

栄養教諭養成課程における「生徒指導論」の実践と効果（2）  
－資質・能力向上を目指すアクティブ・ラーニング型授業の効果－

Effects of “Student Life Guidance” Practice in the Nutrition Teacher Training Program (2) : Can Active-Learning Based Lectures Improve Students’ Qualities and Skills

新井英志<sup>1)</sup>

Hideshi ARAI

本研究は、T大学の栄養教諭養成課程で実践した「生徒指導論」において、3回ずつ3区分で計9回行ったアクティブ・ラーニング型授業の効果について、3つの研究課題を設定して検証することを目的とした。研究対象は、2016・2017年度教職課程2年次学生の合計30名である。研究方法は、3区分の授業最終回毎にアンケート（質問紙調査で5件法と記述を併用）を実施し、当該学生の自己評価結果について統計解析を行った。質問項目は、アクティブ・ラーニング型授業の学習内容の効果について14項目を設定するとともに、協同学習の効果を確かめる協同作業認識尺度（長濱ら、2009）の18項目も加え、合計32項目の質問項目を設定した。1つ目の課題である「アクティブ・ラーニング型授業は資質・能力を向上させる学習効果があるか」について、3区分目（AL(3)）の結果では、14項目の評価平均値が4.42であり、十分効果があったと評価した。2つ目の課題である「アクティブ・ラーニング型授業は区分回数が増えるほど、学習効果を高めるか」については、区分回数が増えるに従い、14項目の評価平均値が4.01、4.17、4.42と増加した。多重比較の結果、3区分目（AL(3)）と1区分目（AL(1)）の間では有意差が見られた（ $P=0.013$ ）ことから、学習効果を高めたと評価した。向上した資質・能力については、生徒指導についての実践力> 深く、主体的、意欲的に学ぶ力> 教師としての意識、の順であった。3つ目の課題である「アクティブ・ラーニング型授業は区分回数が増えるほど、協同学習の効果を高めるか」については、区分回数が増えるに従い協同作業の認識は若干高まるものの、3区分間での有意差は見られず、効果は高めなかったと評価した。

1) 天使大学 看護栄養学部 教養教育科 (2018年4月26日受稿、2018年7月31日審査終了受理)

The purpose of the study reported in this paper was to examine effects of active-learning based lectures for the course “Student Life Guidance” in the Nutrition Teacher Training Program at T University. The course involved three series of three lectures and a lecture was given nine times in total. Participants in this study were 30 students enrolled in the Nutrition Teacher Training Program in 2016 and 2017. Five-point scale and self-administered questionnaires were given after each series of three lectures, totally three times over the course. Data were statistically analyzed from the view point of the self-evaluation of the students in the study. Each questionnaire included 14 items related to learning effects of the active-learning based lectures and 18 items with the Scale to Measure Belief in Cooperation (Nagahama et al, 2009), which can be used to measure effects of cooperative learning. There were three main research questions: 1) “whether or not active-learning based lectures can be effective in improving students’ qualities and skills;” 2) “whether or not more active-learning based lectures can enhance students’ learning;” 3) whether or not the series of active-learning based lectures can gradually enhance cooperative learning.” Regarding the first research question, findings from the third questionnaire show that the mean value over the 14 items was 4.42, which proves active-learning based lectures can be effective in improving students’ qualities and skills. Regarding the second research question, the mean value over the 14 items was 4.01 in the first questionnaire, 4.17 in the second questionnaire, and 4.42 in the third questionnaire. In addition, the result of multiple comparison also shows that there was a significant difference in the mean values between the first questionnaire and the third questionnaire, which indicates more active-learning based lectures can lead to higher enhancement of learning effects. Findings show that the participants significantly improved their practical skills necessary for student guidance, greatly enhanced their autonomy and willingness to learn, and also showed improvement in their self-awareness as prospective teachers. Regarding the third research question, there was no significant difference between the mean values over the whole series of the questionnaires although the mean values slightly increased, which indicates it was not proven that the series of active-learning based lectures enhance cooperative learning.

#### キーワード

栄養教諭養成課程： Nutrition Teacher Training Program

生徒指導論： Student Life Guidance

アクティブ・ラーニング： Active Learning

資質・能力向上： Qualities and Skills Improvement

協同学習効果： Collaborative Learning Effects

## I. はじめに

現在、日本の教育界においてアクティブ・ラーニング（以下、「AL」）は、最も重要なキーワードの一つとなっている。ALは、2012年3月の中央教育審議会大学分科会大学教育部会による「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（審議まとめ）」<sup>1)</sup>や同年8月の「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）」<sup>2)</sup>によって、学士課程教育改革の目玉として登場した。同答申の「4. 求められる学士課程教育の質的転換」には、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、…、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学習（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」とある。この時点でALは、大学だけの課題と受け止める見方もあった。

ところが、新学習指導要領の改訂に関わり、ALは、小・中・高等学校教育の課題へと急変する。2014年11月の文部科学大臣から中央教育審議会への「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」<sup>3)</sup>は、ALを小・中・高等学校教育の課題として位置付けた。同諮問を受けて、2015年8月には「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」<sup>4), 5)</sup>が発表された。次に、2015年12月には、中央教育審議会から「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」<sup>6)</sup>が示され、同答申の「2. これからの時代の教員に求められる資質能力」において、「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、…など新たな課題に対応できる力量を高めることが必要」とされた。さらに、2016年12月には中央教育審議会から「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）」<sup>7)</sup>が発表された。同答申の第4章では、「2.

学習指導要領等の改善の方向性（3）「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）」が明示され、2017年3月には、文部科学省が「小学校・中学校学習指導要領」を告示した。今や、大学教育のみならず、小・中・高等学校教育においても、教員にとってALの視点からの授業改善が求められる時代に大きく変化した。

当然のことながら、教員養成機関である大学の教職課程においては、ALの授業を実施し、学習効果や学習内容の質を高めるとともに、学生にその見本を示しつつ、ALができる教員を養成することが喫緊の課題となっている。そのため、まずは自らの授業を検証・改善し、質を高めることが大学教員としての責務であると考えた。前報<sup>8)</sup>においては、本学における教職課程必修科目である「生徒指導論」の実践について、最終授業後のアンケート調査を分析した結果を報告した。その中で、授業目標の達成度、学習内容の適切さ、ALについては、12項目の質問項目の評価平均値が4.29であり、評価段階の内訳を加味し、概ね達成したと評価した。しかし、前回のサンプル数が16と少ないことや、15回の講義中9回を占めるAL型授業の詳細な分析・検証が必要なことが課題だった。

これらのことから、本研究においては、「生徒指導論」の実践におけるAL型授業の学習効果などについて、3つの研究課題を設定して検証することを目的とした。

本論は、次の9つの部分からなる。

- II. 先行研究 III. 研究課題 IV. 研究方法  
V. 実践概要と質問項目の検討 VI. 結果 VII. 考察 VIII. まとめ IX. 今後の課題

## II. 先行研究

先行研究について、国立情報学研究所のCiNii検索によるとALの単語を含む研究論文は多く、3799件（2018年4月19日現在）である。発表時期で見ると、2014年度までが16%（608件）、2015年度以降

が84% (3191件) と近年急増している。しかし、ALと生徒指導の単語を含む検索では11件、ALと生徒指導論では4件と激減する。

このような中、教職科目「生徒指導論」やその類似科目でALの実践報告や授業改善を目指す論文は徐々に増えている<sup>9)~13)</sup>。中(2014)は、「生徒指導の研究」で「いじめ」問題において、シティズンシップの向上とその指導法を学ぶため、仲間とともに「いじめ」を探究し、それを減らすための行動を目指す授業を実践し報告した<sup>9)</sup>。岩崎(2016)は、「生徒指導論」で、事前学習として事前課題を与えた講義の実践と、受講後の学生の変容を報告した<sup>10)</sup>。岡田ら(2017)は、「生徒指導論」で学校現場の実例を豊富に取り入れた授業改善のうち、いじめ問題と人権問題について報告した<sup>11)</sup>。内海崎(2017)は、ICTを活用した「生徒指導」での実践報告とともに、アンケートを分析してALの可能性を検討した<sup>12)</sup>。森ら(2017)は、養護教諭養成課程の「生徒指導論」で、授業アンケートの内容分析からALを取り入れた授業の方が、学生が主体的に学び、考えている一方、授業時間外の準備に過重な負担を感じていることを明らかにした<sup>13)</sup>。しかし、これらの論文では、ALの効果に対する数的な分析データによる議論が明確に見られない。

