

学力向上のための基盤づくりに関する普及・促進事業成果報告書

学力向上のための基盤づくり ～その考え方と実践例～



文部科学省

はじめに

「学力向上」は、多くの学校関係者が取り組む課題の一つですが、「どうすれば子供たちの学力を伸ばせるのか」について答えることは簡単ではありません。ただ単に学習量を増やすだけでは、一時的に問題が解けるようになったかのように見えても、育成を目指す資質・能力を必ずしも身に付けているとはいえないこともあるでしょう。また、子供たちが学校教育の期間を通じて学力を伸ばし続けることはもちろん、生涯を通じて学び続けるために必要な資質・能力を育むためには、「教科の内容をどう教えるか」といったことだけに着目するのではなく、言語能力などの学習の基盤となる資質・能力を教科等を横断して育んだり、学校・家庭等での子供たちの学びを支える環境を整えたりといった、学力向上のための基盤づくりに義務教育の早い段階から取り組んでいくことが重要です。

こうした観点から文部科学省では、令和元年度から令和4年度にかけて、学力向上のための基盤づくりに関する特徴的な取組と当該取組に係る学力データの取得・分析により、子供の学習の基盤形成を通じた学力向上について有効な取組を明らかにするための実証的な調査研究（「学力向上のための基盤づくりに関する調査研究」）を行ってまいりました。

この度、これまで実践団体の取組を通して得られた成果や課題をまとめるとともに、その意義について専門的な分析を加え、各学校や教育委員会が参考としやすいように「学力向上のための基盤づくりに関する普及・促進事業成果報告書 学力向上のための基盤づくり～その考え方と実践例～」(以下「事業成果報告書」という。)として整理しました。事業成果報告書は、4年間の本事業における成果や課題を集約し、調査研究における研究知見を全国の学校や教育委員会等に向けて周知・広報するとともに、今後の学力向上に関する施策を考える際の基礎資料になることを目指しています。

第1部においては、「学力向上のための基盤づくりに関する調査研究事業から得られた研究知見と今後の展望」と題し、いくつかの実践団体の取組を取り上げながら、実践団体が取り組んだ研究の意義や得られた成果、他地域の各学校や教育委員会で同様の取組を行うこととした場合の助言、研究の成果をよりよいものとする観点からの今後の課題等について、「学力向上の基盤とは何か」「学力向上の基盤の形成のためにはどのような取組が必要か」といった視点から整理しています。

第2部においては、令和元年度から令和4年度の実践団体の皆様に、それぞれの取組の概要や実践上のポイントについてご執筆いただきました。実践に取り組んだ学校の成果について比較対象校との分析を交えて整理する中で、それぞれの取組を展開することで子供たちの学力がどのように向上したのかをお示しいただいています。また、さらに詳しい取組を知りたい方のために研究報告書を閲覧できる二次元コードを付けました。研究報告書では、データ分析に基づく具体的な研究成果をご紹介しますので、子供たちの学力向上のための基盤づくりに向けて、ぜひご活用ください。

本書は、従来の多くの実践研究においては、科学的方法論や定量的または定性的な指標等を伴った検討・分析が十分なされてこなかったという問題点を克服するための示唆となっております。本事業で得られた研究知見が各学校や教育委員会における学力向上の取組の一助となることを願っています。

令和6年2月26日

文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室



文部科学省

「学力向上のための基盤づくりに関する調査研究」 事業の概要

1. 事業の内容

児童生徒の確かな学力の育成のために有効であると考えられる研究テーマとして、以下の「研究テーマ」のいずれかに即して、児童生徒の学力向上に資する可能性があると考えられる研究課題を具体的に設定し、調査研究を行う。

- (1) A-① 学習を支える環境の整備
児童生徒が学習・生活する空間に工夫を加え、それによる児童生徒の学力向上の効果を検証する。
- (2) A-② 児童生徒の発達の段階に即した取組
児童生徒の発達の段階を踏まえ、発達に応じた集団を構成したり、生活スケジュールを改善して集中力を高めたりする取組を実施し、その効果を検証する。
- (3) A-● 効果的な補充学習・家庭学習の実施
従来の補充学習や家庭学習とは異なる、工夫された画期的な補充学習や家庭学習を実施し、その効果を検証する。
- (4) B 読解力などの言語能力等育成のための取組
読解力などの言語能力や情報活用能力などの育成に向けた基盤としての資質・能力を育み、その効果を検証する。

調査研究においては、各研究テーマに沿った取組を実践する「実践校」と取組を実践しない「比較対象校」を設定し、取組の効果検証を行い、それにより得られた成果等について全国の他の地域への周知・展開を図るとともに、今後の児童生徒の学力向上に資する施策立案等に役立てる。

2. 検討会議委員

- | | | |
|----------------|-----|-------|
| ○上智大学総合人間科学部 | 教授 | 奈須 正裕 |
| ○千葉大学教育学部 | 教授 | 貞広 斎子 |
| ○お茶の水女子大学基幹研究院 | 教授 | 富士原紀絵 |
| ○東京学芸大学教育学部 | 准教授 | 犬塚 美輪 |
| ○三重大学教育学部 | 教授 | 守田 庸一 |

3. 実践団体及び研究報告書 ※文部科学省ホームページ掲載順

(1) 令和元年度実践団体（4団体）

- 千葉工業大学 ○横浜市教育委員会
○羽島市教育委員会 ○いなべ市教育委員会

<令和元年度委託団体作成の研究報告書>

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1420676_00003.htm



(2) 令和3年度実践団体（8団体）

- 千葉工業大学 ○横浜市教育委員会 ○羽島市教育委員会
○愛媛大学 ○佐賀大学 ○大阪府教育委員会

○福津市教育委員会 ○山口県教育委員会

<令和3年度委託団体作成の研究報告書>

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1420676_00004.htm



(3) 令和4年度実践団体（6団体）

- 横浜市教育委員会 ○愛媛大学 ○佐賀大学
○大阪府教育委員会 ○福津市教育委員会 ○山口県教育委員会

<令和4年度委託団体作成の研究報告書>

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1420676_00006.htm



※令和2年度は、新型コロナウイルス感染症の影響により事業中止。

目次

第1部

学力向上のための基盤づくりに関する 調査研究事業から得られた研究知見と今後の展望

- 1 総論
上智大学 総合人間科学部 教授 奈須 正裕 1
- 2 チーム学年経営の実行可能性と方策－横浜市教育委員会の取組から
千葉大学 教育学部 教授 貞広 斎子 5
- 3 家庭学習改革の視点
お茶の水女子大学 基幹研究院 教授 富士原 紀絵 9
- 4 学力向上の基盤となる言語能力の育成に向けて
東京学芸大学 教育学部 准教授 犬塚 美輪 13
- 5 発達を踏まえ思考を意識した学力向上
三重大学 教育学部 教授 守田 庸一 17

第2部

学力向上のための基盤づくりに関する調査研究報告及び概要

- 1 横浜市教育委員会 21
- 2 福津市教育委員会 25
- 3 大阪府教育委員会 29
- 4 山口県教育委員会 33
- 5 愛媛大学 37
- 6 佐賀大学 41

第1部

1 学力向上のための基盤づくりに関する 調査研究事業から得られた研究知見と今後の展望

上智大学 総合人間科学部 教授 奈須 正裕

1. 教育活動が依って立つシステムの問い直し

本調査研究事業において、「基盤」という言葉は主に二つの意味で使われている。

一つは、学習空間や学習時間、教授組織や学習集団編成、さらに家庭学習の在り方など、学校や教師が教育活動を展開する際に依って立つシステムという意味での「基盤」である。

明治5年の学制に始まる我が国の教育は、150年の時を経ていくつかの盤石な「基盤」を築いてきた。その多くは、形成過程において一定の必然性と妥当性をもち、たゆまぬ研鑽を通じて個々の教師が身に付けてきた力量を効果的に発揮するプラットフォームとしての役割を果たしてきた。実際、それらは我が国の授業、そして子供の学習の質の高さを通して海外からも高く評価され、また国際学力調査等における安定した成果の礎ともなってきた。

しかし、過去において応分の成果を挙げてきた「基盤」のすべてが、今もなおベストな選択肢かどうかは定かではない。「基盤」の上で展開される教育活動が十全に機能するには、「基盤」の妥当性に対する不断の問い直しが必要であろう。従来、この努力が十分になされてきたとは言い難いし、他にどのような選択肢があるのか、その検討が尽くされてきたとも思えない。

本事業は、まずもってこのことを個々の地域の実情と創意に基づく具体的な実践創造をもって詳細に検討することを課題とした。そのことを通して、我々が「普通」と思い込んでいる「基盤」に根拠はあるのか、また、当初それが採用された意味合いや、現在における問題点などを整理し、未来における「基盤」のあるべき多様な姿を具体的に描くことが目指された。

2. 学習の基盤となる資質・能力の育成

本事業における「基盤」のもう一つの意味合いは、学校の内外において子供たちが様々な学習を展開するに当たり、それを下支えする資質・能力としての「基盤」である。

これは、現行の学習指導要領で、小学校で言えば総則第2の2の(1)において「言語能力、情報活用能力(情報モラルを含む)、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力」として新たに打ち出されたものにほかならない。これらは、今後における教育課程編成の根幹をなすものとして提起されたのだが、個々の学校や地域における闊達な実践創造を伴う形での具体的な検討となると、残念ながらまだまだ不十分な状態に留まっている。

そこで本事業では、言語能力の中核をなすと考えられる読解力に特に焦点を当て、複数の実践団体に検討をお願いした。各報告にあるように、多くの成果や知見が得られており、今後、同様の戦略の下、読解力以外の他の資質・能力についても急ぎ検討を進めていく必要がある。

3. 「基盤」が変われば、授業や学びも変わる

「基盤」は、左記二つのいずれの意味合いにおいても、その上で展開される教育活動の様相や、子供の学びの質を少なからず変貌させるに違いない。このことは、連動して教育活動を計画し実施する教師の仕事の在り方、また求められる専門性にも影響するであろう。

小学校の一部教科担任制が授業の質的向上に資するというのは、当然の結果として期待される場所である。しかし、実際にそうなるかは、現に授業を担う教師の教科専門性の高まりなり、より質の高い教材の開発や指導計画の策定が実現されるかどうかにかかっている。単に担当する教科数が減るとか、何度も同じ授業を実施できるといったことが、直ちに授業の質的向上や子供の学力向上をもたらすわけではない。小学校教師は多くの教科を教えているから、すべての教科について十分な専門性をもつのは至難の技であり、その点における多少の弱さは、いわば免責されたきた部分がある。しかし、この長年の構造的問題を解決すべく断行された「基盤」の変化は、状況を一変させる。このように、「基盤」の変化は時としてこれまで不問に付されてきた問題を顕在化させ、言い訳ができない状況をもたらしかねない。

ここで、教師を責めるような方向に議論が進むのは、まったく不適切であろう。「基盤」の変化がもたらした好条件が、子供たちの学力向上に連なることが望まれていることは言うまでもない。実際、当の教師もそれをこそ目指しているに違いないが、まずはもたらされた状況をどう生かすかは、教師に委ねることを基本としたい。また、好条件と多くの人考えるものが、教師に変化をもたらすのに十分かどうか、慎重に吟味する必要がある。「焼け石に水」の状況下で過大な成果を求めることになっていないか。投下されたリソースの量や質に関する多面的で実証的な検討が求められる。

子供の読解力が高まることは、かなり直截に学力向上に資するだろう。しかし、それ自体がもつ効果は限定的であり、読解力が様々な学習の「基盤」であることの意味は、これまでよりも格段に進んだ学びが実施可能となる点にこそある。したがって、教師は授業の質や水準を大きく向上させる必要があるが、多くの場合、それはより高度な専門性や独自の教材開発を要請するであろう。これは、決してたやすいことでも、短期間に成し遂げられることでもない。このあたりまで含めて、トータルで授業やカリキュラム、教師の力量形成について、次の一手をどう打つか、長期的に展望する必要がある。

4. 実践を検討する方法論を巡って

本事業の重要な特質の一つに、調査研究に際し実証的な方法を用いることがあった。

その背景には、従来の実践研究が、ともすれば単なる事例報告に終始することが多かったことへの反省がある。あるいはそれとは逆に、「仮説検証」を標榜しつつも、どのような事実が観察されれば仮説が棄却されるかを明確に定めないまま実践を展開し、都合のよい事実のみを恣意的に収集して「仮説は検証された」と結論付けるといった実践研究も枚挙にいとまがない。このような方法論に依っていたのでは、その調査研究の結果を適切かつ十分に後の実践や研究に生かすことが困難である。

そこで本事業では、調査研究の設計段階から、実践の中で何が起きているのか、それを適切に把握するための指標や方法について、周到な検討を求めた。ここで大切なのは、定量的な指標による検討は極めて重要ではあるが、同時に、このことが測定や評価を測りやすいものに偏らせる傾向を生みがちになることへの注意を怠らないことである。

とりわけ、現行の学習指導要領では、学力を資質・能力の三つの柱で、非常に幅広く多面的にとらえ、バランスよく統合的に育成することが求められている。本事業は学力向上がテーマだが、それぞれの実践や状況において学力が何を意味するのかについては、繰り返し問い直し、慎重に検討を進める必要がある。

また、このことは、定量的な方法よりも、むしろ質的な指標やエピソードによる把握の方が自然であり、かえってより豊かな学びや育ちの在り様を捉えられる可能性へと我々の目を開かせてくれる。量的な方法と質的な方法は、適切に用いることで相互補完的な関係を実現でき、全体として、より豊かでピントの合った形で子供の事実を活写することにつながる。また、量的に捉えられた事実の奥底で何が具体的に生じているのか、それを明らかにする上でも、質的な資料や個別的なエピソードは大いに効力を発する。

本事業では、一貫して以上のようなことを各実践団体と共有し、それぞれの取組に最適な方法論の選択、検討方法の設計をお願いしてきた。実際の作業に際しては、数々の困難があったに違いないが、各実践団体の報告からも明らかのように、まずは応分の成果が得られたと言えよう。さらに、今回の経験を、今後の様々な事業展開に生かしていくことが望まれる。

(奈須 正裕)

2 チーム学年経営の実行可能性と方策 ー横浜市教育委員会の取組から

千葉大学 教育学部 教授 貞広 齋子

1. 学力向上の基盤

(1) リソース投入が基盤となる

◆要約

担任を持たないチーム・マネジャーを配置するために、市が思い切って単費で非常勤講師を全校配置した取組は、リソース投入による学習の基盤整備の好事例である。

横浜市教育委員会の調査研究では、子供たちの学習の基盤づくりの大切な視点として「児童の心の安定」と「教員の働き方や人材育成」を挙げている。この点について、多くの学校関係者は首肯するであろうが、言うまでもなく、これらの土台は、高度専門職としての教師の専門性が十分に発揮できることによってもたらされるものであり、実際には、教師の心理的・物理的余裕がなければ得られない視点である。

すなわち、教師が教育効果を上げるためには、一人一人が優れた専門職になるだけでは不十分であり、①人的リソースの数、②一人当たりの投入可能時間（研究・研修、授業準備、授業、生徒指導等）、③各々の専門性、④同僚性等の掛け合わせが、与えられた業務に比して適正であることが必要とされる。これまで、教育業界においては、①や②が不足することに十分に向き合わず、あてがい扶持を前提に、③を高めたり、④を駆動させたりすることで、足らざることを補う思考があり、それでも足りない場合は、上位政府の支援を期待するという姿勢が自治体間で共有されてきた。

これらの潮流の中にあって、市の単費を活用し、非常勤講師を年度進行で全校に配置し、担任を持たないチーム・マネジャーを創出する横浜市教育委員会独自の事例は、これらの旧習を打破した基盤整備の好事例であると言える。

(2) 複数価値の同時実現：一粒で二度おいしい政策

◆要約

チーム学年づくりのためのチーム・マネジャーの配置は、同僚性の高まり、生徒指導対応力の向上、経験の浅い教師の専門性の向上など、複数価値の同時実現につながった。

さらに、リソースの配置が、学年というチームづくりに向けられたことで、④の同僚性が高まり、生徒指導等の対応力が上がると同時に、特に経験年数が浅い教師の③専門性を底上げする効果があったことも見逃せない。リソースの追加配置という貴重な手立て（政策）を、教科担任制導入による持ちコマ数減という目標だけでなく、学年というチームづくりの促進や、その結果としての生徒指導力の向上、若年層教師の職能開発等、複数の同時実現を可能とする戦略性によって導入された点も優れていると言える。実際の政策は、A（手立て・政策）→B（結果・成果）という1対1関係には留まらない。むしろ、通常の制度設計や政策デザインでは複数の価値の組合せを構想することは可能（佐野2020）、もしくは必要であり、成果検証のフレームが精査されている場合には、複数価値の同時実現を希求する政策の優先度は自ずと高くなる。

