

学びに向かう力の育成に資する授業改善 ーコーチング的関わりと単元デザインマップの活用ー

鍵本 正彦

1 問題の所在

(1) 学びに向かう力と学習評価

平成 29 年度の学習指導要領改訂により、知識偏重型の評価から、思考力や主体的な学習態度を重視する「観点別評価」へと評価の方向性が転換された。これにより、授業中の生徒の取組の様子を多面的に捉える必要が生じ、多様な評価方法が導入されている。一方で、評価基準の不明瞭さや記述評価に伴う業務負担、教師間の評価水準の不一致といった課題が顕在化している。

また、千葉県における現行の高校入試制度では学力検査の比重が高く、「学力＝点数」と捉える傾向が強い。これにより、定期テストの直前のみで学習意欲が高まり、テスト後には学習が継続されにくい状況が見られる。加えて、保護者・生徒・教師ともに数値による評価を理解・運用しやすいことから、記述評価よりも数値評価が重視される傾向にある。その結果、生徒が日常の授業を通じて自己の学習状況に気付き、調整する機会が少なく、学習習慣の形成や内容の定着に課題が残されている。

(2) 形成的評価の意義

令和 7 年度千葉市教育課題「21 世紀を拓く」では、学習評価の改善において形成的評価の重要性が強調されている。西岡（2015）は「形成的評価においては、意図した通りの教育効果がもたらされているかが確認され、もたらされていない場合には即時に授業計画の変更や回復指導（補充学習など）の実施といった軌道修正が図られる。あるいは期待以上の効果が見られる場合には、目標そのものを設定し直し、さらに高いレベルをめざすということもありうる。」と述べており、授

業実践の改善に直接つながるという意味で、形成的評価は教育評価の核心部分に位置しているといえる。

さらに、生徒自身による自己評価や他者との相互評価は、学習への主体性を育む上で有効であり、学習への取組の改善や意欲の向上につながることを示されている。これらの活動は、総括的評価では捉えにくい学習過程に焦点を当て、生徒が自身の成長を実感できる機会となる。そのため、今後は形成的評価の効果的な運用に向けた評価基準の整備や実践的手法の確立が重要となる。

そこで本研究では、形成的評価を生かした実現可能な日常的な指導と生徒の学びの質を高める有効な手立ての検討と実践を行う。生徒の学びに向かう力を育むためには、生徒自身が学びを振り返る「内省」が重要である。そのため、日々の授業において学習の過程に焦点を当てた支援の工夫が求められる。第一に、教師がコーチングの視点を取り入れ、生徒の思考や感情に寄り添いながら問いかけを通して主体的な学びを促す授業展開を行うことで、生徒の自己調整力が高まり、学習への意欲や目的意識の醸成につながると考える。第二に、毎時間の授業の振り返り活動として単元の流れや学習内容のつながりを可視化した単元デザインマップを活用することで、生徒は知識の関連性を可視化しながら自らの理解を整理・深化させることができる。これにより、学習の進捗と自分自身の思考の変化を実感しやすくなり、継続的な学びへとつなげる姿勢が育まれると考える。

2 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

本研究は、生徒の内省を促す学習過程の工

夫・改善を通して学びに向かう力の育成を目指し、授業改善における二つの手立てである

①教師がコーチングスキルを意識して問いかける授業実践

②単元デザインマップと文章表現による継続的な振り返り活動

について、それぞれが生徒の学びに向かう力にどのように寄与しているのかを整理し、検証することを目的とする。

(2) 研究の方法

調査対象

市内A中学校生徒1・2年生405名（1年生203名、2年生202名）及び授業を担当する教職員（25名）を対象に調査を実施した。そのうち、2回のどちらも回答し、かつ欠損値のない生徒及び教職員を分析対象者とした。

