

<原著論文>

The OECD Learning Compass 2030 と学級活動との対応に着目した 特別活動で OECD 準拠型コンピテンシーを育成するための指導方法

林 尚示 安井一郎 鈴木 樹 眞壁玲子
(東京学芸大学) (獨協大学) (鎌倉女子大学) (千代田区立教育研究所)

Teaching Methods for Developing OECD Competencies in Extracurricular Activities
Focusing on The Correspondence between the OECD Learning Compass 2030 and
Classroom Activities

Hayashi Masami Yasui Ichiro Suzuki Tatsuki Makabe Reiko
Tokyo Gakugei Univ. Dokkyo Univ. Kamakura Women's Univ. Chiyoda City Education Research Center

キーワード：特別活動，OECD，コンピテンシー，指導方法，Learning Compass，学級活動

KEYWORDS：Instructional Methods, OECD, Competencies, Extracurricular Activities, Learning Compass, Classroom Activities

抄録

本研究は、特別活動で OECD 準拠型コンピテンシーを育成するための、指導方法の開発に関する研究である。The OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2019a) と、学級活動との対応に着目して研究を推進した。東京都内の公立小学校第 4 学年の 3 学級で、指導方法上の工夫として Think-Pair-Share を導入した学級、One-minute paper を導入した学級、通常通りの授業を実施した学級の比較を行った。その結果、Think-Pair-Share を導入した学級で、思考・判断・表現についての観点の人間関係形成や、自己実現について増加傾向があった。One-minute paper を導入した学級で、思考・判断・表現についての観点で、社会参画について減少傾向があった。児童の自由記述や、教師に授業動画をみていただき振り返りインタビューを実施した結果などから、解釈を行った。

1. はじめに

近年、経済協力開発機構 (OECD) による国際的な生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment, PISA) が、各国政府の教育政策に与える影響は大きくなっている。本研究では、この調査で測定しようとしているものを OECD 準拠型

コンピテンシーとした。OECD 準拠型コンピテンシーは The OECD Learning Compass 2030 (OECD, 2019a) に端的に表現されているため、これを研究のよりどころとした。The OECD Learning Compass 2030 では、学習過程を予測(Anticipation)、実践(Action)、振り返り(Reflection)による AAR サイクルとしている。

学習の過程は日本では PDCA が使われることが多いが、OECD は AAR サイクルで考えられている。これは日本でも従来から活用されてきた導入・展開・まとめといった指導モデルと重なるものである。違いは、授業導入時に児童に意図的に授業の見通しを持たせようとしているかどうか、授業のまとめの時に意図的に授業内容を振り返らせているかどうかといった点にある。共通点としては、授業を 3 段階で構成し、前時からのつながり、次時へのつながりといった連続性を意識していることである。

この予測の段階に、アクティブ・ラーニングの Think-Pair-Share (シンク・ペア・シェア)を導入すると、コンピテンシーの一部を高められるのではないかと考えた。同様に、振り返りの段階に、アクティブ・ラーニングの One-Minute Paper (ワンミニット・ペーパー)を導入すると、コンピテンシーの一部について児童に深い学びを提供できるのではないかと考えた。さらに、これらの指導方法の工夫が、児童の主体的に学習に取り組む態度(Student agency)を高めることにつながるのではないかと考えた。

今回の研究では、同一学年 3 学級に異なる 2 つのアクティブ・ラーニングと通常の授業を実践してもらい、指導方法の違いが、コンピテンシー育成に、どのように影響するかを探ろうとした。なお、主体的に学習に取り組む態度は、OECD のラーニングコンパスでも、昨年から Agency として重視されるようになってきている。ただし、日本との違いは、OECD は Well-being に向かう主体的に学習に取り組む態度を Agency と呼んでいることである。

The OECD Learning Compass 2030 は、コンピテンシーを知識、スキル、態度価値とし、その周りにデジタルリテラシーや道徳などのコアファンデーションを配置し、外側に革新的リテラシーとして価値の創造、緊張やジレンマの対処、責任感を配置し、予測、実践、振り返りで学習を進めるモデルである。このコンパスを手に取り、児童・生徒が Agency や Co-agency を発揮して、Well-being に到達するとしている。

