

いなべ市教育委員会 令和元年度研究報告書

研究成果（概要）

本研究は、一部質的研究の手法を用いて、進めた。聞き取りと観察を中心とした小学校の取組と量的研究を進めた中学校の取組を成功事例として以下のとおり成果をまとめた。

授業は集団で実施するという大原則において、学力向上の基盤とは、「学習集団づくり」と定義した。そして、その集団の中で、個を育てることが必要なことがわかってきた。

本研究では、そのために必要な視点が大きかではあるが、明らかになった。

1. 研究課題と調査・取組内容

（1）具体的な研究課題

- 認知特性及び心理特性に応じた補充学習・家庭学習の在り方
 - ・愛着の問題（肯定間感の低下）による学習意欲向上の方法について
 - ・習熟度別授業改善による補充学習・課題の設定方法について
 - ・習熟度別補充学習の方法（支援・実施方法）について

上記の研究課題を挙げ、本事業の命題である、学力向上のための基盤づくりにおける「基盤」とは何かについて、定義するとともに、基盤づくりとしての手立てを明らかにする。

（2）研究課題に基づいて実施した調査・取組内容

本研究は、M-G T A（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）の手法を用いて行った。しかしながら、質的研究法に取り組むことも初めての試みのため、一部量的研究での検証も含まれる。

実施した調査・取組内容は以下のとおり。

（ア）愛着の問題による学習意欲向上の方法について

【学力偏差値と認知特性偏差値のクロス集計によるアンダーアチーバー群児童の抽出（小学校）】

N R TとN I N Oとの連携で、U A群の児童を抽出した。さらにN R Tの偏差値をプレとし、1学期の算数テストの総合偏差値をポストとして、効果の上がっていると考えられる児童（C）を確定した。

【集団適応力と学力に改善が見られた児童の抽出（小学校）】

N R TとQ Uの連携で学習支援の必要な児童（B）を抽出した。

【抽出児童の担任（または担当）への聞き取り①の実施】

抽出児童C及びBを担任（または担当）する教員に対して聞き取りを実施した。聞き取りの対象とした教員は12名。聞き取り時間は約60分。聞き取り及び記録は学校教育課担当者が行った。

主な聞き取り事項は、以下のとおり

- ① 抽出児童の学校生活の様子（友達関係や学習状況等）
- ② 抽出児童の背景（家族状況や家庭の状況等）
- ③ 抽出児童への教員の関わり方について
- ④ 抽出児童と周りの児童との関わりについて

⑤ 家庭学習の状況や補充学習の有無について

この聞き取りにより、授業者（または担当）からの成功事例を聞き取り、共通特性の抽出を試みた

【中学校数学担当者への聞き取り②の実施】

習熟状況別学習を実施している数学担当教師及び学習支援員への聞き取りを実施した。

聞き取り者は、比較校である員弁中学校校長が実施。記録は大安中学校授業部長が行った。

聞き取りのまとめは、チャートにまとめ、両者の共通特性の抽出を試みた。

【効果を上げているベテラン教師へのシャドーイングの実施】

聞き取り①では、教師1名が抱える抽出児童が数名おり、また、聞き取りの趣旨がうまく伝えられなかったこともあり、聞き出したことをうまく聞き出せない場面が多かった。指導助言をお願いしている長崎大学畑中准教授からは、聞き取り内容がどこにでも当てはまる内容で、抽象度が高く、具体的なエピソードが乏しいという指摘をいただいた。聞き取った内容がプロセスになっておらず、子どもとの出会いから、授業・日々の働きかけで気をつけていること等、トータルなかかわりを細かに捉えていくことが必要であるということを教えていただいた。

そこで3学期には、対象者を効果を上げているベテラン教師と絞り込み、抽出児童も1名に絞った上で、シャドーイングを実施するとともに、抽出児童のストーリーが聞き出せることを目指した聞き取りを実施した。

対象とした教師は3名。40代男性教員1名、及び50代女性教員2名。

シャドーイングは、午前中に3時間程度、その後の聞き取りは60分程度。

(イ) 習熟度別授業改善による補充学習・課題設定方法について

(ウ) 習熟度別補充学習の方法（支援・実施方法）について

【習熟状況別学習における学習効果の検証（中学校）】

中学校においては、習熟度別学習の新しい試みとして、「選択制習熟度別学習」を通して、認知特性及び心理特性に応じて、効果を挙げている生徒を抽出し、生徒間の関わりや教師の関わりについて、量的検証を行った。