調査内容

学習に関しての意識調査を7月と12月の2回行い、変化を見ることとした。意識調査は生徒の授業中の取り組み方や授業後の行動に関する7項目について、教職員には自身の授業に関する5項目を合わせた12項目について、4件法（1＝当てはまらない～4＝当てはまる）で回答を求めた。また、生徒には「学習の場面（授業など）で先生に言われてうれしかった言葉／学習意欲が高まった言葉」についてそれぞれ記述での回答を求めた（〔資料1〕）。

質問項目	内容
生徒・教職員共通	1 授業中の先生や生徒の発言はよく聞いている
	2 授業に関する発言は多い方だ
	3 ノートには復習で利用するための工夫をしている
	4 授業でわからないところがあったときは、その日のうちに解決している
	5 学習した内容の流れやつながりを意識して授業に参加している
	6 学習した内容を図や表でまとめるのは得意である
	7 褒められると、さらに頑張ろうと思う
教職員	1 単元内で学習内容の流れやつながりを意識した授業展開を行っている
	2 単元の開始時に単元の学習目標を生徒と共有している
	3 生徒に提示するもの（ワークシート・プレゼン資料・板書など）は文章表現よりも図や表を活用してまとめることが多い
	4 生徒の取組に対してポジティブな声かけが多い
	5 授業は教師の説明よりも生徒が考えて導き出すことが多い
生徒	1 学習の場面（授業など）で先生に言われてうれしかった言葉／学習意欲が高まった言葉 〔資料1〕 学習に関する意識調査の内容

2回の調査で大きな変化が見られた生徒については聞き取り調査を行い、意識の変化を具体的に把握することとした。

①コーチングスキルを意識した授業実践について

ア 教職員を対象とした校内研修

まず、7月に実施した教職員及び生徒を対象とした意識調査の結果を整理した。教職員に対する質問項目4では92.5%が肯定的に回答した一方、生徒への「先生に言われてうれしかった言葉／学習意欲が高まった言葉」の自由記述の回答率は19.1%にとどまった。この結果から、教職員が意図して行っている声かけが、生徒に十分に認識・受容されていない可能性や、声かけの内容や伝え方に課題がある可能性が示唆された。

一方、生徒に対する質問項目7では約9割が肯定的に回答しており、声かけ自体の有効性は高いものの、タイミングや表現の工夫に改善の余地があると考えられる。

そこで、生徒の発言や思いを受容的に捉える方策として、教職員を対象にコーチングスキル研修を実施した。研修では「傾聴・質問・承認」を中心に扱い、生徒の自由記述を10項目に分類した一覧を提示することで、「努力や成長を認める言葉」や「未来に向けた励まし」が生徒にとって印象に残りやすいことを共有した。さらに、NITS（教職員支援機構）の研修動画を参考にロールプレイを行い、教職員が生徒の発言を受け止める姿勢や応答の在り方について省察する機会を設けた。

イ 授業でのコーチングの実践

研修後、それぞれの教職員は9月以降の授業実践においてコーチングスキルを意識的に取り入れ、生徒の内省を促すような発問や声かけを行った。

②単元デザインマップを活用した授業実践について

7月に実施した意識調査において、教職員に対する質問項目1では、88.9%が肯定的な回答であった。一方、生徒・教職員共通の質問項目5の肯定的回答は、教職員で51.8%、生徒で81.7%となり、教職員と生徒の認識に

差がみられた。

この結果は、教職員が意図している学習内容の流れやつながりが、生徒に十分に伝わっていない可能性を示唆している。すなわち、教職員が単元計画の中で重視している学習の構造や見通しが、生徒にとって必ずしも明確な形で共有されていないことが課題として浮かび上がった。

そこで、教師がイメージしている単元全体の構成や学習内容の流れを生徒と共有し、学習の見通しをもたせるための方策として、単元の学習内容を「単元デザインマップ」として可視化することとした。これにより、生徒が学習内容のつながりを捉えやすくし、主体的な学習を促すことをねらいとした。

ア 教職員による単元デザインマップの作成

校内研修において、教職員が、1・2年生の各教科から一単元を選定し、学習計画を基に単元デザインマップを作成することとした。作成にあたっては、「語句・語句のつながり・語句の広がり」の3点を共通の視点として設定し、単元全体の学習計画の可視化と、単元終末における学習到達イメージの明確化をねらいとした。

