

キャリア形成型コンピテンシーの育成を図る指導要素の検討 —小中一貫学園のキャリアノートを用いた実践の授業分析を通じて—

清水 克博* 胡田 裕教** 角田 寛明***

*学校教育講座 **大阪産業大学 ***東北学院大学

Examination of Guiding Factors for Fostering Career Building Competencies : Through the Lesson Analysis of Elementary and Junior High School

Katsuhiko SHIMIZU* Hiroyuki EBITA** Hiroaki TSUNODA**

* Department of School Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan
** Osaka Sangyo University
*** Tohoku Gakuin University

要約

本稿の目的は、キャリアポートフォリオを用いた初等中等教育のキャリア教育を対象として、キャリア形成型コンピテンシーの獲得のためにいかなる指導要素を用いて実施すればよいかを明らかにすることを目的とする。特に、キャリアポートフォリオを用いて、学びをまとめ、次の学びにつなぐことを実現するために行われる学習者による学習者のための「学びの評価」がどのように機能するかを、授業分析から明らかにすることにある。

この目的を果たすために、都道府県政令指定都市中核都市の教育委員会、教育研究所、教育センターで公表されたキャリア教育実践の中で、「学びの継続性、発展性、時間的展望、評価」の4観点で評価の高いキャリアポートフォリオを用いた授業実践を記録し、授業分析を行った。その結果、ペアによる相互評価として行う「学びの評価」では、学習者に対してペアとなる学習者が、学習者自身の評価から漏れた評価を補完、強化し、否定的な自己評価を和らげるモニタリング機能を果たすことがわかった。そして、こうしたモニタリング機能が学習者個人のみで行う「学びの評価」に比べて評価内容の対象が広がり、「学びの評価」が深まることが確認できた。すなわち、日ごろから学習者の状況をよく知り、学習者の学びを理解している仲間と行う相互評価としての「学びの評価」は、キャリア形成型コンピテンシーの育成において重要な指導要素となることがわかった。

キーワード：キャリア形成型コンピテンシー ポートフォリオ 学びの評価

1 問題の背景

知識基盤社会に生きる児童生徒に次世代の人材として不可欠な資質能力（以下、キャリア形成型コンピテンシー）である「学びのプロセスを振り返る力」「学びを通じた自らの成長・変容を自己評価する力」「主体的な学びに向かう力」を育てることが学校教育の重要な役割の一つである。その手段として、過去の学びを「まとめ」新たな学びに「つなぐ」キャリア教育が重視され実施されているが、そこでは教科等を通じて得た知識・技能や経験を学びとして継続的に特別活動を中心とした時間に「まとめ」、残された課題から新たな学びに「つなぐ」ことで、児童生徒にキャリア形成型コンピテンシーの獲得が図られたかどうか重要な意味を

持つ。今回の学習指導要領総則でも、「生徒（児童）が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要しつつ各教科・科目等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」（文部科学省, 2017a, 2017b, 2018）が提示された。中央教育審議会が特に後期初等中等教育の課題としていた「キャリア教育の中核となる教科等の明確化」（中央教育審議, 2011）を通じてキャリア形成型コンピテンシーの育成を担うキャリア教育の指導内容と指導のあり方が総則で強調されたと言える。また、文部科学省(2016)は「小・中・高等学校を見通した、かつ、学校の教育活動全体を通じたキャリア教

育の充実を図るため、キャリア教育の中核となる特別活動について、その役割を一層明確にする観点から、小・中・高等学校を通じて、学級活動・ホームルーム活動に一人一人のキャリア形成と実現に関する内容を位置付けるとともに、『キャリア・パスポート(仮称)』の活用を図ることを検討する」として、キャリア教育の方法論を提示した。さらに、実践をより確かなものにするために、文部科学省は2017年度より2年間「キャリア・パスポート(仮称)」普及・定着事業として福岡県、奈良市を指定し、研究調査に取り組んだ。そして、2018年にポートフォリオの機能を有した「キャリア・パスポート」の「試案」を示し、最終的に2019年に「例示資料」を提示した。この「例示資料」はあくまでも例示であり、学校は地域・学校の実態に応じた固有の「キャリア・パスポート」の開発と柔軟な活用が求められている。しかし、過去に「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」(国立教育政策研究所, 2002)を基に「勤労観、職業観を育てる教育」や、「4領域8能力」が画一的に取り組みされたとの指摘(国立教育政策研究所, 2011)があったように、キャリア形成型コンピテンシーの育成に必要な指導要素が示されない限り、学校の多くは「例示資料」を拠り所にして各学校で作る「キャリア・パスポート」もほぼ模倣するだけになる危険がある。

学校が「キャリア・パスポート」を作成するにあたり、理論的拠り所となるポートフォリオ研究は進んでいる。例えばワーキング・ポートフォリオとパーマナント・ポートフォリオを使い分けて学びを蓄積し、整理して学習者自身に内省させることで学習者自身の学びに対する評価力を育てる研究(西岡, 2003)やパーマナント・ポートフォリオとしての機能を1枚にまとめ(OPP)、これを評価することで学習者の学びの変遷を学習者自身にとらえさせ内省を深める研究(堀, 2013)はその代表的例である。いずれもポートフォリオを用いて学習者への形成的評価並びに学習者自身が行う自己評価に役立つことを示した。「キャリア・パスポート」の現状と課題を明らかにした研究も出現している。胡田らは全国のキャリア実践の調査を通じてキャリア教育で用いられているポートフォリオの傾向を明らかにした(胡田ら, 2018)。胡田らの成果を基に清水らはポートフォリオに必要なと思われる構成要素を明らかにした(清水ら, 2020)。このように、学校が「キャリア・パスポート」を作成するための手がかりは備わりつつある。

しかし、キャリア形成型コンピテンシーの育成のために「キャリア・パスポート」を活用しながら、学校はいかなる指導要素を用いてどのように実施すればよいかは未だに明らかにされていない。指導要素とその手順が明らかにされない限り、学校は何を大切に「キャリア・パスポート」を用いて指導すべきかが判然としない状況にある。結局、学校は先行研究の成果を受

けて「例示資料」を模倣した「キャリア・パスポート」を作成し指導を行うことになる。すなわち、指導に合わせて手立てとして作成されるべき「キャリア・パスポート」が主体となり、指導がこれに従属するという指導と手立てが真逆の関係になる。さらには指導内容も「例示資料」の内容を超えることが難しくなる。

学校が固有の状況に応じて指導内容を考え、キャリア形成型コンピテンシーの育成を図ることができるようにするためには、キャリア形成型コンピテンシーの育成に不可欠な指導要素を示す必要がある。

2 研究の目的

前述の研究背景を基に、本研究ではポートフォリオを用いたキャリア教育実践に焦点を当て、学校独自で開発したポートフォリオを用いたキャリア教育実践を分析することを通じてキャリア形成型コンピテンシーに必要な指導要素を明らかにすることを目的とする。

