



2018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 30 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 30 年 12 月 8 日開催）
 - 分科会①「実践研究成果公開フォーラム」概要
 - 【三重大学教職大学院】
三重県東紀州地域における教職大学院長期実習と学習支援活動の取り組み
 - 【山口大学教職大学院】
地域拠点校方式による教職大学院の取組の成果とこれからの可能性
 - 【熊本大学教職大学院】
教職大学院、教育センター、附属小学校が連携した現職教員の研修に資するデジタルコンテンツの開発
 - 【琉球大学教職大学院】
地域課題の解決に向けた教職大学院の役割
－学習指導・生徒指導関連科目を通して－
 - 【福島大学教職大学院】
ラウンドテーブルを中心とした理論と実践の往還の取り組み
 - 【京都教育大学連合教職大学院】
学校と教職大学院との共同研究プロジェクト
 - 【滋賀大学教職大学院】
大学と教育委員会および地域の資源を活用した特色ある実習の取組
－「グローバル」と「ローカル」の視点を求めて－
 - 【大分大学教職大学院】
教職大学院における学修成果の教育現場への還元可能性
 - 【鹿児島大学教職大学院】
「人と人」「学校と学校」「アイデアとアイデア」をつなぐ鹿児島大学教職大学院の二つの機能
 - 【千葉大学教職大学院】
千葉大学教職大学院（高度教職実践専攻）におけるミドルリーダー養成について
 - 【立命館大学教職大学院】
立命館大学教職大学院における特色ある取り組み
－国際教育、附属校連携、授業実践－
 - 【香川大学教職大学院】
教職大学院における短期履修学生制度とフォローアップ・プログラムの取組
 - 【愛媛大学教職大学院】
個々の職能成長を支援するオーダーメイド実習の取組
 - 【弘前大学教職大学院】
教職大学院と青森県教育委員会における持続的な協働への基盤づくりについて

【横浜国立大学教職大学院】

教職大学院と教育委員会によるミドルリーダーを対象とした研修の開発と実践のあり方ー連携による理論と実践の往還ー

【和歌山大学教職大学院】

初任者研修を核とした PLC の形成による学卒院生の実践力育成とその課題

【佐賀大学教職大学院】

教職大学院カリキュラムにおける理論と実践の往還についての考察
ー正統的周辺参加の理論を足場としてー

○ 分科会②「ポスターセッション」(平成 30 年 12 月 9 日開催)

分科会②「ポスターセッション」概要

「教職大学院における教育研究の成果」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】
【三重大学教職大学院】
【滋賀大学教職大学院】
【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】
【高知大学教職大学院】
【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30年度日本教職大学院協会研究大会

平成30年12月8日～9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30年12月8日
一橋講堂**

平成30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

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30年12月8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)		福島大学大学院	千葉大学大学院	横浜国立大学大学院
研究発表会(2)	三重大学大学院	京都教育大学大学院	立命館大学大学院	和歌山大学大学院
研究発表会(3)	山口大学大学院	滋賀大学大学院	香川大学大学院	佐賀大学大学院
研究発表会(4)	熊本大学大学院	大分大学大学院	愛媛大学大学院	
研究発表会(5)	琉球大学大学院	鹿児島大学大学院	弘前大学大学院	

三重県東紀州地域における教職大学院長期実習と 学習支援活動の取り組み

三重大学教職大学院

須曾野仁志（三重大学教職大学院教授）

山中 眞帆・西田 郁美（三重大学教職大学院）

1. 三重大学における地域貢献活動と東紀州サテライト

三重大学は、三重県内にある唯一の国立大学として、地域貢献事業に力を入れてきた。それを進めるため、地域拠点サテライトが三重県内の4箇所に設置されている。三重県熊野市に拠点を置く東紀州サテライト東紀州教育学舎（以下「サテライト学舎」という）では、教育学部及び教育学研究科の教職員が中心となり、東紀州（紀北町、尾鷲市、熊野市、御浜町、紀宝町）及び周辺地域の教育支援活動に取り組んでいる。

2. 東紀州地域における教職大学院長期実習の取り組み

2.1 東紀州における長期実習の概要

東紀州地域は、少子化、高齢化、若者人口の減少などの課題を抱える一方で、世界遺産があり、自然・歴史環境に恵まれているため、その特色を生かした教育活動が幅広く展開されている。三重大学教職大学院では、その教育の内容や方法を学ぶため、2017年より本地域小中学校において、2週間長期実習に取り組んでいる。対象学生は、学校経営力開発コース（現職教員）1年次院生、教育実践力開発コース（学部新卒）2年次院生である。

1年目の2017年9月には、現職教員院生10名が東紀州長期実習に参加した。2年目の2018年では、3市町（熊野、尾鷲、御浜）での長期実習が実現した。2018年10月には、現職教員院生10名に加え、2年次の学部新卒生5名が東紀州長期実習に参加した。（写真1）

東紀州長期実習の事前指導として、前期授業「地域の教育課題解決演習Ⅰ」で三重県東紀州地域の教育課題について把握させた。事前に、院生と指導教員が実習校を訪問し打ち合わせを行った。また、2018年には、実習生全員と教職大学院教員が尾鷲市・熊野市教委を訪れ、教育長と学校教育担当者から各市の教育ビジョンや取り組みを聞く場を設けた。



（写真1）実習先での様子

サテライト学舎は宿泊ができる施設であるので、この年には15名全員が2週間、学舎で寝泊まりし実習校に通った。院生15名が通った実習校は、全校児童生徒が10～30名程度の小規模校、小学校で複式学級指導を進めている学校、小中学校が同じ敷地内で併設された学校、海岸部や山間部にあり自然や伝統行事が多く残る学校、という点で特徴がある。

2.2 東紀州長期実習のエピソード

1) 中学校理科教員による小学校での理科授業（現職教諭院生）

実習最終日に、A小学校の全校児童22人を対象に、私が「偏光シート」を使った手品

と、理科の本質でもある「どうしてだろう？」や「これが原因ではないだろうか？」と思考することの大切さを味合わせる授業をしました。A小には理科を専門に教えられる教員がいないため、A小学校からのお願いと私の希望が合う形で実現しました。

2) 小学校英語授業チャレンジ（学部新卒院生、次年度から中学校英語教諭予定）

6年生の担任の先生に、英語の授業をサポートしたいと申し出ました。「明日の2限目、英語やってくれへんか？」と急に頼まれたりしましたが、前日夜遅くに準備をして授業に臨みました。けっして準備時間は十分ではなく、完成度も高くはなかったですが、担任の先生に「構成がわかりやすくてよかった」と評価をいただけて、自信につながりました。

3) 「B中の不登校ゼロの学びを探る」をテーマに（現職教諭院生）

子どもを取り巻く環境は厳しい中、学校に来る理由として、友だちの存在と共に学ぶ学びのスタイル（学びの共同体）がB中にはありました。「わからない」と声を上げることから始まる学び、そこに寄り添う姿、学びに夢中になる姿、「子どもたちがどう学ぶか」と考える教師集団がありました。どの子どもどの時間も一人にしない学びがその答えの一つです。

4) サテライト学舎ミーティングルームでの交流やふり返り（学部新卒院生）

サテライト学舎には食事と勉強ができるミーティングルームがあり、そこで実習生が集まって、情報共有をしていました。ミーティングルームで、食後などに実習の内容や感想を共有できたことがよかったです。実習で関わった子どもの様子、行った授業の検討・振り返りをしたりしました。こういった場所があるのはいいなと思いました。

2.3 東紀州長期実習の課題

昨年度は、実習を受け入れる側の学校や教委側に戸惑いがあったようであるが、2年目の本年には、「今年も我が校に院生さんに来てほしい」という声も聞かれ、受け入れ体制が整いつつある。本年、好意的に実習を引き受けてもらえるのは、昨年度実習を行った現職教諭院生の活動が認められたことが影響している。

三重県熊野市は津市から約120km離れた場所にあり、その交通費は院生の負担となっている。また、東紀州内での公共交通機関の本数が少なく、サテライト学舎から実習校への移動が課題である。

3. 東紀州地域の学校での大学院生と大学教員による支援活動

東紀州での実習を学校現場で受け入れてもらうためにも、過去1年半、大学院生や学舎教員による学校支援活動を幅広く進めてきた。その中で、教職大学院生がアシスタントや教材作成補助等に関わったものを次に示す。



（写真2）「くまた」を使った実践

- 1) 小学校英語学習支援 授業用に英単語フラッシュカードを作成
- 2) ショートムービー作成 iPad用アプリ 「くまた」を使った実践（写真2）
- 3) スクラッチプログラミング学習支援
- 4) 地域教材等の収集、ビデオ化

2)は実習の前後に、小中学校で学部新卒院生が主に授業を進める活動となっており、院生にとって貴重な経験となった。また、1)3)は、大学教員が出前授業を行うが、その準備やサポートに大学院生が関わっている。どの活動も、大学地域貢献活動と教職大学院の学びが上手く結び付き、東紀州地域の学校や教育関係者から高く評価されている。

地域拠点校方式による教職大学院の取組の成果とこれからの可能性

山口大学教職大学院

佐々木 司（山口大学教職大学院教授）

静屋 智（山口大学教職大学院教授）

霜川 正幸（山口大学教職大学院教授）

松岡 敬興（山口大学教職大学院准教授）

池田 廣司（山口大学教職大学院教授（特命））

板垣 育生（山口大学教職大学院教授（特命））

岡崎 智利（山口大学教職大学院教授（特命））

伊藤 孝浩（山口大学教職大学院・下関市立向山小学校教諭）

田中由起枝（山口大学教職大学院・萩市立大島小中学校教諭）

1. 山口大学大学院教育学研究科 教職実践高度化専攻（教職大学院）の概要

山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻（以下「教職大学院」）は、学校現場の諸課題の解決に向けて実践的に取り組み、学校や地域のリーダーとしての資質能力を発揮することができる人物を養成している。学校経営コースの現職教員院生には、学校組織の安全かつ効率的・効果的な運営について分析・評価を行い、新たな対策や企画を提案できること（学校マネジメント）、学校現場の諸活動の改善についての分析・評価を行い、新たな対策や企画を提案することができること（教職リーダーシップ）、地域社会との連携の重要性を理解し、推進のための方策や企画を提案することができること（コミュニティ・スクール形成能力）、研修等の学校支援に係る活動を企画することができること（学校支援力）を求めている。教育実践開発コースの学部卒院生には、学校現場において即戦力として授業を立案し、実行することができること（実践的授業力）、絶えず実践を省察し、実践研究を推進することができること（自己省察力、実践研究開発力）を求めている。両コースとも、地域を拠点とした課題解決プロジェクト型研究をとおして、実践と省察によるスパイラル成長を成し遂げ、山口県を中心とした教育界で指導的立場に立つ人材の輩出をめざしている。教育課程編成の特色は、市町教育委員会や学校の教育課題の解決・改善に向けた取組と研修課題とのつながりを強化する授業、山口県課題や「山口県らしさ」のカリキュラムへの反映、山口県・市町教育委員会や学校との連携協働の充実を図る授業や研修、現職教員院生と学部卒院生との「違い」と「深まり」を大切にする「A・B科目」の開設などがある。この発表では、特に学校経営コースとしての取組を中心に行う。

2. 地域拠点校方式による取組の特色 [学校経営コース]

学校経営コース・現職教員院生は学年7名である。学年は山口県内の6つの地域から1名ずつ、県立学校から1名で構成し、2年間の研修派遣としている。学校実習は原籍校を中心としながら、原籍校のある地域・市町、教育委員会をフィールドワークの対象とし、学校・地域の課題解決を考え、教職大学院在籍中から成果の共有と還元が図りやすく、貢献できるようにしている。

(1)入学前の面談

山口大学では、教職大学院で学修する2年間をより価値ある期間とし、それぞれの院生が4月からスムーズなスタートができるように入学前の面談を行っている。学校経営コースとしては、

入学が決定した 12 月に山口県教育委員会と現職教員の研修派遣にかかる確認（年間の大まかな動き、市町教育委員会との連携・協力体制、個別の情報交換など）について協議する。1 月にはそれぞれの院生の原籍校のある市町教育委員会と、研究内容の確認・共通理解、戦略の共有（各院生の人材育成にかかる方向性、個別のミッション、近隣連携協力校との連携など）について協議する。その後 2 月に市町教育委員会、原籍校校長と入学予定院生を交えて、1 月の協議内容に加え、現職教員院生の動き（4 月からの学修、フィールドワーク等のイメージ化）、原籍校での立場や動きの確認などを協議し、不安や疑問点の解消に努めている。また、4 月の原籍校での最初の職員会議に挨拶訪問し、現職教員としての研修派遣や学校内外での取組について全教職員に説明し理解していただくことで、現職教員院生が動き易く研修の成果が上がるようにしている。

(2) 学校実習・課題研究

学校実習は各学年のそれぞれの期に位置付け、組織力向上、人材育成・研修体制、学力向上、生徒指導・教育相談・特別支援教育、校種間連携、地域連携・コミュニティ・スクールの点から、管理職の視点を持って組織マネジメントできる力を付けることを意識している。課題研究も個々の研究内容に応じて大学院での指導等を行うとともに、学校実習での大学教員による訪問指導と併せて、原籍校等で具体的に指導・助言、省察ができるようにしている。

(3) 学校経営コースとして開設する特色ある授業

授業では、山口県教育において改善・解決が求められる教育課題について探究する「山口県教育の現状と課題」、これからの学校運営の軸を意識する「学外連携とコミュニティ・スクールの理論と実践」、教育施策の意図と人材育成の具体を意識する「教育行政インターンシップ」、独立行政法人教職員支援機構と連携した「学校組織マネジメント探究」等の授業をとおして、教育委員会等とのつながりを意識しながら、修了時に必要な資質能力が身に付くように工夫している。

(4) 現職教員院生の課題研究としての取組の具体 [田中由起枝院生の事例]

現職教員院生は、教育委員会・原籍校のミッション等を踏まえ、原籍校等での実践を積み重ねながら、課題研究の内容を深化・充実させている。田中院生は「コミュニティ・スクールを基盤とした萩大島ならではの小中一貫教育の推進」をテーマとして、「ふるさとへの愛着と誇りを志まで高める学校・地域連携カリキュラムの開発と実践」に取り組んだ。「萩大島ふるさと創造科」としてキャリア教育の視点から全教育活動をとらえなおし、「萩大島の魅力化」に向けて「ふるさと大島学習」をカリキュラム開発し小中一貫教育の核とした。全島民とのかかわりをとおして、児童生徒には主体性、関わる力、粘り強さ、リーダーシップ、想像力などが身に付くとともに、各教職員の資質能力の向上や人材育成も図られ、組織力の向上、学校への信頼にもつながっている。

3. 地域拠点校方式による教職大学院の取組の成果と今後の課題

地域拠点校方式による取組の成果としては、現職教員院生の意識改革につながり、原籍校や学校区、地域での組織的な取組の方向付け・提案がされていることが挙げられる。また、関係市町教育委員会との連携が充実し、教職大学院に対する理解が深まり協働できてきており、人材育成に対する共通理解が現職教員院生の成長につながっている。さらに、原籍校等の管理職との面談をとおした意見交換・情報提供、教職大学院教員の校内研修等での支援サポート等によって、学校の組織的な取組の側面的なサポートができていていることが挙げられる。

今後、課題とすべきことは、それぞれの連携協力校や地域とのつながりを更に充実すること、修了院生と教職大学院のネットワークを充実させ取組の成果を上げていくこと、山口県の学校の教職員とのつながり意識して教職員の人材育成に更に貢献することなどが挙げられる。山口県・各市町教育委員会との連携を一層充実し、山口県にある教職大学院としての役割を果たしていくことをいつも意識におきたい。

教職大学院、教育センター、附属小学校が連携した現職教員の研修に

資するデジタルコンテンツの開発

熊本大学教職大学院

前田康裕（熊本大学教職大学院准教授）

藤中隆久（熊本大学教職大学院教授）

1 本実践の目的

現在の学校は多忙化が著しく、教員の長時間勤務が大きな社会問題となっている。現在の勤務でも時間が不足しているという状況に加えて、新学習指導要領の実現に向けた教員研修の時間を確保することは至難の業である。つまり、校内研修(OJT)や学校外研修(Off-JT)だけでは十分な研修が行えないという問題がある。

こうした問題を解決するために、本教職大学院が教育委員会及び附属学校園と協働して、大学院レベルの講義内容や地域の学校現場のニーズに応じた実践的な内容をデジタルコンテンツ化しインターネット上で発信することによって、教職員個人による自主研修や広範囲の学校現場のニーズに応じた研修に寄与することを本実践の目的とする。

2 全体構想

本実践は、熊本市教育委員会との連携を主軸とする。その中でも研修を担当する熊本市教育センターと意見を交換し、以下の点に留意しながら教育研究を行うことにした。また、デジタルコンテンツの開発に関しては学校現場のニーズに応じた内容にするだけでなく、教職大学院の特徴を生かした理論的な内容を入れることにした。

(1) 連携した情報収集

特に、新教科として位置づけられた小学校外国語活動や今後さらに推進される ICT の活用といったものは、先進校の視察や学会等への参加による情報収集を行うようにする。

(2) 熊本市教育センターの研修への寄与

基本的には、熊本市教育センターの研修の中でも次期学習指導要領に関する内容に焦点化するようにする。特に熊本市においては、平成 31 年度からは小学校、平成 32 年度からは中学校の ICT 環境が大幅に更新され、タブレット型情報端末が大量に導入されることになる。このように地域の課題に応じた研修に寄与できるように配慮する。

(3) 教職大学院の特徴を生かした教材

理論と実践の往還は教職大学院の特徴の一つである。授業にすぐに役立つ実践的な内容も含みつつ、実践を支える理論も重視したい。そこで、研究者教員による専門性を生かした講座もデジタルコンテンツ化することによって、幅広いニーズに応えるようにする。また、附属学校の授業映像に関しては、研究者教員の理論を解説として組み入れるようにする。また、以下の

(4) (5) は今後の予定である。

(4) 客観的なコンテンツの評価

(5) 外部講師の活用

3 開発

まず、試験的に開発したコンテンツを研修受講者に視聴してもらい、その意見を参考にさらにコンテンツを改良した。そして、熊本市教育センターのSD研修において、開発されたデジタルコンテンツ(10分)を使用し、研修終了時に質問紙調査を実施し受講者から回答を得た。このコンテンツは、実際の授業映像と解説映像を加えたものだが、授業の局面や英語の発言はテロップを挿入して改良している。また、解説もポイントを整理した内容に改良している(図1、図2)。



図1 附属小学校での外国語科の授業



図2 研究者教員による解説

デジタルコンテンツの撮影と編集

7月18日(水) 教職大学院の理論講座(熊本大学)の撮影1と編集

研究者教員による「資質・能力の育成～何ができるようになるか～」 「主体的・対話的で深い学び～どのように学ぶか～」の撮影と編集を行う。中央教育審議会答申及び国内外の理論だけではなく、教職大学院における実際の授業の映像を取り入れて、理解を促す内容になっている。

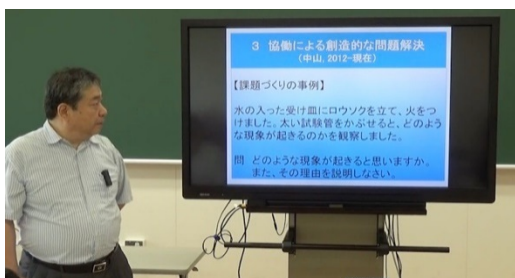


図3 研究者教員による解説



図4 教職大学院での授業

10月、11月にかけて、教職大学院の教授、准教授による以下の理論講座の撮影が終わった。

- 「教師の対人関係スキル」「組織の活性化と安全に求められるリーダーシップ」
- 「いじめの集団力学 ①『いじめ』のメカニズム ②早期対応の必要とその失敗」
- 「学校で使えるロールプレイ」「学級経営に役立つ心理劇(ロールプレイ)」
- 「生徒指導における中間的集団育成の重要性」

スライドの文字が小さくならないようするために、スライドの映像に解説者の映像が合成できるように専門業者へ編集を依頼した。

地域課題の解決に向けた教職大学院の役割

—学習指導・生徒指導関連科目を通して—

琉球大学教職大学院

吉田安規良（琉球大学教職大学院教授）

道田 泰司（琉球大学教職大学院教授）

丹野 清彦（琉球大学教職大学院教授）

1. はじめに

本学教職大学院では、開設前の沖縄県教育委員会との話し合いで出された「学力向上と生徒指導」という県の教育課題を受け、高度な実践力を身に付けるための教育を展開している。平成31年度からは特別支援学校専修免許取得教職課程も整備され、入学者定員を6名増やすとともに、沖縄県で必要とされる全ての職種・校種・教科の専修免許が取得できる。本報告では、学習指導関連科目、生徒指導関連科目において、これまでの3年間にわたる院生教育を通じた本学教員の工夫や気づきなどについて報告する。

2. 学習指導関連科目と実習科目の連携

本学教職大学院の共通科目の多くは「〇〇の課題と実践」というタイトルになっている。現場における課題を出し合った上で授業内容に入り、最後には課題を踏まえた実践を構想する。また1年前期は共通科目を履修しながら、週1回弱の観察実習を配置することで、座学と実習の相乗効果を狙っている。その後、2週間の集中型実習（9月実習）→後期に選択科目履修→2週間の集中型実習（2月実習）→2年目に20日間の実習、と配置することで、理論と実践の往還・融合が実質的に機能することを目指している。

学習指導関連共通科目「教授・学習の課題と実践」でも、まず教授・学習の課題を出し合った上で、教育心理学を中心に実践的かつ能動的に学んでいる。扱う内容は、意味理解、学習方略、メタ認知、活用（転移）、動機づけなどであり、子どもの学びから授業を考える視点をもってもらおうと考えている。受講生からは、視点が広がった、子ども理解の切り口が学べたなど、好意的な感想が得られている。

しかし9月や2月及び2年次の実習では、それまでの学びが常には活かされておらず、「深めるよりも進める指導」が散見された。これは、教育観という根底の部分までアプローチできていないこと、自分の課題に十分に向き合わせることができていないことから、大学院で学んだ知識が、活用のきかない「不活性知識」になっていると推察された。

そこで3年目の今年は、いくつかの試みを行っている。前期は、自分の課題にしっかり向き合ったレポート作成を促すこと、柔軟な教育観を強調すること、9月実習で見られた問題を後期授業で扱うことである。後期の「言語活動と協同学習」では、院生の失敗事例

を皆で検討して課題を焦点化し解決の幅を広げること、ゲスト講師から学んで視点を広げること、ペアでの授業づくり、今後に向けたマニフェストづくりなどを試みている。

知識の活用が難しいのは子どもも大人も同じであることを痛感させられた数年であった。我々自身も、概念や理屈、実践例を一通り教えるだけの講義ではなく、院生がそれらを深め、活用できることを念頭に、教育観・学習観・子ども観にアプローチすることを意識した科目運営・科目連携を、今後いっそう行う必要があると考えている。

3. 生徒指導の意味を問い直し実践を振り返る

教育現場の感覚や経験を聞きとると生活指導とは、子どもを学校社会に適応させることをイメージし、きまりに従わせることだと思われている。しかし、沖縄県の課題として貧困問題があげられ、それに関連して不登校やいじめ、発達障がいの子どものに関するトラブルも起きている。これらは一律的に子どもに指導したところで従うのではなく、反抗という形で「おれの悩みを聞いてくれ」と表現していると読み取り、子どもにあわせた指導や傷ついた子どもたちを癒しケアする指導も重要であることを示している。

このようなことは現場で子どもと対峙してきた教師には、それなりに理解され「子どもとともに生きる教師」「子どもに寄り添う教師」としての自負もあると推察される。しかし、「現実はどうであろう」と、大学院生に問いかけ、自己の実践を振り返る契機をつくることを生活指導・生徒指導の関連科目として意図的に試行している。それは、先の学習指導関連科目と実習科目の連携でも触れているが「学びを活かし活用できる知識へ」と転化し、見方と技術を身に付けることが重要である。そこでは、実践を振り返る作業が不可欠である。実践を振り返ることは過去の自分と向き合い、子どもと出会いなおし、もう一度実践場面へと自分を呼び戻されるからである。しかも、この作業は書くことを通して行われる。書くことによって実践は対象化され、ひとつの物語として再現される。再現された物語の主人公は自分でありつつ、客観的な他者であるもうひとりの自分が、実践記録を読むことでさらに深く学び始める。このように振り返り、記録として再生し、それを読みなおすことで、子どもの抱える“生きづらさ”と実践者の課題を明らかにするのではないかと考えている。

大学院生からは、「自分の実践を客観的に見直すことができた」「子どもが苦しんでいたことが見えてきた」「本当はどんな指導が必要なのか、考え直した」など好意的な意見が寄せられ、さらに「自分の実践に対して他にどんな見方や方法があったのか意見が聞きたい」と希望している。この希望に応えるためには、実践分析の仕方やワークショップ的要素を取り入れた具体的な対応策など、より深みと幅のある内容が今後求められている。

4. おわりに

「地域課題の解決に向けた教職大学院の役割」を果たすべく、理論と実践を往還させながら融合し、学校現場で高度な実践力として開花できる修了生を送り出すために、これまで整備してきた教育課程や学修方法の不断の見直しに必要とされるキーワードが「学びを活かし活用できる知識へ」であり、これが本学教職大学院の成果であり課題である。

ラウンドテーブルを中心とした理論と実践の往還の取り組み

福島大学教職大学院

松下 行則（福島大学教職大学院教授）

浜島 京子（福島大学教職大学院教授）

齋藤 幸男（福島大学教職大学院特任教授）

影山 望（福島大学教職大学院学生）

渡邊佳奈子（福島大学教職大学院学生）

はじめに

本学は、2017年度に設置し、2018年度に完成年度を迎えた。本報告は、設置前から開催してきた教育実践福島ラウンドテーブルの取り組みと成果を紹介する。

1. 学び続ける教師コミュニティの生成

福島大学は、「実践し省察するコミュニティ」としてのラウンドテーブル先進校であった福井大学から学び、設置前年の2016年には福島県教育委員会の方々とともに実体験した。福島ラウンドテーブルは、2015年から試行し、これまで7回開催してきた。参加者は、当初の30名から約190名へと増加してきた。大学院のカリキュラムでは、実践系の科目であるプロジェクト研究に組み込まれている。（松下行則）

2. ラウンドテーブルの運営

本学は、福島県の幼少中高特別支援学校の教員研修にかかる関係機関と実行委員会体制をとって運営している。学外からは、福島県教育委員会、県教育センター、県特別支援教育センターから各1人、市町村教育委員会から19人、本学附属学校園から4人、学内からは14人で都合40人体制をとっている。教育委員会の実行委員は、教員研修担当の指導主事があっている。当初は本学と連携協定を締結している7市町村教育委員会から始まり、その後県内全市が加わるなど順次全県に広がり現在の体制になった。

その意義は、教員研修支援と「学び続ける教師コミュニティ」支援である。これからの教員には「教える専門家」から「学びの専門家」への転換が求められている。「学びの専門家」として教員が成長していくためには「省察的实践家」であることが重要だと言われていて、ラウンドテーブルはこれからの教員研修に不可欠である。また、ラウンドテーブルが学び続ける教員同士の交流の場になってほしいという願いがあり、そのためにも各地区の実行委員は全県のネットワークの拠点として重要である。

この願いは、大学はもちろん教育委員会の願いでもある。本学にとってラウンドテーブルは学修の一環であり、現職教員の参加は院生教育の充実につながる。また、地域貢献大学として本県教育振興にも役立つ。

教育委員会にとっては、教員の資質の向上と学校改革につながる。ラウンドテーブルは、教員の内発的動機づけを促し、授業改革、学校改革のエネルギーになると期待される。

実行委員の役割は、1つ目が意義の理解と周知である。ラウンドテーブルのよさを広め

ていただくことだ。2つ目が当日の運営協力で、主にファシリテータをお願いしている。

これまで議論されてきたことは、学校への周知と参加呼びかけ、開催期日の設定、講演テーマ、福島県との共催等がある。各機関が相互に密接になり、参加者も増えている。

学内組織は、教員が研究者3人実務家4人、院生がM1・M2のストマス・現職で4人、支援室3人の14人になる。教職大学院と実行委員会双方の事務局という位置づけになる。院生の参加は、教員との協働と当事者意識の醸成があげられる。院生は、案内チラシ作成や当日の会場準備、受付等の運営にあたっている。会場は福島大学で、8月と2月の年2回、1日日程で行っている。当日のプログラムは、午前が10時から12時まで講演、午後は13時から16時までラウンドテーブルになっている。(齋藤幸男)

3. 成果と課題

(1)ストレートマスターとして

ラウンドテーブルの良さは3つある。1つは先生方から研究につながる子どもたちの具体的な姿についての話を聞くことができることである。2つ目は他校種、他教科の先生方と話すことで学校の現状(悩み、課題)を知ることができること、3つ目は現場の先生から授業での工夫点を聞くことができることである。ラウンドテーブルでいただいたアドバイスをこれからの自分の研究に生かしていきたい。(M2 渡邊佳奈子)

(2)現職教員として

自分の教育について振り返ったり考えたりしたいという思いから大学院へ進学した。講義において理論等を学びつつ、協力校の実習に行き、実践を通して確かめることで、理論と実践の往還を実感できた。ラウンドテーブルは、自分の研究について振り返る場となっていたが、ラウンドテーブルの位置づけや取り組みには課題がみられるので、今後院生同士で話し合い、改善していきたいと考える。現場に戻った際にも、継続的にラウンドテーブルに参加することで、自身の教育を振り返る場とし、現場の先生方にも広めていきたい。2年間という限られた時間で、自身の教育観を振り返れたこと、若手育成が実践できたこと、現職院生と切磋琢磨して学べたことなど、今後に向けて良い経験をすることができた。

(M2 影山 望)

(3)参加者の学びから

「2018 夏」の参加者のアンケートをもとに、成果と課題を報告する。参加者数が186名で回答者数は116名(回答率62.4%)である。

全体評価を4件法で尋ねたところ、「大変よかった」84%、「よかった」16%と高い評価をしている。自由記述で多かったのが「様々な校種、職種、年代との対話・交流」で、新しい価値観や視野の広がり、深い思考があったようだ。次が「リフレクション」で、報告と応答の中で、新たな気づきや発見があったようだ。年2回のラウンドテーブルが実践の振り返りの場となっているリピーターも出てきて、学び成長し続ける教員が増えていくことが期待される。また、参加者は、対等で自由な対話を楽しんでいることもうかがえた。

その他として、今回岩手大学教職大学院からの参加と福島県教育委員会指定のパイロット校から参加があり、交流が広がったと評価している。

(4)今後の課題

1つ目が他大学教職大学院との交流について、2つ目が全県への広がり浸透について、3つ目が福祉関係等他業種の参加について検討していきたい。(齋藤幸男)

学校と教職大学院との共同研究プロジェクト

京都連合教職大学院

小松貴弘（京都教育大学教授）

徳永俊太（京都教育大学准教授）

水本徳明（同志社女子大学教授）

竺沙知章（京都教育大学教授）

1. 本報告の目的

本報告は、京都府、京都市の教育委員会、総合教育センターと連携しながら、平成29年度より取り組んでいる学校との共同研究プロジェクトの成果と課題を報告することにより、教職大学院の新たな役割を探求しようとするものである。それは、協力する学校の課題に対して、学校と教職大学院とが共同で研究開発に取り組むことにより、その課題解決を図るとともに、教職大学院の院生の学び、担当教員のFDや研究の機会とし、学校と教職大学院の協働により、京都府、京都市の学校教育の充実に寄与することを目指すものである。

2. プロジェクトの概要

(1) 研究協力校

平成29年度では、京都府内の学校2校、京都市内の学校2校、平成30年度では、これら4校に加えて、京都府内の学校3校、京都市内の学校4校、計11校、8チームを組織して行っている。各学校の選定理由は、派遣されている院生の現任校、修了生が管理職をしている学校、校長・教育委員会と本研究科教員との連携関係にある学校、京都府の北部地域にある学校などである。

(2) 研究の進め方

学校ごとに研究チームを組織して、そのチームを単位として研究を進めている。

研究チームは、担当の教員1人（2人の教員が関わっている学校もある。）と院生によって構成されている。チームによって院生の数には大きな差がある。最も院生の数が多い学校では16人、最も少ない学校では1人となっている。学校経営力高度化コースの現職教員院生8人は、全員、参加している。

研究は、各学校の研究チームが、それぞれの研究テーマ、実情に応じて、多様に研究を進めている。いずれの学校も、研究テーマは、学校が取り組んでいる研究課題や直面している課題に応じて、担当教員と校長との協議により決定されたものとなっている。すなわち、学校が取り組もうとしていることを促進する、支援することを重要な目的としている。

研究チームによって様々であるが、おおよそ、学校を訪問し、研究課題に即して様々な活動や教職員との意見交換などを行うとともに、大学において学校での活動を振り返り課題を検討しながら、次の展開についてその都度、協議を行い、課題を探りながらの研究の展開となっている。

3. 各学校の取り組みの概要

平成29年度から取り組んでいる学校の取り組みの概要について報告する。

(1) A町立B小学校

平成29年度の現職教員院生の現任校であった小学校で、担当教員は竺沙、現職教員院生（平成29年度2名、平成30年度1名）と学部新卒院生2名でチームを組織し、学力向上を研究テーマに、学校の実態の分析、校内研修の企画と実施、補充学習における子どもへの支援、補充学習の改善案の提案等を行っている。

支援が必要な子どもが多く、そうした子どもへの関わり、教員との交流を通じて、連携関係を深めながら、学力向上に結びつく取り組みを進めているところである。院生にとっては、大学の授業では経験できない貴重な学びとなっている。

(2) C市立D中学校

京都府の北部地域との連携のために、担当教員の小松に、学部新卒院生2名、現職教員院生2名でチームを組織し、「特別活動を通じた生徒のリーダーシップ育成について」を研究テーマとして、特別活動の観察、教職員へのインタビュー、特別授業の参観、研修会の実施などに取り組んでいる。教員による生徒たちの内面理解、生徒たちを育てる方向性とそのための指導のあり方について、改善の余地があることを見出すとともに、院生においてもいくつかの気づきを得ることができている。

(3) 京都市立E小学校

修了生が校長をしており、大学の近くに位置する小学校である。徳永ともう1名の大学教員が担当し、現職教員院生2名、学部新卒院生8名で研究チームを組織し、「子どもたちの学習経験を豊かなものにする」という研究テーマにより、院生主体の取り組みを続けている。理科、算数、国語、英語のチームに分かれて、教材や掲示物等の作成、土曜学習の企画と実施などに取り組んでいる。多くの院生が関わる活動であり、集団での学校への関わりにより、実習では得られない学び、気づきを得ることができている。

(4) 京都市立F中学校・N小学校

F中学校は平成29年度から、N小学校は平成30年度から、協力校となっている。F中学校は、校長と担当教員の水本との連携関係により、そしてN小学校は修了生が校長をしている学校である。担当教員の水本、保田（N小学校のみ）に、平成29年度は現職教員院生3名、平成30年度はN小学校所属の現職教員1名で研究チームが組織されている。

両校とも授業改善をテーマとし、F中学校では校内研修の参与観察と校長インタビューに基づいて、校内研修改善の提言を行い、自主研修を実施した。N小学校では、校内研修の参与観察、校長・教員へのインタビューを通じて、校内研修の成果と課題を考察した。

4. プロジェクトの今後の課題

本プロジェクトは、教職専門実習の一部に組み入れ、正規の授業として実施していくことを目指している。そのためには、協力校との連携関係をいかに構築していくかが、今後の重要な課題となる。

大学と教育委員会および地域の資源を活用した特色ある実習の取組

－「グローバル」と「ローカル」の視点を求めて－

滋賀大学教職大学院

辻 延浩（滋賀大学教職大学院教授）

河口眞佐男（滋賀大学教職大学院教授）

岸本 実（滋賀大学教職大学院教授）

川島 民子（滋賀大学教職大学院准教授）

藤岡 達也（滋賀大学教職大学院教授）

田中 弘樹（滋賀大学教職大学院・栗東市立葉山小学校教諭）

はじめに

滋賀大学教職大学院では、実践的問題解決能力を育成するために、実習科目を核として、理論的な内容と実践的な内容を架橋し往還するカリキュラムを編成している。実習科目は7タイプ・10種類で構成されている。このうち「実践力開発基本（発展）実習」、「実践課題解決基本（発展）実習」、「研修開発実習」、「経営課題解決基本（発展）実習」および「地域協働実習」は入れ子構造にある。まずは学部新卒学生が個々の実践力を開発し（「実践力開発基本実習」および「実践力開発発展実習」）、次に実践力を向上させた教師集団のリーダーとして学校の実践課題を解決する（「実践課題解決基本実習」および「実践課題解決発展実習」）とともに、学び合いの同僚性を高めていく（「研修開発実習」）。さらに、それらの課題解決を学校経営のリーダーとして、学校全体の取り組みとして組織する（「経営課題解決基本実習」および「経営課題解決発展実習」）とともに、地域と連携・協働して、地域社会の中で「チーム学校」を組織する（「地域協働実習」）。このように、大学と教育委員会および地域の資源を活用した実習を組織し関連を図ることによって、学び続ける教師としての成長過程を、それぞれの立場で具体的にイメージできることをねらいとしている。

1 学校経営力開発コースにおける経営課題解決基本実習

- (1) 基本実習Ⅰ：学校経営のステージで本格的な職務経験は初めてとなる教員層に「観の転換」を促す
- (2) 基本実習Ⅱ：学校経営課題にかかる「調査」が中心

2 教育実践力開発コースにおける実践課題解決基本実習および実践力開発基本実習

- (1) 現職教員学生と学部新卒学生のペアによる実習（メンタリング機能）
- (2) 実践課題の発見につなげる授業観察と自己省察からの実践課題の設定と探究

3 特別支援実習

- (1) 附属特別支援学校の実習で個別の指導計画の意義を理解
- (2) 附属小学校・中学校における授業研修会

4 研修開発実習Ⅰ・研修開発実習Ⅱ（研修講座開発実習）

- (1) 滋賀県の総合教育センターにおける実習（立場の違いによる学び）
- (2) 研修開発実習Ⅰの学びを活用し実践する研修開発実習Ⅱ（研修講座開発実習）

5 研修開発実習Ⅱ（海外連携校実習）

- (1) 海外連携協定大学における10日間の実習（タイ：チェンマイラジャパット大学、チェンマイ大学、台湾：国立高雄師範大学、国立高雄科技大学、国立台湾師範大学）
- (2) 現地公立学校、連携大学附属学校、日本人学校を訪問しての授業観察、交流、情報・意見交換
- (3) グローバルな視野をもった教師として成長していくための素地の形成

6 地域協働実習Ⅰ・Ⅱ

- (1) 地域の特色や様々な課題を理解したリーダーの育成
- (2) 「学校安全・学校危機管理に関する実践的研究」（必修）、「防災教育・防災管理と組織活動」（選択）と連動
- (3) 琵琶湖・沖島で「防災・環境・観光」をテーマとした地域プログラムの作成と、教育センターでのグループワーク的なコーディネート等の実習

7 受講者評価（一部抜粋）

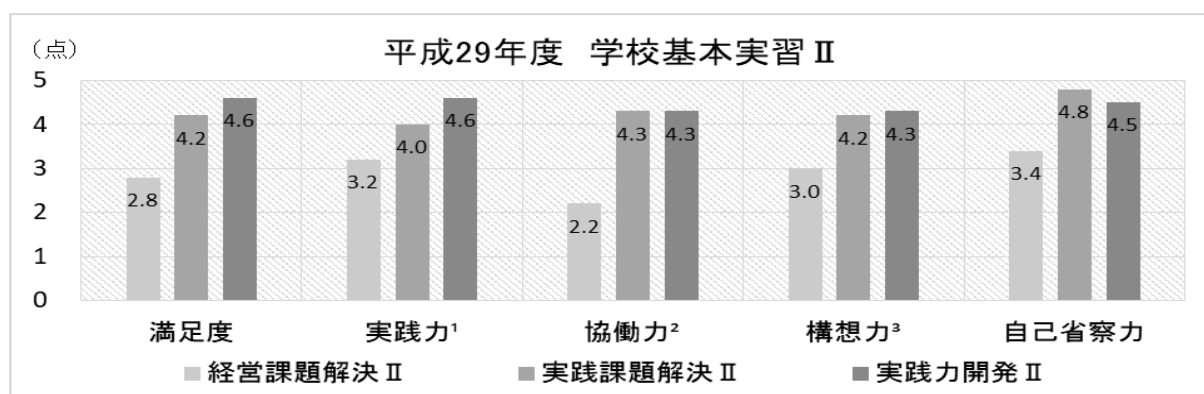


図1 学校基本実習Ⅱに対する受講者評価（5点満点）

注1 実践力：経営（学校マネジメント力）、実践・現職（高度な教育実践力）、実践・新卒（確かな教育実践力）

注2 協働力：経営（地域連携協働力）、実践・現職（実践的協働力）、実践・新卒（新しい学びの協働力）

注3 構想力：経営（学校経営企画力）、実践・現職（新しい学びの構想力）、実践・新卒（科学的俯瞰力）

おわりに

確かなキャリア形成へのステップアップを支援することを目的として、共通科目やコース別選択科目の理論と実習での実践との融合をキャッチフレーズに2年間取り組んできた。現職教員学生は、コースの研究者・実務家教員の指導を受けながら、自己の省察能力を高め、教育実践力を高度化していく様子が見て取れた。課題としては、2年次に勤務校に戻ったときの実践課題の探求に充てる時間の確保と研究者教員ならびに実務家教員による指導の充実が挙げられる。この点に関しては、教育課程を見直すとともに、恒常的な時間の確保について教育委員会や勤務校と検討する必要がある。学部新卒学生については、2年間継続して連携協力校や附属学校に通い、多様な実習を通して、教師観や学習者観、さらには授業観がゆさぶられ、自分なりの見方・考え方を形成している様子が見えてきた。課題としては、2年次に「理論と実践の融合」の視点から理論の授業を増やすこと、教職大学院の学修と教員採用試験への取組を関連づけ、両立させることが挙げられる。

教職大学院における学修成果の教育現場への還元可能性

大分大学教職大学院

大島 崇（大分大学教職大学院准教授）

雪丸 武彦（大分大学教職大学院准教授）

今村 裕（大分大学教職大学院教授）

別木 達彦（大分大学教職大学院教授）

福本 昌之（大分大学教職大学院教授）

縄田 早苗（大分大学教職大学院修了・別府市教育庁社会教育主事）

1. 発表の趣旨

大分大学教職大学院は入学定員 10 名（学校経営コース 6 名、教職実践コース 4 名）で 2016 年度に設置され、2018 年 3 月に最初の修了生を送り出した。この時機において、修了生の大学院での学修に対する成果感を明らかにし、本大学院の教育研究の特徴を検証することは、今後を見据える上で不可欠な作業である。

そこで、本発表においては、学校経営コースの修了生が現在の業務に関わって、本大学院の学修成果・効果をどう受け止めているか、実務の遂行等に照らして教職大学院の学修にどのような課題を見取るか、そして、現職教員の業務に関連してどのような支援が可能かについて、当事者および教職大学院教員が分析・検討を行い、教職大学院教育の教育現場の実務に関する有効性と課題を検討した。

2. カリキュラムの現状と課題

学校経営コースの入学対象者は教職経験 10 年以上の現職教員である。学校経営コースは管理職に限らず中堅教員も含めたリーダーシップ養成を主眼とするコースであるが、入学者の実態から見ると実質的には管理職候補者の養成を担う形となっている。

他の教職大学院と同じく、カリキュラムは共通科目とコース科目からなる。共通科目（10 科目）では、学部卒院生と現職院生と一緒に学ぶことで実際の学校現場のような協働的な教育研究の場となることを期待している。学校経営コース科目（9 科目）では、マネジメント、危機管理、法規、連携、職能開発に関する科目を設置している。特に、コース教員全員が参画する「学校マネジメントの実践研究 1」（前期）と「学校マネジメントの実践研究 2」（後期）はコース科目の中心として位置づけ、『校長の専門職基準』（日本教育経営学会編、2015）を軸に、学校経営に関わる各分野の理論を包括的に学びながら、事例分析を実施している。なお、全ての授業を TT（オムニバスではなく）で実施し、研究者教員と実務家教員のそれぞれの異なった視点を活かして協働的に指導・支援している。

3. 当事者の実感と省察

第 1 に修了生として現在の職務に照らして、教職大学院で何を学び、それが現在の職場でどのように活かされているかについて省みた。今次の発表では、その学修成果を①経営とマネジメント、②協働の方策、③教職を目指す若者の情熱と柔軟な思考という 3 点にお

いて捉えた。

第 2 に、教職大学院の学修の課題として、「よりよい学校づくりをとおして、よりよい社会を創るという意識の醸成」を指摘した。例えば、学校・家庭・地域の協働を進めるにあたり、地域の課題や住民が抱える生活課題などについて知り、果たすべき学校の役割や地域の教育力を構築する方策等について考え、学ぶ機会が必要だとの見解を示した。

第 3 に、今後の業務における教職大学院の資源投入可能性についての見解を述べた。実際の業務において生じる諸改革には「学び」が必須であるという視点に立つとき、教職大学院の一番の資源である「人」や「知」を活かして、修了生個人および修了生が関わる組織の学びを支援することが重要であろうと示唆した。

4. 領域別から見た学修の分析

当事者の実感と省察に基づき、学校経営領域および教職実践領域から見た学修の分析を行った。マネジメント観の変容には、学校マネジメントに関する諸科目の学修の効果が見とれる。とりわけ、組織概念の多様さ、ミッションやビジョン、資源等のマネジメントの基礎的概念の学修は、基本的な組織観のアンラーニングにおいて効果的であったと考えられる。また、学校経営実地研究(実習科目)においては、マネジメントの実践知および行動様式の獲得にも貢献したと考えられ、それが実務における協働の方策を採ろうとする意識付けにつながったとも考えられる。

学びを重視する姿勢は、職場から離れて学修を行う大学院という場が有効に機能したと考えられる。とりわけ、学卒院生との共同的な学修スタイルは「教える-教えられる」という擬似的なベテラン教員と若手教員の関係を越えて、探究を重視する研究機関における協働性を育んだと考えられる。

5. 修了生の現在の業務状況から分析する学修効果

修了生の入学前の実務状況を批判的に捉えれば、上司の意見を素直に受け入れる、前例踏襲傾向にあったようである。ところが、修了後の現状では、本人の発表からも窺えるように、上司の意図を咀嚼し関係職員と協議を進めるとともに、時には上司に意見を述べつつ、主体的に業務に取り組んでいる様子が見えてくる。

そのような実践力の伸長は、教職大学院での学修に関連して捉えると、認識面、技能面、心情面の変容と見ることができる。たとえば、組織論等の学修はマネジメントに関する基本的な理解を促すとともに、その中に提示される諸理論が即効性のあるテクニカルな知見として技能面を伸長させた。また、学卒院生との日常生活は異質な他者とのコミュニケーションの機会であり、彼らの熱意、発想、考え方の相違の発見と共感などの、心情面への影響は小さいものではなかったと考えられる。

6. まとめにかえて

成果としては、①現職教員にとっての弱点となりがちな事柄(例えばマネジメント)に関する知識の修得が促進されたこと、②理論知・実践知がより効果的に習得され、認識枠組み(モノの見方・考え方)の変容がみられたこと、③教職大学院という場が研究的かつ共同的な学びの風土を醸成した、という3点が明らかになった。一方、カリキュラム、教職大学院による修了生への支援という課題も明らかになった。

「人と人」「学校と学校」「アイデアとアイデア」をつなぐ 鹿児島大学教職大学院の二つの機能

鹿児島大学教職大学院

有倉 巳幸（鹿児島大学教職大学院教授）

廣瀬 真琴（鹿児島大学教職大学院准教授）

下古立 浩（鹿児島大学教職大学院准教授）

奥山 茂樹（鹿児島大学教職大学院准教授）

山口小百合（鹿児島大学教職大学院・西之表市立現和小教諭）

1. 鹿児島県の特徴と課題

鹿児島県は、南北 600km に渡る広大な地域を抱える。人口減少の進展に伴い、12 学級以下の標準を下回る公立学校が本県の場合、小学校で 76%、中学校で 78% を占めるなど小規模の学校が多く、複式学級の割合も全国平均を大きく上回り、1 学級当たりの児童生徒数は全国平均を大きく下回っている。全小中学校の 4 割以上が離島へき地に設置されている。したがって、鹿児島県の小中学校のうち、複式学級を設置している学校の割合も半数近くであり、実数では北海道に次いで 2 位であるが、その比率は全国一である。今回の教職大学院設置に向けて鹿児島県教育委員会から提出された要望書にも、こうした複式学級や少人数教育の学びへの対応や、特別支援教育の研修の必要性、多様な形態での学びにおける学力保証のためにも ICT 等の活用技術の習得等が挙げられている。

2. カリキュラムの概要

本学教職大学院は、上述した特色や課題に対して、教職大学院がもつコンサルテーション機能とシンクタンク機能を、教育現場で活用するというコンセプトのもとに、平成 29 年度に設置された。人と人、学校と学校、アイデアとアイデアを「つなぐ」方針でカリキュラムの全体像を構成している。授業の特色として、ほぼすべての授業がディスカッションやグループワークを含むアクティブラーニングである。また、ほぼすべての授業が研究家教員と実務家教員（みなし実務家教員を含む）の協働で実施される。さらには、鹿児島県の教育ニーズである指導力向上や少人数教育、特別支援教育などのテーマを取り入れている。これらのテーマを扱うために、ICT を活用した授業や小規模校、特別支援学校での実習を行っている。院生の勤務校や地域に波及させるために、勤務校や特色ある学校に向いて授業を行う。

実習については、鹿児島大学は、鹿児島県教育委員会をはじめ、教育的特色を有する 9 地域の市町村教育委員会と協定を結んだ。県の要望を踏まえ、「高度化実践実習 I・II（各 2 単位）」、「重点領域実践実習 I・II（各 1 単位）」、「開発実践実習 I・II（I が 2、II が 4 単位）」の 3 群、計 12 単位を必修科目としている。例えば、開発実践実習 I・II は、人だ

けではなく、学校と学校を繋ぐことを促していく実習である。例えば、開発実践実習Ⅰは、毎年公開研究会を開くような学校や、学校の組織改革を進めている学校、研究公開を控えている学校等において実習を行い、研究や研修の推進に関するノウハウを学ぶ実習である。現職派遣の院生は勤務校に戻って、二年次の開発実践実習Ⅱでそれらのノウハウを生かしていく。こうした取組を持続することで、類似性の高いテーマの学校間で連携が生まれていくことを、将来的には企図している。

3. 本学の特色ある取組

本学教職大学院は、県の要望を踏まえつつ、実習科目等をデザインしているが、その分、院生個人々の興味関心に即応することが難しいというジレンマを抱えている。そこで、院生は、入学後、各講義と、自らの目指す教師像や学校像、身につけたい資質・能力等との関連性を整理する「関心関連マップ」を作成し、事前学習や省察のツールとしている。また、教育学、教育工学、心理学、教科教育学、実務家（小・中・高）の大学教員スタッフは、3つの分野（指導法深化、組織経営、学校研究）から、主たる指導分野を1つ選択している。どの分野にも、基本的には教育学か教科教育学、教育工学のいずれかと、心理学、実務家教員が配置されている。こうした多様な分野から、院生の指導チームを結成している。さらに、大学スタッフ全員が参加するFD会議と教員会議が、ほぼ毎週開催され、授業のアイデアを共有したり、実習や教職課題研究の進め方等を協議したりしている。

4. 院生の探究事例

右図にあるように、山口氏は、当該地域の学校間を繋ぎ遠隔合同研修を実施したり、大学教員や附属小学校教員という多様性に富む人材や組織と学校とを繋いだりしながら、研修の活性化に努めている。

