

エビデンスに基づいた学校教育実践：  
行動分析学の有効性

日本大学大学院総合社会情報研究科  
博士後期課程 総合社会情報専攻

令和2年度

指導教員 眞邊 一近

71151006 榊原 岳

## 目次

第1章 エビデンスに基づいた学校教育実践は可能か	
第1節 はじめに	
1. 学校教育実践におけるエビデンスの現状 .....	1
2. 新時代の教育を取り巻く現状 .....	2
3. 学校教育実践でのエビデンスの導き方とは.....	3
4. 行動分析学からのアプローチの提案 .....	5
第2節 行動分析学に基づく学校教育実践の研究例	
1. 先行研究の抽出方法 .....	6
2. 児童に対して介入した研究例 .....	6
3. 特別支援を要する児童生徒に介入した研究例.....	8
4. 教員に対して介入した研究例 .....	9
5. 研究例の分析 .....	10
第3節 エビデンスに基づく学校教育実践の可能性と本研究の目的	
1. 行動分析学の有効性 .....	12
2. 本研究の目的 .....	15
第2章 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた現状と課題	
第1節 はじめに	
1. 「主体的・対話的で深い学び」登場の背景.....	18
2. 「主体的・対話的で深い学び」の学習例 .....	19
3. 教師の実態.....	21
第2節 「主体的・対話的で深い学び」に関する近年の研究例	
1. 先行研究の抽出方法 .....	23
2. 「主体的・対話的で深い学び」に関する実践研究例.....	23
第3節 まとめ	
1. 考察 .....	25
2. 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは.....	26
第3章 小学校英語教育における現状と課題	
－児童・教員に対する実践研究に注目して－	
第1節 はじめに	
1. 英語教育をめぐる現状 .....	31
2. 小学校現場から見えてくる課題.....	32

第2節	近年の小学校外国語教育の研究例	
1.	先行研究の抽出方法	34
2.	児童に介入した研究例	34
3.	学生・教員に介入した研究例	37
第3節	まとめ	38
第4章	日本の中学校における道徳教育の現状と課題	
第1節	はじめに	
1.	道徳教育の変遷	41
2.	学習指導要領による道徳教育の目標	41
3.	教科化に向けた動きと課題	42
第2節	日本における道徳教育研究例	
1.	先行研究の抽出方法	44
2.	道徳の内容項目に関する研究例	44
3.	指導法や授業形態の工夫に関する研究例	46
4.	心理学的アプローチに関する研究例	47
5.	教師の道徳観や役割に焦点をあてた研究例	48
第3節	まとめ	50
第5章	教室のICT化に向けた教師力の現状と課題	
	ー学習スタイルの違いによる実践研究に注目してー	
第1節	はじめに	
1.	教室のICT化を目指す背景	51
2.	ICTを活用した学習活動とは	51
3.	教師のICT活用状況	53
第2節	教室のICT化に関する近年の研究例	
1.	先行研究の抽出方法	54
2.	一斉学習に関する研究例	54
3.	個別学習に関する研究例	56
4.	協働学習に関する研究例	56
第3節	まとめ	58
第6章	実験と実践報告	
第1節	授業を「主体的・対話的で深い学び」型にするための短期集中研修 プログラムの効果	
1.	問題と目的	61

2. 方法 .....	61
3. 結果 .....	64
4. 考察 .....	65
第2節 小学校教員の基礎的英語授業スキル向上のための電子メールを利用した 三段階サポートの効果	
1. 問題と目的.....	66
2. 方法 .....	67
3. 結果 .....	69
4. 考察 .....	71
第3節 中学校における提出任意の家庭学習用プリントの提出行動に及ぼす教示の 効果	
1. 問題と目的.....	73
2. 方法 .....	73
3. 結果 .....	76
4. 考察 .....	78
第4節 中学校教員の授業動画作成行動とリモート会議実践行動の生起を目的と した役職別短期集中研修会の実践	
1. 問題と目的.....	79
2. 方法 .....	80
3. 結果 .....	82
4. 考察 .....	83
第7章 結論	
第1節 総合考察 .....	85
第2節 今後の課題と展望	
1. コロナ禍における学校教育の現状 .....	86
2. 行動分析学の視点に基づく課題.....	88
3. 行動の機能分析という視点 .....	91
4. スクールワイド PBS (positive behavior support) という視点 .....	93
引用文献 .....	94
本論文を構成する論文.....	106
謝辞.....	107

# 第1章 エビデンスに基づいた学校教育実践は可能か

## 第1節 はじめに

### 1. 学校教育実践におけるエビデンスの現状

エビデンスに基づく医療 (Evidence-Based Medicine : EBM) や、エビデンスに基づく心理臨床 (Evidence-Based Psychological Practice : EBPP) という言葉は、心理臨床の場面では浸透している。一方で、学校教育の場面におけるエビデンスに基づく教育 (Evidence-Based Education : EBE) については、近年になってようやく認知されてきた感がある。エビデンスに基づく教育とは、教育研究によって政策や実践を実証的に裏づけることを意味する言葉である。エビデンスを産出するとされる研究は、さまざまな形態を取る研究のうち、社会的活用を第一義として行われる(岩崎, 2017)。

総務省(2017)は、平成 29 年 5 月の「統計改革推進会議最終取りまとめ」の中で、政府の全体として「証拠に基づく政策立案」(Evidence-Based Policy-Making : EBPM) の推進を明示している。また文部科学省(2018a)は、現在の教育政策の推進においては、より効果的・効率的に企画・立案等を進める観点や、国民・地域住民への説明責任を果たす観点から、可能な限り客観的な根拠を重視し、エビデンスに基づくことに配慮して取組を進めていくことの必要性を指摘している。さらに、文部科学省(2020a)は、学校において普及が進んでいる統合型校務支援システム等で扱う情報や学習記録等、様々なデータを収集し、教育の質の向上に効果的なデータの抽出・連携・分析を行い、またデータ活用の在り方や学習記録のデータ化の方法、情報セキュリティの担保を前提とするシステムを活用した学習記録データの連携方法等に関する実証研究を行い、学習指導や生徒指導等の質の向上や学級・学校運営の改善等を図っていく、としている。これらの動向は、これからの教育には、データや調査分析といった客観的なエビデンスの視点を導入しようという宣言であり、どちらかと言えば教師の経験則や教育理念といった主観的側面が強かったこれまでの教育を見直そうとする姿勢において高く評価できる。

エビデンスという言葉が教育研究者の間で注目されるようになったのは、1996 年に当時ケンブリッジ大学教授であったハーグリーブズ (Hargreaves,D.) が行った英国教員養成研修局 (Teacher Training Agency) の年次講演会である。その主張は、教育研究に多くの経費が割かれているにもかかわらず、学校教育の質の改善がみられないとの批判と、教育研究は教育専門職や教員の地位の向上に資するために、より効果的な役割を果たすべきという主張であった(岩崎, 2017)。

教育界においては、このエビデンスという言葉は、長きにおいて敬遠されてきた感は否めない。すなわち「教育の効果や人の心はデータでは計れない」、「教育は科学ではない」、「エビデンスは教育にはなじまない」といった風潮である。実際、学校教育の現場とは、生徒や教員の個性、保護者との相互作用、施設環境、地域性、社会情勢など、そこで実践される学

習指導や生徒指導に対して、様々な変数が介在し混交する場である。社会の縮図でもある学校は、ありとあらゆる人間同士の営みが相互に作用し、その一つ一つの教育実践に唯一のエビデンスを求めることは非常に困難なことである。例を挙げるならば、学級担任による日々の学級経営や、観念的な内容を伴う道徳授業等の指導効果を、一朝一夕に数値化し、データ化して検証したり、効果判定をしたりすることは現実的ではない。当然、指導と成果の因果関係をエビデンスとして証明することもまた難しいと言える。

文部科学省(2019a)は、エビデンスに基づく教育政策の企画立案等に当たっては、教育政策の特性に配慮することも重要である事を示し、留意事項として数点を掲げている。特筆すべきは以下の3点である。①他の政策分野と比較して、成果が判明するまで長い時間を要するものが多いこと。②成果に対して家庭環境など他の要因が強く影響している場合が多く、政策と成果との因果関係の証明が難しいものが多いこと。③数値化できるデータ・調査結果のみならず、数値化が難しい側面についても可能な限り情報を収集・分析し、あるべき教育政策を総合的に判断して取り組むことが求められること。

今後、エビデンスに基づく学校教育実践を推進していくためには、学校教育に携わる全ての教員、研究者、教育行政関係者等が、学校教育実践が持つ「政策と成果の因果関係の証明が難しいもの」や「数値化が難しい側面」といった「あいまいさ」にもしっかりと目配せしつつ、可能な限り情報を収集・分析し、客観的なデータに基づき知見を積み重ねていく必要がある。

## 2. 新時代の教育を取り巻く現状

平成29・30年に改定された小・中学習指導要領の中核的な内容と言え、**「主体的・対話的で深い学び」**という新しい学び方の導入や**「小学校外国語科」**の新設が挙げられる。また**「特別の教科道徳」**、**「プログラミング教育」**、**「ICT教育」**などの充実も図られる。特に、今回の学習指導要領改訂の柱となった**「主体的・対話的で深い学び」**については、元来、大学教育を念頭に置いた**アクティブ・ラーニング**の流れをくむものである。アクティブ・ラーニングは教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等や、教室内での**グループ・ディスカッション**、**ディベート**、**グループ・ワーク**等も含む(文部科学省,2012)膨大な概念である。そのことから、**「主体的・対話的で深い学び」**が学校教育のスタンダードになるためには、今後も幾つかの議論や検証を経る必要がある。

これら新時代の学校教育実践については、小学校や中学校での具体的な授業実践や学習記録データに乏しく、その研究については緒に就いたばかりである。もうすでに小学校新学習指導要領が実施されていることを鑑みれば、とりわけ早急にエビデンスという視点で議論していく内容として、**「指導法」**とその**「効果判定」**が挙げられる。**「小学校外国語」**であれ**「道徳」**であれ、児童生徒には教科書が配付され、教員には指導書なるものも存在する。いわゆるオーソドックスなスタイルの指導法であれば、マニュアル化することが可能であ

り、それに基づいた学習履歴や成績などの客観データの分析により、指導の効果判定もできるかも知れない。しかし、上記の「主体的・対話的で深い学び」のように多教科且つ多くの切り口を持つ指導法であったり、「道徳」のように指導者側の人間観や家庭的な要因なども大きく影響したりする学習の場合は、先述したような「政策と成果の因果関係の証明が難しい」ことや「数値化が難しい側面」といった「あいまいさ」の点に配慮しつつエビデンスを求めていく必要がある。

一方で、別の課題もある。OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 調査結果によれば、日本の小中学校教員の 1 週間当たりの仕事時間は OECD 参加国中最長 (小学校 54.4 時間/週、中学校 56.0 時間/週、参加国平均 38.3 時間/週) でありながら、教員としての専門性を高めるための勉強会に参加する機会が月に 1 回以上あるとした教員の割合は参加国中最低 (小学校 15.4%、中学校 5.9%、参加国平均 23.0%) であった。また、自身の職能開発のための活動に費やした時間は参加国中で最短 (小学校 0.7 時間/週、中学校 0.6 時間/週、参加国平均 2.0 時間/週) であったことを明らかにしている(文部科学省, 2020b)。令和元年・2 年からそれぞれ本格実施される小・中学習指導要領には、新時代の教育がふんだんに盛り込まれている状態であり、それぞれの教育実践についてエビデンスの蓄積が求められている。しかし、そのエビデンスを導く中核的な存在である教員の現状は厳しいものがある。文部科学省 (2020a) の提唱する、校務に関する情報や学習記録データ等、様々なデータを収集し、教育の質の向上に効果的なデータの抽出・連携・分析を行うことなど、なかなか手の及ぶところではないだろう。

ここにきてようやく教員の働き方改革の必要性についての世論が高まり、教員の勤務の長時間化について、具体的な施策が展開されるようになってきている。勤務時間の上限のガイドラインの設置、休日の「まとめ取り」の推進、教職員定数の改善などがそれにあたる(文部科学省, 2019b)。このような動きは大いに歓迎されるべきである。しかし同時に、教員の働き方改革の議論は、「本来の学校の機能とは何か」、「教員の機能とは何か」、「効率よくエビデンスを導く学校教育実践の在り方とは何か」などの問いと併せて議論していくべきだと考える。

### 3. 学校教育実践でのエビデンスの導き方とは

元来、エビデンスという概念は、医療の世界、すなわちエビデンスに基づく医療 (Evidence-Based Medicine : EBM) から心理臨床や教育界に浸透したと考えられる。EBM においては、データさえ用いれば何でもエビデンスになるわけではなく、そこにはエビデンスのヒエラルキーが存在する。これには諸説あるようだが、ここでは原田(2015)がまとめたヒエラルキーをもとに論を進める(Table 1-1)。この規準によるエビデンス源は、①ランダム化比較試験の系統的レビューの知見、②個々のランダム化比較試験の知見、③準実験の知見、④観察研究 (コホート研究、ケース・コントロール研究) の知見、⑤事例集積研究の知見、⑥専門家の意見、という階層構造である。EBM でエビデンスと言うときは通常①か②を指している。

医療の世界でのランダム化比較試験の基本デザインは、実験参加者をランダムに 2 群にわけ、一方の群（実験群）に治療薬を投与し、もう一方の群（対照群）には砂糖玉のようなプラセボ（偽薬）を投与する。そして両群の経過を比較して、実験群のほうに対照群よりも有意な改善が見られたら「効果あり」と判断を下し、これがエビデンスとなる(原田, 2015)。

**Table 1-1 エビデンスのヒエラルキー**

レベル	エビデンス源（研究デザイン）
①	ランダム化比較試験の系統的レビュー
②	個々のランダム化比較試験
③	準実験
④	観察研究（コホート研究、ケース・コントロール研究）
⑤	事例集積研究
⑥	専門家の意見

心理職のためのエビデンス・ベイスト・プラクティス入門 エビデンスを「まなぶ」「つくる」「つかう」(原田, 2015)をもとに作成

このようなランダム化比較試験により、学校教育実践のエビデンスを導き出すことにはやや無理がある。学校現場の場合、実験群と対照群は、ある新しい指導法を与える群と従来の指導法を与える群、または、ある処遇を与える群と何も処遇しない群などと考えることができる。しかしこれは倫理上好ましくない。特に公教育の場合、その公平性や学ぶ機会の均等化の観点から言っても、このような実践は現実的には非常に困難である。実験群への効果が明らかになった時点で、時期をずらして対照群にも実験群と同じ処遇をすれば良い、という考えもあるが、先述したとおり、日常的な実践をこなすのに精一杯な教員にそのような余裕はない。

これまでの学校教育における研究は、客観的な数値データよりも、「言葉」を操ったり、その変化を見取ったりする質的研究に近い手法が多く採用されてきたと考えられる。質的研究とは、現象に関する質的データの分析を通して、その現象の多様性の幅及び深さを豊かに記述することを通じて、モデルの生成を目的とする。質的データとは、広義の言語によって記述されたデータであり、そのデータは、インタビュー、グループ・インタビュー、参与観察、質問紙調査の自由記述などがある(田垣, 2015)。このような研究手法で導き出されたある種のモデルは、客観的な数値データよりも「言葉」を有している分、納得解として強いメッセージを有する点で理解しやすい。児童生徒、教員、保護者など多くの記述データの収集が可能な学校教育の現場においては、このような研究の手法が果たしてきた役割は非常に大きい。反面、そのデータは納得解として、その場の実践においては有益なモデルを生み



だしたり、効果判定の根拠となったりしたであろうが、一般論としての汎用性のあるエビデンスになり得ることは難しかった。先ほどの Table 1-1 では、エビデンスのヒエラルキーの中では最も低い⑥番目として、「専門家の意見」が挙げられているが、記述を伴う質的なデータは、専門家が解釈を誤ると、その誤った解釈が「専門家の意見」として参考にされ、教育実践に影響を与えてしまう危険性がある。

#### 4. 行動分析学からのアプローチの提案

これまで、文部科学省をはじめとする国の動向、新時代の教育、教員の働き方の現状、エビデンスのヒエラルキーなどから、学校教育実践における最適なエビデンスの導き方を吟味してきた。筆者の私見により、以下の3点にまとめる。①「あいまいさ」や倫理面に配慮しながらも、客観的な数値データを重視すること、②言葉による印象評価ではなく、観察可能な行動による評価を重視すること、③多忙な教育現場に配慮した簡便的な研究法を採用すること。

①については言うまでもなく、学校教育実践を可能な限りエビデンスに基づくものするための構えである。学校教育実践が専門家の意見だけで左右されるものではなく、汎用性の高いサイエンスの領域にまで高めるための努力である。また、②については、観察可能な行動は、その頻度、強度、潜時、行動後の所産等で客観化することが容易である。その結果、誰でも客観的な指標に基づいた実践が可能になり、実践者間で共通の行動が取りやすくなる。さらに③については、社会問題化されている学校現場の多忙化に配慮したものである。

そこで、本章では、学校教育実践をいかにエビデンスベーストにしていくか、という命題に関する上記の3点への回答として、行動分析学による研究手法について検討する。

行動分析学とは B.F. Skinner によって体系づけられた学問である。行動分析学は、人間を含めた動物全般を対象として、「行動の原理」が実際にどのように働くかを研究するものである(杉山・島宗・佐藤・マロット E・マロット W.,1998)。行動を随伴性(先行事象、行動、後続事象)という環境との相互作用に基づき、人間を含めた生物の行動を説明、制御、予測することを目的とした行動分析学は、行動の前ぶれである先行事象を操作したり、行動を訓練したり、行動後の結果事象を強化したりする「介入」によって対象の行動形成や変容を試みることができる。また、その行動形成や変容に際しては、正の強化、負の強化、弱化など、オペラント条件づけに基づく行動の原理を用いたり、刺激性制御、強化スケジュールによって、個体の行動に直接働きかけたりすることもある(小野,2005)。さらに、その介入の効果は主に反転デザイン(ABA デザイン、ABAB デザインなど)、多層ベースライン、条件交替デザイン、基準変更デザインといったシングルケースデザインの手法によって判定される。シングルケースデザインは、独立変数(介入)と従属変数(標的行動)を継時的に反復測定し、独立変数の導入前後の従属変数の比較から、独立変数と従属変数の因果関係を明らかにする科学的アプローチに基づく実験デザインである(バーロー・ハーセン, 1988)。行動分析学

は、すでに学校や家庭での教育、企業におけるマネジメント、スポーツのコーチング、交通安全や犯罪防止など広範な領域で、応用研究や研究成果に基づいた実践が進められている。特に自閉症など発達障害もった子どもに対する効果的な指導や支援をするためには必要不可欠な考え方として認識されている(島宗, 2010)。このように、行動分析学による研究手法は、学校教育実践におけるエビデンスの導き方について最適のアプローチとして、大いに吟味されるべきであるものと考えられる。

本章の目的は、まず学校現場をフィールドにしている近年の行動分析学に基づく研究例を、場面と対象、独立変数や従属変数、研究デザインなどの視点から整理する。そして、その研究法や研究デザインが、エビデンスに基づいた学校教育実践に貢献できるかを吟味し、今後の方向性を考察することにある。特に、「主体的・対話的で深い学び」、「小学校外国語」、「道徳」、「ICT教育」などの研究例については、エビデンスに基づく新時代の教育に資するものとして注目したい。また、学校教育実践におけるエビデンスの導き方として筆者が挙げた3点について、行動分析学からの回答を考えてみたい。そして最後に、本研究全体の目的を述べる。

## 第2節 行動分析学に基づく学校教育実践の研究例

### 1. 先行研究の抽出方法

まず、本章の目的に適合する行動分析学に基づく学校教育実践の先行研究例を抽出するため、検索ワードについては、資料タイトルを「行動分析学」とし、論文タイトルに「学校」、「教員」、「授業」のいずれかを含むものを採用することとした。これらの条件をもとに、科学技術情報発信・流通総合システム(J-STAGE)により検索を行った(2020年5月9日時点)。検索期間は、エビデンスという言葉がケンブリッジ大学教授のハーグリーブズの講演によって教育研究者の間で注目されるようになった1996年以降の教育界の様相を俯瞰するため、1996年から2020年までとした。資料種別は「ジャーナル」「査読あり」とし、記述言語は「日本語のみ」とした。

その結果、学術誌「行動分析学研究」(一般社団法人日本行動分析学会)から13件の論文が該当した。それらの論文から、レビュー、展望論文は除外し、小・中学校、養護学校、高等学校を介入場面とした実践研究10件を抽出した。一つ一つの論文を「介入の対象」の視点で概観したところ、児童に対して介入した研究例4件、特別支援を要する児童生徒に対して介入した研究例4件、教員を対象にして介入した研究例2件に分類できた。以下に概要を示す。

### 2. 児童に対して介入した研究例

小野寺・野呂(2008)は、授業開始・終了時の挨拶行動の変容のために、折れ級グラフによ

る遂行フィードバックを導入し、その効果を検討することを目的として、小学 4 年生児童 23 名に介入を行った。研究デザインは、フォローアップ付きの ABC デザインが用いられた。まず口頭でのフィードバックのフェイズでは、担任が授業開始・終了時に挨拶するまでに要した時間を即座に口頭でフィードバックした。グラフによるフィードバックのフェイズでは、担任は帰りの会にその日の平均タイムを折れ線グラフに記録して、それを児童たちに見せた。行動の指標は、日直の号令からすべての児童が静かになるまでの時間であり、結果として、グラフによる遂行フィードバックは、児童が静かになるまでに必要な時間を短くするのに効果的であったことを示唆している。

遠藤他(2008)は、小学校の清掃場面において集団随伴性マネジメントによる介入を行い、学級全体の清掃行動に及ぼす影響について検討することを目的として、小学 5 年生 2 学級の児童それぞれ 23 名、24 名に対して介入を行った。集団随伴性とは、集団の中にある 1 人以上の行動に随伴して強化が与えられるシステムのことである。集団随伴性には、抽出された特定メンバーの行動によって、その集団の全員が強化を受ける依存型、集団の中である一定の基準を満たした者のみが強化される独立型、集団全体のパフォーマンスの結果によって全員が強化を受ける相互依存型がある(Litow & Pumroy, 1975)。遠藤他(2008)の研究で採用されたシステムは相互依存型集団随伴性であり、研究デザインは、ABAB デザイン、AB デザイン、そして多層ベースラインデザインを組み合わせ用いられた。まず、それぞれの学級の清掃場所において、児童を 2 グループに分け、残されていたゴミの数や大きさについて相互に評価が行なわれた。評価得点の高いグループから好きな場所を次の清掃場所として選択することができ、順位に応じてシールが与えられた。さらに、学級全体の獲得得点が基準を超えた場合は、学級全体に対してバックアップ強化子が与えられた。行動の指標は、清掃行動に従事していた人数の率、清掃場所の床に残っているゴミの大きさや数をもとに、操作的に定義された 5 段階の評価基準に基づく「きれい度」であり、グループのメンバーが集合するまでの所要時間も併せて測定された。その結果、清掃行動の従事率が増加し、「きれい度」が高まり、集合するまでの時間が短縮されたこと、児童と教師の両方からプログラムに対する肯定的な評価が得られたことを報告している。

杉本(2016)は、相互依存型集団随伴性にトークンエコノミーシステムを組み合わせた介入によって、給食準備行動のパフォーマンスが向上し、小学校 1 年生の給食準備時間が短縮するかを検討することを目的として、小学校 1 年生 26 名に対して介入を行った。独立変数はトークン強化子とバックアップ強化子による相互依存型集団随伴性による操作であり、従属変数は給食準備に要する時間であった。研究デザインは基準変更デザインが採用された。その結果、学級全体の給食準備のパフォーマンスが向上し、給食準備時間が短縮された。結論として、相互依存型集団随伴性にトークンエコノミーシステムを組み合わせた介入は有効であったことを示唆しており、手続きなどの社会的妥当性も示された、としている。

宮木(2018)は、通常学級における朝の会および授業開始時の問題行動に対する相互依存型集団随伴性を用いた介入の効果を検討することを目的として、公立小学校 2 年の児童 21 名

に対して、トークンエコノミー法を利用した相互依存型集団随伴性による介入を行った。研究デザインは、場面間多層ベースラインデザインと条件交代デザインを組み合わせて実施された。行動の指標は、授業開始時刻に①教室に戻ってきていない児童数、②自分の席に座っていない児童数、③関係のない物を机の上に出しているまたは手に持っている児童数であり、それぞれ学級担任が目視で数え記録された。その結果、介入により、朝の会、3時間目、5時間目の各場面において、教室に戻ってきていない児童、自分の席に座っていない児童、関係のない物を机の上に出しているまたは手に持っている児童の各人数の減少が見られ、相互依存型集団随伴性を用いた介入の効果が示されたことを報告している。また、同時に、児童と学級担任に対する質問紙調査の結果、介入の社会的妥当性も示されたことも併せて報告している。

### 3. 特別支援を要する児童生徒に介入した研究例

長沢・藤原(1996)は、ことばによる要求言語行動がみられない知的障害養護学校小学部1年生に在籍する2名の自閉症児に、既得のサインによる要求言語行動からことばを用いた要求言語行動への移行ステップとして、発声を伴った要求言語行動の形成を行った。訓練は、既に要求言語行動が生起しているか、その生起が期待される学校の日常場面での要求機会を利用した。また、これと並行して動作から音声(5つの母音)までの模倣訓練を個別指導で行った。研究デザインはABデザインであった。その結果、訓練セッションでは、両名ともに、要求言語行動は訓練前に比べて2倍以上に増加し、単音節の発声を伴った要求言語行動も出現した。発声を伴った要求言語行動の生起頻度は低くかったが、教師の音声プロンプトに対する発声や口形模倣は増加した。この結果をふまえて、養護学校での日常の要求機会を利用し、音声による要求言語行動へと技能向上を図るための指導方法と、学校現場の実状に即した個別指導のあり方について検討を加えた。

佐竹(1996)は、中学部自閉症児2名に対して、他者のメッセージを伝言する行動を、知的障害養護学校の日常的な生活場面での指導を試みた。まず往信行動として、「～先生、給食の用意ができました。いらしてください」というメッセージを託された対象児が、伝言先の先生のもとへ行って、それを言うこととした。対象児が往信行動を自発的に表出した場合にも模倣によって表出した場合にも、伝言先の先生は、「はい、わかりました。ありがとうございます」と笑顔で応えるというふうに社会的に強化することとした。往信行動が形成された後に、復信行動を導入した。復信行動は、新たに「お先にいただきください、とおっしゃいました」などのメッセージを託された対象児が、もとの場所に戻ってきてそれを言うこととした。その結果、復信行動に関しては、1名で往信行動との間に混乱が起こり、他の1名が1種類の復信文のみを表出するにとどまった。しかし、往信行動については、2名ともに獲得し、日常生活の中で対人般化、場面般化、反応般化がみられ、長期にわたって維持されたことを報告している。

平澤・藤原(2000)は、養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する指導を **positive**

behavioral support の contextual fit の観点から、機能的アセスメントに基づく支援計画の立案様式を検討し、学級担任が現在の学校体制に適合させる過程を明示した。positive behavioral support とは、代替スキルの使用の増加、問題行動の減少、生活の質の改善といった幅広い観点を持つ行動分析学の社会的浸透を促進するためのプロジェクトである。また、contextual fit (文脈における適合性) とは、支援計画やそれに基づく介入方略は、それが実施される場にいる全ての人々や環境によく適合していなければならないという概念のことである。研究デザインとして、形成評価と事前・事後評価が用いられた。指導手続きは、学校場面では、対象生徒と学級の生徒に対して機能的アセスメントで選定された適切なかかわりや活動スキルを形成する指導を行った。一方で、登校・昼休み場面では、これらの標的行動を対象生徒と相手の生徒の双方に指導した。行動の指標として、登校・昼休み場面における対象生徒の攻撃行動、適切なかかわり、相手の生徒との接触、対象生徒と相手の生徒とのかかわりのパターンを測定した。その結果、対象生徒の攻撃行動は低減し、相手の生徒との適切なかかわりのパターンが増加したことを報告し、機能的アセスメントに基づく介入の有効性を示唆している。

本田・村中(2010)は、小学校の特別支援学級に在籍する自閉症男児2名を対象に、報告言語行動(タクト)と聞き手への接近行動のシミュレーション指導を行い、直接指導を行わない自由場面でのタクトと接近行動の形成を目指した介入を行った。研究デザインは、介入前のベースライン期、介入1期、介入2期で構成された。対象児の在籍する小学校の特別支援学級の朝の会をシミュレーション指導場面として、また登校時、20分休憩と昼休みの開始時および終了時の5場面を自由場面として指導と評価を実施した。行動の指標は、タクトの正反応と単語反応の生起頻度、接近行動のプロンプトレベルとした。その結果、介入1期では、タクトは生起したが、接近行動の遂行は高まらなかった。介入2期では、接近行動の遂行レベルの向上が認められた。この結果に基づき、タクトにおける接近行動の重要性とシミュレーション指導を行う授業の生起条件の分析場面としての役割を示している。

#### 4. 教員に対して介入した研究例

坂本・武藤・望月(2004)は、自閉症の生徒を担当する養護学校教師3名に対して、障害のある生徒の自己決定を拡大するための支援パッケージを提供し、その効果の検討を目的として、養護学校中学部の学級場面に介入を行った。研究デザインは、参加者間多層ベースラインデザインが用いられた。独立変数は、自己決定支援パッケージとして、自己決定に関する講義、スタッフ・トレーニング、トレーニングした選択機会設定行動の維持を目的としたチェックリスト、選択機会の質の拡大を目的としたチェックリストであった。行動の指標は、課題分析された選択機会の項目遂行率、選択機会実施回数、選択を許された活動場面の数、選択肢の数、選択肢の種類であった。その結果、支援パッケージは選択機会設定スキルの形成について効果があること、選択機会の質や機会設定の長期的な維持については、今後改善の余地があることを示唆している。

若林・中野・加藤(2016)は、定時制課程の高等学校において、生徒の課題遂行を高めることを目的とした行動コンサルテーションを実施し、介入厳密性（*treatment integrity*）を保つのに必要となる支援の検討を行った。介入厳密性とは、コンサルテーションを行う専門家の間接的な支援（介入の計画や支援）が、コンサルティによって正確に実行されたかを示す指標のことである。介入の対象は、コンサルタントとして特別支援教育コーディネーター、コンサルティとして教職経験4年目の数学Iの教科担当教員、クライアントとして教科担当が指導する2つの学級に在籍する生徒35名であった。研究デザインは、学級を対象としたA-B-C-CD-CDEデザインであった。独立変数は、教科担当の介入厳密性を高めるための2度の打ち合わせ、遂行する教授行動の毎朝の確認、パフォーマンス・フィードバック、台本の提示であった。行動の指標として、授業ごとの生徒の課題遂行率および教師の教授行動の遂行率が測定された。その結果、介入とともに発達障害の生徒を含む各学級の生徒の期間ごとの課題遂行率が上昇の傾向を示した。また、それに応じて教師の介入厳密性も高まった。結論として、コーディネーターの働きかけが教師の教授行動に与えた影響が示唆された。

## 5. 研究例の分析

児童に対して介入した研究例4件、特別支援を要する児童生徒に対して介入した研究例4件、教員を対象にして介入した研究例2件の分類について、さらに、出版年、場面と対象者、独立変数、従属変数、研究デザインの視点を加えて整理し、俯瞰したものをTable 2-2に示した。これらの分類、整理により、学校教育実践のエビデンスの可能性について、課題と方向性が見えてくると考えられた。

### 【児童に対して介入した研究例】

「出版年」には特別な傾向はなかった。「場面と対象者」は、4件の研究例共に小学校通常学級に対する学級単位の介入であった。個別の児童生徒や中学校、高等学校を場面とした研究例はなかった。「独立変数」は、4件全てが集団随伴性を利用した介入であった。標的行動は、いずれも清掃や給食場面など、授業中ではなく、生活場面の質の向上を目的とした研究例であった。「従属変数」は、所要時間と人数の変化に注目している研究例が多かった。

「研究デザイン」については、共通したデザインではなく、その研究例でそれぞれに工夫されたデザインが用いられていた。

### 【特別支援を要する児童生徒に介入した研究例】

「出版年」には特別な傾向はなかった。「場面と対象者」は、養護学校場面の自閉症児を対象とした場合が多かった。人数は学級単位よりも、個々の特性に焦点を当てる特徴が顕著であった。「独立変数」は、個々の特性の課題を改善するためのスキルの形成訓練が最も多く、身につけさせるスキルは報告行動などの言語に関するスキルであった。授業中の学習指導に関するものはなかった。「従属変数」は、身につけさせたいスキルの反応数や生起頻度が多かった。「研究デザイン」は、ABデザイン、ABCデザイン、事前事後評価デザインなどであり、少人数の対象の介入前後の行動変化を単純に比較するデザインが主流であった。

Table 2-2 行動分析学に基づく学校教育実践の研究例

筆者 出版年	場面と対象者	独立変数	従属変数（行動の指標）	研究デザイン
小野寺 野呂 (2008)	小学校通常学 級4年生23名	折れ線グラフによるフィードバック、集団随伴性	授業開始時・終了時の挨拶時静かになるまでの所要時間	フォローアップ付きのABCデザイン
遠藤他 (2008)	小学校通常学 級 5年生2学級	相互依存型集団随伴性	清掃行動従事人数率 清掃場所の「きれい度」 グループ集合所要時間	ABAB デザイン、AB デザイン、多層ベー スラインデザイン
杉本 (2016)	小学校通常学 級 1年生26名	トークン強化子とバックアップ強化子を用いた相互依存型集団随伴性	給食準備に要する時間	基準変更デザイン
宮木 (2018)	小学校通常学 級 2年生21名	トークンエコノミー法を利用した相互依存型集団随伴性	授業開始時刻に ①教室に戻ってこない児童数 ②着席していない児童数 など	場面間多層ベースラインデザインと条件交代デザインの融合
長沢 藤原 (1996)	養護学校小学 部1年生自閉症 児2名	発声を伴った要求言語行動の形成訓練、動作から音声までの模倣訓練	要求言語行動 教師の音声プロンプトに対する発声や口形模倣	AB デザイン
佐竹 (1996)	養護学校中学 部2年生自閉症 児2名	往信行動の形成訓練 復信行動の形成訓練	「給食の用意ができました。いらしてください」「お先にいただきます、とおっしゃいました」反応数	正反応数、誤反応数の記録
平澤 藤原 (2000)	養護学校高等 部1年生1名と その他生徒	機能的アセスメントで選定された適切なかわりや活動スキルの形成訓練	対象生徒の攻撃行動、適切なかかわり、対象生徒と相手の生徒とのかかわりのパターン	形成評価と事前・事後評価
本田 村中 (2010)	小学校特別支 援学級在籍自 閉症児2名	報告言語行動(タクト)と聞き手への接近行動のシミュレーション指導	タクトの正反応と単語反応の生起頻度 接近行動のプロンプトレベル	介入前のベースライン期、介入1期、介入2期 (ABC デザイン)
坂本 武藤 望月 (2004)	自閉症生徒を 担当する養護 学校教師3名	障害のある生徒の自己決定を拡大するための支援パッケージ	課題分析された選択機会の項目遂行率、選択機会実施回数、選択を許された活動場面の数、選択肢の数、選択肢の種類	参加者間多層ベースラインデザイン
若林 中野 加藤 (2016)	定時制高等学 校教職経験4年 目の数学Iの教 科担当教員	打ち合わせ、遂行する教授行動の毎朝の確認、パフォーマンス・フィードバック、台本の提示	授業ごとの生徒の課題遂行率 および教師の教授行動の遂行率	学級を対象とした A- B-C-CD-CDE デザイン