すでに、筆者らは全国の都道府県政令指定都市中核都市の教育センター等で公表されたキャリア教育の実践研究を調査し、ポートフォリオの構成要素として学期・学年・学校を超えて学びをつなげる「学びの継続性」、学びのまとめ、新たな学びにつなげるための学びの内省の深さを見る「学びの発展性」、過去・現在、未来と学びを時間的枠組みの視点でとらえる「学びの時間的展望」、級友、保護者といった身近な人による相互評価を自己評価に加えることで「建設的な相互作用の基本形」(国立教育政策研究所, 2016)を成立させる「学びの評価」があることを明らかにした(清水ら, 2020)。キャリア形成型コンピテンシーの育成に用いるポートフォリオに必要な指導要素を示したと言える。

しかし、キャリア教育を通じてキャリア形成型コンピテンシーの育成を図ろうとする学校は、固有の状況を考慮しながら育てる資質・能力を見定めて学校カリキュラムを作成する。そして、カリキュラムの実現に必要な手立てとして学校独自のポートフォリオを作成するのであり、ポートフォリオに必要な指導要素の分析だけでは、学校が何を指導要素として重視しているかは明らかにできない。実践の授業分析を通じて「現象の背景にある本質的なことを理解する」(サトウら, 2019, p5)ことを通じてキャリア形成型コンピテンシーの育成に必要な指導要素の解明が重要である。

そこで、本研究では先行研究で「学びの継続性」「学びの発展性」「学びの時間的展望」「学びの評価」の4観点で優れていると判断したキャリア教育実践の授業分析を行う。特に本研究では、ポートフォリオは学習者が自身の学びの過程を振り返ってまとめ、新たな学びにつなぐための評価機能に重要な役割を持つことから、「学びの評価」(清水, 2020, p57)の観点に焦点を絞り、授業実践の分析を通じてキャリア形成型コンピテンシーの育成に必要な指導要素としての検討を行う。

3 研究方法

3-1 調査校の選定

キャリア教育に関する研究の調査結果(清水ら2020, P55-56)を基に「学びの継続性」「学びの発展性」「学びの時間的展望」「学びの評価」の4観点で評価の高い中学校1校を選定し、調査依頼をした。なお、同様に小学校1校、中学校1校、高等学校1校の計3校も選定したが、授業実践の中心となった教師は他校に転任し、授業実践の調査はできなかった。

3-2 調査校の学校カリキュラムとポートフォリオの特徴

調査対象として取り上げた中学校は、1小学校1中学校からなる公立学園内の中学校である。市で最初に小中一貫の学園として指定された学校で、学園として9年間にわたるカリキュラムを編成している。具体的には、「誇りを持って根拠を語り、受け継ぎ、発展を担う志(こころの力)と力(かなえる力)をもつ児童生徒を育てる」を学園目標に、課題発見・解決学習としてのプロジェクト学習を中心にしたカリキュラムを編成し、7つの資質・能力(かなえる力:「知識・技能」「情報収集・判断」「思考・判断」「協力・協働」、こころの力:「協力・協働」「感謝・貢献」「責任・使命」「挑戦・探求」、※「協力・協働」は重複)の育成を目指し、実践を進めている。図1は、学園として取り組むプロジェクト学習を中心に組まれた9年間の学校カリキュラムのうち、中学校段階のキャリア教育として整理し直したものである。

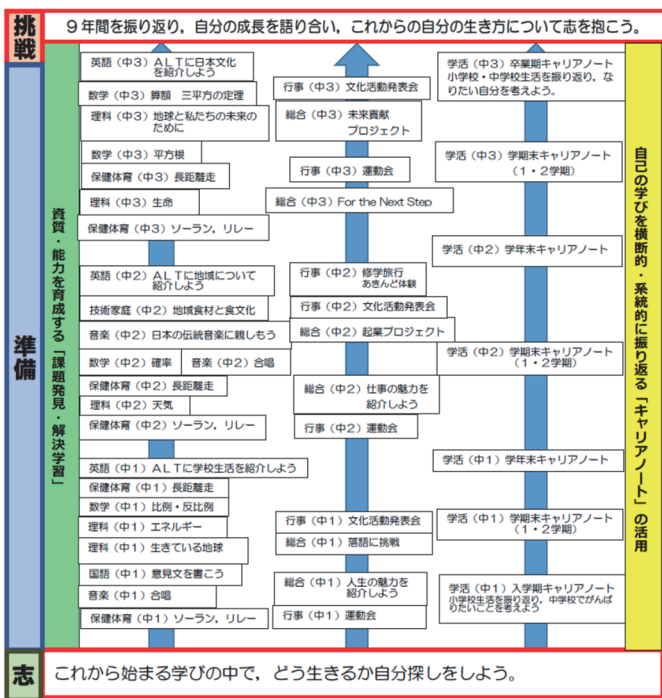
学園では、どの学年も学期初め、学期末にプロジェクト学習として教科領域等で取り組んだ学びの成果を横断的にポートフォリオとして開発した「キャリアノート」にまとめている。また、学年末には学年を越えて縦断的に学びの成果を学級活動の時間にまとめており、教科等を通じて得た知識・技能や経験を学びとして継続的に特別活動を中心とした時間に「まとめ」、残された課題から新たな学びに「つなぐ」ようにする「キャリアノート」を使ったカリキュラムが策定されている。すなわち、「学びの継続性」が担保されている。

図2は、中学校3年生の学年末に実施した授業で使用した「キャリアノート」である。①では小学校の学びの成果を振り返っている。また、②、③で中学校の3年間でキャリア教育として取り組んだ学びの成果と身に付いた資質・能力を振り返るようにしている。このように①、②、③を使って生徒に学びの成果と身についた資質・能力を捉えさせる過去と現在の学びをつなげる「学びの時間的展望」の場が設定されている。また、①、②、③の自己評価結果について、学びの様子をよく知る仲間からの評価を受け、それを参考に自己評価をし直すという「学びの評価」の設定がなされている。さらに①、②、③、④を経て、過去、現在の学びをまとめ、新たな学びとして⑤の未来の学びにつなぐことで「学びの時間的展望」が実現されている。これに加えて、事後に⑥で教師、保護者からの励ましを受けて新たな学びを強く認知させるようにする項目も用意されている。このように①から⑥を通じて「学びの発展性」を図っているのが、この実践の特徴である。

3-3 分析対象とした授業内容

授業は、中学校3年生の学級活動(3)「9年間を振り返り、自分の成長や将来の自分の姿について語り合おう」(令和2年2月12日、5時間目実施、男子10人女子9人参加)である。卒業を前にして小中学園として9年間取り組んだプロジェクト学習を通じて自己に身に付けた資質・能力を振り返り、今後の生き方を考える授業である。

授業では、ビデオ視聴による小中学校9年間のプロジェクト学習の振り返りから始まった。そして、事前に「キャリアノート」に書いておいた小学校で一番の思い出①と中学校のプロジェクト学習や学校行事等で心に残っているベスト3と理由②、身に付いた資質・能力③をペアで発表し合った。また、発表を聞いて感想を言い合ったり本人が気づいていなかったことを指摘し合ったりするを通じて学びによる成果と課題④についての相互評価を行った。その後、ペアで語り合った結果を参考に、自分になりたい二十歳の姿になるための今後の課題を考えてから、再度ペアで語り合い、ペアから意見をもらって「キャリアノート」に自分の考えをまとめ直す⑤授業が行われた。



