

京都府総合教育センター 研究紀要

第2集

はじめに

京都府学力テスト結果を利用した
学力層別の学級規模縮小の効果に関する検討・・・・・・・・・・ 1
松宮 功

「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な関わり
ー児童生徒と保護者の声からー・・・・・・・・・・ 16
中垣 ますみ 小泉 隆平 吉田 晴美 中江 ひとみ 中川 靖彦 奥澤 嘉久

児童の主体的な学びを創る学校と資料館との連携
～小学校社会科における資料館の活用について～・・・・・・・・ 24
伊豆 優子

項目カテゴリ参照プロファイルによる学力テストの誤答分析・・・・・・・・ 32
松宮 功

平成24年度

京都府総合教育センター

はじめに

京都府では、管理職や経験豊かな教職員の大量退職の時代を迎え、学校を取り巻く状況が大きく変化しています。次世代を担う管理職やミドルリーダーの養成、また初任者・新規採用者の増加に伴う若手教職員の計画的な育成など、教職員の人材育成と学校組織の活性化への対応が重要な課題となっています。

京都府教育委員会では、平成23年1月に、新たな京都府の教育振興基本計画「京都府教育振興プラン～つながり、創る、京の知恵～」を策定し、京都の未来を創造する人づくりに向けて歩み出しました。

また、京都府総合教育センターでは、『教師力』向上のための指針（平成19年6月）を踏まえ、「学校・教職員を支援するセンター」を使命（ミッション）とし、教職員の多忙化に配慮しつつ、研修と研究の一体化が図れるよう、単位制履修制度の創設や出前講座の拡充など、様々な工夫を続けてきたところです。

本年度も、所員の研究成果を「研究紀要」の形で公刊することとし、学力問題や別室登校などについて4編の論考を集録いたしました。これらの研究が各学校における教育実践の一助となれば幸いです。また、今後の研究・研修に生かすため、御批評、御指導をいただきますようお願い申し上げます。

最後になりましたが、調査・研究に御協力いただきました皆様、専門的立場から御指導をいただきました関係各位及び指導助言をいただいた当センター顧問の山口満先生に厚く御礼申し上げます。

京都府総合教育センター所長
角南 ちえみ

京都府学力テスト結果を利用した 学力層別の学級規模縮小の効果に関する検討

松 宮 功

要約

本研究では、小学校4・5学年における学年規模・学級規模の学力伸長への効果を、上位層と下位層に分けて検討した。具体的には、4・5学年の学年学級数と5人刻みの学級規模の組み合わせによって分類された学校群を比較対象とし、22年間蓄積されてきた2時点（小学校4学年4月、6学年4月実施）の京都府学力テストデータ（国語、算数）を利用して、学力層児童数の変化から効果の違いを検討した。その結果、学年規模・学級規模と学力層変化の間に一貫した関係は見いだせなかった。ただ、学年児童数40人規模の学校の国語上位層と算数下位層、120人規模の学校の国語上位層と算数上位層に対して、学級規模縮小の効果が示唆された。

キーワード：学力テスト、学力層、学年規模、学級規模縮小、小学校

1 問題と目的

我が国の小中学校における学級規模は、単なる学習集団規模という枠を超えて、学校の教育活動全体を規定する基礎単位という色彩が強い。歴史的にも、学級規模は教育環境整備の中心的な課題であった。「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」（以下、標準法）制定以前の60人に始まり、50人（第1次定数改善計画：昭和34～38年度）、45人（第2次：39～43年度）、40人（第5次：55～平成3年度）と1学級児童数の上限が徐々に引き下げられた。以後も、学力問題や生徒指導上の諸問題に対する解決策の1つとして、学級規模縮小が常に話題に上った。そして、標準法の平成23年改正によって、小学校1学年のみ1学級上限人数が35人となった。23年改正前後の経緯については、津田（2011）に詳しい。

学級規模を縮小するためには、教員を増やさなければならず、莫大な予算が必要である。国の財政が逼迫している今日、その実現は非常に厳しい。公立義務教育諸学校の学級規模及び教職員配置の適正化に関する検討会議（2012）が少人数学級の推進を提言しているにもかかわらず、平成25年度予算編成は、文部科学省の目的には適わなかった。この過程には、OECD（2012）の提言“日本はこの10年間、教員の質を高めるための投資以上に、学級

規模の縮小を優先してきた。今後は教員の質を高めることにも同様の配慮が求められる”も影響を与えたと思われる。したがって、学級規模縮小による効果の有無や大きさを見極める必要性が一層高まった。

以下に、国内外の学級規模縮小と学力に関する近年の研究を簡潔に概観し、我が国の学級規模研究の課題を明らかにした上で、本研究の目的を述べる。

1.1 国外の動向

国外における学級規模縮小と学力の研究は米国において最も盛んである。

肯定的な報告としては、インディアナ州プライムタイム (Prime Time) 計画、テネシー州スター計画 (Student-Teacher Achievement Ratio)、ウィスコンシン州 SAGE 計画 (Student Achievement Guarantee in Education) などがあり、それらの調査結果をまとめると、学級規模を 15~20 人に縮小したときにその効果が現れるとされる (西村・戸瀬編訳, 2004)。ただ、児童生徒の学力向上につながる明確な因果メカニズムは明らかにされていない (山下, 2008)。

一方、学校財政支出と成績の間には体系的な関係は見られない (Hanushek, 1989)、教員が小規模クラスにおける指導法を変化させない限り好ましい結果は得られない (Robinson & Wittebols, 1986) など、単純な肯定ではない報告もある。マイノリティなどへの効果を認めつつも、費用対効果の面から、単純な学級規模縮小ではなく、教員の質を向上させたり、教員以外の人材を投入したりすることに振り向けるべきであるという論調である。

1.2 我が国の先行研究と 4 つの課題

国外で報告された学級規模縮小と学力への効果に関する研究は多いが、それらをそのまま日本に適用することは適切ではない。標準法で定められた上限 (1 学年 35 人, 2 学年以上 40 人) との開きが大きい上に、国・地方の教育行政制度・教育施策が異なることを無視できないからである。

国内では、学力テスト結果に有意差があるのは一部教科 (加藤, 1990)、学習集団が 40・30・20 人と規模が小さくなるにつれて学習環境・指導方法への影響度が向上 (香川大学教育学部附属坂出中学校, 1992)、小規模学級が授業態度を改善し学力格差を解消する上で有効 (岡田・山崎, 2001) などの報告がある。しかし、いずれも学力への明らかな効果を見出せてはいない。また、調査対象校・対象児童数が少ない。

国立教育政策研究所が中心となって行われてきた学級規模と学力の研究は、教育政策の流れに対応している。主たる知見を列挙すると、学級規模間の有意差は見られないが、20 人以下学級が他の規模よりも比較的高得点 (高浦, 2001)、算数・数学、英語の限られた単元において、概ね少人数指導が学力等の形成に効果的 (高浦, 2004)、現行を下回る基準による少人数学級編制を継続的に実施した学力に学力伸長の優位性 (工藤, 2012) がある。全体として、国内における学級規模と学力の関連について十分な吟味に耐え得る実証研究は少ないと言える。その理由として、我が国固有の課題がある。それらは以下の 4 点に整理される。

第1は、分析に耐えうる2時点以上の学力データの取得である。国内では、学力データ管理と公開の環境から、研究者がアクセスすること自体、難しい現実がある。一方、大規模学力データを保持することが可能な都道府県（一部政令指定都市を含む、以下同じ）は、それを活用しているとは言い難い。殆どの都道府県は、1時点のテスト結果を従属変数とした分析と報告に終始している。例えば、ある県が「全国学力・学習状況調査結果が国の平均よりも高い。これは少人数学級導入の成果」と報告しても、もともと学力が高かった可能性は考慮されておらず、2時点以上の学力を対象として伸長度を把握しない限り、学級規模との関連を説明できない。都道府県間で比較する場合も同様である。2時点学力データを使用した報告としては、横浜市の情報公開請求によって得られた学校ごとの平均値を用い、“小学校6学年において、学級規模1人分の縮小が国語のテスト得点を0.1118ポイント有意に上昇させる”とした赤林・中村（2011）や、2時点のテスト結果を個人内で比較した工藤（2012）に限られる。

第2は、学年規模を考慮していない点である。学年1学級35人以下学級と学年3学級35人以下学級の学校では、教員の指導体制と児童の教育活動は大きく異なる。学年規模の重要性について、葉養（2010）は、“学級数と学級規模の両者をかけ合わせた上で初めて学校規模が児童生徒に与える影響は適切に検討できるのではないかという指摘が、現地調査で多くなされたことを踏まえると、学級規模を無視して学校規模の研究を進めるわけにはいかないだろう”と指摘している。言い換えれば、学級規模と学力の関係を探るには、学年規模にも注意を払い、両者を同時に扱うことが必要であると言えよう。

第3は、学力層による効果を考慮していない点である。学力下位層と上位層への効果が同じであるとは限らない。むしろ異なると考えるほうが自然である。費用対効果だけを論ずるなら学校平均値を用いた分析でもよいが、児童1人1人の指導に生かす観点からは、学力層による効果の違いを明らかにする視点が重要である。

第4は、都道府県の教育施策運用による違いである。国レベルの大規模学力データがあっても、都道府県による施策運用に違いがあれば、学級規模の効果を見出すことは難しくなる。平成13年度第7次定数改善計画開始以後に配置された加配教員（基礎定数ではなく、特定目的のために上乘せして配置される教員）の運用によって、学校の指導体制・指導方法・指導形態は変化した。京都府の場合、加配教員を活用して、例えば学年72人の2学級36人学級の学校が、国語と算数で少人数指導（2学級3グループ展開、1グループ24人）を行うのが一般的である。指導者の複数化（ティームティーチング）を併用する場合もあるが少ない。その結果、第7次定数改善計画実施後の学習集団規模は、学級規模と一致しないことがあると考えなければならない。さらに、都道府県による学級編制の弾力化が可能となつてからは、地方分権の流れの中で特色を志向する都道府県は、独自の人的教育政策を打ち出したり、国の教育政策の運用に特色を持たせたりしている。したがって、この非同質性がある中で、都道府県を横断するような学力調査を実施しても、学級規模縮小に関する知見を得ることは非常に困難である。

1.3 本研究の目的

本研究では、小学校4・5学年における学年規模・学級規模の学力伸長への効果を、学力層ごとに分けて検討することを目的とする。

具体的には、2時点（小学校4学年4月、6学年4月実施）の京都府の学力テストデータを利用し、学力層別の児童数の変化から学級規模の効果について、学年規模と学級規模の組み合わせによって分類された学校群間の違いを検討する。その際、1.2節で論じた4つの課題に対応して、次の4点を考慮する。

第1は、単独自治体が22年間という長期にわたって蓄積した4・6学年の学力テストデータを利用して分析を行った点である。分析対象である学校は4,326校、対象児童は約20万6千人であった。データ件数が多いことに加え、2時点学力データを使用していることから、4・5学年における学級規模の効果の検討が可能となっている。

第2は、学年規模と学級規模の組み合わせによって、学校を分類したことである。データ件数が多いので、学年規模を学級数で分けた上で5人刻みの学級規模に分類して検討を行った。

第3は、学校の平均点比較ではなく、学力層人数の変化に注目したことである。学年規模・学級規模の効果を、下位層と上位層を個別に検討した。

第4は、単独自治体の全数調査になっていることである。この結果、都道府県ごとの異なる教育施策運用の影響を受けない。ただし、得られた知見は京都府に限定されやすくなったことに注意する必要がある。また、学力への影響が小さくないと考えられる教員の指導力を、ランダム要因と解釈できる。調査対象校所属教員の任命権者（教員の採用・異動に対して権限を持つ者）が単一であり、指導力の高い教員も低い教員も同程度に各校に散らばって配置されていると考えることができるからである。

2 方法

2.1 使用した学力テスト

利用されたテストは、京都府小学校学力テスト（国語、算数）である。京都府（京都市を除く、以下同じ）では、学力テストが平成3年に開始され、毎年度実施されてきた。分析には、平成3～24年度の22年間に蓄積されたデータが使用された。

このテストは学習指導要領の実現状況を把握することを目的としており、前学年までの基本的内容を中心に、発展的な内容を一部含む構成である。領域や観点に偏りのない項目配置がされてきた。項目数は両教科とも25又は30が多く、解答形式は4肢選択が中心で、記述式は3項目である。テスト構成・形式とも4・6学年で一致している。本稿における学力とは、このテストによって測定される得点を意味する。

2.2 受検校・受検者数

対象校は京都府内の全公立小学校である。年度ごとの受検校は1学年あたり237～265校、受検者は1学年あたり11,058～14,297人であった。参加は学校の希望制だが、過去希望しなかった学校はない。

表 1 は、学力テストの受検学校数、受検児童数、テスト結果の基本統計量である。テスト開始の平成 3 年度は 265 校の参加だったが、学校の統廃合が進み、平成 24 年度には 237 校に減少した。受検児童数の最多は 14,297 人（平成 6 年度 6 学年）、最少は 11,058 人（平成 13 年度 4 学年）であった。なお、全国学力・学習状況調査が悉皆で行われた平成 19～21 年度は 6 学年テストが実施されなかったため、この間の 6 学年については対象としなかった。分析対象となった学校総数は延べ 4,326 校、児童総数は 4 学年 206,685 人、6 学年 206,829 人であった。

