書くことにも困難を示す。書かれたものを音声に変換し、話されたことばを文字に変換することの困難さが、読み障害の本質的特徴である。

また、文部科学省による学習障害（LD：Learning Disabilities）の定義は、「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである」と記されている。これは、学習や学業的技能の使用に困難がある状態をさしており、前述した読字の障害も包含されている。

読み能力は学校教育の通常1年目か2年目までに発達する。従って読み障害を讀みの教育が始まる前に発見することは難しい。2年生の終わり頃までに適切に教育されているにも関わらず子供が読み書きに困難を経験している状態であれば、読み障害が疑われることになる（図6）。そのため読むことを学ぶことは、子供にとって小学校最初の2年間の最も重要な課題となる。

適切な教育によって大半の子供はスムーズに読むことを学習していくのであるが、実際には、読みが苦手な児童が少なからず存在しており、読みの苦手さによって学業成績が上がらず、苦しんでいることがある。このような現状から、読みの苦手な児童をできるだけ早期に発見し、読みのスキルを獲得するための効果的な支援を行うことは重要である。

本研究においては、ひらがなの読み、特に特殊音節単語をスムーズに読めることに焦点をあて1学期の学習後も継続的にアセスメントを行いながら、特殊音節単語の読みの習得、ひいては文章の流暢な読みにつなげることを目指す。

- 一文字一文字を読むつまずき
 - ◆平仮名や片仮名などの文字を読むことが難しい
 - ◆習った漢字が読めない
 - ◆形態的に似た文字と読み間違える
例：「き」を「さ」、「人」を「入」と読み間違える
- 単語を読む際のつまずき
 - ◆促音や拗音など特殊音節のある語を読み間違える
例：「がっこう」を「がこう」「せんしゅう」を「せんしょう」と読む
 - ◆文字を抜かししたり、順を読み間違える
例：「かわいい」を「わかい」と読む
- 文章を読む（音読）際のつまずき
 - ◆逐次読みである
例：「きょ・・・う・・・は・・・がっ・・・こう・・・へ」
 - ◆文中の語句や行を抜かししたり、または繰り返して読む
 - ◆音読が遅い
 - ◆語尾を変えて読むことがある
例：「いきました」を「いった」と読み間違える
- 読解の際のつまずき
 - ◆音読はできても、内容を理解していないことがある
 - ◆文章の要点を正しく読み取ることが難しい

図6 読みに関するつまずきの実態像

V 取組内容

本取組は、学年全体で取り組むことを主眼においた実践である。

沖縄市立北美小学校1学年3学級、児童85名（途中転入・転出者は除く）を対象に、通常の授業及び朝の会や帰りの会等においての実践内容についてまとめる。

1 研究協力校1年生の5月及び6月の実態

研究協力校1年生85名に対し、5月に1回目のアセスメントテストを実施した。5月のテスト実施時は、「清音」「濁音」の学習が行われ、特殊音節の指導はまだ行われていない段階で、29.0%の児童が特殊音節を含めた読みを理解できている実態があった（図7）。

前述したように、読みに関するレディネスは、就学以前の早期の段階から遊び等を通して育まれていくものであり、就学以前に特殊音節単語を含めた読みも理解している児童がいることが、5月の結果からわかる。

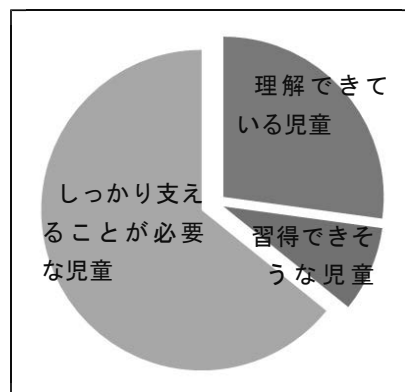


図7 MIM-PM（5月）の結果

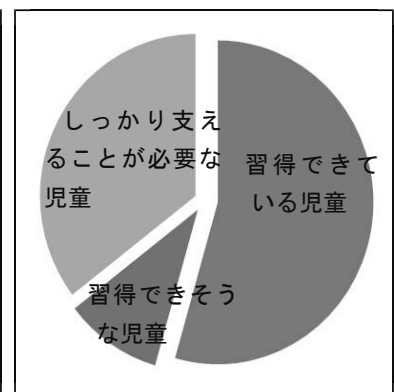


図8 MIM-PM（6月）の結果

6月に2回目のアセスメントテストを実施した。この頃は、特殊音節の学習がスタートし「促音」「長音」の授業が終了した頃であった。5月の学習を行っていない時期に比べ、習得できている児童数が2倍弱の54.5%に増加している（図8）。この時点で特殊音節単語を含めた読みが習得できている1stステージの児童数は全体の約半数である。これは、全国との同時期平均点の比較において、どの学級についても全国平均との差がほとんどない状態であることや、2ndステージ、3rdステージの児童が特定されるのは、全ての特殊音節の学習が終了する7月であるため、6月の時点での評価としては妥当であると考え（表7）。

表7 MIM-PM（6月）全国との比較

	テスト総合点	テスト①	テスト②
A 組	15.3	10.4	4.9
B 組	15.3	9.4	5.9
C 組	13.7	9.6	4.1
全国同時期平均点	14.4	9.6	4.8

2 1stステージ（1学期）の指導

1stステージの指導は、5月下旬から7月にかけて行った。1stステージの指導は、通常の授業の中で、特殊音節の習得を目指して実施される。また、読解力につなげていくために、語いを増やす指導も行う。そのためにも、教室内の掲示や日常場面との結びつけ等、課題となるスキルを学習する機会を多く設定する時期である。

読みには音が関わっているが、音には、目には見えない、消えてしまうという指導上の難しさがある。そこで、音を視覚化したり、動作化したりすることで理解を促す。

特殊音節の指導は、1時間目「促音」、2時間目「長音（例外のない『あ』『い』『う』）」、3時間目「長音（例外のある『え』『お』）」、4時間目「拗音」、5時間目「拗長音」である。授業において、前述したMIM指導パッケージを活用し、実践した。

(1) 特殊音節表記のルール理解を目指した指導

特殊音節表記のルール理解を目指した指導では、「音と文字の一致」を丁寧に指導することがポイントである。

① 視覚化

視覚化は、見えない音を「見えるようにする」ことがねらいである。

多くの児童にとって、聞こえない音を認識し、表記するのは難しいことである。そこで、マグネット（ドット）で音の特徴を表し、音のイメージを視覚的に簡略化して捉えられるようにする。マグネット（ドット）を使用することにより可視化でき、「っ」を認識することができるようになる。例えば、「まっくら」と「まくら」の違いについて、『まっくら』は『ま』と『くら』の間に音があるみたいだけど、普通の音と少し違うから、小さい●で示しておこう」というような教え方をする。こうすると、表記の学習への移行（学研「読みのアセスメント・指導パッケージ」より）もスムーズになる。

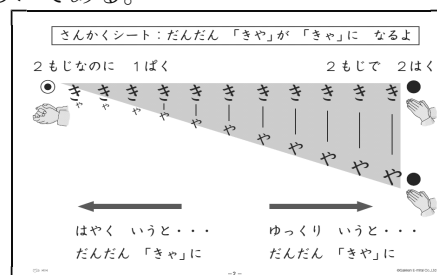


図9 拗音さんかくシート

また2つの音がどう混成して1音になり、1音がどう分解されて2音になるのか（表記の際に必要なとなる力）を視覚的に示した「拗音さんかくシート」（図9）等を活用し、理解を促すようにした。

② 動作化

動作化は、見えない音を「体でつかませる」ことがねらいである。

視覚化と同様、特殊音節のルールを明確に提示することを目的に行う。動作化することにより、目に見えない音の特徴を、具現化することをねらっている。例えば「ねこ」は手を「パン、パン」と2回たたく。促音（つまる音）の時は、音はないが文字があるので、手を握る（図10）。そうすると、「ねっこ」は「パン、グー、パン」となって、「ねこ」との違いがわかる。特に道具を使わず、自分の体を（学研「読みのアセスメント・指導パッケージ」より）使ってルールの確認ができるようにしたことで、時と場所を選ばず、特殊音節の表記に迷った時に、児童自身が、ルールの確認ができることも意図している。

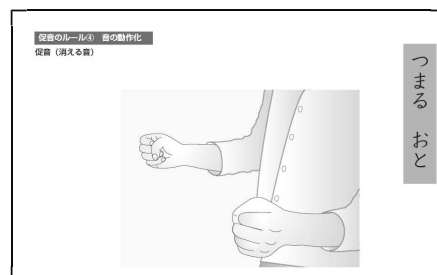


図10 動作説明シート

(2) 普段の生活場面において、学んだことを積極的に結びつけていく指導

- ① ことばの木を完成させよう！（小さい「っ」のつくことば、小さい「きや、きゅ、きょ」のつくことばを集めよう）

アンテナを張り、生活場面や本の中から特殊音節の入ったことばを見つける。発見する喜びや視覚的にことばの木のはっぱが増えていくことの確認ができることで達成感につながる。