(3) 情報は重要な基盤である

◆要約

IRT（項目反応理論）をベースとした横浜市独自の学力調査を活用して、データに基づく効果検証をできるようにしたことは、リソース投入に並ぶ重要な学びの基盤整備である。

加えて、古くはヒト・モノ・カネと称された条件整備に追加して、「情報」は重要な基盤となる。今回の研究の中で、横浜市は、市独自の「横浜市学力・学習状況調査」において、IRT（項目反応理論）をベースとしたテストを導入し、テスト問題の難易度や構成員を統制した上で、経年的変化が検証できる基盤を整備した。その上で、算数の専科指導に絞った経年的効果検証を行っているが、このように、適切に進捗を可視化し、共有することは、各学校が自らの取組を振り返るのみならず、次の手立ての試行や、介入の選択・集中を効果的に行うためにも必須である。もはや情報活用戦略は、リソースの追加と双璧を成す基礎的基盤になると言えよう。

2. 学力向上の基盤の形成のために望まれる取組

(1) 学力増進から「公正さ」の実現へ

◆要約

学力の「平均値」を伸ばすのではなく、子供の社会経済的背景に起因する教育格差を是正し、教育の社会的公正を実現するという考え方に基づく選択と集中によるリソースの投入を。

これまで述べてきたように、横浜市教育委員会の事例から見ても、学力向上の基盤づくりのためには、追加リソースを戦略的に配置し、その進捗を適切に可視化し、共有し、次を試行することが必要であることが示されたが、さらにその先に、見据えたい視点がある。平均値的思考で自治体全体の学力を増進させるという思考から、社会的公正を実現するにはどうするべきかという思考への転換である。

年度進行とはいえ、横浜市教育委員会のように非常勤講師を全校配置するという政策は、夢のまた夢という自治体は少なくないであろう。ただし、一部であれば、場合によっては1校であれば配置し、チーム学年経営ができるかもしれないという自治体となると、その数は増えることが予測される。では、その限られた追加リソースを、どの学校や学年、学級に配置するのか。その際、一般に「学力向上」といった場合には、これまでの前例では、比較的伝統があり、スタッフにも恵まれ、確実に成果が上がりそうな学校に配置されてきた実績があるのではないだろうか。

ただし、今般の調査研究の「学力向上の基盤づくり」という観点からは、むしろ、社会的公正を実現する、すなわち、子供の社会経済的背景に起因する教育格差（松岡2019）を是正し、厳しい状況に置かれている子供を包摂するという思考を基礎として、諸条件の厳しい学校にこそ追加配置をするという戦略が導き出される。リソースが潤沢な場合は、一律に配分しても効果が期待できるが、リソースが限られている場合は、効果を意識し、選択と集中を行うことも、政策の有望な選択肢となろう。

(2) 進捗・成果の可視化—その戦略

◆要約

IRTを用いた独自の学力調査がなくとも、既存の調査を活用して、学校別に見た期待値からの乖離を検証するという視点でデータに向き合い、それを踏まえ学校間における好事例の取組を共有することも可能である。

リソースの全校配置と同様に、IRTを用いた独自の学力・学習状況調査も、対応できる自治体は多くはないことが予測される。したがって、進捗や成果を検証するといっても、厳密には経年変化が検証できない独自調査や、 y 全国学力・学習状況調査の結果を活用せざるを得ない自治体の方が多数派であろう。

では、どのように活用するのか。例えば、従来から広く行われている平均点や学校ランキングで検証するのではなく、学校別に見た期待値からの乖離を検証し、それを上回っている（好事例）のか、下回っている（要改善事例）のかという視点で、データに向き合うことを提案したい。例えば、社会的経済的背景と学力には一定の関係性（相関）があるとされているので、

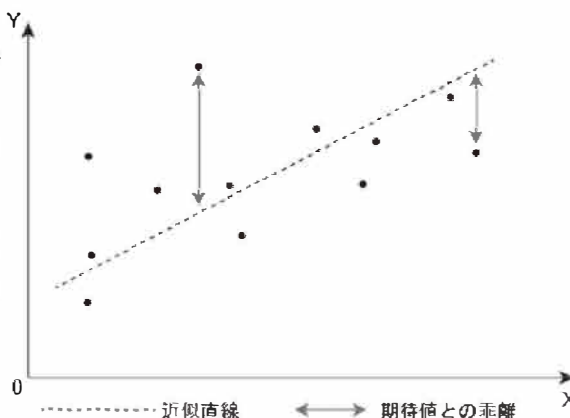


図1 期待値との乖離

①学校平均値と就学援助率とをXY座標にプロットし、近似直線と比較して、好事例と要改善事例を抽出し（図1）、フィールドワーク等で、それぞれの学校で実施されていたり、されていなかったりする教育活動を質的に分析する。同様に、過去の学力と現在の学力（例えば、4年生時の学力と5年生時の学力）にも一定の関係性（相関）があるとされているので、検証に用いる学力調査が複数年度実施されている場合は、②マイナス1年度の平均値と対象年度の平均値の関係を検証することも有効であろう。その先には、好事例の取組を学校間で共有することによって、他校の底上げをするだけでなく、予めハイリスクグループを特定することで、低学力の予防・介入・補償の実現が視野に入ってくる。

(3) 好事例の学校間共有：横並び・前例主義から相互参照へ

◆要約

学力といった量的なデータと、各学校の取組といった質的なデータを両方見える化することで、好事例の相互の学び合いを促進し、自治体全体の改革機運を高めることに資する。

上記で抽出された好事例校の取組は、自治体の貴重な共有財産（情報）である。学校は、子供の人生の大切な一時期を引き受けるがゆえ、失敗が許されないというプレッシャーに晒されている。当然の帰結として、リスクヘッジの観点から、横並び、前例主義に陥り易い。こうした学校が一步踏み出すためには、同じ自治体内の好事例の取組が、他校と共有されることは大きな一助となる。

ただし、効果を上げる取組は、学校が置かれている条件・状況とも連動する。自校の条件に照らして、最も適切と思われる手立てを選択するためには、諸条件の異なる複数校の取組が共有されることが望ましい。

その点から見て、横浜市教育委員会が公開しているような「各学校の取組概要」一覧は、小規模校から大規模校まで、諸々の条件の異なる学校の取組が網羅されており、今後、フォローとなる学校の試行に資するものとなるであろう。特に、こうした質的データが、自治体独自の量的データと掛け合わされて公開されることは、好事例の相互参照・学習を促進し、自治体全体の改革機運の駆動に資することにもなる。

3. 基盤と取組の横展開に向けて

◆要約

短期のテストスコアを政策の目標にすることは限界があり、未来を見通した子供のウェルビーイング等を検証の対象や目標にしつつ、予算配分権をもつ首長の納得を得ていく努力が必要である。

最後に、こうした取組を、他の自治体にも展開していくためには、教育委員会だけでなく、首長部局との連携が欠かせない。予算権をもたない教育委員会が、追加リソースを配分するためには、総合教育会議等の機を捉えて、首長の納得性を調達する必要がある。その意味でも、横浜市教育委員会の取組は好事例であるだけでなく、取得された良質なデータがあることから、多くの自治体の参照先となろう。

ただし、首長部局との協働には、予算配分という光だけでなく、影があることにも留意が必要である。首長は、自治体の長として、財政効率化圧力に晒されている。加えて、明示的かつ短期的成果が問われる世界に身を置いているため、テストスコアに象徴される点数化できる学力への焦点化が起りやすい。その結果、短期でテスト結果が好転しない政策からの撤退も起りやすいのである。

ただし、テストスコアが短期間で劇的に好転することは一般的ではない。加えて、テストスコアへの拘泥は、そもそもテストで測れる学力のみが目下の学習指導要領で求められている学力であるのか、到達・達成していることだけが評価されるのか、等々、学校関係者が日頃から疑問に感じていることとも矛盾する。

したがって、検証したり、提示したりするのは、現時点での達成・到達だけでなく、未来を見通した子供のウェルビーイング等、複数の広い観点から行われることが望ましい。その上で、データを味方に付けた情報活用戦略の下、「児童の心の安定」と「教員の働き方や人材育成」を盤石にしていくことが望まれる。

(貞広 齋子)

③ 家庭学習改革の視点

お茶の水女子大学 基幹研究院 教授 富士原 紀絵

1. 家庭教育と家庭学習

◆要約

家庭学習の取組については各家庭の判断に委ねられているが、家庭教育において学習は、意図的にさせないという選択肢も含め、その在り方は多様であってよい。

福津市教育委員会による家庭学習の実践研究を検討する前に、家庭教育と家庭学習との関係を確認しておきたい。

平成18年に改正された教育基本法では新たに「家庭教育」の条項が加えられた。第十条1において「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」と定められている。この条文で注目したいのは学習という言葉が登場しないこと、そしてあくまで努力事項として掲げられている点である。すなわち、家庭教育の目的は示されているものの、その内容は具体的に示されておらず、取組は家庭の自主的な判断に委ねられている。家庭教育として学習を子供に行わせるか否かについても、本質的には各家庭で判断すべきことである。

ただし、子供の「心身の調和の取れた発達」のためには学習という行為は欠かせない。さらに、高度情報化社会に生きる現代人の「生活」は生涯に渡り学習し続けること、いわゆる生涯学習として学び続ける「習慣」を必要とする。「生活のために必要な習慣」として学習という行為が位置付くということである。

ここで注意したいのは、生涯学習における学習とは一般に学校教育の文脈で用いられる、学習内容を保持している教師という存在の指導の下で行われる行為に止まらないことである。子供の人間としてのよりよい発達や生活に資するであろうとみなす、あらゆる内容や活動が想定されてよいものである。教え手に条件や制限はなく、また環境自体（自然環境、本、インターネットなど）が教え手となる場合があるように、環境さえ整えば生身の人間の教え手が不在でなされることすらあり得る。

すなわち、学習という行為は生活の習慣として位置付けられ、子供の「心身の調和の取れた発達」に必要であるには違いないものの、家庭教育において学習は、意図的にさせないという選択肢も含め、その在り方は多様であってよいことを、まずは確認しておきたい。

2. 家庭の格差問題と家庭学習

◆要約

家庭での学習習慣の確立は、格差社会の克服に向けた教育の担う重要な役割の一つであり、家庭での学習を効果的なものとするためには、その質と量の双方の在り方を追求する必要がある。

教育基本法に即せば、家庭教育の決定権は本質的には家庭にあり、家庭教育の方針として、あえて意図的な学習をさせない場合があっても不自然ではないと述べた。その場合でも、家庭が社会的、自然的、文化的な環境に恵まれ、保護者が教育的に意味ある関

わりをしており、子供が結果的に、自然と学習しているとみなせる状況になっていることはあり得る。

そうではなく、保護者が家庭教育として意図的に我が子に充実した学習をさせることを望んだとしよう。それが保護者の努力ではどうにもならぬほど環境的に困難を抱えた家庭の場合には、その実現が問題となる。さらに、子供自身が充実した家庭学習を望んだ場合でも、それを叶えるための保護者の努力に限界がある場合や、そもそも子供の希望に無理解な家庭の存在も危惧される。意図的であれ無意図的であれ、子供が学習という行為を行うには、家庭や学校といった場所を問わず、環境的配慮や支援が必要である。

小学校・中学校・高等学校の学習指導要領第1章総則第1の2(1)では「家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮すること」と示されている。しかし、いつの時代でも子供の学習習慣の確立に向けた学校との相互理解に基づく連携を図ることが困難な家庭は存在している。今日社会問題となっている格差社会の進行は、その困難さに拍車をかけている。2000年代以降、家庭の経済的・文化的格差が子供の学力や学習に大きな影響を及ぼしていることを多くの研究が実証している。

一例として、お茶の水女子大学が文部科学省より委託された「平成25年度全国学力・学習状況調査(きめ細かい調査)の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究」*では、家庭の社会経済的背景(SESと呼ぶ。調査研究ではLowest SES、Lower middle SES、Upper middle SES、Highest SESの4階層に分けている)が高いほど学力調査の平均正答率が高いという結果となった。

また、SESに関係なく、子供の家庭での学習時間の学力への影響を分析したところ、家庭での学習時間が長いほど平均正答率が高い結果となった。家庭で子供が長時間学習に取り組むことは、子供の努力とみなすことができる。子供の家庭学習での努力は学力を高める手段の一つであることが明示された。

一方、この調査研究ではLowest SESの児童生徒が「3時間以上」家庭で学習して獲得する平均正答率は、Highest SESの家庭で「全く勉強しない」の子供の平均正答率に及ばないという結果が出た。この結果の解釈には様々な見解が想定されるものの、長時間家庭で学習する子供の努力が実を結ぶことを尊重する立場をとるとすれば、Lowest SESの子供は家庭での学習の取り組み方、それを支える環境に問題がある可能性が、その理由の一つとして考えられる。つまり、ただ単に長時間学習をするだけでは効果が高くはない可能性があるということであり、家庭での学習時間の量のみならず、その質も問う必要があるということである。必ずしも恵まれぬ家庭環境にあっても、ひたむきに努力をしている子供が報われる、そうした家庭学習の量と質、その双方の在り方の追求がなされねばならない。

翻ってみれば、上述の学習指導要領解説の総則編では、第1章総則第1の2(1)は「(1)確かな学力」という項目に位置付けられている。これは家庭での学習習慣が「学力」の形成に及ぼす影響力を示唆したものである。日常的な学習行為の習慣化を通して、子供に一定の学力を保障し、主体的・自律的に学び続ける存在に育てることは、格差社会の克服に向けた教育の担う重要な役割の一つであることを踏まえておきたい。

*この調査研究で用いている「学力」の意味は全国学力調査で測られたものに限定されることには注意が必要である。ここでは、平成25年度の調査結果報告(国立教育政策研究所ウェブサイト [hogosha_factorial_experiment.pdf\(nier.go.jp\)](http://hogosha.factorial.experiment.pdf(nier.go.jp))を参照)の耳塚寛明・中西啓喜による第4章の中から一部分の結果を取り上げた。第4章全体ではさらに詳細な分析と、それを受けての提言がなされている。



3. 家庭学習としての宿題

◆要約

宿題の在り方について、その量と質の両面について「適切さ」を顧みることが必要である。また教師により一律・一方的に課されることが一般的であった従来の形ではなく、子供自身による「学習の立て方や学び方」の指導が伴うことで、宿題としての自主学習は意味ある取組となる。

家庭学習の内容として、これまで学校教育が深く関与してきたのが宿題というシステムである。日本では長年に渡り、学校が一律に宿題を課し、提出を義務付け、教師がきめ細かいフォローを行うことで、多様な家庭環境下にある子供に学習習慣を確立させ、一定の学力を保障することに寄与してきた。家庭の格差に起因する学力格差が広がっているとは言え、学校の課す宿題が教師の手厚いフォローゆえに格差を埋める役割を果たす可能性は未だ高いと言える。上記の調査研究においても、家庭学習には様々な取組がある中で、とりわけ学校が課す宿題の有効性について示唆されている。ただし、今後、単に宿題を課すことに止まらず、その量と質をも問うていく必要があることは上述のとおりである。

ここでは宿題というシステムの特徴として、学級全ての子供に平等に課すため内容は基本的に同一であること、課したからには教師は必ず提出を義務付けチェックすること、何等かの理由で宿題に取り組むことが困難な子供には補習や個別指導で対応することとしておこう。

内容の特徴としては、今でも広く課されているのは授業の復習的な位置付けのドリルや教科書準拠の問題集であろう。また、内容の同一性に縛られない自主学習は昨今で多くの学校で導入されているものの、自主学習を学級全員に課している点では同一の宿題であるに違いない。いずれも授業内容の定着と家での学習の習慣化が目的であると理解できる。さらに、反転授業に代表される、課された宿題の成果を用いて授業に参加するという予習的な内容を課すことも多くなっている。いずれにおいてもICT機器の普及はツールとして重要な手段となりつつある。

ところで、前述の学習指導要領解説・総則編の第1章総則第1の2(1)の解説では「宿題や予習・復習な家庭での学習課題を適切に課したり、発達の段階に応じた学習計画の立て方や学び方を促したりする」指導が求められている(傍点、筆者)。

この部分を踏まえて検討しなければならないのは、教師が提供し子供が取り組む予習的あるいは復習的な宿題の量と質の両面において「適切さ」が顧みられてきたであろうかという点、そして、教師が全員一律に課す宿題とは性格の異なる、子供自身による「学習計画の立て方や学び方」の指導が十分になされてきたかどうかという点である。

「学習計画の立て方や学び方」を指導することとは、結果的に子供に家庭学習の取組への決定を委ねるということであり、子供が自分で家庭学習の質と量をコントロールする状態を認めることを意味する。この点から見れば、宿題としての自主学習は「学習計画の立て方や学び方」の適切な指導と合わせて初めて意味ある取組となる。この指導が伴わない自主学習は「自主」とは名ばかりの、「やらされ」課業になりかねない。

