

# 学修成果の把握に基づくカリキュラム・マネジメント

## - 関連性評定質的分析法による学修成果の可視化 -

至学館大学大学院健康科学研究科  
平田 幸男

キーワード：カリキュラム・マネジメント、学修成果の可視化、関連性評定質的分析法

### 1. はじめに

至学館大学大学院健康科学研究科（以下、本大学院）では、1年次の集中科目として「健康教育実習」（以下、当科目）が開講されている。令和5年度（2023）より当科目の担当となった筆者は、従来のカリキュラムを改善し、当科目の受講生（以下、院生）が授業力を身に付けるため、中学校で実際に健康教育に関する授業を行うことを考えた。そして、その後も実践授業の改善を図っている。

当科目で言う授業力とは、授業を構想して実践し、評価して改善する力量である。そのためのPDCAサイクルを授業計画として考案し、大府市立A中学校第1学年の4クラスで各1時間ずつ計4回の授業を行った。授業のテーマは、「やってみよう！リラクセーション」である。当科目での学修活動及び院生の授業実践、それによる中学生の学習成果については平田（2025）の実践報告<sup>1)</sup>に詳しい。

しかし、平田（2025）では、院生にどのような学修成果があったのかはふれていない。改善したカリキュラムの評価を行うには、当科目の授業目標に照らし、院生がどのような授業力をどのように身に付けたかを振り返り、その学修成果をふまえることが重要である。

そこで、本研究は、関連性評定質的分析法を用いて院生の学修成果を可視化し、それを基に院生とともに当科目のカリキュラム評価を行う。また、本実践をもって、学修成果の把握に基づくカリキュラム・マネジメントの手法を具体的に提示することを目的とする。

### 2. 研究の方法

#### 2-1 分析データ

分析データは、当科目の最後の授業で院生が書いた振り返りの記述である。その振り返りでは、以下の3点を含めて記述するよう指示した。1点目は、授業実践を終えて自分にどのような授業力が身に付いたと考えるかである。授業実践での経験やエピソードを交えるように助言するとともに、授業力以外の気づきも書いてよいこととした。2点目は、授業力における自身の課題である。あわせて、その課題の解決へ向けて今後どのように取り組むかを書いてよいこととした。3点目は、今回の授業実践での経験や身に付けた授業力を、今後どのように生かしたいかである。その振り返りの記述内容の逐語録が本研究のデータである。

なお、本研究の推進に当たっては、本学の研究倫理規定に基づき以下の2点に配慮した。第1点は、分析の対象となる院生に目的を明示することである。単に分析すること自体を目的とするのではなく、院生の学修成果を把握し、それを基にカリキュラムの評価を行い、当科目の更なる改善につなげたいという筆者の意思を伝え、了承を得た。第2点は、分析結果の公開において個人が特定されないようにすることである。

#### 2-2 分析方法

本研究において院生の学修成果を把握するにあたり、関連性評定質的分析法（Kawakita and Hayashi 法。以下、KH法）<sup>注1) 2)</sup>を用いた。KH法はKJ法に数理的な分析を交えた手法であり、言語的資料をより的確に要約することを主眼としている。

ところで、筆者はこれまで本学の学部での授業科目ではあるが、平田（2019、2020、2023）による一連の研究<sup>3) 4) 5)</sup>において、KH法を用いて大学生の学修成果を把握する研究を行ってきた。そこで、逐語録のような言語的資料の要約において、KH法を用いて妥当性のある分析が可能であることが示唆されている。本研究では、院生の振り返りをまとめ、全体としての学修成果を把握することから、KH法を採用した。

KH法には「要約」と「解釈」の段階がある。「要約」とは、言語的資料に対するカード布置の過程を通じて、その内容の要点を縮約した上位ラベルを得る段階である。「解釈」とは、「要約」で得られたラベルの相互の関係について何らかの解釈を加え、またその解釈を妥当なものとして主張する理由や根拠や事物の構造を明示する段階である。そして、そのようにして見出された研究テーマに関する理解図式をKH法では「理論」と呼び、当該研究によってその外的妥当性の一端が示されているという事実をもって、1つの妥当な理論として提起する。

本研究では、「要約」段階で院生の振り返りの内容を要約し、「解釈」でその内容の関連性を見出す。それを通して、当科目における院生の学修成果の内実を構造的に可視化することを目指した。

ところで、KH法では研究形態の単数性及び複数性を考慮し、表1のように研究形態を区分している。

表1 KH法における研究形態の型式区分

型式	研究形態
第一型式	一人の研究者が、ある一人を対象として、一つの言語的資料に基づいて行う。
第二型式	一人の研究者が、ある一人を対象として、複数の言語的資料に基づいて行う。
第三型式	複数の研究者が、ある一人を対象として、一つの言語的資料に基づいて行う。
第四型式	一人の研究者が、複数者から得られた複数の言語的資料に基づいて行う。

葛西(2008)を基に筆者が作成。

本研究における研究形態は、筆者一人の研究者が複数の院生を対象としていることから、表1より第四型式となる。さらに、KH法では、それぞれの研究形態の状況に基づいた研究の進め方が示されており、第四型式の進め方が表2である。

表2 KH法第四型式の進め方

① カード化された複数の言語資料について、それぞれの関連性評定
② 個々の評定結果についての「カードとラベルの対応表」の数量化Ⅲ類による分析
③ 複数資料からすべての「上位ラベル」を対象とする第二次関連性評定
④ 第二次関連性評定に関する対応表の数量化Ⅲ類による分析

葛西(2008)を基に筆者が作成。

表2より、①に「それぞれの」、②に「個々の」とあるように、各院生の振り返りの内容について関連性評定を行う。そして、②の分析までで得られた上位ラベルを基に、③と④において全体としての関連性評定を行う。つまり、第四型式では「個々」そして「すべて」という2段階の分析を要する。よって、2段階目を第二次関連性評定とよぶ。なお、表2で言う「関連性評定」及び「数量化Ⅲ類による分析」とは、KH法の「要約」に当たる。

本稿ではこの①～④の進め方に沿って分析を行うが、各院生の学修成果ではなく全体としての学修成果を明らかにするため、②の分析結果を基とした「解釈」は行わなかった。①と②は、③へ進む、すなわち上位ラベルを得るための過程として位置付け、④の分析結果を基に「解釈」を行った。