Well-beingを測定する指標として、OECDでは11の項目から構成される Better Life Index (OECD, 2019b, 2017) を活用している。なお、Better Life IndexはOECDの複数の調査を整理して、Well-beingの状況を国別に示すことに活用した指標である。Better Life Indexによると、日本は「教育」や「安全」の項目の結果が高く、市民参加、人生の満足度、ワークライフバランスは、多くの国より低い状態である。OECDではまずはBetter Life IndexでWell-beingを測ったが、将来に向けてOECDでは、2015年の国連サミットで採択された持続可能な開発目標SDGsとの関連を模索している。

研究推進のための根拠としたものは、授業参観とその映像、3学級分の学級活動指導案、授業の事前事後質問紙調査、授業後の教師インタビューである。同学年(第4学年)3学級

の学級活動(1)の内容であるお楽しみ会の企画などの話し合いを参観し、指導案を検討し、事前事後質問紙で変容を調べ、事後に教師インタビューをするという研究方法で進めた。

なお、日本の小学校の場合、アクティブ・ラーニングは近年になって着目されるようになったため、手探りの研究が続いている。海外発祥のThink-Pair-Shareなどは、日本へは大学のファカルティ・ディベロップメントとして紹介されている(東京大学, 2020)。しかし、Think-Pair-Shareなどは高等教育にとどまらず、小学校でも効果が期待できると考え、日本の小学校に導入して教育効果を検討することにした。

2. OECD Better Life Index と特別活動の関係

先に示したように、OECDは、Well-beingの指標として、Better Life Indexを提示している。2017年時点で、日本は、市民参加(civic engagement)、仕事と生活のバランス(work-life balance)、健康(health)、生活満足度(life-satisfaction)、コミュニティ(community)等で低い評価となっている。市民参加では、投票率、規制を策定するための利害関係者の関与、仕事と生活のバランスでは長時間労働者の割合、余暇とパーソナルケアに専念する時間、健康では自己申告の健康、生活満足度では人生の満足度、コミュニティでは必要なときに頼れる人を知っていると信じている等の指標が低くなっている。特に、市民参加、生活満足度、社会的つながりは、実は10年前より低下している。それに対して、学歴、学力を含む教育に関しては、高い評価を受けている。上述の指標は、以下のようにより、いずれも特別活動と関わりの深いものである。

Better Life Indexは学級活動・ホームルーム活動、児童会活動・生徒会活動など、児童生徒の自治的活動による学級・学校づくりとしての特別活動につながる(市民参加)。特別活動が行う学級・学校づくりは、学びと仕事と遊びからなる生活づくりである。そのバランスが学校の文化を生み出していく(仕事と生活のバランス)。安心して、自分らしく、伸び伸びと生活できる学級や学校を創ることは、心身の健康の基盤となる(健康)。生活満足度は、健康と同様に、肯定的な経験と感情を高め、特別活動が重視する自己肯定感とつながっている。コミュニティは、市民参加と同様に、特別活動によって、お互いに認め合い、支え合い、高め合う人間関係の育成が目指される。

教育に関する指標は高いのに対し、特別活動に関わる指標が低いことを踏まえると、特別活動は、個人的な資質能力の育成にとどまらず、どうすればBetter Life Indexの実現に結びつくのかという視点を、より強く打ち出し、そのための活動内容を、重視する必要がある。(林 尚示)

3. 教育実践

授業実践の概略は、次のとおりである。①日時：2019年6月21日(金)、②場所：東京都K市立小N小学校、③対象学級：4年1組、2組、3組。対象学年は第4学年の3学級で、1組30名、2組30名、3組29名、合計89名である。昨年度、我々が第3学年

で研究実践を行ったその学年を、引き続き対象とした。学年進行において、学級再編成は行われなかったが、1組と3組は担任が替わり、2組は担任持ち上がりである。児童の実態としては、学級活動への関心・意欲が高く、話し合い活動の基礎的な知識・技能は、概ね身に付いている。一方で、時間内に折り合いをつけて決定することには課題もある。