表 1 京都府学力テストの受検学校数・受検者数・基本統計量

小学校4年の年度	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H20	H21	H22	計
受検学校数	265	261	262	262	261	262	260	262	258	257	258	259	255	255	245	244	238	4364
小学校6年の年度	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H22	H23	H24	計
受検学校数	263	261	260	262	263	262	256	257	257	259	256	256	249	248	242	238	237	4326
小学校4年の年度	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H20	H21	H22	計
受検者数	13916	14125	14271	13690	12996	12979	12179	11940	11333	11093	11058	10983	10822	11347	11496	11264	11193	206685
小学校項目数	25	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	22	25	25	
4学年 正答数中央値	19	22	23	22	23	26	23	22	22	21	22	22	23	24	19	18	20	
国語 正答数平均値	18.584	20.892	21.669	21.143	21.968	24.127	21.395	20.762	21.108	20.434	20.577	21.352	21.796	22.468	17.514	17.077	18.769	
標準偏差	4.095	5.243	5.644	5.142	5.483	5.515	5.481	5.355	5.249	5.415	5.719	5.427	5.260	5.435	4.093	4.989	4.030	
小学校6年の年度	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H22	H23	H24	計
受検者数	14116	14297	14268	13694	13029	13030	12228	11905	11282	11006	11067	10981	10758	11296	11457	11235	11180	206829
小学校項目数	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	25	25	25	
6学年 正答数中央値	16	21	24	23	23	21	21	22	23	22	21	23	23	22	21	20	20	
国語 正答数平均値	16.182	20.291	22.647	22.165	21.813	20.401	20.400	21.094	21.711	20.940	20.169	22.232	22.347	21.614	19.765	19.515	19.159	
標準偏差	5.286	5.064	5.417	4.976	4.918	5.066	4.801	4.958	5.002	4.706	4.972	4.967	4.749	4.051	4.101	3.741	3.986	
小学校4年の年度	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H20	H21	H22	計
受検者数	13916	14125	14271	13690	12996	12979	12179	11940	11333	11093	11058	10983	10822	11347	11496	11264	11193	206685
小学校項目数	25	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	22	25	25	
4学年 正答数中央値	19	22	23	22	23	26	23	22	22	21	22	22	23	24	19	18	20	
算数 正答数平均値	18.584	20.892	21.669	21.143	21.968	24.127	21.395	20.762	21.108	20.434	20.577	21.352	21.796	22.468	17.514	17.077	18.769	
標準偏差	4.095	5.243	5.644	5.142	5.483	5.515	5.481	5.355	5.249	5.415	5.719	5.427	5.260	5.435	4.093	4.989	4.030	
小学校6年の年度	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H22	H23	H24	計
受検者数	14116	14297	14268	13694	13029	13030	12228	11905	11282	11006	11067	10981	10758	11296	11457	11235	11180	206829
小学校項目数	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	25	25	25	
6学年 正答数中央値	16	21	24	23	23	21	21	22	23	22	21	23	23	22	21	20	20	
算数 正答数平均値	16.182	20.291	22.647	22.165	21.813	20.401	20.400	21.094	21.711	20.940	20.169	22.232	22.347	21.614	19.765	19.515	19.159	
標準偏差	5.286	5.064	5.417	4.976	4.918	5.066	4.801	4.958	5.002	4.706	4.972	4.967	4.749	4.051	4.101	3.741	3.986	

2.3 学力3層の分類

本研究のデータは、1人1人を追跡できないが、それぞれの所属する学校を追跡できる形式となっている。したがって個々の児童の学力結果を学力層に分類した上で、学校別に学力層に属する児童数が集計できる。

学力層分類は年度ごと学年別に行った。例えば、平成 5 年度 6 学年の学力テストの場合、平成 5 年度全公立小学校の 6 学年児童の学力テスト結果を、5 段階相対評価（1：7%，2：24%，3：38%，4：24%，5：7%）した上で、下位層（1・2：31%）、中位層（3：38%）、上位層（4・5：31%）とした。

学力層分類の際に根拠となるテスト結果は得点を使用せず、当該年度・学年の項目反応データをもとに、項目反応理論（IRT；Item Response Theory 豊田，2002）によって推定された学力値 θ を使用した。3 パラメタロジスティックモデル（3PLM）適用し、ソフトウェア Exametrika4.4（Shojima，2010）を用いた。IRT を用いた理由は 2 つある。第 1 は、学力

層を分類する際、テスト項目が持つ固有の情報量を反映させて学力が表現されるからである。第2は、学力が連続尺度で表現されることから、学力層分類を基準割合に一致させることができるからである。

2.4 比較学校群の対象

学力層分類の際に用いた全小学校を分類対象とすることはできなかった。学校単位で追跡可能なデータであることと、4・5学年が同じ学年学級数・学級規模で維持されている前提が必要だからである。学校の統廃合、転出入による学級数の増減、学級数が増減しないまでも学級規模の大きな変化があった。そこで、4・5学年が同一学級数であり、かつ児童数の変動が5%未満である学校のみを抽出して分析対象とした。その結果、述べ4,326校のうち58% (2,505校)、第4学年対象児童206,685人のうち61% (国語：126,146人、算数：126,023人)、第6学年対象児童206,829人のうち61% (国語：126,137人、算数：126,035人)が分析対象となった。

なお、1学級あたりの児童数である学級規模は、学校基本調査をもとに、学年児童数から特別支援学級在籍児童数を減じた上で、学年の通常学級数で割って算出した。学年規模(学年学級数)・学級規模で分類された学校数は表2、児童数は表3である。

表2 比較対象群の分類対象となった学校数

第7次定数改善計画 小学校6学年の年度	実施前														実施後						前 計	後 計	計
	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H22	H23	H24						
1学級 10人以下	22	20	24	28	24	22	22	21	20	24	19	26	16	23	33	30	26	227	173	400			
1学級 15人以下	15	13	11	11	16	15	11	13	17	14	16	18	14	12	11	11	10	136	92	228			
1学級 20人以下	6	8	8	6	8	6	9	5	10	7	4	5	8	8	4	6	6	73	41	114			
1学級 25人以下	15	12	16	20	17	19	17	17	11	11	13	8	15	5	8	8	8	155	65	220			
1学級 30人以下	9	9	13	17	10	13	7	8	10	7	3	5	6	5	4	4	4	103	31	134			
1学級 35人以下	7	7	6	2	3	3	1	3	1	4	10	2	2	4	5	2	2	37	27	64			
1学級 40人以下	1	4	3	2	5	1	9	3	6	2	5	8	3	3	1			36	20	56			
2学級 20人以下															1	1	7	1	0	10	10		
2学級 25人以下	6	11	9	6	8	5	3	8	10	12	13	10	14	16	12	10	16	78	91	169			
2学級 30人以下	6	6	7	5	9	14	5	7	12	10	13	11	11	5	17	15	14	81	86	167			
2学級 35人以下	6	5	5	10	10	7	9	16	11	10	10	9	8	12	11	9	17	89	76	165			
2学級 40人以下	11	11	11	7	14	9	10	9	12	10	9	11	8	9	5	6	3	104	51	155			
3学級 25人以下															1	2				3	3		
3学級 30人以下	9	10	8	7	10	11	11	8	8	5	8	5	4	8	10	10	14	87	59	146			
3学級 35人以下	18	12	10	11	8	13	6	14	8	7	4	11	8	10	8	12	5	107	58	165			
3学級 40人以下	8	7	10	7	14	7	12	5	9	5	7	6	6	2	6	4	6	84	37	121			
4学級 25人以下																	1			1	1		
4学級 30人以下														2	4	7	4			17	17		
4学級 35人以下	7	11	7	7	4	8	5	5	4	4	2	5	2	4	9	5	7	62	34	96			
4学級 40人以下	7	5	5	3	6	3	2	3		2	1	1	1	2	1	3	3	36	12	48			
5学級 30人以下														1						1	1		
5学級 35人以下	2		1	2	1	1	2		1						2		2	10	4	14			
5学級 40人以下	1	2	1	1	1	1										1		7	1	8			
6学級 40人以下	1	1	1															3	0	3			
計	157	154	156	152	168	158	141	145	150	134	137	141	126	132	153	152	149	1515	990	2505			

注) 学級規模は、学級10人以下を除き、5人刻みで分類されている。例えば、30人以下は26～30人を意味する。

表3 学年規模・学級規模の比較対象群に属する児童数

学年学級数	1学級			2学級			3学級			4学級			5学級			6学級			
	前	後	計	前	後	計	前	後	計	前	後	計	前	後	計	前	後	計	
第7次定数改善																			
10人 国語 小4	1444	962	2509																
国語 小6	1444	962	2509																
以下 算数 小4	1444	962	2509																
算数 小6	1444	962	2509																
15人 国語 小4	1747	969	2921																
国語 小6	1746	968	2919																
以下 算数 小4	1747	969	2921																
算数 小6	1747	970	2922																
20人 国語 小4	1316	652	2037	0	379	379													
国語 小6	1316	652	2037	0	378	378													
以下 算数 小4	1316	652	2037	0	379	379													
算数 小6	1316	652	2037	0	379	379													
25人 国語 小4	3487	1157	4931	3518	3564	7658	0	207	207	0	94	94							
国語 小6	3484	1157	4928	3511	3564	7652	0	207	207	0	94	94							
以下 算数 小4	3482	1158	4928	3505	3567	7647	0	207	207	0	93	93							
算数 小6	3480	1158	4926	3502	3569	7646	0	206	206	0	93	93							
30人 国語 小4	2800	744	3627	4330	3985	9036	7326	4213	12228	0	1847	1847	0	147	147				
国語 小6	2803	744	3631	4337	3986	9045	7329	4214	12231	0	1847	1847	0	147	147				
以下 算数 小4	2814	736	3634	4334	3990	9041	7297	4215	12197	0	1832	1832	0	142	142				
算数 小6	2814	736	3634	4332	3988	9037	7294	4211	12190	0	1832	1832	0	142	142				
35人 国語 小4	1188	539	2044	5691	4189	10527	10180	5120	15673	7922	4045	12212	1658	673	2331				
国語 小6	1184	538	2038	5691	4186	10525	10181	5116	15670	7926	4049	12220	1658	673	2331				
以下 算数 小4	1190	535	2037	5683	4166	10493	10170	5128	15673	7911	4065	12220	1658	674	2332				
算数 小6	1193	535	2041	5680	4170	10493	10169	5126	15670	7919	4066	12229	1659	674	2333				
40人 国語 小4	1346	742	2088	7693	3045	11382	9199	3272	13199	5258	1584	6992	1256	181	1437	640	0	640	
国語 小6	1345	745	2090	7691	3045	11380	9184	3271	13184	5262	1583	6995	1256	181	1437	642	0	642	
以下 算数 小4	1340	742	2082	7656	3054	11349	9167	3280	13193	5250	1581	6978	1279	183	1462	637	0	637	
算数 小6	1339	746	2085	7656	3059	11355	9174	3282	13201	5247	1581	6975	1278	183	1461	639	0	639	

注) 学級規模は、学級10人以下を除き、5人刻みで分類されている。例えば、30人以下は26~30人を意味する。

3 結果

1.2節で述べたように、第7次定数改善計画実施前（平成5~14年度6学年の10年間）は、どの学校でも標準法に基づいて編制された40人を上限とする学級の授業を担当が行っている。しかし、第7次改善計画実施後の10年間（平成15~24年度6学年）は、学級規模と学習集団規模が一致しない場合が非常に多い。そこで、計画実施前と実施後を分けた上で、学年規模・学級規模によって分類された学校群別に、学力3層の比率を示した（国語 図1~図5、算数 図6~図10）。3校以下の学校群は示していない。4学年（上段）から6学年（下段）への学力下位層及び上位層の比率変化によって効果の差を見る。下位層については、比率が減少した場合に効果があったと解釈される点に注意を要する。

