

「グローバル教育メソッドの 導入実践と課題」に関する 意識調査報告書

筑波大学 SGH 研究班

2017 年



University of Tsukuba



SUPER GLOBAL HIGH SCHOOL

筑波大学附属学校教育局

緒 言

筑波大学 SGH 研究班は、附属学校教育局の文部科学省スーパーグローバルハイスクール幹事校管理機関の研究開発事業の一環として、平成 29 年度「グローバル教育メソッドの導入実践と課題に関する意識調査」を実施した。

SGH 研究班は、平成 27 年度、28 年度において、全国の SGH（スーパーグローバルハイスクール）指定校・アソシエイトの生徒に対して、国際比較調査を含めて SGH プログラムの受講を通じた意識促成や行動特性への影響を把握するためのアンケート調査を実施した。これに対し、今年度は、全国の SGH 指定校・アソシエイトの教諭・学校管理者を対象として、SGH プログラムの受講生と非受講生の対比を通して、プログラム受講の効果を検証した。

本アンケート調査の主たる質問項目は、「教諭・学校管理者の SGH への関わり」、「SGH 実施形態」、「教諭・学校管理者から見た生徒のコンピテンシー」、「SGH プログラム内容」、「アクティブ・ラーニングをはじめとした教育プログラムの実施状況」、「SGH プログラム活動をさらに推進するために必要と思われる施策等」から構成される。

分析結果から、教諭・学校管理者は、SGH の活動を通じて、SGH プログラムを受講している生徒は、そうでない生徒に比べ、①グローバルマインドセットが高いと認識していること、② SGH 関連の授業を担当している教諭・学校管理者は、ディスカッション形式、プレゼンテーション等の学習方法を取り入れていることが分かった。さらに③ SGH プログラムをさらに推進していくためには、SGH 活動に従事する教諭の業務時間の調整、専門的支援スタッフの増員等が必要であるということが分かった。

最後に、本アンケートにご協力をいただいた SGH 指定校・アソシエイトの皆様にご心より謝意を表します。

筑波大学 SGH 研究班
調査チームリーダー
筑波大学ビジネスサイエンス系 准教授
木野泰伸

=====

執筆者（五十音順）

川崎将男 株式会社アルゴ取締役マーケティング本部長（第 2 章）

木野泰伸 筑波大学大学院ビジネスサイエンス系准教授（第 1 章・第 6 章）

椿広計 独立行政法人統計センター理事長・筑波大学名誉教授（第 4 章）

永井裕久 筑波大学附属学校教育局特命補佐・大学院ビジネスサイエンス系教授（第 3 章）

ベントン キャロライン 筑波大学副学長・理事：国際担当（第 5 章）

目 次

緒言

第 1 章 研究概要	1
第 2 章 個人属性と SGH 実施形態・受講経験	2
第 3 章 グローバルコンピテンシー・マインドセット・PPDAC	8
第 4 章 学校に導入されている授業方法に対する SGH プログラム導入の影響	14
第 5 章 今後の SGH プログラム活動の推進に向けて	47
第 6 章 自由記入分析	51
補遺 調査票	67

第1章 研究概要

1-1. 調査目的

本研究の調査目的は、全国のSGH指定校・アソシエイトの教諭・学校管理者を対象として、SGHプログラムの受講生と非受講生の対比を通して、プログラム受講の効果を検証することである。また、導入されている授業方法およびその効果や課題について調査を行っている。

1-2. 調査対象

調査にあたり、SGH指定校・アソシエイト、計179校に調査を依頼した。

1-3. 調査方法と回答

平成29年10月23日から、平成29年10月31日の間に、SGH指定校・アソシエイトの教員・学校管理者を対象に、Web調査を実施した。回答方法は、調査協力者が個別に端末から事前に配布したIDとパスワードを用いてアクセスして入力する方法を用いた。

1-4. 実施結果

調査期間内の回答ファイル数は、1511件であった。これにデータクリーニングの作業を行い、中断回答（123件）、50%以上の欠損値（2件）、中心化傾向（17件）、その他（1件）を削除した。その結果、1368件を最終分析サンプル数とした。

第2章 個人属性、及びSGHとの関わり方

2-1. 個人属性

調査回答について、図2-1にQ1. a～d（個人属性）の結果を示す。

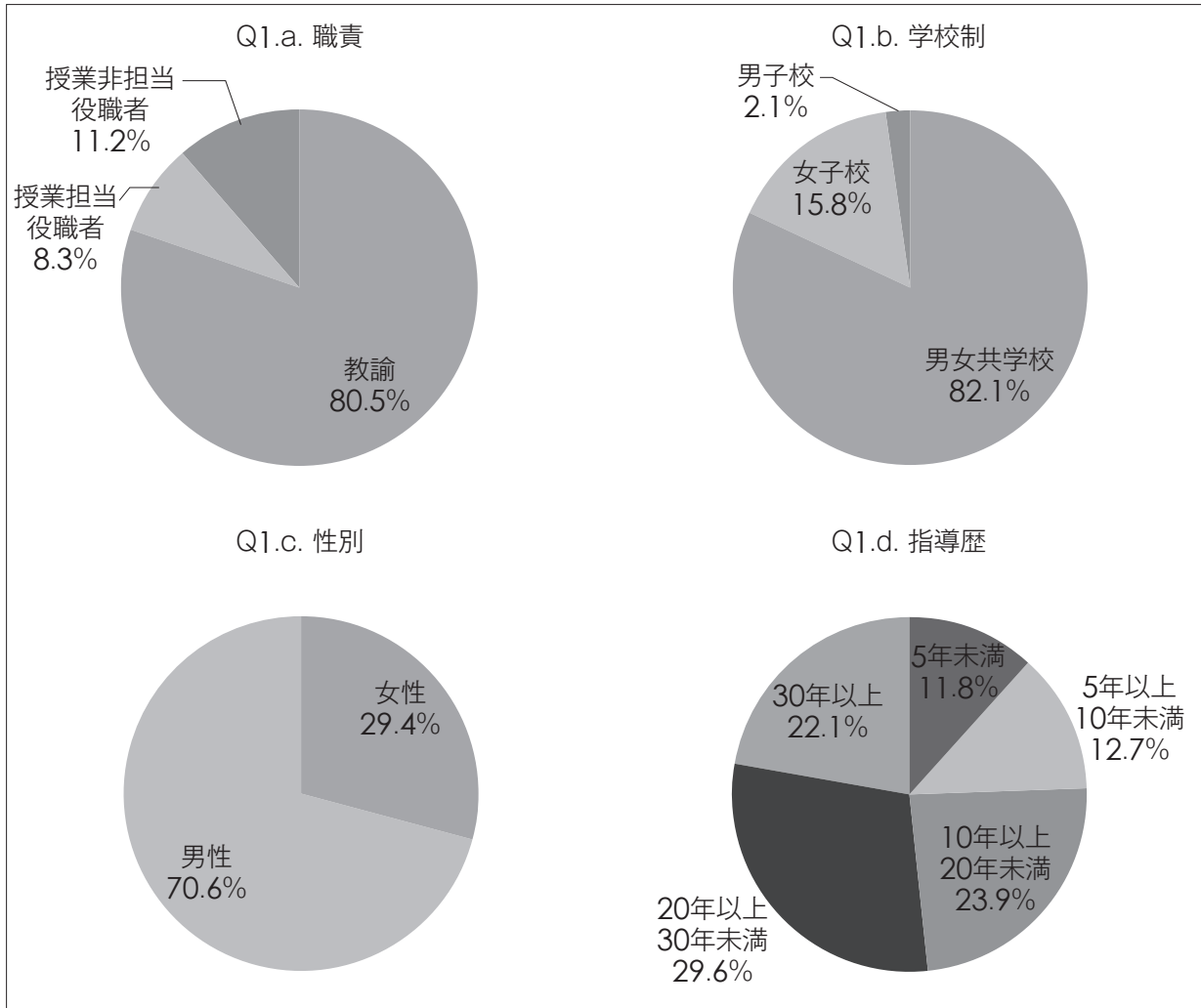


図2-1 回答者の個人属性（Q1. a～d）

「Q1. a. 職責」のグラフにあるように、回答者構成としては、教諭（80.5%）と役職者との比率は約8対2であった。また、役職者に関しては、授業も担当している方は全体の8.3%、授業は担当していない方は同11.2%であった。「Q1. b. 学校制」については、男女共学校（82.1%）が大多数を占め、それ以外の多くは女子校（15.8%）であった。「Q1. c. 性別」については、男性（70.6%）の方が多く、男女比は約7対3であった。「Q1. d. 指導歴」については、10年以上と回答した方が約4分の3（75.5%）を占めていることからわかるように、比較的、教員としての指導歴が長い方から多く回答をいただいた。

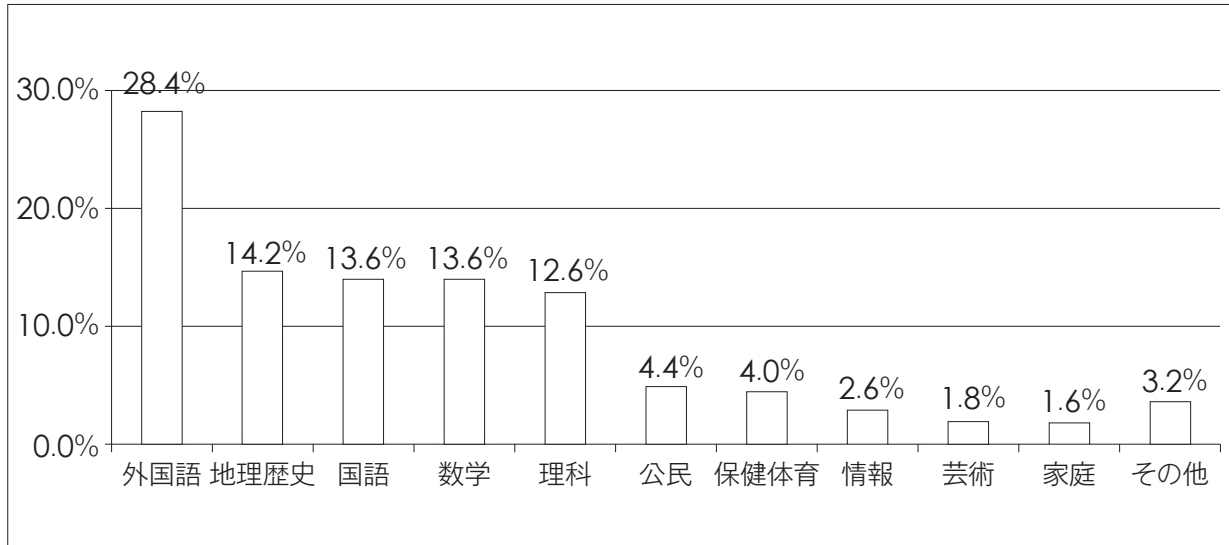


図2-2 担当教科 (Q1. e)

「Q1. a. 職責」で、教諭もしくは授業担当役職者と回答した方に対しては、担当教科についても質問した。「グローバル教育メソッドの導入実践と課題」という当調査の主旨が影響したとも思われるが、外国語（28.4%）がもっとも多く、次いで、地理歴史、国語、数学、理科が10%台前半で並ぶ結果となった（図2-2）。

2-2. SGH との関わり方

回答者のSGH との関わり方については、以下二つの観点での質問を行った。

- ・SGH 授業担当経験の有無 (Q1. f)。経験ありの場合は担当した生徒の属性 (Q2 ~ 3)。
- ・(授業、授業以外を問わず) SGH への関与の有無 (Q1. g)。関与ありの場合はその期間 (Q1. h) と従事時間/週 (Q1. i)。

上記の観点での回答結果については、以下、図2-3 ~ 2-6 に示す。

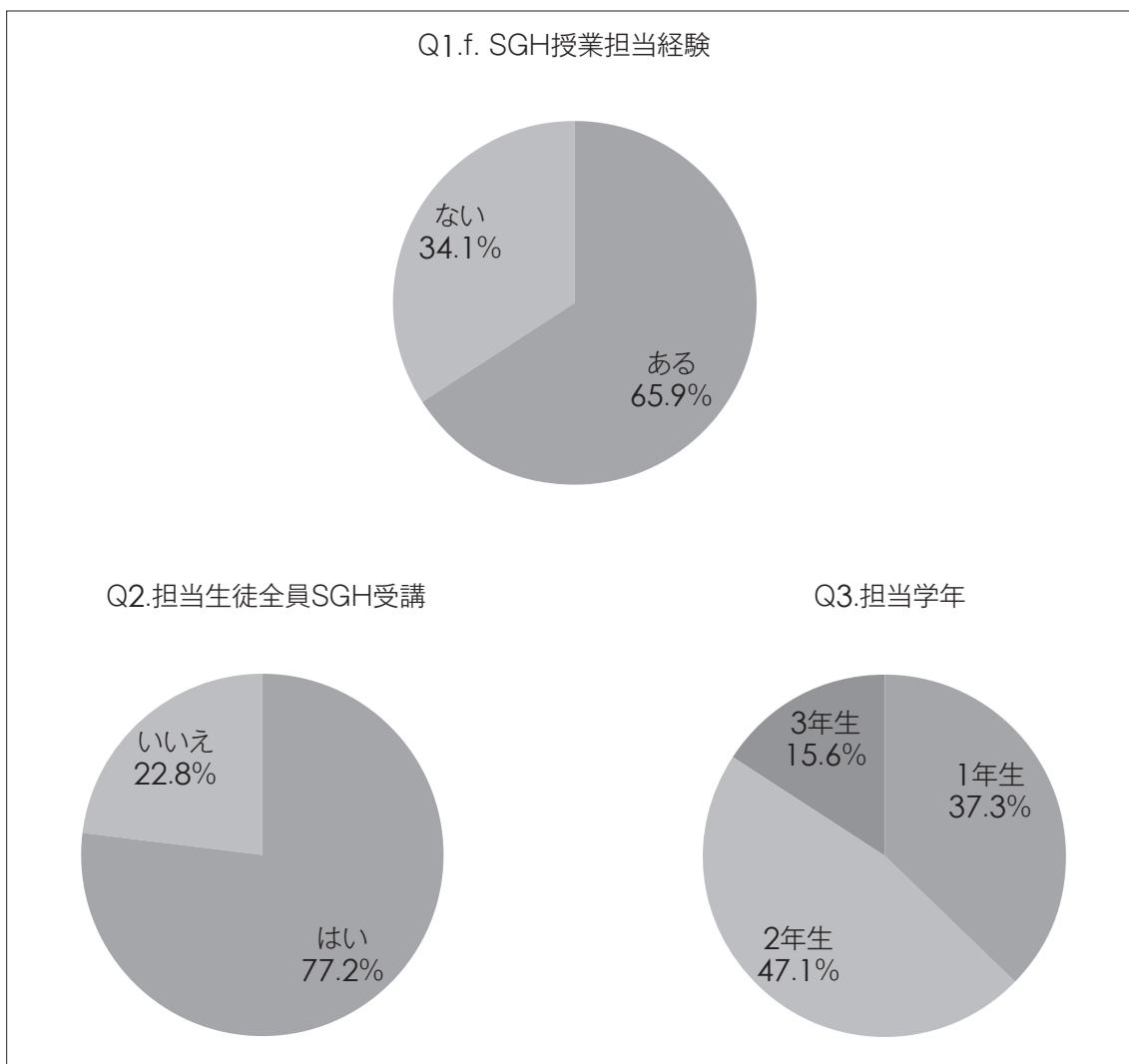


図2-3 SGH 授業担当経験の有無、及び生徒の属性 (Q1. f、Q2 ~ 3)

教諭もしくは授業担当役職者のうち、65.9%がSGH 授業担当経験あり、34.1%が経験なしであった。前者のSGH 授業担当経験がある方について、担当した生徒全員がSGH を受講していたか否かを質問したところ (Q2)、全員という回答が77.2%、全員でなく一部という回答が22.8%であった。同様に担当学年についても質問したところ (Q3)、2年生 (47.1%) がもっとも多く、1年生 (37.3%)、3年生 (15.6%) の順であった。

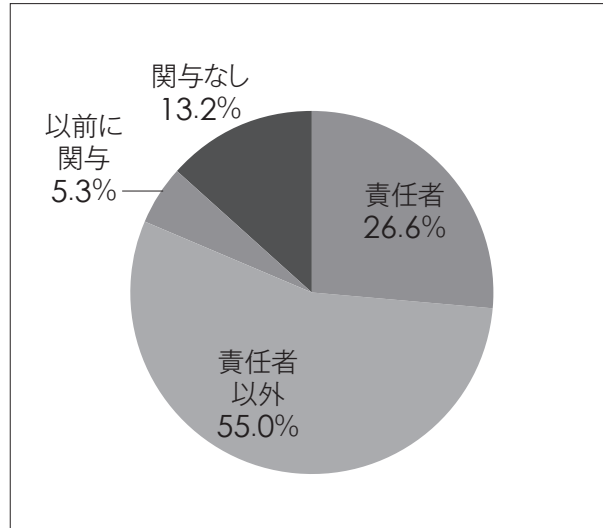


図 2-4 SGH への関与の有無 (Q1. g)

授業、授業以外といった形態を問わず、今年度、SGH に関与しているか否かを尋ねたところ、責任者・リーダー的役割で関与（26.6%）、それ以外の役割で関与（55.0%）と、8 割以上は今年度の SGH に関与していた。他は、以前に関与していたが現在は関与していない方が 5.3%、今まで SGH に関与したことがない方が 13.2%であった。

表 2-5 SGH 関与期間 (Q1. h)

		Q1. h. SGH 関与期間				Total
		1 年未満	1 年以上 2 年未満	2 年以上 3 年未満	3 年以上	
SGH 関与 (責任者)	n	55	74	110	124	363
	構成比	15.2%	20.4%	30.3%	34.2%	100.0%
SGH 関与 (責任者以外)	n	209	243	179	120	751
	構成比	27.8%	32.4%	23.8%	16.0%	100.0%
以前に関与	n	17	39	10	6	72
	構成比	23.6%	54.2%	13.9%	8.3%	100.0%
Total	n	281	356	299	250	1186
	構成比	23.7%	30.0%	25.2%	21.1%	100.0%

SGH に今年度関与している、または以前関与していたと回答した方について、関与の期間を質問したところ、上記の表 2-5 に示す結果となった。

2 年以上、関与している方は、

- ・ 責任者・リーダー的役割で関与 64.5%
- ・ 責任者・リーダー的役割以外で関与 39.8%
- ・ 以前関与していたが現在は関与していない 22.2%

と差が見られ、SGH に関与した経験が長い方が、責任者・リーダー的役割を務めていることが示唆されている。

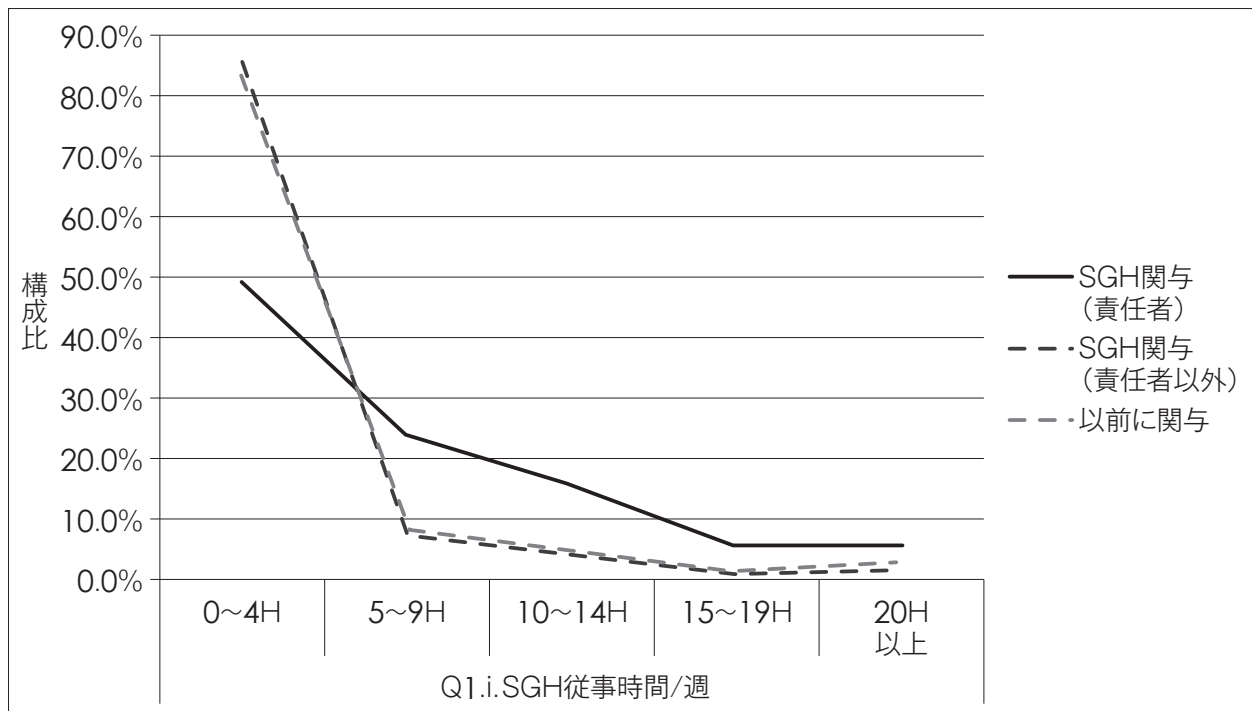


図 2-6 週あたり SGH 従事時間の構成比 (Q1.i)

