

3-1

教師の指導力と子どもの総合学力との関係

ベネッセ教育総研主任研究員 田中 勇作

はじめに

第2章では、今回の「学力向上のための基本調査2004」を通して明らかとなった子どもの総合学力の実態、学校における学力向上に対する各種取り組み状況、および教育に対する保護者の意識や働きかけについて、個別にその傾向や課題を見てきた。

本章では、第1章および第2章で述べた、今回の「基本調査2004」における6つの基本仮説について、「子どもの総合学力」と「教師の指導力」、「家庭の教育力」、

および「学校の経営力」とのクロス分析を通して検証するとともに、子どもの総合学力向上に関わる「総合教育力」の在り方について若干の考察を加えていく。

なお、本章での基本仮説の検証や分析に際しては、第2章1節の末尾に示すような指標やレベル分けの基準を用いており、特に記載のない限り、本報告書の記載内容に共通するものとなっていることをここで改めて述べておく。

1 教師の日々の指導の方法やスタイルの違いが、子どもの学力差異として現れている

まず、「教師の指導力は複数の機能から構成され、子どもの総合学力の育成に複合的な影響を及ぼしている」という基本仮説1について見ていく。第2章1節で述べたように、「総合学力研究会」(以下、本研究学会と略)では、「教師の指導力」をFANモデルに沿って操作的に定義し、6つの観点から86項目を設定し、4件法で教師の自己評価を得た。

図表3-1-1は、それらの項目に対する教師の回答状況と各教師が前年度担当した子どもたちの「教科総合スコア(偏差値換算)」との関係を示したものである。各項目について、「とてもあてはまる」および「まああてはまる」と回答した教師を「肯定群」、「あまりあてはまらない」および「まったくあてはまらない」とした教師を「否定群」に分類し、肯定・否定各群の教師が前年度担当した子どもの教科総合スコアの平均を比較している。なお、この図表では、紙面の都合上、FAN6観点につき特徴的な項目を3つずつ抽出しているが、他のほとんどの項目において子どもの教科総合スコアは「肯定群>否定群」となる傾向が認められた。(3学年とも「肯定群<否定群」となった項目は、「朝学習や朝読書の時間を通して、学習に向かう姿勢づくりを大切にしている。」「一人

ひとりの子どもの宿題の点検や、作文・感想文の添削指導等をていねいに行っている。」「授業中や宿題で、ドリルや反復練習を行うなどして、知識や技能の定着と習熟を図っている。」「のわずか3項目であった。)

この図表からも明らかのように、本研究会で「教師の指導力」を示す要件として協議・設定したこれらの項目に対して肯定的な回答をしている教師(肯定群)が指導してきた子どもにおいては、そうでない教師(否定群)が指導してきた子どもに比べると、教科総合スコアが有意に高くなる傾向が統計的に認められ、子どもの学力に大きな影響を及ぼしている「教師の指導力」とはこうした複数の要素や機能から成り立っていることが確認できた。

さて、前述したように、この図表には「特徴的な項目」を抽出し載せているが、以下の3つの観点から「特徴的項目」を抽出した。

- ①学年が下がるほど、肯定群>否定群の差異が大きくなる項目(学年が下がるほど、教科学力向上により大きな影響を及ぼすと考えられる項目)
- ②学年が上がるほど、肯定群>否定群の差異が大きくなる項目(学年が上がるほど、教科学力向上により大きな影響を及ぼすと考えられる項目)

図表 3-1-1 教師の指導力に関する項目に対する回答状況と子どもの教科学力の関係

カテゴリー	設問番号	設 問 項 目	教師群	教科総合スコア		
				小4	小6	中3
学習の土台づくり (FS)	問3①	本物に触れ、感動を体感するような機会や体験を豊富に用意している。	肯定	49.7	52.6	52.8
			否定	48.3	48.6	50.4
			検定		*	
	問3⑤	公共心や規範について考えさせたり、身に付けさせたりするための実践指導の機会を設けている。	肯定	49.1	51.4	52.5
			否定	49.7	47.3	49.3
			検定		*	*
問3⑬	子どもたちが気持ちよく授業に取り組めるように、教室内外の清掃や整理整頓をきちんと行うように指導している。	肯定	50.2	51.3	51.6	
		否定	42.9	47.5	60.9	
		検定	*	*		
指導の土台づくり (FT)	問4②	各単元における学習目標と評価規準を明確にした上で、目標達成に必要な具体的な教材や活動を指導計画に組み込んでいる。	肯定	50.0	51.4	52.3
			否定	46.1	49.8	50.3
			検定			
	問4⑥	教科書や板書では伝えにくい内容を、パソコン等による映像を用いるなどして、分かりやすく提示するようにしている。	肯定	54.1	54.4	57.2
			否定	47.6	48.4	50.0
			検定	*	*	**
問4⑨	ファイルなどを使って、プリントやテスト、作品等をきちんと整理・活用するように指導している。	肯定	50.4	52.0	52.3	
		否定	45.9	47.6	50.4	
		検定	*	*		
プロジェクト的指導 (AS)	問6④	教科指導の中にプロジェクト学習の要素を導入して、課題探究型の授業実践に取り組んでいる。	肯定	50.5	54.9	53.5
			否定	47.6	46.6	50.0
			検定		**	*
	問6⑧	聞き手がきちんと内容を理解し、納得できるようにプレゼンテーションすることを子どもに常に意識させる指導をしている。	肯定	50.3	52.7	53.1
			否定	46.7	47.5	48.9
			検定		*	*
問6⑮	複数教科の関連する内容を総合的に取り扱うなど、合科的な指導を試みている。	肯定	50.9	56.7	53.4	
		否定	46.6	46.6	50.6	
		検定	*	**	*	
プログラムの指導 (AT)	問5③	どの子どもにも自分の意見や考えを発表させたり、作業や実習をさせたりして、全員が学習に参画できる少人数指導を行っている。	肯定	50.4	50.5	50.9
			否定	47.7	46.0	51.3
			検定		*	
	問5⑧	生活や社会との関わりを意識させて、子どもの関心・意欲・態度をより高次な事象にまで高めさせる指導を行っている。	肯定	50.8	54.3	52.3
			否定	44.8	46.3	51.4
			検定	*	*	
問5⑫	「課外での学習」も単なる自習に終わらせずに、学習結果を指導者が点検・評価している。	肯定	49.6	53.1	52.5	
		否定	46.7	45.9	51.7	
		検定		**		
学習ガイダンス (NS)	問7④	望ましい学習法やノートの取り方、調べ学習の方法などを随時指導し、個別に相談にのっている。	肯定	49.1	52.1	52.3
			否定	48.8	46.5	50.3
			検定		*	
	問7⑨	単元ごとの評価規準や評価の場面、方法等について、子どもたちに具体的に示し、学習への意識づけをしている。	肯定	53.0	52.8	51.9
			否定	46.3	49.2	51.4
			検定	**		
問7⑩	それぞれの教科学習の内容が、暮らしの中でどのように役立っているかを実感させている。	肯定	52.0	54.0	51.6	
		否定	45.3	47.9	51.8	
		検定	**	*		
形成的評価と指導 (NT)	問8②	自己評価の観点や方法、目的を理解させるとともに、自己評価力の育成に取り組んでいる。	肯定	50.7	52.9	53.2
			否定	47.4	46.1	48.3
			検定		**	**
	問8③	子ども間の相互評価などを通して、自分の強みや弱みを相対化して見つめさせる指導を行っている。	肯定	51.5	52.9	54.0
			否定	46.8	48.0	48.2
			検定	*	*	**
問8⑧	課題探究等の長期にわたる活動では、中間報告や自己評価の場を設けて、今後の活動の見直しやアドバイスを行っている。	肯定	51.5	53.9	53.5	
		否定	45.6	46.4	49.2	
		検定	*	**	*	

※上記表中「検定」欄は、肯定・否定両群の教師が担当した子どもの各スコアの差が統計的に有意であることを示す。（*；5%水準、**；1%水準）

③どの学年においても、肯定群>否定群に同程度の差異が認められる項目(学年に関わらず、子どもの教科学力向上に大きな影響を及ぼすと考えられる項目)

そこで、これらの3つの観点から、「教師の指導力」と子どもの学力との関係について若干の考察を加える。

1 学年が下がるほど、教科学力向上により大きな影響を及ぼす項目

まず、問3⑬「子どもたちが気持ちよく授業に取り組めるように、教室内外の清掃や整理整頓をきちんと行うように指導している」という項目が挙げられる。学力向上フロンティア校の実践報告等を見ても、こうした観点から学力向上について言及している例はあまりないが、本研究会が実施した「学力向上のための基本調査 2003」では、「学習に際して身の回りの整理整頓ができていない子どもほど教科学力が高い」という傾向を確認しており、そうした「学びの基礎力」を教師が意図的に育成していくか否かによって、子どもの教科学力に差異として現れてくることが確認された。そして、この傾向は小4生で最も顕著であるが、小6生では差異は小さくなり、中3生では逆転が起きている。こうしたより基礎的な「学びの基礎力」の育成は低学年での指導がより有効であることを示唆している。(この逆転現象が、中3生