岩城2020,「第3学年学級活動 学習指導案」より

図1 調査校が編成したキャリア教育の学校カリキュラム

第3学年 小学校・中学校生活を振り返ろう キャリアノート 書いた日 令和2年2月12日(水)

◎小学校生活や中学校生活を思い出しながら、書きましょう。

[1] 小学校生活で、心に残っていること、なぜ心に残っているか理由を書きましょう。

①

[2] 中学校で、各学年で行ってきた各「プロジェクト学習」、学校の授業や行事、活動などを振り返り、印象に残った「プロジェクト学習」について、トップ3を選び、[]に1, 2, 3の番号を記入しましょう。また、なぜその「プロジェクト学習」などを選んだか、その理由を考え、近いものを線で結び、トップ1について、なぜ1番に選んだか、その理由を記述しましょう。

第1学年	第2学年	第3学年
() 国語「意見文を書こう!地球温暖化は進んでいるか」	() 数学「確率」	() 数学「平方根」
() 数学「比例・反比例」	() 理科「天気」	() 理科「算数三平方の定理」
() 理科「生きている地球」「エネルギー」	() 音楽「合唱」「日本の伝統音楽に親しもう」	() 理科「生命」「地球と私たちの未来のために」
() 保健体育「ソーラン」「リレー」	() 技術「食料と食文化」「リレー」	() 保健体育「ソーラン」「リレー」
() 英語「A L Tに学校生活を紹介します」	() 英語「リレー」	() 英語「A L Tに日本文化を紹介しよう」
() 音楽「合唱」	() 総合的な学習の時間	() 「生きる学習」
() 総合的な学習の時間	() 「生きる学習」	() 「生きる学習」
() 「生きる学習」	() 「生きる学習」	() 「生きる学習」
() ビデオトーク	() 「ふるさと学習」	() 「ふるさと学習」
() 「ふるさと学習」	() 「ふるさと学習」	() 「ふるさと学習」
() 運動会	() 運動会	() 運動会
() その他の授業や行事、活動など	() その他の授業や行事、活動など	() その他の授業や行事、活動など

②

[印象に残った理由・該当する授業や行事、活動と線で結びましょう。]

- ・もともと好き分野、自分の得意分野を生かせる取組。
- ・[]の力が身に付いた(資質・能力)。
- ・友だちと協力して成し遂げることができた。
- ・苦手な分野だったけど、努力して成し遂げることができた。
- ・友だちとけんかして、気まずくなった。
- ・その他()

・挑戦問題がおもしろかった。

・取り組んでいく過程がおもしろかった。

・新しい自分の力を発見することができた。

・取組自体が簡単だった。

・取組が苦手なものだった。

トップ1の具体的な理由(箇条書きでもよい)

②

[3] 中学校で身に付けた七つの資質・能力について振り返り、考えたことや感想を書きましょう。

七つの資質・能力	[考えたこと・感想]
知識・技能	③
情報収集・判断	
思考・表現	
協力・協働	
責任・使命	
感謝・寛容	
挑戦・探究	

() 番 氏名 []

[4] 語り合い

心に残った「プロジェクト学習」などのトップ3について、友だちと語り合しましょう。また、友だちにも感想や気づきを伝えましょう。友だちの名前 []

友だちから言ってもらった感想や気づきを書きましょう。

④

[5] 書く→語り合い

中学校生活を通して、自分が成長したと思うところはどんなところですか。また、なぜそう思うのか、理由も書きましょう。

④

[6] 書く→語り合い

中学校生活を通して、自分にはどんな課題が残ったと思いますか。また、なぜそう思うのか、理由も書きましょう。

④

[7] 書く→語り合い

上級学校に進学したり、社会に出たりしたとき、あなたはどんなことをがんばりたいですか。あなたが自分の中で大切にしたいこと、努力したいことは何か。また、どうしてそう思ったのか、理由も書きましょう。

⑤

友だちと語り合いで印象に残ったことや気づきを書こう。

先生からのコメント

保護者からのコメント

先生と保護者からのコメントを読んで……

⑥

月 日 () までに提出

岩城2020, 「第3学年学級活動 学習指導案」より

図2 「学びの評価」の授業で用いている学園の「キャリアノート」

3-4 分析方法

授業の記録にあたっては、学校、保護者、生徒それぞれに事前に研究同意書を配布し、同意を得た上で教室の前後に置いた2台の固定ビデオと、9つに別ペア(1つのみ3人)のそれぞれの机の上にICレコーダを置いて授業での発言を記録して逐語記録にまとめた。まとめた逐語記録は、重松の方法を参考に分節分けを行い(重松, 1981)、分節の流れを確認した。

ペアで語り合った分節(分節2:小学校、中学校の学びでの自己の成長、分節4:今後の課題)を分析対象として全ペア(9ペア)の逐語記録のテキストそれぞれをエクセルにまとめ、ペアによる話し合いの分析を行った研究(小野田ら, 2018)を参考に、7つの分析視点を定めた(表1)。また、分析方法として、カテゴリーごとの発言累積度数の変化に着目した柴田(1999)の

研究を参考にカテゴリーごとの累積度を求め、これを基に分析を行うとともにペアの発言関係にも着目して分析を行った。

表1 7つの分析視点

主張: 自分の意見を述べる発話
質問: 意見を尋ねたり、詳細を求めたりする発話
応答: 意見や質問に対する反応、応答する発話
方針: 今後の活動を定める発話
促進: 躊躇していたり、気づいていなかったりすることを自分の考えとして認知させる発話
気づき: 相手の意見をきっかけに新たに気づいて表示する発話
まとめ: それまでに出た意見を整理し、自分の考えをまとめたり、言い換えたりする発話

4 結果と考察

4-1 累積度数の変化から見た「学びの評価」の様相

4-1-1 ペアと「応答」との関係

表2、表2-2は、ペア（4班）で学びの評価をしている場面の逐語記録のテキストを7つのカテゴリで分析した結果である。また、図3は発言番号とカテゴリ別の累積度数との関係で「応答」「主張」「まとめ」「気づき」「促進」を抜粋したグラフである。

事前に行っていた小中学校9年間の「プロジェクト学習」における自己の学びの評価を基に、分節2ではペアで「小学校、中学校の学びでの自己の成長について」、分節4では「今後の課題について」を相互評価し合う形で話し合いが行われた。分節2と分節4では話し合う内容が異なるが、カテゴリ別の発言の変容を見やすくするため、ペアによる話し合いの内容は連動していることを踏まえて、分節2と分節4の分析結果をそのままつないで表示した。実際には、発言109と110の間が分節2と分節4の境目となる。なお、2つの分節の発言総数は143である。

「応答」の結果を見るように「応答」の累積数は100近くあり、ペアによる相互評価の話し合いが応答を中心に進んでいることが分かる。1対1による話し合いを行ったことで、お互いが相手の話をよく聞き、ペア内で「応答」関係が成立していたと言える。この理由は、2つ考えられる。1つは、グループによる話し合いではなくペアによる話し合いにしたことで、生徒は必然的にペアの発言に反応し、「応答」したと言えよう。2つ目は、複数の小学校から集まり、人数の多い一般的な中学校に比べ、小中学校9年間、単学級で過ごしたという環境が、学級成員間の親密性を高め、話しやすい土壌が形成されていることで「応答」が十分にできていたと推察できる。

