平成28年度　プロジェクト研究

「確かな学力」を育成する研究
── 学びに向かう集団を育成する取組を通して ──

Ⅰ　テーマ設定の理由

現行学習指導要領においては、教育基本法、学校教育法の改正に基づいて、「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和のとれた「生きる力」をはぐくむという理念のもと、特に、「基礎的な知識及び技能の習得」と「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,表現力その他の能力」及び「主体的に学習に取り組む態度」を養う「確かな学力」の育成を中心的な課題として編成されている。

その課題を受け、本県では学力向上推進事業をはじめとする各種の取組、各学校の多様な取組が行われてきた。しかし、毎年実施される全国学力・学習状況調査等の結果にみられるように、未だ「確かな学力」の一定水準が保証されているとはいい難い状況であり、本県学校教育の重要課題となっている。

本センターにおいても、平成21年度から「確かな学力」を育成する取組を調査研究の統一テーマとして掲げ、「出前講座」を主軸とした学校支援プログラムの充実と共に、短・長期研修における教職研修の充実に向けた取組を推進するとともに、調査研究事業によって具体的に学校現場に資する対策を様々な角度から検討し、提案してきた。しかし、学校現場への浸透は十分とはいえず、現在も「確かな学力」の向上を図る取組が重要であるとの共通認識のもと、継続的な課題として調査研究事業が進められている。昨年度のプロジェクト研究においては、「探究型授業づくり」の提案がなされ、「主体的・協同的な学び」を育成する重要性が示された。

調査研究を進める中で、さらに「主体的・協同的な学びの質」を向上させ、学習意欲を高めることで「学びに向かう児童生徒集団」の育成に取り組むことが重要な視点として浮かんできた。この課題に向かうためには、教師自身も学び続けることが求められ、例えば、教科の枠を超えた学習指導案検討会（平成27年度研究報告）の取組のように、教科や学年、校種間等の枠組みにとらわれない研修が有効である。そのためには、教師一人一人が授業力の向上を目指すことはもとより、「学びに向かう教師集団」として自校の学力の傾向や学習指導の課題を全職員で共有し、課題解決に向けた手立てを徹底して実践し、この実践を継続できるような校内研修の在り方を具体的に支援する研究が必要である。

そこで今年度は、本センターの『「確かな学力」を育成する研究』をテーマにした学校支援の取組等を整理するとともに、これまでに提案してきた授業改善の方向を確認し、今後目指される「主体的で協働的な学び」の質を高め、学力水準の保障を図る取組を進める。特に、学力向上推進の成果が現れ始めさらに指導工夫へ期待の大きい、中学校の支援に焦点を当てながら考察を深め、本県児童生徒の「確かな学力」を育成するための「学びに向かう集団の育成」を副題に探究を進めることとした。

Ⅱ　研究目的

「確かな学力」の向上を図るために、主体的で協働的な「学びに向かう生徒集団」と「学びに向かう教師集団」の育成について考察し、各学校における具体的な実践に資する。

Ⅲ　研究方法

１　過去の取組の考察

「確かな学力」を育成するプロジェクト研究の取組を中心に、本センターの学校支援の歩みを振り返り、各年の提案を考察する。

２　全国調査の分析と考察

平成28年度全国学力・学習状況調査の結果を分析し全体的な考察を行う。特に「学びに向かう集団」の育成に関する項目に関して抽出して検討し、今後の各学校における取組の要点を提案する。

３　教職員の意識調査と結果の考察

本県教職員の「確かな学力」の育成に関する意識、授業改善の視点を調査し、結果を考察、「学びに向かう教師集団」づくりの視点で、今後求められる研修や授業改善の課題をまとめる。

４　理論的な検討と考察

「学びに向かう集団」を育成する意義を確認するとともに、児童生徒が「学びに向かう」ということの理論構造を検討し、要点をまとめる。

５　授業検証と考察

「学びに向かう生徒集団」の検証を、中学校数学と理科の授業改善を中心に実施する。特に、「学びに向かう集団」づくりの要である「主体的な学習」に向けた指導工夫を考察する。

６　取組事例の紹介と提案

各班の視点で「学びに向かう集団」の育成を図る取組事例の概要を紹介し、各学校で実践する際の留意点を提案する。

７　研究のまとめ

本研究のまとめとして、本センターの学校支援の立場から提言する。また、研究の成果と課題をまとめる。

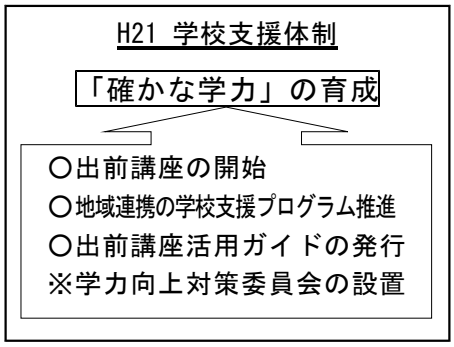
Ⅳ　研究内容

まず、本センターは「確かな学力」を育成するために、学校現場にどのようなことを提案してきたのか。「確かな学力」を統一テーマとして掲げた平成21年度から平成27年度の７年間の取組を振り返る。そうすることで、今後、何に焦点を当てて取組を進めていけばよいのか、改善の視点を明確にする。この間の数々の事例研究は、沖縄の児童生徒の学習の現状分析と考察に基づいて実践されてきたものであり、児童生徒の発達段階に即した授業改善の様々な工夫、指導の手立てが講じられ、その成果は学校現場で生かされている。また、研究の課題として残されたものについては、達成されているのか、継続的な改善の取組が続けられているのか整理をし、新たな提案がなされるべきである。過去の成果と課題を引き継ぎ、その研究の土台に立って現在の取組を具体化していく必要がある。

１　これまでの「確かな学力」を育成するプロジェクト研究の取組を振り返る

(1) 平成21年度の取組「地域と連携し児童生徒の学力を高める実践の方策」

本県の「学力向上」の課題の重要性を踏まえて、プロジェクト研究を臨時的に「学力向上対策委員会」とし、「確かな学力」を育成する取組を統一テーマとして設定して、班内共同研究による学校支援体制を充実させることになった。各所員が学校現場に出向き、直接的に学校の教育力・授業力の支援を図る「出前講座」を開始した。同時に本センターとの連携を図る学校を指定して、出前講座の有効な活用によって具体的な支援を提案する「学校支援プログラム」の実践が行われた。この「学校支援プログラム」によって、学力向上を目的とした学校の取組、校内研修年間計画の具体的な型を提案することとなった。「出前講座活用ガイド」を発行し、学力向上対策として本センターの豊富な教育コンテンツの活用を呼びかけると共に学校の自立的な研修の支援体制を準備した。



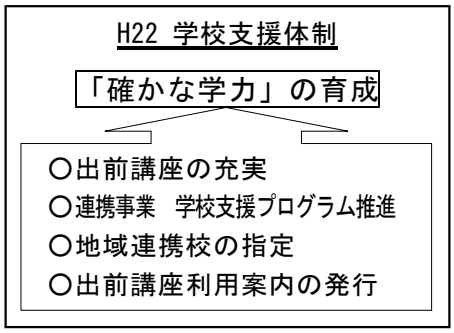
それらの学校支援のあり方は、学校長をリーダーとしたカリキュラム・マネジメントの重要性を踏まえたものである。特に、地域連携の視点に立った学力向上対策への支援体制が図られた。平成21年度の「地域連携」とは、まずは本センターが近隣の北中城教育委員会と所轄の学校と連携するモデル事業であり、各学校が地域教育委員会や本センターと連携し、各校の校内研修体制の確立を通して学力向上を図るという提案に向かうものであった。

各学校が主体となり、教育機関との連携はもとより、地域連携をさらに広くとらえ、地域住民、自治体等の人材を活用した「社会に開かれた学校」の理念を踏まえて、教育力の向上につないでいくことが重要である。

(2) 平成22年度の取組「学校の教育力向上を目指す実践研究」

直接的な学校支援として、出前講座の一層の充実が図られた。平成22年度の出前講座の実施は延べ961回に昇り、出前講座が学校現場のニーズに応えた支援の有効な手立てとなることが成果として報告された。受講した教師から「新しい技術や情報が得られた」「今後の教育実践に役立つ」などの感想を得て、すぐに活用できる講座の提供が効果的であったことが成果として報告されて

いる。課題としては、利用の少ない講座があることやより多くの講座利用のための周知が上げられており、出前講座のさらなる充実が掲げられた。1月には「出前講座の利用案内」が発行され、次年度に向けた出前講座の活用による学力向上の支援体制が準備された。



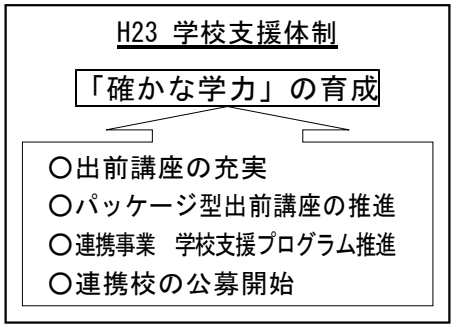
出前講座の取組からみえてきたこととして、次の5点があげられている。

・教師の授業力向上の意識が個人レベルに留まっており、組織的な授業力向上の取組が必要であること。
・出前講座を校内研修に取り入れている学校では、自校の課題把握の場を設け、管理職も教職員と共に研修を受けるなど、全職員体制の組織づくりが学校力の向上につながっていること。
・利用頻度の高い学校では、研修による自己研鑽の必要性を教師集団が共有しており、教師が組織の一員として協働する意識が重要であること。
・PTA 活動の一環として「家庭学習の定着を図る取組の提案」「児童生徒が自ら学ぶ意欲を高める学習ノートづくり」等の講座依頼増加は家庭・地域の教育力向上への意識の高まりととらえられること。
・学校単位ではなく、専科教諭、教育研究集会、管理者研修会、ICT の活用研修会など教育行政機関との連携も深めていく必要があること。

これらは、本センターの学校支援のあり方として、出前講座を一層充実する方向を示している。

連携事業・学校支援プログラムについては、小学校2校、中学校2校を指定して年間計画作成時からの計画的・継続的な取組が提案され、学校づくりや授業づくりに関する講座は小学校平均60回、中学校平均48回にのぼる。その結果、本センターとの連携で最も役立ったと感じている項目は「授業計画段階の教材研究や教材開発」であり（小学校71%、中学校54%)、「学校全体で足並みをそろえ一事徹底した取組」といった学校づくりに関する項目の役立ち感は低い（小学校34%、中学校14%)。これらの結果に対して、プロジェクト研究委員会は継続的な追加支援の必要を述べているが、直接的な教材開発の支援は際限がなく、教材研究の研修体制といった間接的な支援も強化し、学校が自立した研修体制を確立できるよう助言が必要であろう。

(3) 平成23年度の取組「学校の教育力向上を目指す実践研究」



平成22年度に引き続き「出前講座の充実」をプロジェクト研究の柱の一つにした実践研究がなされた。特に全所員で共通理解・認識が図られ、各班合同体制の取組が再確認されている。また、各地区校長会に出向くなど、出前講座の周知を図ったり、講座依頼を FAX 等で受付けるなどの学校側の手続きの事務的な負担減も図られた。出前講座は、実施３年目となり、本センター事業として大きな役割を担うことになった。平成23年年度の出前講座の実施は1193回となっている。一方で，離島地区の依頼についても目が向けられ、複数校協力開催の必要が課題としてあげられている。出前講座については、理論研修、指導案の検討、授業実践、評価、改善等 PDCA を踏まえた一連のパッケージ型の出前講座が効果的であることがわかったことが成果としてあげられている。このことから、出前講座が単発的な直接支援ではなく、授業づくりマネジメントの有効な手立てとなることが示唆されている。ただ、この実践は連携校での成果であり、連携校以外の学校にパッケージ型の活用を推し進めることで、学校の自立的な研修体制が整えられていくものと考える。

「学校支援プログラム」もプロジェクト研究の一つとして継続され、平成23年度は連携校を公募で行っている。連携校の主体的な取組を優先し、連携校の要望に従って全所体制の対応を通して、学校の求める支援のあり方の検討、充実が図られた。本来、日常的な授業改善が図られるべきであるが、検証授業のための取組なっている点が課題としてあげられた。特に中学校では、各教科間の授業進度のずれや学校行事、生徒指導、課外活動等授業以外の教育活動によって、検証授業計画の変更等が生じることが多く、全職員が落ち着いて研修に取り組めるような環境設定の

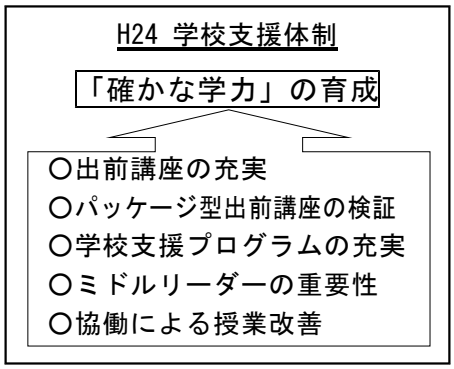
あり方が課題として残った。本センターとの年間の連携事業においては、計画の変更に小回りが効かない点が弱点である。学校現場の教育活動に臨機応変に対応できる現場主体の研修体制が不可欠であり、教職員が互いに実践事例を交流し合う校内研修のあり方が基本的な授業改善プログラムになるのではないだろうか。

公募による「学校支援プログラム」の連携事業の取組であったが、本センターと連携しての役立ち感の低さは解消されなかった(連携校の感想等の分析から)。その解決として「連携校の要望を踏まえつつ、全校体制の構築等、学校の実態、現状を…（中略）…丁寧に多面的に把握することが必須である」とああり、より具体的な課題点を踏まえた検討がなされなければならなかった。

各学校においては本センターに何を支援してもらうのか全職員で検討がなされ、本センターにおいては、校長の経営方針の下に校内研修体制がどう築かれるべきか検討し、支援のあり方を常に見直していかなければならない。

(4) 平成24年度の取組「学校力、教師力の向上を目指す実践研究」

平成21年度から平成23年度までの３年間の「確かな学力」の育成に向けた取組の課題から見えてきたことを「教師の授業力を含む教師力の向上」とし、「出前講座の充実」「学校支援プログラム充実」の柱を継続しつつ、教師の授業力に焦点を当てた研究を行った。教師力を「授業構成力」「教材開発力」「授業実践力」「児童生徒理解力」の４点でとらえ、教師一人一人の授業力を含む教師力の向上を図る取組を重点に置いている。「学校支援プログラムが本センター主導の支援ではなく、校長の明確なビジョンに基づいて、その実現に向けて学校が主体的にアプローチすることが重要である」という理解に立ち、それに応える出前講座の内容の充実を図り、学校支援プログラムの充実を作成した。



具体的には「パッケージ型」の出前講座の効果も検証しつつ、現場が活用しやすい学校支援プログラムのモデルパターンの探究を行った。連携校は昨年度に引き続き公募とし、小学校３校との連携事業とした。この学校支援プログラムの実践においては、「教師が教材研究に熱心に取り組むことにやりがいを感じたり、日々の教育活動にその手応えや自分自身の成長の喜びを感じられたりすることができるような環境をつくることを大切に」し、具体的な教材研究の深まりを報告した。教師の指導力向上のために、具体的な「板書指導案」や「単元構想表」を教科担当主事と共同で作成することで、教師に教材研究の大切さと授業実践による手応えを実感してもらった。出前講座による具体的な授業改善の手立てはこれまでも行ってきたが、授業者が担当主事と共に実践研究を行うことで、より詳しく授業改善の手立てを提案した。

校内研修の充実を図る上で、校長のリーダーシップの重要性はこれまでの学校支援プログラムの中で示してきたが、平成24年度はその校長のビジョンを教師集団の実践につなぐミドルリーダーの重要性を示した。学校支援プログラムの取組においては、研究主任や学年主任、中堅教師の役割が特に大きいものであった。学校と本センターとの連携の窓口となったり、研究授業や講座受講の際にファシリテーターとしての役割を担うだけでなく、何より日常的な授業実践において、校内研修で得たことを具体化し、継続した取組をしているからである。学校組織における協働的な研究を継続するためにはミドルリーダーの機能は欠かせない。学校が自立した校内研修体制を実施していく上で、中核となる教師の存在の重要性を示すことができたのは大きな成果である。

出前講座、学校支援プログラムの取組から見えてきたこととして、「教師の教育の専門家としての自覚と誇り」を中核にして、「協働による授業改善」と「ミドルリーダーの活躍・管理者のリーダーシップ」により、教師力の向上と学校力の向上が図られていく構図を示した。このことによって、「確かな学力」を育成する取組としての本センター支援のあり方は、直接的に児童生徒とかかわり授業改善を行う授業者の支援とそれを支える校内研修の支援に重点を置くようになった。

(5) 平成25年度の取組「沖縄型授業づくりと家庭における学びを支える取組」

前年の成果と課題を踏まえ、「学校支援プログラム」の作成と連携校との学校支援研究から、具体的な授業実践研究へ主軸を移し、県教育委員会の「沖縄型授業づくり『にぬふぁ星メソッド』」に基づく具体的な実践事例を提案することにした。本センターの出前講座、学校支援プログラム

の実践を行ってきたが、依然として全国学力・学習状況調査における、本県児童生徒の基礎的・基本的な知識技能の習得、思考力･判断力・表現力等の育成に課題が見られる。出前講座等の学校支援を継続しつつ、本県の児童生徒の現状を本センターも分析し、学力向上の取組を強化しなければならない。本センターはそのためのより具体的な提案をする必要がある。

H25 学校支援体制

「確かな学力」の育成

- **○出前講座の充実**
- **○具体的な授業実践と提案**
- **○「沖縄型授業づくり」の推進**
- **○本県児童生徒の課題分析**
- **○家庭教育の重要性の提示**

そこで、平成25年度は全国的に低位にある家庭学習の質を高めるための指導のあり方、授業と家庭学習との連動のあり方を中心的な課題として掲げた。そのために、提案したのが、家庭教育に関する沖縄県教育委員会の取組を通して踏まえるべき対策の提示、沖縄秋田人事交流によって派遣された４教諭から秋田県の教育実践・取組の報告から学ぶこと、平成25年度全国学力・学習状況調査の秋田県との比較を通した本県の課題分析、そして「沖縄型授業づくり」と家庭における学びを支える取組に関する事例研究である。「沖縄の子どもたちの課題」を分析する中で、先進県との取組の差、授業改善の課題が明らかとなった。特に秋田県との取組の差の大きい３項目は、「家庭学習」、「学力向上に向けた取組・指導方法」、「教員研修・教職員の取組」である。

平成25年度の研究では、沖縄県の児童生徒の課題を分析しその課題を家庭教育の重要性を具体的に示したこと、沖縄型授業づくりの手本となる小学校の国語と算数の具体的な実践事例を紹介できたことが大きな成果であった。特に、本センターで長期研修員として研究を行った教師の現場における実践事例は、本センターの取組による課題解決の方向が十分に踏まえられており、教師の授業改善の工夫を明確に説明している。このように、プロジェクト研究の推進にあたり長期研修員という本センターに豊富な人材、現場で継続実践をしている長期研修経験教諭との連携は、強力で効果的である。秋田県の取組から、学習指導要領に基づく徹底した授業改善の推進を現場に浸透させることと、教育委員会が常に児童生徒の課題の洗い出しを行っている点は、その後の本センターにおける支援のあり方に大きなヒントを与えてくれた。

(6) 平成26年度の取組「学力・学習状況等に関する課題分析と沖縄型授業づくりの取組」

調査研究事業体制として、「確かな学力の育成」に資する班内共同研究をプロジェクト研究に一本化し、各班では「生きる力」を育成する研究を統一テーマにして、個人･共同研究が取り組まれることになった。全国学力調査において、小学校算数Ａのポイントが全国平均を上回るなど、学習指導の改善に効果が現れてきた。各学校の校内研修の改善、補充的な学習、発展的な学習の指導充実の成果ととらえている。

H26 学校支援体制

「確かな学力」の育成

- **○出前講座の充実**
- **○「沖縄型授業づくり」の推進**
- **○全国学力調査の分析と考察**
- **○具体的授業実践事例の紹介**
- **○授業改善の視点の提案**

平成25年度の成果を生かし課題解決を図るために、その後のプロジェクト研究で示した「児童生徒の学力向上に必要な改善の方針」として、「学習指導要領が求める授業づくりの徹底」、「児童生徒の学習動機の形成と学習行動の習得」を図った。そのために、学習指導要領が求める授業づくりを本県の現状を踏まえて構築する「沖縄型授業づくり」の推進を図る取組の必要があった。さらには、それまでの研究によって明らかとなった「管理職を中心とした同僚性の構築と協働による教育の推進、研修の充実」に関する研究の必要もあった。

また、平成26年度全国学力・学習状況調査の結果をもとに、本県の児童生徒の学力に関する分析を徹底して行った。特に全国平均および秋田県との比較を行い、課題を洗い出し、プロジェクト研究委員会でその考察を行った。考察をもとに、平成26年度版「沖縄型授業づくり」として、小学校算数と中学校数学の授業実践事例が示された。このように、具体的な授業実践事例を示して授業改善の視点を提案していくという方法は、平成25年度から引き継がれたものであり、その後の研究においても示していく必要があった。

さらに、依然として全国水準との開きの多い中学校の課題に対して、多角的に「つながり」をとらえて授業改善の取組を図る必要を３点提示している。「小学校と中学校のつながり」「授業と家庭学習とのつながり」「児童生徒同士のつながり」である。出前講座をはじめとして、本センタ

ーの各研修講座等において、中学校の課題が挙げられてきたが、「つながり」をキーワードにした授業改善については、より実践的な連携のあり方を中心に平成27年度に引き継がれた。

(7) 平成27年度の取組「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」

平成26年度に続き、全国学力･学習状況調査の徹底的な分析を通して、本県の現状を把握し、課題を見出し、解決策への具体的な考察がなされた。

学習状況を見る学校質問紙の回答パターンから、特に「とてもできている」などの割合と「ほぼできている」などの割合を合わせた肯定的な回答は全国・秋田との差はなく、「とてもできている」などの強い肯定を示す回答に大きな差があることが分かった。このことから、本県では多くの取組において、課題の共有が十分になされていないこと、取組の不徹底と継続に大きな課題があるのではないかという点が指摘された。

H26 学校支援体制

「確かな学力」の育成

- ○出前講座の充実
- ○「探究型授業づくり」の推進
- ○全国学力調査の分析と考察
- ○具体的授業実践事例の紹介
- ○授業改善の視点の提案

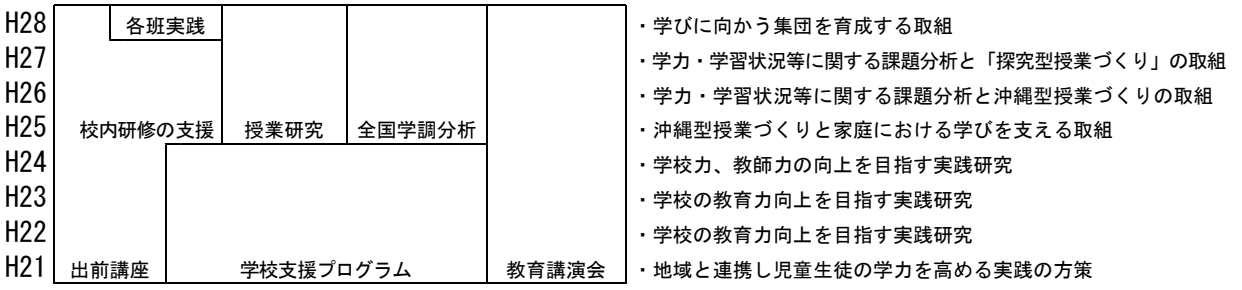
また、児童生徒同士のつながり、教師同士のつながり、小中学校のつながりについてそれぞれ実践事例を踏まえながら、「つながり」の重要性を述べた。これらの取組は特に中学校の授業改善に重要な視点を与えるものと考えられる。

そして、児童生徒が学習課題の解決に向かう際に、考えを引き出し思考を深めるための「探究型授業づくり」の実践事例を具体的に提案された。探究型の授業においては、「自分で調べる」という姿勢を基に「試行錯誤」「多角的な分析」「多様な活動」「吟味と評価」「深化と発展」など、納得いくまで探究する主体的な学習態度と仲間との協同によって学習を展開することが重要である。探究的な学習を深めるためには、様々な学習形態、グループ形態などの人員編成の工夫と共に、思考を深めるための「話し合わせる活動」を各教科において指導する必要がある。

探究型授業づくりの授業展開の型を示した上で、小学校国語、中学校数学の具体的かつ詳細な授業実践事例が示された。これらは、今後、主体的・協同的な学習活動を検討する上で、重要な視点、多様な授業展開の可能性を与えてくれるものと考える。

このように、本センターでは「確かな学力」を育成する取組として、様々な視点で研究がなされてきた。今後の本センターの学校支援のあり方を考える上で、これらの研究の成果と課題を踏まえなければならない。教育センターとしての支援のあり方を探ることは、同時に学校現場においてどのように「確かな学力」の育成が図られるべきかを示すことになる。これまでの取組をまとめて表示すると表１のようになる。

表１「確かな学力」を育成するプロジェクト研究の取組（H21～H28）



「確かな学力」を育成する研究

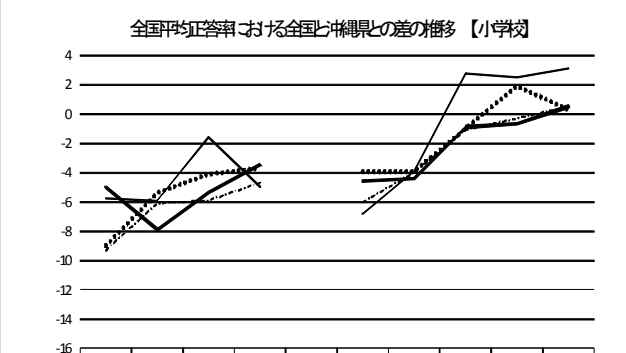
これまでの「確かな学力」を育成する本センターの取組は、出前講座とその活用をモデルとする学習支援プログラムによって、学校の要請に応えてその取組を支援するものであった。この研究の流れを本センターの学校支援のあり方の視点をもって俯瞰すると、学校が主体的に校内研修を計画し、その計画をサポートするスタンスであったことがわかる。また、全国学力･学習状況調査等の現状分析から得られた家庭学習等の課題について、一貫して授業改善の視点で課題解決の方向をとらえ、教師個々の授業力の向上と指導法の工夫改善と具体的な実践事例を示すことで支援してきた。そして、日常的に授業改善に向かう教師を学校全体で育てていく校内研修体制の構築の必要を提言してきた。