自主学習も含め、子供は教師により一律・一方的に課される、場合によっては長時間を要する大量の宿題に「やらされ」感を抱き、ひたすら「こなすこと」に終始し、自律的な学習習慣の形成にも学力の形成にも結実しない場合も見られる。教師も自身が課されてき

たタイプの宿題を出すことが慣習となっており、その在り方に疑いをもたない場合もあるだろう。教師としては、子供に家庭学習の決定を委ねるということは、子供の判断で家庭学習をやらない日があることも認めることになり、それが不安であるかもしれない。

令和3～4年度の2か年に渡る福津市教育委員会の研究は、まさにそうした従来の宿題の在り方について、量と質の両面からの改革に挑んだものである。

4. 福津市の取組の成果と課題（取組の詳細は教育委員会による報告書を参照のこと）

◆要約

子供の「自己選択・自己決定」を取り入れ、子供が自分にとって「適切」な内容の学習課題を計画する家庭学習の指導を行う福津市教育委員会の取組は、従来の教師の宿題観を抜本から変えたという点で重要である。

研究校では子供が教師から課される宿題を「させられる」ものとして認識しており、その意義や効果を実感していないという課題を有していた。家庭での学習習慣の定着に問題のある子供も一定数見られた。そこで、子供を自立的な学習者に育てるという目的の下、子供の「自己選択・自己決定」を取り入れ、子供が自分にとって「適切」な内容の学習課題を計画する家庭学習の指導の取組を始めたのである。

研究校では宿題にいくつかのタイプを設定し、子供が自己選択するシステムを作った。宿題を「やらない」日を含めて設定している事例からは、子供が自身にとって負担なく家庭学習を調整していることが分かる。また、事例中には従来の予習・復習タイプの教師の課す宿題も含まれている。その種の宿題については、それが授業といかなる関係があるのかについて子供が納得するよう教師が説明を果たし、子供が目的を理解した上で取り組むものに位置付け直した。研究校は「家庭学習と学校での授業とをシームレスにつなぐ」ことを目指したと説明している。これは一見すると、授業内容の予習に基づき授業を展開するという方法論的な取組に見えるかもしれないが、その本質は宿題を介して教師と子供が信頼して繋がることを意味している。その結果、子供自ら計画した家庭学習の成果について、教師は計画と取組の実施の状況は確認するものの、子供を信頼し一斉に提出させ細かく確認することを止め、取組の状況に問題のある子供の支援に注力するようになった。なお、これは教師の働き方改革としても効果が見られたことを付言しておく。

この研究で重要だったのは、学級の子供全員に一律に課し、教師が提出の有無を確認するという従来の教師の宿題観を抜本から変えるという点にあったといえる。これまで馴染んできた宿題の在り方を止めることは、教師としては相当な不安とリスクがあること、さらに、従来のタイプの宿題に自身も馴染んできた保護者から不安が学校に寄せられる事態も想定され、多くの困難を乗り越えた研究であると思われる。

残念ながら、今回の研究では、令和3年度当初に想定していた家庭での学習に困難を抱えている子供に対して保護者以外の、例えば地域の人々の支援を得るような取組まで広げることが課題として残っている。今後の取組の一層の展開に期待している。

（富士原 紀絵）

4 学力向上の基盤となる言語能力の育成に向けて

東京学芸大学 教育学部 准教授 犬塚 美輪

1. 学力としての読むことと学力の基盤としての読むこと

◆要約

学力は単一の概念ではなく、どの観点から学力について論じるのかを明確にすることが学力の向上やその基盤づくりを論じる上で必要である。他者とともに言語活動に取り組むことは、個人の学力の基盤となるだけでなく、教室全体の学力の基盤として機能する点も重要である。

学力は単一の概念ではなく、いくつかの概念の複合体として定義される。例えば学習指導要領では、各教科で育成されるべき「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」、さらに「学びに向かう力、人間性等」を含めて「学力」と捉え、それを支える基盤として「学習の基盤となる資質・能力」を位置付けている。学力の向上やその基盤づくりを論じる上では、まず、どの観点から学力について論じるのかを明確にする必要がある。各種の学力調査やアセスメントは学力の一端を示すものではあるが、学力全体を網羅するものではない。したがって、学力向上を目指す教育的取組の評価では、どのような学力に注目したのか、具体的な課題や目指す学習者像を明確にした上で、それが達成できたのかを検討していくことが重要ではないだろうか。本稿では、認知心理学の観点から読解を中心とした言語能力に注目し、学力とその基盤づくりを考えることとする。

まず、読解はどのような活動として定義されるだろうか。狭義には、文字を読み上げることと定義できるが、教授学習の場面ではそうした低次のプロセスだけでなく、内容を理解することが含意されていると言えるだろう。理解することは、心理学的には、情報を頭の中に再現した表象を構築することと定義できる。また、読む対象も文字に限定されるわけではなく、非言語情報も読むことの対象となる。したがって、読解とは「主に言語情報から構成される連続テキストと非言語的情報を含む非連続テキストで表現されている内容を、頭の中で一貫した表象として再現すること」だと言える。

教授学習場面では、読解だけが独立しているわけではなく、説明を聞いたり自ら説明したりすることを含む言語能力の一環としても位置付けることができる。文字を読み上げるという基本的なプロセスからスタートし、学習内容について一貫した表象を構築し、それに基づいて考えるという高次の学力へ、言語を中心としてその教科の知識構築がなされていく。

読解を基礎とする言語能力は、したがって、様々な教科における学力の一部として、また学力の基盤として位置付けることができる。まず、教科の内容について一貫した表象を構築し、それを説明することは、その教科における学力の一部と位置付けられる。例えば、「音が伝わる仕組み」について、一貫した理解表象を構築し、説明できるようになることは、知識の側面だけでなく、言語能力を反映させた学力だと捉えられるだろう。学習内容によって構築すべき知識表象やその説明の仕方は異なるため、学力の一部としての言語能力は「学習内容に固有の言葉や意味を理解し、説明を構築すること」に関わる。種々の学力調査では、読み取ったことを選択させたり、学んだことから推論

できる内容を記述させたりする問題が出題されているが、これは学力の一部としての言語能力を踏まえた学習成果を問うているものだと言えよう。

また、言語能力には、単元や教科を超えて、学力の基盤となる役割もある。効果的な学力構築のためには、適切に読んだ内容をまとめたり、他者に分かりやすく伝えたり、手順を順序よくまとめたりすることが必要である。こうした活動は、特定の学習内容や教科に限定されるものではなく、様々な教科の学習活動の一部となっている。したがって、学力の基盤としての言語能力は「知識を身に付けたり、一貫した知識表象を構築するための活動を実行したりすること」に関わる能力だと言えるだろう。

さらに、他者とともに言語活動に取り組むことは、個人の学力の基盤となるだけでなく、教室全体の学力の基盤として機能する点も重要である。読んだことを他者に説明したり、共有した情報をもとに考えたりすることが、個人の理解を深めるだけでなく、新しい考え方やアイデアが創発されたり、共同体としての知識の深まりを生み出したりすることにもつながるからである。

本研究では、学力として、また学力の基盤として読解を中心とした言語能力の育成をどのように教授学習場面に取り入れるか、言語能力を高めるためにどのような指導が効果的であるかという課題に各校が取り組んできた。以下では、大阪府教育委員会と山口県教育委員会の取組を取り上げ、それらが学力としてあるいは学力の基盤としての言語能力育成にどのような成果を上げたかを検討していきたい。

2. 学力向上の基盤としての「読解力」育成に必要な取組

読解に注力した大阪府教育委員会と山口県教育委員会の取組に共通しているのは、児童生徒の認知プロセスを中心に置いた指導をいかに実践していくか、という観点であった。児童生徒が読むプロセスにおいてどんな困難をもっているか、どうすればそれを乗り越えられるかという課題意識に根ざした取組からは、およそ以下のような提案がなされたまとめることができる。

(1) 明示的指導：目標・お手本の提示と読み方の指導

◆要約

「よく読もう」といった曖昧な指示ではなく、どのように読むか、どこに注目するかを明示的に指導することが読解についての指導の基本であり、読み方を明示することで読解力の向上につながる。

読解についての指導の基本は明示的指導である。児童生徒が察することを要求するのではなく、目標やお手本を提示すると同時に、読み方を明示する必要がある。読解指導に関する教育心理学の研究では、「読み方を教えること」の効果と重要性を示すエビデンスが蓄積されている。「よく読もう」と曖昧な指示をするのではなく、どのように読むか、どこに注目するかを明示的に指導しなくてはならない。しかし、どのような読み方を教えるか、どのように教えるかに関する実践的ノウハウが学校に蓄積されているとは言えないのが現状である。

大阪府茨木市では、読解の中でも基礎的な処理プロセスに焦点化したアセスメント（リーディングスキルテスト）や多層指導モデル（MIM）を活用して、児童にとっての困難や、児童が獲得すべき読み方を分析してきた。分析から、教師の説明の在り方を見直すと同時に、児童が課題としている読み取りプロセスに特化した言語活動をデザインすることが授業改善の軸となっていた。教師が明確な指示や説明をすることは、正確に読むことが十分にできない児童の内容理解を高めると同時に、どのように説明するかを示すお手本としても機能したと考えられる。実践に取り組んだ教師からは「“明確に説明しているつもり”から脱却する必要があった」「ただ活動させるだけでなく焦点化するのが重要だった」という振り返りも聞かれた。こうした活動が児童の効力感や学習に対する積極的な姿勢に繋がっていることが、事例としても多く見ることができた。

また、同じく大阪府枚方市の中学校では、情報を読み取る際の「チェックリスト」を生徒と教師が共有する取組を行っていた。チェックリストは、生徒による自己評価のためのツールとして位置付けられていたが、生徒にとっては良い読み方の例を示すものとしても有効に働いたと考えられる。また、教師にもチェックリストの効果が見られ、「指導目標の明確化を促進した」「目標ベースで横断的な授業を実施するようになった」という振り返りが聞かれた。目標と指導、評価がチェックリストによって一本化されたことが、本取組のポイントとなったと考えられる。

（２）言語活動中の読解

◆要約

山口県教育委員会の取組では、授業中の「振り返り」を軸として言語活動を実践することで、読解に留まらない言語力全体に働きかけており、大阪府摂津市の取組では、読解を主体的な言語活動の中に位置付けることを試みている。

読解を中心とした言語活動に注力した取組も見られた。読解は常に活動の起点ではなく、伝えるために読む、書くために読むという機会も考えられる。山口県教育委員会では、授業中の「振り返り」を軸として言語活動を実践することで、読解に留まらない言語力全体に働きかけようとしていた。授業後の振り返りは多くの学校で実践されているが、形骸化してその機能を十分に発揮できていないことも多い。実践校では、様々な学習内容・教科において、授業の中で考えたこと学んだことを言語化する場面を十分に設定すること、書く時間を確保し、まずは書くことが当たり前の活動となるようにすること、その上で視点の提示や良い振り返りを共有することなどを通して、内容を改善していくという段階的な指導を実施していた。

さらに、読解を主体的な言語活動の中に位置付けようとした取組が、大阪府摂津市の「魅力ある言語活動」の実践である。「なぜ読むのか」「伝えるには何が必要か」といった観点から、子供の読みたいという気持ちを育てようとする点が特徴である。「自ら学ぶ」ことを子供に丸投げするのではなく、主体性を発揮できる環境を作っている点は本取組の重要な工夫と言えるだろう。また、この取組を通して、「読んだ結果を丁寧に子供に教える」という発想から、子供たち自身が読み解いていくという子供中心の考え方に教師が変わっていったことも重要な成果であったと言える。教師の振り返りでは、ベテラン教師が「これでよいのか」と戸惑ったり悩んだりしながらも、教材を中心とした教材研究から子供の思考を想定した読みの指導へと教材研究の在り方が変化していったことも報告されていた。

3. 読解を中心とした言語能力育成の重要性と可能性

◆要約

児童の読む力のアセスメントを通じて言葉の使用を見直し、お手本となるような教師の説明を意図的に示すことが、言語能力を通じて学力を高める取組として有効である。また、学校全体として読むことを重視した一貫した指導を実践することが、学力の基盤としての言語能力を高めるためには重要である。

以上述べてきたように、本事業の取組では、学力として、また学力の基盤としての言語能力を向上させる上で成果を上げてきたように思われる。従来、読解力育成のための取組は国語科を中心として実践するものという意識が強かったように思われるが、様々な教科において読解に注目した実践が行われたことは、学力の基盤としての言語能力を考える上で重要である。例えば、大阪府茨木市の小学校では、算数の授業の中で、教科書に基づいて定義を説明したり、問題を解決するプロセスを説明したりする活動が行われていた。様々な教科の学習内容に固有の言葉や説明の仕方を学ぶことは、学力としての言語能力を高めるために必要である。またその際に、いきなり児童に「やってみなさい」というのではなく、説明の前提となる定義や図の読み取り方を明示的に指導することが、実践を支える足場かけとして有用であった。学力の基盤としての言語能力に目を向けると、児童の読む力のアセスメントを通じて、教師の説明や学校生活全般での言葉の使用を丁寧に見直すこと、お手本となるような教師の説明を意図的に示すことが、言語能力を通じて学力を高める取組として有効であったと考えられる。

また、教師が児童生徒の読解のプロセスに焦点を当てる意識をもつことや、その意識が学校全体で共有されることを通じて、指導に一貫性や持続性が生まれたことの重要性も指摘したい。特定の教師の特別な授業としてではなく、学校全体として読むことを重視した一貫した指導を実践することが、学力の基盤としての言語能力を高めるためには重要であろう。

大阪府・山口県の両取組において、アセスメントが有効に用いられたことも評価したい。ただし、多くのアセスメントを実施することには慎重であるべきである。アセスメントはその後の指導のための診断的評価として有用であるが、測ることが目的化してしまいやすい。アセスメントの数値を上げるのではなく、アセスメントから示される子供の学習プロセスの特徴や、そこから生じうる課題を考え、よりよい指導を計画することを目指すべきだろう。そのためには、どのようなアセスメントがなぜ必要か、その結果はどのように指導に活かされるかを検討したアセスメントの精選が必要であることを指摘し、本稿の結びとしたい。

(犬塚 美輪)

5 発達を踏まえ思考を意識した学力向上

三重大学 教育学部 教授 守田 庸一

1. 発達を踏まえた学力向上

◆要約

児童生徒の発達を見定めて、それを踏まえた学習指導を構想し実践することを学力向上の基盤として意識しておかなければいけない。

学力向上の基盤としてまず意識しておかなければいけないのは、児童生徒の発達とそれに関する正確な認識である。児童生徒の発達を見定めて、それを踏まえた学習指導を構想し実践することが望まれる。

今日の国語科教育には、発達を踏まえた実践や研究のさらなる充実が期待されている。例えば書くことについて、前々から「9歳の壁」が指摘されている。それに留意した指導を行うことで、児童の実態に即した学力向上が可能となる。あるいは話すこと・聞くことに関しても、中学校において人間関係を調整しながら話し合いが行われている実態などを踏まえるならば、児童生徒は発達上の何の困難もなく学力を得ていくわけではない。学習指導の前提となっている発達観を改めて確認するとともに、それに基づいたコンピテンシー・ベースの学力向上の立案が必要となろう。

読むことの発達についても、これまでも様々な実践と研究が積み重ねられている。児童生徒の読む行為は、当然のことながら小学校・中学校・高等学校を通じて同様ではないし、小学校でも低学年と高学年では異なったものとなる。育むべき学力を明らかにすることと合わせて、発達に関する見方を定かにしておく必要がある。例えば、文学的な文章を読むことの発達において、幼児期から小学校低学年にかけての児童は、物語世界に参入するなどして楽しむ読み方をする。その過程で、児童は自らを登場人物に仮託してその心情を経験する。この場合、物語内容の抽象化あるいは一般化は発達に即したものになりにくい。その一方で、小学校高学年から中学校にかけては、物語の内容を普遍化することなどを通して、人間や社会に対して眼差しを向けることもある。また、説明的な文章の理解は文学的な文章の理解よりも遅れて発達すると言われている。各文の情報量が多い説明的な文章を読む際には、文学的な文章を読むとき以上に、述べられている内容等を正確に理解し、それをもとに推論を働かせながら読むことが求められる。こうした児童生徒の発達等を踏まえることで、学習指導要領の各学年における内容を正確に捉えた学習の実現と充実がもたらされる。なお、教科書掲載の単元についてその授業を具体的に考案する際にも、その時々児童生徒の実態を把握するだけでなく、発達を踏まえて学習指導に系統性をもたせることが必要である。

2. 思考を意識した学力向上

◆要約

言語能力を育てるためには、言語活動と思考との関連にも留意する必要がある。論理的思考力の育成を視野に入れて国語科における指導を行うことは、情報活用能力の育成にもつながり得る。