研修では、A3用紙や付箋を用いて自由に構成・修正できる形で単元デザインマップを作成し、教科部会で内容確認を行った後、完成したものを提出してもらった。提出された単元デザインマップは筆者がデジタル化し、授業担当者とイメージを共有しながら修正を加え、実際の授業実践に用いるものとして完成させた。

イ 生徒用の単元デザインマップの作成

授業担当者との協議による修正を経た後、生徒が操作する単元デザインマップ及び記述用の振り返りシートを作成した。生徒が作成する単元デザインマップは、教師が作成した単元デザインマップを基に構成要素を再構築する Kit-Build 方式を採用した。Kit-Build 方式は、平嶋・舟生ら(2015)によって

提案された、ゴールマップを基に概念マップを構成させる方式である。教師が作成した正解となる概念マップ(ゴールマップ)をあらかじめ分解し、その構成要素(概念と関係)を「キット」として学習者に提示し、学習者がそれらを再構成することで概念構造の理解を促す。

記述用の振り返りシートには、A中学校においてGoogle スプレッドシートで作成・運用されている既存の振り返りシートを使用した。生徒は、毎時間の学習内容や活動の様子、理解の程度について入力するとともに、自己評価を行った。

ウ 授業実践と生徒による単元デザインマップの作成

作成した単元デザインマップを基に、各教科で授業実践を行った。生徒は、各時間の学習成果を単元デザインマップとして段階的に更新するとともに、振り返りコメントを記入し、学習内容の理解について文章による自己評価を行った。

教師は、生徒の単元デザインマップ及び振り返りコメントを確認し、学習到達度の把握や次時の授業展開の修正、フィードバックに活用するなど、授業改善につなげた。

中学1年生数学科「方程式」の単元では、単元終了時の単元デザインマップと振り返りの記述内容を分析した。単元デザインマップは4段階の基準で分類し、振り返りの記述についても佐藤他(2021)の評価基準を参考に、同様に4段階に分類した([資料2])。

	単元デザインマップ	振り返りの記述 (学びの振り返り評価基準 佐藤他(2021))
第1段階	語句がほとんど配置できていない	数学の学習内容についての記述がない
第2段階	語句が正しく配置されているのが半分以上である	数学の学習内容についての具体的な記述がなく、抽象的な言葉が多い
第3段階	語句が一部を除き正しく配置されている	数学の学習内容についての具体的な記述がある
第4段階	語句が全て正しく配置されている	自らの学びを振り返り、学習内容と結びつけた今後の学習に向けた記述がある

[資料2]単元デザインマップおよび振り返りの記述の評価基準

これらの分析を通して、単元デザインマップを活用した授業実践が生徒の学習に対する意識にどのような変化をもたらすのかを検討した。

3 研究対象者及び倫理的配慮

A中学校に在籍する1・2年生並びに1・2年生の授業を担当する教職員を対象とし、調査結果を資料として活用する場合は個人が特定されないように配慮する。

4 研究の実際

(1) 学習に関する意識調査について

7月及び12月に実施した質問紙調査における生徒の回答を比較した(〔表1〕)。

質問項目	時期	回答		2回の調査の回答の変化			p値
		肯定的	否定的	肯定的	変化なし	否定的	
1	7月	96.5%	3.5%	12.8%	64.0%	23.3%	0.001
	12月	91.0%	9.0%				
2	7月	45.8%	54.2%	25.0%	50.9%	24.1%	0.861
	12月	44.6%	55.4%				
3	7月	69.0%	31.0%	26.7%	49.7%	23.5%	0.421
	12月	69.6%	30.4%				
4	7月	61.2%	38.8%	20.6%	48.5%	30.8%	0.008
	12月	54.2%	45.8%				
5	7月	82.6%	17.4%	16.6%	52.9%	30.5%	0.001
	12月	74.5%	25.5%				
6	7月	57.1%	42.9%	25.0%	48.8%	26.2%	0.417
	12月	58.3%	41.7%				
7	7月	90.1%	9.9%	14.2%	67.4%	18.3%	0.117
	12月	88.4%	11.6%				