当初の習熟度別学習は、50分授業のうち、前半は一斉授業の形態をとりながら、終末にかけて、その理解度により基礎問題に取り組むグループと発展問題に取り組むグループに分かれていった。

10月の実地調査により、新潟大学一柳准教授にアドバイスをいただき、特に発展問題に取り組む生徒が、基礎グループに残ったり、発展問題が終わったら基礎グループに戻ってきたりして、教え合いを活発にさせる授業展開を試行した。「選択制習熟度別学習」と名付けた。

また、定期テスト前や長期休業中には補充のための学習会を実施した。

【学習支援員の配置】

中学校における習熟状況別学習においては、中学校数学の免許を持つ学習支援員を配置した。

授業前半部では、T2として、支援の必要な生徒への個別支援にあたった。後半部では、主に発展問題に取り組む生徒の指導にあたった。

日常の教材プリントの作成や家庭学習用のプリントの準備、家庭での自主学習ノートのチェックなど、生徒の個別理解においても大きな役割を果たした。

2. 効果検証内容・結果

(1) 効果検証のための指標

No.	検証のための指標	実施主体	具体的な検証内容
1	NRT	図書文化社	<ul style="list-style-type: none"> ・学力検査 ・知識及び技能に関する指標 ・NINOとの連携でUAの抽出 ・QUとの連携で学習と生活の支援群のクロス集計
2	NINO	図書文化社	<ul style="list-style-type: none"> ・認知特性検査 ・知識及び技能に関する指標 ・NRTとの連携でUAの抽出
3	QU	図書文化社	<ul style="list-style-type: none"> ・学級満足度調査 ・学習意欲、集団の成熟度の測定 ・QUとの連携で学習と生活の支援群のクロス集計
4	算数テストASG	日本標準	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校のみ ・算数単元別テスト ・単元の定着状況のたしかめ
5	数学実力テスト	五ッ木書房	<ul style="list-style-type: none"> ・中学校のみ（比較校含む） ・学習定着状況のたしかめと学校間の定着度の比較
6	聞き取り①	いなべ市教育委員会 学校教育課	・学習効果のあった抽出児童の担当者からの成功事例の抽出
7	聞き取り②	学校職員	・大安中学校数学担当者からの成功事例の抽出
8	シャドーイング	いなべ市教育委員会 学校教育課	・学習効果のあった抽出児童を担任しているベテラン教師を追跡観察し、具体事例を明らかにするとともに、聞き取りによる成功事例の抽出

(2) 検証の際に比較の対象とする学校等

取組実施校	比較対象校	比較対象とした理由
大安中学校 笠間小学校 三里小学校 石榑小学校 丹生川小学校	員弁中学校 笠間小学校 三里小学校 石榑小学校 丹生川小学校	研究の方法により、当初から統制群を決める方法ではなく、効果があった群の共通特性を抽出する方法を実施。 中学校については、大安中学校と同程度の学校を選定した。
計5校	計5校	

3. 考察（本研究が学力向上のために有効な取組であると言えるか）

本研究は、M-G T A（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）の手法を用いて行ったものであるため、聞き取りを中心として、成功事例を抽出し、般化したものを効果の裏付けとしてまとめる。

しかしながら、初めての試みということもあり、必ずしもM-G T Aの手法を正しく用いたとは言えないのが現状である。そうであっても、取組は大変興味深く進めていくことができた。

【研究手法について】

成功事例の抽出においては、統計的な手法を用いた。

（1）使用したデータについて

- ① hyper-QU（楽しい学校生活を送るためのアンケート）：図書文化社
- ② N R T標準学力検査：図書文化社
- ③ N I N O認知能力検査：図書文化社
- ④ 算数アシストA S：日本標準

（2）児童の抽出方法について

- ① 第1条件 U A群
- ② 第2条件 N R T偏差値<算数テスト1学期総合偏差値<
- ③ 第3条件 hyperQU とN R Tのクロス集計による
C 2群（生活支援1次、学習支援3次）または、
F群（生活支援3次、学習支援3次）