### 3. 分析結果

#### 3-1-1 院生の学修内容の要約

KH法での関連性評定とは、カード布置の作業である。KH法でのカード布置とは、言語的資料のカード化、カードの内容に基づくグループ化、カードグループへのラベル付けという3つの過程を指す。

まず各院生のレポートの記述から、学生が身に付けたと考える授業力、課題点、今後に生かしたいことについてわかったこと、そしてわかったことから考えていることの部分を切り出した。その際、一文を基本単位とし、カード化の基準とした。例として、院生Dの振り返りから切り出したカードが表3である。

表3 院生Dのカード

カード	内 容
C1	授業実践を通して、生徒の発言や活動に対して、話題を掘り下げたり共感したりといった「生徒との関わり方・リアクション」の授業力が身についた。
C2	追質問で話を広げるだけでなく、共感するだけでも発言した生徒は自分の意見に自信が持てるようになることが分かった。
C3	実践から得た自身の課題は、「授業の展開に応じた話し方」だと考えている。
C4	リラックスするタイミングではゆったりとした声で話し、生徒の意見から盛り上がっていきたいタイミングでは授業者が積極的に笑ったり、生徒の動きをまねてみたりしていて、自分も見習っていききたい技術だと思った。
C5	実際に制作した掲示物を使った授業の練習をしてみると、道具があるほうが授業者側も説明がしやすく、話の順序が組み立てやすくなることがわかった。
C6	この工夫で、呼吸の仕方による呼吸量の違いが明確になるだけでなく、生徒たちが興味をもって「腹式呼吸の呼吸量」について考えられるようになるため、同じ授業者としてとても勉強になる場面だった。
C7	授業時間内で生徒たちに伝えたいことや学んでほしいことの展開を工夫できる技術も、1つの「授業力」なんだなと気づくことができた。
C8	これらの経験は、「生徒に対して分かりやすい授業づくり」だけでなく「教師側も展開しやすい授業づくり」をしていく工夫や、限られた時間の中で効果的に生徒に学んでもらう工夫を学ばせてもらった。
C9	今後の自身の授業力向上に繋げていきたいと思った。

表4 関連性評定の例 (院生Dのカードより)

ラベル		カード	
L3:「生徒との関わり方・リアクション」の授業力が身についたとともに、「教師側も展開がつくりやすい授業づくり」をしていく工夫や、限られた時間の中で効果的に生徒に学んでもらう工夫を学んだ。今後の自身の授業力向上に繋げていきたい。	L1-1: 授業実践を通して、生徒の発言や活動に対して、話題を掘り下げたり共感したりといった「生徒との関わり方・リアクション」の授業力が身についた。	C1	
		C2	
		C5	
	L2: 生徒に対して分かりやすい授業づくり」だけでなく「教師側も展開がつくりやすい授業づくり」をしていく工夫や、限られた時間の中で効果的に生徒に学んでもらう工夫を学ばせてもらい、今後の自身の授業力向上に繋げていきたいと思った。	L1-2: 「生徒に対して分かりやすい授業づくり」だけでなく「教師側も展開がつくりやすい授業づくり」をしていく工夫や、限られた時間の中で効果的に生徒に学んでもらう工夫を学ばせてもらった。	C6
			C7
			C8
			C9
		L1-3: 実践から得た自身の課題は、「授業の展開に応じた話し方」である。自分も見習っていききたい技術だと思った。	C3
			C4

表 3 より、院生 D の振り返りから C1~C9 の 9 つのカードを切り出した。カードにはそれぞれ番号を付記している。KH 法では、それらのカードから意味的に関連が強く、内容の近い者同士で数枚まとまったカード群を束ねてグループを構成する。また、そのカードグループへのラベルの付け方については、短すぎず、読んだだけで内容が分かるよう 1~2 行程度の長さの文章とされ、カード群の中のカードの意味内容を取り合わせて作成することとされている。そして、それらのカードから意味的に関連が強く、内容の近い者同士で数枚まとまったカード群を束ねてグループを構成した。その例が表 4 である。C は各カードを、L は各ラベルを表している。

まず、表 3 より C1 と C2 には、ともに生徒の発言や活動に対する関わり方やリアクションに関する内容がある。よって、これらを L1-1 として包括した。L1-1 とは、レベル 1 の第 1 番目のラベルを指す。次に、表 3 より C5~C8 には、教師側も展開が作りやすい授業づくりをしていく工夫や、限られた時間の中で効果的に生徒に学んでもらう工夫に関する内容がある。よって、これらをレベル 1 の第 2 番目のラベル、すなわち L1-2 として包括した。そして、その内容を表 3 の C9 にあるように「今後の自身の授業力向上に繋げていきたい」と思ったことから、その両者を L2-1 として包括した。

なお、L1-1 と L2 はともに身に付いたと考える授業力に関する内容であることから、L3 として包括した。このように、KH 法のカード布置では、L1 同士もしくは L1 及び L1 に含まれないカードを包括するには L2 (レベル 2) を、L2 同士もしくは L2 及び L2 以下のカードを包括する場合には L3 (レベル 3) を順次付けるようになっている。

一方、表 3 より C3 と C4 はともに話し方の課題に関する内容であることから、L1-3 として包括した。

### 3-1-2 個々の評定結果についての「カードとラベルの対応表」に対する数量化Ⅲ類による分析

次に、カード布置に表れるカードとラベルとの対応を一覧にした表を作成した(以下、「対応表」)。本研究における対応表が表 5 である。表 5 では縦に各カード、横に各ラベルをならべ、それぞれが対応している欄に 1、対応していないところには 0 が記されている。

KH 法では、この対応表を入力データとして数量化Ⅲ類によって数量的に処理し、カテゴリー(本研究においてはラベルを指す)間の複数次元の軸構造を見出すことで、その関係性を捉える手がかりを得ることを目指している。数量化Ⅲ類の分析にはソフト(BellCurve 社「エクセル統計」)を使用した。表 5 の対応表について数量化Ⅲ類による分析を行ったところ、表 6 にある軸と数値が得られた。

なお、数量化Ⅲ類による処理が適切に行われているかどうかを判断する上で、本実践では高橋(2005)の目安を適用した。すなわち、「成分 1 から成分 2 までの累積寄与率が 50%以上、もしくは成分 1 から