- ② 「きょうのこんだて」の発表でみんなに知らせよう！

給食メニューには、特殊音節の入ったことばが多い。給食メニュー当番による、「きょうのこんだて」発表は、当番の役割を果たしながら、特殊音節の入ったことばをスムーズに読むことにも挑戦できる教材である。また、1～2分の活動ではあるが、毎日継続して取り組むことができ、さらに繰り返し出てくるメニューについては、繰り返し見たり、読んだりすることにより、見て、聞いて覚えることができる。

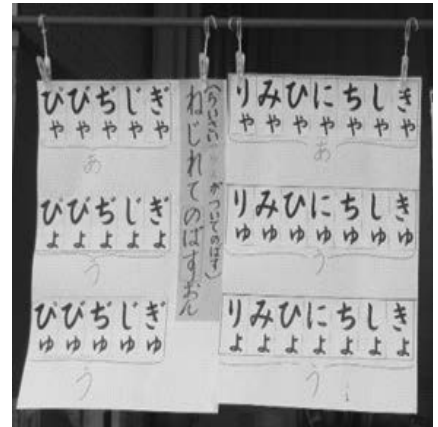


図11 「のばす音」の教室掲示

(3) 教室内に特殊音節に関する教材を提示し、常に目にする工夫（図11）。

- ① ねじれてのばす音や拗音さんかくシートの拡大版を教室前方に掲示し、全体での確認時や個人で見確認できるようにする。
- ② 全員でことばの木にたくさんのことばのはっぱをはり、教室後方に掲示する。増えるはっぱを楽しみながら、どんなことばがあるかを見ることで、自分では書けなかったことばにもふれることができ、語いを増やすことにつながる。

3 2ndステージ（2学期）の指導

2ndステージ指導は、学級内での補足的な指導である。授業において、特殊音節に関する指導がなされても、習得が困難な児童へ、補足的な指導として通常の学級内で実施される。1stステージに比べ、より個に対応し、教育的に配慮する必要がある。また、2ndステージの指導をしつつ、1stステージの児童には、伸びを期待できるような学習を確保することがポイントである。

2ndステージの指導で大切にしたいことは、①ルールの再確認ができること②繰り返し楽しみながら定着を図ること③授業で複数のステージに対応する学習を工夫すること④アセスメントの結果を指導に活かすこと、の4点である。

(1) 特殊音節表記のルール理解をめざした指導（ルールの再確認）

授業時に行った特殊音節のルール説明を、同じ要領でかつ簡潔に再度説明し、確認する。

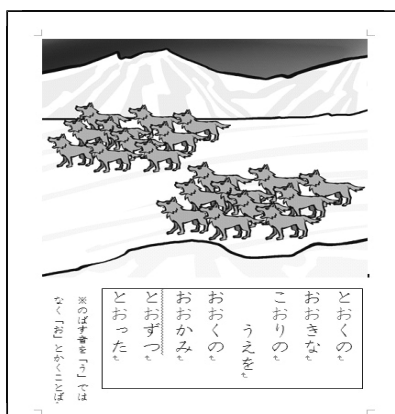


図12 長音の特別ルール

（学研「国語のじかん」より）



図13 MIMことば絵カード

（学研「読みのアセスメント・指導パッケージ」より）

例えば、「長音の特別ルール」の確認では、特別ルールの表記を「おおきなうた」の替え歌にして、歌って確認できるようにしている（図12）。歌で記憶することにより、特別ルールの歌に出てくることばは、のばす音が「お」であることがわかるため、ことば絵カード等の問題でも正しい表記を選ぶことができるようになる（図13）。

(2) 授業以外の時間を活用する方法

2ndステージは補足的な指導となるため、授業以外にも有効に活用できる時間及び方法を検討し、

実践する。

① 朝の国語ドリル（10分間）の時間の活用

朝のドリル学習の時間（10分間）を活用して、終了したアセスメントテストのプリントをどんどん解いていくという時間にする。この時間は、①「できるだけ速く」「わからないところはとばす」といったテストスキルを身に付けること、②クラスレポートや個人の配慮計画を活用し、どの児童に、どんなスキル獲得を目指すのかを明確にし指導にあたることを共通確認した。

② 帰りの会の活用

「MIMことば絵カード」を活用し、正しい表記の番号を言ってから、先生とさよならをする。二人ずつ行い、速さを競いながら素早く読み取るように動機付ける。楽しみながら、繰り返し行うことができることや各要素の絵カードがあるため、個別の配慮計画等からクラス全体の課題に応じた絵カードを決めて実施することも可能である（図13）。

③ 休み時間の活用

拗音・拗長音の「拗音カード」を使用したゲームを授業の中で紹介した後、休み時間を利用して繰り返しゲームができるようにする。教師は3rdステージの児童をターゲットに、レベル①のカードを使用した関わりを意識した（図14）。

マッチングカードは幾通りものアイディアで活用できる優れたものである。今回は二人一組になり、トランプゲームのように使用した。単語カードは山札として中央に置き、拗音カードは場札として自分の手元近くに数枚めくって置く。山札をめくり、当てはまる拗音カードを速く置いた人がカードをゲットできるというやり方である。どの児童も、絵に合う単語を読むことはできるので、「しょ」や「ちゃ」と言うときに、「ょ」なのか「ゃ」なのかを素早く判断していくことをねらった。

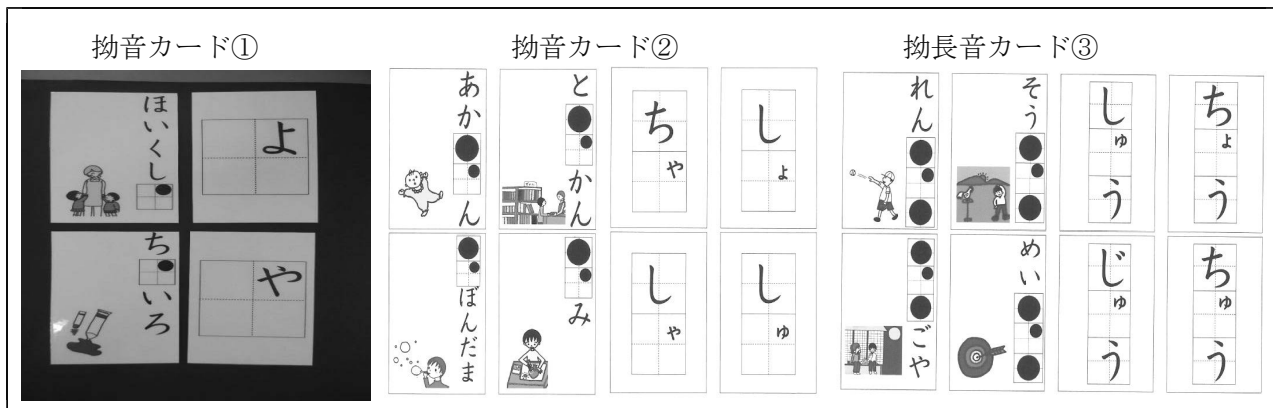


図14 拗音カード（学研「国語のじかん」より）

④ 家庭学習

学級全体のニーズにあった課題内容を選定し、家庭での繰り返し学習に取り組めるようにした（図15）。

「語い量を増やす」「正しい表記がわかる」「語のまとまりを捉える」等の目標を設定し、検査実施済みのアセスメントテスト①及び②のプリントを活用し、ノートの半分程度の量で取り組んだ。

4 3rdステージ（3学期：今後）の指導

2ndステージよりもさらに補足的に、集中的に、柔軟な形態で行われる特化した指導である。2ndステージの補足的な指導によっても習得が困難な児童に対して、少人数による指導や、より個に特化した指導として実施される。明確に、ターゲットとなる課題にしばって、系統的な指導として設定するため、どの部分でつまづいているのか整理し、一人一人の児童の様子に合わせて指導内容を考えることが大切となる。また、通常の学級内だけでなく、時間や場所についても、校内のリソースを活用する方法等の検討が必要であり、「みんなで育てていく」という意識が必要である。

3rdステージの指導では、個別の場での指導が多くなるため、子供の自尊心への配慮も欠かせない。

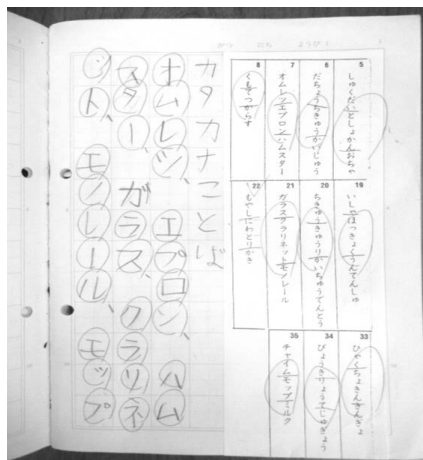


図15 家庭学習帳

そのため、個別の場での指導の際には、児童も納得して学習できるようにすることや、学習の苦手な児童の学べる場が、周りから見ても楽しそうに思えるような環境をつくることを大切にしたい。