では清掃や整理整頓の指示をすると教科学力が下がるということを意味するものではない。)

また、問7⑩のように「学習の内容や役立ちを、生活や社会と結びつけて指導する」項目においても、教科学力に対する影響度は学年が下がるほど顕著に大きくなる傾向が認められた。「学校で学ぶ(学んだ)こと」と「生活や社会で役立ち感」の乖離については、古くはルソーの「エミール」でも言われてきたことであるが、その傾向はより低年齢化しており、「学びからの逃避」の若年化傾向が、先の「基本調査 2003」の結果からもうかがえる。

そして、「学習の役立ち感を認め、学習内容を生活や社会等との関連で捉えている子どもほど教科学力が高い」という本研究会の調査知見からも、低学年からのこうした指導の重要性や効用が改めて明らかとなった。

2 学年が上がるほど、教科学力向上により大きな影響を及ぼす項目

逆に、問8②や問8③のように「自己評価の育成や他者評価を通して、自らの強みや弱みを相対化し、自己を見つめさせる」という指導は、学年が上がるにつれて、教科学力向上に及ぼす影響が高くなる傾向が顕著に認められる。「自らの学習・理解状況を振り返り、次になすべき課題を知り、目標に向かってがんばる子どもほど教科学力が高い」という本研究会の知見に加え、高校生の学力形成における「自己知の育成」や「メタ認知の重要性」について長年にわたって調査研究をつづけているベネッセ教育総研所長高田正規の各種データからも、こうした指導が自我の確立が重要な発達課題となる青年前期以降において極めて重要となっていることが改めてうかがえる。

また、問6④の課題探究型の授業実践については、

肯定群>否定群の最も顕著な差異は小6生に見られるものの、中3生での差異も有意に大きい。後述するように、一般に、学習者の成長に伴い、その学習スタイルは「カリキュラム志向型」から次第に「課題志向型」へとその比重を変え、その展開は「教授者主導」から「学習者主導」へ、その内容は「基礎基本の習得」から「課題探究・解決」へと変化していくとされており、12、13歳ころまでは生物学でいう「受容体」の基盤を主にそうした「カリキュラム志向型」の教育活動を通じて形成していくことが重要とされるという考え方に立つと、そうした「課題探究型」の学習・指導の成果や効用はどちらかという学年が上がるほどより大きくなると推察されよう。

3 学年に関わりなく、教科学力向上により大きな影響を及ぼす項目

さて、この観点からはまず、問4⑥「教科書や板

書では伝えにくい内容を、パソコン等による映像を

用いるなどして、分かりやすく提示するようにしている」という項目が上げられる。小4、小6、中3各学年共に、本項目においては「肯定群>否定群」の傾向には有意な差異が認められ、後述するようにIT活用が教科学力向上に役立つという側面を示している。五感を通して得る情報量のうち、視覚的情報の割合は8割と圧倒的に高いことはよく知られているが、「最近の子どもの思考形態は、従来の言語を媒介としたものから、映像を媒介したものへと変化しつつある」という仮説を打ち出している研究者もおり、そういった観点からも教材提示の工夫は「指導の土台づくり」における古くて新しい重要なテーマと言えるのではないだろうか。

また、問6⑧「聞き手がきちんと内容を理解し、納得できるようにプレゼンテーションすることを子どもに常に意識させる指導をしている」という項目も、

学年に関わらず教科学力に比較的大きな影響を及ぼしている。このことは実は、先の間4⑥の裏返しとも言え、話言葉のみによる情報伝達ではなく、視覚的・体験的な要素も含め、自らの考えや意見等を他者に効果的に伝達し、相手の行動変容を目指すコミュニケーション能力スキルが一層求められる社会においては、それに対応する指導側のプレゼンテーション力(ITを活用したもののみでなく)の向上は自ずと不可欠なものになってきていると言えよう。

また、問8⑧「課題探究等の長期にわたる活動では、中間報告や自己評価の場を設けて、今後の活動の見直しやアドバイスをを行っている」という項目も学年に関わらず大きな影響を及ぼしており、評定のための総括的評価から、形成的評価や指導と評価の一体化の充実へとといった発想の転換の重要性を示唆したものと言えるのではないだろうか。

2 「FAN総合スコア(教師の指導力)」と子どもの総合学力との関係について

1 教師の指導力を測る「FAN総合スコア」の尺度構成

これまで見てきたように、子どもの教科学力の育成においては、教科指導と直接的に関わるもの(FANモデルでは「学習指導の方法(Approach)」に対応)だけでなく、「授業の土台づくり(Foundation)」や「学習の方向付け(Navigation)」といった観点からの教師の様々な働きかけが関わっており、それぞれの働きかけの教科学力に対する影響の大きさや、子どもの発達段階によって効用に違いが存在することが確認された。

ただ、実際の指導場面を考えると、教師はこうした働きかけを一つひとつ単独で行っているのではなく、その場の状況や目的に応じて複数の働きかけを複合的・選択的に行っており、それらの総体が教師の指導力として子どもに影響を及ぼしていると考えるのが妥当であろう。しかし、86におよぶ全ての項目の影響やその組合せによる影響について分析することは現実的ではない。

そこで、86項目の働きかけの中から、FANの6つの観点について、子どもの教科学力に対して強い影響を持つ項目を抽出し、その総合スコアをもって「教師の指導力」として操作的に定義(「教師の指導力」

の尺度構成)した上で、教師の働きかけをいくつかのパターンとしてモデル化し、子どもの学力にどのような影響を及ぼしているのかを探ることとした。

尺度構成に際して、まず86項目の働きかけを因子分析したところ、詳細については割愛するが、「学習指導の工夫(第1因子)」「学級経営の視点(第2因子)」「指導と評価の一体化(第3因子)」および「個別化指導(第4因子)」という4つの因子が抽出された。本研究会の提唱するFANモデルに従えば、第1因子は「学習指導の方法(Approach)」、第2因子は「授業の土台づくり(Foundation)」、第3因子は「学習の方向付け(Navigation)」、そして第4因子は「学習指導の方法」の中の「プログラムの指導(AT)」にそれぞれ80%以上の精度で対応することが確認でき、FANモデルに沿った教師の働きかけに関する設問項目の設計上の妥当性は概ね確認できた。

次に、86項目全てについて、子どもの教科総合スコアとの相関を算出し、有意な正の相関が認められる項目の中から、**図表3-1-2**に示すように各観点について上位4項目(計24項目)を抽出した。

図表 3-1-2 「教師の指導力」を測る 24 項目

カテゴリー	設問番号	設問項目	設問番号	設問項目
学習の土台づくり (FS)	問3①	本物に触れ、感動を体感するような機会や体験を豊富に用意している。	問3⑦	ペア学習やグループ学習等の形態を柔軟に取り入れて、子ども同士が学び合い、教え合う活動の充実に取り組んでいる。
	問3⑤	公共心や規範について考えさせたり、身に付けさせたりするための実践指導の機会を設けている。	問3⑨	定期的に面談や意識調査などを行い、子ども一人ひとりの実態や個性を客観的に把握し、個を生かす学級集団作りに取り組んでいる。
指導の土台づくり (FT)	問4②	各単元における学習目標と評価規準を明確にした上で、目標達成に必要な具体的な教材や活動を指導計画に組み込んでいる。	問4⑧	多様な解答例や模範となるノート等を、クラスで回覧したり、掲示したりしている。
	問4⑥	教科書や板書では伝えにくい内容を、パソコン等による映像を用いるなどして、分かりやすく提示するようにしている。	問4⑪	セミナーや研究会に自主的に参加したり、教育関連の書籍を読むなどして、教師としての資質・技能を高めることに努めている。
プロジェクト的指導 (AS)	問6④	教科指導の中にプロジェクト学習の要素を導入して、課題探究型の授業実践に取り組んでいる。	問6⑩	調べたり、考えたりしたことを互いに伝え合うことで、新たな気づきを得たり、思考を練り上げたりする活動を重視している。
	問6⑥	IT機器を情報の収集分析や思考のツールとして取り入れて、課題探究の過程で積極的に活用させている。	問6⑮	複数教科の関連する内容を総合的に取り扱うなど、合理的な指導を試みている。
プログラムの指導 (AT)	問5⑧	生活や社会との関わりを意識させて、子どもの関心・意欲・態度をより高次な事象にまで高めさせる指導を行っている。	問5⑫	「課外での学習」も単なる自習に終わらずに、学習結果を指導者が点検・評価している。
	問5⑨	グラフの読み取り等に関わる数学の知識や技能を先取りして指導し、社会や理科での資料活用能力をより確かなものにしていく。	問5⑭	計算や漢字等の習得が不十分な子どもへの指導に際しては、当該の学年にこだわらずに、学年をさかのぼって指導をしている。
学習ガイダンス (NS)	問7④	望ましい学習法やノートの取り方、調べ学習の方法などを随時指導し、個別に相談にのっている。	問7⑥	IT機器の扱い方や、情報収集の仕方、レポートのまとめ方等のスキルに関するハンドブックを作成し、子どもに活用させている。
	問7⑤	「学習のてびき」などを作成し、望ましい学習方法や授業に臨むルールなどを指導している。	問7⑨	単元ごとの評価規準や評価の場面、方法等について、子どもたちに具体的に示し、学習への意識づけをしている。
形成的評価と指導 (NT)	問8①	振り返りノートなどで、毎時間の自分の学習状況や成果を振り返らせ、つまずきや成長に気づかせるようにしている。	問8⑥	評価規準や判断基準を活用しながら、子どもと一緒に学習の成果と今後の課題を確認している。
	問8②	自己評価の観点や方法、目的を理解させるとともに、自己評価力の育成に取り組んでいる。	問8⑧	課題探究等の長期にわたる活動では、中間報告や自己評価の場を設けて、今後の活動の見直しやアドバイスをやっている。