話し合い活動の工夫としては、次のようなことを意識した。児童の実態を踏まえ、事前に、「出し合う」の段階までは司会グループと担任でまとめ、「比べる」の段階から話し合うことで、じっくりと話し合う時間の確保をした。工夫を考えることで、明らかな解決法が存在しない課題を解決する過程を大切に実践した。児童の学習成果については、日本の文部科学省が提示する知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに主体的に学習に取り組む態度のそれぞれの資質・能力に加え、育成の視点「人間関係形成」「合意形成」「自己実現」の項目を組み合わせ、9つの質問項目を試作した(表1)。

表1 質問項目と資質・能力の対応表(縦は評価の観点, 横は資質・能力の観点)

	人間関係形成	社会参画	自己実現
知識・技能	1 相手の思いを受け止めながら意見を聞く	2 提案理由を考えて話し合いに参加する	3 相手に分かりやすく自分の意見を発表する
思考・判断・表現	4 友達のよいところや頑張りを見付けることができる	5 皆の意見を合わせて決めることができる	6 決まったことに基づき今後することが考えられる
主体的に学習に取り組む態度	7 めあてを達成するために友達と協力する	8 学級の一員として学級のために努力する	9 決まったことを実行しようとする

そして、学級活動(1)に Think-Pair-Share と One-minute paper (Queen's University, 2019)を加えて実施した(図1)。本時の展開は、各学級、表2のように実施した。質問紙調査は、3種類用意し、3学級とも「事前・事後アンケート」を実施した。

Think-Pair-Shareは、1組のみ、One-minute paperは、2組のみ実施した。

1組は、「お楽しみ会で遊ぶ遊びをきめよう」という議題で話し合った。事前に「みんなが仲良くなれるお楽しみ会」にするためにやりたいことを各自が考え、司会グループと

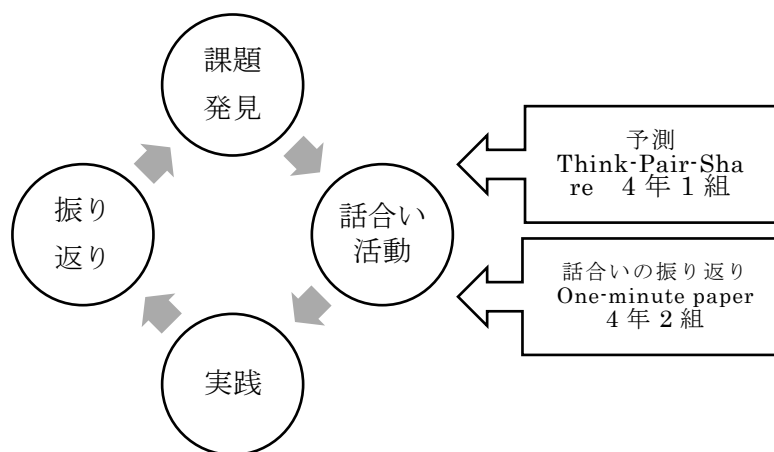


図1 N小 第4学年の学級活動(1)のサイクル

担任で出てきた意見をまとめた。本時は、「比べる」から話し合った。話し合いでは、始めにThink-Pair-Shareを行った。

Think-Pair-Share（1組）のThinkは「議題についてのあなたの考えを書いてください」、Pairは「ペアの人の考えを聞いてどう思ったのかを書いてください」、Shareは「ペアの人と話し合ったことに基づいて、学級全体に聞いてもらいたい意見を書いてください」という発問である。Think-Pair-Shareでは、ペアで各自の考えてきた案を発表し合い、相手の意見を聞いて自分はどのように考えたかを用紙に書かせた。さらに、ペアの人と話し合ったことに基づいて、学級全体に聞いてもらいたい意見を書かせた。