TV会議システムを活用したり、大学教員を研修に招くなどしつつ、教職大学院のシンク

ク機能を活用し、院生、院生の勤務校（連携協力校）内、そして当該地域内へと波及効果を高めていくことを目指している点は、まさに本学教職大学院の基本方針を体現している探究の姿であるといえよう。

5. 展望

本学教職大学院では、人と人、学校と学校、アイデアとアイデアを「つなぐ」という発想のもと、教職大学院がもつコンサルテーション機能とシンクタンク機能を、教育現場で活用する取組を、上述のように進めている。先の院生の事例等をもとに、2つの機能の評価を展開しながら、ビジョンの実現に向けて改善を図っていく。

遠隔研修デザインとマネジメント



大学教員の専門的な知見を全職員で聴く。近隣校にも呼びかけ



校内研修のイノベーション

人口減少、地域格差を越える技術革新
外部人材活用 研修の機会 研修内容の充実
固定観念・マンネリからの脱却・活性化

- ①地域の学校間で遠隔合同研修
- ②外部講師から学ぶ遠隔研修
- ③校内研修への附属小学校教員の参画（TV会議）



千葉大学教職大学院（高度教職実践専攻）における

ミドルリーダー養成について

千葉大学教職大学院

保坂 亨（千葉大学教職大学院教授）

真田 清貴（千葉大学教職大学院教授）

土田 雄一（千葉大学教職大学院教授）

天笠 茂（千葉大学教職大学院特任教授）

1 千葉大学教職大学院の概要・特徴

千葉大学では、平成 28 年 4 月から、教職大学院（高度教職実践専攻：定員 20 名）を開設した。昼夜間開講で、現職教員向けには最長 6 年の長期履修学生制度や短期履修 1 年コース（派遣現職教員）も設けられており、学卒院生を含め、多様な校種、経験の学生が学び合う場となっている。

カリキュラムは専門性を高める共通科目・現代的教育課題・分野別科目・事例研究と実践力を高める実習科目との往還、及び個々の課題解決能力の向上を中心に構成され、教員としての総合的な資質の向上を目標としている。また、実習を除く 35 単位のうち、共通科目を含めてその多くが選択必修となっていることが大きな特徴である。

専任教員は 15 名（研究者教員 8 名、みなし専任 1 名を含む実務家教員 7 名）、入学者は平成 28 年度 26 名（学卒院生 2、現職教員 24：うち派遣 12）、平成 29 年度 25 名（学卒院生 5、現職教員 20：うち派遣 10）、平成 30 年度 22 名（学卒院生 5、現職教員 17：うち派遣 11）である。

2 「ミドルリーダー養成特別演習」（必修 2 単位：後期第 1，3 土曜日開講）

千葉大学教職大学院の授業の中で最も特色のある授業を紹介する。

(1) 目的・ねらい

市町村教育長等を講師に招聘し、「行政トップリーダー：教育長に学ぶ」と題した講座を、講義形式と座談会形式で実施している。地方教育行政のトップリーダーが考えるミドル層に必要な視野の広さを身に付けることを目的とした。また、受講者間の小集団討議と振り返りにおいては、ファシリテーターを務め、ミドルリーダーとなる資質能力を養うこともねらいとしている。

(2) 授業プログラムの実際

〔表 1 「ミドルリーダー養成特別演習」（29 年度）プログラム一覧：（ ）内＝参加者数〕

時期等	内 容	目 的
第 1 回 9/30 (20 名)	①全体ガイダンス，市川市教育長に学ぶ ②館山市教育長に学ぶ	市川市・館山市教育長のミドルリーダーへの思いを知り，相互の意見交流を通して学びを深める。

第2回 10/7 (19名)	③④旭市教育長に学ぶ	小規模市教育長の講義から、ミドルリーダーの役割や必要な資質能力について考える。
第3回 10/21 (50名)	⑤⑥千葉市教育長に学ぶ	政令指定都市教育長の講義から、ミドルリーダーの役割や必要な資質能力について考える。
第4回 11/11 (52名)	⑦⑧千葉県教育庁教育振興部指導課長に学ぶ	県指導行政の立場の講義から、ミドルリーダーの役割や必要な資質能力について考える。
第5回 12/16 (28名)	⑨⑩教職大学院修了生とともに学ぶ	修了生とともに学校におけるミドルリーダーの役割や必要な資質能力について考える。
第6回 1/20 (22名)	⑪⑫ミドルリーダーに必要な資質能力とは	受講者同士で意見交換をしながら講座全体を振り返る。ミドルリーダーの資質能力について、初回と比較し変化を確認する。
第7回 2/4 (97名)	⑬⑭⑮フォローアッププログラムシンポジウム	教職大学院短期履修修了生へのフォローアッププログラムの状況について情報交換し、よりよいプログラムへの改善策を検討する。

(3) 講座の評価

受講生評価（アンケート調査）は、各回ともに「とても有意義」「有意義」と肯定的な回答をした受講生が100%であった。受講生の振り返りでは、教育長他の講話と座談会での意見交換により、意識の変容がみられ、「ミドルリーダーとしての自覚」やこれからの取り組みへの意欲が高まったことがわかる。第5回「修了生とともに学ぶ」も高い評価であった。この研究報告をした2人の短期履修（1年）修了生も、異口同音に「研究報告をする意義」と「現役院生と関わることの学び」について語っていた。修了生のフォローアップ・プログラムでもあったが、まさに双方（修了生・受講生）にとって質の高い学びの時間となった。

3 成果と課題

(1) 成果：「ミドルリーダー養成特別演習」の意義

教職大学院院生や現職教員にとって、行政トップリーダーである教育長の話を直接聞いたり、質問したりする機会は少ない。本授業は現場の研修でも得られない貴重な機会であり、受講生の評価も高かった。ミドルリーダーの資質・能力の育成につながる授業となっている。

(2) 課題：教育長中心の日程交渉

地方教育行政のトップリーダーは多忙であり、大学の授業日程の都合に合わないことも少なくない。人選・日程・内容等の準備に関わる実務が課題である。

4 終わりに

千葉大学教職大学院は、学卒院生と校種も多様な短期履修（1年）派遣現職教員院生、現職教員院生（2-6年）が学ぶ場となっている。多種多様な院生が共に学び合うことと多様な分野（授業）での学びがミドルリーダーとしての力量を形成し、広い視野を持つバランスのとれた「ミドルリーダー」を輩出することにつながっている。

立命館大学教職大学院における特色ある取り組み

—国際教育、附属校連携、授業実践—

立命館大学大学院教職研究科

春日井敏之(立命館大学大学院教職研究科教授・研究科長)

森田真樹(立命館大学大学院教職研究科教授・副研究科長)

田中 博(立命館大学大学院教職研究科准教授)

山岡雅博(立命館大学大学院教職研究科教授)

I 立命館大学大学院教職研究科の理念と特長

立命館大学大学院教職研究科の理念は、建学の精神である「自由と清新」、教学理念である「平和と民主主義」を体現する教員の育成にある。特長としては、次の5点に収斂される。

- (1) 総合大学の多様で専門的な学びの環境を活かした教学展開
- (2) 緩やかな3コース制による教育課題へのアプローチ
- (3) グローバル時代の教育に対応できる教員の養成
- (4) 3府県4教育委員会との連携、多様な連携協力校における専門研修(実習)
- (5) すべての学校種に対応した教員養成の高度化

II 国際教育コースの設置と概要

1. なぜ、国際教育コースを設定したのか

教育の国際化の必要性、国際教育やグローバル教育の重要性が指摘されてから久しい。しかし、国際教育を担う教員の養成や研修は、未だに不十分であり、教職大学院が教員養成・研修の中核となるのであれば、この領域を欠くことはできないだろう。また、「国際教育」は、「英語教育」「外国理解教育」であり、「一部の教員が一部の生徒を対象に行うもの」という誤解は根強く、この誤解を解消することも重要となろう。「建学の精神(自由と清新)と教学理念(平和と民主主義)に基づき、「未来を信じ、未来に生きる」の精神をもって、確かな学力の上に、豊かな個性を花開かせ、正義と倫理をもった地球市民として活躍できる人間の育成に努める」という一節を「立命館憲章」(2006年)として定める本学の教職大学院であれば、「国際教育」領域を特色として打ち出すことは不可欠であると考えた。

2. 立命館大学教職大学院の国際教育の概要

「国際教育コース」を設置するのみならず、共通科目に独自領域を設定して科目「国際教育の理論と方法」を全院生に必修とした。また、選択科目に「外国人児童・生徒支援論」を配置している。国際教育コースでは、国際教育を広く捉えて、「世界の子どもと教育支援」「グローバル・シティズンシップ教育の構想と課題」「国際交流プログラムデザインの理論と方法」「IB教育の理論と実践」の4科目を必修化するとともに、学校における実習やそのリフレクションを通して、各院生の問題関心を深めることができるようにしている。

3. 課題と展望

国際教育に長けた学校の実践を探究させるのか、通常の公立学校での実践を探究させるのかというジレンマはあるが、本学教職大学院の特色ある領域として、さらなる充実を目指していきたい。

III 附属校との連携と教職大学院生講師制度

1. 附属校との連携

立命館学園は、4つの中学校・高等学校、1つの小学校をもち、SSH 指定3校、SGH 指定3校、IB 指定校1校等、特徴を持った新しい教育が進められている。教職大学院と附属校との連携は重要な課題であり、様々な連携を行っている。ここでは、「附属校現職教員の派遣」「院生講師制度」について報告する。

2. 附属校現職教員の派遣

附属校教員の研修を扱う「教育研究・研修センター」の研修員制度を活かし、それぞれの附属校から毎年1名が派遣される。研修員は2年間の制度で、1年目は、4時間程度の授業を担当し、それ以外の校務は免除される。2年目は、13 時間程度の授業を担当し、校務も担うことになるが、大学院での授業やゼミ等へ参加し、実践探究論文の執筆を行うこととなる。

3. 院生講師制度

ストレートマスターを対象に、京滋の附属校で授業を担当する「院生講師制度」を運用している。教職大学院合格者の中から院生講師の希望者を募り、採用試験が実施される。初年度である昨年度には6名、2年目となった今年度にはさらに5名が採用された。週 15 時間の勤務を行い、その中で6～10 時間の授業を担当し、残りの時間にはその他の校務が割り当てられる。原則、2年間その学校で勤務に当たり、実習も勤務校で行う。理論と実践の往還をまさに体現してくれる経験であると考えている。

IV 立命館大学大学院教職研究科の授業・ゼミナールの例（臨床教育コース）

1. 「生徒指導・教育相談実践演習」（担当：山岡・小松／TT科目）

本科目では、教育相談という視点から生徒理解や受容的な対応と生徒指導の両者を融合・統一させた指導力の獲得を目指した。受講生は、5つの課題に取り組むために5つの「学習班」をつくり、授業をマネジメントしていく。授業運営を通して学習における教師の役割をメタ認知させることを目指した。さらに、各自の考察を深めるために授業後の「課題レポート」と「日直班」の制度を導入した。これは、本時の授業での議論を踏まえて、日直がさらに深めるべき課題を提示し、日直がその回答を「講義通信」としてまとめて次時の冒頭に解説することによって、①授業における全体での学習、②各自のさらに深い掘り下げと考察、③考察結果の共有、という一連の学習をコーディネートするものである。「学ぶための集団作り」を体験させることで、将来の校内研修を企画する際の手がかりをつかませる効果もあった。また、フィールドワーク(FW)では、チーム支援を実践している実習校から提示してもらった事例を、事前検討した上で訪問する形態をとった。それによって、「見たいもの、知りたいもの」を追究するためのFWを実施することができた。

2. 臨床教育コースのゼミナールと自主ゼミ

院生のなかには、実習中に自分自身の生きづらさや傷つき体験と向き合うような場合もある。自己理解を促進していくために、自主ゼミなどを通して無理なく自らの生き立ち、体験などを語り、他の院生がそれを聴き取る。誰かに聴いてほしいという願いが仲間に受容されるなかで、自然な形で自己受容もできるようになっていった。その結果、2年次の実習では、生徒に対しても自然体で関わられるようになり、生徒たちのメッセージに隠された「痛み」や「辛さ」にも気づけるようになっていった。

教職大学院における短期履修学生制度と

フォローアップ・プログラムの取組

香川大学教職大学院

植田 和也（香川大学教職大学院教授）

武蔵 博文（香川大学教職大学院教授）

野村 一夫（香川大学教職大学院特命教授）

大熊 裕樹（香川大学教職大学院准教授）

1 短期履修学生制度について

短期履修学生制度は、県教育委員会からの派遣教員であり、かつ5年以上の教職経験があることを条件に申請できる制度である。それを受けて、大学側では、申請にもとづき、カリキュラムポリシーで定める資質能力の観点で審査を行い、審査で実績が認定された場合、「学校臨床実習Ⅰ・Ⅱ（4単位）」の免除が可能となる。さらに、認定には、教職大学院修学前プログラムの受講、及び教職大学院フォローアップ・プログラムを修了直後の1年間で受講することの承諾が必須であり、申請時にそのことに関する誓約書を提出するようになっている。加えて、前期終了後の夏季に、免除となる実習のレポート（「学校臨床実習Ⅰ・Ⅱ（4単位）」に相当する資質能力を確認するための特別課題）として、「学校臨床実習代替レポート」を提出することとなっている。その上で1年間の履修計画が認められた場合、短期履修学生として在籍することができるのである。その場合の授業料は1年分である。つまり、標準履修で2年次に開講される授業科目を早期に履修することで、1年間での修了が可能となる制度である。

2 フォローアップ・プログラムについて

修了生が「学び続ける教員像」を体現することを希求して設定しているのが、フォローアップ・プログラムである。1年間の短期履修学生制度により修了した教員を対象に、フォローアップ・プログラムを実施することによって、修了生が教職大学院での学修を通じて身に付けた「学ぶ姿勢」を持ち続け、理論と実践の往還を意識した高度教職実践能力を高める営みをサポートするものである。

フォローアップ・プログラム実施概要
◇策定した計画に基づいた研究実践(省察)
・実施校におけるスクール・ミーティング
◇報告及び発表
・教職大学院主催「教職実践研究交流会」(8月)
・香川県教育委員会主催「香川の教育づくり発表会」(12月)
・教職大学院主催「教職実践研究フォーラム」(3月)
◇実践研究に係る相談及び情報提供・交換

時期	プログラムに係る手続き
(受験時)	・願書とともに誓約書を提出
(在籍中) 1月末～2月初旬 3月末	・フォローアップ・プログラムの説明 ・相談と申請(申請書類の確認)
(修了後) 4月～5月初	・実施計画書の提出 ・研究実践、研究会参加等
8月又は12月 3月末	・報告・発表 ・学修記録の提出⇒修了認定証

3 フォローアップ・プログラムでの修了生による発表に対する参加者の評価

香川の教育づくり発表会（平成 29 年度）における参加者のアンケート結果が図 1 である。回答総数は 37 人であった。総合評価では「とてもそう思う」が 39.9%、「そう思う」が 56.1%で、大半を占めた（図 1）。意見・感想には、「振り返りから次の授業へつなげる取り組みは、意欲を喚起する視点からよいと思った。」「好ましい人間関係を作るために、学校全体がチームとなって取り組むことが大切だと思った。」等があった。

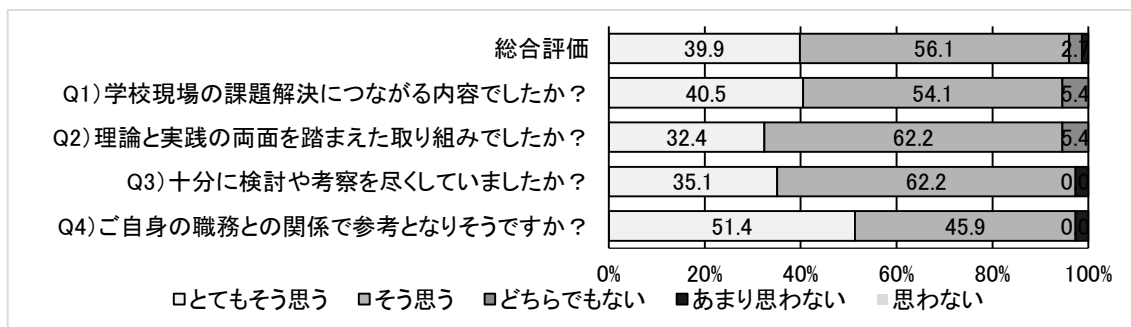


図1 香川の教育づくり発表会(平成 29 年度)における発表での参加者アンケート結果

4 修了生によるフォローアップ後の評価

平成 28 年度に修了し、平成 29 年度にフォローアップ・プログラムを受講した現職教員 12 名に対して、教職大学院の学修の活用および修了後の教育実践活動の取組について知ることを目的にアンケート調査を実施した。結果の一部のみであるが紹介する。

「教職大学院での学修は、今の仕事に活用できていますか？」に対して、「とてもそう思う」が 7 人（59%）、「そう思う」が 4 人（33%）、「あまり思わない」が 1 人（8%）であった。「教職大学院での学修は、どのような場面で活用できていますか？」に対する回答結果（複数選択）を図 2 に示した。「現教や研修会等の推進」が 9 人（75%）と最も多く、「教材研究と教育実践の取組」「若年教員への指導支援」が 8 人（67%）であった。

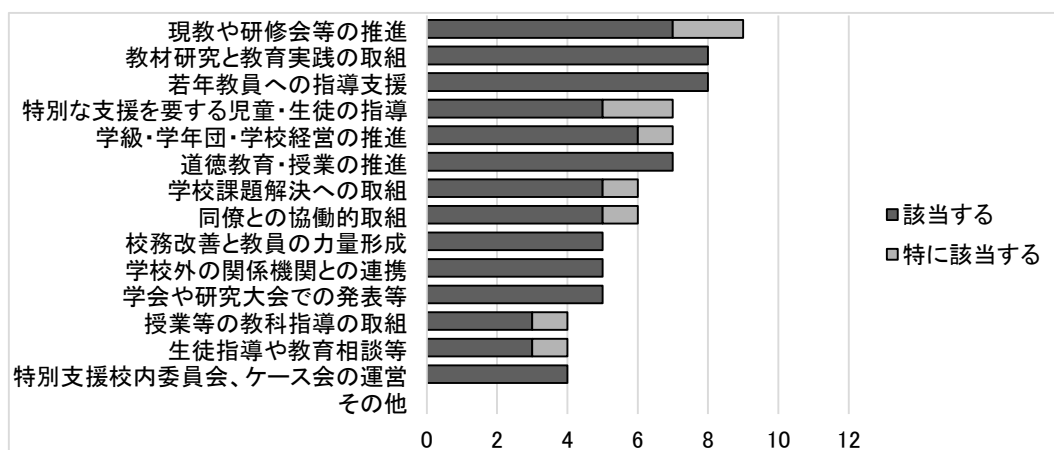


図2 「教職大学院での学修は、どのような場面で活用できていますか？」

5 まとめ ～今後に向けて～

フォローアップ・プログラムの充実が重要だが、勤務しながら発表に向けて、実践研究を継続することは容易ではない。今後もフォローアップ・プログラムの方針や目的を忘れずに、修了生個人や学校を支援していきたい。院生の抱える多様な学校課題やニーズに応えられる担当教員自身の力量向上も不可欠であり、FD活動の充実を一層図っていく。

個々の職能成長を支援するオーダーメイド実習の取組

愛媛大学教職大学院

城戸 茂（愛媛大学教職大学院教授）

田窪 輝（愛媛大学教職大学院）

1. はじめに

平成 28 年度に開設した本学教職大学院は、スキルアップとキャリアアップを保障する「地域の先端教育研究拠点」として高度専門職人材の育成と先端研究開発を促進し、地域の活性化に貢献することを目指している。その目標の実現に向け、大学内外の連携協力体制を構築し、特色ある様々な取組を展開している。主な取組を挙げると、個々の職能成長を支援する「オーダーメイド実習」、本学に隣接して平成 28 年度に新設された「松山市教育研修センターとの日常的連携」、教師に必要なスキルの向上を目指す「エクステンション活動（課外活動）」などがある。

ここでは、教職大学院での一つの中核的な学びの場とも言える実習について報告する。

2. オーダーメイド実習の概要

本学教職大学院での実習状況は、ストレートマスターの場合、1 回生では週 1.5 日以上、2 回生となると、規定の 1.5 日を超えて週 3 日程度を希望する学生がほとんどである。このように、実習が大学院での学びの多くを占めており、実習の質が学びを大きく左右する。また、現職教員の場合、自己の研究課題を追究していく上で、実習校の選択幅が広い方が好都合である。こうした面を考慮し、大学が立地する松山市内の全小・中学校、商業・工業高校を含む主要高等学校、中等教育学校、附属学校園の計約 90 校+α（必要に応じ松山市外の学校）に連携協力校を依頼し、学びたいことが学べるシステムを構築している。受け入れ先の学校の実習担当教員は、エキスパート級の教員に依頼し、実務家教員、研究者教員と学校管理職、実習担当教員がチームで実習を計画し指導に当たっている。

また、毎週行う地域連携実習Ⅰ・Ⅱのほか、実習経験の幅を広げるため、希望の学校種（現職教員は在籍の学校種）に隣接する学校種で行う「異校種実習」、複式授業等について学ぶ「小規模校実習」、全国から研究指定校を選び、訪問・観察を行う「研究指定校実習」、身に付けてきた授業力を研究授業を通して互いに切磋琢磨し合う「地域連携実習Ⅲ」（2 回生の後期）の選択実習科目を設けている。

月	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
1 年 次	【必修】地域連携実習Ⅰ（週 1.5 日程度）											
	【選択】 ◆異校種実習（集中：2 週間） ◆小規模校実習（集中：2 週間） ◆研究指定校実習（集中：3 日間）											
2 年 次	【必修】地域連携実習Ⅱ（週 1.5 日程度）											
	【選択】 ◆地域連携実習Ⅲ（集中：2 週間）											

〔図〕 オーダーメイド実習の種類及び時期〕

3. オーダーメイド実習の実際（ストレートマスターTさんの場合）

○進学動機

大学4年生時に難関を突破し教員採用試験に合格。高度な実践力（特に授業力、子供や教職員との人間関係形成力）を身に付けた後に教壇に立ちたいと考えて教職大学院に進学。

○地域連携実習Ⅰ・Ⅱ（必修：毎週実施）

2年間を通して児童数450人程度の伝統校で実習。1年次は5年担当の体育主任（30歳後半の男性：2年次は生徒指導主事）の学級で週1.5日の実習、2年次は3年担当の特別活動主任（30歳前半の女性：若手教員のまとめ役）の学級で週3日連続の実習。毎年度、授業実践を、各教科・道徳・学級活動で実施。2年次には研究の視点を持って社会科の二つの単元の全授業を実施。2年間を通じた実習で、子供たちの成長や学校全体の動きを理解できたほか、多くの先生から様々な指導法を学ぶ。

○小規模校実習（選択：1回生9月の2週間）

愛媛県では将来、小規模校での勤務が想定されることを考えて選択。児童数10人の山間部へき地校で、主に高学年の学級で実習。複式学級での「わたり」の授業や、幼稚園や地域と合同で実施される運動会を体験。多様な意見が出ない環境の中で、教師も共に学ぶ姿勢の大切さに気付くとともに、校長先生宅での宿泊を通して教師論の学びを深める。

○研究指定校実習（選択：2回生10～11月）

興味をもっていた道徳教育の学びを深めたいと考えて選択。文部科学省の道徳教育研究指定校5校の発表会に参加。教師も共に考えようとする姿勢をもつことの意義や、信頼関係を築く学級経営の大切さに気付くとともに、全員参加の道徳授業の在り方を学ぶ。

○地域連携実習Ⅲ（選択：2回生11～12月）

これまでに身に付けた授業力の成果を確認したいと考えて選択。同期の4人のストレートマスターがそれぞれの実習校で研究授業を実施し、大学教員のほか実習校の管理職や教員と一緒に研究協議。授業づくりには、ねらいの明確化、子供の反応を想定した準備、子供の活動の場の工夫などについて、多様な観点から学びを深める。

4. 成果と課題

「DPの到達状況に関する調査」（4件法）の平成29年度結果を見ると、対象となる19科目中で最もポイントが高い科目が「研究指定校実習」(3.95)、次いで「異校種実習」(3.85)と実習科目が上位を占めている（全科目の平均3.64）。また、観点別評価においては、「関心・意欲・態度」の観点において、対象となる4つの実習科目のうち3科目において4.00となっており、受講した全員が最も高い評価を付けている（全科目の平均3.81）。以上のことから、オーダーメイド実習が院生の満足度の高い学びの場となっている様子が伺える。

このように、教職大学院での中核的な学びの場とも言える実習の充実を図っているほか、教育委員会から派遣される現職教員はもとより、ストレートマスターの満足度を高める様々な取組を展開してきた結果、ストレートマスターが進学する教育実践開発コース（定員10名）の競争倍率は年々上昇し続け、平成31年度入試の第2次募集時点で過去最高の2.7倍となった。さらに、M市の初任者教員を対象に実施したキャリア適応状況調査（平成30年6月）では、時間外勤務時間以外の全ての観点において本学教職大学院修了者は極めて良好な結果となっており、教職大学院での学びの成果の一端を見ることができる。

今後、定員の大幅増を見据え、ストレートマスターの満足度の一層の向上に努めたい。

教職大学院と青森県教育委員会における 持続的な協働への基盤づくりについて

弘前大学教職大学院

小林央美（弘前大学教職大学院教授）

三戸延聖（弘前大学教職大学院准教授）

1 はじめに

弘前大学教職大学院は開設 2 年目であり、現職教員学生を対象としたミドルリーダー養成コースと学部卒生を対象とした教育実践開発コースの 2 つのコースを設置している。本学は青森県教育委員会（以下「県教育委員会」という）のある青森市からは約 44 km 離れた距離にある。

カリキュラムは、「基礎科目」「独自テーマ科目」「発展科目」「実習科目」「教育実践研究科目」で構成されている。理論と実践との往還・融合により、今、教員に求められる〈自律的発展力〉〈協働力〉〈課題探究力〉〈省察力〉の「4 つの力」を養成し、教員の高度な専門性を修得するものとなっている。ミドルリーダー養成コースについては、毎年度 8 名ずつ県教育委員会から現職教員が派遣される。1 年目は大学院で学び、2 年目は勤務校において通常の勤務をしながら実践研究に取り組む形としており、教育課題に創造的に取り組むミドルリーダーの養成を目指すものである。教育実践開発コース（以下「ストマス」）の定員は 1 学年 8 名。理論と事実に基づいた確かな実践力・省察力を持つ若手教員の育成を目指すものである。

2 青森県基本計画及び青森県教育振興基本計画における基盤整備について

青森県は平成 25（2013）年に青森県基本計画『未来を変える挑戦』を策定し、今後 2030 年までの「教育、人づくり分野」を重点分野と位置づけ、教育機関相互の「縦の連携」と学校・家庭・地域その他の関係機関との「横の連携」のもと、児童生徒の社会人・職業人としての自立に向けた資質・能力・態度、コミュニケーション能力、創造力、課題解決能力の育成を目的とすることを定めた。これを受け、県教育委員会は平成 26（2014）年 3 月「青森県教育振興基本計画」に位置づけ、関係部局や市町村、団体等と連携して教育の推進を目指すものとした。「青森県教育委員会と国立大学法人弘前大学との連携に関する協定書」の締結（平成 27 年 2 月調印）は、これからの青森県の教育をさらに一歩推進するための主軸を為すものであり、弘前大学教職大学院と県教育委員会の両者の協働については、本協定の合意に基づいて行われている。

3 青森県の教育課題とその解決に向けた教職大学院の役割について

青森県の教員採用の今後の予測として、生徒数の大幅な減少に伴い教員の大量退職後の補充としての新規採用は、安定的な増加が見込めない。また、県内の人口分布においても 20 万人規模の都市部（青森市、弘前市、八戸市）とそれ以外の地域格差が拡大することにより、産後休業や育児休業の欠員に充たる臨時講師不足等の地域が抱える課題がより顕在化する傾向が強まってくると予想される。デマンドサイドである県教育委員会及び学校現場から本教職大学院に対する期

待とその使命として、短期的な視点では、高齢に偏重した年齢構成にある教員の集団において、同僚性を高め、重点課題に前向きに取り組み、学校を活性化しようとする主体性を持った即戦力としてのミドルリーダーの必要性である。一方、中長期的な視点では、学校を取り巻く様々な教育課題に対して柔軟に対応できる技術と確かな教育実践力を備えた若手教員の養成である。

2030年には現在ミドルリーダー養成コースで学ぶ院生が管理職となる年代となり、現在、学びを共に実践しているストマス院生がポストミドルリーダーとなる世代となる。今後予想される多様な教育課題を克服し、青森県基本計画に謳う「課題をチャンス」に変えるためには、世代をわたる縦のネットワークの形成が不可欠といえる。

4 弘前大学と県教育委員会の連携による実効性のある協働について

第一に組織と組織の協働である。県教育委員会並びに市町村教育委員会と教職大学院による研究協議会を年2回（7月・3月）持ち、組織としての連携を強化しながら取組の定着を図っている。当協議会で出された意見を具現化するために、実務レベルの下部組織として開発協議会を教育庁・県総合学校教育センター（以下「センター」）指導主事と教職大学院との三者合同で編成している（年5回）。協議を重ねることで本県における教員の養成・研修機関が一体となって課題を共有する機会とし、組織としての協働意識を深め、教育の質の向上を高める具体的な実践プログラムの開発を進めている。活動の一端として先進教職大学院の視察や学内研修会への参画を合同企画している。院生の実践研究のさらなる深化と発展を目指して、2月に行われる教育実践研究発表会を県教育委員会の共催のもと、センターにおいて実施するという協働的な開催となったことも連携の形といえる。また、県教育委員会から派遣される現職管理職との恒常的な交流人事によって、教育庁関係各課との円滑な連携システムの構築を図っている。

第二にカリキュラム展開における協働的視点である。青森県の抱える地域課題の解決に向けた「独自テーマ科目」（必修4単位）の開講にあたっては本県の教育課題について大学と県教育委員会が協議したものである。また、研究仮説形成のための実習科目「実習ⅡA」（必修3単位；90時間以上）が1年次のミドルリーダーコースに開設されている。アウトリーチ方式により本学教員が講師を務め、企画会議や学習指導案検討会に参加し、開催校の教員と意見交換し、事後は必ず院生が省察活動を行う。県内一円から要請があり、旅費は大学予算で実施している。

第三にミドル院生を主体とした協働的学びと人的つながりである。県教育委員会の各部署における観察実習では長時間の対面での協議で学び、人的つながりも生じる。センター研究員との交流については、研究員の平均年齢（38.1歳）と本学ミドルリーダー（41.2歳）と共に組織の中堅的な役割を担う世代である。計画的に交流のプログラムをセットし、ネットワークを構築する基盤作りを行っている。

5 2030年以降を見据えた弘前大学教職大学院と県教育委員会の今後について

今後の展望として、ミドル院生については、教職大学院で学んだ成果を県内の多くの学校に還元するためのネットワークの構築を進めるとともに、適材適所への人事配置も必要になる。ストマス院生については現在、教員採用試験合格者の最大2年の名簿登載期間の延長が認められているが、教員採用試験科目と大学院履修科目との兼ね合いから、受験科目数軽減等について県教育委員会との更なる対話を重ねていくことが必要である。人財育成と青森県の未来の姿をどのように重ね合わせていくかという協働意識を互いに醸成させ、発展的に持続できる基盤を固めた上で、着実に未来を変える挑戦を進めていきたい。

教職大学院と教育委員会によるミドルリーダーを対象とした

研修の開発と実践のあり方

—連携による理論と実践の往還—

横浜国立大学教職大学院

脇本 健弘（横浜国立大学教職大学院准教授）

柳澤 尚利（横浜市教育委員会／横浜国立大学教職大学院客員教授）

1. 概要

これまで、横浜国立大学教職大学院では、横浜市教育委員会の協力のもと、ミドルリーダー・管理職や、若手教諭等を対象とした成長等の人材育成に関する大規模な調査研究を行っている。4年前から両者が協働し、調査研究の知見と人材育成指標に基づいた、より効果的な研修開発と実践を行ってきた。ここでは、調査研究を活用した研修開発のプロセスとレゴブロックやカード、ケースメソッド等用いたアクティブ・ラーニング型の中堅教諭等研修、新任主幹教諭研修の2実践の成果と課題の報告を行う。

2. 横浜市教育委員会との共同研究・連携

横浜国立大学教職大学院と横浜市教育委員会は、教職大学院の強み（研究）、横浜市教育委員会の強み（現場を熟知）を生かしながら、地域の教員を育てるということに取り組み、共同研究や連携を進めてきた。具体的には、調査を実施し、その成果を生かした研修の開発を行ってきた。サーベイフィードバックという手法を用いて研修の開発を行っている。サーベイフィードバックとは、ある組織や対象に対して調査を行い、その結果をフィードバックする手法（Burke 1982）である。調査結果をもとに、自身の職務について振り返り、今後のあり方について考えていく研修の開発に取り組んできた。

その具体例として、経験の浅い教師の調査と、管理職・ミドルリーダーの調査がある。経験の浅い教師の調査は、大学時代から3年目までの経験の浅い教師への継続的調査であり、管理職・ミドルリーダーの調査は、管理職・ミドルリーダーに対して、学校のマネジメントや成長に関して調査を行ったものである。上記の調査結果は、横浜市のキャリアステージ研修における「人材育成マネジメント研修（11～13年目）」、「新任主幹教諭研修」において生かされてきた。次にそれぞれの研修の概要について説明する。

3. 人材育成マネジメント研修

人材育成マネジメント研修は、中堅教諭が人材育成のマネジメントについて学ぶ研修で

ある。ブロックを用いながら、自校の人材育成の課題を把握し、人材育成の理論をもとに、自校の人材育成の分析を行う。そして、調査研究（横浜市のデータ）をもとに、自校の人材育成の課題解決のためのアクションプランを考える。その実践を通して、マネジメント力の向上を目指していく研修であり、研修と校内OJT推進を連動させる仕組みになっている。

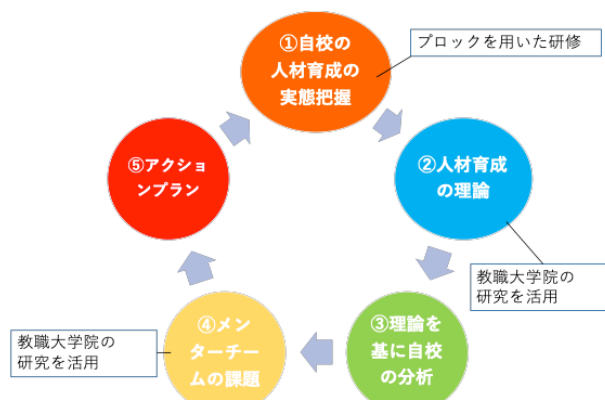


図 研修の流れ

4. 新任主幹教諭研修

新任主幹教諭研修は、主幹教諭として、管理職や他の主幹教諭とどのように連携しながらマネジメントに取り組むべきか学ぶ研修である。研修では、まず、自身の強みを認識するフェーズ、連携について検討するフェーズ、調査結果の報告をもとに自校でのアクションプランを考えるフェーズにわかれている。自身の強みを認識するフェーズでは、調査結果をもとに開発したマネジメントに関するレーダーチャートをもとに、主幹教諭としての自身の強みを把握する。そして、連携について検討するフェーズでは、カードを用いたケースメソッドにおいて、自身の強みを生かしながらミドルリーダーとして、管理職や他の主幹教諭と連携した課題解決について考える。最後に、調査結果の報告をもとに自校でのアクションプランを考えるフェーズでは、ケースメソッドを振り返り、調査結果（横浜市のデータ）を紹介しながら、自校で何ができそうかアクションプランを考えるようになっている。

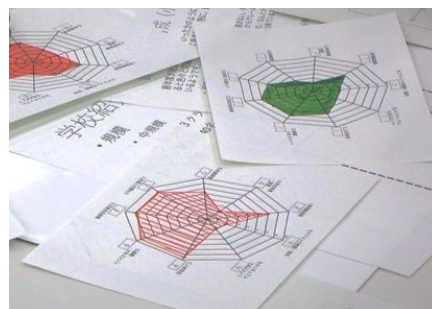


図 レーダーチャート

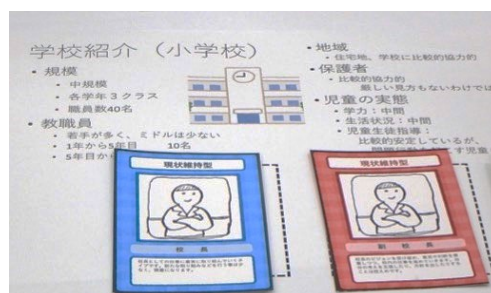


図 ケースメソッド

5. まとめ

以上のように、横浜国立大学教職大学院と横浜市教育委員会は連携を進めてきた。連携の中で大切にしてきたことは、分業ではないということである。例えば、調査研究での質問紙の設計も、研修の開発も、それぞれの立場で考え、お互いの意見をぶつけることで進めてきた。うわべではないお互いの叡智を絞った連携が現場に寄与する取り組みにつながると考えている。

初任者研修を核とした PLC の形成による

学卒院生の実践力育成とその課題

和歌山大学教職大学院

宮橋小百合（和歌山大学教職大学院准教授）

須佐 宏（和歌山大学教職大学院准教授）

貴志年秀（和歌山大学教職大学院客員教授）

はじめに

和歌山大学教職大学院の授業実践力向上コース（学部卒院生対象コースのこと）では、「和歌山市教育委員会と連携した初任者研修プログラム」（以下、「初任研」と略す）と実習科目とを連動させて、学卒院生の授業実践力向上を目指した指導を行っている。具体的に院生は、「初任研」参加の初任者が配置された学校で実習指導を受け、1年目の実習では、週1回初任者の授業を大学教員と共に参観し、放課後のカンファレンスにも参加して授業づくりの基礎的知識や技術を学習している。本発表では、「初任研」を校内研修に生かし、「専門的な学習共同体」（Professional Learning Community 以下、PLC と略す。）を形成している実習先での事例をもとに、院生の実践力育成とその課題について発表を行った。

1. A 小学校における校長のリーダーシップ

PLC の形成には、学校長のリーダーシップが鍵となる。A 小学校の場合も、教員に継続的な学習環境を提供するための契機は、学校長によってもたらされている。

A 小学校の校長はその学校に着任して、2016 年度で 6 年目であった。着任当時、講師が多く教員の入れ替わりが毎年激しいことに危機感を覚え、腰を据えた校内研究を行うため、初任者を毎年受け入れ、校内で若手教員を伸ばしていくという方針を立てたという。

着任 3 年目に、市教委からの受諾があった和歌山大学のモデル事業は、若手教員育成の恰好の機会であると考え、引き受けることにしたという。このモデル事業によって、2013・2014 年度の 2 年間、およびフォローアップとして 2015・2016 年度の 2 年間も、当時初任者だった教員たちは、月に 1, 2 回程度、和歌山市教育委員会の客員指導主事の訪問指導を受けた。この時の経験から、校長はこの初任者指導の取り組みは、初任者の育成にとどまらず、教員のレベルアップ、ひいては学校組織のレベルアップにつながると感じたという。

着任 6 年目に、和歌山大学教職大学院と連動した「初任研」を市教委から紹介された校長は、このプログラムに参加を希望する初任者を受け入れることを承諾した。モデル事業の実績もあって、教職員も快く引き受けたという。この校長は 2016 年度で退職したが、後任の校長も引き続き「初任研」を引き受け、初任者 2 名を受け入れて同様にカンファレンスを若手教員の育成の柱に位置づけている。

モデル事業および「初任研」の影響もあって、A 小学校では若手教員らを中心として校内研へ向かう前向きな雰囲気醸成されており、A 小学校の学校文化として校内全体に広

がっている。若手教員の中には、「初任研」で訪問する大学院教員に授業の参観を依頼し、カンファレンスで指導を受ける者、「初任研」の初任者のために自身の授業を見せてくれる若手教員もいた（宮橋・中山・須佐，2016）。

2. A 小学校での実習における院生の学び

A 小学校が教員の継続的な学習を支える PLC として機能することが、実習生である院生に大きな影響をもたらしている。それは、第 1 点に、手本となる若手教員が多くいるということである。彼らはモデル事業経験者でもあり、授業力量や学級経営の技術も年を経るごとに成長していたため、院生にとっては教員の成長過程モデルと生で接することになったと言える。第 2 点に学校全体が「初任研」やそのカンファレンスを好意的に捉えているため、院生が授業や学級に受け入れられやすいことが挙げられる。A 小学校に入った院生たちは、1 年目の週 1 回の「授業参加インターンシップ」から、特定の学年に限らず支援の必要な学級に入り、色々な授業や活動を見る機会に恵まれた。第 3 点に、校内研に前向きな教員が多いため、院生という外部の視点を好意的に捉えられたことで、院生の存在価値が認められやすかったことである。

校内研への意識が高い若手教員の授業を多く見られることは、院生にとって「学び続ける教師像」のモデルを得る非常に良い機会である。すなわち彼らは、教職大学院で学習する内容を具現化した環境での実習を経験していることになる。

また、和歌山大学教職大学院が開発した「授業評価シート」の 34 項目について、A 小学校と C 小学校で実習を行った修了生が、授業実践力について自己評価した点数を示したのが表 1 である。実習先によって、自己評価にも大きな差がついていることがわかる。この自己評価は、PLC として機能していた A 小学校での実習によって、院生 W と X は授業実践力がついたと感じていることを表していると言えよう。

おわりに

以上のように、PLC として機能し、教員の継続的な学習や探究を支えている実習校に配置された院生は、結果的に授業参観や授業実施の機会が多かった上に、教職員との関係性も構築できていた。そのことが、院生の授業実践力向上の要因として働いたと考えられる。

しかし、課題も残されている。まず実習先での院生の評価が、採用に直結していないことである。和歌山県教職員採用試験に教職大学院修了生の枠を設けてもらえるよう、今後連携を進めていく必要がある。また、実習先は複数あり、PLC としての機能が弱い学校を実習先とする院生との差を埋めるための指導やカリキュラムの設計もできていない。教職大学院として、実習校と協力しながら、PLC の形成までを視野に入れた「初任研」や実習指導を行っていくことが考えられる。

<引用文献>

添田久美子（2016）初任者研修プログラム構想とその背景，和歌山大学教職大学院紀要，No.1, pp.1-10.

宮橋小百合・中山眞弘・須佐宏（2016）初任者研修プログラムにおける訪問指導の実際と課題，和歌山大学教職大学院紀要，No.1, pp.35-44.

和歌山大学教職大学院編（2018）教師になる「教科書」，小学館

表 1. 修了時に実習生が自己評価した点数

実習先	A小学校		C小学校	
	W	X	Y	Z
出身大学	私立大	和歌山大	私立大	和歌山大
平均値	4.09	4.47	2.91	2.00
中央値	4	4	3	2

教職大学院カリキュラムにおける理論と実践の往還についての考察 —正統的周辺参加の理論を足場として—

佐賀大学教職大学院

佐長 健司（佐賀大学大学院学校教育学研究科教授）

理論は一般化の思考であり、実践は特殊で1回限りの行為である。学校教育の理論は、その一般化についての思考を表現したものであり、学校教育の実践を一般化する思考によって可能になる。一方、学校教育の実践は、教師と学習者による、そのとき、その場の1回限りの個性的な活動として成立する。両者は異なり、対立や緊張関係にあると言えよう。

レイヴ（Lave,J.）とウェンガー（Wenger,E.）の正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）の理論によれば、学習は人々の集団に普遍的に認めることができる。学習の場となる集団とは、一定の目的を共有し、実践を行う人々の集まりである。それを実践の共同体（communities of practice）と呼ぶ。学習は実践の共同体においてなされ、人々から意味と価値が与えられる実践となる。したがって、学習は実践の共同体を状況とし、そこに埋め込まれた社会的活動なのである。以下では、学習について3つのことを確認する。

第1は、学習は共同体への参加とみることである。一方、学校教育の伝統的な常識は、学習を内化（internalization）とする。すなわち、個人が知識や技能を内面に形成し、所有するようにみることである。しかし、正統的周辺参加の理論では、知識や技能の習得を超えて、学習者が共同体の一員になるように参加することを学習とみる。また、学習は共同体の維持と発展への貢献でもある。このように、学習を脱中心化（decentering）するのである。

第2に、参加のあり方は正統的で、周辺的でなければならないことがある。非正統的な参加はあり得ない。正統的とは本物のメンバーであることであり、他のメンバーから承認されなくてはならない。また、参加は周辺（periphery）から始め、しだいに十全（full）へと移行する軌跡を描くものでなければならない。つまり、はじめは新参者（newcomer）として簡単で些細な、責任の軽い行為から始める。その後、しだいに熟練し、古参者（old-timer）として共同体の全体にかかわり、重要な役割を担うように歩むのである。

第3に、周辺参加者は両義的な存在であることに注目したい。すなわち、正統的周辺性は「参加によって学習に集中することができる位置にあるならば学習は力強くなり、正統的ではあるものの十全参加から遠く切り離されるならば（社会的に広い視野からすれば当然のことだが）、学習する力は弱められる」のである。また、「正統的周辺性は関係する複数の共同体を結びつける位置でもある」と言う（Lave/Wenger 2006:36）。

すなわち、両義的存在とは、学習する力を強くする性質、及びそれを弱くする性質の、両者が認められることを意味する。程度の差はあっても、1人の学習者が学習する力を強くしたり弱くしたりすることである。強くするには、教え込みでは実現しない学習カリキュラム、学習資源の構造化、実践への透明なアクセスなどが欠かせない。一方、これらをいくらかでも欠くならば、学習する力は弱くなる。

また、複数の共同体を結びつける位置にあるならば、関係する異なる複数の共同体への

同時参加によって、参加のあり方を見直すこともできる。たとえば、ある共同体において自明視される参加のあり方が、関連する別の共同体においてはそうではないことに気付く場合がある。すると、これまで参加していた共同体における当たり前の行為を疑い、学び直すように、学習する力を強くすることが可能になるのである。

正統的周辺参加の見方からすれば、理論と実践の往還には理論の共同体と実践の共同体への同時参加が欠かせない。学校教育を担う教師、あるいは教職志望の学生にとっては、教師と学習者及び保護者等が参加する学校共同体が学校教育に関する実践の共同体となる。一方、彼ら／彼女らにとって、理論の共同体は学校教育に関する学問共同体である。

2つの共同体の結束点となるのが教職大学院である。ここでは、両者の共同体への参加が可能になる。教職経験を重ねてきた教師は、学校共同体への十全参加をしつつある。そのため、学問共同体への参加を始めるならば、その十全参加を問い直すように、周辺性を回復する。そうすることが、学校教育の実践について学習する力を強くするのである。

教職大学院に入学する現職教員の学生は、地域の学校におけるリーダー教員としての活躍が期待されるが、すでに教師として十分な経験を積んでいる。学校共同体への十全参加を果たしつつある。十全参加は、熟達である。授業についていえば、授業実践を重ねて熟達しているので、チャイムが鳴るとともに教室に入り、躊躇することなく授業を始めることができる。授業内容の理解はもちろん、発問や板書、学習者に対する評価についても迷うことはない。授業実践として淀みなく言葉が発せられ、自然に身体が動くのである。

このような熟達による実践、あるいは熟達した自己を疑う視点を与えるのが、理論である。新たに知ることができた理論は、自明視する実践を揺さぶり、その問題点や欠陥をあらわにする。あるいは、理論によって、日々の実践に対して漠然と抱いていた疑問が明確になる場合もある。いずれにしても、教師は自らの熟達による実践を疑い、改善の必要性を感じる。このように理論を知ることが、学問共同体への参加なのである。その参加は学術的文献の読解、及び学術団体の研究大会における研究発表になっていく。

これまで述べてきたように、学問共同体への正統的周辺参加を始める教師は、理論によって自らの実践を疑い、これまでの実践の熟達を括弧に入れる。そうすることによって、理論的な視点から、実践を新たに試みる。それは、学問共同体への参加による、学校共同体における周辺性の回復である。このような周辺性の回復は、長い教職生活において、何度か反復されるであろう。そこにこそ、実際的な理論と実践との往還が認められよう。

その始まりの機会を提供するのが、教職大学院のカリキュラムである。ここでは理論の科目と実践の科目（実習等）とを関係づけ、同時に履修させる。それは、学校共同体への参加における周辺性の回復を反復する「学び続ける教師」を育成しようとすることである。

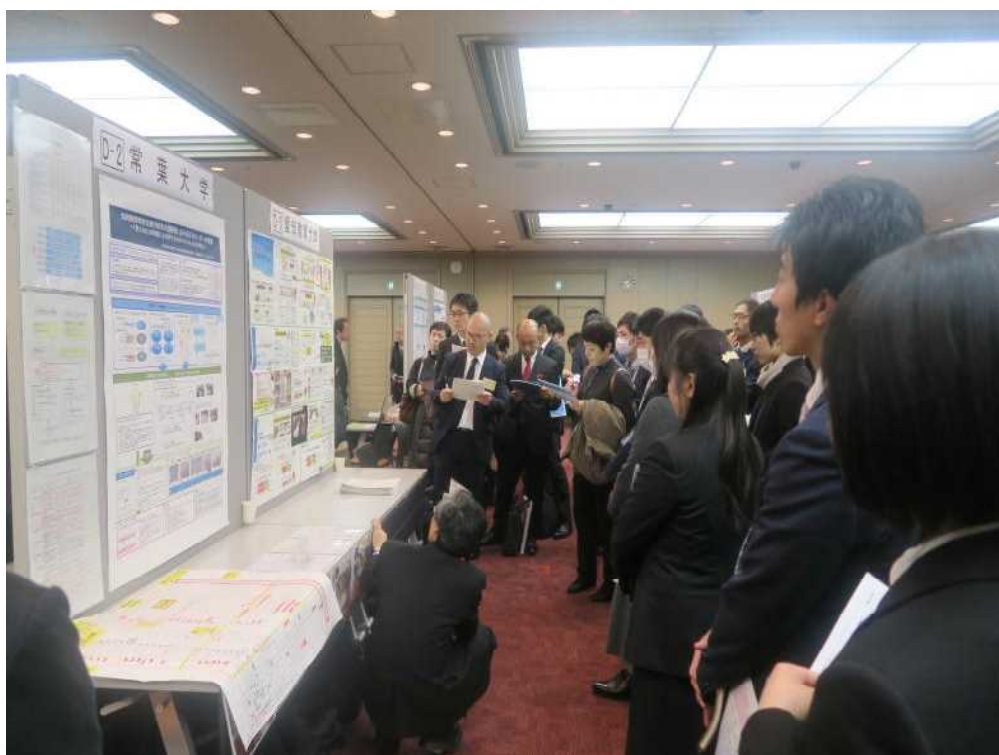
引用・参考文献

佐伯胖、2014、「そもそも『学ぶ』とはどういうことか：正統的周辺参加論の前と後」組織学会『組織科学』第48巻2号：38-49。

Dreyfus, Hubert, L., 1991, *Being-in-the-World :A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, Massachusetts Institute of Technology.

Lave, Jean/Wenger, Etienne, 2006, *Situated Learning :Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.