各項目に対する回答について「とてもあてはまる；4」「まああてはまる；3」「あまりあてはまらない；2」「まったくあてはまらない；1」としてスコア化し、各教師について24項目の合計スコアを算出し、「教師の指導力(FAN)総合スコア」とした。なお、尺度構成に用いた24項目は、前掲の図表3-1-1に示した項目と重なるものがあるが、追加されたり削除されたものもあることを念のため付記しておく。

なおFANモデルにおいては、「教師の指導力」は教科学力のみでなく、学びの基礎力や生きる力をも含めた子どもの「総合学力」全体の向上に資するもの

と定義しており、本来ならば、そうした三者の学力を一つの尺度に合成した「総合学力スコア」を目的変数とし、有意な正の相関が認められる教師の働きかけを抽出し、「教師の指導力総合スコア」として尺度構成すべきであろう。しかし、今回の報告では「教科学力スコア」のみを目的変数とした尺度構成を行っており、「総合学力スコア」の適切な尺度構成とそれに基づく分析は、今後の研究課題と考えていることを付記しておきたい。(以下、DIP、MOREの尺度構成についても同様)

2 「教師の指導力総合スコア」が高い教師が担当した子どもほど、「総合学力」は高い

図表3-1-3は、前述の方法によって算出した教師の観点別指導力スコアを元に、各教師を「指導力スコア」の大きさによって、上位群・中位群・下位群の3群に分類し、各群の教師が前年度担当した子どもたちの教科総合スコア(偏差値換算)の平均を学年ごとに算出したものである。

なお、教師の3分類化に際しては、「指導力スコア」

を学年ごとに偏差値換算し、偏差値60以上を「上位群」、40～60未満を「中位群」、40未満を「下位群」として分類し、構成比率はそれぞれ、およそ15%、70%、15%となっている。また、表中右欄の「上・下群間の差異(検定)」の数値は、「指導力スコアが上位群に分類された教師が前年度担当した子どもの教科総合スコアの平均」から、同じく下位群教師が担

当した子どもの教科総合スコア平均を引いた差異を示し、()内の記号は、その差異が統計的にどの程度有意であるかを示している。(* ; 5%水準、** ; 1%水準で有意差が認められることを示す。)

さて、この図表から明らかなように、一部を除き、どの学年においても、教師の指導力の6つの観点で子どもの教科総合スコアは「上位群 > 中位群 > 下位

群」となり、上・下群間には統計的に有意な差異が認められた。

また、**図表3-1-4**は、24項目からなるFAN総合スコアと子どもの教科総合スコアの関係を図表化したものであるが、この図表からも尺度構成により算出した「教師の指導力」スコアが高いほど、子どもの教科学力は高いことが見てとれる。

図表3-1-3 「教師の指導力」観点別スコアと教科学力スコアのクロス

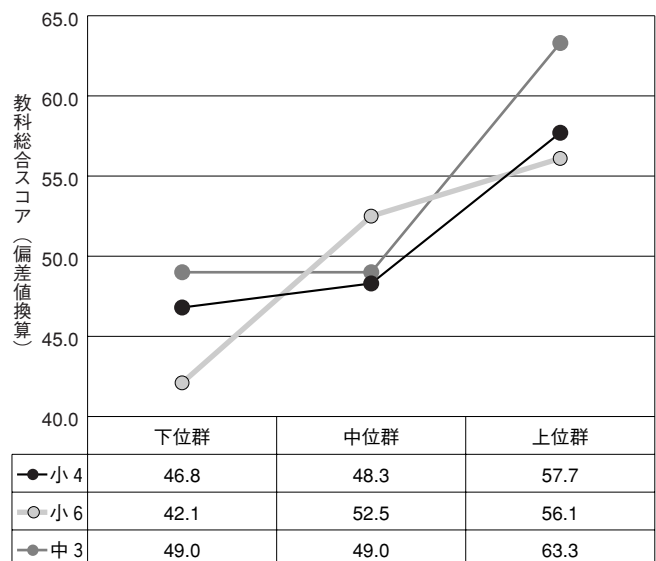
	教師の指導力 3分類		指導力下位群	指導力中位群	指導力上位群	上・下群間の 差異(検定)
	学年					
学習の土台づくり (FSスコア)	小4生		47.8	49.6	51.0	3.2
	小6生		46.7	52.5	47.2	0.5
	中3生		48.4	50.5	58.1	9.7 (*)
指導の土台づくり (FTスコア)	小4生		49.3	48.0	53.4	4.0
	小6生		44.5	49.3	62.9	18.4 (*)
	中3生		50.1	48.7	68.5	18.3 (*)
プロジェクト的指導 (ASスコア)	小4生		44.9	48.1	57.4	12.5 (**)
	小6生		44.0	51.0	58.6	14.6 (**)
	中3生		39.1	49.7	69.7	30.6 (**)
プログラムの指導 (ATスコア)	小4生		45.2	48.2	54.0	8.7 (**)
	小6生		44.8	52.0	55.7	10.9 (**)
	中3生		53.6	50.7	51.6	-1.9
学習ガイダンス (NSスコア)	小4生		46.4	47.4	54.7	8.3 (**)
	小6生		47.0	51.6	51.2	4.2
	中3生		50.1	49.0	66.6	16.4 (**)
形成的評価と指導 (NTスコア)	小4生		48.4	48.1	54.4	6.0
	小6生		42.4	52.7	45.7	3.3
	中3生		48.9	50.2	58.9	10.0 (**)
教師の指導力 (FAN総合スコア)	小4生		46.8	48.3	57.7	10.9 (**)
	小6生		42.1	52.5	56.1	14.0 (**)
	中3生		49.0	49.0	63.3	14.3 (*)

※上記表中「検定」欄は、指導力上位群と下位群の教師が担当した子どもの各スコアの差が統計的に有意であることを示す。(* ; 5%水準、** ; 1%水準)

更に、教師の指導力と子どもの「学びの基礎力」、並びに教師の指導力と子どもの「生きる力」の関係を示した**図表3-1-5**においても、ほぼ同様の傾向が見られ、「教師の指導力」を操作的に定義した限りにおいては、当初設定した「教師の指導力は複数の機能から構成され、子どもの総合学力の育成に複合的な影響を及ぼしている。」という基本仮説1は検証されたと考える。

なお、以降の各章・節において、「教師の指導力」について言及する場合は、特に説明のない限り、本節で定義した24項目の教師の働きかけの設問に対する教師の回答結果に基づくものとなっていることをここでお断りしておく。

図表3-1-4 「教師の指導力」と教科学力の関係



図表 3-1-5 「教師の指導力」領域別スコアと学びの基礎力および生きるカスコアのクロス

	教師の指導力 3分類 学年	学びの基礎力スコア				生きるカスコア			
		指導力 下位群	指導力 中位群	指導力 上位群	上・下群間の 差異(検定)	指導力 下位群	指導力 中位群	指導力 上位群	上・下群間の 差異(検定)
学習の土台づくり (FSスコア)	小4生	49.6	50.4	50.6	1.0	50.4	49.3	50.5	0.1
	小6生	47.4	51.1	53.4	6.1	49.1	49.3	53.5	4.4
	中3生	53.0	51.0	50.2	-2.8	52.9	51.1	50.5	-2.3
指導の土台づくり (FTスコア)	小4生	45.3	51.3	49.3	4.0	45.6	50.8	49.7	4.1
	小6生	42.8	50.3	54.1	11.3 (*)	46.4	49.1	52.5	6.1
	中3生	52.8	51.3	49.1	-3.7	54.2	51.1	50.4	-3.9
プロジェクト的指導 (ASスコア)	小4生	49.0	50.8	51.1	2.1	47.5	50.8	51.1	3.6
	小6生	41.9	50.3	56.4	14.4 (**)	43.3	49.0	57.4	14.1 (**)
	中3生	45.6	51.0	57.0	11.3 (*)	48.4	50.7	58.0	9.6 (*)
プログラムの指導 (ATスコア)	小4生	42.6	51.4	52.5	10.0 (*)	40.9	50.8	52.8	11.9 (**)
	小6生	50.8	48.7	53.1	2.3	49.6	47.6	53.3	3.6
	中3生	49.0	50.5	58.5	9.5	49.3	50.3	60.8	11.5 (*)
学習ガイダンス (NSスコア)	小4生	45.7	49.3	54.7	9.0 (**)	43.9	49.1	54.5	10.7 (**)
	小6生	42.7	50.8	54.2	11.5 (**)	44.6	49.2	53.1	8.5 (**)
	中3生	54.1	50.2	54.0	-0.1	54.4	50.1	55.2	0.8
形成的評価と指導 (NTスコア)	小4生	46.5	51.2	51.7	5.2	47.1	50.5	51.5	4.4
	小6生	48.2	50.7	44.3	-3.9	46.6	49.7	47.4	0.9
	中3生	51.9	51.0	51.3	-0.6	50.6	51.6	51.9	1.3
教師の指導力 (FAN総合スコア)	小4生	50.3	49.9	56.0	5.8 (*)	48.9	49.1	57.5	8.6 (*)
	小6生	43.4	50.4	60.1	16.7 (**)	42.6	49.5	59.6	17.0 (**)
	中3生	44.0	52.5	51.0	7.0 (*)	43.9	52.5	52.0	8.1 (*)

