

2016年度

日本教職大学院協会年報



平成29年3月

日本教職大学院協会

会長あいさつ



日本教職大学院協会

会長 福田 光完

教職大学院は、平成 20 年度に 19 大学でスタートし、教員養成高度化の先導的モデルであるとされてきました。設置大学は段階を経て増加し、平成 29 年度には新たに 8 大学設置されて合計 53 大学となり、ほぼ全ての都道府県に設置されました。これも一重に教職大学院の量的拡大に向けての関係各位のご協力のおかげです。

今後、まず教職大学院が注視すべきことは、各都道府県と政令指定都市に必置される「教員育成協議会」です。教員育成協議会は、採用と研修の責任者である教育委員会と、養成と研修に協力している大学が連携し、教員の養成、採用、研修の連関性・一体性を高めることを意図した仕組みといえます。そのため「教員育成指標」を作成することになっています。教員育成協議会において中心的役割を果たすのが教職大学院であるされていますので、各地域の教育委員会と教職大学院とは益々、連携を強めることとなります。

教職大学院は今後ますます質的に充実し、本来のミッションを果たす必要があります。そのために取り組むべき課題を教育と研究に分けて二つ挙げます。

教育の面では、教育成果の可視化です。高い評価を受けている教職大学院の成果を可視化し、エビデンスとして客観的に明確に示すことです。平成 28 年度の研究大会でも、各大学が特色のある質の高い教育活動を紹介していました。教職大学院関係者にとっては成果が上がっていることは、確かな実感として受け取ることができます。しかし、未だなお、教職大学院がどんな役割を果たしているのか、成果が見えないと外部の識者から言われることがあります。教員養成評価機構が行っている認証評価においても、審査する側になって現地を訪問し、インタビューを行うことで初めて見えてくる優れた取り組みがあります。教育成果の可視化という点では、教職大学院修了者の現場における活躍状況を可視化する必要があります。教職大学院で学んだことが、どのように現場で貢献されているのかは、外部からは見えにくいものです。教職大学院協会は、これらの優れた取り組み・グッドプラクティスをウェブページ上で効果的に発信することが求められています。

次に研究の面では、実践研究成果の公開です。将来的には新たな学会を創設する意気込みで実践論文の質を高めることが必要です。学校現場の関係者と教職大学院の教員との共同研究の成果をどのように、良質の論文とまとめ上げるかは、現時点では大きなハードルがありますが、まさに越えなければならないハードルです。報告書程度のものでは、いつまで経っても評価されません。一般性・普遍性をもつ論文に仕上げていく必要があります。

教職大学院の質の充実という点では、まず実践性かつ専門性の高い教科教育分野をどのような形で教職大学院に位置づけるかという問題があります。従来、修士課程における教科教育は、ややもするとアカデミックに偏りすぎた感が否めないと言われます。現場貢献のために、小・中・高で教える教科の指導内容については、柔軟にアカデミックな側面を実践性に取り入れていく工夫が、以前に増して重要になるはずです。それによって教科指導法もさらにブラッシュアップできるのではないのでしょうか。教職大学院の学生収容定数の大きないくつかの大学でも、すでに、どのように教科教育分野を取り入れるかについて検討が開始されています。今後の展開が楽しみです。

本年報に掲載された平成 28 年度研究大会の各企画は、各教職大学院のグッドプラクティスだけでなく、今後の発展のあり方や課題について、有用な情報や知見を提供してくれます。ご活用いただければ幸いです。

目 次

- 会長あいさつ
- 平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会
 - 「全体会」(平成 28 年 12 月 18 日開催)
 - 1. 平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会概要「全体会」1
 - 2. 開会3
 - (1) 会長挨拶
福田 光完 日本教職大学院協会会長
 - (2) 来賓挨拶
常盤 豊 文部科学省高等教育局長
出口 利定 日本教育大学協会長
高岡 信也 独立行政法人教員研修センター理事長
 - 3. 基調講演13
「充実期を迎えた教職大学院 ー課題と展望ー」
村山 紀昭 元北海道教育大学長
 - 4. パネルディスカッション45
パネリスト
浅井 和行 京都教育大学副学長・大学院連合教職実践研究科長・教授
伏木 久始 信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻代表・教授
木原 俊行 大阪教育大学大学院連合教職実践研究科教授
安藤 雅之 常葉大学大学院初等教育高度実践研究科長・教授
コーディネーター
伊藤 良子 日本教職大学院協会事務局次長・東京学芸大学大学院教育学研究科教授
 - 5. 授業改善・FD委員会報告109
松木 健一 日本教職大学院協会授業改善・FD委員会座長・福井大学学長補佐
 - 分科会①「実践研究成果公開フォーラム」(平成 28 年 12 月 17 日開催)119
 - 【帝京大学教職大学院】
帝京大学教職大学院が目指す『教育と医療の連携』の成果と課題
 - 【聖徳大学教職大学院】
聖徳大学大学院教職研究科におけるカリキュラム改革と地域連携・貢献事業の取り組み
 - 【宮城教育大学教職大学院】
独立行政法人教員研修センターとの連携による教育経営コースの充実
ー研修単位化を中心としてー

【岡山大学教職大学院】

岡山大学教職大学院と岡山県教育委員会との協働的ミドルリーダー養成
－「政策課題研究派遣」による現職教員学生の実習と研究指導を中心に－

【鳴門教育大学教職大学院】

教職大学院と県教育委員会・教育センターとの連携による主幹・指導教諭研修プログラムの開発と実践

【創価大学教職大学院】

教職大学院と教育委員会の連携による「アクティブ・ラーニング型授業デザインスキル養成プログラム」の開発

－教員の資質向上のための研修プログラム開発事業を通して－

【山形大学教職大学院】

教職大学院における特別支援教育カリキュラムの内容と授業実践

【兵庫教育大学教職大学院】

教職大学院におけるボトムアップ型FD活動の試み

－兵庫教育大学授業実践開発コースの自主的・協働的授業研究活動の取り組み－

【北海道教育大学教職大学院】

北海道教育大学教職大学院の挑戦

－ICT教育・アクティブラーニングの理論と実践－

【福岡教育大学教職大学院】

異なるキャリアステージの院生が学び合う教職大学院での学修

－コースの養成像をふまえた協働の具体－

【群馬大学教職大学院】

群馬大学教職大学院の修了研究における個別指導と、実習校との連携体制

－「課題解決実習」・「課題研究」の二年間のプロセスを通して－

【山梨大学教職大学院】

「つながりをつくる」教職大学院の成果と今後の展望

－学校実習およびOPPA（One Page Portfolio Assessment）を中心に－

【岐阜大学教職大学院】

過疎化進展地域小規模校と教職大学院の連携協働による授業開発実習プロジェクト

【福井大学教職大学院】

学部卒院生と大学院教員による協働研究プロジェクト学習の展開

－「省察的实践者の教育」への挑戦－

【奈良教育大学教職大学院】

現代的教育課題を意識した実習科目展開とカリキュラム改善

- 分科会②「ポスターセッション」（平成28年12月18日開催）……………153
「教職大学院における学修の成果」成果発表の概要

● 参考資料

(1) 日本教職大学院協会会員大学一覧（平成 28 年度）	239
(2) 日本教職大学院協会組織図（平成 28 年度）	241
(3) 日本教職大学院協会専門委員会委員名簿（平成 28 年度）	242
(4) 日本教職大学院協会規約	243
(5) 日本教職大学院協会会費等細則	248
(6) 日本教職大学院協会専門委員会細則	249
(7) 平成 28 年度日本教職大学院協会事業報告	251

平成28年度日本教職大学院協会研究大会

平成28年12月17日

早稲田大学国際会議場

平成28年12月18日

一橋講堂

主催 日本教職大学院協会

後援 文部科学省

日本教育大学協会

全国都道府県教育委員会連合会

独立行政法人教員研修センター

日本教職大学院協会研究大会 「全体会」



平成28年12月18日
一橋講堂

1. 平成28年度日本教職大学院協会研究大会「全体会」

研究大会テーマ 「教職大学院の特色あるカリキュラムの展開
－修了生の質保証を視野に入れて－」

日 時：平成28年12月18日（日）10:15～16:30

場 所：学術総合センター内 一橋大学一橋講堂（東京都千代田区一ツ橋 2-1-2）

趣 旨： 教職大学院は、平成28年度には18大学増加し45大学となり、全国的に設置された。今後、更に発展していくために、教職大学院に共通して求められる役割や、それぞれの教職大学院が打ち出すべき特色を、修了生や在院生を取り巻く環境を踏まえて検証し、これからの教職大学院の在り方について探る。

後 援：文部科学省、日本教育大学協会、全国都道府県教育委員会連合会、
独立行政法人教員研修センター

〔プログラム〕

全体会

10:15～10:45（30分） 開会

会長挨拶 福田 光完 （日本教職大学院協会会長）
来賓挨拶 常盤 豊 （文部科学省高等教育局長）
出口 利定 （日本教育大学協会会長）
高岡 信也 （独立行政法人教員研修センター理事長）

10:45～12:00（75分） 基調講演

講演題目「充実期を迎えた教職大学院 ー課題と展望ー」
講師 村山 紀昭 （元北海道教育大学長）

13:30～16:00 パネルディスカッション

（150分） 「教職大学院の特色あるカリキュラムの展開
－修了生の質保証を視野に入れて－」

パネリスト：浅井 和行 （京都教育大学副学長・大学院連合教職実践研究科長・教授）
伏木 久始 （信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻代表・教授）
木原 俊行 （大阪教育大学大学院連合教職実践研究科教授）
安藤 雅之 （常葉大学大学院初等教育高度実践研究科長・教授）

コーディネーター：伊藤 良子 （日本教職大学院協会事務局次長・
東京学芸大学大学院教育学研究科教授）

16:15～16:25（10分） 授業改善・FD委員会報告

座長：松木 健一 （日本教職大学院協会授業改善・FD委員会座長・
福井大学学長補佐）

2. 開会

(司会) 本日は平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会に多数の方にご参加いただき、心よりお礼申し上げます。私は研究大会全体会の進行を担当させていただきます、日本教職大学院協会事務局次長、兵庫教育大学の勝見健史と申します。どうぞよろしく願いいたします (拍手)。

それでは、ただ今から平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会を開会いたします。開会に当たりまして、福田光完、日本教職大学院協会会長からご挨拶申し上げます。

会長挨拶

福田 光完 (日本教職大学院協会会長)

ただ今紹介にあずかりました福田です。本日は日本教職大学院協会研究大会に全国から多くの関係者の皆さま方にお集まりいただきまして、心から感謝申し上げます。また、本日ご来賓として、文部科学省高等教育局長の常盤様、日本教育大学協会長の出口様、そして独立行政法人



教員研修センター理事長の高岡様をお招きいたしまして、後ほどご挨拶いただくという大変貴重な機会を頂きました。この場からあらためてお礼を申し上げたいと思います。

さて昨日、早稲田大学の教職大学院の先生方のご尽力により、早稲田大学国際会議場におきまして、実践研究成果公開フォーラムを開催いたしました。午前 10 時から午後 5 時まで、3 会場にて、時刻を問わず満席であり本当にうれしい悲鳴を上げる状況でありました。いかに今、教職大学院の取り組みに熱い視線が注がれているのかということ、ひしひしと実感した次第です。

今年度、日本教職大学院協会の会員校は 45 大学となり、来年度 50 大学以上になるという状況です。本協会としましても、教職大学院のまさに拡大・拡張・充実が行われているこの時期に、以前の方法・方策ではなかなかできずにいた会員校の要求、多くのご意見をくみ上げるということ、これから着手していかなければいけません。そのための取り組

みを、いろいろと相談しながら進めているところです。

私自身も4月以降、各県あるいは政令市の教育長様合計三十数名と、それぞれの地域の教育について直接いろいろとお話しする機会がありました。その中で、やはり教職大学院との連携を第一に挙げておられます。今まさに少子化という逆風の中で、それぞれの地域で特色を生かしながら、熱い情熱を注ぎながら真摯に教育に取り組んでおられるのかというお話を種々お聞かせいただきました。日本教職大学院協会の立場としましても、各教職大学院間の情報交換を活性化し、各地の取り組みの良さをいかに全国の皆さまに知っていただくことができるのか、情報網の整理などにこれから力を注いでいく必要があると思っております。

今後とも会員校からの皆さまのご忌憚のない、時には厳しいご意見も頂くことになろうかと思いますが、柔軟に受け止めながら、本教職大学院協会の改善・改革も同時にやっていきたいと考えております。今後ともどうぞよろしくご協力のほどお願い申し上げます。

本日はどうぞ最後まで、他大学の先生方とお話をされながら、情報を共有し、それぞれの教職大学院で生かしていただければ本当にいい機会になるかと思っております。本日はどうぞよろしくお願い申し上げます（拍手）。

(司会) 本日は3人の方々に来賓としてご出席いただいております。最初に、文部科学省高等教育局長の常盤豊様からご挨拶いただきます。常盤局長、よろしくお願いたします。

来賓挨拶

常盤 豊 氏 (文部科学省高等教育局長)

おはようございます。ただ今ご紹介いただきました、文部科学省の高等教育局長の常盤です。本日、平成28年度の日本教職大学院協会研究大会全体会が開催されるに当たり、一言ご挨拶を申し上げます。



私は今、高等教育局長で大学担当をしておりますが、10年前は実は初等中等教育局におりまして、ちょうど「ゆとり教育けしからん」と大バッシングを受けているときに、まさにその批判の対象である教育課程課長をしておりました。さらに5年前には広島県教育委員会の教育長をしておりまして、広島県が非常に大きな教育行政上の課題を抱えている中で取り組んできました。現在は大学の担当ですが、初等中等教育と大学、それからそれぞれのマネジメントはどうあるべきか、ということについては、この15年間ほどずっと継続的に考えております。その中でも、この教員養成は、まさに初等中等教育と大学との接点ですので、大変重要な領域であると考えているということをまず申し上げてから、ご挨拶したいと思います。

教職大学院は、地域の教育委員会・学校との密接な連携の下、力量ある教員のためのモデルを制度的に提示することを目的として創設されました。平成19年度に制度化されて以降、今年度までに45の大学に設置されています。来年度は8つの教職大学院の設置が予定されており、これによってほぼ全国的に、45の都道府県に53の教職大学院が展開されるという状況になっているわけです。

これまで教職大学院の設置を一つの契機として、各大学におかれては教育委員会や学校との連携・協働を強化していただいているわけです。また、学校現場が直面する諸課

題の構造的・総合的な理解に立って、幅広く指導性を発揮できる実践力のある教員の養成を進めていただいているところと認識しております。

今後ですが、教職大学院が教職生活全体を見据え、現職教員の再教育の場としての役割に重点を置きつつ、学部新卒学生についても実践力を身に付けさせ、教員として輩出されることが重要です。これらを通じて教職大学院が教育委員会・学校との連携・協働のハブとなって、学部段階も含めた大学全体の教員養成の抜本的な強化、現職教員の研修への参画など、地域への貢献の充実という点に主導的な役割を果たすことが期待されています。

今申し上げたように、教職大学院には高度専門職業人としての教員養成において、大変高い期待が寄せられていると思います。ただ一方で、ここから先は少し厳しいことを申し上げさせていただきますが、教職大学院に対して、特にその多くを設置している国立の教員養成大学・学部自体について、現状でも厳しい意見があることも事実です。先ほど教職大学院の目的として、学校現場の諸課題の構造的・総合的な理解に立って、幅広く指導力・実践力を発揮できる教員を養成するということを申し上げました。しかし、本当に国立の教員養成学部の先生方はその方向性で進んでいるのだろうか、相変わらず教科の枠の中に閉じこもって、自らの教科専門の教育という視点から抜け出せないでいることがあるのではないかという批判は長年課題とされているところですが、いまだに指摘されている状況があると認識しております。

また昨今、いじめ事案に対する学校や設置者の不適切な対応が批判される例が数多く報じられています。これは国立だけではなく、公立私立にもそういう事案が報じられているところです。その中で先般、国立教員養成大学の附属学校で、いじめ重大事態が発生し、大学と附属学校が適切な対応ができず、文部科学大臣への報告も遅れるという、大変残念な事案もあったわけです。

起きてはならないことではありますが、多数の学生・生徒を教育している組織ですので、そういう大組織を運営していれば、やはりさまざまな事故事件が起こり得ると思います。ただ問題は、そのときに大学がどう対応するかということだろうと思っております。その対応がしっかりとできていないと、そもそも大学自身のマネジメント、あるいは附属学校に対するマネジメントの問題が問われると思っております。

公立学校と違い、国立大学法人や私立の学校法人は教育委員会がありませんので、教育委員会と並ぶ学校の管理責任を負う機関となっているわけです。いわば公立学校にとっての教育委員会と同じような立場に、国立大学法人や学校法人は、国立学校・私立学校との

関係では立っているわけです。そうである以上、社会のさまざまな環境の変化を附属学校に対して適切に伝えていかなければいけません。学校で何か事故事件等があれば、適切な説明責任を社会に対して果たしていく、そのことが国立大学法人、学校法人にそれぞれ求められているという状況にあるわけです。特に国立大学法人は、公立学校教育のモデルを示すと先ほど申しましたが、特に法人としての的確な対応が強く求められるものだと考えております。

社会の変化と申しましたが、やはり社会と学校との関係は大きく変わっていると思います。昔の古き良き時代であれば、学校の先生というのは町や村で非常に高いレベルの知識人として尊敬を集めていたわけですが、今や大学進学率も50%を超える状況にあるわけですし、社会自体が非常に高度な知識社会になっています。その中で教育大学あるいは教育大学附属学校が、教育の世界でのある種のエリートとしての地位を独占していたという状況は、申し訳ありませんが、もう崩れていることを率直に認めていただきたいと思っています。

社会での知的セクターはどんどん拡大していますし、充実しています。こういう仕事をしていますと、民間の教育事業者の方とも接点がありますが、彼らはまさに自分たちのビジネスの存立を懸けて、各学校が直面している諸課題をどうやって解決するのかということに非常に高いレベルで取り組んでいるということ、率直に認めざるを得ないと私は思っています。

そういう中で、教員養成の大学、あるいは特にその中でも中核を担わなければいけない教職大学院が、どうやって学校が今直面している課題の解決に積極的な貢献をし、成果を出していくのが問われている現状だということ、率直に厳しい話で申し訳ないのですが、せっかくこれだけの先生方がお集まりですので、私が日頃感じていることとして申し上げさせていただきたいと思っております。

また蛇足で申し訳ないのですが、今日も教職大学院の先生方もお集まりですので、これはこれで結構だと思いますが、やはり今申しましたように、学校を取り巻く環境、大学を取り巻く環境、そして社会の知的なレベルが民間事業者も含めて非常に高くなっている中で、民間の教育産業に限らず、さまざまな情報産業が、今、教育の分野に対して非常に前向きな貢献を考えていただいているわけです。ですので、こういう場にもぜひ学校以外の方、教育関係者以外の方、教職大学院以外の関係者の方、そういう方々からのご意見をいただく機会も、今後は設けていただくことが必要なのではないかと感じています。

厳しいことを申し上げました。実は今回のいじめ事案についても、大学だけの責任ではありません。私ども文部科学省も、もう少し早い段階で的確な対応を取れていればと思うことがありまして、反省すべきことは多々あると思っております。

今、教職大学院の先生方に申し上げたような厳しいご意見を、日々われわれは国会、あるいはマスメディアを通じて、非常に厳しい批判として受け止めているところです。また文部科学省自体が全然万全なものではないと思っていますので、文部科学省自体も改革を進めていかなければいけないと思っておりますが、今日は教職大学院の場ですので、教職大学院の先生方にぜひ考えていただきたいということで、申し上げた次第です。

本当に多くの前向きで意欲のある、志のある先生方がお集まりだと思しますので、本日の研究大会でぜひ質の高い議論をしていただきたいと思っております。そのことによって、参加の皆さま方がここでの議論を持ち帰り、それぞれの大学の教育研究の充実にぜひ寄与していただければと、強く願っているところです。

厳しいことがちょっと多かったかもしれませんが、この研究大会が実りのある会になることを祈念いたしまして、ご挨拶とさせていただきますと存じます。ありがとうございました（拍手）。

(司会) ありがとうございます。続きまして、日本教育大学協会長の出口利定様からご挨拶いただきます。出口会長よろしく願いいたします。

来賓挨拶

出口 利定 氏 (日本教育大学協会長)



私は、ただ今ご紹介いただきました日本教育大学協会長の出口と申します。本日の教職大学院協会研究大会の開催に当たり、一言ご挨拶申し上げます。

皆さまご承知のことですが、ここ数年の教職大学院の新設・定員増により、平成 28 年度までに 45 大学に設置され、全国の教職大学院の入学定員総数はほぼ 1000 名を超えました。

平成 29 年度で、予定されている教職大学院の設置は完了することになります。本日の基調講演にもあるように、まさに教職大学院は充実期を迎えたことになります。

充実期を迎えるに当たり、課せられた課題として、一つは教職大学院のこれまでの素晴らしい成果を検証し、その成果を示すことではないかと思えます。教職大学院への入学のインセンティブの付与については、国あるいは自治体が検討しているところですが、このような動きを加速させるためには、教職大学院の成果を客観的に示すことが不可欠ではなかろうかと思えます。

一口に客観的と申しましても、それを示すことは並大抵のことではありません。またその成果の高さを示せるデータも少ないのではないかと思えます。このことは常に意識しておくべきことではなかろうかと思えます。教職大学院の成果を示すデータとしては、今のところ教員就職率があります。ただ、平成 22 年度の調査開始以来、修了生の教員就職率は高い割合を維持しますが、これは大量退職に伴う全国的な採用増という背景も伴っているため、教員就職率のみをもって教職大学院の成果を対外的に示すには、まだ少し弱いかなと私自身思っております。

また一方では、教職大学院の修了生の質の高さを示す努力が、私どもにはなかったのではないかという反省をしています。教職大学院のカリキュラム、それから展開されている

授業を拝見しておりますと、確かに質の高さを実感します。しかし、学校現場での活躍の状況、それから学校に対する、あるいは地域に対する貢献度といった、教員としての優秀さを示すデータの蓄積があまりありません。日本教職大学院協会では、今年度から教職大学院修了生の全国的なデータを集めて成果検証を行われるそうですが、このようなエビデンスがあってこそ、私たちは教育委員会への派遣教員の要請、国・自治体が優遇策を講じるような働き掛けに説得力を持って臨めるものではなからうかと確信しています。

従来の修士課程を廃止して、大学院における教員養成を教職大学院へ移行する動きは一段と進んできました。子どもの学びや学校教育と密接に関連した学校現場のニーズを踏まえ、どのように移行するのか。真に高い専門性と実践力、より体系性を持ったカリキュラムの中で教員養成を可能とするために、私の大学でもまさに今、時間をかけて、一方ではスピード感を持って検討しているところであり、他の大学でも同じではなからうかと思えます。

それぞれの教職大学院が置かれた状況が異なるため、さまざまな方策・カリキュラム構成が考えられます。教科領域を扱う科目を、実践科目等の他の科目といかに関連付けられるかが鍵になるのではなからうかと思えます。会員が各大学の持ち味や地域性を生かしながら、教員養成の高度化において期待されている中核的な役割を担うべく、今述べた諸課題に取り組むことにより、教職大学院の一層の発展・拡充が図られるものと考えております。

最後に、教職大学院の充実期を迎えるに当たっては、入学希望者の増加を促す制度設計が必要ではなからうかと思っています。教職大学院進学者・在学者に対する教員採用における特例措置等の拡大を促す一方、地域の校長会などへ積極的にわれわれも出向き、教育現場に対して、いわば草の根的な教職大学院のアピールの必要性を痛感しています。この点に関しては、私たち日本教育大学協会とともに働き掛けができますと幸いです。どうぞよろしくお願いいたしますと思えます。

以上で簡単ではありますが、研究大会が実りあるものとなることを祈念いたしまして、ご挨拶といたします。本日はどうもありがとうございました（拍手）。

(司会) ありがとうございます。続きまして、独立行政法人教員研修センター理事長の高岡信也様からご挨拶いただきます。高岡理事長、よろしくお願いいたします。

来賓挨拶

高岡 信也 氏 (独立行政法人教員研修センター理事長)

おはようございます。本日は平成 28 年度教職大学院協会研究大会の開催に当たり、まずはお祝いを申し上げたいと思います。おめでとうございます。

まだ席は空いているのですが、こういう状態は立ち見が出ているということになるのかもしれませんが、昨年もお邪魔いたしました、一見したところ、

今年は昨年以上に席がたくさん埋まっているという印象を持たせていただきました。これが教職大学院の隆盛をものごと、かつご参加の皆様の高い意欲、これから始めようという姿であろうかと、大変期待申し上げる次第です。

さて、既にご存じだと思いますが、11月の臨時国会で教育公務員特例法等の三つの法律が改正になりました。その3番目の法律が、独立行政法人教員研修センター法（個別法）の改正です。来年4月から、私どもは「教職員支援機構」と名前を変えて、新しい業務あるいは新しい組織、新しい事業をつくっていくことになりました。その目指すところは、教員の養成・採用・研修、この三つを、全体として教員の資質向上にふさわしいネットワークの中核拠点としての機能をしっかり担っていく、これが法律の趣旨だと理解しております。

さて、さらに教職大学院の皆さんとは一昨年来、連携協定という仕組みをたくさんつくらせていただきました。まずは教職大学院協会と直接包括協定を結び、それ以降、今年の12月（今月末）までに、個別大学としては18の大学との連携協定が締結される運びになりました。その協定の実質は何かというと、三つあります。

一つは教職大学院のプログラムに、私ども教員研修センターの研修プログラムを活用していただくということです。筑波に院生を送ってくださいという話ですから、若干、片務



契約的などところがあります。逆に、地域の教職大学院に私どもの講座を教職大学院生用に提供する、集中講義ではありますが、こういうこともぜひ来年度あたりから進めたいと思っております。

2点目は、今回、教育公務員特例法の改正で出た育成協議会と育成指標の必置義務です。これは任命権者である都道府県に置かれるわけですが、当然、全国各県に1校以上存在する教職大学院を中心に大学と行政の連携を一層進めていただいて、その地域の教員の育成指標を確実なものにしていくということです。育成指標を構築し、具体的な研修プログラムの改善や新規開拓などには、どうしてもお金が掛かりますから、その事業支援を私ども教員研修センター改め教職員支援機構はできるだけ手厚く、ぜひ下支えといいますか、後押しをさせていただきたい。

最後に、教職大学院に所属される先生方、これで相当数の大学の先生が教職大学院に採用されたり、新しく動かれたりした、この2年間の動きは教育学部始まって以来の大人事異動だったと思います。その先生方を中心に、これからの教職大学院の研究と教育の在り方について、ぜひ教職大学院の皆さんが自ら研究し開発する、そのセミナーを私どもがよろしければ筑波で、場合によっては東京で開催して、お互いの交流や知見の交換をしていただく場を設定したい。

個別の大学との連携協定の中身は概ねその3点が中心になります。まだ私どもとこれといった連絡をお取りになっていない教職大学院の先生方にも、昨年も申しましたが、あらためてこの連携協定についてお考えいただくことをお勧めしたいと思います。

先ほど常盤局長から厳しいお話が幾つもございました。そろそろ反転攻勢しませんかというのを最後にもう一言付け加えて、挨拶に代えさせていただきます。どうもありがとうございました（拍手）。

3. 基調講演

(司会) これから、元北海道教育大学長村山紀昭様から「充実期を迎えた教職大学院―課題と展望―」と題してご講演いただきます。よろしくお願いいたします(拍手)。

基調講演「充実期を迎えた教職大学院―課題と展望―」

講師 村山 紀昭 氏(元北海道教育大学長)

私は教職大学院の構想段階から関わっていたのですが、去年の春ごろ、年も年だということ、いろいろな文科省関係の委員会も辞めました。今は、のんびりと北国でやっているので、そういう中で今日皆さんにお話しするということで、あまり实际的ではなく、私の思いをたいしたエビデンスもなくそのまま語ることにしようかと思いますが、ご勘弁願いたいと思います。

1. 大学政策のなかで教職大学院を見る

1-1. 大学政策の変遷

教職大学院が来年でちょうど10年目を迎えますが、最初に単に教員養成としての在り方をどう考えるかという視点だけではなく、大学の政策の中で少し見てみることを糸口にしたいと思います。

個人的なことで恐縮ですが、私は平成11年に北海道教育大学の学長になりました。独立行政法人化が検討されるのと同じ時期で大変な思いをしましたが、この法人化と同時に、大規模な統合再編が遠山プランで提起されるという時期でした。

ご存じかと思いますが、それからまもなく「在り方懇」と、私どもはいつも縮めて言っているのですが、ここで教員養成の在り方について、後にも大きな意味を持つ提案がされました。特に各地域で教育委員会と連携していくことが強く打ち出されると同時に、「在り方懇」報告の中に、当時の言葉で「エデュケイションイスト」と「アカデミスト」という



言葉を使って、教科専門と、実践、学校の状況とをどうつなぐかということが、このときに問題提起されました。これ以来、われわれは日本の教員養成改革を着実に積み上げてきていると言っていると思います。

ちょっと注目していただきたいのは2005年の設置抑制撤廃です。案外皆さん、特に若い方はご存じないかもしれませんが、教員養成は、全国的に計画養成ということで医学と一緒に国が抑制していたのです。それを取っ払いました。実はその検討会の座長を私が務めましてよく覚えているのですが、この時期から私学において、特に大都市中心に教育学部がどんどんつくられていきました。つまり戦後すぐに計画養成ということで、国立を中心に教員養成が進んできたのが、小泉内閣の規制撤廃の流れの中でだと思っておりますが、この段階で私学も含めて、いわば民間・国が競争状態の中で教員養成を担っていくようになりました。これはぜひ留意していただければと思います。

「在り方懇」報告の2年後、専門職大学院設置基準ができました。これに基づいて翌年法科大学院がつくられますが、それから数年経ってよいよもって教職大学院の検討が始まって、平成20年度に発足します。

教職大学院の設置という新たな試みを含みつつ「在り方懇」以来の教員養成改革を進めて来たのですが、ここに来て大学とくに国立大学をめぐる状況が大きく変わりつつあります。これは皆さんまさに渦中にあるところで、平成25年から国立大ミッションの再定義の中で、国立大学の在り方が検討されて「3つの重点支援枠組み」、これは大学を階層化する、種別化するところまではいっていませんが、要するにワールドクラスの大学、専門分野に特性のある大学、地域貢献大学と三つの枠組みを作って重点支援していくということが打ち出されました。その後、皆さんご承知のように、メディアをにぎわしたG型大学・L型大学というもの、それから文系・教員養成縮小通知が出たりしまして、非常に厳しい環境が新たに生じてきていると言えるように思います。

1-2. 三つどもえの教員養成

皆さん全国的に長年教員養成を担ってきましたが、教員養成は、やはり国民の声に応じて改革していかなければなりません。少子化や財政的に厳しい中、教員養成を少しずつでも改革してやっていく、これは大変必要なことだと思います。

われわれは、往々にして教員養成改革を、財政や社会状況との関わりの軸だけで考えてしまいます。しかし、大きな流れで言うと、教員養成改革を地道に頑張っている、大学

政策の流れの中でどうしても左右されることも見ておいた方がいいのではないかと思います。それはある意味、こういう言い方はあまりサイエンティフィックではありませんが、財政・社会状況と再編縮小・種別化傾向を含む大学政策と教員養成改革という三つの軸は、いわば三つどもえのような意味を持っていると思います。

われわれは「在り方懇」以来十数年教員の質の向上のための努力を行ってきたわけですが、今、大学の在り方という点から見るとどうなのでしょう。

長年教員養成に関わってきて、いつもこう思います。今の状況の中で、われわれはより良い教師をと思って頑張っているのですが、世論の教師や教育への信頼がうんと広がって、教員養成に大きな支援が送られるという状況には、なかなかありません。それはどうしてだろうということを考える必要があるのではないかと思います。

私の考えとしては、学部段階での教員の質向上ということで努力を重ねることは必要なのですが、それだけではなく、先ほど常盤局長も言っていました、高度知的基盤社会という状況の中で、教師あるいは学校が本当に信頼されていくために、大学が高度専門職として教師をちゃんと育てている、養成しているという姿を本当に目に見える形で示していくことが、いわば要になっているのではないかと思います。

教職大学院の設置に関しては、単に現場主義で職業訓練面が強い、これで大学といえるのかという声も当初からありました。しかし今の状況の中でいうと、課題はあくまでも大学レベルで高度な専門職を養成するということです。その方向性は文科省も含め、全国的に共有されてきています。問題は、それが教師や学校への強い応援にまで、まだなっていないということです。さて、それをどうしたらいいかということなのではないかと思います。

ちょっと看護職のことについて触れさせていただきます。いろいろなところでちらっと知っているのですが、今もいますが、昔は正規の看護職でない人が多かったのです。それがだんだん正規の看護職として、看護学校ではなく大学の看護学部で、かつ今、修士が全国的に猛烈につくられています。それには看護協会が奮闘しているのです。そういう中で、看護職がかなり高度看護職、専門職に近い形で病院や社会的にも浸透しつつあります。これには看護協会の努力が大変なものだったと思います。私はそれを横目で見、われわれも少し参考にしたいのではないかと思います。

今後のことですが、これはラフな話ですが、来年が10年目で、それからあと10年くらいまでに、先ほどの三つどもえに決着がつくのではないかと、帰趨が決まるのではないかと

想像しています。と言いましても、実際は具体的には国立について言えばですが、第3次中期計画が今年を入れて6年間です。その間に大きな課題として、修士の教職大学院への移行があります。大規模の大学・教育大学ではまだまだこれからの課題です。それがこの6年間、あるいはその計画が実際にどこまで具体的にいい形で進むかということ言えば、この3~4年のうちにきちんとやらなければ先はないかもしれない、その先が問われると思います。

教員養成というのが、高度専門職養成として社会的にも制度的にも認知されて浸透していく。そして教育学部、その大学院はそういう高度専門職を担う有力な大学です。単なる職業訓練機関でなく、アカデミックなものとしても十分に日本の国立大学あるいは高等教育の中で位置を持つ、そういう展望をどうやってこの3~4年のうちに描き出すかということは、非常に差し迫った、しかも深い意味を持った課題ではないかと私は思っております。

2. 高度専門職養成としての教職大学院の到達点を共有しよう

さて、教職大学院が10年目になりますが、その到達点を共有しておこうと思います。

私はいろいろあっても、基本的な制度設計は間違いではなかったと思います。もともとは、ご存じのようにアメリカのプロフェッショナルスクールをモデルにしておりました。そういう点では、日本でもアメリカのロースクールやメディカルスクールなどから話が始まったのです。その後、教員養成が加わっていったということですが、その基本的な方向は間違いではないと私は思います。

ただ、残念ながら法科大学院が非常にうまくいかなかったということがあります。そのようなもとの、教職大学院の制度設計もかなり吟味されたと思います。そして少し厳しい枠組みを継続しています。例えば実務家教員は、専門職大学院では3割なのですが、教職大学院では4割です。

それから共通科目の5領域、これも少し堅すぎるくらいがっちり制度として枠組みを作ってきました。一部堅いという印象もあろうかと思いますが、基本的なプロフェッショナルスクールとしての制度的枠組は間違いではなく、これからも非常に大事です。

しかし、これから現職も学部新卒も学生たちが喜んで教職大学院に入ってきて、しかも修了したら学校現場などいろいろな教育の場で大活躍して、教職大学院あるいは日本の教員養成の名が高まるかどうかというのは、まさにこれから充実期を迎える私どもの課題ではないかと思えます。

欧米のプロフェッショナルスクールをモデルにしている、いろいろな問題や課題を含みながらも、きちんとした制度設計がなされて広がっていったと思います。しかも来年は、ほぼ全県設置が実現されます。これは実は国際的に見ても、教師教育の在り方としては、われわれが思う以上にすごいことではないかと思います。私は教師教育の専門家ではありませんが、少し勉強しましたし、カナダの有名な教育学部を訪ねたり、イギリスにも何度か行ったことがあります。例えばプログラム設計にしても、実務家教員の在り方にしても、それから教育委員会との連携も、ある意味では日本の方が個々の点では優れていると思います。授業では一方的なレクチャーではなく参加型のケーススタディがどの大学でも当たり前になってきています。研究者と実務家とのチームティーチングも質が上がってきています。カナダのある大学での実務家教員は、いわゆる実習補助でしかありませんでした。

学校現場の実際を教職大学院教育の基盤にするというのも、もう単なる理屈ではなくなってきました。昨日発表を聞きましたが、岡山大学ですか、今度県との話し合いで派遣期間を2年にして、しかも1年目は2日間学校で、2年目は3～4日学校でというプログラムを作ったという話を聞いてびっくりしました。すごいです。そういう動きが個々に全国いろいろなところで行われてきています。ご存じのようにアメリカはPDSというスタイルを20年ぐらい前に始めたのですが、うまくいっていません。それからイギリスはかなりの人数を大学ではなくて学校で研修させていますが、うまくいっていないようです。ぜひ専門の方がここにいらしたら、そのあたりを研究していただきたい、調査していただきたいと思います。

私の思いでは、日本の教職大学院は修士レベルの高度な教師教育として、おそらく世界的にも誇り得る実績・内容を作りつつあると言えます。それで、勝手なお願いですが、協会の関係の皆さんにお願いしたいのですが、そのことを英文でどこかで紹介していただきたいのです。ホームページでも何でもいいです。あるいはそれを英文で論文にして、どなたか発表していただくのもいいかなと思います。ぜひ教職大学院協会のホームページも、英語版を作っていただきたいです。手間の掛かることをこの場でお願いするのは恐縮ですが、われわれ大学内では高度専門職はすごく意義があると思っていますが、外の世界ではまだまだ浸透していません。そういうときにまず、外国も含めて、われわれが立っている位置をきちんと自信を持って説明することが大事ではないかと思ひまして、あえてお願いしたいと思います。

3. コースデザインの課題

その制度設計、あるいは具体化をこれからさらに充実させていく上でポイントは、理念として打ち立てられた理論と実践の往還、この内実ではないかと前から考えております。とりわけその中で、今日は理論知・学問知としての教科専門をどう見たらいいのかを皆さんにも考えていただきながら、私の思いをちょっと語らせていただきたいと思います。

3-1. 高度専門職

その際、教員の資質などに関する状況をあらかじめ念頭に置いておきたいと思います。これはもう言い古されていることですが、二つの傾向があり、まだまだ克服されていないのではないかと思います。

一つはやはり、大学でいくら精緻な深い研究をしたって、現場ではそんなもの通じないという根強い現場主義です。私のゼミの昔の卒業生で、横浜で中学の教師をやっている、生徒指導の分野で教育書・実践書を何冊も出して、かなり読まれている方がいます。彼が僕のところに手紙で数年前にくれた文章では、「教師の仕事というのは見よう見まねでまねをしながら、その瞬間瞬間で学ぶのだ。現場のことを抜きにというのはあり得ない。教師はいわば職人の世界だ」という根強い考えが見られました。だから彼はいつも、「大学の先生方の研究論文はたいしたものだと思うけれども、われわれにはあまり関係ない」と、私にも言うのです。そういう根強いものがあるということが一つです。この壁は破られていないのではないのでしょうか。

それから、もう一つはアカデミックスとして、「現場を重視し、学校にも出掛けている。しかも、教科教育にしても教授法にしても、世界最先端の蓄積をしてそれを大学院生、あるいは現職教員や学部卒の院生たちに学んでもらっている。それらを学校現場へ持ち込んで、大いに新しい教育法や実践をしてほしい」と思っています。つまり、学問知や大学知をちゃんとわれわれが伝えて、それを現場で応用してほしい、ということです。この二つの傾向は、両方とも一面的だと私は思います。今日はその話を少ししたいわけです。

状況を踏まえる上で、もう一つちょっと頭に置いてほしいことがあります。いわば職人技として教師力を考える、あるいは学問知がまず先にありきで教育はその応用だといった傾向の中間に、これは皆さんご存じかと思いますが、日本では斎藤喜博さんや大村はまさんなど実践家による実践的な教育書、教育というのはこうだ、授業法はこうだという綿々とした伝統があります。手っ取り早く、一つだけ簡単に紹介しておきます。

例えば新採用で教師になった先生方は、先輩から学校でいろいろ研修を受けたり、教育委員会の研修を受けたりして、すぐに教室で生徒の前に立ちますが、どうしていいか困るわけです。発問の仕方、手の挙げさせ方、給食のときどうやって生徒を動かすかなど、何から何まで分からない、未知の世界だと思います。そういうときに実践知が役に立つわけです。大村さん、斎藤喜博さんたちはそんな技術論だけではなくもっと包括的な考えを述べていましたが、例えば向山洋一さんの『授業の腕を上げる法則』に「授業の原則十か条」という有名なものがあります。私は向山さんたちのグループとしての在り方については全く賛成できないのですが、文庫本になっている『授業の腕を上げる法則』は、おそらく若い先生方が授業あるいは生徒指導で困ったらまず手にする本ではないかと思います。読めばそれなりに役に立ちます。

例えば、先生が一つの指示をするときに、同時に二つ、三つのことを言うてはならないという原則があります。それから、授業の中で空白を2分以上置いてはいけないというのも、十か条の中の一つです。要するに、ぼやっとする空白の時間を、教師と生徒の間柄では置いてはならない、そうすると生徒の学ぶ意欲を失ってしまうということです。

こういうのはある意味では役に立ちます。ある現場出身の実践家の先生が、北海道に何度も来て授業も見ましたが、彼が言うには「テンポ感」が大事なそうです。授業というのは、要するに息をつかせずテンポを乱したら駄目だということです。それはそれなりに意味があります。

ところが、結局いくらそういう実践知といっても、本を読むとなるほどと思うのですが、実際にクラスでやると違ってきます。クラスで目の前にしている子どもたち、学級というのは、あくまでもそれぞれなのです。実践書に書いてあるものというのは、一般化してあります。それなりに役立ちますが、実際には適用できない、戸惑ってしまうというのが実態だと思います。

それから、もう一つ注目していただきたいのが、授業法や教育法を個人の立場で提案し広げていこうという動きです。佐藤学さんの「学びの共同体」、上越の西川純さんの「学び合い」や最近亡くなられた三宅なほみさんの「協調学習」などいろいろあります。これはさっき言った実践知というよりは、一般的な教育法・指導法・授業法のスタイルを広げようと提案しているわけです。

私も現役の学長が終わってからそういうことをだんだん知るようになったのですが、日本の先生方の世界で、民間の講座・研修がすごく盛んです。よくレッスンスタディが日本

の教育で独自だと言われていますが、それだけではないのです。民間で無数に常時、著名教師の講座が行われています。そういうものでいろいろ知恵を付けて、学校へ戻って新しく考えようという先生方もかなりの数います。それからさっき言ったように、取りあえずすぐに役に立ちそうな実践知を本などで読む。

それはそれで全く意味がないわけではありません。私は、授業法を学校を離れたところから導入してというのにはちょっと無理があると思いますが、教育の在り方を追求していくということでは、一つの提案だと思います。

しかし、そうやって一方で職人技にこだわる、それから一方で学問から出発するというだけの両極の間にいろいろな動きがあるのですが、学校の現実あるいは先生方の現実というのは、どうでしょうか。例えば先ほど言った民間の講座はどうでしょうか。ちょっと雑ばくな思考実験をしようと思いますが、全国で月 5,000 人の先生方が仮に参加しているとしても、1 年間で 6 万人です。日本の小中学校・高校の先生が私学も含めて何人いるかというと、小中学校だけで 60 万人、高校・特別支援を入れると 100 万人になります。100 万人の先生方が毎日毎日学校なりいろいろな所で頑張っています。そういう先生方の圧倒的多数は、ほとんどそういう民間講座に出たりする余裕がありません。実際は、いろいろな研修会、学校の中の研修や教育委員会の研修に出るので精いっぱいです。

何を言いたいかというと、つまり私は民間のそういう頑張りを大いに良いことだと思いますが、教職大学院の課題というのは、大げさに言うと、100 万人いる、学校に根差して頑張っている先生方、しかもなかなか思うような研修ができない、そういう先生方に教職大学院の英知や仕組みをもたらす、これが教職大学院の課題ではないかと思うのです。それはいわば空白のようなもので、まだまだ課題、大きな空白地帯が残っています。オーバーに言えば、まさに教職大学院を待ち構えていると言っていいかもしれません。ようやくいまわれわれがそこに切り込み始めているというところでしょうか。

さて、問題は中身です。理論と実践のつながり、単なる職人技でもない、単なる個別学問の応用でもない謳って、高度専門職養成として教職大学院がスタートしました。でも、これから充実期に、本格的に海外にも少し宣伝するというときに、その核になるものは何かということ。個別に素晴らしい実践がいっぱいあるのはまちがいないのですが、その核になるエッセンス、つまり高度専門職養成としての教職大学院の、特に理論と実践の往還に関する基本的な考え方、これをもうそろそろ定式化してもいいのではないだろうかと思っています。

3-2. 実践の分析

スクリーンで紹介しました「児童・生徒指導の理論と実践」というのは、大学レベルのある授業で、アメリカの最先端の教師と生徒の関わりに関する調査に基づいて、先生が生徒と関わる際に、どうしても勉強のできる子に目を掛けたがるということなどを、実証的に示したものです。指名回数の平均が、高い子は40%、低い子は15%とだいぶ違います。こんな調査研究をアメリカではどんどんやっているようです。

教師が生徒に対して、「おまえはすごいよ、いいよ」という期待をあらかじめセットしておいて（高期待群）、その上でそういう言葉掛けをしていない生徒（低期待群）と比べた場合、先生の対応が違ふということも示されています。例えば、期待している子に対しては、ちょっとつまずいたりしたら丁寧に説明してあげる、あまり期待していない子に対してはたいして説明しないというデータもあります。

これは生徒教師の間柄、教師の在り方を自分で振り返るには大いに参考になります。こういう論文を例えば教職大学院で読めば、自分を振り返る点では有意義です。しかし、実際に生徒とどのように関わろうか、対応しようかというときには、その先生なりに何かコンセプトを持って関わらなければいけません。

九州大学にいらした三隅二不二さんのPM理論という、もうだいぶ前のものがあります。先ほどのアメリカのものは単なる客観分析ですが、先生方の実践行為にまで踏み込んでデータ解析をしたものです。目標達成機能の強い先生P型（父性型）と、マイルドな先生と言ってもいいM型（母性型）の関係で、学習意欲に差が出てくるというわけです。このデータには私はちょっと疑問がありますが、先生方のこうしたタイプの違いが学習意欲に大変関係があると言うのです。

こういうときに実践知として何が得られるかということで、このデータを見たある現役の校長先生が次のように話しています。

「児童生徒に対して教師が取るべき態度というのは、大変難しいものがあるような気がします。ただ、一番言えることは、やはりどんな場面に立っても、教師は毅然とした態度を取る。具体的には駄目なものは駄目と言える、そして褒めるときは思い切り褒めることが大事なのだと思います。そのメリハリがきちんとできていれば、子どもたちはその先生を大好きになってどんなことでもついていく。」

これは種明かしをしますと、本当は大学の実際の講義を材料にしたかったのですが、なかなかそういう状況にありませんので、最近の放送大学の、元九州大学の住田正樹先生の講義で、住田先生がインタビューしたある県の校長先生の話なのです。

つまり、教師の生徒への態度に関するあるデータから、ある意味ではある学問知から、要するに駄目なものは駄目、毅然としなさい、そうやっていけば、どんな生徒もどんなことにでもついてくるという実践知を語っているわけです。

でも、下手をすると、こういうのは過度な一般化や誇張になりやすいのです。この校長先生に悪意はないと思いますが、そんなことを若い先生方が本気にされて、「よし、毅然とするのだ」「駄目なものは駄目なのだ」ということだけが頭に残ると、大変なことになるときがあります。例えば学校に来られない不登校気味の子や発達障害の子にそういう態度で臨んだら、翌日から学校に来なくなるかもしれません。ケースバイケースです。やはりそこに先生方の実践知が、実践の中で確立され実行されなければなりません。そのときに学問知が無意味というわけではなく、その学問知を過度に一般化したり、あるいは単純に応用したりするのは駄目ということなのです。

要するに高度専門職というのは、皆さんもご存じだと思いますが、アメリカのドナルド・A・ショーンが看護研究などいろいろな新しい専門職に関係して言い出したものをモデルにしているのですが、それはこういうことです。結局、理論と実践の中で、医者や弁護士と違って、子どもとの関係は非常に複雑で、かつ動いています。そういう中で専門職としての教師というのは、理論と実践の間を行き来しながら、自分でリフレクションするという形で、自分なりの実践力を形成する、これが高度専門職のモデル、イメージなのです。ショーンが提起して、最近ではオランダのコルトハーヘン教授などが展開しています。これを、私どもがどのように発展させるかというところに課題があるのではないかと思います。

3-3. 理論知・学問知の意味

私が今日言いたいポイントは、学問知や理論知というものを新しい視点で少し考えてみようということです。

帝京大の中田正弘先生が実際に研修例としてある論文で紹介しているもので、具体的には飛び箱の話があります。あることを生徒に教えた場合、この場合は若手の先生ですが、

どこで先生が本当に振り返るのかということです。それは、個別のスキルや教育方法ではなくて、子どもの能力や、実際に子どもが置かれているいろいろな状況、そしてそれに対する当該の先生の教育に関する考え方・価値観のレベルで、ということです。

つまり理論知と実践知を往還させるという場合には、単に理論知の応用ではなく、実践に行くまでの間に一つステップがある。それは何かというと、もう少し幅広い意味の教育観、子どもをどう見てどんな子どもに育てようとするかということに対する先生のイメージ、そこに働き掛けて初めてリフレクションは本物になるという発想なのです。これはコルトハーヘンさんの「コア・リフレクション」でもそうです。

ちょっとラフな説明ですが、例えば、電車に座って向かい側のある人を見ているとします。見ているときは「ああ、この人髪の毛が白いな」「少し太り気味だな」などいろいろな印象を持ちます。そして「この人はこういう人かもしれない」などと分析します。ところが、その人がたまたまよく見たら友達だった、旧知の人だったとなると、その見方が全然違ってきます。「この人はそういえば先週会った、今日はどうして電車に乗っているのだろう、どう話しかけようか、どういう関わりを持とうか」などと。

つまり理論と実践の往還というのは、少し抽象的に言うと、認識と行為との相互関係なのです。認識しながら、行為と一旦切り離れたところでは客観分析、先ほど言ったようなアメリカの研究の世界が広がるわけです。これは絶対に必要です。

でも、そういうフェーズにとどまらないで、行為をするときには、対象分析や理論知はそのままでは役に立ちません。どうやってその人と関わり合うのか、何のために関わり合うのか、こういうことが大事になるということです。

3-4. 理論知・学問知としての教科専門

もう少し言いますと、この場合、理論知・学問知について二つの意味があります。これはまさに先生方に研究していただきたいことです。

一つは、行為の中の理論知は、それはそれで行為からいったん切り離すことに意味があるのですが、行為の場面では理論知はその行為全体に関わる知の一部になるということです。つまりそれが、さっき言った見方、この子たちをどう育てるかという教育観や、子ども一人一人、自分はこうしたいという思いなどです。そのためには、世の中はこうなっている、だからこうだという対象知・学問知がすごく豊富にあると、その人の教育観、目の前の子どもたちをどう育てるかということに対するイメージが非常に深まり広がります。

そういう面で、狭い意味の教育学や教科教育だけではなく、世界に対する人間の幅広い学問知・理論知というものは、トータルに教育実践において、その子どもに対する見方、教育に対する見方の根本をなします。こういう点では、あらゆる学問知が子どもと世界の関わり、広く言えば人間と世界の関わりに関係します。今の国際経済に関する知識も、地球環境に関する知識もです。だから、あらゆる学問知は絶対不可欠です。ですから、狭い意味の教育諸科学の分野だけで教職大学院は閉じてはならないということなのです。ただそれらが個々バラバラにではなく、子どもと世界との実際の関わりの一環として組み直されたものとしてです。

もう一つあります。実際の学習内容としてはどうなのかという点、その内容も、教科教育学というものがこの30年くらい、学会レベルでできて広がっていったのは大変なものだと思います。しかし、教科教育学も、例えば算数の授業で、ある単元の数式の教え方だけで10本も20本も論文があります。そういったものを使って現場の先生が、「よし、いい算数教育をやろう」と算数・数学教育研究会というものがあつて、かなりの先生方が入っています。それはそれで意味があるのですが、われわれが目指す教科教育・教科専門の学問的な意味というのは、そういうことだけであろうかという問題です。

そういうことで済むのであれば、教職大学院には教科教育の先生がいればよいことになります。私はそうではないと思います。これは前から私が文科省の委員会で言っていることです。たまたま知り合いの、残念ながら今年の夏に亡くなった宮城教育大学の社会学者の菅野仁さんが、ある論文でこんなことを言っています。要するに、教科専門の意味というのは、学問の専門性とちょっと違うのだということです。学問の本質・基本・概念、それを押さえることが大事なのだということです。

これをもうちょっと分かりやすく、京都大学教育学部の石井英真さんが、学問の本質に基づいて、「教科の中核にあり探求をうながす本質的な問い」を練ると言っています。

先ほどの菅野さんは、宮教大副学長である生物学専門の先生の言葉を引用して、植物学の根本に触れるような問題、つまり植物とは何なのか、生命とは何なのか、それが人間生活にどう関わっているのか、こういうことを教科専門はまさに教える必要があると言っています。それを深く極める必要があり、教育の実践の場に提起する必要があるという説明です。

さらに、教科専門のそういう内容が、学習内容の在り方の問題として、次期学習指導要領の学習内容に関する検討として進んでいます。これは非常に注目されると思います。

われわれの従来の、教科専門としての学問の在り方とちょっとニュアンスが違う新しい方向性が模索され始めています。国研で膨大なデータを基にしていろいろ検討しています。

学習内容の意味が変わってくる。見方・考え方・個々の分野の知識というのではなく、子どもたちがどう知識にアクティブに関わるかということ、先ほどの植物の例、算数もそうですが、なかなか難しい問題です。数学教育・算数教育で、数量的なもの見方・考え方ということと、教科独自の分野がどう関わるかというのは、なかなかそう簡単にはいきません。

やはり教科内容に関わる学問知をもう一回組み直さなければなりません。例えば、社会科学でも自然科学でもいいのですが、その最先端の研究をうんとやるべきです。けれども、それをそのままやるというのではなく、現代自然科学だったら現代の環境世界と教育など、そのようなところまで専門の先生が降りていく、つまり、子どもと世界、人間と世界のトータルに関わりの有機的一環として個別の学問をとらえ直していく、それはすごく意味があると私は思います。逆に言うと、子どもと世界の狭い教育的関係だけでとらえられる教育学や教科教育だけでは、われわれの学的基盤が貧弱なものに終わってしまいます。

3-5. 「高度性」とは

高度専門職養成の場としての教職大学院の今後の展望を拓いていく上で、幾つかの点を整理してお話ししまとめにしたいと思います。

一つ頭に置いてほしいのですが、決まり切った教育方法や教育理論、教育内容をただ子どもたちに伝達するというのでは、教育は成り立たない、これは言うまでもないことです。なぜかという、子どもが実際に社会の中で生きて動いているからです。学校もどんどん変わっていきます。子どもとその社会、世の中、学校組織、そういうものが絶えず変わっていく、とりわけ子どもたちは変わっていきます。その中で先生方がその子どもたちに対してどういう形で指導力を発揮するかというのが基本です。

その際に、まずは、いくら職人芸・職人技が大事だと言っても、昔習い覚えた教育論や教授法・学問内容・教科内容を伝達するだけでは、子どもたちは満足しません。つまり、絶えず変化していく子どもや社会の流れの中で、先生方が最新の知見・考え方を自分のものにして、教師としての力を発揮するというのが第一です。これを探求と私は言いたい。

「探求的教師」の在り方です。いくら学校実践や現場が大事だと言っても、探求的な教師をイメージしなければ、私たちの教員養成は高度専門職養成にはならないのではないかと

というのが1点です。

2点目は、学校を基盤にするということです。途中で言いましたが、日本では学校の中にながちり、もう職人芸で十分立派に先生を全うしている人がいっぱいいます。年配の先生でも何人も知っています。特に研修会には行かないけれども、腕がいい先生がいます。それから民間で、講義料を払って力を付けようとしている先生方もたくさんいます。しかし、大多数の先生方は現場で苦勞しています。

私は、やはり教職大学院が何をするかという点で言えば、高度専門職というのは、探求的であると同時に学校に根差していなければ駄目だと思います。学校が勝負どころである。学校を離れて、一般的に授業法はこうだよ、最先端の授業法はこうだよと開発する人も大事だと思います。しかし、大抵大多数の先生方は、次から次へと出てくる新しい授業法を応用している余裕はありません。実際には目の前の子どもたちと格闘して、この子どもたちがどう育っていくか、何とかその育ちに責任を持とう、より良く育ってほしいという願いに立ってやっています。それは学校の場合しかあり得ないのです。

教職大学院では、最初から福井大学の学校拠点方式というのが注目されました。注目された割にはなかなか広がらなかったのですが、最近はずいぶん増えてきています。私は学校拠点方式というのは、福井方式だけではないと思っています。福井の場合は完全に学校に勤務しながらやりますが、先ほど紹介した岡山大は1年目は2日間とか。いずれにせよ、やはり学校を基盤として高度専門職の養成という視点を、もう少し徹底して追求する必要があるのではないかというのが2点目です。

3-6. コースデザインを確かなものにするために

そして、その中で、つまり学校の場合でリフレクションをちゃんとやるということです。教師教育の高度専門職教育の中核的な手法としてリフレクションを導入するというのです。2~3具体的なことを言って終わりにしたいと思いますが、昨日の発表でも各大学、例えば実習をどう位置付けるか、年間のスケジュールをどう立てるかというところで工夫されていました。それはそれでいいと思いますが、さらに、2年間のカリキュラム全体の中で学校実習の位置付けをもう少し系統付けてきちんとする必要があると思います。

リフレクションが大事だといろいろ言われて、福井大学のラウンドテーブル方式がだいぶ広がりました。授業をやりながら週1回は大学で3~4人でコーディネーターを中心にしてリフレクションの場を設ける(カンファレンス)、これもいろいろなスタイルがあっ

いし、そろそろ整理していてもいいと思います。ただし、私は学問知と理論知の結合・往還という観点から言うと、そこを教育学や教科教育学の先生方だけに委ねては駄目で、教科専門の先生が必ず入りチームを作るということを言いたいです。

この辺は各大学でいろいろと苦労しているかもしれませんが、教職大学院の調査で山形大を訪ねたときに印象的なことがありました。その学部長さんが、「自分は英文学ですが教職大学院をやっています。いくらでもやりようがあるしやりがいがあります」と言っていました。その先生の学識の高さ、見識の高さ、いくらでもやりようによってできるとの話には私は非常に感銘を受けました。特にリフレクションやカンファレンスなどの場で、単に「授業法はこうですよ」というのではなく、教科専門の先生が、深く根本まで立ち返った学問に対する見方を話しやり取りをするということは、すごく意味があると思います。

それから、リフレクションと言っても、まだ言葉だけが踊っている面もありまして、リフレクションの方法やスキルをもう少しちゃんと訓練したらどうかと思います。ここでは詳しくはお話できませんが、もしご存じない方がいらしたら、東京学芸大教職大学院の岩瀬直樹さんの『せんせいのつくり方』という本を読んでください。岩瀬先生は、去年から着任されている、いわゆる実務家教員です。50歳前後で、学校で実践を重ねてきた人が教職大学院の実務家教員になるということは、大変大事だと思います。退職後だけではなく、今仕事盛りの中堅の現場の先生が教職大学院に来て活躍されることを期待しています。

その『せんせいのつくり方』という本は、私の言いたいことにかかなり近いです。要するに、先生の「やり方・考え方・在り方」、この三つの面から振り返ること、とくに「在り方」の重要性を指摘しています。ここには、さきほどお話ししました、子どもと世界との、そして子どもと教師との認識と行為の全体像があります。しかも、それを学生と一緒に振り返っていく、そういうスタイルを本の中で提起しています。

4. 展望をどこに求めるか—信頼され地域の誇りになる学校

今後の展望ですが、これももう切りがありません。やはり私たちの視点から言うと、教師への信頼というのは、黙っていても保護者や地域の人が個々の先生に信頼を寄せる、昔の『二十四の瞳』の段階ではありません。昔と違って今は、学校を通してしか教師への信頼を得られないというのが、私の考えです。そういう意味で、先ほどから言っている学校を基盤にして、学校現場の中で実践力を高度に発揮する。それこそが、私どもの目指す道ではないかと思っています。

私はこの先、教職大学院の道がなめらかに思うように進むと安易に楽観視はしていません。しかし、基本的なコンセプトは間違っていないと思うし、教職の高度専門職としての意味が、10年後間違いなく広がっていくだろうと思っています。そのために今何が必要かという点では、あらためて学校を基盤にするということです。学校を変える力を、実際に教職大学院を通してつくれるかどうか。学校で忙しい中で、苦勞して学ぼうとしている先生方に、教職大学院はちゃんと応えなければ駄目ではないでしょうか。

これも昨日、岐阜大のお話を聞いて感銘したことです。つまり、単に連携協力校というのではなく、ある学校の研修やその教育計画に教職大学院が全面的に関わって責任の一端を分有します。たまたま実習生がお世話になるのではなくて、継続的に関わるのです。それくらいまでいかないと、教職大学院に対する本当の評価にならないのではないかと私は思います。

学校というのは忙しいものです。次から次へと社会の要請が出てきます。先生方はそんな状況に苦勞しています。そういうときに、教職大学院が学校に継続的に、長期間にわたって関わって、自分たちの目の前の子どもたちに合った教育の在り方を自前で生み出していくのを手伝いするということです。私のイメージとしては、富山の堀川小学校や長野の伊那小学校です。時の流れ、動きにかかわらず、戦後営々と学校自力の大変高い教育力を発揮されています。そういうモデルを全国でたくさんつくっていききたいものです。

今はまだ先が遠いかもしれません。福井大の松木先生があるところで、いくら教職大学院をやってもまだ100万人の教員の何パーセントにもならないと書いています。それはそうです。だからこそ、学校を基盤にしてやっていくということです。

このように考えたらどうでしょうか。今のようにその時々々の要請だと、「次はこういう課題だ」となります。それもちゃんと踏まえなくてはなりません、それだけではなく、それぞれの学校が自前で自分たちの教育論・教育方法を先生方の協働で作りに出していき、それに教職大学院が大事なお手伝いすると、そういうイメージを持ったらどうでしょう。

日本の100万人全部とは言いませんが、その中核的な部分が、探求性・俯瞰性、それから省察性が高い先生方となって、全国で広がっていくことをイメージしてみてください。今の学校のスタイルと全然イメージが違ってくると思います。もっと創造的に夢が出てきます。もちろんその時々々の政策を踏まえなければなりません、まずは学校というものを軸に、高度専門職・教職大学院の未来を想像し、夢を描いていってもいいのではないだろうかと思っています。遠くない将来、日本でも小中高の先生方で大学院修了が広がり多

数になっていくのは間違いのない将来像です。というか、そのことを抜きにして日本の新たな複雑な種々の教育問題を解決できるわけがありません。

なかなか道は大変ですが、哲学で好きな言葉があります。「ここがロドスだ、ここで跳べ」というギリシャの言い伝えです。教員養成に関わる人、あるいは日本の教師の力をうんと高めて、日本の教育を向上させたいという願い、そして国民全体から厚い支持信頼を受ける、そういう未来を想定したときに、今は教職大学院というのはまさにロドスなのです。ここで跳ぶ以外ないのです。

国は予算を削減ばかりして教員養成にも冷たい、そして大学と認めていないという言い方もあります。でもそれを言っているだけでは駄目だと思います。私たちが自ら、大学の一環として高度専門職養成という場をちゃんと学問的につくり上げることです。おそらく少子化や財政難というのはそんな簡単に改善しません。また大学に対する、もっと種別化しろという要請もなくなることはないでしょう。その中で私たちの頑張りどころというのは、つまりロドスは、まさに高度専門職養成の実質を持った教職大学院の役割だろうと思うのです。そして、それは学校を基盤にするものだと私は思っております。

そのためにもう一つ、学問知をちゃんと踏まえて、こんな子どもを育てたいとか、教育はこのように考えるなどのことを、教職大学院ががっちり打ち出すことが大変有効だと考えます。それを実践的にも理論的にもお願いしたいのです。

兵庫教育大などはそう単純にはいかないですが、各県に根差している教職大学院は、この何年かの中に、現場の意欲的な先生方が指針にし得るような、例えば「北海道の教師は教育についてこう考える」とか「北海道の教師で大事なこと」といった冊子を、ぜひ作っていただきたいと思います。それを改良して行って、その県ごとに教職大学院のスタッフが作る本が、いわば現場の意欲的な先生方の基本的指針、それを見ながらやって力を付けていくといったものになる、そういう未来もあり得るのではないかということで、ぜひとも3年、5年くらいのうちに、各大学でそれぞれ工夫してそういう本を自前で作っていただくといいなというお願いです。

つたない話でしたが、私の話はここまでにしたいと思います。ご静聴ありがとうございました（拍手）。

（司会） ありがとうございました。お時間もきているのですが、せっかくの機会ですので、お一方だけ質問をお受けしたいのですが、どなたかおられますでしょうか。ご質問、

あるいは何か一言伺いたいということがありましたら、挙手をお願いします。

それでは、時間もきております。福田会長から村山先生へお礼を申し上げます。

お礼の挨拶

福田 光完（日本教職大学院協会 会長）

村山先生、本当にどうもありがとうございました。村山先生のこれまでの長年のご経験、そして深い学問知識、それと村山先生のご性格の朗らかさと相まって、結構難しい重要なポイントなのですが、私から言わせていただくと、大変耳障り良く入ってきたという感じがいたしました。

教員の資質向上、あるいは先ほどから「高度」という言葉がいっぱい出てくるのですが、では養成の高度化とは一体どういうことなのかというと、なかなか一言では答えられません。大体、一言で答えられたら嘘なのです。ですから実際、現実の子どもと向かい合ったときに、何が高度化なのかということをしつこく示し合わせていかなければ、高度化ということも本当に宙に浮いた言葉になってしまいます。特に教育の世界では、言葉が宙に浮いている部分が結構あるような気もしますので、そういうようなことを申し上げるのですが、そういうところを今一度深く考えてみるということ、村山先生からあらためて教わったような気がしました。

それぞれの先生方、これからどのようなことを現場等でやっていかれるのか、教職大学院の中で展開していくのかというときに、本日の村山先生のご講演の内容は非常に役に立つものだと思っております。日本教職大学院協会としても、協会の一つの役割として、今先生からご教示いただいたようなことを積極的にやっていくように考えていきたいと思っております。先生、あらためて本当にありがとうございました（拍手）。

（司会） 村山先生ありがとうございました。皆さま、もう一度大きな拍手でお願いいたします（拍手）。

2016年12月18日
日本教職大学院協会研究大会

充実期を迎えた教職大学院

— 課題と展望 —

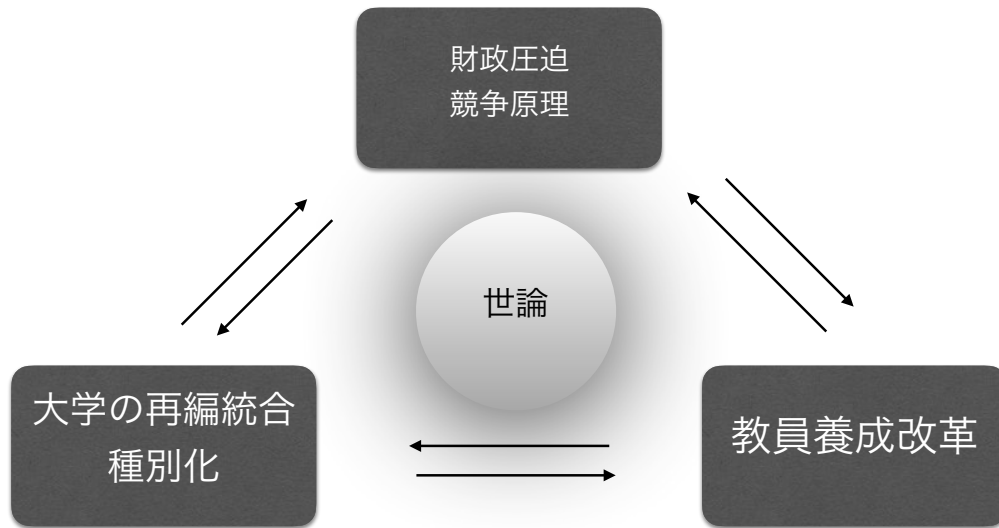
- 1 大学政策から教職大学院を見る
- 2 高度専門職養成としての教職大学院の到達点を共有しよう
- 3 コースデザインの課題
- 4 展望をどこに求めるか — 信頼され地域の誇りになる学校

村山紀昭
(北海道教育大学名誉教授)

1 大学政策のなかで教職大学院を見る

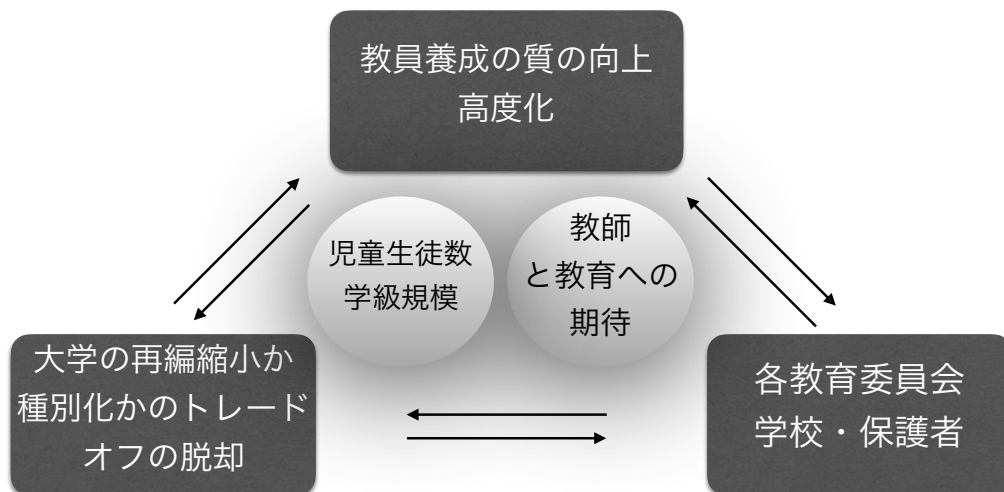
- 平成11年(1999年) 国立大の独立行政法人化検討開始
平成13年(2001年) 遠山プラン (大規模な統合再編方針)
「在り方懇」報告 (教員養成改革の画期)
平成15年(2003年) 専門職大学院設置基準 (翌年法科大学院)
平成16年(2004年) 国立大法人化
平成17年(2005年) 教員分野の大学等の設置抑制撤廃
平成20年(2008年) 教職大学院発足
(→ H24年答申、H25年報告、H27答申)
平成25～27年 国立大ミッションの再定義、第3期中期計
画作成、3つの重点支援枠組
平成28年11月～ 大学分科会で今後の高等教育政策について
検討開始 (←H17将来像答申7類型化)

○競争的環境（規制緩和）・持続的予算抑制
のなかの教員養成



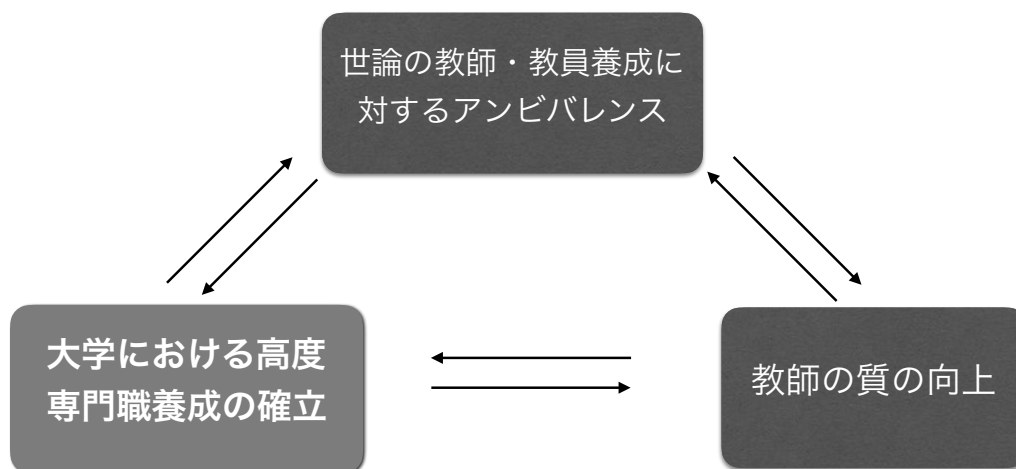
<3つのフェイズのせめぎ合い>

○三つどもえのせめぎ合いのなかで教員養成の拠り所は？



「在り方懇」以来の各教委・学校との結びつき強化と一定の信頼
獲得は大きな成果、しかし・・・

○世論の教師・教育への信頼の拡がりにより教師や教員養成応援の大きなうねりにまでなっているか？



大学の「種別化」の流動のなかで、大学としての高度専門職養成という立ち位置を明確に主張し実績をつむ。(cf. 看護職)

☆次の10年で3つともえのせめぎ合いの帰趨が決するのではないだろうか。

2 高度専門職養成としての 教職大学院の到達点を共有しよう

- 「プロフェッショナルスクール＝高度専門職養成」をモデルとした制度設計は、基本的に間違いではなかった。
- しかし、教職大学院進学へのインセンティブが不十分なか、「高度専門職としての教職像」が定着しておらず、学生の確保など制度としての安定的発展的展開は道なかば。
- まずは大学学部自らが高度専門職のコースデザインを磨き上げ、その達成如何を明示していく必要。

3 コースデザインの課題

○共通的に得られているもの

- (1)長期の学校実習と協力校との恒常的なつながり
- (2)根本理念としての「理論と実践の往還・融合」
- (3)各授業科目での事例研究、フィールドワーク等
- (4)実務家教員と研究者教員との共同授業の拡がり
- (5)カリキュラムへのリフレクションの導入

○要としての「理論と実践の往還・融合」の実質が課題。理論と実践の往還を言葉として繰り返すだけでは不十分。

「学問知」と「実践知」の区別と関連の問題

(1) 高度専門職

- 根強い大学不信と日本における実践知の高い蓄積
＜あるベテラン教師の手紙から＞

「教師の仕事は『職人』の世界と似ていて、本を読んでも先輩の講釈を聞いてもだめなんです。見よう見まねでまねをしながら、その瞬間瞬間で学ぶものなのです。教育問題はどれも、結局は現場の問題を抜きには無理なんです。」

- しかし、教職を職人技の世界に終わらせてはならない。
医師、弁護士等の伝統的高度専門職と異なる、技術的合理性を超えた複雑な実践を担う新しい型の高度専門職（←D.ショーン）

高度専門職＝専門的知識と技能の結合を高度の実践的指導力として駆使することができる。

- 単なる学校現場での職人的訓練でも、優れた教師の授業法などの実践知の普及でも、大学知・学問知の「応用」でもない道

<事例>

講義「児童・生徒指導の理論と実践」

教師と児童・生徒の関わりのデータ分析

学力の異なる児童(第1学年)に対する指名回数
(Good,T.L.,1970)

指名回数	学 力		
	高 い	普 通	低 い
学級Ⅰの平均	40.5	26.3	15.5
学級Ⅱの平均	23.3	10.5	3.3
学級Ⅲの平均	33.3	11.0	12.0
学級Ⅳの平均	22.8	20.8	9.8
全体の平均	29.9	17.1	10.1
範 囲	17-35	7-37	1-21
指名回数の合計	479	274	162

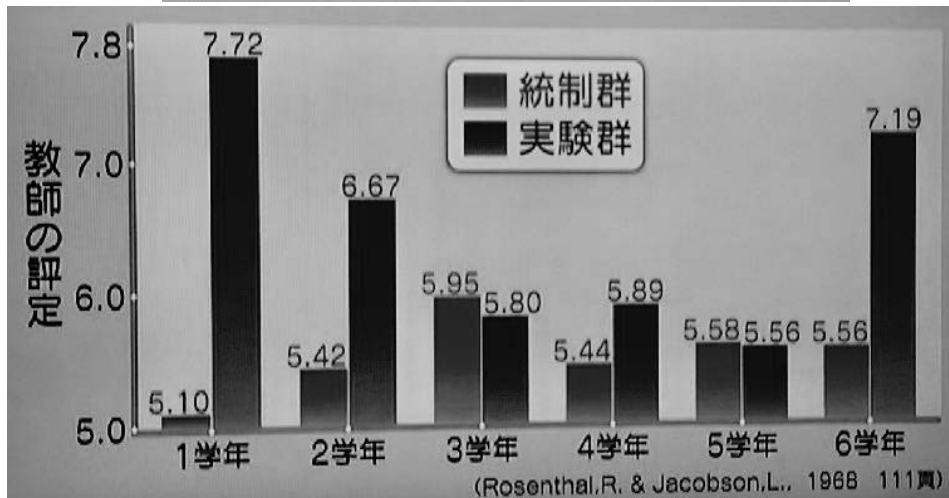
(Brophy,J.E. & Good,T.L., 1974 頁 20頁)