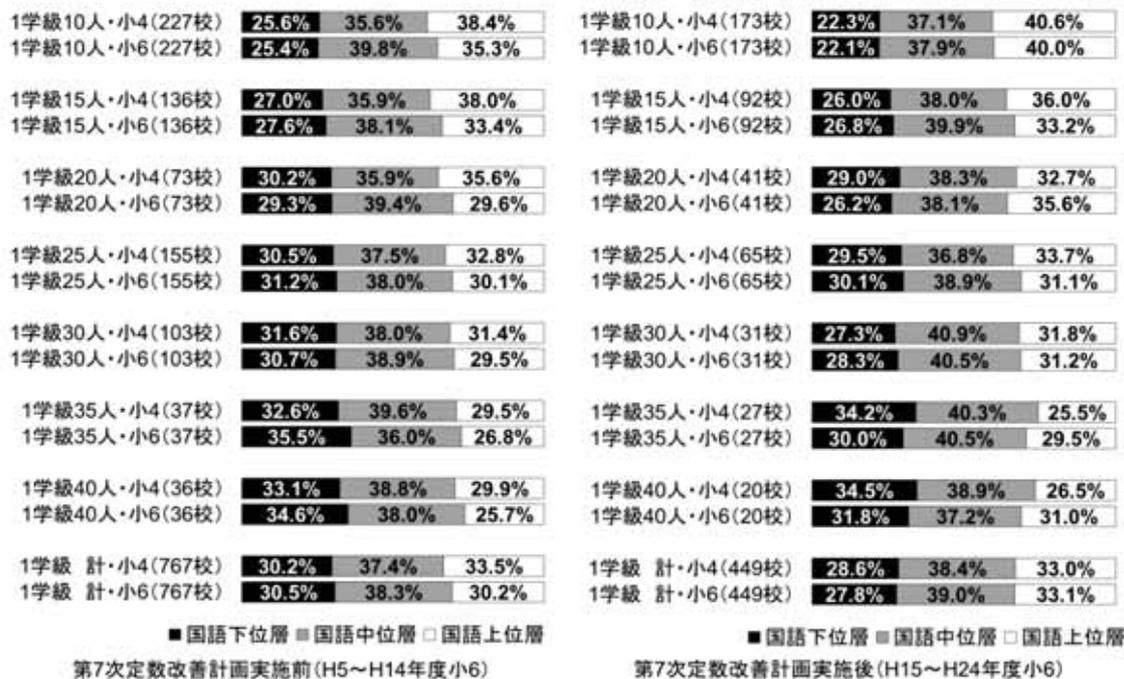


図1 1学級 国語学力層の変化

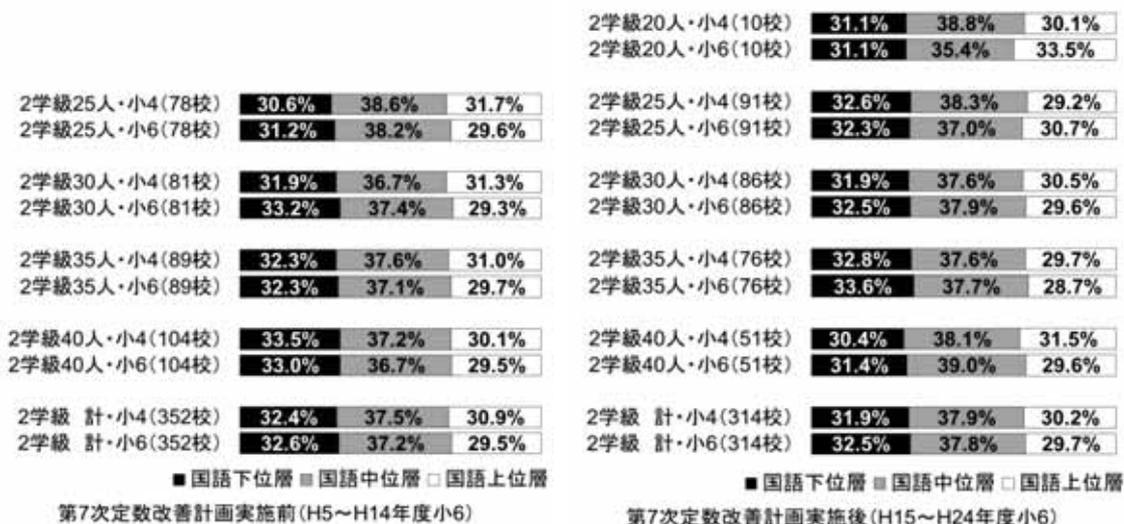


図2 2学級 国語学力層の変化

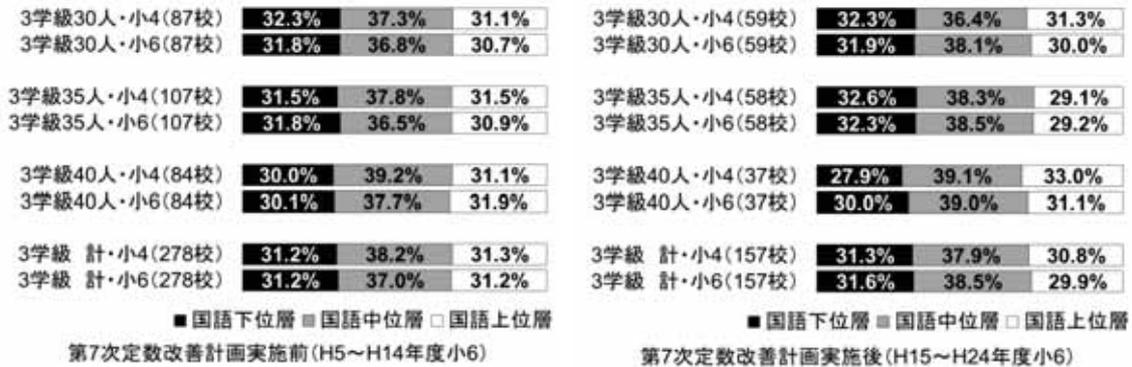


図3 3学級 国語学力層の変化

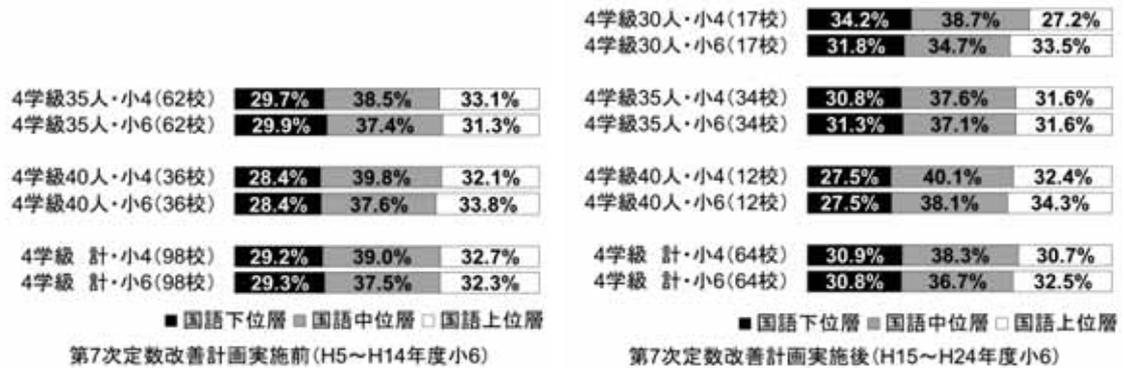


図4 4学級 国語学力層の変化

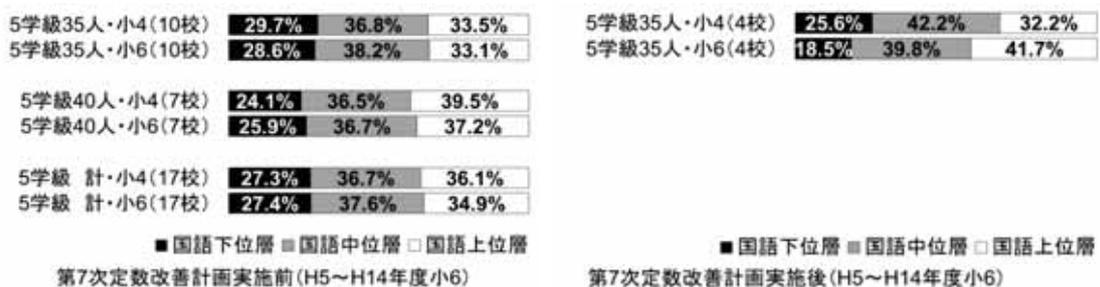


図5 5学級 国語学力層の変化



図6 1学級 算数学力層の変化

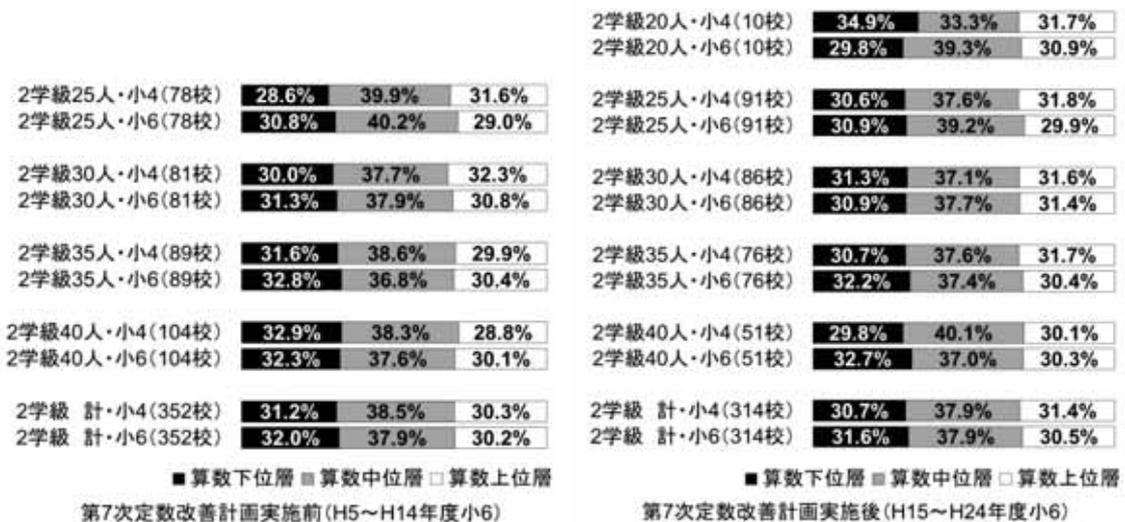


図7 2学級 算数学力層の変化

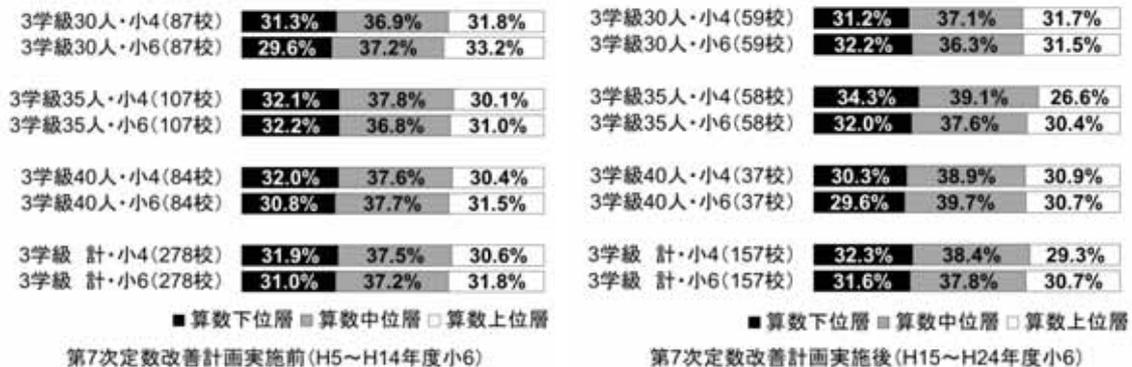


図8 3学級 算数学力層の変化

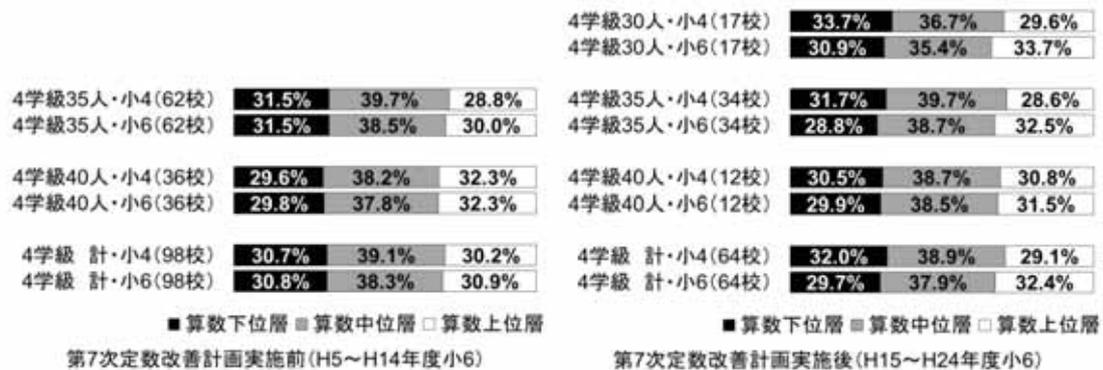


図9 4学級 算数学力層の変化

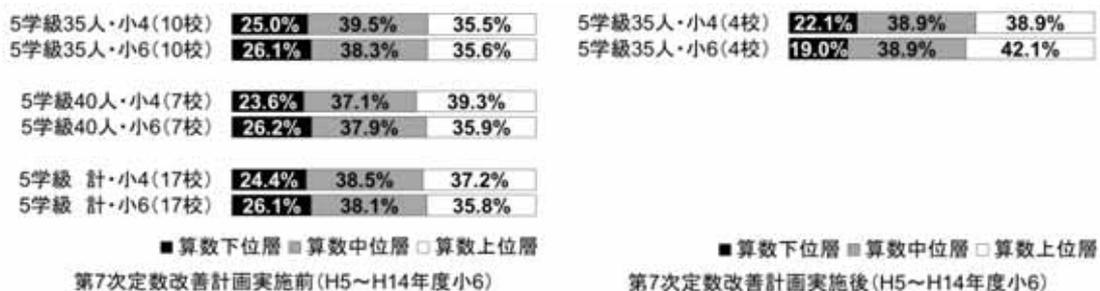


図10 5学級 算数学力層の変化

図1～図10を総合すると、学年規模・学級規模と学力層変化の間に一貫した関連は認めにくい。ただ、学年児童数40人規模と120人規模のそれぞれで、学級規模縮小の効果が見られた。

そこで、3種類の学校群を比較した。第1は、学年1学級40人以下学級と学年3学級40人以下学級（いずれも第7次定数改善計画前）の学校群である。これらは、36～40人の学級規模で担任のみの授業である。この学校群を「基本群」と呼ぶ。第2は、基本群と同じ学級規模だが、第7次定数改善計画によって配置された加配教員が、特定教科の指導者として特定学年に入る学校群である。学級規模は40人だが、主に算数・国語の授業で規模が縮小される。この学校群を「少人数指導群」と呼ぶ。第3は、学年2学級20人以下学級と学年4学級30人以下学級の学校群である。標準法上は40人以下学級になるところを、加配教員の担任活用によって1学級増やし、学級規模縮小を実現している。これを「少人数学級群」と呼ぶ。「少人数指導群」と「少人数学級群」を合わせて「少人数教育2群」と呼ぶ。少人数教育2群は、第7次定数改善計画後の学校からなる。