他のペアの「応答」の累積度数を見てもその「応答」の数は同様に多い（1班：34/121、2班：154/323、3班：124/266、5班：183/409、6班：101/257など、応答数/発言総数）。ペアによる話し合いは、グループによる話し合いに比べて相手の話をしっかり聞き、「応答」が進むようになると言える。

ただし、ペアの組み合わせについては注意が必要である。今回の授業の場合、授業者は小中学校9年間、絶えず同じメンバーで生活してきたため、人間関係が固定し、上下関係が存在することを強く認識していた。このため、授業でこの学級に入っている複数の教師に意見を聞いて、学級内の生徒の人間関係を確認しながら配慮すべき生徒を把握し、話しやすい生徒同士を意図的に組み合わせている。人によってシャイネスに差があることに着目し、シャイネスの高い人物が、ペアでの話し合いで意見を述べるできるよう付箋分類介入を用いるなどの配慮の必要性が報告されている（小野田ら, 2018）。小規模な学級であっても、相互評価

を行うペアによる話し合いの導入を図るには、ペア編成をするにあたっての十分な人間関係の配慮が重要であると言える。

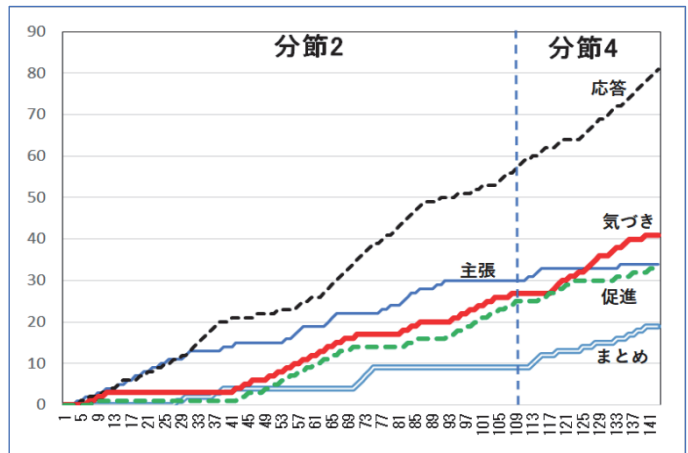


図3 カテゴリ別 累積発言度数グラフ(抜粋)

4-1-2 「主張」「促進」「気づき」「まとめ」の関係

分節2「小学校、中学校の学びでの自己の成長」の範囲内のグラフを見ると、「主張」が分節の終わりまで段丘的に増加している。小中学校9年間の自己の学びの成果についてのペア内で生徒同士が相互に「主張」し、少し意見交換が行われたあと、議論を踏まえて再び「主張」をペアの生徒同士で繰り返していることが分かる。

また、ペアの片方が成果として取り上げることを躊躇していたり気づいていなかったりすることを、ペアの相手が認知させる「促進」の発言は、分節2においては発言41あたりから発言70あたりまでと発言82あたりから分節2の終わりまでに継続的に出現している。また、「気づき」も「促進」と連動して継続的に出現している。この「促進」と「気づき」の関係は、発言41あたりを除き、ほぼ全てで「促進」が先に出現し、これに続いて「気づき」が出現する関係であることがわかる。すなわち、当初「主張」により、小中学校の成果をペアのそれぞれが自分の成果を「主張」したあと、聞き手となっていたペアが、自分の学びの成果として「主張」するペアが気づいていないことや、本人が成果として評価することを躊躇していることについて正当に評価するように聞き手のペアが「促進」する働きかけをしていると捉えることができる。ペアによる「学びの評価」についての話し合いにおいては、片方のペアの「促進」がなされることで、もう片方の「気づき」を生み出す機能が生じていると言えよう。

「まとめ」は、出現度数自体は他のカテゴリに比べて少ないが、「主張」「促進」「気づき」の出現が終わる頃に出現している。「主張」をし、その「主張」からペアが気づいていないこと、躊躇していることを正当に捉えるようもう片方のペアが「促進」する。

