



2017年度

日本教職大学院協会年報

別冊

# 実践研究成果集

日本教職大学院協会

## 目 次

- 平成 29 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」(平成 29 年 12 月 9 日開催)
    - 分科会①「実践研究成果公開フォーラム」概要
      - 【東京学芸大学教職大学院】
        - 「カリキュラムデザイン・授業研究演習」にみる教職大学院カリキュラム改革
        - －対話型模擬授業検討会を一つの柱として－
      - 【玉川大学教職大学院】
        - 理論と実践の往還：新学習指導要領を視野に入れた小学校英語教育の授業デザイン
      - 【早稲田大学教職大学院】
        - 修了生と共につくる実践研究
        - －「理論と実践の往還」の試み－
      - 【金沢大学教職大学院】
        - 教職観の複眼的思考を促すカリキュラムの省察的实践
        - ～授業の事例検討をふまえて～
      - 【宮崎大学教職大学院】
        - 特別支援教育の視点を盛り込んだ教職大学院のカリキュラム及び特別支援教育コース
        - 構想
      - 【宇都宮大学教職大学院】
        - 「教育実践プロジェクト」と「リフレクション」による院生の省察能力の向上
      - 【信州大学教職大学院】
        - 学校拠点方式における授業運営の意義と実践的課題
      - 【愛知教育大学教職大学院】
        - 教職大学院における理論と実践の融合・往還とは何か？
        - －アクション・リサーチの指導法を中心に－
      - 【島根大学教職大学院】
        - 教職大学院におけるケースメソッドの導入と地域貢献
      - 【広島大学教職大学院】
        - アクションリサーチを基軸にした「探究・創造・協働の学び」の展開
        - －アクティブ・ラーニング型の探究を通して－
      - 【常葉大学教職大学院】
        - 教職大学院の資源を活かした実践的教育研究モデル【タイプⅠ】の構築
        - －教師の多忙解消に向けての collaborative study を事例として－
      - 【上越教育大学教職大学院】
        - 学校支援プロジェクト方式の実習とその可能性
      - 【大阪教育大学教職大学院】
        - 教職大学院における学校外の施設、他地域の学校等における実習の意義と課題
        - －公立学校教員の使命・実践課題を複眼的に理解するために－

【富山大学教職大学院】

教職大学院と富山県総合教育センター及び人間発達科学部附属特別支援学校との連携による取組

【岩手大学教職大学院】

教育委員会等の行政機関と連携したマネジメント実習の取組

【茨城大学教職大学院】

校内研修を企画・実践できる教員の育成

－「校内研修の企画・立案と実践」の授業を通して－

【静岡大学教職大学院】

静岡大学教職大学院における「改善」から「改革」に向けての取組

【新潟大学教職大学院】

科目間の学びの統合を目指した院生の授業開発プロジェクトの展開

【秋田大学教職大学院】

秋田型授業による実践知の継承・創造及び県境を越えた東北地区の協働を促す取組み

【長崎大学教職大学院】

中学校技術・家庭科（技術分野）を対象とした教科指導力の向上を目的とした授業実践に関する取組み

○ 分科会②「ポスターセッション」（平成 29 年 12 月 10 日開催）

分科会②「ポスターセッション」実施要項

「教職大学院における教育研究の成果」成果発表の概要

【北海道教育大学教職大学院】

【弘前大学教職大学院】

【岩手大学教職大学院】

【宮城教育大学教職大学院】

【秋田大学教職大学院】

【山形大学教職大学院】

【福島大学教職大学院】

【茨城大学教職大学院】

【宇都宮大学教職大学院】

【群馬大学教職大学院】

【埼玉大学教職大学院】

【聖徳大学教職大学院】

【千葉大学教職大学院】

【東京学芸大学教職大学院】

【創価大学教職大学院】

【玉川大学教職大学院】

【帝京大学教職大学院】

【早稲田大学教職大学院】  
【横浜国立大学教職大学院】  
【新潟大学教職大学院】  
【上越教育大学教職大学院】  
【富山大学教職大学院】  
【金沢大学教職大学院】  
【福井大学教職大学院】  
【山梨大学教職大学院】  
【信州大学教職大学院】  
【岐阜大学教職大学院】  
【静岡大学教職大学院】  
【常葉大学教職大学院】  
【愛知教育大学教職大学院】  
【京都教育大学教職大学院】  
【立命館大学教職大学院】  
【大阪教育大学教職大学院】  
【兵庫教育大学教職大学院】  
【奈良教育大学教職大学院】  
【和歌山大学教職大学院】  
【島根大学教職大学院】  
【岡山大学教職大学院】  
【広島大学教職大学院】  
【山口大学教職大学院】  
【鳴門教育大学教職大学院】  
【香川大学教職大学院】  
【愛媛大学教職大学院】  
【福岡教育大学教職大学院】  
【佐賀大学教職大学院】  
【長崎大学教職大学院】  
【大分大学教職大学院】  
【宮崎大学教職大学院】  
【鹿児島大学教職大学院】  
【琉球大学教職大学院】

# 平成29年度日本教職大学院協会研究大会

平成29年12月9日～10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

独立行政法人教職員支援機構

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29年12月9日  
一橋講堂

平成29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

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、さら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」、「プロジェクト研究の成果」、「授業における実践的な教育の成果」等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29年12月9日(土)	9:30~10:00	受付
	10:00~11:00	研究発表会(1) 60分
	11:15~12:15	研究発表会(2) 60分
	13:15~14:15	研究発表会(3) 60分
	14:30~15:30	研究発表会(4) 60分
	15:45~16:45	研究発表会(5) 60分

3 会場

一橋大学一橋講堂2階 中会議場1~4  
(東京都千代田区一ツ橋2-1-2)

4 発表大学院

	第1会場	第2会場	第3会場	第4会場
研究発表会(1)	東京学芸大学大学院	宇都宮大学大学院	常葉大学大学院	茨城大学大学院
研究発表会(2)	玉川大学大学院	信州大学大学院	上越教育大学大学院	静岡大学大学院
研究発表会(3)	早稲田大学大学院	愛知教育大学大学院	大阪教育大学大学院	新潟大学大学院
研究発表会(4)	金沢大学大学院	島根大学大学院	富山大学大学院	秋田大学大学院
研究発表会(5)	宮崎大学大学院	広島大学大学院	岩手大学大学院	長崎大学大学院

# 「カリキュラムデザイン・授業研究演習」にみる 教職大学院カリキュラム改革

## —対話型模擬授業検討会を一つの柱として—

東京学芸大学教職大学院

矢嶋昭雄（東京学芸大学教職大学院教授）

渡辺貴裕（東京学芸大学教職大学院准教授）

岩瀬直樹（東京学芸大学教職大学院准教授）

### 1. 2015年度のカリキュラム改革

東京学芸大学教職大学院では2015年度よりカリキュラム改革を実施し、定員を30→40名に拡張すると共に、「カリキュラムデザイン・授業研究コース」（学卒・現職）と「学校組織マネジメントコース」（現職のみ）を設けた。改革のコンセプトは、『理論と実践の往還』の実質化」と「統合型カリキュラム」の2つである。中核となる科目として、1年次必修の「カリキュラムデザイン・授業研究演習Ⅰ～Ⅳ」および「学校組織マネジメント演習Ⅰ～Ⅳ」を設けた。これらは、前期は火曜、後期は金曜にいずれも午後に2コマ続きで開講される。午前には他科目を入れておらず、また、複数教員で担当している。そのため、時間の弾力的運用、学外へのフィールドワーク、学習集団の柔軟な編成が可能である。

### 2. カリキュラムデザイン・授業研究演習

カリキュラムデザイン・授業研究演習（カリ授演習）Ⅰ～Ⅳは、年間を通して同じ6名の教員が担当している（2016、2017年度の場合）。また、そのうち教職大学院専任教員にあたる4名は、教職大学院の全学生必修共通科目（必修5領域に対応し5科目開講）も担当している。それによって学修内容の系統性や有機的な関連が図られている。

カリ授演習のポリシーは、「実践から学ぶ学び方そのもののトレーニング」である。実践からの学び方は、実践者の立場で自らの授業実践から学ぶ、観察者の立場で他者の授業実践から学ぶ、学習者の立場で他者の実践に入って学ぶ（大人向けワークショップへの参加等）に分けられる。こうした要素をカリ授演習にはさまざまな形で組み込んでいる。

2年次前期には、学卒生を対象にⅠ～Ⅳの発展となるカリ授演習Ⅴを選択科目（ただし原則履修推奨）として設け、隔週2コマ連続開講、2名教員による担当で運用している。

### 3. 対話型模擬授業検討会を軸とした省察のトレーニング

模擬授業と検討会は、教員養成課程においてこれまでも多く行われてきた。しかし、そこでは一般的に、準備した指導案をもとに授業者役が授業を実施（他の学生らは子ども役）→子ども役が既定のチェック項目に従って評価、良い点や改善点の指摘→大学教員からの指導・助言→授業者役がレポートや改訂版指導案の作成、といった流れが取られていた。そこからは、実際にその場で起きたことを授業者・学習者それぞれの立場より参加者がどのように経験したかへの関心が欠落している。そのため、検討会での議論は持論の応酬になりがちで、参加者それぞれがもともともっている枠組みを超えた気づきが生じにく

い。そうではなく、授業を行ってみて起きたことをもとに、それぞれの立場から感じたこと・考えたこと等を出し合い対話することで、授業者にも他の参加者にも新たな気づきをもたらされるような検討会を目指し、それを「対話型模擬授業検討会」と名付けて、カリ授演習の一つの柱として位置づけ取り組んできた（従来型と対話型の検討会の対比は表1）。架空の状況を活用した実践からの学び方である。

カリ授演習の学卒院生（2016年度は22名、2017年度は31名）は、模擬授業20分・検討会30分という形の対話型模擬授業検討会を、1年次の前期・後期とも自分が授業者役を務める機会を1度ずつもって取り組む（図1）。後期は、9月に開始され10月以降週2日間ずつ継続している学校実習とリンクした形で行われる。つまり、模擬授業と検討会→授業の（リ）デザインと学校での実施→実践報告とディスカッションという流れで行われる。学校実習とリンクする場合も、模擬授業は本番の予行演習として行うのではなく、授業を準備するための実験場として活用するよう促されている（そのため「活動試行」と呼んでいる）。

この取り組みを通して、学卒院生は、授業を学習者視点で振り返るやり方（F. コルトハーヘンのALACTモデルにも示されているような省察の深め方）や互いの考えを引き出すための場の持ち方を身に付けていっており、それが実習での自身の振り返りにも活用されている。また、2017年度の学卒2年の学生らは、そうした経験とノウハウをかわれて、都内の高校での授業研修会等に呼ばれてファシリテーターの役割を務めるに到っている。

#### 4. 大学教員集団の学びと成長

こうした一連の取り組みは、関わる大学教員にとっても学びと成長の機会である。カリ授演習では、担当教員6名が毎週授業前後にミーティングを行い、その日の出来事を振り返り、今後の進め方を話し合っている。それらが、自分が自明視していた学生への指導のあり方等を見直す機会にもなっている。このように、学生に求めることを自分たちも実践するという同型性を大事にしている。

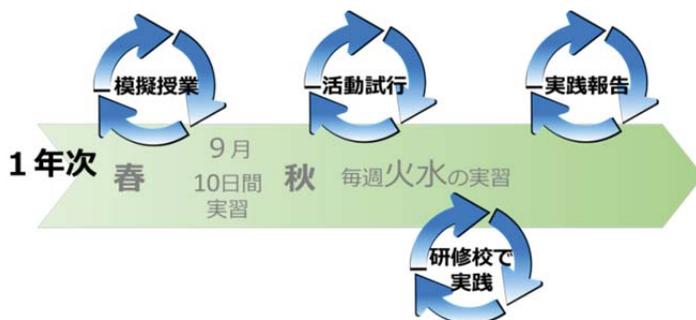
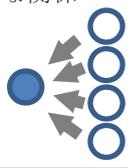
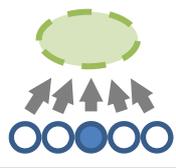


図1 省察サイクルの繰り返し

表1 従来型検討会と対話型検討会の発想の違い

	従来型	対話型
授業時の各メンバーの役割	授業者役は用意してきた計画を効果的に遂行してみせる、学習者役はその良し悪しを評価する	授業者役・学習者役として、「今ここ」で生じる出来事を経験する
検討会時の授業者役と学習者役との関係性	授業者役は教わる、学習者役は評価したり助言したりするという非対称な関係 	それぞれの立場から感じたことや考えたことを出し合うフラットな関係 
気づきの性質	既存の枠組みの中での気づき	既存の枠組みを超えた気づき
学ぶもの	授業の手順や指導技術	授業を行ううえでの考え方

渡辺&岩瀬(2017) p.138 一部加筆

#### 参考資料

渡辺貴裕、岩瀬直樹(2017)「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』第26号、pp.136-146。

## 理論と実践の往還：新学習指導要領を視野に

### 入れた小学校英語教育の授業デザイン

玉川大学教職大学院

佐藤久美子（玉川大学教職大学院教授）

鈴木さおり（玉川大学教職大学院・静岡県御殿場市立御殿場小学校教諭）

#### 1. 玉川大学教職大学院：カリキュラムの特色

特に以下のカリキュラムに力を入れている。

- ①「教職専門実習」10単位・原則必修（現職経験が概ね10年以上ある場合は免除）
  - ・修士1年秋学期の10月～12月に、10週間連続での学校における実習。
  - ・教員が毎週1回計10回訪問実習指導を行う。
- ②「学校課題研究」3単位、必修。修士2年（現職 修士1年）の4月～3月に行われる。

#### 2. 学校課題研究例

- ・普通学級に在籍する発達障害の疑いのある児童への指導
- ・自分の主張についての根拠を考える指導の工夫—国語科第三学年スピーチの授業を通して—
- ・小学校外国語活動における「異文化理解の土台となる授業の提案」
- ・中学校スピーチテストの英語学習への動機づけへの効果

#### 3. 訪問実習指導内容、指導例

実習訪問する教員は、実習指導日にまず院生の授業を観察し、その後、授業やその他の件について指導を行う。1回2時間程度。実習生1人につき2人の教員が交代で指導するので、学生の実習過程を綿密に把握できる。

- ①院生から教員への質問・相談
  - ・生徒のやる気を導くにはどんな指導が可能か。
  - ・学力格差があるので、教え方の工夫について知りたい。
  - ・同僚の教員との付き合い方について教えて欲しい。

実習校には本音を言えないが指導教官には言えるので、的確なアドバイスが得られると好評である。

- ②現場の教員から教員への相談

- ・中学校では特にご相談が多い。教科の教え方についてアドバイスを求められる。

- ③院生や現場の教員から得られた知見を、大学院の講義に生かす。

・小学校や中学校での指導の現状、学力格差、生徒指導など様々な課題を理解し、これを講義に反映することができる。次に、大学院で実際の講義で教える内容とそこから発展させる研究について話す。

#### 4. 新学習指導要領を理解する

- ①第5、第6学年：

【目標】学力の3要素に分けて提示(=評価ポイント)

- (1)「知識・技能」の目標

- ・外国語の音声、文字、語彙\*、表現、文構造、言語の働きについて、日本語と外国語の違いに気き、

これらの知識を理解するとともに、聞くこと、読むこと、話すこと（やりとり＋発表）、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身につける。\*（小）600～700語

(2)「思考力、判断力、表現力」の目標

・コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について聞いたり話したりするとともに、音声で十分慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちを伝え合うことができる基礎的な能力を養う。

(3)「学びに向かう力、人間性等」の目標

・外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

### 5. 大学の講義＝理論（「児童英語の実践」）から実践への応用・発展（学校課題研究）の例

・指導教官が教育委員会と協力して書いた指導案集を例に、カリキュラムや指導案の立て方について講義する。指導案作成の第一歩は、学習のめあてを明らかにし、これに沿った目標表現、語句、モデル会話の選定を行うことを示す。

・目標言語を使い、児童・生徒が本当に言いたいことを伝えられる必然的な場面を用意し、発表させる。

・その一例として、教科横断的な視点の学習方法（CLIL）を紹介する。グループ活動を導入し、協働で対話的な学びを展開するこの英語の指導法は、他教科の授業内容を組み込み、認知レベルの深い学びが展開できる。

・現役の小学校教員である院生の鈴木さおりは、この最新の外国語活動の知見を得て、実際の小学校での現場でCLILの検証授業を行うことを課題研究のテーマに設定した。理科の授業と統合した指導案を作り、「月の満ち欠け」を英語で発表させた。その結果、「他教科で学ぶ新しい内容を外国語活動の学習内容（Content）に取り入れ英語を通して学ぶことによって、テーマ内容（他教科）の学習と英語の学習の相乗効果が期待できる」という結論を得た。5年生の児童からは、理科が好きなので益々英語にも興味が持てた、普段の理科の授業よりも分かりやすく楽しかった、と評判がよく、小学校で認知レベルの高いCLILの英語授業を展開することは現場に還元できると自信を深めた。

### 6. 大学院でのさらなる研究成果

大学で理論を学び、その内容を10週間の実習や課題研究として検証授業を行ったり研究を深めたりすることで、「理論と実践の往還」を図る大学院の授業が実現できることを紹介した。さらに、課題研究を指導する指導教官の研究に係ることで、大学院の学びが飛躍的に伸びることが期待される。ここでは、鈴木さおりの例をさらに紹介する。

・指導教官である佐藤は、この10年間町田市教育委員会と協力しながら、小学校の英語教育の指導法、教材を研究・開発し、これを現場の授業や研修会で検証し、実際の小学校英語教育を推進している。こうした事業に、院生も参加させている。

・町田市教育委員会と指導教官（佐藤）の共同プロジェクトに参加

① 町田市の小学校3校がパイロット校となり、放課後英語教室を始める。プログラム、教材、カリキュラムなどはすべて佐藤が担当。鈴木さおりは、実際にこの授業に講師として参加した。

② カシオ電算機と町田市教育委員会と佐藤が共同プロジェクトを組み、電子辞書を使った小学生における文字指導の指導法を開発。鈴木さおりは、実際に電子辞書を使って、放課後英語で文字指導を行う。

大学院において研究し、検証することが、実際の現場や子供たちの新しい学びの方法につながることを実際に学ぶことができる。これも、理論と実践の往還の一例と言える。

## 修了生と共につくる実践研究

### —「理論と実践の往還」の試み—

早稲田大学 教職大学院

油布佐和子（早稲田大学教職大学院教授）

岡田 芳廣（早稲田大学教職大学院教授）

木田美友紀（早稲田大学教職大学院修了・足立区立第十中学校教諭）

#### はじめに

早稲田大学教職大学院は、1年制コース（15名）と2年制コース（45名）で構成され、在學生は100名を超える。学校種や教科の取得免許は多様で、既に400名を超える修了生が、首都圏のみならず全国各地で活躍している。このスケールメリットと多様性は、自らの教育実践を相対化して、常に新たなものを学び続ける必要性を自覚する集団的環境を形成している。

また、本研究科は設立当初より、「教職大学院で育てられた教員が、現場に埋没することなく<研究>に継続的に取り組み、その成果を大学院に還元することで、後輩たちにインパクトを与え、大学院の授業に絶え間なく<現場の風>を吹き込むといった循環をもたらす」ための、制度的な工夫として、修了生を交えた学術交流の場としての「早稲田大学学校教育学会」を設立している。近年では修了生による「臨床研究」の報告も増え、このような学びの場が、フォーマルなカリキュラムに連動したり、また、それを補ったりする機能を果たしている。

本報告は、こうした環境を活かした活動の一例としての「道徳教育」の実践を紹介する。

#### 道徳の位置づけと課題

2015年に改訂された新学習指導要領では、道徳を特別の教科と位置づけ実施することが決まっており、小学校では、2018年、中学校では2019年に全面実施される予定である。また、これが他の教科等に比べて軽んじられている状況があるため、「年間35時間単位時間を確実に保障する」という量的確保を必要とすること、さらに、「子どもたちが道徳的価値を理解し、これまで以上に深く考えてその自覚を深める「質的転換」を求めること」が目的とされている。

一方、各種調査では、学校現場では道徳教育が十分に行われていないという結果が示されている。同様に、実習校では、道徳教育を実践したりそれを学ぶ機会が圧倒的に少なく、また、修了生の多くが、道徳の教科化の全面実施に向けての困惑を表明している。教育現場に以前から「道徳＝修身」のイメージが根強くあり、これが「道徳」に対する自由な検討や考察を阻害する要因となっていること、また、教員養成段階での「道徳」は、カント、デューイ、ノディングスなどを研究している哲学や教育学の研究者、あるいは、ピアジェ、コールバーグなどを扱う発達心理学の教員などによって担当されていると思われるが、それが現実の場面における指導と距離があること等が、こうした状況を誘起する一因であると思われる。

教職大学院においては<理論と実践の往還>が重要であることは改めて述べる必要もない。しかしながら、こと道徳に関しては、このように<実践>もなければ、<理論>もない現況にある。

### 修了生と共につくる実践研究

また本研究科に関しては、組織改組による設置審や課程認定等との絡みから、「道徳」の授業を設置できない問題を抱えていた。このような状況下で、2015年に学生の自主的な勉強会として「道徳教育研究会MOS」が創設され、長く教育現場で道徳教育の指導・活動を担ってきた岡田芳廣教授が指導に携わった。MOSでは学習会や授業検討会を積み重ね、木田美友紀をはじめとする中心的なメンバーが実習校にて研究授業を実施し、学習の成果を実践において確認している。さらにMOSは活動を広げ、彼らがコーディネイトして、「早稲田大学学校教育学会」で道徳の授業研究を取り上げ、茨城県の高次教諭である修了生の実践報告をもとに、複数のグループに分かれた

グループ討議を実施した。これらの一連の活動は、その成果を日本道徳教育学会で報告するに至っている。また、新任時代から一貫して道徳教育の指導に取り組み、東京都教員研修センター、全日本中学校道徳教育研究会等で実践研究報告を行ってきた修了生が加わるなど、活動は徐々に層を厚くしている。現在、教科化された「道徳」の評価にどのように取り組むかという点から、さらなる議論が展開されている。

### 成果と課題

道徳教育に関しては、「理論」も「実践」も不十分だという現状、また、本研究科では正規の授業として組み込むことができていないという課題があった。これに対して、修了生とのつながりの中で、学習を深め、実際に実習校で研究授業をし、省察するなどの活動を繰り返し、現場に活かせる「道徳の授業」「道徳の評価」を提供できたことの意義は大きい。道徳の教科化への一定の対応ができてきたのではないと思われる。

ただし、授業実践やそこでの知見は、まだ今後の批判的な検討を積み重ねる土台を提供した段階にとどまっている。とくに、「道徳の教科化」による評価については、現場の困惑の声に応えようとするあまり、道徳の授業の成果を短期的に測れるものに限定しようとしているのではないかという疑問も出されており、今後の課題となっている。

最後に、こうした活動を教職大学院の正規のカリキュラム上に配置し、実習を媒介として、実践の成果と課題を、繰り返し確認し修正していく作業が引き続いて展開される必要があると考える。

### 図：道徳研究会の活動



## 教職観の複眼的思考を促すカリキュラムの省察的実践

### ～授業の事例検討をふまえて～

金沢大学教職大学院 田邊 俊治 (金沢大学教職大学院教授)  
松本 謙一 (金沢大学教職大学院教授)  
松田 淑子 (金沢大学教職大学院教授)  
大久保 圭 (金沢大学教職大学院・輪島市立東陽中学校教諭)

はじめに

本学教職大学院では、院生の教職観を揺さぶり複眼的思考を促すことにより専門職としての教師の力量形成を図ることを目的とし、院生らが校種や教科の違いを超えて主体的に学び合うカリキュラム開発と省察的授業実践に取り組んでいる。

本報告では、学習デザインコース（現職教員院生5名、学卒院生5名）の必修科目である「地域教育実践」「学校マネジメントの理論と実践」「現代教師論」3つの科目の一部を共有した院生主体の体験型プロジェクト学習について、及び「授業研究」の授業事例について、それらの内容と成果を検証し報告した。

#### 1. 問題の所在と実践研究の概要

平成28年度の開設年度末、院生が学びの主体意識を持つことや各講義の融合、精選や増設の必要性が課題となったとともに、院生らからも様々な校種・地域への現場視察への要求が高まった。そこで今年度平成29年度の授業では、体験に基づく院生主体のプロジェクト型学習、及び横断型講義の実践研究を試みることにした。本報告では、その実践研究についての概要と省察、成果と課題について報告した。

#### 2. 院生主体のプロジェクト型授業の試み

院生主体の体験型プロジェクト学習を通し、地域教育課題を踏まえ課題発見、課題解決を試みることにより、院生の教職観を揺さぶり複眼的思考を促し、専門職としての教師の力量形成を図った。

本報告では、視察地能登地域の現職教員であり本プロジェクトを中心的に企画した大久保院生の視点、及び院生の研究レポートや学卒院生のその後の成長を踏まえ、本実践による学びを省察した。結果、地域の学校現場をフィールドとする体験型プロジェクト学習を取り入れることにより院生らは地域と学校とのつながりを改めて実感でき、自身の教職観を揺さぶり複眼的思考を促し専門職としての教師の力量形成を図ることができた。とりわけ、学卒院生には自主性や教職への意欲に大きな成長が見られた。また、院生、教員ともに共通の経験を通してフィールドワークの重要性を体感し、現職教員院生と学卒院生の同

僚性の向上、院生と教員との協働による学び合いが深まった。今後の課題として、対象講義群の関連性の明確化や院生の多様性に応えるプログラムの充実が挙げられた。

### 3. 講義「授業研究」から

現職教員が、教職大学院で何を学ばよいか、そのことを教員で話し合った結果、少なくとも、教育委員会等での研修ではなかなか学びにくい教育観・授業観・子供観にまで深める必要があるのではないかという共通理解を得た。

ここでは、そのことをねらった講義「授業研究」について報告する。なおこの講義のねらいは、「授業研究を省察し、教育実践改善のための実践的力量を形成する。」である。

#### (1) 講義の概要と受講生の変容

20年間の小中学校教員経験がある研究者教員が、実際に行った小学校第2学年生活科の一つの単元の4つの授業場面を時系列で5コマ連続教材として取り上げた。1コマの流れは、①授業の再現(20分)、②受講者からの質問を中核に据えた討論(60分)、③省察シート(10分)である。受講者は、授業者・子供・保護者の3つの視点から複眼的に授業を捉え、そのことを受講者全員で議論しながら、納得できるまで討論するというものである。討論に多様な校種の現職院生・学卒院生がもつ多様な見方が混在するところに、授業の厚みを増す要因があると考えられる。

本発表では、具体的な授業の一場面の紹介と、高校籍の現職院生の振り返りシートの紹介を行った。小学校低学年の実践からもきちんと学んでいる姿を見て取ることができる。

#### (2) 講義「授業研究」を含む1年次の多様な講義・実習がもたらした現職院生への学び

このことを検証するために、本発表では、「入学時(前)の研究計画」と、「2年次に実際に研究をしているテーマ」とのずれと、2年次の取組みの様子を紹介した。

学習デザインコースの現職院生5名のうち、3名に「授業研究」の影響を特に見取ることができた。3名は小学校籍2名と特別支援中等部籍1名である。中学校籍と高校籍の現職院生への影響は薄かったと考えられる。

最後に、小学校籍1名の、現在勤務校で意欲的に進めている実践研究の様子(第1学年生活科)を紹介した。

紹介した1名の現職院生の変容として、以下の3点が挙げられる。

- ・ 何でもそろえず、子供に決定させる場面を重視できるようになった。
- ・ 子供の「つぶやき」に耳を傾け、授業に生かそうとするようになった。
- ・ 1時間だけでなく、何時間も繋いで子供の成長を楽しそうに語る姿が出てきた。

### 4. 成果と課題

今年度の二つの実践では、専任教員それぞれのよさを最大限発揮した教職大学院ならではの熱い授業を展開し、また地域の学校現場をフィールドとする体験型プロジェクト学習を行い院生主体の授業を展開することにより、院生の教職観を揺さぶり複眼的思考を促し、専門職としての意欲を向上させ、教師の力量形成を図ることができた。今後の課題としては、院生の多様性に応えるプログラムの更なる充実である。

## 特別支援教育の視点を盛り込んだ教職大学院のカリキュラム及び 特別支援教育コース構想

宮崎大学教職大学院

戸ヶ崎 泰子(宮崎大学教育学部教授)

菅 裕(宮崎大学教職大学院教授)

### 【特別支援教育に関する現状と課題】

わが国では、平成 19 年 4 月から特別支援教育が本格開始し、現在では、教職員だけでなく保護者等にも理解が広がり、特別支援学級や通級による指導、あるいは特別支援学校を学びの場として選択する児童生徒が右肩上がりに増加している。また、障害者差別解消法の平成 28 年 4 月施行に伴い、学校での基礎的環境整備や合理的配慮の提供について検討されるようになった。平成 30 年度からは高等学校での通級による指導が開始するなど、特別支援教育をめぐる動向は急速に変化し、これからも大きく発展するであろう。したがって、特別な教育的支援を必要とするすべての子どものあらゆる学校段階における豊かな学びを保障するために、特別支援学校教員のみならず、すべての学校教員が特別支援教育に関する理解を深めることが今後より一層求められる。

### 【教職大学院に対する期待】

平成 25 年 10 月の「大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告)」では、教員養成系の大学院は、高度専門職業人に求められる資質と教育理論、及び指導力を有する教員の養成に取り組むことが期待されており、その専門性の具体的分野の一つとして「特別支援教育」が挙げられている。本学教職大学院の所在地である宮崎県でも、特別支援教育に関する専門性を有する教員を必要としており、「第二次宮崎県教育振興基本計画(改訂版)」や「みやざき特別支援教育推進プラン」では、特別な支援が必要な子どもに対応した教育の推進に向けて、「特別支援学校等の教員の専門的指導力の向上」が謳われている。では、特別支援教育の専門性向上には、どのような学修内容が必要だろうか。特別支援学校教諭専修免許状を取得しようとする者にとっては、①学校教育に関連する法令や制度等、学習指導要領の深い理解、②児童生徒の実態把握と個別の教育支援計画等の作成に関わる知識と技術、③教育課程や指導計画の作成と具体的な指導・支援に関する知識と技術、④実践的指導力を支える教育の諸理論に関する確かな理解、⑤効果的な教育実践を追求し続けるための研究力、⑥特別支援学校が有する知識や教育実践のノウハウを小・中学校の教育システムに適合させる応用力、⑦関係機関との連絡・調整や特別支援教育体制の充実に向けたコンサルテーション力やコーディネート力等の学修が必要と言える。

小・中学校の教員を目指す学生や現職教員にとっても、特別支援教育の学修機会の充実を図ることは重要である。本学教職大学院では、特別支援教育に関する科目を一部設置しており、受講学生に対するアンケート結果からも特別支援教育の学修に対する高いニーズがあることが窺われる。したがって、教職大学院のカリキュラムは、特別支援学校教諭専修免許状の取得を目指す学生のニーズに応えるために、高度な専門性の充実を可能とする科目の設置や課題研究に取り組む教育課程と、幅広い学修や理論と実践を往還しながら教育実践力の向上を図る教育課程とを両立させる必要がある。また、特別支援教育に強い関心をもつ学生同士の学び合いだけでなく、小・中学校の教育に関心をもつ学生との共同学習を通して、小学校から特別支援学校までの教育

に関する幅広い学修が可能となる教育体制も考えなければならない。小・中学校の教員を目指す学生や現職教員が学んでいる現行のカリキュラムについても、授業内容を見直して、特別支援教育の視点から小・中学校の学級経営や教科指導を考える機会を設けることが求められる。

## 【宮崎大学教職大学院の改組計画】

### (1) 特別支援教育コース(仮称)の構想(図1)

特別支援教育コース(仮称)のカリキュラムは、特別支援学校教諭専修免許状取得ができるものとし、講義、演習、実習などの授業形態に、グループワーク、プレゼンテーションなどの多様な教育方法を取り入れる構想をしている。具体的には、アセスメント法や事例研究法、障害児指導法など高度の教育実践や実践研究力を身につけるための科目を考えている。

教職大学院の特徴の1つである「教育実習」は、障害のある児童生徒の成長には長い時間を要することをふまえて、1年次は、定期的に特別支援学校等に通って、児童生徒の実態把握を丁寧に行い、単元計画や学習指導案の検討を重ねて教育実践に取り組み、その後の教育効果を確認することができるように長期間の実習を計画している。また、現職教員学生の実習は、「特別支援教育コーディネーター」としての資質・

能力の向上・充実を図るための「コーディネーター実習」を設定している。2年次の「特別支援教育実践研究実習Ⅰ・Ⅱ」では、各自の関心に即して小・中学校や特別支援学校で、自己の研究課題や教育課題に沿った教育実習(実践研究)に取り組む構想である。

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1年次	共通必修科目											
	共通科目(6科目・12単位)						共通科目(4科目・8単位)					
	コース科目(3科目・6単位)						コース科目(4科目・8単位)					
2年次	教育実習											
	基礎能力発展実習(5日+2週間・3単位)											
	コース科目(1科目・2単位)						コース科目(1科目・2単位)					
	学校教育実践研究実習(15日間・3単位)						教育実践開発研究実習(20日間・4単位)					
教職実践研究												
						教職総合研究Ⅱ(2単位)						

図1 学部新卒学生の履修モデル

### (2) 小・中学校教員を目指す既存のコースのカリキュラムの見直し

現行のカリキュラムでも一部のコースで特別支援教育の科目開設をしているが、今まで以上に特別支援教育の科目を開設することは、幅広い学びの機会を提供することにつながるものの、各コースの学生の主たる学修ニーズを満たし、教育目標を達成するという点からすると良策ではない。

「専門職大学院における学び」という視点からみると、特定の分野に強みを持つための教育プログラムを軸にして、そこから幅を広げるようなカリキュラム設計をすることが望ましいであろう。例えば、学校・学級経営の分野の専門性の充実を志向する学生には、特別支援教育の視点から小・中学校の学校・学級経営を考える機会を設定し、教科教育の分野の専門性の充実を志向している学生には特別支援教育の視点から教科指導を考える機会を設けることがよいと考える。

特に、新学習指導要領では「特別な配慮を必要とする児童生徒への指導」が重要事項として加わったことから、「障害のある児童生徒の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫」について考え、指導力の向上を図るための学びを保障するカリキュラム設計、授業内容の見直しは急務である。

## 【まとめ】

平成20年度から教職大学院が設置されるようになり、約10年間の経過した。この10年間で、学校教育現場は多様な教育課題への対応が一層求められるようになった。特別支援教育もその教育課題の一つであり、障害の重度重複化・多様化に対応するための高度な専門性や通常の学級における特別支援教育など、教員に求められるものも高度化・多様化している。これからの学校教員の養成に向けて、教職大学院も新たな一歩を踏み出す時期にさしかかっていると見えよう。

# 「教育実践プロジェクト」と「リフレクション」による

## 院生の省察能力の向上

宇都宮大学教職大学院

松本敏（宇都宮大学教職大学院教授）

### 1. はじめに

自己の実践に対する省察能力は、教師の実践力の中核の一つとしてどの教職大学院も育成を目指しているが、他の能力に比べて客観的に捉えにくいことがカリキュラム構築や学習評価の上での難題である。省察は語りという表出によってしか知り得ないが、語りは自己をも他者をも裏切り、意図的でなくても容易に嘘が入り込む。それをできるだけ客観的に捉えるためには、長い時間密接な体験の共有をして点検していくほかはない。各人の勘違いの仕方や嘘や誇張の仕方まで相互理解しながら点検していく作業を通して、省察能力の内実を確かめ、成長を確かめていく必要がある。従って、その長いプロセスを共有しない人に伝えることは難しいが、直接その人を知らない者でも省察能力の向上の証を見出すことができるような語りがあり得るのではないだろうか。

宇都宮大学教職大学院では、学校における長期実習「教育実践プロジェクト」とそこの実践について省察し語り合う「リフレクション」という授業科目によって、この難問を解こうとしている。

### 2. 宇都宮大学教職大学院のカリキュラム概要と「教育実践プロジェクト」及び「リフレクション」の位置付け

5領域10科目計20単位の共通領域は他大学とほぼ同様であるが、育てる「3つの力」として「学校改革力」「授業力」「個への対応力」を掲げているので、それぞれに応じた選択科目群を設けている。

実践の事実を通して学ぶことを重視するため、すべての院生に例外なく2年間で300時間以上の長期実習「教育実践プロジェクト」を課している。連携協力実習校の教育課題に深く根ざしたテーマの下で学校と協働しながら課題解決を図る。実習の指導は複数（原則研究者と実務家）教員のチームで行い、チームに所属する6人程度の院生とともに実習指導と「リフレクション」のユニットを形成する。「リフレクション」は通年毎週金曜の午後に、全体・グループ・チームの3つの階層によって行われる。例えば毎月第一金曜日には全体リフレクションが行われる。

日々の実践記録と考察はネット上に構築した「デジタルポートフォリオ」に書き込まれ、すべての院生・教員がアクセスできコメントできる。この日々の記録を基にして相対での「リフレクション」が行われる。

この仕組みによって、院生は（1）毎日の、（2）週ごとの、（3）さらに長期の「省察」

を繰り返す。1月には実習報告書をまとめ2月のフォーラムで発表することによって、年間を通した省察を行う。

### 3. 第一期修了生の記録と語りから見る省察の深まり

第一期修了生が2年間でどのような気づき、実践、省察を行い、その結果身についている省察能力について修了後どのように語ったかの記録を基に、院生の省察能力の向上について述べる。

#### (1) ポートフォリオの記録から

一期生のうち現職教員が残していった膨大な記録から特徴的なものを抽出しその傾向を分析した。

1年次の後期、実際には7月ごろから緩やかな連携を開始しているが、最初は未知の環境に入る不安と受け入れてもらった安堵が綴られる。その後、自らの常識と違う事象の発見(学校文化・教育観・子ども観など)とそれへの違和感、さらには否定したい願望が表れる。第三者として入っているため、(自分でもできない)正論が頭をもたげる場合もある。

この時期重要なのは関係づくりを丁寧に時間をかけて行うということである。それによって、相手の学校や教員に聞いてもらえ、ともに改善に向かおうとする構えが生まれる。

1年目の終わり頃から多くの院生の語り方が変化し始める。相手と共に歩む姿勢ができると、省察の内容も自己の関わりの質の方に移行する。デジタルポートフォリオを書き続けることの意義を後から振り返って実感している院生が多い。

2年目の後期には「現場の先生が省察に慣れていないことが見えてきた」という気づきもあった。

#### (2) 修了後の語りから

修了後約1カ月の5月3日、約5カ月の8月26日に2回のホームカミングデーを実施し、約7カ月の10月25日には座談会を持って、現在の仕事の状況と教職大学院での学びがどのように生かされているかについて語ってもらった。

多くの修了生が、一年次前半の授業の中でショーンの理論を学んだが、後期の教育実践プロジェクトとリフレクションの中でじわじわと分かっていったと振り返っている。

「省察する力は半年や一年では高まらない」「ショーンを2年目の夏に読み返したら、読む視点が変化していた」「同じ実習校に行った院生とリアルタイムで省察したことが役に立った」「ビデオを何回も見ると分かるような『立ち返って見直す』ことを繰り返すことが重要だ」などの語りがあった。

現在の仕事の中でどう生きているかについては、「やりながら『本当にこれでいいのか』といつも意識できるようになった」「実践の最中に振り返れるようになった」「その場での修正力が付いた」「子どもの事実の裏にあるものを同僚との会話で探ろうとしている」「自分の中で内省的に物事を振り返る癖がついた」「修了時には院で学んだ『論理的に分析する』ように省察していたが、(半年経った今はその時間的余裕がないので)物事を自己の身体が感じたままに言語化し、後にそれを論理的に再構成してみようとしている。回りくどいがこれが今最もしっくりとくる省察方法だ。同僚との対話では、この省察方法をくぐらせた上で自分の言葉を発するようになり、対立したことはこれまでゼロだ」等と語られた。

それぞれ、自らの省察能力の向上を自覚した上でのオリジナルな語りである。

## 学校拠点方式における授業運営の意義と実践的課題

信州大学・大学院教育学研究科 高度教職実践専攻（教職大学院）

伏木 久始（信州大学教職大学院教授）

上村恵津子（信州大学教職大学院教授）

三崎 隆（信州大学教職大学院教授）

畔上 一康（信州大学教職大学院教授）

青木 一（信州大学教職大学院准教授）

谷塚 光典（信州大学教職大学院准教授）

市川 公明（信州大学教職大学院准教授）

油井 幸樹（信州大学教職大学院准教授）

大藪 勝（信州大学教職大学院講師）

鎌倉 大和（信州大学教育学部附属長野中学校教諭）

### 1. 信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）の概要

信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻（以下「本専攻」）は、本学教育学部の教育理念である「臨床の知」をさらに深化させ、学校現場で求められる専門的知識と、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指導力、多様な教育課題に柔軟に対応できる力を持った省察的実践家としての教員の育成をめざしている。また、授業改善や学校改革のために、様々な立場の人と協働しながら学校現場の抱える多様な課題を解決できる能力やマネジメント能力を持った中核的教員の育成を目的としている。

本専攻は、いわゆる学校拠点方式を採用しており、学校現場をフィールドとした実習やチーム演習を中核としながら、様々な教育現場へのフィールドワークも取り入れ、具体状況に応じた指導のあり方や実践の省察を深化させる指導を重視している。また、現職の院生も含めて学生同士が学び合う時間を確保するために、日曜日等の集中講義や夜間授業も行い、全ての授業において専門分野の異なる教員同士が複数で院生の指導にあっている。特に、指導にあたる実務家教員6名のうち4名は常勤職であるが、本学教育学部附属学校での教員経験があり、その中でも指導的役割を担った実績のある経験豊かな教員を長野県教育委員会からの推薦も受けて抜擢している。

本専攻は平成28年度に開校し、今年度末に初めての修了生を送り出すことになるが、院生一人ひとりのニーズに応じたオーダーメイド型のカリキュラムを組んでいるため、まさに実践しながら指導体制を調整しているという試行錯誤の段階である。開設した2つのコースのうち、現職教員を対象とする高度教職開発コース（定員15名）は、学校現場における実践的課題の解決のためにチームで取り組む演習を中心に、協働体制を深めながらケースに即して実践的な演習を重視している。もう一つの教職基盤形成コース（定員5名）は、学部卒のストレートマスターを主な対象としているが、新しい時代に対応できる新人教員養成を目指している。

## 2. 教育課程

教育課程については、コースごとに分かれて履修するリフレクション科目（9単位）の他は、共通必修科目（20単位）と教育実習科目（10単位）に加え、6単位以上履修する選択科目についても両コース区別なく履修することになる。共通科目は文科省が指定する5領域の専門科目12単位にそれらを融合した「チーム演習」科目を合わせた計20単位である。選択科目は長野県の学校現場の実情に即した5領域横断科目と、教科指導力の向上を意図した授業課題科目の2つの群を設定している。その中から、特に「学校拠点方式」に密接にかかわる授業科目の事例を紹介する。

### （1）チームごとに拠点校に集合して課題解決の方策を議論する「チーム演習」（必修科目）

1学年を4チームに分け、院生も教員も固定チームに属して現職教員の院生が勤務する拠点校に毎週木曜日を基本に集合し、放課後の時間帯に課題解決のグループ討議を行う。院生が順にチームで考え合いたい研究課題等を準備し、教員はその実践的課題を専門分野の観点から指導助言に当たる。本専攻において最も核となる演習として位置づけている。

### （2）拠点校の事例に焦点を当てる「子ども支援の協働体制」（必修科目）

難しい指導を要する子どもの支援を、学年・学級の教員スタッフないし管理職や養護教諭との連携などの方策を含めて具体的に考える授業である。キャンパスでの演習により理論的に理解したことを拠点校での実際場面で実践的に考えていく工夫を取り入れている。

### （3）小規模校・少人数学級への対応を考える「へき地・小規模校の教育実践」（選択科目）

長野県内の学校教育の課題の一つが小規模校・少人数学級への対応である。人口減少社会の中で児童・生徒の学習指導や社会性の育成をどのように取り組んでいくかを具体的に考えるために、深刻な少子化に直面している県内各地のフィールドへ出かけ、学区域の現実と学校存続のための方策を学校参観とディスカッションを行う。

### （4）海外の学校現場への視察と参観実習を取り入れた「海外学校臨床実習」（選択科目）

受講生が経験してきた授業スタイルや学校文化とは大きく異なる教育が展開されている海外の実践現場に実地視察に出かけ、画一的な教育とは異なり個に応じた学習指導を展開する現場での臨床実習を経験する授業である。平成29年度はニュージーランドのクライストチャーチの公立小学校等にて、8月6日出国で8月13日に帰国という日程で実施した。

## 3. 学校拠点方式による演習を通して確認できた意義と新たな課題

本専攻のカリキュラムや指導体制を構想して設置審に資料を提出した時点では、勤務しながら2年間で45単位の教職大学院の学修を兼ねる現職教員の院生の“負担”が最大の懸念材料だった。しかし、拠点校等でのフィールドワークも多用して現職教員の状況に十分な配慮し、切実な学校課題にチームで向き合う経験が基盤となって、現職の院生のみならずストレートマスターまでも学校現場に頻繁に出向いて理論と実践の往還的な学びを主体的に深めている。その成果を生み出すには実務家教員の貢献が大きく、そこに研究者教員との密接な連携が図れている点も成果を確かなものにしていく。一方、研究者教員側からの専門的知識・技術の体系的・系統的な指導が十分にできない点が課題の一つに挙げられており、今後の更なる指導の工夫が求められている。また、本方式では県内の遠隔地に勤務する教員をチームに構成することが困難である実情をどのように克服していくかが今後の課題として検討を始めている。

# 教職大学院における理論と実践の融合・往還とは何か？

## ーアクション・リサーチの指導法を中心にー

愛知教育大学教職大学院

倉本 哲男（愛知教育大学教職大学院教授）

松井 孝彦（愛知教育大学教職大学院講師）

愛知教育大学教育実践研究科（以下、本学）の発表は、まず前半では、現職院生における研究指導の方法論を Action Research（以下、AR）に求めつつ、及び博士課程（EdD スタイルの指導）への接続可能性を論じた。次に後半では、学部直進生に対して本学が行っている学校サポーター活動を紹介し、大学における授業と学校現場における実習及びゼミとの繋がりを通した新人教員の育成について論じた。

発表前半の最重要な視点は、「各院生の実態に応じた指導方法の確立」についてであった。本学の場合、愛知県教委・名古屋市教委からの派遣・現職院生が 15 名、学部直進のストレート・マスターが 35 名、計 50 名の「大学院・大規模校」に該当し、必然的に各院生のニーズは多様化する。

そこで本学の場合、その各ニーズを大別して、以下のように 4 類型に分類できよう。

院生のタイプ	院生のニーズ	教職大学院における指導
1. トップリーダー候補型 (現職院生)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●これまでの自己実践を総括して「意味づけ」したい。 (実践から理論へ：帰納的思考)</li> <li>●今後の実践を発展させる方向性を持ちたい。 (理論から実践へ：演繹的思考)</li> <li>○<u>せっかく大学院に来たのだから、大学院らしい学びを。</u></li> <li>●ごく数名は博士進学にも関心あり。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Action research型の指導。</li> <li>2. 2年間で一貫性のある授業、及び研究指導が不可欠。 (実践を前提に、本人・関係者・学校を改善する研究)</li> <li>3. 学び続ける教師：中長期的visionが重要。</li> <li>4. 指導者側には、実態が高い教師を教える「専門的指導力」 (理論・実践・実証の融合力)が必要。</li> </ol>
2. ミドルリーダー候補型 (現職院生)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●担任する子どもたちのために、或は周囲の関係者の期待に鑑み、教師として納得がいく実践力を身につけたい。</li> <li>●もっと「いい先生」になりたい。</li> <li>●若手のモデルになれる先生になりたい。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学級/授業等で、即効性が高く、学びが実感できる指導</li> <li>2. 「こうすればこうなる」等の実践的法則の指導</li> <li>3. 実践をみとる（分析する）端的な視点に関する指導</li> <li>4. 学び続ける教師：短期（実践スキルアップ）指導visionが重要。</li> </ol>
3. 既設・大学院生型 (基礎/学部直進)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●今後の実践を発展させる方向性を持ちたい。 (理論から実践へ：演繹的思考)</li> <li>○<u>せっかく大学院に来たのだから、大学院らしい学びを。</u></li> <li>●教師として長期スパンでも役立つような、有益な実践力を身につけたい。</li> <li>●豊かな教師人生を送りたい。その開始点を学びたい。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Action research型の指導。</li> <li>2. 2年間で一貫性のある授業、及び研究指導が不可欠。</li> <li>3. 学級/授業等で、即効性が高く、学びが実感できる指導</li> <li>4. 「こうすればこうなる」等の実践的法則の指導</li> <li>5. 実践をみとる（分析する）端的な視点に関する指導</li> <li>6. <u>短期（初任）、及び中長期（5年後・10年後）の指導visionが必要。</u></li> </ol>
4. 教師養成型 (基礎/学部直進)	<ul style="list-style-type: none"> <li>●教師として、即、役立つ必要な実践力を身につけたい。</li> <li>●豊かな教師人生を送りたい。その開始点を学びたい。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学級/授業等で、即効性が高く、学びが実感できる指導</li> <li>2. 「こうすればこうなる」等の実践的法則の指導</li> <li>3. 実践をみとる（分析する）端的な視点に関する指導</li> <li>4. 短期（初任）指導visionがより重要。</li> </ol>

今後、教育学研究科との統合が進展する観点から、益々、そのニーズは多様化すると考えられ（本学は 100～120 名定員を予定）、改めて、真の意味での「教職大学院における理論と実践の融合・往還とは何か？」が問われている。その典型的な指導方法論の一つが AR であり、少なくとも現職院生（トップリーダー候補型）の研究スタイルは、帰納的アプローチと演繹的アプローチに分類できる。

帰納的アプローチとは、現職院生がこれまでの自己実践の教育経験を省察し、その最大公約的な要素(自己実践の共通性)を発見し、一定の法則性・理論性によって再整理する「自己実践の意識化プロセス」のことである。一方、演繹的アプローチとは、再整理した法則性・理論性を援用する「自己実践の発展化プロセス」に該当する。この双方向性がスパイラル的に回転していく過程こそがARであり、同時にこれは「理論と実践との往還性」を意味する。

また、ARにおける「理論と実践の融合性」には、学術理論と自己(勤務校)実践の媒介となる「中間理論」が必要であり、理論を咀嚼してわかりやすく「通訳する能力」が重要となる。その具体例の一つには、「職員会議での提案資料」等が考えられる。こうした「理論的言語と実践的言語を融合・往還するバイリンガルの」な現職院生の資質・能力を開発する指導観こそが、発展・拡充期の教職大学院の全体性に求められるのではなかろうか。以上が、本報告・提案のポイントの一つであった。

これに加えて、第二の提案のポイントとして、大学院レベルの教師教育の国際的動向をふまえる際、有識者会議(2017,8/1)の指摘のように我が国の教育行政の国策として、48都道府県に展開する教職大学院と、ARを前提とするEdD的な博士課程との接続は、今後の最重要課題の一つである。例えばUSAでは、教育長(Educational Superintendent)の約6%が博士学位を所有する現在(2015)、我が国の教育系・大学院教育システムは「後進的」と評される現状に鑑み、静岡大学と共同博士課程を設置(2010～)している本学の場合、この全国レベルの現状に対して一定の提案が可能であると考察できよう。