**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30年12月9日
一橋講堂**

平成30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」概要

- 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54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9日（日）12時00分～16時40分
（コアタイム：12時45分～13時35分、16時00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

No.	大学院名	学年等	氏名	現職、修了生の勤務先等	成果発表のタイトル
1	北海道教育大学大学院	修了生	三角 泰彦	西興部村立西興部中学校 教諭	変化に対応する学校組織の在り方に関する一考察 —教職員の効力感の醸成を図る取組を通して—
2	弘前大学大学院	大学院 2年	外川 知絵	青森県立北斗高等学校 教諭	定時制高校におけるキャリア発達を促す「総合的な学習の時間」の在り方 —場や集団の工夫と外部資源の活用を通して—
3	岩手大学大学院	大学院 1年	田淵 健	岩手県立盛岡視覚支援学校	岩手大学教職大学院における現職院生の学びの様相 —「特別支援教育力開発プログラム」修了生・M2・M1の現職院生自身による省察から—
4	宮城教育大学大学院	修了生	石山 美穂	仙台市立八軒中学校 教諭	教育目標の達成に向けた道徳教育の推進 ～全教師が協力し合う指導体制を目指して～
5	秋田大学大学院	大学院 2年	保坂 油菜	ストレートマスター	知的障害児教育における教科教育の指導方法の検討 —「対話的授業」の実践から—
6	山形大学大学院	大学院 2年	鈴木 克樹	ストレートマスター	「わからない」児童同士の協同の可能性
7	福島大学大学院	大学院 1年	熊坂 環月	ストレートマスター	グローバルな視野に立って事実や考えを発信する力を高める —英語科におけるCLILを用いた授業実践—
8	茨城大学大学院	修了生	池邊 則夫	つくば市立竹園東中学校 教諭	学校教育目標の達成に向けた研究主任の役割 —学校内外の教育資源のコーディネートを中心に—
9	宇都宮大学大学院	修了生	久我 逸哉	宇都宮市立姿川第一小学校 教諭	授業の質的改善を目指した若手教員との対話的な授業研究
10	群馬大学大学院	修了生	新藤 久美香	みどり市立笠懸東小学校 教諭	小学校国語科において意欲的に学び読む力を身につけた児童の育成 —ユニバーサルデザインを取り入れた読解指導の工夫を通して—
11	埼玉大学大学院	大学院 2年	斉藤 祐貴	ストレートマスター	「自律性支援」と「構造の提供」に着目した学習意欲を育む中学校理科指導法の研究
12	聖徳大学大学院	修了生	山本 秀子	帝京平成大学 教授	集団生活における幼児のけんかやいざごに対する保育者の意識について —幼稚園教諭のアンケート調査を通して—
		修了生	吉田 治子	東京家政大学ナースリールーム 保育士	
		大学院 3年	木村 香代	江戸川台ひまわり幼稚園 教諭	
13	千葉大学大学院	修了生	高田 茂子	市原市立海上小学校 教諭	学校の国際化に対応した日本語指導担当教員の役割 —コーディネーターの観点から—
14	東京学芸大学大学院	大学院 2年	小原 善仁	横浜市立鴨志田中学校 教諭	ミドルリーダーから管理職への移行期における教員の管理職志向の要因分析 —副校長を対象としたアンケート調査を通して—
15	創価大学大学院	修了生	足立 克巳	文京区立昭和小学校 教諭	子どもの「問い」を生かす授業デザインに関する一考察 ～形成的アセスメントを活用して～
16	玉川大学大学院	大学院 1年	鈴木 真樹	相模原市立富士見小学校 教諭	学習者が質の高い問いを作るための学習デザイン —『大造じいさんとガン』の授業を例にして—
17	帝京大学大学院	大学院 1年	富樫 幸乃	神奈川県立津久井養護学校 教諭	軽度知的障害・発達障害のある生徒が自己理解を深めるための支援モデルの開発 ～より効果的な学校現場での取り組みを目指して～
18	早稲田大学大学院	修了生	長谷 紗希	青森県立青森第二養護学校 教諭	知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒を対象としたアセスメントに基づいたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討
19	横浜国立大学大学院	大学院 1年	鈴木 紀知	横浜市立戸部小学校 主幹教諭	生活科・総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントを実現するための授業力量の形成 ～生活科・総合的な学習の時間の見方・考え方に基づく授業研究会の見直しを通して～
20	新潟大学大学院	大学院 2年	高見 潤	新潟市立上所小学校 教諭	地域教育00のコーディネート力を生かした子どもの成長を促す地域教育の在り方 —地域教育における学校・保護者・ボランティア・地域の繋がりを—
21	上越教育大学大学院	修了生	古屋 達朗	山梨市立笛川小学校 教諭	Society5.0に向けた授業実践 ～教師とAIの役割～
22	富山大学大学院	大学院 1年	佐伯 智成	富山県立高岡工芸高等学校 教諭	教職実践開発研究科での学びを基にした、教師が学び続けるための学びの捉え方の変容
23	金沢大学大学院	大学院 1年	藤田 真理子	金沢市立戸板小学校 教諭	一人一人が自己存在感をもち、互いに尊重し合う学級集団づくり ～グループ活動における言語活動を通して～
24	福井大学大学院	大学院 1年	小坂 恵	小浜市立小浜小学校 教諭	「学び続ける教師集団」をめざして
25	山梨大学大学院	大学院 2年	太田 圭	中央市立田富小学校 教諭	初等英語教育における部分的CLIL (Content and Language Integrated Learning) を取り入れた授業実践
26	信州大学大学院	大学院 2年	小山 啓太	佐久市立岩村田小学校 教諭	子どもが「からだ」をひらく体育の授業を広めるために —学校拠点方式の特性を活かして—
27	岐阜大学大学院	大学院 2年	長屋 和宏	岐阜市立加納小学校 教頭	マネジメント空間認識の拡張による教育の質の向上 —学校事務職員のリダーシップを活かした、教育活動と経営資源をつなぐマネジメントモデルの開発—
28	静岡大学大学院	大学院 2年	山下 憲市	静岡県立富士特別支援学校 教諭	「学習に向かうからだづくり」の指導に向けたアセスメントツールと指導プログラムの作成を目指して
29	常葉大学大学院	大学院 1年	内田 律子	静岡県立浜松特別支援学校 教諭	知的障害特別支援学校の大型模範校におけるミドルリーダーの役割 ～「見える化」の実践による学年主任のマネジメント力の向上～
30	愛知教育大学大学院	修了生	早川 智	名古屋市立高見小学校 教諭	よりよい学級生活を主体的に築こうとする児童の育成 —ホワイトボードを活用した計画案作り「ボード・ディスカッション」「ボード・チャット」を出発点にして—
31	三重大学大学院	大学院 1年	山中 真帆	ストレートマスター	三重県東紀州地域における教職大学院長期実習の学び
32	滋賀大学大学院	大学院 2年	田中 弘樹	栗東市立葉山小学校 教諭	職員の成長と学校の教育力向上を目指した校内研究のあり方
33	京都教育大学大学院	修了生	前田 康介	足立区立中川東小学校 教諭	体育学習における児童間の言語的フィードバックの付与に関する研究 —汎用的な力の育成を目指して—

No.	大 学 院 名	学年等	氏 名	現職、修了生の勤務先等	成 果 発 表 の タ イ ト ル
34	立命館大学 大学院	大学院 2年	三ツ木 由佳	立命館小学校 教諭	globally-mindedな気づきを促すカリキュラムのデザイン —教科間連携を通じた国際教育の実践に向けて—
35	大阪教育大学 大学院	修了生	前田 良隆	大阪府教育庁教育振興室 高等学校課教務グループ指導主事	学校組織開発における校長・ミドルリーダーのリーダーシップ —高等学校における2年間の実践を分析事例として—
36	兵庫教育大学 大学院	大学院 2年	中谷 仁美	救市立明倫小学校 教頭	教育施策の生産性検証 —行政評価と学校評価との有機的連動を図る—
37	奈良教育大学 大学院	大学院 2年	小野 領一	奈良市立大安寺小学校 教諭	小学校における学級経営の一考察 —優れた教員の指導方法から学級経営の体系化を試みる—
38	和歌山大学 大学院	大学院 2年	熊代 紀保	串本町立古座小学校 教諭	課題を探究する子供の育成 ～総合的な学習の時間を通して～
39	鳥根大学 大学院	大学院 2年	末吉 龍弥	ストレートマスター	防災・減災教育を意識した中学校理科での実践授業
40	岡山大学 大学院	大学院 2年	原田 慎太郎	津山市立加茂中学校 教諭	個人的価値観の更新と組織文化の醸成に関する研究 —Cap-doサイクルに着目したミドルリーダーの役割—
41	広島大学 大学院	大学院 1年	中島 敦夫	東広島市立久芳小学校 教諭	国際的な視野の広がりを持つ児童の育成 —図画工作科・道徳科の教科横断的な学習プログラムの開発を通して—
42	山口大学 大学院	大学院 2年	杉山 タ子	美祿市立大嶺小学校 教諭	小規模校が多い地域における若手教員のキャリア形成に関する提案 —市ぐるみの人材育成風土醸成と自己実現を可能にする研修の開発—
43	鳴門教育大学 大学院	大学院 2年	西條 武志	徳島県立脇町高等学校 教諭	高等学校数学における深い学びにつなげる授業実践 ～科学的思考力の育成を図ることを見据えた「関数」の指導～
44	香川大学 大学院	大学院 1年	廣瀬 美由紀	高松市立川島小学校 教諭	道徳科におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた支援の一考察
45	愛媛大学 大学院	大学院 2年	尾後 千恵	松山市立垣生中学校 教諭	中学校におけるOJTの課題とその対策 ～経験の浅い教員の成長を支援するかかわり～
46	高知大学 大学院	大学院 1年	竹本 佳奈	高知市立大津中学校 教諭	児童生徒の学びを生かしたつながりのある中学校英語の授業の開発
47	福岡教育大学 大学院	大学院 3年	前田 裕作	ストレートマスター	音楽に対する感性を育む音楽科授業の指導過程の研究 —物語性を活用した音楽鑑賞を通して—
48	佐賀大学 大学院	大学院 2年	中島 和代	唐津市立第五中学校 教諭	子どものアセスメントから援助的なアプローチへつなぐ ～「子ども気付きシート」の開発と「解決志向アプローチ」を生かした取り組みを通して～
49	長崎大学 大学院	大学院 2年	下田 みのり	ストレートマスター	ちがいを理解し互いに認め合える学級づくりのためのアプローチ —よさを発見する活動の実践を通して—
50	大分大学 大学院	大学院 2年	松本 俊也	中津市立山口小学校 主幹教諭	校内研修・研究を通じた人材育成 —授業スタイルの継承をめざした研究副主任と初任者の育成に焦点を当てて—
51	宮崎大学 大学院	大学院 1年	武田 大典	小林立三松中学校 教諭	機械学習の特徴を探究する情報科学実験の考案 ～中学校技術科 単元「プログラムによる計測・制御」の学習～
52	鹿児島大学 大学院	大学院 1年	坂口 洋幸	鹿児島市立西紫原中学校 教諭	見方・考え方を働かせる授業デザインと授業観の省察を通じた社会科授業実践力の向上
53	琉球大学 大学院	大学院 2年	名嘉 信祐	沖縄県立沖縄ろう学校 教諭	ろう学校におけるメタ認知能力を高める授業研究 —振り返り活動を取り入れた理科の授業を通して—

変化に対応する学校組織の在り方に関する一考察 —教職員の効力感の醸成を図る取組を通して—

北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
三角 泰彦（北海道西興部村立西興部中学校教諭）

1 問題と目的

北海道のような小規模校の多い地域では、校務分掌をはじめ教育活動の多くが教職員一人一人の力量に大きく依存し、組織的な教育活動が展開されにくい環境であるといえる。学校課題が複雑化・多様化するにつれて教職員個々での対応が難しくなっている今日、学校現場では組織的な対応が求められており、組織マネジメントの重要性が高まっている。

そこで、本研究では同僚性の希薄化がみられる小規模校において、ミドルリーダーによる組織マネジメントに焦点をあて、それらの実践を通して教職員の協働体制を築くことができるのかを検証していく。

2 実践内容・方法

実践の内容は、勤務校においてミドルリーダーからなる推進チームをつくり、ミドル・アップダウン・マネジメントを実施する。さらに、「求める生徒像」として共有ビジョンの構築を行い、教職員の個人的効力感、協働的効力感の向上を目指す。

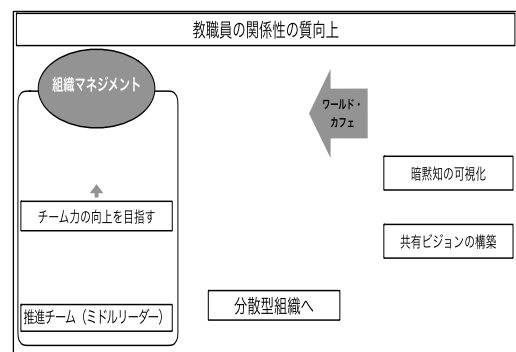


図1 研究概要図

3 実践と検証

(1) 推進チームづくりに関して

推進チームの編成は、露口(2012)のチームリーダーシップとチームマネジメントの思考を基盤とする分散モデルを参考に行った。次に、チーム力を高める取組として「質問会議」(清宮, 2009)の手法を用いた。手順は、チーム内で学校課題の共有を図り行動目標を立て、実際に行動し、振り返りをするることである。これらを繰り返すことによってメンバー内の協働性が高められ、チーム力が強化されていった。

(2) 共有ビジョンの構築（ワールド・カフェの実施）

共有ビジョン（求める生徒像）を構築するためにワールド・カフェを全教職員で実施した。ワールド・カフェの実施にあたっては、教職員間の対話が活性化されるよう、マーコード(2014)の「力強い問い」を参考に「4つの問い」を作成した。さらに、創造的思考ができるよう、辻本(2014)を参考に実施場所の環境を工夫したり、教職員にダイアログとディスカッションの違いを事前に説

- 1) 生徒の課題は何ですか。
- 2) 生徒の強みは何ですか。
- 3) 私たちはどのような生徒を育成すべきだと考えますか。
- 4) そのような生徒を育成するために私たちができる第一歩は何ですか。

図2 4つの問い

明するなどした。その結果、対話が促進され、「求める生徒像」の結論が一つに導かれた。

(3) ミドル・アップダウン・マネジメントに関して

ミドルダウンアプローチとして、学校経営の重点課題を視覚化し、課題解決の方法を考え実践していった。次に、ミドル・アップアプローチでは、教職員の教育観のズレを可能な限り形式化し、互いに同調的な関係にならないよう意識的なコミュニケーションを図っていった。

4 検証

① 個人的効力感の変化

本研究の取組後、若手教員の個人的効力感が上昇していることがわかった。とくに、「生徒指導」「成績向上」においては高い上昇がみられた。組織に、若手

教員の実践を受容する組織文化が醸成されたと考えられる。

② 協働的効力感の変化

協働的効力感6種類のうち5種類の合計点に上昇がみられた。とくに、「コミュニケーション」は事後に大きく向上している。実際に、職員室は教職員同士の意思疎通が頻繁に行われ、情報が共

有されやすい環境になっていった。また、仕事とは直接関係のない会話も多くみられるが、それらのコミュニケーションが互いの距離感を縮め、いわゆる「風通しのよい職場」をつくることができた。

5 成果と課題

これらの実践によって、教職員は職制や経験年数などの立場を超えて互いの背景や教育観を理解し合うことの重要性を学んだ。その結果、組織の一体感が高まり、協働によって問題解決を図る場面が増えた。また、個々の教員が抱えている様々な問題が常に顕在化され、問題が深刻な事態に陥る前に「皆で問題解決を行う」という風土が醸成された。

課題は、本実践によってもたらされた共通認識を組織に定着させ、具現化していくための組織マネジメントをいかに継続していくのかである。とくに、ミドル・アップダウン・マネジメントを継続していくためには、ミドルリーダーが単なるメッセンジャーとなるのではなく、新たな解決案を創造し、提案していく能力が求められる。

〈参考文献〉

- ・露口健司,2012『学校組織の信頼』大学教育出版
- ・清宮普美代(2009)『チーム脳にスイッチを入れる！質問会議なぜ質問だけの会議で生産性がある PH 研究所』
- ・マイケル J.マーコード,(2014)『実践アクションラーニング入門』ダイヤモンド社,
- ・辻本篤(2014)『組織学習の理論と実践-個人の力が仕事で生きるチームをつくれる』生産性出版

表 1 個人的効力感の変化種類別 (母数 n は 7 人)

種類別	6月 合計得点	12月 合計得点
1 生徒指導	126	134
2 教科指導	52	52
3 成績向上	56	50

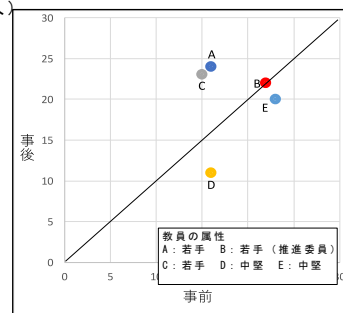


表 2 協働的効力感の変化種類別 (母数 n は 7 人)

種類別	6月 合計得点	12月 合計得点
1 支え合いの自覚	148	150
2 学校改善への意欲	158	163
3 積極的援助	78	80
4 コミュニケーション	108	128
5 立場の違いの克服	27	28
6 管理職との協働	86	82

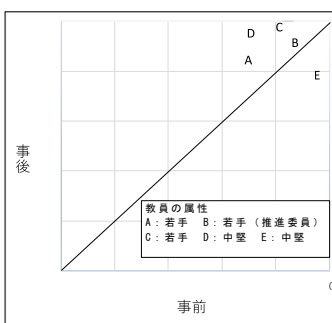


図 4 協働的効力感の変化 (コミュニケーション)

定時制高校におけるキャリア発達を促す 「総合的な学習の時間」の在り方 ―場や集団の工夫と外部資源の活用を通して―

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
外川 知 絵（青森県立北斗高等学校教諭）

1 はじめに

（1）定時制高校の現状

中央教育審議会高等学校教育部会（2014）によると、定時制・通信制高等学校は、勤労青年のための後期中等教育機関としての役割に加え、不登校・中途退学経験者等への学び直しの機会提供など、自立支援等の面でも大きく期待されている。

（2）本校の現状

本校は、午前部・午後部・夜間部から成る三部制・単位制普通科の定時制課程であり、総合的な学習の時間（以下、総学）等を通し、キャリア形成の基礎づくりを行っている。社会性や学力の面で課題を抱える者が多数在籍し、特にコミュニケーションを苦手としている。能力の個人差も非常に大きく、教科指導のみならず生活指導にも注意を要する。

（3）研究の目的

本研究では、クラスの生徒が揃いつつ全年次で同一時間に展開されている総学に注目し、実施場所や集団編成の工夫、外部資源の活用等について、所属する夜間部を中心に実践している。実践における学習目標は、生徒の現状や学習指導要領等を考慮し、「自己を深く見つめる」、「他者との共生・関わりを理解する」、「表現能力を高める」の3つにした。

2 研究の経過

（1）連携のための夜間部会議の実施

総学の内容や生徒情報等の共有のため、夜間部担当教員の空き時間である午後部のHR活動の時間に部会議を設定した。校内LAN上に要項データを置き、各自で必要事項が入力できるようにした。集合が難しい時は資料回覧をし、負担が増えないよう配慮している。

（2）総学の学習目標の確認と共有

宮川ら（2018）は総学について、目的・目標の理解不足から、教育内容や教育方法、評価でも様々な課題があると指摘した。本校教員のアンケート調査でも、総学の重要性は認識しているが学習目標は明確に理解しておらず、指導に積極的になれなかった教員が多いことがわかった。そこで、総学第1回のオリエンテーション資料に、学習指導要領と本校の総学の目標を記載し、全校生徒と教員で確認できるようにした。

(3) 実施場所・集団編成の工夫と外部資源の活用

卒業年次と中間年次（3年目）の総学に、本校夜間部を近年卒業した方（のべ5名）を招いた。高校生活の反省と現在の社会生活についての語り、質疑応答をしてもらった。在校生と面識がある卒業生だったため、以前の様子と比較した具体的な助言が得られ、在校生は将来について考えを巡らせていた。また、夜間部教員の知人から、社会福祉士と看護師の2名をゲストティーチャーに招いた。中間年次（3年目）4名を対象に、これまでの経験と気づきについての語り、質疑応答や助言をしてもらった。教員とゲストの意思疎通が円滑なため、生徒の様子を観察しながら臨機応変に進行できた。話すことが苦手な生徒が、自ら挨拶したり進路の相談をしたりし、普段とは違う様子を見取ることができた。

3 現時点での課題と展望

(1) 中間年次（3年目）生徒への継続的な支援

当初は全年次の総学計画を見通し、必要な場面・年次を選定して実践する予定だったが、上述の生徒4名に変化が見えてきたため、彼らへの支援を継続することにした。少人数であることを生かし、副担任等にも協力を求め、きめ細やかな指導と観察を心がけている。

(2) 実施状況の省察と生徒の実態把握

総学実施後、生徒の理解状況や内容の発展度を十分省察できていない。特に、生徒が自己の在り方生き方まで考えられているか検討する必要がある。そこで、生徒のより深い省察を目指し、総学の活動時の映像を見ながら振り返る機会を作った。また、その際のワークシートを点検し、次時の計画改善に生かした。学習成果物の蓄積やインタビュー調査等を通し、複数の教員による生徒観察・評価を行うため、より連携を密にしていきたい。

(3) 柔軟性を持たせた総学の計画

様々な困難を抱える生徒の指導では、突発的事態への対応を求められることが多い。アンケートから、計画通りの総学ではその時々生徒のキャリア発達の過程に適さない場合があり、担任が指導のしづらさを感じていることがわかった。キャリア教育の積み重ねと、担任の思いを優先できる時間の確保を両立させるような、柔軟性のある総学を目指したい。

(4) 「夜間部だより」の発行

夜間部生徒の活動をまとめた「夜間部だより」を作成し、生徒・教職員への配布、各家庭への発送（定期考査後の成績書類に同封）を行っている。今年度は、ゲストが参加した総学に関する「共に学ぶ」というコーナーを新設した。それを見た他部の先生方から、今後の実践につながる情報が寄せられ、情報の発信のみならず共有にも活用できている。

参考文献

- 1) 中央教育審議会高等学校教育部会（2014）「第28回参考資料3『初等中等教育分科会高等学校教育部会審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～』」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2014/06/19/1348819_06.pdf（2018年10月4日閲覧）
- 2) 宮川秀俊ほか（2018）「『総合的な学習の時間』におけるESD（持続可能な開発のための教育）の視点と展開」（中部大学『現代教育学部紀要第10号』39-46）

岩手大学教職大学院における現職院生の学びの様相

－「特別支援教育力開発プログラム」修了生・M2・M1の 現職院生自身による省察から－

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 1年

田淵 健（岩手県立盛岡視覚支援学校教諭）

共同研究者 岩手大学大学院教育学研究科特命教授 東 信之

岩手大学大学院教育学研究科准教授 佐々木 全

I はじめに

岩手大学教職大学院（以下、本教職大学院と記す）は、平成28年4月に開設され、平成30年3月に第1期生が修了した。理論と実践の融合・専門的力量の形成を目指し、本教職大学院には毎年度、現職院生8名が岩手県教育委員会から派遣される。この内、「特別支援教育力開発プログラム」を履修する現職院生は1名である。この現職院生は、2年間県立盛岡視覚支援学校に所属しつつ、岩手大学教育学部附属特別支援学校で実習する。しかし、この2年の在学期間における学びの様相は明らかにされていない。

そこで、本研究では、本教職大学院の特別支援教育力開発プログラムにおける現職院生の学びの様相を、当事者たる院生の視点から明らかにすることを目的とした。ひいては、学修の意義と学修上の支援ニーズと支援策を検討する一助としたいと考えた。

II 方法

上記目的のために、現職院生M1（40代男：第3期生）、M2（40代男：第2期生）、修了生（40代男：第1期生）計3名（悉皆）を対象とした聴き取り調査を実施する。

聴取内容として、大学院入学から修了までの時期ごとに、学習指導要領等で示されている「資質・能力」の3つに「情緒的コンディション」を独自に加えた4項目とした。これらについての自己評価とその変遷を図示した上でこれに対する説明を求めた。その上で聴取時の録音データをもとに、逐語録を作成した。ここから、対象者3名それぞれの自己評価の変遷について、比較対照し共通内容を把握した。あわせて、M-GTA¹⁾を用いて概念を求め、学びの様相についての仮説を生成した。

III 結果

1 自己評価の変遷と学びの様相

自己評価の変遷において、対象者3名に共通した内容として、次の4点があった。

①「知識・技能」に関する自己評価では、入学直後、大学院の講義での学びに際し、

知識の無さを自認したことで低下した。②「思考力・判断力・表現力」に関する自己評価では、M1で得た知識をM2で活用し、これらが発揮された。③「学びに向かう力・人間性等」に関する自己評価では、大学院の講義での学び、専門実習での学びの双方において、これらが主体性として発揮された。④「情緒的なコンディション」に関する自己評価では、入学直後、一時的に低下した。このことは、知識不足の自認による自信喪失、展望を持っていないことによる不安、所属校と実習校並びに大学院での新たな人間関係等に対する適応上のストレスによるものだった。

2 概念と学びの様相

対象者3名からの聴き取り内容から次の6つの概念が生成された。①「不安」である。これは、大学院入学後、修了後、それぞれに対する見通しがもてない事に対する不安であった。②「展望」である。これは大学院での学修の成果を今後どのように生かすかという展望であった。③「知見拡大の実感」である。これは、大学院での講義、各校の公開研究会参加等により、新たな気づき、学び、発見等を得て、自身の知見の広がりや専門性の向上を感じ、それらが大学院に派遣されたことのメリットとして語られたことであった。④「知識不足の自覚」である。これは、大学院入学後に知識や技能の不足を自己認識し、不安や焦りを感じたことであった。⑤「人間関係」である。これは、大学院での仲間（現職・学卒）との関わり、実習における人間関係が及ぼす影響や情緒的コンディションの変化であった。⑥「修了後の葛藤」である。これは、大学院修了後の現状や、学修の成果を生かし切れていないと感じていることであった。これらの関連を検討し結果図を作成した。

IV 考察

結果から、現職院生の学びの様相として、次の3点が仮説として挙げられた。①現職院生の学びは、「不安」と「展望」を伴って進行していた。②「不安」と「展望」の増進・減退には、「知見拡大の実感」「知識不足の自覚」「人間関係」が正負いずれの方向にも影響していた。③情緒的なコンディションはM1で共通して一時低下した後上昇した。

今後の課題として、次の3点を挙げる。①今後、本研究の調査対象を増やし、仮説の精度を上げること、及び仮説の検証である。その上で、②学びの様相に即した支援ニーズと支援内容の明確化、③修了後の勤務校において学びの成果を発揮するための具体的な方策の明確化である。

文 献

- 1) 木下康仁(2007)：ライブ講義M-G T A 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて。 弘文堂。

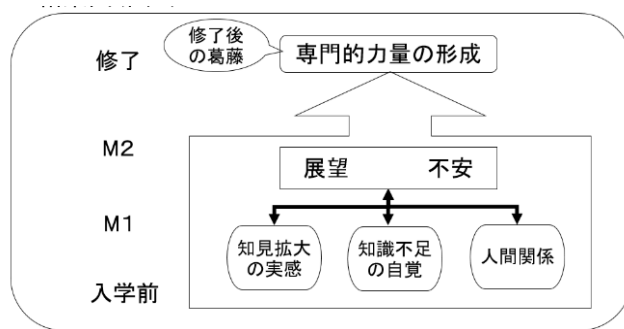


図 学びの様相を示す結果図

教育目標の達成に向けた道德教育の推進 ～全教師が協力し合う指導体制を目指して～

宮城教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程高度教職実践専攻 修了
石山美穂（仙台市立八軒中学校教諭）

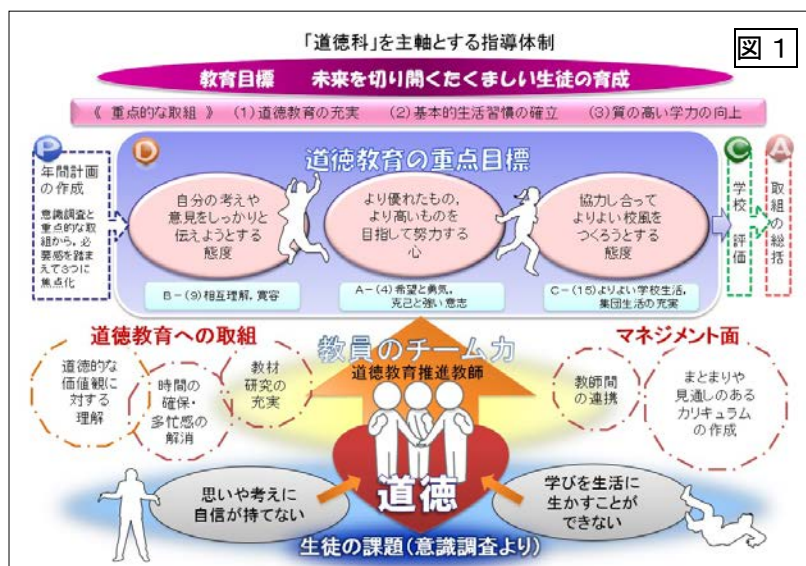
1 研究の目的

平成28年度、道德教育における現任校の課題を把握するために「道德に関する意識調査」を実施した。その結果から、教師には①マネジメント面（教師間の連携、まとめりや見通しのあるカリキュラムの作成）、②道德教育への取組（道德的価値観に対する理解、時間の確保・多忙感の解消、教材研究の充実）に、生徒には①自分の思いや考えに自信を持って取り組む態度、②学びを実際の生活に生かそうとする主体的な態度に、課題があることが分かった。これを踏まえ、各学年のカリキュラムにおいて、他学年との連携や生徒の成長を見通した効果的な道德教育を計画し、効率的に展開することができれば、全教師が協力し合う指導体制が構築され、教育目標の達成につながっていくのではないかと考え、このテーマを設定した。

2 教師への手立て

(1) マネジメント面

教育目標に根ざした「道德教育の重点目標」を3つに焦点化し、「道德科」を主軸として協働して展開していく体制に変えることの意義について図で示した **図1**。また、連携を目的に全学年が同一資料で授業を



行う「学年共通教材」を盛り込んだカリキュラムデザインを各学年分作成し、年度初めの職員会議で提示した。これにより、全職員が「道德科」の授業実施に対して目標を明確にし、見通しを持つことができた。また、生徒の現状を把握しその後の変容を見取るための尺度として、5月・7月・12月（年度初めと長期休業前）に学校環境適応感尺度「アセス」を実施した。

(2) 道徳教育への取組

「学年共通教材」に全教師が無理なく取り組めるように、予定月の職員会議で詳細な学習指導案を提示した。また、道徳的価値観に対する理解を深めるために、提案授業を企画した。効果的な資料（レイフ・クリスチャンソン著『わたしのせいじゃないーせきにんについてー』岩崎書店）を選定し、負担感の少ない日程で実施できるよう工夫した。

3 生徒への手立て

(1) 自分の思いや考えに自信を持って取り組む態度

活発な話し合い活動の実現を目指して「道徳ノート」の形式を工夫し、学級全員が意見を交換できる「ノートウォーク」を取り入れた。また、温かい学級の雰囲気づくりや生徒のコミュニケーション能力の向上を目指して、行事との関連を意識した授業を提案し、計画的に実施できるようにした。

(2) 学びを実際の生活に生かそうとする主体的な態度

指導過程は、教師主導ではなく、生徒自らが問題意識を持って臨み、価値や生き方を話し合うことのできる授業展開を意識して作成、提示した。その際、生徒が多様な感じ方・考え方を並べて終わらず、それぞれが自己の納得を求めることができるように、発問を複数準備し、互いに考えを深め合えるように工夫した。

4 成果と課題

事後アンケートから、平均8割以上の学級（特別支援学級を含む）が「学年共通教材」を実践し、約6割の学級で子供たちの成長を実感することができた。自由記述には「系統的な指導の必要性とその効果」について多くの意見があり「目標を明確にし、見通しを持って指導する」ことへの理解が深まった。主任や副担任が授業を参観する機会にもなり、今後の更なる教師間の連携が期待できる。しかし「ノートウォーク」については2・3学年では実施せず、ワークシートを活用していたことから、1学年時からの継続した取組の必要性を感じた。「アセス」からは生徒の変容を数値で知ることができた。1学年は環境に慣れるに従って対人トラブルが増えたため、一時対人的適応数値が下がったが、活発な話し合い活動の継続的な指導により上昇に転じた。3学年は受験期にもかかわらず、対人的適応数値が上昇のまま推移した。心身の成長に併せて、道徳授業における粘り強い指導が効果的であったと考える。2学年は対人的・学習的適応数値に対し生活満足感数値のみが大きく下がっていて、内容項目A-(4)、C-(15)の重点的な指導が望まれる。

結果として、実践した学年・学級では教師の意識や指導力が高まり、生徒の道徳性を養うことができた。特に「ノートウォーク」に取り組んだ1学年では、学活や総合的な学習の時間、国語科でも活発な話し合い活動が行われた。このことから、他学年との連携や生徒の成長を見通した効果的な道徳教育の推進は、他教科や行事においても互いを認め合う雰囲気作りにつながることを期待できる。評価については、観察や資料の蓄積等、実践を通してその方法を明確にし、共有しながら、道徳の教科化に向けて準備していきたい。

知的障害児教育における教科教育の指導方法の検討 —「対話的授業」の実践から—

秋田大学大学院教育学研究科 教職実践専攻 2年
保坂 迪菜

1. 研究の目的

昨年度、知的特別支援学校における教科指導の課題を整理した。その結果、「個々の児童生徒の実態差が大きい」、「集団学習の中で児童生徒の対話が少ない」、「児童生徒間で意見が繋がらず、教師との一問一答形式になりやすい」といった集団学習の指導方法に課題があることがわかった。

集団学習のよさである「習得したことを使って新しい学びを得る」ことは、知識が断片的になりやすい知的障害児にとっても有効と考える。さらに集団学習は〈教師から教わる〉のではなく〈生徒同士で学ぶ〉ことができ、主体的に学び合う姿が期待される。そこで、本研究は生徒同士の学び合いを中心に据えた秋田県の小中学校で行われている「秋田の探究型授業」の過程を取り入れた「対話的授業」を試行し、その実施可能性を検討した。

2. 授業実践概要

授業実践は実習協力校である秋田県立A特別支援学校中学部1～3年生8名を対象として、数学の授業を計4時間行った。単元は「円」（3/3時間）、「長さ」（1/8時間、4時間目）で、いずれも教師2名によるチームティーチングで行った。

3. 「秋田の探究型授業」の過程と生徒の実態から推測した課題

「秋田の探究型授業」は、4つの過程から構成される。それぞれの過程について、生徒たちと学習する際の課題を事前に推測した。

(1) 見通し

導入場面で児童生徒の課題意識を高め、課題に対して何を、どのように考えるのか見通しを持つ。

課題①教師の話や問題文から具体的なイメージをもつこと

(2) 自力思考

課題に個人で取り組む時間で、自分なりの考えを持つことがねらいである。課題を全て解決する必要はなく、「途中まで」や「分からなかった」、「どうして？」と

いう考えも認める。

課題②想像して問題を解くこと／課題③考えを自力で文章にすること

(3) ペア・グループでの話し合い

必要感をもって話し合い、形式的にならないようにする。また、児童生徒が間違いを伝え合える雰囲気作りが重要である。

課題④他の生徒の考えを聞いて理解すること／課題⑤意見をつなげて深めること

(4) 振り返り

本時の学びと自身の変容が自覚できるようにする。

4. 課題解決のための具体的な手立て

推測した課題に対して、3つの手立てを講じた。その後、手立てが有効であったかを分析した。

手立てⅠ 具体物の操作など実際の活動を取り入れ、イメージ化を図る…課題①②④

〈成果〉学習方法を全員で共有しやすく、活動中の意見交流も活発化した。

〈課題〉集中できた分、中断して次の活動に移ることが難しい。

手立てⅡ 教師が児童生徒の考えを文章や図にまとめ、外在化する…課題③

〈成果〉自力思考から話し合いが円滑に進み、話し合いの中でも付箋に外在化されたものを見ながら発表する姿が見られた。

〈課題〉教師の求める答えへの誘導や、教師が外在化として記録している時間が長く活動が途切れた。

手立てⅢ 教師がグループでの話し合いに「通訳」として関わる…課題④⑤

〈成果〉教師が生徒の実態に合わせて言い直したり要約することで理解の促進が図られた。

〈課題〉生徒同士の関わりよりも生徒と教師の関わりが多かった。

5. 「秋田の探究型授業」の実施可能性

授業実践から、通常学級で行われている言語活動を中心とした授業展開は知的特別支援学校では難しいが、具体物の操作など実際の活動を取り入れることでイメージ化が図られ、学習内容や一人一人の考えを共有しやすくなり児童生徒同士の関わり合いも活発化されると考えられる。また、児童生徒の考えを教師が外在化することで要点が整理され、自信をもって発言できていた。ただし、教師は答えへの誘導や生徒の活動が中断しないよう留意する必要がある。

【参考文献】

・阿部昇(2016)『アクティブ・ラーニングを生かした探究型の授業づくり』明治図書

「わからない」児童同士の協同の可能性

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2年

鈴木 克樹

1. 研究の主題

筆者は大学院の最初の実習でわかる児童だけの発言で授業が進んでいくことに違和感を持ち、「わからない」を生かした授業をしたいと感じた。佐伯(2004)は、「わかる」ということは「短絡化(まとめ上げ)」と「原点もどし(問い直し)」の両側面を同時に持っている」と指摘している。この指摘を受けて、2回目の実習では「わからなさ」を表明できるようにし、わかる児童に「問い直し」を引き起こすことをねらった。その中では①わかる児童が一方的に説明することが多くそもそも「わからなさ」を表明しないこと、②授業者が比較的理解の早い児童に説明を求めた時に複数の児童が団結してわからなさを表明したこと、に出会った。このことから、児童同士の会話でわからなさは埋もれることが多いが、「わからない」児童同士が団結するとわからなさが表明されやすい可能性が示唆された。

この結果を受けて、本研究は第一に表情と言動に着目して「わからない」がグループの中でどのように展開されていくか、第二に説明する人と聞く人の人数に着目して「わからない」がグループの中でどのように展開されていくかを分析する。

2. 事例と考察

取り上げた事例は全てグループ学習の様子である。尚、児童の名前はすべて仮名である。

・エピソード A : 1人でわからなさを抱えるノゾミさん(A 小学校 3年生, 算数)

ノゾミさんは「ブドウってさ、380?」とユウさんに質問した。するとユウさんはノゾミさんの間違いを指摘した。そしてユウさんは「かごの重さも突き止めたから、それ全部引いても同じ答えになった。だからかごの重さとか関係なくて、普通にやっていいと思うよ。」と説明した。ユウさんの説明はノゾミさんが到達していない内容を含んでおり、ノゾミさんは俯いて説明を聞いていた。ユウさんの説明が終わっても、ノゾミさんは俯いたままだった。その様子を見たユウさんは「ねえねえ、ノゾミちゃん?ノゾミちゃん?」と再度話しかけた。そしてユウさんは「これ(自分の解き方)当たっていると思うよ?あの、最初930なんじゃん?かごも含めて?それでそこから、えっと、全部の果物の、重さ全部足して、えっと…」と話したところで、ノゾミさんが俯いていることに気づく。そしてユウさんは「あ、待って…引くんじゃなくて足すのか?いや一足すのかなやっぱ。ちょっと待ってねー。筆算も一応やってみよ。」と自分の計算を見直し始めた。その後、2人は各自悩み続けていたが、鉛筆を持つ手は止まることが多く苦戦していた。

下線部のところでユウさんは再考する機会があった。しかし一人では再考することができなかった。その結果ユウさんはノゾミさんがまだ考えていない“かごの重さ”の説明を作り変えられず、ノゾミさんに伝わる内容の説明ができなかった。そのためノゾミさんは説明を聞いても理解が進まず俯いた様子だった。

・エピソード B：1対1の中で苦戦するノノカさんとフウマ君(B 小学校 4 年生, 算数)

ノノカさんの質問にフウマ君が応答するやりとりが約 2 分間繰り返し行われた。それでもノノカさんはわからずフウマ君は頭を抱えて少し疲れた様子だった。その後フウマ君が図を指差しながら説明することや図を鉛筆で太くなぞりながら説明することで、ようやくノノカさんはフウマ君の説明を理解した。それをみたフウマ君は「ふうー。」と安堵のため息をついた。すると今度は同じグループのユズさんがフウマ君のノートの「 2×10 」を指さしながらその意味を質問し、ユキさんが「 2×10 って 2 が 10 個あるの？」と質問した。2 人の質問の仕方は異なったが、質問内容は同じだった。質問攻めになりそうだったが、ノノカさんがフウマ君の代わりに図を指しながら 2 の意味を答えた。

下線部ではエピソード A と同様の難しさが見られた。それは 1 対 1 の中で互いに分かり合う難しさである。特にエピソード B でフウマ君はノノカさんに伝わる説明をすることに苦戦し繰り返し説明していた。エピソード A でユウさんがノゾミさんに伝わる説明ができなかったことを踏まえると、1 対 1 の状況では、説明を聞く人のわからなさは説明する人から見えにくいと考えられる。しかしエピソード B では繰り返しの説明と図を活用した説明を聞いたことにより、ノノカさんはフウマ君の説明を理解できた。

一方ユズさんとユキさんが同じ内容の質問をしたとき、ノノカさんは質問の意味を汲み取っていた。このことからノノカさんは質問を俯瞰的に捉えていたと考えられる。

・エピソード C：わからないことを一緒に考えるユズさんユキさん(エピソード B の直後)

ユズさんとユキさんの質問にノノカさんが答えた後、フウマ君が 2×10 の意味を説明し始めた。説明中フウマ君が「2 cm あるでしょ？」と言うと、ノノカさんは図を指しながら「ここ 2 cm。」とフウマ君の説明を補足した。一通り説明が終わると、ユズさんはフウマ君の図を指しながら説明内容の確認をした。そして確認後、今度はユキさんに向かって説明内容を再確認した。ユキさんはユズさんの 2 回の確認を見守っていた。その後ユキさんは「これ(フウマ君の 2 つの式)を 1 つの式にしようとした結果がわかんなくなった。」とフウマ君に疑問を投げかけた。すると、フウマ君は「え…」とつぶやき、「だったらさこうでしょ。」と 2 つの式を 1 つの式にまとめようとノートに向かった。

ユズさんとユキさんが一緒に考えた結果、2 人でフウマ君の説明を確認し合う機会ができた。さらにフウマ君の考えを吟味した結果、ユキさんがフウマ君に疑問を投げかけた。それを受けてフウマ君は初めて自分の考え自体を再考し始めた。

この背景にはエピソード B 後半からのノノカさんの働きが影響している。具体的な働きとしてはフウマ君の代わりに質問に答えたことと、フウマ君の説明を補足したことである。この 2 つの働きにより、ユズさんとユキさんは 2×10 の 2 の意味を考えやすくなっている。その結果、ユズさんとユキさんはフウマ君の考えを吟味し続けることができた。

3. 結論と今後の研究

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「わからない」児童同士の協同によって考えを確認し合う機会ができる。2 点目確認し合うことでわからなさを表現しやすくなる。一方で「わからない」児童が複数人いるだけでは確認し合う関わりは生まれなかった可能性がでてきた。エピソード B と C からは、「わからない」児童同士の協同の成立は考える対象を共有することが必要と考えられるため今後の研究でさらに探っていく。

【参考文献】

佐伯胖(2004)『「わかり方」の探究－思索と行動の原点－』, 小学館

グローバルな視野に立って事実や考えを発信する力を高める —英語科における CLIL を用いた授業実践—

福島大学大学院人間発達文化研究科教職実践専攻 1年

熊坂環月

○テーマ設定の理由

このテーマの主題を設定した理由は、大学時代に行った地方創生イノベーションスクール 2030 という活動を通して考えたことによる。この活動は、福島の中高生が 2030 年に起こりうる問題を見据え、その解決のために様々な方法を考え実行していくというものである。具体的には、福島の名所を巡るツアーを実施して地域を活性化させるなどの活動を行った。また機会自体は多くはないのだが、生徒たちが外国の人に英語でプレゼンテーションをすることがあった。私はその時に「福島そうだったんだね」という外国の人の様子を見て、事実や考えを世界の人に発信することの重要性を実感した。その力を育むためには、様々な「内容」を学習して英語で外国の人に発信する、ということに日頃より慣れる必要がある。そこで、私は CLIL というものに注目しテーマの副題とした。

CLIL とは内容統合型学習といって、「内容」を学びながら英語も学習するというものである。具体的には、地球で起こっている環境問題について知り、保全のためにすべきことを英語で発表する、などの活動が考えられる。これは、「環境問題」という内容について学習し、英語で意見を述べる力を育むことにつながる。このように、CLIL を用いた授業をすることで、様々な内容を学習し英語で外国の人に発信する力を育むことができるのではないかと考えた。以上のことを踏まえて 2 つの授業実践を行った。

○中学校第 3 学年における 2 つの授業実践

1 つ目は、外国人向けの災害対策ハンドブックをつくるというものである。文法は **it, for, to** の構文で、言語活動としては、まずワークシートにポスターに書いてあるような絵を 5 つのせてそれをもとに災害対策で必要になることの英語のメモをつくる。そしてそのメモをもとに **It is important for us to prepare food, prepare an emergency bag, check an emergency route** というような完全な文を 3 つ書くという形で行った。これは、内容学習として災害対策で大切なことを学習することができたと思われる。

2 つ目の授業は、福島県内の電車の乗り換え方を外国の人に教えるというものである。元々教科書の場面設定としては東京都内で電車の乗り換え方を教えるというものだったが、東京オリンピックは福島県でも行われるということに着目し、生徒たちがより現実味をもって取り組めるように福島県内の電車の乗り換え方を教えるという設定にした。文法は **Could you tell me how to get to ~ station?** というもので、言語活動はまず生徒がペアで外国人役と日本人役に分かれる。

外国人役の生徒は福島の鶴ヶ城というお城やスパリゾートハワイアンズというプールの娯楽施設などの名所の写真がのったワークシートを見て、行きたい場所とその最寄り駅を日本人役の生徒に伝え、それを受けて日本人役の生徒は福島県内の路線図が示されたワークシートを見ながら行き方を外国人役の生徒に教えるという形で行った。これは、内容学習としては福島県の名所について学習することができたと思われる。

○生徒の授業の感想

生徒から2つ目の授業について感想をもらった。「地図を見てもよくわからない」「乗り換えを教えるのが難しかった」という声もあったが、「道で外国人に会ったら実際に案内してみたい」という声もあった。このことから外国の人に事実を発信する意欲を高めるところまではできたと考えられる。

○授業の問題点

しかしその一方で問題点が3つ見つかっている。1つ目は言語活動の設定をどうするかばかり考えていて指導の工夫について熟慮していないところである。具体的には、道案内の授業の時に言語活動の前に文法を一方向的に教え、生徒がそれを使うように指導してしまったということがあった。2つ目としては評価の仕方があいまいで、今回は生徒に基準を設けずに3段階の自己評価でつけてもらったため実際に力がついたのかが分からなかったこと、3つ目としては言語活動の場面の内容が簡単すぎて内容学習になっていたかということがあった。

○今後の方針

これらを踏まえて、主に3つのことを意識していきたいと考えている。1つ目は前提として場面の設定にとらわれず、既習事項を復習したうえで本時の文法も提示して両方から生徒が選んで使えるような指導を考えること、2つ目は目標と整合性のある評価の仕方を考えること、3つ目は生徒が学習するのに適している内容を取り入れることである。この3つを大事にしつつ、生徒の反応をきちんと見取って進行することや、生徒が分かりやすいような英語の指示をすることなどの授業指導の基本を磨くことも大切にしながら実践を積んでいきたいと考える。

学校教育目標の達成に向けた研究主任の役割 —学校内外の教育資源のコーディネートを中心に—

茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了
池 邊 則 夫(つくば市立竹園東中学校教諭)

1 テーマ設定の理由

今年度の本校の重点目標は、「主体的・対話的で深い学び」を育む授業の充実、「社会に開かれた教育課程の実現」である。これらの学校の課題（重点目標）を達成するために、研究主任として学校内外の教育資源をコーディネートし、その改善を図ろうと考え本研究テーマを設定した。なお、本研究は、筆者がつくば市立吾妻中学校に勤務していた平成29年度の実践をまとめたものである。

2 研究の背景

筆者が実施した本学園における小中一貫教育に関する成果認識調査によると、9年間の系統性を踏まえた授業実践や地域との関係作りに課題が見られた。このような実態を踏まえ、本研究の目的は、学校教育目標の達成に向けて、研究主任が果たすべき具体的な役割を、実習を通じて明らかにすることとした。

3 基本的な考え方

先行研究にみる研究主任の役割は、「校内における研究・研修活動に関する企画立案からその運営、実施、評価に関わるすべての事項を担当分掌とし、その過程での教職員間の連絡調整と関係教職員に対する、指導、助言をその役割機能として果たすこと。」である。この考え方に立ち、「その過程」を重視して研究を進めることにした。また、教務主任との連携・協力を図ることも大切にした。

4 取組内容

(1) 言語活用力・協働力の育成

山場となる取組（授業を見合う週間・学園で年2回実施）を迎えるまでに、初任者に対して次世代型 AZUMA プラン（学園共通の指導指標）への意識付けを図った。具体的には言語活用力・協働力の育成への焦点付け、授業参観の視点の明示、聞くことの実践についての確認、授業実践の課題把握をした。また、授業に関するアンケート及び相互評価表を作成した。アンケートは授業者として、相互評価表は参観者として、次世代型 AZUMA プランを意識できるよう意図したものである。さらに、初任者の日常の授業改善を促すために、グッドモデルとなるベテラン教員の授業を参観できるよう筆者がコーディネーターの役割を果たした。

(2) 地域の人的・物的教育資源の活用

地域連携コーディネーターとしての性質をもつ筆者は、各教科における地域教育資源の活用を促し、第37回吾妻まつりへの参加、地域ゲストティーチャーの講座（ようこそ先輩！）開設については、学校と地域の窓口となって活動した。吾妻まつりの準備段階から地域の方と共に活動し、学校の職員に向けては情報の発信に努めた。学校全体として吾妻まつりに参加したことで、各教科における地域教育資源の活用に広がりが見られるようになり、地域ゲストティーチャーの講座開設に向けた人材確保につながったことは大きな収穫であった。

地域の人的資源を活用した「ようこそ先輩！」は盛況であった。この講座に参加したゲストティーチャーを対象としたアンケートからは、本講座の継続・発展を望む声が多数聞かれた。この結果から、本講座は、社会に開かれた教育課程の実現に向けて、効果的な取組となったといえる。

5 研究のまとめ

研究を通して明らかになった研究主任の役割は、次の2点である。

1点目は、言語活力・協働力の育成に関して、重点目標の達成に焦点付けた指導、助言をすることである。その指導、助言を通して、授業改善への意識を高めることが重要だ。また、学園の共通指導指標に基づいた授業実践を促すことも研究主任の役割である。

2点目は、地域の人的・物的教育資源の活用に関する研究主任の役割は、様々なコミュニケーション回路をもつ存在となることである。そのうえで、必要な情報を分かりやすく伝えることが研究主任には求められる。さらに、中心となる取組（吾妻まつりとようこそ先輩！）につながりをもたせることは、研究主任の大切な役割である。

6 本研究の意義と残された課題

本研究の意義は、研究主任と地域交流担当を兼ねた「地域連携コーディネーター」の筆者が、学校内外の教育資源をコーディネートし、地域との信頼関係作りに貢献したことである。

残された課題は、2つある。まず、言語活用力・協働力の育成に関しては、重点課題に対する具体的な改善策を考えることである。今後は、教科等横断的な学びを通して言語活用力・協働力の育成を図ることが求められると考える。さらに、小中合同の定期的な振り返りの場を設定することも課題である。

次に、地域の人的・物的教育資源の活用、地域連携の充実に関しては、学校と地域の願いをマッチングさせ、連携・協働する体制を作ることが課題である。教育課程編成の主体である学校が、今年度の取組を分析・評価しつつ、保護者・地域の願いに耳を傾け最適解を模索することが必要になる。そのことが洗練された「社会に開かれた教育課程」を実現させ、特色ある学校づくりにつながっていくと考えられる。