表 5 関連性評定に基づく対応表

C \ L	L1-1	L1-2	L1-3	L2	L3
C1	1	0	0	0	1
C2	1	0	0	0	1
C3	0	1	0	0	0
C4	0	1	0	0	0
C5	0	0	1	1	1
C6	0	0	1	1	1
C7	0	0	1	1	1
C8	0	0	1	1	1
C9	0	0	0	1	1

対応している箇所の色をつけている。

表 6 対応表から得られた数値

項目 軸	固有値	相関係数	寄与率	累積寄与率
第1軸	1.000	1.000	62.31	62.31
第2軸	0.543	0.737	33.86	96.18
第3軸	0.061	0.248	3.82	100

成分 2 までに対応する相関係数の値がいずれも 0.3 以上のいずれかを採る<sup>6)</sup> という目安である。数量化Ⅲ類が質的データを扱う主成分分析であることから、ここで言う「成分」とは「軸」と同義である。

表 6 によれば、第 2 軸までに対応する累積寄与率が 96% 以上であること、そして第 2 軸までの単相関係数が 1.000、0.737 であることから、数量化Ⅲ類による処理が適切に行われていると判断できる。KH 法において、数量化Ⅲ類による処理が適切に行われているということは、①でのカード布置が妥当であることを意味する。したがって、表 4 より、院生 D の振り返りから得られた上位ラベルは、L3 及び、L2 以降に包括されない L1-3 の 2 つである。また、他の院生の振り返りにおいてもそれぞれ同様の処理を行った結果、院生 6 名全員のデータから計 18 の上位ラベルが得られた。それらを次の第二次関連性評定のための新たなカードにした一覧が表 7 である。各カード名の最後のアルファベットは、当該のカードが得られた 6 名の院生 (A~F) を表している。院生 D の 2 つの上位ラベルについて、L3 が C11D、L1-3 が C12D のカードになっている。

### 3-1-3 複数資料からすべての上位ラベル（カード）を対象とする第二次関連性評定

次に、表 7 のカードを対象として第二次関連性評定を行った。その例が表 8 である。紙幅の都合により、L2-1 に包括された部分のみ取り上げる。また、他のラベルにも含まれるカードについては、「(同上)」と表記している。

表 8 より、C1A に「時間に適応し対応できる力」、C11D に「限られた時間の中で効果的に生徒に学んでもらう工夫」、C13E に「時間配分への柔軟な対応」、C16F に「時間丁度に授業を行う力」とある。これからは、いずれも授業展開の時間配分に関する内容である。よって、これらを L1-1 として包括し、「時間配分に柔軟に対応し、限られた時間の中で生徒に効果的に学んでもらうための工夫が身に付いた。」と要約した。

また、C1A に「生徒の実態や状況を見て臨機応変に展開する力」、C8C に「内容や伝え方を変更し授業をより生徒がわかりやすくかつ楽しく学習に向かうことができるように授業を改善していく」、C11D に「生徒との関わり方・リアクション」、「生徒に対して分かりやすい授業づくり」、C16F に「授業を聞く側の立場になって、より分かりやすく伝える」とある。これからはともに、生徒の実態や状況をふまえて、より分かりやすくするために展開を臨機応変に変更することに関する内容である。よって、L1-2 として包括し、「模擬授業や授業実践、改善を通して、教材を解釈し、より生徒が分かりやすい授業、教師側も展開が作りやすい授業を組み立て、生徒の実態や状況を見て臨機応変に展開する力が身に付いた。」と要約した。

そして、C1A に「仲間たちとの入念な教材研究」、C3A に「授業 1 回ごとにプチ反省を行い、すぐ次の授業に活かす」、C4B に「友人のアイデアや実際に授業を行っている姿」、「授業を観察したり他人の意見や評価をもらったりするのは、自分の技術や視野を広げる」、C5B に「複数人で 1 つの授業を作成した」、「多くの授業を行う際の技であったり、視点」、C13E に「グループの仲間と協力し」、C15E に「仲間との協力や異なる視点を取り入れることが、より深い理解と豊かな学びをもたらす」、C16F に「6 人で授業したことで、ほかの仲間から、立ち位置の工夫や問いかけ方を学ぶことができ、自分が授業を行う際に取り入れる」とある。これらはともに、全員で授業開発及び実践に取り組んだことによる豊かな学びに関する内容である。