※上記表中「検定」欄は、指導力上位群と下位群の教師が担当した子どもの各スコアの差が統計的に有意であることを示す。(※：5%水準、**：1%水準)

3 子どもの教科学力に対する「教師の指導力」の影響度について

1 FAN6 観点別影響度

以上、6つの観点・機能からなる「教師の指導力」は、子どもの教科学力のみならず、それを支え、相互に高め合う「学びの基礎力」や「生きる力」に対しても正の相関を示すことを確認してきた。しかし、本節の①の1でも見たように、教師の指導力を構成する各要素には、「教科学力」との間に有意な相関が認められない項目や、子どもの発達段階によって影響度の異なる項目もある。

実際の指導場面を考えると、小学校低学年の子どもに対する指導と中学校高学年に対するそれとは自ずと異なっており、同じ学年であっても、子どもの実態や状況によって注力すべき指導の観点や方法、あるいはその順序が異なってくることは容易に想像がつく。

つまり、学校や子どもの実態に沿った、具体的な学力向上を目指す上からは、教科学力の育成に関わりのある全ての項目(指導力)を総花的に高めようとするのは現実的ではなく、教科学力への影響度の強弱や課題解決の緊急度合い、取り組み状況や成果といった観点から、優先順位なり絞込みといった現実的な視点と戦略が必要となってくる。

そこで、前回の「基本調査2003」でも用いた数量化I類という多変量解析の手法を用いて、「教科学力」に対する「教師の指導力」の構成項目の影響度の強さを学年ごとに算出し、子どもの各発達段階において、より重要となる「教師の指導力」とはどのようなものかを探ることとした。

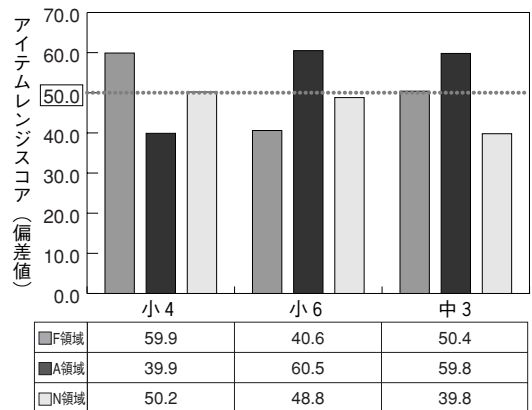
図表 3-1-6は、「教師の指導力(FANモデル)」における「授業の土台づくり(Foundation)」「学習指導の方法(Approach)」「学習の方向づけ(Navigation)」の3領域のスコアが子どもの教科総合スコアに及ぼす影響度を示したもので、数量化I類で算出したアイテムレンジ本来の意味合いとはずれるがアイテムレンジスコアを便宜的に偏差値変換し、学年間比較できるようにしている。ここでは数量化I類およびアイテムレンジについての詳細は割愛するが、その値が大きいほど影響度が強いと考えていただきたい。(なお、今回の数量化I類の結果においては、各カテゴリーと教科総合スコアとの間には正の相関が確認されていることを付記しておく)

たとえば、小4生では「授業の土台づくり;F」に関するアイテムレンジは59.9、「学習指導の方法;A」は39.9、「学習の方向づけ;N」は50.2となっているが、このことは教科学力への影響度が「授業の土台づくり」>「学習の方向づけ」>「学習指導の方法」という関係にあることを示す。

同様に、小6生では、「学習指導の方法(60.5)」>「学習の方向づけ(48.8)」>「授業の土台づくり(40.6)」の順に、中3生では、「学習指導の方法(59.8)」>

図表 3-1-6

教科学力に対するFAN3要素別の影響度



「授業の土台づくり(50.4)」>「学習の方向づけ(39.8)」の順に教科学力に対して影響を及ぼしていることを意味する。

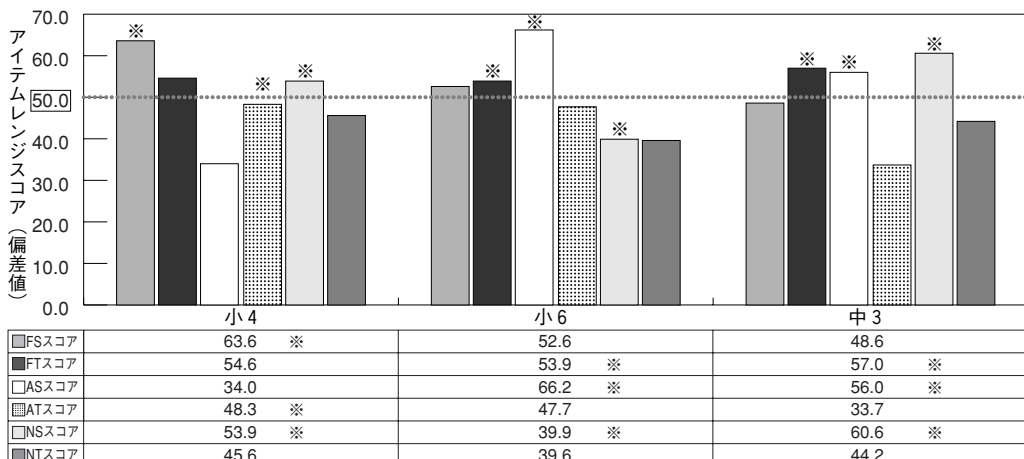
これらのことをまとめると、「教科学力の育成に関して、小4生では『授業の土台づくり』の影響度が最も強く出現する一方、小6生や中3生では『学習指導の方法』の影響度が最も強くなる」ということであり、教科学力の向上に向けて、学年に応じて重視すべき「教師の指導力」の在り方を考える上での一つの視点を示唆していると考えられる。

2 学年別に見た「教師の指導力」の在り方

そこで、FANモデルの6つの観点点が教科学力に及ぼす影響度を示した**図表 3-1-7**から、学年

による「教師の指導力」の在り方をもう少し詳しく見てみたい。

図表 3-1-7 教科総合スコアに対するFAN6観点別の影響度



さて、図表を見ると、小4生において影響度の高い観点は、FS、FT、NSであり、効率面からしても、これらの3観点に特化した指導を行うことが得策ではないかと考えられるが、実は、後述するようにF・A・Nの3領域のバランスがとれた指導が重要であり、どれかの領域に偏った指導では偏差値50の壁を越えられないことがデータから明らかになっている。

そこで、この図表では、F・A・Nの3領域のバランスを保ちながら、領域ごとにより影響度の強いものを選択するとともに、学年による教師の指導力の在り方の違いをより際立たせるという目的のもと、F・A・Nの各要素ごとにS要因(支援)とT要因(指導)のどちらがより優勢となっているかという観点から、FS対FT、AS対AT、NS対NTでアイテムレンジを比較し、影響度の大きい方に※をつけている。

この図表に基づき、各学年において発揮すべき教師の指導力の在り方をまとめると、以下のようになる。なお、網掛け部分は各学年で最も影響度の強い観点を示している。

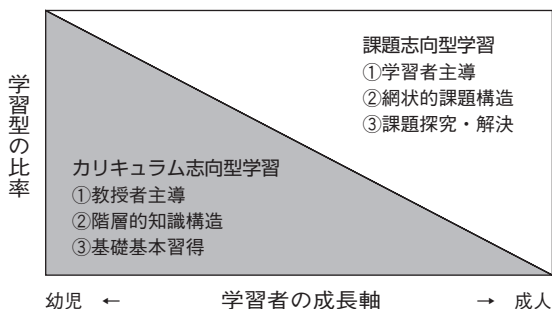
指導力 学年	授業の土台づくり (F)	学習指導の方法 (A)	学習の方向付け (N)
小4	学習の土台づくり (FS)	プログラムの指導 (AT)	学習ガイダンス (NS)
小6	指導の土台づくり (FT)	プロジェクト的指導 (AS)	学習ガイダンス (NS)
中3	指導の土台づくり (FT)	プロジェクト的指導 (AS)	学習ガイダンス (NS)