### 【教員に対して介入した研究例】

「出版年」は、2 件の研究例からでは傾向を見出すことはできなかった。「場面と対象者」は、養護学校と定時制高校の教員を対象にしており、小中学校の教員を対象にした研究例はなかった。「独立変数」は、講義やトレーニング、パフォーマンス・フィードバックなどを含むパッケージ型の介入であった。「従属変数」は、教員の行動変容よりも、教員への介入により変化した児童生徒の課題の遂行率に重きが置かれていた。「研究デザイン」は、それぞれシングルケースデザインに基づく多層ベースラインデザイン、A-B-C-CD-CDE デザインが用いられていた。

## 第 3 節 エビデンスに基づく学校教育実践の可能性と本研究の目的

### 1. 行動分析学の有効性

これまで、行動分析学に基づく学校教育実践の研究例について、児童に対して介入した研究例、特別支援を要する児童生徒に対して介入した研究例、教員を対象にして介入した研究例の 3 つに分類した。ここで本章の目的に立ち返り、これらの実践を 3 つの分類にこだわらず、改めて全体から俯瞰する。そして行動分析学に依拠したその研究法や研究デザインが、エビデンスに基づいた学校教育実践に貢献できるかを吟味し、今後の方向性を考察する。

まず、これからの時代の教育においては、「主体的・対話的で深い学び」、「小学校外国語」、「道徳」、「ICT 教育」など、これまでの学校教育が経験してこなかった概念について、待たなしでの実践が求められている。先述した「主体的・対話的で深い学び」を例にとれば、この学びはアクティブ・ラーニングの流れをくむ様々な学習形態を含むものである。その全体像を理解する意味においても、多くの教育実践の蓄積と検証というエビデンスを追求する取り組みが必要になる。また「小学校外国語」においては、これまで外国語の教員免許状を所有してこなかった小学校教員による授業実践が、今すぐに求められている。その事を考えれば、教員に対する授業スキル向上トレーニングの実施は必須である。早急に、確固としたエビデンスを基に開発された研修プログラムの実践が待たれる。さらに「道徳」に至っては、そもそも生徒はどのように道徳を学習していくのか、という根本的な問いすら検証されてはいない。教科書に示された多くの価値項目（例えば、「正直・誠実」、「勤労・公共の精神」など）について、教員はどのように教えるのか、生徒はどのように学ぶのか、そしてその学びの効果をどのように検証するのか、今後の多角的な研究が待たれる。

10 件の研究例で考えてみると、その場面や対象が小学校や養護学校、小学生や自閉症児にやや偏っている傾向がある。一方で、いずれの研究も行動を形成したり、行動を訓練したりといった具体的な行動に焦点を当てている。それが行動分析学の介入の特徴であり、対象に対して処遇を与えたり、操作を加えたりしていく点やその効果が可視化しやすい点で、関係者にとって分かりやすいエビデンスに基づいた実践であると言える。残念ながら、抽出し



た研究例には、新しい時代の教育と言える「主体的・対話的で深い学び」、「小学校外国語」、「道徳」、「ICT教育」などに関する介入例はなかった。しかし、今後、これらの教育を実践する上で必須となる、その実践に関わる人材の具体的な行動変容（例えば、教員の一斉授業スタイルから生徒同士の対話的授業スタイルへの転換、教員のための外国語の指導法訓練、中学生の思いやりのある行動の形成、小学生の基礎的なPCの操作の習得など）に焦点を当てた介入を考案することは可能であろう。そもそも行動分析学に基づく介入は、その対象を選ばない。今後は中学生や高校生、保護者、初任者教員や指導教員、教育行政関係者等にも研究対象を広げていくことで、新たな学校教育実践に対して、多面的に関わっていくことが可能と言える。

また、研究例の中で多用されていた集団全体の行動を制御する集団随伴性の操作、幾つかの行動変容法を組み合わせたパッケージ的な介入は、新しい学校教育実践にも有益であると予想できる。集団随伴性による介入法は、学級単位や学校単位といった大人数の行動変容に有効である。また、幾つかの行動変容法によるパッケージ的な介入は、どの単体の独立変数が最も従属変数に与えた効果が大きかったか、を測定する点ではあいまいさを残すが、「使える物は何でも使って」効果を出すという考え方は、多忙な学校現場の視点に最も近い介入法であると言える。

一方で、研究例を俯瞰する中で、エビデンスを生み出す研究デザインの在り方については、今後の課題として検討の余地がある。行動分析学は、主にシングルケースデザインが採用され、無数のバリエーションがある。基本的なものを挙げると、反転デザイン、基準変更デザイン、多層ベースラインデザイン、処遇交替デザインなどがある(石井, 2015)。10件の研究例においても、杉本(2016)の例では基準変更デザインが、宮木(2018)の例では多層ベースラインの一種である場面間多層ベースラインデザインが用いられている。他の例の研究にもABABデザイン、ABCデザインなどの反転法も研究場面に応じて用いられている。石井(2015)は、シングルケースデザインの利点として、「研究者が関心をもっている個人や個体の行動変容を直接調べられること（群間比較法のように個人間の平均的な振舞いについて調べるのではなく、目の前にいる1個人や1個体の動物の行動が条件によってどう変わるかを調べられる）」、「通常のケーススタディに比べて高い科学性をもつこと（実験として条件を組織的に操作することによって、独立変数の効果を明確にすることができる）」、「データによるフィードバックを受けながら処遇を調節できるという柔軟性があること（実験を進めていくうちにデータの変動や安定の様子を見ながら、導入する条件を決めることができる）」、などの点を挙げている。

しかし、石井(2015)は同時に、Table 1-1のように、通常示されるエビデンスの階層には、シングルケースデザインに相当する研究デザインは含まれておらず、医学の文脈ではあまり顧みられていないことも指摘している。またさらに、シングルケースデザインは、内的妥当性（実験外の要因ではなく実験操作が従属変数の変化を生み出したといえる確かさ）への脅威も比較的よく統制できるが、外的妥当性（実験の結論が当の実験以外の物事にも当ては

まるといえる確かさ)の保証について現状では問題を抱えているということ、群間比較法との併用を進めるか、または反復実験を効率よくまとめてエビデンスにできるような環境整備が必要になってくること、も併せて指摘している。学校教育実践に対する行動分析学による介入が、さらなるエビデンスの高みに到達するためには、これらの利点と課題を十分に吟味しながら、実践研究を積み重ねるべきである。

本章の最後に、学校教育実践におけるエビデンスの適切な導き方の留意点として、筆者が提案した3点について、行動分析学からのアプローチという視点で回答を試みる。

第一に、『①「あいまいさ」や倫理面に配慮しながらも、客観的な数値データを重視すること』への対応については、行動分析学の得意とするところである。石井(2015)が述べているように、行動分析学で主に採用されている研究デザインは、データによるフィードバックを受けながら処遇を調節できるという柔軟性があるという利点がある。様々な変数が混交したり、個人情報宝库であったりする学校現場にとっては、厳密すぎるデザインよりも臨機応変な対応も可能なデザインが重宝されるはずである。

第二に、「②言葉による印象評価ではなく、観察可能な行動による評価を重視すること」についてだが、これもまた行動分析学の基本である。行動分析学による介入は、観察可能な行動の変容に最も重きを置いている。質的な研究に散見する自尊感情や自己肯定感などの仮説的構成概念は、観察が不可能な点で、学校現場の共通言語になりにくい。具体的な行動以外での議論は、教育現場にとっては却って混乱をもたらすことも予想できる。行動分析学からのアプローチを導入することにより、仮説的構成概念を用いた議論ではなく、具体的な行動を標的として定めることができる。その行動を形成するための学習方法、強化や弁別刺激の提示方法など、人間も含めた外的環境に働きかけるアプローチについて具体的に考えていくことが可能になる。

第三に、「③多忙な教育現場に配慮した簡便的な研究方法を採用すること」については、シングルケースデザインの強みを発揮できる。実験群と対照群を必要とする群間比較法は、その研究デザイン自体に多くの人数、場面、時間を必要とする。倫理面や学校教育の平等性などに配慮すれば、対照群の個体や集団にも後々処遇を与えたり、多人数に実験の許可を得る必要があったりする。その労力だけでも、多忙な教育現場にとっては困難な作業である。その点、シングルケースデザインならば、研究者の関心に基づき、目の前にいる1児童生徒の行動が条件によってどう変わるかを調べることができる。もちろん、より客観性の高いエビデンスを得るためには、介入を反復したり、介入する個体数を増やしたり研究デザインの工夫をしなければならない。しかし、それらについても、研究者の興味関心に基づいて柔軟に対応できるほど、研究デザインのバリエーションも豊富に存在する。

このように、行動分析学がエビデンスに基づいた新たな学校教育実践を生み出すことの一助になり得ることについては、大いに可能性があると言って良いだろう。

石黒(2010)は、行動分析に基づく介入を学校教育において実践する際には、「全職員の理解」、「形成したい行動レパトリーの作成」、「生徒のオリエンテーションの実施」、「保護者

の理解」、「管理職の強いリーダーシップ」などの重要性を指摘している。今後は、行動分析学からのアプローチによる実践研究の知見を積み重ねていくと共に、学校現場で援用可能なさらなる研究デザインの検証、学校現場での実践研究の敷居を低くするための学校教育研究ガイドラインの作成、行動分析学そのものの普及による現場の理解者や実践者を増やし、「主体的・対話的で深い学び」や「道徳」など、新たな行動変容を目指した介入などの検討が望まれる。新しい時代の教育がうねりとなって押し寄せている今、エビデンスに基づく学校教育実践が大きく前進するチャンスである。

## 2. 本研究の目的

我が国の教育は、教育基本法第1条に示されているとおり「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われる」ものである。学校教育実践とは、まさにこの崇高な目的のために存在している。中でも「人格の完成」という言葉は、日本の教育実践研究の流れにおいて、その方向性が学び手や教え手の「心」に求められていることの象徴であり、学校教育実践を順調に推進していくためには、教え手である教員や学び手である児童生徒の心の変容や修正が鍵であると考えられることが多かった。

このような教育観は、医学モデルの1つである。医学モデルとは、人間の行動は、その背後にある何らかの心理的原因の症候であるとする見方のことである(杉山他, 1998)。そのモデルによれば、例えば、道徳的でない生徒の問題行動の原因は、心の内部にある何らかの原因によって引き起こされたということになり、教員の介入すべきところは「心」である、ということになる。また、児童生徒に範を示す立場の教員は人格者であることを求められ、良い教員になるためには、まず「心」を鍛えるべし、などといった精神論が振りかざされることにより、教員としての具体的な所作や授業のスキルを身につけることは二の次ということになる。

このような考え方自体は、時として「個人攻撃の罠」に陥ることがあることが指摘されている(島宗, 2000)。例えば、仕事や人間関係がうまくいかないとき、その原因を他人や自分の性格や能力、やる気や適性のせいにして問題解決のアクションをとれなくなる場合がある。やる気や性格といったものは、我々が我々の心の中にあると考えているものの1つであるが、これは仮説的構成概念と呼ばれ、その実体はなく、あくまでも仮定として構成された概念である(小野, 2005)。小野(2005)によれば、仮説的構成概念は直接操作できるものではなく、仮説的構成概念に行動の原因を求めることで循環論に陥ることの危険性を指摘している。すなわち、「内向的」と言われる人を指して、なぜその人が「内向的」な人なのかを問うと、「口数が少なく」「いつも一人である」からと答え、ではなぜ「口数が少なく」「いつも一人である」のかと尋ねると「内向的」だからと答えることになり、行動と原因の因果関係を明確にできないことになる。

学校教育実践に対する1つの視点として、医学モデルとは正反対の考え方に基づく行動

分析学的アプローチが提案できる。行動分析学は B.F. Skinner によって体系づけられたエビデンスを重視する学問である。行動分析学の考えに基づけば、学校教育実践とは、児童生徒の視点、あるいは教員の視点から俯瞰しても、いわば行動の集合体であり、それらの行動は「心」に訴えかけることにより身につくものではなく「学習」を通して形成されていくものであると考える。人間は行動レパートリー(杉山他, 1998)にない未学習の行動を自発することはできない。当然、児童生徒の行動も、教員としての所作やスキルも、生得的に身につけているものではなく、習得的に学習、形成される行動であると考えられる。

行動分析学は、人間を含めた動物全般を対象として、行動の原理が実際にどう働くかを研究する学問(杉山他, 1998)である。行動を行動随伴性(先行事象、行動、後続事象)という環境との相互作用に基づき説明、制御、予測することを目的とした行動分析学は、行動の前ぶれである先行事象や、結果事象(強化や弱化)に介入することによって対象の行動形成や変容を試みることができる。またその介入の効果はエビデンスを重視した実験デザインによって判定される。現行の学校教育実践のように、他者、自然、社会などとの関わりを中心とした「心」を重視して論じられるものではなく、行動分析学的の対象は、「人格」や「態度」あるいは「全人的」と言われる総合的、抽象的なものではなく、あくまでもある特定の環境下にある個人の「行動」という具体的で定量可能な単位である(望月, 2001)。

現行の学校教育実践の問題点を議論する際に、行動分析学的視点を導入することにより、仮説的構成概念を用いた議論ではなく、児童生徒や教員の行動に対して、具体的な目標となる行動を定め、その行動を形成するために、強化や弁別刺激の提示方法など、環境に働きかけるアプローチについて具体的に考えていくことが可能になる。医学モデルは、個人の心に原因を求めたり、心を修正しようとするため、個人攻撃の罠に陥ったり、客観性に乏しい実践になりがちであるが、行動分析学に基づいた実践・研究は、より客観的なデータ(行動指標)に基づいたエビデンスベーストな検証が可能になる。

本研究では、教育の現状と顕著な課題を掘り下げるところからはじめ、エビデンスに基づいた学校教育を確立するために、行動分析学からのアプローチの寄与の可能性について、実験や実践を通じて吟味することを目的とした。この目的を達成するため、まず、エビデンスに基づく学校教育実践に資する行動分析学研究を概観した(本章)。その行動分析学研究の流れが、新時代の学校教育実践に寄与する可能性を具体的に探るため、時代からの要請の高い分野である「主体的・対話的で深い学び」(第2章)、「小学校外国語」(第3章)、「中学校道徳」(第4章)、「ICT教育」(第5章)について、これまでの先行研究レビューを「行動」の視点から再吟味し、その現状と課題を明らかにした。さらに、それらの分野の中において、特に中核的かつ今日的な行動上の課題を精選し、行動分析学の有効性を吟味する目的で、「主体的・対話的で深い学び」を実現するためのプログラムの検証(第2章に対応)、小学校教員に対する基礎的英語授業スキルの形成(第3章に対応)、中学生の道徳的行動形成のための教示の効果検証(第4章に対応)、ICTスキルを高める教員研修の試み(第5章に対応)から構成された4つの実験や実践を行った(第6章)。最後に、先行研究レビューによ

る現状と課題の把握と、実験や実践を総括し、エビデンスに基づく学校教育実践に資する行動分析学の有効性について総合的に考察した。また、この論文を執筆中に突如として沸き上がった新型コロナウイルス感染症の拡大防止対策によって求められている学校の「新しい生活様式」についても若干の考察を付け加え、今後の課題と展望を示した（第7章）。

## 第2章「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた現状と課題

### 第1節 はじめに

#### 1. 「主体的・対話的で深い学び」登場の背景

人工知能やロボット等の発展が著しい。野村総合研究所(2015)は、日本国内 601 種類の職業について、それぞれ人工知能やロボット等で代替される確率を試算し、その結果、10～20年後には、日本の労働人口の約 49%が就いている職業において、それらに代替することが可能との予測を示した。同時に、人工知能やロボット等による代替可能性が高い 100 種の職業（例えば、一般事務員、自動車組立工、測量士、タクシー運転手、電気通信技術者、ホテル客室係、郵便事務員など）と、人工知能やロボット等による代替可能性が低い 100 種の職業（インテリアデザイナー、学校カウンセラー、外科医、社会福祉施設介護職員、スポーツインストラクター、法務教官、ミュージシャンなど）を示した。この予測は、定型的で作業的なデータの分析、秩序的操作が求められる職業については、人工知能やロボットに代替されやすいということであり、その反面、芸術、考古学、哲学など抽象的な概念を整理・創出するための知識が要求される職業、他者との協調や、ネゴシエーション、サービス志向性が求められる職業は、人工知能等での代替は難しいということを示唆している。

これらの予測が現実となるか否かはさておき、平成から令和へと時代が変遷し、教育界においては、令和2年度、令和3年度より、それぞれ新小学校学習指導要領、新中学校学習指導要領が施行される。これまでの学習指導要領の変遷を振り返れば「知・徳・体」、「自己教育力の育成」、「生きる力」など、次代を見据えたその時々キーワードがあるが、令和2年度、令和3年度新学習指導要領には、人工知能やロボットの発展が著しい今後10年間の学びの方向性を示す象徴的な用語として「主体的・対話的で深い学び」が登場した。

文部科学省(2016)は、学習指導要領等の改善及び必要な方策等を協議する中央審議会答申として、今後10年間の時代を、情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて進展する「予測困難」な時代であると形容した。そして、人間とは、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え出すことができ、多様な文脈が複雑に入り交じった環境の中でも、場面や状況を理解して自ら目的を設定し、その目的に応じて必要な情報を見だし、情報を基に深く理解して自分の考えをまとめたり、答えのない課題に対して、多様な他者と協働しながら目的に応じた納得解を見いだしたりすることができるという強みを持っている、とした。つまり、人工知能やロボットが今まで以上に存在感を示すこれから先の未来にあっても、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていける人材の育成こそが、これからの教育の方向性であることを示した。「主体的・対話的で深い学び」という概念が登場した背景がここにある。

この「主体的・対話的で深い学び」という用語については、元来、アクティブ・ラーニングと同義であると捉えられてきた。アクティブ・ラーニングとは、元々は我が国の大学教育の質的転換を目的として、文部科学省(2012)の中央審議会答申に登場した概念であり、その答申用語集の中では「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と定義されている。

中央審議会答申等に頻繁に登場するようになったアクティブ・ラーニングという概念は、学校現場においてもかなり浸透しつつあったが、令和2年度以降、改訂の続く新学習指導要領においては、このアクティブ・ラーニングという用語は姿を消し、「主体的・対話的で深い学び」という新語が示されることとなった。つかみどころのない外来語を、特に学校教育に理解のしやすい用語に置き換えたとも言われているが、文部科学省(2017a)によれば、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、アクティブ・ラーニングの考え方が土台にあることを明確にするとともに、「主体的・対話的で深い学び」の留意点として、義務教育においては、新しい教育方法を導入しなければと浮足立つ必要はなく、これまでの蓄積を生かして子供たちに知識を正確に理解させ、さらにその理解の質を高めるための地道な授業改善を行っていくことが重要である、と言及している。

田村(2019)は、今期の学習指導要領改訂のポイントは、教育課程を知識の「習得」、そして「活用・発揮」、「探究」モードへと切り替えていくことであると考えることができ、そのことが、学習者主体の能動的学習を目指すアクティブ・ラーニングの視点による授業改善であり、「主体的・対話的で深い学び」による資質・能力の育成である、と簡潔に示した。これらの提言をまとめれば、「主体的・対話的で深い学び」の実現には、アクティブ・ラーニングの理解に基づく「授業改善」という日々の地道な取り組みが欠かせないことがわかる。

しかしながら、後述するデータが示しているように、現状の学校現場を考えてみた時、「主体的・対話的で深い学び」という概念の理解も、日々の授業をアクティブ・ラーニングの視点で「改善」していく取り組みも、おそらく十分ではない。学校現場の気持ちを代弁し、平易な言葉で言うとするならば、「未だよくわからない」が本音ではないだろうか。

今後は、「主体的・対話的で深い学び」という営みが、市井の人の誰にとっても分かりやすく、とりわけ学校現場で教壇に立つ教員にとっても理解しやすく実行可能な授業の在り方として議論されるようになる必要がある。

## 2. 「主体的・対話的で深い学び」の学習例

文部科学省(2017a)は、「主体的・対話的で深い学び」について、それぞれ「主体的な学び」、

「対話的な学び」、「深い学び」の3つに分類し、その実現のための学習例を示した。その数例について Table 2-1 に示した。

**Table 2-1 「主体的・対話的で深い学び」実現のための学習例**

主体的な学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとめ振り返り、次の学習につなげる。</li> <li>・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。</li> </ul>
対話的な学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>・意見交換したり、議論したりすることで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする。</li> <li>・子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る。</li> </ul>
深い学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>・精査した情報を基に自分の考えを形成したり、目的や場面、状況等に応じて伝え合ったり、考えを伝え合うことを通して集団としての考えを形成したりしていく。</li> <li>・感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していく。</li> </ul>

新しい学習指導要領の考え方 ―中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ―(文部科学省, 2017a)をもとに作成

「対話的な学び」とは、対話という具体的な動詞が含まれていることで、その授業スタイルを思い浮かべることには抵抗はないと考えられる。学習例においても「意見交換したり、議論したりすることで新たな考え方に気が付いたり」、「子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話」とあるが、いずれも具体的な授業のイメージを思い浮かべやすく、教員間の共通行動にもつながりやすいと考えられる。

一方で、「主体的な学び」や「深い学び」については、その抽象的な表現が、その学びの実行性において障壁となっている可能性もある。Table 2-1 にあるような学習例を示したことは評価できるが、「見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとめ振り



返り、次の学習につなげる」、「感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していく」というような記述は、共通のイメージを持ちづらい。日々の授業改善に取り組もうと試みたとしても、教員の具体的な授業行為がイメージできず、言葉だけが一人歩きし、いかようにでも解釈され、学校現場の混乱を招くことが危惧される。これらの概念を共通行動の指針とするためには、さらなる工夫や教員の目線に立った行動指針なるものが必要と言えるだろう。

### 3. 教員の実態

経済協力開発機構（OECD）（2018）による、学校の学習環境と教員の勤務環境に焦点を当てた国際教員指導環境調査（TALIS）の中で、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善や探究的な学習に関わる指導実践についての調査結果を Figure 2-1 に示した。

国際教員指導環境調査（TALIS）への参加は、小学校は今回初めてであったこともあり、小学校の経年比較のデータは存在しないことから、小学校に関する考察は見送られた。文部科学省(2019c)は、特に中学校の実践に焦点を当て、「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善や探究的な学習に関わる指導実践について、頻繁に行う日本の中学校教員の割合は、前回 2013 年調査と比べて増えているが依然として低い」ことを指摘している。

また、国立教育政策研究所(2018)による平成 30 年度全国学力・学習状況調査には、「主体的・対話的で深い学び」の視点から、小中学校教員による授業改善に関する取組状況の調査結果が示されている。「調査対象学年の児童生徒に対して、前年度までに、習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか」という質問に対する回答結果について Figure 2-2 に示した。

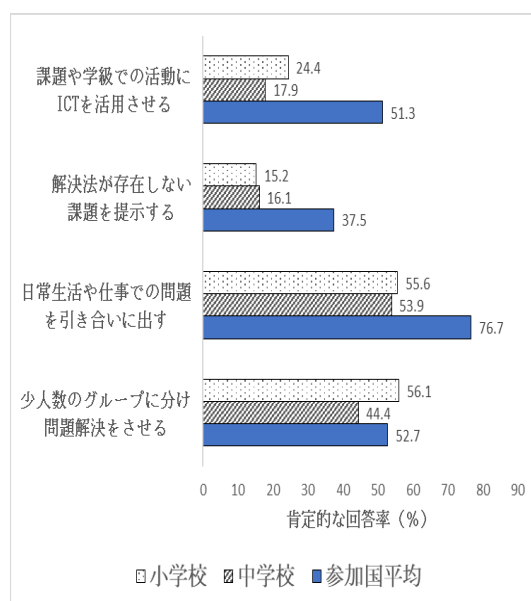
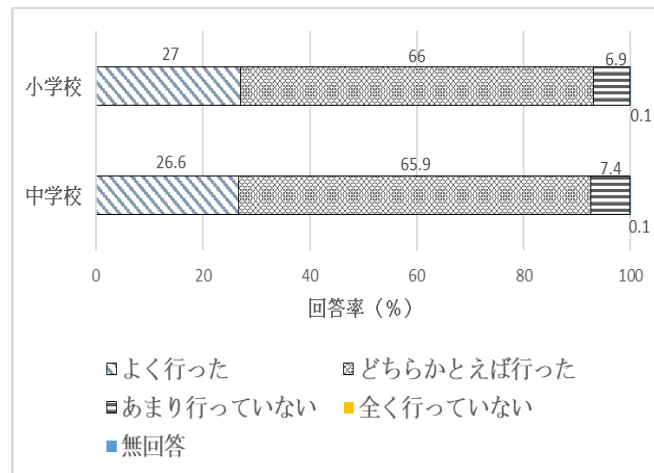


Figure 2-1 各指導実践を頻繁に行っている教員の割合  
（経済協力開発機構（OECD）（2018）により作成）



**Figure 2-2 「習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか」への回答（国立教育政策研究所(2018)により作成）**

この調査の結果では、小中学校ともに、「習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか」への回答として、「よく行った」、「どちらかといえば行った」と肯定的に捉えた割合が、小中共に9割を超えたことを示している。それ自体は好ましい結果であると言える。しかしながら、回答を精査すると、「どちらかといえば行った」と、あいまいな回答した割合が実に全体の7割近くに及ぶ。

これは、学校現場の教員が、必ずしも自信を持って「主体的・対話的で深い学び」に資する授業実践を行っているわけではないことを示していると考えられる。先述した国際教員指導環境調査（TALIS）の結果と合わせて考えれば、教員たちが時代の要請に何とか応えようと、日々、「主体的・対話的で深い学び」と試行錯誤しながら向かい合っている状況が伺える。

そんな状況を打開すべく、教員にとって未だその概念の理解や実践が難しい「主体的・対話的で深い学び」について、理解の容易な図にまとめたり、モデルとなる指導案の構成や授業例の画像等を掲載したりして、この概念を分かりやすく可視化して資料化する試みは、各都道府県教育センター等が中心となって進めている（例えば、栃木県総合教育センター(2018)、香川県総合教育センター(2017)）。これらの取り組みは大いに歓迎されることである。

本章の目的は、我が国に於ける「主体的・対話的で深い学び」に関する先行研究、とりわけ、その実現に資する授業に焦点を当てた実践研究を整理し、そこから得られる知見を今後の提言として「主体的・対話的で深い学び」の発展に役立てることにある。また、「主体的・対話的で深い学び」について、学習心理学や行動分析学の視点による解釈が可能か否かについても併せて吟味する。その解釈が可能であれば、文部科学省（2018b）が提唱している科学的な検証が可能なエビデンスに基づいた教育実践が大いに促進できると考えられる。

## 第2節 「主体的・対話的で深い学び」に関する近年の研究例

### 1. 先行研究の抽出方法

まず、学校現場における「主体的・対話的で深い学び」の実践研究や、「主体的・対話的で深い学び」に対して、学習心理学や行動分析学の視点でアプローチを試みている先行研究を抽出するため、「主体的・対話的で深い学び」をタイトル内に含む論文を、「科学技術情報発信・流通総合システム」(J-STAGE)により検索した(2019年12月10日時点)。検索期間は、中央審議会答申に初めてこの用語が登場した2016年から現在までとした。資料種別は「ジャーナル」、「査読あり」とし、記述言語は「日本語のみ」とした。その結果、21件が該当した。

該当した21件の論文を精査し、それらの論文の中から、評論、展望論文等は除外し、実際に学校現場において授業実践を行い「主体的・対話的で深い学び」を授業の構成や教員の行動という視点で論じている実践研究4件を抽出した。「主体的・対話的で深い学び」を学習心理学や行動分析学に基づき解釈を試みている論文は抽出されなかった。抽出された4件の論文について概観し、そこから見えてくる課題と方向性を検討することとした。

### 2. 「主体的・対話的で深い学び」に関する実践研究例

野原・和田・森本(2018)は、Engeström, Y.による「拡張的学習(Expansive Learning)」を理科授業デザインの視点として援用し、「主体的・対話的で深い学び」を通した子どもの科学概念構築に関わる変化の様態について、教授活動の評価、子どもの既習・既有知識への情報のフィードバック、子どもの既習・既有知識の分析からなる形成的アセスメントの要素とその関連性を視点として分析した。その内容と関連づけた上で、「主体的・対話的で深い学び」の評価について、Sawyer, R.K.による「深い理解」を規準とした。科学概念の構築を図るための「道具」の変換過程をI~Vの段階に措定し、小学校第4学年の水の温まり方についての授業デザインの分析を行った。分析した結果、(1)「拡張的学習による理科授業デザイン」が具現されていくことで、知識としての「道具」が「主体的・対話的で深い学び」によって構築されていった。(2)「主体的・対話的で深い学び」によって構築された知識としての「道具」は、I~Vの段階を通して、「深い理解」の具現化として質的変換が図られた。(3)「深い学び」と「学習における主体性・協働性」は表裏一体化して機能する、といった諸点を明らかにした。

溝上(2018)は、高等学校の生物教育における取り組みとして、「主体的・対話的で深い学び」を促す授業について提案を試み、通常授業の流れを、おおまかに以下のように構成した。(1)目標設定：授業の全体の目的を「自ら学び、仲間と力と心を合わせ、より良い学びの場をつくる」と説明、目的を達成するためにそれぞれの目標を定める。(2)導入・復習：前回の発展課題と関連する記事からヒントを読み取ったり、相互に知識事項を確認しあったりする

ワークを短い時間で取り入れ、雰囲気づくりと関連する知識の活性化を図る。(3)解説：KP法（紙芝居プレゼンテーション法）を利用し、キーワードを貼りながら単元の柱となる内容を説明する。(4)内容理解：教科書の担当する部分をグループ内で決め、それぞれが個人で学習する。その後、1人ずつ発表をしていく。相互に気になる点を質問したり、コメントしあったりする中で理解を深めていく。(5)発展課題：内容を包括し、他単元や日常との関連も狙った記述課題を提示し、アイデアを出し合う。(6)振り返り：1枚ポートフォリオを利用し、学習内容と学習プロセスを両方記録する。この構成での授業を毎時間実施したことにより、主体的にチームで学ぶ様子が見られたこと、適宜良質の問いをクラスで共有することができたことなどの成果と、経済産業省が提案している社会人基礎力のルーブリックについて、年度当初と最後に実施した結果の平均値を対応のないt検定を用いて分析したところ、「前に踏み出す力」では主体性と実行力、「考え抜く力」では創造力、「チームで働く力」では発信力において、特に有意な差が見られたことを報告している。

石田・戸塚(2018)は、すでに世代を越えて歌われている小学校音楽共通教材を、今の小学生に主体的に学ばせ、自ら歌うようにさせるべきであるという立場に立ち、子どもが共通教材に興味関心を持ち、歌い継いでいくことをねらいとして、小学校3年生3クラスを対象に、他教科と関連を図った「主体的・対話的で深い学び」の授業実践を行った。共通教材として「茶つみ」を取り上げ、第1次から第3次までの3時間の指導計画を立案した。第1次でお茶について他教科と関連させた授業を行い、第2次、第3次で通常の音楽授業を行った。第1次は子どもたちの五感を刺激することを第一に考え、最初に実際にお茶を飲み、味覚を刺激することを行い、次に本物のお茶の木に触らせたり、においを嗅がせたりすることによって嗅覚や触覚を刺激した。また、お茶の産地、種類、栽培方法、収穫方法を学ぶ機会を与えた。その結果、子どもたちの好奇心や疑問が大きく広がり、その疑問を解決するためにグループで話し合いが活発に行われたり、お茶について今まで以上に深く考えるようになったりしたことを確認すると共に、楽曲の背景にあるものやそれに関係することを理解することにより、音楽そのものの理解を深め、音楽表現も今まで以上に豊かなものになったことを報告している。

藤本・佐藤・益田・小倉(2017)は、小学校理科授業において、「主体的・対話的で深い学び」を促進するための教員の発話による働きかけを明らかにする実践を行った。具体的には、小学校理科授業において、協働的な学習の場面を設計した指導案、教材・教具を同一にして、2名の熟達者教員の授業中の発話と、班での協働的な学習の場面での児童の発話や協働性の意識を分析して、「主体的・対話的で深い学び」を促進する教員の働きかけを検討した。その結果、「主体的・対話的で深い学び」を促進するために、「観察する方法を知る」場面では、観察に主体的に取り組めるように「探検調査隊」や「お出かけ」という発話による働きかけを行うこと、「観察する」場面では、問題を解決するためにチームワークが重要であると意識させるための「チームワーク」、「チームでかけ声」、「チームで相談」などの発話による働きかけを行うこと、「観察した結果を話し合う」場面では、他者と積極的に関わることを誘

発するための「結果を共有」や「話し合いへ参加」及び、話し合う内容を確認して話し合いのきっかけをつくる上で大切な「話し合う内容の順序」に関する教員の発話による働きかけを行うことが重要であることを示唆している。

以上、4件の実践研究を概観した結果、それぞれの論文の校種と教科は、小学校理科2件、小学校音楽1件、高等学校生物1件であった。野原他(2018)、溝上(2018)、石田・戸塚(2018)の研究は、その研究の主眼を、「主体的・対話的で深い学び」の授業構成に焦点を当て、「授業デザイン」の分析という視点でその是非を検討しているところに共通点があった。一方で、藤本他(2017)は、授業デザインというよりも、むしろ「教員の発話による働きかけ」に焦点をあて、授業改善の方向性を示していた。

この実践研究の少なさを鑑み、念のため「主体的・対話的で深い学び」が用語として独り立ちする前に、すでに、今後の学校教育のあるべき学びの姿として実践が進められていたアクティブ・ラーニングに関する研究を抽出するため、「アクティブ・ラーニング」をタイトル内に含む論文を、同じく「科学技術情報発信・流通総合システム」(J-STAGE)により検索した(2019年12月11日時点)。検索期間は、アクティブ・ラーニングという用語が文部科学省(2012)の中央審議会答申に初めて登場した2012年から現在までとした。資料種別は「ジャーナル」「査読あり」とし、記述言語は「日本語のみ」とした。その結果、59件が該当したが、それらの論文の中で、実際に児童や生徒に授業を試みて、授業デザインや評価について検討している論文は、わずか4件であった(例えば、武部,2016、竹内・橋本,2017)。文部科学省(2012)によって、その定義を「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」、「教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効」などと、比較的分かりやすく定義されているにもかかわらず、アクティブ・ラーニングという用語の切り口から実践研究を概観しても、その研究例は十分だとは言い切れなかった。

### 第3節 まとめ

#### 1. 考察

先述したように、アクティブ・ラーニング自体が、文部科学省(2012)の中央審議会答申から公に世に登場したという歴史の浅さを鑑みれば、この実践研究の少なさを理解しなければならない。そもそもアクティブ・ラーニングの学びの形態の多くは、グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等とあるように、元来英語表記の欧米の教育スタイルである。日本の学校教育実践においては、その概念や実践の浸透については、未だ発展途上である。