一方、以下の論文では数的な分析データによる議論が検証の土台となっている。浅羽(2014)は、教職科目である「教育と社会」「教職入門」で4件法による6項目の質問項目に対する学生による授業評価結果を報告した<sup>14)</sup>。杉山ら(2014)は、5件法による学生評価等から講義中心クラスとALクラスを比較して、ALの学習効果を実証的に検討し、ALクラスの学生の授業満足度が講義中心クラスより高いことを明らかにした<sup>15)</sup>。内田ら(2015)は、教育学部初年次演習科目である探究型学習を協同的に行う「活動の時間」において、協同学習の効果を心理尺度に基づき検討し、一定の教育的成果を確認した<sup>16)</sup>。辻ら(2017)は講義中

心クラスとALクラスを比較して、ALの学習効果について、両者で授業に対する評価観点が違うことや、社会人基礎力尺度の各因子の評定値で自尊感情の高い学生に低下が見られたことなどを報告した<sup>17)</sup>。しかし、ALの効果をどのように数的な尺度で測定するかは、大きな課題の一つであり、研究の蓄積が必要な状況となっている。

### Ⅲ. 研究課題

前述した現状を踏まえ、次の3点を研究課題として設定した。

- 1) 「生徒指導論」におけるAL型授業は、資質・能力を向上させる学習効果があるか。
- 2) 「生徒指導論」におけるAL型授業は、区分回数が増えるほど、学習効果を高めることができたか。
- 3) 「生徒指導論」におけるAL型授業は、区分回数が増えるほど、協同学習の効果を高めることができたか。

### Ⅳ. 研究方法

#### 1. 調査対象

調査対象は、2016・2017年度に「生徒指導論」を履修したT大学栄養学科・教職課程の2年次生で、研究参加に同意した33名のうち必要なデータが全て揃っていた30名とした。

#### 2. 調査方法

3区分のAL型授業(以下、「AL(1)」「AL(2)」「AL(3)」)において、各区分の授業最終回毎にアンケート(質問紙調査で5件法と記述を併用、32項目の質問項目で、所要時間は5~10分)を実施し、当該学生の自己評価結果について、区分毎に2年分を合算して統計解析を行った。アンケートの実施日は、AL(1)が、2016年11月2日と2017年11月1日、AL(2)が、2016年11月30日と2017年11月22日、AL(3)が、2016年12月21日と2017年12月13日であった。

また、統計解析には、Excel 2010 (Ver. 14.0.71 66.5000) と、エクセル統計 (Ver. 2.15) を使用した。なお、有意水準は5%とした。

### 3. 倫理的配慮等

本研究は、本学研究倫理委員会の承認（受付番号2016-27）を受けた。承認時の委員会の指示により、2017年1月18日と2018年1月10日に、研究対象者に口頭および文書で、成績には一切関係が無いことを説明するとともに、研究協力を依頼し、承諾書の受理をもって研究参加の同意とみなした。なお、AL (1) のアンケート実施時にも口頭および文書で同様の事前説明を実施した。

## V. 実践概要と質問項目の検討

### 1. 「生徒指導論」の実践概要

本授業の実践概要については、前報<sup>8)</sup>でシラバスや授業目標、授業のねらいを報告した。今回は15回の授業のうちの計9回を3回ずつ3区分で実施したAL型授業に限定して述べる。

特徴や工夫した点は5点ある。1点目は、AL型授業を実施するに当たり、前段としての第1回～第4回の授業では、教科書として使用した『生徒指導提要』<sup>18)</sup>の基礎的事項を理解させる学習を実施したことである。

2点目は、AL型授業の基本的構造として、各区分の3回のうち1回目は基本的事項・思考方法の理解を目指す個人研究を中心としたこと。2回目はグループ討議（BS法とKJ法を併用）を中心に1回目よりはより発展的な思考や課題解決、高度な技術の獲得を目指したこと。3回目はグループ毎の全体発表・討議により、各グループの成果を共有するとともに、各個人の教員としての資質・能力である課題解決力や省察力、実践的指導力などの向上を目指したことである。これらの各回の活動内容については、表1に示している。

なお、1グループは4～5名とし、区分毎の構成員は、極力重複を避けるよう配慮した。

3点目は、3区分毎の目標や、各回の「育成を目指した資質・能力」など、AL型授業の学習構造を明確化したことである（表1）。

4点目は、実践的指導力の向上と、「チーム学校」意識の向上など栄養教諭特有の問題を克服することを目指し、現職教員が取り組むことを想定した事例研究を中心に、それらを学生の実態に合わせて再構成し教材化したことである。

5点目は、教材の構成に当たり、実務者教員である筆者の36年間にわたる教員・行政・管理職の経験を十分に踏まえたことである。

なお、本実践は、2014年9月に教材化し、学生の状況を考慮して2年間の修正を行った。2016年度から現在に至るまでは大きな変更点はないが、使用するデータは毎年、最新版に更新している。

次に、表1で示した教材である事例1～5、いじめ問題資料および課題A・Bの概要を示す。

<事例1><sup>19)</sup>：特別な支援を必要とする小1の男児が入学したが、教室で大声を発するなどのLDやADHD傾向が発現することにより他の児童へ影響を与えたり学級が機能しなくなる状況となり、教員も指導に困難を示している。この状況を分析し、課題を見つけ解決策を考える。

<事例2><sup>20)</sup>：落ち着きのない児童が多い3年の担任が、その状況を管理職に報告して、管理職に授業参観をしてもらい指導のアドバイスをもらう。しかし、指導が改善されず授業が成立しなくなったり、いじめ等が発生する状況となる。保護者からは苦情や要望が寄せられる。この状況を分析し、課題を見つけ解決策を考える。

<事例3><sup>21)</sup>：1年のA男が、教室で鬼ごっこをしていたとき、B男に追いかけられC男の机に引っかかりC男とけんかになった。この状況で、場面に居合わせた場合と、別室の場合で、どのように指導するかを考える。

<事例4><sup>22)</sup>：小4の担任T教諭は、2学期の席替え後にD男とE子が机を離していることが気になっていた。1か月が経過し、D男はE子に掃除作業を