学力向上の基盤を形成するための取組においては、1.で述べたように児童生徒の発達を踏まえることが肝要であろう。これに加えて、言語能力を育てるためには、言語活動と思考との関連にも留意して、考えることや話すこと・聞くこと、書くこと、読むことの充実に結び付く取組が望まれる。例えば、先に記した物語内容の抽象化あるいは一般化を図るためには、児童生徒の具体から抽象に向かう思考が不可欠である。一方で、登場人物の心情を考えようとするとき、記号としての言葉の具体を補う必要があり、これには抽象から具体に向かう思考が求められる。

授業支援クラウドの普及に伴って、いわゆるシンキングツールが活用されることも増えた。シンキングツールは、各自の思考を可視化することで、お互いの考えを示し合いながら対話する言語活動を促す。こうした今日における学びの在り方について考える上でも、言語活動と思考との関連に留意すべきである。また、『小学校学習指導要領（平成29年告示）』『中学校学習指導要領（平成29年告示）』『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』（以下、学習指導要領）に示されている「情報の扱い方に関する事項」や、3領域の指導事項（例えば、「ア 段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること」（第1節 国語・第2 各学年の目標及び内容・〔第3 学年及び第4 学年〕・2 内容・〔思考力、判断力、表現力等〕・C 読むこと））に掲げられている「関係」を扱う上では、事象間の関係を辿ったり創り出したりする児童生徒の論理的思考が欠かせない。さらには、『学習の基盤となる資質・能力としての情報活用能力の育成 体系表例とカリキュラム・マネジメントモデルの活用』（文部科学省ウェブサイト https://www.mext.go.jp/content/20201002-mxt_jogai01-100003163_1.pdfを参照）に掲げられている「情報活用能力の体系表例」では、情報活用能力育成のための学習内容として「情報収集、整理、分析、表現、発信の理解」が取り上げられているが、これは、学習指導要領の国語科における「情報の扱い方に関する事項」とも親和性が高いものである。論理的思考力の育成を視野に入れて「情報の扱い方に関する事項」における「関係」を扱うことは、国語科という枠組みを超えた情報活用能力の育成につながると捉えることもできる。



『学習の基盤となる資質・能力としての
情報活用能力の育成～体系表例と
カリキュラム・マネジメントモデルの活用』

3. 学力向上のための基盤づくりに資する取組

◆要約

愛媛大学と佐賀大学の調査研究における「概念型読解」「アカデミック・ライティング」の取組は、「読解」と「表現」を関係付け「思考」を促すものとして有効である。

愛媛大学の調査研究で提案された「概念型読解」は、「説明文や論説文に含まれる事実や出来事から、一般化可能な命題を抽出する読解の過程」と定義されている。こうした定義にも現れているように、この読解は説明的な文章に対して行われるものであり、事象等の一般化あるいは抽象化を志向する言語活動や思考を促すものであると言えよう。この「概念型読解」は、『小学校学習指導要領（平成29年告示）』における説明的な文章を対象とした「ウ 目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約すること」（同上）や、「ア 事実と感想、意見などとの関係を

叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること」（同上〔第5学年及び第6学年〕・C読むこと）に関わるものとして位置付けられる。

国語科では説明的な文章の要約や要旨把握の指導が行われてきたが、実際の授業においてはそれが言語の形式的操作に留まることも多かった。「概念型読解」は、そうした操作に留まらない、「具体－抽象」の思考を伴う読解をもたらすものである。

また、書くことについては、その発達を示した研究において、児童が詳しく述べたり省略して述べたりすること（精叙・略叙）を最初からできるわけではなく、精叙・略叙が10歳頃の文章から現れることが指摘されている。精叙・略叙が可能となる児童の成長に合わせて、『小学校学習指導要領（平成29年告示）』においても「ウ 目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見とを区別して書いたりするなど、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること」（同上〔第5学年及び第6学年〕・B書くこと）が求められている。精叙・略叙を実行するためには「具体－抽象」の思考が必要である。仮説的にはあるが、「概念型読解」の学習に伴う記述活動は、「具体－抽象」の思考を媒介として、書くことの学びにも結び付くと考えられる。

佐賀大学の調査研究は、「アカデミック・ライティング」の指導を中心とした取組が行われ、そこでは言語能力が「読解力」「創造的思考力」「他者とのコミュニケーション」の3観点で整理されている。このうち「読解力」に関しては、上に述べたように読むこと（読解）は書くことにも関連すると考えられる。書くことの過程において、文章の展開や構造に関する知識は重要な役割を担う。その知識は、説明的な文章を読むことなどを通じて得られるものである。佐賀大学の調査研究における「アカデミック・ライティング」の指導は、「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」といった探究的な学習過程を経ることができるよう総合的な学習の時間等を中心に行われている。こうした学習過程の中で読解活動が生かされており、それが表現活動にも生きている。

「アカデミック・ライティング」の取組では「創造的思考力」が観点の一つとして挙げられており、「③整理・分析」において「思考ツール」も用いられている。そしてそれを踏まえて「④まとめ・表現」が行われている。この③・④は、2.で言及した各自の思考を可視化した上での対話の過程に通じるものとして捉えられよう。また、学習指導要領の国語科においては、その叙述において「相手」という文言が頻出する。このことから示唆されるように、言語活動は他者との関係において成り立つ。「アカデミック・ライティング」の取組では「他者とのコミュニケーション」も観点として挙げられている。「コミュニケーション」という他者との関係が前提となって「ライティング」という言語活動が生まれ、そこには読解力や思考力が関与している。上掲の「アカデミック・ライティング」の過程は、学習指導要領における書くことの領域の学習過程に通底するものであり、「アカデミック・ライティング」は学習指導要領が示す書くことの指導事項と連携あるいは連動するものとして見ることができる。『小学校学習指導要領（平成29年告示）』には「ア 相手や目的を意識して」（同上〔第3学年及び第4学年〕・B書くこと）、「ア 目的や意図に応じて」（同上〔第5学年及び第6学年〕・B書くこと）等とある。重要なのは、何を「目的」とするか、またそれが児童にとって必然性のあるものとなっているかである。総合的な学習の時間等において、探究の過程に合わせて言語活動を行うことは目的意識の醸成に有効であり、また「ラーニングマップ」は学びの必然性を把握する点で有効であろう。

2.に記した思考の観点から愛媛大学と佐賀大学の調査研究を捉えたとき、いずれも学力向上の基盤づくりに資する取組であると言える。「具体－抽象」の思考や思考の可視化が求められている点に、その成果を端的に見いだせる。これらの取組に1.に記した発達の視点がより明確に加わることで、その効果は高まるであろう。「概念型読解」と「アカデミック・ライティング」は、単なる学習指導の方法ではなく、「読解」「表現」を関係付けるとともに、「思考」を促すものである。この点において二つの取組は有効であり、こうした関係性に留意した今後の取組が期待される。

(守田 庸一)

第2部 学力向上のための基盤づくりに関する調査研究報告及び概要

1

令和4年度 取組の概要・ポイント 横浜市教育委員会



調査研究の内容

「チーム学年経営」の組織的・効果的な学年経営による人材育成と学力向上

1. 研究課題と調査・取組内容

(1) 具体的な研究課題

小学校では、通常、学年主任は学級担任を兼任しており、学年全体のマネジメントを行うことが難しい場合がある。そこで、本市では小学校において学級を持たない学年主任等をチーム・マネージャーとして配置し、教科分担制を導入する「チーム学年経営」を推進しており、組織的・効果的な学年経営を強化している。

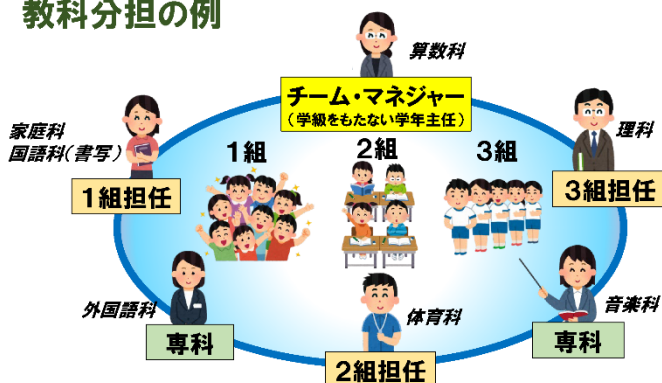
本研究では、チーム学年経営の取組が児童の心の安定、教職員の働き方にどのような効果があり、さらには、児童の学力向上*に資するのかを検証した。

(2) 研究課題に基づいて実施した調査・取組内容

【取組内容①】教科分担制の導入

学年内の教師が複数の教科等を分担して指導するので、教科を絞って教材研究することができ、教師の専門性が高まる。特に系統性が強い教科の授業の質的向上が図られる。児童にとっては日常的に複数の教師との関わりが生まれ、相談できる教師が増えることによって、心の安定が図られるとともに、学びに安心して取り組むことができ、学力向上につながる。

教科分担の例



教科分担の例（5年生 週28コマの場合）

教師の役割	担当教科	およその週コマ数
チーム・マネージャー	算数	15
1組担任	家庭科・書写	19.5（うち9は分担教科）
2組担任	体育科	19.5（うち9は分担教科）
3組担任	理科	19.5（うち9は分担教科）
外国語科専科	外国語科	6 + 他学年
音楽科専科	音楽科	4.5 + 他学年

*ここでいう学力とは横浜市学力・学習状況調査における、学習の理解や習熟の状況を表す。

調査研究の成果と課題

【取組内容②】 チーム・マネジャーの創出

小学校高学年に学級を持たない「チーム・マネジャー」(TM)を設置し、学年経営のリーダーとして組織を整える。「チーム・マネジャー」は意図的・計画的に学年をマネジメントし、週の時間割作成、年度途中での分担教科の変更、少人数指導やチーム・ティーチングなど臨機応変な指導体制への対応等を行うとともに、経験年数の浅い教師への指導助言を行う。

<チーム・マネジャーの職務(例)>

- ・経験年数の浅い教師の人材育成
- ・分担する教科等の調整(教科等の組み合わせ、年度途中の柔軟な変更)
- ・少人数指導、チーム・ティーチングなど臨機応変な指導体制への対応
- ・学年研の企画・運営(教材研究、児童指導)
- ・休暇取得等の調整
- ・毎週の時間割の調整

<チーム学年経営に取り組んだ学年>

チーム学年経営 令和4年度 導入学年の状況

導入学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
導入校数						140校
	低学年まで拡大 16校			中学年まで拡大 32校		

(全188校)

【取組内容③】 非常勤講師の配置

校内に「チーム・マネジャー」を生み出し、教科分担制を進めるために、取組実施校には非常勤講師を1名配置する。(加配した非常勤講師がそのままチーム・マネジャーとなるわけではなく、チーム・マネジャーは校内から正規教員を指名する。その後補充として、非常勤講師を活用する。)

<取組実施校 188校による教科分担の具体>

令和4年度

	国	社	算	理	外	音	図	家	体	道	書
担任が分担している	31	130	12	102	56	6	56	13	77	7	47
専科が指導している	0	9	8	26	35	125	65	121	9	0	20
TMが指導している	2	4	12	32	21	19	14	24	16	3	10
合計	33	143	32	160	112	150	135	158	102	10	77
担任が通常指導	155	45	156	28	76	38	53	30	86	178	111

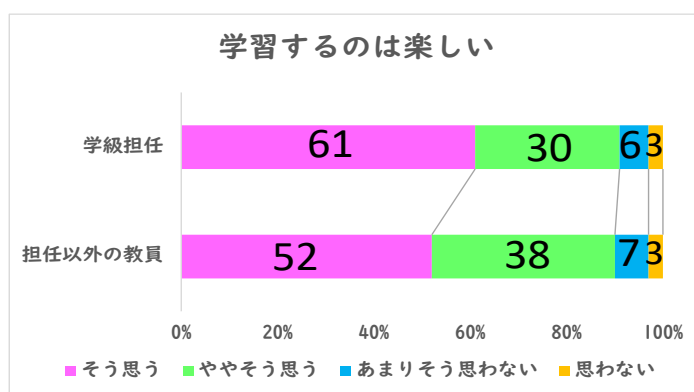
(単位：校)

前項の表は令和4年度の各校の教科分担の状況である。この表を見ると、週時数が同じで時間割を組みやすいことから理科、社会が多いことが分かる。さらに、家庭科、音楽、図工、体育といった技能教科も教科分担として多いのは、授業の準備や教材研究の負担軽減につながるからだと考えられる。また、優先教科として設定した外国語科も多いことが分かる。

2. 効果検証内容・結果

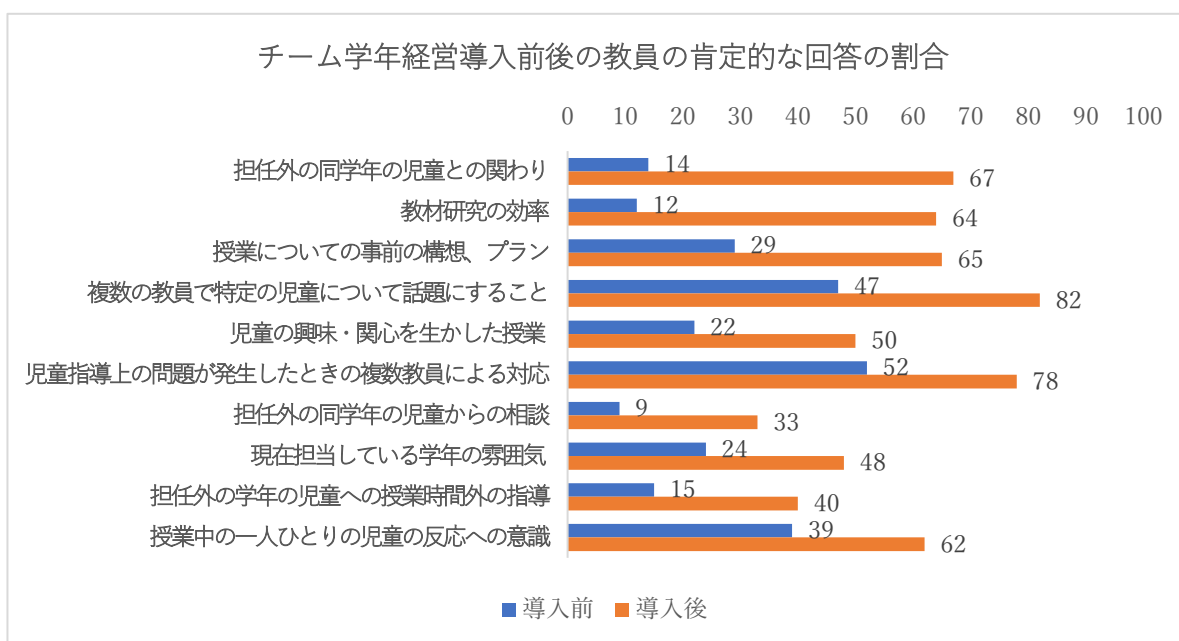
(1) アンケート調査より（令和4年11月実施 推進校アンケート）

■児童の学校生活に関するアンケート



【児童アンケート】「学級担任の先生と学習するのは楽しい」の項目で「そう思う」「ややそう思う」と答えた児童は91%で、「学年のほかの先生方と学習するのは楽しい」の項目では90%だった。教科分担により、担当教師が変わることに対しては、児童は概ね違和感なく受け入れていると考えられる。

■教師の肯定的な回答の割合



【教師アンケート】「担任外の同学年の児童との関わり」、「教材研究の効率化」や「授業についての事前の構想、プラン」「児童の興味・関心を生かした授業」について肯定的な割合が増えていることから、チーム学年経営の取組は児童理解及び授業の質の向上につながっていると考えられる。

(2) IRT 型横浜市学力・学習状況調査より

本市で実施している横浜市学力・学習状況調査にIRT（項目反応理論）を導入し、令和3年度に一部の学校で予備調査を、令和4年度から市立小中学校全校で実施した。その結果、高学年算数科の専科指導を行った学校では、令和3年度に市平均を下回る学校においても学力に着実な伸びが見られた。今後は、経年で学力の変化を見ることができると、チーム学年経営の取組実施校でどのように学力が伸びているのかを継続して検証していく。

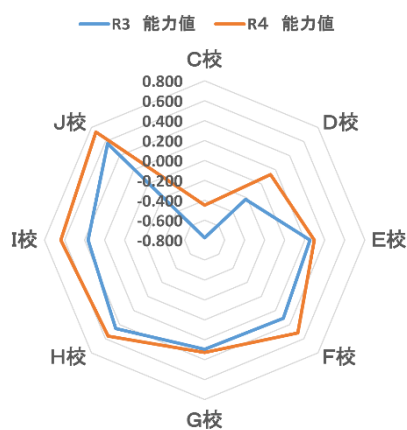
小5で算数の専科指導を行った学校

学校	R3 能力値	R4 能力値	伸び
C校	-0.776	-0.450	0.326
D校	-0.222	0.131	0.353
市平均	0.041	0.387	0.346

小6で算数の専科指導を行った学校

学校	R3 能力値	R4 能力値	伸び
E校	0.252	0.295	0.043
F校	0.310	0.517	0.207
G校	0.295	0.328	0.032
H校	0.456	0.563	0.108
I校	0.364	0.637	0.273
J校	0.571	0.736	0.164
市平均	0.340	0.509	0.169