よって、L1-3 として包括し、「仲間で協力して授業実践を行なったこと、授業を観察したり、他人の

表7 関連性評価から得られたカード

カード	内容
C1A	仲間たちとの入念な教材研究、全4回の授業実践を通して、時間に適応し対応できる力とともに、教材を理解し伝える力、生徒の実態や状況をみて臨機応変に展開する力など身につけることができた。
C2A	生徒を前にした時の私自身の立ち居振る舞いや適切な立ち位置、板書の使い方などはまだまだうまくいかない部分もあったため、今後の課題として改善できるように経験を積んでいきたい。
C3A	授業1回ごとにプチ反省を行い、すぐ次の授業に活かすという分析力と修正力も向上させられた。ここでの経験を現場でも活かせるようにしたい。
C4B	授業づくりや授業実践を通して、友人のアイデアや実際に授業を行っている姿、自分自身の姿を見ることができ、より視野を広く持つ必要があると感じた。また、授業を観察したり他人の意見や評価をもらったりするのは、自分の技術や視野を広げることができて授業力向上につながっていくものであると、強く感じた。卒業後に教員となった際も行っていきたい。
C5B	複数人で1つの授業を作成したことで多くの授業を行う際の技であったり、視点というものを身につけることができた。今回の実習で気づいたり学んだりしたことを活かしながら非常勤講師を行っていきたい。
C6B	生徒たちは元々、科目や内容に対しての興味関心を抱いているが、それを引き出せるか引き出せないかは教師の力量によると改めて感じる。
C7B	話し方や声の抑揚というのは教材研究等と比べてすぐに改善できることであるため、今回出た私自身の1つの課題としてすぐに改善を図っていきたい。
C8C	授業実践で行っていく中で、教材についての解釈を持ち授業を組み立てる方法や組み立てた授業を基に指導する能力を身に付けることができた。また、内容や伝え方を変更し授業をより生徒がわかりやすくかつ楽しく学習に向かうことができるように授業を改善していくという経験も初めてであり、回数を重ねるごとに生徒の反応が良くなっているように感じ指導技術として向上したと感じた。
C9C	授業と放課のメリハリ、言葉遣いに関することの指導を徹底して行うことで、教師と生徒の適正な距離感を保つことができるようにしていきたい。
C10C	学んだことを積極的に生かしていこうとする前向きな姿勢を持っている生徒たちであり、このような姿勢は自分自身も見習っていかなければならない部分であると感じた。
C11D	「生徒との関わり方・リアクション」の授業力が身についたとともに、「教師側も展開が作りやすい授業づくり」をしていく工夫や、限られた時間の中で効果的に生徒に学んでもらう工夫を学んだ。今後の自身の授業力向上に繋げていきたい。
C12D	実践から得た自身の課題は、「授業の展開に応じた話し方」だと考える。自分も見習っていきたい技術だと思う。
C13E	得た授業力の1つは、時間配分へ柔軟な対応である。グループの仲間と協力し、削減できる部分を見極め、何とか時間通りに授業を終えることができた。この柔軟な対応が、授業全体の質を高める一因となった。
C14E	グループ活動での机間指導において、生徒の意見を引き出す上で、自身の経験不足や実力不足を強く感じた。様々な本を読み、異なる言葉に触れることが必要だと感じています。同時に、日常生活においても、単純な感想だけでなく、様々な視点から物事を見つめることを心がけ、多角的な視野で物事を捉える能力を養いたい。
C15E	仲間との協力や異なる視点を取り入れることが、より深い理解と豊かな学びをもたらすことを認識し、柔軟で協力的なコミュニケーションの重要性を強く実感した。今後もさらなる対話を通して成長していきたい。
C16F	模擬授業を繰り返し行うことで、授業を聞く側の立場になって、より分かりやすく伝えるためにはどうしたらよいかなどを考えることができた。そして、6人で授業したことで、ほかの仲間から、立ち位置の工夫や問いかけ方を学ぶことができ、自分が授業を行う際に取り入れることができた。また、必要なところを見分け、なくしてしまっても良いところを判断し時間丁度に授業を行う力がついた。
C17F	グループ活動などでも、どのように全員が話せるようにできるか、授業する側が一方向的に話すだけではなく、生徒の心を掴みながら楽しい授業をしていくことが課題だと感じた。
C18F	教壇に立てば、教材研究・教具作成から授業を行い、振り返って改善し、次に生かすことまで自分でしていく。今回6で行った流れ、1人1人の考え方、良いことなどを積極的に取り入れ、学校・地域の実態に合わせて自分なりの流れを作って授業を行っていきたい。

表 8 第二次関連性評定の例

L2-1	L1-1	時間配分に柔軟に対応し、限られた時間の中で生徒に効果的に学んでもらうための工夫が身に付いた。	C1A	仲間たちとの入念な教材研究、全4回の授業実践を通して、時間に適応し対応できる力とともに、教材を理解し伝える力、生徒の実態や状況をみて臨機応変に展開する力など身につけることができた。	
			C11D	「生徒との関わり方・リアクション」の授業力が身についたとともに、「生徒に対して分かりやすい授業づくり」だけでなく「教師側も展開が作りやすい授業づくり」をしていく工夫や、限られた時間の中で効果的に生徒に学んでもらう工夫を学んだ。今後の自身の授業力向上に繋げていきたい。	
			C13E	得た授業力の1つは、時間配分へ柔軟な対応である。グループの仲間と協力し、削減できる部分を見極め、何とか時間通りに授業を終えることができた。この柔軟な対応が、授業全体の質を高める一因となった。	
			C16F	模擬授業を繰り返し行うことで、授業を聞く側の立場になって、より分かりやすく伝えるためにはどうしたらよいかなどを考えることができた。そして、6人で授業したことで、ほかの仲間から、立ち位置の工夫や問いかけ方を学ぶことができ、自分が授業を行う際に取り入れることができた。また、必要なところを見分け、なくしてしまって良いところを判断し時間丁度に授業を行う力がついた。	
	L1-2	模擬授業や授業実践、改善を通して、教材を解釈し、より生徒が分かりやすい授業、教師側も展開が作りやすい授業を組み立て、生徒の実態や状況を見て臨機応変に展開する力が身に付いた。	C1A	(同上)	
			C8C	授業実践で行っていく中で、教材についての解釈を持ち授業を組み立てる方法や組み立てた授業を基に指導する能力を身に付けることができた。また、内容や伝え方を変更し授業をより生徒がわかりやすかつ楽しく学習に向かうことができるように授業を改善していくという経験も初めてであり、回数を重ねるごとに生徒の反応が良くなっているように感じ指導技術として向上したと感じた。	
			C11D	(同上)	
	L1-3	仲間と協力して授業実践を行ったこと、技術を学び視野を広げ、授業力が向上した。また、柔軟で協力的なコミュニケーションの重要性を強く実感した。	仲間と協力して授業実践を行ったこと、授業を観察したり、他人の意見や評価、異なる視点を取り入れたことで、技術や工夫を学び視野を広げ、授業力が向上した。柔軟で協力的なコミュニケーションの重要性を強く実感した。	C1A	(同上)
				C3A	授業1回ごとにプチ反省を行い、すぐ次の授業に活かすという分析力と修正力も向上させられた。ここでの経験を現場でも活かせるようにしたい。
				C4B	授業づくりや授業実践を通して、友人のアイデアや実際に授業を行っている姿、自分自身の姿を見ることができ、より視野を広く持つ必要があると感じた。また、授業を観察したり他人の意見や評価をもらったりするのは、自分の技術や視野を広げることができて授業力向上につながっていくものであると、強く感じた。卒業後に教員となった際も行っていきたい。
				C5B	複数人で1つの授業を作成したことで多くの授業を行う際の技であったり、視点というものを身につけることができた。今回の実習で気づいたり学んだりしたことを活かしながら非常勤講師を行っていきたい。
				C13E	(同上)
C15E				仲間との協力や異なる視点を取り入れることが、より深い理解と豊かな学びをもたらすことを認識し、柔軟で協力的なコミュニケーションの重要性を強く実感した。今後もさらなる対話を通して成長していきたい。	
C16F	(同上)				