教師期待の伝達に関する変数における期待群差

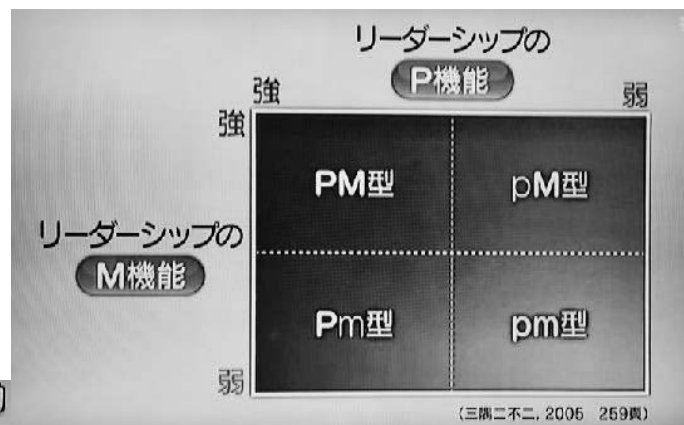
測 度	低期待群	高期待群
正答が賞賛された割合	5.88	12.08***
誤答が叱責された割合	18.77	6.46***
誤答に対して、質問が繰り返されたり、 言い換えられたり、ヒントが与えられたりした割合	11.52	27.04*
読み方の困難性に対して、質問が繰り返されたり、 言い換えられたり、ヒントが与えられたりした割合	38.37	67.05***
回答(正答でも誤答でも)に対して、 なんらフィードバックが与えられなかった割合	14.75	3.33***

(注) * $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$ (Brophy,J.E. & Good,T.L., 1974 頁 125頁)

教師による知的好奇心の評定



- こうしたデータに基づく分析は有益で、大学の一般の講義のエッセンスをなす。さまざまな関係事象を「対象化」し客観的分析をするもの。しかし行為・実践の場面になると・・・



教師のリーダーシップ行動

P行動

- (例)
- 学級での生徒の学習を促進する
 - 生徒に生活指導についての課題を与えて解決を促す
 - 話し合いなどの討議がうまく進むようにする

M行動

- (例)
- 生徒に配慮する
 - 公平に生徒を扱う
 - 生徒の緊張を解消する

学習意欲

規律遵守

	高	低		高	低
PM型	517 (62.3)	313 (37.7)	PM型	490 (59.0)	340 (41.0)
P型	358 (54.4)	300 (45.6)	P型	275 (41.8)	383 (58.2)
M型	314 (56.2)	245 (43.8)	M型	230 (41.1)	329 (58.9)
pm型	457 (47.6)	503 (52.4)	pm型	338 (35.2)	622 (64.8)
全体	1,646 (54.7)	1,361 (45.3)	全体	1,333 (44.3)	1,674 (55.7)

$\chi^2 = 39.34$ $df = 3$ $p < .001$ $\phi = .114$ $\chi^2 = 109.19$ $df = 3$ $p < .001$ $\phi = .190$

○この議論を受けたある校長の発言

「ダメなものはダメと言い褒めるときは思いっきり褒める。子どもたちはそういう先生は大好きになりどんなことでもついていく」

実践知がときに陥る過度の一般化や誇張

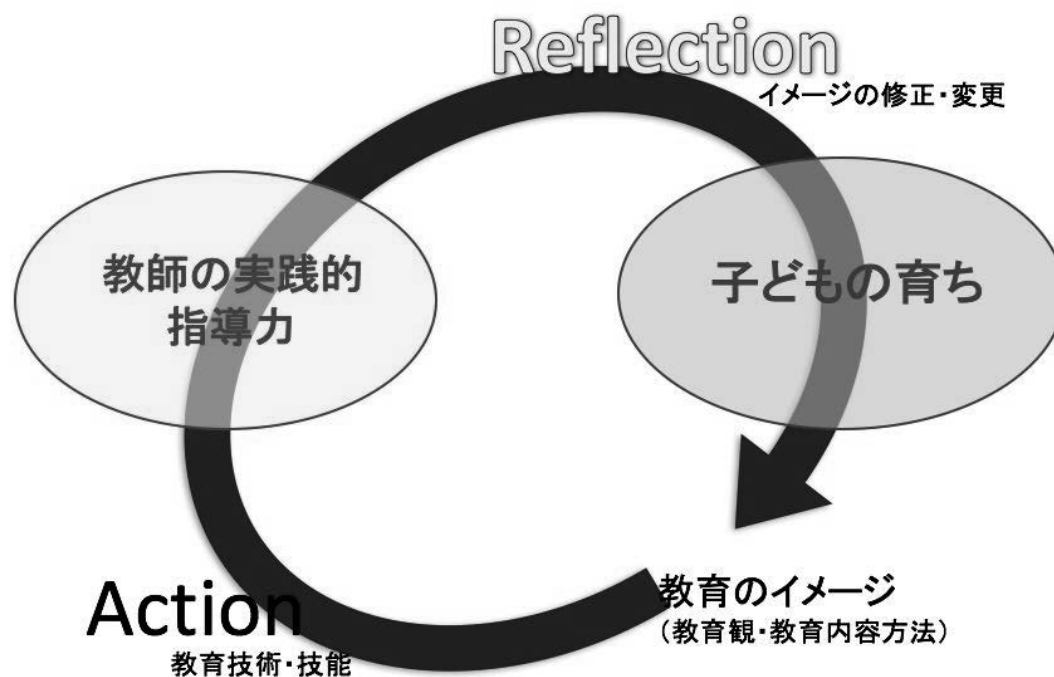
(2) 理論知・学問知の意味

- ① 個々の分野で先進的な理論知・学問知を、共通5領域などで積極的に展開することは重要。
- ② しかし、個々の理論知・学問知は個別的に展開されるだけでなく、教育実践の総体性をふまえ、その有機的一環であることが示されなければならない。これを学習者は、自己の明示的・暗黙的教育観（何のための教育か、どんな子どもにどのように育てるか等）として獲得する。
- ③ そうした理論知・学問知を埋め込まれた教育観を自己の実践のイメージとしつつ、実践は特定の学校における特定の子どもを対象としたものとして行われ、実践の振り返り=リフレクションにより、当初のイメージが修正・変更される。

○中田正弘氏（帝京大）による若手A教諭の研修事例

「1回目の研究授業では、跳び箱の種類と配置と、子供の運動技能の向上についての関係を十分に意識されていない状況が見られたため、運動の場づくり（跳び箱の台数、高さ、置き方）の意図や効果を中心に研究協議での話し合いをもった。しかし当初は「今までも同様のやり方をしてきたので」という返答にとどまっていた。そこで、子供の能力が違うこと、それに伴った取り組むべき運動やレベルも違うことから、それらを踏まえた場づくりのアイデア等を一緒に検討し、2度目の授業づくりに向かった。2月に実施した2度目の授業では、学習のねらい、子供の実態（運動能力の差、興味関心など）などを踏まえて、授業展開や運動の場を構成するとともに、研究協議では、運動の場や教師の働きかけと子供の学習成果、運動量など、明確な視点をもって自己の実践を振り返っていた。」

（「実践過程における教師の学びとリフレクションの可能性」帝京大年報2010年）

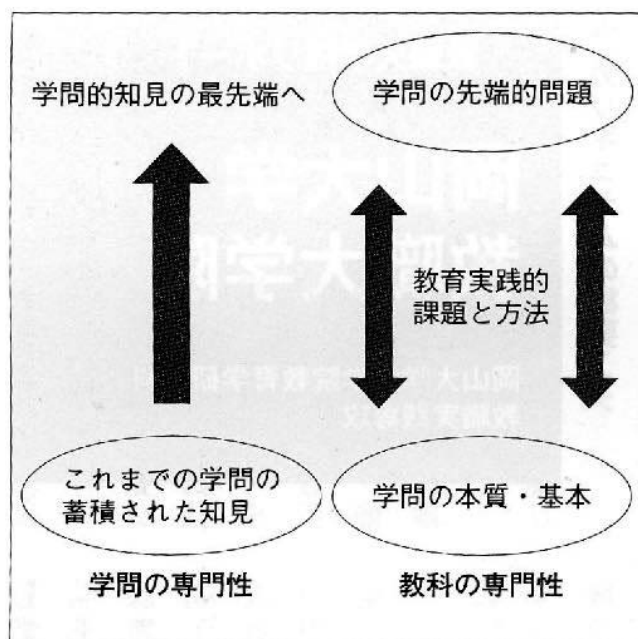


(3) 理論知・学問知としての教科専門

- 教科専門は、それ自体としては個別的な理論知・学問知であるが、教育実践の中核をなす教育・学習の内容であり欠かせない。
- かつフェイズを変えて見ると、人間の外界への働きかけにおいて不可欠で重要な役割を果たすもので、それは子どもの学びにおいても同様である。（「入れ子構造」）
- 教科専門の知識を、こうした行為・実践の側からその基本的概念や思考法を再構成することによって、教科内容に関する学としてだけでなく、総合的な教育実践学の重要な要素になりうる。

<学問の専門性と教科の専門性>

菅野仁「シナプス」2013年



■図2 学問の専門性と教科の専門性との違い

「例えば植物と物との違いは何か、呼吸とは何かといった植物学の根本に触れるような問題については学問的専門研究の分野ではいわば「所与」のものとされ、改めて吟味されるということはほとんどない。しかし教科専門の授業においては、その問題について触れる必要が生じる。」

< 「教科の中核にあり探求をうながす本質的な問い」 >

(石井英真『今求められる学力と学びとは』日本標準2015年)

(例)「社会はどのような要因で変わっていくのか。どのように社会を変えていけばよいのか。」

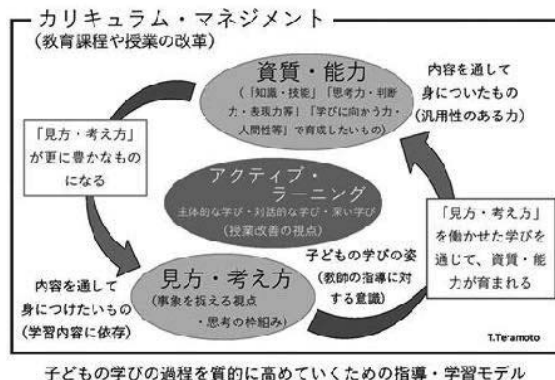
単元ごとの「本質的な問い」

(例)「平安時代から鎌倉時代にかけて、社会はどのように変化したのか。」

単元ごとの「本質的な問い」

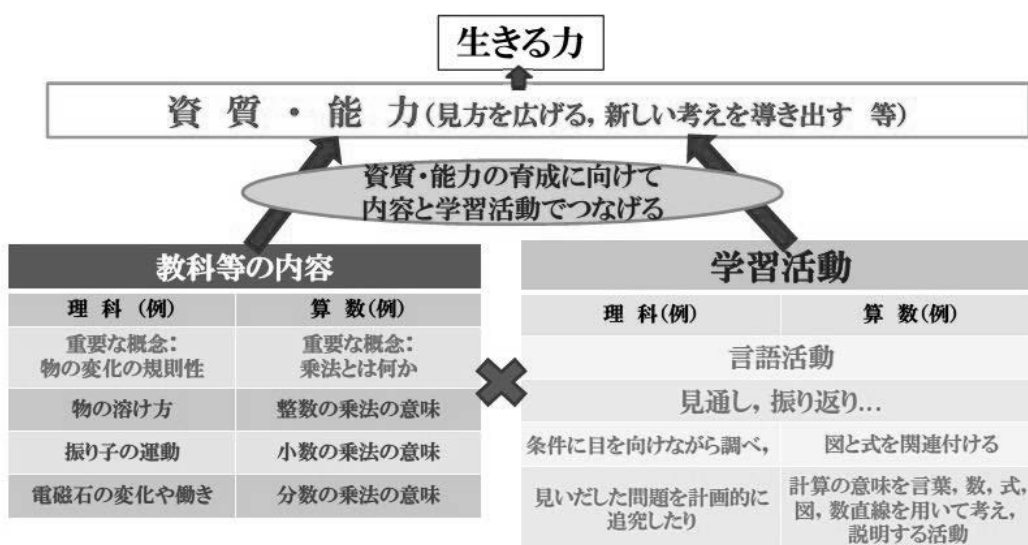
(例)「江戸時代から明治時代にかけて、社会はどのように変化したのか。」

< 次期学習指導要領の検討のなかでの教科内容の見直し >



教科等をつなぐ構造化の観点

「(内容)」について、「(学習活動)」を通して学習し、「(資質・能力)」を育てる



教科等をつなぐ学習内容の可能性

教科等をつなぐ学習活動の可能性 28

(国研「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書」2015年)

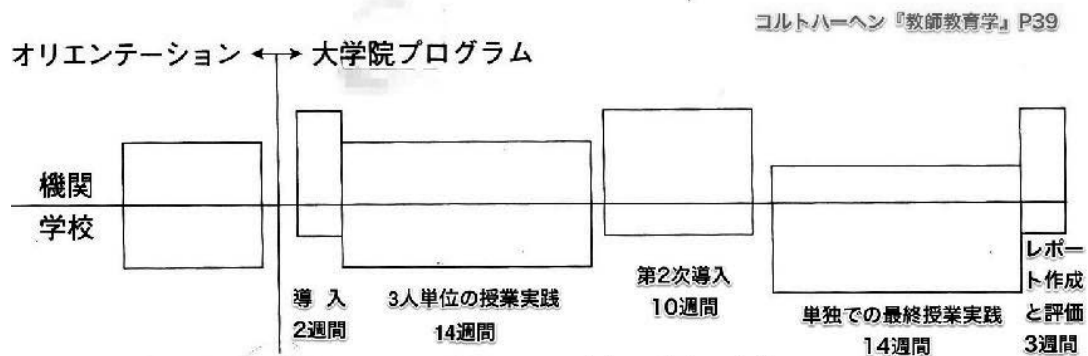
(4) 「高度性」とは

- ① 変化する社会と子どもの事実とをふまえ、たえず自分の実践を振り返り、自己の教育観を吟味し、よりよい子どもの育ちのための教育法を探求し、これを確かな技術・技能として駆使できること。
- ② 個々の教師のリフレクションと探求は、学校のなかで教師の協働により、「学校改革」として実らなければならない。
- ③ 教育実践は、教師—子どもの相互関係にとどまらず複合的多面的であり、学校内外の教師等（SC、SSWなど）の協働、保護者・地域との関係、子どもの社会への出口などへ俯瞰が欠かせない。

＜高度な探求性・省察性・俯瞰性をそなえ
学校改革を担いうる実践的指導力＞

(5) コースデザインを確かなものにするために

- ① 学校実習を核とした理論と実践の往還・リフレクションのトータルデザインをより緻密に。



②チームによるリフレクションのコーディネート

ex. 教育諸科学の研究者 + 教育実践経験者
教科専門の研究者

- ☆ぜひとも教科専門の研究者が加わる必要がある。
- ☆できるだけ教育実践研究者に学校の指導教諭が含まれるのが望ましい。

③協力校との継続的な連携とその研修への積極的関与

④リフレクションの方法・スキルを工夫する。

従来型の研修スタイルや「反省」の押しつけに堕さない。
「語りと傾聴」「受容と共感」を軸とした自らの発見

cf. 武田信子『教員のためのリフレクション・ワークブック』（学事出版2016年）
岩瀬直樹『せんせいののづくり方』（旬報社2014年）

⑤リフレクションを学校改革につなげる探求的研究報告書

⑥各教職大学院ごとの総合的教育実践学の構築

⇒ 各大学学部の教員養成学部としてのアカデミックアイデンティティ

4 展望をどこに求めるか

一信頼され地域の誇りになる学校

(1)学校で協働して子どもの事実にとって学校のたえざる
改革を担う高度な実践的指導力をもった教員の輩出

年代別の育成指標を基に実際に学校を変えられる力
とくに中堅教師は学校での研修のリーダーに
＜教師への信頼は学校への信頼＞

(2)学問的魅力をもった高度専門職養成の場としての入学
者の安定的確保

そのためには、それぞれ独自のコンセプトに基づいた新
しい教科指導を何らかの形で設定する必要がある。

(3)学校改革の重要性から、その適切なリーダーを養成
する管理職コースの充実

(4)履修証明等を活用した多様な高度専門職養成の場の形成

- ◆福井大学は年間30名が入学⇒教員生活30年としても900人を送り出すのが精一杯
- ◆福井県の教員の1割にしかならない(県内約8000人)
 - ⇒これでは30年頑張ってもパワーポリテークが働かない
 - ⇒全国では、全教職大学院が30年頑張っても卒業生は1・2%にしかならない
 - ⇒このままでは気張ってつくった教職大学院の効果無し
- ◆教職大学院の成果を広げる福井大学の4つの戦略
 - ⇒学校拠点方式
(学校のすべての教員にかかわるので入学者の約20倍の効果)
 - ⇒県内3つの教員研修センターが教職大学院の学校拠点に
(県内全ての教員研修に教職大学院の取組を導入できる)
 - ⇒免許更新講習の改善
(教職大学院が必修を担当することで、10年で全ての教員がミニ教職大学院を体験ができる)
 - ⇒教員研修を整備し、大学院の単位化を進める
(教員研修の連携協働運営を進めることで入学後大学院の単位に認定)

☆修士レベルの教師が大多数の日本の教育を想像してみよう。

(5)高度専門職教育を担いうる専門家の養成 (Ed.D)

教師教育の専門家養成なしに将来は不確か。同時に広義の教育実践学の独自の研究者養成も。

4. パネルディスカッション

【パネリストプロフィール】

浅井 和行 氏

(あさい かずゆき 京都教育大学副学長・大学院連合教職実践研究科長・教授)

京都教育大学教育学部第一社会科学科卒業後、1982年より2000年まで公立小学校教諭。在職中に京都教育大学大学院教育学研究科学校教育専攻を修了、2000年より京都教育大学附属教育実践総合センター、2008年より大学院連合教職実践研究科副研究科長、その間2012年より3年間京都教育大学附属桃山小学校校長を兼務した。2015年、関西大学大学院総合情報学研究科博士後期課程を修了した。2015年から現職。専門はメディア・リテラシー教育である。

伏木 久始 氏

(ふせぎ ひさし 信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻代表・教授)

東京学芸大学大学院を修了後、都内の教育センター心理相談員を経て、中高一貫校で8年間勤務。1997年より東京学芸大学連合大学院に復学して博士号取得後、同大学附属竹早小学校教諭を経て2003年から信州大学教育学部に転任。臨床教育推進室の創設と教員養成カリキュラムの改革を担い、教職大学院の設置準備に奔走。今年度開校した教職大学院の代表を務める。専門は教育方法学・教師教育学。北欧やニュージーランドの学校も研究フィールドにしつつ、長野県内外の教育現場に頻繁に出張して「学ぶ側の論理」を指導している。

木原 俊行 氏

(きはら としゆき 大阪教育大学大学院連合教職実践研究科教授)

大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程を中途退学。博士(教育学)。大阪大学人間科学部助手、岡山大学教育学部助教授、大阪市立大学大学院文学研究科助教授を経て、現職。主たる研究領域は授業研究や教師教育を中心とする教育工学、教育方法学。最近の著書に、『活用型学力を育てる授業づくり』(ミネルヴァ書房)、『授業研究と教育工学』(共著、ミネルヴァ書房)、『教科教育のフロンティア』(共編著、あいり出版)、『教育工学的アプローチによる教師教育』(共編著、ミネルヴァ書房)がある。

安藤 雅之 氏

(あんどう まさゆき 常葉大学大学院初等教育高度実践研究科長・教授)

上越教育大学大学院学校教育研究科修了。常葉学園大学教育学部附属橘小学校教頭、常葉学園大学教育学部准教授、教授、同大学院准教授、教授を歴任し、2014年より現職(2013年常葉大学に改称)。2014年度～2015年度まで日本教職大学院協会監事。現在、日本学校教育学会常任理事、日本エネルギー環境教育学会理事、日本比較文化学会理事。経済産業省資源エネルギー庁・東海(中部・北陸)エネルギー教育地域会議代表。静岡県総合教育センター研究事業研究顧問。静岡市教育委員会静岡型小中一貫教育・教育課程等協議会委員。静岡市教育委員会点検・評価委員 他。著書に、『社会科の教材開発と授業づくり』(篠原出版)、『子どもの自己形成過程を重視した生活科の授業づくり』(開成出版)等。

パネリスト

浅井 和行 氏（京都教育大学副学長・大学院連合教職実践研究科長・教授）

伏木 久始 氏（信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻代表・教授）

木原 俊行 氏（大阪教育大学大学院連合教職実践研究科教授）

安藤 雅之 氏（常葉大学大学院初等教育高度実践研究科長・教授）

コーディネーター

伊藤 良子（日本教職大学院協会事務局次長・東京学芸大学大学院教育学研究科教授）

（司会） ただ今から「教職大学院の特色あるカリキュラムの展開―修了生の質保証を視野に入れて―」をテーマに、4人のパネリストをお迎えして、パネルディスカッションを開催いたします。最初に、パネリストの先生方とコーディネーターをご紹介します。

パネリストは、京都教育大学副学長・大学院連合教職実践研究科長、浅井和行様、信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻代表・教授、伏木久始様、大阪教育大学大学院連合教職実践研究科教授、木原俊行様、常葉大学大学院初等教育高度実践研究科長・教授、安藤雅之様です。コーディネーターは、日本教職大学院協会事務局次長で東京学芸大学大学院教育学研究科教授、伊藤良子が行います。

それではここからは、コーディネーターの伊藤事務局次長に進行をお渡ししますので、よろしくをお願いします。

（伊藤） ただ今ご紹介にあずかりました、コーディネーターを務めさせていただく伊藤です。どうぞよろしくお願いいたします。

最初に、本パネルディスカッションの趣旨をご説明させていただきます。午前中の全体会でも再三お話がありましたように、教職大学院は本年度18大学増加し、来年度は8大学が設置されて、ほぼ全ての都道府県に設置されることとなります。このように教職大学院も第2ステージに入ることになり、新たな充実期を迎えることとなります。今後、さらに発展していくためには、教職大学院に共通して求められる役割や、それぞれの教職大学院の打ち出すべき特色を、修了生や在院生を取り巻く環境を踏まえて検証し、これからの教職大学院の在り方について探ることが重要と考え、本パネルディスカッションを企画いたしました。

それぞれ特色ある取り組みを行っている四つの教職大学院のパネリストから報告してい

たきます。平成 20 年度に設置され、初めての連合教職大学院としてこれまで歩んできた京都教育大学から、浅井先生をお願いいたします。本年度設置され、付属学校との緊密な連携で注目される信州大学からは、伏木先生にご報告をお願いいたします。さらに、昨年度設置され、大阪という地域性を考慮したカリキュラムが特色である大阪教育大学の方からは、木原先生をお願いいたします。最後に、私学の代表として常葉大学の安藤先生にご報告をお願い賜りたいと思います。

簡単に進行の説明ですが、今ご紹介したパネリストの方々からは、お 1 人 20 分程度のご報告を頂きます。4 名の先生方の報告が終わりましたら、10 分程度休憩をさせていただきます。その休憩の間に質問カードに記入していただき、係の者が回りますのでそれをご提出ください。その質問カードに配慮し、討論の柱を検討しまして、後半のディスカッションを行ってまいりたいと思いますので、皆さま方のご協力方、どうぞよろしくお願いいたします。

それでは、最初の報告をお願いいたします。京都教育大学の浅井和行先生、よろしくお願いいたします。

「カリキュラム改革と修了生の質保証」

(浅井) 皆さん、こんにちは。京都連合教職大学院の浅井と申します。本研究科の正式名称は「京都教育大学大学院連合教職実践研究科」というのですが、非常に長いので、略称で「京都連合教職大学院」といっても呼ばせていただいています。



今日は三つの柱でお話を進めさせていただきます。

1. 研究科の概要

1-1. 研究科の目指すもの

ご紹介いただきましたように、平成 20 年 4 月、二つの教育委員会と八つの大学で、この連合教職大学院が設置されました。来年 29 年 4 月には立命館大学が独立して、新しく教職大学院をつくれます。京都の教員養成の高度化のために、共に協議をしながら歩んでい

こうと、今ご相談しているところです。

本研究科は、二つのスローガンを基に教育実践研究を進めてきました。まず一つ目として、私たちは「人間教師」というスローガンを掲げています。教養と知性を持った人間性豊かな教師を育てようというスローガンです。もう一つは「大学院知」というスローガンです。これは教育実践に根差した、より高い理論知、大学院でこそ学べる知というものをしっかりと考えていこうということです。この二つを通して、学部新卒院生は若手教員のリーダーとして、現職教員院生は指導的教員、管理職として育ってくれることを願っています。

平成 18 年、19 年ごろ、この教職大学院の準備をしていたわけですが、その頃は、村山先生の講演にもありましたように「師範学校の焼き直しではないか」「実践に埋没して大学院としての意味があるのか」と揶揄されることが多かったので、このような二つのスローガンを掲げて私たちは取り組んできました。

1-2. 研究科の特色

本研究科、京都連合教職大学院の特色を今日は四つご紹介します。

一つ目は、国立・私立の協働によって、日本で初めての連合教職大学院をつくったということ。二つ目は、グローバル社会で活躍する教員を育成するために、平成 22 年度から始めている国際化プログラムの中で、毎年 15～20 名の院生の海外研修、それから教員研修留学生の受け入れ、そして、本年度までは英会話教室という形でやっていたのですが、来年度からはカリキュラムの中に「小学校英語実践演習」というのを入れました。これは、始めた頃は「教職大学院に国際化は必要ない」といろいろな方に言われたのですが、今となっては非常に大事だったのではないかなと私たちは考えています。

三つ目は、院生教員連絡協議会の活動です。これは、院生委員と教員の代表が約 20 名で議論を続けているものなのですが、年間 5 回ぐらい協議会を 2 時間ぐらい行っています。本音で議論する中で、院生から見ると自治的な組織、そして教職員の方から見ると FD になるような活動を続けています。この後で、年に 2 回ほど行っている院生教員交流集会もご紹介したいと思っています。

四つ目が、研究者教員と実務家教員の複数担任制という、少し皆さんにはなじみのないかもしれないシステムを取っていることです。これは教職歴が 10 年未満の教員、院生については全員複数の教員で指導しています。10 年以上の教員については研究者教員だけが担

任しています。

一つ目の連合のことは、もうご理解いただいていると思いますので、二つ目からお話したいと思います。今年9月、韓国の春川（チュンチョン）教育大学校に院生が行ってきました。現地で学部生や院生と英語などで交流するのですが、実際に公立学校で日本文化を伝えるような授業をさせていただいています。そのときの院生の事後研修会のレポートを読んでみると「日本の教育を相対視することができるようになった」というお話や、「より文化を学んで、英語ももっと思いを伝えるために学びたくなった」という感想が毎年聞かれます。

また、教員研修留学生が来てくれたりもします。この年度（写真）は、モロッコから1人、オーストラリアから1人、カンボジアから2人来てくれた年でした。もちろん彼らも現場の教員ですので、半年ぐらい日本語を勉強するのですが、院生の方も本当に何か自分が話をしたくなったら、英語で授業の前後などに話もしていますし、私たちも一部英語で授業していたこともあったので、そういう意味で交流が図れているのではないかと思います。

三つ目は、院生教員連絡協議会が主体となって行っている交流集会です。年2回行っているのですが、このときは「人間教師とは何か？」というスローガンについて、前回は大学院知に関わるような議論をしていました。この企画や運営や司会は院生がやっていて、教員がサポートしているという形です。先日も120人ぐらい、ですからほぼ9割の院生と教員が集まっているいろいろな協議を進めました。

全体会の後半部分でグループでの議論をしたり、パネルディスカッションを4カ所ぐらいに分かれたりするのですが、この写真の場面では研究者教員と実務家教員と、現職教員院生と学部新卒院生が一つのテーマについて、それぞれの立場・背景を持ちながら議論をしていました。

2. カリキュラム改革

2-1. カリキュラムの内容と改革

本研究科には三つのコースがあります。先ほどの講演の中でも同じようなお話が出てきましたが、授業力と生徒指導力、学校経営力のコースです。そして特徴としては、学校経営力高度化コースの中で、教員以外の人も受け入れられるような準備を進めてカリキュラムを作っているのです。そういう人たちが早くたくさん入学してくれたらいいなと思っ

ています。

平成20年度から25年度までは、スライド14のとおりのカリキュラムでやっていました。26年度からカリキュラム改革を行ったわけです。

これは皆さんほぼ同じような形だと思うのですが、特徴として、本研究科は独立大学院ですので、教授会も別に行っています。ですから京教籍の人間は二つ教授会に出るのですが、そういうこともあって、当初22年までは学位の違う教育学研究科の授業を取ってはいけないと、東京の方から言われていました。ですが、中高のやはり教科の専門性を培う必要のある院生もたくさんいるので、平成23年度からは教育学研究科や学部の授業を大学院は4科目8単位、学部の方は12～20単位取れますが、そういう形で自分の専門性をしっかり育てています。

時間割の基本として、午前中はフィールドワークが主にあるのですが、4、6限に共通必修科目、5、7限にコース必修科目や選択科目が入っていて、5、7限は基本隔年で入れ替えています。4、6限も一部入れ替えています。このことによって、6時間目、7時間目の夜間履修だけでも、2年間でほぼ全ての授業科目が履修できることになっています。

現職教員のための弾力的な履修形態となるよう、多様な修学方法の工夫もしています。京都府は縦に長いので、準備委員会の段階で、京都府教育委員会からは1年で終われるコースを作ってくださいというご希望を頂きました。京都市教育委員会からは、仕事が終わってから行ける大学院にしてほしいというお話がありました。ですので、両方やっているわけです。昼夜開講で午前中に学部の授業もしているのですが、場合によっては1時間目に授業をして、教職大学院の授業が4と7になる教員もいます。どの大学もいろいろな工夫をしていると思うのですが、そういう形で弾力性を持たせています。

カリキュラム改革を行った背景についてお話ししますと、それまでは定員の充足はしていました。ミッションである正規採用率70%、教員就職率90%も、ほぼ達成していました。ただ、本研究科は60名の定員なのですが、約50名の学部新卒院生がいます。これは非常に特徴的だと思うのですが、ここ3～4年では多分一番多く学部新卒の修了生を出していると思います。しかし、それによっていろいろなことが起こってくるわけです。何が起こったかという、学部新卒院生が、例えば国立の教員養成系の大学を出ている人、私学の教員養成学部や教育学科を卒業して来ている人、教職を卒業要件としない一般の大きな総合大学からの人など、多様な学習履歴を持っているのです。8大学が集まっているので、学習のスタートラインがなかなかそろわない。しかも、学部新卒院生に現職教員院生もいま

すから、いろいろな課題があります。FD アンケートでそれが分かりました。そこで、平成 26 年度より 1 回目のカリキュラム改革を行ったわけです。

共通必修科目は 5 領域あるのですが、第 1 領域から第 3 領域まで、つまり教育課程、教科指導、生徒指導のところ、それまでは個別の授業をしていたのですが、スタートラインをそろえるために、1 年次の前期に基礎理論科目を学んで、しっかり学ぶべきことを学ぼう。そして 1 年次後期に実践演習を行って、演習的な学び、フィールドワークの学びを入れていこうと考えたわけです。

ここで問題になったのは、15 コマの中で果たして理論と実践の往還ができるかということで、議論しました。そして、授業の中だけではなく、カリキュラムを通して理論と実践の往還を果たしていこうとしたわけです。このときの授業改革には平成 22 年度に教職の専門職基準試案を発表させていただいて、今もホームページで公開しているので、興味のある方はぜひどうぞ。

昨日の発表会でもたくさんの大学がそのような形でされていましたが、私たちも同じように、どの項目がどの授業に当てはまるかを全部一覧表にして整理して進めていきました。

26 年度からは、共通必修科目自身の枠組みは変わっていないのですが、そのように中身も一緒に改革しているので、コース必修科目では、以前 1 年次に研究者ゼミがなく、2 年次だけで修了論文をやっていたのですが、それでは一貫性がないだろうということで 1 年次から「実践研究 I」という研究者ゼミを入れることになり、結果的には自動的に選択科目が一つ減りました。

教育課程のカリキュラム改革を行ったときに、ちょうど文部科学省の方から、教職大学院においても ICT 活用と特別支援に力を入れなさいという連絡がありましたので、それまでコース必修の中でやっていたのですが、共通必修科目の中に組み入れてカリキュラムを組み直しました。

今のお話では全体概括的なことしかご理解いただけないと思いますので、院生の学びを期間ごとに分けてお話ししていきます。

2-2. 院生の学び

まず 1 年次の前期には、共通必修科目で基礎理論科目を学びます。ただ、この後、教職専門実習 I に行くので、指導案がしっかり書けて授業がしっかりできるよということ、第 2 領域の実践演習だけは 1 年次の前期に入れていきます。

そして実務家ゼミでは、実習Ⅰの事前指導を行い、研究者ゼミである実践研究Ⅰでは、文献資料の集め方やアカデミック・ライティングの基礎を学びます。

1年次の8月末から9月にかけて、教職専門実習Ⅰで、もちろん学部でも実習に行っているのですが、授業だけではなくて学校文化全体を学ぶ、教師の一日の仕事を学ぶということの実習を設置しています。ここでは、研究の課題意識の醸成を図っています。

そして1年次後期は、前期に学んだ基礎理論と、教職専門実習で得た実践的な知をうまく融合させながら実践演習を行い、ここにフィールドワークをたくさん入れています。そして実務家ゼミでは、教職専門実習Ⅰの課題の解決を図ります。つまり院生は、「もう自分は学部で経験しているので大丈夫だろう」と思って実習に行くのです。ところが実際行ってみると、できないことがたくさん見つかるわけですから、それをどうやって乗り越えていくかということ、ここで取り組みます。

2年次の前期には、4月から教職専門実習Ⅱに7週間行きます。そこで実践を行い、課題をはっきりさせていくので、仮説の検証を行う実習になっています。

2年次の後期には、学修の総括を行い、実習Ⅱでできるだけ教職専門実習と修了論文をつなぎ合わせてやっているので、実習Ⅱで検証した結果を実践研究Ⅱの授業で修了論文にまとめるということで取り組んでいます。

院生の学びの連続性で考えてみます。少し整理し直してみると、1年次前期に基礎理論を学び、8月末から9月にかけて教職専門実習に3週間行き、後期の実践演習（フィールドワーク）で学ぶわけです。それで、2年次の4月の初めから7週間、教職専門実習に行き、7月には採用試験を受け、学修の総括を後期に行うことになっています。

先ほども申し上げたように、本大学院の特徴の四つ目として、複数担任制を取っています。ですから、実務家ゼミと研究者ゼミ、この両方に属して院生は学びます。例えば、10の指導事項があったとしたら、軽重は付いていますが、ほぼ10項目全てに2人で関わります。実習や就職は実務家の先生が中心ですが、研究指導は研究者が中心で、一緒にやっていくのです。例えば私のゼミに院生がいて修了論文を書くとしたら、まずは最初の段階でテーマを決めるときに、実務家の先生とこういうテーマを掲げて実践に寄与できるだろうか、実際に学校でできるだろうかと相談します。また中間段階で、「こんな進め方をしているのですが、どうでしょうか」と相談に行きます。そして仕上げる前に、実際プライバシーの問題や教職専門実習の学校にご迷惑を掛けることがないかも含めて、実務家の先生に聞きます。そうやって、私が指導している修了論文の実践的価値付けであったり、少し配

慮を要するところへのアドバイスであったり、そういうことを頂いているわけです。

3. 修了生の質保証

修了生のフォローアップは三つで行っています。修了1年目、修了6年目、そして関東地区懇談会というのをやっているのですが、いつもこの協会の研究集会の中で、土曜日の夕刻に関東地区の修了生を集めて懇談会をしています。昨日も大学院の教員が12人、それから院生が12人、関東地区の修了生が8人来てくれて、32人で近況を話し合いながら、若干のフォローやアドバイスをしています。

修了1年目の訪問調査については、対象は京都府と京都市の初任者は全員、そして年度によって多い、近隣府県の学部新卒修了生の20名強のところに教員が行ってお話を聞いてくるわけです。今年は京都府・京都市と、岐阜県も5人採用していただいたので岐阜県と、あと少し大阪なども入っています。滋賀県の年があったり、神奈川県に寄せていただいたときもあります。

調査は管理職と本人に分けてやっています。管理職にはまず評価アンケートに答えていただいた後、ヒアリングを行います。修了生本人には、元担任が中心なのですが、「教職大学院で学んだことで、今、生きていることは何ですか」という問いと、「教職大学院でもうちょっとこれを勉強しておけば良かったということは何ですか」ということを聞いています。必ず出てくるのは、教職専門実習Ⅱで4月から学校に入らせていただいたので、「今、自分は初任者として学校にいるわけだけれども、4月の学校のスタートの仕方、学級開きの仕方、学習の始まり、クラスの作り方が非常にうまくスムーズにいった」ということを、ほぼ全ての院生が毎年聞かせてくれます。

こんな形でフォローアップし、若干のアドバイスもしながら、そこで出てきた課題についてカリキュラム改善につなげているわけです。ですから、毎年フォローアップを行った後、就職担当の連絡会議の教員でまとめ、年報にまとめたり、それから運営委員会や教授会で今年の課題はこういうことではないかというご提案を頂いています。

修了6年目は、全ての院生にアンケート調査を行っています。それと毎年8月11日が祝日になりましたので、この日に教育研究会を必ず行うので京都に帰っておいでという話をしています。その中で発表してもらったり、ヒアリングを行ったりしているわけです。これも同じような目的で行っています。

教育研究会の様子は、全体会を行い、コース別の分科会で修了6年目の人を中心に、修

了1年目から7年目ぐらいまでいるので、その人たちが報告し、在籍院生と質疑応答に入ることになっています。

修了生の質保証になるかどうか少し分からないところですが、現職教員院生は、現在管理職が16名、指導主事が3名、そして、これは本研究科の目的ではないのですが、大学教員にも2人なっています。連携協力校に赴任した中では、もう既に院生の指導をしている人もいます。

ということで、京都連合教職大学院のお話をさせていただきました。

(伊藤) 浅井先生、ありがとうございました。

浅井先生には、カリキュラムの詳しい内容と、そのフォローアップの中からカリキュラム改善をしているというご報告がございました。

それでは次に、信州大学の伏木久始先生、どうぞよろしく願いいたします。

「教職大学院の特色あるカリキュラムの展開—修了生の質保証を視野に入れて—」

(伏木) 信州大学の伏木です。浅井先生から内容豊富な興味深いご発表があった後に報告させていただくのは大変恐縮です。既に何年もの実績を踏まえた先輩方、先行大学の取り組みが並ぶ中で、本日の副題に掲げられた「修了生の質保証を視野に入れて」と言われても、信州大学教職大学院は完成年度にはまだ満たないひよこ状態であり、ミスキャストではないかとも思いましたが、本日、皆さまとの議論を糧に成長・進化していきたいと思っておりますので、どうぞよろしく願いいたします。

1. 組織概要

信州大学は、長野県に唯一の国立大学で、現時点では県内で教育学部を持つ唯一の大学です。

本教職大学院は、総合大学として信州大学の教育学研究科の中に割って入ってつくったような創設スタイルになります。昨年度までは、本学の大学院教育学研究科の定員が40名だったのですが、この修士課程を割って20人ずつに分け、専門職学位課程として高度教職実践専攻を立ち上げました。

定員 20 名の内訳は、学部卒のいわゆるストレートマスターを対象とする教職基盤形成コースを 5 名程度とし、現職教員を対象とする高度教職開発コースを 15 名程度としています。この 15 名のうち 3 分の 2 に当たる 10 名は学部附属学校園の教員から選考されるということで、それを特色とされ



ただのだと思います。残り 5 名は、事実上、県教育委員会からの推薦派遣者となります。

それぞれのコースの目的については、冊子資料をご覧くださいと思います。

育成すべき教師像については、冊子、資料にも掲載させていただいているのでご覧いただきたいのですが、私どもの大学院では「(1) 省察的実践家として学び続ける教員」、そして「(2) 学校改革・授業改善のリーダーを担う教員」の育成を目指しており、そのためにリフレクションという、さまざまな場面でさまざまな方法での実践の省察を重視しています。

2. 本学教職大学院の特徴

本学の教職大学院の特徴を 3 点に絞って本日はご説明いたします。

まず 1 点目は「学校拠点方式」を取っているということです。つまり、学ぶ内容として、学問の体系や教員の専門性をカリキュラム化するのではなく、学校現場の課題に焦点を当てるために、学校現場をフィールドとした授業科目に組み替えたということです。

さらに、院生それぞれが設定する教育課題に応じた演習を開くために、オーダーメイド型のカリキュラムとしています。当然ながら学ぶ場は、大学のキャンパス内だけでは限界がありますから、院生が勤務する学校を拠点校として、そこに大学教員や共に学ぶ院生が出掛けていき、協働で問題解決を図ることをしています。

二つ目の特徴は、専門の異なる複数の教員が協働体制を組んで学生を指導する形を取っていることです。私たちは「アリーナ方式」と呼んでいます。

具体的には、初年度定員 20 名の学生を 5 名程度の 4 チームに分け、専任教員も 4 チームに分かれて毎週チーム演習を行っています。主担当と副担当教員の 2 名以上が 1 人の院生の研究指導に責任を持ちますが、研究者教員と実務家教員が連携して指導しています。指導スタッフ 15 名の内訳は研究者教員 9 名、実務家教員 6 名です。研究者教員 9 名のうち 4

名が教科教育の専門家なので、「中等教育の教科教育をカバーできるようにせよ」と、設置審からのご指導を受け、他に6名の教科教育教員を兼任教員に位置付けました。その他、院生の勤務校での状況や研究課題に応じて、専任でも兼任教員でもない教育学研究科（修士課程）にいる学校教育専攻の、いわゆる教科専門の研究者にも指導に加わってもらうこともあります。

三つ目の特徴は他大学と異なる点だと思いますが、附属学校の現職教員を院生として受け入れているという点です。

附属学校はどこでも激務で帰宅も遅くなり、附属学校への人事異動を本人や家族が反対するという事例が増えています。一方で、良くも悪しくも附属学校ごとの独特の学校文化、教員文化というものがあり、公立学校との現場格差があります。信州大学では教員みんなが附属学校で実践してみたい、附属学校で学び直したいと思ってもらえるような教育学部附属学校づくりを、戦略的にデザインしています。

そこで、教員養成の中核である教育実習の指導力を高めるための省察的实践をサポートして、附属学校の教育の高度化を目指しています。同時に附属学校園での実践研究の高度化のために、大学院と連携することで複眼的視点からの実践研究をサポートしています。

3. カリキュラム内容

3-1. カリキュラムの全体構造

カリキュラムの全体構造としては、拠点校における実践的課題とリンクするイメージで、各科目がつながり合うものになっています。

必修科目は、教育実習10単位の他、20単位を設定しています。文科省指定5領域を六つの科目に落とし込み、加えて5領域を組み合わせた領域横断科目として、半期2単位ずつのチーム演習を設定し、合計20単位を共通必修科目にしました。

また二つのコースがあるので、コース科目を設けましたが、これはリフレクションの演習であり、基本的には個人指導の科目です。その他、選択科目を6単位以上習得することが卒業要件となりますが、後ほどこれについては説明いたします。

3-2. 共通必修科目

スライド11～12は20単位の共通必修科目のリストです。

学校拠点方式では、現職の院生は勤務校で平常どおり仕事をしているので、院生が相互

にディスカッションして学び合う時間が限られています。そこで、共通科目では基本的に日曜日等の休日に大学のキャンパスに集合して、全員一緒に学び合う科目が中心になるといことです。大体月に1回程度実施しています。

また、共通科目であっても、やはり机上の学習では物足りないというか、学校拠点方式の理念にフィットしにくい面もあるため、例えば私自身が担当する「特色ある教育課程の編成と評価」という授業では、義務教育学校や小中一貫校、中高一貫校など、特色ある教育課程を実践してチャレンジしている学校に出向き、その教職員と語り合う中で、現場に即した理論と実践の往還を目指して授業を構成しています。

またチーム演習では、定員の学生たちを4つにグルーピングします。その4つには公立学校の現職教員と附属学校の教員、それからストレートマスターが組み合わせられるようにして、教員の方も実務家教員と研究者教員がばらけるようにしてチームを組んでいます。そして、毎週木曜日の夕方に拠点校にチームごとに集まって、院生各自の研究課題に即した問題解決のための協働的な議論を行っています。

来年度は2学年そろうので、1週目は1年生のチーム演習、2週目は2年生のチーム演習というように、交互に演習を組むことになるかと思います。そして適宜複数のチームを合同で取り組むとか、1年生と2年生のチームが合同で演習するというようなことも、状況に応じて組みたいと思っています。

現在は1年生だけですので、私たち専任教員は4チームを分担あるいは連携して手探り状態で動いているのですが、何とかメドが立ったというか、ぎりぎり何とかできるだろうという見通しが立ったという状況です。

チーム演習は、それぞれの院生の課題に即して議論が展開されます。ストレートマスターも他校の教員の院生も、一緒に学び合うことになります。

私たちの指導体制は、イメージとしては院生同士が学び合い、複数の専門の教員と実務家教員が研究を指導し、拠点校の院生を取り巻く同僚関係にも学びの輪を広げます。

1人の院生だけをスキルアップするのではなく、その院生が勤務する拠点校全体を何か動かせないか。その課題というのは、個人の課題というよりも生活指導部の課題だったり、中学2年部の学年の課題だったり、生徒指導上の課題だったりということで、私たちはチーム演習に行った現場で、できるだけ多くの現場の教員を巻き込んでいきたいと思っています。

実は3日前の12月15日に、私のチームで千曲市立治田小という公立学校にチーム演習

として行ったとき、少し前から準備して、ここの現職の院生が校長先生と相談して自分の研究課題にリンクしたテーマで、来年度のこの学校のグランドデザインをつくるという全校研修を、チーム演習に重ね合わせました。この学校の先生方にとっては、初めての体験型、主体的参加型の研修会だったということで大変喜んでくださりまして、この教職大学院の取り組みがいくらか学校の活性化に貢献できたかなという事例でした。

3-3. コース必修科目

また、コース必修科目は個々のリフレクション指導なのですが、指導教員が院生の実践研究の取り組みと、それから振り返り記録を定期的に評価し、適宜面談等により研究指導を深めて行っているものです。

3-4. 選択科目

選択科目については、特色ある科目をピックアップして簡単にお話ししたいと思います。

授業課題科目というものの中で、具体的に何をやっているかということですが、院生は数学の免許を持っていたり、小学校と特別支援を兼ねていたり、多様な院生が所属します。なかには、やはり教科の教材研究などを深めたいというニーズもあるわけで、そんなことに応ずる選択科目です。

オーダーメイド型の履修方式を取っていますが、短期集中型の8回1単位の授業をユニットとして、四つのフェーズを積み重ねる形で履修できるようにしています。

それから、長野県も中山間地のへき地・小規模校が随分多いので、「へき地・小規模校の教育実践」という科目を設定しています。これも私が担当しておりますが、人口減少社会の中で「学校」・「授業」はどうあるべきかを考え直していく、問い直していくということで、またフィールドに院生を連れて行って、過疎地小規模校の現場に入り込み、その先生たちと一緒に学び合うというようなことをしています。

それから、「学校マネジメント」という選択科目では、現職教員の受講を勧めていますが、午前中にスピーチされた高岡先生のお話にあった連携がまさにこれです。つくばの教員研修センターでの1週間のプログラムを受講した上で、各勤務校で何らかの実践をして、その学びを生かしていく…ということを想定した授業科目です。

「海外学校臨床実習」というのは、隔年開講の予定で、第1回は平成29年度8月に行く予定です。日本では、少人数だからこそ有効な授業スタイルの事例を見つけるのは難しい

ので、私のフィールドでもあるニュージーランドや北欧の提携校に連れて行きます。実際、ミニ教育実習を体験していただいたり、ホームステイをしていただいたりということを考えています。どうも私どもの国の学校教育は、一斉画一授業に慣れてきたもので、異質なものに対する慣れがまだ少なく、個に応じた教育実践をリアルに学ぶ機会にします。

また、「校内研究の企画・運営」などの学校現場をフィールドとする演習という選択科目を用意しています。その他にも学校現場をフィールドとする演習を用意していますが、すべて外に行くというわけではありません。ときどき理論と実践の往還のために必要な、「現場でものを考える」、「現場にある現象をわれわれ研究者が自分の専門から切って議論をしていく」ということで、複数の研究者の専門知が重なり合うということを大事にしています。

スライド 27 は、各演習の写真の場面です。

それから、長野県の先生方はとても真面目なのですが、なかなか外に出ていけないので、学会や研究会など、外に学びに行くことを推奨する意味も込めて、事前の準備や振り返りも発表の準備、お手伝いなどしながら、外にアグレッシブに出ていく支援として、こうした取り組みを授業に位置づけ、単位化をしています。

3-5. 教育実習の科目

教育実習は、初年次 3 単位、2 年次 7 単位で、附属学校と公立学校を組み合わせる形の教育実習を計画しています。

3-6. 教育課程マップ

スライド 30 は教育課程マップです。毎週木曜日午後から大体チーム演習があり、不定期にフィールドワークがあり、月 1 回の集中講義があつて、日常は教育実習をしているというのが、院生の生活になるかと思います。

3-7. 最終成果報告書

子どもは、修士論文に代わる最終報告書を予定していますが、これは日々リフレクションという授業での記録の積み重ねが最終成果報告書になるイメージで考えています。

この成果報告書を作ることが目的なのではなく、日々リフレクションを積み重ねる上で、自己更新していく、教師としての在り方が変わっていく、そのプロセス自体を目的にした

ものです。それを蓄積することによって、最終成果報告書を作らせていくということを想定しています。

4. 質保証のための取り組み

本日頂いた課題である「質保証の取り組み」ということを私どもなりに少し考えると、4つほどあるかと思います。理論と実践の乖離、授業内容と研究課題との不整合という、これまでの問題点を乗り越えるための「学校拠点方式」を採用したことが1つ目。

それから、チーム演習という装置により、自己課題や自分なりの取り組みを他の院生たちとの議論により客観視でき、相対化した取り組みにステップアップしていくということが2つ目。

3つ目に、主副指導教員と個々の院生との間で「リフレクション」の授業として面談指導が行われ、それぞれの研究課題に即した探求が深められていく指導体制を組んでいるということ。

そして教育実習を含め、学生が履修した科目の教育成果の院生本人による記録に加え、指導教員とのリフレクションにおける記録も踏まえ、エビデンスを蓄積・整備しつつ実践研究の質を深めていくということ。これは努力をしようという段階ですが、それが4つ目です。

5. 信州大学・教職大学院の課題

これからは、教科の専門性を高めることが課題になります。先ほど浅井先生からも文科省からそういう指導があったというお話を聞いて驚いたのですが、私たちは設置審のときに、教科名をカリキュラムに入れるなど言われました。だんだんに変わってきたのだらうと思います。われわれもやがて定員を増やさざるを得ない状況になりますが、そのときに教科の指導力量を高めるようにカリキュラム改定をしなければいけないと思っています。そのために教員・スタッフの構成をどうするか。どういう授業構成にするかが課題の1点目です。

課題の2点目がアリーナ方式、それから3点目のチーム編成という、いずれも組み合わせの問題なのですが、結構パズルのようなことがありまして、このそれぞれの異なる立場のものを組み合わせる難しさ。そこところが課題だと考えています。

課題の4点目は拠点校のエリアに関わることです。長野県はとても広い県で、私は毎月

のようにどこかの学校に研究指導に行くのですが、例えば長野市から飯田市に行くのに高速道に乗っても車で片道3時間かかります。そういう学校が拠点校になると、とてもこのシステムは成り立ちません。これをどのように改善していくかというロケーションの問題が課題になっています。全県から教職大学院に参加させてほしいというニーズがあるので、それにどう対処するかです。

課題の5点目は、一番深刻な問題で、附属学校教諭で院生になる人たち、それからわれわれ学校拠点方式を採用して指導に行く教員の多忙化です。もっともっとゆとりを確保するにはどうしたらいいものか。先輩方から知恵を頂きたいと思っています。

ちょっと長くなりましたが以上です。どうぞよろしく願いいたします。

(伊藤) 伏木先生、ありがとうございました。信州大学は今年度設置ということですが、旧来の教職大学院の成果と課題を見事に新しいカリキュラム、システムに工夫されているということが大変よく分かるご報告でした。本当にありがとうございました。

それでは次に、大阪教育大学の木原俊行先生、よろしく願いします。

「大阪の教員のための教職大学院のカリキュラム」

(木原) 大阪教育大学の木原です。われわれのところも発足して今年が2年度目で、まだ修了生が出ていないのですが、修了生にこうあってほしいと願って作ってきた、やってきたカリキュラムや、その具体化としての授業についてお話しさせていただきます。

1. 報告内容

最初に概要をお伝えします。続いて、先ほど言いました修了生にこうあってほしいという核は、大阪の学校に勤める教員として活躍してほしい、そのために修了したらこういうことができる・分かると考えて、大阪の地域性を教材あるいは学習内容に据えた科目を設定しているということについてお話しします。

また、私も全国の学校に行ったことがあり、またそうした地域の指導主事の方とお会いすることがあります。これは他の地域もそうなのかもしれないのですが、やはり大阪の地域における教育委員会、指導主事の方は、力はあるのだけれども何だか遠慮しているというか、その力を発揮できていないところがあるように思います。要するに（本日お話しす



る内容の) 3 番目の指導主事錬成プログラムと 4 番目の教育実践コーディネートコース必修科目ですけれども、これらは、教育委員会指導主事の方が、エンパワーメントできる科目や学びの舞台を設定しているつもりなので、それについてご報告します。多分、そこでもう与えられた時間いっぱい

になると思われませんが、もし余っていれば、大阪の地域性を踏まえた学校実習、とりわけ教育委員会・指導主事の取り組みの模様をお話したいとも思うのですが、ちょっと難しいかなとも思っています。

2. 概要

先ほども言いましたように、本学の教職大学院は、今年度が 2 年度目です。それから、京都ほどたくさんの大学とではないのですが、二つの私立大学と連合を組んでいます。こちらの大学から、いわゆるストレートマスターの方が推薦で入学してくるという仕組みがあります。そうした人も含めて 1 学年定員は 30 人なのですが、大学院生は、三つのコースに分属することになります。マネジメント、教育実践コーディネート、そして教育実践力開発という 3 種類です。学校マネジメントコースは、正規教員としての経験が 8 年以上、コーディネートコースの方はそれが 3 年以上という入学条件があります。指導する教員は、研究者教員が 9 名、実務家教員が 9 名という体制でスタートしています。大阪教育大学には、教育学研究科だけで二百何十という学生定員があるのですが、そちらとは別の独立研究科です。京都もそうおっしゃっていたでしょうか。

履修上の特色は、いわゆる夜間大学院に近いということです。学校実習が昼間なので、正確な意味での夜間大学院とは言えないと思うのですが、オンキャンパスの学びは全て 6 時以降、あるいは土曜日・日曜日になります。だから昼間フルにいろいろなことができるという言い方もできますし、昼も夜も頑張らなければいけないということにもなります。

3. 養成する人材像

養成する人材像は、お手元資料の中にも記したとおりで、多分、そんなに変わったことは書いていません。

しかし、大阪という地域のある特殊性や事情などの中でも発揮できる、そのための備えを大学院でやるという意味において、そんなにすごいことではないかもしれませんが、カリキュラムの、科目の内容や教材にちょっとした工夫を盛り込んでいます。

4. 連合教職大学院のカリキュラムの全体像

お手元の資料に、先ほど信州大学も出されていたような科目の一覧があります。共通科目、学校実習科目、そしてコース科目と課題研究科目で構成されていまして、コースに分かれての科目がやはり比較的多いということになるでしょうか。

いずれの科目においても、いわゆる理論と実践の統合・往還を図ろうとして、幾つかの工夫をしています。例えば私が担当している「教育課程編成の今日的課題」という共通科目の一つでは、現行学習指導要領の特徴を私の方で整理して、それを分析枠組みにし、今、自分が所属している学校あるいは実習している学校の教育課程を点検してキャンパスに持ち寄り、それらを交流させています。私のところでは、1科目15回の中でも、時間的な制約はあるけれども、ある部分の理論的な知見と、ある部分の実践的な知恵のようなものを何とか接続できないかという科目が多いように思います。だから、ある科目は理論だけ、ある科目は実践だけとならないように、比較的頑張っているつもりです。

同じ教育課程に関わる共通科目で、「学校を基盤とするカリキュラム開発」というものがあります。これにおいては、大学院生は、前半、学校を基盤とするカリキュラム開発の好事例としての研究開発学校の仕組みや歴史、あるいは幾つかのケースを分析します。その後、もし自分が所属している学校や実習に行っている学校に研究開発学校というステータスが与えられることになったら一体どんな教科や領域を新設するかというシミュレーションをすることによって、ある種の理論と実践の往還を1科目の中でも図ろうとしています。

スライド6~7が、そのアイディアを交流している様子です。

5. 大阪の地域性に配慮した科目

このように、教職大学院ではどこでも求められるようなことをやりつつ、特色ある科目ということであると、共通科目にまず二つ、一応その存在をわれわれは意識しているものがあります。

その一つが「人権教育の課題と実践」です。例えば昨日、私は大阪市教育委員会の方といわゆる「育成指標」についてちょっとしたやり取りをしたのですが、幾つかの大項目を

考えているときに、「教員の基本的な資質」という大項目に含まれる中項目の一つに人権意識というキーワードが出てくるぐらい、やはり大阪の地では人権教育とその進め方を、教員に求められる力量として考えないといけないわけです。従って、これを共通科目の必修科目に設定してやっています。

もう一つは、名前そのままですが「大阪の学校づくり」です。これは共通科目の選択なのですが、かなりの院生が受講します。大阪市、堺市、大阪府の教育委員会の次長クラスの方をゲストティーチャーとしてお招きして、今、大阪の地ではこういう教育施策が動いているということをお話いただき、それを題材にして院生がグループ協議などを進めていくという取り組みです。もう直接的に科目の内容が、大阪の教育施策の動向になっています。

続いてコース科目の中で、学校マネジメントコースには「学校安全と危機管理」という科目があります。本学はこれを特に大事にしなければいけない事情を抱えているということもあり、子どもの安全を守ることの重要性やそのための戦略について組織的に取り組む科目を、学校マネジメントコースに置いています。これは都市の学校という点に共通しているところもあるかと思うのですが、大阪はいろいろな統計を取ってみても、子どもの安全ということについて、多分、日本一深刻な状況にあるので、この科目の存在理由は誰の目にも明らかだと思います。

また、「社会的包摂のための教育の実践的研究」という科目は、ちょっと名前が難しいですが、要するに多様なニーズを抱えている、例えば外国籍の子どもなど、都市に固有の子どもの多様性に応ずるために、教師が、学校がいったいどういうことをやればよいのかについて取り組む科目です。

ですから、大阪という地域、さらに少し広げて都市に必要となる内容に配慮する科目がこれらだと、もう一度まとめ直しをしておきます。

6. 研究者教員と実務家教員のチーム・ティーチングが基本

それらも含めて、私のところの科目のラインナップが何ページかに記してあるかと思いますが、そのうち9割以上の科目が本当の意味でチーム・ティーチングなのです。スライド9の写真では、私と実務家教員の方と一緒にやっていますが、オムニバスではなくて毎回2人が必ずいます。また、ただ2人いるというだけでなく、掛け合いをすることを前提にしております。それもある意味では大阪らしいのかもしれませんが。

つまり、ティーム・ティーチングにもいろいろなバリエーションがあると考えます。私たちは昨年度、他大学の教職大学院に寄せていただき、伊藤先生のところにも寄せていただいたのですが、実務家教員と研究者教員がどのような関わり方をしているかということについて結構調べました。そうすると、一番多いのが（スライド中の）0番のオムニバスです。また、一緒にやっても何か役割を決めて、その部分をどちらかが果たせばいいというものが多いです。つまり（1）分担型や（2）補完型です。うちは、（3）批評型や（4）討論型で一応やっているつもりです。

具体的に言うと、例えば私が先ほど言ったように、現行学習指導要領について説明したとして、必ずどこかのタイミングで代表質問を実務家の方がするといったようなことです。いつ質問が来るか分かりません。それにドキドキしながら答えていかなければいけないとか、その逆だとか、アドリブであるとも言えますし、答えがないところを2人で追究しているような、理論と実践と言えるかどうか分かりませんが、研究者教員と実務家教員の関わり方のダイナミズムと言うようなものを尊重しているつもりです。

そういうことを極めようとして、これはどこでもそうなのだと思うのですが、FDを、授業研究をベースにしてやっています。私は、去年だけでも3回、他の方に授業を見ていただきました。優しく褒めてもらったり、厳しくたしなめてもらったりという機会を持ちました。少なくとも2年間に1回は必ず他の方に授業を公開するという機会を持つことをルールにしています。私はちょっと多めだったのですが、こういうことも理論と実践の往還を質的に高めていく礎になっているかと思います。

7. 指導主事錬成プログラム

さて、それでは次のお話に移りたいと思います。教育委員会指導主事の方がたくさん院生として我が教職大学院に所属してくれています。彼らは学校マネジメントコースもしくは教育実践コーディネイトコースに所属します。私は1年次の大学院生を3人、2年次の院生を4人、指導教員として担当しています。その7人のうち5人が教育委員会の指導主事です。2学年合わせて何人になるのでしょうか。もう軽く10を超える指導主事が院生になっているのですが、彼らは昼間は教育委員会指導主事として働いていて、6時からの講義等に間に合うように通学してきます。

他の地域がどうか、いろいろ意見はあると思うのですが、先ほども言いましたように、われわれとしては大阪府下の教育委員会指導主事の方に、いろいろと積極的に学校現場に

働き掛けていく自信を持ってもらいたいと考えているのです。その能力はあるのですが、遠慮しておられるところがあるように思うので、そこを進めるための一歩として、一つ目は学校長とやり取りすることが多いので、学校長とやり取りする際に味方になるというか、武器になるツールとしての知識や経験を会得できるプログラムがあります。そのプログラムでは、教育実践コーディネイトコースに所属する大学院生でも、学校マネジメントコースの学校戦略論を履修できるようにしています。指導主事錬成プログラムに身を置く教育実践コーディネイトコースの院生は、現在ないしは将来において教育委員会指導主事として、学校マネジメントコースで身に付ける力を獲得できる履修上の仕組みを持っているということです。

もう一つは、私たちのところの実務家教員の方は、教育委員会指導主事としての経験が非常に豊かなので、単位化されていないのですが、学習会を開いていただいて「指導主事の作法」という言葉も使っていますが、指導主事経験の豊かな人が持っているノウハウを伝授していただく機会を持つようにしています。あともう一つ、関西指導主事フォーラムというものを、あるスタッフが企画してプロジェクト的に進めています。それは、指導主事間ネットワークを豊かにできるような取り組みと性格づけられます。換言すれば、京都府や奈良県など、近くの県の教育委員会指導主事の方と教育委員会指導主事としての取り組みを共有化できる舞台がプロジェクト的に進められています。

例えば前者の学習会の内容は、授業会における助言や、学校長への対応だとか、私もあまりそういう言葉は聞いたことがなかったのですが団体応接とか、他部局との連携などに関して、悩みや課題を現に指導主事の職にある人から出してもらい、それに実務家教員を中心に検討していくといったものです。月1回ぐらいのペースで開かれています。

8. 校内研修のコンサルテーション

最後に、教育委員会指導主事向けの科目として私が提供している「校内研究のコンサルテーション」という科目の取り組み、その工夫についてご紹介します。学校の校内研修に助言者として指導主事の方が招へいされた折に、どのような角度、視覚で助言を繰り広げればよいのかに関する、ある種の理論と実践を、この科目では扱っています。

進め方としては3部作になっていて、一つがコンサルテーションの概念の習得です。この内容は、一般のコンサルテーションと、教育委員会指導主事が果たすべきコンサルテ

ションということと、二次元に及んでいます。

これについては、ここ1～2年に学会誌に掲載された、自分たちがやったことを大学院生に提供して、まず理論やモデルを学習してもらいます。誰々さんが書いた本の理論ではなく、研究者教員がまさに今現在進行形で進めている理論を提供するというのが、ある種、理論の新鮮さを保とうとしているところなのですが、それに基づいて、ある学校の研究主任をお呼びして、その人に対してコンサルテーションを繰り広げるという流れとなります。これは本当にやっているわけではなくて、シミュレーションではありますが、コンサルテーションの機会として貴重です。今年であれば、今進んでいるのですが、平成29年度K小学校の校内研修担当者、研究主任がどういう取り組みをしていけばいいのかということについて、当人がしっかり考えられるよう、大学院生たちは招聘した研究主任に提案を繰り広げています。

そういうことを講義中盤で長くやりますが、駄目押しとして、そうした経験、つまりコンサルテーションについてのシミュレーションした模様から分かったことを実践知として蓄え、整理するために、最後に、大学院生に、校内研修のコンサルテーションに関わる手引きを作成させるというパートを、短いですが持っています。

スライド17の写真が講義前半の様子です。左に写っているプリントは、私たちが学会発表のために作ったスライドです。その内容を何とか彼らに吸収してもらえるように、ある種の「翻訳」を施しながら、大学院生に語っています。

そこで会得したことを実際に展開している様子が、スライド18の写真です。背中を見せている2人がK小学校の実際の研究主任と教務主任で、その人たちに向かって、前にいる3～4人の院生が「学校の現状はこうですね、ここ頑張っていますよね。でもここが大変だったらこんなこともできるのではないのでしょうか」といった語りをしています。この後、当事者であるK小学校の2人の先生からコメントをもらってコンサルテーションの仕方について内省して、また次のときにやり直すということを繰り返した後、最終提案を進めるという流れです。詳しくはお手元の資料に載っていますので、見ていただければ幸いです。

ちょっと時間がなくなりましたので学校実習についてはコメントできませんが、何重かの意味において、大阪の教員に必要な学習内容や教材を利用することで、養成する人材像を満たそうとしている工夫をお話ししたつもりです。以上です。

(伊藤) 木原先生、ありがとうございました(拍手)。大阪教育大学の方も昨年度開設し

たばかりですが、やはり既存の教職大学院をつぶさに研究し尽くした上で大阪という地域性の特色を生かしたカリキュラムを編成しているということ、あるいはティーム・ティーチングや指導主事錬成など、非常に新しい取り組みをされているということがよく分かる報告でした。本当にありがとうございました。

それでは最後に、常葉大学の安藤先生にお願いしたいと思います。

「地域教育課題と向き合い、学び続ける教員の育成を目指して」

(安藤) 常葉大学の安藤です。私の今日の報告は、テーマにあるように「地域教育課題と向き合い、学び続ける教員の育成」ということで、私たちの教職大学院は進めてきておりますので、この一端をご報告させていただきたいと思っています。



1. 概要

本院は平成 20 年に開設され、まさにファースト 19 のうちの 1 大学としてスタートしました。当時、私立大学の教職大学院は 4 大学しかありませんでした。平成 28 年 4 月、全国の教職大学院は 45 大学となり、今回発表させていただく機会を得、私たちの大学がこれまで取り組んできたことを、見直す場とさせていただきたいと思っています。

本院は初等教育に特化した大学院で、基本的には「現場に強いスクールリーダーを育成する」という一つの大きなキャッチコピーを持っています。また、現職教員については 1 年修了を可能にしているというところが、一つの大きな特徴ではないかと思います。

今日の報告は、そういう意味では、最初に本院で目指す教員像、そしてそれに応じたいわゆるカリキュラムの問題、そして継続的なキャリア支援という三つの柱でご報告させていただきます。

2. スクール・ミドル・リーダーの育成

まず 1 点目ですが、本院は静岡県にあります。静岡県の主な課題が幾つかあるわけですが、その中で取り立てて大きいものの三つのうち、一つが外国人児童への対応、二つ目が

自然災害への対応、そして伝統・文化の重視、継承です。基本的にはこういうものを含んだ地域における教育課題を主体的に打開して、そして率先して改善・解決に取り組んでいくリーダーシップを備えた教員をいかに継続的に支援していけるかというところに、大きな軸を置いております。

そういう意味で、養成する教員像はいろいろとありますが、基本的に核となるところとしては、挑戦心を持ち、創造力、理知的論理力、あるいは総合的判断思考を持つ。さらに深い人間理解力に支えられ、そして旺盛な知的好奇心、さらに一番大事かと思いますが「変化に対応した新しい教育実践に取り組む意欲」につなげていけるような教員像を目指しています。これは現職教員、それからストレートマスター共通となっています。

しかし、やはり現職教員に分かりやすくということで、古い言葉ですが「ダイナモ」という言葉を使い、「ダイナモ教員になろう」と。そして、ストレートマスターについては、とにかく「質の高い授業や学級づくりができる教員」を一つの合い言葉に、できるだけ自分たちの目指す姿を、具体的にいつも提示しながら取り組んできています。

その中で、学生自身にはやはりリフレクションというキーワードを重視させるように、開設当時から、院生が形成すべき資質・能力を具体的な行動目標として示したものとして、自己評価表「みちしるべ」というものを設定しています。ここにいつも向き合わせながら、そして個人個人が自分の発見、さらには成長し続ける姿の客観視、あるいは院生としての自覚、あるいは私たちが目指そうとする教員像の具体化、あるいは意欲という問題についていつも省察するような場面を、この自己評価表に落とし込ませています。

個人個人の院生を支える指導体制としては、先ほども先生方からご発表があったのと同じような体制を取っています。主となる院生に対して、現在私の大学では三つのコースがありますが、院生の所属するコースから主担当を置き、他コースから副担当を置き、そして所属コースの先生方あるいは他コースの先生方全員で支える、そんな指導体制を取っております。

その中でも特徴的なものとして、「学びのサードプレイス（通称 Team Time）」というものを設定しています。必ずしも各研究室や個人個人の学びでとどめないように、できるだけ学生同士が協働し合う、もっと言うと教員もその中に入り込んで、一緒にフラットな状態で学び合う場を、昨年度から設定してきています。先ほどの学習会という言葉に似ているかもしれませんが、院生それぞれが研究から見いだした課題等を持ち込み、あるいは教員の方からは必要となる問題を提示しながら、フラットな状況で協働して解決に向けて探

求し合うような場を位置付けています。

しかし、先ほどご紹介した個人個人で行う自己評価というのものも、個人でとどめるのではなく、協働的な中で自分を見つけるという、いわゆる「協働的な自己評価へ」ということも、この Team Time の中で位置付けています。自分をどう省察させるかということを中心に工夫して、私たちも一緒に取り組んできているという状況です。

いずれにしても、こういう中から何とか現場に生きる力を学生にきちんと付けていきたいということで、さまざまな取り組みをしてきています。

3. 地域教育課題対応型カリキュラムの編成

3-1. カリキュラムの内容

その中で今日ご紹介させていただくのが、特に地域教育課題対応型カリキュラムというもので、平成 20 年からスタートしています。

共通科目・選択科目・実習の大きな三つの枠は変わりませんが、私たちの場合、特に課題研究ゼミというものも、カリキュラムの大きな柱の一つに据えてきています。

最終的に共通科目は、基本的には 5 領域で設定されていますが、さらに私たちの大学は、そこに第 6 領域というものを設け、いわゆる地域における教育課題を設定しています。ここには「共生教育論」と「学校危機管理論」、まさに静岡県における課題を共通科目として設定している形になります。

そして、共通科目を支える一つの連動させるところにコース別の選択科目がありますが、先ほどご紹介したように、本院では三つのコースがあります。地域教育課題コース、学校組織運営コース、授業教材開発コースです。とりわけ地域教育課題コースの中においては、静岡県の課題を取り込んだ共生教育やあるいは学校安全についての科目をクローズアップさせた形でコース設定してきているところも大きな特徴かと思えます。

さらに地域教育課題を具体的に把握していくために、全ての共通科目、あるいはコース別科目において、関係する内容等に合わせて、静岡県教育委員会の指導主事等を外部講師という形で招いて授業を行っていただいています。私たち専任教員と、指導主事の先生とのティーム・ティーチングで授業を行います。

本年度招聘した指導主事の内 1 人は、実は私たちの大学院の修了生でした。こうした形で修了生が大学院に来て講義するという形も実現できています。

実習については、必修実習三つと、選択実習が二つあります。

必修実習については実習Ⅰ、実習Ⅱ、実習Ⅲとありますが、現職教員については実習Ⅰと実習Ⅱを免除して実習Ⅲだけ行うという形で、7単位の免除で就学させている形になります。

また、外国人の子どもが多い地域が非常にたくさんあるので、そういうところでの教育力あるいは指導力を磨かせるということも含めて、選択実習として外国人児童教育観察実習というものを設けております。

さらに学校の特色、あるいは自然体験、あるいは特徴ある活動をつくり上げる力量を形成するために、2月ごろに野外教育活動実習も行っています。この時期は社会教育施設が繁忙期ではなく、非常に閑散期になるので、ゆったりと勉強させていただけるということで、富士山のふもとの朝霧高原というところで、1週間ほど野外教育活動のいろいろなプログラムを作ったり、あるいは研修の進め方等を考えたりする実習を行っています。

尚、先ほどの外国人児童観察実習の発展形で、私たちの大学には一般修士の課程もありまして、そちらの方に開設している海外教育観察実習という科目も履修できる制度を取っています。日本人学校や現地校を訪問させていただいて、教育の事情を勉強してくるという内容です。

カリキュラムでもっとも重要な位置を占めるのが課題研究ゼミです。これは、学校における実習を含む各科目の学習経験をまとめながら、指導教員の下で各自が設定する実践的な研究テーマについて調査研究、あるいは実践モデルの開発、あるいは授業や教材の開発等行うものです。研究成果はポスターセッションの形式で報告会を開催しています。

スライド32の写真がポスターセッションの様子です。

3-2. 課外活動—教師力向上プログラム—

カリキュラムについては、平成20年から変更せずに本年度まで来ていますが、実は、次期学習指導要領なども踏まえ、来年度から大きく科目、カリキュラムを見直すことになっています。しかし内容的にどうしても科目に落とせないものが幾つか出てきて、今、この辺をどう組み込むかということが課題になっています。

例えば本年6月に教員研修センターとの連携協定を結ばせていただきました。早速9月には現職院生を学校組織マネジメント指導者養成研修に参加させていただきました。今後は、この研修をどのように位置づけるかということです。

一方で特徴的な課外活動を幾つか設定しています。私たちの大学は静岡市にありますが、

静岡市には国立の静岡大学もあり、双方がそれぞれ教職大学院を開設しています。静岡市に二つの教職大学院があるので、その連携を考えながらということで、静岡市の教育委員会が主幹になって、教育委員あるいは教育委員会、そして双方の大学院生・教員が教育懇話会というものを持って、例えば小中一貫教育や教員の多忙化、あるいは就学困難な子どもの問題、子どもの貧困等々をテーマにグループワークを行うというような取り組みをしています。

また、教師力アップセミナーという課外活動を設定しています。できるだけ学生たちに広い視野から教育を見られるようにというところで、いろいろな専門の方たちをお呼びして、視野を広げる機会をつくっています。今年は科学館や「舎鐘（しゃべる）」というアナウンサーの会社の方等をお呼びしています。

他には学生と教員と外部という三者による共同研究を始めています。その一つが、静岡県教育委員会が本年度から始めた「未来の学校『夢』プロジェクト」です。特に教員の多忙化の問題について、県教委から私どもに依頼がありましたので、学校組織運営コースあるいは地域教育課題コースの院生と教員、そして静岡県教育委員会の三者でこのプロジェクトに取り組んでいます。

授業教材開発コースでは、大日本印刷からの申し入れで、ICTを取り入れた学校教育のモデル化に取り組んでいます。行政や企業との共同研究と、学生たちの課題研究が当然連動してくるケースが多分にあり、こういうところを活用しながら研究活動を推進しています。

さらに、文部科学省の視察プログラムも作っておりまして、1日文科省に出掛けて、中央教育審議会の傍聴や政策担当者等からのブリーフィングを受けて学ぶという活動もあります。

このような形でカリキュラムを軸にしていろいろ関係する内容を結び付けながら、学生の学びの充実を図る工夫を行っています。

そして、これらがいわゆる継続的なキャリア支援につながっていけばいいなということ、私たちは考えております。

4. 継続的なキャリア支援

本院は非常に規模が小さく、1学年20名です。昨年度までの修了生が、現職・学部卒含めて119名です。この中で昨年度までの修了生、特に現職派遣の方については、まだまだ

県との話し合いもこれから必要になってくると思いますが、教頭、指導主事、主幹・教務主任が数パーセントで、80%が教諭というのが修了後の進路状況です。

そして、ストレートマスターの就職率は100%ですが、正規教員の採用率は82%です。静岡県内に就職する学生が多いのですが、他県の方にも何人か出ています。

そういう中で私たちが重視しているのは現場に強い教員をいかに育てるかです。修了後にどのように学ぶ機会を位置付けるかということが非常に大事なのではないかとということで、修了後の支援を大事にしています。

養成する教員像の上に、さらに、例えば新たな活性の渦を起し続けるような力をどう支援できるか。あるいは、高度な授業づくりの力をどう支援し続けるか。あるいは、広い視野からの学校づくりの力をどう支援できるか。あるいは、指導力という問題をうまくサポートできないかということで、私どもは常葉大学教職大学院教育研究会というものを組織して、修了生中心に教員、院生、そして今は教育委員会の方たちもこの会議に入っただけ、研究活動の支援をしていくということをしています。