表 1. 2016・2017年度の「生徒指導論」におけるAL型授業の学習構造

区分	AL(1): 生徒指導の進め方			AL(2): 生徒指導演習			AL(3): 課題「いじめ問題」について		
	5	6	7	8	9	10	11	12	13
講義(回)									
目標	① 生徒指導の原理の理解 ② 生徒指導の技術の理解 ③ 生徒指導の実践力向上			① 生徒指導の原理の理解 ② 生徒指導の技術の実践・理解 ③ 生徒指導の実践力向上			① いじめ防止の重要性の理解 ② 生徒指導の実践力の向上 ③ 外部との連携意識・意欲・行動力の向上		
育成を 目指した 資質・ 能力	資料・文章 読解力	表現力	表現力・発 表技術	資料・文章読 解力	表現力	表現力・発 表技術	資料・文章 読解力	表現力(文 章)	表現力・発 表技術
	課題解決力	課題解決力	課題解決力	課題解決力	課題解決力	課題解決力	資料・文章 要約力	表現力(絵 画)	課題解決力
	思考力	コミュニ ケーション 能力	コミュニ ケーション 能力	コミュニケー ション能力	コミュニ ケーション 能力	コミュニ ケーション 能力	課題分析・ 解決力	課題解決力	コミュニ ケーション 能力
		思考力	省察力	思考力	思考力	省察力	思考力	コミュニ ケーション 能力	省察力
		協同性・ チームワ ーク	協同性・ チームワ ーク	協同性・チ ームワ ーク	協同性・ チームワ ーク	協同性・ チームワ ーク		思考力	外部との連 携意識・意 欲
					カウンセリ ング能力・ 技術	カウンセリ ング能力・ 技術		協同性・ チームワ ーク	協同性・ チームワ ーク
教材	事例1・事例2			事例3・事例4			いじめ問題資料・事例5・ 課題A・課題B		
活動 区分	個人研究	グループ 討議	全体発表 ・討議	個人研究 グループ討議	グループ 討議	全体発表 ・討議	個人研究	グループ 討議	全体発表 ・討議
活動 内容	① 事例研 究の仕方・ 方法を理解	① 事例1 の討議・意 見交換	① グル ープ毎に事例 1の全体発 表・質疑	① 事例3の 資料・文章読 解：個人	① 事例3 の討議・意 見交換	① グル ープ毎に事例 3の全体発 表・質疑	① いじめ 問題の資 料・文章読 解	① 事例5 の討議・意 見交換	① 発表の 準備
	② 事例1 の資料・文 章読解	② 事例2 の討議・意 見交換	② グル ープ毎に事例 2の全体発 表・質疑	② 事実・事 象の把握・理 解：個人	② 事例4 の討議・意 見交換	② グル ープ毎に事例 4の全体発 表・質疑	② 事実・ 事象の把 握・理解	② ①の課 題解決案 の検討・考 察	② 事例5、 課題A、課 題Bの全体 発表・質疑
	③ 事実・ 事象の把 握・理解	③ ①・② の課題解決 方策の検 討・考察	③ 全体 での意見交 換	③ 問題点・ 課題の把握・ 分析：個人	③ ①・② について、 カウンセリ ング技法を 用いた指導 法とそのせ りふを考 える(ロー ルプレイに よる発表を 想定)	③ 全体 での意見交 換	③ 問題 点・課題の 把握・分析	③ 事例5 のグル ープ意 見の集約 と要約	③ 全体 での意見 交換・感 想発表
	④ 問題 点・課題 の把握・ 分析	④ グル ープ意見の 集約と要 約	④ 発表 時のメモ と他グル ープの評 価	④ 課題解 決方策の 検討・考 察：個人	④ 発表 時のメモ と他グル ープの評 価	④ 発表 時のメモ と他グル ープの評 価	④ いじ め問題に 対する自 分の考 えを整理	④ 事例5 の全体 発表準 備：用紙 に記入	④ 発表 時のメモ と他グル ープの評 価
	⑤ 課題 解決方 策の検 討・考 察	⑤ 全体 発表準 備：用 紙に記 入	⑤ 教師 による まとめ ・補足 を踏ま えての 省察	⑤ グル ープ 毎に① ～④を 踏まえ 問題 点・課 題の把 握・分 析と課 題解決 方策の 検討・ 考察	⑤ 教師 による まとめ ・補足 を踏ま えての 省察	⑤ 教師 による まとめ ・補足 を踏ま えての 省察	⑤ 文章 記述に よる表 現	⑤ 課題 A、課題 Bで使 うキー ワード を検 討し意 見を 集約	⑤ 教師 による まとめ ・補足 を踏ま えての 省察
	⑥ 文章 記述に よる表 現			⑥ グル ープ 意見の 集約と 要約： 用紙に 記入	④ 全体 発表 準備： 用紙に せりふ を記入 ・提出 (次回 の全体 資料)			⑥ 課題 A、課題 Bの役 割分担 をし 発表案 を企画 ・作成 (課題 Aは原 稿を提 出し次 回の全 体資料)	
課外 での 活動	事例1の まとめ と事例 2の予 習	全体発 表準 備の 完了	学習シ ートの 提出	事例4 の予 習	全体発 表準 備の 完了	学習シ ートの 提出	事例5 の予 習	全体発 表準 備の 完了	学習シ ートの 提出
※1：個人研究では、必要に応じ『生徒指導提要』を活用させる。 ※2：グループ討議では、BS法とKJ法を併用し議論を効率化させる。									

押しつけるようになっていた。ある日の給食時にもD男はE子と机を離しており、あからさに無視する態度をとった。この場面でT教諭がどのようにD男を指導するかを考える。

**<いじめ問題の資料>**：①文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」におけるいじめの調査結果（2017年10月）<sup>23)</sup>より抜粋した30年間のデータ（Excelでグラフ化して使用）、②いじめの歴史・概要等の資料：①を加工、③いじめが起きている集団の構造<sup>24)</sup>、④いじめ事件の具体例 a)1995年千葉県神崎町中2事件<sup>25)</sup>、b)2005年北海道滝川市小6事件<sup>26)</sup>、c)2011年滋賀県大津市中2事件<sup>27)</sup>、⑤いじめ防止対策推進法（概要）<sup>28)</sup> など

**<事例5>**<sup>29)</sup>：5年のB子が、教室で周りの女子に取り囲まれ、一人の子からシャーペンシルを取り上げられ、さも馬鹿にしたように「コレ、私と同じ」と言われ、周りがどっと笑う。この光景が繰り返される中で、担任としてどのように指導するかを考える。

**<課題A>**<sup>9)</sup>：母校の小学校または中学校への提言書（本文400～600字、A4判1枚）の作成

**<課題B>**<sup>9)</sup>：ポスター作成（含む標語、小学校または中学校に掲示、画用紙（八つ切）1枚以上）

## 2. アンケート調査における質問項目の検討

本研究におけるアンケート調査の質問項目は、ALの学習効果に関する14項目と、協同学習の効果に関する18項目の合計32項目とした。ALの学習効果に関する質問項目は、表1で示した「育成を目指した資質・能力」の測定を基本とした。また、前報<sup>8)</sup>で報告した最終授業後のアンケート調査で扱う「チーム学校」関連の質問項目は重複を避け今回の調査では除外した。さらに、ALの学習効果に関する質問項目は研究対象者への負担軽減も考慮して、最終的に14の質問項目とした。なお、今回のAL型授業の構成や「育成を目指した資質・能力」が、溝上（2014）<sup>30)</sup>や松下編（2015）

<sup>31)</sup>の著書で示されたALの定義との整合性や、ALの深いアプローチとの関連性については、授業開始後の確認であったが、合致していると判断した。

ALの協同学習の効果については、本研究との比較も可能な既存の測定尺度を利用することとした。検討の結果、長濱ら（2009）が開発した「協同学習認識尺度」<sup>32)</sup>の18項目を使用し、協同学習因子（9項目）、個人志向因子（6項目）、互惠懸念因子（3項目）の3因子が連続しないよう質問項目を並び替えて使用することとした。

## VI. 結果

自己評価結果は、表2、図1、表3に示した。表2には、3区分毎のAL型授業であるAL(1)、AL(2)、AL(3)における自己評価結果とそれらの平均値の差を示した。また、図1には、AL(1)、AL(2)、AL(3)の自己評価結果の変化を示した。さらに、表3には、ALの各区分における質問項目の区分毎の自己評価結果と、AL(3)とAL(1)間の多重比較の結果を示した。

表2より、AL型授業の学習効果は、Q1～Q14の3区分間における平均値の差で調べることができる。AL(2)－AL(1)では13項目、AL(3)－AL(2)では14項目で平均値の上昇が見られた。当然のことながら、AL(3)－AL(1)では14項目とも平均値は上昇した。また、表3より、評価平均値は4.01、4.17、4.42と上昇したことがわかる。これら平均値の変化に有意差が認められるかどうかを、AL(1)、AL(2)、AL(3)の3群間の多重比較で検討した。方法としては、対応のある場合に適用可能なBonferroni法を用いた。その結果、AL(1)とAL(3)以外の群間では有意差は見られなかったが、AL(1)とAL(3)間ではP値が0.013と有意差が認められた。それ故、AL型授業の学習効果は、AL(1)とAL(3)の間で高まったと言える。

しかし、協同学習の効果を測定するための協同

表 2. AL (1)～AL (3)における自己評価結果と平均値の差 (n=30)