授業の質的改善を目指した若手教員との対話的な授業研究

宇都宮大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了
久我 逸就 (宇都宮市立姿川第一小学校教諭)

授業の質的改善を目指した若手教員との対話的な授業研究というテーマのもと、教育実践プロジェクトで取り組んできたことについて発表する。

宇都宮大学教職大学院では、教育実践プロジェクトとして自分の在籍校ではない連携協力校で2年間にわたり長期実習を行う。連携協力校の課題解決に向けて、協力校の先生方と協働しながら取り組んでいく中では、様々な悩みや葛藤が生まれた。研究授業に向けて授業検討を重ね、考えられた協働的な授業デザインはすばらしいものであった。とはいえ、その研究が日々の授業改善に直接つながるわけではなかった。日常の授業の質的改善を図るには、どのような授業研究を行うといいのか、1年目の実習を通して自身が追究したい課題が見えてきた。

その様な思いを語り合う場として、宇都宮大学教職大学院ではリフレクションという科目が設定されている。自身の実践を語るとともに実践を振り返ることは、他者の目を通して自分の実践を再構築する貴重な場となった。リフレクションを通して省察することの大切さを実感した。その学びを生かして2年目は、学び合いをつくりたいという若手教員のA先生と協力して授業研究に取り組むことにした。2年目に取り組んだことが今回の発表の中心となる。

まず、実践の柱についてである。実践の柱は協働探究者として、日々の授業を参与観察することだ。見取った子供の姿をもとに授業をリフレクションし、授業デザインをともに考えるというサイクルが基本となった。そのサイクルを進めながら、3か月に一度のペースで私の指導教員に学校訪問していただいた。これは初めから計画していたわけではない。協働探究者としてA先生と協働していく中で自然と同僚性が育まれ、同じ方向を向いて取り組むようになった。そのため、他者でもあり専門的である大学教授に授業を見ていただくということが自然ないきさつの中で必要となったのだ。実践の柱である協働探究者としてA先生の学級に入ることが私にとって一番の課題であった。どうしても、授業の質的改善を目指して、これまでの実践を教え伝えようとしてしまう自分がいたからだ。そこで子供の姿について対話をするのがキーワードとなった。

次に、具体的な取り組みについて紹介する。初めは、日々の授業を参与観察し、リフレクションすることから始めた。A先生は授業づくりをはじめ、学級経営の方法や子供理解など、多くの悩みや困り感をもっていた。その悩みや困り感に寄り添いながら、具体的な子供の姿を語りながらA先生と私の見取りについて対話し、重ね合わせていった。リフレクションの方法も、A先生と同僚性が育まれていく中で、ビデオリフレクションをしたり、リフレクションシートを活用したりするようになった。ビデオリフレクションでは、事前にA先生の授業を子供の学びの姿が分かるように前方から撮影したものをしながら授業を振り返った。学びの事実在即して、具体的に対話することで、授業のイメージを少しずつ共有することができた。リフレクションシートは、

短い時間でも子供の学びについて共有できるようにと考えて作った。学びに向かう子供の姿や取り組みが変わったところなどの写真を添えて、授業について考えたことや気が付いたことをフィードバックした。また、大学教員に参観してもらった授業では、簡単な模擬授業を行った。A先生が授業者となり、私ともう一人若手教員が子供役となって模擬授業を行った。たった3人の模擬授業だったが、教師の発問の意図と子供が向かうであろう学びへのズレなどについて、子供の目線に立って考えることができた。最後に大学との連携である。大学教員と授業リフレクションを行うことは、自分たちの実践を意義付けてくれるものとなると同時に、新たな課題意識をもって日々の授業実践に取り組む活力となった。また、大学教員を講師として招待し授業研究を行った際には、仲間の院生にも参加してもらった。連携協力校の先生方にとっては、子供の学びの姿を通して授業を語るという授業の見方に触れる機会となった。

このような取り組みを通して見られたA先生の変容についてである。4月から6月までの前半は、主に教師目線での悩みが多くみられた。学び合いの取り入れ方や多様な意見が出されたときにどのように共有したらよいかという悩みは、うまい授業ができるようになりたいというA先生の思いが表出されていた。一方後半は、子供のこだわりに寄り添う姿勢が見られるようになるなど、子供目線に立つA先生の姿が見られ始めた。授業者の変容で一番大きかったことは、授業観が変わったことである。最後のリフレクションでA先生が「学びは、教えるのではなく学ぶようにさせる。だから難しい。そのために、一番考えなければならないのは、子供が学びに向かいなくなる間だと思う。」と話してくれた。そして、学びをつくることを意識するようになったA先生は、授業を流すのではなく、子供の姿を丁寧に観るようになった。一人一授業として校内で行われた研究授業では、自分がデザインした授業と、実際の子供の学びにズレを感じると、指導案通りの授業をすっぱりと諦め、子供に寄り添っていた。そして、何よりも授業を考えるのが楽しかったと話してくれた。

最後に考察と課題である。常に子供の姿について対話したことによって、A先生に子供の姿を通して授業を省察する繊細な思考が、生まれたのではないかと考えた。授業後はもちろん、授業中においても、自らがデザインした授業を常に省察する繊細な思考が、子供主体の学び合いのある授業をつくるには重要だと思われた。今後の課題としては、2つのことが見えてきた。1つ目は、学校全体に対話的な授業研究を広げるにはどうしたらいいかということである。今回の実践では、1つの学級において子供主体の授業を目指して変容していく教師と子供の姿を捉えることができたが、学校規模における授業研究にまで広げることができなかった。2つ目は、授業改善に消極的な教師をどう巻き込んでいくかということである。学校の教師すべてがA先生のように授業研究に対して高い意欲をもっているわけではない。授業改善に消極的な教師をどのように巻き込んでいくか、授業研究の在り方を明らかにする必要がある。

終わりに、新学習指導要領において、主体的・対話的で深い学びを視点とした授業改善が求められており、学校として子供主体の授業へと質的に改善していくことは大きな課題である。これからも授業の質的改善をうながす校内研修の在り方について、引き続き模索していきたいと思っている。

小学校国語科において

意欲的に学び読む力を身につけた児童の育成

—ユニバーサルデザインを取り入れた読解指導の工夫を通して—

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー専攻 修了
新藤久美香（みどり市立笠懸東小学校教諭）

1 問題

これまで5年間担任として各学年で国語を教えてきたが、特に「読むこと」の領域において、児童の理解不足が感じられた。授業中の反応が弱かったり、まとめテストで点数が低い傾向があったりしたからだ。学力テストでも、「読むこと」領域で全国平均を下回る結果があり、読む力が身につけていないといえる。「読むこと」の授業で、児童の意欲が低く、読む力がついていないことが課題である。

そこで、授業で「読むこと」に意欲的に取り組み、学習指導要領で示されている読む力を身につけた児童を育成したいと考え、「意欲的に学び読む力を身につけた児童」を目指す児童像とした。

「意欲的に学び読む力を身につけた児童」を目指すために、桂聖の「国語授業のユニバーサルデザイン」（国語授業 UD）を取り入れた読解指導の工夫を、手立ての柱とする。国語授業 UD に基づく授業では、叙述をもとに論理的に読むことを目標にし、読解方法を教える。ねらいや学習活動を焦点化することで、学習内容をはっきりさせ、わかりやすい授業を行う（焦点化）。視覚的な手がかりを活用することで、児童をひきつけたり、集中力を高めたりする（視覚化）。目的に合わせてペアでの話し合い活動等を設定することにより、全員が授業に参加し、より多くの児童の理解を促していく（共有化）。さらに、児童をひきつけ楽しく取り組める「教材のしかけ」を用いる。以上のような指導方法の工夫を行っても、活動が停滞してしまう児童については、その児童に合わせた個別の配慮を行い、どの児童も授業に参加できるようにしていく。

2 実践

「読むこと」領域の単元（文学的な文章と説明的な文章）で、国語授業 UD に基づく実践を行った（いずれも光村図書）。

その中から「アップとルーズで伝える」を取り上げる。本教材は、わかりやすい説明とはどのようなものか学ぶのに適した文章である。筆者の説明の工夫やよさを見つけ、それを生かして児童自身も「アップとルーズ」を伝える文章を書けるように読み進めた。

① 焦点化

1時間目で「アップとルーズ」という言葉の意味を知ることによって焦点化した。教材文で筆者の工夫を学ぶ3時間目～6時間目は、毎時2つの工夫に焦点化し、学習を進めた。

② 視覚化

写真の提示	運動会や校外学習等、児童にとって身近な写真のアップとルーズを提示することで、興味を持って取り組めるようにする。
キーワード色分け	「アップ」と「ルーズ」、「伝わります」「伝わりません」という対比に着目して考えられるよう、本文に色分けをして印をつけさせる。

図表	アップとルーズそれぞれが伝えられること・伝えられないことを2×2の表にまとめさせることで、相違点をはっきりさせる。
	文章の型や構成を図でわかりやすく示すことで、どの児童も考えたり、根拠を持って選択したりできるようにする。
カードの掲示	筆者の説明の工夫は、毎時間カードにまとめて掲示し、筆者の工夫をまとめる際にも、参照できるようにする。

③共有化

筆者の説明の工夫に関わってしっかり考えてほしいことについて、意見交流の場を設けた。個人で考えノートにまとめた後で、少人数グループで話し合うことにより、全員を授業に参加させ、理解を促すことができた。

④教材のしかけ

3時間目	どの写真がどの文章と対応しているか考えさせることで、写真と文章が対応していることを理解させる。
4時間目	「最初の2段落がなかったら？」と仮定して問うことで、筆者の工夫を考えやすくする。
7時間目	文章構成図を三つ提示し選ばせることで、考えやすくさせる。

3 考察

(1) 成果 意欲面においては、国語が好きな児童が増えた。挙手をしたり、グループでの意見交流に参加したり、ノートに自分の考えをまとめたりと、授業に意欲的に取り組む児童の姿が見られるようになった。また、支援を必要とする児童の授業への取組がよくなった。学力面においては、どのテストにおいても全国の平均点を上回ることができた。このように、国語授業UDを取り入れた工夫をすることで、意欲的に学び読む力を身につけた児童を育成することができたと考える。また、他教科等においても国語授業UDの手立てを用いて授業を行った。ねらいや活動を焦点化したり、視覚的な教材を用いたりすることは、他教科等においても児童の学習理解を促す手立てとなることが確かめられた。

(2) 課題、改善に向けて ねらいは焦点化できたが、ねらいを達成するための手立てをなかなか絞り込むことができず、学習活動を多く盛り込みすぎてしまった授業があった。学習活動が多くなると、時間がかかり、児童の集中が途切れてしまう。また、何に向けての学習活動なのかが曖昧になってしまう。児童にとって見通しを持てるわかりやすい授業にするためにも、ねらいだけでなく学習活動も焦点化していく必要がある。視覚化やしかけは学習支援の手立てとして有効ではあるが、情報量が多すぎたり、視覚情報だけに頼りすぎてしまったりする懸念もある。また、上位の児童にとっては不必要な場合もある。児童の実態に合わせて、必要な児童に必要な分だけ提示していけるようにしていきたい。本実践においては、グループでの意見交流を中心に共有化を取り入れたが、「意見を相手に言う」だけの場になってしまいがちであった。この学級にはもともと、挙手も少なく、自分の意見を相手に伝えることを苦手とする児童の実態があったので、ただ「意見交流をしよう」だけでなく、もっと具体的な指示が必要だと考える。また、話し合いを組織化する(児童の発言の意味を他の児童が言い換える、続きを話す、自分なりに再構成して話す等)部分も足りなかった。共有化を取り入れる際には、その基盤となる学級作りも大切である。安心して意見が言い合える学級作りができていないと、話し合いを組織化していくことは難しい。児童同士が互いを認め合い、協力し合ったりできる学級作りを並行して取り組むことも、今後必要なのではないかと考える。

文献 桂聖(2011).国語授業のユニバーサルデザインー全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくりー 東洋館出版社

「自律性支援」と「構造の提供」に着目した学習意欲を育む 中学校理科指導法の研究

埼玉大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

斉藤祐貴

1.研究の背景

2015年の国際数学・理科教育動向（TIMSS）調査の結果から、国際的に見ると日本の中学校2年生の理科学習に対する意欲等について課題があるといえる。そこで意欲を高め育む中学校理科授業の検討が必要であると考えられる。

動機づけの心理学の代表的な理論に Deci&Ryan の自己決定理論(2000)がある。自己決定理論によると人は、①有能さへの欲求②自律性への欲求③関係性への欲求をもっており、これらの欲求が同時に満たされるような条件のもとでは人は意欲的になっていくという。では、意欲的な姿とはどのような姿なのだろうか。本研究では「意欲」を鹿毛（2013）を参考に行動的側面、感情的側面、認知的側面の3側面から捉え、行動的側面の意欲が高い状態を「夢中になっている状態」、感情的側面の意欲が高い状態を「楽しさを感じている状態」、認知的側面の意欲が高い状態を「目的を意識しながら取り組んでいる状態」とする。また鹿毛（2013）は意欲の高い状態は「質の高い学び」を実現するとともに社会的、認知的、人格的な発達にポジティブな影響をもたらす心理状態であり、授業で意欲が高い状態を繰り返し経験することでポジティブな学習態度が形成されると述べている。

Reeve（2009）は自己決定理論の3つの心理的欲求を満たすような社会的文脈の要因として、構造を提供すること、自律性支援、関わり合いをあげ、これらが基本的な3つの心理的欲求を充足するために必要であり、各欲求が満たされることにより動機づけや適応が促されるとしている。

本研究では、意欲を高め、育む中学校理科授業を検討するにあたり、この「構造の提供」と「自律性支援」に着目する。

ここでReeve（2009）を参考に「構造の提供」とは学習者に学習構造を見通させること、学習過程や成果についてフィードバックを与えるような機能をもつものを教師が提供すること。明確な構造が学習者に提供されることにより、学習者は自らの学習のプロセスや成果に関するフィードバックの意味についての自己評価を通して理解を深めることができ、効力感や有能感を感知し、意欲が高まると考えられる。「自律性支援」は当人の行動をコントロールしようとしたり強制したりするのではなく学習者の自律性を支援しようとする教師の心情や行動とする。環境がコントロール的な関わり合いを控え学習者の自律性を支援するものなら、学習者は自律性の知覚が高まり、自律性への欲求が充足され意欲が高まると考えられる。

2.研究の目的

先行研究より「構造の提供」と「自律性支援」を重視した授業は生徒の意欲を高めるのに有効であると考えられる。そこで本研究では、「自律性支援」と「構造の提供」を重視した中学校理

科の授業モデルを設計し、その授業モデルを基に授業を考案、実践することが生徒の学習意欲の向上に有効であるか、中学生を対象とした授業実践を通して検討することを目的とする。

3.仮説としての授業モデルの設計

Reeve (2009)などを踏まえ、「自律性支援」と「構造の提供」を重視した、学習意欲を高め育むことをねらいとした中学校理科の授業モデルを設計した。(図1)

4.中学生を対象とした授業実践を通しての有効性の検討

設計した授業モデルを基に中学校2年「化学変化と原子・分子」の単元内で1時間の授業(指導案)を計画し、2018年7月に埼玉大学教職大学院のカリキュラム「実地研究Ⅱ」の実習の中で埼玉県内の公立中学校2年生3クラス(計85名)を対象に設計した授業を実践した。授業後に「大いにできた(感じた)・わりとできた・少しできた・できなかった」の4件法でアンケートの回答を求め、授業モデルの有効性を検討した。

5.結果と考察

アンケートの結果(n=84)を以下に示す。(図2~6) グラフは左から「大いにできた(感じた・思う)・わりとできた・少しできた・できなかった」と回答した生徒の割合を示している。



図2 授業の中で「できた」という嬉しさを感じましたか？(効力感)

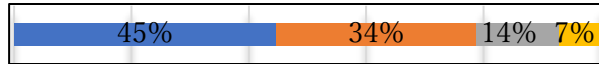


図3 授業では自分で考えながら進めることができましたか(自律性)



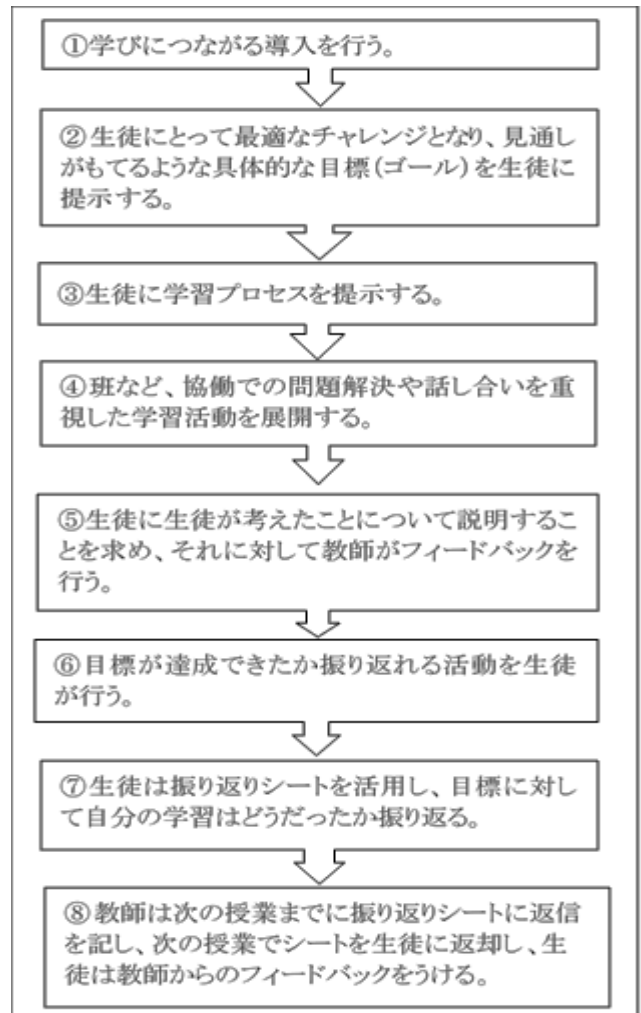
図4 授業で夢中になっていたと思いますか(意欲の行動的側面)



図5 授業で楽しさを感じましたか(意欲の感情的側面)



図6 目的を意識しながら取り組みましたか(意欲の認知的側面)



(図1 設計した授業モデル)

アンケートで肯定的な回答が多かったことから、授業で高い意欲の状態を経験した生徒が多いと考えられる。以上より開発した授業モデル、またそれを基に考案した授業は生徒の意欲を高めるのに効果があったのではないかと考えられる。

6.主な引用参考文献

- ・文部科学省「国際数学・理科教育動向調査(TIMSS)の調査結果TIMSS2015のポイント」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/detail/1344312.htm>
- ・Deci, E.L., & Ryan, R.M.(2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.* Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.
- ・鹿毛雅治(2013)「学習意欲の理論: 動機づけの教育心理学」金子書房
- ・Reeve, J.(2009b). *Understanding motivation and emotion(5th Ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley&Sons
- ・Reeve, J.& Jang, H.(2006). *What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity.* Journal of Educational Psychology 2006, Vol. 98 No. 1, 209-218

集団生活における幼児のけんかやいざごぎに対する保育者の意識について —— 幼稚園教諭のアンケート調査を通して ——

聖徳大学大学院教職研究科教職実践専攻 修了

山本 秀子 (帝京平成大学教授)

吉田 治子 (東京家政大学ナースリールーム保育士)

聖徳大学大学院教職研究科教職実践専攻 3年

木村 香代 (江戸川台ひまわり幼稚園教諭)

I. 問題と目的 幼児期のけんかやいざごぎの体験は、自我の発達や人間関係形成の上で欠かせないものである。しかしそれらの経験の量と質は、子どもを取り巻く周囲の大人の価値観や発達観により左右されるところが大きい。中でも日中の大半を過ごし、かつ初めての集団生活の場で共に過ごす保育者の影響は大きく、集団生活の意味や価値までもが問われてくる。

本研究では、現場の保育者がけんかやいざごぎをどう捉え、どのような対応をしているか、保育者の意識調査を基に課題を見出し、幼児の成長発達に繋がる保育とは何か探っていくことを目的とした。

II. 方法 1. **調査期間**：2016年6月～7月 2. **調査対象者**：東京都、千葉県内にある私立幼稚園3、4、5歳児のクラス担任144名 3. **調査方法と内容**：質問紙を配布、回収(回収率72%)。けんかやいざごぎの原因を選択肢から選択し、けんかの始まりから終了までのエピソードを記述し、その必要性和保育者の対応について自由記述で回答を求めた。

III. 調査結果 1. **けんかの必要性について** 多くの保育者がけんかやいざごぎは、必要であり人間関係を学ぶ上で大切と述べている。その具体的な理由として、自分の思いを伝える経験、相手にも思いがあることを知る経験(いろいろな考えがあることを知る)、思い通りにならない経験、折り合いをつける経験を積むことで、コミュニケーション能力及び感情のコントロールスキルを身に付けることが多く述べられていた。

2. **実際におきたけんかの傾向** 3歳児：物の取り合い(64件)ぶたれた(33件)場所の取り合い(21件) 4歳児：仲間に入れてくれない(22件)物の取り合い(22件)誤解(22件) 5歳児：じゃれ合いから本気(20件)ぶたれた(18件)物の取り合い(17件)誤解(17件) 3歳児は自己中心的であり、自分が欲しいが先行し、言葉での表現力も不足し物の取り合いとなる。4歳児の「仲間に入れてくれない」が他の学年より多い点は、周りが見えてきて仲間を求め始める発達段階だからだろう。また「誤解」に関しては、自分の考えが持てるようになり表現しようとするものの、その表現も受け取る側の解釈も未熟

故に誤解が生まれることが多いと考えられる。5歳児の特徴としては、遊びの中でふざけすぎからいけないとわかっていてやってしまったり、言葉での表現がより豊かになるために、自分に都合のよい理由づけをしたりするなどがあげられる。友達との関係性が深まる故に自分を理解してもらえない時、悔しさから手が出てしまうことも多いのではないかと考える。以上のように3学年のけんかの原因からも発達段階の特徴が見られる。

3. けんかの対応の仕方 指導傾向として、学年齢の低い子どもに対しては、「受け止める」「一緒に考える」「相手の気持ちに気付くように」という指導法が多く見られ、5歳児に関しては、受け止めることを前提とし、更に「自分たちで解決ができるように」とねらいが高くなり、更にけんかの経験が今後の仲間関係やクラスづくりに繋がるよう指導にあたらうとしていた。すなわち、年齢に応じた指導法をする保育者がほとんどであった。また、数字では表せなかった傾向として、質問用紙の回収順に類似回答が見られたことより、指導法の傾向は園の方針によるのではないかと読み取ることが出来た。

IV. 考察 保育者へのアンケート調査結果より、けんかやいざこざを重要視する保育者の意識が表れていた。しかし実際記述された事例から、保育者が目指すような5歳児の意見の相違等による質の高いけんかやいざこざは、見られなかった。また、指導法においても同じく保育者が目指しているような自分たちで意見を出し合い育ち合う指導にまで至る深い事例は見られなかった。けんかの原因として「じゃれ合いから本気になる」が多いのは、5歳児としては少々幼く、エネルギーのぶつけどころが違っているとも考えられる。これらのことに注目すると調査の時期が年度初めの6月というクラス集団として育つ前の時期であったということ、年度末の姿まで追う縦断的な調査ではなかったことがその要因の1つと考えられる。更に2つ目の要因として考えられることは、回答が園ごとに類似していたように、保育者個人の考え以上に園の方針が保育の方向性を大きく左右しているのではないかとということである。園によっては、年長児は行事や課題も多く、遊びの時間が十分確保できないため、遊びの中でのトラブルが少ないとも考えられる。年長児にとって深い学びの場となるようなけんかの姿が見られないことは、園の方針・保育形態によるものかどうかについて本研究により課題が提出された。

また、けんかやいざこざに対する保護者の意識はどうであろうか。子どものけんかがもとで保護者間の関係までもが怪しくなる時代である。けんかやいざこざを成長発達の過程にあるものと捉え、子どもの世界に委ねられない現代社会が、けんかやいざこざを敬遠させているものと推測できる。となると保育者はその意識のズレを解消すべく保護者にけんかやいざこざの大切さを伝える役割があるのだが、園の方針（時間と場の保障）・保育形態自体に説得力に欠ける実態があるとするならば、その課題は大きいと思われる。この保育者と保護者の意識のズレに着目することは、実は保育者と保護者の支持ありきの園経営側との意識のズレも同時に見えてくるのではないかと考える。

学校の国際化に対応した日本語指導担当教員の役割 —コーディネーターの観点から—

千葉大学大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻 修了
高田 茂子（市原市立海上小学校教諭）

I 問題の所在と研究の目的

グローバル化が進む今日において、多様な文化や価値観を持つ人々が外国から日本に移り住んだり、日本から外国に進出したりしている。文部科学省の『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査』（2016）によると、公立の小学校、中学校、高等学校、義務教育学校、中等教育学校、特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒数は、10年前の調査と比較して、外国籍では約1.5倍、日本国籍では約2.5倍となっている。また、同調査により、日本語指導が十分に行き届いているとは言い難い現状にある。

一方、外国にルーツを持つ子ども達は、日本語習得に対する課題だけでなく、学習全般に対する意欲の低下、不登校、不適応、不就学、貧困等の問題を抱えていると、佐久間(2015)や土田(2017)等多くの研究者によって指摘されている。2020年の東京オリンピック・パラリンピック開催等により、学校の国際化が進み、その数はさらに増加すると予想される。

そこで、本研究では、学校の国際化に対応した日本語指導担当教員の役割を明らかにする。それは、学校の国際化に対応していくためには、「チーム学校」として、外国にルーツを持つ子ども達と保護者を組織的に支援していくことが必要であり、特に日本語指導を担当する教員の果たす役割が重要であると考えからである。

II 研究の内容と考察

1. 千葉県の日本語指導担当者の実態調査と分析

日本語指導を担当している教員のうち、約7割の教員が3年未満で日本語指導の担当を変わっている実態が明らかとなった。これは、人事異動等により、担当の継続が難しいことに起因すると考えられる。ここに、日本語指導担当教員の継続性の課題が見えてくる。

2. 先進地域（愛知県豊橋市）の日本語指導体制の視察調査と分析

全国でも先進的な日本語指導に取り組んでいる愛知県豊橋市の視察調査で得た知見は、次の三点にまとめられる。一点目、市教育委員会の中で、指導主事の役割が明確化され、人的支援や教員研修を行っている。また、コーディネーターの配置により、外国人保護者の支援や編転入の支援体制等が整備されている。二点目、市教育委員会や学校が、県教育委員会や外部教育機関と連携を図り、外国人児童生徒の教育を充実させ、家庭を含めた支援体制を構築している。三点目、外国人児童生徒を意識した学校経営と学校組織作りが行

われ，国際学級担当教員が専門職としての意識を持ち，校内教職員や外部専門スタッフと連携を図って，日本語指導を充実させている。

3. 市原市立A小学校における2年間の実践検証と分析

市原市立A小学校において，2年間にわたり次の四点の実践検証を行った。一点目，学校内の教職員・地域日本語教室と連携した個人面談，二点目，学校内の教職員・外部専門スタッフと連携した就学時健康診断，三点目，学校内の教職員・外部専門スタッフと連携した日本語指導，四点目，学校内の教職員・外部専門スタッフと連携した児童理解である。

4. 3における校内の教職員・外部専門スタッフの意識調査と分析

市原市立A小学校における実践検証と教職員や外部専門スタッフの意識調査から，日本語指導を担当する教員は，学校内の教職員，外部専門スタッフ，地域日本語指導教室と学校教育を繋げるコーディネーターとしての役割を担っていることが明らかとなった。さらに，校務分掌上の位置づけが重要であると結論づけた。

Ⅲ 日本語指導担当教員の役割

日本語指導を担当する教員の役割は，(1)学校内の教職員を繋げる，(2)外部専門スタッフと教職員を繋げる，(3)地域における日本語指導教室と学校教育を繋げるといった，3つの役割を担うコーディネーターであると提案する。このように，日本語指導を担当する教員が，コーディネーターとして3つの役割を担うことで，外国にルーツを持つ子ども達と保護者を「チーム学校」として，組織的に支援することができると言える。そのために，コーディネーターを校務分掌上に位置づけ，学校組織の中に組み込む必要がある。(図1)

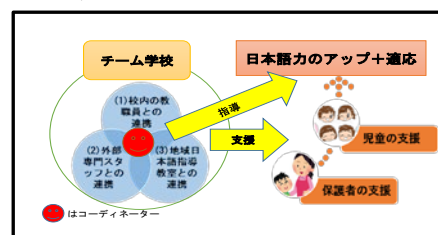


図1 コーディネーターとしての3つの役割

さらに，千葉県日本語指導担当教員の継続性に対する課題や，愛知県豊橋市の視察調査で得た知見から，日本語指導を充実させるためには，学校内にコーディネーターを配置するだけでなく，コーディネーターを育成したり，学校間で連携できるように指導や助言をしたりするスーパーコーディネーターの配置が必要であると提案する。(図2)

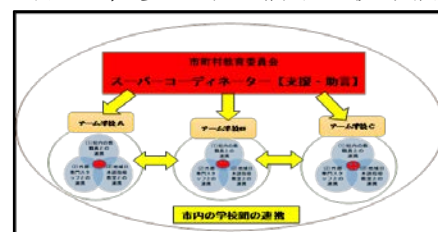


図2 スーパーコーディネーターの役割

Ⅳ 研究のまとめ

成果として，日本語指導を担当する教員の役割は，学校内の教職員を繋げる，外部専門スタッフと教職員を繋げる，地域日本語指導教室と学校教育を繋げるといった3つの役割を担うコーディネーターであるということが明確となった。また，先進地域の日本語指導体制を視察調査したことにより，国際化に対応した市教育委員会の取組や学校の組織体制が明確となった。

課題として，スーパーコーディネーターの配置は，市町村ごとに検討する必要があること，教職員研修等で本研究を広めていく必要があること等が挙げられる。

ミドルリーダーから管理職への移行期における 教員の管理職志向の要因分析 -副校長を対象としたアンケート調査を通して-

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

小原 善仁（横浜市立鴨志田中学校教諭）

1 研究の背景

学校現場における教員の年齢構成の変化に伴い、教育現場は大きな転換期を迎えている。一方で、副校長への昇任希望者は減少傾向にあり、倍率は低下している。次代のスクールリーダーの質・量を確保することは全国的な課題である。

管理職志向を持つ教員は多くない。子供と接することを望むとともに、副校長の業務過重、職務内容や職責に対する不安の大きさも管理職を目指さない理由としてあげられる。

多くの自治体で、副校長を補佐する職や業務補助職の配置による業務負担の解消、給与などの処遇面の改善など対応策は立てられているが成果は出ていない。

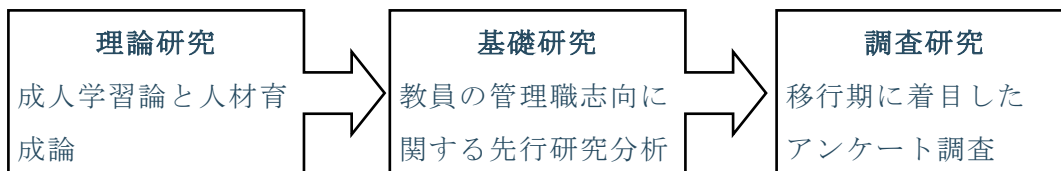
2 研究の目的

本研究では、ミドルリーダーから管理職への移行期における職務経験・研修経験に着目し、A市の副校長を対象としたアンケート調査を通して、管理職志向がいかにもたらされるのか、その規定要因を明らかにした。

3 研究の仮説

ミドルリーダーから管理職への移行期に、学校運営に関わる職務に就くことや、学校運営に関する研修を受ける経験を通して管理職志向が高まる。

4 研究の方法



5 理論研究

人材育成論と企業等における人材育成の考え方についてまとめた。学習のメカニズムを考える上で、大人の学びと子供の学びとは区別して考えるものとし、アンドゴラジー（成人の学習を援助する技術と科学）の視点から、大人は教え込まれなくても自ら物事を学び、研究と探求によって習得することができる。学習する内容がプラクティカルで、自分の仕事に関連があるなら自律的に学ぶ（P-MARGE）。キャリア開発論の視点からみると、特定のポストを経験することが、ある能力の伸張を促す可能性が高いと指摘しうる一方、そ

れが全員に保証できるわけでもないため、キャリアに応じてある視野や能力が身につくというのは「確率」の問題であるとも言える。しかし、その確率は、周囲の環境との関係性において左右されると捉えられる。

6 基礎研究

学校管理職志向の規定要因に関する先行研究について整理した。先行研究では量的な調査に基づく要因分析を行なっている3つの論文を取り上げ、学校内における主任経験や人事配置、研修経験に加えロールモデルとなる管理職の存在と管理職選考受験への働きかけが良い影響となりうるということが明らかになった。

また、A市の副校長を対象としたアンケート調査を実施するために、質問紙の開発を行った。本研究では移行期に着目していることから、職務経験を「主幹教諭登用前」「副校長への志望時期」「副校長登用前」の3つの時系列で比較できるような構成として、職歴や職務経験、研修経験、管理職を志望した時期等について聞いた。

7 調査研究

アンケートは市の簡易申請・受付システムを利用。10月に市内全校種の副校長531名に配布、有効回答数は231、回答率43.5%。分析は各変数の単純集計と、変数間の関連性を調べるクロス集計を実施。

○主幹教諭への登用年齢と、管理職を志望する時期との間で統計的に有意な関係がある。

→主幹への登用前後に、管理職を志望するきっかけがあった。

○これまで経験した職務では、学年主任、教務主任、研究・研修主任、児童支援・生徒指導専任の順で多い。これらの職務を経験した時期で比較してみると、学年主任は減少傾向、教務主任は増加傾向、研究・研修主任は減少傾向、児童支援・生徒指導専任は大きく変わらない。

→主幹教諭への登用前に学年主任や研究・研修主任を経験し、主幹教諭登用後に教務主任を経験した人が多い。これらの職務は、組織の長として所属員をリードする立場にあるという点で、学校を組織で捉える経験になりうる。

○研修経験についての結果からは、必ず受講しなければいけない悉皆のものを除くと、「学校運営セミナー」というミドルリーダーを対象として行われるA市独自の研修の受講機会が多いことがわかった。受講した人の多くは直近3年以内の副校長登用者が多い傾向。

→「学校運営セミナー」研修内容の変遷が影響していることが関係していると予想される。市の施策について扱うことが多かったこの研修は、ここ数年で組織マネジメントを学ぶ場となっている。事務局の人材育成のねらいが管理職志向を高めることに効果的に働いている。

8 考察

主幹教諭登用前後におけるキャリアの移行期に学校を組織として捉える経験と組織マネジメントについての研修機会を得ることは管理職志向を高めるということが言える。

子どもの「問い」を生かす授業デザインに関する一考察 ～形成的アセスメントを活用して～

創価大学大学院 教職研究科教職専攻 修了
足立 克巳（文京区立昭和小学校主任教諭）

1 研究の目的

学習指導要領改訂に伴い、子どもの疑問や「問い」を見出す授業改善が求められている。社会科や理科の場合、社会事象や自然事象に対する気づきから「問い」を見出している。今までの算数科の場合、教師の魅力ある「教材開発の力」によって子どもたちは「問い」を見出す授業デザインが多く行われてきた。

しかし今回の提案は、日頃の「子どもの問いの力」を信じて「学習者中心」の授業デザインを行っていく。教師自身が、教科の本質から迫ったり、教材から迫ったり、子どもの「問い」から迫ったりと、いろいろな授業デザインのバリエーションをもつことが、子どもたちの資質・能力を育成することに繋がると考えるからである。

2 研究内容

形成的アセスメントの側面とスケーリング・クエスチョンの手法を活用して、学習過程や単元指導計画などを見直し、子どもの「問い」を生かすことができる授業デザインを考察していく。

(1) 形成的アセスメント

有本(2008)は、「形成的アセスメントとは、生徒の学習ニーズを確認し、それに合わせて適切な授業を進めるための、生徒理解と学力進歩に関する頻繁かつ対話的(インタラクティブ)のアセスメントであり、教育改革においては広く知られる論点となっている。」と述べている。この形成的アセスメントを有本(2008)は6つの要素にまとめた(表1)。

表1 形成的アセスメントの6つの主要な要素

要素①	相互作用を促進する教室文化の確立とアセスメントツール。
要素②	学習ゴールの確立とそれらのゴールに向けた個々の生徒の学習進歩の追跡。
要素③	多様な生徒のニーズを満たす様々な指導方法の活用。
要素④	生徒の理解を把握・予想(アクセ)することへの多様なアプローチの使用。
要素⑤	生徒の学力達成状況へのフィードバックと確認させたニーズに応じて授業を合わせること。
要素⑥	学習プロセスへの生徒の積極的な関与。

(2) スケーリング・クエスチョン

心理療法の一つで、ブリーフセラピーで用いられる質問技法。治療者に心の変化を数値で尋ね、その数値の裏に隠されている治療者の思考をアセスメントする手法である。

(3) 検証授業

【実施校】都内小学校第4学年算数習熟度別少人数編成中位グループ28名(全4グループ)

【単元】わり算の筆算を考えよう 【調査方法】質問紙調査・検証授業・単元末テスト

3 検証結果

(1) スケーリング・クエスチョン 【形成的アセスメント要素②・③・④を活用】

単元の最初と最後にスケーリング・クエスチョンの手法を使って授業デザインをした。

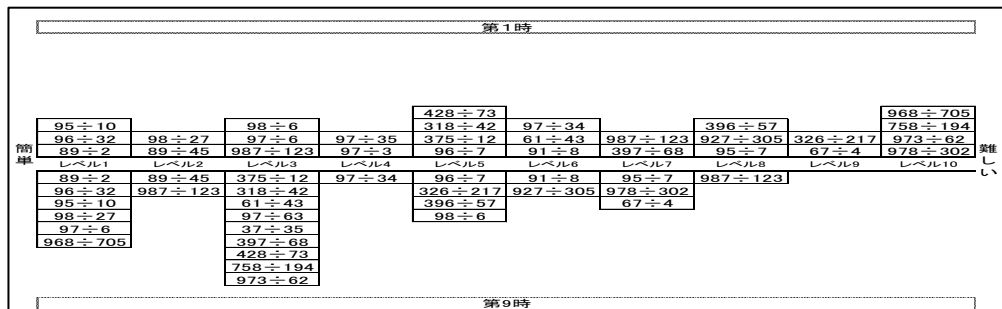


図1 第9時の板書（上側は1時間目・下側が9時間目の児童の難易度の変容）

第1時では、自分で作った式を，“簡単か，難しいか”という視点でレベル1～10の数値で表し，クラス全員の考えを板書に貼り，可視化，共有化を行った。

“簡単か，難しいか”の自己決定した数値の裏側にある，児童の学習に対する理解度の把握・予想をすることができ，一人一人に合わせたアプローチを可能にした。

それにより，「みんなは3桁の計算は難しいと言っているが，私は難しいとは限らない（と思う）」などの，児童の単元を貫く「問い」が生まれ，学習のゴールを確立することができ，見通しをもって学習を進めていくことが可能になった。

そして第9時では，自分が作った同じ式を，再度数値で表し変容を見た。すると，ほとんどの児童が“簡単から難しい”への変容が見られた(図1)。

(2) 単元末テスト

研究の検証を行うために，単元の終わりに総括的アセスメントで単元末テストを行った。すると，介入した第3(中位)グループの知識・理解の平均値では，第4(上位)グループと差はあったが，思考・判断・表現の平均値では，第3グループと第4グループではほとんど差が見られなかった(図2)。

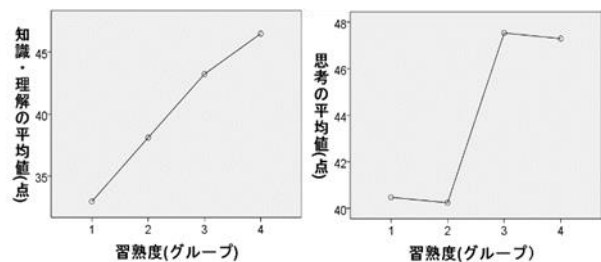


図2 習熟度別 50点満点の単元末テスト結果

このことにより，意図的に学習過程や単元指導計画を形成的アセスメントの側面から授業デザインすることで，思考力・判断力・表現力の向上に繋がることができたと考える。

4 考察

本研究を通して，算数・数学科の資質・能力の育成のためには，学習者を中心とする，単元指導計画や授業デザインの工夫が必要不可欠だと感じた。そのための入り口として，教師は子どもの「問い」に耳を傾け，子どもの考えを認めることが重要であると考えます。

【引用・参考文献】

- 1) OECD 教育研究革新センター・有本昌弘(2008)『形成的アセスメントと学力 人格形成のための対話型学習をめざして』明石書店
- 2) 森俊夫(2000)『先生のためのやさしいブリーフセラピー』ほんの森出版

学習者が質の高い〈問い〉を作るための学習デザイン — 『大造じいさんとガン』の授業を例にして—

玉川大学大学院教育学研究科教職専攻 1年

鈴木 真樹（相模原市立富士見小学校教諭）

平成 29 年告示の学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」として、学習者が自ら課題を作って進めていくような問題解決型の授業が強調されている。しかし、国語科の文学の授業において、学習者が作る〈問い〉の質が保障できないため、教師が学習課題としての〈問い〉を作る授業が多く見受けられる。自立した読者を育成する観点からも、学習者自らが質の高い〈問い〉を作り、それを基に学習を進めるような授業デザインの構築が求められる。

そこで、本研究では、〈問い〉作りに慣れていない児童（高学年）を対象に、自分たちの気づきや疑問を基に、学習課題として質の高い〈問い〉を作るための学習デザインについて検討し、その有効性を測ることを目的とした。学習課題として成立するための条件は、〈問い〉の質と学習者の納得感であると定義し、(1)質の高い〈問い〉の条件作りと、(2)〈問い〉の交流、という 2 つの手立てを中心に学習をデザインした。そしてその学習の中で作られた〈問い〉の質と、学習者の〈問い〉についての認識の変容を分析した。〈問い〉の質については、松本（2015）の「読みの交流を促す〈問い〉の 5 つの要件」に従い、「a 表層への着目 b 部分テキストへの着目 c 一貫性方略の共有 d 読みの多様性の保障 e テキストの本質への着目」の 5 つを満たす〈問い〉、または 4 つを満たし 1 つが曖昧な〈問い〉を質の高い〈問い〉とした。納得感については学習者の〈問い〉に対するメタ的な認識の有無により判断を行った。学習者全員のワークシートの記述と 5 名の抽出学習の全会話記録について質的に分析することで、本研究の学習デザインの有効性を総合的に判断した。

実践は神奈川県内小学校で 5 年生（36 名）を対象に、『大造じいさんとガン』を教材として行った。教師の範読後に自由に感想を書かせ、その中から学習課題として扱いたい〈問い〉を一人ひとりが作った。次に質の高い〈問い〉とはどのようなものであるかを考え、学級で質の高い〈問い〉の条件を作り、それを基にそれぞれの〈問い〉の価値について交流を行った。〈問い〉の交流はペアで 4 回、班で 2 回、全体で 1 回の計 7 回行ったが、どの交流時にも「無理に絞り込まず、良いと思う〈問い〉は残すこと」「全員が納得して取り下げない限りは、その〈問い〉は残すこと」という条件で行った。また、各交流は概ね 10 分間とし、ペアの交流については自由に席を立ち歩き、多様な人と交流するという形式で行った。

その結果、〈問い〉の質については、交流の回数が増すにつれて、質の高い〈問い〉を選ぶ学習者が増えていった。また、自身の〈問い〉の表現を変化させることで質の深化を起こした事例も見受けられた。最終的に学習課題として3つの〈問い〉が決定し、どれも質の高い〈問い〉であった。

納得感については、交流が進むにつれて、〈問い〉の良さについてメタ的に説明できる学習者が増えていったことを、ワークシートの記述から確認することができた。抽出学習者の会話記録からも、他者の意見と自分の意見を比較したり、自身の意見を外化したりする際に、〈問い〉に対するメタ的な認識を高めていく様子が確認できた。全体としても、決まった〈問い〉で話し合いが盛り上がり、作品を読み深められると思うかという設問に対して、全員が「1 思う」か「2 まあまあ思う」を選択し、高い納得感があったことがうかがえた。また、全ての学習が終わった後にとったアンケートでは、〈問い〉作りについて肯定的に捉える内容がほとんどであり、そこからも全体としての納得感を図ることができた。

(1)質の高い〈問い〉の条件作り、(2)〈問い〉の交流、という2つの手立てを中心にデザインされた学習を行うことで、〈問い〉作りに慣れていない学習者であっても、〈問い〉に対するメタ的な認識を深め、それに伴って〈問い〉の質を高めていくことが確認できた。交流は質の高い〈問い〉の条件を起点として行われたが、その条件は初めから確固たるものとして働くのではなく、交流を通して認識が深められ、またアップデートされ、活用できるものに深化していくことも分かった。また、交流の途中でメタ認知的変容を伴わない〈問い〉の乗り換えを起こした学習者であっても、その後の交流で自分なりの意見を付け加えていくことで、自身の選んだ〈問い〉に対するメタ的な認識を高め、納得感を増していく可能性が確認できた。

しかし、安易な〈問い〉の乗り換えを起こすことで、質の高い〈問い〉であっても取り下げられてしまうことがあった。安易な〈問い〉の乗り換えは納得感を減少させると共に、〈問い〉の多様性も奪ってしまう。ペア交流後のワークシート記入時と、班での交流時に〈問い〉に対するメタ的な認識を深めることが多かったが、全てをペア交流で行うには時間がかかりすぎ、班交流では安易な〈問い〉の乗り換えも多い。今後は、より多くの学習者が〈問い〉に対するメタ的認識を高めることができるよう検討し、学習の途中で安易な〈問い〉の乗り換えを起こす可能性をできるだけ減らしていけるよう、さらなる学習デザインの改善が必要である。

軽度知的障害・発達障害のある生徒が 自己理解を深めるための支援モデルの開発 ～より効果的な学校現場での取り組みを目指して～

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 1年
富 樫 幸 乃（神奈川県立津久井養護学校教諭）

I 問題意識と本研究の目的

近年、特別支援学校高等部知的障害教育部門に在籍する軽度知的障害・発達障害の生徒（以下、軽度の生徒と表記する）が増加し、学校現場ではその対応に多くの課題を抱えている。筆者は、自身の進路指導担当や担任の経験から、このような生徒たちが自己理解を深めることがよりよい進路決定に繋がり、さらに卒業後に求められる力の基礎になると考え、自己理解に焦点をあてることとした。本研究では、筆者が勤務する神奈川県立特別支援学校で、自己理解を深めるためのより効果的な取り組みについて検討し、「自己理解支援モデル」を開発する。

II 用語の定義

本研究では、先行研究を検討し、次のように「軽度知的障害・発達障害のある生徒」「自己理解」を定義した。

「軽度知的障害・発達障害のある生徒」とは、神奈川県療育手帳判定基準に従って、軽度の療育手帳（B2）を取得している、又は手帳は未取得であるが教員がその状態像から発達障害の疑いがあるか、軽度の知的障害があると判断する生徒のことである。

「自己理解」とは、自分と自分を取り巻く環境を冷静かつ客観的に理解（メタ認知）することである。

III 神奈川県における実態調査

まず、神奈川県での軽度の生徒の実態と、各学校での自己理解の取り組み状況を知るために、面接調査とアンケート調査を行った。このアンケート調査は、国立特別支援教育総合研究所が2012年に行った全国調査の一部と同じ質問項目で作成し、比較検討できるようにした。

2つの調査からわかる神奈川県の特徴としては、1点目に「分教室が多いこと」があり、分教室の設置数は全国1位となっている。2点目に、中学校特別支援学級からの進学者の割合が全国調査に比べて高いこと、3点目に、県立としては軽度の生徒だけを集めた高等特別支援学校がなく、学校としては多様な集団になっているということである。

課題については、1点目に分教室を中心に教室数や教員数の不足が挙げられる。2点目に、特

別支援学校中学部からの教育課程の連続性が乏しいこと、3点目に多様な実態の生徒に対して、1つの教育課程で対応しているということである。

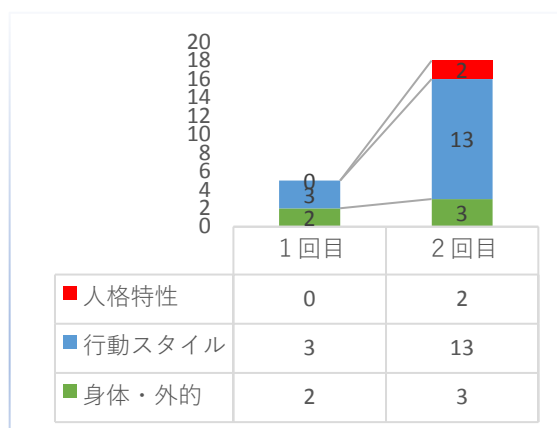
このような実態から、教育課程の編成・実施上の工夫については、「グループ編成の工夫」が全国調査と比較して非常に高い割合になっている。

そのような状況の中で、自己理解への取り組みについては97%の学校が「行っている」と回答している。しかし、自己理解の取り組みに関する自由記述の内容を見ると、その取り組みには様々な課題があり、「行っている」けれども「うまくいっていない」と感じている教員が多いことがわかる。自由記述の内容をカテゴリー分けすると、自分を客観視することの苦手さや、ものの捉え方が一面的になりがちといった「障害特性による自己理解の難しさ」を中心とした「生徒の状態像」と、教育課程編成・実施上の課題にもあった「学校の体制上の理由」の2つに大きく分けられた。

IV リサーチクエストと授業実践

神奈川県における実態調査から、2つのリサーチクエストが浮かんできた。自己理解を深めるための取り組みを行うには、①二次的障害を呈している生徒が多いため、安心して授業に参加できる発達段階が均質な小グループによる編成がよいのではないか、②体験的で身体表現や感情の動きを伴う方法、また「振り返り」が行いやすい方法がよいのではないか、と考え、授業実践で検証することとした。

授業実践では、すでに開発されている自己理解を深めるための授業プログラムをアレンジして、3回の授業を行った。授業方法として心理劇的ロールプレイングを取り入れた。心理劇的ロールプレイングとは、参加者が自分たちの身近な出来事からストーリーをつくり、自発的に役を演じることで、社会性の発達など参加者の成長を目的として行われるものである。この授業実践の前後で生徒に自己理解質問による面接調査を行い、その結果を先行研究の分類枠で分析した。その結果、授業後の面接調査では、言及数が増加しただけでなく、授業内での友だちの発言から「人格特性」に関する言及が認められた。



V 今後の自己理解モデルの開発

神奈川県の実態調査から明らかになった生徒の状態像と授業実践から、テーマを共有し言語で意見交換をすることができる「発達段階が均質な小グループ」での学び合いが効果的だと考えられる。また、心理劇的ロールプレイングの中で役割演技をすることで、他者の立場に立ったり、自分を客観視したりすることが難しいという障害特性にもアプローチできるのではないかと考える。

今後、この結果をもとに、教育課程上の位置づけや評価、カリキュラム・マネジメントの観点をもって、実際に学校現場で自己理解を深めるための支援モデルを開発し、提案していきたい。

知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒を対象としたアセスメントに基づいたソーシャルスキルトレーニングの効果の検討

早稲田大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
長谷 紗希 (青森県立青森第二養護学校教諭)