さらには、「奨励研究」等への支援として、本年度も何名かこの奨励研究に応募していくという形を取っています。そして年に1度、教育フォーラムという現場への情報発信の機会を持ち、修了後も教職大学院と修了生の継続的な共同研究システムを構築していくことが大事だと考えています。本年度の教育フォーラムは、第1部の基調提案では文科省の合田課長に来ていただいて次期学習指導要領の話をしていただき、それを受けてのパネルディスカッション、第2部では修了生の発表及び学生の報告、あるいは現場の先生や指導主事から助言指導を頂くという内容でした。

いずれにしても、こうした支援体制をきちんと構築していくことが、これからの大学院の大事な使命なのではないかと考えて、まだまだやる必要がありますが、今は取りあえずこの部分を大事にしています。

非常に雑ばくな説明でしたが、私たちは地域教育課題とどう向き合わせていくか、そしてそこに学び続けるというところをどう支援していくかというところにポイントを絞って、今までカリキュラム、あるいは指導を進めてきています。以上でございます。

(伊藤) 安藤先生、ありがとうございました。安藤先生には私学ということですが、静岡県という地域の教育課題に向き合った独自カリキュラムを工夫しているというようなことを中心にお話しいただきました。ありがとうございました。

4名の先生方のタイムマネジメントが非常に素晴らしく、予定どおり、びたりと報告を終了していただくことができました。本当にありがとうございます。

それでは、これから10分間休憩を頂きます。その間に、多分20分間の中では聞き足りないことが多かったと思いますので、ぜひ質問カードに「もう少し聞きたい」、あるいは「もっとこういうことで議論したい」ということを書いていただいて、係が回りますのでご提出ください。その際に、質問する場合はどの先生にと明記していただけるとありがたいです。あるいは全員にとしていただいても結構です。

それでは、これから10分間休憩に入ります。3時10分から再開したいと思いますので、よろしくお願いいたします。ありがとうございました。

— 休憩 —

質疑応答

(伊藤) それでは再開の時間となりましたので、後半戦を始めたいと思います。質問カードは残念ながらそれほど多くはないのですが、最初に1点、安藤先生へのご質問です。ご指名がありましたので、お答えをお願いしたいと思います。



「教員の多忙化は、一つの学校の管理職や、教員の意識改革だけでは解消できない問題があると思います。その点、静岡県教育委員会はどのように考えていらっしゃいますか」というご質問がありました。安藤先生、よろしくお願いいたします。

(安藤) どこまでお話をしているか、まずそこが前提ですが、現在、静岡県教育委員会と本院の二つの機関というか、実はうちの方に今回現職派遣されてきた先生の学校がその研究におけるモデル校になっていることから、その先生の課題研究もそこに一つ焦点を合わせてやっています。

現在、県教委の方で何とか形にしていきたいところの一つはタイムマネジメントの問題で、どうするかというところで、かなりいろいろな方法を取り組んできています。3年計

画なものですから今はまだ途上で、取りあえず今年はとにかくできる可能性のあることを幾つかということで、コンサルティングからのいろいろな知見なども入れながらやっているというのが実際の現状です。今は先生方の勤務時間の管理問題を一つターゲットにしてやっていくということで、私たちの方もそれに対してこれから意見を出していく形になっています。

ちょうど今日、ポスターセッションでうちの院生がその取り組みの途中経過を話させていただきますので、見ていただければと思います。そのぐらいでいいでしょうか。

(伊藤) ありがとうございます。今の問題は、県の教育委員会がどう考えるかということだけではなく、教職大学院としても教員の多忙化に対してどのような貢献ができるかということもあると思います。他の教職大学院の先生方から今の問題についてご意見、コメントなどございましたら、いかがでしょうか。ございませんか。ありがとうございます。

それではもう1点、共通でご質問がありました。これは4人の先生方にお答えいただきたいと思います。「学部のカリキュラムとの接続をどのようにお考えか。方針、考え方などがあれば教えてください」ということです。

それでは順番にお願いしてよろしいでしょうか。浅井先生、お願いいたします。

(浅井) 先ほどお話ししましたように、京都の場合は連合で行っています。ですので、教職大学院全体がそうだと思うのですが、もともと教育学研究科のような研究科が教育学部の上についていることが多いです。ですので、協会のいろいろなアンケート調査を読ませていただいても、どう学部とつないでいくかというところに課題がある。例えば一般的には、うちは連合で余計そうなのですが、学部のとときに全く指導していないわけです。私も学部の授業を一部やっていますが、本当に一部です。普通感覚でいくと、3~4回生で卒論でお世話になった先生の大学院に行くのが一般的ですから、実際問題なかなか難しいです。

そこで、カリキュラムとしてどうつなげるかということで、二つのことをしています。本研究科も毎年実践報告フォーラムというものを行っていますが、連合でやっていますので、京都教育大学の学部と連合教職大学院、それから連合参加の7大学の学部の先生と連合教職大学院で、4年制大学の学部から見た連合へのつなぎ目について意見交流を行ったこともあります。もう一つは東京学芸大学のシステムを参考にさせていただいて、今、教

育学研究科の中に学部から教育学研究科に行くという6年制コースがあるのですが、そういうことも含めて教職大学院と学部のつながりを今後考えていこうということにはなっています。ですが、なかなかカリキュラムの中身としては難しいというのが現状です。

(伊藤) ありがとうございます。それでは伏木先生、お願いします。

(伏木) 学部のカリキュラムと教職大学院のカリキュラムの連携、また指導体制の連携という点ですが、私どもの大学の教育学部には、臨床教育推進室という教職の中核に当たる部分を束ねるといって、コーディネートする組織があります。部屋があるわけでも、特別な予算、特別待遇があるわけでもないのですが、教育学のスタッフを中心に、各教科専門領域の人たちも加わって、現在30名を超えた有志で集まっている組織です。

そこが学部の学校現場で学ぶことと、大学で学ぶことをつなぐ役割を、一生懸命みんなで汗をかいて頑張っているわけです。実はその臨床教育推進室の中核的な教員、中心メンバーは、みんな教職大学院の専任教員なのです。そういうところで、ソフト的にイメージがつながっているという点が、まず前提条件としてあります。

その中で、私たち教育学部の教員養成カリキュラムの合い言葉といいますか、スローガンが「臨床の知」ということで、平成11年からそのカリキュラムを進化・発展させてきているのですが、その延長線上に教職大学院のカリキュラムを作っている。そういうふうに設置審にも書かせていただいています。

具体的には、先ほどの発表で申し上げたような省察的实践家として学び続ける教員。その辺りは重なっているのですが、学部の学生も1年次から附属学校を中心に学校現場で体験的に学び、そして必ずその後「リフレクション」という時間を取り、その繰り返しを学んできているので、学部卒で教職大学院に入ってくる学生にとってはつながっている、連動している。第1期生は6人中4人、今度入ってくる第2期生は6人中5人がそういう形になります。ですから、外から入ってくるストレートマスターに関してはそこが切れていると言えますが、教職大学院でのチーム演習を通して、だんだん溶け込んでいるということではないかと思われま。

それからもう一つ重要なこととして、私どもは研究者教員と実務家教員という区別をできるだけなくしていこうとしています。でも1年目は、カリキュラムを作ったのも指導体制を考えたのも、設置審の書類を書いたのも、全部私たち研究者教員です。実務家教員は

4月に来て初めて事の次第を知らされたという状況ですから、最初の1年目は仕方がないのですが、この1年が終わる前に、もう一回カリキュラムを見直し、指導体制と一緒に考えていこうということを予定しています。実務家教員の先生方は教職大学院として雇われたのですが、もう既に学部の授業をお手伝いくださっていますし、そこで教員が育っていくイメージです。学部と教職大学院との連携について、実務家教員の大きな力を借りて一緒に指導していけるかなあという見通しを持っています。以上です。

(伊藤) ありがとうございます。それでは大阪教育大学の木原先生、お願いします。

(木原) 設置審期間中は、一部の例外の方を除いて、われわれ専任教員は学部の科目を持っていなかったのを考えようもなかったところもあるのですが、しかし一方で、本学は学部の改組が進みまして、その中の初等教員養成課程に教職大学院で学ぶ中身を、何と云えばいいのでしょうか、ちょっと先行オーガナイザー的に学ぶ科目をわれわれが担当するというのを、初等教員養成課程の方から考えてリクエストしていただきました。

具体的には、例えば「学び続ける教員」という科目を卒業年次(4年次)に定めて、その担当を私たち教職大学院の専任がするという計画が、今進んでいるところです。もう何年か先にやっとその科目が開講になりますから、そのときに実働するのですが、枠組みとしてはそのように、学部卒業時に教職大学院の科目を少し体験できるといったカリキュラムができつつあるという感じです。

(伊藤) ありがとうございます。それでは安藤先生、お願いします。

(安藤) まず、はっきり申し上げますと、接続がなかなか難しく、実際できていません。かなり私たちも気にはなっていることなのですが、これまで開設から今年まで、とにかく私たち大学院の設置審に基づいてのカリキュラム運営がずっと頭がありました。もちろん学部との接続というのはいつも意識していたのですが、実際に学部は学部でもう動いていたところに教職大学院ができてきて、その部分の話し合いも実は十分行われないうまま、院は院、学部は学部という形で来ているのが現状です。

今年、実はそのことと併せて、今お話がありましたように、学部の改組の問題が出てきています。学部の改組で、特にうちの方は教育学部に三つの課程、学科があるのですが、

初等教育課程でのカリキュラム改革に合わせて、ここ最近、何度か会議を開いております。これからの教員の科目の持ち方や、あるいはどの科目を持ってもらうとうまく連動していくかというような検討が、実は10月ぐらいから具体的に始まったばかりで、今これを進めているところです。実は非常に悩みではあったのですが、教職大学院をどうつくっていくかというもう一つ大きな課題がありましたので、そこでどうしてもなかなか連動までいかなかったということでした。

ただ、だからありがたいことに教員が学部と兼任していることでの、ソフトの面での連動は幾つかありまして、特に学生の卒業研究の継続発展というところでの連動が十分あったわけです。しかしそれ以外、なかなか科目間の連動ということは難しかったです。以上です。

(伊藤) ありがとうございます。それでは、今4名の先生の方から学部との接続について、それぞれの取り組み、あるいは予定についてお話がありましたが、この点についてフロアの皆さまの方から何かご意見、あるいは自分のところではこうしている、こういう考えで進めている、あるいはこういう改革を考えているというようなところがありましたら意見等を承りたいのですが、いかがでしょうか。

なかなか出ないようですので、それでは違う話題に入りたいと思います。質問は以上の二つだけでしたが、今この場で何かご意見、ご質問等、ございますでしょうか。

それでは、本日のこのパネルディスカッションの一つの大きなテーマが、修了生の質保証をどう進めるかということ視野に入れたカリキュラムです。新しく設置されたところはまだ修了生も出ていないので、最初に平成20年度に設置された京都教育大学と常葉大学の方から、京都教育大学の方ではフォローアップについて少しお話がありましたが、常葉大学の方はちょっとお時間がなくて修了生のアンケート調査の結果等は伺えなかったもので、もう少し詳しく修了生のフォローアップ、アンケートを通して、そこで出てきた成果と課題、そして今後どのようにそれをカリキュラム改善につなごうとしているかということについて、お話いただければと思います。浅井先生からよろしいでしょうか。お願いいたします。

(浅井) 今お話いただきましたように、発表の中で概略をお話しさせていただきました。中身として、枠組みとしてはそうなのですが、私たちがフォローアップに行き感じ

たことは、学校現場に行ったときに初任者がどれだけ対応できるかというところに、やはり課題があるように思います。現職教員院生の場合、もともとの職場に帰ったり、異動したとしても同じような仕事の環境ですので、それほど違和感はないようなのですが、学部新卒院生にとって初年度は、なかなかしんどいということです。

先ほどお話したように、4月をうまく乗り切れたという意味では、最初のスタートラインはうまくいけたかなと思います。アンケート調査の細かいことについては、年報に書いてあります。今は手元にデータがないので詳しくお話しできないのですが、しっかり身に付けたと思うことが、全員同じではなく、1人ずつ違うのです。例えば、50人修了生がいて20人のところに行っても、「ほぼ大丈夫です」という18人がいる中、やはり提出文書がなかなか出せないとか、個人的なことは幾つかありますが、全体としてはまずまず今のところうまくいっているというのが印象的な現状です。すみません、具体的ではありませんが。

(伊藤) ありがとうございます。では安藤先生、お願いいたします。

(安藤) 私たちの大学は3年に1度、修了生に向けてアンケートを採らせていただいています。もちろん、毎年修了した院生についてはその次の年（修了後の1年目）ですが、現職の先生の学校、あるいはストレートマスターで奉職した学校については、学校訪問させていただいて、ヒアリングや校長先生からのインタビューを行います。アンケート調査としては一番新しいのが2014年で、またすぐにこれからのアンケートが始まりますが、その中でカリキュラムや大学院での修学の状況について聞いています。

まず、私どもで進めている1年修了についてどうなのか、現職教員の方からのアンケートの結果ですが、現職教員学生の大半が「1年修了は適切であった」と答えて来ています。同じ県にある二つの教職大学院のうちである一方の方（静岡大学）は2年修学で、そして私たちの方は1年なのです。県教委の方もそこでうまく住み分けをしてくださっての派遣になっていますので、派遣の段階から意識はできているのではないかということだと思います。

ただ、1年で成果を得るにはやはり十分ではないということで、そういう意味で私たちはこの1年修了が逆に言えば継続的なキャリア支援につながってくる大きな課題でもあるということになります。

なお、この1年修了の院生に対しては、4月の入学以前にプレガイダンスを先に開いておいて4月を迎えるという段取りでいかないと、やはりなかなか1年修了の保証が難しいということで進めています。

カリキュラムについては、共通科目、コース別科目ともに、実は学部卒院生の評価が非常に低かったのです。これについて、私たち教員の問題としていろいろと考えているのですが、まず授業の実施の仕方一つ大きな課題もあるかと思えます。というのは、ストレートと現職と一緒に学ぶ形を取っておりますので、やはりそこら辺に温度差が出てきてしまって、内容的にも自分たちになかなか理解できない部分もあったのではないかなということなのです。

特に、今日の自分の業務に生かされているかどうかというところが、共通科目は現職3.52ですが、学部卒の方は2.99となっています。やはり必要感を持って学んだということが少なかつたかもしれません。コース別については大体似たような数字だということで、学卒の成果に結び付くような共通科目の在り方が、今現在、実は課題になってきています。

さらに実習科目について、私たちの大学は集中型の実習を取っておりますので、この辺は、実は今また新しい方法を考えておりますが、実習校の教育や研究活動に貢献することができたかという質問についての数値は、相対的に低いのです。やはり自分の課題との関係での成果は高かったのですが、実は学校への貢献についての問題があつて、どうしても実習となると、その辺についての大きな課題が出てきたということがあります。

あと課題研究ゼミについては、現職の方も学卒の方も比較的両方とも、相対的にこの実践研究を基軸にして、さらに自分でこのことを発展させていこうという一つのベースになったのではないかなと思います。

アンケート結果について簡単にご紹介させていただきました。

(伊藤) ありがとうございます。ただ今のご報告について、フロアの方から何かご質問やご意見などございますか。お願いします。

(質問者) それぞれの教職大学院の貴重な情報を教えていただいて、どうもありがとうございました。

質保証の視野を入れたときに、修了生がどのような現在、質があるかという問題も大事なのですが、常葉大学の教職大学院のフォローアップの話があつたように、修了した学生

を生涯通じてどれだけ教職大学院が応援しているかということ。拠点校の実践などはそういうことの一貫とも考えられると思います。質保証として、何とかこちらからエビデンスを出そうということももちろん大事なことだと思います。しかし、修了した時点以上に教職大学院教員がフォローしながら生涯を通じて教員を向上していく、まして周りの教員にそういう影響力を与えていくような教職大学院のフォローをいかにするかということも併せて、午前中に受け身だけでなくこれからも提案することが大事だという話がありましたが、積極的に質保証と併せて、もっと言えば質を向上させていくために修了した後どうするかという議論について、もう少し教えていただければありがたいと思うのが1点です。

あと、現場の「地域に貢献する」ということを、創価大教職大学院でも一生懸命やっているのですが、大阪の連合、また信州大学の方も入っていましたけれども、今後の質を教職大学院としてどう訴えていくか。その一つの問題として、外国人子弟の問題もあると思いますが、今後グローバル化については光と影が両方あるわけです。実際、私はスクールカウンセラーもやっております、地域の小学校等も行っていますが、この数年、年々いろいろな形で外国人子弟の子どもも多いですし、また実際にいろいろな形で交流する部分も多いので、もともと教職大学院は地域に根差したということではあると思うのですが、併せて地域に根差したということを相対化するために、このグローバル化の中で日本の教育を相対化できる教員の質をいかに保証するか。この質保証の質の意味を、教職大学院として提案するようなことも今後必要かなと考えております。

この2点について、ご意見をお聞かせいただければと思います。以上です。

(伊藤) ありがとうございます。それでは、質保証という問題を単にアンケートということだけではなく、どれだけ応援できるか。キャリア支援という視点が大事ではないかということが1点。それから地域の貢献というところでは、それぞれの大学でも取り組みを話されていました。また、グローバル化への対応というところでも、一つの例としては海外研修も多く大学院で行っていらっしゃると思いますが、さらに突っ込んで、グローバル化に対してどのような対応を考え、その点での質保証を考えるかという点だったと思います。それぞれについて、さらにちょっとそれぞれの方からお答えいただければと思いますが、よろしいでしょうか。

これは、大阪と信州大学の方が特に、修了生の方はちょっとあれですけども、グローバル化、あるいは地域の課題について、随分いろいろな取り組みをされておりましたので、

最初にお話しただければと思います。

では、信州大学の伏木先生の方からよろしく願いいたします。

(伏木) 2点まとめてですか。

(伊藤) はい。修了生のフォローについては、何かこれからの計画についてお話しただければと思います。

(伏木) 私たちは、とてもまだ修了生のことまで手が回っていないというのが正直なところです。しかし、今日のそれぞれのパネリストの先生方のご発表が大変刺激になりまして、帰ったら早速具体的に構想しようかと思っているところです。

われわれは学校拠点方式ですので、入ったらそれで終わりではもちろんないわけです。その学校との関係が、大学とまた密接な関係をつくり、その学校が2度目の院生を送ってくるというサイクルになったり、また、教職大学院で学んだ現職の先生が、やがては実務家教員として教職大学院に関わったりというサイクルをつくろうと思っています。そういうキャリアパスというか、キャリア支援の一環の中で、もう一度キャリアアップといえますか、修了後の学生にどのようなフォローがわれわれはできるか、具体的に再検討してみようと思いました。本当にいいアイデアをいろいろ頂き、ありがとうございました。

もう一つ、質保証の件です。私個人あるいは同僚も含めてだと思いますが、私たちが思っている質は、今の学校現場にどう対応できるかという視点よりも、10年後、20年後、今の小学生が社会で活躍する20~30年後にどういう力が求められているのか、長野県はどうなっているのか。そんな人口減少社会の中での枠組みで捉え直しているのです。過疎地・小規模校の問題は、まさに今やらなければいけない問題という枠組みで考えています。

何を言いたいかと申しますと、質保証の「質」とは、私たちが現在の学校教育の課題と考えるものであると同時に、今後、10年、20年先に課題となってくるものを先取りして、それを見据えた次世代型の教育を展望した課題解決に資する質です。この2年間の中で演習を通してそうした質を高めて学んでいけるような、新しいマインドを持つ教員にしたい。そのために、私どもも一緒に学びたいと思っています。以上です。

(伊藤) ありがとうございます。それでは大阪教育大の木原先生、お願いいたします。

(木原) 私たちは今度初めて修了生を送り出すこととなりますが、その院生たちが頑張れる舞台を整えていただくように、教育委員会等とやはりしっかり意見交換していくということを絶対やらなければいけないと思います。

良いか悪いかは別として、大阪にもかつてなかったような研究指定校のようなものが例えばICT活用などは顕著に登場していますから、そういう学校に赴任できることも望まれます。われわれは人事権を持たないのでそういう直接的なリクエストはできないのですが、大学院生が修了後、学校現場で研究的実践を展開できる確率を高めていただけるような人事配置を、教育委員会に対してお願いしていくというのが基本であると思います。

それが実現してもしなくても、できることとして、私たちの教職大学院では、研究科主任採用経費でもって幾つかの研究プロジェクトを企画運営していますので、そういうプロジェクトのメンバーに修了生も加わってもらって、彼らと在學生と教員と三者がチームを組んで実践的な研究を展開することを実現させたい。これは在學生にとっても、先輩からのアドバイスや知恵をもらえる機会にもなると思うのです。

具体的に言いますと、私であれば今年度、「学力向上実践の好事例収集・活用プロジェクト」というものを、研究科主任裁量経費で何十万円か頂戴して進めています。それは、全国学力学習状況調査の結果が良くない他の都道府県にあっても、なぜかその学校の学力状況はよいという、好事例と定義するわけなのですが、それが経済的な、社会的な要因ではない部分でそういうことが言えるという学校をターゲットにして、訪問調査をするものです。今は在學生とだけやっているのですが、今の話を聞いて、修了生を巻き込んでやることになお一層のよさがあるかなと思ったところです。

それがグローバルというわけではないのですが、大阪の学校の先生はよく「大阪ではこうだ」という言い方をします。それはそのとおりなのですが、しかしそれを相対化するために、他の地域のよい例に触れる機会を提供することは、在學生にとっても、修了生にとっても、ある種の学びとしての豊かさを持っているように思いますので、今、皆さんとやり取りする中で、この取り組みというものをもっと拡充できないものかなと考え始めました。以上です。

(伊藤) ありがとうございます。今後の方向性について考えているところを教えてくださいました。

それでは常葉大学と京都教育大学の方から、また繰り返しになりますが、先ほどキャリア支援の方でそれぞれやはり独自の取り組みをされているようですので、その辺も含めて先ほどの質の問題についても含めて、お話しいただければと思います。

浅井先生からでよろしいでしょうか。

(浅井) 質保証について、質、システムから個人へという3段階でお話ししようと思っています。まず、教職大学院に現職教員院生が来て何を学ぶかということ考えたときに、信州大学は学校拠点方式で行っているということでしたが、京都の連合教職大学院は全く対極にあるようなシステムなわけです。つまり、学校の現場で働いてきた人たちが、学校から離れて距離を持って学校や教育を見つめてみたときに、何が見えるかということを議論しているわけです。つまり、自分が中において、その中のことを見るのではなく、外から見たときに何が見えるかという中で、リフレクションが起こるということをやっています。ですので、教職大学院はそれぞれいろいろなキャラクターを持ってやっておられると思いますし、身に付いている質もそこで若干違うのかなと思いました。

それから、本研究科は今9期生が学んでいるので、同窓会がかなり以前から立ち上がっています。大学の同窓会ではなく、教職大学院の同窓会として「紫漣会」という組織があるのですが、そこでも今お話が出たような研究支援プロジェクトを同窓会自身が支援してくださるということが始まっています。例えば去年でしたら、福井大学のラウンドテーブルにうちの教員と院生がそのお金でお邪魔するという学習にもつながっています。

また個人レベルで言うと、Facebookで自分の研究室の部屋を作って、ずっと交流をしている教員や、同窓会ゼミ生のメーリングリストを作って常に情報交換しているところもあるようです。

最後に、システムとして何ができたかということで、少しだけお話ししようと思います。学校にどんな貢献ができるかということです。これまで、例えば10年未満の経験の院生は現務校で実習することになっているのですが、私たちの世代は大阪教育大とは違って、勤務時間外にやらなければならないという設置審の指令を受けているので、勤務時間外にやっています。訪問するときに、その学校の研究課題と、その現職教員院生の課題について、できるだけテーマに近い教員が担任しているので、その教員が学校の研究に入っていったということは過去にも何度かやっています。それから、現職教員で来ている人、派遣教員はその学校や地域の課題、例えば京都府の北部でしたら統合の問題、それから人数がどん

どん少なくなっていく問題などはどこでもあるわけです。そこに担任教員も出掛けていって議論したり、また選択科目の中でフィールドワークの授業を設定していきまして、その選択科目を履修している現職教員が、例えば京都の北の方、京丹後市の教育委員会を訪問して2泊3日で学ばせていただく中で、教育長に実際に自分たちのプランを提示してお話ししてくるというようなこともしています。

また今後は、システム全体で私たちそれぞれの教員が、それぞれの院生の学校とどういうことを一緒にやっていけるかというのを、今ちょっと始めたところなので詳しいお話はできませんが、今後の計画として今議論しているところです。

(伊藤) 大事なお話をありがとうございました。それでは常葉大学の安藤先生、お願いいたします。

(安藤) 先ほどはフォローアップの話を幾つかの例を出してさせていただいたので、少し内部的にどのような保証をしていくかということでお話しします。どちらの大学でもそうだと思いますが、特に院生を支えて指導していく体制づくりが非常に大事だということで、私たちは大学院、連携校(実習校)、連携施設、そして行政機関(教育委員会、教育センター等)と私どもの大学院で構成する「教職大学院連絡協力協議会」を充実させていくことによって院生の状況をお互いきちんと共有していき、それぞれの場面でそれぞれのきちんとした指導方針を一貫していくというところをまず大事にさせていただいています。

併せて、特にストレートマスターのほとんどが静岡県内に奉職させていただいているのですが、静岡県の場合は政令市が二つあるので、静岡県教育委員会と浜松市教育委員会、静岡市教育委員会それぞれと、いわゆる実務者会というものを構成し、修了後の院生の状況をきちんと把握するシステムがあります。これもかなり回数を重ねてやっています。

そして、私たちの取組に対して外部評価委員会による評価をさせていただいております。年3回外部評価委員会を開いていただき、毎年3月にご提言いただきながら、私たちの取組みについて厳しくチェックを入れていただいております。

さらに、県教委が主導して開催する教職大学院の連携推進委員会というものがあります。本院と静岡大学教職大学院と県教委・政令市教委が構成メンバーとなり、情報を共有しています。

また本年度からは初任者研修をどうするかという検討会が、県教委を中心にして始まり

ました。そして平成 29 年度の学部卒の入学生から、この初任者研修のいわゆる一部免除というインセンティブが決定されたため、今後はさらに本院のカリキュラムをよりよいものにしなければならないと考えております。

県の方で求める教員像、あるいは実際の教員の実態、あるいは修了後の状況も含めていろいろな形で連携を取りながらやっていかないと、院だけのカリキュラムで押し進めていっても、それが現場に見合ったものでなかったり、あるいは現場のニーズにそぐわなかったり、もっと言えば私たちが育成した修了生が実際には活躍できる場がなかったなど、いろいろな問題が出てくると思います。ですので、そういう点についてこうした形でまさにうまく連携を取らせていただきながら、かなり密な情報交換をさせていただいている現状です。こういうところから質保証ということをやっています。

グローバルについては、先ほどの実習の例で勘弁していただきたいと思います。来年度からのカリキュラム改革の中では、英語などについても対応するようになっていきます。

(伊藤) ありがとうございます。それではもうそろそろ残り時間も少なくなってまいりましたが、ここでフロアの皆さまの方からどうしてもというか、ご意見がまだありましたらお願いします。ございませんでしょうか。

それでは、少し簡単にまとめさせていただきたいと思います。

今回のパネリストは 4 名で、平成 20 年度から設置された京都教育大学と常葉大学、新しく設置された信州大学、大阪教育大学から来ていただきました。平成 20 年度から設置された大学院についても、FD や修了生へのアンケート、在学生へのアンケートを通して、常にカリキュラムを改善してきているという姿が非常によく分かったかと思います。非常によく工夫されていたなど感心しているところです。また、昨年度、そして今年度開設された大阪教育大学、信州大学については、これまでの教職大学院の成果を本当によく学び、上手に取り入れつつ、それぞれ独創性のある取り組みをされていて、それぞれの取り組みを伺っただけでも非常に参考になることがたくさんあって、充実した報告を承ることができました。その中でも地域性を生かした取り組み、また今最後にもありましたようにグローバル化に対応した取り組み等、それぞれ本当に特色ある取り組みがなされているなど感心いたしました。

また、午前中に村山先生からもありましたが、なかなか広がらなかった拠点方式について、例えば信州大学では非常に新しいいろいろなアイデアを考え、付属との連携も一歩進

めて学校改善につながる拠点方式を提案して、今年度始めていらっしゃるということで、今後の展開が非常に期待されるところです。

本日のご報告では、カリキュラムだけではなく授業方法の中身、実務家と研究者教員が本当に実質的にティーム・ティーチングしているとか、あるいはそれぞれの役割分担を明確にしつつも上手に協働しているといった授業方法や学生指導の工夫等についてもご提案がありましたが、討議として本日はなかなか進まなかったと思うので、その点についてはもう少し違った機会にでもまた議論できるとよいのかなと思いました。

また、今は教員として常に自己を省察する力、リフレクションが求められてきているわけなのですが、リフレクションができる、自己省察ができる教員をどうやって育てていくのか、それをどう支えるのかというところについて、信州大学からカリキュラムの話の中でご紹介いただいたと思います。これは私見にはなるのですが、自己リフレクションができる教員というのが、柔軟にさまざまな課題に対して考えていける教員となっていく一つの資質であり、学校現場で求められる教員の資質ではないかと思われまます。そういう意味では、大学院だけで自己省察ができればいいわけではありません。リフレクションができる教員組織をどのようにつくっていけばいいのか。教職大学院を巣立った方々が現場でそのようなシステム等をつくっていける、またそのような力を発揮できるように応援していくことも、教職大学院の役割なのではないかと思ったところです。

非常に多様な取り組みが展開されていて、来年度もまた増えるということで、各大学院が工夫して取り組むことが期待されています。お互いにいいところを取り入れつつも、地域の課題に向き合って、それぞれ独自の教職大学院のカリキュラムを創造していくということが、今後ますます期待できるかと思ひます。また、このような機会に交流してお互いに刺激を受けてさらに教職大学院の質を高め、高度専門職としての教員を養成するために、お互いに切磋琢磨して頑張っていければと思ひます。

非常につたないまとめではございますが、これでまとめに代えさせていただきたいと思ひます。本日は4人のパネリストの皆さま、本当にありがとうございました。また、フロアからもありがとうございました（拍手）。

（司会） パネリストの先生方、伊藤コーディネーター、どうもありがとうございました。パネリストの先生方にもう一度大きな拍手をお願いいたします（拍手）。

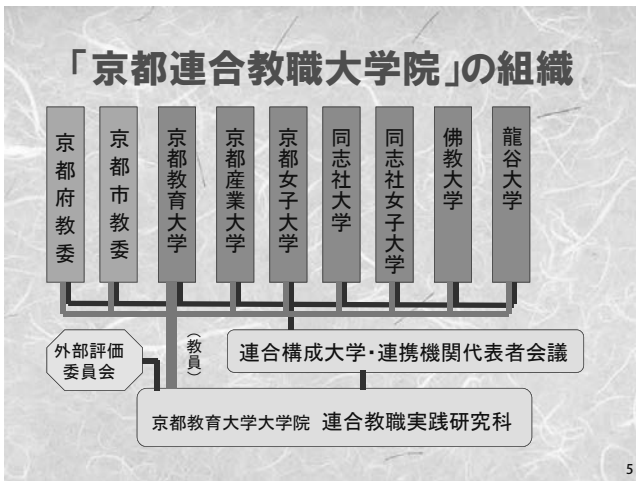
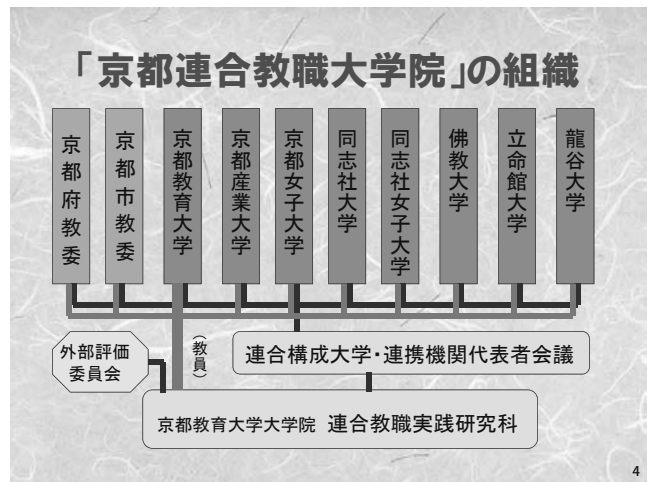


京都教育大学大学院連合教職実践研究科 (京都連合教職大学院)

- 研究科の概要
- カリキュラム改革
- 修了生の質保証

京都教育大学大学院連合教職実践研究科 (京都連合教職大学院)

- 研究科の概要
- カリキュラム改革
- 修了生の質保証



本研究科の目指すもの

「人間教師」
「大学院知」

↓

学部新卒院生→若手教員のリーダー
現職教員院生→指導的教員、管理職

京都連合教職大学院の特色

1. 国立・私立8大学と教育委員会の協働
日本で初めての連合教職大学院
2. グローバル社会で活躍する教員育成
国際化プログラム(海外研修、教員研修
留学生との交流、小学校英語等)
3. 院生教員連絡協議会(院生教員交流集
会)による教職員と院生のコミュニケー
ション
4. 研究者教員と実務家教員の複数担任制

2. 海外研修と教員研修留学生との交流

Educational Exchange Day
Chuncheon National University of Education & Kyoto University of Education
27th September 2016 | Chuncheon Room in CNUE

3.院生教員交流集会「人間教師とは？」



9

全体会



10

グループでの議論



11

京都教育大学大学院連合教職実践研究科
(京都連合教職大学院)

- 研究科の概要
- カリキュラム改革
- 修了生の質保証

12

連合教職実践研究科の3コース

- 授業力高度化コース
(学部卒、現職教員等20名)
- 生徒指導力高度化コース
(学部卒、現職教員等20名)
- 学校経営力高度化コース
(10年以上の「教育に関する職」
の経験を有する現職教員等20名)

13

連合教職実践研究科の教育課程 (平成20年度から平成25年度まで)

- 共通必修科目 5領域10科目 20単位
- コース必修科目 5科目 10単位
- 選択科目 3科目 6単位
- 教職専門実習 2科目10単位
(現職教員には代替制度)
- 教育学研究科履修 4科目 8単位
まで(自由単位)

14

時間割の基本(月～金)

9:00	1	フィールドワーク
	2	
12:00	3	
14:35	4	○
17:50	5	(○) □1年目
18:20	6	○
21:30	7	■2年目

*午前中 学校等の参観

*授業は4～7限

*共通必修科目は夜間を含め前後期で3クラス開講

*コース必修科目と選択科目は1年交代で午後と夜間に開講する

*2年分の時間割を提示

○共通必修科目

□コース必修科目、選択科目の例 □1年目 ■2年目

15

多様な修学方法

(現職教員のための弾力的な履修形態)

- 短期(1年)履修型
(教職経験10年以上)
1年間分の授業料で
- 長期(3年または4年)履修型
2年間分の授業料で
(入学前手続き)

16

カリキュラム改革<背景>

- 定員の充足
- 正規採用率70%、教員就職率90%以上(95%前後)

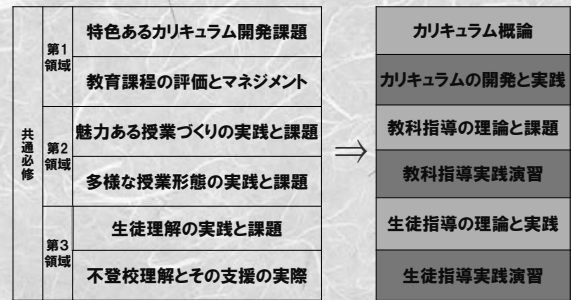
約50名の学部新卒院生

△多様な学習履歴をもつ学部新卒院生に対応した教育課程が必要

17

カリキュラム改革(平成26年度より) 領域2科目から

「基礎理論」と「実践演習」へ



18

連合教職実践研究科の教育課程 (平成26年度から)

- 共通必修科目 5領域10科目 20単位
- コース必修科目 6科目 12単位
- 実践研究(研究者ゼミ)を1年次から
- 選択科目 2科目 4単位
- 教職専門実習 2科目10単位
(現職教員には代替制度)
- 教育学研究科履修 4科目 8単位
まで(自由単位)

19

教育課程の構造(ICT活用と特別支援)



20

院生の学び

M1前期	(夏期休業)	M1後期	M2前期	M2後期
基礎理論		実践演習 FW		学修の総括
	「教職専門実習Ⅰ」		「教職専門実習Ⅱ」	
実習Ⅰの事前指導	学校文化を学ぶ研究の課題意識	実習Ⅰの課題の解決	実践と仮説の検証	実習Ⅱで検証した結果を修了論文にまとめる
← 「実践研究Ⅰ」 →				「実践研究Ⅱ」

21

M1前期	(夏期休業)	M1後期	M2前期	M2後期
基礎理論		実践演習 FW		学修の総括
	「教職専門実習Ⅰ」		「教職専門実習Ⅱ」	
実習Ⅰの事前指導	学校文化を学ぶ研究の課題意識	実習Ⅰの課題の解決	実践と仮説の検証	実習Ⅱで検証した結果を修了論文にまとめる
← 「実践研究Ⅰ」 →				「実践研究Ⅱ」

22

M1前期	(夏期休業)	M1後期	M2前期	M2後期
基礎理論		実践演習 FW		学修の総括
	「教職専門実習Ⅰ」		「教職専門実習Ⅱ」	
実習Ⅰの事前指導	学校文化を学ぶ研究の課題意識	実習Ⅰの課題の解決	実践と仮説の検証	実習Ⅱで検証した結果を修了論文にまとめる
← 「実践研究Ⅰ」 →				「実践研究Ⅱ」

23

M1前期	(夏期休業)	M1後期	M2前期	M2後期
基礎理論		実践演習 FW		学修の総括
	「教職専門実習Ⅰ」		「教職専門実習Ⅱ」	
実習Ⅰの事前指導	学校文化を学ぶ研究の課題意識	実習Ⅰの課題の解決	実践と仮説の検証	実習Ⅱで検証した結果を修了論文にまとめる
← 「実践研究Ⅰ」 →				「実践研究Ⅱ」

24

M1前期	(夏期休業)	M1後期	M2前期	M2後期
基礎理論		実践演習 FW		学修の総括
	「教職専門 実習Ⅰ」		「教職専門 実習Ⅱ」	
実習Ⅰの 事前指導	学校文化を学ぶ 研究の課題意識	実習Ⅰの課 題の解決	実践と仮説 の検証	実習Ⅱで検証し た結果を修了論 文にまとめる
←「実践研究Ⅰ」→			「実践研究Ⅱ」	

25

院生の学びの連続性

M1前期	(夏期休業)	M1後期	M2前期	M2後期
基礎理論		実践演習 FW	(採用試験)	学修の総括
	「教職専門 実習Ⅰ」(3)		「教職専門 実習Ⅱ」(7)	
実習Ⅰの 事前指導	学校文化を学ぶ 研究の課題意識	実習Ⅰの課 題の解決	実践と仮説 の検証	実習Ⅱで検証し た結果を修了論 文にまとめる
←「実践研究Ⅰ」→			「実践研究Ⅱ」	

26

4.複数担任制

M1前期	(夏期休業)	M1後期	M2前期	M2後期
基礎理論		実践演習 FW	(採用試験)	学修の総括
	「教職専門 実習Ⅰ」(3)	実務家ゼミ	「教職専門 実習Ⅱ」(7)	
実習Ⅰの 事前指導	学校文化を学ぶ 研究の課題意識	実習Ⅰの課 題の解決	実践と仮説 の検証	実習Ⅱで検証し た結果を修了論 文にまとめる
←「実践研究Ⅰ」→			「実践研究Ⅱ」	

27

4.複数担任制

M1前期	(夏期休業)	M1後期	M2前期	M2後期
基礎理論		実践演習 FW	(採用試験)	学修の総括
	「教職専門 実習Ⅰ」(3)	実務家ゼミ	「教職専門 実習Ⅱ」(7)	
実習Ⅰの 事前指導	学校文化を学ぶ 研究の課題意識	実習Ⅰの課 題の解決	実践と仮説 の検証	実習Ⅱで検証し た結果を修了論 文にまとめる
←「実践研究Ⅰ」→			研究者ゼミ	「実践研究Ⅱ」

28

京都教育大学大学院連合教職実践研究科 (京都連合教職大学院)

- 研究科の概要
- カリキュラム改革
- 修了生の質保証

29

修了生フォローアップ

- 修了1年目 訪問調査
- 修了6年目 アンケート調査
(教育研究会毎年8月11日)
- 関東地区懇談会

30

修了1年目 訪問調査

- 対象：京都府、京都市、近隣府県の学部新卒修了生約20名
- 方法：管理職への評価アンケート・ヒアリング、本人へのヒアリング（元担任を中心に）
- 目的：フォローアップ→カリキュラム改善

31

修了6年目

- 対象：修了6年目の修了生
- 方法：アンケート調査、教育研究会での報告・ヒアリング（毎年8月11日）
- 目的：フォローアップ→カリキュラム改善

32

教育研究会 (全体会とコース別分科会)



33

修了生の質保証

- 現職教員院生
→ 管理職 (16)、指導主事 (3)、
大学教員 (2) 等
- 学部新卒院生
連携協力校に赴任
→ 教職専門実習指導教員
- フォローアップによる修了生の質
保証とカリキュラム改善へ

34

平成28年度 日本教職大学院協会研究大会
 パネルディスカッション:
 教職大学院の特色あるカリキュラムの展開
 — 修了生の質保証を視野に入れて —



学校拠点方式とチーム指導体制による 高度な教職専門性の育成

信州大学・大学院教育学研究科 高度教職実践専攻
 (代表) 伏木 久始

専門職学位課程(教職大学院)の定員

- ・「教職基盤形成コース」(5名) ...平成28年度は6名→(H29=6)
- ・「高度教職開発コース」(15名) ...平成28年度は15名→(H29=15)

◆教職基盤形成コース(学部卒の院生)

学部段階での資質能力を修得したものの(教員免許保有者)の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校作りの有力な一員となり得る教員の養成

◆高度教職開発コース(現職派遣の院生)

地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠である確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成

育成を目指す教師像

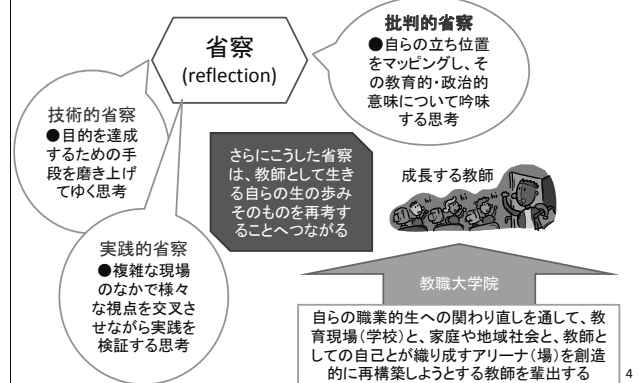
(1) 省察的実践家として学び続ける教員

- ・ 児童生徒に関する基礎的知識や技能の確実な習得
- ・ 思考力・判断力・表現力等を育成する学びをデザインできる実践的指導力
- ・ 社会の変化に伴う新たな課題に柔軟に対応できる力

(2) 学校改革・授業改善のリーダーを担う教員

- ・ 自らの職業生活への関わり直しを通して、学校と家庭と地域社会、教師としての自己によって構成される「アリーナ」を創造的に再構築しようとする人材

「育成を目指す教師像」に向けての指導 リフレクション



特徴① 学校拠点方式

➡ 学ぶ内容

実践的指導力を高めるための学校現場をフィールドとした授業科目を中心にすべて演習科目として設定
 ● 院生のオーダーメイド型カリキュラム

➡ 学ぶ場

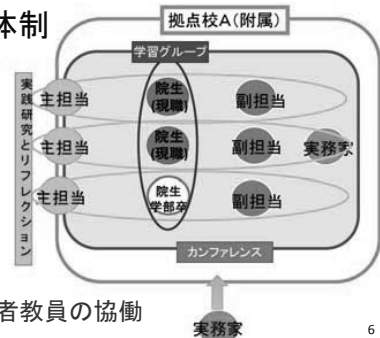
公立学校と教育学部附属学校に、学生の教育研究の場を設け、そこに大学教員が訪問して協働で問題解決を図る「学校拠点方式」を導入。

特徴② “アリーナ”を通しての学びの実現

➡ チーム指導体制

専門の異なる複数の教員が協働して学生を指導する体制

- 主担当教員
- 副担当教員



★実務家教員と研究者教員の協働

教員スタッフ

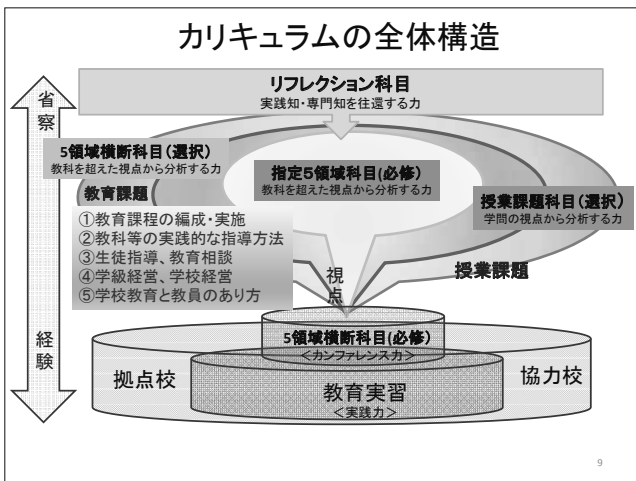
- ・ 専任教員15名 研究者教員9名
 実務家教員6名
 (うち、みなし専任2名)
- ・ 兼任教員6名 学校教育専攻担当教員から
 (教科教育にかかわる研究者)
- ・ (協力教員 学校教育専攻担当教員のすべて)

特徴③ 附属学校園の現職教員も対象

➡ 附属学校園の教育力の高度化
 教員養成(学部教育)の中核である教育実習の指導力を高めるための省察的実践をサポート

➡ 附属学校園での実践研究の高度化
 複眼的視点からの実践研究をサポート

- これまでの附属学校園での実践研究の蓄積を生かして、教職大学院の教育内容と校内研修内容との関連づけをはかった演習を構成



カリキュラム(1) - 2年間で45単位

表1 授業科目一覧

区分	ディプロマとの対応	領域・コース	授業科目名	学年	単位	1期	2期	2後
共通科目	指定5領域	A: 教育課程の編成・実施	特色ある教育課程の編成と評価	1	2	2		
		B: 教科等の実践的な指導方法	授業研究と教育評価	1	2	2		
		C: 生徒指導、教育相談	子ども支援の協働体制	1	2	2		
		D: 学級経営、学校経営	学級づくりと学校づくり	1	2	2		
		E: 学校教育と教員の在り方	未来の学校と期待される教師Ⅰ	1	2	2		
		D&Eをコアとした5領域	未来の学校と期待される教師Ⅱ	2	2			2
		A&C&Dをコアとした5領域	授業・学級づくりチーム演習Ⅱ	1	2			2
		A&B&Dをコアとした5領域	個に応じた教育チーム演習Ⅲ	2	2			2
		B&Eをコアとした5領域	学校・地域活性化チーム演習Ⅳ	2	2			2
		5領域を統合した総合的課題	教育臨床研究入門	1	1	1		
コア科目	リフレクション科目	教育基礎形成コース	臨床実証研究とリフレクションⅠ	1	2	2		
			臨床実証研究とリフレクションⅡ	1	2			2
			臨床実証研究とリフレクションⅢ	2	2			2
			臨床実証研究とリフレクションⅣ	2	2			2
			臨床実証研究とリフレクションⅠ	1	1	1		
			臨床実証研究とリフレクションⅡ	1	2	2		
			臨床実証研究とリフレクションⅢ	1	2	2		
			臨床実証研究とリフレクションⅣ	2	2			2
			高度実践研究	2	2			2
			高度実践研究	2	2			2

カリキュラム(2) - 2年間で45単位

区分	ディプロマとの対応	領域・コース	授業科目名	学年	単位	1期	2期	2後	
共通科目	指定5領域	A&Dをコアとした5領域	学校マネジメント	1	2				
		B&Dをコアとした5領域	校内研究の企画・運営	1	2	1			
		C&Dをコアとした5領域	通常学級における特別支援教育	1	2	1	1		
		A&B&Dをコアとした5領域	へき地・小規模校における教育実践	1	2	1	1		
		B&Eをコアとした5領域	学校におけるICT活用	1	2	1	1		
		A&B&D&Eをコアとした5領域	海外学校臨床実習	1	2	2		2	
		C&D&Eをコアとした5領域	教育課題特別演習Ⅰ	1	2	1		1	
			教育課題特別演習Ⅱ	1	2	1		1	
			授業内容研究(初等)	1	2	1	1		
			授業内容研究(中等)	1	2	1	1		
選択科目	指定5領域	教材開発演習(初等)	1	2	1	1			
		教材開発演習(中等)	1	2	1	1			
		指導案構築演習(初等)	1	2	1		1		
		指導案構築演習(中等)	1	2	1		1		
		授業方法研究(初等)	1	2	1		1		
		授業方法研究(中等)	1	2	1		1		
		授業課題特別演習Ⅰ	1	2	1		1		
		授業課題特別演習Ⅱ	1	2	1		1		
		教育実習	3. 倫理的な問題解決を可能にする人間関係構築能力 4. 社会の一員である教員としての意志と倫理観	教育実践実地研究Ⅰ	1	3			3
				教育実践実地研究Ⅱ	2	7			7

共通必修科目 (基本的には集中授業にて開講)

- 「特色ある教育課程の編成と評価」(2単位)
- 「授業研究と教育評価」(2単位)
- 「子ども支援の協働体制」(2単位)
- 「学級づくりと学校づくり」(2単位)
- 「未来の学校と期待される教師Ⅰ」(2単位)
※以上の10単位は1年次に履修
- 「未来の学校と期待される教師Ⅱ」(2単位)
※この演習科目のみ2年次で履修

キャンパスでの集中授業(必修科目)

- 講義と演習とを組み合わせ、議論を深める。
- 実務家教員と研究者教員が協働して、実践的な課題に即して授業を運営する。

学外のフィールドで学ぶことも...

例)「特色ある教育課程の編成と評価」でのフィールドワーク

- 義務教育学校(信濃小中学校)
- 小中一貫教育校(美麻小中学校)
- 県立中高一貫校(諏訪清陵/屋代)
- 富山市立堀川小学校
- 伊那市立伊那小学校 など

▲小中一貫教育(美麻小中学校)での教育課程の説明会と授業研究会

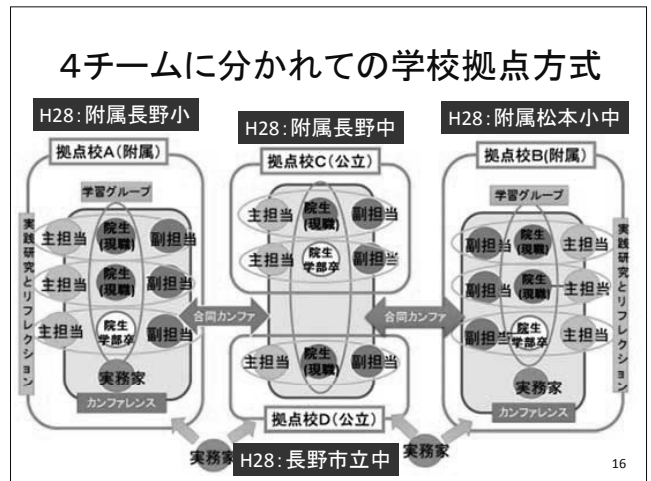
現場に出向き、現場の文脈で、現場の先生と語り合いながら特色ある教育課程を学び合う

▲義務教育学校(信濃小中学校)での授業参観とワークショップ

拠点校でのチーム演習

【1年前期】:「状況分析チーム演習」(2単位)
【1年後期】:「授業・学級づくりチーム演習」(2単位)
【2年前期】:「個に応じた教育チーム演習」(2単位)
【2年後期】:「学校・地域活性化チーム演習」(2単位)

- 毎週木曜日の夕刻に院生と教員が拠点校に終結して、院生各自の研究課題に即した問題解決のための協働的な議論を行う。
- 基本的には学年ごとに4チーム体制を組むが、状況に応じて2学年合同や他チームとの連携した議論を設定するケースもある。



拠点校でのチーム演習シーン

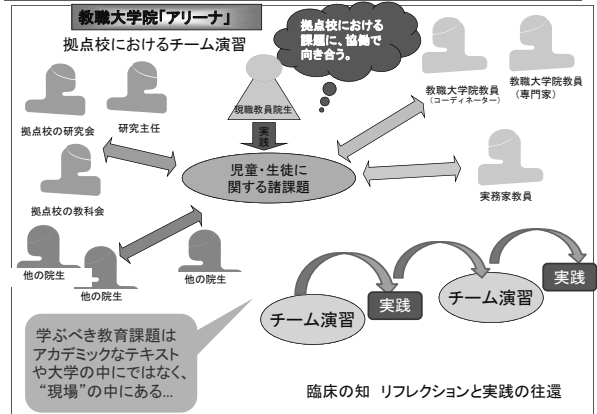


- それぞれの院生の課題に即して議論が展開される。
- 勤務を終えた現職院生と共に問題解決の議論が続く。



<教職大学院>

学校拠点校方式(イメージ図)



18

拠点校の教員集団を巻き込むチーム演習



▲附属松本小

▼附属長野中

▲附属松本中

▼千曲市立治田小



【コース必修科目】リフレクション科目

- 【1年前期】:「教育臨床研究入門」(1単位)…形成コース
:「メンタリングの理論と実践」(1単位)…開発コース
:リフレクションⅠ(2単位)
- 【1年後期】:リフレクションⅡ(2単位)
- 【2年前期】:リフレクションⅢ(2単位)
- 【2年後期】:リフレクションⅣ(2単位)

- 指導教員が院生の実践研究の取り組みとふり返り記録を定期的に評価し、適宜面談等により研究指導を行う。
- 原則として個人指導となる。

20

【選択科目】授業課題科目の演習

- 教科教育の視点からの授業設計や指導方法の演習
- 受講生の免許教科に応じたオーダーメイド型の履修方式(教科系の専任教員と兼任教員が指導)
- 短期集中型の演習(8回×4フェーズ)
 - ①「授業内容研究」(1単位)
 - ↓
 - ②「教材開発演習」(1単位)
 - ↓
 - ③「指導案構築演習」(1単位)
 - ↓
 - ④「授業方法研究」(1単位)

21

【選択科目】へき地・小規模校の教育実践(1単位) (県内外へのフィールドワーク中心)

- 人口減少社会の中で地域とともにある学校・授業はどうあるべきかを具体的に考える。
- 過疎化が進行する県内各地のフィールドへ出かけ、学区域の現実を直視し、小規模校・少人数学級の教育課程や授業スタイルを検討する。
- 4月のオリエンテーションの際に年間にフィールドワークの日程概要を院生にアナウンスし、勤務校の年間行事予定等と照合して勤務校を離れることが無理のない日程の企画に参加する。

22

【選択科目】学校マネジメント(2単位)



- 教員研修センター(つくば)の一週間の短期集中講座に参加し、そこでの学びを踏まえた演習を単位化する。(現職教員の高度教職開発コースの院生のみ)
- 拠点校での学校マネジメントの実践を担う試み。

23

【選択科目】海外学校臨床実習(2単位)

- 少人数だからこそ有効な授業スタイルを実践している海外の学校現場を訪れ、未来型の授業を構想する。
- 画一的な教育に慣れてきた日本人には、異質な文化や習慣への体験的な気づきや異文化間交流を含めた海外での臨床実習の経験は極めて貴重である。
- 自身の固定観念を揺るがす機会になり、結果的に教員の教育観を豊かにする学びへと誘うことになる。
- 初回(H29)はニュージーランドのクライストチャーチの公立小・中学校と提携し一週間の学校臨床実習を行う。(第2回は北欧の学校参観を予定)

24

【選択科目】 学校現場をフィールドとする演習

★「校内研究の企画・運営」(1単位)

★「通常学級における特別支援教育」(1単位)

★「学校におけるICT活用」(1単位)

*これらの選択科目は、初年度の平成28年度の場合、メインの拠点校である複数の附属学校を中心に複数のフィールドにおいて、具体的な実践を参観しながらのケースメソッドとして演習を実施している。

25

附属学校での各種演習シーン



- 具体的な授業が教材となって附属教員と共に議論する演習。
- 体験的に学ぶ場面も設定され、実践的に学ぶ演習となる。

【選択科目】 学外での研究会・学会参加を促す演習科目

「教育課題特別演習」(1単位)

- 教科の授業の枠組みを超えた課題について、自分たちが日常努力している実践を外側から捉え直し、他地域の実践研究の具体的な方法あるいは各種の研究会や学会等の取組などを参照する機会とする演習。

「授業課題特別演習」(1単位)

- 教科の授業に即した教材研究や授業実践にかかわる各種の研究会や学会等の取組などを参照する機会とする演習。

27

【必修科目】 教育実習の科目

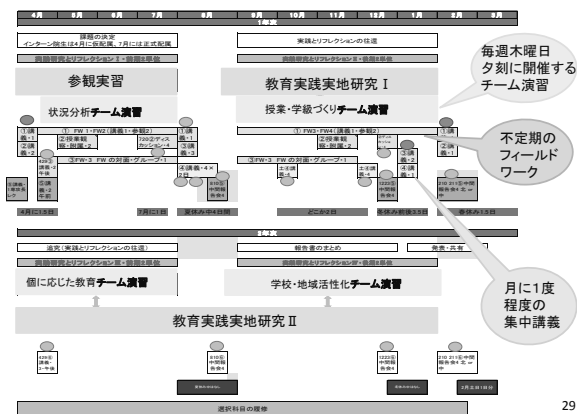
【1年後期】:「教育実践実地研究Ⅰ」(3単位)

【2年通年】:「教育実践実地研究Ⅱ」(7単位)

- 院生各自の研究課題に応じて実習フィールドを選定。主に、同じチームの院生が勤務する拠点校教育実習のフィールドとすることが基本的パターンとなる。
- 教育実習フィールドは、拠点校の附属学校と公立学校を適宜組み合わせ実施している。

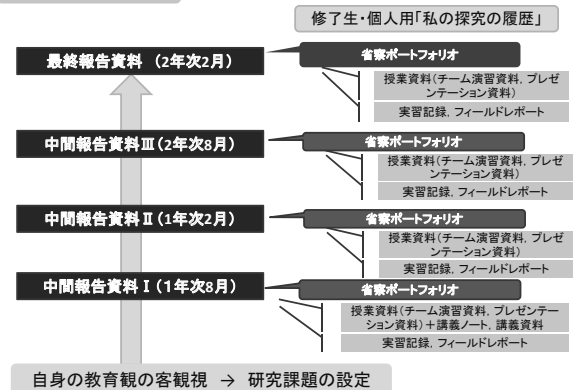
28

教育課程マップ



29

実践研究報告書 ... 修士論文に代わる最終報告書



30

質保証のための取り組み

- ① 理論と実践の乖離、授業内容と研究課題との不整合という旧来の問題点を乗り越えるための「学校拠点方式」を採用する。
- ② チーム演習という装置により、自己課題や自分なりの取り組みを他の院生たちとの議論により客観視でき、相対化した取り組みにステップアップしていく。
- ③ 主副指導教員と個々の院生との間で「リフレクション」の授業として面談指導が行われ、それぞれの研究課題に即した探究が深められていく指導体制を組む。
- ④ 教育実習を含め、学生が履修した科目の教育成果は院生本人による記録に加えて、指導教員とのリフレクションにおける記録も踏まえ、エビデンスを蓄積・整理しつつ実践研究の質を高めていく。

31

信州大学・教職大学院の課題

- ① 教科の専門性開発に向けたカリキュラムの充実
- ② アリーナ方式を維持するための指導体制の安定化
- ③ チーム編成に際しての多様性と同質性のバランス
- ④ 拠点校となる学校のロケーションの限界性
- ⑤ (附属学校教員の)院生および指導教員の多忙化と学ぶ場・時間の確保

32

1 日本教職大学院協会研究会
全体会パネルディスカッション
2016年12月18日

大阪の教員のための 教職大学院のカリキュラム

大阪教育大学大学院連合教職実践研究科
木原俊行

2 報告内容

- 大阪教育大学大学院連合教職実践研究科の概要と養成する人材像
- 大阪の地域性に配慮した科目の設定
- 指導主事錬成プログラム
- 教育実践コーディネートコース必修科目「校内研修のコンサルテーション」の内容等
- (学校実習の内容等)

3 大阪教育大学連合教職大学院の概要

- 平成27年4月スタート
- 大阪教育大学と関西大学、近畿大学の連合
- 1学年定員は30名
 - 学校マネジメントコース(定員5名), 教育実践コーディネートコース(定員10名), 教育実践力開発コース(定員15名)
- 教員は18名(研究者教員9名, 実務家教員9名)
- キャンパスでの学びは夜間や土日等

4 養成する人材像

コース	対象	人材像
学校マネジメント	現職教員等勤務経験8年以上	教育実践の実績を積んでおり、さらに組織運営の役割を担う経験を持った現職教員等を対象としています。本コースの履修者は、学校の組織マネジメントに関する理論的な知識に加え、分析力、判断力、調整力などの実践的なマネジメント力を修得します。修了後は、学校経営や教育行政において管理職の役割を果たすことができる人材として学校教育に貢献していくことをめざします。
教育実践コーディネート	現職教員等勤務経験3年以上	教育実践の実績を積んでいる現職教員等を対象としています。本コースの履修者は、教職に関わる理論と実践を結び、授業研究、カリキュラム開発や生徒指導の方法論を修得します。修了後は、教員組織をコーディネートし、教員集団の実践力形成に中心的な役割を果たし、学校や地域の研修や課題解決の活動をリードする中核的教員としての役割を果たすことのできる人材として学校教育に貢献していくことをめざします。
教育実践力開発	学部卒学生等一種免許状取得者	小・中・高等学校一種免許状を持つ学部卒学生等を対象としています。コース履修者は、多様な児童・生徒の実態に基づいた教育課程及び授業の構想・展開・省察力、そしてこれからの学校に必要な協働による課題解決力を核とした教育実践力を修得します。修了後は、変化する時代に対応し、教育実践を力強く積み出していく人材として、学校教育に貢献していくことをめざします。

5 連合教職大学院のカリキュラムの全体像

- 理論と実践の融合を図るカリキュラムの提供
 - キャンパスでの理論や実践動向に関する学習
 - 学校実習における探究
 - それらを集約する実践課題研究

6 講義の様子



所属校(実習校)の教育課程の分析

7 講義の様子



所属校が研究開発学校になるとしたらー

8 大阪の地域性に配慮した科目

- 共通科目
 - 「人権教育の課題と実践」
 - 「大阪の学校づくり」
- コース科目
 - 「学校安全と危機管理」(学校マネジメントコース)
 - 「社会的包摂のための教育の実践的研究」(教育実践力開発コース)

9 研究者教員と実務家教員の チーム・ティーチングが基本



10

そのバリエーション

- (1) 分担型
 - 研究者教員が理論を解説し、その具体例を実務家教員が提示する 等
- (2) 補完型
 - 研究者教員と実務家教員が1つの内容の一部を担当して解説等をおこなう 等
- (3) 批評型
- (4) 討論型

11 その充実を目指して FD(授業研究)を



12 指導主事錬成プログラムの 設置

- 経験の浅い指導主事やその候補者等を対象とする特別プログラム
 - 教育実践コーディネートコースと学校マネジメントコースのコース科目のうち、指定科目から履修
 - 教育委員会や教育センター等で働きながら、研修・指導に関する方法論や課題解決力を修得

13 指導主事錬成プログラムの エキストラカリキュラム

- 教育委員会指導主事の業務について多面的に学ぶための学習会に参加
- 関西指導主事フォーラムへの参加(企画・運営)

14

学習会の内容と様子

- 授業研究会における助言
- 教員の研修参加意欲を高めるために
- 学校長への対応
- 団体応接
- 他部局との連携等

15

関西指導主事フォーラム

- 日時: 平成28年10月22日13:00~16:30
- 場所: 大阪教育大学天王寺キャンパス
- テーマ: つながる, 高める, 広げる関西の指導主事~今, 学校現場が求めている指導主事の役割~
- 内容
 - 講演
 - ラウンドテーブル

16

「校内研修の コンサルテーション」

- **ねらい**
 - » 校内研修に関して、コンサルテーションを繰り返し広げる(個別の事例に即して、その改善を支援する)ための視点と方法を獲得する
- **進め方:**
 - » コンサルテーション(一般, 指導主事)の概念の習得
 - » K小学校の校内研修改善プランの作成と提案
 - » コンサルテーションの手引きの作成

17 「校内研修のコンサルテーション」の様子



コンサルテーションの理論の会得

18 「校内研修のコンサルテーション」の様子



コンサルテーションのシミュレーション

19 学校実習のカリキュラム

- 現職教員院生
 - 勤務校等
 - 単位免除なし
- 学部卒院生
 - 連携校(大阪府・大阪市・堺市等)

1 年次前期	1 年次後期	2 年次前期	2 年次後期
基本学校実習Ⅰ	基本学校実習Ⅱ	発展課題実習Ⅰ	発展課題実習Ⅱ
2単位 (60時間以上)	2単位 (60時間以上)	3単位 (90時間以上)	3単位 (90時間以上)

20 実習課題の設定(現職教員)

- 所属する組織(学校, 教育委員会等)の意向や事業に基づく
 - 学校マネジメントコース
 - (例)中学校におけるチーム援助で臨む不登校改善
 - 教育実践コーディネートコース
 - (例)市町村教育委員会指導主事による校内研修の支援に関する研究

21 実習の様子

* 教育実践コーディネートコースの場合

大阪府教育委員会の事業の一環として, 院生(教育委員会スタッフ)がある小学校の校内研修を支援, また市町村教育委員会指導主事をサポート

22 Reflection Meeting

- 個別RM
 - 実習校や大学において
 - グループで実施することも
- コースRM
 - 1セメスターに数回
- 全体RM
 - 1セメスターに1回

23 コースRM

24 実習成果の交流 (全体RM)

平成28年度 日本教職大学院協会 研究大会
 パネルディスカッション
 教職大学院の特色あるカリキュラム ―修了生の質保障を視野に入れて―



地域教育課題と向き合い、 学び続ける教員の育成を目指して

平成28年12月18日
 常葉大学教職大学院 安藤 雅之

1



ファースト19

2

初等教育



3

現場に強い スクールリーダー



現職教員学生は
 1年修了可能

報告内容



- I スクール・ミドル・リーダーの育成
- II 地域教育課題対応型
 カリキュラムの編成
- III 継続的なキャリア支援

5

I スクール・ミドル・ リーダーの育成



6

静岡県の主な課題

- ①外国人児童への対応
- ②自然災害への対応
- ③伝統・文化の重視、継承

地域における教育課題を主体的に打
 開し、率先して改善・解決に取り組んで
 いくリーダーシップを備えた教員の育成

7



継続的な キャリア支援

8

養成する教員像



9

深い人間理解力

旺盛な知的好奇心

変化に対応した新しい
教育実践に取り組む意欲

10

ダイナモ教員

現職教員学生

11

質の高い
授業・学級づくり
ができる教員

学部卒学生



12

教職大学院学生
自己評価表

「みちしるべ」



13

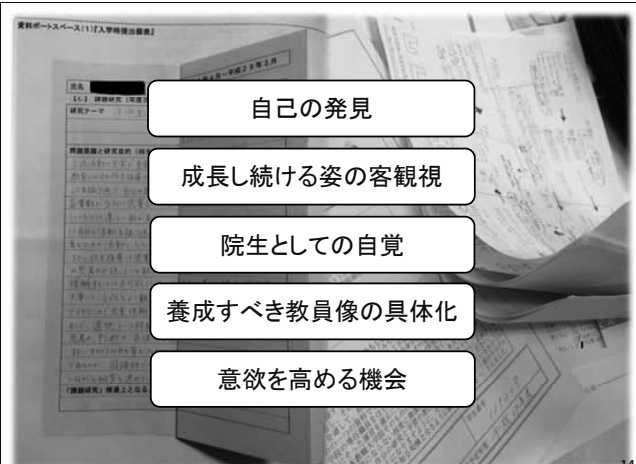
自己の発見

成長し続ける姿の客観視

院生としての自覚

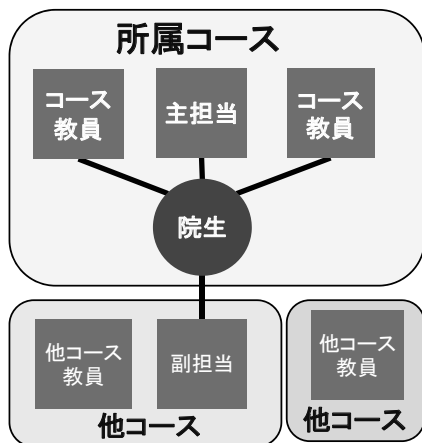
養成すべき教員像の具体化

意欲を高める機会



14

指導体制



15

Team Time

学びの
サード
プレイス



16

院 生

テーマ
フラットな状況で協同して
解決に向けて探究し合う

教 員

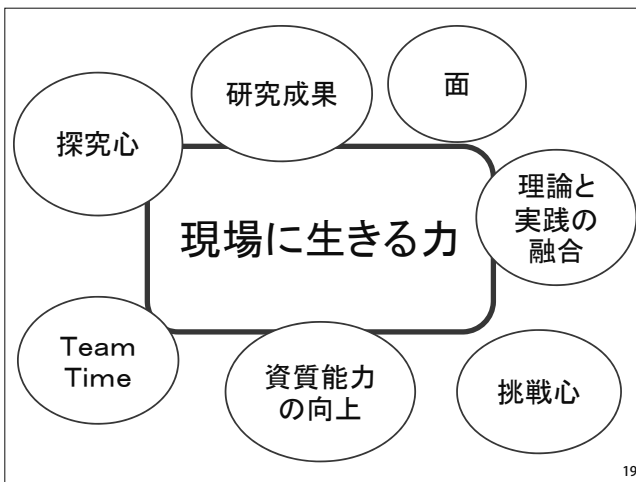
17

自己評価表
「みちしるべ」

Team
Time

協同的な
自己評価へ

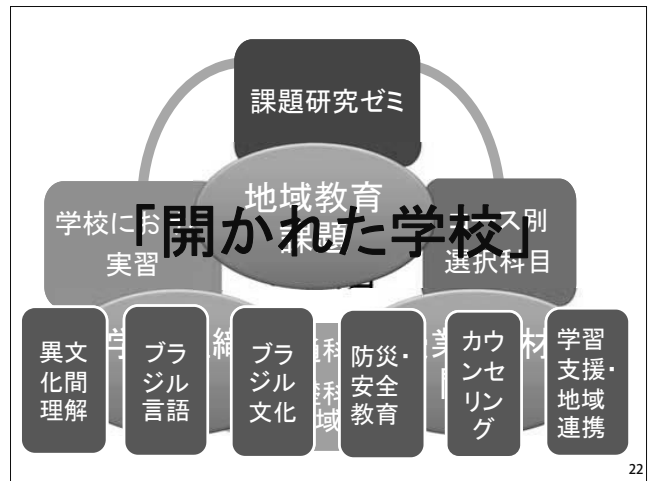
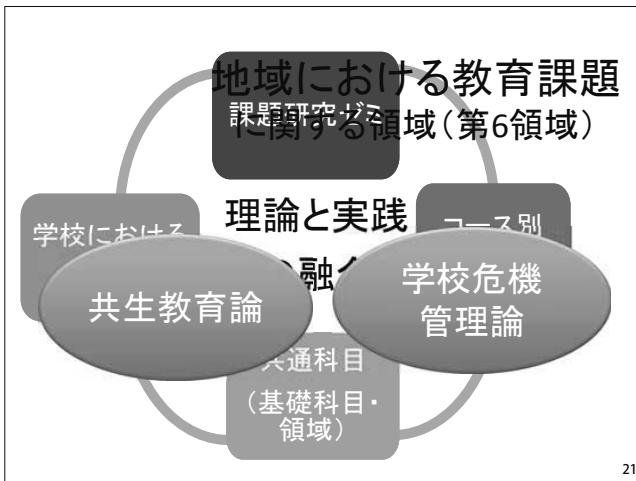
18



常葉大学
Shizuoka University

II 地域教育課題対応型
カリキュラムの編成

20



静岡県教育委員会から講師の招聘
○平成28年度 9科目:10人

23

教員資質論 「いじめの防止等のための基本的な方針」
—静岡県教育委員会義務教育課指導主事—

24

実践的論指導過程論

「静岡県の授業改善に向けた取り組み」
—静岡県教育委員会義務教育課指導主事—



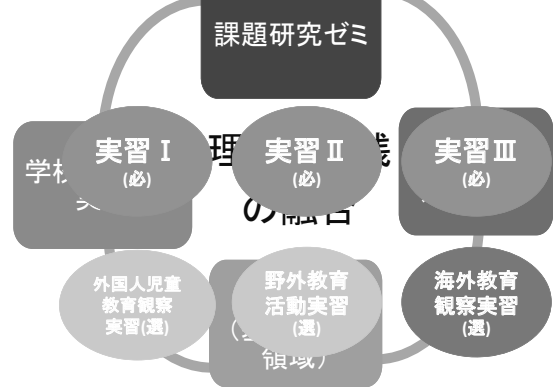
実習科目(必修)

実習Ⅰ ・生徒指導・教育相談中心

実習Ⅱ ・教科指導・学級経営中心

実習Ⅲ ・学校運営・経営、
地域連携中心

野外教育
活動実習
(選択)

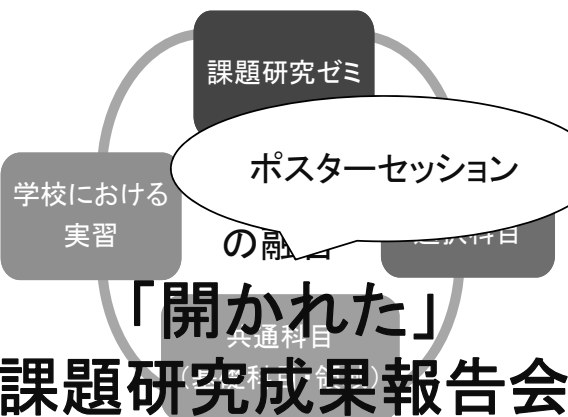


外国人児童
教育観察実習
(選択)

海外教育観察実習



フィンランド訪問実習



課題研究成果報告会



課外活動 —教師力向上プログラム—

33

独立行政法人教員研修センター ▼「学校組織マネジメント指導者養成研修」への参加 (現職教員学生対象)



34

静岡市教育懇話会



35

教師力アップセミナー



36

平成27年度「教師力アップセミナー」 外部講師一覧

- 静岡県教育委員会義務教育課長 林 剛史氏
- 山下善弘法律事務所 弁護士 山下善弘氏
- 国際協力機構(JICA)広報室 揖斐友美氏
- キリンビールマーケティング株式会社
営業部営業強化推進室室長 山下 勉氏

37

平成28年度「教師力アップセミナー」 外部講師一覧

- 静岡科学館る・く・る 館長 長澤 友香氏
- 静岡県教育委員会静岡教育事務所
所長 奥村 篤 氏
- 株式会社 舎鐘(しゃべる)代表 長谷川玲子氏
- 静岡県教育委員会 教育監 水元 敏夫氏
- 株式会社リーダーズベースジャパン
代表 半谷 知也氏

38

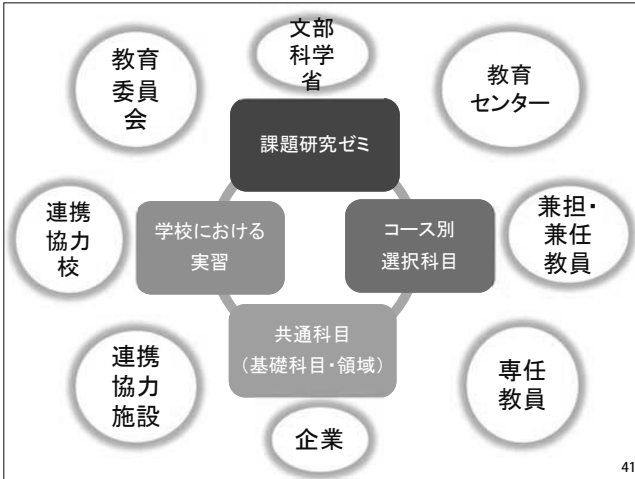
行政・企業との共同研究の推進

- 静岡県教育委員会との共同研究
「未来の学校『夢』プロジェクト事業」
(平成28年度～平成30年度)
※学校組織運営コース及び地域教育課題コースの教員と院生
- 大日本印刷株式会社との共同研究
「ICTを取り入れた次世代の学校教育のモデル化」プロジェクト
(平成28年度～平成29年度)
※授業教材開発コースの教員と院生

39

文部科学省視察プログラム (中央教育審議会傍聴・教育政策等のブリーフィング)