区分	質問項目 (Q: 質問調査紙の質問番号)	AL (1)		AL (2)		AL (3)		ALの平均値の差			
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	AL(2) - AL(1)	AL(3) - AL(2)	AL(3) - AL(1)	
学習効果	Q 1. ALは講義を聴くより生徒指導に対する学びや考え方を深めることができる。	4.13	1.17	4.27	1.05	4.47	0.68	0.13	0.20	0.33	
	Q 2. 個人で取り組むALを通して、事例の内容を分析し、考察を深めることができる。	4.17	1.02	4.23	0.94	4.47	0.57	0.07	0.23	0.30	
	Q 3. グループ討議のALを通して、事例の内容について課題解決することができる。	4.10	1.18	4.13	1.07	4.57	0.50	0.03	0.43	0.47	
	Q 4. グループ討議のALを通して、積極的に意見を述べたり、考えることができる。	4.10	1.27	4.23	0.94	4.47	0.63	0.13	0.23	0.37	
	Q 5. 全体でのグループ発表のALを通して、大声で分かりやすく説明することができる。	3.53	1.04	3.80	0.96	4.13	0.78	0.27	0.33	0.60	
	Q 6. 全体でのグループ発表・討議のALを通して、事例の内容についてより深く学び、生徒指導についての実践力を高めることができる。	3.93	1.26	4.13	0.94	4.53	0.63	0.20	0.40	0.60	
	Q 7. ALを通して、学習事項を整理する力が付く。	3.93	1.23	4.20	0.92	4.30	0.65	0.27	0.10	0.37	
	Q 8. ALを通して、表現する力が身に付く。	4.10	1.18	4.23	0.86	4.37	0.67	0.13	0.13	0.27	
	Q 9. ALを通して、コミュニケーション能力が身に付く。	4.10	1.27	4.17	0.95	4.33	0.66	0.07	0.17	0.23	
	Q 10. ALを通して、外部と連携したり外部に働きかける能力が身に付く。	4.03	0.89	4.03	0.93	4.30	0.70	0.00	0.27	0.27	
	Q 11. ALを通して、主体的かつ意欲的に学ぶことができる。	3.93	1.23	4.23	0.73	4.47	0.57	0.30	0.23	0.53	
	Q 12. ALを通して、課題解決力を高めることができる。	4.13	1.25	4.23	0.94	4.53	0.57	0.10	0.30	0.40	
	Q 13. ALを通して、生徒指導についての実践力を高めることができる。	3.90	1.24	4.27	0.78	4.47	0.63	0.37	0.20	0.57	
	Q 14. ALを通して、教師としての意識を高めることができる。	4.03	1.16	4.23	0.82	4.50	0.68	0.20	0.27	0.47	
協同作業認識尺度	協同効用因子	Q 15. たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。	4.07	1.23	4.20	1.16	4.50	0.63	0.13	0.30	0.43
		Q 18. 協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。	3.40	0.89	3.30	1.06	3.67	0.92	-0.10	0.37	0.27
		Q 21. みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	4.17	1.34	4.33	0.99	4.37	1.03	0.17	0.03	0.20
		Q 24. 個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。	4.10	1.18	4.13	1.07	4.30	0.79	0.03	0.17	0.20
		Q 26. 協同はチームメイトへの信頼が基本だ。	4.07	0.91	4.17	0.79	4.13	0.68	0.10	-0.03	0.07
		Q 28. 一人でやるよりも協同したほうが良い成果を得られる。	3.73	0.87	3.80	0.96	3.83	0.91	0.07	0.03	0.10
		Q 30. グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。	4.23	1.17	4.20	0.89	4.57	0.57	-0.03	0.37	0.33
	個人志向因子	Q 31. グループのために自分の力(才能や技能)を使うのは楽しい。	3.87	1.07	4.07	0.87	4.37	0.67	0.20	0.30	0.50
		Q 32. 能力が高くない人たちでも団結すれば良い成果を出せる。	3.67	1.06	3.87	0.97	4.00	0.69	0.20	0.13	0.33
		Q 16. 周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やり甲斐がある。	2.97	1.25	2.53	1.28	2.73	1.31	-0.43	0.20	-0.23
		Q 19. みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。	2.53	0.94	2.27	0.83	2.17	0.75	-0.27	-0.10	-0.37
		Q 22. 失敗した時に連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い。	2.07	1.05	2.17	0.91	2.07	0.98	0.10	-0.10	0.00
		Q 25. みんなで話し合っていると時間がかかる。	3.37	0.89	2.87	0.97	3.17	1.12	-0.50	0.30	-0.20
		Q 27. グループでやると必ず手抜きをする人がいる。	2.77	0.77	2.73	0.87	2.60	1.07	0.03	0.13	0.17
Q 29. 人に指図(さしず)されて仕事はしたくない。	2.37	1.16	2.20	0.81	2.00	0.87	-0.17	-0.20	-0.37		
互恵懸念因子	Q 17. 協同は、仕事の出来ない人たちのためにある。	2.60	1.30	2.20	1.13	1.93	0.91	-0.40	-0.27	-0.67	
	Q 20. 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。	1.80	1.03	1.73	0.94	1.87	0.73	-0.07	0.13	0.07	
	Q 23. 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	1.77	1.04	1.83	0.95	1.70	0.70	0.07	-0.13	-0.07	

※ 評価基準は、5:とてもそう思う(十分達成)、4:そう思う(ほぼ達成)、3:どちらとも言えない、2:そう思わない(少し不十分)、1:全くそう思わない(大変不十分)である。

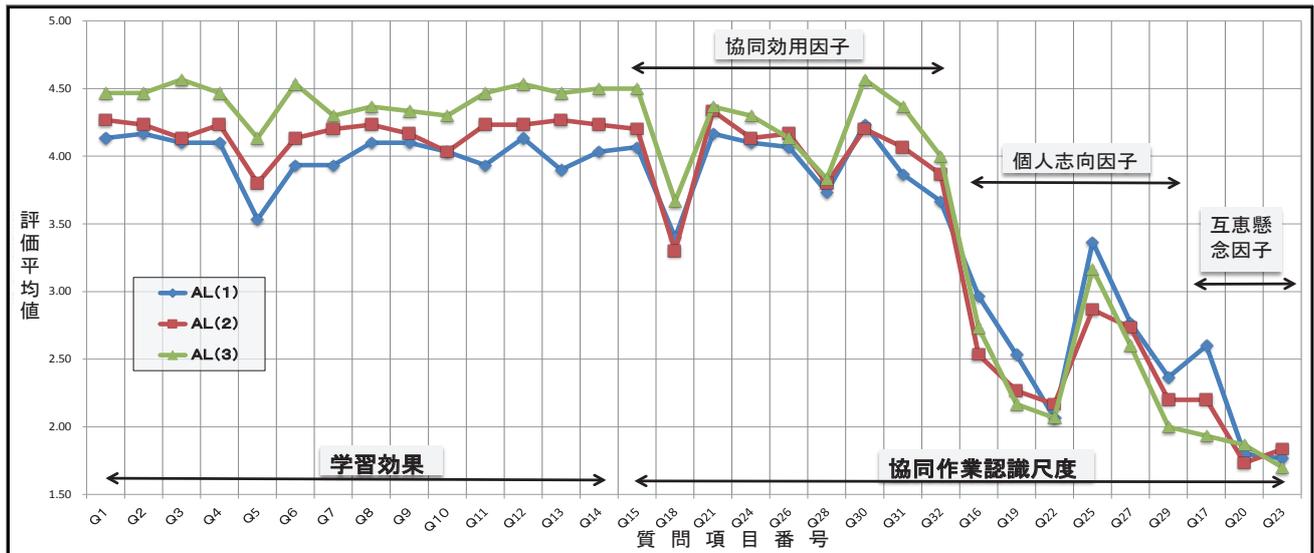


図1. AL(1)～AL(3)における自己評価結果の変化 (n=30)

表3. AL(1)～AL(3)における質問項目の区分  
毎の自己評価結果と多重比較の結果 (n=30)

	AL(1)		AL(2)		AL(3)		AL(3)とAL(1)の多重比較の結果	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
Q1～Q14	4.01	1.06	4.17	0.83	4.42	0.52	P=0.0130*	
Q15～Q32	3.20	0.28	3.14	0.26	3.22	0.24	P=1.0000	
Q15～Q32における	協同効用因子 (9項目)	3.92	0.87	4.01	0.72	4.19	0.48	P=0.1410
	個人志向因子 (6項目)	2.68	0.54	2.46	0.61	2.46	0.70	P=0.1180
	互恵懸念因子 (3項目)	2.06	0.88	1.92	0.86	1.83	0.59	P=0.6843

※1: \*: p<.05

※2: 多重比較はBonferroni法による。AL(1)とAL(3)以外の群間では有意差はなかった。

作業認識尺度の自己評価の平均値については、AL(1)、AL(2)、AL(3)の差が小さく(表2)、全体では、ほとんど平均値が変化しなかった(表3)。各因子に注目するとAL(1)とAL(3)の平均値の差も0.23～0.27と小さく、また、多重比較の結果も有意差は見られなかった(表3)。