令和3年度に算数専科指導を行った学校の
令和3年度と令和4年度の能力値の比較



3. 考察（指標に関するデータの分析結果、本調査研究における取組の有効性等）

(1) 一部教科分担制の効果

- ①担当する教科が絞られることで、教師の指導力向上につながる。
- ②他クラスの児童の学習や生活の状況を知ることができ、児童理解につながる。
- ③教師同士のコミュニケーションの機会が増える。
- ④多くの教師が担当することで、児童の心の安定につながる。

(2) チーム・マネジャーの効果

- ①チーム・マネジャーの関わりによって人材育成につながる。
- ②学年の組織力向上につながる。

4. 研究成果

小学校高学年に教科分担制を導入するとともに、学級を持たずに当該学年をカリキュラム・コーディネイトする「チーム・マネジャー」という新しい仕組みを導入することによって、学力向上の基盤となる「児童の心の安定」と「教師の働き方と人材育成」の実現を図った。教科分担している複数の教師との関わりによって、児童が安心して学習に臨める環境が生まれるとともに、「チーム・マネジャー」のマネジメントによって、学年の組織力向上と教師の人材育成が図られ、学力向上につながる一定の成果が表れている。

2

令和4年度 取組の概要・ポイント 福津市教育委員会



調査研究の内容

1. 研究課題と調査・取組内容

(1) 具体的な研究課題

主体的・対話的で深い学びの視点による授業改善が求められている。学習者の視点から学習を捉え直すに当たって、家庭学習の在り方、内容、方法を見直し、児童が自分事として家庭学習を捉え、主体者として取り組むことができるようにすることが重要である。

(2) 研究課題に基づいて実施した調査・取組内容

【取組内容①】家庭学習の内容の整理

学習内容を大きく、日常の学習指導と連動した「授業課題」、児童一人一人の学習の習得状況に応じた「個別課題」、個々の関心に基づいた「探究課題」に分類することで、ドリルや漢字練習を作業的に行う宿題との違いを明確にした。さらに、子供自身が“与えられるもの”、“こなすもの”として捉えることなく、家庭学習の意義を捉えることができるように、「家庭学習のお弁当システム」として児童と共有し、家庭学習の捉え直しを行った。家庭学習の「はたらき」として、学習内容を分類することで、効果を意識して、計画を立てることができるようにする。また、サイズと中身の2つの視点で、学習の量や内容を子供が自ら考え、選択・決定することができるようにする。

家庭学習の“お弁当”システム

お弁当を詰めるように、
自分用の「家庭学習弁当」をつくる

お弁当のサイズを選ぶ = 量(時間)を選ぶ
お弁当の中身を選ぶ = 内容を選ぶ(決める)



お弁当の中身 8つの分類

授業が、よくわかる、身に付くはたらき

先生おすすめの予習
先生おすすめの復習

自分で選ぶ予習
自分で選ぶ復習

次の日に学習する、このページを読んで、考えてみよう。

今日学習したことを、ノートにまとめ直してみよう。

苦手をへらすはたらき

この問題に挑戦してみようよ。苦手がクリアできるようになれそうだよ。

先生おすすめの課題
自分で選ぶ課題

漢字が苦手だから、自分で小テストをやっておぼえてみよう。

好きや得意をのばし、ふやすはたらき

今、理科の学習でやってる星の話はおもしろいな。もっと調べてみよう。

授業から広がる探究
自由に探究

ぼくは魚のことが好きだから、魚のことをたくさん調べてまとめてみよう。

毎日のお弁当のサイズや中身を選んで、自分にあつた一週間の家庭学習のメニューをつくらう！

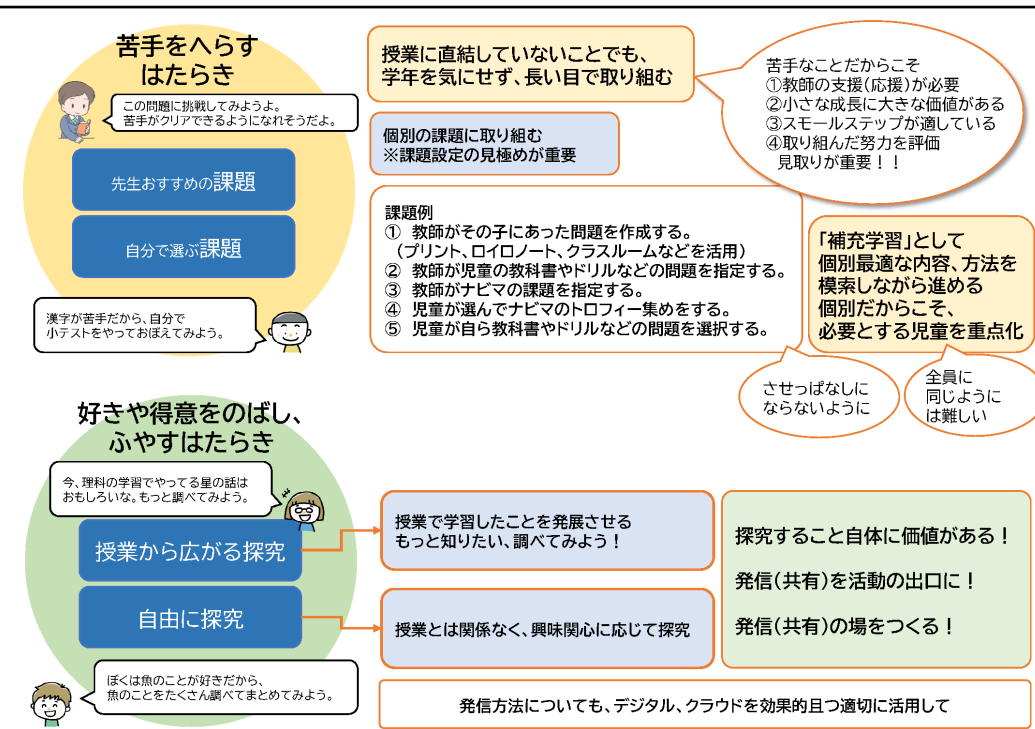
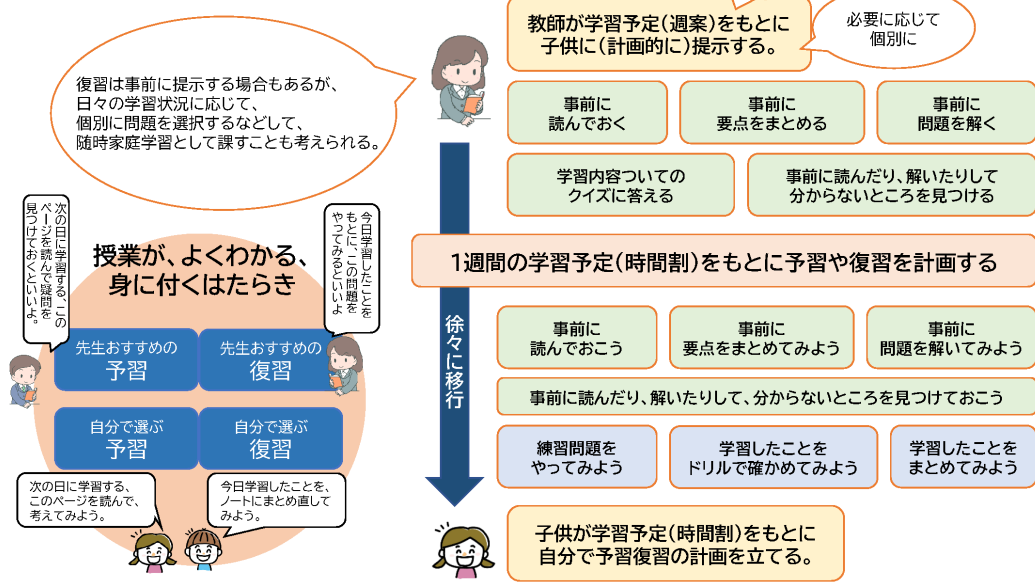
私のメニュー

その時の学習に合わせて「何を」「どのくらい」までメニューに入れるとやりやすくなるね。

	〇日(月)	〇日(火)	〇日(水)	〇日(木)	〇日(金)	〇日(土)	〇日(日)
先生おすすめ算数の予習	先生おすすめ算数の復習	先生おすすめ社会の予習	先生おすすめ算数の復習	先生おすすめ算数の復習	たっぷりやる日		自分で選ぶ算数の予習
自分で選ぶ算数の復習	自分で選ぶ算数の復習	自分で選ぶ算数の復習	自分で選ぶ算数の復習	自分で選ぶ算数の復習			
理科で学習した星のことを調べてまとめよう	理科で学習した星のことを調べてまとめよう	理科で学習した星のことを調べてまとめよう	理科で学習した星のことを調べてまとめよう	理科で学習した星のことを調べてまとめよう		この日は休む	

調査研究の成果と課題

家庭学習において、授業とつながる「予習」の位置付けが大きくなると、家庭学習のやりがいと、授業の効果との相乗効果が期待できます。



【取組内容②】 デジタルツールの活用

高学年では、児童と教師が共有できるクラウド型の記録シートを活用し、自身の振り返りとともに、教師からの個別の働きかけを行い、家庭学習への具体的なサポートを行った。また、中学年では、週ごとの目標と、具体的な学習内容を一目で見渡すことができるようにし、段階的に自分の学習をコントロールする力を育成する。

1週間ごとに、週の時間割を参考にしながら自分の家庭学習計画を立案している。毎日の家庭学習後、今日の振り返りの欄に学習についての振り返りを記入している。教師は、計画の内容から家庭学習の状況を把握するとともに、教師からのコメントとして、取組を賞賛したり、助言を加えたりしている。

3年生はロイロノートを活用し、週ごとの目標と、具体的な学習内容を一目で見渡すことができるようにした。学習内容については、子供自身が選択するものと、教師が提示するものとに分けて位置付けることで、児童の発達の段階に応じて、段階的に自分の学習をコントロールする力を育成することも意図した。

今週、自分が歩む方向 (〇〇だったから△△する、〇〇のために△△する)
コンパスが上手にかけられるようになりたいからたくさん問題をとく
コンパスがうまくかけられるためにたくさん問題をとく

おつぶの点数：漢字 100 点	算数 90 点	来週は	漢⑦～⑨テスト	円と球テスト	
月 漢字③	火 おつぶ漢字④	水 漢字⑤	木 おつぶ円と球漢字⑥	金 漢字⑦	土 日
・漢字ノート〇 ・自学算数〇 ・ちょっと算数〇	・漢字ノート〇 ・自学国語〇 ・ちょっと算数〇	・漢字ノート〇 ・自学理科〇 ・ちょっと算数〇	・漢字ノート〇 ・自学社会〇 ・ちょっと算数〇	・漢字ノート〇 ・自学音楽〇 ・ちょっと算数〇	・漢字ノート〇 ・自学〇
ローマ字テスト、やりなおし〇 漢字③やりなおし〇	ローマ字テスト、やり直し〇 漢字④やりなおし〇	ローマ字テスト、やり直し〇 漢字⑤やり直し〇	ローマ字テスト、やり直し〇 漢字⑥やり直し〇	ローマ字テスト、やり直し〇 漢字⑦やり直し〇	

振り返り (感想、うまくいった、いかなかった、次どうしたい、何を变える?)
 楽しいです。今回は、めあてどりにできたので、良かったです。
 次は、今週の漢字テストを、全部100点を取ろうと思います。
 自分で決めるほうが、自分にあったものや、苦手なものができるから私は、自分でするほうがいいです。

《3年生児童の家庭学習記録シート》

【取組内容③】 対話を通して家庭学習について考える

高学年児童は、家庭学習の意義について、自ら問いを立てて対話することで、自分にとっての家庭学習の意味や価値、自分が家庭学習にどう取り組みたいかという構えを見つめ直す。

【調査】 調査等の実施 ()は対象

- ・ 福津市標準学力調査 (児童) 総合質問紙調査 (児童) ・ アンケート調査 (児童、教師)
- ・ アンケートや調査結果等について、自校において分析。市内の学校へ発信し共有するとともに、教育施策へと反映させる。

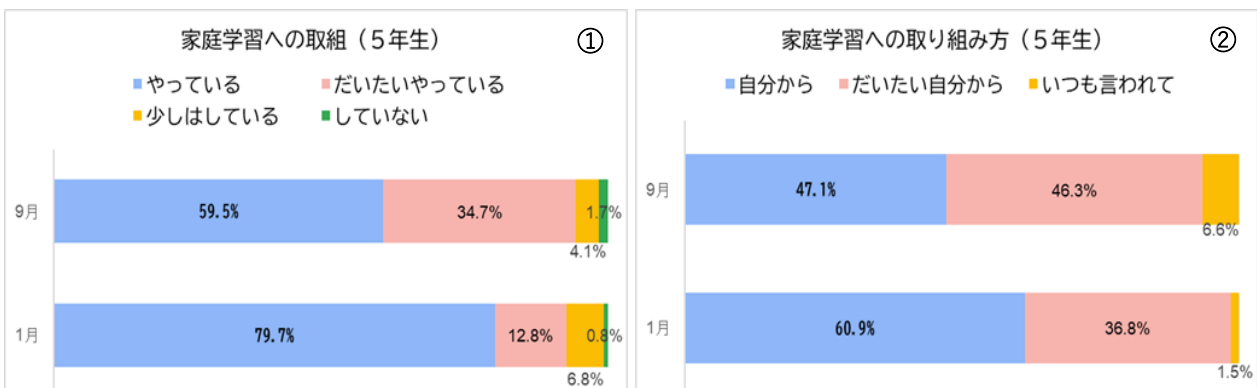
2. 効果検証内容・結果

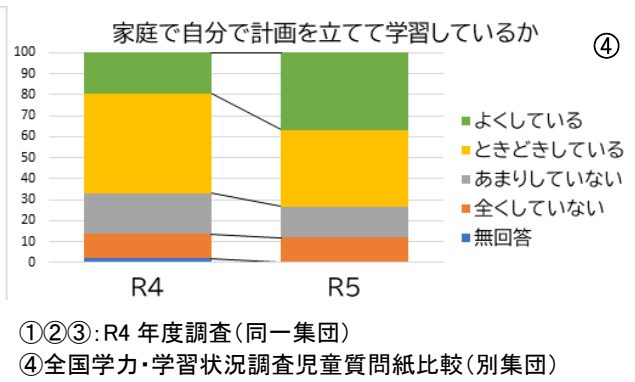
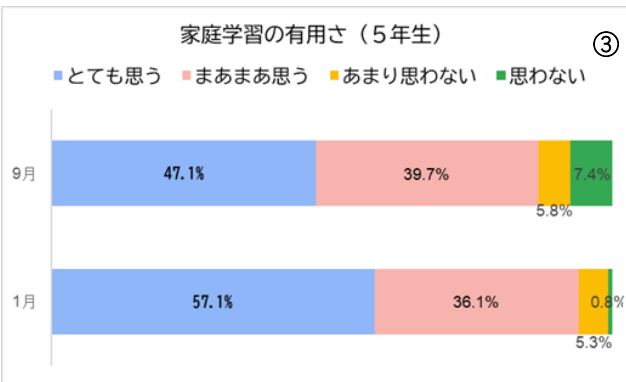
(1) 効果検証のための指標

児童アンケート

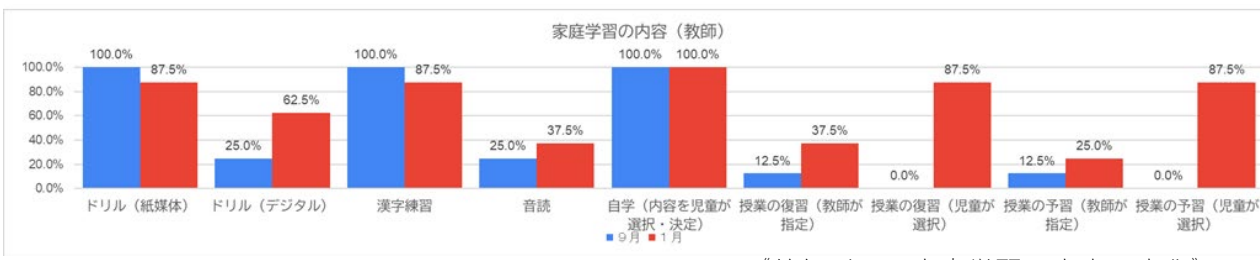
No.	検証のための指標	実施主体	具体的な検証内容
1	児童、教師へのアンケート調査の結果	福津市教育委員会 (実践校)	家庭学習を中心とした学習への取り組み方に関する自己認識

(2) 効果検証の結果





①②③: R4 年度調査(同一集団)
④全国学力・学習状況調査児童質問紙比較(別集団)



