

個に働きかける一斉指導法による主体的な学びの実現 ～教科指導の中で機能する生徒指導の実践を通して～

山口慎太郎（長崎大学大学院教育学研究科）

山田真子（長崎大学大学院教育学研究科）

星野由雅（長崎大学大学院教育学研究科）

1. はじめに

河村（2012）は、児童生徒の学習は個人的な過程であるとともに、「学習集団」の影響を強く受ける社会的なものであり、学級集団の状況が学力の定着に影響を与えていることを報告している。親和的な学級であれば一斉指導をスムーズに展開でき、子どもの主体性を生かした授業展開が成立しやすいと述べており、一斉指導における「指導量」が子どもの学びの主体性に関わることを示唆している。

（1）研究の基本的な考え方と目的

子どもの個性を育成することの重要性、とりわけ特別支援教育や生徒指導における問題行動の改善が求められる子どもへの指導も含めた、個別支援のニーズが増加している。一方で、学習指導を主とする日本の学校教育活動の多くは、一斉指導の形態がとられている。つまり教育現場では、一斉指導の形態でありながらも個への対応を求められていると言える。従来の一斉指導の考え方に上乗せして個別対応までも充実させようとする、教師の仕事量や負担感も増し、効果的な個の育成には繋がりにくい。一方で「一斉指導と個別対応のどちらかの方が重要」と言うわけでもない。すなわち、すべての子どもたちの個のニーズに応じながら、一斉指導を充実させていくことが求められている。河村（2005）は、「学校教育活動における一斉指導とは、子どもたちが関わり合い、一定のルールに基づいて生活できる集団にするための取組のこと」と述べている。続けて「社会の持つルールの中で、人々が関わり合い、社会的役割を果たし合うことで成り立つ世界で生きていくという、子どもたちにとって将来的に必要となる力を身に付けさせる営みである」と、一斉指導を行う意義を述べている。子どもの個を伸ばすには、その個性を互いに認め合う存在が必要であると言える。これを本研究の基本的な考え方に据え、一斉指導の形態でありながら個々の生徒に働きかけ、変容や成長を促すための効果的な指導法を探ることを、本研究の目的とする。その際、教師の手立てや働きかけ等の指導行動が、生徒の主体的な学びに影響を与えていくかどうかを視点とする。

（2）先行研究と文献調査から

《主体的な学びについて》 文部科学省は、主体的な学びについて「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」と示している（文部科学省、2017）。自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりする活動を通して、自らの学習に意味や価値を付与していく中で、個々の変容や成長に繋げよう

とする意図が読み取れる。これらの活動において、社会・集団・他者の存在は不可欠であり、「主体的な学び」の捉え方には、一斉指導の特性を生かしながら個への働きかけを効果的に行う上で、重要な視点であると位置付けることができる。

《生徒指導について》 生徒指導提要（2010）の記述から、生徒指導とは「一人一人の児童生徒の人格の尊重」「個性の伸長」「社会的資質や行動力を高めること」といった目的のために、「児童生徒の自己指導能力」を育むことを目標にしながら、学校教育活動全体を通して教職員が行う指導や援助のことと要約することができる。さらに生徒指導は、あくまで「機能」として働くものという捉えから、教師の指導行動が児童生徒の人格形成に影響を与えるという、極めて重要な位置付けであると考えられる。児童生徒は教師の指導、援助、それらの行動や在り方も含め、その適切性の有無に関わらず、何かを学び取り人格を形成していくということである。すなわち、生徒指導の目的や目標を達成する上で、教師の指導行動の「適切さ」が非常に重要であると言える。

坂本昇一（1990）は、自己指導能力を「その時、その場で、どのような行動が適切か、自分で考えて、決めて、実行する能力」と定義している。また、その適切性を決める基準については、「他者の主体性の尊重と自己実現」と述べている。つまり、生徒指導の目標となる自己指導能力の育成には、集団、組織、全体及び他者との関わりの中における児童生徒自身（個）に着目させ、個々が「人格の完成に向かう主人公である」と感じ取れるように、その指導法を工夫していくことが求められる。またその捉えは「主体的な学び」とも合致する部分と位置付けられる。