表2 事後質問紙の構成と質問項目

	資質・能力	視点	「事後」の質問項目
事後1	知識・技能	人間関係形成	1 今日の学級会では、相手の思いを受け止めながら意見を聞くことができましたか。
事後2	知識・技能	社会参画	2 今日の学級会では、提案理由を考えて話し合いに参加することができましたか。
事後3	知識・技能	自己実現	3 今日の学級会では、相手にとってわかりやすく自分の意見を発表できましたか。
事後4	思考・判断・表現	人間関係形成	4 今日の学級会では、友達のよいところやがんばったところを見つけることができましたか。
事後5	思考・判断・表現	社会参画	5 今日の学級会では、みんなの考えを合わせて学級の意見を決めることができましたか。
事後6	思考・判断・表現	自己実現	6 今日の学級会では、決まったことにもとづいて自分がこれから何をすればよいのか考えられましたか。
事後7	主体的に学習に取り組む態度	人間関係形成	7 今日の学級会では、めあてを達成するために友達と協力することができましたか。
事後8	学びに向かう力・人間性等	社会参画	8 今日の学級会では、学級の一員としてよりよい学級にするために努力していこうと思いましたか。
事後9	学びに向かう力・人間性等	自己実現	9 今日の学級会で決まったことを、実行しようとする意欲をもつことができましたか。

2組は、「なかよしサッカー大会の工夫」について話し合った。事前に児童各自が「みんなが仲良くできるサッカー大会」を実施するための工夫について考え、学級会ノートに書いて事前準備をした。複数の意見を司会グループと担任で、大きく6つにまとめておいた。本時は6つの工夫について実施するかどうか、「比べる」ところから、提案理由に沿って話し合いを行った。話し合いで、①チーム名を付ける、②勝ち負けを決めない、③仲良くプレーできたチームを表彰する、等が決まった。

なお、事前事後の質問紙は、The OECD Learning Compass 2030、文部科学省の学習指導要領、指導要録の資質・能力の観点とその趣旨を参照したうえで、実施校の校長、教諭、本研究の実施者とで調整をして作成したものである（表2）。（眞壁玲子）

4. 結果と考察

4.1 4年3組・通常授業の学級

Think-Pair-ShareもOne-minute paperも実施していない、通常授業の学級である4年3組については、質問1のみ、上昇傾向が見とれた（表3）。質問1は知識・技能についての観点で、人間関係形成の視点による質問項目である。具体的には「1今日の学級会

では、相手の思いを受け止めながら意見を聞くことができましたか」とたずねている。この項目が上昇したのは、通常の学級会でも、この学級は相手の思いを受け止めることを重視していることが、影響しているのではないだろうか。

3組は、「雨の日の遊びの工夫」について、話し合った。事前に各自で工夫を考え、司会グループと担任で出てきた意見を、大きくまとめておいた。本時は、「比べる」ところから話し合いを始めた。話し合いで、「自分のクラスにしかない合言葉をゲームに取り入れたい」という意見が出て、話し合いが盛り上がった。「シーサー」（4の3からつくられた合言葉）という4年3組にしかないフレーズの特別感が、児童にとって連帯感を高めた。最終的には、担任の司会グループへの声かけもあり、複数の工夫を合わせた案に決まった。Think-Pair-Share, One-minute paper は実施しなかったが、学級会の前後の質問紙調査の比較では、平均値の上昇が見られた項目も多かった。

表3 4年3組 通常授業の学級 対応サンプルの検定

		対応サンプルの差							
		平均値	標準偏差	標準誤差	平均値の 差の 95% 信頼区間		t 値	自由度	有意確率
					下限	上限			(両側)
ペア 1	事前 1・事後 1	-0.267	0.828	0.151	-0.576	0.042	-1.765	29	0.088
ペア 2	事前 2・事後 2	-0.333	1.093	0.200	-0.742	0.075	-1.670	29	0.106
ペア 3	事前 3・事後 3	0.167	1.289	0.235	-0.315	0.648	0.708	29	0.484
ペア 4	事前 4・事後 4	0.241	0.739	0.137	-0.040	0.523	1.758	28	0.090
ペア 5	事前 5・事後 5	-0.067	1.461	0.267	-0.612	0.479	-0.250	29	0.804
ペア 6	事前 6・事後 6	0.000	1.462	0.267	-0.546	0.546	0.000	29	1.000
ペア 7	事前 7・事後 7	-0.241	1.023	0.190	-0.631	0.148	-1.270	28	0.214
ペア 8	事前 8・事後 8	-0.300	1.236	0.226	-0.762	0.162	-1.329	29	0.194
ペア 9	事前 9・事後 9	-0.033	1.450	0.265	-0.575	0.508	-0.126	29	0.901