発表後半では、本学では基礎領域学生と呼ぶ学部直進生に対する理論と実践の融合及び往還について述べた。

本学では、教育委員会から派遣をされている現職院生は大学院在学1年目の週2日のみ登校をすることになっているため、基礎領域学生もその日程に合わせ、火曜と金曜の週2日のみ大学において授業を履修している。週の残りの3日間については、現職院生は現任校で勤務をしているが、基礎領域学生は1年目9月からの月曜と木曜に学校サポーター活動という実習活動を行い、水曜にゼミに参加している。2年目からは授業がなくなるため、12月末までの月曜と木曜の学校サポーター活動は継続されるが、火曜と金曜は研究のための時間となる(下図参照)。

	教職大学院1年目												教職大学院2年目											
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
大学院授業	←→			←→			←→																	
ゼミ	←→																							
自主研究	←→																							
学校サポーター							←→																	

学校サポーター活動では、基礎領域学生はおよそ1年半の間同じ実習校に通い、児童や教職員と交流しながら様々な教育活動やその補助を行う。そして、児童生徒の実態や教育環境を把握したり、児童生徒の成長を長期的かつ総合的に捉えたりしている。

火曜と金曜に大学院の授業や自主研究で得た知見が、月曜と木曜に学校現場で目の前に現れることがある。さらに、学校現場で見聞きしたことを大学の授業や個人研究で理論的に振り返ることもある。そういった経験を水曜のゼミで議論することで、基礎領域学生は理論と実践の融合を図っている。例えばツールミンモデルを活用して教材を作成し、小学校において討論の授業を立案、実践し、児童の様子や反応から改善点を見出して新たな教材を作成した基礎領域学生がいるが、本学ではこのようにして理論と実践との融合を図っている。

## 教職大学院におけるケースメソッドの導入と地域貢献

島根大学教職大学院

丸橋 静香 (島根大学教職大学院 准教授)  
三島 修治 (島根大学教職大学院 特任教授)  
長 和博 (島根大学教職大学院 特任教授)  
松本 一郎 (島根大学教職大学院 教授)  
大島 悟 (島根大学教職大学院 准教授)  
熊丸 真太郎 (島根大学教職大学院 准教授)

### はじめに

ケースメソッドとは、指導者による発問を中心に「実際に学校で生じそう」で「判断に困る」状況を描いたケース教材を参加者相互に討議することによって、多角的な問題発見・問題解決を目指すアクティブラーニング型の教育方法である。島根大学教職大学院では、これを一部授業に導入し、またその成果をアクティブラーニング型の教員研修の一提案として、地域の教育関係者に向けて発信している。

本発表では、こうした本教職大学院におけるケースメソッドの導入と、それを基にした地域貢献について報告し、その成果や課題を紹介した。

### 1 島根大学教職大学院におけるケースメソッドの導入

島根大学教職大学院では、教師としての判断力向上と自己の見方・考え方を相対化することを目指し、必修授業「社会変化と学校役割」「社会変化と教職倫理」において主にケースメソッドを導入している。ケース教材の開発や授業準備は、研究者教員と実務家教員それぞれ3名ずつが協働して行い、この過程は大学院FDにもなっていた。また授業は、ミドル層の現職院生と新卒院生が同じ教室でともに受けており、それぞれの視点が両者にとって有意義に作用した。

### 2 学生によるケース開発

授業では学生に対し、ケース討議だけでなくケース教材の作成も課した。平成28年度には、6ケースが作成された。そのうち、地域に発信した(後述)ケース教材を挙げておく。

#### ①欠席裁判(小学校グループ)

P T A役員を決める際に、保護者懇談会を欠席した保護者から役員を選出したため、役員になった家庭から学校に対してクレームが寄せられるなど、P T A役員決めによって問題がこじれてしまった様子が描かれている。

#### ②ガイジ!!(中学校グループ)

授業中に起こった差別発言とそれに対するその場での教員の対応、その対応から問題がこじれてしまった様子が描かれている。

### 3 学修成果の発信：「スクールリーダーのためのケースメソッド講演会・ワークショップ」

以上の取り組みを地域に発信するために、平成 29 年 2 月「スクールリーダーのためのケースメソッド講演会・ワークショップ」を開催した。ケースメソッドを経営大学院で実施してきた竹内伸一氏（徳島文理大学教授）を講師とする講演会、また学生が作成したケース（上記 2 ケース）を用いたワークショップ（ケースメソッドの体験）を行った。参加者は、本教職大学院の大学院生のほかは、現職教員、教育委員会の指導主事等であった。なお、参加者へ行った質問紙調査からは、講演会・ワークショップともに概ね好意的な評価が窺えた。

### 4 島根県教育委員会との協働：ケースメソッドを取り入れた教員研修開発

上記講演会・ワークショップに参加した島根県教育センター浜田教育センター（以下、浜田教育センター）の指導主事より、ケースメソッドを教員研修に導入できないかと相談があった。これを契機に、島根大学教職大学院と浜田教育センターが共同して能動型の教員研修開発に関する共同研究をはじめることとなった。共同での勉強会、ケース開発・ディスカッション運営等に関する協議を経て、平成 29 年 6 月にケースメソッドを用いた「学級経営実践講座」（1 日研修）が実施された。学級経営に関する基調講演、ケースメソッド紹介（講義）、ケースメソッドによる討議の流れで構成された。なお、共同開発されたケース教材は、「学級内における人間関係の問題」、「学級内における学習意欲の問題」をテーマにした 2 つであった。

### 5 鳥取県教育委員会との協働：防災・減災をテーマにした教員研修の提案

鳥取県中部では、2016 年 10 月に鳥取中部地震が生じた。そこで、2017 年度の授業「社会変化と学校役割」ではテーマの一つを「災害」とした。鳥取中部地区の震災経験を踏まえ、防災・減災に寄与するディスカッション・ケースを学生が作成し、このケースを用いたワークショップ・講演会を、鳥取県教育委員会と倉吉市教育委員会の後援を得て平成 29 年 8 月鳥取県中部地区・倉吉市で開催した。

学生は、被災した学校での聞き取りを基に、「子どものいのちを守る」「地域防災における学校役割」のための方略についての学習が可能となる、ケースメソッドの教材（討論用ケース）を開発し、ケースメソッドワークショップを行った。また、講演は、山名淳氏（京都大学准教授、現・東京大学教授）による「災害と厄災の記憶は伝えられるか—山陰地方で考える—」であった。参加者は、本教職大学院の教員・大学院生以外では、鳥取県の教育委員会関係者、近隣の学校の教員等であった。

### おわりに

このように島根大学教職大学院ではケースメソッドを導入し、その成果を地域に発信し地域の教育力向上への貢献に努めてきた。そこからは、ケースメソッドにより教師力のどの部分がより開発されるのかを理論的・実証的に明確にすること、それを踏まえて大学院カリキュラム及び地域に発信する教員研修カリキュラムを改善していくことが課題として見えてきた。

## アクションリサーチを基軸にした「探究・創造・協働の学び」の展開

### ーアクティブ・ラーニング型の探究を通してー

広島大学教職大学院

曾余田浩史（広島大学教職大学院教授）

木下 博義（広島大学教職大学院准教授）

西本 正頼（広島大学教職大学院准教授）

大里 剛（広島大学教職大学院准教授）

中山 貴司（広島大学教職大学院学生）

山木戸 啓（広島大学教職大学院学生）

#### 1. アクションリサーチを基軸にした「探究・創造・協働の学び」

広島大学教職大学院「教職開発専攻」（学校マネジメントコース，教育実践開発コース）は，実践的対応力と実践研究力を備えるとともに「探究・創造・協働の学び」を追求する新しい学校づくりを担う「総合的で実践的なプロフェッショナル」の育成を目指している。

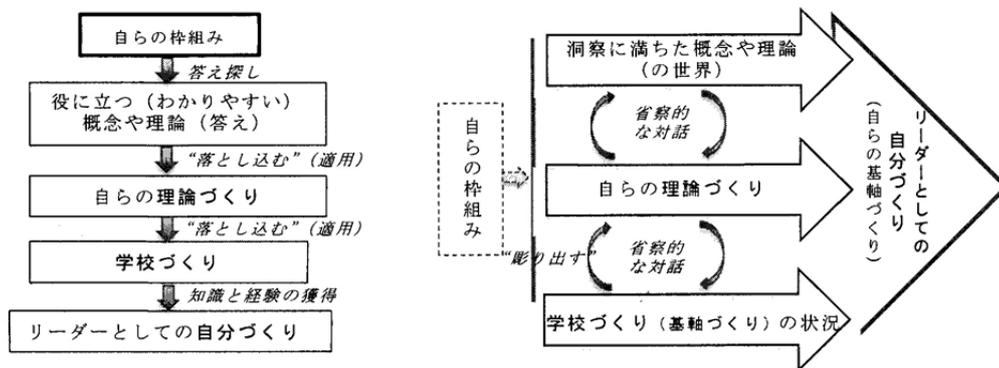
「探究・創造・協働の学び」とは，異質な価値観を持った他者と協働して，自ら課題を発見し，その解決に向けて探究し，新たな価値を創造する力を身につけることである。子供の学びだけでなく，教職という仕事も学校づくりも，自ら課題を発見し，多様な価値観をもつ人たちとチームの一員として協働し，その解決に向けて探究し，より豊かな教育実践や学校を創造するという意味で，「探究・創造・協働の学び」の要素を含んでいる。

本専攻はアクションリサーチを，単に研究手法というよりも，「探究・創造・協働の学び」の方法ないし教育方法と捉えている。アクションリサーチは，実践者自身が主体となり，Plan→Act & Observe→Reflect や Research・Vision—Plan→Do→Check→Action のプロセスを繰り返し，自らの実践を省察しながら，新たな授業づくりや学校づくりを進める探究活動である。本専攻はアクションリサーチ型の探究をカリキュラムの中核に位置付け，2年間を通して，授業づくりや学校づくりを行う「アクションリサーチ実地研究」（学校における実習科目）とその省察を行うゼミ形式の「アクションリサーチ・セミナー」（コース必修科目）とを連関させることによって展開している。

#### 2. 学校マネジメントコースのアクションリサーチ

学校マネジメントコースの目的は「自らと組織の『使命（ミッション）』を追求し，探究・創造・協働（の学び）を促進するマネジメント力を備えたスクールリーダー（学校管理職候補）の育成」である。本コースのアクションリサーチ型の探究の考え方は H.ミンツバーグのマネジメント教育論を参考にしている。すなわち，マネジメント・スキルは，サイエンスよりもアートやクラフトの側面が大きいので，理論を習得してそのまま適用できるというのではなく，職場での実際の仕事（学校づくり）とその経験の省察を通して学ぶものである。その際，新しいものの見方や視点を与えてくれる洞察に満ちた概念や理論が無ければ，経験から多くを学びとることができない。この考え方に則って，〈学校づ

くり（学校の基軸づくり）〈自らの理論づくり（課題研究報告書の作成）〉〈リーダーとしての自分づくり〉を一体的に行おうとしている。実際の指導においては、院生（現職教員）が左側の図式に陥らずに、右側の図式で学びを促進することが課題である。



左側の図式は、これまでの教職経験で形成された「自らの枠組み」を前提にしたまま、自分にとってわかりやすい「役に立つ理論や概念」（答え）を探し、それを自らの理論モデルに“落とし込み”（適用）、さらに学校づくりの実践に適用する。こうした知識と経験の獲得によって、〈リーダーとしての自分づくり〉が達成できると想定している。これに対し、右側の図式は、洞察に満ちた概念や理論の世界との、そして〈学校づくり〉の状況との省察的な対話を行いながら自らの理論を練りあげることを通して、「自らの枠組み」を問い直し、自らの基軸が立つような自分づくりを意図している。

### 3. 教育実践開発コースのアクションリサーチ

教育実践開発コースでは、目指す教員像として、新しい学校づくりの有力な一員となりうる新人教員、および地域や学校において指導的役割を果たすミドルリーダーを掲げている。このため、①探究・協働・創造による学びの変革を推進できる、②教科指導、生徒指導、マネジメント等の課題解決に総合的に対応できる、③アクションリサーチ型の探究による教育実践開発の実践的研究ができる、④新しい学校づくりに主体的に参画できる、⑤省察的に学び続けることができる、という5つの下位目標を設定し、カリキュラムを作成している。

本コースでは、カリキュラムの中核であるアクションリサーチを「アカデミックリサーチとは異なり、絶対的な真理の追究により一般化を図ろうとするものではなく、実践者による仮説検証型の授業研究」と捉えている。これは単に研究手法の一つではなく、その手法を用いることにより、院生が自身の取組を俯瞰したり、振り返ったりし、自己成長できる教師づくりの一環として考え、取り入れている。また、アクションリサーチを通して、アクティブ・ラーニングの展開を意図している。具体的には、実地研究校の研究テーマや取組、児童・生徒の実態を踏まえ、リサーチクエスチョンを設定し（主体的）、メンター教員や指導教員、院生同士の対話を通して（対話的）、院生が自己の成長を自覚し、自立して省察的に学び続ける実践的研究（深い学び）を想定している。

しかしながら、実際の院生の実践的研究は、自身の興味・関心が優先する傾向にあったり、アカデミックな側面が強調されたりすることも多く、指導の見直しや改善が求められる。また、アクションリサーチに対する教員の認識が統一できていない状況もあるため、FD等を通してコースにおける理論構築と共通認識を図る必要があると考える。

## 教職大学院の資源を活かした

### 実践的教育研究モデル【タイプⅠ】の構築

#### —教師の多忙解消に向けての collaborative study を事例として—

常葉大学教職大学院

安藤 雅之（常葉大学教職大学院研究科長・教授）

紅林 伸幸（常葉大学教職大学院教授）

高田 直樹（常葉大学教職大学院修了生・富士市立富士見台小学校）

平成 27 年 12 月に 3 本の中央教育審議会答申が発表されたのに続き、平成 28 年 8 月には「次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース」による「次世代の学校指導体制の在り方について（最終まとめ）」が発表されるなど、今後の教育施策の方向性が固まりつつある。この改革において重要なことはエビデンスベースの教育への転換が図られていることである。こうした傾向は日本だけのものではない。欧州の経済的・文化的な統合を見据える欧州委員会は、教育水準の標準化を優先課題としているが、その中でこれからの教員に必要な力として教育研究能力を掲げている。これは教育研究が、学術研究のためだけでなく、エビデンスベースの教育を担う教員に必須となったことを意味する。

我が国において、この新しい力を教員に保証する役割を担うことが期待されているのが、教職大学院である。教職大学院は、教育の理論と実践の融合を目指し、研究者教員と実務家教員の協働によって次世代の教員の養成・研修を担うことが期待されている。しかし、教職大学院の現状は楽観できるものではない。実務家教員の配置、実践報告を含む新しい業績評価基準の採用、教育実習を含む実践的なカリキュラムの実施、修士論文や修了研究の免除など、教育研究機能を抑制して実践的な教育機能を高める方針がとられてきた。けれども学校現場では、カリキュラムマネジメントや、地域教育課題への対応、学力調査データに基づく授業実践の検証・改善など、地域や子どもの現実に対応した教育が求められており、その担い手たる教員を育てるためには、教職大学院の研究能力が問われることは言うまでもない。すなわち、教職大学院には、教育・研修機能と教育研究機能を並行して高めていくことが求められているのである。

そこで、常葉大学教職大学院では、平成 28 年度より、スタッフ全員が総掛かりでこの 2 つの機能の充実に向けて取り組んでいる。とりわけ教育研究機能の充実については、教職大学院型の教育研究モデルの構築を目標として、タイプⅠ、タイプⅡ、タイプⅢの 3 つの研究モデルを構想し、実践的に研究を進めている。タイプⅠは教育委員会や学校現場の研究要請に基づいて、関連諸機関と連携して、現場が直面している教育課題に取り組む地域連携型実践研究、タイプⅡは企業と連携してカリキュラム開発、授業改善をめざす開発型実践研究、タイプⅢは教職大学院の先導的な研究成果を地域に積極的に提案し、推進する提案型実践研究である。

3つの研究はいずれも教職大学院の①実務家教員と研究者教員の複眼的な共同研究であり、②現職院生や学部卒学生が参加して行う実践的研究として、③その成果が地域の教育課題に实际的な効果をもたらすことを想定している。本報告は、タイプⅠの研究として平成28年度より開始している「教職の多忙化解消プロジェクト」の中間報告である。

本研究では、静岡県教育委員会の要請に応えるべく、学校の多忙化、教員の多忙を、詳細にかつ的確に捉える調査研究を実施するために、二段階の研究計画を立てた。第一は、パイロット調査として量的研究と質的研究を併用して学校や教員の現実に迫ることによって、教員のワークの実態分析に要する観点や情報を明らかにする研究であり、第二はそこで得た知見に基づいて質問紙調査票を完成させ、教員のワークに関する大規模な実態調査を実施する研究である。第一ステージの研究では、4つのプレ型の調査研究を実施し、第二ステージの研究では静岡県教育委員会の全面的なバックアップを受けて、静岡県教育委員会が管轄する全公立小学校の全教員を対象とした質問紙調査を実施した。

本研究プロジェクトにおいて実施した調査研究は以下の通りである。

#### **調査1：現場教員のワークに関するエスノグラフィックな研究**

現職教員の教職活動に密着し、日常的ワークを詳細に記録した。また、インタビュー調査を実施し、多忙の実態に迫った。

#### **調査2：教員のワークおよび多忙と多忙感に関する質問紙調査研究**

調査5に用いる調査票を作成するための質問紙調査第一案を試行的に実施した。ただし、本調査自体を一定の本調査の性格を持つものとして実施した。

#### **調査3：業務アシスタントの活用に関する実験的調査**

大学院生を業務アシスタントとして学校に派遣し、教員の仕事を体験させ、その特徴を事後ヒアリング等によって明らかにした。また、業務アシスタントと教員の違い等について、受け入れ側である学校にヒアリングをおこなった。

#### **調査4：退勤時間の上限設定に関わる残務調査**

静岡県教育委員会がプロジェクトとして試行的に実施した退勤時間の上限設定により、教員の仕事にどのような影響があったかを、残務調査を実施し、検討した。

#### **調査5：教員の多忙解消に向けての調査**

県教育委員会の全面的なバックアップが得られる利点を活かして、静岡県内の全公立小学校教員を対象とした大規模教員調査を実施した。ビッグデータ型の調査票を作成し、Webアンケート調査形式で実施した。

5つの調査において本研究では、混合研究法とビッグデータ型の質問紙調査を用いた。混合研究法は、①質的調査と数量的調査を対立的に捉えず、②両者を弁証法的関係にあるものとして組み合わせ、③統合的に研究の信頼性と妥当性を高める研究手法であり、本研究では、問題発見型の質的研究により問題の地平を拡大し、その分析枠組みに基づいて調査票を作成し、量的な実証を試みるという手法をとった。また、混合研究法では、パイロット調査的に行う質的研究の成果に基づく仮説検証型の量的調査を行うことが一般的だが、本研究では大規模データの作成が可能である利点を活かし、調査5の質問紙調査をあえて仮説生成的なビッグデータ型調査として実施した。

以上の研究に加えて、平成29年度は、本研究プロジェクトに参加した大学院修了生が、この成果を元にした実験的な実践研究を、所属校をフィールドとして実施した。こうした、長期間にわたる多面的な調査研究、大量の質問項目で構成された質問紙調査を実施できたのは、本研究が教育委員会と連携した研究であり、院生が研究に主軸となって参加しているからであり、こうした人的資源と社会関係資本を活かした研究の推進に、教職大学院型実践的教育研究の可能性があるとと言える。

## 学校支援プロジェクト方式の実習とその可能性

上越教育大学教職大学院

廣瀬裕一（上越教育大学教職大学院教授）

松井千鶴子（上越教育大学教職大学院教授）

原 瑞穂（上越教育大学教職大学院准教授）

小黒淳一（上越教育大学教職大学院修了・村上市立村上第一中学校教諭）

金子稀依（上越教育大学教職大学院）

熊木裕之（上越教育大学教職大学院・新潟市立白根第一中学校教諭）

### I. 学校支援プロジェクト方式の概要

本学教職大学院では、「学校支援フィールドワーク」、「学校支援リフレクション」、「学校支援プレゼンテーション」の3科目を「学校支援プロジェクト」として位置付け、学校現場の教育課題を解決する過程、それ自体をカリキュラムとして実現した。

院生は専任教員が設定する多様なプロジェクトの中から一つを選び、現職院生と学卒院生が混合で4～5人のチームとなる。チームは、「学校支援フィールドワーク」として連携協力校等（実習校）で、週に2・3日、実習として教職員とともに教育課題の解決に取り組む。そこでの諸活動を大学で省察・評価する科目が「学校支援リフレクション」であり、これらの成果を整理し、提言や報告として発表することによって、連携協力校等に実習の成果を還元する科目が「学校支援プレゼンテーション」である。

現職院生は連携協力校等の教員との連絡調整を行いながら解決の方策を具体化して実践し、学卒院生は現職院生や教員とともに課題解決に参画する。こういった、現実の学校等で起きている教育課題の解決に協働で取り組む中でこそ、本学教職大学院が目指す、「即応力」、「臨床力」、「協働力」を身に付けていくことができると考える。

今後は、教育臨床・教育経営それぞれのコースや1年制プログラムの趣旨に、より合致するような学校支援プロジェクトの内容、方法を追求していきたい。また、教育課題に応じた取組ができるよう、実習時期の柔軟な設定についても検討していきたい。

### II. 教育臨床コースの実習事例

【事例1】私は学卒院生として妙高市内の小学校の主に小学校外国語活動に携わった。新学習指導要領では第3、4学年の外国語活動および第5、6学年の教科化が示されている。当該の連携協力校は小規模特認校であり、特色の1つとして「総合的な学習の時間」と外国語活動を関連付けた取り組みを行っており、教員はその指導方法やカリキュラムの作成に不安を感じている。そこで、授業実践および教員研修の実施、院生だよりの発行、ALTとの打ち合わせへの同席や授業づくりなどを行った。教員研修では、校内研修及び市教委との共催による自主研修を実施した。このような活動を通して、私は小学校教員にとっての外国語活動とはなにか、何のために外国語活動を行うのか、私はどのような教師になりたいのかという問いを考えることができた。その結果、教員自身が外国語活動を楽しむこ

と、そしてスキル習得にとどまらないことが、よりよい教育活動につながると考えた。そのため来年度は、教員の外国語活動に対する不安感負担感の軽減につながるような研修および国際理解教育やESDなどの視点を取り入れた授業の提案を行いたい。(金子稀依)

【事例2】積極的に故郷の未来を創造しようとする生徒の育成を研究主題に掲げている中学校において、国際理解教育の観点を取り入れた地域発信プロジェクトを行った。対象は2年生で、総合的な学習の時間を中心に、社会科や英語科を関連させて教科横断的に学習し、市役所や地域の方とも連携しながら活動を展開した。単元案や授業案の作成は院生が行い、事前に2学年部職員との確認を経て、授業に臨んだ。授業は院生がメインで進め、2学年部職員はTTの形態で授業に入り、授業後は可能な限り2学年部職員と振り返りを行った。国際理解教育は3回に渡って授業を行い、1回目は「世界一大きな授業」(JNNE 教育協力NGOネットワーク作成)、2回目以降は、自然豊かな地域に関連させて「地球温暖化」と「水と食」をテーマに行った。生徒は国際理解教育等で得た視点から地域を再考し、それを活かした地域PR動画を完成させた。本実践を通して、生徒は大きな達成感を得るとともに、社会に対する意識や地域に対する愛着が高まり、教員においては国際理解教育の観点から行う地域学習の効果について新たな知見を見出した。(小黒淳一)

### Ⅲ. 教職大学院実習による「第三者評価」の可能性(教育経営コース)

大学が先行して制度化されてきた学校評価の流れが、小中高に入ってきた経緯が見られる。しかし、第三者評価については専門性と当事者性を併せもった「評価者の確保」が課題であり、制度化が進まず国公立全体の実施率も低いのが現状である。一方教職大学院では、今後「管理職養成コース」の増加が考えられるが、その「実習の在り方」や「実習先の確保」については課題がある。

教育経営コースの「学校支援プロジェクト」(以下、実習)として、数年後に小中一貫教育が導入されるA市立B中学校を選んだ。学区内で実施される各種検討会や研修会への参加や、各種行事への参画、若手教員への支援など、当事者として学校運営や教育活動の実習に取り組んだ。中でも、学区内の小・中学校の実情分析に力を入れ、中学校区の小学1年～中学3年までの全データを過年度に遡って分析することで、各学年の実態・中学校区の変容・傾向を見取ることを目指した。さらに、大学教員と実習生が専門的な議論を重ねることで、自己評価や学校関係者評価では見られなかった学区共通の課題が明らかになった。その後、B中学校区では小中連携・学校間連携の方向性が決定し、教育活動が計画されていくことになるなど、学校評価の一旦を担う役割を果たした。

本実習では、数カ月に及ぶ実習により、当事者として実感をもちながら評価・提案を行うことが可能となり、第三者評価の一部を行うことに繋がる。さらに、リフレクションによる専門的・客観的な視点は、管理職の経営力育成に十分な機会になり得る。つまり、この実習の在り方は「現職院生の管理職としての資質能力を高めるのに有益であり、現状の第三者評価の課題である『評価者の確保』の問題をクリアし、小学校等にとっては『実施者の負担』よりも長期間の支援を受けられるメリットが大きく、学校運営の改善や教育水準の向上につながる(廣瀬2017)」と同時に、管理職養成コースの「実習先の確保」にもなり得るのである。以上のような事例と考察を通して見えてくるのは、学校現場で実施されている学校評価では制約のある専門性と、通常の第三者評価ではもつことが難しい当事者性との両面を備えた、教職大学院実習による新たな「第三者評価」の可能性である。

## 教職大学院における学校外の施設、他地域の学校等における実習の意義と課題

### — 公立学校教員の使命・実践課題を複眼的に理解するために —

大阪教育大学教職大学院

岡 博昭 (大阪教育大学教職大学院教授)

餅木 哲郎 (大阪教育大学教職大学院教授)

#### 1 はじめに

本教職大学院は、2015年4月に開設した新しい大学院である。本大学院には、次の5つの特色がある。

- ・大阪の教育力を集結
- ・教育経験に応じたコース制の導入
- ・理論と実践の融合を図るカリキュラムの提供
- ・指導主事錬成プログラムの設置
- ・通いやすい立地条件、学びやすい講義時間

#### 2 学校実習特別プログラム

学校実習科目は、「基本学校実習Ⅰ・Ⅱ（各2単位）」と「発展課題実習Ⅰ・Ⅱ（各3単位）」の4科目10単位であり、すべて必修である。発展課題実習Ⅰまたは発展課題実習Ⅱにおいて、90時間以上の実習のうち30時間について、以下に示す特別プログラムを選択することができる。

##### (1) 行政研修プログラム

教育委員会で開催されている行政研修のあり方を学び、大学院に戻ってこれらの振り返りや課題整理の討議を行うプログラムである。本プログラムについては、あらかじめメニューを提示して希望を募る方法は取らず、本研修の受講を希望する院生に対し、「個別の研修計画」を提示することになっている。なお、行政研修プログラムは、学校マネジメントコースと教育実践コーディネートコースの院生を対象としている。

本年度は、プログラムの希望者はいなかった。

##### (2) 他地域・海外学校プログラム

本学の国際交流協定締結大学及び関係する学校や国内他地域の学校を対象とした短期の実習を行っている。その企画や調整などの海外交流・国内交流における様々な準備活動についても授業の一環とし、院生が主体的に参画できる実習プログラムである。

本年度は、台湾、フィンランド、宮城県富谷市の3地域でプログラムを実施した。

##### (3) 他学校・他機関プログラム

適応指導教室，特別支援学校などを訪問し，様々な教育機関における児童生徒に対する多様な学びの在り方，困難な課題をかかえた児童生徒に対するサポートのあり方を学ぶプログラムである。これらの実習を通して，自らの経験を相対化して位置付けるとともに，大阪における教育の課題を学び，教育現場への実践的な対応力を磨くことを狙っている。授業「社会的包摂のための教育の実践的探究」と大きく関わっている。

本年度は，大阪府立修徳学院，箕面子どもの森学園，大阪教育大学附属幼稚園で実習を行った。

### 3 授業「社会的包摂のための教育の実践的探究」

本授業は，教育実践力開発コース（主に学部卒院生）のコース必修科目で，第3セメスターに設定されている。授業の目標は「マイノリティ，障がい，貧困等により不利な状況にある児童・生徒を包摂するための制度や，支援教育の実際を理解する。また，教員が他の専門家と連携することを可能にするインタープロフェッショナル教育の必要を，内容を構想することで学ぶ」と定めている。この目標の達成のために，15コマを以下の3つの階層（知る・体験する・構想する）の授業をつなげて実施した。

まず，社会的包摂に関わる歴史や現状を知ることである。日本の歴史上最も古い社会的養護施設である「悲田院」はキャンパスから徒歩5分の四天王寺にあったことなどから，現在につながる大阪の特徴が改めて見えてくる。（3コマ）

次いで，社会的包摂の教育に関わる施設や学校での実習を中心とした経験学習を行った。実習先は，児童自立支援施設，適応指導教室，特別支援学校，小児ガン専門の院内学級，オルタナティブスクール，夜間中学校の6か所である。2～3人のグループを組み，事前学習・事前訪問を行った上で，2日間の実習をし，その省察を踏まえて報告会を行った。（事前事後学習で8コマ）

最後に，スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーをゲストに迎え，講義や模擬ケース会議などを通して，教員との違いや連携することの重要性や連携の方法を考えた。さらに，授業を通して学んだことを踏まえてインタープロフェッショナル教育を構想し，提言集にまとめた。提案には，学部での介護体験の実習を子どもに関わる養護施設での実習に変えるべきというものが多かった。（4コマ）

授業を受けた院生の中にも様々な課題を抱えてきた者もいる。非行経験のある院生が児童自立支援施設を，いじめを受けた経験がある院生が適応指導教室を希望した例もある。しかし，恵まれた環境で育ち，厳しい環境に生きている児童・生徒と交流した経験のない者が多いのは本大学院の実態である。

そんな院生の一人が最後のレポートに書いた言葉を紹介する。

「この授業を受ける中で，私が最も強く感じたのは，自分自身の視野の広がりである。様々な理由で「学校」という場からこぼれていった子どもたちを受け止める場所が社会の中にあることを，私はこれまで知らなかった。（中略）今までほとんど意識したことはなかったが，私の視野は狭い学校内に留まっていたようである。」 同様の受け止めをする院生が大半であった。

### 4 おわりに

豊かな経験を持つ現職教員と学部卒業生の施設実習の違いは，明確な目的意識の差によるものであろう。現職教員は広い視野で見ながらも指導のあり方に注目する。しかし，3で述べたように，学部卒業生にとって通常の学校では出会わない社会的包摂を必要とする児童・生徒との出会いや施設等の職員の姿は自分を映す鏡になっているようである。つまり，施設等での実習は，教員としての経験の差によらない価値があると言えよう。ただし，このような経験学習には事前事後学習の質が重要であることは論を待たない。これらの経験により，複眼的に理解することができる教員に育つことを期待する。

## 教職大学院と富山県総合教育センター及び人間発達科学部 附属特別支援学校との連携による取組

富山大学教職大学院

岡崎 浩幸 (富山大学教職大学院教授)  
長谷川春生 (富山大学教職大学院准教授)  
成瀬 喜則 (富山大学教職大学院教授)  
石津憲一郎 (富山大学教職大学院准教授)  
本村 雅宏 (富山大学教職大学院客員准教授)  
竹村 哲 (富山大学教職大学院教授)  
柳川公三子 (富山大学人間発達科学部附属特別支援学校教員資質開発担当)

本大学院は富山県総合教育センター（以下総教セ）及び人間発達科学部附属特別支援学校と連携して、院生に研究と実習の機会を与えている。院生はそれぞれ4分野に分かれて、協力員スタッフとして研究と実習に取り組んでいる。

### 1. 総合教育センター教育研修部門の調査研究を基にした院生の個人研究テーマ

平成28・29年度の総教セ教育研修部門テーマは、「教員の授業における指導力向上に関する調査研究－校内研修の視点から－」である。平成28年度の実践で目指したことは、授業リフレクションの手法等を協力校のニーズに応じて校内研修に取り入れることの効果を明らかにすることであった。教育研修部に所属する1年次学生は、教育研修部のスタッフとして調査研究に取り組む中で、研究に対する興味や研究の必要性を感じたことについて、大学教員と相談していく中で、個人研究のテーマを考えていく。このテーマの決定については、1年次の後半から相談を進め、1年次末に行われる教育フォーラムの際に構想を発表し、参加者からの意見や指導を基に最終的に決定する。個人研究は、主に2年次で取り組み、2年次末の教育フォーラムや学会等で成果を発表するが、平成28年度入学生で教育研修部に所属した学生の個人研究テーマの例は、「若手教員の授業力向上に資する対話リフレクションの在り方」や「対話的な学びを取り入れた高等学校地理Bの単元開発と実践－高等学校における校内研修活性化に関わる授業提案として－」などである。どちらも教育研修部の調査研究を学生の興味や必要性を基に発展させたものとなっている。

### 2. 総合教育センター科学情報部の調査研究との連携による課題研究について

総教セ科学情報部では、ICT活用によって主体的な学習を促進することをテーマとしている。大学院生は、総教セの教員と一緒に研究協力校で授業観察を行い、分析から得た知見をもとに、ICT活用方法やグループ学習が効果的に行われるための教育方法について学んでいる。この活動によって、大学院生はデータ分析の方法や研究協力校の教員との協働のあり方を学ぶことができたと考えている。さらに、総教セと研究協力校がどのように調査研究に関わっているかを知ることができる良い機会となっており、組織運営のあり方に

についても学んでいる。個人の研究では、これらの知見をもとにしてテーマを決定している。主体的な学習、対話的な学習、ICT活用、教師支援などをキーワードにして、研究協力校で得た知見や文献などで得た情報を基にモデル化を行い、効果的な授業に関して提案している。

### 3. 総合教育センター教育相談部に関する成果と課題

教育相談部では、総教セの調査研究を研修の一環として活用しながら、そこでの学びをもとに個人テーマにつなげて研究を行うことが期待されている。総教セの条例においては、教育に関する専門的、技術的事項に関する調査研究を行うことが設定されており、学校現場の今日的課題をテーマとしたエビデンスに基づく研究が求められている。

今年度は「児童生徒へのチームによる支援の在り方に関する調査研究」として、担任が指導に困難を感じている児童生徒への支援体制づくりをテーマとした研究を開始しており、教職大学院生は、総合教育センターにおけるチームミーティングにおいて、調査研究のデザイン構成や具体的な研究の方向性にコミットしながら、実際に実習校（調査協力校）に出向くことで、現場における臨床実践にも関与している。すなわち、総合教育センターが行う調査研究と実習校とをつなぐ仲立ちとして機能しながら、様々な活動に関与し、理論と実践とを両側面から学んでいるといえる。

実習校では、こうした調査研究に関わりながら個々の教室に入ることで、担任が持ちやすい困難さを客観的にとらえ、それを省察することで、調査研究がより現場の感覚を伴うものになることにも貢献している。今後はより個人のテーマを深めていくことが期待される。

### 4. 人間発達科学部附属特別支援学校における学校改革のOJT (On the Job Training)

文部科学省は、「次世代の学校・地域」創生プランの策定の中で「学び合い高め合う教員育成コミュニティの構築」を謳っている。国立の附属特別支援学校においては、これを踏まえた先導的取組へと展開すること、すなわち実験校として学びあい高め合うための仕組みをどうするかが喫緊の課題である。同時にそのような学校改革の臨床を、これからのスクールリーダーに充てることは、教職大学院の連携校として重要な役割でもある。

そこで、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校では、学校改革の一環として新しい研修スタイルとして「学びあいの場」と称する専門家としての資質を高める教育研修を2016年度から開始している。管理職会の直轄管理下にその推進プロジェクト「富附特支型研修プロジェクト」を設け、そのメンバーに教職大学院生を加えたOJTを実施している。さらに2017年度から働き方改革や教育課程の見直しを図る「教育改革プロジェクト」を立ち上げ、そこでも同様のOJTを行っている。学校改革の臨床を通じて、座学や単なるワークショップだけでは決して得ることのできない貴重な実践知を本校の言わば一員として培っている。

## 教育委員会等の行政機関と連携したマネジメント実習の取組

岩手大学教職大学院

立花正男（岩手大学教職大学院教授）

高橋和夫（岩手大学教職大学院特命教員）

吉田 隆（岩手大学教職大学院・盛岡市立仁王小学校教諭）

### 1 本学教職大学院の概要について

本学の教職大学院（教職実践専攻）は平成 28 年度に開設し、現在、1 年次 2 年次併せて学卒院生 19 名、現職院生 16 名が学んでいる。現職院生は県教育委員会から推薦された教員で、人事異動で連携協力校へ異動となり、連携協力校の教員として大学院に派遣される。岩手県の特徴として、① 2 年間大学院で学んでいること（2 年目に現場に戻らない）、② 経済的負担がないこと（県教育委員会と大学の奨学金で負担）の 2 点が挙げられる。

本学は学校教育に関する「理論と実践の融合」の理想を掲げて、教職としての高度な専門的・実践的力量を備えた高度専門職業人としての教員の養成を目指している。具体的には、学校教育をリードする専門的力量を備えた管理職及びミドルリーダー教員を養成（現職院生）するとともに、新しい学校づくりの有力な担い手となる新人教員の養成（学卒院生）を目指している。そのために本学では、学校マネジメント力開発プログラム、授業力開発プログラム、子ども支援力開発プログラム、特別支援教育力開発プログラムの 4 つのプログラムを設けている。

### 2 県教育委員会や連携協力校等との連携について

本学では、「県教委・教職大学院連絡会議」、「教育学部・教職大学院地域連携協議会」、「実習校校長・教職大学院意見交換会」、「教職大学院実習連絡協議会」等の諸会議を定期的で開催し、密に連携を深めながら運営を行っている。実習の実施に当たっては、県教育委員会や盛岡市教育委員会、盛岡教育事務所等と実習の時期や内容、実施方法等について協議し、大学と一体となった運営を行っている。

### 3 専門実習について

現職院生は、学校現場におけるスクールリーダーや管理職あるいは教育行政を担う者として即戦力となる指導的力量を高めるために岩手県教育委員会より派遣される。したがって、教職大学院における実習については、教職経験を踏まえ、教科等の学習指導、生徒指導、学級・学校経営に関する高度で実践的な指導力の育成を総合的に図ることを目的とし、どのプログラムを履修する場合でも、全ての院生が、学校マネジメント力開発実習（3 単位、120 時間）、授業力開発実習（4 単位、160 時間）、子ども支援力開発実習（3 単位、120 時間）の 3 種の実習を行う。

### 4 現職院生の学校マネジメント力開発実習について

現職院生の学校マネジメント力開発実習のねらいは、学校現場における管理的な立場から、教育組織の校務分掌の在り方を見直し、教職員と協働して一定の役割を果たすことで、

学校組織の一責任者として効果的な学校運営を担い、学校改善に資する実践的能力を育成するとともに、教育行政を担う者としての立場から、学校現場と連携しつつ、学校現場の学校改善に係って適切な指導・助言ができる実践的能力を育成することにある。学校マネジメント力開発実習は1年次前期に5日間、2年次4月と9月にそれぞれ5日間実施する。1年次の実習は県教育委員会で1日、県立総合教育センターで4日間実施する。実習内容は教育長講話・意見交換、教育行政・事務局組織の説明、所長講話、教育センターの概要説明、初任者研修講座の補助・見学等である。この実習において、県の教育ビジョンや教育行政の仕組み、県の教育課題、教員研修システム、研修講座の進め方等について理解を深めている。2年次の4月に県教育委員会で実施する実習のねらいは、県の教育行政や指導主事の職務の実際を体験的に理解することである。実習内容は、県の指導主事会議及び小中学校新任主幹教諭研修講座への参加である。また、現職院生8名が県教育委員会事務局の8室・課に別れて担当課長や担当者から講義や説明等を受ける日を設けている。2年次9月に実施する実習のねらいは、教育事務所や市教育委員会の教育行政を体験的に理解することである。実習内容は、所長及び教育長の講話、各課長の行政説明、初任者研修への参加等である。また、適応指導教室や児童自立支援施設の訪問を行っている。沿岸地区の教育事務所や市教育委員会での実習は、復興の状況や被災地における教育行政の課題等を知ることにある。沿岸地区の教育事務所や市教育委員会では所長及び教育長の講話、担当課長からの行政説明、復興教育の取組や課題について講義・説明を受けている。また、震災関連施設や学校訪問を行い、震災当時の状況や復旧・復興に向けた取組を学んでいる。

#### 5 専門実習の手続きについて

県教育委員会等における専門実習については、実務家教員が中心となり各公所を訪問し、担当者と打合せを行い、実施要項を作成している。実習前には実施要項を基にガイダンスを行い、院生はそれを受けて実施計画書を作成する。実習後には実施報告書を作成し、リフレクションの授業の中で振り返り・省察を行う。マネジメント実習の場合、各公所での講義や説明を基に教育行政の現状と課題等についてグループ協議を行い、課題改善に向けた方策をまとめている。

#### 6 おわりに

学校マネジメント力開発実習の目的は前述したとおりであるが、この目的を達成するために、県教育委員会や総合教育センター、教育事務所等と連携・協力しながら実習を行うことができた。院生の実施報告書や実習後のリフレクションでの発表に見られるように、教育委員会や総合教育センター等での学校マネジメント開発実習は効果的であったといえる。さらに、各公所とも実習生受け入れに非常に好意的で、ともに岩手の教員を育てていこうという思いを随所で感じる事ができた。ある院生は「本実習を通して最も感じたことは、マネジメント実習は現場では絶対に得られない機会であるということである。教育行政を統括する立場にいる方々の本音（熱い思い）を直に伺うことができ、われわれ現職教員にとって大きな学びとなった。この学びを基に現場での教育に正面から向き合っていきたいと感じている」と述べている。今後は、県教育委員会等との連携を強化しながら、マネジメント実習の内容や方法等について検討を加え、さらに充実した実習にしていきたいと考えている。また、現職院生には、これらの実習で得た知識や身に付けた力を学校現場で大いに発揮してくれることを望んでいる。

## 校内研修を企画・実践できる教員の育成

### －「校内研修の企画・立案と実践」の授業を通して－

茨城大学教職大学院

打越 正貴（茨城大学教職大学院准教授）

出羽 拓真（茨城大学教職大学院）

市毛美沙季（茨城大学教職大学院）

濱谷 一正（茨城大学教職大学院・銚田市立銚田北中学校教諭）

はじめに

本教職大学院は、平成 28 年度から開設し、本年度で 2 年目となる。「学校運営コース」「教育方法開発コース」「児童生徒支援コース」の 3 コースによって構成されている。本教職大学院の特徴の一つとして、「校内研修の企画・立案と実践」（共通：2 単位）の授業がある。ここでは、校内の教員全員の資質向上、さらには県内全域の教員の資質向上を目指して、校内研修を進めていくために必要な力量を形成するための授業を開講している。具体的には、実際の教育現場における校内研修に参加したり参観したりするなどして、地域の教員との共学の間を積極的に取り入れ、理論と実践を往還する実践力を育てることを通し、校内研修のリーダーとしての力量の向上を図っている。また、これは、茨城県教育委員会から強い要望のあったリーダーシップ、コーディネート力を育成するものでもある。

#### 1 授業の目標及び概要

##### (1) 授業の目標

①校内研修に関する企画・立案ができる。②校内研修を実施するうえでリーダーシップを発揮できる。③校内研修による学校改善や授業改善を実践できる。

##### (2) 授業の概要

「校内研修の企画・立案と実践」の授業は、2 単位（15 回）の後期の共通科目となっており、基本的に毎週金曜日の 3 限に実施している。その他に夏季休業中（8 月～9 月）を活用したり放課後に訪問したりして、水戸市立 A 小学校の校内研修に 3 回参加・参観する。これらの校内研修の状況について、グループごとに検討を加え、今後の校内研修の在り方について協議する。さらに、これらの知見から、各グループで様々な校内研修のテーマを 1 つ取り上げ、効果的な校内研修の在り方について検討し企画する。次に、企画した内容について「模擬校内研修」を開催し、グループごとに実施することで効果的な研修の在り方を追究する。

これらの試みから、改めて A 小学校の校内研修について検討を加え、効果的な校内研修の在り方について、提案書を作成する。提案書については、実際に A 小学校の校内研修の場でプレゼンテーションを行い、A 小学校の教員に検討していただき、その結果を授業にフィードバックさせる。

授業における指導については、実務家教員 4 人・研究者教員 4 人の合計 8 人の教員

によって指導している。全体的には8人の教員が全員で授業にかかわっていくが、グループ活動になってからは、4つのグループを構成させ、2人組の教員（実務家教員と研究者教員）で対応していく。評価については、基本的に担当のグループ内の学生を中心に実施する。

## 2 主な授業内容と授業計画（①～⑮は授業時間）

- (1) オリエンテーション・講義・校内研修参加・参観1（①・②）：事前（夏季休業中）に近隣の学校（A小学校）の校内研修に参加・参観し、実践的な場面での研修を実施する。第1回目の現地校研修においては、初めに当該校を借用してガイダンス及びオリエンテーションを行い、同時に「校内研修の意義と役割について」の講義を実施する。その後、A小学校の校内研修に参加・参観する。
- (2) 校内研修参加・参観2（③）：第2回目の近隣の学校（A小学校）の校内研修に参加参観し、実践的な場面での研修を実施する。次回の授業までに、2回の校内研修を参観して、A小学校の校内研修に関する課題と改善点に関するレポートを作成する。
- (3) グループ活動・企画書作成（④～⑦）：4グループに分かれ、持ち寄った校内研修のレポートを基に「校内研修における問題と課題—教職員の連携協力、役割分担、組織体制等の在り方の視点で検討する。グループは4つに分け、研究者教員と実務家教員がペアになって担当する。⑤～⑦は、④の活動をもとに、各グループごとに、テーマを決定し、効果的な校内研修の在り方に関する企画書を作成する。
- (4) プレゼンテーションの実施と反省（⑧・⑨）：各グループごとに改善された企画書を基にプレゼンテーションを実施する。⑨では、プレゼンテーションを振り返り改善を加えるとともに、模擬校内研修の準備をする。
- (5) 模擬校内研修・企画書改善（⑩～⑫）：企画書を基に、模擬校内研修を実施する。さらに、模擬校内研修の反省を基に、再度校内研修に関する企画書を作成する。
- (6) 提案書作成・プレゼンテーションの準備（⑬・⑭）：A小学校校内研修の「提案書」を作成する。A小学校におけるプレゼンテーションの準備をする。
- (7) 校内研修参加・参観3（⑮）：A小学校の校内研修において、「提案書」を基に、校内研修の内容や方法についての提案をプレゼンテーションし、A小学校の教員と共に校内研修の効果的な在り方について協議する。

おわりに

理論と実践を往還する実践力を育て、校内研修のリーダーとしての力量の向上を図っていくためには、座学の授業だけでは難しい。それは、学校の実態や参加者の息づかいなど、リアリティーに欠け、校内研修の在り方が実感として伝わりづらいからである。課題をもって意欲的に取り組むためにも、積極的に学校現場に足を運び現場の教員とともに学ぶ機会が必要である。本年度は、茨城県教育研修センターとの連携事業を活用し、1回目の小学校における校内研修の参加・参観で、C小学校の教員とともに「校内研修の在り方」について、同センター指導主事から講義を受けた。さらに、3回目の来校となる最後の授業（提案発表）の場では、同指導主事の講評をいただく予定となっている。本授業を今後も推進していく上でまだまだ課題も多いが、「校内研修」はまさに学校の活力を生み出すエンジン部分であり、専門性を担保する機会でもある。そして、同時に学校経営の重要な柱でもある以上、さらなるアクティブ・ラーニングの授業を心がけ、「主体的・対話的で深い学び」の授業を展開していきたい。

## 静岡大学教職大学院における「改善」から「改革」に向けての取組

静岡大学教職大学院

伊田勝憲（静岡大学教職大学院准教授）

山崎保寿（静岡大学教職大学院教授）

石上靖芳（静岡大学教職大学院教授）

岡本康哉（静岡大学教職大学院特任教授）

### 1. 静岡大学教職大学院の概要

静岡大学教職大学院（教育実践高度化専攻）は、平成 21 年度に設置され、平成 30 年度に 10 期生を迎える。学校組織開発領域（現職のみ）、教育方法開発領域、生徒指導支援領域、特別支援教育領域の 4 領域（コース）から成り、定員 20 名のうち例年 15～17 名を現職の院生が占めてきた。平成 29 年 3 月までに現職 106 名、学卒 37 名、計 143 名が修了している。専任教員数は 15 名で、うち実務家教員が 6 名である。専攻会議、経営企画会議の他、教務部会、入試・広報部会、FD 部会、AR（アクションリサーチ）運営部会等の分掌組織、さらには、静岡県・静岡市・浜松市の各教育委員会及び校長会等とも連携した教職大学院運営委員会（平成 27 年度より外部評価を導入）や連携協力校連絡協議会等を設けて、継続的に改善と改革を推進するための運営体制を構築している。また、県教育委員会が主催する教職大学院連携推進委員会にも参画している。

### 2. 「改革」の取組と成果

平成 24 年度に開設された愛知教育大学との共同博士課程（共同教科開発学専攻）は、本専攻との接続が可能になっており、本専攻修了後に共同博士課程に進学して学位を取得し、現在大学教員となっている修了生がいる。平成 26 年度には、教育学研究科附属教員養成・研修高度化推進センターを発足させ、本専攻と連携して教員養成の高度化に関する活動を推進している。同センターの構成員には、本専攻の 4 領域に所属する教員 9 名が含まれ、活動の中心的な役割を担っている。そして、センターの構成員である本専攻の実務家教員が中心となり、平成 27 年度から指導主事の力量向上を目的とした研修講座「気概塾」を立ち上げた。研修講座「気概塾」は、講師の多くを本専攻の研究者教員及び実務家教員が務め、年 4 回程度の頻度で開催している。「気概塾」には、指導主事のほか、学校管理職及び本専攻の現職院生等が参加しており、参加者の力量向上を通じて、本専攻の成果を教育界に還元する機会となっている。そして、学卒院生に関しては、平成 29 年度入学生から、初任者研修一部免除のプログラムを開始した。これは「静岡県公立小中学校教員初任者研修協働実施プログラムに関する協定書」に基づいて採用後における初任者研修との接続を図る取組であり、静岡県総合教育センターとの連携による「キャリア教育基礎Ⅰ・Ⅱ」の授業科目を新設し、連携協力校における実習も含めてプログラムが展開されている。

### 3. 各領域の特色ある取組

学校組織開発領域では、授業や実習の成果を「教職大学院を活用した学校改善事例集」

や「新学習指導要領とカリキュラム経営」「英語モジュール学習」などの冊子・ガイドブックとしてまとめ、静岡県総合教育センター長期研修員と本専攻院生との研究交流会で活用したり教育委員会等に配布したりするなどの取組が蓄積されてきた。そして、平成 29 年度入学生より、静岡県教育委員会・静岡市教育委員会・浜松市教育委員会との申し合わせの上、「学校等改善支援研究員」のしくみを導入した。派遣される現職教員の大学院生を「学校等改善支援研究員」と位置づけることで、①派遣教員の決定、②大学院派遣期間中の学校への貢献、③研修内容の修了後の学校現場への還元を、円滑かつ効果的にするためのものである。具体的には、受験する現職教員が派遣元の教育委員会と打ち合わせをして、研究テーマを県や市町の重点施策とすりあわせ、教育委員会からのミッションを携えて入学を志願し、入学後、各地域の有する学校課題について、大学とチームとなって改革に取り組み、そのプロセスを研究することを通して研修を深めると同時に、実際の学校改善も追求していくものである。