自己指導能力の育成の焦点は、生じる問題の解決ではなく、個人に問題を解決する力を身に付けさせる点であり、それこそが個への働きかけであるという点である。すなわち、指導の形態は個別指導でなくとも良いのである。日本の教育の生徒指導の原理に影響を与えたとされるジョーンズ（1963）は、「旅のガイドは、訪れる場所を提案したり、その場所へ行くのに最も適切な道順を示したり、何を見たり何をしたらよいかを示唆したり、旅がより楽しく有益であるようにするために、絶えず援助を与える。最もよいガイドは、旅行者に決して無理強いをしないし、旅行者にできるだけ自由を与え、旅行者が望まなければ表立って何かをすることはないと、生徒指導の在り方を旅に例えて述べている。共通の方向性を持った一定の集団に対して、一斉に行うガイダンス的機能が生徒指導でも成立するのである。

《学習指導と生徒指導について》 生徒指導提要では、集団指導を通じた個の育成に関して、「集団指導とは、集団全体のみならず焦点をあてた指導を意味することではなく、集団内の児童生徒一人一人についても考慮を払うことを重視するものとして意味をなす」と示されている。個の成長に焦点を当てたときに、集団指導という場が効果的に働くことが示されており、結果的に集団の発展に結び付くことも大変意義深い。その中で、学習指導は学校教育の大半を占める活動であり、学習指導と生徒指導とが相互に関連していることを教師が自覚し、意図的に働きかけていくことが必要である。その基本的な考え方として生徒指導提要では、「授業を成立させるための生徒指導」と「教科指導に内在化した生徒指導」の二つの側面を挙げており、その指導の工夫が求められている。

(3) 研究仮説

本研究においては「主体的な学び」の姿を次のように捉える。

自らの行動に場面理解と状況判断が伴っており、意思を持って実行している姿。

「場面理解」には正当性を、「状況判断」には適切性を、「意思」には好ましい方向性をそれぞれ要する。そこに働きかけるのが教師である。以上のことより、次のような仮説を立てた。

1 単位時間の授業において、次の①～③の場面及び指導行動で一斉指導の形態により展開することで、本研究における「主体的な学び」が実現できるであろう。

- ① 授業冒頭におけるガイダンスの充実
- ② 生徒の活動中においては見取りに徹すること
- ③ 授業終末におけるフィードバック

2. 研究方法

(1) 授業実践

生徒指導の在り方と一斉指導の特性を踏まえ、「余計な口出しや手出しは行わず、思いや願いに寄り添いながら、よりよい風土を示したり、ひと・もの・ことを可能な限り援助したりする」という指導観で、“場づくり”に重きを置いた指導を目指した。研究仮説で示した①～③の指導行動について、今回は主に「授業を成立させるための生徒指導」に視点を置き、具体的に以下のような意図をもって理科授業を行い、行動の見取りによる変容を記録した。