これら3つの学校群について、学力層100人あたり何人の増減があったかを教科別に整理した（表4）。学年児童数40人では、国語上位層、算数下位層における3群の効果の差が著しい。国語上位層では、少人数指導群・少人数学級群が基本群を大きく上回っている。算数下位層への効果は、少人数学級群、少人数指導群、基本群の順である。学年児童数120人では、国語・算数とも上位層における少人数学級群の効果が際立っている。

表4 学力層別の児童数増減（100人あたり）

比較学校群	学年規模		学級規模	第7次定数改善 (6学年時の年度)	学校数	国語		算数	
	児童数	学級数				下位層	上位層	下位層	上位層
基本群		1学級	40人以下	前(H5～H14)	36	4.04	-14.18	18.18	-9.97
少人数指導群	40人	1学級	40人以下	後(H15～H24)	20	-7.81	16.75	4.96	0.93
少人数学級群		2学級	20人以下	後(H15～H24)	10	0.00	11.40	-14.39	-2.50
基本群		3学級	40人以下	前(H5～H14)	84	0.04	1.92	-3.92	3.58
少人数指導群	120人	3学級	40人以下	後(H15～H24)	37	8.06	-5.23	-1.65	0.32
少人数学級群		4学級	30人以下	後(H15～H24)	17	-7.77	22.31	-8.84	12.80

注) 学級規模は、5人刻みで分類されている。例えば、30人以下は26～30人を意味する。

4 考察

本研究の目的は、学年規模・学級規模と学力伸長の関連を、学力層ごとに検討することにあった。その結果、学力下位層・上位層とも一貫した関係を見出すことは困難であった。しかし、見出すことが困難であるという事実を率直に報告することが本稿の目的である。我が国では、学級規模が学力に影響があるのかないのか、現状はまだ資料が不足している

状態であり、本稿はその議論の 1 つの論材に資することが目的である。しかし、京都府という地域に限定的な知見である可能性に注意する必要がある。

ただ、本研究の分析により、学年児童数 40 人、120 人規模の学校において、基本群・少人数指導群・少人数学級群の間に効果の差が見られた（図 4）。

なお、第 7 次定数改善計画実施以後、京都府では、学級規模が 40 人に近い学校には加配教員が配置されてきた。配置にあたっては、学級担任として活用する学級規模縮小（少人数学級）か、学校の教科指導牽引者として活用する学習集団規模縮小（少人数指導）か、いずれかを学校が選択するシステムになっている。少人数指導を選択した場合、加配教員は、学級を分割して増えた 1 つのグループの教科授業を担当するとともに、教科学習全般における統一した指導を牽引する役割を担う。この実情を考慮して、効果の差を検討する。

4.1 学年 40 人規模における学級規模縮小の効果

国語では上位層に効果の差が見られ、基本群と少人数教育 2 群の間の差が大きい。少人数教育 2 群の中では、少人数指導群が少人数学級群をやや上回っている。ところが、算数では下位層に効果の差が見られ、少人数学級群が少人数指導群をかなり上回っている。このことから、学年 40 人規模の少人数教育は、国語では上位層に対して、算数では下位層に対してその効果が出やすく、京都府のシステムで言えば、国語なら少人数指導を、算数なら少人数学級を選択したほうが効果的であると言える。児童と教員との関わりで言えば、国語では、学年として複数の教員が関わり、教科指導の工夫が進むことが上位層に対して効果的だが、算数下位層に対しては、複数教員による教科指導体制よりも、学級担任が教科指導者として一貫して関わるほうが効果的であることが示唆される。

4.2 学年 120 人規模における学級規模縮小の効果

学年児童数 120 人では、40 人と異なり、基本群に対する少人数指導群の優位性が見られない。比較した 3 群の中で、少人数学級群の効果だけが際立っている。しかも、国語・算数とも上位層に限られる。すなわち学年児童数 120 人ならば、加配教員を担任活用し、3 学級 40 人学級を 4 学級 30 人学級とすることによって、学力上位層に効果が期待される。

国語上位層に対して少人数指導群に効果が見られないのは、加配教員が、当該学年の国語の授業を直接担当していない学校が含まれていることが理由であると考えられる。京都府の場合、学年 120 人規模の学校では 2 人の加配教員配置が一般的である。そのうち 1 人を担任活用してある学年を少人数学級とした場合、残る 1 人の加配教員の活用教科や学年は限定される。教科を 1 つに絞るときは算数の選択が通例である。したがって、120 人規模の少人数指導群には、加配教員が対象学年の国語の授業を担当していない学校が含まれていると考えられる。

算数への効果は、学年 2 学級 20 人以下学級では下位層に、4 学級 30 人以下学級では上位層に見られる。この点については次節で言及する。

4.3 教科から見た学級規模縮小の効果

国語における学級規模縮小の効果の特徴は、国語上位層に限られていることである。京

都府が加配教員に対して行った意識調査（平成 20・21 年度）によれば、学級規模・学習集団規模が縮小すれば、「聞くこと」が中心だった授業が、児童 1 人 1 人の「話すこと・読むこと・書くこと」の活動が増加する授業になる、との回答がある。また、国語における児童の積極的授業参加の枠組みについて、「注視・傾聴」「挙手・発言」「準備・宿題」の 3 因子を抽出した布施・小平・安藤（2006）は、“「挙手・発言」よりも「注視・傾聴」を用いた方が、児童自身の動機づけや授業に対する参加度をより適切に評価できる可能性”を指摘している。上位層は、表面的な発言の増加ではなく、「注視・傾聴」に支えられて学習活動量が増加する傾向が強い。このことが、国語上位層に対して学級規模縮小の効果が見られる理由の 1 つであると考えられる。一方、国語下位層に対しては、学級規模縮小以外の手だてが必要であることが示唆される。

算数における学級規模縮小の効果の特徴は、学年児童数 40 人ならば下位層に対して、120 人ならば上位層に対して効果が見られる点である。

学年 2 学級 20 人以下学級で見られる算数下位層への学級規模縮小の効果が、4 学級 30 人学級には見られない。このことから、30 人以下学級と 20 人以下学級の間、個別指導を必要とする算数下位層への効果の現れる境界が存在する可能性が示唆される。

逆に算数上位層に対しては、学年 2 学級 20 人以下学級で見られない学級規模縮小の効果が、4 学級 30 人学級で見られる。また、算数上位層が 2 年後に軒並み減少している 1 学級の小規模校においても、30 人以下学級の優位性がうかがえる（図 6）。これらのことから、算数上位層に適した学級規模の存在が示唆される。26～30 人の規模は、算数のグループ活動を取り入れやすく、その活動が活性化しやすい。したがって 26～30 人は、具体的思考から抽象的思考の認知発達移行期にあたる 4・5 学年の算数の授業に適した学級規模である可能性がある。

4.4 本研究の限界と今後の課題

本研究は、対象地域を限定することによって、地域による非同質性を回避した。しかしそれは、一般化が難しいという限界を意味する。京都府内であることを前提にして論じた前述の結論が、他の都道府県で適用できるかどうかについては慎重になるべきである。今後は、大規模学力データを保持する都道府県が、専門家に協力を求め、政策の効果検証と学術研究の融合を図って、研究成果の蓄積と公開を進めることが課題である。

この研究は、平成 24 年度科学研究費助成事業（科学研究費補助金、奨励研究、課題番号 24907032）の補助を受けています。

引用文献

赤林英夫・中村亮介（2011）. 学級規模縮小が学力に与えた効果の分析—横浜市公開データにもとづく実証分析 KEIO/KYOTO GLOBAL COE DISCUSSION PAPER SERIES, DP2011-005.

- 布施光代・小平英志・安藤史高（2006）．児童の積極的授業参加行動の検討—動機付けとの関連および学年・性による差異— 教育心理学研究, 54(4), 534-545
- Hanushek, E. A.(1989). 'The Impact of Differential Expenditures on School Performance', *Educational Researcher*, vol.18, no.4, 45-62
- 葉養正明（2010）．教育条件整備に関する総合的研究(学校規模研究分野)報告書 国立教育政策研究所
- 香川大学教育学部附属坂出中学校（1992）．学習集団の規模とその教育効果に関する研究報告書 香川大学教育学部坂出中学校
- 加藤幸次（1990）．学習集団の規模とその教育効果についての研究—20人, 30人, 40人学級の比較研究— 文部省科学研究補助金・研究成果報告書 文部科学省研究補助金・研究報告書
- 公立義務教育諸学校の学級規模及び教職員配置の適正化に関する検討会議（2012）．「少人数学級の推進など計画的な教職員定数の改善について」～子どもと正面から向き合う教職員体制の整備～
- 工藤文三（2012）．学級編制と少人数形態が児童の学力に与える影響についての調査報告書 国立教育政策研究所
- 西村和雄・戸瀬信之（編訳）（2004）．アメリカの教育改革, 京都大学学術出版会
- OECD（2012）．日本再生のための政策 OECDの提言
- 岡田典子・山崎博敏（2001）．学級規模とティームティーチングの教育的効果—児童生徒の学力との関連を中心に—
- Robinson, Glen E. and James H. Wittebols (1986) . *Class size research: A related cluster analysis for decision-marking*, Arlington.
- Shojima, K. (2010) *Exametrika 4.4* (<http://www.rd.dnc.ac.jp/~shojima/exmk/index.htm>)
- 高浦勝義（2001）．児童生徒の学習状況及び学力形成とクラスでの生活意識に及ぼす学級規模の影響に関する調査結果—学級編制及び教職員配置等に関する調査研究(最終報告書) 国立教育政策研究所
- 高浦勝義（2004）．指導方法の工夫改善による教育効果に関する比較調査研究—授業法の違いが児童生徒の学力, 興味・関心・態度及び学習態度の形成に及ぼす教育効果について(第二次・最終報告書) 国立教育政策研究所
- 津田深雪（2011）．少人数学級導入をめぐる議論—学級編制標準と教職員定数の改善に向けて— 国立国会図書館 ISSUE BRIEF NUMBER 705
- 豊田秀樹（2002）．項目反応理論[入門編]—テストと測定の科学— 朝倉書店
- 山下絢（2008）．米国における学級規模縮小の効果に関する研究動向, 日本教育学研究, 75(1), 13-23

「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な関わり

－児童生徒と保護者の声から－

中垣 ますみ 小泉 隆平 吉田 晴美 中江 ひとみ

(京都府総合教育センター)

中川 靖彦 奥澤 嘉久

(京都府総合教育センター北部研修所)

要約： 「別室登校」児童生徒 42 名、その保護者 45 名を対象にした質問紙調査から、「別室登校」児童生徒は「別室」で主に学習活動に取り組んでいると考えていること、保護者は「別室登校」から将来「教室復帰」することを期待しており、「別室登校」は保護者に安心感をもたらすことがわかった。さらに、保護者は「別室」では自習だけではなく、個別の学習指導や学年に応じた学習指導を望んでいることや「別室登校」児童生徒は教職員等との「関係作り」がうまくいけば、「別室」への満足度が上昇するが、「自分の気持ちが理解されない」と感じると不満を感じやすくなることがわかった。「別室」はそこでの指導が効果的に行われるならば、教室復帰を促進する効果があることや児童生徒と保護者の「別室」に対する期待を高める働きをすることが考えられた。

キーワード： 別室登校、保護者と児童生徒の声、SCAT

I はじめに

京都府教育委員会では、平成 22 年度に、府内全小中学校（京都市立、私立を除く）を対象に「別室登校」児童生徒の実態と「別室」での指導内容について調査研究を行い、その調査研究結果は「『別室登校』～別室登校児童生徒の実態把握と支援の在り方～」（2011a、山本ら）および、「『別室登校』児童生徒に対する効果的な指導方法についての探索的調査研究」（2011b、山本ら）で報告された。その調査研究では、全小学校の 25.8%、全中学校の 77.8%で「別室登校」が実施されていたことが明らかになった。また、小学校 111 名、

中学校 340 名の児童生徒が「別室登校」をしていたこともわかり、「別室登校」児童生徒の内、小学校で 49.1%、中学校で 26.8%が「完全に教室登校に戻った」り「教室登校が増えた」りし、「別室登校」が教室復帰に効果的であることが確認された。その研究から、中学校では一人で自習をさせるのではなく、教科指導・学習指導を中心とした関わりが「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であることが明らかになった。教職員にとって「別室登校」児童生徒とつながりやすい教科指導・学習指導という分野で人間関係を築きながら、「別室登校」児童生徒と関わり続けたことが「別

室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であったと考えられた。また、スクールカウンセラーや「心の居場所サポーター」の配置が児童生徒の教室復帰に効果的であったことも明らかになり、スクールカウンセラーや「心の居場所サポーター」が「別室登校」児童生徒と個別に継続的な関わりをしたことが教職員の「別室登校」児童生徒理解を深めることにつながって、「別室登校」児童生徒の教室復帰を促したと考えられた。

さらに、「キーパーソンを中心とした1対1の関わりから徐々に人間関係を広げること」「学級とのつながりを大切にすること」「『別室登校』児童生徒同士の関わりを大切にすること」「教室や部活動の友人関係を大切にすること」が「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的であるということが示唆された。