教育方法開発領域では、学部卒院生には「授業実践と省察」、現職院生には「単元開発と研修」を軸としながら、1 年次の基盤実習と共通科目群、領域別実習と専門科目群、そして 2 年次の学校改善力高度化／育成実習と専門科目群が往還する形で、対話と協働を深めるカリキュラムが構築されている。小中高等学校の校種及び様々な教科からテーマが設定され、とくに、アクティブ・ラーニングの視点、教科の見方・考え方から授業の質を高めようとする視点、開発した教材を校内研修で協働してアクションリサーチとして取り組む視点からのテーマ設定が多く見られる。例えば「生徒の主体性・協働性を引き出す音楽科における鑑賞授業の開発と授業力量の向上」と題した 2 年間のアクションリサーチでは、アクティブ・ラーニングの視点を位置づけた授業デザインへ、大きく認識変容していく過程が自己省察を通して整理され、近々「アクティブ・ラーニングを導入した単元開発とカリキュラムマネジメント能力の向上」として論文にまとめられる予定である。

生徒指導支援領域では、学校心理学の枠組みを意識した「カリキュラムマップ」の開発など、SC 等の校内外の専門職・機関との連携構築に資する視点獲得を目指している。また、平成 26 年度より「修了生・現役院生合同研修会」を毎年 2 月に開催し、“学びの実践コミュニティ”創出に向けて、修了生のフォローアップや現役大学院生の目的意識の高揚、修了生のネットワークづくり、教職大学院と学校教育現場との連携強化、学校教育現場が抱える今日的課題解決ニーズへの対応などを図っている。昨年度は他領域からの 15 名を含む計 43 名が参加し、修了生と現役院生の世代を越えた交流が促進されるとともに、教職大学院の教員と修了生との間に継続的な関係性が築かれつつある。

特別支援教育領域では、特別支援学校のみならず、通常の学校・学級において特別支援教育の推進を図ることができる教員の育成を目指しており、授業づくりや生徒指導におけるユニバーサルデザインの発想、特別支援学級のカリキュラムマネジメントとキャリア教育など、他の 3 領域とつながるテーマでのアクションリサーチが特色の一つとなっている。例えば、平成 27 年度修了生による「特別支援教育コーディネーターが機能する中学校の特別支援教育ネットワーク構築」と題したアクションリサーチでは、成果物としての「特別支援教育コーディネーターハンドブック」が大変好評であり、所属する市町のみならず、県教育委員会からも注目されている。教職大学院の在り方として、アクションリサーチを突き詰めた先にこのような現場還元が実現した。

# 科目間の学びの統合を目指した 院生の授業開発プロジェクトの展開

新潟大学教職大学院

一柳智紀（新潟大学教職大学院准教授）

## 1 問題と目的

平成 28 年度に開設された新潟大学教職大学院では、長期間の実習から構成される実習科目における実践的な学びを中心に据え、実習科目以外の科目における領域固有の専門的な学びを科目内で完結させることなく有機的に結びつけながら実践へと統合していくことを目指してきた。本発表では、新潟大学教職大学院のカリキュラムの特徴を踏まえつつ、科目間の学びの統合を目指した授業の取り組みを整理し、その成果と課題を報告した。

## 2 新潟大学教職大学院のカリキュラムの特徴

本学では、学術的な専門性のみにとどまらず、教育実践と結びつけて院生が学べるように、以下のような取り組みを実施している。

### （1）共通必修科目の一部を特定連携協力校にて開講

現職教員院生が勤務する学校のいくつかを「特定連携協力校」に指定し、そこで共通必修科目 12 科目のうち 8 科目を開講している。これにより、「特定連携協力校」の教育の特色や資源を授業に活用したり、実際の学校課題を授業の対象に据えたりすることができ、理論と実践の緊密な往還を図った学びを実現している。

### （2）フィールドワーク、演習等を可能にするための柔軟な時間割設定

フィールドワークや授業開発・実践、演習などを行うための時間を確保するために、一部の科目を 1 コマ 90 分毎週開講ではなく、3 コマ連続月 1 回開講、2 コマ連続隔週開講とするなど、柔軟に時間割を設定している。

### （3）研究者教員と実務家教員の協働による授業運営

本学では、すべての科目を研究者教員と実務家教員がチームティーチングにより実施している。とりわけ、実施、計画、省察の過程をすべて協働で行っている点が最大の長所である。また、専門を異にする多様な教員が重複しながら複数科目を担当しており、担当科目での学習内容や実施方法を別の科目に反映させたり、別の科目での院生の取り組み状況や学びを担当科目で共有し授業に反映させたりしている。

## 3 実際の科目間の関連性と院生の学び

上述のような取り組みのもとでなされている具体的な科目間の連携として、発表者の担当する第 2 領域（教科等の実践的な指導方法に関する領域）の科目（下表）を例

に、これまでの取り組みと院生の学びについてを報告した。

授業後の院生の振り返りの記述から、前期の履修において、教科の体系性や教科の本質を扱うことの重要性、そのために学習指導要領に立ち戻ることの必要性といった「授

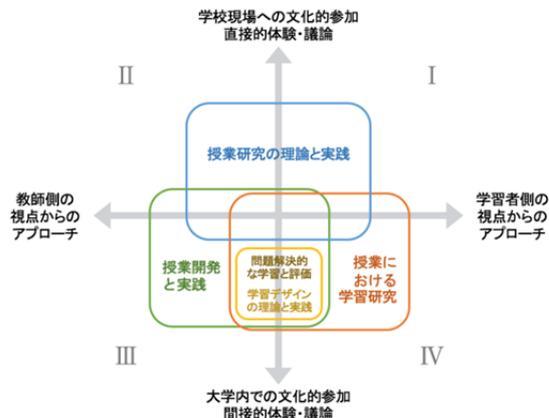
開講学期	科目の種類	科目名
前期	選択科目	「授業開発と実践」
前期	選択科目	「授業における学習研究」
夏期集中	共通必修科目	「学習デザインの理論と実践」
後期	選択科目	「問題発見的な学習と評価」
後期	共通必修科目	「授業研究の理論と実践」

業開発と実践」での視点や、「探究」「協働」といった概念に基づきながら、実際の子どもの様子から授業を検討するといった「授業における学習研究」での視点を、院生が統合していることがうかがえた。また、その後の科目においても、それらの視点をその後の科目においても引き継いで学んでいることがうかがえた。

さらには、科目と実習とを関連させていることも見て取ることができた。ある院生は自身の実習校の授業を参観し、分析する視点として「授業における学習研究」での学びを取り込んでいた。別の院生はビデオで視聴した実践を自身の課題意識と結びつけ、翌週の授業に取り入れてみるなどしていた。また、「学習デザインの理論と実践」「問題発見的な学習と評価」といった科目では、検討する学習指導案を実習で実施する題材や単元を扱うことで、実習での教育実践の計画や省察に生かしたり、さらに次の教育実践の構想を練ったりする機会となっていたことが示された。

#### 4 成果と今後の課題

上記の検討から、科目間の内容、学習方法を関連づけることで、院生が各科目における学びをその中で完結させるのではなく、相互に結びつけながら統合的に学んでいることがうかがえた。さらには、院生が各自の探究課題へとつなげ、実習に生かしていることがうかがえた。ここから、第2領域の科目群を右図のように整理することができる。院生は、これらの科目を履修していく中で、「教師が何を、いかに教えるか」と「子どもが何を、いかに学ぶか」という両軸を往復しながら子どもと向き合い、身につけさせたい力を育成する授業を構想する力をつけていったことが示唆された。こうした背景には、科目間で内容を関連づけたり、学習方法を関連づけたり、学習成果物や振り返りシートなどの共通教材を使用して授業を展開したことがあると考えられる。また、それらを可能にした基盤には、教員同士の日常的な連携があると考えられる。



ただし、すべての院生にそのような学びが保障できていたかどうかについては課題が残されている。今後、各領域でどのような資質・能力を育成するのか、どのような院生の姿を目指すのかを明確にし、教員間で共有していくとともに、それを評価するためのシステムを確立する必要がある。

# 秋田型授業による実践知の継承・創造及び 県境を越えた東北地区の協働を促す取り組み

秋田大学教職大学院

佐藤修司（秋田大学教職大学院教授）  
 神居 隆（秋田大学教職大学院特別教授）  
 古内一樹（秋田大学教職大学院特別教授）  
 田仲誠祐（秋田大学教職大学院准教授）  
 野坂 奨（秋田大学教職大学院）

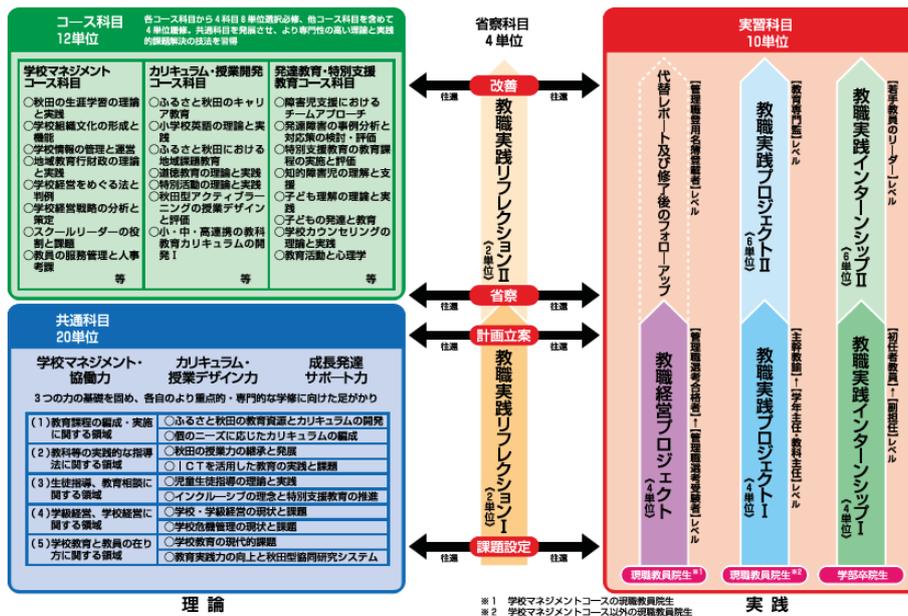
## 1. 秋田大学教職大学院の概略

2016年度に発足した教職実践専攻は、1年修了で現職院生のみ为学校マネジメントコース、2年修了で現職・学卒院生双方が所属するカリキュラム・授業開発コース、発達教育・特別支援教育コースで構成されている。定員は20名であり、おおよそ現職10名、学卒10名をめどとしている。修士課程は心理教育実践専攻のみが残り、定員6名である。

## 2. 秋田型の授業の展開

### ■秋田大学教職大学院のカリキュラム

秋田大学教職大学院では、これまで秋田県で築かれてきた教育の実践知を継承するとともに、これからの教育のあるべき姿の創造を目指し、「実践的課題解決」型のカリキュラムを設定しています。



本教職大学院のコンセプトとして、学力等で大きな成果を挙げてきた秋田型の授業を学ぶことを掲げている。「秋田の授業力の継承と発展」「教育実践力の向上と秋田型協同研究

システム」「ふるさと秋田の教育資源とカリキュラム開発」を共通科目に置いている。同時に、修士課程教科教育専攻を廃止したことから、カリキュラム・授業開発コースの科目として、教科横断型の科目、教科総合型の科目を多数配置した。「秋田型アクティブラーニングの授業デザインと評価」や「小・中・高連携の教科教育カリキュラムの開発ⅠⅡ」では、最初と最後を全体でやるものの、途中回は教科毎のグループに分かれて深めている。これらの科目には多くの教科教育、教科専門の教員が兼担として関わっている。

### 3. 研究研修旅行と教職員支援機構の講習への参加

以下のように、2016年度は岩手で、2017年度は宮城において研究研修旅行を実施した。この取り組みを通して、①近隣の教職大学院と交流を行い、県境を越えた院生のつながりを生み出すとともに、それぞれの特色や成果を交流することで、自大学院の改善にもつなげることができた、②被災地の状況を実際に見ることで、震災時の状況や復興の状況を体

2016年度		2017年度	
9/26	片田敏孝, 制野俊弘, 徳水博志ビデオ	8/8	片田敏孝, 制野俊弘, 徳水博志ビデオ
9/28	岩手大学教職大学院との交流	10/6	仙台市立荒浜小学校跡・震災遺構 宮城教育大学教職大学院との交流
9/29	山田町立船越小学校訪問 大槌町立大槌学園訪問	10/7	大川小学校・雄勝小学校跡訪問 防災教育・震災学習プログラム
9/30	陸前高田市視察	10/8	南三陸町視察
11/11	教職大学院発足記念フォーラム「秋田における教育実践知の継承と創造」	11/1	防災教育・復興教育プログラム検討会

感することができ、防災教育、防災体制の確立に生かすことができた、③同じ東北に生きる者、教師としてどのように被災地に関わり、自らの地域をつくっていくのかについての視点を得ることができた、など、大きな効果があった。

また、昨年度、今年度と、教職員支援機構が実施した学校組織マネジメント指導者講習に、宮城教育大学など、他の教職大学院の院生とともに参加して学ぶことができた。宮城教育大学が中心となって他の東北の教職大学院が参加して実現しているものであり、これも東北の単位で交流を広げている。その他にも学校安全や言語活動、カリキュラム・マネジメントに関する講習にも院生が参加しており、著名な講師や全国の参加者から学ぶ機会となっている。

### 4. 全体の成果と課題

多くの成果が上がっている一方で、新たなる課題も明らかになってきている。第一は院生に関わることで、院生の集団化により学級経営、生活指導的な働きかけが必要になった。特に学卒院生でこの集団に適応できない者もいる。教員採用数が増える中では、学卒院生の質を確保することが今後の重要な課題となる。単位数増や授業の課題、実習の負担により、多忙を訴える院生も多い。授業間の調整が必要になっている。

第二に教科横断型・総合型科目の運営の難しさである。各教科で統一した認識の下に取り組むことが必要となるが、教科毎の事情も違い、足並みが揃わないところがある。さらに、教科教育の教員、教科専門の教員等との温度差も関わってくる。FDが今まで以上に重要になるわけだが、科目の運営体制の構築が課題である。実習校への訪問は実務家教員に負担がいきがちで、学部教育も抱える研修者教員との相互理解・協力も不可欠である。

# 中学校技術・家庭科（技術分野）を対象とした教科指導力の

## 向上を目的とした授業実践に関する取り組み

長崎大学教職大学院

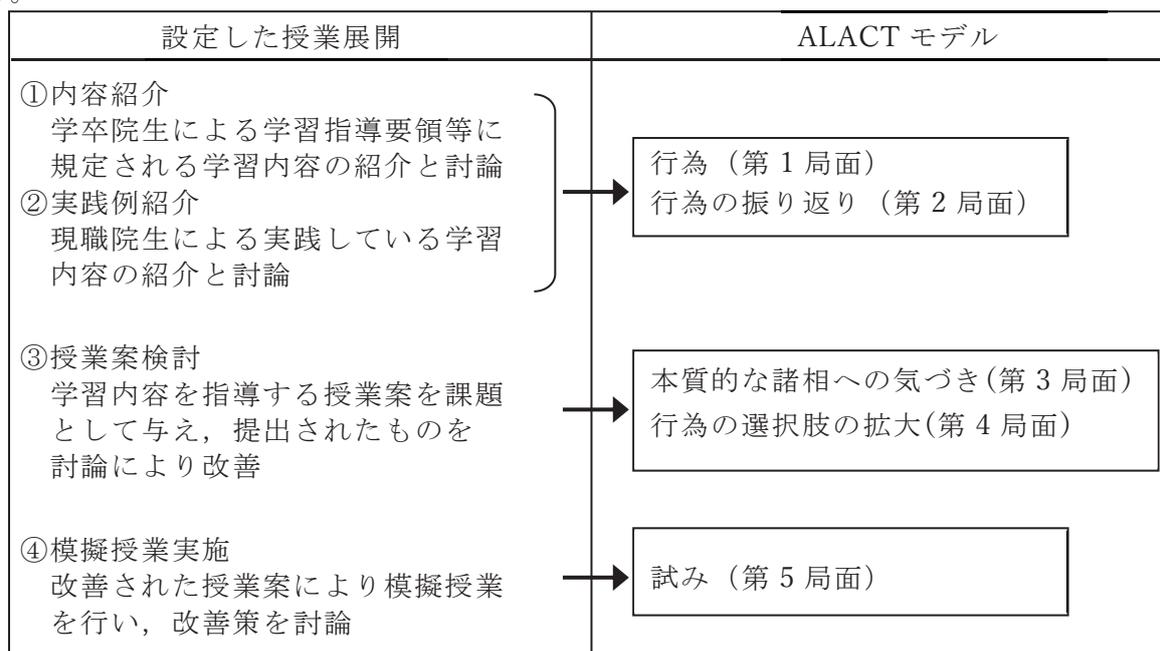
松元 浩一（長崎大学大学院教育学研究科教授）

藤木 卓（長崎大学大学院教育学研究科教授）

小八重 智史（長崎大学教育学部附属中学校教諭）

### 1. はじめに

長崎大学教職大学院は、「的確な子ども理解力」を起点とした現場力の育成を目指し、児童生徒のニーズに精確に対応することができ、学校現場でリーダーとなれる教員及び学校の機能を向上させるマネジメント能力を備えた教員の養成を目的としている。また、理論と実践の融合を図ることで〔現場力（実践力）＝的確な子ども理解力＋授業力＋コミュニケーション力〕の形成を図ることを意図している。そのため、基本5領域（①教育課程の編成・実施に関する領域、②教科等の実践的な指導方法に関する領域、③生徒指導、教育相談に関する領域、④学校経営、学級経営に関する領域、⑤学校教育と教員の在り方に関する領域）に ICT 活用を加え、教育現場での実践を重ねることによる教育課題解決に向けた実践力の向上を図る教育課程を編成している。開設コースは、「子ども理解・特別支援教育実践コース」「学級経営・授業実践開発コース」「教科授業実践コース」「管理職養成コース」である。ここでは、「教科授業実践コース」での、中学校技術・家庭科（技術分野）における授業実践例を取り上げ、その成果と課題及び現職院生の取り組みを報告する。



## 2. 教科教育に関する授業実践の取組み—中学校技術・家庭科（技術分野）での実践例

本教職大学院では、教科教育と教科専門の統合を意図した授業を試みている。前ページの図は、ALACTモデル（Korthagen2014）の第1局面（行為）から第5局面（試み）に至る授業展開をもとに、実践のための授業展開を整理したものである。ここでの授業展開は、授業実施時に学卒院生と現職院生との共修により、①内容紹介から④模擬授業実施までのサイクルを異なる学習内容について複数回繰り返すことで、教科指導力の深化を目指している。この授業展開では、指導法の観点からは教科教育の教員が、教科内容の観点からは教科専門の教員が、チーム・ティーチングにより授業を行っている。このことにより、学卒院生と現職院生が、教科教育と教科専門の観点から、それぞれの立場で複眼的に学ぶことができ、当該教科における理論と実践を統合した実践的な教科指導力を向上させることが可能になると考えられる。

本実践における成果は、次のとおりである。現職院生は、学卒院生の提示した初任者教員的な授業展開案から、自らもその段階を経て経験により獲得した現在の自分が考える指導法との比較検討を行うことで、指導法の違いを客観化でき、暗黙知を形式知に転換して知識の組み換えを図ることができた。学卒院生は、学部段階で得た指導法に関する学びが、教職大学院での授業による検討を通じて、より実践が可能なレベルに向上した。その学びの中には、現職院生と教科教育担当教員等との議論を通じて、実践的に授業を見る目が養われた点も含まれており、新任教員がベテラン教員から受ける指導と類似した学びに相当すると思われる。担当教員は、チーム・ティーチングにより、教科教育と教科専門の両方の視点から、実践を土台とする教科指導上の課題を共有できた点が成果として大きい。

本授業における課題は、現職院生と学卒院生及び担当教員の各々が、学びをより質の高いものにするために、授業の構成と担当教員の関わり、授業内容とそれに含まれる専門性の吟味、受講する院生の教員としての成長段階に応じた各自の学びへの省察など、多岐にわたる。引き続き、実践の積み上げを通して、更なる教科指導力の向上に取り組みたい。

## 3. 現職院生の取組み

現職教員で在学していた院生が得た学びを、授業を通じた学びと教育実践研究を通じた学びに分けて、次に報告する。授業を通じた学びについては、これまで以上に深く教科の授業について考えることができた。大学の教科教育の先生方、教科専門の先生方から理論的な裏付けについて指摘やアドバイスをいただくことで、授業の良い部分や欠けている部分が確認できるとともに、授業作りの構想を深く考える事ができた。また、現場で奮闘しているときにはなかなか知ることがなかった、これからの教育に求められているものを学ぶことができたし、他校種の教員とのディスカッションが有用であった。

教育実践研究を通じた学びについては、①学びのユニバーサルデザインガイドラインの観点を生徒の実態や学校の実態に合わせて取り入れた指導法を開発できたことと、②開発した指導法を異なる学校において実践し、①と②の成果を統合した教育実践研究としてまとめることができたことが挙げられる。この教育実践研究では、事前、事後、実験群、統制群を要因とし、量的な評価を行った。実験群ではルーブリック B 判定の 1%水準の有意な減少、ルーブリック判定 C の有意傾向な減少、ルーブリック判定 A の有意傾向な増加が見られ、ガイドラインを取り入れた授業の有用性を示すことが出来た。

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29年12月10日  
一橋講堂

平成29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53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しており、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1～4
- 3 掲示閲覧期間：12月10日（日）12時00分～16時40分  
（コアタイム：12時45分～13時35分、15時50分～16時40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、質疑応答を含め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」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	大学院2年	柴田 題寛	北海道教育大学附属釧路中学校 教諭	不登校傾向の生徒に対する支援 ー過剰適応に注目してー
2	弘前大学大学院	大学院1年	長谷川 泰樹	三戸町立斗川小学校 教諭	児童の主体性を育むキャリア教育のアプローチ ー教科領域と特別活動を横断してー
3	岩手大学大学院	大学院1年	村田 雄大	ストレートマスター	教職大学院の総合実習における学びと意義 ー附属幼稚園での実習を通してー
4	宮城教育大学大学院	修了生	萩原 達也	利府町立青山小学校 教諭	小学校社会科における地域教材の開発とその指導の在り方 ー地域の歴史を生かした授業づくりを通してー
5	秋田大学大学院	大学院2年	柴田 省吾	ストレートマスター	防災教育において自然現象の二面性（恵みと災い）を取り扱う授業実践
6	山形大学大学院	大学院2年	阿部 高典	寒河江市立寒河江小学校 教諭	初任教師を含む学年集団における省察の実践
7	福島大学大学院	大学院1年	森本 遼	ストレートマスター	算数の授業における対話的な学び ー児童の相互作用に着目してー
8	茨城大学大学院	大学院2年	秋元 祐城	ストレートマスター	対話的な学習活動を通して個の学びを深める授業づくり ー小学校第2学年国語科「スイミー」の授業実践に基づいてー
9	宇都宮大学大学院	大学院2年	大森 一久	鹿沼市立北大飼中学校 教諭	事実をもとに省察する教師集団の形成について ー子どもの姿を語り合う授業研究を核にしてー
10	群馬大学大学院	修了生	本川 貴晴	伊勢崎市立北小学校 教諭	コミュニティ・スクールの仕組を行かした自校の課題解決に関する実践的研究
11	埼玉大学大学院	大学院2年	榊澤 徹	ストレートマスター	重度重複障害児における非言語コミュニケーションの実態把握の方法に関する研究 ー肢体不自由校でのスヌーズレンの活用を通してー
12	聖徳大学大学院	修了生	高橋 静	柏市教育委員会指導課 指導主事	自尊感情に焦点を当てた、道徳の時間を中心とした「カリキュラム・マネジメント」について
13	千葉大学大学院	修了生	杉本 祥子	柏市教育委員会学校教育部生徒指導室 指導主事	「チーム学年」の形成過程における学年会の果たす役割 ー児童理解を意識した授業づくりを核にしてー
14	東京学芸大学大学院	大学院2年	細谷 邦弘	横浜市立永田台小学校 教諭	ホールスクール・アプローチを実践する小学校における教職員のESDに対する認識の変容過程 ーライフストーリー・インタビューを用いたM-GTA分析によるモデル化を通してー
15	創価大学大学院	修了生	賀田 純恵	船橋市立法典小学校 教諭	「話すこと」を取り入れた1年生の作文指導 ー題材指導を中心に
16	玉川大学大学院	大学院1年	江崎 一紀	足立区立栗原北小学校 主幹教諭	「〈自分ごと〉認識」で読む国語科「伝記」指導の開発
17	帝京大学大学院	大学院1年	関井 隆志	相模原市立相陽中学校 教諭	授業改善のための校内研究の充実 ー教師の語りを通じた校内研究活性化のための循環モデルの追求ー
18	早稲田大学大学院	修了生	戸上 琢也	品川区立荏原第五中学校 教諭	道徳的判断力を育む道徳科の指導の工夫 ー議論の中で、判断の根拠を比較・検討する学習活動を通してー
19	横浜国立大学大学院	大学院1年	尾澤 知典	横浜市立緑園東小学校 教諭	メンタリングにおける協働での指導案作成がメンターとメンティに与える効果の検証
20	新潟大学大学院	大学院2年	木村 杏子	新潟市立木戸小学校 教諭	ユニバーサルデザインの視点を取り入れた学級・授業づくり ー特別支援教育コーディネーターの立場から進める学校体制づくりー
21	上越教育大学大学院	大学院2年	大坪 宏至	静岡市立清水第二中学校 教諭	21世紀型能力を育成する教育課程の実現に向けての実践的研究 ー 学校支援プロジェクトによる進学校の取り組み ー
22	富山大学大学院	大学院1年	安田 陽子	南砺市立福野小学校 教諭	教職実践開発研究科での学びを基に、「聴き愛で、子供・保護者・地域とつながる学校」へ
23	金沢大学大学院	大学院1年	中島 卓二	野々市市立野々市中学校 教諭	行政企画提案型の「地域連携担当教職員」モデルの検討
24	福井大学大学院	大学院2年	坪川 修一郎	福井市明新小学校 教諭	新しい世代を支え合い学び合うことの意味
25	山梨大学大学院	大学院2年	近藤 千佳	市川三郷町立三珠中学校 教諭	教師が主体的に学び合える中学校校内研究会の取り組み
26	信州大学大学院	大学院2年	渡辺 祐一	千曲市立治田小学校 教諭	なぜ、ICT活用が校内や地域へ広がったのか？ ー学校拠点方式の特性を活かしてー
27	岐阜大学大学院	大学院2年	熊崎 孝之	岐阜県立郡上北高等学校 教諭	小規模高等学校における若手教員の授業改善に対する意識の向上 ー研究推進委員会の導入を通してー
28	静岡大学大学院	大学院2年	岡本 曜	袋井市立周南中学校 教諭	他者とのかわりを通して学校適応感を高める手立て ー学校行事に注目してー
29	常葉大学大学院	大学院1年	安川 剛史	浜松市立新津小学校 教諭	チーム力と全教員の資質・能力向上を図るネットワークづくり ー研修チームを職場活性化に活かしてー
30	愛知教育大学大学院	大学院2年	外山 賢一	刈谷市立かりがね小学校 教諭	Knowledge Management理論を用いた学校組織の知識創造についての研究 ー知識創造の過程における教師個人の成長についてー
31	京都教育大学大学院	修了生	小田 絃平	京都府立南山城支援学校 教諭	身体接触を伴う運動が人間関係の構築に及ぼす影響の分析
32	立命館大学大学院	大学院1年	田辺 記子	立命館守山中学校・高等学校 教諭	「ユネスコスクール」としての学校づくり
33	大阪教育大学大学院	修了生	小林 洋子	豊中市立野畑小学校 教頭	教員が授業に学校図書館を活用する力を高めるために
34	兵庫教育大学大学院	大学院2年	諏佐 利江子	宇都宮市立上河内西小学校 教諭	教員と保護者の自身と子どもの捉え方の変容 ー両者が参加する実践コミュニティを通してー
35	奈良教育大学大学院	大学院2年	中川 聡之	奈良市立鳥見小学校 教諭	認知特性に応じた書字支援 ー通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童への効果的な支援方法の検討ー

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
36	和歌山大学 大学院	大学院 2年	山岡 正史	和歌山市立伏虎義務教育学校 教諭	実効性のある効果的な理科のカリキュラムづくり —小中の円滑な接続・連携を目指して—
		大学院 1年	浦田 博史	海南市立亀川中学校 教諭	
37	島根大学 大学院	大学院 2年	安達 和哉	ストレートマスター	児童の経済認識を育てる社会科授業開発に関する実証的研究 —商品価格の決定因を推論する実験的授業を通して—
38	岡山大学 大学院	大学院 2年	島田 和紀	高梁市立高梁小学校 教諭	学校全体で取り組む特別支援教育体制の構築 —教員の意識を中心にして—
39	広島大学 大学院	大学院 1年	宗本 千鶴	広島市立翠町中学校 教諭	若手教員を育成するミドルリーダーの役割に関する実践的研究 —教科と関連させた道徳の授業を通して—
40	山口大学 大学院	大学院 2年	中原 恵子	柳井市立柳井中学校 教諭	学びをつなぐ研修コーディネーターとしての役割 —教職大学院における「理論と実践の往還」モデルの提案—
41	鳴門教育大学 大学院	大学院 2年	土井 国春	東みよし町立足代小学校 教諭	小学校算数教科の情報を整理する学習活動の体系化と授業設計
42	香川大学 大学院	大学院 1年	松本 周子	和気町立和気中学校 教諭	道徳の授業に対する生徒の受け止めと教員の困り感に関する分析 ～授業・「かがわ道徳ラボ」での学びを授業改善に生かして～
43	愛媛大学 大学院	大学院 2年	猪野 啓士郎	松山市立清水小学校 教諭	教職員のコンプライアンス意識の向上と管理職と連携したミドルリーダーの役割 —教職員が主体的に取り組むコンプライアンス研修プログラムの開発を通して—
44	福岡教育大学 大学院	大学院 2年	阪本 千珠	中間市立中間西小学校 教諭	学力向上に向けた組織的取組の推進に関する研究 —「学力向上重点取組」の具現化を図る検証改善システムの構築を通して—
45	佐賀大学 大学院	大学院 2年	中西 美香	佐賀県立佐賀商業高等学校 教諭	教職員の連携・協働づくりと学校変革に関する教育実践研究 —「フロンティア委員会」の設置を通じた学校活性化—
46	長崎大学 大学院	大学院 2年	岩崎 紗知	ストレートマスター	仲間とのかかわりを大切にする態度を養う体育の授業づくり —運動を行う楽しさを感じることを通して—
47	大分大学 大学院	大学院 2年	細川 航平	ストレートマスター	「地域」素材を活用した小学校社会科授業の在り方 —「地域の魅力」「地域の課題」に注目して—
48	宮崎大学 大学院	大学院 1年	新名 祥弘	宮崎市立江南小学校 教諭	校内研修を通じた教職員の意欲向上についての研究
49	鹿児島大学 大学院	大学院 1年	山口 小百合	西之表市立現和小学校 教諭	小規模校の課題解決を目指した鹿児島県の特徴ある教育実践 ～テレビ会議システムを用いた離島との遠隔授業デザインを中心に～
50	琉球大学 大学院	大学院 2年	西岡 華穂子	沖縄県立西原高等学校 教諭	琉球国時代の和文・漢文を活用した授業実践 —「伝統的な言語文化」への興味・関心を広げる授業の試み—

# 不登校傾向の生徒に対する組織的支援 －過剰適応に注目して－

北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年

柴田 題 寛（北海道教育大学附属釧路中学校教諭）

共同研究者 北海道教育大学大学院教育学研究科教授 安川 禎亮

## 1 問題と目的

不登校は年々増加し「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(文部科学省, 2015)によると, 中学生の 35 人に 1 人が不登校であり, 毎年新たな不登校生が 5 万人以上生まれている。こういった状況を受け, 「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」(文部科学省, 2016)において, 関係機関との「横」の連携, 学校間の「縦」の連携をすること, そして SC や SSW などの専門スタッフを活用しつつ, チームとして支援体制を整えるなど組織的な対応が重要であると述べられている。

先行研究においても, 担任一人が支援を担うのではなく複数の援助者が協力する体制の必要性からチームで行うこと(石隈 1999)や, 教師・SC でチームを組み, 「いつ, どこで, 誰がどのように」援助を行うかという援助構造を明確化させることで, 不登校状態が改善した(中村・田上, 2005)という事例の報告がある。その一方で教員の多忙化や多忙感が指摘(北上・高木, 2009)されている。

しかしながら, 組織的な支援の重要性は明らかになっているものの, 学校の特性や生徒の傾向に沿った支援体制や支援方法等は明らかになっていない。そこで, 本研究では本校生徒の実態に即した組織的支援の在り方について検討することとする。

## 2 本校生徒の実態

A 中学校は, 近年長期欠席の生徒数が急増しており, 昨年度は, 欠席が 30 日を超える生徒が 5 名を超える学年もあった。また, 体調不良を訴え午後から登校してくる生徒も各学年に在籍している。各種調査結果を見ると新成就値においては, オーバー・アチーバーが学年の 30% 近くいるのに対し, アンダー・アチーバーは 5% 前後であり, 自分の持てる知能指数以上に頑張りすぎている生徒が多いことが伺える。また, セルフコントロール調査の結果からは, 自尊感情が低く, 不安傾向の強い生徒が多くいることから, 過剰適応傾向が強いのではないかと考えた。

過剰適応について, 石津(2006)は環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おうとすることであり, 内的な欲求を無理に抑圧してでも, 外的な期待や欲求に答える努力を行うこと

としている。また、浅井(2012)は、内的適応と外的適応を一次元的に捉えるのではなく、内的適応と外的適応を分けてとらえ、内的な不適応感と過剰な外的適応行動とのバランスの崩れが心身への負担を生じさせることとし、過剰適応と様々な不適応との関連について述べている。そして、過剰適応に影響を及ぼす要因と、過剰適応が影響を及ぼす要因があり、前者には承認欲求や自尊心を高めること、後者には対人スキルの向上や、他者に対する認知の歪みの修正などの介入が必要だとしている。

過剰適応調査(4件法)の結果、内的外的適応ともに高い傾向が見られた。特に外的適応に関する質問項目においては、「他者配慮」において 2.89、「人からよく思われたい欲求」は 2.77 という高い数値を示した。

### 3 支援検討委員会の取組 ー過剰適応に注目してー

以上のことを踏まえ、今年度支援検討委員会を立ち上げ、不登校の未然防止、初期対応、自立支援の各段階での支援活動を計画した。また、教職員が共通実践するための準備段階を設け支援共有シートを作成した。毎週実施される学年会で支援を要する生徒を確認し、支援共有シートへ入力、そして毎月行われる職員会議で該当生徒に対する関わり方を具体的に示すこととした。シートへの入力は、業務の効率化を考え短いキーワードで、主に生徒の資源を取り上げ、その視点で教職員から声をかけられるようにする。

次に、未然防止、初期対応では欠席生徒や初動の対応を明確にし、自立支援では担任中心から、支援検討委員会中心の対応へと大きく転換した。更に、過剰適応傾向が強いということから、内的適応については、教師から積極的に挨拶をし、そこで終わらず次の一言を交わすように努めている。外的適応においては、集団解決や議論・討論の場を設定するにあたりその土台として全教科で授業や交流のルールを共通実践している。

内的適応への対応	外的適応への対応
①朝生徒を玄関で笑顔で迎える。	①授業において、集団解決の場を設定する。
②教師から挨拶し次の一言を交わす。	②考え・議論・討論する道徳の授業実践。
③朝の学活で呼名し声色を確認する。	③ソーシャルスキルを培う縦割り活動。
④朝の学活では、温かい空気をつくる。	④創造性を生かした委員会活動。

### 4 結果と考察

これらの実践の結果、準不登校と不登校相当の生徒は減少し、新たな不登校は生まれておらず、完全不登校の生徒も再登校を果たしている。

また、学校診断アンケート(4件法)において、「学校では、悩みなどを気軽に安心して相談できる」の項目において 2.88 から 3.12、「先生に質問しやすい」の項目においても、3.03 から 3.21 と上昇が見られた。そして、もう一つ注目したいのは「先生は厳しく指導してくれる」という項目において低下が見られていないことである。これは、寄り添うだけでなく、生徒指導において支援と指導のバランスが取れてきているのだと考えることができる。

# 児童の主体性を育むキャリア教育のアプローチ ～教科領域と特別活動を横断して～

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)  
ミドルリーダー養成コース 1年  
長谷川 泰樹(三戸町立斗川小学校教諭)

## 1 現状と課題

本校は複式学級が2クラス設置されている小規模校である。教師から示される「やるべきこと」に率先して取り組む自主性のある児童が多いが、「やるべきこと」が示されないと行動できないという側面があり、「自主性は育っているが主体性は十分育っていない」ことが課題と言える。

複式学級の授業での間接指導では、児童が自ら考えながら学習しなければいけないことや、高学年児童は一人一人がリーダーとなって活躍することが求められることから、本校において児童の主体性を育むことは重要な課題であると言える。

## 2 本研究で目指す主体性のある子ども像

主体性は、「自分の判断で価値を決めて行動する」という点で自主性と意味が異なる。主体性については、臨床心理学や看護学の立場からの研究も行われており、主体性を育むことは、将来、社会の中で自分の役割を果たしながら自分らしい生き方を実現していくために必要なことであると言える。そのための最初の段階として小学校における指導が重要であると考え、「本研究で目指す主体性のある子ども像」を以下のように設定した。

<本研究で目指す主体性のある子ども像>

- ①自分の判断を、根拠を明確にして伝えようとする
- ②自分の役割を考え、友達と協力しながら進んで取り組もうとする
- ③物事を自分の力で解決しようとする
- ④活動をふり返って次の活動に活かそうとする

## 3 主体性の育成とキャリア教育

とどまることなく変化する社会の中で、自立的に自分の未来を切り拓いて生きていくためには、変化に対応していく力と態度が必要である。そのためには、児童が未知の知識や体験に関心をもち、学ぶことの楽しさや新しいことに挑戦する勇気とその価値を体得していかなければならない。しかし、これらの能力や態度は自然に身に付いたり高まったりしていくものではなく、意図的・計画的な教育活動が行われることでキャリア発達が促進されていく。

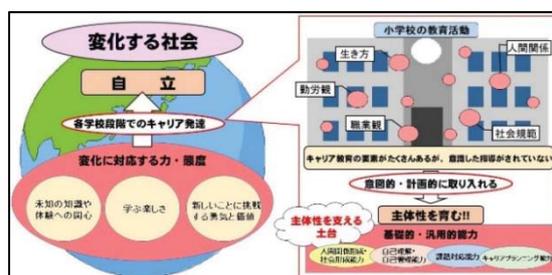
その土台となるのが、キャリア教育で育成されるべき基礎的・汎用的能力である。この能力は、相互に関連する「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」から構成されており、本研究が目指す「主体性のある子ども像」に深く関わっている(資料1)。したがって、基礎的・汎用的能力の伸長を、学校や地域の特色や児童の発達段階に合わせて具現化し、教育活動の中に位置付けること

目指す主体性のある子ども像	土台となる基礎的・汎用的能力
①自分の判断を、根拠を明確にして伝えようとする	人間関係形成・社会形成能力 自己理解・自己管理能力 課題対応能力
②自分の役割を考え、友達と協力しながら進んで取り組もうとする	人間関係形成・社会形成能力 自己理解・自己管理能力 キャリアプランニング能力
③物事を自分の力で解決しようとする	課題対応能力 キャリアプランニング能力
④活動をふり返って次の活動に活かそうとする	課題対応能力 キャリアプランニング能力

資料1【主体性とキャリア教育の関連】

によって、児童の主体性を育てることができるものとする。

小学校の教育活動には、生き方・勤労観・職業観の育成に関わる内容が多く含まれているものの、必ずしもキャリア教育を意識した指導がなされているとは言えない。学校教育の場で、何気なく行われていることの中にはキャリア教育の要素がたくさんある。教育活動の中からキャリア教育の要素を見出し、それらを意図的・計画的に取り入れることで、日常生活や将来とのつながりを理解し、「何のためにやるのか」「なぜ必要なのか」を、児童が自ら判断し行動する主体性を育むことにつながるであろう(資料2)。



資料2【主体性とキャリア教育の関連】

以上の理由から、本研究では、児童の主体性を育むためにキャリア教育の視点を教育活動に取り入れていきたい。

#### 4 キャリア教育のアプローチ

以下の3つのキャリア教育のアプローチを通して、主体性を育むことを試みる。

A…教科領域で学ぶ内容と日常生活・職業・将来とを関連させ、「なぜ、何のために学ぶのか？」に気付かせていく「学ぶ内容からのアプローチ」

【具体的な取組】:教科領域の学習内容が日常生活・将来・職業と関連していることを実感できる題材を扱ったり、授業のまとめの際に中学校へのつながりや生活場面に活かされていることを伝えたりすることで、学ぶことの価値や意義の自覚を促す。

B…教科領域の授業における学習活動を基礎的・汎用的能力を育成する活動として捉え、指導方法を工夫する「学ぶ方法からのアプローチ」

【具体的な取組】:討論やグループワークなどの様々な学習形態で学習問題の解決に向かわせる。「根拠をもって相手に分かりやすく伝える」「互いの意見を交流しながら合意形成をする」ことができている児童やグループを取り上げ、その話し合いを再現させたり、良かった点を共有したりすることで、学び方を身に付けさせていく。

C…授業以外の場面の活動の意義や価値を自覚させる「特別活動からのアプローチ」

【具体的な取組】:一人一役の係を学級で話し合って決めて取り組ませる。学級全員でそれぞれの仕事内容を把握し、互いにアドバイスし合いながら適宜修正させることで、自分の役割を理解しつつ、他者との関わりの中で課題を発見し解決していこうとする態度を身に付けさせる。

#### 5 今後の展望

A・Bについては、単元配列表を作成し、年間を通して実践するキャリア教育のプログラムを検討していく。Cについては、学級活動・委員会活動・係活動・学校行事の場面において、教科領域と関連させながら、キャリア教育をどのように位置付けていくかを検討していく。

また、学校全体で協働的に取り組んでいけるように、管理職や同僚教員との合意形成を図っていく。

## 教職大学院の総合実習における学びと意義 ～附属幼稚園での実習を通して～

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 1年

村田 雄大

共同研究者 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 1年 菊池 紗江

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 1年 花館 めぐみ

岩手大学教職大学院では、学卒院生に対して1年次に学校における実習として総合実習を附属4校園（幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校）で行っている。総合実習の目的は、授業力・子ども支援力・学校マネジメント力を総合的に向上させることであり、幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校の多様な経験によって、教職への理解を総合的に深めていくことにある。総合実習では、各学校種における教育の特徴を捉え、自らが希望する学校種に対する深い理解を導くことにねらいがあり、2年次に実施される公立の連携協力校において、専門性を発揮するための基礎づくりとしている。それらの実習は、日々の日誌などによる個人のふり返りに加え、科目「リフレクション」において集団のふり返りも行なっている。科目「リフレクション」としてのふり返りは、毎週金曜日に設けられており、木曜日の実習で得られた実践知を理論化し、実践と理論を融合させることを目的としている。個人の学びを学卒院生同士で共有したり、過去の経験（学部における教育実習など）と照らし合わせたりすることで学びを深めている。

幼稚園実習における学びとして、幼稚園教育におけるカンファレンスと呼ぶ保育を検討する時間の有効性があげられる。カンファレンスは、毎日園児が降園後に教員組織がその日の子どもの様子を共有する時間であり、附属幼稚園では日常的に行われている。今回実習生として参加した学卒院生も、教職員の一人としてカンファレンスに参加することで、幼稚園教諭の丁寧な保育に裏付けられた協議に加わることで、子どもたちを見とる視点を多く学ぶことができ、教育と子どもたちの成長をふり返る能力を向上させることができ、実習を終えた後においても、ふり返りの質を高めることができた。

幼稚園教育の特徴として、子どもたちは、個々の興味関心に基づいた「遊び」を通して学んでいくことになる。幼稚園という発達段階においては、興味関心のないものは見向きもしない。そこで、幼稚園では、それぞれの興味関心に基づいた遊びの場を提供することによって、主体的な学びがなされるように環境を整備する。目的が達成されるために、子ども理解は、非常に大切なアセスメントとして機能しており、保育後には、遊びを通じた学びを見とりながら卒園時に願う姿へと近づけていく。教師の願いの実現に向けた計画的

で綿密な教育がなされているのである。

幼稚園実習を終えて、大きく二つの学びを得た。一つ目は、子どもを理解することの重要性を学んだことである。幼稚園児は一つの学年でも運動能力や言語能力に大きな差が見られるように、発達段階の違いが顕著である。そのため、一人一人のあそび（学び）も多様である。子どもの目線に立ってそれぞれの興味や関心を見とることが重要であり、それゆえに個に応じた手立てを講じることができるのである。

二つ目は、主体性を引き出す教師の関わりについて学んだことである。幼稚園児は対象と深く関わりを持つことで遊びが充実し、結果的に学びが深まる。例えば、対象を砂とした場合、始めは砂いじりだけであった遊びが砂に水を混ぜて固め、団子に見立ててままとに発展したりする。この過程からは一人遊びから二人以上の遊びへと変化したことで人間関係を調整することや言葉を用いることを身に付けていくことが分かる。

また、教師は主体性を引き出す間接的指導を行い、学びの場を作っていることも学ぶことができた。先にも述べたように幼稚園児に何かを強制することは困難であり、教育としての効果も望むことはできない。子どもが主体的に取り組むことができるようになるためには、教師が環境に働きかけ、学ぶ場を構成していくことが行われている。例えば、ケーキづくりのあそびに日々取り組んでいる園児に、石けんや泡立て器を用意することによって、石けんを混ぜると泡が立つことに気付きはじめ、石けんの量を調整して自分の作りたいクリームの堅さを再現していた。教師が「クリームを作ろう」と直接的指導を行わなくても、遊びを促したり、発展させたりする働きかけを環境の整備という間接的な指導によって行っていたのである。

これらの幼稚園実習での学びは、各校種にも活かすことのできる学びとなった。幼稚園は、経験から学ばせる傾向があり、小学校以降は学年が上がるにつれて系統主義的な要素が強くなっていくと考えられる。個別指導と一斉指導のバランスについても同様であるが、幼稚園実習で学ぶことのできた個々の発達段階に応じて教育を行うことが基本であるという見方は、他校種においても普遍的な考え方であり、子どもたちの成長を保証する個人の学びへとつながる。また、子どもの興味関心を大切にすることは、学習に対する主体性を引き出すために重要な視点である。共感的な子ども理解は、いずれの各校種においても必要とされる生徒理解の基本的な技能と考えられる。

附属幼稚園での実習では、子ども理解、子どもの主体性を引き出すことの大切さについて学ぶことができた。それらは、幼稚園だけでなく、自らの専門とする校種の教育活動にも生かせる学びとなり、異校種へいくことの意義を再確認する機会となることができた。

# 小学校社会科における地域教材の開発とその指導の在り方 ～地域の歴史を生かした授業づくりを通して～

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

萩原 達也（宮城県利府町立青山小学校教諭）

## I 研究の目的・ねらい

地域の実態を生かした、見学や観察・調査などの活動を取り入れた小学校社会科のカリキュラムと授業展開方法を開発する。地域教材を使い、児童が郷土に対する愛情を深めるとともに、中央の歴史と地方の歴史との結び付きを理解することを目指す。

## II 研究の方法

地域教材の開発に取り組み、地域の実態をふまえた体験活動を教科指導に効果的に取り入れる。さらに、児童が地域社会の一員として役割を果たし、進んで地域社会とかわるために必要とされる力を見極め、地域よさや課題に気付く力、地域の改善に向けて自己の生き方を考える力などが養われる授業展開方法を開発する。

## III 研究の結果

### 1 中央から地域へ - 地域史を使って学習を深める -

実践例「武士の世の中へ」より

#### 1) 地域教材を使った自作資料の作成について

単元のまとめとして、当時の中央「鎌倉」と関連の深い「多賀国府」についての資料集を自作した。児童が既習内容と結びつけて学習を深められることを目指した。

##### (1) 資料「多賀国府とその周辺の様子」について

源頼朝の治めた「鎌倉」と奥州藤原氏の治めた「平泉」をつなぐ重要な交通路の「奥大道」の存在、「奥大道」と冠川の交差する地域にあった交易の場「冠屋市場」と「河原宿五日市場」、多賀国府の周辺にはたくさんの神社や寺が存在していたことも分かるようにした。さらに、道、市場、寺社の存在の役割と意義を考えさせた。

##### (2) 資料「伊澤家景と源頼朝」について

多賀国府を自分自身の手で治めたかった源頼朝の留守番役として「伊澤家景」が派遣されたことを理解した上で、頼朝の支配力強化にとっての多賀国府の重要性、「伊澤家景」と頼朝の「ご恩と奉公」の関係に気付かせるようにした。

#### 2) 自作資料を使った授業研究の結果について

(1) 現在自分たちが住んでいる地域と鎌倉時代の中央「鎌倉」や支配者「源頼朝」とのつながりを、児童が具体的に意識できた。

・鎌倉時代の利府には、交通上大切な奥大道が通っていた。それが自分の学校の近くにあると知ってすごいと思った。利府は政治を行う上で重要だと分かった。利府は、源頼朝と深いかわりがあった。源頼朝に大切にされていたということを知って、なんだか、ものすごくほこらしい。

(2) 資料から読み取ったことを既習事項と関連付けて考える力の高まりが見られた。

・仏の力で国を治めるためにたくさんの寺が造られたのではないか。  
・武士の館のそばには氏神があるから、たくさんの武士が住んでいたと思う。

## 2 地域から中央へ - 地域史を使って単元を見通す

### - 実践例「長く続いた戦争と人々の暮らし」より

#### 1) 地域に残る写真資料の活用について

単元の導入で地域に残る写真資料を活用した。「当時の町並み」→「人々の暮らしの様子」→「家族写真」→「女性の活躍」→「子どもの活躍」の順に一つ一つ提示した。児童がこれから学習する単元全体を見通せるように資料提示の順番を考えた。

##### (1) 資料「家族写真」(利府町教育委員会収蔵)について

女性、老人、子どもの数が多いこと、成人男性の不在の様子から、男性は出征し、戦地に赴いていることに気付かせた。日清・日露戦争でたくさんの戦死者を出したことも関連付けて考えさせ、男手が不足していた時代だったことを理解させた。

##### (2) 資料「女性の活躍」(利府町教育委員会収蔵)について

男手が不足していた時代に新たな働き手として女性の活躍が目立つようになったこと、女性の団結なども見られ、「愛国婦人会」のような団体も発足したことを理解させた。これまで差別されてきた女性の地位が向上してきたことについても触れ、時代とともに女性に対する社会の認識が変化してきたことにも気付かせた。

##### (3) 資料「子どもの活躍」(利府町教育委員会収蔵)について

働き手として女性が社会進出したことによって、これまで成人女性が行っていた仕事を女兒が担うようになったこと、戦争の担い手を期待された男児が体を鍛えるようになったことを理解させた。写真の戦時体制を支えた子どもたちの年齢を伝え、自分たちとあまり変わらない年齢だったことにも気付かせた。

#### 2) 地域に残る写真資料を使った授業研究の結果

(1) 戦時中の人々の暮らしについて、地域に残る写真資料を使って、児童の気付きの質を高める授業をすることで、児童の中に具体的な問いが生まれた。

- ・物があまりない生活では、病気などになってしまうのでは。
- ・病気などで戦争にいけなくなった人は、何をしていたのか。
- ・なぜ戦争を、女性や小さい子どもまで応援していたのか。
- ・戦争を応援している人たちは内心でどう思っているのか。
- ・女性はどんな仕事をしてお金を稼いだのか。