意見や評価、異なる視点を取り入れたりしたことで、技術や工夫を学び視野を広げ、授業力が向上した。柔軟で協力的なコミュニケーションの重要性を強く実感した。」と要約した。

なお、C1Aのように、L1-1、L1-2、L1-3に複数のラベルに包括されることもある。KH法では、その複数の対応関係も含め数量化Ⅲ類の分析を行うことも可能である。これは、データの内実を多面的に把握することでより客観性を高め、後の解釈の妥当性を高める上で重要である。

そして、身に付いたこととして、L1-1「時間配分に柔軟に対応し、限られた時間の中で生徒に効果的に学んでもらうための工夫」、L1-2「教材を解釈し、より生徒が分かりやすい授業、教師側も展開が作りやすい授業を組み立て、生徒の実態や状況を見て臨機応変に展開する力」、L1-3「異なる視点を取り入れたりして技術や工夫を学び視野を広げ、授業力が向上した」とある。よって、これらをL2-1として包括し、「仲間で協力して授業実践を行ったことで、異なる視点を取り入れて技術や工夫を学び視野を広げ、授業力が向上した。また、柔軟で協力的なコミュニケーションの重要性を強く実感した。」と要約した。

### 3-1-4 第二次関連性評価に関する対応表の数量化Ⅲ類による分析

本研究で第二次関連性評価に基づく対応表が表9である。表9の対応表について数量化Ⅲ類による分析を行ったところ、表10にある7つの軸と数値が算出された。表10より、第2軸までに対応する累積寄与率が68%以上で、かつ第2軸までに対応する相関係数が0.891、0.695である。このことから、高橋(2005)に照らし、数量化Ⅲ類による処理が適切に行われており、第二次関連性評価も妥当であると判断できる。以後、本研究では、相関係数が0.3以上ある第5軸までの軸を用いて分析を進めた。

表9 第二次関連性評価に基づく対応表

C \ L	L1-1	L1-2	L1-3	L2-1	L1-4	L2-2	L1-5	L1-6	L2-3
C1A	1	1	1	1	0	0	0	0	0
C2A	0	0	0	0	1	1	0	0	0
C3A	0	0	1	1	0	0	1	0	1
C4B	0	0	1	1	1	1	1	0	1
C5B	0	0	1	1	0	0	1	0	1
C6B	0	0	0	0	1	1	0	0	0
C7B	0	0	0	0	1	1	1	0	1
C8C	0	1	0	1	0	0	0	0	0
C9C	0	0	0	0	0	1	0	0	0
C10C	0	0	0	0	0	1	0	0	0
C11D	1	1	0	1	0	0	0	0	0
C12D	0	0	0	0	1	1	0	0	0
C13E	1	0	1	1	0	0	0	0	0
C14E	0	0	0	0	1	1	0	1	1
C15E	0	0	1	1	0	0	0	1	1
C16F	1	1	1	1	0	0	0	0	0
C17F	0	0	0	0	1	1	0	0	0
C18F	0	0	0	0	0	0	1	0	1

対応している箇所に色をつけている。

表 10 第二次関連性評価に基づく対応表から得られた数値

項目 軸	固有値	相関係数	寄与率	累積寄与率
第1軸	0.793	0.891	42.46	42.46
第2軸	0.483	0.695	25.84	68.30
第3軸	0.256	0.506	13.72	82.02
第4軸	0.146	0.382	7.81	89.84
第5軸	0.105	0.324	5.62	95.46
第6軸	0.072	0.268	3.84	99.30
第7軸	0.013	0.115	0.70	100

なお、数量化Ⅲ類では、この単相関係数を基に各ラベルの軸上の位置がカテゴリー数量として算出される。その数量の一覧が表 11 である。

表 11 得られたカテゴリー数量

ラベル 軸	第1軸	第2軸	第3軸	第4軸	第5軸
L1-1	-1.38	1.15	0.10	-1.29	-0.68
L1-2	-1.43	1.39	0.22	2.47	0.30
L1-3	-0.68	-0.40	-0.16	-1.59	0.00
L2-1	-0.86	0.05	-0.05	0.01	0.22
L1-4	1.26	0.62	0.03	0.20	-2.12
L2-2	1.36	0.89	0.20	-0.30	1.48
L1-5	0.13	-1.65	1.62	0.47	0.01
L1-6	0.34	-0.92	-4.47	0.71	0.23
L2-3	0.19	-1.44	-0.12	0.54	0.08

各軸での対比的な数量に色をつけている。

表 11 より、第 1 軸はプラス側に L2-2 のラベル、マイナス側に L1-2 が対比された軸として表れた。第 2 軸はプラス側に L1-2、マイナス側に L1-5 が表れている。第 3 軸はプラス側に L1-5、マイナス側に L1-6 が表れている。第 4 軸はプラス側に L1-2、マイナス側に L1-3 が表れている。第 5 軸はプラス側に L1-2、マイナス側に L1-4 が表れた。それぞれの軸において対比的に数量が与えられているラベルは、本実践での院生のレポートにおける中心的な内容であるとともに、その軸構造を見出す上で意味を持つラベルである。本実践では、表 11 より L1-2、L1-3、L1-4、L2-2、L1-5、L1-6 の 6 つのラベルが得られた。その内容が表 12 である。

### 3-2 院生の学修内容の解釈

KH 法の「解釈」は、前節の「要約」で得られたラベルを基本単位として、そのラベルを互いに結び付けることのできる類似性以外の基準（推移性・連動性・限定性・対比性など）を導入して解釈することである<sup>2)</sup>。本事例で得られた 5 つの軸の「解釈」および、その解釈を基に捉えた院生の学修成果は、以下の通りである。

