



2021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

### ● 令和3年度日本教職大学院協会研究大会

#### ○ 「実践研究成果発表」

「実践研究成果発表」概要

##### 【山形大学教職大学院】

地域の学校と連携して展開される授業及び教職専門実習における特徴的な取組

##### 【茨城大学教職大学院】

実践において追究するテーマの探索と明確化を目的とした「課題発見実習」の取組

##### 【宇都宮大学教職大学院】

地域学校との連携の中での学びを目的とした実習の取組

##### 【千葉大学教職大学院】

千葉大学教職大学院におけるミドルリーダー養成について

##### 【東京学芸大学教職大学院】

汎用型ラーニングポイント制としての「履修登録プログラム」

##### 【山梨大学教職大学院】

大学・県教育委員会連携による「行政マネジメント実習」の実際

##### 【金沢大学教職大学院】

コロナ禍における教育実践研究の取り組み

##### 【常葉大学教職大学院】

教職大学院型実践的教育研究で教師が成長する学校をつくる

－常葉大学教職大学院、第3ステージの挑戦－

##### 【大阪教育大学連合教職大学院】

令和元年教職大学院拡充の課題

##### 【奈良教育大学教職大学院】

教育委員会との連携による地域の教育課題に対応した特別プログラムの取組

##### 【和歌山大学教職大学院】

小規模校支援による地域貢献の取組み：教職大学院の実習科目の活用

##### 【島根大学教職大学院】

附属義務教育学校と連携・協働した大学院授業の実施と今後の実習・研修・授業のあり方に関する展望

##### 【香川大学教職大学院】

香川大学教職大学院と香川県教育委員会・香川県教育センターとの連携・協働の現状および成果

##### 【大分大学教職大学院】

課題研究を中核にした学校管理職プログラムの開発

##### 【宮崎大学教職大学院】

学部教職実践基礎コースを中心とした大学院との接続の特質と

学部との接続を視点とした教職大学院のカリキュラム改善

##### 【授業改善・FD委員会】

教職大学院におけるカリキュラム改革・カリキュラムマネジメントの現状と課題－理論と実践の融合・往還を実現するカリキュラム改革の現段階－

○「ポスターセッション」

「ポスターセッション」概要

「ポスターセッション」発表者等一覧

【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】

【山梨大学教職大学院】

【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】

【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】

# 令和3年度日本教職大学院協会研究大会

令和3年12月11日（土）、12日（日）

愛媛大学

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

# 实践研究成果发表

# 令和3年度日本教職大学院協会研究大会 「実践研究成果発表」実施要項

## 1 概要

本発表は、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・研究の充実を促進し、理論と実践の融合を加速させることを目的とする。

## 2 実施日時

令和3年12月12日（日）10時00分～15時40分（予定）

9:30～10:00	受付
10:00～11:00	研究発表（1）
11:20～12:20	研究発表（2）
13:20～14:20	研究発表（3）
14:40～15:40	研究発表（4）

## 3 開催方法

zoomによるオンライン配信

## 4 内容等

- ・4会場で15の教職大学院が公開発表を行う。また、授業改善・FD委員会からの活動報告を行う。
- ・持ち時間は、質疑応答の時間を含めて1発表あたり60分とする。
- ・参加対象者は、小・中・高校教員や教育委員会関係者及び教職大学院関係者。
- ・発表は、教職大学院教員（必要に応じて教職大学院学生・修了者、校長等学校関係者、教育委員会指導主事等が加わることも可能）が行う。
- ・発表者以外の共同研究者は、発表概要の発表者欄には記載しない。ただし、事後の報告書には氏名を記載できることとする。
- ・資料は事前に協会ウェブサイトに掲載する。

## 5 発表大学院等

第1部会：山形大学 茨城大学 宇都宮大学 千葉大学  
第2部会：東京学芸大学 山梨大学 金沢大学 授業改善・FD委員会  
第3部会：常葉大学 大阪教育大学 奈良教育大学 和歌山大学  
第4部会：島根大学 香川大学 大分大学 宮崎大学

## 6 その他

- ・この要項に定めるもののほか、実施に関して必要な事項が生じたときは、大会校及び企画委員会等において協議し決定する。

## 地域の学校と連携して展開される授業 及び教職専門実習における特徴的な取組

山形大学教職大学院

高野 浩男（山形大学教職大学院准教授）

山科 勝（山形大学教職大学院准教授）

### 1. 山形大学教職大学院の概要

山形大学教職大学院は、基本理念を「理論と実践の融合」とし、2021年度で設立13年目となる。本大学院の目的は、地域社会のニーズと実態を踏まえ、地域との関わりの中で学校教育を活性化することのできる、教職に係る高度な専門性を身に付けた教員の養成であり、次の2つの資質・能力の育成を目指している。

- ①地域社会のニーズや教育課題の解決に必要な教職に係る高度な専門職従事者としての知識と技能の育成
- ②課題解決能力・新領域の開拓能力の育成

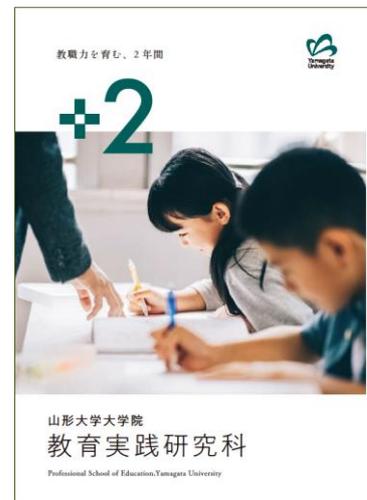
定員は、1学年20名（学部卒院生10名、現職院生10名）

であり、学部卒院生には本学地域教育文化学部、人文社会科学部、理学部の他、本学以外の大学出身者も多い。現職院生の勤務校は、小・中・高・特別支援学校と様々である。また、年齢も30代から50代までと幅広い。それぞれのキャリア・パスに応じ、学校力開発分野（現職教員のみ選択可）、学習開発分野、教科教育高度化分野、特別支援教育分野の4分野を入学後選択できるようになっている。教育課程・履修基準は、共通科目（20単位）、学校における実習科目（10単位）、分野別選択科目（16単位）の合計46単位である。

なお、本大学院の特徴的なカリキュラムとして、チャレンジプログラムが挙げられる。これは、大学院教育実践研究科に進学することを前提とした6年一貫教育プログラム（地域教育文化学部児童教育コース4年間と大学院2年間）である。チャレンジプログラムの授業には、「教職大学院への招待」（学部2年前期）や「学習開発フィールドワーク」（学部2年後期）があり、教職大学院の学びと学部の教職課程の学びの接点となっている。

### 2. 教職専門実習における取組

学校における実習科目には、教職専門実習がある。教職専門実習は、学校の教育活動全体について総合的に体験し、省察する機会である。ねらいを学校現場での課題にこたえる、高度な教職実践力としての課題解決能力の修得と定着としている。実習は、附属学校（幼・小・中・特）及び連携協力校（公立の小22、中10、高15、特4）の協力のもと行っている。教職専門実習Ⅰ（15日間）、教職専門実習Ⅱ（15日間）、教職専門実習Ⅲ（20日間）

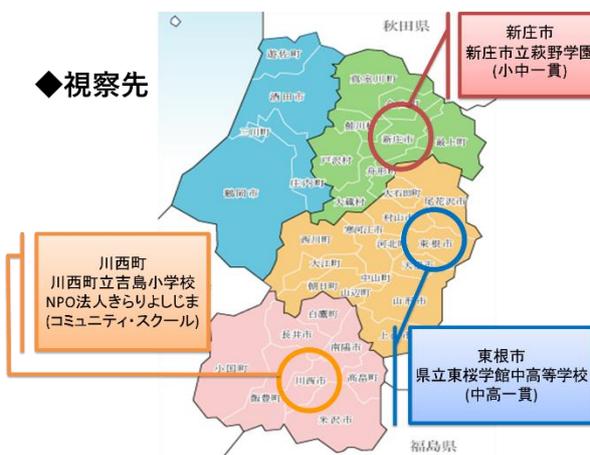


の3つからなり、特色として学部卒院生と現職院生の学び合いを重視している。

教職専門実習Ⅰは、教職大学院での実習の基本を学ぶ実習であり、教員として自らの課題を把握し実践的研究の方法を修得することを目的とする。実習Ⅰでは、現職院生、学部卒院生混合の3～5名のチームを編成し、院生が主体的に学び合うような体制をとっている。実習では、講話、観察実習、授業実践、チームごとの放課後の省察、実習最終日の協働省察会を行う。放課後の省察の際、実務家教員を中心とした3名程度の大学教員から成る巡回チームが毎日指導を行う。最終日の協働省察会では、大学教員、実習校教員も交えて学生が主体的に実施し、実習での学びをチームで省察し、発表し、交流することで実習における成果と課題の明確化を図っている。教職専門実習Ⅱ・Ⅲの大まかな流れは、教職専門実習Ⅰと同様である。複数名配当の実習校では、学部卒院生と現職院生のペアをつくり、チームで実習を実施できるよう配慮している。各実習校に大学教員を1名ずつ責任教員として割り当て、実習日誌を毎日チェックしコメントすることとしている。加えて、週3日程度実習校訪問またはオンラインでの指導を行い、院生が実習中に研究課題の追究を図れるようにしている。教職専門実習Ⅲは、主体的で充実した実習を保証するため、実習校は院生が1年次に実習した学校の中から選択することとしている。学部卒院生の中には、実習終了後もスクールサポーターとして、連携協力校での教育活動に参加している院生もあり、実習を中心としながら、より多様な形での実習校との関係が生まれている。実習については、実習校からも高い評価を受けている。

### 3. 地域の学校と連携して展開される授業「地域教育計画の事例研究」における取組

「地域教育計画の事例研究」は、学校力開発分野の現職教員向けの分野別選択科目である。授業の目的は、山形県内において、地域社会との連携を重視した学校経営の在り方について学修することである。特に、小中一貫校、中高一貫校、コミュニティ・スクールの3カ所（右図）の学校視察を通し、具体的な地域の教育計画に触れると共に、学校経営を学び、自校の学校経営計画を作成できる能力を育成することを重視している。そのため、到達目標（C基準）と



して、実態に応じた社会教育の在り方について説明できる、学校と地域を結ぶアクションプランが作成できる、環境要因の分析から学校経営計画を立案できると設定している。

授業は、探究の過程に沿って、事例に関する講義と視察の準備【課題の設定】、視察での通覧及び管理職との対話【情報収集】、討議・情報交換を通したまとめ【整理分析】・【まとめ・表現】のプロセスで行う。これを3事例について行い、最後に総括の報告会で各自が発表を行う。

今後は、新たな視察先を開拓すること、オンラインを活用して授業形態を工夫すること、自校の学校経営計画作成の在り方について授業内で作成できるような時間配分をすることを考えている。

# 実践において追究するテーマの探索と明確化 を目的とした「課題発見実習」の取組

茨城大学教職大学院

加藤 崇英（茨城大学教職大学院教授）

杉本 憲子（茨城大学教職大学院准教授）

丸山 広人（茨城大学教職大学院准教授）

## 1. はじめに

茨城大学教職大学院（教育学研究科・教育実践高度化専攻）は、2016（平成28）年度から、学校運営コース（現7）、教育方法開発コース（現1、新3）、児童生徒支援コース（現1、新3）の3コースで開設し、スタートした。2021（令和3）年度からは、それまでの修士課程を教職大学院化することで新たに教科領域コース（現2、新20）、特別支援科学コース（現1、新2）、養護科学コース（現1、新2）を加え、全6コースに改編した（カックは現職派遣教員、学部新卒生の標準定員）。大会では、2016年開設時の3コースで共通に取り組んでいる「課題発見実習」の成果について報告した。（なお、紙幅の関係からここでは「課題発見実習」を通じた院生の成長や変容の具体的な事例については割愛する）

## 2. 課題発見実習について

茨城大学教職大学院では「現場からの出発」を重視している。具体的な教育実践の事実を対象として取り上げ、観察し、さらに教育実践に参画しながら問題を発見していくことを課題としている。そして、その問題を分析、考察し、明らかにすることによって、問題を解決し、またそこから新たな教育をデザインしていくことを目指している。

実習10単位のうち、最初に1年次・前期・2単位の实習として、3コースともに附属学校園における「課題発見実習」を位置づけている。「課題発見実習」は、院生自身の関心・課題について、その本質を捉えることを目的としている。この実習を通して、現職派遣教員は現任校以外の学校種を知ることによって自身の実践経験を相対化することができ、また、学部新卒生にとっては、学部の教育実習経験以外の場に視野を広げることができる。こうして院生は自身の研究関心を明確化することができる。なお、現職教員と学部新卒生とでは、実習の到達目標も異なってくることから、それぞれのニーズに即した課題を設定していく。

各附属学校園における実習の活動（1日の活動サイクル）は、おおよそ以下のようになっている。まず、学級担任の協力を得ながら、配属学級での活動を通して児童生徒との関係づくりを行う。だが、常に同じ学級に居続けるわけではなく、各自の計画（時間割）を作って活動する。よって、院生によっては、研究関心のある授業を参観したり、実習授業を活動として取り入れたり、管理職や主任等から学校運営に関する聴き取りを行ったりするなど、自身の課題・関心、さらにはコースとしての方針・課題に沿って活動を行う。

## 課題発見実習(1年次前期:2単位)の流れ



こうした1日の教育活動や参観活動等を終え、放課後の時間には個人の振り返り（記録等）や各コースの振り返り（協議等）を行う。また、これら個人やコースの振り返りの際には、各コースの大学教員が適宜、指導できるように附属学校園における訪問指導を分担している。こうして日ごとの実習記録が作成されるとともに、さらに各学校園の実習の終了後、学校園ごとの省察がレポートとして提出される。これらを基に院生はさらに実践に対する理解や認識を深めることができる。

### 3. 課題発見実習の成果（報告のまとめ）

#### (1) 課題の明確化と具体化及びそれらによる視野の拡大

実習の「入り口」としての「課題発見実習」は、院生にとって自身の研究課題が明確になり、具体化され、視野が広がる場となっている。また、院生の実習の記録や振り返りからは、学校運営全体への視野の広がり（運営コース）、授業において多面的に子どもを見取ることに対する気づき（方法コース）、個への支援を集団づくりのなかで行う観点の深まり（支援コース）といった各コースの学びの特性が表れていることも確認できた。

#### (2) 附属学校園の各校種・段階の違いによる特色

各附属学校園（幼・小・中・特支）という4つの校種・段階の違いがもたらす、異なる経験の大きさが指摘できる。特に現職派遣教員からは、就学前の幼稚園や、あまり経験のない特別支援学校における実習経験の意義が実習アンケート等でも指摘されていた。このように異校種等の経験の意義を大きく捉えることの背景には、茨城県において小学校と中学校の間の人事異動があるということも影響していると推測される。

#### (3) 実習の運営上の課題

「課題発見実習」の運営としては、日程や指導計画などに関わって、各附属学校園及び教職大学院のそれぞれの担当教員との連絡・調整が非常に重要になってくる。これに関しては、附属学校園からの交流人事による大学教員の活躍によるところが大きい。

## 地域学校との連携の中での学びを目的とした実習の取組

宇都宮大学教職大学院

日野 圭子（宇都宮大学教職大学院教授）

人見 久城（宇都宮大学教職大学院教授）

### 1 発表の概要

宇都宮大学教職大学院は、現代的教育課題に対応できる改革力を備えたミドルリーダー養成が喫緊の課題であると認識して、2015年に開設した。現在入学定員が18名（現職が約10名（栃木県派遣）、残りが学卒）の大学院である。本大学院では、地域学校の学校課題と大学院生の研究テーマのマッチングによって実習校を決め、また、リフレクションを丁寧に行うことで大学院生の研究活動を支援している。本発表では、実習の過程について報告する。また、幾つかのデータとともに、校内授業研究会を促進するという研究テーマへの取り組みとその後の広がり例を述べ、実習の成果と課題を考察する。

### 2 実習の過程について

本大学院では、理論と実践の往還を実現するために、栃木県内の連携協力実習校（以下「実習校」）（在籍校も可）の学校課題と関わりを持つ研究テーマを設定し、実習校と連携しながら研究を進めていく方式を取っている。現職院生は、原則として2年間同一校で実践研究を行う。学卒院生は、1年次は附属学校で長期インターンシップを行い、2年次は現職院生と共にプロジェクトに参加し、実践的指導力を磨き、授業改善に取り組む。実習は主として9月～12月に行われる。その期間は週2日程度学校現場に出向き、実習を行う。

#### （1）実習校の決定のプロセス

毎年度当初に、栃木県内の学校（小・中・特別支援学校等）を対象に連携協力校の募集を行う。その際、校内研修テーマ等、学校が重点を図っている学校課題や、教職大学院との連携協力を期待していることについても挙げてもらう。その後、各学校の学校課題と大学院生（特に1年生）の研究テーマとのマッチングによって実習校を選出し、7月上旬の宇大教職大学院運営協議会において実習校を決定する。実習校にならなかった連携協力校については、校内研等に本大学院の教員を派遣する等の措置を取っている。

#### （2）実習中のリフレクション等について

実習中は、幾つの特徴を持った研究支援を行っている。第1は、担当教員の組織を階層的（主担当・副担当・チーム・全体）に作り、異なる立場や視点からの研究上の支援や助言である。第2は、実習に関する日誌・写真・動画等のデータを随時載せることのできるデジタルポートフォリオの活用である。クラウド上に、専攻内の全ての教員と院生が情報共有と相互コメントできるシステムを構築し、リアルタイムの指導を実現している。第

3 は、毎週行うリフレクションの形態の工夫である。担当教員の組織の階層性を生かし、個別・チーム・チーム間・全体という規模の異なるリフレクションの場を定期的に設定し、研究の進捗を確認したり議論したりする機会を提供している。また、大学院教員の専門性を生かした「教科等リフレクション」を取り入れ、関心や視野を広げる場としている。第4は、2月の「教育実践フォーラム」における研究成果の発表である。フォーラムは、宇都宮大学教職センターとの共催で行われ、教職大学院以外の県派遣研修生（内地留学生）や県内の学校教員等と意見の交流を行うことが可能になっている。

### （3） 年度末の振り返り

年度末には、実習校へのアンケート調査を通して実習の振り返りを行う。アンケート項目は改善を重ねており、昨年度は本大学院が目指す3つの力（学校改革力・授業力・個への対応力）の育成との関わりで実習の成果を問いかけた。回答結果を実習校に返すとともに、年度末の宇大教職大学院運営協議会において意見交換を行っている。

## 3 実習の成果と課題

### （1） 大学院生及び実習校へのアンケートから

過去5年間の大学院生による授業評価では、実習科目の評価の平均は60点満点で50点以上を維持している。「総合的に、この授業に満足している」の項目の点数も高く（特に現職院生）、成果の一端を確認できる。リフレクションを通しての学びの自由記述では、現職院生は「自己の経験等の振り返り」「自己を客観的に見つめる」、学卒院生は「困惑時に様々なヒントから学ぶ」「授業づくりの意義や授業力の向上」といった内容の記述が多い（令和元年度の分析より）。実習校からも概ね良好な回答結果が得られているが、大学院生の研究の進め方についてのより綿密な打ち合わせを求める声、実習校教員への研究の還元のある方への要望などが見られる。

### （2） 事例紹介：校内授業研究会の促進の取り組み

ある大学院生（中学校教員）は、校内授業研究会を促進させるために、「従来の教科の枠組みを超えた教科横断的な授業を参観することで、教員が多様な気づきを得て、授業を振り返ることの意味を確認できるようになるであろう」と企図した。当該院生は在学中に、国語科と理科の教科横断的授業を提案し、授業研究会を主導した。その結果、一例を挙げれば、中学生が月の満ち欠けの理解に基づき、俳句に詠まれた情景を深く読み解けるようになったことに関して、参観した教員がその価値を理解し、授業研究のよさに気付くようになった。当該院生は大学院修了後、国語科と理科、国語科と社会科の教科横断的授業を提案し、校内授業研究会の活性化に継続して取り組んでいる。大学院在学中に学んだ内容や手法を学校現場に還元し、授業研究会の促進について検証を続けている。

## 4 まとめ

大学院生の実習への取り組みでは、いかに実習校と関わりながら研究テーマを深めていくことができるかを模索している姿が見られる。理論と実践の往還は簡単ではない。院生はリフレクションを通して、研究に関わる様々な問題を話しており、大学教員や他の院生とのやりとりをどう豊かにしていくか、更なる検討が必要である。また、学びの継続のため、修了後のフォローアップの強化についても今後取り組んでいく必要がある。

# 千葉大学教職大学院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

土田 雄一（千葉大学教職大学院教授）

保坂 亨（千葉大学教職大学院教授）

貞廣 齊子（千葉大学教職大学院教授）

伊藤 裕志（千葉大学教職大学院教授）

大野 英彦（千葉大学教職大学院教授）

## 1 千葉大学教職大学院の概要と特徴について

千葉大学では、2016年（平成28年）4月に、教職大学院（高度教職実践専攻：定員20名）を開設した。現在、6年目を迎え、2020年度末までで、82人の修了生を輩出している。

本教職大学院は、学校の中で指導的立場に立ち学校を運営する能力、いじめ、不登校、非行等に対応する実践的な能力等を身につけた優れた教員の養成を目的としており、「スクールマネジメント分野」と「学校教育臨床分野」の2分野からなる。現職教員向けに、昼夜間開講と最長6年の長期履修学生制度、及び短期履修1年コースを設定しているのが特徴である。カリキュラムは、実習を除く35単位のうち、共通科目（20単位）を含めてその多くが選択必修となっているのも大きな特色である。

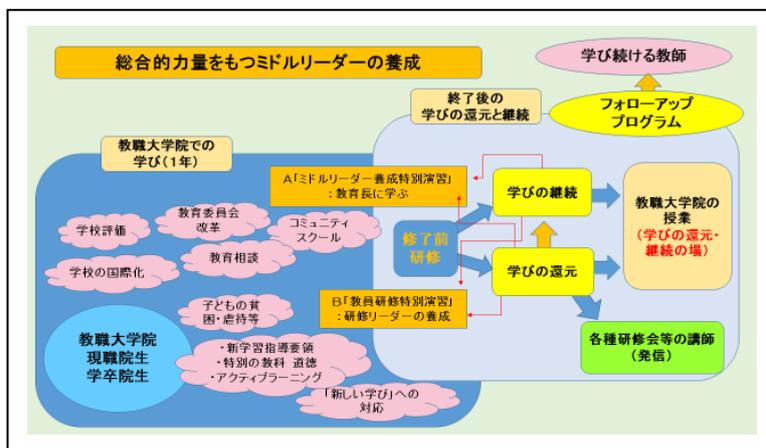
短期履修（1年）コースの修了生に対して、千葉県教育委員会及び千葉市、柏市、市川市各教育委員会と連携・協働しながら、フォローアップ・プログラムを実施している。①プレ・フォローアップ・プログラム②学びの還元システム③学びの継続システムである。

夜間や土日、集中講義の受講や、核となる「ミドルリーダー養成特別演習」「教員研修特別演習」等の受講を通して学びの継続をする。

短期履修1年コース修了生にとって、「プレ・フォローアップ・プログラム（修了前研修）」（2単位相当）は、次年度のガイダンスや1年間の学びをふりかえるとともに、今後の学びの還元と継続のために必要な知識や能力を身に付けることを目的としている。2020年度末までに40名受講。

## 2 特色ある授業科目：「ミドルリーダー養成特別演習」

「ミドルリーダー養成特別演習」（土曜日）は「行政のトップリーダー：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、地方教育行政のトップリーダーの講義と質疑などのやりとりからミドル層に必要な視野の広さ等を身



につけることを目的としている。修了生の「フォローアップ・プログラム」に位置付けられ、修了後も受講できる。これまで招聘した教育長，教育行政関係者は延べ35人に上る。

これまでの講座の評価は，肯定的評価（「とても有意義」「有意義であった」）が100%であり，毎年，受講者から高い評価を得ている。

### 3 千葉大学教職大学院の取組への修了生の評価について

これまでの教職大学院の「ミドルリーダー養成」を目指した授業カリキュラムや「学びの継続」と「学びの還元」システム，「フォローアップ・プログラム」等について，第1回修了生（2016年度）～第5回修了生（2020年度）を対象にインターネットによる無記名アンケートを実施した。（調査期間：2021年11月16日～11月23日 対象：教職大学院修了生82名 方法：修了生連絡メールによる無記名アンケート調査 回答率：75.6%）

#### （1）派遣教員（短期履修者）の評価

千葉県，千葉市，柏市が任命権者付き推薦により，現職教員を41人派遣（1名2年派遣）している。回答した31人全員が「教職大学院で学んでよかった」と肯定的評価をしている。その理由として，「視野が広がった」「専門的知識，技能，考え方などのアップデートができた」等が多かった。「学びの継続」については，「ミドルリーダー養成特別演習」に「参加した」と回答した修了生は約70%であったが「教職大学院シンポジウム」を加えると全員が参加している。「学びの還元」は約80%がしている。校内研修や教育相談研修会，初任者研修，5年経験者研修等が多く，学会発表を4人がしている。

#### （2）現職教員の評価

25人の修了者のうち，長期履修制度を活用した現職教員は9人いた。（2年修了者は16人。）回答した19人全員が「教職大学院で学んでよかった」と肯定的評価をしている。その理由として「授業内容が現場の課題に直結しているものが多かった。学んだ内容が翌日の保護者対応や授業研究会，児童の危機的状況の理解等に役立つことがあった」や「勤務校での校内研修の在り方を改善するのにリアルタイムで知識を得て実践することができた」等があった。一方，「学びの継続」については，「ミドルリーダー養成特別演習」に「参加した」と回答した修了生は約40%に止まった。「学びの還元」は74%が校内研修やそれぞれの専門分野を生かした研修会で学びの還元をしている。「学びの継続」も「学びの還元」も「ない」と回答としたのは2名のみであり，修了生の多くは学びを継続し還元をしている。

#### （3）学卒院生の評価

16人の修了者全員が（講師を含め）教職に就いている。回答をした修了生12人全員が「教職大学院で学んでよかった」と肯定的評価をしている。その理由としては「現職教員と一緒に学べた」「学校現場の現状と課題を幅広く考えることができた」等「学校現場とのかかわり」が多かった。「気になる生徒への対応」「保護者対応」「学級経営」等，実践に直結した学びが評価されている。多忙なためか，教職大学院での学びの継続は少なかった。

### 4 今後のミドルリーダー養成のあり方について

これまでのミドルリーダー養成の取組は，概ね評価されていると総括したい。さらに，自主学习グループ（市川市「けやきの会」や教育相談学習会等）を組織し，学びを継続している修了生もいる。その他，今後の希望として，現職教員が履修しやすいように「オンライン授業の拡充」等が求められており，「管理職の養成」のためのカリキュラム改善等，現在検討中の大学院改組の中で検討していきたい。

## 汎用型ラーニングポイント制としての「履修登録プログラム」

東京学芸大学教職大学院

佐々木 幸 寿（東京学芸大学教職大学院長）

清 水 研 司（東京学芸大学学務部大学院課長）

共同研究者 浅 野 あい子（東京学芸大学教職大学院准教授）

牛 玄（東京学芸大学次世代教育研究推進機構助教）

腰 越 滋（東京学芸大学教職大学院准教授）

増 田 謙太郎（東京学芸大学教職大学院准教授）

### 1 はじめに

東京学芸大学教職大学院は、現職教員の教職大学院におけるフルタイムの学びと並行して、働きながら学ぶ現職教員のためにより学びやすい仕組みの構築や、個々の教員のキャリアステージにおける学習の成果の蓄積をも合わせて、現職教員の資質能力の高度化に資する仕組みづくりの検討を進めてきた。今回紹介する取組は、教師の資質能力の高度化を目指した汎用性のあるラーニングポイント制へのアプローチとして、令和3年度に設置した「履修登録プログラム」について報告する。

### 2 汎用性のあるラーニングポイント制の検討

諸条件として、①教育委員会の現職研修等の成果が容易に教職大学院の学習成果に結びつく仕組みであること、②教育委員会の研修や免許状更新講習など多様な学びが活用し易いこと、③単位認定を通じて具体的に学位や免許状の上申に結びつくこと、の条件を満たすような制度とすることが求められた。これらの視点を踏まえたうえで、全国に設置されている多くの教職大学院が容易に導入でき、働きながら学ぶ多くの現職教員にとって実利的なメリットがあることを汎用性のあるラーニングポイント制の条件と設定した。

### 3 「履修登録プログラム」の内容

#### α) 免許状更新講習コース

免許状更新講習コース（図の右側参照。）は、教職大学院において「次世代教育と教育実践（2単位）」（免許状更新講習科目を活用した科目）を開設し、指定された免許状更新講習科目（5科目パッケージ）の受講及び免許状更新講習の修了認定試験合格を原則としつつ、その後の当該授業科目の講義（2h程度）を受講（オンライン形式）する中で、免許状更新講習科目の受講を振り返り、総括しながら授業担当教員による評価を受けることとしている。※免許状更新講習制度改革に合わせて変更予定。

#### β) 現職教員研修コース

現職教員研修コース（図の左側参照。）は、教職大学院側が指定した授業科目（夏季集中・オンライン形式）を無償で提供し、教育委員会側は研修科目として指定する。現職教員は、教育委員会が実施する研修として当該研修科目を受講することにより、教職大学院の授業科目を在学する他の大学院生とともに履修していく。このコースでは最大 5 科目 10 単位までの履修が可能となっている。

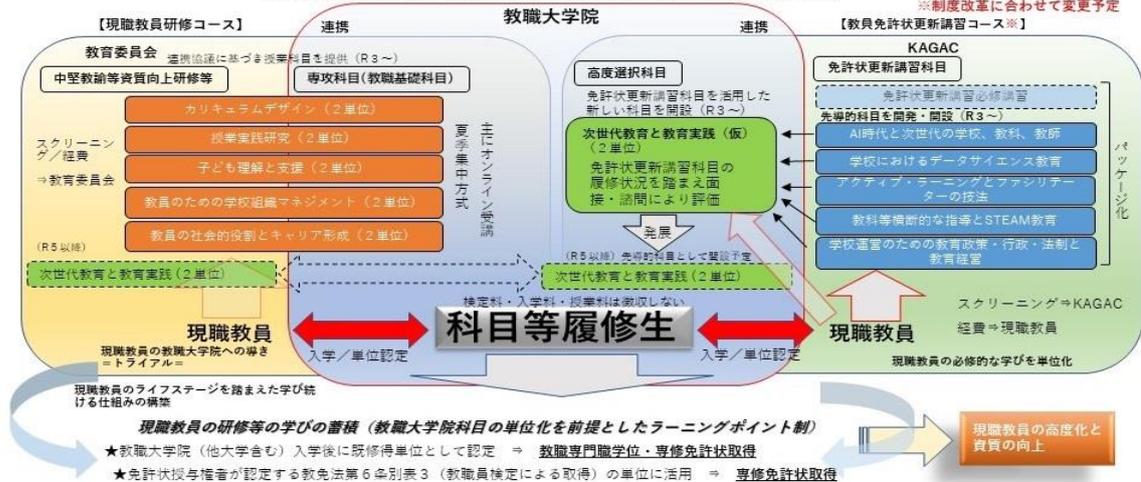


### 東京学芸大学教職大学院履修登録プログラム 汎用性の高いラーニングポイント制の導入

#### 現職教員の資質向上に資する教職大学院の学びと現職研修や免許状更新講習制度との接続

◆教育委員会との連携に基づく現職教員研修（法定研修等）への参画

◆教員免許状更新講習（先導的科目）を活用した教職大学院授業科目の開設



#### 4 蓄積した教職大学院の単位の活用

修得した単位は、①現職教員が将来、教職大学院へ入学（他大学の教職大学院も含む。）した際に既修得単位として認定し、専門職学位及び専修免許状の取得に活用、②免許状授与権者が認定する教免法第6条別表3（教職員検定による取得）の単位の活用し、専修免許状の取得につなげることも想定している。特に現職教員研修コースの科目は、共通5領域に相当する科目であり、他の教職大学院においても同様な科目が開設されており、受講者が本学以外の教職大学院に入学を希望した場合も、既修得単位として認定が行われる可能性が高いと考えている。

#### 5 おわりに

令和3年度の受講延べ人数は134名であった。教育委員会からの推薦内容を見ると、将来、教職大学院での学びを強く希望するという者が多くみられ、潜在的に教職大学院の学びに対する期待が大きいことが伺える。現職教員が教職大学院での学びを体験し、より教職大学院に対する認識が広がったことが大きな成果である。しかし、一大学ではキャパシティに限界があり、今後は他の教職大学院の参入を期待したい。多くの現職教員が本システムにより教職大学院での学びを体感し、将来、希望する教職大学院に入学していくことで、入学定員の確保という課題にも一定の効果が期待できると考える。また、免許状更新講習の廃止により、大学と現職教員との関係が希薄になっていく懸念がある中、これらの取り組みを全国展開させ、教職大学院が現職教員のキャリアステージにおける学びの中核となり、教師の高度化に欠かせない存在になっていくことを願っている。

## 大学・県教育委員会連携による「行政マネジメント実習」の実際

山梨大学教職大学院

饗場 宏 (山梨大学教職大学院教授)

青木 英明 (山梨大学教職大学院1年・

南アルプス市立若草南小学校教諭)

共同研究者 平井 貴美代 (山梨大学教職大学院教授)

山本 英寿 (元山梨大学教職大学院教授・

甲府市立玉諸小学校校長)

村松 賢志 (山梨大学教職大学院修了生・

笛吹市立御坂西小学校教頭)

鶴田 博 (山梨大学教職大学院修了生・

山梨県総合教育センター副主幹・指導主事)

松木 良太 (山梨大学教職大学院修了生・

富士川町立鯉沢中学校教諭)

飯島 輝己 (山梨大学教職大学院修了生・

山梨県立あけぼの支援学校教諭)

窪田 弘樹 (山梨大学教職大学院1年・

山梨県立巨摩高等学校教諭)

研究協力者 村田 利恵 (山梨県教育庁義務教育課副主幹・指導主事)

### 1 はじめに

山梨大学大学院総合研究部教育学域教育実践創成講座「教育実践開発コース」に設置された「学校マネジメント分野」(現職教員2名所属)において、その特色の一つとして実施している「行政マネジメント実習」(以下、本実習)について報告する。

### 2 「行政マネジメント実習」の概要

本実習は、実習生が山梨県教育委員会事務局において、そこでの実務等に取り組むことを通して、最新の教育情報や山梨県独自の教育課題を理解し、行政支援を学校が受ける際の課題や可能性を実践的に研究することを目的としている。実習期間は2週間(10日×8時間、計80時間)であり、原則8月または9月に実施する。本年度で3年目を迎え、各年2名の院生が臨んできた。研修内容は、各年とも主に庁内実習(講義等)、臨地実習(指導主事等の業務補助等)となっている。以下に、本年度の記録を基に概要を紹介する。

庁内実習では、「山梨県における学力向上総合対策事業」(講師:担当課長補佐)「山梨県の生徒指導の実際」(講師:担当指導主事)「指導主事の職務」(講師:担当課長補佐)「統合型校務支援システム」(講師:担当指導主事)「山梨県の特別支援教育」(講師:担当指導主事)「学校組織マネジメント研修還流報告」(講師:担当指導主事)「山梨県の小中連携」(講師:担当指導主事)と多岐にわたるテーマについて、マンツーマンの講義を受けた。

臨地実習では、「免許法認定講習」「幼稚園・保育所等新規採用教員研修会」「外国人児童生徒支援連絡会議」「学力向上フォーラム 2021」「県内公立小学校校内研究会」「深い学びの実現に向けた ICT 活用推進会議」といった県教委主催の諸事業に帯同し、指導主事等とともに会場設営(オンライン環境整備)・運營業務等を行うなど、体験を通じた学びを得た。

実施にあたり、山梨県教育委員会義務教育課の本実習担当指導主事からは、管理職としての資質能力を高めるための内容構成になるように実習計画を立案したこと、学校現場を支えている教育委員会の役割について理解してもらうような講義や業務を設定したこと、施策を立案するための根本的な考えや教育委員会としての方針について理解しやすい内容となるよう留意したこと、多くの指導主事が関わりながら様々な領域分野について理解を深めてもらうような指導分担にしたことなどを伺った。

事後には、講義を担当した各指導主事より、実習生に伝えることを通して担当事業や業務を客観的に見直す機会となったことや、現職教員である実習生の学びに対する真摯な態度等に接し改めて教育委員会の果たす役割について振り返る機会となったといった所感もいただいた。加えて、本実習が、教育委員会と現場の教員との橋渡しを担う役割を持つという効果、大学と教育委員会との連携による教員の育成・養成面での効果、キャリアステージに応じた教員の資質能力を高める効果を有しているといった感想もいただいた。

### 3 「行政マネジメント実習」振り返り

本実習に臨んだ全6人の実習修了生からは、指導主事等の業務の多様さ・多さ、指導主事等の業務に対する真摯な姿勢、教育行政の役割・課題の重要性をはじめ、学校や教職大学院では体験できなかったであろう多くの発見等が感想として寄せられた。また、これらの発見に続けて「現場にいるときは、県や市町村から様々な取組や調査が下りてくことに負担感を感じる部分もあったが、国や県の教育に必要な内容であったことを再認識することができた。」「国や県からの要請に真摯に対応し、子どもたちのためにより良い教育ができるように学校運営・組織マネジメントに参画していきたい。」「行政面で留意すべき事項(文書作成・電話対応・仕事への責任感の重さ・情報の扱いなど)は、学校現場とは異なることを改めて感じた。」といった内省等も寄せられた。全員の学修成果を象徴するものとして次の感想を紹介する。「学校で当たり前なことも、行政では当たり前でないことを実感した。(以下箇条書き)○自分の役割(責任感・使命感)○縦のつながり(役職に対する意識)○仕事のマネジメント力(効率化意識)○資源【情報・電力・ゴミ・紙】(節約意識)」

### 4 「行政マネジメント実習」についての展望

本実習修了生が、ここでの成果を糧に、学校において改革や改善をリードしていくことを期待するのはもちろんであるが、「この経験をどのように還元していくかについては悩んでいる。」という彼らの声にも真摯に耳を傾けなければならない。如何に多くの教職員と本実習での知見等を共有できるか、このことについては修了生本人の努力にとどまらず、本学教職大学院が主体となって、県教育委員会ならびに関係諸機関との連携において解決していくべき課題と考える。

本発表に伴い、3年目を迎えた本年を一区切りとして「行政マネジメント実習」の振り返りができた意義は大きい。この場を提供いただいた令和3年度日本教職員大学研究大会準備委員会ならびに本実習に関わりご尽力いただいたすべての皆様に心よりお礼申し上げ、本実習のさらなる充実・発展を期すことを約束し、結びとしたい。