(2) 単元全体を見通せるように資料提示の順番を工夫することで、児童の気付きや疑問から新たな問いを導き出すことができた。また、児童の問いから単元を見通した学習課題を作ることができた。学習課題の追求が深まった。

学習課題：女性や子どもといった全ての国民を巻きこんだ戦争とは、どんなものだったのか。  
追求の例：日米の国力の違いを知れば、勝てるかどうかの判断はできたと思う。  
正しい情報を知ることの大切さは昔も今も変わらない。

## IV 研究成果の学校教育における位置付け・意義、応用性、期待

中央の歴史をふまえて地域の歴史を学ぶことにより、児童は既習事項を地域の事情と結び付け、単元の学習内容が確実に定着する。また、地域の歴史から単元の学習へ入ることにより、中央の歴史に対する関心を強め、学習意欲を高められる。授業展開の際に、身近な知識となった既習事項を生かして新たな課題を解決すること、身近な地域の歴史から単元全体への興味関心を高めることを促す資料を提示する。地域教材を開発して授業の展開方法を工夫することにより、児童が郷土に対する愛情を深めるとともに、中央の歴史と地方の歴史との結び付きを理解できると考える。

## V 参考文献

入間田宣夫・大石直正(1992)『よみがえる中世(7)みちのくの都多賀城・松島』 平凡社  
わたしたちの利府町作成委員会(2013)『わたしたちの利府町』 利府町教育委員会  
利府町郷土資料館企画展資料(2016)『地域に残る写真資料』 利府町教育委員会

# 防災教育において 自然現象の二面性（恵みと災害）を取り扱う授業実践

秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

柴田省吾

## 【研究の概要】

脅しの防災教育からの脱却をねらい、流れる水のはたらきの二面性（恵みと災害）と防災教育を理科の授業内で取り扱い、授業実践を行った。授業実践後の川の恵みの理解度と水害防災教育の効果について検証した。

## 1 研究の目的

本研究の目的は、自然現象の災害面のみを学ぶ「脅しの防災」教育からの脱却を試みるために、自然現象「流れる水のはたらき」の二面性（恵みと災害）に着目し、その学習と防災教育を理科の教科内で授業実践することである。

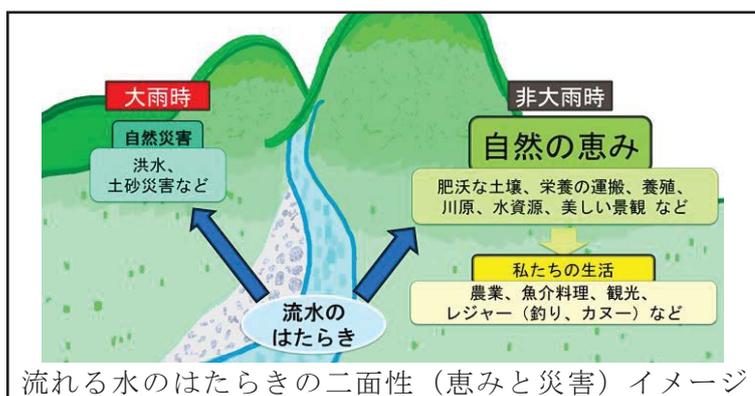
## 2 脅しの防災教育と自然現象の二面性

小林(1998)は、災害の恐ろしさを伝え、危機意識を煽ることを「脅しの防災」であると指摘している。また、片田(2012)は、この「脅しの防災」には、欠点があると指摘している。そして、小学校では、このような自然現象の災害面（一面性）のみを教えることが多い。

しかし、自然現象には、災害と恵みの二つの顔がある。例えば、川による水害は私たちの生活を脅かすが、川の恵みのおかげで豊富な水資源や美しい景観を楽しむことができる。他にも、川の運搬作用により、川の上流にある広葉樹林の土壌の栄養（フルボ酸鉄）が海洋に輸送され、川や海の生態系を豊かにするという恵みがある（東京書籍、2016）。このように、流れる水のはたらきによる恵みは、川の流域全体に及ぶ。

この自然現象の二面性の内容は、現行『学習指導要領』（文部科学省、2008）では、中学校第3学年理科で学習する。

川の恵みを利用し、人間は生活を営んでおり、その様子は、『新編 新しい社会5年』（東京書籍、2015）で紹介されている。





### 3 本研究で行った授業の単元設計（上記の図）

本研究で実践した授業の単元計画を上記の図に示す。

### 4 児童の「川の恵みと私たちの生活」についての理解の変容

川の恵みは、現行『学習指導要領』（文部科学省，2008）では、中学校第3学年で学習する。そのため、児童が川の恵みについて理解できるのかを検証するために、事前・事後アンケート調査で「川の恵み」についての質問項目を設定した。その結果、事後アンケート調査で、事前アンケート調査の記述にはなかった新たな恵みを記述した児童は17人いた。このことから、多くの児童は川の恵みについての知識を得ることができたと考えられる。

### 5 児童の「水害から生活を守る工夫」についての理解の変容

事前アンケート調査の結果では、「水害から生活を守るための工夫」の質問項目に記述できている児童が少なかった。そこで、川の防災の授業で、自分たちができることや川では生活を守るためにどのような工夫がされているのかを考えた。その結果、事後アンケート調査で水害から生活を守る工夫を記述できている児童は、19人いた。このことから、多くの児童は水害から生活を守るための工夫に関する知識を得ることができたと考えられる。

### 6 成果と課題

成果は、多くの児童が実践授業を通して、川の恵みを新たに理解することができたことである。また、水害から生活を守るための工夫に関する知識を得ることができた。自然現象の二面性は中学校3年生で習う内容だが、他の児童も自分たちの生活に関連させて理解することができる可能性がある。

課題は、川の恵みの授業を取り入れたことで時間的制約により、川を見学する授業を行えなかったことである。そのため、川の見学を含めたカリキュラムの再考が必要と考える。

#### 【主要参考文献】

片田敏孝(2012), 「人が死なない防災」, 集英社

小山真人(1998), 「地震学や火山学は、なぜ防災・減災に役立たないのか —低頻度の大規模自然災害に対して研究者がすべきこと—」

その他に、各種学習指導要領、教科書、その教師用指導書を参考にした。

# 初任教師を含む学年集団における省察の実践

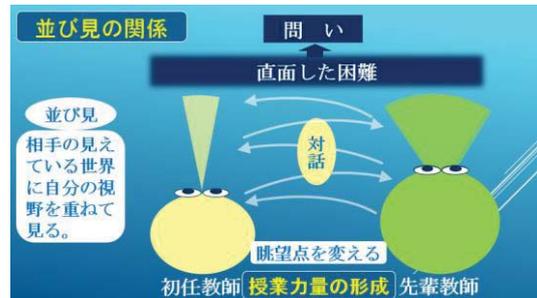
山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻学校力開発分野 2年

阿部 高典（寒河江市立寒河江小学校教諭）

## 1 問題の所在と研究の目的

筆者が初任者だった頃、授業づくり、子ども理解、保護者対応など多くの困難に同時多発的に直面した。その困難に対応しようとするとき、大きな支えとなったのが、学年を組んだ先輩教師(中堅教師, 40代)の存在であった。教師として実践を積み重ねていく上で、直面した困難への対応が、教師の力量の形成に結び付いている。先輩教師は、筆者が直面する困難を同じ目線で見つめ、筆者が自ら対応するのを見守る存在だった。

本研究は、ショーン(1983)の「省察」及び、岩川(2000)の「並び見」の指摘を踏まえ、学年集団における初任教師と先輩教師の対話が生み出す相互作用に焦点をあてる。この対話を通して、初任教師と先輩教師は、直面している困難を初任教師が自覚すること、その困難に一定の意味を与え、問いを形づくること、さらに問いの解決に向けて模索することに取り組んだ。この結果、初任教師と先輩教師の対話が相互の授業力量の形成に意味をもつことを明らかにする。



## 2 実践と考察

1学期は、F教諭(初任教師)と筆者(先輩教師)が週に1回(30~60分)程度の対話を行った。放課後、その日の授業実践について対話を行い、省察を行ってきた。対話はICレコーダーに記録し、文字おこしを行った。

(1) 日々の授業実践から

【直面する困難から問いへ 6月28日】

F: はい。そこで、やっぱりコンパスも大きいので、操作しづらいし、私も補助はしたんですけど、その説明で長い時間が過ぎてしまったんですけど、なんか、⑦だけ言ってもらったほうがよかったのか、で、Yくんの発表のあとに、Kくんが「もうちょっとくわしく説明したい」って手をあげたので、「あっ、じゃあKくんもう一回」って、Kくんからは、⑦だけ説明してもらいました。

A: そのとき、聞いている子どもたちは、どうだった？

F: やっぱり、もうなんか、違う話。Sくんとかしていたし。周りののがやがやで、説明も聞こえなくなるし……。

1学期の対話から、実践の省察という点で、直面する困難から問いを形づくる難しさ、問いに対する初任教師の自律的な模索の難しさを実感した。さらに、対話を通して問いを

形づくる行為が、実践にどのようにつながるかについても検討することができなかった。

## (2) 学年体育の授業づくりを通して

2学期は、学年で行っている体育の授業において、協働的な実践の計画、実践、実践の振り返りを行うこととした。これは、授業(単元)づくりという協働的な営みが、より並び見の関係を構築しやすい状況を生み出すことを期待したものである。

【活動の目的や理由、つけたい力を明確にする、先輩教師の問い返し 11月22日】

A：「なか」のところは？

F：うーん。煮る。はじめは材料をそれぞれ自分たちで選んだものでやっているの、グループでニンジン、じゃがいもになったりするんですけど、切って、煮るときって全部混ぜ合わせるじゃないですか、なので、違う班のところに行ったりとかしたいので、全体かな？全体でそれぞれの動きをしたい。

A：うんうんうん。「なか」のところはね。それをさせることで、子どもたちにどういう経験をしてほしいとか、どういう力をつけてほしいと思ってる？

F：1教時目は、最初で、はずかしくなる子もいるのかなと思って、はずかしがらないで自分を表現するという目指す子どもの姿に書いたんですけど、自信をもつとか度胸をもつとかそういうイメージだったんですけど、意外と3年生で表現することに抵抗はないんだなと思ったので、今度は1教時目と違うところが、グループで考えてさらに、グループ同士で見せ合うというのが、友だち、他のグループのよさを見つけて、自分に取り入れる、という力。

2学期の実践を通して、次の2点が明らかになった。第一に、初任教师は教授行為(活動の仕方や段取り)に関心をもちやすい。授業をうまく進めたいのである。これに対して、先輩教師としては、活動の目的や理由、子どもに付けたい力を初任教师に問い続けることが、初任教师の問いを形づくり、自律的な模索を促すことにつながる。第二に、初任教师は、対話を通して具体的な授業のイメージをもち、さまざまな要素に関心を向け始める。その結果、問いの焦点化が難しくなることである。これに対して先輩教師は、他の要素に関心を向け始めた初任教师をもう一度、問題状況とそれが生み出す問いに立ち戻らせることが重要である。

## (3) 対話を通して学んだこと

初任教师と先輩教師の協働的な授業づくりの結果、F教諭は、次の点を学んだと言う。それは、実践を通して、「しゃべりすぎないということ」「子どもの実態に合わせること」「ゴールを決めること」「声に出すこと(対話)により思考が整理されること」「活動の目的や理由、子どもに付けたい力を考えながら活動を選択すること」と等の重要性を実感したことである。

## 3 到達点と課題

本研究の営みを通して次の2点が明らかになった。1点目、初任教师にとって授業実践における問いの質は、重層的で複雑なため、分けすることが難しい。2点目、先輩教師にとって、どこまで教えて、どこから考えさせ判断させるかといった問いの質を分けすることは、自分の専門性を高めるための成長の糧となる。また、本研究は、F教諭と筆者の省察の実践という事例研究にすぎない。今後も、実践を積み重ねる必要があると考える。

# 算数の授業における対話的な学び ～児童の相互作用に着目して～

福島大学大学院人間発達文化研究科教職実践専攻 1年

森本 遼

## 1. これまでの実践について

### (1) 大学での学びから

学部における研究から検証授業を行った結果、相互のかかわり合いを生かした授業を行うことにより、子どもたちの学習意欲が高まり、多くの気づきや発見が生まれ、深い学びにつながっていたことを検証した。このことから、互いのよさを生かしかかわり合い支え合う算数の授業を行うことにより、子どものよさをさらに伸ばせるということや、苦手意識の低減が図られることの可能性を一部示すことができた。しかし、理論がまだまだ不十分な点が多いことや、実践が少なかったことから、研究として課題が残った。

## 2. 研究について

### (1) テーマ設定の理由

次期指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が重要視されている。これは、教師が一方的に児童に教え込むのではなく、児童が自ら問いをもち考え、他者や学習内容、自分自身とかかわり合いながら、学びを深めていくことが重要であると考え。そのために教師がもう一度、授業の在り方を見つめ直す必要があるのではないだろうか。実際に、実習や授業参観において、児童がじっと座り、教師の話の話をずっと聞いているような授業を目にすることが多い。また算数の授業において、計算はできるが、どうしてそうするのか意味は分からないというような、表面的な理解に留まり、深い学びに至っていない児童の姿を目にする。

以上の理由や大学での学びから、算数の授業において、「主体的・対話的で深い学び」がなされるために、児童が自分たちで考え、刺激を受け合い、新たな気づきや深い学びが生まれるよう、教師が相互作用を生むような授業を構想したり、手立てを講じたりすることで、児童が対話的な学びを通して、深い学びに至れると考え、本主題を設定した。

### (2) 研究仮説

算数の授業において、表面的な理解に留まり、本質的な理解ができていない子ども達に、対話的にかかわり合う機会を設定し、実践を繰り返していけば、相互作用によ

り、気づきが生まれたり、思考が整理されたりし、学びが深まり、本質的な理解をすることができる。

- ① 直接的なかかわり合い 【研究内容 1】
- ② 間接的なかかわり合い 【研究内容 2】

### (3) 研究内容

本研究ではかかわり合いを次の3つとする。

#### (a) 自分と他者とのかかわり

例えば、授業において、児童同士がそれぞれの考えや意見を話し合うことにより、新たな気づきが生まれたり、思考が整理されたりする。この時、児童は相互に刺激を受け合っている状態のこと。

#### (b) 自分と学習内容とのかかわり

(a)により受けた刺激から、もう一度問題に戻り、問題を読み直したり、その意味を考えようとしたりする際に生まれる気づきや疑問などの刺激を受けている状態のこと。

#### (c) 自分と自分自身とのかかわり

(a)や(b)の際に、それぞれの対象から受けた刺激から、自分の経験や知識と照らし合わせ、その意味を理解しようとしている状態のこと。

### ア 【研究内容 1】 直接的なかかわり合い

直接的なかかわり合いは、児童同士が顔を突き合わせ、話し合ったり、考えたりしているときに生じるかかわり合いのこととする。例として、グループ活動やペア活動が挙げられる。

### イ 【研究内容 2】 間接的なかかわり合い

間接的なかかわり合いは、教師が媒介となり、児童の発言を他の児童に返したり、つなげたりする際に生じるかかわり合いのこととする。例として、全体での話し合いの場面が挙げられる。

かかわり合いをより活発なものとし、児童が深い理解へと至れるために、直接的なかかわり合いと間接的なかかわり合いを適切に用いて授業を構成していく必要がある。また、算数の授業において、日常生活との関連を意識させたり、問いをもてるようにしたりすることで学習の意義を感じたり、意欲をもてるようにしたりすることや、見通しをもてるようにし、自分の考えをもてるようにすることなど、より活発なかかわり合いが生じるように授業を構成したり、手立てを講じたりすることを大切に、研究内容 1, 2を進めていきたいと考える。

# 対話的な学習活動を通して個の学びを深める授業づくり —小学校第2学年国語科「スイミー」の授業に基づいて—

茨城大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻 2年

秋元 祐城

## 1 研究主題について

今日、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。対話的な学びには、子ども達同士の話し合いや学び合う活動だけでなく、学習対象や自分の考えと向き合うことも重要である。子どもと教材・子ども同士の対話を促し、単元を通して個々の児童の学びを深めるために、中心人物になりきって日記や手紙を書く活動を取り入れた授業を構想・実践した。本実践の考察を通して、個の学びを深める対話的な授業の在り方を検討する。

## 2 単元の概要と手立ての要点

実施した単元は、小学校第2学年国語科「スイミー」である。第1次（第1時）では物語の通読、初読の感想を記入し、第2次（第2～6時）では各場面の読み取りを行った上で、スイミーになりきって日記を書く活動を行った。第3次（第7時～9時）ではスイミーに宛てて手紙を書く活動と、友達が書いた手紙にスイミーになりきって返事を書く活動を行い、第4次（第10時）では学んだことを振り返り、終わりの感想を書いた。

対話的な学びを深めるための手立ての一つ目は、場面の理解を促す視覚支援や身体化である。児童になじみのないものや、難解な表現に対し、具体的なイメージをつかむために、絵本の拡大絵や登場するものの写真の活用、場面を実際に演じる活動を行った。

二つ目の手立ては、なりきり日記である。場面毎の読み取りをした後で、中心人物であるスイミーになりきって日記を書くことでスイミーと対話し、スイミーの状況や気持ちを理解していくことをねらいとしている。

三つ目の手立ては、読み手としてスイミーに手紙を書く活動と、友達の書いた手紙に対してスイミーになりきって返事を書く活動である。返事を書く活動については、3人グループを組み、同じグループの友達がスイミーに書いた手紙を順に回して読み、返事を書いた。手紙を書くことや相手からの手紙を読むことで、双方向性のある、相手意識のはっきりとした対話を図った。なお、本単元の学習活動の構想にあたっては、今宮（2016）を参考にした。

### 3 考察

#### (1) 教材との対話・自己の学びの深まりーなりきり日記・感想を中心にー

なりきり日記では、スイミーの体の色を自分の言葉で言い換えたり、心情をより詳しく言い換えたり、日記の中で教材の世界を想像し、自分の言葉で表現することができた。また、初読の感想と比較してみると、終わりの感想では物語の主題にまで言及する事ができている児童が多く見られた。手紙のやりとりを通して知ったことや、スイミーの世界に入りたいと思っていたことを感想に書いた児童もおり、単元を通してなりきり日記や手紙を書いたことで、スイミーや物語の世界への思いを高めていたことがわかった。

#### (2) 他者との対話ースイミーへの手紙と返事を中心にー

スイミーに宛てて手紙を書く活動では、スイミーへの思いを手紙に表現する児童の他にも、スイミーの体の色についての素朴な疑問や、まぐろを追い出した時の気持ちなど、スイミーへの問いかけを書く児童も多く見られた。これらの疑問に対して児童は「生まれつきだからわからない」、「こわかったけど頑張れた」のように、スイミーになりきって返事を書いてきた。また、「君も僕（スイミー）みたいになれるよ」という言葉を返事に書く児童もおり、この返事をもらった児童は、終わりの感想に「君も僕みたいになれると言われてうれしい」と記述していた。手紙のやりとりは、児童に新しい気づきを与えるだけでなく、スイミーに対する思いをさらに高め、相手の思いを受け止める・思いを伝えることにつながったと考える。

### 4 成果と課題

視覚支援や身体化によって、物語や各場面のイメージを具体化するとともに、なりきり日記を書いてスイミーの状況や気持ちに思いを寄せることで、教材との対話や自己との対話を重ね、個々の児童が主題に迫ることができた。手紙の活動では、相手意識を明確にもった対話が生まれ、そのやりとりを通して相手の思いを受け止めて、自分の思いを豊かに表現することができた。課題として、本単元ではスイミーになりきって日記や返事を書いたり、読み手として手紙を書いたり、視点の切り替えが多く、低学年の児童にはやや難しい活動となってしまったことが挙げられる。また学習課題に合わせた活動や、児童同士が直接交流する場面の工夫が必要である。

対話という営みは直接的な他者との対話に限らず幅広い意味がある。対話を促す効果的な活動の設定やその見取りも難しいが、工夫や手立てを行うことで、低学年でも対話を通して学びを深めていくことができることが分かった。本実践の成果と課題に基づいて、今後、実践の改善を図っていきたい。

#### 【参考文献】

・今宮信吾（2016）「小学校国語科の単元的学習展開とアクティブラーニング」、日本教育方法学会編『教育方法 45 アクティブ・ラーニングの教育方法学的検討』図書文化社

# 事実をもとに省察する教師集団の形成について

～子どもの姿を語り合う授業研究を核にして～

宇都宮大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

大 森 一 久（鹿沼市立北犬飼中学校教諭）

## 1 はじめに

中学校では全校で授業研究に取り組む姿勢が弱く、生徒の学びの姿や発言を観察しない傾向がある。そこで、教師の授業手法ではなく、授業中の生徒の様子を撮影したビデオを短く編集し、少人数で放課後にリフレクションを行うということを繰り返して生徒の学びを観察する教師の眼を養うことを目途に、全体で行う授業研究の質を改善しようと試みた。本報告は教科や学年の枠を越えて学び合える教師集団の育成を目指した実践と省察についての実践研究の概要である。

## 2 研究の目的

同僚性を高めながら、子どもたちの学びをチームで支援していける教師集団を形成するために、新しい授業研究の仕組みを提案し、その実践を重ねた効果について考察することを目的とする。

## 3 宇都宮大学教職大学院のシステムと本研究との関連

本研究に取り組むうえで、宇都宮大学教職大学院の特徴として、特に関連の深いものは次の3つである。

(1) 現職院生も学卒院生も2年間で300時間を越える長期実習を行うこと

(2) 連携協力実習校として在籍校も選べること

(3) 実践を報告し、相互に助言し合うことができるリフレクション（週1回：通年科目）

とPC上で即時的に実践について情報共有できるデジタルポートフォリオ（毎日：ネットワーク上のデジタル日誌）による院生自身の学びの広がりや深まりが可能なこと  
個人や組織の変容は短期間で見とることは困難であるため、長期間に渡って実践に携わることで、一定の時間の経過後に見えてくるものも多い。また、学校や職員の意識の現状を把握しやすいのは在籍校ならではの良さでもある。更には、リフレクションやデジタルポートフォリオによる省察を通して、客観的に実践を振り返り、次の実践に向けた準備ができたことは本研究を進めていくうえで、非常に重要であったと考える。

## 4 教育実践プロジェクト（長期実習）における具体的な取り組み

本研究の目的を達成するために、次の4つが必要であると考えた。

(1) 子どもたちの学びの事実を見る教師の意識と観察力の向上

(2) 教師自身の授業や教育活動を振り返る機会の保障

(3) 子どもたちについて「語る」ことで生まれる同僚性の高まり

(4) 授業研究会を中心とした子どもたちへのチーム支援の工夫・改善を促す実践

そこで、教育実践プロジェクトでは次の4つの具体的な取り組みを通して、事実をもとに省察する教師集団の形成を目指した仕掛けを試みた。

①職員への意識の啓発

- ・職員会議におけるプレゼンテーション(教職大学院だより発行・研究成果の発表等)
- ・職員エンカウンターの実践

②大学との連携

- ・大学教員を指導助言者とした授業研究会と講話の企画，運営
- ・教職大学院の他の院生の授業研究会への参加

③プチ授業検討会の実施

- ・指導案は略案
- ・20分以内で実施
- ・自由参加

④プチビデオリフレクションの実施

- ・授業中に生徒がどう思考したり，仲間とどう関わり合ったりしているか，などの学びの事実を中心に撮影し，10分以内のVTRに編集
- ・放課後に「15分以内・少人数」という条件でビデオリフレクションを実施
- ・ノートPCや職員室の空きスペースなどで実施

以上，4つの仕掛けにおいて最も重要なことは，職員の負担感をできるだけ軽くすることである。そのためには実施後に「楽しい」という実感をもってもらえるような活動でなければならない。いつでもどこでも手軽に，やってみたら，「面白かった」「またやりたい」「まだ足りない」という感想を多くの職員が感じられるような時間や場所の設定，運営の工夫と努力を心掛けた。

## 5 成果と課題

職員へのアンケートやインタビュー，筆者の観察の様子から，職員の意識に良い変化が芽生えてきていると捉えることができた。各々がもっているこれまでの経験知だけでなく，理論を学び続けることの重要性や現場における教育そのものを俯瞰する視点を提供するきっかけをつくる効果，そして，教科や学年の枠を越えて，子どもの学びの事実を通して語り合う教師集団としての意識の向上という意味では一定の成果があったと考える。

本研究は「システムづくり」ではなく，「きっかけづくり」であると位置づける。職員一人一人が内発的動機づけにより，本研究での経験を今後の教育活動にどう生かしていくかは未知数である。「日常性」と「継続性」を生み出し，それを保つために具体的にどのような取り組みが有効であるのかを模索することが大きな課題である。

また，本研究は，教員の意識や現状に焦点をおいて実践に取り組んだため，最も肝心な「子どもの学び」そのものにどうつながっていたかどうかは検証することができていない。教師一人一人が，本気になって，「子どもを真ん中に」考え出したとき，自ずと授業力も同僚性も向上するはずである。そのために，本研究によって，僅かながら生まれた変化を絶やさぬよう，日常的・継続的なものとしていくことで初めて，個人も組織も内発的な改善がなされていくと考える。

# コミュニティ・スクールの仕組みを生かした 自校の課題解決に関する実践的研究

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー専攻 修了

本川 貴晴 (伊勢崎市立北小学校教諭)

共同研究者 群馬大学大学院教育学研究科准教授 高橋 望

## 1 研究の背景

勤務校はコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）を導入し10年の節目を迎えた。教職員への聞き取り調査から、これまで積み重ねてきた地域の教育資源・人材の教育実践への活用はなされているが、「教職員の関心の低さ」が課題であること、学校運営協議会委員の発言から「委員との効率的な情報共有」が課題であることが分かった。

## 2 研究の方法

(1) 学校運営協議会との協働：貝ノ瀬 (2010) は、『『コミュニティ・スクール』は、学校の教育目標を実現するためのツールのひとつである。』と述べている。コミュニティ・スクールを、教育目標を実現するためのツールの一つとして捉えなおすとともに、学校課題を共通の問題として認識したうえで、その解決に向けて、勤務校の有効な教育資源であるコミュニティ・スクールを活用していくことが重要であると考えた。また、そのことを通して、勤務校におけるコミュニティ・スクールの課題解決も図っていくこととした。本研究では、これまでの「ボランティアの活用」から「学校運営協議会との協働」へと視点を変え、熟議と協働した実践が行えるように、開催時期の変更やアンケートによる意見の集約・議事の焦点化を行い、学校運営協議会の運営改善に取り組んでいく。

(2) 情報の共有：コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議 (2014) は、関係者が「課題意識を共有すること」の重要性について指摘している。本研究では、関係者が効率的に情報・目的意識を共有できるように、学校評価アンケートを改善し学校課題を焦点化するとともに、教職員や委員に対してプレゼンテーションを実施する。

## 3 実践

(1) 2015年度(1年次)：保護者のニーズを把握し課題の優先順位をより明確に掴む為に、学校評価アンケートの項目にこれまでの「実現度」に「重要度」を加え、第2回学校評価アンケートを実施した(12月)。結果を精緻に分析し課題の把握・焦点化を行った。その結果、「あいさつ」「いじめ」「家庭学習」が課題として明らかになった。本研究では、この3点の解決を視点とした。また、年度末に教職員と委員に対して、学校評価アンケート改善の意義と3つの学校課題に

ついでにプレゼンテーションを実施した。

(2) 2016 年度 (2 年次) : 年度当初に教職員と委員に対してプレゼンテーションを実施した。また、これまでの学校運営協議会の開催時期 (5 月・8 月・10 月・2 月) を変更 (5 月・7 月・10 月・2 月) するとともに、各回の間にアンケートを実施し意見の集約・議事の焦点化を行った。学校運営協議会便りの発行や学校ホームページにコーナーを設置する等の啓発活動に取り組んだ。「あいさつ」については、保護者や地域住民が「評価者としてではなく育成者」として子どもに関わっていきけるような取り組みとするために熟議がなされ、その結果「あいさつリーフレット」が作成された (10 月)。リーフレットは、委員の所属する区長会や各種団体の協力により、学区である北地区全戸に回覧されるとともに、公民館や駅等の公共施設をはじめ様々な場所に掲示された。また、委員の提案により同学区の隣接校とも連携して取り組んでいくこととなった。「いじめ」については、学校評価アンケートに数件挙げられた記述を重視し、多文化共生に焦点化し熟議がなされ、その結果 P T A 主催の親子行事で、多文化共生に関わる人権 V T R の視聴・委員を講師とした日本茶講座・ブラジル料理教室が行われた (11 月)。「家庭学習」については、校内研修組織に新たに家庭学習推進部会を設け、家庭学習の手引きを作成するとともに、1 学期の懇談会で全学級において手引きの説明と家庭学習に対する支援依頼を行った。また、1 日学校公開日では、第 3 学年・第 5 学年の全 5 学級において、委員がファシリテーターとなって保護者ワークショップを実施した (10 月)。

(3) 2017 年度 (修了後) : 更なる協働に向けて、委員による講話・教職員と委員の懇談会を実施した (8 月)。また、3 つの課題については継続して取り組んでいくこととなった。「あいさつ」については、リーフレットの全家庭への再配布と掲示拡大に取り組んでいる。「いじめ」については、隣接校と連携し、児童作品を活用した「いじめ防止啓発カレンダー」を作成し、区長会や公民館の協力のもと地区全戸に配布した (12 月)。「家庭学習」については、1 日学校公開日において委員がファシリテーターとなった保護者ワークショップを 6 学級において実施した (10 月)。

#### 4 考察

(1) 第 1 回保護者学校評価アンケートの結果 (2016 年度と 2017 年度の比較) では、「あいさつ」「いじめ」の項目で改善が見られた。また、「地域連携」や「教職員としての自覚」という項目も上昇した。実践を通して保護者が地域連携の深まりを実感するとともに、教職員 (学校) に対しての信頼も深まったものと考えられる。「家庭学習については、2017 年度は質問項目を「宿題」と「自主学習」に分けて実施したため単純に比較はできないが、課題は「自主学習」にあることを明らかにすることができた。

(2) 教職員のアンケート結果は、ほとんどの項目が肯定的な回答 (有効・やや有効) であった。実践を通して制度に対する関心や成果認識が高まったと考える。

(3) 委員のアンケート結果もほとんどが肯定的 (有効・やや有効) な回答であった。必要な情報共有がなされ、成果を実感できる協働実践となったと考える。

# 重度・重複障害児における非言語コミュニケーションの実態把握の方法に関する研究

## —肢体不自由校でのスヌーズレンの活用を通して—

埼玉大学大学院教育学研究科発達臨床支援高度化コース 2年

樺澤 徹

### 1 緒言

重度・重複障害児にとって、特に身体の動作や移動、言葉、感情、身振り、あるいは、さまざまなコミュニケーション機器の操作等を通じて周りの人々と主体的に人間関係を形成しコミュニケーションがとれるようになることは自立と社会参加を促す上で基本的な要件である。そこで教師は個別の実態に合った指導を行うために様々な視点から実態把握をし、その下で適切な指導に向かう。しかし重度・重複障害児を対象とした実態把握では、十分なコミュニケーションを取ることが困難であることや、健康状態が不安定であること、さらに、感覚・刺激の受け入れにくいことや発達検査を適切に行うことができないことを背景に、日常の学校生活の中で実態把握を行うこと自体が困難であることが分かった。これに対し、人為的に刺激を制限し心身がリラックスできる環境（スヌーズレン的な環境）を利用することで実態把握が行えるようになるのではないかと考え、検証した。

### 2 実践内容

「スヌーズレンとは、ホワイトルームと呼ばれる部屋を設置し、その中で光、音、におい、振動、温度、触覚等様々な素材を使用することで多重感覚環境をつくり、リラクゼーションを促すことを目的としている活動である。」

スヌーズレンを行うことが目的ではないということに注意しなければならない。スヌーズレンはあくまで手段であり、リラックスするだけでは学校現場でスヌーズレンを必要とする効果とは言えない。スヌーズレン活動は、教育活動に取り組めるように児童の心身の安定を図るモノであり、リラックスして何を行えるかということに意識して実践することが重要である。

そこで、授業にストーリー性を持たせ、まず児童がスヌーズレンに対する期待感が持てるよう願いを込めて授業を構想した。使用する機材については児童が最も注目できる大きなバブルチューブと遠隔操作でテーマに応じて音楽を変えられるスピーカーのみとし、密集した状態の軽減に努めた。導入では「バブルチューブがつかない」「どうしてだろう」という始まりから、暗転しテンポが速く不気味な音楽を流した。さらに曲の終了と共にキ

キャラクターを登場させ、台を点灯させた。（このキャラクターがバブルチューブに魔法をかけると点灯する。）キャラクターと魔法の練習をし、最後は児童が魔法をかけバブルチューブを点灯させる、といった流れである。児童がホワイトルームに入り、明かりが消えると何か起きることを認識できることも自立活動区分の環境の把握のことある。なお、変化の意味付けをすることで目的が明確化できた。

加えて、児童が自らの力で外界を変化させる体験が重度重複障害児には不足していることから、サイリウムライトを児童に配り、魔法を唱えると光するという活動を組み入れた。サイリウムライトは折る感触や曲げる・柔らかい感触に加え、光ると温かくなることから変化を感じやすいものである。魔法を唱えると光ることが最終段階のバブルチューブ点灯への伏線になっている。3回目では、隣の児童のサイリウムライトに魔法をかけ光らせるリレー活動を行った。スヌーズレンの基本要件にも挙げられている人間関係の形成を意識した。

### 3 実践結果分析

この結果、児童は直前まで発作が続いていたが活動中は発作がなくなり、バブルチューブへ集中する時間が長くなった。さらに、姿勢の保持ができ、バブルチューブにしがみつきながら膝立ちを試みるという姿が見られた。

以上の変化から、自らの力で外界を変化させるという体験が極端に少ない児童に対し、変化の意味付けを行うことは不可欠であった。ケミカルライトを用いて変化を身近に感じることはスヌーズレンルームで起きている変化を受け入れるために重要な役割を果たせた。健康状態により痰の吸引や発作がある児童にとって、リラックスした状態で教育活動を行うことが重要であった。

スヌーズレン的な環境を利用した実態把握での効果は、①日常からでは得られない重度・重複障害児の実態をスヌーズレン的な環境を活用することで引き出せること（重度・重複障害児の新しい姿の発見に貢献）②スヌーズレン的な環境ではより多くのコミュニケーションを取ることができるため重度・重複障害児を実態把握しやすくなること③心身のリラックス効果が促され、刺激が制限された環境の中にいる重度・重複障害児の実態を把握することで日常への般化を意識した指導ができるようになることである。

### 4 結言

本研究は、重度・重複障害児の実態把握の方法のひとつとしてスヌーズレン的な環境を利用する効果の検討を行った。健康状態が不安定である重度・重複障害児にとってスヌーズレン的な環境において心身をリラックスさせた状態の中で教育活動に向かうことは重要であり、普段見えない本来の姿を把握できるものであった。さらに、得られた実態を日常生活に般化させていくことが今後の課題であるため、検討していきたい。

# 自尊感情に焦点をあてた、道徳の時間を中心とした

## 「カリキュラム・マネジメント」について

聖徳大学大学院教職研究科教職実践専攻 修了  
高橋 静（柏市教育委員会指導課 指導主事）

### I はじめに

近年、将来の夢や目標が見出せない児童が増えてきている。道徳教育において自尊感情を高めるために「個性の伸長」を図ることを重視し「生きる力」を育むことが大切であると考え。また、次期学習指導要領では「カリキュラム・マネジメント」の重要性が指摘されている。道徳科がスタートするに当たり、道徳授業と各教科等との関連を図ったカリキュラムの作成を通して、自尊感情を機能的に育成する方法を検証することを研究の目的とした。

### II 主題に関する理論研究

#### 1. 自尊感情とは

先行研究より、本論文では自尊感情について以下のように定義する。

「他者との共有を通して、『自分』を  
かけがえのない存在、価値ある存在として  
認める気持ち」

この自尊感情を高めるためには、

- ①自分の要求に応じた成功体験を積む
- ②「共有体験」をすることであるがままの自分を受け入れること

以上の二点が必要であると考え。また、自尊感情の測定には、東京都教職員研修センターが作成した「自尊感情測定尺度（東京都版）」を使用することとした。

#### 2. カリキュラム・マネジメントとは

「カリキュラム・マネジメント」は「教科横断的な視点」、「PDCA サイクル」、「人的・物的資源の活用」の3つの側面から捉えられるとされる。その中で、教科化される道徳科の指導を確実なものとするために、重点とする内容項目に関連性を持たせた計画を立て、教科横断的な視点で関連付けていくことが望ましいと考える。

さらに、先行研究より自尊感情を育むためには、PDCAサイクルを意識したカリキュラム・マネジメントを通じた指導が有効であることが言われていることから、教科横断的な視点にPDCAサイクルを取り入れた実践を行うことで、自尊感情を育てることが有効であると考え。

### III 研究の実践

#### 1. 所属校児童における「つきたい力」

まず、本研究における「生きる力」についてグランドデザインより捉えた。

- ①何事にも積極的に取り組み、困難なことにも立ち向かえる力。
  - ②豊かな経験の中で自信が付き、自分を受け入れ、他者をも受け入れていくことができる力。
- この力を育てるために、本研究では対象学年を3学年とし、実践を行っていくこととした。

## 2. 理論と実態に基づいたカリキュラム・マネジメント

以上のことから、自尊感情を機能的に育成するために、年間で三回重点的に指導する時期を設定し、よりPDCAサイクルを意識したカリキュラムを設定し、実践を行った。

- (1) 基本的な生活習慣を確立する時期…4月
- (2) 保護者や地域の方の協力を得やすい運動会の時期…5月
- (3) 互いに認め合って協力し、披露する祭りの時期…10～11月【図1】

## 3. 授業実践

PDCAサイクルの中で、さらに効果的に自尊感情を育成するために、三つの手立てを取った。一つ目は、教科横断的な視点を児童や教師が確認するために学習をポートフォリオした「たからものノート」である。二つ目は、自分の要求に応じた成功体験を積むために「いいことたくさん大作戦」をカリキュラムに組み込み、継続的に成功体験を重ねることができるようにした。三つ目は、先述した手立てを共有する場を設け、自分と他者を受け入れることができるようにした。

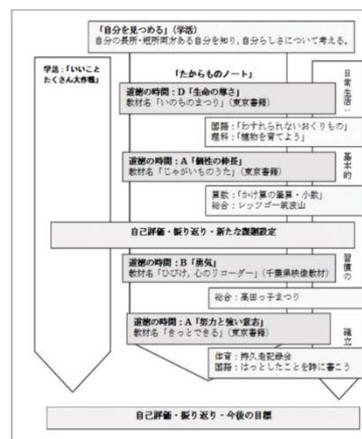


図1 10～11月の指導計画

## IV 研究の考察、成果と課題

### 1. 調査結果による分析と考察

#### (1) 全体を通しての分析と考察

自分自身をありのままに受け入れていこうということ意識して取り組むことができたため、自分自身を肯定的に受け入れることができるようになった。

#### (2) 上位層と下位層からの分析

二極化と言われている社会の中で、全体に対する下位層に目を向けていくことが、より自立した「生きる力」を高めていくために必要と感じ、調査結果から分析を行った。

##### ① 下位層の児童

自分自身を多面的に捉える活動をしたことで、どんなことでも個性として受け入れることができるようになり、自分の意見も臆することなく言えるようになった。

##### ② 上位層の児童

自分の能力だけでなく友だちの能力も認められるようになり、友だちの意見を取り入れることによって、自分の主張や決定をするようになった。

### 2. 研究全体を通じた成果と課題

#### (1) 成果

- ① 道徳の時間を複数の内容項目を関連付けて指導したことで、多くの教育活動と関連付けやすく、児童にとっても思考の流れを関連付けて授業に臨むことができた。
- ② 自分に合った目標を定めて努力できるようになったことで、自他を認め、それぞれに合った自尊感情を育てることができた。

#### (2) 課題

本研究では、3年生という発達段階には有効な手立てであったと考えられるが、今後は発達段階に応じた、自尊感情を育成する手立てについても考えていきたい。その上で、校内体制を整えた「カリキュラム・マネジメント」について考えていきたい。

# 「チーム学年」の形成過程における学年会の果たす役割

—児童理解を意識した授業づくりを核にして—

千葉大学大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻 修了

杉本 祥子（柏市教育委員会生徒指導室 指導主事）

## I 主題について

近年の教員の大量退職，大量採用の影響等により，学校における教員の経験年数の均衡が崩れ始め，危機管理の視点からも，早急な対策が必要であることは否めない。ますます「チームとしての学校」の意義が高まるだろう。

学校では，学年，教科，分掌といった様々なチームが考えられるが，本研究は，学級担任制の小学校において，最も身近で最小単位のチームである学年に焦点を当てた。具体的には，教員の専門性の向上と校内における若手教員の育成に焦点を合わせ，「学び続ける教師集団」をいかに組織していくか試みた。学級担任がそれぞれの学級を経営していくという自主性は保ちながら，「チーム学年」という学級担任相互の協働性を意識した。

一般に小学校で学年会というと，単に授業進度や行事予定等の連絡調整であることが多く，定期的を実施することが少ないが，本研究では，「児童理解を意識した授業づくり」を核に据えた学年会を，筆者がファシリテーターとして関わりながら実施することとした。

## II 研究の目的

1 児童理解を意識した授業づくりを核にした学年会を定期的に行い，それが教師としての専門性を高めること，協働性を育むことに対して，どう有効に作用するか意義や課題を明らかにする。

2 ファシリテーターとして教職員の学年形成過程に関わることの意義や課題を見出す。

※本研究では，上記の「教師の専門性」「教師の協働性」について次のように定義する。

### 教師の専門性

- ・児童理解に努め，児童の実態把握を基にした授業づくりができる。
- ・自らの実践について内省ができる。

### 教師の協働性

- ・自分の学級以外の学年の児童の実態を共有でき，学年全体を見渡した指導ができる。
- ・担任自身の苦手なことも含め，メンバーがお互いを受容し，補完し合うことができる。

## III 研究内容・方法

市内のA小学校第1学年で平成28年5月～12月に実践した。年度当初に，学校長と3人の担任にインタビューをし，学校と学年，担任を見立てた。最初は週に1度，筆者が各学級を参与観察して感じたことを基に，個々の担任と指導の在り方を探っていった。後に，

学年による授業研修を年間通して行う中で、授業づくりやふり返りを中心とした学年会を週に1度行った。3人の担任に対して、1, 2学期の終了後にインタビューを、また、9月と12月には、授業技術について自己評価をしてもらった。それらを基に分析し、学年会が学年の形成過程において、どのような役割や機能を果たすのか、考察した。

#### IV 考察

##### 1 教師の専門性について

自己評価を基に実施したインタビューの内容から、学年会での授業についての話し合いが、授業力向上という点で効果的だったことがうかがえる。また、授業技術について語ってもらいながらも、担任たちが自分自身の児童への接し方や児童理解に言及しており、本研究を大きく特徴づける結果が現れている。

##### 2 教師の協働性について

当初より筆者は、3人の学級担任の関係に対して、単に仕事を分担し、それらを集積した関係の「協力」ではなく、精神的な心の絆、つながり（共鳴・共感・共有）が存在する「協働」という関係を目指しており、この「協働」が成立するために、3人に目標を設定することが必要だと考えていた。その点において、今回の「児童理解を意識した授業づくり」は、小島（2009）の述べる「共有するもの（目標）」と成り得たと推察される。

##### 3 ファシリテーターの役割について

全国的にも若手の研修会組織はたくさんあるが、教師の専門性の向上のためには、組織が停滞しないような新しい刺激、客観的な指標が必要だ。授業づくり、学級・学年経営等を客観的に見つけ、組織を援助・促進するファシリテーターの必要性がここにある。特に児童理解を深めるには、同じチームとして共に児童に関わりながら、客観的にチームを援助・促進できることが、大切だろう。

#### V まとめ

平成23年3月に報告された「教員1年目の資質能力形成と困難を抱えるケースに関する調査研究」（千葉大学教育学部教育実践総合センター）より、初任者の自己評価が低かった項目「子ども理解の力（63.6%）」「授業づくりの力（56.9%）」は、若い教員全てにとって、大きな課題である。また、この「子ども理解の力」、すなわち確かな児童理解と、「授業づくりの力」は、いつでもセットで考え議論されなければならない。本研究では学年で、この課題に取り組んできたと言える。学年会の中で、教師自身の内省が深まり、教師同士のつながりが強くなる。そして、児童の見方に変容を促す。このことが、教師の専門性が高まり、協働性を育むことだと考える。本研究では、学年での実践となったが、学校によって、チームの在り方は様々である。このような狭義の「チーム学校」が成立した上にこそ、地域や多様な専門家を含めた広義の「チーム学校」が成り立つと言えるだろう。

**参考文献：**保坂亨著 千葉大学教育学部附属教員養成開発センター編「教育を巡る状況変化—教員のメンタルヘルス『新・教育の最新事情—教員免許更新講習テキスト—』pp. 73-84」福村出版 2016年、小島弘道「学校経営 pp. 38-42」学文社 2009年

# ホールスクール・アプローチを実践する小学校における 教職員の ESD に対する認識の変容過程 —ライフヒストリー・インタビューを用いた M - G T A 分析によるモデル化—

東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2 年  
細谷邦弘 (横浜市立永田台小学校教諭)

## 1. 問題の所在と本研究の目的

ESD は、Education for Sustainable Development の略で「持続可能な開発のための教育」と訳され、その理念は新学習指導要領にも明記されている。文部科学省は「グローバル人材の育成に向けた推進事業」を立ち上げて ESD の普及、促進に取り組んでいる。筆者が所属する横浜市はこの事業に採択され、本年度より「横浜市 ESD 推進コンソーシアム」の活動を進めており、今後さらに横浜市においても ESD に取り組む学校が増加していくことが予想される。

第 37 回ユネスコ総会 (2013) において採択された「ESD に関するグローバル・アクション・プログラム (GAP)」では、ESD を推進する様々な機関が全てのレベルと全ての場において、組織全体として ESD の実践に取り組むことを「機関包括型アプローチ」として促進することを提言しており、学校現場においても従来の授業内における ESD の推進から、学校組織全体での ESD の推進へと転換が求められている。このような学校組織全体で ESD に取り組むことはホールスクール・アプローチと呼ばれている (永田ら、2017)。

しかしながら、公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター (2016) は、ユネスコスクール以外の学校への ESD の普及が十分すまない現状について、ユネスコスクールに実施したアンケートによると「教職員の ESD に関する理解が不十分」が 67. 7% と高い割合を示しており、教職員の ESD の認識が課題として指摘している。

近年の ESD に関する論文を概観すると、授業実践や国際調査などに焦点を当てたものが多くみられるが、教職員の認識の変容に焦点を当てたものが少ない。中には、竹下 (2014) のように教師の認識の変容を研究したものもあるが、授業実践内の視点に限られている。ESD が学校組織全体で推進していくことが望ましいのであれば、授業内だけに限られた教師の ESD の認識の分析に限らず、学校組織全体での取り組みによって教師にどのような ESD の認識に対する変容が起き、また学校組織にもどのような影響を与えたかを知ることが必要であろう。このような問題意識から本研究では、「ホールスクール・アプローチ」に基づいた全学的な ESD の実践をしている学校の教職員の ESD に対する認識や変容がどのような過程を経ているのかを分析するとともに、学校組織にどのような特徴が生まれたかを分析することを目的とする。

## 2. 研究の方法

永田ら (2016) は A 小学校を教師の変容が学校全体に広がったホールスクール・アプローチの取り組みとして高く評価している。そこで本研究では、A 小学校の教員 16 人に対して、ライフヒ

ストーリー・インタビューの聞き取りをもとに分析をすすめる。グットソン, F・アイヴァー(2001)の定義を援用して、「ライフストーリー」の構築を目指すインタビューを「ライフストーリー・インタビュー」と本研究では定義づける。そもそも ESD は多様性、包括性を含む概念である。本研究では、個人のライフストーリーを元にしたインタビューをすることで、教師としての成長過程や ESD の理解、所属する学校の特性に対する認識等を、語り手自身がどのように意味づけているかを文脈的に理解することを目指す質的な研究である。そして得られたテキストをもとに木下(2007)によって開発され質的研究で広く援用されている修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の手法を使って分析を進める。分析の過程では研究対象校の A 小学校の教職員をはじめ、筆者の指導教官や大学院生の有志にも協力を得ることで偏りが出ないように配慮をする。

以上のように本研究は教師の語りに注目した質的なアプローチをとっている。各教師の認識の優劣を論じるものでなければ、本研究から見出される知見の一般化を目指すものでもない。一つの有効な事例を抽出することに意義を見出している。

### 3. 現在の成果と課題

現在まで約 30 の概念、6 つのカテゴリーが明らかになっており、それをもとに「ホールスクール・アプローチによる ESD 認識モデル」を ver5 まで開発を進めた(図1)。この概念図からホールスクール・アプローチ実践校における教職員の ESD の認識過程と組織特性が明らかになりつつある。課題の一つとしてライフストーリー・インタビューの文脈性がモデル図では捨象されてしまう点があり、別途インタビューのプロトコルを明示して分析をした論稿をまとめる予定である。

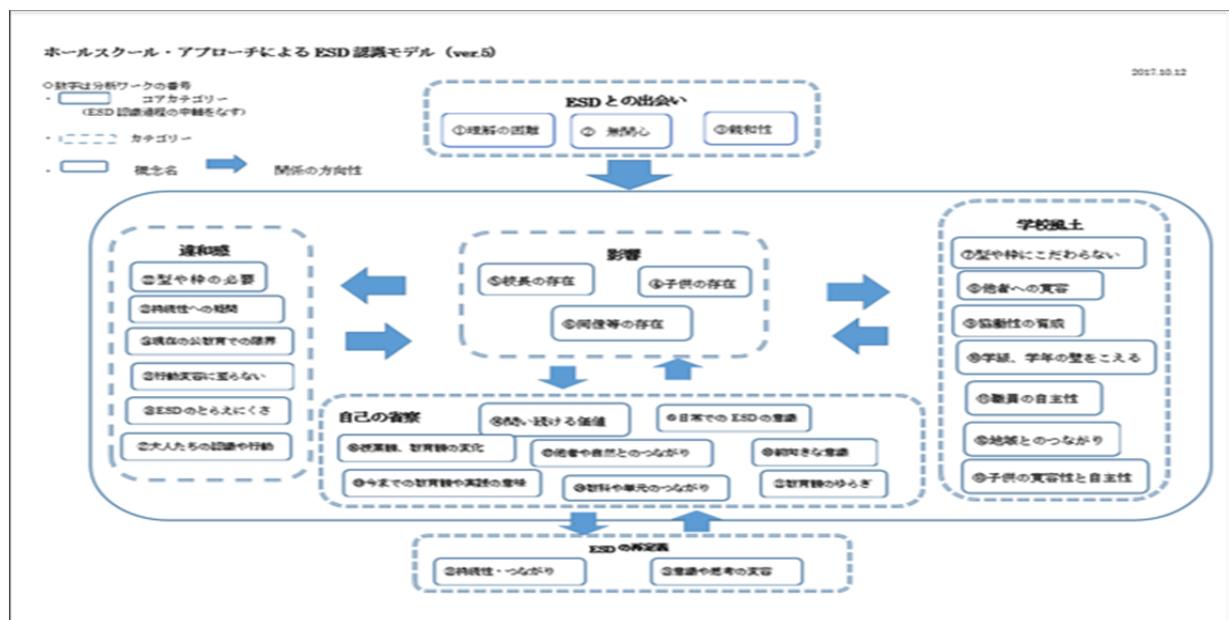


図1 ホールスクール・アプローチによる ESD 認識モデル (ver5)