Note. N=30

4.2 4年2組・One-minute paper

4年2組については、通常授業に加えて、One-minute paper を導入した。その結果、質問1は有意に上昇した（表4）。質問1が上昇したことは、4年3組の通常授業と同様である。もう一つの顕著な特徴は、項目5が低下傾向にあることである。項目5は思考・判断・表現についての観点で、社会参画の視点から設定した項目である。具体的には、「5今日の学級会では、みんなの考えを合わせて学級の意見を定めることができましたか」という質問である。

質問1の知識・技能についての観点で、人間関係形成の視点による質問項目が上昇した

のは、この学級の担任教師も、4年3組の教師と同様に相手の思いを受け止めることを重視していることが、影響しているのではないだろうか。質問5の思考・判断・表現についての観点で、社会参画の視点から設定した項目が低下した。このことは、児童たちの当初の自己評価が、実態よりも高く、教育活動を通してそのことに気付き、振り返りによって正当な自己評価ができるようになったためではないだろうか。

表4 4年2組 One-minute paper 対応サンプルの検定

	対応サンプルの差							有意確率 (両側)
	平均値	標準偏差	標準誤差	差の95%信頼区間		t値	自由度	
				下限	上限			
ペア1 事前1・事後1	-0.400	0.563	0.103	-0.610	-0.190	-3.890	29	0.001**
ペア2 事前2・事後2	-0.200	0.887	0.162	-0.531	0.131	-1.235	29	0.227
ペア3 事前3・事後3	0.133	1.383	0.252	-0.383	0.650	0.528	29	0.601
ペア4 事前4・事後4	0.200	0.714	0.130	-0.067	0.467	1.533	29	0.136
ペア5 事前5・事後5	0.433	1.305	0.238	-0.054	0.921	1.819	29	0.079
ペア6 事前6・事後6	-0.167	1.177	0.215	-0.606	0.273	-0.776	29	0.444
ペア7 事前7・事後7	-0.172	1.104	0.205	-0.592	0.248	-0.841	28	0.408
ペア8 事前8・事後8	-0.100	0.662	0.121	-0.347	0.147	-0.828	29	0.415
ペア9 事前9・事後9	-0.033	0.890	0.162	-0.366	0.299	-0.205	29	0.839

Note. $N=30$, ** $p<.01$

話し合いが終了後、One-minute paperによる振り返りを実施し、今日の話合いについて振り返りを実施した。用紙には、「たくさん意見が発表できた」と記入している児童が多くみられ、意見を活発に言えたことに満足感を得ている様子が分かった。また、話し合いに自分なりの役割を果たせた、という評価をしている児童が多く、自分が話し合いに参加したことへの肯定的な認識が高まり、次回への意欲が高まっている。

One-minute paperに書かれた内容の結果は、次のようなものだった。「①今日の話合いのめあてはどのくらい達成できたと思いますか」の質問には9割の児童が「85～100%できた」と回答した。具体的には、「めあてが達成できた」、「仲良くする工夫がたくさん出た」などの理由を挙げている。「②今日の話合いを進めるために、自分にできたことはどのようなことですか」の質問に対しては、「意見を発表できた」という回答が児童の半数程度で、そのほか「人の話をよく聞けた」「皆と協力して決めた」「時間管理できた」「質問ができた」「質問に答えられた」「司会グループの役割を果たした」「司会に協力した」などが挙げられていた。