平成28年度は、主体的に学びに向かう生徒集団、教師集団を育成する取組として、これまで本センターで実施してきた実践研修、各種講座等の取組から、各教育・研修班の視点で具体的な提案を行う。

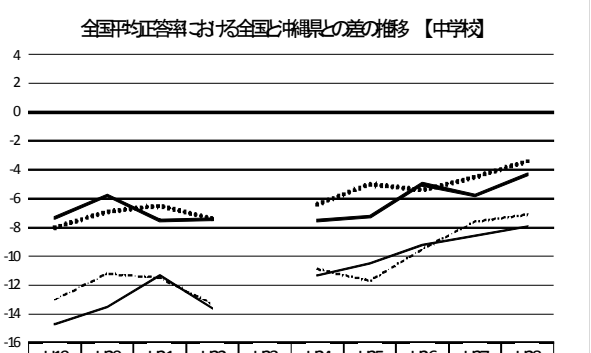
２　平成28年度　全国学力・学習状況調査の分析と考察

平成28年度の全国学力・学習状況調査の結果から、本県の児童生徒の成果と課題を絞り、改善に向けた具体的な手立てについて考察する。その際、これまでの本センターの研究の流れをとらえ、学校が主体となって校内研修体制を確立していくという支援のあり方を踏まえる。

このような学校支援の取組を進めていく中で、沖縄県の児童生徒の学力・学習状況はどのように変化してきたか。図１は文部科学省が全国学力・学習状況調査を開始した平成19年度から平成28年度まで（平成23年度は実施せず）の全国水準（全国平均正答率を０に換算した場合）に対する沖縄県の平均正答率の推移を示している。この推移グラフから次のことがわかる。



	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28
国語A	-5	-7.9	-5.4	-3.5		-4.6	-4.4	-0.9	-0.7	0.5
国語B	-9	-5.4	-4.1	-3.7		-3.9	-3.9	-1	1.9	0.3
算数A	-5.8	-5.9	-1.6	-5		-6.8	-3.9	2.8	2.5	3.1
算数B	-9.3	-6.1	-5.9	-4.7		-6	-4	-1.1	-0.3	0.5



	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28
国語A	-7.3	-5.8	-7.5	-7.4		-7.5	-7.2	-5	-5.8	-4.3
国語B	-8	-6.9	-6.5	-7.4		-6.4	-5	-5.4	-4.5	-3.4
算数A	-14.7	-13.5	-11.3	-13.6		-11.3	-10.5	-9.2	-8.6	-7.9
算数B	-13	-11.2	-11.5	-13.3		-10.9	-11.7	-9.5	-7.6	-7.1

図１　全国平均正答率に対する沖縄県平均正答率の推移（H19～28）※H23は中止

(1) 小学校（国語、算数）、中学校（国語、数学）学力調査結果からの考察

小学校は、平成28年度に国語 A（主として「知識」に関する問題）、国語 B（主として「活用」に関する問題）、算数 A、算数 B の平均正答率全てが全国平均に達した。その中で算数 A は＋3.1ポイント（全国平均との増減）であり、最も正答率が高い。この10年間をみると全体的に著しい伸びがみられる。

中学校は、平均正答率が全国水準に達してはいないが、その差は確実に縮まってきている。国語と数学の正答率に差があり、数学は全国平均正答率５パーセント未満に達していない。

平成28年調査対象の中学校３年生は、平成25年調査時の小学校６年生であったが、小６当時の調査と比較して、国語 A で0.1ポイント、国語 B で0.5ポイント上昇しているが、国語に関しては、中学校に入ってからの変化はあまりない。一方、数学 A は－４ポイント、数学 B は－3.1ポイントであり、中学校からの知識理解に低下がみられる。数学科は小学校段階の基礎的基本的な事項の習得が、その後の学習に大きな影響を及ぼすことが考えられ、特に正答率の低い児童生徒への手立てが必要である。

これらの状況は、小学校６年時の正答率と中学校３年時の正答率の比較をみてもわかる（図２）。国語の正答率は、小学校時よりも中学校時は高くなり、中学校の正答率も上向きの傾向である。数学の正答率は、小学校時よりも中学校時は低いが、中学校の正答率は国語同様、上向きの傾向である。これらの傾向からも、中学校において国語、数学共に指導の成果が着実に現れており、基本的には下句集指導要領の示す言語活動の充実等を基盤にした授業改善を継続していけばよいことがわかる。ただし、算数・数学科のように、理解・定着の積み上げが特に重要な、内容の系統性の強い学習に対しては、そのような授業改善に加えて、自校児童生徒の調査結果の多面的な分析と個別的な支援を要する。中学校においても、当該教科担当教員だけでなく、全教員が自校児童生徒の各教科の課題の把握、児童生徒質問紙の分析に加わり、生徒の課題の焦点化、主体的に学習に向かう態度などの教科横断的に育成を目指す資質・能力の認識を図り、授業改善に向けた環境整備への理解を全校体制で進めていく必要がある。その際、下位層の児童生徒への手立てがポイントとなる。

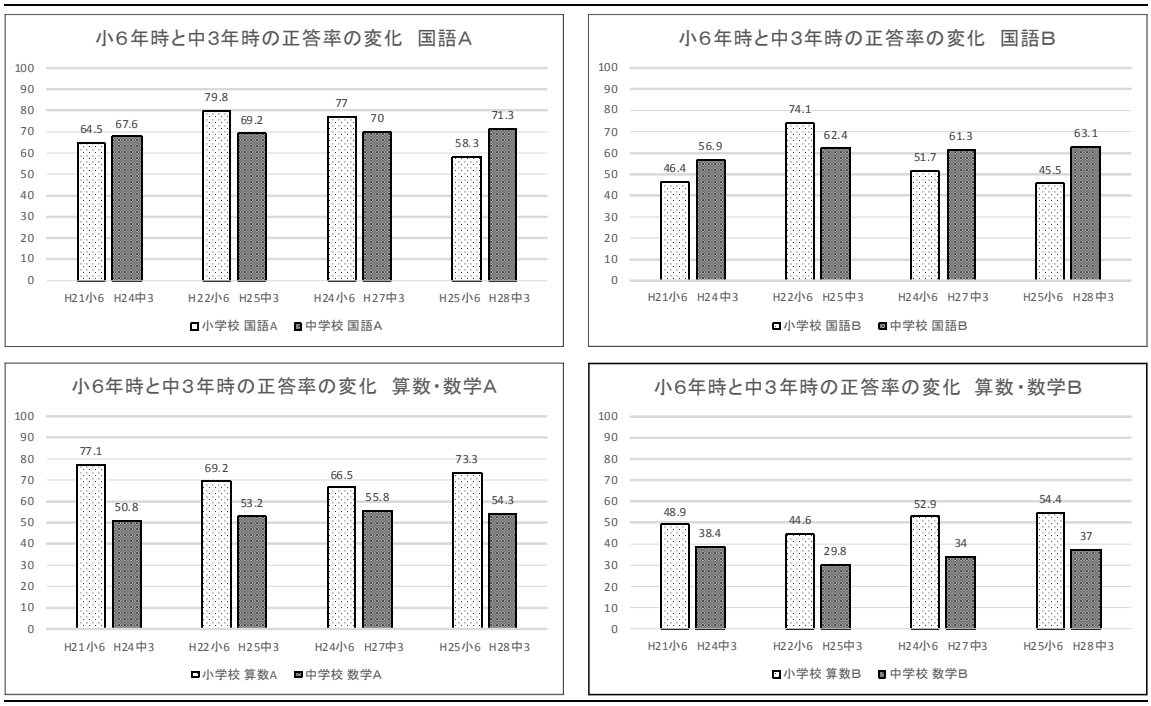


図２　小学校６年時と中学校３年時の得点率の変化　H24～28　※H26は除く

(2)　「学びに向かう児童生徒集団」育成の視点からの考察（生徒質問紙の分析を通して）

児童生徒が知識・技能の習得と活用によって自分の考えを深め、将来の実社会や生活につながる学びに向かうためには、授業の中に、課題に対して自分の考えを持ち、他者の考えをしっかりと聞いたり、自分の意見を述べたりする言語活動が重要である。下位層の児童生徒への手立てにおいても、個別的・補充的な指導に加え、協働的・探究的な指導の充実を意識し、両輪を働かせる工夫が進められなければならない。

平成28年度の全国学力・学習状況調査の「調査結果のポイント」（文部科学省　国立教育施策研究所　平成28年9月P8）の分析に「授業において，児童生徒自ら学級やグループで課題を設定し，その解決に向けて話し合い，まとめ，表現するなどの学習活動の取組を行っている学校の方が，平均正答率が高い傾向にある」とあるように、児童生徒が主体的に他者とかかわり、言語活動によって協働的な学習を深めていくことは、学習内容の定着につながるのである。

そこで、生徒質問紙の分析を通して「学びに向かう児童生徒集団」の育成の視点から、考察を加える。特に、本年度の研究の重点である「中学校の支援」に焦点をあてる。

①　自ら考え、自ら取り組むことに関する生徒の実感

生徒質問紙、質問47の「１，２年生で受けた授業では，先生から示される課題や，学級やグループの中で，自分たちで立てた課題に対して，自ら考え，自分から取り組んでいたと思いますか」の質問は、「自ら考え、自ら取り組む」という主体的な学習に対する生徒の意識がわかる質問である。全国と比較すると＋1.8ポイントと若干高めであるが、秋田との差は10.5ポイントで大きな開きがある。秋田県では、90%近くの生徒が「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」としている(図３)。

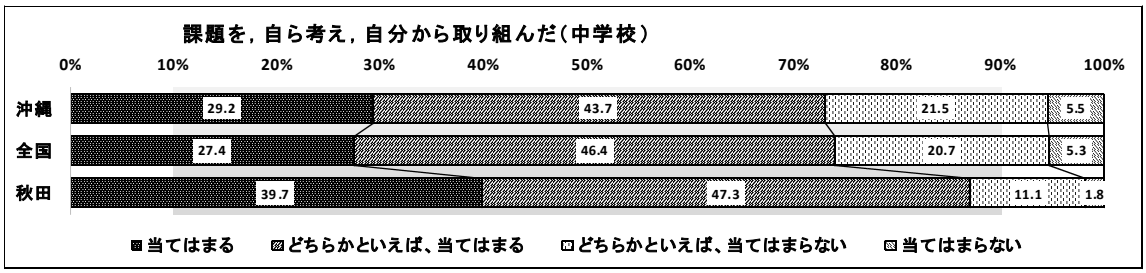


図３　質問47 自分たちで立てた課題に対して、自ら考え、自分から取り組んでいたと思いますか（沖縄・全国・秋田）

② 考えを聞き、伝えることに関する生徒の実感

児童生徒が主体的に学習に向かう能力を働かせるためには、「聞く」「伝える」という行動が大切である。質問51「１，２年生で受けた授業で、生徒の間で話し合う活動では、話し合う内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、自分の考えをしっかり伝えていたと思いますか。」の比較からその自己評価がわかる(図４)。沖縄県は全国との差はほとんどないが、秋田県との差が顕著である。やはり、知識理解をさらに深めていくためには、「自分の考えを持つ」「他者の話を聞く」「自分の考えを伝える」という基本的な言語能力の活用場面（思考・判断・表現）を授業に明確に位置づけると同時に、そのような学習習慣を身につけるための指導が必要である。

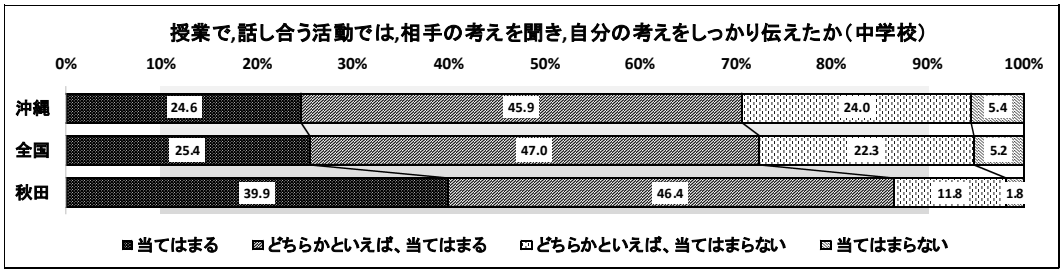


図４　質問51　内容を理解して、相手の考えを最後まで聞き、自分の考えをしっかり伝えていたと思いますか（沖縄・全国・秋田）

③ 友達の話を最後まで聞くことに関する生徒の実感

主体的に友達の話を「聞く」ことができているかどうかを見るために、質問８「友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができますか。」を考察する。この質問からも、秋田との比較において徹底が不十分であることがわかる(図５)。経年比較からは、わずかではあるが、生徒の意識に変化が見られつつある（図６)。自分の考えを持ち、その考えを広げ深める対話的な学習を展開するために、「聞く」ことの集中的な指導が不可欠である。

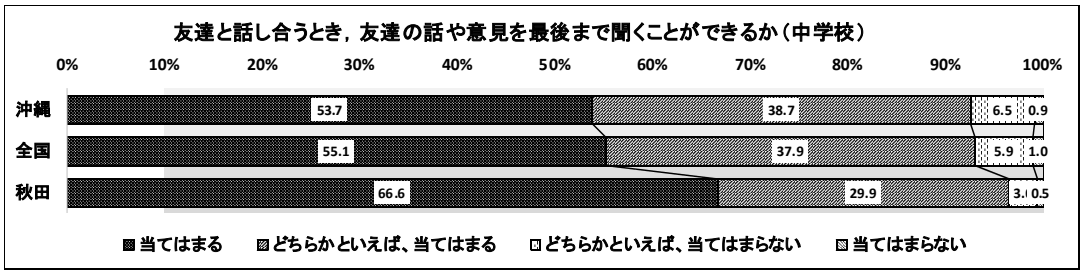


図５　質問８ 友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができますか（沖縄・全国・秋田）

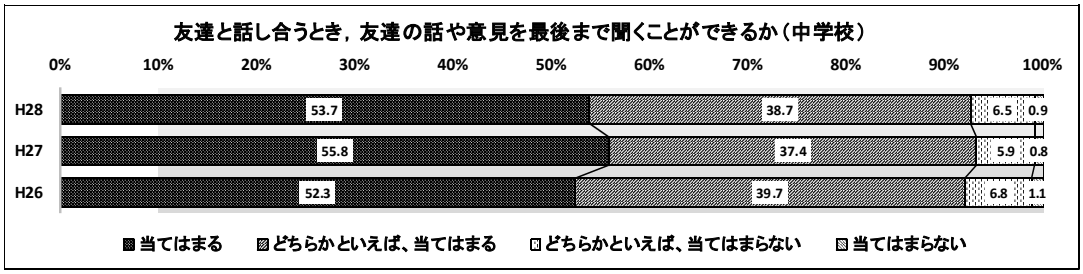


図６　質問８ 友達と話し合うとき、友達の話や意見を最後まで聞くことができますか（沖縄経年比較）

④ 授業中の話合い活動に関する生徒の実感

生徒が主体性を持って友達の話を聞き、伝える、「話し合う」活動は授業に設定されていただろうか。質問49「１、２年生で受けた授業では、生徒の間で話し合う活動をよく行っていたと思いますか。」という質問に対して、秋田県では６割に近い生徒が「当てはまる」と答えているのに対し、沖縄県では３割弱にとどまりその差は著しい（図７)。話し合う活動の必要性に対し、質問49の経年的な状況はほとんど変化がなく、授業における話し合う活動の場は、生徒の実感が変わるほどの取組はなされていないといわざるを得ない（図８)。

話し合う活動の指導はますます重要性を増す。その手立ては、各学校の集団や個人の状況に応じて多様に検討されるべきであり、特に特別活動の「学級活動」の時間における指導を基盤にし

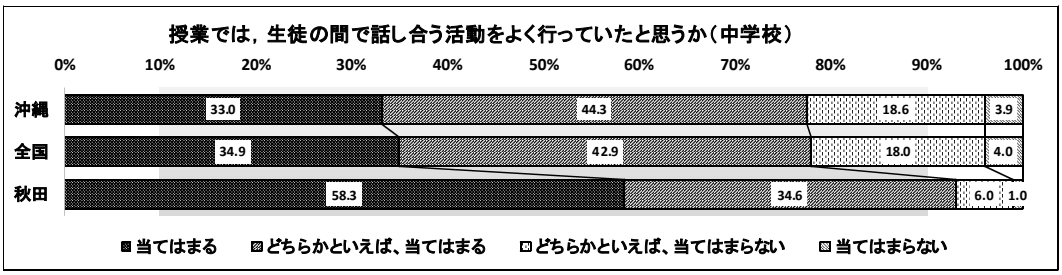


図７　　質問49 生徒の間で話し合う活動をよく行っていたと思いますか。（沖縄・全国・秋田）

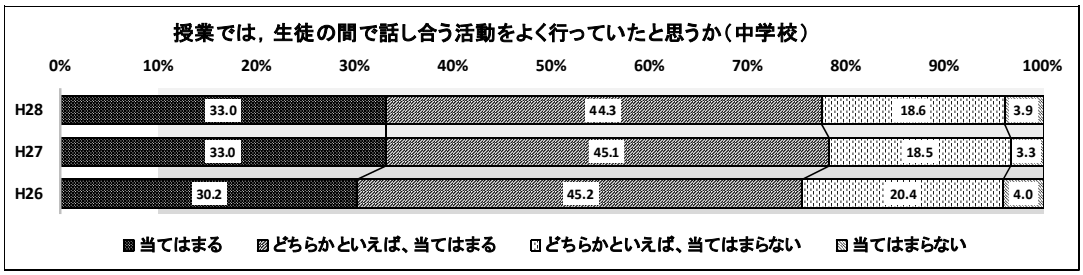


図８　　質問49 生徒の間で話し合う活動をよく行っていたと思いますか。（沖縄経年比較）

て、全校体制で取組を充実することなども、話し合う活動の素地を育成するために、有効な手立ての一つと考える。

⑤　学級での話合い活動に関する実感

話合い活動の実感について、生徒質問紙から全国、秋田県との差が顕著な質問は質問29である。「あなたの学級では学級会などの時間に友達同士で話し合って学級の決まりなどを決めていると思いますか。」の問いは、自分の学びを培う「集団」に対する参画意識、所属意識を問うもので、生徒が「自分たちがつくっている」「一緒につくっている」という意識（主体的、協働的な活動に対する意識）を知る上で大切な指標である。この結果については昨年も、児童生徒同士のつながりの重要性から、「学級集団づくり」の視点で考察した（本センター調査研究報告書 2015)。

望ましい学級集団を育成するためには生徒が学校生活の中でごく身近な学級会などの場で、学級の組織に関わる共同の課題を実践的、具体的にとらえさせることが大切である。身近なことを話し合う活動は自治的な能力を育成するだけでなく、各教科等の基盤となる言語能力を生徒自身が自分達の課題として実感していくことができ、充実させていきたい活動である。しかし質問29に対する「そう思う」と回答した割合は、全国と比較しても明らかに低く、秋田県の６割近い肯定感との開きは大きい(図９)。

また、昨年と比較して変化しておらず、重点的な取組が図られていないことがわかる(図10)。生徒に身近な課題を取り上げるなどの実感を伴う話し合いの場を積極的に設ける必要がある。今

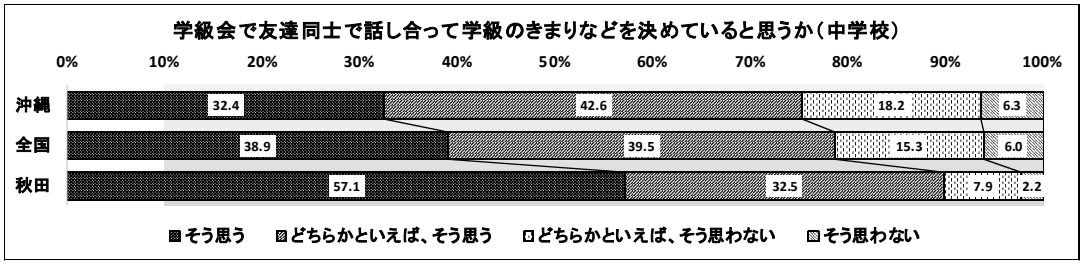


図９　質問29　　学級会などの時間に友達同士で話し合って学級の決まりなどを決めていると思いますか。（沖縄・全国・秋田）

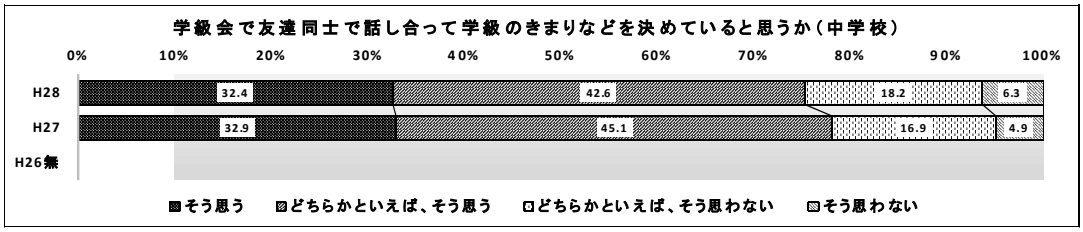


図10　質問29　　学級会などの時間に友達同士で話し合って学級の決まりなどを決めていると思いますか。（沖縄経年比較)

後もこの質問は各学校で「学びに向かう児童生徒集団」の育成が意識的に取り組まれているかどうかをみる指標の一つであり、注視していきたい。

(3) 「学びに向かう教師集団」育成の視点からの考察（学校質問紙の分析を通して）

児童生徒を学びに向かわせるためには、教師自身も学びに向かう集団として互いの専門性を交流させながら、学校教育について探究していかなければならない。各校の児童生徒の実態を全職員が各校務分掌や指導分野等の視点に立ってとらえ、互いの交流によって共有化を図り、質の高い指導を求めていきたい。そのために、具体的な研修の在り方を児童生徒の集団や個々の実態に即した現実的な方法で検討したり、それぞれの専門性を「学びに向かう教師集団」の中で深めていくことが望まれる。

同調査の学校質問紙のいくつかの質問項目から、本県の教師集団としての取組の状況を考察していきたい。

① 授業中の話合い活動等の実施状況

生徒質問紙にある「話し合う活動」の質問であるが、学校側の認識を同様の質問で考察する。学校質問紙の質問42「調査対象学年の生徒に対して、前年度までに学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか。」では、全国は沖縄県の約２倍、秋田県は沖縄県の約４倍であり、取組の差に大きな違いが現れている。(図11)　経年比較をみても、取組が強化される方向には進んでおらず、「よく行った」との回答は２割に満たない。(図12)

記述や発表、グループ等での話合い等を重視する言語活動の充実は学習指導要領の重点であるが、本県においてはさらなる重点的な取組を要する。次期学習指導要領等に向けた中央教育審議会の答申においても「今回の学習指導要領の改訂においては、これまでの成果を踏まえるととも

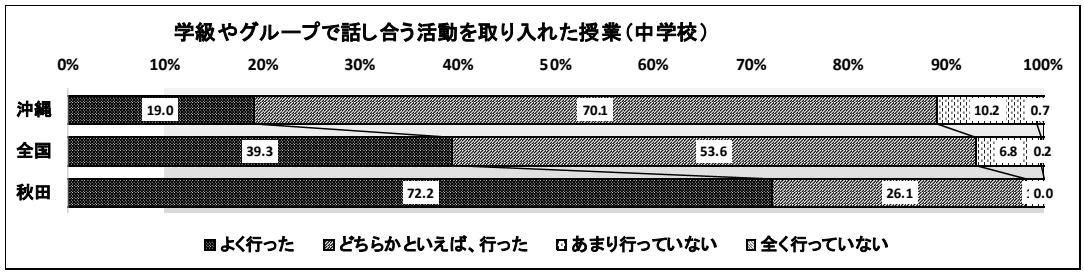


図11　質問42　学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか（沖縄・全国・秋田）

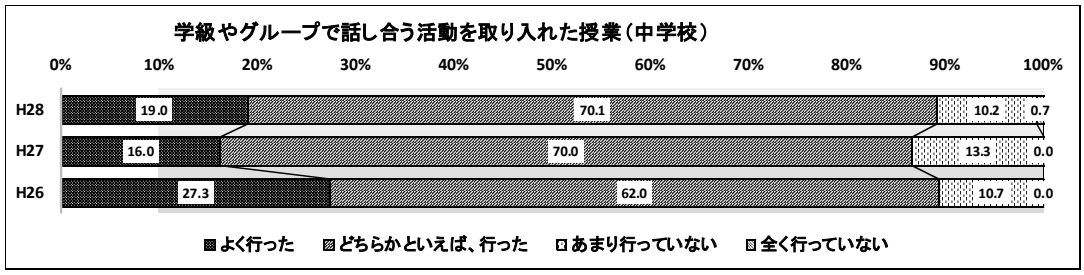


図12　質問42　学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか（沖縄経年比較）

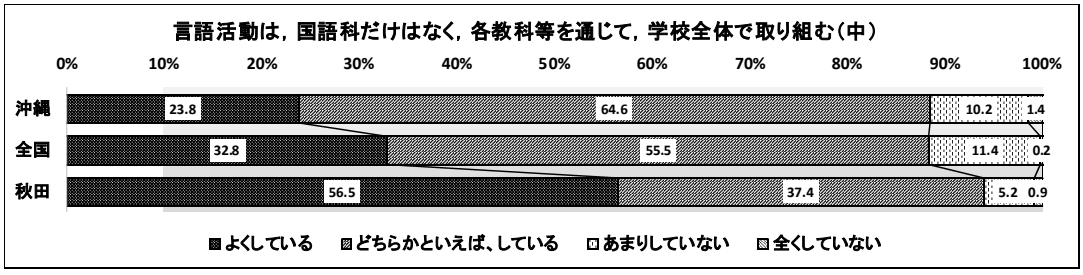


図13　質問111 言語活動について、国語科だけではなく、各教科、道徳、、総合的な学習の時間及び特別活動を通じて、学校全体として取り組んでいますか。(沖縄・全国・秋田)