同様に、SGH に今年度関与している、または以前関与していたと回答した方について、週何時間くらい、授業以外で SGH 関連の業務に従事しているか質問したところ、上記の図 2-6 に示す結果となった。4 時間以下が多数ではあるが、5 時間以上の割合は、責任者・リーダー的役割の方が 50% 以上、それ以外の場合は 15% 程度と差が見られ、責任者・リーダーがより多くの時間を SGH に割いていることが示されている。

2-3. 分析単位

以上、収集した個人属性データ、及びSGHとの関わり方から、以下を分析単位とし、Q4以降の分析を行った。

- ・(図2-7) SGH 授業担当経験がある教諭もしくは授業担当役職者について、
「Q2. 担当生徒全員 SGH 受講 × Q3. 担当学年」
- ・(図2-8) 「Q1. f. SGH 授業担当経験 × Q1. a. 職責」

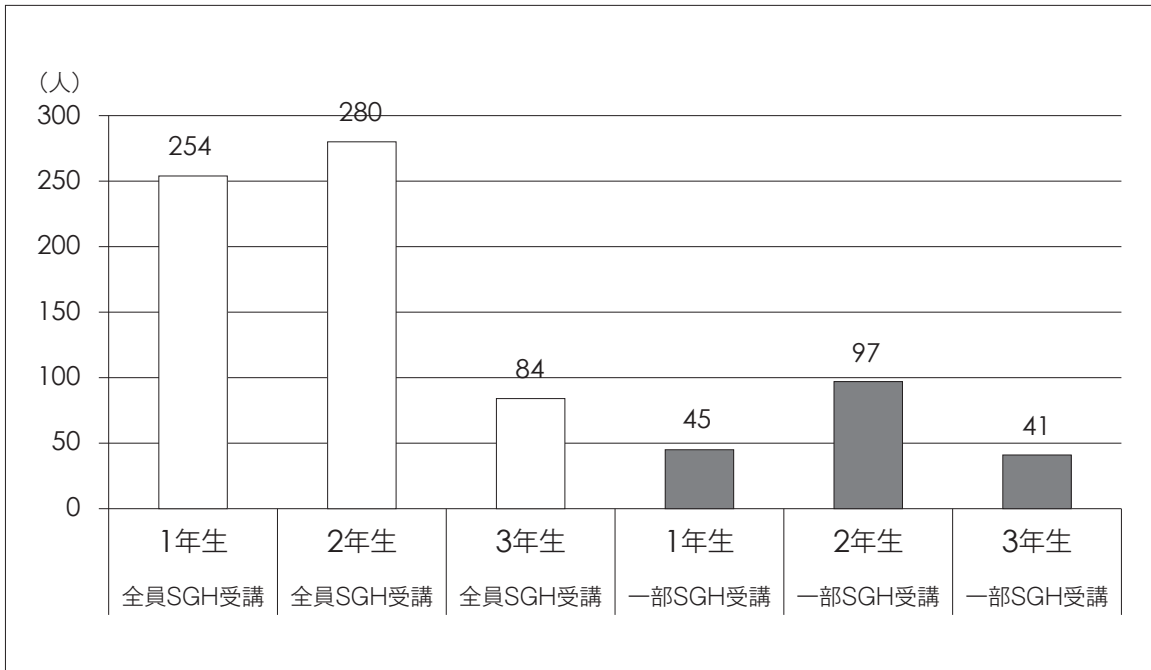


図2-7 分析単位 (Q2. 担当生徒全員 SGH 受講 × Q3. 担当学年)

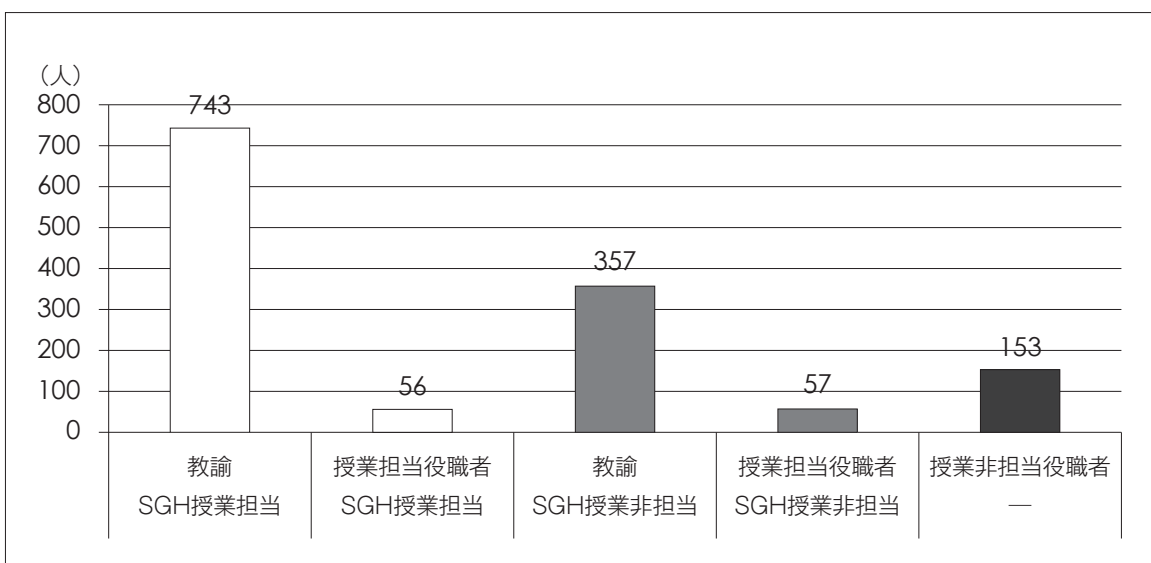


図2-8 分析単位 (Q1. f. SGH 授業担当経験 × Q1. a. 職責)

第3章 グローバルコンピテンシー・マインドセット・PPDAC

Q4. グローバルコンピテンシー

この設問では、もし、平均的な生徒が文化の違いから生じる、困った（困惑した）出来事（例えば、出会った外国人との言葉の壁、ジェスチャー・生活習慣・価値観の違い）に直面した場合、SGHを受講した生徒と受講した生徒は、それぞれどのくらい、グローバルコンピテンシー行動をとれると思うかについて、6段階（1：「全くそうは思わない」～6：「全くその通りだと思う」）で回答を求めている。これにより、SGHプログラムの受講が、どの程度、グローバルな場面での問題解決行動に反映しているかを推測することが設問の意図である。

表3-1の質問項目は、これまでのSGH事業検証を通して、妥当性と信頼性が確認されている以下の13項目から構成されるグローバルコンピテンシーを用いた。なお、括弧内は、便宜上、各尺度内容を4文字で表したものである。

表3-1 Q4. 1. グローバルコンピテンシー尺度（13項目）

質問項目
a. 相手の置かれた立場や気持ちを察する。（相手推察）
b. 必要ならば、最初に決めたことを変える。（決定変更）
c. 自分と異なる立場の人の価値観を尊重する。（価値尊重）
d. 複数の視点から問題の原因を考える。（複数視点）
e. 複数の選択肢を考える。（複数選択）
f. 相手が意見を述べやすいように心がける。（意見促進）
g. 相手との協力関係を築くように心がける。（協力関係）
h. 反対意見にも耳を傾ける。（反対傾聴）
i. 自分の得意な能力を活かす行動をとる。（能力活用）
j. 自分の意見を効果的に述べて相手に説明する。（意見説明）
k. 解決が進んでいるか、途中で確認する。（解決確認）
l. 今回の出来事から、学んだことを振り返る。（学習確認）
m. 解決に向けて強い熱意をもち続ける。（熱意維持）

対象となる生徒は、SGH受講生（学年全員が受講、一部の生徒が受講）、SGH非受講生の3グループに分類されることから、それぞれのグループ間の得点を比較することにより、学習環境の違いによるグローバルコンピテンシーの育成度の違いを確認することができる。

表3-2は、上記3グループ間のグローバルコンピテンシーの観察頻度の平均値を比較したものである。

表3-2 Q4. 2. SGH 受講生（全員受講、一部受講）、SGH 非受講間のグローバルコンピテンシー育成度比較

	全員受講	一部受講	非受講
a. (相手推察)	4.50 (0.87)	4.79 (0.86)	4.07 (0.81)
b. (決定変更)	4.25 (0.87)	4.54 (0.83)	3.99 (0.79)
c. (価値尊重)	4.57 (0.86)	5.05 (0.77)	4.17 (0.81)
d. (複数視点)	4.06 (0.96)	4.89 (0.87)	3.86 (0.82)
e. (複数選択)	4.07 (0.92)	4.75 (0.86)	3.90 (0.82)
f. (意見促進)	4.21 (0.94)	4.68 (0.82)	3.96 (0.74)
g. (協力関係)	4.68 (0.84)	4.88 (0.78)	4.14 (0.78)
h. (反対傾聴)	4.37 (0.87)	4.82 (0.84)	4.06 (0.80)
i. (能力活用)	4.24 (0.93)	4.71 (0.84)	4.14 (0.79)
j. (意見説明)	3.92 (0.95)	4.85 (0.86)	3.83 (0.75)
k. (解決確認)	3.66 (0.94)	4.34 (0.84)	3.74 (0.73)
l. (学習確認)	4.13 (1.01)	4.64 (0.88)	3.97 (0.81)
m. (熱意維持)	4.12 (0.99)	4.84 (0.82)	3.89 (0.78)

括弧内は標準偏差

この表からわかるように、すべての種類のコンピテンシーにおいて、一部受講グループは、全員受講、非受講グループの中で、一番数値が高く、育成度が高い様子が見える。

より具体的に、どのコンピテンシーにおいて差異が大きかったのかをまとめたのが、表3-3である。一部受講グループと他の2グループ間の差異を求め、0.5以上の数値はイタリック体、1.0以上の数値については、太字で示している。

表3-3 Q4. 3 グローバルコンピテンシー：一部受講グループと全員受講・非受講グループとの差異

コンピテンシー	一部受講－全員受講	一部受講－非受講
a. (相手推察)	0.29	<i>0.72</i>
b. (決定変更)	0.29	<i>0.55</i>
c. (価値尊重)	0.48	<i>0.88</i>
d. (複数視点)	<i>0.83</i>	1.03
e. (複数選択)	<i>0.68</i>	<i>0.85</i>
f. (意見促進)	0.47	<i>0.72</i>
g. (協力関係)	0.20	<i>0.74</i>
h. (反対傾聴)	0.45	<i>0.76</i>
i. (能力活用)	0.47	<i>0.57</i>
j. (意見説明)	<i>0.93</i>	1.02

k. (解決確認)	0.68	0.60
l. (学習確認)	0.51	0.67
m. (熱意維持)	0.72	0.95

一部受講グループと全員グループ間では、1.0以上の差異のある項目はなかったが、0.5ポイント以上の差異がある項目は6項目：d. (複数視点)、e. (複数選択)、j. (意見説明)、k. (解決確認)、l. (学習確認)、m. (熱意維持)が確認された。

一方、一部受講グループと非受講グループ間では、0.5ポイント以上の差異がある1.0ポイント以上の差異がある2項目：d. (複数視点)、j. (意見説明)が確認され、それ以外の9項目はすべて0.5ポイント以上～1.0未満であった。

以上のことから、SGH一部受講は、全員受講、非受講に比べて、卓越した育成水準にあり、とりわけ、d. (複数視点)、j. (意見説明)においてその傾向が顕著である結果が明らかになった。一方、b. (決定変更)については、いずれのグループ間との間の差異も少ない結果が示された。

このことから、SGH受講によるグローバルコンピテンシー育成の成果が確認されたのみならず、受講者が選抜されている、もしくは自発的なプログラムへの参加がグローバルな視野の拡大や意見の表出に影響を与える可能性が示唆される。

もちろん、もともとそのような資質や能力をもった生徒が選抜される、自発的に応募している可能性もあるが、これまでの調査において、受講-非受講、受講形態(全員、一部)のグループ間の海外渡航歴等の個人属性に顕著な差異は認められていない。

Q5. グローバルマインドセットとPPDAC（探求行動）

SGHの成果を測定する指標として、コンピテンシーに加えて、国際的な視野や考え方に関するグローバルマインドセット、問題解決行動としてのPPDAC（Problem：問題－Plan：立案－D：データ、Analysis：分析－Conclusion：結論）についても育成状況を質問している。

本設問では、過去の生徒調査から使用頻度が高かった10項目（グローバルマインドセット：4項目、PPDAC：6項目）を抽出して使用した。

表3-4は、グローバルマインドセット（a, b, d, e）、PPDAC（c, f, g, h, i, j）の尺度と、便宜上、4文字で内容を表現したものである。

表3-4 Q5. 1. グローバルマインドセットとPPDAC尺度（10項目）

a. 自分に自信をもっている。（自己確信）
b. 自分のやりたいことを見つけ、それに情熱を傾けている。（情熱傾注）
d. 集団での問題解決場面において、率先してリーダー的な役割を担うことができる。（率先指揮）
e. 議論する際、自分だけが意見を述べることなく、参加者それぞれの意見を聞くことができる。（意見収集）
c. 関心ある事柄について、その問題の本質を発見したり、原因を説明することができる。（発見説明）
f. 作成した図表について、必要に合わせた使い方ができる。（図表活用）
g. 分析した結果から、重要な結論を導き出すことができる。（結論導出）
h. 提案を適切にプレゼンテーションできる。（発表能力）
i. 提案した内容がどこまで有効かについて説明できる。（内容説明）
j. 自分の発表に対する質問に適切に回答できる。（質疑応答）

表3-5は、SGH受講生の3グループ間（全員受講、一部受講、非受講）の観察平均値を比較したものである。グローバルコンピテンシーと同様、選抜された生徒のみが受講しているグループは、3つのグループのうちでもっとも平均値が高く、次いで、全員が受講しているグループ、もっとも低かったのが受講していないグループの順番であった。

表3-5 Q5. 2. SGH受講生（全員受講、一部受講）、SGH非受講間のグローバルマインドセット・PPDAC比較

	全員受講	一部受講	非受講
a.（自己確信）	3.78 (0.88)	4.52 (0.82)	3.75 (0.76)
b.（情熱傾注）	4.07 (0.86)	4.78 (0.77)	3.94 (0.76)
d.（率先指揮）	3.82 (0.92)	4.84 (0.85)	3.73 (0.76)
e.（意見収集）	4.35 (0.88)	4.75 (0.76)	4.01 (0.76)
c.（発見説明）	3.87 (0.88)	4.72 (0.76)	3.76 (0.72)
f.（図表活用）	3.93 (0.85)	4.52 (0.86)	3.72 (0.75)

g. (結論導出)	3.84 (0.90)	4.50 (0.79)	3.64 (0.75)
h. (発表能力)	4.37 (0.94)	5.04 (0.79)	3.80 (0.78)
i. (内容説明)	3.75 (0.88)	4.34 (0.85)	3.52 (0.70)
j. (質疑応答)	4.02 (0.88)	4.62 (0.82)	3.62 (0.74)

括弧内は標準偏差

グローバルコンピテンシー同様、一部受講者と他の2つのグループの差異を個別の項目ごとに提示したものが表3-6である。

一部受講と全員受講の比較では、マインドセットのd. (率先指揮) のみ1.0以上を示しており、それ以外の項目ではe. (意見収集) の0.4以外はすべて、0.5ポイント以上の差異が見られる。

一方、一部受講と非受講の比較では、d. (率先指揮)、h. (発表能力)、j. (質疑応答) の3項目については、1.0以上の差異が見られ、それ以外の項目もすべて0.5以上の差異が確認された。

表3-6 Q5. 3. マインドセット・PPDAC：一部受講グループと全員受講・非受講グループとの差異

マインドセット PPDAC	一部受講－全員受講	一部受講－非受講
a. (自己確信)	0.74	0.77
b. (情熱傾注)	0.71	0.84
d. (率先指揮)	1.02	1.11
e. (意見収集)	0.4	0.74
c. (発見説明)	0.85	0.96
f. (図表活用)	0.59	0.8
g. (結論導出)	0.66	0.86
h. (発表能力)	0.67	1.24
i. (内容説明)	0.59	0.82
j. (質疑応答)	0.6	1

以上のことから、選抜された受講生グループのマインドセット、PPDACは全員が受講しているグループや非受講のグループに比べて卓越して高い結果が示された。

とりわけ、一部受講生は、d. (率先指揮)、c. (発見説明) のような能動的な行動において他のグループより平均値が高い傾向がみられた。

一方、f. (図表活用)、i. (内容説明) のような既存のデータを提示する技能においては、一部受講者とそれ以外のグループとの差異は少なかった。

グローバルコンピテンシーでも見られた傾向として、一部の選抜された生徒のSGH受講は、他の2つのグループに比べて、能動的な行動の達成度が高い傾向にあることが確認された。

Q4、Q5の2つの設問(グローバルコンピテンシー、グローバルマインドセット、PPDAC)に共

通して、SGH 研修に選抜された生徒たちは、積極的にグローバルな意識や行動、科学的な問題解決行動を発揮する能力が育成されていた。その背景として、個人の生得的な性質に加えて、SGH 研修を通じた学習の成果が表れているといえよう。

第4章 学校に導入されている授業方法に対する SGH プログラム導入の影響

SGH 校の SGH 授業担当教諭 741 名並びに授業担当役職者 56 名、SGH 以外の授業担当者 357 名並びに授業担当役職者 57 名に対して、以下の生徒向けプログラムについて、学校に導入されているものすべての選択をさせ、結果として表 4-1 を得た。

- 課題研究
- 海外修学旅行
- 海外研修（海外修学旅行以外）
- 国内修学旅行
- 学校主導の国内研修・フィールドワーク
- 生徒主導の国内研修・フィールドワーク
- SGH 合同発表会
- STEM 教育プログラム
- 模擬国連
- PBL（Project Based Learning）
- 上記のプログラムは導入していない

表 4-1 Q6 全教員のプログラム認識率

		Q6. 生徒向けプログラム（学校）											回答者数	
		課題研究	海外修学旅行	海外研修 (海外修学旅行以外)	国内修学旅行	学校主導の国内研修・フィールドワーク	生徒主導の国内研修・フィールドワーク	SGH 合同発表会	STEM 教育プログラム	模擬国連	PBL (Project Based Learning)	左記のプログラムは導入していない		
SGH 授業担当	教諭	n	715	420	670	386	583	241	579	27	245	163	0	741
		構成比	96.5%	56.7%	90.4%	52.1%	78.7%	32.5%	78.1%	3.6%	33.1%	22.0%	0.0%	
	授業担当役職者	n	53	38	48	32	48	14	51	2	22	19	0	
	構成比	94.6%	67.9%	85.7%	57.1%	85.7%	25.0%	91.1%	3.6%	39.3%	33.9%	0.0%		
Subtotal	n	768	458	718	418	631	255	630	29	267	182	0	797	
	構成比	96.4%	57.5%	90.1%	52.4%	79.2%	32.0%	79.0%	3.6%	33.5%	22.8%	0.0%		
SGH 授業非担当	教諭	n	324	203	293	171	256	109	240	19	96	42		1
	構成比	90.8%	56.9%	82.1%	47.9%	71.7%	30.5%	67.2%	5.3%	26.9%	11.8%	0.3%		
授業担当役職者	n	53	27	53	35	48	19	46	3	27	14	0	57	
	構成比	93.0%	47.4%	93.0%	61.4%	84.2%	33.3%	80.7%	5.3%	47.4%	24.6%	0.0%		
Subtotal	n	377	230	346	206	304	128	286	22	123	56	1		414
	構成比	91.1%	55.6%	83.6%	49.8%	73.4%	30.9%	69.1%	5.3%	29.7%	13.5%	0.2%		
Total	n	1145	688	1064	624	935	383	916	51	390	238	1	1211	
	構成比	94.5%	56.8%	87.9%	51.5%	77.2%	31.6%	75.6%	4.2%	32.2%	19.7%	0.1%		

表 4-1 の全教員のプログラム認識率は、概ね、SGH プログラム校教員が、その導入を認識しているプログラムの比率と考えられる。課題研究の存在認知率は 94.5% であり、今回アンケートに協力した SGH 校ではほぼ確実に導入され、かつ教員に認識されているであろうことが推察される。また、海外修学旅行以外の海外研修のプログラム認識率も 87.9% と高く、学校主導の国内研修・フィールドワーク（77.2%）、SGH 合同発表会（75.6%）がそれに次ぐ認識率である。一方、プログラム認識率が極端に低いのは、STEM 教育プログラム（4.2%）であり、ほとんど認知されていないということ