① 授業冒頭におけるガイダンスの充実

学ぶことや学び方に対する意義説明、活動中の判断の価値基準の明示を行い、「その場の良き在り方」を示す(価値の方向付け)。

② 生徒の活動中においては見取りに徹すること

その場を生徒に委ね、活動中に見られた生徒の行動を具体的に見取る。但し、①で共有したことに対して好ましくない姿を示した際は、教師の介入をためらわない。

③ 授業終末におけるフィードバック

自身の行動をガイダンスに照らし振り返らせる。その際、教師の I message による承認・賞賛・激励を行う。

(2) 質問紙調査

櫻井(2009)の自ら学ぶ意欲に関する質問紙調査を一部改変した質問項目を設定して、調査を行った。

資料：自ら学ぶ意欲に関する質問紙調査

1	理科の学習では、興味のあることはどんなことでも学びたい。	18	先生が教えてくれたことでも本当にそれでよいのかと考えてみる。
2	学校で教えてくれること以外でも、理科の学習にかかわるいろいろなことを学びたい。	19	できるだけ自分ひとりの力で課題を解決しようとしている。
3	理科の学習でわからないことがあると、納得いくまで調べたい。	20	授業中分からないことがあっても、かんたんには先生や友達の助けは求めない。
4	理科の学習に関して、友達からたよられたい。	21	むずかしい問題であっても、自分でじっくり考えてからでないと先生には質問しない。
5	理科で身に付けた自分の能力を十分に発揮したい。	22	理科を学ぶことは楽しいと思う。
6	人の役に立ちたい。	23	理科を学ぶことが好きだ。
7	もっとかしこくなりたい。	24	理科では、失敗してもおもしろいと思う。
8	理科の学習に関して興味のあることは調べずにはられない。	25	理科で新しいことを学ぶことはおもしろい。
9	理科の学習に関して疑問に思うことがあればとことん調べている。	26	理科の勉強はよくできる方だと思う。
10	理科の学習でわからないことは納得いくまで調べている。	27	理科では、勉強面で友達からたよられていると思う。
11	理科の内容を自らすすんで勉強している。	28	理科では、むずかしいといわれる問題でもとける自信がある。
12	テスト前は、理科の学習計画を自分で立てて勉強している。	29	理科の内容を友達に質問されても、ほとんどのことはうまく答えられると思う。
13	理科では、むずかしい問題に出会うとよりやる気が出る。	30	理科の宿題は家できちんとしている。
14	理科では、自分の力を試せるような問題に取り組もうとしている。	31	家には落ち着いて宿題をする場所がある。
15	理科では、今までよりもむずかしい問題に挑戦している。	32	学校では落ち着いて理科の授業を受けている。
16	理科の問題は現実の生活でどのように生かされているのかとよく考える。	33	理科の授業では、わからないことがあるとクラスの友達に聞くことができる。
17	理科の授業で学んだことが正しいかどうか、家に帰ってもう一度考えている。	34	理科の授業では、わからないことがあると先生に質問できる。

3. 実践および結果

(1) 長崎県内 Y 中学校【第 1 学年 I 組】

●実践授業① 1 年 I 組 (実習の記録より抜粋)

授業開始前	生徒	入室後から私語等落ち着かない。2分前になっても着席せず。1分前でも黙想せず。始業後に H くんら 3 名が遅れて入室。悪びれたり急いだりといった態度はなし。
	教師	事象の見取りに徹した。自己紹介後の話題の“正してほしいこと”の内容に時間の意識を考えていたため、例示としてこの場面を取り扱うこととした。
ガイダンス①	教師の指導等	<p>○I message…授業観察で感じたことを本心で伝える。 「I 組には正してほしいことがいくつかある。(1 学期の様子をいくつか例示した後、本時の開始前の様子に触れる。遅れた理由を尋ねて、配慮すべき理由が特別あるわけではないことを確認した上で) 2分前着席を守っていないことではなく、学習に向かう意識や、全体に影響を及ぼしていることへの意識の低さが問題です。2分前着席はそのための手段です。学習に向かう正しい姿勢を持っていないこと、全体に迷惑をかけているのに悪びれたり急いだりする素振りもないのは良くないです。理科室への移動、2分前着席、学習道具の準備、トイレ休憩、係活動等、休み時間の 10 分で逆算して必要な行動する力も必要。改善しないとイケないね。」</p> <p>○賞賛 (「理科室入室から今の時間までで好ましくない行為は何だった?」の問</p>

