

# 中学校でのサービス・ラーニングにおける 生徒の主体性の伸長にかかわる教授行動の検討

伊藤 裕 (学校経営コース)

e-mail: philoc181922.schlrly(at)gmail.com

※(at)は @ に置き換えてください

[キーワード] 中学生 主体性 探究的な学習  
サービス・ラーニング 動機づけ面接

## 1 問題の所在と研究構想

### (1) 研究の背景

平成 29 年 3 月告示、令和 3 年 4 月 1 日施行の中学校学習指導要領では、総合的な学習の時間の目標の中に「探究的な学習」という言葉が繰り返し登場し、探究が総合的な学習の時間のキーワードであることがうかがえる。実習校では、各学年で実習校の所在する x 市の官公庁や企業などと連携し、生徒主体の地域課題解決に向けたサービス・ラーニング（以下、S L と表記）を展開し、探究的な学習の実現を目指している。しかし、生徒の追究意欲の減退など S L での探究的な学習における指導の課題が指摘され、生徒が主体的に学習に取り組むための教師の手立てが課題となっている。

### (2) 研究の目的

本研究では、S L における生徒の主体性を「自身の考えに基づき、対立や変化を恐れず思考・行動・表現しようとする意志や態度、能力」と定義し、探究的な学習における生徒の主体性伸長にかかわる教師の教授行動について検討することを目的とした。

### (3) 研究の方法

#### ① 研究の方法と対象

実習校の S L である令和 5 年度実践を「実践調査単元」(単元Ⅰ)、令和 6 年度実践を「実践研究単元」(単元Ⅱ)として研究対象とした。単元Ⅰでは、S L での探究的な学習における生徒の主体性伸長に促進的あるいは抑制的に作用した教師の教授行動について、実践記録から検討した。単元Ⅱでは、単元Ⅰで見いだした教師の教授行動を検討・整理し、その有効性を実践記録や生徒質問紙調査結果から検証した。なお、生徒の主体性と教師の教授行動を客観的に分析するため、単元Ⅰ・Ⅱとも、筆者が授業を担当していない同一学年を対象とした。

#### ② 研究における倫理的配慮

単元Ⅰでは教師 F に、単元Ⅱでは F に加えて教

師 E, G, H に本研究の目的や方法を提示した上で研究協力を依頼し、同意を得た。資料作成の際、単元Ⅰ・Ⅱとも個人情報保護に配慮し、生徒をカタカナ、地名や y 商店街内の店舗名等を小文字のアルファベット、実習校の教師を大文字のアルファベットでそれぞれ表記した。

単元Ⅱでは、対象期間を設定し、F が担当し有効性を検証する教授行動を行う介入群とその他の教師が担当する統制群に分け質問紙調査の統計解析から群間の比較を行ったが、本研究を準実験として位置付けるため、対象期間後、統制群にも同一の有効性を検証する教授行動を行い、全ての生徒が有効性を検証する教授行動を受けることができるよう配慮した。

## 2 S L における生徒の主体性を伸長する教師の教授行動の検討

### (1) 実践調査単元(単元Ⅰ)の概要

単元Ⅰは、生徒の視点から実際の街の魅力や課題を検討・提案させ、地域との協働で課題解決に取り組むことが目指された。令和 5 年 11 月に y 商店街をフィールドとした学習を行うことが生徒に提示され学習が開始された。生徒は y 商店街の魅力と課題を仮定し、令和 5 年 12 月のフィールドワークでそれらを確認した。フィールドワーク後、商店街の魅力と課題が更新・修正され、自分たちが y 商店街とともに取り組める活動のアイデアを創出した。その後アイデアを検討し、y 商店街にどのように提案するか構想した。

### (2) 見いだされた教師の 4 つの教授行動

作成した単元Ⅰの実践記録のうち、令和 5 年 12 月 19 日の授業プロトコルから看取された F の教授行動のうち、F による学級全体への指示や説明を除いた、個人やグループに対する教授行動を次の 4 つに分類した(【】内は教授行動の略称)。