ができる。それに次いで低いのが PBL (19.7%) である。

一方、SGH の担当・非担当教員間あるいは役職者と教諭との間でのプログラムの認識の差異がどの程度あるかについて、単純なロジスティック回帰モデルで検定を当てはめて偏回帰係数の有意性検定を行うと、次のような結果になる。有意性が主張できるのは、いずれも SGH 担当者が非担当者に比べて、あるいは役職者が教諭に比べて認識率が高いということだけである。

SGH 担当者が非担当者に比べて勤務校でのプログラム認知が有意に高いもの（有意水準両側 5%）は、10 項目中、課題研究、海外研修（海外留学旅行以外）、学校主導の国内研修・フィールドワーク、SGH 合同発表会、PBL の 6 項目である。

役職者が、教諭より勤務校でのプログラム認知が有意に高いもの（有意水準両側 5%）は、10 項目中、学校主導の国内研修・フィールドワーク、SGH 合同発表会、模擬国連、PBL の 5 項目である。

次に、SGH 校で、「生徒自身による次のような活動」をどの程度取り入れているかについて、1：まったくない、2：たまにある、3：時々ある、4：よくある、5：非常に多いの 5 段階評定で、探究課題の設定、データの収集、データの分析、レポート・発表資料の作成、ディスカッション、プレゼンテーション、振り返りについて評定させた。5 段階評定を単純に計量値と考慮して平均値・標準偏差を算出した結果を表 4-2 に示す。

教員 1211 名の単純スコアを見る限り、レポート・発表資料の作成が平均値 4.14、プレゼンテーション 4.06 で、結果の発表に関わる事項が平均スコアが 4 を超えている。一番平均値の低いのはデータの分析 (3.64) で、次いで低いのがデータの収集と振り返りで共に平均値 3.79 である。それらのばらつき（標準偏差）は、おおよそ 1 であり、平均スコアが 4 を超えるということは、「まったくない」という回答がまれであることを意味する。

なお、原データが順序カテゴリーデータであることを無視して、単純に t 検定で平均スコアの差の検定を行うと、SGH 担当教員の方が 7 項目すべてで、平均スコアが両側 10% 有意で高かった。SGH プログラム教員が導入している方法を有意性の強い順に並べると、プレゼンテーション、ディスカッション、レポート・発表資料の作成、データの収集、振り返り、データの分析、研究課題の設定となる。なお、その中で両側 5% 有意で高かったのは、データの収集、レポート発表資料の作成、ディスカッション、プレゼンテーションの 4 項目である。従って、SGH 担当教員の方が、この種の生徒主導のプログラムを取り入れているといえることができる。

また、表 4-2 によれば、いずれの項目も役職者の方が、一般教諭よりもこの種のプログラムを平均的によく取り入れている傾向が示されているが、統計的有意（5% 水準）とまではいえない。

表4-2 Q7. 生徒主導の教育プログラム導入

			Q7. 生徒自身による活動 (学校)					
			n	平均	SD			
a	探究課題の設定	S G H 授業担当	教諭	741	3.92	0.98		
			授業担当役職者	56	3.98	1.17		
			Subtotal	797	3.93	0.99		
		S G H 授業 非担当	教諭	357	3.80	1.05		
			授業担当役職者	57	3.91	1.07		
			Subtotal	414	3.82	1.05		
		Total			1211	3.89	1.01	
		b	データの収集	S G H 授業担当	教諭	741	3.82	0.95
					授業担当役職者	56	3.91	0.98
Subtotal	797				3.83	0.95		
S G H 授業 非担当	教諭			357	3.71	1.12		
	授業担当役職者			57	3.74	1.03		
	Subtotal			414	3.71	1.11		
Total				1211	3.79	1.01		
c	データの分析			S G H 授業担当	教諭	741	3.67	0.95
					授業担当役職者	56	3.73	0.96
		Subtotal	797		3.68	0.95		
		S G H 授業 非担当	教諭	357	3.55	1.13		
			授業担当役職者	57	3.63	0.92		
			Subtotal	414	3.56	1.10		
		Total			1211	3.64	1.00	
		d	レポート・発表資料 の作成	S G H 授業担当	教諭	741	4.18	0.82
					授業担当役職者	56	4.25	0.98
Subtotal	797				4.19	0.83		
S G H 授業 非担当	教諭			357	4.04	0.96		
	授業担当役職者			57	4.07	0.88		
	Subtotal			414	4.05	0.95		
Total				1211	4.14	0.87		

e	ディスカッション	S G H 授業担当	教諭	741	3.88	0.92		
			授業担当役職者	56	3.89	0.87		
			Subtotal	797	3.88	0.92		
		S G H 授業 非担当	教諭	357	3.68	1.07		
			授業担当役職者	57	3.93	0.98		
			Subtotal	414	3.71	1.06		
		Total			1211	3.83	0.97	
		f	プレゼンテーション	S G H 授業担当	教諭	741	4.11	0.87
					授業担当役職者	56	4.23	0.91
Subtotal	797				4.12	0.87		
S G H 授業 非担当	教諭			357	3.93	1.00		
	授業担当役職者			57	4.02	0.97		
	Subtotal			414	3.94	1.00		
Total				1211	4.06	0.92		
g	振り返り			S G H 授業担当	教諭	741	3.82	0.92
					授業担当役職者	56	3.88	0.85
		Subtotal	797		3.82	0.91		
		S G H 授業 非担当	教諭	357	3.69	1.03		
			授業担当役職者	57	3.86	0.97		
			Subtotal	414	3.71	1.02		
		Total			1211	3.79	0.95	

Q8 では、SGH 授業を担当している、もしくは担当していない教諭が指導している日本語・英語を使用した学習方法において、どのような違いがあるのかを測った。主に、以下4つの学習方法に関して、どの程度取り入れているのか、測定した。

【学習方法】

- ① ディスカッション
- ② グループワーク
- ③ プレゼンテーション
- ④ レポート作成

【上記学習方法を取り入れている頻度】

- 1. まったくない
- 2. たまにある
- 3. 時々ある
- 4. よくある
- 5. 非常に多い

まず、日本語を使用した上記学習方法に関する調査結果は、表4-3 Q8. 1.「学習方法の頻度（日本語）」の通りである。この表からは、以下のことがわかった。

- 1. 回答者全員による各学習方法の平均値を比べたところ、最も頻繁に使用されている学習方法は、グループワークであり、ディスカッション、レポートが続き、最も少ないのはプレゼンテーションであった。尚、SGH 授業担当者が最も使用している学習方法もやはりグループワークであった。
- 2. SGH 授業担当は、非担当と比べ、①～④すべての学習方法において、使用頻度が高い。つまり、SGH は英語での教育に重点をおくだけではなく、日本語を使用した学習方法においても、様々な学習方法をより積極的に取り組んでいることがわかる。
- 3. 教諭と授業担当役職者による学習方法の使用頻度を比較した場合、頻度は学習方法によって異なる事がわかった。
 - 3.1 例えば、日本語のディスカッション、プレゼンテーション及びレポートにおいて、SGH 担当の教諭に比べ、授業担当役職者の使用頻度が高い。一方、僅差ではあるが、グループワークにおいては、教諭の使用頻度が高い。
 - 3.2 SGH 授業非担当者においては、その多くの場合において、教諭の学習方法使用頻度が授業担当役職者よりも低いことがわかった（ただし、レポートは同様の数値であった）。
 - 3.3 上記をまとめると、SGH 授業を担当する役職者は、SGH 非担当のそれに比べ、上記4つの学習方法の使用頻度が高いことがわかった。また、それら役職者は、多くの学習方法において、教諭より使用頻度が高いことも判明した。

表4-3 Q8. 1. 学習方法の頻度（日本語）

			Q8. 学習方法 - 1 (回答者自身)			
			n	平均	SD	
a 日本語での ディスカッション	S G H 授業担当	教諭	741	3.77	1.09	
		授業担当役職者	56	3.82	1.03	
		Subtotal	797	3.77	1.08	
	S G H 授業非担当	教諭	357	3.22	1.22	
		授業担当役職者	57	3.16	1.25	
		Subtotal	414	3.21	1.22	
	Total		1211	3.58	1.16	
	b 日本語での グループワーク	S G H 授業担当	教諭	741	4.01	1.01
			授業担当役職者	56	3.93	1.06
Subtotal			797	4.00	1.01	
S G H 授業非担当		教諭	357	3.52	1.17	
		授業担当役職者	57	3.39	1.33	
		Subtotal	414	3.50	1.19	
Total		1211	3.83	1.10		
c 日本語での プレゼンテーション		S G H 授業担当	教諭	741	3.72	1.12
			授業担当役職者	56	3.98	0.92
	Subtotal		797	3.73	1.11	
	S G H 授業非担当	教諭	357	3.10	1.32	
		授業担当役職者	57	3.02	1.47	
		Subtotal	414	3.08	1.34	
	Total		1211	3.51	1.23	
	d 日本語での レポート作成	S G H 授業担当	教諭	741	3.71	1.15
			授業担当役職者	56	3.88	1.06
Subtotal			797	3.72	1.14	
S G H 授業非担当		教諭	357	3.18	1.31	
		授業担当役職者	57	3.18	1.36	
		Subtotal	414	3.18	1.31	
Total		1211	3.54	1.23		

では、英語の場合はどうだろうか。結果は、表4-4 Q8. 2. 「学習方法の頻度（英語）」に表されているとおりである。

【学習方法】

⑤ ディスカッション

- ⑥ グループワーク
- ⑦ プレゼンテーション
- ⑧ レポート作成

【上記学習方法を取り入れている頻度】

- 1. まったくない
- 2. たまにある
- 3. 時々ある
- 4. よくある
- 5. 非常に多い

1. まず、回答者全員の学習方法使用頻度の平均値からいえることは、日本語と比べ、値が低いことである。使用頻度は、高くても3を超えることはない。つまり、英語の授業はたまに実施されているということである。
2. その中で、もっとも平均値が高い（頻度が高い）のは、プレゼンテーションである。それに続いて、レポート、グループワーク、ディスカッションがあげられる。最も使用頻度が低いのは、英語による英語以外（言語）の授業である。
3. SGH 授業担当と非担当者の平均値を比べた結果、その差が最も大きいのはプレゼンテーションであった。また、前者は、後者に比べ、4つの学習方法をより頻繁に使用していた。
4. 教諭と授業担当役職者の違いをみてみよう。
 - 4.1 まず、SGH 担当者においては、4つの学習方法すべてにおいて、授業担当役職者の方が教諭より使用頻度が高い。
 - 4.2 SGH 非担当者においては、教諭のほうが役職者に比べ、使用頻度が高いことがわかった。

表4-4 Q8. 2. 学習方法の頻度（英語）

			Q8. 学習方法 - 1 (回答者自身)		
			n	平均	SD
e 英語による 英語以外の授業	S G H 授業担当	教諭	741	1.92	1.18
		授業担当役職者	56	2.23	1.14
		Subtotal	797	1.94	1.18
	S G H 授業非担当	教諭	357	1.68	1.13
		授業担当役職者	57	1.60	0.92
		Subtotal	414	1.67	1.10
	Total		1211	1.85	1.16

f 英語での ディスカッション	S G H 授業担当	教諭	741	2.34	1.32
		授業担当役職者	56	2.46	1.29
		Subtotal	797	2.35	1.32
	S G H 授業非担当	教諭	357	1.92	1.27
		授業担当役職者	57	1.77	1.13
		Subtotal	414	1.90	1.25
Total		1211	2.20	1.31	
f 英語での グループワーク	S G H 授業担当	教諭	741	2.39	1.37
		授業担当役職者	56	2.57	1.40
		Subtotal	797	2.40	1.38
	S G H 授業非担当	教諭	357	2.04	1.36
		授業担当役職者	57	1.82	1.21
		Subtotal	414	2.01	1.34
Total		1211	2.27	1.38	
g 英語での プレゼンテーション	S G H 授業担当	教諭	741	2.67	1.38
		授業担当役職者	56	2.89	1.33
		Subtotal	797	2.68	1.38
	S G H 授業非担当	教諭	357	2.20	1.41
		授業担当役職者	57	1.88	1.23
		Subtotal	414	2.16	1.38
Total		1211	2.50	1.40	
h 英語での レポート作成	S G H 授業担当	教諭	741	2.44	1.34
		授業担当役職者	56	2.71	1.28
		Subtotal	797	2.46	1.34
	S G H 授業非担当	教諭	357	2.05	1.35
		授業担当役職者	57	1.77	1.20
		Subtotal	414	2.01	1.33
Total		1211	2.31	1.35	

Q8 からわかることは、以下の点である。

1. SGH 及び非 SGH 担当者において、日本語による4つの学習方法（①ディスカッション、②グループワーク、③プレゼンテーション、④レポート作成）を使用する頻度は、英語と比べ、高いことがわかった。
2. SGH 及び非 SGH 担当者において、日本語で最も使用されている学習方法は、グループワークであり、英語はプレゼンテーションであった。
3. SGH 担当者は、非担当者と比べ、日本語・英語によるすべての学習方法を使用する頻度がより高い。

4. SGH 授業担当の役職者は、教諭と比べ、多くの学習方法で使用頻度が高い。その一方で、SGH 授業非担当の役職者による4つの学習方法を使用する頻度は、教諭に比べ低い。この結果は、日本語・英語どちらにも共通した。

上記から3つのことが推測できる。まず、英語による4つの学習方法は、日本語のそれと比べて低いことから、まだ発展の段階にあるといえる。各学校のニーズに合わせて、授業の数の増減をすることを進言する。次に、SGH 授業担当者は非担当者に比べ、4つの学習方法を積極的に実施しているということもあり、その実践方法や効果を非担当者と共有し、今後のカリキュラム発展に貢献していくことが期待されている。最後に、SGH 授業担当であり、かつ役職がある者がどのような背景によって、教諭と比べより積極的に4つの学習方法を取り入れているのか、その実態を探っていく必要があるかもしれない。彼らの負担に関しても、把握していく必要があると考える。

Q9では、以下7つの学習方法を提示し、①それらが授業で実施されている頻度、②それらの授業で工夫や苦勞した点、について設問した。

1. ロジカルシンキング（筋が通った考え方や説明の方法）
2. ディベート形式（異なる立場からの議論）
3. ディスカッション形式（自由に意見を述べ合う方法）
4. 問題解決のための調査方法（データの取り方や分析の方法）
5. プレゼンテーション（資料の作り方、発表の仕方、質問への答え方）
6. レポートのまとめ方（形式や構成）
7. 研究やレポートで、気を付けるべきガイドライン（著作権や引用のルール等）

I. 学習方法の使用頻度

表4-5 「Q9. 学習方法-2」からは、以下のことがいえるだろう。

1. まず、SGH 授業担当から見えていく。半数を超える教諭及び授業担当役職者が使用している方法は、ディスカッションとプレゼンテーション、レポートのまとめ方であった。役職者の半数は、研究やレポートで気を付けるべきガイドラインについても、授業で取り入れていることがわかった。尚、学習方法使用者の比率を比べると、いずれの方法においても、役職者が教諭よりも高いことがわかった。
2. 次に、SGH 授業非担当者を見てみる。半数を超えたのは、教諭によるディスカッションのみであった。他の多くは、20～30%台であった。尚、教諭は、授業担当役職者に比べ、よりこれらの学習方法を取り入れていることがわかった。
3. 全体的な数値を見る限り、数値が高いのは、プレゼンテーション（62.4%）、ディスカッション

(61.3%)であった。尚、上記学習方法いずれも用いていない比率によると、SGH 授業非担当の教諭と役職者は、それぞれ 21.3% と 17.5% であった。

表 4-5 Q9. 学習方法 - 2

		Q9. 学習方法 - 2 (回答者自身)									回答者数
		ロジカルシンキング	ディベート形式	ディスカッション形式	問題解決のための調査方法	プレゼンテーション	レポートのまとめ方	研究やレポートで気をつけるべきガイドライン	左記のいずれも用いていない		
SGH 授業担当	教諭	n 構成比	364 49.1%	228 30.8%	493 66.5%	350 47.2%	516 69.6%	401 54.1%	356 48.0%	67 9.0%	741
	授業担当 役職者	n 構成比	32 57.1%	21 37.5%	37 66.1%	25 44.6%	42 75.0%	40 71.4%	31 55.4%	5 8.9%	56
	Subtotal	n 構成比	396 49.7%	249 31.2%	530 66.5%	375 47.1%	558 70.0%	441 55.3%	387 48.6%	72 9.0%	797
SGH 授業非担当	教諭	n 構成比	125 35.0%	69 19.3%	186 52.1%	99 27.7%	178 49.9%	149 41.7%	99 27.7%	76 21.3%	357
	授業担当 役職者	n 構成比	21 36.8%	9 15.8%	26 45.6%	14 24.6%	20 35.1%	19 33.3%	14 24.6%	10 17.5%	57
	Subtotal	n 構成比	146 35.3%	78 18.8%	212 51.2%	113 27.3%	198 47.8%	168 40.6%	113 27.3%	86 20.8%	414
Total		n 構成比	542 44.8%	327 27.0%	742 61.3%	488 40.3%	756 62.4%	609 50.3%	500 41.3%	158 13.0%	1211

以上をまとめると、SGH 授業担当者のほうが、全体的に非担当者と比べ、より積極的にこれらの学習方法を用いていることがわかった。また、SGH 授業担当において、教諭が役職者に比べ低い使用率であるのに対し、SGH 授業非担当者はその反対であった。この結果は、Q8 と同様の結果である。最後に、いずれの学習方法も用いていない場合には、学校の需要に合わせて、これらの学習方法を導入する可能性が残されている。

以下では、回答者から得た授業での工夫や苦労した点について述べていく。

II. これらの授業で工夫や苦労した点

ここでは、以下7つの学習方法について、順番に述べていく。

1. ロジカルシンキング (筋が通った考え方や説明の方法)
2. ディベート形式 (異なる立場からの議論)
3. ディスカッション形式 (自由に意見を述べ合う方法)
4. 問題解決のための調査方法 (データの取り方や分析の方法)
5. プレゼンテーション (資料の作り方、発表の仕方、質問への答え方)
6. レポートのまとめ方 (形式や構成)
7. 研究やレポートで、気をつけるべきガイドライン (著作権や引用のルール等)

1. ロジカルシンキング (筋が通った考え方や説明の方法)

【工夫した点】

主に、「論理展開ツールの活用」、「多様な実施形態」、「論理性の育成」といった面での工夫があげ

られた。

①～⑧「論理展開ツールの活用」

- ① KJ法：情報をカードでまとめていく方法
- ② ロジカル（ロジック）ツリー：ロジックを表すためのツリー式思考方法
- ③ イシューツリー：ロジックツリーを進化させたものといわれており、仮説の証明・反証するのに取り組むべき問題点を示す方法
- ④ ジグソー法：一つの長い文章を3つの部分に切り、3人の生徒が1人ずつ受け持って勉強、共有しあい、ジグソーパズルを解くように全体像を浮かび上がらせる手法
- ⑤ シンキングツール：思考促進、ブレインストーミング等に使うツール
- ⑥ 思考地図（マインドマップ）：頭の中で考えているルートを可視化した思考ツール
- ⑦ シナリオ・プランニング：不確実な面を取り入れ、それに対する解決法を提案していく方法
- ⑧ ピラミッドストラクチャー：論理展開ツールの一つで、一つの主張を頂点に複数の根拠をピラミッドの下層に配置されるように組み立てる手法

①～⑳「多様な実施形態」

- ① プレゼンテーション（例えば、授業内で学んだ内容を要約し、それを発表する）
- ② ディスカッション
- ③ デイベート
- ④ エッセイやレポートの執筆
- ⑤ グループワーク
- ⑥ 1対1の面談をする（教員と生徒）
- ⑦ ESS（English speaking society）の活用
- ⑧ 即興のスピーチ（例えば、1分間考え、1分間のスピーチをする）
- ⑨ ワークシートの活用（ロジックシート、独自のシートなど）
- ⑩ 化学、理科、数学といった実験を活用する（問題設定、解読の過程など）
- ⑪ ディスカッションテスト
- ⑫ 模擬国連活動（参加者が国連に派遣された一国の大使となり、一つの国際問題について発言・議論する活動）
- ⑬ ICT（Information and Communication Technology）を活用する（ICTとは情報・通信に関する技術の総称）（例えば、クラウドを使用したコメントの共有）
- ⑭ 紙芝居をさせる
- ⑮ パズル
- ⑯ 絵の分析
- ⑰ テキストの分析（現代文など）
- ⑱ 漫画（例えば、4コマ漫画の最後を空白にし、そのコマを理屈で説明させる）

- ⑱ 2つの表を作る（内容を対比させ、欠けているところがないか確認する）
- ⑳ 反転授業（生徒が板書・説明、解法や考え方を説明する）

* テーマ設定の際、以下の点を工夫しているとの回答があった：

- ・ 学習素材は、生徒の興味に合わせる（例えば、進路志望理由書や自己推薦書）
- ・ 社会構造を把握させ、社会科学的な視点を持たせる
- ・ 相手の立場に立って物事を考える、プレゼンテーションをする