## Ⅶ. 考察

Ⅵの結果を踏まえ、Ⅲで設定した3つの研究課題について考察を述べる。

1. 「生徒指導論」におけるAL型授業は、資質・能力を向上させる学習効果があるか。

前述の結果より、ALの学習効果は、AL(1)とAL(3)の間では高まったが、どのような資質・能力に効果があったかを検証する必要があった。検証には、AL(3)の自己評価結果を活用した。図2は、Q1～Q14の質問項目を評価平均値の高い順に並べ変えて示した。

図2において、評価平均値の高い順で見ると、第1位は、「Q3. グループ討議のALを通して、事例の内容について課題解決することができる。」、第2位は「Q6. 全体でのグループ発表・討議のALを通して、事例の内容についてより深く学び、生徒指導についての実践力を高めることができる。」と「Q12. ALを通して、課題解決力を高めることができる。」であった。Q3.の「課題解決」やQ12.の「課題解決力」の語を含む質問項目が第1位、第2位となったことから、学生達は、AL型学習の最も大きな効果として、課題解決することや課題解決できる能力が高まったことを実感し

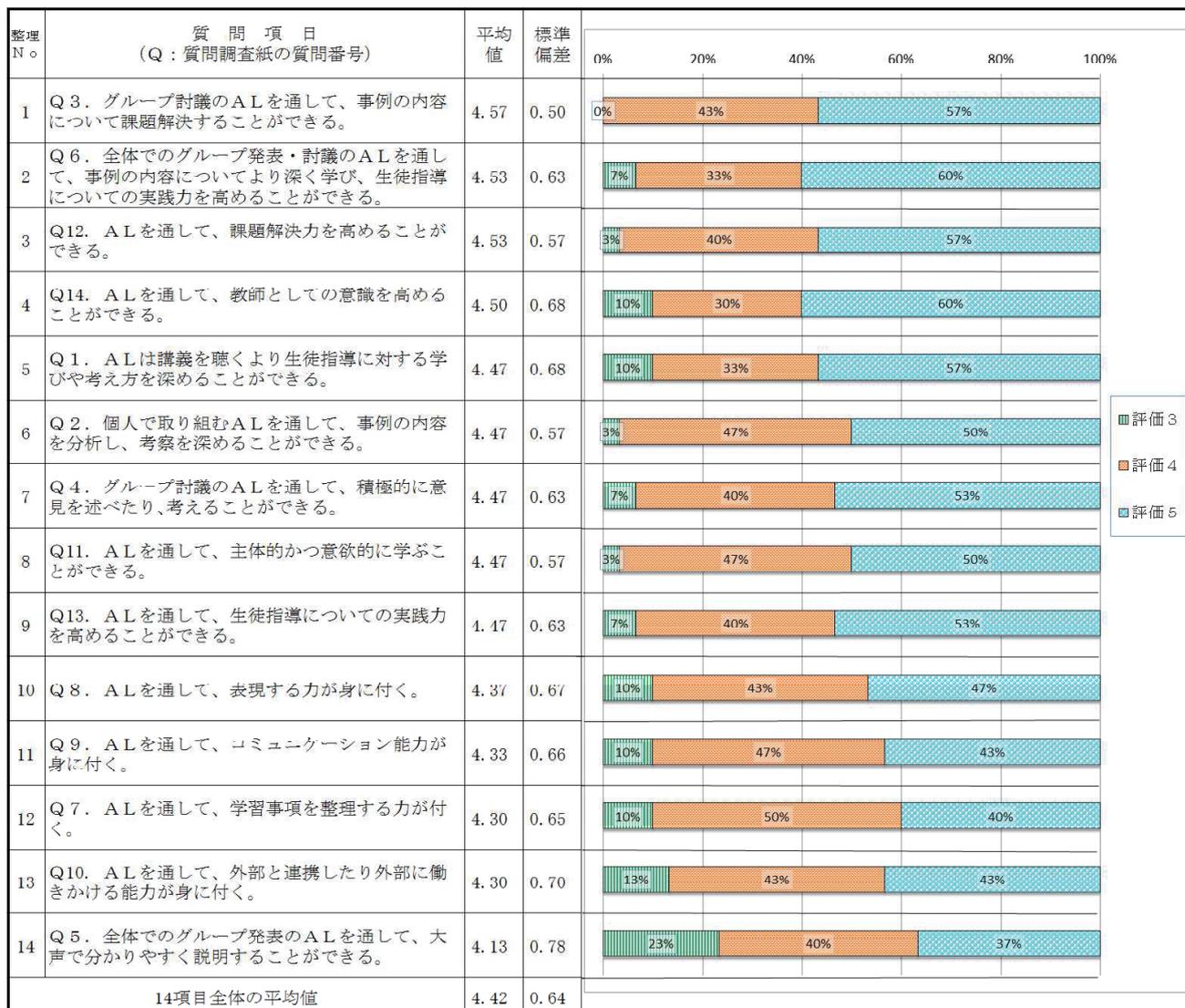


図 2. AL (3)における学習効果に関する質問項目についての自己評価結果 (n=30)

※ 1 : 質問項目は評価平均値の高い順に並び替えて整理した。

※ 2 : 評価基準は、5 : とてもそう思う (大変達成)、4 : そう思う (達成)、3 : どちらとも言えない、2 : そう思わない (少し不十分)、1 : 全くそう思わない (大変不十分)、である。

表 4. 育成を目指した資質・能力とその関係質問項目におけるAL (3)とAL (1)の平均値の差

育成を目指した資質・能力	資質・能力の 関係質問項目	AL (3) 平均値	AL (1) 平均値	AL (3) - AL (1)
生徒指導についての実践力	Q 6、Q13	4.50	3.92	0.58
深く、主体的、意欲的に学ぶ力	Q 6、Q 1、Q11	4.49	4.00	0.49
教師としての意識	Q14	4.50	4.03	0.47
課題解決力	Q 3、Q12	4.55	4.12	0.43
表現力・発表技術	Q 4、Q 8、Q 5	4.32	3.91	0.41
学習事項を整理する力	Q 7	4.30	3.93	0.37
思考力	Q 1、Q 2、Q 4	4.47	4.13	0.34
外部と連携・働きかける能力	Q10	4.30	4.03	0.27
コミュニケーション能力	Q 9	4.33	4.10	0.23

たと言える。また、14項目全体の評価値の範囲は4.57～4.13で、評価平均値は4.42 と高いことや、14項目中12項目で評価5（とてもそう思う（大変達成））と評価4（そう思う（達成））の評価者が9割以上であること、さらに評価1や評価2が全項目で0人だったことから、AL型授業の学習効果は十分あったと判断した。このことは、前報<sup>8)</sup>で、ALの学習効果について報告したが、学生はその効果を十分実感していた（関係3項目の評価平均値が、4.38）ことを裏付ける結果となった。

さらに、「育成を目指した資質・能力」に対するAL型授業の学習効果を検討した。図2において「育成を目指した資質・能力」の関係質問項目を抽出し、それらを整理して評価平均値を算出した（表4）。表4では、「育成を目指した資質・能力」をAL(3)とAL(1)の平均値の差の大きい順に並べた。AL(3)に注目すると、評価平均値が最も大きく学習効果が高かった資質・能力は、「課題解決力」(4.55)が第1位で、第2位は「生徒指導についての実践力」と「教師としての意識」(4.50)であった。逆に最も低かった資質・能力では、第1位が「学習事項を整理する力」と「外部と連携・働きかける力」(4.30)で、第3位は

「表現力・発表技術」(4.32)であった。最も低かった資質・能力の第1位が「学習事項を整理する力」「外部と連携・働きかける力」であるのは、表1からも、授業における活動回数が少ないことが理由であると分析した。「表現力・発表技術」が低いのは、図2のQ5の平均値が4.13と低いことが影響している。「大声で分かりやすく説明する」ことは、個人差も大きく苦手意識を持っている者も多いことを反映したと考えた。

## 2. 「生徒指導論」におけるAL型授業は、区分回数が増えるほど、学習効果を高めることができたか。

AL型授業の区分回数が増えるに従い、学習効果も高まったと判断した。これは、VIの結果より、Q1～Q14の質問項目においては、AL(1)、AL(2)、AL(3)と区分回数が増えるに従い、平均点の増加が見られるとともに、多重比較によりAL(1)とAL(3)間には平均点に有意差が認められたことによる。