に、これらの課題に適切に対応できるよう改善を図ることが求められる。その際、思考力・判断力・表現力等の育成を効果的に図るため、引き続き、記録、要約、説明、論述、話合い等の言語活動の充実を図ることが必要である。」（幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等についてP125（国語）中央教育審議会答申 H28.12.21）と、学習指導要領に引き続き、話し合う活動に取り組ませることの重要性を強調している。

学習指導要領の重点的な取組としてあげられる言語活動の充実は、学校全体で（全教師集団が）取組がなされなければならないが、本県では学習指導要領全面実施５年経過にしても、「よくしている」という徹底した取組は十分でない現状が見える（図13）。

② 集団での探究的な学習活動の実施状況

生徒が主体的に課題解決を図ろうとする同様の質問44「調査学年の生徒に対して、前年度までに、授業において、生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか。」においても、生徒質問紙の結果と同様な傾向が見られた。むしろ学校側からは徹底した取組となっていない様子が顕著に現れている（図14）。ここで示されている学習活動は、本センターが平成27年度に提案した「探究的な学習」のスタイルである。総合的な学習の時間における問題の解決や探究活動の学習のように、各教科等でも単元指導計画の中に、確実に位置付けるための工夫が必要である。

③ 全国調査の結果分析と学校全体での共有の状況

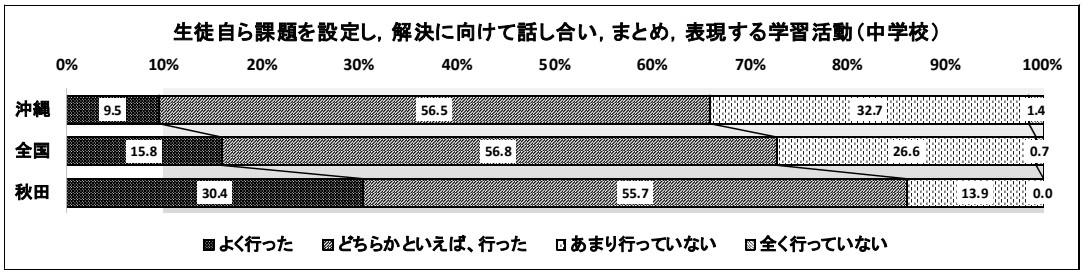


図14 質問44 調査対象学年の生徒に対して、前年度までに、授業において、生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れましたか（沖縄・全国・秋田）

全職員が共通理解（教師集団としての理解）を図って取り組むことの一つに、児童生徒の実態の把握がある。例えば、①、②で示した全教科等に関する言語活動の充実に向けた取組の必要性を共有するために、学習指導要領に示されている意義を認識するとともに、児童生徒の集団や個

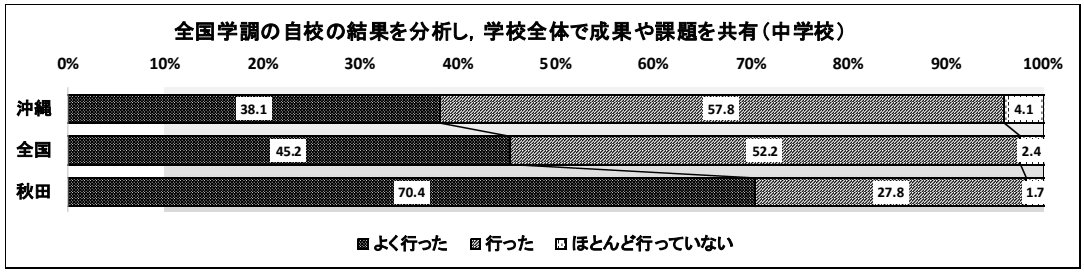


図15 質問59 平成27年度の全国学力・学習状況調査の自校の結果を分析し、学校全体で成果や課題を共有しましたか（沖縄・全国・秋田）

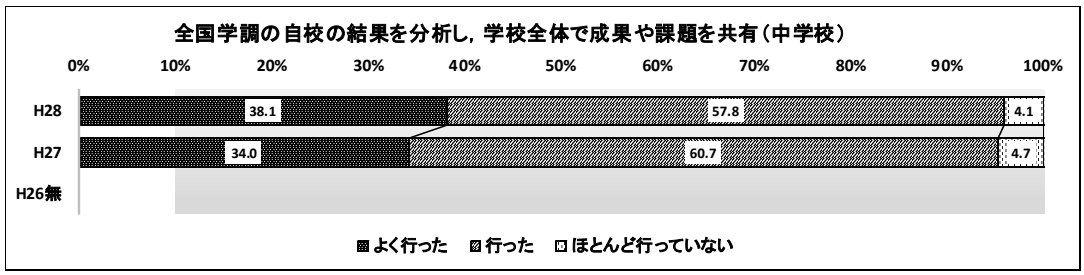


図16 質問59 平成27年度の全国学力・学習状況調査の自校の結果を分析し、学校全体で成果や課題を共有しましたか（沖縄経年比較）

々の実態との関係を全職員で考察するところから始める必要がある。自校の学力の状況を共通認

識することを、学校全体で取り組む授業改善のスタート地点にしたい。

自校の課題分析に関する、質問59「平成27年度の全国学力・学習状況調査の自校の結果を分析し、学校全体で成果や課題を共有しましたか。」では、沖縄は「よく行った」との認識が４割に満たない状況である(図15)。秋田県では実に７割が全国学力・学習状況調査の結果を分析している。取組に対する経年比較をみると、平成27年に比べ、「よく行った」が4.1ポイント増加し、自校の課題分析に対する取組が期待される（図16)。

もう一つの課題として、全国学力・学習状況調査の結果分析に基づく成果と課題の共有が、調査対象教科の教員や対象学年教員にとどまり、学校全体でなされないことも推察される（図17)。しかし本来は、全国調査等も含め学校独自に学習状況を多面的に分析し、自校の学力の傾向や課題の共有がカリキュラム・マネジメントの中で進められなければならない。

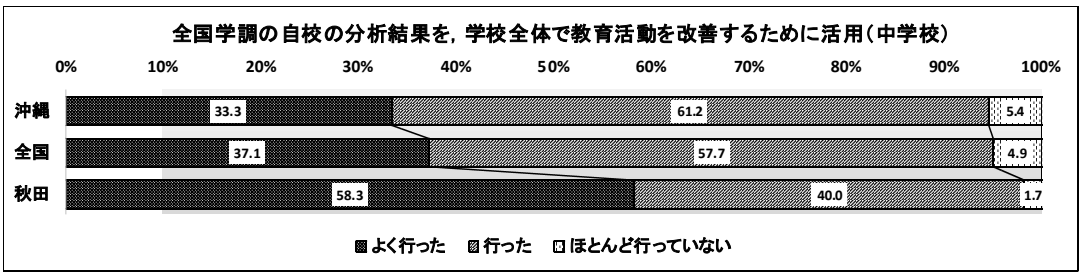


図17　質問60「平成27年度全国学力・学習状況調査の自校の分析結果について、調査対象学年・教科だけではなく、学校全体で教育活動を改善するために活用しましたか（沖縄・全国・秋田）

④　学校全体の課題共有の状況

学びに向かう教師集団を構想する上で、自校の課題の共有、またそこに向かう共通意識は重要である。質問112「学校全体の学力傾向や課題について、全教職員の間で共有していますか。」に対する結果は、その先進県の充実ぶり（図18)と沖縄県の着実な取組の現れを示している(図19)。生徒の学力傾向等の課題共有は学校の教育課程全体を見通して図られる必要があり、校内研修計画で共有化を図るだけでなく、全職員がかかわる学校全体のカリキュラム・マネジメントとして、学校教育計画に位置づける必要がある。

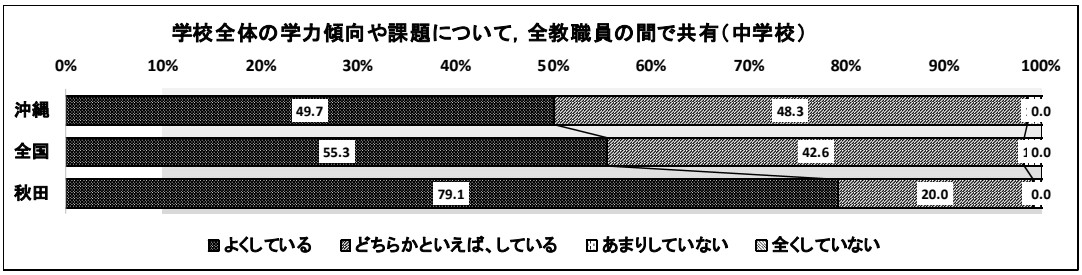


図18　質問112　学校全体の学力傾向や課題について、全職員の間で共有していますか。（沖縄・全国・秋田）

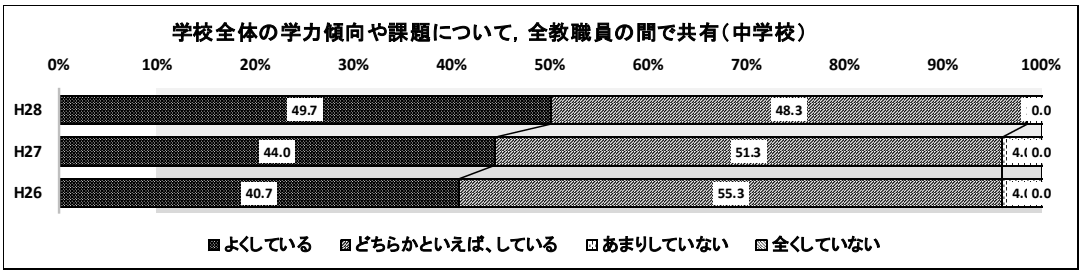


図19　質問112　学校全体の学力傾向や課題について、全職員の間で共有していますか。（沖縄経年比較）

⑤　学校外研修への参加機会の状況

学校全体の指導力の向上を図るためには、校内研修に加えて教員が外部の研究機関等に積極的に参加し、情報の交換と自己研鑽に努める機会を確保すべきである。学校もその成果報告等を共

有することによって一層の充実が図られる。そのためには、管理者による様々な環境整備が必要であるが、カリキュラム・マネジメントの視点に立った計画的な運用が望まれる。質問103「教員が他校や外部の研修期間等の学校外での研修に積極的に参加できるようにしていますか。」の回答をみると、本県はほぼ全国平均であり(図20)、年ごとに上下がみられるが、全体的には外部での研修への参加が勧められている(図21)。校内研修等で報告の機会を設定したり、資料配付や通信等を通して、教員個々の研修成果を共有し、互いに指導力の向上につなげていきたい。

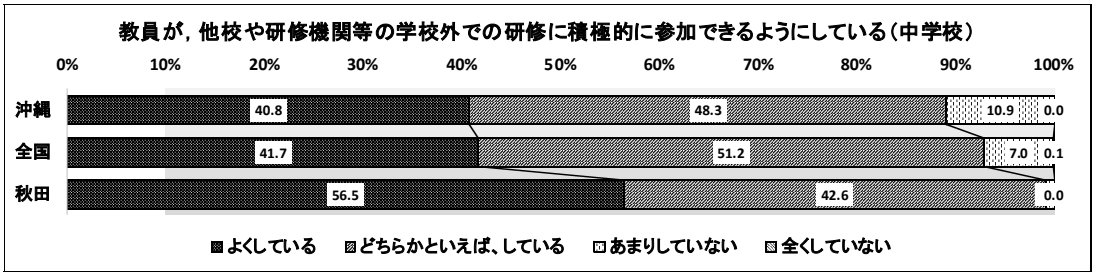


図20 質問103 教員が他校や外部の研修期機関などの校外での研修に積極的に参加できるようにしていますか。（沖縄・全国・秋田）

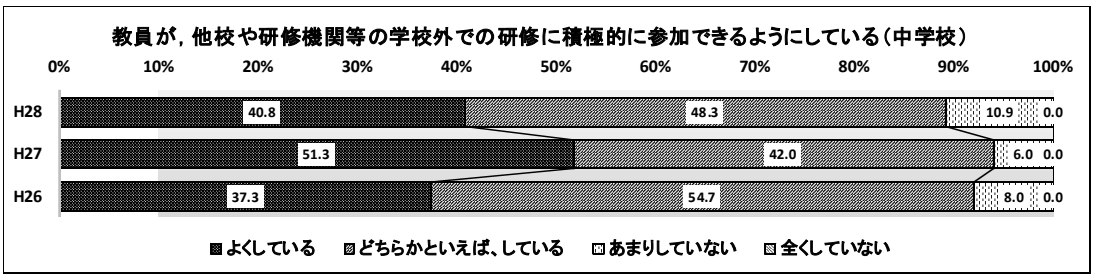


図21 質問103 教員が他校や外部の研修期機関などの校外での研修に積極的に参加できるようにしていますか。（沖縄経年比較）

(4) 全国学力・学習状況調査の結果から見える今後の取組の要点

今年度は中学校に重点をおいて、小学校からの変化と生徒質問紙、学校質問紙から、学びに向かう集団づくりに関する質問項目をいくつか選び、考察を行った。各学校での取組推進の要点として次にまとめられ、教師個々の授業改善に向けた取組とそれを支援し互いに高め合う学校全体での取組が求められる。

① 「学びに向かう生徒集団」育成の視点から

○特に数学の下位層の生徒への手立てを、個別的・補充的な指導に加え、協働的・探究的な授業展開の中で指導する。

○「自分の考えを持つ」「他者の話を聞く」「自分の考えを伝える」という基本的な言語能力の活用場面（思考力・判断力・表現力の育成）を授業に明確に位置づける。

○自分の考えを持ち、その考えを広げ深める対話的な学習を展開するために「聞く」ことを集中的に指導する。

○特別活動の学級活動の指導を基盤にして、話合いの活動を全校体制で取り組む。

○全教科、単元のまとまりの中に、生徒に身近な課題を取り上げ、実感を伴った話合い活動を設ける。

② 「学びに向かう教師集団」育成の視点から

○全教員が自校児童生徒の各教科における課題の把握、児童生徒質問紙の分析に加わり、生徒の課題の焦点化、授業改善に向けた環境整備への理解を全校体制で進めていく

○生徒集団や個々の実態との関係を全職員で考察するところから始める

○主体的で協働的な学びにつながる「探究的な学習活動」を単元のまとまりの中に位置付ける

○学校独自に学習状況を多面的に分析し、自校の学力の傾向や課題の共有を学校の教育課程全体を見通して図り、学校全体のカリキュラム・マネジメントの中で進める

3 本県教職員の意識調査と結果の考察

本センターが具体的な学校支援を進めていく上で、現在の教職員の「確かな学力」の育成に関する意識、教職員自身がどのように授業改善に取り組んでいこうと考えているか把握する必要がある。そ

こで、平成28年８月から９月にかけて、本センター出前講座、夏期短期研修、各経年研修等に参加した教職員に対して、プロジェクト研究アンケート調査を実施した。その結果、2030人の教職員から回答があり、その集計結果を基に考察する。

(1) 本県教職員の意識

① 学力向上の改善・充実すべき点

まず、プロジェクト研究のテーマである「確かな学力」に対する意識をみる。質問は「『確かな学力』の向上を図る上で、特に改善を図ったり、充実させるべきだと思われる項目を３つ以内で選んで下さい。」というものである(図22)。

特に改善･充実すべき点として、「教材研究・授業改善」が1394人(68%)と最も多い。次いで「各教師の指導力の向上」が1227人(60%)である。このことから、教師は「確かな学力」の向上を図る上で、指導者である教師自身の指導力の改善が重要であるとの意識を持っているといえる。これまで、沖縄の児童生徒の学力向上の課題として、生活習慣や家庭学習の習慣、生徒指導上の問題が大きく取り上げられてきたが、圧倒的に教師の教材研究、授業改善、指導力の向上とする教師が多く、そのような視点を持って研修に参加していることになる。小学校、中学校、高等学校といった校種別の集計を行ったが、有意な差は見られなかった。

しかし、第２群として、「家庭での学習習慣」「生活習慣」「家庭環境」等が続いており、主に教師の手を離れた学校外での取組への懸念も残る。ただ、本研究のこれまでの取組の成果に見られるように、授業と関連づけた家庭学習の取組によって改善の手立ては図られる。

教員に指導力向上、授業改善の意識の高まりが全体的に見られ、授業改善を支援するための校内研修体制づくりの必要と学校全体でのカリキュラム・マネジメントの充実が求められているといえる。また、本センターとしても各教科の指導力向上に資する研修を一層図る必要がある。

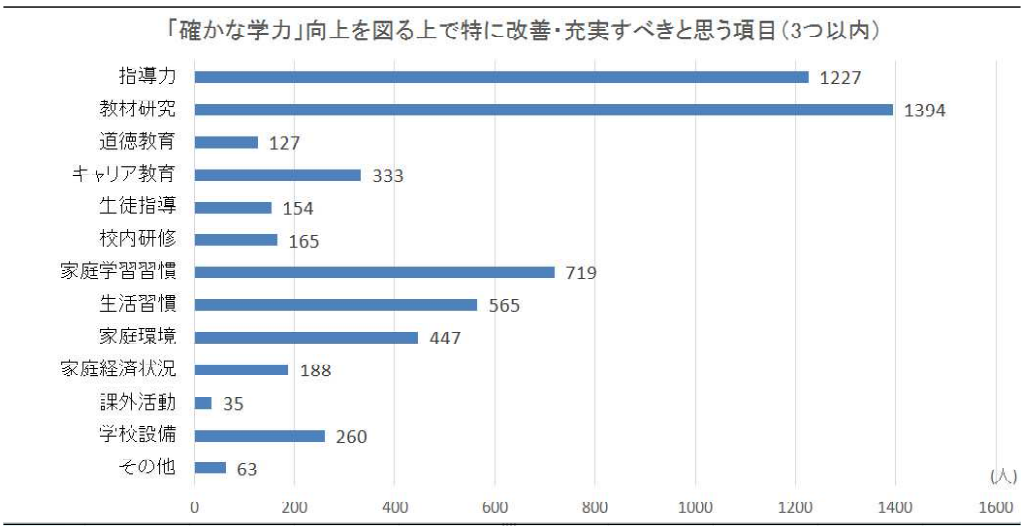


図22 「確かな学力」の向上を図る上で特に改善･充実すべき事（N=2030）

② 授業を行う上での課題

教師は授業を行う上で何に課題を感じているか。図23は「授業を行う上で、現在実際に困っている（弱い）と感じていることをいくつでも選んで下さい。」という質問に対する結果を表したものである。

「思考・判断させる場面」が弱いと感じている教師が759人(37%)と一番多い。これは、生徒の考える力の弱さと生徒に考えさせる授業の弱さの双方が考えられる。いずれにせよ、ここからは、生徒が思考・判断する場面の工夫、その指導を意識した授業改善の必要がわかる。「発問の工夫」「言語活動の充実」「話し合わせる場面」の項目も全体的に上位にある。ここからは、対話的な学習や交流場面設定の必要が考察され、本研究テーマの「学びに向かう生徒集団」の育成の視点と重なっている。「板書の工夫」や「ノートの取り方」の項目は比較的少数となった。これらの指導工夫は特に小学校において重要な指導スキルではあるが、全体としては、やはり、話合

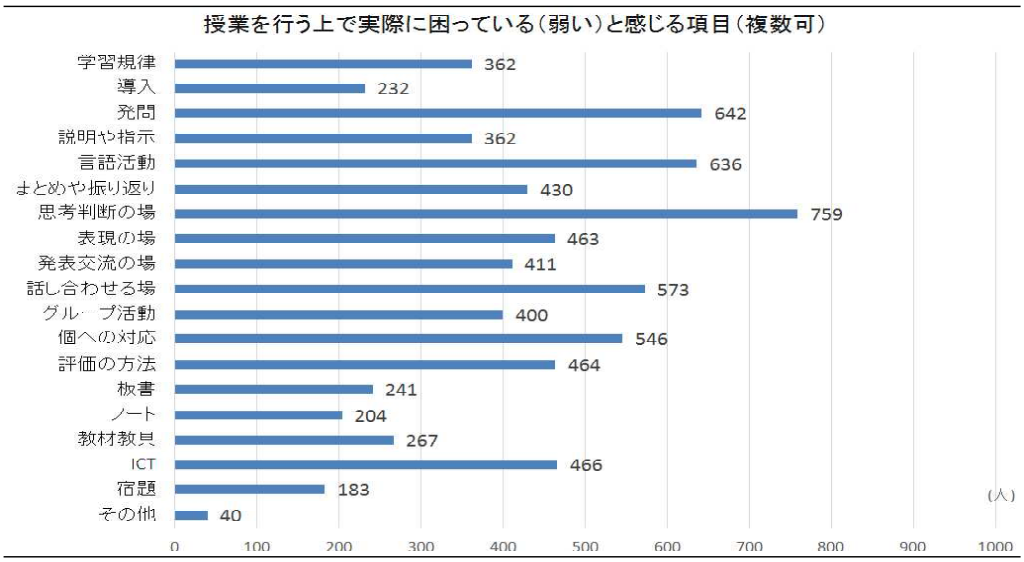


図23　授業を行う上で、現在実際に困っている（弱い）と感じていること（N=2030）

いや言語活動を充実させることが授業を行う上で必要とされていることの現れである。このことから、板書の仕方、ノートの取り方などは大切にしつつも、より主体的で対話的な学びへと授業改善を図る必要がある。

しかし、ここで注目すべき点は、小学校教職員の回答である。図24は、図23と同じ質問に対する小学校の回答結果であるが、「思考･判断させる場面」で困っているという回答も他校種同様多いが、小学校は他校種と比較して、圧倒的に「発問の工夫」を上げる教師が多い。これは、児童生徒の発達段階による教授の進め方に要因があると考えられる。授業を進める上では特に低学年の児童の「自分の考え」を引き出すための手立てが必要であり、小学校では教師の発問の工夫が思考を促し、判断と表現へつながる重要な手立てであることを感じているからであろう。今後の学校支援にあって、校種の違いによる課題の把握も考慮すべき事項である。

複数回答であるが、368人（小学校教師56%）の教師が、「発問の工夫」を、授業を行う上で、実際に困っている点(弱い点)としてあげている。「どのような発問をするか」という課題については、本センター長期研修員の授業改善の探究においても頻繁に取り上げられている。教科ごとに発問の工夫をどのようにするか、出前講座等での支援を検討していきたい。

③　授業改善を図る上での指導の重点

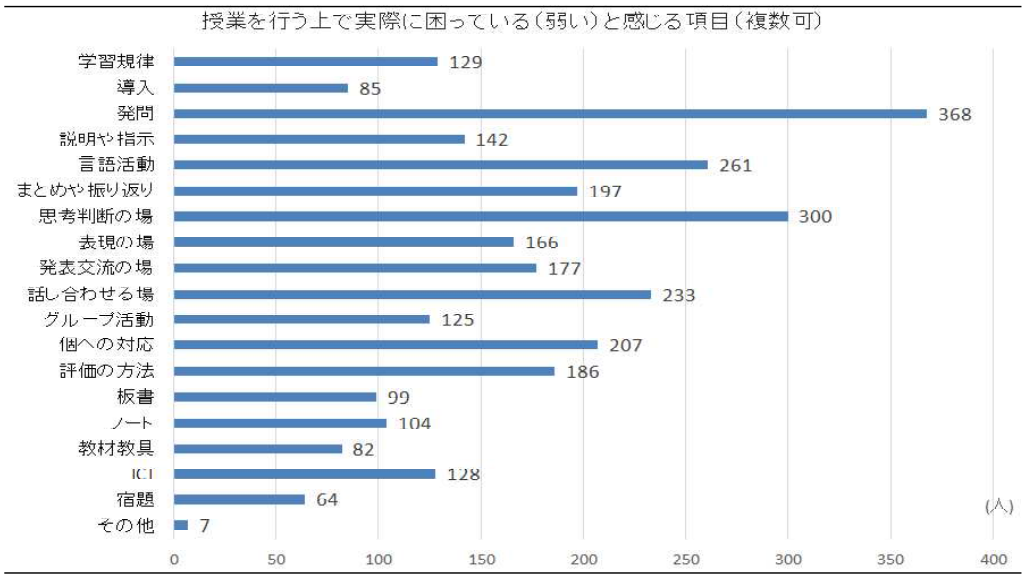


図24　授業を行う上で、現在実際に困っている（弱い）と感じていること(小学校　n=658)

「今後、授業改善を図る上で、特に指導を充実させるべきだと思われることを３つ以内で選んで下さい。」という質問に対する回答が図25である。「主体的な学習」を充実させることが891人(4

3%)と突出している。この主体的な学習態度の育成は、育成すべき資質・能力として多くの学校の教育目標に織り込まれている。学習に対する基本姿勢として「自ら進んで学習する」といった主体性の現れを教師が望んでいることがわかる。

また、次期学習指導要領改訂に向けた取組がなされている中で、特にアクティブ・ラーニングの３つの視点の一つである「主体的な学び」が頻繁に登場し、改めてその重要性が確認されているという受け止め方もできる。特に高校では回答総数874人中の400人(46%)が「主体的な学習」の指導の充実を望んでおり、切実な課題となっている。本センターとしても、「主体的な学習」の意義や特質等についての理論的な検討と共に、具体的な指導の手立てを提案していく必要がある。

