

## 川崎市学習状況調査の結果活用に関する研究

—資質・能力の育成をめざした授業改善のための、調査結果活用モデルの開発—

学力分析研究会議

青木 匡信<sup>1</sup>      酒井 尚之<sup>2</sup>      田邊 諭<sup>3</sup>      野土谷 淳<sup>4</sup>      杉田 義之<sup>5</sup>

### 要 約

本市では、令和5年度より新たな川崎市学習状況調査（以下市調査）を実施した。市調査では、項目反応理論（IRT）を用いることで、同一母集団の経年の比較を可能とした。市調査の実施に先駆け、本市では令和4年度から学力分析研究会議を設置し、調査結果を活用した授業改善を効果的に行うための手立ての研究を進めた。令和4年度の研究では、学習意識調査（以下意識調査）の結果を取り入れることで、学校全体として児童生徒の学習状況を把握し改善策を話し合うことにつながったこと、学力層分析に着目することで平均正答率だけでは把握できなかった児童生徒の課題に気付き、授業改善につながったことが確認できた。一方、授業改善の取組が単発的であったり、取組に差があったりするなど、年間を通した学習の中に調査結果の活用を位置付けることについては課題が残った。

そこで本研究では昨年度の成果と課題を踏まえ、年間を通した調査結果の活用モデルを開発し、その効果の検証を行った。具体的には、①意識調査の質問項目を学校教育目標等との関連を意識して抽出し、学校や学年等において育てたい資質・能力を測る大まかな指標とすること、②前年度の分析や取組を踏まえ、年度当初から授業改善に取り組むこと、③調査結果の分析により学校・学年の経年変化や課題を把握し、授業改善策や個に応じた手立てを追加することの3点を共通の手立てとした年間を通した調査結果活用モデルを設定し、研究協力校での実践及び効果の検証を行った。

その結果、学校全体として分析結果に基づく授業改善の取組が広まり、より継続的な実践につながったこと、検証授業実施学年において児童生徒の意識・行動の変容が促進されたことが確認された。また、事前に重点項目を設定することが分析作業の動機付けとなること、分析・対話・立案のステップでの分析研修会により「授業に生かせそう」という効力感が高まること、分析結果を踏まえた手立てが児童生徒の意識・行動の変容をより促進することなどの可能性が示唆された。

キーワード：川崎市学習状況調査、学習意識調査、経年変化、学力層分析、研修評価

### 目 次

|           |    |               |    |
|-----------|----|---------------|----|
| I 主題設定の理由 | 46 | 3 実践の検証       | 61 |
| 1 研究の背景   | 46 | III 研究のまとめ    | 63 |
| 2 問題の所在   | 46 | 1 研究の成果       | 63 |
| 3 研究の方向性  | 48 | 2 研究の課題と今後の展望 | 63 |
| II 研究の内容  | 49 | 参考文献          | 64 |
| 1 研究の方法   | 49 | 指導助言者         | 64 |
| 2 実践の具体   | 52 |               |    |

<sup>1</sup> 川崎市立小杉小学校教諭（長期研究員）

<sup>2</sup> 川崎市立下作延小学校総括教諭（研究員）

<sup>3</sup> 川崎市立高津小学校教諭（研究員）

<sup>4</sup> 川崎市立久地小学校教諭（研究員）

<sup>5</sup> 川崎市立西高津中学校教諭（研究員）

# I 主題設定の理由

## 1 研究の背景

### (1) 新しい川崎市学習状況調査について

本市では、「第2次かわさき教育プラン第3期実施計画」における新たな事業として「学力調査・授業改善研究事業」を位置付け、令和5年度より新たな川崎市学習状況調査（以下「市調査」という）を実施した。市調査では、これまでと同様に教科調査と学習意識調査を実施する一方、調査対象学年を小学校5年生と中学校2年生の2学年から、小学校4年生から中学校3年生までの6学年に拡大した。さらに問題設計においては、項目反応理論(IRT)<sup>1</sup>を用いることで、経年の比較を可能とした。これにより2回目の実施以降は、同一学年間<sup>2</sup>の比較、また同一母集団<sup>3</sup>や個人内における経年比較が可能となった。

市調査の目的は、表1のように定められており、各学校については「学校教育目標等で示した資質・能力の育成に向けて、調査結果を分析し、個に応じた指導や学校(学年)での授業改善、教育課程編成等に生かす」と示されている。また、市調査結果の活用における基本的な考え方として、「学習指導要領、かわさき教育プラン、学校教育目標等で示された資質・能力の育成に向けて、児童生徒、各学校、校長会・各研究(部)会、教育委員会のそれぞれが主体となり、RPDCAサイクルを進める」と定められている<sup>4</sup>。

表1 川崎市学習状況調査の目的

|               |  |
|---------------|--|
| 児童生徒<br>保護者   | 学習の取組を振り返り、課題を的確に把握し、学習改善に生かす。   |
| 学校            | 学校教育目標等で示した資質・能力の育成に向けて、調査結果を分析し、個に応じた指導や学校(学年)での授業改善、教育課程編成等に生かす。         |
| 校長会<br>研究(部)会 | 教育委員会と連携して全市的な結果の分析と授業改善の具体的な手立て、個に応じた指導の手立て等を研究し、説明会や各研究(部)会の事業等で教員に伝達する。 |
| 教育委員会         | 全市的な児童生徒の学習状況を経年調査することにより、学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図る。              |

### (2) 本研究会議の位置付け

市調査の実施に先駆け、本市では令和4年度から川崎市総合教育センター内に「学力分析研究会議」を設置し、先行実施校<sup>5</sup>の協力の下、調査の結果を活用した授業改善を効果的に行うための手立ての研究を進めてきた。令和5年度も、昨年度同様、学校における調査結果の活用場面に絞り、学校教育目標等に示す資質・能力の育成に向けた調査結果の活用方法について研究を進めることとした。

## 2 問題の所在

### (1) 先行研究から

令和4年度の研究において中島ら(2023)は、学校が育成をめざす資質・能力を育むための授業改善に、調査結果を活用していくための手立てとして、「教科調査の結果と学習意識調査(以下「意識調査」という)の結果の併用」、「学力層分析<sup>6</sup>の活用」、「授業改善に向けた校内研修の企画・実施」の3つを手立てとして講じその効果を検証した。

検証の結果として、校内研修では、各学校が主体となって結果を活用し、児童生徒の実態を把握する

<sup>1</sup> 学力を数値化する測定の理論のこと。出題するすべての問題に同一尺度で難易度を設定することで、異なる調査間での学力の比較が可能となる。

<sup>2</sup> 「令和4年度の小学校6年生」と「令和5年度の小学校6年生」といったように、実施年度は異なるが、所属学年が同じ集団を同一学年とした。

<sup>3</sup> 「令和4年度の小学校5年生」と「令和5年度の小学校6年生」といったように、同じ母集団を同一母集団とした。

<sup>4</sup> 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター「新川崎市学習状況調査ガイドブック」令和5年7月 p.2

<sup>5</sup> 先行実施校は、川崎市内、市立小学校2校、市立中学校1校に依頼した。

<sup>6</sup> 学力層を上位から25%ごとに4層(上位から順にA層・B層・C層・D層)に分け、それぞれの数値を比較することで、どの学力層で顕著な差異が生じているかを分析すること。「4層分析」ともいう。本研究においては、表記を「学力層分析」に統一する。

姿が見られたこと、学年・学校として、児童生徒の実態を踏まえた上で授業改善策を考えることができたこと、検証授業においては、改善策をもとに取り組むことができ、その質の向上を図ることができたことを成果として挙げている。

一方、課題として、検証授業に取り組んだ授業者以外の学年や教科の教員の実践について、「研修直後は学年の改善策を自身の授業改善に生かそうとする姿が一部見られたものの、残念ながら時間の経過とともにその意識は薄まっていった」と述べ、長期的な視野をもって授業改善を継続していくための手立てとともに、学校として結果活用の取組を定期的に検証し、改善していく体制づくりの必要性を指摘している<sup>7</sup>。

## (2) 先行実施校のアンケート調査から

市調査の先行実施校の教員を対象に行った「川崎市学習状況調査の活用に関するアンケート」<sup>8</sup>からは、「調査結果の活用状況」についての現状が見えてきた。「調査結果の分析は、授業の改善点を見い出すことに役立ちましたか」という質問に対して、「役立った」あるいは「どちらかというと役立った」という肯定的な回答が74.1%であった一方で、「調査結果の分析をどの程度授業改善につなげることができましたか」という質問に対して、「夏休み明けから続けて取り組むなど、継続的に取り組んだ」の回答が9.3%、「複数の単元で実践するなど、中期的に取り組んだ」の回答が24.1%であった(図1)。

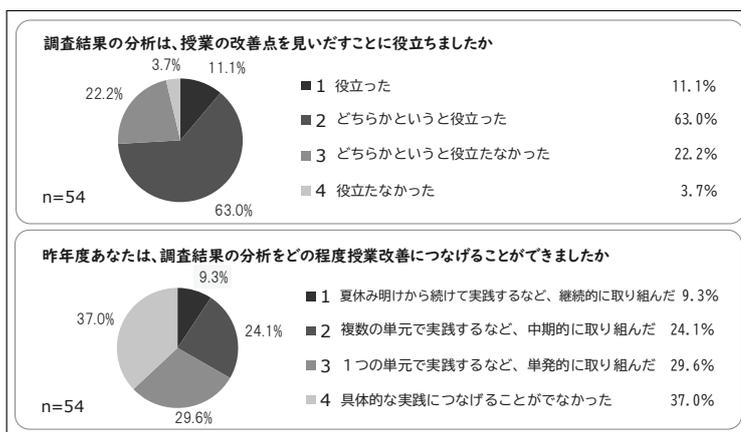


図1 「川崎市学習状況調査の活用に関するアンケート」に対する回答

授業の改善点を見い出すことはできたが、そこから具体的な実践に結び付かなかつたり、単発的な取組に終わってしまったりしており、継続的な授業改善に調査結果の分析が十分活用されていない実態があることが明らかとなった。

## (3) 「新川崎市学習状況調査ガイドブック」から

「新川崎市学習状況調査ガイドブック」によると、各学校においては、学校教育目標等で掲げた「育成をめざす資質・能力」の実現に向けたカリキュラム・マネジメントを推進するための「PDCA サイクル」の中に、「学習状況調査」を「R (Research)」とした「RPDCA サイクル」として位置付け、日々の授業改善に活用することを推奨している<sup>9</sup>。

一方で、「各主体の年間の事業概要」においては、各学校の年間を通した取組について表2のように示している。この表からは、4月の調査の実施から7～9月の「調査結果についての校内研修の開催」までの期間の取組が空白となっており、授業改善に向けての計画「P」が7～9月以降であるという捉え方となっている。

表2 「新川崎市学習状況調査ガイドブック」における学校の年間の事業概要

|             | 4月<br>「R」        | 7～9月<br>「P」             | 9月～1月<br>「D」          | 2・3月<br>「C」「A」   | 次年度<br>4月<br>「R」 |
|-------------|------------------|-------------------------|-----------------------|------------------|------------------|
| 各<br>学<br>校 | 調<br>査<br>実<br>施 | ・調査結果について校内研修会開催(～9月上旬) | ・授業改善の取組、児童生徒の学習改善の支援 | ・年間反省等での年間取組振り返り | 調<br>査<br>実<br>施 |

各学校においては、4月から学校教育目標等で示した資質・能力の育成に向けた授業に取り組んでいると考えると、年度当初から進めている「PDCA サイクル」と、調査結果の分析から始まる「RPDCA サイ

<sup>7</sup> 中島悠太郎他「新川崎市学習状況調査の結果活用に関する研究」令和4年度研究紀要第36号 川崎市総合教育センター p.55・pp.72-74

<sup>8</sup> 市調査を先行実施した学校で授業を受け持っていた教員を調査対象とし2023年6月に実施した。

<sup>9</sup> 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター「新川崎市学習状況調査ガイドブック」令和5年7月 p.1

クル」との関連が、この表からは明確にならないといった問題点が考えられる。

このことは、前項のアンケート調査で明らかになった通り、調査結果の分析による授業改善策が単発的に終わってしまったたり、日々授業の中でうまく実践できなかつたりしていた要因の一つではないかと本研究会議では捉えることとした。

#### **(4) 研究課題（リサーチクエスト）**

以上を整理すると、問題点を次のようにまとめることができる。まず、年度当初から進めている学校教育目標等で示した資質・能力の育成に向けた「PDCA サイクル」と調査結果の分析から始まる「RPDCA サイクル」との関連が曖昧であった。加えて、結果活用の取組を定期的に検証し、改善していくための年間を見通した体制づくりが必要であった。その結果として、調査結果の分析による授業改善策が継続的な授業実践につながっていなかったり、一部の学年・学級の実践に限られたりしていた。