### 4. 今後の取り組み

引き続き A 小学校の教職員や大学院生の有志たちに協力を得ると共に ESD に造詣が深い研究者の方々に御指導を頂くことで分析を進めていく予定である。また、本研究の中間報告を横浜市 ESD 推進コンソーシアムや近畿 ESD コンソーシアム場で発表をする予定もあるので、頂いたフィードバックをもとに研究の質を高めていきたい。

# 「話すこと」を取り入れた1年生の作文指導—題材指導を中心に

創価大学大学院 教職研究科教職専攻 修了

賀田 純恵 (船橋市立法典小学校教諭)

## 1 はじめに

人は様々な表現方法を使って、自分の思いを他者に伝える。文章を書くこともその一つであるが、学習者の意欲を高めることは容易ではない。稿者も、悩んでいる指導の一つが作文指導である。本稿では、「書くこと」の問題点を整理し、学習者の意欲を高めるために、「話すこと」を取り入れた「書くこと」の実践を提案する。

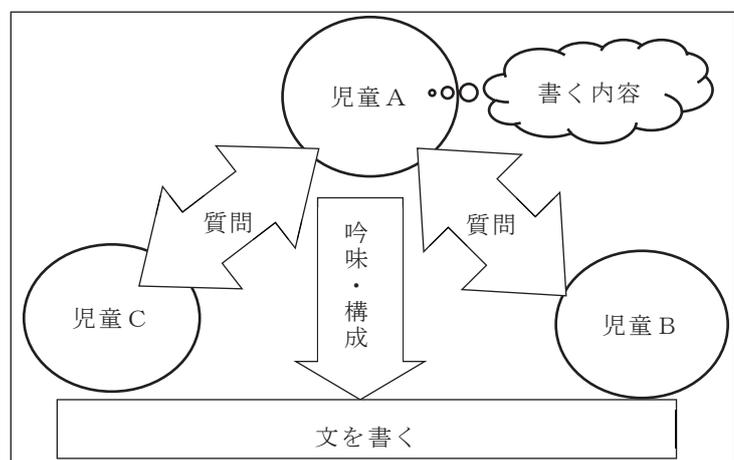
## 2 「書くこと」の問題点

文章を書くという活動について、牧戸章(2003)は生活文を書く活動について「文章表現はことばで自分をとりまく世界を受けとめ、自分なりに捉え直してことばとして定着することであると言える」とし、「文章表現活動がメタ認知活動である」と主張している。このような「メタ認知活動」には、客観的な視点が必要不可欠であると考えられる。しかし、「書くこと」の授業は、一人で黙々と行うものだと考えている教師は多い。沼田拓弥(2016)は、「書くこと」の問題点として、「固定化された指導過程の中で作文を書かされ、モノローグとして扱われることの多い『書くこと』の授業に飽き飽きして」と述べている。この問題を克服するため、題材選定の段階から他者との対話を取り入れた「書くこと」の実践を提案している。前述した通り、「書くこと」は「メタ認知活動」であり、「メタ認知」を行うためには、他者の視点が鍵となる。他者の視点を積極的に取り入れることで、学習者の「書くこと」への意欲が高まるのではないかと考える。

## 3 授業の実際

作文の題材設定は、「自分の身の回りで起きている出来事を振り返り、書きたいことを1つ選んで書く」というものである。この題材は、1年生になって初めての長文指導になるため、学習意欲を高めることが重要であると考えられる。そこで、本単元では、題材選定の段階で、友達と「話すこと」を取り入れる。

具体的には、3人グループを作り、1人が題材について話し、残りの2人がインタビューをする役割に分担



する。インタビューをする2人は、書きたい内容について話す学習者に、様々な質問をする。そして、インタビューした内容を短冊状のメモに記入する。質問の内容は、「だれと」「どこで起こったのか」、「題材を選んだ理由」などを中心に行い、学習者は、インタビューの時に書いたメモをもとにしながら、文章を書く活動を設定した。

以下はA男のインタビュー活動の詳細と作品である（点線は稿者による）。

<p>○インタビュー詳細</p> <p>B子：A男くんの書きたいことってなんだっけ？</p> <p>A男：ぼくは音楽集会のぼうしづくりのこと。</p> <p>B子：ぼうしづくり楽しかったよね。何について書くの？</p> <p>A男：<u>えっとね、ぼくは休んでたから、一番遅かったけど、早くできたんだよ。D男くんが帽子づくりを手伝ってくれたんだ。僕も終わった後は手伝いに行ったけどね。</u></p> <p>C子：あっそうだ。A男くんは風邪だったもんね。</p> <p>A男：<u>そう。それでも早く終わったことがうれしかった。</u></p> <p>B子：それすごいね！</p>	<p>おんがくしゅうかいのぼうしづくり</p> <p>11月の2しゅうめのことです。</p> <p>おんがくしゅうかいのぼうしづくりをしました。一ばんさいごにはじめたけど、<u>一ばんはじめにできあがりました。ぼうしづくりのなかでは、かざりづくりが一ばんたのしかったです。かざりをいっぱいくれたのもよかったです。</u></p> <p>ばねくんとくるくるとくるくるのほうがおおかったです。D男くんがちょっとてつだってくれたのではやくできました。ぼうしがすぐはでにきれいにできてよかったです。</p> <p>はやくおわたので<u>E男くんとF男くんのことをてつだってあげました。ぼうしがおわってすぐよかったです。</u></p>
--	---

点線箇所は、インタビューによって、ぼうしづくりが早く終わって嬉しかったというA男の気持ちがより明らかになったと考察できる。

#### 4 おわりに

以上、「話すこと」を取り入れた1年生の作文指導の実践を提案した。成果としては、特に「書くこと」は苦手だが、「話すこと」は得意な学習者が、意欲を持って取り組む姿が印象的だった。さらに、インタビューした内容をメモで視覚化することにより、自分が書きたい題材に沿って、文章を書くことができた。友達との取材活動を通して書いた文は、友達のおかげで書けたと感じている学習者が多く、学級経営にもつながったのではないかと感じる。一方、学習者の「質問」を精選し、「質問」のレベルを上げていくことの必要性も感じた。また、文章を書く力を伸ばすためには継続的に実践することが肝心である。このような実践を足場として、今後も継続して「書くこと」の実践に取り組んでいきたい。

#### 引用文献

- ・牧戸章（2003）『『書くこと』と〈対話〉—協働〈コラボレーション〉で書く』『実践国語研究』第249号 明治図書
- ・沼田拓弥（2016）『『Dialog - WRITING』を活用した『書くこと』指導の研究 —学習意欲向上の検討を中心に— 創価大学大学院教職研究科教職専攻 教職課題研究論文

## 「〈自分ごと〉認識」で読む国語科「伝記」指導の開発

玉川大学大学院教育学研究科教職専攻

1年

江崎 一紀（東京都足立区立栗原北小学校主幹教諭）

中熊豊仁、宮崎幸樹(2016)(p.117)「伝記教材を活用して主体的な読み手を育てる国語科学習指導」では、伝記学習の価値と課題について次のように述べている。

伝記を教材として取り上げる価値として、「被伝者の行動や生き方と、自分の経験や考えなどとの共通点や相違点を見付け、自分の生き方について考えることができる。」また、実態調査によると伝記学習の課題として、「自分の経験と照らし合わせながら書かれた文章はなく、読み取った一部に対しての直接的な感想が多かった。また、筆者の意図や考えについては、ほとんどの子供が捉えることはできていなかった。これらの要因は次のようなことと考えられる。被伝者の業績は子供にとって偉大であり、自分の経験と関連付けることが難しい。「生き方」をどのように考えていけばよいか分からない。」

伝記学習の課題の解決を図るためには、自分自身に関わる切実なものとして捉える「〈自分ごと〉認識」の視点が求められる。「〈自分ごと〉認識」という概念は、幸坂(2017)(p.6)によって提示された。読者の世界認識は、抽象と具体、親密と疎遠の4つの軸がある。抽象は思想・問題領域のレベルで、主義・主張、倫理、経済などである。具体は、具象物のレベルで自分自身や犬、ご飯などである。親密は、身近だという感覚をもつことである。疎遠は、身近ではないという感覚をもつことである。この中で、筆者の世界認識と読者の世界認識が「親密」だと位置づくことを、〈自分ごと〉としている。この自分自身に関わる切実なものとして捉える〈自分ごと〉として引き受けることが伝記学習の課題の解決につながると考える。そこで、子供が伝記を読んで、〈自分ごと〉認識を働かせるための読みの視点が重要である。〈自分ごと〉認識を働かせるための視点として、中熊・宮崎(2016)(p.120)の「伝記を読んで自分の考えを書く」3つの視点を取り上げる。それは、「実体験、読書体験、知識」である。この3つの視点を活用して伝記を読み進めることで〈自分ごと〉認識が働き、読者と被伝者が親密になる。親密になることで、伝記を読んで子供たち一人一人が被伝者の生き方や言動、感じ方、考え方を読み取り、自分と被伝者とを比べ、自分の生き方を考えることができるのである。

実体験とは、実際に見たり、聞いたり、自分でやってみたりした体験である。被伝者の実体験を読み取り、学習者の実体験と比べて、共通点や類似点、相違点を見付けて自分の考えを書く。読書体験とは、被伝者に関する複数の筆者によって書かれた伝記を読んで、考えたり、感じたりした体験である。または、被伝者の異なる他の伝記作品や伝記以外の書物や作品など、幅広い読書から得た情報や知識を用いて学習者が感じたり、考えたりした体験でもよい。知識とは、実体験で得た被伝者に関する情報や被伝者の置かれていた社会的背景である。被伝者に関する情報として、被伝者の功績や生い立ち、作品などがある。

授業実践では、被伝者の業績や言動に対して、自分なりの意味づけを考えさせ、「自分の生き方」につながる学習を展開した。自分なりの意味づけを友達と比べることで様々なものの見方や考え方があることに気付き、自分の生活や生き方に活かすようにした。佐藤・左近(2017)(p.128)の伝記教材の学び方10のポイントと関連させて、学習デザインした。

授業の中での印象深い場面がある。それは、いつも教室での発言が少ない、Tさんの発言である。「おばあちゃんの弟が戦争で死んだ話を、おばあちゃんから聞きました。(すすり泣きの声) おばあちゃんは、とてもかわいそうでした。弟もやけどをして、つらかったと言っていました。手塚さんも同じで、とてもつらかったと思います。戦争がなかったら、おばあちゃんや手塚さんや他の人もつらいめに会わなかったと思います。」視点「実体験」を取り上げて考えることで、Tさんは、弟を失った祖母の気持ちを考え、手塚治虫の戦時中の気持ちと重ね合わせたのである。そして、普段は人前で自分の気持ちを表現することは少ないが、教室で涙を流して気持ちを表現したのである。この様子を見たクラスの子供たちは、Tさんに感情移入した。教室中が、Tさんの姿に感動したのである。「自分のおばあちゃんだったら」「自分がTさんだったら」「自分が手塚治虫だったら」と様々な立場や場面、状況を考えた。Tさんを介して、被伝者とクラスの子供たちが、親密になり〈自分ごと〉認識が働いたのである。

学習の振り返りを行った結果を、以下に示す。設問「自分と被伝者を比べるための3つの視点(知識・実体験・読書体験)は、伝記の学習で役に立ちましたか。理由も書いてください。」に対して、55名中53名が「役に立った」、2名が「役に立ったかわからない」と回答した。理由を分析すると3つの視点(知識・実体験・読書体験)を活用した学習をすることで、伝記の学習の課題が解決したと言える。

本実践研究から、主体的な読みを行い、自分の生き方に活かして読む方法を、〈自分ごと〉認識により可能にし、伝記学習の課題を解決するための指導計画を開発することができた。課題としては、3つの視点の定着である。子供自身が視点の有効性を認識し、役立つことを実感できるようにするための方策を検討していきたい。

## 授業改善のための校内研究の充実

### ～中学校の現状と課題に沿った校内研究のあり方～

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 1年

関井隆志（相模原市立相陽中学校教諭）

共同研究者 帝京大学大学院教職研究科教授 三石 初雄

日本の教育において授業研究の文化は義務教育制が施行された明治時代に始まり、戦後の教育において著しく発展してきた。互いに授業を公開し、研究協議を通して授業力を向上させていくという日本の文化は世界にも発信されている。授業研究は日本の学校教育にとって世界に誇ることができる習慣である。教員は授業を研究して研鑽を積むことに対して絶えず使命感を持ち続けていて、それはこれまでもこれからにおいても同じことが言えるであろう。

しかし、現代の授業改善に関する研究は渾然とした状況である。部活指導、生徒指導、進路指導など、授業以外の分野における指導に教師は多忙感を感じ、授業・教材の改善と研究にまで手が回らないというのが多くの教員の現状である。脇本（2015）は今日の学校現場において、教員が授業研究を十分に行えない理由について、「教師の年齢構造の変化」、「教師の多忙化」、「子どもと保護者の変化」の、3点の教員の実情に関する変化を指摘した<sup>1</sup>。筆者が中学校教員として勤めている中でも、校内研究について課題が感じられるような言葉がしばしば聞こえてくる。また校内研究主任の教員としてもどのような組織を組み、運営していけばよいのか、どのように研究を進めていけば周りの教員たちを研究に意欲的に取り組んでもらうことができるのか模索しながら、その業務に苦勞している。中学校教員にはこのような現状を乗り越え、授業研究を充実させることが求められている。そこで本研究は中学校を研究対象にしぼり、教員の授業改善のための校内研究におけるこれまでの学び、感じる課題、研究を進める上での重点を調査し、そこから授業力改善のための効果的な校内研究の条件と要素を検討する。そして校内研究の活性化させるための具体的な手立てを提案することを目的とする。

研究の手立てとして、まずは予備調査と本調査の2回にわたる面接調査を行った。そしてスクリプトを起こし、データを分析した。その方法としては、質的研究方法の1つであるM-GTAを採用した。木下（2003）によれば、この研究方法は教育や介護をはじめとした社会的な相互作用が存在する場において、現実の実践的課題への対応に有効であるとされている<sup>2</sup>。よって本研究においてM-GTAは適切であると考えた。分析の結果、「同僚性カテゴリー」、「研究体制カテゴリー」、「研究協議カテゴリー」、「管理職・研究主任カテゴリー」、「効力感カテゴリー」の5つのカテゴリーと、それらから15つの概念を生成した。

次に、各カテゴリーと概念の相関関係があるのではないかという考えのもとで、スクリプトをもとに1人1人の教員の語りの内容をラベリングし、関連性を追究した。その結果、各カテゴリー

一は循環を成して相互作用するというを図式化することができた。これは中学校教員の校内研究に関する語りによって導き出される、望ましい校内研究の循環モデルであると言える。そして、各カテゴリーの質を高めながらこの循環モデルを好循環させることが、校内研究を充実させるということである。その具体的な方法を提案するために、追加の面接調査、授業公開や研究発表会などへの参与観察、先行研究の文献検索などを行った。

提案の1つとして、協議者全員が発言をし、意見を言いやすくするために有効なワークショップ型の研究協議方法を示した。参観者が授業中に気づいたことなどをふせんにメモし、それを研究協議のときに模造紙等に貼りながら議論をする、という方法は多くの学校で実践しているが、この方法をとることで、教員がより深く学びながら、効力感を持って研究に参加することが可能となる。具体的な効果として、参観者が思ったことについてその理由となる事実も記入し、ふせんを模造紙に貼って授業の流れを構造化することで、授業の流れ、因果関係などを理解したうえで議論ができる。また貼ったふせんを仲間分け、関連付けをしながらディスカッションを行うことで、参加者全員が意見を言い合いながら協議を進めていくことができる。さらに、協議内容を全体で共有する際には、ジグソー学習を応用して行うということも考案した。

また、ALACTモデルにおける「振り返り」で有効な、具体化のための8つ質問も提示した。これらの質問を研究協議で行うことにより、授業公開者自身の感情や意識が授業にどのように影響し、それが生徒にどう作用したかを振り返ることができる。授業の本質的な課題を明らかにすることができるのである。さらに、これらの質問が授業者の意図を表象するためにも有効な手段である。

本研究の成果は、中学校の教員の校内研究に関する語りをもとに、その現状と課題を具体的に考察できたことである。そして、それらをもとに生成した循環モデルは、学校組織の深層部や教員の内面に関してアプローチしたものであり、本質的な構造である。また、循環モデルをベースとして、校内研究を充実させ、活性化させるための手立てを具体的に提案したことである。これらの内容は、研究を推進する中学校の教員にとって、研究の改善の一助となるであろう。

今後の課題は、特定の中学校の現状と課題に沿って、より具体的な校内研究の活性化方法について研究を進めていくことである。本研究は、1つの市に絞ったうえでの研究であり、複数の中学校の教員の語りをもとに行った。今後はこの研究を1つの中学校というより小規模の枠組みに当てはめ、地域性やその学校独自の教員間の同僚性など、より具体的な現状と課題と照らし合わせ、各学校における校内研究の発展につなげる必要がある。このことは筆者が引き続き中学校教員として研究と実践の繰り返しの中で行っていくとともに、筆者以外の教員にも各自の学校において、共通の課題意識を持ちながら取り組んでいただきたいことである。

## ●注

注1 脇本健弘「教師をめぐるきょうの状況—社会背景」、『教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達のモデル』 中原淳 監修 町支大祐 著 北大路書房、2015年(第1章 P.1～14)

注2 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』 弘文堂、2003年

# 道徳的判断力を育む道徳科の指導の工夫 —議論の中で、判断の根拠を比較・検討する学習活動を通して—

早稲田大学大学院教職研究科高度教職実践専攻 修了  
戸上 琢也 (品川区立荏原第五中学校教諭)

## 1 はじめに

小学校では来年度から、中学校等では平成31年度から、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科という）が全面実施される。道徳科の授業では、道徳的諸価値の理解を基に、生徒が直面する様々な状況において何が問題かを見極め、自分はどうすべきか、自分に何ができるかなどを判断し、そのことを実行する手だてを考え、実践できるようにするなどの改善が求められている。また、次期学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善が示され、道徳科においてもどのように主体的・対話的で深い学びを実現していくかが、『考え、議論する道徳』への質的転換の鍵になると考える。

そこで、問題解決的な学習に着目し、自分自身の問題として考え、議論できるような道徳科の授業の工夫を考えた。

## 2 生徒の「主体的・対話的で深い学び」を促すための指導の工夫

### (1) 問題解決的な学習を取り入れた学習指導過程

図1にあるように、展開において、問題意識を引き出すために感想の交流から生徒が印象に残った場面に関する主人公の行動について問い（主体的な学び）、教材を通して価値理解を深める。その後、ねらいにせまるための中心的な場面について、自分自身のこととして考えを深めさせるために課題として、「もし、あなただったら、どうするか。」という課題に導き、根拠を基にした議論を行う（対話的な学び）。この議論の中で、判断の根拠を比較・検討する学習活動を取り入れ、多面的・多角的に考える。その後、他者との議論を受けてもう一度課題について、自分なりに考えたことをまとめる（深い学び）。

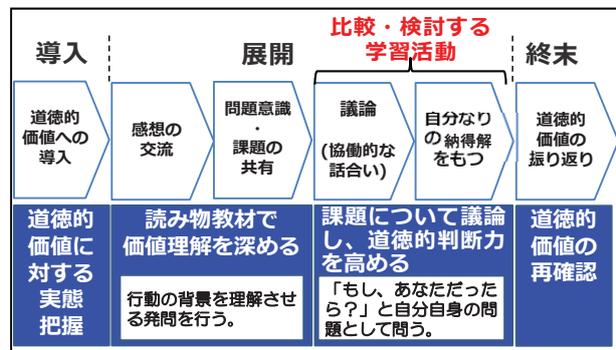


図1 道徳的判断力を育む学習指導過程

### (2) 判断の根拠を比較・検討する学習活動

図2に示すように、STEP1では、課題に対する自分の考えを青色の付箋紙に、その根拠や理由をワークシートに記入する。STEP2は、4人程度の小集団になり、自分の考えを発表する段階である。STEP3は、他者の考えに対して自分の考えや意見を述べる。この際、他者の考えに共感したことを赤色の付箋紙に、



図2 判断の根拠を比較・検討する学習活動

もっと詳しく聞きたいことを黄色の付箋紙に記入し、それを基に議論する。この活動で、最も重要なのがSTEP4である。議論を通して、自分とは異なる価値に気付いたことを基に、もう一度課題について考え直す段階を設定した。このことによって、生徒一人一人が、自分の考えを見直すことができ、自分なりのよりよい判断（納得解）をもつことができると考える。

### 3 実践事例：中学校第1学年 道徳科学習指導案

(1) 主題名 「良心の目覚め」 (内容項目： D よりよく生きる喜び)

(2) 教材名 「銀色のシャープペンシル」

(出典：文部省『道徳教育推進指導資料（指導の手引）3中学校』)

#### (3) ねらい

主人公のぼくの行動の背景を考えるを通して、人間には弱さや醜さがあることを理解するとともに、自分自身の内なる良心に従いよりよく生きていこうとする道徳的判断力を育てる。

#### (4) 学習過程

	学習活動 主な発問(○)と予想される生徒の反応(・)	指導上の留意点
導入	1 人間の弱さに関する生活経験を想起する。 ○ 悪いことと分かっている、ついやってしまったという経験はあるか。	・ 人間の弱さについて生活経験を想起させ、ねらいとする道徳的価値への導入とする。
展開	2 教材「銀色のシャープペンシル」を読んで、話し合う。 ○ どんなどころが印象に残りましたか。(ペアで交流) ○ ぼくは、どうして銀色のシャープペンシルを自分で買ったとってしまったのだろう。 ○ 卓也から電話で謝られたとき、ぼくはどんなことを思っただろう。 ◎ もし、あなただったら、この後、卓也にどのようなことを話すだろう。その理由も書きましよう。	・ 教材を範読した後、感想をペアで交流し、生徒と共に問いをつくっていく。  ・ 判断の根拠を比較・検討する学習活動を取り入れる。
終末	3 本時の振り返りをする。	・ 本時で考えた道徳的価値について振り返り、再確認する。

#### (5) 評価

ア 主人公の「ぼく」の気持ちを考えながら、人間には弱さや醜さがあると同時に内なる良心に気付くよりよく生きようとする心があることを理解することができたか。

イ 他者との議論を通して、自分自身の内なる良心に従いよりよく生きていくことについて多面的・多角的に考え、自分の考えを広げたり、深めたりすることができたか。

ウ 自分自身の内なる良心に従いよりよく生きていくことについて、自分自身のこととして課題意識をもって考えることができたか。

エ 自分自身の内なる良心に従いよりよく生きていこうとする判断力を高めることができたか。

### 4 成果と課題

#### (1) 成果

- ・ 付箋紙を用いた判断の根拠を比較・検討する学習活動により、伝え合いで終わらず、生徒同士のやりとりが活発になり、多面的・多角的に考えることができていた。

#### (2) 課題

- ・ 付箋紙の活用だけでなく、多様な指導方法の工夫を取り入れ、生徒同士が自ら進んで判断の根拠を比較・検討して思考を広げ深める学習ができるようにする。

# メンタリングにおける 協働での指導案作成がメンターとメンティに与える効果の検証

横浜国立大学大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻 1年  
尾澤 知典 (横浜市立緑園東小学校 教諭)

## 1. 研究の背景と先行研究

近年、団塊の世代の大量退職の後の新規の教師大量採用により、学校全体で若手教師が占める割合が全国的に増えている。例えば本校の所在する横浜市では、現在約6割が採用から10年目未満の教師となっている。このことから、彼らの育成は急務である。特に、若手教師の悩み事として「授業がうまくいかない」という声が聞かれる。(教育調査研究所 2008 の調査において最多項目)

「授業」の過程はいくつかに分けて考えることができる。吉崎 (2012) によると、授業改善のモデルは「授業設計」→「授業実施」→「授業評価」→「授業改善」(→「授業設計」・・・) というサイクルであり、これを繰り返すことで授業が良いものになっていく。

また、授業は「ねがい」「目標」「学習者の実態」「教材の研究」「教授方法」「学習環境・条件」の6つが関わりあって構成されており(藤岡 1994)、1時間の授業というものは大変複雑なものである。このことを Elbaz (1981) は「授業を身体化された暗黙知」、Schulman (1986) は「生徒の状況を想定しながら教材内容の知識を活用」する必要があると表言している。このような複雑な授業を若手が行うためには、実践を含んだ研究を積んでいく必要がある。

研修の機会として、経験の浅い教師も経験のある教師も、学校現場で行われる研修が重要な位置付けにある。そこで行われているものは、「校内授業研究会」に代表されるように、実際に授業を行いその振り返りを行うことで、教師の発問と児童の反応を検証して改善につなげているものである。これは、授業後のふりかえりには授業改善の効果がある(坂本 2007)ということからもそれが有用なことが分かる。

一方、授業実施中に焦点を当てた教師教育の実践として、授業過程でのリフレクションを行う取組(生田 1998)があるが、課題として「ある程度の訓練が必要」(生田 1998)と指摘している。

さらに、授業設計の段階において、授業の展開を考えるとときには、先の藤岡(1994)の6つの視点を元に授業構成が想像される。授業を行う前には多くのパターンを想定するため、実際に起こる授業の展開よりも、予想される授業展開の方が多くの状況に触れることになる。また、授業を行うためには必ず、設計の部分が必要であるため、ここを掘り下げていくことに価値があると考えた。

## 2. 研究の目的

本研究では、「複雑」な授業を行うために「設計の部分」でこれまでに自身が身につけてきたベテラン教師がどんなことに気をつけているのか、また、どのような流れで授業を設計していくのかを若手教師が学びとっていくための場と流れを考えた。

### 3. 課題解決の方法

学習指導案をメンターとメンティが協働で作成していく方法を採用した。その理由は、指導案には授業の流れが見える形で現れ、それを見ることができるからである。特に実際に授業を行うことを想定したいろいろな方策が立てられ、それに触れることができる。実践は、横浜市内の公立小学校1校において、4年生（社会科）・5年生（総合）（共に2学級編成）と個別支援級（学活）（複数担任）を対象に実施した。なお、協働で作成した指導案の授業を各学年の2クラスとも日を違えて実施した。

### 4. 結果と考察

<4年生社会科「私たちの町の発展につくした人の思いを考える」の指導案作成過程の一部を抜粋>

役割	授業展開を話していく役割の教師	出た展開案を記録していく役割の教師
事前準備	本時目標 と 最初の発問のみ を考えてくる	事前準備なし 作成中は相手に質問・提案をする
指導案作成中	<p>ここの意見交換が活発にできるような授業にしたい。こないだもここでストップしたから。（子どもの意見が書かれた）板書を動かしたり、関係リンクしたり、比較したり（中略）だから、普段からそういう授業展開をいろんなところで入れていかないと。</p> <p>&lt;目指す授業の展開と具体的な子どもの思考操作に言及&gt;</p> <p>そう！！（肯定的返答）</p>	<p>子どもたちがプラス面（道路が整備され、歩きやすくなった等）とマイナス面の意見（自然が減った等）を出して、黒板にカードを貼って、それらをくっけたり困んだりして(中略)（板書カードを動かしながら子どものまとめが）出るっていうのはこのリンクとか比較して出てきた意見がまとめにつながっている？</p> <p>&lt;ベテランが言った授業展開と意図を声に出して繰り返し書き留めながら理解していく。若手教師は児童が「まとめ」をしていくときに思考の流れを理解&gt;</p>
	<p>子どもにとって、「マイナス（面）」って、ちょっと出てこないね。</p> <p>（マイナス面の）イメージとしては、「苦勞」。「苦勞した点」。</p> <p>&lt;子どものとらえ方を指摘されることによって、言葉の概念を焦点化できた&gt;</p>	<p>なんか「悪いこと」を考えないといけないのかなって。ちょっと難しい。</p> <p>&lt;子どものとらえ方を予想&gt;</p>

メンティへの効果：「わからない部分に気づき、問い、分かる」「先輩と自分を重ねて実際の授業をイメージできる」「主体的学び」「モデル教師の教授観、手法、授業設計の仕方が引き継がれる」

メンターへの効果：「アイディアの創発」「自身のふりかえり」

「活動」がメインの話し合いはアイディアの発散が中心で、授業の「意見の収束場面」がメインの話し合いでは具体的な活動と抽象度をやや上げた話し合いになっており、授業展開を俯瞰できていた。

### 5. 今後の課題

人材育成・研修の目的に応じた、教員の組み合わせや話しの内容の最適化の事例をさらに集めること。

# ユニバーサルデザインの視点を取り入れた学級・授業づくり ～特別支援教育コーディネーターの立場から進める学校体制づくり～

新潟大学大学院教育学研究科 教育実践開発専攻 2年  
木村 杏子 (新潟市立木戸小学校教諭)

## I 問題と目的

校内委員会において特別な教育的支援が必要と判断されている児童生徒は 18.4%,このうち、授業時間内に教室内で個別の配慮・支援を行なわれていない児童生徒が 49.9%いる(文部科学省, 2012)。在籍校を観察しても、児童が全員授業に参加しているとは言い難い状況があり、支援が遅れれば2次的な問題にも発展する可能性がある。その予防には授業のユニバーサルデザイン化が有効とされ、国内でも多様な実践とその効果が報告されている(山元, 2016)。花熊(2015)や石塚・京極・廣瀬(2014)が指摘しているように、個人でユニバーサルデザインを実践していくのではなく、学校の体制作りとして取り組むことが重要である。本研究では、在籍校の教員の授業改善に対する意識の向上と、児童の授業参加度の変容を目指し、ユニバーサルデザイン(以下UD)の視点を取り入れた学級・授業づくりを学校組織全体で取り組んで行くためには、どのような手法が効果的なのかを検討していくことを目的とする。

## II 方法

### 1 自校のUDチェックリストの作成

筆者が全職員の授業を参観し、それぞれの実践の優れた内容を定期的に便りとして校内で発行した。またそれらを基に、児童が授業に参加するために必要と思われる指導技術を整理し、山形県教育センター(2013)や逗子市教育委員会(2016)で作成されたチェックリストを参考に、40項目のチェックリスト

項目	達成状況
1. 授業の目的・目標が明確である	<input type="checkbox"/>
2. 授業の進め方が分かりやすい	<input type="checkbox"/>
3. 教材・教具が分かりやすい	<input type="checkbox"/>
4. 学習のペースが適切である	<input type="checkbox"/>
5. 学習の難易度が適切である	<input type="checkbox"/>
6. 学習の機会が均等に与えられる	<input type="checkbox"/>
7. 学習の成果が適切に評価される	<input type="checkbox"/>
8. 学習の成果が適切にフィードバックされる	<input type="checkbox"/>
9. 学習の成果が適切に共有される	<input type="checkbox"/>
10. 学習の成果が適切に活用される	<input type="checkbox"/>
11. 学習の成果が適切に評価される	<input type="checkbox"/>
12. 学習の成果が適切にフィードバックされる	<input type="checkbox"/>
13. 学習の成果が適切に共有される	<input type="checkbox"/>
14. 学習の成果が適切に活用される	<input type="checkbox"/>
15. 学習の成果が適切に評価される	<input type="checkbox"/>
16. 学習の成果が適切にフィードバックされる	<input type="checkbox"/>
17. 学習の成果が適切に共有される	<input type="checkbox"/>
18. 学習の成果が適切に活用される	<input type="checkbox"/>
19. 学習の成果が適切に評価される	<input type="checkbox"/>
20. 学習の成果が適切にフィードバックされる	<input type="checkbox"/>
21. 学習の成果が適切に共有される	<input type="checkbox"/>
22. 学習の成果が適切に活用される	<input type="checkbox"/>
23. 学習の成果が適切に評価される	<input type="checkbox"/>
24. 学習の成果が適切にフィードバックされる	<input type="checkbox"/>
25. 学習の成果が適切に共有される	<input type="checkbox"/>
26. 学習の成果が適切に活用される	<input type="checkbox"/>
27. 学習の成果が適切に評価される	<input type="checkbox"/>
28. 学習の成果が適切にフィードバックされる	<input type="checkbox"/>
29. 学習の成果が適切に共有される	<input type="checkbox"/>
30. 学習の成果が適切に活用される	<input type="checkbox"/>
31. 学習の成果が適切に評価される	<input type="checkbox"/>
32. 学習の成果が適切にフィードバックされる	<input type="checkbox"/>
33. 学習の成果が適切に共有される	<input type="checkbox"/>
34. 学習の成果が適切に活用される	<input type="checkbox"/>
35. 学習の成果が適切に評価される	<input type="checkbox"/>
36. 学習の成果が適切にフィードバックされる	<input type="checkbox"/>
37. 学習の成果が適切に共有される	<input type="checkbox"/>
38. 学習の成果が適切に活用される	<input type="checkbox"/>
39. 学習の成果が適切に評価される	<input type="checkbox"/>
40. 学習の成果が適切にフィードバックされる	<input type="checkbox"/>

図 1

を提案した。その後、校内研修1において全職員で文言や項目数について検討し、8カテゴリー30項目の自校のチェックリストを作成した(図1)。

### 2 研究推進部と連携した校内研修の実施

学校全体で取り組み、なおかつ多忙感をもたせないようにするためには、研究推進部と連携し、今あるシステムを活用しながら組織的・計画的に研修内容を工夫する必要がある。そのため、①研究主任と共にモデル授業を作成してビデオで撮影し、校内研修1でチェックリストと照らし合わせて見ることで各項目のイメージの共有化を図った。②研究推進部で協議し、校内研究の取組の一つとしてチェックリストでの振り返りを年3回導入した。③UDと校内研究テーマとの関連性を研究推進部で協議し、今後職員で取り組むべき内容を明らかにして校内研修2で職員に周知を図った。④チェックリストの中

から、校内研究テーマに特にかかわりの深い7項目選び、校内の授業研究をする際の視点とした。授業者はその中から1つ選んで指導案に明記し、参観者は授業評価シートで評価を行った。⑤抽出学級の授業ビデオを全職員で見て、良い点と改善点を共有する校内研修の実施を行った。

### III 結果

#### 1 抽出学級での検証

教師の指導行動が変わることが、児童の授業参加度に影響があるのかを検証するため、3人の若手教諭（A, B, C）の学級の算数の授業を継続的にビデオ撮影した。6月の授業終了後、A, B, Cの3人の教諭と筆者とでビデオを見ながら授業での様子を振り返った。「児童をよく見て授業をしていなかった」ことに気が付き、各自この改善に取り組む事になった。そこで、A教諭が授業中にどこに視線を向けていたのかを20秒ごとにカウントした（図2）。その結果、7月以降は黒板より児童に視線を向けて授業をすることができるようになってきた。これと同時に、もう1台で抽出児の様子を記録した。教師の教授行動を映したビデオは自己の振り返りや校内研修に使用し、抽出児を映したビデオは、児童の言動をカテゴリー化し20秒ごとにその様子をカウントした。それぞれの学級の抽出児の参加度は図3の通りである。

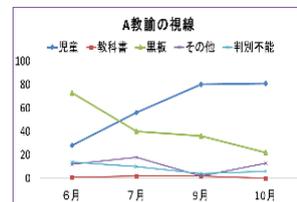


図 2

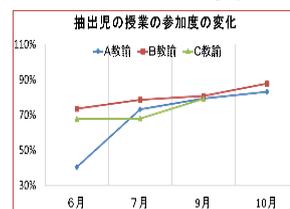


図 3

#### 2 校内研修を通して

8月に授業改善を目的とした、校内研修3を行った。抽出学級の授業ビデオを視聴して良い点や改善点を共有した後、研究主任と筆者がこれまでの成果と課題を話した。また児童の言葉をつなぐための具体的な発話例を示し、全員で共有した。研修後の職員アンケート結果は図4のようになった。

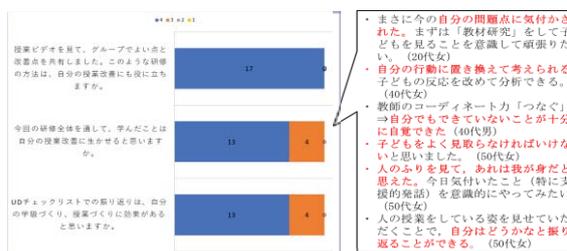


図 4

### IV 考察

抽出学級の3教諭とも、UDの視点を意識した授業を行うことで、抽出児の授業の参加度が上昇している。チェックリストや授業ビデオでの振り返りで、自らの課題を明らかにし、児童をよく見取り、児童の言葉をつなげようとする意識をもつことで、児童の参加度に影響を与えたと考えられる。授業改善には有効であると言える。また校内研修後のアンケートでは、全職員が「研修の内容は役に立った」と答えた。チェックリストを活用して授業ビデオの視聴を行う研修会は、指導技術の共有化や授業改善への意識の向上には有効であったと言える。一方、「チェックリストでの評価は、自分の学級経営や授業改善に有効だと思うか」という設問では、4段階評価で平均3.2と数値が下がる。年3回のチェックリストでの評価だけでは授業改善の効果が薄いことがうかがえる。また、自己評価への抵抗感の強さが推測される。さらに、教師の授業改善と抽出児の授業への参加度との関連があるかの検討や学級の居心地のよさや学力の向上との関連など、今後も取組を継続させて検証していく必要がある。

## 2 1世紀型能力を育成する教育課程の実現に向けての実践的研究 ー 学校支援プロジェクトによる進学校の取り組み ー

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  
大坪 宏 至 (静岡市立清水第二中学校教諭)

### 1 問題の所在と目的

2013年6月に国立教育政策研究所は、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会資料」において、これからの社会の変化に対応し21世紀を生き抜く力を「21世紀型能力」と名付け、その試案を提案した。そこには、「生きる力」としての知・徳・体を構成する資質・能力から、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を資質・能力として抽出し、これまで日本の学校教育が培ってきた資質・能力を踏まえつつ、それらを「基礎」「思考」「実践」の観点で再編成した日本型資質・能力の枠組みであることが述べられていた。

その後、2015年8月に中央教育審議会は、教育課程企画特別部会「論点整理」を取りまとめ、論点整理の方向に沿って教科等別・学校種別に専門的に検討した。2016年8月に中央教育審議会は、「次期学習指導要領等へ向けたこれまでの審議のまとめ」を取りまとめ、12月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」で答申した。

学習指導要領改訂の方向性としては、2017年9月の文部科学省「平成29年度小・中学校新教育課程説明会（中央説明会）資料」によると、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」とあり、「どのように学ぶか」では、主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」）の視点からの学習過程の改善が必要であることが述べられている。

そのような背景の中、N県立T高等学校では、以下のようなニーズがあった。

- ・記憶中心の学びではなく、主体的・対話的でより深い学びへの授業改善
- ・進学校として、新しい大学入試への対応を目的とした、生徒の思考力・判断力・表現力を高める授業の展開
- ・豊かな人間性と社会性の涵養
- ・教師の多忙感の解消

そのニーズを満たすために、本教職大学院の特色あるカリキュラム「学校支援プロジェクト」において、「主体的・対話的な学習を通した深い学びの獲得について」というテーマのもと、以下の支援を行った。

- ・生徒の主体的な活動を増やした授業のサポートをするビデオ撮影、ICレコーダー等のデータから授業分析を行う。
- ・主体的・対話的な学習を活用した学びの向上を図る。

- ・生徒同士の関わり合う活動を通して、コミュニケーション能力の向上を図る。
- ・行事補助、授業準備等を行う。

この支援を通して、深い学びを獲得できる授業改善につながることを目的とした。

## 2 研究の方法

(1) 研究対象 N県立T高等学校教員

主に、『学び合い』授業実践を行う数学と英語の教員2名を中心とする。

(2) 研究時期 2017年9月1日～12月22日

(3) 研究方法

「主体的・対話的な学習を通じた深い学びの獲得」についての授業改善を、「学校支援プロジェクト」を通して、高等学校教員に対して授業改善支援を行う。その際に、生徒の主体的な活動を増やした授業のサポートをするビデオ撮影、ICレコーダー等のデータから授業分析を行い、主体的・対話的な学習を活用した学びの向上を図り、21世紀型能力を育成する教育課程の実現に有効であるかどうか検証する。

## 3 結果と考察

「学校支援プロジェクト」を通して、以下の成果が現れた。

- ・全校体制での授業改善の取り組みの推進

職員間での授業改善の必要性の確認と『学び合い』による授業改善に対する理解が促進され、『学び合い』授業を公開し、職員の方に気軽に授業参観していただける環境が整備された。また実践した数学科・英語科において、授業改善の取り組みが拡大し、1学年数学教員に『学び合い』が広まり、継続的に実践を行うようになった。そして、生徒に対する肯定的な発言が増加するといった教員の変容も見られた。

- ・『学び合い』実践による生徒の変容

『学び合い』を始めた頃は、周りの生徒と関わらずに1人で頭を抱えていることが多く、立ち上がっても質問に行く相手は先生だった生徒が、ある日の授業で、近くにいた生徒が「一緒にやる？」と声をかけ、少しの間だが周りの生徒達と関わることができた。その生徒だけでなく、周りの生徒達も声をかけるなど変容してきた。

つまり、「21世紀型能力を育成する教育課程の実現」には『学び合い』は有効であることが明らかになってきている。

## 4 今後の課題

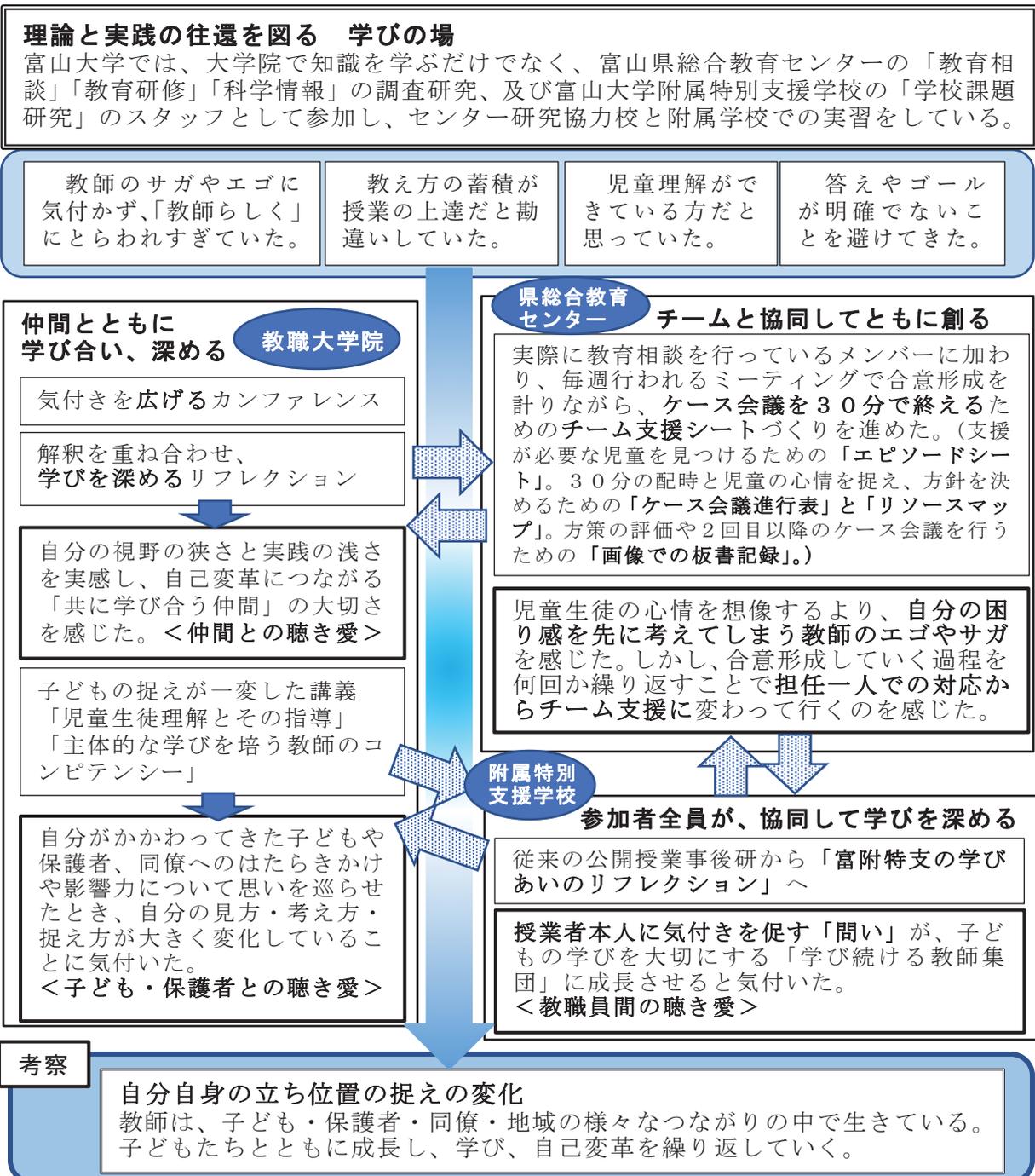
本研究では、学校支援プロジェクトを通して『学び合い』実践者の授業改善を基にした「深い学びの獲得」から21世紀型能力を育成する教育課程の実現に向けての実践的取り組みであった。現在「深い学びの獲得」をする授業改善と『学び合い』の考えの方向性が一致していることを一部の職員までしか理解できていない。21世紀型能力を育成する教育課程の実現のためには、職員全員の意識改革が必要であると考え、そのためにも支援を継続し、方向性について互いに話し合う場を設けるなど持続的に取り組んでいきたい。

# 教職実践開発研究科での学びを基に 〈聴き愛〉で子ども・保護者・地域とつながる学校へ

富山大学大学院教職実践開発研究科教職実践開発専攻 1年

安田陽子（南砺市立 福野小学校教諭）

## 1. 内省から省察へのモデル図



## 2. 学んだこと

上のような仕組みの中で、内省しいくつかの事実を突きつけられ、悩み苦しんだ。

まず、人を分かろうとする前に、自分自身を理解できなければ、他者理解も他者受容もできないと言う事実だ。しかし、大学院での講義やカンファレンス、総合教育センターや附属学校での実践研究への参加、院生同士の聴き合いの中で、教育に関わる自己の追求を繰り返し、自己変革が自分の中で起ころうとしている事実を受け入れるということは、これまでの17年間の教職で培ってきた技能や考え方を根底から崩すということの意味していた。だから、どうして受け入れられず、悩み苦しい時間を過ごすことになった。しかし、学ぶにつれ、「教師らしさ」という言葉に自分自身が縛られていて、その言葉がある種のエゴやサガを生み、ひょっとすると子どもや保護者を傷つけることもあったのではないかと客観的に自分自身を振り返られるまでに至った。

### (1) 大学院の理論と総合教育センターの実践から学んだこと

最も衝撃を受けたのは、「児童生徒理解」の授業で、ある自立支援事業を参観したときだった。何らかの理由があって登校できない子どもたちが、なぜ笑顔で過ごしているのか不思議だったので質問したところ、その理由は、学校になくて自立支援事業にある「安心感」だと言われた。安心感の尺度である「受け入れてくれる」「いつでも抜け出せる」「無理にかかわらせていない」「関係性のなさ」を自分の学級経営に照らし合わせると、子どもに安心感を与えていると思っていたのは自分だけだったのではないかという気づきが最も苦しいものだった。

### (2) 総合教育センター・実習校での実践と大学院での学び

大学院で仲間と＜聴き愛＞を大切にし、リフレクションを行ったカンファレンスでは、仲間の気付きと自分自身の気付きを重ね合わせることで、自分の学びが深まり、広がる感覚を幾度となく味わう事ができた。また、総合教育センター調査研究での協働体験を通じて、合意形成の重要性を学んだ。一人一人の意見を大切なものとして受け止め考える＜聴き愛＞による合意形成により、共同体感覚も生まれ、よりよいものが創り上げられていくことも学んだ。この学びは、実習校での校内研修のあり方の模索でも生きていた。

## 3. おわりに

今後、自分以外の人に大学院で得たような気付きを広めチーム学校としての協同をつくりだしていくには、どのようにしたらよいか研究を深めていきたい。大学院で仲間とともに学び方を知り、問い続けることの大切さを知った経験を生かし、自分の職場で＜聴き愛＞を大切にしたい対話をつくり出し、学び続ける教師集団に巻き込んでいくことを核として、試行錯誤を繰り返しながらも納得できるものをつくっていきたい。

## 行政参画提案型の「地域連携担当教職員」モデルの検討

金沢大学大学院教職実践研究科教職実践高度化専攻 学校マネジメントコース 1年

中島 卓二（野々市市立野々市中学校教諭）

### 1 地域の教育課題を多面的に分析する

私の所属校が立地する野々市市は、15年前より市ぐるみで小・中学生に携帯電話を「持たせない」市民運動を継続している地であり、それが生徒指導困難地区としては一定の効果を発揮してきた。しかしながら、昨今はデジタル・モバイルツールの普及から、県外の私立中高において積極的にICT機器を学校教育に取り入れての成功例も多い中で、市として一貫して「持たせない」というだけの方針では限界に来ている。平成29年11月、市内2つの中学校教員にwebアンケートを依頼したところ、約75%は時代に合わせて対応すべき時期が来ていると考える一方で、残りの約25%の教職員は、保護者が持たせないという強い方針を大きく変化させるべきではないと考えている。

### 2 大学院講義＋フィールドワークで「広く・深く」学ぶ

この教職大学院における講義という枠組みの中で、国の教育施策をいち早く取り上げて学ぶ機会がある一方、それ以外の時間を個人フィールドワークの時間として4月から費やしてきた。近隣の教育委員会との連携や、新興のフリースクール支援、ICTキャンプや学会への参加、そして社会教育主事講習会による資格の取得、少年院の視察や大阪・あいりん地区の公立中学校の朝玄閣指導への参加など、学校の現場を離れられることが許される状況を最大限に活用し、あえて「広く・深く」学ぶ機会を学校外に求めた。そして今後の連携協力も含めて、自己のスキルアップと人脈のインプットに努める9ヶ月間を送った。

### 3 政策コンペティションを研究のアウトプットの間として活用する

研究を進める中で、次の3点の注力ポイント、すなわち①コミュニティスクールと地域連携担当教職員の理念や要点、②保護者の自発的な学校参画を導くフレーム構築、③予算獲得を目的とする「雇用創出・女性活躍」を含む政策パッケージについて、エビデンスデータを含めての教育施策ビジョン提示を目指した。しかし、学校にとどまらず、社会教育や民間企業、行政との折衝や調整が必要不可欠であることが明確となっていく。そこで、市や県の行政を巻き込む政策提案への展開と、第三者評価機関からの研究支援の可能性を期待して、RESAS ビッグデータを軸に地域分析を行う課題が与えられる「内閣府 地方創生・政策アイデアコンテスト2017」に応募した。

具体的なプランとして、学校が目指す中学生像を「ツールを正しく使いこなし、協働してアイデアをカタチにできる生徒の育成」と定め、地域と保護者は「情報端末を持たせない」運動との整合性を

保ちながら、これまで蓄積された地域資源の一つである情報モラル・リテラシー教育で学校を支える。その上で、市は「1to1」のタブレット端末環境の財源確保や整備を急ぎ、学校の各教科において、いわゆるアクティブ・ラーニング型授業デザインへの移行と、デジタル端末を学校内で使用しながらのモラル指導、タイピングスキルやプレゼンスキル、そして STEAM 教育の「A(アート)」の部分を含めたクリエイティブスキルのインプットを目指す。それらを生徒指導の三機能の観点と関連させることで、学校内での学びを、実社会や社会教育のステージでアウトプットすることが可能となる。

また一方で、市の教育行政としての目標を「地域の中でシビックテックの中核となる中学生を育てる」と設定し、「のいちシビックテック」という新機関を設立して、雇用する市内の女性保護者や大学生を ICT 支援員として市内中学校に派遣するという後方支援を展開する。結果としてこのフレームが女性雇用・ICT スキル・地域協働・大学生という新たな軸を生み、必然的に学校の ICT 活用が推進され、アイデアを言葉・図・絵で示して伝えるスキルを有する生徒が育まれていく。そしてこの環境内で育った中学生が、地域交流のイベント等で、大人に混じり地域活性化やまちづくり案の熟議や協働に参加貢献する道筋をつくることできれば、これは地域創生の新たなモデルになり得る。