表 12 得られた中心的なラベル

ラベル	内 容
L1-2	模擬授業や授業実践、改善を通して、教材を解釈し、より生徒が分かりやすい授業、教師側も展開が作りやすい授業を組み立て、生徒の実態や状況を見て臨機応変に展開する力が身に付いた。
L1-3	仲間で協力して授業実践を行ったこと、授業を観察したり、他人の意見や評価、異なる視点を取り入れたりとすることで、技術や工夫を学び視野を広げ、授業力が向上した。
L1-4	より広く視野をもつこと、生徒を前にした立居振舞いや授業の展開に応じた話し方、板書の使い方、グループ活動などで生徒の心をつかみながら意見を引き出す力など課題を感じた。
L2-2	より広く視野をもつこと、生徒を前にした立居振舞いや授業の展開に応じた話し方、板書の使い方、グループ活動などで生徒の心をつかみながら意見を引き出す力など課題を感じた。また、教師と生徒の適正な距離感を保つことをできるようにしたい。学んだことを積極的に生かしていこうとする生徒の前向きな姿勢を見習わなければならない。
L1-5	今回の実習で気づいたり学んだりしたことを活かしながら、非常勤講師や卒業後の現場でも行っていきたい。また、話し方や声の抑揚などの課題はすぐに改善を図りたい。
L1-6	柔軟で協力的なコミュニケーションの重要性を強く実感した。日常生活においても、様々な本を読んで異なる言葉にふれ、さらなる対話を通して様々な視点から物事を見つめ、多角的な視野で物事を捉える能力を養い、成長したい。

まず、第 1 軸では表 11 より L2-2 と L1-2 が対比的に表れた。ちなみに、L2-2 は、表 9 より、L1-4 と C9、C10 を包括したラベルである。このことから、表 11 で L1-2 と L1-4 が対比的に表れている第 5 軸の解釈を第 1 軸に含むこととする。表 12 より「教材を解釈し、より生徒が分かりやすい授業、教師側も展開が作りやすい授業を組み立て、生徒の実態や状況を見て臨機応変に展開する力」(L1-2) が身に付いたと考えている。一方で、「より広く視野をもつこと、生徒を前にした立居振舞いや授業の展開に応じた話し方、板書の使い方、グループ活動などで生徒の心をつかみながら意見を引き出す力など」のほか、「教師と生徒の適正な距離感を保つこと」や「学んだことを積極的に生かしていこうとする生徒の前向きな姿勢を見習わなければならない」(L2-2) という課題を感じている。つまり、身に付いたこととまだそうでないことの関係が見出されることから、L1-2 と L2-2 の間に「対比性」を読み解くことができる。

次に、表 11 より第 2 軸では L1-2 と L1-5 が対比的に表れた。表 12 より「模擬授業や授業実践、改善を通して、教材を解釈し、より生徒が分かりやすい授業、教師側も展開が作りやすい授業を組み立て、生徒の実態や状況を見て臨機応変に展開する力」(L1-2) が身に付いた。そして、「今回の実習で気づいたり学んだりしたことを活かしながら、非常勤講師や卒業後の現場でも行っていきたい。また、話し方や声の抑揚などの課題はすぐに改善を図りたい。」(L1-5) と考えている。よって、L1-2 と L1-5 の間には、事柄の因果関係や帰属関係によって成り立つところの「推移性」を読み解くことができる。

そして、表 11 より第 3 軸では L1-5 と L1-6 が対比的に表れた。表 12 より「非常勤講師や卒業後の現場でも」(L1-5)、「日常生活においても」(L1-6) とある。つまり、今回の授業実践での学びを今後どのように生かすかについて、教育現場と日常生活が連動して考えられている。よって、L1-5 と L1-6 の間に「連動性」を読み解くことができる。

最後に、表 11 より第 4 軸では L1-2 と L1-3 が対比的に表れた。表 12 より「仲間で協力して授業実践を行ったこと、授業を観察したり、他人の意見や評価、異なる視点を取り入れたりとすることで、技術や工夫を学び視野を広げ、授業力が向上した」(L1-3) からこそ、「模擬授業や授業実践、改善を通して、教材を解釈し、より生徒が分かりやすい授業、教師側も展開が作りやすい授業を組み立て、生徒の実態や状況を見て臨機応変に展開する力」(L1-2) が身に付いた。つまり、「仲間で協力して授業実践を行ったこと、授業を観察したり、他人の意見や評価、異なる視点を取り入れたりとすることで」という前提条件や付帯的状况などが見出されることから、L1-2 と L1-3 の間に「限定性」を読み解くことができる。