ここで、上記の結果について若干の考察を加える。まず、「授業の土台づくり」として、小4では「学習の土台づくり；FS」の影響度が突出しているが、小6・中3では「指導の土台づくり；FT」の影響度が相対的に強くみられる。ただ、小6ではFS、FTの影響度が拮抗しており、小4と中3の中間的傾向を示す。このことは、学年が下がるほど担当教師に対しては教科指導力はさることながら、子どもの学習に向かう基本的な構えや意欲といった側面の指導が期待され、学年が上がるほど教科内容の高度化に伴う教科指導の専門性が一層期待されるという一般的な傾向とも矛盾しない。

次に、「学習指導の方法」に関して、小4では「プログラムの指導；AT」の影響度が相対的ながらも強く

なる一方、小6・中3では「プロジェクト的指導；AS」の影響度が強くなり、その差異は顕著となっている。このことから、小4生において課題探究型の学習指導の効果はあまり期待できないと判断することは妥当ではないが、少なくともこの段階においては、「プログラムの指導；AT」の方が子どもの教科学力の向上に及ぼす影響度は強いと言える。

下図は筆者の考える2つの学習スタイルの比率が学習者の成長に応じてどのように変化するかを模式的に示したものである。筆者は、学校教育における伝統的な指導学習形態を「カリキュラム志向型学習」として捉え、階層的に体系化された知識構造(カリキュラム)に沿って、教授者の主導のもとに、基礎基本となる知識や技能を習得する学習と定義する。また、FANモデルにおける「プログラムの指導」は、この学習形態を効率的・効果的に行うための方略と言える。



一方、「課題志向型学習」とは、ある課題状況のもとに、学習者が解決の見通しを持ち、自らが主体的に課題の解決・探究に取り組む活動であり、最近では「プロジェクト学習」として学校教育においても盛んに実践がなされるようになったが、本来はある課題(目標)の解決・達成に向けて、明確な計画(目的意識)のもとに行う活動がベースとなっている。そのため、そこには習得すべき体系化された共通カリキュラムは存在せず、それぞれの課題に関わる固有で複合的なネットワーク型の課題状況や解決への手がかり(情報)が存在するにすぎない。(ただし、存在はするが、多くの場合、自らが探し出す必要があり、しかも、「正解」が存在しないことも往々にしてある)そして、FANモデルの「プロジェクト的指導」は、この学習形態を教科指導の中に有効に導入し実践するための方略と言える。

さて、人間の生涯にわたる学習行動をこれら2つの志向型で捉え、幼児期から成人に至る過程でどちらの志向型が優勢となるかを考えると、学齢期では「カリキュラム志向型学習」の比率が高いが、社会に出てからは「課題志向型学習(活動)」の比率が高くなっていくと言える。

話を元に戻すと、今回の調査データからだけでは決して断言はできないが、子どもの抽象的思考能力の高まりや自我と社会の相対化が始まり、それに伴う学習の内容の抽象化・広域化・複合化が進むとされる小学校高学年を境に、「学習指導の方法」において重視される(あるいは当該学年における教科学力育

成への影響度が強い)指導の比率が「プログラムの指導」から「プロジェクト的指導」へと移っていくことを示唆していると言える。

最後に、「学習の方向づけ」としては、小6では僅差ながらも各学年ともに「学習ガイダンス; NS」の影響度の方が強く現れているが、学習指導要領の改訂を期にここ数年、「学び方を学ぶ」「学ぶことの意義の理解」といった「ガイダンス機能」の充実が求められ、小・中・高校の各段階で様々な実践の成果が生まれていることもあり、今後そうした実践の工夫や成果がより多くの学校現場に導入されていくことが期待される。

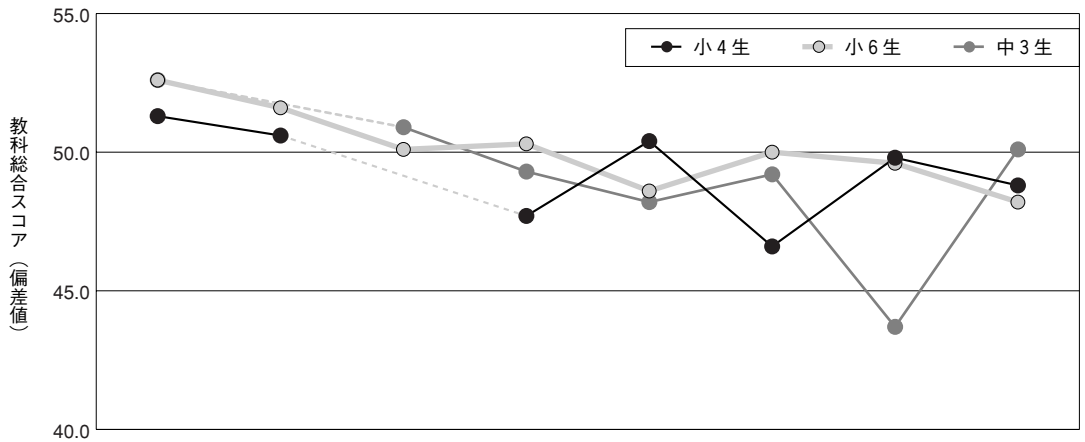
4 バランスのとれた指導が子どもの総合学力を高める

1 F・A・Nのバランスについて

以上、各学年の子どもの教科学力に対して「教師の指導力」の各領域・観点がどの程度の影響を及ぼすか、そして、その結果を基に各学年における教科学力の向上において効果的と考えられる「教師の指導力」の在り方について若干の考察を行った。その

際に、「実は、後述するようにF・A・Nの3観点のバランスのとれた指導が重要であり、どれかの観点に偏った指導では偏差値50の壁を越えられないことがデータから明らかになっている」という旨を述べたが、ここでその具体的なデータを示すこととする。

図表3-1-8 FAN3領域スコアの8パターンによる教科総合スコアの比較



パターン	A	B	C	D	E	F	G	H
Fスコア	○	○	○	×	○	×	×	×
Aスコア	○	○	×	○	×	○	×	×
Nスコア	○	×	○	○	×	×	○	×
教科総合スコア								
小4生	51.3	50.6	—	47.7	50.4	46.6	49.8	48.8
小6生	52.6	51.6	50.1	50.3	48.6	50.0	49.6	48.2
中3生	52.6	—	50.9	49.3	48.2	49.2	43.7	50.1
タイプ構成比率								
小4生	32.5%	13.5%	0.0%	3.7%	4.6%	9.5%	4.4%	31.8%
小6生	31.9%	3.6%	4.4%	8.8%	9.6%	10.5%	6.2%	25.1%
中3生	34.6%	0.0%	12.1%	3.1%	14.4%	18.2%	5.4%	12.2%

前ページの**図表 3-1-8**は、本節**②**で紹介したFANモデルに関する尺度構成を用い、各教師の「授業の土台づくり；F」、「学習指導の方法；A」そして「学習の方向付け；N」の3領域スコアの高低の組合せパターン（A～H）別に、そのパターンに分類される教師が前年度担当した子どもの教科総合平均スコアを学年別に比較したものである。

図表下部の8つのパターンは、F・A・Nの各領域のスコアが平均以上を○、平均未満を×とした場合の3つの要素についての○×の組合せを示す。

図表から明らかなように、各学年とも、F・A・Nの各領域ともに平均以上のパターンAで子どもの教科学力が8タイプ中最も高いが、3要素のバランスが崩れるにつれて教科学力が低下する傾向が見受けられる。

先にみたように小4生において教科学力に対する影響度が最も強い領域は「授業の土台づくり；F」であり、パターンEはFのみに特化した指導と言える。その結果として、確かに子どもの教科総合スコアは偏差値50を超えるが、F・A・Nの3領域でバラ

スのとれたパターンAには敵わない。また、同じく小6・中3生で最も影響度の強かった「学習指導の方法；A」にのみ特化した指導を示すパターンFでは、偏差値50に近づくものの、やはりパターンAには敵わないことが見て取れる。

つまり、これらのことは、学年ごとに影響度の高い領域に特化した指導はそれなりの成果を上げることが可能であるが、子どもの教科学力をより伸ばしていくためには、F・A・Nの3つの観点のバランスがとれた指導力が求められていることを示している。

最近、学力向上に関する様々な学校の取り組みを見聞きする機会が増えたが、2、3年前はほとんどが「習熟度別指導の導入」や「朝学習」といった「学習指導の方法」に関わる実践であった。しかし、今年度に入って「学習指導の方法」以外の観点にも着目することで、成果が上がってきたという事例を見聞きすることが増えてきており、今後更にこのFAN8パターンのデータを裏付ける実践が各地の学校現場において積みあがっていくことを確信している。