40



41

Ⅲ 継続的な キャリア支援

42

平成27年度末までの修了生

現職教員学生	学部卒学生	計
58 (名)	61 (名)	119 (名)

43

平成27年度末までの修了生の進路状況 (現職教員学生) (%)

教頭	指導主事	主幹・ 教務主任	教諭
5.2	8.6	6.9	79.3

44

平成27年度末までの修了生の進路状況 (学部卒学生) (%)

教諭	講師
82.0	18.0

45

現場に強い 教員

学び続ける
教員

常に自己を
更新し続ける
ことができる教員

46

修了後の キャリア支援

47

①常に新たな活性の渦を
学校や地域に
起こし続ける力

48



49

③広い視野からの 学校づくりの力

50

④子どもに
「生きる活路を自ら見いだす力」
を身に付けさせることができる、
優れた実践的指導力

51

常葉大学
教職大学院
教育研究会

修了生を
対象とした
「奨励研究」
支援

教育
フォーラム

教職大学院と修了生(学校・地域)の
継続的な共同研究システムの
構築を展開

52

教育フォーラム



53

教育フォーラム

平成28年度

- 第1部 基調提案及びパネル討論
講演「これからの教育の向かうところ」
- 第2部 研究発表・実践交流
「今こそ、授業力を高めるⅢ」
【第1分科会】「研究発表」
【第2分科会】「算数授業実践」
【第3分科会】「外国語活動授業実践」
- 第3部 「常葉大学教職大学院教育研究会」
第4回総会

54

常葉大学
教職大学院
教育研究会

修了生を
対象とした
「奨励研究」
支援

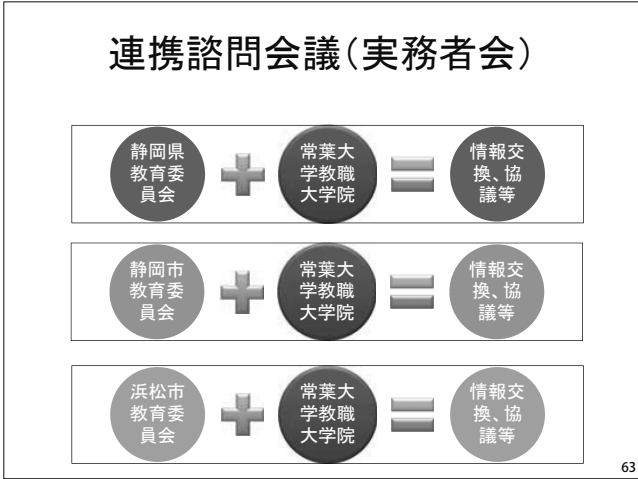
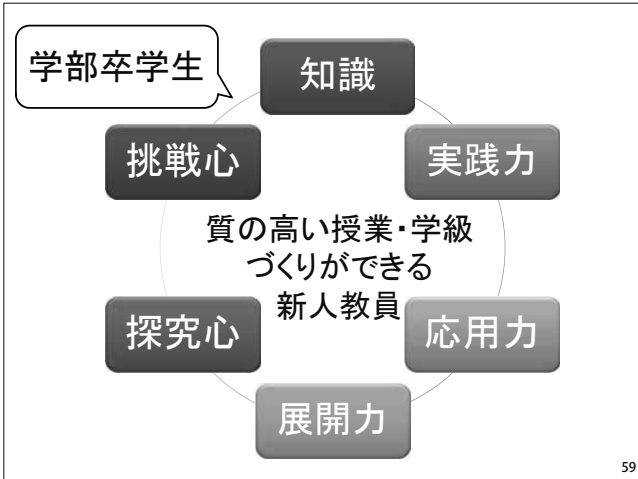
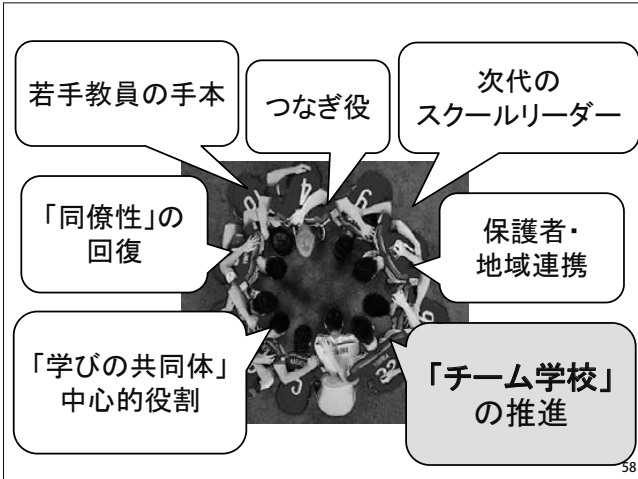
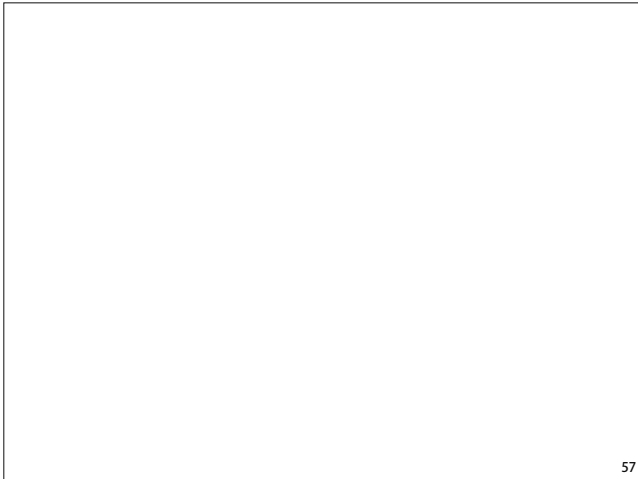
教育
フォーラム

教職大学院と修了生(学校・地域)の
継続的な共同研究システムの
構築を展開

55



56



※静岡県教育委員会が主幹※

【平成20年度～】

静岡県教職大学院連携推進委員会
(平成27年度までは静岡県教職大学院検討委員会)

【平成28年度～】

初任者研修改革検討作業部会

65



おわりに
～今後の課題と展望～

66

現場に強い タフな教員



67

修了生アンケート(2014.2)

修了者72名(現職教員34, 学部卒38)

→回収数29(現職教員17, 学部卒12), 40.3%

- ① 教職大学院カリキュラムに関する評価・意見
- ② 共通科目、コース別科目、実習科目、課題研究ゼミに関する評価・意見
- ③ 教職大学院での学修成果の活用内容・方法
- ④ 今後追究したい課題・テーマの内容・方法
- ⑤ 不足を感じる資質・力量、今後の課題等

68

■1年修了について■

- ・ 現職教員学生の大半が「適切である」と考えている(3.88)

- ・ 1年で成果をあげるためには「準備の充実と成果や課題を継承する機会が重要」

プレガイダンス
(入学前)

在学中
(1年)

フォローアップ
(教職キャリア)

69

■カリキュラムについて■

- ・ 共通科目、コース別科目ともに、学部卒の修了生の評価が低い傾向

- ・ 「自身の現在の業務に生かされている」
共通科目(現職3.52, 学部卒2.99)
コース別科目(現職3.53, 学部卒3.33)

学部卒学生の成果に
結びつく共通科目のあり方

70

■実習科目について■



71

■課題研究ゼミについて■

- ・ 「指導教員とのディスカッションを通して、教育観を深化・修正できた」

(現職3.94, 学部卒3.67)

- ・ 「仮説・検証を心がけるなど、教育活動に対する研究的な態度を身に付けることができた」(現職3.41, 学部卒3.25)

学校の実践研究を
支える修了生の輩出

72

5. 授業改善・FD委員会報告

(司会) では引き続きまして、日本教職大学院協会理事で福井大学学長補佐の松木健一から、授業改善・FD委員会の報告を行います。よろしくお願いいたします。

授業改善・FD委員会活動報告

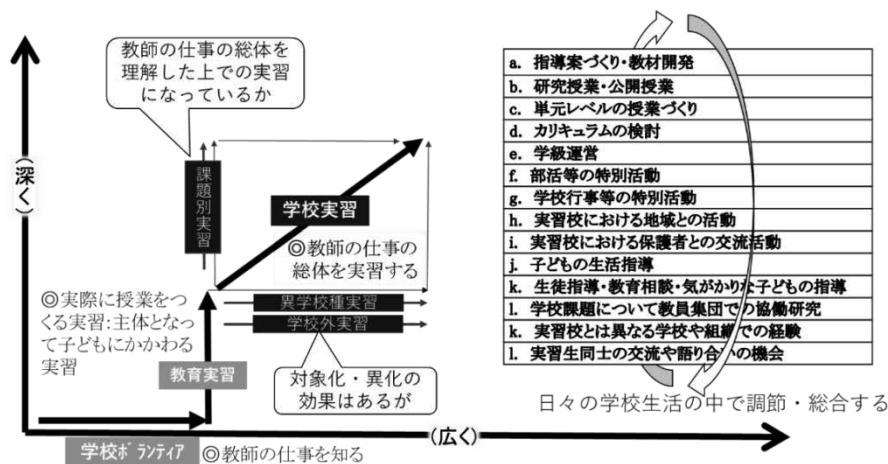
報告者 松木 健一 (授業改善・FD委員会座長)

(松木) これまでの活動の内容と、それを踏まえた今後の見通し、および具体的に今何に取り組んでいるのかということについて報告させていただきます。

1. これまでの取り組み

昨年3月に「教職大学院における学校実習のあり方と教員に関するアンケート」の調査結果を報告させていただきました。最初に、これを簡単に振り返りながら、今後のことについてご説明していきたいと思えます。ちなみに、ここで挙げているデータは、以前から教職大学院を置いていた大学と、昨年から加わった大学二つに分けて整理しております。今年度から加わっていただいた大学については、この調査には入っておりません。

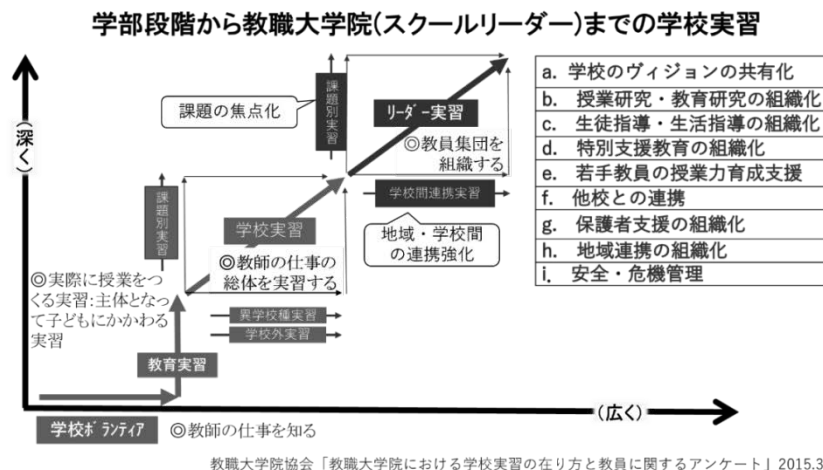
学部段階から教職大学院(学部卒院生)までの学校実習の展開内容



教職大学院協会「教職大学院における学校実習の在り方と教員に関するアンケート」2015.3.31より

まず、「学校における実習」の展開についてです。当然ですが、教職大学院の実習は、学部段階の教育実習とは同じ次元の実習であるはずがない。「学校における実習」は、やはり教育実習の段階とは違って、教師の仕事の総体を実習していくことが必要になってくるだろうと思えます。その内容は非常に多岐にわたっている。現在行われている「学校における

実習」は、それらの多岐の内容を実現しているか。実習で体験したことを学的に深めることができているか。教職大学院はもう一度考えなければいけないような実態があるという調査結果が出ています。

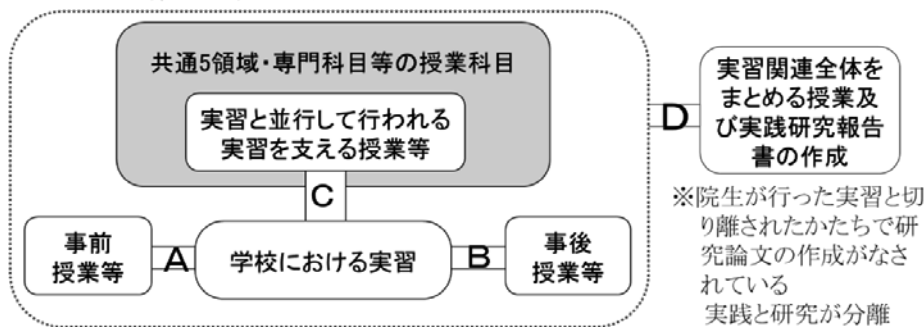


次に、リーダーの実習です。リーダー実習は、どうしても内容的に教員集団を組織することが必要になってきます。中教審答申の言葉をかりると「チーム学校」をつくるということや、カリキュラムマネジメントに関わるような内容を含んでくると思います。しかし現実的には、現職教員院生は勤務校ではない他校で、ある意味飛び込みで実習している場合が多いようです。果たしてそれで、本当に教員集団を組織するような実習ができるのだろうかという悩みがあります。逆に、勤務校での実習となると、日々の業務に埋没しない形で実習ができるかという課題もあります。教職大学院の制度設計上の未整理な部分が、このリーダーの実習には含まれていると思います。

学校における実習と他の授業科目との繋がり

理論と実践の往還⇒実習と授業の往復

※実習と授業を結ぶ教育課程が未整備状態である大学が多い。
ABCDの繋がりが見られない



さらに、学校における実習と他の授業科目との繋がりを考えると、理論と実践の往還、つまり、実習に置き換えると実習と授業の往復ということになるかと思いますが、この繋

が見られない教育課程がある。「学校における実習」に先立つ事前の授業、実習期間中の実習を支える授業、実習後に実習を省察する授業が、はっきりと位置づいていない。実習をコアとするカリキュラムになっていないように思います。加えて、実習関連全体をまとめる授業、つまり実践報告書の作成といったところを見ても、院生の行った実習と切り離されたかたちで、研究論文をまとめる大学の例も見られています。



それから、附属学校と教職大学院の関係を見ると、2008年からスタートした大学院、そして昨年スタートした大学院もそうですが、附属学校が連携協力校になっていない教職大学院もある。あるいは、附属学校の教員が教職大学院に入学するときの配慮がない大学、または、附属学校の教員が教職大学院のスタッフとして参加していない大学もかなりの数を占めていて、附属学校を活用できていない教職大学院の実態が浮かび上がってきました。今後、教職大学院と繋がりのない附属学校の存在は、存続そのものが厳しくなっていくのではないのでしょうか。

それから、理論と実践の往還を支えるFDということで見ますと、研究者教員と実務家教員が協働して開講している授業の割合は10%未満です。特に、2008年からスタートしている大学の方に、そういった実態がまだかなりの割合であるようです。現実はそのを反映しています。FDの頻度を見ても、理論と実践の往還のためにはFDが本当に必要なのですが、年に数回のFDで動いているということは、FDがなくても済むような授業実態があるということではないのでしょうか。研究者教員と実務家教員の真の協働について、やはり問題点を抱えているという気がいたしました。あるいは、協働を支えるFDが十分機能していないと言い換えてもいい結果が出ていると思います。

また、実務家教員と研究者教員の選考基準を見てみると、研究者教員に関しては選考基準が修士課程と同じというところが大半を占めています。あるいは実務家教員に関しても、修士課程とは違うのだけれども、研究者教員との区別のないところが結構多い。そういったことを見ると、研究者教員は修士課程と同じ資質・能力でいいのかといった問いも、やはり出てきます。さらに、研究者教員と実務家教員の関係についてですが、例えば研究者教員の採用に当たって、教育実践研究の業績や実務実績を考慮するかというと、考慮する

予定はないといった大学がかなりを占めています。あるいは実務家教員の内訳を見ると、退職教員、転職教員が多く、それ以外の教員は意外に少ないといった実態も明らかになってきています。

こういったことが昨年の段階で明らかになっておりましたが、それに加えて、授業改善・FDをめぐる情勢、教職大学院をめぐる情勢は、この1～2年の間に大きく変わってきていて、昨年の三つの中教審答申、あるいは教育課程企画特別部会における次期学習指導要領の改訂に向けた審議の論点整理、それから「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」などの議論から、拡充期を迎えた教職大学院に求められる課題が、かなり出てきているように思います。

こういったことを踏まえて考えると、今後の教職大学院の在り方として、アクティブラーニング、チーム学校、カリキュラムマネジメント、あるいは地域に開かれた教育を実現する教職大学院における授業改善、あるいはFDが求められてくるだろうと思います。また、育成指標が各都道府県で作られて、キャリアステージが幾つか設けられるようになったときに、教職大学院での教育課程がそこから切り離されてしまうと、現実には現職の先生方が教職大学院に来る意味がなくなってしまう。都道府県ごとの研修に教職大学院がきちんと位置付けられるように、教職大学院は教育委員会に働きかけていかなければなりません。教職大学院としても教員の各キャリアステージに応じたコースをどう作っていくか検討しなければならないでしょう。また、今日も何度か議論になっていますが、教科教育領域を含む教職大学院の教育課程の検討が、今後大きな課題になってくるかと思っています。

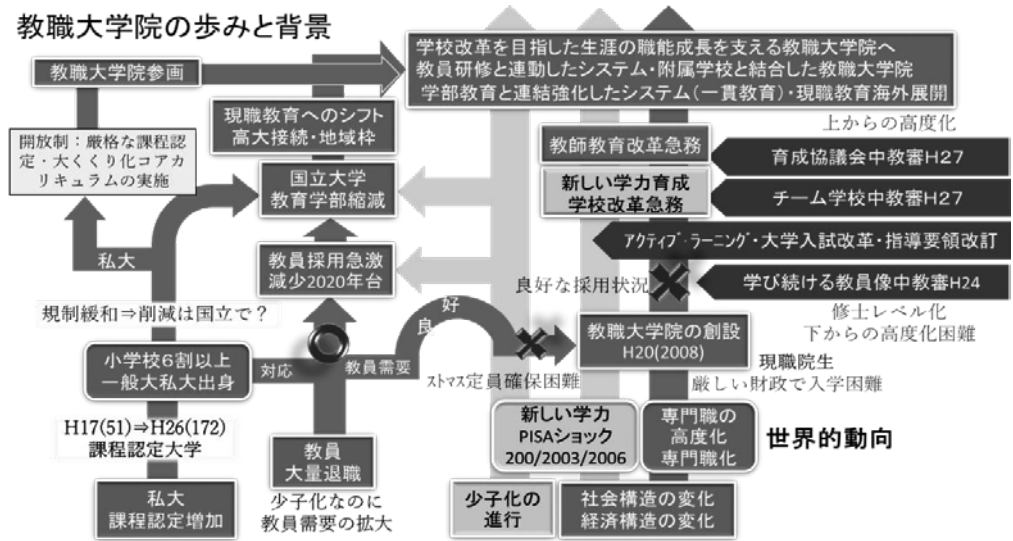
2. 教職大学院の歩みとこれからを見つめ直す

FD・授業改善を進めることを論議する上で、教職大学院の歩みをもう一度整理してみたいと思います。

少子化の進行とともに、教員養成に少子化が非常に大きな影響を与えてきていると思います。国立社会保障・人口問題研究所(平成24年1月推計)の資料を見ますと、50年間で4100万人の人口減少があります。10年間を見ても、14歳までの人口が300万人減る。どうしても、少子化社会における教員養成の再構築ということが、今、求められてきているように思います。

ところが、現実的には少子化なのですが、教員の大量退職と重なって教員需要が拡大しているという、一見矛盾した状態が起きてきています。そして、それに対応するために、

村山先生の話の中でもありましたが、平成 17 年から課程認定大学が非常に増えて、小学校であっても一般大学、あるいは私立大学出身者が大半を占めるといった事態になってきて



います。平成 17 年の抑制方針の撤廃を受けて、私学における教員養成の数が急増し、この 10 年間で 126 校増加したという実態があります。同時に、小学校での国立大学出身者が占める割合が 33.2%になりました。とりわけ都市部では、私立大学出身者が主流になっているという事態になっています。

一方、少子化の進行の中でもう一つ社会構造の根幹が大きく変化して、経済構造、産業構造が大きく変化してきていることを踏まえて、ある意味、新しい学力が求められてきている。その中で PISA ショックといった現実があるかと思います。一方、世界的な動向として専門職の高度化・専門職化が世界標準になりつつあります。

その中で、大学に求められることに関しても、最近はかなり変わってきていると思います。私たちの学生時代は、どこの大学を出たかが重要であって、大学で何を学んだかなどはどうでもいい。就職してから企業内教育を行うという話でしたが、今はそのような企業はなく、大学に様々な知識技能を求めてくるといった実態があるかと思います。実際、学校現場を見ても、学校の多忙化の中で、学校の中で学び合う文化の醸成ということが非常に難しくなっています。

そういった背景の下、2008 年に教職大学院がスタートしたのではないかと思います。社会構造・産業構造がどのように変化してきているのか。1 次産業、2 次産業の割合を見ても、所得倍增計画、あるいは産業構造の転換を含めた高度経済成長の時期には、教育内容の現代化（科学教育重視）などが打ち出されていきましたが、現代ではほとんどが第 3 次産業に従事する時代に突入し、この時代に適合する新しい学力の育成が求められても、

ある意味、当然という気もいたします。

一方、1次産業、2次産業にかかわらず、その業務工程はよく似ています。課題を見つけて、段取りを決めて実行して、それを公表したり広めたりするプロセスは、1次だろうが2次だろうが同じで、違うのはそこに従事する人の割合です。1次産業中心のときは農業従事者、2次産業は工場労働者が増え、3次産業、そして知識基盤社会になるに従って、マイルカーブといわれるように、多くの人が課題を見つけたり段取りを決めたり、それを表現したりするような職務に就く人が増えてきています。そういう意味で、職の内容が大きく変わってきたという現実があるかと思います。野村総研の発表ではないですが、この10～20年の間に約5割の日本人の職業が変わる可能性がある。消滅する可能性のある職業も挙げられていますが、そのくらい大きな変動が起きてきています。

こういった社会変動の中にいるのですが、教職大学院に目を向けてみると、なかなか教職大学院が振るわないという実態がこれまでであったかと思います。それは、一つには教員需要が非常に良好であったために、ストレートマスターの定員確保が困難だという問題を多くの大学が抱えていたということでもあります。現職教員院生に関しても、40歳代前後という子どもたちが大学進学を迎える時期にも重なっていて、経済的にも非常に厳しいといった実態があるかと思います。こういった中で、平成24年に「学び続ける教員像」という形で中教審答申が出て、「修士レベル化」が謳われ、若い世代から高度化していこうという話が出てくるわけですが、良好な採用状況に阻まれて教職大学院への進学がなかなか進まないといった実態もあったかと思います。でもその間も、産業構造や社会構造が大きく変化し、平成27年度には様々な中教審答申が出された。その中で、ある意味、今までは学部新卒学生から修士レベル化していくという話から、教員の研修を含めて、熟練の方から高度化を進めていくという方向に大きくかじが切られてきたかと思います。

こういった現実を踏まえて、これからの教職大学院の在り方としては、午前中の村山先生の話ではありませんが、学校改革を念頭に置いた生涯の職能成長を支える教職大学院へ移行していかなければならない。あるいは、教員研修と連動したシステムをつくっていくことが求められてくるのではないかと思います。

その一方で、教員採用がこれから急激に減少していきます。2020年代から教員採用が非常に厳しくなることを考えますと、これからさらに国立大学の教育学部の縮小が間違いなく出てきます。そう考えたときに、恐らく民間にできることは民間でという規制緩和の話があるので、国立大学で縮小を担っていく話が表に出てくるのではないかと思います。そ

うなると、地方の教員養成は消滅する、あるいは、出せない免許が出てくる可能性も大いにあるかと思えます。

そういったことを踏まえて考えていくと、学部だけでは地域に必要な免許を出せなくなる現状が出てきますので、学部教育と教職大学院が一貫した教育システムをつくっていく、一貫教育をしていくということが、今後出てくる可能性があるのではないかとということが予想されます。一方、私学に関しては、ある意味、課程認定の厳格化によって差別化していくということが恐らく出てくるだろうと思われます。その中で、教員養成に特化していきたいという大学に関しては、今後、教職大学院の参加数も増えてくるのではないかと思われます。

3. 授業改善・FD委員会の活動状況

こういった状況を背景に、授業改善・FD委員会では今、理論と実践の往還を前提に、アクティブラーニングやチーム学校、あるいはカリキュラムマネジメント、あるいは「地域に開かれた学校」を実現する教職大学院のコアカリキュラムはどうあったらいいのかということを検討していきます。

また、教科教育領域にこの4～5年の間に取り込んでいくことになった場合、教職大学院の中でその教育課程をどうつくったらいいのかということについても、現在検討を実施しています。

さらに、育成指導と教員研修が位置付く、つまりちゃんと教員研修として、教職大学院の教員課程を受け入れてもらえるような教育課程の在り方はどうしたらいいのかということについても検討を進めています。

また、学部と教職大学院の一貫したコースに向けて、現在、調査研究を準備中です。

最後に、昨日の実践研究成果公開フォーラムは、すごくいいなと思います。ああいったFDの全国ネットワーク化も必要なのではないかということも、検討していきたいと思えます。

こういった課題を取り上げて授業改善・FD委員会では活動しているのですが、何せメンバー数人で進めていかなければいけないという実態があります。内容的には、全教職大学院に関わるような内容ですので、ぜひともご協力いただけないかというのがここでの訴えです。参加して一緒に検討して下さるという方は、ぜひご一報をお願いいたします。以上で報告を終わりにしたいと思います。

(司会) 松木先生、ありがとうございました。

これを持ちまして、本日の日本教職大学院協会研究大会の全日程が終了いたしました。
皆さま方のご協力に心よりお礼を申し上げます。ありがとうございました。

平成28年度
日本教職大学院協会研究大会

授業改善・FD委員会活動報告
授業改善・FD活動が拡充期を迎えた教職大学院を方向付ける

松木健一
授業改善・FD委員会座長

日本教職大学院協会
一橋大学一橋講堂
2016.12.18

1

附属学校と教職大学院の関係

附属学校を活用できていない教職大学院

■ 配慮がなされている
□ 配慮がなされていない
■ 無回答

■ スタッフとして参加している
□ スタッフとして参加していない
■ 未定

附属学校が連携協力校か
本年度設置大学
設置大学

0% 50% 100%

附属学校教員の教職大学院入学配慮
附属学校教員の教職大学院スタッフ参加

2

理論と実践の往還を支えるFDの実態

研究者教員と実務家教員の真の協働未成立・協働を支えるFDの実施不十分

■ 協働の割合10% ■ 協働の割合25% ■ 毎週 ■ 隔週 ■ 毎月
■ 協働の割合50% ■ 協働の割合75% ■ 各学期 ■ 年数回 ■ 無回答
■ 協働の割合100% ■ 未定

本年度設置大学
設置大学

0% 20% 40% 60% 80% 100%

研究者教員と実務家教員が協働して開講している授業の割合
理論と実践の往還のためのFDの頻度は

3

研究者教員と実務家教員の実態

研究者教員は修士課程と同じ資質能力でよいのか・実務家教員は何の専門家なのか

■ 選考基準修士課程と同じ
□ 選考基準修士課程と違うが分類ごとの違いなし
■ 選考基準修士課程と違い且つ分類ごとでも違う
■ 無回答
■ 未定

本年度設置大学
設置大学

0% 20% 40% 60% 80% 100%

実務家教員
研究者教員

実務家教員及び研究者教員の選考基準の有無(教員別)

4

研究者教員と実務家教員の実態

問われる教職大学院の教員としての質と多様性

■ 考慮したい
□ 無回答
■ 考慮する予定はない

本年度設置大学
設置大学

0% 20% 40% 60% 80% 100%

研究者教員の採用に際して、いわゆる専門の業績の他に教育実践研究の業績や実務実績を今後考慮したいか

退職教員
転職教員
交流教員
併任教員
その他

■ 設置大学
■ 設置予定大学

実務家教員の内訳

5

小学校教諭一種免許状の認定課程を有する大学数の推移

◆ 国立
● 公立
▲ 私立

10年間で126校が増加

私学における教員養成の急増

教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の撤廃

(文部科学省教職員課調べ)

6

公立小学校採用者数の推移 小学校であっても32%

公立小学校の教諭、養護教諭及び栄養教諭の採用者に占める国立教員養成大学・学部卒業者の割合

□ 一般学部等 ■ 教員養成学部 — 占有率

33.2%

出典: 文部科学省大学振興課調べ

7

授業改善・FD委員会の活動状況

- ◎ 理論と実践の往還を前提にアクティブラーニング・「チーム学校」・カリキュラムマネジメント・「地域に開かれた教育」を実現する教職大学院のコアカリキュラムの検討を実施中
- ◎ 教科教育領域を含む教職大学院の教育課程の検討を実施中
- ◎ 育成指標と教員研修に位置づく教職大学院の教育課程の在り方について調査検討中
- ◎ 学部と教職大学院の一貫コース(5年制)に向けた調査研究準備中
- ◎ FDの全国ネットワーク化に向けての検討(実践研究成果公開フォーラムとの連携)

8

日本教職大学院協会研究大会 分科会①「実践研究成果公開フォーラム」



平成28年12月17日
早稲田大学国際会議場

平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会 分科会①「実践研究成果公開フォーラム」概要

日本教職大学院協会 企画・広報委員会

1 概要

平成 27 年 12 月の中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」の答申では、教職大学院でのこれまでの成果や学びの有効性・メリットなどについての対外的な広報を強化するとともに、更なる教育委員会との連携・協働により学校現場での実践に即した教育内容への改善・充実を図ることが求められている。

本フォーラムは、教職大学院の「実践研究の成果の公開」、「プロジェクト研究の公表」、「授業における実践的な教育の紹介」を行い、教職大学院の実践的な教育・研究の成果を公表するとともに、今後の教員養成の高度化に向けた教職大学院の教育・研究の充実を促進することを目的に開催するものである。

2 実施日時

平成 28 年 12 月 17 日（土） 9:30~10:00 受付
10:00~11:00 研究発表会 (1)
11:15~12:15 研究発表会 (2)
13:15~14:15 研究発表会 (3)
14:30~15:30 研究発表会 (4)
15:45~16:45 研究発表会 (5)

※各研究発表会は、質疑応答の時間を含めて 1 大学院あたり 60 分とする。

3 会場

早稲田大学国際会議場 第一会議室, 第二会議室, 第三会議室
(新宿区西早稲田 1-20-14)

4 内容等

- ・ 3 会場で合計 15 教職大学院が公開発表を行う。
- ・ 参加対象者は、小、中、高校教員や教育委員会関係者及び教職大学院関係者。
- ・ 発表は、教職大学院教員が中心に行うこととし、必要に応じて教職大学院学生・修了者等が加わる。

なお、校長等学校関係者、教育委員会指導主事等も加わることができる。

5 発表大学院

	第 1 会場	第 2 会場	第 3 会場
研究発表会 (1)	帝京大学大学院	創価大学大学院	群馬大学大学院
研究発表会 (2)	聖徳大学大学院	山形大学大学院	山梨大学大学院
研究発表会 (3)	宮城教育大学大学院	兵庫教育大学大学院	岐阜大学大学院
研究発表会 (4)	岡山大学大学院	北海道教育大学大学院	福井大学大学院
研究発表会 (5)	鳴門教育大学大学院	福岡教育大学大学院	奈良教育大学大学院



帝京大学大学院



聖徳大学大学院



宮城教育大学大学院



岡山大学大学院



鳴門教育大学大学院



創価大学大学院



山形大学大学院



兵庫教育大学大学院



北海道教育大学大学院



福岡教育大学大学院



群馬大学大学院



山梨大学大学院



岐阜大学大学院



福井大学大学院



奈良教育大学大学院

帝京大学教職大学院が目指す『教育と医療の連携』の成果と課題

帝京大学教職大学院

藤井 靖史（帝京大学教職大学院教授・同医学部臨床准教授）

はじめに

近年、子どもを取り巻く環境は大きく変化した。少子化やメディアの発達、子どものコミュニケーション能力に少なからず影響を及ぼしていると考えられ、また家族生活の変化は適切な食習慣が身についていない子どもや、睡眠に課題のある子どもの増加との関連が指摘されている。他方で、ICTの進歩と普及は、誰でもが一定の情報や知識が得られるようになり、子どもの健康を守る立場の教員に対して、一層の知識を持ち、一定の対応を期待される状況にあると考えられる。こうした社会情勢の変化を踏まえて、帝京大学教職大学院では開設来「教育と医療の連携」をカリキュラムの特徴として掲げ、小児科医である私が教職大学院の専任教員として医療に関する講義と実習（希望者対象）を担当してきた。また教育と医療の連携の実践として、医学部附属病院小児科外来を受診し、学習障害や自閉症スペクトラム障害、注意欠陥多動性障害等のため学習に躓きながらも学校で適切な支援が受けられていない児童生徒を対象に、医療・心理・教育の各面からのアプローチを統合し総合的に学習支援を行う「ワクワク学習教室」を開設し、今年6年目を迎えている。この学習教室は、臨床・研究・教育の場として位置づけられ、大学院生が見学のほかに研究の場としても活用してきた。さらに「ワクワク学習教室」を主体として「帝京発達研究会」を開催してきた。「帝京発達研究会」は「ワクワク学習教室」に参加する児童生徒の保護者、在籍する学校の教員、地域教育委員会関係者、近隣の学校教員、研究者、医療関係者と学生が参加する研究会で、参加する大学院生にとっては、教育や医療、心理などさまざまな分野の知識を学ぶとともに、連携の実際について体験する機会となることを期待してきた。

今回、講義や病院実習（外来診療見学/希望者）、ワクワク学習教室と帝京発達研究会（自由参加）を通じて、大学院生がどのような学びを得られたかを検証し、帝京大学教職大学院における「教育と医療の連携」の現状と今後の課題を明らかにした。

方法と結果

1. 講義（「学校生活と子どもの健康・病気」共通基礎科目）のリアクション・ペーパーの分析
2. 外来診療、ワクワク学習教室、帝京発達研究会の参加状況の分析
3. 「教育と医療の連携」に対する大学院生の思いの分析（アンケート調査から）

1. 講義（「学校生活と子どもの健康・病気」共通基礎科目）のリアクション・ペーパーの分析

「学校生活と子どもの健康・病気」で取り上げる内容は、成長・発達、心身症、発達障害、感染症、アレルギー、てんかん、頭痛、起立性低血圧、熱中症、睡眠障害、メディア、スポーツなどである。リアクション・ペーパーの提出は自由である。その分析結果は、以下の通りである。

1. スクールリーダー (SL) は、すべての講義で9割弱が提出。(SLの関心の高さ)
 2. ストレートマスター (SM) は、全体として4割が提出。
 3. 記載内容は、講義で学んだ医療に関する知識が多く、医学医療的な思考法を教育に生かすことや、「教育と医療の連携」に関する内容は、2割にとどまった。(医療の知識理解が中心で、「連携」は不十分)
2. 「外来診療見学・学習教室見学、発達研究会参加」等の実習(2012～2015年)の分析結果
1. 外来診療の見学は、スクールリーダー (SL) とストレートマスター (SM) のそれぞれで、2012年は5名と2名、2013年は3名と2名、2014年は8名と0名、2015年は1名と2名で、医療そのものに対して、SLの関心は高いことがうかがわれた。(SLの在籍者数は8～12名で、SMの在籍者数は35～45名)
 2. また、学習教室の参加者は、SLとSMのそれぞれで、2012年は3名と5名、2013年は2名と2名、2014年は1名と0名、2015年は3名と0名で、発達研究会への参加者(年2回の合計)は、SLとSMのそれぞれで、2012年は3名と8名、2013年は7名と1名、2014年は3名と1名、2015年は3名と3名と少なく、「連携」の実践への関心は高められていないことが推測された。
3. 「教育と医療の連携」に対する大学院生の思い(アンケート調査から)(SL7名が対象)
- 質問項目は、①現在の内容で満足できる点、②医師が担当する講義以外で、「医療との連携」を意識したものは何か、③今後の希望、④その他である。集計と分析結果は以下の通りである。
1. 医療関連の講義内容には概ね満足している。
 2. 医師による講義以外では、病弱児教育や特別支援教育の領域を除くと、医療に関する内容を含む講義はない(医療に関する科目と他の科目とで、内容と内容の連携が足りない)。
 3. 医療に関する講義内容を、教育現場で教師がどのように生かすかについての指導が不足している。
 4. 病院実習や演習をカリキュラムに含めて欲しい(実習不足)。

帝京大学教職大学院における「教育と医療の連携」の現状と課題のまとめ

以上の調査結果をまとめると、以下の通りである。

1. 大学院生は講義を通じて、医学医療の内容に関しては一定の知識を身につけることができる。
2. 医学医療の考え方を理解し、「教育と医療の連携」を担うためには、講義中心のカリキュラムでは不十分で、医療現場での実習を整備する必要がある。
3. 院生は医療現場での実習を希望しているが、現状では希望者に提供している病院診療見学の参加者は多くはない。実習もカリキュラム化される必要がある。
4. 医師教員から学んだ医学医療の内容を教育現場でどのように用いるかについての指導を充実する必要がある。

現状は満足できる状況とは言えず、今後のカリキュラムの改善、指導の改善が必要と考えている。

聖徳大学大学院教職研究科におけるカリキュラム改革と

地域連携・貢献事業の取り組み

聖徳大学教職大学院

南部 昌敏（聖徳大学教職大学院教授）

1. カリキュラム改革の取り組み

(1) カリキュラム改革

平成 26 年度に、教育課程の編成・実施に関する領域の授業科目について、共通科目（必修科目）としては、児童教育コースに「カリキュラムマネジメント演習」を、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」に両コースともに「教育方法の理論」、「教育方法高度化演習」と名称を変更し、内容の充実を図った。また、両コースともに「特別教職実践演習」を盛り込み、1 年次は夏期と春季に、2 年次は夏期と冬季に集中講義形式で、「学修・研究カルテ」による振り返りを行い、それに基づいて自らの成長と更に取り組む課題を相互に発表し合い、それぞれが抱えている課題を協働して解決するとともに、専門職規準の達成状況を確認させるようにした。選択科目としては、幼児教育コースとして、「幼児教育における教育評価の理論と方法」、「保育研究の理論と方法」、「保育研究の理論と実践」を、児童教育コースとして「学校カリキュラムデザイン」、「授業研究の理論と実践」、「授業設計の理論と実践」、「教育評価の理論と方法」を、「教科指導に関する科目」の選択科目として、「健康教育・体育系教科の指導法研究」、「健康教育・体育系教科の教材開発」を、平成 27 年度に、幼児教育コース、児童教育コースの両方に、量的研究手法を扱う「教職研究法Ⅰ」、質的研究手法を扱う「教職研究法Ⅱ」を盛り込んだ。

(2) 実習単位の免除

平成 28 年 3 月に、「10 年経験者研修修了者で管理職を志向する者」に該当する現職教員については、各都道府県教育委員会における 10 年経験者研修を修了していることから、本学教職研究科の総合実習が目標にしている教員としての資質能力を身に付けているとみなすことができるため、実習単位を 10 単位免除することとし、併せて、教職経験 8 年以上の者は 8 単位を、教職経験 5 年以上の者は 6 単位を免除することとする教職研究科の実習単位免除の変更も行った。

(3) 「学修・研究カルテ」による自己省察力の育成

教員としての資質能力を自己評価する能力を育成するために、教職研究科修了時まで身に付けてほしい資質能力規準（専門職規準）に基づき「学修・研究カルテ」を作成し、平成 24 年度後期から活用している。幼児教育コース、児童教育コース、それぞれに、教職経験別に、学部卒用、10 年経験者教員研修未修了者（現職教員 A-1）用、10 年経験者研修修了者・管理職志向者（現職教員 A-2）用の 6 種類を用意している。

(4)「カリキュラムマネジメント専修（1年制・昼間）」の新設

学習指導要領等に基づき、幼児・児童生徒の学力の向上に資する教育課程を編成・実施・評価し、その効果的な運用と改善の一連のサイクルを計画的・組織的に推進ことのできるカリキュラムマネジメント能力をすべての教員が身に付ける必要がある。そこで、各園・学校の教育課程の編成・実施・評価・改善のPDCAサイクルを運用するリーダを育成するとともに、教師同士の協働を実現し、園・学校の質的転換を促す教員研修を推進する人材を育成することとした。

(5)「学校組織マネジメント専修（1年制・昼間）」への名称変更

平成 26 年度に現職教員を対象とした組織管理マネジメントをより専門的に修学することのできる 1 年制の専修プログラムを開始したが、学校の組織マネジメントの重要性からこの専修プログラムは継続して実施することとし、「学校組織マネジメント専修（1年制・昼間）」と名称を変更した。

2. 地域連携・貢献事業の取り組み

(1) 千葉県教育庁からの外部講師の招聘

平成 28 年度秋学期に、教職研究科で開講している授業科目「地域学校事例研究」に 2 名、「教育行政特論」に 3 名、「教職・教員倫理演習」に 1 名、「危機管理演習」に 2 名の計 8 名を外部講師として招聘した。

(2) 松戸市教育委員会との連携

平成 21 年 9 月に松戸市教育委員会との間で連携協力に関する協定を締結し、松戸市の教育力向上等に貢献することを開始した。その一環として、平成 27 年 3 月に松戸市立小中学校の学校課題を連携協働して解決するための研究に取り組むための覚書を取り交わし、平成 27 年度は 18 件の取り組みを行った。平成 28 年度は、20 校との間で取り組みを行った。特別の教科道徳（8 件）、特別支援教育（6 件）への学校からの派遣要請が多かった。学校に若手教員が増えてきている現状を踏まえると、学校組織の活性化や教員の資質向上は、多くの学校に共通している課題である。また、世代交代期は管理職にも当てはまることであり、学校経営に関する研修を行ったことは、学校現場は理論的視点が広がり、大学院にとっては現場の切実な悩みが把握できるなど「理論と実践の往還」の面で双方に有効であった。なお、本学大学院教職研究科への松戸市立小学校長の 2 名を講師として招聘し、「教育経営基礎演習：いじめ問題への対応」、「教育行政特論：松戸市の教育行政」の講話を実施した。成果として、各学校から、授業改善につながった（4 校）、理論を学べた（6 校）、児童生徒への生徒指導に役立った（3 校）、教職員の養成、資質・能力の向上につながった（7 校）、若手教員の育成に役立った（6 校）、校内研究の充実・発展につながった（7 校）等の回答があった。（複数回答）

(3) 柏市教育委員会との連携

平成 28 年 3 月に、柏市教育委員会との間で連携協力に関する協定を締結し、①柏市立中学校区の小中学校で取り組まれている学びづくりフロンティアプロジェクト事業における授業実践研究の推進、②教職員の資質・能力の向上を目指した教員研修会及び教員免許更新講習への支援、③柏市立小中学校 62 校を対象とした協働研究の推進のための支援等に取り組むこととした。平成 28 年 7 月に共同研究に関する覚書を交わし、今年度は柏市立十余二小学校における体育教育に関する協働研究を行った。

独立行政法人教員研修センターとの連携による

教育経営コースの充実 ―研修単位化を中心として―

宮城教育大学教職大学院

本図愛実（宮城教育大学教職大学院教授）

石山美穂（宮城教育大学教職大学院・仙台市立八軒中学校教諭）

草野有希（宮城教育大学教職大学院・仙台市立七郷中学校教諭）

増山裕子（宮城教育大学教職大学院・宮城県立光明特別支援学校教諭）

〔共同研究者〕

我妻良行（宮城教育大学教職大学院准教授）小野寺貴子（宮城教育大学教職大学院准教授）

田幡憲一（宮城教育大学教職大学院教授）梨本雄太郎（宮城教育大学教職大学院教授）

橋本牧（宮城教育大学教職大学院准教授）藤代正倫（宮城教育大学特任教授）

倉光恭三（宮城教育大学元特任准教授）

1. 宮城教育大学教職大学院の改革

宮城教育大学は、ミッションの再定義において広域拠点型を選択し、広域的な教育の質向上に貢献できるように、機能強化の一つとして、教職大学院の充実を進め、「授業力向上コース」と「教育経営コース」の設定によるカリキュラムの体系化を図ってきた。その中で教育経営コースについては、マネジメントの基礎・習熟・発展、防災教育、地域協働、リーガルマインドという計六科目をコア科目として位置づけ、合わせて選択科目や実習科目の充実を目指した。その一つとして、独立行政法人教員研修センターにおける研修（「中央研修」）を単位化することを平成 27 年度に試行として実施し、平成 28 年度より選択必修科目「学校教育・教職研究 F」（2 単位）を開講するに至った。

2. 独立行政法人教員研修センターとの連携による中央研修の単位化

「学校教育・教職研究 F」開講は平成 27 年 5 月 7 日の独立行政法人教員研修センターと連携覚書締結が基になっており、その連携関係は、翌平成 28 年には本学を含む、東北地区の国立六大学学長によって構成される「東北教職高度化プラットフォーム会議」との連携へと発展した。周知の通り、「中央研修」に対する学校現場での評価は高い。そのような研修の一つである「組織マネジメント指導者養成研修」（9 月）に教職大学院学生が参加させていただき、その体験（フィールドワーク）を中心とする授業を組み立てた。大学で事前・事後指導（発表会を含む）を行い、複数の教員がフィールドワークの引率者として研修に同行した。受講者は、毎日、振り返りシートにその日の研修内容を記入し、研修終了後、引率教員の指導の下で振り返り学習を行った。平成 28 年度については「東北教職高度化プラットフォーム会議」にも呼びかけを行い、秋田大学と弘前大学の方々とともに参加・参観を行った。

3. 学びの成果

学校教育・教職研究 F を履修した 10 名は高い満足感を示している。参加した受講生の感

想を以下に示しておきたい。

○ 石山 美穂(中学校)

現任校は教育上の幾つか課題のある学校で苦勞も数多くありましたが、同じ研修班になった全国の先生方がその大変さについて受容し、助言して下さいました。同じような悩みを抱えているのは自分の学校だけではないのだと改めて感じました。その中のお一人は、先日仙台で開かれた教科研究全国大会に、九州からわざわざ来て下さり、更なる励ましの言葉を下さいました。指導力を高めていくための力強い仲間が全国にできました。

○ 草野 有希(中学校)

管理職の先生方もこうやって学んでいるのだということがわかり新鮮でした。管理職の先生方がなぜ急にこんなことを言うのだろうと思ったこともありましたが、大きな文脈があって学校が動いているのだということを再認識しました。研修班の中では一番年下でしたが、よくして頂き、全国の学校の様子を聞くことができ視野が広がりました。

○ 増山 裕子(特別支援学校)

教職大学院は、これまで日々の仕事に追われてできなかった学びの機会となっています。前期の講義で学んだことを、研修を受けて深めることができ、演習によって現場で生かせる力が身に付いたように感じます。研修班の先生方や大学院の仲間と語り合う中で、忙しい毎日で忘れてしまっていた「夢を語る」ことを思い出しました。児童生徒が夢を語れる学校を作るために、教師も夢を語れる雰囲気作りをしていこうと意を新たにしました。

事後指導においては、それぞれの原籍校をイメージしつつ学校活動の改善に向けた提案を作成しその発表を行った。「最高のチームを作るには」と題した組織モデル案を三グループに分かれて作ることにし、いずれも研修内容を反映した積極的な提案となった。さらに、授業終了後も、組織マネジメント指導者養成研修の趣旨を具現化すべく、「サークル活動」と称する自主的な学びの会が立ち上げられ、院生としての戦略マップ作りを始め、学部新卒生を巻き込みながら、主体的で協働的な学びが展開されているところである。

4. 今後に向けて

中央研修の単位化は、大学の資源を有効活用しつつ、学生の知識の深化とスキルの向上を目指すものであり、初年度の実施は高い成果につながった。

教員の資質能力の向上が今後のキャリアステージの進行においても実現していくように、今後は、教職大学院間の連携も重要な資源と捉え、研修単位化の在り方を検討していきたい。



学生の「サークル活動」による、
教職大学院での学びに関する戦略マップ

岡山大学教職大学院と岡山県教育委員会との協働的ミドルリーダー養成

－「政策課題研究派遣」による現職教員学生の実習と研究指導を中心に－

岡山大学教職大学院

住野 好久（岡山大学教職大学院教授）

金川舞貴子（岡山大学教職大学院准教授）

村松 敦（岡山大学教職大学院准教授）

松岡 徹（岡山大学教職大学院）

藤原 絵美（岡山大学教職大学院）

はじめに

岡山大学教職大学院は、今年度より、岡山県教育委員会から「政策課題研究派遣」による5名、政令指定都市の岡山市教育委員会からは従前通り2名の現職教員を受け入れることとなった。これに伴い、「学校における実習」及びそれを省察する「教育実践研究Ⅰ～Ⅲ」の拡充、授業科目の新設等を行った。この新しい現職教員派遣制度及びその下での新しいカリキュラムの概要、そして、ここまでの成果と課題を報告する。

1. 「政策課題研究派遣」の仕組み

	H28からの岡山県派遣「政策課題研究派遣」	岡山市派遣及びH27までの岡山県派遣
目的等	県や各地域、学校の課題解決（ミッション）に向けて、先行研究や理論に基づいて現状や背景を分析し、実現可能な実践的解決策を構築することで、県や各地域、学校の施策に役立てるとともに、その取り組みを通して、今後の県や各地域を担う中核教員を育成する。	現任校の抱える教育課題を研究テーマとし、1年目にそれを解決・改善する方策を考え、2年目にその仮説に基づいて実践し、その有効性を検証することにより、学校リーダー・ミドルリーダーとしての職能成長を図る。
履修	1年次：火・木・金曜日 2年次：月・水曜日	1年次：水曜日の実習を含めて毎日 2年次：勤務時間外
実習	1年次：月・水曜日に教委・現任校等 2年次：火・木・金曜日に教委・現任校等	1年次：水曜日 2年次：通常勤務のため免除
合同省察会	現職教員学生ごとに現任校長、各教委関係者（小・中学校の場合は市町村と県の2名）、他専攻を含む大学教員で固定したチーム。 *合同省察会については岡山市も同じ	現職教員学生と現任校長、ランダムに割り振られた専任大学教員に加えて、教委関係者として岡山県と岡山市から各1名が参加し、それぞれが派遣した院生がいるテーブルを巡回。
学費	入学金及び授業料は公費負担	入学金及び授業料は個人負担
補充	2年間、教諭又は講師	1年間、常勤講師

2. 「学校における実習」「教育実践研究Ⅰ～Ⅲ」の改革

(1) 学校だけではなく、教育委員会等での実習も含む2年間にわたる実習

2年間「学校における実習」を履修し、学校だけではなく、県や各地域の教育政策課題に取り組むことができるように、教育委員会関係機関等においても実習を行う。

(2) 「教育実践研究」における「合同省察会」の実施

「学校における実習」を省察する授業科目である「教育実践研究Ⅰ～Ⅲ」において、教職大学院教員だけではなく、学校・教育委員会とともに指導する「合同省察会」を毎月1回実施する。

3. 授業科目の新設等

(1) 「特別支援教育」に関する授業科目の新設

特別支援教育講座の協力を得て、既存の入門的な授業科目を拡充するとともに、新規に「特別支援教育コーディネーター実践論」を開設した。

(2) 「アクティブラーニング」に関する授業科目の新設

新規に「アクティブラーニングの理論と実践」を開設し、理論と実践事例を学ぶとともに、研修の中でどのようにアクティブラーニング型授業を教員集団に説明し、広げていくのかも目標とした。

(3) 実務家教員による実務的・実践的な授業内容の改革

例えば、研究者教員だけが担当していた「教育法規実践研究」を実務家教員を加えて「教育法規の理論と実務演習」に改め、学校管理職や教育行政職員に求められる実務的な内容を盛り込んだ。

4. 成果と課題

(1) 成果

- ・昨年度末に策定された岡山県公立学校教員等人材育成基本方針に教職大学院との連携による中核教員の育成が明示され、派遣教員の平均年齢が45歳から38歳に下がるとともに、県や地域の課題解決をミッションとして与えられた者が強い使命感をもって入学してくるようになった。
- ・合同省察会に参加する教委関係者が、1回1人あたり0.25人から1.05人に増加するとともに、課長級や人事主管課の方が増え、大学と教育委員会との相互理解・協働関係が深まった。
- ・教育委員会に同行して他校訪問、県内外の先進校訪問、学会等への参加、県総合教育センターのプロジェクトへの参加等、勤務校以外での多様な経験を積むことができるようになった。
- ・これらの結果、現任校のミドルリーダーとしての視点にとどまらないより広い視野から多角的に課題を分析し、提案する意識と課題解決力、そして、県・地域の課題解決に取り組むために必要な人的ネットワークを拡張することができた。

(2) 課題

- ・この派遣制度の運用をめぐる課題として、在学中は勤務校でも教委でも中核として企画段階から協議に参画するなどの機会は保障されておらず、修了後の処遇も不透明であったり、学生1人が背負うには課題が重すぎたりする点があるため、たとえば、教委の施策と研究との関係を明確にしたり複数名による共同研究を行ったりといったことを、教委とともに検討していく必要がある。
- ・教職大学院の教育目標と政策課題研究との関係をめぐる課題として、ミッションとその成果に対するイメージやスタンスについて教委と大学、学生とが共通理解を深めていくこと、ミッションの妥当性を教委と大学とで吟味すること、岡山県公立学校教員等人材育成基本方針を開発・改善するところから協働で行いながら教職大学院カリキュラムの改革を一層進めることが挙げられる。

教職大学院と県教育委員会・教育センターとの連携による

主幹・指導教諭研修プログラムの開発と実践

鳴門教育大学教職大学院

大林 正史（鳴門教育大学教職大学院講師）

I. はじめに

本発表の目的は、鳴門教育大学教職大学院と徳島県教育委員会・教育センターとの連携による主幹・指導教諭研修の、①研修の内容、②研修の効果と課題を紹介することである。

本学教職大学院の佐古教授（当時）と大林（以下、発表者ら）は、上記の主幹・指導教諭研修の開発における鳴門教育大学側の担当教員を務めた。また、発表者らは、主幹教諭研修の講師を務めた。また、開発した主幹・指導教諭研修の成果と課題を明らかにするため、本研修では、受講者に対して 2015 年の 8 月と 2 月、2016 年の 8 月に質問紙調査を実施した。

II. 研修の内容

2015 年度に実施した徳島県の主幹教諭研修の対象者の人数は、1 年目の主幹教諭が 12 名、2 年目以降の主幹教諭が 15 名、1 年目の指導教諭が 17 名、2 年目以降の指導教諭が 96 名。講師は、鳴門教育大学教職大学院の教員（14 名）、徳島県教育委員会・教育センター職員が務めた。両研修は、年に 3 日間、同じ日に、徳島県教育センター及び鳴門教育大学にて、実施された。

1 年目の主幹教諭は、4 月に徳島県教育センターが担当する「①職務について」、「②学校におけるコンプライアンスについて」の講義を受講する。これらの研修は、2014 年の主幹教諭研修でも実施された内容である。その後、鳴門教育大学教職大学院の教員が、「学校組織マネジメントと協働体制の確立」および「学校分析の観点と方法」の講義を行う。

1 年目の主幹教諭は、4 月末までに、1 年間の研修テーマを選択し、それを総合教育センターに申告する。研修テーマは、講義名と連動している。主幹教諭は「学校の組織マネジメントと協働体制の確立」「職場でのコーチングの充実」「カリキュラムの充実」「地域連携の構築」「危機管理体制の充実」から、テーマを第 3 希望まで選ぶ。

講義を担当する教職大学院の教員は、該当するテーマを選択した主幹教諭のレポート添削およびラウンドテーブルにおける指導を担当する。ラウンドテーブルにおいては、1 グループごとに主幹教諭を 3～5 名配置している。

5 月に、発表者らが、テーマごとに主幹教諭を振り分ける。このとき、なるべく主幹教諭の第 1 希望を優先するように配慮する。希望に偏りが出た場合には、可能な限り、教職大学院の教員が、自らが講義するテーマに近い領域を選んだ主幹教諭のレポート添削およびラウンドテーブルを担当するように、大学教員と主幹教諭を組み合わせる。

主幹教諭ごとにテーマが決まると、彼らは、そのテーマについての勤務校の現状を分析し、現状を改善するための計画を作成し、それらをレポートとして、5 月末までに教育センターに提出する。鳴門教育大学教職大学院の教員は、レポートに質問やコメントを付して、6 月末までに、教育センターに返送する。

主幹教諭研修の 2 日目は 8 月下旬に行われる。1 年目の主幹教諭は、午前中に鳴門教育大学教

職大学院の教員による「職場でのコーチングの充実」と「カリキュラムの充実」の講義を受講する。午後のラウンドテーブルにおいて、各主幹教諭は、添削されたレポートをもとに、選択したテーマに関する勤務校の現状と、現状を改善するための計画を、グループ内の他の主幹教諭や、レポート添削を担当した教職大学院の教員に語る。教職大学院の教員は質問やコメントを行う。

およそ9月～10月にかけて、主幹教諭は、8月に行ったラウンドテーブルで受けた意見を踏まえて修正した改善計画を勤務校で実践する。その後、10月末までに、実践の過程についてレポートを作成し、総合教育センターに提出する。主幹教諭の指導担当となっている教職大学院の教員は、11月の半ばまでに、レポートにコメントをつけて、返却する。

主幹教諭研修の3日目は12月下旬に行われる。2年目以上の主幹教諭は、集合研修としては、3日目の午後のラウンドテーブルのみに参加する。1年目の主幹教諭は午前中に教職大学院の教員による「地域連携の構築」と「危機管理体制の充実」の講義を受講する。午後のラウンドテーブルにおいて、1年目の主幹教諭は、添削されたレポートをもとに、選択したテーマに関する改善計画の実践過程やその成果および課題を、グループ内の他の主幹教諭やレポート添削を担当した教職大学院の教員に語る。2年目以降の主幹教諭は、選択したテーマに関する改善計画の実践過程やその成果および課題を記したレポート（添削はされない）を持参して、1年目の主幹教諭と同じように、それまでの自らの実践を語る。教職大学院の教員は、質問やコメントを行う。

1月から2月にかけて、1年目および2年目以上の主幹教諭は、次年度の計画を記したレポートを作成し、2月末までに、総合教育センターへ提出する。以上が、2014年度に開発され、2015年度に実施された徳島県の主幹教諭研修の1年間の流れである。

2015年度に実施された徳島県の指導教諭研修の流れは、主幹教諭研修とほぼ同様である。異なるのは、講義名とそれに連動した研修のテーマ、講師である。1年目の指導教諭は、第2回の「校内研修の活性化」、第3回の「授業研究の高度化」「ICT活用指導力の向上と情報モラルの推進」を受講する点が、主幹教諭と異なる。

以上のことから、徳島県の主幹・指導教諭研修の主な特徴としては、①集合研修の合間も研修として捉える「OJT型」の研修となっていること、②教職大学院の教員が、組織として、主幹・指導教諭研修に全面的に関与していること、が挙げられる。

Ⅲ. 研修の効果と今後の課題

1年目の主幹教諭は、年間を通じた研修である本主幹教諭研修を通して、主に選択したテーマに関する力量を高めていることが質問紙調査の結果から推察された。よって、1年目の主幹教諭については、「OJT型」の研修の有効性をある程度確認することができたように思われる。

指導教諭については、主幹教諭研修とは異なり、指導教諭が選んだテーマの人数と、指導教諭の行動の変化との間には、明確な関連が見られなかった。よって、1年目の指導教諭については、「OJT型」の研修の有効性を明確には確認できなかった。

授業研究や校内研修、ICT活用や情報モラル教育については、1年目の指導教諭は、既に教諭の時からある程度取り組んできているために、通年での指導教諭研修の効果が行動に現われにくかったのではないかと推察される。一方で、職場でのコーチングについては、1年目の指導教諭は、教諭の時と異なり、指導教諭に任命されてから、意識的に取り組むようになったために、通年での研修の効果が行動に現われやすかったのではないかと推察される。

今後の課題としては、①とくに指導教諭研修の効果をより高めること、②研修の効果を測るアンケートの改善を図ること、③主幹・指導教諭研修を改善するための教職大学院と県教育センター等との打ち合わせを増やして、それを定期化すること、が挙げられる。

教職大学院と教育委員会の連携による「アクティブ・ラーニング 型授業デザインスキル養成プログラム」の開発

－教員の資質向上のための研修プログラム開発事業を通して－

創価大学教職大学院

鈴木 詞雄（創価大学教職大学院准教授）

三津村正和（創価大学教職大学院専任講師）

八王子市教育委員会

斉藤 郁央（八王子市教育委員会学校教育部統括指導主事）

秋本 友美（八王子市教育委員会学校教育部指導課指導主事）

1. 目的

次期学習指導要領改訂の要となるアクティブ・ラーニング（以下ALとする）について大学院レベルの高度な研修プログラムの開発・推進による、現場教員のALを基にした授業デザインスキルの育成が今後求められる。創価大学教職大学院と八王子市教育委員会は教員研修事業における連携を発展させ、八王子市内の小学校におけるALの普及・推進を志向する先進的かつ斬新な研修プログラムを開発・実行し、その成果を提示することでALの全国的な普及に寄与したいと考えた。そこで、独立行政法人教員研修センターの「平成28年度教員の資質向上のための研修プログラム開発事業」に応募し、採択された。

2. 研修プログラム開発事業の実際と今後の予定

(1) 研修プログラムの対象

八王子市立小学校を対象にAL推進校を募集し、応募書類を中心に総合的に検討した。結果、国語は横山第二小学校、上川口小学校、松枝小学校、算数は由井第一小学校、南大沢小学校に決定した。

(2) 研修プログラムの実施内容（実施時期、会場、内容等）

< 事前（平成28年6～7月） >

【事前説明会】 平成28年6月30日(木) 八王子市教育センター
内容：AL推進校チーム、八王子市教委チーム、創価大学チームが一堂に会し、お互いの顔合わせ、また、プログラムの目標、年間スケジュール等について確認した。
【事前訪問】 平成28年7月7日～14日 各AL推進校
内容：創価大学チームが、各AL推進校を訪問し、今後の具体的な流れについて協議した。

< 第1フェーズ（平成28年8月） >

【オリエンテーション】 平成28年8月1日(月) 創価大学
内容：AL推進校チーム、八王子市教委チーム、創価大学チームが集まり、第1フェーズの開始に伴い、再度プログラムの目的や流れを確認した。

【AL型授業デザインスキル養成講座（前期）】 平成28年8月1日～4日 創価大学	
必修	科目名：「ALの理論と多様な学習形態」 講師：関田一彦・三津村正和 内容：講義と演習の学習形式を採用しながら、ALの理論と多様な学習形態（協同学習等）について体験的に学んだ。
選択	科目名：「ALでつくる算数の授業（低中・高学年）」 講師：鈴木将史・鈴木詞雄 内容：講義と演習、模擬授業等の学習形式を採用しながら、低中・高学年の算数の授業におけるAL型授業の作り方について学んだ。
	科目名：「ALでつくる国語の授業（説明文・文学）」 講師：長崎伸仁・石丸憲一 内容：講義と演習、模擬授業等の学習形式を採用しながら、説明文と文学の授業におけるAL型授業の作り方について学んだ。

＜第2フェーズ（平成28年9月～平成29年1月）＞

【校内研修】 平成28年8月～9月 各AL推進校	
内容：AL推進校チームが中心となり、各校におけるALの普及をねらいとする「校内研修」を企画・実施した。創価大学チームがアドバイザーとして参加、サポートした。 〈国語〉横山第二小学校1回、上川口小学校3回、松枝小学校2回 〈算数〉由井第一小学校1回、南大沢小学校1回	
【研究授業】 平成28年9月～平成29年1月 各AL推進校	
内容：指導案検討会や研究協議会等に創価大学チームが一貫して加わった。研究授業は各AL推進校において1回以上実施するものとした。 〈国語〉横山第二小学校4回、上川口小学校1回、松枝小学校2回 〈算数〉由井第一小学校4回、南大沢小学校3回	

＜第3フェーズ（平成28年12月～平成29年2月）＞

【AL型授業デザインスキル養成講座（後期）】 平成28年12月26日（月） 創価大学	
科目名：「ALの評価：学び続ける教師のためのリフレクション」 講師：長崎伸仁・石丸憲一・鈴木将史・鈴木詞雄・三津村正和 内容：講義と演習の学習形式を採用しながら、AL型授業の評価について学んだ。AL推進校チーム1人1人が教育実践を振り返り、学び続ける教師としての素養を獲得した。	
【成果報告会】 平成29年2月23日（木） 創価大学	
内容：各AL推進校からの成果報告（パワーポイントプレゼンテーション）とディスカッションを行う。本研修プログラム関係者以外にも広く地域の学校関係者を招待する。	

＜事後（平成29年3月）＞

【冊子化】 平成29年3月31日まで	
内容：創価大学チーム編集のもと、冊子『教室に「AL」がやってきた！－八王子市AL推進校の取り組み－』を刊行し、東京都の全小学校に配付する。	

(3) 創価大学教職大学院と八王子市教育委員会との協議

創価大学教職大学院と八王子市教育委員会は、研修期間（平成28年6月～平成29年3月）全体を通して、全16回の協議を開催する予定である。

(4) 研修プログラムの評価・改善

研修プログラムの評価・改善については、まず次の2法の調査をする。①研修プログラム参加者（以下、参加者）への質問紙調査およびインタビュー調査。②参加者が成果報告会で実施するプレゼンテーションを視聴した学校関係者・教育専門家への質問紙調査。質問紙調査は、量的・質的双方の設問群を考える。インタビュー調査は音声データを逐語データ化し、文字データを「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)」を用いて解析することにより、改善案についての鍵概念の抽出を試みる。その改善案を基に、創価大学教職大学院と八王子市教育委員会とで協議を重ね、新たな「AL型授業デザインスキル養成プログラム」の定着を図る。

教職大学院における特別支援教育カリキュラムの内容と授業実践

山形大学教職大学院

三浦 光哉（山形大学教職大学院教授）

村山美沙姫（山形大学教職大学院）

1. 山形大学大学院教育実践研究科の概要

本大学院は、「理論と実践の融合」を基本理念として平成 21 年 4 月にスタートし、今年で 7 年目を迎えている。開設当初は、「学習開発コース」と「学校力開発コース」の 2 コースで定員 20 人（ストレートマスター 10 人、現職教員 10 人）を設定し、専任教員が 13 人（研究家教員 7 人、実務家教員 6 人）であった。

その後、5 年が経過した時点で教育現場や山形県教育委員会から、特別支援教育と教科教育の要請がありコースを見直すことにした。そして、平成 26 年 4 月から、新たに、「学習開発分野」「学校力開発分野」「教科教育高度化分野（国語、社会、数学、理科、英語）」「特別支援教育」の 4 分野に再編成した。定員は 20 人と変わらないが、専任教員が 17 人（研究家教員 9 人、実務家教員 8 人＜うち非常勤 2 人＞）に増えた。また、教科教育や特別支援教育の科目も開講するために、兼任教員 30 人の協力も得ている。

これまで 8 年間の実績を見ると、入口の定員について、山形県教育委員会や宮城県教育委員会からの現職教員の派遣により定員を下回ったことはない。一方、ストレートマスターも他大学からの受験者も多く、1.2～2.1 倍の競争率である。出口のストレートマスターの就職については、4 年次で教員採用合格して教職大学院に入学するケースが増えたり、教員採用枠拡大により採用試験に合格するなど、8 割以上の就職率である。また、現職教員の中には、校長や教頭の管理職や行政職に就いている者、教職大学院の専任教員として採用されている者など、専門職大学院としての成果を発揮してきている。

本発表では、平成 26 年 4 月から新たに教育現場や地域からの強い要請で新設された「特別支援教育分野」について述べることにする。今年で 3 年目を迎えている。

2. 特別支援教育分野の新設

本大学では、平成 21 年 4 月に教職大学院開設により、これまでの教育学研究科（障害児教育専攻）が廃止された。これにより、教職大学院に増設されるまでの 5 年間においては、大学院生もいなく、また、本教職大学院では「特別支援学校教員専修免許状」が取得できないために近県の教育学研究科（障害児教育専攻）に進学する状況下にあった。

この 5 年間の中では、特に発達障害児への指導と重度・重複障害児など障害の多様化への対応といった、障害の軽度から重度までを網羅した専門的な指導が喫緊の課題として教育現場から挙げられ、教職大学院への新設が市町村教育委員会や特別支援学校校長会から強く望まれていた。そこで、平成 26 年 4 月に「特別支援教育分野」として名称をかえて新設されることとなった。

3. 特別支援教育分野の特色

(1) 特別支援教育分野の目的

目的は、「特別支援学校に在籍する障害児の重度・重複化や多様化への対応、及び通常学級に在籍する発達障害児への対応について、高度で専門的な対応ができる教員を養成する。」「特別支援学校や小中学校特別支援学級の現職教員、及び特別支援学校教員や小中学校特別支援学級教員を目指す学部卒学生等を対象とする。」の2点である。

(2) 授業科目

授業科目は、共通科目 20 単位のうち、特別支援教育関連では、「障害のある子どもの学校学級経営」が必修、「教材開発と児童生徒理解（特別支援教育）」が選択必修となっている。また、専門科目では、「知的障害児の理解と支援」「肢体不自由児の理解と支援」「病弱児の理解と支援」「脳科学から見た障害児支援」障害児のコミュニケーション支援」「発達障害児の事例分析（必修）」「コミュニケーション障害児の事例分析」「特別支援教育コーディネーターの役割と支援」「障害児のキャリア支援」の9科目12単位が開設されている。「特別支援学校教員専修免許状（知的・肢体不自由・病弱）」が取得できる。

(3) 授業内容

「障害のある子どもの学校学級経営」の科目は、全院生の必修となっており、インクルーシブ教育システム導入やユニバーサルデザインといった通常学級における発達障害児等の基礎基本的な知識と実技を取り入れている。

「特別支援教育コーディネーターの役割と支援」の科目は、山形県内市町村教育委員会が実施している「特別支援教育コーディネーター研修会（30時間）」に参加し、「初級」「中級」資格認定を取得している。

「発達障害児の事例分析」の必修科目では、本大学特別支援教育臨床科学研究所に通ってくる発達障害児（LD児・ADHD児・ASD児等）を対象として、個別検査（KABC-II、WISC-IV）を実施し、それを分析・解釈しなら個別指導計画を作成して指導にあたっている。指導後は、ビデオ分析などを通して教材教具の有効性と授業改善を行っている。

(4) 教職専門実習

教職専門実習は、1年次が山形大学附属特別支援学校（3週間）、2年次前期が山形県立特別支援学校（3週間）、2年次後期が山形大学附属または山形県立特別支援学校（4週間）の計3回10時間実施している。それぞれの研究テーマに基づいて、4人の指導教員（大学院3人、学部2人）で授業参観、事後指導、省察などを行っている。

(5) 教職実践プレゼンテーション

教職実践プレゼンテーションは、7月に中間発表会、2月に研究成果としての発表会を実施している。特別支援教育分野では、発表会の前にその発表会予行も行っている。

(6) 研究成果

特別支援教育分野では、26年度2人、27年度3人、28年度4人が研究指導を受けてきている。この3年間で、著書執筆（共著）3人、学術雑誌研究論文発表8本、学会口頭発表8本、という素晴らしい成果を示している。

(7) おわりに

特別支援教育分野には、他分野に所属しながら、発達障害児への教科指導等を研究したために希望する院生もいる。その数は今後も増加すると思われる。

教職大学院におけるボトムアップ型 FD 活動の試み

－兵庫教育大学大学院授業実践開発コースの自主的・協働的授業研究活動の取り組み－

兵庫教育大学教職大学院

伊藤 博之（兵庫教育大学教職大学院准教授） 黒岩 督（兵庫教育大学教職大学院教授）
〔共同研究者〕

大西 義則（小野市立小野東小学校） 奥村 好美（兵庫教育大学教職大学院講師）

米田 豊（兵庫教育大学副学長） 長澤 憲保（兵庫教育大学教職大学院教授）

永田 智子（兵庫教育大学教職大学院教授） 松本 伸示（兵庫教育大学教職大学院教授）

溝邊 和成（兵庫教育大学教職大学院教授） 宮田佳緒里（兵庫教育大学教職大学院講師）

森山 潤（兵庫教育大学教職大学院教授） 山内 敏男（兵庫教育大学教職大学院准教授）

吉田 和志（兵庫教育大学教職大学院特任教授） 吉水 裕也（兵庫教育大学教職大学院教授）

本報告では、兵庫教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻授業実践開発コース（以下、授業実践開発コースと略記）において 2015 年度から自主的に取り組んでいるボトムアップ型 FD の活動について、その概要と 2015 年度末時点での成果と課題を紹介した。（ここでボトムアップ型 FD というタームを便宜上用いているが、田中每実（2011）の類型からいうと、Ⅲ型の相互学習・自己組織化型に相当するものである。）

I. 兵庫教育大学における FD 推進活動への取り組み

授業実践開発コースでのボトムアップ型 FD は突然始められたものではなく、それまで兵庫教育大学で組織的に行われてきた FD 活動を補完するものとして、コース教員が自主的に始めたものである。

兵庫教育大学においては、大学・大学院（従来課程）の取り組みと、後発の教職大学院（新設課程）の取り組みという 2 本立てで FD 活動が取り組まれてきている。

大学・大学院（従来課程）において手探りで始められた FD 活動は、2007 年度に教職大学院（新設課程）の取り組みが「FD 義務化」の下で取り組まれたことに触発される形で進められるようになった。それは、個々の授業に対して授業改善のために学生からのフィードバックを制度的に保障すること（「学生による授業評価」）と、アクティブ・ラーニングという概念を集団的に検討することで「授業のあるべき姿」を創造的に探究・構築していくこと（「アクティブ・ラーニング研究会」）、さらには学生の考える「よい授業」のイメージと、そう捉える理由を析出すること（「ベストクラス」の選定とその選定理由の公表）を通じて、個々の教員の参考に資するものにしようという取り組みであった。

これらは、個別の授業改善に焦点づけられるものであり、個別の授業改善の大切さを大学教員に意識づける上で大切な取り組みであると言える。それに対して、教職大学院（新設課程）の取り組みは、カリキュラム改善をも視野に入れて、そのための基礎資料として、

学生からのフィードバックを制度的に保障しようとするものであった。しかしながら、提供された情報を元に、どのように授業改善やカリキュラム改善を進めていくかは、各教員、各コースに任される形となっており、それぞれの改善の工夫が求められている。

II. 授業実践開発コースの取り組み

(1) 取り組みの概要

そこで、本コースでは、上記の本学における FD の取り組みにおける課題を乗り越えるため、2015年度よりボトムアップ型の FD 活動として、本コース担当教員による自主的・協働的な授業研究を開始することとした。

そもそものきっかけは、教員間の共通理解が必要との認識が大多数の専任教員の中に生まれていたことと、2015年度に教員の退職・新任の着任等教員の大幅な入れ替わりが生じたことであった。この状況を受け、授業改善を目指す受講生を教えている大学院教員も授業改善に取り組むことと、専門性が異なるコース内教員の考え方の共通理解を図ることをねらいとして、初年度となる 2015年度は、2か月に1回、1回2時間程度を目安に開催した。話しやすい雰囲気を演出するため輪番制で茶菓を用意した。2015年度に取り組んだ授業研究は表に示すとおりである。

表 2015年度の授業研究科目^{注)}

開催回	開催日	区分	科目名 (授業担当者)
第1回	2015.06.24	専門科目	「授業実践における専門的スキル」(溝邊・大西・森山・永田)
第2回	2015.07.28	共通基礎科目	「授業における学習支援と指導法に関する事例分析」(長澤・吉水・溝邊)
第3回	2015.11.25	専門科目	「カリキュラムデザインの基礎」(溝邊・大西・森山・永田)
第4回	2016.01.27	専門科目	「授業実践研究のためのデータ分析」(森山・黒岩・宮田)
第5回	2016.03.22	共通基礎科目	「授業における評価の基準作成理論と学力評価法」(奥村・山本)

注) 共通基礎科目：コース共通で履修すべき科目 (他コース院生と合同で受講)、専門科目：コースごとに設けられている科目 (原則として同じコースの院生のみで受講)

最初は、本時の方法や内容についての意見交換がなされていたが、次第に議論の対象が広がり、科目全体や本コース全体のカリキュラムなどに発展していった。第2回目以降の授業研究においても、授業研究で取り上げた授業のみならず、科目全体や本コースのカリキュラムの話などに展開することが多かった。

(2) 取り組みの成果と課題

これらの取り組みについて、その結果、初年度の成果として、個々の授業改善が行われた上、本コース教員の考え方が共有され、同僚性の高まりのもと、本コースのカリキュラム改善にまで着手できた。このことは、FD 活動をボトムアップ的に自己組織化することによって、これまでの課題を克服する糸口を得たものと考えられる。その一方、①授業研究会を通して構想された授業案やカリキュラム改善案を実施し、それを再度評価すること、②授業研究の質を向上させること、③参加しやすい継続的な取り組みの工夫等が課題として残されている。