質問項目3及び6では肯定的回答の割合にわずかな増加がみられたものの、全体としては肯定的回答の割合が減少する傾向が認められた。そこで、2時点の調査において生徒一人一人の授業への取組や学習に対する意識がどのように変化したのかを把握するため、個別の回答変化に着目した分析を行った。その結果、質問項目1・4・5において、統計的に有意な低下が認められた。一方、質問項目3については、全体の比較では統計的に有意な変化は認められなかったものの、肯定的な方向への変化を示した生徒の割合が相対的に多い傾向がみられた。なお、質問項目2及び6については、いずれも統計的に有意な差は認められず、本実践による一方向的な変化は確認されなかった。

そこで、学習状況の違いによる回答傾向の差異を探索的に検討するため、中学1年生を対象に、実践後に実施した数学科のテストの得点に基づいて得点分布の上位33%を上位群、中位33%を中位群、下位33%を下位群に分類し、各群における回答の変化を整理した。その結果、上位群では質問項目1・3・6・7、中位群では質問項目2・3・6、下位群では質問項目2において、肯定的回答の

割合の増加が認められ、学習状況の違いによって認識の差がみられた。

これらの結果を踏まえ、得点群による回答傾向の違いについてより詳細に把握するため、生徒数名を対象とした聞き取り調査を実施したところ、上位・中位群の生徒からは「内容が難しくなってきたりノートにうまくまとまっていると、見直した時の理解が深まることがわかった」や「授業で表が出てきてわかりやすいな」と思い、自分でもやってみたらよかった」という回答があった。下位群の生徒からは「自分ではわかっているつもりだったけど、授業が進んでいくにつれ難しいなと感じるようになって、自分があまり理解していないことがわかった」という回答があり、自身の学びを見直す様子がうかがえた。

(2) コーチングスキルを意識した授業実践について

教師には10月及び12月の2時点において、実践に関する質問紙調査を実施した。質問紙調査では、研修後における生徒との対話の様子について尋ねる項目を設定し、各項目について4件法(1=当てはまらない~4=当てはまる)で回答を求めた。あわせて、生徒との対話の際に教職員が意識していることについて、記述式で回答を求めた。生徒には7月と12月に実施した意識調査の中で回答を求めた「学習の場面(授業など)で先生に言われてうれしかった言葉/学習意欲が高まった言葉」についての分析を行った。

これらの質問紙調査の結果を基に、コーチングスキルを意識した授業実践が、生徒の学習意欲の向上にどのような影響を与えているのかを検討した。

① 教師への調査結果から

生徒との対話場面において教職員が意識していることについて、得られた回答を内容に基づいて分類した結果、「傾聴」「受容・共感」「対話の方法」「生徒理解」「自立を促す対話」「前向きな関係づくり」の6つの

カテゴリーに整理することができた。これらの分類ごとの2時点での該当件数を基に、教職員の対話に関する意識の変化を分析する（〔表2〕）。

分類名	該当記述数	
	10月	12月
「傾聴」	11	10
「受容・共感」	6	8
「対話の方法」	7	9
「生徒理解」	4	7
「自立を促す対話」	6	4
「前向きな関係づくり」	4	5
合計	38	43

分類別にみると、「傾聴」及び「自立を促す対話」では該当件数が減少していた一方で、残る4分類では該当件数の増加が認められた。増加がみられた4分類はいずれも、生徒をより意識した対話や、生徒の思いに寄り添った関わりを示す内容であり、教職員の対話の在り方に一定の変化が生じていることを示唆している。

また、記述内容の質的な変化に着目すると、10月の回答では教職員の態度や姿勢に関する記述が中心であったのに対し、12月の回答では、発問の仕方や応答の方法など、より具体的な対話行動に言及した記述が多くみられるようになった。具体的には「どう考えているのかを問い、生徒の考えを尊重する」「『～したんだね』と生徒の発言を繰り返しながら対話を進める」といった記述がみられ、生徒の自立や内省を促そうとする意識の高まりとして捉えることができる。