この質問で「主体的な学習」に次いで多い項目が、「知識や技能の活用」「探究的な学習」「実生活・社会との関連」である。特に知識を活用したり、関連づけて意味を持たせる指導の充実を図る機運が高まっているといえる。これらのことからも一斉授業とは違った授業形態という意味で、アクティブ・ラーニングの視点での授業改善の必要が浸透してきている。本センターにおいては、その受け皿としての研修講座の実施を強化していく必要がある。

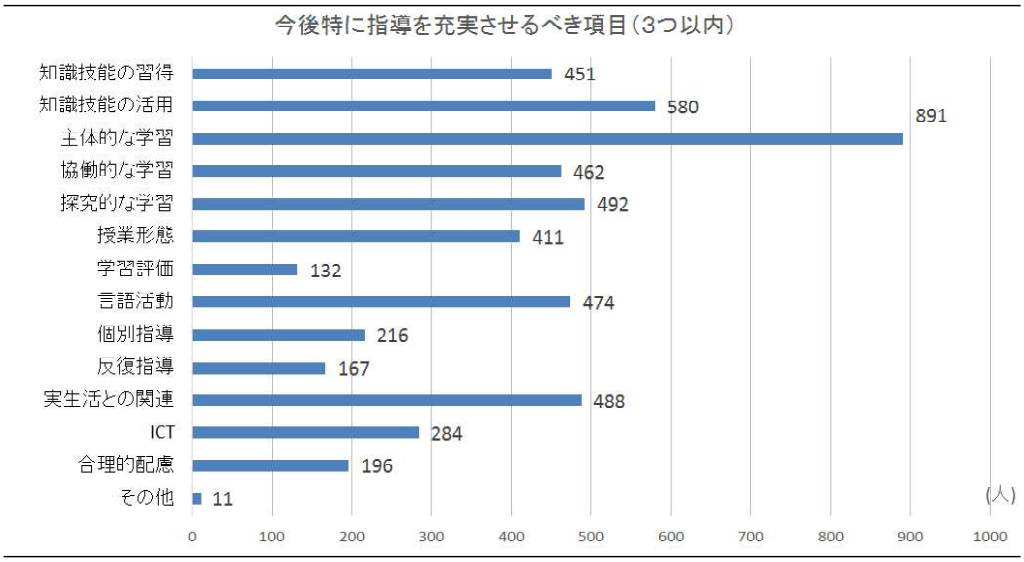


図25　今後特に指導を充実させるべき項目　(N=2030)

④　校内での取組の重点

「校内研修等、校内での取組において、特に充実させるべきだと思われることを３つ以内で選んで下さい。」という質問の回答をみる(図26)。

最も多い項目は695人(34%)で「互いの授業を見合う、日常的な授業公開」であり、これからの校内研修の方向を示している（校種別に見ると、特に小学校では47%と多い)。次いで「教科の枠を超えた教師間の研修の充実」が多い（校種別に見ると、特に高校では41%と多い)。これ

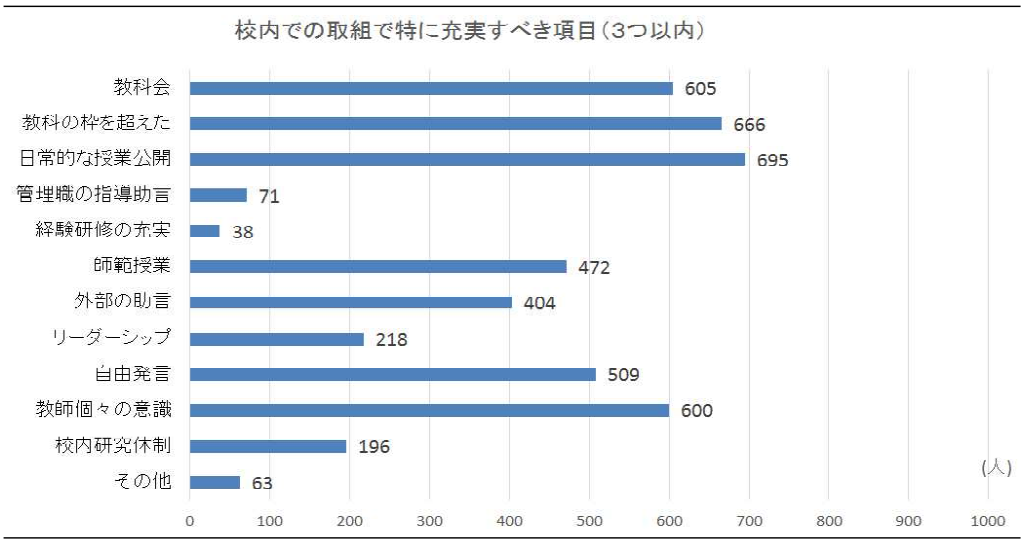


図26　校内で野取組で特に充実すべき項目　(N=2030)

らのことから、教師同士が教科の枠を超えて授業を公開し、共に学び合う校内研修を重要視する意識がうかがえる。表２は、図26の結果を上位から順に並べた表である。下線項目は、選択者数が全2030人中、600人を超えたものであり、30％の教職員がこれらの項目を校内研修において充実させるべき点とした。

「学びに向かう教師集団」の育成を図る上で、このような教師の意識は重要である。「教科会等の研修機会」の充実も上位にある。校種により違いもあるが時間割への位置づけ等の工夫を各校でどのようにしているのかなど、持ち方、進め方の情報交換が必要である。「授業改善に向けた教師個々の意識の改善」も上位にあるが、授業改善に向けて具体的にどのような意識を持つ必要があるのか考察する必要がある。「管理職の授業参観と助言等」の充実を図る声は比較的少数であることから、校内研修の在り方として、教師が互いに学び合う主体的な研修づくりが望まれる。

表２　校内の取組で特に充実すべき項目

１<u>互いの授業を見合う日常的な授業公開</u>
２<u>教科の枠を超えた教師間の研修の充実</u>
３<u>教科会等の研修の機会</u>
４<u>授業改善に向かう教師個々の意識の改善</u>
５自由に発言できる等の教師集団の関係改善
・管理職の授業参観と助言等
・教職各年経験者研修会の一層の充実
・ベテラン教師による師範授業等の充実
・外部の専門的な見地からの助言の機会
・管理職のリーダーシップ、マネジメント
・校内研修の組織体制の改善
・その他

(2) 授業改善を目的とした校内研修の実施状況

各学校の全般的な校内研修の実施状況を知るために、「研究授業などの授業改善を目的とした校内研修の実施状況」について（選択した理由については記述式）の回答は図27の通りである。特に研究授業と授業研究会は授業改善を図る上で校内研修会の柱となる研修であるが、小学校でも「充実している」と応えた教員は20％に満たず、高等学校では5％に止まっている。「だいたい充実している」を合わせれば、小学校、中学校共に80％近い。その理由として、「授業改善とは違った研修も多いが、定期的に実施している」など、授業改善に特化した研究授業会等の研修の実施が図られてきているようである。高等学校では20％が「実施していない」を選択しており、その理由の記述が未記入であったり、「他の研修が多く、授業改善を目的とした研修は実施していない」等の理由が多く見られた。高等学校においては、授業改善を狙いとした授業研究会の実施等、互いに授業力を高め合う校内研修の実施を検討する必要がある。

また、現場教師が具体的にどのような研修のあり方を望んでいるかは、前述の分析とほぼ同じである。教科領域の枠を越えて全教職員が参加する研究授業と授業研究会の実施は汎用的な資質・能力の育成を図り、共通の課題意識を持つためにも、定期的に位置づけたい。少しずつ中学校を中心に増えている取組が、校内研修としてではなく、日常的な授業公開の実施と参観である。互いに授業を参観し合い授業改善や生徒理解を図る取組として、このような交流は「学びに向かう教師集団」づくりの日常的な取組といえる。各学校の規模や実態に応じて、多様な取組がなされるとともに、「授業」を基軸にした校内研修の充実を図りたい。

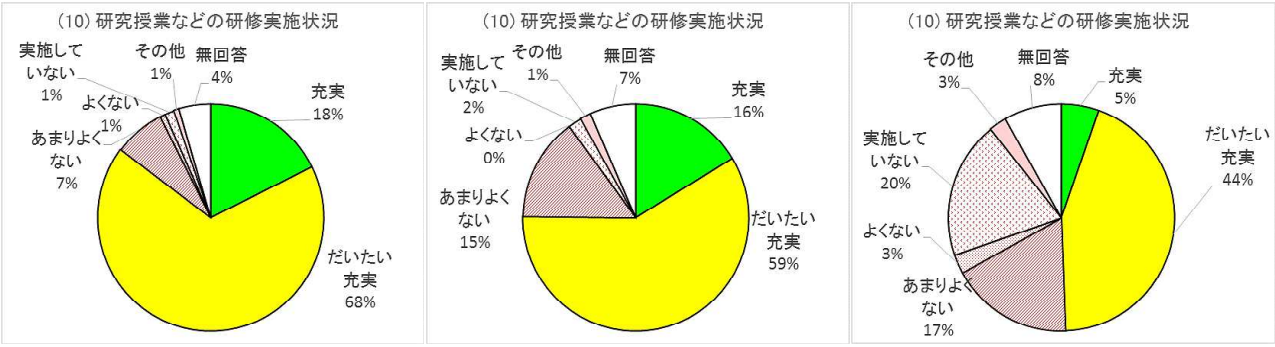


図27　研究授業などの授業改善を中心とした研修会等の実施状況

４　「学びに向かう集団」の理論的な考察

(1)　「学びに向かう集団」の背景

「確かな学力」を育成する研究として、「学びに向かう集団」に焦点を絞った研究を進めるにあたっての背景を述べる。平成26年度の研究課題として(1)小学校における成果を中学校につなぐための具体的な小中連携の在り方、(2)学級経営を基盤とした学び合う集団づくり、(3)授業と連動した家庭学習の取組を通した学習動機の形成と学習行動の習得、(4)児童生徒同士の聴き合うつながりを意識した授業実践の４つがあげられた。これらは、小中連携、学び合い、連動、聴き合うなど「つながり」がキーワードとなっている。ここには、「確かな学力」を育むためには、個々がかかわり合って学び合う集団が重要であるとの認識がある。本センター主催の多くの教育講演会も、課題解決に向けた個々の主体的なかかわりが能動的な学びを生むことを示唆している。また、調査研究の多くの取組は、個々がかかわり合って学ぶことの大切さに注目している。個々がバラバラにではなく、連携、連動し、協調して働く「集団」の姿をイメージしてきた。このような中で、平成27年度に話合い活動を取り入れた探究型の授業や教科の枠を越えた教師の授業研究会など、「確かな学力」を育成する「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つの提案がなされ、「学びに向かう集団」の育成に注目するに至った。

(2)　「学びに向かう集団」の目的

「学びに向かう集団」は「学びに向かう児童生徒集団」と「学びに向かう教師集団」に分けて目的を確認する。まず、テーマ設定の理由で述べたように、昨年度のプロジェクト研究の探究型授業づくりで示した主体的・協同的な学びの重要性を踏まえ、主体的・協同的な学びの質を向上させ、学習意欲を向上させることが「学びに向かう児童生徒集団」を育成する目的である。また、教師一人一人が授業力の向上を目指すとともに、教師集団として学力の傾向や学習指導の課題を共有し、課題解決に向けた手立てを徹底して実践し、この実践を継続できるような校内研修等を通じて「学びに向かう教師集団」にならなければならない。教師が自らの実践を通して「学びに向かう児童生徒集団」の育成を図ることが目的といえる。

(3)　「学びに向かう集団」の姿

①　「学びに向かう児童生徒集団」の姿

この「児童生徒集団」とは、教室に集った単なる個々の児童生徒の集合体ではない。人が集えば、必然的に何らかの関係性が生じるが、ここでいう「児童生徒集団」は互いが共通・共同の課題を持った集団である。「学びに向かう児童生徒集団」の姿は「学びに向かう」ために、個々が主体的・能動的に「かかわり」を持とうとする集団ととらえる。

具体的には「静かに聞く」、「わかるように話す」など集団に配慮した態度に始まり、「分担して行う」「協力してつくりあげる」など集団に参画する態度、さらに「よりよくしようとする」「役に立とうとする」など集団に貢献する態度へと進む集団である。このように、「かかわり」の深まりが、集団に対する個々の主体的、能動的な態度の変化として現れてくるものと考えられる。児童生徒が所属する集団の中で、他者を意識し、そのかかわりを通して学びの質の向上を実現する姿、共に学びに向かう姿ととらえられる。（表３）

また、その実現のためには、成員一人一人の主体的に学びに向かう態度が育成されなければならない。そのためには「児童生徒集団」を、学習習得の効率を高めるための手段としてだけではなく、個が主体的・能動的に他者に働きかけることのできる「個が生きる」集団として認識することが重要である。

表３　学びに向かう「児童生徒集団」の姿

集団への配慮	集団への参画	集団への貢献
・静かに聴こうとする ・分かるように話そうとする ・無関心でいないようにする　など	・目的を共有しようとする ・話し合おうとする ・分担して行おうとする　など	・より良くしようとする ・役に立とうとする ・役割を果たそうとする など
かかわりの深まり（集団に対する個々の能動的な態度の変容）		
共に学びに向かう姿（かかわりを通して学びの質の向上を実現しようとするする姿）		

② 「学びに向かう教師集団」の姿

「学びに向かう教師集団」の姿は、学校の職務を通じて、個の主体性が発揮され、協働的に課題探究を行う点では、「学びに向かう児童生徒集団」の姿と同じである。その姿（表３）を踏まえた上で、授業改善を図る「学びに向かう教師集団」の姿を、「児童生徒とかかわる」「同僚と連携する」「組織的な向上を図る」の３つの側面からとらえる。（表４）

教師は、授業において、児童生徒が集団の中で対話的な学びを実現する際の他者の一人として児童生徒と向き合い、一人の学び手として授業で扱う主題の広がりに自らも向かう態度を示し、学びに向かう集団の一員として手本を示す。そのようなかかわりも「学びに向かう教師集団」の一側面といえる。また、「学びに向かう教師集団」は、授業を通じて得た情報を同僚と共有し、連携して児童生徒理解に努める。集団には、詳細な情報交換等によって個人の偏見や誤解を解消する機能がある。さらに、校内研修の充実や外部からの研修成果等を共有し、組織的な働きを通じて向上を図る姿がある。これらの教師集団の姿は学校の中で教師にこれまでも求められてきた教師集団像といえる。

学校では学校全体の教育計画に基づいた、組織的な教育経営を通して、教師一人一人がその職責を果たしている。「学びに向かう教師集団」はその原動力であり、そのような教師集団を俯瞰して見た姿である。その中では、教師個々の教材研究が共有されるべく、教科会等の充実はもとより、教科の枠を越えた教材研究(課題探究)が試みられ、例えば小学校と中学校、中学校と高校等の校種をつなぐ協働的な取組に広がろうとしている。このように、教師一人一人が協働し、集団としての機能を発揮することは、今後の授業改善等の様々な指導改善と直結していくものと考える。

一方、教師集団はさらに、広がりを持っていく必要がある。「社会や経済の変化に伴い，子供や家庭，地域社会も変容し，生徒指導や特別支援教育等に関わる課題が複雑化・多様化しており，学校や教員だけでは，十分に解決することができない課題も増えている。（略）個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく，校長のリーダーシップの下，学校のマネジメントを強化し，組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに，必要な指導体制を整備することが必要である。その上で，生徒指導や特別支援教育等を充実していくために，学校や教員が心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）や専門機関と連携・分担する体制を整備し，学校の機能を強化していくことが重要である。このような『チームとしての学校』の体制を整備することによって，教職員一人一人が，自らの専門性を発揮するとともに，専門スタッフ等の参画を得て，課題の解決に求められる専門性や経験を補い，子供たちの教育活動を充実していくことが期待できる。」

時代の変化にあって、広範囲に及ぶ教員の業務内容を見直しつつ、特別支援教育や生徒指導、部活動等をより充実していくために、他の専門スタッフと連携・分担する体制を整備して、それぞれの専門性を生かしたチームとして組織的に学校運営を行うことが求められている（チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について　中央教育審議会答申　平成27年12月）。そのような側面からも教師が集団として「学びに向かう」ことの意味を新たに認識する必要がある。

表４　学びに向かう教師集団の姿

児童生徒とかかわる	同僚と連携する	組織的な向上を図る
・児童生徒理解に努める ・一人の学び手としてかかわる ・専門家としてかかわる　など	・情報と課題の共有 ・連携して児童生徒理解を図る ・教科を越えた教材研究　など	・校内研修の充実 ・外部での研修成果の共有 ・校種間の連携を図る
組織的な学校教育経営の原動力		
チームとしての集団へ （専門性を生かし、他機関とも連携・分担する）		

(4) 「学びに向かう集団」の意義

「学びに向かう集団」の意義を二つの面からとらえる。一つは学力を向上させるための効果的な手法（一人で学ぶよりも集団の方がよい）という効果的な学習形態としての側面である。

もう一つの側面は、予測が困難な社会変化の中で人間社会に求められる課題解決の在り様（多様性を認め、他者を互いに受け入れて社会を創る）という目指すべき社会実践としての側面である。「学びに向かう集団」の育成を目指すとき、この両面の意義を意識することが大切である。特に児童生徒も教師も学校での学びが、社会と直結しているという実感を得ていくことによって「学びに向かう集団」が質的に深まっていく。

このような「学びに向かう集団」の意義について、安西（2016）の次の記述は理解の助けとなる。

── 学校教育法第30条2項で、いわゆる学力の三要素（「基礎的な知識及び技能」「思考力、判断力、表現力」「主体的に学習に取り組む態度」）が謳われており、文部科学省ではこの三つを合わせて学力と言っています。ただ、平成26年12月の中教審「新しい時代にふさわしい高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(答申)」においては、実はこの三要素以上のものが示されています。それは、「多様な人々と協働して学ぶ態度」です。つまり、グローバル時代の高校生・大学生には「主体性をもって多様な人々と協働して学ぶ態度」が求められる、としているのです。この「多様な人々と協働する態度」とは、同じ学校の顔見知りの生徒同士で校内で活動する、などということではありません。多様な人々とは、初めて会う知らない人々を含みます。もちろん社会に出て働いていくうえでは当然求められることなのですが、これが日本の高校教育や大学教育では決定的に欠けているのです。…（中略）…世界トップレベルの高校生は、知らない人とも協力して学び、働いていける。これがグローバル時代の大人への第一歩なのです。 ──（高大接続システム改革と「学力」 安西祐一郎　高大接続システム改革会議座長　教職研修2016.1）

このような考え方によって、本研究の「学びに向かう集団」の意義をより発展的にとらえることができる。

(5) 「学びに向かう集団」育成の要点

「学びに向かう集団」の学習過程に焦点を絞り、仲間と協調して課題解決の学習に取り組む「協調型の学習」（三宅なほみ　2005）のしくみと自ら探究して楽しい学習経験へ導く「探究型の授業」（平成27年度　調査研究報告書）を踏まえると、「学びに向かう集団」育成の要点を「個々の主体性を育てる」「個々の交流を促進する」「学びの質的な向上を図る」の三つにまとめることができる（表５）。

表５　「学びに向かう集団」育成の要点

個々の主体性を育てる	個々の交流を促進する	学びの質的な向上を図る
ⅰ）自分の考えを持つ ・自分で考える ・自分で判断する ⅱ）学びの自己管理 ・目標の設定と見通し ・学びの自己調整 ・学びの省察と自覚	ⅰ）かかわりを持つ ・共同の意識を持つ ・かかわりへの能動性 ⅱ）対話する ・自分の考えの外化 ・他者等の考えの内化 ・自分の考えの修正や強化	ⅰ）各教科の視点を持つ ・専門的な学習の深まり ・社会につながる広がり ⅱ）各教科を越えた視点を持つ ・汎用的な能力の育成 ・学習の基盤となる能力の育成 ・各教科が共通して育成を図る

① 個々の主体性を育てる

ⅰ） 自分の考えを持つこと

「学びに向かう集団」を育成するためには、まず、児童生徒個々の「主体性」を育てることが大前提になると考える。主体性を持つということは、当然ながら自分で考えること、自分で判断することが基本である。それは、まず主題に対する自分の考えを持つことであって、正解、不正解の問題ではない。

児童生徒が「自分の考えをもつ」ように指導の工夫を図る必要がある。三宅の紹介したアメリカの「協調型の学習」のプログラムの事例に、生徒が「自分の考えを持つ」ための工夫をみることができる。それは、授業開始時の「具体的な課題の提示」である。「具体的な」とは「全員がわかるように」ということであり、「課題」とは解決すべき課題であり、行動の動機となるものである。「提示」は教師が教え示すことである。つまり、生徒自身が学習対象（授業における課題やねらいなど）について「自分の考えを持つ」ことが大切にされ、そのための手立がなされている。本センターでも「『目標を示す活動』を的確に行うよう心がける」（H27調査研究報告書P29探究型授業の項）ことを示している。学校現場でも、生徒の関心を引き付ける課題設定、発問の工夫、作業を通した気付きへのアプローチなど、児童生徒が自分の考えを持つための指導改善が工夫されている。このように、児童生徒の実態に応じて、まず自分なりの考えが持てるように支援することが「学びに向かう」一歩である。

ⅱ）学びの自己管理をすること

個々の主体性を育てるためには、教師側がこのような「自らの考えを持つ」場面設定といった学習過程における指導改善を図らなければならないが、児童生徒自身にも、自立的な学び手としての自覚が不可欠である。むしろ、「自ら学ぶ」意志といった、自分にとって関心の持てないものに対してもチャレンジする能動的な姿勢が必要である。それを、自分の学習に対する責務としてとらえ、「学びの自己管理をする」こととととらえる。学びの自己管理とは、まず、これから始まる単元や題材のまとまりに「学びがい」（学ぶに値するという期待感）を持ち、自分で目標を設定し、授業の「手応え・実感」（自己評価）に即して目標を修正するなどして、自己調整を図りながら学習を深めていこうとする自立的な姿勢である。単元等の最後に学習について反省的な振り返りを行うことで、単元の学びに対する自身の姿勢について自覚化が図れるのではないかと考える。このように、生徒は常に自分の学習の状態を目指す目標との関係でとらえようとするときに、学びの自己管理の側面から、学習の見通しや学習して成長する感覚を身につけていくのではないだろうか。

教師は、学習内容の個別指導（面談による激励やコメントの記入など）を図りつつも、自己目標に接近するための自己調整を指導する。今回中学校数学の検証で行った個別指導は、授業内容の補充を直接的に図るものではなく、個人目標（得点）管理と学習プロセスへのアドバイスであり、あくまでも、「自分の目標」達成を意識させるものである。このような教科担任の学びの自己管理へのスタンスはコーチング的な役割に近い。

この「学びの自己管理」は「自己調整学習」方略の前段階といってよい。伊藤崇達（2008）は「自ら学ぶ」ための方略について「自己調整学習」を「『学習者が〈動機づけ〉〈学習方略〉〈メタ認知〉の３要素において自分自身の学習過程に能動的に関与していること』言い換えれば、『自ら学べる』学習者とは、この三つの要素を備えている人のことだと考えられる」と述べ、その方略を具体的に示している。本研究の「学びの自己管理」では、伊藤の示す３つの学習過程への生徒の関与は十分ではない。特に「学習方略」（学習の進め方など）への関与は教師の個別的な支援を必要としている。しかし、生徒自身が学習を自分事として受け止め、今の自分の位置を自覚（メタ認知）し、目標に向かってやる気（動機付け）をもって取り組むという、「自己調整学習」にみられる能動的な関与の姿勢をもたせることはとても重要である。

② 個々の交流を促進する

個々の交流を促進するとは、児童生徒が主体的に他者と、「かかわりを持つ」、「対話する」ようになることであり、教師はそのような交流が促進されるような機会、場面設定をすることである。

ⅰ）かかわりを持つ

学習対象に対して「自分の考えを持つ」ことができた児童生徒は、その考え（思考）を広げたり深めたりする（教科ならではの視点でとらえようとする、別の視点でとらえようとするなどの）ために、自分以外の考えに接する必要がある（集団への参与、社会的参加ともいえる）。自分以外の考えとは、教科書に示された考えであったり、教師や友人、家族や地域の人などの考えである。ここですぐに「対話」へと導きたいが、その前に、自ら接点を持つこと（共同意識を持とうとすること）が必要である。それが「かかわりを持つ」ということである。

具体的にいえば、こちらから能動的に話しかけようとする、友達の話を聞く体勢をとることである。児童生徒の「集団づくり」の視点に立てば、信頼関係や支持的な関係構築が大切であ

る。勇気を持って言う（発表する、伝える）とか静かに耳を傾けるといった、能動的にかかわる態度は、場の雰囲気、人的環境に依るところが大きく、支持的な集団に負っている。その中で、自分自身も他者を受容、信頼する姿勢を持たなければならない。

個々の交流を促進するためには、児童生徒が進んで「かかわりを持とう」とする意識と教師の日頃からの「集団づくり」が大切である。

ⅱ）対話する

個々の交流を促進するためには、児童生徒が主体的に他者と、「かかわりを持つ」ことに続いて、「対話する」ようしなければ意味をなさない。交流を促進するには、児童生徒が互いに対話する場面、対話による学習過程が必要である。

これまでの授業改善の実践（H25･26沖縄型授業、H27探究型授業）においても、「対話型問題解決の手法」を活用したり(H25)、授業の学習過程「つなぐ→つかむ」につぐ、「考える→確かめる→振り返る」の段階で協同的な学習場面を設定し、言語活動による「展開」を図っていた（H26,27)。これらは、「対話」によって、児童生徒の思考が深まる、よく考えるようになる、わかるようになるという効果をねらったもので、H27に提案した「探究型の授業」の根幹をなす場面である。三宅が「他人の意見を聞くことで理解が深まる」した協調学習の学習過程である。