## コロナ禍における教育実践研究の取り組み

金沢大学教職大学院

大谷 実（金沢大学教職大学院教授）

鈴木 瞬（金沢大学教職大学院准教授）

上提 省吾（金沢大学教職大学院2年）

林 由佳（金沢大学教職大学院修了生・

津端町立刈安小学校教諭）

本発表では、金沢大学教職実践研究科の概要と特色を述べるとともに、新型コロナウイルス感染拡大下における教育実践研究への対応状況について述べる。次に、コロナ禍において取り組んだ3つの特色ある取り組みについて紹介する。それらは、(1)金沢大学グローバル・スタンダード (KUGS) に基づく授業「社会の担い手としてのヴィジョン探究」の開発とオンラインによる実施について、(2)探究型授業「学校マネジメント研究I・II」における院生の学びの成長と2年目の実践研究へのつながりについて、そして、(3)石川県及び市町と連携した教育実践研究として、小規模校における遠隔学習システムを活用した新しい教育活動の構築についてである。

新型コロナウイルス感染拡大のもと、教務委員会で検討を重ね 2020 年度限定の時間割を作成し、WebEx や Zoom 等を用いた授業と本学の教務システム Web Class を用いたオンデマンド型授業を併用し、前期のすべての授業をオンラインで実施した。特に、ホームルーム的な時間の設置し、履修上の不安の解消を図った。後期からは、対面型の授業を取り入れた。また、冬季の荒天・豪雪の日には、遠方から通学が難しい学生に配慮し、対面とハイブリッド型の授業を適宜組み入れた。オンライン授業を導入することにより、小グループでの議論や Jambord 等を使用した全体での議論を取り入れ授業形態も多様化した。本研究科では、すべての授業で「省察シート」を活用しており、研究家独自のクラウドを活用しつつ、指導と評価の一体化を図った。学校実習に関しては、本研究科では独自の「web実習ノート」を活用し、訪問指導が難しい場合にもきめ細やかな実習指導を実施した。さらに、「実践研究中間・修了発表会」、修了生向けの「フォローアップの日」、公開の「教職大学院研究フォーラム」をすべてオンラインで開催し、全国から多数の参加者を得た。

(1) 本学では上記 KUGS に基づき、学士課程及び大学院で開講している。大学院では、「研究者倫理」を必修とし、他の選択科目は各研究科で提供している。本研究科では 2020 年度より「社会の担い手としてのヴィジョン探究」を開発した。本科目は、よりよい社会の形成に主体的に取り組む人材の育成を主題とし、社会と連携した未来創造のヴィジョンを、他者との対話を通して探究することを目的とし、持続可能なよりよい社会形成に関する問題意識の形成及び、未来創造のヴィジョンを他者との対話を通して探究することを学習目標としている。2020 年度は、受講生どうしが対話を深めるフィードバック技術を学修

し、3名のストスピーカーの講話を聴いた。「JICAの理念とSDGs」について国連大学サステイナビリティ高等研究所永井三岐氏、「企業経営と社会創造」についてビーイングホールディングス CEO 喜多甚一氏、そして「保健医療場面における連携」について北陸大学關谷暁子氏を招聘した。これをふまえて、各受講生は未来創造のヴィジョンについて小グループ内で発表し、他者との対話を通して探究を続け、グループ間のクロスセッションを通してグループ内対話を共有するなどの形態を工夫しつつ、探究を進化させた。この授業で、自らの探究過程及び他者との交流を通して、社会で必要とされる力と学校で育てたい力について主体的に対話体で深い学びを体験した。

(2)FD活動の一環として、2020年度は、探究型授業「学校マネジメント研究Ⅰ・Ⅱ」の開発に取り組んだ。前期の「学校マネジメント研究Ⅰ」では、2年生で実施する「実践研究」に向けて、学校マネジメントコースの院生が対話を通して学校組織内の課題・問いを見出し、課題解決に向けた探究活動を行う授業をデザインした。その際、研究方法について理解することを授業の目的とし、院生自身が調査課題を検討し、ヒアリング調査を行い、得られた結果について考察を行う演習型の授業を双方向のオンライン形態で実施した。具体的には、「学校組織に新たに入らなければならない教員／戻ってくる教員はどんなことにしんどさを感じているのか?」という課題を探究し、各自が所属校でヒアリング調査を実施し、得られたデータをM-GTAに沿って分析し、調査結果を整理しつつ、新任者や復帰者が感じるしんどさの内実や、それを克服するための対応を、種々の学校を取り巻く環境の要因に照らして検討を重ねた。前期で検討した課題をもとに、後期の「学校マネジメント研究Ⅱ」では、学校の組織開発にかかわる対人関係的基盤と協働体制づくりに焦点をあて、事例検討を通して学校組織マネジメントの課題を探究することを目的とし、対面型・演習形式を併用し、フィールドワーク及びヒアリングを行うために、次年度の学校実習を行う連携協力校を訪問し管理職等へのヒアリングを行い、チームを組んで調査し結果の検討を行い、最後に1年間の探究の結果を報告した。こうした年間を通した組織的な授業が、2年次での研究主題につながった。今回の実践報告では、その一例として、県内の高等学校において「多元的生成モデルに基づいた学年団の相互的主体変容を促す取組：学年会議の運営を中心として」という研究主題で取り組む院生の研究を報告した。

(3)2020年度本研究科修了生の研究として、石川県及び津幡町と連携した小規模校における遠隔学習システムを活用した新しい教育活動の構築について報告した。本研究は、全校児童が19名で完全複式学級の学校において、多様な考えにふれる場が少なく、自分から積極的にいかななくても発言できるため、受け身になりがちで考えが広がらないという課題に対して、遠隔授業によって、思考の広がり・深まりのある授業が展開できる可能性を探究した研究である。その際、毎年交流している学校と協働で実践にとりくみ、3つのレベル：①画面越しに慣れる・関係づくり(オンライン朝の会や休み時間に交流遊び)；②授業での交流(国語や学活)；③思考場面を伴う授業(国語)において遠隔授業の有効性を検討した。双方の学校にとっての利点やニーズの合致のもとで、①②を充実させ、合同遠足でのレクリエーション内容を相談することで社会性を育成したり、③では外国語で近隣の新しい学校と遠隔授業を展開したり活動の広がりや深まりを進めた。さらに、高学年のICT端末活用が低学年にも自然に波及し、児童主体で学校全体の活動へと広がった。さらに、オンラインでの横浜の工場見学や、中学生の南極探検隊との交流の視聴などへの学びは広がった。

# 教職大学院型実践的教育研究で教師が成長する学校をつくる —常葉大学教職大学院、第3ステージの挑戦—

常葉大学教職大学院

久米 昭洋（常葉大学教職大学院教授）

田代 直幸（常葉大学教職大学院教授）

紅林 伸幸（常葉大学教職大学院教授）

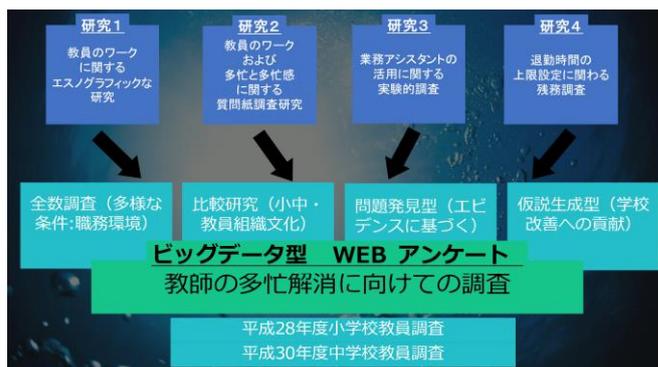
はじめに 2008年に教員の養成・採用・研修の一体的改革の中核を担うことが期待されて発足した教職大学院は、約10年の試行的、実験的な実施期間を経て、現在全国54大学に拡充され、制度的には定着期に入っている。しかし、常葉大学教職大学院にとって現在は、定着ではなく、新たな挑戦の時である。本報告では、この14年間の本教職大学院の教育活動及び研究活動を総括する作業を通して、常葉大学教職大学院が現在取り組んでいるサード・ステージの挑戦とその成果を紹介する。

## 1 常葉大学教職大学院のサード・ステージ—教職大学院型実践的教育研究への挑戦—

常葉大学教職大学院は2008年の設立から2014年度までをファースト・ステージ「実行と模索」、次に、3コースを2コースに再編し、実習をアクションリサーチ型に変更するなどの改革に取り組んだ2018年度までをセカンド・ステージ「発展」、そして2019年度からはサード・ステージ「創造」として新たな挑戦に取り組んでいる。この新たな挑戦は、21世紀の教師に必要な研究力を習得させる教職大学院の在り方を実践的に検討し、更新力の高い、つまりPDCAマネジメントサイクルの《A》に発想を向けられる、創造的な学校の実現に貢献することを目的にしている。

本院がこうした発想に至ったのは、2016年度から3年間、静岡県教育委員会が実施した「未来の学校「夢」プロジェクト事業」とのコラボ企画として「『チーム学校』の推進に関わる『教職の多忙化』の改善に資する基盤的実証的研究」を行ったことが大きい。

この共同研究を通して、教職大学院が実践的な教育研究を行う上で極めて大きな3つのアドバンテージを持っていることが明らかになったからである。



第1に教育委員会や学校などとの機関連携ができること。第2に多彩で豊富な人的研究資源を持っていること。それ故に様々なタイプの研究方法を採用し、柔軟に研究計画を発展させていくことができる。第3に研究成果を施策や実践に直結させることができること。この共同研究で

は、学校現場の多忙が（１）全体的な仕事量（児童生徒数・担当委員会・パソコンの持ち帰り・研究指定・・・）と（２）突発的な問題への対応（生徒の問題・生徒の忘れ物・アンケート協力・調査報告・・・）を要因としていることが明らかになったが、それらに対する対策はすぐに施策や次のプロジェクトに活かされた。

こうした研究の強みを積極的に教育に活かしていこうというのが第３ステージの挑戦である。そのために、本院では、全ての学修の中心にアクションリサーチ型の課題研究を置き、あらゆる活動、取組を研究的に行うことを推奨している。

## ２ 学生の個人的な成長＋教師が成長できる学校をつくる

本教職大学院は、学生が身につける研究力が、学校全体に貢献することを期待している。そのために、アクションリサーチ型（以下 AR 型と略す）の実践的教育研究と、現職生と学部卒生との共修を徹底し、共同研究を体験することを重視している。AR 型の研究は、PDCA マネジメントサイクルを機能させるものとして位置づけている。実態から課題を見つけ、理論的あるいは実践的に対策を考え、その対策モデルを実践的に検討し、より効果が期待できるものへと向上させる一連のプロセスを、２年間または１年間の学修の全体を通して体験することが本院の課題研究の基本形である。それを効果的に行うために、①所属校・協力校の校長には前年度末の連携連絡協議会において、本院の目指す AR 型実践的教育研究についての説明を行い、②院生には、前年度中にプレガイダンスで現場の教育課題に基づくことを、入学後は４月当初のオリエンテーションやガイダンスで課題研究の位置づけと全員指導体制をとっていることなどを、そして４月から５月にかけての学生・全教員同時参加の課題研究ゼミでは、従来の学術研究とは異なるアクションリサーチを目指すこと、課題研究が《教師が成長できる学校》をつくる力を身につける場であることを全員の共通理解としている。

以上の課題研究とともに本院が重視しているのが共同研究である。本院の共同研究は、教員間、教職大学院内に止まらない。院生や修了生とともに行う共同研究である。本院で行う研究は教員のためのものでなく、院生のためのもので位置づけられている。共同で研究的に取り組むという経験を持つことが、現場で同僚とともに教育研究を行うことや実践に研究的に取り組むことに繋がるのである。2016年度からは多忙解消の研究プロジェクトを継続してきたが、2019年度より「GIGA スクール構想を担うミドルリーダーの育成に関する実践的研究」を開始し、院生、修了生達とともに取り組んでいる。

## ３ 修了生へのポジティブ・フォローアップ

常葉大学教職大学院は現職教員学生の１年修了を認めている。しかし、修了は研究の終わりではない。課題研究は現場で継続されなければならない。彼らの研究は学術研究とは異なるが、学校や教育を変える力を持っている。その力をより大きく、確かなものにするための積極的な支援を実践的に検討し、紀要の発刊時期を夏に変更し、修了生が投稿しやすい「実践の広場」というコーナーを設けるなどのポジティブ・フォローアップに現在は取り組んでいる。本院の修了生に期待することは、学校現場で同僚と学び合い、共に教師として成長発達していくことである。そうしたすべての《教師が成長できる学校》のミドルリーダーに必須の資質が、実践を創造的に更新し続ける AR 型の研究力なのである。

## 令和元年教職大学院拡充の課題

大阪教育大学連合教職大学院

森田 英嗣（大阪教育大学連合教職大学院教授）

水野 治久（大阪教育大学連合教職大学院教授）

峯 明秀（大阪教育大学連合教職大学院教授）

土山 和久（大阪教育大学連合教職大学院教授）

山下 明広（学務部天王寺地区総務課長）

共同発表者 馬場 健司（学務部教務課大学院室長）

一橋 史人（学務部天王寺地区総務課大学院係長）

小谷佐智子（学務部教務課大学院室教職大学院係長）

### 1. 組織拡充の基本情報

大阪教育大学は、2019（令和1）年4月に教職大学院を天王寺・柏原の2つのキャンパスにおいて、スクールリーダーシップ30名、援助ニーズ教育実践30名、教育実践力80名、特別支援教育10名の4コース、定員150名に拡充した。以下、課題を報告する。

### 2. 拡充による新設コースの具体：教育実践力コースを例として

教育実践力コースの抱える課題として、第一に挙げられるのは、定員充足率の悪さである。定員80に対して初年度は約80%、2年目は約70%と、定員確保の難しさに直面している。その原因の一つは、内部進学の数が想定を大きく下回った点である。旧教育学研究科からの移行期にあって、教職大学院、教育実践力コースの魅力や意義を十分にアピールできなかったことは、十分に反省すべきである。

また、他大学からの進学者の多くは、開放制の教職課程を経た学生であるため、入学時の教職力量は極めて不均質である。こうした不均質さを視野に入れた、学修のデザインが必要となる。さらに、院生の志望校種の比率が、おおむね小学校：中学校：高等学校＝1：2：2となっており、特に高等学校の実習先を確保し、当該院生の研究課題に応じた学校に配属することも困難を極めている。受験指導等に力を注ぐタイトな時間割の中で、大学院実習生の研究テーマに沿った研究授業の割り当てが十分とは言えない状況である。実習校提携のあり方を考えることも今後の課題である。

### 3. 事務組織上の課題

令和2年度、本学では、教育組織と教員組織の分割及び教員組織の再編が行われた。これに伴い教職大学院の教育、研究、地域連携及び管理運営を支える事務組織の担当が、一層複雑化した。2キャンパスに分かれているため、教育や管理運営を直接的に支援する業務については、同一の課で担当するように改めるなど、事務組織の整理が必要となっている。

また、学長のもと教員配置の一元管理が行われている本学においては、教員人事を支援する人事担当課が、教職大学院の取り組みへの理解を深めることが必要となっている。人員削減が迫られる中、教育活動の基盤となる教員配置の工夫や充実、認証評価にも対応し得る教員配置の実現のためには、教職大学院の教員配置計画策定への人事担当課の深い関与が必要

となっている。

教員研修等の連携事業の支援にも力を注ぐ必要がある。地元の教育委員会及び学校現場の声を取り入れた教育課程の編成・実施及び本教職大学院の人的・物的資源を活用した教員研修の企画・実施を行うための教育委員会との連携に関しては、現在、教員と新設部署による教職協働での対応に留まっている。

#### 4. 改組後の大学院修了生のアンケートの分析結果

##### (1) 調査の方法

調査：令和3年3月にメールによるアンケート修了予定者110名に配信（回収率65%）。

質問項目：1)ディプロマ・ポリシーから項目を作成した到達目標の知識の獲得状況，12項目，「とても少ない（1点）」～「とても多い（4点）」（4件法），2)教職大学院の学習方法，形態，環境の適切性4項目，「全く適切ではなかった（1点）」～「とても適切」（4件法），3)院生の属性（現職，学部卒院生，所属コース）

##### (2) 共通項目について 分析結果：ディプロマ・ポリシー（到達目標）についての分析

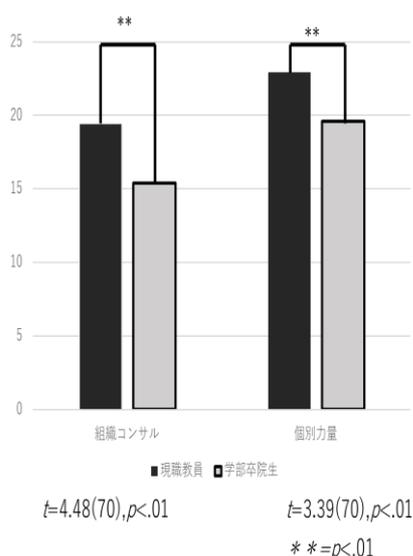


図1 現職教員・学部卒院生（ストマス）の2つの特典の平均値の比較

アンケート項目のディプロマ・ポリシー（到達目標）は、学校経営やそれについての助言についての項目、教師個人が児童生徒を指導に関係する項目が存在した。項目の平均値は2.71(.911)から3.13(.786)であり、4件法としては、良い評価である。回収数が72と、少なかつたが、院生の多様な学びの側面を明らかにするために探索的な因子分析を実施した。その結果、因子負荷量には多重負荷も認められたが2つの因子が抽出された。抽出された2因子の項目を見ると、第1因子に集約された項目は、学校組織や学校組織に対する指導・助言に関する項目が集約され、<組織・コンサルテーション>と命名した。第2因子は、教師としての個人の指導や実践力に関わる項目が集約され<個別力量>と命名した。2つの下位尺度得点を現職教員の院生及び学部卒院生（ストレーターマスター）について、t検定で平均値を比較したところ、現職教員のほうが学部卒院生より、これらについて知識を得たと評価していた（図1参照）。また教職大学院の授業の方法についての修了生の評価とディプロマ・ポリシー項目の相関係数を検討した（下表参照）。その結果、授業の方法や受講人数，研究者教員と実務家教員のティームティーチングを評価した院生ほど、教職大学院の力量形成を高く評価している傾向が窺えた。

	授業の方法（講義法，討議法，事例研究法，ワークショップ法，ケースメソッド法等）	受講人数	研究科教員と実務家教員のティーム・ティーチングの講義形態	主指導教員と副指導教員による指導体制
組織・コンサルテーション	.500**	.304*	.487**	.042
	67	65	66	66
個別力量	.546**	.470**	.373**	.036
	67	65	66	66

\*\*p<.01

\*p<.05

## 教育委員会との連携による 地域の教育課題に対応した特別プログラムの取組

奈良教育大学教職大学院

粕谷 貴志（奈良教育大学教職大学院教授）

奈良教育大学教職大学院では、地域の教育課題である「ICT活用指導力・情報教育実践力養成」「小学校外国語教育実践力養成」「特別支援教育力養成」にむけて、令和3年度より奈良県教育委員会との連携により特別プログラムを実施している。デマンドサイドからの要請に応じて設置したこれらの特別プログラムについて、計画から実施までの経緯、制度的な整備、教育委員会との連携等について報告する。

### 1. 教育委員会との連携

奈良県教育委員会とは、これまでも教員育成指標の策定、教員等の資質向上に関わる研修、教育研究における連携などを行ってきた。この連携は、大学の「地域貢献」や「養成と研修の融合」といったミッションにもとづき学内の「地域・教育連携室」や「地域教育研究拠点」により進められてきた。この特別プログラムの取組は、これまでの大学と県教育委員会との連携が基盤となっている。

今回の特別プログラムは、県教育委員会が将来的に新人教員を教職大学院修了レベルに引き上げたいとする希望をもっていることや、喫緊の課題とされるGIGAスクール構想に対応できる教員の養成、小学校外国語活動・外国語科に関する指導力向上、特別支援教育の充実等のニーズに対応するものである。そのためこの特別プログラムの設置に当たっては、新人教員が教職大学院の教育課程を履修し修了できる制度をつくること及び、教職大学院在学中に地域の教育課題解決のための実践的指導力を身につけられるようにすることが求められた。

### 2. 「特例措置」等による学修環境の整備

この特別プログラムの取組を実現するにあたっての主な課題は、大学の教育・研究体制、施設・設備、時間的制約などの中で、①新人教員に教職大学院教育課程の履修を可能にする制度をつくること、②教職大学院の教育活動の中に特別プログラムの教育内容を位置づけること、③特別プログラムを担う教員の確保であった。

まず、①新人教員に教職大学院教育課程の履修を可能にする制度づくりについては、新人教員が教員採用試験合格後に教職大学院に入学できるようにするために、県教育委員会は1年間採用を留保し2年目に採用して教員として勤務しながら教職大学院の教育課程の履修することができる制度を創設した。それに対応して教職大学院では、2年目の履修の機会を保障するための教育体制を整えるとともに、経済的負担を軽減するための授業料免除と納入猶予の制度を整備した。2年目に勤務しながら教職大学院教育課程を履修する際

の便宜を図るため、指導担当教員が勤務校で指導することやオンラインによる指導体制を整えた。また、県教育委員会は、教職大学院での履修内容を考慮して初任者研修の一部免除を行うこととした。

次に、②教職大学院の現行の教育課程に特別プログラムの教育内容をどう位置づけるかについては、これまでの教育課程の履修に加える形で新たな教育内容を「特別プログラム」として位置づけることを基本とした。その際、県教育委員会が実施する教員研修や県内の学校が開催する研究発表会等への参加など、現職の教員と交流しながらより実践的な学びができる機会を保障し、教職大学院の教育課程での学びを補完する内容として位置づけた。

さらに、③特別プログラムを担う教員の確保については、特別プログラムで必要とされる実践的な専門性をもつ人材を県教育委員会からの派遣される実務家教員により確保した。なお、特別プログラムの教育内容や指導体制の検討には、学内の教職大学院専任教員以外の教員も参画しており、令和4年度大学院改組後には、それぞれの特別プログラムの教育活動に加わる予定である。

### 3. 特別プログラムによる実践力養成

いずれのプログラムの学生も教職大学院の教育課程を履修しつつ、教員研修や学校が開催する研究発表会などに参加するとともに、それぞれのプログラムを担当する教員が行うプロジェクトや研究活動に参画する。特別プログラムでの学習は課外活動的なものになるが、教職大学院での講義や演習などでは学ぶことのできない実践的な学びの場として機能するように構成されている。なお、大学院生が教員研修に参加することについては、主催する教育委員会と参加枠の確保、参加方法や日程の調整などを丁寧に行っている。

特別プログラムの教育内容によっては、経費が必要となる場合があり（例えばICT活用指導力育成においては電子黒板、タブレット端末などのハードウェアや教育用ソフトウェアの購入、Google Workspace for Educationなどのグループウェアのアカウント使用料など）、教職大学院の事業経費のほかに、学長裁量経費の措置を受けてまかなっている。

### 4. 成果と今後の課題

今年度より、教員採用試験合格者を対象とした特別プログラム1年目の学生が学んでいる。この特別プログラムは、基本的に教職大学院の全ての学生が参加可能であり、希望して共に学んでいる学生も多い。このように特別プログラムの実施によって、教職大学院全体にこれまでになかった多様な学びの機会が広がっており、学生がその学びをスクールサポートや教員研修等で生かす取組に発展している。また、教職大学院の教員にとっても、地域の教育課題の解決に必要な情報に触れる貴重な機会となりFDの役割もはたしている。

今後、令和4年度大学院改組によりスタートする新しい教育課程の中で、特別プログラムの教育内容を充実させていくことが課題となる。また、2年目となる対象学生の履修環境の整備と教育体制や初任者研修の免除の実際についてもさらに検討を進める必要がある。

次年度の教職大学院改組により大幅な入学定員の増加となる。この特別プログラムのようにデマンドサイドである県教育委員会との連携により、教職大学院が地域の教育課題に対応した教育内容を充実させることによって、特例措置をつかった入学者の増加や現職教員の派遣枠の拡大などの入学者確保につなげていくことが課題となる。そのためには、現職教員が学びやすい指導体制の整備とともに、教職大学院修了者へのインセンティブとなるような制度についても検討が必要である。

## 小規模校支援による地域貢献の取組み ： 教職大学院の実習科目の活用

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）

豊田 充崇（和歌山大学教職大学院 教授）

### はじめに

和歌山大学教育学部では、学部生向けの「小規模校活性化事業」、「へき地複式実習」を実施しており、本大学院では、開設当初の平成 28 年度より、授業実践力向上コースの院生（ストレートマスター）向けの「小規模校実習」を実施してきた。この実習は、和歌山県の教育課題の 1 つである小規模・複式学級を体験することで、地域と連携した学校教育の在り方を理解し、深い子ども理解に基づいた授業実践力を育成することを目的としている。本稿では、和歌山大学教職大学院の実習科目を活用して、教育分野での地域貢献を目指す取組について報告する。

### 1. 小規模校実習

本実習において院生は、11 月の実習期間中に 2 週間、和歌山県東牟婁郡（以下、紀南地域と略す）の小学校で、小規模・複式学級の授業実践を行う。この期間中、参加する院生は紀南地域の青少年の家に宿泊する。加えて、地域と連携した学校行事（林業体験や子ども祭等）に参加、学校と連携する社会教育施設（くじら博物館や南紀熊野ジオパークセンター等）でのフィールドワーク等により、地域の教育資源の活用について考える機会を提供している。現地での指導を担当する現地コーディネーターの特任教授は、紀南地域の校長経験者であり、地域の学校事情にも詳しく、院生たちの授業づくり・生活面においても指導・助言してくれている。この現地指導の特任教授に加えて、授業実践力向上コース担当教員がシフトを組んで現地入りし、院生の指導に当たっている。

学習指導要領におけるプログラミング教育の必修化後、数校の実習校の管理職から、院生によるプログラミング教育の実施というニーズが生じた。そのため、2020 年度からはプログラミング教育の模擬授業を実習準備教育に組み込んだ。

### 2. 「きのくに ICT 教育」教材に沿ったプログラミング教育の実施

和歌山県教育委員会は、知事からの要請に基づいて、2018 年度からプログラミング教育の実施に向けた指針を教育現場に示してきた。和歌山県内の小学校は、原則として 5・6 年生で各学年 8 時間（合計 16 時限分）のプログラミング授業の実施が義務付けられている。そのため、具体的な実践事例を示した冊子を県下の学校に配布しており、それら授業のためのプログラミングキットも全県下に提供している（アーテックロボ、Micro:bit 等）。ま

た、小・中・高校を通じ、一貫したプログラミング授業の事例を提案し、その系統性を示した点でも特色がある。

この実践事例には、例えば5年生では13事例、6年生で10事例のプログラミング授業例が示されており、この中から各学年8時限分を組み合わせることを基本としている。PCを用いないフローチャートやプログラミング的思考の育成事例から、いわゆるチュートリアル型（正解を見つけていく形式。Hour of code 等）や命令言語を用いないもの（Viscuit 等）など多岐に渡る。この中で、最も自由度の高いのが「Scratch」であり、ブロック型言語を用いて、本格的なプログラミングができる。但し、短時間でその操作方法を習得することは困難であることと、その自由度の高さから授業目的外のことを児童らがおこなうこともできるため、他の事例よりも、プログラミング授業の初回としては比較的ハードルが高いものといえるだろう。

そこで、大学院内では敢えてこの Scratch を用いた授業が小規模校実習にて実践できることを目指した。院生が Scratch の導入授業を担ったり、その基本的な操作場面を教員が参観することができれば、教育現場に貢献できると考えたからである。実際、2020・2021年度の院生は、Scratch を用いたプログラミングの授業を実習校にて実施した。

### 3. 現職教育等への大学院教員の派遣

この実習指導のために大学院教員が紀南地域を訪問する機会を生かして、紀南地域の校内研修等で講師を務めたり、要支援児童の教育相談に応じる等に取り組んできた。地理的な要因から教員の研修機会等のリソースに限られる紀南地域において、大学院教員の活用は教育面での地域貢献を目指している。これまで、2017年度から各教科・内容に応じた講師を派遣してきた。2019・2020年度は現地コーディネーターの不在、および2020・2021年度と COVID-19 の感染への懸念から、近年の講師派遣数は伸び悩んでいる。紀南地域から派遣される現職院生を確保するという観点からも、大学院教員が提供する研修数の確保とその内容の充実は非常に重要である。

#### おわりに

小規模校実習で、院生が2週間紀南地域の小学校で実習することは、実習校の教職員や児童らに大きく歓迎されてきた。近隣に高等教育機関のない地域にとって、院生の存在は貴重であり、人間関係が固定されやすい学校現場に院生が入ることで児童らが得られる刺激は大きい。院生にとっても、児童と関係性を構築し、地域特性を生かしたカリキュラムや深い児童理解に沿った授業デザインを考えることは、授業力向上につながっている。

実際に実習校でプログラミング授業を実施できた院生は多くはなかったが、彼らは Scratch を使用する際に児童から出る質問に答えながら指導できており、当初の目的はある程度果せたとと言える。一方で、プログラミング授業の実施できる院生が毎年限られる要因の1つとして、準備教育が十分とは言えないことが挙げられる。実習への準備教育としてプログラミング教育をカリキュラムに組み込むことは、今後検討すべき課題である。

また、大学院教員を研修等で活用することについては、継続性に今後の課題がある。教職大学院による地域貢献という観点からも、近隣の市町村教育委員会との連携をさらに進め、小規模校実習を中心に据えた取組について、今後も実施していきたい。

## 附属義務教育学校と連携・協働した大学院授業の実施と 今後の実習・研修・授業のあり方に関する展望

島根大学教職大学院

松尾 奈美（島根大学教職大学院 講師）

島根大学教職大学院は、「ストレートマスターと現職教員院生が共に学び合うこと」「地域の教育機関と連携し、山陰地域の教育改善に寄与すること」を特色としている。2021年春からは、教職大学院生のニーズに応じたオーダーメイドの学びができるよう、授業科目を新設し、選択の幅を増やすとともに、学生の主体性を重視し、協議を基に考えを深めたり、プロジェクト型の授業を取り入れるなど、「考え抜く」授業の展開を進めている。また、地域の教育機関と連携し、山陰地域の教育の未来創造に向かう力を育成するため、学校の「今」と「未来」を考える学修をますます充実させ、学校教育現場に直結した「身に落ちる」実践的学びを目指した教育プログラムの充実を図っている。

報告した実践は、2021年度前期に実施した①教職大学院共通実習、②授業デザイン科目「教科指導力向上のための授業研究」の実践である。実践の概要は以下のとおりである。

### ① 教職大学院共通実習の概要

- ・目的：学部新卒学生と現職派遣教員が、授業力向上、授業改善の視点から、授業参観、授業協議を通じて、授業研究力を高める。
- ・期 日：5月17日（月）、5月31日（月）（2日間）
- ・会 場：山陰教員研修センター（教職大学院サテライト教室他）、附属義務教育学校
- ・参加学生：17名（1日目）、16名（2日目）
- ・内 容：2日間にわたり、附属義務教育学校前期課程、後期課程、それぞれに公開された4教科の授業を参観した。授業は、子どもたちが「主体的、対話的で深い学び」につながる各教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせているかを参観の視点として公開された。午後の授業協議では、授業参観の視点をもとに、授業者と共に授業でのねらいや発問の意図、その教科で育てたい力など、多面的な協議を実施した。

### ② 附属義務教育学校と連携・協働した教職大学院の授業の概要

- ・目的：授業科目「教科指導力向上のための授業研究」において、附属義務教育学校の児童・生徒を対象に、院生が構想した授業（授業協議会の運営も含む）を行い、附属義務教育学校との協働により、授業改善や教師の成長に資する学びを深める。附属義務教育学校での共通実習と大学院の授業科目での学びを連動することにより、教職大学院、附属義務教育学校の教員養成機能の強化を図る。
- ・期 日：7月14日（水）（9：50～17：00）
- ・会 場：山陰教員研修センター（教職大学院サテライト教室他）、附属義務教育学校
- ・参加学生：18名（※長期履修院生1名、研究生1名を含む）
- ・内 容：教職大学院の授業科目「教科指導力向上のための授業研究」において①院生による附属義務教育学校での提案授業、②院生企画の授業協議会を実施した。

## 成果と課題

本実践の成果としては、①附属義務教育学校から、授業の提供や事前のアドバイスや情報提供を受けながら提案授業を立案し、事後協議も附属義務教育学校の教諭の参加を得ることができたため、より実践的な学びとなった。②「教職大学院共通実習」と「授業デザイン科目」を連関させたことにより、実習や「地域教育課題研究」の礎となる授業研究力の育成につながる実践となった。③現職教員院生、学部新卒院生の合同グループでの授業提案、協議会運営を行うなかで、各院生の関心や経験、知識が生かされ、「教員同士が学び合える授業研究のあり方」をそれぞれが検討し、実践に移すことができた。という点が挙げられる。また、今回附属学校園から参加された先生方のアンケートからは、「こうした取り組みが自分自身の学びになる」という声も多く見られた。

なお、今後乗り越えるべき課題としては、以下の3点が挙げられる。

- ① 各グループ、院生の経験、校種、教科等の専門が多岐にわたるため、「教科の専門性」の担保に課題が見られた。今後は教科教育の教員に指導助言を受けるなどすることで、院生にとっても参加する附属義務教育学校の教諭にとっても学びのある取り組みにしていく必要がある。また、現職教員院生と、ストレートマスターがそれぞれに学びを深め、刺激を与えられる関係を築くことができるよう、「共に学ぶことで得られる意義」と「それぞれに学びを深めるべきこと」とを見極め、授業設計を行っていく必要がある。
- ② 本学の附属学校園でも、「地域の教育を研究でリードする」という側面が求められ続けてきたが、現在、「学部や大学院、また教育委員会と連携し、教員養成・研修に寄与する」という役割が強く求められてきており、学部の実習や研修の提供、教育実践研究に附属の教員が追われている現状もある。その中で、こうした連携が大学院・附属の両者にとって意義を感じられるものとなるよう、ビジョンを共有し、協働していく必要がある。また、学生の主体性を促しながらも、適切に大学院教員が間に入り、意義を伝えていくことで、より学生の教育に対する理解を得られるのではないかと考える。
- ③ 今回の取り組みは、大学院の入門期でもあるM1の院生を対象に、「教職大学院共通実習」と「教科指導力向上のための授業研究」の授業を連動させることで、以降の各実習校での取組や、大学院を通して取り組む「地域教育課題研究」の礎となる実践研究の素地の一端を養うべく実施した。実践研究の素地を養うこと、「研究的な視点」と「確かな実践力」を培うため、今後、より一層、大学院教育全体を通じた指導・支援の充実・改善に取り組んでいく必要がある。

## 今後の展望

「教職大学院共通実習(2日間)」および、「教科指導力向上のための授業研究(M1必修授業)」において、授業改善の視点や技能を経験的に学ぶために、附属義務教育学校の授業研究会を院生が企画し実施したものである。この実践から「校種や専門とする教科、経験の異なる院生同士が学び合う意義」や、「共に学ぶからこそその課題」が明らかになった。今後も本学では「ストレートマスターと現職教員院生が共に学び合うこと」「地域の教育機関と連携し、山陰地域の教育改善に寄与すること」という特色を最大限生かされるよう、大学院教育の改善に当たっていききたいと考えている。多様な立場が学び合い、また附属義務教育学校の多くの先生に協力・助言をいただき、広く協議していただくという経験は、学んだ知識や自分の中にある考えを、実践を通して問い直すことにもつながり、教職大学院で大事にしている「理論と実践の往還」を各院生が捉える機会になると考える。

また、今後も2021年に附属義務教育学校敷地内の「山陰教員研修センター」を活用し、学部・大学院と附属学校園とが協働した教員養成の構築のため、連携のあり方を探っていく。今後更に広く「共に子ども達の教育に向き合う専門家同士」として、あらゆる機関を超えて学び合える専門職コミュニティの構築に、学部・大学院、そしてコンソーシアムとして取り組んでいければ、と考える。

## 香川大学教職大学院と香川県教育委員会・香川県教育センター との連携・協働の現状および成果

香川大学教職大学院

柳澤 良明（香川大学教職大学院教授）

金綱 知征（香川大学教職大学院准教授）

野村 一夫（香川大学教職大学院特命教授）

津山 勝義（香川大学教職大学院特命教授）

井上 貞人（香川県教育センター教職員研修課長）

### 1. 教育委員会と教職大学院の連携・協働の枠組みづくり

今後の教員研修の在り方については、令和元年以降香川県教育委員会、香川県教育センター、高松市教育委員会、高松総合教育センターの実務担当者と教職大学院連携研修の担当教員等で組織（現在13名で構成）する「教員研修システム共同開発ワーキング」で具体案を検討し、「香川大学教育学部と香川県教育委員会との連携協議会」で実施に向けた協議が行われている。この枠組みでの検討を踏まえた教員研修の改善点は以下のとおりである。

- ①教職大学院科目として「教員研修連携科目」が取り入れられるようになった。
- ②県教育センター主管の教員研修体系の一つに「教職大学院連兼研修」が位置付けられた。
- ③教職大学院の「科目等履修生」制度を活用し、教員研修連駅科目である「学校の危機管理研究Ⅰ・Ⅱ」（各1単位）を受講し痰飲取得した者が、翌年度以降3年以内に教職大学院へ入学した場合は、当該科目の単位を取得済として認定すること。

### 2. 教職大学院連携研修の現状と成果

本研修講座は香川大学教職大学院と香川県教育センターが連携・協働し、研修に係る教員の負担軽減と研修の質の担保の両立に資することをねらいとして開設した。

その特色としては、希望制の研修であり、教職大学院の授業を無償で受講できる。受講者は「受講証明書（ラーニングポイント）」を取得でき、取得したラーニング・ポイントを活用して、基本研修（中堅教諭等資質向上研修Ⅰ・Ⅱ）、職務研修（新任教頭研修会）の一部免除が可能となる。

令和3年度の研修講座については、中堅研対象者の約半数が受講を希望したことから、受講者のニーズに応えるものであったと受け止めている。しかし、定員の設定や、定員超過時の受講者選定方法などに課題が見られたため、これらの課題を含め、香川大学教職大学院とも協議し、次年度の研修の企画に活かしたい。また、遠隔研修を含めた多様な受講スタイルの導入、受講履歴システムなどの整備等、今後も香川大学教職大学院との連携・協力をより深めながら、本県の教員研修の充実に資するよう努めていきたい。