12月の時点で、3rdステージにいる児童は各学級に3人から6人程度である。1月からの指導において、個のニーズへの対応を可能とする方法を検討しながら進めていく。

5 児童の変容

5月から12月にかけて、毎月1回のアセスメントテストを行った。特殊音節に関する授業は1学期で終了するが、その後も定期的なアセスメントを行い、アセスメントの結果からそれぞれのニーズに応じた指導・支援を実施してきた。どの児童もアセスメントテスト①及び②において、1分間に読める語い数が増えている（図16・17）。その結果

「習得している」児童は29.0%から63.9%に増加している。また、12月時点での「習得できそう」に位置する児童が19.3%いる。この19.3%の児童の多くは、特殊音節のルール of 習得がなされていないわけではなく、テストの際には、スピードも要求されるため、スピードをつけていくことが課題となっている場合が多い。

このことから、授業だけでは特殊音節のルールの習得まで至らなかった児童が、ルールの確認やゲーム等を繰り返し行うこと、対象児童を事前に決めた机間指導等により、理解を促し習得につながったと考える。また、3rdステージの16.8%の児童に関しては、「長音」でのつまずきはなく、テスト②の「促音」「拗音」「拗長音」につまずきが見られた。テスト②は、語のまとまりを瞬時に見つけられる力を測定しているが、語をまとまりとして捉えるためには語い量との関係も否めない。語い量を増やす工夫をしつつ、ルールの習得を目指す取組の必要性がある。

同時期の全国の平均点との比較においては、テスト①及び②ともにどの学級も全国平均より上回っているかあるいは同程度の数値を示している（表8）。全国との比較では、6月及び12月の結果とも、同時期平均点が全国平均点を僅かに上回る状態で

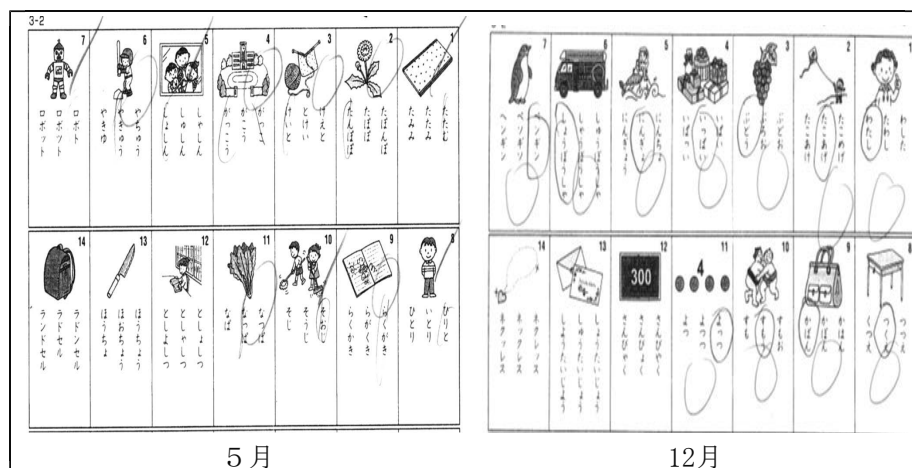


図16 MIM-PMテスト①の変容

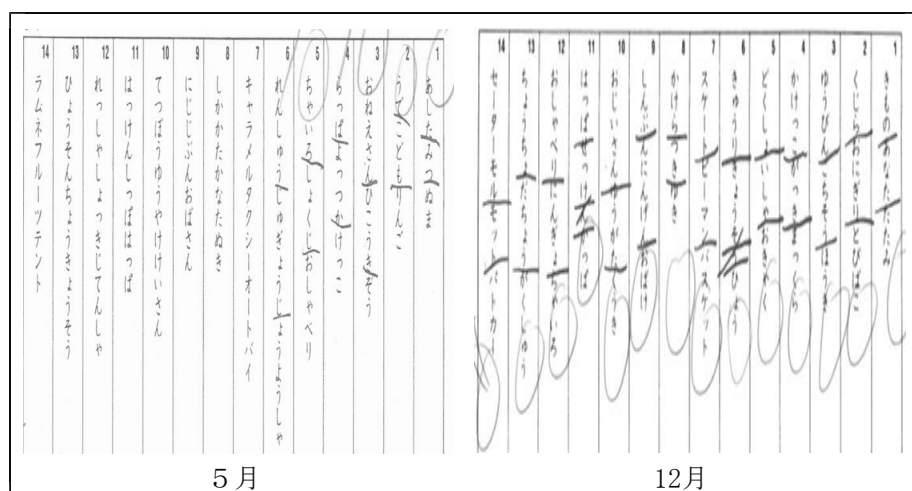


図17 MIM-PMテスト②の変容

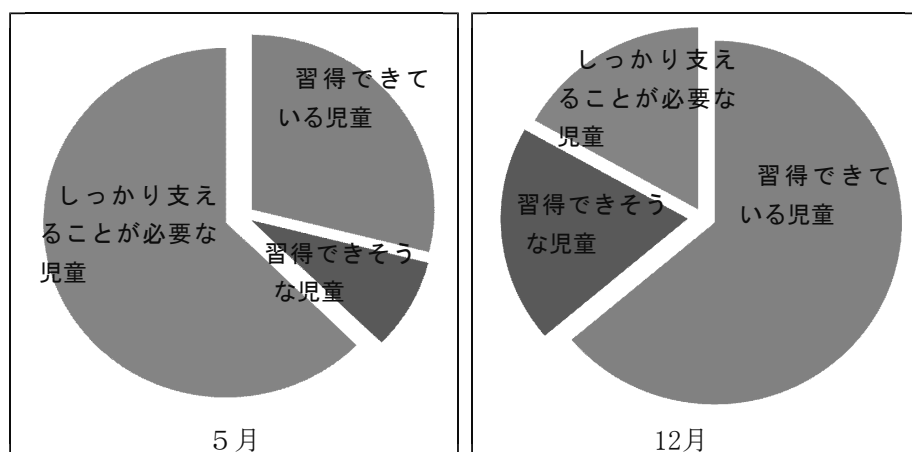


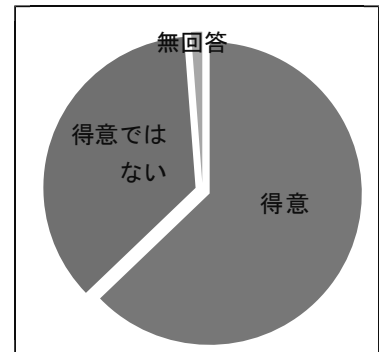
図18 MIM-PMテストにおける児童の変容

あることから、児童の習得状況の推移には、差はないと考えられる。

また、MIM-PMテストの実施とあわせ、読みに関するアンケートを毎月行った。アンケートの結果について、ここでは詳細には述べないが、アンケート結果の分析から、今後必要となる取組が見えてきた。注目した点は、アセスメントテストにおいて上位に位置する児童や1stステージの児童が「読むことは得意ではない」と答えている点である(図19)。つまり、児童自身は伸びを実感していないと考えられるため、児童自身が「できるようになっている」と感じられるようにすること等の課題がある。児童が読むことが得意と感じ、自己肯定感を高める読みの指導の工夫が、「もっと勉強したい」といった学ぶ力の育成につながると考え、今後は、アセスメントテストの結果や伸びを児童が実感できる方法について検討し、実践につなげていこうと考える。

表8 MIM-PM(12月)全国との比較

	総合点	テスト①	テスト②
A 組	28.1	15.7	12.5
B 組	27.4	14.6	12.8
C 組	27.9	16.0	11.9
全国同時期平均	25.9	13.9	12.0



VI 研究のまとめ

1 成果

- (1) 研究協力校1年担任及び県内小学1年担任等45名の先生方と、MIM制作協力員を講師とした学習会を4回実施することができた。MIMを活用した取組を行おうとする県内小学校教師間のネットワーク作りに活かせる場となった。
- (2) 月1回のMIM-PMによるアセスメントテストを実施することにより、児童のつまずきや伸びを客観的に評価することができた。このことが、学級全体への指導項目、机間指導の際の対象及び指導内容を事前に設定でき、効率的かつ効果的な指導につながった。
- (3) MIMを活用することによって、授業内の指導と休み時間や家庭学習とのつながりがもてた。このことは、年間を通した指導・支援を無理なく行えることが可能であると言える。
- (4) 特殊音節の基本ルールと学び方を指導することにより、その方法を使って自分の力で解決しようとする児童の姿が見られ、また継続した指導・支援により特殊音節の課題の習得につながった。