次に、どの質問項目において、AL(3)とAL(1)の評価平均値の差が大きいかを検討した。図3は、図2の質問項目をAL(3)とAL(1)の評

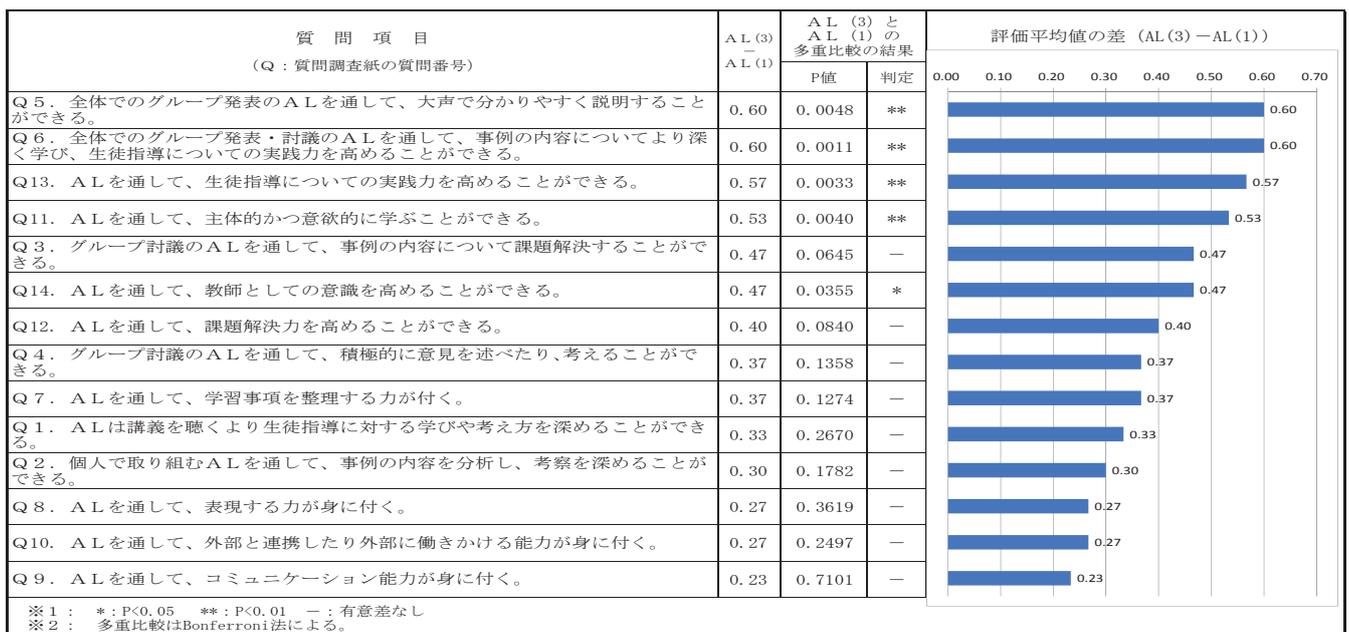


図3. AL(3)とAL(1)の自己評価結果の評価平均値の差から見る学習効果の違い (n=30)

価平均値の差の大きい順に並べるとともに、各質問項目毎にAL(3)とAL(1)間で多重比較を行った結果を示した。AL(3)とAL(1)間では、14項目全体の平均値でも有意差が見られたが、各項目毎に注目すると、14項目中5項目で平均値に有意差が見られた。平均値に有意差があり、かつAL(3)とAL(1)間で評価平均値の差、いわゆる向上度が高い質問項目は、「Q5. 全体でのグループ発表のALを通して、大声で分かりやすく説明することができる。(0.60)」「Q6. 全体でのグループ発表・討議のALを通して、事例の内容についてより深く学び、生徒指導についての実践力を高めることができる。(0.60)」「Q13. ALを通して、生徒指導についての実践力を高めることができる。(0.53)」「Q14. ALを通して、教師としての意識を高めることができる。(0.47)」であった。

さらに、「育成を目指した資質・能力」における向上度の違いを検討した。表4で、AL(3)－AL(1)、すなわち、AL型授業の3区分目と1区分目間で向上した資質・能力の大きさに注目すると、第1位は、「生徒指導についての実践力」(0.58)、第2位が「深く、主体的、意欲的に学ぶ力」(0.49)、第3位が「教師としての意識」(0.47)であった。これらは、ALがねらいとする大切な項目であるとともに、教員にとって育成が求められている「実践的指導力」や「学び続ける意欲」に関連の強い資質・能力と考えている。

逆に向上が少なかった資質・能力の順では、「コミュニケーション能力」(0.23)、「外部と連携・働きかける力」(0.27)、「思考力」(0.34)となった。「コミュニケーション能力」が最も向上していないが、これはAL(1)の平均値が4.10と高いことが要因の一つと考えるが、原因は不明である。「外部と連携・働きかける力」は前述したように、授業における活動回数が少ないことが原因と分析した。また、「思考力」は、その向上を自覚することが難しいことを示していると推察した。

これらの検討結果は、実践したAL型授業において、学習効果が十分認められたことの具体的な論拠となると考えている。

### 3. 「生徒指導論」におけるAL型授業は、区分回数が増えるほど、協同学習の効果を高めることができたか。

VIの結果を踏まえると、AL型授業において、区分回数が増えるほど協同学習の効果は高まらなかったと言える。これは、表3より、協同作業認識尺度の自己評価結果において、協同効用因子9項目では、ALの第1回から第3回までの評価平均値が3.92、4.01、4.19とわずかに上昇した。同様に、個人志向因子6項目では、2.68、2.46、2.46と第1回から第2回は下降傾向になったが、第2回と第3回は同じ値となった。互惠懸念因子3項目では、2.06、1.92、1.83とわずかに下降傾向が見られた。協同作業認識尺度の解釈としては、協同効用因子は数値が高いほど、個人志向因子と互惠懸念因子は、数値が低いほど協同作業の認識が高いと理解すべきであると考え、ALの回数を重ねる毎に、協同作業の認識は若干の向上があったと解釈した。しかし、多重比較の結果(表3)から明らかなように、ALの回数が増えるに従い協同学習の効果を高めることはできなかったと評価した。

次に、協同作業認識尺度の各因子の傾向を分析するため、表2のAL(3)を評価平均値の高い順に整理したのが図4である。協同効用因子において平均値の高い順に見ると、「Q30. グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。(4.57)」、「Q15. たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。(4.50)」であった。個人志向因子では、「Q29. 人に指図(さしず)されて仕事はしたくない。(2.00)」、互惠懸念因子では「Q23. 弱い者は群れて助け合うが、強い者にはその必要はない。(1.70)」が最も