### 3. 教員研修連携科目「学校の危機管理研究Ⅰ・Ⅱ」の現状と成果

教員研修連携科目の一つである「学校の危機管理研究Ⅰ・Ⅱ」の現状と成果について発表する。本科目は、昨今の防災、防犯、種々の生徒指導課題への対応、保護者とのトラブルへの対応等、学校における危機管理に対する教員の資質能力の向上が強く求められていることを背景に、教職大学院において「学校で生じる危機を取り上げ、危機に対応する上で必要となる校内体制づくりの視点や考え方を学ぶとともに、個別事例を取り上げ、どのような危機にも的確に対応できる学校組織の要件を学ぶ」ことを目的として設定された科目である。本科目では特にスクール・リーダー養成の観点から香川県教員等人材育成指標において「発展期」とされる教職経験年数7年目以降の教諭を対象とし、学修水準を「教職員の危機管理に対する意識を高め、学校安全に関わる情報を収集するとともに、様々なトラブルに対応できる準備を確実にを行い、全体の体制を整備する」とされる管理職相当とした。研修実施後のアンケート調査では、「難易度・速度」「計画性」「事前学修の適切さ」「情報の適切さ」「実践的妥当性」「満足度」の6つの観点のいずれにおいても概ね肯定的な評価を得られた。

### 4. 研修受講委履歴とラーニング・ポイント制に関する議論

ワーキンググループでの検討結果を、「研修受講履歴等とラーニング・ポイント制に関する議論」として以下の5つの論点にまとめ、各論点における具体的な課題を整理した。

- ①「研修受講履歴等の記録及び管理」の目的を明確にし、何を受講履歴として残すべきか。
- ②「研修受講履歴管理システムの構築及び運用」を具体的にどのようにすべきか。
- ③「体系的かつ効果的に実施できる研修計画の策定」のために必要な作業は何か。
- ④「ラーニング・ポイント制の導入」に伴う課題は何か。
- ⑤研修受講履歴は長期間利用されるが、「時代変化等への対応」を可能にするにはどのような配慮が必要か。

現時点では課題を整理した段階であり、具体的な解決方法の議論には至っていない。今後、国の動向を注視しながら、具体化への検討を進める。

### 5. 教育委員会と教職大学院の連携・協働をめぐる今後の課題

おもに教職大学院に関わる課題とおもに両者の連駈・協働に関わる課題を2点ずつ挙げた。前者の第一の課題は、教職大学院の単・中期的な課題としての「教員研修連携科目の拡充」である。具体的には、受講対象者の拡大、実施カ国の拡大、等を挙げた。前者の第二の課題は、教職大学院の単・中期的課題としての「教職大学院のカリキュラム改善」である。具多的には、各コースで育成する資質・力量の再検討、各科目において身につく資質・力量の「見える化」、等を挙げた。後者の第一の課題は、連携・協働の単・中期的課題としての「管理職の計画的養成」である。具体的には、教育指導研修等におけるスクール・リーダーとしての力量形成、「科目等履修生」登録制度の拡充、等を挙げた。後者の第二の課題は、連携・協働の中・長期的課題としての「ラーニング・ポイント制をめぐる諸課題」である。具体的には、現行の教員育成指標との連続性・共通性の確保、研修対象の範囲をめぐる考え方の整理、等を挙げた。

## 課題研究を中核にした学校管理職プログラムの開発

大分大学教職大学院

山本 遼 (大分大学教職大学院講師)  
大島 崇 (大分大学教職大学院准教授)  
熊丸 真太郎 (大分大学教職大学院准教授)  
後藤 榮一 (大分大学教職大学院特任教授)  
清松 今朝見 (大分大学教職大学院特任教授)  
佐藤 由美子 (大分大学教職大学院特任教授)  
佐藤 晋治 (大分大学教職大学院教授)

### 1. 発表の趣旨

まず、改組前（2016～2019年度）の学校経営コースを概括した上で、その成果と課題を述べる。さらに、改組（2020年度）により改革した学校管理職プログラムの特徴と今後の展望について述べる。

### 2. 改組前（2016～2019年度）の学校経営コースの概要

#### （1）入学対象者

改組前の学校経営コースの入学定員は6名で、入学対象者は教職経験10年以上の現職教員としていたが、入学者の実態から見ると実質的には学校管理職候補者の養成を担う形となっていた。

#### （2）カリキュラムの概要

①全体の科目数・単位数と修了要件： 共通科目（20単位）、学校経営コース科目（18単位）、実習科目（10単位）、教育実践研究報告書（2単位）の合計23科目50単位の修得が修了要件であった。

②実習科目： 1年次は現任校以外の学校で職務観察や先進的な取り組みの理解を行い、2年次で初めて現任校で実習を行う設定であった。

#### （3）成果と課題

①成果： 修了時のアンケートからは、学校経営に関わる事項について自信を得て修了していたことが読み取れる。修了生調査からは、教職大学院での学修が学校管理職としての勤務の中で根付いていることを確認できた。

②課題： a. 1年次の実習科目と現任校におけるアクションリサーチとの結び付けの難しさ b. 省察科目における研究という側面の弱さ c. 各科目の学修内容を統合する「核」となる科目の必要性

### 3. 改組後（新カリ：2020～2021年度）の学校管理職プログラムの概要

#### （1）旧課程から新課程への移行に伴うプログラムの変更点

①授業科目の変更点： 共通科目の単位数：20単位から16単位。省察科目の単位数：4単位（学校マネジメント研究）から、8単位（学校経営課題研究Ⅰ・Ⅱ）。

②省察科目と実習科目の変更点： 1年後期の実習先：「連携協力校および附属校園」から「現任校」。それに伴い、1年後期から、現任校の課題解決・組織づくりに関する研究テーマを追究することが可能になった（「実習科目」と「省察科目」の連動）。

## （2）課題研究を中核とした学校管理職プログラムの考え方

現任校の学校経営上の課題の発見，改善策の立案，実践による検証，評価と改善，実践の報告を通してスクールリーダーとしての力量形成を行う「学校経営課題研究Ⅰ・Ⅱ」（省察科目）を核としている。そして，（省察科目）と「学校経営プロジェクトⅠ・Ⅱ・Ⅲ」（実習科目）や共通科目・高度専門科目等の連動によるアクション・リサーチ型の課題研究を構想している。

①課題研究において重視していること： 第一に，院生がスクールリーダーの視座・視点で現任校の課題解決を考えること（院生の仕事の視座を上げること）である。第二に，院生が管理職として大事にしたいこと，大切にしたいこと，こだわりたいことを深めていくこと（＝院生の学校づくりを支える理論枠組みを構築すること）である。

②課題研究を核にした学校管理職プログラムの2年間の学びのプロセス

a. フェイズ1（1年4～8月中旬）：現任校の学校経営上の課題を探る： ・「学校経営課題研究Ⅰ」（省察科目：1年前期）：特に研究方法（課題解決に向けた探究の仕方）の学修を重視する。 ・1年前期の学校経営（マネジメント）に関連する科目での学修は，課題研究の土台となる部分である。

b. フェイズ2（1年8月中旬～12月中旬）：研究課題を設定し，研究枠組みを構築する： ・学校経営プロジェクトⅠ（連携協力校・関係機関実習：1年6～10月），学校経営プロジェクトⅡ（現任校実習：1年10～12月）とその省察（学校経営課題研究Ⅰ）：スクールリーダーの視座から，現任校の現状把握，学校経営上の課題の明確化を行う。 ・学校経営課題研究Ⅰ（1年後期）：学校経営プロジェクトⅠ・Ⅱの省察に加えて，研究テーマに関わる先行研究・実践や依拠する理論やモデルを検討する。

c. フェイズ3（1年12月中旬～3月）：課題解決の方策を構想する： ・何をねらって，誰・何に対して，どのように働きかけるのかという課題解決の論理を構築する（教職員を巻き込むこと，学校全体を動かすことを意識）。 ・大学院で学修した理論やモデルを現任校に適用するという構えや発想にならないように注意する。

d. フェイズ4（2年4月～12月）：課題解決の方策を実践し，評価・改善する： ・学校経営プロジェクトⅢ：実践の成果を見取るために，データを収集する。また，実践・評価・改善プロセスを，実習日誌に実践記録と省察・所感という形で記述する。 ・学校経営課題研究Ⅱ：研究者教員・実務家教員・院生の3名で，課題解決の実践を理論的・実践的に検討・検証し，さらなる改善に発展させる。

e. フェイズ5：課題研究のプロセスを意味づけ，考察する： ・課題研究報告書：研究枠組みを明確化し，それに基づく実践とその意味づけを記載する。そうすることによって，報告書が実践記録で終わらないようにする。

## 4. 改組後の学校管理職プログラムの評価と期待

（1）校長経験者の視座から

（2）行政経験者の視座から

## 学部教職実践基礎コースを中心とした大学院との接続の特質と 学部との接続を視点とした教職大学院のカリキュラム改善

宮崎大学教職大学院

湯田 拓史（宮崎大学大学院教育学研究科准教授）

竹内 元（宮崎大学大学院教育学研究科准教授）

遠藤 宏美（宮崎大学教育学部准教授）

谷口 夢歩（宮崎大学大学院教育学研究科院生）

濱砂 花菜（宮崎大学大学院教育学研究科院生）

斉藤 舞花（宮崎大学大学院教育学研究科院生）

共同研究者

椋木 香子（宮崎大学大学院教育学研究科教授）

盛満 弥生（宮崎大学教育学部准教授）

小林 博典（宮崎大学教育学部准教授）

深見 奨平（宮崎大学教育学部講師）

宮崎大学教育学部は、小中一貫教育コースと教職実践基礎コース、発達支援教育コースの3つのコースで構成されている。教職実践基礎コースは、現代の教育課題に対応するための教育の諸理論と実践力を兼ね備え、地域に根ざす学校づくりの中心となる教員を養成することを目的としている。宮崎県の小学校教員になることを希望する人のための推薦入試を行うとともに、教職大学院との強い連携を図り、教育現場でのフィールドワークを多く取り入れた6年間を見通したカリキュラムを工夫してきた。

平成28年度の学部名称変更に伴うコース改変の際に、大学院進学を前提とする「教職実践基礎コース」（定員10名）を設置した背景には、複雑化・多様化する学校に関わる諸問題に対応可能な教員育成が喫緊の課題であるにもかかわらず、4年間の教員養成カリキュラムでは対応できていないという問題関心があるとともに、前身の学校教育講座の課題として、本講座を希望する学生の半分近くが3年のゼミ分けの時点で教員を諦め、公務員や企業などを希望しており、教科教育以外の教育が十分できないという問題点があった。カリキュラム・授業改善を行い、教職実践基礎コースを卒業する学生の進学率は、以下のとおりになった。

	卒業者数	進学者数	進学率	全体進学者数	全体進学率
令和2年度	10人	7人	70%	21人	19%
令和3年度	9人	2人	22%	4人	4%
令和4年度	13人	6人	46%	12人	9%

表1：教職実践基礎コースの大学院進学者数等

本学の学部と大学院の接続に関わる教育の特徴として、大学院接続科目の設置と学部学生・教職大学院生の授業等の積極的な合同実施がある。

大学院接続科目として、4年時に「学校・学級経営論」「教育課程・学習開発論」を設定している。これはコース改変当時の大学院の教育学系のコースだった「学校・学級経営コース」と「教育課程・学習開発コース」のそれぞれの教育内容を先取りした内容を実施する科目であり、具体的にはフィールドワークと講義・グループワーク等の学内での学習を組み合わせた授業を実施している。これにより、理論と実践の往還を目指す大学院での学習をイメージしやすくなり、また、通常の学部授業では扱わない学校・学級経営やカリキュラム開発・授業研究などの内容を実践的に学ぶことができるようになってきている。実はコース設置当初は、学部在学中に大学院の授業を履修し、大学院入学後に履修を認める制度も検討をしていた。これは大学院在学期間を短縮できるなどのメリットがあるものの、学部在学中に学習した内容が大学院レベルでの学修となりうるかという点で疑問が残り、学部の教員養成カリキュラムに上記の大学院接続科目を設置することとしたのである。しかし、学部授業が増えることで教員負担が増えることと、また、フィールドワークや優れた実践事例については、学部生・院生関係なく、情報提供する必要があることなどから、授業内容の一部については、合同で行なっている。例えば、小学校に研究授業を見に行く際、院生・学部生も一緒に連れて行くが、それぞれは違う授業の1コマとしてカウントする、などである。

このような合同の学習の場の設定には意図がある。本コースでは学部1年時から学校訪問や授業参観の様々な機会を設定しているが、例えば、カリキュラムの工夫といった内容は学部1年生では十分理解できない。しかし、学部1年生なりに、子どもの姿や教師の指導方法を学ぶことはできる。同じような取り組みや授業でも、学年によって理解できることが異なっている。そのため、あえて、同じ取り組みであっても、学部生の時にも大学院の時にも参観させ、学びの深まりをデザインしている。また、参観したことをもとに質疑や議論をする際、院生が気づく視点と学部生が気になるところは当然異なる点を生かして、同じ実践を見ても学習が重層的になるよう工夫している。

このような螺旋型の学習形態に対応するため、五ヶ瀬町教育委員会等と連携協定を締結するとともに、コースの再編成と合わせて、「授業の成立と学習集団づくり」や「小規模校のカリキュラムマネジメントと授業づくり」等、学外での学校視察や研究授業を学内での講義や分析・検討・議論などで深めるなど、カリキュラムを編成した。そのさい、時間割をも調整し、学外での授業研究の機会を保障してきた。

今後の課題は、さらなる時間割等の調整と授業内容の充実・精査である。上述のように学部生と院生を同時に指導する中で、学部生が習得できることと院生が習得できることに差があることが少しずつ分かってきた。そのため、大学院の授業内容や指導法の指導等について、ループリックを作成したり、実習の研究授業の振り返りから大学院の講義で扱う内容を調整したりするなどし、大学院の授業内容の改善にも継続的に取り組んでいる。なお、大学院における特色ある学びとして取り上げた「小規模校のカリキュラムマネジメントと授業づくり」は、本学の「教育・学生支援センター紀要」第6号の実践報告に、「危機管理の理論と事例演習B（保護者対応）」の詳細は、本学教職大学院年報第2号に投稿予定である。参照いただければ幸いである。

授業改善・FD委員会(後日掲載の予定)



# ポスターセッション

# 令和3年度日本教職大学院協会研究大会

## 「ポスターセッション」実施要項

### 1 趣旨

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、本協会ウェブサイト上に資料を掲載することによる発表を行うことで、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る。

### 2 発表方法

資料を本協会ウェブサイトへ掲載することによる発表

### 3 発表資料の内容

教職大学院における学修の成果（修了生であれば教職大学院での学修が学校でどのように活かされているかなどを含む。）

### 4 発表資料掲載期間

令和3年12月初旬～1月初旬 ※質問受付期間：12月初旬～12月13日（月）

### 5 内容等

- ・各教職大学院から推薦された院生又は修了生が、教職大学院における学修の成果について、本協会ウェブサイトへ発表資料の掲載による発表を行うとともに、参加者からの質問に対してウェブサイト上で回答を行う（回答任意）。
- ・発表資料はPDF形式及び動画（任意）とする。

令和3年度日本教職大学院協会研究大会「ポスターセッション」発表者等一覧

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・要旨
1	北海道教育大学大学院	修了	伊藤(木須) 千明	北海道教育大学附属釧路義務教育学校 後期課程養護教諭	コロナ禍のストレスマネジメント
2	弘前大学大学院	2年	佐藤 雄大	青森県立五所川原農林高等学校 教諭	逆向き設計による農業科の授業づくり —高等学校 農業科 果樹 単元「果樹の栽培と管理・評価(リンゴ)」—
3	岩手大学大学院	2年	熊谷 美智子	岩手県立盛岡視覚支援学校 教諭	「いわて特別支援教育推進プラン(2019~2023)」における「段階的な支援」体制の推進に資するツール開発に向けた予備的検討 —県教育委員会担当者へのインタビュー調査から—
4	宮城教育大学大学院	修了	市川 孝仁	仙台市立六郷小学校 主幹教諭	小中学校におけるいじめ防止対策に関する一考察 —学校全体で取り組む組織的・包括的ないじめ防止プログラムの開発を通して—
5	秋田大学大学院	2年	工藤 唯花	ストレートマスター	図画工作科における新たな発想や構想を促す指導言の研究
6	山形大学大学院	2年	尾崎 夕香	ストレートマスター	発達障害児に対する個別指導と通常の学級における指導効果
7	福島大学大学院	2年	佐藤 祐介	会津若松市立謹教小学校 教諭	同僚性の構築を目指すメンターの役割 —若手教員の育成に見られる'ずれ'の軽減をもとに—
8	茨城大学大学院	2年	今熊 諭	土浦市立土浦第五中学校 教諭	社会参画力を育成するためのカリキュラム・マネジメント —「共生の時間」を中核としたキャリア教育の実践から—
9	宇都宮大学	2年	松島 広典	茂木町立逆川小学校 教諭	児童の粘り強さを促す学級での取り組みに関する研究 —成長マインドセットに着目して—
10	群馬大学大学院	修了	金子 雅代	吉岡町立明治小学校 教諭	豊かな語彙を獲得し活用する児童の育成 —様々な学習活動にマイディクショナリーを生かして—
11	埼玉大学大学院	2年	山田 将也	ストレートマスター	理科教育における主体的な学びに関する研究 —OPPA論を中心として—
12	聖徳大学大学院	修了	飯塚 亮一	柏市立田中北小学校 教諭	安全教育の推進と地域連携
13	千葉大学大学院	修了	須志原 みゆき	市川市教育委員会 主幹	教育委員会事務局における行政職員と教育職員の協働のあり方 —学校評価の扱いを対象として—
14	東京学芸大学大学院	2年	榊原 洋介	川崎市立木月小学校 教諭	小学校段階におけるキャリア教育の課題の要因とその改善に向けて —キャリア教育の定義の変化による影響とボルノーの「役割からの解放」を手掛かりに—
15	創価大学大学院	修了	古川 恵美子	あきる野市立東秋留小学校 主任教諭	子どもの学校適応感が高い学級経営の特徴
16	玉川大学大学院	2年	森 健司	埼玉県美里町立松久小学校 教諭	学級状態のアセスメントに基づく学級の「ルールの確立」及び「リレーションの形成」に関する事例研究
17	帝京大学大学院	1年	廣濱 陽一郎	江戸川区立清新ふたば小学校 主幹教諭	「エージェンシー」を育む総合的な学習の単元デザインの開発 —「地域の学習材」の単元分析を通して—
18	早稲田大学大学院	修了	明比 宏樹	愛媛県今治市立常盤小学校 教諭	子どもたちの手で創り上げる『学校・学級物語』の実践 —「学級力向上プロジェクト」を中核とした学級経営を通して—
19	横浜国立大学大学院	1年	高橋 友也	川崎市立久地小学校 教諭	ミドルリーダーのメンターとしての力量形成 —経験学習サイクルを通して—
20	山梨大学大学院	2年	藤森 啓太	北杜市立泉小学校 教諭	小学校段階における市民育成 —社会科における学びのホンモノ化へ向けた指導と評価から—
21	上越教育大学大学院	修了	菊池 徹	横須賀市立久里浜中学校 教諭	中学校教育とSDGs
22	富山大学大学院	2年	高瀬 光絵	富山県立富山いずみ高等学校 教諭	グループによる振り返りを通して学習意欲の向上を目指す授業の考察
23	金沢大学大学院	1年	小町 成美	珠洲市立直小学校 教諭	サードプレイスの機能を有する若手教員育成プログラムの開発
24	福井大学大学院	3年(長期履修)	髙谷 浩太郎 伊藤 康弘	和田こども園 園長 さくら認定こども園 園長	公開保育を通して保育実践を支え学び合う～経営母体の異なる私立三園の取り組み～
25	信州大学大学院	2年	油井 玲子	東御市立和小学校 教諭	地域の人との関わりの中で深めていく子どもの学び —地域連携の意味を問い直す—
26	岐阜大学大学院	2年	山田 雄太	岐阜県立岐阜北高等学校 教諭	学校運営への生徒の参画—コアチームでの教員と生徒との対話を通して—
27	静岡大学大学院	2年	石田 達一郎	浜松市立中郡中学校 教諭	「見方・考え方を鍛える」視点からの体育授業の構想
28	常葉大学大学院	1年	岡戸 良太	掛川市立大坂小学校 教諭	個業と協働のバランスを重視した働き方改善に関する提案型研究 —放課後時間におけるワークマネジメントを手立てとして—
29	愛知教育大学大学院	2年	今井 良剛	あま市立美和中学校 教諭	学習指導要領の〔共通事項〕で示された「音楽を形づくっている要素」を 知覚・感受させる短時間活動“ムジカサイズ”の開発
30	三重大学大学院	2年	藤井 俊	四日市市立内部東小学校 教諭	小学校における同僚性に基づいた教師間連携の研究

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・要旨
31	滋賀大学 大学院	修了	菱沼 由美	野洲市立中主中学校 教諭	地域との協働・循環カリキュラムを生むコミュニティ・スクールの構築に向けて —総合学力を保证する「熟議」の確立—
32	京都教育大学 大学院	修了	松井 瞳	京都府立西城陽高等学校 教諭	学習方略の提示が生徒の学習意欲に与える影響—高校理科の実践を通して—
33	立命館大学 大学院	修了	中瀬 万葉	京都府立洛水高等学校 教諭	「わかる学力」を測る評価方法の研究—解法アルゴリズムの可視化を通して—
34	大阪教育大学 大学院	修了	中澤 尚紀	大阪府富田林市立金剛中学校 教諭	社会科の教育実習生による省察の特質の解明 —6名の教育実習生へのインタビュー調査をもとに—
35	兵庫教育大学 大学院	2年	友居 秀行	尼崎市立明城小学校 教諭	尼崎市における地域学習の現状と課題—地域学習の実態調査を通して—
36	奈良教育大学 大学院	2年	川崎 敦子	奈良県立五條高等学校 教諭	「総合的な探究の時間」における開発的教育相談の取組 —人間関係形成・社会形成能力の育成をめざして—
37	和歌山大学 大学院	2年	村木 美奈	和歌山市立四箇郷北小学校 教諭	特別支援教育の視点を生かしたインクルーシブな授業づくり —外国語科・外国語活動を通して—
38	島根大学 大学院	2年	神田 健介	ストレートマスター	歴史的思考力の育成をめざした高等学校歴史授業の開発 —歴史を現代に転移する力に着目して—
39	岡山大学 大学院	2年	森年 雅子	岡山県立真庭高等学校落合校 地 教諭	自分の価値を見いだせる「総合的な探究の時間」 —自ら人生の舵をとることができる生徒の育成のための働きかけ—
40	広島大学 大学院	1年	友田 真	府中町立府中小学校 教諭	「社会情動的スキル」を高める学級づくり —子どもたちのやる気に火をつけ、可能性を伸ばす学級、教師—
41	山口大学 大学院	2年	宮内 朋子	光市立室積中学校 教諭	学校・地域連携カリキュラムを通じた小中一貫教育の推進 —地域とともにある室積学園を目指して—
42	鳴門教育大学 大学院	修了	寺内 絵梨佳	愛媛県立三島高等学校 講師	中学校における音読・朗読指導の実践 —絵本の読み聞かせの長期的自己修練に支えられて—
43	香川大学 大学院	修了	三垣 優子	浅口市立寄島中学校 教諭	特別支援教育の視点における小中連携の効果的な方略
44	愛媛大学 大学院	修了	吉弘 祐治	松山市立姫山小学校 教諭	若手教員のキャリア発達と人材育成に関する研究
45	高知大学 大学院	2年	中澤 悠子	高知市立三里小学校 教諭	協働的に学び続ける学校を実現するための方策を探る
46	福岡教育大学 大学院	2年	村田 雅也	ストレートマスター	小学校におけるコンピュータを魔法の箱にしないプログラミング教育に関する研究
47	佐賀大学 大学院	2年	松浦 美穂	佐賀県立太良高等学校 教諭	自発的な「気づき」の過程を重視し、自己理解の深化をめざす高等学校通級指導 —認知行動療法と心理劇的ロールプレイングを手がかりに—
48	長崎大学 大学院	修了	加藤 稚子	大村市立西大村中学校 教頭	地域と共にある学校を実現する管理職の働きかけ —中学校における「つながり」づくりの事例分析—
49	大分大学 大学院	2年	松本 葉奈	ストレートマスター	自閉症スペクトラムのある知的障害児における自由な時間の自己選択と それに伴う要求の指導の検討
50	宮崎大学 大学院	1年	市原 未来	宮崎県立日向高等学校 教諭	若手教員・学生のLAL更新を目的とした 「高等学校外国語科教員のための『学習評価マニュアル』」の開発
51	鹿児島大学 大学院	2年	前原 彰彦	鹿児島市立伊敷台小学校 教諭	教員の力量形成を促す校内研修のデザイン —全教職員のリーダーシップに着目して—
52	琉球大学 大学院	2年	漢那 有希子	宮古島市立下地中学校 教諭	考えを深め、英語で表現する力を育成する授業づくりの研究 —CLIL（内容言語統合型学習）の活用を通して—

# コロナ禍のストレスマネジメント

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

伊藤（木須） 千明（北海道教育大学附属釧路義務教育学校後期課程 養護教諭）

## 1 はじめに

近年、全国的に不登校や子どもの自殺等の増加が著しい。複雑化した心の健康問題への対応は、学校教育において急務であるといえる。これらのことから、生徒自身が自らのストレスに対処したり必要時に援助希求をすることができる力を養うことが必要であると考え、筆者は5年前よりストレスマネジメントの推進を通して、中学校におけるストレスマネジメントの在り方を検討していた。2020年、新型コロナウイルス感染症により子どもたちの生活は大きく変容した。文部科学省は、「新型コロナウイルス感染症に対応した持続的な学校運営のためのガイドライン」等の中で、子どもの心のケアや偏見や差別に対応するよう明記している<sup>1)</sup>。本研究では、これまで研究を進めていたストレスマネジメントをコロナ禍においても応用して行った実践をまとめ、コロナ禍におけるストレスマネジメントの一考察とする。

## 2 実践内容

### (1) コロナ休校中の心のケア

まずは実態把握が必要と考え、「心と体のチェックリスト」を実施した<sup>2)</sup>。実施の目的は、①全校生徒の実態把握②支援の必要な生徒のスクリーニング③今後の情報発信の資料である。項目は、体調面、生活面、心理面、そして最後に相談希望の有無を入れて作成した。全校生徒に対しては情報提供や啓発、授業でのストレスマネジメントを実施し、支援の必要な生徒や相談を希望する生徒に対しては、担任や養護教諭によりZOOM等で面談するなどの支援を行った。また、必要があればいつでもスクールカウンセラー等関係機関とつなぐこともできるよう準備した。チェックリストの結果では、「ストレスを感じている」「いらいらする」「眠れない」の項目で5割～6割の生徒が「少し感じている～すごく感じている」と回答した。

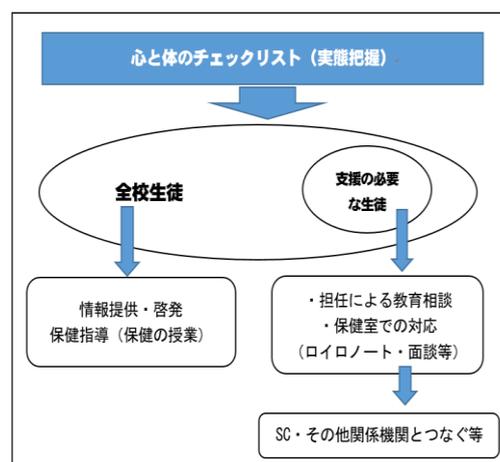


図1 心と体のチェックリストの活用

## (2) リモート授業でのストレスマネジメント教育

休校中、双方向のリモート授業にて、全学級でストレスマネジメントの授業を行った。本時の目標は「心と体のチェックリストの結果を踏まえ、体の不調やストレスによる心身の反応を知る。また、コーピングについて考え、ロイロノートに提出することができる。

(知識・技能)」とした。授業では、タオルを使ったストレッチや、心と体のチェックリストの共有、ストレスによる心身への影響とストレスへの対処を確認した。

## (3) 差別や誹謗中傷に対する取り組み

全国的に、感染した方や医療従事者の方々に対して差別・偏見・誹謗中傷などが増加してきた時期に、「新型コロナウイルス感染症・人権 WEEK」と題し、2週間、重点的に感染者や医療従事者の方への人権の意識を高める期間とし、新型コロナウイルス感染症に関わって誰も傷つけないという集団の空気を醸成する機会をつくった。用意したいくつかの資料や映像等を担任に渡し、朝または帰りの学活、通信等を利用して複数回に渡り生徒に考えさせる時間を設けてもらった。事後には、コメントを記入する用紙を配布し、ボックスを設置して回収し、集まった生徒の声を掲示物にして校内に掲示や保健だよりで紹介した。

## (4) 生徒の保健委員会での取り組み

新型コロナウイルス感染症の流行初期は教員での啓発活動が主だったが、コロナ禍が長引いてきたため、生徒による啓発活動へとシフトさせていった。生徒の保健委員会の活動として、全校生徒にイラストを募集し、感染予防のレンジャーを校内にコメント付きで掲示したり、「コロナ禍だからこそ」とほっこりするエピソードを募集し、掲示した。また、委員会の生徒主体で「心の健康アンケート」というアンケートを全校生徒にとり、様々な日常のストレスに新型コロナウイルス感染症も含めた調査を行いそれをもとに委員の生徒が全校生徒に伝えたいことを資料にまとめ、発行する活動を行った。

## 3 おわりに

これまでに経験したことのない新型ウイルス感染症による社会的変化は、子どもたちの心に大きな影響を与えた。そんな時、知識としてストレス反応や対処の方法について知っているかどうかが重要であると考えられる。本実践内容は即時的な心のケアが目的であったが、ストレスマネジメントは予防的側面もあるため、今後も予測できない危機的状況に対応するべく、心のケアの日常化に重点を置いて取り組んでいくことが今後の課題と考える。

## 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 HP. 「新型コロナウイルス感染症に対応した持続的な学校運営のためのガイドライン」[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/coronavirus/mext\\_00049.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00049.html) (2020. 10. 1 最終閲覧日)
- 2) ストレスマネジメントとトラウマ ver. 02HP. 「心とからだのチェックリスト」<http://traumaticstress.cocolog-nifty.com/ver02/2020/06/post-0f6b5a.html> (2020. 4. 5 最終閲覧日)

# 逆向き設計による農業科の授業づくり

## -高等学校農業科果樹 単元「果樹の栽培と管理・評価(リンゴ)」-

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

佐藤 雄大(青森県立五所川原農林高等学校教諭)

### 1 はじめに

本研究では、新学習指導要領を見据え、生徒の「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」の育成を軸として、逆向き設計による農業科の授業づくりを実践し、パフォーマンス課題と評価の実際を探究していく。

### 2 研究の取組

#### (1) 研究仮説

農業科「果樹」の授業において、知識やスキルの活用が必須となるパフォーマンス課題から逆向きに単元設計することによって、生徒の思考力・判断力・表現力を向上させることができるのではないかと仮説を立てた。

#### (2) 研究対象の学科および科目

対象生徒は、農産物栽培や流通などを学ぶA高校B学科の3年生とする。実施科目の農業科「果樹」は2年生2単位、3年生2単位を履修する。科目選定理由は青森県農業を主として支えるリンゴ栽培について学ぶため、生徒が課題意識を持ちやすいからである。

### 3 パフォーマンス課題の設計と実践

実践研究の設計手順とパフォーマンス課題のテーマは図1のとおりである。2020年度は単元目標や観点別評価を検討した。その後A高校の担当教職員と協働して中間パフォーマンス課題及びルーブリックを作成した。2021年度は1学期に上記を実践し、最終課題に向けてルーブリックを再設計することにした。

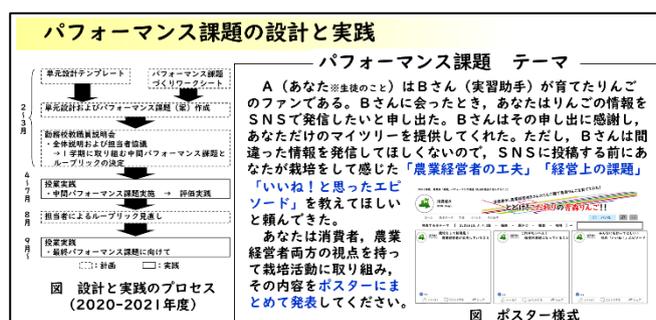


図1 設計と実践のプロセスとパフォーマンス課題テーマ

### 4 研究実践と結果

#### (1) パフォーマンス課題に逆向きに単元設計した授業の実践

生徒を課題テーマに生産者A(主人公)として登場させ、自分事の活動にさせた。農業経営者B役は普段から栽培管理を行う実習助手が担う。単元学習内容は5つの小テーマ(GLOBALG.A.P.認証、摘花・摘果、袋かけ、摘葉、収穫に関する学習)に分類した。生徒は小テーマごとにA4サイズ一枚ポートフォリオ用紙(以下、アルバムノート)を作成する。仮説立案後は、基礎・基本の学習、聞取調査、実習実践、仮説検証に取り組む。課題実践と評価後、教職員が協働して再設計したルーブリックは図2のとおりである。

この課題では、どのような力を高めようとしているの？	りんご管理実習にある背景を見抜く 思考力を高めよう！	消費者・農業経営者の視点を持ち、 栽培管理で判断できる力を高めよう！	栽培管理の知識やスキルを生きて働かせる 表現力を高めよう！
この課題ではどんなことに取り組み、身につけた力は将来どう役立つの？	庭産で仮説を立て、実習で検証する習慣を身につけよう。将来、物事の裏側にある理由を見抜く力として役立ちます。	複数の視点を持って、判断しながら管理しよう。将来、1つの物事をいろんな目線でみて、解決に相手を伝えてみよう。将来、仕事や普段の生活でつなげていく力として役立ちます。	自分の考えを整理して、見えるようにまとめ、相手に伝えてみよう。将来、仕事や普段の生活で自分の考えを相手に伝える場面で役立ちます。

レベル	作品ナンバー	高橋（質の違いを示したもの） 上段：ポスターについて 下段：発表原稿について	パフォーマンス課題「ポスター作製・発表」で見ているポイント（5～1のレベルでみられる生徒の兆候）		
			①ポスター 「農業経営者の工夫」「経営上の課題」	②ポスター 「いいね！エピソード」	③発表原稿
5 素晴らしい		・消費者に伝えることを意識してまとめている。内容は、これまでの記録や実体験を参考にしており、取り上げた小テーマ <sup>※1</sup> について自分が考えたことや農業経営者の考えが見られる。 ・小テーマに取り組む理由や背景、自分がどのように考えたか、農業経営者はどう考えているのかなどの説明が含まれている。	・アルバムノートの仮説検証結果やメモ欄、実習記録などを使って記入している。 ・上記について、そのように考えた理由を論理的に、明確な根拠をもってまとめている。  (ポスター共通) バツと見て要点わかるよう、見る人の視線を集める工夫がなされている。	・判断するのに役立つ農業経営者のアドバイス、それを踏まえて実習で工夫したことや苦労したことを記入している。特に、農業経営者のエピソードはオリジナリティに富んだものである。  (ポスター共通) 所々に見る人の視線を集める工夫（色づけ、太字など）がなされている。	・消費者 <sup>※2</sup> に向けて、活動の理由や背景（なぜその活動が必要なのか、なぜそう考えたのか、など）について、自分なりにとらえた説明に加え、農業経営者の視点に立った説明も含まれている。
4 良い		・消費者に伝えることを意識してまとめている。内容は、これまでの記録などを参考にしており、取り上げた小テーマについて自分が考えたことが見られる。 ・小テーマに取り組む理由や背景、自分がどのように考えたかなどの説明が含まれている。	・アルバムノートの仮説検証結果やメモ欄、実習記録などを使って記入している。 ・上記について、そのように考えた理由を論理的にまとめている。  (ポスター共通) 所々に見る人の視線を集める工夫（色づけ、太字など）がなされている。	・判断するのに役立つ農業経営者のアドバイス、それを踏まえて実習で工夫したことや苦労したことを記入している。	・消費者に向けて、活動の理由や背景（なぜその活動が必要なのか、なぜそう考えたのか、など）について、自分なりにとらえた説明が含まれている。
3 合格		・消費者に伝えることを意識してまとめられている。内容は、これまでの記録などを参考にしたものが見られる。 ・小テーマに取り組む理由や背景が含まれている。	・アルバムノートの仮説検証結果欄やメモ欄、実習記録などを使って記入している。	・アルバムノートのメモ欄を参考に、実習活動で工夫したことや苦労したこと（例 ○○作業の判断ポイントなど）を記入している。	・消費者に向けた内容で構成されており、活動の理由をまとめ、説明している。
2 もう少し		・内容が、授業ノートのみで作られている。 ・内容が、小テーマの活動紹介にとどまっている。	・授業ノートの高橋的な内容の写しでまとめられており、アルバムノートや実習記録などは参考にしていない。	・これまでの実習経験を振り返って工夫したことや苦労したことを記入しているが、アルバムノートなどは参考にしていない。	・文章化しているが、誰に対して発表しているのかを判断することができない。
1 特別課題未修		・ポスターが完成していない状態である。 ・発表原稿が完成していない状態である。	・欄のいずれかが空欄で、未完成である。	・空欄で、未完成である。	・箇条書きの内容を記載しただけのものである。

※1 小テーマ…GLOBALG. A. P. 認証、摘果、袋掛け、摘葉、収穫の5つ。ポスターはそのうち1つについてまとめることとなる。

※2 消費者…あなたのSNSのフォロワー。農業はあまり詳しくないが、実生活でも仲の良い友人である。

図2 パフォーマンス課題 ルーフリック

## (2) アンケート調査および参与観察の結果

生徒のアルバムノートの仮説検証では栽培管理の理由や背景を看破する記述が多数見られた。参与観察では、家業と学校の管理実践を比較し、生育の違いで管理手法が変わることを看破した生徒がいた。アンケート調査では、生徒自ら思考力・判断力・表現力をどう認識したかを6件法で調査した。結果、全項目で肯定的な回答群が向上した。(図3)

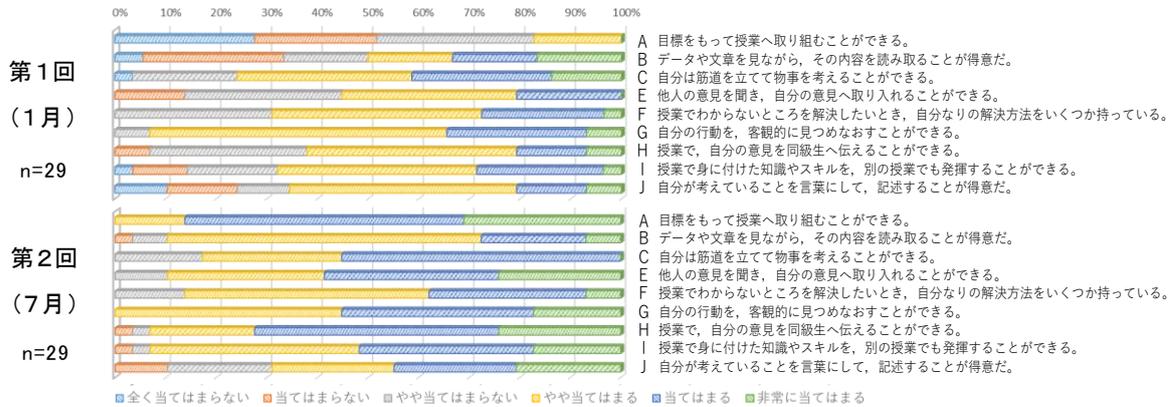


図3 アンケート調査結果の推移

## 5 今後の取組

パフォーマンス課題から逆向きに設計した授業実践により、生徒は学習活動を自分事として取り組むようになった。実習助手は実習中に生徒が進んで質問し、メモする姿に手応えを感じている。このことから生徒は未知の状況に対応できる生徒の思考力・判断力・表現力を伸ばしていると考えられる。今後も教職員と協働し、生徒の変容を引き出したい。