2 課題と今後の展望

- (1) 3rdステージにおける指導の実践については継続して研究を行う予定である。
- (2) 3rdステージ(3学期)の指導実践後においても、特殊音節のスムーズな読みの習得が達成できない児童がいることも予測される。引き継ぎの仕方や引き継ぎ内容等について、学年で統一を図っていくことや支援体制としてのチーム作りの提案を行う。
- (3) 日頃の授業観察及びアセスメントテスト結果等による児童の実態把握と分析力の向上を図る。
- (4) 読みの流暢性に関する実態把握のための「1分間読みスピードテスト」等を実施する。

<参考文献>

- 2014 J. P. Das 著 「読みに困難がある子どもの理解と指導」 日本文化科学社
- 2013 小池敏英・雲井未欽編著 「遊び活用型読み書き支援プログラム」 図書文化
- 2013 冢田三枝子・伴英子著 「小学生のスタディスキル」 図書文化
- 2010 海津亜希子編著 「読みのアセスメント・指導パッケージ ガイドブック」 Gakken
- 2010 リサ・A・カーツ著 泉流星訳 「発達障害の子どもの視知覚認知問題への対処法」 東京書籍株式会社
- 2010 稲垣真澄編集代表 「特異的発達障害 診断・治療のための実践ガイドライン」 診断と治療社
- 2007 「肢体不自由教育 No.178」 日本肢体不自由児協会
- 2001 秋田喜代美・久野雅樹編集 「文章理解の心理学」 北大路書房

商業科における

「確かな学力」を育成する授業づくりの実践研究

研究主事 新 里 若 子
研究協力委員 教諭 新 城 富士乃
(具志川商業高等学校)
教諭 近 藤 貴 雄
(具志川商業高等学校)

I テーマ設定の理由

平成 25 年度、本教育センターの調査研究テーマ「『確かな学力』を育成する研究」のもと、産業教育班では専門教科における授業づくりの現状について調査研究を行った。そこで明らかになったことが、まず授業計画（Plan）の段階において、学習指導要領の趣旨を踏まえた授業づくりに課題がみられ、評価計画を取り入れた指導と評価の一体化が十分浸透しておらず、教材研究を個人研究のみで行っていることで他者との情報交換、または課題の共有が十分できていないということ。また、授業実践（Do）の段階においては、言語活動を取り入れた授業展開について十分に理解がされておらず、個々を生かす学習活動や指導の工夫、課題解決能力の育成についての支援が十分でないということ。さらに評価（Check）の段階において、生徒の評価については多面的な要素から行っているが、自分の授業について他者からの評価を受ける機会が不十分であるということ。最後に改善（Action）の段階において、授業力向上を目指したお互いの授業参観・授業研究が不十分であり、授業改善のきっかけとなる機会（他者からの評価・指摘）が少ないこと等があげられた。

このことを踏まえ、平成 26 年度はビジネスシステム研究室担当者の個人研究において、平成 25 年度の調査研究を引き継ぎ、「商業科における授業づくりに関する実践研究」として、より現場の教師の授業力向上に資するために、授業研究活動の支援が取り組まれた。具体的な成果として、言語活動を取り入れた授業の工夫で、関わり合いとワークシートを活用する授業づくりに取り組み、全体的な学力向上と底上げが定期考査において確認される成果が得られた。また、他者からの授業評価の機会が少ないことについては、ワークショップ型授業研究会を実践し、授業者・参加者がともに達成感を感じることができたとしており、授業研究会に対する抵抗感を改善するうえで一定の成果が見られた。一方、課題として指導と評価の一体化を浸透させることについては、勉強会を実施し理解向上に努めたが具体的に深めることができなかったということが報告された。

今年度、沖縄県商業教育研究会においても、授業改善に対する意識が高まり、授業研究に取り組みたいと考えている学校が増えてきた。そこで本研究では、昨年度の「商業科における『確かな学力』を支える授業づくりに関する実践研究」をもとに、引き続き「確かな学力」の育成を目指した授業づくりの支援を行いたいと考える。また、昨年度の研究で課題として挙げられた、「指導と評価の一体化」についても、研修会の工夫を行うとともに、目標に準拠した評価の設定や評価方法など、学習評価をその後の学習指導の改善につなげていくために参考となる例を示したいと考える。

基礎的・基本的な知識及び技術を確実に習得させ、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・表現力等の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を育成するためには、教師の授業力向上が必要不可欠であり、それを目的とした学校支援に取り組むたいと考え、本テーマを設定した。

II 研究目標

- 1 商業科における教科指導において、授業研究の支援を通して授業の改善を図る。
- 2 「指導と評価の一体化」について、理解向上を図る。

III 研究方針

1 商業科における授業研究について

研究協力委員とともに商業科の「簿記」の授業において、言語活動を取り入れた授業改善を目指し、研究授業の実践、研究授業後の授業研究会を通して授業改善に繋げる P D C A サイクルの一例を示す。

2 「指導と評価の一体化」について

校内研修会を通して「学習評価」の基本的な考え方、評価規準の作成、評価方法、学習評価をその後の学習指導の改善につなげる一連の手順を示し、「指導と評価の一体化」について理解を図る。

IV 研究計画

表1 研究計画

月	取組内容	資料等
6	理論研究 第1回授業研究会（学習会） ・授業研究活動の概要について、共通理解を図る 実態調査（授業観察・アンケート） 授業改善のポイントを明確にする	・学習指導要領 総則 ・評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料 ・わかる授業Support Guide ・学習指導要領解説 商業編 ・授業力自己チェックシート
7	第2回授業研究会（提案授業・事後研究会） 授業リフレクションの手法を用いたワークショップ型授業研究会	・ビデオ撮影 ・授業評価と授業研究会に関する参考資料（高等学校）栃木県総合教育センター平成20年3月
9	第3回授業研究会（研究討議） ・学習指導案検討 ・教材研究	・学習指導要領解説 商業編 ・教科書
10	第4回授業研究会（提案授業・事後研究会） 授業リフレクションの手法を用いたワークショップ型授業研究会	・ビデオ撮影
11	第5回授業研究会（学習会） ・指導と評価の一体化（評価規準・評価計画の立て方） ・言語活動を取り入れた指導の工夫（授業例、ワークシート作成）	・評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料 ・学習指導要領解説 商業編
1	第6回授業研究会（まとめ・資料確認） ・授業研究活動のモデルを提示 ・授業研究活動における課題の整理と提案	

V 研究内容（取組内容）

1 学習指導要領と学習評価

学習指導要領は、各学校において編成される教育課程の基準として、すべての生徒に対して指導すべき内容を示したものであり、指導の面から全国的な教育水準の維持向上を保証するものである。これに対し、学習評価は、生徒の学習状況を検証し、結果の面から教育水準の維持向上を保証する機能を有するものであることから、学習指導要領に示された目標に照らしてその実現状況を評価する「目標に準拠した評価」を実施する必要がある。また、各学校における学習評価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取り組みと効果的に結び付け、学習指導に係るPDCAサイクルの中で適切に実施されることが重要である。

2 目標に準拠した評価

目標に準拠した評価とは、生徒一人一人が、学習指導要領に示されている目標や内容を習得できるように、学習指導要領に示す各教科・科目の目標に基づき、学校が地域や生徒の実態に即して定めた当該教科・科目の目標や内容に照らしてその実現状況を捉えるものである。目標に準拠した評価を行うことによって、そこで捉えられた生徒一人一人の学習状況を、学習指導の改善や今後の指導の計画に活かしていくことが考えられ、目標に準拠した評価は指導と評価の一体化の実現につながるものであるといえる。

3 観点別学習状況の評価を行う意義

(1) すべての生徒に確かな学力を身に付けさせる

高等学校においてすべての生徒に確かな学力を身に付けさせるためには、生徒の実現状況に基づいた指導の工夫を行うことが必要である。そのためには、生徒の実現状況を目標に照らして分析的に捉えることが大切であり、目標に準拠した評価により観点別学習状況の評価を行うことが適している。

(2) 生徒の学習意欲を向上させる

目標に準拠した評価により観点別学習状況の評価を行うことは生徒一人一人の実現状況を確実に

把握することが前提であり、それゆえ一人一人の進歩したところや他と比べて優れたところなどを把握することが重視される。それら（例えば、「技能」の評価では十分でなくても、グループで問題を解決する際、斬新な考えを積極的に述べ、問題の解決に大いに寄与している、など）を適宜生徒に伝えることで学習意欲を向上させることにつながる。

(3) 生徒の様々な進路希望の実現につながる

大学や企業等では、思考力をはじめとした多面的な観点から学生や社員を求める取組が行なわれるようになってきている。観点別学習状況の評価を行うことにより、生徒の思考力や表現力を適切に評価し伸ばしていくことは、これら大学や企業等の受け入れ側が生徒たちに多様な資質・能力を求めていることに応えることにもなり、生徒の様々な進路希望の実現に役立つことになる。