		いに、Mさんが「時間に遅れたこと」と返答したことに対して)「そうだよね。気付いている人もいるね。」と賞賛し、名前を尋ねる。
ガイダンス ②	教師	本時の「めあて」と「視点」を提示して、「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」を示す(※資料①参照)
ガイダンス ③	教師	好ましくない行動(関係のない会話、騒がしくなりすぎる、面白おかしくする雰囲気など、これまでの見取りで確認された行動)があった場合は、活動を一度止めることがあることをあらかじめ伝えておいた。活動を止めること自体が学習の妨げとなることもわかった上で行うことも伝えた。
見取り ①	生徒	操作1巡目に取り組む際、ガイダンスで共有した“好ましくない行動”に対して注意を促す場面があった。
バック ①	教師	1巡目終了後、一旦席につかせ行動を振り返らせた注意をしてくれた生徒もいたことを賞賛し、2巡目の行動の高まりを促した。
見取り ②	生徒	2巡目にも同様に注意を促す生徒がいたが、注意を聞いたHくん(日頃落ち着かない行動が目立つ生徒)が、「おい、静かにしよう～みんな～」と、わざとらしくふざけた感じで注意する声を出した。言葉に反し、場を茶化すニュアンスが含まれていた。しかし、それに対して周囲は不快に思ったり教師の反応を伺ったりするような素ぶりではなかった。
フィード バック ②	教師	2巡目終了後に再び行動を振り返らせる中で、見取り②の事象を取り上げた。「私は不快に感じた。はっきり言って嫌いな行動である。絶対にしないでほしい。」と明確に伝えた。個人名を挙げたり名指しで叱責したりするのではなく、全体に対する一斉指導の形態をとり、“事実と感想(感情)”という取り上げ方により、集団の中の自分の行動を全員が客観的に捉えられるようにした。

●実践授業②1年I組(実習の記録より抜粋)

開始前	生徒	全員2分前に入室、着席完了させ、1分前に黙想を行った。
	教師	見取りに徹した。
ガイダンス ①	教師	○I messageによる賞賛 「今日は全員2分前に入室し、黙想を始めることができました。前回と比べると大きな成長です。時間の話を前回してよかったと思います。」 (ガイダンス②、③は前時同様。)
ガイダンス ④	教師	・1人1回ガスバーナーを操作。4人1グループで、1人が操作する。残りの3人は操作を尋ねられたり危険が伴ったりした場合に介入することを伝える。また、操作技能に関する他己評価を行わせる。その際、評価の意図や考え方をあらかじめ伝える。⇒「自分の技能レベルを捉えるために行う。成績には含めない。最高評価を目指すし、そうなれば素晴らしいが、低い評価であっても落ち込んだり相手を馬鹿にしたりする必要はない。成績のため、高評価のためにやるのではなく、自分の力を高めるために精一杯やった上で、次回や今後につなげるための材料として評価活動を行います。」

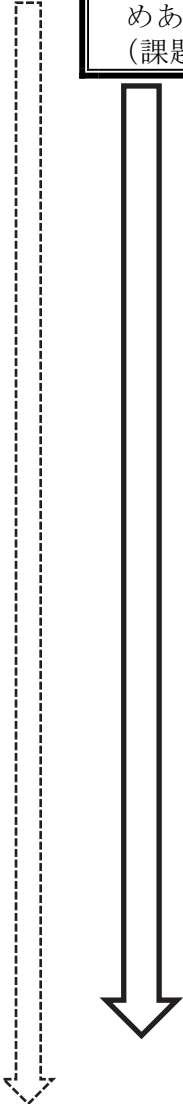
フォードバック ①	教師	<ul style="list-style-type: none"> ・「自分の操作技能の確認ができたか」「知識と経験の大切さに気付けたか」「仲間と教え合うことの大切さに気付けたか」を口頭で問い、個々の変容に着目させた。 ○I message ・「多くの生徒が“正しく安全に操作する”視点を意識して活動し、操作する者も支援する者も、本時のめあての達成に向けて好ましい態度をとっていた」と賞賛。操作技能が全体的に高かったことも賞賛した。 ・好ましくない行動も多少あったが、あえて活動を止める場面は設定しなかった。前回より向上しているいくつかの点（活動の切り替え、注意喚起とそれに応じる姿勢等）を見取っていたため、達成感や成就感を味わわせ、成功体験にすることを優先したため。また、前回不真面目に呼びかけていたHくんが今回は正当に呼びかけていた。
--------------	----	--