## 引用文献

- G. ウィギンズ, J. マクタイ (西岡加名恵訳) (2012) 『理解をもたらずカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法』日本標準
- 奥村好美, 西岡加名恵 (2020) 『「逆向き設計」実践ガイドブック: 『理解をもたらずカリキュラム設計』を読む・活かす・共有する』日本標準
- 堀哲夫 (2019) 『新訂一枚ポートフォリオ OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版社

# 「いわて特別支援教育推進プラン(2019～2023)」における 「段階的な支援」体制の推進に資するツール開発に向けた予備的検討 — 県教育委員会担当者へのインタビュー調査から —

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年  
熊谷 美智子 (岩手県立盛岡視覚支援学校教諭)

## 1. 問題と目的

岩手県では「いわて特別支援教育推進プラン」に基づいて特別支援教育が推進されている。前推進プランの課題を受け、現推進プランでは、幼保・小・中・高において「適時性・継続性等の視点による段階的な支援」体制による指導・支援の充実につなげることが提示された。「段階的な支援」体制の例として、「校内での一次支援、近隣校や関係教育機関等による二次支援、特別支援学校による三次支援」と文章で示されている。このイメージを図式化したものをFig. 1に示した。ここでは、各段階における具体的な動きに関わる内容や手順が明らかにされていない。

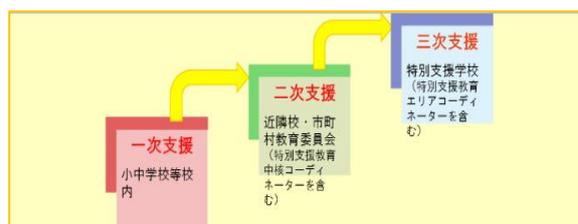


Fig. 1 「段階的な支援」体制のイメージ (筆者作成)

また、特別支援学校のセンター的機能による支援においてさまざまな取組が展開されてきたものの、小・中学校等が自校(園)の支援体制を整備し、一人一人の子ども支援に主体的に取り組んでいく力を獲得すること、すなわち特別支援教育に関する学校組織のエンパワメントを促進することが、特別支援教育がスタートして 13 年経過した現在においても依然として課題である。

以上から、本県における「段階的な支援」体制の円滑な推進に必要な、実践者の手引と言える内容と手順の開発が必要であると考えた。この端緒として、本研究では、本県における「段階的な支援」体制の現状と課題を把握し、「段階的な支援」体制の円滑な推進に必要な、実践者の手引のためのコンセプトを得ることを目的とする。

## 2. 方法

上記目的のために、県教育委員会特別支援教育担当指導主事 1 名と、特別支援教育エリアコーディネーター (以下、「エリア Co.」) 2 名を対象としたインタビュー調査を行った。調査は、「段階的な支援」体制の現状 (認知度、整備状況、具体的な取組) 等について、30～90 分の半構造化インタビューを行った。インタビュー内容は許可を得て録音記録し、逐語録を作成した。これを分析データとして、KJ 法 (川喜田, 1967) をもって分析した。

## 3. 結果

分析データから、137 個のラベルが抽出された。そのラベルの内容の関連性からグループ編成を重ね、大カテゴリーの関連性から最終的に 4 つのグループが得られた。それらの

関連性を図解化し、Fig. 2 に示した。ここから「段階的な支援」体制の円滑な推進に必要な、実践者の手引のためのコンセプトを求めた。

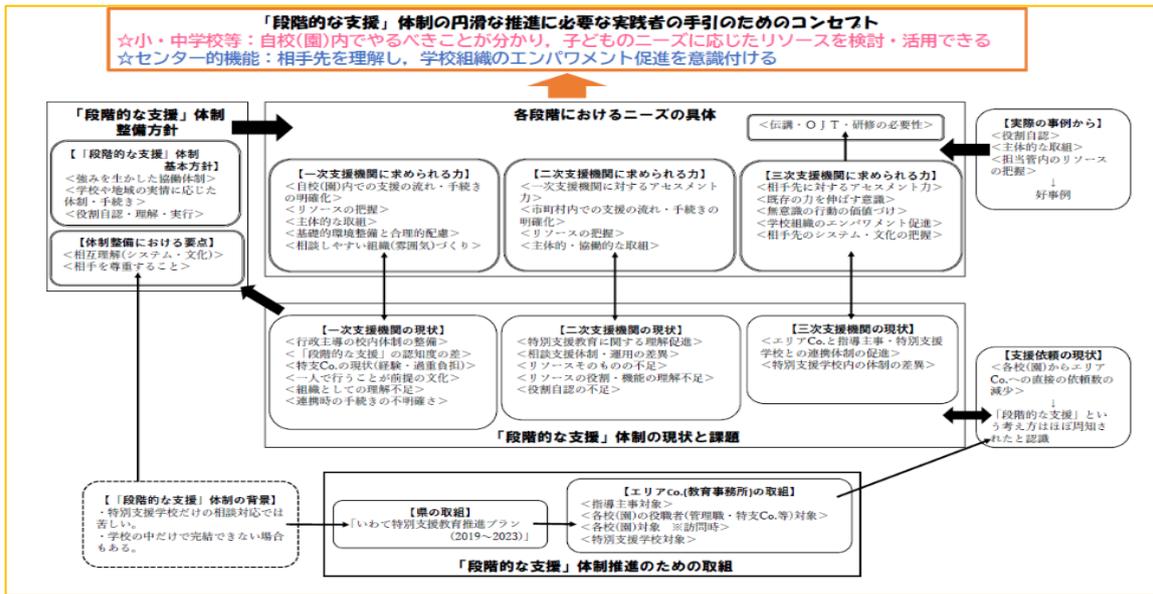


Fig.2 「段階的な支援」体制の現状と課題から見た円滑な推進に必要な実践者の手引のためのコンセプト

#### 4. 考察

##### (1) 各段階におけるニーズの具体

Fig. 2 の『段階的な支援』体制推進のための取組』『段階的な支援』体制の現状と課題』『段階的な支援』体制整備方針を受け、以下のとおりに示唆された。その要点は、【一次支援機関に求められる力】と【三次支援機関に求められる力】であった。

前者は、＜自校(園)内での支援の流れ・手続きの明確化＞や＜リソースの把握＞が必要であり、＜相談しやすい組織(雰囲気)づくり＞や＜基礎的環境整備と合理的配慮＞が促進されることで、＜主体的な取組＞につながっていくと考えられた。

後者は、＜相手先に対するアセスメント力＞を高め、＜既存の力を伸ばす意識＞で＜無意識の行動の価値づけ＞を行い、＜相手先のシステム・文化の把握＞を行うことにより、＜学校組織のエンパワメント促進＞につなげることができると考えられた。そのためには、＜伝講・OJT・研修の必要性＞があると考えられた。

##### (2) 「段階的な支援」体制の円滑な推進に必要な実践者の手引のためのコンセプト

以上で示唆された両者への対応を、「段階的な支援」体制の円滑な推進に必要な実践者の手引のためのコンセプト、すなわち基本方針とすることにした。それは、小・中学校等においては「自校(園)でやるべきことが分かり、子どものニーズに応じたリソースを検討・活用できる」ことであり、センター的機能においては「相手先を理解し、学校組織のエンパワメント促進を意識付ける」ことである。

今後、これらのコンセプトに基づき、具体的な動きの内容と手順が、実践者にとって明示的で活用しやすい形態をとることが望ましいと考える。そこで、これをツールとして開発し、活用することを構想したい。

#### 文献

川喜田二郎(1967) 発想法－創造性開発のために－. 中公新書.

# 小中学校におけるいじめ防止対策に関する一考察

## — 学校全体で取り組む組織的・包括的ないじめ防止プログラムの開発を通して —

宮城教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了  
市川 孝仁（仙台市立六郷小学校 主幹教諭）

### I 研究の背景・目的

我が国では、いじめ問題の深刻化に伴い、平成25年9月に「いじめ防止対策推進法」が施行された。法の施行後、いじめの認知件数は年々増加し、令和元年度は61万2496件（前年度比6万8563件増加）と過去最多を記録した。

現在、学校教育を取り巻く今日的な課題は多岐にわたるが、いじめ防止対策の推進は急務である。その推進の速度を上げ、確実な成果を上げるためにも、いじめの正確な認知や迅速な対応等に加え、未然防止を含めた組織的・包括的ないじめ防止対策が必要となっている。

本研究の目的は、いじめ問題の深刻化防止やいじめの未然防止に向けて、小中学校における組織的・包括的ないじめ防止プログラムを開発することである。

### II 研究の結果

#### 1 いじめ防止対策（専任教諭の配置を含む）の推進に必要な要素及び推進を妨げている要因に関する分析

##### （1）総務省「いじめ防止対策の推進に関する調査結果報告書」（平成30年3月）を活用したいじめ防止対策の推進に関する分析

- ・法のいじめの定義を限定解釈（継続性・集団性がない等）していた学校が約24%（H28：小32.3%，中13.1%）
- ・自治体間で児童生徒数当たりのいじめ認知件数に大きな開きがある（H30：最大10.4倍，R1：最大8.9倍）
- ・いじめを初期段階で認知・対応しているものの、重大事案が減少していない（R1：1号事案301件，2号事案517件）

##### （2）関係法規、エビデンスに基づいた国内外の先行研究を踏まえた「いじめ」の捉え方の分析及び整理

和久田（2019）<sup>※1</sup>は、国内外におけるいじめ研究の成果を踏まえつつ、我が国の法律にあるいじめの定義を尊重し、いじめの未然防止には Bonds & Stoker（2000）<sup>※2</sup>の提唱する4つのキーワードのうち、特に重要な2つ（力の不均衡⇒アンバランス・パワー、不公平な影響⇒シンキング・エラー）を「いじめを深刻化させるキーワード」として共有することが必要だと述べている。いじめ防止プログラムの実践については、全教職員、児童生徒がいじめを深刻化させるキーワードといじめの捉え方を共有することが肝要である。本研究では、それらの認識共有を柱とする以下のプログラムパッケージの開発を試みる。

#### 2 学校全体で取り組む組織的・包括的ないじめ防止プログラムパッケージの開発

- ①教職員の「いじめの捉え方」を共有するプログラム（エビデンスに基づいた「いじめの捉え方」の共有）
- ②いじめ予防授業（年4回：学級活動）のデザイン
- ③いじめを未然に防ぐ資質・能力とルーブリック評価
- ④いじめの未然防止対策の効果測定（心理測定尺度調査）
- ⑤いじめに向かわない子どもや集団を育てる学級経営、授業改善のポイント事例集
- ⑥保護者・地域と協働していじめ防止に取り組むための周知・共有プログラム
- ⑦子どもを守り、子どもを育てるいじめ対応と保護者連携のポイント事例集
- ⑧いじめ対策担当教諭の役割とモデリング

#### <いじめ予防授業（年間4時間：学級活動）のデザイン>（6学年3学級で実施）

- ▽第1時 **ねらい** 「いじめの捉え方」やアンバランス・パワー、シンキング・エラーの考え方を共有する。  
（資質・能力育成の前提となる授業：令和2年7月1日実施）
- ▽第2時 **ねらい** いじめから自分や友達を守るため、いじめの対処法や相談・支援の求め方を考える。  
（資質・能力②の育成に関連した授業：令和2年7月29日実施）
- ▽第3時 **ねらい** 怒りの感情とうまく付き合い、自分の行動をコントロールすることの大切さを考える。  
（資質・能力①の育成に関連した授業：令和2年10月15日実施）
- ▽第4時 **ねらい** 自分の言動と相手の感じ方のズレによって、相手に嫌な思いをさせていないか客観的に振り返る。  
（資質・能力⑥の育成に関連した授業：令和2年12月2日実施）

※1 和久田学 2019 学校を変えるいじめの科学。日本評論社。

※2 Bonds.M & Stoker.S 2000 Bully proofing your school: a comprehensive approach for middle schools. Sopris West.

<いじめを未然に防ぐ資質・能力（6つの力）とルーブリック評価表>

資質・能力 到達段階	①怒りの感情とうまく付き合い、自分の行動をコントロールする力	②自分の気持ちや考えを表出し、相談や支援を求める力	③自分のよさや友達によさに気付き、違いを認め合う力	④よりよい集団や仲間づくりを自治的・協働的に行う力	⑤公正や正義、思いやりの心を大切に、互いに助け合う力	⑥自分(たち)の考えや言動を客観的に振り返る力(メタ認知に関わる力)
ステップ4 (中学卒業程度)	自己の情動を認め、理解しうまく付き合い、自分の言動を統制することができる。	相談することの意義を知り、自他のいじめやハラスメントなどについて相談できる。	自他のよさや違いを肯定的に捉え、他を尊重する態度で行動することができる。	集団における多様性を認めた上で、自治的協働的によりよい集団をつくることができる。	大勢や雰囲気の流れされず、公正・平等に一人ひとりを大切に、助け合うことができる。	自分や自分たち(自他の言動を客観的に振り返り、改善しようとする)ことができる。
ステップ3 (小学卒業程度)	怒りなどの気持ちを自分の中で整理し、自分だけでなく相手や周囲を考えた行動ができる。	自分の困りや悩みを先生や親に相談できる。また、友達が困っていることについて先生などに相談できる。	自分と意見や考えが合わない友達でも、よいところがあることに気付き、一緒に活動することができる。	学校生活をよりよくするために、自分たちで考え、学級や学年の仲間と協力して活動することができる。	男女や仲のよさ等に関係なく、一人ひとりを大切に思い、困っている友達に気づいて助け合えることができる。	普段の何気ない言葉や行動が、相手や周囲をどう気持ちにさせているのか、想像し、振り返ることができる。
ステップ2 (小学4年終了程度)	嫌なことがあっても、すぐに言い返したり、やり返したりせず、どうすべきか考えることができる。	自分が困っていることや悩んでいることを先生や親に相談することができる。	自分や友達には、それぞれ得意なことや苦手なことがあることに気づいている。	学習や遊びなどに自分たちの考えを生かそうとし、仲間と協力して活動することができる。	友達によって態度を変えたり、嫌な態度をとったりせず、一緒に活動することができる。	相手が嫌がる言葉や自分勝手な行動とはどのようなものか考え、自分の行動と合わせて振り返ることができる。
ステップ1 (小学2年終了程度)	嫌なことがあってもたたいたり、物に当たったりせず、嫌な気持ちを言葉で伝えることができる。	自分の気持ちや考えを先生や親に伝えることができる。	自分の好きなことや得意なことが分かっている。	自分たちで遊び方を考えたり、決めたりして、友達と一緒に遊ぶことができる。	困っている友達がいいたら、声をかけたり、助けたりすることができる。	言い合いやけんかをしてしまった後などに、相手とどんな気持ちだったか考えることができる。

<いじめ予防授業実践前後の効果測定アンケート調査（心理測定尺度調査）結果表>

効果測定アンケート調査の質問項目	1回目(6月29日) n=82	2回目(8月24日) n=82	3回目(12月14日) n=82
(1)この1か月の間で、イライラすることがあっても、すぐに言い返したり、やり返したりしなかった。	41 24 9 8	45 24 7 6	36 27 9 10
(2)もし、友達からいじわるやいやなことをされた時は、先生やおちの人などに相談しようと思っ	41 17 8 16	37 24 12 9	41 18 14 9
(3)自分あまり意見や考えが合わない友達でも、一緒に活動して、よいところに気水ことができると思	39 28 12 8	37 26 16 8	37 29 12 4
(4)自分たちの学校生活をよくするために、アイデアを出し合、友達協力して活動している。	29 27 17 9	30 30 16 6	32 28 14 8
(5)男女のちがひや仲のよさに関係なく友達一人一人を大切に思い、困っている友達に声をかけたり助けたりと思	57 17 7	52 22 5 8	50 22 7 8
(6)この1か月の間で、自分の言葉や行動が友達をきずつけていないか振り返って考えたことがある。	33 30 10 9	35 24 14 9	40 23 14 5
(7)この1か月の間友達からいじわるをされたり、いやな思をさせられたりしたことどのくらいありましたか。	56 13 9 4	60 13 6 8	53 14 9 6
(8)この1か月の間友達からいじわるをされたり、いやな思をさせられたりしたことどのくらいありましたか。	60 15 3 4	67 11 3	55 20 6

※問(1)～(6)のグラフの値は、左から「あてはまる」「少しあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の人数を表している。  
 ※問(7)、(8)のグラフの値は、左から「ぜんぜんない」「1か月に1～2回」「1週間に1回くらい」「1週間に何度も」の人数を表している。  
 ※効果測定アンケート調査（心理測定尺度調査）の信頼性について（問(7)、(8)は質問の性質上、除外して計算）  
 クロンバックのα係数は、1回目の調査（n=82）において.73、2回目の調査（n=82）において.74、3回目の調査（n=82）において.83であり、質問項目数の少なさ（6項目）を考慮すると、満足できる内的一貫性が得られていると言えよう。

調査全体を通して質問項目(2)、(6)では「あてはまらない」の人数が減少し、第2回調査では質問項目(1)、(7)、(8)で改善傾向が見られた。しかし、調査から読み取ろうとするいじめを未然に防ぐ資質・能力は単年度で育まれるものではなく、またいじめ予防授業の実践のみで育成されるものではない。やはり、これらの資質・能力は、学校教育全体で地域や家庭と連携して組織的・包括的に取り組むいじめの未然防止対策全体を通して、計画的かつ継続的に育むべきものだろう。

Ⅲ 研究成果の学校教育における位置付け・意義、応用性、期待

本研究で開発を試みるいじめ防止プログラムパッケージは、学校教育上の重大な危機であるいじめ問題に対して、組織的・包括的に、中長期的に解決を目指す総合的な対策である。いじめから児童生徒を守ることはもちろん、子ども自身のコミュニケーション能力や人間関係における課題解決能力(いじめを未然に防ぐ資質・能力)を育成しようとしている点も意義深い。

いじめを未然に防ぐ資質・能力やルーブリック評価、それらの資質・能力を基にした心理測定尺度調査やいじめ予防授業のデザインは、特に汎用性、再現性を念頭に置いて開発しており、各地域の小中学校で、活用や応用が期待できる。

# 図画工作科における新たな発想や構想を促す指導言の研究

秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

工藤唯花

## 1 研究の背景と目的

図画工作科では、その指導に対する様々な誤解が指摘されている。金子（2003）は、「許容範囲の狭い様式の要求」や「細かな指導」は、「意欲喪失につながる」と指摘した。一方、栗田（2004）は、教育現場において「遊ばせればいい」「指導しない」などの放任が行われていると指摘している。

このことから図画工作科においては、専門外の教員も現場で活用できるバランスのとれた指導言が必要であると考えられる。その指導言は、子どもの意欲を引き出しつつ、資質・能力の育成につながるものであることが求められる。

そこで、子どもの意欲が高まり資質・能力が育っている姿を、「発想や構想を広げて表現を追求する姿」と想定し、本研究の目的を「授業が充実し、専門外の教員も活用できる図画工作科の指導言を発案し、効果を確認する」とした。

## 2 研究内容

筆者は、発想や構想の広がりをも促す指導言として、「掘り下げ発問」を発案し、その有効性を検討した。「掘り下げ発問」とは、「教師が子どもの発想や構想を把握しつつ、イメージの具体化や言語化を促すことで、発想や構想の広がりをも促す発問」である。

S. I. Hayakawa（1985）は、抽象的な言語が具体的な要素を省いていることを説明している。そこで、子どもが抽象度の高い言語で捉えている発想や構想は、具体的な言語化により、さらに広げることができると考えた。

本研究では、「掘り下げ発問」の有効性を検討するため、4年生を対象とした検証授業を行った。その結果、児童の発想や構想の傾向によるが、有効に機能することが示唆された。

## 3 研究の成果と今後の展望

本研究の成果は、小学校教員の言語能力を活用できる指導言として「掘り下げ発問」を発案し、効果を一部確認したことである。特に言語的、物語的なイメージによって発想や構想を立てていく子どもに対しては、図画工作科に対する苦手意識の有無に関わらず、「掘り下げ発問」が有効に機能することが示唆された。言語的、物語的なイメージを具体的な言葉にすることと、表したいことを明確化することは、近い関係にあると考えられる。

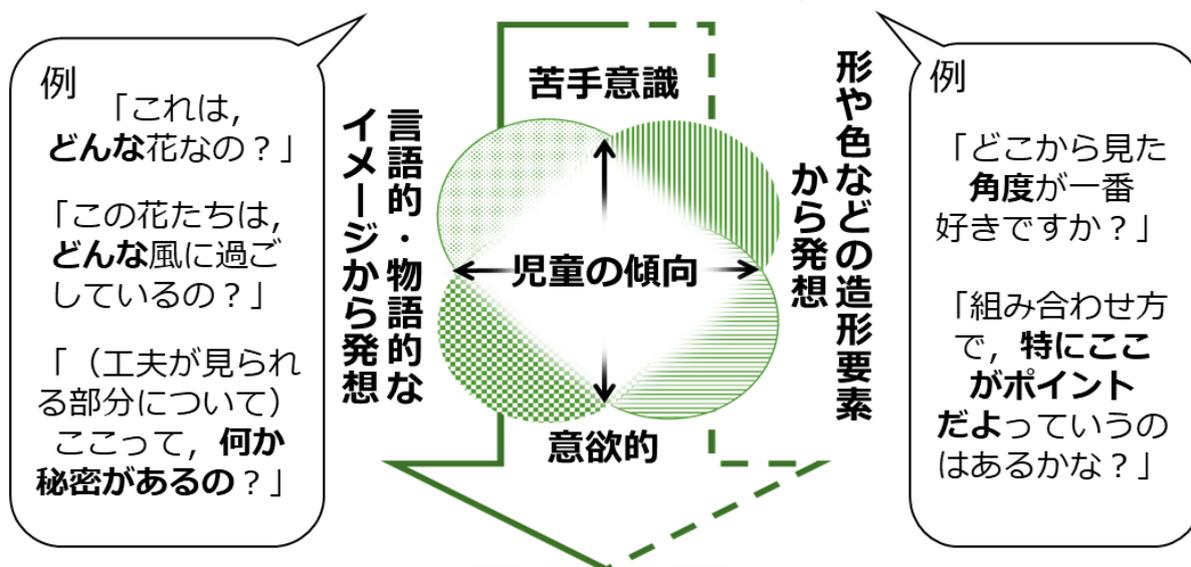
一方、形や色などの造形要素から発想や構想を広げていく児童に対する「掘り下げ発問」は、一定の言語能力や造形的理解を求めるため、有効性は少ないものであった。今後は、「掘り下げ発問」が有効な場面や段階、教材等の研究を継続し、造形要素から発想や構想を広げる児童に対する有効な指導言の開発・検討を行っていく。

## 研究目的

授業が充実し、専門外の教員も活用できる図画工作科の指導言を  
発案し、効果を確認する。

発案

「掘り下げ発問」：発想や構想の**具体化・言語化**によって  
発想や構想の**広がり**を促す



子どもが発想や構想を広げて表現を追求する姿

## 研究の成果と課題

- 大多数の教員は、造形的な表現よりも言語的な表現が得意である。教師の言語能力を活かせる指導言として「掘り下げ発問」を発案した。
- 「掘り下げ発問」は、**言語的、物語的なイメージから発想や構想を広げる児童に対して**、図画工作科に対する**苦手意識の有無に関わらず、有効に機能する**ことが示唆された。
- 発問によって**言語的、物語的なイメージを具体的な言葉にすることと、「表したいこと」を明確化**することは、近い関係にあると考えられる。

※形や色などの造形要素に注目して発想や構想を広げる児童に対する「掘り下げ発問」は、**一定の言語能力や造形的理解を求め**るため、有効性は少なかった。

## 引用・参考文献

金子一夫『美術家教育の方法論と歴史 [新訂増補]』中央公論美術出版 2003, p. 67, p. 73

栗田真司「図画工作評価ハンドブック」東京書籍 2004

S. I. Hayakawa, 大久保忠利訳『思考と行動における言語 原書第四版』岩波書店 1985, p. 172

# 発達障害児に対する個別指導と通常の学級における指導効果

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2年

尾崎 夕香

## 1 問題の所在と研究の目的

文部科学省(2012)による調査では、通常の学級における発達障害の可能性のある児童生徒は6.5%の割合で在籍していることが明らかとなっている。しかし、実際の教育現場で働いている教員からは、「以前よりも、支援を必要とする児童生徒が増加しているように感じる」といった言葉も聞かれ、現在では調査時よりも発達障害の可能性のある児童生徒が増加していると考えられる。このことにより、通常の学級の担任教師が一人で対応することができない状況が生じ、児童生徒も教師も困難を抱えている可能性がある。そのため、通常の学級において困り感を抱えたまま生活している可能性がある発達障害児に対し、個別指導を行い、課題を改善する必要があると考えた。これを踏まえ、学部3・4年次には、学習障害児に対する認知特性を活かした国語科の漢字の学習及び英語科の文章読解について、個別指導を行った。その結果、個別指導内における対象児の課題の改善が見られた。大学院1年次では、発達障害児に対するソーシャルスキルトレーニング(以下、SSTとする)の個別指導を行った上で、対象児の通常の学級での様子を観察し、指導効果の般化を確認した。結果として、通常の学級においてもSSTの指導効果があり、離席・私語などの課題が改善されることが示唆された。また、個別指導により、対象児が課題を自己理解して改善に取り組むことができた。しかし、この研究では、通常の学級における連携のアプローチが対象児の学習の様子を観察することに限られた。

そこで、本研究では、個別指導・学校・家庭において、指導内容を共有するなどして最大限の連携を行ったうえで指導を実施し、それによって対象児の行動が改善され、指導効果が大きくなることを検証することを目的とする。さらに、対象児が在籍する学校等で調査を行い、学校のリソースが特別支援教育に及ぼす影響を検討し、今後の特別支援教育の在り方を検討する。

## 2 研究の方法

通常の学級に在籍する発達障害児2名(Y市内のX小学校に在籍するA児・T市内のZ小学校に在籍するB児)を対象として、それぞれの課題を改善するための個別指導(A児:SST, B児:SST及び学習指導)を行った。指導計画の作成及び指導の遂行時に、対象児の学級担任・保護者と連携して指導内容・結果・対象児の様子などを共有し、学級や家庭での指導・支援及び個別指導の内容を関連させる。また、それと並行してY市とT市の特別支援教育体制についても調査を行い、県内の特別支援教育の現状を明らかにするとともに今後の特別支援教育の在り方について検討する。

## 3 結果と考察

本研究における対象児の指導目標及び内容と家庭・学校との連携内容、指導による対象

児の変容については、表 1 に示した（紙面の都合上、対象児 2 名のうち、A 児についてのみ内容を抜粋した）。

表 1 A 児の指導目標・内容と実際の指導・支援

学習時の行動（離席・私語等）と対人関係の構築に課題のある A 児（ADHD/ASD）	
指導目標(短期) 20XX 年 4 月～10 月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習時における、適切な姿勢や態度を身につけることができる。</li> <li>・日常生活において適切な行動を考え、行動することができる。</li> </ul>
指導・連携の内容	<p>指導内容 ⇒対人関係及び学習態度を中心とした SST を行った。カードを用いて行動の善悪や対人関係について考えたり、課題となる行動についての自己評価と改善策の検討をしたりした。</p> <p>連携(担任) ⇒対象児の改善が必要な行動を毎週共有し、指導で取り上げる行動を共に検討したり、担任が行う支援を聞いて、指導内容に反映したりした。また、指導で活用した具体的な支援や、対象児が気持ちを落ち着かせるための方法を担任に伝えた。</p> <p>連携(保護者)⇒指導内容を共有し、家庭でもできる支援について、保護者と共に検討した。指導者が参観した学校での対象児の様子を伝えるとともに、対象児の家庭での様子について、学習面・生活面の改善点や課題などを聞き、指導内容に反映した。</p>
A 児の変容	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別指導では、取り上げた全ての指導項目について、目標を達成することができた。学習態度についてのチェックリストと対象児のふり返りによる評価の達成率も 84%から 100%に上昇した。さらに、学校での学習をふり返りながら、「時々、自分勝ちしちゃうの。」と、自己課題を理解した発言が見られるようになった。</li> <li>・個別指導の活動を通常の学級でも実践しており、特に、胸に手を当てて気持ちを落ち着かせるという方法の活用が効果的であった。参観時のチェックリストの項目では、「離席・体の揺れ・私語・切り替え」の項目が大きく減少した。</li> </ul>

本研究では、発達障害児に対し、学校や家庭と連携して個別指導を行い、対象児の課題となる行動にアプローチした。その結果、指導場面だけでなく、通常の学級においても指導効果が発揮され、対象児の学習面・生活面について、プラスの変容が見られた。また、対象児の自己理解が進み、自己肯定感の高まりも生じていた。このことから、学校・家庭と情報を共有して連携したうえで、自己肯定感を高めつつ自己理解を進める指導を行うことは、発達障害児の学習面・生活面の課題改善を可能にすると考えられた。

また、今回行った特別支援教育体制の調査では、各学校の特別支援教育体制に差があること、それが様々な要因によるものであること、要因の 1 つに、市町村の体制が異なっていることなどがわかってきた。山形県では、就学前から社会参加まで切れ目なく支援する体制の構築を目指しており、そのためには、各市町村の特別支援教育体制の現状を共有し、各校が今後構築すべき体制に向けてできることを検討することが必要だと考える。

#### 4 今後の課題

本研究では、個別指導・学校・家庭が連携しながら対象児の課題改善に取り組んだが、学級担任・保護者・個別指導担当者が顔を合わせて対象児についての情報を共有することが難しかった。実際の現場においても、専門家と学校・保護者が同じ場で話し合う機会は少ない。こうした状況の中で、いかに 3 者の考えを共有できるようにするかということを追求することは、今後の課題として重要である。また、特別支援教育体制についても、県内の地域や学校によって差があることが分かった。学校や地域の特色を生かしながら、実際の現場で行うことができる体制の構築を検討することも今後の課題とする。

#### 〈引用文献〉

文部科学省(2012)『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』。

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf)(最終閲覧日 2022 年 1 月 6 日)

# 同僚性の構築を目指すメンターの役割

## ～若手教員の育成に見られる‘ずれ’の軽減をもとに～

福島大学教職大学院人間発達文化研究科教職実践専攻 2年  
佐藤 祐介（会津若松市立謹教小学校教諭）

### 1 はじめに

現在、各都道府県での教員採用数が増加を見せており、福島県においても令和3年度の小学校への新規採用者は10年前の4倍以上である。この大量採用は、新規採用された教員の指導に対しても大きな影響を及ぼしており、指導役となるベテラン教員の不足が、かつて行われていた先輩教員から初任期教員への知識・技能の伝承が行われにくいという状況にもつながっている。教員は採用されれば初任者であっても一人前の教師として日々の教育活動に取り組み、それと並行して研修に取り組みながら、現場に求められる資質能力を身に付けていく。その際、先輩の教員の姿から倣って慣れる場面、つまり on the job training (OJT) の形で仕事を覚えていく必要がある。

初任期教員は先輩教員から学び取り、先輩教員は指導するための基盤をより洗練させていく中での、学びたいことと学ばせたいことのずれを明らかにし、どのようにそのずれを修正・軽減していくことができるかについて研究を進めることで、筆者自身が今後、初任期教員を指導するミドルリーダーとなった場面に有効に働くのではないかという仮説から、本研究テーマの設定に至ったものである。

### 2 研究内容

#### (1) 初任期教員の授業参与

実践研究においては、初任期教員の特定の授業にT2として授業のサポートを行いながら観察者としての立場も取りつつ教室に入った。授業に入る前には、朝の時間などを利用して本時のねらいとする項目や具体的な活動の内容について簡単な打ち合わせを行い、授業後（主に放課後）にはその振り返りを行うことで、当該教員が感じている課題意識などについて聞き取ることができるようにした。

#### (2) アンケート調査

協力校以外の一般の学校現場では、筆者が行ってきたような支援を行う存在をどこに求めることができるのか。初任者の課題意識の所在を明らかにし、それに対して日常的にどのような存在が初任期教員の力量形成に寄与できるのかについて整理する必要があると考えた。そのため、教育委員会などの協力を得た上で、市内の複数の初任者やその指導に当たっている校内の指導担当教員を対象としたアンケート調査を行った。

### (3) 研修コーディネーターへの聞き取り

本研究の特質から、多くのアンケート結果を用いた量的な研究を進めていくことが難しいため、個々の初任者や指導担当教員からの聞き取りを丁寧に分析し、その聞き取りのデータをもとに質的研究として進めてきた。

今回は、協力校をはじめとして域内の複数の初任期教員や各校の指導担当教員と接点をもつ研修コーディネーターへの聞き取りを行い、そこから概念化された理論記述について再度確認を求め、理論記述の精度を高めるようにした。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

本研究は、初任期教員が自身の力量形成を進めていく際の、周囲のメンターとなる教員との間にある意識のずれに着目し、その軽減を図ることで同僚性を構築することができるとはならないかという仮説のもと進めてきた。

研究を進める中で、初任期教員は様々な困難や課題に対して強い熱意や高い意欲をもってその解決を目指しているが、成果を急ぐあまり強い焦りを抱きながら日々の職務に当たっているという姿が明らかになった。それに対し周囲のメンターは長期的な視点を持ちながらの学級経営など、自身の経験知をもとにした指導や助言を行っており、その両者の間にわずかながら意識のずれが生じていた。その意識のずれや、互いの学びたい・教えた内容を理解し、咀嚼して両者をつなぐ役割をもったメンターの存在があれば、初任期教員の力量形成や先達からの技術、教師文化の伝承が円滑に行われ、校内の同僚性が構築されやすい環境になるものと考えられる。

本研究では量的な分析が困難であったことから、協力校の初任期教員とその周囲を取り巻く研修コーディネーターや教頭の存在を中心に質的な分析を行ってきた。当該教員が学級経営において一進一退を繰り返しながらも、成果として感じられる児童の姿が増えたことや、学級経営に対して長期的なビジョンをもち始めたことは、力量形成の段階が進んだことを示し、その振り返りの言葉から周囲のメンターの具体的な指導助言あるいは指導モデルが語られたことは、研修を通して校内の同僚性が構築されていったことを示しているといえる。

### (2) 今後に向けて

本研究で主な対象となった協力校では、つなぐメンター同士が調整力を発揮し、意図的に初任期教員の力量形成に取り組んでいた。その一方、調整力が十分に発揮されていない学校があることも事実である。個々のメンターが調整役であるという意識をもって、初任期教員に関する困り感などの情報を共有し、その支援の方向についての共通理解が図られるような存在を学校の中に見いだしていく必要がある。

また、本研究ではOJTの考え方をもとにしながら初任期教員の力量形成の姿を捉えてきた。これに対して、OJLという考え方もある。本研究では、指導役が初任期教員の力量に合わせて指導内容を精選する姿が見られたが、これが指導役の学びとまでは言えない。つまり、教える側が教わる側からも学びを得るというOJLの段階には至っていないと考えられ、現場での実践的な取り組みを進めていくことが期待される。

# 社会参画力を育成するためのカリキュラム・マネジメント — 「共生の時間」を中核としたキャリア教育の実践から —

茨城大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻 2年  
今熊 諭（土浦市立土浦第五中学校教諭）

## 1 テーマ設定の理由

現任校は、三つの小学校と一つの中学校から成る施設分離型の小中一貫校である。これからの社会を見据えて学校の課題をとらえ、「自ら社会に参画しようとする生徒の育成」を中期教育目標としている。この目標に迫るため、今年度から総合的な学習の時間の名称を「共生の時間」とし、キャリア教育の中核に位置付けた。この共生の時間を中核としたキャリア教育に、計画的・組織的に取り組むこと、すなわちカリキュラム・マネジメントを推進することで、生徒の社会参画力を高めたいと考え、本テーマを設定した。

## 2 研究の構想

共生の時間では、さまざまな人や自然と共生していくために、生徒が知り、考え、行動することを通して、社会参画力を身に付けていく。その際、生徒は各教科や道徳で学んだことを活かすとともに、共生の時間における学びが、各教科や道徳における学びへと広がっていく。これらの教科等横断的な取組をキャリア教育の「要」である特別活動において振り返って統合し、生徒は自己の生き方について考える。これらを組織的に行うため、研修を継続的に行うとともに、教職員が小中一貫教育や外部資源を活用しやすいような環境を整備する。本研究においては、このようなモデルに基づいてカリキュラム・マネジメントを実践した。

## 3 実践の概要

### (1) 現任校の分析と組織運営

大学院1年目の学校運営開発実習Ⅰでは、生徒や保護者、教職員へのアンケートやインタビューなどの調査をもとに、現任校の分析を行った。生徒の社会参画力育成という課題を多くの教職員が共有している一方で、教科や学年の取組がつながっていないといった課題に対して、学校全体のカリキュラム・マネジメントにさらに取り組みたいと考えた。

大学院2年目は、キャリア教育主任として勤務しながら学校運営開発実習Ⅱに取り組んだ。実践する際は、学年主任に相談し、学年会において話し合うなど、生徒の実態や教職

員の思いを十分に考慮しながら、計画を具体化した。小学校や外部組織との連携においては、小学校のキャリア教育主任や公民館などとの連絡調整を行ったが、若手教員が直接連絡を取り合う場面もあった。

#### (2) 「共生の時間」を中核とした教科等横断的な取組

前年度の評価をもとに、新しいカリキュラム案を作成し、総合的な学習の時間の名称を共生の時間とした。全教職員でねらいを共有し、各学年による実践が行われた。7学年では、「みんなが共生できる社会にするためにどのような願いがあるだろうか」という課題を設定した。SDGsを題材に情報収集し、整理・分析した上で、共生社会に向けた願いを短冊に書く表現活動を行った。この取組は、生徒が学びと社会とのつながりについて考える実践となった。

#### (3) カリキュラム・マネジメント研修

カリマネミニ研修を毎月職員会議の際に実施し、キャリア・パスポートの使い方を確認したり、各学年・各教科の取組を共有したりした。8月には、カリマネ夏季研修をオンデマンドで行い、教職員が1学期の取組を振り返り、2学期の構想を練った。