北海道教育大学教職大学院の挑戦

－ICT 教育・アクティブラーニングの理論と実践－

北海道教育大学教職大学院

井門 正美（北海道教職大学院教授・大学院長）津田 順二（北海道教職大学院教授）

藤森 宏明（北海道教職大学院准教授）前田 輪音（北海道教職大学院准教授）

〔共同研究者〕

梅村 武仁（北海道教職大学院特任教授）追分 充（北海道教職大学院教授）

小野寺基史（北海道教職大学院教授）笠井 稔雄（北海道教職大学院教授）

近藤 逸郎（北海道教職大学院特任教授）寺嶋正純（北海道教職大学院特任教授）

濱野 雅輝（北海道教職大学院特任教授）廣瀬 隆人（北海道教職大学院教授）

藤川 聡（北海道教職大学院准教授）水上 丈実（北海道教職大学院教授）

水口 正博（北海道教職大学院特任教授）森健 一郎（北海道教職大学院准教授）

安川 禎亮（北海道教職大学院教授）龍島 秀広（北海道教職大学院准教授）

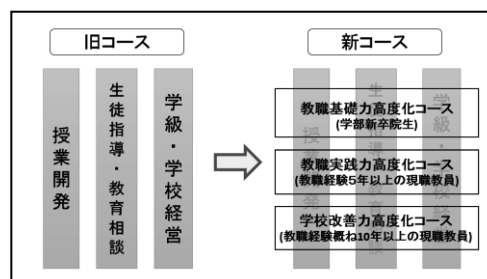
渡部 英昭（北海道教職大学院教授）

1. 北海道教育大学教職大学院の沿革

本院は、2008(平成 20)年度の創設から本年度年で 9 年目を迎えた。45 名の募集定員で、入学者数は 9 年間で計 371 名(札幌校 188 名、旭川校 105 名、釧路校 78 名)、修了者数は昨年度までの 7 年間で計 284 名(札幌校 149 名、旭川校 75 名、釧路校 60 名)である。

2. 本院の変革

2015(平成 27)年度にコースを再編し、教育内容を軸にした旧コースから、ストレート院生の学修内容の偏りの解消等のため図のとおりコースを再編した。旧コースは、教育内容の 3 つの分野として再構成されている。さらに、北海道教育委員会との連携強化による科目「北海道の教育」の新設や、科学研究費などの研究資金の獲得により、広大な北海道の地域教育力の向上を図る研究に取りかかっている。



3. 本院の 5 つの特色－“Active e-Learning” を中心に－

本院の 5 つの特色をあげる。(1) 広大な北海道を 4 キャンパス体制(札幌・旭川・釧路・函館 (H29 設置) でカバー、(2) 双方向遠隔授業システムによる全キャンパス一体型 ICT 教育、(3) 複数教員(研究者・実務家教員)による共同指導体制(1 授業複数担当、1 院生複数指導)、(4) クォーター制(1 年 4 期)・1 回 2 コマ 3 時間授業でアクティブラーニングの推進(例:前半で解説、後半で演習・体験・討議等)、(5) 平日夜間開講制・土曜日授業により現職教員も勤務しながら通学可能なカリキュラム設定、である。

4. カリキュラムの特色と授業

共通科目・選択科目・実習に加え特別支援教育(共通科目)の開講、事例研究(6 単位 選択科目、担当教員による 2 年間の継続指導)を経て、共通演習(My Original Book(MOB) 作成 2 単位)で修了研究を結実させる、という流れを作っている。

実習は次の 5 つが設定されている。(1) 学校課題俯瞰実習:M1 ストレート院生(225 時間)、

(2)自己課題解決検証実習：M2 ストレート院生（225 時間）、(3)学校運営実習：M1 現職教員院生（派遣）（270 時間）、(4)リーダー力育成基礎実習 I・II：M1 現職教員院生（270 時間）、(5)学校課題解決検証実習：M2 現職教員・現職教員院生（180 時間）

全ての実習に事前指導・事後指導、ストレート院生の実習に週 1 度の実習セミナー、現職教員・派遣院生の実習に中間指導を設け、教員全員での手厚い指導体制をとっている。

5. 研究・FD 活動・自己評価・修了生フォローアップについて

- (1)研究紀要：研究成果の公開、学校現場の教育実践の発展への寄与、大学教育と学校現場の実践の接続、教育実践の質的向上、修了生の発表の場、などの意義がある。
- (2)FD 活動：授業交流会（年に複数回）の開催、全授業のアンケート実施、年に 1 度の教育実践交流会（修了生の発表と講演等）を企画・運営している。
- (3)組織運営の自己評価：新年度の最初に開催される会議で前年度の活動評価と新年度の活動内容の報告をもとに、意見交流・改善の方策などが議論される。
- (4)修了生フォローアップ：勤務校および役職等の就任状況について毎年調査し、取り組んでいる課題、学会発表、公開授業などの動向の把握につとめている。

6. 各キャンパスの事例紹介

- (1)旭川：当校は事例研究に特色がある。開設年度より分野単位で研究者と実務家とによる所属院生に対する「事例研究」（演習）を行ってきた。例えば学校経営・学級経営分野では、独力では読破困難な文献を用い、教育実践と関連付けて講読させてきた。これにより協働的・多角的な学び、実践・観察等の裏付け等、理論と実践の往還を促進し、理論に基づく MOB の作成へと展開してきた。
- (2)釧路：当校は双方向遠隔システムでの一斉講義の後半でのグループ討議を行い、少人数の利点を生かしたストレート院生と現職教員院生との交流により、現場の実践内容や学校課題の深い理解を促進している。また、現職教員院生が学部学生の教育実習実地指導を行い、学部との連携を図っている。院生にとっては、学生指導は自身の教職経験を省察する機会となる。学生にとっても現職院生の具体的直接指導が意義深いものとなっている。
- (3)札幌：当校には非派遣の現職教員院生がいる。勤務しながらの大学院生活は多忙だが、実地研究（実習）の場が勤務校なので、研究と実践が即連動するという利点がある。例えば、ある現職院生は、勤務校の配慮で担任から外れた。これを機会に各担任のクラスで参観した。このことにより、優れた指導や経営のノウハウが共有化されていないことを発見した。そこで、学校全体での共有化を図るシステムを構築することにより学校改善を図っており、勤務校の強力な支援体制の基で成果を上げている。

7. 課題と展望

今後は、研究者教員と実務家教員との協働体制で、特に、組織一体化の研究体制を構築したい。現在は、科学研究費・基盤研究 B の申請や自殺総合対策推進センターとの連携（厚労科研）で「命の教育プロジェクト」を進めている。また、本年度末に双方向遠隔授業システムの刷新を行い ICT 教育によるアクティブラーニング（Active e-Learning）をさらに推進する予定である。加えて、北海道教育委員会や北海道立教育研究所との連携、札幌市、旭川市、釧路市、函館市等の道内各地の教育委員会とも連携強化を図り、北海道全域に本院の研究と実践の成果を普及・浸透させたいと考えている。

異なるキャリアステージの院生が学び合う教職大学院での学修

～コースの養成像をふまえた協働の具体～

福岡教育大学教職大学院



村田 育也（福岡教育大学教職大学院教授）
 青山 之典（福岡教育大学教職大学院准教授）
 小泉 令三（福岡教育大学教職大学院教授）
 西山 久子（福岡教育大学教職大学院教授）
 森 保之（福岡教育大学教職大学院教授）
 大竹 晋吾（福岡教育大学教職大学院教授）

福岡教育大学では、ストレートマスター対象の教育実践力開発コース、現職教員等を対象生徒指導・教育相談リーダーコース・学校運営リーダーコースが設置されている（表1）。発表では、遠隔授業等の新たな試行・学校を超え自治体への貢献を目指す現職向けプログラム導入を含め、各コースが目指す専門的力量と、相互に学ぶ共通科目での成果を報告した。

I. 各コースが目指す専門的力量と学びの仕組

（1）教育実践力開発コース

教師の力量の基礎には、各教科の知識のみならず、それを児童生徒がいかに獲得するか、教師が自身の教育活動をどう省察し、自らの教育活動を改善するかが重要である。本コースでは、その方略を学び、授業・課題演習・学校実習を通して、仲間とともに力量を高める。

（2）生徒指導・教育相談リーダーコース

学校適応援助の推進に向け、生徒指導・教育相談・特別支援教育・キャリア教育等を網羅し、理論的理解と連携協力校・在籍校での実習から、援助体制の向上や専門的力量の向上を図る。

（3）学校運営リーダーコース

学校の教育課題解決のため、理論や優れた学校運営及びコーチングやメンタリング等の

表1 福岡教育大学教職大学院の概要

	教育実践力開発コース	生徒指導・教育相談リーダーコース	学校運営リーダーコース
目指す人材像	優れた指導力と学級経営力を兼ね備えた即戦力を持つ教師	子どもの学校適応を促進する専門性を持つリーダー	学校組織を活性化させる中心的役割を担うリーダー
修了年限	2年間	2年間（現職派遣院生は長期派遣研修員として）	
修了要件	48単位以上（共通科目6領域18単位，コース別専門科目18単位，学校における実習12単位）		
学位・免許	学位：教職修士（専門職），教育職員免許状（専修）		
入学定員	25名（小免プログラム5名）	両コース合計15名（各7～8名程度）	
対象者	大卒者（卒業見込み含む）または社会人で教員免許状（小または中1種）を有する者，または取得見込みの者	現職教員または社会人で教員免許状（小または中1種）を有し，原則として10年以上の教職経験のある者	現職教員で教員免許状（小または中1種）を有し，原則として10年以上の教職経験のある者
選抜方法	論文・集団による課題解決・面接	口述試験	

手法を用い、複数の教育組織での実習によるケーススタディを自校の活性化に反映させる。

II. 異なるキャリアステージの院生が役割を意識しつつ共に学ぶ「共通科目」

共通科目6領域は、学校での役割に沿った学修目標に基づき、ストレートマスター院生と現職院生が相互に学び合える授業構成をとっている。ストレートマスター院生は学級担任等として現場で活躍できる力量を高め、現職院生は自身の教育実践力を高めつつ、現場のOJTの担い手となることを目指している。教員は各学期開始時の[シラバスの共有]と学期終了時の[院生状況調査]により、学修内容を把握し学修の進捗状況を共有している。

(1) 共通科目：現代社会における教育の課題

教育実践力開発コースに所属する研究者教員・実務家教員6名によるオムニバス形式の授業である。学習指導要領の理解をふまえ、現代社会における新たな領域を含む多様な教育課題について、児童生徒の実態・学習活動や学校経営の在り方を通して理解する。現職教員は自らの実践を見直し、ストレートマスター院生は学校の実際を講義や演習から学ぶ。

(2) 共通科目：学校カウンセリングの方法

生徒指導・教育相談リーダーコースに所属する教員による授業である。学級担任としてのカウンセリングの力量を獲得し、チーム・アプローチによる学校適応援助を推進する校内の構成員として活動できるよう、現職・新人の組み合わせでの調べ学習・模擬カウンセリング・模擬チーム援助会議などを通して、実践的な学校カウンセリングの在り方を体感する。

(3) 共通科目：スクール・コンプライアンスと教職プロフェッションの開発

学校運営リーダーコースと教育実践力開発コースに所属する管理職経験のある教員による授業である。教師の職業倫理や保護者対応及び危機管理等を学修課題として講義を行い、現職院生がミドルリーダーとして若年層教員に見立てた新人院生に各種研修を提案したり、全員がショートスピーチを行ったりすることで発信力を磨くなど、実践的推進力を得る。

共通科目は1年次に多く配当され、相互の学び合いは、ストレートマスター院生には現場を知る機会であり、現職院生には若年層教員の強み・課題を理解する機会となる。2年間の学びの基盤として、学習内容だけでなくラーニングコミュニティづくりにも有効である。

表2 福岡教育大学教職大学院における共通科目

領域区分	内容	科目名
i	教育課程の編成・実施に関する領域	現代の日本の教育状況と学校教育の課題を捉えた学校全体の教育課程の編成／子どもの状況と課題を捉えたカリキュラムの編成／カリキュラムの実施と評価
ii	教科等の実践的な指導方法に関する領域	教科等の教材研究／授業構想／今日の学力問題／学習指導の改善と教師個々のリフレクション／授業実践や授業改善についての課題の動向
iii	生徒指導・教育相談に関する領域	各種問題行動の実態と対処法及び指導法／学校内外の連携体制／学校カウンセリングの理論と方法／チーム・アプローチの方法と実践／キャリア教育の推進／児童生徒の実態把握と教育成果の確認
iv	学級経営、学校経営に関する領域	教育改革の動向と学校経営の課題／特色ある学校づくり／家庭・地域の実態をふまえた学校経営計画
v	学校教育と教員の在り方に関する領域	学校と教員の役割・使命／教員の社会的職業倫理／教職プロフェッションの開発
vi	特別支援教育に関する領域	今日の特別支援教育の動向と課題／発達障害の児童生徒の教育的支援／特別支援教育の校内体制の整備・改善／特別支援が必要な児童生徒の1人1人を理解するための事例検討の方法／個別の教育支援計画

群馬大学教職大学院の修了研究における個別指導と、 実習校との連携体制

—「課題解決実習」・「課題研究」の二年間のプロセスを通して—

群馬大学教職大学院

山口陽弘（群馬大学教職大学院教授）

矢島 正（群馬大学教職大学院教授）

新藤 慶（群馬大学教職大学院准教授）

0. 本学のカリキュラムの概要・特徴

二つのコースが存在しており、児童生徒支援コース（定員 8 名）では、児童生徒の学習面・生活面の支援（現職教員＋ストレートマスター）、学校運営コース（定員 8 名）では、地域連携の在り方、学校の危機管理、教育課程編成、校内研修の企画、学校運営に関する実践的指導力育成（現職教員のみ）を行っている。研究者教員（教育学、教育心理学の専門家）と、実務家教員（元校長などの実務経験者）とのチーム・ティーチング（T.T.）でほとんどの授業がなされ、一年次の課題発見実習Ⅰ、課題発見実習Ⅱ、二年次の課題解決実習、すべて併せると、520 時間もの実習を院生に課している。

1. 二年間の実習全体と課題研究との関係についての概要

(1) 課題発見実習Ⅰ（1 年次前期，6 月） 80 時間／群馬大学教育学部附属 4 校園（幼稚園，小学校，中学校，特別支援学校）を 2 日間ずつ訪問＋事前・事後指導）多くの校（種）を連続的に眺めてその違いを実感するのが目的である。幼・小・中・特支連携などをイメージする。現職教員は自分の学校との違いを意識する。スタマスで他学出身者は、群馬の教育実態を知ってなじむよい機会にしてもらう。

(2) 課題発見実習Ⅱ（1 年次後期，9～10 月）200 時間／ストレートマスターおよび義務制の現職教員は連携協力校から小学校と中学校（原則は 2～3 名の院生が同じ学校）。

(3) 課題解決実習（2 年次，おおむね年度当初～12 月上旬くらいまで）240 時間／これが課題研究と直接かかわるが，教職大学院の課題研究としては，自身の設定したテーマ（支援コースなら特定教科等，運営コースなら校務の特定分野）に閉ざされない，他教科・領域，他分野の校務，他の教師・学校への一般化・普及の可能性を積極的に追求する。「ねらい b」にかかわる実践は，指導力向上のためであるとともに，こうした方向での研究の発展の機会という側面ももつ。三回の校内での公開授業，一回の校外への公開授業がヤマとなる。その前後にも指導教員が巡回指導（ノルマは最低二十時間）に行く。つまり，四回の公開授業の前後，そして，その四回を含めると，だいたい半年程度で十数回当該の学校へ巡回指導に行くことになる。

(4) 課題研究発表会（2 年次の終わり，だいたい 1 月下旬か 2 月頭）／課題研究論文

を一月半ばに提出した後、下旬にその発表会を実施している。だいたい一人 15 分程度で発表する。M2 全員が一堂に会して、全員の発表を聴取する。県教委、PTA 会長、M1 全員も聴取する。コースごとに成績優秀者を選出し、表彰する。ストマスも H28 年度から一定の基準で選出し、奨励賞を授与し、同じく表彰する。この発表会は、M1 の段階で前期修了時（7 月下旬）、後期修了時（2 月中旬）に中間発表会を二回実施するので、三回目となる総まとめの発表会となる。

2. 学校課題との関連づけについて

(1)「児童生徒支援コース」と「学校運営コース」の「課題研究」／「児童生徒支援コース」・・・学力低下やいじめや不登校などの児童・生徒の学習や生活面での直接的支援に関しての高度な実践力を身につけ、経験的な実践知に加え、児童・生徒の学習や生活面に関して、心理学の諸理論及び関連分野の知見からの科学的、分析的な深い理解に基づいて、指導方法を立案し、実践することを通して各自の設定した課題の解決を具体的に検討する。

「学校運営コース」・・・地域連携の在り方や学校の危機管理に対する対応、さらには学校全体における教育課程の編成や校内研修の企画などの学校運営に関しての高度な実践力を身につけ、学校の諸活動の実施にあたり学校内外の関係者の教育力を凝集したより効果的な運営方法の立案し、実践することを通して、各自の設定した課題の解決を具体的に検討する。

(2) 学校課題と関連を図った具体的な「課題研究」事例／事例 i 農村部の小規模小学校において、主に特別活動の指導を中心として児童の社会性を育む学習指導と学級経営の在り方を検討する。／事例 ii 山間部の小規模中学校における英語科の学習において、生徒のコミュニケーション能力を向上させる自由英作文の指導方法の工夫について検討する。／事例 iii 都市部の大規模小学校において、教員が抱える職務上の課題解決のための方策を、OJT を効果的に活用しながら行う学年経営の在り方について検討する。

事例 iv 農業科と工業科を持つ実業高校において、「人間力」を身に付けた技術者を育成する学校全体としての生徒の学習指導・生徒指導について検討する。

3. 実習・研究をめぐる連携体制について

(1)「課題解決実習」「課題研究」に関わる実習校との連携体制／群馬大学教職大学院では、2 年時の「課題解決実習」（240 時間）を通じて「課題研究」に取り組み、課題研究報告書を作成する。この「課題解決実習」「課題研究」に関わっては、実習校との連携が欠かせない。実習校とは、①課題発見実習Ⅱ（M1 時の 9～10 月に実施）からの連携、②教職大学院連携協議会（M1 時の 1 月に実施）、③指導教員による実習校での打ち合わせ（M1 時の 2～3 月に実施）などを通じて連携体制を構築している。

(2)「課題解決実習」「課題研究」に関わる地域との連携体制／実習校との連携のほか、院生の課題設定によっては、実習校が所在する地域との連携・協力も必要となってくる。具体的には、農業高校での市役所や公園、高速道路のインターチェンジなどに植栽する取り組み・幼保小連携により、情報交換から、同じ立場で学び合う場の構築などといった実践が見られた。これらの研究では、指導教員もできるだけ地域の活動に足を運び、連携相手の理解を促すことで、より充実した実践が可能となったと考えられる。

「つながりをつくる」教職大学院の成果と今後の展望

—学校実習および OPPA (One Page Portfolio Assessment) を中心に—

山梨大学教職大学院

東海林麗香 (山梨大学教職大学院准教授)

1. 山梨大学教職大学院について

本教職大学院は 2010 年に設置され、2016 年度の入学生が 7 期生となる。入学定員は 14 名 (学部卒院生 6 名、現職教員院生 8 名) であり、スタッフは専任教員 11 名 (研究者教員 6 名、実務家教員 5 名)、兼任教員 2 名、専任の事務職員 1 名から構成される。授業はほぼ全ての時間が研究者教員と実務家教員のティーム・ティーチングで進められている。

2. 「つながりをつくる」ための 4 つの仕掛け

① 「理論と実践をつなぐ」ための仕掛け

学校での実習について

現職教員院生・学部卒院生のいずれも、年間 200 時間 (2 年間で計 400 時間) にわたって連携協力校での実習に取り組んでいる。長期間にわたって教育の現場に身を置き、そこで観察し、関わり、実践を通して学び、研究を進めていくのである。これに、指導担当の大学教員も毎回同行する。大学教員も院生と共に観察し、関わり、研究指導・研究討議を行う。現職教員院生は 2 年目には現任校に戻って勤務しながら、そのうちの 200 時間を実習の時間とする。日常の業務の一部を「実習」と位置づけ、訪問する指導担当の大学教員と共に自身の実践について検討を重ねていくのである。このように院生だけでなく指導担当の大学教員も同じ場に身を置くが、同じ場で同じものを見ても意味づけ方が異なること、その違いには各々の生きる文脈が大きく関わっていることなどに気づき、またそれについて語り合う。そのため学校での実習は、院生だけでなく指導担当の大学教員にとっても、多様な解釈の可能性に気づかされる機会となる。院生と指導教員が共に学びの主体となり、理論と実践がつながる機会となるのである。

学校・授業改善プロジェクト会議および教育実践フォーラムでの研究成果発表について

ここまで述べてきた年間 200 時間の実習を主軸に院生は各自の研究課題を深めていくが、研究の指導は指導担当の大学教員によるものだけでなく、院生・教員全員が出席する「学校・授業改善プロジェクト会議 (6 単位)」においても同時に行われる。ここで院生は研究の経過や成果、課題を発表し、全体・大グループ・小グループなど様々な形態でディスカッションする。このような形式をとることによって、研究課題のみならず、院生・教員各々の研究関心や教育観、発達観等が共有されることとなり、結果として全体での指導・相談体制が実現されている。このような過程を経て、院生は年度ごとに刊行される『教育

実践研究報告書』に掲載される論文を作成し、毎年2月にはすべての院生が「教育実践フォーラム」にて学外からの来場者に向けた研究発表を行う。

② 「人と人がつながる」ための仕掛け

異なる校種や経験の者が共に学び合うカリキュラムについて

現職教員院生と学部卒院生が互いに影響しあい、学びが深められるように、すべての授業は誰もが受講できるようになっている。各々の課題や立場に即した学びを実現できるようにするため、到達目標については、現職教員院生と学部卒院生で別に設定されている。このようなカリキュラムは、学びを深めることに寄与していると共に、異なる世代や立場、異なる専門性を持つ他者との関係づくりについての学びにもつながっている。

ホームカミングデイについて

8月末に教職大学院ホームカミングデイを毎年開催しており、2016年度で5回目になる。その他にも、10月および2月に開催される年2回の教育実践フォーラムが、修了生、退職教員、在籍する院生・教員が新たにつながり、またつながり続ける機会となっている。

③ 「地域とつながる」ための仕掛け

40を超える連携協力校との協力関係、実習連絡協議会、教員の資質向上委員会について

「実習連絡協議会」は、山梨県教育委員会および連携協力校の校長先生においていただく。「教員の資質向上委員会」は、山梨県教育委員会および連携協力校の置かれている市町村の教育長の方々においていただく。いずれも年2回開催されるものであり、教職大学院全スタッフが出席する。

④ 「2年間の学びをひとつながりのものとする」ための仕掛け

一枚ポートフォリオ評価 (OPPA: One Page Portfolio Assessment) について

本教職大学院では、講義、実習などすべての教育を通して、教師としての資質・能力を高めるために一枚ポートフォリオ評価を取り入れている。OPP シートは、大学院の講義や実習を受けている受講生が記録した内容を教師が確認しつつ、コメントなどを通して資質・能力を高める働きかけを行うとともに、受講生がそれについて自分の学修を再考する等の活動を促す。教師はそれを指導や評価に活用する。それを一枚のシートの中で行おうとしているところに特徴がある。OPPA は、学修者の実態把握を基にして教師の指導目標の達成状況を把握するとともに、次の学修に働きかける形成的評価を行うことはもちろん、教育内容の改善、学習者の資質・能力の育成に資することを目的にしているのである。

おわりに

ここまで、山梨大学教職大学院における教育・研究の成果について、「つながりをつくる」ための4つの仕掛けという観点から報告してきた。述べてきた仕掛け自体、これまでの教育・研究の成果であるともいえる。修了生の「学び続けたい思い」を支え、「学び続けること」を支えるフォロー・アップ体制の構築、教職大学院の教員自身の学びの省察、そしてそのプロセスの共有を特に、今後の課題としたい。

過疎化進展地域小規模校と教職大学院の連携協働による

授業開発実習プロジェクト

岐阜大学教職大学院

石川英志（岐阜大学教職大学院教授）

吉村嘉文（岐阜大学教職大学院准教授）

矢澤 淳（岐阜大学教職大学院・中津川市立付知中学校教諭）

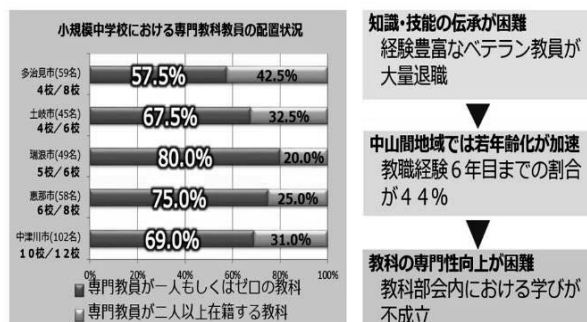
1 プロジェクトの全体像

岐阜大学は「ミッションの再定義」において「過疎地域の教育体制の充実」を「社会的な役割」として掲げる。本発表内容は、このミッションに対する教職大学院の貢献を、発表題目に示すプロジェクトとして企画し、平成 27-28 年度教職大学院授業科目「授業分析の事例研究」において実践したものである。実施校は、教職大学院現職院生の在籍する中津川市立付知中学校であり、過疎化の進む地域にある小規模校である。平成 27 年度、同校と岐阜大学教職大学院の両者スタッフの混成による複数の小チームを編成し、チーム内で協働して単元・授業の計画・実践・省察を行った。そして、同校で報告討論会を開催し、授業改善を軸とする活性化ビジョンを提案し、今後に向けての討論を行った。プロジェクトにおける実習の特質は、大学と学校の両者間の「依頼-受入」関係を越えて、それぞれの立場から実習の積極的意味を見いだす「win-win」関係への編み直しを図り、地域貢献へとつなぐ新たな実習スタイルの構築を目指していることにある。

さらに、平成 28 年度には、同校と教職大学院と教育委員会（岐阜県教育委員会東濃教育事務所・中津川市教育委員会）の三者連携によって実施した。

2 プロジェクトの背景～小規模化とどう向き合うかという課題～

プロジェクトの企画の背景について言及しておきたい。現職院生は派遣元となる地域の教育課題を意識して研究テーマを設定するが、なかでも、過疎化の進展する地域から派遣



「岐阜県東濃地区中学校の小規模化状況における校内研究及び教員力量形成に関する実態調査」（平成26年）

される院生は、小規模化に起因する状況に、学校現場の立場からいかに向き合い、取り組むかを重要課題としてこれまで挙げてきた。過疎地域の小規模校は、少子化の進展や大量退職・大量採用による教員構成バランスの変化を受けて、統廃合や若手教員の比率増大等が進行している。中学校では、左図

にみるように、教科部会の不成立、若手教員による免外教科担当、ベテラン教員から若手教員への教育技術の世代継承の困難等の状況が生じている。若手教員は同僚先輩教員の授業づくりに対する模倣や発見の学びをもとに成長していくが、小規模中学校では、若手教員は自身と同じ教科の教員が少なく、他者か

ら学ぶ経験が限定される。それだけに、小規模校の若手教員は、担当教科の異なる同僚の授業を自身の担当教科に引き寄せる視点や学び方を考え、修得することが必要となる。その一方、若手教員の段階では教科専門性の育成や向上を図る場の設定が必要である。また、若手教師の成長は同僚の中堅やベテランとの連携をどう進めるかという課題でもある。

こうした状況に対して、外部者である大学はその人的リソースを生かして、小規模校における異教科間の学び、同一教科での学び、若手教員と中堅・ベテラン教員の間の関係性の充実といった諸側面にどう関与し、いかなる貢献が可能となるか、これがプロジェクトのテーマとなった。

3 プロジェクトをコアとする教職大学院授業科目の概要

表1 授業科目「授業分析の事例研究」における学修

回	科目の学修内容	実習校との関連
①～③	・授業開発、授業分析に対する自己課題 ・自己課題の共有(パネルディスカッション)	・プロジェクトの趣旨理解と目標の明確化
④	・学外実習：実習校における事前打合せ(1) ・授業参観、目標の交流、実施単元決定等	・実習校教員と大学院生と顔合わせ
⑤	・実習校の実態を考慮した上での目標修正 ・開発的な授業づくりの具体案作成	・実習校教員との日常的な連絡、討議
⑥	・学外実習：実習校における事前打合せ(2) ・授業案に関する討議、当日の日程確認等	・実習校教員との協働的な授業開発
⑦～⑨	・学外実習：協働授業開発実習(2泊3日) ・授業案を公開し、チームごとに研究会	・授業実践、研究討議、改善案作成
⑩～⑬	・実習校での公開授業記録を分析、省察 ・今後求めるべき授業づくりの提案構築	・授業改善を軸とした学校活性化提案作成
時間外	・学校訪問：学校活性化に向けた提案 ・実習校教員、院生ともに今後の課題発見	・院生の提案を実習校教員と協議する

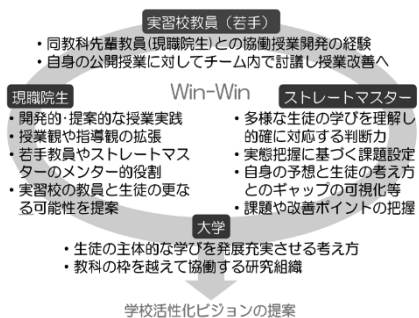
表1は、教職大学院授業科目「授業分析の事例研究」の学修過程である。まずプロジェクトに対する自己課題を、学内討論をもとに各自で明確にし、実習校との1回目打合せに臨んだが、院生と実習校教員との間で大きな意識のずれがあったことがわかった。その要因は、院生が生徒の実態や指導の経緯をつかめず、一方、実習校教員は大学側の授業開発の目標や視点を理解できなかったことにある。そこで、両者間で、目標や願い、生徒の学び等を具体的に語り、聴き、共有できるように努めた。2回目打合せでは、公開実施予定の授業の具体的な展開等をめぐって議論するなかで協働性が生まれてきた。そして、2泊3日の実習に臨んだ。表2のように、打合せ及び実習は、実習校教員、院生、大学教員が、文系(国語・社会)、理系(数学・理科)、表現(英語・音楽・体育)の3チームに分かれて実施された。

表2 実習校教員と大学院生との混成チーム編成

	教科	メンバー	公開授業
文系チーム	国語 社会	[実習校] ・国語2名 ・社会1名(若手教員1) [大学] ・社会2名(現職1, SM1)	[社会]: 2年生「東北地方」 ・実習校若手教員⇒3時間 ・ストリートマスター⇒2時間 ・現職院生⇒1時間
	理科 数学	[実習校] ・数学2名(若手教員1) ・理科3名(若手教員1) [大学] ・数学4名(現職3, SM1) ・理科1名(現職1)	[理科]: 2年生「電流と磁界」 ・実習校若手教員⇒1時間 ・現職院生⇒1時間 [数学]: 1年生「量の変化と比例・反比例」 ・実習校若手教員⇒2時間 ・ストリートマスター⇒2時間 ・現職院生とのT, T⇒2時間
表現チーム	英語 音楽 体育	[実習校] ・英語2名(若手教員1) ・音楽1名、体育1名 [大学] ・英語3名(SM3)	[英語]: 1年生「Lesson.7」 ・実習校若手教員⇒1時間 ・実習校ベテラン教員⇒1時間 ・ストリートマスター⇒4時間

実習後、大学で学校活性化に向けた提案作成に向けて逐語記録作成や実践資料分析を進め、提案としてまとめた結果を実習校で発表した。学修が講義内に閉じたものに終わらず、院生の学修を深めることにつながったと言えよう。

4 プロジェクトの成果とその継続的・発展的な展開



四つの各立場(学校教員、現職院生、ストリートマスター、大学教員)の成果を左図に示す。このプロジェクトを契機に、学校は校内チームを編成し自立的で日常的な授業研究へと動き出したのであった。残された課題として、若手教員とベテラン・中堅教員の協働性の構築に十分に関与できなかったこと等が挙げられる。

そこで、平成28年度第2回プロジェクトでは、この課題への取組を企画段階から意識し、例えば、文系国語チーム現職院生は若手教員の国語授業力向上への直接的な支援だけでなく、校内で同じ国語担当の若手教員と中堅教員が協働関係を日常的に展開できるように、両者間の対話やメンタリングの場の設定に配慮した。

また、大学と学校の協働に、教育委員会指導主事の参画が得られたことも成果となった。

学部卒院生と大学院教員による協働研究プロジェクト学習の展開

－「省察的実践者の教育」への挑戦－

福井大学教職大学院

木村 優 (福井大学教職大学院准教授)

宮下 哲 (福井大学教職大学院准教授)

山田 芳裕 (福井大学教職大学院)

山田 晃大 (福井大学教職大学院)

増谷 淳 (福井大学教職大学院)

長谷川 久里子 (福井大学教職大学院)

池田 丈明 (福井大学教職大学院)

藤田 芳幸 (福井大学教職大学院)

串 尚哉 (福井大学教職大学院)

1 大学院教員の発表概要：長期インターンシップと実践省察カンファレンスの重層性

福井大学教職大学院では、設置当初から毎週木曜日の実践省察カンファレンスで学部卒院生の高度なアクティブ・ラーニングを実現する挑戦を続けている。この挑戦は、ドナルド・ショーンが企図し道半ばで立ち止まらざるを得なかった「省察的な機構」としての大学院教育の改革と「省察的実践者」として教師を育てるカリキュラムの改革の試みである。具体的に、実践省察カンファレンスは学部卒院生の主体的な企画運営によって展開し、学部卒院生と大学院教員とによる「協働研究プロジェクト学習」として組織されている。本発表ではまず、大学院教員の木村より福井大学教職大学院のカリキュラムの特長について、特に、学部卒院生が1年次に履修する「長期インターンシップ」（「学校における実習」10単位）と実践省察カンファレンスの概要を紹介し、宮下より実践省察カンファレンスの実際をその省察を踏まえて以下のように報告した。

学部卒院生は「学校における実習」として、「拠点校」において1年間、週3日の「長期インターンシップ」に従事し、学校教員の一員として児童生徒と関わり、「教師の仕事の総体」を学びながら自らの実践研究の課題を構築していく。学校での実践経験を意味づける実践省察カンファレンスの運営は月ごとの担当院生チームにより主体的に進められ、担当院生チームは4つの学習内容ごとに1年次院生と2年次院生の混ざり合った4名程度のグループをつくる「意図的なグループワーク」を組織して進められる。一方、大学院教員は、院生の実践や情動・思考を受け止めながらカリキュラム・マネジメントを行い、院生が、探究の目的や追及過程の方法や結果の見通しを掴みながら学習を構成する主体として参加できるよう工夫する。それを実現する要件として欠かせないのが、大学院教員が自分自身のフレームやフレームの組替えの手立てなどを、省察的に解明し語る言葉を探るよう努めることである。大学院教員が自身の行為の中で覆い隠している熟達の内実を踏まえ、院生の状況を勘案ながら探究を促すことは、院生のカンファレンスに対する必要感を涵養するとともに、実践とかけ離れた省察や科学的な検討を欠いた名人芸や理論に追従する状況に陥ることを防ぐためである。

以上の「協働研究プロジェクト学習」である実践省察カンファレンスの概要と意味を示した上で、実践省察カンファレンスの企画運営の概要とそこでの「学び」や培っている「能力」を2年次院生7名がそれぞれの実践記録から以下の通り報告した。

2 学部卒院生の発表概要：省察的实践者としての教師の素養を高め培う

山田芳裕院生は実践省察カンファレンスの組織・運営に携わることで、主体的に事象を捉え、協働する大切さを学んだ。また、実践省察カンファレンスの取組は、将来の教育現場で必ず生きるものだと実感している。山田芳裕院生は大学院教員と同期院生と後輩院生との協働的相互作用の中で、「これからの学び」を実現していく者として、協働し学び続ける意識を高めていた。

山田晃大院生は、実践省察カンファレンスの中で1年次院生の学びを支えながら、1年次の頃の自らの学ぶ姿を振り返ることができたことで、自らの教育実践の土台を形成していった。また、後輩院生を支えていく経験がインターンシップ先での自分の姿勢に影響していることにも気づかされ、他者や仲間の気持ちを尊重し、新たな学びを生んでいこうという姿勢は、大学院の活動でもインターンシップ先でも共通したものであるのだと気づいた。

増谷淳院生は、院生による実践省察カンファレンスの企画運営に関わる検討を机上の空論で終わらせるのではなく、「理論と実践の往還」を体現することができたとし、このような「充実した学び」は授業づくりを含む実践省察カンファレンスの全体運営を2年次院生が中心となり進めてきた結果と考えた。そして、院生自らでカリキュラムを協働デザインする状況だからこそ、日々主体性や協働性が発展してきたと実感している。

長谷川久里子院生は、実践省察カンファレンスのカリキュラム・マネジメントとグループ・ファシリテーションの経験を通して、「より深い学びを行うにはどのように授業をデザインすればよいのか」という視点を獲得するとともに、「ファシリテーター」としての教師の新たな役割の重要性に気づき、カリキュラム・マネジメントとファシリテーションを通して授業力が身につくことを実感している。

池田文明院生は実践省察カンファレンスについて、1年次の前期には半ば受動的に取り組んできた経験と、1年次後期に大学院生版PISAの問題作りに能動的に取り組み始めた経験を踏まえ、学習者の能動的な学びと「達成感」や「充実感」との関連性や連動性に気づき、2年次の実践省察カンファレンスのカリキュラム・マネジメントについて現在進行形の捉えを報告した。

藤田芳幸院生は、実践省察カンファレンスにおける学びを「自身の教師力と仲間の教師力を相互補完し合うコミュニティ」と表現し、院生各自が学んでいる価値に目を向けることによって、本当に必要な活動が見えてくることを感得している。そして、院生各自によって教職専門性において追求しているものがそれぞれ個別具体的に異なるのだが、例えば「教科」の学びと「教師の仕事の総体」の学びとは乖離しているものではないように思えてきており、その両輪をうまく回せるように、支えていくことが必要になってくるのだと考え始めている。

串尚哉院生は、実践省察カンファレンスの学びのなかですぐに答えが見つからず、正しさが見えてこない状態の中で、「このカンファレンスに意味はあるのか？」と考え、成長できていないのではないかと感じていた。しかし、実践省察カンファレンスの企画運営を通じて、答えや正しさが見えてこない状態であったからこそ、「何かしらの変化を起こそう、現状を打破しよう」と思えた。そして、仲間との違いに気づき、ぶつかり合い、結果として生まれた閉塞感に向き合うことで変化を求めようになった。「変化」にこそ「学び」があり、「挑戦」が生まれることを実感したのである。

以上のように、実践省察カンファレンスの「学び」や培っている「能力」は院生各自で共通点と相違点が見出されるが、総じて「学び続ける教師」に必須の「省察的实践」の素養を涵養していると言える。

現代的教育課題を意識した実習科目展開とカリキュラム改善

奈良教育大学教職大学院

吉村 雅仁（奈良教育大学教職大学院教授）

前田 康二（奈良教育大学教職大学院准教授）

河崎 智恵（奈良教育大学教職大学院准教授）

1. はじめに

奈良教育大学教職大学院は、2008年の教職大学院制度創設と同時に開設された教職大学院の一つである。本教職大学院の設立当初からの大きな特徴として、カリキュラムフレームワーク、電子ポートフォリオ、アセスメントガイド（以下それぞれCF、DP、AG）の開発・利用により、院生の到達目標及び成長の過程を明示、共有し、彼らの振り返りや自己評価を促進してきたことが挙げられる。設立から9年を経過した現在もこの方針は維持しつつも、教育課程の内容や方法については、入学院生の特性や短中期的な教育課題に応じて絶え間なく見直しを図ってきている。今回の報告では、まず前提情報として、我々の基本方針を可能にするCF、DP、AGなどのいわゆる教育上のツールを簡単に紹介する。続けて、近年の新たな取り組みの中から二つを取り上げその経緯と成果を公開したい。その一つは、現代的な教育課題に関わって大学院と地域との連携プロジェクトから生まれた「へき地学校実習」であり、もう一つは、本教職大学院独自の実践研究に基づいて導入された「キャリア発達と職能開発との融合カリキュラム」である。

2. 学びの可視化・共有化のための教育上のツール

大学院生の学びの可視化および院生、教員、第三者の間での共有化を実現するために我々は国内外の調査に基づきCF、AGそしてDPを作り上げた。CFは、院生の到達目標つまり教員として身につけるべき能力規準の一覧及び各授業科目と能力規準の対応つまりカリキュラムの参照枠を明示したものである。また、AGは、各授業で扱うCF上の能力規準について評価基準（ルーブリック）を示した冊子である。そしてCFとAGに基づき自己の成長を記録し、定期的に振り返りを行うために開発したものがDPである。これらの工夫により、大学院生は、教師として今自分は何を目指し、何が今できるのか、またできないことを可能にするためにどの授業で何に取り組めば良いのかなどを知り、教員も彼らの学びの様子を随時評価し適宜指導助言を行うことすなわち指導と評価の一体化が可能となっている。

以上の特徴を維持しつつ、学校教育現場が次々と直面する現代的な課題に対応すべく、絶え間ないカリキュラム改善を我々は実施してきた。以下その一部を紹介する。

3. へき地学校実習：

へき地学校実習は十津川サマースクールという取組みが核になっている。十津川サマースクールは、2010年に奈良県南端に位置する十津川村内の1小学校（へき地学校）と本教職大学院の間で、子どもたちに学ぶ楽しさを伝える機会として、8月の3日間現地でスタ

ートさせた。次年度、村の要望を受け、村教委との共催行事として対象を村内全小学校（高学年の希望児童）に拡大し、現在に至る。今年度からはこの取組みの計画、運営を中心とした院生の一連の学びをへき地学校実習（選択1単位）として単位化している。単位化に至った理由は、この取組みがへき地教育についての実践的な学びと、協働する力やコミュニケーション能力の伸長に関わって有効であり、上記CFから整理し、他の実習科目や演習、講義科目等と連動させることが、教員としての能力の育成及びキャリア発達により効果的に働くことが考えられるからである。

本実習においては、他の実習科目と比べて2つの学びが特徴的である。1つは協働による3日間の「学校」の運営の経験、もう1つはへき地少人数教育についての学びである。1点目については、児童の登下校の送迎、開・閉校式、課外の活動、昼食の衛生管理等についても院生が協働して計画・実施する。授業の教科等は村教委と協議の上決定している。教科書は使わず、教科ごとに複数の院生で教材を開発し、児童の活動を中心とした授業を作り、チームで指導やサポートに当たる。2点目については、十津川村指導主事によるへき地少人数教育についての講義及び村内に勤務する若手教員との学び合いを核とする。学び合いは、テレビ会議により1学期と2学期に1度ずつ若手教員の授業の視聴・研究協議を行い、十津川サマースクールでの院生の授業を若手教員が参観・協議している。

4. キャリア発達と職能開発との融合カリキュラム

奈良教育大教職大学院では、これまで狭義の職能開発、すなわち授業力などの職務に直接的にかかわる力量形成を中心とした教育内容を提供してきた。しかし、専門的な職業的能力とともに、豊かな人間力、基盤的な能力育成の必要性から、「基礎的・汎用的能力」の各能力領域を基盤とした教育モデルを構想した上で、カリキュラムをキャリア発達の視点からの見直しを行った。

平成25年度入学生から改善カリキュラムを実施し、各授業シラバスにキャリアに関する能力領域との関連を示すとともに、実習では担当教員へのキャリア・インタビューも導入した。加えてDP上にも、キャリア発達にかかわる自己成長を記録できるように改善し、中核的教育活動として「キャリアデザインⅠ」「キャリアデザインⅡ」（以下それぞれCDⅠ、CDⅡ）のプログラムを開発した。この教育成果を検証した結果、入学当初に課題とされた「自己理解」「課題対応能力」については顕著な上昇が認められた。また、「CDⅠ」プログラムを正規授業「ポートフォリオ」と連動実施した結果、リアリティチェックからの螺旋的発達が促進された。これより、教職大学院におけるキャリア教育は、十分な「自己理解」の上に、「課題解決能力」「キャリア統合」へとつなぐことが重要であるとの結論を得た。

これらの結果をふまえて、平成28年度からは、新たなカリキュラムにおいてキャリア教育を正規授業に位置づけて展開している。具体的には、「CDⅠ」「CDⅡ」の内容を発展させて、1年次正規授業として「教師のキャリア発達と教育」を新設、実施している。また、ポートフォリオ授業の名称を「ポートフォリオとキャリア発達」と名称変更し、両授業をキャリア教育の中核授業として位置付けて展開している。さらに、キャリア発達に多大な影響を与えていた、「十津川サマースクール」および「スクールサポート」も、正規授業「へき地教育実習」「課題探究実習」としてカリキュラムに組み込み、教育的ケア経験を重視しながら、統合的なキャリア発達をめざしている。

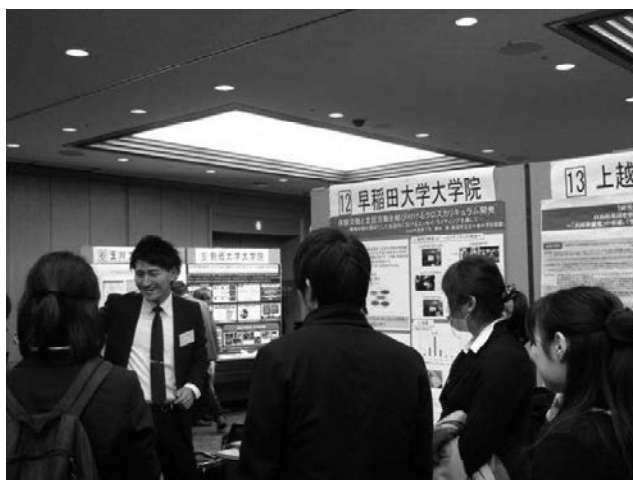
日本教職大学院協会研究大会 分科会②「ポスターセッション」



平成28年12月18日
一橋講堂

平成28年度日本教職大学院協会研究大会分科会②
「ポスターセッション」実施要項

- 1 趣旨：教員養成改革の一環として平成20年度に教職大学院制度が創設され、現在では45大学に教職大学院が開設されています。各教職大学院では既に多くの修了生を輩出されており、学校現場において教職大学院における学修成果が発揮されています。
このことから、各教職大学院が推薦する優れた学修成果をあげている教職大学院学生又は修了生がポスターセッション形式で発表を行うことにより、教職大学院の成果を広く公開するとともに、各教職大学院相互の発展・充実のための交流を図ります。
- 2 掲示会場：一橋大学一橋講堂2階 中会議場
- 3 掲示閲覧期間：12月18日（日）12時～16時30分
（コアタイム：12時～13時，15時30分～16時30分）
- 4 コアタイム：ポスターセッションのコアタイム（各会員大学10分程度）を設けます。当該時間には、ポスターの前で閲覧者に対し概要等の発表，質疑応答を行います。



「教職大学院における教育研究の成果」成果発表の概要

番号	大学院名	区分	氏名	現職、修了生の勤務校	成果発表のタイトル
1	北海道教育大学大学院	修了生	太田 貴幸	旭川市立新町小学校 教諭	カリキュラム・マネジメントによる学校改善の理論と実践に関する研究 —教務主任による教職員の協働を基盤とした学校課題解決へのアプローチ—
2	岩手大学大学院	大学院 1年	黒坂 優	ストレートマスター	中学校理科における「気象数値実験モデル」を用いた教材に関する実践的研究
3	宮城教育大学大学院	修了生	竹内 治	大崎市立沼部小学校 教諭	中学校区を軸とした防災教育の確立
4	茨城大学大学院	大学院 1年	興野 聖人	常陸太田市立水府小学校 教諭	幅広い人間関係や社会性を育てるカリキュラム・マネジメント ～地域資源の活用をとおして～
5	山形大学大学院	大学院 2年	牛草 学	名取市立下増田小学校 教諭	地域と連携した学校防災の推進 —東日本大震災時の避難所運営経験を踏まえて—
6	群馬大学大学院	修了生	上田 剛	前橋市教育委員会事務局 学校教育課 教職員係 主任兼管理主事	知識や技能を活用する力を育む中学校社会科学習指導 —「社会科カード」を取り入れたパフォーマンス課題を単元のまとめとして—
7	埼玉大学大学院	大学院 1年	中圓尾 陸	ストレートマスター	プロジェクトマネジメント的手法を取り入れた「材料と加工に関する技術」の指導過程の提案
8	聖徳大学大学院	大学院 2年	漆畑 治枝	ストレートマスター	片付け場面における5歳児の思考
		大学院 2年	浪川 佳子	ストレートマスター	
		大学院 2年	澤田 由佳	ストレートマスター	
9	東京学芸大学大学院	大学院 1年	田中 英海	立川市立幸小学校 主任教諭	子供が新たな疑問や問いをもつ算数科学習指導の研究 —他者モニタリングを促す検討場面の在り方—
10	創価大学大学院	修了生	川島 紀子	文京区立文林中学校 主任教諭	中学校理科教育における学校と博物館・科学学習センターとの連携に関する研究
11	玉川大学大学院	大学院 1年	高橋 浩一	練馬区立大泉学園緑小学校 主幹教諭	小学校高学年の英語科導入における教員研修の一考察 ～教員のクラスルームイングリッシュの不安解消研修～
12	帝京大学大学院	大学院 1年	星野 留美	神奈川県立相模原中央支援学校 教諭	これからの特別支援学校センター的機能の在り方に関する一考察
13	早稲田大学大学院	修了生	鈴木 啓	新潟市立五十嵐中学校 教諭	体験活動と言語活動を結び付けるクロスカリキュラム開発 —職場体験を題材にした英語科におけるエッセイ・ライティングを通して—
14	新潟大学大学院	大学院 1年	舘岡 信也	見附市立見附小学校 教諭	学校と地域が理念を共有する学校づくりに向けて ～学校と地域が求める資質・能力を基にした地域連携を目指して～
15	上越教育大学大学院	大学院 2年	高橋 健一	上越市立春日小学校 教諭	自治的集団を育むシステムの構築
16	富山大学大学院	大学院 1年	宮本 宗智	上市町立上市中央小学校 教諭	富山大学教職大学院での学びと、教師としての専門性の高まりについて
17	金沢大学大学院	大学院 1年	土田 友信	金沢市立鳴和中学校 教諭	『ユニバーサルデザイン授業の子どもの変容』 ～英語が苦手な子どもや発達障害傾向の子どもが参加しやすい授業づくり～
18	福井大学大学院	大学院 2年	北村 仁志	高浜町立高浜中学校 教諭	つながりあう教師のコミュニティ育成を目指して
19	山梨大学大学院	大学院 2年	石坂 隆至	山梨県立韮崎高等学校 教諭	「歴史アクティビティ」で改善する高校世界史授業
20	信州大学大学院	大学院 1年	森山 知之	須坂市立豊洲小学校 教諭	チーム学校内における教職員の同僚性に関わる研究 ～チーム力向上のための「3要素」を手がかりに～
21	岐阜大学大学院	大学院 2年	宮下 直樹	揖斐川町立清水小学校 教諭	子ども・教師・保護者が主体的に取り組む授業開発と校内研究の改善
22	静岡大学大学院	大学院 2年	高木 由香	富士市立広見小学校 教諭	国語科単元構想の開発過程における実践的知識の解明と実践の評価
23	常葉大学大学院	大学院 1年	高田 直樹	富士市立富士見台小学校 教諭	子どものための「チーム学校」の推進に向けた教員の多忙化解消に関する基盤的実証的研究
24	愛知教育大学大学院	大学院 2年	大山 和則	知立市立八ツ田小学校 教諭	「やりぬく力」と「つながる心」を高める社会科授業 —パフォーマンス評価を導入した学習過程の改善を通して—
25	京都教育大学大学院	修了生	大崎 直子	与謝野町立山田小学校 教諭	学校づくりにおける「協働」の実践と省察

26	大阪教育大学 大学院	大学院 2年	木田 哲生	堺市立三原台中学校 教諭	「みんいく」を通じた学校の生徒指導機能の向上に関する実践的研究
27	兵庫教育大学 大学院	修了生	牛島 敏雄	三木市立緑が丘小学校 教諭	生活場面に即した作問指導による問題解決能力の育成 —高学年の算数科における「自ら誤りに気づき訂正する能力」に焦点化した授業開発—
28	奈良教育大学 大学院	修了生	香美 美穂	奈良県立郡山高等学校 教諭	高等学校における自己指導能力を高める指導プログラムに関する研究
29	和歌山大学 大学院	大学院 1年	橋本 和輝	日高川町立笠松小学校 教諭	集合学習を通して、過小規模校における主体的に学ぶ力を育成する ～ふるさとの未来を創造していく子を通して～
30	島根大学 大学院	大学院 1年	小林 裕介	安来市立第一中学校 教諭	中学校社会科地理的分野世界の諸地域「アジア州」の授業デザイン ～アジア州の多様性を追求する授業の構築～
31	岡山大学 大学院	大学院 2年	坂 孝博	新庄村立新庄中学校 教諭	生徒の「生きる力」を育む、「ふるさと新庄学」の創造 ～総合的な学習の時間と小中連携の実践を通して～
32	広島大学 大学院	大学院 1年	村上 良太	三原市立三原小学校 教諭	児童の概念変容を促す算数科授業の開発研究 —認知的葛藤の生起と解消に焦点をあてて—
33	山口大学 大学院	大学院 1年	室内 文彦	光市立大和中学校 教諭	小中連携教育を核としたコミュニティ・スクールの推進 —1中4小施設分離型中学校区における改善プランの取組を通じて—
34	鳴門教育大学 大学院	大学院 2年	三木野 博之	徳島県立城西高等学校 教諭	自立した社会人を育む組織的・計画的な教育活動の展開 —高等学校総合学科における系統的なキャリア教育を通して—
35	香川大学 大学院	大学院 1年	原 洋子	玉野市立荘内小学校 教諭	道徳に関する多様な学びを生かした授業改善 ～授業・実習・教職実践研究、かがわ道徳ラボの学びから～
36	愛媛大学 大学院	大学院 1年	猪野 啓士郎	松山市立清水小学校 教諭	教職員が主体的に取り組む法令順守・危機管理についての校内研修プログラム開発 —「SCAP (School Compliance Active Program)」の提案—
37	福岡教育大学 大学院	大学院 2年	泉 徳明	北九州市立足立小学校 教諭	小学校からの「荒れ」の予防に関する研究 —中学校区の3小学校におけるSEL-8Sプログラムの共同実施を通して—
38	長崎大学 大学院	大学院 2年	本村 洸樹	ストレートマスター	コミュニケーション活動につながる文法指導 —中学校で習得する現在及び過去進行相、動名詞、分詞形容詞用法に関して—
39	大分大学 大学院	大学院 1年	梶原 秀雄	日田市立南部中学校 教諭	メンターチームによる若手教員の授業力育成の学習システムづくり
40	宮崎大学 大学院	大学院 1年	中西 英	宮崎市立加納小学校 指導教諭	KBDexを用いた発話分析による思考過程の解読と分析手法の確立
41	琉球大学 大学院	大学院 1年	内山 直美	糸満市立糸満中学校 教諭	主体的・協働的に取り組む校内研修 —学び合う教師集団の構築をめざして—

カリキュラム・マネジメントによる学校改善の理論と実践に関する研究 —教務主任による教職員の協働を基盤とした学校課題解決へのアプローチ—

北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了

太田 貴幸（北海道旭川市立新町小学校教諭）

1 問題の所在

（1）本研究の目的

学校課題を解決し学校改善を図るための重要な営みである、カリキュラム・マネジメントは、中教審答申や学習指導要領によりその必要性が認識されてきたものの、各学校において、明確な学校ビジョンの共有を基にした実践はなかなか進んでいない。したがって本研究では、理論と実践の往還に重きを置き、カリキュラム・マネジメントを検証・考察することで、その実効性や、特に教務主任が行う進行管理のポイントを明らかにする。

（2）先行研究・実践の概要

カリキュラム・マネジメントは、田村，中留（2010）らにより、カリキュラム全体を「創り，動かし，変えていく」動的なマネジメントの対象，自律的な学校へと改善していく対象として研究が進められ，進行管理プランの作成やマネジメント・マインドの醸成によりその充実を図る実践がなされてきている。

2 教務主任によるカリキュラム・マネジメントの実践理論

（1）カリキュラム・マネジメントの概念

カリキュラム・マネジメントは，学校の教育目標の具現化を図るために，評価から始まるマネジメントサイクルにより営まれる。それは，①自校の子どもが抱える課題の解決に有効な教育内容・方法を組織する，②人，物，財，組織・運営，時間，情報などの条件整備を着実に行う，③隠れたカリキュラムまでを含めた学校文化の改善や形成を重視する，④評価から始まるマネジメントサイクルの進行管理を確実に行うなどの特徴を持ち，カリキュラムを核として学校課題の解決を目指す，学校改善のプロセスそのものと捉えられる。

（2）教務主任によるカリキュラム・マネジメントの進行管理のポイント

子どもを中心に据えた課題解決的な営みであるカリキュラム・マネジメントの推進に当たり，学校経営方針に基づき，教職員が協働してカリキュラム・マネジメントを推進する際の要の一人となるのが教務主任である。その進行管理のポイントは，①カリキュラム全体の関連性の明確化と教職員の協働性の促進，②目指す子ども像，目標，取組内容，取組期間，評価指標等の設定，③取組内容の進捗状況や子どもの育ちについての可視化，④よりよい学校文化の創造，⑤ミドル・アップダウン・マネジメントの工夫の5点と考える。

3 実践検証

(1) 特別連携協力校における実践の概要と考察

「学校運営実習」の一環として、特別連携協力校（B 小学校）のカリキュラム・マネジメントによる包括的な学校改善の実践について探ろうと、教務主任が行っているカリキュラム・マネジメントの実際を中心に観察・調査・インタビュー等を行った。

その結果、教務主任がカリキュラム・マネジメントを推進する際のポイントとして、全教職員とのコミュニケーションの充実、進行管理プランの明確化、教務だよりの活用、児童理解等により、日々教職員と意識を共有し協働することの大切を学んだ。また、報連相の充実を図る方策や組織体制の在り方等の課題を見出すことができた。

(2) 勤務校における実践の概要と考察

勤務校の教務主任として、校長の学校経営方針に基づき、教職員の理解の基、主に学力向上策の立案・推進に努め、成果や課題、改善策について分析・考察を行うことで「教務主任によるカリキュラム・マネジメントの進行管理の 5 つのポイント」の検証を行った。

その結果、学力向上策等を進める上では、特に「取組の目的、期間、評価指標等の設定」、「児童の実態の分かりやすい可視化」、職務上の自己課題でもあった「ミドル・アップダウン・マネジメントの工夫」により、教職員の協働性が高まり取組が充実することを実感することができた。また、他の 2 つの重要性についても理解を深めることができたが、「カリキュラム全体の関連性の明確化」については、十分な実践ができなかった。今後、勤務校の学校課題解決に向け、教務主任として、カリキュラム・マネジメントの 5 つのポイントをよりよく具現化していく必要がある。

4 総合考察

(1) 本研究の成果と課題

カリキュラム・マネジメントは学校課題を解決し学校改善を図る上で有効な方策であり、各取組の目的を明らかにし、人と人とをつなぎ、カリキュラムの進行管理をする教務主任の役割が重要であることを、実践理論を基にした検証で明らかにすることができた。また、より効果的な推進のために、カリキュラム全体の関連性の明確化を図り、アクションプランを作成する等の大切さを確認することができた。

(2) 本研究の今後の展望

次期学習指導要領等の理念を実現するための方策として、カリキュラム・マネジメントの重要性が、今改めて指摘されている。教育課程全体を通した取組を通じて、「教科等横断的な視点から教育活動の改善を図る」ことを充実させるためにも、重点教育目標と育成する資質・能力、各教科等の教育内容、教育活動に必要な人的物的資源等との関連付けを体系化し、教職員で共有する方策についての実践・検証がさらに必要である。

〈参考文献〉

- ・中留武昭・田村知子（2010~2011）「カリキュラムマネジメントの理論と実践を深め広げる戦略 1~10 -カリキュラムマネジメントの基本的あり方を再吟味し深める」『教職研修』教育開発研究所 他

中学校理科における「気象数値実験モデル」を 用いた教材に関する実践的研究

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 1年

黒坂 優

本研究の目的は、中学校理科における気象分野で、実感を伴った理解を図るための教材開発をすることである。これまで教育現場では、天体や地震などといった定常の現象のシミュレーションは行われているが、気象(非定常の現象)のシミュレーションは本研究室を除いて行われていない。気象領域は目に見えない大気を扱っており、時々刻々と変化し再現性がない。つまり、流体実験やモデル実験で対応するには限界がある。そこで、数値実験ソフトを教材化し、これまで再現が難しかった気象現象を再現させたい。

これまで、気象庁の「NHM 統合環境」というソフトを使用して、数値予報を授業に取り込んだ実践や、同じソフトを使用して数値実験を試みた実践があった。どちらも本研究室で取り組んだ内容であるが、問題点がいくつかあった。まず、数値実験の仕組みがブラックボックスであったため、生徒の実験に対する意欲や実感があまり高められなかったことである。そして、「NHM 統合環境」は非公開のソフトであり、岩手大学内の研究目的だけ許可がおりたことである。つまり、このソフトを使って実践できるのは、附属中学校のみであった。これでは広く教育現場で活用することができない。そこで、一般に公開されている数値実験モデルを探し、そのソフトを教材化することを目指した。今回採用したのは、日本国内に開発者がおりフリーのソフトである「雲解像度モデル CReSS」である。これは名古屋大学宇宙地球環境研究所で開発された。「CReSS」とは、メソスケール領域の現象などを高精度シミュレーションできる、非静力学気象モデルのことである。「CReSS」の条件設定はコマンド入力なので、中学生にとって難しい状態だった。インターフェース(表示画面)を中学生向けに考案し、中電 CTI に外注して「条件設定」を容易にした。こうして教材化されたものが「Web-CReSS for Education」である。

この教材を用いて 2015 年 12 月 16 日～18 日に授業実践を行った。対象は、岩手大学教育学部附属中学校 2 学年 2 クラス(74 名)である。題材となる気象現象は「台風」を選んだ。台風の数値実験は計算時間が約 6 時間なので、2 日連続の 2 時間構成で授業を行った。1 時間目は、数値実験の仕組みを理解することを目的とした時間である。数値実験の計算で用いられている移流方程式の数値積分を手計算で解くことにより、PC の有用性や空気塊が単純な動きをしているわけではないことを理解する。その際、計算の補助シートを活用し、中学生にとって難しすぎないように工夫した。そして、授業の後半で実際に条件設定して数値実験を行ってもらった。条件は、「日本列島をなくす」や「標高をなしにする」、

「海水面温度を10℃あげる」などを組み合わせて10パターン用意した。それらを各班で分担して数値実験をした。2時間目は、海水面温度変化および地形変化による台風の変化を理解することを目的とした時間である。前日に生徒自身が走らせた実験結果をもとに、実際に観測された台風との違いについて考察し班ごとに発表した。議論する内容は、海面気圧・地表面降水量・断面図雲水量の3つである。海水面温度が下がったことにより気圧が低くなることや、温度が上がることにより水蒸気供給量が増えることなどを考察することができた。また、陸地を海に変えることで水蒸気供給量が増えることや、標高をなくすることで台風の減衰が押さえられることなどを考察することができた。実験結果画面は、拡大することや簡単に連続して見ることができるなど、細かいところまで確認することができるようになっている。カラー表示であるため、きれいで見やすい一面もある。

授業実践の結果をプレ・ポストテストと授業後アンケートを用いて検証した。プレ・ポストテストは全部で20問あり、授業前後の台風と数値実験に関する知識を比較する内容であった。t検定を行った結果、2クラスとも危険率5%で有意差ありであった。したがって、今回の教材は授業で扱うに当たり、有効であったことが検証された。授業後アンケートでは、以前使っていた「NHM 統合環境」の時よりも「条件設定のやりやすさ」の項目で高い値を示した。今回のインターフェースは中学生にとってより扱いやすいものだったと言える。また、自由記述をKHcorderによって集計した結果、「数値実験の仕組みがわかった」「台風の仕組みがわかった」などといった記述が多く見られた。授業の目的が達成されていたことが検証された。

今後の展望は、台風以外の気象現象を題材にした教材と授業案を作成していくことである。今回教材開発した「Web-CReSS for Education」には、今回題材とした「台風」意外にも「低気圧」「積乱雲」「寒冷前線」の数値実験を設定している。その中で「積乱雲」について試行し、条件設定の可能性を探っている最中である。現段階で表示可能なものは、気温偏差・水蒸気量・雲水量の3つである。積乱雲の実験時間は約30分なので、上手くいけば当日2時間連続授業も可能である。その他の「低気圧」「寒冷前線」についても試行してみたところ、「低気圧」は約4時間、「寒冷前線」は約5分で計算できることがわかった。これから、必要な条件設定やインターフェースについても議論し、子どもたちにとって理解しやすいものにしていきたい。

今回のポスターセッションで指摘された、「授業実践を通して中学生に身につけさせたい力（知識だけではなく、思考力やコンピテンシーなど）を記述すること」「プレ・ポストテストで測るべき力を再検討すること」「1時間目の授業で中学生に伝えたいことを再検討すること」などを取り入れた改善を行っていきたい。

共同研究者 岩手大学教育学部理科教育科 教授 名越利幸

中学校区を軸とした防災教育の確立

宮城教育大学教職大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
竹 内 治（宮城県大崎市立沼部小学校教諭）

I 研究の目的とねらい

1 研究の目的

田尻地域の防災教育力向上を見据え、防災教育・幼小中連携教育・災害の歴史を学ぶ地域学習などの課題が解決できるように中学校区を軸とした地域連携型による防災教育の確立を目的とした。

2 研究のねらい

防災教育において、以下の2つの手だてを実践することにより、子どもたちと地域の連携が生まれ、人としての生き方を学ぶことができるであろうと考えた。

- (1) 中学校区を軸とした防災教育「地域連携型」のモデル化
～田尻地域安全会議の設立とその実践を通して～
- (2) 地域性を重視した防災教育の計画とその実践

II 研究の結果（防災教育「地域連携型」のモデル化、授業実践、防災教育の研修会、防災だよりの発行）

1 防災教育の「地域連携型」のモデル化～田尻地域安全会議の設立とその実践を通して～

平成27年5月29日、田尻地域の防災や安全について各関係機関との情報交換の場として田尻地域安全会議を設立した。会の目的は、田尻地域における「田尻モデル」の防災年間指導計画の作成や防災教育の研修会を開くことにより、田尻地域の防災教育力の向上を図ることである。（本会議会則より）

メンバーは、大崎市教育委員会田尻支所長、宮城教育大学教職大学院教授、大崎市田尻総合支所地域振興課防災担当、古川消防署田尻分署、田尻地域の幼稚園・小・中・高等学校の管理職もしくは防災主任・防災担当者が参加した。

会議では、各関係機関が行っている「引き渡し」ルールの基準が曖昧となっていることが分かり、「震度5強で引き渡しを行う」と決定された。また、田尻中学校区合同引き渡し訓練を行うことが確認された。

2 授業実践～地域性を重視した防災教育の計画とその実践～

本年度より、本校では田尻地域の災害を想定した防災教育年間指導計画（各学年10時間合計60時間）を実践している。特徴としては、指導時期を6月（Aプラン）と11月（Bプラン）に分けて集中して実施し、主にAプランは「未来へのきずな～みやぎ防災教育副読本」を基に地震や風水害などを中心に災害に対する取組への基本的な内容を、Bプランは、田尻の災害の歴史やそのほかの防災教育についての発展的な内容を指導する。

6月にAプランによる防災教育公開授業を行った。授業では、地震が起こった場合の危険を日頃から確認し、身を守る方法を理解することをねらいとし、「ダンゴムシの形」を紹介しながら、話し合い活動を取り入れ、身近な生活に関連させて授業を進めた。

10月にBプランによる防災教育公開授業を行った。授業では、本学区での災害を想定させながら、気象庁で開発された防災ワークショップを参考に、クロスロードゲームの要素を取り入れて、災害から自分の身を守る方法について考えさせた。平成27年9月11日の豪

雨被害では田尻川が氾濫し大沢地区が冠水したので、この経験を基に仮想家族となったグループで課題に取り組ませた。

3 防災教育の研修会～地域性を重視した防災教育の計画とその実践～

田尻地域の防災教育力を向上させるために、夏休み期間に本校 PTA と田尻地域の教職員を対象に防災教育の研修会（36 名参加）を実施した。宮城教育大学教育復興支援センターの小田隆史氏を講師に招いた「ハザードマップ作り」のワークショップと、「今後の防災教育とその必要性について」の講話を企画した。

また、10月の公開授業と併せて、北部教育事務所管内の教職員を対象にした防災教育講演会（51 名参加）を実施した。宮城教育大学復興支援センター副センター長野澤令照特任教授に「なぜ、今防災教育なのか」と題し講演いただいた。

4 地域との連携を視野にした防災教育の授業

～地域性を重視した防災教育の計画とその実践～

隣接する幼稚園との連携を視野に入れて防災教育の授業を本校 1 学年で実施した。

防災教育年間指導計画では、低学年は地震について基本的な内容を学ぶカリキュラムとなっている。発展的な内容として第 1 学年では、「ぼうさい duck」を設定した。

「ぼうさい duck」は、「雷」「地震」「洪水」「津波」など 12 種類のカードを提示して、子どもたちがイラストを見て実際に身体を動かし、声を出して遊びながら学ぶための防災カードゲームである。子どもたちが、楽しみながら繰り返しゲームをするうちに安全・安心への「最初の第一歩（ファースト・ムーヴ）」が自然と身に付くように考えられている。

今年度は、田尻地域の 3 つの小学校と幼稚園で実践できるように「ぼうさい duck」のカードゲームセットを配布した。また、次年度へ向けた取組では、隣接する幼稚園と連携した授業を考えている。

防災への意識を高める取組として、本校の保護者向けに「防災だより」の発行を行った。



図 ぼうさい duck の取組例

III 研究成果の学校教育における位置づけ・意義、応用性、期待

田尻地域の防災教育を推進する上で「田尻地域安全会議」の設立は、大きな意義をもつ存在に成り得るし、今後ますます地域の期待も大きくなると考えられる。特に学校間と行政、教育委員会、そのほかの関係機関との連携を視野に考えれば、今まで以上の成果が期待できる。その反面、課題も山積しており、一つ一つ丁寧に解決していくことが必要である。

今後は、「田尻地域安全会議」の活発な議論が、各学校における防災教育年間指導計画の作成や、防災教育研修会（公開授業も含む）実施等の防災教育推進の取組を力強く牽引していくことを期待していきたいと思う。

参考文献

- 東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議(2011)(2012)「東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議」中間とりまとめ、最終報告。
- 文部科学省(2013)『「生きる力」を育む防災教育の展開』
- 宮城県教育委員会(2012)「みやぎ学校安全基本指針」
- 田尻町史編さん委員会(1983)『田尻町史上下巻』
- 田尻町教育委員会(1977)『わたしたちの田尻』
- 平野一郎・田尻郷土研究会(2013)『田尻町の昭和時代』

幅広い人間関係や社会性を育てるカリキュラム・マネジメント ～ 地域資源の活用をとおして ～

茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻学校運営コース 1年
興野聖人（常陸太田市立水府小学校教諭）

1 テーマ設定の理由

水府小学校区は、染和田地区、天下野地区、高倉地区の3つの地区からなり、学区内の世帯数はほぼ一定を保っているが、過疎化と少子化によって児童数は減少傾向にある。

本校は、2、3年生が複式学級の5学級、特別支援1学級、全部で6学級であり、全校児童64名の過小規模校である。平成30年度に統合を控えているが、それでも全校児童120名程度の小規模校である。たてわり班活動が盛んで、縦のつながりは強く上級生が下級生の面倒を見る文化が根付いている。しかし、外部の人がいたり、学校外での活動になったりすると受け身で、指示待ちになることが多い。

以上の理由から、小規模校のデメリットといわれる幅広い人間関係や社会性を育むために、小規模校のメリットでもある地域の協力が得られやすいことを活用し改善できないかと考えた。そして、地域の人とより多く関わったり、小小、小中で交流したりすることで、人との関わりを通して多様なものの見方や考え方に触れることができると考えた。そこで、地域資源の活用を柱としたカリキュラム・マネジメントを通して、社会性の向上を図れると考え本主題を設定した。

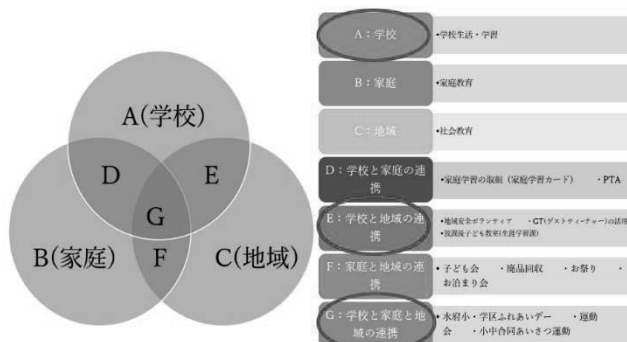
2 研究の内容

(1) 社会性とは

本研究では、社会性を「生きる力を支える社会生活に必要な能力で、また、小規模校の児童が、人数の増えた環境におかれても望ましい人間関係を作ることができるために必要な態度や能力。」と捉えた。

(2) 社会性を育成する場と教育活動

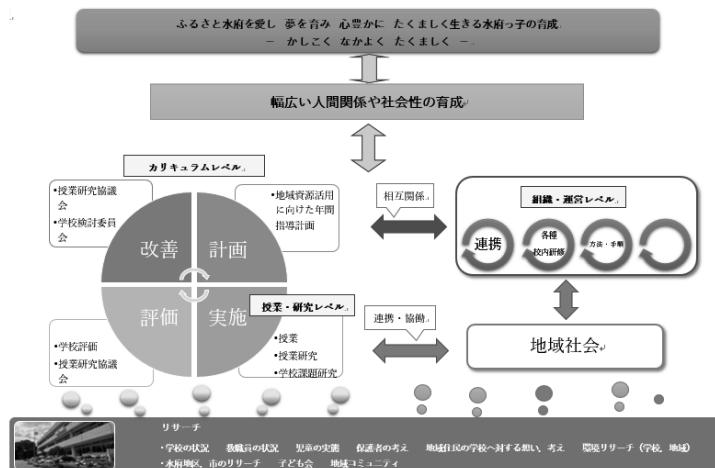
社会性は、学校、家庭、地域と様々な場面で育まれていくものである。右の図は、A～Gのカテゴリーに分け、その部分でどのような教育活動がされているのかを分類したものである。この図からも、教育活動を進めていく上で3つの



連携は重要となっていく。本研究では、社会性を育むために地域資源の活用を手段として考えた。そこで、A と E, G のカテゴリーを中心に研究を進めることで、地域資源の活用と社会性の育成の関係を明らかにしようと考えた。

(3) 研究の構想

本研究では、まず教職員や児童、保護者、地域、市の状況をリサーチし、地域や学校に対する思いやよさ、改善点について把握する。そこから、課題を整理し、地域資源の活用のためには、授業改善が必要となってくるため、地域資源の活用とベテラン教員の



授業改善（本校はベテラン教員のみで構成されている。）を柱としたカリキュラム・マネジメントについて実践する。実践では、主に3つのレベル（段階）において取り組んでいく。それは、「カリキュラムレベル」「授業・研究レベル」「組織レベル」である。具体的な取組としては、総合的な学習の時間のまとめを「これからの水府地区への提案」型とすることである。カリキュラムレベルでは、年間指導計画の見直しを中心に行う。授業レベルでは、GTを活かした受け身にならない授業研究を進める。組織・運営レベルでは、発表の場の設定や市民が集う場への掲示など情報発信として活かしていく。実践を進めることで学校の様子が地域へと広まり、地域との関係が深まっていくと考えられる。学校の様子が地域に伝わることで、地域との連携がしやすくなることを期待したい。そして、それぞれはPDCAのサイクルで動いていく中、相互に連携・分担することで、教職員にとって有効なマネジメントを展開したい。また、校務分掌を踏まえ、全職員で協働して取り組めるマネジメントを大切にしたい。

4 前期からの学びと今後の見通し

前期は、授業でカリキュラム・マネジメントやリーダー行動について学ぶことができた。そこで、現任校の実践事例や先進校の取組を持ち寄り意見交換することで、自校の課題やよさに気づくこともできた。また、茨城大学附属学校園での課題発見実習では、学校独自のカリキュラムや組織文化、管理職やミドルリーダーのマネジメント、そして、学びと同僚性など、学校運営が機能する背景について様々な発見が得られた。それらを踏まえて今後は、課題をリサーチした上で、全職員が協働できる、そして、本校はベテラン教員のみで構成されているため、ベテラン教員の力を発揮できるマネジメントを意識して研究を進めていきたいと考える。

地域と連携した学校防災の推進 -東日本大震災時の避難所運営経験を踏まえて-

山形大学大学院教育実践研究科 2年

牛 草 学 (宮城県名取市立下増田小学校教諭)

1 問題の背景

現勤務校において東日本大震災に遭遇し、津波による被災、避難所の運営等を経験した。さらにその後は、防災主任として、地域と連携した学校防災に取り組んできた。その中で、学校だけで解決することが困難な学校防災の課題に直面した。