#### 4 「全国会議」の分科会で市長および教育長にプランの提言発表を行う

平成29年12月に野々市市で開かれた「第8回子どものケータイ利用を考える全国市民ネットワーク全国会議」において、市民会議事務局長と2人で分科会の1つを担当し、前述したプランの提言発表を行った。分科会は20名の参加であったが、市長や教育長、教育委員会の学校教育課と生涯学習課、市企画振興部企画課長、市議会議員、県議会議員を含めた行政関係者が半数以上を占め、結果的に次年度の予算要求申請を一般公開の場で実施するかのような形となった。その場で web アンケートも実施し、回答者16名全員に「必要性を感じる」という評価を得ることができた。

#### 5 次年度の所属校での実践に向けて

今年度の RESAS 政策コンテストでは、北陸・中部ブロック代表には選出されたものの、残念ながら東京大学での最終審査会に臨むファイナリスト5名には残れなかった。しかしながら次年度は RESAS を活用した授業デザインを自分が中学校現場で実践し、そして受講する生徒がこのコンテストに挑めば、さらに本質的な「中学生のまちづくり参画」のチャンスを創出する可能性を秘める。

また一方で、“モデル”と銘打った研究テーマである以上は、その具体的な業務内容を明確にすることで、ようやく初めて誰しもが実践可能となるレベルに至る。インプットとアウトプットを繰り返しただけのこの1年目は、まだ研究実績と呼べる代物ではない。特に本市においては、校内の個々の教職員がより積極的生徒指導を推進できる環境や枠組みを、教育を取り巻く社会情勢に高いアンテナを張りながら、地域や保護者と調整しながら邁進する専任・特任教諭の存在が欠かせない。

次年度は、本市における「教育相談コーディネーター」担当者が何をすべきか、何ができるかという部分に軸足を置く予定である。校務の具体的な検証と精査も同時に進めていくことで、真に地域に根付く、持続可能な地域学校協働活動に繋がっていくと考える。

# 新しい世代を支え学び合うことの意味

福井大学教職大学院教育学研究科学校改革マネジメントコース2年

坪川 修一郎（福井県福井市明新小学校 教諭）

## 1 はじめに

昨年度4月に本学教職大学院に入学し、2年間学校現場と大学の双方で学んでいる。大学院入学と同時に赴任した現任校での勤務も2年目を迎えている。現任校は児童数約930名の大規模校で、特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーターという立場で日々実践にあたっている。近年、新しい世代、特に若手教員の力量形成については、教育現場で急務の課題となっており、本校でもその例にもれず経験年数の少ない教職員が年々増加している。教職大学院で定期的に行われる月間カンファレンスや年2回開催されるラウンドテーブルの中でも話し合いの大きなテーマとなってきた。私自身もカンファレンスやラウンドテーブルの中で「新しい世代を支え学び合う」ということをテーマに話題提供をする機会を得た。その機会を通して、私の出会った3つのコミュニティについて振り返ることになり、「新しい世代を支え学び合うこと」の意味を深く考えることになった。以下、その3つのコミュニティについて報告していく。

## 2 私の出会った3つのコミュニティ

### (1) 私自身が新しい世代（現任校の学校文化を知る）

新しい世代＝若い世代（経験が少ない）という図式が思い浮かぶが、昨年度現任校に赴任した私自身も着任当初は学校文化を知らない「新しい世代」であった。大学院のカンファレンスを通して「学校のことを何も語れない」ことを知ることになったのである。そのような時に、校長からの提案で「学校改革会議」（管理職、教務主任、私の4人で行うコア会議）を開催していくことになる。不定期であるが10回以上行われ、校内の様々な課題を出し合い話し合っていた。特別支援教育の視点から校内組織の体制について提案する機会にもなった。この会議を通して、学校全体を俯瞰して見ることは意識しないと見えてこないということや語り合いながら「思いを共有」する大切さを知ることになった。提案した校内の支援教育システムについては、今年度から取り入れられ「子どもの姿を語る場」の一つとなっている。

### (2) 若い世代と支え合う（学級運営の危機の中で）

特別支援学級担任として現任校で学級づくり、授業づくりに取り組んでいった。そこで、大きな壁にぶつかることになった。年度当初、子どもとの関係性、授業づくりについて今までに経験したことのない厳しい状況に陥った。状況は容易には好転せず教員経験「27

年目の危機」となったのである。その時、私を支えてくれたのは、大学卒業してすぐの、まさに「新しい世代」のもう一人の特別支援学級担任であった。放課後になると自然にその日の子どもたちの話になり、「今日のあの子はどんな思いだったのだろう?」「なぜ、あのような行動をみせたのだろう?」ということは何度も語り合うことになる。そのような日々を繰り返す中で、徐々に学級の姿は変わっていった。その時に、私ともう一人の担任との間には「教え、教えられる関係性」ではなく、「支え合う関係性」が存在していた。この経験から、「苦楽を共にして、子どもの姿を語ること」の大切さを知り、それが確かな「同僚性」につながるということを改めて認識することになる。

### (3) 学校の枠を超えたコミュニティ（福井市特別支援学級担当者研究会）

福井市には、特別支援学級担当者の研究会がある。大学院の夏季講座で「コミュニティ・オブ・プラクティス」（ウェンガー他著）を読んだ時に、この研究会の私にとっての意味について再考することになった。研究会は月に1回程度定期的に行われており、合同行事や研究実践発表、研究授業について話し合いを行っている。これらのことに加えて、次の二つの大きな意味があるのではないかと考えた。一つは、担当者がお互いの実践や悩みを語り合う場になっているということである。二つ目は、定期的な会議（公共空間）で集まることをきっかけに、私的空間でのつながりが生まれ、強くなったことである。特別支援学級担当者が集う中での交流だけにおさまらず、1対1の人脈が生まれて来たのである。このような「つながり」の中で学ぶことは、各学校で少数派であった特別支援学級担当者にとっては必要不可欠なものであったが、実は現在の「新しい世代を支え学び合う」ことを考えていく上でも重要なものではないかと考える。

### 3 おわりに（大学院での学びを振り返る）

私の出会ったコミュニティについて振り返っていく上で「新しい世代を支え学び合う」ことの意味についてキーワードが浮かび上がってきた。それは「気づくこと」である。「子どもの姿を語る中で気づくこと」、さらに「お互いを知り、ズレに気づくこと（同僚性）」は大きな意義がある。教えられたことよりも、気づいたことの方が大きな学びになるからである。新しい世代（主に若手）と共にお互いは気づき合いながら高めていくことが、新しい世代の力量形成だけでなく、教員全体の高まりにつながっていくだろう。

今年度になり、子どもの姿を語り合う多様なコミュニティを作っていきたいと考え取組を進めている。校内では、支援が必要な子の情報共有を行う「子ども支援部会」を新たに作り月に1回開催している。また、校内と特別支援教育研究部会でそれぞれ1サークルずつ若手自主研究会（県からの補助金あり 経験年数の少ない教員を中心とした自主研究会）の立ち上げに私もかかわり実践の交換を行っている。それぞれ、定期的な会にとどまることなく、それをきっかけとして「子どもの姿を語る」機会が自然発生的に生まれ、広がっていきけるよう発展させていきたい。

# 教師が主体的に学び合える中学校校内研究会の取り組み

山梨大学大学院 教育学研究科 教育実践創成専攻 2年  
近藤 千佳（山梨県市川三郷町立三珠中学校 教諭）

## 1 問題

中央教育審議会答申（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において、「学び続ける教師像」の確立が謳われている。教師にとって身近な学び合いの場である校内研究会を活性化させ、教師が学び合い、高め合いながら実践力を高める校内研究会のシステムを作り出すことが必要ではないかと考えた。

本校における課題は、教師が校内研究に対してやらされている意識が強いこと、小規模校であるため各教科の担当教師が数名であり教科内の学び合いが成り立ちにくいことがあげられる。これらの課題を克服し、教科の専門性の枠を超えた、教師の主体的な学び合いができる校内研究会を目指していきたい。

## 2 研究の目的

中学校で教師がアクティブラーナーとなり学び合い、教師力向上を目指すために、研究主任は校内研究会においてどのような工夫をすればよいか検討することを目的とする。

## 3 研究の方法

- ① 先行研究をもとに、主体的な学び合いができる校内研究の持ち方を計画・実行する。
- ② 研究主任として教師が主体的に学び合える校内研究会のプログラム作りを提案する。

## 4 結果と考察

### （1）授業研究会における工夫

アイスブレイキングの要素を取り入れた席決め、研究主任が話し合いをファシリテートする、付箋を用いた協議にアイデア付箋を活用する、教科の枠を超えた話し合いの柱を考える等の実践を行った。この中から2つの実践を紹介する。

#### ① 席決めの工夫

コミュニケーションの機会とするために、アイスブレイキングの要素を取り入れ、和やかな雰囲気を始められるように工夫した。方法は、誕生月の順、名前のあいうえお順、飴ちゃんグループ分け等を行った。校内研究会の参加者からは「話しやすい環境づくりができる」、「やる気につながる」という評価があった。大人でも楽しみながらグループ作りが

でき、前向きに活動を進められるので、教師の学び合いを高める効果があると考えられる。

## ② アイディア付箋の活用

経験年数に関係なく、グループ内で相談しながら、授業改善のためのアイディアを出せるように行った。成果を書く赤色の付箋と課題を書く青い付箋以外に、黄色い付箋をアイディア付箋とした。「課題改善のアイディア」、「授業実践例」といった改善案を記入し、グループ協議の際に模造紙に掲示した。参加者からは、「自分の実践に結びつけて考えることができる」「良かった悪かっただけに終わらない、次につながる話し合いができた」という意見があった。アイディア付箋を考え見合うことで、授業者だけでなく参加者も実践に生かせる学びの蓄積ができるので、教師の学び合いを深める効果があると考えられる。

### (2) 学習会における工夫

参加者の感想から、学習者のニーズは2つあることが明らかになった。「自身で考え学びたい・他者と協力して学びたい」ニーズと「すぐに使える役に立つ知識・技能の習得したい」ニーズである。学習者のニーズに対応した学習会の流れを作成した。学習会前のディスカッションで、内容を把握し動機付けを行う。学習会後にはグループ協議で学習した内容をどのように実践していくかを考え、目的と活動、振り返りの一貫性のある学習債を目指していく。今後、実践を行う予定である。

流れ	授業	内容
見直しを持つ	問題提示	○目的(テーマ)の確認 ・「どんなことを学び、どんな風に生かしていくか」につながるような目的の提示をする。
		○ <b>テーマについてグループごとのディスカッション</b> ・現状についての課題を話す。 ・資料を見ながら、内容を把握し、詳しく聞きたい箇所を確認する。 ・講師の先生も、グループを回りディスカッションの様子を把握する。
学習会		○学習会の実施 ○質問、感想の発表
グループ解決	自力解決	○グループ討議 ・学習会の内容を生かしながら、研究を深めていくためには、どうしたらよいかを <b>グループで議論する(個人で考える)</b> 。グループ協議の際は付箋を利用して、意見を出しやすいように工夫する。
深める	集団解決	○シェアリング ・ギャラリートーク、ワールドカフェ等を行って、各グループの意見を共有する。 ・ギャラリートークの内容を踏まえて、もう一度各グループでの意見交換をする。 ・最後に <b>全体での意見交換</b> をする。
まとめ	まとめ	○目的(テーマ)についての振り返り ・シェアリングでの意見を踏まえて、代表者(管理職、主任)がまとめを行う。 ・個人の振り返りはOPPシートを使う。

## 5 まとめ

本研究では、教師が学び合い教師力向上を目指すための校内研究会の工夫について検討してきた。学び合いを行うとき、人間関係作りの場とアイディアを出し合う場を設定していくことが有効であると明らかになった。また、学習会のニーズは「自身で考え学ぶ・他者と協力して学ぶ」と「すぐに使える、役に立つ知識・技能の習得」の2つの側面があり、どちらのニーズにも対応できるようなプログラム作りが必要であると明らかになった。

## 6 引用・参考文献

中央教育審議会 (2012)

「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(答申)  
青木将幸 (2013)

「リラックスと集中を一瞬でつくるアイスブレイクベスト 50」ほんの森出版  
堀裕嗣 (2012)「教室ファシリテーション 10 のアイテム・100 のステップ」学事出版  
村川雅弘 (2016)「ワークショップ型教員研修はじめの一步」教育開発研究所

## なぜ ICT 活用が校内や地域に広がったのか？ ～学校拠点方式の特性を活かして～

信州大学教育学研究科高度教職実践専攻高度教職開発コース 2年  
渡辺 祐一（千曲市立治田小学校教諭）

### <課題と目的>

平成 28 年、次期学習指導要領作成に向けて文部科学省教育課程企画特別部会情報ワーキンググループが情報活用能力に関する取りまとめを示している。「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が必要であり、授業改善を進める上で ICT の効果的な活用が重要であると示している。平成 29 年 3 月 31 日に文部科学省より公示された小学校学習指導要領を見ると、第 1 章 総則(第 2 の 2(1), 第 3 の 1(3), 第 4 の 1(4))に、ICT を活用した授業について明記されている。ICT を活用した授業を行うことが求められている。

一方で、教員の意識や導入済の ICT 機器の制約等から、授業における日常的な活用にまでは至りにくい現状がある。機器の設定・準備に時間がかかることから利用をためらうこと、児童・生徒への機器の操作指導や教員自身の操作に対する不安感、授業中に機器面でのトラブルが発生する可能性、トラブルが起きたときの対処方法等に不安を抱えていることなども、なかなか活用が進まない理由だと考えられる。

そこで、本研究では、校内における ICT 活用のより一層の推進に向けて、タブレット PC を活用した協働的な授業を実践し、その効果を明らかにすることと合わせて、実践授業を窓口としてのさまざまな教科・領域における ICT 活用の広がりを促すための方策を提案することを目的とした。

### <拠点校での実践>

#### ①ICT 機器を活用した自分自身の授業実践から

平成 28 年から平成 29 年にかけて、ICT 活用に関する研修会・講習会・授業研究会・学会等に参加し情報を集めた。集めた情報をもとに拠点校において、算数科・理科・家庭科の授業実践を行った。拠点校における ICT 活用、特にタブレット PC を利用する際のポイントとして、(1)情報の共有、(2)視覚化・再現性、(3)データ化、の 3 点に焦点化することができた。

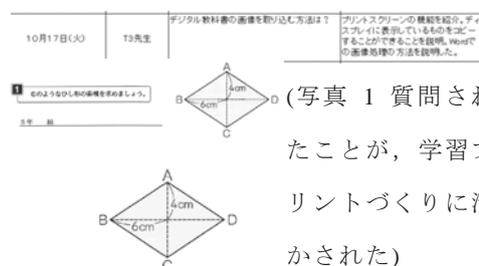
#### ②実践授業・指導案づくり・授業研究会の中での議論から

授業参観日・校内研究授業等を利用し、ICT を活用した授業を職員・保護者に見て頂く機会をつくった。ICT を授業の中で効果的に活用することができれば、子どもの学びの姿が変わる。主体的に学ぶ子どもの姿を目の当たりにすると、「自分の授業でも使ってみたい」このような気持ちが生まれてくるのではないかと考えている。

指導案づくりを行っているときに、ねらいを達成するための手だての一つとして ICT の活用を提案した。授業研究会では、子どもの姿から ICT を活用したことについて議論したが肯定的な意見が多く出された。一緒に授業をつくっていく中で、ねらいを達成するための手だての一つとしての ICT 活用を提案していくことの有効性を感じることができた。

### ③PC 操作等相談されたことから

「ICT 活用に関する質問事項」を蓄積した。様々な質問を受け対応してきたが、言い換えると、校務や授業で ICT 活用をしたい、している、といえるのではないかと。2 学期以降、質問されたことが授業で活かされる場面が増えてきた(写真 1)。それぞれの教職員のニーズに合わせて対応することで、ICT を活用する機会を増やすことができるのではないかと考えている。



(写真 1 質問されたことが、学習プリントづくりに活かされた)

### ④地域での ICT 活用の広がり

市 ICT 推進委員会公開授業・郡市教育会公開授業等での授業提案、郡市教育研究集会等での実践発表の機会を活用した。校内だけにとどまらず、地域で行われる様々な活動を積極的に活用し、ICT を活用した授業についての情報発信を行った。教育研究集会で発表したことがきっかけとなり、市内 T 小学校 ICT ミニ研修会の講師を行った。

公開授業や教育研究集会等に参加する教職員は、その分野についての興味・関心が高い。このことを活用することにより、地域にも ICT 活用について、広げていくことが可能になると考えている。

### <学校拠点方式の特性を活かして>

#### ①“同じ土俵”にのぼり、議論することができる

大学教員が拠点校に来る。院生の授業を見たり、拠点校職員と合同で研修会を行ったり研究会を行ったりする。拠点校の現状を見ているので、課題解決に向けて具体的な対策を練ることが可能となる。共に考え実践することにより、ICT 活用を校内に広げることができた。

#### ②合同の場を設定することができる

地域や校内での教育活動、教職大学院の授業等の日程を調整することにより、様々な立場の教職員が集まり、合同で研修を行うことが可能となる。子どもの具体の姿をもとに議論することにより、ICT 活用について、地域にも広げることができた。

### <今後の展望>

ICT 活用のより一層の推進に向けて、環境整備を進めることと合わせて、それらを活用できる研究体制を構築していく必要がある。

# 小規模高等学校における若手教員の授業改善に対する意識の向上 —研究推進委員会の導入を通して—

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2年  
熊崎 孝之（岐阜県立郡上北高等学校教諭）  
共同研究者 岐阜大学大学院教育学研究科教授 棚野 勝文

## 〈開発実践の目的〉

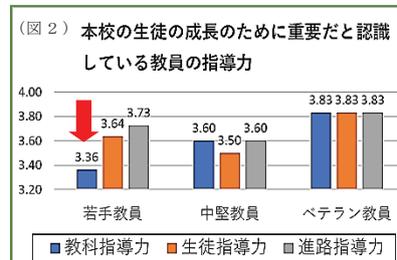
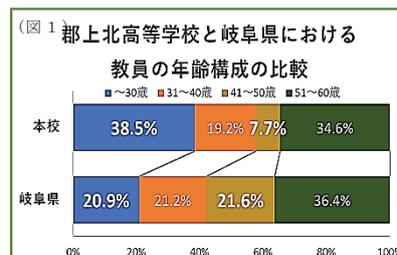
本開発実践の目的は、小規模高等学校において研究推進委員会の導入を通し、若手教員の授業改善に対する意識を向上させることである。

中央教育審議会答申(2015)では、学校教育課題が多様化・複雑化し、研修の時間を十分に確保することが困難となっている教員に対し、自ら学び続けることができる環境整備や、継続的な研修を推進するための校内体制づくりの必要性が述べられている<sup>(1)</sup>。

岐阜県立郡上北高等学校（以下、本校）は、岐阜県の山間部に所在する1学年3クラス規模の小規模校であり、30歳以下の若手教員が多く、40歳前後の中堅教員が少ないという特徴がある（図1）。そのため、若手教員は中堅教員が担うべき仕事を受け持つ必要があり、若手教員の大半が多忙だと感じていることがアンケート調査によって分かった。また、本校の教員を対象に実施したアンケート調査では、若手教員の「教科指導力が重要」という認識が、中堅教員およびベテラン教員よりも低い値を示していた（図2）。これは、本校がかつて生徒指導困難校であったことや、生徒間の学力差が大きく、多様な進路希望を持つ生徒への対応が必要となっていることが、学校風土として根付いており、特に教員経験の浅い若手教員の価値観に影響を与えているからだと考えられる。本校は若手教員が4割近くを占めており、若手教員の教科指導力の向上が喫緊の課題である。そのため、研究推進委員会を導入し、継続的な授業研究会を行うことで、若手教員の教科指導力向上の動機づけとなる授業改善に対する意識の向上を目指した。

## 〈開発実践報告の概要〉

本開発実践では、自らの価値観に沿わない行動をとったときに感じる違和感（認知不協和）を解消するために、自らの行動を肯定的に捉えるように価値観が変化する「認知不協和の導入による自己知覚の変容」<sup>(2)</sup>を用いて、若手教員の意識変化を試みた。すなわち、教科指導力が重要だと感じられない若手教員を研究推進委員会の主催する授業研究会に参加させることで、授業改善に対する意識の向上を目指すということである。そのため、若手教員が授業研究会に心理的抵抗を持たずに参加することが重要だと考え、参加しやすい



システムづくりと参加したことで良かったと感じるコンテンツづくりに工夫を凝らした。

研究推進委員会の概要を(図3)で示す。

- (1) 既存の組織を活用することで、新しい取り組みが始まることへの心理的抵抗を軽減  
 研究推進委員会という新しい組織ができることで、若手教員がさらに多忙になると認識しないようにするため、既存の組織である「学校改革プロジェクト委員会」をそのまま活用した。
- (2) 授業研究会の準備も時間もコンパクトにすることで、若手教員の負担感を軽減  
 初任者研修などの経年研修で膨大な資料を提出している若手教員は、授業研究会が実施されることが負担だと認識すると考え、学習指導案は作成しないこととした。また、授業研究会はKJ法を用いて30分間で実施し勤務時間内に終わるようにした。
- (3) 他教科・異年齢で構成した小グループによる授業研究会の実施  
 小規模校であるために、教科ごとの人数が少なく教員の年齢構成の均衡も取れていない。そのため、他教科の意見や若手教員が中堅教員やベテラン教員からの意見を聞きやすくすることを意図して、異なる教科・年代で構成した小グループによる授業研究会を実施した。
- (4) 地域の異校種教員の巻き込み

本校の教員が授業改善後の授業のイメージを持っていないことで、授業研究会で同じような意見交流が続き、形骸化が進むことが懸念された。そのため、すでに「主体的・対話的で深い学び」を実践している郡上市立白鳥の研究推進委員会と連携し、授業研究会や教科部会で他校種の教員と意見交流をする機会を設けた。

<開発実践の成果>

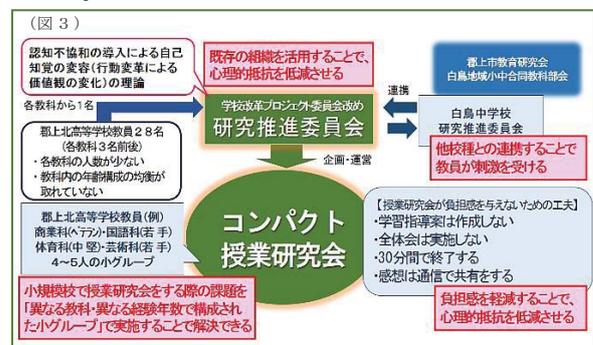
- (1) アンケート調査では、若手教員の授業改善に対する意識だけでなく、生徒指導・進路指導に対する意識の向上も見られた。また、若手教員以外にも同様の傾向が見られた。これは、コンパクト授業研究会での意見交流が教員同士の日常的なコミュニケーション

を促し、協働態勢づくりに貢献したことが理由として挙げられる。この協働態勢は、内発的な学校改善の原動力となり、学校経営全体に好影響を与えることが期待できる。

- (2) 本校の研究推進委員会が異校種の研究推進委員会と連携したことで、授業研究会の相互参加・意見交流が可能となった。このことは、本校に在学する生徒の中学時代の学習状況を知る機会となり、本校の教員の授業改善の動機づけにつながった。また、本校で実施した授業研究会へ参加した小・中学校教員を対象に実施したアンケートでは、本校の研究推進委員会の取り組みに関して肯定的な感想が見られた。今後、市内に所在する異校種の学校と授業研究会を軸とした連携を推進することにより、「地域で子どもを育てる」ための協働態勢づくりが期待できる。

<文献>

- (1) 文部科学省(2015)「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)」
- (2) 古川久敬(1990)『構造こわし 組織変革の心理学』誠信書房



# 他者とのかかわりを通して学校適応感を高める手立て — 学校行事に注目して —

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

岡本 曜（袋井市立周南中学校教諭）

## 1. 問題の所在と研究の目的

不登校やいじめは、依然として学校教育現場における大きな課題となっており、学校の代表的な今日的課題と言える。こうした状況をふまえ、文部科学省は、個や集団を育てるという発達促進的・開発的アプローチにより生徒一人ひとりの学校適応感を高めていく取組が重要であると指摘している。とりわけ、よりよい人間関係づくりへのアプローチは必要不可欠である。このような取組を推進し、すべての学校において生徒指導上の諸問題を改善し今日的学校教育課題に応えるためには、学校行事の果たす役割に改めて注目する必要がある。しかし、学校行事の体験や学びが単発のもので終わり、深まりや積み上げができていない現状や、学校行事にかかる時間が削減されつつあることなどが指摘されている。

そこで、本研究では、今日的学校教育課題に応えるための一つの方法として、中学校の学校行事に焦点を当てる。そして、他者とのかかわりを意識した学校行事の計画的・継続的取組が生徒の学校適応感にどのような影響を及ぼすかを検証することによって、より効果的な学校行事の取組や支援の在り方を探ることを目的とする。

## 2. 研究の内容と方法

中央教育審議会答申（2016）では、学校行事の学習・指導の改善充実のために課題の設定や振り返りといった学習過程を意識する必要性が指摘された。そこで、学校行事



が集団的体験活動であり、さらに他者とのかかわり（「相互作用」）を通して、よりよい人間関係を形成するための学びを目指すことから、河野（2005）の体験学習における「学びのプロセスモデル」を援用して、「学校行事の学びのプロセスモデル」（図1）を開発した。さらに、そのプロセスモデルを確実に、そして効果的に循環させるための教師の計画的・継続的支援として「学校行事の適応支援プログラム」（図1）を考案した。本研究では、適応支援プログラムを含めた「学校行事の学びのプロセスモデル」を、中学校2年生を対象

に体育大会（9月）と合唱コンクール（11月）で循環させ、その効果を検証した。

### 3. 結果と考察

ここでは、「学校行事の学びのプロセスモデル」の概念化段階における取組の結果と、学校適応感の変化を中心に述べることにする。

(1) 「概念化シート」(図2)を用いた振り返り 表1 アンケート結果(4件法, n=62)

授業実施後のアンケートの結果を表1に示す。「行事の成果・課題がわかった」や「合唱に向けて意欲が高まった」の項目に、90%以上の生徒が肯定的評価をしていた。このことから、多くの生徒が、

質問項目	平均	標準偏差
自分の意見が言えた	3.37	0.77
友達の意見が参考になった	3.53	0.67
行事の成果・課題がわかった	3.58	0.55
合唱に向けて意欲が高まった	3.52	0.67

活動における気づきや発見を意味づけたり価値づけたりしながら関連化、構造化することで、個人の省察よりも一段深い理解やメタ的な認知を促したり、新たな課題を発見し次への動機を高めたりしたと考えられる。また、「自分の意見が言えた」や「友達の意見が参考になった」の項目についても、「当てはまる」と回答した生徒が多く、活発で建設的な他者との

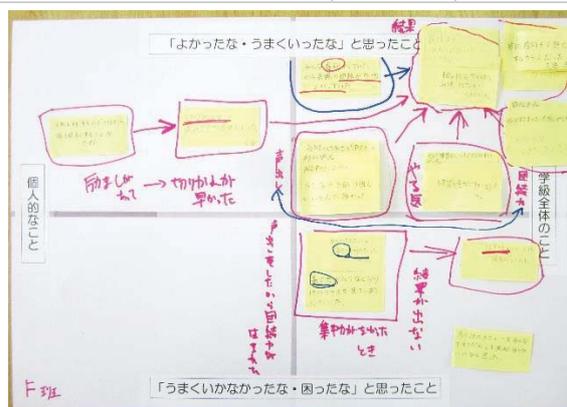


図2 作成された概念化シート(例)

のかかわりが展開されたと考えられる。これらは、「概念化シート」(付箋)を用いて主体的・協同的な振り返りを行った効果であると推測される。作成された「概念化シート」(図2)には、個人の頑張りや学級のよかったことが「(よい)結果」につながり、集中力のなさが「結果が出ない」ことにつながっているという生徒の気づきが反映されている。関連化させることにより、結果が出たときと出なかったときの違いが明確化され、次の課題の発見につながっている。つまり深い学びへと発展している様子が見られる。

(2) 学校への適応感尺度(大久保, 2005)得点の変化

各行事の前後における学校への適応感尺度(大久保, 2005)得点の結果は表2の通りだった。一般に中

表2 学校への適応感尺度得点平均値(n=63)

学校への適応感尺度(大久保, 2005)得点の結果	1回目(7月)		2回目(9月)		3回目(11月)	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
	100.88	20.36	102.33	17.71	104.35	18.47

学2年で学校適応感が低下すると言われる中、上昇傾向が見られたことは興味深い。特に、1回目の得点の下位層に上昇する生徒が多く見られた。これらのことから、本プロセスモデルは学校適応を促す一助となったと思われる。

#### <引用文献>

河野昭一・村川雅弘(2005)「体験活動における自立化と教師の支援について～「概念化」シートを活用した自己評価・他者評価を通して～」日本教育工学会研究報告集, pp.127-134  
 大久保智生(2005)「青年の学校への適応感とその規定要因 : 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討」教育心理学研究, 53(3), pp.307-319

# チーム力と全教員の資質・能力の向上を図るネットワークづくり —ミドルリーダーの育成とチーム学習を職場活性化に生かして—

常葉大学教職大学院 初等教育高度実践研究科 1年

安川 剛史（浜松市立新津小学校教諭）

## 1. 研究の目的と背景

現在懸念されているベテラン教員の大量退職により、若手教員の割合が高くなることは間違いない。また、現場では多忙な毎日のため、教員間のコミュニケーション不足を感じる。このような現状から、豊富な経験を有するベテラン教員が在籍している今、ミドルリーダー<sup>1)</sup>の育成や校内での若手教員育成システムの構築が急務だと考える。そこで「学年を越えたベテラン、中堅、若手でのチーム学習をミドルリーダー中心に推進することで、ミドルリーダーの成長や職場の活性化が期待できる。」という仮説を立てた。

本研究では、校内でのミドルリーダーの育成方法を明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法

- ① 筆者と研修主任でチーム編成を行う。
- ② チーム学習（アクティブタイム：以下「AT」と示す）を定期的（夕礼前の15分間や放課後の1時間に設定する。なお、ミドルリーダーが活動の中心的役割を担う。
- ③ ATの前後にミドルリーダーの情報共有の場（ミドルリーダー・シェアタイム：以下「MS」と示す）を開く。
- ④ AT後に、筆者によるインタビュー調査、アンケート調査を行う。また、ミドルリーダーが各チームの活動内容をまとめる。
- ⑤ ④を基に、筆者と研修主任で次回のATの打合せをする。

## 3. 実践

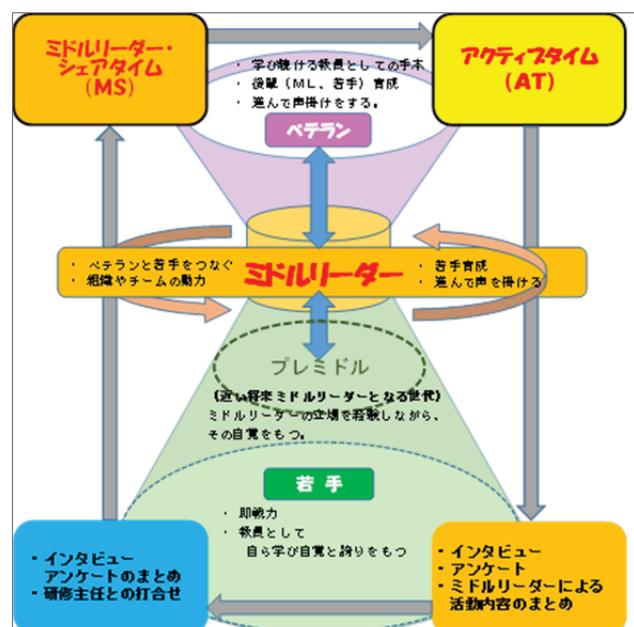
(1) ネットワークづくり

### ① チーム編成

学年を越えたベテラン1、中堅1、若手2のチーム（低中高学年混合）を編成した。また、1学期の課題を生かし、柔軟にチーム再編成を行った。

### ② MS

ATの情報共有と次回の打合せをした。



さらに、「コーチング」「近未来の学年年齢構成」等、テーマを設定して意見交流を進めた。また、2学期はミドルリーダーとプレミドル（近い将来ミドルリーダーになる世代）による拡大MSを実施して協力してATを進めるようお願いをした。

#### （2）ミドルリーダーの育成

1学期は「若手教員の不安や先輩に聞きたいこと」をテーマにATを3回実施した。2学期は「図工の指導法と評価」「SWOT分析、戦略マップ作り」等、創造的な活動にした。ミドルリーダーがこれらの活動をチームの中心となって進め、ベテラン教員や若手教員の思いを引き出したり、活動を深めたりして、教員間をつなぐ役割を果たした。上記の通り、2学期はプレミドルも中心的役割を担った。

### 4. 成果

#### （1）ネットワークづくり

##### ① チーム編成

- ベテラン、ミドルリーダー、若手のチームによるATにより、若手教員の不安が軽減し、仕事面での効果があった。
- 職場内での新たな人間関係が構築され、学年間での情報共有が図られた。
- チーム再編成は効果があった。一人職チームでの活動はATの有用性が高かった。男女混合チームでも十分な効果が見られたが、同性チームでも一定の効果が見られた。

##### ② MS

- ミドルリーダーがそれぞれの立場で悩んでいることや思いを共有する場になった。

#### （2）ミドルリーダーの育成

- ミドルリーダーの自覚、後輩育成の意識が高まった。
- ATはミドルリーダーがベテラン教員から学んだり、学校運営に積極的に参画する意識を向上させたりする機会にもなった。

### 5. 課題

チーム編成の方法、ミドルリーダーやプレミドルの選出方法を工夫する必要がある。教員育成指標を基に、段階的に戦略的にミドルリーダーやプレミドルを育成するため、管理職とコーディネーターが教員のキャリア（経験や立場等）を鑑み、チーム編成やミドルリーダー、プレミドルの選出をすることが望ましい。また、本研究は、筆者がコーディネーターを務めたが、次年度以降は研修副主任をコーディネーターとして活動を推進していくとよいと考える。これらを踏まえ、近未来を見据えた計画人事の必要性を感じる。学年主任を中堅教員にして、ベテラン教員の後輩育成への意識を高めることもその一つと考える。

教員育成指標の活用方法を確立したり、ベテラン教員の暗黙知を言語化して後輩育成に生かしたりするなどの工夫を重ねながら、人材育成システムの定着化・恒常化を図り、校内でのミドルリーダーの育成を確実に推進していくことが望まれる。

---

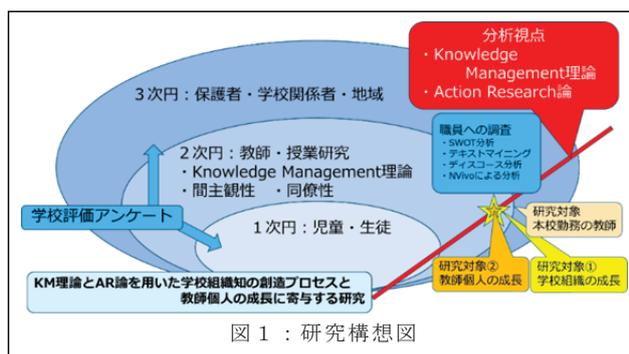
注1) 本研究におけるミドルリーダーとは、「中堅教員で、業務改善を提案できる立場を経験した者、企業での経験がある者など、キャリアを持った教員」とする。

# Knowledge Management 理論を用いた学校組織の知識創造についての研究 ～知識創造の過程における教師個人の成長について～

愛知教育大学大学院教育実践研究科教職実践専攻教職実践応用領域 2年  
外山 賢一（刈谷市立かりがね小学校教諭）

## 1 研究課題の設定（Research Question）

研究の背景には、近年問題となりつつある、教育現場における大量の豊かな暗黙知を身に付けているベテラン教師の退職や若手教師採用の拡大に伴う、学校組織知の伝達不足や喪失などがある。そこで、本研究は図1のように、Knowledge Management 理論と Action Research 論を用いて、授業研究における学校組織知の創造とその過程における教師個人の成長に焦点を当てた研究とした。ここで新たな Lesson Study SECI モデルを提唱し、学校組織知の創造に有効であるかどうか、質的・量的な実践・実証を試みた。明らかになった成果が、今後の学校現場における授業研究における学校組織知の知識創造の在り方としてのパッケージ化となり、今後の授業実践に役立つ研究となる。また、授業研究における学校組織知をイノベーションし続けるモデルを用いて、専門家としての教師を育成できる研究とも言える。



## 2 知識創造における先行研究の総括

日本における校内研修は、教育水準を維持している希有のシステムとして機能している面があり、大量にある暗黙知はここで生み出されている。この暗黙知を使って、自ら連続的な変革とイノベーション（＝創造力を使って新しい専門的な知識生み出すプロセス）を構築する「学習システム」になることが必要であると言われている。また、学校組織は、他のイノベーションを生む力を内部に潜在的に保持している組織と言われている。ならばこの学校組織の暗黙知を使い、新たな学校組織知をイノベーションできるプロセスを研究するために、野中郁次郎が提唱した Knowledge Management 理論と、Torbert の Action Research 理論を用いた。

## 3 研究理論

本研究における研究理論についてはいくつかあり、それらを複合的に組み合わせたものである。今回は授業研究における学校組織知を創り出す Lesson Study SECI モデルと、その過程における教師個人に創り出された学校組織知を転移させる「落とし込

み」の理論を中心に述べる。

### (1) Lesson Study SECI モデル

野中郁次郎が提唱した、組織知を創り出す SECI モデルを、学校現場における授業研究用に加工し直したものである。これによって、授業研究における学校組織知がどのように生み出されているのか、またモデルの各場面において、どのようなことに注視して進めればよいのか説明しやすい。ここで注目するのは、事後検討会後の、

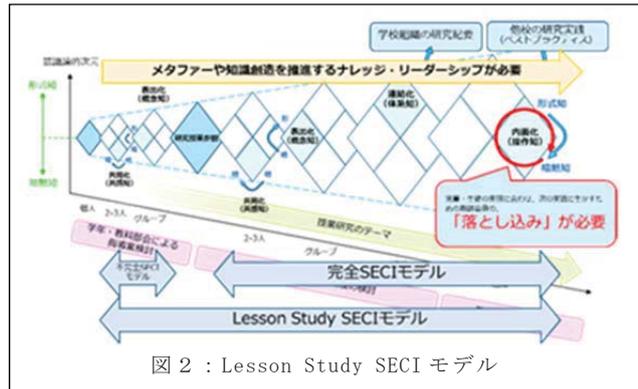


図 2 : Lesson Study SECI モデル

創られた学校組織知を教師個人に転移させる内面化の部分において、授業対象である児童の実態に合わせて学校組織知を考え直すダブルグループ（間主観）を行う。そして、客観的な実践へつなぐことができる。

### (2) Torbert の Action Research 理論

学校組織知を教師個人に落とし込むプロセスにおいて、間主観を成立させる他者との関係を説明するために、この理論を用いた。これには、個人の 1 人称、他者を含めた 2 人称 3 人称が示されている。つまり、他者との対話が必要である。それを過去・現在・

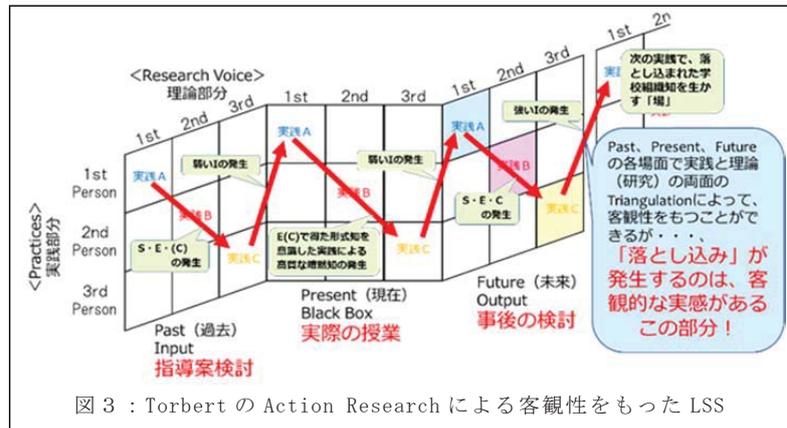


図 3 : Torbert の Action Research による客観性をもった LSS

未来の時間軸に置き、各場面を実践・理論部分において、間主観を発生させる。そうすることによって客観的な「高質な思い」と学校組織知を生かした実践が可能であるとする。

## 4 実践・実証

実践は 1 年間の勤務校における授業実践の研究会において、図 4 のような実践・実証を行ってきた。原稿執筆段階ではまだ分析が全て進んでおらず、明確な結果は明らかとなっていない。しかし、抽出教師との会話にお

実践・実証と分析方法
<b>【授業研究ビジョンの構築 (分析A)】</b> ・トップ・リーダー (校長) とミドル・リーダー (外山) の授業研究ビジョンについての会話を分析。 ・トップ・リーダーとミドル・リーダーの会話を NVivo 等で分析。(質的研究)
<b>【学校組織と授業研究の関連 (分析B)】</b> ・授業研究やそれに関連するであろう同僚性や教員評価 (MBO=Management by Objectives) との関連性についてアンケートを実施し、SPSS による因子分析やグラフなどの分析を行う。(量的研究)
<b>【主題研究を推進する組織について (分析C)】</b> ・主題推進委員会や主眼全体会におけるミドル・リーダーの役割や、各委員会での会話について、テキストマイニングや NVivo による会話の分析を行う。(量的研究)
<b>【学校組織知と実践をつなぐ取り組み (分析D)】</b> ・年 4 回の LSS 実践を通して、創られた学校組織としての知識が授業実践の中でどのようにして正当化されていくのを見たい。 ・LSS が機能しているのか、またどのようにして機能しているのかを、勤務校の教師へのアンケート(量的研究)や日常の会話、LSS 実践中の教師の会話について、間主観やテキストマイニング、NVivo による会話の文脈に関する分析を行う。(質的研究)
<b>【抽出教師への「落とし込み」 (分析E)】</b> ・抽出教師 (3 名) とミドル・リーダー (外山) とのディスカッションをする。理論と実践の間からのアプローチによって、「落とし込み」が発生するかを見る。 ・抽出教師とミドル・リーダーのディスカッションをテープ起こしし、間主観やテキストマイニング、NVivo による会話の文脈に関する分析を行う。(質的研究)

図 4 : 実践と実証

いて、学校組織知が落とし込まれ、授業実践につながったことや、LSS を用いて学校全体の授業研究会を行い、勤務校の授業における「深い学びの姿」についての考えを形式知として取り出すことはできた。今後、修士論文にて本研究での成果をまとめた。

# 身体接触を伴う運動が人間関係の構築に及ぼす影響の分析

京都教育大学大学院連合教職実践研究科生徒指導力高度化コース 修了

小 田 紘 平（京都府立南山城支援学校教諭）

## I 研究の背景

生活様式の変化による子どもの運動経験の変化や心と体の状況を踏まえ、平成10年度、学習指導要領の改訂で「体ほぐしの運動」が導入された。体ほぐしの運動は、身体接触を伴う運動が多いという特徴があり、他者との直接的な生身でのコミュニケーションが図れる貴重な機会であると考えられる。実際に、これまで体ほぐしの運動に関わる多くの研究が行われ、人間関係の構築や対人スキルの向上に関する様々な成果が確認されているが、武藤ら（2008）が行った小学校教員を対象とした調査では、体ほぐしの運動の授業時間を確保している教員は全体の50%未満であることが報告されている。その理由として筆者は評価の仕方が分からないことが大きな問題であると考えた。なぜなら、体ほぐしの運動は、教員が設定したねらいや目的に向かって指導していくのではなく、個人の多様な経験を尊重する領域であるため、指導の仕方だけでなく、評価の仕方についても理解されにくいという特徴があるためである。つまり、評価が求められる単元として実施することの困難さがあるということである。そこで本研究では、単元としてではなく、授業時間に必ず行う準備運動の際に、短時間の身体接触を伴う体ほぐしの運動を実施する必要があると考えた。

## II 研究目的

中学校の体育授業内における短時間の身体接触を伴う体ほぐしの運動が生徒の対人スキルの向上や人間関係の構築に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。

## III 研究方法

平成28年9月下旬から12月上旬の間、中学2年生を対象に、体育の授業開始5分程度で出来る運動として、毎授業の準備運動の際に身体接触を伴う短時間の運動プログラムを実施した。そして通常の学校生活、保健体育においてコミュニケーションの取り方に特徴のある3人の生徒に着目し、毎時間の活動の記録と活動後の生徒の感想文を分析の対象とした。

## IV 結果・考察

毎時間生徒の様子を観察する中で、様々な発見が得られ、生徒の様々な変容を確認する

ことができた。毎時間の活動の記録と活動後の生徒の感想文をもとに考察を行った。

本研究から身体接触で得られる効果について大きく4つのことを考察した。1つ目は「感情が出やすい雰囲気になり、コミュニケーションの量が増加すること」である。身体接触をすることで言葉による交流だけでなく、普段の生活ではあまり経験することがない、体を使った身体的な交流があったため、自然と感情が出やすい雰囲気になったと考えられる。感情が出やすい雰囲気になったことで、ペア同士で褒め合ったり、喜び合ったり、悔しがったり、成功させるために他者と相談し合ったりする等、生徒間のコミュニケーションの量が自然と増えた。特に普段から大人しく自己表現が苦手な生徒でも、運動が成功した時に「よし！」と発言したり、ペアの相手と照れながらハイタッチをする姿が観察することができた。ただ感情が出やすくなることで規律面の乱れを引き起こす可能性があることも分かった。しかし身体接触を行うことでコミュニケーションの量が増加し、人間関係の構築につながることを示唆された。

2点目は「心理的な深まりにつながる事」である。活動の様子から他者と喜び合ったり、失敗しても声をかけ合ったりする等、協力しようとする姿勢や他者を思いやる姿勢が数多く見られた。また協力することや信頼することの大切さに気付いた感想が多かったことから、心理的な深まりにつながる事が分かった。

3つ目は「身体への気付きが得られる事」である。身体接触を行うことで、普段の生活では感じ取ることが難しい感覚が得られたり、自分の身体への意識を高めることにつながる事が確認できた。そこから「他者はどうなんだろう」という他者への興味・関心や思いやりへとつながる事が示唆された。

4つ目は「身体的なコミュニケーションと心理的なコミュニケーションとはリンクしている可能性がある事」である。身体の細部を意識することができたり、相手の動きに合わせて動きを調整することができる生徒は、言語的なコミュニケーション能力も高いことが多く、姿勢が悪い生徒や自分の身体への意識が低い生徒は言語的なコミュニケーションにおいても課題があることが多かった。このことから、身体的な特徴と言語的なコミュニケーションは関係していることが推測された。

## VI おわりに

本研究を通して、現代の生活様式や子どもの様子を考えると、特にこういった身体接触を行うことの必要性を感じた。活動後の生徒の感想でも「人と人として組むようなものばかりで、団結力が問われる運動だったけど、ためになったと僕は思います。今の僕たちに足りないことをしているようにも思えました」というものがあつた。この感想から生徒の中にも活動をしながら身体接触の必要性を感じた生徒がいることが分かった。今後の課題としては、「静的な運動と動的な運動のバランスを考えた段階的な活動内容を計画すること」、「性に関する配慮」をいかにしていくかという2点が重要であると考えられる。

## ユネスコスクールとしての学校づくりを考える —総合的な学習の時間をコアとしたインフュージョン・アプローチの可能性—

立命館大学大学院教職研究科実践教育専攻 1 年  
田辺 記子(立命館守山中学校・高等学校教諭)

勤務校である立命館守山中学校・高等学校は滋賀県に位置し、同県にある立命館大学びわこ・くさつキャンパスの理系学部との高大連携に重点をおいた理系重視の学校として設立された。そうしたことから、高校は開校当初より SSH(スーパー・サイエンス・ハイスクール)に指定されている。また、学園全体として国際教育にも力を入れており、2012 年度以降ユネスコスクールにも認定されている。学校設定科目「国際協力」や全員参加の海外研修は、学校内外から高い評価を得ている。

しかし、一方で課題もある。第一に、中高各学年・各教科においてサイエンスやグローバルの観点を組み込んだ教育活動をさまざまに実施しているが、それらが“点”の状態であり、中高 6 年間(高校 3 年間)の体系化が急がれるということ。第二に、ユネスコスクールに認定されてはいるものの学校全体としての取り組みが弱く、ユネスコスクールのミッションである「ESD の推進拠点となる」という点においても、十分に力を発揮できていないことである。

そこで、こうした課題を改善すべく、ESD を柱(共有ビジョン)に、サイエンスやグローバルの“点”となっている取り組みを結びつけ体系化することで、本校の教育活動に一貫性を持たせ、さらには横断的な学びが可能となるような方法を提案したい。なお、本稿では高校での取り組みを検討する。

現在、本校は 2018 年度に向けたカリキュラム改革を実施している最中であり、「総合的な学習の時間」(以下、「総合」)の内容が見直されているため、この機会を活用する。これまで、3 年間の取り組みには関連性が乏しく、また最終的な学びの発信もできていなかった。そこで次期「総合」は、以下のように大枠が再編される見通しである。

- 1 学年(1 単位) 共通: Thinking Design 知の探究 (探究基礎)
- 2 学年(2 単位) 文系: 文社探究 I (卒論準備) / 理系: 理数探究 II (研究準備)
- 3 学年(2 単位) 文系: 文社探究 II (卒業論文) / 理系: 理数探究 II (課題研究)

ここまでは学校全体としての決定事項である。次に個別具体的な授業内容の検討に入るのだが、まだ着手されていない状態のため、まずは私の担当する社会科と関連の深い 2 年生文系クラスについて、自身の考えるカリキュラムを提案したい。

2 年生は 3 月に全員が参加する海外研修があることから、12 月～2 月にかけては「総合」を用いて事前学習をすることは外せない要件となる。そこで、I 期(4 月～11 月)は卒業論文を書くため、「探究すること」について学ぶ時間とし、II 期(12 月～2 月)を海外研修事前学習とする。

I 期については、生徒が 3 年次に卒業論文を書くにあたって適切なテーマ設定ができるようにす

るために、教員がさまざまな角度から研究テーマの示唆を与え、生徒が主体的に探究できるような力を養うことを目的とする。また、授業の進め方としては、4人の教員によるリレー講義を想定する。続いて考えなければならないことは、生徒に「何を学ばせるか」ということになる。これを考える際に考慮したいことは、以下の4点である。

- ① 系統性を持たせながらも専門性を考慮し、担当教員の裁量による自由なテーマ設定ができること
- ② 生徒がこれから考えていく卒論テーマの設定において、選択の幅を狭めない授業とすること
- ③ 「何のために探究するのか」(＝自分の学びをどう社会につなげていくか)という本質的な問いを常に投げられる状況にすること
- ④ 海外研修事前学習や現地プログラムの学びとも系統性を持たせること

これらの点をふまえ、すべて課題をクリアできるとされる系統的テーマを「わたしたちが目指す世界 ～2030年までの17のグローバル目標をもとに～(仮)」としたい。つまり、「持続可能な開発のためのグローバル目標(SDGs)」17つのうちのどれかにあてはまるような内容で、担当教員が各自単元設定をするようにするのである。SDGsはカバーできる学びの範囲が広く、加えて、その学びが常に社会とつながっていることを意識できるようになっている点において優れた“教材”である。これであれば、海外研修コースにもSDGsを設定することで、I期の学びとの関連性を持たせることもできる。自分の学びが、地域を、世界をより良くするためにあるのだと認識することで、持続可能な社会づくりに貢献できる生徒を育てたいと考える。