《教師が示す家庭学習の内容の変化》

3. 研究成果

<成果>

- 一律一斉に課してきた家庭学習の内容を、児童の視点から整理し直したことで、家庭学習の意義を教師自身が捉え直し、これまで漫然と継続してきた「宿題」の在り方を見直すことにつながった。
- 児童が自ら内容や量を選択し、当事者意識をもって家庭学習に取り組むことができるようになるための仕組みとして「家庭学習のお弁当システム」を作成した。「お弁当システム」の運用により、児童が自分にあった内容や量を選択することが習慣化してきた。それによって、家庭学習に対する当事者意識、有用感が高まるとともに、児童の創意工夫が生かされた多様な学習が見られるようになってきた。
- Googleスプレッドシート、ロイロノートなどを活用し、クラウド上で、児童による家庭学習の計画と振り返り、教師による指導や支援を行うことで、より個に応じた柔軟な家庭学習の運用を図ることができた。

<課題>

- 家庭学習を見直し、取組を進める上で、児童の家庭学習観の転換は取組とともに進んでいったと感じる。主体的に家庭学習に取り組むことができる児童が増えることで、家庭学習において指導や支援を必要としている児童が焦点化されてきた。一方で、教師や保護者の家庭学習に対する既存の捉え方を転換することの困難さが課題となった。「家庭学習は家庭学習、授業は授業」、「家庭学習は『繰り返しの補充学習』」「みんな同じようにやらせなければ不公平」という認識を拭いきれないところがあるのも事実である。学校での学習指導(授業)と家庭学習を、子供にとっては一連の学習として捉え直させ、授業と家庭学習とのつながりを一層明確にする。このようにすることで、児童の視点から学習指導(授業)を捉え直し、「授業観」の転換を図っていききたい。

3

令和4年度 取組の概要・ポイント 大阪府教育委員会



調査研究の内容

1. 研究課題と調査・取組内容

(1) 具体的な研究課題

大阪府全体では、基礎的・基本的な言葉等の知識・理解や書かれたことを理解し、論理的に自分の考えを書くことなど言語能力についての課題が挙げられる。しかし、府内の市町村や各学校には、地域の特性や学校規模の違い、貧困等、様々な生活背景のある子供たちがおり、各地域において学力課題、生活の状況は様々である。より一人一人の課題・地域の状況に正対し焦点化された取組が必要であるため、市町村の規模や取組の違う3市を設定し、言語能力等の育成のための取組の効果検証を進め、大阪府域に普及・発信する。

(2) 研究課題に基づいて実施した調査・取組内容

【茨木市の取組】リーディングスキルテストの観点等を意識した授業改善

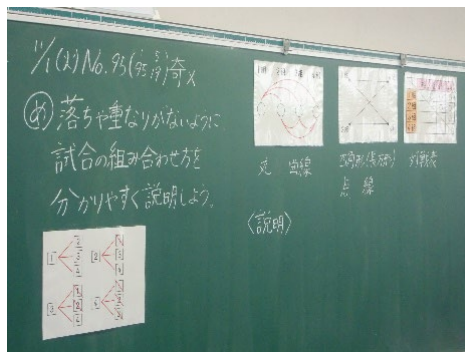
・市内3小学校を事業実施校に指定し、リーディングスキルテストやMIM（多層指導モデル）を実施。その結果から、全体の傾向をつかむとともに、一人一人の児童の状況を丁寧に把握した。また、教師は授業を通してリーディングスキルの視点を意識して児童を見取り、読み解く力の課題を具体的に把握するよう意識を高めた。その状況把握に基づき、各教科の学習において、課題の見える観点の力を伸ばすことができる言語活動等を設定し、授業改善を図った。

リーディングスキルの六つの観点

係り受け	・・・	文の基本構造（主語・述語・目的語など）を把握する力（基礎）
照応解決	・・・	指示代名詞が指すものや省略された主語や目的語を把握する力
同義文判定	・・・	2文の意味が同一であるかどうかを正しく判定する力
推論	・・・	小学6年生までに学校で習う基本的知識と日常生活から得られる常識を動員して文の意味を理解する力
イメージ同定	・・・	図やグラフの示す内容を読み解き、言語化を図る能力
具体例同定	・・・	言葉の定義を読んでそれと合致する具体例を認識する能力

《取組例》算数の図表について、自分の言葉で説明する取組

- ・算数において、図表などを用いた説明を、ノートに考えを記載し、ペアでの交流やICTを活用し全体交流を行った。
- ・単元を通して、図を自分でかく→説明するという活動を繰り返し、丁寧なフィードバックを行った。図について自分の考えを説明する文章を書く活動において、他者の文章も参照しながら、論理立てて説明できる児童が増えた。



【摂津市の取組】魅力ある言語活動の充実

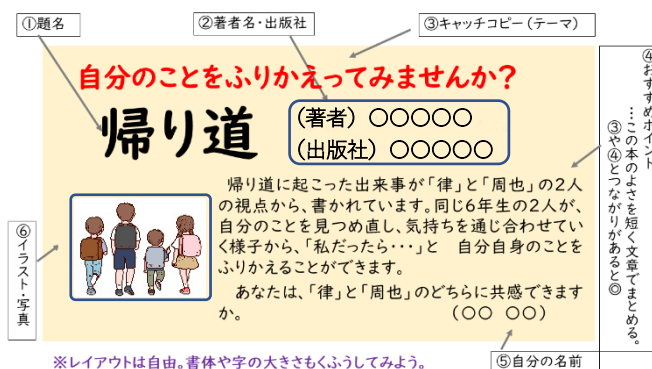
・一つの小学校を事業実施校とし、学習指導要領に基づく授業改善を行うため、子供たちが「読みたい」「伝えたい」と意欲的・主体的に取り組むことを意識した「魅力ある言語活動」を取り入れた授業づくりに取り組んだ。また並行読書（つながりに気付く読書活動）や目的意識をもった対話の相手を選定する交流を行うことで、子供たちの読みの解釈を広げ、子供一人一人の言語能力の向上を図った。

＜取組例＞

・子供たちの「読みたい」「書きたい」「伝えたい」などの意欲を引き出す手立てを工夫し、学習指導要領の指導事項の重点に迫る授業設計を考えてきた。子供の意欲を引き出し、読み解く力を高めるため、子供にとって学ぶ必然性のある場面設定かどうかを教師間でも確認しながら、授業づくりを進めた。

・特に言語活動の場面については、設定した言語活動に教師自身に取り組むことで、その内容を検討し、「指導事項に迫ることはできるか」「さらに必要な手立てはないか」を検討した。

・教師が事前に取り組み、討論の様子のモデル映像など、子供たちのモデルとなるものを作成し、子供たちの支援に活用した。



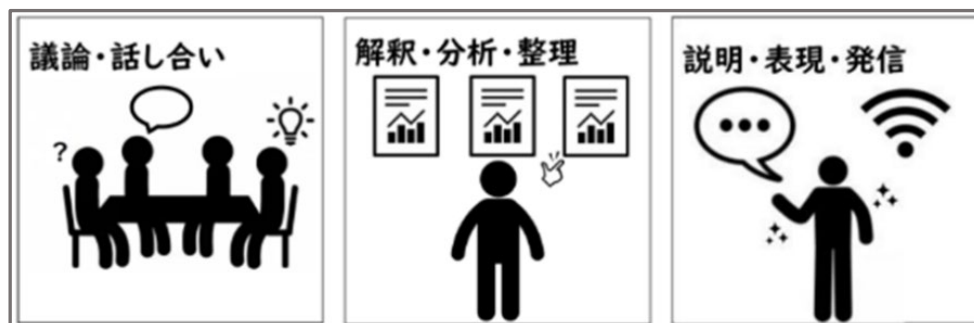
POPカードのモデル作品

【枚方市の取組】タブレットを効果的に活用し、言語能力・情報活用能力を育む授業づくり

・「教科の壁」を越え、教師の確かな授業力のもと、必要に応じたタブレット端末の活用を通して情報を収集することや、自分自身の考えをまとめること、まとめた内容を伝えるといった学習活動に取り組んだ。

＜取組例＞

・18項目からなる「言語能力の育成の指標【教師版】」の作成や、17項目からなる「言語能力のチェックリスト【生徒版】」の活用、授業の中でどのような言語活動を行っているか自覚できることなどを通して、生徒の言語活動に対するメタ認知を促すことや、生徒の言語能力の定着の状況を教師が客観的に判断することができる取組を進めた。



調査研究の成果と課題

2. 効果検証内容・結果

(1) 各市の効果検証のための指標と結果

【茨木市】

- グローイングチェック（読み取りを重視した評価問題）の正答率（実施校と非実施校の比較）
→6年生（事業実施校の平均）48.6%（実施校以外の平均）43.8% 差4.8%
特に「推薦文を読んで薦める理由を書く」問題で、顕著な差が見られた。（実施校と実施校以外の平均正答率の差11.6%）
- 読解力に関するアンケート調査（事業実施校同一集団の経年変化・5年生12月～6年生12月）
→「授業中、ノートやプリントに自分の考えを書く場面がある」
63.7% → 73.9%
「教科書の文章を読むときに、内容を理解（イメージ）しながら、読んでいますか」
42.7% → 52.2%

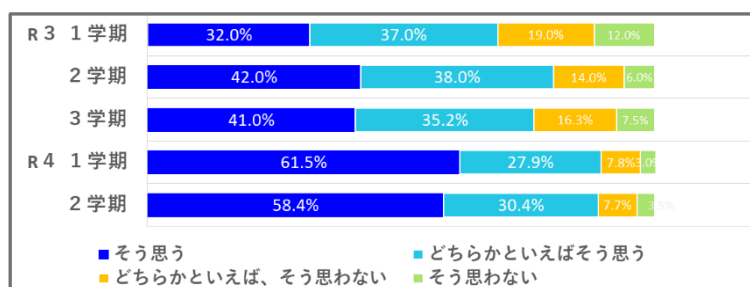
【摂津市】

- 6年生 業者実施の標準学力調査「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」の正答率

領域	「知識・技能」			「思考力・判断力・表現力」		
	学校	全国	全国比	学校	全国	全国比
事業実施校	66.9	64.4	1.04	62.9	56.8	1.11
比較対象校	65.3	64.4	1.01	62.7	56.8	1.10

- 児童へのアンケート調査（事業実施校1年生～6年生・令和4年度1・2学期）

「授業中、自分の考えをほかの人に伝えることができている」



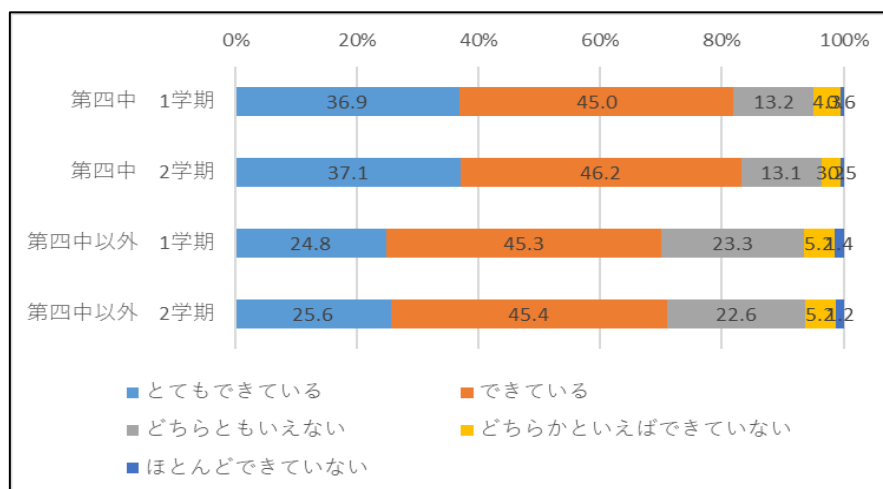
【枚方市】

- 大阪府中学生チャレンジテスト（府独自テスト）の記述式解答の正答率対府比
（同一集団3年間の対府平均）

年度・学年	実施校	実施校以外
令和2年度・1年生	1.12	1.02
令和4年度・3年生	1.20	1.04
令和2年度→4年度 経年変化	+0.08	+0.02

2. 生徒アンケート（事業実施校とその他の中学校の平均との比較）

「iPad を使うことで、友達の考えや意見を聞いて自分の考えを深めることができますか」



(2) 成果と課題

大阪府としては、各市での取組について、その成果や課題を広く府域に伝えるため、令和5年2月に、「学力向上のための基盤づくり調査研究事業フォーラム」を開催した。各市の2年間の取組報告に加え、事業実施校の担当教師へのインタビュー、本事業アドバイザーによる2年間の成果のまとめを含む講演を行った。参加者は当日のオンライン参加と後日の動画視聴を含め452名の参加があった。府教育庁主催の他のフォーラムに比べ参加者数も多く、取組を広く普及・発信することができたとともに、府内の教師の学力向上への関心やその方策に対するニーズの高さを感じることができた。

フォーラム後のアンケートにおいては、「フォーラムで学んだことを今後の授業改善に活かしたいと思いませんか」の質問に対し98.7%、「フォーラムの内容を市町村や学校内の他の教職員等に広めたいと思いませんか」の質問に対し97.4%の肯定的な回答を得た。参加した教師からさらに、各市の取組が広がり、府域全体の学力向上につながることを期待している。

一方で、どの取組においても、「子供たちにどのような力をつけたいか」というゴールを明確にししながら、取組の目的や意味を理解しながら進めることが必要不可欠であるが、その取組が過剰にならないよう配慮する必要がある。また、各取組や、子供たちの状況把握について、その目的や方法、理論、効果など、教師全体が正しく理解した上で、精選しながら取り組むことの難しさもあった。いかに効果的・効率的に取り組むかについては、今後も考えていく必要がある。

3. 研究成果

各市の取組の成果から、言語能力等の育成のためには、次の4点が重要であることが分かった。

- ・学校全体として、育成を目指す学力や授業像を取組のねらいについて共通理解すること。
- ・調査等を活用し、児童生徒の実態を精緻に見取り、把握すること。
- ・汎用的な取組とするためには、学習指導要領の指導事項に基づいた授業改善を推進すること。
- ・「何のためにこの取組をするのか」というねらいを教師だけでなく、児童生徒にも共有すること。

4

令和4年度 取組の概要・ポイント 山口県教育委員会



調査研究の内容

1. 研究課題と調査・取組内容

(1) 具体的な研究課題

学びの基盤となる読解力などの言語能力や情報活用能力を育成するため、全学年において一人一台端末を用いた指導方法を開発するとともに、コミュニティ・スクールを核として学習を深める体制を導入し、その効果を検証する。

(2) 研究課題に基づいて実施した調査・取組内容

【取組内容①】読解力向上を軸としたカリキュラム・マネジメント

- ・読解力などの言語能力や情報活用能力を育成するプロジェクトチームを組織し、学校のグランドデザイン作成を中心に調査研究を推進する。その際、学びの主体である児童自身が身に付けたい資質・能力を把握し、自己の学びを振り返り、成長を実感できるように、児童版のグランドデザインを作成した。
- ・高学年において教科担任制を実施し、学級間格差を生むことなく、教科特有の豊かな学びを創出できる組織マネジメントを推進した。

【取組内容②】読解力向上につながるICTの効果的な活用

- ・全学年において、一人一台端末を用いた的確な情報収集・選択・分析を行う系統的な学習課題の開発及び指導方法を工夫した。一部の教師に実践が留まったり、苦手な教師が抵抗感を示したりすることのないよう、全ての教師が関わる実践事例の共有の場を設定した。
- ・エビデンスとしてロイロノートを活用した振り返りを蓄積した。集めた振り返りから有効な事例やエピソードを取り上げ、それらを手掛かりとした授業改善を行った。また、個人の振り返りを全体共有する場面では、板書をタブレットに取り込んだり、板書を使って振り返りの説明をしたりするなど、児童の豊かな言語活動を通して豊かな表現力が引き出せるよう工夫した。
- ・山口県学力定着状況確認問題がCBT方式で実施されたことを活用し、テスト実施後に、それぞれの間違いに応じたやり直しを一人一台端末上で実施した。



調査研究の成果と課題

【取組内容③】CSを核とした体制構築と地域の連携力を生かした教育課程の編成

- ・コミュニティ・スクール（CS）を核とした連携体制を生かし、学校運営協議会等において児童が参加した熟議を実施することを通して、学校・地域・保護者そして児童が一体となって、身に付けたい資質・能力を明確にし、グランドデザインに反映した。
- ・総合的な学習の時間において、地域人材や高校生等の支援の下、一人一台端末でロイロノートを活用し、修学旅行や校外研修等で児童が収集・選択した情報や画像等を用いて、発表する取組等を通して情報発信力を育成した。その際、デジタル・シティズンシップ教育の視点も取り入れ、生徒指導部及び研修部が連携し、保護者や児童と合意形成しながら教育活動を進められるように、必要な情報を教職員に適宜提示した。
- ・児童が読書に親しむことを目的として、地域人材による読み聞かせや学校図書館司書と連携した児童の委員会活動を充実させた。