「論理性の育成」

- ・ 因果関係を明らかにする
- ・ 問題設定、仮設の提示、課題解決方法を作成させる
- ・ 意見を忠実に読み取る能力を鍛える
- ・ 主題、理由、例、結論の順に話題を展開するよう指導する
- ・ 生徒同士に論理の検証を行わせる（互いに検証するほうが、生徒の気づきが深められる）
- ・ 論理に矛盾点がないか、客観的に見させる
- ・ 相手の知識を確認させる
- ・ 根拠をいわせる
- ・ 資料探しをさせる（例えば、新聞記事を読み、自分の意見を形成する。複数の素材を掛け合わせる）
- ・ 意識の改革（日頃からそのように思考させる）
- ・ その他教科の知識も含めながら説明する
- ・ 言語（例えば、指示語や接続詞に注目させる、「したがって」や「つまり」などの接続詞を使わせる、など）
- ・ 大量に読書させ、「筋が通っている」を自ら気づいてもらう
- ・ 演繹的な考え方も教える

その他少数の意見として、外部との連携がある。例えば、大学教授を招く、SGHの研究分野の専門家からアドバイスを受ける、などがあった。

【苦勞した点】

最も多くあげられていたのは、①「限られた時間」と「困難な教材探し」（教員）、②「論理的思考力の欠如」、「不適切な資料探し」、「根拠の欠如」（生徒）である。

①「限られた時間」と「困難な教材探し」（教員）

まず、時間が足りないという意見が多くあった。例えば、生徒に助言したり、発言してもらう時間、本取り組みが定着するまでの時間、生徒の答えを待つ時間、討論などといったイベントを開始するま

での準備時間、様々なツールを勉強するのにかかる時間、といった意見があった。次に、教材に関しては、妥当な討論のテーマ探しに関する意見があった。具体的には、生徒の討論に使用する記事探しや教材を探すのに苦労している、という点があげられた。また、学校独自のテキストはあるものの、実際の状況には適応できないという苦労をあげている意見もあった。

尚、少数ではあるが、評価の公平性に苦労している、研修が必要である（生徒の反応が予測できない）、生徒が気軽に話せるような雰囲気作りが難しい、生徒のモチベーションを高めるのが困難、教員自身の論理性が乏しいという意見もあった。

②「論理的思考力の欠如」、「不適切な資料探し」、「根拠の欠如」（生徒）

まず、論理的思考力の欠如としては、論理的に飛躍している、という意見が多くあった。また、レポートなどを書く上で、因果関係のないところで因果に関する接続詞を使う、などといった論理的な思考力の欠如、及び言語力による困難もある。次に、資料探しの方法としては、インターネットのみを検索する（ネット依存）、そのままオンラインの記事をコピーする、限られた情報しか探さないという柔軟性に欠ける、という意見があった。最後に、理由づけとしては、根拠のない議論をする、他の人の意見にあまり耳を貸さない、新しい情報への抵抗、事前により準備しない、といった意見があった。

少数意見ではあるが、理論と実践がかみ合わない、集中力が乏しい、与えられた枠から抜けることが難しい、生徒の能力差による授業統一性のむずかしさ、という意見もあった。

2. ディベート形式（異なる立場からの議論）

各高校での取り組みが多様化していることがわかった。具体的には、週1回、半年、1年、年に数回、とそれぞれであり、高校1年から始めるところもあれば、2年生後半からというケースもあった。また、中には、1回の授業に3時間費やしたり、1つの論題に授業を2、3回かけたりするところもあった。

【工夫した点】

主に、「様々なテーマの設定」、「多様な実施方法」、「論理性の指導」という点に関する記述が多く見られた。

「様々なテーマの設定」

- ・ 死刑廃止
- ・ 環境
- ・ 捕鯨
- ・ 世界のナショナリズムな動き
- ・ 積極的安楽死の是非

- ・ 原子力発電の是非
- ・ 制服
- ・ スマホ
- ・ ボランティア
- ・ 留学
- ・ 国際バカロレアのTOK (Theory of Knowledge)、知識の理論
- ・ 『山月記』：李徴の裁判
- ・ 人権
- ・ 短歌

テーマ設定に関して、出来る限り生徒に分かりやすいトピックを選ぶよう工夫していることがわかった。中には、文化的で分かりやすいテーマ、カジュアルなテーマ、授業や学校行事と関連したトピック、もしくは生徒に考えさせるという意見もあった。

①～⑪「多様な実施方法」

- ① デイバート大会の開催
- ② プレゼンテーションとの融合（プレゼンテーションさせた後ディスカッションさせる）
- ③ 模擬国連
- ④ マイクロデイバートから始める
- ⑤ 即興（3分で考え、スピーチは立論1分、反駁1分）
- ⑥ 動画評価（今後の方法として）
- ⑦ 準備型デイバート
- ⑧ 即興型のパラメンタリーデイバート
- ⑨ 対決型プレゼンテーション
- ⑩ ミニ・デイバート
- ⑪ ワークショップ

その過程での注意点として、以下の項目があげられた。

- ・ 合意形成に至るようにした
- ・ 完全シナリオの作成・提出を求める
- ・ 教員複数での評価
- ・ 事前に語彙リストを作成する
- ・ 事前にデイバートとディスカッションの違いを説明する
- ・ ワークシートの活用（賛成・反対意見）
- ・ ネイティブ教員の活用
- ・ 傾聴することの意義や姿勢を伝える

- ・ 和歌や会話の内容から心情理解を深める
- ・ 事前に調べさせる（ノートにまとめさせておく）
- ・ 自分が持っている意見と相違する立場から発言させる
- ・ 事例を提示する
- ・ 言い出しにくい雰囲気の際は、あえて反対意見を述べさせる
- ・ 自分とは異なる立場で物事を考えさせる
- ・ 他人を説得させる
- ・ 自分の意見とは反対の立場側に立ってその意見を推し進めるように発言させる

「論理性の指導」

- ・ 感情に走らないようにフィードバックをする
- ・ 資料収集が偏らないようにする（ネットと書籍）
- ・ 課題の背景を考えさせる

少数意見ではあるが、固定の生徒が主張しないよう、3名グループ（1名はジャッジ役）で回す、グループごとの役割を明確にし、指導体制を整える、などといった意見があった。

【苦勞した点】

主に、「時間が足りない」、「適切な題材を探すのが困難」、「反論ができない（になっていない）」、「論理性に欠けている」ことが共通してあげられた。

まず、「時間が足りない」という事に関して、授業の時間、採点の時間、準備の時間、実際にディベートする時間、という意見があった。授業の時間については、1コマはせめて60分程度の時間が必要であるという意見が1件あった。採点にはある程度時間がかかり、それは作業量の増加につながっているという事もあった。ディベートを準備する時間や実際にそれを行う時間も足りていないという意見が多数あった。

次に、「適切題材を探すのが困難」というのは、教員側からすると、生徒に教える妥当なテーマを探すのが難しいということである。この点に関しては、1.のロジカルシンキングと同じである。生徒側からすると、昨今のネット環境の発達により、同じような題材を集めてきてしまう事を懸念しているという声もあった。

最後に、「反論ができない（になっていない）」については、他人の意見を取り入れるのを抵抗する、人間関係の縛りもあり反論がネガティブ（消極的）に思われる、特におとなしい生徒の発言が少ない、あまり議論が広がらない／深まらない（的確な質問がない）、思考と感情を切り離せない、といった意見があった。

少数意見ではあるが、生徒数の多さ、教員の研修・知識不足、ディベートのジャッジを教育する難しさ、生徒の（言語力・学力等による）温度差、視野の狭さ、表現力、論理性の欠如、もあげられていた。

3. ディスカッション形式（自由に意見を述べ合う方法）

ディスカッションは、英語の科目以外にも、国語や化学といった科目でも取り組まれていることがわかった。基本的には、ペアワーク、3～4名のグループワークが大半であった。メンバーを定期的・ランダムに入れ替えるといった意見がある一方で、特定の期間内では同じグループで長期にわたって話し合わせるプロジェクトを設けている場合もあった。

【工夫した点】

主に「多様な教育ツール・形式」、「多角的な視野の育成」、「生徒同士の意見交換」、「争点の明確化」、「適切な場作り」であった。

「多様な教育ツール・形式」

- ・ KJ法（情報をカードでまとめていく方法、前述1のロジカルシンキングにも出現）
- ・ 模擬国連
- ・ コンセプトマップ：コンセプト（概念）の間を線で結び、概念間の関係を視覚化する技法
- ・ブレインストーミング：自由な発想から集団でアイデアを出し合う技法
- ・ ディスカッション・ドラマ：参加者は社会的な問題を1つ取り上げ、それに基づいた短い劇を作り、それを皆で観劇して話し合う。2度目の劇では、参加者が自由に劇を止めることができる。劇を止めた者は、演技をしている人に代わって、演技を通して考えた解決策を披露する。最後に、参加者全員でその解決法について討論する
- ・ ワールドカフェ：数名の参加者が対話を通じて、「気づき」を得ることを目的とする技法
- ・ 模擬投票
- ・ レポートの発表
- ・ TED：Technology Entertainment Design と呼ばれる企業で、講演会を定期的に行っている
- ・ 語彙リストの作成やよく使うフレーズリストを作成する
- ・ 「えんたくん」の活用：円卓の形をした付箋やマーカーで意見を書き合うためのワークシート
- ・ ホワイトボードや付箋の使用
- ・ ルーブリック評価を基準とする
- ・ 新聞記事
- ・ 実験との一体化（例えば、化学実験の後、生徒に結果・考察をプレゼンテーションさせてからディスカッションする）
- ・ ジグソー学習：1つの長い文章を3つの部分に切り、3人の生徒が1人ずつ受け持って勉強、共有しあい、ジグソーパズルを解くように全体像を浮かび上がらせる手法（前述1のロジカルシンキングでも出現）
- ・ ディスカッションテスト（例えば、ディスカッションのための戦略を教え、それが使用できてい

るかを評価する)

- ・ ビブリオバトル：知的書評合戦とも呼ばれ、書評をプレゼンテーションし、バトルすること

テーマの選定としては、身近な地域課題、評論や小説（例えば、鷗外の『高瀬舟』から考える安楽死の是非や『こころ』での「先生」は有罪か無罪か）、あえて今まで考えてこなかったような漠然としたテーマ（例えば、木とは何か）、反転授業を担当した者から学習に関連するテーマを発題させ、それに基づいてディスカッションを実施するというケースもあった。また、実施回数を増やすことで、自然と協働してよりよいものを作り出そうという気持ちが高まるという意見もあった。

「多角的な視野の育成」

- ・ 相手の立場を考える（例えば、議論の内容によって4～5の立場に固定し、その立場から考えて意見を述べるようにする）
- ・ 相互理解と対立点の把握
- ・ 他者からの多角的な視点
- ・ 新たな視野が見つかる（例えば、ディベートでは根拠となる資料が少なくて議論が深まらない場合でも、ディスカッションでは、その資料をどう読み解くかができる。その異なるアプローチが新たな見方を提供することができる）
- ・ 議論の方向性が最初から決まらないようにする
- ・ 一つの資料を全員で読み、意見を出し合う（例えば、同じ資料を読んでいたとしても、個人によって意味の理解や推論が異なる場合もあることを気づかせる）
- ・ 他者の意見を聞いて、なぜかを考えさせる（自分の考えに影響を受けた場合は、なぜ影響を受けたのかを考えさせる）
- ・ 相手の考えを否定しないように指導する
- ・ 傾聴することで偏りが生じないように指導する

「生徒同士の意見交換」

- ・ クリティカルな意見を友人から得ることで、自分の意見を再考する機会を設ける
- ・ まとめた意見を他のグループに説明する
- ・ 友人の意見を聞く（同じ事柄でも、様々な捉え方、考え方があることに気がつくようにさせる）
- ・ 発表前にディスカッションをし、グループの承認を得てから考えを発表できるようにする（できる限り人前での発表への恐怖心を軽減する）
- ・ 生徒同士で自由に意見を交換し合いながら学習を進めるグループ活動を活用する

「争点の明確化」

- ・ ディスカッションの到着点を明確にする

- ・ テーマから逸脱しないような進行、論点から逸脱しないようにコントロールする
- ・ 多様な意見をまとめることに注意する
- ・ 毎回ゴール設定をさせる
- ・ 話し合いの目標が本来のものから逸れてしまっていないか、自分たちで確認させる
- ・ 指摘の羅列に終わらないように注意させる
- ・ 自由に意見を述べ合う形式以外に、グループで意見を統一させるタイプの活動も入れる
- ・ 時折仲介に入る（進行役を生徒にまかせてしまうと混乱する場合もあるため）
- ・ 役割を事前に決定（司会、報告者を決めておく）する
- ・ 話し合う内容を細かく設定する
- ・ キーワードを設定したり、ワークシートに沿って話し合いが進むようにしたりする

「適切な場作り」

- ・ 生徒が対等に発言できる場の設定
- ・ 机間巡視を通じて、一人だけの意見に縛られないよう、自由に発言できる雰囲気をつくる
- ・ 肯定的なフォローをする
- ・ ファシリテーターの配役を重要視する
- ・ 安心して発言できる環境作り
- ・ 発言者が一定にならないようにリーダー役を分散させる
- ・ 円になって座り、フランクに互いを意識しながら話す環境を作る
- ・ 自由に意見を述べ合う集団づくり
- ・ すべての生徒が発言できるよう、グループの人数や話し合うテーマを工夫する
- ・ 固定したグループにならないように気をつける
- ・ できる限り教員が説明しすぎない
- ・ 自由に意見が言える環境・雰囲気づくり
- ・ 教員がサポートしてファシリテイトする
- ・ 教科書等は机上に置かない
- ・ 答えを導き出した道筋についての自由な雰囲気作り
- ・ 1人3回は必ず発言するなどのルールを設ける
- ・ 声の大きな人の意見が正しいとは限らないということを教える
- ・ 意図的に教員がグループ編成し、教室の座席配置をランダムに変える
- ・ リーダーをあえて決めない
- ・ だれかがドミネートしないようにボールを持つ人のみに発言権を持たせるなどをする
- ・ まずは見守る
- ・ 結論に対して否定しない
- ・ 帰国生等、特定の生徒が話し過ぎないように、ある程度、教師が介入する
- ・ 考えを口に出して言える雰囲気作りをする

その他、少数ではあるが、以下の意見もあった。

- ・ 試験とのつながりを明確にする（生徒の意欲を高めるため）
- ・ 「批判」を避ける傾向があるため、あくまでも人を「助ける」ためのコメントという風に理解してもらおう
- ・ 「論理性」を高める
 - 単なる思いつきではなく、データなどの根拠を基に意見を述べる
 - 何が課題となっているか、どのような立場からの意見なのかを明確にする
 - 弁証法的な、より高次の解の構築をする
- ・ 外部との連携
 - 講演
 - 研究テーマを大学教授と連携して議論する
 - 産学連携（実際に企業とセッションして商品開発や販売を行う）
 - 外部講師とのワークショップ

【苦勞した点】

主に、「時間の足りなさ」、「消極的な態度」、「発言者の偏り」、「効率的な動機付け」、「まとめる能力」といった意見があった。

まず、「時間の足りなさ」は、準備時間、実際にディスカッションする時間の足りなさに苦勞しているという意見があった。次に、「消極的な態度」に関しては、おとなしい生徒に如何に発言させるのか、悩んでいるケースがあった。つまり、話すこと自体を動機付けたいという意見が多かった。また、このような態度は、積極性が減り、他の人の意見に同調する傾向があるようであった。第三に、「発言者の偏り」といった意見も多く、同じ生徒が発言しているという状況によく直面しているという事がわかる。第四の「効率的な動機付け」は、グループと個人両方に言えるようだ。グループが如何に効率よく活発的な議論をするのか、個人の動機づけも頭に入れながら考えていることがあるようだ。最後に、「まとめる能力」とは、話すという事自体に問題は感じていないが、話の流れが違う方向に行ったり、まとまりがなかったりするという事を指している。

少数意見としては、生徒の数が多すぎる、教室のスペースが足りない、教員の指導ができていない、生徒の英語力不足、そして、日本語を使用してしまう、といった意見があった。

4. 問題解決のための調査方法（データの取り方や分析の方法）

調査方法に関しては、数学、理科、英語、地歴、課題研究、メディアリテラシーといった、様々な教科・課題で取り組みが行われていることがわかった。また、グループワーク以外に、個別指導があげられ、学年全員で取り組んでいたりするケースもあった。どのケースにおいても、生徒によるアクティブ・ラーニングを目指しているようである。

【工夫した点】

以下では、①データの取り方「書物」、「インターネット」、「外部機関との連携調査」、②分析の方法「多様な教育ツール」について述べていく。

① データの取り方

ここでは、データの出典先、データの取得方法について述べていく。まず、データの出典先としては、主に「書物」、「インターネット」、「外部機関との連携調査」がある。まず、「通っている学校」においては、図書館、校内でのフィールドワークやアンケートがあげられた。必要に応じて、学内でも連携が取られた。例えば、理系の知識・スキルが必要な場合、社会科だけで対応するのが難しく、理科教員にアドバイスをもらう、ALT の協力を得たりすることがある。次に、「インターネット」の使用としては、タブレットでリサーチをしている学校もある。最後に、外部機関との連携としては、大学、公共機関（役所・県庁・JA など）、民間、専門家（学芸員など）、科学館が事例としてあげられた。

主なデータ取得方法は、ネットからの取得以外に、実地調査（インタビューやアンケート）であった。その際に注意した点として、以下があげられた。

- ・ 『課題研究メソッド』を使う（論文のつくり方や史料批判）
- ・ Booklet の作成
- ・ 事前に仮説を立てる
- ・ グループワークで作業を分担させてグループで共有する
- ・ 図やグラフを取り入れて可視化する
- ・ 安易にアンケートに流れないように注意する
- ・ 信憑性を確かめる（以下はそれに対する工夫）
 - 必ずネット以外の文献を活用して、多角的な情報を得るように指導する
 - 信頼できるデータの収集方法を提示する
 - データの出所については公的機関のものを優先させる
 - インターネットからの情報の検索について講義する
 - ドメインによる検索、PDF による検索を優先させる
 - 図書館の活用や各自でのフィールドワーク等を折々に呼びかける
 - できるだけ信頼のおけるサイトを紹介する
 - 英語のサイトを閲覧させる
 - 関連書物を購入させる
 - 参考文献を図書室において利用できるようにする

その他としては、科学的に意味のあるものになっているのかを吟味させる、自主プリントを活用する、プレゼンテーションやスピーチなどでもデータを使うようにさせる、といった意見があった。

② 分析の方法

主に、図やグラフ、教育ツール（シンキングツール、SWOT、PPDAC、フィッシュボーン、RESAS、統計）を使用した分析方法があげられた。グラフの分析としては、実際に探究活動で作成されたグラフについて不足点等を指摘したり、日本史の授業の中で、グラフの読み方を指導したりしているケースがあった。また、実際にエクセルでグラフを作る場面を見せつつ、効果的なデータの示し方についても考えさせているという事例もあった。

【苦勞した点】

主には、「出典先の偏り」、「教員の知識不足」、「時間不足」があげられた。まず、「出典先の偏り」に関しては、多くの生徒がインターネットのみから情報を得ることを懸念している。書籍を見ない、インターネットの記事を鵜呑みにする、といったこともあげられている。次に、「教員の知識不足」としては、教員の専門外の課題に関して、指導ができないということがある。また、統計の知識が乏しい、定性的研究の方法が分からない、適切な場所選びができない、特定の情報を分析する方法がわからない、といった意見があった。第三に、「時間不足」が指摘された。主に、教員が現地調査のアレンジをする事に大量の時間が割かれるということや普段の授業に付け加えるといった形での時間を取るのが難しいという意見があった。

少数意見としては、生徒の分析力不足（データは取得したが体系的な分析ができない）、芸術系の課題で評価が難しい、容易なアンケートに走る傾向がある、との意見があった。

5. プレゼンテーション（資料の作り方、発表の仕方、質問への答え方）

学校によってプレゼンテーションを行う時期や教科が異なる。例えば、SGH コースをメインとして行うことが多いところもあれば、3年の卒業論文指導や2年の総合的な学習の際に行うこともある。中には、年に3回程実施し、最後の1回については学校の発表会の形を取っているところもある。

【工夫した点】

ここでは、①プレゼンテーション全体についての工夫（「事例を見せる」、「プレゼンテーションの方法」、「外部機関・他授業との連携」、「ガイドラインやテキストの作成」、「事前練習」、「回数を重ねる」）、②資料の作り方（「多様なツールの活用」、「形式の規定（時間、レイアウトなど）」、「資料収集と信頼性の重要性」）、③発表の仕方（「非言語的コミュニケーションスキル」、「技術的な知識」、「発表の自由度」）、④質問への答え方（「練習時間を増やす」、「聞き手の責任」、「デジタルの活用」）に関して述べていく。