教師が学習過程で設定するペアやグループ等の相互交流の場は、「かかわりを持つ」場の設定であって、これを、さらに「対話する」状態まで深める必要がある。佐藤公治(1999)は「話すという行為がすぐさま対話的交流になるという安易な発想を捨てなければならない」と相互作用の「他者性」の大切さを述べている。集団（ペア・グループ・全体）になったとしても、自分の考えを言わない（持っていない）人達や全く同じ考えの人達は「対話」を生む「他者性」をもった「他者」ではないというわけである。他者の考えを鵜呑みにしたり、自分でとらえずに迎合する場合、「他者性」を持たず、対話にならない。

児童生徒が「対話する」ためには、「自分の考えを持ち」「かかわろうとする」ことができている状態である。できれば他の人とは違った「自分なりの考え」が「対話」を準備することになる。教師が多様な解釈ができる課題や広がりのあるテーマを設定することによって、児童生徒が多様に自分なりの思考（考え）を外化し、他者との解釈の違いを内化し、自分の考えを修正、強化する（自分の考えを広げ、深める）作用として「対話」を経験する。

③　学びの質的な向上を図る

「個々の主体性が育まれ」「個々の交流が促進され」３つめに、「学びの質的な向上を図る」ことが「学びに向かう集団」の育成の要点である。「学びの質的な向上」は、「学びを各教科の視点でとらえる」「学びを各教科を越えた視点でとらえる」ことによってなされる。これは、特に指導者側が留意すべき要点である。

ⅰ）学びを各教科の視点でとらえる

ひとつの授業の中で、児童生徒が自分の考えを持つことも、それをもとにかかわり、対話することも、授業（各教科）の主題（課題など）に基づいていてなされる。児童生徒はその授業の目標やねらいを見通して学習を進めるのである。その意味では「各教科の視点で学びをとらえること」はすでに授業の中で始まっている。さらに、意識的に「学びの質を向上させる」というとき、その教科ならではの専門的な学習の深まりと社会につながる広がりの方向性が大切である。知識・技能のテストの点数を上げるためだけに習得するのではなく、その活用を通じてよりその教科らしい学びを深め、またその教科の視点で自分のキャリア形成や社会へのつながりを考え、意義あるものとしてとらえることが「学びの質の向上」である。そのためには、授業の主題を前提に「この教科の授業だからこそ身に付く」といった、学びを各教科ならではの視点でとらえさせる必要がある。「なぜ学ぶのか」を児童生徒が「今はわからない」が、その教科の魅力（おもしろさ）ゆえに深めていくことと、自分の将来や社会生活と結びつけながら自覚的にとらえさせるのである。

このように教科等の専門的な視点が学びの具現化と焦点化を助けることにつながる。児童生徒は多様な教科等の学びを通じて、多面的にものごとをとらえたりしながら、学ぶことの意義や目的を深く理解していく。教師もまた、そこで自分の専門性（教科性）を発揮し、「学びに向かう集団」の成員となる。

ⅱ）学びを各教科を越えた視点でとらえる

学びの質的な向上を図るためのもう一つの手立ては、学びを「各教科を越えた視点」でとらえることである。それは、汎用的な能力や学習の基盤となる能力といわれる、全ての教科を越えた視点でとらえた資質・能力の育成を図ることである。各教科が共通して育成する視点を持つこととともいえる。

具体的には、言語活動を通じて育成される言語能力、言語活動やＩＣＴを活用した学習活動等を通じて育成される情報活用能力、問題解決的な学習を通じて育成される問題発見・解決能力、体験活動を通じて育成される体験から学び実践する力、対話的な学びを通じて育成される多様な他者と協働する力、学習を見通し振り返る力などの資質･能力を育むという共通の視点をもってである。教科を越えたこれからの新しい時代に必要とされる力に留意した学びの展開を図る必要がある。

(6) 「学びに向かう集団」の構造

「学びに向かう集団」を構造的に考察して、その育成の要点の理論的な基盤とする。まず、「学びに向かう」ことを「主体性」と「方向性」の側面から考察する。表６はその考察を「学びに向かう」イメージとして表したものである。

① 主体性を育む

「学びに向かう力」は、「主体性」を持つことである。児童生徒に「主体性」を育むというとき、主体的に学ぶとは具体的にどのような児童生徒の態度や様子をさし、主体的な学びの達成状況をどのように見取り、どのように評価を進めるか、具体的なイメージを持たなければならない

主体的な態度や様子は、「自発的」な態度や様子で見取ることができる。能動的な態度であり、積極的な態度である。そこには、自分から踏み出し、自分から進んでやるという課題への意欲がある。したがって、成功や失敗、達成の有無を第一義的な評価としない。もちろん、後先を考えない「突発的」な行動ではなく、結果の予想を踏まえるなどの行動であり、「見通し」を持った態度である。決定・判断に対する責任の自覚も生じ、省察（反省的な振り返り）がなされる。

また、主体的な態度や様子は、「自主的」な態度や様子で見取ることができる。自発性に加え、自分の行動の決定を自覚することである。課題に対して「自分事」としてとらえる態度がある。必ずしも活動の中心になるということではなく、役割を自覚して最後まで取り組む態度である。そこには自分のなすべきことは自分でやるという行動と結果に対する責任の自覚がある。「手伝い」など他者を意識してやる行動にも「自分事」という自覚がある。

具体的には、主題（課題）に対して自分の考えを持ち、表現することであり、目標を設定したり、計画を立てるなど見通しを持って実行すること、学習を内省的に振り返るなどして自分の学習について自己管理ができるようにすることが大切である。主体的な態度そのものには、他者との交流や協働場面が付随するものではないが、主体性がなければ対話的な学びは成立しない。主体性を持つことが、対話の起点となる。

そして、主体的な学びには傍観や無関心な態度はなく、学びに対する興味や関心がある。

表６　「学びに向かう」イメージ

主体性	方向性
学びの主体性	学びの方向性
自発性と自主性 能動性と積極性	専門性と汎用性 可能性と発展性
計画・見通し 自分事・責任感 反省的な振り返り	目標・目的 自己の成長・使命感 生活や社会へのつながり
自己管理を図る（目標・計画・実行・内省） 自分の考えを持って表現する	

② 方向性を意識する

「学びに向かう」ことを、「主体性」と同時に「方向性」の側面からとらえることができる。まず、人が主体的に対象とかかわることによって、「学び」がより専門的・汎用的な世界へと発展的に進んでいく。それは「学び」に対する関心や意欲の高まりであり、「わかるのではないか」「できるのではないか」といった「学び」の可能性への期待である。このような学びの発展性が「方向性」を示す特徴といえる。同時に、目標が次第に明確になっていくことや「何のために」という自己の生きる目的を探究していくという「方向性」も生まれる。このような学びに方向付けられて自己の成長を自覚し、「自分がなすべきこと」とといった使命感が醸成され、生活や社会とそこから広がる世界に向かうことになる。そのような「方向性」を意識する必要がある。

③ 集団を通して

「学びに向かう力」は「集団」を通して培われる。集団の互恵関係が互いに成長し合う関係であり、「集団」を通して一人一人の主体性が方向付けられる。

一方で「集団」は、様々な力関係の相違によって競い合いや分裂の可能性もある。そのような集団もまた、学びに向かう集団であることの機能（良さ）をもって回復が図られる。主体性の尊重と対話の場を取り戻し、集団の課題の共有と共感が図られる。例えば、教師は公平に学びの機会を保障してきたかを省察し、生徒理解に努める。「学びに向かう集団」は互いの弱さを冷笑せずに認め合える集団であり、「聴き合い」「共に考える」集団である。学びに向かう「集団」が学びに向かう「個」を育て、「個」がまた「集団」を形成する。

(7) 「学びに向かう集団」の環境

集団を育成するとき、児童生徒が「学びに向かう力」を発揮する環境を整えていく必要がある。それは、個々の児童生徒が主体性をもって学習に向かう環境であり、協働で学ぶ環境である。学びに向かう児童集団を支援する学習環境は、学習指導要領を基にした教科カリキュラム、年間指導計画、単元計画と一時間一時間の授業、教材等各教科の特性に即して準備される必要がある。したがって、一連の計画と実践にあって「学びに向かう力」をはぐくむことに留意して編成を行わなければならない。

「主体的に学ぶ」視点に立つとき、学びに向かう児童集団を支援する基本的な学習環境として、物的環境、人的環境、活動場面の側面からできる支援を考える(表７)。

まず、物的な側面として、自己管理記録の整備である。自分の考えを持ち表現することを要とするのであるから、学習に対する見通しを持って粘り強く取り組む必要がある。そのために、自分の学び（できたこと、できなかったことなど知識・技能の習得や活用の状況、学習進度やテストの結果等）を記録したり、目標の設定や振り返りの内容を記録する自己管理記録簿等の整備が有効である。

人的な環境としては、当然のことながら、児童生徒の主体性を尊重し、学習者としての責任を果たそうとする児童生徒を指導する教師の存在を基本として、「自分の考え」を聞き合う仲間の存在、共に学びに向かうペア、グループ等の多様なかかわり・対話する集団を整える必要がある。そして、学びに向かうための活動場面（機会）を授業の中にしっかりと確保しなければならない。特に、自己管理を図る計画の場面、協働して学ぶ発表や交流活動・話合い等の場面、省察（個人として）を促す振り返りの場面設定を学校、学級の児童生徒の実態に応じて設定する。

表７　学びに向かう児童生徒集団を支援する基本的な学習環境

物的環境	人的環境	活動場面
自己管理記録の整備 (学習過程・習得・活用の把握) (個人目標の設定)	主体性を尊重する教師 かかわり・対話する集団 共に学ぶ意識を共有する集団	計画（見通し)の場面 協働(交流・話合い等)の場面 振り返り（省察）の場面

５　「学びに向かう生徒集団」を育成する取組の検証と考察

「学びに向かう生徒集団」を育成する取組の検証を中学校数学と理科の２教科で実施する。次の点に留意して検証と考察を行う。

・各教科指導は、各校の年間指導計画に沿った、授業者自身の計画による日頃の授業実践をベースに行う。そこに、生徒自身が自覚的に学びに向かうための支援（本プロジェクトの助言による指導工夫）を加える。

・取組（指導）の検証は「学びに向かう」態度の変化をみるために、教科指導前後に「主体的に学ぶ意欲」の状態を生徒が記入する自己診断表「ヤールーキッドCheck表」（図28）の集計結果をもとにし、考察する。

・各教科の単元領域、学習内容、学習形態等を踏まえて、自己診断表とは別に学習の成果を検証する指標を設定して検証、考察する。

・授業者から見た生徒個々､集団の様子、生徒の感想等、指導者や学習者の実感も参考にする。

ヤールーキッドCheck表

中学校
年　組　番　氏名

		質問です。直感で答えて！	じゅうぶん	まあ	ちょっとは	あまり	ぜんぜん
数学や授業に関すること	1	数学は好きだ。					
	2	数学の授業は楽しい。					
	3	いまのところ、数学はわかる。					
	4	他教科に比べると得意な方だと思う。					
	5	先生に聞いたり、質問する気はある。					
	6	先生の話はしっかり聞いた方がいいと思う。					
	7	先生の話はしっかり聞いた方がいいと思う。					
学習に関すること	8	友達に習いたい、教えてもらいたいって思う。					
	9	やっぱり宿題をがんばらないといけないなって思う。					
	10	ちゃんと目標を立てて勉強した方がいいと思う。					
	11	できないのは、自分のせいだと思う。					
	12	次のテストの成績は絶対上げようと思う。					
	13	ノートはしっかりととらないとだめだと思う。					
	14	あの人のようにできるようになれたらって思う人がいる。					
生き方や体に関すること	15	なんでも練習すれば強くなると思う。					
	16	つこつと地道にがんばることが大切だ。					
	17	失敗をおそれずにいこうと思う。					
	18	間違ってもいいから、自分の考えをもつことが大事だと思う。					
	19	自分で言うのもなんだけど、この頃、自分は頑張っている。					
	20	なぞなぞ」の答えをすぐに言わないでって思う。					
	21	このごろ、なんかやる気が出てきた。					
	22	今日の調子はいいですか？					

先生へ　（今の気持ちを自由に書いて下さい。）

© YARUKID

図28　ヤールーキッドCheck表

考察に用いる自己診断表（ヤールーキッドCheck表）は、「教科や授業に関すること」「勉強(学習)に関すること」「生き方や体に関すること」の視点で生徒に自己診断を行うものである。「学びに向かう力」を教科に対する関心や意欲、学習に対する責任感や使命感、学びへの期待感や向上心、自己肯定感等に対する生徒の自己評価で判断するために本プロジェクト研究委員会が作成した。自己調整学習の動機付けやモニタリング、メタ認知等の診断尺度や全国学力・学習状況調査の生徒質問紙、各教科の指導目標等から生徒が応えやすい質問に置き換えており、生徒の主体性を量ることができるものとして用いた。図28は数学科で使用したものである。理科はさらに、学習過程等の診断項目を加えて検証に用いている(本編P36)。表８はその主な診断項目である。

表８　主体的に学ぶ意欲・態度の自己診断項目

教科・授業に対する関心	数学は好きだ。	関心・意欲	学習に対する責任	友達に習いたい、教えてもらいたいって思う。	意欲・責任
	数学の授業は楽しい。	関心・安心		やっぱり宿題をがんばらないといけないなって思う。	使命・責任
	いまのところ、数学はわかる。	自覚・自信		ちゃんと目標を立てて勉強した方がいいと思う。	向上・責任
	他教科に比べると得意な方だと思う。	関心・自信		できないのは、自分のせいだと思う。	努力・責任
	先生に聞いたり、質問する気はある。	向上・意欲		次のテストの成績は絶対上げようと思う。	向上・期待
	先生の話はしっかり聞いた方がいいと思う。	責任・向上		ノートはしっかりととらないとだめだと思う。	向上・努力
	勇気をだして発表とかしてみたい。	勇気・期待		あの人のようになれたらと思う人がいる。	向上・期待
生き方	なんでも練習すれば強くなると思う。	肯定・努力	健康管理	体のだるさや眠気はない。	体調・睡眠
	こつこつと地道にがんばることが大切だ。	努力・期待		この頃、自分は頑張っている。	健康・肯定
	失敗をおそれずにいこうと思う。	勇気・意欲		このごろ、なんかやる気が出てきた。	体調・動機
	間違っても、自分の考えが大事だ。	意欲・肯定		今日の調子はいいですか？	体調・動機

(1) 「学びに向かう」態度の育成　実践事例Ⅰ　～　中学校　数学　～

学びに向かう生徒集団の育成
単元ごとに目標を調整させる、「学びの自己管理」の指導を通して

1　概要

中学校数学科で、「学びの自己管理」を指導することによって、生徒が「学びに向かう」かどうかを検証した。授業は普段通り（授業者の計画）で行い、単元指導の中で実施される「各テスト」の記録を生徒自身に行わせた。「学びの自己管理」はテストの目標点の記入と結果の記入を繰り返し、その間、単元の終末に実施されるテストの得点を視野に入れて、目標調整を随時行うことで、授業（学習）の理解度についての自覚（メタ認知）を促し、学習に対する自己管理を身につけさせようとするものである。一単元指導を通して実施した結果、自己診断表の集計結果等から主体的に学ぶ意欲・態度の向上がみられた。また、単元指導の前後に実施した学力テスト※の結果からは、下位層（正答率30％以下）の生徒に向上がみられた。上位層は下降がみられた。単元指導後の生徒の感想は、全体的に学習に対して肯定的であり、「学びの自己管理」の指導は、生徒の主体性の発揮を促し、「学びに向かう集団」の育成につながることがわかった。

学力テスト※　今回、プロジェクト研究委員会が独自に作成した、前学年までの学習内容のテスト、「いまどこチェック」。単元指導前と単元指導後に同レベルの学力テストをそれぞれ実施した。

2　具体的な内容

(1) 検証事例

① 単元／教科　「平行と合同」／中学校数学　　※単元の指導計画時数　全15時間
② 対象の学年　第２学年全学級（対象生徒数Ａ校108人・Ｂ校150人）　※共に欠席者除く
③ 研究協力員　中田和樹教諭（Ａ南城市立玉城中学校）・平田美和子教諭（Ｂ南城市立大里中学校）

(2) 指導前の確認ポイント１（日頃の授業実践を行うこと）：日々の授業実践

① 授業内容は各校の年間指導計画に基づく、単元指導計画によって行う。授業中の指導内容の工夫に関しては、本検証は直接関与しない。（※当初は、単元計画の一部に探究的な学習活動を取り入れることで、主体的で協同的な学びを図ることも検証授業のポイントに含めていたが、各指導者は積極的に各研修に参加し、日常的に授業改善を重ねており、それぞれの生徒の実態にあった指導に別の学習方法を加える必要はなかった。実際、同単元同次の授業を参観して、それぞれ実態に応じた生徒への接し方や工夫された指導を見ることができた。また、探究型授業は平成27年度に具体的な構造と授業実践事例が示され、その有効性が検証済みである。）

② 単元を見通した指導を再確認してもらい、単元指導前の生徒の状況を知る診断的テスト（準備テスト、力試し、単元前テストなど）、単元指導中に数回行われる形成的テスト（ミニテスト、力試し、確認テストなど）、そして単元後に生徒の習得や定着、活用できるかを見る総括的テスト（中間・期末テスト、Webテスト、単元テストなど）、このような通常のテストは計画的に行う。

(3) 指導前の確認ポイント２（自己管理記録表の記録を行うこと）：本検証の実践

① 「学びの自己管理」（自己管理記録表　図29）と

数学　自己管理記録表

単元名										
テスト	ホップテスト		ステップテスト						ジャンプテスト	
テストの日	／		／		／		／		／	
100										
90										
80										
70										
60										
50										
40										
30										
20										
10										
点数	点	点	点	点	点	点	点	点	点	点
目標・結果	目標	結果	目標	結果	目標	結果	目標	結果	目標	結果
単元を終えて（感想や反省）										
先生から										

図29　自己管理記録表

して、生徒一人一人に、診断的テスト、数回の形成的テスト、総括的テストの目標記入と結果の記入を行わせる。その際のアドバイスとして、目標点は自分の実力に少し上乗せをした、努力すれば手の届く点数を設定させる。「いつでも目標は100点」というのではなく、生徒が単元の学習内容に対する自己の理解度と向き合わせるようにさせる。（アスリートが自分の記録と向き合い、目標記録を設定するかのように）

② 特に、総括的テストはこの単元の終了後に実施されることを告げ、早い段階で目標点を記入させ、形成的テストのたびに調整をさせる。「もう少しとれそうだ」「少し、難しくなってきた」という自分の理解度と向き合った設定をさせる。日付の記入も大切である。

(4) 指導前の確認ポイント３（考察のための調査への協力）：考察資料の作成

① (4)の検証を考察するために、生徒に自己診断表（ヤールーキッドCheck表　図28）の記入を単元指導前と後に行わせる。できれば、単元指導前後の授業内での実施が望ましい。

② 単元指導の前後に同質のテストを実施し、単元指導前と後のテストに向かう意欲（解答しようとする意欲）を判断する。このテスト問題（「いまどこチェック」図30）はプロジェクト研究委員会が作成したものを使う。本単元指導の内容からは出題しない。空欄の減少、文章問題等へのチャレンジへの期待がある。

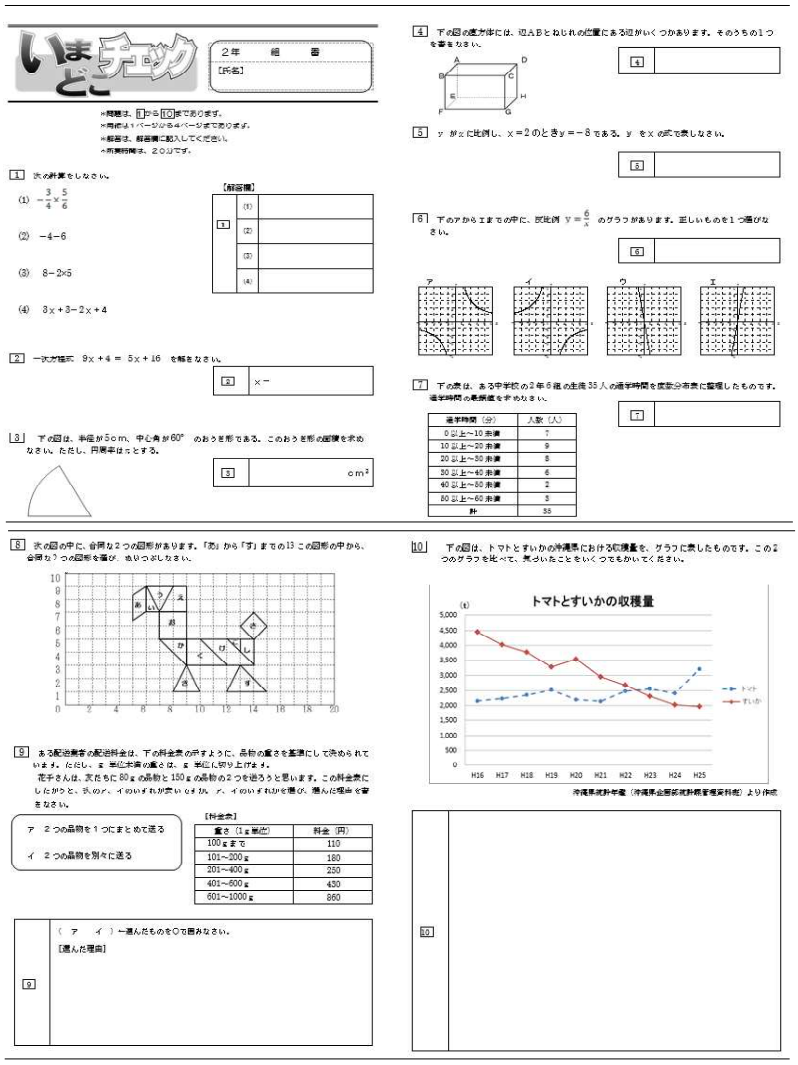


図30　いまどこチェック（学力テスト1　単元指導前）

(5) 取組の結果

① 指導教師の感想から　生徒の様子

まず、単元指導を終えて、指導教師から見た生徒の様子であるが、自由発言をしてもらった結果、次のような肯定的な感想であった。（次の感想は、２校のデータを混合して示している）

- 意欲が上がってきているように感じる。学年で、進路学習を行っていることも影響していると思う。
- 提出物について、単元前は３割程度の提出だったが、単元後は約９割の提出がある。
- 授業中について、指示待ちだった生徒に自らノートを書く姿勢が見られる。
- 全体的に授業態度がよくなってきている。
- 単元前に、指名して一部の生徒に補習を行ったが、受け身的であった。しかし点数が上がったことを視覚的に確認でき自信がついたようで、本単元末での補習は積極的に参加する様子があった。
- 得点が目に見えるので、だんだん上がっているのが確認できていた。予想よりも上がっていたら喜び、下がっていたら次がんばろうという様子が見えた。
- 点数を見て、確認する様子が見られた。

自己管理記録表に目標と結果を記録することで、視覚的な確認がなされ、全体的に意欲の高まりにつながったようである。

② 自己管理記録表への記入をとおして

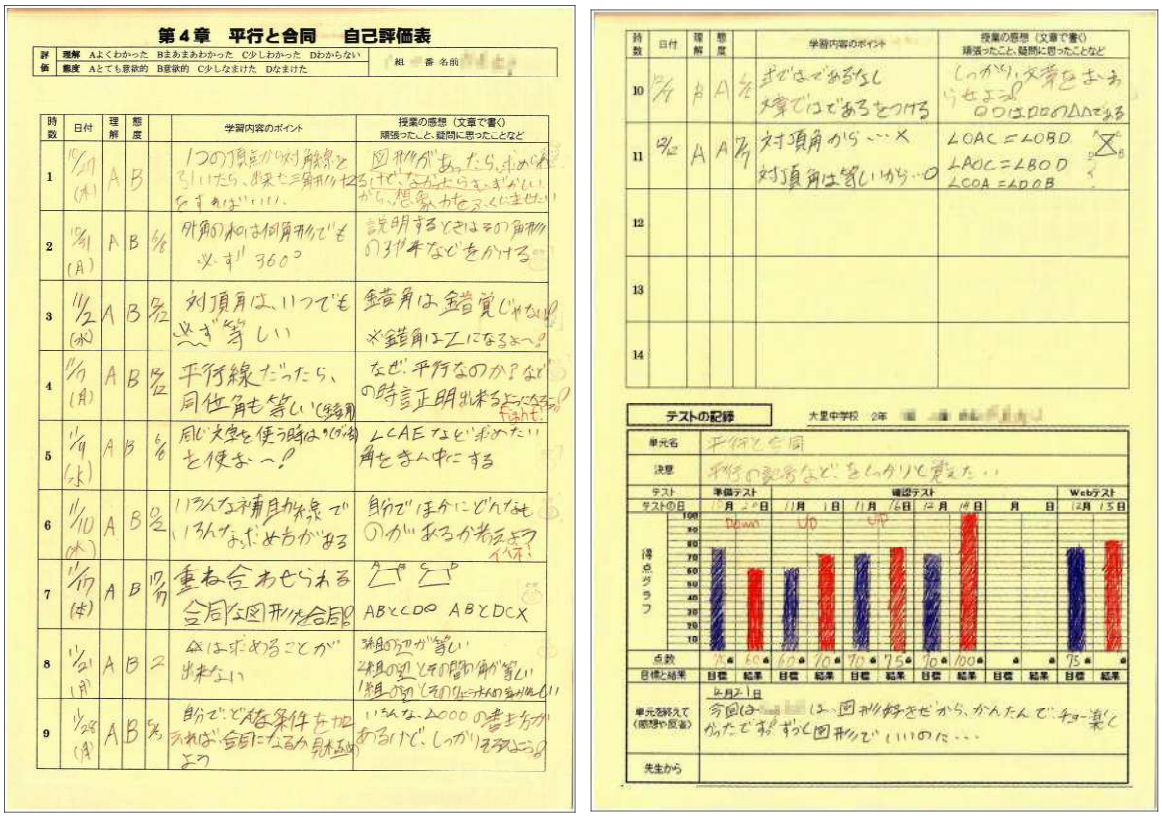


図31 自己管理表への記入 実例

図31は実際に指導教師がこれまで使用してきた「自己評価表」に工夫を加え、自己管理記録表として使用したものである。教科会での調整によって、全生徒に細やかなコメントが記録されているが、学習内容に関する自己評価を、文章と数値グラフで示すことにより、より具体的な学習への「自覚」が促されている。単元のテストは、準備テスト１、確認テスト３、Webテスト１で構成され、単元の中に適切に位置づけられている。また、教師は朱書きで激励したり、「UP」「DOWN」を記入して、メタ認知を促している。この自己管理記録は、これまで自己評価表の記入が習慣化していたことが奏功しており、生徒にとって入りやすかったのではないだろうか。自己管理記録表に記された生徒の感想には、目標管理の取組に対する生徒の手応えがある。