●実践授業④1年I組（実習の記録より抜粋）

ガイダンス ①	教師の指導等	<p>○I message…最後の授業のため、これまでの授業を通して感じたことを本心で伝える。</p> <p>「昨日までの授業を通して、理科学習以外の面もたくさん伝えてきました。ポイントは“昨日よりも成長すること”でしたね。1回目の授業と今日を比べ振り返ると、見違えるほど成長したと素直に思います。その成長を実感している人もいるでしょう。これだけ変わった姿を見ると、君たちと関わり、話ができ、授業ができて本当に良かったと思います。君たちの行動が変わったのは私にとってとても嬉しいことです。今日が最終日になりますが、最後もお互いしっかり授業に取り組んでいきましょう。」</p>
ガイダンス ②	教師	<p>本時の「めあて」と「視点」を提示して、「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」を示す（※資料②参照）</p>
ガイダンス ③	教師	<p>○支援（もの・こと）…指示理解と行動にはまだ支援が必要と判断。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実験道具を事前に設置⇒枝付きフラスコに混合液と沸騰石を入れ、スタンドに固定。その他の道具はトレーに適量準備。 ・①液体収集（蒸留），②液体特定の検証，と場面を区切り，操作の指示説明も場面ごとに行った。 ・液体収集を2 cm³から1 cm³に変更。 ・考察には“根拠を挙げることを求め，そのために効果的な文型を板書して提示。⇒「1本目は○○だった。なぜなら～～～。2本目は・・・」
見取り ①	生徒	<ul style="list-style-type: none"> ・円滑に実験を進めた。めあてに迫るための情報処理活動もスムーズであった。（他学級では液体の逆流，器具の破損，離席等も見られた） ・Hくんの班が液体の引火性を確認する際，班員のマッチの操作不備で確認できなかった。Hくんが的確な操作を指摘し，確認をやり直した。
	教師	<p>班員へ再度操作を促して，正しく確認できたことを承認した。</p>
フォードバック ①	生徒	<ul style="list-style-type: none"> ・Hくんが授業後，考察の出来栄を見せに来た。根拠を示しながら液体を特定する表現となっていた。 ・Hくんが実験道具の片づけを手伝ってくれた。ある授業である先生が自分の道具の片づけを手伝ってくれて助かったことを話してくれた。
フォードバック ①	教師	<ul style="list-style-type: none"> ・「文型を参考にできたね」「確認作業諦めないでよかったね」と考察までに至った過程を賞賛した。また，手伝いに対して感謝の気持ちを伝えた。

資料1：《実践授業①～②の授業構想》

単元名 観察実験器具の基本的な操作 「加熱器具の使い方」

ねらい	加熱のしかたについて、その必要性や有用性及び安全面に対する留意事項と関連付けながら学習を振り返ることを通して、ガスバーナーのしくみを理解し直し、正しく安全に操作することができるようになる。		
	めあて (課題)	ガスバーナーの操作技能を高めよう。	
	(オリエンテーション)	<ul style="list-style-type: none"> 自己紹介とともに、1学期の授業観察における気づきを伝えたり、フィードバックを行ったりする。 授業規律（2分前着席1分前黙想、立腰、挨拶、傾聴姿勢等のうち、学級に見合う内容）の指導を行う。 	
	課題設定	<ul style="list-style-type: none"> 本当に正しく操作できているかを振り返らせる。（意欲） 加熱は何のために行ってきたかを振り返らせる。（必要性） ガスバーナーの利点や他の加熱器具との違いは何かを理解しているかを振り返らせる。（有用性） 	
	見通し	・視点：正しく安全に ⇒「①知識を持つ ②経験する」	
	情報収集	・マッチの擦り方及びガスバーナーの操作の説明を教師の演示により教示的に示す。	
	整理分析	<ul style="list-style-type: none"> 正しい手順や操作について、その意図や理由と関連付けたり、間違った操作と比較したりしながら理解させる。 ⇒加熱する目的、ガスバーナーの有用性、安全面に対する配慮の理解を高める。 	
学習展開 表検 現討	<ul style="list-style-type: none"> マッチを擦る活動を行わせる。その際、ペアを組ませて一方がマッチを擦り、もう一方はそれを観察しながら必要に応じて補助や支援を行うよう促す。 グループの中で順に一人ずつガスバーナーを操作させ、その他のメンバーは観察しながら必要に応じて補助や支援を行うよう促す。 ガスバーナーの正しい操作における相互評価を行わせる。評価内容として項目と評価規準を設け、グループ内のメンバーが同グループの操作している生徒を客観的な視点で段階評価を行わせる。その際、評価の意図として優劣をつけるためのものではなく、自分の能力を知るためのものであることを伝え、評価のための活動にならないように促す。 		
まとめ			
振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ○正しい知識を基にして操作の意図や理由を理解しながら正しく安全に操作できたか。 ○実際に器具を扱う経験を通して、操作技能を高めることができたか。 ○ペアやグループの中で補助や支援に関わることを通して、共に学び合うことの大切さに気付くことができたか。 ⇒良い姿を賞賛。好ましくなかった姿を指摘し、次回の行動に繋がるよう激励。 		