②生徒への調査結果から

生徒の意識調査から得られた「先生に言われて生徒が印象に残っている発言の数」をまとめた（〔表3〕）。

「うれしかった発言」では、努力を認める発言（9→14）、成長を認める発言（7→11）、未来への励ましの発言（5→6）で増加がみられた。これは研修で強調された「承認」スキルが、実際の言葉かけとして生徒に届いていることを示唆している。一方、評価に関わ

る発言（30→21）、性格の肯定（7→5）で減少がみられた。これは教員の発言が「一方的な評価」から「対話的な承認」へシフトした可能性があるといえる。「傾聴」を重視した研修効果としての妥当性が考えられる。

「学習意欲が上がる発言」では、未来への励ましの発言（11→14）、努力を認める発言（6→7）、評価に関わる発言（9→11）で増加がみられた。これは研修で共有された「未来に向けた励ましの言葉が印象に残りやすい」という知見が、教員の実践に反映された結果と解釈できる。一方で、アドバイス（12→4）、注意・挑発（7→3）で減少がみられた。これは、「教える・指示する」発言から「問い返し・待つ」関わりへの転換を示唆する重要なポイントである。

全体件数が減少している点については、無意識的・多発的な声かけが減り、意図的で質の高い言葉かけに絞られた結果として「印象に残る言葉は少ないが意味のある言葉になった」と解釈することができる。

分類内容	うれしかった発言		学習意欲が上がる発言	
	7月	12月	7月	12月
努力を認める	9	14	6	7
成長を認める	7	11	8	7
性格の肯定	7	5	4	2
未来への励まし	5	6	11	14
個性・存在価値	5	4	3	1
信頼関係	3	2	2	1
挑戦	3	2	5	3
アドバイス	5	5	12	4
注意・挑発	1	1	7	3
評価に関わる発言	30	21	9	11
合計	75	71	67	53

本結果は、教職員研修を通して生徒の発言を受け止め、承認し、未来につなげる言葉かけが増加したこと、特に「努力・成長・未来」という3要素が、生徒の情緒面（うれしさ）と認知・動機付け面（学習意欲）の双方に作用していることを示している。

(3) 単元デザインマップを活用した授業実践について

授業担当者に対しては、単元デザインマップを活用した授業実践の終了後に、事後の質

問紙調査を実施した。質問紙調査では、授業実践における生徒の学習の様子や、授業担当者自身による授業改善に関する項目を設定し、各項目について4件法（1＝当てはまらない～4＝当てはまる）で回答を求めた。生徒に対しては、各教科における実践が終了する12月に質問紙調査を実施した。質問紙調査では、単元デザインマップを活用した授業に関する項目を設定し、同様に4件法で回答を求めた（〔資料3〕）。

質問項目	生徒	教師
1	単元の全体を理解する上で役立った	単元全体の授業計画作成に役立った
2	授業後に学級の生徒や先生と会話することが増えた	単元の学習目標の生徒との共有をこれまでよりも意識した
3	学習したことを整理するための工夫として役立った	生徒への資料等の提示について工夫するようになった
4	自身の学習状況の理解を把握するのに役立った	生徒の学習状況の理解を把握するのに役立った
5	これまでよりも学習の意欲が高まった	これまでよりもフィードバックを意識するようになった
6	他の教科や単元でも学習したことを整理しようと思った	今後同じ単元を行う際に改善が必要であると感じた

〔資料3〕単元デザインマップに関する質問の内容

さらに、質問紙調査の結果を踏まえ、授業担当者と生徒を抽出して聞き取り調査を実施し、授業実践の具体的な変化や工夫、単元デザインマップの具体的な効果や課題について質的に分析した。