以上の軸の解釈をもとに、当科目における院生の学修成果の中心的な内容を構造的に配置し、図示したものが図1である。

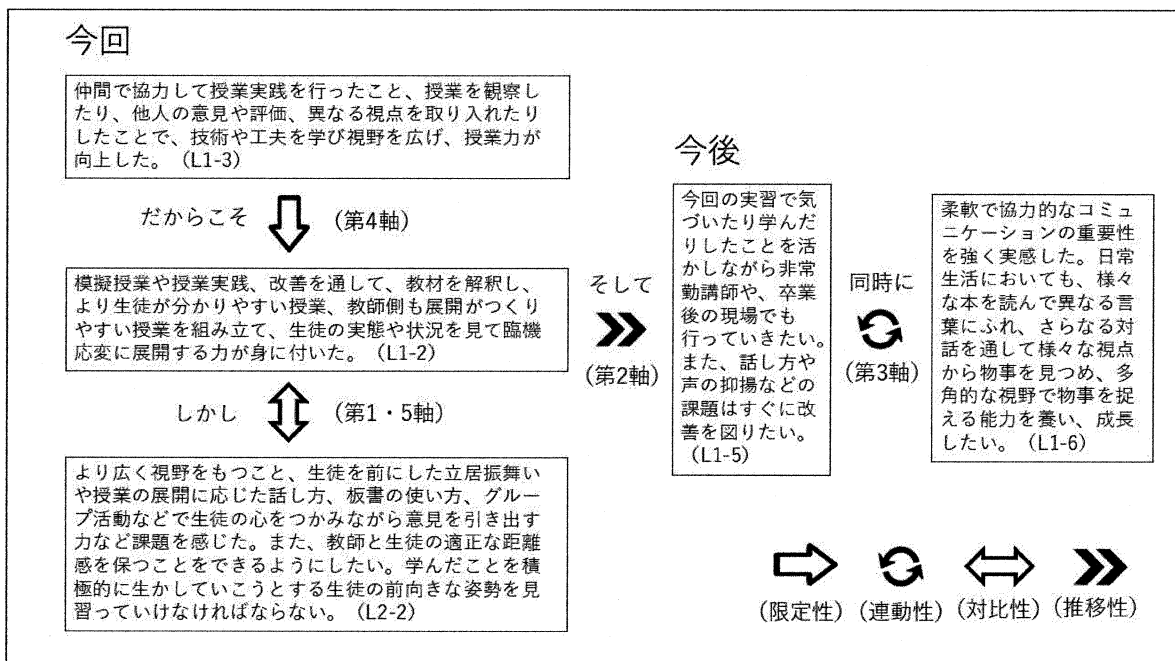


図1 当科目における院生の学修内容

図1より、仲間で協力して授業実践を行ったこと、授業を観察したり、他人の意見や評価、異なる視点を取り入れたりした (L1-3)。だからこそ、教材を解釈し、より生徒が分かりやすい授業、教師側も展開が作りやすい授業を組み立て、技術や工夫を学び視野を広げ、授業力が向上した (L1-2)。しかし、より広く視野をもつこと、生徒を前にした立居振舞いや授業の展開に応じた話し方、板書の使い方、グループ活動などで生徒の心をつかみながら意見を引き出す力など課題も感じた。また、教師と生徒の適正な距離感を保つことをできるようにしたい、学んだことを積極的に生かしていこうとする生徒の前向きな姿勢を見習わなければならないとも考えた (L2-2、L1-4)。

そして、このような今回の実習で気づいたり学んだりしたことを活かしながら、非常勤講師や卒業後の現場でも行っていきたい、また、話し方や声の抑揚などの課題はすぐに改善を図りたいと考えた (L1-5)。

それと同時に、柔軟で協力的なコミュニケーションの重要性を強く実感した。日常生活においても、様々な本を読んで異なる言葉にふれ、さらなる対話を通して様々な視点から物事を見つめ、多角的な視野で物事を捉える能力を養い、成長したいと考えた (L1-6)。

## 4. 成果と課題

### 4-1 改善したカリキュラムについての評価

本研究では、授業実践を経た院生の振り返りの内容について KH 法を用いて分析したことにより、学修内容の内実を明らかにし、構造化して図示した。その分析結果から当科目で改善したカリキュラムについて評価する。まず成果として以下の4点が挙げられる。

第1点は、院生が授業力を高め、各自の課題を見出すことができたことである。また、それが単に授業を実践したからではなく、授業を構想して実践し、改善するという PDCA サイクルを通してできたことである。それが当科目の目的でもあった。院生も述べているが、この学修成果を今後の教育現場でも生かしてほしい。

第2点は、その PDCA サイクルが、仲間との協働によるものであるということである。私が当科目のカリキュラムにおいて6名全員で授業づくりを行い、実践する協働プロジェクトに改善したのは、「同僚性」を実体験してほしいという意図があった。

ところで、我が国の教育研究、教師研究の分野において、佐藤（1997）は、同僚性を「教師たちが教育実践の改善を目的に掲げて学校の中で協同する関係」と定義している<sup>7)</sup>。しかし、文部科学省（2006）は、教員をめぐる現状について「学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていないという指摘もある」としている<sup>8)</sup>。20年近く前の指摘ではあるが、現在はどうかであろうか。教員の異動、時代の変化、社会の要請等もある中で、同僚性を発揮して相互に実践を高め合い、専門家としての成長を達成することは、学校の永続的課題であろう。

本実践では、「仲間で協力して授業実践を行ったこと、授業を観察したり、他人の意見や評価、異なる視点を取り入れたりした」からこそ、授業力が高まり、自己の課題も把握した。つまり、院生が協働のよさを理解している。その培った同僚性を学校現場で発揮し、授業力の向上をはじめよりよい教育活動の構築、ひいては教職生涯の充実につながることを願う。

第3点は、院生が生徒の姿からも学んでいることである。これは、筆者が当科目の目標には掲げていなかったことである。しかし、院生は教育現場での実習という機会を通じ生徒の学習意欲にふれ、肯定的な生徒理解を行い、自らを省みている。

一方で、文部科学省（2022）は、「学び続ける教師」像も示している<sup>9)</sup>。それは、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続ける教師像であり、児童生徒の模範となる。したがって、教師として、先述の同僚性において同僚教師から学ぶのとあわせ、生徒からも学ぶという謙虚で誠実な姿勢は大事にすべきである。本実践を通じて得たその学ぶ姿勢が、今後の教職生涯の礎になることを願う。

第4点は、院生が授業力の向上を図る機会として、教職そのものだけでなく自己の日常生活も関連させて捉えていることである。具体的には、他者と柔軟で協力的なコミュニケーションをとること、多角的な視野で物事を捉えることである。この人格や人間性の部分も、筆者が当科目の目標として掲げてはなかったことである。確かに、教育の第一義の目的とは人格形成であり、教師は教師である前に一人の人間である。対話や読書といった自分がふだん取り組むべきことにまで考えを深めることができた。

以上から、当科目のカリキュラムにおいて、院生の学修が文部科学省（2006）の「優れた教師の条件」をふまえていることが明らかとなった。その条件とは図2である。

<p>1. 教職に対する強い情熱 教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など</p> <p>2. 教育の専門家としての確かな力量 子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など</p> <p>3. 総合的な人間力 豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくこと</p>
---

図2 優れた教師の条件

文部科学省（2006）を基に筆者が作成。

図2の「1. 教職に対する強い情熱」のうち、子どもに対する愛情は、先述の成果の第3点に当たる。生徒から学ぶ姿勢は、愛情の眼差しから生まれるものとも考えられる。「2. 教育の専門家としての確かな力量」のうち、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力は、先述の成果の第1点に当たる。授業力の具体としては、教材を解釈し、より生徒が分かりやすい授業、教師側も展開が作りやすい授業を組み立て、生徒の実態や状況を見て臨機応変に展開する力であった。「3. 総合的な人間力」については、先述の第2点と第4点が当たる。第2点では、院生が仲間との協働のよさを理解し、同僚性を培った。第4点では、他者と柔軟で協力的なコミュニケーションをとること、多角的な視野で物事を捉えることなど人格や人間性の向上へ向け、対話や読書といった自分がふだん取り組むべきことにまで考えを深めることができた。

当科目の実施後、各院生の振り返りへ個別にコメントを返しなが、図 1 の学修成果を院生にフィードバックした。院生からは、「わかりやすくまとまっていて、今後の授業力向上へ向けて参考になった。」という感想を得た。