では改めて「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた現状と課題を考えてみたい。その実践研究数の乏しさはさることながら、その内容についてもさらなる視点の広がりが必要

要であると考えられる。先述した「主体的・対話的で学び」の関する4件の実践の視点は、「授業デザイン」や「教員の発話による働きかけ」という具体的な授業行為に基づくものであった。視点をさらに広げる意味で付け加えるならば、今後は「客観的な評価指標」、「一斉授業や講義形式授業との比較」、「教員トレーニング」、「授業改善の具体的方法」、「教員の共通行動の指標とは」などの視点も必要である。

「主体的・対話的で深い学び」の概念は、いわば新学習指導要領の根幹をなすキーワードであると言ってよい。そうであるにもかかわらず、この実践研究の少なさは、私たちが未だ「主体的・対話的で深い学び」という言葉の省察に時間をかけ、具体的な共通行動の指標を見いだせず、納得解にたどり着けずにいることを意味しているのではないかと考えられる。

島宗(2000)は、物事がうまくいかないとき、問題解決のためのアクションを取らずに、その原因を他人や自分の性格や能力、やる気や適性のせいにする行動について、「個人攻撃の罨」と称した。筆者は現状の「主体的・対話的で深い学び」研究の進捗状況を鑑みると、今後、この学びに関わる教員や学び手の多くが、この「個人攻撃の罨」に陥ることを危惧している。特に具体的な共通行動の指標を持ちづらく、授業の成功イメージも共有しづらいことから、自分の授業に満足がいかなかった教員は、自分の授業の力量を責めたり、時には生徒にその責任を負わせたりすることがあることが予想できる。また、ディベートやグループ・ディスカッションによる学びを課せられた生徒にとっても、その学びのスキルが身につけていない段階では、その学び方に対して自信を喪失するようなことも考えられる。新学習指導要領の柱であり、学校現場に大きな影響力を持つこの学びの概念を巡り、その成否の責任の所在について、ゴールのない不毛な議論が続く可能性は否定できない。

今後は、この学びの概念を言葉の省察だけに留めておくのではなく、学校現場が「主体的・対話的で深い学び」をよりシンプルに理解し、授業実践として機能できるようにするために、なるべく仮説的構成概念的と言われる用語を使用しない「分かりやすさ」に主眼を置いた理論体系の構築が必要だろう。筆者の考える「最高の分かりやすさ」とは、すなわちエビデンスに基づく科学的解釈である。「主体的・対話的で深い学び」について、後述する学習心理学や行動分析学の視点による解釈や、日々の授業を構成する責務を負う教員の「具体的な考え方、立ち振る舞い」について、行動科学からの分析や示唆など、学校現場の共通行動を促進する視点が重要であると考えられる。

## 2. 「主体的・対話的で深い学び」の実現とは

文部科学省(2017a)は、「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、『人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである』としている。学びの営みの本質とは何か、この教育の根源的な問いに対して答えを求められた時、学校現場の多くはその答えに窮するのではない。また、「教員が教えることにしっかりと関わり、(略)必要な学びの在り方を絶え間なく

考え授業の工夫改善を」とあるが、これは「主体的・対話的で深い学び」の実現には、この学びを授業で具現化し、改善を繰り返すことのできる教師力の重要性を述べていると考えられる。

眞邊(2019a)は、経験によって獲得、維持、変容可能な習得的行動、つまり経験による学習について以下の3種のスタイルに分類できるとしている。すなわち、①実体験による学習(本人が実体験する)、②観察による学習(他者の実体験を観察する)、③言葉による学習(言語的に指示・教示される)、である。エビデンスを重視する学習心理学や行動分析学の知見は、人間の「学習」について、非常にシンプルに説明することが可能である。「主体的・対話的で深い学び」についても、この3つの学習により解釈が可能か否か、眞邊(2019a)による経験による3つの学習スタイルについて概観した後、検討する。

「実体験による学習」のエビデンスの背景として、最も重要な概念はオペラント条件づけである。サッカーの観戦中に、友人を大声で応援したら、先生から褒められたというような経験をすると、次回からも進んで大声で応援するようになるというような例が好例である。これは、サッカーの観戦中という状況で、大声で応援するという行動をすると、褒められるという結果によって、大声で応援するという反応が形成・維持されたことを示している。実際の授業場面においては、教員の発問に対して、周囲の生徒とは違う意見を述べたら、友人から賞賛された、といった例が当てはまるだろう。いつどんなときに(状況)、何をしたら(行動)、どうなるか(結果)という流れ(行動随伴性)の中で、行動の後、望ましい結果が随伴すればするほど、その後、同じ行動とる頻度が高まることが予想される。これが「実体験による学習」の成立過程である。その行動をする前に、その自発頻度を高める環境を整えることを「動機づけ操作」といい、行動の後に、望ましい結果を随伴させることを「強化」と言う。授業においては、学び手が行動を自発しやすい状況を設定すると共に、望ましい学習行動、例えば意見を発表したり、教員に質問したり、友人と協働したりする行動が自発したら、すかさず教員は賞賛したり、肯定的な評価を与えたりするなど「強化」することが大切である。

「観察による学習」は、社会的な学習である。これは他者の実体験を観察することにより、本人は実体験していなくても行動が変容することである。実際の授業場面で説明するとすれば、美術の絵画制作の場面において、友人が筆遣いの緻密さを教員から褒められているのを見て、自分もそのような筆遣いをするようになった、というような例が適当である。注意しなければならない点は、「観察」という言葉に引き寄せられ、例えば、「顕微鏡による観察」、「朝顔の成長の観察」などを、「観察による学習」とすることは間違った解釈である。「顕微鏡による観察」や「朝顔の成長の観察」は、あくまでも本人の実体験による学習であり、他人の実体験を見て自分の行動が変容するというプロセスがない。この「観察による学習」は、他人の具体的な行動やスキルを直接観察する機会の多い体育、音楽、図工・美術、技術科、家庭科などの技能教科の授業に特に適していると言えるだろう。教員は、他のモデルとなる望ましい行動を賞賛したり、周囲に紹介したりする役割を担うべきである。

「言葉による学習」とは、人間のみが有している学習スタイルである。例えば、火について考えてみた場合、火の危険性を学習するには、実際に火に触ってみて火傷をするというような実体験による学習は強固に学習を形成する。「火には近づいたら火傷した」という経験による「今後は二度と火には近づかない」学習が成立する。また「観察による学習」では、他人が火に触って火傷するのを見て、火に近づくのを避けるようになる。

一方で、火の危険性について学習するために、いちいち自ら火に触って火傷をして痛い思いをしたり、他人が火傷しているのを見て、恐怖を感じたりする必要は無い。またそのような学びは倫理的にもあるべきではない。学び手に対して、一言「火に触ると火傷をして痛い思いをするから、触ってはいけないよ」と言えば良い。教示によって火の危険性を学習させることが十分に可能である。

家庭科の調理実習の授業で考えてみる。サラダのドレッシングを調合する際、教員は「班員4人分のドレッシングなら、サラダ油を大きじ2杯、酢を大きじ1杯いれるとおいしくなりますよ」と言えば良い。生徒たちは何度も何度も調合を繰り返して味を調える必要は無い。他の班の調理風景を観察しながら試行錯誤する必要も無い。英語の授業でも考えてみる。動詞の過去形について学ぶ場面において、教員は「規則動詞を過去形にするには、動詞の語尾にedをつければいいのだね」と伝えれば良い。生徒たちはいちいち全ての規則動詞について辞書で調べる実体験は必要ない。隣の人のノートをのぞき込む必要もなくなる。「言葉による学習」は、人間しか持ち得ない言葉を使うことによって、実体験や観察では困難な学習内容に、いち早く到達できる利点を持っている。「いつどんなときに」、「何をすれば」、「どうなるか」という行動随伴性が言葉によって示されたり、ルールとして提示されたりすることで成立する過程である。

これまで、人間の「学習」について、「実体験による学習」、「観察による学習」、「言葉による学習」によって説明してきた。学校現場の授業実践は、時には豊富な実体験を用いながら、あるときは多くの観察の機会を与えながら、またあるときはじっくりと言葉で言って聞かせながら、3つの学習スタイルを駆使した日常的な営みであるべきである。

特にアクティブ・ラーニング型の授業として示されてきたグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等は、この3つの学習全ての要素が詰まったバラエティに富んだ多角的な授業であると言える。例えばグループ・ディスカッションで考えてみると、この授業形態により、友人との調査活動、意見交換、協働作業などを実体験することで、様々な強化が得られ、自らの学習を促進することができる。また、友人の鋭い意見のアウトプットを観察することで、自らのアウトプットもより向上的に変容させることもできる。そして、ディスカッションという言葉のキャッチボールを通じて、法則性やルールなどを見出すことができるだろう。

本章の最後に、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、この学びを3つの学習スタイルで解釈すること、そこから見えてくるあるべき教員の行動について述べたい。筆者によってシンプルにまとめられた3つの学習による「主体的・対話的で深い学び」の解釈を



Table 2-2 に示した。筆者による「主体的・対話的で深い学び」の解釈は、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」について、その学びが実現した場合の客観的指標となり得るか、教員の共通行動の指標になり得るか、という視点でシンプルかつ可視化可能な行動的な記述を目指した。それぞれの学びについて解説する。

「主体的な学び」とは、「行動の自発」そのものである。これはあらゆる「実体験による学習」の基本であり、自発しない行動は強化することもできない。したがって、その行動が学習として成立することはない。教員の行動としてふさわしいことは、授業という場において、学び手が調べたり、考えたり、意見を述べたり、相談したり、意見交換したり、ディスカッションしたりといった望ましい学習行動が自発しやすいように、発問の工夫、学び手のグルーピング、目標設定、ヒントの提示など、動機づけ操作、環境設定、きっかけ作りを行うことである。

**Table 2-2 3つの学習スタイルに基づく「主体的・対話的で深い学び」の解釈**

	学びが実現した状態（客観的な指標として）	教員の行動 （共通行動の指標として）
主体的な学び	学び手は望ましい学習行動を自発できている	動機づけ操作 環境設定 きっかけ作り
対話的な学び	学び手は「実体験による学習」ができている 学び手は「観察による学習」ができている 学び手は「言葉による学習」ができている	学び手の望ましい学習行動を強化
深い学び	学び手はアウトプットできている プロクターとしての役割ができている	プロクターの行動を強化 学び手に新しい高度な課題を提示

「対話的な学び」とは、自分以外の他者との対話やディスカッションといった「実体験による学習」、他者をモデルとして、実演や制作活動といった実体験を観察することにより自分の行動が変容する「観察による学習」、そして教員からの説明や教示を受けたり、他者との間で学習課題に関する法則性やルールを見出したりする「言葉による学習」など、3つの学習スタイルの全てが機能できる学びである。教員の行動のポイントは、学び手の望ましい学習行動を、賞賛したり、周囲への模範として紹介したりするなど、確実に「強化」することである。

「深い学び」とは、「主体的な学び」、「対話的な学び」を通して成立した学習内容を、自分以外の他者や文字・表現媒体にアウトプットできることである。アウトプットとは、学習内容について、伝えたり、説明したり、文字化・視覚化したりする、いわば学んだことを表

出する行動である。文部科学省(2017a)に示された「深い学び」の学習例には、「目的や場面、状況等に応じて伝え合」ったり、「考えを伝え合うことを通して集団としての考えを形成」したりしていく、とある。この学びが成立している状況は、学び手同士がすでにインプットされた学習内容を、自分の言葉として確実に他者に伝えることができる状態である。そして、その行動が十分に生起するようになった学び手は、今度はプロクターとしての役割を担うことができるようになる。プロクターとは、1960年代に米国で開発された F.S.ケラーの個別化教授法 (Personalized System of Instruction) (ケラー F., 2019)においては、学び手に適宜アドバイスを与えたり、学び手の様子を見守り必要に応じて手助けしたりするといった指導員的な役割を果たす存在である。向後(2003)は、プロクターとしての役割を経験することによって、プロクター自身の学習内容の理解が深まることや、勉学意欲が高まることを指摘すると共に、若き専門家の育成という視点からもプロクターとしての経験の重要性を示唆している。また眞邊(2019b)は、「主体的・対話的で深い学び」には、学び手の社会的スキル形成の場の提供という目的も含まれていることを鑑み、プロクターが持つ他者への援助行動、特に義務教育課程における共同行動の形成・維持といった機能の重要性について言及している。

「深い学び」が実現した教室には、教員以外のプロクターが授業中の学びをリードし、なお一層授業がアクティブに変容している姿が想像できる。また教員の行動としてふさわしいことは、学び手のアウトプットとプロクターの行動をしっかりと強化することに加え、そのレベルにまで達した学び手に対して、より高いレベルの新しい課題を提示することである。一度アウトプットしたことで学びが完結した学び手に対して、新たな課題を提示することにより、それがさらなる動機づけ操作となり、また一段と高度な学びが開始される。再び「主体的な学び」、「対話的学び」につながる良好な学びの循環が生まれると言えるだろう。そしてこの循環の良好なプロセスこそが「主体的・対話的で深い学び」の実現であると考えられる。

「主体的・対話的で深い学び」研究については、未だ継続的な実践の蓄積が求められている現状がある。筆者の示した解釈には多くの異論があると考えられるが、教育現場では、実践・検証が容易な機能的な定義に基づいた議論が有用である。「主体的・対話的で深い学び」を実際の授業で具現化するためには、客観性や共通行動の視点からの研究の蓄積に基づく示唆も必要である。今後も「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、理論と実践の両輪の視点を持った研究が求められる。

### 第3章 小学校英語教育における現状と課題

#### －児童・教員に対する実践研究に注目して－

#### 第1節 はじめに

##### 1. 英語教育をめぐる現状

慶應義塾大学の創立者福沢諭吉は、横浜に出向いた際、これまで熱心に学んできたオランダ語が全く通用しないことに気がついた。そして往来に書かれている看板や張り紙、異国の人々が話す言葉が英語であることを知り、これからの時代は、英語こそが日本が列強に並ぶための道具であると確信し英語の習得に没頭していったという。その気づきからおよそ160年、英語が世界共通語の筆頭にあることに揺らぎはなく、世界では54か国、およそ21億人が公用語または準公用語として英語を使用している(文部科学省, 2006)。

我が国においては、明治5年の学制発布以来、数々の有識者によって英語習得の重要性は指摘され、初代文部大臣森有礼のように、日本語を廃止し、公用語として英語を採用せよ、と唱えるものまであった(福元, 2016)。昭和22年には英語が正式な教科として学習指導要領に登場し、以来、約70年が経過するが、この英語教育の是非を判断する毎に、その成果は肯定的に見なされる事は少なく、むしろ否定的に評価されることが多い。世界116か国で海外留学・語学教育事業を展開する Education First の2018年の調査結果によれば、日本人の英語力は、88国及び地域中49位であり、英語力は総じて「低い」にランキングされ、アジアにおける順位も21か国中11番目であり、同じ東アジアに属する香港(30位)、韓国(31位)、中国(47位)、台湾(48位)にも劣る結果となっている(EF EPI 英語能力指数, 2018)。

このような流れの中、日本の小学校英語教育は、主に国際理解教育の中核として開始されたが、当時の位置づけとしては総合的な学習の時間の枠内であり、その内容についても各学校の裁量に任されていた。こうした中で、平成23年度からは、小学校5、6年生の教育課程に外国語活動が正式に導入され、全国的に必修化された。また令和2年度からは、学習指導要領の改訂に伴い、小学校5、6年生の外国語活動を外国語科に格上げし、小学校3、4年生に外国語活動を新たにスタートさせることとなった。このいわば早期外国語教育の効果については、慎重論のあるところではあるが(例えば鳥飼, 2008)、「英語が使える日本人」の育成のための行動計画(文部科学省, 2003)や「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(文部科学省, 2014a)に示されているように、この英語教育強化の流れは今後も重要な教育施策として継続していくことが予想される。なお、学習指導要領が示す外国語教育とは、現在の公教育、私教育においては実質的に英語であることから、本章においては、外国語教育とはすなわち英語教育として扱うこととする。

近年は、海外に留学する高校生や大学生の数も減少の一途をたどり(文部科学省, 2014b)、日本人の海外志向や英語熱にも陰りが懸念される。しかし一方、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーを育成することを目的に、スーパーグローバルハイスクールの指定が

開始(文部科学省, 2014c)されたり、小学校で本格的に英語教育がスタートした 2018 年、楽天やユニクロなど、相次いで英語公用化を発表する企業が現れたり(小林, 2014)と、日本と世界を繋ぐツールとして、英語の重要性は確固なものとして捉えられていることに異論はないだろう。

令和 2 年度小学校学習指導要領の全面実施により、義務教育段階での 7 年間の英語教育が定着することになった。特に小学校段階における英語教育は、英語に対するファーストコンタクトであるということを考えれば、その目標を達成するために日本人の叡智を結集すべきものであると考える。

## 2. 小学校現場から見えてくる課題

令和 2 年度全面実施の小学校学習指導要領から、小学校 3、4 年生対象の「外国語活動」と小学校 5、6 年生対象の「外国語科」の目標について示す(Table 3-1)。

**Table 3-1 外国語活動・外国語科の目標**

### 【外国語活動の目標】

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

### 【外国語科の目標】

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編(文部科学省, 2018c)より抜粋

外国語活動、外国語科双方に共通するワードとしては、「聞くこと」、「話すこと」、「言語活動」、「コミュニケーション」、「資質・能力を育成」があるが、これらのワードを軸に、教員が実際に児童の前で授業をするためには、学習指導要領のさらなる読み込み、教材研究、指導案検討などの過程を経る必要がある。また、令和 2 年度全面実施の学習指導要領には、全教科に共通する概念である「主体的・対話的で深い学び」というキーワードもあり、現場には、その実現に向けた授業改善を行うことも求められている。これらの表現は、現場の教

員にとってはやや総花的であり、学習指導要領の崇高な理念を日々の授業の具体的なデザインへとつなげるには、未だ多くのステップがあることは否めないだろう。

米崎・多良・佃(2016)は、実際に小学校現場に勤務する教員に対して、英語の教科化、低学年化に対する不安がどのようなものか調査分析を行った。その結果、多くの教員が「教員の英語力・指導力」、「国語や他教科とのバランス」、「児童の負担・混乱」に関する共通の不安を持ち、教科化のみの不安として「評価への不安」、また低学年化のみの不安として教員の「小学校英語教育の本質の理解」が抽出されたことを報告すると共に、これらの不安が解消されない未解決の状態のままに施策が打たれていくことを危惧している。また、2018年度英語教育実施状況調査（小学校）(文部科学省, 2018d)によれば、小学校 5、6 年生に対して、実際に外国語活動の授業を行っている学級担任は、全体の 80.5%であり、実におよそ 65,000 人であった。これら多くの教員が、自分自身の英語力をはじめとして、多くの不安を感じながら教壇に立っていることは想像に難くない。加えて同調査は、小学校教員の中で、中・高等学校英語免許状を所有している教員の実数と割合、英検準 1 級相当等の資格を有している教員の実数と割合を明らかにしている。それぞれ Table 3-2 と Table 3-3 に示した。これらのデータは、現状の小学校英語教育の現場には、その推進役となる人材も圧倒的に不足していることを示している。

**Table 3-2 小学校教員のうち中・高等学校英語免許状を所有している実数と割合**

調査対象教員数	免許状所有者	割合
343,295 人	20,182 人	5.9%

2018 年度英語教育実施状況調査（小学校）(文部科学省, 2018d)により作成

**Table 3-3 小学校教師のうち英検準 1 級相当等の資格を有している教員の実数と割合**

調査対象教員数	英検準 1 級以上等を 取得している教師数	割合
343,295 人	3,957 人	1.2%

2018 年度英語教育実施状況調査（小学校）(文部科学省, 2018d)により作成

文部科学省は、英語教育体制整備の一環として、平成 26 年度より、小学校英語教育推進リーダーの育成研修や加配措置、小学校専科教員養成研修、英語教育強化地域拠点の指定、新英語教材の配付など、具体的な施策を打ちだすことを明らかにした(文部科学省, 2014a)。また小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック(文部科学省, 2017b)を配付するなど、校内

の教員研修に対する支援にも手厚い。しかしながら、そのような充実した教員支援があったとしても、現状を考えれば、全ての小学校教員が自信を持って外国語活動、外国語科の授業の教壇に立つためにはさらなる時間を要するだろう。

本章の目的は、これら小学校英語教育の現状を把握し、且つこの分野の児童、教員等に対する実践研究に注目して、小学校英語教育に係る課題を明らかにしようとすることである。実践研究に注目する理由は、英語教育が「もはや待ったなし」、の状況であることに他ならない。特に小学校現場の教員の英語授業力の向上策は急務であろう。英語教育に係る調査研究で得られた知見、積極的な仮説に基づく指導法などを、実際に授業や学びの場において実践し、検証した研究を吟味し、今後の方向性を示すことも目的の一つである。なお、実践研究の定義については、滝沢他(2016)が「日本の英語教育における出発点」として、その方法、主体、文脈、個人/協働、目的、公開、意義の観点で日本の英語教育の実践研究を、「システマティックな調査。質的また量的な方法であること」などと定義している。しかし、本章における実践研究とは、「ある対象に対して、英語教育に資する何らかの介入と効果判定を行ったもの」として、実践研究を幅広く捉える定義とした。その理由は、小学校現場の日常的な授業研究や、大学生に対する英語指導のためのトレーニングなど、広義な意味で小学校英語教育に資する研究を俯瞰できると考えたからである。

## 第2節 近年の小学校外国語教育の研究例

### 1. 先行研究の抽出方法

まず、近年の小学校英語教育について概観した。「小学校 英語」のワードをタイトル内に含む論文を抽出するため、科学技術情報発信・流通総合システム(J-STAGE)による検索(2019年5月8日時点)を実行した。検索期間は、学習指導要領に正式に外国語活動が明記され、本格的に英語教育が始まった2011年から現在までとした。資料種別は「ジャーナル」「査読あり」とし、記述言語は日本語のみとした。その結果、68件が該当した。それらの論文の中から、本章で筆者が定義した実践研究に該当する15件を抽出し、さらにそれらの論文を、1)児童に介入した研究例(11例)、2)大学生、教員に介入した研究例(4例)、として整理し近年の実践研究を俯瞰した後、さらに細かく分類し、近年の実践研究から見えてくる課題と方向性を検討することとした。

### 2. 児童に介入した研究例

児童に介入した研究例のうち、発音指導、復唱、アルファベット指導、フォニックス指導など、英語学習のベースとなる技能の習得に焦点を当てた研究を4例抽出した。

田中(2011)は、児童の英語の音声に対する興味関心の育成を目的とし、絵文字カードやききとりクイズを効果的に用いた発音中心の授業カリキュラムを開発し、小学校4年生を対

象とした授業実践を通してその有効性を検証した。授業観察・質問紙調査・発音テストにより効果の分析が行われた結果、この授業カリキュラムが児童の発音に対する興味関心を向上させたことを報告している。

長谷川・安藤(2012)は、小学校 5、6 年生を対象とした外国語活動の授業において、作業記憶を活用した「記憶」の効果を検証する実践を行った。単語を指導者のモデル提示の後にすぐに復唱させる群と、10 秒間の沈黙の後に復唱させる群との比較により分析した結果、どちらの群の効果にも優劣はつかず、記憶の忘却を防ぐためには、他の認知作業と組み合わせで記憶を強化することの必要性を示唆している。

石濱(2016)は、小学校 5、6 年生に対するアルファベット指導に注目し、構造化された英語授業において、毎回 10 分間、ピクチャーカードや練習用紙を用いて、大文字と小文字、またそれに関連する単語も合わせて提示、定着を図る指導を行った。その指導の事前と事後のテストの比較において、アルファベットや関連する単語がどれくらい書けるようになったかを検討した結果、大文字よりも小文字の定着の方が難しく、アルファベット指導の教材教具の工夫が必要であること、10 分間の指導だけでは、新規の単語の習得は難しいことなどを示唆している。

山見(2016)は、個人英語教室に通う小学校 5、6 年生 8 名に対し、英語の文字とそれに対応する音の対応を教授するフォニックス指導を、アクションリサーチの手法を用いて実践した。その結果、すでに 2-5 年の英語の学習歴を持つ対象児童にとっては、フォニックス指導が英語の多読への興味関心を高めることを報告している。また、フォニックス指導をより効果的にするために、小学校 3、4 年生での活動型の英語教育において、音韻認識能力を育てるための十分な英語のインプットが重要であるとも述べている。

これら 4 例の研究は、小学校現場での再現性という点において優れていると共に、具体的な対象に対して、具体的な場面の中で、具体的な指導に焦点を当て効果判定を行ったものとして評価できる。次に、タブレット型端末、動画、音声データベース、デジタル教材など、ICT 機器を活用した研究を 5 例抽出した。

小山他(2013)は、小学校 5、6 年生に対して、小学校英語学習用タブレット型端末教材を製作し、英語の学習と印象に与える影響を検討した。英語に関する放送番組を視聴する群と、番組視聴とタブレット型端末を使用する併用群に分けて授業を実践した結果、番組視聴後にタブレット型端末を利用して英語学習を行うことが英語の学力向上に効果的であったこと、併用群と放送番組のみで学習した群の両群において、「英語が好き」、「英語を聞くこと」、「外国の文化の印象」の 3 つにおいてプレ・ポストテスト間で印象が向上し統計的に有意な差が認められたことを報告している。

岸本(2015)は、英語の冠詞と数の指導の枠組みを認知言語学の視点から体系的に提示し、さらにその動画教材の作成を目的として、小学校 5、6 年生を対象に、その有効性を検証するための実践授業を行った。その結果、人間が対象を捉える概念を可視化し、体系的にわかるように工夫された動画によって、一定の成果が得られたことを報告している。

西村・下村(2015)は、児童になじみの深いカタカナ英語に注目し、英語音声データベース構築に焦点を当て、音声データベースを使った英語活動の効果を検証する実践を行った。対象となった小学校 6 年生の事前事後のアンケートによる意識調査の統計的検定の結果、英語の発音への理解や興味が有意に増したことを確認している。また、コンピュータで自分の声を聞いて発音を向上させようとしたり、音声データベースを使いクラスメートの英語に学ぼうとしたりする児童の恒常的変容の様子を報告している。

長谷川・安藤(2017)は、小学校 5、6 年生向けに開発したデジタル英語教材が、リスニング力と情意面に及ぼす効果を習熟度別に検証した。小学校の 5 年生 18 名を対象に、事前テストとして実施したリスニングテストの平均値を基準に、上位群と下位群に分け、合計 5 回の個別学習を行い、直後に事後テストを実施した結果、上位群ではリスニング力の変化はなかったが、下位群では成績が向上し 5%水準で有意な差となったこと、上位群はリスニング力の変化は生じなかったものの学習事項が記憶に残るということなどを報告しデジタル英語教材の有効性を示唆している。

長谷川・安藤(2018)は、小学校 5、6 年生を対象として、知的好奇心を喚起し、学習事項が記憶に残ることを重視した指導法の効果をデジタル教材の開発という視点から検証した。その検証は、指導法の根幹は変えずに、「手作り教材と肉声を使った A 方式」と「開発したデジタル教材を使った B 方式」で比較することで実施され、結果、両方式で日時の経過により記憶の想起が良くなる「レミニセンス」という現象が確認されたが、「パソコンを使った授業 (B 方式)の方が英語を覚えられる」という反応が圧倒的に多く、知的好奇心を喚起したことを報告している。

これら 5 例の研究は、今後の英語教育に対して、ICT 機器活用の側面からアプローチしたものとして意義深い。文部科学省は ICT の環境整備施策を進め、令和 2 年度全面実施の学習指導要領では、小学校プログラミング教育が必修化される運びとなっており、ICT 機器の積極活用を推奨している(文部科学省, 2018e)。英語教育においても、ICT 機器活用の需要が今後ますます増大していくと考えられる。

次に紹介する 2 例は、中心となる英語学習の際に、算数科や社会科を教科横断的に組み合わせ実践したものである。既存の小学校英語教育に新たな視点を与えるものとして、研究の蓄積が望まれる分野である。

二五(2013)は、英語の数の学習をする際に、算数の計算活動を導入し、教科横断的指導に多重知能理論を融合した指導法が効果的かどうかを探ることを目的として、小学校 6 年生の児童を対象にし、英語の数をテーマとする 3 回続きの授業を実践した。その結果、他教科の教材を活用することで学習意欲を高めることができること、算数の計算をする中で、英語のインプット量やコミュニケーションの機会を増やし、自然に数の語彙の定着を図ることができること、多重知能理論とも融合して指導することにより、算数が嫌いな子にも英語学習が効果的となることを報告している。

さらに二五(2014)は、小学校 5、6 年生を対象に、CLIL (content and language integrated learning)



と呼ばれる内容言語統合型学習が、英語学習の動機づけや「聞く」、「話す」のコミュニケーション能力育成にいかなる効果があるのかを検証する目的として、社会科の内容を取り入れた英語授業実践を行った。その後、選択式と記述式のアンケートを実施し、児童の反応を分析した結果、CLILによる学習は、児童の知的好奇心を刺激し学習意欲を高められることや、他教科を学びながらコミュニケーションをとることで、英語学習を強く意識することなく、インプット量を自然に増やし「聞く」、「話す」の定着を図ることができる効果が認められたことなどを報告している。

### 3. 学生・教員に介入した研究例

教員を目指していたり、教職課程を受講していたりする大学生に焦点を当てた研究を3例抽出した。

松宮・森田(2015)は、小学校教員養成課程に在籍する大学生2年生127名を対象に、外国語活動指導への不安を軽減するための方策の一つとして「学級担任の役割を意識した英語スピーチ練習」を実施しその効果を検討した。スピーチ練習は4人グループで順番に行われ、タブレットを用いて録画、その後録画された映像を見て振り返りを行う方法により、外国語活動指導法に関する科目の中で4回に渡って実施された。事後アンケートに回答した122名の学生の本実践の効果に対する自己評価を調査した結果、85%以上の学生が本実践は「学級担任としての英語力」の向上に役立ったと評価したが、「教壇に立って英語を話すことに自信がついた」と回答した学生は全体の39.3%にとどまり、自信の向上（不安の減少）につながるとはいえない結果になったことを報告している。

永倉(2018)は、「小学校英語指導I」を受講する教育学部初等教育課程の2、3、4年生の大学生を対象に、小学校英語指導の特徴と意義を理解し、指導に必要な英語運用能力と指導技術の向上を目指すこと等を目的とし、小学校で求められる学習方略の使用練習(strategy training)を「帯活動」として行い、ワークショップ形式で、活動例に親しむことを授業に盛り込んだ実践を行った。その実践は、毎回の授業の最後に、自由記述によるコメントを求めたり、第1回目と第15回目の授業で、「小学校外国語活動」に必要な知識・技能と情意に関するアンケート(4件法)を実施したりして分析された。その結果、英語運用能力の育成のための活動や、各自が作成した指導案に基づくマイクロ・ティーチングの省察が深まったことを報告している。

篠村(2018)は、児童英語教育法・児童英語指導法を受講していた大学3年生19名(15名が小学校教員志望、3名が中学校英語科教員志望、1名は一般就職志望)を対象として「理想の外国語授業」のイメージが児童英語教育関連科目の1年間の受講を通してどのように変容するかを明らかにすることを目的として研究を行った。さらに内2名を抽出し、「理想の外国語授業」とはどのようなものか、に関する計4回の記述データと、毎回の講義終了時に学生に記録させた振り返りレポートの記述と併せてその変容についてSCAT (Steps for Coding and Theorization) という質的分析の手法を用いて分析した。その結果、中学校英語科

教員免許状を取得予定で自身の英語運用能力に対する自信が高い学生（学生 A）は、「理想の外国語授業」に変容が見られ、取得予定は無く英語運用能力に対する自信が低い学生（学生 B）は、大きな変容が見られず、外国語授業の「指導者」としての視点を獲得する際には、教員免許状（外国語）の取得予定の有無や自身の英語運用能力に対する自信の度合いなど、英語指導や英語学習に対する態度の違いが大きく影響していることを示唆している。

これら 3 例の研究は、教科化された小学校英語の授業者として、即戦力の育成を狙った点で意義深い。前述した米崎他(2016)の研究が示しているように、小学校現場の教員は「教員の英語力・指導力」の点で不安を抱えている。新規採用される教員が、この分野に関して一定の指導力を持っていることは現場にとって喜ばしいことであるに違いない。

最後に、本章で筆者が定義した実践研究に該当するものとして抽出した 15 件の論文の内、現場の教員への介入を実践した唯一の研究を紹介する。

池田・今井・竹内(2017)は、平均的な小学校 3 校を対象として、外国語活動の効果的指導につながる持続可能な校内研修システムの構築を行い、その成果検証を通して、より良い研修モデルの 1 形態を提案することを試みた。研修システムの構築では、1)持続性を持たせること、2)教員自ら問題意識を持ちその解決を図ること、3)次の世代の育成も同時に可能とすること、4)効果の検証の仕組みを取り入れ、常にシステムの改善が図れること、の 4 点を原則とした。また大学院生 7 名が支援員として研修に参加した。校内研修の内容は、A) 教室英語の効果的活用と B) 活動案の作成方法に設定し、計 6 回程度（5 ヶ月間、毎回約 50 分）実施し、データは参加教員（集団討論記録とアンケート）と管理職教員（個別インタビュー記録とアンケート）、そして大学院生の支援員（ログ記録とインタビュー、アンケート）より収集された。分析は、インタビュー、ログ記録については質的に行い、アンケートは記述統計で処理された。その結果、提案された校内研修システムが、英語活動実施に関わる不安の軽減に対して、一定の成果を上げたこと、このような形態の研修が満足度の指標で 7 割近い教員から支持された理由として、彼らが抱えている不安の原因をピンポイントに解決していく可能性があるからだということを報告している。また一方で、管理職教員の研修への関わり方や、システムの持続性をどう実現していくのかなどに解決すべき課題があることも明らかになったとしている。

この研究は、英語教育に資する持続可能な校内研修システムに着目しており、研修の内容は具体的且つ多角的であった。また、参加教員のみならず、支援者である大学院生、管理職教員からのデータも異なる指標を用いて分析し効果を測定している。この校内研修システムが、教員の不安軽減に有効であり、且つ今後の課題についても改善の視点を明らかにしながら論じていることは、非常に評価のできる点であろう。

### 第 3 節 まとめ

本章は、小学校英語教育の実践研究に注目して、抽出した論文を 1)児童に介入した研究例、2)大学生、教員に介入した研究例、の 2 つに大別、整理分類した。一つ一つの研究は、どれも小学校英語教育に資する貴重な研究例として高く評価されるものである。しかし、本章をまとめるにあたり、これらの研究を全体として俯瞰して論じる中で見えてくる課題について考察し、同時に今後の方向性についても私見を述べてみたい。そのために、まず「大学生、教員に介入した研究例」の考察から始める。