ただ、記録表の感想には、「学習内容の理解」についての記述が少ない。「目標値」への注目に加え、「何が学べて」「何が学べなかったのか」を自覚する「学習内容」の省察を意識付けたい。

前向きな姿勢

・自分の目標をこえることができた。次はもっと目標をあげてがんばりたい。
・中間テストは、とても点数が低かったので、期末テストでは、テスト勉強を一生けんめいできた。
・目標と得点の差があるので、近づけたい。
・目標より結果が少し低いので、もうちょっと勉強をがんばって、しっかり目標をこえるようにしたい。
・単元を終えてほとんどのテストで目標をこえることができて良かった。期末テストでは中間テストと比べて１０点以上も上がったので、がんばってよかったです。次もがんばりたいです。
・テストで目標を達成することができてよかったです。でも、まだちゃんと分からないところがあったりするので、復習などをしっかりとしたいです。

具体的な姿勢

・最初は難しい角を求めきれなかったけど、あとからわかるようになってきた。発表も少しだけど出来た。提出物も期限内に出来た。１年の時よりもテストの点数が２０点以上上がっていて、良かったです。これからももっと分からない所は、先生にきいたりして、得意科目にしたいです。
・期末テストはけっこう高い点数を取ることができた。授業もしっかりと先生の話も前よりも聞いて、ノートもちゃんとまとめることができた。

学習内容の理解

・自分の目標の点数にむかってがんばることができました。友だちと教え合いながら一生懸命できてよかった。
・中間テストより期末テストで点数が上がってよかった。ステップテストで身についたからよかった。

③　指導の手立て

自己管理記録表に際して、いくつかの教師の手立てがあった。次のような工夫には、個別的に自己管理をさせるためのコーチ的役割の教師存在が欠かせないことを示している。目標の不明確な仲間との交流やグループ学習に任せきるのではなく、ましてや一斉に学習内容を伝達する役割ではなく、目標管理を自己の責任と使命によってなそうとする生徒を育てるためになされるコーチングである。

・目標設定の方法として、５段階評定に沿って目安の点数を示した。この目安の点数を参考に、進路を意識させながら、目標設定を行わせた。
・単元の途中（節末）に「教科面談」を個別に行い、現状を自覚させながら設定が高すぎないように目標を見直す機会を設けた。
・日常的に行っている「自己評価表」の中に含めた。毎時間、回収して、教師から助言等を行っている。

④　単元指導前後の学力テスト「いまどこチェック」の結果から

今回、実施した学力テスト「いまどこチェック」は、本単元の学習内容を出題範囲としておらず、1学年終了程度の知識習得に関する問題（Ａ問題）と活用に関する問題（Ｂ問題）から、全般的に出題している。特に、苦手意識を持っているために、一見して難しそうな問題を敬遠してしまう生徒や最後まで考えずに空欄にしてしまう生徒、つまり「学びに向かう」意欲を失っている下位層の生徒たちの、正答率と無解答率の変化に注目することとした。もちろん、「学びの自己管理」によって、上中位層の生徒たちの解答意欲が高まることにも期待したい。

実施時期は、本単元指導前の11月と指導後の12月である。継続的に取組の変化を考察するために、次の単元の指導中の1月にも調査し、計３回の結果の推移を考察した。

結果は図32のとおりである。一見して分かるように、各回の正答率の分布が明らかに変化している。１回目

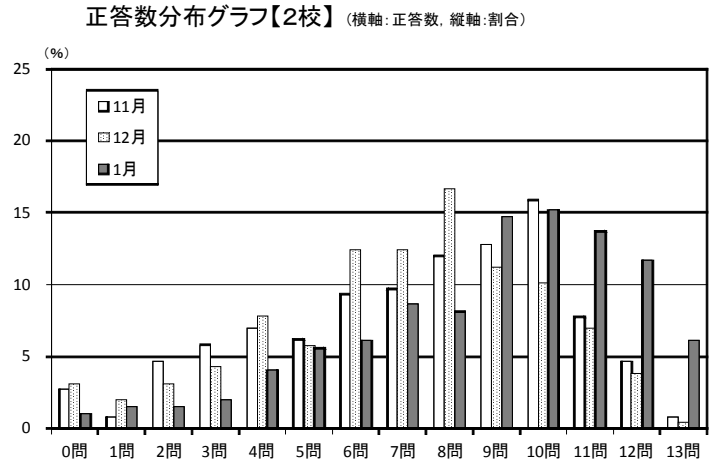


図32　単元指導前後の学力テストの正答分布（２校）

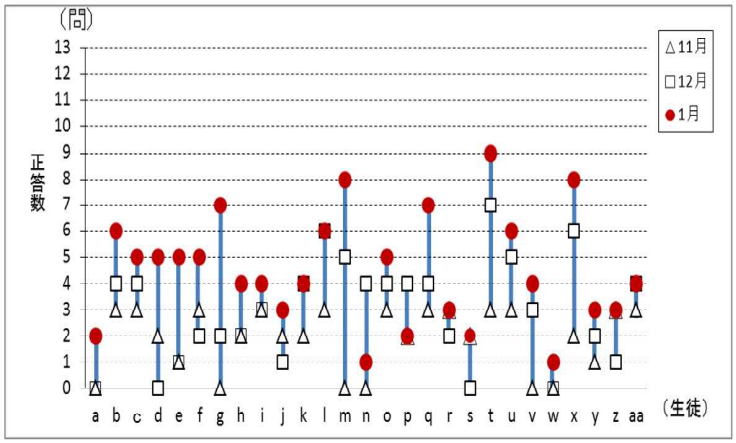


図33　単元指導前後の学力テストの正答分布（下位層）

表９　事前テストの下位層者の変化表（２校）

調査結果[下位層]【2校】　＊事前テスト結果で下位層だったものの変化

	平均正答数(人)	平均正答率(%)	平均正答率(ポイント) 11月との差	平均正答率(ポイント) 12月との差
1月	4.5 /13	34.8	19.6	11.0
12月	3.1 /13	23.7	8.5	
11月	2.0 /13	15.2		

	平均無解答数(人)	平均無解答率(%)	平均無解答率(ポイント) 11月との差	平均無解答率(ポイント) 12月との差
1月	3.8 /13	29.3	−11.5	−4.8
12月	4.4 /13	34.2	−6.6	
11月	5.3 /13	40.8		

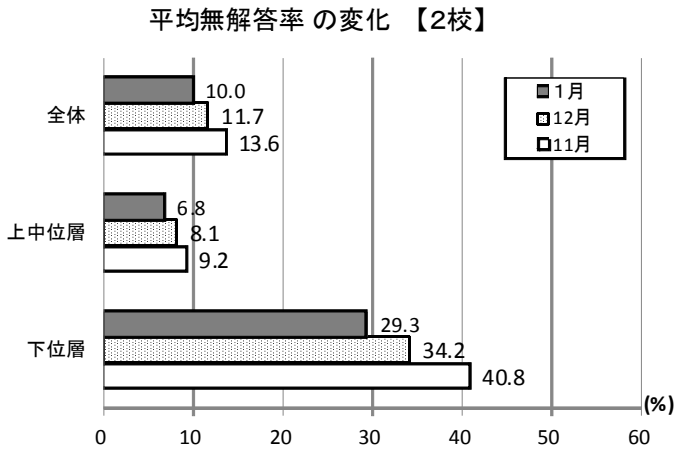


図34　事前事後の平均無答率の変化（２校）

の単元指導実施前後（11月と12月）に見られる変化は、下位層（平均正答率30%未満＝正答数４問未満の生徒）の正答率の増加、中位層の正答率の減少である。下位層への効果が明らかな結果となった。続いて、1月時点への推移では、全体的に正答率が高くなり、正答数10～13問の上位層への明らかな推移が見られる。単元指導前（11月）の学力テストで下位層であった生徒について、単元指導後（12月）と次単元指導途中(1月）の正答数の変化を追跡して表したグラフが図33である。半数以上が中位層（正答率30～80%未満＝正答数４～９問以下）へ移動している。このことから、解答に向かう意欲や学習に対する態度に変化があったことがわかる。

表９は11月調査時の下位層の追跡による平均正答数と平均正答率の変化、平均無解答数と平均無解答率の変化である。下位層の平均正答数は、13問中2問が4.5問へと増加した。また、平均無解答数も13問中5.3問から3.8問へ減少した。言い換えれば、下位層の生徒の40.8%が問題に手がつけられなかったが、29.3%に減少したのである。

この平均無解答率の変化は、下位層だけではない。上中位層にも変化が見られ、したがって全体的な無解答率が低下した（図34)。

これらのことを全体的に考察すると。教師の日頃の授業改善と指導に加え、自己管理記録表の記録と、教師のアドバイスによる「学びの自己管理」を実施した場合、課題に対して解決に向かおうとする意欲が増すといえる。特に下位層の生徒は、例えば「これまでできるのに向き合わなかった課題」に対して「向き合おうとする」ことが考察される。その大きな要因として、目標管理によって学習に対するメタ認知（自覚、自己理解）が図られることと、教師の面談やコメント記入等によって内発的な動機付けが図られたことが考えられる。

⑤　自己診断表「ヤールーキッドCheck表」の結果から

生徒の「主体性」の度合いを自己診断で測った「ヤールーキッド Check 表」の集計結果をもとに考察する。

各質問の診断指標「じゅうぶん」「まあ」「ちょっとは」「あまり」「ぜんぜん」について、それぞれ５点、４点、３点、２点、１点で集計した。この集計に関しても２校合同の結果を分析する。

まず、自己診断表の質問１～２２までの全質問の集計結果(図35)を見ると、全体的に肯定的な回答をしていることがわかる。肯定的な診断「じゅうぶん」「まあ」「ちょっとは」は事前の67%（172人）から76%（196人）に増えた。事前に「あまり」と否定的な診断をした23.3%（60人）は、14.3%(37)人に減少した。この成果は、２校の授業参観（平成28年11月15日）をしたときに感じた教師と生徒のリレーション、和やかな授業の様子から、そのかかわりと指導の成果であると考える。もちろん、コーチング的なかかわりで、自己管理表の記録に対して助言をしたり、単元計画の半ばの教科面談、日々の自己評価表のチェックとコメントの記入等によって、「学びに向かう」「主体性を育む」思いが広がってきたのではないだろうか。しかし、「ぜんぜん」と事後に応えた9.7%（25人）の生徒がおり、彼らの「主体性」「やる気」をどう引き出すかは今後の大きな課題といえる。

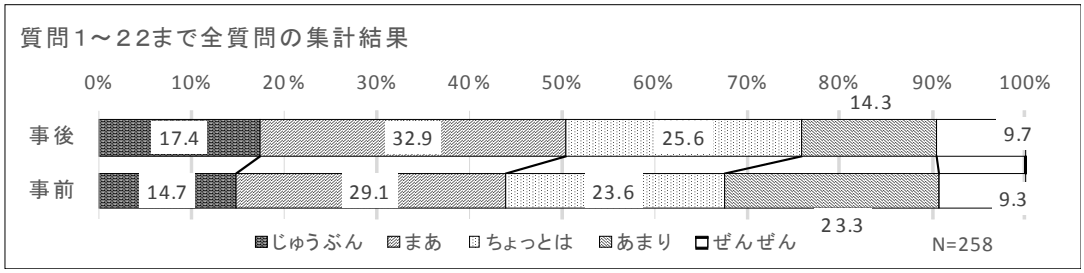


図35　自己診断表合計の事前と事後の変化（２校）

教科への関心・意欲の変化を見る。「数学は好きだ（か)」という質問は最も単刀直入で、その教科への意欲を表す問いである。「いまどこチェック」で正答率の変化に有意差の見られた、中上位層と下位層の生徒の診断にどのような違いがあるかを考察する。下位層は同質異単元テストの事前の正答率が30%未満の生徒である。その結果が、図36、37である。

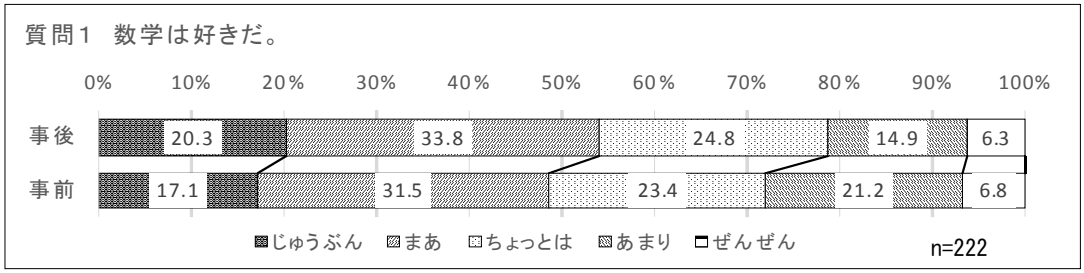


図36　　質問1 数学は好きだ（上・中位層）

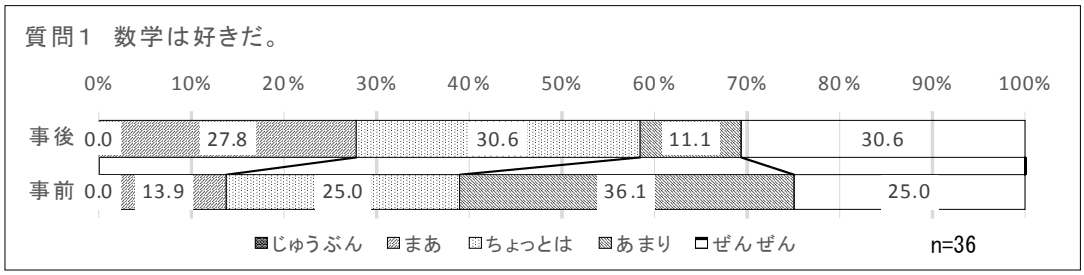


図37　　質問1 数学は好きだ（下位層　事前学力テストの正答率30%未満の生徒）

誰しも、できる教科、わかる教科は「好き」である、上・中位層の正答率は事前より事後は低下している。それを踏まえると「じゅうぶん」が「まあ」へ、「まあ」が「ちょっとは」に減りそうであるが、それに反し、「じゅうぶん」も「まあ」も「ちょっとは」も1.4～3.2%増加している。これは、上･中位層に関しては、異単元のテストの成績と関心や意欲は関連性が薄いことを意味している。逆に下位層では「じゅうぶん」は事前事後ともに０%であるが、「まあ」「ちょっとは」になると目に見えて増加する。そして「あまり(36.1%)」が３分の１に減少する(11.1%)のである。下位層の場合は、「わかるようになった」から「好き」になった。「わかりそう」だから「好き」に

なったということができる。数学科への関心・意欲は下位層の生徒にとっては、現在履修している単元領域であるか否かにかかわらず正答率によるものであった。

同様な結果となったのが図38、39である。この設問は「数学が好きだ」という関心・意欲に加えて「自信」を診断尺度にしたものである。「得意」は強い肯定感を表すもので、学びに向かう主体性がすでに形成されているものと見てよいのではないか。下位層の16.6%の肯定派が30.6%と2倍近くに伸びたのは、数学が他教科に比べて系統的であり、この単元指導を通して「やってみたらできた」「テストの点数も上がりだした」という手応えをつかみやすい教科だからではないだろうか。教師が生徒の姿をみて、意欲的になった部分がこのデータにも表れている。

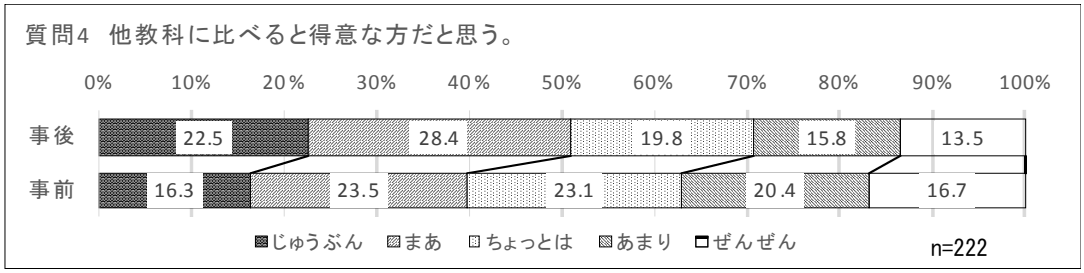


図38　質問４ ほかの教科に比べると得意な方だと思う（上・中位層）

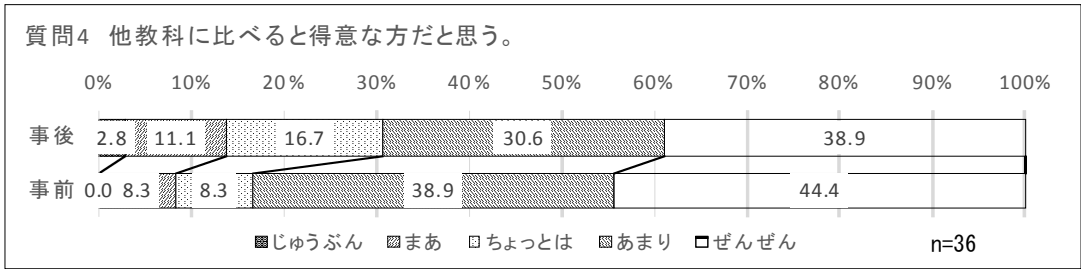


図39　質問４ ほかの教科に比べると得意な方だと思う（下位層）

図40は向上心と努力の尺度を診断する質問として設定したものであり、下位層の生徒集団の自己診断結果である。ノートは授業に向かう態度を象徴する。その効果や有用性を実感しているわけではないだろう。まじめに取り組んでいこうという思いが感じられる。

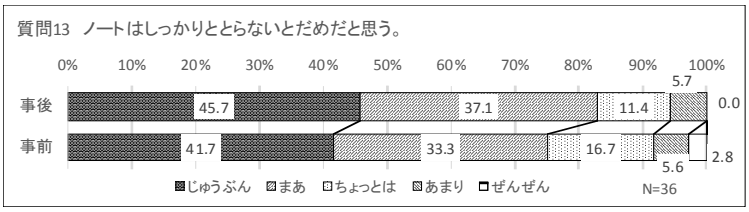


図40　自己診断表合計の事前と事後の変化　下位層（２校）

３　考察のまとめ

これらの実践を全体的に振り返ると、次のような考察としてまとめられる。

① 「学びに向かう集団」を育成するために、個々の主体性を育成することが重要である。

② 生徒自身が学習(学び)に対して、あきらめずに、能動的に向かう姿勢を持つように指導する必要がある。

③ 日々の教師の授業改善、生徒理解が生徒の主体性を培うベースになっており、教師の意欲的な授業改善の姿勢と、生徒への積極的な関与が重要である。

④ 「学びの自己管理」を実施することで、手をつけていなかった課題に向き合う行動力が生まれる。

⑤ 「学びの自己管理」を目標調整だけでなく、学習プロセスの理解までもっていくいく必要があり、そのためには、「自分の学び方」を身につけられるよう、集団の力を生かした取組が必要である。

今回の検証は、中学校、同学年、同学級数、同教科単元のもとに実施することができた。比較的同質の環境にある約260人の生徒の学びに向かう姿を考察できたことによって有意義な検証と考察ができたもの考える。

なお、「学びの自己管理」の取組は平成29年2月まで、次の単元計画においても継続して実施しており、その結果は次年度のプロジェクト研究の資料として引き継いでいきたい。

(2) 「学びに向かう」態度の育成　実践事例Ⅱ　～　中学校　理科　～

理科では、生徒が主体的に学習を進めるために、問題解決学習の８つのステップを柱とした授業づくりの推進を実践している。８つのステップの認識は、生徒が単元の学びに「見通し」を持ち、単元の各授業に主体的に向かうための指導である。

学びに向かう生徒集団の育成
問題解決学習８つのステップ（もんはち）を柱とした授業づくりの推進

１　事例概要

理科の授業の基本は問題解決学習である。「実験・観察の手引き」（平成２３年文部科学省発行）にはその過程を８つのステップで解説しており、授業づくりの基本として示されている。しかし、昨年度の支援訪問等による授業参観から、このステップを十分に理解した授業づくりが実践されていない現状が見受けられた。

そこで、理科研修班ではこの問題解決学習８つのステップを「もんはち」と呼び、自主講座、夏期短期研修、支援訪問等などの機会において、それぞれのステップのポイントについて解説することで授業づくりの指導・助言を行った。また、各ステップをあえて平易な言葉で表現することで、教師のみならず、児童・生徒が問題解決学習の流れを理解することができるように工夫している。

実践協力校のアンケート結果によると、「観察・実験道具の準備・片付けを進んでやっている」「実験の結果が気になる」などの内容で向上が見られるなど、主体的に問題解決学習に取り組むこと様子が見られるようになった。

２　内容

(1)　主体的な問題解決学習の推進

現行の小学校学習指導要領における理科の目標に「自然の事物・現象についての実感を伴った理解を図る」と示されている。解説理科編によると「実感を伴った理解」には３つの側面があるが、そのひとつとして主体的な問題解決学習を通して得られる理解が挙げられている。また同様に、中学校学習指導要領の理科の目標における「自然の事物・現象に進んでかかわること」は、生徒が主体的に問題を見つけるために不可欠であることが解説理科編に示されている。

さらに、沖縄県教育委員会の「平成２８～３０年度学校教育における理科の指導の努力点」においても、「児童生徒が身近な現象から見いだした問題について主体的に問題解決に取り組む学習活動の充実が求められている。」と示されており、理科の学習を主体的な問題解決学習として推進することが求められている。

(2)　問題解決学習８つのステップと「もんはち」

問題解決学習は、身近な自然現象から疑問を見いだし、予想を立て、計画的に行われる観察・実験の結果を整理し考察していく中で科学的な見方や考え方を身につけていくことをねらいとしている。文部科学省が平成２３年に発行した「実験・観察の手引き」においては、その過程を８つのステップで解説しており、授業づくりの基本として示されている。

また、沖縄県教育委員会の「平成２８～３０年度学校教育における理科の指導の努力点」においても、図41のように、８つのステップではないが、問題解決習を段階的に進めることが求められている。

しかし、昨年度までの支援訪問等において参観させていただいた小・中学校の授業の一部では，各過程の指導がなされておらず問題解決学習の形になっていないものや、各過程の指導はされていても内容が不十分といった、形骸化した問題解決学習が多く見られた。このことは、児童・生徒はもとより、教師自身が問題解決学習の過程を十分理解できていないことが原因であると考える。

図41　理科の指導の努力点より

そこで理科研修班では、問題解決学習の８つのステップを理解してもらうために、各過程を平易な言葉でわかりやすく表現して提示していくことに取り組んだ。各ステップをあえてひらがなで表現することで、教師のみならず、児童・生徒も理解して覚えることが可能になると考える。(表10)

さらに、この８つのステップを「もんはち」と名付け、各研修や講座等において紹介し、授業実践の推進に取り組んだ。「もんはち」は教師にとっては授業づくりの指針となり、児童・生徒の主体的な問題解決学習を推進するものと考える。

表10　問題解決学習８つのステップと「もんはち」

	問題解決のステップ	活動分野	もんはち
1	自然事象へのはたらきかけ	体験活動Ⅰ	であう
2	問題の把握・設定	言語活動Ⅰ	ぎもん
3	予想・仮説の設定		よそう
4	検証計画の立案		けいかく
5	観察，実験の実施	体験活動Ⅱ	しらべる
6	結果の処理	言語活動Ⅱ	けっか
7	考察の展開		かんがえる
8	結論の導出		わかる

(3) 実践事例

① 小学校理科自主講座

前年度までは２時間の講座内容が実験・観察実習だけであったが、今年度は３０分の授業づくりと９０分の実習の組み合わせとした。第１回では学習指導要領の理科の目標について、第２回は「もんはち」の概要について解説を行ったが、第３回以降の講座では、「もんはち」のステップひとつひとつについて実際の授業展開例を挙げながら、解説を行った。昨年度までの統計によると、自主講座に参加する約半数ほどが、初めて理科専科を担当する教師であり、基本的な授業づくりの内容は受講者のニーズに即したものだと考える。今年度の受講者からも「授業づくりにおおいに参考になった」との声が多くあがった。(表11)

表11　H28小学校理科自主講座と「もんはち」

回	日時	授業づくり
第１回	4/7	学習指導要領　理科目標
第２回	5/13	「もんはち」とは
第３回	5/27	①であう　解説
第４回	6/10	②ぎもん　解説
第５回	7/8	③よそう　解説
第６回	9/2	④けいかく　解説
第７回	10/7	⑤しらべる　解説
第８回	10/28	⑥けっか　解説
第９回	11/11	⑦かんがえる　解説
第10回	12/2	⑧わかる　解説

② 夏期短期研修講座(小学校理科基礎講座)