第一に、学校で最優先されるべき児童生徒の安全を確実に実現することである。とくに児童生徒の登下校時については、家庭、地域と一体で避難方法等の検討が必要である。

第二に、多くの学校が避難所として指定されており、その運営方法等を確立することである。災害後に教員が専念すべき業務は児童生徒の安否確認や学校再開へ向けた準備であり、避難所については、地域住民が主体的に運営する計画とそれを前提にした学校・地域合同訓練、そしてそれらを実現するための組織づくりが必要である。

中央教育審議会答申(2008)において、「地域学校安全委員会等」を開催することが極めて重要であるとされた。学校は、地域や行政等の外部組織と連携した災害対応力の向上が目指されているが、登下校中の避難訓練、避難所開設準備、備蓄物資の確保等、具体的な課題について、大震災後の今も多くの学校が未解決のままであると考えられる。

2 研究の目的・方法

東日本大震災被災地を含む全国の学校が参考にすべき事例を発掘し、これらを参考にして地域と連携した学校防災モデルを提示する。そのために以下の3点を行った。

①先進的な学校防災事例のヒアリング調査

岩手県、宮城県、福島県、兵庫県、香川県、高知県の学校を訪問し実施

②地域と連携した学校防災の事例分析

山形県、宮城県において、学校の協議会や防災訓練、教育委員会の会議や研修会を参与観察

③防災教育授業等の実践および教員研修会への講師としての参画

山形県、青森県、香川県において実践および参画

3 スクールバスの災害対応

香川県さぬき市では、学校統合に伴い、全8小中学校においてスクールバスを導入した。バス運行会社と委託契約を結ぶ市教育委員会と連携し、児童生徒が乗車中に災害が発生したことを想定した災害対応マニュアルを整備している。

山形県鶴岡市立豊浦小学校は、2015年に3つの学校が統合されて開校し、遠距離通学を支援するためにスクールバスが導入された。2016年3月には、地域・学校・行政の三者の協議に委託業務を請け負うバス運行会社2社も参画して『情報交換会』が開催された。『情報交換会』では、スクールバス運行時の災害対応についても話し合われた。バス運行会社からも、東日本大震災時の事例を踏まえた災害対応推進の意向が示され、スクールバス利用時の避難訓練に関する検討が行われた。2016年6月1日の訓練実施後、学校・バス運行会社・市教育委員会管理課それぞれの反省が集約された。成果として、具体的な改善措置を挙げることができる。例えば、速やかな児童確認を可能にするために名簿に読み仮名を付けること、両手で児童の避難支援を可能にするために避難マニュアル等をリュックに入れて常備すること等である。課題は、状況に応じてどの避難場所と経路を選択するのかという問題に焦点化された。スクールバスの位置により避難場所や経路が異なるため、運行範囲に対応した避難場所と経路を設定すること、地震によって斜面崩落が予想される運行範囲においては、複数の避難場所や経路から選択可能にすること等、同校ではより実践的な訓練の検討が続けられている。

4 避難所開設を含めた学校地域合同訓練

宮城県仙台市立八軒中学校は、連合町内会が主体となる地域総合防災訓練に会場校として参加した。訓練は休日開催だが、前年度末に関係団体が協議し、中学校区にある3つの小学校とともに登校日に設定している。小学校は、防災教育と引き渡し訓練を実施し、中学生は自宅がある各地区の訓練に参加し、地域住民とともにテント設営や炊き出し等を行なった。

5 リスクコミュニケーションを促進する実践

山形県、青森県、香川県の学校等の要請に応じ、防災教育の授業および講演を行なった。筆者自らの経験を語ることは、一方的な情報の伝達になりがちである。そこで筆者による道德の時間における実践では、矢守克也らによる「クロスロード」を参考にして、筆者が実際に経験した避難所で起きた問題について、子どもたちが自分事として受け止めて意見交換や相互理解を促す活動を設定した。道德の時間における目標には、道德的価値の自覚や道德的実践力の育成がある。「クロスロード」を参考にした防災教育の実践は、このような道德の時間における目標とつながると考える。

6 到達点と課題

先進事例の多くが、地域社会や外部組織と積極的に関わり、学校を支援するネットワークを形成・維持している。その結果、継続的な防災教育が展開され、避難所開設に向けた事前協議や児童生徒の登下校時の対応等、地域と連携した組織活動を含む防災管理の取組へと発展している。このような事例をモデルとして発信することによって、学校地域連携の課題を有する学校現場に利活用される資料を提供することができる。課題は、具体的な情報発信の方法である。今後も調査を継続して事例を発掘・収集するとともに、参考にすべきモデルを共有するための方法を検討していきたい。

知識や技能を活用する力を育む中学校社会科学学習指導 — 「社会科カード」を取り入れたパフォーマンス課題を単元のまとめとして—

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー専攻 修士
上 田 剛 (前橋市教育委員会)

1 問題

中学校社会科は「暗記教科」というイメージは以前からある。その要因として、授業と評価方法に問題があると考えられる。授業では、教師が一方的に説明する指導が多く行われ、生徒は板書を写し取ることが中心となる。社会科の評価では、主にペーパーテストで見取るのが一般的であり、市川（2014）は、その評価問題の内容が「暗記でもできるような問題」になりがちであるため、生徒も「暗記することが求められる科目なのだ」と認識してしまっていると述べている。そして、機械的な暗記による負の学習方略の採用が、学習項目間の繋がりを欠き、有意味性を感じにくくさせるために、社会科嫌いにするのである（進藤，2002）。

2 本研究の手立て

(1) 「逆向き設計」論にもとづくパフォーマンス課題作り：前述した問題の対応策として、リアルな文脈において、知識やスキルを総合して使いこなす「パフォーマンス課題」を取り入れることを試みた。また、西岡（2008）は、ウィギンズとマクタイが提唱する「逆向き設計」論を用いることで、質の高いパフォーマンス課題を設計し、カリキュラムに位置付けることができると述べている。本実践では、単元のまとめとして、学習指導要領にある「時代の特色をとらえる学習」に取り組ませるために、学習してきたことを活用するパフォーマンス課題を取り入れる。そこで、西岡が提案する単元の最後に総合的な課題を位置付ける「パーツ組み立て型」のパフォーマンス課題が適切であると考えた。

(2) パーツを身に付ける手立て：授業で学習した歴史的事象を「社会科カード」にまとめて、蓄積させていく。カードの表には資料と名称を載せたものを教師が準備し、裏面は宿題として生徒が記入する。記入内容は、最初は穴埋め方式だが、徐々に生徒に作成内容をゆだねられるように、フリースペースを増やすようにする。要点をまとめたり、イラストを使ったりと各自に工夫を凝らしてまとめさせる。記入した内容がそのまま、ポートフォリオ評価にもつながる。また、毎時間の授業の導入として、前時の復習となる説明活動を取り入れる。宿題の社会科カードについてグループのメンバーに説明する。他者に説明する活動は、情報が整理されたり、伝えるために表現を工夫したりして、理解を深める効果がある。本時で活用する知識の確認や協同の構えをつくることができる。

(3) 言語活動の充実を図る協同学習：パフォーマンス課題では、社会科カードを活用した協

同学習を取り入れる。グループの協同による年表作りや相関図作りを通して、内容を復習しながら整理させていく。また、ジグソー学習の要素を取り入れるなど、明確な役割を与えることで、より責任をもって主体的に取り組むと考える。

3 授業実践

本実践は、平成 27 年度にH中学校 1 年生 2 クラスの計 50 名を対象として実施した。授業実践では、「個人→グループ→全体」の過程を協同で取り組ませた。最後には必ず個人に戻して、一人一人に説明をまとめさせた。また、社会科カードを課題解決に向けての思考ツールとして活用した。協同学習の中で、お互いの考えを表現したり共有したりすることができ、話し合いの見える化へもつなげた。10 月の課題では、「政治」「文化」「東アジア」の 3 つの視点を設けた年表に、協同でカードをまとめる活動を通して、学習内容の整理と課題解決を促した。11 月の課題では、相関図作りに取り組ませた。最初に書き方を提示して、徐々にワークシートの支援を減らし難易度を上げていった。このように年表や相関図の台紙も思考ツールの一つであり、単元のねらいに応じてそれぞれ形式を工夫した。

4 検証

(1) アンケート結果から：パフォーマンス課題に取り組んだことによる感想からは、「暗記よりも、関連・表・説明などを使うと覚えやすい」「覚えたことをもとに関連・活用することで解決できる」といった協同学習や学習方略の有効性を実感している記述が多く見られた。

(2) パフォーマンス課題の結果から：6 月から 10 月のパフォーマンス課題において、A 評価の生徒が高まり続けた。11 月の課題は、4 つの相関図を作成して歴史的事象を読み取り、それらを持ち寄って「中世の特色」というさらに一段階上位の概念でまとめる難易度の高いものであった。にもかかわらず、C 評価が 0 人になったことは成果の表れである。

(3) 各種調査との比較：実践終了後、基礎・基本の定着や知識や技能を活用する力について調査するために、各種調査の問題に取り組ませて全国・全県の平均正答率と比較したところ、時代の特色をとらえる記述式問題では、正答率が平均より 30% 高かった。

5 考察

(1) 学習観の変容：パフォーマンス課題に取り組ませたことにより、学習観の変容を生徒自身が実感することができた。多くの生徒が、社会科は暗記した知識を再生するだけでなく、知識や技能を活用する必要があることに気付いた。その結果、協同で課題を解決するおもしろさを感じて、社会科への意欲の向上にもつながった。

(2) 「学び方」を学ぶ→他教科・他領域の転移へ：今までは多くの生徒が、単純な暗記や練習量に頼った学習法であった。しかし、課題解決において用いた説明活動や、年表・相関図といった学習内容を関連させて覚える方がより効果的であることに気付いた。テスト前には友達同士で説明し合ったり、自主学習で相関図にまとめたりする生徒が見られた。授業を通じて身に付けた「学び方」は、他教科・他領域へも転移が期待できる。

(共同研究者 群馬大学教職大学院教授 山口 陽弘)

プロジェクトマネジメント的手法を取り入れた 「材料と加工に関する技術」の指導過程の提案

埼玉大学大学院教育学研究科教育実践力高度化コース 1年

中 圓 尾 陸

1 緒言

現代の社会におけるものづくりは、マーケティングや販売目標を設定し、材料の入手、コスト、製作期間、作業工程・販売計画・利益計算などについて考えた上で製品が作られている。しかし、中学校技術・家庭科（技術分野）の「材料と加工に関する技術」では、これらを学習したり、考えたりする場面が設定されていないのが現状である。そこで、実社会のものづくりにより近い形で授業を展開するために、プロジェクトマネジメント（以下、PM と記す）的な手法を取り入れ、チーム単位で組織的にもものづくりを学習する指導過程を検討することとした。これらの取り組みにより、作業工程を生徒自身が考え、コストやリスク、生産管理の観点を持って学習することができる。また、役割分担や進捗管理などの、ものづくりを効率的に進めるために必要な知識と技能を体験的に習得できると考えられる。そこで本研究は、PM 的手法を取り入れた「材料と加工に関する技術」の指導過程を検討し、授業実践を行いその効果を検証することとした。

2 授業実践内容

A 中学校の2年生、3クラス 117名（男子 59名、女子 58名）を対象に 22 時間の授業を実践した。以下に指導過程を示す。

①ものづくりと私たちの関係を考えよう（第1校時）こちらからの発問に対して、生徒から出された意見をもとに話し合い活動を行い、これから行うものづくりの目的について共通理解を図った。この取り組みの中では、今回のものづくりには PM の考えを取り入れることや、うまく活用することでものづくりがスムーズに進むことを知らせた。

②学校を調査して製作するものを選択し構想を立てよう（第2～3校時）本実践の学習テーマは、「ものづくりを通して学校生活を改善する」とした。グループで話し合い、現在の学校生活での課題点を考え、課題を発見する。この取り組みの中では、「スコープ」を生徒自身が検討し、目標と範囲が適切かどうかを、教師を交えて方向性を決定する。

③調査で得た条件をもとに、構想図に書き表そう（第4～7校時）自分たちの手によってものを製作することや、その製作作業中に起こり得るリスク、かかるコストについて考えさせる。設計品を、スチレンボードで試作模型を製作することで、構想図だけでは分か

共同研究者 山本利一

りにくい箇所を生徒に意識させる。構想図の確認・修正を行い、教師の最終確認を受ける。

④各グループの工程表を作ろう（第8校時）グループで作った構想図をもとに、工程表を立てていく。この工程表には、作業内容、時間、役割分担などを検討し、記入する。「コストマネジメント」の考えを取り入れ、生徒は、部品の価格を調べ、金額を記録する。

⑤計画に沿って製作を進めよう（第9～20校時）生徒には、常にガントチャートを意識させ、適時修正しながら製作を進める。失敗などが生じた場合は、修正のための時間や追加の材料などもガントチャートに記録させる（リスクマネジメント）。これらの学習の振り返りを通して、次の見通しを持たせる。

⑥最終調整を行い設置場所で使ってみよう（第21校時）完成した製作物を学校内の設置場所に移動し、製作物の固定や、ぐらつきの修正などの最終的な調整を行っていく。その場で製作物を使うことで、課題が解決できているかを確認する。また、ここでは最初に立てた「スコープ」の内容と、実際に完成した製作物との差を照らし合わせる活動を行う。

⑦活動を振り返ろう（第22校時）グループで製作した作品をお互いに紹介・発表しあう。作品の紹介と使い方、今後の手入れの仕方などを、作品の取扱説明書という形でまとめるとともに、自分たちの活動を「ガントチャート」と照らし合わせながら振り返る。その上で、今後の学習に活かすため、今回の製作でのうまくいった点や反省点、さらに工夫できる点などをレポートにまとめる。

3 実践結果分析

授業終了後にPMの効果や授業の評価に対して質問紙調査を行った。4件法で尋ねた項目は、A→4点、B→3点、C→2点、D→1点と得点化し、平均と標準偏差を求めた。

「PMの有用性」については平均3.41、「スコープの考え方」については平均3.37、「PMをまた使いたいか」については平均3.11、「リスク・コストマネジメントを生活に使いたいか」については平均3.26と、高い数値を示した。これらのことから、PMや、それを用いたものづくり活動について、生徒は有効であると受け止めていることが分かった。しかし、「ガントチャートをうまく活用できたか」については1.89と低い値を示し、表計算ソフトを使った計画や実践記録を残すことについては課題が示された。Excelを用いてガントチャートを作成するためには、PCを立ち上げ操作する必要があるため、木材加工室でそれらの作業をする手間や、マクロの使いやすさに関して課題があったと考えられる。

4 結言

本研究は、「材料と加工に関する技術」の中に、PM的手法を取り入れた指導過程を検討・実践を行った。その結果、生徒を主体として活動しながら、作業の状態を常に振り返り、計画的に作品を仕上げることができた。また、社会の生産活動に関する理解を高めることに効果があったと推察される。今後は、材料加工分野以外への応用を検討したい。

共同研究者 山本利一

片付け場面における5歳児の思考

聖徳大学大学院教職研究科幼児教育コース 2年

漆畑 治枝 澤田 由佳 浪川 佳子

1 問題の所在と研究の目的

幼児にとって、物を片付けることとはどのような意味をもつのであろうか。また、保育現場における片付けは、一般的に一日の生活の節目となる場面において、それまで遊びで使用していたものを所定の位置へ戻し、次の活動を行うために環境を整える行為のこと⁽¹⁾であり、その必要感と共に身につけられればよいルーティン⁽²⁾⁽³⁾⁽⁴⁾と捉えられてきた。確かに園生活における習慣が未熟ともいえる3歳児の入園時期においては、決められた習慣としての片付けを理解することで、安心して園生活を過ごすことができる。また、習得した片付けを基盤にやがて幼児が見通しをもちながら生活する姿へとつながっていくといえよう。しかし、鈴木も指摘しているように、生活習慣にかかわるルーティンは、子どもの外側から教え込まれていくのではなく、個々の子どもがその必要性などを理解して主体的に行動することが望まれる⁽⁵⁾。すなわち、幼児の主体性や生活の中での必要感、心を動かしたり考えたりする経験として重要なものと捉えていくことが課題である。また、幼児がものと如何にかかわりながら片付けに取り組むという思考との関連性に着目した研究はほとんどない。そこで、本研究では、片付けにおける5歳児の経験内容を明らかにし、その中でどのような思考がなされているかを探るとともに、5歳児担任保育者の片付けに対する考えを明らかにすることを目的とした。

2 研究方法

- 質問紙調査(2015年9月～10月) 関東地方の公私立幼稚園・公立保育園・こども園の5歳児担任保育者を対象に「片付け開始時及び終了時の配慮」「ままごと・積み木・砂場の片付けで経験していること」等について質問し回答を得た。
- 自然観察法(行動描写法)(2015年6月) 東京都公立幼稚園2年保育5歳児学級において自由に遊ぶ場面から片付け場面の幼児の行動を観察した。

3 結果と考察

○保育者の片付けに対する考え

質問紙調査：片付けで保育者が配慮していることをKJ法で18項目に分類した。その結果、片付け開始場面では「見通し」「時間の意識」「幼児の主体性」「次の活動への期待」が多く、幼児に時間を意識し次の活動への見通しをもって片付けてほしいと考えている(図1)。片付け終了場面では「片付け行動の認め」「きれいになった心地よさ」が多く、満足

感やきれいになった心地よさを味わうことを重視している。また、「幼児の主体性」「片付けの確認」が多く、自分たちで最後まで片付けることを願っている（図2）。

○片付け場面における幼児の思考

質問紙調査：保育者が捉えている片付け場面での幼児の思考をKJ法で27項目に分類した。その結果、「大小」「形」「種類別」の分類、「収納や片付け方を考える」などの思考が多く、幼児は様々な思考をしていると分かった（図3）。

自然観察法「レストランごっこ」：幼児は料理を作る途中にお椀や皿を分類し重ねて置き、使い終わったら元の場所に整理して置くことで遊びが効率的に進むと理解している。また、食べ終わった後、スパゲティを別の場所に移し皿を重ねた。上記のことから、幼児にとって片付けは遊びの終わりではなく、遊びの中で繰り返し行われていることが明らかとなった。

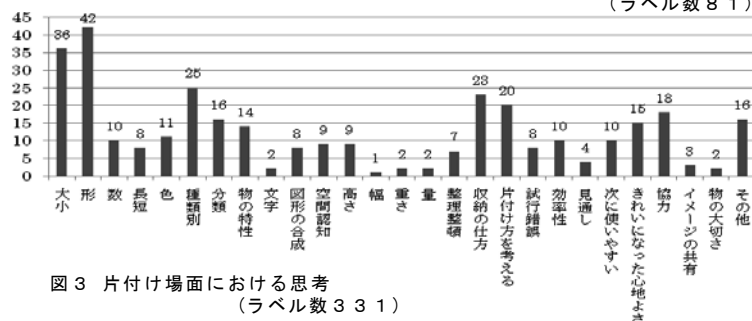
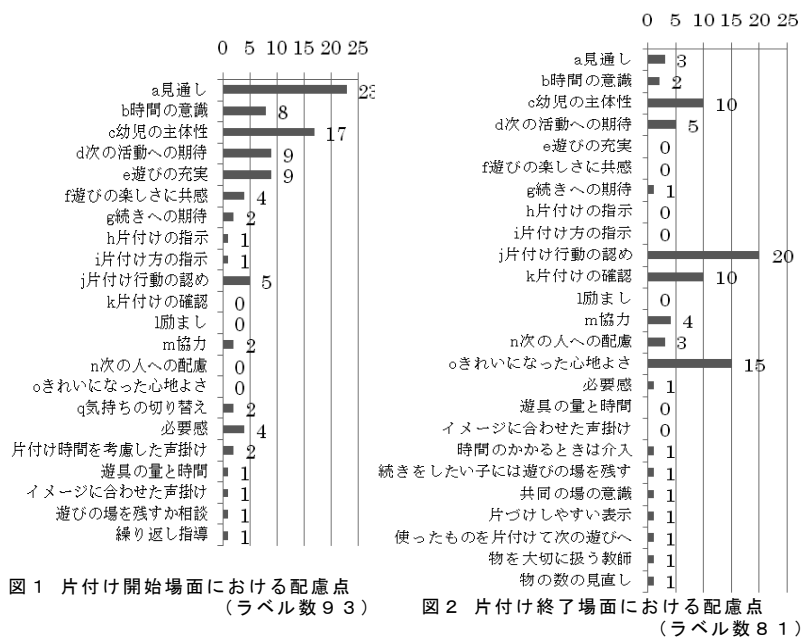
4 総合考察

片付けの中で幼児は様々な思考をし、保育者は幼児が見通しをもって主体的に片付けるよう指導していることが分かった。したがって、保育者は片付けを習慣と捉えるのではなく、幼児自身が思考しながら片付けていることを意識することが重要であると考え。

（共同研究者 大村弘子 重安智子 林 友子 古川由紀子）

引用文献

- (1)秋田喜代美・中坪史典他. (2013). 葛藤場面からみる保育者の専門性の探求. 野間教育研究所紀要, 52, 117.
- (2)松田純子. (2006). 子どもの生活と保育—「かたづけ」に関する一考察. 実践女子大学生生活科学部紀要, 43, 61-71.
- (3)箕輪潤子・秋田喜代美他. (2009). 幼稚園における片付けの実態と目の関連性の検討. 乳幼児教育学研究, 18, 41-50.
- (4)永瀬裕美子・倉持清美. (2013) 集団保育の片付け場面における幼児の生活習慣. 日本家政学会誌, 64(6), 297.
- (5)鈴木幸子・岩立京子 (2010) 幼稚園の帰りの挨拶場面におけるルーティン生成の過程—3歳児の分析から—. 保育学研究, 48(2), 75.



子供が新たな疑問や問いをもつ算数科学習指導の研究 —他者モニタリングを促す検討場面の在り方—

東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 1年
田中英海（東京都立川市立幸小学校主任教諭）

1 研究の目的

算数・数学科における資質・能力の育成のために重視すべき学習過程の例には、「疑問や問いの気付き」が最初と最後に置かれ、主体的な学びを実現することが求められている。算数科における「問い」に関して、神保(2013)は、学習過程で児童が他者の発言をモニターし、「ずれ」に対してのメタ認知活動があれば問いが生まれるとまとめている。一方、生田・丸野(2004)は、児童期の子供はメタ認知スキルの発達が不十分と考えられることから、質問できないのではなく、質問を思いつくことに困難さがあると指摘している。

以上の先行研究を踏まえると、算数・数学科の問題解決型の授業や練り上げ型の一斉授業において、教師が「ずれ」が生まれる指導の工夫をしても、神保(2013)のいう他者の発言をメタ認知して質問を思いついている子供は一部であり、疑問や問いの気付きの前の前段階につまずきが生じている。子供たち一人一人に疑問や問いをもつ力を育むためには、まず他者の発言をモニターする力を付けることが必要になると考えられる。

2 質問行動の生起プロセスモデル

生田・丸野(2005)は、Dillon(1988, 1998)、van der Meji(1998)の質問行動の生起プロセスモデルを用いて、質問生成（質問を思いつく）を定義している。(Figure 1)

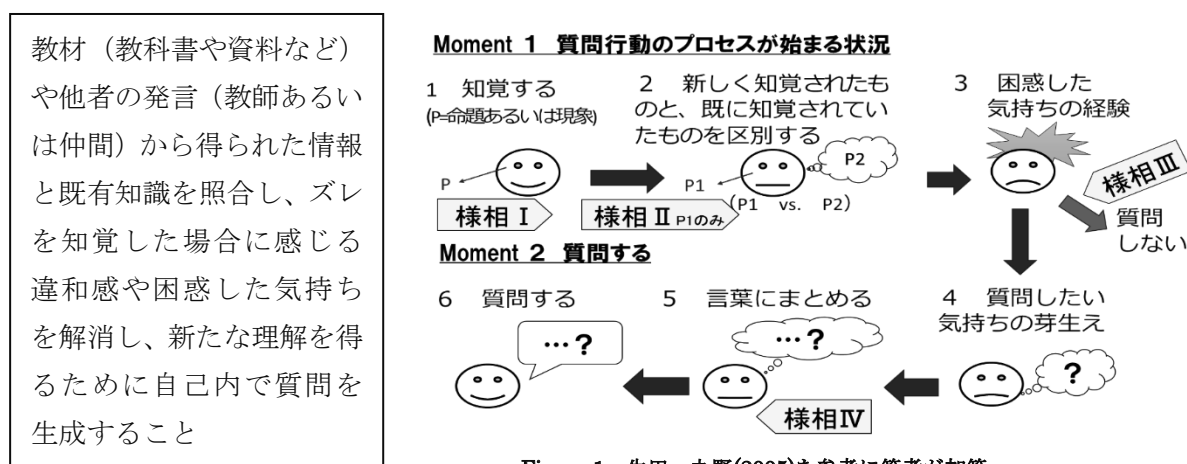


Figure 1 生田・丸野(2005)を参考に筆者が加筆

3 他者モニタリングについて

高井(2014)は「他者モニタリングとは、(中略)他者の意見を聞くことで、自分自身の考え方や知識にもう一度問い直すという、自己モニタリングも同時に行うことが重要である。」そこで本研究では、自己と他者のモニタリングの双方が行われている状態を目指すべき「適切な他者モニタリング」とする。

4 不十分な他者モニタリングの様相の仮説

質問生成ができない子供はどのプロセスでつまづいているのか(Figure 1)、授業実践を通して他者モニタリングの視点で考察した結果、不十分な他者モニタリングには4段階の様相があると仮説を生成した。

- 様相① 他者の発言や表現をモニタリングしていない（自己モニタリングしていない）。
- 様相② 他者の発言や表現を自己のメタ認知的知識と比較して、評価できていない。
- 様相③ 質問行動などにつながる肯定的な気持ちをもてない。
- 様相④ 「ずれ」や「問い」を言葉でうまくまとめられず表出できない。

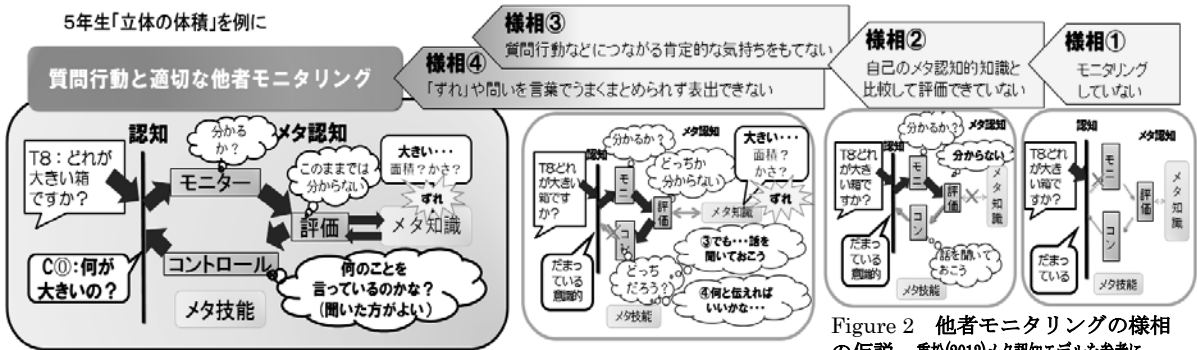


Figure 2 他者モニタリングの様相の仮説 重松(2013)メタ認知モデルを参考に

5 他者モニタリングを促す小まめな表現活動

発話して相手に伝えることで、うまく伝えられているか、自分はどこまで分かっているのかという自己モニタリングが働く。しかし、問題解決型の授業や練り上げ型の一斉授業は、発言する子供が一部に限られている。そのため、子供をただ単に聞いている状況にせず全員が小まめに表現する活動を入れ、発言の頻度を増やす。そして、適切な他者モニタリングを促すために以下の指導を工夫する。

- (1) 他者の意見を聞く際、再度自分で表現するという次の活動を意識させる
- (2) 一人だけが説明せず、解釈し発見できるような検討場面にする
- (3) 問いの生起を共有する際、困惑した気持ちやずれの話し合いを入れる

6 まとめと課題

不十分な他者モニタリングに関する仮説を設定したことで、子供たちを見取る視点ができる。他者モニタリングを促すための手立ては、練り上げ型の一斉授業の課題点を克服することにもつながるだろう。今後の課題として、算数・数学特有の考え方や表現の視点での授業実践の分析、手立ての信頼性・妥当性に関してさらなる検証が必要である。また、他者モニタリングから質問行動を促進する肯定的な気持ちをどう育てていくか研究を進めていく。

7 主要参考文献

- ・重松敬一(2013)『算数の授業で「メタ認知」を育てよう』日本文教出版。
- ・生田淳一・丸野俊一(2005)「教室での学習者の質問生成に関する研究の展望」、『九州大学心理学研究』6, pp37-48
- ・神保勇児(2013)「児童の質問生成とモニタリングとの関連についての一考察」、『日本数学教育学会46回秋季研究大会発表集録』, pp453-456
- ・高井吾朗(2014)。「数学教育におけるメタ認知のあり方についての一考察」、『日本科学教育学会研究会研究報告』, Vo129. NO.3

中学校理科教育における学校と博物館・科学学習センターとの連携に関する研究

創価大学大学院教職研究科教職専攻 修了
川 島 紀 子 (文京区立文林中学校主任教諭)

要旨 現行の中学校学習指導要領(理科)では、博物館や科学学習センターなどとの積極的な連携・協力が明記されているが、その実態は極めて低調である。本研究では連携の有効性や阻害要因を追究することが実態改善の手立てになると考え、特に動物園・水族館との連携に着目して文献研究や、生徒、教員、教育普及担当者を対象にした調査を行った。連携強化には科学系博物館との互恵的な関係の構築を図ると共に、連携を具体的に組み込んだカリキュラム開発や、科学系博物館が有する教材等の教育資源を間接的に利用する多種多様な学習プログラムの開発が不可欠であるとの結論が得られた。

キーワード：理科教育，科学系博物館，動物園・水族館，博学連携

1 はじめに

内閣府は2006年に「科学館・博物館と学校の連携を支援することで、観察・実験等の体験的・問題解決的な学習の機会を充実する」と打ち出した¹⁾。その後、2008年に改訂された現行の中学校学習指導要領では、博物館や科学学習センターなど(以下科学系博物館)との積極的な連携、協力が明記された²⁾。しかしながら、学校と博物館との連携(以下博学連携)は7年を経過した現在においても極めて低調である。実際、2009年の調査で科学系博物館での学習機会は、中学校では80%強が設けておらず³⁾、これは2013年の調査においても変化はあまり見られていない⁴⁾。また、中学校段階での博学連携の実践研究も極めて少ないのが現状である。

本研究では教員が専門家と知恵を出し合い、知的好奇心に溢れた子どもの育成を図れる教育連携を実現していくため、自らの実践の省察と共に博学連携を強化する具体的な視点と方策を見出していく。そのために、特に現行の中学校学習指導要領解説理科編⁵⁾で連携先と指導内容が具体的に記されている動物園や水族館(以下動物園)との連携に着目した。

2 研究の内容

【研究Ⅰ】

理科教育の現状と課題を踏まえ、博学連携のあり方や動物園を活用する教育的意義等を文献研究により明らかにする目的で文献研究を行った。近年のPISAやTIMSS、全国学力学習状況調査の結果では、学力の状況が高くても理科の勉強が「楽しい」「社会に出て役に立つ」と答える生徒の割合が国際的に見て低い傾向や、理科の勉強に対する意識が小学校と中学校の間で差がある等の課題が報告されており、社会との関わりの中で学ぶ学習の充実が求められている。博物館の活用には様々な形態があるが、博物館と学校との連携には、両者にメリットが発生する必要がある⁶⁾。松本ら(2002)は「生きた野生生物を展示する博物館である動物園では、生物との関わり合いを通して「生命」と「共生」について理解を深め、環境教育にも結びつく学習展開が可能である」とした⁷⁾。その意味においても動物園は教科書の域を越えた学びを創出する教育的意義の大きい学習資源である。

【研究Ⅱ】

動物園と連携した学習（間接利用）の教育効果を調べるため、貸出された頭骨標本の観察授業を受けた東京都内公立中学校 2 年生の生徒 105 名に質問紙調査を実施した。授業の前後における生徒の理解度の認知の変化について比較（関連 2 群の t 検定）を行った。

授業前後の比較では、授業後が有意に高くなった ($t(104)=11.94, p<.001$)。生徒の理解度の認知の変化の比較から、貸出提供による頭骨標本の観察（間接利用）には一定の教育効果がある事実が示されたと考えられる。

【研究Ⅲ】

科学系博物館との連携の実態を明らかにする目的で、無作為に抽出した東京都内の中学校 300 校の理科教員を対象にした質問紙調査を量的に分析した。調査は 88 校 90 名が回答した（回収率 30%）。科学系博物館等との連携は 54% が全くしておらず、年に 1 回以上の連携を実施している学校はわずか 3% であった。連携の阻害要因は教員の多忙感 (54%)、打ち合わせ時間の不足 (37%) が大きいですが、情報不足 (34%) やカリキュラム上の不明確さも挙げられた。博学連携の強化には学校や教育委員会による職務環境の整備や情報提供はもとより、連携を具体的に組み込んだカリキュラム開発や多様な学習プログラムの開発が不可欠な要素と考える。

【研究Ⅳ】

動物園の教育普及担当者 10 名を対象に質問紙調査とインタビュー調査を行った。動物園側のニーズを明らかにし、より良い連携のあり方を考察した。

中学生には小学生より深く推論できる力を実感するが、動物園の来園や学校での活用比率は中学校が最も低い現状が明らかとなった。また、動物園にプログラムを丸投げするなど、教員の当事者意識の低さや認識不足を多くの担当者が訴えており、教員の意識改善を強く求めている。教員と教育普及担当者との意識の差異は博学連携の充実を阻害する大きな要因であると考えられる。教員の日常業務の多忙感が当事者意識の不足につながっている可能性も考えられるが、連携には教師が考えるべきことと、動物園スタッフ側が考えることの両方がある。教員は学びを構築する専門家としての役割を自覚し、互いの立場や役割を理解した上、それぞれの強みが生かされる互恵的な関係で連携の充実を図っていく必要があると考える。

3 今後の展望

科学系博物館が充実している東京都のような地域であっても、連携の必要性は認知されながらも着手されていない実態が明らかとなった。中学校現場の実情を踏まえると、まずは科学系博物館が有する教育資源を積極的に活用する多種多様な学習プログラムを開発し、科学系博物館の間接利用を促進していくのが実態改善策の一つである。教員が主体性を持って連携推進に当たるためには、実効性のある具体策の提示が求められる為、今後学校現場で地道な実践研究を重ね、積極的な情報発信をしていきたい。

<引用・参考文献>

- 1) 内閣府（2006）科学技術基本計画
- 2) 文部科学省（2008）中学校学習指導要領
- 3) 国立教育政策研究所（2009）第 3 期科学技術基本計画のフォローアップ「理数教育部分」に係わる調査研究〔理数教員に関する調査結果報告〕
- 4) 科学技術振興機構 理数学習支援センター（2013）平成 24 年度中学校理科教育実態調査
- 5) 文部科学省（2008）中学校学習指導要領解説理科編
- 6) 新和宏（2012）「博学連携の諸形態」博物館教育論 ぎょうせい
- 7) 松本朱実・森一夫（2002）動物園利用による教育的意義と効果的指導のあり方 理科教育学研究 42-2

小学校高学年の英語科導入における教員研修の一考察 ～教員のクラスルームイングリッシュの不安解消研修～

玉川大学教職大学院教育学研究科教職専攻専門職学位課程 1年
高橋 浩一（東京都練馬区立大泉学園緑小学校主幹教諭）

本研究の目的は、文部科学省が進めようとしている英語授業の要点、また、それに伴う児童・生徒・小学校教員の意識や現状における課題を明らかにし、それを解決する一具体策として小学校教員研修の在り方を提案することにある。そのために、小学校英語の授業や研修に関する先行文献を分析した。また東京都練馬区の小学校 10 校を対象に質問紙による調査分析を行った。さらに英語教育を先進的に取り組んでいる国際教育推進パイロット校を訪問し、調査分析を行った。

調査を実施するにあたり、先行文献の分析で着目したクラスルームイングリッシュに対して調査を行った。それらの分析に基づいて研修を構築し実践した。その結果、小学校教員にどのような影響を与えたのか、特にクラスルームイングリッシュの不安に対して検証授業を通して考察する。そして、具体的な研修としてコミュニケーション重視のモジュールを意識した研修を提案することにした。

キーワード：クラスルームイングリッシュ、研修、コミュニケーション、モジュール

I 研究の内容および方法

1. 英語教育に関する先行文献や法令の分析・整理

クラスルームイングリッシュの分析

2. 英語教育に関する現状や課題確認のための調査研究、分析と考察

質問紙調査

調査対象：東京都練馬区の公立小学校 10 校 191 名の教員

3. 先進校の取り組みに関する調査研究、分析と考察

研究授業参観

調査対象：東京都中央区立常盤小学校 6 年研究授業

4. 文献・調査研究から構築した研修の実践

絵本と DVD を活用しモジュールに対応した研修

5. 検証授業の考察

3 名の教員における研修前授業と研修後授業の比較分析

II 調査結果

① 練馬区の公立小学校質問紙調査から

- ・英語そのものや授業に対して小学校教員が苦手意識をもっていることがわかり、英語を使つての指示や児童相互にコミュニケーションをさせるクラスルームイングリッシュに対して苦手意識や不安をもっている。
- ・クラスルームイングリッシュや、それに伴う英語表現、指導法を合わせた研修を実施する必要がある。
- ・小学校教員が不安を感じているクラスルームイングリッシュは、英語使用の模範や教師と児童の関係づくりを促すクラスルームイングリッシュである。
- ・教員の多忙観を考慮に入れ、年間研修時間を 14 時間程度にし、無理強いさせないようにすべきである。

②先進校の研究授業参観調査から

- ・児童の発話率を伸ばすためにはコミュニケーション、中でも絵本の読み聞かせによるコミュニケーションが効果的である。
- ・パターン化された絵本におけるコミュニケーションを取り入れ、それに必要な比較的簡単なクラスルームイングリッシュを使用する研修を構築することが大切である。

Ⅲ考察

- ・研修によって、英語にある程度自信があり、英語授業経験が豊富な教諭は、授業において日本語の発話、英語の発話を減らしたが、相対的に見てコミュニケーションに関連するクラスルームイングリッシュを多く使用するようになった。
- ・研修によって、英語にある程度自信があり、英語授業経験が少ない教諭は、授業において英語における発話を減らしたが、相対的に見てコミュニケーションに関連するクラスルームイングリッシュを多種類に渡り多く使用するようになった。
- ・研修によって、英語に自信がなく英語授業未経験の教諭は、授業において英語の発話を減らしたが、相対的に見てコミュニケーションに関連するクラスルームイングリッシュを多く使用するようになった。しかし日本語の発話も増やした。

Ⅳ今後の提案

- モジュールに対応し絵本や DVD を活用した授業実践、並びに研修を提案する。コミュニケーションに関連するクラスルームイングリッシュの重点的使用育成の時間や場となり小学校教員のクラスルームイングリッシュ不安解消につながる。

これからの特別支援学校センター的機能の在り方に関する一考察

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻スクールリーダーコース 1年
星野留美（神奈川県立相模原中央支援学校教諭）

1 目的

インクルーシブ教育の推進に伴い、「特別支援学校のセンター的機能」の在り方が問われている。特別支援学校の教育相談コーディネーター*（以下 Co とする）として地域センター的機能の一端を担ってきた経験をもとに、神奈川県のある地域に焦点を当て、特別支援学校センター的機能の実態調査、小中学校 Co へのアンケート調査およびインタビュー調査を通して課題を整理し、インクルーシブ教育を見据えた地域の支援教育拡充のために特別支援学校センター的機能の担う役割について、考察する。

*コーディネーターの名称として「特別支援教育コーディネーター」、「支援教育コーディネーター」、「教育相談コーディネーター」の3つがあるが、それぞれ国、A市、神奈川県での名称であり、その役割は同じものを指している。

2 調査研究とその結果

（1）A市B区内にある県立C特別支援学校のセンター的機能の実態調査

神奈川県が毎年行う特別支援学校センター的機能の状況調査の回答をもとに、過去4年の推移を調査し、県のデータと比較、分析した。C特別支援学校における特色（4障害教育部門の設置、乳幼児相談から高等部までの幅広い年齢層）を生かし、幅広い支援が定着しつつある。教育相談 Co の人数や校内体制上、校外支援の形を模索してきた経緯があり、センター的機能を校内体制にシステムとして位置づけることが課題として挙げられた。

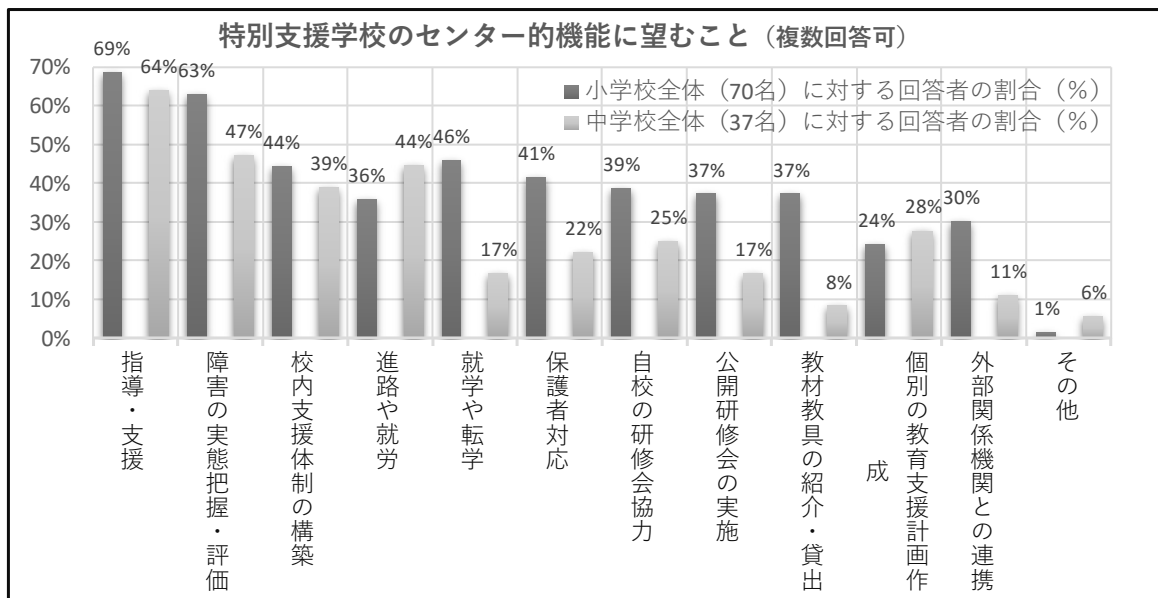
（2）A市立小・中学校のCoの状況およびセンター的機能への期待

A市主催「支援教育コーディネーター研修講座」の参加者を対象に、選択式アンケート調査を実施したところ、（回収数 108）経験年数が2年未満の Co が6割を超えた。校内体制や Co の取り組み内容、センター的機能への要望など、小学校と中学校での違いが明らかになった。特別支援学校は、継続したニーズの把握とそれに応じた情報の発信および、センター的機能の発揮が求められている。（グラフ参照）

（3）A市B区D小学校区の支援教育の状況に関するインタビュー調査

A市B区D小学校区の支援教育を推進し、他機関との連携の中心を担う、特色ある実践を展開しているD小学校の Co および支援教育担当の3名とC特別支援学校の Co 1名（計4名）に、半構造化面接によるインタビュー調査を行った。地域の支援教育の特色として全校への特別支援学級設置や、学校が相談できる外部資源が多いことが挙げられた。教職

員全体の支援教育の専門性を上げる必要性が指摘された一方で、D 小学校の支援教育体制が教職員の支援教育に対する意識向上につながっているという例も挙げられた。Co の引継ぎに関する不安は全員が共通しており、Co の業務や校内支援システムの明確化の必要性が考えられた。



3 考察

センター的機能の充実のために必要な視点を、以下の5点にまとめる。

①C 特別支援学校の特色を生かしたセンター的機能を発揮するための校内体制

担任一人ひとりが指導力・相談技術を高め、所属学部で発揮しつつ、教育相談 Co の他に学部 Co を位置づけ、学部により密着した支援をし、校内での実践を校外相談に生かす。

②特別支援学校ネットワークの強化

A 市内の特別支援学校 3 校が、地域性や設置障害教育部門、在籍専門職などにより特色を出しフォローし合い、同じ市を支援するという視点で足並みをそろえたセンター的機能の発揮ができる仕組みを確認し、強化する。

③地域の学校の実践を特別支援学校に取り込むこと

インクルーシブ教育の基盤づくりとして、地域の学校との間で実践を知り、相互に取り入れ活用するといった意識を持つことが求められ、Co は橋渡しの役割を果たす。

④地域の中でのセンター的機能

地域への支援を通して、地域の校種を超えた学校間のつながりの核になる。また、学校以外の資源に関して、機関同士の相互理解と役割の整理、明確化により、必要に応じた機関を巻き込んだ支援を組み立て、そのノウハウを地域の学校に広げる。

⑤センター的機能の評価サイクル

①～④のセンター的機能について、継続し、よりよく発展し続けるための評価サイクルを明確にする。

体験活動と言語活動を結び付けるクロスカリキュラム開発 —職場体験を題材にした英語科におけるエッセイ・ライティングを通して—

早稲田大学大学院教職研究科高度教職実践専攻 修了
鈴木 啓（新潟市立五十嵐中学校教諭）

1. 研究の背景

2年間にわたって東京都公立中学校で学校臨床実習を行った。実習校は、総合的な学習の時間に、地域の特色を生かした多様な学習を進めていた。一方で、総合的な学習の時間だけで完結する学習がほとんどであり、他教科との連携に課題が見られた。

2009年改訂の中学校学習指導要領では、総合的な学習の時間の目標として、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、(中略)よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」ことが掲げられている。また、その実施においては、「各教科との円滑な連携」が求められており、各教科で習得した知識や技能を相互に関連付ける指導が必要とされている。

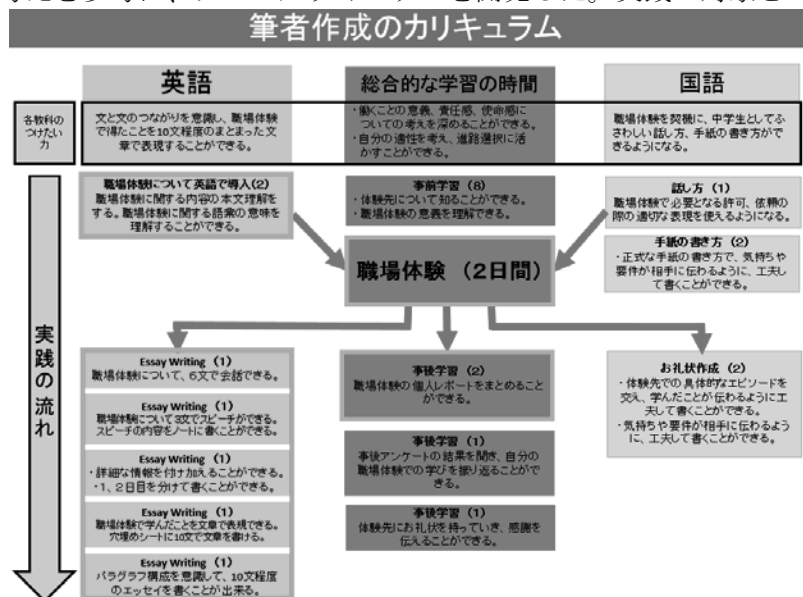
実習校の実態と、学習指導要領の間の溝を埋めるために、私は、体験活動（総合的な学習の時間）と言語活動（英語科、国語科）を結びつけるクロスカリキュラムを開発・実践し、効果検証を行い、新たな学びのモデルを提案しようと考えた。

2. 実践の概要

天野(1999)は、クロスカリキュラムを「縦糸」と「横糸」という言葉で表現している。「縦糸」とは、各教科の学習内容であり、「横糸」とは、教科共通の指導方法や活動内容を指している。天野は縦糸のみでなく、横糸を通して、クロスカリキュラムにすることで、生徒の学びがつながるのだと述べている。

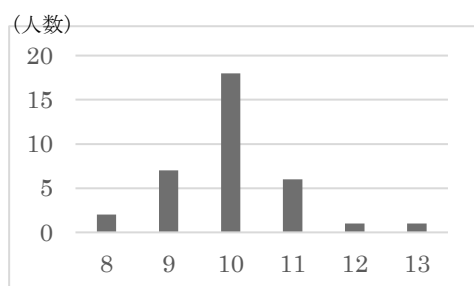
本実践では、この縦糸と横糸の考えを参考に、クロスカリキュラムを開発した。実践の対象となる中学2年段階において、英語科ではエッセイ・ライティング、国語科では手紙の書き方、総合では職場体験という学習内容がある。これらを横断して指導していくことで、教科での言語活動が活発化したり、教科での事後学習により職場体験が深化したりすると考える。

このカリキュラムを約2ヶ月にわたり、中学2年生3クラス96人を対象に実践した。



3. 結果

右の写真は、完成した生徒のエッセイである。これは平均的な英語の文章量である。下のグラフは生徒のエッセイの文の数を表している（1クラス32人分）。全員が8文以上書くことが出来た。平均は10文である。



Where did you work in the day-at-work program?
I worked at Beauty Zion with Mr. Hosoda for five hours and half.
On the first day, I folded a lot of towels. I worked very hard. So it was tiring for me.
On the second day, I cleaned the floor. It was enjoyable. I was happy when I heard that customers said "Take it easy."
I learned that greetings were important. I want to work there again.

また、一連のクロスカリキュラムを実践した期間の授業について、25名の生徒にインタビューを行った。

- ・（生徒A）総合のレポートとエッセイを通して違う体験先に行った友達の体験を知って面白かったです。
- ・（生徒B）職場体験は楽しかったので、英語でも書ける。英語は苦手だけれど、楽しかったことだから書ける。
- ・（生徒C）いつの間にか9文も書けていた。毎日自分の文が増えていった。職場体験のレポートは総合でも書いていたので、同じようなかんじで書くことができた。

4. 考察

職場体験についてペアで会話をさせたり、語彙リストを与え、表現を習得させたり様々な手だてを取り入れたことで生徒のエッセイの量と質がともに向上した。総合や国語での学びがエッセイ・ライティングに生かされた。また、生徒へのインタビューから、生徒が体験したことを言語化する面白さを感じたり、達成感を味わったりしたことが分かる。

5. 成果

1点目は、複数の教科で多角的に職場体験の共有化がなされたことである。2点目は、体験活動を題材にしたことで、エッセイの内容が深化したと同時に、書くことへの動機付けにもつながった。クロスカリキュラムの実践は、総合的な学習の時間、英語科双方にプラスの効果がある。

6. 課題と展望

1点目は、3年間を見通したクロスカリキュラムを開発することである。2点目は、さらなるライティング指導の充実である。現在、勤務校にて新たに「ジャンル準拠ライティング指導 (Hyland, 2004)」を英語科の授業に取り入れ、実践途中である。

参考文献

- 天野正輝（1999）『総合的学習のカリキュラム創造—教育課程研究入門』ミネルヴァ書房
Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

学校と地域が理念を共有する学校づくりに向けて ～学校と地域が求める資質・能力を基にした地域連携を目指して～

新潟大学大学院教育学研究科学校経営コース 1年

舘岡 信也（見附市立見附小学校教諭）

1 はじめに

見附小学校は、見附市で推進している学校、家庭、地域が一体となった総掛かりの人材育成を目指す「共創郷育」のもと、ふるさと見附を愛する子どもを育むために、「地域に学び、地域でつながり、地域を創る学習」の展開に努めている。また、コミュニティスクールを導入し、学校運営協議会や学校支援地域本部を通して、地域との連携強化にも取り組み、地域との好循環を生み出しやすい環境でもある。

当校では、学力向上、生徒指導、体力向上、特別支援、地域連携といった課題に職員が一丸となって取り組んでいる。各主任を中心に組織的に課題解決に取り組み、成果が上がってきている。また、地域連携についても同様である。地域連携を教育活動の軸に据え、学校が計画を立案し、教育コーディネーターを介して関係機関との調整による活動や、地域の要請による活動を推進してきた。しかし、子どもが地域に対して、主体的に働き掛ける姿に弱さが見られた。これは、子どもに、地域を動かしたり、変えたりする体験や、地域から認められる経験を十分に味わわせることができず、自己有用感に裏付けられた地域に対する愛着を育むことまで至らなかったからである。児童アンケートや全国学力・学習状況調査の自己肯定感や自己有用感、将来の夢や希望に関する項目でも、肯定的な評価が全国平均よりも下回っていた。これらの結果から、各課題の解決に向けて真摯に取り組み、成果を上げてきたことが、子どもの生きる力に必要な資質・能力の育みにつながっていないのではないかと考えた。そのために、職員は子どもの成長を実感することができず、やらされ感が増し、多忙感につながっているのではないかと考えた。

そこで、コミュニティスクールを導入している在籍校において、学校運営協議会や学校支援地域本部の組織を活用し、活動中心の地域連携から資質・能力と活動のバランスのとれた地域連携に見直すことが、学校と地域が理念を共有した「社会に開かれた教育課程」につながると考え、資質・能力に焦点を当てた「学校と地域が理念を共有する学校づくりに向けて」という主題を設定した。

2 今年度の学びから見えてきた課題

(1) 職員への意識調査

まず、私の感じている課題意識と職員の意識を比べてみる必要があると考えた。そこで、

学校の教育目標に迫るための基本方針である「自己肯定感」「自己有用感」「思いやり」に関することと、学校のグランドデザインの軸である地域連携が意識されているかどうかについて、職員の意識調査を行った。

調査結果	考察
学校基本方針を意識して ・学校行事の計画・指導をしている。→90% ・授業づくりや指導をしている。→86%	・職員が子どもの課題として認識している。 ・毎月のPDCAが機能している。
地域連携を意識して ・学校行事の計画・指導をしている。→60% ・授業づくりや指導をしている。→56%	・具体的に何を目的とするのか、どのような力を身に付ければよいか分からない。 ・地域の方に対して、活動中心のお願いにとどまっていて、内容がお任せになっている。
地域連携で困ったこと ・学校と地域の考えとのすり合わせ。→41%（質問項目中最も困り感が低い数値）	

地域連携が学校課題の中心であるにもかかわらず、学校の基本方針とのつながりが弱いことが見えてきた。また、地域連携の目的が不明確なために、目的とそれを達成するための内容についての連携も弱いことも見えてきた。

（2）コミュニティスクールの運用から見えてきた課題

今年度は、職員にもコミュニティスクールの価値を理解してもらうために、職員全員が参加する学校運営協議会を行った。内容は、生活科と総合を中心に、職員と学校運営協議会の方々との情報交換である。各学年部で、昨年度の研究集録に載せてある生活科・総合の成果と課題について説明した後、地域の方の意見をもらうという流れであった。課題の解決や新たな活動への発展に向かう情報を提供していただいた。職員全員が、コミュニティスクールの意義の一端を知ることができたことは、成果の一つである。しかし、何処に何があるのか、何が活用できるのかといった話し合いが中心で、子どもの自己有用感や地域への愛着を育むために何ができるのかという視点での話し合いは行われなかった。

当校にコミュニティスクールが導入されてから5年目である。職員は存在自体知っていても、その目的や実際の内容についての理解が不十分であることが明らかになった。学校の基本方針と地域の思い・願いを交流し、子どもの成長につなげていくコミュニティスクールの在り方が課題である。

3 今後の研究の見通し

これまでの課題の分析から、子どもの自己有用感と地域への愛着を育むために必要な資質・能力を設定し、地域連携の目的を明確にする必要性を感じた。そして、学校と地域が理念を共有し、子どもに対して、双方向から指導・支援していくことは、子どもの成長に効果的に働くとともに、職員の地域連携に対する意識をやりがい感に向かわせる効果もあるのではないかと考えた。

今後の研究の中で、見附小学校で身に付けるべき資質・能力の在り方や、職員に子どもの成長や地域への効果をフィードバックする具体的方策、職員と地域の思い・願いを交流するコミュニティスクールの在り方を探っていきたい。

自治的集団を育むシステムの構築

上越教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 2年

高橋 健一 (上越市立春日小学校教諭)

1 問題の所在と目的

文科省論点整理(2015)では、我が国の子供たちについて自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画の意識等が国際的に見て相対的に低いことを課題として指摘している¹⁾。また、これからの時代に求められる資質・能力の要素は、個別の知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力、人間性等であり、それらを育むために、深い学びの過程、対話的な学びの過程、主体的な学びの過程などの実現が重要であるとしている。河村(2010)は、日本の教師は子供たちが自主的・自治的な活動で学級集団を運営することを是とする傾向があり、授業の展開でも、子供たちの学び合いを尊重してきたと述べている。そして、河村(2016)は、自治的な学級集団づくりが高い水準で成立している親和的な満足型学級は、メンバー全員が能動的に相互作用しあう学びのコミュニティのような学級集団の状態であると述べている。では、自治的集団とはどのような学級状態であるのか。河村(2012)は、学級集団づくりのゴールを「自治的集団成立期」としている。ルールとリレーションの確立を必要条件として、子供のリーダーシップ発揮、学級としての問題解決、相互成長への協力ができる状態を満足型学級と呼んでいる。会沢(2014)は、生活単位である学級を満足型学級にして共同体感覚を育成する必要性を述べている。また、古庄(2007)は、共同体感覚が内発的動機として働き、自ら学習意欲を高め、共同社会への貢献を促すように子供の発達を方向づけることの重要性を述べている。しかし、松崎(2012, 2013)は、満足群が70%台と80%以上の学級の間で、Q-Uの友達関係、学級の雰囲気、承認得点、被侵害得点、また、自尊感情である本来感、学級機能の教師のかかわり等に明確な差があったものの、Q-Uの学習意欲には、それほど明確な差はなかったと述べている。つまり、満足型学級になるだけでは、学習意欲を向上するに至らない可能性がある。ならば、学級の質の高まりは、共同体感覚が育成されたか、そして、学習意欲が向上したかで測る必要があるだろう。自治的集団づくり先行研究において、齊藤(2010)が学級目標の効果的な活用に、川村(2011)がクラス会議を中心とした関わりの場づくりに、高橋(2016)が振り返りを中核としたPDCAサイクルに取り組み、効果的であったと述べている。また、高橋(2015)は自問と話合いの充実を図ることが、自治的集団を育むサイクル(成長の省察→課題の発見→取組の選択→取組の実践)を機能させたと述べている。しかし、これらの研究は子供たちに育まれた意欲面の詳細な考察が不足している。以上から、「共同体感覚」育成と「学習意欲」向上の観点から満足型学級の質の高まりを測る必要がある、より高い水準で自治的集団を育むシステムの構築を本研究の目的とする。

2 研究の方法

(1) 研究対象

A 県公立 B 小学校 3 年生 33 名 (被験者 30 名)

担任の C 教諭が管理型リーダーシップを自覚している Q-U 満足型学級 (満足群 93%)

(2) 研究時期

2016 年 2 月 1 日～3 月 18 日

(3) 研究方法

自治的集団を育むシステム (学級目標を中心に据え、「協働的な問題解決」ではクラス会議と協同学習, 個人と集団の「省察的思考」では, 自問と振り返り) を子供たちと担任が実践する。また, 研究者と担任は定期的にはリフレクションを行う。効果測定は, 実践の前後での Q-U「学習意欲」, 共同体感覚, 協同作業認識の変容を, 自問日記の記述, 授業中のフィールドノートから分析する。

3 結果と考察

(1) 結果

実践の前後において, 学級全体では, 共同体感覚「貢献感」「所属感・信頼感」「自己受容」, 協同作業認識「協同効用」で有意に上昇した。事前の Q-U「学習意欲」の中央値で高意欲群と低意欲群に分けて分析したところ, Q-U「学習意欲」, 協同作業認識「互惠懸念」で, 高意欲群で有意な差はなかったが, 低意欲群は有意に上昇した。実践前後で「共同体感覚」が著しく上昇し, Q-U「学習意欲」も向上した D 児を抽出児童として, 授業中の関わりについて分析したところ, 実践終盤には自分から意見を伝えたり, 援助要求をしたりする姿が見られた。また, D 児の日記を分析したところ, 実践前半では自分の課題への気付きが多く記述されていたが, 実践後半では自己から集団へと視野が広がり, 課題だけでなく成長への気付きが記述されるようになった。

(2) 考察

D 児と頻繁に関わりのあった E 児の言動は, 勇気づけの割合が増えた。また, E 児の日記には, 関わり方の工夫や D 児の成長への気付きが記述されていた。E 児が心から D 児のことを大切に思う気持ち, 心の協同が成されていたのだと推察する。教師の介入では, 子供たちの協働が協同へと変容していくような関わりが必要になると推察する。

子供たちと担任が自治的集団を育むシステムを実践する中で, D 児にとって E 児との協同的な関わりが, 「共同体感覚」育成と「学習意欲」向上に影響した可能性がある。

4 今後の課題

本研究では, 子供たちと担任が自治的集団を育むシステムを実践することが, 「共同体感覚」育成と「学習意欲」向上に効果的であることが示唆された。今後, より詳細に子供たちの協働場面を分析する必要がある。また, 高意欲群に効果的なアプローチについて, 教師のリーダーシップスタイルの変容について考察していく必要がある。

共同研究者 赤坂真二

富山大学教職大学院での学びと教師としての専門性の高まりについて

富山大学教職大学院教職実践開発研究科 1年
宮本 宗智（上市町立上市中央小学校教諭）

富山大学教職実践開発研究科は、理論と実践の統合を図り教師としての専門性をより高めることを目的として開設された。本研究科での学びにより、教育に対する俯瞰的な見方の芽生えや教育観の再構成など、学び合う専門職としての成長を実感している。これらをもたらしている講義での知見の広がり、県総合教育センターと連携した実習、多様な背景をもつ仲間との学び合いや省察など、本研究科での学びを分析する。

・講義での知見の広がり

講義では、院生同士で課題について、様々な立場から討論することで、より自分の考えを深めることが出来た。自分の考えを「深める」ことの体験を重ねることで、これまでの自分の物の見方や考え方とは違う、考え方の大きな変化を感じている。

・富山県総合教育センターと連携した調査研究・実習

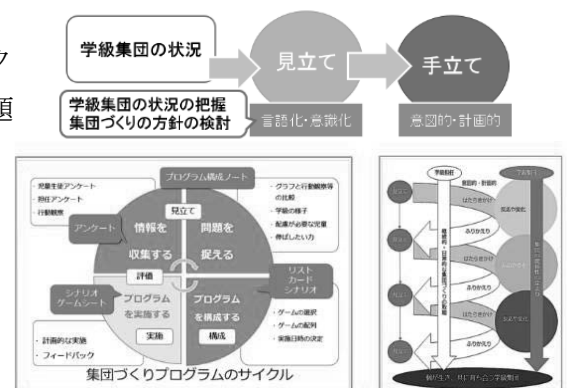
研究の目的：学級担任による意図的・計画的な学級づくりを支援する仕組みを用いた
集団づくりプログラムの効果を検証する

対人関係ゲーム：行動療法の考え方に基づき開発されたグループカウンセリングの一手法。
身体運動反応や情動反応を用いて、集団行動への不安や緊張を逆制止する。

学級集団の育成プログラムとして、系統的に構成し、日常の集団の関係性にはたらきかけていくことで、児童同士の関係性を改善させ、集団としての成長を促す。

プログラムの中で重視したのは、見立てである。見立てというのは、集団なり個人なりをどのような状態なのか判断することである。

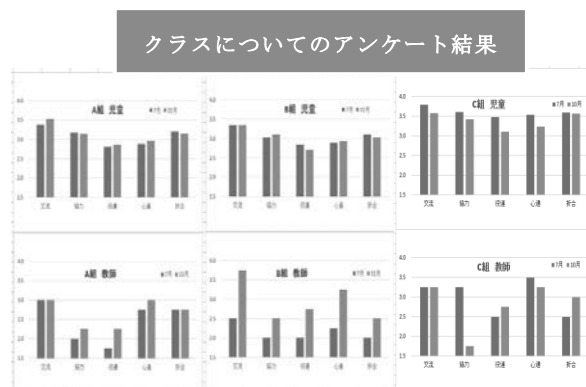
集団づくりプログラムの流れは、図のようなサイクル状・スパイラル状になっていて情報を収集し、問題を捉え、プログラムを構成・実施し、また、その評価を踏まえて、次の実践に進む。これを繰り返す、担任が学級集団の変化に対応しながら関係性を深めていくのが集団づくりのはたらきかけである。これにより、学級担任の意欲の高まりや指導力の向上が期待できる。また、各段階に対応して、学級担任用支援ツール、支援ツールと呼んでいるものを使用する。



調査協力校である A 小学校では、1 年生から 6 年生・特別支援級の全 14 学級で各学級担任に対人関係ゲームを用いた集団づくりプログラムを実践していただいている。現在(12月)は学級プログラム②の段階である。

対人関係ゲームを組み立てるための見立ての基となるアンケートの比較を行った。以下がその特徴である。

- ① 多くのクラスの児童には、結果や集団づくりへの意識に大きな変化がなかった。
- 対して、多くの教師のアンケート結果が大きく変化していた。



- ② 全体的に児童の評価に比べると教師の評価は低い。

教師の尺度の変化は、アンケートを取った時点での、望むクラス像と現実のクラスの姿とのギャップによって上下していると予想でき、また、この望む姿は日々変化している。

現在、対人関係ゲームを活用した学級集団づくりは、2 回目の学級プログラムが終わり、その効果を測るための準備を行っている段階である。対人関係ゲームの多くの現場では、先生方は、クラスの状況をよく見極め、かなりはっきりとした見立て(イメージ)と展望(ヴィジョン)をもって活動しておられた。クラスについてのアンケートでも教師のアンケート結果が7月と11月で大きく違うのは、それだけクラスを見る見方が変化していることが一つの要因として考えられる。では、担任の先生がクラスを見る際、何を担保としてクラスの見立てを行っているのだろうか。子供たちのどういう姿を見て判断しているのだろうか。今後、各担任に対する聞き取り調査を行う予定であるが、そこで得られた結果から分析し、見立てでは、教師は何を見ているのか解明していきたい。

仲間との関わり

小・中・高・特別支援、スクールソーシャルワーカー、ストレートマスターと、現場ではあり得ない構成メンバーである。同じ課題やテーマに対し、じっくりと時間をかけ、それぞれの立場から話し合い、考えを深めている。

議題になることについて、情報交換をすることで、他校種への理解が深まり、教育を俯瞰的な流れとして捉えたり、様々な視点や発想からクリティカルシンキング等自分の思考を広げるきっかけとなったりしている。

終わりに

講義や調査研究を通して、それぞれの立場によって、子供、集団の見立てが大きく違うことを実感している。その見立てには個性があり、集団づくりへのアプローチはその見立てを基に行われている。教師は、一体、教室内での集団のどの部分を見て、そして児童のどのような面を捉えて、見立てとしているのだろうか。今後の研究テーマとして取り組み、解明していきたい。

『ユニバーサルデザイン授業の子どもの変容』

～英語が苦手な子どもや発達障害傾向の子どもが参加しやすい授業づくり～

金沢大学大学院教職実践研究科教職実践高度化専攻学習デザインコース 1年

土田友信（金沢市立鳴和中学校教諭）

1 研究のきっかけ

近年は英語が苦手な子どもや発達障害傾向のある子ども達が授業についていけずに、授業とはかけ離れた行動をとることも多い。どのようにしてそのような子ども達を授業に巻き込みながら全員で授業を作り上げることが、本研究である。

2 通常学級の現状

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課による「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(平成24年)の結果では、「知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示すと担任教師が回答した児童生徒の割合」では、6.5%の児童生徒が「学習面か行動面で著しい困難を示す」と回答している。

そこで「40人学級の中で、すべての生徒を巻き込む授業づくり」が重要になると考える。

3 研究方法

そこで、「ユニバーサルデザインの授業づくり」を考えた。ここで言う授業づくりは、英語科において誰もが参加できる「ユニバーサルデザインに基づく授業づくり」である。

具体的には、音楽とリズム感あふれた授業、子ども同士の称賛を取り入れた授業づくりである。英語を映像などのイメージ絵（視聴覚教材）と共にできるだけ日本語を介さずに理解し、スピーキング活動に結び付けていくというものである。

4 研究仮説

リズムや視聴覚教材を有効に取り入れ、スピーキング活動に軸足を置いた「ユニバーサルデザイン授業」を軸に授業づくりをすることで、英語が苦手な子どもや発達障害傾向の子どもが意欲的に授業に参加することができる。

5 英語科のユニバーサルデザイン

英語科の授業でユニバーサルデザインのアイデアをまとめていく。以下に記したものは英語科の授業デザインを考えるうえで有効だと考える。

①リズム感あふれる授業

「リズム」というとらえ方には、三つある。一つは授業自体をリズム感良く展開すること。一つは活動の中身をリズムよくすること。一つは、英語という言葉のリズムをつかむことである。

㊦本文での活用例 ㊧文法での活用例 ㊨単語の活用例 ㊩チャンツの活用例

④スピーキング活動に音楽

②称賛しあえる授業

男女開け隔てなく楽しそうに High Five や Eye Contact をしたりして、賞賛し合える授業づくりを目指す。

すべての詳細を記述することは本誌ページ数の都合でできないので、④文法での活用例について紹介する。

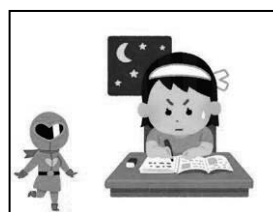
6 授業実践

④文法での活用例 文法の導入はリズムよくシンプルに行う。

PROGRAM 9-1 (Sunshine English Course BOOK 1)

(金沢大学附属中学校 1 年生 2016 年 12 月 8 日)

現在進行形の導入をパワーポイントで行った。Pinky というキャラクターを登場させ、“What are you doing , Pinky?” (Pinky の絵を見せる) と教師がたずね、“I’m studying.” (Pinky が勉強している絵を見せる) と同じく教師が裏声の甲高い声で答える。教師は一人二役を行い。進行形の文法事項を映像資料で紹介し、進行形の導入とした。



教師は一人二役

教師 (教師役) : Hello. Pinky!

教師 (Pinky 役) : Hello. Mr. Tsuchida.

教師 (教) : Pinky. What are you doing?

教師 (P) : I’m studying.

上記のスライドをリズムよく教師の後に複数回繰り返しリピート練習することによって生徒は現在進行形の言語形式を習得することができる。

7 情意面でのアンケート結果 (金沢大学附属中学校 1 年)

- ・リズムに乗りながら新出単語をリピートするのはとても頭に入ったので良かったです。
- ・少しずつ見せながら文章をリピートするのも絵入りだったのでわかりやすかったです。
- ・今日の英語は楽しかったです。
- ・ハイタッチをすることでクラスが明るくなり、良いことだと思った。

8 来年度の授業実践に向けて

本研究は来年度の本格的な実践研究に向けて、定期的なアンケートやインタビューを実施し、研究成果としてまとめていきたい。

つながりあう教師のコミュニティ育成を目指して

福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

北村 仁志 (福井県大飯郡高浜町立高浜中学校教諭)

本校は各学年4学級，特別支援学級2学級，全校生徒321名の中規模校である。教職員数は支援員等を含め37名で，そのうちの約65%が20・30代の若手教員である。平成25年度から福井大学教職大学院連携校となり，大学院スタッフと連携しながら教職員一丸となって教育活動に取り組んでいる。今年度は，大学院に3名の教員が在籍している。

昨年度末の定期異動によって半数近くの教職員が入れ替わり，若手教員が大幅に増加した。このことにより，教員として，そして担任としての経験が浅く，授業力や生徒指導力などの向上が必須と考えられた。また，昨年度までの様子が分からない教員が増え，より一層共通理解を図る必要性が出てきた。

こうした課題を乗り越えていくために，「つながる」を大きなキーワードとして，様々な取組を行ってきた。授業づくりの面においては，生徒一人一人が，「教師と」・「教材と」・「生徒同士で」つながることを意識した授業展開に努めた。また，様々な教育活動において何と言っても「教師同士がつながる」こと，すなわち「協働」していくことが重要であると考えた。

そこで，まずはそのベースとして，教職大学院と連携を図りながら研究を進めてきた。福井大学教職大学院は学校拠点方式であり，月間カンファレンスや年2回行われる福井ラウンドテーブルなど，「自身の実践を語り，他者の実践を聴き，そして，他校や著書などから学ぶ」ことを通して，「実践」と「省察」を繰り返しながら日々取り組んでいる。

校内研修や学校行事の活性化を図るための具体的な取組としては，常に共通理解を図り，情報を共有することを意識した。4月初めの校内研修会では，新旧のメンバーを意図的に組んだ小グループで学校の現状について情報交換をしたり，各教科部会で研究主題に迫るための授業構成や具体的な取組を協議したりし，それぞれの取組について全員で共有した。

生徒の見取りについては，「見取りって何？」「見取る目的って？」という反応が見られたため，見取りについての研修会を企画した。研修会当日は，見取り方のモデルとして，大学院スタッフ3名とストレートマスター院生6名の計9名に来校していただき，公開授業を通して本校教員が実際に見たり体験したり，また，放課後の研修会では，木村先生に生徒の見取りについての講義もしていただいた。

高中(たかちゅう)カンファレンスは，教職大学院で行っているカンファレンスのよさを本校教員にも味わってほしい，また，教師の「つながり」をより深めていきたいという思いから企画した。1グループ4～5人で，異教科，異学年，異年齢のメンバーを編成し，特

に、若手教員が日頃感じている生徒指導や学級経営、部活動指導などにおける悩みを相談したり、それに対して先輩教員がアドバイスをしたりと自由に話し合ってもらった。

NIEの取組では、昨年度から2年間、NIE実践校としての指定を受け、「いつでも、どこでも、誰でも当たり前前に新聞を活用していくこと」を取組の柱として、全員で研究を進めてきた。

学校行事に教師全員が自ら参画する取組では、生徒会や担当委員会等の限られた教員だけが、当日に向けて日々慌ただしく、遅くまで準備や運営にあたっているという状況が見られたり、教師集団の動きや意識の面にも温度差が感じられたりした。そこで、学校祭で生徒に対して各実行委員会への参加を募集するとともに、教師全員に対してもいずれかの実行委員会に自主的に所属してもらおうよう呼びかけた。特に、行事の企画・運営は、生徒も教師も一体になって取り組める部分であるため、これが成功することによって本校教員の組織文化の質を高めることができると考えた。取組の結果、若手教員を中心に自ら実行委員会に所属し、各実行委員会のリーダーを主軸として全員で学校祭を創り上げようとする「一体感」が生まれた。まさに、教師のコミュニティが生まれ、全員が協働することで成功を収めることができた学校祭となった。

これらの取組を進める一方で、中学校現場における勤務状況や教員の意識を把握するために、教員対象のアンケートを実施した。「平日の勤務時間外仕事時間」は4～5時間が最も多く、毎週休日に出勤する教員も多く見られる。こうした現状などから、圧倒的に「忙しい」との回答が多く、多忙感がとても大きいと言える。逆に、「忙しくても負担を感じないときは？」の質問に対して、「やりがいを感じる時」や「児童生徒のためになると思える時」と回答した教員が最も多かった。つまり、個々の教員が、「充実感」あるいは「達成感」などを感じたときには負担を感じないと言える。また、「教員として自分の能力をさらに向上させようと思うか？」の質問に対して、全員が肯定的な回答をしており、忙しくてもモチベーションはとても高い状態であると言える。ただ一方で、「充実感はあるけど負担感は減らない」との声もあり、多忙感解消に向けた具体的な取組をよく検討していく必要がある。

以上のように、様々な取組の成果もあり、同僚性については高まってきたと感じている。さらに、コミュニケーションを生み出す場づくりの一つとして、職員室の一角に談話コーナーを設置するなど、居心地のよい空間を保つための環境づくりにも配慮した。

今後の課題としては、「若手教員を含む教職員の力量形成と継承」、「従来の発想から脱却した持続可能な実践」、「多忙感解消へのアプローチ」、「個々の営みをつなげるマネジメント」などが挙げられる。理念や情報をさらに共有し、教職員一人一人が達成感ややりがいを感じられるような取組を計画し、この課題解決に努めていく必要があると考える。

これからも、高浜中学校がよりよい方向へと進むことができるように、「つながる」をキーワードとして、学年部会を中心としたチームでの取組、そして、異教科、異学年のつながりを意識した取組をさらに進めていきたい。 (共同研究者 同校教諭 一瀬泰史)

「歴史アクティビティ」で改善する高校世界史授業

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2年
石坂隆至（山梨県立韮崎高等学校教諭）

1 はじめに

高校世界史の授業は知識の教授に留まっている場合が多い。生徒は知識を活用する機会がほとんどないため、歴史的思考力が育ちにくい状況にある。そこで、生徒が知識を活用し、深められるようにするためには、現実的に授業をどのように変えればよいか明らかにしたいと考えた。本研究では、単元を貫くテーマを設定し、生徒が史資料の解釈などを行う「歴史アクティビティ」を組み込むことで、授業を改善しようと取り組んでおり、本発表は、その実践と現時点での成果・課題について報告するものである。

2 研究の目的と内容

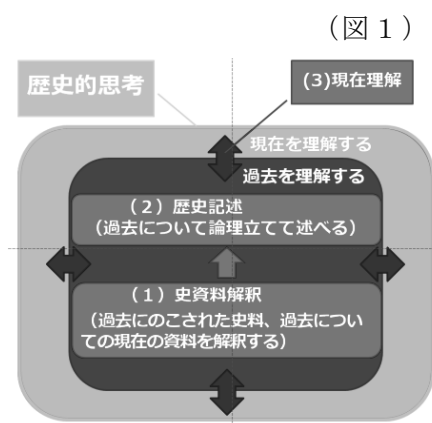
本研究の目的は、大学受験に必要な知識の教授を中心とする従来の世界史授業を改善し、知識を活用したり、深めたりする活動を現実的に保証できる方法を考えることにある。そのために、年間を通じて、単元を貫くテーマ（メインクエスト＝以後 MQ）を設定し、その下に各時の授業を位置づけるとともに、単元と各時の両レベルで「歴史アクティビティ（Historical Activity＝以後 HA）」を中核においた実践を展開し、生徒による OPP シートの記述や定期テストの記述問題の解答などからその効果を検証した。

（1）「歴史アクティビティ」

生徒が歴史的思考を行う活動（探究する活動）を HA として設計し毎時間実施した。図 1 のように、（1）過去にのこされた史料、過去についての現在の資料を解釈する「史資料解釈アクティビティ」、（2）過去について論理立てて述べる「歴史記述アクティビティ」、（3）歴史をもとに現在を理解する「現在理解アクティビティ」に分類し、各時では（1）や（2）を行い、単元末では（2）と（3）を行った。

（2）授業構成

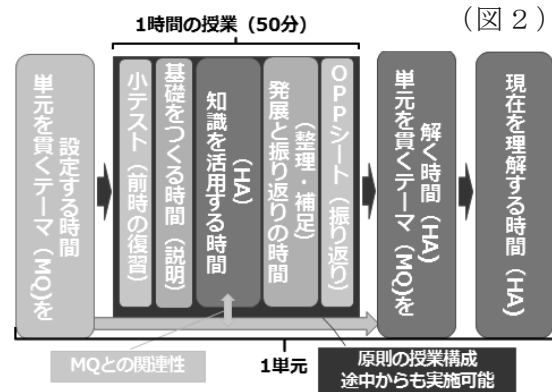
各時の授業では、まず前時の内容を 5 問出題する小テストを行い、知識の復習と定着を 5 分で図る。次に、「基礎をつくる時間」として、単元の最初に設定した MQ を確認し、本時の HA を簡単に予告した上で、関連する教科書内容を 20～25 分で説明する。そうして、授業の後半に「知識を活用する時間」として、HA を約 10 分で行う。生徒は前半で学んだ



知識を生かして HA に取り組むことになる。その後、知識を活用させて終わるのではなく、「発展と振り返りの時間」を設け、5～10分かけて整理、補足を行い、知識の定着や深化を図る。授業の最後には OPP シートに記入させ、学んだ内容を生徒自身に整理させる。

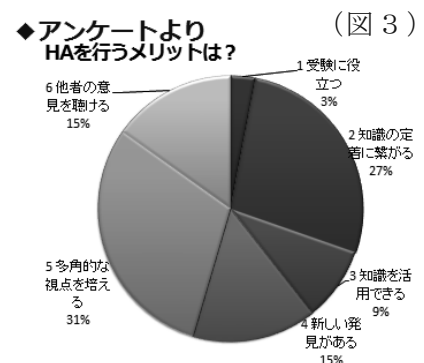
(3) 単元設計

単元設計の骨格となるものは MQ である。図 2 のように、単元の最初に、単元を貫くテーマ (MQ) を設定し、単元を通じて生徒に意識させながら授業を展開する。「単元を貫くテーマを解く時間」では、個々の時間での学習を踏まえ、生徒自身が MQ を解く。そして、単元末には、「現在を理解する時間」で、単元を通じて学んだことを活かして現代の問題を考える。このようなかたちで単元の設計を行った。ポイントは、単元全体を意識して MQ を設定したこと、単元全体の MQ と各授業の HA が関連性をもつように留意したことである。



3 研究の成果と課題

成果として、以下のことが挙げられる。生徒が知識を活用して、歴史的思考に取り組み、自分なりの考えを持つことができるようになりつつあること、HA を通じて、他者の考えや意見を共有し、視野を広げることにつながっていること (図 3)、OPP シートや定期テストの記述問題などの記述量が増えたこと (考えをまとめ、表現することができるようになりつつあること)、歴史を学ぶことの意義に気づく生徒が増えたことである。単元という単位でまとまりある授業を設計し、HA を中核として組み込むことで、無理のない現実的 (実施可能) な授業改善を行い、それによって歴史的思考が生徒に培われつつあると捉えられる。



課題としては、まず各時間の HA の改善である。一定の効果があると思われるが、MQ とのより明確な関連付けと質を向上させることにより、より一層歴史的思考が高まると考えられる。次に、「基礎をつくる時間」は教師が教えるのみの時間となっていることである。生徒がより主体的に学習できる方法を検討する余地がある。最後に、生徒の記述力の向上である。定期試験では HA の類似問題は記述できるが、学んだ知識を応用して解く記述ができる生徒がまだ少ないのが現状である。HA を改善しつつ継続して行くことにより、考えをまとめ表現する力を一層身につけさせていく必要がある。

<主要参考文献>

- ・石坂隆至 (2015) 「アクティブラーニングを取り入れた世界史授業—情報機器の効果的な活用を通じて—」、山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻『平成 27 年度教育実践研究報告書』、pp.105-112.
- ・原田智仁 (1998) 「歴史素材調理の技法」、権山紘一・木下康彦・遠藤紳一郎編『世界史へ—新しい歴史像をもとめて—』、山川出版社、pp.162-180.