教員養成という観点からも、大学生対象の実践研究が増加していくことは望ましい。しかし、同時並行で考えるべき事として、いままさに小学校現場で英語を指導している教員の授業力の育成がある。小学校で英語教育が実践される場合は、他ならぬ「授業において」である。実践研究の場合は、すなわち児童が居並ぶ授業場面であることが望ましい。そのような現実場面での実践こそ、明日の授業に直結する知見が得られるはずである。無論、小学校現場での研究には様々な点で制約が伴い、その実行が時として困難であることは容易に推測できる。例えば、介入を行う実験群に対して、介入を加えない対照群を設定することは、学校という場を考えれば、倫理上の制約となり難しい。また、英語教育に不安を持っている教員が多い中、授業の担い手となって研究を実践できる教員の数、その効果判定をできる評価者の数も十分ではない。池田他(2017)の実践は、持続可能な校内研修システムについて焦点を当てたが、今後は、実際の授業場面において、教員の授業力をトレーニングする視点を持った研究の可能性を積極的に探っていくことが必要ではないだろうか。特定非営利法人 TOSS(2017)は、教員の授業力構成要素として、「意図が明確で分かりやすい発問」、「明確で端的な作業指示」、「適切な声の大きさとトーン」、「適切な立ち位置」、「適切な動線」など 10 項目を挙げて評価することを提案している。英語の授業の場合、これに「基礎的な英語力」も加えることを提案するが、このような具体性を持った評価基準を基に、様々な研究上の制約をすり合わせながら、実際の小学校現場での実践を増加させていくことが有益であろう。

次に「児童に介入した研究例」を考察する。これらの研究は、英語教育の「構成要素」の効果判定である。例えば、ICT 機器などは英語そのものではなく、あくまでも授業を構成する一つの要素である。また、アルファベットの指導法も、英語の数の学習に算数を組み合わせた指導法も、小学校現場の年間を通じた英語教育の流れを構成する一要素である。これらの要素が日々の実践に及ぼす効果を地道に検証し、様々な角度から実践を蓄積していくべきであろう。有効な要素を組み合わせたり、切り口の異なる要素を統合したりする作業を通じて、日本の小学校現場に最適な授業スタイルを構築するための一助になると考えられるからである。

ここに加えるべき新たな視点は、「ソフト」と「ハード」の相互作用である。英語教育の構成要素をソフトとするならば、ハードとは授業者である「教員」のことを指す。ソフトを操るのはハードそのものであり、いくら優れたソフトがあったとしても、それを具体的に動かすハードが機能しないのであれば、ソフトは「絵に描いた餅」になりかねない。優れたソフトを効果的に活用できるかできないかは、教員の授業力にかかっていると言える。今後、

実践研究として児童への介入を行う場合には、教員と児童との相互作用の視点を持ち、構成要素の効果判定に加え、教員の授業力向上に貢献できる実践を加味した研究が臨まれる。

日本の小学校英語教育研究は、その教育が始まって日が浅いことを考えても、未だ緒に就いたばかりであり、特に実践研究という分野については、さらなる研究の蓄積が待たれる。特に教員の授業力向上に資する研究の必要性を訴えてきたが、欲を言えば、その授業力とは、やはり具体的な「行動」で論じられることが望ましい。本章で紹介した研究の多くは、その効果判定に自由記述や事前事後アンケートなどを用いていた。質的な分析は、時として共通の言語としてイメージしにくい場合もある。今後は、教員の授業力を、具体的で観察可能な行動で論じていくことにより、誰もが授業力について、共通の言語で語れるようになるだろう。

Society5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会資料(文部科学省, 2018f)によれば、これからの学びのスタイルは、同一学年集団での学習から、異年齢・異学年集団への協働学習へと転換、拡大していき、これらの分野の実践的な研究と開発を行っていくことになるという。またデジタル教材、デジタル教科書、CBT (Computer-Based Testing) 導入等を進める観点からも、ICT 環境の整備や ICT 人材の育成・登用を加速していくとある。小学校英語教育は、この流れの中にあり、まさに日進月歩である。実践研究を中心としたさらなる研究の蓄積が必要である。

## 第4章 日本の中学校における道德教育の現状と課題

### 第1節 はじめに

#### 1. 道德教育の変遷

プラトンによれば、人間はより完全なもの、より理想的なものへと志向する存在であり、人間としていかに生きるべきかの根源に位置する道德教育は、人間的な成長を促す生涯を通じた全人的な課題である(渡邊, 2005)。価値多様化の時代を迎え、欧米においては1960年代以降、特定の価値観を教え込むのではなく、民主主義的な手続きを重視するような道德教育を推進することが求められてきた。その際の理論的礎とされてきたのが、アメリカの発達心理学者ローレンス・コールバーグの道德性発達論である(船木, 2007)。道德性の捉え方と道德教育方法論との関係を見るとき、コールバーグの理論が与えた影響は大きい。コールバーグは主にピアジェやボールドウィンに依拠して道德的判断の発達段階理論を構築して、道德性を環境との相互作用を通して形成される個人の認知構造の観点から捉える見方を提示した(小林, 2010)。日本の道德教育の一部にも影響を与えたが、この理論はアメリカ、カナダ、韓国などの道德教育に取り入れられることになった(森岡, 1992)。

日本においては、その道德教育の重要な一翼は、学習指導要領に基づく学校教育に委ねられている現状がある。現在、日本の道德教育は、一つの転機を迎えている。近年の青少年による痛ましい事件の多発、将来に希望の持てない中高生の増加により、学校における道德教育の期待はますます高まっている(江口, 2014)。本章は、道德的価値を追求するときを迎えている中学生に対する道德教育に焦点を当て、その現状と課題について概説する。

#### 2. 学習指導要領による道德教育の目標

中学校学習指導要領第1章総則(文部科学省, 2015a)は、日本における中学校道德教育は、「道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うもの」であり、「生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行う」必要があり、「人間尊重の精神と生命に対する畏(い)敬の念」、「伝統と文化の尊重」、「国と郷土を愛する心」、「民主的な社会及び国家」、「国際社会の平和と発展」などを尊重する姿勢を持つ主体性のある日本人を育成するための道德性を養うことであると定めている。

このような目標を具現化するためには、さらなる具体的な指針や方策が必要であるが、学習指導要領第3章道德第3指導計画の作成と取扱い(文部科学省, 2015a)において、道德の時間の配慮事項は、以下の5点にまとめられている。1)学級担任を原則とし、道德推進教師など他の教員との協力的な指導について工夫すること、2)職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動などの体験活動を生かすこと、3)先人の伝記、自然、伝統と文化、スポーツなどを題材とし、生徒が感動を覚えるような魅力的な教材を活用すること、4)自分の考えを基に、書いたり討論したりするなどの表現する機会を充実させること、5)情報モラルに関する

指導に留意すること、ということになる。さらに、「特に生徒が自他の生命を尊重し、規律ある生活」ができ、「法やきまりの意義の理解を深め」、「主体的に社会の形成に参画し」、「国際社会に生きる日本人としての自覚を身に付けるようにすることなどに配慮すること」と明記している。

また、指導内容や指導法の工夫に踏み込んだ記述として、学習指導要領解説編では、「道徳の時間の指導効果を高め、ねらいを達成するため」の方法として、1)読み物資料の利用、2)話し合い、3)教師の説話、4)視聴覚機器の利用、5)動作化、役割演技等の生徒の表現活動、6)板書を生かす工夫、の6点を挙げている(文部科学省, 2008)。

実際には、年間35時間の道徳の時間を中心に、各学校の年間指導計画に基づいて道徳の授業が進められているが、学習指導要領は、いわば大きな海図のようなものであり、具体的な航海図と呼べるものではない。確かに、道徳の時間の配慮事項や、指導法の工夫の幾つかを推挙しているが、必ずしも実際に何をどうやってどのように教えるのかを具体的に示したのではない。石倉(2014)によれば、平成20年、および21年施行の小学校学習指導要領、中学校学習指導要領は、道徳教育の内容として20前後の項目を挙げ、その内容については、「総花的な記述の羅列で分かりにくい」、「道徳教育の目標である『道徳性』を養うことと、道徳の時間の目標である『道徳的実践力(内面的資質)』育成との関係が、教員を含む関係者に十分理解されていない(文部科学省, 2013)等の問題点をあげ「道徳性」に対する共通理解のないままに学校教育に責任が投げられていると指摘している。

また、実際の授業場面についての課題もある。これまで教科ではなく領域として扱われてきた道徳の授業は、検定を必要としない各出版社が独自に作成した副読本がいわば教科書代わりとして使用されている現状があった。文部科学省も道徳の副教材として「心のノート」(文部科学省, 2009)を全国公立小中学校に配付し、平成26年度からは「心のノート」を全面的に改定した「私たちの道徳」(文部科学省, 2014d)を導入している。これらの構成は、いわゆる伝記や、説話のような読み物教材になりがちな傾向がある。このような読み物教材に依る授業は、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導や発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になりやすいことが課題として指摘されている(文部科学省, 2015b)。このように、現状の道徳教育には課題が山積していると言える。

### 3. 教科化に向けた動きと課題

道徳教育は変革期を迎えている。文部科学省(2013)は、現行の道徳教育は、歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、道徳教育の目指す理念が関係者に共有されていないこと、教員の指導力が十分でなく、道徳の時間に何を学んだかが印象に残るものになっていないこと、他教科に比べて軽んじられ、道徳の時間が、実際には他の教科に振り替えられていることもあるのではないかなどを、課題として挙げ、さらにこのような道徳教育の課題が、社会全体の在り方にも少なからず影響を与えているので

はないかと指摘している。平成 25 年 2 月、教育再生実行会議は「いじめ問題等への対応について(第一次提言)」を発表し、いじめ問題への取り組みとの関連において道徳の教科化を提言し、さらに平成 26 年 8 月の中央教育審議会道徳教育専門部会の骨子案により、現行の「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」として位置づけること、充実した教材として検定教科書が導入されること、評価については記述式で行うことなどが明らかとなっている(光田, 2014)。その流れを受け、平成 27 年 3 月、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」として新たに位置付ける学習指導要領の一部改訂が行われた。一部改訂によって、修正された道徳の内容項目(A から D の 4 つの視点と 22 の具体的な項目)を Table 4-1 に示した。各内容項目は、文部科学省によって定められた略記表現を用いた。

**Table 4-1 一部改訂学習指導要領の内容項目**

<b>A 主として自分自身に関すること</b>
[自主、自律、自由と責任] [節度、節制] [向上心、個性の伸長] [希望と勇気、克己と強い意志] [真理の探究、創造]
<b>B 主として人との関わりに関すること</b>
[思いやり、感謝] [礼儀] [友情、信頼] [相互理解、寛容]
<b>C 主として集団や社会との関わりに関すること</b>
[遵法精神、公德心] [公正、公平、社会正義] [社会参画、公共の精神] [勤労] [家族愛、家庭生活の充実] [よりよい学校生活、集団生活の充実] [郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度] [我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度] [国際理解、国際貢献]
<b>D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること</b>
[生命の尊さ] [自然愛護] [感動、畏敬の念] [よりよく生きる喜び]

文部科学省(2015b). 中学校 特別の教科 道徳.

改訂のポイントは、1)「特別の教科 道徳」とそれ以外の各教科等において求められる取組の相違が明確になるよう示し方を工夫すること、2)4 つの視点の意義を明確にするとともに、その順序等を適切なものに見直すこと、3)内容項目について、いじめの問題への対応をはじめ、児童生徒の発達の段階や実態、児童生徒を取り巻く環境の変化などに照らし必要な改善を行うとともに、キーワードなども活用しつつ、より体系的で効果的な示し方を工夫すること、4)情報モラルや生命倫理などの現代的課題の扱いを充実すること、が挙げられている(文部科学省, 2014e)。淀沢(2015)は、一部改正による内容項目の注目すべき点として、文章表記のすべてに「～すること」と行動面の目標が明記され、道徳的実践の行動目標を具体的に示したことにある、としている。これまで、道徳の教科化に関する議論は、多くの場面で取り上げられ、その調査の一部が公開されているが(産経新聞, 2015)、根深(2014)は論点を

以下の6点にまとめている。教科としての「道徳」の1)免許は必要か、2)評価をどのようにするか、3)指導と評価の一体化が適用される指導が可能か、4)指導要録への記載内容をどうするか、5)通知表への記載は各学校裁量であるのか、6)道徳の教科書を新しくどのように決めるのか、である。教科化に向けた急速な動きに対して、現場は混乱をきたすことは必至であると推測できるが、このような流れの中、様々な議論の解決に向けた迅速な動きが必要であろう。

## 第2節 日本における道徳教育研究例

### 1. 先行研究の抽出方法

そもそも道徳とは何か、という議論は古今東西に存在しているが、本章ではまず、日本の公教育、特に中学校における道徳教育について検討する視点を展開していくため、これまでの道徳教育研究について整理することを試みる。まず「道徳教育 学校」というキーワードをもとに、国立情報学研究所 CiNii による検索(2015年5月23日時点)を実行した。道徳とは、その時代背景などを敏感に反映するものであることから、検索する期間については広げずに、論文の出版年が30年以内(1985年～2015年)であるものに限定した。その結果、本文が CiNii にあるもの115件が該当した。それらの論文の中から主だったものを以下の観点で整理し、これまでの道徳教育研究を概観するものとした。4つの観点とは以下のとおりである。1)道徳の内容項目に関する研究例、2)指導法や授業形態の工夫に関する研究例、3)心理学的アプローチに関する研究例、4)教員の道徳観や役割に焦点をあてた研究例。これらのレビューを通じて、道徳教育をとりまく現状の課題を概説し、加えて今後の方向性についての考察を行う。

### 2. 道徳の内容項目に関する研究例

一部改訂学習指導要領の内容項目は、児童生徒の道徳性を4つの視点(Table 4-1)からまとめている。一部改訂学習指導要領は、改訂前学習指導要領の4つの視点の順序や語句を若干見直し、それぞれの視点に対して下位項目であるキーワードを示したが、基本的に改訂前と大きな変更はない。

内容項目Bの「寛容」を採り上げた研究として、藤井・宮本・中村(2012)は、西洋における寛容と日本における寛容の相違点について考察している。西洋の寛容は宗教的な争いと密接に関連し、寛容が表れる際には闘争という要素が大きく関わっているのに対して、日本の寛容は闘争を調停する場合に相手を許すという役割ではなく、謙虚さや広い心の育成、という概念で用いられている、ということ指摘している。また、国際社会を意識した道徳授業として、寛容をめぐるいかなる実践が可能なのかを考えていくことを次の課題として挙げている。



内容項目 C の「遵法の精神」と関連が深い研究として、小池(2008)は、学習指導要領の中から、特に「法やきまりの意義を理解する」という文言に着目し、これを学校の教育内容とすることの難しさについて考察している。もし子どもたちが現実の生活の中で「法やきまりの意義を理解する」ことができなくなっているとしたら、そのことはそれを理解しなくても生活できる社会になったことを意味しており、これらの内容を不用意に道德教育として採り上げても、学ぶ意味のない空虚な学校用の知識となってしまうことを指摘している。そして、これを教える為には、まずなぜ「法やきまりの意義を理解する」ことが重要になってくるのか、その背景を明らかにする必要がある、と言及している。

金光(2007)は、内容項目 D の「生命尊重」について、小学生と中学生それぞれの発達段階を考慮し、小中学校の校種を超えた道德授業の系統化を試みた。具体的な内容は、生命尊重について様々な視点から捉えた感動教材やジレンマ資料など読み物教材中心の長期的「命の尊さ」授業プログラムであった。例えば、同じ生命の授業でも、「誕生」や「命の尊さ」を中心として扱う小学生段階と、「生命倫理」や「親の気持ち」などを扱う中学生段階との明確な違いがあるべきであり、プログラムで使用される教材相互間の内容の関連性や相補性について、さらに順序立てて明確にしていく必要があることを報告しているが、プログラムの具体的な効果の検証については言及していない。

同じく内容項目 D の「自然愛」についての基礎的研究として、中村・藤井(2015)は、同項目を取り扱う授業において、どのような教育的な課題が生じるかを、西洋の哲学研究における「自然」や「愛」の概念史研究の成果に即して検討した。哲学的、倫理的なアプローチに基づいた道德教育において「自然愛」を扱うことは、単に子どもに自然保護の精神を理解させるだけではなく、教員自身も人間中心主義的な自然観から脱却する可能性を秘めていると指摘している。

さらに、藤井・中村(2014)は、内容項目 D の「畏敬の念」は、小学校段階における最上位の道德性として位置づけられ、中学校段階における気高さの獲得や内面的葛藤の克服に向けた重要な価値理解であることを指摘している。中学校段階に成長した生徒は、小学校段階での成長を基盤にして、その内面化を求められ、小学校高学年段階の内容項目「美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ」ことから、中学校段階の内容項目「弱さや醜さを克服する強さや気高さ」、「人間として生きること喜び」を持つことへと成長することが期待されている。そのため、道德の授業者自身も西洋における「畏敬の念」の概念の歴史に対する理解、哲学的・倫理的素養を持つことの重要性について指摘している。

上記のいずれの研究も、学習指導要領に示された内容項目を焦点化した数少ない研究例である。改訂学習指導要領の内容項目すべてについて、このような基礎的な研究が行われていくことは意義深い。

しかしながら、走井・小池・清多・奥井・紺野(2012)は、小中学校、各学校、学年ごとに約 20 項目挙げられている内容項目に対して、そこで示されている徳目は、実はさらに多い

ことを指摘している。改訂前学習指導要領について、分析をした結果、24 の内容項目数に対して、77 の徳目数があったことを報告している。例えば、改訂前学習指導要領の中学校の内容項目 1-(1)「望ましい生活習慣を身につけ、心身の健康の増強を図り、節度を守り節制に心掛け調和のある生活をする」には、いろいろな見方ができるが、さしあたり「望ましい生活習慣を身につける」「心身の健康の増進を図る」、「節度を守る」、「節制に心掛ける」、「調和のある生活をする」というように1つの内容項目に対して5つの徳目が含まれる。道徳の内容項目は、いわば仮説構成概念の集合体である。これを現場の教員が理解したうえで授業実践していくためには、内容項目について、教員がさらなる具体的な共通認識を持つことが必要であろう。

### 3. 指導法や授業形態の工夫に関する研究例

田中・園田(2014)は、中学2年生に対して、職場体験学習と読み物資料を関連付けながら「夢」、「強い意志」、「希望」の心を育てる授業実践を行った。授業の内容は、職場体験学習までの事前学習、体験後のレポート作成、活動発表会、職業人の体験談の読み取り、保護者への手紙で構成されていた。授業を構成するにあたり、生徒に対する連想法による意識調査を行い、授業のキーワードとなる「夢」という言葉から連想する言葉を50秒間で思いつくだけ書かせた。同じ調査を授業1か月後にも行い、生徒の感想と併せて授業評価の一つとした。その結果、この一連の授業実践を通じて「なかなか将来への希望が持てなかった生徒たちが、少しずつ自らを高める努力をすることの大切さを感じるようになった」ことを報告している。

村田(2007)は、中学校全学年に同一の読み物教材を使用し、構造化した授業形態と指導案を用いて、「思考を深める」「主人公の生き方について考えさせる」など心情理解を中心とした道徳授業の実践研究を行った。それにより、学年が上がるほど、資料の読み取りや抽象的な概念の理解が高まったことを報告している。

酒井・石川・上野・中村・矢口・戸田(2002)は、短冊黒板や拡大コピー機など視覚的教材を工夫した道徳授業例を報告している。「生徒の心を揺さぶる」資料として、生命の尊重を主題とした読み物教材、生徒の保護者からの手紙などを用いるなど、読み物教材以外の教材を効果的に用いた実践を報告している。

溝田・園田(2014)は、東日本大震災を題材にして、Google ハンドアウトを用いた道徳遠隔地授業を実施した。被災地から遠く離れた中学生が、3元中継による対話形式の授業の中で、実際に被災された方々からの生の声を聞いたり、質問したりする機会を得た。その結果、授業前後の生徒の感想をもとにした記述分析から、感謝、思いやり、優しさの認識が深まったことを報告している。

橋渡・井上・吉廣・中川(2011)は、小学校低学年を対象に、挨拶等、社会生活で必要となる習慣づけを披露するために、児童に自発的かつ継続的に取り組ませる「競争」、「ご褒美」、「協力」の3要素を取り入れた道徳教育支援システムを導入した。まず2台のタッチパネ

ル式の PC を小学校に、サーバーを実験者の所属する大学に設置した。そして、児童は各グループに分かれ、教員によって設定された目標に対する達成度を各自入力し、その達成度に応じたご褒美カードを獲得し、最後に児童は、クラス全体で各グループの累積達成度を気球で表示した成績画面で成績状況を確認した。その効果は、実験後の自由記述やアンケートによって判定され、児童からの好意的な感想があったことを報告している。しかしながら、PCの台数がそれほど多くなかったことや、結果の入力やその後の話し合い活動の所要時間が予想以上にかかることから、教員が負担を感じていたことも併せて報告している。

紺野・石田(2011)は、授業で使用した教材や生徒の感想用紙といった資料を、校内 LAN システムにより蓄積共有した取り組みを紹介している。特に生徒の感想をまとめた「振り返りシート」の蓄積により、過去の自分自身を顧みる機会を与えることが可能になったことに加え、教員側にとっても指導の合理化が得られたことの効果を報告している。

いずれの実践も、工夫を凝らし、生徒の道徳的変容を多面的に捉えようとする意義深い研究である。道徳の授業の形態や指導方法については、多くの実践が蓄積されてきている。しかし、その評価や効果判定の材料となっているのは、生徒の感想の分析や、アンケートによる調査に留まっており、具体的にどのような道徳的行動が形成されたのか、どのように行動が変容したのか、という行動レベルで論じたものではない。

#### 4. 心理学的アプローチに関する研究例

宮川・森山(2011)は、中学校学習指導要領の解説「総則編」に示されている情報モラルの考え方にに基づき、中学、大学生を対象として、学習者の道徳的規範意識と情報モラルに対する意識との関係を分析した。分析に使用されたデータは「知らない人からのメールは開かないようにしたい」、「コンピュータソフトは買わずにコピーすればよい」など 39 項目からなる情報モラル意識を把握するための尺度による調査結果と、「先生に注意されたことは絶対守る」、「みんなが一人をいじめていたら注意する」など 4 因子全 34 項目からなる道徳的規範尺度による調査結果であった。そして、両尺度各因子間の関連性について仮説的因果モデルを構成し、共分散構造分析を用いてその妥当性を検証した。その結果、道徳的規範意識を構成する因子（「思慮」「節度」「思いやり・礼儀」「正義・規範」）の内、「節度」と「正義・規範」が「思慮」と「思いやり・礼儀」よりも、情報モラルに対する意識に強い影響を与えていると報告している。

渡辺(2005)は、社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム、VLF(Voices of Love and Freedom)プログラムを活用し、小学校 3 年生 2 クラスに対して実践的研究を実施した。2 クラスの内、一方のクラスには資料中心の従来型の授業を実施し、もう一方には VLF の手法を用いた授業を実施し、社会的スキルや共感の育成に、VLF 実践が具体的に有効であるか否かを比較検討した。VLF プログラムとは、マサチューセッツ州ボストン市教育委員会で採用され、現在も幼稚園から 12 学年にまで採用されている文化、宗教、人種の違いを認めながら共存していくことを目指して導入されたサイコ・エデュケーションで

あり、その内容は、読み物資料に基づいて、授業の流れの中で、登場人物の視点を考えるパートナーインタビュー、ロールプレイイング、ソーシャルスキルトレーニング、絵手紙、物語創作といった心理学的色合いの濃いアプローチが多様に盛り込まれた構造化されたプログラムであった。その結果、VLF プログラム実践クラスにおいて、児童用社会的スキル尺度の得点が上昇する効果が認められた。

上述した 2 つの研究は、道徳的規範尺度や社会的スキル尺度などを用いた心理学的測定により、調査分析やプログラムの効果判定を試みている。西川(2006)は、教育系の研究の多くが、「かもしれない」ことをただ積み上げているように見えることを指摘し、研究とは自分が感じ、信じているものを他人にわかってもらうための、それなりの技術の伴う作業であり、そのためには、測定可能なデータをもとに論じる必要性に言及している。

しかし、渡邊(1994)は、心理学的測定値の扱いについては慎重である必要性を指摘している。心理学的測定で頻繁に用いられる「特性」とか「欲求」といった仮説構成概念は、必ずしも理論的考察が十分であるとは言えず、測定の妥当性も明確になっていない場合が多いこと、また、測定値だけが独り歩きし、環境要因などを考慮に入れずに、人間行動の説明がなされたり、時には測定値がそのまま人間行動の指標に用いられったりする場合があることに言及し、測定値に状況要因が与える影響について常に考慮し、測定結果を謙虚に用いることの必要性を示唆している。

現状の日本の道徳教育研究で用いられている調査研究や実践研究の効果判定に用いられている測定可能なデータのほとんどは仮説構成概念に基づく心理尺度による測定値、児童生徒の感想の記述分析に留まっており、実際に観察可能な「行動」の視点で道徳行動の分析を行ったり、道徳授業プログラムなど（独立変数）が、観察可能な行動の変容（従属変数）に及ぼした影響や因果関係を明らかにしたりしている研究例は非常に少ない。教員や研究者が同じ視点で検討し、学校現場においてエビデンスに基づく効果的な実践を再現していくためには、観察可能な行動レベルにおける独立変数と従属変数の因果関係が明確な実証研究の蓄積が必要である。道徳の教科化により、何を教えるのか、その評価をどうするか、といった課題がある中、今後の日本の道徳教育には、この視点が重要になるであろう。

## 5. 教員の道徳観や役割に焦点をあてた研究例

川村(2014)は、中学校教員に対する質問紙調査とインタビュー調査のデータを用いて、今日の教員が教育実践上経験した「荒れ」が、教員の道徳教育観に与えている影響を吟味した。この研究で用いた「荒れ」とは、「複数の子どもの問題行動により、学校における教育活動の円滑な遂行が困難な状況に陥っている事態」を指すものとした。質問紙調査は、関西、中部、関東地方の公立中学校に勤務する教員を対象にし、ランダムサンプリングされた教員から得た 869 名分のデータをもとに分析された。「教育に対する考え方が変わった」、「体調を崩した」等の 10 個の質問項目について平均値を算出し、一元配置分散分析により傾向を確認した。その結果、全体的に、教員が「荒れ」により比較的強いインパクトを受けた項目は、

「授業力向上に熱心に取り組むようになった」、「同僚との関係性が強まった」、「教員としてのあり方を問われた」、「学校とは何かということを考えさせられた」であった。「荒れ」は、教員の授業実践への取り組み方、同僚との関係構築、教職観や学校観に相対的に強いインパクトを与えていることが推測できる結果を得た。また、インタビュー調査は、ライフヒストリー法を用いたインタビューにより、「荒れ」が教員に対してどのような影響を与えているかを彼らの主観的現実 に即して捉えることを試みた。インタビューは、A 県の公立中学校教員 16 名の教員に実施され、その語りの内容を「荒れ」の影響や、教職アイデンティティの揺らぎの観点から分析した。その結果、「荒れ」を経験した 50 歳代後半の教員は、子どもとの信頼関係を形成することの重要性を認識するに至り、50 歳代前半よりも若い世代の教員は、逸脱行為をした子どもに自己を振り返らせることの重要性を認識するに至ったことを報告している。また、これら質問紙やインタビューによる調査研究から、教員集団が子どもの道徳性の発達と現状と取り組むべき課題について共通理解をし、課題解決に向けて共同する必要があることが示された。

栗加(2009)は、学校の教員が道徳の授業をどのように捉え、何をどう困っているのか、その実態を明らかにし、それに対して何ができるのかを考察する目的で、M 中学校の 27 名の教員にアンケート調査を行い、19 名から得た結果を報告している。アンケートの内容は、1)道徳の授業に対するイメージ、2)日頃の授業で困っていること、悩んでいること、3)指範授業者から教えていただきたいこと、という 3 項目からなる極めて簡単なものであった。その結果、授業に対するイメージについては、42.1%の教員がネガティブイメージを持ち、授業を毎時間楽しみにしている教員は 0%であった。また、授業で困っていること、悩んでいることの質問に対しては、授業の流れや内容について 40%、子どもの変容やその捉え方について 39.9%の教員が困ったり悩んでいたりすることが明らかになった。また、指範授業者から教えてほしいこととして、61.9%の教員が、授業やその技術について知りたがっているという事実を明らかにした。

大蔵・柳沼(2013)は、平成 20 年の改訂によって位置づけられた学習指導要領において新しい役職として位置づけられた「道徳教育推進教師」のあり方と開発実践を目的とし、その役割に関するアンケートの分析を考察した。アンケートの内容は、「校長の方針を活かした道徳教育の諸計画を作成している」、「道徳の時間の充実と協力的指導などの体制づくりに務めている」、「道徳用教材の整備や充実、活用の促進を行っている」など、全 25 項目の質問からなるものであり、対象者は小学校 6 校、中学校 2 校の道徳教育推進教師であった。その結果の分析から、道徳推進教師は「道徳教育の指導計画」の共通理解を行い、学校全体の目標を明確化するファシリテーターとしての役割を果たすべきであること、学校全体でより力強く道徳教育を推進するための指導体制を学校の実態に応じて構築していく必要があると結論付けている。

川村(2014)、栗加(2009)、大蔵・柳沼(2013)らの研究は、被験教員数の差異はあるものの、いずれも現場で道徳教育に試行錯誤する教員の実態を明らかにした。また、授業内容の吟味、

職場の教員同士の共同関係や相互援助を活性化させる同僚性の構築、学校全体の指導体制の重要性なども明らかにし、教員の方向性にも有益な示唆を与えている。

今後は、このような実態を基に、教員の道徳授業力の向上のためのスキルトレーニングや学校として取り組む道徳授業プログラムの開発、授業力向上の評価指標などの検討が必要であろう。

### 第3節 まとめ

本章は、日本における道徳教育研究を、1)道徳の内容項目に関する研究例、2)指導法や授業形態の工夫に関する研究例、3)心理学的アプローチに関する研究例、4)教員の道徳観や役割に焦点をあてた研究例、それぞれの視点に整理して、その内容と課題を考察した。

総じて、日本の道徳教育研究は、学習指導要領によって示されている内容項目については、理論的研究は散見されるが、エビデンスに基づく研究手続きによって行われている実践研究は非常に少ないということ、指導法や授業の形態について趣向を凝らした研究例は蓄積されてきていること、しかし、具体的な観察可能な「行動」の変容について効果判定を行った研究は非常に少ないということ、教員に焦点を当てた研究例からは、教員が試行錯誤しながら道徳教育に取り組んでいることが明らかになった。

ここ30年間の道徳研究は、非常に多岐に渡り、様々な角度から行われている。本章では詳述できなかった研究例として、ここにレビューした論文以外にも、諸外国との道徳教育の比較(渡邊・周, 2013)や、特別支援学級における道徳の時間を検討したもの(岩瀧, 2010)など、その研究の切り口は多種多様である。多くの示唆に富んだ研究が行われていることは、今後の日本の道徳教育にとって有益なことであると考えられるが、反面、その多様さは、雑然さと理解のしにくさの裏返しであるとも言える。レビューした教員に焦点を当てた研究例からは、道徳教育に対する教員の日常的な悩みも表れている。

今後の方向性を提案するならば、道徳の教科化に向け、道徳教育をより具体的に行動レベルで論じていくことであろう。そうすることにより、それぞれの研究者や教員が同じ視点で語ることが可能になるからである。一部改訂学習指導要領は、道徳の内容項目を「～すること」という直接的な文末表現で示した。しかし、未だ具体的な行動レベルで述べられているものではなく、その行動を計量的に捉える段階にはない。今後は、それぞれの内容項目に照らし合わせ、より具体的な行動目標を下位項目として設定していくことで、道徳の指導や評価に明確な指針を与えることができると考えられる。現行は副読本の読み物教材に頼りがちな道徳の授業であるが、今後、検定教科書の内容を検討していく際には、どのような道徳的行動を目標として定め、どのようにして形成していくか、そのためにはどのような学習過程が必要なのかを検討していく必要がある。

## 第5章 教室のICT化に向けた教師力の現状と課題 —学習スタイルの違いによる実践研究に注目して—

### 第1節 はじめに

#### 1. 教室のICT化を目指す背景

IoT (Internet of Things)、ロボット、人工知能(AI)、ビッグデータなど、社会の在り方に影響を及ぼす新たな技術の出現(第4次産業革命)により、我々は今、新しい価値やサービスが創出され、人々に豊かさをもたらす新たな社会 Society 5.0 の時代を迎える転換期にある(文部科学省, 2019d)。古来より「国家百年の大計」と言われる教育においても、この時代の到来について、今後の方向性について、長期的な展望に立ち考えていく必要があることに異論は無いだろう。令和元年改訂の小学校学習指導要領には、予測できない変化を前向きに受け止め、主体的に向き合い、関わり合い、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となるための力を子どもたちに育むという、これまでにない新たな方向性が示され(文部科学省, 2019d)、その方策の一つとして、「情報活用能力の育成」、「学校におけるICT環境整備とICTを活用した学習活動」を明記している。「情報活用能力」とは、世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり、自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力である(文部科学省, 2017c)。その能力育成のためには、「学校におけるICT環境整備とICTを活用した学習活動」が不可欠である。

黒板を背にした教員が、整然と前を向いて座り居並ぶ児童生徒に向かって、チョークと言葉を尽くしながら授業をする、という教室の風景が変わろうとしている。これまでの授業において、教材教具の代表として教室の中心に据えられていた黒板でさえ、ICT教育推進の流れの中、大型モニターやプロジェクター付き電子黒板にとって変わられようとしている。明治5年に黒板が日本に伝わって以来、不動の授業形態であった黒板とチョークによる授業が今、大きな変換点を迎えている。現状および今後の教育について考える場合、学校のICT環境は、その導入が学習に効果的であるかどうかを議論する段階ではなく、すでに鉛筆やノート等の文房具と同様に教育現場において不可欠なものとなっていること(文部科学省, 2019e)を前提とした対応が必要である。

#### 2. ICTを活用した学習活動とは

令和2年度、令和3年度からそれぞれ完全実施される中学校、高等学校の各学習指導要領総則においても、その共通のコンセプトとして、情報活用能力を、言語能力と同様に「学習の基盤となる資質・能力」と位置付け、学校のICT環境整備とICTを活用した学習活動の充実を明記しているのは小学校と同様である。また、文部科学省は、2011年4月に令和2年度に向けた教育の情報化に関する総合的な推進方策である「教育の情報化ビジョン」を取りまとめ、さらに、総務省の「フューチャースクール推進事業」と連携の下、「学びのイ