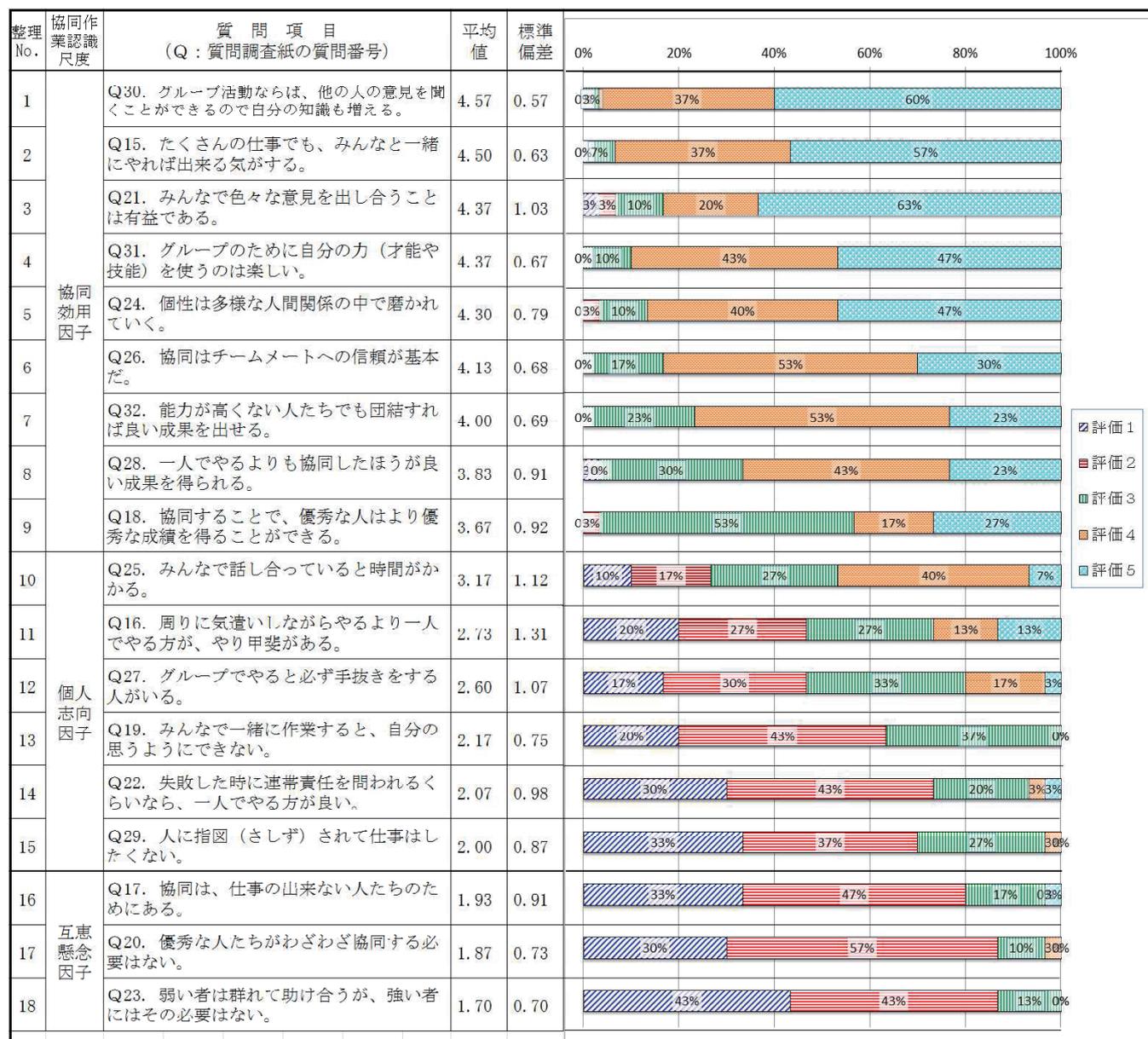


図4. AL(3)における協同学習の効果に関する質問項目についての自己評価結果 (n=30)

※1: 質問項目は評価平均値の高い順に並び替えて整理した。

※2: 評価基準は、5:とてもそう思う(大変達成)、4:そう思う(達成)、3:どちらとも言えない、2:そう思わない(少し不十分)、1:全くそう思わない(大変不十分)、である。

評価が低かった。

さらに、AL(3)の自己評価結果を協同作業認識尺度を開発した長濱ら(2009)のデータと比較した。その結果を表5と図5に示した。

AL(3)の協同作業認識尺度の18項目全体における平均値は、AL(3)が3.22、長濱らが3.42と差は0.20であった。母平均の差の検定(対応あり、t検定)の結果は、P値が0.0717と有意差は見られな

った。同様に、協同効用因子や互惠懸念因子でも有意差は見られなかった。しかし、個人志向因子6項目の平均値は、AL(3)が2.46、長濱らが3.04と差は0.58あり、母平均の差の検定(対応あり、t検定)の結果では、P値が0.0129と平均値に有意差があり、検出力は0.8848であった。このことから協同作業の認識において、AL(3)の対象者は、長濱らの対象者より個人志向が弱いことが判明した。

また、このことは図6からも読み取り可能である。

なお、念のためにAL(3)と長濱らの平均値の相関を確認した。相関係数： $r=0.8591$ と両者に強い相関があることが確認できた。

### VIII. まとめ

本研究では、T大学の栄養教諭養成課程における2年次生必修科目「生徒指導論」の実践に基づき、3回ずつ3区分で計9回実施したAL型授業の効果について3つの研究課題を設定して検証した。

研究対象は、2016年度・2017年度教職課程2年次学生の合計30名とした。研究方法は、3区分の授業最終回毎にアンケート（質問紙調査で5件法と記述を併用）を実施し、当該学生の自己評価結果について統計解析を行った。

1つ目の課題である「AL型授業は、資質・能力を向上させる学習効果があるか」では、3区分目（AL(3)）の評価結果に注目し、14項目の評価平均値が4.42であり、14項目中12項目で評価4、評価5の評価者が9割以上で、評価1、評価2が0人だったことから、AL型授業の学習効果は十分あったと評価した。また、「育成を目指した資質・能力」に対する学習効果では、AL(3)の評価平均値に注目すると、「課題解決力」(4.55)が第1位、第2位は「生徒指導についての実践力」と「教師としての意識」(4.50)であった。

2つ目の課題である「AL型授業の区分回数が増えるほど、学習効果を高めることができたか」については、区分回数が増えるに従い学習効果も高まったと評価した。区分回数が増えるに従い、14項目の評価平均値が、4.01、4.17、4.42と増加し、多重比較の結果、AL(3)とAL(1)間では有意差が見られた ( $P=0.013$ )。また、質問項目毎に見ると、14項目中5項目でAL(3)とAL(1)間では有意差が見られた。AL(3)とAL(1)間で評価平均値の差が大きかった順に質問項目を見ると「Q5. 全体でのグループ発表のALを通して、大声で分かりやすく説明することができる。(0.60)」「Q6. 全体でのグループ発表・討議のALを通して、事例の内容についてより深く学び、生徒指導についての実践力を高めることができる。(0.60)」が第1位だった。さらに、「育成を目指した

表5. 協同作業認識尺度におけるAL(3)と長濱ら(2009)のデータとの比較

質問項目の番号	AL(3) (n=30)		長濱ら (n=1020)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
Q15	4.50	0.63	4.46	0.70
Q18	3.67	0.92	3.53	0.97
Q21	4.37	1.03	4.67	0.59
Q24	4.30	0.79	4.38	0.81
Q26	4.13	0.68	4.58	0.61
Q28	3.83	0.91	4.43	0.79
Q30	4.57	0.57	3.78	0.89
Q31	4.37	0.67	4.19	0.90
Q32	4.00	0.69	4.09	0.90
小計の平均値	4.19	0.77	4.23	0.80
Q16	2.73	1.31	2.89	1.04
Q19	2.17	0.75	3.02	1.07
Q22	2.07	0.98	2.39	1.07
Q25	3.17	1.12	3.51	1.01
Q27	2.60	1.07	3.75	0.92
Q29	2.00	0.87	2.68	1.11
小計の平均値	2.46	1.02	3.04	1.04
Q17	1.93	0.91	1.63	0.80
Q20	1.87	0.73	1.83	0.87
Q23	1.70	0.70	1.83	0.87
小計の平均値	1.83	0.78	1.76	0.85
全体の平均値	3.22	0.85	3.42	0.88

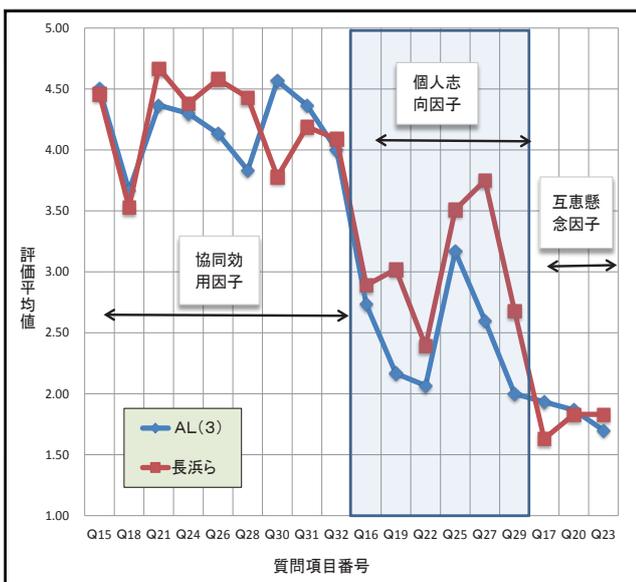


図5. 協同作業認識尺度におけるAL(3)と長濱ら(2009)のデータとの比較

資質・能力」に注目してAL型授業の効果を見ると、AL(3)とAL(1)間で向上した資質・能力は、第1位が、「生徒指導についての実践力」(0.58)、第2位が「深く、主体的、意欲的に学ぶ力」(0.49)、第3位が「教師としての意識」(0.47)であった。これらは、ALがねらいとする大切な項目であるとともに、教員にとって育成が求められている「実践的指導力」や「学び続ける意欲」に関連の強い資質・能力と考えている。