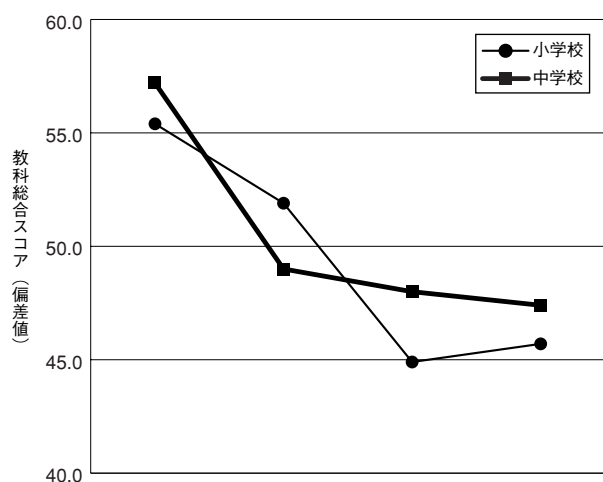
2 教師に求められる機能は「指導」か「支援」か？

さて、「教師の指導力」を論じるうえで避けて通れないものの一つに「教師に求められるものは指導か支援か」という議論がある。学校教育の現場においては、こうした「二元論」によって大きく振り子のようにその方針が振れ、十分な総括のないままに方向転換がなされこれまでの実践が積み上がらないことが往々にして見られる。

ここでは、これまでも述べてきたように「教師の指導力」を「指導的側面；Training」と「支援的側面；Support」の2つの観点から捉え、これら2つの観点が子どもの教科学力にどのように影響をおよぼしているかを探り、「指導か支援か？」という議論に対する見解を示したい。

図表 3-1-9は、「教師の指導力」における「指導的側面；T」と「支援的側面；S」の各スコアの高低のパターンに

図表 3-1-9 「指導的要素」×「支援的要素」と教科学力の関係



パターン	A	B	C	D
Tスコア(指導的側面)	○	○	×	×
Sスコア(支援的側面)	○	×	○	×
教科総合スコア(小学校)	55.4	51.9	44.9	45.7
教科総合スコア(中学校)	57.2	49.0	48.0	47.4
パターン構成比率(小学校)	38.5%	10.4%	10.4%	40.6%
パターン構成比率(中学校)	36.0%	16.0%	16.0%	32.0%

よって、子どもの教科学力がどのように異なるかを比較したものである。

ここでは、「指導的側面；T」スコアとして、FT・AT・NT各4項目の教師の回答を「支援的側面；S」スコアとして、FS・AS・NS各4項目の回答をそれぞれ得点化した上で、両スコアとも平均値以上を○、未満を×として教師を4群に分類し、各群教師が前年度担当した子どもの教科総合スコアの平均を算出している。

図表から明らかなように、小・中学校ともに子どもの教科総合スコアが最も高いのは、「Tスコア(指導的側面)」および「Sスコア(支援的側面)」共に平均値以上を示すパターンAで、「Tスコア」のみが○のパターンBが2番目に高い結果となり、小学校ではパターンA、Bにおける教科総合スコアは共に偏差値50を上回っている。

一方、「支援的側面」については平均以上に行っているが、「指導的側面」が十分ではないパターンC、両側面とも十分ではないパターンDでは小・中学校共に偏差値50を下回り、小学校ではパターンCで教科学力は最も低い結果となった。

これらの結果は、「指導か支援か？」という二元論そのものを否定するものであり、「指導的側面」と「支援的側面」の双方の機能が発揮されなければ、教科学力のより一層の向上は期待できないということを改めて示すものと言える。

海保博之筑波大学教授のことばを借りれば、指導説は「教育とは発達を先導するものという認識のもとに、教育万能論につながり」、支援説は「教育とは発達を援助するものという認識のもと、一種の教育無用論につながる」極論といえる。(「 」内の記述は、『図説教育心理学』福村出版刊より引用)

しかし、実際の学校現場においては、割合の違いや意図の程度の差こそあれ、多くの教師は両側面の機能を場面や状況、目的に応じて発揮しており、実際には極端な二元論に基づく実践は存在し得ないのではないだろうか。

要は、「教師の指導力」全般を考える上で、こうした複数の機能を、背反的・択一的にのみ捉えるのではなく、相互補完的に捉え、学習指導のどの場面や状況において、どう選択的合目的的に発揮していくかという視点が求められていると言えよう。

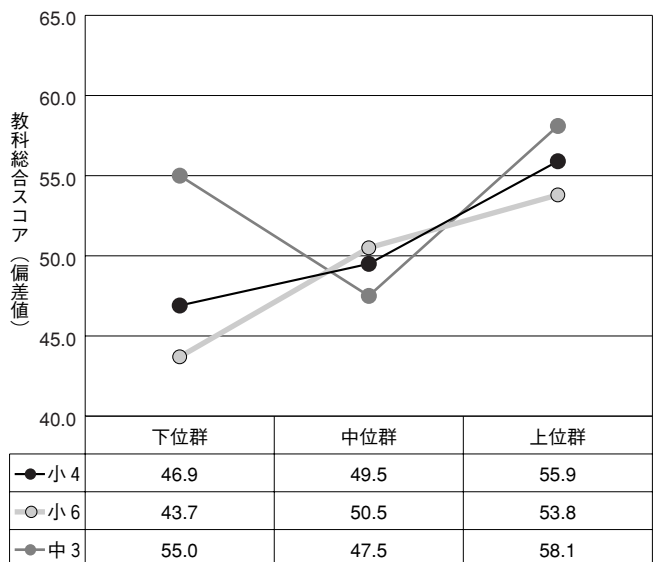
3 IT活用と教科学力の関係について

さて、「IT活用が教科学力の向上に役立つか否か？」という学校現場に根強く残るもう一つの議論も避けて通れない。

図表3-1-10は、授業改善におけるIT活用の状況を問う6項目に対する教師の回答得点と子どもの教科総合スコアとの関係を学年毎に示している。

次ページの表に示すIT活用状況に関する6項目の回答結果を得点化し、その総合スコア(偏差値換算)に基づいて、教師を上位群(15%)、中位群(70%)、下位群(15%)に3分類し、各群教師が前年度担当した子どもの教科総合スコアの平均偏差値を比較している。

図表3-1-10 「IT活用状況」と教科学力の関係



設問番号	設問項目	設問番号	設問項目
問4⑥	教科書や板書では伝えにくい内容を、パソコン等による映像を用いるなどして、分かりやすく提示するようにしている。	問6⑨	調べたり、考えたりしたことを、パソコン等を使って他者に効果的に伝える方法を指導している。
問6③	実際に体験することが難しい事象等は、パソコンなどによる疑似体験の場を用意して、子どもの理解を促している。	問6⑫	情報の伝達・共有や意見の表明・交換のツールとして、電子メール等を活用させている。
問6⑥	IT機器を情報の収集・分析や思考のツールとして取り入れて、課題探究の過程で積極的に活用させている。	問7⑥	IT機器の扱い方や、情報収集の仕方、レポートのまとめ方等のスキルに関するハンドブックを作成し、子どもに活用させている。

図表3-1-10からは、小学校においては明らかに、IT活用状況に関する項目の総合得点と子どもの教科学力の間には正の相関が見受けられ、「授業への積極的なIT活用」は子どもの学力向上に役立つということを支持する結果となった。(なお、図表からは、中学校においてIT活用下位群と中位群とでスコアの逆転が見られるものの、相関係数で見た場合は有意な正の相関が認められ、この逆転現象のみを以って中学校におけるIT活用の効用を否定することは適切ではない。)

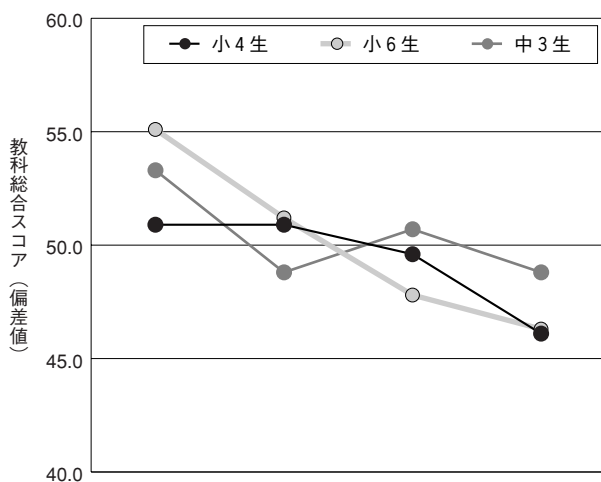
しかし、先に述べたように、ITの活用を二元論

で論じることは現実的ではなく、IT活用との相互補完的および前提としての授業成立要件との組合せでその効用を考えるべきであろう。

そこで、**図表3-1-11**では、教師の「IT活用状況」と、FANモデルにおける「学習指導の方法(AS&AT)」の各スコアの高低パターンによる子どもの教科学力の比較をおこなった。

なお、「学習指導スコア」は、本節②①で紹介した「教師の指導力」の尺度構成に用いた24項目のうち、AS領域4項目およびAT領域4項目の合計スコアを元に算出している。