継続して平成23年度に実施された調査研究では、「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な教職員による関わりを構成する因子を明らかにすることが研究の主な目的であった。その成果は「『別室登校』Ⅱー教室復帰に効果的な関わりー」（2012a、山本ら）および、「『別室登校』（1）～質問紙調査から見えてくる教室復帰に効果的な関わり～」（2012b、山本ら）にまとめられた。この研究では、教職員の「別室登校」児童生徒に対する関わりを構成する因子や因子ごとの教室復帰効果が明らかになった。明らかになった因子は、「直接的コミュニケーション」因子、「学習成果期待」因子、「家庭への働きかけ」因子、「学級とのつながり」因子と名付けられた。小学校中学校ともに「直接的コミュニケーション」因子が児童生徒の教室復帰に効果的であることや小学校において「教室とのつながり」因子が教室復帰に効果的であることがわかった。また、「別室」での満足度を構成する因子を分析したところ、「別室登校」児童生徒の活動が「『別室』内との関わり

と「『別室』外との関わり」に大別されるなか、「『別室』外との関わり」因子が教室復帰に効果的であるという知見も得られた。

また、「『別室登校』（2）～事例から見えてくる効果的な教職員の関わり～」（2012c、山本ら）では、事例研究をとおして「別室登校」児童生徒の教室復帰に効果的な教職員の関わりについて報告され、数量的な研究を裏付ける結果を得た。こうして、数量的研究と質的研究から「別室登校」児童生徒に対する教室復帰に向けた教職員の効果的な関わりについての研究を重ねてきたが、実際に「別室」を利用している児童生徒やその保護者が「別室登校」にどのような思いをもつのか調査する機会は先行研究を含めてこれまでになかった。

そこで、本研究では「別室登校」児童生徒自身とその保護者への聞き取り調査をもとに、その思いを明らかにし、「別室登校」児童生徒に対する効果的な支援の在り方について検討することを目的にした。

なお、本研究では「別室登校」の定義を、これまでの研究（山本ら、2011）と同様、「不登校傾向の児童生徒が学校に登校している間、定められた通常の教育活動から離れて、常時もしくは特定の時間帯に相談室や保健室などの校内の別室（や他の場所）で、個別もしくは小集団で活動している状態」としている。

Ⅱ 方法

1 対象

調査対象は、研究指定8市（八幡市、城陽市、木津川市、亀岡市、綾部市、福知山市、舞鶴市、宮津市の小学校111校、中学校48校）において2010年（平成22年）度中、「別室登校」していた児童生徒（各校で最大5名までを対象とする）とその保護者であった。

2 手続き

調査方法として自由記述欄をもうけた質問紙を用いた。質問紙は、対象者別に児童生徒用アンケート用紙と保護者用アンケート用紙に分けられている。

調査時期は2011年(平成23年)7月～9月であり、7月に学校をとおして調査対象者に質問紙を配布し、9月に学校をとおして回収した。調査研究の目的や回答方法の説明は記述したものを質問紙の種類ごとに同封した。すべての質問紙についてプライバシー保護の観点から個別に封筒を用意して厳封のうえ回収した。

3 分析方法について

自由記述項目分析にはSCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。SCATは大谷(2007)によると、「マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、
<1>データの中の着目すべき語句 <2>それを言いかえるためのデータ外の語句 <3>それを説明するための語句 <4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、<4>のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である。この手法は、一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効である。」と言われている。この分析方法の背景には質的研究で多く使用されるグラウンデッド・セオリー・アプローチ (Grounded Theory Approach ;以下 GTAと記す)があるが、GTAは「比較的大規模のデータの採取と長い研究期間を要する」が、SCATは「ごく小規模のデータやすでに採取した手持ちのデータ」(大谷、2011)に適用できるメリットがある。

質的データの分析手法としてのSCATの意義

として大谷(2007)は4つの特長を挙げている。まず質的データの「分析手続きの明示化」がなされること。次にそのことから「分析の初段階への円滑な誘導」ができること。そして分析したマトリクスを分析過程として示すことで「分析過程の省察可能性と反証可能性の増大」が図られたことにより、科学性を高めたこと。最後に「マトリクスがコード化を促進し、コード化がマトリクスの形成を促進する」という相互作用によって「理論的コーディングと質的データ分析の統合」が促進されることである。

以上のような観点から今回の児童生徒調査と保護者調査の自由記述の分析にSCATを用いることにした。

III 結果

調査対象者別の回答者数の内訳は、児童生徒回答数が、121人中45人で37.2%(小学生33人中17人で51.5%、中学生88人中28人で31.8%)。保護者回答数が、121人中42人であり、4.7%(小学生保護者33人中16人で48.5%、中学生保護者88人中26人で29.5%)であった。

1 児童生徒調査の項目の分析結果

児童生徒調査の自由記述欄には「この部屋で主にどんなことをしていましたか?」「よかったと思うことや、楽しかったことはどんなことですか?」「もっとこうして欲しかったと思うことや困ったことは?」という質問項目を設定した。有効回答数はN=45であった。以下、コーディングによって抽出された項目の人数については重複がある。

ア この部屋で主にどんなことをしていましたか?

児童生徒調査では別室での関わりとして最も多

かったのは「学習（自習・プリント学習含む）」で33名。次いで「友人や教職員との関係作り（遊び・会話等を含む）」が14名。「児童生徒の特性に合わせた活動（PC・読書等を含む）」が10名。無記入が5名だった。このことから「別室」では「学習」中心の指導が行われており、併せて友人や教職員との関係作りや児童生徒の特性を考えた指導がされていたことが分かった。

イ よかったと思うことや、楽しかったことはどんなことですか？

「関係作り」ができたことに満足している児童生徒は22名で最も多かった。「休み時間のたびに友だちが遊びにきてくれたことがうれしかった」（小）、「他の人と話せたことがよかった」（中）、「先生といっしょに勉強できてよかったです。あと色々な先生と遊びができてよかったです」等の記述が見られた。

「関係作り」の相手で最も多いのは「友人」で12名だった。しかし小学生と中学生には友人の対象に違いがあった。「友人」の内訳として「別室の友人」は9名でうち中学生が8名、小学生1名だった。小学生は「教室の友人」が3名、中学生は0名であった。このことから小学生は教室の友人とのつながりをよかったと感じ、中学生は今いる「別室」の関係ができることをよかったと感じていることがうかがえた。「教職員」と答えた児童生徒は9名であり、その内訳として中学生が6名、小学生は3名であった。「教職員か友人のどちらか不明」が6名で内訳として小学生中学生ともに3名ずつであった。また、小学生中学生ともに教職員との関係作りができたことに満足していることがうかがえた。

「児童生徒の特性に合った活動内容」について記述した児童生徒が6名おり、児童生徒が意欲の持てる活動内容の工夫が満足を与えていることが

示唆された。

「学習」については5名が記述していた。「学習しながら、いろんな先生と話したこと。1対1なので質問しやすかったこと」（中）等の記述から関わりのある学習が児童生徒に満足を与えることもうかがえる。「自己決定・実体験」、「『別室』の環境」、「『別室』での活動全て」、「『別室』の存在」に満足している児童生徒が各1名だった。「なし」は8名。無記入が9名だった。

ウ もっとこうして欲しかったと思うことや困ったことは？

不満は「なし」が13名で最も多く、無記入は16名だった。このことから「別室」に対して満足、または不満が少ないことが推測される。「休み時間にトイレに行きたくても行けなかった」（小）、「たまに大勢の人と会うことがいやだった」（中）等の記述から、「人に出会うこと・接触することの不安」を感じていると考えられる児童生徒は9名いた。次いで、「私の気持ちもわかってほしい」（小）、「相談にもう少し親身になってほしい」（中）等の記述から「受容の欲求が満たされない」と感じていると推測される児童生徒が4名いた。「数学をもっと詳しく教えてほしい」（中）、「あとでもっと勉強していればよかったと後悔がある」（中）等の記述から「学習に関する不安」を感じていることが推測される児童生徒が4名いた。「自分の言いたかったことを変に解釈された」（小）、「外からのぞかれるからカーテンをつけてほしいって言ったら『カーテンをつけたらよけいにみられると思う』みたいなことを言われてつけてもらえなかった」（中）等「自己主張の誤解」を感じていると推測される児童生徒が3名いた。「『別室』の環境として静かさ」に関して記述した児童生徒も2名いた。これらのことから、「敏感になっている自分の気持ち」を相手が理解して

いないと感じると児童生徒は困惑や不満の気持ちが湧くことが示唆された。

2 保護者調査の項目の分析結果

保護者調査の自由記述欄には「『別室登校』についてのお考えを自由に御記入なさってください。」という質問項目を設定した。有効回答数はN=42。うち無記入は9、記述回答数は33であった。自由記述項目分析には前述のSCATを用いた。文・単語レベルに細分化して4段階のコーディングをし、小テーマが抽出された。抽出した小テーマの内容を分析した。齊藤(1999)は「不登校の回復過程」を「こころの内なる作業」として時間軸に沿って述べている。本調査の「別室登校」に関する保護者の記述から抽出した小テーマも「こころの内なる作業」過程ととらえ、「別室登校以前」「別室登校の現状」「別室登校後」の時間軸を設定することが適切であると考えられた。なお、コーディングによって抽出された項目の人数については重複がある。

別室登校以前のテーマとして、「不登校の要因」について5名が記述していた。

「先生や生徒たちに恐怖心を抱いていると思う」(小)、「学校ではなかなか居場所がない」(小)、「理由がそれぞれ違う(学校が問題、先生、生徒が原因、家庭が原因)」(中)、「小学校の時からいじめにより、精神面においても不安である」(中)等の記述から、保護者はケースにより様々な要因を想定していることがうかがえた。

「『別室登校』させる前の保護者の心情」について6名が記述していた。「親としては特別扱いされているようで少し気分的に嫌な気持ちを持ってしまう」(小)、「始め“別室”という言葉にとっても違和感があり、その教室で毎日過ごさせて良いのか…」(中)等の記述から、保護者は「別

室登校」に対して教室の児童生徒と分けられることへの不安、特別扱いへの抵抗感を感じていることがうかがえた。

別室登校の現状のテーマとして「『別室』の設置」について6名が記述していた。「前の学校にはなかったので半年間不登校でした」(小)、「必ずその場所、逃げ込める部屋はありませんでした」(小)、「別室がなかったら…と思うと怖くなります」(中)「学校によって格差がある」(中)等の記述から、「別室」の設置の有無、設置場所の固定の有無には学校間で格差が見られ、「別室」を設置することが保護者に安心感を与えることが示唆された。

「不登校から教室復帰中の『別室』の位置」について13名が記述していた。「不登校になるよりは別室登校できれば」(小)、「別室は教室と家庭の本当に中間」(小)、「教室にもどるためのステップであるとともに『自分も学校に通っているんだ』という確認の場所」(小)、「『別室』で過ごすことが不登校を防ぐ」(中)等の記述から、保護者は「別室」が不登校と教室の中間的な存在証明の場所であることとらえていることがうかがえた。

「『別室』の雰囲気」は10名が記述していた。「口では教室に無理に入らなくてもよいと先生が言われても、無言の圧力を感じた」(小)という教室復帰を強要されることへの拒否感を感じる記述も見られたが、ほとんどは「自分の居場所になって落ち着く」(小)、「教室に入れなくてもいいから、と思うと子供もちょっと安心」(小)、「気分に合わせて自由に過ごせる」(中)等の記述から、保護者は児童生徒が「別室」に安心感を持ったと感じていることがうかがえた。

「『別室』での関わり」には20名が記述していた。「学習」に関する記述を見ると、「子どもに寄り添い、子どものペースを大切にしながら少

しずつ進んで行けた」(小)、「自分のペースでゆっくり勉強もできた」(小)、「簡単などころから勉強することができて高校にも行けた」(中)と児童生徒の学習進度に合わせた「学習」を肯定的に評価する保護者がいる反面、「もう少し、中学生の勉強をさせてほしかった」(中)等の学年レベルに応じた指導を望む声もあった。

「関わり」に関しての記述を見ると、「家族だけではない他の人と接することができ世界が広がった」(中)のように関わりができたことを肯定的にとらえる記述も見られた。また、「熱心に指導して頂いて感謝しております」(中)のように教職員が関わることで保護者の安心感につながり、感謝の気持ちを生むことがうかがえた。

「教室復帰への働きかけ」は6名が記述していた。「友達には恵まれていたので、休み時間には別室に来てくれた」(小)、「友だちと給食を食べたりします」(小)等の記述から、小学校では教室の友人が関わる働きかけが行われていることがうかがえた。中学校では、「どうして教室にもどれないのか登校しづらいのかを子供の気持ちを大切にしながら子供と足並みをそろえてほしい」(中)のように、生徒の内面理解を求めることが示唆された。

「『別室登校』している児童生徒の保護者の心情」を記述していたのは20名だった。肯定的な意見として、「教室に入れなくても『別室』に行くことで学校とつながっている安心感がある」(小)、「子どもが学校に入れない学校に行きにくい時に別室がありとてもありがたい」(中)のように「別室登校」が学校と保護者をつなぐ安心感を生むことが示唆された。一方、否定的な意見として、「教室で他の人の意見や考え方を聞いて、自分の考えをまとめるという授業はうけていないので、その時理解したつもりでも実際には、身につけていなかった」(小)「もう少し、中学生の勉強をさせ

てほしかった」(中)「自主学習がほとんどで、学習についていくには別室登校に無理がある」(中)のように自主学習よりは、個別の学習指導や学年に応じた学習指導を期待していることが示唆された。

「『別室登校』への保護者の要望」は12名だった。まとめると以下ようになる。

- ・不登校や「別室登校」から教室復帰への道筋が知りたい。冊子としてまとめて欲しい。
- ・「別室登校」に対応する教職員数を確保し、「別室」と「別室担当者」は全学校に設置すべきだ。
- ・スクールカウンセラーの常勤化を望む。
- ・担任外の先生との関係作りも必要だ。
- ・不登校、別室登校している児童生徒の保護者同士が話し合える場を作ってほしい。
- ・保護者と学校がそれぞれすべきことを相談し整理して連携する必要がある。