しかし、単に「総合」が独立した教科としてケーキの1ピースのようにSDGsに取り組んだとしても、「本校の教育活動が“点”の状態」という部分の改善にはつながらない。ある研究論文では、ESDをテーマとして各教科に浸透させていくことで横断的な学びとしていくインフュージョン・アプローチという手法を示しているが、私としてはこの双方を取り入れたい。すなわち、「総合」をケーキの1ピースのように独立しておくのではなく、また、SDGsということだけを単にテーマとしておくのでもなく、それを授業の核とした、つまりSDGsを取り入れた「総合」を核としながら、他教科の学びと関連させていくインフュージョン・アプローチを試みたい。そして、それをESDカレンダーのような【SDGsカレンダー】とし、取り組み内容を「見える化」することによって、横断的な学びを促す一助としたいと考える。



SDGsをテーマとし「総合」をコアとしたインフュージョン・アプローチ

こうすることにより、「総合」をコアとした横断的な学びが可能となり、これまで「“点”の状態」となっていた教育活動が、SDGsに向けての学びであるという共通認識(教員・生徒ともに)のもとに、つながりを持てるようになる。加えて、SDGsの理念を学校全体で取り入れることで、ユネスコスクールのミッションであるESDの推進を実践することもできるのである。

一方、前述のことを可能にするには、教員自身がSDGsを意識した学びを深めていく必要があり、また教員間での具体的な指導方略の共有が必要となろう。これらを今後の課題とし、ユネスコスクールとしての学校づくりに向けたカリキュラム・デザインを進めていきたい。

# 教員が授業に学校図書館を活用する力を高めるために

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 修了  
小林 洋子（豊中市立野畑小学校 教頭）

## 1. 課題と目的

学校図書館は、思考力・判断力・表現力と情報を適切に取り扱い活用する情報活用力を育む探究的な学習と、各教科の学習で習得したことを活用し自らの学びを深める総合的な学習を展開する場である。T市において学校司書の配置や学校図書館のシステム化等、環境整備を進めてきた。しかし、学校図書館の授業での活用状況に学校間（教員間）に差がみられ、教員の学校図書館を活用する力や経験の差が実践数の差として表れ、このことが児童・生徒の学習経験にも影響するのではないかと推察された。このことを課題と捉え、本研究の目的を、各校での学校図書館の授業活用を促進するために、教員が授業で学校図書館を活用することの意義を理解し、各教科・領域の授業において学校図書館を活用する力を高めることとし実践研究を行った。

## 2. 研究内容

### 研究Ⅰ 『とよなかスタンダード』の策定と周知

〔目的〕学校図書館を活用する授業（学習）を通して子どもたちがつける情報活用力を体系的に整理し、小学校共通の学校図書館教育の年間計画例及び授業例を併せた『とよなかスタンダード』を策定する。策定した『とよなかスタンダード』を全校に周知する。

〔方法〕全国学校図書館協議会制定の「情報・メディアを活用する学び方の指導體系表」とT市で使用する教科書、学校図書館活用データベースに登録されている授業事例を参考に年間計画例を作成する。司書教諭、学校司書、指導主事で検討し『とよなかスタンダード』として策定し、教頭研修及び読書振興課発行の通信にて全教員に周知する。

〔結果と考察〕子どもたちに付けたい情報活用力の項目を、学年と独自に構築した探究学習を進める「とよなかステップ」に沿って分類した指導體系表と、学校図書館を活用した授業を展開できる各教科等の単元を、学年と学習時期（学期）ごとに並べ一覧にした年間計画例及び具体的な授業事例を『とよなかスタンダード』として策定した。各教科・領域の学習の中で系統的かつ段階的に情報活用力を育成することが示され、学校図書館の授業活用の有用性を明確にした。また、年間計画例と事例集は、教員が学校図書館を授業活用するイメージが持てるツールとなった。教員への周知は、年度当初の教頭研修と読書振興課が発行している通信にて図ったが、周知状況は教員全員に周知した学校は全体の15%、一部の教員へ周知した学校が22%と全教員への周知には至らなかった。

### 研究Ⅱ 学校図書館の授業活用に向けた新たな研修の導入

〔目的〕現行の学校図書館教育に関する研修に加え、新たな研修「学校図書館活用研修」を教員研修計画に位置づけ、『とよなかスタンダード』を用いて学校図書館を活用した授業の意義と方法を普及しその効果を検討する。

〔方法〕学校図書館教育に関する研修を担当する教育センターの指導主事と研修内容及び研修受講対象者について協議し、受講を希望した教員（学校司書、司書教諭を含む）

に対する研修として実施する。

〔結果と考察〕新たに「学校図書館活用研修」として、『とよなかスタンダード』の解説とその活用法、授業に学校図書館を活用する意義と実際の授業の進め方を体験するワークショップ型の研修として導入した。しかし、受講者の多くが学校司書で、教員の参加は少なかった。学校図書館活用の意義を知り、授業実践への意欲を高める内容であっても、受講希望の教員に向けた集合研修であるため教員全体への普及には至らなかった。

### 研究Ⅲ 学校ごとの研修～校内研修～

〔目的〕各校の校内研修に出向き、その学校の教員すべてを対象に学校図書館を授業に活用する意義と実践方法を普及する。

〔方法〕夏季校内研修として、学校図書館活用研修の内容に学校のニーズに合わせた内容を加えて研修を実施する。

〔結果と考察〕校内の全教員に対し研修を実施したことで学校図書館教育に関心の低い教員にも『とよなかスタンダード』と学校図書館の授業活用する意義と有用性を普及し、授業実践への意欲を高める結果となった。実際、学校図書館を授業活用する経験のなかった教員による授業実践につながり、それを契機に学校全体で学校図書館活用促進が図られた。

また、学校図書館を活用した授業を行う教員と学習する子どもたちを支える体制として学校司書、司書教諭、学級担任の専門性をどのように活かすかを指導主事（教育委員会）がコーディネートすることの必要性が示唆された。

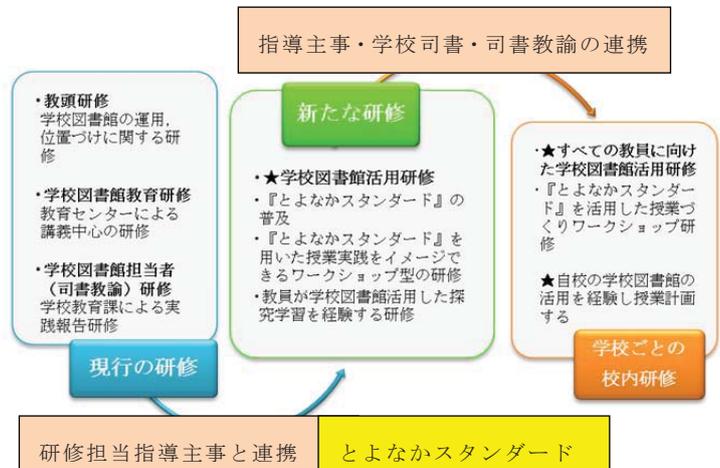
## 3. 総合考察

### ◆学校図書館の授業活用意義と具体的な方法を示す『とよなかスタンダード』の有効性

『とよなかスタンダード』の策定により教員に学校図書館を授業で活用するイメージ化を図り、子どもたちの情報活用力を付ける指導体系を示したことで、学校図書館教育の意義と有用性を明らかにした。教員からの評価も良くその有効性が示された。

### ◆新たな研修と学校に出向く校内研修の効果と学校図書館教育を支える「チームとしての学校」体制づくり

学校図書館を授業で活用する意義と具体的な方法を教員全てに示すには校内研修が有効で、教員の学校図書館を授業活用する力を高めることにつながる。また、学校図書館を活用した授業実践の促進には、教員の授業と子どもたちの学習活動を学校司書、司書教諭、教員（学級担任）の専門性に加え教育委員会（指導主事）が参画し、「チームとしての学校」体制づくりを進めていくことの必要性が示唆された。



## 4. 研究を終えて

指導主事が「チームとしての学校」の一員となり学校を支える意義を研究の中で実感した。研究成果として、策定した『とよなかスタンダード』を市内全教員に配布した。また、学校図書館への意識が高まり、校内研究で図書館教育に取り組む学校がみられている。

## 教員と保護者の自身の子どもの捉え方の変容 —両者が参加する実践コミュニティを通して—

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 2年

諏佐利江子（宇都宮市立上河内西小学校教諭）

共同研究者 兵庫教育大学大学院学校教育研究科准教授 隈元みちる

### 【目的】

小学生にとって、周囲の大人の影響が多大であるにも関わらず、大人がそれを意識していることは少ない。筆者は小学校教員として、大人から子どもへの関わりを見てみると、大人が感情のままに子どもに接していたり、子どもへの思い込みによって行動していたりする場面が多いと感じていた。そこで、教員と保護者が自身を振り返る機会を設けることが重要ではないかと考えた。

筆者は、現任校で、希望者による成人の相互学習を目指した「実践コミュニティ（ウエンガーら，2002）」を作った。対話を重ねることで各参加者が自らを振り返り、意識変容を促進させることが期待された。クラントン（1992）の「意識変容の学習のプロセス」を分析の参考理論とした。

本研究では、実践コミュニティの意識変容に対する寄与を検証する第一段階として、教員と保護者の実践コミュニティ内での子どもの捉え方の変容プロセスとその特徴について考察することを目的とする。

### 【方法】

本実践コミュニティは「子どもへの関わりを考える学習会（以下、学習会と略）」と名付けられた。

募集：全保護者に口頭及び文書で学習会の趣旨を説明し、希望者を募った。

場所：A小学校ミーティング室

時間：計6回（2017年5月～9月） 各60回分

参加者：教員3名、保護者12名、地域の方2名（1回以上参加した人数）

企画者：筆者（情報提供、ファシリテーター、共同学習者）

準備物：テーマに合わせた資料、振り返りシート、名札、ホワイトボード、模造紙、付箋

内容：

回	テーマ（2回～5回は参加者により決定）	情報提供の内容
1	この会の目的と進め方について・自己紹介	なし（アイスブレイク）
2	考えよう！「やる気スイッチ」	動機付けについて
3	声をかける？見守る？今ってどんな時期	発達段階について
4	子どもが習い事を辞めたいって言ったら？	偽りの受容について
5	子どもの考える力を引き上げる関わり方って？	勝負なし法について
6	学びをまとめよう（個人→全体）	なし

学習会は参加者の同意を得て、録音した。

分析：学習会のうち意見交換が行われた4回分について逐語録を作成し、各発言の内容を分類し、ラベルをつけた。ラベルの妥当性を検討するために、筆者を含めた3名で討議し、合意されたものを採用した。合意したラベルのうち、〈ふり返り〉に関わる発言を取り出し、前後の関係から自己内及びコミュニティ内で〈ふり返り〉の起こるプロセスを分析した。「意識変容の学習のプロセス（クラントン，1992）」と本研究における学習会での発言のラベルの関連を図1に示す。

【意識変容の学習のプロセスと本研究のラベル】

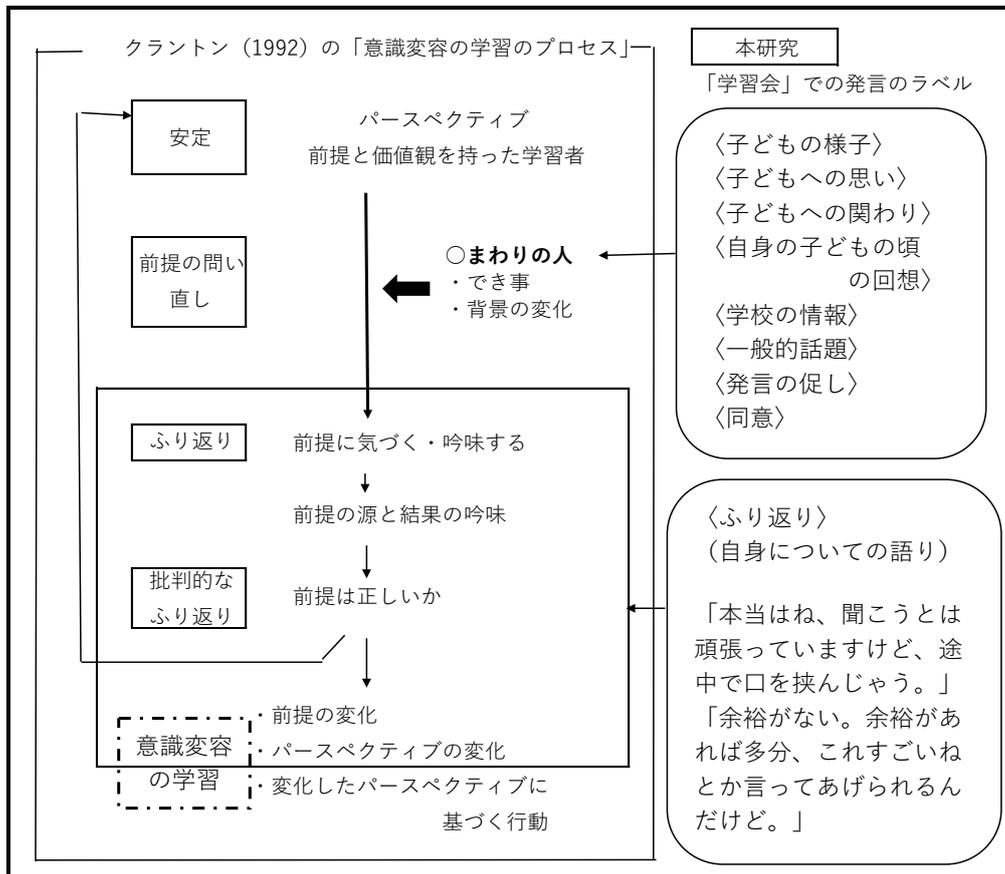


図1 クラントン（1992）入江直子ら（訳）（2010）鳳書房p206の図表5-1を元に筆者が作成した

【結果と考察】

今回は、〈ふり返り〉の回数ときっかけに着目して分類した結果、4回の意見交換会の中で、のべ47回の〈ふり返り〉が起きた。学習会の回数を重ねるごとに〈ふり返り〉を行う参加者は増え、参加した回数が2回以上の参加者は教員を除く全員に〈ふり返り〉が起きた。〈ふり返り〉が起きるきっかけとして最も多かったのは「他者の発言から」で、さらに「他者の〈ふり返り〉から」も〈ふり返り〉が起きていた。また、「筆者の発言の促し」や「資料の情報から」〈ふり返り〉が起きることも多かった。

これらのことから、本研究で実施した学習会という実践コミュニティでは、他の参加者の子どもへの思いや関わり〈ふり返り〉などの発言が、聞いている参加者の〈ふり返り〉を促すと考えられる。またテーマに関わる資料やファシリテーターの存在は、話題の拡散を防ぎ、参加者同士の意見交換を活発にするだけでなく、〈ふり返り〉を促す直接のきっかけになると考えられる。

【引用文献】

ウェンガー,E・マグダーモット,R・スナイダー,W.M 2002 コミュニティ・オブ・プラクティス 野村恭彦（監修） 翔泳社  
 クラントン,P.A. 1992, 入江直子・豊田千代子・三輪建二（訳）2010 おとなの学びを拓く-自己決定と意識変容をめざして- 鳳書房

# 認知特性に応じた書字支援

～通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童への効果的な支援方法の検討～

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 2年

中川 聡之(奈良市立鳥見小学校教諭)

## 1. はじめに

近年、通常の学級における学習困難児が増加している。知的発達に遅れはないものの、発達障害・学習障害等の要因で特別な支援を必要とする児童が増え、通常の学級における担任の負担も増加している。そこで、多様な学習困難を抱えた児童に対して効果的な支援を行えるように、個々の認知特性・認知処理様式に注目し、それに応じた支援を行うことを考えた。

個々の人間がもつ認知特性・認知処理様式は、右表のように「視覚認知・同時処理様式」と「聴覚認知・継次処理様式」の2つに大きく分類できる。これらの認知特性・認知処理様式に合った指導や支援を行うことで、学習困難を抱える児童の不安や負担を軽減し、よりよい学習効果につながるものと考えた。

認知特性 = 物の感じ方・情報感知の特徴 認知処理様式 = 感知した情報を処理・出力する道筋	
<b>「視覚認知」が優位</b> = 目からの情報が入りやすい	<b>「聴覚認知」が優位</b> = 耳で聞いた情報が入りやすい
<b>「同時処理様式」が優位</b> = 複数の情報を関連付けて 全体的に処理することが得意	<b>「継次処理様式」が優位</b> = 情報を一つずつ順を追って 処理することが得意

(表 1 : 認知特性と認知処理様式)

## 2. 研究の目的

通常の学級における漢字書字困難を抱えた児童への支援として、各種の事前評価を通じた実態把握と、その結果を基にした個々の認知特性・認知処理様式に応じた漢字書字支援を行い、その効果について検討する。また、研究実践によって得られた知見をもとに、通常の学級における児童の実態把握と有効な漢字書字支援方法に関する情報のフィードバックを行う。

## 3. 研究の方法

事前評価としては、以下の3つの方法を中心に、各児童の漢字書字能力の把握や認知特性の見立てを行い、個に応じた支援の手がかりとした。

- ①漢字の誤り方について、特徴的な誤りの傾向をもとに個々の認知特性を分析する。
- ②LD(学習障害)の可能性を調べる「LDI-R」や、音読の力を調べる「ELC」といった標準化されたスクリーニング検査を活用して、個々の特性・課題を分析する。
- ③既成の心理発達検査の理論を基に「提示された図形を覚えて再生する」「読み上げられた数を覚えて答える」といった方法を活用し、その結果から視覚認知・聴覚認知の優位さを推定する。

通常の学級における書字指導にあたっては、漢字の書き順の手本をテレビ画面にアニメーションで表示し、書き順を唱えながら練習することによって、視覚・聴覚の両面から正しい漢字の書き方を確認できるようにした。個々の児童の認知特性・認知処理様式に応じた支援教材としては、視覚認知・同時処理様式を生かした教材として、文字全体を部分に分解したものをパズルのように組み合わせさせて正しい漢字を作る「目玉プリント」を、また聴覚認知・継次処理様式を生かした教材として、漢字の書き順に準拠した「おぼえうた」を唱えながら練習をする「聞き耳プリント」を作成して活用した。

#### 4. 研究の成果

通常の学級における認知特性に応じた漢字書字支援を行った結果、漢字テストの平均点が介入前の71.5点に比べて、介入後は84.0点と有意に上昇した。また自分の認知特性に合った学習方法が実感できたことから学習意欲が高まり、漢字学習に関するアンケートで「漢字学習が好き・得意」と答えた児童が介入前の66人中41人から、介入後は66人中60人と増加した。以上の結果から、認知特性に応じた漢字書字支援は有効に働いていたと考える。

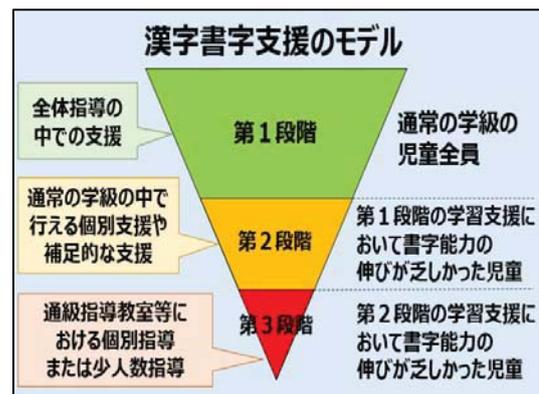
また、研究成果のフィードバックとして、児童の認知特性を把握するための指標を作成し、通常の学級の担任に提供した。この指標は、児童の日常の学習や生活の中で見られる特徴的な姿から、視覚認知・聴覚認知それぞれの優位さを推定できるものである。これにより、学級担任が個々の児童に合った支援方法を選ぶ際の目安を示すことができ、負担の軽減に繋がった。

視覚認知の指標例	聴覚認知の指標例
<ul style="list-style-type: none"> <li>○勉強したことを絵や図などにまとめた方が覚えやすい</li> <li>○地図を見ることや、図形の問題を解くのが得意</li> <li>○ダンスの動きなどを見て真似することが得意</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○勉強したことを繰り返し声に出した方が覚えやすい</li> <li>○計算問題や、言葉で説明する問題を解くのが得意</li> <li>○歌の歌詞やメロディーなどを聞いて真似することが得意</li> </ul>

(表 2 : 認知特性の指標の一例)

#### 5. 今後の課題

本研究では通常の学級で行える特別な学習支援について検討したが、学級担任が単独で行える支援には限界がある。右の図は、海津(2010)が提唱する学習支援モデル、「多層指導モデル(MIM)」をもとに作成した漢字書字支援のモデルである。今後、特別支援学級や通級指導教室における個別指導との連携を図りながら、より手厚い学習支援の体制を構築していくことが必要であると考えられる。



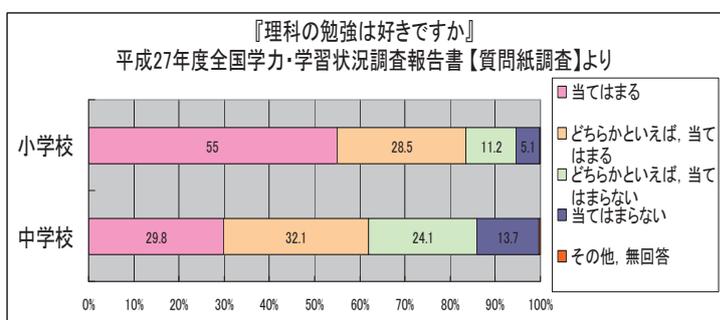
(図 1 : 漢字書字支援のモデル)

#### (引用文献)

- 上野一彦, 篁倫子, 海津亜希子:LDI-R LD 判断のための調査票. 日本文化科学社, 2008  
 加藤醇子, 安藤壽子, 原恵子, 縄手雅彦:ELC 読み書き困難児のための音読・音韻処理能力簡易スクリーニング検査. 図書文化社, 2016  
 海津亜希子:多層指導モデル MIM「読みのアセスメント・指導パッケージ」ガイドブック. 学研, 2010

## 実効性のある効果的な理科のカリキュラムづくり —小中の円滑な接続・連携を目指して—

和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年  
山岡正史（和歌山市立伏虎義務教育学校教諭）  
和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻 1年  
浦田博史（海南市立亀川中学校教諭）

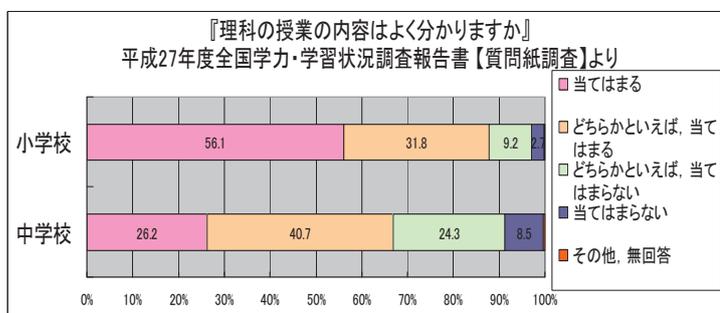


左のグラフは、平成27年度の全国学力学習状況調査の生徒質問紙の一部である。「理科は好きですか」という質問に対し、小学校と中学校で比較している。このグラフの差から分かるように、「中学校になると理科が好き」というポイントが大幅に下がっているのが分かる。

これは国語（-0.9ポイント）や算数・数学（-10.5ポイント）と比べると、理科では、-21.6ポイントとなり、小中間での差が圧倒的に多く、「理科は、中学生が最も好きではなくなる教科」といえるのではないだろうか。

このような結果から、小中間での系統だった理科教育の必要性が以前より言われている。すなわち、次のようなことではないかと私たちは考えた。それは、中学校になると抽象的な概念操作中心の学習にうつり、小学校までのような、実際に体験する身の回りの自然や生活や社会と結び付かなくなるのではないか。それにより、右のグラフからも分かるように「中学校の理科が分からなくなる」という結果に表れているのだと考えた。

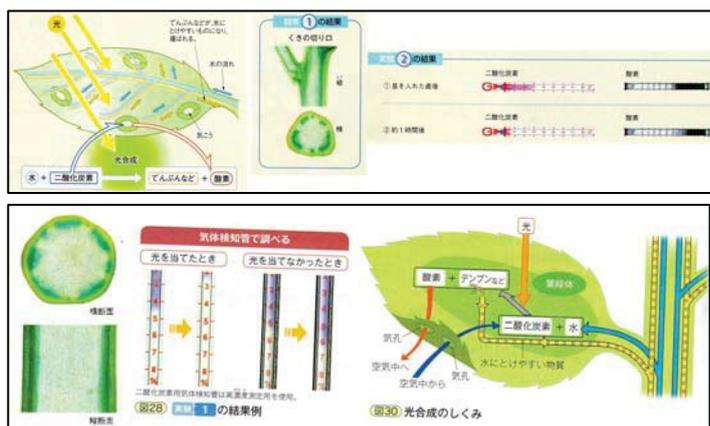
そこで、私たちは学習指導要領に書かれている系統だった内容に



着目した。そして、和歌山市および海南市で使われている啓林館の理科の教科書から、小中間で関連する内容および語句を中心に系統表としてまとめた。その系統表をもとに授業を構成し小学校、中学校教員が話し合いながら授業を構成し実践していくことが、現場では大変意味のあるものではないかと考えた。その中で、実際に実践した中学校の内容を取

り入れた小学校理科の指導計画，中学校における学び直しの手立てとなる指導計画を紹介する。

小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領において，小学校と中学校の理科の目標が示されているが，小学校と中学校の目標の系統性を捉えるために，小学校および中学校それぞれの学習指導要領解説理科編と教科書から，基本的な見方や概念を柱とした内容構成表を作成するとともに，小学校と中学校の理科の教科書の比較を行った。小学校理科と中学校理科に示された重要語句を比べてみると，中学校理科で表記されている重要語句の方がはるかに多い。また，小学校理科で学習した重要語句が，中学校理科で，再度重要語句として表記されていることも多い。右に示すのは，啓林館の教科書の小学校と中学校の比較であるが，用語も同じものが出てくるなど，非常に似通っている。



そこで，実践の一つとして，小学校6年生において教科書にある発展内容の読み物教材の内容を用いて，1時間の発展学習を行った。

6年生の児童が小学校で学習した知識や考え方をを用いて，「光合成」のしくみという中学校の学習内容を意欲的に考える授業である。一方，中学校課程の7年生では，反対に小学校で学習した内容を学び直しの手立てとした。具体的には，『小学校で使っていた植物の茎の写真や図で，「水の通り道」と表記していたものが，中学校では道管・師管というだけのことであり』や『光合成のしくみは，小学校で行ったジャガイモを使った実験でほとんど全てが説明できること』など，小学校でどんな内容を，どのように学んできたのかを教師が把握し，その部分を中学校内容の理解力向上に生かす取組を行った。この取組後の児童生徒の感想からは，「7年生です内容を覚えたし，そんなにむずかしくないと感じたので，自信をもてました(小6)」や「小学校で使っていた言葉と中学校で使う言葉が違っているが，6年生を振り返りながら学ぶのでとても分かりやすかった(7年生・中1)」というような，肯定的な意見が多数を占めた。

このような実効性のある効果的な理科のカリキュラムづくりを進めることによって，

- 1 小学校では，中学校の内容を取り入れ，興味関心に応じた発展的学習の充実
- 2 中学校では，小学校の内容の学び直しのための有効な手立て

となり，結果として「7年間にわたってスパイラル状に学びを繰り返すこと」につながると考えている。そして，今後は理科だけでなく，他の教科にも広げていけるようになれば，小中一貫教育および小中連携の取組の大きな柱の一つとして意義あるものになっていくものと考えている。

# 児童の経済認識を育てる社会科授業開発に関する実証的研究

## —商品価格の決定因を推論する実験的授業を通して—

島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 2年

安達 和哉

### I 研究の目的と方法

本研究は、児童の経済認識の発達を促進するために有効な社会科授業を開発することを目指している。追究の視点や方法である「社会的な見方・考え方」を十分に働かせる<sup>1)</sup>には、社会的事象の本質に迫るための追究の「視点」を明らかにし、それに基づいた社会科授業を構想することが重要である。しかし、児童にとって有効な追究の「視点」を設定するには、児童が社会的事象についてどのように認識し、その認識にはどのような課題があるのかを明らかにしなければならない<sup>2)</sup>。そこで、社会的事象の中でも経済分野を事例として、児童に対し、再生と再認という2種類の想起を用いた、商品価格の決定因に関する質問紙調査を行った。そして、調査結果を踏まえ、児童の経済認識の発達の特徴とその課題を見出した。調査の結果から、商品価格の決定因の中で「有用性」の視点に最も着目しやすいこと、「稀少性」の視点は再生では回答が少ないが、再認では、ある程度考慮するということから発達可能性が示唆されること、「需要」「供給」と価格の因果関係の認識には課題があること、という3点が見出された。

そこで、本研究は、児童が最も着目する「有用性」と、発達可能性のある「稀少性」のどちらが追究の「視点」として適しているのかを検証するために、実験的授業を実施する。そして、実験的授業の成果と課題を批判的に分析することを通して、児童の経済認識を育成するのに有効な追究の「視点」を検討する。

### II 実験的授業の構想

本実験的授業では、価格の異なる2種類のスナック菓子の比較を通して、その理由を考える学習活動を実施する。実験的授業の効果を検証するために、「有用性」を追究の視点とした実験群、「稀少性」を追究の視点とした実験群、統制群の3群に分けて、事前と事後の評価テスト結果を比較する。評価テストは、問題A：7つの商品価格の決定因（需要、供給、費用、利益、有用性、稀少性、物理的側面）と価格上昇の関連度を問う問題（7件法による選択問題）、問題B：需要と供給の増減による価格変化の判断を問う問題（上がる・変わらない・下がるの3択問題）の2つから成り、いずれも1次産業製品の「スイカ」、2次産業製品（工業製品）の「消しゴム」の2品目について問題を作成した。なお、統制群のクラスは、事後テスト終了後に、その結果を踏まえて改善した授業を行うことで教育を保証する。

### III 実験的授業の実際

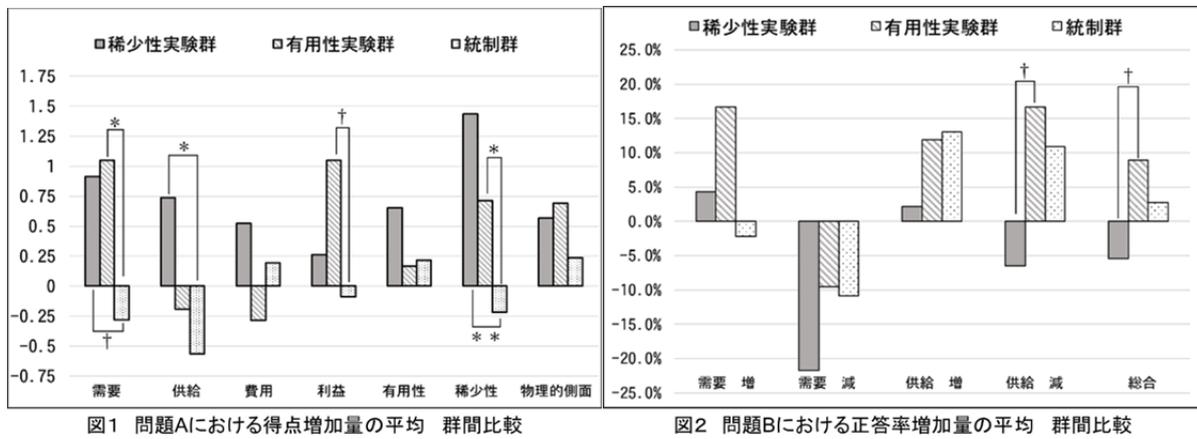
単元名：「似た商品でも値段がちがう・・・この差って何ですか!？」

単元目標：似た性質をもつ製品でも、有用性や稀少性の違いから需要が高まり、価格も高まるということを理解できる。（社会的事象についての知識・理解）

表1 「似た商品でも値段がちがう・・・この差って何ですか!？」の単元構成

時	学習活動	教師の支援	評価
1	1 2種のスナック菓子の値段の違いを提示し、その理由を予想する。	○身近なスナック菓子でも値段が違うという事例を示すことで、学習内容に関心が持てるようにする。	○お菓子などの製品は、「有用性」や「稀少性」を高めることで人気が上がり、価格も高まるということが理解できたか(知識・理解)。
	2 2種のスナック菓子の包装紙の資料を見たり、試食したりして比較する。	○ワークシートを用意することで、比較する項目を意識しやすくする。	
2	3 見つけた違いをクラスで共有し、そのスナック菓子はどんな人向けの商品なのか考える。	○2種のスナック菓子の違いを、内容量、原材料、味、包装紙の見た目に分けて板書し、それを手がかりに購買層を想定できるようにする。	
	4 今までの学習をふりかえり、価格が異なる理由について自分の言葉でまとめる。	○価格が異なる理由を自分の言葉でまとめる活動を取り入れることで、どのような要因で価格が決まるのか、自分なりの考えを持てるようにする。	

IV 実験的授業の結果 (グラフ中の記号について、†p<.10,\*p<.05,\*\*p<.01 で有意な差があることを示している。)



V 成果と今後の課題

本研究では、「有用性」と「稀少性」を追究の視点とした授業の効果を検証することができた。「有用性」を追究の視点とした授業を行うと、商品価格の決定因の中でも、「需要」「利益」「稀少性」の認識を深めることができ、「稀少性」を追究の視点とした授業を行うと、「需要」「供給」「稀少性」の認識を深めることができる(図1より)。「稀少性」よりも「有用性」を追究の視点とした方が、需給と価格の因果関係についての理解を深めることができる(図2より)。

本実験的授業の結果より、追究の「視点」としての「有用性」と「稀少性」を単元の中でどのように関連付けて展開するかが課題となる。今後、この点を踏まえながら、児童の経済認識を育てる社会科授業単元を開発し、その効果を検証していきたい。

<注>

- 1) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説社会編』2017年6月, p.19。
- 2) 「子どもが社会をどのようにわかっていくのか」という問題意識に基づいた社会科授業開発の重要性を指摘した文献として、以下のものがある。
  - ・小原友行「社会認識形成の「論理」と「心理」—社会科授業構成の原理を求めて—」『社会系教科教育の理論と実践』清水書院, 1995年, pp.10-21。
  - ・加藤寿朗「社会科と子ども」社会認識教育学会『新 社会科教育学ハンドブック』明治図書, 2012年, pp.52-58。

## 学校全体で取り組む特別支援教育体制の構築 —教員の意識を中心にして—

岡山大学大学院 教育学研究科 教職実践専攻 2年  
島田和紀（高梁市立高梁小学校 教諭）

本研究の目的は、学校全体で特別支援教育の推進に取り組むための校内体制を構築することである。本高梁市内小中学校の特別支援教育コーディネーターの現状を見ると、一人体制や担任等の兼務、経験年数が少ないなど、多岐にわたる職務を行っていくには非常に厳しい状況であった。学校全体としての取組が必要である。しかしながら、現任校では担任一人で児童の問題を抱え込む状況が見られていた。支援を必要とする児童に対して、組織的・継続的なチーム支援が十分に行われていないと言える。そこで1年次の研究では、学校全体で児童の支援に取り組むことのできる校内支援体制の整備を行った。しかし、いくら支援体制を整えても、それが機能するには、教員の組織的に動こうとする意識の高まりが必要不可欠である。2年次の研究では、校内支援体制を実質的に機能させていくために必要な教員の意識に焦点を当て研究を行うこととした。

本研究では、「チーム援助志向性」と「特別支援教育に関する不合理な信念（イラショナル・ビリーフ）」の2点に注目した。まず「チーム援助志向性」とは、「児童・生徒の問題を解決するために、教職員が援助チームを形成し、連携と協働を基盤として効果的な指導・援助を行おうとする態度」である。現任校教員にチーム援助に対する意識調査を行うと、「対人葛藤に対する不安」を抱えていることが明らかになった。教員同士が互いの思いを遠慮なく相手に伝え合うことのできる雰囲気づくりを行い、「対人葛藤への不安」を和らげ、「チーム援助志向性」を高めていくことが必要である。

しかし、話し合いのしやすい雰囲気づくりを行っても、特別支援教育に取り組む教員の意識に大きな違いがあれば、組織的に動くことは難しい。宮木（2012）は、「障害のある児童が在籍する学級は、経験豊富な教師が担任するべきである」や「障害のある児童への特別の配慮は、他の児童との不公平になりかねないので、最小限に留めるべきである」といった「特別支援教育に関する不合理な信念（イラショナル・ビリーフ）」を強く持つ教員が少なからず存在することを明らかにしている。そこで、アンケートを作成し、現任校教員の意識調査を行った。すると、障害のある児童への指導に対する教育観や価値観は、一人一人大きく異なっていることが明らかになった。さらに、ヒアリングを行うと、障がいのある児童への指導支援に対して自信のなさや不安を感じている教員、個への支援を学級集団の中で行うことへの負担感や不安を抱えている教員がいることがわかった。自分は知識

や経験が少ないので指導ができない，集団の中で個別に対応することは不可能だと考えるのではなく，周りの教員，保護者や校外の関係者で知識と情報を共有し，チームで取り組むことで指導支援はできるという「チーム効力感」を高めていくことが必要である。

本研究ではチーム援助に必要な教員の意識変容を、「チーム援助志向性」の高まりと、「チーム効力感」の高まりと捉え，この2つが高まっていくことが，チーム援助の実践につながると考えた。「チーム援助志向性」を高めるには，チーム援助への不安の軽減とメリットの実感，「チーム効力感」を高めるにはアセスメントと支援策を立てる知識と技能を身に付けていくことが必要である。そこで，教員の意識変容をめざした取組として，校内研修を3回行った。研修1では，学年団ごとに気になる児童1人を取り上げ，実態の情報共有を行い，支援の手だてについて話し合った。研修2では，通常の学級の1年生A児（架空）の事例検討会を行い，A児の困っていることを整理し，その支援策について学年団グループで検討した。研修3では，県教育センターの指導主事を講師にお願いし，個別の指導計画の作成と活用について研修を行った。各学年1人，個別の指導計画を作成し，より専門的な視点から，児童のアセスメントや支援策について考えることができた。研修後の教員の感想では，他の先生に話を聞いてもらうことでの安心感や，学年団として対応していこうという意識の高まりが見られた。また，チームで情報を共有し対応していくことの重要性や，多様な見方や考え方にふれることによる，新しい気づきや自身の考えの深まりを実感することができていた。

「チーム援助志向性」や「チーム効力感」の高まりという教員の意識変容が，校内支援体制を実質的に機能させる原動力となり，チーム援助の実践へとつながると考える。校内研修での学びが実践での取組につながるためには，チーム援助を促進するための仕組みが必要である。そこで校内支援体制の改善の取組として，校内委員会を毎月1回の定期開催とした。主任者会の後半に設定することで，学年主任も基本メンバーに加わった。学年団で気になる児童の様子や支援策，担任が困っていることを情報共有してから校内委員会に臨むようにした。必要に応じてケース会議を開き，保護者やスクールカウンセラー，療育機関とも連携しながら児童の支援にあたることもできた。

本研究の成果として，3回目の研修後のアンケートでは，「チーム援助への不安」の数値は減少しており，チーム援助志向性が高まったと考える。また，チームで児童の支援に取り組んだ事例は昨年度の2人から21人へと大幅に増加した。チームで児童の支援に取り組もうとする意識と行動の変容が見られたと考える。課題として，「チーム効力感」を高めていくためには，実際の事例の中で，成果と課題をチームで共有していくことが必要である。また，学級の児童みんなが学びやすい授業づくり，居心地の良い集団づくりといった1次支援の充実をめざした取組も求められる。さらに，学校全体で特別支援教育を推進していくためには特別支援教育コーディネーターの役割が大きい。組織的な取組を推進していくことのできるミドルリーダーとしての力量を高めていかなければならないと考える。

# 若手教員を育成するミドルリーダーの役割に関する実践的研究 —教科と関連させた道徳の授業を通して—

広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻 1年

宗本千鶴 (広島市立翠町中学校教諭)

## 1. 問題の所在と研究目的

現在, 学校現場では学校改善のキーワードとしてミドルリーダーという言葉が飛び交い, 熱い思いと, 強い期待として語られている。ミドルリーダーをめぐる問題や課題として, 小島ら(2012)は①若手教員が増加し, 行政レベルで彼らに対するこれまでの手厚い手だてや支援が追いつかず, 組織的, 計画的指導の施策が手薄となっている。②増加する若手教員を学校としてどう指導し, 育成するかは学校の教育力や学校力を高めるうえできわめて大切であるにもかかわらず, その育成・指導体制が教員構成のうえで十分対応しきれていない。つまり, 育成する側のミドル層が薄く, また育成や指導の経験をもったミドルが少ないという現実があると述べている。

そこで, 本研究では, 教科と関連させた道徳の授業への指導・助言を行い, 若手教員への支援の在り方を検討する。さらに, 若手教員を育成するために必要なミドルリーダーの役割が何であるか明らかにすることを目的とする。

## 2. アクションリサーチ実地研究 I

### (1) 実地研究の概要

勤務校ではない中学校で 10 日間実地研究を行った。道徳と教科を関連させた授業として, 道徳 1 時間, 英語 1 時間の授業を若手教員に行ってもらい, それに対して論者がミドルリーダーとして指導・助言を行った。その後, メンターである副校長先生から論者に対して指導・助言をいただいた。

### (2) 実地研究の目的

若手教員への面談で, 道徳と担当教科の授業に対する思いについて現状の理解を図った上で, 若手教員の担当教科と関連した道徳の教材や方法を選定し, 授業を開発する。若手教員が行う授業の中で, ミドルリーダーとしてどのような指導・助言が効果的かを明らかにする。また, メンターからの指導・助言を受け, ミドルリーダーとしての力量を高める。

### (3) 研究仮説

道徳と教科の学習を関連させた横断的な道徳教育プログラムを開発し, ミドルリーダーが若手教員に効果的な指導・助言を与えれば, 若手教員の授業力向上につながり, 若手教員が自身の成長を感じられるのではないかと仮説を立てる。

#### (4) 研究計画

対象とする若手教員が英語科の教員であったことから、道徳授業と英語授業を組み合わせたプログラムを作成した。実施計画は次の通りである。

年月日	内容	調査	ミドルリーダーの指導・助言
2017年 7月3日	道徳の授業 「マララ・ユスフザイの闘い」	ワークシート アンケート	事前指導 6月29日 事後指導 7月3日
2017年 7月6日	英語の授業 「Let's write a letter to Malala.」	ワークシート アンケート	事前指導 6月30日

#### (5) 成果と課題

成果は以下の通りである。第1に、生徒と若手教員の興味・関心を高める英語と関連した道徳授業の開発ができた。第2に、若手教員が道徳授業で身につけたい力を実態把握することができた。第3に、メンターから指導・助言を受け、道徳授業における若手教員への指導・助言の視点として、次の3点を得ることができた。1点目は、ミドルリーダーが作成した指導案の意図を説明し、若手教員に理解してもらう。2点目は、生徒に深い思考を促すため、発言の質の高いものを大胆に拾うよう助言する。発言に対し濃淡をつけて反応するよう指示をする。3点目は、発言を全員に聞かせて、発言をつなげ深めるよう助言する。また、ミドルリーダーとしてあるべき姿を3点学び、自身の意識変革を促すことができた。1点目は、ミドルリーダーという置かれた立場から逃げず、当事者意識を持つ。2点目は、自分の意見をきちんと伝え、全体のバランスも見る。3点目は、若手教員の成長のため、厳しいことも堂々と積極的に言う。

課題は以下の通りである。第1に、若手教員の個性やニーズ、興味・関心を把握し、指導に役立てる。第2に、若手教員との思いの差を埋める工夫をする。第3に、作成した指導案にこだわりを持ち、意図を説明し、若手教員に理解をしてもらう。第4に、授業前に、若手教員と生徒の「道徳的価値の深まり」のイメージを共有し、評価につなげる。

#### 3. まとめ

今後さらに他教科等と関連したプログラムとなるよう開発が必要である。アクションリサーチ実地研究Ⅱでは、今回の課題改善に加え、指導と評価の一体化の観点から、生徒のワークシート記述の評価により、若手教員の授業力がどのように変容していくのかを把握する。勤務校でのアクションリサーチ実地研究Ⅲ・Ⅳでは、開発プログラムの実施のみならず、若手教員育成の学習会の取り組みを行っていききたい。

若手教員の支援・育成に関わる教員が、ミドルリーダーとしての自覚と力量を持って取り組めるよう、さらに研究を進めていきたい。

# 学びをつなぐ研修コーディネーターとしての役割 —教職大学院における「理論と実践の往還」モデルの提案—

山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻学校経営コース 2年

中原 恵子（柳井市立柳井中学校教諭）

## 1 研究の目的

教員の人材育成は、教育現場が抱えている重要課題のひとつである。しかし、資質能力を向上させるための研修自体が教員に多忙感を抱かせている点にも目を向ける必要がある。筆者の勤務地でも、学校に求められる役割が複雑化するなかで教員の仕事は増加し、年々忙しさが増している。この現状を打破し「新たな多忙感を生じさせることなく資質能力を向上させる研修」を開発することは急務である。教職大学院の使命である「理論と実践の往還」を具現化するモデルとして、人、モノ、情報をつなぎ、理論が実践につながる研修を提供することをとおして、多忙感を充実感に変えるきっかけを創りだし、「自ら学ぶ教員を育成する」ことを研究の目的とした（図1）。



図1 研究の目的

## 2 研究の実際

### 基礎研究と体制づくり

- (1) 柳井市教育委員会や各小中学校の研修に関する現状把握（学校訪問、各種研修会）
- (2) 市内全小中学校教員への「校内研修に関する意識調査」（H28年12月）と分析
- (3) 人材育成、教員の資質能力に関する先行研究をレビュー
- (4) 柳井市教育委員会の組織のなかに「研修コーディネーター」の役職を創設

### 実践研究—研修コーディネーターとして—

- (1) 虹の架け橋モデル7C'Sの考案

理論と実践の往還を図る研修で教員が充実感や成長の実感を得られるように考案した7つの要素を「虹の架け橋モデル7C'S（セブンシーズ）」と名付けた（図2）。7C'Sには、いつでもどこでもニーズに応えるオンデマンドな活動により教員の負担軽減と資質能力の

向上に寄与すること、教員が受講者ではなく講師になることへ導くための要素がちりばめられている。この内容を具体化したものを冊子にして市内各校に配布した。

## (2) 7C'Sの具体的な活動

研修コーディネートの対象はすべてのキャリアステージとした。俯瞰的で総合的な視点からキャリアステージに応じた研修の働きかけを行い、行政研修から個性性の強い自主研修までニーズに合わせた柔軟な対応をした。広域でのコーディネートを可能にする山口大学教職大学院の特色（時間や空間にこだわらず一般

7C'S-虹の架け橋モデル	
<b>Change</b>	新しい風 ・校務分掌等の組織体制を見直ししく新しさ ・研修に新しい風を、「スリム化」と「まとめる化」を図りましょう。
<b>Connection</b>	人・モノ・情報とつながる喜び ・あなたに必要な人・モノ・情報とのつながりをつくります。-人材データベース ・キャンパス通信「虹」でさまざまな学びをお届けし、虹の架け橋をつくります。
<b>Creativity</b>	新しいものをつくりあげる面白さ ・研修の学びが実践につながる行動をつくっていきましょう。-研修の提案- ・私と一緒に研修の内容を考えましょう。-各校のニーズに応える研修-
<b>Chance</b>	広がる感動、広がる機会 ・学びを市内に循環させ学びの機会を広げます。-授業のダイジェスト版作成- ・市の取組を他市町に普及させます。-大学や他市町の研修会で披露-
<b>Convenience</b>	便利さと快適さ ・事務仕事の簡略化ができるアイデアや電子化支援ツールを紹介します。 ・国や県の動向や役立つ資料検索しやすいようにします。
<b>Communication</b>	笑顔と信頼で結ばれたチームの絆 ・みなさんと会う機会を大切に。新たな出会いと学びを創出します。 ・小中の先生がつながりやすくなるように教育環境を整える働きかけをします。
<b>Collaboration</b>	共に活動する楽しさ ・他校の先生や大学教授と一緒に研修をやってみましょう。-あなたも講師！- ・企業や地域、家庭を巻き込んだ取組と一緒につくっていきましょう。

図2 虹の架け橋モデル7C'S

公開される柔軟な授業や指導、境界があいまいなスペクトラムな教育課程）により、地域に密着したスピーディかつタイムリーな学びの還元を学校現場に行うことが可能であった。

## 総合考察

(1) 各キャリアステージから抽出した教員に対する半構造化インタビュー

(2) 若手教員とベテラン教員の「資質能力」に関する実感調査アンケート（抽出教員）

## 3 成果と今後の方向性

筆者が人・モノ・情報の架け橋となることによって、負担を軽減した質の高い研修の提供を行い、負担感を充実感に変える働きかけができた。それまで縁遠かった大学教員の講師招聘は17回にのぼった。また、研修に対する負荷と充実感の関係を「RAINBOWループリック」として表した(図3)。虹をコーディネーター曲線とし、弧は研修コーディネーターの働きかけの大きさとした。研修コーディネーターが虹を描くように働きかけていくことで、受動的な取組姿勢が能動的に変化し、負荷の感じ方を負担感から充実感へと変化させられることがインタビューにより明らかになった。コーディネーターは、一旦負担を軽くする働きかけを行うが、次第に成長を促すように負荷を与える働きに切り替えていくことが必要となることがわかった。今後、このRAINBOWループリックを活用した運用方法を市の教育委員会とともに摸索していきたい。



図3 RAINBOWループリック

## 小学校算数科の情報を整理する学習活動の体系化と授業設計

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教職実践力高度化コース 2年

土井国春(徳島県東みよし町立足代小学校教諭)

共同研究者 鳴門教育大学大学院学校教育研究科講師 泰山 裕

### 1) 実践研究の背景

置籍校は、総務省フューチャースクール推進事業や文部科学省「学びのイノベーション」事業の指定を受け教育の情報化に関する学校研究を進めてきた。これからの学校の教育の情報化を先取った実践を積み重ねてきたと言える。置籍校において、教員の ICT 活用能力調査や校内研修での話し合いや聞き取りの結果、学校としての次の成果と課題を確認した。

#### ■成果

・インターネット環境、その他学習に役立つ書籍、資料などが整備されたことにより、辞書、辞典、書籍などの図書資料、新聞等のマスメディアの情報、インターネット上の情報などの活用することができるようになった。メディアや情報の特性に応じて、情報を効果的に活用しようとするなど児童の情報を収集する方法や情報の特性に関する意識が高まった。

#### ■課題

・情報活用能力を育成するために、児童が自ら課題を見つけ、解決の見通しを持ち、情報を集め、整理、分析してまとめ、結果や考察したことを共有する探究の学習過程を経ることが重要であることは理解できるが、児童が取り組むに値する課題を設定することが難しい。

大型提示装置や実物投影機、児童一人1台のタブレット PC 等の ICT 機器、校内のネットワーク等の教育インフラが整備され、それらを活用した新しい時代を見越した指導や学習を展開する中で、上述したように、ICT 機器や教育インフラがあるからこそできる学習活動があり、そこで伸ばすことのできる資質・能力があることが明らかになった。一方で、ICT 機器があるだけでは児童の資質・能力を伸ばすことができないことも多く、児童自身に情報活用能力を育成することの重要性を痛感した。置籍校では情報活用能力の中でも特に、情報を整理するための知識・技能の習得や活用に課題があることが明らかになった。そこで、2年間の教職大学院での実践研究のテーマに、児童の情報活用能力の育成を選び、算数科において情報活用能力、特に情報を整理する資質・能力を育成する授業設計について研究することとした。