図表3-1-11
「学習指導力」×「IT活用状況」と教科学力の関係



パターン	A	B	C	D
学習指導スコア	○	○	×	×
IT活用スコア	○	×	○	×
教科総合スコア(小4)	50.9	50.9	49.6	46.1
教科総合スコア(小6)	55.1	51.2	47.8	46.3
教科総合スコア(中3)	53.3	48.8	50.7	48.8
パターン構成比率(小4)	39.1%	17.4%	6.5%	37.0%
パターン構成比率(小6)	45.1%	9.8%	5.9%	39.2%
パターン構成比率(中3)	48.0%	4.0%	16.0%	32.0%

これまでのパターン別比較と同様、各スコアの平均値以上か未満かに基づき「○」「×」の4パターンに教師を分類し、パターン毎に算出した子どもの教科総合スコアを比較すると、3学年共に、「学習指導スコア」および「IT活用スコア」共に高いパターンAが最も高く、逆に共に低いパターンDで最も低いという結果になった。

また、小4・小6生においては、「IT活用スコア」は平均未満でも「学習指導スコア」が平均以上のパターンBでは、その逆となるパターンCに比べて教科総合スコアは高く、パターンAに次ぐ結果となった。

この結果の意味するところは、「IT活用」はその前提となる「学習指導の方法」がしっかりと設計され、実践されている場合に、その成果が発揮されるものであり、授業改善のベースとなる「学習指導の方法」が十分に配慮・実践されていない状況下では、「IT活用」の本来の効用を生かしきることはできない

いということを示唆するものではないだろうか。

同様に、パターンBのように、「IT」を活用することなく、これまでのメディアの範囲でいくら「授業改善」に注力しても、パターンAの効用を凌駕するには至らないという事実も合わせて確認しておく必要がある。

ただし、中3生においては、小4・小6生とは逆に、パターンCの方がパターンBに比べて教科学力は高くなる結果が出ており、小学生で見たような解釈はあてはまらず、この逆転が発生した原因や背景の解明は今後の課題として残った。

以上、主に「教師の指導力」と子どもの教科学力との関係をいくつかの切り口から探ることを通して、「教師の指導力は複数の機能から構成され、子どもの総合学力の育成に複合的な影響を及ぼしている。」という基本仮説1を検証してきた。

今回の分析においては、教師の「指導力自己評価」と、前年度担当した子どもの今年度1学期の教科ス

コアとの関係というように、条件統制の上からは、必ずしも万全であるとは言えない。特に中学生においては、前年度担当の教師団の平均スコアとのクロスということもあり、学問的な厳密性の点からは不備を指摘されることも否めない。しかし、公教育においては実験的な条件統制は許されるものではなく、本研究会としてのねらいも学問的な厳密さの追及以上に、学校現場における納得性と実践に向けての親和性や現実性により比重を置いている。

そこで、本研究会メンバーでもあり、学校現場において学力向上に積極的に取り組んでおられる大阪教育大学附属平野中学校の井寄芳春先生に、ご自身の実践等も踏まえながら、これまで述べてきた調査結果やその解釈についてのコメントをいただき、学力向上への具体的な取り組みを支える意味づけや実践に向けての生かし方等をご紹介いただく。

本節のテーマとデータ・分析を受けて

明日からの授業改善に生かしていくために

大阪教育大学附属平野中学校 井寄芳春

◆ 1. はじめに

田中氏の論考では教師の指導力が子どもの総合学力形成に与える影響について、豊富なデータに基づき、様々な知見と指針が示されている。この中で繰り返し述べられているFANモデルというフレームワークを通して、複合的な教師の指導力の内実が明確に浮かび上がってくる。確かに、このような仮説は、多くの教師にとって経験的に認識され、当然視されていることかもしれない。しかし、自分の授業が子どもの総合学力の形成にどのような影響を与えているのか、子どもの発達段階をどう踏まえて授業を構成しているのか、どのような指導力を身に付けていけばいいのか、ということに対しては教師は十分に自覚的であるとはいえない。

今回、総合学力研究会から示された調査データや提案、フレームワークを単に眺めているだけでは意味がない。教師がそれらをどう受け止め、明日からの授業改善にどう生かしていくのかが問われているのである。教師は統計データを評価、分析し、全体的な視野に立って自校のカリキュラムマネジメントを進めていくという経験に乏しい。田中氏の分析を手がかりにしながら、自校の授業改善、カリキュラム開発に取り組みつつ、データの分析力、解釈力を高めていきたいと考える。

このことは信頼される学校づくりにも結びつく。教師によるデータの分析力、解釈力は、地域や保護者に対する説明力にもつながっていく。「学力向上のための基本調査」を継続して実施することによって、自校の取り

組みの成果や課題が具体的になるだろう。もちろん評価は複数の視点から実施していく必要があるが、今回の調査もその中の一つに加え、他の評価ともつき合わせながら、次年度の自校の教育課題を浮かび上がらせていくことが望ましい。

◆2. 求められるトータルとバランス

FANモデルでは、「教師の指導力」が、「授業の土台づくり」「学習指導の方法」「学習の方向づけ」の三領域から構成されると定義している。授業づくりにおいて、これらの三つの要素と子どもの実態や発達段階を考慮しつつ、強調点を変えながらトータルに、バランスよく配置していくことの必要性を指摘している。特に「指導」か「支援」か、という二元論を克服し、双方の機能を「相互補完的に捉え」、「選択的合目的的に発揮していく」ことの視点が求められているという指摘は現場サイドからみても大いに納得できる。

一般に中学校の指導の中身は生徒指導や特別活動に傾斜しがちであるが、教科指導とも関連づけ、双方の効果を引き出しながら確かな学力を形成する必要がある。今回の調査では、その方法が具体的かつ詳細に説明され、教師が選択すべき「次の一手」や「他の一手」が明確に述べられている。一つひとつの設問に対して吟味しながら答えていく作業がそのまま教師自身の授業を改善するための方法を確認する作業と重なる。

例えば「学習の土台づくり(FS)」の設問項目で、「ペア学習やグループ学習等の形態を柔軟に取り入れて、子ども同士が学び合い、教え合う活動の充実に取り組んでいる。」とある。このような学習活動は学級経営がきちんと行われていないとなかなか成立しない。この一つの設問項目を達成することが、他の設問項目の達成にもつながっていくのではないかと。確かに、すべての設問項目を実現しようと取り組むことは難しいが、自校の生徒の実態や発達段階に応じて優先順位をつけ、目標項目を決めてPDCAサイクルで取り組んでいくことにより、他の設問項目の内容まで波及していくものとする。

各学校で、自校の子どもたちにとってどのような学習の土台が必要なのか、どのような学習内容、指導方法がふさわしいのか等、客観的なデータを評価し、全体的な視野に立ってビジョンを定めるためにも、「学力向上のための基本調査」は極めて重要かつ有効な素材を提供していると言える。

子どもの学力形成に必要な戦略は多様である。したがって教師も多様な指導レポーターを蓄積し、状況に応じて豊かに使い分けていくことが要請される。今回の基本調査の設問項目を熟読し、自己の授業方略の特性を認識しつつ長所はさらに伸ばし、足りない部分を補っていきたいと考える。

◆3. 自ら考える力を伸ばすー子ども理解と教材研究の質を高めるー

教師の指導力の中核は、子どもに自ら考える力を育てることではないだろうか。考えることは問題解決力や生きる力と同義であり、創造的な営みであると言える。自ら考えるためには知識の蓄積が要求されるとともに、考えるための方法や学び方、表現の仕方自身身につけておかなければならない。さらに自ら考えようとすることは関心や意欲、態度の現れとも言えよう。自ら考える子どもは、考えること自体の楽しさを味わいながら、好奇心を高め、さらなる学習へと向かう構えを持ち続ける。

「授業の土台づくり」「学習指導の方法」「学習の方向づけ」の三領域が共通して目ざしていることは、このような主体的な構えを一人ひとりに形成することにある。子どもを知識伝達の対象としてではなく、子どもに自ら考えさせる授業を工夫し、改善している教師のもとで、子どもは学習に対して能動的になる。なぜならば、子どもに考えさせるためには、十分な教材研究(教材収集・教材選択・教材解釈・教材活用等)やよく吟味された発問、多様な学習過程(個別学習・グループ学習・討議学習等)、子ども理解等、様々な要素が準備され、互い

に関連づけなければならないからである。

そもそも教材研究の質の高さや子ども理解の深さは、子どもによって見抜かれているものである。確かな子ども理解と教材研究に支えられた授業改善やカリキュラム開発を進めていく教師の影響力は強く、教科好きの子ども、自ら学ぶ子どもを育てるためのすぐれた「教育環境」と言える。

指導か支援かという問題も、自ら考える力を育てるという視点からみると両方必要であることがわかる。自ら考えるためには、指導によって学習のねらいに沿った疑問が喚起されなければならないし、支援によって自ら考えるための情報を提供しなければならない。また、教え込み一辺倒の学習から、子どもが自ら探究する場を豊かに設定することへ転換していく必要も生まれる。