- ・整理・関連付けの促し【整理】
- ・肯定的頷き【肯定】
- ・新しい考えの引き出し【引き出し】
- ・サマライズ・補足【要約】

単元Ⅰでは、これら 4 つの教授行動を生徒の主体性伸長に促進的に作用する教師の教授行動と仮

定し、実践記録からその作用を検討した。

### (3) Fの教授行動の分析・考察

【表1】は、令和5年12月19日の授業プロトコルの一部である（生徒の発話は、生徒に付したカタカナ、Fの発話は「F」とし、数字は発話順に付した）。

【表1 12月19日授業の授業プロトコル】

話者	発話内容
ツ3	他の地域から来る人が多い。
F4	【整理】①他の地域から来るって、例えば？
ス1	えっと、向こうで売る、売ること、その本店にも来てくれたりするから。あと、vさん（パン屋）でも今やってないんですけど、高校とか会社で、あの、パンを売って、今やってないんですけど、その買った人たちが今でも来てくれたりなんていうのもあると思うんですけど。
F5	【肯定】②あー、なるほど。
ツ4	え、自分たちのところには来てくれないけど、食べてた味が懐かしいから買いに行きみたいな。
F6	【要約】②え、昔、学校とかに、vはパンを売りに出していたから、今はやってないけど、当時そのパンを食べて美味しいと思った人が、店まで来てくれてるってことね。付き合いが長いからね。
テ4	そうです、そうです。
F7	【要約】③あー、なるほど。なるほど。「常連さんがたくさんいた。経営者も高齢だ。店の人は若い人が来てほしいと言っていた。あちこちにyのタイトルやドット絵があった。汚れていて見にくい。目立つようにするにはどうしたらいいのかわからない」となるほど。【整理】②え、なんか、このうち魅力につながりそうなことないですか？
ツ5	「人柄がいい。付き合いが長い」
F8	【肯定】③うんうんうんうん。
ス2	それは、こう、スーパーとかではできないつながり、なのかなって思いました。
F9	【肯定】④あー、そうだよね。
ス3	いい感じだなと思いました。
F10	【要約】④顔なじみにもなるしね。【引出】②どんな言葉でまとまりそう？
テ5	えー…
ス4	チェーン店などでは、できないつながり、会う人と仲良くなれたりする。
F11	【肯定】⑤うんうんうんうん。

Fは、【要約】②、③で生徒の発話の情報整理や価値付けを行い、【整理】②でy商店街の魅力という抽象的な内容を考えるようグループに促した。Fの教授行動を受け、このグループでは個人経営の店舗ならではの客とのつながりというy商店街の魅力を見いだした。グループの反応を受け、Fは【引き出し】②で発話内容の一般化を促した。また、グループの生徒たちの発話の随所でFは「肯定的傾き」を行い、発話を促した。教授行動に対して生徒たちが反応した際も、Fはすかさず「肯定的傾き」を行った。これにより、グループの生徒たちの発話が価値付けられ、話し合いでの発話等反応が促された。

Fは、生徒たちの情報を引き出し、y商店街の魅力と課題を明確にできるよう教授行動を行い、生徒たちもFの教授行動に応じるように、積極的に話し合い活動を展開した。Fが離れた後も、このグループの話し合い活動は継続した。まさに主体性

を発揮している姿であり、生徒のこのような姿はFの教授行動によって引き起こされたといえる。

(4) 単元Ⅰに関する実践調査の成果と課題  
前述の4つの教授行動が見いだされたことが成果である。これらの教授行動は、SLでの探究的な学習において、生徒の主体性伸長に対して促進的に作用したことが確認された。一方、生徒の主体性伸長の捉えの客観性が乏しいことが課題である。生徒の主体性伸長の検討を実践記録の分析・考察から行ったため、十分な客観性のある検証が行えなかった。