表2 分節2, 分節4における「学びの評価」に関するペア(4班)の話合いについての分析

分節	No	テキスト	発言者	主張	質問	応答	方針	まとめ	気づき	促進
2	1	フフフ。	B							
2	2	小学校。	A							
2	3	小学校。はい、小学生。	B		1					
2	4	ああ、僕は、野外活動かなあとってます。	A	1						
2	5	ああ、野活ね。	B			1				
2	6	理由は、その社会訓練が小学校の中で一番、その、大変だったかなあっていうのを感じてて、そこで、その、ま、クラス一丸となって、その舟をこくことができたっていうのは、すごい、いい経験だったかなと思えます。	A	1						
2	7	なるほど。そういう感じね。そういう、そういう。え？ じゃ、か、変えていいですか、じゃ。	B			1			1	
2	8	変えてもいいけど。	A							1
2	9	変えていい？ え、これ、しょうもない答えやけん。変えます。えーと、えー、小学生の頃の心に残ってるのは、えー、なんじやろう。修学旅行。	B	1					1	
2	10	ふーん。	A			1				
2	11	修学旅行です。えっと、なんか遊びに行くっていう感じだったけど、なんか、そんな中でもいろんな歴史とかを学ぶことができたし。あの、なに、体験？ 萩焼？ が、楽しかったです。です。はい、中学生。	B	1					1	
2	12	中学生は。	A			1				
2	13	一番、なんですか。	B		1					
2	14	一番は、どれやったっけ。あと、3年の委員活動だった。	A	1		1				
2	15	ああ。	B			1				
2	16	2位が企業プロジェクト。で、3位が運動会。	A	1						
2	17	え？ 何年生の？ 3年？	B		1					
2	18	3年。	A	1						
2	19	ああ、なるほど。	B			1				
2	20	1位にした理由は、まあ、このときが一番忙しかったかなあ、という。	A	1						
2	21	ハハハ。	B			1				
2	22	一番、一番、みつ、なんか、濃い、濃い時間だったかなあという感じ。	A	1						
2	23	まあね。最後のあれだし、仕事だったし。	B			1				
2	24	で、2位の企業プロジェクトにした理由は、まあ、発表したから。	A	1						
2	25	ああ、なるほど。社長。えっ？ 社長だったやろ、あんた。	B		1	1				
2	26	も、もと、元社長。	A	1						
2	27	元社長やね。	B			1				
2	28	1代目社長やった。	A					1		
2	29	そう、1代目社長。	B			1				
2	30	だから、まあ、すごい記憶に残ってるし。で、運動会も、まあ、副部長として頑張ったっていうことで、すごい、残ってます。	A	1				1		
2	31	なるほど。はい。一番。一番、生徒会なんじやけど、いいかね。	B	1		1				
2	32	あ、生徒会だったん。	A			1				
2	33	書いた、ここに。	B			1				
2	34	あ。	A			1				
2	35	アハハハハ。	B			1				
2	36	うーわ。	A			1				
2	37	いや、書くべきかなと思って、これは。	B			1		1		
2	38	ああ、確かに。	A			1				
2	39	か、かい、書きました。1番生徒会です。だって、いろんな活動をして、人に自分の思いを伝えることや、積極的に活動することができるようになったと思うからです。2番は修学旅行の、商人体験で、あの一、なに、売るのが、売るっていうか、商売することの難しさとか、どうやって工夫すればいいかとかを学ぶことができたから。3番は運動会で、えーと、めっちゃ久しぶりに、あの、友達とけんかしたし。フフフ。えっと、まあ、副、副団長として、あ、支え、団長とかを支えて、人をまとめることができたと思うからです。	B	1				1		
2	40	質問。質問。質問って、いいけど書いてないん。	A		1					
2	41	え？ ああ。書きんさいよ。	B			1				
2	42	3年生、本当は、なんか、いろいろと濃かったよね。	A	1					1	
2	43	生徒会ね。	B							1
2	44	生徒会がね・・・	A						1	
2	45	生徒会って書けばいいのに。書きんさいよ。	B							1
2	46	え、ちよつとな。	A						1	
2	47	まあ。	B			1				
2	48	(聞き取り不明)	A							
2	49	生徒会長って書いとき。	B							1
2	50	生徒会、書いておこうかな	A						1	
2	51	ああ。生徒会長。正直、生徒会長、一番何が難しかった？	B		1					1
2	52	え？ あんまり。なんかさ、仕事のわり、割り振りの割合はそこまで、なんか、なかった気がする。	A			1			1	
2	53	あれ？ 生徒会長の？	B		1					1
2	54	運動会のあいさつとか。文化、文化祭の発表とかは確かに、生徒会長がやりなさいっていうのはあったかもしれないけど、まあ、その普通の学校の行事中だったら、意外と分散されとったかな・・・	A	1					1	
2	55	まあね、確かにね、そうそう。なるほど。	B							1
2	56	重なるときはね。文化祭のときも、あれ、司会と、あの、生徒会長のあいさつと劇と(忙しかった)。	A	1					1	
2	57	まじ、文化祭、死ぬほど忙しかったよ。	B	1		1				1
2	58	文化祭は忙しかったね。まあ、でも個人的に忙しかったランキング入れると、そことあと、あれかな、あの一、2年生の(3年生を送る会のための)掃除。	A	1		1			1	
2	59	ああ、あれ？ △△さんやったの、いつかいね。	B		1					1
2	60	△△さんやったのは、えっと、3年生を送る会の・・・	A			1			1	
2	61	ああ、3年生を送る会のときと。え？ のときって、そつ、卒業式の何日前よね？	B		1					1
2	62	前の日。	A						1	
2	63	だよな。忙しい。	B			1				1
2	64	それと、で、あの、そんなときのあいさつと、あと、そつ、卒業式のときの掃除と、期末がかぶってる。	A	1		1			1	
2	65	なあ、ああ、なるほどね。ハハハ、そこは忙しい。	B	1		1				1
2	66	そんなときは、まじできつかった。もう、あの、生徒会入ってすぐ。そんなにたつてないっていうのもあって。	A	1		1			1	
2	67	確かにね。もう、やばいよ。もう、いち、1年たつ、終わったよ。もう、やばいわ。	B			1				1
2	68	もう1年って、早いよ。	A			1			1	
2	69	どうしよう。ほんまにどうしよう。	B			1				
2	70	もうじき卒業よ。	A			1				1
2	71	やばくない？ やっぱ、高校行ったら、行ってもこの人らおらんのに。やばい。	B			1			1	
2	72	感覚、まだ中学生。まあ、まあ、まだ中学なんだけど、なんか、ずっとここにいる感覚だよな。	A			1			1	
2	73	そうそう。やばいよ、本当に。どうしよう。	B			1			1	
2	74	そうね、小学校からずっとさ、ここ、おるけん、なんか、出ていってという実感が、あんまりわいてない。	A			1			1	
2	75	ああ、それは分かる。小学校。	B			1			1	
2	76	他、他、何か。	A			1				
2	77	他？ おやつ食べること。小学、小学校でもいい？ ○○君とあんまり関わってない気がするよね。	B		1					
2	78	全然話してない。	A			1				
2	79	ああ、あの、めっちゃ、めっちゃ、覚え、やられ、めっちゃ、覚えてるのは、理科のときになんか忘れ物して、先生に「忘れちゃった」って言ったら、○○君が「ひいきじゃん」って。	B		1					
2	80	あ、うるさく言う？	A			1	1			