そこで本研究会議では、これらの問題点を一体的に捉え「市調査の結果をどのように活用していけば、学校全体として資質・能力の育成をめざした継続的な授業実践につなげていけるのだろうか」という研究課題を設定することとした。

### **3 研究の方向性**

#### **(1) 課題解決の仮説**

「市調査の結果をどのように活用していけば、学校全体として資質・能力の育成をめざした継続的な授業実践につなげていけるのだろうか」という研究課題に対し、本研究会議では「年間を見通した授業改善の過程に調査結果の分析を位置付ける」とことと「意識調査を意図的に活用する」ことの2つが、課題解決への手がかりとなるのではないかと仮説を立てた。その理由は以下の通りである。

##### **① 年間を見通した授業改善の過程に調査結果の分析を位置付ける**

令和4年度の全国学力・学習状況調査の質問紙調査によれば、「授業研究や事例研究等、実践的な研修を行っていますか」という学校質問紙の項目に対し、市内小学校では98.2%、市内中学校では90.5%が「よくしている」または「どちらかというとしている」という肯定的な回答をしている。さらに、「全くしていない」という回答は小学校、中学校ともに0%となっている。授業研究や事例研究は、授業改善を目的に行われていると捉えるのであれば、どの学校でも実践的な研修を行う中で授業改善に取り組んでいる、といえる。

以上の現状を考えると、調査結果の分析を授業改善の始まりと捉えるのではなく、年度当初から取り組んでいる授業改善の効果を振り返る機会と捉えることが、調査結果の活用場面として適切である。そして、授業を行う教員がそのことを認識し、年間の取組を見通した上で調査結果の分析に臨むことで、調査結果の分析による授業改善策が継続的な授業実践へとつながっていくのではないかと考えた。

##### **② 意識調査を意図的に活用していく**

意識調査の活用を進める根拠としては、昨年度の研究からも明らかになったとおり、教科調査だけでなく意識調査に着目することにより、調査の該当教科や学年に関わらず、学校教育目標等の達成に向けて、全教員が調査結果を授業改善に活用していくことが可能になることが挙げられる。中島ら(2023)によれば、意識調査の結果も含めた話し合いは、教科調査を実施していない学年・教科の担当教員も含め「より活発な意見交換がなされていた」<sup>10</sup>としている。本研究では、さらに意識調査を活用し、学校や学年等において育てたい資質・能力を測る大まかな指標としていくことで、学校全体の取組として調査結果を活用していけるのではないかと考えた。

---

<sup>10</sup> 中島悠太郎他「新川崎市学習状況調査の結果活用に関する研究」令和4年度研究紀要第36号 川崎市総合教育センター p.72

## (2) 研究主題の設定

以上から、本研究会議では、各学校が資質・能力の育成をめざした授業改善を行う際に、市調査を効果的に活用していくことをめざして、各学校で応用できる年間を通した調査結果の活用モデル（以下「通年活用モデル」という）を開発し、研究協力校<sup>11</sup>での実践を通してその効果を検証することとした。研究主題、副題については次の通りである。

川崎市学習状況調査の結果活用に関する研究  
—資質・能力の育成をめざした授業改善のための、調査結果活用モデルの開発—

## II 研究の内容

### 1 研究の方法

#### (1) 通年活用モデルについて

通年活用モデルを設定するに当たり、①意識調査の質問項目を学校教育目標等との関連を意識して抽出し、年間の授業改善の取組を振り返る大まかな指標とすること【意識調査の指標化】、②前年度の分析や取組を踏まえ、年度当初から授業改善に取り組むこと【指標を意識した授業実践】、③調査結果の分析により学校・学年の経年変化や課題を把握し、授業改善策や個に応じた手立てを追加すること【結果分析による授業改善策の立案】の3つを共通の取組とした。以下それぞれの詳細を述べる。

#### ① 意識調査の指標化

中島ら（2023）は、意識調査の質問項目の中から、学校教育目標等で示す学校が育成をめざす資質・能力を手掛かりに、各学校において質問項目を10～20問程度抽出し、結果分析に活用した<sup>12</sup>。通年活用モデルにおいても、図2上段に示すように、意識調査の質問項目の抽出を行うが、その質問項目については年度の終盤に改めて調査を行い、年間の授業改善の取組を振り返る大まかな指標として活用することとした。

#### ② 指標を意識した授業実践

各学年においては、児童生徒の実態や前年度の調査結果等を考慮し、学校で抽出した意識調査の質問項目の中からさらに項目を3つ程度に絞り、「重点項目<sup>13</sup>」として設定した。そして、設定した重点項目を意識しながら、学年での共通の取組を計画し、年度当初から授業改善に取り組むこととした（図2下段）。例えば、昨年度までの学年の実態として、自分の考えをまとめて記述することに課題がある児童生徒が多かった場合、「調べて分かったことをもとに、考えをまとめることができる」という質問項目を重点項目の一つに設定し、「考えのプロセスが残るノート指導」を学年の共通の取組とすることなどである。

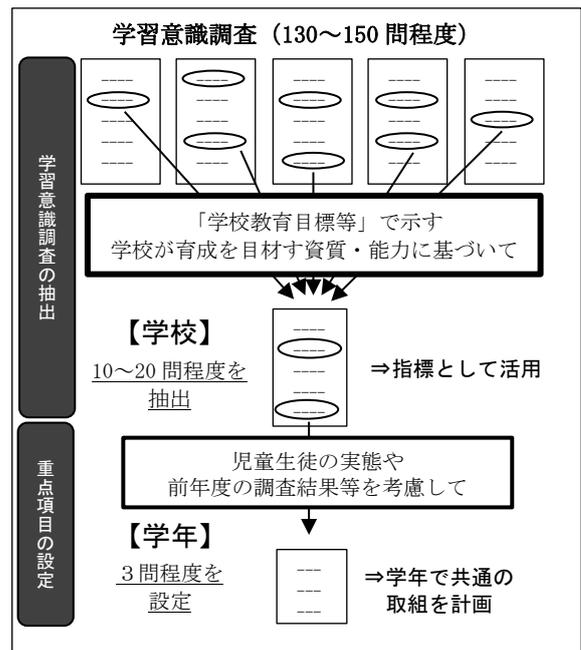


図2 学習意識調査の抽出・重点項目の設定のイメージ

<sup>11</sup> 研究協力校は、川崎市内、市立小学校3校、市立中学校1校の計4校（全て同じ中学校区）に依頼した。そのうち小学校2校と中学校については市調査の令和4年度先行実施校となる。

<sup>12</sup> 中島悠太郎他「新川崎市学習状況調査の結果活用に関する研究」令和4年度研究紀要第36号川崎市総合教育センター p.59

<sup>13</sup> これ以降、学校で抽出した質問項目を「抽出項目」、学年で選定した質問項目を「重点項目」と表記する。

実際に重点項目の設定や共通の取組の計画においては、年度初めに行う学年目標の設定の場面に行ったり、校内授業研究の取組と関連させたりすることを想定した。

### ③ 結果分析による授業改善策の立案

調査結果の分析については、教科調査及び意識調査の分析を行い<sup>14</sup>、学校・学年の経年変化や課題を把握し、授業改善策や個に応じた手立てを追加することとした(図3)。その際、各学年で設定した重点項目に立ち返って学年ごとに授業改善策を立案することで、年度当初からの取組との関連を意識できるようにした。そのため、新たな取組を追加するというだけではなく、すでに行っている取組について、分析によって把握できた実態をもとに、個に応じた手立てを講じることも可能とした。

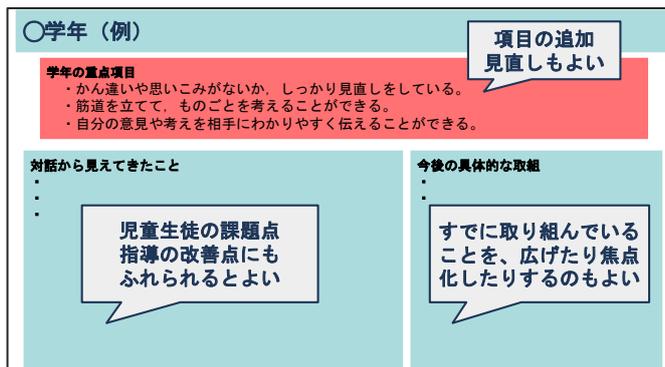


図3 授業改善策の立案に用いたスライドの例

分析研修会については、Ⅱ-1-(3)において詳述する。

### (2) 実施の流れ

通年活用モデルについて年間の取組の流れを整理すると図4のようになる。

取組の流れは、一つの目安であり各学校の実態に応じて調整するものとした<sup>15</sup>。

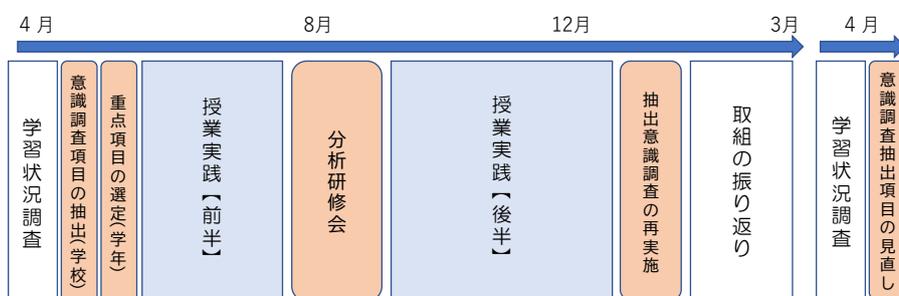


図4 通年活用モデルの取組の流れ

### (3) 分析研修会について

調査結果を授業改善に活用していくことを考える上で、分析のための研修は重要な機会となる。本研究においては、研修の大まかな設計は共通のものとし、細かい運用は各学校の実態に合わせて調整することとした。以下①分析研修会についての基本的な考え方、②分析研修会の流れとグループ編成、③分析に用いた資料・分析の視点について概略を示す。

#### ① 分析研修会についての基本的な考え方

何のために調査結果の分析を行うのか。その最終的な目的は学校教育目標等で示された資質・能力の育成を図ることであり、そのための授業改善策を考え実践を継続することにある。研修では、その目的を共有した上で、学年ごとに授業改善策を立案することを研修の最終目標として設定、そのためのステップとして「分析」と「対話」を位置付けることとした(図5)。

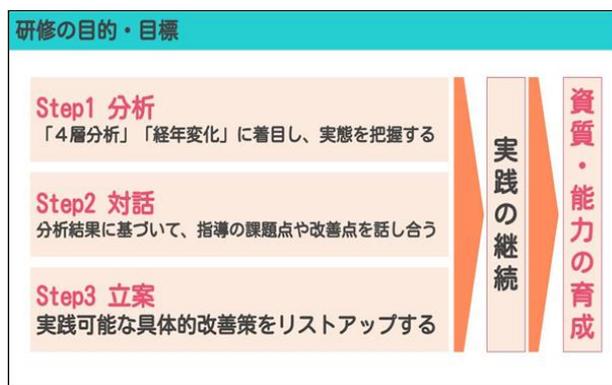


図5 研修会で提示した「研修の目的・目標」

<sup>14</sup> 市内の各学校においては、8月に「校内研修会」を実施し、調査結果の分析及び分析結果を踏まえた取組について検討することとなっている。本研究では校内研修会のことを研修内容の伝わりやすさを考慮し「分析研修会」と表記する。

<sup>15</sup> 本研究においては、実践の効果を測定する目的で「抽出意識調査の再実施」を11月に行うこととしたが、通年活用モデルとしては、1月～2月の実施を想定している。

中原(2020)は、調査・データを用いて行う組織開発について論じる中で「見える化されたデータが、『現場』を変えるわけではありません。『データ』に現場の人々が向き合い『対話』してこそ、現場が変わるのです」<sup>16</sup>と述べている。分析研修会においては、この考え方を参考とし、調査の分析よりもその後の「対話」及び授業改善策の「立案」に重きを置いて進めることとした。

さらに、調査結果はあくまでも児童生徒の実態の一部であると考え、分析から見た実態だけではなく、日常的な児童生徒の見取りの様子と合わせながら、学年での対話を進め授業改善策を立案することを提示した(図6)。



図6 研修会で提示した対話・立案の進め方

## ② 研修の流れとグループ編成

研修の時間については、90分間として計画した。前半部分は「分析」を行い、後半部分において、「対話・立案」を行う構成を考えた。また、当日の進行をスムーズに行うため、研修参加者には事前に本市が作成した「調査結果分析のための研修動画」<sup>17</sup>の視聴と、調査結果の閲覧のためのWebシステム<sup>18</sup>へのログイン及び調査結果の表示までの作業を依頼した。

グループ編成については、「分析」のステップでは学年・教科等を解体した編成とすることで、全教員で児童生徒の実態を把握していくことに焦点化した。一方で、「対話・立案」のステップでは、学年ごとのグループとし、実践可能な授業改善策について対話によって立案することをねらった。