I 課題設定の理由

社会では他者と関わる力が求められている。しかし、知的障害者はその不足から適応できず、離職する事例が存在している。本研究実践校(知的障害特別支援学校高等部)の生徒においても、他者と関わることにつまずきが見られていた。他者と関わる力の育成にはソーシャルスキルトレーニング(SST)が有効である。ただし、学校でよく行われている、カリキュラムに基づくSSTは、一律の課題に取り組むため、生徒各々に応じた学習ができないというデメリットがある。先行研究では、効果的なSSTを行うためには、生徒のニーズに応じた内容(本田ら, 2009)、実態に応じた工夫(上野ら, 2006)、個別学習に加えて集団学習の設定(小泉ら, 2006)が必要であることが明らかにされている。そこで、アセスメントに基づいて、各々に必要なソーシャルスキルを包括したプログラムを作り、実態に応じた工夫を加えて、集団を対象としたSSTを実践することにした。

II 方法

知的障害特別支援学校高等部生徒 13 名を実験群とし、アセスメントに基づいて学習内容と指導上の工夫を決めたSST(アセスメントに基づくSST)を6時間行った。統制群(高等部生徒 14 名)にはカリキュラムに基づいてSSTを実施した。効果測定は、行動観察、ソーシャルスキル得点の調査、教員によるルーブリック評価、生徒の振り返りシート、教員へのインタビュー調査によって行った。測定時期はPre期(SST実施前)、Post期(全SST終了3日以内)、Follow期(全SST終了2か月後)とした。

III 結果

1 学習内容の決定

実験群生徒についてアセスメントを行い、学習するスキルと指導上の工夫を決定した。学習するスキルは、感情理解・話量調整・質問・依頼・断り・気持ちのコントロールの6つとした。指導上の工夫として、課題に応じたグループ編成・リハーサル等での実生活に即した場面設定・不安でSSTに抵抗感をもった生徒に対する配慮・掲示物や携帯できるカードでのソーシャルスキルのポイントの提示を行った。

2 SST後の教員・生徒の反応

(1)各SST時の実験群生徒の気持ち

多くの生徒は肯定的感情（嬉しい、安心等）で SST に取り組んだ。毎回 2～4 名が否定的感情（怖い、怒る、恥ずかしい）で SST に取り組んでいた。

(2) 実験群学級担任の実感

Follow 期に、インタビューで実験群学級担任 3 名に、実験群生徒の変化を尋ねた。教員は「学級担任が促すと学習したスキルを使えた」「現場実習等で学習したスキルを使えた」と生徒の変化を述べた。一方、「自発的なスキルの使用はまだ難しい」「行動に変化のない生徒が 2 名いた」が変わらなかったこととして挙げた。

3 ソーシャルスキル尺度(岡田, 2003)得点の変化

実験群では集団行動、セルフコントロール、仲間関係、コミュニケーションの全 4 スキル得点が上昇した。一方、統制群では、コミュニケーション以外の 3 スキルの得点が下降した。アセスメントの有無による SST の効果の変化を調べるために、被験者内因子を時期、被験者間因子を群とする二要因分散分析を行った。全 4 スキルで群と時期の交互作用が有意または有意傾向であった。群ごとに Pre-Follow 間について、Cohen の効果量 d を測定したところ、実験群において、セルフコントロールに大きな効果量が認められた。

IV 考察

アセスメントに基づく SST はソーシャルスキルが向上する一方、カリキュラムに基づく SST はソーシャルスキルが低下する可能性が示唆された。ただし、この差は、両群が異なる内容を学習したことが影響すると考えられるため、同一条件下での比較が必要である。

実験群に効果が見られた理由は 3 点考えられた。第一に、集団学習で他者と学んだことによって自分の考えが広がったことである。第二に、課題に応じたグループ編成により、発達の最近接領域に応じた学習や課題が似た他者の行動からの学習ができたことである。第三に、生活に即した場面設定とポイントの提示により、実生活と学習内容を結びつけやすくなったことである。

一方で、大きな変化の見られない生徒が 2 名いた。その背景には 3 点が考えられた。第一に、恥ずかしさから SST を指示通りに行えない場合である。その場合は、授業に適切に参加できる方法について生徒と話し合い、参加方法に変更を加える必要があった。第二に、ソーシャルスキルの使用が、理想自己とかけ離れている場合である。理想自己とソーシャルスキルの使用が一致しない生徒には、ソーシャルスキルを内在化させた理想自己を描けるような支援が必要であった。第三に、行動の客観視が難しくアドバイスを受け入れられない場合である。その場合、動画等での振り返りの支援が必要であった。

実験群と統制群の比較から、事前のアセスメントは効果的な SST を行うために有効であると考えられた。しかし、事前のアセスメントだけで、全てをとらえることは難しく、SST の効果が見られない生徒がいた。事前のアセスメントで生徒の実態把握を誤っていたり、生徒にソーシャルスキルの活用の難しさが感じられたりした場合は、柔軟に変更を加え、対応することが必要であると考えられた。

生活科・総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントを 実現するための授業力量の形成

～生活科・総合的な学習の時間の見方・考え方に基づく授業研究会の見直しを通して～

横浜国立大学教職大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻 1年

鈴木 紀 知 (横浜市立戸部小学校 主幹教諭)

1. はじめに

A 小学校では、長年生活科・総合的な学習の時間の授業研究に取り組んでいる。その研究の蓄積の中で、毎年全学級が複数回の授業を公開し、優れた講師のフィードバックを得ることができる体制が構築される等、研究のための環境は非常に充実している。しかし一方で、横浜市の一般的な小学校の例に漏れず、若手の増加や職員の入れ替わりがある中、生活科・総合的な学習の時間の経験単位としての難しさ(奈須 2016)もあり、授業実践や校内研究に対して不安や困難を感じている職員も少なくない。

これまで、校内研究の中心である授業研究会においては、授業研究の目的(吉崎 2012)の①授業改善、②カリキュラム開発という、実践そのものの改善に軸足を置いてきた一方で、③「教師の力量形成」ということが十分に意識されてこなかった。すなわち、①・②を意識していれば、③も自ずと実現されると捉えていたのである。しかし現状を鑑みると、③の視点をより意識し、授業研究会を教師にとって授業力形成のための学びの場として機能させるべく、具体的な運営方法や取組を見直すことが課題であると考えた。

2. 研究目的

授業研究の方法について Y 市 K 小学校の取組(奈須 2016)等の先行研究と比較すると、教師個人の課題設定や論点の明確化等の視点が足りないこと等が、A 小学校の授業研究の問題として浮き彫りになった。その解決のために必要なのは、課題を設定し、論点を明確にした議論を通して持論の形成を目指すようなプロセスを実現し、その中で教師個人の考えにもフォーカスしていくことである。そこで着目したのが、A 小学校が長年研究対象としている総合的な学習の時間の見方・考え方にある「探究の過程(課題設定、情報収集、整理・分析、まとめ・表現)」と、生活科の見方・考え方にある「自分との関わり」である。A 小学校が生活科・総合的な学習の時間の校内研究を通して目指してきた子どもの姿と、その学びを促進するために教師が行ってきたことを手がかりに、学習者としての教師のあるべき姿やその学びを促進するための校内研究のあり方を見直そうと考えたのである。これは Korthagen(2012)が「入れ子の構造」と説明する考え方に通じるものと考えている。

以上のような考えに基づき、本研究では、生活科・総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントのための授業力の形成を目指し、授業研究会を教師の学びの場として機能させるべく、生活科・総合的な学習の時間の見方・考え方を働かせて学習する子どもの姿に、教師の姿を「入れ子の構造」として重ね合わせて捉え、具体的な運営・取組等を考えるという手法を実証的に検討することを目的とする。

3. 研究方法

1期(5・6月, 4回)と2期(10月~2月, 4回)の計8回授業研究会後に教師にリフレクションを記入してもらおう。その間の、夏期休業中(7月)に研修会を実施し、授業研究会の運営や取組を見直し、改善を図る。その後、1期と2期のリフレクションを比較して、研修会を通じた改善によって、授業研究会が教師の学びの場として機能したかを分析する。

研修会は具体的には次のような順序で、それぞれの内容について、小グループによる協議を通して拡散的に意見を出し合った後全体で共有する、という流れで実施した。

- ①これまでの実践から、生活科・総合的な学習の時間の見方・考え方を働かせながら学ぶ、目指す子どもの姿と、その実現のために教師が行っていること(単元構想や授業の準備、授業中の直接的な指導・支援等)について考える
- ②学習者として教師はどうあるべきか、また、その実現のために、授業研究会の運営や取組としてどのような方法が考えられるか、①の議論の成果を参考にしながら考える。

4. 分析と評価(今後の見通し)

分析に当たっては、①学びの場として機能したか(i 課題設定, ii 参観・実践, iii 持論の形成, iv 単元・授業の改善, というプロセスが連動して実現されているか)、②授業力の形成(i 単元計画: 構想・改善・資源活用, ii 授業実践: 見取り・判断・行為等(田村 2018)についての持論が形成されたか)の二つの視点から分析を行い、評価する。

現在、最後の授業研究会が未実施の段階ではあるが、ここまでのリフレクションの中で、1期には講師からのフィードバックをそのまま転記していた若手が、2期には具体的な授業場面を取り上げながら自分自身の実践を振り返り、今後改善すべきことについて記述する等の変容が見られるようになってきている。その記述からは、個人の課題を明確にすることが奏功していると推察されるが、今後必要に応じてインタビュー等も実施し、それらの要因を丁寧に探っていきたい。

5. 主な参考文献

- ・田村学(2018)深い学び. 東洋館出版, 東京
- ・奈須正裕(2016)カリキュラムと学習過程. 放送大学教育振興会, 東京
- ・F. Korthagen(2012)教師教育学 ―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ. 学文社, 東京
- ・吉崎静夫(2010)授業研究と教育工学. ミネルヴァ書房, 京都

地域教育 CO のコーディネート力を生かした子どもの成長を促す地域教育の在り方 —地域教育における学校・保護者・ボランティア・地域の繋がり—

新潟大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 2年
高見 潤（新潟市立上所小学校教諭）

1 はじめに

上所小学校は新潟市中心地に位置し人口の流入が多いが、以前からの住民（特に高齢者）も多く、幅広い世代・多様な世帯が暮らす地域である。住民同士の関わりが盛んとは言えないが、学校や PTA、地域が共催する「上所夏まつり」には年々、参加者が増えている。

新潟市では、地域教育コーディネーター（以後、「地域教育 CO」）がすべての小・中・特別支援・中等教育学校に配置され、各校において地域と学校の橋渡し役を担っている。私は地域教育 CO と連携してそのコーディネート力を生かし、行事だけでなく「社会に開かれた教育課程の実現」と「地域教育を行う総合的な学習の時間の探究的で確かな学びの構築」の相互の可能性を探究したいと考え、本主題を設定した。

2 目指す子どもの姿の共有（2 学年の生活科授業実践から）

生活科の校区探検活動を計画するに当たり、事前に、地域教育担当教員が地域教育 CO にボランティア募集を依頼したところ、当日は大勢のボランティア参加者があった。授業後、地域教育担当教員がボランティア参加者に活動の概要を尋ねたところ、子どもの「安全面」に関する感想が比較的多く寄せられた。しかし、学習のねらいである「地域を知り、その特徴（良さ）に触れる」ことについての感想はほとんどなく、教員とボランティア参加者との間で、学習の目的と内容に関する情報が共有されていないことが明らかになった。子どもを支える様々な立場の大人が、お互いの目的や思いを理解しながら連携しなければ、学校と地域の協働関係を築くことはできないのではないかと考えた。そこで、この現状を改善するために、次の 2 つの手立てを講じた。

1) 「プランチェックカード」の活用

地域教育を組織・計画する際、①地域教育担当教員が校外学習などのねらいや目指す子どもの姿、その評価規準を載せたカードを作成し、②事前に地域教育 CO からボランティアに渡す。そうすることで、③ボランティアは、活動の目的や内容を把握したメンターとして校外学習をサポートできるようになる。

2) 「ネットワーク通信」の配付

校外学習などの後、各学年の地域教育担当教員がおたよりを作成し全校配付する。学習の成果やボランティアの取組を保護者間で共有し、子どもを支える大人たちの連携が重要であることを実感できるようにする。

1) の手立てによって、子どもたちが「よく勉強できた」と回答した割合は、27.9%から52.6%に向上し、ボランティアの人に「声を掛けてもらった」という回答は、20ポイント以上の向上が見られた(図1)。また、2) の手立てによって、参加したボランティアからは、「学習の目的が明確になった」(32.4%)、「何を手伝えばよいか明確になった」(22.1%)という意見が挙げられた。

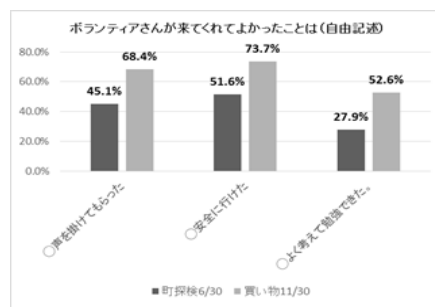


図1 子どものボランティアへの意識

3 地域教育における「確かな学び」の構築(5学年の総合的な学習の時間の実践から)

第2学年の生活科実践からメンターの良さを確認できた。しかし、地域教育(総合や生活科)における探究的な学びの目標を設定し、子どもの認識の深まりや変容を把握・評価することに課題が残った。また、学校から地域や保護者へのおたよりによる一方的な情報発信になっており、互いの意識の共有という点が弱いことが明確になった。そこで、今年度、さらに2つの手立てを講じた。

3) 「スタートアップミーティング」の開催

地域教育のねらいや育ててほしい子どもの姿を共有するために、教員とボランティアが一同に集まり、事前情報交換会を設ける。①グループに分かれ、ファシリテーションによる意見交流した後、②各グループで出された互いの思いの全体共有を図る。

4) 「自己モニタリング」による自己評価

学習指導要領改訂における「生活・総合的な学習ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて」(平成28年:文科省)から、育成すべき資質・能力を「学びに向かう力」の6観点(主体性・自己理解・内面化・協働性・他者理解・社会参画)に絞り、単元内で数回、子どもに自己評価させ、その変容をグラフに表して可視化することで自己の学びの伸びを実感させる。

3) の手立てで、教師を含む参加者全員が「学校と地域が協力して学習をすることは子どもの教育に役立っている」と回答した。また、4) の手立てにより(図2)、子どもが自己を見つめ直したり他者や社会との関わりを意識したりするようになり、77.4%の子どもが学習を通しての自己の成長を実感することができた。単元中と後の6観点の数値の変容には有意差が見られた。

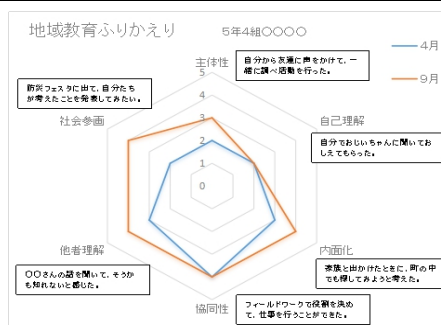


図2 子どもの自己モニタリングカード例

4 成果と課題

本研究によって、地域教育COとの協力による、子どもの学びを支える大人同士の連携・協働の体制づくりが「社会に開かれた教育課程」として地域の教育力の向上に繋がり、エビデンスのある指標による自己評価の変容が子どもの学びの質を高め、「探究的で確かな学び」を支えると考えられる。中学校との連続性のある学びづくりが今後の課題である。

Society5.0に向けた授業実践 ～教師とAIの役割～

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 修了

古屋 達朗（山梨市立笛川小学校教諭）

1 本研究の経緯

本研究は、上越教育大学教職大学院在学中に行った研究を発展させたものである。

教職大学院における研究は、上越教育大学教職大学院の実習（学校支援プロジェクト）においてICT（Information and Communication Technology）活用の日常化に取り組む連携協力校と協働して実践研究を行い、その結果を論文としてまとめ、臨床教科教育学会誌第11巻第1号に掲載された。

教職大学院修了後は、山梨県公立小学校教員として科研費（奨励研究）に2度の採択を頂き（2017年度奨励研究「新たな同期型CSCLシステムが与える主体的・対話的で深い学びへの効果の検証」課題番号17H00217、2014年度奨励研究「2020年を見据えた体育科における情報活用能力向上を図る授業デザインの構築」課題番号26910016）、これ以外にも、平成23年度財団法人古屋教育助成財団助成金を頂き、共同研究者としても公益財団法人科学技術融合振興財団平成27年度調査研究補助金を頂きながら実践研究を継続し、国際会議や学会等で成果を発表してきた。その過程で、今回発表した研究を進めている研究チーム「Team edutab」のメンバーと出会った。

edutabとは、我々が開発している同期型のCSCL（Computer Supported Collaborative Learning）システム「education tablet」の略称である。edutabに関するこれまでの研究成果としては、筆者の2018年1月6日に東京学芸大学で開催された臨床教科教育学会全国大会における「同期型CSCLシステムを通じた学習履歴の相互閲覧が学習のまとめレポートに与える効果に関する研究」古屋達朗・大前侑斗・水越一貴・榊原範久・八代一浩・水落芳明、を含め、査読付論文13件、査読付国際会議10件、研究報告6件、全国大会発表5件がある。

2 本研究の特色

本研究は、以下の文理融合チームによって構成されている。

国立大学法人上越教育大学教職大学院（授業実践担当：水落芳明，大島崇行，榊原範久，古屋達朗）

公立大学法人山梨県立大学（CSCL開発担当：八代一浩）

株式会社デジタルアライアンス（CSCLプログラム担当：水越一貴）

国立大学法人長岡技術科学大学（データマイニング担当：高橋弘毅）

独立行政法人 国立高等専門学校機構 東京工業高等専門学校（AI開発担当：大前佑斗）

上記のチームの協働によって展開する本研究は、科研費基盤研究(C)16K04672 代表水落芳明、国立研究開発法人情報通信研究機構(NICT)の委託研究 代表八代一浩、等の外部資金の助成を受けながら、年3回の研究打ち合わせの他、フォーラムや研究会を開催している。

3 研究内容

今回発表したのは、学習者一人一人に1台ずつ配布したタブレット型端末と edutab を使用することによって、学習者はそれぞれの画面に記載した内容を時系列に沿って相互に閲覧できる学習環境下で行われた授業に関する成果である。

結果として筆者らが開発した学習履歴を相互閲覧するシステム及び、閲覧結果分析ツールは、児童の特性としてレポートの成績を使うことで、学習者の学習履歴の閲覧パターンを抽出することができた。そして、小学校社会科の授業におけるレポートの成績群ごとの学習履歴の閲覧の特徴や、変動を探ることができた。

本研究の課題として以下のことが挙げられる。

- ・本研究では、レポート成績の向上に関する直接的な要因や学習履歴の閲覧パターンの特徴を見出すところまでは至らなかった。
- ・本研究で開発したシステムを用いた実践を積み重ね、その結果を数多く分析していく必要がある。
- ・現在のシステムはリアルタイムには分析できていない。リアルタイムに分析できるシステムの開発により、指導を行っている教師や学習者に現在の学習状況や学習履歴のよりよい活用方法などをリアルタイムで提示することができ、個別最適化された学びの実現に向けて学習履歴の活用の場を広げることができると考える。



edutab のパンフレット



edutab を使用した授業の様子

教職実践開発研究科での学びを基にした、 教師が学び続けるための学びの捉え方の変容

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
佐伯 智成（富山県立高岡工芸高等学校教諭）

1. 勤務校での実践知と「とらわれ」

今まで「生徒が学びを実感できる授業」という理想のもと教材研究や授業参観が教師の学びの中心であると考えてきた。勤務校ではその学びを図1のような方法で実践に生かし多くの生徒に活躍を実感させ、希望の進路に合格させることができた。しかし、この方法を自分の実践知として積み上げる一方で、「卒業した生徒は就職先や進学先で、自ら学んでいるはず？その後自己実現に向かってはいるはず？」といった疑問も同時に抱いていた。

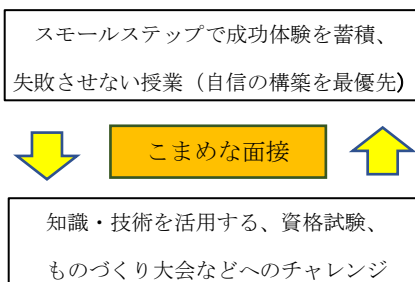


図1 自信を構築するサイクル

大学院における自身の教育活動の省察（振り返り）を通して、自分が効率の良い教育技術の追求に強くこだわってきたこと、生徒が確実なフィードバックを受け取るために、失敗しないように計画・関与し、すぐに結果や答えを出させることにとらわれていたことに気付かされた。

2. 教職大学院での学び

富山大学教職大学院は「大学院での授業」、「県総合教育センターでの調査・研究事業」、「研究協力校での実習」と3つの場での学びから成り立っており、これらの中で理論と実践を往還させ学びを進めている。

大学院では、「リフレクション」や「クリティカルシンキング」「学び合い」などの活動を中心に、自分の実践知と学問知を結びつけ吟味する思考方法を身につけた。県総合教育センターでは学校現場での教育課題の発見と解明について、現場と協同しながら調査・研究を進める研究手法を通して学びを活用した。さらに研究協力校では前述の2つの活動で得た知見を背景に、実践において実践者と研究者の異なる視点での往還を通して、問題の本質に迫る探究を中心に学びを進めていると考えている。

具体的な実践例として今年度は、富山県総合教育センター科学情報部の調査研究テーマ「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた学習のあり方～観察・実験における課題解決型学習を活用した理科指導の充実～」において、課題解決型学習を効果的に実施するためのチェックリスト提案に携わり、現在はこのチェックリストを使っの授業実践を研究協力校で進めているところである。

3. 学びから研究へ

教職大学院での学びを生徒に還元するため、研究として工業高校電気科の基礎科目である「電気基礎」からみたエネルギー概念の習得に、主に必要な資質・能力を教職大学院での学び、特に実習での観察を基にして発達段階ごとにイメージマップとしてまとめた。

まとめたイメージマップを基に自身の授業の振り返りを行ったところ、生徒がまずく原因を知識・技能を中心に考えがちだったという気付きを得られた。またさらに、意識することがあまりなかったマップ中央部分の「実験・ものづくりを行う」と「紙やパソコンで演習を行う」とのつながりに注目し、この部分に問題があるとすれば、知識・技能の指導をいくら行っても、エネルギーの概念理解は進まないのではないかと考えた。知識・技能と資質・能力との関係を明らかにし、必要な資質・能力を高めるための授業のあり方について今後取り組んでいきたい。

また、このマップを使って生徒が自分の学びを振り返り、自分の不足部分を意識することで理解が促進されることも考えられる。マップの生徒による活用についても考えていきたい。

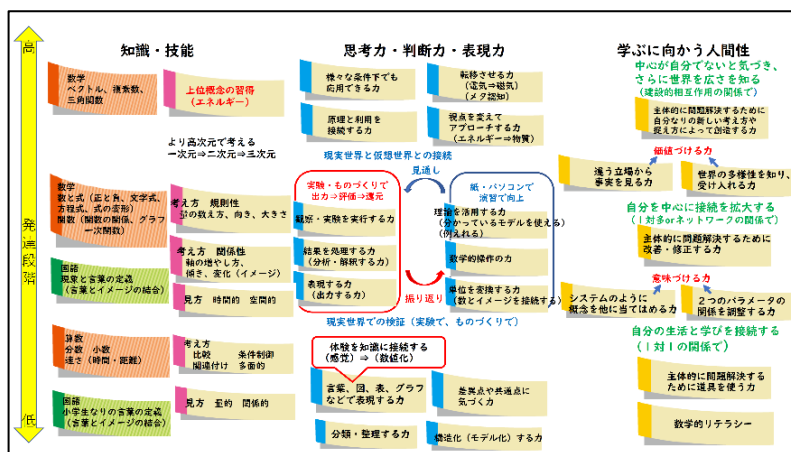


図2 「電気基礎」からみたエネルギー概念習得のために主に必要な資質・能力

4. 学び続ける教師となるための自分の変容

教職大学院での学びを経て、教師としての自分自身の学びの捉え方も授業内容・方法から資質・能力への育成へと重点が移行していった。大学院での学びから自分の変容を整理すると図3のようになる。

学校を「失敗しない場所」から「安全に失敗できる場所」にするなど、自分のとらわれや問題意識と強く関わる部分をはじめ、どの変容も自分にとって価値のあるものである。しかし、学び続ける教師となるためには、今の自分の問題意識に対する変容を増やしていくだけでは足りないのではないかと考え、問に対する変容とは別に学び続けるための何かが必要ではないかと考え、今の学びの奥に立場や見方を超えた学びの行動様式があると考えている。今の自分にとって価値のある学び、暫定的な答えを出しつつも問い続けるといふ学び、この2つの学びを往還させながら進むことが、学び続ける教師に必要な要件だと考える。

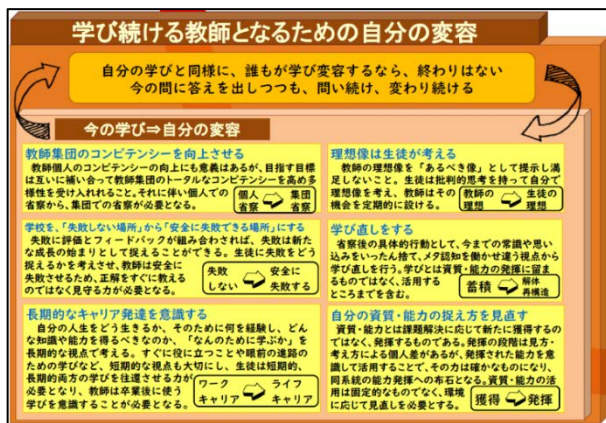


図3 学び続ける教師となるための自分の変容

変容した自分がまた学校現場に戻り、学校の現状を踏まえながら、協同で改革に向けた新たな取り組みを創造し、学び続ける学校文化をつくりたいと考えている。

一人一人が自己存在感をもち、互いに尊重し合う学級集団づくり ～グループ活動における言語活動を通して～

金沢大学大学院教職実践研究科教職実践高度化専攻 1 年

藤田 真理子（金沢市立戸板小学校教諭）

1 研究動機

研究動機は、「子どもたちが将来、幸せに生きていってほしい」という願いからきている。犯罪で被害に遭われた方々をニュースで見るたびに心を痛めたことがきっかけだ。動機の詳細は 3 つある。1 つ目は、1997 年兵庫県で発生した連続児童殺傷事件に衝撃を受けたことだ。少年は人間関係の変化により孤立し、心の中に「疎外感」が進行していったそう。そのような子どもは、身近にもいるかもしれない。2 つ目は、日本は諸外国に比べて自己肯定感が低い。（註 1）私が担任した学級でも「人と考えが違くと不安だから話すことが苦手」という意見が多かった。多様な考えを出し合うことで深い学びにつながるが、これでは協働的な問題解決は望めない。3 つ目は、学級集団上の問題だ。いじめや学級崩壊などの問題が起きている集団では、安心して思いを表出できず、やがて問題行動に発展する可能性がある。問題行動未然防止のために教育現場でできることが、「豊かな人間関係と自己形成」だと考えた。（註 1 平成 26 年度内閣府とりまとめ）

2 研究テーマの目的と概要

豊かな人間関係と自己形成を図るために、学級集団において自己存在感をもたせることを目的とし、研究を進めていく予定である。

子どもたちは、学校生活において一人一人さまざまな「目標や課題」を見つけている。しかし、達成や解決までにつまずくことも少なくない。そこで、友だちと対話をしながら協働的に取り組むことでゴールに向かうことが出来る。協働的に学ぶためには、互いの信頼関係が欠かせない。信頼関係を築くためにはまず自己開示をし、互いの違いを認め合う経験を積んで相手を受け止め、よさを見出し伝えていく。これらを繰り返しながら互いに尊重し合うようになると考える。例えば、学習のふり返りや日記に友だちとの関わりについて書いたり、発信したりすることで「友だちに考えや思いが伝わった」「友だちのおかげで分かるようになった」という喜びを実感する。それを積み重ねることで自己存在感を自覚することができると思う。

3 研究方法

（1）カリキュラムマネジメントと言語環境

国語科を要とし、各教科や特別活動で言語活動に重点を置きたい単元を選び、カリキュ

ラムマネジメントを行う。各教科や特別活動で、自分の考えや困り感をもつ場面が次々と生じるであろう。まずは、自分の考えや困り感を安心して自己表出できるような言語環境を整える。新学習指導要領総則に「児童が集団の中で安心して話ができるような教師と児童、児童相互の好ましい人間関係を築くこと」と示されている。そのために、朝の会など授業以外でも「話し手の思いを分かろうとして聴くこと」や「関わりを促すゲーム」を継続して行うことで、人間関係を構築していく。

(2) グループ活動

次に、「討論，構築，拡張型といった目的に応じたグループ活動の話し合い」を通して一人一人の発話量を増やし、自己をどんどん表出させる場を多く設けていく。

困ったときは、自分からグループのメンバーに聞く。納得いくまで質問をして分かろうとする。リーダーもメンバーもそれぞれ互いの思いを聴きながら進める。全体発表で説明に詰まる友だちには、グループのメンバーがフォローする。グループ内のリーダーシップとフォロワーシップを充実していくことで、よりグループの質を上げていく。個を育てることは、集団を育てることだと考える。個も集団も育ってくると、自分たちの問題を自治的に解決し、よりよい集団を創っていく力がつく。そのために、教師は子どもの言動をキャッチできるアンテナを立てておくことが重要だ。

4 検証方法

記述では、学習後のノートによるふり返りで、「学びの達成感」を自覚し、日記で「友だちの支え」に気付く。数値では、「自己肯定感アンケート（自作）」や「hyper-QU」を使用する。いずれも子ども自身が自己の変容を見取り、自己評価や相互評価ができるようにする。

5 検証方法と今後に向けて

このように互いの考えや思いの表出は「言語」を介して行われる。表出のスキルは国語科で獲得し、各教科や特別活動で活用するが、互いに認め合い支え合う集団づくりを大切にしていきたい。本研究では、ある単元だけで子どもの変容を図るものではなく、毎時間の積み上げが、やがて1年間の育ちとなって表れると捉えている。その積み上げを「学習のふり返り」で学びの達成感を自覚し、「日記」で友だちの支えに気づき、「教室内の掲示」で個々の変容や成長を表すなど可視化できる配慮を行う。そうすることで、「算数で教え合って解決した力は運動会の練習でも使えるのだ」という視点を子どもに気付かせることができる。よって、カリキュラムマネジメントで子どもの姿を具体的に想定し、学年団で協働しながら「一人一人が自己存在感をもち、互いに尊重し合う学級集団」を目指したい。

【主な参考文献】

- ・文部科学省（平成29年告示）「小学校学習指導要領総則編」
- ・河村茂雄（2014）「学級リーダー育成のゼロ段階」図書文化社
- ・玉井正明 玉井康之（2002）「少年の凶悪犯罪・問題行動はなぜ起きるのか」ぎょうせい

「学び続ける教師集団」をめざして

福井大学大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科
教職開発専攻1年 小坂 恵（福井県小浜市立小浜小学校教諭）
共同研究者

福井大学大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科
（教授） 淵本 幸嗣 （准教授） 稲葉 敦
（准教授） 小島 啓市 （准教授） 小杉 真一郎

1 概要

今年度4月に本学連合教職大学院に入学し、学校現場と大学の双方で学んでいる。現任校は、児童数263名、職員数27名の中規模校である。近年、学校現場ではベテラン教員の大量退職により教職員の年齢構成が偏ってきている。本校でもその例にもれず、20代職員と45歳以上の職員に二分化されている。この弊害を解消し、強みに転換するために、教職大学院スタッフや管理職から指導を受けながら、若手教員とともに自主学習会を立ち上げた。この会の立ち上げや運営に際し、大学院・管理職・同僚とともにどのように考え、どのように動いたのかを報告する。

2 実践の展開

（1）若手との自主学習会の立ち上げにあたって

学び続ける教師集団づくりをめざし、勤務校で7名による自主学習会を立ち上げた。このような自主学習会をつくることのできたのは3つの要因がある。

1つ目は、本学連合教職大学院の形態による。本教職大学院は休職せずに学ぶことができるため、平日は、勤務校で通常通り同僚と仕事をすることができる。教職大学院には、月1、2回程度の土曜カンファレンスや長期休業中の集中講座、ミニゼミ、ラウンドテーブルなどで出向いて学んでいる。このように勤務しながら学べる「学校拠点校方式」だからこそ、現場で若手とともに自主学習会を立ち上げることができた。教職大学院スタッフには、進捗状況をその都度聴いていただくことができるため、安心して進められる。また、教職大学院スタッフという聞き手の存在により客観的な振り返りができた。

2つ目の要因は、福井県独自の「教員自主研究支援事業」にある。福井県が教員の指導力向上をめざして行っている、この施策は、教員の自主的な研修に対して、県が予算上の支援をしてくれる「教育県ふくい」ならではのものである。この事業を活用し、予算を獲得して、先進校に視察に出かけたり、研究図書を購入したりすることができた。この事業

の情報も教職大学院スタッフから得られたものである。

3つ目は、管理職のバックアップである。学校のために何かしたいと思いつつも、担任としての目しか持っておらず、具体的にどう動いたらよいのか見えていなかった。そこで、実践途中で、何度となく管理職インタビューをした。そのインタビューを通じて、管理職の思いを聞き出したり、若手の要望を伝えたりすることができた。管理職に相談しながら進めていくことによって、よりスクールプランに沿った動きがとれたり、職場全体への活動が浸透しやすくなったりした。

(2) 活動の実際

この若手自主学習会を母体として、互いに授業を見合ったり、勉強会を持ったりしている。例えば、新採用の2年生担任の先生から「今度、『かけ算九九』の授業をします。どうしたらいいですか?」と質問があった場合に、この会のメンバーに加えて、2年生の他クラスの担任や参加したい人が加わって勉強した。また、3年目の教員から「『主体的・対話的で深い学びの授業』のイメージがわからない。」という声があったのを受け、大阪や奈良など実践家の先生の授業と一緒に見に行き、めざしたい授業のイメージをふくらませた。この他、授業づくりに役立つ図書を薦め合ったり、同じ本を全員で読んだりしてきた。

これらの活動を通じて、めざしたい授業の共通イメージが持てた。さらに、メンバーの関係性が深まり、若手が、授業の話だけでなく、プライベートや保護者対応の悩みも話題にするようになった。互いに気楽に話せる関係、マイナス情報が上がってきやすい関係ができつつあり、協働の土台を固めている途中である。一方で周知不足によるマイナスも経験し、周囲の理解を得ることの大切さも実感した。

3 今、感じていること

教職大学院スタッフや管理職から指導を受けながら、自主学習会を立ち上げた。この会の運営を通じて「ひと・モノ・金・時間・情報」のやりくりというマネジメントの一部を学び始めたところである。実践途中、折にふれて教職大学院スタッフに現状報告し、実践の意義を確かめたり、自身の不足している点に気づいたりすることができた。また、語ることにより、自分を客観視し、考えを整理することができた。実践の聞き手・見守り役がいることの効果を感じている。また、一人で動くのではなく、管理職のバックアップを得ることや同僚と連携をとることの効果を感じている。

学校現場では教師の多忙が叫ばれ、実際、本校でも様々な業務に追われている。そんな中で、職員が気軽に相談できるように環境を整備したり、授業研究に充てる時間を確保したりするには、マネジメントの工夫が不可欠である。そのようなマネジメントを同僚とともに考え、管理職に相談し、教職大学院スタッフに報告しながら実践していきたい。特に、若手がより主体性を発揮できるように、スクールプランの実現の視点から活躍の機会の設定を提案し、職場を活性化させ、学び続ける教師集団を創っていきたい。

初等英語教育における部分的 CLIL (Content and Language Integrated Learning) を取り入れた授業実践

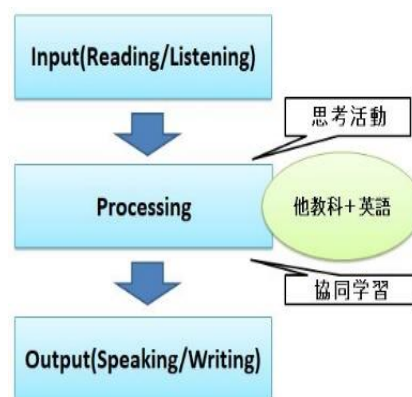
山梨大学大学院 教育学研究科教育実践創成専攻 2 年
太 田 圭 (中央市立田富小学校 教諭)

1. はじめに

筆者自身が小学校英語教育に携わっている中で、発音を繰り返すだけの単語カード、チャンツやゲーム等の遊び中心の活動、そして不自然な場面設定のもとに行われるコミュニケーションがあまりにも多いと感じてきた。また、発達段階を考えても、小学校高学年児童(11~12歳)は知的好奇心が高まり、興味関心の範囲も多岐にわたる時期である。単調な活動、言い換えれば思考活動を伴わない学習ではすぐに飽きてしまい、コミュニケーションを図るための資質・能力の基礎を伸ばすところまで至らないのではないのか。この課題意識が本研究の出発点となった。

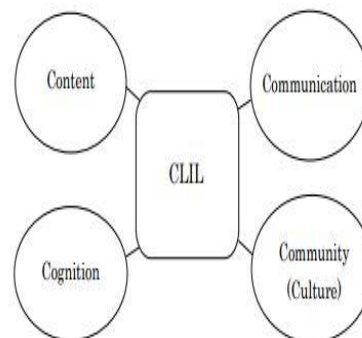
2. 研究の目的

児童の興味関心に対応して知的好奇心を刺激しつつ、内容や思考活動を伴う手法を模索していた時に出会ったのが CLIL (内容言語統合型学習) (Content and Language Integrated Learning) の考え方である。本研究では英語科と社会科を統合した CLIL の実践を小学校にて行い、動機づけやコミュニケーション能力育成の観点からどのような効果があるのかを探ることを主な目的とした。加えて、現職の小学校教員の立場を生かして単元構成・教材作成を行うことで、CLIL が小学校現場でいかに運用できるのか検証した。



3. 研究の成果

CLIL には 4 つの C と呼ばれる原理がある。①内容 (Content), ②言語 (Communication), ③思考活動 (Cognition), ④文化・国際理解 / 協同学習 (Culture/Community) の 4 つの軸で構成されている。教科間の連携を重視した CLIL の考え方では、活動全体が言語学習になってしまえば意味がない。実践においては社会科の「内容」の学習も併せて伴っている点が重要である。



しかし、小学生という限られた語彙や経験知しか持たない実態を考慮して Partial (部分

的) CLIL であること, そしてこれまでの既習事項(3年次及び4年次の学習)を生かせる単元にすることを意識し, それらを CLIL の 4C に合わせて分類した. 英語科としては“be famous for~”と A~Z までの山梨イングリッシュワードを, 社会科としては私たちが住む山梨県についてより深く知ることを, 形式を変えつつスパイラルに触れさせながら学習していく単元を構想した. 5 時間の単元を実施し, 授業の前後で児童の英語科に対する捉えがどの様に変容するのか検証するためにアンケート調査を行ったところ, 教科横断型の学習により, 児童の学習意欲向上を見込めることが明らかとなった. 高学年児童の知的好奇心に応える指導法として CLIL に注目し, 実践を通して検証することができたと考えている. 適度な負荷を与える教材と, 活動を深める要素としての他教科の学び. これらを組み合わせることでオーセンティックな場面設定が可能となる. 言い換えれば, 英語の中にトピックとして何を統合していくのか, それを見極めることが CLIL 型の授業に必要な大切な視点だろう. 今年度の研究の結果から, 以下の 3 点を本実践報告のまとめとしたい.

- ①他教科との統合により, 児童の興味関心を高めることが可能である. しかし, 小学校段階ということを考慮すると, あくまで **Partial** なものとするのが現実的である.
- ②他教科を学びながらコミュニケーションをとることで, 英語学習を意識することなくインプット量を増やすことが可能である. しかし, 英語を学ぶ際には, どうしても決まったフレーズや基本的な単語の知識の習得が必要になる. それらを教え込むのではなく, 教科の学びの中に無理のない範囲で入れていくことが重要であると考え.
- ③小学校における CLIL 実践においては, 授業者のコーディネートが重要となる. 学びを深めるための場面設定や, 教科と言語の内容を「どの程度」「どの場面で」「どのような方法で」取り入れていくのか考えるのは, 全科教員である小学校の担任の特性が生かせる点である.

4. まとめと今後の課題

公立小学校における CLIL 実践は数が少なく, 先行研究を見つけることが困難であった. そのため, 文献や論文を通して理論部分の理解を深めることと並行して, 研究者とつながりを持ち, 実際にアドバイスをいただくことで学びを深めることができた. 試行錯誤の中で単元を構想して実践したが, CLIL の有効性について確実な手ごたえを感じる事ができた. 他教科に実践を広げていくことで, 小学校英語教育の新たな可能性を開拓していくことを今後の課題としたい.

5. 引用・参考文献

山野有紀(2013)『小学校外国語活動における内容言語統合型学習 (CLIL) の実践と可能性』

太田圭, 長瀬慶来(2017)『Partial CLIL と小学校外国語活動—小学校 5 年生の家庭科実践の分析から—』

子どもが「からだ」をひらく体育の授業を広めるために —学校拠点方式の特性を活かして—

信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年

小山 啓太（佐久市立岩村田小学校教諭）

1. 研究の背景

運動の二極化は、全国的に見ても授業の課題として挙げられ、運動が苦手な子に対する指導方法や教材について議論されることが多い。私も運動が苦手な子どもたちのために、これまで、授業では子どもに運動ができるようにすることが教師の役割だと考え、抵抗なく運動ができるように教材化を工夫したり、スモールステップでの指導を行ったりしてきた。その中で、子どもたちも楽しく運動し、技能も上達していったように感じていた。中には運動に消極的な子もいたが、そうした子どもの姿を見て、運動に消極的なその原因を子どもの特性と捉えていた自分がいたように思う。

私の授業観や指導観を見直す機会となったのは、教職大学院のチーム演習で私の授業を参観いただいたときのことだった。授業の中で運動にからだを閉ざしていった K 児の姿があった。この K 児がそうであるように、これまで子どもの特性として理解していた授業の中で運動に消極的だった子どもたちも私の指導の在り方がそうさせていたのではないか。そのようにこれまでの実践を振り返ることとなった。そこで、運動に苦手意識をもつ子たちも、運動に親しみ、願いを持って動きや知識を深めていく（からだをひらいていく）中で、子ども自身と運動との関係を更新していくことができる授業を目指し、その中で体育科の目標にある生涯にわたって運動に親しんでいける資質や能力をつけていくことを願い、「なじみと動感」を視点に研究を進めようと考えた。また、実践を通し、拠点校において子どもの姿から自分自身の在り方を振り返る職員間の風土を作っていけるように努めた。

2. 拠点校での実践

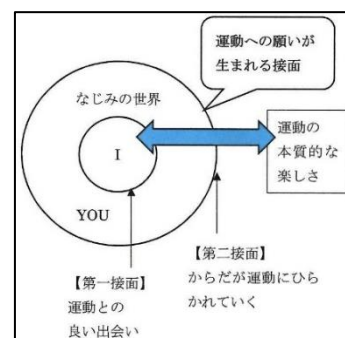
なじむことで運動との関係が変容していく子ども（4年生マット運動）

マット運動の授業で「できないからやる気がなくなっちゃった」と言って寝転がってしまった K 児には、まだなじみの発生がなく、いくら工夫した場を用意したとしても意欲をもって取り組めない状態だったと捉えた。そこで、まずは K 児にマットの上で体を動かす心地よさを味わってほしいと願い、運動経過にはあまりこだわらず、表現することで動く心地よさを味わう 2 人組での「シンクロマット」を単元の残りの時間に取り入れて実践してみることにした。

この実践の中では、これまで自分からなかなか動こうとしなかった K 児が、一緒に行う

友だちと目を合わせながらニコニコして演技するようになった。K 児はそこからさらに、「側方倒立回転でもう少し足を伸ばしたい」と願うようになっていった。

右図は佐伯（2017）の学びと発達のドーナツ論を基に作成した子どもと運動との関係を表す図である。表現する楽しさに出会った K 児は次第にマット運動になじみ、なじみの世界を広げていく中で、運動を自分にとって意味のあるものとして捉えられるようになり、運動への願いが生まれていったと考えられる。このように、運動と自分との関係が変容していったため、K 児の動きや表情が変化し、運動に意欲をもって取り組むようになったと捉えた。



※佐伯胖のドーナツ論から引用

動感を見つめる子ども（4年生跳び箱運動）

授業前、跳び箱に不安を抱いていた S 児。しかし、S 児は跳び箱になじむ中で運動への願いを持つようになった。

スモールステップの運動課題を設定することは、技の習得において有効な手段といえる。しかし、教師から与えられたスモールステップの運動課題をそのまま行う子どもたちの中には、何のためにその運動をしているのか理解しないまま行っている子どもも多い。S 児は大きな跳び箱を跳び越えるために「もっと体を前に投げ出したい」と願い、いくつかあるスモールステップの場から運動を選択していった。これは、小さな跳び箱を跳び越して掴んだ自身の動感を見つめ、自分の願う新たな動感を掴むために運動を選択していった姿と捉えた。自分の動感を見つめて選択した運動は S 児にとって意味のある運動となり、次時の大きな跳び箱を跳び越す瞬間へとつながっていった。

3. 拠点校方式の利点

拠点校方式で研修を行うことで、現場の課題に向き合って自身の研究をもとに同僚の先生方と共に議論ができるという利点がある。私の研究の中で見えてきたのは、子どもの姿を通じた授業改善の必要性だ。しかし、現場では、お互いの授業観や子どもの姿について語り合う時間はほとんどなく、そうした時間を設けることへの先生方の負担感も大きい。

そこで、次の3点を実践した。1つ目は、体育通信「からだをひらく」の発行。2つ目は、お互いの授業参観。3つ目は、毎日短時間、少人数で授業について語り合う時間の確保。そうした取り組みの中で、日頃から自然と授業について気軽に語り合える風土ができてきた。ただでさえ会議や重点研究が多くなかなか学級事務の時間が取れない本校の先生方のニーズには一番合っているのではないかと感じている。今後は、より多くの先生方を交えて語り合えるようにしていきたい。

参考文献

佐伯胖：「子どもがケアする世界」をケアする（2017）ミネルヴァ書房

マネジメント空間認識の拡張による教育の質の向上

-学校事務職員のリーダーシップを活かした、教育活動と経営資源をつなぐマネジメントモデルの開発-

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2年

長屋 和宏（岐阜市立加納小学校 教頭）

1 課題と目的

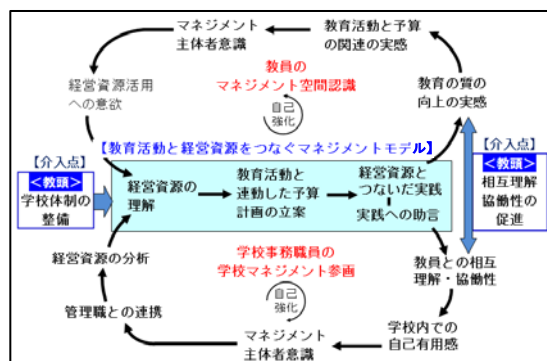
勤務校及び岐阜市の職員への調査(2013.3)を行ったところ、自分が活用できる経営資源の範囲を、教員自らが実際よりも縮減させて認識している（以後、マネジメント空間認識の矮小化）という実態が認められた。さらに、この認識の矮小化が教員の「やりたい教育」の実現を困難にし、教育の質の向上を妨げていることが分かった。さらに、経営資源活用の鍵となる学校事務職員の職務内容は、全国調査(2015)同様、本校及び岐阜市の学校事務職員においても庶務系事務が中心(2013.3 調査)であり、学校マネジメントへの参画は弱いという課題が明らかになった。

そこで本開発実践では、教員のマネジメント空間認識を拡張させ、教育の質の向上を図ることができるマネジメントモデルを開発する。具体的には、学校経営計画と連動した予算計画の作成及び執行を可能にするマネジメントモデルの開発である。このマネジメントモデルの開発・実践に学校事務職員の専門性を積極的に活かすことで、学校事務職員のマネジメント参画の弱さの改善も図っていく。

2 開発実践の具体

1) 課題に効果的に働きかける教頭の介入点の発見

まず、教員と学校事務職員それぞれのマネジメント課題を、システム思考、冰山理論を用いて個々に分析する。学校で同時に起きている2つのマネジメント課題を、包括的に改善することができる、教頭の介入点を、教員と学校事務職員が協働で予算マネジメントができる「体制の整備」と「協働性の促進」であると、右上のループ図から見出した。（青枠の部分）



2) 学校経営計画と連動した予算計画の作成モデルの開発と実践

教員と事務職員の協働を基盤とした、「学校経営計画」と「予算計画」を連動させるマネジメントモデルとして、次の4つの共有ステップで構成されるマネジメントモデルを開発・実践した。

(1) 目標の共有 → (2) 願いの共有 → (3) 情報の共有 → (4) 予算立案と計画の共有

【開発実践の具体】

(1) ステップ1：目標の共有

目標の共有化の意義理解及びその効果を高めるための学校組織特性に関する研修会を開催した。その後、学校経営計画の共有化を図り、本年度の目標と重点施策を全職員で共有した。

(2) ステップ2：願いの共有

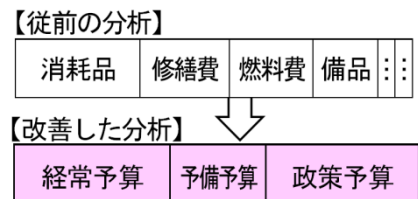
学校事務職員を含む全ての職員が、自分が展開したいと考えている教育活動や経営活動を交流し、願う教育活動、経営活動だけでなく、困り感の共有化も図った。さらに、本年度「実行する教育活動」、「一定の範囲の中で実行する教育活動」、「実行しない教育活動」まで決め出した。

(3) ステップ3：情報の共有

学校マネジメント機能を強化させるための戦略的な予算分析とするために、通常、科目ごとに行う、前年度の予算決算書の分析・評価を、以下のように次年度の予算執行の要否から分析した。

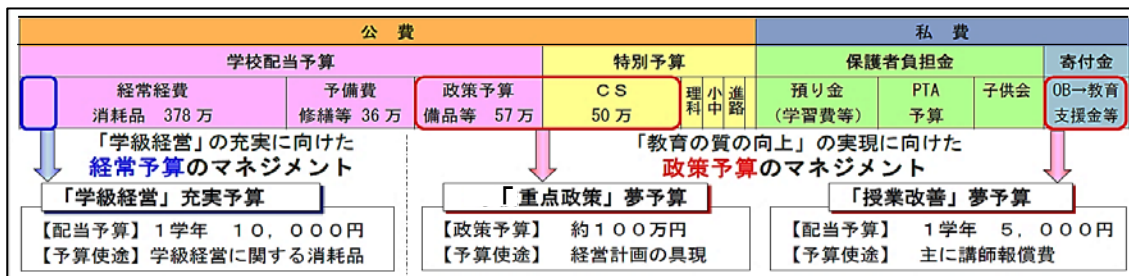
①次年度も必要⇒経常予算 ②次年度は未定⇒予備予算 ③次年度は不必要⇒政策予算(右下図参照)

この分析により、科目ごとの分析では見えてこなかった、本年度の重点施策に活用できる予算、「政策予算」の総額を明確にした。さらに、下のように学校の全ての予算を洗い出し、最終的な経常予算、予備予算、政策予算を、全職員で共有した。



(4) ステップ4：予算立案と計画の共有

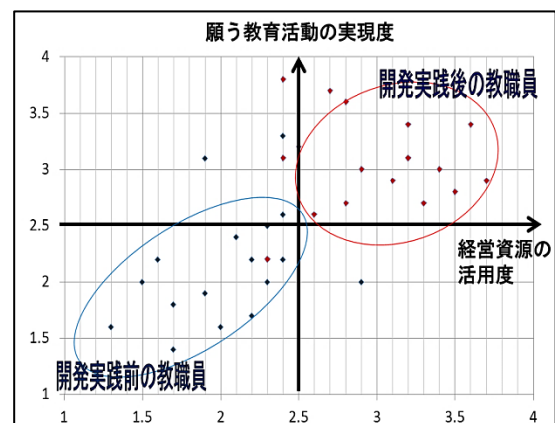
計画立案において課題となった講師報償費と担任の自己負担費についての改善策を、学校事務職員が、自身の専門性とリーダーシップを発揮して以下のように考案した。