(4) 高等学校卒業生についての高等学校における質の保証となる

目標に準拠した評価により観点別学習状況の評価を行うことは、生徒に身に付けさせたい資質や能力を目標設定段階で明確にすることにつながり、授業において評価の機能を生かしながら意図的・計画的な授業が可能になる。また、高等学校卒業段階での当該生徒の有する意欲や様々な資質・能力、将来の可能性等を適切に評価することになり、高等学校卒業生についての高等学校における質の保証となる。

4 教育評価の機能と役割

梶田叡一は、教育評価の持つ意義を三つ述べている。一つは、「指導の成果を確認し、自他に対してそれを示し、次の段階でとるべき方策を考える」というもの、もう一つは「学習者の実態を把握し、それに基づいてその後の指導の在り方を構想したり、指導の展開の軌道修正をしたり、補充的な指導の在り方を考えたりしなくてはならない」ということ、そして「外的評価が与えられ、さらにそれが妥当で適切なものであることが、子供の中に生涯学習の基盤としての自己教育体制を実現していくために不可欠の要件である」と述べている。

また、辰野千尋は評価の機能を表2のようにまとめ、比較している。

表2 診断的評価、形成的評価、総括的評価の比較

	診断的評価	形成的評価	総括的評価
時 期	指導前(単元、学期、学年の初め)	指導中	指導後(単元、学期、学年の終わり)
ねらい	指導計画の立案と修正 (成績には影響しない)	指導の調整(教師と子どもへのフィードバックであり、成績には影響しない)	①指導計画、指導法の改善 ②成績の決定、単位の認定
テスト	前提テスト(学習レディネスをみる) 事前テスト(学習目標の達成度をみる。標準学力検査)	形成的テスト(教師作成テスト、観察法、評定法などによる)	事後テスト(期末試験、総括的テスト、観察法評定法などによる)
得点の解釈	絶対評価または相対評価	絶対評価	絶対評価または相対評価、個人内評価

5 指導と評価の一体化

教育課程審議会答申(平成12年12月)において、「指導と評価は別物ではなく、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要である」ということが示された。

また、加藤明は「指導と評価の一体化とは、指導と評価を切り離すのではなく一体のものとしてとらえ、指導の成果を評価で確かめ、それに基づいて指導のやり直しを含めた以後の指導の軌道修正を図っていく授業づくりの考え方である」と述べている。そして、「評価を教えた成果を見取るためのものと位置づける、つまり評価を形成的に機能させることに他ならない」また、「指導したらそれで終わりではなく、それが本当にわかっているのかどうかを確かめ、それに応じて次の手立てを講じるように『指導と評価を一体化』してとらえなければならないということである」と述べている。さらに、鹿毛雅治は、指導と評価の一体化を具現化する有力な方法として、形成的評価を上げ、「形成的評価は、活動の過程に関するデータを意思決定に生かしていくことが目指され、評価情報を教育や学習の改善に生かすことが直接的に目指される。つまり教師にとっては、指導の過程で評価を行い、その情報を指導の改善に生かしていくことになり指導と評価の一体化を実現していくための効果的な評

価方法である」と述べている。この形成的評価に関し、梶田叡一は、「形成的評価を行う際の時間的展望の問題は重要な意義を持っており、教育活動→評価→教育活動というフィードバック・サイクルの長さという点からいえば、少なくとも、学期、単元、1時限の授業、といった3つのレベルにおける形成的評価が区別されなければならない」と述べている。本研究では、梶田叡一のいうフィードバック・サイクルの長さで区別される形成的評価の、単元の授業について実践研究を行った。

6 授業実践事例（科目「簿記」におけるPDCAサイクルに則った授業改善）

学習指導要領における「簿記」の目標は、「簿記に関する知識と技術を習得させ、その基本的な仕組みについて理解させるとともに適切な会計処理を行う能力と態度を育てる」とある。また、科目の留意事項として、「企業会計に関する法規や基準の変更に随時対応して指導するとともに、会計上の流れをビジネスに関する実務と関連付けて理解させること」があげられている。そこで、指導の際には、基本的な取引の仕訳から勘定の記入決算に至る簿記の基本的な仕組みに関する例題などを企業における実務に即して工夫して扱う必要がある。また、仕組みを理解するためには各種帳簿の役割や関連性の意味を理解することで、適切な帳簿処理につながると考え、記帳技術に加え意味理解に視点を置いて指導することを目指した。

(1) 授業計画（Plan）

- ① 実施日：平成27年10月9日（金）
- ② 対 象：具志川商業高等学校 情報システム科 1年5組 36名
- ③ 授業者：新城 富士乃 教諭
- ④ 単元名 「第11章 商品売買の取引」 使用教材 「新簿記」（出版社：実教出版）
- ⑤ 単元設定の理由

ア 教材観

簿記は、取引を一定のルールに従って帳簿に、記録・計算・整理する技術である。これまで個人企業に関する基本的な取引を分記法による仕訳から決算に至るまでの記帳を学んできた。本単元は、これまでの基本を踏まえ、3分法による記帳を学ぶ。主要簿と各種補助簿の役割を理解し正確な記帳技術の習得を目指す。

イ 生徒観

理解度にばらつきが見え始め、仕訳の部分から苦手意識を抱く生徒や、帳簿記入に時間を要する生徒もみられるが、説明を聞いて、問題に取り組もうとする姿勢がみられる。

ウ 指導観

取引の内容から、総勘定元帳の勘定とのつながりを確認させる。また、補助簿から得られる情報に着目させ、補助簿の役割をしっかりと理解させる。その後、記帳技術を説明するが、できるだけ教師側の説明をわかりやすく簡潔に行い、生徒の問題を解く活動の時間を多くとるようにしたい。生徒が自ら課題を発見し、個人で問題を解きながら、分からなくなった際には、お互いに教えあえる雰囲気を作ることが必要である。必要に応じてグループ学習を適宜取り入れ、個々の力を引き出し伸ばしていきたい。

⑥ 単元の指導目標

- ア 商品勘定の分割の意義を理解させ、その記帳方法を習得させる。
- イ 商品の仕入れにともなう仕入諸掛りや販売時の発送費の取り扱い、値引きや返品処理方法を習得させる。
- ウ 仕入帳・売上帳・商品有高帳の役割を理解させ、その記入方法を習得させる。

⑦ 単元の評価規準

単元終了時に「学習指導の目標」が実現された状態を具体的に想定したもの

関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
① 個人企業における基本的な商品売買取引の記帳は、どのように行うのか関心を持ち、進んでまとめたり、問題演習に取り組むことができる。	① なぜ、このように仕訳するのか、なぜ、補助簿にこのように記入するのか、補助簿の役割は何かなどについて考え、企業の経営活動を明瞭に表現することができる。	① 個人企業における基本的な商品売買取引の仕訳総勘定元帳への転記、各種補助簿の記入など、取引の記帳に関する基礎的な技術を身に付けている。	① 個人企業における基本的な商品売買取引の構造を理解し、取引の記帳に関する基礎的・基本的な知識を身に付けている。 ② 各種補助簿の役割を理解し、簿記の目的の一つに財産管理があることを理解している。
② 理解できない内容について調べたり、友人と協力して解決しようとする			