2. 効果検証内容・結果

(1) 効果検証のための指標

No.	指標	実施主体	実施時期	検証内容
1	国立情報学研究所リーディングスキルテストの正答率	国立情報学研究所	令和3年7月 令和4年11月	「知識及び技能」 「思考力・判断力・表現力等」
2	山口県学力定着状況確認問題の児童への質問紙調査	山口県教育委員会	令和3年10月 令和4年10月	「学びに向かう力、人間性等」
3	全国学力・学習状況調査の正答率	文部科学省	令和4年4月	「知識及び技能」 「思考力・判断力・表現力等」
4	山口県学力定着状況確認問題の正答率	山口県教育委員会	令和4年10月	「知識及び技能」 「思考力・判断力・表現力等」
5	意味のある有効な事例やエピソード	取組実施校	毎時間の授業と単元の締めくくり	振り返りの内容から授業改善につなげる取組と成果の関係性

(2) データ分析結果による考察

<成果>

- 読解力向上に向けて、ICTを活用した授業づくりを推進したことで、全国学力・学習状況調査児童質問紙「学習の中でPC・タブレットなどのICT機器を使うのは勉強に役立つと思いますか。」における肯定的評価が、令和3年度94.5%、令和4年度98.9%に上昇した。

● 学習の中でPC・タブレットなどのICT機器を使うのは勉強に役立つと思いますか。

令和3年度

質問番号	質問事項						
(28)	学習の中でコンピュータなどのICT機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか						
選択肢	1	2	3	4	5	6	7
貴校	68.9	25.6	3.3	0.0			
山口県(公立)	64.7	29.5	3.6	1.8			
全国(公立)	66.1	28.4	3.5	1.7			0.0

令和3年度
1: 68.9 %
2: 25.6 %

令和4年度

質問番号	質問事項						
(36)	学習の中でPC・タブレットなどのICT機器を使うのは勉強の役に立つと思いますか						
選択肢	1	2	3	4	5	6	7
貴校	84.0	14.9	0.0	1.1			
山口県(公立)	65.8	29.3	3.1	1.6			
全国(公立)	65.5	28.9	3.6	1.7			0.2 0.1

令和4年度
1: 84.0 %
2: 14.9 %

○教科担任制を生かした教科におけるデジタル特有の豊かな学びの実現とタイピング技能の向上に伴って言語活動の充実を図った。

例) 算数科における振り返りの場面では、5～10分程度の振り返りの時間を確保し、自己の学びを振り返って、必要に応じて板書や図表を画像として取り入れながらタイピングすることを基本とし、言語活動の充実を図った。

○コミュニティ・スクールを核とした教育課程の編成について、総合的な学習の時間等を充実させ、一人一台端末を使った表現力を育成した。

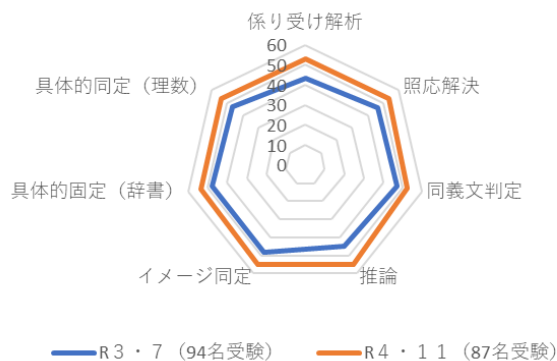
例) 総合的な学習の時間を中心に、ICTを活用して学んだことを表現する場を設定し、地域の大人からのフィードバックを通して、児童の豊かな学びを価値付ける。

<課題>

- リーディングスキルテスト(RST)結果分析によると、全ての領域において伸びが見られた一方で、「同義文判定」(二つの文が同じ意味かどうかを判定する力)は比較対象校の伸びには及ばなかった。
- 読解力に係る今後の課題は、「同義文判定」の領域について、授業で扱う教材の中にある様々な具体的な文例を焦点化した上で授業実践することである。取組実践校では、教師が児童の読解力育成のポイントと手立てについて指導案に明記した上で授業改善を行ってきたが、この手段が有効であったかを検証することも取り組むべき課題としている。
- 読解力に着目して始まった調査研究であったが、進めていくうちに、デジタル特有の学びを充実させていかなければ、一部の資質・能力だけを伸ばすことは極めて難しいことが分かってきた。そこで、教科担任制の仕組みを十分に活用し、各教科等におけるデジタル特有の豊かな学びを引き出すことに着眼し、授業改善に生かしたところ、教師だけでなく、児童が自信をもって学習を改善していくようになっていった。

年度	令和3年度(1年目)	令和4年度(2年目)
重点取組	読書活動の充実	振り返りの充実
技能	「読むこと」インプット	「書くこと」アウトプット
内容	全校で週2回朝読書(読み聞かせ) 読解力をテーマにした熟議	デジタルコンテンツ 家庭学習へのつながり

RST受験結果の変容（偏差値）

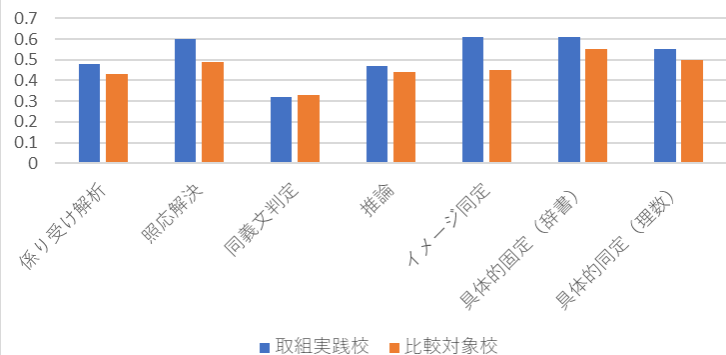


同義文判定(PARA)・・・別の言葉で言い換え
ひとつの文を別の言葉で言い換える練習
意味がわかるまでじっくり読む(あわてない)
より注意深く、意識しながら読む

「やまぐちっ子学力向上だより」第 115 号

R3.9.16 山口県教育庁義務教育課

RST対象校との伸びの比較（能力値）



- 情報活用能力等の育成の取組は充実してきたものの、本調査研究においては教育課程に適切に位置付けることができなかつた。先行実践の洗い出しは行ったものの、教職員に落とし込むには複雑であったため、教師・保護者・児童用に翻訳する（簡易化する）必要があり、今後の大きな課題の一つとなっている。
- 情報活用能力を体系化することに課題があるのではなく、体系化されている情報活用能力を教師・保護者・児童に落とし込むだけの手段をもっていないところに課題があり、今後の学校マネジメントの課題と言える。
- 研究を進める中で、実施校における学びを中学校区全体で共有する必要性を感じた。小中連携の加配教師が動いてはいるものの学びの連続性を豊かにするには至っていない。
- 学力向上推進協議会に中学校区の管理職等に参加していただいたが、小小連携や小中連携については課題が残ったままであり、今後の研究と研究体制のさらなる進化が必要である。

3. 研究成果

学力向上のための基盤として「読解力」に着目し、育てたい資質・能力の一つとしてカリキュラムとグランドデザインに明確に位置付けることで、学校全体で組織的に育成する体制を整えることができた。さらに、ICTを活用した授業実践を積み重ね、振り返りに着目したデジタル特有の学びを充実させながら、言語能力や情報活用能力の向上につなげることができた。また、児童主体の学校運営を通して、児童が考えるプロジェクトを学校や地域の大人がサポートすることで実現できる体制づくりにもつながった。

5

令和4年度 取組の概要・ポイント 愛媛大学



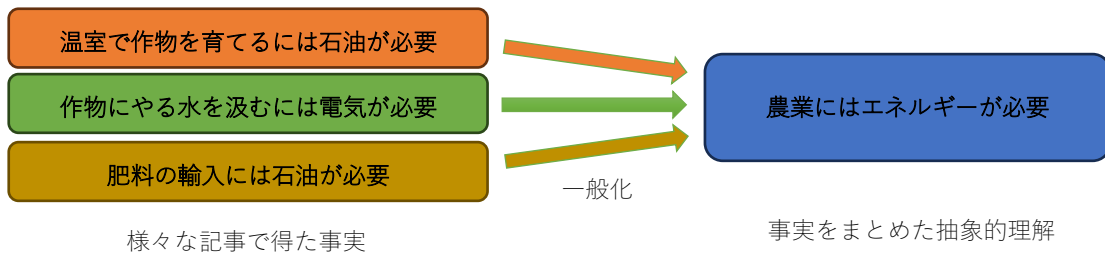
調査研究の内容

1. 研究課題と調査・取組内容

(1) 具体的な研究課題

主体的・対話的で深い学びを実現するには、OECDの提案する「学びの羅針盤2030」にあるように、子供が教師らと共に地域課題を発見し、理解し、アクションを起こしていく「共同エージェンシー」を発揮できる文脈を用意することが鍵にある。その一方で、私たちを取り巻く環境は、ますます高度化・複雑化している。地域課題を理解するにも、子供たちは多くの情報を様々なメディアから入手し、統合的に理解する必要がある。文章に含まれる全ての言葉をあらかじめ理解した上で、一文一文の精読を積み上げていくといったスタイルの読解では、限られた時間で多くのことを統合的に理解することが難しい。

そこで本取組は、地域や社会の課題に主体的に取り組むための読解力を新しく定義し、その力量を伸長するための授業方法を検討した。参考としたのが国際バカロレア校において最近広がりを見せている「概念型のカリキュラムと指導」(以下CBCI)とその派生の一つである「概念型探究」(以下CBI)である。CBCIやCBIは、理解しようとする事例を集め、その事例を分析・体系化し、学習者が自分自身の言葉で一般化していく帰納的な学びを特徴としている。多くの情報を効果的に集約することで深い理解がもたらされ、その理解を地域課題解決に向けたアクションへとつなげる可能性を高めることができる。その学習プロセスを読解にも取り入れ、学習者が多くの事実を一般化することができれば、探求的な学びをさらに後押しすることが可能になる。そこで本取組は、概念的理解を中心に据えた読み方を「概念型読解」と名付け、次のように定義した。概念型読解とは、説明文や論説文に含まれる事実や出来事から、一般化可能な命題を抽出する読解の過程。子供たちは読解内容を具体的な場所や時間に限られた個別の事実として理解しがちである。下の図のように個別の事実から抽象的な理解へと一般化を通してまとめることができれば、子供は多くの事実を無理なく理解できるだろうと考えられる。



(2) 研究課題に基づいて実施した調査・取組内容

【取組内容①】国際バカロレアに関する研究及び委員との検討

国際バカロレアについて調査するため、専門家からなる小委員会を立ち上げ、読解力の向上に役立つ枠組みを検討した。その結果、現在の公立学校の教育課程を大きく変えない形で国際バカロレア教育でも進められている教育のよさを取り入れるには、CBIが最適であることが分かった。関連文献を収集・精読したり、オンラインコースを受講したりして理解を深めた。

【取組内容②】地域課題への取組と結び付けた読解力向上への探索的実践

本取組では「愛媛大学放課後学習教室」「土曜学習」「えりむ児童クラブさくらんぼ」で、探索的に実践を行い、探究活動と組み合わせた読解活動の在り方を検討した。ここでは小学生を対象として実践した「愛媛大学放課後学習教室」を紹介する。本研究では「プラごみ激減プロジェクト」というコースを立ち上げ、5名（4年生3名、6年生2名）の小学生が毎週火曜の放課後にキャンパスに集まって授業に参加した。

この教室では、プラごみのリデュース、リサイクル、リユースについてウェブ上の記事を通して学んだ。読解活動では、文章の詳細を読み込んでいくのではなく、文章の中心的なアイデアをつかむための方略を学び、学んだ方略を活用するよう促した。初回のアセスメントでは、約2千字程度の記事を児童が個別に読んだ。この記事は「一人が何かを言い出しても社会を変えることは難しい一方、同じことでも三人が言い出すと何かを変える力になり得る」という趣旨のことを、「三人、市虎を成す」という故事成語を引き合いに出しながら紹介していた。この時、利用していたワークシートでは、下の表の見出しに示した(1)～(3)の問いが示された。

初回のアセスメントシート回答内容

	(1)文章を読むときにどんなことに気をつけたいと思いますか。	(2)文章を読んでみましょう。どんなことが書いてありましたか。	(3)書いた人はどんなことを伝えたいのでしょうか。簡単にまとめましょう。
児童A (4年)	大切なところをしっかりと読む。	みんなをまもりながらかんきょうを大切にしていく。	ぼくたちのくらしをまもりたいという気持ちで書いている。
児童B (4年)	大切なことがかいてあるからていねいに、読む。	(記述なし)	この文章を書いた人は、この発言を広めたくて、書いたんだと思います。
児童C (6年)	要点をまとめる。筆者の伝えたいことを考える。分からないこと、知らないこと、言葉は調べる。	地球温暖化や海洋汚染などのことも、一人からどんどん広めていくことで、変わってゆく。	大きな問題も、小さな一歩から始めていこうということ。

上の表(3)への回答より、児童A・Bは、筆者の主張内容ではなく、筆者の心情に焦点を合わせていたことが分かる。この傾向は、国語科での指導において文章を構造的に読み取るよりも、筆者や登場人物の心情に寄り添う活動が中心になっているからかもしれない。

この最初のアセスメントの後、プラスチックごみのリデュース、リサイクル、リユースに関する様々な記事を、毎回1～2点、第1回と同様の観点で文章を要約し、筆者が主に伝えたい点を見つけて簡潔にまとめる授業を繰り返した。その後、次項の左図のような分割表に要点をまとめた。このような活動を重ねた後、次項の右図にある文章完成ワークシートに児童による一般化を行った。当初この児童Aが書いたのは、長所や短所が多い少ないといった、概念的理解の中身が含まれていない表面的な記述であった。その後、他の児童を含めた教室でのやりとりを通して、これまでまとめた表を適切に反映した回答へと修正されていったことがワークシートから読み取れる。

氏名 ()

まとめのまとめ：
3Rはそれぞれどんな特徴があるのか簡単にまとめよう

	リサイクル	リユース	リデュース
長所			
短所			

三つの記事の要約をまとめるための表

● リサイクルは 長所が多い けれど、短所が少ない 品物がわかるなみ
 分別が出来る

● リユースは 長所が多い けれど、短所が少ない かんきょうと人間にもって大にかげいせいせいちゅうが止まってしま
 ざっと大七刀に使う

● リデュースは 長所が多い けれど、短所が少ない ごみがへる かんきょうにわるい いじょうがある

● まとめると、プラを減らすには (リユース) が効果的

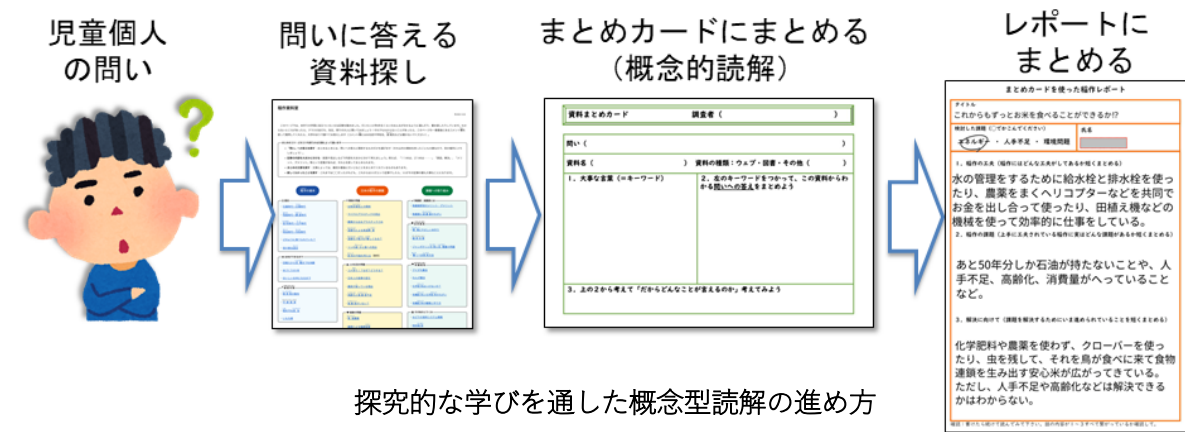
● これらのことから、プラごみをへらすためには、
 () が大事

児童 A が書き込んだ文章完成ワークシート

この取組によって、児童による読解の課題が明らかになった。今回参加した児童からは、筆者などの心情を読み取ろうとする傾向が強く、一つの文章から筆者の主張を見出すことを苦手とすることや、複数の文章を通して言えることを要約する経験が不足していることが示された。現代社会では情報が氾濫しており、多くの事実からその要点を抽象化させて理解することが必須である。この活動を通して児童は大局的に文章を読み取るようになった印象を得たが、子供達が読解を次々にしていくような自然な文脈を作ることができなかった。その点を補うべく、取組内容③では児童個人が自分の問いをもつこと、そしてその問いへの答えを明らかにしようとしたときに自由に効率的に図書やウェブ記事を探索できるような学習環境を用意することにした。