以上の成果と課題を受け、単元Ⅱでは4つの教授行動を検討・整理し、その有効性を実践記録や生徒質問紙調査の分析・考察を通して検証することとした。

### 3 SLにおける生徒の主体性を伸長する教師の教授行動の有効性の検証

#### (1) 実践研究単元（単元Ⅱ）の概要

単元Ⅱは、令和6年4月から開始され、6月に中間発表会を行うことが生徒に説明された。5月は企画書の作成、6月は発表会に向けたプレゼンテーション資料の作成と中間発表会が行われた。中間発表会後の7～8月、生徒たちは地域住民・保護者・y商店街からのアンケート回答結果を分析し、自分たちの発表内容を再検討した。10月に入ると、11月1日～14日にx市の市民交流施設で学習成果を企画展示することが伝えられ、10月以降は企画展示会用のパネルやプロトタイプづくりが活動の中心となった。11月の企画展示会后、生徒は企画展示会を訪れた人たちのアンケート結果の分析と単元Ⅱの総括が行った。

#### (2) 効果検証する教授行動の再検討

単元Ⅰで見いだした4つの教授行動を、ウイリアム他(2019)を参考に「動機づけ面接」を理論的背景として位置付け、次の5つに整理した（【】内は教授行動の略称）。実践研究の意図が正確に伝わるよう「教授行動マニュアル」を作成し、研究協力に同意を得たE、F、G、Hの4名に提示した。

- ・オープンクエスチョン【OQ】
- ・聞き返し【聞き返し】
- ・是認【是認】
- ・サマライズ【サマライズ】
- ・情報提供と助言【情報提供】

#### (3) 効果検証の具体的方法

##### ① 実践記録による効果検証の方法

令和6年5～7月を「期間①」とし、Fにのみ研究協力を依頼し作成した実践記録からFの教授

行動を分析・考察した。続いて令和6年8～11月を「期間②」とし、F以外のE、G、Hの3名の教師にも研究協力を依頼し、作成した実践記録からFと同様に教授行動を分析・考察した。

② 生徒質問紙調査による効果検証の方法  
質問紙は「質問紙に関する説明」「フェイスシート」「質問項目」で構成した。質問項目では、生徒の主体性を数値として捉えるための指標の選定に際し、どの教科にも適用でき、かつ生徒が数値的に自己評価を行いやすく、回答にできる限り負荷がかからないことを考慮し、【楽しみ】【発言】【思考】の3つを主体性の指標として設定した。対象とする教科を総合的な学習の時間を含めた4教科とし、総合的な学習の時間以外の3教科については抽選により「国語」「数学」「音楽」とした。各質問項目の評定は、5件法（「1；まったくあてはまらない」から「5；とてもあてはまる」）で行い、Google Formsで生徒に回答させた。質問紙調査は5～11月に計6回実施した。

(4) Fの教授行動の分析・考察  
【表2】は、令和6年6月14日の授業プロトコルの一部である（丸数字は【OQ】に対応し、-以降の数字は出現順を表している）。

【表2 6月14日授業の授業プロトコル】		
話者	発話内容	教授行動の分類
F 7 ヌ 4	ここは8割ぐらいできてる？ なんか、イメージ図みたいなのができたかも。	【OQ】③
F 8 ヌ 5	あ、そうなんだ。いいねいいね。 具体的に、どこに入ればいいの？ （自分が作成したスライドをどこに位置付けるか確認している）	
ニ 3 ヌ 6	え、なんでこっち27もあるの？ え？	【是認】②-2
ニ 4	え、30あった。（作成したスライドの枚数か）	
ヌ 7 ニ 5	何が起きてるんだろう…。 どうしちゃったんだろう、調子が悪いな。	【是認】③-1
ネ 1	パンフレットと同じ紙でサイコロを作って、組み立ててもらおうかなって。	
F 10 ネ 2	あ、組み立て式サイコロをあげるんだ、なるほど。 はい。もともとのサイコロをあげると、お金もかかっちゃうんで。	【是認】③-1
F 11 ネ 3	うんうん。 でも、組み立て式サイコロにすると、組み立てた後に紙のゴミが出てしまって…	
F 12 ヌ 4 ト 2	そうするとゴミが増えてしまって… ってことね。不要になったサイコロとかね。 はい。 サイコロ、組み立て式にするか、それとももともとあるサイコロを使ってもらって、結構考えてたよね。	【サマライズ】③-1
ナ 1 ネ 5	サイコロを配らないとかも考えてたよね。 サイコロ、どっちがいい？	