#### (4) 小中一貫教育と外部資源の活用

9学年共生の時間では、「地域とともに生きる」というテーマで学習に取り組んだ。ボランティアを実践している人の話をオンラインで聞き、「みんなにも地域のためにできることがある」と言ってもらったことで、生徒のボランティアに対するイメージが変わり、小さなことでも実践しようという意欲が高まった。10月には、生徒が各教科で学んだことを生かして制作した手ぬぐいや鍋敷き、地元のJAに交渉して仕入れたれんこんをリターンとし、支援金を募る校内クラウドファンディングを行ったところ、1万円の目標金額に対して、3万円を超える支援金を集めることができた。これらを障がい者福祉施設に寄付した取組は、茨城新聞に掲載された。ほかにも、小学校や公民館、福祉施設に送るため、動画やポスター、点字を作成する活動も行われた。このように、「社会をよくするために行動する」学びを通して、生徒は仲間と協働し、社会に働きかけられることを実感していた。

## 4 成果と課題

研究の成果として2点挙げられる。1点目に、「共生の時間」を中核としたキャリア教育や研修を組織的・継続的に実施したことで、教職員が社会参画力育成の視点を得られ、実践につながった。2点目に、工夫しながら小中一貫教育や地域・外部との連携を推進したことで、それらを活かし、生徒の社会参画力を育成することができた。

課題として、「生徒が社会をよくするために行動する」取組を学校全体としていっそう展開していくことが指摘できる。カリキュラムを学年の実態に応じて柔軟に修正しながらも、学校全体で組織的・系統的に目標に迫るための、カリキュラム・マネジメントの在り方を究明していく必要がある。

# 児童の粘り強さを促す学級での取り組みに関する研究 —成長マインドセットに着目して—

宇都宮大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年  
松島 広典（茂木町立逆川小学校教諭）

## 1. 研究の背景

今般の学習指導要領改訂では、各教科等の観点別学習状況の評価について、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に整理された。国立教育政策研究所(2020)は、「主体的に学習に取り組む態度」の評価について、① 知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面、② ①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面という二つの側面から評価することが求められると示している。

筆者が昨年度教職大学院の実習で行った研究で、「主体的に学習に取り組む態度」の観察用紙を作成し、測定・評価したところ、学習に対する粘り強さに課題のある一部の児童において自己調整と自己効力感を育む必要があることが認められた。そのため、今年度は特に自己効力感に着目し学習に対する粘り強さを育てる取り組みを行いたいと考えた。

## 2. 担任教師の願いと研究の目的との関連

今年度の実習の初め、連携実習協力校でかかわる4年生の学級の担任教師と話す中で、「前向きな気持ちで成長してほしい」、「人(友だち)を大切にしてほしい」という願いに基づいて学級での取り組みを行っていることを知った。そこで、この学級の担任教師と連携しながら学級経営の一助となるよう、「マインドセットに着目し、対象学級の児童の学習に対する粘り強さを促す」ことを目的として実践研究を行った。

## 3. 研究の内容

### 3.1 質問紙の実施・分析・考察

マインドセットは、人間の基本的資質は努力しだいで伸ばすことができると考える「しなやかマインドセット(growth mindset)」と、人間の基本的資質は固定的で変わらないと考える「硬直マインドセット(fixed mindset)」で構成されている。(ドゥエック, 2016)。

学級内の児童の実態を把握するため対象の学級の4年生児童に対して、成長マインドセット、自己効力感、根気、失敗に対する態度に関する質問紙調査を5件法にて実施した。結果を表1に示す。

表1. 質問紙の結果

尺度	成長マインドセット 尺度	自己効力感 尺度	根気 尺度	失敗に対する態度 尺度
学級平均	4.4	4.3	3.8	3.9

その結果、学級平均において、成長マインドセットと自己効力感はある程度高いが、それに対して根気と失敗に対する態度はやや低い傾向がみられた。これらのことから、児童

が自分自身の学習に対する粘り強さに気付いていないことが予想される。そのため、児童が自分自身の粘り強さに気付いたり、自己効力感を高めたりするような実践として、学級通信を発行することとした。

### 3.2 マインドセット介入授業の実施

学級活動の時間、マインドセット介入に関する授業を実施した。PowerPoint で作成した資料を電子黒板に投影し、記憶に関する脳の仕組み、マインドセット、学習目標について約 20 分間程度で伝達した。

### 3.3 学級通信の発行

児童が自分自身の粘り強さに気付いたり、自己効力感を高めたりするために、「SMS(成長マインドセット)だより」と名付けた学級通信を発行した。1号あたり A4 で1枚から2枚の文章量とした。随意、担任教師から口頭で読み上げた後、学級内(背面黒板)に掲示した。

## 4. 結果と考察

学級での参与観察と担任教師へのインタビューにより、以下の①～④の変化が見られた。

### ①難しい課題への意識

算数の振り返りで、「少しむずかしくてたのしかったです。」と書いた児童がいた。マインドセット介入の授業によって、難しい課題に取り組むことを肯定的にとらえることができていることが推察される。

### ②学習へのモチベーション

学級通信 11号では、通信を貼り出した時に半数(10人)以上の児童が集まって読んでいた。全文を音読していた子もいた。担任教師以外の教員がほめることで、児童の学習へのモチベーションの向上につながっていると考えられる。

### ③学習への取り組み

国語の授業で行ったスピーチでは、2時間近くの発表時間があったが、児童が書いていたメモから、他者(友だち)の発表を粘り強く聞いていたことが分かった。

### ④担任教師自身の意識

折に触れ、粘り強く取り組むことの大切さについて児童に伝えるようになった。インタビューの中で、児童が粘り強く努力している姿を見取って、それをしっかりと児童に伝えることが大事だと実感しているとの発言があった。

## 5. 今後の研究

今後、再度質問紙を実施し、学級全体や個々の変容や特徴を捉えていくことを予定している。また、2回目のマインドセット介入授業を実施し、児童が学習に対して粘り強く学んでいる様子をスライドに挿入することで、児童自身の粘り強さに関する認知と行動をさらに結びつけたい。

## 6. 引用・参考文献

- ・文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020),「学習評価の在り方ハンドブック 小・中学校編」, p.10
- ・キャロル・S・ドゥエック著,今西康子訳,(2016),『マインドセット「やればできる!」の研究』,草思社, p.13

# 豊かな語彙を獲得し活用する児童の育成 —様々な学習活動にマイディクショナリーを生かして—

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー専攻 修了

金子 雅代（吉岡町立明治小学校教諭）

共同研究者 群馬大学大学院教育学研究科教員 佐藤 浩一

元群馬大学大学院教育学研究科教員 田村 充

## 1 研究の背景と目指す姿

全国学力・学習状況調査や担当学級での指導から、「言語についての知識・理解・技能」に課題があり、自分の考えを表現することが苦手な児童が多いことが分かっている。また、学習指導要領では語彙指導の充実を求めている。さらに、国語科の目標とも合わせて考えると、語彙指導は単に言葉の知識を増やすだけでなく、児童が教科の見方・考え方を働かせて、思考力・判断力・表現力等を豊かにすることにつながる。そこで国語科を中心とした様々な教科での実践を通して、「豊かな語彙を獲得し活用することで、自分の考えを適切に表現できる児童」を目指す姿として設定し、研究を進めた。

## 2 実践

### (1)マイディクショナリーについて

マイディクショナリーは、学習した言葉について、意味や自分なりの解釈、その言葉を使った短文などをカードに書き、自分だけの辞書を作る活動である（図1）。犬塚・椿本(2014)はマイディクショナリーについて、語や概念の定義を確認することは教科の内容に本質的に関わる活動であるとして、その重要性を指摘している。そのうえで、何をどう書くかが明確であり、短時間で取り組みやすく、全学年で取り組めることから、児童にとって日常的な活動として定着することが期待できるとしている。

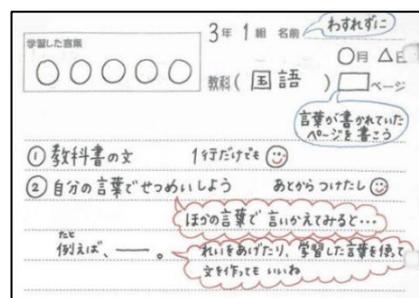


図1 マイディクショナリーの書き方

### (2)国語科「ちいちゃんのかげおくり」の実践

学習した言葉の意味に加えて、自分の心に生まれた感情を適切な言葉で表現していくことで、「気持ちを表す言葉」を拡げ、それを物語の感想をまとめる活動で生かせるよう立案した。場面の振り返りとして、その場面で抱いた感情を短い言葉で表し、そう感じた理由

と共にマイディクショナリーにまとめた。例えば第一場面では、ちいちゃんが家族とかげおくりを楽しむ様子から「幸せ」「楽しい」など、第三場面では、ひとりぼっちで過ごすちいちゃんの様子から「切ない」「かわいそう」などの言葉が、マイディクショナリーにまとめられた(図2)。児童は各場面で、友達のマイディクショナリーを参考にしたり、言葉に関する本から自分の思いに適した言葉を探したりしていた。単元の終盤では、児童はマイディクショナリーを見返すなどして言葉を選びながら、この物語から抱いた感情と理由をまとめた。

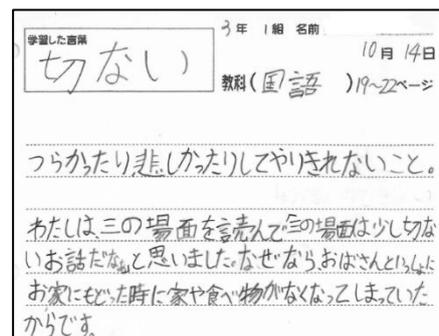


図2 第三場面でのマイディクショナリー

### (3) 国語以外の教科における実践

#### ① 学級活動「係活動をふりかえろう」

自主的に係活動に取り組んだ経験を伝えあい、それをもとに「自主的」の意味をマイディクショナリーにまとめた。実践後は、教師に声をかけられる前に配布物を配ったり(配り係)、休み時間になるとすぐに黒板をきれいにしたり(黒板係)する姿が見られた。このように、マイディクショナリーは語彙を豊かにするだけでなく、行動の指針となった。

#### ② 算数科の実践

児童がまとめた「数直線」のマイディクショナリーを、学習で使用した数直線の図と共に複数枚、教室後方に掲示し、学び合いの環境作りを行った。児童の目線で学習内容が説明されているため、有効な学習の振り返りとなった。

## 3 成果と課題

児童らは、学習の中で取り上げた言葉をマイディクショナリーに自分なりにまとめることで、たくさんの言葉を獲得し、それらを自分の表現にも活用するようになった。また、学習した言葉と言葉を結びつけて獲得していくことで、語彙のネットワークの広がりも見られた。さらに、学習内容の振り返りや疑問点の解決の手段としてもマイディクショナリーを活用できるため、自分から問題解決に向かう能動的な学習の姿勢も身についた。今後は、獲得した言葉をさらに様々な場面で活用したり、適切に表現したりできるよう支援する必要がある。

## 4 文献

犬塚美輪・椿本弥生(2014) 論理的読み書きの理論と実践—知識基盤社会を生きる力の育成に向けて— 北大路書房 pp.118-131.

# 理科教育における主体的な学びに関する研究

## －OPPA 論を中心として－

埼玉大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

山田 将也

共同研究者 埼玉大学大学院教育学研究科准教授 中島 雅子

### 1 研究の目的と背景

本研究の目的は、一枚ポートフォリオ評価(One Page Portfolio Assessment 以下OPPA)論に基づいた学習者の主体的な学びを主眼においた授業改善が、教職大学院学卒院生の力量形成において有効であるか明らかにすることである。

教職大学院生の力量形成を考える上で、自らが教職に就くにあたり次の課題意識をもった。学校現場では、「主体的に学習に取り組む態度」の評価について「生徒が手を挙げた回数」などを「主体的」と捉えている現状がある。これを踏まえ、その適切な評価方法とは何か、さらには、主体的・対話的で深い学びの実現はどうすべきなのかについての検討が必要だと考えた。これについて中島(2019)は、「主体的な学び」とは、「学習者自身が概念の形成過程を自己評価(自覚)すること」と指摘する。そこで、「主体的な学び」を実現するために、「学習前、学習中、学習後の学習者の概念や考え方に注目し、その変容過程を意識化、自覚化させることを重視して開発された」OPPA論を導入した。

OPPA論の実践で用いられるOPPシートは、学習前・後の「本質的な問い」、「学習履歴欄」、学習後の「自己評価」欄の3つの問いで構成される。このOPPシートを授業で活用することにより、「授業改善」や教師の力量向上が可能になるといった研究がある。これまで学習者の概念や考え方の形成過程に応じて授業改善を行った研究は数多く存在するが、教職大学院学卒院生がOPPシートを活用し授業改善を行った研究はほとんど行われていない。

### 2 研究方法

教職大学院1年次に実地研究Ⅰ(8週間)、2年次に実地研究Ⅱ(12週間)を行った。

(1)実地研究Ⅰでは、A大学附属B中学校第1学年34名を対象に「光」の単元、実地研究Ⅱでは、D市立E中学校第1学年62名を対象に「動物の特徴と分類」の単元でOPPシートを活用した授業を10時間行い、授業改善に活かした。

(2)生徒が記入したOPPシートを分析し、「主体的な学び」、「教職大学院学卒院生の力量形成」について考察した。

### 3 結果・考察

実地研究Ⅰにおいて、生徒の OPP シートには、教科書に記載された知識に関わるものに偏った記述が多く見られた等の課題が明らかになった。これを踏まえ実地研究Ⅱでは、OPP シートの「本質的な問い」を「分類とはなんでしょう」と設定し、授業を行った。

表1 当初の指導計画と修正後の指導計画

時間数	当初の指導計画	修正後の指導計画
8	●無選別のシラスの観察・スケッチ 無選別のシラスの中から、タコ、イカなど生徒が好きな生物を自ら選びスケッチを行う。	●無選別のシラスの分類 「多様な生物」が存在するのを気付かせる指導目標から、ポウル1杯から、チリメンモンスターの図鑑を参考に、甲殻類、軟体動物、魚類などに見つけた生物を分類する。
9	●計画なし 当初の指導計画では、本単元は9時間で行う予定であった。	●海洋の生物の現状 「生命の尊重」に気付かせる指導目標から、海洋の生物が環境問題によっておかれている現状を扱うこととした。多くの種が絶滅していることや、どのようにすれば生物の絶滅、減少を防ぐことができるのかを生徒自身が見出す。

生徒が記述した OPP シートの学習前の「本質的な問い」欄を分析したところ、学習指導要領のねらいに明記された「生命の尊重」に気付いていると思われる記述が見られなかったため、授業を追加する形（表1）で授業改善を行った。

しかし、学習後の「本質的な問い」欄には、「生命の尊重」に関わる生徒の記述がほとんど見られなかった。ところが、学習後の「自己評価」欄には、「本質的な問い」欄には見られなかった「生命の尊重」

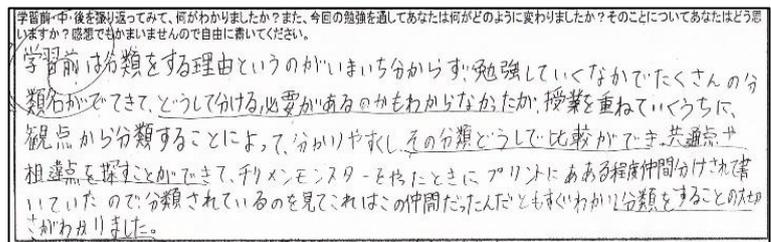


図1 生徒Aの学習後の「自己評価」欄の記述

に関わる記述が見られた。加えて、生徒A（図1）をはじめ、約84%の生徒に自身の変容を自覚していると考えられる記述が見られた。

### 4 本研究で明らかになったこと

このような結果から第一に、授業を1時間追加する程度では効果が低く、単元を通した授業改善が必要であること。第二に、ただ教科書や板書の内容を写したと思われる記述が多かった改善点として、生徒Aの学習後の「自己評価」欄の記述のような、学習者自身が概念や考え方の形成過程を自覚し、「メタ認知」を促す手立てを講じ、生徒自身が記述することができるようにすることが必要であると考えられること。この2点が明らかになった。

### 5 結論

授業改善の視点を OPP シートの学習者の記述をもとに明らかにすることが教職大学院学卒院生の力量向上に有効ではないかと考える。

### 6 参考文献

中島雅子 (2019) 『自己評価による 授業改善 OPPA を活用して』 東洋館出版社.  
堀 哲夫 (2019) 『新訂 一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』 東洋館出版社.

## 安全教育の推進と地域連携

聖徳大学大学院教職研究科教職実践専攻 修了  
飯塚 亮一（千葉県柏市立田中北小学校教諭）

### I 研究目的

研究の目的は次の2点である。

1 学校の実態を踏まえた安全(防災)教育推進の手立てを講じ、子どもたち一人一人が、自分の命を守るべく、予測不能な困難をたくましく乗り越えていける資質・能力を育成していく素地を築く。

安全教育推進においてポイントとなるのは、どのような手立てを講じ、実践していくかである。そして、その手立てが学校の実態を踏まえ、特性を生かしたものになっているかが重要と考える。まずは、所属校である野田市内小学校の実態把握を行い、安全教育推進の手立てを講じ、安全行事の改善や授業実践を行っていく。

2 防災を柱とした地域との連携の手立てを講じ、互いの防災意識向上を図る。

地域との連携については、各校で様々な方策を打ち出し、協力体制を築いているところである。そこから一歩進み、「防災」というキーワードを柱とした新たな連携の手立てを講じることで、互いの防災意識向上を図っていく。

### II 研究方法

#### 1 文献研究

学校安全、教科横断型教育、安全(防災)教育先進校の取り組みに関することの3点について先行研究を行った。

#### 2 所属校での安全教育推進実践(2020年6月～2021年2月)

### III 研究結果

#### 1 文献による先行研究

文献による先行研究でわかったことは以下の3点である。第一に、安全教育が生涯を通じて安全な生活を送る基礎を培う一助となること。第二に、教科横断型教育は、ただ漠然と教科と教科を繋ぐものではなく、ねらいがあり、子どもに身につけさせたい力が明確に示されていること。第三に、安全教育における先進校では、学校規模や立地条件、実態、

地域性等を踏まえ、各校の特性を生かした実践が行われていることである。これら先行研究の内容を踏まえ、所属校である野田市立小学校での安全教育推進実践に生かした。

## 2 所属校での安全教育実践

- (1) 研究実践校の沿革・立地調査
- (2) 研究実践校における実態調査及び考察
- (3) 安全教育に関する教科横断的な視点による学年ごとの学習計画提案
- (4) 「防災における各学年で目指す姿」の具体化
- (5) 避難訓練や引き渡し訓練といった行事の見直し、改善(PDCAサイクル)
- (6) 4年社会科(単元「地震からくらしを守る」)の授業実践
- (7) 実践授業の成果と課題
- (8) 防災を柱とした地域との連携について
- (9) 地域連携の具体的な方策について

## 3 地域との連携で目指すもの

- (1) 地域に開かれた学校づくり
  - ・児童の活動も含め、学校の防災への取り組みを発信
- (2) 防災意識・防災への関心の向上(地域防災力の向上)
  - ・学区の危険箇所を共通理解
  - ・学校が避難所となった場合を想定した訓練及び合同防災訓練の提唱
  - ・引き渡し訓練の実施
- (3) 地域とのさらなる協力体制の構築
  - ・持続可能な取り組みの実施
- (4) コロナ禍においても実施可能である取り組みの精選

## IV まとめ

本研究を通してわかったことは、「目的意識の共有」の重要性である。安全・安心な社会づくりを目指し、学校・保護者・地域が三位一体となって取り組んでいくのは理想的な姿である。では、具体的にどんな取り組みを行っていけばよいのかという点において、本研究では、小規模校における実践を検討し、実施に至った。防災安全という目的意識を皆で共有し、自助と共助に繋がる手立てによって地域連携を深めていくという取り組みを行うことができた。野田市においても、洪水ハザードマップの改訂や指定避難所の変更、避難所開設における説明会の実施、市ホームページや市報による情報発信等、さらなる防災安全への施策が取られ、機を捉えた研究になったと考えている。「命を守る」というある意味で安全における究極的な目標を、学校・保護者・地域が共通理解し、子どもたちが健やかに育っていけるよう、千葉県教員として、また、野田市で育った教員として今後も研鑽を続けていきたい。

# 教育委員会事務局における行政職員と教育職員の協働のあり方 — 学校評価の扱いを対象として —

千葉大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了  
須志原 みゆき（市川市教育委員会生涯学習部教育総務課主幹）

## 1 研究の背景と目的

教育委員会事務局（以下「教委事務局」という）には、教員だが教委事務局に配属された教育職員と、教員ではない行政職員が混在している。筆者は市教委事務局の行政職員であり、教委事務局における学校評価結果の活用について課題があると感じている。教育委員会は、学校の設置者として学校から学校評価結果の提出を受け、それを踏まえて学校に適切な支援・改善を行うことが求められている。また、社会状況の変化から、学校における課題は多様で複雑になってきているため、その解決にはさまざまな視点からのアプローチが必要であり、教委事務局が組織として学校を支援することの重要性が高まってきている。しかし、本市教委事務局において、学校評価結果の活用に携わっているのはごく一部の教育職員のみであるため、学校評価結果の活用が十分ではないと考える。ここに行政職員も関わることができれば、行政の知見を活かして教育職員とは違った視点から迫ることにより、学校の課題解決に向けた取組を教委事務局として一層推進できるのではないかと考える。

本研究は、行政職員が教育職員と協働して学校評価結果の活用に関わることはどのような効果をもたらすのかを明らかにし、行政職員と教育職員がさらに協働していくための手がかりや示唆を得て、方策を提案することを目的とする。

## 2 研究の方法

A市教委事務局職員のウェブ調査の分析を行い<sup>\*</sup>、教委事務局職員の実態を明らかにする。次に、行政職員と教育職員の協働を進めるうえでの課題解決を図ったうえで、両者が協働して学校評価結果を扱い、その活用や学校に必要な支援と方策等について協議を行う。そして、行政職員が教育職員とともに学校評価結果の活用に関わることはどのような効果をもたらすのかを明らかにし、さらなる協働の方策について提案する。

## 3 結果と考察

A市教委事務局職員のウェブ調査の分析結果から、行政職員と教育職員との協議の前に、行政職員が教育委員会制度や学校評価に関する知識の習得が必要なこと、また、協議の参加者がお互いの強みや弱みを知り役割を認め合えるようにすることが必要だということが明らかになった。

これを踏まえ、まず、行政職員と教育職員による協議の前に、研究実践に参加する行政職員と教育職員とが気軽に話せる機会を持った。これにより、参加者は両者が感じている

課題に共通点を見いだすことができ、横のつながり意識の向上が図られた。次に、同じく協議前に、教育委員会制度や学習指導要領、学校評価制度と学校運営協議会に関する勉強会を行った。参加者の振り返りシートをもとに勉強会参加者と自主学習者を比較すると、教育委員会制度を除く3項目で、勉強会参加者の方が勉強会後の理解の程度について平均ポイントが高かったことから、両者の協働による学びが功を奏したと推察された。また、目的の共有により、教育行政は両者の関わりが必要であることを参加者が認識できた。

このような過程を経て行った学校評価結果の活用の協議では、両者が相互の視点を意識した協議を行うことができた。また、協議では、行政職員は学校の課題解決のために市教委全体で予算化や情報共有等に取り組んでいく必要性を示すなど、両者には考え方や捉え方に違いがあることが推察された一方、学校評価結果の分析や解釈は大方の行政職員にとっては困難な状況であることがうかがえた。

#### 4 まとめ

以上のことから、両者の協働を進めるためには、気軽に集える機会の提供や場の確保と、目的の共有が必要であることが明らかになった。また、協議では、行政職員は「活用」や「つなぐ」という視点において、教育職員とは考え方が異なっていることが明らかになった。このため、行政職員の知見と教育職員の専門性の両者を学校評価結果の活用に活かすことは、学校に必要な支援をこれまで以上に届けられることになり、学校運営の発展と改善につながると考えられる。

一方、学校評価結果をより効果的に活用するためには、教育職員のもの見方や考え方を行政職員がより理解できるようになることが必要である。そうすることにより、行政職員は自身の知見の活かし方や役割をより認識できるようになり、学校評価結果の活用が両者の協働によりさらに前へと進むことになるだろう。

前述の課題を解決し、行政職員と教育職員との協働を一層進めるために、1点目として、市教委事務局職員を課をバラバラにして中学校ブロックごとに割り振り、学校評価結果を活用した学校へのサポートを部署を超えて職員がつながり行えるようにすること、2点目として、市教委事務局として固有の研修を実施すること、3点目として、教職大学院で学ぶ行政職員を増やし、教育行政を牽引できる職員の育成を積極的に図ることを研究のまとめとして提言したい。

[注] ※調査はA市教育委員会が実施し、筆者は職務として関わった。分析は筆者個人の見解であり、A市教育委員会の見解ではないことを申し添える。また、実施結果の取り扱いについては、「A市教育委員会事務局職員アンケート 実施結果報告書」を公文書請求したものである。

[参考文献・参考資料]

- ・青井拓司（2016）「教育委員会事務局指導部門の組織及び行政職の人事・職務—京都市教育行政職を中心として—」『日本教育行政学会年報』No. 42、96-112 頁
- ・金森一郎（2018）「教育委員会における学校評価結果の活用への取り組みに関する事例研究—学校評価結果の支援への活用が進んでいる自治体に着目して—」『筑波大学教育行政学研究室紀要』平成 29 年度、36-45 頁
- ・村上祐介（2016）「教育委員会事務局職員の専門性と人事・組織—全国調査の結果から—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第 36 号、73-103 頁
- ・文部科学省（2016）「学校評価ガイドライン[平成 28 年度改訂]」
- ・A市教育委員会（2020）「A市教育委員会事務局職員アンケート 実施結果報告書」

# 小学校段階におけるキャリア教育の課題の要因とその改善に向けて —キャリア教育の定義の変化による影響とボルノーの「役割からの解放」を手掛かりに—

東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践専門職高度化専攻 2年  
榊原 洋介（川崎市立木月小学校教諭）

## 研究の目的

「キャリア教育」という文言が学習指導要領に掲載されたのは、2020年度から小学校で全面実施された学習指導要領（2017告示）が初めてである。一方で、過去約20年間に渡り、キャリア教育は学校現場で既に実践されてきた経緯がある。それは、新規学卒者のフリーター志向や、就職後3年以内の離職等の社会背景を受けて、キャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要があるとされてきたからである（中教審答申1999）。

しかし、小学校段階におけるキャリア教育研究は少ない。藤岡（2015）は、2006年度から2013年度までに刊行された『キャリア教育研究』（日本キャリア教育学会）掲載の46本の論文を分析し、小学生を対象とした研究は、宮田（2012）、新見・前田（2009）の2事例であり、僅少であるとしている。また、2014年度から2020年度に総合学術電子ジャーナルサイト「J-STAGE」に公開されている『キャリア教育研究』（日本キャリア教育学会）掲載のすべて（31本）の論文を筆者が調べた結果、小学生を対象とした研究は無かった。先述の通り、小学校段階から発達段階に応じて実施する必要があるとされてきたにも関わらず僅少であることは、小学校段階におけるキャリア教育研究の課題であるといえる。

そこで、本研究は、小学校段階におけるキャリア教育研究が少ないことを課題と捉え、その要因と改善の方策を検討することを目的としたのである。

## 研究の概要

まず、小学校段階におけるキャリア教育研究が少ない要因を検討するため、キャリア教育の定義の整理を行った。その結果、中教審答申（1999）、キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書（2004）、中教審答申（2011）と3度に渡るキャリア教育の定義や捉え方の変化があることを明らかにした。そして、中教審答申（2011）や学習指導要領解説総則編（2017年7月）等で、キャリア教育の課題として挙げられた内容、及び、山本（2014）の指摘から鑑みると、キャリア教育の定義や捉え方が変化してきたこと自体が、キャリア教育の正しい理解が進まない要因の1つであり、草創期のキャリア教育の定義の理解（狭義の意味でのキャリア教育）にとどまり、現行のキャリア教育の定義の理解（広義の意味でのキャリア教育）が進んでいないことを指摘したのである。

次に、小学校段階におけるキャリア教育研究改善の方策について、ボルノーの「役割からの解放」を手掛かりに検討した。そのために、まず、日本のキャリア教育における「キャリア」や「キャリア発達」の意味、教育学における適応の問題、キャリア教育において

重要概念である役割論について整理した。そこでは、社会学では周知のことである、役割概念の2つの系譜を挙げた。個人の側から社会をとらえる視点、社会の側から個人をとらえる視点である。すなわち、キャリア教育における役割論においても、「個人－社会」図式での検討の必要性を指摘した。その結果、学校教育において行われてきたキャリア教育の多くは、職業等の体験活動、基礎的・汎用的能力の育成という、社会の側から個人をとらえる視点であり、社会で役割を担うためのキャリア教育に重点が置かれてきたと考察した。一方で、個人の側から社会をとらえる視点については、他者との相互作用、対話を通しての自我形成、主体形成の視点での取り組みが欠けていると考察した。つまり、教育は「適応」か「適応への抵抗」、「役割」か「役割からの解放」かの二者択一ではなく、両者の調和のもとに進めていく必要があるとしたボルノーの考えから（広岡 1998）、本研究は、現行のキャリア教育において「役割」と「役割からの解放」の調和を図るために、哲学的・対話的な授業を取り入れる可能性を指摘したのである。

その上で、小学校段階におけるキャリア教育に哲学的・対話的な授業を取り入れた実践を行った。「第1回：6年生って、今までと何か違うの?」「第2回：自分って、何だろう?」「第3回：自由って、何だろう?」「第4回：幸せって、何だろう?」「第5回：大人って、何だろう?」「第6回：自分って、何だろう?」「第7回：なぜ人は、働くのだろう?」「第8回：なぜ友達は、必要なのだろう?」「第9回：なぜ気持ちは、変わるのだろう?」「第10回：自分って、何だろう?」の問いで行った（新型コロナウイルス感染拡大による緊急事態宣言の発出により、第6回で授業を終えた）。量的研究として、新見・前田（2009）の人間関係形成能力の質問紙調査を事前と事後に行い、平均の差の有意差検定を行った。結果は、事前と事後の平均の差は、有意な差が認められた（両側検定： $t(105) = 2.00$ ,  $p < .05$ ）。以上から、哲学的・対話的な授業を行ったことにより、キャリア教育で育成を目指す基礎的・汎用的能力「人間関係形成能力」が向上した可能性があることと捉えることができた。一方で、本論文においては、質的研究の考察まで論じることができなかった。今後、質的研究を進め、その成果と課題も明らかにしていこうと取り組んでいる。

※本研究大会での本論文は、2022年1月20日提出予定の専門学術論文の一部である。

## 引用文献

- 中央教育審議会（1999）『初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）』  
中央教育審議会（2011）『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』  
新見直子・前田健一（2009）「小中高校生を対象にしたキャリア意識尺度の作成」『キャリア教育研究』第27巻2号 pp. 43-55  
広岡義之（1998）『ボルノー教育学研究 ― 二十一世紀の教育へ向けての提言』創言社  
藤岡秀樹（2015）「日本におけるキャリア教育の研究動向と課題」『京都教育大学教育実践研究紀要』第15号 pp. 249-258  
宮田延実（2012）「小学生の希望職業からみた職業的発達の検討」『キャリア教育研究』第30巻2号 pp. 53-60  
文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説総則編』  
文部科学省（2004）『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』  
山本睦編著（2014）「創造性研究からみたキャリア教育の問題点」『教師を支える研修読本 就学前教育から教員養成まで』第3章 pp. 37-51 ナカニシヤ出版

# 子どもの学校適応感が高い学級経営の特徴

創価大学大学院教職研究科教職専攻 修了

古川 恵美子（あきる野市立東秋留小学校主任教諭）

## 1 研究の目的

1990年代後半に小学校でのいわゆる学級崩壊が教育・社会問題化した(高橋・綾 2006)。文部省委嘱研究の報告「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」(2001)では、「学級がうまく機能しない状況」の直接的な要因の一つに、学級担任の指導力不足の問題を挙げている。学級を機能させるためには学級担任の学級経営が大きな役割を果たしている。

本研究では、児童の学校適応感が高い学級担任にインタビュー調査を行い、担任が考える理想の学級経営と実際から、子どもの学校適応感が高い学級経営の特徴を明らかにする。

## 2 研究の方法

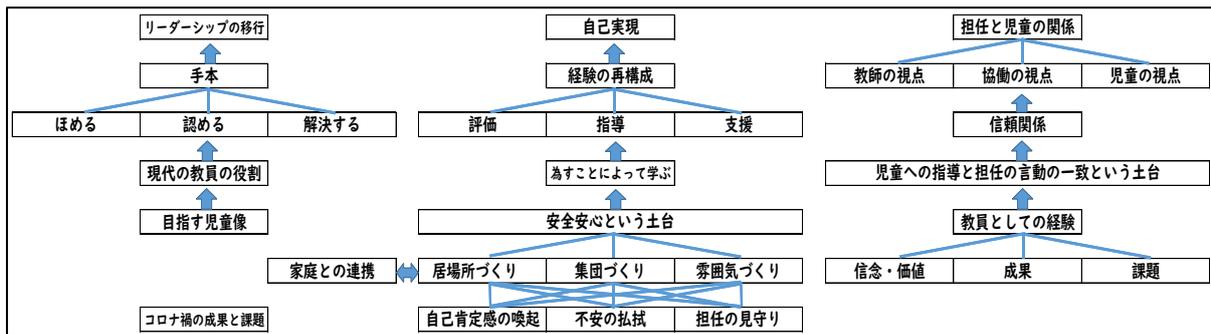
公立小学校1校13学級に、学校環境適応感尺度(ASSESS)を用いて7月と10月に実態調査を行った。そして、学級編成や担任の変更の有無、行事等により児童の学校適応感が変化する可能性を考え、7月の学校適応感の平均が高い2学級と、7月と比べ10月に対人的適応と学習的適応の両方が高くなった2学級の担任にインタビュー調査を行った。分析はSCATを用い構成概念を析出し、さらにその構成概念をKJ法を参考に分析した。

## 3 結果と考察

インタビュー対象者に共通する特徴を調べるため、SCATで得られた143の構成概念をラベル化し、表札を付けグループ編成を行い、図解化、叙述化を行った。

<b>リーダーシップの移行</b>			<b>自己実現</b>			<b>担任と児童の関係</b>		
担任主導から児童主体へ			自分らしくいられる学級			教師の視点		
理想を実現させる具体的な方法			自己表現できる			協働の視点		
担任の理想を児童が体現			児童相互が主体			児童の視点		
<b>手本</b>			<b>経験の再構成</b>			<b>教師の視点</b>		
積極的にほめるという手本			多様性も集団性も尊重			担任の期待に応える		
認める			寛容な学級			担任主導と児童主体のバランス		
解決する			合意形成や軌道修正			担任も児童も楽しむ		
積極的にほめるという手本			メタ認知から相互理解			担任の表情や言葉が児童に与える影響		
アイムメッセージ			自己から他者へ			担任と児童でつくる学級		
言葉で伝える			集団の中で自分を調整する力			児童と担任の相互理解		
児童の頑張りを認める			理解しようとする気持ちがある					
頑張りを見習わせる			各学級の良さ					
いじめのけん制			折り合い					
ポジティブ行動の強化			<b>評価</b>			<b>信頼関係</b>		
成長することの価値付け			他からの評価は児童の成長の機会			遊びで信頼関係をつくる		
自己肯定感を高める			成長を自覚できる指導は信頼関係の構築			児童一人一人と担任の間に信頼関係		
担任は話の整理			成長を自覚できるような具体的な指導			人と対等な信頼関係づくり		
			指導でなく気付かせる			信頼関係の質とベースの配分		
			指導より支援			信頼を裏切る行為には厳しく指導		
<b>現代の教員の役割</b>			<b>指導</b>			<b>児童への指導と担任の言動の一致という土台</b>		
担任は導く役割			児童にとって適切な指導を示す			児童への指導したことは担任も守る		
背中を押す役割			児童にとって適切な人間関係をつくる学び			担任の言動の一致		
			<b>支援助</b>			対立の危険性		
			経験から学ぶ					
			経験する中に学びがある					
			遊びの楽しさを味わわせる					
			全員に発言の機会					
			全員で一つのことに取り組む					
			楽しいための遊び					
			集団で遊ぶ経験					
			コミュニケーションの場の提供					
			児童にとって適切な人間関係をつくる学び					
			能動的な発信					
			過程を重視					
			勝ち負けを超える経験					
<b>目指す児童像</b>			<b>安全安心という土台</b>			<b>教員としての経験</b>		
先を見据えた指導			場の安全と心の安心			信念・価値		
ゴールを見据えた学級経営の計画			安心安全の土台があつての自己実現			結果		
卒業までの目標を意識			雰囲気児童の居心地が変わる			課題		
到達目標の設定						担任目標の学級目標		
						自己表現の発達段階		
						挫折は経験していない		
						教員としての信念		
						経験から得た発達段階の違い		
						遊びを児童理解につかう		
						学校の学び		
						経験を重ねていく発達段階による差		
						学校で大切にしたい道徳的な価値を示す		
						実践の場をすることで自分を磨く		
						理想の学級経営と実力の差		
						レジリエンス		
						実践を軸にした多様な経験が必要		
						目的意識		
						やり抜く力		
						児童教員の知恵の結晶		
						リーダーシップという課題		
						自分のバックボーン		
						学級通信の効果		
						父性の喪失		
						自分に合ったスタイル		
						担任自身のセルフコントロール		
						ライフワークバランスの変化		
<b>コロナ禍の成果と課題</b>			<b>自己肯定感の喚起</b>			<b>不安の払拭</b>		
コロナ禍における心のゆとり			学校生活を楽しんでいる様子が増えている			担任の見守り		
家庭の方針を押し入れしない心のケア			あったかい家庭は手厚いサポート			発達段階にあったフォロー		
コロナ禍での集団づくり			自己表現してよかったと思わせる			指導後の意図的なフォロー		
コロナ禍での特別活動の重要性			前向きな印象付けで不安感を払拭					
非常時の児童の不安			発言への抵抗を減らす					
行事は児童にプラスの効果			休みの時間は児童理解の機会					
制約や制限と担任の裁量								
行事における集団づくり								

UD (黒字) : ラベル (構成概念)  
 G (赤字) : 表札  
 背景色 : インタビュー対象者別



担任が人生の中で大切にしてきた信念や価値、教員としての経験から得た成果や課題の上に、児童への指導と担任の言動の一致を土台とした信頼関係が成り立ち、担任の視点と児童の視点、協働の視点から、担任と児童の関係が育まれる。担任の見守りという安心感、自己肯定感の感情を喚起することによる不安の払拭がうまく働くと、学級の雰囲気づくりや集団づくり、居場所づくりや家庭との連携がうまくいき、安全安心という土台ができてくる。安全安心な学級では、為すことによって学ぶということが当然であり、自己評価や他己評価、指導や支援といった段階を経るなど経験の再構成をすることで自己実現につなげていくことができる。担任は教師主導から児童主体にしていくことを目標に、目指す児童像をはっきりさせ、現代の教員の役割について考えながら、ほめる・認める・解決するという手本の姿を児童に示していくことで、少しずつリーダーシップを児童に移行していく。2020年のコロナ禍は教育活動の課題を浮き彫りにしたが、学校教育の価値を再認識するきっかけともなった。

共通する学級経営の特徴は、「信頼関係づくり」と「安心して居心地のよい居場所づくり」である。担任の経験が少ない教員が具体的な方法を想起するのに対し、経験豊富な教員ほど学級経営にイメージがあり、それに即して具体的な指導を考えている傾向がうかがえる。

## 5 成果と課題

学校適応感の高い児童を育てる学級経営には、児童と担任との間に信頼関係があり、児童の実態を把握しながら児童が安心して居心地がよいと感じる雰囲気をつくることや、理想とする学級イメージをもって児童に接するということが重要である。その学級イメージは、経験が浅い時期に挫折を経験したり、モデルを見付けたりすることを通して形成されている傾向がうかがえた。また、学校適応感が高い学級の担任は、児童の自己実現を目指し少しずつ担任から児童にリーダーシップを移行するような学級経営を行っているという特徴が明らかになった。これは、学級経営を考える際の一つの指標に成り得るであろう。

本研究では、学校適応感の高い学級担任にインタビュー調査を行ったが、いわゆる学級崩壊を経験した学級担任にもインタビューを行い比較することで、定義づけることが難しい学級経営を特徴づけるものが明らかになる可能性が考えられる。また今回の調査は、世界的な感染症の影響で学校現場も混乱した状況下での調査であった。そのため、結果については、非常事態下でのものであるという注意が必要である。

今後は、本研究のASSESSの結果を来年度以降と比較して傾向を探ったり、「学校の新しい生活様式」での学級経営について検討したりしていく必要がある。

## 6 参考文献

高橋克己・綾牧子(2006)「学級崩壊」問題における予言の自己成就:「変化した子どもとそれに対応できない教師」という原因帰属様式の展開と帰結」文教大学教育学研究所紀要, 15, pp. 43-54.