表2-2 分節2, 分節4における「学びの評価」に関するペア(4班)の話合いについての分析

分節	No	テキスト	発言者	主張	質問	応答	方針	まとめ	気づき	促進
2	81	俺が言ったんよ。アハハハハ。ああ、めっちゃ大きい声で言ったけんさ。	B			1				
2	82	俺？ やばい。その頃は俺、だいが、ませてるけんね。で、で、仲がんでるけん。	A	1		1			1	
2	83	めっちゃ、まっすぐだったけん、ユーは。もう、本当に。	B	1		1				1
2	84	そうだね、だいが、仲がみが出てるね。仲がめたのは、ああ、K小学校の男子のせいなんだけど。	A	1		1			1	
2	85	ああ、そうなん？	B			1				1
2	86	いや、1年生の頃はね、めちゃくちゃビュアやったんよ、やっぱり。	A	1		1			1	
2	87	え、男子、何人やった？	B		1	1				
2	88	何が？	A	1		1				
2	89	1年生んとき。	B		1					
2	90	2人。	A	1						
2	91	ねえ。少なすぎんか。	B			1				
2	92	ウィーッス、っていう。	A	1						
2	93	で、仲がんだっていうの？	B							1
2	94	仲がんでたね。	A						1	
2	95	そうよ。仲がんだってね。	B			1				1
2	96	もう、そんな、1年生の頃は、なんか悪いことしたらいいけんっていう、その、謎のすごい正義感。	A						1	
2	97	正義感あるやん。	B							1
2	98	正義感、強い子だったのに、あのK小学校の人が来てから、なんか、俺がおかしいかになって感じてしまっている。	A						1	
2	99	ああ、まひしたね。感覚がね。どんどん仲がんでいく。	B			1				1
2	100	仲がんできたかな。	A						1	
2	101	あら。それが5、6年までずっとまっすぐだったけんさ、正義感がすごい。素晴らしかったけん、もう終わったけど。	B			1				1
2	102	終わったね。	A						1	
2	103	時代は終わった。	B							1
2	104	あ、あつたほうがいいのかね。	A		1				1	
2	105	さあ。でも、なんか、要領よく生きていかんと。	B			1				1
2	106	そうよね。	A			1				
2	107	と、思い出して、ちょっとね、正義感が薄れたっていう。	B			1				1
2	108	み、身に染みとる。	A						1	
2	109	そうそう、身に染みとる。そうなんですよ。	B			1				1
4	110	はい。	A			1				
4	111	どうぞ。	B			1				
4	112	えー、成長したことは、挑戦する心が付いたことかな。	A	1						
4	113	あ、逆じゃん。	B			1		1		
4	114	その、まあ、小学校の頃はすごいネガティブ思考だったりとか、なんかもう、何事もやりたくないっていうのが結構強かったイメージが、自分の中であって。で、中学校の、この広南中学校に入って、えっと、行事だったり、文化発表会とかやって、いろんなことに挑戦して、その自分に、その挑戦する心が付いたかなと思います。	A	1				1		
4	115	なるほど。うん、いいと思います。っていうか、その通りだと思います。はい。あ、こっち？ えっと、成長したと思うところは、人に自分の気持ちを伝えること、ところだと思います。えっと、小学校の頃は、全部、あの、周りに合わせて、あの、友達とかも全部一緒に行動したり。なんか、もう、「やろう」って言われたら「はい」みたいな、もうそんな感じだったけど、中学生になってからは、自分の行動に責任を持って、ちゃんと自分の気持ちを言うことができるようになったと思うからです。はい。	B	1		1		1		1
4	116	そうですね。	A			1				
4	117	そうですね。	B							1
4	118	確かにそれも、俺、あるな。自分の意思というかを持つことができるようになったってことかな。課題は、まあ、面倒さがりやで、その、難しいこととかを後回しにしたりすることですね。具体的には、まあ、伝え、夏休みとかそういうときの宿題あったりとか、まあ、提出物が、大体もう、うーん、出すのは出すんだけど、ぎりぎりだったりとか、もう最終日に慌ててやるみたいな。それは、僕は、小学校、中学校で結局抜けなくて。まあ、計画性がないんだよね、というか、そういう感じです。	A						1	
4	119	ね。まあ、それは、もう、しょうがないことだよ。しょうが、しょうがない。えーと、課題は、失敗を恐れ、え？ ちょ、挑戦することです。えーと、もう怖かったら、なんかもう、やりたくないと思ったら、なんかもう、楽で、あんざ、安全で傷つかなくていい方法を、こう選んで、もう、失敗したけん、失敗するのがもう怖くて、なんか、いけん、もう、あの、逃げるけん、いつも。なんで、課題だと思います。終わりました。はい。です。ハハ。です。	B			1		1	1	1
4	120	確かになあ。まあ、失敗を恐れるっていうのは、まあ。	A			1			1	
4	121	怖くない？	B							1
4	122	怖いっすね。	A						1	
4	123	怖くない？ なんかね。	B							1
4	124	バレ。バレ。例えば、俺、バレーのサーブが嫌。ほんまに嫌、嫌で。ほんまに。ほんで、もう、あんまり緩いの打ち過ぎじゃん。	A						1	
4	125	ああ、攻めるサーブじゃなくてね。	B			1		1		
4	126	そうそうそう。ゆるゆる。	A			1			1	
4	127	分かる。それも失敗したら、もう終わりじゃん。	B			1			1	
4	128	怖いからっていうのがあって。やっぱり、そこで逃げとったら、いつまでたっても前に進めないのかなっていうのが自分の中であって。そこも、まあ、いつかは乗り越えなきゃいけない壁なのかなっていうのを、すごい自覚してます。	A			1		1	1	
4	129	ああ。うん。やばい。	B			1			1	
4	130	計画的にやることも、すごい大事だったね。	A				1			
4	131	計画的にね。	B			1				
4	132	いや、もう塾から宿題出されてるけど、1個も終わってない。	A			1			1	
4	133	アハハ。え、でも、結局終わらせてやっ、終わらすじゃん、あなた。いいじゃん、いいじゃんとか言って。結局終わらすけん、まあ、良いと思うけど。駄目なん？ まあ、でも、早め早めにやった方が、楽は楽だなとか。なん、何事もね。うん。いや、人のことは言えないが、うん。	B		1	1		1	1	1
4	134	小学校の頃は	A	1						
4	135	小学校の頃は、まじ、なんでもしよったけんね。「鬼ごっこしよう」って言われたら、「うん」って言って、そうするし。	B			1			1	
4	136	あれ、自分自身が責任を持つっていう機会も、まあ、小学校の頃からやっぱり増えてきたから、まあ、自分で考えるだったり、自分の意見がすごい大切、大切というか大事になってきたのかなっていうのは、感じて。で、まあ、これから先、多分高校に入ったり社会人になったらりしたときも、その、大人になったらそりゃ、すごい、自分自身だから、周りに流されてちゃ駄目だし。そこで、自分の意思が持てないといけないのかなあっていうのは、すごい感じる。	A			1	1	1	1	1
4	137	だけん、まあ、大丈夫だと思う。それは、大丈夫だと思う。大丈夫になったと思います。多分。	B			1				1
4	138	他は、まあ、なんか、かい、書いてないけど、成長したみたい。	A			1		1		
4	139	成長した？ えー、成長したとこ、ある？ どうぞ。	B		1	1				
4	140	まあ、えー、これ以外だったら、まあ、その、自分の意思を持つことができたっていうのは、まあ、やっぱり、すごい、なんか、周りのく、周りを見てしまうっていう、その、いい意味じゃなくて悪い意味で、周りを見て、なんか、みんながこうしてるから、自分もこうしようみたいななんか、すごい強かったから。それじゃいけない。それじゃ、結局、自分じゃなくて、その自分の皮をかぶってる人形のように感じて。	A			1		1	1	
4	141	アハハハ。超難しいこと言うじゃん。うん、分かるけど。	B			1				1
4	142	だから、その、自分の意志を持たないとな。	A				1	1		
4	143	なるほどね。	B			1				

そして、「主張」したペアは「気づき」が生まれ、新たに考えを生み出すことで、「まとめ」が出現したと言えよう。

分節4の「今後の課題」での様相を見ると、出現度は「主張」は少ない。授業の展開が、新たに考える場として分節4が設定されていることからわかるように、事前にはペアの生徒それぞれは今後の課題を「主張」としては持っていなかったと言える。これに対して、「まとめ」とそれに引き続き「促進」「気づき」が出現している。分節2の話合いの結果を受けて、ペアの生徒は今後の課題を見いだすが、それまでの成果については分節2での話合いを通じてペア同士、十分に理解しているので、「まとめ」について詳しく質問する必要はない。それよりも、それまでの話合いを基礎に本人がまだ気づいていないことや、躊躇していることを支える「促進」が積極的に働き、それを受けて「気づき」そして自分の意見として「まとめ」が行われたと言える。

このように「学びの評価」でのペアによる相互評価は、相手の評価を肯定するだけでなく、本人が気づいていないこと、躊躇していることへの「気づき」を促し、自分の考えとして認知して「まとめ」につなげる機能がある。

4-2 実際の発言分析から見るペア活動の意味

前項では、ペアでの「学びの評価」に関する話合いの様相をグラフから読み取った。ここでは、実際のペアの発言内容の分析を通じてペアによる相互評価がどのように機能していたかを確かめ、「学びの評価」の機能を明らかにする。

4-2-1 評価対象として軽視した内容に着目させる機能

図3を見ると、分節2で「気づき」「促進」が出現している場面は、発言41から71、発言94から109である。さらに「気づき」「促進」を受けて「まとめ」出現するのは前半の発言41～71である。そこで、発言41～71の範囲の発言を検討する。