① プレゼンテーション全体

主に「事例を見せる」、「多様なプレゼンテーションの方法」、「外部機関・他授業との連携」、「ガイ

ドラインやテキストを作成」、「事前練習をする」、「回数を重ねる」などといった工夫があった。

- ・ 事例を見せる
 - YouTube や先輩生徒の動画
 - iPad で撮影した実際の動画
 - 先輩生徒による実演
 - データベース化した過去の実践
 - スティーブ・ジョブズや TED といった動画
- ・ 多様なプレゼンテーションの方法
 - 模擬国連活動を通しての実践
 - 各種外部団体主催のコンテストへの参加
 - 学校全体での発表会
 - 課題研究グループ内
 - シンガポールや香港で開催される国際コンテストへの参加
 - ビブリオバトル
 - クラス全員の前で即興スピーチ
 - ポスター発表
 - 反転授業（同級生や中学生を生徒役に見立てての授業実践）
- ・ ガイドラインやテキストを作成・活用する
 - ガイドラインを示した上でテーマを設定する
 - 英語でよく使うフレーズなどのプリントや構成を説明したプリントを配る
 - 例えば、「論理編」「スクリプト編」「スライド編」「パフォーマンス編」の4部構成
 - ルーブリックで評価する
- ・ 事前練習をする
 - 少人数の場合は、事前に全員の意見をプレゼンテーションしてもらう
 - 発表会前等にプレゼンテーション練習を行わせ、発表・質問することを実践的に学ばせている
 - 全体の前でのプレゼンテーションの前に、小グループ内での発表を行い、分かりやすい発表をする方法を練習させる
- ・ 回数を重ねる
 - 手書きのスライドから、パワーポイントを使ったスライドづくりへの段階的な移行
 - 1枚の紙に効率よくまとめて発表させることをさせてから、パワーポイント資料の作成をさせるようにする
 - 自信をもって聴衆の前で話すための重要な手段の一つ

その他少数意見として、外部機関（大学など）との連携、役割分担（すべての生徒が関われるよう

に指導する)、英語で開講する、フィードバック・振り返り・評価の徹底、自身の言葉で計画に取り組む目的や背景などを表現し、どの程度深く理解・認識できているかを重視する、などがあった。

② 資料の作り方

主に、「多様なツールの活用」、「形式の規定（時間、レイアウトなど）」、「資料収集と信頼性の重要性」についての意見が多くあった。

「多様なツールの活用」

具体的には、Keynote、Prezi、Google スライド、パワーポイントを活用するといった例があった。ただ、パソコンを使用したプレゼンテーションが多いため、特定のアプリケーションに依存したプレゼンテーションとならないように工夫している、もしくは、敢えて手書きの発表をさせているという意見も少数ではあるがあった。中には、その方が個人的で生徒自身の工夫が見られる資料が多くなるという意見もあった。

「形式の規定（時間、レイアウトなど）」

形式に対する要求の多くの目的としては、聞き手への配慮、インパクトである。まず、時間のコントロールがあげられる。例えば、パワーポイントのスライド枚数とそれぞれのスライドの内容を指定し、発表時間をコントロールする。次に、レイアウトに関しては、文字の大きさ、字数、簡潔さ、視覚、発表スライドの配色や順番があげられた。スライドの文章は極力少なくする、見せて説明できる利点を最大に活かす、詰め込みすぎない。フォーマットを作成する学校もあった。キーワードだけで簡潔に資料を作るようにし、視覚に訴える、といった意見があった。

「資料収集と信頼性の重要性」

・ 資料の収集

- 最も相手に伝えたいこと、自分の探究活動の重心はどこにあるのかということ意識して資料作成をさせる
- 何でも丁寧に詳しく示した資料が必ずしもよい資料とはいえないことを指導する
- 論理的な展開を指導した、資料の利用と内容の相関性を意識させる
- 資料の作成に終始することのないよう時間を配分する
- データを1次情報、2次情報から入手する
- アンケートで入手したデータはグラフ等を作成させる
- 知的財産権に留意させる
- アンケートで入手した資料の場合は、回答率等に注意させる
- 自分たちの意見に肯定的なものだけでなく、否定的な意見を参考にすること
- 静止画や動画を交える
- 必要最低限の情報を、枝葉を切って、「読ませない」などを指導

- 表や図を効果的に用いる
- ・ 資料の信頼性
 - 信頼性の低いソース（Wikipedia など）以外から情報を探させる
 - 出典・引用箇所等を明瞭にさせる

③ 発表の仕方

主に、「非言語的コミュニケーションスキル」、「技術的な知識」、「発表の自由度」に関する工夫があげられた。「非言語的コミュニケーションスキル」は、発表時原稿を読まないように注意する、聴き手の視線をコントロールする（アイコンタクトなど）、声の大きさ、ジェスチャーといった項目があげられた。「技術的な知識」に関する工夫は、パソコンを使用したトラブルへの対処方法に関する講義を通じて行われた。「発表の自由度」に関しては、持ち時間を決め、実際の形式を事前に決めない、といった意見が少数であった。その実施で、生徒の工夫がわかるという意見であった。

④ 質問への答え方

上記項目に比べ、質問への答え方に関する意見は比較的少なかったが、「練習時間を増やす」、「聞き手の責任」、「デジタルの活用」があげられた。まず、「練習時間を増やす」。例えば、生徒同士、練習段階で質疑応答させることによって、本番で想定される質問事項を考えさせるという意見があった。また、練習させ、数さえこなせば問題はなく、質問への答えも、自身がよく関わって仕上げた研究については、わかる範囲で答えることができるという意見もあった。次に、「聞き手の責任」、聞く側も必ず「質問」をするように指導する、繰り返し「ツッコミ」をさせる、メモを取りながら質問を聞きポイントをとらえた回答ができるよう指導する、聞き手に適切な質問をしながら、双方向のプレゼンテーションになるよう指導する、質問に対する想定問答集を作成する、という工夫があった。最後に、「デジタルの活用」として、ICTを利用して、生徒から随時質問を受け付け、質の良い設問を先生が代表して選択して質問する、という取り組みもあった。中には、最初の段階で質疑応答の時間は設けないという意見もあった。

【苦勞した点】

主には、「テクニカルスキルの差異」、「深みのある内容」、「時間の不足」、「質疑応答の不成立」といったテーマに関する内容が多くあった。まず、「スキルの差異」は、主にパソコン、パワーポイント、表現に分かれる。パソコンのスキルがない、もしくは生徒間の差があるため、それが直接プレゼンテーションの結果に繋がったという意見があった。パワーポイントのスキルに関しては、字の大きさ、レイアウト、使い方、などといった操作に関する項目が多くあった。表現に関しては、原稿をそのまま読む、聞き手を想定していない内容である、ということがあげられる。第二の「深みのある内容」に関しては、興味本位での内容となってしまうがちで、研究という領域まで達していないということがある。内容に深みが出ない、中身が薄い、問題設定ができないなどといった意見があった。第

三に、「時間の不足」に関しては、プレゼンテーションの時間設定が難しい、良いプレゼンテーションを多く見させる時間がない、英語のチェック・修正に時間がかかる、授業時間が長くなると部活動に影響する、プレゼンテーションの準備時間が足りない、評価をする時間が限られている、SGHではない生徒の授業進度、個人のフィードバックに使う時間が足りない、時間配分が難しい、練習にかかる時間が必要である、といった内容があった。最後に、「質疑応答の不成立」に関しては、質疑応答が成り立たない、質問しない、答えられない、という意見があった。

少数の意見としては、評価基準の作成が難しい、生徒の語学力に合った問題の設定、資料の活用方法、教員間の引き継ぎが足りない、マニュアルの作成が困難、設備が足りない、多角的な視野に欠けている生徒、自信がない生徒への声がけが難しい、といった意見があった。

6. レポートのまとめ方（形式や構成）

上記項目同様、高校によって、レポートに関する授業や取り組みの時期は様々であった。例えば、高2以降の選択科目、高校1年の国語（週1時間）、中学校1年生（中高一貫）、年に2回という答えがあった。授業としては、「課題探究」（論文執筆）、土曜の探究授業（月に1回、午前中4時間）、国語科、情報科、アカデミック・ライティング講座があげられた。実施形態としては、学内各学科単独、もしくは学科内でのコラボレーション以外に、大学との連携があった。また、各学年での実施に加え、学年全体のレベルでの論文作成指導を導入しているケースもあった。中には、海外の生徒を読者に、生徒による研修のまとめを英語で作成している事例もあった。

【工夫した点】

主に、「雛形・テキストの活用」、「多様な方法（執筆、トピック）」、「書き方（構成・思考順序・論理・書式・視点・言語・資料）」、「フィードバック・振り返り」があった。

「雛形・テキストの活用」

- ・ 適切と思われる形式・構成を指定
- ・ 学術審査論文に準拠させる
- ・ 事前にフォーマットと例を提示する
- ・ マニュアルを作成し、教員間で共有する
- ・ 国立国会図書館の論文資料を雛形にする
- ・ 研究の手法の種類ごとにレジユメの書き方のガイド
- ・ 「論文の書き方」といった大学の小冊子
- ・ 玉川学園の『学びの技』
- ・ IT 機器を用いた記録や解説・説明
- ・ 文系・理系それぞれについての学術論文の形式と構成
- ・ 学術論文の形式を踏襲し、中・高校生向けに簡易にしたものを提示する

- ・ 評価にルーブリックを使用する

「方法（執筆）」

- ・ 学習用ソフトを使用する
- ・ 事例の共有（上級生のレポート、よく書けているレポート）
- ・ OREO（Opinion - Reason - Example - Opinion）の形式
- ・ データカードの作成などを準備する
- ・ PPDAC を使用する
- ・ ポートフォリオの活用

「方法（トピック）」

- ・ 数回のワーキングペーパーからレポートにする
- ・ 模擬国連活動におけるポジションペーパー
- ・ ノートに記録した内容を振り返り、レポートをまとめさせる
- ・ ポスター発表セッションからレポート
- ・ 意見型の資料を2つの異なる視点から意見をまとめさせ、レポートを作成させ、最終的にプレゼンテーションさせる
- ・ 学年ごとに異なるトピックを取る（1年生は、探究学習をレポートにまとめ、複数回の書き直しをする。2年生、3年生は、SGH 継続生が英語の研究ペーパーを作成する。最初にアウトラインの提出から始まり、各パートごとに担当者が指導する）
- ・ 2か月に1度のペースで記録ノートの提出をさせる
- ・ 身近なトピックを考えさせる

「書き方（構成・思考順序・論理・書式）」

- ・ 構成
 - パラグラフライティング
 - 端的で簡潔な文章表現
 - 5W1Hが明確となる文の構成
 - 問題設定の仕方から課題解決の手順、方法
 - 内容、内容に関しての豆知識や調べた事、内容に関する意見の3本柱
 - 序論は最後に書く
 - ブックレポートの場合は、本の内容、おすすめできる点、おすすめできない点、総合的な感想の4部構成
 - 言語の違いによる構成の差異（例えば、日本語論文と英文エッセイは根本的に構成が違うので、あらかじめ学習させてから取り組ませる、など）

- ・ 思考順序
 - 動機、目的、研究方法、結果、考察、感想、参考資料
 - 現状把握→問題提起→課題解決
 - 序論、本論、結論

- ・ 論理
 - 結論がわかるように書く
 - 読み手に分かりやすい論理展開
 - 他者にわかりやすい表現方法を工夫する
 - 事実とその解釈を厳密に区別する
 - 論の飛躍に注意する
 - 仮説（見通し）と検証を繰り返す
 - 提出する前に自分で声を出して読んでみることを伝える

- ・ 書式
 - 文書（.rtf や .docx）データの整形技能
 - 見やすく整形する工夫を練習し、その効果を確認する
 - 提言型の形式にする
 - APA スタイルでの英文レポート
 - 目次を作る
 - フォント、文字の大きさ、余白、行数、文字数を指定する

- ・ 資料
 - ネット記事の正確性を検証させる
 - 引用と剽窃をしっかりと区別させる
 - 日本語の基礎力を強化するため、資料の読み取り訓練をさせる

少数意見として、スキル（Microsoft Word の基本的な操作と細かい技術）、言語（口語的表現と文語的表現の区別をする、正しい日本語の接続詞の使い方）、視点（独自の視点を考えさせる）があげられた。

「フィードバック・振り返り」

- ・ 評価 Google classroom を用いて、提出、添削、完成のプロセスを1クールとする
- ・ ネイティブ教員の活用
- ・ 常に振り返りの用紙を渡し、学んだこと、また疑問、探求課題などを自由に書かせる
- ・ レポートの「はじめに」と「おわりに」を重点的にチェックする

- ・ 生徒に相互フィードバックさせる（教員だけでチェックすることは物理的に不可能である

少数意見としては、回数を増やし、レポート作成に慣れることで、完成度を高めるといった意見があった。

【苦勞した点】

多くの答えとしては、「時間の不足」、「内容の深み」に関するものであった。まず、「時間」に関しては、レポートの添削、点検・評価、振り返りのチェックに時間がかかるとされ、一人一人が書いたレポートの細部まで読む時間がない、もしくは、評価自体に「忙殺」されていると表現している教員もいた。第二に、「深み」としては、ネットのみを参考にしたり、もしくは、そのままネットから拾って来ているという意見や、表面のみを綺麗にした内容のないレポートだったり、感想と理論の違いがわからない書き方、論理性に欠けるレポート、といった苦勞があるようであった。

少数の意見としては、書き方の指導が難しい、生徒のパソコンスキルによる差異、先行研究のまとめ方、文章力の低さ、生徒対教員の数が少ない、教員の知識が足りない、教材が見つかりにくい、読み手を考えた書き方になっていない、評価基準の制定が難しい、などといった意見があった。

7. 研究やレポートで、気をつけるべきガイドライン（著作権や引用のルール等）

主に、総合的な学習、オリエンテーションキャンプ、情報科、英語科、SGH 活動、司書によるオリエンテーション、「課題探究」（論文執筆）、リテラシーに関する授業等において、ガイドラインを説明することが多くあった。実施の時期としては、中高一貫校において、中学から最低限のルールを教えているという意見があった。中には、学年によって実施内容を変えている（例えば、1年生はリサーチ、ポスターやレポート作成の時；2年生、3年生は、リサーチやポスター作成、リサーチペーパー作成にて指導）。高校によって、職員研修で取り上げた事例もあった。また、形式としては、高校の単独実施以外に、大学などといった外部機関と協力することもあった。

【工夫した点】

以下では、多くの意見が寄せられた「教材・事例の活用」、「著作権」、「引用」について述べていく。

「教材・事例の活用」

- ・ 大学生向けリサーチリテラシーのテキスト
- ・ 関西大学教育推進部「レポートの書き方ガイド」
- ・ 啓林館出版の『課題研究のメソッド』
- ・ 「学問的誠実性の方針」
- ・ 大学院の実施規定
- ・ 玉川学園『学びの技』

- ・ 自主プリントの作成（学校、教員単位）
- ・ 実際に関連する分野の新書や論文
- ・ 実際に自分が大学の時に書いたレポート

「著作権」

- ・ 写真や資料の扱い
- ・ 著作物を引用する場合は、極力他者が同じ文献を辿れるように注意する
- ・ 使用許可が必要な場合の手続き方法を説明する
- ・ 写真やイラストを使用する場合は、許可をとるか著作権フリーのものに限定している

「引用」

- ・ どこまでが「引用」となるか、生徒に考えさせる
- ・ 他者の文章を自分の意見として述べないように説明する
- ・ 自分の意見と調べた結果を分けるため、最初は必ず調べたものだけをまとめてもらう
- ・ 自身で本物にあたることの大切さを指導している
- ・ 引用に関するガイドラインを提示する
- ・ 引用が必要な理由を説明する：①データの再現性が保証できない；②発信者、URL、参照日等、引用が多項目にわたる；③信頼のおける情報源を見出すためには知識と経験が必要
- ・ 極力ネットではなく新聞の内容を使う
- ・ アンケート調査など人を対象としたデータを扱う場合は、倫理的な問題に関して注意を促す
- ・ クイズ形式で質問を行い、生徒が興味を持つように工夫した
- ・ 脚注の付け方を説明する
- ・ 出典は公共機関のものを中心とし、個人のブログ等の使用は禁じている
- ・ 参考文献をその都度メモさせている
- ・ 英文参考文献の書式を統一する（APA、Vancouver、Harvard など）
- ・ 文献名や URL、閲覧日を入れるように指導している

その他の意見としては、「独自の視点（複数の事例を調べ、立体的なビジョンを持たせる）」、「定着させる（簡単なレポートを作成させて定着度をチェックする）」、「報告（インタビューや資料を提供していただいた協力機関には必ず成果を報告する）」。

【苦勞した点】

主に、「適切な引用方法」、「定着・徹底」、「時間の不足」があげられる。まず、「引用方法」に関しては、根拠のない情報に基づいている、情報の範囲が狭い、書物を読まない、スタイルがいくつかありどれをどのレベルでさせるのか難しい、引用先に対する信憑性が欠ける場合が多い、結果的に公共のものを指定せざるを得ない、といった意見があった。次に、「定着・徹底」については、規定違反

が多い、違反状況の確認に手間がかかる、といった意見が多かった。例えば、プレゼンテーション資料作成の前、発表時にも注意喚起しているにも関わらず、資料に掲載する写真の引用が不十分。また、どのような場面でどのような表記が必要かなど徹底できていない、定着には程遠いという意見もあった。最後に、「時間」に関しては、指導する時間を確保するのが難しい、担当の教員が一文一文チェックする時間が取れない、といった内容が見られた。

少数意見としては、理工学系向けのガイドラインに対し、社会学系のは少ない、教員の知識、倫理規定に関するガイドラインがない、といった意見があった。

【まとめ】

Q9では、以下7つの教育方法に関する工夫、苦勞した点について設問した。そのまとめが表4-6

Q9.1.「7つの学習方法において工夫・苦勞した点」である。

1. ロジカルシンキング（筋が通った考え方や説明の方法）
2. デイベート形式（異なる立場からの議論）
3. ディスカッション形式（自由に意見を述べ合う方法）
4. 問題解決のための調査方法（データの取り方や分析の方法）
5. プレゼンテーション（資料の作り方、発表の仕方、質問への答え方）
6. レポートのまとめ方（形式や構成）
7. 研究やレポートで、気をつけるべきガイドライン（著作権や引用のルール等）

表4-6 Q9.1.7つの学習方法において工夫・苦勞した点

	工夫した点	苦勞した点
1. ロジカルシンキング	「論理展開ツールの活用」 「多様な実施形態」 「倫理性の育成」	「限られた時間」と「困難な教材探し」(教員) 「論理的思考力の欠如」、「不適切な資料探し」、「根拠の欠如」(生徒)
2. デイベート形式	「様々なテーマの設定」 「多様な実施方法」 「論理性の指導」	「時間が足りない」 「適切な題材を探すのが困難」 「反論ができない(になっていない)」 「論理性に欠けている」
3. ディスカッション形式	「多様な教育ツール・形式」 「多角的な視野の育成」 「生徒同士の意見交換」 「争点の明確化」 「適切な場作り」	「時間の足りなさ」 「消極的な態度」 「発言者の偏り」 「効率的な動機付け」 「まとめる能力」

<p>4. 問題解決のための調査方法</p>	<p>データの取り方 「書物」、「インターネット」、「外部機関との連携調査」</p> <p>データの分析方法 「多様な教育ツールの活用」</p>	<p>「出典先の偏り」 「教員の知識不足」 「時間不足」</p>
<p>5. プレゼンテーション</p>	<p>全体 「事例を見せる」、「プレゼンテーションの方法」、「外部機関・他授業との連携」・「ガイドラインやテキストの作成」、「事前練習」、「回数を重ねる」</p> <p>資料の作り方 「多様なツールの活用」、「形式の規定（時間、レイアウトなど）」、「資料収集と信頼性の重要性」</p> <p>発表の仕方 「非言語的コミュニケーションスキル」、「技術的な知識」、「発表の自由度」</p> <p>質問への答え方 「練習時間を増やす」、「聞き手の責任」、「デジタルの活用」</p>	<p>「テクニカルスキルの差異」 「深みのある内容」 「時間の不足」 「質疑応答の不成立」</p>
<p>6. レポートのまとめ方</p>	<p>「雛形・テキストの活用」 「多様な方法（執筆・トピック）」 「書き方（構成・思考順序・論理・書式・視点・言語・資料）」 「フィードバック・振り返り」</p>	<p>「時間の不足」 「内容の深み」</p>
<p>7. 研究やレポートで、気をつけるべきガイドライン</p>	<p>「教材・事例の活用」 「著作権」 「引用」</p>	<p>「適切な引用方法」 「定着・徹底」 「時間の不足」</p>

まず、各学習方法の工夫した点を見ていく。項目の特性によって少々異なるが、共通する点としては、「多様な学習方法」、「ガイドラインといったルールの規定」、「論理性の強化」、「生徒の主体性」、「各種教材やテキストの活用」といった内容があげられる。

- ・ 「多様な学習方法」：実施形態（ロジカルシンキング）、テーマの設定と実施方法（ディベート）、多岐にわたるデータの取得（調査方法）、様々な事例の提示（プレゼンテーション）、書き方の多様性（レポート）がある。
- ・ 「ガイドラインといったルールの規定」：プレゼンテーション（ガイドラインやテキストの作成）、レポート（雛形・テキストの活用）で多く述べられた。
- ・ 「論理性の強化」：ロジカルシンキング（「論理性の育成」）、ディベート（「論理性の指導」）、レポート（書き方（論理））があった。各項目の答え方によって、少々語句は異なる。例えば、ディベートは少々難易度があるため、論理性の育成というよりは、その前段階にある指導という段階にあることが推測される。
- ・ 「生徒の主体」：ディスカッション（「生徒同士の意見交換」、「適切な場作り」）が多く回答として