小松郁夫(2000)「学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学校づくり—」国立教育研究所広報第124号

# 学級状態のアセスメントに基づく学級の「ルールの確立」 及び「リレーションの形成」に関する事例研究

玉川大学大学院教育学研究科教職専攻2年  
森 健司（埼玉県美里町立松久小学校教諭）

## 1 問題と目的

経験の浅い教師が急増している学校現場において学級崩壊の問題は喫緊の課題である。その中で、我々現場の教師が実際に取り組み可能であるマイクロシステムに焦点を絞って、学級崩壊を予防するための研究が必要と考えられる。先行研究より学級経営は、教師と子ども間、及び子どもと子ども間の関係性が基本であり、その関係性の構築の土台は、学級の「ルールの確立」と「リレーションの形成」であるとされている。本研究の目的は、IRRモデルサイクルの活用が学級「ルールの確立」に有効であることを事例を通して検証すること、及び体験学習サイクルの活用が学級の「リレーションの形成」に有効であることを事例を通して検証することである。

## 2 方法

まずどの程度学級「ルールの確立」ができているかを「学級状態アンケート」を用いてアセスメントを行った。結果により、その後の研究方法を分けた。アセスメントの結果、学級「ルールの確立」ができていないと判定された場合、学級「ルールの確立」へ向け、「IRRモデルサイクル」を用いて学級「ルールの確立」を図った。実践後、再度「学級状態アンケート」によるアセスメントを実施し、「ルールの確立」ができたかどうかを判定するとともに、そのプロセスを分析した。アセスメントの結果、学級「ルールの確立」ができていと考えられる場合は「体験学習サイクル」を活用し、教師及び子ども間の「リレーションの形成」を図り、そのプロセスを分析した。アセスメント対象はA県B市町村立小学校1～6年生の各1学級であり、そのうち2学級が事例研究の対象となった。

## 3 研究対象の選定と実践の概要

### 3. 1. 1 事例研究1 IRRモデルサイクル(2年1組)

7月に実施した第1回「学級状態アンケート」の記述統計量分析、重回帰分析の結果、担任・担任外への聞き取り調査、及び教室観察の分析等より、2年1組は最低限必要な学級ルールが確立されていないと判断した。その為、2年1組を対象にIRRモデルサイクルの活用による学級ルールの確立を図った。学級の安心・安全確保の為に最低限必要なルールだけに絞り焦点化するため、「学級状態アンケート」の記述統計量分析、重回帰分析等を分析した結果、以下の2項目に限定した。

- ① 相手の話を聞くことができる。
- ② すぐに整列し、静かに移動することができる。

### 3. 1. 2 事例研究1 IRRモデルサイクル実践の概要(2年1組)

①I(説明: instruction) → ②R(リハーサル: rehearsal) → ③R(強化: reinforce)の流れで指導した。①I指導により、ルールの必要性を子どもたちに説明し、納得させて取り組ませた。②Rリハーサルと③強化により、ルールを守ると自分たちにとって得である、いいことがあるということを体験させた。また、①I指導と②Rリハーサルと③強化を繰り返すパイラルすることで、ルールの習慣化を図った。

### 3. 2. 1 事例研究2 体験学習サイクル(3年1組)

7月に実施した第1回「学級状態アンケート」の記述統計量分析、重回帰分析の結果、担任・担任外への聞き取り調査、及び教室観察の分析より、3年1組は学級ルールが確立されていると判断した。その為、3年1組を対象に体験学習サイクルの活用による教師及び子ども間のリレーションの形成を図った。

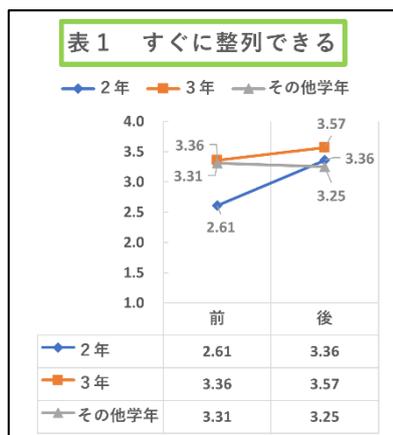
### 3. 2. 2 事例研究2 体験学習サイクル実践の概要(3年1組)

体験学習サイクルを使った代表的なプログラムであるアドベンチャープログラムを活用した。「目標設定」→「実体験」→「振り返りと観察」→「概念化・一般化」→「試験・適用」そしてまた「目標設定」へと循環し、体験が繰り返されることで効果を高めていった。

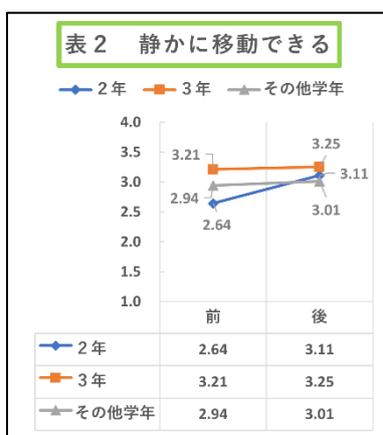
## 4 結果と考察

### 4.1 児童対象・学級状態アンケート各尺度の結果

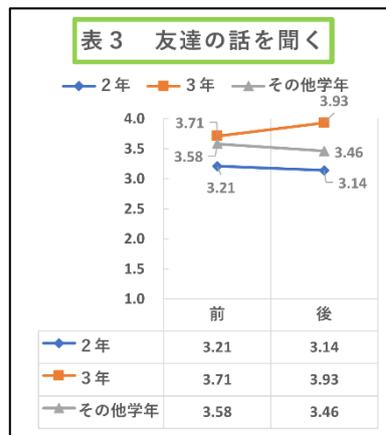
表は実施前と実施後の結果を、群別に示したものである。SPSSを用いて、分散分析を行った。



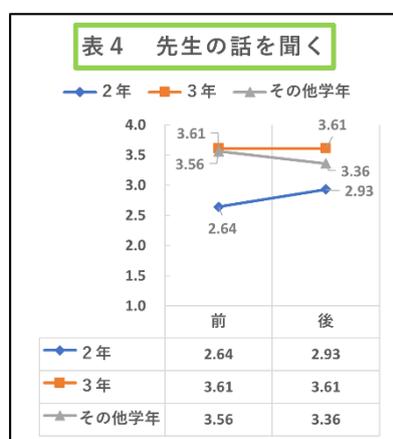
( $F(2, 163) = 14.20, p < .01$ )



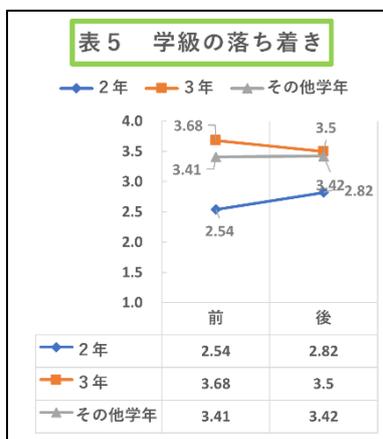
( $F(2, 164) = 2.70, p < .10$ )



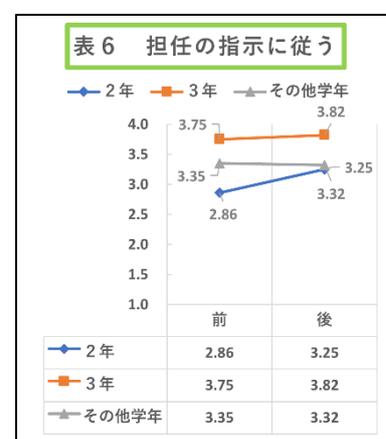
( $F(2, 163) = 2.40, p < .10$ )



( $F(2, 164) = 4.45, p < .05$ )



( $F(2, 164) = 2.73, p < .10$ )



( $F(2, 164) = 3.56, p < .05$ )

### 4.2 事例研究1 IRRモデルサイクルと学級の「ルールの確立」に関する考察(2年1組)

4.1の結果より、IRRモデルサイクルの活用は、ターゲットルールの定着に有意に効果があったことが示された。また「学級の落ち着き」は上昇に有意傾向を示し、「担任の指示に従う」も有意に上昇を示した。ターゲットルールを選定し、「キー(鍵)となるきまりごとを軸にする」ことにより、「担任の指示に従う」ことが、「ルールを守ると自分たちにとって得である、いいことがある」ことが体感でき、そのことが「学級の落ち着き」に繋がったと考えられる。IRRモデルサイクルの活用が、学級「ルールの確立」に有意に効果があることが示された。

### 4.3 事例研究2 体験学習サイクルと学級の「リレーションの形成」に関する考察(3年1組)

4.1の結果より、「友達の話をしっかり聞く」が上昇に有意傾向を示した。体験学習サイクルの中心は「学級目標」であり、学級目標「相手を見て、しっかり聞き話す子」が意識された結果であると考えられる。また、「友だちの話をしっかり聞く」ことは、子どもと子ども間の「リレーションの形成」の中心であると考えられる。子どもと子ども間の「リレーションの形成」が促進された結果である可能性が示唆された。一方、その他の項目に関してはIRRモデルサイクルを活用した2年1組ほどには向上しなかった。このことは「天井効果」が働いたと考えられる。研究対象選定時に実施した4件法の学級状態アンケートにおいて、最高値の4に近い、天井に近い学級状態であった。すでに学級の「ルールの確立」ができており(3.43)、学級は落ち着いて(3.68)安心・安全な状態(3.64)であったと判断される。しかしながら、対照群として設定したその他学年に関して、全ての項目に有意な正の変容が認められなかった結果を鑑みると、体験学習サイクルの活用が正の変容をもたらした可能性が示唆された。

# 「エージェンシー」を育む総合的な学習の単元デザインの開発 —「地域の学習材」の単元分析を通して—

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 1年

廣濱 陽一郎（東京都江戸川区立清新ふたば小学校主幹教諭）

## I 背景と目的

近年、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造は大きく、また急速に変化しており、新型コロナウイルス感染症など、今まさに子どもたちは答えのない課題に対して、主体的に他者と協働しながら、課題に立ち向かう力が未来の創り手として求められている。OECD Education2030 プロジェクトにおいて、ラーニングコンパスの中核的な概念としてエージェンシーが示され、日本の教育再生実行会議（十二次提言）においても、国際的動向を踏まえ学習者主体の視点を重視して取組を進めていく必要性が述べられている。

総合的な学習の時間は、カリキュラムマネジメントの核としても期待され、教科横断的な学びを推進していく上でも重要な存在となっている。さらに、実社会の課題を解決する学習過程を通してエージェンシーを育成・発揮できる可能性がある。子供にとって一番身近な社会は地域であり、自分の住む地域の課題を自分ごととして解決していくプロセスの中でこそ資質・能力としてのエージェンシーが育まれる。

そこで本研究は、児童のエージェンシーを育成・発揮する単元デザインの在り方を明確にすることを目的として、総合的な学習の時間の地域を学習材とした単元デザインについて文献調査、質問紙調査、インタビュー調査に基づいて検討する。

## II 研究の内容

### 1) 研究の方法

文献調査は、エージェンシーに関する先行研究について行った。質問紙調査は、総合的な学習の時間の取組や単元デザインに関する項目について、小学校教諭を対象として行う。文献調査の結果から「エージェンシー」の構成要素を明らかにし、どのような探究の過程や学習活動において育成されているかを分析する。そして、実践を行った教員に対してどのように単元を構想し、計画しているか視点や手順を明らかにするためにインタビュー調査を行う。インタビュー調査をもとにどのように単元を構想し、計画しているか視点や手順を明らかにしていく。文献調査、質問紙調査、インタ

ビュー調査で得られた情報をもとに教員が「エージェンシー」を育成・発揮することのできる単元をデザインするための単元構想シートを開発する。

## 2) 結果と考察

本研究では、OECD Education2030 が定義するエージェンシーの概念、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」を採用した。その多様な資質・能力のうちエージェンシーの代表的な構成要素として挙げられているのが「アイデンティティ」「帰属意識」「モチベーション」「希望」「自己効力感」「成長志向の考え方」であることが分かった。この6つの構成要素を視点として分析を進めることとした。

さらに、総合的な学習の時間に関する意識に関する質問紙調査（東京都小学校教員170名対象）の結果から、総合的な学習の時間の取組で児童の意欲が高まったり、教科横断的な学びを実現できたりと肯定的なイメージをもっていることが分かった。一方で、教師の力量や熱量による指導のばらつきがあることや単元開発等に時間や労力がかかってしまうことに否定的なイメージがあった。単元開発等に時間がかかる要因として、「教科書がない」「総合的な学習の時間の知識がない」「単元イメージが分からない」という単元づくりの拠り所がないことの困り感がみられた。多くの教員が総合的な学習の時間の取組を肯定的に感じながらも、単元づくりの拠り所がないことにより、探究的な学習過程を発展的に繰り返しながら資質・能力を育くむための子供たちにとって価値のある単元を作ることができていない現状が分かった。これらから、教員が単元づくりをするために必要なリソース（視点や手順）を明確にする必要があると考えられた。

## III 研究成果と提案

本研究で得られた結果と小学校学習指導要領（平成29年告示）解説-総合的な学習の時間編-等を参考にして単元構想シートの開発を行った。今後、単元構想シート（図1）はパワーポイントで作成し、視点や手順だけでなく、事例や配慮事項も掲載したものを提案する。

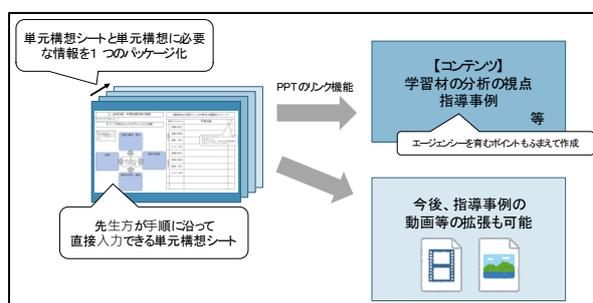


図1 単元構想シートの概要

### 主な参考文献

- ・白井俊(2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育と未来』、ミネルヴァ書房
- ・文部科学省(2017)小学校学習指導要領(平成29年告示)解説-総合的な学習の時間編-

# 子どもたちの手で創り上げる『学校・学級物語』の実践

- 「学級力向上プロジェクト」を中核とした学級経営を通して -

早稲田大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了

明比 宏樹 (愛媛県今治市立常盤小学校 教諭)

## I 主題設定の理由

小学校において、学習・生活の基盤となるのが学級集団である。また、小学校学習指導要領総則では、「学習や生活の基盤として、教師と児童の信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること」が示され、生徒指導の推進力の役割を果たすことが大きいとされる学級経営の重要性が一層、強調されている。しかし、近年の少子化・核家族化・地域コミュニティの希薄化などの社会的変化を背景に家庭の教育力が低下し、教師への反抗的態度、自分勝手に振る舞うなどの問題行動が目立っている。また、このような問題行動は小学校段階において、高学年に限らないこと、しかし高学年になるほど学級経営に対して子ども同士の間関係の影響が大きくなり、問題の深刻さ、困難さが増していくことが報告されている。現代の学級経営の方法に関しては、教師が学級集団を効率的に管理する方法よりも、より自立を促す学級経営が求められてきており、教師の管理型の学級経営とは異なった形での学級経営が必要とされている。管理教育からの脱却の道筋となるのは、子ども同士が学級の中で個性を認め合い、助け合って学び合う関係を構築するとともに、子どもたち主体の学級づくりを実現することである。その上で、「学級力向上プロジェクト」は非常に有効な手法であると考え、本実践を行った。

## II 総括的考察

本実践では、「①学級力アンケートによる自己評価」、「②学級力レーダーチャートを基にして話し合うときわっ子スマイル会議」、「③学級力向上のために取り組むスマイルアクション」の三つの活動を R-PDCA サイクルに沿って意図的・計画的に実践したことで、協働的な課題解決学習を実現することができた。また、学級の課題解決における過程が明確となったことで、子どもたちが学級における課題を自分事として考え、学級力の向上に向けて主体的に学級づくりに参画し、学級力を向上させ、心の成長と社会性を身に付けるための一助となる『学校・学級物語』を創造することができた。学級力アンケートに基づくレーダーチャートという客観的なデータを手掛かりに、子どもたち一人一人が学級のよさや課題を自分事と捉え、友達任せではなく、全員が学級の主人公として学級力の向上への取り

組みを行うことができた。その中で、「やらされ感」を持って活動を行うのではなく、子どもたちが学級の課題に気づき、ときわっ子会議を通して考え、合意形成をして決定したスマイルアクションを実行することができた要因は学級力向上プロジェクトにおいて日々、「経験」・「協働」・「問題解決」を通して蓄積される『学校・学級物語』を創造してきたからであるとする。心のエピソードとして残り続ける『学校・学級物語』は、子どもたちの心の成長と社会性を身に付けるための一助となるとともに、教師主導ではなく、子どもたちが主体となって学級づくりに参画する上での軸となり得るものである。また、この学級物語を心の中に留めておくのではなく、はがき新聞や学級掲示で可視化したり、スマイルアクションなどの具体的な行動に変換したりすることで、自分たちの取り組みや目標としている「最高の卒業」に向けての歩みをより具現化し、学びの自覚化を促すことができた。このように、学級力向上プロジェクトを中核とした学級経営を通して、子どもたちが主体的・協働的に学級づくりに参画したことで、学級力が向上したとまとめられる。

### Ⅲ 本実践における成果

#### 1 学級づくりにおける課題解決学習を実現でき、『学校・学級物語』を創造できた

本実践前までは、一部のリーダーと位置付けられている子たちが、学級の課題解決に向けて奔走し、疲弊する姿をよく目にしてきた。だが、今回全員で学級全体で取り組むスマイルアクションを合意形成して決め、実践・振り返りを行うことで、子どもたちが主体となった課題解決学習を協働的に行うことができた。また、ときわっ子スマイル会議のプロセスの中では、いきなり全体での話し合いを行うのではなく、「個人での分析」→「グループでの共有」というスモールステップを取り入れた。個人で考えたことや今の学級の実態に対する捉え方を友達に伝える場の設定は、一人一人の意見をスマイルアクションに反映させる上でも非常に有効な手立てであった。子どもたちが主体となって取り組む学級づくりを通して、試行錯誤をする中で成功・失敗体験を重ねながら協働的に課題解決を図り、心の中にあるキャンパスに個と集団の成長物語を描いていくことができた。そして、心を耕す『学校・学級物語』が学校文化・学級風土として根付いていき、醸成されていった。

#### 2 「達成志向（やりぬく力）」と「協調志向（つながる心）」が向上した

学級力プロット図において、子どもたち一人一人の困り感を探ることができた。周囲との和を重んずる日本の文化的・社会的風土を背景に、日本の子どもは同調的に振る舞い、暗に自己主張を抑えるために、よい子として過剰適応的な性格が形成されやすいとの指摘があるように、多忙な学校現場において学級の中で埋もれてしまい、子どものSOSを見逃してしまっている部分は多々あるのかもしれない。それが、表面上に噴出した時、取り返しのつかない事態を招いてしまう恐れもある。しかし、学級力プロット図において、学級内の個と集団を多面的・多角的に診断することができ、よりの確できめ細やかな個別指導に生かすことができた。今後も、学級力向上プロジェクトを精緻化させていきたい。

# ミドルリーダーのメンターとしての力量形成 ～経験学習サイクルを通して～

横浜国立大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 1年  
高橋 友也（川崎市立久地小学校教諭）

本研究の目的は、組織力強化を目指しミドルリーダーのメンターとしての力量形成を図るための校内OJTの在り方をさぐるものである。

研究の背景として、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（答申）」において、教員の年齢構造のバランスが崩れ、知識・技能の伝承が課題となる中で、ミドルリーダーがメンターとして若手教員等を育成できるように継続して校内研修に取り組む必要性が示されたことがあげられる。

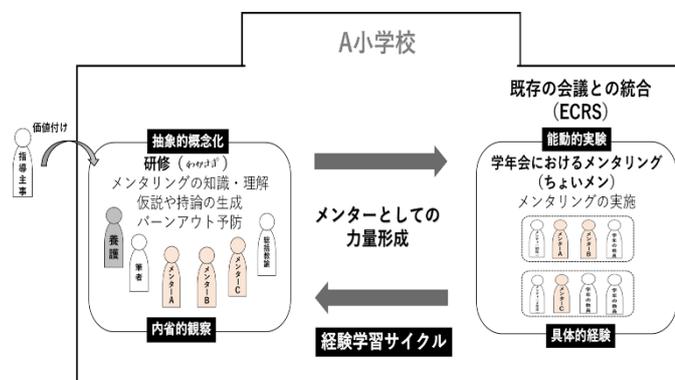
研究対象となるA小学校は、10年以下が約6割、20年以下を合わせると全体の約9割と、若年層への偏りが顕著である。SWOT分析（表1）を行うと、教員・学校内組織に関することでは、弱みとして若手が若手を育成する状況というカテゴリーが抽出され、育成する側も課題を抱えていることが推測された。

【表1 A小学校 SWOT分析】

教員・学校内組織に関すること
【強み】 若手が多く、活気がある 相談しやすい雰囲気 自己の役割への責任感が強い
【弱み】 人数が多く、情報の共有が難しい ベテランが少ない 若手が若手を育成する状況
【阻害要因】 職員室が2つ

A小学校における若手育成に関する課題として、メンタリングの知識理解が十分ではないことと校内でメンターとしての学びの場を設定できていないことの2点であると捉えた。これらの課題解決方法として研修を行うことと、経験学習サイクルを回していくことのできる枠組みをつくることを考えた。課題解決方法を図に表すと【図1】のようになる。

既存の校内会議である学年会において意図的、継続的にメンタリングを行い具体的経験を踏む。研修では学年を超えてメンターが集まり、内省的観察と抽象的概念化を図る。ミドルリーダーが、こうした経験学習サイクルを回していくことでメンターとしての力量を形成していけると考える。



【図1 課題解決方法を表す図】

本研究における課題解決方法の特色として既存の校内会議の活用をあげる。多忙化が指摘される中で、新たな会を複数設けることは教員の負担感につながる事が想定される。

そこで、ECRS 理論【表 2】を用いてメンタリングの時間の捻出を試みた。その結果、A 小学校の既存の校内会議である学年会を簡素化し、意図的にメンタリングの時間を設けること（以降「ちょいメン」と表記する）とした。

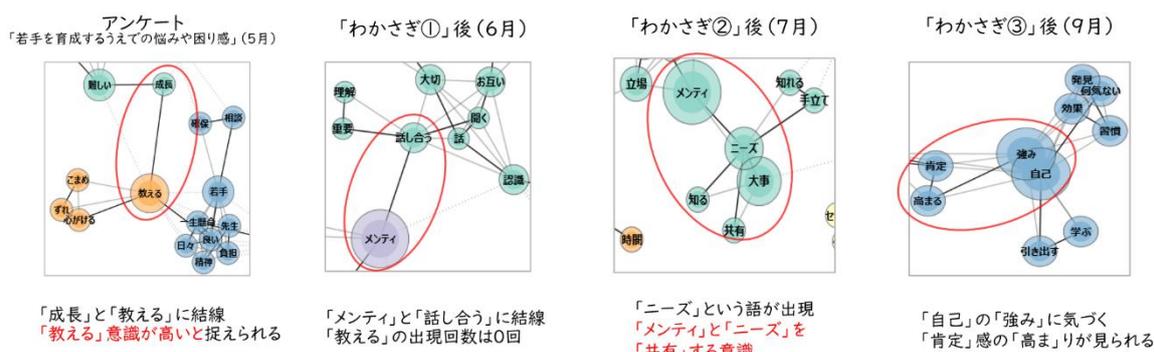
【表 2 ECRS 理論】

項目	内容
Eliminate (排除)	無くせないか？
Combine (結合)	同時にできないか？
Rearrange (入替)	順序を変えられないか？
Simplify (簡素化)	もっと簡単にできないか？

研修の概要として、①メンタリングについて「知る」②理解したことを踏まえてシュミレーションする③「ちょいメン」と「8つの問い」を活用したリフレクションとの往還を通して、ミドルリーダー自身が経験学習サイクルを回していくという3段階の設計とした。

評価に関して、メンタリングに関する知識理解を深める研修内容の妥当性については研修後の自由記述によるアンケートに対して KH-Coder を用いて共起ネットワーク図分析を行った。また、研修と実践との結びつきについては、「ちょいメン」の発話と実施前後のインタビューとを関連付けづけて発話分析を行った。

共起ネットワーク図分析の結果は以下の通りである。



これらの研修後の「若手の育成」をテーマとした記述の比較分析から、研修における講義とアクティビティがメンターのメンタリングに対する捉えの変容に結び付いていることを確認できた。従って、研修「わかさぎ」の有用性を確認することができた。

研修と実践との結びつきに関して、研究対象となったメンターY 教諭は、第3回の研修の終了後、「情報の整理が自分の強み。ただ、もっとメンティが話す場を設定することが必要だ」と話した。これを受けて、学年会の中でメンティが話す機会を設けたり、情報を整理しながらメンティ自身の気づきを促したりしていた。こうした行動は、研修による内省的観察・抽象的概念化を踏まえて能動的実験を試みているものと読み取ることができ、研修と実践とが結びついていると捉えられる。

これまでの成果として、メンターの意識の変容、そして行動の変容があげられる。一方で、ミドルリーダーが集まって人材育成に関する話題を共有することの意義を感じながらもその時間を十分に確保できないことが課題として残った。そこで、今回行ったような研修機能を既存の校内会議の中に無理なく位置づけることで、持続可能な取組にしていけるのではないかと考えている。

# 小学校段階における市民育成

～社会科における学びのホンモノ化へ向けた指導と評価から～

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2年  
藤森 啓太（北杜市立泉小学校教諭）

## 1. 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、①「市民性」「小学校段階（における）」「ホンモノ（真正性）」を定義し、現実社会を「学校知」「専門知」「生活・経験知」の3つの領域から捉え、それらを視点とする真正な学びを実現した市民育成のための授業構成論を構築すること ②授業構成と実際の指導、子どもの学び・変容の3つのレベルにおける事実の一部を教師の認識（指導意図）と児童の認識（捉え方）を比較しながら示し、本研究で用いる授業構成論がどのように市民育成に影響を与えるのかを明らかにすることである。

今日、社会化と対抗社会化の観点から、小学校段階では市民育成の充実が課題である。また、先行研究からは、市民性評価の課題が「知識の再生産」に陥っており、市民的資質を学び手の文脈から取り出す具体的な評価方法が確立していないことがわかる。それらに対しては、真正の学びと評価論を用いた研究が蓄積されつつあるが、管見の限り、小学校段階での実践が少なく、一単元に留まらない汎用性のある枠組みや、授業構成方法も示されていない。さらに、それら実践内容が実際に子どもたちの市民育成にどのように寄与したのか、教師の授業構成や思いと実際に子どもたちがどう捉えたかという比較から、その変化や成長を十分に論じられていない。

## 2. 真正な学びを実現する授業構成論の構築

### （1）本研究に関わる概念等の整理

概念等	内容・捉え
市民性	社会は在るものではなく、他者と創り上げていくものと捉え、主体的に社会を形成する資質・能力
小学校段階	社会化をできるだけ早め、対抗社会化の素地を身に付けること
ホンモノ	学習者が行き来する「学校」「学問・プロフェッショナルの世界」「子どもの生活圏・経験の世界」の3つの文脈が重なる部分に位置づく課題や、その過程（学びのホンモノ化）。その課題は、学習した概念等を活用できる、社会的事象として直接学習していない社会問題という性格を持つ。
評価	ルーブリックによる評価・学校外の多様な他者による評価

### （2）単元構成論

児童は、社会科学習において「学校知」「専門知」「生活・経験知」という3つの領域を

行き来しながら学んでいる。しかし、指導の実際としては、学習課題が、どこか一つの領域内で完結してしまうものであることも多い。それでは、児童の学びはその領域でしか活用されないものとなってしまい、課題に対する切実感も薄れ、主体的に社会を形成する能力も培われない。そこで、3つの領域が重なるような課題にするために、それを解決していくための知識等を3つの文脈にバランスよく位置づける。具体的には、図1のように、まず、3つの領域において育成しやすい、本稿で定義する市民を実現するための資質や能力を抽出し、振り分ける。その後、単元の学習内容を踏まえ、どの時間でどの資質の育成に寄与できるか判断をし、各領域内に各時間を位置付ける。また、図2のように、子どもたちと教師の認識のずれの修正に向けて、実際に子どもが課題をどのように捉えているのか、授業を経てどのように変化していくのかを視覚的に捉える方法を用いた。それによって、教師が、全体の傾向として、単元構想の通り、各時の学びを意味づけているかどうか判断することができるとともに、その傾向と構想に隔たりがあった場合、次時以降で修正を図ることも可能となる。

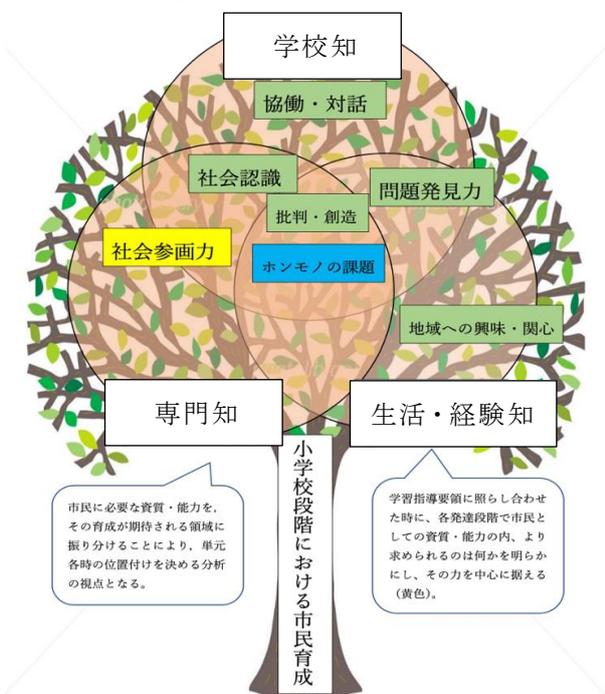


図1 単元構想図 筆者作成

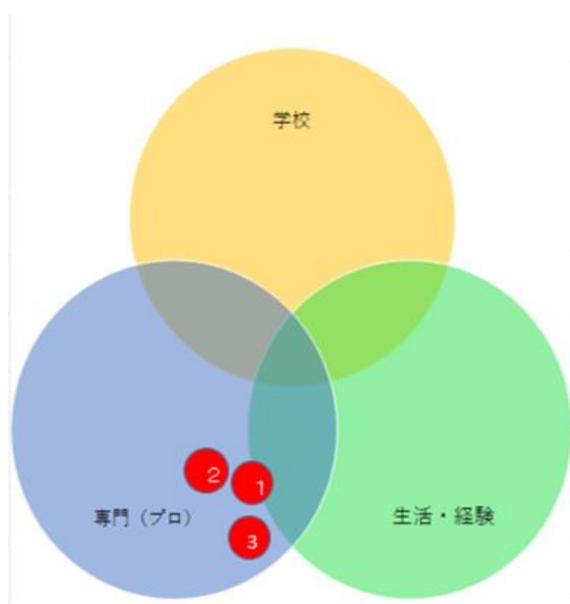


図2 学びのホンモノ化へ向けた振り返り

### 3. 研究結果と考察

実践は工業生産の単元で行った。紙幅の関係で、単元構成や授業の実際等は割愛するが、本研究からは主に、①3つの文脈を意識した授業設計を行うことで、切実感を持って（多面的・画角的に）課題を捉え、追究できる ②他者評価を取り入れることで、学校の中だけで通用する判断や分析から脱却できる ことが示唆された。課題点としては、「学習者の認識とのずれの修正」が挙げられる。全体としてバラツキがあり、傾向を掴むことができていないため、修正のための方略を定めることができなかった。今後、子どもの変容から、その類型化を行う中で、変容やずれの分析をしていきたい。また、実践中だけではなく、実践後子どもたちの「ホンモノ具合」はどのように変容しているのかといった、中長期的な視点からの分析も視野に入れていく。

# 中学校教育と SDGs

上越教育大学大学院学校教育科教育実践高度化専攻 修了

菊池 徹（横須賀市立久里浜中学校教諭）

## 1. はじめに

本研究の目的は、中学校における SDGs に関する授業実践の質的充実のための示唆を得ることである。2015年に国連でSDGs（持続可能な開発目標）が採択された。学習指導要領（2017）前文には「持続可能な社会の創り手」が記載され、SDGsの理念が学習指導要領に盛り込まれている。しかしながら、学校現場における問題が二点ある。第一は社会科教育とSDGsの関係性が明確になっていなかったことである。第二は学校現場においてSDGsが浸透しているとは言えない状況があったからである。以上二点より本研究テーマを設定した。

研究の方法は、①関連する文献収集と整理、②学校実習における現場の実態把握と授業実践である。①については、先行研究を踏まえてSDGsと社会科教育との関係性を明らかにするために、中学校社会科教科書の見本本を用いてSDGsの取扱いを整理をした。②については、ユネスコスクールで実習を行い、SDGsを学校教育で学習するカリキュラムを作成した。作成にあたっては、上尾市立上尾東中学校の実践を参考にした他、実習校でかつて総合的な学習の時間を担当していた教員にインタビューをした。授業実践は3年生総合的な学習の時間を対象にしてSDGsについて学習できるワークショップ型授業を実践した。実践内容は開発教育協会（2018）パーム油のはなしである。

## 2. 研究の結果

研究の結果は大きく分けて3点ある。1点目は総合的な学習の時間の年間計画案を作成したことである。対象は3年生で、SDGsを学習できる内容構成とした。本計画案は1・2年次の地域学習及び職業体験学習を系統的に捉えて発展させるため、持続可能なまちづくりをテーマとした。特色は、SDGsそのものやSDGsに関連する内容をワークショップやフィールドワーク等の生徒の体験を重視した探究学習を組んだ点である。また、先行実践者へのインタビューにおいて、総合的な学習の時間の学習を進めて行く上でポイントとなった点も明らかになった。それは教員研修であった。中学校総合的な学習の時間は、小学校と違い学年単位で運営されることが多い。ねらいや学習方法の共有は当然必要となる。と

ころが、インタビューから明らかになったことは、教職員全員で対象地域のフィールドワークに行くなどして地域の学習材を共に学ぶことであった。

2点目はSDGs及びESDに関する先行研究の知見を踏まえ、中学校社会科教科書見本本を用いて教科書におけるSDGsの取り扱いを抽出し、分類・整理した。結果については指導教官とともに紀要論文(菊池・釜田, 2021)を執筆した。分類・整理の結果次のことが明らかになった。SDGsは地理・歴史・公民の各分野において取り扱いが見られたが、取り扱い数と内容から考察して、公民的分野が最も大きな役割を担っていることが分かった。

3点目は実習校におけるSDGsに関する授業実践である。学年一斉に行い、生徒は体験型の学習を経て身近な製品とパーム油の関係性やパーム油に関連する環境問題や生産地の社会問題について理解することができた。

### 3. 研究の成果と課題

年間計画案は、実習校における年間計画作成時の参考資料となった。

紀要論文からは次の3点が今後の社会科教育において課題であるとの示唆を得られた。

①SDGsについての理解場面が必要であること、②今までの社会科教育実践との関連を明らかにすること、③SDGs目標間の関連性と社会科教育の関係性を明らかにすることである。

授業実践から得られたことは2点ある。1点目はふりかえりシートの記述から生徒は自分たちの身近な生活と環境問題や貧困問題、人権問題等の世界の諸問題をSDGsと関連付けられたことである。2点目は体験型学習の有効性を実習校の教員と共有することができたことである。

### 4. まとめ

本研究では、中学校におけるSDGsに関する授業実践の質的充実のための示唆を得ることを目的に行った。研究の結果、社会科教育においては公民的分野が大きな役割を担っていること、ワークショップ型授業の有効性を検討できたことが挙げられる。課題としては、本研究の事例はごく僅かであるため、今後も実践を積み重ねていくことが必要であると考えている。

### 引用文献・参考文献

- ・文部科学省(2017) 中学校学習指導要領
- ・開発教育協会(2018) 改訂版パーム油のはなしー地球にやさしいってなんだろうー
- ・菊池徹・釜田聡(2021) 中学校用社会科教科書におけるSDGsの取り扱いに関する研究, 上越教育大学教職大学院研究紀要第8巻, pp. 45-54

# グループによる振り返りを通して 学習意欲の向上を目指す授業の考察

富山大学大学院教職実践開発研究科教職実践開発専攻 2 年  
高瀬 光絵（富山県立富山いずみ高等学校教諭）

## 1. 研究の背景

学年が上がるにつれて、数学の学習に不安を抱く生徒が増える傾向がある。そのような生徒は不安を口にできないため自分だけができないと思い込んだり、学習内容の復習や振り返りを一人で行うことが難しく学習をあきらめてしまったりしている。石川・立花(2019)は「数学嫌い」という生徒は数学が嫌いという自己暗示をかけることで勉強をしなくなり成績が下がることを繰り返していると指摘した。学習に不安を抱く生徒の中にはこのような生徒も存在していると考えられる。