資料 2 : 《実践授業④の授業構想》

単元名 状態変化 (全 7 時間 6 / 7) 「蒸留」

ねらい	2 種類の液体の混合物から物質を分離する実験を、立案した実験計画を基に見通しを持って行い、混合液を分離する実験操作における基本的な技能を身に付けたり、結果を分析して液体を特定したりする力を身に付ける。	
めあて (課題)	沸点の違いを利用して混合液からエタノールを取り出せることを確かめよう。	
学習展開	課題設定	<ul style="list-style-type: none"> エタノールの沸点を調べる実験の映像 (エタノールを湯煎により加熱し、エタノールのみが沸騰している様子) を見せ、前時に確認した混合液からエタノールを取り出す原理について、現象として視覚的に認識させる。 前時の振り返りを行い、実験の目的と方法を確認させる。
	見通し	<ul style="list-style-type: none"> 計画を基にするよう促す。 仮説を立て、見通しを持った検証実験とする。
	情報収集	<ul style="list-style-type: none"> 実験操作の意図、留意点、効率の良い方法等を教示的に示して、十分に理解させた上で活動に入らせ、実験装置の組み立てから検証までの一連の過程を教師の指示がなくとも正しく安全に、協力して取り組むことにも意識を向けさせる。
	整理分析	<ul style="list-style-type: none"> 結果をまとめさせるために、ワークシートに表を示しておく。
	表現検討	<ul style="list-style-type: none"> 取り出した液体の物質の特定について考察を書く際に、結果を基に根拠を示しながら書くように促す。
まとめ	1 本目に取り出した液体はエタノールだと言える。なぜなら、皮膚につけるとひんやりしたから。(火を近づけると液体が燃えたから。においをかぐと特有のにおいがしたから。)	
振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ○実験計画を立案したことで、見通しを持って実験に取り組むことができたか。 ○安全面を考慮しながら計画的、協力的に実験に関わることができたか。 	

●質問紙調査 (2月実施)

I 組は、内発的動機 (目的的な学び) がより高い傾向にあるという結果となり、学級集団の立ち上げ時点 (4 ~ 7 月頃) の見取りとは異なる結果が得られた。

<p>【4 ~ 7 月の見取りから捉えた I 組の特性】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 2 分前着席の取組がなし崩し ・ 級友の呼びかけに応じない ・ 授業時の私語、目配せ ・ 手遊び ・ 姿勢の乱れ ・ 話が聞けない ・ ノートを取らない ・ 指示にない行動 ・ 教師の所作をおもしろがる ・ 仲良しグループの友人の反応を気にする <p>① 集団活動が成立していない。 ② 人権、学習意欲、活動に負の影響を与えかねない行動が多発。 ⇒ 些細な問題が起こりやすく、マイナスの相互作用が発生。粘り強く考えたり、困難な状況でも解決策を見いだそうとしたりする姿勢が乏しい。どんな活動も効果が上がらない。</p>
<p>【2 月の質問紙調査から捉えた I 組の特性】</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 知的好奇心への欲求が高い。 ○ 知的好奇心の認知が高い。 ○ 理科で学ぶことと日常生活との関連付けを行う生徒が多い。 ○ 集団内における受容感の認知が高い。 ● 有能感の認知が低い。 <p>良好な対人関係を構築、安心して学べる人的環境を整える手立てを中心に、良質な場づくりに関する指導行動により、興味のある事柄に対して自ずと深く考えたり難易度の高いものにも挑戦しようとする本来の特性が生かされた。</p>