取り上げる中心発言は、生徒Bの「生徒会って書けばいいのに。書きんさいよ」(発言45)、「生徒会長って書いとき」(発言49)である。

この発言の意味と、生徒Aへの機能から検討したい。

2つの発言は、小学校での学びで心に残ったものと中学校で自分なりに頑張り心に残っている学びの成果を互いに報告し合った後に、生徒Aの「気づき」を受けて生徒Bが「促進」として出現した発言である。

生徒Aは、小学校で一番心に残ったものとして「僕は、野外活動かなあと考えてます」(発言4)、「理由は、その社会訓練が小学校の中で一番、大変だったかなと感じて、そこで、クラス一丸となって、その舟をこぐことができたっていうのは、すごい経験だ

った」(発言6)と語る。生徒Aは集団活動を通じて協力の大切さや集団の凝集性を感じ取り、小学校では集団の成長を通じて集団の一員である自分も同時に成長したことを評価した。また、中学校では「一番は、3年の委員活動だった」(発言14)「一番なんか濃い時間だったかなという感じ」(発言22)「2位の企業プロジェクトにした理由は、発表したから」(発言24)と、委員会活動や企業プロジェクト学習での学びを評価している。すなわち、小学校では、集団としての凝集性が成長したという、集団活動を通じた自己の成長を評価したのに対し、中学校では、委員会活動、企業プロジェクト活動など、自らが活躍したという活動の充実を基点に学びを評価している。すなわち、生徒Aは、中学校では個人としての活動での充実感を重視し、学びを評価したと言える。生徒Bは「1番生徒会ですね。だって、いろんな活動をして、人に自分の思いを伝えることや積極的に活動することができるようになったと思うからです。2番は修学旅行の、商人体験で商売することの難しさとか、どうやって工夫すればいいとかを学ぶことができたから。で、3番は運動会で副団長として団長とかを支えて、人をまとめることができたと思うからです」(発言39)と、自分の体験を通じて成長した自己の資質・能力に着目して学びの評価をしている。こうした生徒Bの評価結果を聞いた生徒Aは「3年生なんかいろいろと濃かったよね。」(発言42)と3年生での委員会活動での忙しさを改めて認識する。この発言を受けてすぐに生徒Bは「生徒会って書けばいいのに。書きんさいよ」(発言番号45)「生徒会長って書いとき」(番号49)と発言する。生徒Bは、自らが活躍したという活動の充実度から評価する生徒Aに対して、体験を通じて成長した資質・能力が生徒会、特に生徒会長での経験を通じてあるはずである、と考えて発言したと言える。それは、「生徒会長、一番何が難しかった？」(発言51)と生徒Aに問いかける発言にも現れている。生徒Aに生徒会長の仕事での内容を思い出させ、そこからどんな資質・能力を身に付けたかを問いかけた「促し」の発言と言えよう。生徒Aが行った「学びの評価」に対して生徒Aをよく知るペアとして生徒Aに「気づき」を促す関わりを深める。その結果、生徒Aは「運動会のあいさつとか。文化、文化祭の発表とかは確かに、生徒会長がやりなさいっていうのはあったかもしれないけど、まあ、その普通の学校の行事の中だったら、意外と分散されとったかな」(発言54)「重なるときはね。文化祭のときも、あれ、司会と、あの、生徒会長のあいさつと劇と(忙しかった)」(発言56)「文化祭は忙しかったね。まあ、でも個人的に忙しかったランキング入れると、そことあと、あれかな、あの一、2年生の(3年生を送る会のための)掃除」(発言58)「それと、そんときのあいさつと、あと、卒業式のときの掃除と、期末がかぶってる」

(発言 64)「そんなときは、まじできつかった。もう、あの、生徒会入ってすぐ」(発言 66)と徐々に生徒会長としての自己の頑張りに気づき始める。

このように生徒Aの発言が引き出されたのは、生徒Bの「まあね、確かにね、そうそうそう。なるほど」(発言 55)「まじ、文化祭、死ぬほど忙しかったよ」(発言 57)「ああ、あれ?やったの、いつかいね」(発言 59)「だよ。忙しい」(発言 63)「ああ、なるほどね。ハハ、そこは忙しい」(発言 65)と言った、常に生徒Aの話を傾聴し、受容しながら自分の取り組みを思い出し、語らせるように生徒Bが「促進」したからである。このように生徒Bに「促進」機能が働くのは、生徒Aが行ってきた活躍を生徒Bがよく知り、同時に自己も体験しているので生徒Aの成果を共感できる立場にあったからと言えよう。

松下は、課題解決学習から得た個人の内的リソースである知識、スキル、態度・価値観を結集して、対象世界や他者と関わりながら行為を省察する能力としてのコンピテンシーの育成を図るために、課題解決学習の中で「対話型論証(Dialogical argumentation)」が中核的活動になりうると指摘し、「トゥールミン・モデル」(Toulmin, 2003)を基礎にした論証モデルを提案している(松下, 2019a)。また、「自分と異なる多様な意見に耳を傾け、それらを考慮しながら自分の主張を組み立てる」(松下, 2019b)ことが重要であると指摘している。対話型論証モデルでは、互いの考えの裏付けとなる事実・データといったエビデンスを論証の根拠に異なる解釈、意見をぶつけ合い、複数の主張から1つのつながりに関連づけ一定の結論を導き出すといった「真正の学習」の実現を目指したものである。

一方、本研究で取り上げた実践は、「学びの評価」において対話型評価ではあるが、その意味は対話型論証モデルとは大きく機能が異なる。対話型評価の本実践では、ペアによる「学びの評価」を通じて学習者が「学びの評価」では見逃したり軽視したりする評価内容について学習者をよく知る仲間が評価するように着目させており、評価対象を広げる機能を有している。

4-2-2 否定的評価を和らげ、肯定的評価に変える機能

分節2での議論を受けて中学校の成果と今後の課題をまとめたことを分節4で語り合う部分を見てみる。

「小学校の頃はすごいネガティブ思考だったりとか、何事もやりたくないっていうのが結構強かったイメージが、自分の中であって。で、この広南中学校に入ってから、行事だったり、文化祭発表会とかやって、いろんなことに挑戦して、その自分にその挑戦する心が付いたかなと思います」(生徒A: 発言 114)「なるほど。うん、いいと思います。ていうか、その通りだと思います」(生徒B: 発言 115)「課題は、面倒くさがりやで難しいこととかを後回しにしたりする。具体的には、夏

休みとかそういうときの宿題あったりとか、提出物が大体もう出すのは出すんだけど、ぎりぎりだったりとか、もう最終日に慌ててやるみたいな。僕は、小学校、中学校で結局抜けなくて。計画性がない」(生徒A: 発言 118)「でも、結局終わらすじゃん、あなた。いいじゃんとか言って。結局終わらすけん、良いと思うけど。駄目なん? まあ、早め早めにやった方が、楽は楽だな」(生徒B: 133)の4つを中心発言として検討する。