夏期短期研修の小学校理科基礎講座において、「もんはち」を元にした授業づくりについての研修を行った。教科書や文部科学省発行の「観察・実験の手引き」における「問題」や「まとめ」が「もんはち」のどの部分にあたるのか解説し、問題解決学習の流れについて確認した。授業づくり演習の中では、特に「①であう」についての工夫を発表し合うことで、児童生徒の興味・関心を高める授業づくりについての情報交換を行うことができた。(写真１)

写真１「もんはち」を基本とした授業づくり

③ 出前講座

出前講座においても、「もんはち」を基本とした問題解決学習の授業づくりについて解説している。１２月に宮古島市立東小学校で行われた授業研究会においては、市内の小中学校の理科（専科）教師に呼びかけを行い、公開授業への指導助言に加えて、「これからの理科の授業において教師に求められる力―主体的・協働的に学ぶ児童の育成に向けて―」というテーマで講話を行った。参加した先生方から「結果と考察、まとめの違いや意義について理解することができた」などの感想が聞かれた。(写真２)

写真２　東小学校での授業研究会のようす

④学校支援訪問

沖縄県教育委員会の学力向上推進室の行う学校支援訪問に教育センター理科研修班も参加協力を行っている。今年度も１２月までに３２校の支援を行ってきた。授業参観後、授業についての指導助言に加えて、「もんはち」に沿った授業づくりの提案や資料の提供などを行うことで、先生方の授業力向上や理科教育の充実に努めている。（表12）

表12　地区別支援訪問学校数

	小学校	中学校
国頭地区	０校	２校
中頭地区	１０校	８校
那覇地区	３校	１校
島尻地区	５校	３校

３　研究協力校による取組検証・考察

「もんはち」を柱とした授業づくりの推進が、生徒の主体的な問題解決学習を促し、「学びに向かう集団の育成」につながるかを検証した。研究協力委員を宜野湾市立宜野湾中学校の名嘉村秀樹教諭に依頼し、中学１年生の１クラスを対象に「もんはち」を柱とした授業を展開してもらった。（写真３）

写真３　宜野湾中学校の授業のようす

授業を進めていく中で名嘉村教諭は「以前に比べ、実験の方法などをすぐに教師に聞いてくるような場面が少なくなった」など、生徒が主体的に授業に参加する場面が増えてきた印象があると話した。実際に生徒が主体的に授業に取り組むようになっているかを検証するために、プロジェクト委員会で作成した「ヤール―キッドCheck表」というアンケートを検証前後に行った。「ヤール―キッドCheck表」はそれぞれの項目について、自分自身のやる気を５段階で自己評価してもらったものである。主体的に取り組むことについて肯定的に答えた上位２段階の合計の割合を集計したところ以下の結果となった。（表13）

表13　「ヤール―キッドチェック表」集計結果①（「もんはち」関係）

もんはち	質問	検証前	検証後	増減(ﾎﾟｲﾝﾄ)
①であう	「なぜだろう？」「調べてみたい」と思うことが多い	４２％	４８％	６↑
②ぎもん	観察や実験の目的はちゃんとわかっていると思う	６５％	６１％	４↓
③よそう	予想を立てるのは楽しい	３９％	３９％	０
④けいかく	観察・実験道具の準備・片付けは進んでやっている	６８％	７９％	１１↑
⑤しらべる	観察・実験をすることが楽しい	９０％	９４％	４↑
⑥けっか	実験の結果が気になる	７７％	９４％	１７↑
⑦かんがえる	実験結果をもとに色々考えることが楽しい	４８％	５５％	７↑
⑧わかる	授業でわかったことを他の人に説明することが楽しい	２９％	２１％	８↓

※評価は「ばっちり」「まあまあ」「すこしは」「あんまり」「ぜんぜん」のうちのひとつを選択させた
検証前後の割合は肯定的に答えた「ばっちり」「まあまあ」の合計

「もんはち」におけるほとんどのステップにおいて、主体的に取り組むことに対して肯定的に答えた生徒の割合が増えている。特に「⑥けっか」について肯定的に答えた生徒の割合は77%から94%と大きく上がっており、実験結果に対して興味・関心を持つ生徒の割合が増えてきたことを示している。これまで、特に実験の目的を理解せずに教師に指示された作業を行うだけだった生徒が、実験の目的を理解し、見通しをもって実験を行うことで、おのずと実験結果に興味を示す生徒が増えてきたことが考えられる。

また、「④けいかく」についての質問「観察・実験道具の準備・片付けは進んでやっている」についても11%の大きな増加が見られる。実験における目的をはっきりさせることで、必要な実験器具や正しい操作方法について理解し、班員で協力して主体的に実験を進めるようになってきたことがうかがえる。そこで、アンケートの「もんはち」以外の項目についても、生徒の主体性に変化が見られるか検証した。

表14　「ヤール―キッドチェック表」集計結果②（「もんはち」関係以外の項目）

項目	質問	検証前	検証後	増減(ﾎﾟｲﾝﾄ)
授業	いまのところ、理科はわかる	５８％	７０％	１２↑
授業	先生に聞いたり、質問する気はある	１９％	３３％	１４↑
生き方・体	失敗をおそれずにいこうと思う	６７％	８４％	１７↑
生き方・体	自分で言うのもなんだけど、この頃、自分は頑張っている	４６％	６１％	１５↑
生き方・体	今日の調子はいいですか？	５１％	６６％	１５↑
生き方・体	こつこつと地道に頑張ることが大切だ	８０％	９１％	１１↑

「もんはち」以外の項目で、１０％以上の大きな増加を示したものは表14のとおりである。授業については、理科に対する理解度や、教師に質問しようとする意欲などが増加したようすが見られる。主体的に学習に取り組むことで、わかること・わからないことが明確になり、さらに、わからないことをそのままにせずに問題の解決に取り組みたいといった意欲の増加がうかがえる。

さらに、生き方や体に関する質問でも４つの質問で大きな増加が見られる。失敗をおそれずにチャレンジすること、地道に頑張ることで、充実した学校生活を送っている生徒が増加していることがうかがえる。

また「ヤールーキッドチェック表」では、生徒の主体性について、４つの項目、３０の質問で評価しているが、表15のように２３の質問において、生徒の主体性の増加が見られると判断できた。

これらのアンケート結果から「もんはち」を柱とした授業づくりを推進することで、理科学習が生徒の主体的な問題解決学習となること、さらに主体的に学習に取り組む姿勢が、他教科の授業や学習に向かう姿勢、生き方や体に関することにおいても好影響を与えていることが考えられる。

表15　「ヤール―キッドチェック表」集計結果③（増減数）

項目	質問数	増加	減少
授業に関すること	7	5	2
観察・実験に関すること（もんはち）	8	6	2
勉強に関すること	7	5	2
生き方や体に関すること	8	7	1
合計	３０	２３	7

このことから、問題解決学習８つのステップ「もんはち」を柱とした授業づくりは、主体的な問題解決学習を推進し、「学びに向かう」態度の育成に有効であると考える。

４　今後の課題

(1)　「もんはち」に沿った授業展開を丁寧に進めるには授業時間の十分な確保が必要になる。細かな単元計画や本時の時間配分などの授業マネジメントが必要となる。「もんはち」の紹介とともに、各ステップの効率的な進め方等についても、指導・助言が必要であると考える。

(2)　今年度のように、自主講座や夏期短期研修等の機会だけでは、限られた先生方にしか指導・助言ができていない。より多くの先生方と「もんはち」を共通理解し、さらにその内容を充実させていくためにも、各教育事務所や市町村教育委員会と連携した研修の機会などが必要である。

(3)　取組の検証・考察が、今回はおもに「ヤールーキッドチェック表」のアンケートからであった。より客観的なデータを得る方法について検討していく必要がある。より客観的なデータによる検証・考察を行うことで、「もんはち」を柱とした授業づくりが主体的な問題解決学習を推進し、「学びに向かう」態度の育成に有効であることが立証できると考える。

６　取組事例に見る「学びに向かう集団」

最後に、各班の視点でこれまで実践してきた研修講座等の事例から、求められる「学びに向かう集団」の姿を提案する。

教育経営研修班からの提案
── 学びに向かう教師集団を育成する実践事例 ──

新聞活用（ＮＩＥ）出前講座を通して

Ⅰ　事例概要

本センターでは、毎年、「出前講座の利用案内」を幼･小･中･高・特別支援学校へ発行して当講座の募集を行っている。講座数は、４４講座（平成28年度)、その中の一つに教育経営研修班が行っている新聞活用（NIE[*1]）を取り入れた授業づくりに関する講座がある。講座内容は、新聞活用（NIE）を取り入れた授業づくりや日常的活用である。具体的活動は、以下のとおりである。

・授業に新聞を活用する方法　　・日常的活用に向けた取組紹介
・新聞の特性を生かした新聞づくり　・授業研究会の指導助言

ここでは、新聞活用（NIE）を取り入れた授業づくりや日常的活用（以下、ＮＩＥ出前講座とする。）の実践から得られたことを学びに向かう教師集団を育成する実践事例として報告する。

Ⅱ　事例内容

１　ＮＩＥ出前講座の実践

(1) 学びに向かう教師集団とＮＩＥ出前講座

①　学びに向かう教師集団について

平成27年度のプロジェクト研究において「探求型授業づくり」が提言された。この提言を受けて、平成28年度の同研究の中間報告では「主体的･協同的学びの質」を向上させていくことで、「学びに向かう児童生徒集団の育成」が課題として明確になったとしている。さらに、その課題を解決していくために研究をすすめていくと、その土台を支えるのが「学びに向かう教師集団」であるとしている。

②　ＮＩＥ出前講座について

出前講座は、学校支援体制の一貫として開始された。平成28年度出前講座の案内では、出前講座の目的について、教師力の向上や学校の組織力の向上に資することとしている。この目的に従って行われた先行研究では、出前講座を継続して行っていくことで、「学校のニーズに応えた支援の有効な手立てとなる」ことが報告されている（平成22年　学校の教育力向上を目指す実践研究)。つまり、出前講座を継続して行うことで、「学びに向かう教師集団」の支援や育成につながっていくことが容易にうかがえる。

出前講座の中でも、ＮＩＥ出前講座に特化した理由は、次の通りである。まず、図１に示したように、ＮＩＥ出前講座の一連の行程が、本研究の課題の一つであるである「主体的･協同的学びの質の向上」の実践に合致しているのではないか。次に、それと同時に、「学びに向かう教師集団」を形成していくのではないか。さらに、ＮＩＥ出前講座で学んだ教師集団が、実際の授業で生徒集団にＮＩＥを実践していくという学び合いの構図を考えたからである。

ここで、実際に授業で行われた実践事例を紹介する。

・社会科と家庭科の調べ学習〔中学校〕・特別活動における進路（職業）学習〔中学校〕等

(2) 今年度の主な活動内容

①　実施の概要

新聞を活用した授業づくりは、多くのニーズがある。その中には授業にどのように取り入れたらいいのか、また教科領域の中にどのように組み込んだらいいのか、また学習指導案はどのように作成するのかなどそれぞれ、学校の課題が寄せられてくる。そこで校内研修では、ＮＩＥの理論や必要とされる背景を踏まえた上で、教師や児童生徒に新聞に慣れ親しませるための手法や、教科領域での活用方法等について、ワークショップを通したペア学習、グループワークなど体験学習を中心に講座をすすめた。図42は、一連の流れを写真で示したものである。理

[*1] NIE（Newspaper In Educationの略　新聞を授業に活用しようとする教育活動のこと）

論学習（一斉学習）そして体験学習（＝ワークショップ）さらに課題解決学習（授業での活用）という流れを示している。

1. 理論学習

2. ペア学習

3. 体験学習

4. 課題解決学習

図42　ＮＩＥ出前講座の一連の流れ

②　実施状況

今年度のＮＩＥ出前講座の実施状況は下記に示した表16のとおり、８件（離島5/8件、中学校2/8件、小学校6/8件）、離島においては、久米島では共同実施であったものの、他はすべて単独実施であった。

表16　H.28 10月までの出前講座実施状況

市 町 村	実施校 (主催校)等	実 施 日	実施 形態	参加 人数	内　容
宮古島市	西　辺小学校	4/13(水)	単独	10	新聞の構成と読み比べ等　(図42-1)
久米島町	久米島小学校	4/28(木)	共同	30	表現力の向上の為の新聞活用法等　(図42-2.3)
伊平屋村	伊平屋小学校	5/16(月)	単独	10	新聞を活用した書くことの取組等　(図42-2.3.4)
沖 縄 市	山　内小学校	6/20(月)	単独	10	新聞の構成と読み比べと日常的活用法等 (図42-1.2)
与那国町	久部良中学校	6/22(水)	単独	7	文化祭における新聞づくりの方法　(図42-2.3.4)
豊見城市	上　田小学校	7/26(火)	単独	40	日常的な取組と体験学習　(図42-1.2.3.4)
沖 縄 市	美　東中学校	8/1(月)	単独	40	新聞の構成と読み比べおよび新聞づくり (図42-2.3.4)
宮古島市	西　辺小学校	10/26(水)	単独	10	国語の研究授業および授業研究 (NIE) (図42-2.3.4)

２　提言

(1) ＮＩＥ活用講座は、教科の枠を超えて、学び合うことが可能である。

(2) ＮＩＥ活用講座は、「主体的・協同的学びの質」を向上させ、「学びに向かう教師集団」を形成していくシステマティックな学習活動である。

図42：ペア学習や体験学習、課題解決学習（例．切り抜き新聞づくり、はがき新聞づくり等）

(3) 児童生徒集団や教師集団（学びに向かう集団）それぞれを、あるいは同時に対象として学び合うことができる。(例．出前講座や授業研究等)

(4) ＮＩＥ出前講座は、「学びに向かう集団づくり」に役立つメソッドの一つとして活用できると考えられる。(プレゼンテーション、グループディスカッション、ディベート等)

(5) 提言(1)～(3)より、アクティブ･ラーニング型授業や言語活動を中心とした授業づくりの一助となり得るのではないかと考えられる。

Ⅲ　学校で取り組む際の留意点

1　本センターのＮＩＥ出前講座を夏期研修・職員（校内）研修等の一環として利用する。
☛ねらいを絞って、学びたい内容をオーダーすると、より具体的な方法を体験できる。

2　新聞社へ協力を依頼する。
☛ 最寄りの販売店や新聞社の協力が得られると、新聞が比較的安価な値段で提供してもらえる。

3　日頃から、気になる記事（旬なもの、大きな出来事）をストックしておく。
☛ ex. ６．２３平和学習、オリンピック等（総合的な学習の時間や LHR、授業）

4　出前講座の内容が、課題解決につながっているかの精査が必要。
☛ 振り返りシートや作成した作品の展示・発表・記録等

ＩＴ教育班からの提案
── 学びに向かう児童生徒集団を育成する実践事例 ──

ＩＣＴを活用した授業実践

Ⅰ　事例概要

ＩＴ教育班では、プロジェクト研究のテーマ『「確かな学力」を育成する研究～学びに向かう集団を育成する取組を通して～』を踏まえ、「授業での効果的なＩＣＴ活用」を図るため各研修等に取り組んでいる。授業にＩＣＴを効果的に取り入れることでわかる授業の構築が図られ、児童生徒の興味関心を高めることにつなげることができ、学びに向かう児童生徒集団の育成につながると考える。
実践事例として、ＩＴ教育班の各講座等について紹介する。

Ⅱ　事例内容

１ 教育情報化推進に関する講座

(1) 教育情報化推進講座

① 対象者：県立学校、公立小中学校の学校ＣＩＯ（教頭等）

② 目　的

・教育の情報化推進における学校ＣＩＯの役割（学校のＩＣＴ化について統括的な責任を持ちビジョンを構築し実行する情報統括責任者）を認識し、学校現場における教育の情報化の推進に努めることができるようにする。

・教員のＩＣＴ活用指導力育成や学校での情報モラルに関する指導の重要性を認識し、児童生徒が情報社会を生き抜くための能力や態度を育成できるようにする。

(2) 情報担当者研修会

① 対象者：県内各小中学校 情報教育担当者１名

② 目　的

・情報教育担当者が教育の情報化を具現化していくために、各校の実践事例における成果と課題の解決策を共有することで、今後のよりよい教育の情報化推進に向けての改善を図る。

２ 授業でのICT活用に関する講座

(1) 教員のためのＩＣＴ活用基礎講座

① 対象者（受講人数）：小学校教員（１８人）、中学校教員（１５人）、県立学校教員（６０人）

② 目　的

・ＩＣＴ機器を活用したい教員を対象に、効果的なＩＣＴ活用の実践方法を学び、ＩＣＴ活用能力向上を図ることで、児童の確かな学力の定着につなげることができるようにする。

(2) 夏期短期研修（授業に役立つＩＣＴ活用講座など）

① 対象者（受講人数）：県立学校、公立小中学校の教員（３０１人）

② 目　的

・ICT 機器等の活用方法について理解し、授業実践に活用できるようにする。

◎講座の様子

大型テレビ・電子黒板の活用

表計算ソフト活用

タブレットの活用

⑵ スキルアップ講座（タブレット端末活用講座・Office ３６５活用講座）

① 対象者：(受講人数）県立学校、公立小中学校の教員（４１人）

② 目　的

・教職員の授業におけるＩＣＴ活用能力を向上させ、児童・生徒の学力向上を図る。

・教職員自ら学び合い、情報交換を行い、自己研鑽の場を提供する。

３　本年度の重点取組について

(1) 教育の情報化推進講座では、学校ＣＩＯの役割等について研修を行い学校のＩＣＴ化の推進を図る。

(2) 各市町村のネットワーク・ＩＣＴ機器整備調査を実施することで、機器整備の状況を把握し講座内容の参考したり各市町村へ情報提供を行う。(共同研究)

(3) 講座等で、ＩＣＴ活用の事例を紹介するとともに、各学校でのＩＣＴを活用した授業実践についての事例集を作成する。(参考：図43)

【様式１】　平成２８年度

沖縄県小中学校ＩＣＴ活用実践事例

実践者名（　　）

地区名	市町村名	学校名	学年	教科	単元・題材

【単元（題材）または本時のねらい】

【使用したＩＣＴ機器・アプリ(ソフト)・教材】

【使用したアプリ（ソフト）の簡単な説明】

【ＩＣＴの活用方法とねらい】

【成果】

【課題・改善策】

【資料】※著作権と肖像権に配慮した物

図43　沖縄県小中学校ICT活用実践事例様式

４　取組のまとめ

ＩＣＴを効果的に活用することで、本研究のサブテーマ「学びに向かう集団を育成する」ことにつながると考える。

本年度は、各市町村の機器等の整備状況の調査、そしてＩＣＴを活用した授業実践事例集を作成し各市町村、各学校へ情報提供を行うことでＩＣＴを活用した授業の充実が図れるよう実践した。

各講座においては、初心者向けの講座の開設やタブレット・電子黒板・教材提示装置など学校で整備されている機器についての講座を計画し実施した。

講座の感想等からは、講座に満足しているとの回答が多くあり、ＩＣＴの活用についても授業実践に生かしたいという感想が多かった。しかし、平日に実施した講座については、定員に満たない講座もあり実施について検討が必要である。夏期短期研修やスキルアップ講座（平日の夜に実施）については応募者が多く受講否となった応募者もいた。また、講座の中で各地区の小中学校各１校にＩＣＴを活用した授業の実践を紹介してもらうとともに、県内の小中学校から実践事例を報告してもらい事例集とてまとめることで各学校でのさらなる活用につなげてもらいたい。

今後の課題として、多くの教職員へＩＣＴを活用した授業を実践してもらうために実践的な研修のさらなる充実につとめるとともに、校内研でのＩＣＴ活用に関する内容を取り組んでもらえるよう周知を図ることが必要だと考える。

Ⅲ　学校で取り組む際の留意点

◇　ＩＣＴ活用については、次の点について各講座等では取り組んでもらえるよう紹介している。

・教師の授業力＋ツールとしてのＩＣＴ

・今あるＩＣＴ機器の有効活用

・児童生徒へのわかる授業へつなげる

・スポット研修の実施

・協働学習、思考を深める活動

特別支援教育班からの提案

—学びに向かう教師集団を育成する実践事例—

特別支援教育校内委員会を中心とした支援体制づくり

—生徒の実態把握と授業のユニバーサルデザインの実践を通して－

Ⅰ　事例概要

特別支援教育班では、プロジェクト研究のテーマ「『確かな学力』を育成する研究～学びに向かう集団を育成する取組を通して～」を踏まえ、県立豊見城高等学校の実践事例を紹介する。県立豊見城高等学校では、生徒の自己実現を目指し、生徒理解に基づいた支援、すべての生徒にとってわかりやすい授業を目指した授業のユニバーサルデザインに取り組んでいる。特別支援教育校内委員会を中心とした組織的な取組を学びに向かう教師集団を育成する実践事例として紹介する。

Ⅱ　事例内容

1　校内支援体制について

豊見城高等学校においては、「行動上の課題や発達障害を抱える生徒の理解と支援の周知、生徒の自己実現のためにサポートする」というねらいのもとに特別支援教育校内委員会が設置されている。このねらいを達成するために、特別支援教育校内委員会の取組と、生徒、教師それぞれの取組を明確化し、全職員確認のもと、以下の取組を実践している。ここでは、新年度が始まり、生徒の実態把握から支援をスタートするまでの１学期における特別支援教育校内委員会を中心とした校内支援体制づくりを取り上げて紹介する（図44）。

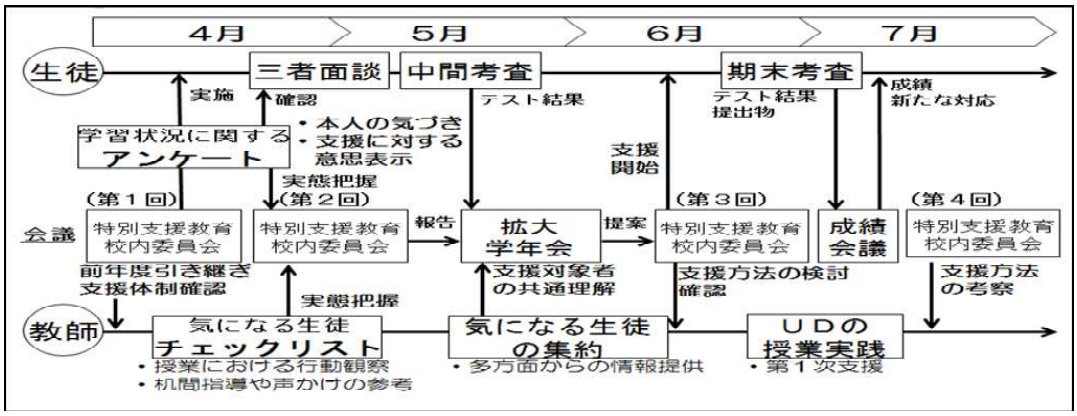


図44　校内支援体制　　※図中の UD はユニバーサルデザインのこと

2　校内支援体制づくりに向けた３段階の取組

新年度がスタートし、第１段階として、アンケートとチェックリストによる生徒の実態把握を行う。まず、全生徒を対象に、学習状況に関するアンケートを実施し、生徒の苦手としていること、学習に関しての意識、授業に対する要望等を把握する。併せて、HR 担任や教科担任によりチェックリストを用いて生徒の具体的な困りを把握する。このように生徒自身と教師側の２つの側面からの実態把握をもとに、第２段階として、特別支援教育校内委員会において支援方法の検討を行う。さらに、第３段階として、拡大学年会で教師間の共通確認を図り、各教科において具体的な支援を実施している。

3　ユニバーサルデザインを取り入れた授業づくり

具体的な支援を実施する上で、山形県教育センターの段階的な支援体制づくり（図45）を参考に取り組んでいる。まず、第１次支援として、すべての生徒のニーズに対応したユニバーサルデザインを取り入れた授業づくりを実践している。すべての学年で全科目・全教師が行うことが「授業のユニバーサルデザイン」の効果を期待できることから、拡大学年会、職員会議を経て十分に検討し、第１次支援におけるユニバーサルデザイン

図45　豊見城高等学校の段階的な支援体づくり
（山形県教育センター）

の取組として「プリントの工夫」「板書の工夫」「授業の流れを示す」「ノートのとり方の工夫」の４点に絞り、すべての生徒を対象に実践している（図３）（図４）。さらに、文字が見やすいよう、コピー用紙は再生紙から白い用紙に変更し、黒板の反射防止のカーテンを設置する等、全職員で工夫改善を重ねながら「授業のユニバーサルデザイン」に取り組んでいる。今年度12月に授業参観させていただいた数学科の授業においても、板書の文字の大きさ、チョークの色の使い分け、問題と解答が左右に対応している学習プリント、文字の大きさ14ポイントで計算するスペースが確保された確認テスト（図46）等、授業におけるユニバーサルデザインの取組が実践されていた。生徒からは「計算スペースがあり大きく文字を書くことができるので学習しやすい」との感想があった。

このように、第１次支援を実践しながら、配慮が必要な生徒には、個別の支援計画、指導計画作成のもと、第２次支援（学級での個別の配慮）、第３次支援（より実態に合わせた個別の指導）を検討し、合理的配慮の実践に取り組んでいる。

①プリントの工夫
（文字の大きさは12ポイント以上、文字のフォントはゴシック体、用紙サイズや書式の統一など）
②板書の工夫
（チョークの色を決める。例 基本事項→「白」 答え→「黄」 重要事項→「赤」など
囲みは課題やまとめの文章、文字は大きめにはっきり書く）
③授業の流れを示す

授業の流れ	
本字の説明	7分【聞　く】
板書	3分【写　す】
例題の説明	7分【聞　く】
例題の板書	3分【写　す】
補習＆回答	25分【考える】
まとめ	5分【聞　く】