**Table 5-1 学習スタイル別 ICT 活用による学習活動**

【一斉学習】

A1 教員による教材の提示

画像の拡大提示や書き込み、音声、動画などの視覚的で分かりやすい教材を活用して、学習課題を提示・説明する

【個別学習】

B1 個に応じる学習

情報端末を用いて、一人一人の習熟の程度に応じた学習や、知識・技能の習得に取り組むなど、個に応じた学習を行う

B2 調査活動

インターネットやデジタル教材を用いた情報収集、観察における写真や動画等による記録など、学習課題に関する調査を行う

B3 思考を深める学習

シミュレーションなどのデジタル教材を用いた試行により、考えを深める学習を行う

B4 表現・制作

写真、音声、動画等のマルチメディアを用いて多様な表現を取り入れた資料・作品を制作する

B5 家庭学習

情報端末を家庭に持ち帰り、授業に関連したデジタル教材に取り組んだり、インターネットを通じて意見交流に参加したりする

【協働学習】

C1 発表や話し合い

学習課題に対する自分の考えを、電子黒板等を用いてグループや学級全体に分かりやすく提示して、発表・話し合いを行う

C2 協働での意見整理

情報端末等を用いてグループ内で複数の意見・考えを共有し、話し合いを通じて思考を深めながら協働で意見整理を行う

C3 協働制作

情報端末を活用して、写真・動画等を用いた資料・作品を、グループで分担したり、協働で作業しながら制作する

C4 学校の壁を越えた学習

インターネットを活用し、遠隔地や海外の学校、学校外の専門家等との意見交換や情報発信などを行う

学びのイノベーション事業実証研究報告書(文部科学省, 2014f)より抜粋



ノバージョン事業」を実施してきた。そして、その研究報告から ICT を活用した指導方法を作成し、学習スタイル別に実践例を紹介している(文部科学省, 2014f)。具体的には、どのような「学習活動」が教室の風景として考えられるのかについて、研究報告書より示された実践を学習スタイル別に整理したものがわかりやすい。以下、それぞれの学習スタイルについて、Table 5-1 に示した。このようなそれぞれの学習スタイルを通じて、または組み合わせて展開することにより、多様な学習活動が可能になり、これまでになかった新たな授業形態が創造されていくことが考えられる。

本章では、これらの授業を実施する重要な担い手としての教員の在り方について、先行研究を吟味しながら、現状と課題について考察する。

### 3. 教員の ICT 活用状況

教室の ICT 化を促進するためには、まず ICT そのものの導入が校内に進まない限りは物理的に無理がある。教育の ICT 化に向けた環境整備 5 年計画 (2018 年～2022 年) (文部科学省, 2018g)によれば、全学校種における学習者用コンピュータについては、3 クラスに 1 クラス分程度整備、また大型提示装置・実物投影機については各普通教室 1 台 100%整備、さらに普通教室の無線 LAN についても 100%整備を目指すことを打ちだしている。実際には、2019 年 3 月 1 日現在の全学校種の整備率は、学習者用コンピュータ (5.4 人/台)、大型提示装置・実物投影機 (51.2%)、普通教室の無線 LAN (40.7%) である(文部科学省, 2019f)。これらの状況を踏まえた上で、本章については、こういった環境面の課題に焦点を当てるのではなく、実際に ICT 化の担い手として大きな役割が期待される教員の現状を、教師力という視点で掘り下げてみたい。

「新時代の学びを支える先端技術のフル活用に向けて～柴山・学びの革新プラン～」(文部科学省, 2018h)によれば、教員を支援するツールとして先端技術をフル活用することにより、すべての児童生徒に基盤的な学力や他者と協働しつつ自ら考え抜く力を育むとともに、新たな社会を牽引する人材を育成する質の高い教育を実現できる、としている。これは、Society5.0 時代の教育の実現のためには、教師力と ICT 等の先端技術の融合が不可欠であることを示唆している。しかし、現状はなかなか厳しい。

経済協力開発機構 (OECD) 「国際教員指導環境調査」(TALIS) (2018)によれば、日本の中学校教員の ICT 活用の割合は 17.9%と参加国 (48 カ国・地域) 中で 2 番目に少ない (参加国平均 51.3%) ことが明らかになった。日本の ICT 活用状況は、学習指導要領に掲げた理想とは裏腹に、その進捗状況は芳しくないことがわかる。

また、文部科学省が全国の公立学校の授業を担当している全教員に対して実施した「平成 30 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果 (教員の ICT 活用指導力)」(文部科学省, 2019f)によれば、「教材研究・指導の準備・評価・校務などに ICT を活用する能力」を調査する 4 つの質問項目に対して、「できる」「ややできる」と肯定的に回答した教員は平均して 86.2%であったが、反面、同様に「授業に ICT を活用して指導する能力」、「児童

生徒の ICT 活用を指導する能力」に対する肯定的な回答は、それぞれ 69.7%、70.2%にとどまった。このことは、いわゆる「一人でもできる」校務における ICT 活用については自信を持っている教員が多いのに対して、「一人ではできない」児童生徒との協働作業でもある授業の場における ICT 活用については、まだまだ自信を持っていない教員の存在があることを表している。

さらに、同調査による研修の受講状況についての調査結果からは、全国の公立学校の授業を担当している全教員のうち、平成 30 年度中に ICT 活用指導力に関する研修を受講した教員の割合は、全体の 47.3%にすぎず、且つ各都道府県の研修状況にも大きな格差(最低 18.3%、最高 96.3%)があることも明らかになった。これらの調査結果を俯瞰すると、教室の ICT 化に向けた環境面の整備も遅々として進まず、満足する研修の機会も得られない現状の中、教室の ICT 化に向けた自らの教師力に大きな不安を抱えている教員たちの姿が想像できる。

本章の目的は、我が国に於ける「教室の ICT 化」に関する先行研究、とりわけ「授業に ICT を活用して指導する能力」や「児童生徒の ICT 活用を指導する能力」の育成に資する実践研究を整理し、そこから得られる知見を今後の提言として教師力の向上に役立てることにある。先行研究を整理する視点は、実際の教室での授業実践において、どの分野の研究が十分でないのか、を明らかにするために、学びのイノベーション事業によって分類した学習スタイル、すなわち一斉学習、個別学習、協働学習に分類して考察することとした。

## 第 2 節 教室の ICT 化に関する近年の研究例

### 1. 先行研究の抽出方法

まず、本章の目的に合った「教室の ICT 化」を具現化した先行研究を抽出するため、検索ワードについては「授業 ICT」を採用することとした。「授業 ICT」のワードをタイトル内に含む論文を、科学技術情報発信・流通総合システム」(J-STAGE)により検索を行った(2019 年 9 月 20 日時点)。検索期間は、文部科学省により「教員の ICT 活用指導力」の調査がスタートした 2006 年から現在までとした。資料種別は「ジャーナル」「査読あり」とし、記述言語は「日本語のみ」とした。その結果、41 件が該当した。それらの論文の中から、展望論文、海外や高等専門学校、大学の教員養成課程等での実践報告等は除外し、小学校、中学校、高等学校での実践研究 10 件を抽出し、さらにそれらの論文を、1) 一斉学習に関する研究例(3 例)、2) 個別学習に関する研究例(2 例)、3) 協働学習に関する研究例(5 例)として分類した。分類に悩む実践に関しては、筆者の判断により、最もあてはまると考えられる学習スタイルに振り分けられた。その後、3 つに分類された近年の実践研究を「教師力」という視点で俯瞰し、そこから見えてくる課題と方向性を検討することとした。

### 2. 一斉学習に関する研究例

まず、教員による教材の提示という点に主眼を置き、学習課題等の拡大提示や書き込みといった視覚的に分かりやすく訴えることに ICT を活用した 3 例の研究について概観する。

山崎(2012)は、音楽の鑑賞学習において、教材曲を批評できる能力を段階的に育てるための分析的な聴き方に着目し、比較聴取と鑑賞とを円滑につなぐ ICT を活用した教材の提示を含めた指導法の検討を行った。対象は、異なる 3 つの小学校の 5 年生 76 名であった。変奏曲としての教材には、主題、第 1 変奏、第 2 変奏、第 3 変奏、第 4 変奏、コーダからなる「ピアノ五重奏曲『ます』第 4 楽章 (シューベルト作曲)」が用いられた。教材曲の音源は、コンピュータで加工され、第 1 変奏と第 3 変奏を切り取り、残った各部分には、主題、第 2 変奏、第 4 変奏、第 5 変奏、コーダという各部分の名称が音楽と連動してプロジェクターや大型テレビで視覚的に見えるよう音源に文字を貼り付け提示した。これらの仕組みからなる鑑賞によって、児童たちは、全体聴取から第 1 変奏と第 3 変奏の比較聴取、あるいは第 1 変奏と第 3 変奏の比較聴取から全体聴取を行う作業の中で、主題からコーダまでの順番について考える学習課題が与えられた。その結果、取り出した変奏を後に提示するよりも、先に提示しておいて全体の構成に着目させた方が、分析的な聴取から鑑賞へと子どもたちの意識をスムーズにつなげやすくなったことを報告している。

平山・森川・後藤(2014)は、通常は直接的に観察できない光合成の過程を確かめる実験において、目に見えない科学情報をリアルタイムに計測する情報収集機器であるデータロガー (Pasco 社) の活用を考案し、小学校 6 年生 4 クラスで、このデータロガーとドクダミを用いた光合成の過程を確かめる実験を行い、その有効性を検証した。授業は担任により、データロガーのモニターを大型ディスプレイに投影する方法をとった。実践後、45 名の児童から自由記述式の感想を得たところ、全体の 84% の児童が光合成の理解を示す記述をし、また 33% の児童は、データロガーによって大型ディスプレイに可視化された気体濃度の変化過程について言及していた。さらに、教員からは、1 回の授業時間内に光合成と呼吸の実験を完結できることから、この ICT 機器の使用について肯定的な感想が得られた。これらの結果により、本実践での ICT の活用が、光合成および呼吸の授業に有効であると結論づけている。

渡邊・高橋・堀田(2009)は、小学校 4 年生と 5 年生算数科の一斉授業において、同じ教員が同じ題材で、ICT 活用ありの授業と ICT 活用なしの授業を行った場合の比較検討を行った。ICT 活用ありでは教科書指導書付録の問題提示ソフトとプロジェクターを用いて問題文と図を拡大提示したり、平行四辺形を描くために実物投影機を使用したりするなどした (ICT 活用なしの授業では、従来通り教員用の大型用具を使用して、黒板に描きながら説明を加えた)。その比較の結果、ICT を活用した授業では、活用しなかった授業に比べて、教員による指示・説明や児童に対する学習支援、児童による活動の時間が短縮されていた。このことから、ICT を活用した授業では指導の効率化が図られていることが明らかになったと報告している。

これら 3 つの研究例は、ICT の活用により、学習課題や学習過程を拡大提示や音声、動画

などを用いて分かりやすく可視化している好例である。生身の教師力だけでは、教える側に「見せづらい」「イメージさせづらい」ものを ICT で可視化することにより、教わる側の理解の促進と教える側の指導の効率化といった利点があると言える。これらの実践で使用された主な ICT は、プロジェクターや大型モニターであるが、同様の授業を実践するためには、「学習事物の投影」や「拡大提示」という教員の ICT スキルが不可欠である。

### 3. 個別学習に関する研究例

次に、授業における調査活動や表現・制作など、一人一人の能力や特性に応じた学びを支援する ICT 活用を意図した研究を 2 例概観する。

寺島・中川(2008)は、静止画像データベースシステムを利用した授業の特徴を明らかにすることを目的とし、実験群としてのデータベース利用小学校 6 校、対照群としてのデータベース非利用小学校 19 校の事例分析と教員へのインタビューを実施した。その結果、(1)利用小学校では、教科書の絵をプロジェクターで投影するなど「教員による教材の利用」が非利用小学校に比べて少なく、一方で、登録した資料をポスターセッション等のプレゼンテーションで利用するための資料づくりに役立つなど「児童による資料作成」は多いこと、(2)利用小学校の教員は、「多様な評価活動を実施できる」「教材や学習資料の活用と管理を行いやすい」ことを実感していることがわかったことを報告している。

宍戸・橋元(2019)は、小学 5 年生 45 人を対象として、体育の持久走中に、ウェアラブルデバイスにより測定された児童の心拍数を表示することによる視覚フィードバックの効果を明らかにする実験を行った。児童の心拍数を持久走中にモニターに表示したときと表示しなかったときの比較により検証された結果、児童の主観的運動強度の評価と、快感情尺度の測定値において、児童の心拍数がモニターに表示されたときの方が、表示されなかったときよりも著しく高い値を示したことを報告している。また、これらの結果は、ICT を用いた視覚フィードバックが、持久走というきつい運動であるにもかかわらず、「走ろう」とする動機を高め、より意欲的な学習環境の形成に効果的であったと考察している。

この 2 つの研究例は、個別の学習に対応するために、より多くの数量の ICT が必要であったり、いつでもどこでも利用できるようなシステムの構築といった ICT 環境整備面での課題は残ったりするが、ICT の持つ利点を、個々の学習意欲の向上や学習課題の達成に活かしている点で有意義な実践であろう。

### 4. 協働学習に関する研究例

最後に、子供たち同士が教えあい学び合う協働的な学びを意図した研究を 5 例概観する。この学習スタイルは、発表や協働での意見整理を意図していることから、学習内容のより深い理解が期待できる学習スタイルである。

山崎(2011)は、ICT を活用した和声を扱う音楽授業の構成のあり方を検討することを目的とした授業実践を行った。対象は小学 5 年生であり、授業の内容は、旋律と和音との組み合わせ

わせを聴いて確かめ、試行錯誤しながら、自分の気に入った和音伴奏をつくるという感覚を通じた活動であった。教材曲とビデオクリップ部分に和音記号が挿入された動画編集ソフトが備わっているコンピュータを2人に一台与え、旋律と和音進行の美しい組み合わせを協働作業の中で吟味していく中で、児童たちはその組み合わせの共通項を見だし、感覚的な聴取をもとに理論を導き出したことを報告している。

亀崎・川端・葎内・伊藤(2015)は、太陽光発電、ガス発電などの創エネルギーとホームバッテリー等による蓄エネルギー機能を兼ね備え、これらの機器の遠隔操作が可能であるスマートホームと呼ばれる住宅と、学校の教室とをタブレットPCを用いた中継により双方向で繋ぎ、高等学校家庭総合において実際のスマートホームの機器および住宅設備について見学する授業を試みた。ライブ中継には無料アプリの TwitCasting (モイ株式会社) を採用し、画像とともにコメントも配信できることを利用して、生徒の質問と感想をスマートホームの解説者に伝えることとした。入力したコメントは画面上に表示され、生徒間での情報共有を可能とした。その結果、双方向で同時性のあるコメント入力が、スマートホームに対する驚き、疑問など生の声をとらえることができ、スマートホームに対する興味・関心の高まりを確認できたこと、また本授業に対して「分かりやすかった」とする生徒が約8割に上り、内容理解度向上においても有効な手法であったことを報告している。

高瀬・中島(2015)は、へき地小規模校の高学年児童5名に対して、ハードルの学習における「間の走りのリズム」と「跳び越える動作」の習得のために、タブレット端末の動画撮影機能により撮影された映像を相互評価することによって、児童同士による交流の促進や多様な視点からの意見や教え合いが生まれるかを検証した。その結果、映像を見たあとには輪になって5人が跳び越す技能について活発に話し合ったり、スタート地点に移動する中でも友達に助言したりするなど、交流の頻度の高まりも見られたこと、「跳び越える動作」に対する多様な視点という点では十分な成果が見られず、授業者の指導方法やICT活用のさらなる工夫が必要であることを報告している。

成家(2016)は、小学校5年生を対象に、タブレットPCの基本機能である写真撮影、動画編集にプレゼンテーションソフトを加え、自校のPRコマーシャルを制作させる授業実践を行った。全15時間に及ぶ授業実践を通じて、校内写真データのプレゼンテーションソフトへの挿入、録音機能を生かしたBGMの挿入など、基本的なタブレットPCを使いこなす姿が確認できたこと、また各グループの作ったPRコマーシャルを見合って相互評価する時間においては、学級全体の協働的に問題解決する力とグループで協働的に問題解決する力の向上に成果があったことを報告している。また今後の課題として、国語科の授業とタブレットの動画編集機能の活用が結び付く実践を検討していくこと、そして、その実践が協働的な問題解決の必要性があることの2点を挙げている。

金指(2018)は、高等学校国語科の授業のICT化に向けて教育現場に急速に広まっているPC端末Chromebook (google) を活用した3年間の実践をまとめている。Google フォームというアプリを活用した意見文を読む込む授業は、(1)まず、授業者が用意した課題をGmailで

一斉に送る。すると、生徒たちの Chromebook の画面には送った課題が映る。(2)次に、生徒たちがこの課題に対する解答を画面上に入力する。(3)そして、生徒たちが解答を授業者に提出する。(4)その解答を授業者が添削してプロジェクタースクリーンに投影し生徒たちに相互添削させる、という流れで実践された。また Google フォームを利用した課題の配布とそのフィードバックをクラス単位で行える Google Classroom というアプリを活用し、ペーパーレス化を実現するとともに、授業中に課題に取り組む生徒たちの様子も一人一人授業者のパソコンから確認したり、彼らの思考の過程を観察したり、さらに生徒間で意見交流を行うなどの実践も紹介している。

これら 5 つの研究例には、それぞれ象徴的なキーワードがある。それらは、「協働作業」「情報共有・双方向」「相互評価」「協働的な問題解決」「意見交流」等であるが、これらは全て他者との対話により可能になる概念である。この対話を生み出す仕掛けの中心に ICT が存在している先進的な研究であると言えるだろう。

### 第3節 まとめ

これまで、我が国に於ける「教室の ICT 化」に関する実践研究を「学びのイノベーション事業」により報告された 3 つの学習スタイルに大別して分類した。ここで本章の目的に立ち返り、ここから得られる知見を教師力の向上に役立てるために、教員の目線から全体を考察したい。

当初、「授業 ICT」を検索ワードに論文検索をしたところ、41 件が該当した。しかし、それらの論文のうち、実際に、小学校や中学校等の学校現場で授業実践を行った論文はわずか 10 件しか該当しなかった。もちろん、日本各地の学校においては、ジャーナルに掲載されることのない校内研究会や授業研修の一環として、数多くの「教室の ICT 化」に資する実践が行われていることは想像に難くない。しかし、そうではあってもこの論文の少なさは、この分野が未だ発展途上にあり、さらなる実践の蓄積が必要なことを表している。

まず一斉学習に関する研究例から考察したい。これを教師力として捉え直せば、「授業に ICT を活用して指導する能力」であると言える。ICT の担い手の主役は教員である。筆者は当初、3 つの学習スタイルの違いによる分類をすれば、その論文数については、「一斉学習 > 個別学習 > 協働学習」となるのではないかと予想していた。一斉学習における教員の役割は、画像の拡大提示や書き込み、音声、動画などの視覚的で分かりやすい教材を活用して、学習課題を提示・説明する点にあり、これは他の学習スタイルである個別学習、協働学習と比較しても、児童生徒の ICT 活用を介する必要がない分、授業実践は比較的容易であるように考えたからである。実際には、予想に反して実践研究例は少なく、3 つの研究例の授業場面は全て小学校であり、教科としても音楽、理科、算数のみであった。ICT を活用した学習スタイルの出発点とも言うべき一斉学習であっても、教員の経験値にはまだまだ、のびし

ろがあることが伺える。この現状について、より正確に分析するには、全国の教員の ICT スキルと研修歴の把握、ICT 機器の様式・種類、各学校の拡大提示機器の数量など、さらなるデータ収集が必要になるが、いずれにせよ、「教室の ICT 化」の最も基礎的且つ学びの導入部分の役割を果たす一斉学習の ICT スキルについて、教員は経験値を積むべきであろう。

次に個別学習に関する研究例を考察する。個別学習とは、教師力として捉え直して言えば、「児童生徒の ICT 活用を指導する能力」である。一斉学習とは異なり、個々が ICT を活用することになり、ICT の担い手の主役は教員から児童生徒に移行する。この学習スタイルは、個々の課題の達成やニーズの要求に合わせたフィードバックが、教員やインターネット、または ICT から直接にピンポイント且つ即時的に得られるところに大きな利点がある。フィードバックが学び手に及ぼす学習の促進効果については、B.F.Skinner によって創始された行動分析学の研究において、我が国でも多くの知見が蓄積されており(例えば、若林・加藤, 2013)、行動科学の見地からも、個別学習の有効性は高いと言える。また、行動分析学に基づき、1960 年代に米国で開発された F.S.Keller の個別化教授法 (Personalized System of Instruction) は、集団ではなく、個に対するフィードバックによる学習促進効果にフォーカスしている点(ケラー F., 2019)で、ICT 化の進む学校教育において貢献できる可能性が高い。向後(2003)は、PSI の特徴について、1.学習者が独習できるステップバイステップでデザインされた教材がある、2.学習は独習用教材を用いて学習者が自己のペースで進める、3.教員はプロクター (指導員) として学習者を支援する、4.プロクターが通過テストを行う、等の学習過程を紹介している。PSI が開発された 1960 年代の紙ベースの個人用教材とは異なり、Web ベースで教材を配信できるようになった現在、PSI は新たなオンライン教授モデルとして注目できる。今後、児童生徒一人一台 PC 端末が与えられる時代が到来することを鑑みれば、教員は ICT 活用による個別学習のフィードバックや、授業デザインについて熟知しておくべきである。

しかし、ハード面、ソフト面の進歩は著しく、教員は、多機能の PC 端末、ドリルソフト、デジタル教材などの知識に加え、写真、音声、動画等のマルチメディア、インターネットの授業における活用法に精通し、且つ児童生徒にそれを指導できる幅広い能力が求められている。実際に抽出した 2 つの研究例では、静止画像データベースシステムの構築やウェアラブルデバイスの活用など、一斉学習のために教員に要求されるスキルを明らかに上回っている。ICT の分野が日進月歩であることを考えれば、この能力を身につけるためには、日常的な知識の吸収とそれを実際に授業で実践する豊富な実体験が必要であろう。

最後に、協働学習に関する研究例について考察する。これを教師力から捉え直して言えば、個別学習同様、「授業に ICT を活用して指導する能力」であると言えるのであろうが、ICT の担い手の主役は完全に児童生徒であることから、「授業に ICT を活用してファシリテートする能力」と言った方が適切であるように思われる。

鷹岡(2016)は、ICT を活用した児童生徒主導の展開では、まず個別学習により、試行錯誤しながら問題を解決する学習活動を行い、解決策や考えに迫っていくこと、そして自分なり

の解や考えを出せたところで、仲間との対話により、他者の考え方を比較・関連づけて練り上げていくことで、多様な考え方を獲得したり、自分の考え方の良さを認識したりして、その適用範囲を広げることができる」と述べている。筆者も強く同意する。協働学習を目指す必須のステップとして、児童生徒は個別学習の豊富な実体験が必要であろう。

協働学習の中核は、5つの研究例にも散見した「相互評価」「協働的な問題解決」といった他者との対話をICTにより促進する仕掛けにある。ただ単にICTを使いこなすだけではなく、ICTにより、いかに血の通った人と人とのつながりを生み出すか、といった点に教員の力量が試される学習スタイルである。

本章の最後に、教室のICT化に対応できる教師力とは何かについてまとめてみると以下のようなになる。

総じて、教員は、教室のICT化に向けて、ICTを用いた学習スタイルを実行するために、ICT知識の醸成と授業実践を積み重ねていかなければならないとは言ってもない。ICT化に向けた教師力を3つの学習スタイルになぞらえて3つの教師力としてまとめたい。第一の教師力とは、一斉学習を実践できる基礎的なICTスキルを持つことである。第二の教師力とは、一人一台のPC端末時代を見据え、一人一人の個別学習に対して的確にフィードバックできるスキルを持つことである。そして第三の教師力とは、ICTがあるなしにかかわらず、授業をファシリテートするスキルである。Society5.0時代の教育では、上記の3つの教師力の向上を目指した研究と実践が求められる。



## 第6章 実験と実践報告

### 第1節 授業を「主体的・対話的で深い学び」型にするための短期集中研修プログラムの効果

#### 1. 問題と目的

義務教育課程において主流であった一斉授業の形態が、今後、確実に「主体的・対話的で深い学び」型の授業スタイルに変化していくためには、幾つかの具体的なステップが必要であると考えられる。榊原(2020a)は、「主体的・対話的で深い学び」の実現のためには、特に学習心理学や行動分析学に基づくこの学びの解釈が必要であることや、客観性や共通行動の視点からの研究の蓄積に基づく示唆が必要であり、今後も「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、理論と実践の両輪の視点を持った研究が求められることを主張している。

一方で、このような学習心理学や行動分析学の視点に基づく実践研究はほぼ皆無である。「主体的・対話的で深い学び」がある特定の教科に偏った概念ではなく、あらゆる教科に共通する学びの概念だとするならば、現場レベルの草の根的な研究を、あらゆる校種や教科において、地道に実践していく中で、客観性に富む有効な知見が蓄積できると考えられる。

本実験では、Table 2-2 に示した3つの学習スタイルに基づく「主体的・対話的で深い学び」の解釈を土台として、従来の一斉授業のスタイルから、「主体的・対話的で深い学び」型の授業スタイルに変換するために開発された短期集中型研修プログラムの効果を検証することを目的とした。この短期集中研修プログラム自体は、眞邊(2019a)による経験による学習の3つの学習スタイル（実体験による学習、観察による学習、言葉による学習）に基づき作成された。また、教員の大量退職・大量採用時代を迎え、新規採用された教員が増加することが予想される。さらに、教員の就業時間の長さが問題になっていることから、研修は短期にすることが臨まれた。これらのことを踏まえ、実験参加者には公立中学校男性1年目教員の協力を依頼し、研修期間も短期とした。いわゆる若手教員に対する効率的な研修プログラムとなり得るかの検証についても本実験の目的の一つであった。

#### 2. 方法

##### 参加者

トレーニーとして、公立中学校男性1年目教員を参加者とした。

##### 場面

公立中学校1年X組の英語科授業場面を研修の効果測定場面とした。

##### 研究期間

2019年2月の第1週から第3週の毎木曜日の3校時と4校時を研修期間と定めた。先輩

教員の授業参観や参加者の練習授業は、それぞれ2週目と3週目の3時間目に実施した。

### 倫理的配慮

実験前には、参加者である教員には本実験の意義を説明し、了解を得た。また、実験協力者である生徒に対しては、授業場면을ビデオカメラ等で撮影するのではなく、個人の特徴ができないように授業場면을録音することによる配慮を行うことで学校長の了承を得た。

### 手続き

「主体的・対話的で深い学び」型の授業スタイルを形成するための短期集中研修プログラムを独立変数とした。教室場面以外のプログラムは、トレーナーである筆者（指導主事）とトレーニーである参加者と対面で行った。プログラムは3つのステップで構成し、プログラムの事前と事後には授業（各45分間）をスマートフォンのボイスメモ機能を用いて録音し、効果検証を行った。ステップ1～ステップ3からなる短期集中プログラムの流れを Figure 6-1 に示した。

#### 【ステップ1】（言葉による学習）

3つの学習スタイルに基づく「主体的・対話的で深い学び」についての講義 90分

#### 【ステップ2】（観察による学習）

先輩教員の授業参観と授業後の振り返り 90分

#### 【ステップ3】（実体験による学習）

トレーニーによる練習授業と授業後の振り返り 90分



Figure 6-1 短期集中研修プログラムの流れ

### 従属変数

教員の従属変数は、教員の動機づけ声かけ回数、教員による活動のきっかけとなる指示や環境設定の指示回数、教員による強化回数、深い学びにするための教員による指示回数とし

た。また、生徒の従属変数は、生徒の対話的な学習スタイルによる活動回数の頻度を従属変数とした。また授業全体の中で生徒の「対話的」な学習の持続時間であった時間についても事前授業と事後授業を比較測定した。比較測定は、録音された音声データに基づき、筆者（指導主事）が音声データを再生しながらカウントを行った。カウントしたそれぞれの従属変数の操作的定義を Table 6-1 に示した。

**Table 6-1 短期集中研修プログラムの効果判定に用いた従属変数の操作的定義**

<b>教員の従属変数</b>
<p><b>【動機づけ声かけ回数】</b>            生徒の学習意欲を高めるような声かけ。例：「今日の目指すゴール課題は～です」、「難しい課題だけどできたらすごい！」</p>
<p><b>【活動のきっかけとなる指示や環境設定の指示回数】</b>            生徒にとって、スムーズに学習活動に入ることができるきっかけとなる指示や、その活動が行いやすくなるような場面の設定に関する指示や振る舞い。例：「自分のアイデアを友人に発表してみよう」、「お隣の人とノートを交換して自分と比較しなさい」、「グループを作りなさい」、ワークシートを配付する行動</p>
<p><b>【強化回数】</b>            生徒の学習活動時に、その学習活動に取り組んでいる生徒に対して賞賛する声かけ。例：「Very good」、「そのとおり」、「彼女の意見は素晴らしいね」、「拍手！」</p>
<p><b>【深い学びにするための教員の指示回数】</b>            「深い学び」を促進するために、学習した内容をアウトプットさせる活動につながる指示。学習の理解や運用が他者と比較してリードしている生徒に対して、ワンステージ上の課題を与えたり、プロクターの役割を与えたりする指示。例：「理解したことを、ルールとしてまとめてみてください」、「このグループのミニ先生になってください」、「このグループには発展課題を与えます」</p>
<b>生徒の従属変数</b>
<p><b>【対話的な学習スタイルによる活動回数】</b>            対話的な学習スタイル《実体験による学習、観察による学習、言葉による学習》による活動の回数。例：ディスカッション、ペアワーク、グループワーク、プレゼンテーション</p>
<p><b>【対話的な学習スタイルの持続時間】</b>            45 分間の授業時間の中で、対話的な学びによる学習活動が行われていた時間の総合計タイム。</p>

### 3. 結果

プログラム実施前の事前授業（45 分間）とプログラム実施後の事後授業（45 分間）における従属変数の測定結果を Figure 6-2、Figure 6-3 に示した。測定を比較した結果、教員の従属変数である動機づけ声かけ回数は 3 回から 8 回に増加した。また、活動のきっかけとなる指示や環境設定の指示回数は 9 回から 11 回に増加した。強化回数は 9 回から 21 回に大幅に増加した。事前授業の強化の言葉かけは「Good」「そのとおり」「正解」の 3 種類に大別できた。事後授業においては、その 3 種類に加え「素晴らしい」「拍手！」の 2 種が加わった。深い学びにするための教員の指示回数は事前授業では測定されなかったが、事後授業では「できるかな」という動機づけを高める声かけと共に、発展課題への取り組み指示が 1 回測定された。

また、教員の従属変数がいずれも増加した結果、生徒の従属変数である対話的な学習スタイルによる活動回数は 3 回から 6 回に増加した。具体的な活動内容として、事前授業では、グループによる単語カルタ、黒板を利用した答え合わせ活動、協働作業による意味理解活動が行われた。事後授業では、ペア活動による前時の復習、協働作業によるプリントの空欄補充、ペア音読、協働プリント課題、協働発展課題、グループ音読が行われた。また、対話的な学習スタイルの持続時間は、20 分 57 秒から 27 分 11 秒に増加した。

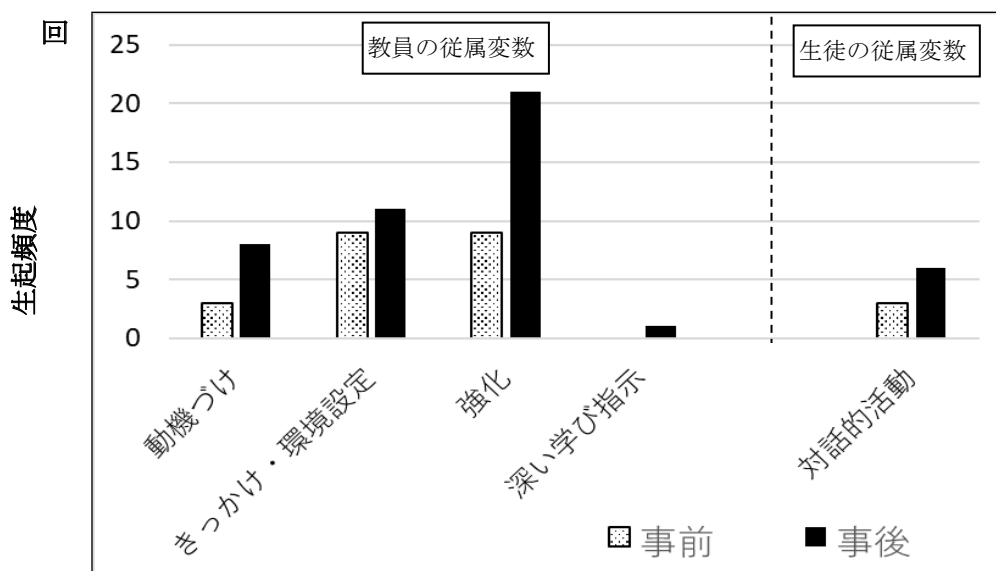


Figure 6-2 短期集中研修プログラム事前事後の測定結果

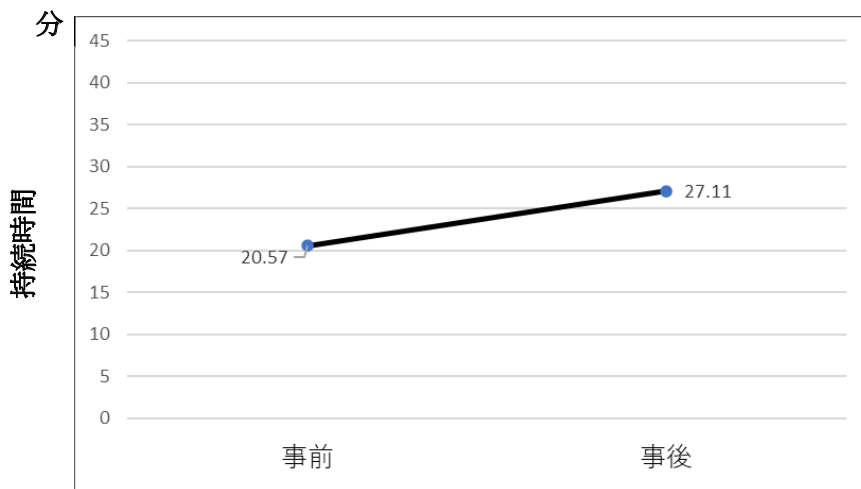


Figure 6-2 対話的な学習スタイルの持続時間の変化

#### 4. 考察

本実験は、Table2-2 に示した 3 つの学習スタイルに基づく「主体的・対話的で深い学び」の解釈を土台として、従来の一斉授業のスタイルから、「主体的・対話的で深い学び」型の授業スタイルに変換するために開発された短期集中研修プログラムの効果を測ることを主眼として実施された。その結果、すべての従属変数において、授業を「主体的・対話的で深い学び」の実現に資する結果が得られた。実験場所として使用した場面が、英語科のコミュニケーション重視の教科であったことを鑑みれば、元々対話的な授業形態が日常的に実施されやすい環境であったことが予想できる。そのような条件の中でも、教員の言葉の変化により、ペア活動による前時の復習、協働作業によるプリントの空欄補充など、生徒同士の実体験やお互いの観察、対話を通じた言葉による学びの共有場面が増加したことは大変望ましい結果であると言える。また、対話的な学習スタイルの持続時間が増加したことからもわかるように、生徒同士の関わりが増加したことにより、「素晴らしい」「拍手!」といった教員が生徒を強化する場面が増大したことはさら望ましい結果であると言える。

このような強化場面の増加が、授業以外の日常生活場面に於ける生徒同士や生徒と教員の人間関係に信頼関係や協力関係等の形成などの良い効果をもたらすことが期待できる。

本実験の参加者であるトレーニーは、教職 1 年目のいわゆる若手教員であったが、このような短期集中型の研修プログラムを実施することにより、総じて、教員の研修プログラムとして短時間の中で確実な効果を生み出す可能性があることが示唆された。本実験の課題としては、プログラムの特徴でもある講義（言葉による学習）、先輩教員の授業参観と振り返り（観察による学習）、トレーニーによる練習授業と振り返り（実体験による学習）という一連のステップの中で、どの部分の研修効果が高かったか、またこのプログラムが他教科、他校種の研修としても有効に機能するかなどについての検証について、今後さらなる知見を積み重ねていく必要があることにある。また、本実験の効果判定はトレーナーである筆者