## ③ 分析に用いた資料・分析の視点

限られた研修時間の中で調査結果の分析をし、その後の対話・立案までを行うためには、資料と分析の視点のある程度焦点化することが効果的であると考えた。

教科調査については、原則として実施した教科ごとの「観点・領域別」データを、「学年」の「平均正答率」の表示に限定し出力することとした。意識調査については、「ファイリング用帳票」<sup>19</sup>の「意識調査質問別」の中から、各学校で抽出した項目に該当するデータを事前に編集し、学年ごとに出力した。先行実施校については、同一母集団の昨年度のデータも出力した。分析の方法としては学力層分析を中心とし、先行実施校については、それに加えて経年比較<sup>20</sup>での分析を行うこととした。

### (4) 検証方法について

通年活用モデルの効果の検証については、研修の効果測定の指標として用いられるカーク・パトリックの効果測定レベルのフレームワークを参考に、4つのレベルに分けて評価を行い、それぞれの結果をもとに考察した。以下、①カーク・パトリックの効果測定レベルについて、②カーク・パトリックの効果測定レベルに基づく本研究での評価方法について、③検証授業における分析の視点について詳細を述べる。

#### ① カーク・パトリックの効果測定レベル

小清水ら(2014)は「校内におけるICT活用推進を促す教員研修の評価方法の提案と効果の検証」<sup>21</sup>において、中原ら(2022)は『研修開発入門「研修評価」の教科書』<sup>22</sup>において、それぞれカーク・パト

<sup>16</sup> 中原淳『「データと対話」で職場を変える技術 サーベイ・フィードバック入門』PHP研究所 2020年 p.29

<sup>17</sup> 本市における校務支援システム「サイズWeb」より視聴が可能となっている。

<sup>18</sup> 分析に用いるデータ資料については、本市で採用している業者のWebシステムを用いて出力した。

<sup>19</sup> Webシステムより出力できる代表的な集計値をまとめた概要資料。

<sup>20</sup> 経年比較においては、同一質問の推移をみるなど、同一母集団での比較で分析を行うこととした。

<sup>21</sup> 小清水貴子他「校内におけるICT活用推進を促す教員研修の評価方法の提案と効果の検証」日本教育工学会論文誌38(2)2014年 pp.135-144

<sup>22</sup> 中原淳他『研修開発入門「研修評価」の教科書』ダイヤモンド社 2022年 pp.57-61

リックの効果測定レベルについてまとめている。以下、小清水ら（2014）と中原ら（2022）の知見に基づき概要を示す。

効果測定レベルは、研修直後の受講者に対する直接的効果だけでなく、研修後の受講者の行動変容や受講者が所属する組織に対する効果など、研修の間接的効果も視野に入れたものであり、表3に示したように4つのレベルに分け、評価の目的に応じて、どのレベルのデータを測定するかを決めるフレームワークである。レベル1は反応レベルで、受講者の研修に対する満足感を測定する。レベル2は学習レベルで、受講者が獲得した知識や能力を測定する。レベル3は行動変容レベルで、研修後の行動変容を測定する。レベル4は成果レベルで、組織に対する研修の効果を測定する。

表3 カーク・パトリックの効果測定レベル

| レベル | 名称      | 内容             |
|-----|---------|----------------|
| 1   | 反応レベル   | 受講者の研修に対する満足度  |
| 2   | 学習レベル   | 受講者の知識や能力の獲得   |
| 3   | 行動変容レベル | 受講者の仕事上の行動変容   |
| 4   | 成果レベル   | 研修の受講による組織への効果 |

## ② 評価方法

効果測定レベルのフレームワークをもとに、本研究における各レベルの具体的な内容及び評価方法を表4の通り設定した。

表4 効果測定レベルに基づく本研究の評価計画

| レベル | 名称      | 内容   | 評価方法                               |
|-----|---------|--|------------------------------------|
| 1   | 反応レベル   | 【受講者の研修に対する満足度】<br>・分析研修会に対する意識や満足度はどうであったか                                | 教員へのアンケートの実施<br>(研修直後)             |
| 2   | 学習レベル   | 【受講者の知識や能力の獲得】<br>分析研修会を行ったことで<br>・児童生徒の実態を捉えることができたか<br>・授業改善策を考えることができたか | 教員へのアンケートの実施<br>(研修直後)             |
| 3   | 行動変容レベル | 【受講者の仕事上の行動変容】<br>・分析研修会で考えた授業改善策を、どの程度実践につなげることができたか                      | 教員へのアンケートの実施<br>(研修の2～3か月後)        |
| 4   | 成果レベル   | 【研修の受講による組織への効果】<br>・児童生徒の学習への取組が変わったか                                     | 検証授業による児童生徒の変容の分析<br>児童生徒の意識調査の再実施 |

## ③ 検証授業における分析の視点について

成果レベルにおいて、「児童生徒の学習への取組が変わったか」を評価するに当たり、検証授業を行った。検証授業においては、授業学年が設定した意識調査における重点項目を、授業での児童生徒の行動を見取る視点とした。例えば、「筋道を立てて、ものごとを考えることができる」という重点項目を設定していた場合は、そのような言動が授業において現れていたか、という視点で児童生徒の姿を見取っていった。なお、児童生徒の見取りに当たっては、着目児童生徒を設定することとした。着目児童生徒の選定方法については、学力層におけるA層から1名、BC層から1名、D層から1名として、それぞれの授業学年で設定している重点項目において、担任の見取りをもとに、さらなる成長を期待したい児童生徒を選定した。

検証授業は、分析研修会前（7月）と分析研修会後（9月～11月）に実施した。着目児童生徒の授業内での言動の見取りを比較することで、調査結果の分析を踏まえた授業改善策が児童生徒の学習への取組の変容につながったかを検証した。

## 2 実践の具体

通年活用モデルに基づき研究協力校4校で実践し、各学校1学級で検証授業を行った。以下、検証授業を行った学年・学級の取組の概略と、検証授業における児童生徒の見取り及び変容の評価結果を示す。

なお、実践の概要については、通年活用モデルの流れに沿って学校ごとに図にまとめている。また、児童生徒の変容の評価については5段階評価とし、検証授業の見取りとともに、日頃の児童生徒の様子も加味して各担任が行った。

(1) A小学校の取組 (第5学年・算数科)

【A小学校】研究テーマ  
**自分の思いや考えをもち、表現し、共に学び合える子**  
 ～「わかった」「できた」「なるほど」が実感できる算数の授業を目指して～

① 学校の抽出項目

1. 勉強していて、「おもしろい」「楽しい」と思うことがある。
2. 勉強して、わかったりできたりすることが増えるのは、うれしい。
3. 調べてわかったことをもとに、考えをまとめることができる。
4. 筋道立てて、ものごとを考えることができる。
5. 自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。
6. 自分と違う意見も尊重している。
7. 私は、学校や授業で発言している人の話を最後までしっかりと聞いている。
8. 私は、友だちの話を賛成・反対・つけたしと、つなげるように発言している。
9. 私は、話し合いのとき、考えや意見を進んで出している。
10. 算数の授業で、グループで協力して問題を解いて発表することがある。
11. 算数の授業で、文章や式、図や表などを組み合わせて自分の考えを説明したことがある。
12. 算数の授業で、グループで話し合いや教え合いをしている。

② 重点項目・学年の取組

(ア) 算数の授業で、グループで協力して問題を解いて発表することがある。  
 (イ) 算数の授業で、文章や式、図や表などを組み合わせて自分の考えを説明したことがある。  
 (ウ) 私は、友だちの話を賛成・反対・つけたしと、つなげるように発言している。

○学び合いの場の設定⇒(ア)  
 ○学習の足跡の掲示⇒(イ)  
 ○自分の考えを安心して伝えられる学級風土⇒(ウ)

③ 授業実践前半

7月 算数科「小数のわり算」

【具体的な手立て】

- ①GIGA端末を使った学び合いの学習の場を設ける⇒(ア)
- ②既習事項を教室に掲示する⇒(イ)
- ③まずは「伝える」ことを目指す⇒(ウ)

| 分析・対話から見えてきたこと   | 立案した授業改善策  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・A層の子たちほど個人作業(隠れA層)</li> <li>・A層は自分を高めるB層は教えようとする</li> <li>・A層の中でも分かれている(表現できるA層・個人作業こなりがちなA層・ペアだとできるA層)</li> <li>・ペアだとできるA層の子たちにアプローチ</li> <li>・分かるけど伝えるのが苦手なA層</li> <li>・A層にいるけど自信がない</li> <li>・読み間違いやうっかりミスが多い</li> <li>・自分の考えを記述できない子どもが多い</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・A層の子たちがそれを必要とする取組</li> <li>・ペア・グループの教え合いの場の設定</li> <li>・教え合うバリエーションを多くもっていること(ノートを共有)</li> <li>・教えてもらった事に対してのありがとうコメント</li> <li>・あまり目を向けられないBC層こそ褒める</li> <li>・丁寧に取り組ませる</li> <li>・読書の時間</li> <li>・自分の考えをまとめる時間を作る</li> <li>・自分の身の回りの問題に活用してみる</li> <li>・自分の思いが学習に生かせる授業づくり</li> </ul> |

④ 分析結果・授業改善策

11月 算数科「わり算と分数」

【具体的な手立て】

- ①GIGA端末を使った学び合いの学習の場を設ける+コメント機能を追加する ⇒(ア)
- ②既習事項を教室に掲示する ⇒(イ)
- ③ペア学習や少人数活動を充実させる ⇒(ウ)

| 重点項目   | 肯定的回答(%) |      | 差    |
|--|----------|------|------|
|  | 4月       | 11月  |      |
| (ア) 算数の授業で、グループで協力して問題を解いて発表することがある。         | 60.0     | 70.1 | 10.1 |
| (イ) 算数の授業で、文章や式、図や表などを組み合わせて自分の考えを説明したことがある。 | 62.6     | 61.0 | -1.6 |
| (ウ) 私は、友だちの話を賛成・反対・つけたしと、つなげるように発言している。      | 66.3     | 70.6 | 4.3  |

⑤ 授業実践後半

⑥ 抽出項目の再調査

①実践の概要

A小学校の第5学年では、説明することが苦手な児童が多いという実態とともに、他者意識をもち多様な意見を受け入れ共に学び合えるようになってほしいという指導者の思いから、表現や伝え合うことに関連する重点項目を設定した。そして、まずは安心して自分の考えを伝えられる雰囲気づくりをめざすことを確認し、学年での共通の取組を考え実践した(図7の②)。

調査結果の分析研修会では、「算数の授業で、グループで話し合いや教え合いをしている。」という質問に対する肯定的な回答が、B層では83.3%であるのに対し、A層が67.7%となっている結果に着目して話し合いが行われた。日頃の児童の見取りの様子から、学力層でA層にいる児童の中でも、表現できる児童、個人作業になりがちな児童、ペアならば考えを伝えられる児童と分かれていることが話題となり、ペアだとできるA層の児童や、分かっているが伝えるのが苦手なA層の児童への手立ての必要性が明確になってきた。そして、A層の児童が自分の考えを伝えてよかったと感じられる取組にしていくことを確認するとともに、ペアやグループでの学び合いの設定を取り入れるなどの具体的な授業改善策を考えることにつながっていった。

11月に実施した検証授業では、「GIGA 端末のコメント機能の活用」や、「ペア学習や少人数活動の充実」を、調査結果分析後の授業改善策として実施した。特にペア学習や少人数活動の充実については、A層の児童を意識したものであったが、どの層の児童も伝えることへの抵抗感が少なくなる様子が見られた。今まで伝えることに消極的であったA層の児童からも「私の考えが採用されてみんなに伝わるとうれしい」という発言があり、意識の変容が見られた。

11月に実施した抽出項目の再調査結果からは、重点項目(ア)「算数の授業で、グループで協力して問題を解いて発表することがある。」において、10.1ポイントの上昇が見られた(図7の⑥)。

図7 A小学校の実践の概要

## ②検証授業における着目児童・生徒の見取りと変容の評価

検証授業における着目児童の変容の評価では、特に着目児童F（BC層）と着目児童G（D層）において、結果分析後の授業改善策が有効であったと捉えた。

着目児童Gについて学級担任は、「7月頃までは、グループの輪にも入ろうとしなかったが、11月頃には困っていることも分かったことも伝えるようになった」と変容を見取っていた。また、このような変容の要因としては、「少人数での話し合い活動において、自分の考えを勇気を出して伝え、それを受け入れられたことで安心感が生まれたのではないかと」している。相談しやすいグループのメンバーがいたことで少人数での話し合いの活動が特に有効に働いたと考えられる。