以上の結果から、児童は、話し合いで、自分の役割を果たすことができたと感じ、自分の存在を、肯定的にとらえられたではないかと考えられる。

4.3 4年1組・Think-Pair-Share

Think-Pair-Shareを導入した4年1組では、質問4と質問8で事後の得点が高まる傾向があった(表5)。質問4は「思考・判断・表現」の観点で、「人間関係形成」の視点から設定した項目である。具体的には、「4 今日の学級会では、友達のよいところやがんばったところをみつけることができましたか」とたずねている。自己の考えを深め(Think)、ペアで話し合い(Pair)、学級で共有する(Shar)という活動を意図的に実施することで、友達のよいところやがんばったところが、見つけられるようになったのではないだろうか。

また、質問8は「学びに向かう力・人間性等」の観点で、「社会参画」の視点から設定した項目である。具体的には、「8 今日の学級会では、学級の一員としてよりよい学級にするために努力していこうと思いましたが」とたずねている。Think-Pair-Shareを通して主体的に参加したうえで、対話的に合意形成することで、実践への意欲が高まったようである。今回の授業からは、Think-Pair-Shareは「思考・判断・表現」について効果が期待できることがわかった。

表5 4年1組 Think-Pair-Share 対応サンプルの検定

		対応サンプルの差							有意確率 (両側)
		平均値	標準偏差	標準誤差	差の95%信頼区間		t値	自由度	
					下限	上限			
ペア1	事前1・事後1	0.071	0.539	0.102	-0.138	0.281	0.701	27	0.490
ペア2	事前2・事後2	-0.222	0.751	0.145	-0.519	0.075	-1.537	26	0.136
ペア3	事前3・事後3	-0.259	1.289	0.248	-0.769	0.251	-1.045	26	0.306
ペア4	事前4・事後4	-0.250	0.701	0.132	-0.522	0.022	-1.888	27	0.070
ペア5	事前5・事後5	-0.214	1.197	0.226	-0.679	0.250	-0.947	27	0.352
ペア6	事前6・事後6	-0.107	0.629	0.119	-0.351	0.137	-0.902	27	0.375
ペア7	事前7・事後7	0.071	0.858	0.162	-0.261	0.404	0.441	27	0.663
ペア8	事前8・事後8	-0.333	0.877	0.169	-0.680	0.014	-1.975	26	0.059
ペア9	事前9・事後9	-0.071	0.663	0.125	-0.328	0.186	-0.570	27	0.573

Note. N=27

Think-Pair-Shareを行うことで、事前には水遊びをしたいと思っていた児童がThink-Pair-Share後、バスケットボールに変えたり、鬼ごっこから水遊びに変えたりと、自分の考えてきた意見をペアで話し合った後、変更した児童が多く見られた。全体で話し合う前に、2人組で話し合うことにより、全体の前では挙手して、意見の言えない児童も、相手に率直に自分の意見を伝えたり意見交換したりできた。また、ペアの人の考えを聞くことで、考えを広めたり深めたりすることができた。(鈴木 樹)

5. 授業者と研究者による授業の振り返りと検討

2019年7月19日(金)16時~19時、N小学校にて、授業者3名と研究者4名で、各1時間、学習指導案、授業の記録映像、授業記録の文字データ、事前事後の質問紙調査結

果を基に、授業の振り返りと検討を行った。映像と文字、数字を突き合わせて検討することにより、事前・事後で顕著な変化が見られた児童について、その変化に影響を与えたであろう発言・態度等を確認することができ、変化の原因についてより具体的に考察することができた。また、授業過程のポイント（ここはうまくいった、ここはこうした方が良かった、ここは予想しなかった展開になった等）を、児童の発言・行動等と重ね合わせて確認することができ、授業者自身のよりよい介入の仕方を考える材料となった。

授業映像と逐語記録を見ながら、担任1人ずつと授業の振り返りを行った結果、事前よりも事後アンケートの数値が2～3段階上昇した児童について、担任は、「反対の意見に対して課題を解決する意見を出した」「ルールの工夫を考えて発表した」「賛成や反対の意見をたくさん発表することができた」「出した意見を受け入れられた」等の児童の様子が挙げられていた。このことから、積極的に話し合いに参加し、改善案を考え、発表することで、話し合いに貢献できたと感じ、皆から同意を得ることで、自己評価が上昇したと考えられる。