石川・立花(2019)は、中学生を対象に行った実践から学習意欲が低い生徒も学びに向かえる授業の構成を見出した。これを基に振り返りに着目した授業改善を行うことにした。

## 2. 研究の目的・方法

生徒が授業中に不安を伝えたり、質問できたりする環境を作るためには対話が大切である。また、学習内容の振り返りを一人で書くという活動が難しいと考える生徒は多い。そこで、グループで対話を行う振り返りを考えた。グループによる振り返りは授業の終わり5分に基本3人グループで行う。グループは生徒自身で決め、対話しやすいように座席を近くに配置する。対話の際は1人が聞き手に回るサポーター役とし、サポーターは対話の様子を見て評価用紙を書く。評価の観点は不安の共有、対話の成立、問題解決に向けた行動の3点である。このグループによる振り返りを毎時間行うことで、不安の共有や学習意欲の向上が見られると考えた。

## 3. 1回目の実践について

振り返りのやり方として①分からないところがあればそれについて話すこと、②サポーターは聞き手に徹することと指示した。毎時間行うことで授業中にも質問し合う様子が見られるようになり、実践後に行ったインタビューでは「分からないところの共有ができて一緒に考えて解決することができた」と生徒が語っている。また表1の結果からも、振り返りが不安の共有、内容理解のきっかけになったと考えられる。しかし、録音音声

表1 実践終了後のアンケート結果

アンケート項目	平均	標準偏差
サポーターとして話を聴いていて、私も同じだと思ったことがあった。	4.28	0.96
振り返りは大切だと思った。	4.26	0.89
授業の最後に対話で振り返りを行うことは楽しかった。	4.04	1.02
サポーターとして対話を聴くことは楽しかった。	3.92	1.13
授業の最後に対話で振り返りを行うことは自分の役に立った。	3.92	1.09
対話することが勉強になると思った。	3.88	0.89

を聞いていると振り返りがうまくいったと感じる班とそうでない班があったため、音声进行分析することにした。

振り返りがうまくいったと感じる班は会話の中で相づち・質問・同意が行われており、うまくいったと感じなかった班にはその様子が見られなかった。元田(2018)はコーチングについて、傾聴・質問・承認の3つの技術により行うもので、教育現場では本来持っている解決する力を指導者の問いかけによって学習者自身が見つけ出していくことを支援するものであると指摘している。コーチングの3つの技術は相づち・質問・同意に似ている。このことから、対話に必要なことは傾聴・質問・承認であると考えた。

#### 4. 2回目の実践について

1回目の実践を基に振り返りの方法の見直しを行った。サポーターの役割に相づち・質問・同意を追加し、評価用紙に相づち・質問・同意の例を提示して意識させることとした。

振り返りの様子の観察から話が途中で途切れる班の減少、録音音声から1人がよく話す展開になる班の減少、サポーターが話を回す役割を行っていることが分かった。これらから、対話の成立が1回目の実践よりも早くなっている様子が見られる。これは2回目の実践で取り入れた対話の手がかりとなる支援が適切であったと考えられる。

#### 5. まとめ

2回の実践から、サポーターの効果と対話の振り返りの有効性が見えてきた。サポーターが相づち・質問・同意を行うことによって班の生徒に安心感が生まれる。対話を成立させるためにも役割を意識させることが大切であることが分かった。またこの振り返りでは、生徒同士で不安の共有ができ、授業中に周りに質問しやすい環境が整う。これは書く振り返りではできないことで、学習内容の理解度を高める方法を1つ増やすことにつながっている。これらから、グループによる振り返りが授業によい影響を与えていることが分かる。しかし、生徒たちは手順に従って振り返りを行っており、手順があるから対話が成立している可能性がある。そのため、サポーターの役割の必要性に気づいていない場合も考えられる。将来的には自分事としてサポーターの役割をしなければならない場面が必ず出てくる。そのためにも生徒が自分で考えて行動できるよう、教師の支援の在り方、生徒に考えさせる方法を考えていきたい。

実践開始から1ヶ月経ったころから、「苦手」「嫌」と授業中に言いながらも問題に取り組んだり、努力している生徒が増え、学習に対する見通しを持ってずに授業を受けている生徒が減ったと感じ始めた。これらは生徒が不安を言いながらもあきらめずに数学に取り組んでいる姿である。グループによる振り返りが不安の払拭や内容理解の促進だけでなく、学習意欲の向上にもつながっていたと考えられる。振り返り以外の場面でも生徒同士の対話を授業に取り入れることが大切である。

#### 【参考文献】

- [1] 石川高揮・立花正男(2019)学習意欲が低い生徒も学びに向かえる授業の構成—中学生における数学嫌いの要因を基に—, 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 3, 125-135
- [2] 元田暁輝(2018)教育現場におけるコーチングの活用, 崇城大学紀要, 43, 67-73

# サードプレイスの機能を有する若手教員育成プログラムの開発

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  
小町 成美（珠洲市立直小学校教諭）

## 1. 研究の背景

現在石川県は、教員の大量退職・大量採用の時代を迎えている。そのためベテラン教員の豊かな経験や知識、スキルを若手教員に継承していく必要がある。そこで平成31年から若手教員早期育成プログラムを全面実施している。若手教員早期育成プログラムは教員研修制度を見直し、初任者から10年目までの教員に対し、10年間で3期（Ⅰ期：1～3年目、Ⅱ期：4～6年目、Ⅲ期：7～10年目）に分け、それぞれのステージにおいて、教員が身に付けるべき資質能力に照らした内容の研修を体系的に実施している。校外研修と、各校が実施する校内研修を組み合わせ、10年目までに求められる能力を育成するものとなっている。校外研修については、整理・統合し、平成28年に比べて研修全体のボリュームを30%程度削減し、校内研修についても、効果的な若手教員の育成という視点で積極的に取り組んでいくこととしている。その一方で、校外研修の削減により、他校の教員と関わる機会の減少から同期の教員とつながりが持てなかったり、校内研修の充実により、学校現場の負担が増加し研修時間と場の確保ができなかったりする課題も挙げられている。

また、勤務校のような過疎化が進む地域の小規模校では年々若手教員が増加し、若手教員であっても多くの校務分掌を抱える現状があるにも関わらず、自ら抱えている悩みを解決する時と場が不足している。これは近隣校でも同様である。若手教員が求められる能力を育成するためには、知識習得型の研修に加え、若手教員が自らの課題に目を向け、学ぶ機会を保障することが必要ではないかと考えた。

## 2. プレ実践の概要

若手教員早期育成プログラムは各校で年度当初に計画を立て実施されているが、小規模校の若手教員の学ぶ機会を保障するために、プログラムの一部を勤務校と近隣校（3校）の若手教員が集まって行う研修として実施した。これを次年度に向けたプレ実践とする。4校で14名の若手教員が集まり、一緒にワークショップ型の研修を行った。内訳は、Ⅰ期3名・Ⅱ期6名・Ⅲ期2名・講師2名・養護助1名である。

名称も若手教員育成プログラム（若プロ）から「輪かプロ+」に変更し、参加者にとって親しみやすいものとした。輪かプロ+は校内での研修の代替として実施させてもらったため、勤務時間内の15:40～16:40に実施した。

今年度実施した3回のプログラムは表2の通りである。第1回で若手教員が挙げた自身の課題をもとに、表1のように4つのグループを作成した。第2回と第3回はこのグループでの対話が主になった。また、第2回からはwebアプリを使用し、実践した記録をweb上にいつでも書き込めるようにした。書き込んだことは自らの実践記録としての写真やメモである。その記録は他の参加者も閲覧でき、ページを見た人がコメントを残すこともできた。第3回はグループ内で発表した。上手くいったことも、そうでなかったことも共有し、積極的に意見交換する様子が見られた。

<b>授業改善グループ</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・3年目教諭（勤）</li><li>・7年目教諭（C）</li><li>・講師（勤）</li><li>・講師（A）</li></ul>	<b>児童理解グループ</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・4年目教諭（勤）</li><li>・5年目教諭（A）</li><li>・6年目教諭（C）</li></ul>
<b>時間の有効活用グループ</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・5年目教諭（勤）</li><li>・6年目教諭（勤）</li><li>・5年目教諭（B）</li><li>・8年目教諭（B）</li></ul>	<b>養護教諭グループ</b> <ul style="list-style-type: none"><li>・1年目養護教諭（勤）</li><li>・2年目養護教諭（B）</li><li>・養護助教諭（A）</li></ul>

（勤）勤務校

（A）近隣校A

（B）近隣校B

（C）近隣校C

表1 グループ作成

第1回 8月	・1学期またはこれまでの教員生活における自身の課題を見つける ・同じ課題を抱える教員とグループを作成し、課題を共有する
第2回 9月	・課題の解決方法を検討する ・自らの課題を解決するための計画を立てる ⇒実施後～第3回までにそれぞれが実施する
第3回 11月	・課題解決に向けた計画を実施した成果や課題をグループで発表する ・自らの発表や他者の発表を聞いて考えたこと全体に発表する

表2 プログラム内容

### 3. プレ実践から見えたこと

以下は第3回実践後のアンケートの一部と、第1回から第3回までの記述アンケートの一部を抜粋したものである。

アンケート項目	選択肢・回答率			
	今日はグループで自分の意見が言えましたか。	言えた 71.4%	まあまあ言えた 28.6%	もう少し言いたかった 0%
今日考えたことは、あなたの教員生活に生かせると思いますか。	生かせる 100%	まあまあ生かせる 0%	あまり生かせない 0%	全く生かせない 0%
次年度も他校の先生とつながる輪かプロ+のような場があったらいいと思いますか。	あったらいい 100%		従来通り 学校内だけでいい 0%	
	ワークショップ型プログラム 85.7%	講義型プログラム 7.1%	授業参観 7.1%	

#### 記述アンケート（抜粋）

- ・同じような悩みについて気軽に話すことができたので自分だけではないのだ、と少し気が楽になりました。【第1回】
- ・同じ悩みを持つ先生方との対話の中で、自分の悩みが必要な悩みであることがわかり安心しました。また、その対話の中で自分の悩みを解決するための方向性がわかってきました。【第2回】
- ・他の学校の先生方がどのような悩みがあってそれをどう解決しているのかを聞ける機会があってとてもよかったです。【第3回】

これらのアンケートから、小規模校の若手教員が輪かプロ+のような研修の場があったらいいと感じていることが分かった。ワークショップ型プログラムとしたため、全ての回で若手教員同士が対話する時間を確保した。このような対話が刺激となり、自分自身の課題を解決するために自ら動き出すことができたのではないかと考える。

### 4. 次年度の研究課題

オルデンバーグ(2013)はインフォーマルな公共生活の中核的環境や職場でも家でもない環境のことを「サードプレイス」と述べている。輪かプロ+にこのような環境要素が加わることで若手教員が同じ境遇の他校の先生とつながることができ、自分の課題や悩みを表出したり、共有したりすることから、自らの課題解決に向けて動き出すことができるのではないかと考えた。そこで今後は、プレ実践の際に参加者に記述してもらった感想をMGTAの手法を用いて今年度の輪かプロ+にはどのような要素があったのか分析する。そして次年度はその分析を基に、サードプレイスの機能を有するためにはどのようなプログラムを開発すればいいのか検討していきたいと考える。

#### 【参考文献】

- ・松本雄一(2019):「実践共同体の学習」白桃書房
- ・Oldenburg, R. 忠平美幸訳(2013):『サードプレイスーコミュニティの核になる「とびきり居心地よい場所」ー』みすず書房

## 公開保育を通して保育実践を支え学び合う ～経営母体の異なる私立三園の取り組み～

福井大学大学連合教職開発研究科 3年  
嵩谷 浩太郎（和田こども園 園長）  
伊藤 康弘（さくら認定こども園 園長）

### 1. はじめに

近年、幼児教育・保育施設の「量の拡充」から「質の向上」への動きが高まるなかで、行政による議論や検討が進められており、具体的な内容がとりまとめられてきている（文部科学省，2019；厚生労働省，2019）。私立園においても、保育の質の向上を積極的に推進して、地域から期待される使命を果たすとともに、利用者から選ばれる園になるための試行錯誤やその努力が求められている。教職大学院に職員を派遣している筆者ら三園は保育実践の質の確保・向上に寄与する「公開保育の可能性」に着眼し、研究会を設立した。これまでに2018年から4年間継続して実施しており、本発表はその成果を検討する。

### 2. 三園のプロフィール

公開保育研究会を設立した幼保連携型認定こども園の三園は、地域・経営母体・規模は異なるが、「園を変えたい」、「保育を変えたい」という三園共通の思いがあった。

園名称	さくら認定こども園	和田こども園	福井佼成幼稚園
経営母体	（福）さくら会	（福）和田保育園	（学）福井佼成学園
移行前形態	私立保育園	私立保育園	私立幼稚園
定員／現員	155名／171名	265名／232名	271名／264名
理念	1人の笑顔がみんなの笑顔に	輝くいのち ～生きる喜び～	一人ひとりを大切に心を育てる
小学校区 (地区)	福井市立松本小学校 (福井市北部)	福井市立和田小学校 (福井市東部)	福井市立木田小学校 (福井市南部)

(2021年4月現在)

### 3. 公開保育研究会の取組の特徴

本研究会は、年間で各園2回、計6回開催している。公開保育は三園の職員だけでなく、教職大学院の教員が参加している。研究会を支える4つの特徴は次の通りである。

(1) 日常の保育の質の向上	研究の発表や特別な取組ではなく、日常の保育を参観する
(2) 試行錯誤中の過程を見る公開保育	保育者が日々悩みながら試行錯誤している過程を参観してもらう
(3) 「開かれた」公開保育	公立園の保育者や各地区の小学校教員の参加も可能とする
(4) 参観後のグループ協議による振り返りの実施	保育参観後の新人・経験者の分け隔てないグループ協議により、公開保育の学びを深める（教職大学院教員からの講評あり）

#### 4. 園の変容とその要因

本発表では、参加した保育者から得られたコメントをもとに、①他園の公開保育に参加して得られた学びと②公開保育を開催して得られた学びの二つの観点を検討した。結果、園長の「子ども主体の保育を」「保育の質を上げよう」「園を変えよう」という働きかけが、公開保育の持つ柔軟で多様な学びを生み出し、職員一人ひとりに浸透することで各園が変容してきている実態が示された。具体的な保育者の実感として、①他園の公開保育に参加して得られた学びに関しては、(i)保育への意欲の向上、(ii)環境や環境構成の気づき・発見、(iii)対話の意義、(iv)保育を大局的に捉えること、の4点が挙げられた。また、②公開保育を開催して得られた学びに関して、(i)保育の言語化と円滑な交流、(ii)保育を客観視することの気づきと自己肯定感へのつながりの2点が挙げられた。以上のように、異質な三園の職員が学び合う中での保育者の気づきが園の変容を起こしていると推察する。

#### 5. 成果と課題

成果は4点あげられる。第一に公開保育に参加した職員が、俯瞰的に自園と他園の保育を重ね合わせ、保育の営みを語り合い、省察と気づきを継続的に4年間積み重ねてきたことである。第二に少子化という社会構造の変化に直面している三園が、「園改革」「子ども主体の保育」「保育の質向上」という共通の文脈の中で、研究会が継続されていることである。第三に教職大学院の教員が継続的に公開保育に参加され、各園の保育実践が言語化されることで、実践が理論化され保育の専門性が育まれていることである。第四に教職大学院という学びのコミュニティが基盤となり深い信頼関係が形成され、互いの学びがより一層の刺激となり、社会変化に対応した園改革への志を支援していることである。

最後に課題を2点述べる。第一に学びを深めるために、子ども主体の保育を一層進化させていくための“学びのサイクル”をより意識した公開保育のあり方を模索する必要がある。第二に学びを広げるために、臨時職員・派遣職員・看護職等を含めた全職員が複数回参加できるような体制を整備するなかで、情報共有のしくみを構築し、職員間の同僚性を高めていく必要がある。これらを通して、三園の職員交流の更なる活発化を図るとともに、教職大学院を基盤に公開保育研究会の参加園を募り、互いに学び合う仲間を増やすことで、地域の保育の質の向上を目指していく。

# 地域の人との関わりの中で深めていく子どもの学び

## － 地域連携の意味を問い直す －

信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年

油井 玲子（東御市立和小学校教諭）

共同研究者 信州大学大学院教育学研究科教授 畔上 一康

### 1 研究の目的と背景

文部科学省が掲げる「社会に開かれた教育課程」の理念を受け、学校と地域の連携がこれまで以上に重要視される中、コミュニティ・スクールの充実が図られようとしている。しかし、その内実は必ずしも順調とは言えない。特に、活動の継続を目的としたシステムの踏襲は地域連携の形骸化を招き、その結果学校は負担感を募らせる現状にある。この課題は、筆者の所属校にも当てはまる。

地域連携の現状に対し早坂(2017)は、コミュニティ・スクールの要は子どもを中心に据えた目標の共有であると述べ、子どもを軸にしてこそ学校と地域の協働が成り立つとする。

そこで本研究では、子どもの学びに焦点をあて、学校と地域の交流機会が多い生活科・総合を窓口に、地域連携の在り方を再考する。学校と地域双方に取り組み甲斐のある地域連携の実現に向けて、地域の人との関わりの中で、子どもの学びがいかに深まるかを探っていきたい。

### 2 研究の方法

- (1) 大正期に始まる長野県師範学校附属小学校の「研究学級」の実践を起源として、長年総合学習に取り組む伊那市立伊那小学校を対象に、地域と連携した学習活動の継続的な参観を通して、子どもの学びにおける地域の人・子ども・教師三者の関係性及びその機能について考察する。
- (2) 学校と地域双方に意味のある連携を実現する環境構成について、伊那小学校の実践及び先行研究の調査から得られた視点を基に、所属校での生活科・総合を中心とした実践改善を図り、子どもの学びを軸に地域連携の在り方について再考する。

### 3 結果と考察

- (1) 地域連携における教師の学習活動への関わりについて得られた視点  
(伊那市立伊那小学校 2020年度～2021年度 秋組 K教諭 総合の継続参観より)
  - ① 地域連携を子どもの学びに還元する学び手としての教師

5年秋組は総合の時間に学校近くの林を拠点に活動を進める中で、バーベキュー用の炭を作るようになった。子どもたちはアルミ缶を使った実験から徐々に規模を広げ、本格的な炭焼きへと活動を発展させていった。やがて5年秋組にとっての炭焼きは、知的欲求を掻き立てられる科学実験としての意味合いを強め、最上級の炭を目指す探究活動へと昇華していった。その過程で子どもに呼び込まれる地域の人々の関わりが、探究のサイクルを促進していることが見えてきた。

秋組の総合は、担任のK教諭の学び手としての姿勢により支えられている。地域連携が子どもの学びに還元されるための視点として、教師自身が学び手として材に向き合い、子ども、そして地域の人と共に探究していくことの重要性が、視点として示された。

## ② 学び手としての教師を支える教師間の「並び見」の関係性

子どもと共に活動を創り出すというK教諭の姿勢は、活動に協力する地域講師にも共有されていた。地域講師は、子どもの学習活動に関わることにより自らも学ぶ機会を得ると語っており、秋組の総合における地域の人・子ども・教師には、岩川(2000)の言う「並び見」の関係性を見ることができる。「並び見」の関係性を背景にした活動は、学校と地域双方にとって成長の機会となり、ここに地域連携本来の意味があると考えられる。

秋組に見られる充実した地域連携を可能にしたK教諭の姿勢は、伊那小学校の伝統的な研修の体制と深く関わっている。中でも学年研究は教師に日々の省察と自己更新を促し、そこで培われる同僚性が教師の実践を支えている。ここで言う同僚性とは教師間の「並び見」の関係性と同義である。学び手としての教師を支える上で、教師間の「並び見」の関係性が重要であることが、視点として示された。

## (2) 所属校における踏襲・形骸化した学習活動の再考

以上の視点を基に、所属校における生活科・総合を中心とした実践改善と、地域交流の見直しを試みた。学習活動の構想や教師自身の気づきを語り合う研修により、固定化されていた地域交流が、子どもの願いや教師の思いを起点に、内実ある連携へと向かっていった。地域をフィールドに子どもが実感的に学び変容していく姿は教師の手応えとなり、実践意欲が喚起され、地域と連携して学習活動を展開しようとする原動力となっていく。

このようにして芽生えた実践への意欲を教師たちが維持し、更に学校として教師間の意思疎通を図るには、校内体制の整備構築も必要となる。本研究の調査対象である伊那小学校の研修には、研修の在り方そのものを問う視点が含まれている。この体制整備に学び、所属校では今年度実施した職員研修を次年度以降も継続し、また研修の在り方そのものも参加者の声により柔軟に見直し、教師間の「並び見」の関係性構築を図る計画である。

## 【 引用・参考文献 】

- ・ 早坂淳(2017).「協働」はいかにして可能か - わが国のコミュニティ・スクールにおける協働的実践の成果と課題から 教育方法学研究 巻18 p103-125
- ・ 岩川直樹(2000). 総合学習を学びの広場に 手づくりと協働の知恵 大月書店
- ・ 宮崎清孝(2009). 子どもの学び教師の学び-斎藤喜博とヴィゴツキー派教育学 一莖書房

## 学校運営への生徒の参画

### —コアチームでの教員と生徒との対話を通して—

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2年

山田 雄太（岐阜県立岐阜北高等学校教諭）

共同研究者 岐阜大学大学院教育学研究科教授 棚野 勝文

#### 1. 課題と目的

「予測困難な時代」を生き抜くための資質・能力として、2021年に出された中央教育審議会答申（「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～）において「対話や協働を通じて知識やアイデアを共有し新しい解や納得解を生み出す力」が指摘されているように、目の前の事象に当事者意識を持ち、多様な他者と協働する中で納得解を生み出す力の育成が、学校教育にも求められている。

また、これまでは教える側と教えられる側という関係だった教員と生徒の関係も、白井（2020：56頁）が「生徒もエージェンシー<sup>(1)</sup>を発揮して教育に積極的に参加し、教師と協働する存在として期待される」と指摘しているように、教員と生徒が協働して学校運営をすることが望まれるだろう。

そこで本実践では、教員と生徒とが対話を通して意思形成を行う場としての「学校活性化コアチーム」（以下、コアチーム）を設置し、生徒参画型の学校運営組織の開発を実現することで、生徒の資質・能力の育成を目指す。

#### 2. 方法

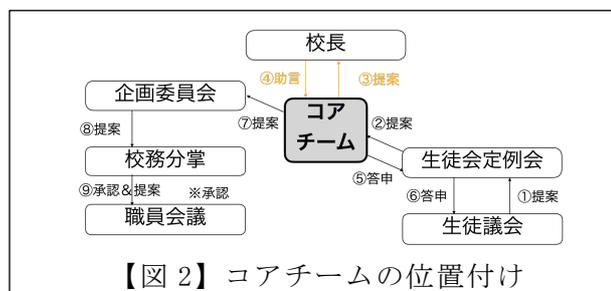
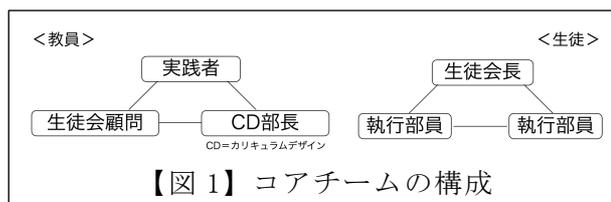
##### (1) コアチームの設置および位置付け

教員と生徒とが定期的に対話をする場として教員3名、生徒3名の計6名でコアチームを設置した（【図1】）。また、【図2】に示したように、コアチームでの議決事項は、校長や企画委員会に直接提案可能とした。

##### (2) コアチームの活動

主な活動として、週に一度、原則火曜日の放課後に30分程度実施した、教員と生徒との対話の場（以下、コアミーティング）がある。2021（令和3）年度前期には計16回のコアミーティングを実施した。

またコアミーティングは、【表1】に示したように、佐古（2010）のモデルを援用し、①認知の段階、②意思形成の段階、③実践の段階、④認知の段階、の4段階の協働プロセス



に準拠して実施した。

【表 1】各段階における協働プロセスとコアチームの活動  
(佐古, 2010, 134 頁を参考に筆者作成)

協働の局面	各段階の課題	コアチームにおける活動	ファシリテート機能
認知の段階	教育活動の実態に関する認識の共有	教育活動の実態についての認識の活性化とコミュニケーションの開放 ↓ 主要な問題の焦点化(抽出)と教育活動の実態の確認・共有	データ等の収集と提示 情報の整理と焦点化(方向づけ)
意思形成の段階	目標(課題)の形成と共有	↓ 教育活動の課題(目標)の形成	問題から課題への転換 課題の転換(視点の変更)
実践の段階	実践の改善と協働的省察	↓ 個々の教員・生徒の実践改善 実践改善の経過と成果の共有	共通性、重要性の高い内容の整理、フィードバック
認知の段階	教育活動の変容に関する確認	↓ 教育活動の実態の確認	データ等の収集と提示

### 3. 結果と考察

#### (1) 資質・能力の育成の視点からの成果

特に生徒の主体性の向上という点で大きな成果があったと捉える。具体的には、生徒が文化祭準備活動の後に自主的にミーティングをしたり、6月以降のコアミーティングでの議題の約50%を生徒が発案したりするようになったという変容から、それが見て取れた。

#### (2) 組織開発の視点からの成果

生徒が、質的調査において教員と生徒とが定期的に対話できる場を設けたことの効果やそのことによる意思形成の速度の上昇について言及したことからも、実践校が生徒参画型の組織に近づいたと言って良い。

2021(令和3)年4月当初は実践者がコアミーティングの司会進行や議題の提示をしていたが、活動を重ねるごとに生徒会顧問がそれらの役割を担うことが多くなっていった。このような意識の変容は、実践校の校務分掌内で実施した振り返りの中で、生徒会顧問が「組織の業務分担の適正化」を課題として挙げたことから見て取れた。

### 4. 今後の展望

2021(令和3)年度には、コアチームの活動だけでなく、2020(令和2)年度から取り組んできた校則の見直しの活動についても「制服等検討委員会」が発足し、生徒指導部と特別活動部とで分掌横断的に指導することができた。これらのような教員と生徒とが対話を通して協働的に意思形成をする活動を持続可能なものにしていきたい。

《註釈》

(1) 心理学で「行為主体」等と訳される語。今回は白井(2020:79頁)の、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」の意味で用いる。

《引用文献》

- ・ 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号, 2010年, 130-140頁。
- ・ 白井俊『OECD Education 2030プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』ミネルヴァ書房, 2020年。

# 「見方・考え方を鍛える」視点からの体育授業の構想

静岡大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻 2年  
石田 達一郎 (浜松市立中郡中学校教諭)

## 1. はじめに

この度の学習指導要領改訂に伴い、資質・能力を育成するためにコンテンツ中心の授業からコンピテンシーを育成する授業へと大きく足場を転換することが求められたことにより「体育授業はどのように転換していくべきなのか」が問われなければならない。なぜなら、コンピテンシーを育成するとは「要素的個別的な知識・技能」を増やすのではなく「生きて働く知識・技能」へ育成することだからである。その視点から、アクションリサーチの手法を用いて体育授業では何をどのように転換する必要があるのかを検討し、授業実践で検証していくこととした(図1)。

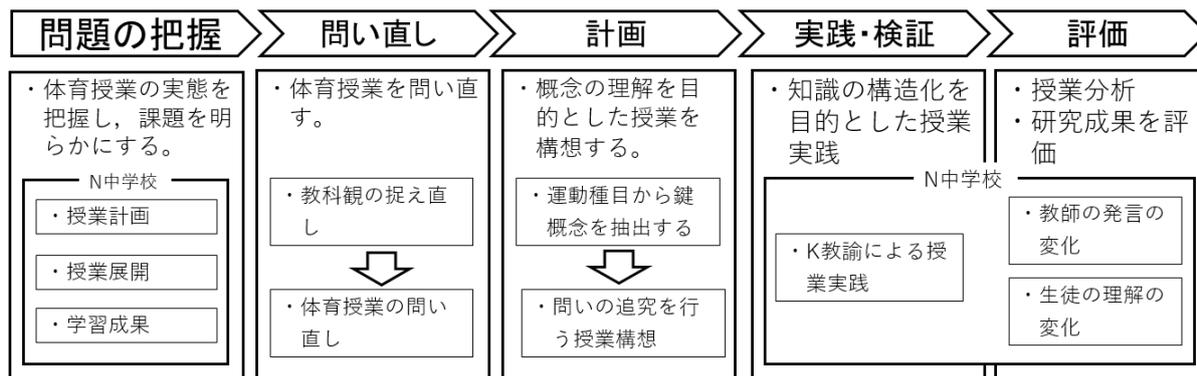


図1 アクションリサーチの流れ

## 2. 体育授業の問題の把握

中学校体育授業の問題点を見出すためにS県内で実態調査を行った。その結果、運動種目そのものを目的とした授業が行われている現状が明らかとなった。このような授業においては、運動の経験を繰り返しているに留まり、「見方・考え方を鍛える」学習の積み重ねには至らないことが示唆された。

## 3. 教科の学習で「見方・考え方を鍛える」とはどのようなことか

「見方・考え方を鍛える」とは、様々な事実や事象の中にある一般的・基礎的な概念や法則の追究を繰り返すことにより、その理解の深まりに伴って知識が構造化されていくことと捉えられる。それは、鍵となる概念や法則を軸に、要素的な知識を比較、統合させたり、深化させたりを繰り返すような授業を媒介として既存の知識構造を変革させていくことであると考えられる。そのため、授業で「見方・考え方を鍛える」ためには、各教科の

本質となる法則や概念の理解を深めることで、それまで要素的だった知識が結びついたり、曖昧だった知識が鮮明になったりすることで、知識の構造が洗練されていくことである。

#### 4. 体育では何をどのように転換するのか

現在行われている体育授業は、運動種目を対象に、できないことをできるようにすることを目的としている。その学習の中核は「できるようになるコツ」である。見方・考え方を鍛える体育授業は、運動の仕組みに内在している運動の法則や概念を学習の鍵として位置付け、追究する必要がある（図2）。そして、抽出した鍵概念の理解を深めていくための問いが立てられることとなる。その「問い」に対して、予想を立て、実験や実習で検証し、情報を分析したり考察したりするような学習過程が検討され、授業を構築していくこととなる。

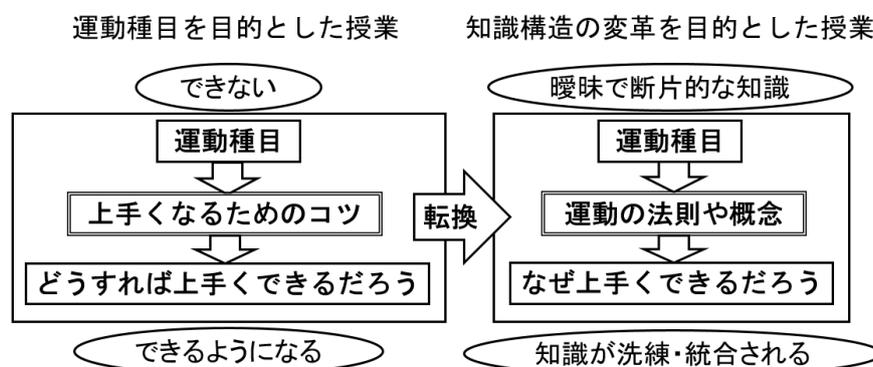


図2 知識構造の変革を目的とした体育授業

#### 5. 概念の理解を目的とした授業実践

捉え直した考え方を基に単元構想を計画し、授業実践を行った。授業では、バスケットボールの「ボールを運ぶ仕組み」に着目し「ズレをつくる」という概念を中核に据え、まず、「ボールはどのように運ばれているのだろうか」という問いに対して仮説を立てる。次に、運動を通じてその仮説を検証する。続いて、検証で得たデータを分析し、発表した。情報を共有して分かったことを再度検証する活動を行った。

その結果、空いたスペースに着目して考えようとする生徒や仲間と敵の位置に着目して考えようとする生徒が見られるようになった。これは、相手とのズレを生み出すことに関する思考であり、「ズレをつくる」ことから動きを考えようとしているものと捉えられた。

#### 6. まとめ

見方・考え方を鍛えることを目指す授業では、生徒が保有する既存の知識の構造を変革させることが目的となる。そのため、体育授業では運動種目の仕組みにある法則や概念を追究していく授業へ転換することが求められると考えられた。そのような学習を繰り返すことによって、知識の構造化が図られていき、「見方・考え方」が高まっていく可能性が示唆された。

# 個業と協働のバランスを重視した働き方改善に関する提案型研究 —放課後時間におけるワークマネジメントを手立てとして—

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  
岡戸 良太（掛川市立大坂小学校教諭）

## 1 研究概要

### (1)研究目的

本研究は、研究の背景で教員の多忙の要因が複雑に絡みあっていることが明らかにされたことをふまえて、研究校に焦点を当てたアクション・リサーチにより、個業と協働のバランスに着目した働き方改善に関する取り組みモデルを提案することを目的とする。

### (2)研究計画

- ①抽出した教員の参与観察やインタビューの分析から、研究校の働き方の特徴を見出す(研究校の実態調査)
- ②研究校の特徴に応じた手立てを講じる(研究校における実践)
- ③一連の手立てに対して分析を行い、有効性を確かめる(考察)

## 2 研究内容

### (1)研究校の実態調査

A小学校において、4名の教員について参与観察を行った。勤務開始から勤務終了までの教員の行動を観察し、ノートに記録していった。1名の調査対象者と行動を共にし、少し離れた位置から行動の様子を記録する形を取った。その記録を整理して、フィールドノーツとしてまとめた(図1)。結果、以下の2つの特徴が明らかになった。

時刻	場所	相手	事実	時間
7:26	職員室	単	勤務開始	
	職員室	単	パソコンを立ち上げる	0.5
	職員室	単	出勤印を押す	0.5
7:28	教室	単	教室環境準備、エアコン、黒板書き	2
7:30	正門	児童	あいさつ運動、委員会の担当として	12
7:42	職員室	単	職員室へ移動	1
7:43	職員室	6年担任	運動会のダンスについて話を受ける	0.5
7:43	職員室	単	出勤のお祈り	0.5
		6年担任	個人写真の取、送、受け取る	
18:13	職員室	2年担任	次週のプールの相談を受ける	1
18:14	職員室	単	授業準備の続き	6
18:20	職員室	5年担任	雑談	1
18:21	職員室	6年担任	提出書類の確認	2
18:23	職員室	6年担任	児童の情報交換	1
18:24	職員室	単	プリントの準備	1
18:25	職員室	単	片付け	
			業務終了	

図1 フィールドノーツの一例

### ①放課後における業務の「中断と再開」

油布(2020)は、教師の活動の特徴として「複線性、同時並行性」「中断と再開」「業務の複合性」「予期しない出来事」「協働的な活動」の5つにまとめている。

今回の調査からアプローチすべき特徴として浮かんできたのが「中断と再開」である。とりわけ、放課後における「中断と再開」が顕著であった。

A教諭は、体育主任として様々な相手と相談や連携、調整を行う姿が観察された。

網掛け部分の本来優先して行いたい業務に対して、白い部分の業務が割り込み、中断が繰り返し行われている実態が明らかとなった(図2)。

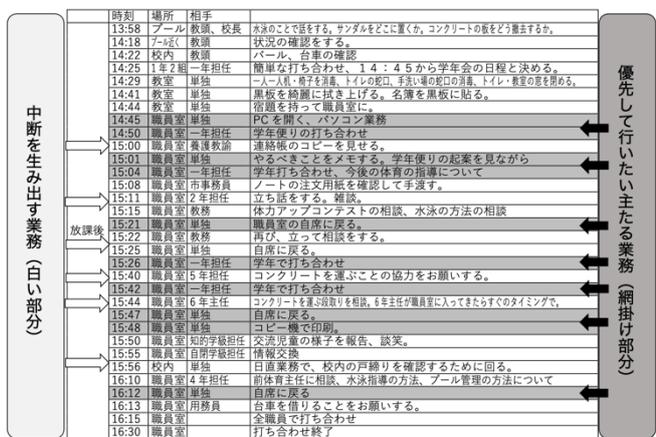


図2 「中断と再開」の実態

## ②個業化の実感

研究校において中核的な役割を担い、日頃の勤務長時間傾向のある A 教諭を抽出して、に半構造化インタビューを行い、(i)「1日の働きを振り返って」(ii)「働く上で意識していること」(iii)「働く上での課題」について、約 25 分間のオープン・トークをしてもらった。トークの内容に対して、小規模のデータに適用可能な SCAT(Steps for Coding and Theorization)を用いて分析を行い、コードを抽出するとともにストーリーラインを作成した。

分析の結果、A 教諭に職員集団の個業化が進んでいる実感があり、協働組織を望んでいることが明らかになった。個業化の現状は、研究校における一つの問題点と言える。

### (2)研究校における実践

研究校の実態調査から、アプローチすべき問題として「放課後における中断と再開の問題」と「個業と協働のバランスを重視すること」の 2 点に焦点化して、その改善を目的とした 2 つの実践を行った。

#### ①ワークマネジメント 1「放課後における個業と協働時間の設定」

「中断と再開」に対しては、放課後の時間の過ごし方に着目して、学校全体として全職員が一斉に個別作業にあたることができる時間を組織的に設ける取り組みを行った。具体的には、各教員が個業と協働のバランスをとりやすくするために、放課後の 15 時から 15 時 45 分までの 45 分間を授業準備や教材研究、採点、評価など個人の業務を行う時間と、15 時 45 分から 16 時 30 分までを情報を共有したり相談したりする協働の時間として分けて設定した。また、職員室のモニターにパネルを示し、その時間の始まりに音楽を流し、職員の意識向上を図った。この日程は、研修日である水曜日やその他特別な事情のある日を除いて 3 ヶ月間継続して実施した。

#### ②ワークマネジメント 2「学年共有『見える化シート』の活用」

もう一つの個業と協働のバランスをとりながら業務を行うためのワークマネジメントとして、学年共有の「見える化シート」を活用する実践を行った。業務の見通しをもって取り組めるよう図 3 の示すように、Google の提供する Jamboard のアプリを活用し、学年業務に関わる共有スペースと、各自の分掌に関わるスペースを区別し、同僚業務量や業務内容だけでなく、どのような方針をもってその日の業務をプランニングしているかが見えるシートを用意し、随時書き込みや確認ができるようにした。

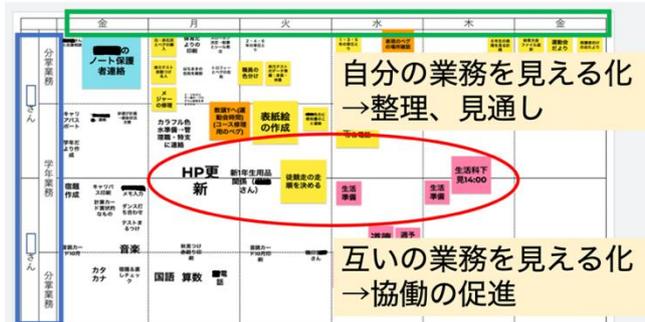


図 3 学年共有「見える化シート」の例

### 3 成果と課題

ワークマネジメント 1 については、個業と協働の時間を分けて設定することで、時間を意識した行動が見られた。一方、個人差もあり、変わらず中断を繰り返す姿も確認された。ワークマネジメント 2 については、相手の業務が見えるようになったことで自然と業務を補う姿など成果が見られた。また、学年業務の間に付箋を置くなど、あえて業務の「のりしろ部分」を作ったことも特筆すべきことである。