以上の条件のうち、

- ・第1次及び第2条件を満たす児童
- ・第1次及び第2条件及び第3条件を満たす児童
- ・第2条件及び第3条件を満たす児童

（3）抽出児童数

- 6年・・・7名
- 5年・・・4名
- 4年・・・12名

抽出児童を選定した上で、聞き取り対象者（教員）を選定し、聞き取りを実施した。

聞き取りは、M-G T Aの手法を意識して実施したものの、質問に終わってしまったたり、聞き取りの後半には、聞き取り者の考えを話しすぎてしまう傾向があった。長崎大学畑中准教授からは、以下の2点の指摘を受けた。

① 聞き取りがプロセスの形になっていない

子どもとの出会いから、授業・日々の働きかけで気をつけていること等、トータルな関わりを細かに捉えていくことが必要である。

② どこにでも当てはまる内容で、抽象的過ぎる

関わりについては、実際の声かけ内容等の具体的なエピソードが必要。聞き取りの記録が抽象的になっている。

このような指摘を受け、1月には効果を上げている教員へシャドーイングと聞き取りを実施した。

シャドーイングでは、抽出児への関わりに視点を置いて様子を見ることによって、普通の授業研究の参観とは違うポイントでの気づきがあった。しかしながら、畑中准教授に指導を受けた「エピソード」「プロセス」「トータル」というキーワードでまとめられるようになるためには、見とる

力や話を聞き取る力を高めるための経験が必要と感じた。

【愛着の問題による学習意欲向上の方法について】

(1) 聞き取りとシャドーイングの結果、効果を上げている教員が、子どもの特性や背景をどのように捉えているかが分かった。

① 子どもの特性や背景をとらえる方法

事例1 観察法 ・面談法 ・質問紙調査法（本市では hyper-QU を実施）の3つの手法を使って、子どもの特性をとらえている。

A教師は、Tを5，6年と担任している。Tとのエピソードを聞き取っていたところ、日常的な会話や観察の中からつかんだ内容に関わるエピソードに加えて、面談の時に・・・という発言があった。Tが5年生から6年生にかけて変容した姿や学力が向上したプロセスが浮かび上がってきた。Bが面談の際に言ったことは「ちょっとわかって、少し楽しくなってきた」ということであった。

A教師が3つの手法を通して子どもづかみを行っているという一端である。

当然、A教師は、Tの家族状況、友だち関係をほぼ把握していた。

事例2 保護者との関わりから子どもの特性をとらえる

B教師は、Tとの関わりの中で、こんなエピソードを話した。

「父親から宿題のことで威圧的な手紙をもらったことがある。家の中でも威圧的なものかもしれない。家庭内でできないこともいっぱいあるから、大変なのかもしれない。」

「Tがお母さんを支配しているかと思った。」

「私が叱る時は、父親のようにしてはいけないと思っていた。欠席が多かった子なので、そうしてはいけないと思って接してきた」

事例3 日常的に子どもの特性をつかむことを無意識的に行っている

C教師は、学年の子どもたちのことを大変よく知っていた。学年主任というポジションもあるし、学級をまたいで、授業を担当する中学校の利でもある。それにしてもよく知っている。A教師は、「生徒指導上の問題はもちろん、生徒に関わる情報共有は、日常的にしている。生徒のことを知らないで生徒の前に立つことは、丸腰で海に飛び込むことと同じこと。大切な情報から小耳にはさんだ情報まで、アンテナを高くしているのは、半ば無意識的にしていること。」と話す。そして、授業中の生徒の動きをよく見ていた。

事例4 授業での子どもの観察により学習特性をつかむ

D教師は、授業時間内での関わりが主体となるため、授業中の生徒の様子をつぶさに観察し、生徒の特性を見極めた。観察の視点は、以下のとおり。

STEP1 できている・できていない・もう少しでできる生徒の把握

STEP2 しゃべれる・教えられる・動ける・じっとしている等の特性の把握

② 母親との良好な関係を保つことで、子どもの承認感を上げようとしている

事例3 保護者と肯定的につながる

A教師からの聞き取りからは、Tが家庭でどう過ごしているのかということが大変イメージできた。A教師は、このようなことを言ってくれた。

「母親に伝えるために、いつもいいことをしたことやよい姿を記録に取っていた。普段から拾い集めておいて、母親と話すときに、それを使って伝えた。うれしいことがあったときに連絡していた