まず、生徒Aは、小学校時代を「ネガティブ思考、何事もやりたくない」自分であったことを捉えている。そして、中学校では「行事だったり、文化祭発表会とかやって、いろんなことに挑戦して、自分に挑戦する心が付いた」と評している。分節2の振り返りでは「(中学校では)一番は、3年の委員活動だった」(発言 14)と活動の充実度に着目して生徒Aが、生徒Bの「促進」により、自身の活動を通じて自己の頑張りに気づき、これを成果と捉えるようになった。こうした評価の変化に「なるほど」と同意をするだけでなく「ていうか、その通りだと思います」と生徒Bは積極的に生徒Aの評価を認めている。生徒Aが評価視点を広げたことを生徒Bが認知し、生徒Aの評価結果を強化している。

また、「面倒くさがりやで難しいこととかを後回しにしたりする」ことが課題と捉える生徒Aに対して、「それは、もう、しょうがないことだよ」(発言 119)「でも、結局終わらすじゃん」(発言 133)と生徒Aの否定的評価を覆す意味で「促進」の発言を行っている。そして、「結局終わらすけん、良いと思うけど。駄目なん?」と生徒Aが自己の課題として否定的評価した結果を肯定的評価に変換しようと「促進」を通じて果たそうとしている。日ごろからペアである生徒Aをよく知る仲間であるからこそ、否定的な評価を肯定的評価に変えて見る態度が生徒Bに働いていると言えよう。さらに「まあ、早め早めにやった方が、楽は楽だな」(発言 133)と生徒Aの自己否定的な観点で見出した課題に対する気持ちを和らげ、前向きな姿勢で課題を捉え、行動させようと生徒Bの「促進」がなされる。「促進」には、本人の否定的評価を和らげ肯定的評価に変える機能があると言える。

5 成果と課題

本研究では、キャリア形成型コンピテンシーの育成を図る上でポートフォリオを用いたキャリア教育において「学びの評価」が指導要素としてどのように機能するかを検討した。その結果、ペアによる相互評価を用いた「学びの評価」を行えば、学びの評価に関する「応答」がペア間で活発に行われることが確認できた。また、学習者が学びの成果や課題についての評価する「主張」に対して、学習者の学習内容をよく知り、理解しているペアの「促進」により、学習者が躊躇して

いたり気づいていなかったりすることを認知させる「気づき」を学習者に生み出すことも確認できた。さらに、学習者は「促進」から出た「気づき」を「主張」に加えて「まとめ」を行うことができるようになることも明らかになった。

このペアによる相互評価を用いた「学びの評価」の構造を示したのが図4である。

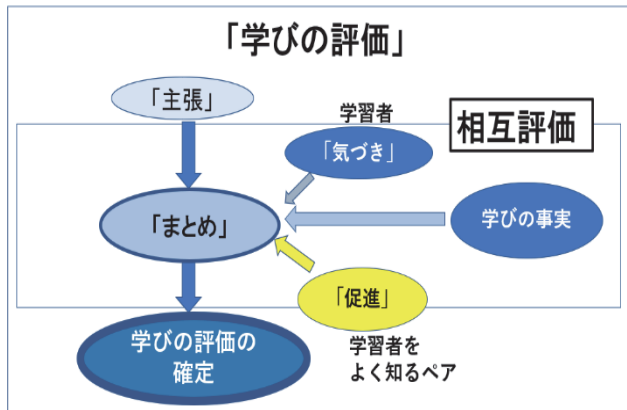


図4 相互評価を用いた「学びの評価」の構造

課題解決学習の問いの答えを考える対話型論証モデルでは、2人の学習者は対時関係になることで精緻化した結論を導き出す。キャリア教育でのペアによる相互評価を用いた「学びの評価」では、ペアは仲間の評価を支える立場にいる。こうした互いを支え合う構造の中で相互評価が行われることで、個人の評価に留まり、内省の範囲が限定的になりがちな「学びの評価」の範囲は一人で行う評価に比べてより広がり、より深まる。互いの学習状況をよく知り、理解し合うペア相互による相互評価としての「学びの評価」が、キャリア形成型コンピテンシーとして身についた資質・能力を学習者に把握できるようにするための重要な指導要素であると言える。

本研究は限定的な実践の分析で、分析例の少なさに課題を持つ。また、キャリア教育に用いるポートフォリオとしての構成要素として明らかにした「学びの継続性」「学びの発展性」「学びの時間的展望」がキャリア形成型コンピテンシーの育成における指導要素であるかの検討も必要であるし、これ以外の指導要素の解明も必要である。さらに研究を積み重ねていきたい。

謝辞：本研究にご協力をいただきました広島県立広島中学校・広島高等学校 岩城祥子先生には、紙面を借りて心より御礼申し上げます。

※ 本研究は、JSPS 研究費 JP19K23286 の助成を受けたものです。

【参考・引用文献】

- 岩城祥子(2020) 学習指導案「9年間を振り返り、自分の成長や将来の自分の姿について語り合おう」。
- 胡田裕教・清水克博・高綱睦美・鈴木稔子・角田寛明・柴田好章(2018) 「初等中等教育におけるポートフォリオを活用したキャリア教育の現状と課題—実践の発展性・発展性の可視化を目指して—」『生涯学習・キャリア教育研究第14号』, pp13-25。
- 小野田亮介・河北拓也・秋田喜代美(2018) 「付箋による意見の可視化と分類が議論プロセスに与える影響—参加者のシャイネスに着目して—」『日本教育工学会論文誌 41(4)』, pp403-413。
- 国立教育政策研究所(2002) 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について(調査研究報告書)」。
- 国立教育政策研究所(2011) 「キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書」。
- 国立教育政策研究所(2016) 『国研ライブラリー：資質・能力理論編』 東洋出版社。
- サトウタツヤ(2019) 「序章：質的研究法を理解する枠組みの提案」、サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編『質的分析法マッピング：特徴をつかみ、活用するために』 新曜社。
- 重松鷹泰(1981) 『授業分析の方法』 明治図書。
- 柴田好章(1999) 「話し合いを中心とする授業の分析手法の開発と適用：語の出現頻度による授業分析の分節構造の特徴化」『日本教育工学会論文誌 23(1)』, pp1~21。
- 清水克博・胡田裕教・角田寛明(2020) 「初等中等教育におけるポートフォリオを活用したキャリア教育の現状と課題—学びの発展性、時間的展望、発展性と学びの評価の観点からの考察を通して—」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要第5号』, pp49-58。
- 中央教育審議会(2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」。
- 西岡加名恵(2003) 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』 図書文化。
- 堀 哲夫(2013) 「一枚ポートフォリオ評価 OPPA」 東洋館出版社。
- 松下佳代(2019a) 「中等教育改革と教育方法学の課題：資質・能力と学力の対比から」『教育方法 48』, 日本教育方法学会, pp10-22。
- 松下佳代(2019b) 「深い学びを促す対話型論証」新潟大学教育学部附属新潟中学校研究会編『附属新潟中式「主体的・対話的で深い学び」をデザインする「学びの再構成」』 東信堂, pp2-5。
- 文部科学省, 中央教育審議会答申(2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」。
- 文部科学省(2017a) 『小学校学習指導要領』。
- 文部科学省(2017b) 『中学校学習指導要領』。
- 文部科学省(2018) 『高等学校学習指導要領』。
- Toulmin, S, E(2003). *The uses of argument(Updated ed)* Cambridge, UK :Cambridge University Press.(戸田山和久・福澤一吉訳(2011)『議論の技法』 東京図書)。