①教師の質問紙調査の結果

教師を対象とした質問紙調査の結果を〔表4〕に示す。全体としていずれの質問項目においても肯定的な回答が得られた。

さらに、国語・社会・数学・理科・外国語等の教科（以下「5教科」という）と音楽・美術・保健体育・技術・家庭の教科（以下「音・美・保体・技家」という）に分けて分析したところ、全般的には5教科の方が音・美・保体・技家に比べて肯定的回答の割合が高い傾向がみられた。一方で、質問項目3においては、音・美・保体・技家の方が5教科よりも肯定的回答の割合が高い結果となった。

質問項目	全体(n=22)		5教科(n=14)		音・美・保体・技家(n=8)	
	肯定的回答	否定的回答	肯定的回答	否定的回答	肯定的回答	否定的回答
1	81.8%	18.2%	92.9%	7.1%	62.5%	37.5%
2	86.4%	13.6%	85.7%	14.3%	87.5%	12.5%
3	63.6%	36.4%	57.1%	42.9%	75.0%	25.0%
4	81.8%	18.2%	85.7%	14.3%	75.0%	25.0%
5	72.7%	27.3%	71.4%	28.6%	75.0%	25.0%
6	72.7%	27.3%	78.6%	21.4%	62.5%	37.5%

これらの結果を踏まえ、教科特性による受け止め方の違いについてより詳細に把握するため、数名の教職員を対象に聞き取り調査を実施した。その結果、次のような回答が得られた（〔資料4〕）。

教師A(社会科)	教師の頭の中や計画にある単元の構成の段階を、生徒に図として提示するのはよい考えだと思った。生徒が教師側がもってほしい価値観にどれだけ近づけているのかがわかりやすい。
教師B(英語科)	今回作成した単元デザインマップは教科書にある学習の振り返りのページをほぼそのまま活用した。よくまとめられているので、新たに単元デザインマップを作成しなくても特に問題はなかった。
教師C(音楽科)	目標を立てる時や次の授業での課題にしたいってことを考えるときにキーワードを意識して考えられる生徒が多かったのはすごく効果があったと感じている。今までも口頭だったりとか、黒板に掲示したりはしたけれども、やっぱり手元で見られるっていうのは、本人にとってみて、きつと取り組みやすいだろうなと感じた。
教師D(技術・家庭科)	伝わってほしいことが(自分の)目の前にあることで、何を準備したらいいとか、この順番で授業をしていくとか、わかりやすくなったと思う。

〔資料4〕聞き取り調査による教師の回答

本結果から、単元デザインマップの作成は特に音・美・保体・技家において、生徒への資料提示の在り方を再考する契機となった可能性が示唆される。音・美・保体・技家では、学習過程や技能の習得段階を視覚的に示す必要性が高く、単元全体を俯瞰するマップの活用が、提示資料の工夫につながりやすかったと考えられる。

一方、5教科では、教科書や指導書により単元構成や資料提示の方法があらかじめ整理されており、教師は既存の枠組みに基づいて授業を構成することが多い。そのため、単元デザインマップの作成を通して資料提示に一定の工夫が加えられていたとしても、従来の実践との差異が意識化されにくく、変化として自覚されにくかった可能性がある。

②生徒の質問紙調査の結果

生徒を対象とした質問紙調査の結果、全体として単元の理解や学習内容の整理、学習状況の把握といった認知的側面に関する項目（1・3・4）では肯定的回答が比較的多くみられた一方、学習意欲の向上や他教科への波及といった行動・態度面に関する項目（2・5・6）では否定的回答が上回る傾向がみられた。

次に、学習状況の違いによる回答傾向の差

異を探索的に検討するため、テストの得点に基づいて上位群・中位群・下位群に分け、各群の回答結果を整理した。項目別に得点群の結果をみると、質問項目3・4において、上位群、中位群で肯定的回答の割合が高く、下位群では相対的に低い傾向がみられた。一方で、質問項目2では、下位群で肯定的回答が高かった([表5])。