⑧ 単元の指導計画と評価計画（全8時間）

評価規準に基づき、どの場面でどの評価を行うかということについて少なくとも単元ごとの計画が作成されるべき

単元	時間	○ねらい ・学習内容	評価の観点				評価規準・評価方法
			関	思	技	知	
商品売上の取引	2	分記法と3分法 ○3分法による商品売上の記帳方法を理解させる。 ・分記法の復習と3分法について ・仕入にともなう仕入諸掛りや売り上げにともなう発送費の処理方法について ・値引き、返品の記事について				①	○仕訳、総勘定元帳への転記など取引の記帳に関する基礎的・基本的な技術を身に付けている。 【確認テスト】 ○個人企業における基本的な商品売買取引の構造を理解し、取引の記帳に関する基礎的・基本的な知識が身に付いている。 【ワークシート】
	1	仕入帳 ○仕入帳の役割と記帳方法を明らかにし、その記帳方法について習熟させる。 ・仕入勘定と仕入帳の関係から仕入帳の役割について考える ・仕入帳の記帳方法を確認し、記帳の練習 ※値引き・返品は朱記 ※取引費用も仕入帳に記入 ※仕入帳の締切り方法				①	○なぜ、このように仕訳するのか、なぜ、補助簿にこのように記入するのか、補助簿の役割は何かなどについて、考え企業の経営活動を明瞭に表現することができる。 【行動観察】 ○個人企業における基本的な商品売買取引の構造を理解し、取引の記帳に関する基礎的・基本的な知識を身に付けている。 【ワークシート】
	1	売上帳 ○売上帳の役割と記帳方法を明らかにし、その記帳方法について習熟させる。 ・仕入勘定と仕入帳の関係から仕入帳の役割について考える ・売上帳の記帳方法を確認し、記帳の練習 ※値引き・返品は朱記 ※売上帳の締切り方法				①	○補助簿の役割は何かなどについて、考え企業の経営活動を明瞭に表現することができる。 【行動観察】 ○各種補助簿の記入など、取引の記帳に関する基礎的・基本的な技術を身に付けている。 【ワークシート】
	2	商品有高帳 ○商品有高帳の役割と記帳方法を明らかにし、仕入れ先出し法と移動平均法を理解させる。 ・商品有高帳の役割について ・商品有高帳の払出単価の計算方法について ※先入先出法と移動平均法を練習				①	○商品売買取引の記帳は、どのように行うのか関心を持ち、進んでまとめたり、問題演習に取り組むことができる。 【行動観察】 ○各種補助簿の記入など、取引の記帳に関する基礎的・基本的な技術を身に付けている。 【ワークシート】
	2	商品売買益の計算 ○売上原価を計算し、商品売買益を計算する方法について明らかにする。 ・商品有高帳から売上原価を計算する ・商品有高帳から商品売買益を計算する ・仕入勘定、売上勘定と補助簿の関係を確認する				②	○理解できない内容について、調べたり、友人と協力して解決しようとする。 【行動観察】 ○各種補助簿の役割を理解し、簿記の目的の一つに財産管理があることを理解している。 【ワークシート・確認テスト】

(2) 授業実践 (Do)

① 本時の学習指導

ア 主題名 「3 仕入帳」

イ 指導目標 仕入帳の役割を理解し、その記入方法について習熟させる。

ウ 本時の評価規準

評価規準をBとする

支援の手立てを記入

評価項目 (学習活動)	学習活動に即した評価規準			評価方法
	A 十分満足できる	B おおむね満足できる	C 努力を要する (生徒への手立て)	

【思考・判断・表現】 なぜ、このように仕訳するのか、なぜ、補助簿にこのように記入するのか、補助簿の役割は何かなどについて、考え企業の経営活動を明瞭に表現することができる。	仕訳と仕入帳を比べ、取引の内容を思考し、仕入帳の役割について考え帳簿へ記入することができる。また、他の生徒に対し、説明することができる。	なぜ、このように仕訳するのか、なぜ、補助簿にこのように記入するのか、補助簿の役割は何かなどについて考え、企業の経営活動を明瞭に表現することができる。	仕入に関する取引の内容や、仕入帳の記入方法を個別に説明し、どこを記入したらいいかアドバイスし判断させる。	行動観察 机間巡視
【知識・理解】 個人企業における基本的な商品売買取引の構造を理解し、取引の記帳に関する基礎的・基本的な知識を身に付けている。	個人企業における基本的な商品売買取引の構造を理解し、取引の記帳に関する基礎的・基本的な知識を身に付けており、他の生徒へ説明することができる。	個人企業における基本的な商品売買取引の構造を理解し、取引の記帳に関する基礎的・基本的な知識を身に付けている。	仕訳からわかる取引の内容を個別に質問し仕入帳の役割、記入内容を再度確認する。	ワークシート

② 本時の展開

評価の観点（【思】思考・判断・表現 【知】知識・理解）

学習展開	生徒の活動	教師の活動	● 使用教材 ■ 評価の観点												
導入 15分	1 身なりを正し、挨拶をする。 （体を教師側に向け挨拶をする） 本時の学習プリントをまだ受け取っていない生徒は、プリントを受け取る。 2 本時の態度目標・学習（内容）目標を確認する。	1 号令・挨拶を行う。 必要なプリントを事前に受け取っているか確認する。 2 スライドに注目させ、態度目標・本時の学習目標を説明する。また、本時の授業の流れを確認する。	●スライド												
	目標 1. 仕入帳の役割と記入方法について理解する。		●学習プリント												
	3 学習プリントに記載されている取引をみて、1/17の取引を実際に仕訳し、仕入勘定へ転記して完成させる。	3 学習プリントの取引1日分(1/17)の取引を実際に仕訳し転記するよう指示する。（時間設定2～3分）	■【思】 ■【知】												
	17日 大分商店から次の商品を仕入れ、代金のうち¥100,000は小切手#15を振り出して支払い、残額は掛けとした。 〈C品 700個 @ ¥600 ¥420,000〉 <table><thead><tr><th></th><th>(借方)</th><th>仕 入</th><th>(貸方)</th></tr></thead><tbody><tr><td>仕入 420,000 / 当座預金 100,000 買掛金 320,000</td><td>1/8 買掛金 380,000</td><td>1/10 買掛金 4,000</td><td></td></tr><tr><td></td><td>1/17 諸 口 420,000</td><td></td><td></td></tr></tbody></table>				(借方)	仕 入	(貸方)	仕入 420,000 / 当座預金 100,000 買掛金 320,000	1/8 買掛金 380,000	1/10 買掛金 4,000			1/17 諸 口 420,000		
	(借方)	仕 入	(貸方)												
仕入 420,000 / 当座預金 100,000 買掛金 320,000	1/8 買掛金 380,000	1/10 買掛金 4,000													
	1/17 諸 口 420,000														
	4 1/17の仕訳と転記の解答後、スライドの仕訳と仕入勘定を見比べて、いくつかの教師の問いかけに対して、個人や隣同士で考えて答える。 5 仕訳、勘定口座、仕入帳から違いを発見することで、仕入帳の役割(商品を仕入れた時や、返品・値引きをしたときなどの情報を細かく記入しておくことで、商品の流れを把握することができる補助簿である)を理解する。	4 1/17の仕訳と転記の解答を行う。 その後、仕訳と仕入勘定のスライドを表示し両方を見比べながら、いくつかの質問を生徒に投げかけ、答えを引き出す。 Q.仕訳、仕入帳から取引の内容を想像してわかることを挙げてみよう！ Q.どの帳簿から得た情報かな？ Q.なぜ赤で記入されているのかな？ 5 仕入帳の役割についてスライドで表示しながら確認する。	■【思】 ■【知】												
展開 28分	6 仕入帳記入練習のワークシートに日付・名前を記入する。 7 教科書p100で仕入帳の意味を確認し、必要な部分にアンダーラインを引く。 8 スライドを見ながら、仕入帳の記帳方法に関する説明を聞く。一緒にプリントへ記入する。	6 仕入帳記入練習のワークシートを配布し、日付・名前を記入するよう指示。 7 教科書p100で仕入帳の説明部分を確認し大事な部分にアンダーラインを引かせる。 8 再度スライドに注目させ、仕入帳記入方法の説明に入る。取引先名～金額まで、生徒の記入状況を確認しながら、一緒に記入するよう呼びかける。	●ワークシート ●教科書 ●スライド ■【思】 ■【知】												

	9 次の取引内容を、自分で記入してみるわからなくなったら、スライドを見たり隣同士や友人に聞きながらでも書き終えるようにし、理解を深める。設定時間内に書き終えるよう努力する。 10 仕入値引・返品についての記入についての説明を聞く。その後、自分たちでプリントへ記入させる。隣同士（ペア）で書き終えたかの確認をする。設定時間内に書き終えるように協力する。 11 次の取引内容を、自分で記入してみる。わからなくなったら、スライドを確認し隣同士（ペア）や友人に聞きながらでも書き終えるようにし、理解を深める。設定時間内に書き終えるよう努力する。 12 残りの取引を仕入帳へ記入する。なるべく自分の力で解くよう努力する。	9 次の取引については、自分でチャレンジしてみようと言をかけ、時間設定を行い、記入させる。（2～4分程度の時間を設ける。）時間がきたら書き終えるよう促し、次の説明に入る。 10 仕入値引・返品については赤で記入することにより、減少を示すことを再度説明し記入方法を確認する。その後自分たちで記入させる。時間設定を行う（2～4分程度） 11 次の取引については、自分でチャレンジしてみようと言をかけ、時間設定を行い、記入させる。（2～4分程度の時間を設ける。） 12 残りの取引を仕入帳へ記入する。なるべく自分の力で解くように声かけを行う。机間巡視をしながら、手が止まっている生徒については声を掛け、記入方法等を説明する。早めに仕上がっている生徒については、周りの友人の手助けに入るよう声を掛ける	●スライド ■【知】 ●スライド ●ワークシート ■【思】 ■【知】
まとめ 7分	13 本時の授業の振り返りの質問に対して答える。 14 次回の予告を確認する。	13 仕入帳の役割等についての質問を投げかけ、本時の振り返りを行う。 14 次回の授業予告を行う。	■【知】