「別室登校」後のテーマとして「保護者が望む児童生徒の将来像」について6名が記述していた。「心を開いて前向きになってほしい」(小)、「そこから一歩前へ進んでいけたらと思う」(中)、「いずれは(卒業までに)普通教室へ戻れると信じている」(中)等の記述から「別室登校」児童生徒が教室復帰することを期待していることがうかがえた。

これらの結果から、保護者は「別室登校」に、児童生徒が登校していること、児童生徒に寄り添った対応があること、保護者自身が学校や教職員と「つながる」感じがあること等に安心感を得ていることが明らかになった。また、将来的には教室復帰を望んでいるが、今の児童生徒の現状に対する理解と適切な対応を求めていることも分かった。さらに、「別室」の現状改善への要望を求めていることも分かった。

IV 結果のまとめ

- 1 「別室登校」児童生徒が「別室」で最も多く取り組んでいる活動は「学習」であった。
- 2 保護者は「別室登校」から将来「教室復帰」することを期待しており、「別室登校」は保護者に安心感をもたらすことがわかった。
- 3 保護者は「別室」での自習よりは、個別学習指導を望んでいた。
- 4 「別室登校」児童生徒は教職員等との「関係作り」がうまくいけば、「別室」への満足度が上昇するが、「自分の気持ちが理解されない」と感じると不満を感じやすくなることがわかった。

V 考察

教室登校から「別室登校」に移った子どもたちはもちろんのこと、家庭や教育支援センターから「別室登校」するようになった児童生徒にとっても、「別室」は教室と物理的に距離の近い居場所である。「別室登校」児童生徒にとって、教室に物理的に近い「別室」で学習活動を行うのは、違和感のない自然なことであろう。教室と物理的距離が近い場所に児童生徒がいることは、教職員にとっても児童生徒と関わりやすいことを意味する。家庭訪問するまでもなく、校内にある「別室」に児童生徒と関われる「別室」の存在は、教職員にとって、児童生徒との物理的距離が近いだけではなく、気楽に学習をとおして関わったり、個別に話をしたりしやすい心理的距離が近い環境が整備されていることも意味する。今回の調査から「別室登校」児童生徒とその保護者も、「別室登校」していることによって、学校との心理的距離を近く感じていることがわかった。それを活用して教職員が「別室登校」児童生徒やその保護者と深く関わり、児童生徒と保護者の理解を深めることによって、結果的に子どもたちの教室復帰が促進されると考えられる。

一方、「別室登校」児童生徒とその保護者が学校を身近に感じることによって、児童生徒と保護者の「別室」指導への期待が高くなることも考えられる。今回の調査でも、「別室登校」児童生徒は教職員等との「関係作り」がうまくいけば、「別室」への満足度が上昇するが、「自分の気持ちが理解されない」と感じると不満を感じやすくなっていることがわかった。学校は、そうした児童生徒と保護者の期待を聞き取り、丁寧に対応することによって、「別室登校」児童生徒の教室復帰に向けての取組の成果を上げることができる。

文献

- 大谷 尚 2008 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 S C A T の提案—着手しやすく小規模データにも適応可能な理論化の手続き— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学) **54(2)** pp.27-44.
- 大谷 尚 2011 質的研究シリーズ S C A T : Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法— 感性工学 **10(3)** pp.155-160
- 齊藤万比古 1999 不登校だった子どもたちのその後 こころの科学 **87** pp.81-87
- 山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・村瀬敏則・中川靖彦・長澤秀明・藤本敦郎ら 2011a 「別室登校」～別室登校児童生徒の実態把握と支援の在り方～ 京都府教育委員会 (京都府総合教育センターHPより入手可能)
- 山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・村瀬敏則・中川靖彦 2011b 「別室登校」児童生徒に対する効果的な指導方法についての探索的調査研究 京都府総合教育センター 研究報告書
- 山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・中川靖彦・由良渉・水島秀文・藤本敦郎ら 2012a 「別

室登校」Ⅱ 「教室復帰に効果的な関わり」 京都府教育委員会（京都府総合教育センターHPより入手可能）

山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・中川靖彦・由良渉 2012b 「別室登校」（1）～質問紙調査から見えてくる教室復帰に効果的な関わり～ 研究紀要第1号 京都府総合教育センター

山本岳・小泉隆平・服部康子・横山知子・中川靖彦・由良渉 2012c 「別室登校」（2）～事例から見えてくる効果的な教職員の関わり～ 研究紀要第1号 京都府総合教育センター

児童の主体的な学びを創る学校と資料館との連携

～小学校社会科における資料館の活用について～

研修・支援部 伊豆 優子

本稿は、地域の社会教育施設・教育資源である資料館を社会科の学習指導に生かす視点を軸にして、それらの文化施設と学校教育、とりわけ小学校社会科授業との連携の在り方及び、文化施設に主体的に関わる児童を育成する方策についての考察である。府内小学校に対する児童アンケート、教員や資料館及び文化財保護に関わる公的機関の職員（学芸員を含む）への聞き取り調査、博学連携を目指す視点で記された文献による研究から、学校による資料館活用の現状と課題を明らかにし、児童の主体的な学びを創造するための学校と資料館との効果的な連携方法と授業を設定する際の具体的な手順例を示した。

<キーワード>：小学校3年、小学校6年、社会科、資料館活用、博学連携、学習指導要領

1. 課題と研究の目的

1.1 課題の把握

小学校学習指導要領・社会科では、「博物館や郷土資料館等の施設の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などの観察や調査を取り入れるようにすること。」として、社会科授業における博物館や郷土資料館の積極的な利用を奨めている。これを受けて、社会科に限らず、児童にとって身近な地域を取り上げ、体験的な活動を通じて地域の人や出来事、(遺)物に児童を関わらせながら、社会的事象の意味や仕組みを学ばせるための様々な実践が各現場において進められている。

しかしながら、実際の取組の中では、小学校の側からは、資料館や(資料館の)展示物の「活用の難しさ」「活用方法がわからない」という声が、また資料館の側からは「資料館をもっと活用してほしい」という疑問や意見を聞くことがしばしばであった。

資料館の活用については、その重要性が認識され、実践が進みつつも具体的な内容や方法について十分な理解が得られていないのが現状といえる。

1.2 研究の目的

そのため、資料館の施設の有効な利用方法を身に付けさせたり、社会的な事象を自分自身の生活と関連付け、問題意識を持たせたりするためには、どのような指導の工夫が必要となるか、また、学校と資料館との連携方法はどうか、資料館の施設を有効に利用するための指導者の連携方法の工夫や様々な事象を自分自身の生活と関連付けて考え、児童に問題意識を持たせ社会的事象に主体的に関わる児童を育てる指導の在り方について研究を行った。

1.3 研究の方法

本研究では、3つの調査研究を行った。一つ目は小学校第3、6学年児童へのアンケート調査、二つ目は小学校教員及び資料館、文化・歴史施設職員への聞き取り調査、三つ目は博学連携を目指す視点で記された文献のうち、特に小学校社会科における博物館や郷土資料館の活用方法について論じている文献による研究である。

2. 小学校社会科等における資料館の活用

2.1 資料館の活用によって目指すもの

児童が、持続的な社会の形成者として、これらの社会を生き抜いていくためには、小学校の学習過程を通して、よりよい社会の形成に向けて主体性を持って社会へ積極的に関わり、課題を解決していく力を児童に身に付けさせていくことが必要となる。そのために、児童にとって身近な地域を取り上げ、体験的な活動を通して、地域の人や出来事や(遺)物に児童を関わらせながら、社会的事象の意味や仕組みを学ばせることが大切である。さらに、自分たちの今ある生活の歴史的な背景や、我が国の歴史や先人の働きについて理解と関心を深めるようにすることが大切であると考えられる。

2.2 小学校学習指導要領における記述

平成20年に改訂された小学校学習指導要領解説・社会科編では、「博物館や郷土資料館の活用を図るとともに、身近な地域及び国土の遺跡や文化財などの観察や調査を行うようにすること。(指導計画の作成と内容の取扱い)」としており、「(博物館やその他の)諸施設を積極的に活用して、社会科の見学や調査活動を行うことは、児童の意欲や学習効果を高める上で、極めて重要なことである。(指導計画上の配慮事項)」など、社会科授業における博物館等の積極的な利用を奨めている。さらに、小学校の歴史学習では、通史的に展開し知識を網羅的に覚えさせるのではなく、国土に残る遺跡や文化財を調べたり、年表や文章資料などの資料を活用したりして、人物の願いや働き、文化遺産の意味などを考え、我が国の歴史に対する興味・関心や愛情を育てるようにすることを求めている、「地域の博物館や郷土資料館などの学芸員から話を聞くことは、歴史的事象を具体的に理解する上で有効な学習である。(第6学年の目標

と内容)」としている。

2.3 博物館・資料館等の教育的意義

博物館・資料館は、そうした学習に必要な地域の歴史・文化・民族等に関わる資料が集積している場であり、貴重な遺物や史料等に触れる機会を保障する重要な教育施設である。すなわち、児童が社会的事象への理解を深めるための様々な取組をサポートする最も重要な施設であるといえる。

また、歴史民俗博物館では、博物館学習の学習効果を下記の通り3点示している。

<p>①歴史に関する当事者意識 実物資料を通して、歴史の臨場感を伴った当事者意識に基づく学習</p>
<p>②歴史認識の深まり 展示資料相互の因果関係や変遷を考えるとにより生まれる歴史認識を育成</p>
<p>③情報活用能力の育成 博物館の多様な情報源から情報を選択し、活用することを通して育成</p>
<p>※出典(財)歴史民俗博物館振興会『れきはくをつかおう～博学連携のススメ』</p>

こうした観点から、小学校の教育活動において、資料館の積極的な活用が求められる。

3 資料館活用の実際

3.1 小学校の現状と課題

3.1.1 教育課程上の特徴

小学校社会科において、一般的に資料館を活用するのは主に3年生、6年生が中心となることが多い。3年生は地域の暮らしを中心に扱い、特に3学期には昔の道具と暮らしについての学習の一環として、地域の資料館へ出向いて学習を行うことが多い。6年生は歴史学習を中心に、地域の歴史的事象について理解を深めるため資料館や神社・仏閣等(これも広い意味での歴史資料に出合える場)の活用が多いと考えられる。

3.1.2 資料館の主な活用場面

学年	主な活用場面(例)
第3学年	「かわってきた人々の暮らし」「古い道具と昔の暮らし」 ※博物館・資料館における特設展等の時期に併せての活用が多い。
第4学年	「きょう土を開く」「地域の歴史にふれよう」 ※地域の発展に尽くした人物や地域の歴史が分かるものを調べる学習等で活用することが多い。
第5学年	「私たちの生活と森林」「木材をつくり出す森」 ※地域の産業の特色を学ぶ学習過程における関連施設の活用が多い。
第6学年	「日本の歴史」「歴史博物館へ行ってみよう」 ※各地域における歴史的特色のある時代を学習する際に活用することが多い。

3.1.3 児童アンケート調査

【児童アンケート】			
質問	回答選択肢	3年	6年
1. 社会科の学習は好きですか。	①好き	34.1%	30.3%
	②どちらかという好き	50.8%	37.4%
	③どちらかというときらい	13.0%	22.1%
	④きらい	2.2%	10.3%
2. どのような学習が好きですか。	①自分で調べて学ぶ学習	20.0%	23.6%
	②先生の話を中心に聞いて学ぶ学習	10.3%	27.2%
	③地域の方などのお話を聞いて学ぶ学習	15.1%	5.1%
	④資料館や博物館などに出かけて学ぶ学習	50.3%	37.4%
	⑤その他(班で話し合う学習、新聞を作る学習)	4.3%	6.7%
3. 資料館をどれくらい利用しますか。	①1年に2, 3回以上	36.2%	29.2%
	②1年に1回くらい	25.9%	43.6%
	③数年に1回くらい	13.0%	12.3%
	④利用したことがない	24.9%	14.9%
4. どんな目的で利用しましたか。	別表		
5. 調べ学習の方法	①本やインターネット	50.3%	88.7%
	②家の人に聞く	51.4%	37.4%
	③先生に聞く	18.4%	15.4%
	④地域の方に聞く	16.8%	3.1%
	⑤資料館・博物館	19.5%	17.4%
	⑥その他	3.2%	1.5%
6. 地域の歴史を知りたいと思いますか。	①そう思う	47.6%	20.5%
	②どちらかというと思う	35.1%	40.0%
	③あまり思わない	14.6%	30.3%
	④思わない	2.7%	9.2%

学校における博物館・資料館等の活用状況を知るため、平成24年1月中旬に、京都府内小学校2校（第3学年児童185名、第6学年児童195名）においてアンケート調査を実施した。今回アンケートを実施した2小学校の校区周辺地域には、市の資料館があり、専門知識を有した職員（学芸員を含む）が在籍しており、児童が徒歩で資料館に足を運ぶことができるなどの立地条件も加わって、比較的児童が利用しやすい条件が整っているといえる。（アンケートの内容は以下の通りである。）

3.1.4 アンケート結果から

①教科（社会科）については、約7割（第

3学年では約85%、第6学年で約68%）の児童が肯定的な回答をしている。

②約半数（3年生で約5割、6年生で約4割）の児童が、「資料館や博物館を活用した学習が好き」と回答している。

③資料館等の利用頻度について、約6割から7割の児童が、年に2、3回もしくは1回以上としている。（一方で、約2割の児童が「利用していない」と回答している。）

上記のアンケート結果から、社会科の学習の中でも「資料館や博物館などに出かけて学ぶ学習」の好きな児童が多い反面、資料館の利用頻度は年1回程度にとどまっている児童

の割合の多いことが窺える。また、調べる学習においても、多くは本やインターネット等の活用が多く、資料館・博物館等の活用を調べる学習の手段としている児童はまだまだ少ないことがわかる。利用目的は下記アンケート項目の通りである。