あった。反転授業などといった工夫（ディスカッション、プレゼンテーション、など）も、生徒の主体性を高め、動機づけするという内容があった。

- ・ 「各種教材やテキストの活用」：「論理展開ツールの活用」（ロジカルシンキング）、「多様な教育ツール・形式」（ディスカッション）、「多様な教育ツールの活用」（調査方法）、「多様なツールの活用」（プレゼンテーション）、「教材・事例の活用」（ガイドライン）があげられた。各高校では、それぞれの自主ワークシートや教材がある一方、2回以上異なる項目であがったテキスト・ツールには、KJ法（情報をカードでまとめていく方法）、模擬国連（生徒が各国の代表となって議論する）、TEDトーク（動画で見る講演）、PPDAC（Problem, Plan, Data, Analysis, Conclusion）、『課題研究のメソッド（啓林館出版）』や大学が出版しているレポートの書き方、がある。

次に、これらの学習方法を使用する際に、苦勞をした点についてまとめる。共通する点としては、「時間の不足」、「適切な教材探し」、「論理的思考の欠如」、「根拠の不足」、「内容の深み」、がある。

まず、最も多い意見は、「時間の不足」についてであった。これは、すべての学習方法において述べられ、回答の中でも比率が多い答えであった。ここでは、2つの見解について述べる。一つの見方としては、他授業、部活動といった授業との兼ね合いが難しいということである。特に、受験期間になると、これらの学習方法が直接受験と関わりがない場合、その時間の確保が難しい。中には、受験に連結するように工夫しているという意見もあった。もう一つの見方としては、これらの学習方法に時間を要するということである。例えば、ディベートとディスカッションを比べた場合、ディスカッションの方が、生徒の発言が多く、モチベーションが高いという。その理由には、科学的な論理思考が身につけていない、根拠の探し方ができていない（ネットに依存する）、根拠がないとディベートできない、といった意見があった。その為、教員の一部は、ディベートといった、本来生徒にとって難しい取り組みについては、より多くの時間を割くことで、生徒はより問題の本質について深く考えることができるようになると述べている。

第二に、「適切な教材探し」である。教材というのは、テーマやテキストのことを指す。工夫している共通の点で、教材の多様性という意見があったが、それほど生徒に合った教材を探すことが重要となっていることがわかる。特段、トピックについて難しいという意見が多かったのは、ディベートであった。生徒の身近にある、かつ生徒が理解できるといったトピックを選んではいないものの、なかなか生徒の資料収集や論理性が高まらない、という意見があった。また、高校生を対象とした教材がなかなかないため、大学の書物を参考になっているが、状況が異なる、といった意見もあった。

第三に、「論理的思考の欠如」があげられた。多くの場合は、提示されたトピックへの理解が不十分である事に加え、何が論理的思考なのか、という基本的な問に対する答えが曖昧であるという背景がある。その為、教員の多くが、事例を示し、読む回数や書く頻度を増加することで、論理性の強化を目指しているようだ。

第四の「根拠の欠如」では、多くの教員が、生徒のインターネット依存の深刻さ、書物を読む習慣が減っているということを危惧していた。これは、現代の情報化社会において、どの場面でも問題となりうる話であって、高校生に限らず、小学校といった学習の初期段階から情報リテラシーに関する

学習を取り入れる必要があるだろう。

最後に、「内容の深み」がある。これは、前述した「論理的思考の欠如」や「根拠の不足」とも関連する。多くの意見としては、生徒が記述する内容に十分な根拠がなく、そのうえ、論理的思考で作文されていない、という事が多くあった。その背景から、内容に深みが出ず、表面上の現象を述べるに過ぎない、という答えがあった。この問題に関しては、前述論理性の強化と同様で、説明を繰り返し、実施の回数を増やすことで改善を図ることになるだろう。

その他の意見として、ここであげておくべき項目としては、「教員の知識不足」、「生徒の動機づけ」である。「教員の知識不足」は、特段、調査方法の学習で顕著であった。一部の教員は、自分が受けた教育の中でなかったような教育法（例えば、化学専攻とインタビュー、人類学専攻と統計学）に戸惑っているケースが多くあった。比率的には、インタビューといった定性的研究と比べ、統計といった定量的研究手法に困難を唱えている教員が多いように感じられた。これの解決には、学校全体で取り組む必要があるだろう。既に、異なる学科間でのコラボレーションや学年や学校全体で研修を行う、といった工夫があげられているので、各学校では、それぞれの需要を明確にし、方法を吟味していく必要があるだろう。「生徒の動機づけ」に関しては、学校＝受験のため、という考え方が未だに強く残っており、受験に直接関連しないように見えるディスカッションやディベートに関しては、一部の教員が動機づけで困難に直面しているようであった。また、他者の意見に傾聴する、様々な出典からデータを取得する、といった基本的な点においても、一部の生徒を「説得」するのが難しいようだ。これらの問題は、日々生徒のマインドセットを変えていくことが必要だと思われるが、それに不可欠な時間が足りないという現状を考えると、まず、時間の確保が大きな課題になるのではないだろうか。

第5章 今後のSGHプログラム活動の推進に向けて

Q10. 今後のSGHプログラム活動をさらに推進するために、下記の項目の中から、特に重要だと思うものを3つまで選んで、チェックしてください。

SGH校の教諭と学校役職者に、今後のSGHプログラム活動をさらに推進するために、下記の項目の中から、特に重要だと思うものを3つまで選んでもらった。

- SGH活動に従事する教諭の業務時間の調整（部活動の顧問や各種委員会負担の軽減）
- SGH活動に従事する教諭への特別手当
- 専門的支援スタッフの増員（コーディネーター、教育のサポート、外国人講師など）
- 教諭向けの新しい教育方法（例：アクティブラーニング）研修の提供
- 外部機関（国内外大学、企業、国際機関等）とのより緊密な連携
- 生徒の興味や関心に合ったプログラム編成
- SGH活動成果の既存科目への反映
- より長いタイムスパンでの評価制度
- 補助金に依存しない体制
- SGHの教育成果が大学入試に繋がるような仕組み（SGH受講認定証の導入等）
- SGH採択校であることの外部への広報活動

回答者の半数以上がSGHプログラム活動をさらに推進するために必要とされている項目は「SGH活動に従事する教諭の業務時間の調整」（63.5%）と「専門的支援スタッフの増員」（51.4%）であった（表5-1 Q10. 参照）。また、3割以上が「外部機関とのより緊密な連携」が重要であると回答した。業務時間の調整と今以上の人的支援が重要と思われることは、SGHプログラムを担当することは多くの業務負担を要し、SGH校の関係者の認識はさらなる人的サポートが最も必要であることをあらわしている。

その反面、もっとも重要でなかった事項は「SGH採択校であることの外部への広報活動」（1.5%）、「より長いタイムスパンでの評価制度」（10.8%）、「SGH活動成果の既存科目への反映」（13.2%）であった。

SGH授業担当者（役職者含む）、SGH授業非担当者（役職者含む）と授業非担当者役職者別に回答を分析すると、多くの項目についての重要性に関する意識にはさほどの違いはなかった。しかし、「SGH活動に従事する教諭への特別手当」と「教諭向けの新しい教育方法研修の提供」については、授業非担当者役職者は他の回答者よりその重要性を低く見ている。「SGH活動に従事する教諭への特別手当」に関しては授業非担当者役職者の3.9%しか重要と回答しなかった。これに対して、SGH授業担当者（役職者含む）の14.5%とSGH授業非担当者（役職者含む）の16.5%がこの項目が重要で

あると回答した。「教諭向けの新しい教育方法研修の提供」に関しては、SGH 授業担当者（役職者含む）の24.5%とSGH 授業非担当者（役職者含む）の25.5%が重要であると答えたのに対して、授業非担当者役職者の14.4%のみがこの項目が重要であると回答した。このように授業非担当者役職者は、SGH 担当教員に対する支援（特別手当、新しい教授方法研修）を重要視していないことがわかった。また、反対に、授業非担当者役職者の半分以上（53.6%）が「外部機関とのより緊密な連携」が重要であると答えたのに対して、約3分の1のSGH 授業担当者（役職者含む）（36.9%）及びSGH 授業非担当者（役職者含む）（32.6%）のみが重要であると答えた。高校運営全般に専念している授業非担当者役職者は外部リソースを取り入れることをより重要視していることになる。

上記の分析をまとめると、すべての分類の回答者はSGH 授業担当者に対する支援の重要性（特別手当、専門的支援スタッフの増員）をもっとも重要であると認識している。それに加え、授業非担当者役職者は「外部機関とのより緊密な連携」も重要視している。

表5-1 Q10. SGHプログラムをさらに推進するために重要な項目（3つまで選ぶ）

		Q10. SGH 推進のために重要な項目													回答者数
		業務時間の調整	特別手当	専門的支援スタッフの増員	教育方法研修の提供	外部機関とのより緊密な連携	生徒に合ったプログラム編成	活動成果の既存科目への反映	より長いタイムスパンでの評価制度	補助金に依存しない体制	教育成果が大学入試に繋がる仕組み	外部への広報活動	その他		
SGH 授業担当	教諭	n	472	112	360	176	271	189	99	86	123	207	10	35	737
	構成比	64.0%	15.2%	48.8%	23.9%	36.8%	25.6%	13.4%	11.7%	16.7%	28.1%	1.4%	4.7%		
	授業担当役職者	n	28	3	31	18	22	12	8	9	11	20	0	4	56
	構成比	50.0%	5.4%	55.4%	32.1%	39.3%	21.4%	14.3%	16.1%	19.6%	35.7%	0.0%	7.1%		
Subtotal	n	500	115	391	194	293	201	107	95	134	227	10	39	793	
構成比	63.1%	14.5%	49.3%	24.5%	36.9%	25.3%	13.5%	12.0%	16.9%	28.6%	1.3%	4.9%			
SGH 授業非担当	教諭	n	228	63	204	92	109	115	35	28	32	78	5	17	354
	構成比	64.4%	17.8%	57.6%	26.0%	30.8%	32.5%	9.9%	7.9%	9.0%	22.0%	1.4%	4.8%		
	授業担当役職者	n	32	5	30	13	25	16	8	7	10	16	5	2	57
	構成比	56.1%	8.8%	52.6%	22.8%	43.9%	28.1%	14.0%	12.3%	17.5%	28.1%	8.8%	3.5%		
Subtotal	n	260	68	234	105	134	131	43	35	42	94	10	19	411	
構成比	63.3%	16.5%	56.9%	25.5%	32.6%	31.9%	10.5%	8.5%	10.2%	22.9%	2.4%	4.6%			
授業非担当役職者	n	102	6	73	22	82	43	29	16	32	43	1	6	153	
構成比	66.7%	3.9%	47.7%	14.4%	53.6%	28.1%	19.0%	10.5%	20.9%	28.1%	0.7%	3.9%			
Total	n	862	189	698	321	509	375	179	146	208	364	21	64	1357	
構成比	63.5%	13.9%	51.4%	23.7%	37.5%	27.6%	13.2%	10.8%	15.3%	26.8%	1.5%	4.7%			

Q11. 来年度の新入生に、SGHプログラム（講座）への積極的な参加を勧めたいと思いますか？（あてはまるもの一つを選んでください。）

- ぜひ勧めたい
- 勧めたい
- どちらともいえない
- あまり勧めない
- 勧めない

SGH 授業担当者（役職者含む）、SGH 授業非担当者（役職者含む）と授業非担当者役職者に来年度の新入生にSGHプログラムを勧めるかを「ぜひ勧めたい」から「勧めない」の5段階評価で聞いた。大半の79.1%が「ぜひ勧めたい」（44.6%）あるいは「勧めたい」（34.5%）と回答した。その反面、「勧めない」（1.3%）あるいは「あまり勧めない」（1.8%）の回答者はわずか3.1%であった。この結果は、SGHの授業を担当している、していないにも関わらず、SGHの採択校の教諭、役職者はSGHプログラムの意義を認めている結果である。

回答者の分類別に見ると、SGHプログラムの奨励意欲がもっとも高かったのはSGH授業担当教諭でなく（80.3%が「ぜひ勧めたい」あるいは「勧めたい」と回答）、SGH授業担当役職者、SGH授業非担当役職者と授業非担当役職者であった（それぞれの94.6%、84.2%、94.1%が「ぜひ勧めたい」あるいは「勧めたい」と答えた）。このように役職者でない教諭も高くSGHプログラムを勧める意識も高いが、SGH採択校の役職者がよりその傾向があるようである。

また、SGHプログラムの奨励意欲が最も低かったのはSGH授業非担当の教諭であった。しかし、SGH授業を担当していないにも関わらず、SGH授業非担当の教諭の66.7%がSGHプログラムを「ぜひ勧めたい」（25.4%）あるいは「勧めたい」（41.2%）と回答した。「勧めない」あるいは「あまり勧めない」と答えたSGH授業非担当の教諭はそれぞれわずか2.3%と2.8%であった。SGH採択校の中でSGHプログラムの重要性、意義が高く認められていることを示している。

上記の分析のようにSGH採択校教諭、役職者はSGH授業を担当している、していないにも関わらずSGHプログラムを高く評価し、今後もSGHプログラムを新入生に勧めたいという認識にある。また、役職者ほど、その認識が高いのである。

表5-2 Q11. 来年度の新入生にSGHプログラムの奨励意欲

			Q11. SGH奨励意欲					回答者数
			勧めない	あまり勧めない	どちらともいえない	勧めたい	ぜひ勧めたい	
授業SGH担当	教諭	n	9	14	122	264	328	737
		構成比	1.2%	1.9%	16.6%	35.8%	44.5%	100.0%
	授業担当役職者	n	0	0	3	12	41	56
		構成比	0.0%	0.0%	5.4%	21.4%	73.2%	100.0%
	Subtotal	n	9	14	125	276	369	793
		構成比	1.1%	1.8%	15.8%	34.8%	46.5%	100.0%
授業SG非担当	教諭	n	8	10	100	146	90	354
		構成比	2.3%	2.8%	28.2%	41.2%	25.4%	100.0%
	授業担当役職者	n	0	0	9	17	31	57
		構成比	0.0%	0.0%	15.8%	29.8%	54.4%	100.0%
	Subtotal	n	8	10	109	163	121	411
		構成比	1.9%	2.4%	26.5%	39.7%	29.4%	100.0%
授業非担当役職者		n	0	0	9	29	115	153
		構成比	0.0%	0.0%	5.9%	19.0%	75.2%	100.0%
Total		n	17	24	243	468	605	1357
		構成比	1.3%	1.8%	17.9%	34.5%	44.6%	100.0%

第6章 自由記入分析

Q12. 自由記入欄

Q12-①における質問内容は、「これまでのSGHの指導や関与を通して、①よかったところ」である。分析に用いた文字数は31,022である。形態素解析の結果、品詞別に抽出された上位50件のキーワードを表6-1に示す。

表6-1 Q12-① 頻出キーワード 品詞別上位50件

名詞		サ変名詞		形容動詞		ナイ形容		副詞可能		動詞		形容詞	
生徒	513	活動	134	様々	47	問題	59	全体	25	考える	65	多い	22
課題	91	研究	63	必要	19	仕方	3	多く	19	増える	61	良い	21
積極	77	意識	59	グローバル	17	間違い	1	自ら	18	思う	60	新しい	16
教員	68	学習	58	新た	15			今	16	感じる	45	大きい	16
自分	68	授業	58	可能	12			時間	12	取り組む	45	深い	13
機会	67	解決	47	多様	9			普段	8	学ぶ	44	高い	11
学校	61	教育	47	さまざま	7			以前	7	広がる	43	幅広い	8
自身	49	発表	40	非常	7			一部	7	持つ	38	広い	5
能力	49	向上	39	身近	6			将来	7	見る	31	難しい	4
海外	48	指導	35	明確	6			従来	5	高まる	28	強い	3
関心	48	思考	34	自由	5			直接	5	向ける	26	素晴らしい	3
視野	48	プログラム	30	大切	5			その後	3	行う	21	早い	3
教科	39	探究	30	いろいろ	4			ひとつ	3	知る	20	楽しい	2
社会	39	連携	30	アクティブ	4			すべて	2	与える	17	少ない	2
興味	37	交流	29	活発	4			それぞれ	2	出る	15	無い	2
主体	37	成長	29	重要	4			たくさん	2	得る	14	安い	1
英語	35	参加	27	普通	4			ふだん	2	広げる	13	遠い	1
外部	32	経験	26	貴重	3			各自	2	持てる	13	古い	1
姿勢	32	研修	25	色々	3			今後	2	深まる	13	親しい	1
世界	31	表現	21	真剣	3			時期	2	見える	11	辛い	1
自主	30	意見	20	大変	3			前	2	変わる	11	数多い	1
大学	30	理解	20	明らか	3			当初	2	育つ	10	恥ずかしい	1
プレゼンテーション	24	設定	19	スムーズ	2			いま	1	受ける	10	著しい	1
視点	21	体験	19	圧倒的	2			ひとりひとり	1	上がる	10	長い	1
意欲	20	育成	17	確実	2			一番	1	関わる	9	粘り強い	1
国際	20	行動	16	緊密	2			過去	1	取り入れる	9	望ましい	1
取り組み	20	刺激	12	顕著	2			結果	1	出来る	9	面白い	1
グローバル	19	実践	12	個別	2			現在	1	進める	9	遅しい	1
コミュニケーション	19	提供	12	高度	2			始め	1	聞く	9		
学び	18	発見	12	自然	2			絶対	1	違う	8		
機関	18	改善	11	前向き	2			全て	1	増す	8		
テーマ	16	実感	11	丁寧	2			日々	1	調べる	8		
知識	15	調査	11	当たり前	2			日頃	1	学べる	7		
論理	15	ディベート	10	有効	2			年々	1	見つける	7		
フィールドワーク	14	探求	10	アカデミック	1					触れる	7		
内容	14	評価	10	ショッキング	1					伸ばす	7		
方法	14	変化	10	スタンダード	1					深める	7		
スキル	12	勉強	10	ダイレクト	1					育む	6		

第6章 自由記入分析

外国	12	既存	9	メイン	1				引き出す	6		
教師	12	変容	9	ローカル	1				求める	6		
進路	12	話	9	ロジカル	1				取り組める	6		
地域	12	影響	8	格段	1				伝える	6		
考え方	11	横断	8	確か	1				含める	5		
高校生	11	活躍	8	簡単	1				見せる	5		
主体性	11	作成	8	気軽	1				言う	5		
取組	11	指定	8	系統的	1				向く	5		
本校	11	生活	8	劇的	1				高める	5		
カリキュラム	10	認識	8	幸せ	1				使う	5		
科目	10	関係	7	更	1				述べる	5		
企業	10	議論	7	高大	1				進む	5		

次に、共起ネットワーク図を作成した。共起ネットワーク図は、キーワード数が多くなると複雑になりすぎることから、キーワードの頻出回数を20回以上のキーワードのみ（図6-2）、10回～20回（図6-3）として2回に分けて行った。