(2) 組織的戦略的に子どもと子どもの関わりを作る

うまくいっている教師たちは、見極めた子どもの特性に応じて子ども同士を関わらせたり、教師が子どもと関わる工夫をしている。

事例1 場面緘黙のTの隣に、Tが無反応であってもしゃべりかけてくれる子を置いた。

事例2 班の中に「教え役」の子を入れるようにして、全員が同じように進むこと、全員がわかることを大切に授業を進めている。

事例3 A教師は、支援の必要なTを意図的に目が届くところに置いている。

事例4 授業場面で、生徒同士が関わり教え合いが活発に生まれる「しくみ」を作った。

生徒同士が関わり合い教え合いを活発にさせるために、B教師は、4月当初の確認した教え方のルールを再度確認している。

(ア) 答えを教えない

(イ) 「『おしえて!』という仲間を教える」

(ウ) 自分の解き方を押し付けず、その子の考え方に寄り添って教える

また、B教師は、同様に以下のような手立てで、子どもの現状を把握している。

① アプローチする生徒の抽出

見かけと点数のフィルターにかけてアプローチする生徒を抽出する。

② 生徒の現状把握

授業に取り組む姿、内容、課題の提出状況、課題の中身など、どこに課題があるのかを把握。

③ 生徒との共通認識

現状と自分に足りていないかを話し合いで共有。

事例に挙げた教師達に共通していたのは、比較的落ち着いた集団の中で、組織的戦略的に子ども同士の関わりを作っているところにあった。このことは、特別支援教育の視点基礎的環境整備のレベルが上がっており、その結果、少しの合理的配慮によって支援の必要な子の学級への所属感や安心が生まれていると考えることができる。

ある教師は、そのことを、「みんなに乗っかるための個別支援は必要である。」と語った。

また、それらの教室では、学習環境の整備という点において、3つの共通点があった。

① 教室が整えられている。

ものの所定の場所が決まっているようであり、授業が始まった時に、どこの机にも同じものが出されている（出されていない）。

② 授業が、チャイムで始まって、チャイムで終わる。

③ 授業に一定のルーティンがある。

随所に特別支援教育の視点が見受けられ、いわゆる基礎的環境整備のレベルが高い。

(3) 学習意欲の向上をめざした教師の関わりについて

(1) (2) でまとめたように、子どもの現状の把握は、大変重要なことであるとともに、所属する学習集団の質も大きく関連していることが分かってきた。

さらに、子どもの現状を把握した上で、子どもの学習支援の向上をめざした個別支援が必要である。

事例1 さりげなく認める

A教師の学級に在籍する5年Tは、気分が乗らないと動かず、好き嫌いの激しい児童である。勉強には苦手意識を持っていて、「わからない。」とはすぐに言えない子である。ダンスを習っていて、そのつながりで友だち関係を形成している。友達も勉強に苦手意識を持っていて、それで安心しているところもある。

担任した当初は、勉強の仕方がわからず、勉強しない。勉強を楽しんでいると思っていなかったが決して不真面目ではなかったという捉えであった。

そのような子が、わからないとすぐ聞きに来るようになったり、わかるまで何度も聞きに来るようになった。

Tの変容は、友だちとの関わりの中で、友だちが聞きにくる時に一緒についてきて、その時に自分がわかったという経験があったからだと思われている。

5年生の終わりに、6年生に向けて学習意欲に関わる話を学級全体にしたことがあり、6年生になってからそのような変容がみられた。

Tの変容が、友だちとの関わりの中で生じたことであると捉え、A教師は、友だちとの関わりを後押しするような支援や言葉がけを行っている。したがって授業中は、短い言葉がけやさりげない言葉がけを行っている。

B教師は、支援の必要度の高いTに対して、「はやくできたやん」等と短く褒める。特に個別指導の際には、できたという事実の積み重ねをしていきたいということであった。励ますという視点が大きい。

また、別のTに対しては、「個別では褒めることはあるけれど、全体の中で個人を褒めると、学級の状態が良くないときには、どうせ、〇〇だからな。という意識になってしまう。あの子はいつも褒められるからいいよなという感じになる。」と付け加えた。

C教師は、発達段階によって関わり方は違うと前置きをしながら、現在の学級では、ノートや振り返りカードでやっているとのこと。

さりげなく褒める3人の教師に共通しているのは、一人一人の自尊感情をどう上げるのかということであった。そして、一人を褒めることで他の子の意欲をそいではいけないという視点であった。