指導の様子

授業の導入では説明にプレゼンテーションソフトを用い、視覚的にわかりやすく説明をコンパクトに行う。

仕入に関する簡単な取引の仕訳から転記までを行わせ、仕訳・勘定口座・仕入帳を見比べさせる。帳簿によって記入する内容に違いがあることを発見し、どの帳簿からどのような情報が得られるかを答えさせる。また、朱書き項目について質問し、それぞれ質問について考えをワークシートに記入させる。記入した内容から仕入帳の役割を考えさせる。役割が確認できたら記帳方法や注意点を確認しながら、仕入帳の記帳練習を行わせる。



写真1 授業観察の様子



写真2 授業研究会 付箋紙シート

(3) 評価 (Check)

授業リフレクションの手法を用いたワークショップ型授業研究会にて、授業の良かった点と改善点を確認し次の授業に生かす。

<良かった点>

- 注目させ、静かになってから説明を始めていた。
- スクリーンでの説明、摘要の記入など、生徒の視線はスクリーンとプリントに向けられ集中していた。
- スクリーンの解答を見て理解が難しいところを、お互いに教え合いながらワークシートを記入していた。
- 先生に促され、生徒同士わからないところを聞きあっていた。
- 具商デパートの具体的な取引先名を挙げて、生徒の興味を引くことで反応が良くなった。
- 授業の後半に行くにしたがって、生徒の教え合いが活発になった。
- 「先に進んでいる生徒がいる。いいですね！」の声掛けに該当する生徒の表情が明るくなった。
- スライドに映されたストップウォッチを見て時間を意識しながら解いていた。

<改善点>

- 電卓を忘れた生徒が数名いた。
- 教室後方の生徒の集中力が途切れそう。発問や発言を促すアクションが欲しい。
- 先生の発問の後、生徒からの回答をもう少し待って、発言を促したほうがよかったのでは？
- 記帳方法をすべて先生側で説明してしまったのが残念。生徒からの回答を引き出したほうがもっと理解につながるのでは？
- 早く問題を解いた生徒への指示があったほうが良い。
- グループ学習に参加せず、一人で、座っている生徒へのフォローがあったほうが良い。
- 理解が深まっていない生徒へのフォローや教科書の記入例を見るなどの指示をしたほうがなおよい。

① 授業の振り返り

授業の導入ではプレゼンテーションソフトを使うことで、説明をコンパクトにまとめることができた。作業を行う際に時間を設定することで、メリハリがついた。わからないところを、ペアやグループで教え合う雰囲気があった。など、良い面があげられた一方で、取引の仕訳と勘定口座と完成した仕入帳を比べ、記入項目の違いや関連を発見させることで、仕入帳の役割を導き出したかったが、生徒からの返答を待てずに、教師側で説明してしまったことが反省点として挙げられた。つまり本時の評価規準である「思考・判断・表現」において、生徒が表現する場面を逃してしまい、生徒の考えを十分引き出すことができなかった。そこを改善することで、さらに「知識・理解」につなげられるのではないかと振り返った。

(4) 改善 (Action)

① 次の授業における改善点

第3時「仕入帳」において教師側で説明したところを、第4時「売上帳」では生徒に考えさせることに指導の視点を置き、もっと意識して生徒の行動を観察しながら質問形式、対話形式で進めていった。問題への取り組み時間を少し伸ばし、できるだけ自力でワークシートへの記入ができた達成感を感じさせるよう配慮した。

② 確認テストとワークシートにて事前事後の生徒の変化

研究授業で行った第3時の「仕入帳」と授業研究後に行った第4時の「売上帳」で実施した確認テストを比較すると点数に伸びが見られた。また、ワークシート記述式の問題においても帳簿の特徴について記入内容が増え未記入が減少するなど改善が見られた。仕入帳での反省を生かすことができたこと、また仕入帳と役割の似た売上帳を続けて学習することで、知識の積み重ねになり生徒の理解が図られた結果だと考える。

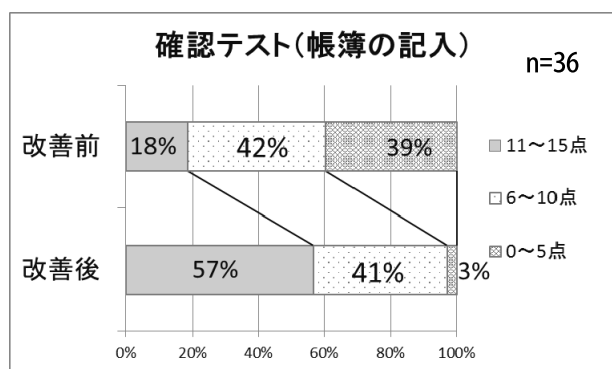


図1 確認テストの結果

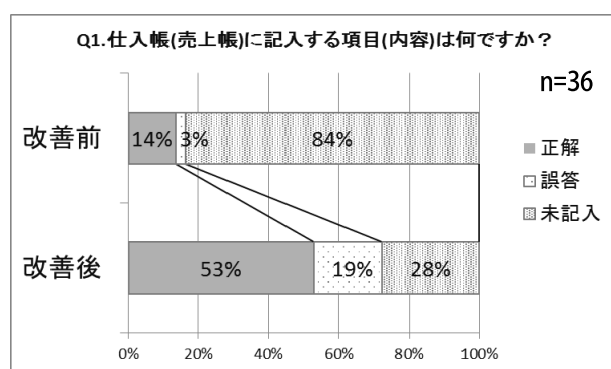


図2 ワークシート記述式問題1の結果

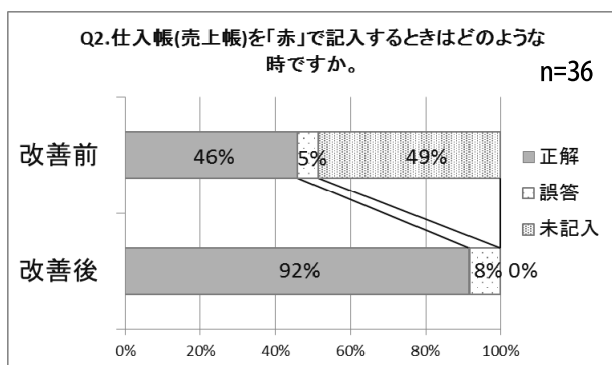


図3 ワークシート記述問題2の結果

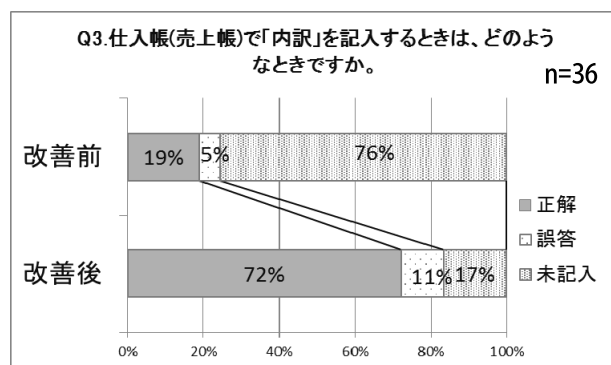


図4 ワークシート記述問題3の結果

③ 考察

学習評価は、生徒の学習状況を検証し、結果の面から教育水準の維持向上を保証する機能を有するものであることから、学習指導要領に示された目標に照らしてその実現状況を評価する「目標に準拠した評価」を実施する必要がある。目標に準拠した評価を行うにあたっては、「学習指導要領」の教科・科目の目標、生徒の実態を踏まえた「学習指導の目標」を設定し、目標に到達しているかどうかを評価するための「評価規準」と評価方法及び手段を決め、単元における評価計画を立てる。評価計画に則って授業実践を行うことで、指導の目標を焦点化することができ、

授業後の振り返りにおいても評価規準をもとに振り返り、次の授業実践に生かしていくことができる。つまり目標に準拠した評価は指導と評価の一体化の実現につながるものであり、PDCAサイクルに則った授業改善につながるものであると考える。今回の授業実践の結果からそれを確認することができたと考える。

7 職員研修「指導と評価の一体化」について

(1) 職員事前アンケート

- ① ねらい：自己の授業力について客観的に把握する。
- ② 実施日：平成 27 年 6 月
- ③ 対 象：具志川商業高等学校 商業科職員 16 名
- ④ 内 容：授業力自己チェックシート（わかる授業 Support Guide）

具志川商業高等学校商業科職員 16 名の協力を得て、「わかる授業 Support Guide」に掲載されている授業力自己チェックシートを活用し、アンケートを実施した。

(2) アンケート分析

授業力自己チェックシートは「使命感・感性」、「児童生徒理解」、「教材研究」、「指導技術」、「指導と評価」、「洞察・掌握・統率」の 6 種類について、6～9 の診断チェック項目からなり、各項目 5 点満点の自己評価になっている。

アンケートの結果は図 5 に示したとおりである。「指導と評価」以外は平均点が 3.4～3.6 でほとんどの職員が、各チェック項目について「大体あてはまる」としており、個人差もあまりみられなかった。