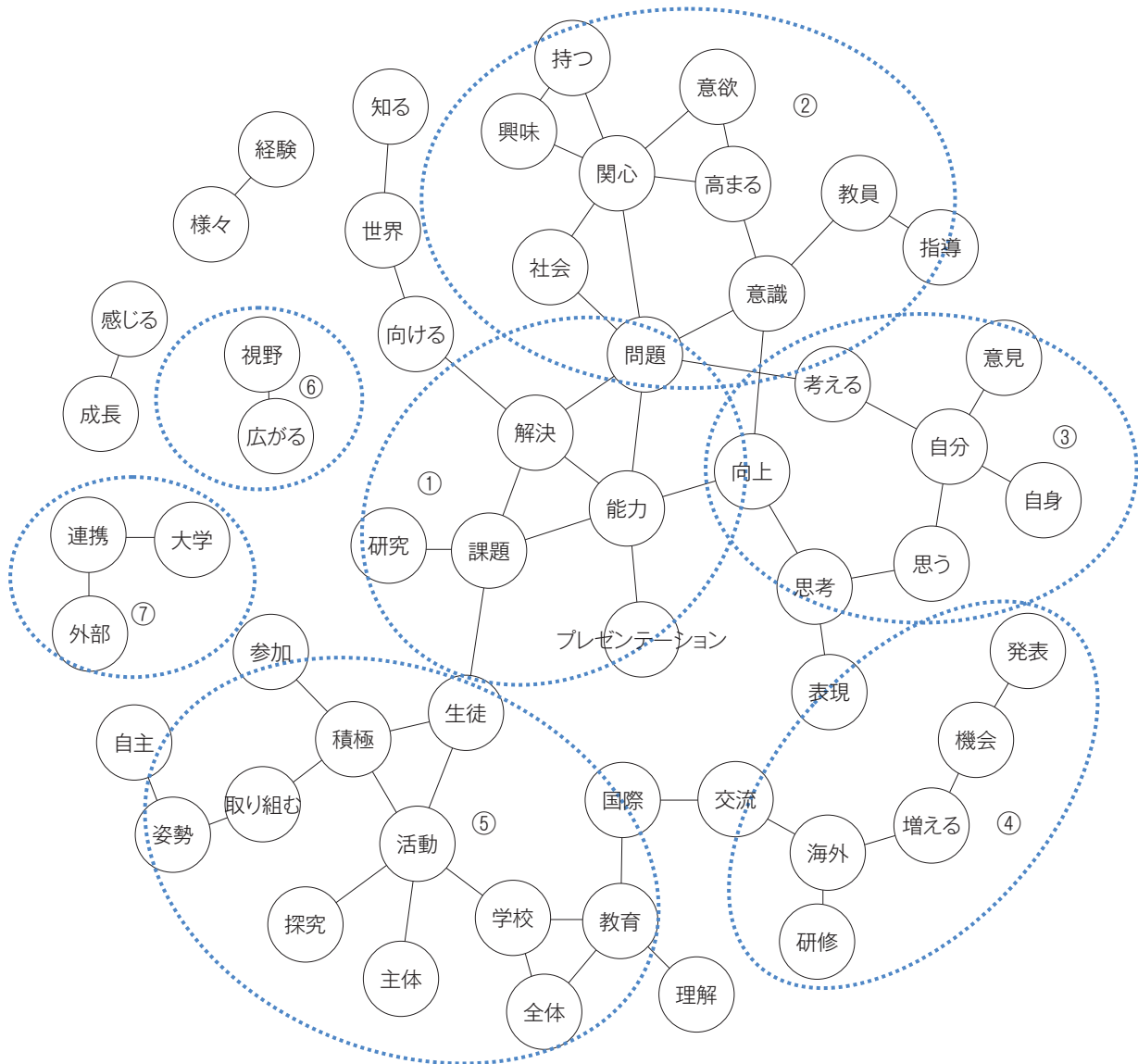


図6-2 Q12-①-1 共起ネットワーク 最小出現回数 20

図6-2から、以下のような概念を確認した。

- ① 問題、解決、課題、研究、能力、向上、プレゼンテーションといったキーワード。これは、問題解決、課題解決能力が、プレゼンテーション等によって、向上したということを示している。
- ② 関心、興味、社会、意欲、高まる、といったキーワード。これは、社会に対する興味や関心が高まったことを示している。
- ③ 自分、自身、意見、思う、考える、といったキーワード。これは、自分自身のことを考えることを示している。
- ④ 海外、交流、研修、増える、機会、といったキーワード。これは、海外研修や交流の機会が増えたことを示している。
- ⑤ 活動、生徒、積極、取り組む、姿勢、自主、主体、といったキーワード。これは、生徒が、自主

的に活動に取り組んでいることを示している。

- ⑥ 視野、広がる、といったキーワード。これは、視野が広がったことを示している。
- ⑦ 大学、外部、連携、といったキーワード。これは、大学や外部との連携を示している。

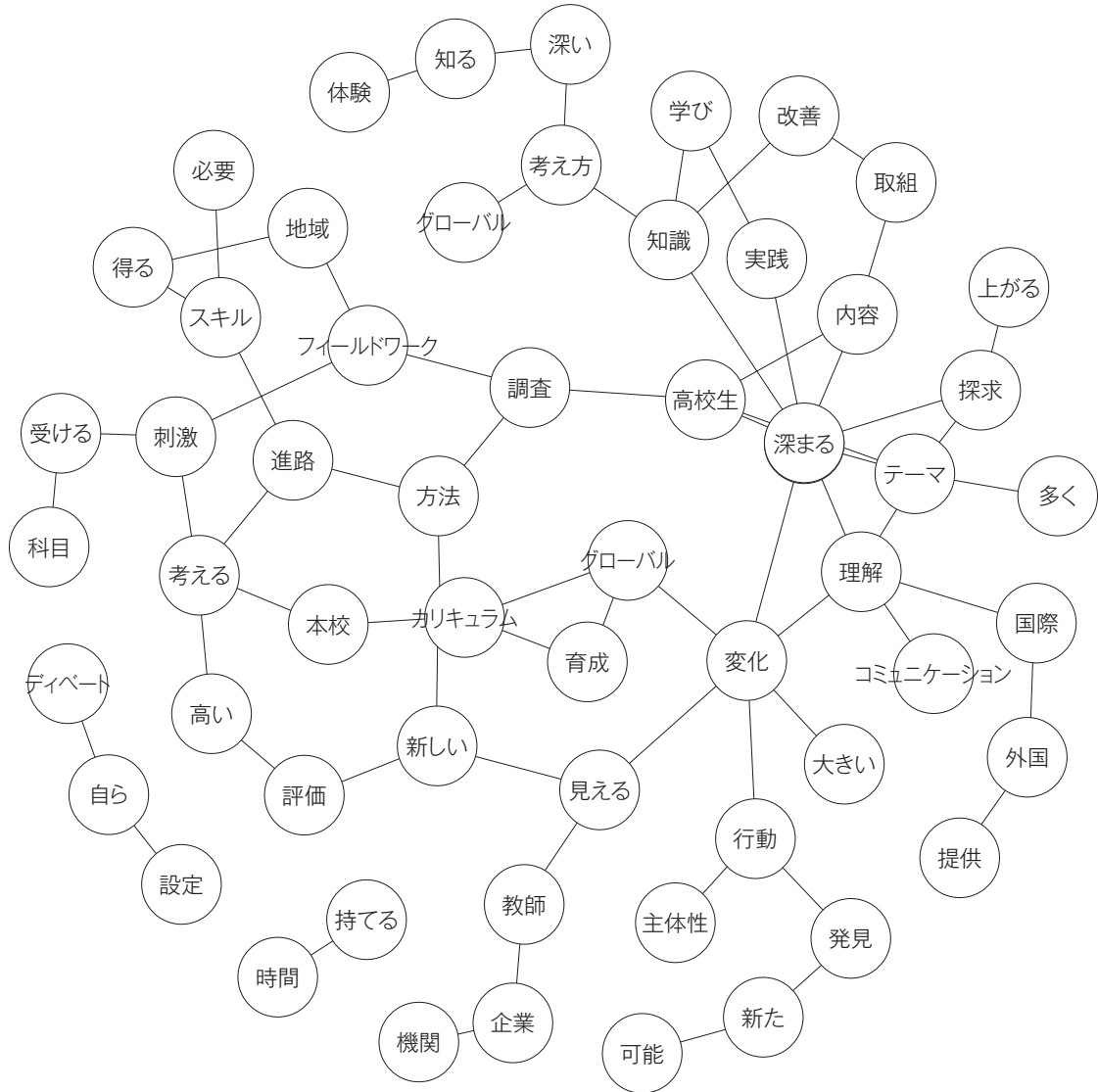


図6-3 Q12-①-2 共起ネットワーク 最小出現回数10 最大出現回数20

図6-3では、深まる、変化、といったキーワードが多くのキーワードと結びついている。

2. 質問項目 Q12-②に関して

Q12-②における質問内容は、「これまでのSGHの指導や関与を通して、②改善した方がよいところ」である。分析に用いた文字数は30,212である。形態素解析の結果、品詞別に抽出された上位50件のキーワードを表6-4に示す。

表6-4 Q12-② 頻出キーワード 品詞別上位50件

名詞		サ変名詞		形容動詞		ナイ形容		副詞可能		動詞		形容詞	
生徒	192	活動	129	必要	93	問題	12	時間	125	思う	60	多い	58
教員	186	負担	129	非常	13	仕方	4	全体	43	考える	37	大きい	48
学校	82	授業	76	十分	12	致し方	2	一部	25	感じる	30	難しい	36
予算	70	プログラム	70	可能	10	違い	1	多く	19	行う	24	少ない	18
課題	51	指導	63	明確	9	間違い	1	今後	9	増える	24	忙しい	9
教科	34	研究	53	様々	9	限り	1	結果	8	関わる	23	強い	7
大学	32	評価	52	自由	8			場合	8	持つ	21	高い	7
業務	30	担当	47	多忙	7			毎年	8	取り組む	21	良い	7
事業	30	学習	43	不安	7			現在	7	求める	14	広い	6
体制	28	教育	29	困難	6			直接	6	偏る	14	深い	6
英語	27	研修	23	主	5			当初	6	出る	12	短い	4
取り組み	27	補助	23	柔軟	5			年々	6	足りる	12	細かい	3
内容	26	連携	23	人的	5			本来	6	限る	11	弱い	3
入試	21	改善	21	大切	5			すべて	5	増やす	10	欲しい	3
方法	21	実施	21	大変	5			全て	5	減る	9	狭い	2
カリキュラム	20	特定	21	無理	5			日々	5	進める	9	重い	2
海外	19	確保	20	過重	4			それぞれ	4	追う	9	新しい	2
専門	19	探究	20	重要	4			結局	4	広げる	8	長い	2
部分	19	計画	19	不十分	4			時期	4	行く	8	低い	2
テーマ	18	軽減	18	いろいろ	3			たくさん	3	使う	8	薄い	2
教師	18	準備	17	新た	3			はじめ	3	終わる	8	無い	2
成果	18	設定	17	多様	3			今	3	見える	7	やむを得ない	1
本校	18	発表	16	大事	3			従来	3	減らす	7	易い	1
外部	17	既存	15	適切	3			一律	2	深める	7	何気ない	1
行事	16	指定	14	特別	3			事実	2	得る	7	危うい	1
効果	15	両立	14	必須	3			初め	2	頼る	7	苦しい	1
関心	14	受験	13	おろそか	2			絶対	2	高める	6	激しい	1
職員	14	理解	13	さまざま	2			途中	2	学ぶ	5	厳しい	1
能力	14	意識	12	グローバル	2			当たり	2	合う	5	上手い	1
科学	13	関係	12	スムーズ	2			普段	2	削る	5	辛い	1
科目	13	継続	12	圧倒的	2			12月	1	取り入れる	5	正しい	1
機会	12	増加	12	簡単	2			6月	1	受ける	5	素晴らしい	1
興味	12	関連	11	貴重	2			いっさい	1	図る	5	遅い	1
自分	12	工夫	11	細やか	2			その後	1	設ける	5	著しい	1
機関	11	仕事	11	自然	2			ほか	1	与える	5	怖い	1
社会	11	協力	10	質的	2			もと	1	立てる	5	幅広い	1
通常	11	参加	10	小規模	2			以前	1	異なる	4	物足りない	1
余裕	11	推進	10	多大	2			一番	1	違う	4	乏しい	1
教職員	10	制約	10	大幅	2			過去	1	育てる	4	望ましい	1
兼ね合い	10	報告	10	有効	2			各自	1	含む	4	余儀ない	1
高校	10	運営	9	容易	2			隔週	1	教える	4		

知識	10	確立	9	ばらばら	1			休日	1	携わる	4		
グローバル	9	調整	9	安上がり	1			自ら	1	決める	4		
システム	9	変更	9	円滑	1			将来	1	見る	4		
課程	9	勉強	9	過大	1			深夜	1	合わせる	4		
グループ	8	サポート	8	過分	1			前年	1	作る	4		
外国	8	開発	8	格段	1			早朝	1	使える	4		
状況	8	制限	8	确实	1			半ば	1	取る	4		
数値	8	対応	8	楽	1			反面	1	出来る	4		
先生	8	減額	7	活発	1			毎日	1	整える	4		

次に、共起ネットワーク図を作成した。共起ネットワーク図は、キーワード数が多くなると複雑になりすぎることから、キーワードの頻出回数を、15回以上のキーワードのみ（図6-5）、9回～15回（図6-6）、として2回に分けて行った。

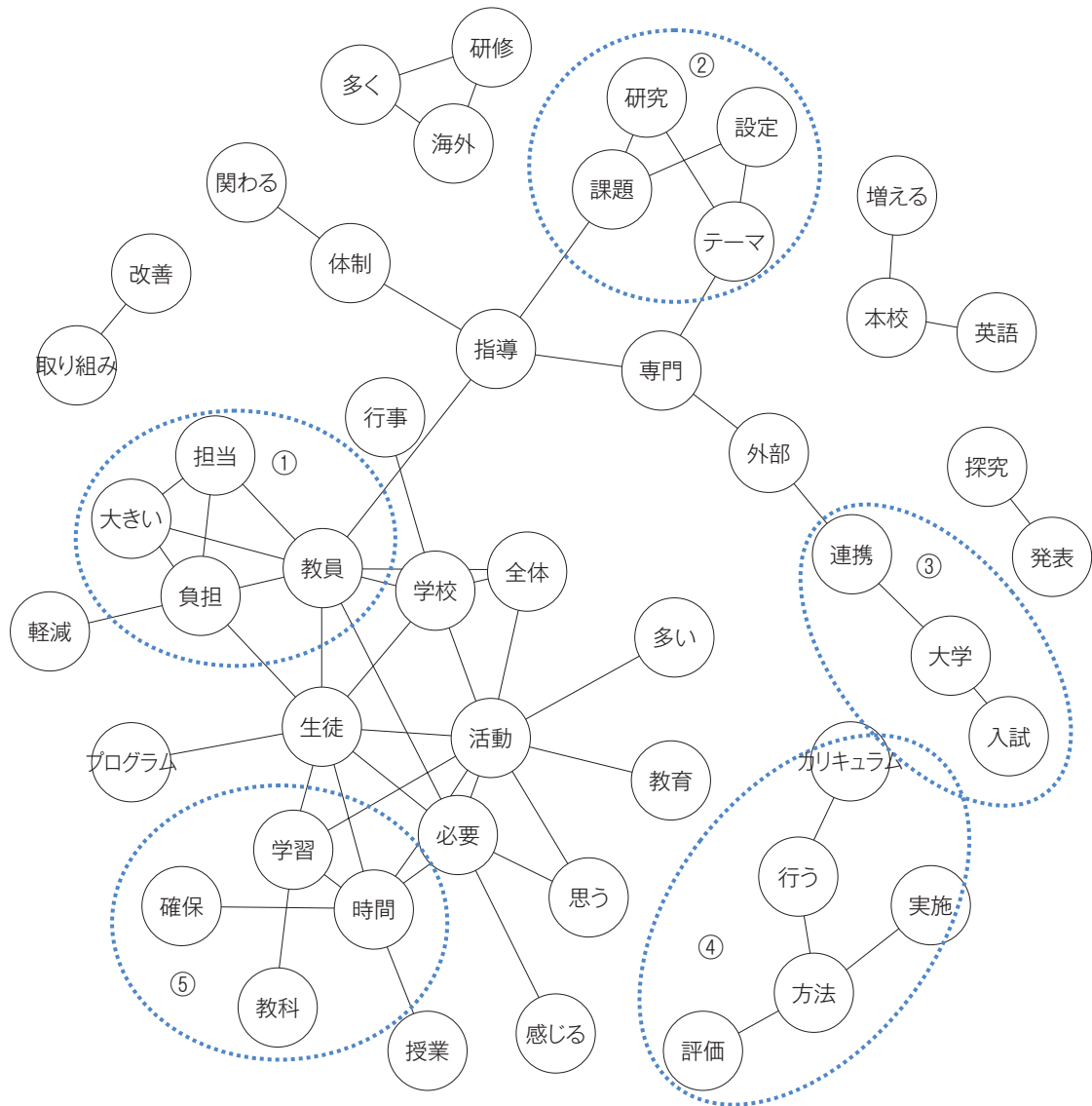


図6-5 Q12-②-1 共起ネットワーク 最小出現回数15 最大出現回数なし

図6-5から、以下のような概念を抽出し、合わせてキーワードの使われている記述内容を確認した。

- ① 教員、担当、負担、大きい、といったキーワード。これは、教員の負担が大きいことを述べている。
- ② 研究、課題、設定、テーマ、といったキーワード。これは、課題や研究の設定が難しいことを述べている。
- ③ 連携、大学、入試、といったキーワード。これは、大学や入試との関係（連携）が課題であることを述べている。
- ④ カリキュラム、行う、実施、方法、評価、といったキーワード。これは、評価についての課題を述べている。
- ⑤ 学習、時間、確保、教科、といったキーワード。学習と時間は、生徒と結びついており、生徒の学習時間の確保が課題となっていることを述べている。

3. 質問項目 Q12-③に関して

Q12-③における質問内容は、「これまでの SGH の指導や関与を通して、③役に立った活動・プログラム」である。分析に用いた文字数は 16,535 である。形態素解析の結果、品詞別に抽出された上位 50 件のキーワードを表 6-7 に示す。

表 5-7 Q12-③ 頻出キーワード 品詞別上位 50 件

名詞		サ変名詞		形容動詞		ナイ形容		副詞可能		動詞		形容詞	
海外	169	研修	125	様々	11	問題	6	全て	8	思う	21	良い	11
フィールドワーク	105	研究	112	非常	7	仕方	3	時間	6	役に立つ	18	大きい	4
課題	104	発表	73	特別	5			すべて	4	行う	16	高い	3
生徒	101	活動	68	身近	4			多く	4	学ぶ	12	新しい	3
大学	63	プログラム	64	多様	4			普段	4	考える	10	多い	3
英語	32	交流	47	大変	4			一部	3	感じる	9	興味深い	2
国内	29	連携	38	平和	4			自ら	3	行く	9	深い	2
外部	26	講演	30	有意義	4			将来	3	招く	9	強い	1
学校	26	参加	28	有益	4			全体	3	向ける	7	軽い	1
地域	25	授業	28	グローバル	3			その後	2	深める	7	厳しい	1
グローバル	24	探究	25	可能	2			はじめ	2	聞く	7	心強い	1
プレゼンテーション	24	ディベート	24	高大	2			現在	2	見る	6	得難い	1
国際	24	実施	22	さまざま	1			今後	2	受ける	6	無い	1
機会	21	学習	21	アカデミック	1			今年	2	得る	6	目新しい	1
講師	19	設定	18	スムーズ	1			前	2	役立つ	6		
留学生	19	模擬	16	スムーズ	1			以前	1	広げる	5		
講座	18	教育	14	タイムリー	1			夏	1	広がる	4		
企業	17	指導	14	メンタル	1			結果	1	取り組む	4		
教員	16	経験	13	ロジカル	1			今	1	出る	4		
本校	16	意識	12	安全	1			今年度	1	知る	4		
科目	14	旅行	12	貴重	1			世界一	1	関わる	3		
機関	13	講義	10	強烈	1			直接	1	高まる	3		
学年	12	訪問	10	系統的	1			年々	1	高める	3		
現地	12	ディスカッション	9	些細	1			毎回	1	増える	3		
国内外	12	刺激	9	残念	1			毎週	1	与える	3		
グループ	11	調査	9	新た	1			毎年	1	扱う	2		
高校	11	意見	8	盛ん	1					異なる	2		
成果	11	解決	8	多彩	1					違う	2		
ポスター	10	見学	8	大切	1					越える	2		
教授	10	向上	8	丁寧	1					巻き込む	2		
校外	10	作成	8	直接的	1					携わる	2		
校内	10	体験	8	独自	1					繋がる	2		
専門	10	交換	7	熱心	1					使う	2		
外国	9	主催	7	必要	1					取り入れる	2		
先生	9	報告	7	不明	1					出会う	2		
文化	9	思考	6	有効	1					出来る	2		
論文	9	充実	6							触れる	2		
サミット	8	招聘	6							働く	2		
セッション	8	総合	6							入れる	2		
テーマ	8	理解	6							目指す	2		
プロジェクト	8	インタビュー	5							養う	2		
自分	8	活用	5							とり入れる	1		

- ① 大学、企業、連携、訪問、講義、連携、などのキーワード。これは、大学や企業との連携による講義や訪問が役立ったことについて述べている。
- ② 留学生、交流、といったキーワード。これは、留学生との交流が役立ったことを述べている。
- ③ デイバート、ポスターセッション、といったキーワード。これは、デイバートやポスターセッションが役立ったと述べている。なお、デイバートとポスターセッションは、別のものであるが、役立ったものとして、併記されることが多かったために、近いところに位置づけられたと考えられる。
- ④ 旅行、といったキーワード。記述内容を確認すると、これは、海外研修旅行について述べている。なお、共起ネットワークでは、講座と結びついているが、これは、近くに他の内容と併記されることがあったため、記述内容を確認した結果、意味的には、講座を旅行と同じ概念に入れる必要はなかった。
- ⑤ 英語、プレゼンテーション、といったキーワード。これは、英語によるプレゼンテーションが役立ったと述べている。
- ⑥ 探求、活動、といったキーワード。これは、探求型活動が役立ったということを述べている。
- ⑦ フィールドワーク、海外、研修、といったキーワード。これは、フィールドワークが役立ったということ、そして、海外研修が役立ったことを述べている。なお、海外研修については④と同じである。
- ⑧ 課題、研究、といったキーワード。これは、課題研究や課題解決型研究が、役立ったと述べている。