【取組内容③】愛媛大学教育学部附属小学校での展開

取組内容②における探索を通して得られたことを生かして、愛媛大学教育学部附属小学校での調べ学習単元として研究授業を展開した。この取組では、社会科とそれに関連した総合的な学習の時間で行われた二つの単元（稲作と自動車工業）で実施した。単元に共通して、下図のようにまず児童が自分の問いを明確にした。その問いへの答えが見付かりそうな資料をあらかじめ用意した図書やウェブ資料集の中から探し、見付けた資料から読み取ったことを「まとめカード」にまとめる活動を反復した。このカードへまとめることを通して、概念型読解の特徴である一般化を児童が何度も繰り返して行うようにした。その後、自分の設定した問いに関係のあるまとめカードを、他の児童が作成したものも含めて、何枚か選んでそれらを短いレポートにまとめた。

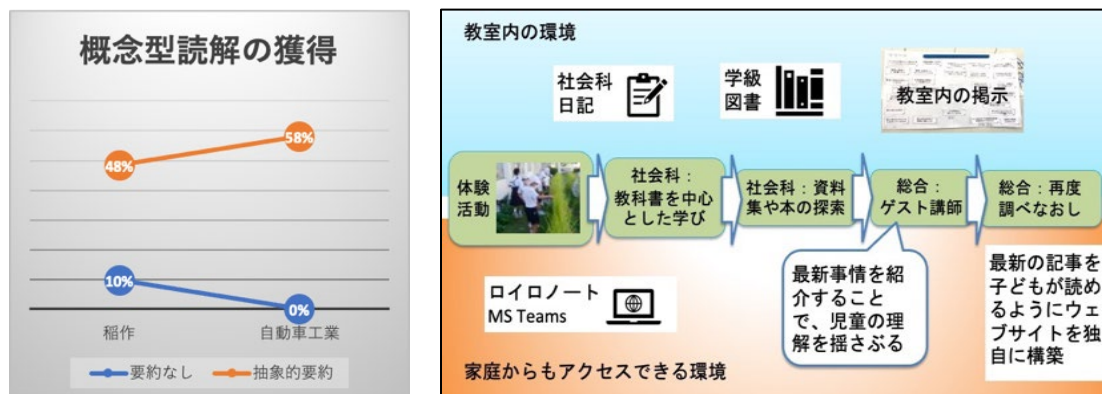


調査研究の成果と課題

概念型読解を評価するためのルーブリック

評価	説明
問いに答えている 抽象レベルの要約	複数の事実を抽象的な言葉でまとめ、かつ自分の設定した問いの答えになっている。
問いに答えていない 抽象レベルの要約	複数の事実を抽象的な言葉でまとめているが、自分の設定した問いの答えになっていない。
事実レベルの要約	要約しているが、事実レベルにとどまる。
要約していない	文章が長く、まとめていない。文章の全てが大事だと考えている。

二つの単元で作成されたまとめカードを対象にして、上のルーブリックを用いて概念型読解の獲得の程度を児童一人一人について評価した結果を集計したのが下の左図である。この図では、概念型読解を取り入れた一つ目の単元では、抽象的要約を作成した児童の割合が48%から58%に増加している。その一方、読解内容を羅列して要約をしていない児童は10%から0%に減少した。これからのことから調べ学習を通して概念型読解の能力を高めることが可能であることが示された。ただし、読解力の向上を支えた学習環境は、今回の単元で用意した概念型読解のみではない。下の右図に示すように、この学級では児童が自分の問いをもち、継続的な読み・書き・話し合う活動が支援された。家庭でもロイロノートやMicrosoft Teamsを活用して、継続的な言語活動に参加する環境が確保されていた。これら環境全体が読解力の育成に寄与していると考えられる。



2. 研究成果

本取組では、多くの情報を統合的に扱うための読解力として概念型読解を新たに定義し、その能力を育むための学びの在り方を放課後学習や児童クラブ、小学校の授業等を実践の場として探索的に授業開発をしながら検討を進めた。

取組の効果を検証するために愛媛大学教育学部附属小学校で行った研究授業では、児童が問いをもち、その問いの答えを得るために効果的に図書やウェブ記事を探索できる環境を用意することで概念型読解の力量が高まることが示された。今回は探究的な学びを想定して概念型読解を検討したが、今後さらに幅広い授業での活用が期待される。

6

令和4年度 取組の概要・ポイント 佐賀大学



調査研究の内容

読解力などの言語能力等育成のための取組 アカデミック・ライティングの指導を中心として

1. 研究課題と取組内容・多面的測定

(1) 具体的な研究課題

言語能力の捉えと目指す姿、育成方法を明確化し、それらを基にする教科等の枠組みを超え、アカデミック・ライティングの指導の取組を実施し、その効果を検証する。

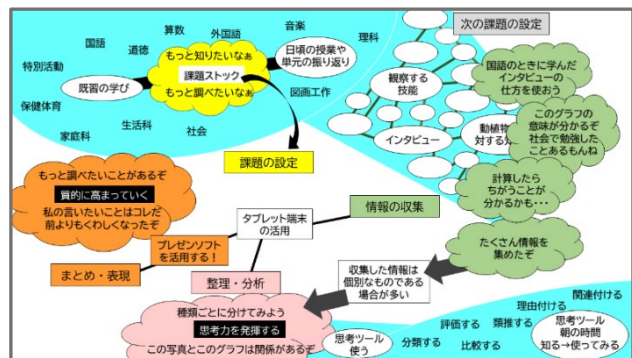
(2) 研究課題に基づいて実施した取組内容

【取組内容①】各教科等における言語能力の育成方法の明確化

各教科等で大切にしてきた言語能力を、「読解力」「創造的思考力」「他者とのコミュニケーション」の3観点で整理した。その指導方法と指導過程を児童の姿を基に整理する。

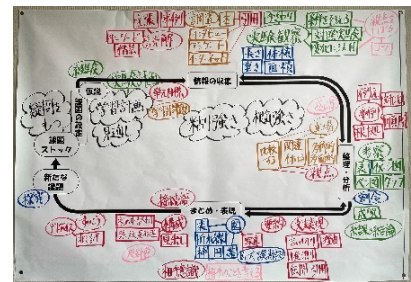
【取組内容②】言語能力を統合して解決する場の設定

言語能力を統合して解決する場として「鯨っ子学習」を設定し、アカデミック・ライティング指導を交えて実践を行う。アカデミック・ライティング指導は、「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」という探究的な学習過程を経ることができるよう、生活科及び総合的な学習の時間を中心に行う。各学年の成果物の発表を下学年に行い、相手意識をもつことで「④まとめ・表現」段階における推敲に関する言語能力についても育成を図る。



【取組内容③】ラーニングマップを用いた指導

各学年各教科等での学びと鯨っ子学習との関わりについて可視化できるよう図（ラーニングマップ）に整理し、アカデミック・ライティング指導に生かす。図を活用することで、これまで児童が学習してきた言語能力を発揮している姿を、教師が把握できるようにする。さらに、児童自身が発揮した言語能力を自覚できるようにしたり、言語能力を発揮するための参考にしたりできるようにすることで、図がより汎用的なものとなり、更なる言語能力の育成を図る。



(3) 言語能力育成状況の多面的測定

検証のための指標			
1	標準学力検査 CRT/目標基準準拠検査	5	保護者へのアンケート調査
2	NINO 認知能力検査	6	児童への聞き取り調査
3	読書力診断検査	7	公立学校教師へのアンケート調査
4	言語能力に関する検査①②		

調査研究の成果と課題

2. 効果検証内容・結果

【検証項目①②③】CRT、NINO、読書力診断検査に関わる分析

「読解力」「創造的思考力」「他者とのコミュニケーション」の3観点から、CRT、NINO、読書力診断検査を分析し、評価可能な問題について整理した。例えば下記の表は、令和3年6月、令和4年11月実施の読書力診断検査の追跡調査結果（伸び率）である。領域別正答率は、いずれも第3・5学年が高く、第4・6学年が低い結果になっているが、これは本調査問題が低・中・高学年ごとに同じ内容を用いており、第2・4・6学年時は全国正答率が高く、伸び率が低く示される傾向にあるためである。このうち、「読解力」については、第3・5学年という問題が変わる学年における正答率の伸びが他領域に比べて大きく、第4・6学年の正答率の伸びも他領域に比べて高い値を示していることから、アカデミック・ライティング指導における成果と言えるだろう。

	全国偏差値 伸び率	領域別正答率の全国比 伸び率			
		読字力	語彙力	文法力	読解力
2→3年	1.02	1.10	1.01	0.91	1.09
3→4年	1.01	0.82	0.93	0.98	0.96
4→5年	1.04	1.05	1.09	1.08	1.21
5→6年	0.99	0.86	0.92	0.92	0.97

※伸び率：本校平均点と全国平均点から全国比を出し、2年分を比べた値。

【検証項目④】言語能力に関する検査①②

言語能力に関する調査①は、目的や必要に応じて資料を選択し、考えを記述することができるかという視点で作成した、国語科、社会科、算数科、理科の4教科に関する問題である。例えば下記の表は、国語科における「読み取った情報を基に自分の考えを表現する力」に関わる問題の全校平均点推移である。令和4年度をまたいで年々上がり続けており、「創造的思考の側面」及び「他者とのコミュニケーションの側面」におけるアカデミック・ライティング指導の効果であると伺える。

令和3年度6月	令和3年度2月	令和4年度6月	令和4年度11月
54.8点	59.3点	60.8点	64.7点

言語能力に関する調査②は、教科等横断的な言語能力を総合的に見る問題である。検査問題は、情報を読み取る力、情報を比較し読み取る力の2点（input）を評価する問題と、読み取った情報を基に自分の意見を表現する力、仮説を立てる力の2点（output）を評価する問題の構成となっている。その中で、発達の段階に応じた言語能力の到達度目標として、「読解力」「創造的思考」「他者とのコミュニケーション」の三つの側面から分析を行った。例えば下記の表は、令和4年度の第6学年の結果である。「読解力」「創造的思考」の向上はアカデミック・ライティング指導そのものの、「他者とのコミュニケーション」は「鯨っ子学習」の、それぞれの効果との関連性があると考えられる。

年度\ 問題	読解力の側面を 問う問題	読解力の側面を 問う問題	創造的思考力の 側面を問う問題	他者とのコミュニケーションの 側面を問う問題
R 4	◎		5.1→17.8	24.5→51.5
	○	67.3→73.3	59.2→68.3	80.6→75.2
	△		11.2→5.0	35.7→13.9
	×	32.7→26.7	40.8→31.7	2.0→2.0
			3.0→4.0	

（単位：％）

【検証項目⑤】 保護者へのアンケート結果

言語能力育成、アカデミック・ライティング指導の効果に絞ってアンケートを作成した。図は、令和4年10月に、児童が「鯨っ子学習」を保護者に発表した際のアンケート結果である。この結果から、ほとんどの児童が「問い」と「答え」を明確にした成果物を家庭においても発表することができたことが窺える。

記述回答を頂いた中に、「個人研究であること」や「研究テーマが児童主体」であることに対する肯定的な意見が多くあった。また、一人一台端末を活用して成果物をまとめることについても、好意的な回答が得られた。一方で、成果物についてネット検索による情報が多かった点や、聞き手が感じたことを生かして再整理する必要性の指摘もあった。

これらの結果から、「創造的思考力」のうち、特に文章構成を考え、「問い」と「答え」を明確にできていたことが分かる。一方で、「読解力」は発揮できたものの、その情報源にまで踏み込んだ指導の必要性が感じられた。

【検証項目⑥】 児童への聞き取り結果

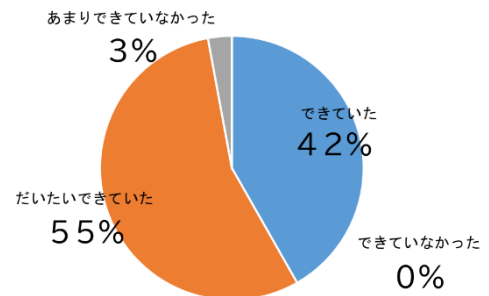
各学年の調査結果及び考察から、成果（研究調査前後の伸び）が見られた児童に対し、聞き取り調査を行った。第6学年の発言については、下記のとおりである。

- ・資料をよく読んで、的確に答えることができるようになった。
- ・読書量が増えたことで、読み取る力が付いた。
- ・実力テストを通して、何となく読むのではなく、隅々まで読むようになった。
- ・資料の大切なところはどこかなと考えながら読むようになった。
- ・プラスチックのことを知らなかったが、知識が増えたことで、できるようになった。
- ・（鯨っ子学習や作文練習を通して）言いたいことを端的に書くようになった。（そのため）何が必要かを考えるようになった。
- ・とにかくたくさん書こうとしていたが、長すぎて伝わらないということがあり、だらだらと書いていたところを直した。

問題を理解する読解力や文章力が上がったという児童の発言が多かった。読書や学習を通して知識が増えたことを実感していることもあるが、鯨っ子学習等を通して、他者に伝えやすくする経験を積み、要点を捉える姿勢が身に付いてきたことが窺える。

各学年に共通して見られる傾向としては、伸びの見られた児童は問題を解く際に各教科等で学んだことを自覚的に活用している点が挙げられる。特に、第1・2学年では生活科、第3～6学年においては「鯨っ子学習」について言及しているものが多い。さらに、第3～6学年で伸びが見られた児童の発言には、「鯨っ子学習」を進めていくにあたって、各教科等で学んだことを生かして学びを進めていることが窺える発言が多く見られた。このことから、各教科等で学んだことを生かして探究的に学びを進めることが、言語能力の向上につながると考えられる。

「問い」と「答え」を明確にできていたか。



【検証項目⑦】 公立学校教師へのアンケート結果

令和5年7月に行われた本校の研究発表会にて、「鯨っ子学習」の授業公開を行った。また、児童自身が、探究してきた内容を用いてプレゼンし、探究過程を説明する時間があった。アンケート結果の一部については、下記のとおりである。

- ・児童の本当の意味での「主体性」が問われる授業だったように思う。それぞれの興味ある分野について、自ら学びを深めている姿に驚かされた。
- ・総合の発表をするときに、その構成をきちんと考えさせたことがなかった。国語の学びが生かされていて勉強になりました。
- ・他教科の学びを活用しながら、いかに自分の伝えたいことを相手に理解してもらうかを真剣に考えて取り組む姿が素晴らしいと思いました。
- ・各教科等の学びの活動が際立っていた。
- ・我々の学校では、一人一人が学び通せる課題を設定できません。学ぶ意欲の高さと、それを途切れさせない関わりが効果的にあるのだと思います。

各教科等で身に付けてきた言語能力を統合して発揮している姿を、公立学校教師から好意的に受け取っていただいたことが分かる。一方で、そのままでは一人一人が課題をもつ「鯨っ子学習」を真似することが難しいという意見もあった。「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」という探究的な学習過程や、意欲を継続させて個人研究できる課題の設定方法の指導、ラーニングマップを活用したアカデミック・ライティング指導について、今後も改善を図りながら周知していく。

3. 研究成果

1年次の成果としては、各教科等における言語能力を整理したことで、各教科等において育成を得意としている言語能力、教科特有の言語能力、各教科等に共通している言語能力等、言語能力を俯瞰して捉える土台形成ができた。また、それにより教科等横断的な視点をもつことにつながった。

2年次は、目指す姿、育成方法、各学年の到達度目標を具体的に整理し、活用・実践した結果、多面的測定において一定の成果が上がった。各教科等における言語能力を教科等横断的な視点から明確化し、可視化できる指標を作成したことが、上記の成果に大きく影響したと考える。

また、ラーニングマップを活用したことで課題解決の過程が可視化され、「鯨っ子学習」の見通しをもって学ぶことができたと言える。個人の学びをラーニングマップに追記したり、俯瞰して学びを捉えたりすることで、深いサイクルを生み出すこともできた。

本実践を行う際、教師が求めるレベルまで児童を強引に引き上げようとする、児童の探究心が冷めてしまう可能性がある。成果を焦らず、継続的な指導を心掛ける必要がある。あくまで児童の「やりたい」という想いに沿って、課題を設定する支援をしたり、ラーニングマップを用いて解決の道筋を示したりすることが大切だと考える。また、探究過程や成果物に対して各教科等の言語能力を発揮している部分を見だし、価値付けることも大切である。教師の価値付けにより児童が無意識に行っている部分を意識化することで、次回以降の探究的な学習過程をより児童主体で進めることができるようになるだろう。



学力向上のための基盤づくりに関する普及・促進事業成果報告書

学力向上のための基盤づくり

～その考え方と実践例～

発行：令和6年2月26日

文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室審議・調整係

〒100-8959 東京都千代田区霞が関3-2-2

TEL 03-5253-4111（代表）

E-MAIL：kyokyo@mext.go.jp

編集・製本 株式会社フリード