チーム学校内における教職員の同僚性に関わる研究 ～チーム力向上のための「3要素」を手がかりに～

信州大学教職大学院教育学研究科高度教職実践専攻高度教職開発コース 1年

森 山 知 之（須坂市立豊洲小学校教諭）

<課題と目的>

学校現場では、学級崩壊や職員の療休などの問題がある。それらの間接的な要因として、職員同士の「語り合う場の少なさ」や「専門性のふれあいのなさ」、それらができない「多忙による時間のなさ」がある。今回の研究では、拠点校（在籍校）の実践と先進校（チーム学校に限らず注目されている学校）の実践から、ふれあいを深め、同僚性を高めるための研究を進めた。

<拠点校実践>

1年松組（単級）は、入学当初から落ち着かない状況が続き、担任も複数の支援員の先生も毎日精一杯の対応を行っていた。しかし、なかなか状況は変わらず、支援員の先生も悩み始めていた。担任に頼まれ、私自身も1年松組に入っていたこともあり、支援員の先生方と「どう対応したら良いか」を話すことも増えていった。担任とも話をするが、それぞれ別々に話をしている、1年松組に関わる者同士の情報共有がなされていないのはもったいないと感じていた。また、支援に関わる先生方も担任には気を遣うため、自分の思いを伝えられない状況もあった。そこで、1年松組に関わる職員が集まり、子どもたちについて話をする機会をとろうということになり、「一松の会」が始まった。いろいろ修正を加えながら、最終的に木曜日の2時間目終わりの25分休みに10分程度で行うことになった。最初は、「今週、何かありました？」という感じで、「Aさんは今日、こんな様子だった。」「Bさんがこんなことをしていたので、こんなふうに対応したけど...。」と情報交換を行っていった。会を重ねていくと、担任の「集団に入るのが苦手な子も安心できる学級にしたい。」という思いも知り、その視点で情報共有することができ、その情報を基に支援の方法も変えていくことができた。また、この会で話し合われたことを全職員にも広め、全職員で子どもたちを共通理解していくことにつとめた。

<先進校事例調査>

大学院で学校訪問に行ったり、雑誌等でも取り上げられている注目校に学校訪問させていただいたりした。「チーム学校」で注目されている学校でなくても、「チーム学校」の視点で見えていくと、チームになるための要素が多いと感じた。

- ・長野県大町市立美麻小中学校：①協働の学び ②学年会で話題に ③毎週
- ・新潟県上越市立安塚小学校：①クラス会議 ②クラス会議を見合う ③毎月
- ・長野県須坂市立井上小学校：①授業のUD化 ②学年会、職員研修 ③毎週
- ・富山県富山市立堀川小学校：①追究単元・くらしの時間 ②学年会等 ③月歴等

< 3要素 >

上記の実践と調査からわかってきたことは、チーム力向上のための基礎として必要な「3要素」があるということである。

- ①1つ目は、「考えや思いの共有」である。職員が同じ方向を向いていくために、考えや思いを共有すること、共有していくことが大切である。拠点校の実践でいうと、担任の「集団に入るのが苦手な子も安心できる学級にしたい。」の思いの共有である。
- ②2つ目は、「交流の場」である。①の考えや思いを交流する場、機会を確保するということである。拠点校の実践でいうと、1年生に関わる職員が集まって行う情報交換の場である。
- ③3つ目は、「継続」である。交流の機会がどんないい場であっても、続いていかなければ、よさも半減してしまう。続けるために、短時間で無理なく行い、確実に行うためにスケジュールに位置づけることが大切になる。拠点校では、毎週木曜日に25分休憩の中で約15分程度行っていた。

< 考察 >

3要素を取り入れた取り組みを行ったことで、1年生に関わる職員の情報交換は増え、より気軽に、自然に話ができるようになったと感じる。そして、情報があることで、児童に起きている事実だけでなく、背景まで考えての支援ができるようになったことは大きな成果といえる。また、職員にとっても、休み時間はなくなってしまうが、困っていたことを確認できることで、一人で悩むことが減り、精神的な負担が減ってきたように感じる。

ある児童は1年生の中でも一番目立つ存在であったが、支援員の先生と共に生活するようになってから、心を落ち着ける時間と場を得ることができた。それからは、個別で集中して学習や工作に取り組む姿が見られたり、1年生の教室でも友達と一緒に取り組んだりすることができるようになってきた。また、多くの職員からも気にかけてもらえるため、自己肯定感の向上や心の安定につながったように感じる。

< 今後の方向性 >

これまで継続してきた「一松の会」であったが、12月上旬から行えなくなってしまった。ある職員から「学級経営へ介入している」「学級経営は担任が行うもの」といった訴えがあったためである。今までも、お便り等で取り組みや思いを広めてきたつもりではあったが、チームでの取り組みに対する共通理解を得ることの難しさを感じた。今回の実践の反省を踏まえ、これからは『如何にして』チームになり、『如何にして』チーム力を高めていくか」という、新たな要素の研究を行っていきたい。

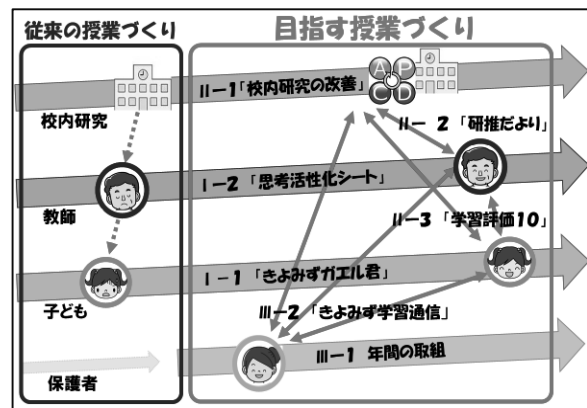
子ども・教師・保護者が主体的に取り組む授業開発と校内研究の改善

岐阜大学教職大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2年

宮下直樹（揖斐川町立清水小学校教諭）

1. はじめに

変化の激しい社会をたくましく生きる子ども達を育てたい。本開発実践は、図1のイメージの様に、従来の授業づくりに対する発想を転換させ、子どもの主体性を育むことをねらった。教師が準備した枠にあてはめる授業を、子どもが見通しをもち主体的に取り組む「逆向きな授業設計」による授業へ転換する。トップダウンになりがちな校内研究を、教師が主体となる「ボトムアップ型校内研究」へ転換する。校内に閉ざされている授業づくりを、保護者と連携して創り出す「開かれた校内研究」へと転換する。



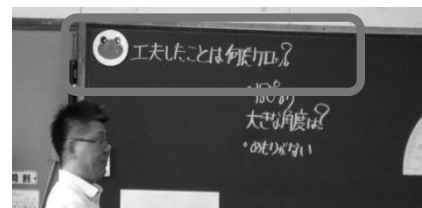
【図1：開発実践のイメージ】

- 研究内容Ⅰ 子どもが主体となる「逆向きな授業設計」による授業づくり
- 研究内容Ⅱ 教師が主体となる「ボトムアップ型校内研究」
- 研究内容Ⅲ 保護者との双方向の連携を位置付けた「開かれた校内研究」

2. 研究内容Ⅰ 子どもが主体となる「逆向きな授業設計」による授業づくり

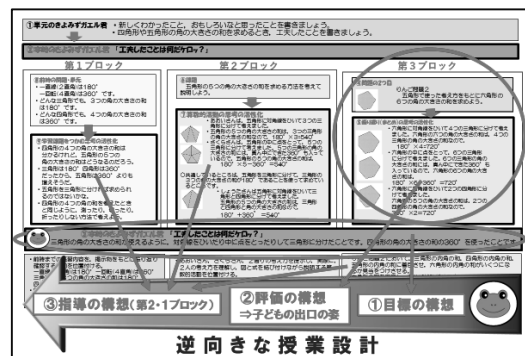
西岡（2008）が提唱する「逆向き設計」論をもとに、子どもが見通しをもち主体的に取り組むための授業過程と、授業づくりに活用する「思考活性化シート」を開発する。

(1) 子どもが見通しをもち、授業終末で自己の学びを振り返るために、「きよみずガエル君」のキャラクター（図2）が振り返りの視点を提示する新たな授業過程を開発する。



【図2：きよみずガエル君の提示】

(2) 教師が「逆向きな授業設計」をデザインする際の思考ツールとなる「思考活性化シート」（図3）を開発する。図3の第3ブロックで目指す子どもの姿を具体的に描き、第2ブロックでその姿が現れる算数的活動を考える。更に、第1ブロックで算数的活動に対する課題意識を明確に抱く導入を考える。



【図3：思考活性化シート】

3. 研究内容Ⅱ 教師が主体となる「ボトムアップ型校内研究」

県教委、町教委の示唆に委ねるだけでなく、教師が自らの願いと子どもの声（実態）をもとに、研究会の見直し・改善、「全国学力・学習状況調査」の活用、授業評価の活用の3点から、教師が主体となる「ボトムアップ型校内研究」の具現に取り組む。

(1) 校内研究の見直し・改善

従来の校内研究の様々な場面（下表に一部例示）を「教師の主体性を伸ばす」視点から見直し、改善する。

校内研究の場面	従来の内容	見直し・改善した内容
【事前研究会】	・授業者の立場になって、指導案通りに展開できるかを確認する。	・子どもの立場になって、子どものつまずきや学習の深まり、発展の可能性を討議する。
【公開授業】	・授業者一人の「よい授業」を見せようとする発表会的な授業を提案する。	・「思考活性化シート」を指導案として活用し、授業者と他の教員で協働開発する。
【授業研究会】	・感想や意見を順番に発言し、指導者の指導・助言を聞いて、研究主任がまとめる。	・「思考活性化シート」をワークショップ型の話合いのシートとして活用し、「明日からできること」を決める。

(2) 「全国学力・学習状況調査」の活用

子どもにつけたい力を明確にし、他学年の授業づくりに生かすために、公開授業の授業内容に合わせて、全国学力・学習状況調査の分析を取り入れた「研推だより」を発行する。



【図4：「明日からできること」の発表風景】

(3) 授業評価の活用

子どもの直接の声を、校内研究の検証や教師の授業改善に生かすため、「学習評価10」を開発する。

4. 研究内容Ⅲ 保護者との双方向の連携を位置付けた「開かれた校内研究」

授業参観を核とし、授業づくりの意図を伝え、保護者の思いを受け取る学校便り「きよみず学習通信」を適宜発行することで、保護者との双方向の連携をつくり出す。

事例：全校算数公開の授業参観（1学期）

P T A総会で、保護者に全国学力・学習状況調査のB問題を解く場を設けた。その後の授業参観を全校算数の公開とすることで、実際の「きよみずカエル君」の授業を参観していただいた。この体験と実際の授業で、校内研究で求める授業づくりの意図を分かりやすく伝えた。

6月号【実際の保護者の声】

人に説明するには、それなりに深く理解していないとできないもので、授業に対して、自分なりの観点で説明している姿を見て、大変興味深く参観することができました。私自身も子ども達と一緒に授業を受けている気がして、とても楽しく、いつもと違う気分で見させていただきました。

7月号【6年生担任、若手教諭Tの声】

6年生であっても、授業参観という節目は、やはりいいところを見せたい、認めてもらいたいと思っています。今回のように今後も保護者の皆さんに温かく見守っていただくことが、子どもたちの成長へとつながると思いました。温かい「保護者の声」の感想をいただいたこと、うれしく思っています。

校内研究で求める授業づくりに対する保護者の理解が深まり、教師の自信へとつながった。

5. 今後の展望

「つながり」が強固になってきたことで、「子どもと、同僚と、保護者の声を聞くことで、更によりよい授業づくりができる」という教師の価値観が高まり、主体的な授業づくりを求めている。

国語科単元構想の開発過程における 実践的知識の解明と実践の評価

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

高木由香（富士市立広見小学校教諭）

1 はじめに

教師は一人で成長するのではなく、先輩教師をはじめとする同僚教師から互いに学び合い成長しているのであり、教師間の協働的な研修が授業力量形成に深く関与していることが指摘されている。しかし、学校を取り巻く環境の変化として、近年の教員の大量退職、大量採用の影響により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況がある。また、教師の多忙化によって校内研修に取り組む時間が無くなり、校内研修が形骸化しつつある。そのため、継続的な研修を充実させていくための環境整備や、授業力量形成を図る効果的な校内研修体制及び、内容の検討・改善が早急の課題である。また、昨今、教育や子どもをめぐる様々な困難な状況を反映して、教師の実践的力量をいかにして高めるかということが大きな課題となっている。教師は生涯にわたって授業力量の向上を図っていくことは重要であり、そのための校内研修の充実と強化が指摘されている。

もう一方の課題は、国語科の「言語活動の充実」を目指す授業の在り方についてである。これからの社会の変化を踏まえ、国語の授業もまた大きな変革の時を迎えている。国語科の授業で何をどう教えたらいいいのか、どういう授業をしたらよいかと国語科に苦手意識をもつ教師も多い。

以上のことから、教師の授業力量形成を図る効果的な校内研修体制及び、内容の検討・改善が喫緊の課題であることは言うまでもない。よって本研究では、小学校国語科の単元開発、授業実践、評価の在り方を、学年部研修や校内研修において取り上げ、教師の授業力量形成に貢献していきたいと考える。具体的には、第1に、自身の国語科単元構想の開発の過程を整理し、国語科の単元構想作成の実践的知識を明らかにすること、第2に授業実践からその単元の効果を明らかにし、単元レベルで授業研究を推進すること、第3に、第1と第2の研究結果を受け、教員の研修プログラムを開発し、その効果を還元すること、加えて研修の成果を生かしワークショップ型の研修を開発し、「やまなし」の単元構想の開発過程における実践的知識を明らかにしていくことの3点を目的とした。

2 概念の拡張を図ることを目指した「やまなし」の単元構想の開発（研究Ⅰ）

「やまなし」の作者である宮沢賢治の人物像や、作品の背景、様々な研究者等の「やま

なし」の主題の捉えや特徴的な文章構造など、多くの文献にあたって調査し、それを踏まえ、文学教材の深い読みを起す教授方略の検討を通して単元構想を作成していった。単元構想を作成するには、まず、作者の人物像や作品の背景を捉え、文章構造の特徴に目を向け、主題をどう捉えるか考えるなどの教材研究が行われること。それを踏まえ、学習指導要領や教師の願いを受けて単元の目標が設定され、時間配分などを加味しながら読みが深まるための教授方略を取り入れていくこと。さらに、それらを具体化して単元目標を達成できるような単元計画を立てていくといった単元構想作成の過程が明らかとなった。

3 深い読みを促す「やまなし」の授業実践（研究Ⅱ）

アクションリサーチ校であるH小学校6年部において、平成28年6月1日から6月17日まで、国語科「やまなし」の授業を学年部研修として6年部と協働的に研修を進めていった。授業中の子どもの表れやワークシートなどのポートフォリオを基に深い学びが起きているかを検証した。また、自身の授業省察記録を丁寧に整理していくことで、単元の効果を明らかにした。宮沢賢治の世界観を深く捉え概念の拡張を図ることを目指した単元を、アクションリサーチ校の6年部と協働で開発・実践を行ったことにより、子どもたちの読みの可能性を見出すことができ、さらに一人一人が物語を「深く読む」ことができた先に物語の楽しさを味わうことができるのだということが、実践を行った成果だと考えられる。

4 単元構想作成過程を構成する実践的知識の検証（研究Ⅲ）

市内の教員を対象にした小学校国語科「宮沢賢治『やまなし』」（光村図書 6年）の単元構想作成をテーマとする演習を行った。教員42名を8グループに分け、各個人が単元構想に関するアイデアを記述した付箋をもとに、各班ごと単元構想を作成した。8つのグループの単元開発のうち、3グループ（以後A、B、C班とする）を対象に、単元構想作成過程における発話を記録し、分析を行った。その結果、「教師の教材解釈」「課題設定」「場面の比較読み」「資料の扱い方」など、21の国語科における実践的知識の概念が抽出され、「Ⅰ：教材研究」「Ⅱ：単元開発の視点」「Ⅲ：具体的な単元計画」「Ⅳ：その他」の4つのカテゴリーに整理された。また、A、B、Cの3つのグループの単元作成過程における発話を中心に、どのような特徴があったかを検討したところ、Aは「校長のリーダーシップ発揮型グループワーク」、Bは「分散型グループワーク」、Cは「ベテラン教諭のもつ実践的知識が効果を発揮するグループワーク」という特徴が見られた。

5 今後の課題

研修Ⅰで明らかとなった筆者自身の「やまなし」の単元構想開発過程が、他の文学教材でも応用可能性があるかを検討していく。研究Ⅱにおいては、「やまなし」の授業での子どもたちのポートフォリオや転移課題を分析し、単元の有効性、リ・デザインの可能性を探り、自身の授業実践力向上につなげていきたい。また、研究Ⅲで提起し実施した、ワークショップ型教員研修プログラムの受講教員のアンケートから効果と課題を整理し、研修プログラムの質的向上につなげていきたい。

子どものための「チーム学校」の推進に向けた 教員の多忙化解消に関する基盤的実証的研究

常葉大学大学院初等教育高度実践研究科初等教育高度実践専攻 1年

高 田 直 樹（富士市立富士見台小学校教諭）

1 研究の目的

文科省の調査では、2014年度にうつ病などの精神疾患で休職した全国の公立学校の教員が5045人（全教員の0.55%）に上り、20年ほど前から2倍近く増加している。高水準が続く背景には、いっこうに改善されない教員の「多忙感」や業務の「多忙化」がある。

こうした状況に、静岡県は学校と教育委員会と本大学が協働して教職員の多忙化を解消し、教師の教育力をアップさせる取組を今年度より3か年計画で行っている。

そこで、研究校での参加観察や質問紙調査により多忙の実態や教職の特性を明らかにし、教師の教育力アップにつながる多忙解消のかたちを実践的に検討し、提案する。

2 多忙の実態

2016年5月16日（月）に研究校にて、6学年主任Aと4学年主任Bへの参加観察調査を行った。

質問紙調査では、富士市小学校協力校6校142名（主幹教諭、教諭、養護教諭、常勤講師）から、2016年7月25日（月）から2016年8月10日（水）の中で回答を得た。

教師としてやりがい感は非常に高い結果が得られたが、教師の仕事の特性上、常に時間的に追われて過ごしているため、子どもの話は事務作業をしながら聞いてしまう教師が多いと分かった。家庭との両立で悩む教師も多く、余裕をもって仕事ができる時間がないと答えた割合も多かった。

また、勤務時間を意識しない若手の割合が多いことも明らかになった。若手教師にインタビュー調査を行ったところ、「管理職や先輩を差し置いて、早く帰るのに罪悪感がある。」という話も聞かれた。これまで、教師は遅くまで残る＝良い教師という思い込みが生まれやすい仕事であったと言える。また、高学年の教師は16時過ぎまで子どもと関わるため、授業準備は勤務時間外で行うということが明らかになった。教師が時間を自分なりに管理し、子どもと関わる時間を確保することが必要である。そこには行政も含めた提出文書やアンケート調査などの子どもと直接関わることのない事務仕事を削減し、子どもと関わる時間を意図的に生み出すシステムを作っていく必要はない。

→【時間的な視点】

また、研究校での教師の仕事を追っていくと、小学校の場合は個業的な部分が多く、同僚との関わりは全体時間の2割程度であることが分かった。始業開始前や休み時間に同僚と話す時間も取れないのが実態である。また、相手によって目まぐるしく移動場所が変わったり、突発的な問題が発生して、計画していた仕事ができなかったりすることが明らかになった。

また、研修体制や会議を楽しいものにしたという意識が高いことが分かった。やらされ感や疲弊感をはじめとした多忙感をなくす働きやすい環境づくりや協働的な職場風土の構築がさらに求められる。職員のアイデアを生かした空間づくりが、多忙感の解消を含め必要な視点となる。→【空間的視点】

「チーム学校」の推進に向けた人材の配置は、教員の本来すべき任務に専念させる上で最も効果の高い方法であると考え、これだけの人材が学校に入ってくるとなると、学校で行う教員の任務はさらに複雑化・多様化するリスクが高くなることが分かった。研究校でも、SCやSSWが学校に来るまで情報共有のために、丁寧に子どもの状況を記録したが、このことで逆に多忙さは増したと言っている教員がいた。情報や指導法を共有するための会議や、その調整といった負担も増えたと言う。各学校の教員の多忙の実態を把握し、そのニーズに合った人材配置や校務分掌組織の整理が求められている。

→【人的視点（仲間）】

3 成果

これまでの様々な調査から明らかになった多忙の実態をもとに解消モデルを作成した。(図1)

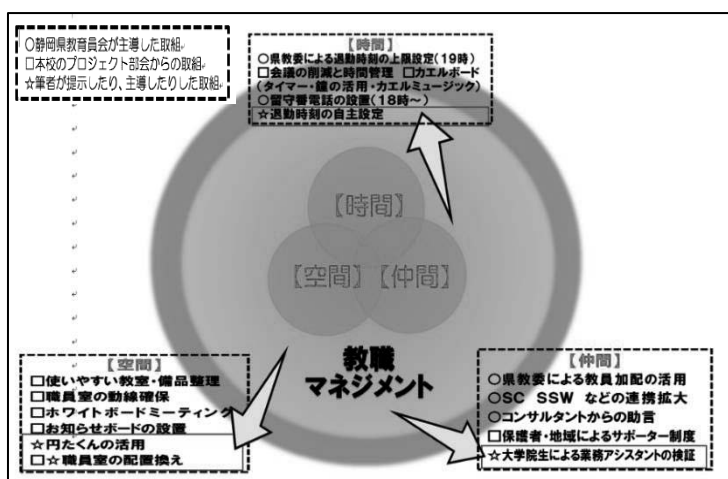


図1: 子どものための「チーム学校」の推進に向けた多忙解消モデル 3つの「間」

教員の多忙は、単に業務時間を短縮すればよい、行事をなくせばよいという単純な問題ではなく、教師の仕事の特性を理解し、時間、空間、仲間の3つの視点を常にもちながら、自分の仕事を自分なりにコントロールしていくマネジメントが求められていると考える(教職マネジメント)。その上で、☆印の実践的な取組を進め、検証を行っている。

4 今後に向けて

教職マネジメントの拡大が求められる。本研究モデルをもとに、来年度に向けた教育課程編成を行い、教師が自分の仕事をコントロールしやすい仕組みを整えていくことが望まれる。来年度以降も、さらに大学院での学びを現場でも生かすことができるよう研究を続け、本プロジェクトの成果を全国に発信していきたい。

「やりぬく力」と「つながる心」を高める社会科授業 ーパフォーマンス評価を導入した学習過程の改善を通してー

愛知教育大学教育実践研究科教職実践専攻教職実践応用領域 2年

大山和則（知立市立八ツ田小学校教諭）

1 研究主題設定の理由

「資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには…パフォーマンス評価などを取り入れ…多面的な評価を行っていくことが必要」と中教審答申(2016.12.21)で示され、西岡(2016)は、アクティブ・ラーニングを効果的に取り入れるため、教科においてパフォーマンス課題を用いることを提案する。田中(2004)は、「評価活動は、児童にとって自尊感情及び仲間と支え合う関係を育むためのもの」と説明する。同じく田中(2014)は、『望ましい学級』とは、子供たちが『やりぬく力』と『つながる心』を身につけた仲間であり、『やりぬく力』には目標達成力、規律順守力が、『つながる心』には対話創造力、協調維持力、安心実現力が含まれる」と説明している。社会科学学習に対する実践研究学級の意識調査の結果、「計画を立て、興味のあることを自ら調べる子」を育て、「やりぬく力」を高めたり、「考えを仲間に伝える子」を育て、「つながる心」を高めたりしたいと考え、本実践研究に取り組むこととした。

2 研究の実際

日常生活での水の使用場面を振り返った後、蛇口の下に置いたバケツの上で手を洗う体験をして、水の使用量を調べた。その結果、配水過程や節水方法についての疑問が生じ、学級全体で解決していくことにした。教師制作映像資料（市の浄水場）の視聴や、市役所水道課の方や河川事務所の方との対話を通して、配水過程やダムの働き（利水、治水）を理解して、徐々に節水意識を高めた。そして、各家庭での節水や資料で調べた節水方法を紹介し合った後、パフォーマンス課題とルーブリック（資料1）を提示した。その結果、A児は、市の浄水場で水を作るが、県の2か所の浄水場から市の2か所の配水場に水が送られ、計画的に水道事業が進められることを記述できた。また、市が安全な水を提供していることなど、市役所の役目を記述できた。（資

【資料1. パフォーマンス課題とルーブリック】

<パフォーマンス課題>

これまで学習してきたことをもとにして、市の水道水がどこから送られてくるのか、働く人は、どんな役目を果たしているのかをおうちの方に伝えましょう。そして、節水に協力してもらうことができるように呼びかけをしましょう。

<ルーブリック>

水は、どこから（市の役目）

◎ 水源から家までの水の通り道、市役所の水道課で働く人の役目が書いてある。

○ 水源から家までの水の通り道が書いてある。

△ 水源から家までの水の通り道が書いてない。

節水

◎ 自分一人のできることに、家族と協力して取り組むこと、取り組むよさ（節水量）が書いてある。

○ 自分一人のできることに、家族と協力して取り組むことが書いてある。

△ 自分一人のできることに、家族と協力して取り組むことが書いてない。

料2) また、互いの新聞を発表し合い、自己評価・相互評価をすると、A児は、仲間5人から「水は、どこから」「節水」の両方を◎と評価された。しかし、A児は、「水は、どこから」の自己評価を○とした。A児が「水道課のやっていること 願いがよく分かった」としたB児は、「災害時など緊急時における水の確保」についても記述したが、自分は記述しなかったため、自己評価を○にしたと思われる。(資料3) A児は、自己評価・相互評価を通じて、自分仲間のよさを認めたり、自分が足りなかったところを仲間から学んだりすることができた。その後、A児は、保護者に新聞を発表して、節水の協力を得て、(資料4)「水は、どこから」「節水」の両方を◎と評価された。そして、実際に2週間継続したA児は「ダムの水を少し節水できた」と他地域とのつながりを意識できた。「節水に関心をもつようになった…今後も自分でやれることをしてもらえたら」と保護者にも取り組みのよさを認めてもらうことができた。(資料4)

3 研究の成果と課題

「やりぬく力」(目標達成力)、「つながる

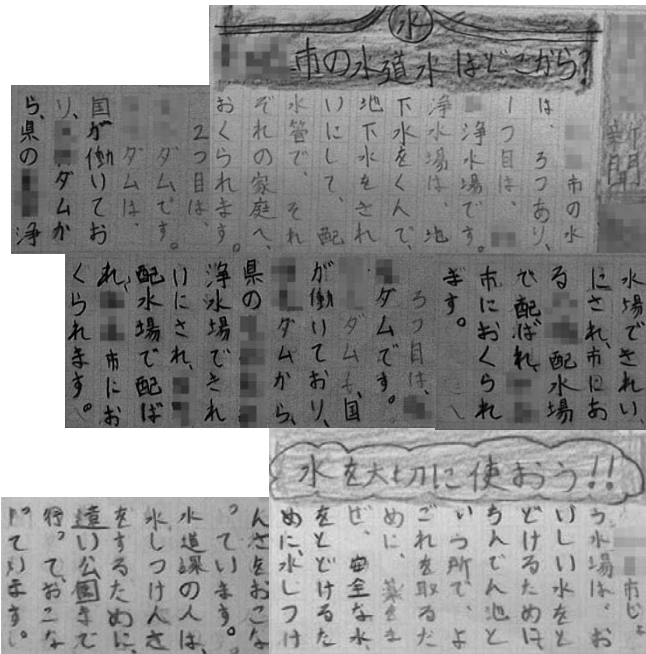
心」(対話想像力、協調維持力、安心実現力)に対する肯定的な回答が増えたことが成果である。(資料5)

今後は、教師評価と自己評価・相互評価の一致率が上がる精度の高いルーブリックの開発や、社会科以外の教科への一般化を図っていきたい。

【引用文献】

- ・田中博之『CS研学校経営レポート Vol.51 教科教育研究所編』啓林館,2004,P.41
- ・田中博之『学級力向上プロジェクト2 実践事例集小・中・高編』金子書房,2014,P.2-P.3
- ・西岡加名恵『アクティブ・ラーニングをどう充実させるか 資質・能力を育てるパフォーマンス評価』明治図書,2016,P.20-21

【資料2. A児の新聞「水は、どこから 市の役目」】



【資料3. 相互評価】

- ☆仲間の発表を聞いたA児の感想
- ・B児の発表を聞き、水道課のやっていること、願いがよく分かった。C児は、節水するよさや、やる気が伝わってきたのでいいと思った。
- ☆仲間からA児へのコメント
- ・水の通り道を簡単に説明できた。

【資料4. 保護者によるA児の評価】

- ・水は遠くから、色々な所を通過して、色々な人の力をかりてきれいな水になっています。むだに使わずに少しでも節水になるように頑張って取り組みましょう。(新聞に対する感想)
- ・節水に関心をもつようになったと思います。水の大切さを知って、今後も自分でやれることをしてもらえたらなどと思います。(2週間続けた節水の感想)

【資料5. 実践研究学級における児童の意識調査】

項目	単元前	単元後
やりぬく力: 目標達成力 みんなで決めた目標やめあてに力を合わせて取り組んでいる学級	71.0%	75.4%
つながる心: 対話想像力 友達の話に「つけたして」「少し違って」とつなげるように発言している学級	65.2%	75.4%
つながる心: 対話想像力 話し合いのとき、考えや意見を進んで出し合う学級	65.2%	72.7%
つながる心: 協調維持力 勉強などで、教え合いや助け合いをしている学級	71.0%	76.8%
つながる心: 安心実現力 友達のよいところや、がんばっているところを伝え合っている学級	53.6%	72.5%

学校づくりにおける「協働」の実践と省察

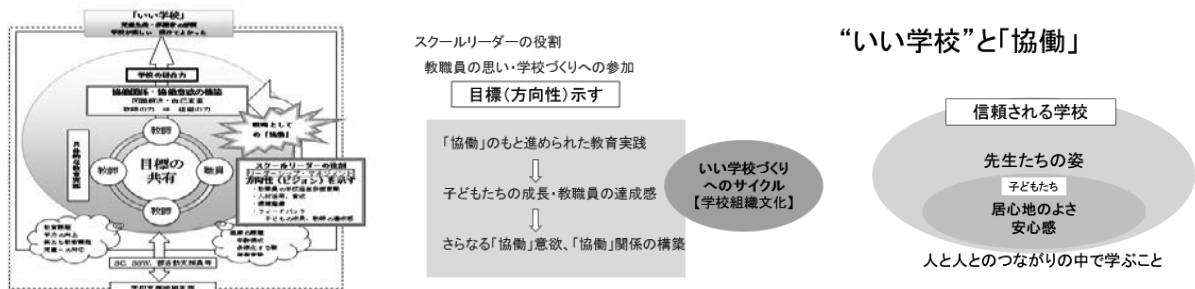
京都教育大学大学院連合教職実践研究科教職実践専攻学校経営力高度化コース 修了
大 崎 直 子 （与謝野町立山田小学校教諭）

1 はじめに

大学院在学中は、学校現場が抱える様々な教育課題を克服するため、「協働」を戦略とする学校づくりをどのように進めるか検討することを目的し研究を進めてきた。

新たな教育内容への対応、多様化する児童生徒・保護者への対応とそれに伴う教師の多忙化。また、学校組織の問題に目を向けると、年齢構成のアンバランスさ、職員構成の多様化など、様々な問題に直面している学校現場は少なくない。それらの課題を克服し、信頼される学校づくりを進めるため必要な「協働」、さらにはそうした教育実践において一人一人の教師が力量を高めようとする自己変革をも生み出す「協働」を戦略として創り出し、継続させること、それを可能にさせるスクールリーダーの役割を考察することに大きな意味があると考えます。

2 学校経営戦略としての「協働」とスクールリーダーの役割



「協働」を戦略として創り出すために、まずスクールリーダーに求められることは、教職員が学校づくりに関わっていく環境を整え、学校づくりへの主体的な参加を促すことである。そのために学校づくりの方向性を示すことが肝心となる。そして、教職員の主体的な学校づくりへの参画意識の中で課題が共有され、解決を図ろうとする協働関係を生み出すことが可能となる。この「協働」を支えるにはミドルリーダーの存在は欠かせない。目標の共有化のためには、教職員の意思形成の場面や具体的な実践の場面において、教職員同士を繋ぎ、組織を動かす核が必要になるからである。

こうした研究を踏まえ、教務主任の立場として学校経営戦略としての「協働」について省察することで今後の学校づくりにおける課題を整理した。

3 本校の現状とそれを踏まえた実践

本校は学級数7、児童数100名の小規模校で、在籍する教職員は14名である。今年度の職員体制としては、教職員の3分の1が転入者で、担任団も今年度初めて教壇に立つ講師を含むなど若手教員が多い。そのような中で昨年度からの教員と今年度着任した教員の目指す児童の姿や具体的な実践に対するイメージをいかに共有していくかということが大きな課題であった。このような本校の現状を踏まえ、以下のことを実践することができた。

◆学校重点目標に対するイメージの共有化

年度当初に昨年までの研究の様子、それを踏まえた今年度の重点課題を確認し目標を共有できる研修会の設定

◆授業改善、学級経営を充実

公開授業を含む、各学年の授業研究や新たな教育内容に関する校内研修の設定

「よりよい学校生活と友だちづくりのアンケート（Hyper-QU）」を活用した児童の状況分析と学級経営の充実のための研修会の設定

◆学力充実のための取組

特別支援教育部を中心にしたケース会議の設定や作業療法士やスクールカウンセラーとの連携

◆若手教員への支援

今年度初めて教壇に立つ講師が受け持つ学級への支援体制



4 今後の課題

戦略としての「協働」を生み出すためにはその核となるスクールミドルの活躍が必須である。目標が共有できていても、その目標の達成に向けてどのような教育実践を行っていくのか、具体的な一手を突き詰めて協議し実践していくことが求められる。そのため、スクールリーダーが示す目標の具現化のために具体的な動きをつくっていく役割の重要性を改めて感じる。

今年度の本校の実態を踏まえると、協議の場としての校内研修の設定は有効であった。特に、研究主任を中心に、目指す方向性を教員全体で共有する場の設定により実践のイメージを持つことができた。このような議論の場の設定を含め、教育実践の核となる役割を担うのが本校の場合は教務主任である。しかし、教務主任一人の力で動くものでもない。今年度の実践も研究主任をはじめ、各分掌主任の動きによるところは大きい。

今後より一層教育実践を発展させていくために求められることは、教務主任を中心に連携調整を図るためのより質の高いコミュニケーションだと考えている。研修などの公の場面だけでなく、日常的な会話も意識したい。教職員一人一人の学校づくりへの参画意識を高めるための課題提供や場の設定ができるとうよい。また、スクールリーダーとミドルを繋ぐ意味でも、教頭との二者連携、校長、教頭、教務による三者会議の果たす役割も大きい。

「みんなく」を通じた学校の生徒指導機能の向上に関する実践的研究

大阪教育大学連合教職大学院高度教職開発専攻 2年

木 田 哲 生 (堺市立三原台中学校教諭)

1. はじめに

10年ほど前に大きな「荒れ」を経験した本校は、その後徐々に落ち着きを取り戻したが、近年、「頭痛」「腹痛」「なんか、しんどい」といった、いわゆる「体調不良」という理由で欠席する子どもたちが増加してきた。本校の全校生徒に対する不登校生徒（年30日以上欠席）の割合は、26年度が全国平均2.76%なのに対し、本校は5.3%、さらに25年度4.7%、24年度3.5%、23年度4.9%、22年度5.8%、と毎年高い水準にあった。

三池輝久医師（熊本大学名誉教授）によれば、子どもたちの睡眠の乱れは認知脳機能の低下をもたらし、不登校の多くは、そのような睡眠の乱れた生活を送ることで発症する「小児慢性疲労症候群」であるという。具体的な症状としては、「朝起きられない」「だるい」「低エネルギー」「昼から元気になる」「勉強が手につかない」などである。これらの症状は本校の欠席がちな生徒や無気力、低エネルギー、体調不良などを訴える多くの生徒たちに見られるものだった。

以上を踏まえ、不登校をはじめとする生徒たちの諸問題の原因を「小児慢性疲労症候群」を引き起こす「睡眠の乱れ」であると予測し、子どもたちの睡眠への意識を高め生活習慣を改善する「みんなく（睡眠教育）」に取組みはじめた。

2. 実践研究の特徴

実践上の特徴を5つ上げる。一つめは「面談の工夫」である。子どもの睡眠を改善する上で重要となる個別面談に、「データ」「目標管理」「カウンセリングマインド」などを取り入れ、これまで難しいとされてきた中学生の睡眠改善を行った。

二つめは「医療との連携」である。先述した三池医師と連携し、医学的科学的根拠を背景に「みんなく」に取り組むことで、指導の正確性を高めるとともに、子どもや保護者へ説得力を持って伝えることをめざした。

三つめに学校、保護者、地域、幼保小、行政などの「組織的取組み」であること。特に校外組織「みんなく地域づくり推進委員会」には、地域の幼小中高、保健センター、地域住民、教育委員会、PTA、子ども会、健全育成協議会、など立場を異にする者たちが協働的に参加した。

四つめに「学校教員主導」の実践である点。これまでの実践は、学校外部の専門家が主

導して眠育に取り組んでいたが、本実践研究は学校教員が主導し、学校教育の一環として展開している。

五つめに「組織開発を通じた人材育成」をあげる。校内外の組織開発を行うとともに、多様な研修機会を設け、組織の協働化とともに各組織をリードする人材育成を実施した。組織開発と人材育成が両輪となることにより大きな成果をめざした。

3. 成果

①欠席の多い子どもの3割減少

平成27年度、50名以上100時間以上の個別面談の実施し、49名の欠席の多い子どものうち16名の登校改善した(32%)。その他にも、遅刻の改善、不定愁訴(頭痛・腹痛など)の改善、暴力行為の低減、学力向上(低学力層)などが見られた。

②自尊感情の改善(全校)

「みんないく」を行った平成27年度、堺市「子どもがのびる」学びの診断結果より、「自分には良いところがあると思いますか?」という生徒質問に対して、全学年で10ポイント以上の回復が見られた。

③保護者・地域住民・専門家の協働化

校区内の幼保小中高で「みんないく」を実施するとともに、地域住民が校内を利用し主体的に「みんないく」を実践するようになった。また教材作成・研修会等において専門家や企業と連携し、教材「新・睡眠を考える本」を作成することができた。

④全学年で睡眠改善

「みんないく」を行った平成27年度、堺市「子どもがのびる」学びの診断結果より、全学年で「11時までに寝る」子どもが増加し、「0時以降に寝る」子どもが減少した。

⑤校内の組織開発

校務分掌「みんないく担当」を設置し、各学年でみんないくを実践し、協働化に必要となる「参加機会」や「共有」の増加を図る組織編制を実施した。また、年間を通して様々な形態での職員研修を企画し、その運営を校内ミドルリーダーが行うようになった。

⑥授業に集中UP(全校)

「みんないく」を行った平成27年度、堺市「子どもがのびる」学びの診断結果より、「授業中は学習に集中していますか?」という質問に対し、全学年で改善が見られた。

⑦メディアで紹介

平成27~28年度、新聞・雑誌、テレビ、ラジオ等、数多くのメディアにて、本校区の「みんないく」が取り上げられた。

⑧読売教育賞 最優秀賞 受賞

本校の「みんないく」をまとめた実践論文が読売新聞主催の読売教育賞において最優秀賞を受賞した(平成28年11月)。※本文は読売新聞ホームページにて掲載予定。

生活場面に即した作問指導による問題解決能力の育成

—高学年の算数科における「自ら誤りに気づき訂正する能力」に焦点化した授業開発—

兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻授業実践開発コース 修了
牛 島 敏 雄（三木市立緑が丘小学校教諭）

1. 研究の背景

現任校における課題として、「高学年の算数科において、子どもたちが文章問題を解決する際、出てくる数値やキーワードのみを安易にひろい、演算してしまう。そのため、生活とはかけ離れた不自然な解答を導いても気づかない、また見直しもしない」点がある。

この課題の要因として、2つ考えられる。

1つは、「算数科から数学科へ一般化されていく点」である。高学年になると扱われる数の範囲が広がり、演算過程に重点が置かれていく。そのため、問題背景をイメージすることなく式化し、演算手続きさえ正しければ、解答に自信をもってしまう。高学年でも、算数の問題と生活場面とをつなげる場を設定する必要があると考える。

もう1つは、「教科書の数値や事象が吟味されている点」である。教科書に出てくる数値や事象は妥当なものである。教科書編成からすれば当然である。しかし、その結果、教科書の問題を疑わず解いてしまい、数値とキーワードを抜き取る子が出てきているとも考えられる。数値とキーワードの抜き取りでは解答が得られない問題の提示も必要と考える。

2. 研究の方法

多様な問題解決能力のうち、本研究では「自ら誤りに気づき訂正する能力」に焦点化して定義する。この能力を身につけるために、以下の4つの活動を取り入れることにした。

「誤りを訂正する活動」では、教師が意図的に誤った問題や解答を提示し、子どもに訂正させる。その誤りは生活場面とつなげて違和感を抱くようなもの(例えば4kmのじょうぎ)を設定する。どこを訂正するかによって、訂正の仕方も多様に考えられる。

「数量感覚を養う活動」では、基準量(1m、1kgなど)を教室に掲示するなど、いつでも数量感覚に触れられるような場の工夫をしていく。

「作問活動」は、問題を解く活動とは逆向きの「問題をつくる」活動である。作問活動により、子どもが自然と生活場면을イメージすることができる。数値や事象の妥当性を子ども自らが吟味して問題をつくっていくと考える。

また、文章問題を解く際には、題意を理解した後、生活場面とつなげて解答を予想する場面(以下、「予想方略」とよぶ)と、演算で出た解答を生活場面や予想とつなげて、妥当かどうか吟味する場面(以下、「吟味方略」とよぶ)を設定する。

これらの活動を授業実践に意図的に組み込む指導法を総称して「作問指導」とよぶことにする。本研究における研究仮説を、「小学校高学年の算数科において、生活場面に即した作問指導をおこなうことで、子どもの問題解決能力が育成されるだろう」とする。

3. 研究実践

実践に先立ち、「4～6年生の実態把握」をおこなった。実態把握の結果として、計算問題領域や文章問題領域の正答率は高かった。しかし、「問題の情報が多い」、「答えを修正しないといけない」「式を逆にしないといけない」などのノイズが入った文章問題領域(ノイズ問題領域)では、どの学年でも正答率が低かった。問題背景をイメージせず、誤答を導く実態が浮き彫りになった(図1)。

実践Ⅰでは、5年1組を「作問指導群」として、朝の学習タイムや単元に、作問指導を組み込んでいった。手立てを具体化し、「つっこみ問題(誤りを訂正する活動)」や「量感ワールド(数量感覚を養う活動)」、「文章題ゲーム、チラシで問題づくり(作問活動)」、「ふき出し、算数問題集(予想方略・吟味方略を使用する活動)」なども重ねて実施した。その結果、1組では、ノイズ問題領域の正答率が上昇した(図2)。また、配当時間内でも「作問指導」を組み込むことができた。課題として、ノイズ問題領域で正答率が十分高いとは言えないこと、子ども同士で数値を吟味する活動ができていないことなどが残った。

実践Ⅱでは、5年1組に「作問指導」を継続しておこない、5年2組には、授業時間内にすべて手立てを組み込む「時間凝縮作問指導」をおこなった。子どもが作成した問題集をお互い解き合い、アドバイスを交換する時間もとった。その結果、1組では、ノイズ問題領域の正答率がさらに上昇した(図3)。2組では、ノイズ問題領域の正答率が上昇した。授業時間内の手立ても可能であり、継続して作問指導をおこなうことで、より効果があることがわかった。アドバイス交換により、数値や事象の吟味や修正が活発におこなわれた。課題として、予想方略を扱いやすい単元について、吟味していく必要があると感じた。

4. 今後の実践

本研究において、手立ての有効性が確認でき、問題解決能力が育成されたと言える。しかし、本研究では問題解決能力を焦点化して進めたため、育成された能力は問題解決能力の一部である。今後、これらの手立てが他の問題解決能力にも有効であるか、また他教科との共通方略や教科特有の方略などを探り、研究領域を広げていく。

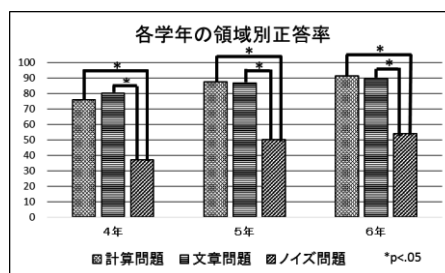


図1 各学年の各問題領域正答率

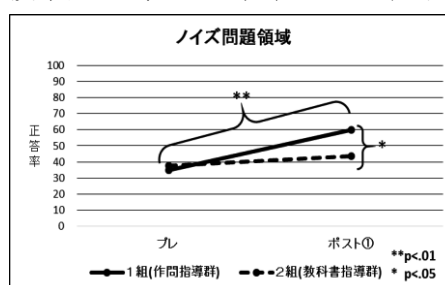


図2 ノイズ問題領域の正答率変化

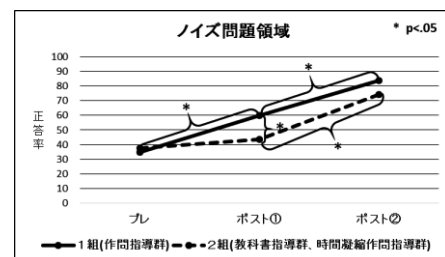


図3 ノイズ問題領域の正答率変化

高等学校における自己指導能力を高める 指導プログラムに関する研究

奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職開発専攻 修了
香 美 美 穂 (奈良県立郡山高等学校教諭)

本研究の要旨

高等学校において、生きることに躓き、迷い、自信をなくす生徒が少なからず見られる。そのような生徒や、その生徒が所属する学級全体に対し、ソリューション・フォーカスト・アプローチ (SFA) を取り入れた、自己指導能力 (坂本 1990) を高める指導プログラムを構築し、実践した。A 校 (1 年次) では問題行動に対する特別な指導の一部として実施した個別指導、B 校 (2 年次) では問題を抱える生徒と、その学級全体に対する特別活動を中心に指導プログラムを実践した。その結果、実践を通して、生徒に自分自身を見つめ、理解しようとし、自分が抱える問題や悩みを解決し、自己実現を目指そうとする意欲が見られるようになった。また、級友からの支援をリソースに、自分の問題解決を目指す活動を通して、生徒が感じていた「孤立・不安感」5% 水準 ($p < .05$) で低下するなど、学級全体に心理的な変化も見られた。生徒の自己指導能力の向上には、解決志向をベースとした、個人に対する支援と学級全体での取り組みの、2 側面からの働きかけが必要であることがわかった。

I. 問題と目的

高等学校における生徒指導・進路指導の現状として、「自分がどのような存在で、どのようなことができるのか」という迷いの中で、よりどころが見いだせず不安定な状態である「青年期危機」に陥る生徒が多く見られ、そこに躓き、悩む生徒も少なくない。

そこで本研究では、安全指導モデルである S F A (ソリューション・フォーカスト・アプローチ) を指導プログラムとして導入し、生徒一人ひとりの態度や考え方の変化を見るために、アンケートや PAC (個人別態度構造) 分析を行い、その効果等について検討する。

II. 方法

(1) 1 年次にこの問題を解決すべく、研究テーマを決め、指導プログラム構築のため予備研究を行う。

(2) 2 年次では勤務校が変わったが、同じような「青年期危機」に陥り、躓き、悩む生徒に多く出会い、個別指導のみならず、学級全体での取り組みを行う。

(3) 指導プログラムの効果等について、検討を行う。

Ⅲ 実践研究Ⅰ（第1年次）

問題行動を起こした生徒に対して実施される「特別指導」に、SFAとPAC分析を導入した面談を行った。その面談の内容と、その中で見られた生徒の心理的变化を考察した。

生徒の変化を目の当たりにし、それまでの筆者が持っていた特別指導に対する方針や考え、思いに変化が起こった。筆者自身の心理的变化も考察し、特別指導の在り方に求められるものを考え、述べた。

Ⅳ 実践研究Ⅱ（第2年次）

学校が違って、生きることに躓き、迷い、立ち止まる生徒がいる。問題行動として表れない生徒にも支援が必要であり、学級全体での取り組みが必要である。

LHRの時間を使った自己指導能力を高めるプログラムを作成し、実践した。その取り組みを通して見られた生徒の変化、生徒の「日常生活満足度」の低下、「不安・孤立感」の低下、「自尊感情」における向上について考察した。

また、活動に対する生徒の感想文をまとめ、そこからLHRの実践内容と、本プログラムに関して考察した。

Ⅴ まとめと全体考察

1年次、2年次の実践研究をまとめ、全体に対する考察を述べた。自己指導能力向上のために求められるのは、「1. 成長を促進するエネルギーを与える指導、2. 個別指導のみならず、学級全体での取り組みの必要性、3. 自己表現できる生活集団としての学級づくり」であることがわかった。

Ⅵ 今後の課題

自己指導能力を育むために、個に対する支援と、全体に対する指導を並行し、生徒の変化を見逃さず、きめの細かい指導力を持つ教師が求められる。また、学年・学校全体としての取り組みも求められる。

集合学習を通して、過小規模校における主体的に学ぶ力を育成する ～ふるさとの未来を創造していく子を通して～

和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻 1年
橋本和輝（日高川町立笠松小学校教諭）

1 本校の概要と課題

笠松小学校は、和歌山県のほぼ中央に位置し、日高川町（旧美山村）にある。へき地指定校（2級地）であり、本年度は全校児童数13名の極小規模校である。

小規模校の良さである一人ひとりに対するきめ細かな指導で、基礎知識や学力はしっかりと習得されており、また自分の思いや考えを発表する力は身に付いてきている。しかし、小規模校であるがゆえ、多様な考えを聞き、折り合いをつけて問題を解決する機会が少ないことが課題である。

日高川町美山地区には、現在3小学校があり、3校とも同じような極小規模校である。現在、学校間の交流や連携は行っているものの、距離が離れているなどの地理的条件や準備などの時間的・人的条件があり、単発的でその場限りの活動になってしまっている。また同地区にありながら、協働した地域学習の機会も少ない。そこで、現在行われている集合学習を、ICT機器などを効果的に活用し、より充実させることで、小規模校のよさをいかしながら、このような課題解決に取り組み、充実した教育課程・活動となるよう研究テーマを設定した。

2 集合学習

集合学習とは、児童生徒の極少数化により、学習活動が困難になってきた状況において、近隣2校以上の児童生徒を一か所に集めて指導を行う教育方法である。このような状況において、集合学習を行うことが、小規模校児童の学習を深めるのに有効であると考えられている。

3 本校児童及び集合学習の課題と解決への方向性

本校児童及び集合学習の課題と解決の方向性を次の4つにまとめる。

- ① 学習意欲の向上 ② 学習の深まりや広がり
- ③ 社会性と集団性 ④ 地域連携

4 集合学習テーマ

本研究では、学校全体で統一した地域学習「世界に伝えよう!いいとこ美山」というテーマで単元開発をし、集合学習に取り入れていく。低学年は生活科、中学年、高学年は総合的な学習の時間を中心に取り組む。

5 課題研究の具体的な内容と方法

(1) 単元カリキュラム開発

集合学習では、総合的な学習の時間を中心とした、地域学習に取り組む。そのため、総合的な学習の時間の年間指導計画の見直しと新たな地域学習の単元カリキュラムを開発する。

(2) 学習活動モデルプラン

集合学習の展開を全習と分習に分けて行い、学習効果を上げていく。3校共通の単元を設定、それを受けて学校ごとにテーマ・課題を設定、学習活動を行う。その学習成果を集合学習で持ち寄り、発表会をしたり共同作業をしたりして共有する。その後、各校でまとめの学習を行い、自分の思いや考えを深めていく。

(3) 地域教材の開発

中学年では、地図作りやウェブサイト作り、高学年では、PRムービーや紙芝居づくりなどを計画している。これらの作品作りを通して、地域教材を開発し、他教科や今後の学習にいかしていく。

(4) ICTの効果的活用

学校ウェブサイトを開設し、ふるさと学習のコンテンツの収集場所や情報発信のツールとする。また、英語版ウェブサイトを作成し、世界を意識した情報発信を試みる。次に、スカイプを利用し、3校でのテレビ会議システムを構築する。3校一緒に朝の会のスピーチをしたり、集合学習内でできなかったことを補ったりするのに利用する。

(5) 学習評価シートの作成

児童の学びの深まりを評価するのは、授業後の感想や自己評価が有効であると考えている。学習評価シートには、スケーリングを使用し、集合学習前と学習後の自己の変化をとらえられるようにする。

(6) 個人カルテの作成

個人カルテを作成し、集団の中で児童一人一人がどのような姿を見せているか、普段の様子と集合学習での様子を比べて記入し、社会性や集団性の育ちを評価する。

6 最後に

集合学習は、毎回子供たちが楽しみにしている学習活動である。集合学習を充実させることで、子供たちの関わりや学びが深まり、その中で、子供たちの主体的な学びが育つと考えている。また、集合学習テーマを地域学習とすることで、自分たちの住んでいる地域をより意識し、愛着をもってふるさとを感じてほしい。

中学校社会科地理的分野世界の諸地域「アジア州」の授業デザイン ～アジア州の多様性を追求する授業の構築～

島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 1年

小林 裕 介 (安来市立第一中学校教諭)

1. 単元の構想

本単元は、「中学校学習指導要領第2章各教科第2節社会」の「内容」(1)の「世界の様々な地域」ウ「世界の諸地域」にあたる。アジア州に暮らす人々の生活の様子を把握できる地理的事象を取り上げ、それをもとに主題を設けて、地域的特色を理解させるものである。アジア州は、人口が多く、広大で気候も場所により大きく異なることから、産業、民族、生活・文化など様々な面で多様性に富んだ地域である。本単元では、主題を「重層的に見たアジアの多様性」とし、「世界の中のアジア」、「アジアの中の多様性」、「アジアの中の一国の多様性」に注目し、追求した。アジア州は、多様な地域や人々から構成される世界を認識し、説明する能力を育成するのに適した教材であると言える。本単元は、「アジアはどのような州でどのような国や地域(以下「国」とのみ表現する)があり、それぞれの国の中の多様性はどのように形成されるのか」という追求課題を設定し、①アジア州を大観する、②自然環境の分布から考える、③、民族・宗教から考える、④食料生産から考える、⑤産業の発展から考える、⑥中国を例に考える、⑦まとめの全7時間で構成した。

2. 指導にあたって

アジア州の地域的特色である「重層的に見たアジアの多様性」を理解させ、生徒たちの思考を深めるために、基礎的な知識を教えた上で、じっくりと考えを深める時間を設定した。また、比較や関連によって諸事象を考察させ、地域的特色や他地域との関係をとらえさせていく際に、統計や地図、写真などの具体的かつ多様な資料を活用させ、資料活用の技能や思考力の育成を図った。

本単元の指導にあたっては、次の三点に留意した。

第一に、内容をわかりやすく提示したり、生徒の興味・関心を高めるためのツールとして ICT 教材を活用した。第二に、生徒一人ひとりに学習課題を深く考えさせるため、複数の資料から適切な資料を厳選し、生徒に提示した。第三に、それぞれが考えた内容を統合してテーマへの理解を深めるために、本時の学習の中に知識構成型ジグソー法を取り入れた。従来の授業は、グループ学習が単なる意見交換で終わったり、理解の進んでいる生徒の意見に流されるといった実態があり、構造的な深まりが生まれにくい状況があったが、知識構成型ジグソー法を取り入れることで、今までの指導上の課題を解決し、全員が参加できる学びを取り入れることがで

きると考えた。

3. 本時の学習

本時は、単元の第6時の授業であり、アジアの国々の中でも顕著に多様性が見られる中国に注目した。本時のねらいは、「国内の多様性はどのように形成されるのか地域構成をもとに考えることができる」とし、「中国とはどのような特徴のある国なのか」について、1時間を通して追求した。授業の始めに「中国とはどのような特徴のある国なのか」記述させてから、本時の内容に入った。本時の授業では、知識構成型ジグソー法を取り入れ、2つのグループ活動を行った。最初のエキスパート活動では、①自然環境・民族、②産業、③農業の3つの資料を用意し、グループごとに1つの資料を読み取らせた。次のジグソー活動では、違う資料を読みこんだ人で班を作り、それぞれの資料を担当した生徒がエキスパートになって班の他の人に説明させた。その情報をもとに班で「中国とはどのような特徴のある国なのか」について話し合い、クロストークでは、それぞれの班で考えた中国の特徴を説明させた。その際に、自分自身の見方・考え方を構成することができるようにキーワードを考え、そのキーワードをもとに説明するよう指導した。本時のまとめでは、クロストークの内容を参考に「中国とはどのような特徴のある国なのか」について再び個人で考え、ワークシートにまとめさせた。その結果、個々がどのように学んでいたかを評価することが可能になり、同時に授業構想がうまく機能していたかを振り返る材料にもなった。

4. 本授業の意義と課題

知識構成型ジグソー法を用いた授業を構想する際に、授業の最初と最後に同じ問いについてどのように考えたかを文章で記述させ、生徒の学びの変容を既視化することにした。ジグソー活動では、社会科が苦手な生徒も授業や班活動に積極的に取り組み、対話の中で理解が深まっていったことは大きな成果だと言える。学級全体で見ても、ほぼ全ての生徒が授業の最初よりも最後の方が内容についての記述の深まりが見られた。知識構成型ジグソー法は、知識を吸収するだけでなく、その吸収した知識を他者に伝えることが求められ、必然的に生徒は、同じグループの生徒とコミュニケーションをとる必要がある。このような学習活動は、学習指導要領で求められている言語活動の充実につながる教育活動である。

しかし、知識構成型ジグソー法は有効な手法の一つであるが、全ての授業をこの手法で実践することは難しい。そのため、今後は、知識構成型ジグソー法を単元のどの部分で取り入れると効果的なのかを考えた単元構成をしていきたい。生徒の具体的な学習の記録をもとに、次の授業改善に向けてよりよい授業を構想していくことが大切である。また、知識構成型ジグソー法による授業を実施してみて、今まで以上に深い教材研究を行う必要性を感じた。資料の精選が大切であり、授業のテーマを様々な角度や面から考察できる教材を準備し、その上で、複数の資料から得た情報を生徒たちにどのように統合させていくのか考えておかなければならない。そのため、教材を精選していく過程で私自身が専門性を高めながら教材を検討・選択していきける力を身につけていかねばならない。

生徒の「生きる力」を育む、「ふるさと新庄学」の創造 ～総合的な学習の時間と小中連携の実践を通して～

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
坂 孝 博（新庄村立新庄中学校教諭）

本校は、全校生徒 24 名のへき地小規模校である。その短所として、①限られた人と係わることが多い、②情報が不足しやすい、③対人関係を深め合う機会がほぼない、④授業の中で多様な考えが出たり、討議や論証が活発化したりすることが少ない、が挙げられる。それゆえ、本校卒業後の新しい環境への適応問題は、その程度の差はあるにしても昔から存在し、その解消を図ることは保護者や地域の想いであり、村の願いでもある。

研究当初、これらを基に学校課題は、コミュニケーション能力の伸長であるとの認識に立っていた。そして、小中連携・地域連携・学校間連携を 3 本の軸で立体的に捉え、「コミュニケーション能力」を伸長させることで課題解決を図ろうと考えた。しかし、検討を進めるうちに、連携で交流や体験活動を行うだけでそこに学びが生まれ、力が付いていくものではなく、これだけでは不十分であることに気付いた。そもそもいくらコミュニケーション能力を伸ばしても、物事が他人まかせであったり、すぐにあきらめたり、人とつながろうとする意欲のない状態では、効果が望めないからである。だから、人とつながり創造する学習を通して、壁に当たっても助け合うことで乗り越えられることを経験させたり、未知なことや困難なことに出くわしたとき、どうすればいいか考え判断し、よりよく問題を解決しようとする態度を養ったりすることで、少々のことではへこたれない、いわゆるたくましさを育てる必要があるとの考えに至った。これは、学校教育目標および小中連携で掲げている目指す子ども像ともつながっている。この目標を達成するために、学校教育全体で取り組むのはもちろんだが、その中でも特に総合的な学習の時間を体験的な学習から、人とかかわりを重視し、その中で自己の考えを変容または深化させ、他者との協働を図ろうとする必要のある、探究的な学習に転換することが有効であるという仮説に立ち、研究に着手した。

そして今年度より、問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく学習を目指し、郷土を大切にする心や、主体的に課題を見付け、解決していこうとする態度を育てるための一連の学習活動全体を「ふるさと新庄学」と位置づけ、その創造および、実践に取り組んでいる。また、そのためのカリキュラム・マネジメントを行っている。この総合的な学習の時間を核とした「ふるさと新庄学」のカリキュラムを開発するに当たって、これまでの体験活動をできるだけ生かすとともに、特別活動や地域・学校行事や教科教育とも関連させ、クロスカリキュラムで行うことにした。また、課題設定－情報の収集・整理・分析－課題解決－まとめ・表現－省察という一連のプロセスを含む活動が、3 年間かけてスパイラルに繰り返され、質的に発展していくような学習活動としての「探究的な学習」になるこ

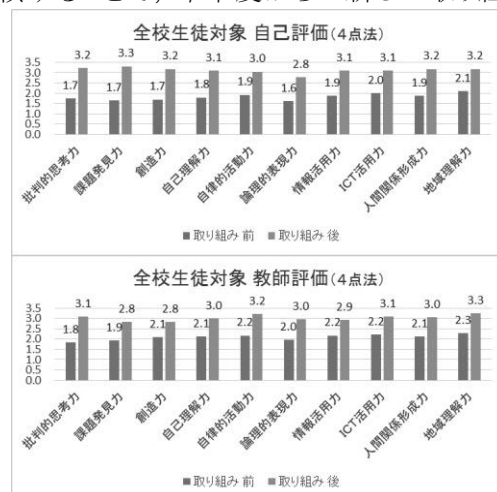
とを意識した。この郷土を素材とした学習は、生徒それぞれが10年後、20年後のこれからの目指すべき新庄村の姿を描き、現状との差を村の課題として位置づけ、サービス・ラーニング(地域に貢献する活動を通じた学習)の手法を用いて、様々な角度からその解決方法を考え実行することで、「ふるさと新庄学」を単に地域のことを学ぶ「知識・理解」の習得や郷土を

領域	観点	校内定義
課題発見・課題解決する力	批判的思考力	自分の思い込みを入れず、複数の視点から客観的に考えを進められる力。
	課題発見力	目指す姿と現状とのギャップから課題を発見し、課題の原因を突き詰めようとする力。
	創造力	過去の経験や知識を組み合わせて新しい考えを作り出す力。
自己実現・自己表現する力	自己理解力	自分の現状・立場、感情、思考パターンを知り、行動指針を形成する力。
	自律的活動力	依存や受け身の言動から脱却し、主体的に自ら考え行動に移す力。
	論理的表現力	自分の考察や意見、判断を筋道立てて思考し、その内容を言語を用いて正確に伝える力。
情報活用する力	情報活用力	目的に応じて必要な情報を収集し、それを処理・判断し、そこから創造し発信・伝達できる力。
	ICT活用力	情報機器を課題発見・解決・表現のための道具として効果的に役立てることができる力。
他者と協働する力	人間関係形成力	他者と不足を補い合い、よさを伸ばし合いつつ、課題を解決していく力。
	地域理解力	地域のことを深く知るためにまわりの人と積極的に関わろうとする力。

好きになり誇りに思うことだけを目指すのではなく、表に示した4つの領域、「課題発見・課題解決する力」「自己実現・自己表現する力」「情報を活用する力」「他者と協働する力」の10の観点からなる力の育成を図り、これらを手段として自己の生き方を考え、新しい時代を主体的に切り拓くことができる資質や態度である「生きる力」を育てることをねらいとしている。さらに、「ふるさと新庄学」を小中連携の柱の一つとして位置づけ、9年間を見通した指導を始めている。それと同時に、そうした一連の活動が教師の学びや成長を促し、学校改善に資することをもう一つの大きなねらいとしている。そして、切れ目のない子どもへの指導だけでなく、教師の職能成長を促す役目をも果たす小中連携組織を立ち上げた。

この、村の課題を発見し主体的に解決することを題材にした学習には、その質の充実のために、地域での体験を中心とした学習活動が必要である。そのためにも地域に理解してもらうことが不可欠である。しかし、そこに地域を手段化し、地域の方々を学校の教育活動のために一方的に利用することがないように注意し、地域と育てたい子ども像を共有し協働することが大切である。そこで、「地域とともにある学校」を実現するためにも、岡山大学大学院の教授に、地域づくりは学校づくりであるとの視点で、地域や保護者を対象とした講演を依頼することで、今年度からの新しい取り組みに、さらなる理解をしてもらいきっかけとなった。

右の表は、サービス・ラーニングの手法をふまえて毎回の授業や活動の後に必ず行う「振り返り」を重視し、子どもたちの文章や行動の質的変容を評価していった最終結果である。先行研究から、総合的な学習の時間を使って取り組みをすれば、力がつくのは想像できる。そこで、この研究では、学校内だけで完結するのではなく、規模を大きく村全体とし、より自分の生活に直結するものとした。その集大成として11月の学習発表会で保護者・地域に提案活動を行い、選抜された班に村の議会で提言を行わせた。この様に、自分自身の活動によって何かを変えたり、社会をよりよくしたりできることを実感させ、社会参加に向けて自分なりの意見や考えをもち、それらを表現していく体験をさせることで、目指した育みたい力の伸び幅を大きくさせることができた。またその中で、教師の意識の変化が見られ、主体的になりだしている。



児童の概念変容を促す算数科授業の開発研究 — 認知的葛藤の生起と解消に焦点をあてて —

広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻 1年

村上良太（三原市立三原小学校教諭）

1. 問題の所在と本研究の目的・仮説

算数科授業において、児童の既存の概念をより客観的・科学的概念へと変容させていきたい。そのために認知的葛藤の場を設定した授業を行う。

先行研究を概観すると、認知的葛藤を、バーラインは「相対立するシンボル反応パターン間の葛藤、すなわち信念、態度、思考、観念間の葛藤」のように定義し、本研究でもこのバーラインの定義をもとにする。

葛藤の場を授業につくる意義については、手島（1995）、玉田（1994）、山口（1994）が、葛藤の生起と解消に関わる教授法については、原田（1991）、山口（1993、1994）、岡崎（1995、1996）の研究が見られた。しかし、指導過程や指導方法の実践的研究は少なく、指導原理が現場で活用されるほどには一般化されていないと考える。

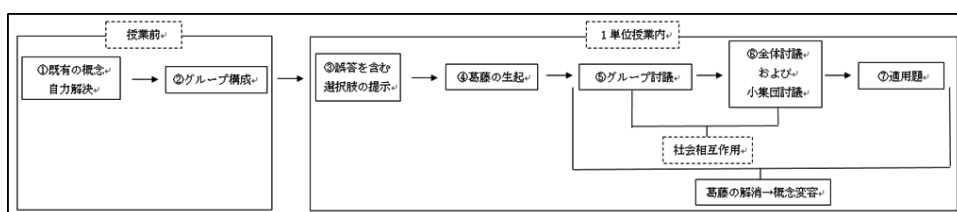
そこで、本研究では研究目的を「研究仮説の実践・検証を通して、算数科授業における認知的葛藤を生起させ、解消するための指導原理を明らかにする。」とし、研究仮説を「認知的葛藤の生起と解消の場を保障すれば、児童は既存の概念をより客観的・科学的概念へと変容させるだろう。」とした。

2. 学習材の選択と教材研究

実験授業で扱う学習材は、全国学力・学習状況調査で過去実施されてきた「割合の意味理解」にかかわる問題とした。授業対象児童は6年生。過去の調査問題から3問を選択して、3時間の単元学習を計画した。本単元における望ましい概念変容とは、割合の意味が理解できるようになること、具体的には「日常の事象の中に、基準量、比較量、割合を自分で見出し、図や式や言葉でそれらの関係を表現できるようになること」とした。

3. 葛藤教授アプローチ・学習過程モデル

本研究では、児童に認知的葛藤の生起と解消の場を保障するために、先行研究をもとに新たな葛藤教授アプローチとして、図のような学習過程モデルを考案した。



学習過程モデルは7つの段階に分かれる。①と②は授業前に実施する。授業前に本時の問題を自力解決させておいて、その解答実態から考えの異なるメンバーで構成するグループをつくる。③以降は1単位授業内で行う。④番で生起された葛藤が、⑤⑥⑦の学習過程を経て解消し、めざす概念変容に至るというモデルとした。

4. 実験授業および授業評価

実験授業は、逆向き設計 (Wiggins & McTighe, 2005) の考えに基づき、①学習目標の設定、②パフォーマンス課題およびルーブリックの作成、③規準達成のための手立ての具体化、の手順で授業を設計した。

実験授業後、パフォーマンス課題とルーブリックによる評価を行った結果、実践前と実践後におけるパフォーマンス課題とルーブリックによる評価の結果に有意差が認められた (Wilcoxon の符号付き順位検定, $p < .01$)。

5. 成果と課題

実験授業における成果および、授業改善案も含めた課題について整理する。成果としては主に3点あげられる。1点目は、実験授業の評価結果から、考案した学習過程モデルが、児童に認知的葛藤の生起と解消の場を保障し、望ましい概念変容を促す可能性があることが示唆されたこと。2点目は、実験授業における手立てが、一部改善点はあるものの、その有効性が示唆されたこと。3点目は、3時間の単元学習を通じた児童の会話分析から、葛藤解消に有効だと考えられる児童のコミュニケーションを新たに抽出することができたこと。

一方、課題も3点あげられる。改善案も含めて整理する。1点目は、グループ討議と全体討議の関連が見えにくかったこと。そこで、グループ討議で話し合われた迷いや疑問を全体討議の場で児童自身に表出させ、そこから全員で解決する場を仕組んでいきたい。2点目は、実験授業における児童の会話から、他の選択肢が「なぜ間違っているのか」について理解できていない様子がかがえた。そこで、グループ討議や、全体討議および小集団討議では、児童が迷っていた選択肢を比較検討する場を設けるなどして、正しい根拠だけでなく、間違っている根拠についても話し合える場をつくりたい。3点目は、実験授業では、困難が予想される児童に対する理解確認が不十分であったと考える。気になる児童には、適用題の際、個別に質問して理解を確認するなど、望ましい概念変容に至っているかについて必ず把握し、適切な指導・支援を行っていきたい。

6. 今後の展望

本年度は、実地研究の成果を研究理論としてまとめ、学会発表も含め発表する。次年度からは所属校にもどり、所属校の研究と本研究を関連づけ、実践を通して学校づくりや人材育成に寄与していく。さらに、所属校の実践研究をもとに理論と実践を往還した指導原理として整理し、提案・発信していきたい。

小中連携教育を核としたコミュニティ・スクールの推進 - 1 中 4 小施設分離型中学校区における改善プランの取組を通して -

山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 1 年

室内文彦（山口県光市立大和中学校教諭）

1 現状と課題

国は、中央教育審議会の三つの答申（2015）により、「次世代の学校・地域」創生プランを策定し、各地の公立学校においてコミュニティ・スクール（以下「コミスク」）の推進を図っている。山口県においては、「やまぐち型地域連携教育」*¹の推進により、平成 28 年 4 月 1 日現在、全公立小中学校がコミスクに指定され、指定率 100%となった。光市では、平成 21 年度より先進的に取り組んできた結果、市内の小中学校のコミスクも順調に推移し、児童生徒に対して一定の教育効果が表れている。しかし、分離型（1 中多小）中学校区では、①各小中学校間の距離の問題や②小学校区を中心とした地域の特色の違い等から、連動して進める小中連携の推進が困難という課題も表出している。