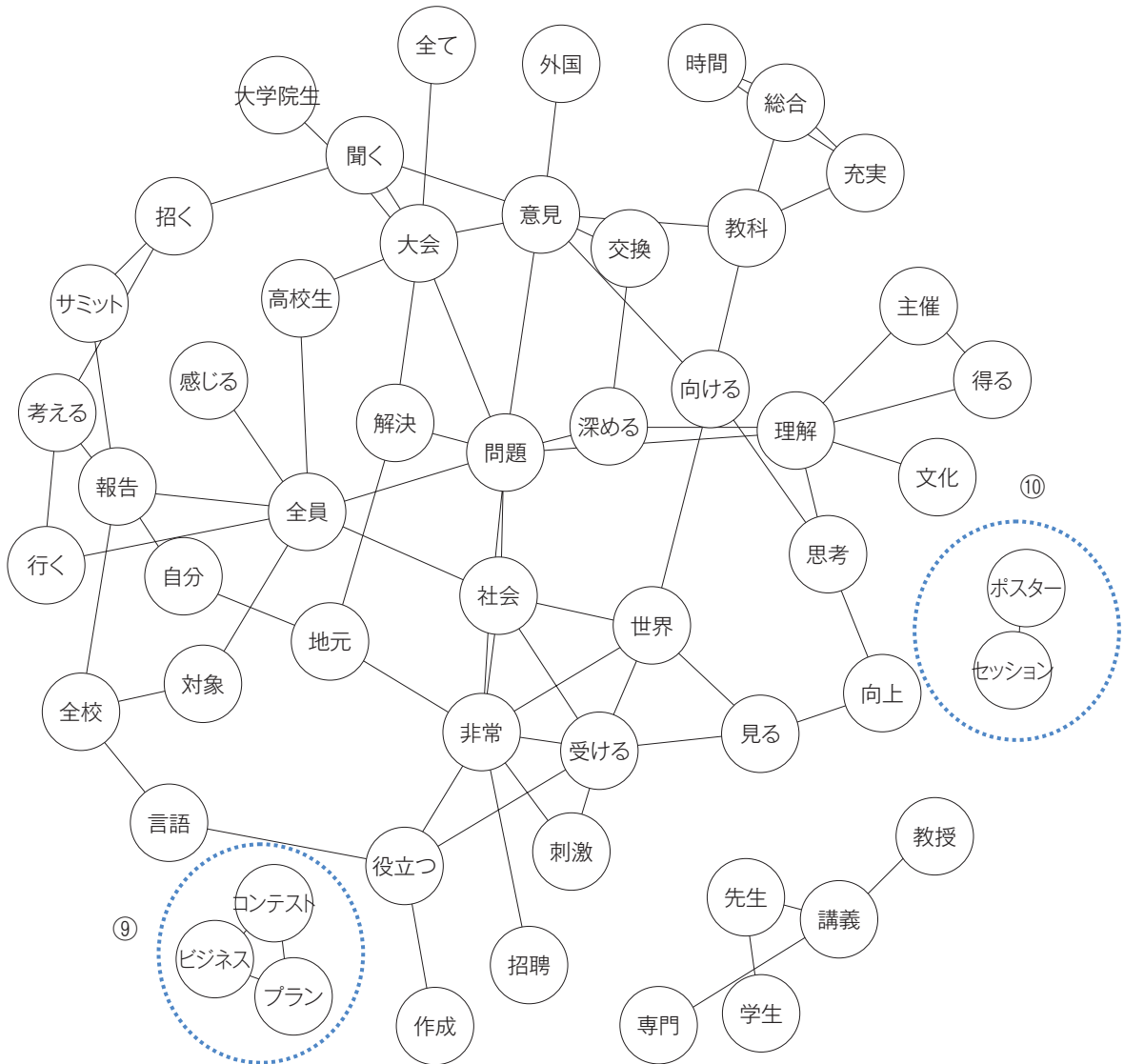


図6-9 Q12-③-2 共起ネットワーク 最小出現回数6 最大出現回数10

図6-9から、以下のような概念を確認した。

- ⑨ コンテスト、プラン、ビジネス、といったキーワード。これは、ビジネスプランコンテストが役立ったと述べている。
- ⑩ ポスター、セッション、といったキーワード。これは、ポスターセッションが役立ったと述べている。これは、③で述べた、ポスターセッションと同じものである。

4. 質問項目 Q12 - ④に関して

Q12 - ④における質問内容は、「これまでの SGH の指導や関与を通して、④追加するとよいと思われる活動・プログラム」である。分析に用いた文字数は 8,315 である。形態素解析の結果、品詞別に抽出された上位 50 件のキーワードを表 5 - 10 に示す。

表 5 - 10 Q12 - ④ 頻出キーワード 品詞別上位 50 件

名詞		サ変名詞		形容動詞		ナイ形容		副詞可能		動詞		形容詞	
海外	47	プログラム	54	必要	13	問題	8	今	6	思う	24	多い	4
生徒	42	活動	51	自由	4	仕方	1	現在	5	行う	18	高い	3
大学	20	交流	37	重要	3			時間	5	考える	17	難しい	2
学校	18	研究	35	明確	3			全体	5	増やす	8	面白い	2
フィールドワーク	16	連携	31	アカデミック	2			多く	3	取り組む	7	欲しい	2
英語	16	研修	23	大切	2			将来	2	関わる	6	良い	2
課題	16	教育	13	密	2			直接	2	学ぶ	5	遠い	1
企業	15	授業	13	様々	2			11月	1	感じる	5	近い	1
機会	15	実施	12	まとも	1			すべて	1	思いつく	5	深い	1
教員	13	発表	12	グローバル	1			はじめ	1	異なる	4	低い	1
地域	12	充実	10	スムーズ	1			近く	1	行く	4	幅広い	1
高校	10	体験	10	フレキシブル	1			今後	1	取り入れる	3	乏しい	1
高校生	10	作成	9	可能	1			今年	1	応じる	2	望ましい	1
プレゼンテーション	9	指導	8	過剰	1			事実	1	巻き込む	2	無い	1
機関	9	追加	8	完璧	1			時期	1	教える	2		
現状	9	ディベート	7	厳密	1			自ら	1	向ける	2		
積極	9	共同	7	更	1			前	1	行なう	2		
外部	8	参加	7	質的	1			適宜	1	持つ	2		
専門	8	設定	7	充分	1			日々	1	取れる	2		
文化	8	探究	7	十分	1			普段	1	触れる	2		
外国	7	ディスカッション	6	身近	1					深める	2		
教科	7	学習	6	人的	1					進める	2		
講師	7	企画	6	多彩	1					増える	2		
国際	7	派遣	6	多忙	1					頂ける	2		
国内	7	理解	6	多様	1					通じる	2		
成果	7	関係	5	適切	1					入れる	2		
他校	7	継続	5	特別	1					ふれ合う	1		
自身	6	合同	5	必死	1					育つ	1		
対象	6	指定	5	不案内	1					育む	1		
同士	6	調査	5	不可能	1					会う	1		
グローバル	5	評価	5	密接	1					開く	1		
テーマ	5	模擬	5	無理	1					活かす	1		
ボランティア	5	意見	4	有意義	1					含む	1		
基礎	5	交換	3	有用	1					基づく	1		
規模	5	向上	3							求める	1		
興味	5	講演	3							繋がる	1		
中心	5	質問	3							決める	1		
スキル	4	実践	3							結びつく	1		
言語	4	主催	3							見つける	1		
行事	4	主導	3							見込める	1		
事業	4	招聘	3							見出す	1		

- ① 高校生、理解、文化、ディスカッション、などのキーワード。記述内容を確認すると、「海外の高校生との交流」「SGH 高校生会議」「大学の海外派遣プログラムへの高校生の参加」など、複数の意見があった。
- ② 発表、機会、規模、といったキーワード。これは、発表機会について、地方、全国など、多様な規模の機会を求めるものであった。
- ③ 企業、グローバル、連携、といったキーワード。これは、グローバル企業や、海外で活躍している日本企業などとの連携について述べている。
- ④ 共同、高校、大学、といったキーワード。これは、高校と大学の間で、共同研究や、共同作業といった、より積極的なニュアンスでの連携について述べている。
- ⑤ 教員、研修、といったキーワード。これは、教員自身への研修を追加するとよいと述べている。
- ⑥ 基礎、教育、といったキーワード。記述内容を確認すると、「統計の基礎」「アカデミックライティングの基礎教育」「データサイエンスの基礎」などを追加するとよいと述べている。
- ⑦ 指定、学校、同士、といったキーワード。これは、SGH 指定学校同士の交流を追加すると良いと述べている。

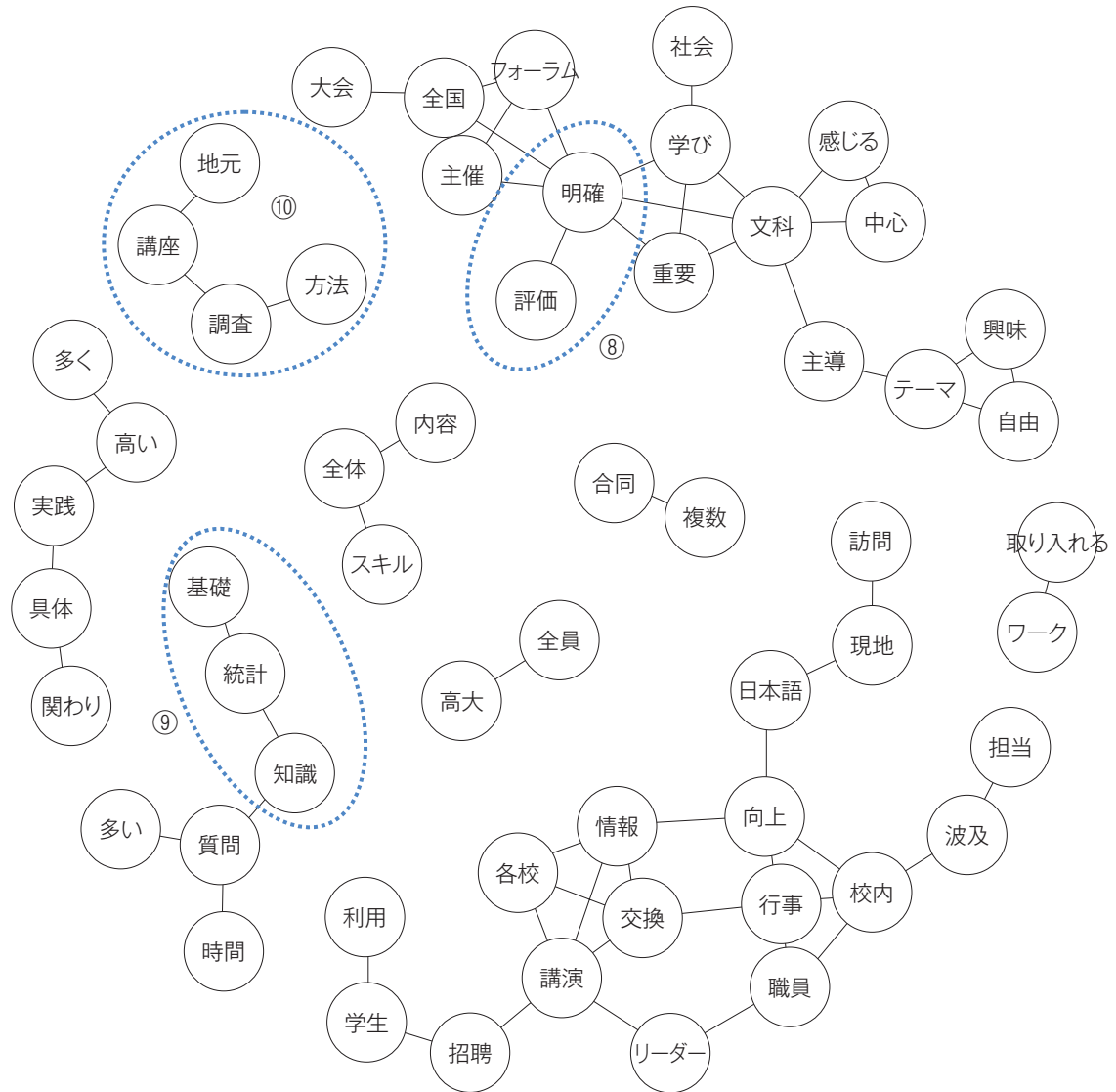


図6-12 Q12-④-2 共起ネットワーク 最小出現回数3 最大出現回数5

図6-12から、以下のような概念を確認した。

- ⑧ 評価、明確、といったキーワード。これは、「プレゼンテーションの評価」「大学進学時の評価」「質的評価」など、評価を明確化することに関する内容であった。
- ⑨ 基礎、統計、知識、といったキーワード。これは、基礎統計の知識について述べていおり、⑥と関連している。
- ⑩ 地元、講座、調査、方法、といったキーワード。これは、地元と関わりのある講座や調査を追加することについて述べている。

補遺：調査票

「グローバル教育メソッドの導入実践と課題」に関する意識調査

筑波大学 SGH 研究班

本アンケート調査は、日本国内の高校におけるグローバル教育の推進を目的として、全国の SGH（スーパーグローバルハイスクール）指定校・アソシエイトで教えておられる教諭、学校管理者の方々を対象として実施するものです。ご回答をもって、以下の実施要領にご同意いただけたものとみなさせていただきます。

- ・ このアンケートは、完全匿名で行われます。
- ・ 回答には 20 分程度かかります。
- ・ 各質問には、正解や不正解はありません。ありのままの気持ちを回答してください。
- ・ 回答内容によって質問の番号が飛ぶことがあります。気にせずお答えください。
- ・ 途中で回答したくないと感じた場合には、中止して構いません。
- ・ アンケートにお答えいただけない場合でも、不利益が生じることはございません。
- ・ アンケートウェブサイトは SSL/TLS 暗号化コミュニケーションにより、個人情報保護されています。
- ・ あなたの回答は、実施責任者がパスワードを用いて厳重管理し、原則 10 年後に破棄されます。

実施責任者：筑波大学 SGH 研究班

（調査リーダー：筑波大学准教授 木野泰伸：kino@mbaib.gsbs.tsukuba.ac.jp）

アンケートの実施内容については、実施責任者にお問合せください。

また、本研究は、筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会の承認を受けて実施しています。本研究に関する倫理的な問題については、筑波大学附属学校教育局研究倫理委員会（東京キャンパス事務部企画推進課）までご相談ください。

東京キャンパス事務部企画推進課 TEL：03-3942-6422、E-mail:fk.kyoren@un.tsukuba.ac.jp

【教諭・学校管理者の方々にお聞きします。】

Q 1. 最初に、ご回答者ご自身のことについてお聞かせください。

a. 現在のお立場についてお教えてください。

- 授業等を担当されている教諭
- 学校運営を担当されている役職者で、授業も担当されている方
- 学校運営を担当されている役職者で、授業は担当されていない方
(役職者：校長、副校長など、学校運営に実質的に携わっておられる方)

b. ご指導されている学校の学校制についてお教えてください。

- 男女共学校
- 女子校
- 男子校

c. あなたの性別についてお教えてください。

- 女性
- 男性

d. 教員としての指導歴をお教えてください。

- 5 年未満
- 5 年以上 10 年未満
- 10 年以上 20 年未満
- 20 年以上 30 年未満
- 30 年以上

e. ご担当教科をお教えてください。

- 国語
- 地理歴史
- 公民
- 数学
- 理科
- 保健体育
- 芸術
- 外国語
- 家庭
- 情報

- 高校2年生
- 高校3年生

ご担当されている / されていた、SGH プログラムの受講者と非受講者ごとに、それぞれ平均的な生徒（クラスの中間的で、人数的に多いグループ）を想定して、お答えください。

（注：上の質問で、「はい」の場合は、「ご担当されている / されていた、平均的な生徒（クラスの中間的で、人数的に多いグループ）を想定して、お答えください。」と表記する。）

Q 4. もし、平均的な生徒が文化の違いから生じる、困った（困惑した）出来事（例えば、出会った外国人との言葉の壁、ジェスチャー・生活習慣・価値観の違い）に直面した場合、その平均的な生徒は、どのくらい、以下に挙げる行動をとれると思われますか？ 6段階（1：「全くそうは思わない」～6：「全くその通りだと思う」）で、あてはまる番号を一つ選んでください。

- 1 全くそうは思わない
- 2 そうは思わない
- 3 どちらかと言えばそうは思わない
- 4 どちらかと言えばそう思う
- 5 そう思う
- 6 全くその通りだと思う

	SGH 受講生徒						SGH 非受講生徒					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
a. 相手の置かれた立場や気持ちを察する。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
b. 必要ならば、最初に決めたことを変える。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
c. 自分と異なる立場の人の価値観を尊重する。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
d. 複数の視点から問題の原因を考える。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
e. 複数の選択肢を考える。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
f. 相手が意見を述べやすいように心がける。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
g. 相手との協力関係を築くように心がける。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
h. 反対意見にも耳を傾ける。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
i. 自分の得意な能力を活かす行動をとる。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
j. 自分の意見を効果的に述べて相手に説明する。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
k. 解決が進んでいるか、途中で確認する。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
l. 今回の出来事から、学んだことを振り返る。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
m. 解決に向けて強い熱意を持ち続ける。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Q 5. 平均的な生徒は、どの程度、以下の記述にあてはまりますか？それぞれの項目について、6段階

(1：「全くあてはまらない」～6：「とてもよくあてはまる」)で、あてはまる番号を一つ選んでください。

- 1 全くあてはまらない
- 2 あてはまらない
- 3 どちらかと言えばあてはまらない
- 4 どちらかと言えばあてはまる
- 5 あてはまる
- 6 とてもよくあてはまる

	SGH 受講生徒						SGH 非受講生徒					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
a. 自分に自信をもっている。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. 自分のやりたいことを見つけ、それに情熱を傾けている。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. 関心ある事柄について、その問題の本質を発見したり、原因を説明することができる。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. 集団での問題解決場面において、率先してリーダー的な役割を担うことができる。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. 議論する際、自分だけが意見を述べることなく、参加者それぞれの意見を聞くことができる。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. 作成した図表について、必要に合わせた使い方ができる。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. 分析した結果から、重要な結論を導き出すことができる。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. 提案を適切にプレゼンテーションできる。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. 提案した内容がどこまで有効かについて説明できる。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. 自分の発表に対する質問に適切に回答できる。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

【SGH プログラムに限らず、あなたの学校で導入されている授業方法についてお聞かせください。】

Q 6. 以下の生徒向けプログラムについて、あなたの学校に導入されているもの全ての番号を選択してください。

- 課題研究
- 海外修学旅行
- 海外研修（海外修学旅行以外）
- 国内修学旅行

- 〇学校主導の国内研修・フィールドワーク
- 〇生徒主導の国内研修・フィールドワーク
- 〇SGH 合同発表会
- 〇STEM 教育プログラム
- 〇模擬国連
- 〇PBL (Project Based Learning)
- 〇上記のプログラムは導入していない

Q 7. あなたの学校では、「生徒自身による次のような活動」をどの程度取り入れておられますか？

それぞれの項目について、あてはまる番号を選択してください。

- 1：まったくない
- 2：たまにある
- 3：時々ある
- 4：よくある
- 5：非常に多い

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| a. 探究課題の設定 | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| b. データの収集 | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| c. データの分析 | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| d. レポート・発表資料の作成 | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| e. ディスカッション | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| f. プレゼンテーション | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| g. 振り返り | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |

Q 8. あなたご自身が指導されている、授業もしくはSGHプログラムにおいて、次に挙げる学習方法をどのくらい取り入れていますか？それぞれの項目について、あてはまる番号を選択してください。

- 1：まったくない
- 2：たまにある
- 3：時々ある
- 4：よくある
- 5：非常に多い

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| a. 日本語でのディスカッション | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| b. 日本語でのグループワーク | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| c. 日本語でのプレゼンテーション | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |

- | | |
|------------------|-----------------------|
| d. 日本語でのレポート作成 | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| e. 英語による英語以外の授業 | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| f. 英語でのディスカッション | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| g. 英語でのグループワーク | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| h. 英語でのプレゼンテーション | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |
| i. 英語でのレポート作成 | 1 …… 2 …… 3 …… 4 …… 5 |

Q 9. あなたご自身が、以下の学習方法を取り入れた授業を行われている場合、あてはまるもの全てにチェックしてください。それら授業で工夫した点や苦勞した点があれば、自由記入欄にご記入ください。

1. ロジカルシンキング（筋が通った考え方や説明の方法）

自由記入

2. ディベート形式（異なる立場からの議論）

自由記入

3. ディスカッション形式（自由に意見を述べ合う方法）

自由記入

4. 問題解決のための調査方法（データの取り方や分析の方法）

自由記入

5. プレゼンテーション（資料の作り方、発表の仕方、質問への答え方）

自由記入

6. レポートのまとめ方（形式や構成）

自由記入

7. 研究やレポートで、気を付けるべきガイドライン（著作権や引用のルール等）

自由記入

8. 上記のいずれも用いていない

【教諭・学校管理者の方々にお聞きします。】

Q10. 今後のSGHプログラム活動をさらに推進するために、下記項目の中から、特に重要だと思うものを3つまで選んで、チェックしてください。

- SGH活動に従事する教諭の業務時間の調整（部活動の顧問や各種委員会負担の軽減）
- SGH活動に従事する教諭への特別手当
- 専門的支援スタッフの増員（コーディネーター、教育のサポート、外国人講師など）

④追加するとよいと思われるプログラム

質問は以上で終了です。ご協力ありがとうございました。