また、着目児童Fについても、疑問や自分の考えを積極的に伝える姿が多く見られるようになっていった。その様子を学級担任は「ペアやグループの話し合いを重ねることで、自分の考えを表出することに抵抗感がなくなってきた。また、学習の足跡からどんな方法が使えるのか選択できるようになったことが要因として考えられる」と捉えていた。

着目児童E（A層）についても、今までは自分の考えに固執する様子が見られたが、ペアや少人数での話し合い活動で自分の考えを伝えたり、GIGA端末で自分の考えを伝えたりする中で、友達の意見を受け入れつつ自分の考えをしっかりと伝えるなど、協働的に学習に取り組むようになった。

なお着目児童の行動の見取りと変容の評価については、表5の通りである。

表5 A小学校（第5学年）の検証授業における着目児童の行動の見取りと変容の評価

| 重点項目 | 算数の授業で、グループで協力して問題を解いて発表することがある。 | 算数の授業で、文章や式、図や表などを組み合わせて自分の考えを説明したことがある。  | 私は、友だちの話に賛成・反対・つけたしと、つなげるように発言している。  |   |
|------|----------------------------------|---|--|---|
| 児童E  | 7月<br>検証授業<br>見取り                | ・隣の子のノートをのぞいて、そのことについて自分の見解を伝えている。<br>・隣の子と事あるたびに意見交流していた。  | ・担任の「数直線いける？」に対してすぐに反応し、「違う方法のほうが分かりやすいのにな」とつぶやき、テープ図を使うとわかりやすいと自分の考えをもつことができていた。<br>・テープ図を使った考えについて端末に書き込み、最後に自分の考えもまとめた。         | ・友達が言ったことに対して反応する姿が多々みられた。<br>・自分と同じ考えの子（テープ図）が発表した時に、「そうそう！ そうなんですよ！」とうれしそうに賛成姿勢を見せていた。その後「3だと割れる数より大きくなってしまふことまき言いたかったこと」と伝える。              |
|      | A層<br>11月<br>検証授業<br>見取り         | ・「近くの人と相談して」の合図とともに友達の相談を始める。<br>・まず、自分の考えを伝え、それに対する友達の疑問や質問に答えながら、「要するに」と考えをまとめていく。  | ・「5/4は4分の1の5つ分だから」と自分の考えをGIGA端末で共有している。<br>・全体で共有する時間にも、率先して手を挙げ、黒板に式や言葉を書き説明をした。  | ・全体の前では最初に発表したため、つなげるような発言にはなっていなかった。<br>・相談の時間には、友達の質問に答えながら説明を付け足していた。  |
|      | 変容の評価                            | 2. ポジティブな変容がやや見られた  | 2. ポジティブな変容がやや見られた   | 2. ポジティブな変容がやや見られた  |
| 児童F  | 7月<br>検証授業<br>見取り                | ・課題について周辺の友達と話し合っていた際「あまりは小数になるのか課題になると思う」と自分の考えを積極的に説明していた。<br>・自分の説明を端末に映して説明はしたが、他の友達の考えを見ることはなかった。                              | ・テープ図を使って計算の方法を説明していた。ノートを書き終えると、それを写真に撮り、端末に映していた。<br>・思考の表現方法について話し合っていた際にテープ図を提案していた。<br>・定規やマス目を用いて、正確なテープ図で説明していた。            | ・友達の意見に対しての具体的な発言は無かったがうなずいたり、反応したりしていた。  |
|      | BC層<br>11月<br>検証授業<br>見取り        | ・「これを式にもどせばいいの」など、疑問に思うことを友達に質問しながら、解決の見通しをもととしている。   | ・課題提示の場面で、求めたいことは「5/4と1.2をくらべるとどちらが大きいか」と発言。<br>・5÷4=1.25という式から、さらに数直線を用いて大小関係を表現する。<br>・学習のまとめを自分のことばで表現。                         | ・近くの友達との話し合いでは、意見を聞くだけでなく、自分の考えを伝えたり、質問したりしながら話し合っていた。<br>・友達の説明に対して「同じ方法のいいますか？」という担任の問いかけに手を挙げて同じであることを伝えていた。<br>・全体では、友達の話につなげるような発言はなかった。 |
|      | 変容の評価                            | 2. ポジティブな変容がやや見られた  | 2. ポジティブな変容がやや見られた   | 2. ポジティブな変容がやや見られた  |
| 児童G  | 7月<br>検証授業<br>見取り                | ・式はすぐにできていたが、グループ活動での発言は少なかつた。→活動中のうなずきは誰よりも多かつた。<br>・「あまりの数…」については頭の中で考え込んでしまつて話をあまり聞いていなかった。                                      | ・計算自体はとても早く終えることができた。→隣の子が間違っているも特に気にするそぶりはなかった。<br>・「あまりの…」では、GIGA端末で見つけた「テープ図」の説明(0.5×4を…)をノートに書き写していた。<br>→自分の意見は書き出すことができなかった。 | ・発言は見られなかったが、友達の考えをしっかりと見ながらノートに写すことができていた。<br>・最後はノートに書き切ること一生懸命でなかなか話が聞けていなかった。   |
|      | D層<br>11月<br>検証授業<br>見取り         | ・途中まで書いたノートを友達に見せながら、「まだここまでできてない」と伝え、友達からアドバイスを受ける。<br>・GIGA端末で共有した友達の考えをじっくりと見ている。分数をわり算の式に直して計算した考え方について「よい考えだと思います」とコメントを残している。 | ・考えた式を友達に見せるが、説明はうまくできない様子であった。担任からの助言を受けて、計算をし直した後「5÷4で1.25になる」と改めて友達に伝えていた。<br>・本時のまとめについて、担任と一緒に考えながら書き、書いたまとめを発表する。            | ・「同じように考えた人？」という担任の問いかけに対して、手を挙げて同じであったことを伝え「言おうと思ってた」とつぶやく。<br>・友達の考えをうなずきながら聞いている。  |
|      | 変容の評価                            | 1. ポジティブな変容がよく見られた  | 2. ポジティブな変容がやや見られた   | 2. ポジティブな変容がやや見られた  |

※網掛け…担任の見取りにより分析研修会後に考えた授業改善策が変容の要因と判断したもの

(2) B小学校の取組 (第5学年・社会科)

| ① 学校の抽出項目   | <p>【B小学校】研究テーマ</p> <p><b>思いや願いをもち、自ら考え、ともに学び合う子をめざして</b></p> <p>—「調べてみたい・やってみよう、すごい・もっと」が生まれる生活科・社会科の授業—</p>  |                |           |   |  |   |
|---|---|----------------|-----------|---|--|---|
|   | <ol style="list-style-type: none"> <li>ふだんから「不思議だな」「なぜだろう」と感じることがある。</li> <li>勉強して「おもしろい」「楽しい」と思うことがある。</li> <li>勉強して身につけた知識は、いずれ仕事や生活の中で役に立つと思う。</li> <li>授業で習ったことをふだんの生活と結びつけて考えている。</li> <li>調べてわかったことをもとに、考えをまとめることができる。</li> <li>自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。</li> <li>自分とちがう意見も尊重している。</li> <li>社会科の授業で、グループで話し合いや教え合いをしている。</li> <li>わたしは、学校や授業で発言している人の話を最後までしっかりと聞いている。</li> <li>わたしは、友達の話に賛成・反対・つけ足しと、つなげるように発言している。</li> <li>わたしは、話し合いのとき、考えや意見を進んで出している。</li> </ol>   |                |           |   |  |   |
| ② 重点項目・学年の取組  | <p>(ア) ふだんから「不思議だな」「なぜだろう」と感じることがある。</p> <p>(イ) 調べてわかったことをもとに、考えをまとめることができる。</p> <p>(ウ) わたしは、友達の話に賛成・反対・つけ足しと、つなげるように発言している。</p>  |                |           |   |  |   |
|   | <p>○単元を見通した学習問題シートの活用と学習の足跡が残るノート指導⇒(ア)</p> <p>○根拠となる資料を提示しながらの話し合い活動⇒(イ)</p> <p>○教師の意図的な問い返し(児童も同士をつなげていく)⇒(ウ)</p>   |                |           |   |  |   |
| ③ 授業実践前半  | <p>7月 社会科「水産業のさかんな地域」</p> <p>【具体的な手立て】</p> <p>①単元を見通した学習問題シートの活用⇒(ア)</p> <p>②学習問題を解決するために必要な資料を自分で選択する⇒(イ)</p> <p>③教師の意図的な問い返し(児童同士をつなげていく)⇒(ウ)</p>   |                |           |   |  |   |
|   | <table border="1"> <thead> <tr> <th>分析・対話から見えてきたこと</th> <th>立案した授業改善策</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>二極化が大きい</li> <li>意識調査から学習自体に意欲はある</li> <li>国語は多くの児童に課題→二極化</li> <li>算数は一部の児童に課題→A層D層の差が顕著</li> <li>重点項目1に課題 特にD層⇒授業に対して受動的に取り組んでいる</li> <li>友達の話に対して賛成。話をよく聞いている。「自分なら～」という考えが出てこない</li> <li>学習状況調査の結果を学級編成などクラス実態が顕著に表れてくるかもしれない</li> <li>重点項目5、10はA層が低い。1位がB層</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>児童たちが調べたいと思うような導入の工夫</li> <li>学習問題を立てる場面で全員の？を共有しながら丁寧に行う</li> <li>授業の途中で振り返りの場面を設けながら、学習の理解を確認しながら、授業を進めていく</li> <li>考えをまとめて書くことを重点化</li> <li>C/D層の子でも理解できそうなテーマや資料に対して、自分の考えをもち、表現することを重視し、習慣化していく</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table> | 分析・対話から見えてきたこと | 立案した授業改善策 | <ul style="list-style-type: none"> <li>二極化が大きい</li> <li>意識調査から学習自体に意欲はある</li> <li>国語は多くの児童に課題→二極化</li> <li>算数は一部の児童に課題→A層D層の差が顕著</li> <li>重点項目1に課題 特にD層⇒授業に対して受動的に取り組んでいる</li> <li>友達の話に対して賛成。話をよく聞いている。「自分なら～」という考えが出てこない</li> <li>学習状況調査の結果を学級編成などクラス実態が顕著に表れてくるかもしれない</li> <li>重点項目5、10はA層が低い。1位がB層</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>児童たちが調べたいと思うような導入の工夫</li> <li>学習問題を立てる場面で全員の？を共有しながら丁寧に行う</li> <li>授業の途中で振り返りの場面を設けながら、学習の理解を確認しながら、授業を進めていく</li> <li>考えをまとめて書くことを重点化</li> <li>C/D層の子でも理解できそうなテーマや資料に対して、自分の考えをもち、表現することを重視し、習慣化していく</li> </ul> | <p>10月 社会科「日本の工業生産と貿易・運輸」</p> <p>【具体的な手立て】</p> <p>①単元を見通した学習問題に戻り、考えをまとめる⇒(ア)</p> <p>②資料から根拠を探す活動の見通しをもって活動する⇒(イ)</p> <p>③児童の反応を見逃さず、問い返す⇒(ウ)</p> |
| 分析・対話から見えてきたこと  | 立案した授業改善策   |                |           |   |  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>二極化が大きい</li> <li>意識調査から学習自体に意欲はある</li> <li>国語は多くの児童に課題→二極化</li> <li>算数は一部の児童に課題→A層D層の差が顕著</li> <li>重点項目1に課題 特にD層⇒授業に対して受動的に取り組んでいる</li> <li>友達の話に対して賛成。話をよく聞いている。「自分なら～」という考えが出てこない</li> <li>学習状況調査の結果を学級編成などクラス実態が顕著に表れてくるかもしれない</li> <li>重点項目5、10はA層が低い。1位がB層</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>児童たちが調べたいと思うような導入の工夫</li> <li>学習問題を立てる場面で全員の？を共有しながら丁寧に行う</li> <li>授業の途中で振り返りの場面を設けながら、学習の理解を確認しながら、授業を進めていく</li> <li>考えをまとめて書くことを重点化</li> <li>C/D層の子でも理解できそうなテーマや資料に対して、自分の考えをもち、表現することを重視し、習慣化していく</li> </ul>  |                |           |   |  |   |
| ④ 分析結果・授業改善策  |   |                |           |   |  |   |
|   |   |                |           |   |  |   |
| ⑤ 授業実践後半  |   |                |           |   |  |   |
|   |   |                |           |   |  |   |
| ⑥ 抽出項目の再調査  |   |                |           |   |  |   |
|   |   |                |           |   |  |   |

①実践の概要

B小学校の第5学年では、社会科の授業を進めるに当たって、児童の素朴な疑問を大切にしていきたいという指導者の思いとともに、社会科の学習を進めるうえでの必要な学び方を児童が身に付けて欲しいという願いから、「ふだんから『不思議だな』『なぜだろう』と感じることがある。」や「調べて分かったことをもとに、考えをまとめることができる。」などの項目を重点項目に選び、学年での取組を考えた(図8の②)。