「学級経営」充実予算…教員の自己負担費の解消と、教員のマネジメント意識を高めるための予算
 「授業改善」夢予算……「外部講師を活用したい」という担任の願いを実現させるための予算
 →上の2つの予算は、担任が検討して計画を立案し、教頭・事務職員と連携を図って執行する。
 「重点政策」夢予算……本年度の重点施策の実現のために活用する予算
 →職員の希望物品の共有と交流を通して、重点施策の実現に向けた物品を協働で決め出す。

3 結果と考察

本開発実践の前後(4月と12月)に「経営資源の活用度」と、「教育活動の実現度」の相関関係についての調査を実施した。右グラフの横軸は現有の経営資源の活用状況等の調査で、「マネジメント空間認識」に関する指標となる。縦軸は願う教育活動の実現度等の調査で、「教育の質」の指標となる。このグラフから、実践前は多くの教員がマネジメント空間認識、教育活動ともに矮小化の傾向が強い第Ⅲ象限に位置付いていたが、実践後には、多くの職員がどちらも拡張された第Ⅰ象限に変容したことが分かる。



「学習に向かうからだづくり」の指導に向けた アセスメントツールと指導プログラムの作成を目指して

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年
山下憲市（静岡県立富士特別支援学校教諭）

1 問題の所在と研究の目的

特別支援学校（知的障害）に在籍する子どもたちには、運動の困難さがあり、そのことは学習や生活へ大きな影響を及ぼしている。身体へのアプローチは、自立活動や体育等で扱うことが多いが、個別の指導計画では、実態を把握しアプローチすることについてあまり触れてこなかった。これには、指導の必要性は感じていても具体化が難しいことやアセスメントツールはあっても、活用まで至ってないケースもあると考えられる。

そこで本研究では、児童の学習上又は生活上の困難を改善・克服するために、身体面の実態把握ができ、それに応じた指導内容選定につながるアセスメントツールの開発を行うことを目的とした。

2 研究の内容と方法

先行研究等を参考にして、まず、身体面のアセスメントツールの開発を行う。さらに、アセスメントツールの妥当性を検証するために以下2つの研究を行う。

- (1) 協力校小学部児童 140 人にアセスメントツールを使い、データを収集し分析する。
- (2) 協力校小学部児童 4 人に対し、事例研究を行う。アセスメントツールを活用して、からだづくりのための指導プログラムを作成し、その運動指導効果を検証する。

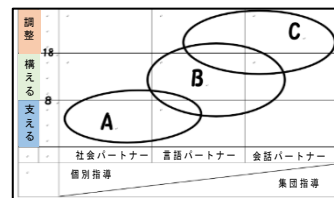
3 結果

(1) アセスメントツールの開発

先行研究等により松江市教育委員会（2013）の考え方や滋賀県総合教育センター（2014）の項目を参考にし、感覚運動機能の項目を作成した。さらに、指導内容選定につなげるため、コミュニケーション段階の項目を取り入れた。また評価につなげるため、記述式で学習上又は生活上の運動の困難さを明確にした。感覚運動機能の段階とコミュニケーションの段階から指導内容選定につなげる表（図1）を作成し、指導群の目安や指導のポイントを明確にしてからだづくりのための指導の方向性を導き出せるアセスメントツール（以下、KY-M）が完成した。

(2) データ収集

協力校小学部児童で分析対象とした 119 人のデータか



【図1 指導内容選定につなげる表】

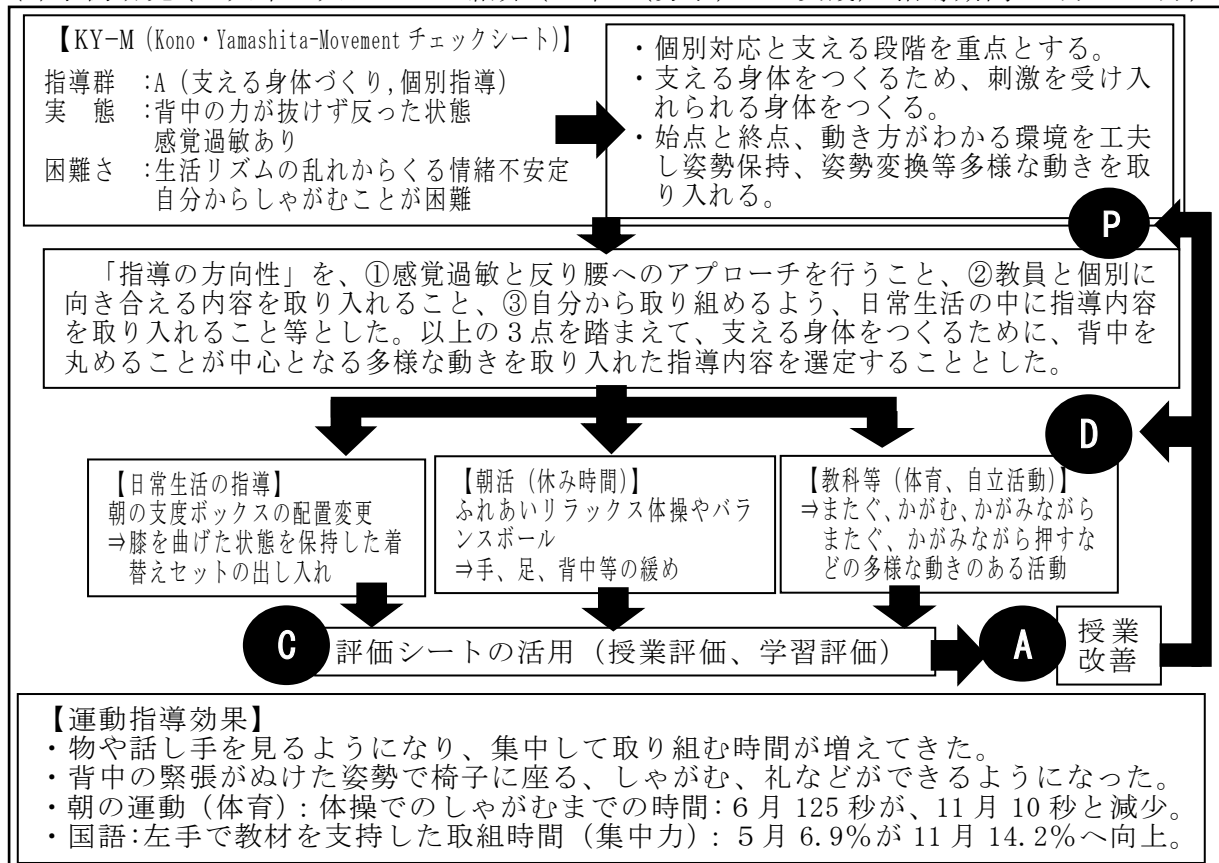
【表1 感覚運動機能の段階とコミュニケーションの段階の相関】

	X ² 検定			相関係数		
	社会	言語	会話	感覚運動機能	コミュニケーション	学年
調整する	1 -2.591**	13 -2.918**	19 5.842**			
構える	3 -2.220**	35 3.762**	4 -2.403**	0.442**	0.209*	0.981**
支える	17 4.600**	24 -1.108ns	3 -3.039**		0.559**	0.452**

A・B・Cの指導群に人数が多い
感覚運動機能とコミュニケーションの間に相関あり

ら、指導内容選定のための目安となる指導群（A・B・C）の妥当性を分析するため、 χ^2 検定を行った。A:17人（4.600**）、B:35人（3.762**）、C:19人（5.842**）の結果が得られ、感覚運動機能とコミュニケーションの間にも相関があることもわかった（表1）。

(3)事例研究（4人中1人について紹介（2年D（男子）との実践）：指導期間：6月～11月）



4 考察

結果から、KY-Mは妥当であると判断する。またKY-Mの活用が、カリキュラム・マネジメントの視点やチーム学校への視点へ影響を及ぼし、教員集団の専門性が高まり、子どもの成長へつなげることができたと考えられる。具体的には、①実態や指導の方向性を教員間で共通理解し、指導や支援ができたこと②指導の方向性を柱に、教科等横断的な指導を行い、授業改善できたこと③夏休みは保護者の協力を得られたことなどが挙げられる。

事例研究から、活用できるアセスメントツールにするためには、実態把握から指導内容選定までではなく、評価までを取り入れたツールにすることが必要であると感じた。また、運動指導効果として、今回事例研究で様々な視点から量的変容を追ったが、どの子ども効果的に評価できる場面について今後も分析を重ねていく必要を感じた。以上の課題を踏まえ、今後、実態把握から評価までのアセスメントツールの開発を目指していく。

<主な参考文献>

- (1) 松江市教育委員会（2013）「松江市保幼小接続カリキュラム」, pp39-52
- (2) 滋賀県総合教育センター（2014）「身体面の課題チェックシート活用の手引き・実践事例集」, 平成26年度「特別支援教育に関する研究Ⅱ」研究成果物

知的障害特別支援学校の大規模校におけるミドルリーダーの役割 ～「見える化」の実践による学年主任のマネジメント力の向上～

常葉大学大学院 初等教育高度実践研究科 初等教育高度実践専攻 1年
内田 律子（静岡県立浜松特別支援学校教諭）

1 研究の目的と背景

知的障害特別支援学校である本校は小学部から高等部までの児童生徒が在籍しており、児童生徒数の増加により 100 名を超える教員が勤務している。全国的にも同様に学校の大規模化が進んでいる。また、児童生徒の障害特性や発達段階に応じた指導のためにチーム・ティーチングによる授業づくりに取り組んでいる。しかし、大規模化により各学年の学級数が増加し学年内の教員間における意思疎通が十分とは言えず、学年運営に悩みを抱えている学年主任も多い。

そこで、本研究では、学年主任に着目し、学年主任に必要な資質能力や運営上の課題を明らかにした上で、マネジメント力向上を図るための方法について提案した。

2 質問紙調査の実施と考察【研究 1】

学年主任のマネジメントの現状や課題を明らかにするために質問紙調査を行った。調査対象は、静岡県内の知的障害特別支援学校のうち大規模校 3 校と分校 2 校の学年主任 46 名とした。主な調査内容は、学年主任の取り組み状況の自己評価（4 件法）、学年主任に必要な知識・資質能力（4 件法）、学年運営上の課題（自由記述）である。

4 件法で得た回答結果は SPSS を用いて因子分析し、学年主任に必要な知識・資質能力は 7 因子 26 項目が抽出された。7 因子とは「①障害特性に応じた授業づくり、②教材研究・支援ツール作成、③家庭や外部と連携した教育、④学年教員間の連携、⑤障害特性の理解、⑥チーム・ティーチング、⑦授業管理等日々の管理」である。

また、自由記述で得た回答は、KJ 法（川喜田二郎氏考案）の手順に則り 88 の文章を 100 個のラベルに切片化し、グルーピングした後カテゴライズし、ストーリーラインを作成した。結果として、特別支援学校特有のマネジメントでもある特徴的な 4 項目「障害特性に応じた指導」「チーム・ティーチングによる指導体制の維持」「情報共有」「会議マネジメント」が抽出された。特に、「会議マネジメント」では、学年内教員の意見を引き出したり業務の割り振りや今後の見通しを提示したりする等、効果的な会議運営をすることに学年主任が大きな課題や不安を抱えていることが分かった。

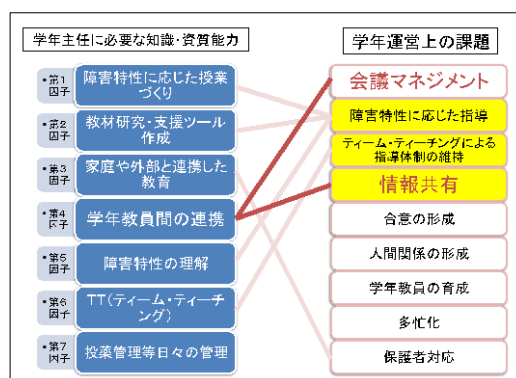


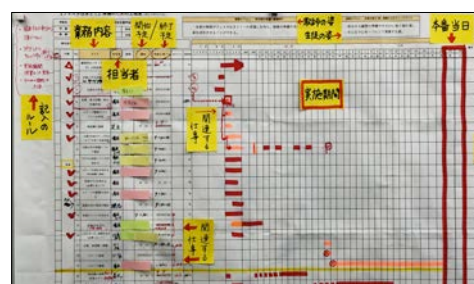
図1 学年主任に必要な資質能力と運営上の課題

図1のように因子分析の第4因子「学年教員間の連携」とKJ法でカテゴライズした因子の「情報共有」や「会議マネジメント」に共通点が見られたため、これらを解決するために「見える化」の実践としてガントチャート（Henry Laurence Gantt氏考案）を提案した。

3 「見える化」の実践【研究2】

ガントチャートとは、一般にプロジェクト管理や生産管理のために使用される表の一種で、業務内容、担当者、実施期間、達成状況等を表に示し、作業計画の可視化を目的として用いられるものである。これを、学年教員間の連携を目的に学校行事に向けた授業づくりに活用するために一部アレンジして学年主任に提案した。（資料1）

本校では、全校行事の学習発表会が毎年11月に行われ、学年ごとのステージ発表や学部内の縦割り集団での作業製品販売を学習の成果として発表している。7月の職員会議で実施計画が提案された後、中学部の学年主任や各領域、教科の主担当者と一緒に授業づくりに必要な業務を書き出した



資料1 ガントチャート

り、開始日や終了予定日等を記入したりした。9月からは、定期的に学年主任から進捗を聞き取り、ガントチャートを用いて会議運営をしていくよう依頼した。また、記入のルールを追加したり日程欄を追加したりして、随時ガントチャートを加筆修正し、更新した。

本実践にガントチャートを導入したメリットは、長期間の目標管理が可能であること、行事に向けて領域、教科を関連付けた授業をマネジメントしやすいこと、学年を超えた縦割りの学習集団での授業づくりをマネジメントしやすいことが挙げられる。

4 成果と課題

行事の準備を開始する9月と行事終了後の12月に学年主任2名による自己評価を行った。自己評価には福岡県教育センター作成の「ミドルリーダーに求められる20の行動様式チェックリスト」を用いた。9月と12月を比較すると自己評価に差が見られ、20項目中延べ8項目の評価が向上し、学年主任自身がマネジメント力向上の実感を得ていることが分かった。また、2名の学年主任へのインタビュー調査から、模造紙大のガントチャートを学年教員全員が囲んで話し合うことで距離が近づき会議が活性化したこと、学年教員個々の当事者意識を向上させるために各領域、教科の主担当者以外に意図的に業務を割り振ったこと等の効果が挙げられた。しかし、業務の割り振りを意図的に行ったものの、まだ一部の教員に業務が偏っていることがガントチャートを用いたことによって明らかになった。

ガントチャートを活用した学年教員からは、他の教員の動きも把握でき多忙化改善のために少しでも負担を分け合おうという視点を持てたことや、先を見通して計画的に準備ができ心理的にも安心だったことなどの実感も得られた。

以上のように、学年教員の参画意識が高まり、協働して授業をつくったことから学年教員間の連携が円滑に行われたと言える。

今後の課題としては、学年主任が会議での意見調整に苦勞した事例から、学年教員のモチベーションをさらに向上させるための合意の形成を図る力が求められる。

よりよい学級生活を主体的に築こうとする児童の育成

— ホワイトボードを活用した計画案作り「ボード・ディスカッション」「ボード・チャット」を出発点にして —

愛知教育大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 修了

早川 智（名古屋市立高見小学校教諭）

1 育てたい児童の姿

本研究において、「主体的に築こうとする」とは、学級活動の提案に責任をもつ立場（計画委員）として学級集会の計画案づくりに参加し、「友達と協力して計画案を作ることができる」、「自分の考えを発表したり、自分と友達の意見を比べながら聞いたりすることができる」というように「技能向上の実感が高まる」ことである。また、「また学級活動を計画して実践してみたい」という「実践意欲が高まる」ことである。

2 児童の実態とこれまでの実践の問題点

(1) 輪番制では、なかなか技能向上の実感が高まらない

これまで、計画委員は輪番制にしていたが、35人を超える学級で児童が計画委員を経験できるのは、年間に1回程度であった。経験不足によって、高学年の児童であっても技能向上の実感が高まっていないようであった。

(2) 過去の研究で技能向上の実感が高まったのは一部の児童

平成25年度の研究では、計画委員が作った集会案を、集会前に試しにやってみる活動を実践した。その結果、実行性のある計画案を作ることができ、計画委員については、技能向上の実感が高まった。しかし、それ以外の児童では、技能向上の実感の高まりや実践意欲の高まりが見られたのは一部の児童のみだった。

3 指導の重点

児童の実態やこれまでの実践の問題点を受け、林の教育参画理論(2002)を参考にして次の3点を重視して実践すれば、育てたい児童像に迫ることができるかを検証した。

(1) 技能向上の実感を高めるために

ア 学級活動において、小グループでボードを使った計画案作りを行う活動「ボード・ディスカッション」を経験させ、自分の考えを進んで発表する経験を積ませる。

イ 計画案について意見を交流する活動「ボード・チャット」を通して、よりよい計画案に修正させることで、友達と協力して計画案を作ることができるようにする。

(2) 実践意欲を高めるために

ウ 自分の行動を振り返ったり、友達と相互評価したりする活動に取り組みせることで、自分の頑張りや学級生活の向上などの成果を実感できるようにする。

4 実践の概要

1次実践「学級レクプロジェクトを成功させよう」、2次実践「思い出に残る修学旅行のしおりを作ろう」の各実践において、次の三つの手だてを取り入れた。

(1) 計画案作りの技能向上の実感を高める手だて①…「ボード・ディスカッション」

ボード・ディスカッションとは、4～5人のグループを単位として計画案を作る話し合い活動のことであり、次のような手順で、ホワイトボード(縦60cm×横90cm)に、文字や図形を使って話し合った内容を記録しながら進めていく。

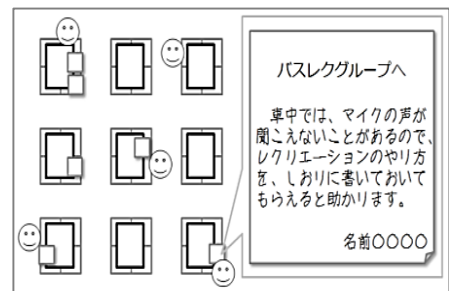
- ① ボードを右図のように格子状に区切り、中央に議題を書く。
- ② 周りのます目に、実行性のある計画案とするために、決めておくべき事柄の項目を書く。
- ③ 各項目について、グループ内で意見を交流し、具体的な計画を立てる。

どこでやるか 体育館	いつやるか 〇月〇日(〇) 朝の学級活動の時間	役割分担 Aしっぽ管理 B司会 C時間 D整列 X準備・片付けはみんな
チーム分け 2チーム くじを引いてもらう	しっぽとり	集合場所 体育館のステージ前 (8:20までに)
必要な道具 しっぽ用のビモ タイマー	ルール 1ゲーム7分×2 しっぽ一人2本→無くなった ら1度だけもらう・復活	注意点 前日に、道具を準備 前日の滞りの会で再連絡 録は先生に用意してもらう

(2) 計画案作りの技能向上の実感を高める手だて②…「ボード・チャット」

第2次実践では、ボード・ディスカッションによって作った計画案を見直し、よりよい計画に修正する「ボード・チャット」を行った。

- ① 小グループの代表が、計画案について発表する。他の児童は、各グループの案について、良さや問題点を考えながら聞く。
- ② 机上に並べたボードを読み合い、良さや問題点等、各グループに対する意見を付箋に書いて、ボードに貼り付けて伝える。
- ③ 自席に戻り、ボードに貼られた付箋を読む。付箋の内容がよく分からない場合は、意見をくれた友達のところへ行って話を聞くようにする。
- ④ 再びボード・ディスカッションをして計画を見つめ、よりよい計画案に修正する。



(3) 活動意欲を高める手だて…振り返り活動の工夫

- ①自分の活動に目を向ける自己評価、②計画グループの様子に目を向ける相互評価、③自分や学級集団の様子に目を向ける相互評価の三つの評価活動を取り入れた。

5 研究のまとめ

児童の、話し合いの技能向上の実感と実践意欲はともに高まった。児童は全体的に目指す姿に近づいたものの、話し合いの技能そのものは十分に身に付いていない児童がおり、題材によっては教師の手厚い支援が必要である。ボードを活用した話し合い活動の指導技術を、他教科の指導にも応用して使い方に慣れさせる必要がある。学級活動の指導においては、児童の実態に合わせた段階的な指導の在り方を追究していきたい。

三重県東紀州地域における教職大学院長期実習の学び

三重大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 2 年

山中 眞帆 西田 郁美

三重大学教職大学院では、毎年 10 月に三重県東紀州地域で長期実習が行われる。2018 年度は、現職教員学生 10 名と学部新卒生 5 名が各自配属された実習校にて計 8 日間の実習に参加した。実習の目的は、東紀州地域の特色ある教育実践から学びを得ることである。

東紀州地域は、三重県南部に位置する 5 市町で成り立っている。世界文化遺産の熊野古道をはじめ、鬼ヶ城や獅子岩などの名勝・景勝地に恵まれた地域である。しかし、少子化による小中学校の小規模化、校区再編成及び統廃合、学級の複式化が進んでいる。地元の進学先・就職先の選択肢も限られており、地元を出ていく若者が絶えない。このような実態を踏まえ、東紀州地域の教育現場では独自の教育活動が展開されている。

発表者 2 名は、熊野市立井戸小学校で実習をさせていただいた。全校児童数は 150 人、東紀州地域の中では比較的大きい部類に入る。

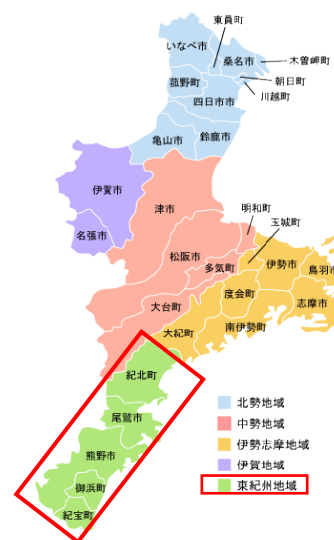


図 1 三重県の市町村
画像：三重県庁公式 HP より

1. 山中（専門：中学校英語） テーマ：「通常学級で特別な配慮が必要な児童生徒への具体的支援プロセスを学ぶ」

●学修テーマに関する学び

私は、井戸小学校の 6 学年のうち 4 学年に市の支援員が配属されているという手厚い環境を活用し、通常学級での配慮について学ぼうと考えた。

実習中は主に、配慮が必要な児童が多い 1 年生と一緒に行動した。最初に会った時から 1 年生は元気いっぱいだったが、姿勢が保てなかったり、学習に集中できなかったり、言葉や力で仲間を傷つけたりと、トラブルが絶えない印象だった。

授業中は、支援員さんと一緒に机間指導に参加した。子どもたちの学習上の得意・不得意が見えてきた。そして、特定の時間だけではなく、丸一日通して子どもに接することで子どもたちの意外な一面が見えてきて、子どもたちをより深く知ることができた。

7 日目に、集大成として 1 年生を対象に国語の授業をさせていただいた。この日までに子どもとのコミュニケーションや教職員へのインタビューを通して、子どもたちの学習習

慣や得意不得意を把握し、誰もがついていけるようにできるだけ工夫はしたが、自分一人の力ではとても難しかった。

今後自分が現場で授業をするにあたって、主観だけではなく多様な視点を取り入れて改善を重ねることが不可欠だと感じた。また、クラスには目立つ子どもだけではなく、目立たないが個性的な子どもが大勢いることを忘れずに誰一人として見捨てない授業づくりを目指したいと強く思った。

●学修テーマ以外の学び

6年生の英語の授業に挑戦して自分の力を試したり、宿舎に戻ってから経験豊富な現職教員学生の皆さんに指導計画のアドバイスを頂いたりして、とても充実した8日間だった。

2. 西田（専門：中学校理科） テーマ「学級経営から見る小学校理科の授業づくり」

●学修テーマに関する学び

私は、4年生のクラスに入り、学級経営と授業づくりの関係を見ていった。4年生の理科はT1（専科）が授業を進め、T2（担任）が板書を担当するTT形式で行われていたため、T1とT2の両方の立場を経験させていただいた。TT形式の授業では、担任の先生の存在が、指導の中に生きているように感じた。例えば、生徒指導上の注意が届きやすい、授業のなかでの机間指導でも児童の様子を担当の先生ならではの視点で見ることができる、といったメリットがある。その一方で、専科の先生は専門性を生かした授業実践に集中できるというメリットもあるのではないかと感じた。

担任の先生との対話の中で、今、担任の先生が指導の際に意識していることの1つが、自主的に動くのを“待つ”ことだとわかった。帰りの会がうるさくて始まらない時、「先生帰りの会まだなん」と声が出たが、「先生に聞かんといて、自分らで考えて」といったという。また、係決めのおきも児童主体で進めるようにして、ときどき学級委員が先生に助けの視線を送るが、先生は一切手助けしなかった。これから高学年になる4年生には、自分たちで自主的に動く力をつけてほしいと考えているように思った。今の4年生の姿から、担任の先生が適切だと感じた指導を行っているのだと感じた。こうした指導は学級経営だけでなく、授業づくりにも取り入れられていたように感じた。

●学修テーマ以外の学び

運動会や遠足などの学校行事に参加した。運動会は保護者や地域の方々が積極的に設営や競技に参加していた。遠足では子どもたちと一緒に紀和鉱山資料館へ行き、地域と子どもと学校のつながりについて学んだ。週末に行われた地域の祭にも足を運び、祭りに参加する子どもたちの姿を見ることができた。

地域みんなが子どもを育てているということが分かった。

職員の成長と学校の教育力向上を目指した校内研究のあり方

滋賀大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2 年

田 中 弘 樹（栗東市立葉山小学校教諭）

1. 研究の背景・目的

教職員の大量退職に伴う若手教員の大量採用により、学校現場には経験年数の少ない若手教員が多く、その育成が急務となっている。各都道府県で実施される初任者等への研修だけでなく、現場で業務を行いながら育成を行う OJT(=On-the-Job Training) によって、知識・技能を継承していくことの必要性も指摘されている。ところが多忙な学校現場では、OJT に費やす時間が取れない実態がある。そこで、それらの課題の解消のため、どの学校でも実施している校内研究の運営を通して、若手教員の授業力向上を果たしていくための方法論を探ることを目的とする。

なお、ここで言う「OJT」とは、先輩教員から後輩教員への一方的な教授だけを指すのではなく、同僚教員が「学び合う」ことにより、日常的・継続的に資質能力を育成することを含んでおり、それを目指したものである。

2. 研究の方法

本研究では、研究 1 として葉山小学校の実態調査を行った。その結果から研究 2 として、自校の特色を生かした学校改善プランを作成、実践し、成果や課題を検証した。

3. 研究 1

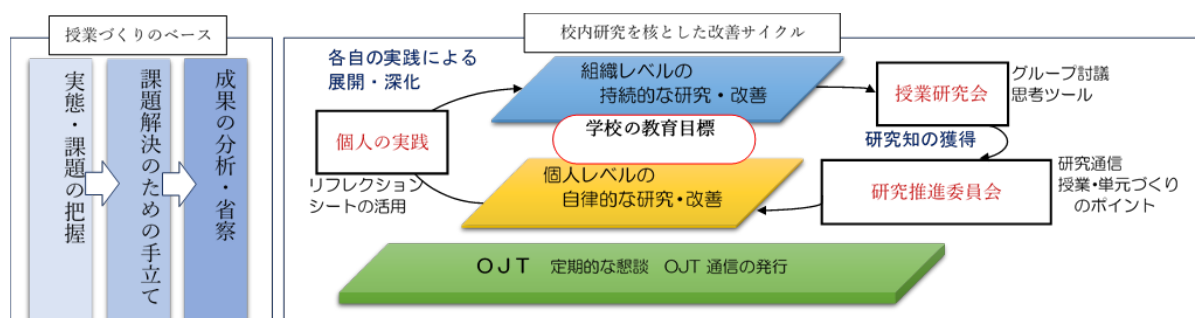
学校の実態を探るべく教員へのインタビュー調査や SWOT 分析を試みたところ、若手教員の育成が求められていることがわかった。OJT の実態からは、学年団を主体とした OJT グループを作っているものの、勤務状況から OJT 対象教員を一同に会して行う研修の実施は難しく、担当者との懇談や助言を通して実施をしているため、担当者の負担感が強く、持続可能と言い難い実態が見えてきた。そこで校内に現存するシステムを活用することを考え、OJT の機能を強めながら校内研究を運営することを目指した。本校校内研究の現状は以下の通りである。

グループ討議や思考ツールの活用により全教員が参加する土壌はあるが、研究主題への理解が乏しく、議論が収束しにくいという課題が見られた。実践知の発信はなされているが、その成果の理解と実践は個の教員に任せられ、研究と実践がつながりにくい。

4. 研究 2

次頁左「授業づくりのベース」を基にした授業づくりを行い、右の「改善サイクル」を成立させることを構想した。もともと学校で行っていた校内研究に OJT 機能を強化するこ

とで、校内研究を核としながら個人が実践を重ね、教員の力量形成を促していくことを主眼としている。



校内研究では、学校の教育目標達成に向けて行った授業実践をもとに授業提案を行う。その授業の成果を研究会で分析し、研究推進委員会で検討した後、「研究通信」や「単元づくりのポイント」という形で実践知を教員らに返した。教員は、個々のリフレクションを通して、それらの研究成果をいかに自己の実践に生かすかを検討することで、研究と実践とをつなぐようにした。組織の研究と、個人の研究とを両輪として進展させることで、教員の成長を促すようにした。

また、OJT 機能を強化するために、OJT 担当者が若手教員の成長目標を発信し、他の教員とつなぐようにした。OJT 担当者から一方通行で行う形ではなく、全ての教員を巻き込んで若手教員を育成するネットワーク型の OJT が展開されることをねらった。

5. 成果と課題

校内研究では、授業づくりのベースをもとに提案された授業から実践知を得て、それらを活用して次の実践を行うサイクルが成立した。実践知を生かし、さらに良い授業を構想したことで、教員らは自身の職能成長の手ごたえを感じることができるようになった。

若手教員らは、所属学年の教員とのつながりを深めただけでなく、自己の研究テーマに絡んだ助言を得られるネットワークを職場に築き、自己の実践を進展させていた。さらに若手教員らは校内、校外において与えられたそれぞれの機会（分掌での職務、経験者研修等）を生かして自分の成長のタイミングとしていることもわかってきた。校内の他の教員も、若手教員の成長目標を理解していたので、効果的な助言ができたようである。

OJT の機能を強化するために、若手教員らと他の教員とのつながりが増すようにしたことで、実際に先輩教員らとの関わりが増し、若手教員が成長を感じられるようになったこともわかった。若手教員らの育成の必要性を感じているものの、そのための時間の確保が難しいという声を多く聞く中、どの学校でも実施している校内研究において OJT の機能を強めるといふ取り組みは功を奏したと言える。

しかしながら、この取り組みの成果は現在在籍するミドル層やベテラン層の教員個人の能力や努力に依存した部分もある。その層の教員らにどのような力を育成すれば、本研究のような成果が得られるのか、今後検証していく必要があると考えている。

体育学習における児童間の言語的フィードバックの付与に関する研究 —汎用的な力の育成を目指して—

京都教育大学大学院連合教職実践研究科教育実践専攻 修了
前 田 康 介（東京都足立区立中川東小学校教諭）

1. 研究の目的と背景

体育学習では、児童が相互に助言や励まし合うような言語活動を通して、能動的に他者とかわる機会が多い。

体育学習における言語活動の充実は、児童の思考を深めるだけでなく、判断力やコミュニケーション能力、運動に対する感性、基礎的な身体技能など、多様な力を向上させることができると考える。

そこで、体育学習における言語活動のうち、児童が能動的に行っている言語的フィードバックが、汎用的な力の向上にどのように有効であるかについて、言語的フィードバックが抱える課題を踏まえ、授業実践を通して検証していく。

2. 研究の概要

本研究では、体育学習において児童間で能動的に付与される言語的フィードバックについての考察を行った。言語的フィードバックが児童の汎用的な力の育成に有効に働くためには、言語的フィードバックの課題を明らかにし、課題を解決する手立てを講じることが必要である。

白旗（2017）は、「体育では、子供相互の関わり合いは必要不可欠である。その中で、多様な力を効果的に育成するには、学習指導の工夫が求められる」と述べている。では、児童間での言語的フィードバックの付与の課題とはどのようなものであるのだろうか。

まずは、言語的フィードバックの課題を、「言語的フィードバックの単一性」「言語能力の不平等」「対人関係の影響」と3つに大別した。

①言語的フィードバックの単一性

上江洲ら（2009）は、言語的フィードバックを「肯定的」（褒める）・「矯正的」（助言、誤りを正す）・「否定的」（否定する）の3つに分類し、これらを継続的に組み合わせる言語的フィードバックを行った。しかし、「否定的フィードバック」を多く与えられた児童は、運動有能感の高まりがあまり見られなかった。また、ダグラスら（2016）は、「言語的フィードバックは『承認（感謝）』『指導』『評価』の3つに分類され、それらを組み合わせることで、言語的フィードバックが有効に活用されていく」と述べている。どのように言語的フィードバックを組み合わせるかが課題になる。

②言語能力の不平等

児童の既有知識や判断力、表現力によって、付与する言語的フィードバックの質に差が生じる場合がある。たとえば、グループ内に自身の考えを上手く表現できない児童が複数名いたとする。このような状況では、言語的フィードバックそのものが付与し合えない。また、評価の観点や観察の視点がわからない児童が複数名いた場合も、付与される言語的フィードバックは有意性をもっていない。そのため、どの児童においても既有知識や判断力、表現力によらない言語的フィードバックが付与されるよう、評価や観察ポイントの基準が示されていることが必要である。

③対人関係の影響

言語的フィードバックは、常に対象児童に受け入れられるというわけではない。言語的フィードバックが拒まれる要因の1つに「あなたからは助言されたくない。」といった人間関係が挙げられる。また、言語的フィードバックは、付与した相手が誰かによっても受け取り方や捉え方が変わる。そのため、あ

る程度「この人の話は信頼できる」という関係性の構築が必要である。言語的フィードバックが拒まれ合わない学習集団とするために、人間関係を考慮した上でグルーピングをする必要がある。

次に、言語的フィードバックの課題改善に向けて必要であると考えられる手立てを、以下の表に示す。

表 言語的フィードバックの課題改善に向けた手立て

課題	課題改善に向けた手立て
①言語的フィードバックの単一性	言語的フィードバックを組み合わせる付与する… A
②言語能力の不均衡	パフォーマンス評価を活用する… B
③対人関係の影響	意図的にグループを編成する… C

A言語的フィードバックを組み合わせる付与する

「賞賛」（肯定的）や「指導」（矯正的）など、分類の異なる言語的フィードバックを、複数組み合わせる付与することで、基礎的な身体技能や運動に関する知識だけでなく、自己肯定感の向上や、主体的に運動に取り組む態度の育成も期待できる。

Bパフォーマンス評価を活用する

パフォーマンス評価を活用することで、どの児童においても、観察視点をもてるようになり、「3点の評価になるまでに、〇〇ができるようにしよう！」と、評価の観点基準が与えられる。これにより、判断力や表現力によることなく、言語的フィードバックの付与が活発にされると期待できる。

C意図的にグループを編成する

知識と技能を互いに補完し、信頼し合える児童の組み合わせとなるよう配慮し、意図的にグループを編成することで、適切な言語的フィードバックが拒まれることなく付与し合えると考えられる。

3. 研究の成果

言語的フィードバックの抱える3つの課題を、「複数の言語的フィードバックを付与すること」「パフォーマンス評価を活用すること」「意図的にグループを編成すること」で、改善することができた。

また、上記の3つの手立てを講じたことで、言語的フィードバックそのものの質が向上し、児童間での付与が活発に行われていた。さらに、付与された言語的フィードバックを通して、身体技能の習得や向上だけでなく、各種運動の特性や知識を獲得することにもつながった。

このように、児童は言語的フィードバックの付与を主体的に行い、運動に関する知識・技能面や思考・判断・表現力等の汎用的な力を育んだり、運動への学習意欲を高めたりと、体育科の抱える課題を改善することもできた。

4. 今後の課題

児童期に行われる話合いにおいて、「ぐーんと」や「しっかり」など、オノマトペのような言語的フィードバックは多用されており、「言語能力に課題のある児童」が主に活用している。オノマトペのような言語的フィードバックを、付与された児童側に効果を与えられるような言語的フィードバックとするためには、「言語能力の不均衡の改善」を目標とした「パフォーマンス評価」の活用を見直していかなければならない。特に、評価項目は、児童にとってわかりやすいものとするために、より具体的なものにする必要があると考える。

5. 主な引用文献

・白旗和也（2017）『平成29年版学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校 体育・保健体育』 明治図書

・上江洲隆裕ほか（2011）

『教師の言語活動による「継続的フィードバック」が技能成果、運動有能感に及ぼす影響に関する研究—走り幅跳びの授業実践を通して—』

・ダグラス・ストーン／シーラ・ヒーン（2016）『ハーバードあなたを成長させるフィードバックの授業』 東洋経済新報社

globally-minded な気づきを促すカリキュラムのデザイン —教科間連携を通じた国際教育の実践に向けて—

立命館大学大学院 教職研究科実践教育専攻 2年
三ツ木由佳（立命館小学校教諭）

1. 課題の所在

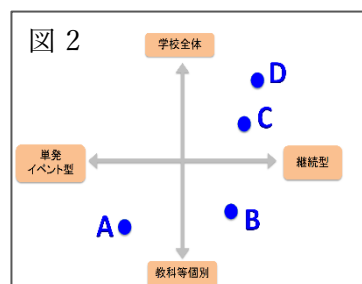
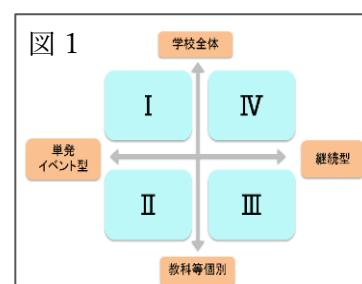
開校 12 年目となる勤務校では、開校当初より英語教育に力を入れてきたこともあり、2020 年より教科化される小学校英語などでは実践を蓄積してきた。しかしながら、今までの取り組みは、英語をツールとして用いることに焦点化されていたり、国際教育としての様々な取り組みが体系化されていないなど、国際教育をさらに充実させるための課題も散見されるのが現状である。また、専科制を敷いていることは勤務校の特徴の一つであり、これらの現状を前提に、今後の国際教育のあり方を考えていかねばならない。

国内外の動向を踏まえ、ESD（Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育）やユネスコのグローバル・シチズンシップ教育を参考にすれば、「国際といえば英語」という捉えから一歩先に進め、学校全体で国際教育に取り組むための方策を検討する必要がある。勤務校では、“to be globally-minded” と英訳したフレーズを教育目標の一つに挙げており、これをキーワードとして活かしながら、国際教育を捉え直し、具体的な実践のあり方を検討することが求められる。

2. 目指すべき方向性の整理

国際教育に関わる取り組み方は、学校の実態によって様々である。それらを俯瞰するために、筆者なりにそれらの取り組み方法のタイプ別分類を試みた。図 1 は、縦軸を学校全体、または教科等の個別の取り組みか、横軸をイベント等の単発型か、年間を通して、または学年を超えた継続型か、という 2 つの指標を設定し、分類したものである。

これをもとに図 2 では、タイプ別に実際に実践されている国際教育の取り組みを当てはめた。図 2 中の A は、交流活動等がイベント化しているタイプの学校であり、勤務校はここに当てはまると考える。B は、特定の決まった教科等で取り組むタイプ、C は、総合的な学習の時間等中心となる教科を据えたコア型タイプ、そして、D は学校全体で国際教育が意識されているホールスクールタイプとなる。向かうべき方向



性として、A から D に一足跳びに学校を変えられたらよいが、現実的には難しく、勤務校の実態を踏まえると、A→B→C→D のようなカーブを描くことが長期的な改善に向けた望ましいアプローチであると考え。そこで、学校全体の取り組みにしておくことを目指していることから、まずは A から B に向かう改善の方向性として、教科での取り組みを連携させることを第 1 段階とし、パイロット実践に取り組んだ。それは、専科制による教科間の壁を越えて学校全体で国際教育に意識的に取り組むことが、勤務校の課題解決にはまず必要だと考えたためである。

3. パイロット実践の取り組み

上記の改善に向けたパイロット実践として、5 年生英語科のカリキュラムに SDGs の視点を加えて改良を加えながら、教科連携の在り方を探った。既存カリキュラムの本来の教科目標を維持しつつ、全ての単元ではなく、SDGs の視点を付け加えうる部分を検討し、単元を選定して改良を試みた。その一つが 1 学期の宿泊活動に関わる単元である。これまでは、宿泊活動後に過去形を用いてその行程と共に思い出を伝えるという発表活動に取り組んでいたが、宿泊活動そのもののテーマである「平和学習」を付け加えた。また、英語科の本単元を派生させた形の教科連携の取り組みとして、「Peace Week」にも取り組んだ。学年団の協力を得て、連携可能な計 6 教科（国語科、社会科、音楽科、家庭科、立命科（道徳科）、英語科）の特性を生かしながら、「平和」をテーマとした授業に取り組んだ。結果として、児童は「戦争と平和」を日常から遠いものとしてではなく、自分自身の身近な平和について考えを掘り下げ、最終的には、様々な視点から考えたことを通して、自分にとっての“peace”を英文一文にして、宿泊活動の思い出と共に、4 年生児童の前での発表活動へと発展させることができた。

4. 本研究の成果と課題

今回の教科連携による国際教育の取り組みに対して、本実践に関わった教員からは「この形の国際教育ならできそうだ。」「事前知識を他教科で得ていたからこそ、英語でも深めることができた。」等の前向きな声が聞かれた。また、教科単体ではなく、学年の教員団が関わるイベントと融合させることにより、ハードルの低い形でより多くの教員を巻き込めたことが成果であった。学校全体で取り組む国際教育に向けた小さいパイロット実践であったが、最初の一步として、行事やテーマをコアとした教科連携の可能性を見出すことができた。一方、評価の指標づくりや児童の変容の見取り等、本研究で扱うことのできなかつた部分は多く、実践の蓄積と並行して取り組んでいかねばならない。

今後は、引き続き勤務校の実態に即して、専科制の強みを生かしつつ、教員自身が楽しみながら教科連携に取り組める雰囲気作りと共に、国際教育の視点の浸透のさせ方、教員研修の改善方法などの検討を行い、多くの教科・教員を巻き込んで行う国際教育の実践を蓄積していきたい。また、中長期的には、カリキュラムマネジメントの視点を持って研究を進め、学校全体の国際教育として発展させていく方法を検討していきたい。

学校組織開発における校長・ミドルリーダーのリーダーシップ — 高等学校における 2 年間の実践を分析事例として —

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
前田 良隆（大阪府教育庁教育振興室高等学校課教務グループ 指導主事）

1 研究の背景と目的

複雑化・多様化した教育課題に向き合うために「チームとしての学校」をつくることが求められている中、多くの学校では、教員年齢構成の変化により、これまで積み上げてきた教育実践を継続発展させることに困難さを抱えている。そのような状況においては、校長がリーダーシップを発揮し、将来の学校運営を担うミドルリーダーを意図的に育成することで、学校組織を持続的に活性化させることが重要である。

そこで、本研究では、学校組織の活性化を促す校長とミドルリーダーのリーダーシップの在り方について明らかにすることとした。

2 研究の対象と方法

学力面・生活面において多様な背景を抱える生徒が在籍し、教職経験の少ない教員が多くを占める A 高等学校において、2015・2016 年度の 2 年間にわたり、首席（学校教育法でいう「主幹教諭」）として、学校組織開発の実践に取り組んだ。実践にあたっては、教員が学校課題を共有して協働実践にあたることで学校が組織化したという実践事例を数多く有する、佐古（2010）の学校組織開発理論⁽¹⁾を活用することとした。

3 実践事例

2015 年度、「教職経験の少ない教員の育成」を通して「すべての生徒の自己実現」を図るという校長の経営ビジョンのもと、教育委員会の予算・研修支援に係る事業を活用するとともに、事業を推進するための学校改善プロジェクトチームを立ち上げ、年 3 回の教員研修を企画し、その統括を行った。

このプロジェクトチームには、教職経験 5 年～10 年を中心とする教員 17 名が所属した。チームの教員は、「育てたい生徒像」から「学校の課題」を考え、その解決を図る計画を 3 グループに分かれて実践した。その結果、メンバーの学校運営に対する参画意識が高まったが、生み出された実践を次年度にどう継続させるかが課題となった。

2016 年度、校長と協議を重ね、持続可能な学校運営体制を構築するため、プロジェクトチームを再編成した。構成教員の所属条件を 2015 年度と同様に教職経験 5 年～10 年を中

心とする教員とした結果、新たに赴任した教員等を含め、人数が27名に拡大した。

新体制のプロジェクトチームにおいて、実践の継続と自己診断を目的とした年4回の教員研修を統括した。その際、次の学校運営を担うことが期待される教員の参画意識を高めることを重視し、首席としての立ち位置を、チームをリードする役割からサポートする役割へと変化させた。例えば、プロジェクトチームの代表教員5名と首席で構成する学校改善サポートチームを結成した。サポートチームを研修の運営に関わる意思決定の場とすることで、サポートチームの教員がリーダーシップを発揮し、プロジェクトチーム全体の内発的な学校改善力を高めることをねらいとした。

プロジェクトチームの教員は、サポートチームの教員をリーダーとする課題別の4グループに分かれて実践を展開するとともに、その成果を学校教育自己診断アンケートにより共同分析し、その結果を基に2017年度の学校運営に向けた提言を行った。

4 分析

2年間にわたる学校組織開発の実践を、コッター（2012）の「企業変革の8段階」の観点から整理した⁽²⁾。その結果、変革の段階に応じて、校長とミドルリーダーである首席の双方が効果的にリーダーシップを発揮し、学校組織の活性化を促していたことが明らかになった。具体的には、校長が学校全体を統括するトップマネジャーとして、首席をミドルリーダーとして活用し、自らの経営ビジョンを実現するべく、学校改善のための組織環境を整備した。そして、首席は、その組織環境を統括するチームマネジャーとして、校長の経営ビジョンに独自の運営視点を適合させながら、教職経験の少ない教員の学校運営参画意識の向上に関与した。

今後は、コッター理論の学校組織における汎用性に関して検討し、本研究の成果について、異なる校長や教員構成から成る学校組織においても有効であるか検証する必要がある。

段階	企業変革の8段階	A高校における学校組織開発	行動の主体	
			校長	首席
1	緊急課題であるという認識の徹底	経験の少ない教員がミドルリーダーとして学校運営を担わざるを得ない将来を見据え、首席に30代の筆者を配置	↓	↓
2	強力な推進チームの結成	X校長・Y教頭・Z教頭・首席(筆者)の間のチーム関係を強化		
3	ビジョンの策定	学校課題(①生徒全員の自己実現、②経験の少ない教員の育成)の明確化 →学校経営推進費と育成支援研修の活用		
4	ビジョンの伝達	学校経営推進費 「A高校 生徒全員Jump Up!作戦」決定と育成支援研修の実施について教職員に伝達		
5	社員のビジョン実現へのサポート	Jump Up! PTの創設(主に教職経験5年目～10年目までの教員を対象)		
6	短期的成果を上げるための計画策定・実行	Jump Up! PT各グループが学校課題解決のための新たな取組みを計画・実施 (OPEN CLASS、生徒リーダー研修等)		
7	改善成果の定着とさらなる変革の実現	Jump Up! PT再編成、サポートチーム創設 学校経営推進費「A高校 生徒全員Light Up!作戦」の決定と診断支援研修の実施 学校課題の再設定→グループごとの実践		
8	新しいアプローチを根づかせる	Jump Up! PTによる学校教育自己診断の共同分析、平成29年度Jump Up! PT継続の決定(研修によらない学校改善を目的)		

図 企業変革の8段階（コッター2012）とA高等学校における学校組織開発

注

(1) 佐古秀一「学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論—学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践—」『鳴門教育大学研究紀要』第25巻、pp.130-140、2010年

(2) ジョン・P・コッター『第2班 リーダーシップ論—人と組織を動かす能力』ダイヤモンド社、2012年、p.79

教育施策の生産性検証

— 行政評価と学校評価との有機的連動を図る —

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
中谷 仁美（萩市立明倫小学校教頭）

1 生産性という視点をもつこと

教育施策は、諸資源の投入、行政や学校現場での活動の展開、活動を受けた評価とフィードバックというインプットアウトプットモデルで説明できる。この中で学校教育の活性化を図るためには、投入資源と産出成果とを一体的に捉え、限られた資源を効率的に投入する方法を探る必要があるのではないか。そこで、投入と成果を一体的に捉える生産性という視点から、A 県 B 市の学力向上施策の分析を検証する。

2 学力規定要因に関する先行研究からの示唆

生産性を考えるにあたり、学力規定要因に関する先行研究から、正答率に正の相関が見られた項目を【表 1】にまとめた。これらの項目を児童生徒、家庭・地域、教師、学校、教育条件・施策等の 5 つのカテゴリーに分け、A 県 B 市の平成 30 年度全国学力・学習状況調査と関連する項目の値を分析した。すると、A 県 B 市は、小中共に学校教師及び教育施策の投入量が多く、特に中学校でその傾向が強いことが分かった。諸資源の投入と成果を一体的に考える生産性の視点から、A 県 B 市においては、さらなる資源や活動の投入ではなく、有効活用する仕組が必要だということになる。

【表 1 先行研究において学力に有意な相関が見られた項目】

	カテゴリー				
	児童生徒	家庭・地域	教師	学校	教育条件・施策等
学習意欲※				全校体制	
学習態度※		家庭蔵書数（読書時間）※		家庭学習指導	
勉強時間※		朝食摂取※		めざす教師像明記	学級規模の縮小
部活参加		幼少期の絵本読み聞かせ	女性教員	校長の授業参観※	ベテラン教員配置※
授業満足度※		所有物（例：地球儀、学習机）	教師の資質	読書指導	習熟度別授業※
委員会・係活動への満足度		保護者の学歴	平均勤務年数	総合的な学習の時間	補充学習※
自己肯定感※		一家団楽	教員養成系高等教育機関卒	言語活動	授業研究※
クラスの平均点		言葉遣い	児童生徒との信頼関係	発展学習※	授業改善※
生月				外部講師の授業※	
				単元・小テストの分析	
				学習規律	

3 教育関係者の学力向上施策に関する認識

A 県 B 市の教育関係者が、施策の投入や成果をどのように語っているかを観察した。「正答率向上」が A 県 B 市の掲げる目標である一方、教師の授業力向上や点数だけではない学力の育成を市の幹部は重視しており、学校教育の成果に対する認識は、境界線が曖昧で複雑である。だからこそ人件費などは即効性を証明しにくく、常に削減の対象になりがちであるという。特色ある施策を推進すれば、学校現場は複数の重点項目に取り組まなけ

ればならない。また、A県B市の各計画における指標【表2】と、学校評価の指標を比較したところ、指標間の関連は意図されていなかった。これらのことから、資源の投入と産出された成果を一体的に捉える生産性への関心は、低いと言える。