質問項目	全体(n=368)		1年生(n=187)					
			上位群		中位群		下位群	
	肯定的回答	否定的回答	肯定的回答	否定的回答	肯定的回答	否定的回答	肯定的回答	否定的回答
1	53.8%	46.2%	63.6%	36.4%	60.0%	40.0%	52.5%	47.5%
2	37.2%	62.8%	42.4%	57.6%	38.3%	61.7%	50.8%	49.2%
3	61.4%	38.6%	69.7%	30.3%	66.7%	33.3%	59.0%	41.0%
4	59.2%	40.8%	71.2%	28.8%	70.0%	30.0%	57.4%	42.6%
5	45.9%	54.1%	48.5%	51.5%	48.3%	51.7%	50.8%	49.2%
6	48.1%	51.9%	50.0%	50.0%	55.0%	45.0%	49.2%	50.8%

生徒への聞き取り調査でも上位群の生徒からは「学習の内容を整理して確認できるようになった」という回答があり、下位群の生徒からは「授業の後にお互いに動かした単元デザインマップを見比べながら話をした」という回答が得られた。

テストの得点、マップの質(4段階評価)、振り返り記述(各授業4段階評価)の平均値の3変数間の関連について、スピアマンの順位相関係数を算出した。その結果、振り返り記述の平均値とテストの得点の間に有意な正の相関が認められた($\rho = 0.278$, $n = 176$, $p = 0.001$)。また、マップの質とテストの得点の間にも有意な正の相関が確認された($\rho = 0.311$, $n = 193$, $p = 0.001$)。一方で、振り返り記述の平均値とマップの質の間には有意な相関は認められなかった($\rho = 0.037$, $n = 176$, $p = 0.623$)。

これらの結果から、振り返り記述及びマップの質はいずれも、テストの得点と関連する学習成果の指標であることが示された。一方で、両者の間に有意な関連がみられなかったことは、両者が学習の異なる側面を捉えていることを示唆している。すなわち、振り返り記述は学習内容の内省や言語化を、マップは知識構造の整理や関連付けを主に反映して

いると考えられる。

以上より、単元の途中段階で得られるマップの質や振り返り記述は、学習の到達状況を多面的に把握するための形成的評価資料として有効であり、テスト結果のみに依存しない授業改善や指導の調整に資する可能性が示唆された。

5 成果と課題

(1) 成果

① コーチングスキルを意識した授業実践について

本実践を通して、教職員の対話に関する意識は一定の変化を示した。記述式回答の分類結果から、生徒の思いや考えに寄り添う「受容・共感」「対話の方法」「生徒理解」などの観点で該当件数の増加が認められた。また、対話は態度や心構えにとどまらず、発問や応答といった具体的な行動につながり、生徒の内省や自立を促そうとする意識の高まりがうかがえた。

② 単元デザインマップについて

単元デザインマップの作成は、単元全体の理解や学習内容の整理、学習状況の把握という認知的側面において機能を果たしていたと考えられる。学習内容や単元構造を可視化する活動を通して、生徒が自身の学習を振り返り、学習の位置付けを再確認する機会が確保されたことが、肯定的な評価につながった可能性が示唆された。

テストの得点群別にみると、「学習内容の整理」や「学習状況の把握」に関する項目では、上位群及び中位群で肯定的回答が多く、下位群では相対的に低い傾向がみられた。一方で、「授業後に他者と学習内容について会話する機会が増えた」という項目では、下位群において肯定的回答が比較的多く、単元デザインマップが学習内容の共有や対話を促す媒介として機能していた可能性が示唆される。これらの結果から、単元デザインマップは、生徒の学習状況に応じて異なる役割を

果たしていたと考えられる。

また、単元デザインマップの質とテストの得点との間には有意な正の相関が認められ、マップが学習内容の理解度を一定程度反映していることが示された。単元デザインマップは、学習過程における理解の状態を把握し、授業改善につなげるための形成的評価として有効に活用できる可能性を有すると考えられる。