調査結果の分析を踏まえた学年での対話では、「ふだんから『不思議だな』『なぜだろう』と感じることがある。」という項目に着目した。肯定的な回答割合については、昨年度48.7%から今年度59.2%と伸びてきてはいるが、効果的な手立てを講じることで更なる高まりが期待できるのではないかと考えた。そこで社会科の授業で、導入、学習問題の扱いについて工夫をしていくこととなった。具体的には、社会科の授業の中でこれまでも活用していた単元を見通した学習問題シートの活用方法を見直し、1時間ごとの学習のまとめを書く時間をこれまでよりも確保することとした。

10月に実施した検証授業からは、「単元を見通した学習問題に戻り、考えをまとめる」手立てを講じた結果、各時間の学習問題と単元を見通した学習問題とのつながりを意識している児童が増え、次の時間の学習問題についても思いを巡らせ発言する児童の姿が見られるようになった。また、資料から根拠を探す活動の見通しをもつ時間を設定したことにより、今までは資料を見付けるだけで精一杯だった児童も、限られた時間の中で資料から自分の考えをまとめられるようになっていった。

抽出項目の再調査の結果からは、重点項目の(ア)において、10.8ポイント、重点項目(イ)において8.0ポイントの上昇が見られるなど、児童の意識にポジティブな変容が表れていた(図8の⑥)。

図8 B小学校の実践の概要

## ②実践における児童・生徒の変容の見取り

検証授業における着目児童の変容の評価では、着目児童I（BC層）について重点項目の（ア）「ふだんから『不思議だな』『なぜだろう』と感ずることがある。」において、結果分析後の授業改善策により、ポジティブな変容がよく見られた。学級担任によると、「もともと疑問をもって学習に取り組むことができはいたが、学習問題シートを活用することで、各時間の学習問題と単元を見通した学習問題がよりつながったのか、疑問を投げかけながら学習に取り組むようになった」と変容を見取っている。また、着目児童J（D層）については、重点項目（イ）「調べて分かったことをもとに、考えをまとめることができる。」において、結果分析後の授業改善策により、ポジティブな変容がよく見られた。7月頃は、資料のどこに着目してよいか分からないため、自分の考えがまとまらない様子が見られたが、資料から根拠を探すための見通しをもつ時間を設けたことで、自分の考えの根拠となる箇所に付箋を貼るようになった。その姿を担当が価値付けていくことで、次第にノートに自分の考えを書くように変容していった。

着目児童H（A層）についても、7月と比較し全ての重点項目においてポジティブな変容が見られた。結果分析後の授業改善策としては、学習問題シートの活用が有効であったと考えられる。担任の見取りでは、「毎時間、単元を見通した学習問題に立ち戻ることで、次第に既習と生活経験を繋げて話すことができるようになってきた」と捉えている。同児童において、重点項目（イ）「調べてわかったことをもとに、考えをまとめることができる。」についてもポジティブな変容がよく見られているが、こちらは学習問題を解決するために活用する資料として地図帳が有効であることに気付いたことが、地図帳を細かに読み取り、考えをまとめる姿が多く見られるようになった要因ではないかとしている。

着目児童の行動の見取りと変容の評価については、表6の通りである。

表6 B小学校（第5学年）の検証授業における着目児童の行動の見取りと変容の評価

| 重点項目  | ふだんから「不思議だな」「なぜだろう」と感ずることがある。  | 調べてわかったことをもとに、考えをまとめることができる。   | 私は、友だちの語に賛成・反対つけたしと、つなげるように発言している。  |
|-------|--|--|---|
| 児童H   | 7月<br>検証授業<br>見取り<br>ノートのふりかえり「今回は大陸だのものを調べなかったから、時間があつたら調べようと思う。」                                   | 資料集を手がかりに、鮎子、北海道、境港などについてまとめる。<br>「103ページに戻って～北海道が82.9で一番水揚げ量が多い。」と調べたことを根拠に発言。  | 友達の語に対応する資料が共有されている状況のときに、自ら周りの友達に教えに行く。<br>「〇〇さんの～」と挙手発言。「さっきのところ～」と前の発言につなぎながら北海道の水揚げ量について説明。   |
| A層    | 10月<br>検証授業<br>見取り<br>「100円ショップで売られているものは中国で作られている気がする」と普段の生活と結び付けて、疑問や気付きも書いていた。                    | 地図帳の索引のキーワードを参考に、自分の考えをまとめた。「輸出品目で、日本では世界有数の車の生産地なので例えば世界一のトヨタ・・・などがたくさんあるので全世界に自動車輸出されている」  | 友達の意見で内容が薄かったり、細かい情報を伝えたかったりするときは、積極的に発言していた。<br>普段から友達の話を聞いて付け足したり、賛成する意識をもって取り組んでいる。  |
| 変容の評価 | 2. ポジティブな変容がやや見られた   | 1. ポジティブな変容がよく見られた   | 1. ポジティブな変容がよく見られた  |
| 児童I   | 7月<br>検証授業<br>見取り<br>友達の発言を受けながら、「でも地図帳に魚マークある？」など、疑問に思ったことをその都度伝えながら学習に参加。                          | 教科書を手がかりに、水揚げ量が多い港をノートにまとめる。<br>「暖流と寒流のぶつかる場所が水揚げ量が多いことをまとめる。  | 友達の発言に対して「それにつながります。それで、世界の主な産業の場所にはマグロがあるんですよ。」と発言。<br>「関連してる」「関連してないけど」と言いながら挙手。前の子の発言を聞きながら学習に参加。                                    |
| BC層   | 10月<br>検証授業<br>見取り<br>話し合いの途中で、天然資源を多く輸入していることを疑問に感じ始めていた。途中の友達の発言を聞いて分かったようで、最後には自動車を用いた例え話を発言していた。 | 地図帳の最後のページから輸出入品目を調べていた。発言の際にも、そこで得たデータをもとに日本の特徴を話していた。<br>地図帳の資料では、赤字で書いてある内容まで読んでいた。細かな部分までしっかりとデータを読み取っていた。                           | 天然資源についての発言になると、関連して発言していた。常に自身の考えとつながる発言を聞きながら考えている。<br>聞く力がある。友達の発言にうなずいたり、自分のノートを見返して関連するところを探したりしていた。                               |
| 変容の評価 | 1. ポジティブな変容がよく見られた   | 2. ポジティブな変容がやや見られた   | 2. ポジティブな変容がやや見られた  |
| 児童J   | 7月<br>検証授業<br>見取り<br>地図帳を見ながら「北でとれているんじゃないかな」とつぶやく。  | 学習問題に対して、地図帳を眺める。隣の子が見つけた資料のページを教えてもらい、「北は寒い地域にすむ魚でさ、南は暖かいから・・・」と考えるもまだ考えがまとまらない。<br>「これも重要な。」と育てる業業についての資料に着目。「魚を育ててそれを食料にしているんじゃないかな。」 | 挙手、「I」（前の発言に）関連してる？」と問われ、「関連はしてない。」と応える。⇒関連した話かどうか判断<br>大陸棚だと何がよいのかという友達の説明に続き、「プランクトンを食べようとお魚が来て～」と説明。（前の子につなげるような言葉はないが、内容はつながっている）   |
| D層    | 10月<br>検証授業<br>見取り<br>インタビューでは「社会科自動車づくりのところで、『なぜ、早く組み立てられるのか』など、普段の授業から疑問に思うことが多くなった。」と言っていた。       | たくさんの資料から調べようとしていた。「自分でページを選んでごらん。」という投げかけの段階では、なかなか資料を見つけることが出来なかった。しかし、友達の語や隣の人と会話をしているときはしっかりページ見つけて確認し合っていた。                         | 前回の授業では、なかなか「賛成・反対」などを発言することが出来なかった。しかし、隣の意見交流では積極的に話をしていた。<br>インタビューでは「普段からみんなが賛成していたり、反対していたりしているのを見て自分もできるようになった。前は全然できなかった。」と言っていた。 |
| 変容の評価 | 2. ポジティブな変容がやや見られた   | 1. ポジティブな変容がよく見られた   | 2. ポジティブな変容がやや見られた  |

※網掛け…担任の見取りにより分析研修会後に考えた授業改善策が変容の要因と判断したものの

(3) C小学校の取組 (第5学年・社会科)

【C小学校】研究テーマ  
興味をもち、友達とかかわりながら、考えを深める子

1. ふだんから「不思議だな」「なぜだろう」と感じることもある。  
 2. 黒板に書かれていないことでも、大事なことはノートに書きとめている。  
 3. 授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解しようとしている。  
 4. 授業で習ったことをふだんの生活と結びつけて考えている。  
 5. 調べてわかったことをもとに、考えをまとめることができる。  
 6. すじ道立てて、ものごとを考えることができる。  
 7. 自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。  
 8. わたしは、自分たちの学習や生活をよくするための話し合いや活動に、進んで取り組んでいる。  
 9. わたしは、学校や授業で発言している人の話を最後までしっかりと聞いている。  
 10. わたしは、友だちの話に賛成・反対・つけ足しと、つなげるように発言している。  
 11. わたしは、話し合いのとき、考えや意見を進んで出している。  
 12. わたしは、勉強・運動・そうじ・給食などで、教え合いや助け合いをしている。  
 13. ものごとを最後までやりとげて、うれしかったことがある。  
 14. テストでまちがえた問題は、もう一度やり直している。  
 15. 新しく習ったことは、何度もくり返して練習している。  
 16. わからないことはそのままにせず、わかるまで努力している。  
 17. 授業で学んだことを自分なりにノートにまとめ直している。  
 18. その日のめあてを決めて、授業や家で勉強に取り組んでいる。  
 19. 自分で勉強の計画を立てている。  
 20. ふだんからこつこつ勉強している。

(ア) 黒板に書かれていないことでも、大事なことはノートに書きとめている。  
 (イ) 授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解しようとしている。  
 (ウ) わたしは、友達の話に賛成・反対・つけ足しと、つなげるように発言している。

○個々に最適な時間、方法で調べたことを協働的に学ぶことのできるような授業計画⇒(ア) (イ) (ウ)  
 ○考えたくなるような資料作成、提示⇒(ア) (イ)  
 ○既習を活用しやすいような単元計画⇒(イ) (ウ)

7月 社会科「水産業のさかんな地域」

【具体的な手立て】  
 ①複数の資料から比較・関連・総合して話し合うことができるようにする⇒(ア) (イ) (ウ)  
 ②既習を生かした授業展開を計画していく⇒(イ) (ウ)

| 分析・対話から見えてきたこと  | 立案した授業改善策   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・A層まかせ</li> <li>・B C層向けの学習だとA層も伸び悩む。D層はわからない</li> <li>・一斉授業の進め方</li> <li>・D層の「書く」は極端に低い。一文章に対する抵抗感</li> <li>そのため、算数の応用などでも書くことができない</li> <li>・10：賛成・反対・つけ足しなどは昨年より向上</li> <li>・国語の思考力はA層～D層まで向上</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>○考えたくなるような資料作成、提示</li> <li>・D層の意識向上</li> <li>○個々に最適な時間、方法で調べたことを協働的に学ぶことのできるような授業計画</li> <li>・習熟度別に行うことの必要性</li> <li>・書く力の向上（習熟度による支援）</li> <li>○既習を活用しやすいような単元計画</li> <li>⇒今の取組を継続</li> </ul> |

9月 社会科「自動車生産にはげむ人々」

【具体的な手立て】  
 ①児童自身にとって適した方法で調べ学習を行い、それを協働的に学ぶことのできるような授業計画⇒(ア) (イ) (ウ)  
 ②児童がより興味をもち、主体的に学ぶことができるようにするための地域素材の活用⇒(ア) (イ)  
 ③生産単元の3つを関連させて単元構成⇒(イ) (ウ)

| 重点項目  | 肯定的回答 (%) |      | 差    |
|---|-----------|------|------|
|   | 4月        | 11月  |      |
| (ア) 黒板に書かれていないことでも、大事なことはノートに書きとめている。               | 74.8      | 76.3 | 1.5  |
| (イ) 授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解しようとしている。 | 67.4      | 78.1 | 10.7 |
| (ウ) わたしは、友達の話に賛成・反対・つけ足しと、つなげるように発言している。            | 66.7      | 67.5 | 0.8  |

①実践の概要

C小学校の第5学年では、「主体的に情報を取捨選択しながら学習に臨んでほしい」という指導者の思いと、児童の実態として記述式の問題や思考・判断・表現に関する問題の正答率が低いという昨年度の調査結果から、理由や根拠を明確にしたり、既習や他者の考えを関連付けたりしながら思考する資質・能力の育成を大切にしたいと考えた。そこで、「黒板に書かれていないことでも、大事なことはノートに書きとめている。」や「授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解しようとしている。」などの重点項目を設定し、学年での取組を考えた(図9の②)。