一人により測定され、2人以上の測定者による一致率を求めるまでの正確な測定に至っていないことも課題の一つである。今後はこれらの課題を鑑みながら、さらなる現場での知見を積み重ねることが重要である。

### 社会的妥当性

参加者は、教職1年目として初任者研修などをはじめとした多くの研修を受講していた。しかし既存の「主体的・対話的で深い学び」に関する研修は、その概要や理念の理解にとどまり、実際の授業がどのように行われるかについて及んでいるものは無かったことを筆者に報告していた。参加者は本実験を振り返り、本実験のような具体的な行動レベルで「主体的・対話的で深い学び」を理解し、客観的な指標に基づき自分の授業を振り返ることで、今後もトレーナーがそばにいらなくても、日頃の授業を通じて自己研修を行っていくことが可能である、という感想を述べた。多忙な教育現場において、一人一人の教員が、このようなわかりやすい研修の指針を持つことは大きな意義があると考えられる。

## 第2節 小学校教員の基礎的英語授業スキル向上のための電子メールを利用した三段階サポートの効果

### 1. 問題と目的

榊原(2019a)は、教員の授業力向上に資する研究の必要性を訴えている。そして、その授業力とは、やはり具体的な「行動」で論じられることが望ましく、具体的で観察可能な行動で論じていくことにより、誰もが授業力について、共通の言語で語れるようになると言及している。

その中でも、小学校教員の英語授業力スキルは、今まさに早急に求められているものである。小学校の英語の授業については、その研究例の少なさもさることながら、英語科の教員免許状もない現場の教員が、また特別な英語運用能力のもたない教員が、いわば何の専門性のないままに教壇に立たされていることに大きな課題がある。また実際に2020年度からは、小学校5、6年生の外国語科が教科化となり、国語科や算数科など他教科同様、「評価」が実施される運びとなった。このような現状の中、早急に訓練が必要とされているスキルは、小学校教員の「基礎的」な英語授業スキルである。

本実験の目的は、英語科の教員免許状をもたず、専門的な英語に関する知識や運用経験のない、いわば「普通」の小学校教員の英語授業マネジメントスキルについて、電子メールによる三段階のサポートにより向上させることにある。電子メールを使用する理由は、多忙な教育現場に配慮し、効率性と簡便性を追求したためである。電子メールに動画等を添付すれば、模範となる授業スキルを実際に観察することも可能となる。英語の授業数は小学校5、6年生で年間わずか70時間である。このような中で効率よく英語を学習させるためには、

そのわずかな時間の中でいかに多くの英語に触れさせるか、という仕掛けを演出するスキルが必要になる。簡単に言えば、いかに多くの英語を聞かせ、しゃべらせるかとういうことである。また通常、小学校の英語の授業にはALT（Assistant Language Teacher）と呼ばれる主に外国籍の英語が堪能な助手が配置され、ティーム・ティーチングと呼ばれる指導形態をとることが多い。彼らはもちろん英語は堪能なのだが、授業においては文字通りアシスタントの役割である。日本人小学校教員は、彼らと協働しながら授業をマネジメントし、時には英会話のモデルを示したり、英語を学ぶ良き日本人のモデルとして多くの英語を口にしたりする必要がある。このようにかんりの専門的なスキルが要求される英語の授業について、小学校教員に一朝一夕に身につけさせようということは非常にハードルが高い。

本実験は、小学校教員1名に対して、専門性の高い英語授業スキルの基礎となる「英語による質問指示・賞賛」、「個別評定」、「ALTとの簡単なやりとり」の3つのスキルを向上させることを目的に実施した。それぞれのスキルを身につけるためのポイントや効果的な方法を記述した電子メールを3回にわけて送付することにより、3つのスキルの形成について、1つずつ無理なく段階的にサポートしていく方法を採用した。また、そのサポートの効果を具体的な行動の頻度で判定することとした。

## 2. 方法

### 参加者

公立小学校男性2年目教員（5年生担任）1名が参加した。

### 場面

公立小学校5年X組の英語科授業場면을効果測定場面とした。

### 研究期間

2020年8月から同年10月まで、授業に関するスキルの向上のためのサポートを3回と、サポート効果の測定のための授業の録音を4回実施した。

### 倫理的配慮

実験前には、参加者である教員には本実験の意義を説明し、了解を得た。また管理職にも同様の説明を行い、授業場면을ビデオカメラ等で撮影するのではなく、個人の特定ができないように録音することによる配慮を行うことで実験の了承を得た。

### 手続き

小学校教員の基礎的英語授業スキル向上のための電子メールによる三段階サポートを独立変数とした。標的となった3つのスキルについては、その獲得が平易なものから、難度の高いものとなるように、「英語による質問指示・賞賛」、「個別評定」、「ALTとの簡単なやり

とり」の順番で時期をずらしながら参加者に示した。参加者は3回のサポートを受け、計4回の授業を実施した。測定1回目の授業はベースラインデータとして録音した。全体のサポートの流れを Figure 6-3 に示した。

サポートは、トレーナーである筆者（指導主事）が参加者に対して、電子メールを使用し、初回だけは研修の動機づけも兼ねて、サポート全体の流れについて Web 会議ツールを用いオンラインで説明した。またサポート2の段階にはサポート1の内容、サポート3の段階にはサポート1とサポート2の内容を復習として電子メールに記述し、スキル向上のポイントとなる内容を段階的に蓄積し、参加者が3つのスキルについていつでも確認できるようにした。

それぞれの段階のサポートの事後には、セルフトレーニングのための日数を1週間以上とった後で、従属変数の測定のため、授業を録音した。録音はスマートフォンのボイスメモ機能を用いて、教室後方にて筆者の授業参観のもと実施された。録音時間は授業開始から40分間とした。それぞれのサポートの内容を Table 6-2 に示した。

#### 従属変数

Table 6-3 の操作的定義に基づいた行動の生起頻度を従属変数として測定した。測定は、録音された音声データに基づき、筆者（指導主事）が音声データを再生しながらカウントを行った。

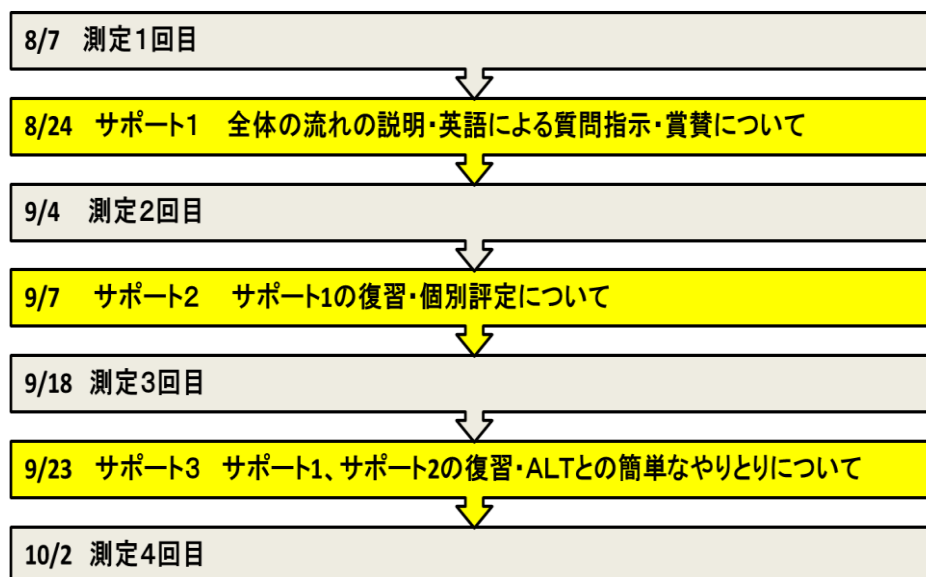


Figure 6-3 三段階サポートの全体の流れ



**Table 6-2 サポートの内容**

サポート1 (英語による質問指示・賞賛について)	Web 会議ツールと電子メール
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Web 会議ツールによるサポートの流れの説明。</li> <li>・ 測定1の授業の肯定的フィードバック。</li> <li>・ 英語による質問指示：天候や曜日を質問する簡単な質問について、Listen. Repeat. Open. など簡単な指示について、授業での使い方。</li> <li>・ 英語による賞賛の仕方、特に OK! Good! Good job! Very Good! の4単語について。</li> <li>・ 教材研究時にセルフトレーニングを行うように助言。</li> </ul>	
サポート2 (個別評定について)	電子メール
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 測定2の授業の肯定的フィードバック</li> <li>・ サポート1の内容を簡条書きに復習として提示。</li> <li>・ 児童一人一人に対して、個別に発話する機会を与え評価する方法について。</li> <li>・ 個別評定に効果的な単語カードの使い方を示した動画を電子メールに添付。</li> <li>・ 教材研究時にセルフトレーニングを行うように助言。</li> </ul>	
サポート3 (ALTとの簡単なやりとりについて)	電子メール
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 測定3の授業の肯定的フィードバック</li> <li>・ サポート1、サポート2の内容を復習として提示。</li> <li>・ ALTとの簡単なやりとりに有益な英語、特に会話を引き出す言葉、I can do it. I want to try. How about you? Do you like? など会話のきっかけとなるについて英文について教示。</li> <li>・ 教材研究時にセルフトレーニングを行うように助言。</li> </ul>	

**Table 6-3 三段階サポートの効果判定に用いる従属変数の操作的定義**

<p><b>【英語による質問指示・賞賛回数】</b></p> <p>参加者である教員が、児童に対して、英語による質問、英語による指示、英語による賞賛が生じた数。それぞれ一文を1回とカウントする。ALTの発話は含まない。</p>
<p><b>【個別評定回数】</b></p> <p>参加者である教員の指示や質問によって、児童が1人で英語を発話する場面を1回とカウントする。ALTによる児童への働きかけによる児童の発話は含まない。</p>
<p><b>【ALTとの簡単なやりとり回数】</b></p> <p>ALTと英語でやりとりした回数。参加者である教員がきっかけとなり、ALTによる英語によるやりとりを1往復行った場合を1回とカウントする。</p>

### 3. 結果

測定1 (ベースライン)、測定2 (サポート1の事後)、測定3 (サポート2の事後)、サポート4 (サポート3の事後)の結果を Figure 6-4 に示した。

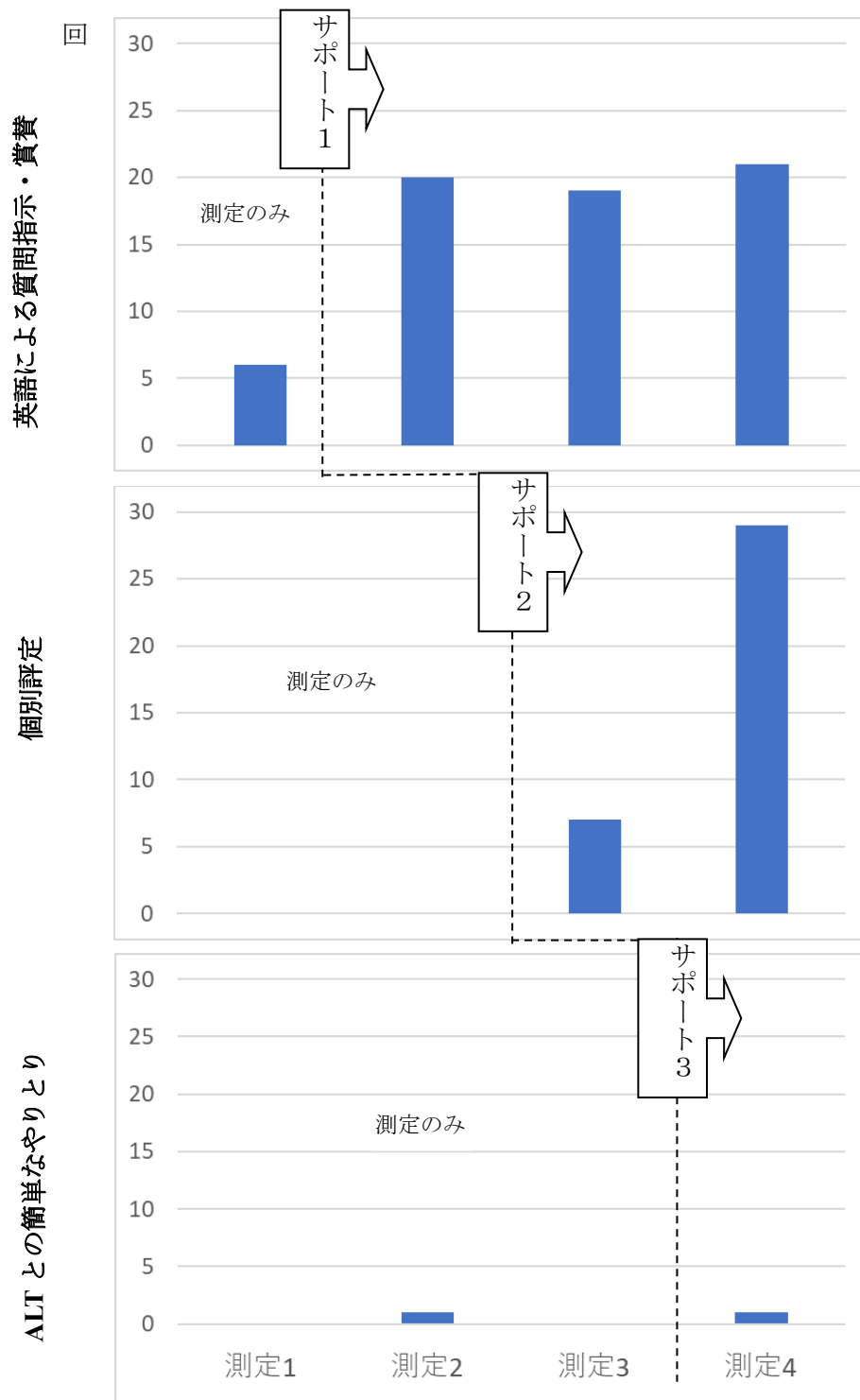


Figure 6-4 三段階サポートの結果

測定の結果、合計3回の蓄積的なサポートを経て、「英語による質問指示・賞賛回数」は、当初のベースラインを含め6回→20回→19回→21回と増加した。また「個別評定回数」に

については、サポート直後の測定3ではわずか7回しか生起しなかったが、測定4では29回にまで増加した。全体としては0回→0回→7回→29回と変化した。最後に、「ALTとの簡単なやりとり回数」については、サポート直後の測定4でもわずか1回しか生起しなかった。全体としては0回→1回→0回→1回と推移した。

#### 4. 考察

本実験の目的は、小学校教員の「基礎的」な英語授業スキルについて、電子メールによる三段階のサポートにより向上させることにあった。通常、教員の授業力向上のための研修は、各自治体に設置されている教員研修センターや各校独自に計画される授業研究会などによって実施されている。このような研修は単発的であり、研修量としても十分ではない。一方で継続的な研修スタイルは、指導者や教員にとっても負担が大きい。本実験では、研修スタイルは継続的でありながら、主に電子メールを介したオンデマンドなサポートであることから、このような研修スタイルの効果的な運用が明らかになることは意義のあることだと考えられる。

本実験は、標的とする授業スキルを精選し、そのスキルの使い方、授業での運用について、電子メールを通じて、段階的に蓄積的に、且つ肯定的なフィードバックを中心に教示していくサポートスタイルを採用した。その段階的な手続きは、行動分析学で頻繁に用いられる研究デザインでもある行動間多層ベースラインデザインを援用したものであった。このような研究デザインを用いることにより、一度に1つのスキルを確実に学習し、且つ新しいサポートを受ける段階でも、既習のスキルの運用について復習できる効果が期待できた。

実験の結果、サポート1の内容である「英語による質問指示・賞賛」については、確実に授業中の使用頻度が増加した。参加者は、授業導入時のHow is the weather?やWhat is the date today?などといった天候や日付の確認等の簡単な質問文に加え、Listen.やLet's sing.といった単発的な指示や、Good job!, Very good!などの賞賛語がテンポ良く口をついて出るように変化した。このスキルについては、サポート1からサポート3まで、蓄積的に繰り返し教示したため、参加者はそのスキルと運用について理解し、十分に使いこなせるまでになった。参加者にとってもイメージしやすい比較的簡単なスキルであった可能性が高い。一方で、サポート2の内容であった「個別評定」については、若干、授業時の運用に課題を残した。事前に、個別評定に効果的な単語カードの使い方を示した動画を電子メールに添付して、参加者はその場면을視聴していた。しかし、サポート2事後の測定3では、個別評定場面はわずか7回しか生起しなかった。参加者は、なるべく多くの児童に英語を発話する機会を与える個別評定の意義については理解していたが、実際にそれを授業内において、よどみなくテンポ良く運用するには流ちょうさの点で上手にできなかった。サポート3事後の測定4では、最終的に29回の個別評定場面を作ったが、このスキルについては、実際の授業場面でのより多くの実体験が必要であることが示唆された。最後に、サポート3の内容であった「ALTとの簡単なやりとり」であるが、わずか1回の電子メールによる教示だけでは、このスキル

の向上、形成については厳しいことが示唆された。実際、サポート3事後の測定4では、参加者とALTとの英語のやりとりは1回しか生起しなかった。この結果について、参加者の在籍する学校の教頭は、「そもそもネイティブスピーカー相手に英語を話すことは、小学校教員にとっては大きな挑戦である」という趣旨の感想を述べた。また参加者自身も同様の感想を述べた。自分自身だけでなく、ALTという相手を必要とするこのスキルについては、児童に英会話のモデルを示すという役目の理解だけでなく、実際にALTとの会話を体験したり、他者とALTが会話している様子を観察したり、よどみなく自信をもって自然な会話となるような練習をしたりする必要性が示唆された。本実験では、電子メールのオンデマンド的な利便性を利用したが、今後は、サンプルとなる例文の練習動画、ALTとのやりとりのモデル動画などを添付したり、日々のセルフトレーニングをサポートする仕組みを整えたり、Web会議ツールや対面によるサポートなどの機会を設定したりすることについても検討を加えていくべきである。

まとめとして、本実験全体の改善の方向性を示す。眞邊(2019a)は、経験によって獲得、維持、変容可能な習得的行動を、①実体験による学習（本人が実体験する）、②観察による学習（他者の実体験を観察する）、③言葉による学習（言語的に指示・教示される）の3種のスタイルに分類した。今回の三段階サポートは、電子メールによる「言葉による学習」を基本とし、そこから個別評定に効果的な単語カードの使い方を示した動画の視聴による「観察による学習」や、教材研究時にセルフトレーニングを行うように助言することによる「実体験による学習」を促す手法をとった。しかしながら、「ALTとの簡単なやりとり」のようなやや高度なスキルについては定着しなかったことを鑑みれば、「言葉による学習」や「実体験による学習」を促すようなサポートだけでは、高度なスキルの習得は難しいことが示唆された。

教員にとって、自らの授業を振り返り、その改善の動機づけとなる刺激は何か。それは自分の授業のマネジメントに対して、児童生徒の笑顔や「わかった!」「できた!」「授業が楽しい!」といった肯定的なフィードバックを受ける「実体験」であると容易に推測できる。授業改善によって、児童生徒からの肯定的評価が増大するならば、教員は自らの授業力の向上に邁進するようになるはずである。今後、このような実験を計画する場合には、教員が授業改善や授業スキルの向上に資する行動をした時には、管理職、同僚、児童生徒などから二重三重の肯定的なフィードバックが受けることのできるような「実体験」の仕組みを整えることに配慮したい。

### 社会的妥当性

学校現場へのサポートは、多忙な学校現場に配慮し、簡便的であまり長期的でないものが求められてる。本実験のような電子メール等を利用したオンデマンド的なサポートは、日々の教育課程の変更が必要ない点において、参加者の在籍する学校の管理職からも好評であった。今回の取り組みが、より社会的妥当性の高いものにしていくためには、サポート内容

と方法についてさらなる検討が必要だが、そのような検討を通じて、今後はより多くの小学校教員の英語授業スキルの向上に貢献できるはずである。

### 第3節 中学校における提出任意の家庭学習用プリントの提出行動に及ぼす教示の効果

#### 1. 問題と目的

榊原(2015)は、道徳教育の教科化の時代を迎えた昨今、道徳教育を観念的ではなく、行動レベルで論じる必要性について言及している。道徳教育にかかわる研究は近年、活発に実践されているが、その具体的な道徳的価値の形成について行動レベルで実証的に研究した例は少ない。

中学校学習指導要領によれば、道徳教育において中学生に身に付けさせるべく道徳的価値は、「向上心」、「郷土愛」、「思いやり」、「集団生活の向上」など多岐にわたる。「向上心」を例に挙げれば、例えば、社会通念上「向上心」として捉えられる行動を操作的に定義し、その行動を積極的に生起させ、学習させるような取り組みにより、仮説的構成概念である「向上心」を行動レベルで論じることが可能になる。

行動分析学では、教示による言語学習によって獲得された行動をルール支配行動と呼ぶ。教示による学習は、他者からの言語を介した学習であると言える。これは人という個体に特有のもので他の動物にはない。ルールとはわかりやすく表現すれば、「どのような行動を生起すれば強化されるか」という約束事であり、ルール支配行動とは、そのルールに基づいて「過去に一度も強化されたことがなくとも、自発できる行動」のことである。ルール支配行動が成り立つのは、他者の言語情報の通りに行動した結果、強化された歴史が蓄積しているためである(三田地, 2009)。中学校現場を例にとれば、道徳的行動に限らず、生徒の行動の多くがこの教示による学習によって獲得したルール支配行動であると言える。ルール支配行動は3種類に分かれ、その教示が動機づけを高め、行動の生起頻度を高めることのできるものをオーグメンティング、その教示に従って行動することにより、誰かに認められたり賞賛されたりして社会的強化を受けることができるものをプライアンス、その教示に従って行動することで自分自身が得をしたり利益を得ることができるものをトラッキング、という。

オーグメンティング(動機づけ)、プライアンス(社会的強化)、トラッキング(外在的強化)、および集団全体のパフォーマンスの結果によって全員が強化を受ける相互依存型集団随伴性を促す教示が記載された提出任意の家庭学習用のプリント及びポスターをそれぞれ作成し、その段階的な提示が、提出行動に及ぼす効果の検証と、提出任意であるが、なお提出しようという「向上心」のような道徳的行動を形成する随伴性形成訓練となり得るかにについて吟味することを目的とした。

#### 2. 方法

### 参加者

A 中学校第 2 学年（生徒 209 人在籍）を対象に実施した。

### 場面

家庭学習用プリントの回収場面と強化場面として A 中学校第 2 学年各教室前廊下スペースを使用した。

### 研究期間

ベースライン期と介入期を交互に繰り返し合計 9 フェイズ 109 日間（73 日登校日）で行った。

### 倫理的配慮

実験前には、継続的な家庭学習の意義について説明した上で、家庭学習用のプリントの提出は任意であること、プリントの提出・未提出については成績とは無関係であることを説明した。

Table 6-4 各フェイズで使用したルール支配行動を促す教示の内容

【ベースライン期】 ・提出場所や提出〆切時刻のみを示したプリント
【介入 1 期】 オーギュメンティング付きプリント ・松岡修造さんらの励ましの言葉等 例「あきらめるな！」
【介入 2 期】 オーギュメンティング+プライアンス付きプリント ・松岡修造さんらの励ましの言葉等 例「あきらめるな！」 ・「提出者は氏名を廊下に掲示します」
【介入 3 期】 オーギュメンティング+プライアンス+トラッキング付きプリント ・松岡修造さんらの励ましの言葉等 例「あきらめるな！」 ・「提出者は氏名を廊下に掲示します」 ・「提出者には『向上心はんこ』と『大変よくできました』ご褒美シールを差し上げます」
【介入 4 期】 オーギュメンティング+プライアンス+トラッキング付きプリント+集団 随伴性の促しポスターの掲示 ・松岡修造さんらの励ましの言葉等 例「あきらめるな！」 ・「提出者は氏名を廊下に掲示します」 ・「提出者には『向上心はんこ』と『大変よくできました』ご褒美シールを差し上げます」 ・「学級全体の提出枚数が 100 枚を超えたら、その学級に向上心認定賞状をプレゼント」

2年 組 氏名 \_\_\_\_\_

向上心プリント
第9日目 名詞

「やってられないよ」と思ったとき、「でも俺、頑張ってるよな」とつぶやいてみてください。「頑張ってる私って、結構いいな」と、自分を好きになってください。その方が生きやすくなると思いませんか？  
 ~松岡修造~

英単語は声にだしながら5回以上書けると良いですよ。

1	classmate クラスメイト	同級生	
2	vacation バカション	休暇 休日	
3	kitchen キッチン	台所	
4	date デート	日付	
5	team チーム	チーム	
6	number ナンバー	数	

- 1 -

紹介1 (オーギュメンティング)

2年 組 氏名 \_\_\_\_\_

向上心プリント
第30日目 形容詞

**100点は無理かもしれん。**  
**でもMAXなら出せるやろ。**  
 ☆ ★  
 松本先生

「頑張っている人」の取り組みを廊下に掲示して、皆さんに紹介していきます。

英単語は声にだしながら5回以上書けると良いですよ。

1	rainy レイニー	雨の	
2	young ヤング	若い	
3	difficult ディフィカルト	難しい	
4	foreign フォーリン	外国の	
5	easy イージー	簡単な	

- 1 -

紹介2 (オーギュメンティング+プライアンス)

2年 組 氏名 \_\_\_\_\_

向上心プリント
第49日目 名詞

**一生懸命はかっこわるいですか?** <生徒会長>

頑張っている人の取り組みを廊下に掲示していきます!

クイズに答えて向上心! あこがれの「向上心はんこ」と「ご褒美シール」をもらおう!

英単語は声にだしながら5回以上書けると良いですよ。

1	journalist ジャーナリスト	記者	
2	painter ペインター	画家	
3	product プロダクト	生産物	
4	resource リソース	資源	
5	site サイト	場所	

- 1 -

紹介3 (オーギュメンティング+プライアンス+トラッキング)

向上心プリント年末キャンペーン!

5日(月)~16日(金)

クラス全員の提出枚数の10日間の合計が100枚を越えたクラスに、「向上心賞状」を贈呈。

集団随伴性促しポスター

Figure6-5 家庭学習用プリント例 (表面) と掲示用集団随伴性を促すポスター

### 手続き

各フェイズで異なる教示付きの家庭学習用プリント（表面に教示あり。英単語練習用 A5 版。表裏に英単語 15 個を 5 回ずつ練習する）及びポスターを用いた。介入と介入の間には、いったんベースライン期の家庭学習用プリントに戻して測定を行った。実験デザインとして ABACADAEA デザインを用いた。それぞれのフェイズで使用したルール支配行動を促す教示の内容を Table 6-4 に、実際に使用した家庭学習用プリント例を Figure 6-5 に示した。

### 従属変数

提出された家庭学習用プリントの提出人数と提出枚数を従属変数とした。

## 3. 結果

209 人在籍中 30 人の提出行動が生起した初日、ベースライン 1 期から介入 1 期（オーギュメンティング付き）にかけて、提出人数は緩やかに減少していった。介入 2 期（オーギュメンティング+プライアンス付き）には微弱ながら提出者数の増加がみられた。提出人数は 17 人まで微増したが、実験初日の 30 人から比較すれば、提出人数は全体として減少傾向であった。また介入 3 期（オーギュメンティング+プライアンス+トラッキング付き）の導入時には、提出者の 5 日連続での微弱な増加があったが、介入 3 期の最終日の提出人数は 9 人、提出枚数は 27 枚であった。介入 4 期（オーギュメンティング+プライアンス+トラッキング+集団随伴性の促し付き）の 95 日目からは提出行動が急激に増加した。介入 4 期では 1 日の提出人数が、最高で 47 名、提出枚数は 289 枚まで増加した。各フェイズの提出人数と提出枚数の推移を Figure 6-6、Figure 6-7 に示した。

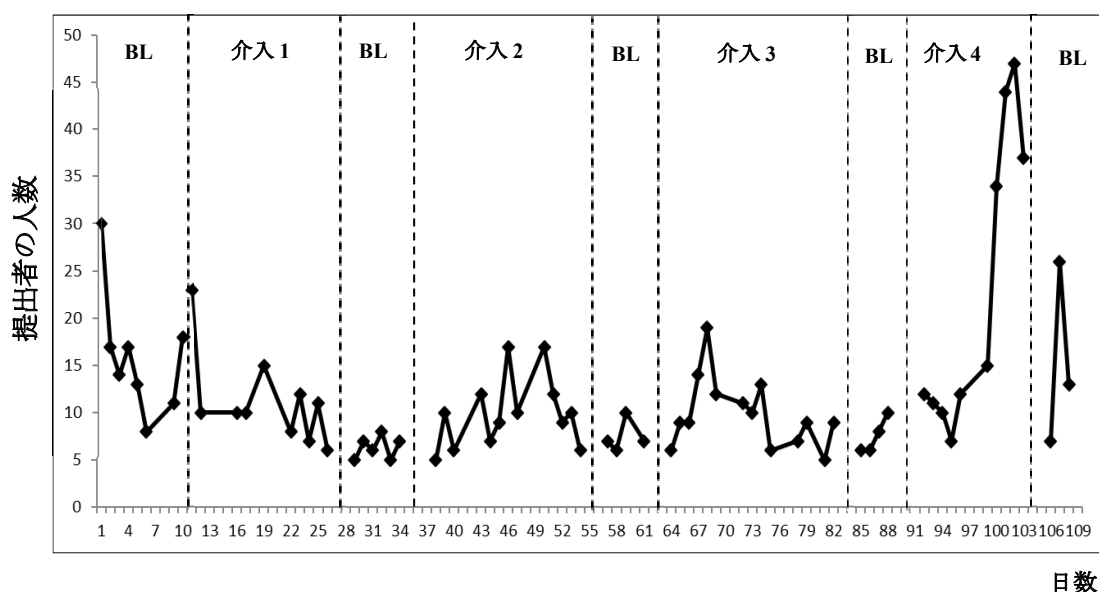


Figure 6-6 提出者数の推移



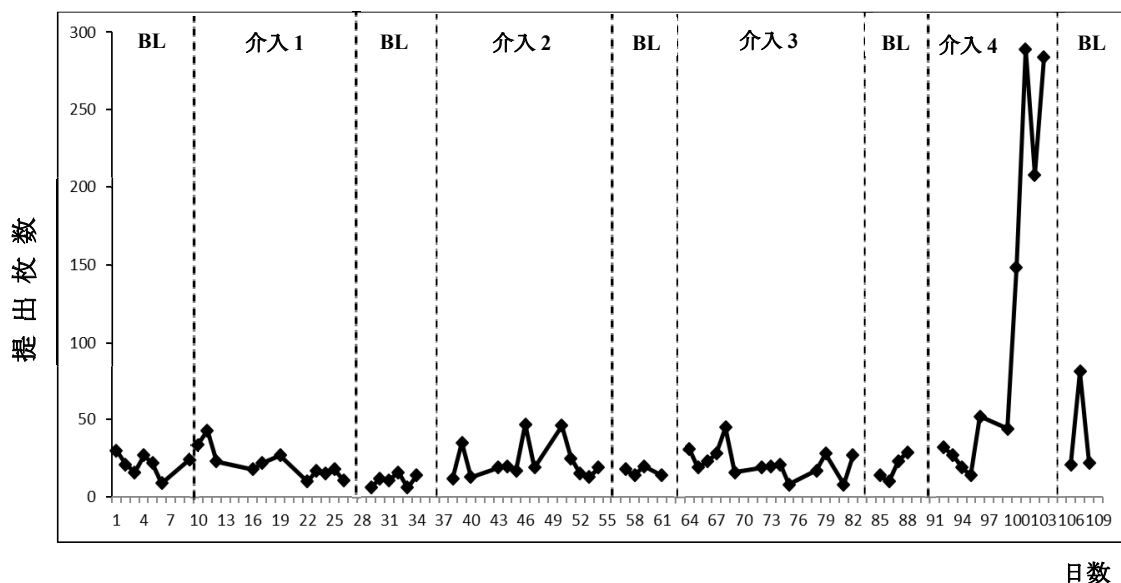


Figure 6-7 提出枚数の推移

また、介入全体を通じて、毎回の提出者、新規提出者を生徒名簿で確認し、合計 73 枚の家庭学習用プリントについて、209 人の取り組み状況（提出枚数ごとの人数）を Figure 6-8 に示した。その結果、この取り組みに全く参加しなかった生徒は 115 人であり、提出枚数 1 枚から 10 枚までの生徒が 40 人、提出枚数 11 枚から 20 枚までの生徒が 10 人、提出枚数 21 枚から 30 枚までの生徒が 8 人、提出枚数 31 枚から 40 枚までの生徒が 11 人、提出枚数 41 枚から 50 枚までの生徒が 7 人、提出枚数 51 枚から 60 枚までの生徒が 3 人、提出枚数 61 枚から 70 枚までの生徒が 15 人であった。73 枚全てを提出した生徒はいなかった。

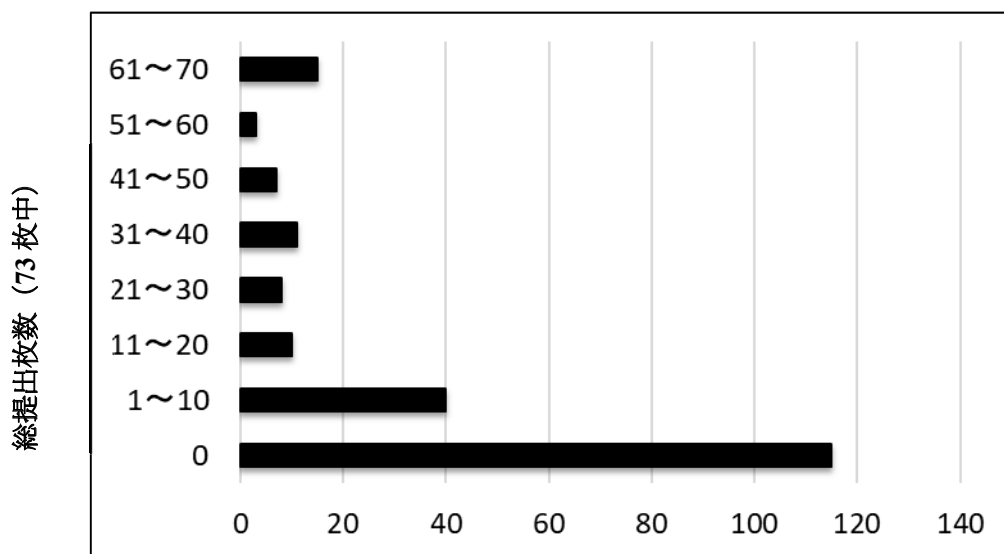


Figure 6-8 総提出枚数ごとの提出者の人数

#### 4. 考察

この実験は、動機づけの機能を高めるオーギュメントから始まり、プライアンスやトラッキング、集団随伴性を段階的にプラスしていく、いわば二重三重の強化を与える仕組みで実施した。社会的強化や外在的強化につながる教示（プライアンスやトラッキング）の効果は微弱であったことに比べ、集団随伴性を促す教示が最も効果的であった。中学校の組織的介入における集団随伴性の有効性が示唆されたが、このようなルール支配行動に基づく段階的な介入が道徳的行動の形成に資する可能性についてはさらなる知見の蓄積が必要である。