事前質問紙と比較して、事後質問紙(表4)の数値が2～3段階下降した児童については、「手を挙げて指されたが、何を言うか忘れてしまった」「最後に自分の意見が否定され、通らなかったが、自分の意見にこだわっていた」「完璧を求め、現実との折り合いがつけにくい面がある」ということだった。

このことから、許容度が狭く、折り合いをつけることが苦手な児童は、自分の意見が通らなかったことで、評価が下降したと考えられる。

事前も事後も変わらず低く評価した児童については、「おとなしく消え入りそうな声で話し、伝えたいがうまくいかず自信がない」「なかなか発言ができない」「自分から発言しない」等の様子が見られたとの回答が、教師から得られた。以上のことから、自分の意見をなかなか皆の前で言えない児童は、話し合いが苦手な評価が全般に低くなると考えられる。

事前も事後も評価が高い児童については、「意見を何回も積極的に発表した」「事前に遊びのルールを調べる」など話し合いに意欲的だった、との回答が得られた。以上のことから、話し合い活動において、事前に調べてきたり、自分の意見を積極的に発表することができたり、改善案や工夫を考えて発言できたりすると、満足度も高まり、評価も上昇することが分かった。逆に、自信をもって自分の考えを発表できなかつたり、反対意見を出されたり、自分の中での折り合いがつけられなかつたりすると、評価が下がることも分かった。

Think-Pair-Shareを行うタイミングについては、本来、Think-Pair-Shareは、話し合いを始める前に行う予定であった。しかし、授業者の授業進行上の理由により、話し合いの「出し合う」から「比べる」に進む際にThink-Pair-Shareが行われた。映像による振り返りの中で、そのときの児童の様子を確認した際は、元校長(研究者)より「みんなで話し合っている中でふっと自分の中に戻るといふか、ちょうどいいときにやったかな。ある程度、みんなの意見を聞いて、意見が変わった人もいるのかもしれない」との発言があった。

Think-Pair-Share を行う意義・ねらいを踏まえて、話合いのどのタイミングで行う方が、話合いの前より効果的なのか、今後の研究課題の一つとなる。

6. おわりに

本研究では、アクティブ・ラーニングを用いた指導方法と、各質問項目の回答傾向との関係について検討した。OECD の Well-being や Better Life Index は、特別活動でいうよりよい学級生活、学校生活づくりと密接に関係しており、特別活動で OECD 準拠型コンピテンシーの一部が育成可能であることを明らかにした。そして、そのための指導方法として、Think-Pair-Share や One-minute paper が、一定の効果を持つということが確認できた。

今後は、Think-Pair-Share を学級活動 (1) の「出し合う」、「比べる」、「まとめる」のどの段階に導入するとどのような効果が期待できるかということについて、次学期の実践研究で明らかにしたい。また、新しい指導方法を導入する学級を替えて、1組を通常授業学級とし、2組で Think-Pair-Share、3組で One-minute paper を導入して効果が再現されることも加えて試したい。Think-Pair-Share と One-minute paper の両方を1回の授業で導入した場合の効果についても検討したい。(安井一郎)

【謝辞】

本研究は JSPS 科研費 18K02563 の助成を受けたものである。ご協力いただいた K 市立 N 小学校のみなさまに心から感謝申し上げます。

引用文献

- OECD (2017) . OECD How's Life in Japan? Retrieved from <https://www.oecd.org/statistics/Better-Life-Initiative-country-note-Japan.pdf>
- OECD (2019a) . The OECD Learning Compass 2030. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- OECD (2019b) . OECD Better Life Index Japan. Retrieved from <http://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/japan/>
- Queen's University (2019). Examples of Active Learning Activities. Retrieved from http://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/active/12_exmples_of_active_learning_activities.html
- 東京大学 (2020). インタラクティブ・ティーチング 動画で学ぶナレッジセッション Think-Pair-Share. Retrieved from <https://www.utokyofd.com/?mov=kn-09>