事例2 子どもの自尊感情を高めるために

知識は豊富であるが、周りに合わせられない。プライドが高くて、怒ると拗ねて周りに影響するADHD傾向のTは、周りの友だちから否定的に見られがちである。

そのようなTに対して、C教師は、

「びゅっと褒めるようにしている。」

と話す。授業場面においても、肯定語で小さな投げかけをしている姿を見かけた。そのような日常的な言葉がけに対して、Tは、

「先生は、ぼくが作ったものを褒めてくれるでうれしい。」

と言っている。

C教師の言葉がけにより、Tの自尊感情は、確実に高まっていると捉えられる。

別のD教師は、このような日常的な取組を「小さな成功体験の積み重ね」と説明する。

事例3 モデルを提示し、個別評価を繰り返す

A教師は、友だちと関われないTに対して、直接的な指導をしないで、理想の姿を取り上げ、できていない生徒に間接的なアプローチを続けるとともに、個別評価を繰り返してきた。

A教師は、B教師のT2として入っている。

事例4 教師の期待効果

A教師は生徒との面談を通して、生徒の現状と自分に足りていないのは何かを共有したり、A教師の思いを伝えている。「選択制習熟度別学習」の中では、教師からの頼られ感により、教え合う意欲を作ってきた。

事例5 機が熟したのをとらえほめる

A教師は、B教師のT2として授業に入っている。A教師は、B教師の考えを理解し、授業の前半部では、A教師の側面的・補強的な支援を続けてきた。特に視点児Tに対しては、時には突き放し、危機感を持たせ、意欲の芽が出てきた機会をとらえ、小さな成功体験を積み重ねることをしてきた。評価の言葉は、短く「できたね。」との一言でよいとA教師は語っている。

事例に挙げた教師達に共通していたのは、児童生徒の自尊感情を高め、それを学習意欲につなげようとしているところにあった。そして、最終的には、児童生徒に達成感を持たせることであり、それを可視化するのが、「点数」である。

また、今回抽出した多くのTは学習意欲が高まっていった子たちであるが、この子たちに見られた共通特性は、

(ア) 教師に聞くことができる

(イ) 友だちに聞くことができる

のいずれかが、授業場面や休み時間でみられる児童生徒であった。

【習熟度別授業改善による補充学習・課題設定方法について】

大安中学校が4月から実施していた習熟度別学習は、小学校で実施していたり、文部科学省で定義されていたりする「習熟度別学習」とは、異なる。

10月の聞き取り調査においても、大安中学校のとっている方法は、従来の習熟度別学習とは異なっている新しい方法であるとした上で、大安中学校の授業の形態を「選択制習熟度別授業」と名付けることにした。さらに、新潟大学大学院一柳准教授の助言を受けて、教え合いが生まれる「しくみ」を作った。そして、それは、授業を活性化することにもつながった。

選択制習熟度別授業について

- ・授業の前半部は、一斉授業の中で基礎的な問題（課題A）の理解を進める。
- ・中盤部では、活用の問題（課題B）に取り組む。
- ・活用の問題の進捗状況によって、隣の教室へ進み、発展の問題（課題C）を解くか、課題Aに戻るか、粘り強く課題Bに取り組むかを生徒は選択する。

これまでは、課題Cに取り組む子は、解けたら次解けたら次へと時間がある限り問題に取り組んでいた。一柳准教授の助言を受け、この展開の中に課題Cに進んだ後に、戻って教えてくれる子と戻ってきた子に教えてもらう子が生まれるしくみを作った。

その結果、「行きっぱなしの子」「戻って教えてもらう子」「戻ってきた子に教えてもらう子」という3つの学習群が生まれた。

このような授業を実施ながら、定期的に学習会を実施した。

学習会は、夏休みに数回（回数は生徒によってさまざま）と2学期の中間・期末テストの前に数回（回数は生徒によってさまざま）、12月には生徒を厳選して4日間、冬休みには3回実施した。

参加者の選定は、抽出児童を中心に選定している。

事例1 ある生徒の変容

Tは、小学校の時から悪ふざげが多く、授業になかなか集中できない生徒であった。中学校に入ってから、大きな改善が見られなかったという。そんなTの友だちMは、定期的に学習会に参加し、テストの点数も徐々に徐々ではあるが、伸びてきた。そんなMに少し触発されたのか、TはA教諭に、「おれも、学習会に行きたい」