### 2) 実践研究の実際

1年次に次の2つの調査を実施した。まず、小学校算数科における「情報を整理する学習活動」を定義し、現行の小学校学習指導要領における小学校算数科における情報を整理する学習活動の系統を整理した。次に、算数科における情報を整理する学習活動において、児童はどの

ような数学的思考を用いて問題に取り組むのかを教科書の問題文から分析した。1年次の調査を基に、2年次では実証授業を実施した。また、「情報活用能力」の評価指標を試作し、児童の情報活用能力に関するプレ、ポストの質問紙調査を実施し、t検定により有意差を検討した。

### 3) 成果と課題

本実践研究で得られた成果は以下の4点に整理できる。

#### 成果1：算数科における「情報を整理する学習活動」を同定した

算数科における「情報を整理する学習活動」を、「表作成やグラフ化に関する知識・技能の習得、およびこれらを活用する学習活動」と定義し学習問題の分析を行った。その結果、情報を整理する学習活動は、体験的な活動から、基礎的事項の習得の学習活動、様々な領域で活用する学習活動へと段階を経て学習内容が深まるように配列されていることが確認された。

#### 成果2：算数科の情報を整理する学習活動で用いられる思考スキルとその特徴を明らかにした

情報を整理する学習活動では、主として「変化をとらえる」、「関係づける」、「変換する」思考スキルを用いて与えられた情報を整理することが想定されていた。

抽出した思考スキルを学年別に整理した結果、情報を整理する学習活動において、「比較する」、「変換する」、「関係づける」、「分類する」思考スキルは、低学年から頻出する思考スキルであった。学年を経るにつれて、対象とする情報が高度になること、これらのスキルはまた単独ではなく他の思考スキルと組み合わせて問題解決を行うようになることも明らかになった。

#### 成果3：表計算ソフトを用いて、情報を整理する算数科の学習活動の具体的展開例を示した

実証授業①第4学年単元「折れ線グラフ」で、児童は、平成22年度から平成27年度の可燃ごみのデータを、表計算ソフトを用いて、整理し、グラフ化し、その変化の様子を考察した。また、同時期の人口動態のデータも同一グラフ上に表し、可燃ごみの量と人口を関係づけて考察した。この学習活動を通して、同じデータでも目的や意図に応じて表現の仕方が変わることを体感することができた。

実証授業②第5学年単元「平均」では、身近に話題を求めて、平均でその集団の特徴を表すことが適切なテーマを見つけ、調査し、まとめて、報告する学習活動を設定した。質問紙の集計には表計算ソフトを用いて正確に、効率的に集計作業を行った。情報を整理し分析し考察する中で情報の過不足に気づいたり、正確に表現するために必要な情報を整えたりすることを体験することができた。

#### 成果4：質問紙調査の結果、児童の情報活用能力のうち、「情報の収集」、「情報の判断」、「情報の伝達」、「見通す」、「推論する」、「メタ認知」の項目で得点の有意な上昇が見られた

今後は、算数科の他の単元や他教科でも積極的に情報を整理する学習活動を行い、教科指導における情報活用能力を育成する授業設計についてさらに実践知を積み重ねていきたい。

# 道徳の授業に対する生徒の受け止めと教員の困り感に関する分析

～ 大学の授業・「かがわ道徳ラボ」での学びを授業改善に生かすために ～

香川大学教職大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻 1年  
松本周子(岡山県和気町立和気中学校教諭)

## 問題と目的

道徳教育に関する専門家会議(2016)等で、学年が上がるにつれて道徳の受け止めが悪くなることが報告されている。その原因を探ることは、今後の道徳科の授業改善の視点を獲得するためにも、重要である。そこで、本研究では、道徳の受け止め方を道徳の授業における活動に対する好意度や有用感ととらえ、その実態を把握することを第1の目的とする。また、教員についても、道徳の授業実践の中での困り感はどこにあり、それに対してどのような工夫を行っているのかについて明らかにすることを第2の目的とする。

## 方法

**調査対象** 岡山県和気町立和気中学校の3年生92名(男子50名,女子42名)と教員25名を対象とした。**調査時期** 生徒には平成29年5月26日(金)に、また、教員には5月19日(金)～26日(金)に実施した。**調査内容** 生徒には(1)道徳の授業に関する3項目(①道徳が好き、②道徳はためになる、③道徳で学んだ事を実生活に生かしている)について4件法(当てはまる・まあまあ当てはまる・あまり当てはまらない・当てはまらない)で評定を求めた。(2)授業中の活動に関する7項目(①読み物教材を読んだり聞いたりする、②登場人物の気持ちを考える、③自分の考えをワークシートに書く、④自分の考えを発表する、⑤友達の意見を聞く、⑥友達と話し合う、⑦先生の体験談やお話を聞く)について4件法(好き・まあまあ好き・あまり好きではない・嫌い)で評定を求めた。一方、教員に対しては、道徳の授業実践の何に困っているかについて10項目(図2参照)から3つを選択させ、合わせて授業の工夫を自由記述で求めた。**手続き** 生徒には各学級担任により一斉に実施し、教員には個別に記入を求めた。

## 結果と考察

### 1. 生徒の道徳に対する受け止め

**好意度と有用感** 授業に関する3項目について、図1に示した。「好き」については56.6%、「ためになる」については80.4%の生徒が、「当てはまる」または「まあまあ当てはまる」と答えていた。この結果は平均すると68.5%となり、平成24年(2012年)の文科省道徳教育実施状況調査における結果(中学校3年生の平均47.3%)より高いことがわかった。

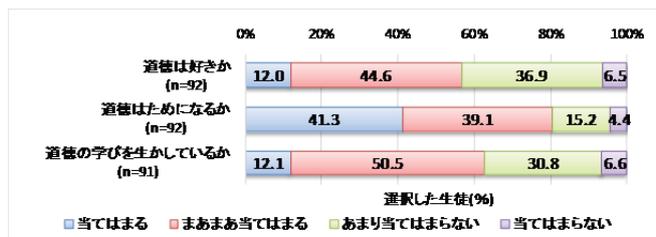


図1 道徳の授業についての受け止めの状況

**生徒の活動意欲によるグルーピング** 授業中の活動に関する7項目の好意度をもとに因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。第1因子は「友達の見聞を聞くのが好き」や「友達と話し合うのが好き」に高負荷したことから「交流意欲」、第2因子は「登場人物の気持ちを考えるのが好き」や「自分の考えをワークシートに書くのが好き」に高負荷したことから「思考・表明意欲」と命名した(表1参照)。

抽出された2つの因子と道徳の授業に関する3項目の5つを変数として、学年全体の生徒を対象にクラスター分析を行った。各クラスターにおける項目ごとの平均値を求め、総平均と比較することでその特性を考察した(表2参照)。その際、総平均より1/2SD以上を(H)、1SD以上を(HH)とした。同様に、総平均より1/2SD以下を(L)、1SD以下を(LL)と表記した。クラスター5の26名(28.3%)はすべての値が高い。クラスター4の27名(29.3%)は、すべての値が平均的である。そして、クラスター1, 2, 3の39名(42.4%)が総じて低い値を示した。その中でクラスター1と3は、「道徳が好き」と「思考・表明意欲」がやや低めな共通点をもつが、「ためになる」「学びを生かす」「交流意欲」いずれもクラスター1の方が低い結果となった。

## 2. 教員の困り感と工夫

教員の困り感に関する結果を図2に示した。選んだ教員の数が多かった順に「③発問」「②導入の工夫」「⑦板書の工夫」となった。全教員の6割を超える16名が発問を挙げる結果となった。自由記述の内容はカテゴリー分けし、まとめたものを教員にフィードバックした。

### おわりに

教職大学院の授業で学修した因子分析やクラスター分析といった統計手法を活用して、道徳に対する意識の集約化を試みた。その結果、これまで平均値や割合で捉えていた生徒の実態を、個人の道徳に対する志向性として再認識できた。今後は、この結果を意図的なグループ編成や多様な意見交流につなげたい。また、道徳ラボ(香川大学が県教委・教育センターと合同で行う研修会)において、道徳の授業における問題点や教科化にむけての改善点、生徒のものの見方・考え方を多面的に見極める力の重要性について学んだ。個々の生徒の成長を把握するには、授業者自身の生徒を見る目や授業力を養うことが不可欠である。アンケートから見えてきた置籍校の現状と照らし合わせて、校内体制づくりに役立てたい。

教員の困り感については、6割を超える16名が「発問」をあげた。どのような発問の構成にすると、どのタイプの生徒により効果的であるかなど、生徒の特性に合った道徳の授業のあり方を探りながら授業改善を図っていききたい。

表1 因子分析結果

		パターン行列*	
		因子	
		1	2
交流意欲	友達の意見を聞くのが好き	.939	-.033
	友達と話し合うのが好き	.811	-.134
	先生の体験談やお話を聞くのが好き	.751	.170
	読み物教材を読んだり聞いたりするのが好き	.573	.261
	登場人物の気持ちを考えるのが好き	-.021	.927
思考・表明意欲	自分の考えをワークシートに書くのが好き	.011	.796
	自分の考えを発表するのが好き	-.017	.689

因子抽出法: 最尤法  
a. 3回の反復で回転が収束しました。

表2 各クラスターの特徴

変数	1	2	3	4	5
クラスター	道徳が好き	道徳のためになる	学びを生かす	交流意欲	思考・表明意欲
1 (n=10)	1.90 (L)	2.00 (LL)	2.00 (L)	2.23 (LL)	1.83 (L)
2 (n=4)	1.50 (LL)	1.00 (LL)	1.00 (LL)	1.31 (LL)	1.25 (LL)
3 (n=25)	1.92 (L)	3.08	2.64	3.12	1.96 (L)
4 (n=27)	2.93	3.22	2.50	3.12	2.44
5 (n=26)	3.42 (HH)	4.00 (H)	3.42 (H)	3.75 (H)	3.21 (HH)
総平均	2.62	3.17	2.68	3.12	2.41
標準偏差	0.78	0.84	0.76	0.70	0.71

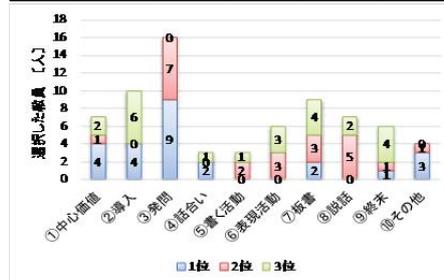


図2 教員の困り感

# 教職員のコンプライアンス意識の向上と 管理職と連携したミドルリーダーの役割

—教職員が主体的に取り組むコンプライアンス研修プログラムの開発を通して—

愛媛大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻リーダーシップ開発コース2年  
猪野 啓士郎 (松山市立清水小学校教諭)

## 1 はじめに（背景と目的）

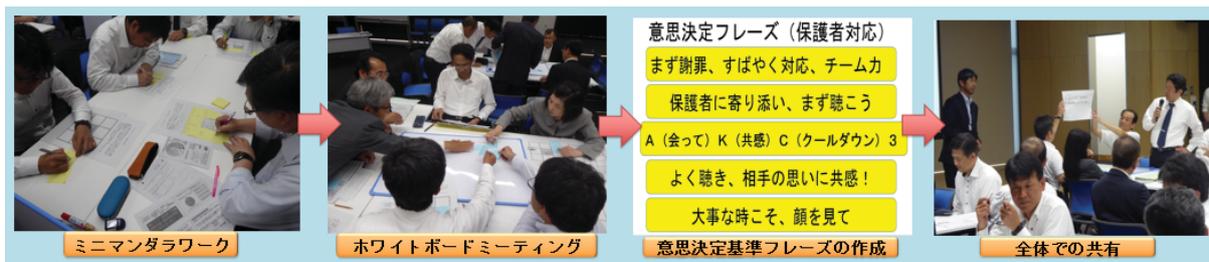
教育公務員としてコンプライアンス意識をもって職務にあたることは、学校組織の信頼構築の根幹である。しかし、コンプライアンスについて、何か不適切な事案が起きた時の職員会議等での管理職からの指導のみでは、教職員の受け止め方が受動的となったり、マンネリ化したりする傾向がある。そのため、コンプライアンス研修に対する意識の高まりが十分見られない場合がある。

そこで、管理職だけでなく、各教職員が当事者意識を持って主体的に参加できる研修を実施することが大切であると考え。その中心的役割をミドルリーダーが担うことにより、管理職と他の教職員を上手くつなぎながら組織マネジメントすることで、全体の雰囲気づくりと、リスクに対する感度を高めることができるのではないかと仮定した。その研修プログラムの作成と、校外にける研修実施後の検証を通して、コンプライアンス担当としてのミドルリーダーの役割モデルを提案したいと考える。

また、教職員の大量退職・大量採用の時代を迎える上で、今後、管理職対象の研修だけでなく、教職キャリアの早い段階から非管理職教員対象の悉皆研修の中にもコンプライアンスや危機管理に関する研修を導入する必要性があると考えられる。そこに通じる試みの一つとして、勤務校だけでなく、県内の協力校や市町教育委員会とも連携しながら本研究を進めている。

## 2 本研究の実際

M市校長会コンプライアンス委員会のアンケートや聞き取り（2016）の中から、多くの校長がコンプライアンス研修改善のために、「主体性」、「危機意識」、「コミュニケーション」が必要だと考えていることが分かった。そこで、教職員を学年団等のいくつかの小集団に分け、そこに管理職も加わることで、教職員同士がコミュニケーションを図りながら、それぞれの持つ暗黙知を「見える化」する研修プログラムを作成した。具体的には、チームとしての合意形成のもとに、様々な危機的場面における意思決定基準となるフレーズ作りを行うワークショップ型の研修である。

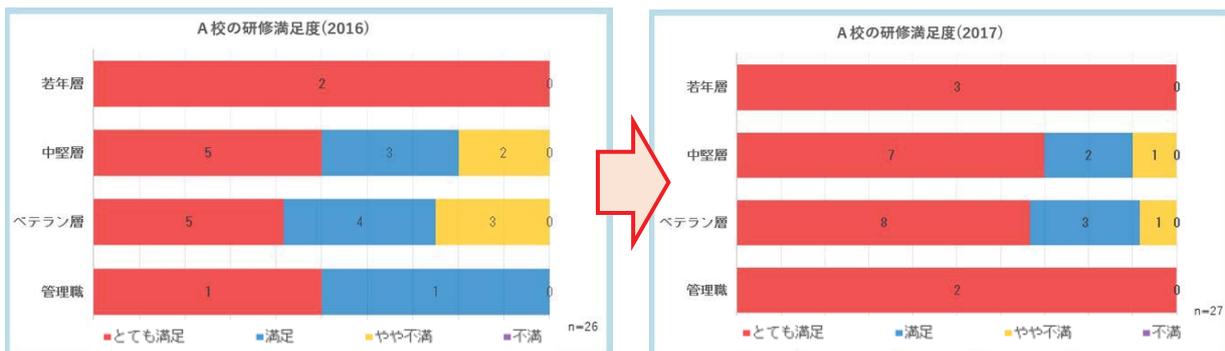


研修で取り上げるケースについては、「いじめ」、「わいせつ」、「個人情報への漏えい」、「指導上の事故」、「体罰」、「クレーム対応」等の中から研修参加者が選択できるようにした。こうした研修を定期的に繰り返し行うことで、教職員のリスク感度を高め、教職員個人だけでなく、学校組織全体としてのコンプライアンス意識を高めていくことを期待するものである。



また、県内の教育研修センター、教育事務所、市町教育委員会との連携・協力のもと、職務段階別に本研修プログラムを実施した。研修後、各校に持ち帰り、それぞれの実態に合わせた形で研修を実施して、波及効果を期待するようにした。

### 3 おわりに（成果と課題）



効果測定の結果、抽出校（小学校）における教職員のコンプライアンス研修に対する意識は、2年間で高まったと言える。特に中堅層教員やベテラン層教員の意識の向上が著しい。今後は、本研修プログラムを一時的なテンションではなく、モチベーションとして継続していくためのマネジメントが重要であると考えられる。その意味からも、コンプライアンス担当のミドルリーダーには、管理職と他の教職員を「つなぐ」役目としての自覚と普段からの学校組織内の信頼構築、関係性を築くネットワーク構築力が必要である。それを本研究では、「コネクティブ・リーダーシップ」と名付けた。

# 学力向上に向けた組織的取組の推進に関する研究

## 一 「学力向上重点取組」の具現化を図る検証改善システムの構築を通して一

福岡教育大学大学院 教育学研究科 教職実践専攻 2年

阪本 千珠（中間市立中間西小学校教諭）

### 1 主題設定の理由

在籍校は、学力が十分についていない実態である。若年教員が多いことから、学校の組織的取組がより求められているにもかかわらず、取組の柱となるべき検証改善サイクルが確立していない。

### 2 主題、副主題について

#### (1) 「学力向上重点取組」の具現化とは

「学力向上重点取組」とは、福岡県の学力プランの5つの視点を「授業づくり」と「学力の基盤づくり」の2つに絞った福岡県教育庁北九州教育事務所独自の施策である。本研究では、この「学力向上重点取組」を学力向上の組織的取組の共通のアイテムとして位置づける。

「『学力向上重点取組』の具現化」とは、「学力向上重点取組」に示された内容が学年や学級の実態に応じた学級取組として具体化され、PDCAサイクルに基づいて実践されることであり、本研究では「学力向上重点取組」の具現化した姿を組織的取組の進んだ姿とする。

#### (2) 検証改善システムとは

「検証改善システム」とは検証改善サイクルとサイクルが円滑に働くための手立てを含めた、検証改善の仕組の全体を指す。

### 3 研究の仮説

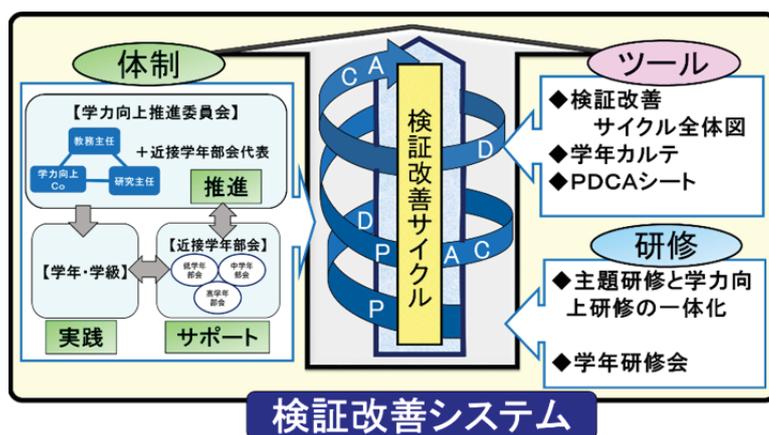
検証改善システムを構築するために、3つの視点（体制・ルール・研修）から取り組めば、教師の

PDCAサイクルへの意識が高まり、学力向上に向けた組織的取組が図られるであろう。

### 4 研究の実際

#### (1) 実態に合った検証改善サイクルの立案

- ・夏休みを区切りとする2サイクル
- ・担任一人一人が当事者意識をもって評価・改善を行えるよう、標準学力調査結果と学級取組の自己評価を主な評価指標とする。



(2) 検証改善サイクルの確立を目指す3つの視点からの取組

① 体制づくり → 3つの組織の連携による「協働体制」づくり

◆「学力向上推進委員会」(推進組織)

- ・学力向上コーディネーター、教務主任、研究主任の3者が中心となって運営する。学校の実態に応じた3者の役割分担と連携が重要である。

◆「学年・学級」(推進組織)

- ・PDCAシートを使った学級実践の立案・実施・評価・改善を行う。学年カルテを活用した学年研修会を実施し、学年・学級の実態に合った取組を進める。

◆「近接学年部会」(サポート組織)

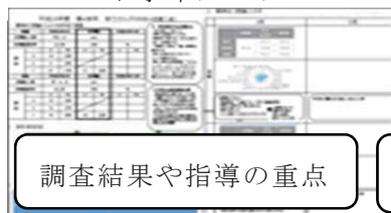
- ・若年教員が多い実態を踏まえ、学年・学級実践へのサポート機能をもたせる。日常的に実践の交流やアドバイス等を行う。

② ツールの整備 → 実態や取組の「見える化」

◆検証改善サイクル全体図



◆学年カルテ



◆PDCAシート



③ 研修の充実 → 実態や課題、方法の「共有」

◆主題研修と学力向上研修の一体化

- ・どちらも確かな学力をつけるための研修であることを共通理解し「学力向上コーディネーター」「教務主任」「研究主任」の連携による一体化した運営を行った。調査結果を分析し、学力調査結果から明らかになった課題である「根拠を基に説明する力」を解決するための授業研究を進めている。

◆学年研修会の実施

- ・学力カルテを活用し、前学年からの引継や学力調査の目標値の設定をするとともに、誤答の傾向から躓きやすい単元を見つけ指導法を協議するなど、具体的な内容について学年毎に話し合った。

5 成果と課題

○ 教員の意識は高まりつつあり、「学力向上重点取組」とPDCAサイクルを意識した学級取組を進めようとしている姿が見られる。

● 学力の向上に向けて、教員の意識の高まりを学級取組の質の向上につなげていくために、検証改善システムの手立てをさらに充実していく必要がある。

(PDCAシートの改良、研修内容の改善と積み重ね、協働体制の強化等)

\* 主な参考文献 ・福岡県教育センター(2017)『ここから始める学力向上ー検証改善サイクルの充実ー』  
・佐古秀一他(2011)『学校づくりの組織論』学文社

# 教職員の連携・協働づくりと学校変革に関する教育実践研究 —「フロンティア委員会」の設置を通じた学校活性化—

佐賀大学大学院学校教育学研究科教育実践探究専攻（教育経営探究コース）2年  
中西美香（佐賀県立佐賀商業高等学校 教諭）

## 1. 本研究の目的

学校を取り巻く社会環境の変化や、教員の大量退職や若手教員の育成などが問題となるなか、学校が対応すべき課題が多様化・複雑化している。学校が組織として機能するためには、教職員が連携・協働して対応することが求められている。筆者の勤務校は、比較的規模の大きい商業高校であり、各学年や校務分掌、教科ごとにそれぞれの職務を担って学校運営がなされている。専門高校かつ大規模校という校種の特性から、分業化・個業化の傾向にあり、全体の連携・協働が図りにくい現状にある。

そこで、本研究では、分掌や学年、教科の垣根を越えた領域について、取組の企画から運営までを行う「フロンティア委員会」の立ち上げを通して、ボトムアップ型の提案を行うことにより、教職員の連携・協働による学校活性化を促進し、学校変革の在り方について探究することを目的とする。

## 2. 先行研究

学校組織の構造はマトリクス型であるが、機能はウェブ型であることという（浜田、2007）。また教員間の指導体制や協働関係は学校規模や校種による影響が大きく、大規模校組織の特性が教員間の意思統一を図りにくくしているという（別惣、2000）。学校改善には、教員個々の自己効力感を高め、その効力感を個々から全体へ広げ、同調的組織風土から協働的組織風土へ変革する必要がある（篠原、2012）。本研究では、学校組織マネジメントにおける RPDS（CA）サイクル（佐古・中川、2005）を通してボトムアップ型のファシリテート組織を校内に設置し、学校変革に向けた組織的取組とそこに参加するそれぞれの当事者が果たすリーダーシップについて考察する。また、高等学校の組織風土や学校文化が、学校変革にどのような影響をもたらすのかについても探究し、1つの事例として示唆したい。

## 3. 取組の概要

平成 28 年度は大学院 1 年目にあたるが、現任校の現状把握のため、①学校改善のための職員アンケート、②SWOT 分析（内外環境分析）、③教育開発研究所作成の「学校経営診断カード」（内部環境分析）といった 3 つの予備調査を行った。また準備段階（初期形成）として、校長の提案により「フロンティア委員会」を立ち上げた。メンバーは校長が指名した教員と管理職で、筆者は 11 月から放課後月 1 回の会議に参加し参与観察を行った。

平成 29 年度当初、人事異動に伴いメンバーの再構成を行った。放課後の会議は部活動の指導等もあり、教員の負担となるため、時間割内に会議を設定することとした。しかし、専門高校は時間割が複雑になっているためメンバー全員が集まる時間を設定することがで

きず、新採や若手を含めたメンバーで再構成した。

本年度の取組として、教科の垣根を越えた授業見学会を6月と11月に実施する計画を立て、フロンティア委員会で企画から運営までを行った。この間月に4回程度の会議を行った。6月は指導案を作成して授業を公開することになったため実施した先生方は少なかったが、フロンティア委員会のメンバーや各部主任の先生方が率先して実施し、リーダーシップを取ってくれた。11月は指導案を作成せずに授業を公開することになり、多くの先生方が授業を公開するとともに、他の授業を見に行かれた。職員アンケートの結果からも、「よい機会となった」「前任校は管理職からの指示で強制的に仕方なくやっていたが、本校ではそれに縛られないスタイルで楽な気持ちでやれてよかった」「普通科が商業の授業を見るのは初めてで、生徒が勉強していることがわかり、生徒理解につながった」などの意見が出ていた。また、平成30年度に新設されるグローバルビジネス科について「企業アンケート」を実施してはという話もフロンティア委員会であり、当初の計画にはないことも実施した。この結果については、運営委員会や職員会議で報告し共有した。今後、グローバルビジネス検討委員会で生かしてもらう予定である。

#### 4. 成果と課題、今後の展望

高等学校には、小・中学校とは異なる組織文化があり、教員相互の関係性には教員文化や学校組織風土の影響が大きい。勤務校の教員は「学校経営診断カード」の結果から現状維持型の傾向を持つことが示されていたが、先行研究が示す通り、新しい取組や学校変革について初期段階では心理的抵抗を示した。しかし、授業見学会をきっかけに日常的に話す機会がない他教科の教員と教材作成法について話すなど、教員相互の関係性に若干ではあるが変化が見られた。さらに、定時制の先生が全日制の授業を見に来てくれたことは予想外の成果で、学校としての一体感を感じた。また、フロンティア委員会が行ったボトムアップ型変革の波及効果であるのか、例年通りの学校運営について学校改善を求める声や、協働・連携を促す内容の提案も出てきた。連携・協働が図りにくい組織においては、協働の場を意図的に作ることで学校変革を促すことにつながると感じた。今後は、新設学科（グローバルビジネス科）への対応など、共通理解のもと連携・協働して取り組むことがこれまで以上に求められる。高等学校では学校再編や統合が進んでおり、校種が異なる学校が一つの学校として新設されている。組織風土や教員文化が異なる学校で勤務してきた教員が連携し協働して取り組むためには、初期段階における意思形成や取組を丁寧に行うことや、それを促す協働の場をつくる必要があるであろう。本研究を踏まえて、組織風土や学校文化に適した学校変革の在り方や学校活性化について、考察を深め、探究していきたい。

##### 【主な参考文献】

- ・佐古秀一・中川桂子（2005）「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラム構築とその効果に関する研究—小規模小学校を対象にして」『日本教育経営学会紀要』第47号。
- ・篠原清昭（2012）第1章，篠原清昭編著『学校改善マネジメント』ミネルヴァ書房。
- ・別惣淳二（2000）第□章，岡東壽隆・福本昌之編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版。
- ・浜田博文（2007）第5部1章，小島弘道編『時代の転換と学校経営改革』学文社。

# 仲間とのかかわりを大切にする態度を養う体育の授業づくり ー運動を行う楽しさを感じることを通してー

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

岩 崎 紗 知

## 1 実践研究の目的

平成 28 年 12 月に中教審より出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」によると、小学校体育科の改善事項として「仲間と協力して課題を解決する学習」を引き続き重視することや、「全ての児童が、楽しく、安心して運動に取り組むことができるようにする」ことが挙げられている。そこで、本実践研究では、体育授業において、「仲間とのかかわりを大切にする態度」の育成を目指した体づくり運動の授業づくりを行い、その効果と課題を検証する。

## 2 実践研究の方法

・児童の実態把握…直接観察及び学校環境適応感尺度「アセス」の実施

・授業設計…高田（1985）「子どもから見たよい体育授業の条件と楽しさの関係」より、四つの楽しさを基に単元構成を行った。（資料 1）  
また、単元については、体を動かす楽しさや心地よさを味わうこと、仲間と交流することがねらいの一つにある「体づくり運動」の領域で授業実践を行った。

資料 1 高田（1985）「子どもから見たよい体育授業の条件と楽しさの関係」

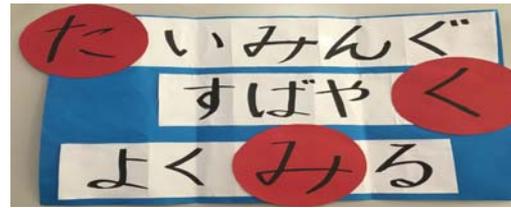
動く楽しさ	精一杯運動ができる授業
伸びる楽しさ	技や力を伸ばしてくれる授業
集う楽しさ	仲間と仲良くできる授業
解かる楽しさ	新しい発見がある授業

## 3 実践研究の実際 ～「ステップ！アップ！おにごっこ」の実践について～

- ・対 象：長崎市内 X 小学校 5 年生 2 学級（41 名）
- ・単 元：体づくり運動（イ 体力を高める運動）計 4 時間
- ・ねらい：いろいろな鬼ごっこを行う活動を通して、相手や仲間の動きに対応してタイミングよく動いたり力を調整したりするような巧みな動きを高めるとともに、仲間と協力して運動に取り組むことができるようにする。

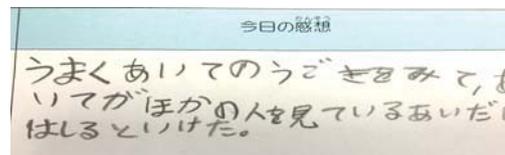
本実践では、「仲間とのかかわりを大切にする態度」の育成を目指す土台として、全ての児童が運動を行う楽しさを感じられることを大切にしようと考え、「楽しさの四原則」を基に、単元構成を行うこととした。単元構成では、単元を通して運動の課題を少しずつ難

しくしていくことで、基本となる動きの習得を行うようにした。そのために、動きのポイントを「タイミング」「すばやく」「よく見る」の3つとし、「巧み」と名付けて毎時間児童に提示した。(資料2) また、課題の難易度に合わせて、仲間と運動する機会を増やしたり作戦を考えたりする時間を設定したりすることで、仲間とかかわる機会も充実させた。



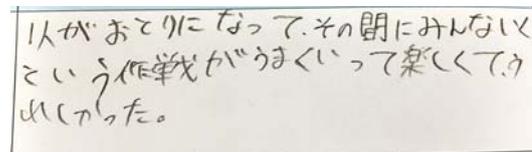
資料2 「巧み」の3つのポイント

2時間目では、グループ対抗の「点取り鬼ごっこ」を行った。児童は初めて行う活動だったため、知ること・挑戦することをコンセプトとして活動を行った。そこから、児童は、初めての運動を行う楽しさや仲間と運動を行う楽しさ、得点できる楽しさを感じていることがわかった。しかし、本時では、鬼や仲間の動きを見て動くということをねらいとしていたが、児童の振り返りからもわかるように、仲間の動きを見て動くということを意識できている児童は少



資料3 児童の振り返り(2時間目)

なかつたようだった。(資料3) そこで、3時間目は、挑戦することをコンセプトとして、鬼の人数を増やして仲間の動きも意識できるような活動を行った。そうすることで、課題が難しくなり、必要感を持ってグループで話し合うため、難しい課題に挑戦する楽しさや仲間と作戦を考える楽しさを感じることができ



資料4 児童の振り返り(3時間目)

ていたようだった。児童の振り返りからも、作戦を考えることができていた様子が伺えた。(資料4) そして、4時間目は、さらに児童のかかわり合いを充実させたいと考え、協働することをコンセプトとして、全員がゴールするという課題を設定した。そうすることで、児童は、作戦を考える楽しさだけでなく、作戦を実行する楽しさや、巧みな動きが運動にどのように役立つかわかる楽しさも感じていた。児童の振り返りにも、活動に関する内容だけでなく、巧みな動きを他の運動にも生かしたいという記述が見られた。

#### 4 考察

上記の実践から、ねらいを明確にした授業設計が大切であるということがわかった。ねらいを明確にすることで、常に教師が単元の柱となるねらいを持っていることから、児童に対してブレない指導ができ、確実に児童の資質・能力を高めることができると考える。また、児童の意見やつぶやきを柔軟に取り入れたり、具体的な動きのアドバイスをしたりすることもできると考える。さらに、ねらいとする資質・能力を身に付けるための課題の難易度に合わせて、仲間とのかかわりも段階的に取り入れることで、仲間とのかかわりを大切にする態度の育成につなげることができると考える。

# 「地域」素材を活用した小学校社会科授業の在り方 —「地域の魅力」「地域の課題」に注目して—

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

細川 航平

## 1. 問題関心の所在

### (1) 社会の状況

本研究の問題関心は、「地域」の深刻な状況から発している。少子高齢化とともに、人口減少が進めば、地方の過疎化はより深刻になるという懸念がある。そのため、今後の地域社会を支える人づくりは切迫した課題であり、地域に関心を持ち、地域の課題に対して自分の考えをもつことができるような児童の育成は重要である。

地域学習を行うことは、地域の魅力を知ることによって地域を勇気づけることができ、地域の課題を知ることによって地域の現状を知ることにつながる。そこで、地域素材の活用に関して研究を行うものとした。先行研究では、これまで地域の繁栄期に行われてきた地域学習が多くみられた。本研究ではそれらとは一線を画し、地域の衰退期に行われる今こそ、地域のモノや人に関する学習が重要となるという考えのもと、新たな研究を行う。

### (2) 現場での観察から

実践に向けて、実際に現場を訪れ、地域素材を活用した授業が行われているところを観察した。実地研究Ⅰ、Ⅱでは特に中学年の社会科や総合的な学習の時間での取り組みについて見聞することが出来た。一方で、高学年社会科では活用が可能であると考えられるがあまり実践されていなかった。ここから、本研究を行うにあたり、高学年社会科での実践を考えることとした。

### (3) ねらい

(1)、(2)を踏まえ、本研究は2つのねらいを定めた。1つ目は、「地域の魅力」と「地域の課題」の両方を授業づくり視点とすることで、「魅力」と「課題」の二つの色がより鮮明とすることである。2つ目は、小学校高学年の社会科で取り組むことで、「日本一地域」という図式の中で地域に対する認識と日本の地理や歴史に対する認識がより深まることである。これらのねらいを定めつつ、探究の方法をふまえて授業を構成すれば、児童が地域に対する認識をより深めることにつながると考えた。

## 2. 小学校高学年社会科における「地域」学習の実践

### (1) 原木乾しシイタケを取り上げた理由

5年の国土学習（農業）で大分県の原木乾しシイタケづくりを取り上げる。〈地域の魅力〉の面では、大分県の豊富な自然や昔からの歴史を活かして原木乾しシイタケづくりを行っており、それが生産量と品質の面において全国一であることを取り上げることができる。〈地域の課題〉では、乾しシイタケの消費減や後継者不足などの問題に直面していることを取り上げることができる。以上を踏まえ、取り上げるものとした。

### (2) 授業の実際

1・2時間目は、〈地域の魅力〉について扱う授業とした。

1時間目では、大分県のシイタケづくりは何が全国一なのかを明らかにする過程を通して、原木乾しシイタケという種類のしいたけの生産量と質が全国一であることを知り、その原木乾しシイタケの特徴について詳しく調べる時間とした。

2時間目では、大分県でなぜ原木乾しシイタケづくりが盛んなのかという発問のもと、原木乾しシイタケに適した環境があること、歴史があること、原木乾しシイタケにすることで栄養が増えることなど、原木乾しシイタケのもつ良さをとらえさせた。

3時間目は、〈地域の課題〉を授業で扱った。原木乾しシイタケに関する資料を読み解き、原木乾しシイタケには、消費量が減っており、収入が安定しないこともあり、後継者不足になっているという現状があることをとらえさせた。また、大分県ではシイタケづくりにかかわる人の工夫や努力により生産が保たれていることも取り上げた。

4時間目では、3時間目で確認した課題（シイタケ消費の減退、後継者の問題）に対する解決策を、1～3時間目で得た知識をもとに考えさせた。

## 3. 考察

4時間目の授業は、大きな成果を挙げられなかった。要因は次の2点にあると考える。

1点目は、3時間目のまとめが不十分であったことだ。3時間目のまとめの際に、生産に関わる人の取り組みを最後に取り上げたことで、そこに意識がいき、願いや思いに沿った工夫を考えるようになってしまった。まとめの際に何が次回の課題になるのかというのをしっかりと整理したうえで課題に取り組ませることが重要であった。

2点目は、3時間目のまとめと4時間目の課題が飛躍していた部分があったことだ。「これからのシイタケづくりをどのようにすればよいか」というMQのもと、授業を行ったが、このMQに飛躍があり、児童からねらった意見を引き出すことが出来なかった。期待した意見を引き出すためには、飛躍を埋めるために「消費の減退が起きると生産者にとって何が困るか」などの発問を行いながら、消費や後継者の問題から考えることが出来るようにする学習過程を4時間目の初めにとることが改善策として考えられる。

# 校内研修を通じた教職員の意欲向上についての研究

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 1年

新名 祥弘（宮崎市立江南小学校教諭）

## I. はじめに

様々な教育的課題を解決するためには、現場の職員が課題意識と解決する方法を共有することが重要である。そのためには、学校現場をはじめ、多くの場所や時間で、研修を行い、解決に当たる教員集団が求められる。

これから取り組みが始まろうとしている新たな「研修」の形について、研究を深めていくことは、教育公務員の資質向上が課題とされる中、意義深いと考えられる。本研究においては、教職員が意欲的に取り組める「校内研修」の在り方を明らかにする。

本研究における「校内研修」とは、各学校の実態や教育的ニーズ、時代や社会の要請から各学校においてテーマを設定する「主題研究」ではなく、いわゆる「一般研修」に特化した内容についての研究である。

## II. これまでの校内研修の位置付け

校内研修は、これまでどのような位置付けで捉えられてきたのか。

### ○ 現職研修の現状と問題点

研修内容等の問題点について、文部科学省「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（第3次答申）では、次の点を挙げている。

校内研修については、週当たりの研修時間数、研修項目等が固定されている例が多く、全般的に研修内容が画一化している。

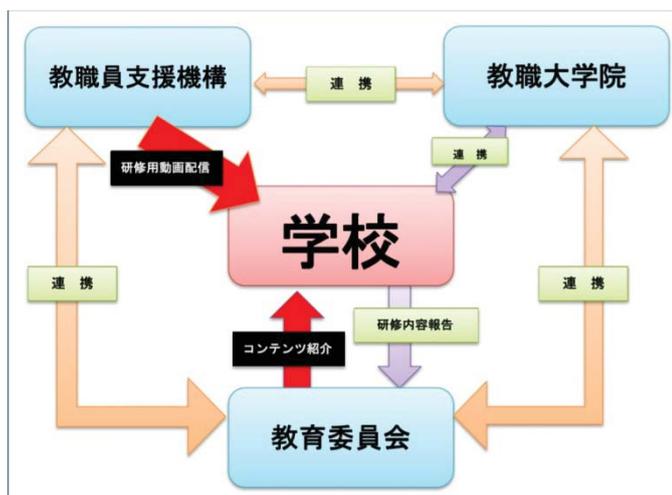
校外研修については、講義中心の内容となっているなど、受講者にとって魅力の少ないものになっている傾向がある。また、校内研修の内容との間に重複が見られ、両者の間に有機的な連携が保たれていない例が見られる。

## III. 学び続ける教員のための「校内研修」

### 1 連携による「校内研修」モデル

本県においては、学校を中心に、職員研修を支える3つの組織が存在する。教

育委員会・教職大学院・教職員支援機構である。



図：宮崎県内の学校・校内研修における関係図(筆者作成)

## 2 教職員支援機構コンテンツを使った「校内研修」

『1 連携による「校内研修」モデル』にある独立行政法人教職員支援機構と学校を繋ぐものとして、web コンテンツを活用した校内研修が考えられる。現在（2017年11月）、独立行政法人教職員支援機構の研修教材「研修関連動画」には、「校内研修シリーズ」として15コンテンツが掲載されている。

## IV. 各学校の実態に対応した「校内研修」

教職員支援機構が作成するコンテンツは、「汎用性」が高いものであるが、それにも限界がある。それは、学校現場サイドからボトムアップしていかざるをえないテーマ、言い換えれば学校及び地域の次元から「照射」することで初めて有意義なものになるようなテーマである。これらは各学校や地域の独自性を踏まえて教員が直面する現実即して研修内容を構成する必要がある。具体的には、「危機管理」のうち「自然災害」や「防犯」、「地域との連携」、「校区における生徒指導」、「学校事務との連携」などが該当すると考える。

## V. おわりに

教職員支援機構のコンテンツを使用すれば、時間や場所を気にすることなく研修を行うことができる。しかし、それを活用した研修の取組みは、始まったばかりであり、効果を確認するためには、今後の周知と活用が課題である。

現段階において、意欲的に取り組める校内研修の基盤の整備が始まっている。これからは、基盤をもとに工夫して、本当に意欲的に取り組めるものについて、今回示した枠組みにおいて発展させていく必要がある。

## 小規模校の課題解決を目指した鹿児島県の特徴ある教育実践 ～テレビ会議システムを用いた離島との遠隔授業デザイン～

鹿児島大学大学院教育学研究科学校教育実践高度化専攻 1年  
山口 小百合（西之表市立現和小学校教諭）

### 1 はじめに 【問題の所在】

鹿児島県は離島が多く、県土は南北 600km に渡る。複式学級もへき地等指定校もその割合は全国で一番高い。離島の小規模校では、子供同士の評価・役割・人間関係が固定化しがちであり、他者の考えにふれ協働的に学ぶ機会が少なく、特有の教育課題を抱える。また、教師側からは、少人数であるため校務負担が過重になったり、校内研究が活性化しなかったりするなどの課題に直面している。このような喫緊の課題に対し、「主体的・対話的で深い学びを目指した授業改善」、「教師の専門性や同僚性を高める OJT 推進」で教育の質の維持向上を図る必要がある。離島の小規模校においては遠隔授業の有効性が高いと考え、学校の教育課題をいかに解決できるかを考察した。

### 2 先行研究の検証

学校情報化先進地域の認定を受けた熊本県高森町では、町が一体となり、小規模校と中規模校が共有ビジョンをもって遠隔授業の研究を深めている。鹿児島県徳之島では小規模校同士 3 校同時に遠隔合同授業を進めている。これら全国の先進校の取組を参考にしながら、鹿児島大学では、「子供と子供」をつなぐ遠隔授業に加え「教師（院生）と離島の子供」をつなぐ遠隔授業をデザインし、実証授業と省察を行っている。

### 3 研究の概要 硫黄島の三島村立三島小中学校（小中併設、極小規模校）との遠隔授業

- (1) 遠隔授業実施の前に現地実習。複式の授業、学校目標や課題把握、子供の実態把握、地域住民との交流、フィールドワーク、管理職・担任との打ち合わせ等を実施。
- (2) 授業デザイン（専門家・関係者の取材、専門施設見学、担任とメール等で話し合い等）
- (3) 遠隔実践授業 3 年社会科「畜産農家の仕事」。相手校のニーズ「調べてわかったことを発表したい」を尊重。大学側で院生、大学教員、村役場農業技術師（村役場は鹿児島市にある）、県畜産振興局職員が発表に対して質問や感想を述べた。私は T1 で授業目標に迫るよう意識し新たな視点を与え、内容が質的に高まるように働きかけた。離島側の担任は T2 で、3 年と 4 年を渡りながら指導、子供の見取りと支援を担当した。

遅延や違和感なくコミュニケーションを楽しみ、じっくり考える、考えを説明する、資料で調べ白地図に記す、友達と話し合う等多様な活動を展開できた。子供たちは相手意識・目的意識をもって調査や発表資料作成に熱中し、学習意欲が高まっていた。プ

レゼンの画面共有, 専門家や専門施設との対話の効果なども得た。一方, 目線の置き方や子供の記述の見取り, 要支援児への対応, 接続場面の精選, 板書の可読性, 学習内容や相手校の選択, 教師の役割分担, ガイド学習の生かし方, 見通しの持たせ方等の課題も得た。このもやもや感も実践から得られた生の感覚として価値付けたい。

#### 4 問いに対する考察

遠隔授業が小規模校の課題をいかに解決できるか。

**主体的・対話的で深い学びを目指した授業改善** *子供の学びの変容を生み出す*

遠隔授業の意義は時間・労力・費用の削減という物理的利点だけではない。他者とのリアルタイムのやりとりで「学習意欲の向上」「多様な考えから学びを深める」「コミュニケーション能力を高める」「新たな人間関係構築」「専門的な知見を得る」など子供の学びの多様性や協働性を生み出し, 主体的・対話的で深い学びを実現していく。

**教師の専門性や同僚性を高めるOJT推進** *教師の成長, 教師間の協働を促す*

専門家との接続で授業の質の向上, 他校との遠隔合同研修や外部人材活用で校内研究の活性化, 複数教師で授業デザインにかかわり切磋琢磨する指導力向上など, 遠隔授業は教師の専門性や同僚性, 協働性を高める。

**学校改善・充実を図るカリキュラム・マネジメント** *学校組織改革を促進する*

遠隔授業は, 授業改善だけでなくカリキュラム開発とも連動し, 学校の教育ビジョン実現につながる。都市部にはない自然環境や伝統文化, 人と人の温かい結びつき等の豊かな資源も生かし, 離島小規模校における教育を改善・充実させることができる。

#### 5 今後の課題

遠隔授業実現に関わる組織的業務として, 自校の組織体制づくりや相手校との連携等のマネジメントが重要である。各学校の実情に応じ, 子供・教師・保護者・地域・行政・研究者が互いに学び合える持続可能な取組を考えたい。相手校と「教科の本質に迫り資質・能力を育成する」という共通理解の上, Win-Winの関係で毎回の遠隔授業を意味づけ, 目標・内容・方法(評価, 役割分担, 教科, 単元, 学年, 実施時期等)を具体化する。そして遠隔授業の効果の検証方法を考える。想定意見の出現率, 発言数, 発言内容, 対面と遠隔の比較等, 目的に応じたエビデンスの検討が必要である。

#### 6 おわりに

テレビ会議を用いた遠隔授業は初めての経験であったが, 継続的に授業実践を重ねて, 離島小規模校の有効な指導法の一つとして活用できるようになった。遠隔授業の省察は自分の授業スタイルや教師としての在り方を見直すきっかけとなり, 自分自身の変容や成長に気付くこともできた。私は「チームとして何にどう取り組むべきか。」「経済的資源の限られた状況で新しい教育課題にどう対応するか。」という切実な問いをもって大学院で学び始めた。学校の課題解決に向けて個人のエンパワーメントには限界がある。遠隔授業を個人の取組ではなく, 学校の教育ビジョン実現の手段の一つとして運用し校内研究, 組織文化, 学社連携等の工夫・改善に取り組んでいきたい。

# 琉球国時代の和文・漢文を活用した授業実践 —「伝統的な言語文化」への興味・関心を広げる授業の試み—

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年

西岡華穂子（沖縄県立西原高等学校教諭）

## 1 はじめに

### (1) 現状

現行の高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）に〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕が登場し、続く高等学校学習指導要領解説国語編（文部科学省，2010）には、教科書に掲載されていない題材を教材として活用することが一つの方法として示された。沖縄県にはその素材となり得る琉球国時代に記された和文・漢文の文献が残されているが、それらを活用した実践は広まっていない。古典の学習において教材と学習者との間に時間的・空間的な隔りがあることから生じる、学習への取り組みにくさは避けられない問題ではあるが、教科書所載の古典教材の舞台との気候・風土の違いが大きいことも原因となり、教材に描かれる自然の事物についてさえイメージを持つことが難しい生徒たちが沖縄県には多く存在する。教師は厳しい冬を乗り越えた春の待ち遠しさや錦のように映る紅葉の美しさとそれを目にする感動を口頭で説明し、生徒は想像の世界で学習するという流れになる。

### (2) 目的

本実践においては、琉球国時代の和文・漢文を活用した教材を開発し、古典学習を実感を伴うものにして、「伝統的な言語文化」に対する生徒の興味・関心を広げる授業を提案する。ここで言う実感を伴うとは、学習者が、その舞台を想像したり、描かれる事物に理解や親近感を持ったり、登場人物の行動や心情に共感したりすることと捉えておく。

### (3) 方法

#### ①科目の設定

生徒の実感を伴う学習の教材としては、平易で親しみやすい内容である方が望ましい。琉球国時代の和文・漢文は、古文・漢文の基本に忠実な平易なレベルであることが多く、複雑な技巧もほとんど見られないことから、本実践で作成できる教材は現行の「国語総合」の範囲を越えないと判断し、高校1年生対象の古典入門の教材開発を目指すこととした。教材のジャンルは、初学者向きだとみなされている説話的な内容のものにすることにした。

#### ②教材の開発

教材を採る基本文献には琉球国の正史『中山世鑑』、『球陽』、『遺老説伝（『球陽』外巻）』

を計画した。その理由としては、官製ゆえに琉球国の中でも相当の知識人の手に成ることから基本的知識・技能に信頼が置けること、古典学習の入門教材に適した説話的なエピソードが多く含まれることが挙げられる。教材化するにあたって、基本文献から原文・語注・読み下し文をデータ化し、適宜訓点を施して語注や解説を加えて体裁を整え、さらに口語訳を施した。また、生徒向けの学習課題ワーク等を作成した。昨年度は大学院での学修の成果として7つの教材を開発した。

### ③ 検証の方法

本実践の狙いである生徒の興味・関心が広がったかどうかを検証するために、アンケートによる生徒の意識調査と単元ごとの1枚ポートフォリオを活用した。

## 2 実践

連携協力校と勤務校で3単元分の検証授業を行った。A高校（連携協力校，専門高校3年生対象）では、「読むこと」の授業を知識構成型ジグソー法を用いて実践した。B高校（勤務校，普通高校1年生対象）では、パフォーマンス課題を用いた「リライト活動」の授業を一学期に、導入部分の絵本の比べ読みに知識構成型ジグソー法を取り入れた授業を二学期にそれぞれ実践した。各授業でのアンケート結果や1枚ポートフォリオの記述内容の分析結果から、開発した教材による授業が、基礎的な知識・理解の習得の面で、教科書所載の教材を使用した授業と比しても劣らないことが明らかになった。また、開発した教材の地域性が生徒の興味・関心を広げるものとして有用であったとも判断できた。

## 3 成果と課題

### （1）成果

開発した教材に関しては、基礎的な知識・理解を習得させる教材として活用できる手応えがあった。また、教材の持つ地域性を生かして教科横断的な学習課題を設定できる可能性もあり、次期学習指導要領に登場する「言語文化（仮称）」での活用も期待できることがわかった。実践した授業の手法については、アクティブ・ラーニングの視点を取り入れた実践を行うことができ、高校の教育現場では一つの方法として提案できた。

### （2）課題

開発した教材は、誤字・脱字や記号の間違い等単純なミスがあったり、現代語訳が洗練されていなかったりするため、教材としての質の向上を目指す必要がある。また、基本文献にはまだ教材化が可能な作品もあるので量的な面での充実も必要である。教材の中で登場する基本的な知識・理解に関する学習要素の整理を行うことで、開発者以外の教員も使い易い教材にしていく改良の余地がある。授業全体を通しては、学習課題と評価の一体化について計画の段階から十分に授業を想定しておくこと、主体的・対話的で深い学びにつながる授業を工夫することが課題として意識された。

**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/>

平成30年3月発行