【アンケート項目4】		
4. どんな目的で利用しましたか (記述式)	3年	資料を探すため、社会科の学習(展示物の見学)、授業で出た質問を調べるため、昔の暮らしを調べるため
	6年	社会科の学習(展示物の見学)、市町の歴史について調べるため(資料館で学芸員さんに地域の話聞くなど)、総合の歴史パンフレット作りの調査

このことを踏まえて、資料館を学習場面において具体的に活用する方法を児童に確実に身に付けさせるとともに、児童の学習課題と合致させるねらいを持ち、資料館を効果的に活用させるための指導の充実が求められる。

3.2 博物館・資料館等の現状と課題

博物館・資料館等は、歴史、民俗、産業等に関する実物、模写、模型、文献等の資料を収集し、保管し、展示して教育的配慮の下に一般市民の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資するために必要な事業を行い、あわせてこれらの資料に関する調査研究を行う機関である。常設展示や企画展示、図録等の書籍頒布等に取り組むとともに、学校教育にも様々な形で積極的な協力をしている。

今回研究を進めるに当たり、府内3機関の資料館等の職員(学芸員)に学校との連携という視点に限定して、現状と課題についての聞き取り調査を行った。以下に主なポイントを挙げる。

3.2.1 現状と課題について

・小学生の利用に際して、社会科、総合的な学習の時間等における児童の学習内容、学習時期等について理解し、児童の調べ学習等に対応できるよう資料館の展示見学や出前授業

などを実施している。

・資料館の施設(展示物)の見学や学芸員やボランティアガイドの話聞くなどの学習活動の実施に当たり、学年(学級)担任教員との打ち合わせの時間をできるだけ確保するように心がけている。しかし、実際には当日の見学・説明に至るまでの十分な打ち合わせがなされないまま児童の学習活動が行われている現状もある。

・資料館の学芸員は実証史学に厳密であるが故に、教師の授業実践とつなげて考えにくい場合がある。教師が行う歴史教育の場合、ある程度の歴史の流れを教える必要があり、資料館側に実証性のみを問題にされると、指導のための地域教材が作成しにくい。

3.2.2 学校の課題について

・展示の内容について「教科書と同様のものを展示してほしい」という要望が、児童や地域の歴史を教える教員から多く寄せられるとともに、教科書に載っていない地域独自の文化財や道具類に関心を示さない児童が多くなってきた。教科書で広くどの地域でも知られている文化財の特徴を知ることは重要なことであるが、その地域独自の文化財は、地域の特色や人々の暮らしを直に知ることができる貴重なものである。そうした地域の伝統的な暮らしの様子や歴史的な意義を次の世代を担う子どもたちにしっかりと引き継いでいくことが大切であると考えられる。

・児童の地域環境からも学びたいという意識をもっと持たせる工夫が必要である。また、児童に具体的な利用の仕方を学ばせることが重要である(教師も同様)。その際、教師自らが様々な地域素材を集めて教材を工夫・開発する努力が必要である。

・教育的配慮(子どもの理解力など)と専門性(史・資料の取扱い)は安易に対立させて考えることはできない。折角の地域の素材と児童の出合いのチャンスの芽を摘んでしまわないようにすべきである。

資料館は「見学するところ」という認識に基づき、一度の見学でその役割が終わると考えていることが多い。地域の資料館に足繁く通い、「教材を探す、見付ける場所」と位置付けて活用する意識が重要であり、資料館は「見学するだけでなく使うもの」という発想を持つ必要がある。

4 博物館・資料館等の活用の充実のための連携の在り方について

4.1 学校ニーズの明確化

まず、資料館の文化施設との連携を図る上で重要なことは、資料館との連携を図りやすくするための環境整備である。連携を実際に行っていこうと考えたとき、時間的な制約があり、学芸員と教員の打ち合わせの時間が十分に確保できないという課題がある。

限られた時間の中で、学校と資料館の双方が学習のねらいを共有してそれぞれの役割を明らかにするためには、まず学校側が、資料館の持つ素材や機能のうち、どのようなものが必要なか明確にしておかなければならない。

すなわち、児童の実態に即した授業を組み立て、指導を行うためには、実際に指導に当たる教員が学習内容の中で資料館の学習素材の活用がどのような位置付けとなり、その後の学習にどのような影響を与えるものであるのかを的確に把握し、最大限学習効果を得られるよう企画・調整することが必要であろう。

4.2 学校と博物館・資料館等との連携方法の工夫

学校と資料館との連携を行う際、資料館の展示物などの資料にどのようなものがあり、それが指導学年の単元の学習にどのように関連付けることができるのかを事前に把握しておく必要がある。その際、指導者(学級担任)と資料館学芸員との打ち合わせは必要不可欠である。教師が下見を行う際に、資料館の学

芸員との事前の打ち合わせの機会を使って、資料館にある学習素材を紹介してもらうなど、それを児童にどのように提示するかを相談することも重要である。資料館の展示物等をどのように位置付け、発展させ、授業を組み立てていくのかは、指導者である教師が主体的に設定していく必要がある。その上で、施設の方に必要な情報の連携・協力を求めるスタイルが望ましいのではないかと考える。可能であれば、課題設定の段階での連携も、計画的、効果的な学習を進める上で重要であると考えられる。

資料館の展示物等を専門的立場から紹介していただく場合も、それを聞く児童がどのような学習を経て、どのような社会的事象に興味・関心を持っているのかを事前に共通理解しておくことが大切であると考えられる。

4.3 博物館・資料館等の活用の類型

学習過程の中で、資料館の活用をどのように位置付けるかについては、学習のねらいや児童の実態、博物館(資料館)の特性によって異なる。

前述の一場郁夫氏は、「歴史発見歴博活用のアイデア(歴史民俗博物館振興会 1999年)」の中で、学校での博物館活用を、①博物館活用A型【課題発見型】(導入段階)、②博物館活用B型【問題解決型】(展開段階)、③博物館活用C型【調査活動型】(展開段階)、④博物館活用D型【学習整理型】(まとめ段階)、⑤博物館活用E型【発展学習型】(発展段階)の5つの類型に分類し、それぞれの学習の流れを示している。これらの類型と期待できる学習効果は次のように考えられる。

①の学習は、博物館学習→学習課題→調査活動→まとめへと進める。これは、単元の学習に入る前の導入段階で自由に展示物を見学したり体験活動をしたりすることによって一人一人が自分の学習課題を見付けることができる。事前学習を行わないため、歴史的事象との新鮮な出会いの場を設定することができ

るとともに、児童が関心を持った展示資料に基づいて多様な学習を展開することができる。

②の学習は、学習課題→調査活動→博物館学習→まとめへと進める。これは、学校での授業において自分が設定した学習課題に沿って様々な資料を活用して調査・研究した後で、地域の歴史などもっと詳しく知りたいと思う学習内容についての調査活動を博物館において行うものである。基礎的な知識を得た上で自分の関心のある課題を追究できる学習過程であるため、児童の主体的な学習活動が期待できる。

③の学習は、学習課題→博物館学習→調査活動→まとめへと進める。これは、学校の授業において学習課題を設定した後、博物館で体験活動や調査活動を行う。実物に触れ、体験したことなどを再度学校で資料等を使って確認する学習過程により、当時の人々が生きた時代をより一層身近に感じ、歴史認識を深め、意欲的な学習を展開することができる。

④の学習は、学習課題→調査活動→調査活動→博物館学習・まとめへと進める。これは、学校で学んだ学習内容を整理・確認するための学習過程である。児童が課題意識を持って学習を進めるので、児童一人一人の歴史認識を一層深める学習を展開することができる。

⑤の学習は、学習課題→調査活動→まとめ→博物館学習へと進める。

学習計画に基づく調査活動で得られたことを整理する中で、新たな課題やさらに深めたい内容について、博物館・資料館で学ぶことにより自ら主体的に学び続けるための力を培うことにつながる。指導者は、一人一人の学習課題を把握し、的確に支援を行うことが求められる。

上記の分類を踏まえ、学習のどの場面で、何の目的を持って資料館を活用するのか、目的意識を持った指導が求められる。また、資料館の活用を目的とする授業を設定するときの手順を指導者が把握し、実践することが重

要であると考え。このことを踏まえ、施設活用における授業設定時の手順を示した。

4.4 授業設定時の手順（例）

4.4.1 教師による施設や展示物等の事前確認（学習活動を単元計画のどこに設定するかを決める）

授業を進めるに当たって、教師自身がまず地域の特徴を理解することが重要である。自ら地域に出かけ、地域の社会事象を実感することで、児童に学ばせたい教材に出会うことができる。その上で、教師自身が気付いた地域にある学習素材と学習指導要領で求める内容とが適合するかを見極めるとともに、単元の核となる指導内容を決定していく。

また、教師が事前に資料館を知るために、学校の図書室や職員室等に地域に関わる書籍や雑誌（博物館の図録、館報、目録、パンフレットなど）を集めて配架し、教師が日常的に活用できるようにする。このことにより、教師の下見の直前に、どのような博物館、資料館であり、過去にどんな展示をしていたかを把握しておくことも大切であると考え。

4.4.2 博物館・資料館等の学芸員との事前（事後）の打ち合わせ

資料館にある学習素材を紹介してもらい、それを児童にどのように提示すれば、より学習効果が得られるかを相談する。

その際、教師は単元に向かう子どもの実態や意識を事前にしっかりととらえ、資料館側と十分に意思疎通を図っておくことが重要である。そのことにより、実際に展示物や資料を紹介する際のポイント等も明確になり、より学習効果が高まると考えられる。（可能ならば）資料館での学習日だけでなく、事前・事後の学習計画も資料館側に伝えておくことが重要である。例えば、第3学年での、「昔の道具や暮らし」についての説明を施設の方にさせていただく際、児童の今後の学習予定を理解していただいていることで、より単元の

ねらいに沿った活動が期待できる。

4.4.3 具体的な学習場面をに想定した単元指導計画を作成

単元を構成する際、単元で育てたい児童の具体の姿を教師が想定しておくことが重要である。児童の学習状況を適時適切に捉えながら、児童が自分で学習課題を見出し、主体的に追究できるような単元を構成することが大切である。次に、教科書との関連を調べることである。教科書における内容の取扱いと学び方等を十分に比較・検討し、学習場面で児童がより意欲的、主体的に学ぶことができるような内容の提示の仕方や学び方を考えることが重要である。

4.4.4 博物館・資料館等の学芸員に学習結果を評価してもらう場を設定する。

児童自身がこれまでの学習活動を振り返り、その成果を実感するとともに、児童の学習活動に関わった指導者がそれぞれの指導について振り返り、その成果と課題を共有することにより、単発的な学習(見学)の経験に終わることなく、生涯にわたって資料館等の社会教育施設と児童を結ぶ関わりを継続していくことにつながる。

4.5 児童に対する指導の在り方

4.5.1 施設利用の方法に関する指導

施設を利用するに当たって大切にすることは、何のために施設を利用するのかという目的意識を持たせることである。事前に課題を持ち、活動の目的をはっきりさせておくことが大切であると考え。課題を明確に持つことによって見学への取り組み方が違ってくる。課題をしっかり持たせるために、授業の中で見学の意図を明確にするための話合いの時間も十分確保する必要がある。問題解決に向けての意欲と見通しを持つようにすることで、児童が意識的に見る、聞くようになり、学習活動が充実したものになると考える。社

会的(歴史的)事象について知ることの面白さや(歴史的)価値を感じ取らせることが、博物館や資料館の活用の主たる目的である。このことから、見たり、物に触れたりする時間や活動を十分に確保することが大切であると考え。

施設を学習に活用していくためには、施設の使い方に慣れ、施設を使って学習を行っていくスタイルを学んで行くことが必要である。そこで、見学の事前指導で調べ方や見学の仕方、質問の仕方などを学習する機会を設定し、自力で解決する方法や能力を身に付けるようにすることが大切であると考え。小学生にとって、社会教育施設の活用方法を身に付けていくことで、地域の発展に尽くした人材や(遺)物など地域を知るための第一歩になる。資料館の活用を通して、施設の活用方法を身に付け、学び方に慣れることにより、児童は今後も他の施設を有効に活用できるようになってくるのではないかと考える。

4.5.2 課題意識の醸成

前述の一場郁夫氏は、学習過程の中に位置付けた博物館学習の類型とともに、児童に醸成しておきたいこととして、次の3点を指摘している。

- ①児童の学ぶ意欲・知的好奇心を十分高められているか。
- ②児童の学習課題は博物館でなければ解決できないものになっているか。
- ③博物館の特徴を活かした学習活動が用意されているか。

児童が自らの課題意識を基にして調査活動を進める過程で、資料館を活用することにより、児童の学びは一層深まる。例えば、導入段階での資料提示や発問の仕方によって児童の課題意識は全く異なったものになる。この過程を大切にすることによって児童は自らの学習課題を追究するようになる。また、本やインターネット等からの情報、児童相互の情報交換、相互評価などを適切に組み合わせる

ことにより、資料館で得たいものが明確になる。つまり、教科書や資料集では確認できない、実物資料を見ることによって大きさや形を実感することや、同じ空間の中で他の資料と比較してみるといった三次元的ともいえる学習の展開が期待できる。そのことは、資料館の活用場面を、「導入」・「展開」・「まとめ」のどの部分に位置付けるのかに関わらず、児童の学習進捗の各段階における新たな課題意識につながるものとなる。