一方で、集団随伴性の功罪については十分に吟味する必要がある。本研究において、集団随伴性を促す教示により提出人数が増加した学級については、「同調圧力」による提出強制の有無について精査が望まれる。また逆に、集団随伴性を促す教示がほぼ作用しなかった学級については、集団としての「関係性の希薄さ」、「学級全体性としての活動性」などについてのアセスメントや再構築を吟味するとともに、学級全体の日常的な随伴性の検討も考慮するべきである。

また、209人が在籍する学年の中であって、この実験に参加しなかった生徒が115人も存在したということは、動機づけ、教示の内容や提示方法、強化の方法においてさらなる検討が必要なことを意味している。中学校の組織的介入における集団随伴性の有効性については、その可能性が示唆されたが、今後も道徳的行動を生起させる教育現場にふさわしい行動随伴性の検討が望まれる。

本実験は、「向上心」と呼ばれる道徳的価値項目を行動的に形成する目的で、「提出が任意の家庭学習用プリントを毎日提出する行動」という具体的な行動を定め、その生起頻度を高めるために様々な教示を駆使した介入を行った。学校教育実践においては、主に「道徳性を養う」という言葉が用いられており、道徳を具体的な行動レベルで論じることには異論も多いことが予想できる。しかし、現状の学校教育実践においては、「道徳性を養う」ためのエビデンスに基づく科学的な方法についてはほぼ議論されていない。

榊原(2014)は、「生命の尊重」や「自然愛護」といった道徳的行動の形成を意図して、中学校内エコキャップ回収活動に及ぼすグラフ型回収装置の効果を検討した。トラッキングやプライアンスにより、生徒のエコキャップ提出行動を促進させる試みであったが、エコキャップや廃品の回収などは、中学校現場でも多く実践されているボランティア活動の一種である。このようなねらいをもった活動に対して、行動分析的に介入を試み、研究を蓄積していくことは、日本の道徳教育の発展に大いに資するものであると考える。今後は「思いやり」、「礼儀」、「公共の精神」などといった道徳的行動の形成についても、さらなる科学的研究の蓄積が待たれる。

#### 社会的妥当性

本実験は、個人の自由意志による参加を前提とした。生徒からは否定的な見解は一切なかった。また、第2学年教職員からは、本実験の取り組みが生徒同士の家庭学習に関する共通

の話題として機能したこと、集団随伴性による介入期には、学級のリーダーを中心として提出行動を奮起するような発言が見られたことなど、好意的な評価に基づく報告があった。

#### 第4節 中学校教員の授業動画作成行動とリモート会議実践行動の生起を目的とした役職別短期集中研修会の実践

##### 1. 問題と目的

榊原(2019b)は、教室のICT化に向けて、教員はICT知識の醸成と授業実践を積み重ねていかなければならず、特に、一斉学習を実践できる基礎的なICTスキルを持つことや、一人一台のPC端末時代を見据え、一人一人の個別学習に対して的確にフィードバックできるスキルを持つことなどが求められていることを示唆した。また、ICTがあるなしにかかわらず、授業をファシリテートするスキルも重要であるとしている。

時を同じくして令和元年12月19日、文部科学大臣による注目すべきメッセージが発表されている。その声明では、一人一台端末環境は、もはや令和の時代における学校の「スタンダード」であり、特別なことではないこと、我が国の150年に及ぶ教育実践の蓄積の上に、最先端のICT教育を取り入れ、これまでの実践とICTとのベストミックスを図っていくこと、この新たな教育の技術革新は、多様な子供たちを誰一人取り残すことのない公正に個別最適化された学びや創造性を育む学びにも寄与することなどを言及している(文部科学省, 2019g)。また、新型コロナウイルス感染症拡大防止措置に伴う臨時休校期間中である令和2年4月30日、文部科学省から全国都道府県教育委員会に対して、令和5年度に達成を目指していた一人一台PC端末整備計画の前倒しを行い、全ての学年分について令和2年度中に補正予算を計上することを通知している(文部科学省, 2020c)。

本試みを実践した目的は、教室のICT化に向けた急速な時代の要請と、コロナ禍における臨時休校措置に伴う遠隔教育整備の必要性に迫られ、地方中規模自治体に位置する4つの中学校に対して実施した役職別短期研修会の効果を検討することにあつた。役職別短期集中研修会とは、ICTスキルの向上に資する授業動画作成とリモート会議実施からなる2つの行動を生起させるための研修であつた。臨時休校中の学びを保証するため、各学校は早急にオンデマンド式の授業動画の作成を迫られていたことと、教員もまた分散勤務などが求められており、対面での重要な会議や打ち合わせ制限されていた等の状況を鑑みれば、この2つのICTスキルを早急に教員が身につけることは必須な状況であつた。また、文部科学省(2014)の学びのイノベーション事業実証研究報告書によれば、ICTを活用した「協働学習」の目指すべき方向性として、「情報端末を活用して、写真・動画等を用いた資料・作品を、グループで分担したり、協働で作業したりしながら制作する」ことや「インターネットを活用し、遠隔地や海外の学校、学校外の専門家等との意見交換や情報発信などを行う」ことなどが示されている。これらの学習スキルを最終的に身につけるべきは児童生徒であるが、当

然、指導者やファシリテーターを務める教員にも同様のスキルが必要である。

本試みでは、この研修会を短期間集中的に、管理職層、主任層の役職別に分割して導入した。管理職層や主任層は、それぞれの学校のリーダーであり、指揮命令系統の上位にある。そのような立場に ICT スキル向上に資する研修会を実践することにより、一般層を含んだ教員全体の ICT スキルの向上を図った。また、そうした包括的な試みを実践することで、教育現場では急務である教職員の ICT スキルの向上を一気に図ろうと意図があった。もちろん、ICT スキルとはこの2つの行動のみから形成されるものではないが、コロナ禍の現状の中、より緊急性の高い時代の要請に即して優先的にこの2つの行動を標的にした研修会を通じて、教員の ICT スキル形成の効果的な方法について検討を行った。

ただし本事例はあくまでも実験ではなく、「実践」という扱いに留めている。本事例は、実験という統制された条件ではなく、処遇と行動変容との因果関係について科学的に明確な結論を提示できない。しかし、このような「実践」で得られたデータを蓄積して行くことにより、行動分析学による介入の適用範囲や可能性の検討が可能になると考えられる。

## 2. 方法

### 参加校・者

X 市内公立中学校 4 校教員 135 人（A 中学校 45 人、B 中学校 40 人、C 中学校 27 人、D 中学校 23 人）

### 場面

X 市教育委員会主催の Web 会議ツールによるリモート研修、A 市教育センター研修室、各学校

### 研修期間

2020 年 4 月 27 日～2020 年 5 月 22 日（内教員勤務日 16 日）

### 倫理的配慮

コロナ禍による学校現場の混乱や働き方改革に配慮し、各学校管理職には教職員の負担を考慮しながら、無理なく研修と実践に努めるように A 市教育委員会より伝達した。

### 手続き

市内 4 中学校の管理職層や主任層の教員を対象とした役職別短期集中研修会（合計 4 回）を処遇し独立変数とした。その内容を Table 6-5 に示した。標的となる行動は、4 つの中学校の教員の授業動画作成行動とリモート会議実施行動であった。授業動画の内容は、中学生が自宅で自学自習できるように、新出事項の説明や練習問題等を含む各教科 10 分間程度の構成で作成されたものとした。リモート会議とは Web 会議ツールを用いて、オンラインを利

用した遠隔会議や短時間の打ち合わせも含むものと示し、会議参加者の参加場所については自宅や学校を含め、どこでも可とした。研修には、ICTスキルや小中学校の授業実践について専門的な知識を持つX市教育委員会指導主事4名（筆者を含む）が指導者として参加した。研修の場面設定として、感染症拡大防止の観点からも、各校抽出による少人数対面研修とWeb会議ツールを利用したリモート研修とした。

**Table 6-5 役職別短期集中研修会（合計4回）**

日付(研修時間)	対象(人数)	場面設定	内容
4/26 従属変数の事前測定			
4/27 60分	校長・教頭 (8人)	リモート	第1回【リモート会議実践スキルについて】 指導者：指導主事2名 ・Web会議ツールの使い方 ・操作の実体験
4/30 120分	教科主任 (20人)	対面	第2回【授業動画作成スキルについて】 指導者：指導主事3名 ・効果的な授業動画の構成 ・モデル授業動画の視聴 ・HPアップの方法 ・教科別協議
5/11 60分	教務主任 (4人)	リモート	第3回【リモート会議実践スキルについて②】 指導者：指導主事2名 ・グループ機能の使い方 ・操作の実体験 ・各校の実践の共有
5/15 60分	校長・教頭 教務主任 (12人)	リモート	第4回【授業動画作成スキルについて②】 指導主事：2名 ・各校作成によるモデル授業動画の視聴 ・各校の実践の共有
5/22 従属変数の事後測定			

#### 従属変数

各中学校のHPに掲載された授業動画本数（既製の動画は除く）

各中学校で実践されたリモート会議の回数

#### 【会議種別】

①職員会議（校長が主催する教員全体による会議）

- ②管理職等会議（校長、教頭と主任層等を含む会議）
- ③主任層会議（教務主任、学年主任、教科主任等による会議）
- ④学年会議（各学年の構成教員による会議）
- ⑤教科会議（各教科の構成教員による会議）

授業動画本数の測定は、X市教育委員会指導主事（筆者）によって、各中学校のHPを確認することで実施した。またリモート会議の回数は、各中学校の教務主任が測定し、メールにて筆者に報告した。

### 3. 結果

役職別短期集中研修会の事前（第1回研修日前日）と事後（第4回研修日の1週間後）における各中学校のHPに掲載された授業動画本数の測定結果を Figure 6-9 に、各中学校で実践されたリモート会議の回数を Figure 6-10 に示した。授業動画本数を、研修期間の事前事後で比較したところA中学校は10本から54本、B中学校は0本から25本、C中学校は0本から20本、D中学校は0本から27本、市内合計で10本から126本に増加した。

また、各中学校で実践されたリモート会議の回数は、事前の測定ではどの会議種別においても生起頻度は0回であった。研修終了後の事後の測定は、①職員会議（A中学校0回、B中学校0回、C中学校0回、D中学校12回、全中学校12回）、②管理職等会議（A中学校0回、B中学校3回、C中学校0回、D中学校0回、全中学校3回）、③主任層会議（A中学校0回、B中学校1回、C中学校1回、D中学校2回、全中学校4回）、④学年会議（A中学校30回、B中学校2回、C中学校1回、D中学校12回、全中学校45回）、⑤教科会議（A中学校3回、B中学校2回、C中学校0回、D中学校0回、全中学校5回）であった。

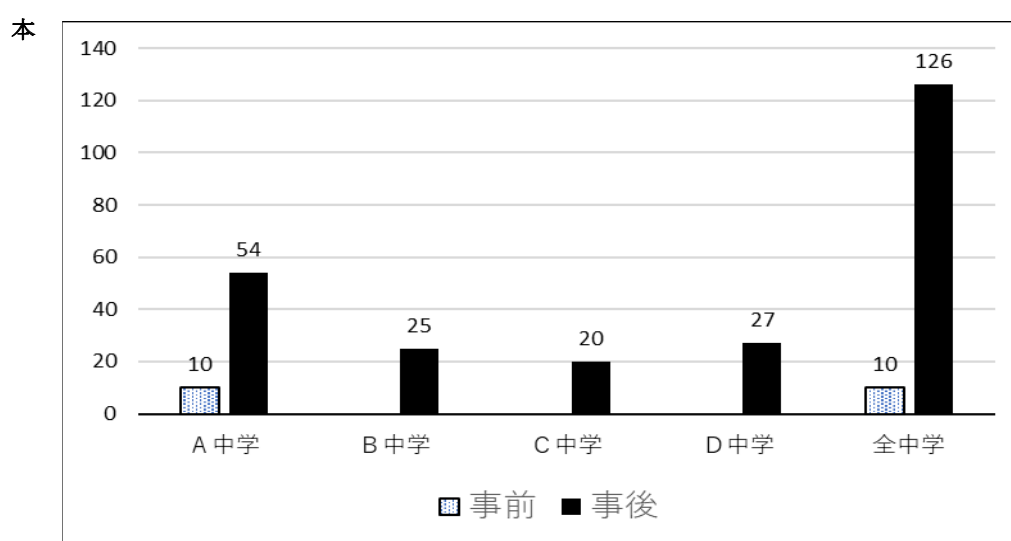


Figure 6-9 各中学校のHPに掲載された授業動画の本数

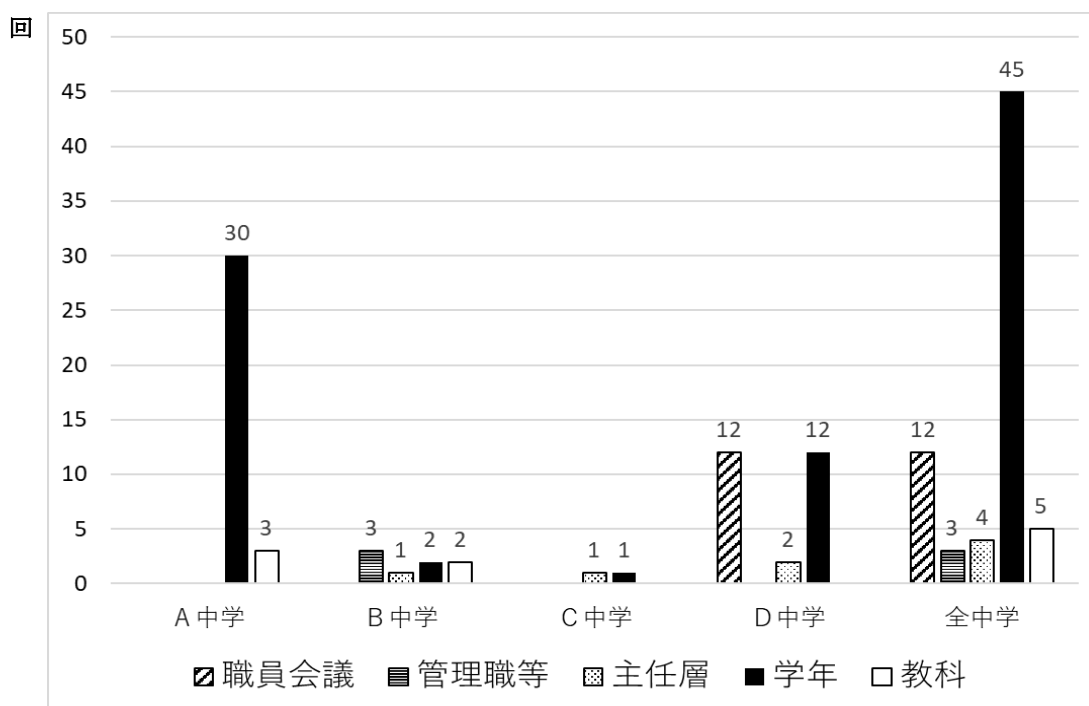


Figure 6-10 各中学校の会議種別リモート会議の回数

#### 4. 考察

本試みは、4つの中学校に対して実践した役職別短期研修会の効果を検討することにあつた。結果として、授業動画作成行動の指標となった各中学校 HP 上の授業動画の掲載本数は増加した。また、リモート会議実践行動の指標となった各中学校の各種会議回数も偏りはあるものの、全中学校総合計で 69 回のリモート会議が実践された。コロナ禍という特殊な環境の中で、これら ICT スキルの向上に資する教員の行動を生起させたことは、この役職別短期研修会にある一定の効果があつた可能性を示唆している。今回の試みのように、教員の役職の中でも、特に管理職や主任層と言った上役に当たる存在が、教員の ICT スキルの形成に関心を示したり、ある程度の ICT スキルを併せ持ったりすることは、学校の教員全体に早急に何らかのスキルを短時間で身につけさせるためには重要な視点であつたと考えられる。何らかのスキルを短時間で身につけさせるためには、身につける側の自発的な研修を待つのではなく、トップダウン方式によるあらゆる層の教員の参加が期待できる方式が有効であつた。また、この試みは 4つの中学校で同時に実践されたが、この 4つの中学校のいわば「切磋琢磨」が相互的に作用し、お互いの学校の行動を強化したことも考えられる。事実、それぞれの学校がそれぞれの学校の HP 上の授業動画を閲覧し、大変刺激を受けたというエピソードも報告されていた。

ただし、今回の結果がすべて役職別短期集中研修会の効果であると結論することはできない。その理由の一つとして、先述したように、本事例は、行動分析学介入で頻繁に用いら

れるシングルケースデザインではないため、研修以外の剰余変数の統制が出来ていない。独立変数はいわばパッケージ的で実験としての統制に乏しく、また従属変数についても、その定義や測定方法には不備がある。理由の二つ目としては、この実践を行う背景でもあるコロナ禍における臨時休校中という現状が、役職別短期研修会を導入する以前から、すでに今回の標的行動の生起に及ぼす大きな動機づけとなっていた可能性があったことである。このような研修を経なくても、すでに標的となるスキルを持ち合わせている教員が在籍する学校では、標的となる行動は生起していた可能性は大いにある。また今回の実践では、標的となった2つの行動について、具体的にどの教員が実行に移していたかの分析は行わなかった。一部の教員の行動に偏っていた可能性も否定できない。総じて、今回の実践のフィールドには、ありとあらゆる変数が混交し、行動分析学に基づく実験的介入という視点においては、大変難しいフィールドであったと言える。

榊原(2020b)は、学校におけるエビデンスに基づく実践研究の配慮として、①「あいまいさ」や倫理面に配慮しながらも、客観的な数値データを重視すること、②言葉による印象評価ではなく、観察可能な行動による評価を重視すること、③多忙な教育現場に配慮した簡便的な研究方法を採用することの3点を挙げている。これらの配慮点に対する回答は、やはり行動分析学に基づく介入の視点を上手に現場の実践にマッチさせていく営みが必要だと考える。現場重視の視点だけでなく、実験のデザインや統制を重視した視点だけでなく、今後も、本事例のような草の根的な実践を積み重ね、実際の現場から普遍的な教育実践を開発していくべきである。

### 社会的妥当性

一人一台端末時代を到来に先立ち、児童生徒に対する遠隔教育の実践に資する試みは、その社会的意義も高いと考えられる。また同時に、このような研修自体をリモート中心で行う試みは、昨今の現状を踏まえた感染拡大防止策としても有効であるばかりでなく、教員の働き方改革の一貫としても評価できる。今後の課題としては、それぞれのスキルの精度を上げていくことにもある。例えば、今回の実践では、実際に授業動画を視聴した生徒たちから肯定的なフィードバックが得られていることはエピソードとして数件報告されているが、正確な質問紙調査等を行わなかった。今後、ICTスキルの向上に資する研究を行う際には、現場や社会のニーズをしっかりと把握し、その社会的な妥当性について緻密な検討が必要である。



## 第7章 結論

### 第1節 総合考察

本研究は、エビデンスに基づく学校教育実践について、その可能性と必然性について、児童生徒の目線から、教員の目線から多角的、多面的に論じてきた。第1章から第5章までの先行研究レビューによる現状と課題の分析を経て、それらの答えの中心として、行動分析学からのアプローチを据えた。これまでの先行研究の振り返りからは、学校教育実践におけるエビデンスを重視した研究例、具体的な行動に基づいて児童生徒や教員などの行動を形成・修正している研究例が非常に乏しいことが判明した。

現在、学校現場に山積する課題のキーワードは多岐にわたる。本研究では、その中でも「主体的・対話的で深い学び」、「小学校外国語」、「道徳」、「ICT教育」について多くの頁を割いて、実験や試みを実施した。その結果、「エビデンスの追求」という点では課題を残した。上記の実験や試みは、いずれも筆者単独により効果判定が実施されたため、複数の測定者による測定的一致率などが行われず、信頼性の意味では確実性に乏しいこと、また、反応の計測は客観性を担保するために、行動の定義を機能的に行い実施したが、筆者が測定者であったために、実験者バイアスの除去が不完全であったこと、学校現場という実験フィールドとしては非常に統制の難しい場面であったことなどがその理由である。また、行動分析学のパラダイムであるシングルケースデザインの学校教育実践における方法論については今後も工夫検討が必要である。またこの工夫検討は、石黒(2010)の指摘する、行動分析に基づく介入を学校教育に実行する際の留意点の検討と同時に行う必要があるだろう。より頑強なエビデンスを知見として得ることを考えるならば、石黒(2010)が例として挙げた、例えば「全職員の理解」、「形成したい行動レパトリーの作成」、「生徒のオリエンテーションの実施」、「保護者の理解」、「管理職の強いリーダーシップ」などの留意点と研究デザインの摺り合わせが必要になってくるからである。

一方で、学校教育実践の知見を蓄積していく使命の中で、本研究全体を通じて、次につながる有益な結果が得られた。特に、スキル形成や学習を促進するための処遇として、「実体験による学習」と、その実体験に随伴する「強化」の有効性である。第6章における、授業を「主体的・対話的で深い学び」型にするための短期集中研修プログラムの効果検証や、小学校教員の基礎的英語授業スキル向上のための電子メールを利用した三段階サポートの効果検証は、基本的に、参加者の望ましい行動について、確実に肯定的フィードバックを与える強化の原理に基づいた介入であった。これらの介入は、トレーニーである筆者の教示により、参加者自身が介入の標的となった行動を「実体験」する仕掛けであるとも言えた。参加者は、標的行動を自発することにより、筆者からの肯定的なフィードバックを得たり、学び手たちの「対話的な活動」が増加したりする「実体験」を通して、短い期間の介入にあっても一定のスキルを形成したと考えられる。また、中学校における提出任意の家庭学習用プリ

ントの提出行動に及ぼす教示の効果検証においては、数種類の教示により促される行動に随伴する強化の効果について検討を行った。本実験では、単純な外在的強化や社会的強化と比較して、標的行動を生起させる教示としては、集団随伴性を促す教示が最も効果的であった。集団随伴性に基づく行動は、その「実体験」により、学級担任や友人たちからの賞賛や肯定的関わりの増加など、多人数からの強化を受けることができた。「実体験」に随伴する強化の与え方についても示唆に富む結果になったと言える。

「実体験」に随伴する「強化」こそ、行動分析学でいう「行動随伴性」において、強固な学習が成立するための基本的条件でもある。「実体験による学習」に基づく処遇の重要性を端的に表す言葉として、旧海軍山本五十六の作として伝承されている道歌「やってみせ 言ってみせ 聞かせて させてみて ほめてやらねば 人は動かじ」がある。「やってみせ」は「観察による学習」、「言ってみせ」は「言葉による学習」を指していると解釈できるが、最後はやはり「させてみせ」とあるように、「実体験による学習」こそが強力な処遇であると言える。組織マネジメントやコーチングの世界でも度々引用されるこの格言は、人が効率良く学習し、行動を形成する過程を見事に言い表している。学校教育実践に関わる行動形成を試みる場合においても、3つの学習形態をそれぞれ駆使しながらも、「実体験による学習」に基づく処遇を組み入れることで、スキル形成や学習の効率はより高まることが期待できるであろう。山本五十六は最後に「ほめてやらねば 人は動かじ」と結んでいるが、これは言うまでも無く、行動を強化することの重要性を指摘したものである。

今後の研究に向けての提言としては、上述した課題の検討に加え、後述する機能分析に基づく行動随伴性の検討やスクールワイド PBS の視点の導入を推進していくことである。そして、エビデンスと行動分析学をキーワードに学校教育実践をさらに積み重ねていくことで、本当の意味で、教員にとっても児童生徒にとっても有益な知見が得られることに期待したい。

一方で、本研究では、間接的には触れたものの直接的には扱えなかった行動レベルの課題として、教育現場のブラック化・働き方改革、教員の大量退職時代の到来による知の継承、いじめ問題、学力向上、特別支援教育の推進、学校安全教育の実践などがある。これらの課題も細かく分析すれば、やがては人間の行動上の課題であることが判明するはずである。今後も、時代が進むにつれ学校教育実践はさらに多方面に広がりを見せていくはずである。それは同時に新たな課題を生むことでもある。現代を生きる我々には、新しく人に優しい学校教育デザインを創造して使命がある。行動分析学によるアプローチが学校教育に根づいていくことを祈ってやまない。

## 第2節. 今後の課題と展望

### 1. コロナ禍における学校教育の現状

令和2年2月27日、全国の小中学校、高等学校、特別支援学校等に対して、新型コロナウイルス感染症の感染拡大防止対策として、春休みまでの一斉臨時休校の要請が総理大臣によってなされた。この突然の要請は、社会的にも大人たちの働き方に大きな影響を与えたばかりでなく、教職員や児童生徒にとっても、臨時休校期間中の学習、生活のあり方について大きな混乱を招く運びとなった。

厚生労働省(2020)は、新型コロナウイルス感染症専門家会議からの提言(令和2年5月4日)を踏まえ、コロナ禍における「新しい生活様式」の実践例を(1)から(4)の項目ごとに示した。それぞれ数例をあげる。(1)一人ひとりの基本的感染対策:『人との間隔は、できるだけ2m(最低1m)空ける』、『会話をする際は、可能な限り真正面を避ける』、(2)日常生活を営む上での基本的な生活様式:『「3密」の回避(密集、密接、密閉)』、『毎朝の体温測定、健康チェック。発熱又は風邪の症状がある場合はムリせず自宅で療養』、(3)日常生活の各場面別の生活様式:『通販、電子決済の利用』、『公園はすいた時間、場所を選ぶ』、『食事は持ち帰りや出前、デリバリーも』、(4)働き方の新しいスタイル:『テレワークやローテーション勤務』、『時差通勤でゆったりと』、『会議はオンライン』。

また同様に文部科学省(2020d)は、学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアルとして、「学校の新しい生活様式」を示した。特筆すべきは、学校に特有の活動場面を具体的に想定して言及したことである。ここでは、「各教科」において、「感染症対策を講じてもおお感染のリスクが高い学習活動」として示されたものをTable 7-1に示した。

**Table 7-1 感染症対策を講じてもおお感染のリスクが高い学習活動**

- ・各教科等に共通する活動: 児童生徒が長時間、近距離で対面形式となるグループワーク等及び近距離で一斉に大きな声で話す活動 (★)
- ・理科: 児童生徒同士が近距離で活動する実験や観察
- ・音楽: 室内で児童生徒が近距離で行う合唱及びリコーダーや鍵盤ハーモニカ等の管楽器演奏 (★)
- ・図画工作、美術、工芸: 児童生徒同士が近距離で活動する共同制作等の表現や鑑賞の活動
- ・家庭、技術・家庭: 児童生徒同士が近距離で活動する調理実習 (★)
- ・体育、保健体育: 児童生徒が密集する運動 (★) や近距離で組み合ったり接触したりする運動 (★)

(「★」はこの中でも特にリスクの高いもの)

一方で、教職員の疲労やストレスの増加について、文部科学省(2020e)は、「新型コロナウイルス感染症への対応に伴う教職員のメンタルヘルス対策等について（通知）」を各都道府県教育委員会宛に通知し、「教職員については、勤務環境や業務内容が通常時とは異なる中で職務に従事するが、こうしたことが精神的な緊張や心身の過度な負担につながることを懸念している。さらに児童生徒については、子どもの心理臨床に関わる専門機関である三団体の共同メッセージとして、「感染症対策下における子どもの安心・安全を高めるために」を公表した(日本臨床心理士会・日本公認心理師協会・セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン, 2020)。その共通メッセージにおいては、子どもに関わるすべての人間は、「子どもたちの中には、自分や家族も病気になるのではないかと不安を抱き、いつもと異なる反応や行動がみられることがあること」を知っておくべきであり、「正しい情報を伝えて、子どもの不安軽減に努めること」や、そのような不安を抱える子どもについては、「精神保健医療の専門家、教員、スクールカウンセラー、保健師など、地域の人たちから更なるサポートが受けられるようにつなぐこと」が重要であるとしている。

現状の学校現場の学習環境や生活環境といった児童生徒を取り巻く環境を鑑みれば、子どもの生活の中心である学校現場が、憂慮すべき状況にあることや多面的な支援策が必要であることは明らかである。

## 2. 行動分析学の視点に基づく課題

このような最中、小学校においては令和2年度から、中学校においては令和3年度からより新学習指導要領が完全実施される。前回の学習指導要領との違いの主なキーワードは、「主体的・対話的で深い学び」と言われる学びのモデルチェンジや小学校外国語教育の教科化があげられる。また、教科ではなく領域という扱いであった道徳の授業が、実際の体験活動や「考え議論する」点を強調した「特別の教科 道徳」として、指導内容のさらなる充実を図られたり、ICT教育の充実が加えられたり、今後10年間の教育を見据えた内容が盛り込まれており、すでに学校現場ではこれらの教育が実際に動き出している。

この時代の流れも受けて、文部科学省(2020d)は、学校現場に対して、教室等のこまめな換気の徹底や、マスクを装着するよう指導するなど、染症対策を講じた上で、新学習指導要領が示している「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を求めた。Table 7-1のような配慮をしつつも、新しい教育の動きは止めるべからず、ということであろうが、現実はなかなか厳しいと考えられる。コロナ禍の現状や、教育に対する時代の要請を踏まえた上で、主に学びの場面における児童生徒を軸として、行動分析学のパラダイムである行動随伴性により、まさに「今」の学校現場の現状分析を試みる。

行動随伴性とは、「先行条件」、「行動」、「結果」が連鎖する3つの項からなる枠組みのことである。先行条件とは、その個体の周囲の環境において、その個体が特定の行動を行う際のきっかけや前触れとなる動機づけや刺激のことである。ある特定の条件(先行条件)下で、行動が自発すると、その個体にとって何らかの結果が生じる。その結果が、その個体にとつ

て好ましいものであれば、行動は強化され、その行動の生起頻度が増加したり、学習された行動として難度も繰り返し行うようになったりする。一方で、行動の結果、その個体にとって好ましくないものが随伴する場合は、行動の生起頻度は減少することになる。

先行条件 →	行動 →	結果
【社会科】調べ学習の場面で	友人と協働作業で調べ学習を行う	自分の意見が賞賛される (↑) 友人の考えを学ぶことができる (↑)

先行条件 →	行動 →	結果
【外国語】英会話練習する場面で	多くの友人と対面して英会話を行う	自分の英語が通じて嬉しい (↑) 友人の英語が理解できて楽しい (↑)

先行条件 →	行動 →	結果
【道徳】思いやりについて学習する場面で	「思いやり」とは何かを友人と議論する	自分の意見を伝えることができる (↑) 友人の考えを学ぶことができる (↑)

Figure 7-1 児童生徒の学びが促進される行動随伴性例

先行条件 →	行動 →	結果
【理科】植物の葉の断面を観察させる場面で	拡大提示器を使って大画面モニターで説明する	生徒の驚く顔が見られる (↑) 生徒から「わかりやすい」と言われる (↑)

Figure 7-2 教員の指導の工夫が促進される行動随伴性例

まず、より対話的に変貌しつつある新しい時代の教育を念頭に置き、児童生徒の学びが促進される理想的な行動随伴性について、その例を Figure 7-1 に示した。なお、結果の欄に付記した(↑)は、今後、直前の行動が増加または促進されることを示唆している。

いずれも、学校の日常的な授業場面を切り取った例を示したものである。共通することは、行動をした直後に、他者から賞賛されたり、自分が嬉しかったり気持ちが高かったりと、その後の行動の増加につながる強化子が随伴することである。このような行動随伴性が存在する授業は、児童生徒の学習を促進する望ましい行動が増加することが容易に想像できる。また、児童生徒の学習が促進される状況は、教える側の教員にとっては授業を行う動機づけを高める要因となる。またそればかりでなく、教員が授業という行動をした結果、何より学習が促進している児童生徒の表情を観察したり、児童生徒から授業の肯定的なフィードバックを得たりすることは、教員の行動随伴性において、よりわかりやすい指導を工夫したり、優れた授業を構築したりする大きな強化子であるはずである。教員の指導の工夫が促進される行動随伴性例を Figure 7-2 に示した。このような好循環を生み出す行動随伴性が存在する学びの場面は、学び手、教え手の双方にとって好ましいと言える。

この行動随伴性による分析によって、新学習指導要領にキーワードとして示されている新しい学びと、Table 7-1 で示された感染のリスクが高い学習活動の状況を踏まえ、現状のコロナ禍の学びについて、行動科学の目で可視化すると以下のようなになる(Figure 7-3)。いずれの先行条件も Table 7-1 で言及されているように、児童生徒が長時間、近距離で対面形式となるグループワーク等及び近距離で一斉に大きな声で話す活動には制限がある状況が想定されている。

Figure 7-3 が示すように、「学校の新しい生活様式」の中では、新学習指導要領が掲げるような学びにおいて、児童生徒の学習を促進する強化子が充分でないことが予想できる。さらに、学校生活全般に目を向け、長時間、近距離で対面形式となるグループワーク等及び近距離で一斉に大きな声で話す活動が難しいことを前提に考えれば、Table 7-1 で示した各教科の授業場面以外の学校生活においても、児童生徒の行動に対する強化子はおそらく充分ではないだろう。授業の合間に友人と顔をつきあわせて語らうことのできる休み時間、対面形式で楽しく会話が弾む給食時間、大きな声で友人と鼓舞しあった部活動などに制限がある。友人や教員との語らいや切磋琢磨があればこそこの学校が、「楽しくない」場にならないためにも、私たちはその叡智を結集し、現状の学校を「楽しい」学びの場に変えていくために叡智を結集する必要がある。

このような時、私たちがつつい行いがちなのが責任を他者に求めることである。島宗(2000)は、問題の所在を、個人の能力、性格、態度等に求め、解決に向けたアクションをとらないことを個人攻撃の罫と称してこれを戒めている。学校が学び舎として「楽しくない」場であることを、行政関係者や教育関係者のせいにしても非生産的である。ましてや医療従事者のせいにするのも筋違いである。もちろん感染症に対する有効な治療薬やワクチンの開発等に対して学校は無力である。しかし、「楽しい」学校を再び作り出すために、その

行動随伴性を分析し、先行条件としての動機づけを高めたり、児童生徒や教員が行動した結果として、彼らの行動を強化する仕組みを考えたりすることは、問題解決に向けた前向き且つ具体的なアクションである。特に、児童生徒が強化を受けられる仕組みが減少している現状において、学校内の望ましい行動随伴性を整えていく視点は非常に重要であろう。

先行条件 →	行動 →	結果
【社会科】調べ学習の場面で	グループではなく個人で調べ学習を行う	友人との意見交換の機会の減少 協働作業の楽しみの減少

先行条件 →	行動 →	結果
【外国語】英会話練習する場面で	数人の友人と距離をとって短時間だけ英会話練習する	コミュニケーションの機会減少 英語が通じる楽しみの減少

先行条件 →	行動 →	結果
【道徳】思いやりについて学習する場面で	読み物教材を読んで「思いやり」を理解する	自分の意見を伝える機会の減少 友人との議論の楽しみの減少