2 課題研究の目的と仮説

上記の現状と課題を踏まえ、本課題研究の目的を、分離型（1 中 4 小）中学校区において実効的に機能する「コミスクと小中連携の連動推進モデル」の構想とした。

仮説

- (1) 分離型（1 中 4 小）中学校区では、学校運営協議会委員との連携による小中連携教育の充実が不可欠である。
- (2) 上記(1)を可能にするには、教職員と学校運営協議会委員による「3つの視点」*²をもった組織的な活動が必要である。
- (3) 上記(1)(2)の進展を経て、小中合同の学校運営協議会機能を中学校の学校運営協議会に持たすことにより小中連携教育と連動したコミスク運営が可能となる。

3 課題研究の方法

基礎研究

- (1)組織マネジメントの観点から「コミスクと小中連携の連動推進モデル」を分析・検討
- (2)小中連携教育・小中一貫教育・コミスクに関する先行研究をレビュー
- (3)各種研修会やフォーラムで紹介された実践事例の分析・検討
- (4)小中の学校運営協議会や合同学校運営協議会で紹介された実践的な取組の分析・検討

実践研究—小中連携教育の実践を通して—

- (1) 3つの視点の設定
- (2) 3つの視点を活かした機能的な組織編成
- (3) 学校運営協議会委員との連携を意識した実践

総合考察

- (1) 学校運営協議会委員と協議した内容の分析
- (2) 学校運営協議会委員へのインタビュー
- (3) 教職員対象としたアンケートの実施

4 結果

本年度は、分離型（1中4小）中学校区において実効的に機能する「コミスクと小中連携の連動推進モデル」の構想に向けて、学校運営協議会委員との連携に焦点をあてた小中連携教育の実践研究に取り組んだ。その1つである「混成型ユニット研修」後に学校運営協議会委員へインタビューを実施したところ、教職員と一緒に行った研究授業・研究協議を肯定的に捉え、好評だったことが確認された。また、学校運営協議会委員から「共通した学習スタイルが小中で行われるといいですね。」という「3つの視点」（仮説(2)）を意識したご助言をいただくなど、学校運営協議会委員との連携による小中連携教育の充実（仮説(1)）を確認することができた。また、教職員を対象としたアンケートも実施することができた。

今後は、仮説(1)(2)の総合的な考察を行うとともに、仮説(3)を念頭にコミスクと小中連携教育の連動による教育の充実深化に資する実践研究を行う予定である。

* 1 「やまぐち型地域連携教育」：「コミュニティ・スクール」が核となり、「地域協育ネット」の仕組みを生かした地域のネットワークを活用しながら、学校、家庭、地域が連携・協働し、社会総がかりで子どもたちの学びや育ちを見守り支援する教育のこと。

「地域協育ネット」：山口県独自の取組で、概ね中学校区をひとまとまりとして、幼児期から中学校卒業程度までの子どもの育ちや学びを地域ぐるみで見守り、支援する仕組みのこと。

* 2 「3つの視点」：①9年間を見通した指導のイメージの共有化 ②連続性と適時性の理解 ③一貫させる協働型実践

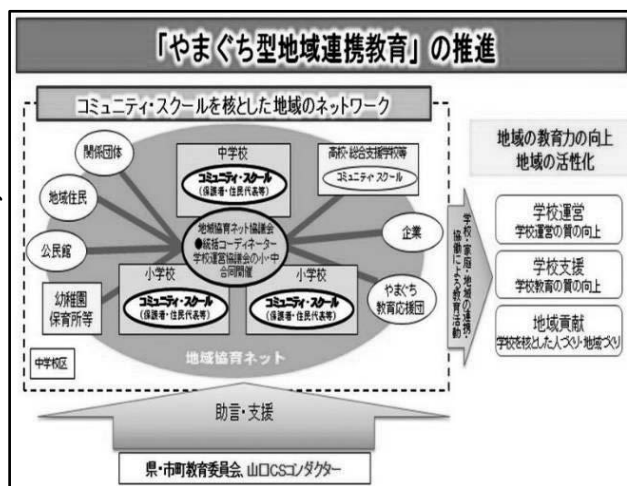


図1 やまぐち型地域連携教育のイメージ

自立した社会人を育む組織的・計画的な教育活動の展開

— 高等学校総合学科における系統的なキャリア教育を通して —

鳴門教育大学大学院学校教育研究科専門職学位課程高度学校教育実践専攻 2年

三木野 博 之 (徳島県立城西高等学校教諭)

所属校では、「産業社会と人間」(以下、「産社」)を中心に自己の進路への自覚を深める学習を進めているが、学習活動の系統性と組織的な運用が不十分であり、より効果的な指導体制・指導内容の確立が求められていた。そこで、キャリア教育のあり方を検証するとともに、総合学科の根幹である「産社」を中心に取組を進めた。

服部ら(2012)は、「産社」について、「総合学科の根幹に関わり、(中略)昨今はキャリア教育の先行事例として、位置づけられている。そのため、指導計画の作成や指導体制の構成が非常に重要になっている」と指摘している。また、「産社」運営上の課題として、「教職員の負担感」により、「前例踏襲の指導計画で展開されており、改善が図られていない」点を指摘している。そして、「今こそ、総合学科の実践が我が国の高校教育を改革していく先導となる」と述べ、「産社」が生徒のキャリア意識の形成に有効であるとしている。一方、児美川(2015)は、昨今のキャリア教育について、「出口」が近づいていない段階では「やりたいこと探し」や「夢追い」が奨励され、卒業という「出口」が近づいてくるとむしろ現実への「適応」の論理が前面に躍り出てくる“ご都合主義”的な側面を指摘している。

以上の先行研究を基に、「産社」を中心に、自己理解と社会・職業理解と行き来しながら、今の自分に何が必要なのか、何をすべきかを考えさせることに主眼を置いたリアリティのあるキャリア教育を学校課題フィールドワークにおいて進めた。

まず、指導体制の見直しを図った。これまで1年次担任団を中心に「産社」の指導を展開してきたが、推進役が明確でないため、前例踏襲の指導となりややもすれば形骸化しているのが現状であった。そこで本研究では、筆者がコーディネーターとして指導計画等を立案し、「産社」担当教員や総合学科長、進学・就職課長と調整を図る体制により指導を進めるようにした。また、前例踏襲のカリキュラムであっても、教材作成者の意図がうまく伝わっていればそれなりの教育効果はあると思われるが、どうしても趣旨や理念は伝わりにくく、形骸化してしまうのが現状である。こうした状況を改善するため、3年間で本校生徒に身につけさせたい力を「城西高校10の力」として可視化するとともに、「産社」の指導計画に「特につけたい力」として明記するようにした。次に、指導内容についてであるが、①自己理解、学問・職業研究等を通して、適切な系列・科目選択や進路選択に必要

な能力や態度の育成を図る，②地域や国際社会と関わる活動を通して，自己の在り方生き方について認識させ，豊かな社会を築くために積極的に寄与する意欲や態度の育成を図る，③社会の変化を知り，場面に応じた行動を取ったり，自己の生活を管理できる能力や態度の育成を図る，④適切な履修計画が作成できるガイダンス等を通して，自己の将来の生き方や進路について考察するとともに，生涯にわたって積極的に学ぼうとする意欲や態度の育成を図る，の4項目について，カリキュラム開発を行った。例えば，職業調査の活動は，自分が就きたい仕事について調べるといふ事例が多く見られるが，本研究では，職業の視野を広げるため，授業者が生徒の調査する職業を指定し，ホームルーム内で調査する職業が重複しないようにした。生徒の多くは，限られた職業しか知らないことが多いので，視野を広げるといふ観点からも，意義は大きい。

では，こうした「産社」の授業は，本校生徒にとって効果的であったのだろうか。そこで，生徒自身がどのように受けとめているかを確かめるため，意識調査を実施した。「入学時よりも社会の現実や現状を新たに知ることができた（87.7%）」「働くことに対して意欲がわいた（86.7%）」等，全項目で肯定的回答が8割程度に達していることから，生徒は「産社」の授業におおむね前向きに取り組んでおり，学校側の意図も生徒に十分伝わっていると考えられる。一方で，「自分自身について見つめ直すことができた（77.8%）」については，最も低い評価となっている。この結果について筆者は，社会についての知識理解が十分とは言い難い本校生徒に対し，社会の現実やそこに生きる人々の生き様についてもっと教える必要があるという認識のもと，今年度の「産社」の授業を展開した結果だと分析する。つまり，社会のことを知ることや働くことの意義については考え始めることはできた。しかし，自己の内面を見つめ，自己の在り方や将来について考えていく手だてが必要な生徒はまだ多いといえるので，もっと「自分軸」を深め，その上で「社会軸」との接点を見出していくというしかけが必要であろう。また，学校課題を明確にするために実施した「進路実現に向けた取組に関する意識調査」について，同じ内容で本年度も調査を実施し，昨年度入学の総合学科1年次生との比較を行った。特に顕著な有意差が見られるのは，「私は，自分の夢や目標を持っている（28.8%→45.3%）」「私は，高校卒業後の具体的な進路を決めている（23.8%→38.9%）」の2項目である。いずれも強い肯定層の割合が10ポイント以上増加している。その一方で，否定的回答はほとんど変化が見られない。この結果についても，「社会軸」を強く重視した今年度の「産社」の授業が反映されている。目的意識が十分ではなかった生徒に対しては，フォローが十分できていなかったのである。今後は，自己理解と社会理解とをもっとスムーズに行き来できる手だてにより，中・長期目標をイメージしやすい指導が展開できるようにしていく必要があるといえよう。

<参考> ・服部次郎編（2012）『総合学科の在り方に関する調査研究報告書』東京女子体育大学

・児美川孝一郎（2015）「夢と現実の振り子」から一歩踏み出したキャリア教育を」『Between 2016年6-7月号』ベネッセコーポレーション

道徳に関する多様な学びを生かした授業改善 ～授業・実習・教職実践研究，かがわ道徳ラボの学びから～

香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 1年
原 洋子（岡山県玉野市立荘内小学校教諭）

1. 問題の所在

道徳の教科化に向けて，量的確保と同時に授業の質的充実が求められ，中教審答申（平成26年10月）では，読み物資料の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導等の課題が指摘された。そのような点を踏まえ，「道徳に関する多様な学びを生かした授業改善」をテーマに，具体的な実践研究を推進してきた。また，自らの道徳の授業に関する課題として，「道徳的価値の理解に重点を置きすぎ」「自己を見つめ，自分の生き方について考えを深めるまでに至らなかった」「時間内に授業が終わらないことが多かった」と反省している。

置籍校の教員対象における意識調査（H28.7）では，「学び合い」の質を高める授業づくりを目指して校内研修を行っているため，話し合い・交流に課題意識が強くみられた。また，多様な発問や終末に自己を見つめる場を設け，実践化を図りたいと考える教員が多いことも分かった。

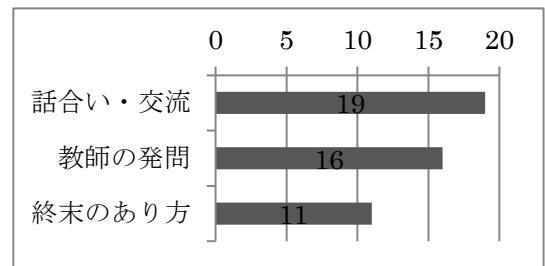


図1 道徳の授業における課題

（教員30名，複数回答）

2. 置籍校での授業実践

実践研究の目的として，道徳の授業改善を目指し，主体的な学びとなるために，役割演技などの学習を取り入れることで，質の高い多様な指導方法の工夫を図る。

○授業力開発実習による実践研究

授業力開発実習Ⅰ・Ⅱとして，5月から週1日，3年生4クラスの道徳の授業を行ってきた。（一部を紹介）まず，授業改善として，学習活動に役割演技を取り入れた。

事例①展開段階に役割演技を取り入れた学習

教材名「まどガラスと魚」（文溪堂）

内容項目【A-(2) 正直，誠実】

主人公の葛藤に共感させるため，悩む「進一郎」だけでなく「正直な心」役，「正直に言え

S1(進一郎)，S2(正直な心)，T(正直に言えない心)
T: 進一郎，考えたんだけど，やっぱり言えないんだ。
S2: でも，後から困るよ。
T: おこられるかもしれないだろう。
S2: もしかしたら，おじさんが怒ってくるかもしれないよ。
T: 後からならいいじゃないか。今だまっておこうよ。
S1: ぼく，あやまりに行こう。（事例①の一部抜粋）

事例① 役割演技でのやりとり（授業記録の抜粋）

ない心」役，3つの役割を設定し役割演技を行い，主人公の心の迷いを視覚化しようとした。「進一郎」役はあえてしゃべらず腕を組むなど体で表現するよう指示した。そうすることで，「正直な心」役と「正直に言えない心」役の両方が，「進一郎」役に話しかけ，迷う気持ちを言葉で表現し，「進一郎」役はそれを聞いた上で，悩む気持ちを体で表現しようとしていた。フロアーも想像をふくらませながら，進一郎の気持ちを考えることができ，役割演技後の話合いで正直に言うことの大切さは分かるがなかなか言えない心の迷いや揺れも語る事ができた。価値理解だけでなく，人間としての心の弱さも理解することができた。

事例② オープンエンドの教材での役割演技を取り入れた学習

教材名「バドミントンクラブ」（文溪堂） 内容項目【A-(1)節度，節制】

本教材では，主人公が悩み今後どうするかが書かれていないオープンエンドのため，次の日に学校で友達に出会った場面を設定し，役割演技を行った。道徳的行為のイメージをより具体的に考え，問題の解決への見通しを一人一人がもつことができた。終末の振り返りでは，「自分のやりたいことを自分で決めること」「友達でも自分の気持ちを正直に言うこと」の大切さなどが書かれており，実感をもって道徳的価値を理解することができた。

ワークシートでの記述：みどりちゃん，ごめん。きのう夜考えたんだけど，やっぱり絵をかくのが好きだから，絵画クラブに入るわ。ごめん。

3. 授業・かがわ道徳ラボでの学び

教職大学院では，道徳教育に関する「道徳教育と学校経営実践研究」，「道徳教育の実践研究」，「道徳授業の実践研究」の3科目を受講し，これらを通じて，学校経営と道徳教育の関係，教育活動全体で取り組む道徳教育推進体制，教科化の趣旨を踏まえた質の高い授業づくり等について，基礎的な理解から実践的な取組を検討してきた。さらに，大学院での授業科目に加えて，教職大学院と香川県教育センターとの連携により実施された「かがわ道徳ラボ」に参加できたことも大きな学びにつながった。夏の公開講座や講演会，道徳ラボ研修会等で，行政や多様な学校現場の教員と交流したり学びを深めたりする貴重な経験ができた。また，道徳ラボの一環として，香川県小学校教育研究会の夏季研修会や各支部研修会にも参加でき，大学院の授業だけでは得られない機会ももつことができた。

4. まとめ

短期履修学生制度を生かしたこの一年間の学びは大変有意義であり，自らの課題に客観的に気付くことから始まった。リフレクションを大切にし，実践研究を繰り返している中で，十分な成果とは言えないが，新たな気付きや改善の視点を得ることができた。特に，役割演技を取り入れたことで，教材の構成や中心場面における主人公の心の迷いや揺れ等により，多面的に考えることができるようになってきたことや児童が演じることでフロアーも主人公を自分のこととして考えることができるようになってきた。次年度は，フォローアップ研修を生かしながら，自らが実感できた点をより検証し，実践としての成果に生かすとともに，若年教員にも広げていきたい。

教職員が主体的に取り組む法令順守・危機管理についての校内 研修プログラム開発

— 「SCAP (School Compliance Active Program)」の提案 —

愛媛大学教職大学院リーダーシップ開発コース 1年

猪野 啓士郎 (松山市立清水小学校教諭)

1 はじめに

信頼は、学校が存立するための基盤である。保護者や地域が学校を信頼するのは、学校に対する様々な期待感があるからである。それに応えることができる学校経営や学校運営のためには、教職員一人一人が信頼される存在でなければならない。コンプライアンス逸脱行動や学校で発生し得る様々な事象に対する危機管理の徹底が図れていないことは、保護者や地域の信頼を損ってしまうことであり、教育公務員として服務倫理事故や不祥事は絶対にあってはならない。愛媛県では管理職対象の「コンプライアンス」や「危機管理」に関する課題別研修は存在しているが、一般教諭対象の研修は存在していない。これから教職員の大量退職・大量採用の時代を迎えるにあたり、これまでの優れた学校文化の継承と共に、教職キャリアの早い段階から「コンプライアンス」や「危機管理」に関する研修をしておく必要があると言える。

そこで、松山市小中学校校長会コンプライアンス委員会や勤務校及び県内の協力校と連携しながら本研究を進めていくこととする。

2 本研究の目的

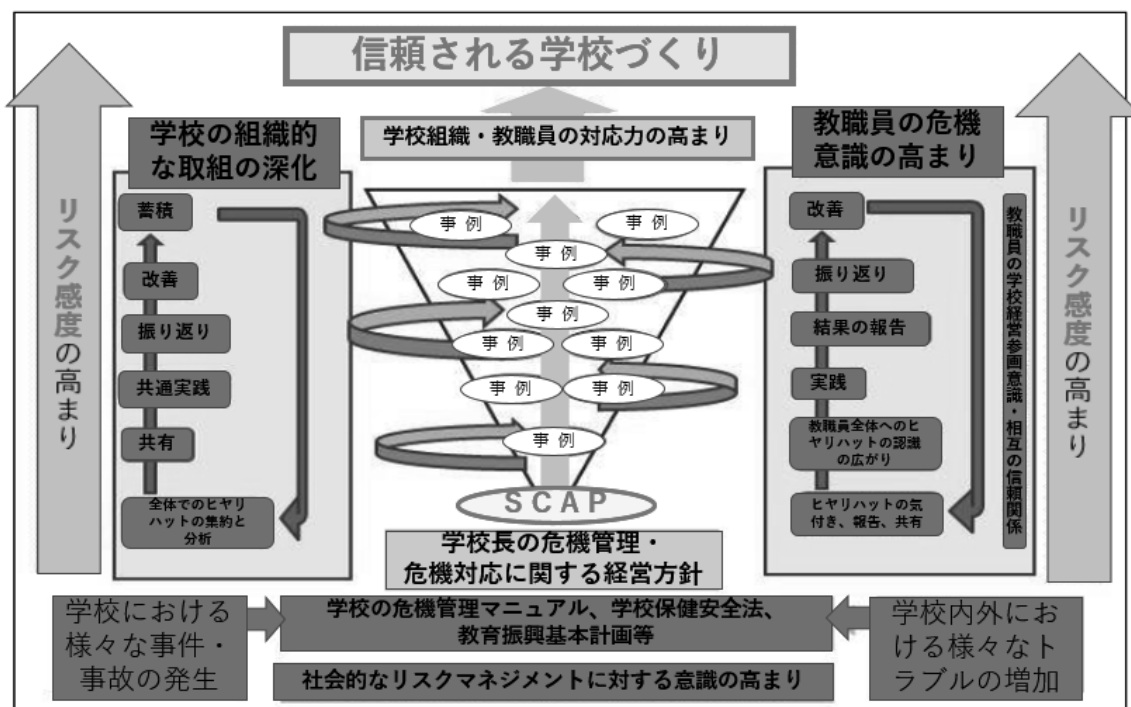
本研究が目指すコンプライアンス・危機管理研修は、教育委員会や教育センター等、教育行政側が、上意下達的に行うものではなく、校内で教職員が主体的にコンプライアンスや危機管理の研修を行うためのプログラムものである。そして、本研修プログラムは愛媛県が、学校組織の信頼構築のために不祥事・服務事故ゼロを目指す上で、教職員のコンプライアンスや危機管理に対する意識を高めることを目的としている。

3 研究の実際（ワークショップ型研修）

「リスク感度の高いリーダーがリスク感度の高い集団を作り、リスク感度の高い集団が、成功を重ねる」という考えのもと、教頭や主幹教諭がコンプライアンス担当として、研修のファシリテーター役となる。教職員をいくつかの小集団に分け、学年主任が中心となって、教職員同士がコミュニケーションを図りながら、コンプライアンス

や危機管理に対する意思決定基準となるフレーズ集作りを行う。様々な予想される学校の危機のうち「いじめ」、「わいせつ」、「個人情報の漏えい」、「指導上の事故」、「体罰」、「クレーム対応」についての研修をパッケージングする。こうした事例について、短時間の研修を繰り返し行うことで、教職員のリスク感度を高め、教職員個人だけでなく、学校組織全体としての対応力を高めていくようにする。

4 研究全体のイメージ



5 おわりに

本年度は、教職大学院における理論研究と県内外への調査から得た知見をもとに研究を進め、本研修プログラムを作成した。また、勤務校において実際に研修を行い、効果測定の結果、38%の「とても満足」、62%の「満足」という評価を得た。実施時期や研修時間等、更なる改善を加え、次年度は、協力校においても本研修プログラムを実施し、実用性の高いものにしていく予定である。

本来、学校が力を注ぐべきは、不祥事やサービス事故とは縁のない健全な学校組織風土を形成し、誠実な心が宿る職場環境をつくることである。「コンプライアンス＝法令順守」という認識では不十分で「コンプライアンス＝子どもたちや保護者、地域、社会に対する誠実さ」と捉え、学校組織全体で実現するために中長期のアクションを継続していくことが重要である。そのことが、教職員の人生の幸せを守ることにもつながると考えられる。

今回提案する「SCAP (School Compliance Active Program)」がその一助となることを願っている。

小学校からの「荒れ」の予防に関する研究

－中学校区の3小学校におけるSEL-8Sプログラムの共同実施を通して－

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
泉 徳 明 (北九州市立足立小学校教諭)

問題と目的

今日、人間関係形成能力の低下を主な要因とする暴力行為、不登校、いじめ等(いわゆる「荒れ」)が問題となっている。そこで本研究では、小学校での「荒れ」を予防するために子どもの社会的能力を育成する学習を行い、その効果を検討することとした。実施したのはSEL-8S(Social and Emotional Learning of 8 abilities at School)プログラムで、「学校における8つの社会的能力育成のための社会性と情動の学習」と訳される、予防・開発的学習プログラムである。研究Ⅰで1小学校での試行を行い、研究Ⅱでは、1中学校区の3小学校が連携して共同で実施し、学校連携の在り方と教育効果を検討した。

研究Ⅰ SEL-8Sプログラムの試行

(1)目的 小学校1校でSEL-8Sプログラムを試行し、実施方法と教育効果を検討する。

(2)期間 平成27年6月～平成28年2月

対象 北九州市立A小学校の3年生以上の全児童(109名)

(3)調査内容 小学生用SEL-8S自己評定(4件法, 26項目 7月・12月・2月)

(4)研究の実際

- 4回のプログラム実施(2・3学期に2回ずつ)
- T1を担当, T2を報告者とT・Tによる指導
- SEL-8Sコーナーの設置, SEL-8S通信の発行
- SEL-8S理論研修(講師 第二著者)の実施

表1 実施したSEL-8Sプログラム(抜粋)

4 年 生	10月	自分はどんな気持ち?
	11月	こころの信号機
	1月	しっかり聞こう
	2月	もうすぐ5年生

(5)結果

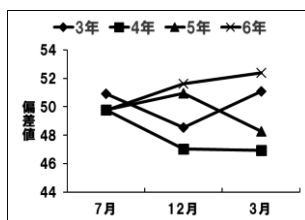


図1 児童評定の推移

6年生が上昇した背景として、5年生からの持ち上がりで落ち着いた環境にあったことや、担任教師が実践に意欲的だったことが考えられる。3年生は3学期に担任教師にコンサルテーション実施し、モジュール・プログラムの試行や強化の工夫を行った結果として自己評定が上昇したと考えられる。

短期間での児童自己評定の変容は難しい。継続的な授業実践を行うこと、担任(授業者)へのサポートを行っていくことが必要であるという課題が明らかとなった。

研究Ⅱ 中学校区 3 小学校における SEL-8S プログラムの共同実施

(1)目的 1 中学校区の 3 小学校が連携して共同で SEL-8S プログラムを実施し，学校連携の在り方と教育効果を検討する。

(2)期間 平成 28 年 1 月～平成 29 年 2 月

対象 X 中学校区 3 小学校の全児童（A 小 185 名 B 小 475 名 C 小 259 名，計 919 名）

(3)調査内容

○小学生用 SEL-8S 自己評定（4 件法，26 項目 5 月（B・C 小は 7 月）・12 月・2 月）

○教師用フィードバックシート（5 件法，3 項目，自由記述欄あり）

(4)研究の実際

①組織づくり

3 校校長への趣旨説明・研究内容提案，中学校区人権教育推進担当者への協力要請により，中学校区人権教育推進協議会の事業として展開していくことが決定した。

②推進担当者の役割の明確化

- ・人権担当…プログラム選定，教具作成，アンケート実施，4 校研修会の企画運営 等
- ・主幹教諭…カリキュラムへの位置づけ，校内研修会の開催・進行，時数管理 等
- ・第一著者…児童アンケート分析，指導案作成，T2 としての指導，各校授業参観 等

③プログラムのユニット表の作成

社会的能力と各学年のプログラムの関連が明確となるユニット表を作成した。

④職員研修

- ・研修①(28 年 5 月)…各校での理論研修（提案 第一著者）
- ・研修②(28 年 7 月)…4 校(中学校含む)合同人権教育研修会（講師 第二著者）
- ・研修③(28 年 11 月)…4 校合同授業研修会（B 小による SEL-8S 全学級授業公開）
- ・研修④(29 年 2 月)…各校での実践のまとめ（進行 各校の推進担当者）

⑤モジュール・プログラム

10 分間の帯タイムを利用し，1 プログラムを 4 週に分けて（10 分×4 週）実施した。

⑥教師への半構造化面接

フィードバックシートを用いて教師にプログラムの効果を尋ねるアンケートを実施し，それをもとに半構造化面接を実施した。今後の教師のより主体的な実践を促した。

(5)結果（A 小学校の記録から）

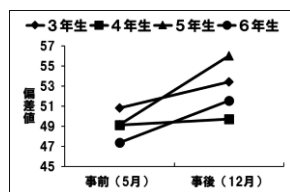


図 2 児童評定の推移

表 2 教師フィードバックシート

社会性・人間関係能力の向上	4.6
生徒指導上の加害や被害の減少	3.8
学校生活の落ち着き	4.1
5件法 実施数12名	

表 3 荒れの指標

項目	26年度	27年度	28年度
ガラス破損	11	5	1
通院(けが)	35	28	4
28年度は、12/9まで			

研究の推進とともに，荒れの指標が激減している。継続的な授業実践，職員研修の充実が機能したと考えられる。

今後は，教師の意識(事後指導の充実・他教科との関連)を高めていくことが必要である。

(第二著者 小泉令三)

コミュニケーション活動につながる文法指導

—中学校で習得する現在及び過去進行相、動名詞、分詞形容詞用法に関して—

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻教科授業実践コース 2年
本村 洸 樹

I. 研究の目的

本実践研究を通して、生徒が、教師による文法指導に基づいて、英語を用いたコミュニケーション活動を円滑に行うことができるような授業作りを目指す。そのために「コミュニケーション活動につながる文法指導」というテーマを掲げ、研究を行っている。具体的には動詞の*-ing*形を取りあげ、中学校で習得する現在及び過去進行相、動名詞、分詞形容詞用法に関する文法指導が、コミュニケーション活動においてどのように活かされるのかを考察する。

-ing という語形は、現在及び過去進行相、動名詞、分詞形容詞用法という形で中学校3年間を通して扱われる。『中学校学習指導要領解説外国語編』（文部科学省 2011: 47）では、関連のある文法事項を、まとまりをもって整理することを効果的な指導方法の一つとして明示しており、本実践研究を通して、体系的な文法指導の在り方についても考察を行いたい。

II. 研究の背景

文部科学省は、「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」(2014)の中で、英語に関する基礎的・基本的な知識・技能とそれらを活用して主体的に課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力の育成を、今後の英語教育改革における重要な課題と設定している。特に、コミュニケーション能力の育成については、これまで以上の改善が要求されており、生徒の中学校段階における教育目標として、「身近な話題についての理解や表現、簡単な情報交換ができるコミュニケーション能力を養う」、「文法訳読に偏ることなく、互いの考えや気持ちを英語で伝え合うコミュニケーション能力の養成を重視する」の2点が挙げられている。具体的には、短い新聞記事を読んだり、テレビのニュースを見たりして、その概要を伝えることができるなど、CEFR A1~A2程度もしくは、英検3級～準2級程度の能力を身につけることが求められている。

一方で、コミュニケーション能力の育成を図るためには、それを支える言語材料についての理解や、定着のための練習が不可欠であり、文法指導がその役割を果たしていると言える。『中学校学習指導要領解説外国語編』（文部科学省 2011: 31）では「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」と述べられており、コミュニケーション活動を充実させる手段として、文法指導の在り方を改善していくことが求められている。

昨年度の実習校、第1学年対象のアンケートでは、35名の生徒のうち33名の生徒が英語の学

習が難しいと回答し、文法学習に困難を感じていると答えた生徒は 25 名であった。生徒の自主学習への取り組み方も個人差が大きく、特に、英語に苦手意識を持っている生徒の多くが自主学習の取り組みに消極的で、スキルの定着が不十分であるように感じた。

以上のことを踏まえ、本実践研究では、中学校での文法指導をコミュニケーション活動においてどのように活かしていくのか、また、生徒の文法学習に対するレディネスを高める手法にはどのようなものがあるのかを考察する。

Ⅲ. これまでの学校教育実践実習

昨年度の実習において生徒の自主学習の取り組みの様子を観察していると、英語に対して苦手意識を持っている生徒の多くが自主学習の取り組みに消極的で、スキルの定着が不十分であるようだった。文法指導やライティング指導の工夫に加え、自主学習の習慣を身につけさせることの必要性を感じ、授業実践の際には、音声を中心とした導入や ICT 教材を使った視覚的なサポートを通して文法事項の定着を図った。英語を苦手としている生徒でも繰り返しの練習を経て、文法事項の基本的な内容が理解できたようで、授業で理解できることが増えると学力低位の生徒でも自主学習で問題演習をしてくるようになった。

また、今年度の 6 月及び 11 月に、生徒の文法学習に対する意識を調査することを目的として、「中高生の英語学習に関する実態調査 2014」（ベネッセ教育総合研究所）を基にしたアンケートを全校生徒に実施した。各学年とも、文法学習やライティング活動に困難を感じている生徒の割合が高く、英語に苦手意識を持っている生徒の数は半数を超えていたため、文法の導入においては基礎の定着を確実に図れるような授業づくりが求められると考える。一方で、習熟度の高い生徒の知的好奇心を満たすことのできるような授業も必要であり、発展的な文法指導やコミュニケーション活動の実施を行うことも求められるだろう。

授業実践においては、3 年生を対象にして分詞の形容詞的用法の導入及びコミュニケーション活動の実施を行った。分詞が持つ機能の一つである後置修飾という概念は生徒にとって習得が困難であることが考えられるため、同様のスキーマを持つ関係代名詞の導入から授業実践を行うことで統一的なイメージの定着を図り、分詞への円滑な導入をねらった。後置修飾の単元のまとめとして行うコミュニケーション活動を「行ってみたい国について紹介しよう」というスピーチ活動を設定し実践授業を展開した。昨年度の実習と同様に文法事項の導入に際しては、音声や視覚によるサポートを行うためにパワーポイントのアニメーション機能を使って英文を被修飾語と修飾語、それぞれのチャンクごとに提示し、後置修飾特有の語順を理解できるよう工夫を行った。また、英文が指し示す状況を同時に理解してもらうために英文と同時に絵や写真を提示し説明を行った。これらのサポートを繰り返し行うことによって、英語が苦手な生徒でも写真を見ると同時に英文の産出ができるようになるなど、導入部分においては一定の成果が出たと考えられる。コミュニケーション活動においても、英語が得意な生徒は文法が持つ役割を考慮しながら既習事項を組み合わせてスピーチを作成することができており、英語が苦手な生徒でも関係代名詞や分詞を用いながらスピーチの作成に意欲的に取り組むことができていた。しかしながら導入からコミュニケーション活動までの授業の流れについては改善の余地があり、今後は導入とコミュニケーション活動をつなぐさらなる指導法の探求や、コミュニケーション活動の際に出来上がった成果物の評価方法などが課題として挙げられる。

メンターチームによる若手教員の授業力育成の学習システムづくり

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 1年

梶原 秀雄 (日田市立南部中学校教諭)

1. はじめに

大分県では、教員の大量退職、大量採用の影響等により、ベテラン教員から若手教員への知識・技能の伝承がうまく図られていない状況が生まれている。そこで、その知識・技能の確実な継承を図る方策の探究を本研究の目的とする。

2. ベテラン教員から若手教員に伝承すべき授業力とは

佐藤らは、ベテラン教員と若手教員の授業実践における「実践的思考様式」上の差異を、①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈化された思考、⑤枠組みを再構成(リフレミング)する思考の5つに整理し、ベテラン教員は、単に授業に関する理論的知識や方略のレパートリーを豊富に保有し、それをルーティン化して授業に適用しているだけではないことを明らかにしている¹。

3. 若手教員の授業力育成システムの基本的方向性

(1) SECIモデルによる暗黙知と形式知の相互変換作用

ベテラン教員が蓄積している即興的思考等の暗黙知を、意図的・計画的に若手教員に伝承していくために、SECIモデルを活用することが有効である。組織的知識創造の理論では、フェース・トゥ・フェースによる直接経験の中で暗黙知を共有し(共同化)、対話や議論によって言語化して(表出化)、組織内外の他の形式知と組み合わせ(連結化)、授業実践に活用する(内面化)というプロセスを日常的に繰り返すことで、知識の質の向上が図られるとされている²。

(2) 階層型組織とプロジェクト型組織の調和の取れた学校組織

学校経営においては、「既存の階層型組織(効率的運営を目的とする)とプロジェクト型組織(知識創造を目的とする)の二つの性格を合わせ持った、両者を自在に行き交うことのできる、迅速・自在な、知的機動力のある組織の存在」³が重要である。

(3) メンターチームによる若手教員の授業力育成システム

組織的・計画的な若手教員の授業力の育成を図るには、メンターチームによる若手教員の育

¹ 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究(1)」『東京大学教育学部紀要』第30巻, 1991年, pp.177-198

² 野中郁次郎・紺野登『知識創造の方法論』東洋経済新報社, 2003年, pp.53-64

³ 野中郁次郎・勝見明『全員経営』日本経済新聞出版社, 2015年, p.237

成を学校経営方針に明確に位置づけることが必要である。

(4) 省察による若手教員の授業力育成

ショーンは、「すでに確定している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構成する」⁴ことを繰り返し、成長し続ける実践家を「反省的実践家」と呼び、新たな成長モデルを示している。

4. 研究知の一括投入方式による所属校への導入

(1) メンターチームの実際

メンターチームは、異年齢、教科の壁を越えた5-6人のメンバーで構成される。メンターチームでは、各メンターチーム間の調整を図る人材育成リーダーと、若手教員の「斜め上」の存在となるチームリーダーの役割が重要となる。さらに、チームごとに、学校全体の研究主題を踏まえた研修課題を、若手教員のニーズに合わせて設定することが重要である。

(2) 省察に基づく授業研究を通じた若手教員の授業力の育成

コルトハーヘンは、「省察を中心的な概念のひとつとして、また理論と実践をつなぐ主要な方法としてとらえ」⁵、行為と省察が代わる代わる行われる理想的な学びのプロセスをALACTモデルとして提案している。

ALACTモデルにおいてメンターは、若手教員に具体的な経験を積ませ(第1局面)、自分自身の行動の仕方や考え方を振り返らせ(第2局面)、若手教員自身が個々の行為の相互関係を明らかにしたり、教育理論と実践を結び付けたりする手助けをする(第3局面)とともに、別の選択肢の検討を促す(第4局面)。第5局面では、以上の学びを生かしつつ新たな実践を行う。

5. 期待される成果

若手教員の授業力の育成には、「表出化」でのプロジェクト型組織によるメンターチームを核とした「省察」に基づく授業研究が適当であり、以下の成果が期待できる。

第1に、若手教員の授業力の向上

第2に、ベテラン教員の自己有用感の向上

第3に、ミドルリーダーのマネジメント力の向上と学校組織の活性化

6. おわりに

来年度、所属校ではベテラン教員のもつ暗黙知を形式知化するという表出化モードの目的を明確にした上で、授業力向上に特化したプロジェクト型組織を立ち上げ、メンターチームによる省察に基づく授業研究を進めていく。そのために、今後、以下の課題を解決する必要がある。

第1に、若手教員の授業力を分析する観点の整理

第2に、若手教員の授業力の変化を示す実証データの収集と分析

⁴ ドナルド・A・ショーン、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的实践とは何か』鳳書房、2007年、p.70

⁵ F.コルトハーヘン、武田信子監訳『教師教育学』学文社、2010年、p.26

KBDeX を用いた発話分析による思考過程の解読と分析手法の確立

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 1年

中西 英 (宮崎市立加納小学校指導教諭)

1. はじめに

学級では、約 40 人の学習者と指導者の相互作用で学習が進んでいく。社会的構成主義の立場から協同的な学びの過程を明らかにするためには、その教室で学んでいる学習者の発話や指導者の発問の相互関係に着目する必要があると考える。そこで、個々の発言やその内容のつながりをネットワーク (図 1) としてとらえ分析し、協同的な学びの過程を明らかにできないかと考えた。

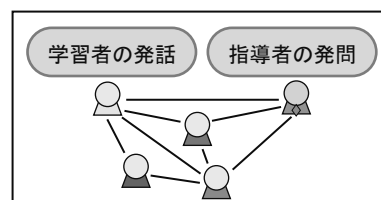


図 1 授業におけるネットワーク

2. 目的

本研究は、KBDeX を用いて算数の授業における学習者と指導者の発話分析を行い、学習集団や学習者個々の知識の構成過程を明らかにすることで思考過程の解読と分析手法の確立をめざすものである。

3. ネットワーク分析 (Network Analysis)

安田 (1997) は「行為を決定するのは、行為者を取り囲む関係構造である」と述べている。本研究を進める上での基礎理論としてネットワーク分析が挙げられる。これは社会学の分析方法の 1 つで、社会関係を点 (ノード) と線 (エッジ) の集合からなるグラフとして抽象化し、図 2 のように表現し、数理的に分析するものである。ネットワーク分析は、様々な「関係」のパターンをネットワークとしてとらえ、その構造を記述・分析する方法である。

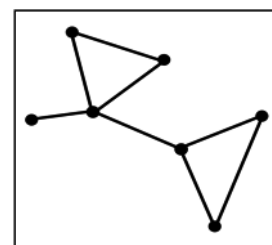


図 2 ネットワーク図

4. KBDeX

KBDeX とは、Knowledge Building Discourse Explorer の略で、対話データから共同体の知識構成の進展と、個人の貢献を可視化、数量化することができるソフトウェアで、ウェブ上で無償公開されている。発言と単語の共起関係をもとに参加者、発言、単語の視点でネットワークが作成され図やグラフ、数量で表現される。

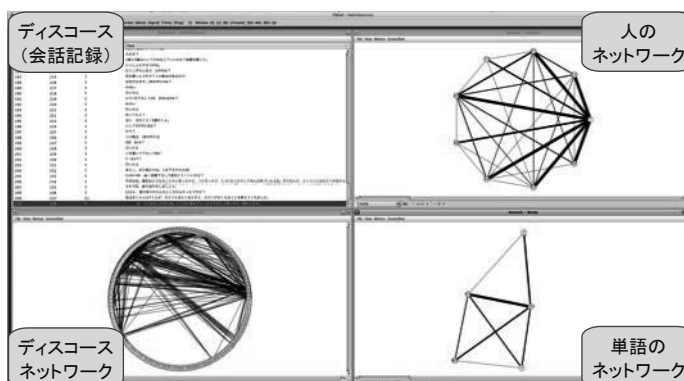


図 3 KBDeX のインターフェース

(図 3)

5. 分析の実際

5.1 分析対象

宮崎市内小学校の4学年（少人数指導17名）の学級において実践した算数の授業を対象とした。授業は「小数のわり算（10/12時間）」で、本時の目標は、「(小数)÷(1, 2位数)で、わり進む場合の筆算の仕方を理解し、正しく計算することができる。」であった。

5.2 分析手順と結果

図4に分析手順と主な結果を示す。分析手順として、①分析語句の選定（ねらいに迫る「あまり」「4」「0.4」「等分」「0」の5つのキーワード）、②分析対象場面の選定と分析（「次数中心性係数」によるプロセスをグラフ化）、③分析対象学習者の選定と分析（ディスコース及び単語ネットワーク）の進め方で分析した。

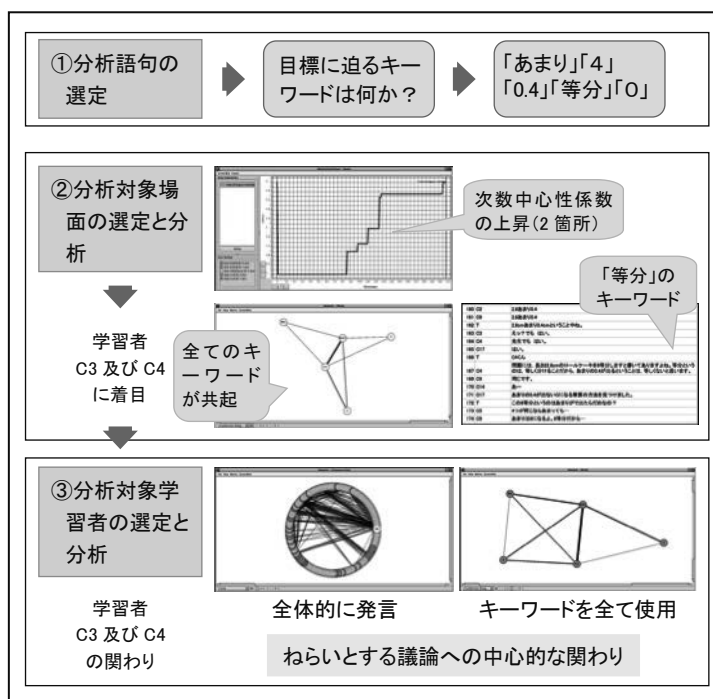


図4 分析手順と主な結果

6. 成果と課題

6.1 思考過程の解読について

次数中心性係数の2箇所の上昇から、その原因となる発言や学習者を特定することができた。このことは、算数の授業を構想する上で、ねらいに基づくポイントとなるキーワードや発問を構想する上で有効であると考えられる。

一方、小グループにおける話し合いは記録されておらず、17名のうち5名の発言は分析の対象になっていない。発言した学習者と指導者の関わりは部分的に明らかになったが、一斉指導を分析の対象とする場合、発言者以外の認知について把握する手法を開発する必要がある。

6.2 分析手法の確立について

一斉指導形態の学習について分析を行ったが、KBDeXの分析対象として望ましい算数の学習形態についても検討が必要である。また、同じ意味でも別の言語表現も存在するため、学習者や指導者の発話の意味を数学的な思考の観点から十分考慮して対話データを入力する必要がある。

7. おわりに

授業における協同的な学びの過程を明らかにする上で、KBDeXが明らかにする指標や機能で活用していないものも多く、分析対象や内容を広げる可能性を秘めている。

これらの成果と課題をふまえながら、今後もKBDeXの特徴である対話データから共同体の知識の進展と個人の貢献を可視化・数量化すること生かしながら、算数学習における発話分析の在り方を探っていききたい。

主体的・協働的に取り組む校内研修

—学び合う教師集団の構築をめざして—

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 1年
内山直美（沖縄県糸満市立糸満中学校教諭）

1 はじめに

21世紀は変化の激しいグローバル社会や知識基盤社会とされ、正解のない問題を、他者と協働して粘り強く解決する力が求められている。そのような社会で求められる児童生徒の資質・能力として、OECD（経済協力開発機構）の「キー・コンピテンシー」や国立教育政策研究所の「21世紀型能力」などが提言された。また、次期学習指導要領改訂の視点として『中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理』では、「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」を育成すべき資質・能力とした。さらに、中央教育審議会は『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）』で、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力や、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、「チーム学校」の考えの下、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成などが教員に必要だと示した。ここでは、「教員は学校で育つ」ものであり、同僚とともに支え合いながら日常的に学び合う校内研修の充実も示されている。

一方、沖縄県においては「人材を以て資源と為す」とし、『沖縄21世紀ビジョン基本計画』や『沖縄県教育振興基本計画』等において、幼児児童生徒に、「確かな学力」や「豊かな心と健やかな体」を育む教育の推進を位置付けている。文化面やスポーツ面の活躍はもちろん、学力面では全国水準を維持し、「知・徳・体」の調和のとれた人材育成に努めることが示された。これを受けて学校現場では、「確かな学力」を身に付けるために、児童生徒が持っている可能性を引き出し伸ばすこと、学校全体や各教科で研究授業や授業検討会を行う等、指導の改善を目指した研修が進められている。沖縄県教育委員会は、『わかる授業 Support Guide』の中で、全職員体制で「わかる授業」の構築に取り組むことや、成果や課題を全員で確認し共有することを必要とした。さらに、「確かな学力」の向上には、教師集団の組織力、チーム力が大きく関わると指摘している。しかし、中学校においては、教科の壁が校内研修を活性化できない原因にもなっており、教科の壁を越えて授業を相互に参観することや、チームで授業研究、協議ができる機会を設定すること、授業研究推進者を位置付けることも課題としてあげられている。

本研究では、沖縄県の中学校における校内研修の現状や課題を取り上げ、教師集団を構築するための校内研修のあり方を明らかにする。

2 沖縄県の校内研修の現状

(1) 課題に向き合う学校の取組（所属校と実習校）

糸満市立糸満中学校は、「確かな学力を身につけ、主体的に学び合い高め合う生徒の育成～聴き合い表現し合う、課題解決型の授業を通して～」を研究テーマに、今年度から「課題解決型」の授業を意識して授業改善に取り組んでいる。学習規律の徹底と基礎的・基本的事項の定着を図る授業づくりや、グループ学習（ペア・グループ）を取り入れた教え合う授業づくりなどの授業改善の視点と、認め合い励まし合う支持的風土のある学級づくりの両輪で取り組まれている。一方、沖縄市立美東中学校は、「21世紀型能力を見据えた確かな学力の育成～アクティブ・ラーニングと自己指導能力の育成を通して～」という研究テーマの下、本年度から授業改善の視点を取り入れた。多くの授業でアクティブ・ラーニングの視点による授業改善、教師の発問の工夫や授業デザイン、ゴールを意識した授業実践で能動的な学びを引き出す工夫を意識している。両学校ともに、教科会の有無や学年ごとの意識の差があり、共通理解や共通認識、教科などのチームで行う指導案の検討や授業研究会への主体的・協働的な姿勢には課題が見られる。

(2) 研究主任アンケートの結果から

平成28年5月、沖縄県島尻教育研究所が管内の中学校研究主任に対してアンケートを行った。「授業力を高めるための校内研修体制づくり」について、工夫している点や課題点についての自由記述アンケートである。研究主任歴（通算）は、1年目が16名、2～6年目が7名という結果で、1年目が多数を占めている。「工夫している点」で複数回答があったのは、①一人1回公開授業の実施、②週時程に教科会を設置、③研修内容の工夫などである。「課題点」として、①全教師が研究授業を年間1回以上実施できない、②授業観察やその後の研修会の持ち方の工夫、③他教科の授業から学ぶ姿勢の弱さなどがあがっている。このアンケートの結果から、研究主任自身も研究内容や組織体制に関する課題点を多く抱えていることが分かる。特に、教師が相互に研鑽しながら「授業力」を高めていくシステムの構築や、教師同士が日常的に授業を見合い、情報交換・意見交換を通して相互研鑽する土壌の必要性を示唆している。

3 今後の研究の方向性

沖縄県教育委員会が示す校内研修のあり方、所属校や実習校及び校内研修体制づくりに関するアンケート結果から、中学校における校内研修の課題は「組織体制と研修内容」と捉える。その解決には、校内研修を学校経営の中心に据え、「専門家として学び合う場」として組織化していく必要があると考える。今後は、実習校や勤務校、沖縄県内中学校の研究主任への調査を進め、沖縄県の「校内研修」の課題に迫りたい。

〈おもな引用・参考文献〉

沖縄県教育委員会義務教育課学力向上推進班（2013）. 『わかる授業 Support Guide』, pp. 22-24.

参 考 资 料

日本教職大学院協会会員大学一覽

平成28年4月1日現在

区分	大学院名	研究科名	専攻名	定員(人)	会員代表者職・氏名		備考
国立	北海道教育大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	45	教職大学院長	井門 正美	理事
国立	岩手大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	16	教育学研究科長	遠藤 孝夫	
国立	宮城教育大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	32	学長	見上 一幸	
国立	秋田大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	教育学研究科長	武田 篤	
国立	山形大学大学院	教育実践研究科	教職実践専攻	20	教育実践研究科長	出口 毅	
国立	茨城大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	15	教育学研究科長	生越 達	
国立	宇都宮大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	15	教育学研究科長	伊東 明彦	
国立	群馬大学大学院	教育学研究科	教職リーダー専攻	16	教育学研究科長	齋藤 周	
国立	埼玉大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	教育学研究科長	細淵 富夫	
私立	聖徳大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	15	学長	川並 弘純	監事
国立	千葉大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	20	教育学研究科長	高橋 浩之	
国立	東京学芸大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	40	教職大学院長	佐々木幸寿	副会長
私立	創価大学大学院	教職研究科	教職専攻	25	教職研究科長	吉川 成司	
私立	玉川大学大学院	教育学研究科	教職専攻	20	教育学研究科長	田原 俊司	
私立	帝京大学大学院	教職研究科	教職実践専攻	30	教職研究科長	高橋 勝	
私立	早稲田大学大学院	教職研究科	高度教職実践専攻	60	教職研究科長	三村 隆男	副会長
国立	新潟大学大学院	教育学研究科	教育実践開発専攻	15	教育実践開発専攻長	小久保美子	
国立	上越教育大学大学院	学校教育研究科	教育実践高度化専攻	50	学長	佐藤 芳徳	
国立	富山大学大学院	教職実践開発研究科	教職実践開発専攻	14	教職実践開発研究科長	岡崎 浩幸	
国立	金沢大学大学院	教職実践研究科	教職実践高度化専攻	15	教職実践研究科長	田邊 俊治	
国立	福井大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	37	学長補佐	松木 健一	理事
国立	山梨大学大学院	教育学研究科	教育実践創成専攻	14	教育学研究科長	中村 和彦	
国立	信州大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	20	教育学研究科長	永松 裕希	
国立	岐阜大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	20	教育学研究科長	池谷 尚剛	
国立	静岡大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	20	教育学研究科長	菅野 文彦	
私立	常葉大学大学院	初等教育高度実践研究科	初等教育高度実践専攻	20	初等教育高度実践研究科長	安藤 雅之	
国立	愛知教育大学大学院	教育実践研究科	教職実践専攻	50	学長	後藤ひとみ	

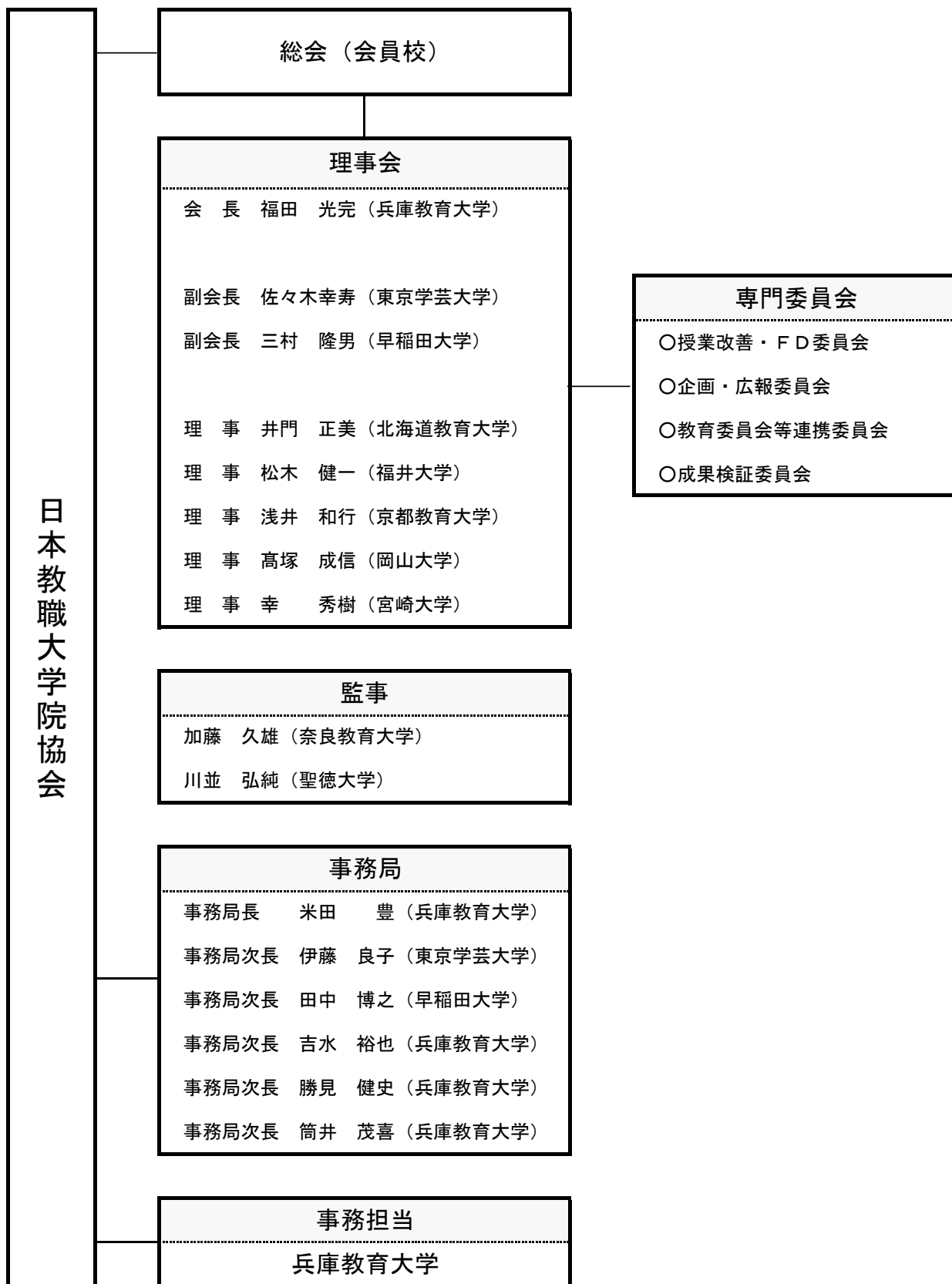
日本教職大学院協会会員大学一覧

平成28年4月1日現在

区分	大学院名	研究科名	専攻名	定員(人)	会員代表者職・氏名		備考
国立	京都教育大学大学院	連合教職実践研究科	教職実践専攻	60	副学長・大学院連合 教職実践研究科長	浅井 和行	理事
国立	大阪教育大学大学院	連合教職実践研究科	高度教職開発専攻	30	学長	栗林 澄夫	
国立	兵庫教育大学大学院	学校教育研究科	教育実践高度化専攻	100	学長	福田 光完	会長
国立	奈良教育大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	20	学長	加藤 久雄	監事
国立	和歌山大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	15	教育学研究科長	永井 邦彦	
国立	島根大学大学院	教育学研究科	教育実践開発専攻	17	教育実践開発専攻長	肥後 功一	
国立	岡山大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	20	教育学研究科長	高塚 成信	理事
国立	広島大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	20	教育学研究科長	小山 正孝	
国立	山口大学大学院	教育学研究科	教職実践高度化専攻	14	教育学研究科長	岡村 康夫	
国立	鳴門教育大学大学院	学校教育研究科	高度学校教育実践専攻	50	学長	山下 一夫	
国立	香川大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	14	教育学研究科長	毛利 猛	
国立	愛媛大学大学院	教育学研究科	教育実践高度化専攻	15	教育学研究科長	佐野 栄	
国立	福岡教育大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	40	学長	櫻井 孝俊	
国立	佐賀大学大学院	学校教育学研究科	教育実践探究専攻	20	学校教育学研究科長	田中 彰一	
国立	長崎大学大学院	教育学研究科	教職実践専攻	38	教育学研究科長	藤木 卓	
国立	大分大学大学院	教育学研究科	教職開発専攻	10	教育学研究科長	古賀 精治	
国立	宮崎大学大学院	教育学研究科	教職実践開発専攻	28	教育学研究科長	幸 秀樹	理事
国立	琉球大学大学院	教育学研究科	高度教職実践専攻	14	教育学研究科長	小田切忠人	

【日本教職大学院協会組織図】

(平成28年4月1日現在)



日本教職大学院協会専門委員会委員名簿

授業改善・FD委員会

任期：平成27年5月～平成29年5月（2年間）

所 属	職 名	氏 名	備 考
玉川大学大学院	教 授	松 本 修	
福井大学大学院	教 授	松 木 健 一	座長
岐阜大学大学院	教 授	石 川 英 志	
兵庫教育大学大学院	教 授	溝 邊 和 成	
奈良教育大学大学院	教 授	宮 下 俊 也	

企画・広報委員会

任期：平成27年5月～平成29年5月（2年間）

大 学 名	職 名	氏 名	備 考
宮城教育大学大学院	教 授	吉 村 敏 之	任期：平成28年5月～平成29年5月
帝京大学大学院	准教授	細 戸 一 佳	
早稲田大学大学院	教 授	高 橋 あつ子	
愛知教育大学大学院	教 授	鈴 木 健 二	
兵庫教育大学大学院	教 授	淺 野 良 一	座長
岡山大学大学院	教 授	高 瀬 淳	
宮崎大学大学院	教 授	三 輪 佳 見	

教育委員会等連携委員会

任期：平成28年5月～平成30年5月（2年間）

大 学 名	職 名	氏 名	備 考
群馬大学大学院	准教授	高 橋 望	
千葉大学大学院	教 授	貞 広 斎 子	
上越教育大学大学院	准教授	辻 野 けんま	
岐阜大学大学院	教 授	篠 原 清 昭	座長
静岡大学大学院	教 授	山 崎 保 寿	
兵庫教育大学大学院	教 授	大 野 裕 己	
鳴門教育大学大学院	講 師	大 林 正 史	
福岡教育大学大学院	教 授	大 竹 普 吾	

成果検証委員会

任期：平成28年5月～平成30年5月（2年間）

大 学 名	職 名	氏 名	備 考
玉川大学大学院	教 授	田 原 俊 司	
京都教育大学大学院	教 授	片 山 紀 子	
兵庫教育大学大学院	教 授	吉 水 裕 也	座長
兵庫教育大学大学院	准教授	山 中 一 英	
兵庫教育大学大学院	准教授	筒 井 茂 喜	

日本教職大学院協会規約

(平成21年5月29日制定)

第1章 総則

(名称)

第1条 本会は日本教職大学院協会（以下「協会」という。）と称し、英語ではJapan Association of Professional Schools for Teacher Education（略称JAPTE）と称する。

(組織)

第2条 協会は、教職大学院を設置する大学・学部を会員として組織する。

(目的)

第3条 協会は、会員相互の協力を促進して教職大学院における教育水準の向上を図り、もって優れた教員を養成し、社会に貢献することを目的とする。

(事業)

第4条 前条の目的を達成するため、協会は次の事業を行う。

- (1) 教職大学院が行う教育の内容及び教育条件整備の検討と提言
- (2) 教職大学院の教育実践研究の検討と提言
- (3) 教職大学院の教員の研修・交流
- (4) 教職大学院学生の研修・交流
- (5) 教職大学院の入学者選抜方法の検討と提言
- (6) 教育委員会等との連携方法の検討と提言
- (7) 前各号のほか、協会の目的を達成する上で必要と認めた事業

第2章 会員

(会員の資格)

第5条 協会の会員は、教職大学院を設置する法人のうち、法人の意志に基づき入会手続きを行い、総会の議決により入会を認められたものとする。

(会員の代表者)

第6条 会員は、その代表者1人を定めて、協会に届け出なければならない。これを変更したときも、同様とする。

2 代表者は、教職大学院を設置する法人の学長又は教職大学院を代表する者とする。

3 協会の総会には、第1項により届け出られた者が出席しなければならない。会員代表者が総会に出席できないときは、当該教職大学院の専任教員による代理出席を認める。この場合は、書面により代理出席を委任されたことを申し出なければならない。

4 理事会への出席においても、前項の代理出席に関する規定を準用する。

(入会及び資格喪失等)

第7条 教職大学院を設置する法人が入会を希望するときは、書面により協会に申し出て、総会の議決により入会の承認を得るものとする。

2 入会后、会員の設置する教職大学院が閉鎖され、又はその設置認可が取り消されたときは、会員の資格を失う。

3 会員が協会の目的に反する行為をしたとき、又は会員としての義務に反したときは、理事

会の提案に基づく総会の決議により除名することができる。その議決は、総会員の3分の2以上の多数による。

4 会員が退会を希望するときは、書面により協会に届け出て、総会の議決により退会の承認を得るものとする。

(入会金及び年会費)

第8条 会員は、年会費を納めなければならない。年会費を滞納した会員は、退会したものとみなすものとする。

2 会員は、入会にあたって入会金を納めなければならない。

3 年会費及び入会金に関する細則は、別に定める。

第3章 役員

(役員構成)

第9条 協会に次の役員を置く。

(1) 会長 1人

(2) 副会長 2人

(3) 理事 8人(会長、副会長を含む。)

(理事の選任)

第10条 理事は、総会がこれを選任する。

2 欠員が生じた場合の後任の理事は、前任者の属する会員から選出する。

(会長及び副会長の選任)

第11条 会長は、総会において選任された理事がこれを互選する。

2 副会長は、会長が理事の中から指名し、理事会の承認を経てこれを選任する。

3 会長及び副会長のうち1人は私立大学の会員代表者とする。

4 欠員が生じた場合の後任の会長及び副会長は、前任者の属する会員から選出する。

(役員任期)

第12条 会長、副会長及び理事の任期は、2年とする。ただし、欠員が生じた場合の後任の会長、副会長及び理事の任期は、前任者の残任期間とする。

2 会長、副会長及び理事は、再任を妨げない。

(会長及び副会長の職務)

第13条 会長は、協会を代表し、会務を総括する。

2 副会長は、会長を補佐し、会長に事故あるときは、会長があらかじめ指名した者がその職務を代行する。

3 会長及び副会長は、その任期が満了する日において後任の会長及び副会長が選出されていないときは、後任の会長及び副会長が選出されるまで引き続きその職務を行う。

(理事の職務)

第14条 理事は理事会を構成し、会務を執行する。

第4章 会議

(総会の招集)

第15条 会長は、毎年1回、会員の通常総会を招集しなければならない。

2 会長は、必要があると認めるときは、臨時総会を招集することができる。総会員の3分の

1以上の会員が、会議の目的たる事項を示して請求したときは、会長は臨時総会を招集しなければならない。

3 総会の議長は、会長がこれにあたる。

(総会の議決方法)

第16条 総会は、総会員の過半数の出席がなければ、議事を開き議決することができない。

2 総会の議事は、本規約に特別の定めのある場合を除き、出席会員の過半数でこれを決し、可否同数のときは議長の決するところによる。

3 会員は、総会において各々1個の議決権を有する。

(理事会の招集)

第17条 理事会は会長がこれを招集し、その議長となる。

(理事会の議決方法)

第18条 理事会は、総理事の過半数の出席がなければ、議事を開き議決することができない。

2 理事会の議事は、本規約に特別の定めのある場合を除き、出席理事の過半数でこれを決し、可否同数のときは議長の決するところによる。

(理事会の議決事項)

第19条 理事会は、次の事項を議決する。

(1) 総会に提案すべき事項

(2) 入会金及び年会費に関する事項

(3) 専門委員会の設置に関する事項

(4) 副会長の選任並びに事務局長の任免の承認

(5) その他、協会の事業を実施するために必要と認められる事項

第5章 専門委員会

(専門委員会の設置)

第20条 協会の事業の遂行に必要な調査研究を行うため、理事会の下に専門委員会を置くことができる。

2 専門委員会による調査研究の結果は、理事会に報告しなければならない。

(専門委員会の任務・構成等)

第21条 各専門委員会の任務及び構成等については、理事会が別に定める。

第6章 監事

(監事)

第22条 協会に、監事2人を置く。

2 監事は、会員代表者のうちから理事会が選出する。ただし、理事は監事を兼ねることができない。

3 欠員が生じた場合の後任の監事は、前任者の属する会員から選出する。

(職務)

第23条 監事は、協会の業務及び会計を監査し、理事会にその結果を報告しなければならない。

2 監事の任期が終了する年度の翌年度に行われる前項の監査及び報告は、前任の監事が行うものとする。

(任期)

第24条 監事の任期は、2年とする。ただし、欠員が生じた場合の後任の監事の任期は、前任者の残任期間とする。

2 監事は、再任することができない。

第7章 事務局

(事務局の設置)

第25条 協会の事務を処理するため、事務局を置く。

2 事務局は、会長が属する大学に置き、副会長が属する大学がこれに協力するものとする。

(事務局長及び職制)

第26条 事務局に事務局長1人及び必要な職員を置く。

2 事務局長は、事務局を統括する。

3 事務局長は、理事会の承認を経て会長が任免する。

第8章 会計

(経費)

第27条 協会の事業を実施・運営するために必要な経費は、次の各号に掲げる収入をもって充てる。

(1) 入会金及び年会費

(2) その他、寄附金等

(経費の管理)

第28条 協会の経費の管理は、理事会の議を経て事務局が行う。

(会計年度)

第29条 協会の会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月末日に終わる。

(予算及び決算)

第30条 会長は、毎年3月末日までに翌年度の事業予算案を作成し、理事会の議を経て総会の承認を求めなければならない。

2 会長は、毎会計年度終了後2ヶ月以内に決算書を作成し、理事会の議を経、監事の意見を添えて総会の承認を求めなければならない。

第9章 規約の変更及び解散

(規約の変更)

第31条 本規約は、総会の議決によって変更することができる。

2 この議決には、総会員の3分の2以上の同意を要する。

(解散)

第32条 協会は、総会の議決によって解散することができる。

2 この議決には、総会員の4分の3以上の同意を要する。

第10章 細則

(細則の制定)

第33条 本規約の施行上必要な細則は、理事会の議を経て会長が定める。

附 則

(施行期日)

第1条 本規約は、平成21年5月29日から施行し、平成20年10月16日から適用する。

(会員)

第2条 第5条の規定にかかわらず、教職大学院協会設立総会（平成20年10月16日開催）で協会への参加の意志決定を行った法人は、入会手続を経たものと見なす。

(連合教職大学院)

第3条 本規約の適用については、複数の法人が一の教職大学院を設置した場合においては、あわせて一の会員として扱うものとする。

(設立総会における会長等の選任)

第4条 協会の最初の総会において選出された会長、副会長及び理事は、本規約に基づき選任されたものとみなす。

(最初の役員の任期)

第5条 協会の最初の会長、副会長及び理事の任期は、第12条第1項の規定にかかわらず、その設立の日から平成22年の第1回の総会までとする。

(設立総会の議長)

第6条 協会の最初の総会の議長は、第15条第3項の規定にかかわらず、日本教育大学協会会長がこれにあたる。

(最初の監事の任期)

第7条 最初の監事の任期は、第24条第1項の規定にかかわらず、選出された日から平成22年3月31日までとする。

(設立当初の会計年度)

第8条 協会の最初の会計年度は、第29条の規定にかかわらず、その成立の日に始まり平成22年3月31日に終わるものとする。

(日本教育大学協会との関係)

第9条 協会の設立及び運営に当たっては日本教育大学協会の協力を得ることとし、設立後も連携を図るものとする。

日本教職大学院協会会費等細則

(平成21年2月16日制定)

(平成24年3月10日改正)

(入会金)

第1条 教職大学院協会（以下、「協会」と略す。）の会員は、各々入会にあたって10万円の入会金を所定の時期までに協会に納付しなければならない。

(年会費)

第2条 協会の会員は、各々年度ごとに30万円の年会費を所定の時期までに協会に納付しなければならない。

(既納の入会金等)

第3条 既納の入会金及び年会費は返還しない。

附 則

本細則は平成21年2月16日から施行する。

附 則

本細則は平成24年4月1日から施行する。

日本教職大学院協会専門委員会細則

(目的)

第1条 この細則は、日本教職大学院協会規約（以下「規約」という。）第21条の規定に基づき、専門委員会の所掌事項及び構成等について必要な事項を定めるものとする。

(設置)

第2条 日本教職大学院協会（以下「協会」という。）理事会の下に、次に掲げる専門委員会を置く。

- (1) 授業改善・FD委員会
- (2) 企画・広報委員会
- (3) 教育委員会等連携委員会
- (4) 成果検証委員会

(所掌事項)

第3条 授業改善・FD委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 教育課程の見直しに関すること。
- (2) 教育の内容及び教育条件整備に関すること。
- (3) 教員の研修・交流に関すること。
- (4) 教育実践研究の推進に関すること。

2 企画・広報委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 事業計画の企画・立案に関すること。
- (2) 広報活動の推進に関すること。
- (3) 広報誌の刊行に関すること。
- (4) 協会運営の円滑化に関する提案に関すること。

3 教育委員会等連携委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 教員派遣に関する教育委員会との連携に関すること。
- (2) 実習に関する教育委員会との連携に関すること。
- (3) 修了者の教員就職支援に関する方策に関すること。
- (4) 教育委員会等への要望に関すること。

4 成果検証委員会は、次に掲げる事項を所掌する。

- (1) 修了者の進路状況・活動状況等の調査に関すること。
- (2) 調査結果に基づく分析に関すること。
- (3) その他成果の検証に関すること。

(構成)

第4条 専門委員会は次の各号に掲げる者をもって組織する。

- (1) 座長
- (2) 委員 若干人
(座長)

第5条 専門委員会に座長を置き、座長は、理事会が規約第5条に定める会員の中から選出し、会長が委嘱する。

2 座長は専門委員会を招集し、議長となる。

3 座長に事故があるときは、会長があらかじめ指名した理事がその職務を代理する。

(委員)

第6条 専門委員会の委員は、座長が会員の中から推薦し、会長が委嘱する。

(任期)

第7条 座長及び委員の任期は2年とし、再任を妨げない。ただし、欠員が生じた場合の後任の座長及び委員の任期は、前任者の残任期間とする。

(理事会への報告)

第8条 専門委員会は、必要に応じて専門委員会における調査研究の結果等を理事会に報告するものとする。

(委員以外の者の出席)

第9条 専門委員会は、必要があると認めるときは、委員以外の者の出席を求め、意見を聴くことができる。

(事務)

第10条 専門委員会に関する事務は、事務局において処理する。

(補則)

第11条 この細則に定めるもののほか、専門委員会の運営に関し必要な事項は、理事会が別に定める。

附 則

- 1 本細則は、平成21年10月23日から施行し、平成21年5月29日から適用する。
- 2 第5条及び第6条の規程により最初に委嘱された第2条第1項に定める委員会の座長及び委員の任期は、第7条の規定にかかわらず、委嘱された日から平成23年の第1回の総会までとする。

附 則

本細則は、平成22年4月1日から施行する。

附 則

本細則は、平成28年4月1日から施行する。

平成28年度日本教職大学院協会事業報告

区 分	内 容
総 会	開催日 平成28年5月20日(金)
	場 所 一橋大学一橋講堂 2階「講堂」
	開 会 ①会長挨拶 ②来賓祝辞 日本教育大学協会会長、独立行政法人教員研修センター理事長、 全国私立大学教職課程研究連絡協議会会長
	議 事 ①役員の選任等について ②新規会員の入会について ③平成27年度事業報告について ④平成27年度決算報告について ⑤平成28年度事業計画について ⑥平成28年度予算計画について
	報告事項 ①教職大学院認証評価の状況について ②その他
	講 演 「これからの教職大学院への期待」 (文部科学省大臣官房審議官 義本博司氏)
理 事 会	(第16回)
	開催日 平成28年5月20日(金)
	場 所 一橋大学一橋講堂 1階「特別会議室」
	議 事 ①役員の選任等について ②平成27年度決算について ③平成28年度事業計画について ④平成28年度予算計画について ⑤理事の選任について ⑥その他
	報告事項 ①専門委員会委員の委嘱について ②その他
	(第17回)
	開催日 平成29年 3月18日(土)
	場 所 兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス 「兵教ホール」
	議 事 ①理事会の体制について ②事務局の体制整備について ③協会の研究推進と成果発表について ④専門委員会座長の選出等について ⑤平成28年度事業報告について ⑥平成29年度事業計画について ⑦平成28年度の予算執行状況について ⑧平成29年度総会について ⑨その他
	報告事項 ①人事異動等に伴う会員代表者の交替等について ②次回理事会について ③その他
授業改善・FD委員会	(第11回)
	開催日 平成28年9月30日(金)
	場 所 福井大学文京キャンパス総合研究棟V 6階「コラポレーションホール」
	議 事 ①各大学の授業改善・FDの取組状況及びこれをめぐる情勢変化について ②教職大学院におけるコアカリキュラム化について ③各都道府県における育成指標・育成協議会の設置動向 ④教科教育領域の教職大学院への移行を踏まえた教育課程の編成について ⑤学部教育と教職大学院の連携強化に向けた授業改善について ⑥教職大学院におけるFDの在り方に関して
	(調査出張)
	調査日 平成28年11月24日(木)
場 所 上越教育大学	
調査事項 学部と大学院の連携カリキュラムについてのインタビュー調査	
企画・広報委員会	(第23回)
	開催日 平成28年9月4日(日)
	場 所 大阪大学中之島センター 9階「会議室1」
議 事 ①平成28年度事業計画等の検討について ・日本教職大学院協会研究大会分科会①「実践研究成果公開フォーラム」の計画について ・日本教職大学院協会研究大会分科会②「ポスターセッション」の計画について ・日本教職大学院協会研究大会全体会の計画について ②その他	

企画・広報委員会	(第24回)	開催日	平成28年11月3日(木)
	場 所	早稲田大学国際会議場 3階「市島記念会議室」	
	議 事	① 分科会①「実践研究成果公開フォーラム」について ② 全体会について ③ 分科会②「ポスターセッション」について ④ その他	
	(第25回)	開催日	平成29年 2月11日(土)
	場 所	新大阪ブリックビル 3階「F会議室」	
	議 事	①平成28年度研究大会について ②平成28年度事業報告について ③平成28年度日本教職大学院協会年報の作成について ④平成29年度事業計画について ⑤その他	
教育委員会等連携委員会	(第12回)	開催日	平成28年 6月 5日(日)
	場 所	岐阜大学サテライトキャンパス 「ミーティングルームA」	
	報告事項	①つくば教員研修センターとの連携 ②研究成果の公開(連載および出版) ③その他	
	協議事項	①教職大学院研修プログラム開発のフォーラム開催 ②世界の学校管理職養成(ドイツ・中国・台湾) ③その他	
	(研究報告実施)	開催日	平成29年 2月 7日(火)
	場 所	長良川国際会議場 5階「国際会議室」	
成果検証委員会	内 容	研究報告「世界の学校管理職養成」	
	(第1回)	開催日	平成28年 8月 7日(日)
	場 所	兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス 「演習室3」	
	議 事	①成果検証委員会設立の経緯と今後の方針について ②その他	
	(第2回)	開催日	平成28年11月23日(水)
	場 所	兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス 「演習室4」	
	議 事	①修了生調査の内容について ②在学生調査の内容について ③今後のタイムスケジュールについて ④その他	
	(第3回)	開催日	平成29年 1月 9日(月)
	場 所	兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス 「演習室3」	
	議 事	①修了生対象調査について ②在学生対象調査について ③その他	
	(調査出張)	調査日	平成29年 3月 2日(木)
	場 所	東京都教育委員会、大田区教育委員会	
調査事項	修了生に関するインタビュー調査		
研究大会の開催	(分科会①「実践研究成果公開フォーラム」)	開催日	平成28年12月17日(土)
	場 所	早稲田大学国際会議場 3階「会議室」	
	参加数	約310人	
	発表大学院	15大学	
	(全体会、分科会②「ポスターセッション」)	開催日	平成28年12月18日(日)
	場 所	一橋大学一橋講堂 2階「講堂」ほか	
参加数	約440人		
内 容	(全体会) ○開会 ○基調講演 講演題目「充実期を迎えた教職大学院 -課題と展望-」 ○パネルディスカッション 「教職大学院の特色あるカリキュラムの展開-修了生の質保証を視野に入れて-」 ○授業改善・FD委員会報告 (分科会②「ポスターセッション」)「教職大学院における学修の成果」		
広報活動等	時 期	平成28年 6月	
	内 容	平成27年度協会年報の送付、HPへの掲載	
	配付先	会員校、会員校を除く日本教育大学協会会員校、都道府県教育委員会、政令指定都市教育委員会、文部科学省ほか教育関係機関	
	時 期	平成28年 7月	
	内 容	各会員大学作成教職大学院関係資料の相互交換促進	
HP掲載	各会員大学		

JAPTE Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

日本教職大学院協会

〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1 兵庫教育大学事務局内
TEL 0795-44-2010 FAX 0795-44-2009 <http://www.kyoshoku.jp/>