分析結果を踏まえた学年での対話では、重点項目においてA層とD層の開きが大きいことから、個への支援の必要性をより一層感じていた。特にD層の記述式問題の正答率が国語 2.0%、算数 1.8%だったことから、書く力の向上を図っていくことが話題にあがった。そこで学習の中で、今取り組んでいる「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」をより意識し、単元の学習の中で「習熟度に応じた支援」を行い、書く力の向上を図っていきたくと話し合った。

9月に実施した検証授業では、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を意識し、児童自身にとって適した方法で調べ学習を行うことや、D層の児童の学習への意欲を引き出すための地域素材の活用などの手立てを講じた。その結果、以前は全くノートの記述ができていなかった児童が、自分で資料を探したり、資料から課題に関連する記述を見いだしたりすることで、少しずつ考えを書くことができるようになるなどの変容が見られた。

抽出項目の再調査の結果からは、重点項目の(イ)において10.7ポイントの上昇が見られた。理由や考えを説明しようとする姿が、調査結果においても向上した(図9の⑥)。

図9 C小学校の実践の概要

## ②実践における児童・生徒の変容の見取り

検証授業における着目児童の変容の評価では、着目児童M（D層）について、重点項目の（ア）「黒板に書かれていないことでも、大事なことはノートに書きとめている。」において、結果分析後の授業改善策によりポジティブな変容がよく見られた。担任の見取りによると「ノートの記述量が大きく変わり、その際には板書を写すだけでなく、自身の考えも書くことができるようになってきた」と捉えている。その要因としては、地域の事例を取り上げ、身近で考えやすい学習展開を繰り返したことで、主体性が高まっていったのではないかと考えられる。

なお、着目児童K（A層）に対して2つの重点項目において「特に変容が見られなかった」と評価しているのは、7月の検証授業前に講じていた手立てにより、項目の内容に対して十分な高まりが見られていたことにより、7月と9月の比較においては変容を見取ることができなかったためである。一方で同児童においては、児童自身にとって適した方法で調べ学習を行う手立てが有効であった。7月の段階から板書を写すだけでなく、自身の考えもノートに書くことができていたが、9月以降には、さらに学習した内容だけではなく、自分の生活とつながるところや、自分の保護者にインタビューを自主的に行ってきたことも合わせて記述するようになるなどの変容が見られた。

着目児童L（BC層）については、重点項目（ウ）「私は、友だちの話に賛成・反対・つけたしと、つなげるように発言している。」について、ポジティブな変容がよく見られた。これは、学習展開や単元構成を、より比較・関連しやすいうように計画し、その取組を継続してきたことが要因と考えられる。そのため、つなげて発言するとは、既習をどう活用することなのかを児童が理解し、発言の際に既習と結び付けたり、比較したりして話すことにつながっていったと考えられる。

着目児童の行動の見取りと変容の評価については、表7の通りである。

表7 C小学校（第5学年）の検証授業における着目児童の行動の見取りと変容の評価

| 重点項目       | 黒板に書かれていないことでも、大事なことはノートに書きとめている。 | 授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方も一緒に理解しようとしている。  | 私は、友だちの話に賛成・反対・つけたしと、つなげるように発言している。   |
|------------|-----------------------------------|--|---|
| 児童K<br>A層  | 7月<br>検証授業<br>見取り                 | 予想：進んで自分の考えをノートに相談タイム：自分のノートに図を書きながら遠洋漁業等が減ってきたことを説明する。  | 「前」のノートを見返して確認する。<br>・カツオの重さを持った時を振り返りながら、一本釣りをする理由を説明する。   |
|            | 9月<br>検証授業<br>見取り                 | 学習問題に対して<br>・お家の人にインタビューしたこと（音楽が聴ける、エアコンが付いている、360度センサーがあること）を端末に記録している。<br>・ワンタッチの電気、眩しさへの対策（運転席の上部、後部座席のブラインド）、カーナビについて、家の車を観察してまとめる。        | 「一品一様」についてなど、前回の授業の内容を使って、内容を深めようとしていた。<br>・テーマに沿って自由研究の内容も入れることで、自分事として理解していた。<br>・一人一人の共有画像をじっくり見て自分の考えにつなげる、主体的な姿勢が見られた。 |
|            | 変容の評価                             | 2. ポジティブな変容がやや見られた   | 3. 特に変容が見られなかった   |
| 児童L<br>BC層 | 7月<br>検証授業<br>見取り                 | 予想：進んで自分の考えをノートに<br>・資料を見て「やっぱりここだね、ここ重要」と気付いたことをノートにまとめる。   | 品質は消費者のためによくしようとしている⇒既習を根拠に考える。<br>・遠洋漁業等の意味を資料集で確認⇒挙手に資料を見て「やっぱりここだね。」   |
|            | 9月<br>検証授業<br>見取り                 | 学習問題に対して<br>・消費者が求めるものは安全性と環境への配慮が多いとまとめ、それぞれの具体例として電気自動車と「プリクラッシュセーフティ」について記載<br>・どちらかという要点を簡潔にまとめている。  | 学習した中で出てきたキーワードを使って、学習問題に対するまとめを書くとしていた。バックモニター、自動ブレーキ、ミラーヒーターに着目。  |
|            | 変容の評価                             | 3. 特に変容が見られなかった  | 2. ポジティブな変容がやや見られた  |
| 児童M<br>D層  | 7月<br>検証授業<br>見取り                 | 予想：進んで自分の考えをノートに⇒友達に伝える。<br>まとめ：資料をもとに先生に以前の漁業の様子を確認し、ノートにまとめる。<br>まとめの文章とグラフを矢印で結び付ける。  | 「活動する人が少なくなってしまったから～」<br>「前回のお米の授業とつながって、人が少なくなっている人が少なくなったから」⇒前の学習と結び付ける。  |
|            | 9月<br>検証授業<br>見取り                 | 学習問題に対して<br>・体の不自由な人に対応した車について図とともに詳しくまとめている。その他にも、「ユニバーサルデザイン」「持続可能な社会」などの言葉や、センサーに反応して開閉する車について記載。<br>前の時間のノートを見返し、「あ、前回学習したことがのってる」つぶやいていた。 | 自力でまとめようとしていたが、書き出しの内容に困っていた。友達のをちらっと見たり、一度書いたものを書き直したりしながら、まとめの言葉を考えていた。本時に出てきた、ドアミラーが温まる機能を例に「安全性」に着目してまとめを書いていた。         |
|            | 変容の評価                             | 1. ポジティブな変容がよく見られた   | 2. ポジティブな変容がやや見られた  |

※網掛け…担任の見取りにより分析研修会後に考えた授業改善策が変容の要因と判断したものの

(4) D中学校の取組 (第3学年・社会科)

|                                  |  |  |      |      |
|----------------------------------|--|--|------|------|
| ① 学校の抽出項目                        | [D中学校] 研究テーマ<br><b>主体的・協働的に学ぶ生徒の育成を目指した授業実践</b>  |  |      |      |
|                                  | 1. 黒板に書かれていないことでも、大事なことはノートに書きとめている。<br>2. 授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方を詳しく理解しようとしている。<br>3. 授業で習ったことを普段の生活と結び付けて考えている。<br>4. 習った内容の中で、何がまだ理解できていないか、わかっている。<br>5. わからないことはそのままにせず、わかるまで努力している。<br>6. 勘違いや思い込みがないか、しっかり見直している。<br>7. 調べてわかったことをもとに、考えをまとめることができる。<br>8. 筋道を立てて、ものごとを考えることができる。<br>9. 自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。<br>10. 調べたことを、パソコンを使ってまとめたり、発表したりすることができる。 |  |      |      |
| ② 重点項目・学年の取組                     | 学年テーマ<br><b>社会で輝ける生徒の育成</b><br>～誰一人見捨てない、集団と個を大切にしたい教育活動を通して～  |  |      |      |
|                                  | (ア) かん違いや思い込みがないか、しっかり見直している。<br>(イ) 筋道を立てて、ものごとを考えることができる。<br>(ウ) 自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。<br>○少人数グループでの課題解決学習を取り入れる⇒(ア) (ウ)<br>○他者の意見をもとに表現方法を工夫する時間を設定する⇒(ア) (イ)<br>○個人の意見を発信する機会をつくる⇒(ウ)   |  |      |      |
| ③ 授業実践前半                         | 7月 社会科「現代の日本と世界」<br>【具体的な手立て】<br>①少人数グループでの活動を取り入れる⇒(ア) (ウ)<br>②他者の意見をもとに表現方法を工夫する時間の設定する⇒(ア) (イ)<br>③個人の意見を発信する機会をつくる⇒(ウ)   |  |      |      |
|                                  | 分析・対話から見えてきたこと   | 立案した授業改善策  |      |      |
| ④ 分析結果・授業改善策                     | ・学習のつながりがあるとよい<br>・A～D層の差が開きすぎている<br>・応用が下がっている<br>・自己肯定感が上がっている(教科には繋がっていない?)<br>・生徒だけで課題を乗り越える方法<br>・生徒同士のやりとりや思いやりの心など昨年度の活動がプラスに働いていることがわかった<br>・昨年度の活動を通して、学校に前向きになっている生徒が増えていることがわかったが、学力的な伸びは少なかった  | ・生徒自身で学力向上につながるような席や場を考えてもらう<br>・生徒の学習レベル別に課題を選択<br>・生徒の学習レベル別にグループが組めるような場の工夫 |      |      |
|                                  | 10月 社会科「私たちの暮らしと民主政治」<br>【具体的な手立て】<br>①生徒が編成を考えた少人数グループでの活動を取り入れる⇒(ア)<br>②他者の意見をもとに表現方法を工夫する時間の設定する⇒(イ)<br>③発言機会の少なかった生徒に発言機会をつくる⇒(ウ)<br>④多様な資料を用意し、生徒が自分で必要な資料を選択できるようにする⇒(イ)   |  |      |      |
| ⑥ 抽出項目の再調査                       | 重点項目   | 肯定的回答 (%)  |      | 差    |
|                                  |  | 4月   | 10月  |      |
|                                  | (ア) かん違いや思い込みがないか、しっかり見直している。  | 75.6   | 82.3 | 6.7  |
|                                  | (イ) 筋道を立てて、ものごとを考えることができる。   | 72.9   | 71.5 | -1.4 |
| (ウ) 自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。 | 67.7   | 75.8   | 8.1  |      |

図10 D中学校の実践の概要

①実践の概要

D中学校の第3学年では、昨年度の調査結果の分析において、生徒たちの「表現力」や発信することに対する「自信のなさ」が注目を集めた。その後、学年職員による話し合いで「自信をもって発言する」ために、また「表現に工夫を加える」ために少人数グループでの活動を増やし、発言する前に自信をもたせるようにした。各教科、多くの場面でグループ活動を増やし継続的に取り組んできた。

今年度は、昨年度捉えた生徒の実態や継続してきた学年の取組の流れを考慮しながら、さらに思考する力を育てていきたいと考え、重点項目及び学年での取組を設定した(図10の②)。

分析結果を踏まえた学年での対話では、生徒同士のやりとりが高まり、前向きになっている生徒が増えているものの、教科調査の結果にはつながっていないことが話題となった。その背景として、グループになった際に、役割が固定化されてしまっており、中心となって進めてくれる生徒に頼り切っている生徒がいることが挙げられた。そこで、今までの取組に加え、さらにグループや場の工夫をするとともに、自分にあつた課題を選択できる学習場面を取り入れていこうと話し合った(図10の④)。

10月に実施した検証授業では、より多くの人が発言できるようになることを生徒も意識していくように、生徒が編成を考えたグループでの活動を取り入れたり、自分の力で根拠のある意見を構築することを目的として、多様な資料を用意し生徒が自ら選択できるようにしたりする手立てを講じた。その結果、今までは一方的に意見を伝えるだけであつたA層の生徒が、聞き手の立場や考えを理解したうえで丁寧に説明する姿が見られるようになった。また、どの層の生徒も自分の意見をしっかりと記述する様子が見られるようになった。

調査項目の再調査の結果からは、重点項目(ア)「かん違いや思い込みがないか、しっか

り見直している。」において6.7ポイント、重点項目（ウ）「自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。」において8.1ポイントの上昇が見られた。

## ②実践における児童・生徒の変容の見取り

検証授業における着目生徒の変容の評価では、着目生徒N（A層）とO（BC層）において（ア）「かん違いや思い込みがないか、しっかり見直している。」と（ウ）「自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。」について、結果分析後の授業改善策によりポジティブな変容がよく見られた。その要因として、生徒Nについては、生徒が編成を考えたグループ活動により、当事者意識をもつことができたことが影響したと考えられる。話し手の意見を待ったり、自分が先に話したりすることで意見を促すことにつながっていた。生徒Oについても、グループでの交流がより活発になったことがポジティブな変容へとつながった様子であった。