Figure 7-3 コロナ禍における学習活動の行動随伴性例

### 3. 行動の機能分析という視点

児童生徒にとって、学校の活動の中心は授業である。授業中における他者との対面的な関わりは、「主体的・対話的で深い学び」として推奨されているように、児童生徒の学習を促進させる重要な要素である。またそのような学習形態は時代の要請でもある。しかし、先述してきたように、その他者との対面的な関わりにより、学習行動を促進する強化子の獲得が難しい状況の今、授業中の他者との関わりによって得られる「他人の意見を聞けて楽しい」、「自分の考えを言えて嬉しい」、「新しい発見があって感動した」などの強化子と「機能的にほぼ等価な行動」を見出し、教え手の授業プランの再構築や新たな行動随伴性の確立が望まれる。一例を Figure 7-4 に示した。

このような分析は、機能的アセスメント(Carr & Wilder, 1998 園山訳 2002)の1つである機

能分析という行動分析学の枠組みである。すでに、特別支援教育のみならず、通常学級支援等の分野では、課題関係のエビデンスに基づくツールとして幅広く用いられている(馬場・佐藤・松見, 2013)。「主体的・対話的で深い学び」や ICT 教育など、新時代の教育と「学校の新しい生活様式」をマッチングさせ、場当たりのでなく確実性の高い教育サービスを提供

先行条件 →	行動 →	結果
【社会科】調べ学習の場面で	友人と協働作業で調べ学習を行う	自分の意見が賞賛される (↑) 友人の考えを学ぶことができる (↑)
	<b>機能的に等価な行動</b>	<b>結果</b>
	Web 会議システムを使っての討論や、クラウド上で意見交換を行う	自分の意見が賞賛される (↑) 友人の考えを学ぶことができる (↑)

先行条件 →	行動 →	結果
【外国語】英会話練習する場面で	多くの友人と対面して英会話を行う	自分の英語が通じて嬉しい (↑) 友人の英語が理解できて楽しい (↑)
	<b>機能的に等価な行動</b>	<b>結果</b>
	オンラインでネイティブの先生と英会話の練習をする	自分の英語が通じて嬉しい (↑) 本物の英語が理解できて楽しい (↑)

Figure 7-4 コロナ禍で目指す新しい行動随伴性



するためには、このような行動分析学の枠組みを教育現場がツールとして持ち合わせておくことは非常に重要である。

#### 4. スクールワイド PBS (positive behavior support) という視点

このコロナ禍の中、教員は、いかに児童生徒の学びを成立させるかについて日々心を砕いている。また日進月歩の教育界にあっては、自分の職能を高めるためのスキル形成にも努める必要がある。多忙な教員にとっては酷なことも知れないが、山積する課題に対峙するため、教員が行動随伴性の枠組みや機能分析について学ぶことは非常に有益なことである。全校の教員が結託し、望ましい行動目標を提示し、それを児童生徒に教授し、強化するという好循環を作り上げてしまえば、そのような好循環が、児童生徒や教員のさらなる望ましい行動を生み出す動機づけやきっかけとして機能するはずである。

そのような包括的な取り組みとして、学校教育実践により積極的且つ組織的に行動分析学を適用したものが、スクールワイド PBS である。これは、全ての児童生徒にとって、学校を安全で効果的な学習環境とするため、個別の行動支援を確立するための包括的なアプローチである(Sugai & Horner, 2006)。全ての児童生徒を対象とした社会的能力、学業達成、安全の向上を目指す予防的な多層支援モデルが示されている。①第一層の支援は、全ての児童生徒を対象として、全ての学校場面を通じて、全校の教員が望ましい行動目標を提示し、それを教授し、強化する支援を行う。②第二層の支援は、第一層に反応しない児童生徒のグループに対して、課題従事や社会的スキルの支援を行う。③第三層の支援は、深刻な行動を示している児童生徒に対して機能的アセスメントに基づいた個別的支援を行う(平澤, 2019)。

日本の現状を鑑みれば、全ての児童生徒を対象とした第一層の支援が最も重要である。コロナ禍の学校現場を例にとれば、第一層の支援として、行動分析学が果たす役割が散見している。日常的な営みを例に挙げれば、児童生徒が身につけるべき行動として、ハンカチちり紙を確実に持参すること、こまめに手指の消毒を行うこと、マスクをすること、咳エチケットを身につけること、他人とは距離をとること等が考えられる。また外出を控える状況が長くなることを考えれば、家庭学習を継続できること、SNS を正しく使うことなどに関する支援について、行動分析学の知見が応用できると考えられる。

生活支援も大切であるが、その基盤となる児童生徒の行動支援にも行動分析学は有効である。例えば、コロナ禍における差別や偏見を生まない道德教育の実践が考えられる。差別や偏見を生まない教育とは、それはつまりは、差別や偏見の正体を学ぶことや、差別的・偏見的な行動とは相反する行動をすることや、差別的・偏見的な行動を非難する行動を身につけることである。コロナ禍の中、いじめや不登校などの増加が懸念される中、これらの懸念に対しても行動レベルで検討する視点が重要である。

2020年10月現在、コロナ禍の日本は未だ人々の行動が制限された生活の中にあり、学校現場も同様である。しかし、未来を担う児童生徒の学びを止めるわけにはいかない。行動分析学の知見が広まり、その叡智を結集した学校教育実践が共有されることを希望する。

## 引用文献

- 馬場ちはる・佐藤美幸・松見淳子(2013). 通常学級における機能的アセスメントと支援の現状と今後の課題. 行動分析学研究, 28(1), 26-42.
- Barlow, D. H., & Hersen, M. (1988). *Single case experimental designs; Strategies for studying behavior change*. New York: Pergamon Press. (バーロー, D. H., ・ハーセン, M., 高木俊一郎・佐久 間徹(監訳) (1993). 一事例の実験デザイン—ケーススタディの基本と応用— 二瓶社)
- Carr, J. E., & Wider, D. A. (1998). *Functional assessment and intervention*. Japan UNI Agency, Inc., Tokyo. 園山繁樹訳 (2002). 入門・問題行動の機能的アセスメントと介入. 二弊社, 14-25.
- EF EPI 英語能力指数(2018). 世界最大の英語能力ランキング 第8版. 2019年5月10日 <<https://www.efjapan.co.jp/epi/>> (2019年5月12日)
- 江口彰子(2014). 自他のよさを認め、よりよい生き方を求める生徒の育成—全教育活動で取り組む道徳教育の推進—. 教育実践研究, 24, 193-198.
- 遠藤佑一・大久保賢一・五味洋一・野口美幸・高橋尚美・竹井清香・野呂文行(2008). 小学校の清掃場面における相互依存型集団随伴性の適用: 学級規模介入の効果と社会的妥当性の検討. 行動分析学研究, 22(1), 17-30.
- 福元美和子(2016). 明治初期における日本語の一考察. 言語文化教育研究, 14, 162-173.
- 藤井基貴・宮本敬子・中村美智太郎(2012). 道徳教育の内容項目「寛容」に関する基礎的研究. 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇, 63, 123-134.
- 藤井基貴・中村美智太郎(2014). 道徳教育における内容項目「畏敬の念」に関する基礎的研究. 教科開発学論集, 2, 173-183.
- 藤本義博・佐藤友梨・益田裕充・小倉恭彦(2017). 主体的・対話的で深い学びを促進する教師の発話による働きかけに関する実証的研究. 理科教育学研究, 58(2), 159-173.
- 船木祝(2007). 価値多様化の時代における道徳教育: コールバック理論とその批判. 文化女子大学紀要. 人文・社会科学研究, 15, 87-102.
- 原田貴之(2015). 心理職のためのエビデンス・ベイスト・プラクティス入門 エビデンスを「まなぶ」「つくる」「つかう」 金剛出版.
- 長谷川修治・安藤則夫(2012). 小学校英語の効果的な指導法を求めて: 作業記憶の活用による記憶効果の検証. 植草学園大学研究紀要, 4, 49-58.
- 長谷川修治・安藤則夫(2017). デジタル英語教材を使用した個別学習の習熟度別効果. 植草

学園大学研究紀要, 9, 41-50.

長谷川修治・安藤則夫(2018). 子どもの発達段階と記憶を重視した英語指導法の効果. 植草学園大学研究紀要, 10, 51-62.

走井洋一・小池孝範・清多英羽・奥井現理・紺野祐(2012). 道徳教育にとって道徳とは何か. 東京家政大学研究紀要. 1, 人文社会科学, 52, 9-19.

橋渡亮太・井上悦子・吉廣卓哉・中川優(2011). 小学校低学年を対象とした道徳教育支援システム. 研究報告マルチメディア通信と分散処理(DPS), 2011(11), 1-6.

平澤紀子・藤原義博(2000). 養護学校高等部生徒の他生徒への攻撃行動に対する機能的アセスメントに基づく指導 : Positive Behavioral Support における Contextual Fit の観点から. 行動分析学研究, 15(1), 4-24.

平澤紀子(2019). 支援者の実行を支えるサポート——スクールワイド PBS から——. 行動分析学研究, 33(2), 118-127.

平山大輔・森川英美・後藤太一郎(2014). 光合成の授業における ICT の活用とその有効性. 理科教育学研究, 54(3), 419-426.

本田智寛・村中智彦(2010). 自閉症児の学校生活場面における報告言語行動と聞き手への接近行動の形成 : シミュレーション指導場面の役割. 行動分析学研究, 25(1), 42-64.

池田真生子・今井裕之・竹内理(2017). 持続可能な校内教員研修システムの構築—小学校での外国語(英語)活動における不安軽減に焦点を当てて—. 小学校英語教育学会誌, 17(01), 5-19.

石田修一・戸塚千穂(2018). 小学校音楽科における「主体的・対話的で深い学び」の創造. 開智国際大学紀要, 17, 103-123.

石黒康夫(2010). 応用行動分析学を用いた学校秩序回復プログラム. 教育カウンセリング研究, 3(1), 56-67.

石濱博之(2016). ある公立小学校の外国語活動におけるアルファベットを書くことの指導に関する事例報告 : 継続した指導結果を比較して(実践報告・調査報告, 第45回中部地区英語教育学会和歌山大会). 中部地区英語教育学会紀要, 45, 163-170.

石井拓(2015). シングルケースデザインの概要(記念シンポジウム). 行動分析学研究, 29(Suppl), 188-199.

石倉瑞枝(2014). 日本における道徳性の構造と学校教育の役割—道徳教育の比較分析を通して—. 石川県立大学年報 : 生産・環境・食品 : バイオテクノロジーを基礎として, 25, 35-44.

- 岩崎久美子(2017). エビデンスに基づく教育：研究の政策活用を考える. 情報管理, 60(1), 20-27.
- 岩瀧大樹(2010). 特別支援学級における「道徳の時間」の検討—役割演技とソーシャルスキルトレーニングを用いた実践. 東京海洋大学研究報告, 6, 13-23.
- 香川県総合教育センター(2017). 主体的・対話的で深い学びを実現する授業づくり—アクティブ・ラーニングノススメ in かがわ, 平成 28 年度研究成果報告書
- 亀崎美苗・川端博子・葭内ありさ・伊藤大河(2015). ICT 活用によるスマートホーム理解のための授業実践の試み. 教育情報研究, 31(3), 41-49.
- 金指紀彦(2018). 授業で Chromebook を活用した 3 年間の実践. 東京学芸大学国語教育学会研究紀要, 14, 23.
- 金光靖樹(2007). 生命尊重の道徳授業における長期的プログラムの必要性について. 大阪教育大学紀要 第 4 部門 教育科学, 56(1), 39-51.
- 川村光(2014). 中学校教師の道徳教育観における荒れの影響：2011 年度質問紙調査とインタビュー調査の結果から. 研究紀要, 15, 17-29.
- 経済協力開発機構(2018). OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書 学び続ける教員と校長のポイント.  
<[http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/pdf/talis2018\\_points.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/pdf/talis2018_points.pdf)> (2019 年 12 月 10 日)
- Keller, F. S. (1982). *Pedagogue's Progress*. Lawrence: TRI Publications. (フレッド・S. ケラー 眞邊 一近 (監訳)・村井佳比子・岩田二美代・杉本任士 (訳) (2019). 教育者の成長——フレッド・ケラー自叙伝—— 二瓶社)
- 岸本映子(2015). 小学校英語のための<数>と冠詞を体系的に 関連づけた名詞の指導と教材開発. 小学校英語教育学会誌, 15(01), 125-140.
- 小林一雅(2014). 英語社内公用語化に関する一考察. 文学・芸術・文化：近畿大学文芸学部論集, 26(1), 142-122.
- 小林将太(2010). L. コールバーグのジャスト・コミュニティにおける現実生活の意味：その自我発達および授業との関係に着目して. 教育方法学研究：日本教育方法学会紀要, 35, 93-103.
- 光田尚美(2014). 学校における道徳教育の可能性と課題—道徳教育の方法に着目して. 近畿大学教育論叢, 26(2), 49-67.
- 向後千春. (2003). 大学における Web ベース個別化教授システム(PSI)による授業の実践. 教育心理学年報, 42, 182-191.
- 小池順子(2008). 学校において「法やきまりの意義」を教える難しさと可能性について—ベルの「経済」と「文化」に関する論考を手がかりに—. 千葉経済論叢, 38, 1-14.
- 国立教育政策研究所(2018). 平成 30 年度全国学力・学習状況調査の結果(概要).

<<http://www.nier.go.jp/18chousakekkahoukoku/18summary.pdf>> (2019年12月12日)

紺野祐・石田淳也(2011). 校内LANを活用した「道徳の時間」合理化の試み—中学校道徳部における「授業積み重ねシート」の蓄積と共有化—. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 33, 79-90.

厚生労働省(2020). 「新しい生活様式」の実践例.

<<https://www.mhlw.go.jp/content/10900000/000641743.pdf>> (2020年10月1日)

小山義徳・宮下勉・金指伸彦・浅井照雄・田中瑞人・箕輪貴・山内祐平(2013). 小学校英語用タブレット型端末教材が児童の英語の印象と英語学習に与える効果. 教育メディア研究, 19(2), 25-35.

栗加均(2009). 子どものための道徳の授業をつくる—新学習指導要領及び学校でのアンケート結果の検討を通して (特集「学習指導要領」改訂—その意義と課題). 教育研究所紀要, 18, 63-68.

Litow, L., & Pumroy, D. K. (1975). A brief review of classroom group-oriented contingencies *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 341-347.

眞邊一近(2019a). ポテンシャル学習心理学 サイエンス社.

眞邊一近 (2019b). 個別化教授システム (PSI : Personalized System of Instruction) : ICT(Information and Communication Technology)教育における古くて新しい学習スタイル. 日本大学生物資源科学部「教職課程紀要」, 3, 7-13.

松宮奈賀子・森田愛子(2015). 小学校教員養成課程における「学級担任としての英語力」育成のためのスピーチ練習の効果. 小学校英語教育学会誌, 15(01), 95-110.

三田地真実(2009). 環境との相互作用から理解する人間行動 —応用行動分析学(ABA)の視点から. 人間環境論集, 10(1), 23-42.

宮川洋一・森山潤(2011). 道徳的規範意識と情報モラルに対する意識との関係: 中学校学習指導要領の解説「総則編」に示された情報モラルの考え方に基づいて. 日本教育工学会論文誌, 35(1), 73-82.

宮木秀雄(2018). 小学校通常学級における朝の会および授業開始時の問題行動の改善を目指した相互依存型集団随伴性の適用. 行動分析学研究, 32(2), 127-137.

溝上広樹(2018). 主体的, 対話的で深い学びを促す高等学校の生物教育における取組. 生物教育, 59(2), 104-107.

溝田貴章・園田貴章(2014). かけがえのない自他を大切にする心を育む道徳教育研究: 第1学年 東日本大震災を通して. 佐賀大学教育実践研究, 30, 221-231.

望月昭(2001). 「障害」と行動分析学 「医学モデル」でもなく「社会モデル」でもなく. 立命館大学人間科学研究, 2, 11-19.

文部科学省(2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画.

<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf)> (2019年5月11日)

文部科学省(2006). 中央教育審議会初等中等教育分科会 教育課程部会 外国語専門部会 (第13回) 議事録・配付資料 基礎データ.  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/attach/1379917.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/attach/1379917.htm)> (2019年5月11日)

文部科学省(2008). 中学校学習指導要領解説道徳編. 92-94.

文部科学省(2009). 心のノート 廣濟堂あかつき株式会社.

文部科学省(2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申).  
<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)> (2020年5月11日)

文部科学省(2013). 道徳教育充実に関する懇談会. 今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告).

文部科学省(2014a). グローバル化に対応した英語教育改革実施計画.  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf)>(2019年5月10日)

文部科学省(2014b). 若者の海外留学を取り巻く現状について.  
<<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ryuugaku/dai2/sankou2.pdf>> (2019年5月12日)

文部科学省(2014c). 平成26年度「スーパーグローバルハイスクール」に関する研究開発の実施希望について.  
<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/sg/1343301.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sg/1343301.htm)> (2019年5月11日)

文部科学省(2014d). 私たちの道徳 廣濟堂あかつき株式会社.

文部科学省(2014e). 道徳に関わる教育課程の改善について.  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)> (2015年5月18日)

文部科学省(2014f). 学びのイノベーション事業実証研究報告書.  
<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shougai/030/toushin/1346504.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/030/toushin/1346504.htm)> (2019年9月20日)

文部科学省(2015a). 中学校学習指導要領 文部科学省.

文部科学省(2015b). 中学校 特別の教科 道徳.  
<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846\\_8.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1282846_8.pdf)> (2015年5月1日)

文部科学省(2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(平成28年12月21日中央教育審議会).

<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)> (2019年12月11日)

文部科学省(2017a). 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.

<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf#search=%27%E6%96%B0%E3%81%97%E3%81%84%E5%AD%A6%E7%BF%92%E6%8C%87%E5%B0%8E%E8%A6%81%E9%A0%98%E3%81%AE%E8%80%83%E3%81%88%E6%96%B9%27](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf#search=%27%E6%96%B0%E3%81%97%E3%81%84%E5%AD%A6%E7%BF%92%E6%8C%87%E5%B0%8E%E8%A6%81%E9%A0%98%E3%81%AE%E8%80%83%E3%81%88%E6%96%B9%27)> (2019年12月10日)

文部科学省(2017b). 小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック 文部科学省.

文部科学省(2017c). 小学校学習指導要領解説総則編 開隆堂出版.

文部科学省(2018a). 第3期教育振興基本計画について(答申)(平成30年3月8日中央教育審議会).

<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1402213.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1402213.htm)> (2020年5月12日)

文部科学省(2018b). 第3期教育振興基本計画(計画期間:2018年-2022年).

<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/detail/1406127.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1406127.htm)> (2019年10月20日)

文部科学省(2018c). 小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編 開隆堂出版.

文部科学省(2018d). 平成30年度「英語教育実施状況調査」概要.

<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_01_1.pdf)> (2019年5月12日)

文部科学省(2018e). 第3期教育振興基本計画を踏まえた新学習指導要領実施に向けての学校のICT環境整備の推進について(通知).

<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/detail/1407394.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1407394.htm)> (2019年5月12日)

文部科学省(2018f). Society5.0に向けた人材育成 社会が変わる、学びが変わる、新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース.

<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_001.pdf)> (2019年5月12日)

文部科学省(2018g). 教育のICT化に向けた環境整備5か年計画(2018年~2022年).

<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/12/1402839\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/12/1402839_1_1.pdf)> (2019年9月20日)

文部科学省(2018h). 新時代の学びを支える先端技術のフル活用に向けて~柴山・学びの革新プラン~.

<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/1411332.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/other/1411332.htm)> (2019年9月21日)

文部科学省(2019a). 教育政策に於けるEBMの強化.

<<https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/special/reform/wg7/20191203/shiryou1.pdf#searc>>

h=%27%E5%AE%A2%E8%A6%B3%E7%9A%84%E3%81%AA%E6%A0%B9%E6%8B%A0%EF%BC%88%E3%82%A8%E3%83%93%E3%83%87%E3%83%B3%E3%82%B9%EF%BC%89%E3%82%92%E9%87%8D%E8%A6%96%E3%81%97%E3%81%9F+%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E3%81%AE%E6%8E%A8%E9%80%B2%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6%27> (2020年5月9日)

文部科学省(2019b). 学校における働き方改革に関する取組の徹底について（通知）（平成31年3月18日）.

<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/hatarakikata/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1414498\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1414498_1_1.pdf)> (2020年5月9日)

文部科学省(2019c). 我が国の教員の現状と課題 TALIS 2018 結果より.

<[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/19/1418199\\_1.pdf#search=%27%E6%88%91%E3%81%8C%E5%9B%BD%E3%81%AE%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E7%8F%BE%E7%8A%B6%E3%81%A8%E8%AA%B2%E9%A1%8C+%E2%80%93+TALIS+2018%E7%B5%90%E6%9E%9C%E3%82%88%E3%82%8A+%E2%80%93%27](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2019/06/19/1418199_1.pdf#search=%27%E6%88%91%E3%81%8C%E5%9B%BD%E3%81%AE%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E7%8F%BE%E7%8A%B6%E3%81%A8%E8%AA%B2%E9%A1%8C+%E2%80%93+TALIS+2018%E7%B5%90%E6%9E%9C%E3%82%88%E3%82%8A+%E2%80%93%27)> (2019年12月11日)

文部科学省(2019d). 教育の情報化の現状と今後の方向性.

<[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000605717.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000605717.pdf)> (2019年9月21日)

文部科学省(2019e). 新時代の学びを支える先端技術活用推進方策(最終まとめ).

<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/24/1418387\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/24/1418387_02.pdf)> (2019年9月21日)

文部科学省(2019f). 平成30年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果(概要).

<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/08/30/1420683\\_001\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/30/1420683_001_1_1.pdf)> (2019年9月21日)

文部科学省(2019g)子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けて。～令和時代のスタンダードとしての1人1台端末環境～《文部科学大臣メッセージ》.

<[https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt\\_syoto01\\_000003278\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191225-mxt_syoto01_000003278_03.pdf)> (2020年9月21日)

文部科学省(2020a). エビデンスに基づいた学校教育の改善に向けた実証事業.

<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/detail/1387543.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1387543.htm)> (2020年5月13日)

文部科学省(2020b). OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書 vol.2 のポイント.

<<https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/pdf/talis2018-vol2.pdf>> (2020年5月13日)



- 文部科学省(2020c). (事務連絡)公立学校情報機器整備費補助金(1人1台端末の整備)の執行について(令和2年4月30日).  
<[https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt\\_jogai02-000003278\\_516.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt_jogai02-000003278_516.pdf)> (2020年10月1日)
- 文部科学省(2020d). 学校における新型コロナウイルス感染症に関する衛生管理マニュアル「学校の新しい生活様式(2020.9.3Ver.4)」.  
<[https://www.mext.go.jp/content/20200903-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200903-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf)> (2020年10月1日)
- 文部科学省(2020e). 新型コロナウイルス感染症への対応に伴う教職員のメンタルヘルス対策等について(通知).  
<[https://www.mext.go.jp/content/20200630-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf#search=%27%E3%82%B3%E3%83%AD%E3%83%8A+%E6%95%99%E5%93%A1+%E5%85%90%E7%AB%A5%E7%94%9F%E5%BE%92+%E3%82%B9%E3%83%88%E3%83%AC%E3%82%B9+%E6%96%87%E7%A7%91%E7%9C%81%27](https://www.mext.go.jp/content/20200630-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf#search=%27%E3%82%B3%E3%83%AD%E3%83%8A+%E6%95%99%E5%93%A1+%E5%85%90%E7%AB%A5%E7%94%9F%E5%BE%92+%E3%82%B9%E3%83%88%E3%83%AC%E3%82%B9+%E6%96%87%E7%A7%91%E7%9C%81%27)> (2020年10月1日)
- 森岡卓也(1992). 日本におけるコールバーグ派道徳授業の検討—モラル・ジレンマと役割取得—. 大坂教育大学紀要, 40(2), 187-198.
- 村田寿美子(2007). 中学生の思考を深める道徳授業の実践. 教職教育研究センター紀要, 12, 103-109.
- 永倉由里(2018). 「小学校英語指導I」における体系的省察による実践理解と授業改善の試み. 中部地区英語教育学会紀要, 47, 189-196.
- 長沢正樹・藤原義博(1996). 自閉症児の音声を伴う要求言語行動の形成：精神薄弱養護学校の日常場面での試み(特集 実践研究). 行動分析学研究, 9(2), 128-136.
- 中村美智太郎・藤井基貴(2015). 道徳教育における内容項目「自然愛」に関する基礎的研究. 教科開発学論集, 3, 47-60.
- 成家雅史(2016). 国語科授業における ICT 活用. 東京学芸大学国語教育学会研究紀要, 12, 40.
- 根深得英(2014). 道徳教育教科化の課題. 江戸川大学紀要, 24, 131-132.
- 二五義博(2013). 算数の計算を活用した教科横断型の英語指導：小学校高学年児童を対象とした英語の数の学習を事例として. 小学校英語教育学会誌, 13, 84-99.
- 二五義博(2014). CLIL を応用した二刀流英語指導法の可能性：小学校高学年児童に社会科内容を取り入れた指導を通して. 小学校英語教育学会誌, 14(01), 66-81.
- 日本臨床心理士会・日本公認心理師協会・セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン(2020). 感染症対策下における子どもの安心・安全を高めるために.  
<[http://www.jsccp.jp/userfiles/news/general/file/20200302174321\\_1583138601335720.pdf](http://www.jsccp.jp/userfiles/news/general/file/20200302174321_1583138601335720.pdf)> (2020年10月1日)

- 西川純(2006). 実証的教育研究の技法 大学教育出版.
- 西村和貴・下村勉(2015). 小学校外国語活動における英語音声データベース構築が児童の興味・関心へ及ぼす効果. コンピュータ&エデュケーション, 38, 80-85.
- 野原博人・和田一郎・森本信也(2018). 主体的・対話的で深い学びを実現するための理科授業デザイン試論とその実践. 理科教育学研究, 58(3), 293-309.
- 野村総合研究所(2015). 日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等で代替可能に.  
<[https://www.nri.com/jp/news/2015/151202\\_1.aspx](https://www.nri.com/jp/news/2015/151202_1.aspx)> (2019年12月10日)
- 小野寺謙・野呂文行(2008). 小学校4年生に対して授業開始・終了の挨拶時に静かにする行動を促す試み：折れ線グラフによる遂行フィードバックを用いて. 行動分析学研究, 22(1), 31-38.
- 小野浩一(2005). 行動の基礎 豊かな人間理解のために 培風館.
- 大藏純子・柳沼良太(2013). 道徳教育推進教師のあり方と開発実践：岐阜県羽島郡の実践を中心に. 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究, 15, 191-203.
- 酒井功夫・石川洋一・上野保久・中村靖之・矢口真一・戸田淳子(2002). 命の尊さを教える道徳授業の展開. 宇大付属中研究論集, 50, 86-89.
- 榊原岳(2014). 中学校内エコキャップ回収活動に及ぼすグラフ型装置の回収効果. 日本大学大学院総合社会情報研究科修士論文(未刊行).
- 榊原岳(2015). 日本の中学校における道徳教育の現状と課題 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 16, 157-166.
- 榊原岳(2019a). 日本の小学校英語教育における現状と課題—児童・教員に対する実践研究に注目して— 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 20, 092-100.
- 榊原岳(2019b). 教室のICT化に向けた教師力の現状と課題—学習スタイルの違いによる実践研究に注目して— 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 20, 193-201.
- 榊原岳(2020a). 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた現状と課題 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 20, 297-307.
- 榊原岳(2020b). エビデンスに基づく学校教育実践は可能か 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 21, 107-118.
- 坂本真紀・武藤崇・望月昭(2004). 養護学校教師における自己決定支援パッケージの効果に

- 関する検討. 行動分析学研究, 18(1), 25–37.
- 産経新聞(2015). 道徳教科化に賛否両論 6000 件「健全な社会秩序維持」「価値観の押しつけ」. 2015 年 3 月 13 日  
<<http://www.samkei.com/life/news/15013/lif15030024-n1.html>> (2015 年 5 月 1 日)
- 佐竹真次(1996). 自閉症児における伝言行動の指導 : 精神薄弱養護学校の活動の中で(特集 実践研究). 行動分析学研究, 9(2), 121–127.
- 島宗理(2000). パフォーマンス・マネジメント—問題解決のための行動分析学— 米田出版.
- 島宗理(2010). 人は、なぜ約束の時間に遅れるのか 素朴な疑問から考える行動の原因 光文社新書.
- 篠村恭子(2018). 児童英語教育法・指導法を受講した大学生の学びに関する事例研究. 小学校英語教育学会誌, 18(01), 20–35.
- 宍戸隆之・橋元真央(2019). 体育の授業における ICT を活用した実践研究. 人間環境学研究, 17(1), 45–50.
- 総務省(2017). 統計改革推進会議最終取りまとめ.  
<<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/toukeikaikaku/>> (2020 年 5 月 12 日)
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2006) . A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245–259.
- 杉本任士(2016). 相互依存型集団随伴性にトークンエコノミーシステムを組み合わせた介入による給食準備時間の短縮—小学校 1 年生を対象とした学級規模介入—. 行動分析学研究, 31(1), 48–54.
- 杉山尚子・島宗理・佐藤方哉・マロット R.W. ・マロット M.E. (1998). 行動分析学入門 産業図書.
- 田垣正晋(2015). シングルケースデザインと質的研究 : 質的研究と行動分析学との協働(記念シンポジウム). 行動分析学研究, 29(Suppl), 233–239.
- 鷹岡亮(2016). ICT を活用した授業・学習実践の現状と今後の方向性. 教育システム情報学会誌, 33(1), 6–21.
- 高瀬淳也・中島寿宏(2015). 少人数における ICT を活用した体育授業の実践. 教材学研究, 26, 173–180.
- 武部浩和(2016). 小学校における経済教育実践の可能性. 経済教育, 35(35), 157–163.
- 竹内晋平・橋本侑佳(2017). 鑑賞的体験の言語化を通じた美術の俯瞰的理解. 美術教育学研

究, 49(1), 209-216.

滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・高木亜希子・・・吉田悠一(2016). 英語教育における「実践研究」の定義に関する検討: 文献レビューからの考察(理論研究・実証研究,課題別研究プロジェクト,第45回中部地区英語教育学会和歌山大会). 中部地区英語教育学会紀要, 45, 273-280.

田村学(2019). 「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント 文溪堂.

田中千恵子・園田貴章(2014). 体験活動を取り入れた道徳授業に関する考察: 第2学年における「職場体験活動」での気づきを生かした授業づくりを通して. 佐賀大学教育実践研究, 30, 201-209.

田中真理(2011). 小学校英語活動における発音を中心とした授業カリキュラム: コミュニケーションを支える力として. 小学校英語教育学会紀要, 11, 13-18.

寺嶋浩介・中川一史(2008). 静止画像データベースシステムを用いた授業実践の特徴(特集: 学力向上を目指したICT活用のデザイン・実践・効果). 日本教育工学会論文誌, 32(3), 333-338.

栃木県総合教育センター(2018). 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善理論編, 平成30年3月栃木県総合教育センター.

特定非営利法人 TOSS(2017). 文部科学省委託事業調査研究事業「総合的な教師力向上のための調査事業」.  
<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/03/1395701\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/03/1395701_01.pdf)> (2019年5月11日)

鳥飼玖美子(2008). 真のコミュニケーション能力を培う為に. 学術の動向, 13(1), 56-58.

若林上総・加藤哲文(2013). 集団随伴性にパフォーマンス・フィードバックを組み合わせた介入の適用による発達障害のある高校生を含んだ学級への学業達成の支援. 行動分析学研究, 28(1), 2-12.

若林上総・中野聡・加藤哲文(2016). 定時制高等学校における行動コンサルテーションの実践を通じた教師の介入厳密性を高める支援の検討. 行動分析学研究, 30(2), 145-156.

渡邊国昭(2005). 教育における「新しい公共性」について—とりわけ道徳教育における公共性を念頭において—. 佛教大学大学院紀要, 33, 179-192.

渡邊弘・周珊珊(2013). 日中における学校道徳教育の現状に関する一考察. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 36, 281-288.

渡邊光浩・高橋純・堀田龍也(2009). 算数科の一斉授業におけるICT活用による指導の効率化. 日本教育工学会論文誌, 33, 149-152.

渡辺弥生(2005). 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道徳教育プログラム: VLF (Voices of Love and Freedom)プログラムの活用. 法政大学文学部紀要, 50, 87-104.

- 渡邊芳之(1994). 心理学的測定と構成概念. 北海道医療大学看護福祉学部紀要, 3, 125-131.
- 山見由紀子(2016). 小学生へのフォニックス指導の有効性: 小学校 5,6 年生へのフォニックス指導の実践(アクションリサーチ)(実践報告・調査報告,第 45 回中部地区英語教育学会和歌山大会). 中部地区英語教育学会紀要, 45, 251-256.
- 山崎浩隆(2011). ICT を活用した和声の授業構成(1.新しい授業構成の視点,I カリキュラムと授業構成). 学校音楽教育研究, 15, 114-115.
- 山崎浩隆(2012). 鑑賞の授業における ICT 活用の有効性 :5 年生「ピアノ五重奏曲『ます』第 4 楽章」の実践を通して(1.新しい鑑賞活動に向けて,IV 鑑賞活動の展開). 学校音楽教育研究, 16, 211-212.
- 淀澤勝治(2015). 徳目(=内容項目としての道徳的価値)はどう変わるのか? 道徳教育, 5, 68-70.
- 米崎里・多良静也・佃由紀子(2016). 小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安. 小学校英語教育学会誌, 16(01), 132-146.

## 本論文を構成する論文

本論文は、以下に示した学術雑誌に掲載されたものを加筆・修正したものである。なお、すべての論文について転載の許可を得ている。

### 【学術論文】

榊原岳(2020). エビデンスに基づく学校教育実践は可能か 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 21, 107-118.

第1章

榊原岳(2020). 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた現状と課題 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 20, 297-307.

第2章

榊原岳(2019). 日本の小学校英語教育における現状と課題—児童・教員に対する実践研究に注目して— 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 20, 092-100.

第3章

榊原岳(2015). 日本の中学校における道徳教育の現状と課題 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 16, 157-166.

第4章

榊原岳(2019). 教室のICT化に向けた教師力の現状と課題—学習スタイルの違いによる実践研究に注目して— 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 20, 193-201.

第5章

### 【学会発表】

榊原岳・眞邊一近. (2020). 中学校における提出任意の家庭学習用プリントの提出行動に及ぼす教示の効果. 日本行動分析学会第38回年次大会発表論文集, 32.

第6章(第3節)

## 謝辞

本研究の実施にあたり、日本大学大学院総合社会情報研究科の眞邊一近教授には、修士時代から、実に8年間にわたり、大変心細やかなご指導をいただきました。行動分析学の神髄について、その社会的な意義について、研究者としての使命についてなど、私の今後の人生の指針となる様々な示唆を頂戴いたしました。ここに改めて感謝申し上げます。

また、本研究に多角的なご助言をくださった副査の北野秋男先生、陸亦群先生、本研究への参加に快く協力してくださった学校・教育関係者の方々、ともに試行錯誤し切磋琢磨してきた眞邊研究室の院生仲間の皆様、常に自分を叱咤激励し続けてくれた家族に対して、心より御礼申し上げます。

そして最後に、行動分析学の卓越性を実証するため、その研究に尽力し、多くの知見を生み出してきた先人の研究者たちに敬意を表して、本研究の謝辞といたします。誠にありがとうございました。