(2) 長崎県内 X 中学校【第 3 学年 4 学級】

Y 中学校と同様の考え方で授業実践を行い、実践前後に質問紙調査を実施した。

《特筆できる項目》

「理科の授業では、わからないことがあると先生に質問できる」に対し、G 組は肯定的な回答の割合に変化がない (83%→81%) ものの、「はい」と回答した生徒に絞ると上昇 (38%→54%) した。S 組は肯定的な回答をした生徒が上昇 (43%→63%) した。また、個人の変容として、比較的大きな効果を得たと考えられる 2 名の生徒の質問紙調査の結果を示す。否定的な回答から肯定的な回答へと変容 (5→1, 4→1, 5→2) した項目が、他の生徒よりも多く見られた。A 組の生徒は、主に学習行動に対する自主性及び有能感に対して、G 組の生徒は、知的好奇心に対する欲求と自己調整行動に対して良い影響をもたらした。

資料③:「理科の授業では、わからないことがあると先生に質問できる」の肯定的な回答割合

		はい	どちらかと言えば、はい
G 組	7月	38%	45%
	11月	54%	27%
S 組	7月	13%	40%
	11月	30%	33%

資料④:効果を得た生徒の質問紙調査結果

3	4	1	20	5	1
---	---	---	----	---	---

1:はい 2:どちらかと言えばはい 3:どちらとも言えない
4:どちらかと言えばいいえ 5:いいえ

4. 考察と結論 (◇成果 ◆課題)

◇仮説①～③の指導は、一斉指導の形態で展開することで、個に対して価値理解の促進や判断基準の適切性を高めることができた。

◇「場づくり」が、教科において主体的に学ぶ資質・能力の向上に繋がることが定性的に示された。

◆質問紙調査において好ましい結果は得られず、有効な手法として定量的には示すことができなかった。

本研究に取り組む中で、学校が常に“良質な場”であり続けることの重要性に気付いた。教育を取り巻く諸課題は様々であるが、良質な場さえあれば少なからず、しかも自然と学びは生まれるだろう。その場作りには、初期段階では教師の働きかけが必要なのである。そして子どもの成長に伴い次第に教師の介入が減り、やがては“場”が子どもを成長させるに至る。このような教師の存在意義や価値、またその指導の在り方を見いだすことができた。今後の著者 (山口) の教育観の一つとしたい。

謝辞

本実践研究を行うにあたり、著者（山口）の長期にわたる実習を快く受け入れてくださり、また御指導いただきました実習校の諸先生方及び本実践研究報告の執筆にあたり、ご助言をいただきました本研究科准教授の安井暁子氏に深く感謝申し上げます。

【参考文献】

- ・ 文部科学省（2017）：新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー，平成 29 年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）における文部科学省説明資料，https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf（最終閲覧日 2021 年 3 月 31 日）。
- ・ 文部科学省（2018）：中学校学習指導要領解説 理科編，学校図書
- ・ 文部科学省（2010）：生徒指導提要，教育図書
- ・ 河村茂雄（2005）：学級担任の特別支援教育，図書文化
- ・ 河村茂雄（2013）：応研レポート No. 81，応用教育研究所
- ・ 河村茂雄（2012）：Q-U 式学級集団づくりのゼロ段階，図書文化
- ・ 櫻井茂男（2009）：自ら学ぶ意欲の心理学，有斐閣
- ・ 坂本昇一（1990）：生徒指導の機能と方法，文教書院
- ・ アーサー・J. ジョーンズ（1963）：生徒指導の原理
- ・ 大分県教育委員会（2019）：「新大分スタンダード」リーフレット