ト 3 F 13 ネ 6	組み立て式の方がいいと思う。あのさ、あるじゃん、たまに。紙にあまりあみみたいなのが付いてるやつ。 折り線のね、はいはいはい。 そうするとどうやって切るとかも考えなきゃか。	【聞き返し】③-2
ト 4 F 14 ト 5	そうだね。切り取りとかね。混乱するかもね。 混乱するってどういうこと？ 組み立ての仕方とか？取り説とかつけなきゃかな？	
F 15 F 16 ト 6 F 1	あー、なるほど。 私、思ってたの言っただけ？ はい。 サイコロは組み立て式のパーツをあげて、コマはどうするの？	【是認】③-2 【情報提供】③-1 【情報提供】③-1
ト 7 F 18	コマは、持ってきてもらおうかな。 コマはあげないけど、サイコロはあげるのね。	

【OQ③】を起点とした対話では、「是認」「聞き返し」「サマライズ」が2、「情報提供と助言」が1と全ての教授行動が看取された。【サマライズ】③-1が課題の具体化・深掘りに作用するなど、Fの教授行動は生徒では気付かなかった視点を提供し、アイデア創出の端緒となっている。そのような機能を果たしているのは、【サマライズ】③-1や【サマライズ】③-2、【情報提供】③-1であり、生徒のやる気・対話の継続に機能する「是認」や「聞き返し」とは異なる機能を果たしている。「サマライズ」や「情報提供と助言」は、生徒のアイデア創出に作用する教授行動であり、これらの教授行動が有効に作用したと分析する。

(5) E、G、Hの教授行動の分析・考察  
【表3】は、作成した期間②の実践記録のE、G、Hの5つの教授行動の看取数の合計をまとめたものである。

【表3 看取された5つの教授行動のまとめ】					
授業者	OQ	是認	聞き返し	サマライズ	情報提供
E	5	6	9	1	0
G	2	3	3	1	3
H	6	16	6	1	1
合計	13	25	18	3	4

作成した実践記録から、E、G、Hの3名が「オープクエスチョン」を端緒に生徒への働きかけを行い、「オープクエスチョン」後に「是認」「聞き返し」「サマライズ」「情報提供と助言」のいずれかの教授行動を行って生徒との対話を継続していたことから、3名が5つの教授行動を「教授行動マニュアル」に沿って実践していると判断した。

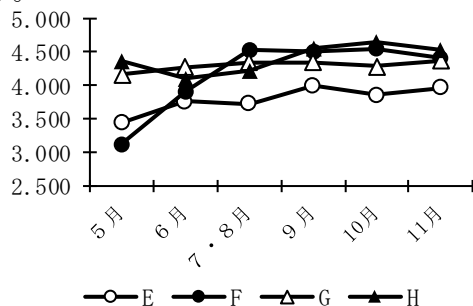
(6) 生徒を対象とした質問紙調査の結果  
① 統計解析に用いたデータ

対象となっている生徒117名中、質問紙調査2回分（24項目）以上の欠損があった生徒17名分のデータは全体から除外した。それ未満の欠損の場合は、全体の質問項目に対する評定の平均値に近い値として欠損値処理を行い、グループE28名、

グループF 15名、グループG 33名、グループH 24名の合計100名の回答（全体の85.5%）を有効回答として解析に用いた。

## ②【楽しみ】指標について

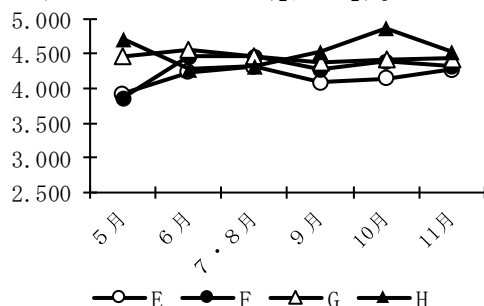
【楽しみ】指標について、要因「グループ」に有意差 ( $F=(3,96)=3.78, p=.013$ )、要因「測定期」に有意差 ( $F=(5,480)=7.66, p=.000$ )、および交互作用の有意差 ( $F=(15,480)=1.96, p=.019$ ) が見られた（【図1】）。