【表2 A県B市の各計画における指標等一覧】

計画名	施策・事業名	指標・視点
B市「総合計画」	学校教育の充実	「小・中学校の教育施設など、教育環境が整っている」と思う市民の割合
		不登校児童生徒の割合
		小・中学校施設耐震化
B市「まち・ひと・しごと創生総合戦略」	次代を拓く児童生徒の「学ぶ力」の育成	授業の内容がよく分かると答えた児童生徒の割合（全国学力・学習状況調査） 勉強が好きだと答えた児童生徒の割合（全国学力・学習状況調査）
B市「教育振興基本計画」	知・徳・体のバランスのとれた教育活動推進	全国学力・学習状況調査の正答率の全国比
B市「教育委員会教育行政点検・評価」	確かな学力育成	「到達度」「事業効果」「効率性」「方向性」

4 課題解決のための提案

そこで、施策と成果との関連性を検証するための仕組みについて考えることとする。

(1) 指標に影響する施策

A県B市の平成30年度全国学力・学習状況調査、教職員組織、生徒指導状況に関する

学校別データをもとに、統計ソフトHADを用いて平均正答率との相関分析を行った【表3】。その結果、次の3点を、成果に影響する投入を見出すポイントとして挙げる。

- ①小中学校別の数値にすると、混合では見えなかった相関関係が見えてきたことから、児童生徒の発達段階に応じた指標を設定する。
- ②児童生徒の自己評価と教師の見取りとの整合性に留意する必要がある。
- ③指標と指標との間のロジックが重要である。

【表3 各学校の正答率と質問紙調査等との相関関係】

【正答率と質問紙等との相関（小学校）】					【正答率と質問紙等との相関（中学校）】							
分類	質問内容	国A正答率	国B正答率	数A正答率	数B正答率	分類	質問内容	国A正答率	国B正答率	数A正答率	数B正答率	
生徒指導状況	不登校割合	.179	.064	.259	.131	生徒指導状況	不登校割合	.336	-.911**	-.830**	-.773**	
	長欠割合	.179	-.018	-.134	-.350	生徒指導状況	長欠割合	.215	-.830**	-.779**	-.632*	
児童質問紙	算数好き	-.382	-.150	-.009	-.029	児童質問紙	数学好き	.713*	-.348	-.152	-.060	
	算数分かる	.193	-.284	-.055	.074		児童質問紙	数学分かる	.404	-.433	-.288	-.257
	将来の夢	-.266	-.516*	-.295	-.239		児童質問紙	将来の夢	-.014	.809**	.849**	.811**
学校質問紙	主体的課題解決	-.351	.200	.197	.099	学校質問紙	主体的課題解決	.609*	-.599*	-.451	-.485	
	将来の夢指導	.064	.309	.318	.171		学校質問紙	将来の夢指導	.258	.078	.086	.176
	主体的課題解決指導	.110	.502*	.404	.177		学校質問紙	主体的課題解決指導	.627*	.389	.583*	.492

(2) 評価の連動

最後に、A県B市の学校教育の効率性を上げるために、学校と行政とを生産性という視点でつなぐための改善案を3点示す。

- ①教育委員会の、学校コンサルティング機能
- ②教職員の、タイムマネジメント機能
- ③学校評価と教育委員会事務事業点検・評価の連動

指導主事が学校単位のデータ分析をもとに専門的な指導助言を行うこと、教職員の効率的な時間管理の支援を行うこと、市内共通指標で、教師が見取った児童生徒の具体的な姿を、施策の評価に活用することを提案する。学校現場と教育行政とが、生産性という視点で一丸となり、限られた資源を有効活用して、児童生徒の育成を図っていきたい。

小学校における学級経営の一考察

— 優れた教員の指導方法から学級経営の体系化を試みる —

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
小野 領一（奈良市立大安寺小学校教諭）

1. 研究の背景

従来から授業は、教科や教材の特性、児童生徒の学習内容に関するレディネスなどによって、適合した授業構成がおこなわれている。一方で、授業を選択するだけでなく、学級集団をいかに育てるかといった視点も必要だと考えられる。このような現状を踏まえ、本研究では教科に関する指導行動以外の集団育成に関わる指導行動に焦点を当て研究をおこなった。

2. 研究の目的

優れた指導教員の指導方法の抽出と分類により、教科における指導行動以外の集団育成に関わる指導行動のモデルの開発をおこなうことを目的とした。

3. 研究の概要

○ 学級経営に定評があるとされている教師の集団育成に関わる指導行動の抽出と分類

学級経営に定評があるかどうかを客観的に判断することは難しい。そこで、本研究では以下に示す外形的な2つの条件を満たす教員を優れた教員の現れの一部として捉え、調査対象とした。

- ① 自らの教育実践を言語化し、整理していることとして、雑誌や書籍で自身の実践を発表している
- ② 現場の教師に対して影響力を与える言説を有していることとして、日本各地でセミナー講師として登壇している

以上の条件を満たす小学校の学級担任6名の学級を参観し、参与観察と聞き取り調査をおこない、教科に関する指導行動以外の集団育成に関わる指導行動の抽出と分類をおこなう。

○ 集団育成に関わる指導行動モデル開発

抽出された指導行動の特徴に共通項があるかを検討し、その妥当性の検討をおこなう。あわせて、指導行動のモデル作成に生かすために、それらの指導行動が有効である理由及び、それらが有効にはたらくメカニズムについて、それぞれの研究領域から得られている知見との関連で考察をおこなう。それらを基に、教科に関する指導行動以外の集団育成に関わる指導行動のモデルを作成する。

○ 集団育成に関わる指導行動モデルの臨床的妥当性の検討

教科における指導行動以外の集団育成に関わる指導行動のモデルにより、学級経営改善の介入をおこない、臨床的な妥当性を検討する。小学校の学級担任6名に協力を依頼し、5月から7月に教師の指導

行動のアセスメント、学級アセスメントと学級の集団状況の分析(Q-U調査と学級のルールとリレーションチェック)をおこない、本研究で得られた仮説モデルにもとづいて、学級経営改善の介入をおこなう。その後、10月から11月に再度教師の指導行動のアセスメント、学級アセスメントと学級の集団状況の分析をおこない、教科における指導行動以外の集団育成に関わる指導行動のモデルの臨床的妥当性の検討をおこなう。

4. 研究の成果

1年次で参観した7人の教師の集団育成に関わる指導行動の抽出と分類化を試みた(表1)。集団育成に関する指導行動のモデルを参考に、各先生の指導行動をアセスメントし、ウィークポイントとストロングポイントを伝え、指導行動のアドバイスをを行った。その結果、全ての学級で学級満足群のスコアが平均で8.2%上昇した。本調査ではSPSSを用いて、集団育成に関わる指導行動のモデルとQ-U調査との一元配置分散分析を行い、平均スコアに有意な差があることを確認した(表2)。

5. 今後の課題

本研究の結果から得られた仮説モデルが「承認得点」、「被侵害得点」、「友達関係得点」、「学習意欲得点」「学級の雰囲気得点」を高める一要因となった可能性が示唆された。

今後は、集団育成に関する指導行動モデルの更なる精査と、指導行動モデルの中でどの指導行動がより有効的だったかを調査・分析していきたい。

表1 抽出された集団育成に関わる指導行動のカテゴリー、サブカテゴリー、具体的指導行動例の一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	具体的指導行動例
目標設定	・学級目標掲示あり ・学級目標掲示なし	教師は自分の理想とする子どもたちの行為像、学級像を具体的にイメージし、学級目標を軸に生徒指導、学習指導をおこなっている。 学級目標を軸に、教師と子どもたちとでいかにどのようなことか大切にするべきかの価値観を共有し、共通理解している。 学級目標を軸に、教師自身が先ずして生徒指導、学習指導をおこなっている。教師自身の理想とする子どもたちの行為像、学級像を具体的にイメージし、生徒指導、学習指導をおこなっている。 学級目標は存在しないが、子どもたちはどのようなことを大切にしているかを共有し、共通理解している。 学級目標は存在しないが、教師自身が先ずして生徒指導、学習指導をおこなっている。
ルールづくり	・学習規律 ・生活規律 ・メタルールの存在	授業の進め方をルーティン化させ、子どもたちに次に何をすべきかを大筋で示している。 学校・学年・担任が設定した学習規律を伝え、ルールとして子どもたちに示している。掲示物等を使用して学習規律の視覚化をおこなっている。 学校・学年・担任が設定した生活規律を伝え、ルールとして子どもたちに示している。掲示物等を使用して生活規律の視覚化をおこなっている。 当番活動や係活動を設定している。 子どもたちからルールの修正を促すようとする動きがあり、教師もそのことを認めている。
チーム育成	信頼関係の構築 ・公平、思いやり ・元気、笑顔 ・ユーモアがありおもしろい ・顔に相手が見え	ダメなことはダメだと全員に丁寧に伝えている。 子どもたちのパーソナリティとニーズに即した関わりや対応を丁寧におこなっている。 一人一人と声かけをする。子どもが失敗したらフォローを入れている。 子どもたちの話を積極的に聞いて、困り感に即した関わりや対応をとっている。 子どもたちと一緒に悩んでいる。 いつも上機嫌で笑っている。 授業中や授業外でも積極的に関わりや声かけを取り入れている。 子どもたちが笑顔になるようなユーモアをおこなっている。 教師の得意な分野のスキルを子どもたちに披露し、子どもたちに「すごい」と感嘆している。
	教師の教師的スキル ・教え方がうまい ・熱意のある指導 ・直接的表現の取り方 ・セルフコントロール指導 ・教育的視座 ・教師の権威を振りかざさない	授業中の短時間のミニネタを用いて、子どもたちの興味関心を高める。 子どもたちにわかりやすい内容をわかりやすく教えている。 子どもたちに一生懸命勉強を教えている。 子どもたちの話を最後までしっかり聞く。 ダメなことをダメだと具体的に伝えている。 困り感に即した関わりや声かけをおこなっている。 発達に課題を有する子どもや自尊感情が低く生徒指導が困難な子どもに対しては指導の深遠性をしない。 教師の立場を利用した一方的な指導や威圧的な指導をしない。 子どもたちの感情を大切にしている。
動機付け	・間接的な語り ・直接的な語り ・望ましい行為や考え方の共有	絵本の読み聞かせや、新聞、雑誌、書籍等を用いて、子どもたちに価値観を的確に伝える。 絵本の読み聞かせや、新聞、雑誌、書籍等を用いて、子どもたちに趣意を説明を行う。 教師が今までに読んできた本や経験から、子どもたちに趣意を説明を行う。 学級通信や振り返りノートの中に、教師が望ましいと考える行為や考え方が出てきた際に、その内容をみんなの前で読み聞かせをし、子どもたちに共有させる。
子どもたちの育成	・子どもたちの課題を喚起させるような教室環境の設定 ・自己コントロール指導 ・他者との関わり方を考えさせる ・子どもたちにリアクションをさせる ・合理的配慮(教育者無責任・無罰対応) ・子どもたちに当事者意識を持たせる	子どもたちの知識・理解や意欲が湧くような教室環境を設定している。 生活、学習面の多くの場面で子どもたちにどうすべきかを考えさせる指導をおこなっている。 他者との関わり方の考えさせる指導をおこなっている。 振り返りノートやメモノートを活用し、子どもたちが自分自身で課題を解決するように、または子どもたちが成長を実感出来るように指導をおこなっている。 発達に課題を有する子どもや自尊感情が低く生徒指導が困難な子どもに対しては指導の深遠性をしない。 個別にプリント等を用意する。 子どもたちの話を積極的に聞いて、困り感に即した関わりや対応をとる。 指導規模を変え、子どもたちに当事者意識を持たせる。 (全員立上げて意見発表させる。話し合いの場、役割を決める。ランダムに子どもたちを指名する。本朝礼や行事後などの機会、声かけをさせる。)
チーム育成	・コミュニケーションの量を増やす ・コミュニケーションの質を高める ・チーム体験 ・自治的活動	授業前後左右でペアワークをおこなわせている。 授業中やそれ以外の時間に、男女、グループ関係なく子ども同士でコミュニケーションをとらせている。 他人とのコミュニケーションの方法を指導している。 イベントなどがあれば、リアクションをさせて、次に活かすように指導をおこなっている。 PA、「学び合い」、協働学習、ワークショップなどをおこなない、1つの課題をチーム、学級で解決させるような場を設定をおこなっている。 学級会、クラス会議、サークルなど子どもたちの自治的な学級運営のサポートを行い、子どもたちが学級のオーナーシップをある程度理解している。
評価	・望ましい行為や考え方の評価・共有 ・子どもたち同士の相互評価	ノートや宿題の評価をおこなう。 望ましい行為や考え方をした子どもに共感的評価をおこなっている。 子どもたちに感謝の気持ちを示している。 何か指示を出したら必ずその指示に対する評価をおこなっている。 設定したルールに即して評価をおこなっている。 授業、授業外関係なく、教師が望ましいと考える行為や考え方をした子どもがいたら、皆の前で賞賛する。 学級通信や振り返りノートの中に、教師が望ましいと考える行為や考え方をした子どもがいたら、その内容をみんなの前で読み聞かせをし、また、教室にそれを掲示したり、学級通信に掲載したりして、価値観を共有させている。 子どもたちのノートや作品を子どもたち同士で相互評価させている。 子どもたちの行為や考え方を子ども同士で相互評価させている。

表2 教師の集団育成ごとのQ-U調査結果における各因子の平均と一元配置分散分析の結果

	対承認得点 平均スコア				対被侵害得点 平均スコア				対友達関係 平均スコア				対学習意欲得点 平均スコア				対学級の雰囲気得点 平均スコア			
	1群	2群	3群	4群	1群	2群	3群	4群	1群	2群	3群	4群	1群	2群	3群	4群	1群	2群	3群	4群
目標設定	19.59	18.36	17.72	-	8.51	10.37	12.42	-	10.46	9.94	9.80	-	11.71	9.69	9.20	-	11.02	9.80	9.75	-
F値		1.517*				1.582				1.401				5.14**				1.126		
ルールづくり	19.69	19.50	17.75	17.72	8.53	8.71	12.30	12.42	10.46	10.23	9.94	9.81	12.23	10.04	9.94	9.81	10.84	10.80	9.81	9.75
F値		1.517				4.267**				1.862				4.893**				2.62*		
信頼関係構築	19.19	17.72	-	-	9.25	12.42	-	-	10.19	9.94	-	-	10.76	9.20	-	-	10.53	9.75	-	-
F値		1.903				5.362**				2.332*				5.978**				3.238*		
動機付け	19.74	18.97	17.29	-	8.51	9.04	9.14	-	10.46	9.88	9.79	-	11.71	9.43	9.28	-	11.02	9.43	9.00	-
F値		1.906				5.139**				2.332*				5.967**				3.181*		
子どもたちの育成	20.19	18.91	17.73	-	7.94	9.39	12.01	-	10.84	9.74	9.42	-	12.52	9.55	9.70	-	11.18	10.49	9.43	-
F値		1.517				4.267**				1.862				4.893**				2.62*		
チーム育成	19.69	19.09	17.72	-	8.53	9.53	10.21	-	10.46	10.24	9.87	-	13.12	10.45	9.10	-	10.80	10.53	10.01	-
F値		0.984				1.582				1.401				5.14**				1.126		
評価	19.74	18.97	17.25	-	8.51	9.10	12.43	-	10.46	9.88	9.79	-	11.71	9.65	8.97	-	11.02	10.27	9.92	-
F値		0.721				4.582**				0.902				1.429				2.031†		

**p<.01 *p<.05 †p<.10
集団育成に関わる指導項目を5件法で評価して平均スコアを算出し、4<n≤5(1群)、3≤n<4(2群)、2≤n<3(3群)、1≤n<2(4群)と設定した。

課題を探究する子供の育成 ～総合的な学習の時間を通して～

和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年
熊代紀保（串本町立古座小学校教諭）

1 研究の目的

本校は、和歌山県の南部、本州最南端の串本町古座にある。児童数が71名の小規模校であるため、児童一人一人のニーズに対応できるという利点をあげることができる。また、串本町には、橋杭岩やラムサール条約に登録されたサンゴの海など豊かな自然があり、エルトゥールル号遭難事故のあと、トルコとの友好関係を築いていることでも知られている。保護者は学校への関心が高く、地域の方々も温和で学校教育にはとても協力的である。

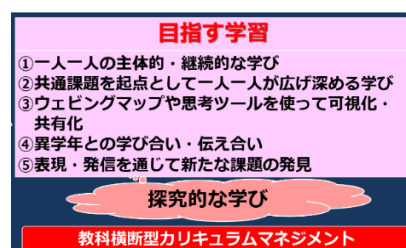
この研究は、このような恵まれた環境の中で、一人一人が調べたいこと・伝えたいこと等を主体的・継続的に学んでいく総合的な学習の時間を通して、探究的に学ぶ子供の育成を目指している。

2 研究の内容

新学習指導要領に示されている内容をもとに、目指す学習として、右図の5つのことを重点的に取り組んでいく。

総合的な学習の時間が始まる3年生は、地域の大きな祭りである『河内祭』を共通の題材に設定し、クラス全体で協働的に探究的な学習を進める。4年生になると、全体学習からペア・グループ学習へと学習形態をシフトさせ、より一人一人の課題に沿った学びを展開していく。5年生になると、それまで探究してきた課題から、より自分が調べたい探究課題を設定し、探究のプロセスをスパイラルに発展させながら最終学年まで探究的な学習を進めていく。

課題の設定は、児童の興味関心がつながる課題、知りたくなる・調べたくなる課題が見つかることができるように指導をする。また、課題解決の見通しと課題意識を継続できるように、それぞれの学びを可視化した学びの地図を作る。そして、個々の探究が常に児童の目にすることができる廊下や教室に掲示する。これは、自分の探究過程を確認できるとともに、友達がどのように探究しているかを知ることでもでき、学び合いの場として活用できる。また、異学年の児童も自由に付箋を貼ったりして参加できるようにし、異学年同士の学びのつながりも可能にしている。



情報の収集は、地域コーディネーターや区長さんなど、地域人材を活用したり、図書司書さんに相談したりして協力を仰ぐ。必要に応じて ICT も活用する。本と対話する、図書司書さんと対話する、時には ICT の情報と対話することで、子供達は新しい情報を得たり発見したりすることができるなど有効な手立てとなる。

整理・分析では、思考ツールを用いて、自分の調べたことや考えたことを整理することができた。収集した情報を可視化し整理することは、情報を友達と共有したり対話的な学びを進めたりしていく上で効果的であった。

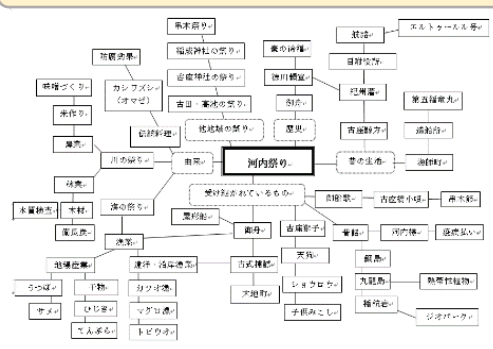
まとめ・表現では、図や表、写真や絵の活用をはじめ、各教科の学習を活用してまとめていった。意図的にミニ報告会を行い、クラスの仲間に調べたことを発表したり質問したりすることも意識して取り組んだ。さらに保護者、他学年や教職員に発表する場を設けて発信・表現していくことで自信や達成感を味合わせることができた。

ここで一人の男子児童の学びについて述べる。河内祭の学習から、御船の造りに興味をもった。古座には昔、第五福竜丸が造られた造船所があったことから、御船はどのように造られたのか疑問を抱くようになった。その頃国語科『千年の釘に挑む』の学習に入る前だったため、事前にそれを紹介すると、御船には釘が使われているのか、それとも、組み立て式なのか、という学習課題を立てて取り組むようになった。調べていくうちに釘のヒミツを探るようになり、夏休み中にテレビを見ていて疑問に思った「人の体には鉄分がどのくらいあるか。」ということについて調べてきた。さらに課題を発展させ、ステンレス・鉄・木くぎに海水と水を毎日たらずとどうなるか、という学習課題を立てて実験を行うところまで発展した。教師が予想していた学びと実際の探究にズレが生じたが、児童の探究に広がりがあったことは事実である。

学びの地図



教師の予想する子供の学び



3 成果と課題

本研究では、個々の思いや考えを大切にに取り組むことができた。また、個々の探究に応じた手厚い指導ができたので、探究的な学びを進んで行う児童が増えた。子供同士の会話が増え、学び合う姿が多く見られるようになったことは、大きな成果である。しかし、課題を見つけられない児童に、どのように声をかけて対応していくのかは大きな課題である。さらに、より学校全体の取組となるようにするために、教職員間での話し合い、全体計画や年間指導計画の見直し、さらに他教科等と関連させたカリキュラムの開発が必要である。

防災・減災教育を意識した中学校理科での実践授業

島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 2年

末吉 龍弥

共同研究者 島根大学大学院教育学研究科教授 松本 一郎

1. 問題の所在と研究目的

日本列島は4枚のプレート上に位置し、地震災害、火山災害など世界でも有数の災害多発国である。災害対策にはハード対策とソフト対策があり、教育活動や災害情報などがソフト対策となる。そのため、防災・減災に関する教育活動を充実させることは災害対策につながる。従って、防災・減災教育は現代的な教育課題であると言える。しかしながら、学校現場の防災・減災教育は多岐にわたるものの教科としての実施に結びついていないものもある。また、形骸化した取り組みとなっている場合もある。つまり、児童・生徒の防災意識を高めるものとなっていない場合がある。

また、内閣府(2016)によると、日本海側に在住する市民の災害に対する意識が低いことが示されている。特に中国地方は全県とも意識が低く、山陰に位置する教職大学院として改善すべき教育課題の一つであると考えられる。そこで、防災・減災教育の視点を取り入れた理科授業を実践し、その結果より防災意識向上のための一考察を行う。

2. 防災教育と体験的な学習

諏訪(2015)では、防災に対する教育に対して「防災教育の樹」と称する理論を展開している。ここでの「根」に相当する部分は、防災に関する意識や関心・態度に当てはまる。そして、体験を通して根っこを広げるとも述べられている。次期学習指導要領ではこれまでと同様に「体験的な学習」が重要視されており、今後ますます野外学習が実施されていくことが期待される。様々な教科で野外学習は実施されているが、理科とりわけ地学分野における大地や土地に関する野外学習を以下、地質野外学習と呼び、防災・減災教育を意識した中学校理科での実践授業について考える。

地質野外学習の効果として宮下・松本(2010)は次の3点を述べている。

- ①自然事象の実物に触れることにより、理解が一層明確となり、時間・空間概念などの科学概念が定着化しやすくなる
- ②子ども自身が新たな発見をし、問題解決活動を促進する
- ③自然に対する畏敬の念を育て、自然災害などの防災対策と地球環境保全の力を育て、「生きる力」を育成する

しかしながら、地質野外学習には困難性もある。一番の大きな問題点は天候である。その他としては、実施する時間がない(カリキュラム上余裕がない)や学習地の場所、指導方法が分からないなどがある。場所や指導方法については宮下・松本(2010)が地質野外学習における専門家などとの協働による学習支援で問題解決を図ると考察を示している。加えて、継続した地質野外学習支援

は実施校の拡大につながったと報告している。

3. 地質野外学習の実践と結果

本研究では小学校での地質野外学習を中心として多くの学習支援や実践を行った(表 1)。

表 1. 本研究における地質野外学習支援・実践

実施日	実施校	学習地	学習内容	特徴など
2017年9月14日	YT小学校	斐伊川	川学習	
2017年10月14日	E小学校	恵曇海岸	地層学習	
2017年11月7日	SM小学校	須々海海岸	地層学習	
2018年9月13日	YT小学校	斐伊川	川学習	
2018年9月21日	SM中学校	SM中学校付近	ジオパーク学習	
2018年10月11日	HR小学校 AI小学校 O小学校	小伊津海岸	地層学習	三校合同 振り返りとして10月19日 に室内授業
2018年10月14日	出雲科学館 科学クラブ	斐伊川	川学習	中流まで
2018年10月18日	YT小学校	小伊津海岸	地層学習	
2018年10月23日	AD小学校	須々海海岸・桂島	地層学習	桂島を担当
2018年10月26日	HG小学校 HN小学校 YK小学校	邑南町高見付近	地層学習	三校合同
2018年10月30日	I小学校	須々海海岸・桂島	地層学習	桂島を担当
2018年10月31日	SN小学校	須々海海岸・桂島	地層学習	桂島を担当
2018年11月15日	HZ小学校	斐伊川	川学習	
2018年11月16日	K中・高	須々海海岸	地層学習	全過程担当

表 1 に示した通り, 2 年間で 500 名を超える児童・生徒に学習支援・実践を行った。その際に多くの声を記録できた。感動や発見, 疑問などである。中には防災・減災に関する声を記録できた。具体的には, 斐伊川上流に見られる頭上の巨石について「こわい」と恐怖感を感じている場面などである。つまり, 実際に自然の中で災害を想像できているのである。想像であって知識や推論ではない, まさに自分事として災害を捉えることができていると言える。

以上の実践結果から防災・減災教育を意識した地質野外学習における学びの段階性を考案した。

段階 1) 単元の中に「防災・減災」に関する内容を含める(単元学習の中に意識づける)

段階 2) 災害を実際の地質野外学習を通して想像できる(推論ではない)

例えば, 地質野外学習での観察で「こわい」などの感情を伴って学べる

段階 3) 地質野外学習で学んだことが実際の避難訓練等, 学校教育における防災教育に活かせる

段階 4) 日ごろの学習・訓練が実際の場面(災害時)に活用される

本実践では 2 段階目までと考えられ, 今後は避難訓練等につながるように教材開発等に取り組んでいく。また, 地質野外学習ではふるさと教育や環境教育など様々な視点を持つことができる。しかしながら, 教員のみでの教材開発や指導には困難がある。宮下・松本(2010)のような学習支援を地域の博物館や科学館, 大学などの施設および精通した人物などを有効に活用していくことが必要である。そして, 学校教育で行われる地質野外学習や防災・減災教育は「社会に開かれた教育課程」として地域等に発信・公開していくことが重要ではないかと考えられる。

参考文献

- 1) 内閣府防災担当(2016): 日常生活における防災に関する意識や活動についての調査結果《概要》
- 2) 諏訪清二(2015): 防災教育の不思議な力—子ども・学校・地域を変える—。岩波書店, p202.
- 3) 宮下治・松本一郎(2010): 学習支援による地質野外学習の実践的研究—島根県公立学校の拡大を例として—。理科教育学研究, 51, 137-146.

個人的価値観の更新と組織文化の醸成に関する研究 —Cap-do サイクルに着目したミドルリーダーの役割—

岡山大学大学院 教育学研究科 教職実践専攻 2年
原田 慎太郎（津山市立加茂中学校教諭）

本研究の目的は、学校の組織的な課題解決の営みを実現するために、個人的価値観を更新するとともに個人的価値観が継続的に更新されやすい組織文化を醸成し、その変容プロセスまで明らかにすることである。別の言い方をすれば、本研究はカリキュラムマネジメントを組織的な課題解決の営みとして捉え、その実現を目指す取組に認められる動的な特色を明らかにしていく実践研究である。

現代社会に求められる教育のキーワードの一つとして、新学習指導要領において「カリキュラムマネジメント」が明示されたが、中留（2015）は「カリキュラムマネジメントの『営み』が意味するものなどを再吟味する必要がある」と指摘している。また、田村（2005）はカリキュラムマネジメントの阻害要因として組織文化に着目し、個人的価値観の転換や観の転換の基盤となる組織文化の重要性を述べている。ただし、そこで示される組織文化はカリキュラムマネジメントの結果としてあらわれる静態的なものに留まっており、どのように組織文化を醸成していくかという点への言及が必ずしも十分でないと指摘できる。

現任校を含む本津山市内中学校の現状を見ると、「授業改善の価値の低さ」や「個業」などの問題があり、その解決に向けて観の更新や文化の醸成が求められると考えた。これらを踏まえ、実践研究では、自律的な参画を促進するために、観の更新や文化の醸成を第一義的なものとし、意図的な働きかけを行った。まず、田村（2016）の述べる「手応えを得る経験」や「協動的で実験的、挑戦が奨励される組織文化」を手がかりにし、「指し手意識と効力感」や「対話のあり方」に着目して校内研究の改善を行った。具体的な取組は、次の4点である。①ファシリテーターを含めた少人数チーム制の導入、②「Cap-do」サイクルの位置づけ、③ファシリテーターの役割、④Cap-do サイクルリレーである。①②については、今まで個業的な指導案の立案という「P（計画）」を校内研究のプロセスの起点としていたものを、ファシリテーターを含めたチームで行う授業づくりを取り入れ、チームの対話を通して、生徒や教師の現状把握・課題発見という「C（評価）」からはじめ、改善策策定・計画までを連続して行う「Cap」をプロセスの起点となるようにした。そして、授業実施・協議後、改めてチームで改善プランづくりを行うこととした。また、チームの一員として参加するファシリテーターは「相互理解のある創造的・協動的な対話」を目指して対話を深める存在として役割を担うこととした（③）。その他に、研究授業者は次回の

研究授業のチームの一員として加わり、校内研究を通して得た授業の成果や更新された観を授業づくりなどで発信し、チームの協働的な活動においてリーダーシップを発揮できるCap-do サイクルリレー（④）を取り入れた。

実践の成果として、教職員の言動やアンケートの記述内容などから、教育活動や組織運営に関わる個人的価値観が更新されたと考える。教育活動に関わるものでは、授業のねらいの考え方自体が変容したり、授業観が生徒中心のものになったりしていた。また、組織運営に関わるものでは、創造性・同僚性・協働性に関する価値の高まりが見られた。

これらの実践や成果から考察すると、個人的価値観を更新していくためには、「Cap-do→Cap」サイクルを基盤とした教育活動が効果的だと考える。

ファシリテーターの問いやチームでの対話により、研究テーマと関連させたり、考えや価値観を表出させ、吟味修正したりする。そこで生徒と教師の課題を明らかにし、その課題解決を目指して授業づくりを行っていく。これが一回目の「Cap」であり、指し手意識となる。その後、授業実施・参観（「do」）や研究協議では、生徒の学びを見取り、それをもとに授業の有効性を検証し、改善策を見出すことができる工夫を行う。協議後、チームでの改善プランづくりで、授業の成果と課題や教師としての学びを整理・価値づけを行う。この研究協議・改善プランづくりが二回目の「Cap」であり、効力感となる。このように「Cap-do→Cap」サイクルに基づく教育活動が手応えを得る経験となり、個人的価値観を更新させていくことができると考える。また、体験的リーダーは教職員の協働的な教育活動自体を俯瞰して捉えやすく、組織の貢献より、「創造性・協働性・同僚性」を価値づけることができ、自律性が高まっていくと考える。

「Cap-do→Cap」サイクルに基づく教育活動により組織目標に関連して個人的価値観が更新されたり、体験的リーダーや自律性の高まりにより更新された観が多様なコミュニティーで発信されたりする。これらによって教職員同士の価値観の共有が行われ、教職員間で価値観のつながりができていく。このつながりが組織文化の醸成になると考える。また、ファシリテーターは多様な場で日常的に対話を行うなどし、教職員一人一人に働きかけ、異なる価値観や課題を表出させる。また、表出した課題などを取り上げ、全教職員の対話を通して、組織的に課題を見出したり課題解決をしたりしていく。これが教職員の観などを反映させた組織的な課題解決の営みになっていくと考える。

総括として、組織的な課題解決の営みを実現するためには、①教師個人に働きかけながら「Cap-do→Cap」のサイクルに基づく協働的な教育活動を行い、観を更新させ、文化を醸成していくこと、②醸成された組織文化やファシリテーターの存在により、「相互理解のある創造的・協働的な対話」を通して「Cap-do→Cap」サイクルを基盤とした組織的なカリキュラムの改善が行われることが重要だと考える。そして、観の更新や文化の醸成が継続的に行われていくことで、組織として新たな課題を見出すことができ、組織的な課題解決の営みになっていくと考える。

国際的な視野の広がりを持つ児童の育成 — 図画工作科・道徳科の教科横断的な学習プログラムの開発を通して —

広島大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院） 1年

中島 敦夫（東広島市立久芳小学校 教諭）

- 1 問題の所在：**近年、情報技術の進展、交通手段の発達などからグローバル化が進んでおり、日本においても様々な国の人々と関わり合う場面が増えてきている。中央教育審議会答申（2016）では、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力として「グローバル化の中で多様性を尊重するとともに、現在まで受け継がれてきた我が国固有の領土や歴史について理解し、伝統や文化を尊重しつつ、多様な他者と協働しながら目標に向かって挑戦する力」が挙げられている。国や文化の壁を越えて他者と交流し、新しい価値を見出すことができる国際的な視野を持った児童の育成が求められている。そのために既存の教科の枠を超えた、教科横断的な取り組みを行いたいと考え、本研究主題を設定した。
- 2 研究の目的：**本研究の目的は、図画工作科と道徳科の教科横断的な学習を通して、他者と主体的に関わり合いながら、多様な見方や考え方で新しい価値を見出すことができる「国際的な視野の広がり」を持つ児童の育成を図ることである。
- 3 検証の方法：**国際的な視野の広がりを持つ児童について、先行研究から質問紙を作成し、因子分析を行った結果、第Ⅰ因子「他者や異なる文化に対する関心・意欲」、第Ⅱ因子「自他の文化を理解・尊重する態度」、第Ⅲ因子「多様な見方や考え方を働かせ、自らの考えを持つ力」、第Ⅳ因子「他者を理解・尊重しながら関わっていく力」の4つが抽出された。
- 4 実践の内容：**図画工作科と道徳科での教科横断的な学習を行う理由は、図画工作科においては、言語を介さずに形や色、イメージを用いた感覚的なコミュニケーションができる点である。また、道徳科においては、教科の目標で多面的・多角的にとらえることを重視しており、多様性を踏まえた資質・能力が育成できると考えたからである。
アクションリサーチⅡ実地研修では、小学5年生において、図画工作科と道徳科の教科横断的な学習プログラムを作成した（図1）。学習プログラムの作成に当たっては、教科の接続の効果を明記するようにした。今回は、日本の伝統文化である「和菓子」を題材にして2つの教科を関連付けた。最初に道徳科で和菓子を通して我が国の伝統文化を尊重することの大切さについて学んだ。これをきっかけに児童は和菓子に対する関心を高め図画工作科におけるオリジナル和菓子を製作する活動につながった。季節感を表し

た和菓子を作りながら、その美しさを再認識するとともに、クリスマスなどの海外の文化も取り入れて和菓子を発展させていこうとする児童の姿も見られた。続いて道徳科で「国際理解・国際親善」の内容を行った。これは、それぞれの国の文化には違いがあり、その違いから学びがあるということを知る内容である。この学習により図画工作科の相互鑑賞の時にお互いの表現の違い（他者の表現）から学びあっていこうという意識に繋ぐことができた。

5 結果と考察：質問紙調査の結果から、第Ⅰ因子「他者や異なる文化に対する関心・意欲」に伸びが見られた。図画工作科や道徳科の学びを通して自国の文化に対して理解を深める場面が多々あり、そこから、

「他の国の文化について知りたい」「実際に違いがどんなものか知ってみて、交流をしてみたい」という気持ちが強くなったものと考えられる。

さらに、図画工作科では第Ⅲ因子「多様な見方や考え方を働かせ、自らの考えを持つ力」、道徳科では第Ⅳ因子「他者を理解・尊重しながら関わっていく力」について児童の記述内容を基に量的な考察を行った結果、図画工作科においては形や色、和菓子の名前である菓銘、生活との関わり等の視点を意識して、季節に結びつけて作品を作ったと考えられる記述がみられ第Ⅲ因子「多様な見方や考え方を働かせ、自らの考えを持つ力」に伸びが見られた。また、道徳科では相手の視点に立って考えることができている児童を評価規準としたところ、相手のことを考えて、気づかう視点で回答した児童が多数であった。第Ⅳ因子「他者を理解・尊重しながら関わっていく力」に伸びがみられた。さらに、少数ではあるが、交流することがお互いのためになると客観的な視点を持った児童もいて、双方向の交流のよさの視点は、取組を通して身についたと考えられる。

6 成果と課題：成果として、第Ⅰ因子「他者や異なる文化に対する関心・意欲」、第Ⅲ因子「多様な見方や考え方を働かせ、自らの考えを持つ力」、第Ⅳ因子「他者を理解・尊重しながら関わっていく力」において指導の効果が認められた。また、国際交流において交流することが自分と相手の双方に価値があるという双方向の視点を獲得できた児童が出てきたことと図画工作科・道徳科の教科横断的な学習において、接続の効果をプログラム上に明示することで各教科における学習をその特質に応じて焦点化し、教科横断的な学習のモデルを作ることができた。課題は、自己の成長を実感できるメタ認知を意識した活動の実施と交流体験を通して学びを生かす場を作ることである。アクションリサーチⅢ実地研修では、実際の体験活動として海外の学校との作品交流を行い、さらなる研究の充実を図る予定である。

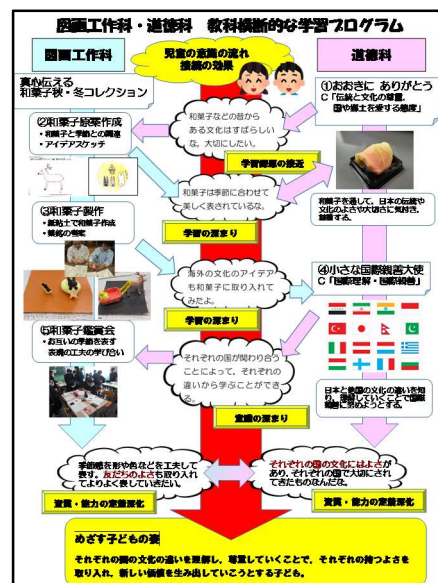


図1 教科横断的な学習プログラム

**小規模校が多い地域における
若手教員のキャリア形成に関する提案**
—市ぐるみの人材育成風土醸成と自己実現を可能にする研修の開発—

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
杉山夕子（山口県美祢市立大嶺小学校 教諭）

現在、人口減少や過疎化、少子高齢化が進行し、それに伴い、山口県や筆者が勤務する美祢市では小規模・極小規模校が増加している。美祢市は山口県西部に位置し、日本最大のカルスト台地「秋吉台」や東洋屈指の鍾乳洞「秋芳洞」を有する人口約 24,000 人、15 歳未満人口約 2,200 人、昨年度出生数は約 100 人の小さな市である。小学校が 14 校、中学校が 7 校あり、市中心部に位置する中規模校 1 校以外は全て小規模・極小規模校である。そして、教職員はそのような学校規模、教育環境の中で日々教育活動を行っている。

一方、山口県は教員の大量退職・大量採用期にあり、本年度の山口県小学校教員採用者数は 211 名にのぼる。これら全ての初任者が県内 19 市町全てに配属されるようになり、美祢市でも初任者の配置、小規模校への配属が増えてきた。

小規模・極小規模校は教員定数の関係からメンター・メンティーの関係が成立しにくく、初任者の孤立や教職員集団からの浮き上がり、小規模校ならではの教育指導や集団経営等に関する悩みや不安を抱えることが多い。養成段階ではほとんど学ぶことのない複式学級の担任をしたり、相談できる中堅教員や同年代教員が不在のまま孤軍奮闘する初任者や若手教員も多く見られる。

着任校のミッションを大切にし、その学校で教職キャリアを形成していくことは重要で意義あるヒストリーとなるが、人材育成の点では大きな課題もある。小規模集団での教育実践の日常化による中・大規模校での教育に対する不安や恐れ、多様な教育活動の経験不足や校務分掌負担の多さ等に対応しきれておらず、結果として「小規模校ならできる」意識や異規模校への異動の抵抗感を生むこともある。そこで小規模校が多い地域における若手教員のキャリア形成に資する提案を行いたいと考え、この研究に着手した。

山口県では、「自立・向上期」にある初任者や若手教員が増加し、ステージに応じた資質能力の向上が求められているため、「若手人材育成 1000 日プラン」により系統的・計画的な人材育成が推進され、各市町や学校でも重層的に研修が行われている。しかし、若手教員が抱える困難は個別具体的であり、行政研修とマッチングしていないケースもある。この課題は美祢市のみならず山口県内外共通の課題と捉え、市町の特長や強みを生かし、若手教員のニーズを取り込みながらキャリア形成に資する研修の在り方を探ることとした。

研究仮説を「若手教員のキャリア形成と自己マネジメントの確立を意図した実効的な教員研修の開発を行い、全市的な人材育成風土の醸成を図ることにより、教員研修や人材育成策が充実深化し、『学び続ける教師』の具現化と自己実現につながるであろう」とし、解明の道筋を、①教員の資質能力や成長契機に関する調査等の検証、②既存取組の評価と見直し、③人材育成プランの開発・提案とした。

まずは若手教員のニーズと「1000日プラン」の整合性を見るため、聞き取り調査、アンケート、教員ヒストリーの収集、市教育委員会に帯同した学校訪問、授業参観等を行った。

市内全小中学校教員対象の「成長契機に関するアンケート」では、校種、規模、性別の違いにより成長契機や研修環境に対する意識が異なることが明らかになった。特に教職経験3年目以下の教員は児童生徒との関わりや授業研究を重要と考えるとともに、職場外での相談できる他者の存在を求めている。小規模校在籍者は、学年経営の能力向上に関する研修機会が乏しいと感じていることが分かった。「聞き取り調査」では、教員の研修意欲に応えるだけの学校組織としてのサポート体制や職場環境の不十分さも指摘された。

それらを踏まえ、若手教員のニーズに応じた研修の具体を研修プランとしてまとめ、同規模校での研修、異規模校での研修、市内での研修、山口大学と連携を図った研修の4つとした。具体的には、小規模校の若手教員が希望する中規模校での授業参観、異規模校での相互理解研修、同規模校での指導技術向上研修、自主的自発的な同年代研修会、また複式指導に特化した授業参観や公開研修も実施した。

結果、学校を越えた同年代による緩やかなつながりや日々の授業改善への意欲が増した。これらを「美祢市版1000日プラン」としてまとめた。改善のポイントは①規模の違いに対する抵抗感を合同・交流により減じる、②校種の違いを小中連携・一貫の視点で乗り越える、③県主催研修との相乗、市主催研修を精選・深化を図る、④自主的研修の奨励による意識や意欲の向上を支援する、⑤市全体で人材育成を行うという教育機運を醸成する、の5つである。本市唯一の中規模校を軸とし、学校規模差を考慮した研修会等を行うことにより、市教職員の中につながりと学び続ける教師への姿勢が芽生え始めている。小規模校が多い地域では、中規模校を核としながら、中学校区や市全体を一つの「学校」と捉え、個人に応じた人材育成を可能とする研修開発が必要と考えられた。

本市においては、へき地複式教育研修会の在り方を見直し、研修対象を明確にする等大きな改革を進めている。時代の変化と共に若手教員も変化する中、研修を具体化し推進していく主体である県、市町の教育委員会や学校には、若手教員に対する想像力や適応力、研修の構成力が求められている。若手教員の研修意欲、管理職や学校の創造的人材育成策を支援する指導・支援体制も求められる。

今後もミドルリーダーの一人として、教職大学院生として、市教育委員会、市内校の管理職・研修主任や育成対象である若手等教員一人一人に向き合い、学び続ける教師、自己実現を可能とする教員研修を開発していく所存である。

高等学校数学における深い学びにつなげる授業実践 ～科学的思考力の育成を図ることを見据えた「関数」の指導～

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 2年
西條 武志（徳島県立脇町高等学校教諭）

1. 問題の所在

数学に対して「答えがあえばそれでよい」「なぜそうなるのかを考えない」「基本的な用語や記号を正確に使えない」といった生徒が多い。その結果、機械的な計算に終始し、論理的な記述や用語を正しく用いて答案がかけないなど、表面的な浅い理解に留まっているといった生徒の実態がある。学校現場の現状や、中央教育審議会等の報告を鑑み、筆者は国が提案した改革の方針や、次期学習指導要領、大学入試改革等の流れを踏まえた授業実践が行えないか考えた。関数は、数学を学ぶ上で基本的であると同時に、非常に重要な概念であるが、現状は生徒が苦手とする単元である。また関数は、中学校までは学習領域の一つとして統合的な扱いがされているにもかかわらず、高等学校では領域として統合的に扱っていない。筆者は、高等学校においても「関数」を領域のように、統合的に扱うことが生徒の体系的な理解につながるのではないかと考え、その指導のための教材等について考察することにした。

2. 本研究のねらい

以下の2つを本研究のねらいとした。

ねらい (A)

生徒の関数に関する学習が、表面的な理解にとどまらず、その意味や概念を理解しようとし、単元間のつながりを意識しようとする学習活動につながる授業展開を考える。その授業実践を通して、生徒のバラバラだった関数の知識が統合され、体系的な理解や深い学びにつなげられたかどうかについての分析と考察を行う。

ねらい (B)

関数の概念についての知識・技能等の理解不足を生徒自身が自覚し、意識化することで、それが彼らの学習意欲の向上につながるかどうかについて、アンケートの記述内容をもとに分析と考察を行う。

3. 本研究の方法

- (1) 対象：全日制普通科高校理系生徒（本授業Ⅰ：2年生，本授業Ⅱ：3年生）
- (2) 授業計画：既習事項と現在の学習内容のつながりを意識し、それらの相互の理解を深められるようにする。また既習事項と未習内容の関連も意識し、考察できるようにする

活動を通して、理解の深まりや学習意欲の向上につなげられる授業を計画する(図 1)。

<p>本授業 I の概要 (3 時間)</p> <p>①関数$y = \frac{1}{x}$のグラフ</p> <p>②関数$y = \frac{1}{x-1}$のグラフ</p> <p>③関数$y = x + 1$, $y = \frac{x(x+1)}{x}$の考察</p> <p>④関数$y = x + \sin x$のグラフを「和の形」に着目して概形をかく</p> <p>⑤偶関数, 奇関数の定義</p> <p>⑥単位円$x^2 + y^2 = 1$や正方形$x + y = 1$の対称性</p> <p>⑦周期関数の定義, 基本的な関数の周期</p> <p>⑧関数$y = 2^{\sin x}$や$y = \sin(\sin x)$の周期の考察</p>	<p>本授業 II の概要 (2 時間)</p> <p>①$3^5 < 3^6, 2^3 < 4^3, 0.3^{20} > 0.3^{50}$</p> <p>を確認した後, 100^{101}と101^{100}の大小比較を予想</p> <p>②$y = \frac{\log x}{x}$のグラフの概形</p> <p>③$y = \frac{\log x}{x}$のグラフの概形から, 改めて100^{101}と101^{100}の大小比較について考察</p> <p>④個人で考え, さらにグループ内で自由に議論し, 発表</p>
---	---

図 1 本研究での授業実践の概要

(3) 評価問題については, 記述内容, 正答率やその変化などから分析・考察を行う。また自由記述アンケートはグラウンデッド・セオリー・アプローチ(GTA)の手法を用いて分類し, その結果を分析・考察する。

4. 分析・考察

関数 $y = \frac{2+\sin x}{\cos x}$ についての正答数等は表 1 に示した。2年 post(101人)は3年生(69人)の正答者数とほぼ同じ正答者数であり, 無記入者数が減少している。グラフがかけられるようになることを一つのゴールとすれば, ゴールに到達する素地ができつつある, あるいはできたと考えられる。

また自由記述アンケート結果からは, 学習面への影響だけではなく情意面への好影響が見られた(表 2)。また理解不足を自覚した生徒が学習意欲を向上させる, あるいは教材そのものへの興味や関心をもつなどの反応が見られた(図 2)。

5. まとめ

本研究では理解不足の自覚が意欲の向上につながるなど, 「もっと知りたい」と考える生徒がいる反応があった。「結果だけを述べて, 簡単に済ませる」といった授業展開だけでは, 生徒の「もっと知りたい」「なぜ?」の部分に応えられない。生徒が深く学ぶためには, 生徒のこれまでの学びやこれからの学びを統合的に捉えた授業展開が必要であることや, 生徒の最近接発達領域を刺激する教材を用いる重要性を認識した。

表 1 評価問題の正答数等

	正答	無記入	最多解答	2番目解答	3番目解答
2年pre	19 (18.4%)	48 (46.6%)	48 (46.6%) 無記入	19 (18.4%) 	9 (8.7%)
2年post	30 (29.7%)	23 (22.8%)	30 (29.7%) 	23 (22.8%) 無記入	8 (7.9%)
3年	29 (42.0%)	14 (20.3%)	29 (42.0%) 	14 (20.3%) 無記入	8 (11.6%)

表 2 アンケート分析結果

GTAによる分類		件数	全体比
情意	1意欲	30	16.6%
	2おもしろかった	9	5.0%
	3たのしかった	5	2.8%
	4わかりやすかった	12	6.6%
	5むずかしかった	6	3.3%
	6感謝	15	8.3%
学習	7理解の深まり	9	5.0%
	8関数への理解の深まり	36	19.9%
	9定義域, 値域, 漸近線などへの理解の深まり	24	13.3%
情意・学習	10理解不足の自覚	23	12.7%
	11その他	12	6.6%
合計		181	100.0%

(7) 授業の感想など自由に書いてください。

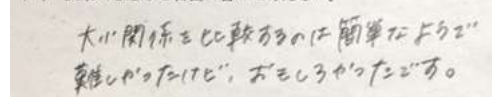


図 2 生徒感想

道徳科におけるユニバーサルデザインの視点を 取り入れた支援の一考察

香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 1年
廣瀬 美由紀（高松市立川島小学校教諭）

1. 研究の目的

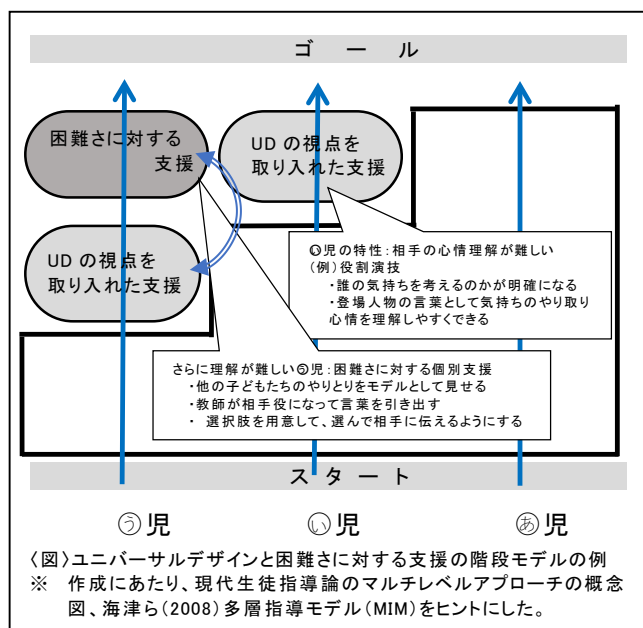
教科化に伴い、道徳科の授業における様々なニーズの子どもたちへの支援が注目されている。小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」(H29. 7)の第5章(5)では、発達障害等のある児童への学習の過程で考えられる「困難さの状態」に応じた必要配慮が求められている。そこで、特別な支援を要する子どもを含む全ての子どもたちが、ただ参加するだけの授業ではなく、自分の意見をもって考えたり、友だちの意見を聞いて考えを広げたり深めたりしながら、道徳的な見方・考え方や道徳的価値を理解する「わかる」授業を目指したいと考え、本テーマを設定した。

2. ユニバーサルデザインや指導上の困難さに対する配慮の必要性

授業のユニバーサルデザイン化による授業改善に関して、日本授業UD学会は特別支援教育と教科教育の融合を強調している。これを受けて坂本(2014)は、道徳授業のユニバーサルデザインの定義を「学力の優劣や道徳的な見方・考え方の違い、発達障害の有無にかかわらず、全ての子どもが楽しく「考える・わかる」ように工夫・配慮された、通常の学級における道徳授業のデザイン」としている。そこで、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議(報告)(H28. 7)「発達障害等のある児童生徒に対する道徳科の指導について(例)」を参考に、支援や配慮の仕方を検討して道徳科の授業改善を行う。それは、困り感のある子どもだけでなく、他の子どもや他教科における有効な手立てにもつながる。