3つ目の課題である「AL型授業の区分回数が増えるほど、協同学習の効果は高まるか」については、区分回数が増えるに従い協同作業の認識は若干高まるものの、3区分間での有意差は見られなかった。よって、ALの区分回数が増えるに従い協同学習の効果が高めることはできなかったと判断した。次に、長濱ら(2009)の結果と、AL(3)を比較したところ、18項目の相関係数は0.8253と高い相関がみられた。また、個人志向因子6項目ではAL(3)の評価平均値が0.58低く、有意差もあった( $P=0.0129$ )ことから、今回の対象者は、長濱らの対象者より個人志向が弱いことが判明した。

## IX. 今後の課題

今後の課題は2点ある。1点目の課題は、今回の結果を踏まえての授業改善を、次年度から教職課程に課せられた教職課程コアカリキュラム<sup>33)</sup>との整合性を図りながら行うことである。教職課程コアカリキュラムとの整合性については、既に検討済みで問題はなく、むしろ整合性は高いと判断している。しかし、新たに導入された「到達目標」を踏まえた細かな工夫は必要となる。また、今回の検証結果でAL型授業が学習効果を十分高めていることを示したが、「ALの授業で良かった点」については、次の意見があった。「自分だけでは気づかない視点で事例を分析できた。」「他の人の意見を聞くことで自分の考えの幅が広がった。」「グループ討議やグループ発表で色々な意見を聞くこ

とで自分の考えが深まった。」「提案書作りが楽しかった。」などである。一方、「ALの授業で改善すべき点」については、「課題の量が多い。」と記述した学生も数名いるなど学生の能力や意欲には個人差があり、全体をいかに高めるかの細かな工夫・改善は必要と考えている。さらに、2018年度以降は、1グループが5～6人編成となる見込みであることから、如何に学習効果を維持しながらAL型授業に取り組みせるかも授業改善の視点となる。

2点目の課題は、AL型授業の学習効果の評価に使用した14の質問項目、すなわち評価指標の適切さの検証である。今回の検証では、回答に係る学生の時間的負担に配慮して質問項目を最小限に精選したが、質問項目で複数のキーワードを含ませる厳しさもあった。得られたデータについて内部一貫性の信頼性評価のため、Cronbachの $\alpha$ 係数を算出すると、Q1～Q14では $\alpha=0.9602$ となることから信頼性は極めて高かったと言える。しかし、今後は、さらに何年かのデータを蓄積して検証する必要があると考えている。また、汎用性の高い評価項目とするためには、他の専門家との共同研究も必要と考えている。

## 謝辞

本研究に参加を承諾した2016・2017年度の「生徒指導論」受講者である学生の皆様30名に厚くお礼申し上げます。

## 引用文献

- 1) 中央教育審議会大学分科会大学教育部会：予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（審議まとめ）、2012.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/singi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/04/02/1319185\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/singi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/04/02/1319185_1.pdf)

- (2014年12月10日閲覧)
- 2) 中央教育審議会：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), 2012.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (2014年12月10日閲覧)
- 3) 文部科学大臣：初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問), 2014.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingo/chukyo0/toushin/1353440.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingo/chukyo0/toushin/1353440.htm)  
(2014年12月10日閲覧)
- 4) 中央教育審議会教育課程企画特別部会：教育課程企画特別部会における論点整理について(報告), 2015.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf) (2016年11月11日閲覧)
- 5) 同上：同題における「教育課程企画特別部会論点整理 補足資料(5)」, 2015.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110\\_2\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_5.pdf)  
(2016年11月11日閲覧)
- 6) 中央教育審議会：これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申), 2015.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1) (2016年1月10日閲覧)
- 7) 中央教育審議会：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), 2016.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)  
(2017年1月10日閲覧)
- 8) 新井英志：栄養教諭養成課程における「生徒指導論」の実践と効果－実践的指導力と「チーム学校」の意識の向上を目指して－, 天使大学紀要18(1), 29-44, 2018.
- 9) 中善則：「教職課程におけるシティズンシップ教育の研究実践：対話・参加を鍵とした「生徒指導の研究」, 花園大学文学部研究紀要 46, 15-34, 2014.
- 10) 岩崎詳二：教職科目「生徒指導論」の授業改善に係る試みⅠ－準備学習(事例研究)と授業内容の連携を考慮して－, 九州ルーテル学院大紀要VISIO(46), 25-36, 2016.
- 11) 岡田順一他：教職科目『生徒指導論』の授業改善の試み－学校現場での即戦力養成を重視した実践－, 南山大学教職センター紀要1, 1-14, 2017.
- 12) 内海崎貴子：ICTを活用した教職科目「生徒指導」の授業展開－アクティブ・ラーニングの試み－, 川村学園女子大学研究紀要28(2), 153-176, 2017.
- 13) 森慶輔・黒岩初美：養護教諭養成課程「生徒指導論」におけるアクティブラーニングの試み, 看護学研究紀要(足利工業大学看護実践教育研究センター)5(1), 25-34, 2017.
- 14) 浅羽浩：教職課程におけるアクティブラーニングへの試み－ライティング指導を中心に－, 環境と経営:静岡産業大学論集20(1), 103-118, 2014.
- 15) 杉山成・辻義人：アクティブラーニングの学習効果に関する検証－グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による－, 小樽商科大学紀要「人文研究」(127), 61-74, 2014.
- 16) 内田千春他：教育学部初年次演習科目の実践と評価の試み－探究型学習の効果に着目して－, 共栄大学研究論集13, 175-199, 2015.

- 17) 辻義人・杉山成：アクティブラーニングの学習効果に関する検証(2)－学習者の自尊感情が社会人基礎力の獲得に及ぼす影響に注目して－，小樽商科大学紀要「人文研究」(130)，109-138，2017.
- 18) 文部科学省，「生徒指導提要」，教育図書株式会社，2010.
- 19) 埼玉県教育委員会：学級運営等の改善を図るための指導事例集－「学級がうまく機能しない状況」の予防・解消のために－，14，2002.  
<http://www.pref.saitama.lg.jp/f2209/hiko/documents/419854.pdf> (2014年9月10日閲覧)
- 20) 同上，18，2002.  
<http://www.pref.saitama.lg.jp/f2209/hiko/documents/419854.pdf> (2014年9月10日閲覧)
- 21) 鹿児島県総合教育センター：指導資料 生徒指導第64号，2，2013.  
<http://www.edu.pref.kagoshima.jp/research/result/siryou/shidosiryou/h25/h25-10-pdf/1793-seitosidou64.pdf>  
(2014年9月10日閲覧)
- 22) 岩手県立総合教育センター教育相談担当：いじめ問題への初期対応と対応マニュアル，5-6，2009.  
<http://www1.iwate-ed.jp/tantou/tokusi/mysite3/ijime-manyuaru/ijimemanyuaru.pdf>  
(2014年9月10日閲覧)
- 23) 文部科学省：「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」におけるいじめの調査結果，2017.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/10/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/__icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646_001.pdf) (2017年11月10日閲覧)
- 24) 森田洋司他：日本のいじめ－予防・対応に生かすデータ集，金子書房，1999.
- 25) 尾木直樹：いじめっ子その分析と克服法，11-13，学陽書房，1996.
- 26) 林尚示：学校のいじめへの対応とその予防方法「生徒指導」と「特別活動」の視点から，82，培風館，2014.
- 27) 同上，44-45，培風館，2014.
- 28) 文部科学省：いじめ防止対策推進法（概要），2013.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo1/gijiroku/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/07/25/1337691\\_04.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo1/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2013/07/25/1337691_04.pdf)  
(2014年9月10日閲覧)
- 29) 菅野純：教師のためのカウンセリングワークブック，166-169，金子書房，2001.
- 30) 溝上慎一：アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換，東信堂，2014.
- 31) 松下佳代編：ディープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるために－，勁草書房，2015.
- 32) 長濱文与他：協同作業認識尺度の開発，教育心理学研究 57(1)，24-37，2009.
- 33) 文部科学省中等教育局教職員課：教職課程認定申請の手引き（平成31年度開設用），180，2017.