と、願い出る。しかしA教諭は、

「君は、授業中の態度が不真面目だから、来なくてもよい」

と取り合うことはなかった。

「明日から授業をまじめに受けたら、行ってもいいのか？」

Tは、授業態度を一変し、学習会に参加させてもらえるようになった。

3学期のある日、Tは、課題ノートをだれよりも最初にA教諭に提出することができた。

文章で書くと単純なやりとりのようであるが、彼がここまで変容するのに、9か月かかっている。その間に、このようなやりとりを何度も繰り返してきたと聞く。

Tの行動特性と学習特性をよく理解しているA教諭ならではの駆け引きがあったとうかがえる。

【習熟度別補充学習の方法（支援・実施方法）について】

3学期は、補充学習として、家庭学習のアドバイスをしたり、家庭学習用のプリントを準備したりして寄り添い支援を実施した。家庭での自主学習ノートをチェックしたり、宿題プリントを採点したり、わからないところを休み時間や放課後に指導した。

指導は、主にB教師が行っている。

この支援は、抽出生徒を中心に、「学習意欲のある」子を対象にしている。

【検証 ～成果と比較校との比較】

大安中学校のテストによる検証

統制群	9月※ 実力テスト	10月 中間テスト	11月 期末テスト	12月 確認テスト
発展問題に行きっぱなし	68.3※	64.1	63.3	56.9
平均との差	+13.9	+9.8	+15.9	+8.6
発展問題から戻って教えてくれる	64.9※	74.7	65.6	66.3
平均との差	+10.5	+20.4	+18.2	+18
教えてもらっている	30.6※	33.6	24.7	31.2
平均との差	-23.8	-20.7	-22.7	-17.1
学年全体	54.4	54.3	47.4	48.3

※9月は、教え合いを実施していない選択制習熟度別学習

※発展問題から戻ってきて教えてくれる子の群では、成果が見られた。

※教えてもらっている子の群では、成果が見られた。

12月の確認テストについて

単元	大安中 正答率 (%)	全国 予想正答率 (%)
① 正負の数の計算	67	71～77
② 文字式、式の値	45	43～49
③ 文字式の計算	54	60～66
④ 方程式の利用	44	47～53
⑤ 平面図形、作図	28	45～51
⑥ 空間図形	54	38～44

「選択制習熟度別学習」を実施した⑥空間図形のみ全国予想正答率を上回った。

員弁中学校（比較校）との比較

① NRT：4月実施

		大安中	員弁中
領域別 全国平均を100と した時の指数	数と式	100	106
	図形	93	96
	関数	102	103
	資料の活用	94	101
総合偏差値		49.2	50.5

③ 実力テスト：9月実施

	大安中正答率	員弁中正答率	全国予想正答率
①正負の数、数の大小	67	70	62～68
②正負の数の加減乗除	78	83	65～71
③正負の数の四則	49	62	62～68
④正負の数の利用	58	71	48～54

③ 実力テスト：1月実施

		大安中正答率	員弁中正答率	全国予想正答率
①正負の数、文字式の計算	基礎	72	68	64～70
②正負の数の利用	発展	41	48	48～54
③文字式の利用、等式不等式	発展	41	44	43～49
④方程式、比例式	基礎	70	73	48～54
⑤方程式の利用	発展	23	29	35～41

NRT・9月の実力テストからわかるように、全国よりも員弁中学校よりも下回っていたが、1月の実力テストでは、発展にあたる②③⑤については、まだまだ低いですが、基礎にあたる①④に関しては、全国平均を上回り、員弁中学校に迫るか越えるかしている。

このことから、学力の底上げが図られるとともに、基礎の力がついてきたようにとらえることができる。

【その他 本研究で明らかになってきたこと】

当初具体的な研究課題として挙げていた愛着の問題や習熟度別授業の内容や展開方法に加え、質的に明らかになってきたことがあった。

(1) 学習規律について

今回事例に挙げた児童生徒が所属する学習集団は、比較的落ち着いた状況であったが、聞き取りを進めていくうちにわかってきたことは、4月から落ち着いた集団を作ってきた担任（担当）の取組によるところでもある。

そして、その学習集団に共通して見られた学習規律は、以下の3点である。

① 指示が短く明確。不必要なことは言わない

事例

A教師は、「前任校で、意識してやっていて、絶対に「ぶらさないこと」ことを心がけている。脱線するとどんどんそちらへ行ってしまうので、気をつけている。5年生の最初に試したら、緩んでしまったのでそれ以降は気をつけている。」と語る。

B学級は、国語や算数はルーティンが決まっているし、簡単な指示で動いていた。先生がしゃべりはじめるとスッと指示なく動けるし、わりと自然にできていた。そのことを尋ねると、「自分の指示は短い。子どもから声が出るのを待つようにしている」と話す。