さらに、資料館において実物に触れる活動を通して、我が国の歴史・文化・風俗等に対する理解を深めることは、やがて愛着や誇りといった心情面の醸成にもつながると考えられる。

5 おわりに

博物館・資料館等に展示された(遺)物をただ見学したという感想で終わらないようにするためには、(遺)物の背景にある人間の生活や知恵などの姿を児童が捉えられるようにすることが大切であり、それらが語る姿を積極的に読み取ることのできる力を育てる必要がある。

そして、資料館等の展示資料から歴史、文化に触れる活動を通して、児童の心の中に(遺)物に対する畏敬の念が生じ、その心がやがて我が国の歴史、文化、伝統を大切にしようとする心情に発展していくと考える。

そのためにも、今後、学校における資料館を活用した学習活動を年間計画の中に明確に位置付け、計画的に実践できるようにしたい。

資料館(学芸員)から学ぶと同時に先輩教員の多くの優れた実践から学ぶことにより、資料館の新たな活用方法を知ることが重要である。多くの教師の実践を一過性のものに終わらせることなく、記録し再検討しつつ継承していこうとする姿勢が必要であると考えられる。

【 謝辞 】

本研究の調査に御協力・御助言をいただいた京都府内の市町教育委員会及び社会教育施設、小学校に深く感謝申し上げます。

最後に、今回の研究に当たり、様々な助言をいただき多くの示唆を与えてくださった、大山崎町歴史資料館長補佐 福島克彦様、向日市文化財調査事務所長 渡辺博様、向日市埋蔵文化財センター次長 松崎俊郎様、向日市文化資料館主幹 玉城玲子様にご心より厚く御礼申し上げます。

< 参考・引用文献 >

- 一場郁夫(1999) 歴博ブックレット歴史発見！
歴博活用のアイディア (財)歴史民俗博物館振興会
- 木村誠(2009) 歴博ブックレット29教室を博物館につなぐ小学校の授業 (財)歴史民俗博物館振興会
- 北俊夫・埼玉県博学連携推進協議会(2001) 博物館と結ぶ新しい社会科授業づくり 明治図書出版
- 北俊夫(2001) 新教育課程と社会科の授業構想 明治図書出版
- 堀田龍也・高田浩二(2002) 教師のための博物館の効果的利用法 高陵社書店
- 堀田龍也・高田浩二(2002) 博物館をみんなの教室にするために 学校と博物館がいっしょに創る「総合的な学習の時間」 高陵社書店
- 水藤真(2007) 博物館学を学ぶ―入門からプロフェッショナルへ 山川出版社
- 伊藤寿朗(1993) 市民のなかの博物館 吉川弘文館
- 全国大学博物館学講座協議会西日本部会(2008) 新しい博物館学 芙蓉書房出版
- 文部科学省小学校(平成20年3月)「学習指導要領解説社会編」

項目カテゴリ参照プロファイルによる学力テストの誤答分析

松 宮 功

1 問題と目的

学力テスト結果の誤答からは、指導に活用できる多くの情報がもたらされる。限られた時間内で、広範囲の学習内容を対象として学力を測定する目的でテストを実施する場合、選択式テスト項目がしばしば採用される。選択式テスト項目で構成される小中学校の学力テストは、受検者の誤る過程を想定して誤答が用意される。テスト実施後は、選択率の高かった誤答は後の指導に生かされる。このように、受験者の誤答類型の選択率を考察することは有用である。本来、記述式と選択式のテスト項目に優劣はない。それぞれの特徴を踏まえて、テストの目的に応じて適切な方式を選んだり組み合わせたりすることが必要である。本府が実施する京都府学力診断テストにおける学力診断は、この誤答によって行われていると考えてよい。

誤答分析を行う際、学力層による誤答選択状況まで踏み込んで分析すれば、より詳細な情報が得られる。一般的に学力に対する正答選択率は単調増加であるが、すべての誤答選択肢の選択率が単調減少するわけではない。ある学力層に偏って好まれる誤答選択肢がある。このような層を特定することができれば、指導すべき層を絞ることができ、具体的に有効な手立ても考えやすい。

そこで本研究では、潜在学力層を想定するニューラルテスト理論 (NTT; Neural Test Theory, Shojima, 2008a, 2008b) を使い、特徴的な誤答を持つテスト項目の理由を考察する。

2 方法

正答選択肢と誤答選択肢を同時に分析するための名義 NTT モデルによって分析する。得られた項目カテゴリ参照プロファイル (ICRP ; Item Categories Reference Profile) を用いて誤答状況を検討する。ICRP は選択式項目に対して、選択肢ごとの潜在ランク別選択確率を表現される。すなわち学力テストの場合、どの学力層がその誤答を選択する確率が高いかを検討することができる。具体的には、選択式項目によって構成された平成 21 年度京都府学力診断テスト (中学校数学, 全 25 項目, 選択式 23 項目, $N=9,494$) の名義データを、名義 NTT モデルによって分析して項目別に ICRP を得る。その中から特徴的な ICRP を持つ誤答選択肢を取り出して検討する。

今回の分析では、正答確率の単調増加制約、目標分布は指定しなかった。したがって、5 段階相対評価や四分位点のような事前に決められた比率分類ではなく、実際に測定される

生徒の学力から、学力ランクの境界が設定され分類が行われる。分析に用いたソフトウェア (Exmetorika4.0, Shojima 2009) では、学力の潜在ランク数を分析者が設定することができる。今回は5段階とした。また、LRT-GTM (Latent Rank Theory-Generative Topographic Mapping) によって分析した。

3 結果と考察

選択式 23 項目の中で、正答確率が単調増加とならなかったものは 2 項目、1 以上の誤答の選択確率が単調減少しなかったものが 14 項目あった。この 14 項目のうち 3 項目の ICRP を例として挙げ、項目ごとに検討する。

(1) 項目 1 : 分数を含む、正の数・負の数の四則計算を行う

項目 1 $(-12) \div \frac{3}{2} \times 4$ を計算しなさい。

ア -72 イ -32 ウ -2 エ 32

[選択肢の誤答想定]

ア	-72	逆数にせず、かけ算の計算をした
イ	-32	正答
ウ	-2	かけ算 $3/2 \times 4$ を先に計算をした
エ	32	符号を間違えた

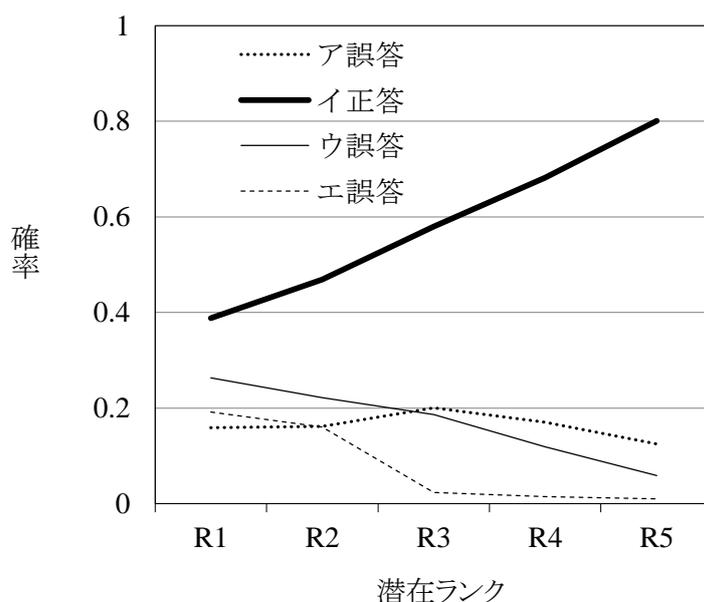


図 1 ICRP (項目1)

項目 1 では、潜在ランク R1・R2 の生徒の多くが符号だけが異なる誤答エを選択している (図 1)。この誤答は二つの誤りが想定される。乗除算の符号決定方法の知識が不十分か、知っているが一符号を忘れたかのいずれかである。R1・R2 に所属すると推定された生徒に対して、負の数を含む 3 数以上の乗除算を復習させる必要が高いと考えられる。

(2) 項目 2 : 文字式の文字に数値を代入し、式の値を求める

項目 2 $x = -4$ のとき、 $x^2 - 6$ の値を求めなさい。
 ア -22 イ -14 ウ 2 エ 10

[選択肢の誤答想定]

ア	-22	$(-4)^2 = -16$	とした
イ	-14	$(-4)^2 = -8$	とした
ウ	2	$(-4)^2 = 8$	とした
エ	10		正答

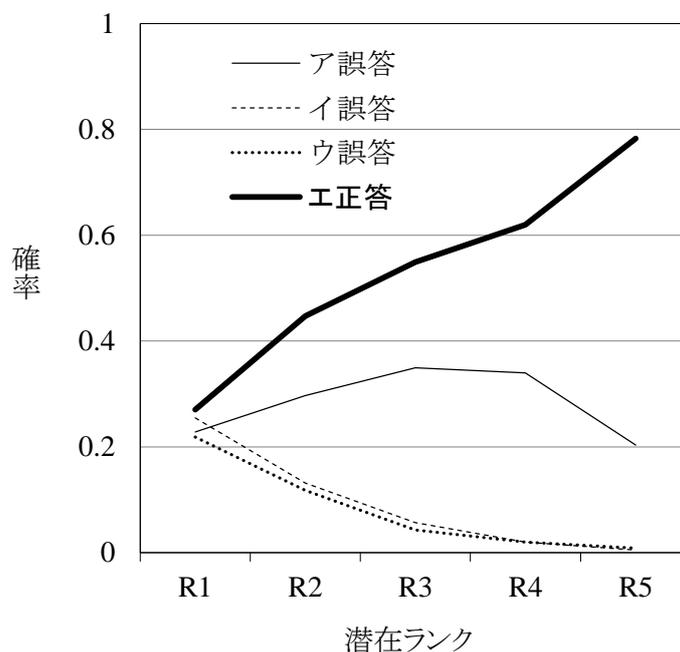


図 2 ICRP (項目2)

項目 2 には、典型的な 3 種類の誤答が用意されている。ICRP には、R3・R4 と推定された生徒だけでなく、R5 の誤答者のほとんどがアを選択することが示されている (図 2)。誤答アは、2 乗の計算方法は知っているが、負の数の累乗計算の習得が不十分であることが推

測される。R3～R5 と推定される層にも、負の数の累乗に関する再指導の必要性を示唆している。

(3) 項目3：文字式を用いて百分率を表現する

項目3 定価 a 円の品物を10%引きで買いました。
代金を表す式として正しいものを選びなさい。

ア $10a$ イ $\frac{1}{10}a$ ウ $a-10$ エ $\frac{9}{10}a$

[選択肢の誤答想定]

ア y の意味を理解せず、 a に10をかけた
イ a の10%を求めた
ウ 割合と10%の意味を理解しておらず、 a からひいた
エ 正答

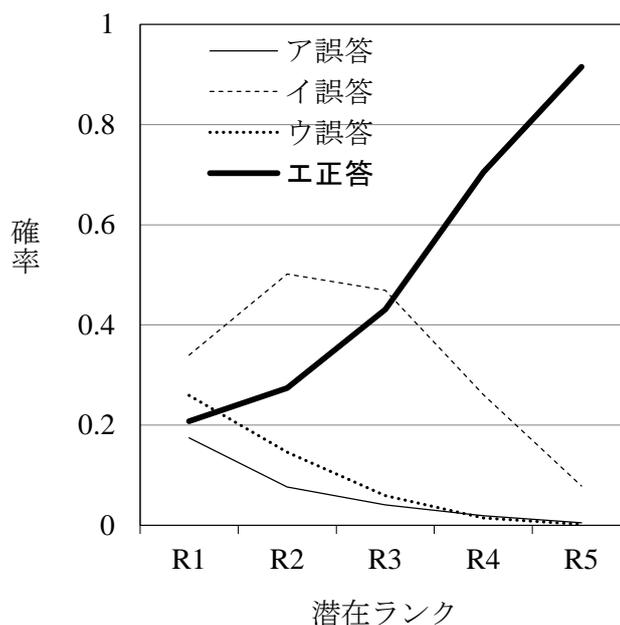


図3 ICRP (項目3)

項目3では、R2・R3と推定された学力層において誤答イが選ばれている(図3)。誤答イは、百分率の計算は習得しているが、「10%引き」を「10%」と読み誤る受検者の受け皿として想定された選択肢である。彼らには、「%割引」「%の利益」など様々な表現の問題文を提示して練習させる指導が有効であると考えられる。

(4) まとめ

以上の 3 例からもわかるとおり、全体から見た誤答率だけでなく、学力層に注目した誤答情報によって指導を見直すならば、内容によって指導のターゲットを絞るという点で、的確な改善が期待される。本研究では、反応パタンの類似性によって段階評価された潜在ランクを学力層として考えた。なお、正答数によって学力を層別化して同様のことを行うこともできるが、テストを標準化することを視野に入れているため、本研究では段階評価のためのテスト標準化理論である NTT を用いた。

文献

Shojima, K. (2008a) Neural test theory. K. Shigemasu et al. (Eds) *New Trends in Psychometrics*, Universal Academy Press, Inc.

Shojima, K. (2008b) Neural test theory: A latent rank theory for analyzing test data. *DNC Research Note*1

京都府総合教育センター
研究紀要 第2集

発行日 平成25年8月1日

編集発行 京都府総合教育センター
〒612-0064
京都市伏見区桃山毛利長門西町
TEL 075-612-3266