しかし、「指導と評価」は平均点が 2.9 と、6 種類の中で唯一 3 点を下回った。また、個人ごとのデータを確認したところ各チェック項目について「あまり当てはまらない」と回答した職員数が最も多くなっていた。

そこで、「指導と評価」について、詳細に分析するため「指導と評価」を構成する 6 つの診断チェック項目別の平均を確認した。その結果は図 6 に示した通りであった。表 3 は、「指導と評価」を構成する診断チェック項目の内容である。

結果、Q 1、Q 3、Q 6 について平均点が 3 点以下であった。Q 1 については、週案についての診断チェック項目であったため、分析からは除外することとする。それ以外の診断チェック項目において、個人ごとのデータを確認したところ、Q 3 については、個人差はあまりみられないものの、自信を持って「当てはまる」5 点と回答した職員がおらず、ほとんどの職員が「大体あてはまる」3 点としており、数名が「あまり当てはまらない」と回答したことで平均が 3 点を下回っていた。それに対して Q 6 は自信を持って「当てはまる」とした職員もいる中、「あまり当てはまらない」と回答した職員数が他の項目と比べ最も多く、個人差によってこのような結果になっていた。

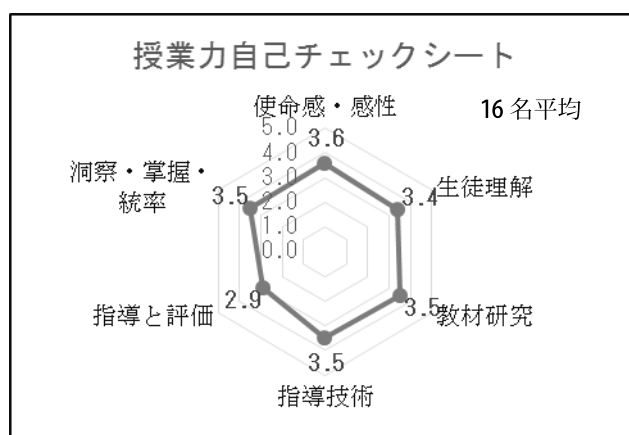


図5 職員事前アンケート6項目

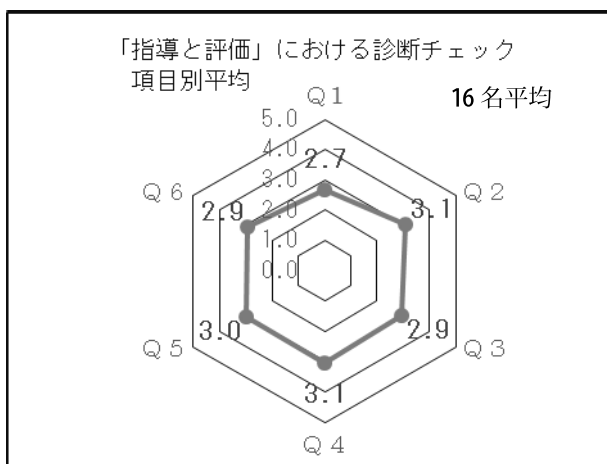


図6 職員事前アンケート「指導と評価」

表3 図6における「診断チェック項目」

診断チェック項目（指導と評価）	
Q 1	週案に時数、活動内容、学習形態等の指導計画を明記している。
Q 2	形式確認問題等を活用して、個に応じた指導や指導方法改善に努めている。
Q 3	実態に基づいて評価計画を立てている。
Q 4	評価計画に基づき、児童生徒の評価を行っている。
Q 5	指導計画・評価計画が適切であったかを振り返っている。
Q 6	振り返りを基に問題点を明確にして次の計画に生かしている。

上記の結果は、臨任や本務としての採用年数による個人差なのか、分析はできていないが、学習評価に関する基本的な考え方の理解にばらつきがあるのではないかと考える。

(3) 職員研修の実施

指導と評価の工夫改善に向けた職員研修を実施した。内容は、学習評価に関する基本的な事項の確認、「年間指導計画」と「指導と評価の計画」との関連を含め、評価計画の立て方、観点別学習状況を評価する意義、指導と評価の一体化を授業改善に生かしていくことについて実施した。図7は、研修実施後の職員アンケートから、研修で学んだことについての記述を抜きだしたものである。

研修会でわかったこと(学んだこと)事後のアンケートより

- 学習と指導の一体化の再確認
- 学習評価についての目的、評価を進めるうえでの細かい手順を説明していただき大変参考になりました。
- 指導と評価は別物として考えるのではなく、1つ1つの指導全てが評価として捉える。4観点評価のうちの部分を評価対象とするのか明確にする。常にPDCAサイクルを意識して指導・評価・授業改善をする。
- 今まで評価はテストを中心に行っていた部分があったが、授業ごと、単元ごとで評価をして学期末に総括するというやり方があるということを知ることができた。
- 評価は教師自身の教育活動のCheckでもある。
- 評価は生徒の成績を出すだけでなく、教師側の教示(授業内容)がうまくいっているかを確認するためのものでもあるということ。
- 私は生徒の学習状況の把握が足りず、PDCAサイクルのACTに力を入れるべきだと感じた。



図7 職員研修と事後アンケート

(4) 職員研修のまとめ

出張等で研修に参加できない職員も多かったが、教科会の時間を利用して研修を実施することができた。臨任の職員から10年以上のベテラン職員までキャリアもさまざまであったが、研修後のアンケートから、研修を通して学習評価について学んだり、再確認できたことがわかった。

学習指導の改善に取り組む一歩は、個々の職員が「指導と評価の一体化」について理解を深め、PDCAサイクルを実行していくことから始まると考える。今回の職員研修及び実践研究が、授業改善を行う際の一助となれば幸いである。

VI 研究のまとめ

1 研究成果

- (1) 商業科における教科指導において、形成的評価を活用しPDCAサイクルを実行することで授業改善につなげる授業研究の一例を示すことができた。
- (2) 職員研修を通して、学習評価に関する基本的な考え方や、「指導と評価の一体化」について共通理解を図ることができた。

2 今後の課題

- (1) 個人の学習指導の改善から組織の取組に発展させることはできなかったが、今後、組織として授業改善に取り組む際の支援も積極的に行っていききたい。
- (2) 学習指導の改善について、課題を認識している職員は多いが、学習評価に関する基本的な考え方や、学習指導要領の目標に準拠した観点別学習状況の評価等、なかなか個人で学ぶ機会が少ないことがわかった。教科会を利用した、研修の支援を行っていききたい。

〈参考資料〉

- ・文部科学省 平成22年5月 高等学校学習指導要領解説 商業編
- ・沖縄県教育委員会 平成25年10月『「確かな学力の向上」支援プラン』改訂版 『わかる授業 Support Guide』
- ・国立教育政策研究所 2013 「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料(高等学校 商業)」
- ・栃木県総合教育センター 平成20年3月 「授業評価と授業研究会に関する参考資料(高等学校)」
- ・梶田叡一 責任編集 2010 『確かな学力の育成と評価のあり方』 金子書房
- ・辰野千尋 著 2013 『学習評価基本ハンドブック』 図書文化社
- ・鹿毛雅治、森敏昭・秋田喜代美編 2000 『教育評価重要用語300の基礎知識』 明治図書

お わ り に

本教育センターは、「充実した教育環境のもと、子どもたちが地域へ誇りを持ち、大きな夢と目標を抱いて生き生きと学ぶ」魅力ある沖縄の教育を目指して、実践的な研究を継続するとともに、各分野における課題解決に努め、教師支援、学校支援を行い、未来の沖縄のために、その役割を担っていく所存であります。

本センターでは、調査研究テーマである「『生きる力』を育成する研究」のもと、本県の喫緊の課題である学力向上に向け、プロジェクト研究、個人・共同研究の二つの研究を柱に全所体制で取り組んでまいりました。プロジェクト研究における学力・学習状況調査に関する課題分析をもとにした「探究型授業づくり」の取組や、個人・共同研究等の研究事例が、それぞれの学校において活用され、多くの先生方の日々の教育実践に生かされるよう心から願っております。

本書作成にあたり、御協力頂きました研究協力委員、検証授業協力校並びにアンケートに御協力頂きました皆様に、厚くお礼を申し上げます。

平成 27 年度 沖縄県立総合教育センター研究報告書

発行日 平成 28 年 2 月

発 行 沖縄県立総合教育センター
所長 座安 純一

所在地 〒904-2174 沖縄県沖縄市与儀 3 丁目 1 1 番 1 号

電 話 098-933-7555 (代表)

FAX 098-933-3233

URL <http://www.edu-c.open.ed.jp/>



花と緑あふれる学びの府
沖縄県立総合教育センター

〒904-2174

沖縄県沖縄市与儀3-11-1

TEL：098-933-7555（代表）

FAX：098-933-3233

<http://www.edu-c.open.ed.jp/>