C学級の2時間目は算数であった。授業前半の子どもたちの様子を見てみると、皆が口々に言いたいことを言い合ったり、ソワソワ落ち着きがなかったり、崩壊しているような状態であった。しかし、学級満足度 94%という学級である。しかし、次の活動に切り替わるタイミングでの教師の短い指示で、一瞬で切り替わった。この学級も授業ルーティンが決まっていて、教師の指示も短い。

②授業中に子どもを注意しない

事例

A教師は、「注意しすぎると、授業にならない。貧乏揺すりもそばに迷惑にならないければOKと同じで、迷惑をかけなければいいと思っている」と話す。そして、こんなことも言ってくれた「荒れた学級の根源を断つのは、1学期。」

うまくいっている学級といえども、気になる姿がないわけではない。しかし、子どもが注意される場面はほぼ皆無といってよい。4月5月から取組を続け、子どもの状況を把握した上での対応であり、そのような気になる姿を見せる子どもたちが、切り替えられるタイミングが工夫されていた。

③子どもを甘やかしていない

事例

A教師は、自分の学級を、なれ合い型と言っていた。その一方で、「私は、子ども達にホイホイしないよ。」

B教師は、Tへの接し方について、「私は引かない。やりきらせるように厳しくやっている。」と語る。

このような教師の姿勢が、今の学級を作り上げているのだと感じた。

【まとめにかえて～学力向上基盤づくり：基盤とは～】

事業を展開するにあたっては、学力向上のための基盤づくりにおける「基盤」とは何かについて、定義するとともに、基盤づくりとしての手立てを明らかにすることを命題とした。

当初進めてきた研究課題、

認知特性及び心理特性に応じた補充学習・家庭学習の在り方

- ・愛着の問題（肯定間感の低下）による学習意欲向上の方法について
- ・習熟度別授業改善による補充学習・課題の設定方法について
- ・習熟度別補充学習の方法（支援・実施方法）について

の3点は、アプローチとしては大変よい切り口であった。しかし、この3点の量的な視点に加え、質的な方法での分析を行った結果、多少ではあるが、「基盤」として定義できるものが見えてきたと感じている。それは、以下の2点に依拠した学習意欲の向上である。

① 児童生徒の認知特性及び心理特性の把握

② 学習集団の質的向上

小中学校は、「集団」で授業を受けるということが前提となっており、集団が安定していることにより、個が高まる。つまり、学習意欲の向上につながると考えた。

本研究により、授業は集団で実施するという大原則があらためて見えてきたことである。そして、それを「学習集団づくりである」と定義するに至った。そして、その集団の中で、個の学習意欲を高めることが必要であり、その手立てが明らかになってきたといえる。

4. 課題と今後の研究の方向

本市の研究に対して、長崎大学畑中准教授の助言は、大変厳しい内容であった。しかし、その内容は、まさに今後の研究の課題である。その助言内容は以下のとおり。

① 抽象度が高い

全国のどこにでも見受けられるような報告は、当たり前であり、「エピソード」「プロセス」「トータル」がない。

② プロセスの形に

子どもとの出会いから、授業・日々の働きかけで気をつけていること等、トータルな関わりを細かに捉えていくことが必要。

③ エピソードの形とは

関わりの中で、実際の声かけ内容などのエピソードが欲しい。

④ 教師間の関わりが見えてこない

子どもと子どもの関係性は見えたものの、情報のやりとりや共有等、教師同士の関わりがあったはずが見えてこない。これを具体的に整理することが必要である。

⑤ トータルとは

研究としては、手立てを整理して分析追求していかないと明確に見えてこない。

このような助言を受けて、研究後半は、シャドーイングを経て、今回のまとめへとつなげていくことができたが、次年度は、今年度のシャドーイングや聞き取り調査の経験（未熟な失敗等）を生かして、さらに深く追求をしていく研究活動を進めていきたい。そのため以下の点について検討をしていく。

ア 視点児を絞って、周りの児童生徒とのやりとりを含めた教師の関わりを観察・記録すること。

イ 対象教師・児童生徒を絞り込んで継続的、定期的に観察と聞き取りを繰り返し、変容な成長を分析していくこと。

ウ 特にシャドーイング後の聞き取りでは、十分に時間を確保して少し突っ込んで、プロセスやエピソードを明らかにしていく。

そのことにより、今回定義した「学力向上の基盤とは学習集団づくりであり、その集団の中で個の学習意欲を向上させること」を仮説としてその手法の検証を進めるとともに、「エピソード」「プロセス」「トータル」の観点でまとめたい。