④ノートのとり方の工夫（ノートに書く時間を確保する、または、板書とワークシートを準備する。）

図46　授業のユニバーサルデザイン実践４項目

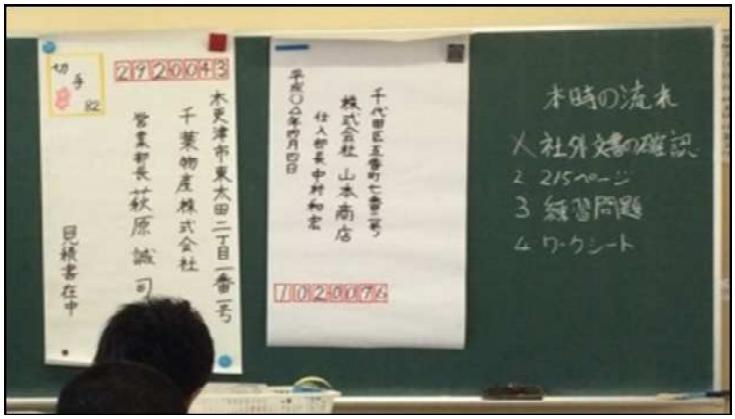
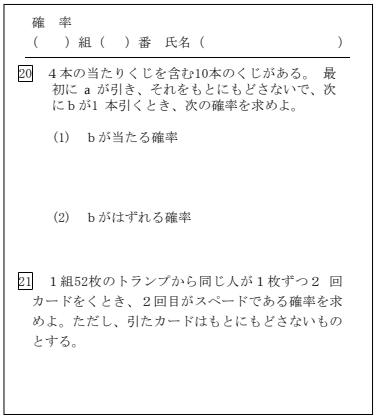


写真４　４項目を意識した授業の様子


確　率
（　）組（　）番　氏名（　　）

20　４本の当たりくじを含む10本のくじがある。最初に a が引き、それをもとにもどさないで、次にｂが1 本引くとき、次の確率を求めよ。

(1)　ｂが当たる確率

(2)　ｂがはずれる確率

21　１組52枚のトランプから同じ人が１枚ずつ２回カードをくとき、２回目がスペードである確率を求めよ。ただし、引たカードはもとにもどさないものとする。

図47　確認テスト（Ａ４）

４　学びに向かう教師集団としての取組

本教育センターにおけるプロジェクト研究の目的には、「確かな学力の育成に向けては教師も学び続けることが求められ、教科の壁を越えた学習指導要領検討会の取組のように、教師集団としても学び続ける必要がある。」と示されている。ここで紹介した豊見城高等学校の取組は、教師一人一人が、すべての生徒が分かる授業づくりに向け、授業力の向上を目指し、全職員で取り組んでいる、学びに向かう集団を育成する取組である。さらに、今年度は、豊見城高等学校の職員間において「ＡＬクラブ」が発足され、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくりを目指し、教科や学年の壁を越え、教師相互の授業改善に向けた学び合いが実施されている。このような県立豊見城高等学校の取組は、「学び続ける教師集団」すなわち「学びに向かう教師集団」の育成に繋がる取組であると考える。

Ⅲ　学校で取り組む際の留意点

特別支援教育班より高等学校における支援体制の構築に向けて取り組む際に以下の留意点を提案する。

1　特別支援教育校内委員会の実施を年間計画に位置づける。
2　特別支援教育校内委員会での取組内容を具体的に示し、計画的に実施する。
3　検討、提案事項は、特別支援教育校内委員会から全職員へ検討し、提案していく。
4　学校の実態に合わせ、全職員で共通理解をし、できることから取り組んでいく。
5　普段から職員間の連携を密にする。
6　各学校段階における途切れない支援を実施していく。
7　Ｒ－ＰＤＣＡサイクルを確実に行い、次年度へ繋げていく。

産業教育班からの提案　①

－学びに向かう生徒集団とやる気を育成する実践事例－

農業科におけるポートフォリオを取り入れた実験科目での取組

Ⅰ　事例概要

県立北部農林高等学校は、地域の特産物を活用しながら商品開発を目指す地域連携のプロジェクト活動に取り組む生徒が多く見られ、学校の特色になっている。商品開発の製造については今まで習った知識・技術を活用しながら自ら考え、主体的に取り組むことができている。しかし、食品の分析実験に関しては教師主導になっており、今まで習った知識・技術の活用が課題となっている。

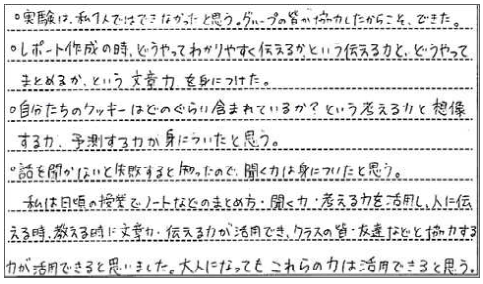
そこで、実験系科目に関しても生徒が興味・関心を持って主体的に参加しながら思考力・判断力・表現力の育成を目指した学習活動に取り組んでいる「県立北部農林高等学校食品科学科」の実践事例を紹介する。

Ⅱ　事例内容

消費者の健康志向により多くの一般食品には栄養成分表がついており食品に含まれている成分に注目が集まっている。そこで、生徒の興味・関心の高い教材として実習で製造している生産物の栄養成分を調べる探求的な学習を通して分析における知識・技術の活用を目指した取組を紹介する。大きな特徴としてはこの単元で学習した記録をポートフォリオにまとめた点にある。これまでは、実験の操作等が中心となり、既習した知識・技術の活用に課題があった。しかし、今回の取組では、三大栄養素の定量、レポート、ポートフォリオ、発表会など知識・技術の活用を図る学習活動を充実させることで思考力・判断力・表現力の育成ができるだろうと仮説し研究に取り組んだ。さらに、レポートのルーブリック作成や付箋紙を使った指導など生徒の学習意欲の低下が起こらないように工夫した内容となっている。(写真５)

実施した結果、これまでの指導を通して専門用語を用いて書いている生徒があまりいない状況であったが思考する時間を十分に確保したことや専門用語を使って繰り返し書かせることで３回目のレポート評価では全員が三段階評価のＢ評価以上に到達することができた。また、授業のまとめとして実施した発表会においても事前に発表練習する姿が見られたことから生徒主体の活動ができたと考える。さらに、記述式内容からもポートフォリオを取り入れることで学習の過程をしっかりと振り返ることができ(図48)、客観的な自己評価ができるようになった。まとめとして、生徒一人一人がポートフォリオを作成したことは大きな成果であり、わからない場面になった時に既習した知識・技術を短時間で振り返ることに有効であった。

写真５　タグを付けたポートフォリオの一例



○実験は、私1人ではできなかったと思う。グループの皆が協力したからこそ、できた。
○レポート作成の時、どうやってわかりやすく伝えるかという伝える力と、どうやってまとめるか、という文章力を身につけた。
○自分たちのクッキーはどのぐらい含まれているか？という考える力と想像する力、予測する力が身についたと思う。
○話を聞かないと失敗すると知ったので、聞く力は身についたと思う。
私は日頃の授業でノートなどのまとめ方・聞く力・考える力を活用し、人に伝える時、教える時に文章力・伝える力が活用でき、クラスの皆・友達などと協力する力が活用できると思いました。大人になってもこれらの力は活用できると思う。

図48　生徒の記述式内容の一例

Ⅲ　今後の課題と留意点

1　発表会では、生徒一人一人の表現力についての評価が難しかったため、表現力の評価方法の工夫改善が必要である。

2　自分の言葉を使って主体的に表現できるようになるために、普段の授業から自分の考えを他人に伝える場面を設定するなど人に伝える活動が課題である。

3　今後も「生徒の作品」としてポートフォリオが良くなるように、他の作品を参考にしたり、生徒の状況にあわせたりするなど改善していきたい。

産業教育班からの提案　②

－学びに向かう生徒集団とやる気を育成する実践事例－

工業科における自学自習教材の開発を通した資格取得への取組

Ⅰ　事例概要

県立工業高等学校においては様々な資格取得や難易度の高い技能検定に多くの生徒が取り組んでいる。その中でも勤労学生を多く抱える定時制課程において、課外講座への参加が厳しい中、限られた時間で効率的に学習する機会を提供し、難易度の高い資格に挑戦できる環境作りに取り組んでいる「県立那覇工業高等学校　定時制課程」の実践事例を紹介する。

Ⅱ　事例内容

今回、工場に設置されている設備機械の故障や劣化を予防し、機械の正常かつ安全に運転を維持管理するための使用部品や潤滑油等を管理、選定する「機械系保全作業」の国家技能検定の取得を目指した取組を紹介する。通常、専門高校においては資格取得のために多くの課外講座を開設しているが、定時制の生徒は様々な理由から参加できない生徒が多い。そのため、今回、教師自らが開発した自学自習教材を「自宅や就業時間の合間等」で利用することによって難易度の高い資格に挑戦し、主体的に学ぶ環境が構築できるであろうと仮設し、教材開発に取り組んだ。教材の大きな特徴としてはスマートデバイス（スマホ、iPhone、タブレット等）と株式会社龍野情報システムが提供するフリーソフト「QuizGenerator」を活用する点にある。潤滑油の劣化状況等を判断する設問等では「静止画」ではなく「動画」を採用する等、より工夫した内容となっている。(図49)

アンケートからも「資格取得に興味がある（88%)」が、「課外講座に参加できない（67%)」との結果が出ており、今回の取組による定時制課程における教育課題の解決に期待を寄せた。また生徒の身近にあるスマホやタブレットを活用していることもあり、生徒の興味関心が高く「バスによる通学時間」や「仕事の休憩時間」「就寝前」に活用できたという予想以上の成果が見られ、自学自習教材の有効性が検証できた。はじめての取組でもあり、受験者は２名と少なかったが、県内の定時制課程として初めて「機械系保全作業」技能検定に合格者を輩出することができたことは大きな成果である。(写真６)

図49　動画を用いた自学自習教材の一例

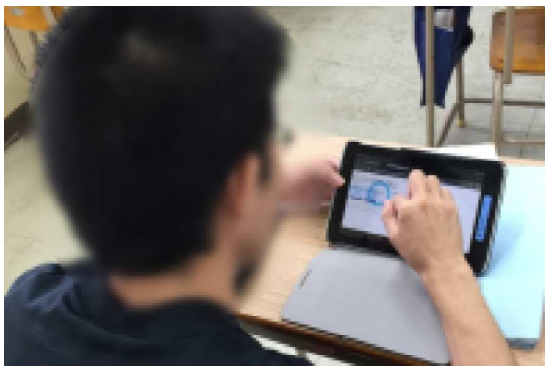


写真６　自学自習教材使用の様子

Ⅲ　今後の課題と留意点

1　スマートデバイスで学習する効果は多大なものがあるが、「メモ書きができない」「普及率が100%でない」等の課題が残った。

2　過去問の著作権があり、今回は技能検定の指導または学習する場合に限ると条件付きの使用となったが、今後は様々な場面での活用も期待できるため、著作権許諾の検討が重要である。

3　マスコミにも取り上げていただき、生徒自身の達成感や充実感はもちろんのこと、周りの生徒への刺激にも繋がり、粘り強く継続する事で今後の受験者の増加、学習意欲の向上はもちろんのこと学びに向かう生徒集団の育成に大きな効果が期待できる。

産業教育班からの提案　③

－学びに向かう生徒集団を育成する実践事例－

商業科における実践的活動を通しての学び

Ⅰ　事例概要

高等学校学習指導要領における商業科の目標は「商業の各分野に関する基礎的・基本的な知識と技術を習得させ，・・・（中略）・・・経済社会の発展を図る創造的な能力と実践的な態度を育てる。」とあり、これらの能力と態度を育成するために、体験的・実践的学習活動に取り組む商業高校が増えている。その一例としてこれまで学習した販売取引の文書作成やコンピュータを活用した仕入れ・販売の模擬取引、顧客満足の実現を目指したマーケティング、商品企画・開発、販売促進に関する広告や店舗設計、接客方法などを、実践的・体験的に学習している「県立南部商業高等学校、流通ビジネス科」の実践事例を紹介する。

Ⅱ　事例内容

1　科目「総合実践」における販売実習

（1）目標

マーケティング分野に関する専門的知識や技術の定着を図るとともに、主体的な体験的学習を通して実践力を養う。地域産業との連携・交流を通して地域社会への理解と貢献の意識を深める。

（2）内容

６～７人編成の模擬会社を設け、模擬会社ごとに、メンバーと協力し南部地域の特産品等について調査・研究をした上で、取引企業及び取り扱う商品を選定し、販売計画（写真７）から仕入れ、販売（写真９）、決算報告（写真10･11）までの一連の活動を行う。校内外あわせて年間３回実施し、毎回実施後に、課題解決のためのグループ会議を設け、ＰＤＣＡサイクルを授業の中で実践する。

写真７　販売計画

写真８　販売前ﾋﾞｼﾞﾈｽﾏﾅｰ

写真９　販売実践

写真10　決算まとめ

写真11　販売実践

（3）効果

学校での学びが、社会と直結しているという実感を得ていくこと、また他者と協力して課題を解決する体験を積み重ねることで、経済社会の構成者としての意識、主体的に貢献する意欲の向上につながり、それが学習に向かう動機につながっていく。また、回を追うごとに評価が上がっていることから、ＰＤＣＡサイクルがうまく生かされ実践力の育成に繋がっていると職員も実感している。

Ⅲ　学校で取り組む際の留意点

実習の評価の仕方について、研究を深める必要がある。また、パフォーマンス評価、ポートフォリオ等、評価方法や評価の仕方はもちろんのこと、評価規準をしっかり設ける必要がある。どの時点で評価を行うか、グループの担当職員によって観点がずれぬよう、細かい基準の設定、職員の共通理解をきちんと図っておく必要がある。

Ⅴ　研究のまとめ

以上の探究を踏まえ、研究のまとめとして「確かな学力」を育成する「学びに向かう集団」づくりの取組として、次の４項目を提言する。

１　「確かな学力」の保障に向けた自校の課題の共有

本プロジェクト研究のテーマに『「確かな学力」を育成する研究』を掲げてから８年目の研究になるが、改めて今年、「確かな学力」の意味と意義を再確認する「所員学習会」の場をもった。その中で平成19年度から28年度までの児童生徒の全国学力・学習状況調査結果の変化を見て、それぞれ「このグラフから読み取れる課題は何か」を考えた。そして、自分の考えを他者に伝え、グループで交流し、全体でも交流した。学校種の違いや教科専門分野の違いによって、考え（課題や原因、受け止め方等）は様々であった。そして、多様な意見が交わされる中で、課題の共有が図られていくことを実感することができた。

「確かな学力」を育成するとはどういうことなのか。なぜ「確かな学力」を育成するのかを問わなければならない。「学力の向上」を図るというときに、なぜ全国学力・学習状況調査の結果を分析するのかを問わなければならない。「学力よりもっと大事なことがある」という意見に対して、「学力」をどうとらえていくのか、「大事なこと」とは何かを問う必要がある。まずは教師が自身に問うて「自分の考え」を持つ必要がある。

「学びに向かう」ということは、主体性を持って学びを始めることである。児童生徒だけでなく、専門性を高めようとする教師自身も、向かおうとする学びの広がりに対して、「問い」を見出し「問い」に対する自分の考えを持って踏み出さなければならない。そこから、それぞれの課題を共有し、協働的な学びへと深めていくことが大切である。

まず、探究の方向を一つにするために、各学校で多様な教職経験と専門性を持ち合わせた教職員が、「確かな学力」の保障について、自分の考えを伝え合う機会を持つことが大切である。そして、目前の児童生徒の状況を多面的に分析し、自校の課題を共有する取組を行う必要がある。

２　各校の児童生徒の実態に即した授業改善

「学びに向かう集団」の育成は、昨年度の提言の一つである「探究型授業」づくりを通して見えてきた学びの姿である。それは、児童生徒一人一人が能動的に課題を探究し、わからないことをわかろうとする集団の育成である。本センターでは、「探究型授業」を「本県の課題を解決するために、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」（平成27年度調査研究報告書）とし、児童生徒が協働して「学びに向かう」学習過程の基本的な授業形態として報告してきた。それらの授業展開について、各校の児童生徒の実態に即して検討を加え、学びに向かう授業づくりの充実を図っていきたい。

「学びに向かう」授業は、単元や題材のまとまりを通して示される「主題」のもとで、児童生徒自身が課題を持ち、その解決に向けた協働的な活動によって、多様な学びを実現しようとする。そこでは、「相手の話を聞く」「考えを伝える」「考えを深める」ことの往還によって言語活動が重視される。協働的な作業が展開される中で、児童生徒自身が知識や技能の習得の必要を自覚し、思考力、判断力、表現力を発揮した授業を創っていく。そのような「学びに向かう」授業を、学校の現状や学年の発達過程に即して展開する必要がある。

さらに、日々の基本的な授業改善が図られなければならない。それは、各校の児童生徒の現状に即した授業改善である。これまでの全国学力・学習状況調査を分析すると、本県児童生徒の学力は確実に向上していることがわかる。取り組むべき課題も絞られてきた。そのような本県、各校児童生徒の現状を理解し、実態に即した授業改善を図る必要がある。

本県児童生徒の実態に即した具体的な授業改善を図るためには、沖縄県教育委員会の推進する各教育施策を踏まえることが重要である。「わかる授業」の構築を目指して、教師が自らの授業改善に役立てる「わかる授業Support Guide」(H25.10)、学校支援訪問等によって焦点化されてきた、授業参観と自己評価の観点「授業における基本事項」(H26.４)、平成28年度から30年度に向けて重点的に取り組む「学校教育における指導の努力点」と「徹底事項」・「授業改善サイクル」(H28.4) を具体的に実践に活かしたい。そして、平成29年度から平成31年度の推進期間を設定して取り組む「学力向上推進プロジェクト　授業改善の６つの方策」(H28.12)を基にして、学校全体で本県の教育課題を共有するとともに、各校の実態に即した手立てを検討し具体的な指導実践へとつないでいきたい。

３　「学びに向かう児童生徒集団」を形成する自立的な学び手と協働的な学び手の育成

本県では、「確かな学力」の向上に対する教職員の意識の高まりの中で、各学校、教師個々で多様な研究が進められ、授業改善が図られている。また、中央教育審議会はもとより、様々な教育機関、研究機関から次期学習指導要領の方向や内容に関する様々な提案が発信され、時宜を得て資質・能力の向上を図る授業改善の具体的な方略が詳細に、また多面的に検討されている。これらの情報をもとにするなどして授業改善を図ることは、児童生徒に学力を保障する教師の勤めといえる。

一方、授業を通して「学び」に「向かう」ことは基本的に「児童生徒側」の課題であることも認識しておかなければならないだろう。社会に出ればなおさら、教師の教え方が根本的な課題でもなく、共に学ぶ仲間のかかわり方が課題でもなく、これは児童生徒自身（私）が「やる気」をもたなければ、始まらないことである。また「やる気」の有無を問わず、児童生徒自身（私）が向き合わなければならない課題があることも教えなければならない。つまり、児童生徒に「自立的な学び手」となることが求められる。自分のペースで遊び、学んだ時期を過て、義務教育等のカリキュラムに身を置く児童生徒は、その学びを「自己管理」する必要が生じる。そこで与えられた一定量の過程を履修することは児童生徒の勤めである。

今回、中学校数学の授業検証で、具体的なテストの目標調整を図る「学びの自己管理」という、生徒への側面的な支援を試みた。教師がトレーナーやコーチのような視点で助言し、児童生徒は主体的に自身の学びを管理する「自立的な学び手」を育成する必要がある。この視点は児童生徒のキャリア形成にも大いに役立つものである。（今後、「自立的な学び手」の育成を考えていくためには、「自己調整的な学習」についての研究も深める必要がある。）

さらに、「協働的な学び手」を育成する必要がある。児童生徒が「協働的な学び手」となるためには、授業改善による場の設定も大切であるが、学校生活のあらゆる場面で生起する課題を、児童生徒が協力して解決していく習慣をつけることが大切である。特に学級活動の時間においては、組織的に何かを決定するだけでなく、合意形成を図ったり、成員に共通する主題について自身の意見を伝え合って対話する「話合い活動」の充実も求められる。

このような「自立的な学び手」と「協働的な学び手」の育成にあっては、一単位時間の授業で育成するというよりは、単元や題材のまとまりを見通した学びを通して取り組ませるという意識を持つことが重要なポイントである。単元等のまとまりの中で学習目標へ試行錯誤して接近するゆとりや調整の機会を与え、児童生徒自身にも学習に対するマネジメントの感覚が培われるようにすることが大切である。児童生徒の実態に応じ、一単元指導計画の中に、教師がしっかり教える時間を多く確保したり、とことん話し合う時間や協働で学ぶ時間、また、単元で学んだことをじっくりと振り返る時間を計画するなど、単元指導全体を見通した計画を進めていきたい。

４　「学びに向かう教師集団」の形成と各学校の校内研修の充実

本研究の全考察を通じ、最後にまとめとして提言することは、各学校において「学びに向かう教師集団」の形成と校内研修の充実を図っていくことである。

「学びに向かう教師集団」は、教師一人一人が各教科等指導領域の専門性を活かし、学校全体の課題共有と課題解決に向けた方向性を一つにし、協働の体制を図りながら集団（組織）としての機能を発揮することである。その機能が具体的に校内研修の充実を図る取組を通して実現される。

自校の校内研修のテーマが生活指導上の課題解決であったとしても、次期学習指導要領を標榜した授業改善の工夫であったとしても、学校全体の切実な教育課題として吟味、共有され、カリキュラム・マネジメントの実践サイクルを活かしながら、徹底的に、継続的に取り組む方針を立てていきたい。

その際、児童生徒に取り組ませた「学びの自己管理」のように、学校全体の課題設定に即した具体的な目標を教師自身が設定し、自己調整を図りながら、取組を充実させることも考えられる。ある中学校では、「①一人一人の教師が自分の研究テーマを持って各教科の専門的な視点で教材研究を行う。」「②全員が年に１度、授業を公開し、授業研究会を主軸にした校内研修を学年や学校全体で実施する。」「③授業参観では生徒がどのように学んでいるかを・主体的な学び・対話的な学び・深い学びの三視点で観察し、授業研究会で互いのその見取りを交流する。」など、具体的な研修の方向が示され、教職員が協働で「学びに向かう」体制が整えられている。

本センターにおいても、各学校の取組への支援体制として、各種出前講座の実施、経年研や夏期短期講座等の実践研修講座の実施、教育講演会の開催などの充実を図ってきた。今後はさらに、出前講座等を活用した校内研修全体の進め方をサポートするなど、コンサルティング機能を充実させ、本セ

ンターもまた、「学びに向かう集団」として歩んでいかなければならない。

Ⅵ　研究の成果と課題

１　成果

(1)　本センターの学校支援の歩みを振り返り、各年の提案を考察することにより、今後の本センターの在り方と方向性として「学びに向かう力」の育成を図っていくことを共有できた。

(2)　平成28年度全国学力・学習状況調査の結果を分析し全体的な考察を行うことで、今後の各学校における取組の要点を提言した。

(3)　本県教職員の「確かな学力」の育成に関する意識、授業改善の視点を調査し考察することで、今後求められる研修や授業改善の課題をまとめた。

(4)　「学びに向かう集団」を育成する意義を確認するとともに、「学びに向かう」ことの理論構造を検討し、要点としてまとめた。

(5)　統一テーマに対し、共通理解を図りながら、各班の視点から「学びに向かう集団」の育成を考察、吟味し提案した。

(6)　本県児童生徒に「確かな学力」を育むことの意義を確認し、所員が「学びに向かう集団」として、協働的に課題探究にあたる必要を確認した。

２　課題

(1) プロジェクト研究を基軸にして、「学びに向かう」研究体制を構築し、新たな教育課題に対応する多面的多角的な調査研究を実施する。

(2)　学校のカリキュラム・マネジメントのデザインを、各班の視点からとらえ、その進め方を探りながら、コンサルティングな学校支援を図る。

(3)　各班諸講座等のネットワーク、ICT を活用して、カリキュラム・センターとしての機能を活かして、「学びに向かう力」の発信を強化する。

(4)　次期学習指導要領を見据えて、共通理解を図り、各研修講座の再構築を図る。

〈参考文献〉

文部科学省　中央教育審議会　2016　「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について　中央教育審議会（答申）」

文部科学省　国立教育施策研究所　2016　「平成28年度　全国学力・学習状況調査　報告書・調査結果資料」

安西祐一郎　2016　「高大接続システム改革と学力」　『教職研修』2016.1（教育開発研究所）

沖縄県立総合教育センター　2016　平成27年度　調査研究報告書

羽入佐和子　2015　「学習指導要領は改訂されるのか」　『教職研修』2015.11（教育開発研究所）

奈須正裕　2015　「育成すべき資質・能力とは何か」　『教職研修』2015.11（教育開発研究所）

文部科学省　中央教育審議会　2015　「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について　中央教育審議会（答申）」

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

沖縄県立総合教育センター　2014　平成25年度　調査研究報告書

安彦忠彦　2014　『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』　図書文化

沖縄県立総合教育センター　2013　平成24年度　調査研究報告書

沖縄県立総合教育センター　2012　平成23年度　調査研究報告書

沖縄県立総合教育センター　2011　平成22年度　調査研究報告書

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

伊藤崇達　2008　「自ら学ぶ力」を育てる方略　―自己調整学習の観点から―」『BERD13号』　ベネッセ教育総合研究所

ベネッセ教育研究開発センター　2007　「学びに向かう生徒を育てる指導とは」『VIEW21』 2007.1

ベネッセ教育研究開発センター　2005　「学びに向かう集団づくり」『VIEW21』 2005.4

三宅なほみ　2005　「生徒同士の協調による学びが生徒の知識に深みを与える」『VIEW21』 2005.4 ベネッセ教育研究開発センター

藤岡寛治　森敏昭　秋田喜代美　鹿毛雅治(編)　奈須正裕(編)　戸田有一　2004　『学ぶこと・教えること－学校教育の心理学』　金子書房

佐藤公治　1999　『対話の中の学びと成長』　金子書房