ただし自ら考える力は、教科の目標に沿う形で発揮されなければならない。教科の目標、単元や授業のねらいに即して、教師が多彩な「問い」を準備し、子どもが自ら「問う」場をつくる。子どもの「問い」に対して、教師がさらに子どもに「問う」。このような「問い」の連続と発展が自ら考える力を高める授業の要諦である。教師自身が自ら考える力を率先して高めていくことが前提であることは言うまでもない。

◆ 4. 学びの次元を高める

「学習の役立ち感を認め、学習内容を生活や社会等との関連で捉えられている子どもほど、教科学力が高い」という知見が示されている。また、「『自己評価の育成や他者評価を通して、自らの強みや弱みを相対化し、自己を見つめさせる』という指導が、学年が上がるにつれて、教科学力向上に及ぼす影響が高くなる傾向が顕著に認められる」との指摘がある。両者に共通していることは、「学びの次元」を高めることが、学力向上に結びつくということである。

このことは、普段の授業をより高い次元から再構成するということである。すなわち、日常的な学習（教室での学習）を、社会や生活、自分の生き方や将来の目標といった視点から捉え直し、学びの意味を再吟味させることである。「何を学ぶのか」「いかに学ぶのか」という問いとともに、「なぜそのことを学ぶのか」「身についた学力が将来、自分の生き方とどう結びついているのか」といったことを意識させる。このことが学習主体を育て、自ら能動的に学ぼうとする意欲を喚起する。学びを生活や世界、自己や人間、世界の未来や自己の将来とつないでいくためには、「学校の」学びを相対化し、価値ある学び、生涯につながる学びを志向するようもう一つの学びの場をつくる必要がある。特に高学年になれば、自分を見つめるもう一人の自分の目が養われていく。適切に自己の学習状況を評価する力を培い、自らの学びをモニターする機会も必要になってくる。

学びの次元を高め、より大きな、継続する学びに向かう意欲を一人ひとりに育てることが教師に期待されている。そのための方法として、以下の三点をあげたい。

① 教科を教える・教科で教える

教科はそれぞれ親学問を持っている。教科は専門家によって研究された内容に関して、子どもの発達段階に即し、システムティックに伝承していくことを基本的な構成原理としている。しかし、これだけでは、注入型の授業から脱することはできない。子どもの実態や経験、発達段階に応じながら学問研究の方法を教え、教科を学ぶ意義や魅力、教科の本質を説明するとともに、最先端の研究領域や成果等を教える場を設けることも大切である。

対象に対する深い納得や共感が学びの起点である。教科の視点で世の中をみることで、視野がクリアに広がっていく経験を積むことができるだろう。教科と世の中の回路としての教材を豊かに用意し、「教科を学ぶ意味」を様々な角度から学ばせていくことも授業の役割である。

このことは経験を価値付けるための作業とも言える。経験は教科学習の理解を促進するきっかけになるが、一方で教科学習は経験を活性化し、価値を引き出していく。文化としての教科の魅力や意義、使命や機能等についても教え、理解させるアプローチがあってもいいのではないだろうか。

②授業とカリキュラムの関連を図る

プログラム学習やプロジェクト学習を企画し実践する場合、どの単元で実施するのかということについて年間計画全体を視野に入れ、適切に位置づけておく必要がある。教科の目標と個々の授業のねらいを相互に関連付け、今、学習していることが全体の中でどのような位置にあり、どのような力が身につくのかということをはっきりとさせる作業が欠かせない。

このような意味でカリキュラムは単線的に策定されるものではなく、個々の授業が互いに連関し合っているマップ構造として捉える必要がある。生活や社会との関連を図りやすい単元、子どもの自己評価能力を高める学習活動を全体プランの中で位置づけ、学力を高めていくことがポイントとなる。

教師は今まで、カリキュラム全体の中に日々の授業実践を位置づけ、意味づける作業を軽視してきたのではないかと。授業改善とカリキュラム開発は同時に行われるべきであり、双方は常に評価され、修正され続けていくものである。授業が「虫の目」とすれば、カリキュラムは「鳥の目」である。教師はこれらの「虫の目」と「鳥の目」を交互に働かせ、最終到達地点に達する効果的な教育実践を創造し続ける力量を自ら培っていかなければならない。田中氏の論考によると、学習者の成長に伴って、「カリキュラム志向型学習」から「課題志向型学習」へ影響度が全体的にシフトしていることがわかる。このような知見も参考にしながら、子どもの発達段階のどの時期にどのようなカリキュラムを準備していくことが望ましいのかということについて実践を通して検証していきたい。

③学習スキルをスパイラルに高める

生活や社会等と関連づけるにせよ、自らの強みや弱みを相対化し、自己を見つめさせるにせよ、意図的、計画的、継続的に子どもの学習スキルを高めていくことが要請される。例えば、地域社会と関連づけられた教材を開発する際にも、小学校と中学校では取り扱うレベルが異なる。小学校では地域社会そのものに対する興味や関心を持たせることに重点を置くのに対し、中学校では、地域社会で学んだ事例を他地域に応用し、発展的に考察を進めていくような展開が求められよう。単に同じような学びを繰り返すのではなく、生徒の発達段階に応じて学びの質や学習スキルを高めていくアプローチを重視したい。

今回示されたデータから、例えば、小4では「プログラムの指導；A T」の影響度が相対的に強くなる一方、小6・中3では「プロジェクトの指導；A S」の影響度が強くなっている。

けれども、実際の指導場面ではこの逆になっているケースが結構多いのではないだろうか。この点からも、子どもがどのような学習スキルを身につけたのかという事後の評価だけでなく、子どもがすでにどのような学習スキルを持っているのかということ事前に評価する必要があると言える。例えば、「教科指導カルテ」「学習履歴ポートフォリオ」等を作成し、小学校から中学校へ引き継いでいくなどの工夫も必要になってくる。

◆5. 授業を大切にできる教師集団づくり

今回の調査で明らかになったことは、「授業を大切にできる教師のもとで、授業を大切にできる子どもが育つ」ということである。もちろん、教師が授業を「大切に」すれば、それだけで子どもの学力が伸びるわけではないが、授業を大切にしない教師のもとでは、子どもの学力は育たないことは明らかである。教師が授業づくりに熱意と誠意、創意をもって取り組んでいる姿勢から子どもは強い影響を受ける。授業を工夫、改善、創造していくことは容易なことではない。時に、無反省に昨年度と同様の授業で済ませてしまいたいという気持ちになるこ

ともある。しかし、よりよい授業づくりに果敢にチャレンジしようとする教師に対して、子どもはそれに応えようと努力するのではないだろうか。

教師が指導力を向上させていくためには、教師集団が組織的に授業の工夫・改善を促し、ともに指導力を高めていこうというメンバーシップを育むことが求められる。「教師の指導力は複数の機能から構成され、子どもの総合学力の育成に複合的な影響を及ぼしている」という基本仮説1は、現場の教師なら誰でも実感していることだと思うが、一方で、教師がその持ち味を存分に発揮し、授業づくりを推進していける「教師集団」を形成していくという視点も欠かせない要素である。

つまり、教師の指導力が発揮されやすい職場環境をつくるとともに、お互いに切磋琢磨するような研修を組織し、学び合うことが子どもの総合学力に大きな影響を与える。子どものことや授業のことでよく話し合う教師集団、職場環境のもとで豊かな教育実践が生まれ出されていくのではないだろうか。オープンでフラットな教師集団と授業づくりや子どもの成長を楽しみ、教育成果を共に喜び合うような同僚性を構築していく努力が求められている。

◆6. 求められる多彩な指導—学びに向かう集団づくりの力量—

教師の指導力は実に多くの要素を持っており、多様で複雑な機能をもっている。しかも、教師はそれぞれ自らのやり方に強い信念やこだわりを持っている。教科指導においても実際には生徒指導の力量が要求されるわけであり、多様で複雑な指導スキルを身につけていることが求められている。

例えば、「プロジェクト的指導」を行う際にも、教師が自ら課題を設定し、探究し、その結果を発表し、評価することに熟達していなければ生徒に適切なコメントを与えることはできない。また、授業中、問題行動を繰り返す子ども、授業についていけない子どもがいたとき、個別に対応しなければならない事態が生じる。このように、教師の指導力は教科指導だけではなく、多様な場面で状況に応じて多彩に発揮されるものである。

特にこれから、教師の指導で学級集団を育てるとともに、子ども一人ひとりに応じたきめの細かい指導を継続して行い、評価し改善策を立てることがますます重要な意味を持つてくると考える。「授業の土台づくり(学習の土台づくり・指導の土台づくり)」にもその一端にふれられているが、学級成員の横のつながりを強め、自己の存在感が得られ、互いに支え合うような学習集団を育てていくことが学力向上につながっていく。自分の意見を述べ合うことができるクラス、間違ってもとがめられないクラス、学習に集中できるクラスをどのように作っていくのかという学級経営スキルを教師は協同して高めていかなければならない。

子どもにとって、学級は学校生活の基盤である。教師集団の質とともに、子ども集団の質を高めていくようなアプローチが求められよう。