5. 今年度の研究経過

月	内容
5月	第1回 研究協力校連絡協議会 5月21日(火) ・研究概要と研究スケジュールについて ・算数テストデータの提供について ・各校による現状報告レポートの提出 ① 家庭学習の現状について ② 補充学習について ③ 習熟度別学習について(実施している学校のみ)
6月	教育講演会(大安中学校生徒対象) 6月27日(木) 「学習の方法について」 プラスT教育研究所 八尾 直輝氏 教師への学習会(教職員対象) 6月27日(木) 「授業と家庭学習のあたためぐリズム」 プラスT教育研究所 八尾 直輝氏
7月	第2回 研究協力校連絡協議会 7月2日(火) ・教育講演会の感想交流 ・中学校の取組交流
9月	臨時 研究協力校連絡協議会 9月9日(月) ・学習会「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの分析技法入門」 (講師)長崎大学大学院 教育学研究科 畑中 大路准教授 指導助言の会 9月10日(火) (講師)長崎大学大学院 教育学研究会 畑中 大路准教授
10月	第3回 研究協力校連絡協議会 10月1日(火) ・1学期テスト結果の集計について ・聞き取りの実施について 実地調査 10月10日(木) 文部科学省 初等中等教育局 教育課程課 教育課程企画室 田代 和馬氏 新潟大学大学院 教育実践学研究科 一柳 智紀准教授 教師からの聞き取り調査 ・石榑小学校 M教諭 10月4日(金) ・石榑小学校 Y教諭 10月10日(木) ・石榑小学校 O教諭 10月15日(火) ・笠間小学校 Ka教諭 10月17日(木) ・三里小学校 U教諭 10月17日(木) ・笠間小学校 Ku教諭 10月18日(金) ・石榑小学校 F教諭 10月21日(月) ・三里小学校 S教諭 10月21日(月) ・石榑小学校 Ko教諭 10月29日(火) ・三里小学校 I教諭 10月30日(水) ・丹生川小学校 I教諭 10月31日(水)
11月	教師からの聞き取り調査 ・笠間小学校 W教諭 11月11日(月)
1月	第4回 研究協力校連絡協議会 1月14日(火) ・各校の実践報告 ・2学期の聞き取りのまとめについて ・3学期の取組について (指導助言)長崎大学大学院 教育学研究会 畑中 大路准教授

	指導助言の会 1月15日(水) (講師) 長崎大学大学院 教育学研究科 畑中 大路准教授 教師からの聞き取り調査 ・笠間小学校 K〇教諭 1月20日(月) 教師へのシャドーイングと聞き取り調査 ・石榑小学校 M教諭 1月21日(火) ・丹生川小学校 I教諭 1月23日(木) ・石榑小学校 M教諭 1月27日(月)
2月	第5回 研究協力校連絡協議会 2月25日(火) ・シャドーイングのまとめ報告 ・令和元年度「学力向上のための基盤づくりに関する調査研究」のまとめ ・令和2年度「学力向上のための基盤づくりに関する調査研究」について

6. 研究関係者

(1) 学力向上推進協議会構成メンバー

所属	氏名
員弁中学校 校長	森 憲治
大安中学校 校長	服部 健
丹生川小学校 校長	近藤 弘美
笠間小学校 教頭	加藤 晋平
大安中学校 教諭	水谷 直美
笠間小学校 教諭	片桐 俊
大安中学校 主幹教諭	竹神 和昭
大安中学校 教諭	水谷 俊紀
大安中学校 教諭	近藤 恵理子
笠間小学校 教諭	岡 佳奈
三里小学校 教諭	梅山 雄一郎
石榑小学校 教諭	森田 和也
丹生川小学校 教諭	八島 順司
員弁中学校 教諭	笹岡 晶子
員弁中学校 教諭	向井 健二
いなべ市教育委員会 学校教育課 小中一貫教育推進GL	児玉 勝彦
いなべ市教育委員会 学校教育課 指導主事	平塚 晴彦
長崎大学大学院 教育学研究科 准教授	畑中 大路

(2) その他関係者

所属	氏名
プラスT 教育研究所 取締役/塾長	八尾 直輝
一般財団法人 応用教育研究所	