なお、生徒P（D層）において1つの重点項目で「ネガティブな変容がやや見られた」と評価しているのは、9月以降様々な資料や意見をもとに話をするようになったため、他の班員より時間がかかり自信を失っている様子がかがえたためである。その様子から指導者は、「活動を通して展開していくために時間制限や会話のテンポ感が生まれる。その中で答えを出すことができず徐々に自信を失い、自ら表現する機会を減らしてしまっただと考えられる。『考えが出るまで待つ』ように認め合えるグループ活動にしていける必要がある」と振り返っていた。

着目生徒の行動の見取りと変容の評価については、表8の通りである。

表8 D中学校（第3学年）の検証授業における着目生徒の行動の見取りと変容の評価

| 重点項目 | かん違いや思い込みがないか、しっかり見直している。  | 筋道を立てて、ものごとを考えることができる。  | 自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。   |
|------|--|---|--|
| 生徒N  | 7月<br>検証授業<br>見取り<br>・他のグループからの話と資料を見比べて、自分の考えをしっかりとってからノートにまとめた。  | ・地域ごとに起きた紛争について、資料から読み取ったことをまとめる。<br>・「なぜ紛争が増えたのか？」については、はじめ自分の考えを書くことができなかった。その後他グループの発表を聞いたあと、アメリカとソ連の力の増大を根拠に考えをノートにまとめた。                                | ・グループで共有する時間、特に話し合う様子が見られなかった。グループごとの発表の際は、率先して「ベトナム戦争」のことを発表する。<br>・他の班が発表に困っていた際に、代わりにキューバ危機のことを発表した。  |
|      | A層<br>10月<br>検証授業<br>見取り<br>・自身の考えを書いたり、発表したりした後に友達の見聞き、考えを改めていた。徳役8年→6年に変更した。<br>・グループの友達と大体同じ意見だった。また他の友達が意見を説明することが無かったため、自身の考えを見直す場面は無かった。       | ・ワークシートを記述する際に、資料の文章や裁量についての記載を確認し、自身の考えを照らし合わせながら書いていた。<br>・最後のまとめの際には、提示された資料に興味深く読んでいた。ただ、それは自分の考えをまとめ終えた後であった。  | ・グループでの話し合いの際には、率先して自分から考えを説明していた。また、司会を務め、意見を集約していた。<br>・グループの友達が話し合いにあまり積極的ではなく無言の状態が続いていた。  |
| 生徒O  | 変容の評価<br>1. ポジティブな変容がよく見られた<br>・資料をしっかりと見ながら話し合いを進める。<br>・他の班の話をもとに再度資料を見直している。<br>・紛争が増えた根拠について、主義の違いには着目していたが、それぞれの主義がどういうものであるかの理解については曖昧な様子であった。 | 1. ポジティブな変容がよく見られた<br>・地域ごとに起きた紛争について、資料から読み取ったことをまとめる。<br>・「なぜ紛争が増えたのか？」について、教科書をしばしば見返し、自分の考えを書き始める。独立する国が増えたことや、主義の違いによる対立に着目して、紛争が増えた理由についての自分の考えをまとめた。 | 1. ポジティブな変容がよく見られた<br>・地域ごとに起きた紛争について、調べたい地域を伝える。その発言をきっかけにグループでの役割分担が進む。ベトナム戦争についての友達の説明を聞き、「代理戦争みたいな感じ？」と問い返す。<br>・自分が調べていたアジア・アフリカ会議等の内容について、自分から発表する。<br>・友達の意見を聞き、自分の考え(独立が増えたことで紛争につながった)を伝える。 |
|      | 7月<br>検証授業<br>見取り  | ・ワークシートを記述する際に、資料の文章や裁量についての記載を確認し、自身の考えを照らし合わせながら書いていた。<br>・最後のまとめの際には、提示された資料に興味深く読んでいた。ただ、それは自分の考えをまとめ終えた後であった。  | ・自分の意見も友達の意見も活発に交流していた。<br>・友達の意見に左右されることなく自分の考えを主張していた。<br>・GIGA端末の情報を代表で読み、班のメンバーに伝えていた。   |
| 生徒P  | BC層<br>10月<br>検証授業<br>見取り<br>・裁判員は「18歳以上の国民(一般人)」と担任の話をワークシートに書き留めていた。<br>・考えに自信がない様子から、友達の考えを参考にしていく。<br>・ワークシートの4のメモ(グループの話し合いの内容)は白紙であった。         | ・ワークシートの裏の「量刑を考えるときのヒント」をよく読んで、自分なりの量刑を考えていた。状況をとらえ、正当防衛が適応されるのではと考えていた。<br>・裁判員制度について、必ずしも意見が公正で客観的なものだに限らないというデメリットを感じ表現していた。                             | ・自分の意見も友達の意見も活発に交流していた。<br>・友達の意見に左右されることなく自分の考えを主張していた。<br>・GIGA端末の情報を代表で読み、班のメンバーに伝えていた。   |
|      | 変容の評価<br>1. ポジティブな変容がよく見られた<br>・教科書に載っている資料を見返しながら話をする。<br>・紛争が増えた理由について、他の班の話の聞いているが、自分の考えの参考とするまでには至らなかった。   | 2. ポジティブな変容がやや見られた<br>・地域ごとに起きた紛争について、資料から読み取ったことをまとめる。<br>・紛争が増えた理由については、授業の中で考えるをまとめることができなかった。   | 1. ポジティブな変容がよく見られた<br>・「何か調べたこと(ある)?」と友達に促され、「ほぼ教科書に載っていることだけ…」と自分のノートを友達に見せる。(細かく説明をする様子は見られなかった)グループごとの発表では、発表者の友達に、自分が調べていた朝鮮戦争の起きた年号を伝える。  |
| 生徒P  | D層<br>10月<br>検証授業<br>見取り<br>・ワークシートに自分の考えを書き込むことに慎重になっている姿が見られた。友達の意見に反応し、時間をかけ、自分の考えをまとめることができた。  | ・ワークシートを何度も見返し、理由とともに自分なりに考えを書いていく。資料の記述を根拠に、正常な判断ができなかったという観点から量刑を考えていた。<br>・裁判員制度については、それぞれの立場の意見を聞くことができる一方で、意見がぶつかり、決まるのに時間がかかるかと考えていた。                 | ・自分から意見を伝えることはなかったが、友達の意見に反応して、相槌を打っている姿が多く見られた。発言を求められた際には、自分の考えを伝えることができた。   |
|      | 変容の評価<br>2. ポジティブな変容がやや見られた  | 2. ポジティブな変容がやや見られた  | 4. ネガティブな変容がやや見られた   |

※網掛け…担任の見取りにより分析研修会後に考えた授業改善策が変容の要因と判断したもの

### 3 実践の検証

通年活用モデルの効果を検証するために、カーク・パトリックの効果測定レベルのフレームワークを参考に、各レベルの評価をもとに考察した。

#### (1) レベル1 (反応レベル)・レベル2 (学習レベル) の検証

レベル1は反応レベルで、分析研修会に対する意識や満足度がどうであったかを、レベル2は学習レベルで、分析研修会を行ったことでどのようなことが成し遂げられたかを、それぞれ分析研修会の直後に実施したアンケート調査をもとに評価を行った (図 11)。

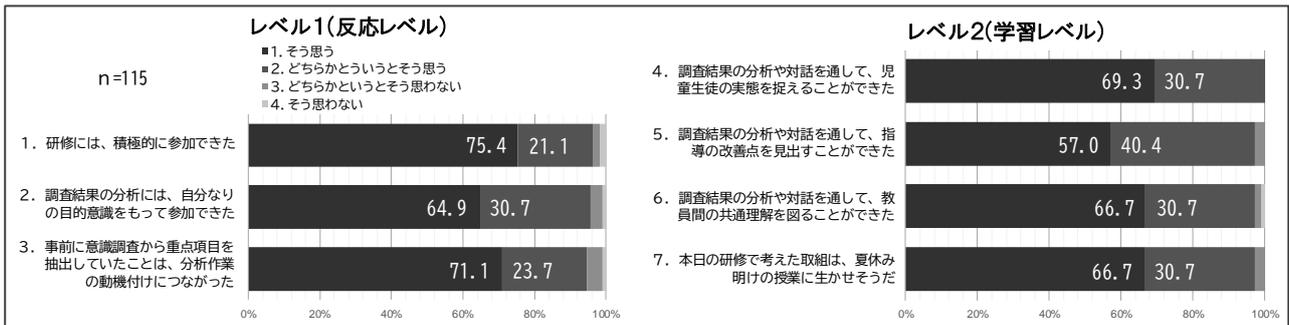


図 11 分析研修会後のアンケート結果

レベル1 (反応レベル) では、3つの質問を実施し、どの質問に対しても肯定的な回答が9割を超える結果となった。調査結果の分析研修に対して、目的意識をもち積極的に参加できていたことがうかがえた。また、「3. 事前に意識調査から重点項目を抽出していたことは、分析作業の動機付けにつながった」という質問に対して94.8%の肯定的な回答を得られた結果から、通年活用モデルの一要素である重点項目の抽出が、調査結果の分析の動機付けに効果的であることが明らかとなった。

レベル2 (学習レベル) では、分析研修会を行ったことで、「児童生徒の実態把握」、「指導の改善点の発見」、「教員間の共通理解」に対して、それぞれどの程度成し遂げられたかを質問4、5、6をもとに測定した。アンケートの結果、それぞれ肯定的な回答が100%、97.4%、97.4%と高い結果となった。さらに、「7. 本日の研修で考えた取組は、夏休み明けの授業に生かせそうだと感じた」とに対して97.4%の肯定的な回答があった。分析研修会を通して授業改善策を考えることができ、夏休み明けの授業に生かしているという効力感を感じている様子を確かめることができた。このように学習レベルにおいても高い評価が得られた要因としては、分析研修会の目標を「分析」、「対話」、「立案」の3ステップに分け実施し、具体的な授業改善策を立案することまでを目標として取り組んだことが考えられる。

また、表9に示した研修後のアンケートの自由記述からは、学年として継続的に授業改善に取り組んでいこうとする姿や意識調査に着目するよさを感じている姿、経年変化や学力層分析によって明らかになった課題を捉える姿を確かめることができた。

表9 分析研修会後のアンケートの自由記述より (一部抜粋)

短い時間だったので、こういう議論をもつてできる機会を定期的につくっていくことが大切だと思います。D層の生徒が自主的に学習に取り組めるような支援や全体における発表の場面など、学年で考えた取組をみんなで実践できるようにしたいです。

意識調査、教科調査から子どもの実態を把握することがとても興味深かったです。授業改善をする上で、教科としての力だけでなく子どもの意識も踏まえて考えようとするこの取組には、児童理解の重要性やよりよい学級集団をつくることにつながっていると思います。その意識がもっと広まったらいなと思いました。A-D層の子どもの姿を浮かべて明日からの授業に臨みます。

今回は、経年変化で子どもたちの実態を見ることができました。5年生の算数の様子を見ると、4年生の時に比べてAD層の差が大きくなっていることが分かりました。これは、学力の差が大きくなっているということだと思います。まだ見てはいませんが、他の学年も同様の傾向があるとすれば、現在主流となっている一斉指導の在り方、個別支援の方法などについて職員できちんと話し合い、方向性を定めていく必要があると感じました。

#### (2) レベル3 (行動変容レベル) の検証

レベル3 (行動変容レベル) では、分析研修において立案した授業改善策をどの程度授業につなげら

れたかについて、研究協力校で授業を受け持つ教員を対象にアンケート調査を11月に実施し、評価を行った。その結果を6月に実施した昨年度の取組についての同様のアンケート結果と比較したのが図12である。

「継続的に取り組んだ（取り組んでいる）」という回答は、昨年度は9.3%であったのに対し、今年度は22.3%と13ポイント上昇している。また、「中期的に取り組んだ」と複数の単元で実施した回答も、24.1%から6.8ポイント上昇している。さらに、「単発的に取り組んだ」については大きな数値の変化がない一方で、「具体的な実践につなげることができなかった（できていない）」の回答については、37.0%から15.7ポイントも低下していることから、通年活用モデルが継続的な授業改善の取組へと結び付いたことが明らかとなった。

表10に示した自由記述からも、教科調査や意識調査の分析を通して捉えた児童生徒の課題に対して、学年で考えた具体的な取組を継続している様子を確認することができた。

一方で、昨年度よりも大きく減少したとはいえ、11月の時点で「具体的な実践につなげることができていない」という回答が21.3%である点は気になる点である。

実践につなげられなかった理由についての自由記述には、「学習状況調査の該当学年ではなかったため」、「該当教科ではなかったため」とする回答が複数あった。通年活用モデルでは、特に意識調査の結果に着目することで、教科や学年問わずに授業改善に取り組むことを意図しているため、上記の回答から本モデルの意図及び分析研修会の目的が十分伝わっていなかったことを示す結果となった。