【図1 総合・【楽しみ】指標の結果】

## ③【思考】指標について

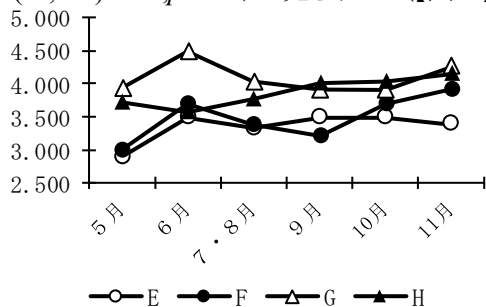
【思考】指標について、各要因、交互作用とも有意差は見られなかった（【図2】）。



【図2 総合・【思考】指標の結果】

## ④【発言】指標について

【発言】指標について、要因「グループ」に有意差 ( $F=(3,96)=4.57, p=.005$ )、要因「測定期」に有意差 ( $F=(5,480)=4.34, p=.001$ )、交互作用に有意傾向 ( $F=(15,480)=1.53, p=.097$ ) が見られた（【図3】）。



【図3 総合・【発言】指標の結果】

## ⑤ 各指標における結果の考察

【楽しみ】指標について、グループFにおいて7・8月以降の数値が有意に高いことが指摘できる。一方、グループE, G, Hにおいて、研究の

ベースラインとした5月より11月時点の数値に上昇が見られるが、統計的に有意差は見られなかった。「探究的な学習の過程」の「課題の設定」段階で5つの教授行動を実践していたのはFだけであり、グループFが5つの教授行動によって「課題の設定」段階で他のグループよりも課題を明確に設定できたことで、その後の学習に対して楽しみを持続して感じることができたと考察できる。

【思考】指標について、それぞれの測定期におけるグループの数値の散らばりが小さい。これは、生徒が取り組む課題に対して、測定期によって思考を働かせやすい、もしくは働かせにくいという違いが大きく、指導の一貫した成果としての結果を確認することが難しかったことが要因といえる。

【発言】指標について、一貫性のある変動とグループごとの違いを捉えることは難しいが、9月以前から5つの教授行動による実践が行われていたグループFにおいて、授業が進むごとに回答の数値が上昇していることがうかがえる。これは、

【楽しみ】指標の考察でも指摘した、「課題の設定」の段階から5つの教授行動による指導を受けたことで、グループでの話し合い活動などの対話が活発に行われたことなどが要因といえる。

## (7) 今後の課題

本研究では、SLにおける生徒の主体性の伸長に有効な教授行動の検証を行った。生徒の主体性について、今後の実践研究の中で自分なりの見解やその伸長に寄与できる何らかの実践的方法を見いだすことができるよう、研究を継続していきたい。また、「動機づけ面接」を5つの教授行動の理論的背景として位置付け、学校教育への援用を試みた。「教授行動マニュアル」の中で示した【授業者の基本的なマインド】は、「動機づけ面接」のエッセンスであり、これをもとに実践研究を行うことが、学校教育への「動機づけ面接」の導入の可能性を高めることにつながるのではないだろうか。「動機づけ面接」の学校教育への導入に向けて、実践者としての知見を広げ深めていきたい。

## <参考文献>

William R. Miller and Stephen Rollnick (2012). Motivational Interviewing, Third Edition: Helping People Change. The Guilford Press. (ウィリアム・R・ミラー, ステファン・ロールニック 原井宏明・岡嶋美代・山田英治・黒澤麻美(訳) (2019a). 動機づけ面接 <第3版>上 星和書店