(2)課題

①コーチングスキルを意識した授業実践について

「傾聴」や「自立を促す対話」に該当する記述の件数が減少しており、対話の中核となる要素が十分に意識され続けているかについては検討の余地がある。また、本研究では教職員の意識の変化は確認できたものの、それが実際の対話行動や生徒の変容にどの程度結び付いているかは明らかにできていない。今後は、実践に関するより詳細な分析や生徒側の意識や捉え方の変化など、多面的な検証を行うことが必要である。

②単元デザインマップについて

本研究は、各教科における一単元の実践を対象とし、質問紙調査及び聞き取り調査に基づく生徒の自己報告を中心に分析を行ったものである。そのため、結果の一般化には一定の制約があり、今後は複数単元にわたる継続的な実践や、学習過程の詳細な分析を通して、単元デザインマップの機能や効果を多面的に検討する必要がある。

また、生徒が単元デザインマップを効果的に活用するためには、学習初期段階における目的の共有や、既習単元を用いた事前的な取組が求められる。特に、用語間の関連や学習内容のつながりを捉える活動については、生徒が理解に時間を要する可能性があるため、既習事項を用いた単元デザインマップで活動を確認するなど教師の支援が必要である。

さらに、本実践では操作性に関する課題も

明らかとなった。Google スプレッドシートを用いたマップ作成は、他の学習ツールとの整合性という利点はあるものの、図的操作のしやすさという点では改善の余地がある。加えて、Kit-Build 方式による用語操作に困難を感じる生徒・教員が存在したことから、今後は生徒自身が用語や関係を記入できる形式を含め、学習者の思考をより反映できるマップの在り方について検討する必要がある。

6 引用・参考文献

- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領』東山書房
千葉県教育委員会 (2025) 『令和7年度21世紀を拓く』
西岡 加名恵・石井 英真・田中 耕治 (編) (2015) 『新しい教育評価入門〔増補版〕一人を育てる評価のために―』有斐閣
西岡 加名恵 (2016) 『教科と総合学習のカリキュラム設計―パフォーマンス評価をどう生かすか―』図書文化社
奥村 好美・西岡 加名恵 (編) (2020) 『「逆向き設計」実践ガイドブック―「理解をもたらすカリキュラム設計」を読む・活かす・共有する―』日本標準
近藤 信彦・島中 利治・松田 岳士 (2019) 「学習評価の可視化・共有が主体的な学習行動と意欲に与える影響に関する実践的考察」『大学入試研究ジャーナル』29, pp150-154
山崎 貞登 (2022) 「『主体的に学習に取り組む態度』をどのように評価するか」『日本科学教育学会年会論文集』46, p1
米岡 裕美 (2012) 「学習支援としてのコーチング論に関する一考察―J. Rogers のコーチング論との比較検討―」『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』12, pp195-206
山谷 敬三郎 (2012) 『学習コーチング学序説―教育方法とコーチングモデルの統合―』風間書房
千々布 敏弥 (編) (2008) 『教師のコミュニケーション力を高めるコーチング』明治図書
Hirashima, T., Yamasaki, K., Fukuda, H., & Funaoi, H. (2015). Framework of kit-build concept map for automatic diagnosis and its preliminary use. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 10, 17
東本 崇仁・今井 功・堀口 知也・平嶋 宗 (2013) 「誤りの可視化による階層構造の理解を指向したコンセプトマップ構築学習の支援環境」『教育システム情報学会誌』30 巻1号, pp42-53
舟生 日出男・石田 耕平・福田 裕之・山崎 和也・平嶋 宗 (2011) 「概念マップ作成方式の違いによる記憶効果の差異の比較」『日本教育工学会論文誌』35 巻2号, pp125-134
古屋 拓海 (2022) 「振り返りが学習者の学力に及ぼす影響の分析―未来教育における1人1台端末の効果的活用法に迫る―」山梨大学教職大学院『令和4年度 教育実践研究報告書』
佐藤 優輝・高木 正則・市川 尚 (2021) 「数学教育における振り返りの質と理解度向上度合の分析」『情報処理学会論文誌』82 巻4号, pp753-754