### (3) レベル4（成果レベル）の検証

レベル4（成果レベル）では、児童生徒の学習への取組が変わったかについて、11月に実施した各学校の抽出項目の調査結果と、2回の検証授業における児童生徒の言動の見取りの比較をもとに評価した。

表11は、検証授業実施学年の重点項目について肯定的回答率を4月と11月とで比較を示したものである。各校1～2項目において、6～10ポイント程度の上昇が見られた。アンケート結果からは、児童生徒の学習への取組がポジティブに変容していることが明らかになった。また、この結果は検証授業実施学級と同じ学年の児童生徒に実施した結果であることから、通年活用モデルの取組が一部の学級だけでなく学年として資質・能力の育成をめざす取組となっていることを裏付けるものとなった。

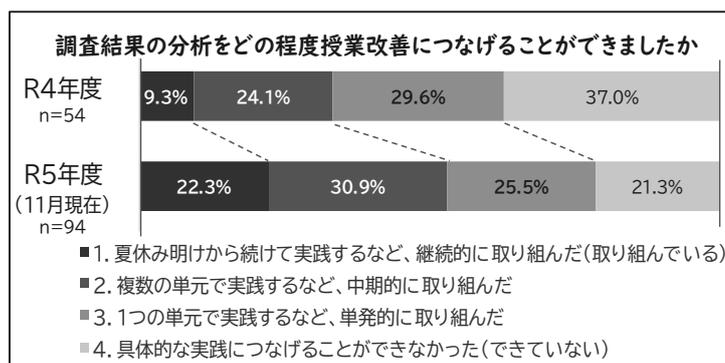


図12 調査結果の活用状況に関するアンケート結果の比較

表10 学習状況調査の結果活用に関するアンケートの自由記述より（一部抜粋）

主に社会科の学習で、分析で考えた具体的な取組を実践している。（思考につながるまでを書くこと、比較・関連・総合して考えることにつながる単元計画をすること）歴史の学習では、自分との関わりを感じる事が難しいかと思われたが、「つながり」を意識して学習し、各授業での学びを単元のまとめに生かすことができていると感じる。

夏の研修で、学習状況調査結果（WEBシステム）を見ながら学年で話した時間がとても今後につながるものでした。「A層は実は個人主義が多く、教え合いをしているのは主にB層で、A層を動かしてこい」という結論が出て、夏休み明け算数を中心に授業を行ったのですが、A層の子たちが「ここまで分かっているんだね。」「前の授業でやったやつをつかえばいいんだよ。」と自分から話しかける姿が増えてきました。GIGAの活用で、恥ずかしがり屋のA層の子の考えを覗いて学ぶC層の子もいて、みんなで学習するよさを日々感じているところです。

「コミュニケーションがあまり取れていない」、「発表活動が苦手」という課題から、朝学活の時間にお題を出して隣の席の人と1分間話すというアイスブレイクを実施しました。反応としては、普段話さない人も授業以外で話すきっかけとなり、交流が増えた。話し合い活動や発表活動に影響があったかは分からない。

数学の時間で学び合いを実施している。生徒の反応としては、学び合いの時間を積極的に活用する子もいれば、変わらず1人で取り組む人もいます。

表11 重点項目に対する意識調査の結果の比較

| 学校 | 重点項目  | 肯定的回答 (%) |      | 差    |
|----|---|-----------|------|------|
|    |   | 4月        | 11月  |      |
| A  | 算数の授業で、グループで協力して問題を解いて発表することがある。                | 60.0      | 70.1 | 10.1 |
|    | 算数の授業で、文章や式、図や表などを組み合わせて自分の考えを説明したことがある。        | 62.6      | 61.0 | -1.6 |
|    | 私は、友だちの話に賛成・反対・つけ足しと、つなげるように発言している。             | 66.3      | 70.6 | 4.3  |
| B  | ふだんから「不思議だな」「なぜだろう」と感じることもある。                   | 59.2      | 70.0 | 10.8 |
|    | 調べてわかったことをもとに、考えをまとめることができる。                    | 76.3      | 84.3 | 8.0  |
|    | わたしは、友達の話に賛成・反対・つけ足しと、つなげるように発言している。            | 67.1      | 71.4 | 4.3  |
| C  | 黒板に書かれていないことでも、大事なことはノートに書きとめている。               | 74.8      | 76.3 | 1.5  |
|    | 授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解しようとしている。 | 67.4      | 78.1 | 10.7 |
|    | わたしは、友達の話に賛成・反対・つけ足しと、つなげるように発言している。            | 66.7      | 67.5 | 0.8  |
| D  | かん違いや思い込みがないか、しっかり見直している。                       | 75.6      | 82.3 | 6.7  |
|    | 筋道を立てて、ものごとを考えることができる。                          | 72.9      | 71.5 | -1.4 |
|    | 自分の意見や考えを相手にわかりやすく伝えることができる。                    | 67.7      | 75.8 | 8.1  |

※網掛け…5ポイント以上のポジティブな変容

表 12 は、4 校の研究協力校における 2 度の検証授業をもとに行った、着目児童生徒の変容の評価の一覧である。全部で 36 個の評価のうち、「ポジティブな変容がよく見られた」が 12 個、「ポジティブな変容がやや見られた」が 20 個、「特に変容が見られなかった」が 3 個、

「ネガティブな反応がやや見られた」が 1 個、「ネガティブな反応がよく見られた」が 0 個であり、ポジティブな変容が多く見られた結果となった。

さらに、網掛けで表記した個所については、「分析研修会後に学年で考えた授業改善策が、変容の要因となった。」と各担任が判断したものである。「ポジティブな変容がよく見られた」とした 12 個のうち 8 個 (66.6%)、「ポジティブな変容がやや見られた」とした 20 個のうち 12 個 (60%) と半数以上が該当した。この結果は、分析研修会後の授業改善策の効果に加え、年度当初から一貫して資質・能力の育成をめざした取組がなされていたことを示すものである。学年で重点項目を設定したことにより、その項目を意識した多様な取組が実践され、児童生徒のポジティブな変容によりつながったと考えられる。

### Ⅲ 研究のまとめ

#### 1 研究の成果

本研究では、①意識調査の質問項目を学校教育目標等との関連を意識して抽出し、学校や学年等において育てたい資質・能力を測る大まかな指標とすること、②前年度の分析や取組を踏まえ、年度当初から授業改善に取り組むこと、③調査結果の分析により学校・学年の経年変化や課題を把握し、授業改善策や個に応じた手立てを追加することの 3 つを共通の取組とする年間を通した調査結果活用モデルを開発し、その効果を検証した。

その結果、通年活用モデルにより、学校全体として分析結果に基づく授業改善の取組が広まり、より継続的な実践につながったこと、検証授業実施学年において児童生徒の意識・行動の変容が促進されたことが確認された。また、カーク・パトリックの効果測定レベルに基づく各レベルでの評価とその分析において、以下の可能性が示唆された (表 13)。

表 13 各レベルにおける通年活用モデルの効果の可能性

|         |   |
|---------|---|
| 反応レベル   | 事前に重点項目を設定することで、分析作業の動機付けとなる。   |
| 学習レベル   | 分析・対話・立案のステップでの分析研修会により、「授業に生かせよう」という効力感が高まる。                           |
| 行動変容レベル | 通年活用モデルは、継続的な授業改善の取組へと結びつきやすい。  |
| 成果レベル   | 分析結果を踏まえた手立ては、より児童生徒の意識・行動の変容を促進する。                                     |
|         | 重点項目を指標として活用することで、分析結果を踏まえない手立ても含め、児童生徒の意識・行動の変容を促すための多様な手立てがとられることとなる。 |

以上のことから、先に掲げた研究課題「市調査の結果をどのように活用していけば、学校全体として資質・能力の育成をめざした継続的な授業実践につなげていけるのだろうか」に対して、通年活用モデルの有効性を示すことができたと考えられる。

#### 2 研究の課題と今後の展望

一方で、通年活用モデルにおいても「具体的な実践につなげることができていない」という回答が 21.3%と少なくないことが明らかとなった。実践につなげられなかった理由の中には「学習状況調査の

表 12 着目児童生徒の変容の評価一覧

| 学校 | 重点項目 | A層着目児童生徒           | BC層着目児童生徒          | D層着目児童生徒           |
|----|------|--------------------|--------------------|--------------------|
| A小 | ア    | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 1. ポジティブな変容がよく見られた |
|    | イ    | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた |
|    | ウ    | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた |
| B小 | ア    | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 1. ポジティブな変容がよく見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた |
|    | イ    | 1. ポジティブな変容がよく見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 1. ポジティブな変容がよく見られた |
|    | ウ    | 1. ポジティブな変容がよく見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた |
| C小 | ア    | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 3. 特に変容が見られなかった    | 1. ポジティブな変容がよく見られた |
|    | イ    | 3. 特に変容が見られなかった    | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた |
|    | ウ    | 3. 特に変容が見られなかった    | 1. ポジティブな変容がよく見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた |
| D中 | ア    | 1. ポジティブな変容がよく見られた | 1. ポジティブな変容がよく見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた |
|    | イ    | 1. ポジティブな変容がよく見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた | 2. ポジティブな変容がやや見られた |
|    | ウ    | 1. ポジティブな変容がよく見られた | 1. ポジティブな変容がよく見られた | 4. ネガティブな変容がやや見られた |

該当学年ではなかったため、「該当教科ではなかったため」としているものが複数あり、本モデルの意図及び分析研修会の目的が十分伝わっていなかったことを示す結果となった。通年活用モデルは、意識調査に着目することにより、市調査の対象学年や対象教科に限らず、学校全体として授業改善に生かしていくことを意図している。その意図を明示しながら取組を広げ、各学校がめざす資質・能力の育成に市調査の結果を活用していくために、通年活用モデルという仕組みをどう効果的に運用していくかについてはさらに検討していく必要がある。また、D中学校の実践において、分析研修会後の授業改善策が多くの生徒にとって有効であった一方で、同じ取組が特定の生徒にとってはネガティブな変容につながったと推測されるケースが確認された。この結果は、同じ手立てであっても、その効果は児童生徒によって異なることを示唆するものである。本モデルを実践するに当たっては、学力層という括りだけでなく、児童生徒一人一人を見取り、個に応じた手立てを講じる必要もあることを強調しておきたい。

今後の研究の展望としては、「児童生徒の学習改善」という視点も重要である。今回各学校で抽出した意識調査の項目は、学習に対する児童生徒の意識や行動に関する質問となっている。そのため、意識調査に着目して授業改善策を考えることは、児童生徒の学習に対する意識や学習における行動に着目し、その変容をめざすことと捉えることができる。これは、植阪<sup>23</sup> (2010) や内田ら<sup>24</sup> (2023) など学習方法の獲得に関する先行研究と関連するとともに、児童生徒の学習改善という市調査の目的とも重なるものである。調査の結果活用を考えていく上でも、児童生徒が自らの学び方を意識し、その学び方をよりよいものにしていくための指導や支援の在り方を検討していくことは重要であるため、今後の課題として研究を広げていくことが求められる。

最後に、研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言くださいました講師の先生、また校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し厚く御礼申しあげます。

#### 【参考文献】

- |   |       |
|---|-------|
| 別府正彦『「新テスト」の学力測定方法を知る I R T入門』河合出版            | 2015年 |
| 柏木吉基『問題解決ができる！武器としてのデータ活用術』翔泳社                | 2019年 |
| 川口俊明『全国学力テストはなぜ失敗したのか』岩波書店                    | 2020年 |
| 中原淳『「データと対話」で職場を変える技術 サーベイ・フィードバック入門』PHP 研究所  | 2020年 |
| 瀬尾美紀子『Progress & Application 教育心理学』サイエンス社     | 2021年 |
| 中田正弘 坂田哲人 町支大祐 脇本健弘『データからデザインする教師の組織的な学び』学事出版 | 2022年 |
| 中原淳 関根雅泰 島村公俊 林博之『研修開発入門「研修評価」の教科書』ダイヤモンド社    | 2022年 |

#### 【指導助言者】

- |                           |       |
|---------------------------|-------|
| 日本女子大学 人間社会学部 教育学科 教授     | 瀬尾美紀子 |
| 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター指導主事 | 松本 崇  |
| 川崎市総合教育センターカリキュラムセンター指導主事 | 松浦 信明 |

<sup>23</sup> 植阪友里 「学習方略は教科間でいかに転移するか—『教訓帰納』の自発的な利用を促す事例研究から—」教育心理学研究 2010, 58 (1), pp. 80-94, <https://doi.org/10.5926/jjep.58.80>

<sup>24</sup> 内田奈緒 水野木綿 植阪友里 「効果的な学習方略はいかにして学習に取り入れられるか—研究者と教師が連携した語彙学習方略指導の効果とそのプロセス—」教育心理学研究 2023, 71, pp. 145-158, <https://doi.org/10.5926/jjep.71.145>