3. 授業改善のポイント

- (1)教材における、個の特性によるつまづきを予想。(専門家会議報告を参考)
- (2)ユニバーサルデザインの視点を取り入れた支援を考え、学習計画を立てる。
- (3)さらに、困難さに対する具体的な個別支援を用意して授業を行う。



4. 実践と考察

(1)実践方法 対象：小学校3年生1学級33名 方法：授業を3回行い、次の3点で分析。

3回の授業実践の内容：

	主題名・教材	教師の支援の例
① 10月上	「明るくなった友だち」 B- (9) 友情, 信頼	・立ち止まり読みで場面の様子をつかみやすくする。 ・「心のもさし」で自分の立場を明確にして交流する。
② 10月下	「みんなの学級会」 B- (10) 相互理解, 寛容	・対立が明確になるように対比させて板書し、整理する。 ・表情カードで気持ちを視覚化する
③ 11月	「絵葉書と切手」 B- (9) 友情, 信頼	・定形外郵便について実物を見せ、状況をつかみやすくする。 ・役割カードを提示しながら役割演技を行い、役割を明確にする。

個別支援の例

○活動に入りにくいA児やB児には、学習活動の切り替わりで声をかけ、次の活動に入りやすくする。
○書くことが難しいB児とC児には、一番心に残った言葉を選んで書くように助言したり、穴埋めにして書くようにしたりする。(用紙を選択できるようにする)

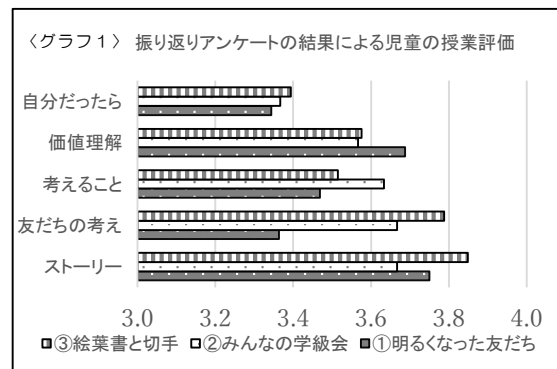
①授業後のアンケートでクラス全体の内容理解、価値理解などを4件法で評定を求める。

②抽出児3名の授業への参加度を30秒毎のインターバル記録法で調べる。

③抽出児3名の学習の様子や振り返りの記述を基に、思考が深まっているかを考察する。

(2) 授業後のアンケートについて

どの項目も3点を超えており、肯定的な評価として高いのが、内容理解(ストーリー)で、立ち止まり読みや言葉の説明、子どもの反応を見ながら確認して進めたことがよかったと考えられる。また、友だちの考えや価値理解は板書による視覚支援、心情円盤や表情カードの効果が感じられた。発問の精選、中心発問の板書は、ねらいの焦点化につながったと考えられる。だが、考えることや自分だったらの項目では、他項目より否定的な反応が多く見られた。



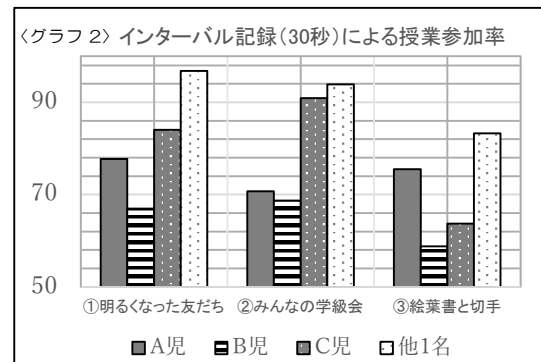
(3) 配慮を要する児童3名について (抽出児)

A児の読み書きや表現での困難さに対して、言葉の意味を丁寧に伝える、口頭での聞き取りや代筆などを考えた。B、C児の注意持続の困難さに対する支援を意識して実践した。

実際の授業にどのくらい参加していたか、30秒ごとの様子をインターバル記録した結果がグラフ2である。A児は3回とも7割を超える参加率で、内容の理解ができており、個別の声掛けによりどの活動にもスムーズに入ることができていた。振り返りも話し合いを踏まえた内容になっていた。B児は前半の参加率が低く、グループ活動や役割演技などが全体交流よりも参加率が高い状況であった。C児は、意欲的に取り組み举手しての発言も多かったが、3回目は役割演技に上手く入れず他に比べて低い結果となった。

5. 終わりに

困難さからつまづきを予想することは、教師に見通しがもて、早い段階での関わりの実施につながる。活動の切り替わりで上手く入れるかどうか、参加率に大きく影響することが見られた。困難さや特性に応じて、活動の組み合わせを工夫することが重要となる。



中学校におけるOJTの課題とその対策 ～経験の浅い教員の成長を支援するかわり～

愛媛大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

尾後 千恵（松山市立垣生中学校教諭）

1 研究の目的

社会の急激な変化、教職員の大量退職、大量採用に伴う経験年数の均衡の崩れによる弊害等、学校現場には喫緊の課題が山積している。中でも、教員の資質能力の育成は、発表者の所属するM市においても重要課題となっている。本研究では、中学校におけるOJTの現状と実践上の課題を探る。そして、「メンター方式」や「教員育成指標」を活用し、教職員自らが課題を持って自律的、主体的に学ぶ力を高める「専門家の学習共同体(PLC)」の醸成のための実効性のある方策を報告する。

2 現状・課題

1年次、市研修センターの協力を得てアンケート調査を行った。その結果、校内研修を推進する立場の教員は、校内研修推進上の課題を、「疲労感・多忙感」、「教員の気持ちの温度差」、「共通認識」だと捉えていた。また、経験年数の浅い教員の一定数は、メンターといえる存在がなく、職場になじめていないことが分かった。

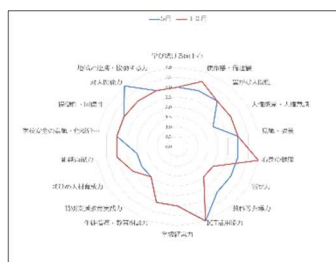
3 実践研究の実際

負担感を抱くことなくメンターとメンティの関係を作り出すために、既存の学年部組織を活用した。また、既存の研修を、人材育成の視点でマネジメントし、SD・OJT・OFF-JTの結びつきを強化した。

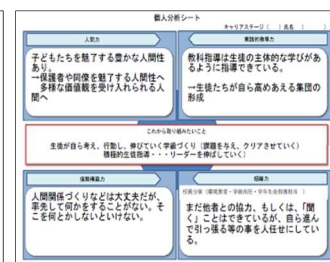
(1) SD（自己研鑽）

「教員育成指標」を自己省察と目標設定に活用した。育成指標は平成30年2月に策定されたばかりであったため、年度当初に、育成指標を理解するための研修会を行った。その後、各教員が指標に照らして自己評価（図1）、自己分析（図2）を行い、本年度のSD目標を設定した。

【図1 自己評価】



【図2 自己分析】



(2) O J T

学年部をO J Tチームとし、実践開発部会（図3）と名付け、チームで生徒分析を行い、重点目標を決定し、実践研究を行った。各学年に所属する経験の浅い教員に、他の教員がメンター的に関わることを目指した。

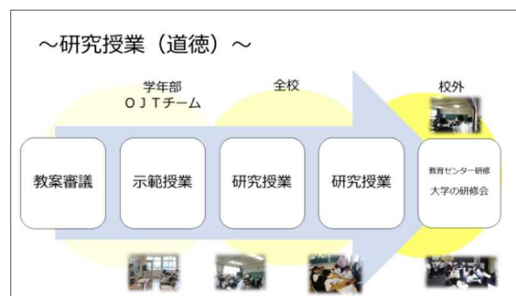
【図3 O J Tチーム】



(3) O F F—J T

教職経験に応じた市の研修や職能研修（O F F—J T）と校内の研修（O J T）を連動させ、効率的な研修とした（図4）。また、教育委員会の開設する希望参加講座や大学の講座への参加を促し、O J TとO F F—J Tの相乗効果を図った。

【図4 O J TとO F F—J Tの連動】



4 考察

勤務校のP L C実感を6月と10月で比較（表1）したが、短期間では、ほぼ変化がなかった。ただし、課題であった「公開省察規範」は、微増ではあるが改善傾向を示した。

【表1 P L C実感の変化】

	1項目4件法	6月	10月	平均値の差
	(n=20)	平均値	平均値	
使命と責任の共有		3.22	3.11	-.11
公開省察規範		2.86	2.93	.07
同僚性		3.55	3.43	-.13
校長のサーバントリーダーシップ		3.80	3.81	.01

活動リーダーは、「共通認識を図りやすく実効性があった。」「日々の教育活動と直結しており負担感はない。」と学年部をチームとした活動を高く評価していた。経験の浅い教員の成長実感については、経験年数3年の教員Aの場合、表2のような結果となった。また、活動を振り返り資料1のように語り、組織やキャリアステージを意識し、自己の課題を克服しようとする姿勢がうかがえた。

【表2 教員Aの自己評価】

向上項目	低下項目
使命感・倫理観	省察力
人権感覚・人権意識	教科指導力
心身の健康	対人関係力
人材育成力	
組織貢献力	

【資料1 教員Aのコメント】

研究授業を通して、組織への所属感を感じた。支援してくれた先生方に感謝しているし、自分がやるべきことはしなければならなかったから「組織貢献力」等が向上したと思う。現状に甘んじている自分がだめだと思えた。教材研究がおろそかになっていると感じたので、「省察力」「教科指導力」の自己評価が下がった。

本実践では、教員育成指標を活用して自らの気づきを促し、人・もの・ことをつなげることによって、教員の成長をささえることができた。また、学年部チームのO J T活動の有効性も明らかになった。一方、チームと全体、チーム間の連携、情報共有について課題が残った。今後も、O J Tを推進するための有効な手段について、さらに研究を進めたい。

児童生徒の学びを生かしたつながりのある中学校英語の授業の開発

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 1年

竹本 佳奈（高知市立大津中学校教諭）

1. 研究の目的

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語編において、これまでの課題として、学年が上がるにつれて児童生徒の学習意欲に課題が生じること、学校種間の接続が十分とは言えず、進級や進学をした後に、それまでの学習内容や指導方法等を発展的に生かすことができていないことが指摘されている。同様のことは「第 1 回中学校英語に関する基本調査報告書」（ベネッセ教育総合研究所，2009）においてもすでに言われており、いまだ改善の余地がある。高知県においては「CAN-DO リスト」形式による学習到達目標は、平成 27 年度以降公立中学校の設定率は 100%であるが、約 80%の中学校は設定した学習到達目標を公表しておらず、約 35%の中学校は目標の達成状況を把握していない（「平成 29 年度英語教育実施状況調査」）。また、授業が個々の教科担任に任されており、組織的に授業改善を図ったり、授業力を向上させたりする仕組みが十分に整っていないという県の課題を受け、「中学校組織力向上のための実践研究事業」により、主幹教諭の配置、一人の教員が複数学年を担当する「タテ持ち」の導入、定期的な教科会の活性化、日常的な OJT の活性化、組織的な授業改善や授業力向上のための体制づくりに取り組んでいる。そこで本研究では、タテ持ちの効果を検証し、小学 3 年生から中学 3 年生までを見据えた英語教育を充実させる要素を明らかにすること、学校で設定している CAN-DO リストと、小中連携及びタテ持ちとの関係を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

平成 30 年 6・7 月に、実習校の英語教員 5 名と県内公立中学校英語教員 5 名を対象に、インタビュー調査・アンケート調査を行った。小中連携については、外国語活動について小学校と引継ぎや共有をしているか、校区の小学校の CAN-DO リストを中学校で共有しているか、外国語活動でどのようなことをしてきたかを生徒に聞いているかの 3 点、タテ持ちについては、生徒の前年度の学びを共有しているか、タテ持ちは効果的だと思うかの 2 点を調査内容とし、定性的コーディングによる分析（佐藤，2008）を実施した。

3. 結果と考察

①小中連携について

- ・教科に特化した引継ぎの場はないが、市町村主催の研究会の外国語部会で、校区の小学校教員と授業参観をしたり、授業内容・児童生徒の様子について話題にしたりしている。
- ・小学校教員と関わる機会が少ない。市町村の外国語部会に小学校教員が参加していない。
- ・もし小学校の CAN-DO があれば小学校での学習内容が分かるので、中学校に円滑につなげ、それを発展させた内容を中学校で実施できる。また中学校の CAN-DO の見直しを図る。

②タテ持ちについて

- ・単元ゴール、パフォーマンステスト、支援の必要な生徒、各種テストの内容・結果等を教科会で共有している。
- ・指導者が3年間のつながりを理解し、3年の最後に付けたい力を目指すための計画を立てることができる。意識をしたい内容・事項等を把握しながら指導できる。
- ・1学年を1クラスしか受け持たない場合、すぐに改善を図ることができない。

小中連携については、小学校の CAN-DO リストは未設定のため、中学校では小学校の CAN-DO リストは未共有である場合が多かった。また、小学校の外国語活動に関する引継ぎや、CAN-DO リストの共有による小中の接続、小学校の学びを活用した中学校の学習内容の見直しや高度化への期待があげられた。タテ持ちについては、メリットとしては、見直しのある指導ができること、若手教員の学びとなっているという教員個人の効果と、授業内容・テスト内容の変化、学年の差・年度ごとの差の解消という教科としての効果が示された。一方、デメリットとしては、設定された教科会は時間的に不十分のため教員間の確認・共有が不十分となり、結果として個々の教員任せとなっており、教員間のずれの発生、準備時間・準備する量の増加により、授業改善が困難になっていることが示された。

4. 今後の課題

単元や学期、学年という一定のまとまった区切れや校種間の接続において、指導者は生徒に達成させたい CAN-DO を意識し、授業を計画し実践している。特にタテ持ちの場合、教科担当教員全員が同じ目標に向かって実践することを意識している。しかし、限られた教科会の中では大きな目標は確認できても、各授業の具体的な目標や活動、手立てまでを協議することは難しい。単元や学期、学年レベルの CAN-DO を達成するためには、日々の授業での到達目標達成を積み重ねることである。CAN-DO の視点で各授業を計画・実践すること、学習者が自身の学習の状況、達成度を把握すること、学習者の自己評価をもとに指導者が授業を振り返ることは、限られた時間では難しい各授業の計画と授業改善につながる。以上を踏まえて、提案授業をデザインする。その際、提案授業における教師の認知と生徒の認知の特徴について、提案授業後の教員へのアンケート調査の内容、生徒の振り返りの記述内容・課題等を、①教師自身に関する内容（教師自身の発見や気づき、生徒の変化に対する気づき）②生徒の達成状況に関する内容（授業に対する振り返りの記述内容、パフォーマンス課題の達成状況）において分析し、生徒の学びを生かしたつながりのある授業の要素を探る。

音楽に対する感性を育む音楽科授業の指導過程の研究

-物語性を活用した音楽鑑賞を通して-

福岡教育大学大学院 教育学研究科 教職実践専攻 3年

前田裕作

①【音楽科教育における課題】

まず、音楽科教育の目指すものと、それに対して学校で行われている音楽科教育における課題について述べる。音楽科教育の最終的な目的は、子どもたちが生涯にわたって音楽を楽しみ、親しんでいくことで人生を豊かにしていけるようになることである。そのために最も重要となるのが、新学習指導要領でもいわれている、「音楽的な見方・考え方を養うこと」である。そして、その見方・考え方の基盤となるのが、「音楽を聴く力（鑑賞能力）」であると考えられる。しかし、学校現場で行われている音楽科の授業の実際は、「表現領域への偏り」や、「鑑賞の授業の流れの一般化」などの課題がある。これらの課題を踏まえ、学校における音楽科教育では、どのような鑑賞の授業をしていけば良いのか、音楽の見方・考え方の基盤となる「音楽を聴く」ということがどういうことなのかということから整理することにした。

②【「音楽を聴く」とはということか】

先行研究において、西島（2015）は、人は刺激として音楽を受動的に受け取るだけでなく、音楽をツールとして何らかの作業を行うと述べている。この作業とは何かしらの音楽に対し、その音楽を聴いたときの場面、心情、状況などを関連させて長期記憶することである。例えば、部活の思い出や、恋愛、友達とのトラブルなど、その時体験している出来事をその時聴いている音楽と関連させて捉えるということである。誰も、あの曲を聴くと、学生時代のあの頃の思い出が蘇る、というような思い出の音楽があるはずである。おそらく、そのような音楽を聴いたとき、当時の情景が鮮明に思い出されたり、その時の感情がリアルに感じられたりする。このように音楽には記憶と感情に強く関わりがあるとデノーラの先行研究でも述べられていた。ポイントを整理すると、人は音楽を知覚したときに、主体的にその時の状況や心情を関連させて認識し、記憶するということである。

③【音楽鑑賞の認知プロセス】

次に、これらの先行研究を基に、人が音楽をどのように認知しているのか、そのプロセスについて整理する。人は、音楽という音の集合体を知覚したとき、それに対し、自分にとってどのような意味をもつのか、という意味づけを行う。その際に必要となるのが、音楽の見方・考え方である。知識・経験、状況を基に音楽に対し、意味づけを行う。そして、その自分が意味づけした意味に対して、「楽しい」「嬉しい」「悲しい」などの感受を行っている。この感受が音楽に対す

る感性といえる。つまり、この音楽的な見方・考え方が養われていない状態では、子どもたちが音楽を聴いて、何かしらの感情を感受することは難しいということである。しかし、音楽的な見方・考え方とは、音楽に対する感性を働かせ、そこで感受したことと、音楽を特徴付ける要素を関連させて捉えることである。まず、子どもたちが音楽に対して何らかの意味づけを行わない限り、音楽の見方・考え方を養うことはできない。そこで、音楽への意味づけを簡易化することで、子どもたちが音楽から何かしらを感受しやすくなるのではないかと考えた。この意味づけの作業を簡易化させるために利用するのは物語性である。音楽を認知する際に物語性を状況の代わりに提示することで、簡易化することができるのではないかと考えた。

④【音楽に対する感性を育む指導過程】

そこで、この音楽鑑賞の認知プロセスモデルを手がかりに、鑑賞授業の指導過程を構想した。大きな特徴は、鑑賞の仕方を3段階に分ける点である。1段階目は、児童のこれまでの経験や既習知識を基に鑑賞を行う。2段階目は、物語性を活用して鑑賞を行う。3段階目は、曲想と音楽の構造の関わりを意識して鑑賞を行う。

⑤【授業実践の内容】

この指導過程の構想を基に、福岡県内公立小学校第二学年において、授業実践を行った。使用した教材は、エステン作曲「人形のゆめと目ざめ」という楽曲である。この曲は、眠りにつく場面、夢の中で人形が踊る場面、そして目が覚める場面というように3つに大きく分かれている。音楽の構成もこの物語に沿って作曲されており、音の要素の働きがとてもわかりやすい教材である。この授業実践での分析の視点は、エステンが意図した物語を提示することによって、子どもたちの音楽の感じ方がどのように変化するのかを検証することである。

⑥【授業実践における成果】

授業実践における成果を児童の記述した学習プリントを基に、1段階目～3段階目においてどのように記述内容が変化していったのかを検証した。1段階目から2段階目においては、全員が感受に関する記述を書けるようになっていた。最終的に3段階目においては、29人中21人が知覚したことと感受したことを関わらせて考えることができるようになっていた。さらに、物語の内容を自分でアレンジし、その物語と音楽の特徴を関連付けて捉えることができている児童もいた。これらのことから、物語性の活用によって児童のもつイメージが具体化され、そのイメージと音楽の特徴を関わらせて捉えやすくなることが示唆された。

⑦【今後の研究における課題】

今後の研究における課題としては、大きく3つある。1つ目は、感受したことと知覚した音楽の要素を関連付けて理解するための学習活動が必要であるということである。児童にとっては、物語の様子と音楽の特徴をあらゆる言葉を分類することに難しさを感じているような印象を受けた。まずは、知覚しやすい音楽の特徴を明確に分類していくことが重要であると感じた。2つ目は、初めて聴く音楽に対して、音楽の見方・考え方を働かせることができるかということである。一番重要なのは、児童自身で音楽に意味づけを行い、その根拠を音楽の特徴と結びつけることである。これを初めて聴く曲に対して行えるかどうかがとても重要だと考えている。3つ目は、児童の音楽の見方・考え方、音楽に対する感性を教師側がどのように見取るのか、ということである。目に見えない部分であり、判断材料は児童が表出する言語化されたものや表現されたものなので、教師側の解釈が生まれる。明確な基準が必要であると感じた。

子どものアセスメントから援助的なアプローチへつなぐ ～「子ども気付きシート」の開発と「解決志向アプローチ」を生かした取り組みを通して～

佐賀大学大学院学校教育学研究科 教育実践探究専攻 2年
中島 和代（唐津市立第五中学校教諭）

1 テーマ設定の理由

佐賀県の中学校における暴力行為、いじめの認知件数、不登校児童生徒数は、年々増加傾向にあり、主な要因も様々で、課題解決と適切な対応にあたっていく必要がある。

現任校の生徒の状況においても学校に不適応を感じてしまう生徒が各学年に数名見られる。

そこで、今後の取組として、問題行動を起こす児童生徒への対応や兆候の早期把握、具体的な支援を行うための情報共有の効率化が必要であると考えた。また、どの生徒においても心の教育の充実を図り、自己肯定感や自己有用感を高めるための効果的な援助とはなにか、チームによる援助の必要性が問われていると考え、このテーマを設定した。

2 方法

①「子ども気付きシート」の有効活用（図1）

・学級担任がチェックリストの項目から「気になる生徒」をチェックし、学年会や諸会議での情報共有に活用していく。どの学年も同じ見取りで生徒の状態を把握するため。

学年	氏名	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0002		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
0001		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

「チーム支援シート」につなぎ生徒への具体的な支援へ

②「チーム支援シート」の有効活用（図2）

・生徒が苦戦していることを確認し、援助案を作成する。

学年	氏名	支援内容	担当者	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0002																							
0001																							

③子ども理解に関して、職員や保護者、地域へ広報

・広報誌の発行として、「教育相談担当通信（ここほ通信）」を月に1度発行。スクールカウンセラーと連携して作成。

・解決志向アプローチに関して、職員と共有していく。（職員校内研修「井戸端会議」で解決！職員による目標実現ワークショップ）

解決志向アプローチとは、子どもの問題に注目し、その原因を探って問題を取り除いていこうとする従来の発想から、子どもの持っているリソース（資源・資質）を活かし、子どもが望む未来イメージに向けて、具体的な目標を作り、新たに解決や未来をつくっていく発想への転換である。不可能なことや手に負えないことではなく、可能なことや変わりうることに焦点を当てる。問題というよりも、「リソースやストレンクス（強み）」「解決像

やゴールの構築」「具体的アクション」に焦点を当てる方法である。

3 結果と考察

① 職員による生徒指導・教育相談に関するアンケート調査（3月・10月）より

1 全職員での共有 UP

・会議内容の精選，協議会の持ち方を検討し，生徒への具体的な支援につなぐことができた成果である。

2 全職員が共通のツール（チェックリスト等）を活用 UP

- ・「子ども気付きシート」の学習面，心理・社会面，進路面，健康面の4観点の項目にチェックがつくことで把握しやすい。
- ・学期に1回学級担任と級外でチェックを行い，教育相談担当が集計。（学級担任の負担減）
- ・チェック数が多い生徒への早期の支援を行うといった教員同士の連携の強化につながる。
- ・今までの支援方法などが有効だったかどうか，教員それぞれが振り返ることができる資料となる。

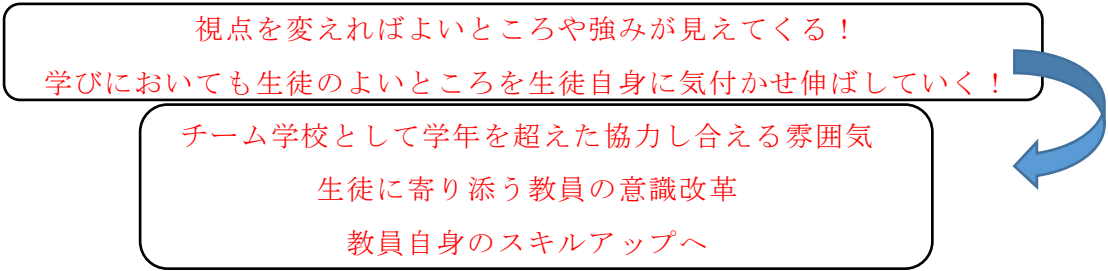
3 職員研修の充実 UP

・教員のニーズに応じた研修内容が組み込まれ，学年を超えたグループで活動に取り組み，活発な意見の交流ができた。

1 負担の増えない工夫 + 2 教員の子どもの実態把握の力量を高める + 3 教員の連携強化

② 職員校内研修「解決志向アプローチを活用したワークショップ」を終えて

・解決志向アプローチの手法を知らない教員がほとんどであった。実践したことで、「悩み解決に向けて相手を認める雰囲気があってよかった」や「実行可能なアイデアを聞けて，ちょっとやってみようかなという気持ちになった」など，生徒との関わりの中で十分に生かせ，視点を変えればよいところや強みがみえ，気になる生徒に対して指導という形ではなく，一緒に課題を解決し伸ばしていけるという教員の意識改革につながったと思われる。



4 今後の課題

生徒の実態に即した把握をするために「子ども気付きシート」の内容項目の見直しと改善に努めたい。生徒の実態が現在の項目内容にあてはまるのかどうかをしっかりと見極め，養護教諭がもっている保健室来室状況などの気づきも含め，学級担任の気づきをもとにした項目検討の必要性を強く感じた。また，気になる生徒を早期に発見し，生徒の状態の深刻化を未然に防止するために，チーム援助の時間の確保と効率的な会議になるよう，会議内容の精選や協議会の持ち方を検討する。

ちがいを理解し互いに認め合える学級づくりのためのアプローチ —よさを発見する活動の実践を通して—

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

下田 みのり

1 実践研究の目的

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説特別活動編では、人間関係形成に関する資質・能力の育成を目的として「属性、考え方や関心、意見のちがい等を理解した上で認め合い、互いのよさを生かすような関係をつくることが大切である」とされている。そこで本研究では、人間関係形成に必要な資質・能力を育む手段として、ちがいを理解し互いに認め合える学級づくりのためのアプローチを多面的に行い、その効果の検証を目的とした。

2 実践研究の方法

まず、行動観察、担任教師へのインタビュー、質問紙調査（Q-U 楽しい学校生活を送るためのアンケート、ソーシャルスキルアンケート、はなまるアンケート）を実施し、学級全体と個々の児童について細やかな実態把握を行った。次に、実践 1 では構成的グループ・エンカウンターの手法を用いた児童同士のかかわりを深化させる短学活の実施を、実践 2 では自己表現を後押しする国語科の授業及び、実践 1 よりもかかわりの質を高めることを目指した短学活を実施した。その後、実態把握で用いたものと同様の調査を実施し、効果の検証を行った。

3 実践研究の実際

- ・期間 201X 年 4 月～201X 年 11 月 週 3 回程度
- ・対象：公立小学校 3 年 A 組（男子 14 名、女子 15 名）

（1）見通し

実態把握の結果、①友達とかかわり合い、互いのことをよく知り合う活動、②人前で自己表現ができるようになることを後押しする活動の二つが必要だと考えられた。また、居心地のよさを高めるために必要と考える四つの要素（図 1）を活動に組み込みながら実践を進めた。

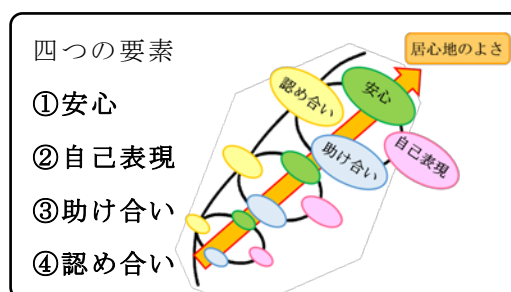


図 1 居心地がよい学級へのイメージ

（2）実践内容

実践 1 では、互いによく知り合うことを目的とし、構成的グループ・エンカウンターの手法を用いた実践を行った。知り合う経験を積み重ねる中で、「友達のことを知れて嬉し

かった」と振り返りに記述した児童が8名から17名に増えるなど、児童は友達の知らなかった一面や考えを知ることは嬉しくてよいことだという認識をもつことができた。このように、児童同士が互いを知り、理解を深めることに効果があった。

実践2では、国語科の時間に、「きせつの言葉3『秋の楽しみ』」（光村3下）という教材を用いて、自分なりの秋の楽しみを表現する実践を2時間行った。1時間目は文章で、2時間目は秋のカルタで自分なりの秋の楽しみを表現し、交流した（図2）。授業後のワークシートでは、「季語が同じでも、書いていることがちがって面白かった」と、

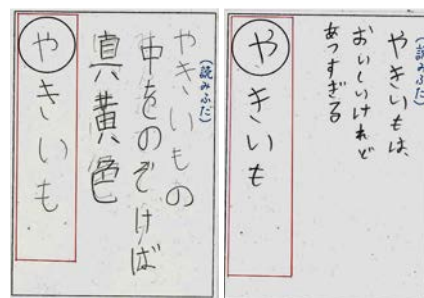


図2 児童の作品例

それぞれ捉え方にちがいがあることに気付いた児童も見られ、ちがいの理解や認め合いの意識を高めることに効果があった。また、実践1よりもかかわりの質を高めた短学活の振り返りでは、「話を聞いてもらって嬉しかった」「いろいろな意見があって面白かった」などの記述が増え、表現したことを認めてもらう嬉しさを感じ、考え方にちがいがあることを理解できた児童が多く見られた。

（3）検証

実践前後のQ-Uアンケートの結果（図3）を比較すると、学級生活不満足群が10名から5名に減少した。全体的にプラスの方向へ変化し、承認得点の向上が見られた。また、ソーシャルスキルアンケートの結果、かかわりのスキルの向上が見られた。また、「4月に比べて自分の考えを表現することが好きになりましたか(4件法)」という問いに対しては、「とても好き」72%、「好き」28%となり、100%の児童が好きになったと回答した。

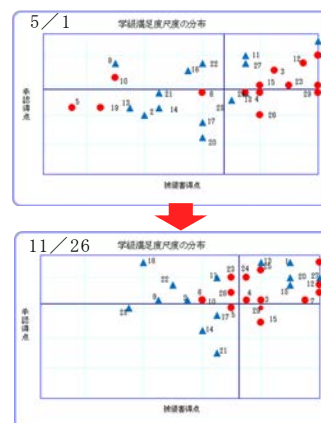


図3 Q-Uプロット図

4 考察

本実践研究では、実態把握を基に、児童同士がちがいを理解し、互いに認め合える学級づくりのためのアプローチ法の検討を目指した。段階を踏んだ活動の全体を通して、児童は、安心・自己表現・助け合い・認め合いにつながる経験を積み重ね、友達のことを知り、協力する楽しさに気付くことができたと考えられた。また、表現する活動を通して、「自分らしく表現したことを友達が聞いてくれた」「認めてくれた」と感じる経験を積み重ねることで、児童は、見方・考え方のちがいに気付く楽しさや自分の考えをもって友達と関わる楽しさを感じることができたと推察された。今回の実践を通して、他の人に左右されず、自分の意見を言ったり自分の考えで行動したりすることができるようになったと自分自身で感じる児童が増えた。このことは、自己表現をしても友達から認めもらえるという意識の変容があったからではないかと考えられた。児童同士のかかわりを深化させる活動と表現する活動を行うことは、児童一人一人がちがいを理解し互いに認め合う態度を育てることに効果的であり、居心地のよさを高められることが示唆された。

校内研修・研究を通じた人材育成

—授業スタイルの継承をめざした研究副主任と初任者の育成に焦点を当てて—

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

松本 俊也(中津市立山口小学校主幹教諭)

1. 問題の所在と研究の目的

大分県では、大量退職時代を迎え、次世代を担う教員の育成が急務となっており、とりわけ、校内研修・研究を通じた人材育成が求められている。現任校の中津市立山口小学校(以下、山口小)では、校内研究のテーマを「学びに向かい、自分の思いを表現できる子どもの育成」とし、課題解決型学習によるコミュニケーション能力の向上をめざしている。以下の4点の特徴(①単元を通して児童の意欲が持続するような課題設定, ②児童と共に立案する単元を通じた学習計画, ③単元を通じた学習計画と毎時間の授業計画の可視化, ④一人学び・協同学習・全体交流という学習過程)を有する山口小の授業スタイルは2013年度から実施され、学習指導・生徒指導の両面で成果をあげた。しかし、教員の大幅な異動に伴い、2019年度以降この授業スタイルの継承が困難になる可能性が出てきた。そこで、本研究は、校内研修・研究を通じたミドルリーダー(研究副主任 A 教諭;30代前半)と若手教員(初任者 B 教諭;大卒1年目)の2名の教員の育成について分析することによって、授業スタイルの継承をめざした校内研修・研究のあり方について考察することを目的とする。

2. 先行研究の検討

(1)校内研修・研究を通じた人材育成について

本研究では、人材育成に関する先行研究として、同僚性とメンターチームに着目した。秋田(2012)は、同僚性を「教師には教育に対して共通の展望をもち、ともに仕事をしていく関係」⁽¹⁾とし、組織の中核として捉え検討している。同僚間の学びを創り出す組織内のデザインをどう構築していくかを考え、コミュニケーションの活性化を中心に同僚性の向上を図る。また、「メンターチーム」(横浜市などで行われている「初任者や教職経験の浅い教職員の人材育成及び校内 OJT のシステム」⁽²⁾)を知の共有の場として活用する。

(2)実践の継承について

井原・牧(2018)によれば、実践の継承を促進するためには、「教職員間の交流を活性化させる管理職による組織マネジメントと、教職員に学校運営への当事者意識を醸成するミドルリーダーを活用した『場』の創出」⁽³⁾が必要だとされる。コミュニケーションを活性化する組織マネジメントや、「メンターチーム」による当事者意識の醸成についても検討する。

3. 山口小における校内研修・研究による人材育成の実際

(1) 課題と展望の共有(授業スタイルと「授業中の子どもを見取る力」)

RPDS の「R(リサーチ)」として、全教員にアンケートをすることで、山口小の授業スタイルと「授業中の子どもを見取る力」の重要性についての共通理解を図った。また、「山口小授業スタイル」の再構築を研究副主任 A 教諭と初任者 B 教諭で行い、教職員に提案することで、展望の共有を図った。さらに、研修で得た知の共有は、教務通信「WA」に表出した暗黙知や経験知を記載することにより、視覚化し、より一層の共通理解の定着を図っている。

(2) 同僚性向上のための組織と環境づくりについて

山口小は、小規模校(2018 年度は単学級 8 クラス、児童数 153 名、教員数 12 名(校長・教頭・研究加配を含む))ということもあり、校務分掌上の知育チームで「メンターチーム」を形成した。組織的・計画的に若手教員の育成を図るためには、校務分掌上の位置づけ(研究副主任)と定期的な会(「こまっちょらん会」毎週月曜日 16 時 15 分から)が開かれる研修の場が最適であると考えた。また、自発的・日常的なコミュニケーションの「場」が生まれるように職員室の席の配置換えも行った。

4. 校内体制づくりと校内研修・研究が人材育成にどのような効果をもたらしたか

知育チームをメンターチームとして組織したことや、課題と展望の共有を図り、自発的・日常的な交流の「場」が創出されたことによって A 教諭と B 教諭の育成が促された。A 教諭は次期研究主任としての自覚を持つまでに成長した。これは、メンター役の C 教諭の関わりが、A 教諭を「副」としてではなく、「主」として知育チームの企画・運営が行えるよう支援するものであり、それが A 教諭の成長を促す「足場かけ」⁽⁴⁾となったことによるのではないかと考える。また、B 教諭の成長は、同僚教員の授業観察、B 教諭本人の実践経験、そして、それらの経験を同僚と省察する機会が促したと考える。同僚間で目的が共有されていることにより、共通の方向性(山口小授業スタイルを実践することで「学ぶ楽しさを知り、自分のよさを発揮できる児童」を育成できる教員をめざす)での成長を促す効果がもたらされていたと考えられる。

〈参考文献〉

- (1) 秋田喜代美『学びの心理学 授業をデザインする』左右社、2012 年、p200
- (2) 横浜市教育委員会編著『「教師力」向上の鍵—「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える!』時事通信出版局、2011 年
- (3) 井原啓裕・牧郁子「教師における継承的指導実践を促進するメカニズムの検討—継承的指導実践低群校の分析—」『大阪教育大学紀要人文社会科学・自然科学』66、2018 年、pp99-110
- (4) 今井康晴「ブルーナーにおける『足場かけ』概念の形成過程に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』57 巻、2008 年、pp. 35-42。

機械学習の特徴を探究する情報科学実験の考案

～中学校技術科 単元「プログラムによる計測・制御」の学習～

宮崎大学大学院教育学研究科 教職実践開発専攻 1年

武田大典(小林市立三松中学校教諭)

1 研究の目的

次期中学校学習指導要領解説 技術・家庭編には、指導例として「生活や社会における人工知能の活用について、未来に向けた改良や応用を話し合う活動」が示されている¹⁾。しかし、人工知能について学ぶ具体的な指導内容や指導方法は示されていない。

著者は、これまで中学校技術科の学習の中で、人工知能と人間の関わりを学ばせる方策として、図1に示す学習モデルを開発し、授業

実践・検証を行った²⁾。第8時では、多くのデータを手がかりに、着目すべき部分を見つけ出すことで、分類や認識、予測を行うための判断基準を導き出す技術である機械学習について学ばせた。機械学習によって、それまで難しいとされてきた画像認識や音声認識の技術などが大きく進展し、人工知能に関わる代表的な技術の一つである^{3),4)}。この学習モデルでは表計算ソフトウェアを使って機械学習を体験

させたが、判断基準を導き出す学習用データ群は、一つしか設定することができず、学習用データが必要であることを理解させるに留まっていた⁵⁾。また、機械学習が日常生活のどのような場面で応用されているかなどを考えさせることも難しかった。そこで本研究では、体験をととして機械学習を具体的に学習する中学校技術科における情報科学実験を考案した。本研究における情報科学実験では、機械学習に必要な学習用データの性質と学習結果の関係を手がかりに機械学習の特徴を探究させることをねらいとする。

2 画像認識体験教材の開発

機械学習において判断基準を導き出す学習用データとして、インターネット上に公開されているデータセットが利用されることが多い。本教材では、教師や生徒自身がインターネットから集めた画像データの中から学習用データを選択し、画像認識に向けた機械学習を実行できるよう留意した。なお、開発にあたっては、プログラミングツールとして Node-RED(IBM社)を活用した⁶⁾。画像認識に向けた機械学習は、機械学習のプラットフォームとしてインターネット上に公開されている IBM Watson を

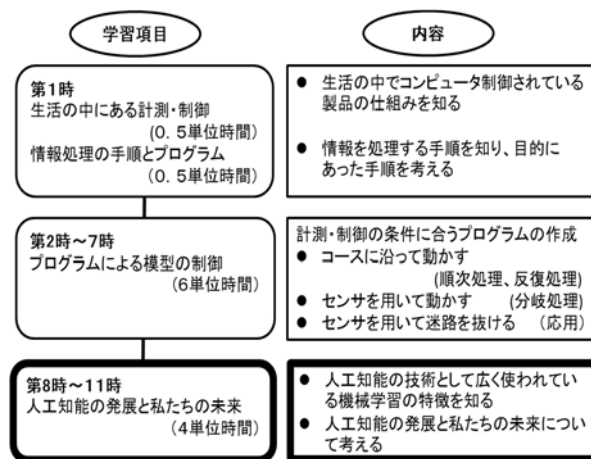


図1 新技術としての人工知能を学ぶ学習モデル

活用して実行する。

3 情報科学実験の概要

本研究における情報科学実験は図2に示す流れで行う。まずインターネット上に公開されている画像認識ソフトウェアを使って画像認識を体験させる(図2中①)。判断基準を導き出すために機械学習という技術が使われていることや学習用データが必要なことを理解させる。次に教師が作成した異なる2つの学習用データ群A、Bを使って画像認識結果の比較を行う(図2中②)。画像認識結果は

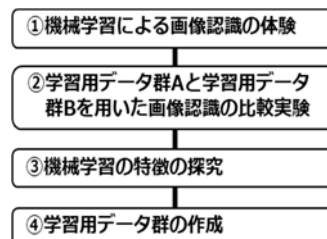


図2 情報科学実験の流れ

0~1のscoreで表され、0.5未満は認識されないことを表す。比較1では、一般車両の画像に対して、学習用データ群A、Bにより車としての画像認識結果scoreは実験A、Bともに0.92となる。また、鳥に対しても実験A、Bともに0.5未満であり、鳥としては認識されないという結果が示される。比較2では、鳥を模倣した改造車に対して、実験Aの場合、画像認識結果scoreは車0.587、鳥0.725であった。実験Bは比較1と同じ結果になり車として認識された(図3)。実験結果から、比較1ではなぜ差が出なかったのか、比較1と2では何が違ったのかなどを、学習用データ群A、Bにはそれぞれどのような画像データが含まれているかを分析させ考えさせる。(図2中③)。さらに、生徒自身にインターネット上から画像データを収集し学習用データ群を作成させ、画像認識結果を検討させる(図2中④)。

		機械学習		比較1		比較2	
				一般車両の画像		鳥を模倣した改造車の画像	
実験A	学習用データ群A	学習用データ群 (鳥の画像)	+	画像認識結果		画像認識結果	
	画像データ数10 軽自動車 タイヤが見える角度から撮影したもの	画像データ数72 様々な鳥 様々な角度や場所		object	score	object	score
				車	0.92	車	0.587
				鳥	0.5未満	鳥	0.725
実験B	学習用データ群B	学習用データ群 (鳥の画像)	+	画像認識結果		画像認識結果	
	画像データ数72 様々な車種 (特殊車両も含む) 様々な角度から撮影したもの	画像データ数72 様々な鳥 様々な角度や場所		object	score	object	score
				車	0.92	車	0.92
				鳥	0.5未満	鳥	0.5未満

4 課題

図3 異なる2つの学習データ群を使った画像認識の比較実験

本研究で考案した情報科学実験により、人間が物事を判断する際に、経験による知識の差が影響するのと同じように、機械学習も学習用データの量やデータに含まれる要素によって精度に差が出ることを理解させることはできると考える。しかし、まだ時間配分が十分に検討できていないなど課題もある。今後、授業実践・検証を通して、改善を図りたい。

5 主な参考論文等

- 1) 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領解説 技術・家庭編』.2) 武田大典・新地辰朗(2018)「中学校技術科「D 情報の技術」における新技術としての人工知能を学ぶ学習モデル開発」、全日本教育工学研究大会.3) 松尾豊(2015)『人工知能は人間を超えるか』KADOKAWA.4) 斎藤康毅(2016)『ゼロから作る Deep Learning』O'REILLY.5) 浅井登(2016)『はじめての人工知能』、翔泳社.6) Node-RED ユーザーグループジャパン(2018)『はじめての Node-RED』工学社

見方・考え方を働かせる授業デザインと 授業観の省察を通じた社会科授業実践力の向上

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
坂口 洋幸（鹿児島市立西紫原中学校教諭）

1 目的および背景

私自身の実践を振り返ると、授業において社会的事象に関する基礎的な知識や技能を習得させることにとどまることが多く、生徒が社会的な見方・考え方を働かせることを意識した学習が十分に展開できているとは言い難かった。また、本県の教育課題の一つである「学力向上」に関して、各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせた「深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。教職大学院の授業や実習を通して、見方・考え方を働かせるための手立てを考察し、単元全体の問いに向かうように学習計画を再構成した。それによって、自己の実践や授業観を省察し、社会科の授業実践力の向上を図ることとした。

2 高度化実践実習Ⅰを通じた授業の相対化

高度化実践実習Ⅰを行った鹿児島大学教育学部附属中学校では、社会的な見方・考え方を働かせた授業実践を行っており、そこでは次の3つの工夫や手立てがあると考えた。

第1に、単元全体を通じた探求テーマを設定していることである。実習中に参観した単元「古代までの日本」の授業は、単元全体を通して、「どのように古代国家が成立していくのか。」というテーマを探究させるように組み立てられていた。単元全体を通じた課題を設定し、各時間に得られた知識をつなげたり関連付けたりすることで、「古代国家の成立」という概念的な知識を理解できるようにワークシートを工夫していた。第2に、授業における思考ツールの活用である。附属中学校では、ツールミンモデルを使って考えを論理的に組み立てる実践を継続して行っている。ツールミンモデルは、考えを組み立てる論理を、主張を裏付けている事実となる「根拠」と、根拠が主張を支えている理由となる「論拠」に分けて図式化する。そうすることで、生徒は自己の主張を理由によって正当化することができる。第3に、多面的・多角的な事象の捉えを促す追加資料の提示である。参観した授業では、大和政権が鉄資源を求め、中国の権威を借りて朝鮮半島での立場を保っていたという見方に対して、九州北部の豪族が新羅と連合して反乱を起こした磐井の乱に関する資料を追加提示することで、朝鮮半島との関係から大和政権による古代国家の形成を多角的に考えさせるようにする手立てを取っていた。生徒は追加資料を読み解くことで、新たな視点をもとに自分の意見を再構成していた。

こうした手立ては、イギリスの歴史教育で行われている歴史を解釈する学習の要素と関係が深く、子供が歴史的な見方・考え方を働かせるための一つの方策として有効であると考えられる。

3 単元全体を見通した指導計画の作成

学習指導要領において、「社会的な見方・考え方」は、「社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察したり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想したりする際の視点や方法であると考えられる。」と示されている。視点や方法を用いて思考・判断を促していくことから、見方・考え方は思考・判断の過程を表していると考え、次のような見方・考え方を働かせている子供の姿を考えた。

(見方・考え方を働かせている子供の姿)

- 歴史的事象の原因、背景やその後の社会に与えた影響などについて整理し、分かりやすく説明できる。
- 日本の歴史を世界の歴史の流れのなかで位置付けて理解することができる。
- 時代の転換点に立ったときに、前後の政治や経済、社会のしくみの変化を比較して、時代がどのように変わったかを説明できる。

その上で、歴史的分野の単元「江戸幕府の成立と鎖国」において、具体的な単元計画を構想した。まず、単元の目標として身に付けさせたい知識と学習内容を構造的に把握するために、知識の質を「概念的知識」と「事実的知識」に分け、単元構想図を考えた(図)。単元を通して身に付けさせたい知識とは、事実を羅列的に知るのではなく、事実を関連付け、事実の特色や意味を分かることと考えた。

本単元では、江戸幕府の統制の仕組みに関する学習を、小学校の学習内容を活かしながらジグソー学習として、2時間で情報の収集と共有を行うことを計画した。



(図) 単元構想図

単元の課題解決の場面では、江戸幕府の政策の特色や意味を考えるために、諸政策を振り返って効果的だったと考えられる順にランキングを作成し、その理由について考えたり発表したりする活動を構想した。この課題によって、江戸幕府の政策の特色や意味という学習対象について問うべきことと、子供たちが考えたい問いの両立が図られるのではないかと考える。こうした学習を通して、子供たちは、近世の日本が江戸幕府の政策により安定した社会が作られていくという見方を働かせることができると考える。ただし、この単元計画は構想段階であり、来年度の実習等において検証する必要がある。

4 自己の社会科授業観の省察、今後の課題

本研究では、見方・考え方を働かせた「深い学び」を目指すためには、単元全体を通じた探究テーマを設定したり、思考を可視化し、多面的・多角的な事象の捉えを促したりする手立てが必要であることが分かった。教職大学院での学びを通じて、子供たちが社会の課題を知り、自分の考えを持って、よりよい社会の実現に向けて課題を解決していこうとする資質・能力を高めたいと考えた。来年度は、授業実践を通じて子供たちにどのような資質・能力が身に付いているのか、検証していくことが課題である。

ろう学校におけるメタ認知能力を高める授業研究 — 振り返り活動を取り入れた理科の授業を通して —

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年
名 嘉 信 祐（沖縄県立沖縄ろう学校教諭）

1. はじめに

(1) 主題設定の理由

本校では、これまで「学力の伸び悩み(9歳の壁)」「依存的な学習態度」などの学習面における課題や自己理解・他者理解がうまくできないことから生じる「学校内での友人同士のトラブル」「卒業後の職場などにおける孤立」などの行動面での課題があり、これらの改善に向けて言語面を中心とした指導に重点をおいて取り組んできた。

しかし、ろう学校の子どもたちがこれからの社会を生き抜くためには、これまでの実践を踏まえつつも新しい視点を取り入れた授業改善が必要である。そこで、メタ認知や振り返りに焦点をあてた実践により教育的効果が期待できるのではないかと考え、本主題を設定した。

(2) 目的（明らかにしたいこと）

これまで普通学校でおこなわれてきたメタ認知に関する理論研究や実践の知見を、ろう学校の授業に取り入れることで、聴覚障害児においてもメタ認知能力が向上することや学習面や行動面における課題に対しどのような効果があるのかを明らかにしたい。

(3) 児童の実態

対象は、小学部6年生の児童2名である。

A児は、学習面では学力的に少し遅れはあるものの大きな困り感はない。しかし、行動面においては、他児とうまく関わりを持つことができず休み時間は一人で過ごすことが多い状態である。

B児は、言語獲得の大幅な遅れによる学習面での大きな困り感に加え、行動面においても自己の感情のコントロールができず、他児とのトラブルが多く見られる。

2. 実践

(1) 事前指導

児童には、事前に「メタ認知とは何か」「メタ認知の利点や留意点」「メタ認知能力をつけるための方法」などについての説明をおこなった。

(2) 単元振り返りシートとループリック表

授業後の振り返りとして、単元ごとの振り返りシートを活用した。また、振り返りの記

述内容や評価を明確にするために、「振り返り名人になろう」というタイトルのルーブリック表を作成し児童に示した。

(3) キーワードによる振り返り

導入・展開・終末の振り返りをよりスムーズにおこなえるように、教室には「関連づける」「比較する」「整理する」という3つのキーワードカードを掲示した。

(4) 説明活動による振り返り

授業展開中の振り返りをより強化するため、説明活動を取り入れた。児童はこれまで説明活動の経験がほとんどなかったため、3つの段階に分け指導をおこなった。

3. 結果

(1) 理科の学習におけるメタ認知の向上

A児は、他者との関わりによるメタ認知が大きく向上し、B児においても自分自身によるメタ認知と他者との関わりによるメタ認知の向上が確認できた。

(2) 学習面における効果

両児童とも学習に関する内容の記述が具体的になってきており、特にB児においては、4月は学習に関する記述がなく学習方略の知識もなかったが、7月には、自分ができそうなところは予習したことや学校で勉強した内容を母親に伝えたこと、社会科ノートの解答欄を上下に分け自分の予習してきたことと学校で学習したことの2つが書けるように工夫したことなどの記述が見られた。

(3) 行動面における効果

A児、B児とも自己理解・他者理解が深まっていた。特に、いつも自分の性格に悩み自信が持てなかったA児が自分自身に対してしっかりと分析をおこない自分の長所や短所を具体的に表現できるようになった。その中で「休み時間に友達と遊ぶことができるようになってきた」という記述があり、他者と関わる向社会性スキルの大幅な向上が見られた。

また、B児においても攻撃行動の改善が確認できた。実際にB児の行動について先生方や保護者から「トラブルが少なくなってきた」「落ち着いてきた」などの声を聞くことが多くなった。

4. まとめ

(1) 成果

ろう学校においても、メタ認知能力を高める授業をおこなうことで、学習面・行動面における課題改善の可能性を示すことができたのではないかと考えている。さらに、この実践により他教科でも自ら進んで振り返りをおこなったり、自分に合った学習方法を考えたりするなどの良い効果も表れている。

(2) 課題

メタ認知能力を高める授業を、小学部だけでなく幼稚部、中学部、高等部へと広げていく必要があると考えており、今後は他学部とも積極的な授業連携をおこなっていきたい。

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31年3月発行