しかし、文部科学省（2020）は、「教学マネジメントに係る PDCA サイクルは、課題が存在しないようにすることを目的とする一回限りの営みではなく、むしろ積極的に課題を明らかにして次のサイクルへの改善に結び付ける営みとして理解することにこそ意味がある」としている<sup>10)</sup>。そこで、改めて当科目の進め方についての改善点を院生に尋ねた。すると、院生の議論から「人数を減らして行ってみたい。」「3人ずつの2グループで1時間の授業を行ったが、3人（1グループ）で1時間の授業という形にしてもよい。」という意見が出された。実践した授業では「10秒呼吸法」と「筋弛緩法（肩）」の2つのリラクゼーション方法を取り入れていたが、筆者の進め方により、各グループが1つの授業内でそれぞれのリラクゼーション法を担当するオムニバス形式としていた。

ところで、本研究において、表 12 や図 1 より院生全体としての中心的な学修内容にはあがってこなかったが、院生ができたこととして、表 7 の C13E に「時間配分への柔軟な対応」とある。実は4回の授業実践において常に時間調整を気にかける必要に迫られた状況があり、それには2つの背景があった。1つは、実施日によって短縮授業日があり、授業時間が前より5分短くなったことである。もう1つは、授業において1つ目のリラクゼーション法である「呼吸法」で活動時間が延びてしまい、2つ目の「筋弛緩法」の活動時間に影響が出たことである。前者については事前にわかっていることなので、そのつもりで計画を変更したり授業の展開を調整できたりする。しかし、後者については、院生にとって逆に時間配分上のやりづらさが生じた。それは、当科目の授業計画、筆者の進め方の課題である。オムニバス形式をとったことで、むしろ各グループで1つの授業全体を進めるという機会を奪っていた可能性もある。

以上の意見や反省をふまえ、次年度以降は受講生の人数に応じ、各グループで1つの授業を行えるように考えた。同じ授業の内容でもグループによって工夫や展開で違いがあれば、そこからお互いに学び合うこともできる<sup>注2)</sup>。

#### 4-2 カリキュラム評価の手法についての成果と課題

カリキュラム評価について、通常は、指導者あるいは学校の設置者側が学修者に対しアンケート等を一斉に行い、それらを集計して把握することが多い。また、それが、学修者が自身の学修成果を把握する取り組みと別で行われていることも多い。しかし、学修者本位の大学教育の実現<sup>11)</sup>の趣旨からすると、「学修者が自身の学修成果をふまえつつ、授業改善の当事者として授業の何を変えるべきかを考えること」が求められる。そこで重要なのが「学修成果の可視化」である。

そこで、本研究では当科目のカリキュラム・マネジメントにあたり、学修者が受講者全体の学修成果を把握し、それをふまえてカリキュラム評価を行った。その受講者全体の学修成果を可視化して把握するため、KH法第四形式を用いた。一例ではあるが、学修成果の可視化に基づくカリキュラム・マネジメントの手法について、実践をもって具体的に提示することができた。

ところで、平田（2019、2021、2023）の一連の研究では、個人の学修支援へ向け、KH法第一形式及び第二形式を用いて学修成果を可視化した。よって、本研究は、目的に応じたKH法の活用について新たなバリエーションを提示することができた。しかし、KH法にはさらに分析者が複数人である第三形式がある。第三形式を用いれば、学修成果あるいはカリキュラム評価において、例えば多面的な評価をまとめて可視化し把握できる可能性がある。第三形式の活用は残された課題である。

今後も様々な授業科目において、目的に応じてKH法を活用した学修成果の可視化を試み、カリキュラム・マネジメントの充実を図りたい。

#### 注

- 1) 関連性評定質的分析法は、川喜多二郎が開発したKJ法と林知己夫が開発した数量化Ⅲ類を合わせた分析手法であり、その両開発者の頭文字をとってKH法という名称になっている。KH法の分析手順については、引用・参考文献<sup>2)</sup>による。
- 2) 当科目において、令和6年度（2024）は3名の院生が同内容の授業実践を行った。少人数であったため、3名で1つの授業を4クラスで行った。また、令和7年度（2025）は5名の院生が同内容の授業実践を行った。3名と2名に分かれ2グループを編成したが、令和5年度（2023）での課題をふま

え、グループごとに各リラクセーションを担当するのではなく、各グループが2クラスずつ授業を行う形をとった。

#### 引用・参考文献

- 1) 平田幸男 (2025) 健康教育に関する授業科目のカリキュラム・マネジメントー大学院生による中学校での授業実践ー. 至学館大学附属図書館教育紀要リポジトリ No.2  
<https://www.sgk.ac.jp/library/bulletin/> (最終参照日 2026 年 4 月 1 日)
- 2) 葛西俊治 (2008) 関連性評定質的分析による逐語研究ーその基本的な考え方と分析の実際ー. 札幌学院大学人文学会紀要 (83) : 61-100.
- 3) 平田幸男 (2019) 「人間力の形成」に向けた授業科目における学習支援の改善ーボランティア活動への参加を通じた学習成果の可視化ー. 至学館大学教育紀要 (21) : 13-36.
- 4) 平田幸男 (2020) 「人間力の形成」に向けた授業科目における学習成果の分析ー学生の専攻・専門教育との関連に着目してー. 至学館大学教育紀要 (22・23 合併号) : 9-40.
- 5) 平田幸男 (2023) 「人間力の形成」に向けた授業科目における学修成果の分析ーインターンシップを事例としてー. 至学館大学教育紀要 (26) : 1-27.
- 6) 高橋信 (2005) Excel で学ぶコレスポネンデンス分析. オーム社, 東京, pp.187-189.
- 7) 佐藤学 (1997) 教師というアポリアー反省的实践へー. 世識書房, 神奈川, p.70
- 8) 文部科学省 (2006) . 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1346377.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1346377.htm) (最終参照日 2026 年 4 月 1 日)
- 9) 文部科学省 (2022) . 中央教育委審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申)」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm) (最終参照日 2026 年 4 月 1 日)
- 10) 文部科学省 (2020) . 教学マネジメント指針  
[https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt\\_daigakuc03-000004749\\_001r.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200206-mxt_daigakuc03-000004749_001r.pdf)
- 11) 文部科学省 (2024) . 中央教育審議会大学分科会「学修者本位の大学教育の実現に向けた今後の振興方策について (審議まとめ)」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360\\_00013.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00013.html) (最終参照日 2026 年 4 月 1 日)