今後は、事前事後の参与観察とインタビューデータを検証し、効果を測定していき、個業と協働のバランスのあり方を模索していきたい。

#### 〈参考文献〉

油布佐和子(2020)「教育(労働)の視点からみた教師の多忙化」、雪丸武彦・石井拓児(2020)『教職員の多忙化と教育行政一問題の構造と働き方改革に向けた展望』、福村出版。

**学習指導要領の〔共通事項〕で示された  
「音楽を形づくっている要素」を知覚・感受させる短時間活動  
“ムジカサイズ”の開発**

愛知教育大学大学院 教育学研究科 2年  
今井 良剛（あま市立美和中学校教諭）

1 はじめに

筆者は、これまで音楽表現の工夫や改善について子どもたちに十分に思考させず、指導者の考えを一方向的に押し付ける授業を行ってきたことを深く反省している。

反省より「強弱」「リズム」「フレーズ」「速度」「音色」「形式」「テクスチュア」などの「音楽を形づくっている要素（以下、要素と略記）」を視点にして、子どもたちが主体的に音や音楽を思考・判断・共有して音楽表現することが重要だと気が付いた。そのための手立てとして“ムジカサイズ”を開発した実践を紹介する。

2 “ムジカサイズ”の概要

(1) ムジカ(イタリア語で音楽の意味)+エクササイズ(練習の意味) = “ムジカサイズ” (筆者がつくった造語)とする。

(2) “ムジカサイズ”は、10分前後の短時間活動であり、1時間の授業における導入として配置する。

(3) “ムジカサイズ”を基盤とした年間カリキュラムや授業構成を工夫する。

(4) 「習得型」「活用型」「探究型」の3種類で構成する。

3 “ムジカサイズ”の目的

(1) 聴く活動（主に比較聴取）から、「要素」の知覚と感受を促して音や音楽を思考・判断・共有するきっかけとし、主体的な音楽表現につなげる。

(2) 音楽を聴くための1つの方法である「要素」を知らなかったり、知覚と感受を正しく関わらせることができなかつたりする子どもが少なくない実態を改善する。

(3) “ムジカサイズ”による導入から中心となる学習活動（歌唱・器楽・創作・鑑賞）につなげることで、音楽表現の工夫や改善のきっかけにする。

4 実践の対象と事前アンケート調査

中学3年生1学級36名を実践の対象とする。事前アンケート調査からは、約9割の子どもが、音楽の授業に意欲的な気持ちをもって参加していることを把握することができた。また、約3割の子どもに「要素」への知識があり、約4割の子どもが「要素」を

意識しながら音楽表現を行っていることが分かった。この結果には矛盾があるが、何らかの音楽的な意識をもって音楽表現している実態があると推測できる。

## 5 年間カリキュラムや授業構成の工夫

題材ならでは、そして、その時間ならではの「要素」を1つ抽出して、その「要素」を学習する年間カリキュラムを作成した。そして、抽出した「要素」への深い学びを導くための毎時間の“ムジカサイズ”を開発し、授業の導入として配置した。さらに、その時間の中心となる学習活動（歌唱・器楽・創作・鑑賞）につなげるようにした。

## 6 “ムジカサイズ”の実践

### (1)「習得型“ムジカサイズ”」※活動の一例を紹介

まず、作詞・作曲：野田洋次郎 [なんでもないや] のバンド演奏による「ポップス版」と少人数器楽演奏による「室内楽版」を比較聴取して、「テクスチュア」の違いを知覚・感受した。次に、感じ取った雰囲気（感受したこと）をワークシートに記述した後に、雰囲気の原因（知覚したこと）を考えて記述した。そして、記述した雰囲気と原因を関わらせながら「要素」を用いて感想を記述することで、「要素」への理解を深めた。その後、中心となる活動（[ボレロ]の鑑賞）へ入った。

### (2)「活用型“ムジカサイズ”」※活動の一例を紹介

まず、「要素」の「強弱」を視点にして、作詞・作曲：アンジェラ・アキ [手紙] の自分たちの合唱の録音「荒れた青春の～消えてしまいそうな時は」までを鑑賞し、改善できることを考えて、ワークシートに個別で記述した。次に、改善したいことを3人ほどの小グループ内で交流した後に、全体で意見を交流した。そして、全体で意識したいことを「要素」の視点で決め、中心となる活動（[手紙]の合唱）へ入った。

### (3)「探究型“ムジカサイズ”」※活動の一例を紹介

まず、[手紙]のモデル（範唱）となる動画を鑑賞した。次に、自分たちの合唱に取り入れたいことを「要素」の視点で見付け、その雰囲気と具体的な歌い方について考えて、ワークシートに個別で記述した。さらに、記述したことを小グループ内で交流した後に、全体で交流した。その後、全体で意識したいことを「要素」の視点で決め、中心となる活動（[手紙]の合唱）へ入った。

## 7 実践の成果と今後の展望

実践開始時と比べ、「要素」の知覚と感受を正しく関わらせて、音楽を批評することができる子どもが大きく増加した。事前調査では、「要素」への知識があり、意識しながら音楽表現をしている子どもは約3割だったのに対し、10月の調査では、全員が「要素」への知識があり、「要素」を意識しながら音楽表現している子どもは約8割に増加したことが分かった。

現段階の“ムジカサイズ”では、コロナ禍による活動制限のために小グループ内での意見交流に留めているが、今後は、音楽表現を試行錯誤する活動を取り入れたい。

# 小学校における同僚性に基づいた教師間連携の研究

三重大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

藤井 俊(四日市市立内部東小学校教諭)

## 1. 問題の所在・研究の目的

近年、小学校における子どもの不登校の割合や学校内での暴力行為の件数、特別な支援が必要な児童の増加、子どもや家庭の貧困、格差など、子どもたちを取り巻く環境や課題が、多様化、複雑化かつ困難化している。中央教育審議会答申(2015)では、教員が一人ではなく、組織として協働・連携し教育活動を行うことの重要性が述べられている。しかし、筆者は現在の小学校が、「組織として機能しているのだろうか」という課題意識を持っている。学級内の問題を一人で抱え込み、問題が深刻化し、教師のバーンアウトが起こることは、小学校のいわゆる「個業」状態の教師のあり方が影響しているのではないかと考えている。さらに、この教師のあり方が、子どもたちにとって学校が楽しくないと感じる一因になっているのではないかと考えた。

本研究では、教師の「同僚性」に着目し、教師間の連携や協働を生み出す仕組み作りについて検討した。その結果、小学校が陥りがちになっている「個業」状態を少しでもゆるめる教師間の連携を目指す。

## 2. 先行研究

### (1) 日本における「同僚性」に関する先行研究

佐藤(1997)は、「同僚性」を「相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成する目的で連帯する同士の関係」として。以降、教師の「同僚性」に関する研究や実践の多くは、教師の協働を生み出す場としての授業研究や校内研修の開発、提案である。

### (2) 本研究における「同僚性」の概念の定義

(1)にもあるように、教師の成長や学校改善のためには、授業研究や校内研修を学校経営の中心とする「協働的な同僚性」の構築が欠かせない。しかし、授業研究や校内研修といった限定された場でしか「同僚性」は構築することができないものか。志水(2008)の「スクールバス・モデル」や今津(2012)の「資質・能力の六層構造」によると、学校における教師の役割は授業だけではないことがわかる。筆者は、この志水や今津の考えから、「同僚性」を授業研究や校内研修だけでなく、日々の教育活動を通して、子どもに関わる専門職としての教職員集団における「同僚性」を本研究における「同僚性」と定義する。

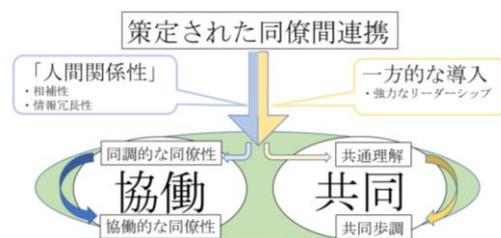
### (3) 「同僚性」の類似概念及び観念概念に関する先行研究

#### a. 「協働」(collaboration)

Hargreaves(1992)は、「協働文化」が理想的であるが、自発的に生まれることは難しく、こうした関係を作り出したり、また維持したりしていくことは容易ではないと述べている。

#### b. 「冗長」

油布(1999)は、「協働文化」を形成するための「同僚間連携」には、効率的な組織よりも「相補性」と「情報冗長性」が保障されている集団であることが重要であるとした。



【図1】同僚性構築のプロセスのイメージ

(筆者作成)

### 3. 実践研究

#### (1) 「同僚性」アンケートによる現状把握

後藤（2016）による「同僚性」アンケートとの比較考察を行った結果は以下の通りである。

- 教師同士が普段からコミュニケーションを取り、子どもたちの情報を共有できるようにしている。
- 教師同士が実践や意見を交流し合うことの重要性を認識しながらも、実施できていない現状がある。
- 教師同士が実践を交流する時間や互いの実践については相互不可侵であるという課題が明らかとなった。
- C 小学校においては、「考えや価値観が異なる相手にも積極的に接する。」という項目が重要度・現状ともに低い値であった。

教師同士が協働的な活動を通して、子どもたちに多角的な視点からアプローチすることで、子どもたちが変容していくのではないかと考えた。また、子どもたちの変容を通して、教師が協働することに意義を感じていくのではないかと考えた。

#### (2) 図画工作科授業実践

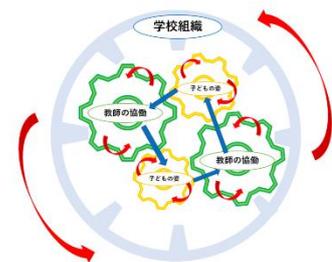
子どもたちにとって、「楽しい」「もっとやりたい」と楽しんで活動することをねらいとして、学年全体での造形あそびの活動を行った。本実践においてキーワードとして考えていた「楽しかった」「またやりたい」について、ほぼ全ての児童がふりかえりカードに記入していたことや、「今回は3年生ぜん員でやったのが楽しかったです」などの感想からも、子どもたちは学年全体での活動に満足していることがわかった。授業後の教師のふりかえりでは、子どもたちが活動に没頭し、非常に楽しんでいたことがどの教師からもあげられた。その理由として、子どもたちがのびのびと活動することの重要性をあげていた。また、違う教師は協働的な活動が子どもたちにとって満足感につながっていると感じていた。図画工作科の実践後、他の学年の教師からも「ぜひ、自分たちの学年でも取り組んでみたい」と声があがってきた。少しずつではあるが、協働的に活動に取り組む下地ができつつあると感じている。

### 4. まとめ

日本の学校では、教師の連帯や協働は当然の前提とされてきた部分がある。その前提のもと、これまで何とか持ち堪えることができていた。しかし、現在ではその前提が崩れてきている。教師の連帯や協働はあって当たり前でないのならば、その仕組みを作っていく必要がある。

本研究において、教師同士が協働するための仕組みとして、「策定された同僚間連携」を導入することが有効であることが明らかとなった。しかしながら、「策定された同僚間連携」を導入するにあたり、教員間において「冗長」が保障されていることが重要である。そのような同僚性により、教師間において信頼関係が構築され、教師間連携が醸成されるのである。

教師間連携や教師の協働がどのように子どもたちに影響を及ぼし、教育的な効果を上げていくのかについては、引き続き研究・考察を行うことで検証していきたい。



【図 2】協働の連続のイメージ

(筆者作成)

### 参考文献

- 佐藤学（1997）. 教師というアポリアー-反省的实践へー 世織書房
- 志水宏吉（2008）. 公立学校の底力 ちくま新書
- 今津孝次郎（2012）. 教師が育つ条件 岩波新書
- Hargreaves,A.（1992）“Culture of Teaching: A Forcus for Change” in Hargreaves,A. and Fullan,M.G.(Eds) Understanding Teacher Development,Cassel
- 油布佐和子（1999）. 教師の現在・教職の未来-あすの教師像を模索する- 教育出版株式会社
- 後藤壮史（2016）. 学校現場における同僚性の構成概念についての検討-教員間の関係性に着目して- 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」

# 地域との協働・循環カリキュラムを生む コミュニティ・スクールの構築に向けて -総合学力を保証する「熟議」の確立-

滋賀大学大学院 教育学研究科高度教育実践専攻 修士  
菱沼 由美（野洲市立中主中学校教諭）

## 1. 研究の目的と概要

本研究では、野洲市中主学区に潜在する良さを活かす着想から生徒の多面的な学力(総合学力)の保障及び地域・学校の魅力の拡張を意図した開発研究に取り組んだ。学区の核となる中主中学校の改善プランとして、大人と子供の学びが循環する仕組みの構築を中長期的なゴールと定め、地域・生徒の関わりを内包した教育活動の創出、地域と学校が課題解決を共有できる「熟議」の段階的発展を柱とする具体的方策を立案・実施・検証した。

## 2. 課題分析

課題分析からは、中主中学校のプラス面は、生徒の社会参画力の強さ、地域の協力・支援、12年間幼小中一貫教育の推進があげられ、マイナス面は、生徒の問題解決力・自ら学ぶ力の弱さ、教員の地域と連携する意義の認識の低さがあげられる。

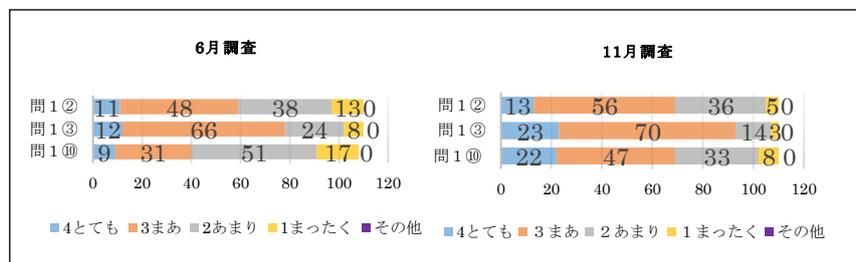
## 3. 具体的取組の開発・仕掛け

具体的な取組として次の5点を実践した。①中主学区地域「『読書強化』プロジェクト」、②特別支援学級「学校菜園プロジェクト」、③地域貢献活動と「キラキラ☆中主タウン計画」プロジェクト、④生徒参加の熟議の拡幅・発展、⑤パブリシティの効果的活用である。学校と地域、生徒が発信し、協働する中で、「楽しさ」や「やりがい」を「熟議」で深めていく取組を実践した。

## 4. 学力保障の効果と関係者の意識変化の検証

プロジェクトが子供の学力保障にどう影響を与えたか検証した。田中・木原監修(2003)の調査を参考に、2020年6月調査・11月の2時点間で生徒の「問題解決力」「自己成長力」「学びに向かう力」についてどのような変化が見られたか検証した。質問紙調査結果を学年別に概観すると(統計上の有意性は検証できていない)、中学2、

3年生で顕著な結果が見られた。そこで、中学2、3年生について変化の内実を分析してみた。例えば、中学校2年生における「問題解決力」を見ると、「とても」「まあ」を合わせた肯定的回答の人数は、ほぼすべての項目で増加がみられた。



【図1】 中学2年生(110人)「問題解決力」(変化が顕著な3項目)の回答

3年生で顕著な結果が見られた。そこで、中学2、3年生について変化の内実を分析してみた。例えば、中学校2年生における「問題解決力」を見ると、「とても」「まあ」を合わせた肯定的回答の人数は、ほぼすべての項目で増加がみられた。

教員の意識の変化と成果についても聞き取り・観察及び質問紙調査から検証を加えた。

聞き取り・観察においては次の2点の変容が見られた。

地域と協働することの良さから生み出された新しい教育活動にしたいというポジティブな思考が働き始めたといえる。これらは、内向き思考の狭い範囲の中での教育活動から、

外的思考へと地域の方とのプロジェクトを通して、協働することにより、「つながり」の良さを実感し、課題に対して創発の「熟議」が生まれ、新たな教育活動へ広がりを見せたといえる。次に、学校評議員（地域学校協働本部構成員）対象に調査した。山下(1997)が「公的討議」、転じて「熟議」が、対立や葛藤の解決策を模索し、学校教育に質の向上と地域社会の発展へつながると述べていたことに照らし合わせると、「熟議」を重ねるごとに肯定的意見に変わっていったことが伺えた。

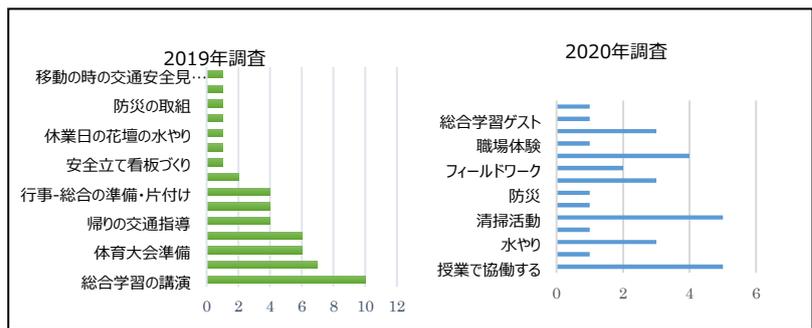
### 5. 今後の実践開発に向けた課題

学力保障に向けて創発熟議を起こしていくことは「循環」につながる。ここでの「循環」とは「子供自身の学びが高まる循環」「地域と教員が教育カリキュラムを発展させていく循環」「地域と子供の中でローモデルとして考える循環」を指す。「循環」のモデル化については、大きく二つの視点から述べるができる。一つ目は、横の循環いわば教員、生徒がそれぞれ地域とつながりだす「つながる循環モデル」である。もう一つは、縦の循環、園児から地域の大人へ「あこがれ循環モデル」である。これらは、本研究の成果に立った筆者の試論であるが、今後は、

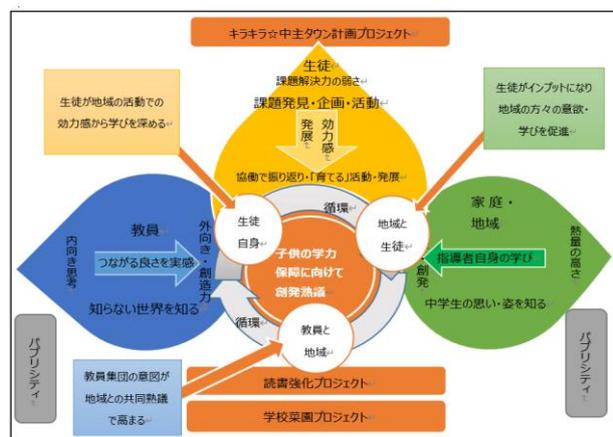
学年間・教科間の体系性・関連性を備えた循環カリキュラムの内容を、家庭地域・教員にとって可視的に創り上げていくことを展望したい。「熟議」を重ね、地域の課題、学校の課題を中主学区の良さ(ポジティブコア)を生かして解決し、生徒の多面的な学力の開花と地域と学校の魅力の拡張を同時に開発することができたのではないかと考える。

### 6. 参考文献

田中博之・木原俊行監修(2003)『確かな学力の確かな育成に向けて』ベネッセ文教総研。  
 山下晃一(1997)「シカゴ学校改革における学校評議会制度の意義 —RollowとBrykの議論を手がかりとして—」『日本教育行政学会年報』23, pp. 135-146. 本文)



【図2】教職員(23人対象)「地域と協働したいこと」回答状況



【図3】「子供の学力保障に向けて創発熟議」の循環モデル

# 学習方略の提示が生徒の学習意欲に与える影響

## —高校理科の実践を通して—

京都教育大学大学院連合教職実践研究科教職実践専攻 修了  
松井 瞳（京都府立西城陽高等学校教諭）

### 1. 研究の背景・目的

筆者が勤務する高校では、機械的暗記に頼った学習を行う生徒が多い。特に、定期テストでは、出題範囲が限定されることや知識の定着を図る問題が多く出題されることもあり、機械的暗記で乗り切ろうとする様子が見られる。仮に、機械的暗記により定期テストでは満足する点数が取れたとしても、模試や実力テストで思ったように成績が伸びないと、のちに学習意欲を失う可能性がある。さらに勤務校では、日々の小テストや課題はこなすけれど、学習意欲が低い生徒が多いことも問題となっている。これらの課題の根底には、学習方略に関する知識が乏しいことがあると考えられる。そこで、本研究では、「授業において学習方略を提示することが、生徒の学習意欲を高める」という仮説を検証した。

### 2. 授業で提示した学習方略と生徒が用いる学習方略

生徒が用いている機械的暗記も、学習方略の一つである。しかし、機械的暗記のみによる記憶は、他の記憶とのつながりが薄く、保持しにくい。筆者自身の経験から、体制化方略や精緻化方略を用いると、新たな知識が既有知識と接続しやすく、未知の状況に対しても転移をはかることができると考えている。そこで、本研究では、授業者が教科書を読み解きつつ、精緻化方略と体制化方略を用いて、意味的ネットワークが授業の展開とともに広がる様子を生徒に提示した。この提示は、板書とノート指導を通じて行った。

比較検証のために、勤務校の生徒の学習意欲の実態および、実際に用いている学習方略、学力観について事前（6月）と事後（9月）にアンケート調査を実施した。事前調査と事後調査を比較すると、学習方略に関して、「自分で整理しながら勉強する」、「毎日こつこつと勉強する」という項目に肯定的回答をした生徒が微増したものの、「テストに出そうな内容のみを勉強する」という項目に肯定的回答をする生徒が増加した。学習意欲に関しても全体的な変化は見られず、「授業において学習方略を提示することが、生徒の学習意欲を高める」という仮説を検証することはできなかった。

### 3. 学習方略の問い直し

本研究では、授業者が学習対象を精緻化、体制化して意味的ネットワークに組み込む様子を提示することで、生徒に学習に対する見通しを持たせ、学習意欲の向上を図ろうとした。

しかし、学習方略の変容は見られなかった。その要因の一つとして、学習方略の有効性の認知が十分でなかったこと、学習方略を使用するためのメタ認知が不十分であったことが考えられる。教師が学習方略を使用している様子を、授業で提示したけれども、生徒自身がその方略を使う機会を授業の中で設けることができなかった。生徒にとって、筆者が提示した学習方略は、教師が行う説明のしかたであり、生徒自身が自己学習のために用いる学習方略とはならなかった。すなわち、生徒が方略の有効性を認知できなかったことに加え、学習方略をいつ、どのように使えば有効であるのかといった、学習方略を使用するためのメタ認知が十分ではなかったことが要因であると考えられる。

全体の変化があまり見られなかった一方で、本研究で使用した精緻化方略および体制化方略を使用するためのメタ認知が形成されたと考えられる生徒も見られた。さらには、学習意欲が向上したと考えられる例も見られた。学習方略使用のためのメタ認知が形成されたことと、学習意欲が向上したことの因果関係は定かではないけれども、本研究がきっかけの一つであることが示唆される。

### 4. 今後の課題

これまでは、ペアワークやグループ活動、ディベート等を通して、他者とのコミュニケーションをもとに、学習することが求められていた。しかし、2020年ごろから新型コロナウイルス感染症がまん延し、臨時休校を余儀なくされたり、ペアワークやグループ活動が制限されたりするなど、一人で学習を進めることが求められている。いま学習のあり方を再考する時期に来ている。

本研究は、精緻化方略や体制化方略といった「学習方略を提示することで、学習に対する見通しを持つことができ、学習意欲が向上するのではないか」そして、「学習方略を知ること、学校教育終了後も、自ら学び続けることができるのではないか」という考えのもと進めてきた。新型コロナウイルス感染症のまん延により、図らずも一人で学習に取り組むことが求められるようになった。一人で学習を進めていくためには、学習の進捗状況はどうなのか、どこまで理解できているのか、学習方略は適切であるか等、自身の学習をメタ認知し、必要であれば調整を行うことが必要である。この自己調整を行えるかどうかは、他の学習方略を知っているかどうかに関わっている。今後は、授業者が学習方略を提示することに加え、学習者がその学習方略をいつ、どのように使用すれば有効であるのか、といった学習方略使用のためのメタ認知を獲得するためには、どのような活動が有効であるかを明らかにしていきたい。

# 「わかる学力」を測る評価方法の研究 —解法アルゴリズムの可視化を通して—

立命館大学大学院教職研究科実践教育専攻 修了  
中瀬 万葉（京都府立洛水高等学校教諭）

## 1 問題の所在と目的

### （１）数学教育の課題

高校数学において、従来の定期テストは、特定の手続きを正確に実行する「できる学力」しか測ることはできない。そのような評価方法に沿って行われている指導は、特定の解法の手続きをパターン化させることに特化しているようである。

### （２）アルゴリズムとは

思考の伴わない行動のパターン化は、数学においてアルゴリズム化と表現される。数学教育の中にも、さらには実生活の中にも、様々なところにアルゴリズムは存在している。そこで本稿では、正しい答えを求めることができる生徒は、3つのアルゴリズムのいずれかを用いていると考え、以下のように定義した。

【歴史的アルゴリズム】 例：筆算・ユークリッドの互除法

算数・数学において、歴史の中で人類が改良を重ね生み出した解法のアルゴリズム

歴史的アルゴリズムは、教科書に扱い方や概念が書かれており、算数・数学教育で多く扱われている。それを学ぶたびに先人の知恵の偉大さを思い知る。

【記号的アルゴリズム】 例：同じ解き方の小問集合のみ取り組む生徒・「みはじの図」（図1）

算数・数学において、内容に関わらず、問題文脈により行われる解法のアルゴリズム

記号的アルゴリズムは、歴史的アルゴリズムとは異なり教科書には書かれていない。しかし、問題構造を理解せずに解法をパターン化し、特定の問題で正しい答えを導くことも、「必ず正しい結果が得られる計算手順」であることから、アルゴリズムの1つであると考えられる。

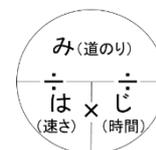


図1 「みはじ」の図

【構造的アルゴリズム】

算数・数学において、問題の構造・意味を理解して行われる解法のアルゴリズム

構造的アルゴリズムは、記号的アルゴリズムとは異なり転移可能なものである。

数学において求められるのは、構造的アルゴリズムを構成することであるのは明らかである。抽象度が高い高校数学では、解法のパターンの意味を理解している構造的アルゴリズムでなければ適応できないからである。

### (3) アルゴリズムの構成段階

正しい答えを求めることができる生徒は 3 つのアルゴリズムのいずれかを用いており、高校数学の役割の 1 つが、「記号的アルゴリズムからの脱却」であると考えた。「記号的アルゴリズムからの脱却」とは、生徒が構成する記号的アルゴリズムを、「アルゴリズム構成段階」(図 2) の次の段階へと進めることである。

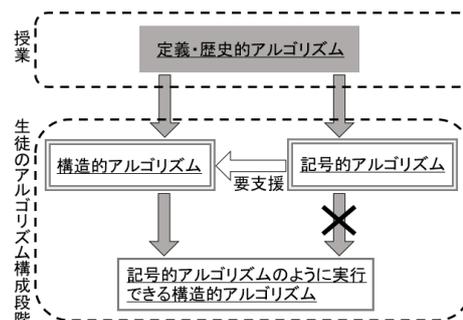


図 2 アルゴリズム構成段階

「記号的アルゴリズム」の段階にいるかどうかを測る評価方法を明らかにすることによって、それぞれの生徒に「わかる学力」を身につけさせる適切な支援ができるのではないかと考え、本稿の目的を以下のように定めた。

生徒のアルゴリズム構成段階が、「記号的アルゴリズム」であるかどうかを判断できる評価方法を考察する

## 2 研究の理論と方法

生徒が記号的アルゴリズムを構成する原因の 1 つとして、高校数学の基盤を成している代数表現が考えられる。「 $\int x dx$ 」、「 $\pi$ 」、「 $\sin x$ 」等、記号を用いて表す代数表現が、高校数学の基盤を成しており、これらの記号に隠された本当の意味や概念を理解せずに用いることが原因の 1 つになっている。このような、記号的アルゴリズムの原因となっている代数表現を可能な限り取り除いた問題に取り組むことで、生徒が記号的アルゴリズムを用いているのかどうかを判断できるのではないかと考える。

その問題に取り組むタイミングとして、生徒が全て習得した後に行うべきだと考える。問題を解く過程ではなく、問題を解いた後の反省的思考により、生徒に転移可能な知識・技能の有無を明らかにする。よって、代数表現を反省的思考により、生徒が転移不可能な記号的アルゴリズムを用いているのかどうかを判断することが期待できる。

## 3 検証授業と結果

京都市立日吉ヶ丘高等学校の第 2 学年で授業を実施した。その中で、稿者が担当している 2 つの講座の生徒を対象とし、「代数表現を取り除いた反省的思考」を実施した。検証した結果、一見皆同じように正しい答えを導いている生徒たちであるが、その中から十分に内容を理解せずに答えを導いている生徒を見つける手段として有効であったと言える。

## 4 成果と課題

### 成果

- ・ 数学における生徒の望ましい姿と望ましくない姿を構造化したこと
- ・ 生徒の構成したアルゴリズムの性質を明らかにする方法を考えたこと

### 課題

- ・ 記号的アルゴリズムを構成している生徒が構造的アルゴリズムを構成するための支援方法について探求していきたい。

# 社会科の教育実習生による省察の特質の解明 -6名の教育実習生へのインタビュー調査をもとに-

大阪教育大学大学院 連合教職実践研究科 高度教職開発専攻 修了  
中澤 尚紀（大阪府富田林市立金剛中学校教諭）

## 1 研究主題

本稿は、社会科教員を志望する学生の省察の特質について、6名の教育実習生へのインタビュー調査によって明らかにしようとするものである。近年「反省的实践家」として、省察によって実践上の問題を捉え、自らの授業観（信念）を磨いていく成長モデルに着目する流れが生み出されている。①既存の授業観に基づき、手段や方法の適切性を振り返る省察に留まらず、②前提となる教師の持つ授業観の適切性も問い直し、授業の意味付けや、新たな課題設定や可能性の発見へと発展させる省察の重要性が注目され始めたのである。その背景には、授業者の教科指導に対する思想、信念が実際の授業作りに大きな影響を与えていることが指摘されてきたことがある。その後、教員養成における「実習までの学び」においても、学生の授業観の洗練や再構成を目標にした試みが始められた。しかし、このような試みの中で学生が形成した授業観は、具体的な学習者の実態に即したのではなく、あくまで「たたき台」に留まるものである。では、「実習での学び」についてはどのように言及されているのだろうか。実習生が課題を発見したり、実践を改善したりするために、自己の教育実習を振り返る研究が進められてきた。自身の実践のメタ認知を通じて、よりよい教育技術を獲得させることに意義がある。しかし一方で、自身の授業観の適切性が不問とされている。

「実習までの学び」は授業観の洗練・再構成が目指される一方で、「実習での学び」では教育技術の獲得のみが過度に目指されると、それぞれの学びが分断されてしまいかねない。学生が自己の受けてきた授業の在り方を省察し、授業観の洗練・再構成を図ったとしても、「実習での学び」を通じて、「実習までの学び」が机上の空論として「洗い流されて」しまうのではないか。学生の「実習までの学び」と「実習での学び」を連続性のある学びにするためには「実習での学び」、中でも授業実践に対する省察行為に着目する必要がある。なぜなら、「実習までの学び」の中で形成された「たたき台」の授業観を実践のふるいにかかけ、実際の学習者の実態と向き合いながら、調整を図る絶好の機会であるからだ。「実習での学び」の中で、学生がどのように省察を行うのについて言及される必要があるだろう。

## 2 本研究の対象と方法

本研究では、6名の社会科教員を志望する学生に対するインタビュー調査を行った。調査対象を抽出した理由は以下の通りである。6名の実習生は「中学校教諭一種免許状」の教員免許を取得するための約3週間の教育実習を西日本のX大学の附属中学校で実施した。実習の指導を行った指導教員は筆者とも親交があり、研究への協力を依頼しやすい関係である。そのため、インタビュー調査等の研究活動についても快諾して頂いた。研究の手続きは、以下の通りである。第1に、対象とする学生の授業観について聞き取りを行った上で、実習期間中に継続的な授業参与を行った。第2に、研究授業に関する半構造化インタビューを実施し、自由な語りを求めた。授業者が実践をどのように構想し、指導の計画と学習の事実との齟齬をどのように見取り、省察を行っているのかを明らかにすることが目的である。実習生の語りのデータは録音をし、トランスクリプトとして整理したものを分析の対象とした。そして、各カテゴリーに分類した上でコーティング処理を行った。第3に、得られたデータを分析した上で実習生の省察の特質について仮説生成を試みた。

## 3 本研究が示唆すること

本研究では①授業者の既存の授業観に基づき、手段や方法の適切性を振り返る「意味志向」、②授業者の授業観の適切性を問い直す、あるいは授業の意味付けや、新たな課題設定を行う「行為志向」の省察という枠組みを参照にしながら、教育実習生の省察の特質を明らかにした。本研究では、内容・方法面の改善につながる「行為志向」の省察が必要なのはもちろん、「大学での学び」と「実習校での学び」を結び付ける上では、「意味志向」の省察が必要であることを示した。「意味志向」の省察を行うためには、①多様な学習者の思考過程に触れ、予想を超える学びや支援を必要とする学びを捉えること、②そのような学びが生まれた要因を見つめる中で自身の授業観や目標、学びの実際を見取る枠組みの洗練・再構成を図る必要がある。

本研究が示唆することは、自身の省察行為を相対化するための、「集団としての省察の場」の必要性である。例えば、実習期間の終了後、「実習での学び」を共有する場を設定することが考えられる。具体的には、自身の実践のどのような問題点を見出したのかという視点で学びを共有することである。他者がどのような視点で実践の問題点を探っているのかを知り、自身の着眼点は多様に存在する視点の一つに過ぎないことを自覚する。そのような省察の場を、「実習後の学び」として位置付ける必要がある。

本研究の課題は、教育実習生の省察に質的な差異が見られた要因について言及出来ていないことである。今後は、指導教員による指導の目標・内容・方法が実習生の省察に与える影響について分析を行う。

# 尼崎市における地域学習の現状と課題

## ―地域学習の実態調査を通して―

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 教育実践高度化専攻 2年  
友居 秀行（尼崎市立明城小学校教諭）

### 1. 研究の目的と方法

小学校第3・4学年社会科における地域学習の意義は大きい。しかし、筆者が勤務する尼崎市においては、その地域学習の指導に悩んでいる教師が多いと思われる。過去には篠原（1992a）により、香川県における小学校3学年「身近な地域」の授業実態と教師の意識の調査を通して、地域学習の指導の困難性が明らかにされた。教師の多忙化に拍車がかかっている現在、社会科に力を注ぐ教師が減り、地域学習の指導の困難性が、さらに大きなものになっているのではないかと危惧される。本研究は、そのような尼崎市における地域学習の実態を明らかにし、そこに存在する課題や指導の困難性を解決することを目的とした。

そのため本研究では、尼崎市において地域学習の実態調査及び教師の意識調査のアンケートを行い、その後聞き取り調査を実施した。

### 2. 尼崎市における地域学習の授業の実態調査及び教師の意識調査アンケート

2021（令和3）年2月12日～28日、尼崎市内の小学校第3・4学年を担当する教師を対象に、「授業の実態調査」と「教師の意識調査」の2種類のアンケート調査を実施した。回収率は、「授業の実態調査」では、第3学年70.7%（回答29件）・第4学年82.9%（回答34件）、「教師の意識調査」では、第3学年63.8%（回答74件）・第4学年64.7%（回答75件）であった。

「授業の実態調査」からは、尼崎市における授業の実態として、教材開発を行っていない実態の存在、教科書やその指導書を基にした指導計画、教科書を活用した授業、教科書の内容に準拠した市販のテストによる評価等から、教科書及びその指導書に大きく依存している状況が判明した。

そして、「教師の意識調査」からは、半数近くの教師が、小学校第3・4学年の社会科の指導が他教科と比べて難しいと感じていることが明らかになった。困難性の内容は、「地域教材を発掘すること」「児童の考えを深めさせること」「児童の見知らぬ地域の適切な教材を提示すること」「児童に問題意識（問い）を持たせること」の4つの項目である。その中で「地域の教材を発掘できない」という点は、前述の教科書やその指導書に依存している状況と関連していると考えられる。なお、尼崎市が採択する教科書の事例は、児童の住む尼崎市や兵庫県ではない。

### 3. 尼崎市における地域学習の聞き取り調査

アンケート調査だけでは見えづらかった地域学習の指導の実態、及び、より詳細な困難点とその原因を把握するため、聞き取り調査を実施した。

聞き取り調査は、無作為に抽出した尼崎市内の小学校第3・4学年の教師10名に対して実施した。調査方法は半構造化面接で、地域学習の授業をどのように実践してきたか、そしてそこに関わる困難性はどのようなものであったかを中心に聞き取りを行った。

分析の結果、尼崎市における地域学習の実態として、「はじめに教科書の事例を学習した後、尼崎市及び兵庫県について調べ学習を行っていくという重複的な学習」が一般的な形であることが判明した。そして、その重複的な学習の実態と関わって多くの指導上の困難性を教師が感じていることも明らかになった(図1)。

重複的な学習を生み出す要因としては、教師自身もつ教科書を指導しなければならないという意識と市販のテストの活用を挙げることができる。そして、それらは、教師自身の意識などもさることながら、尼崎市の副読本の現状と教師の多忙化による時間不足といった教師を取り巻く環境が影響している。

#### 4. 尼崎市における地域学習の課題

尼崎市における実態「重複的な学習」からは、以下の3点の課題を挙げることができる。  
 ①篠原(1992b)でも指摘された児童の学習意欲が喚起されないこと、  
 ②児童が住んでいる地域の学習が抜け落ちてしまう、または十分な時間を確保できない可能性があること、  
 ③この重複的な学習に起因して多くの教師が指導の困難性を感じていること、である。

この課題を解決するために、今後、地域学習の授業づくりができる教師の育成や体制づくりに加え、池(2008)が指摘するように教科書と副読本の機能分担を明確にした上で、副読本の内容を見直したり、市内の教師が指導案や資料を共有できるシステムを構築したりすることが必要と考えられる。

#### 【引用・参考文献】

- 池俊介(2008):市町村合併に伴う社会科副読本の課題,早稲田大学大学院教育学研究科紀要,18,pp.1-14.
- 篠原重則(1992a):小学校3学年「身近な地域」の授業実態と教師の意識—香川県の事例一,新地理,40-3,pp.14-27.
- 篠原重則(1992b):社会科地理学習に対する好嫌傾向の形成機構,新地理,39-4,pp.20-33.

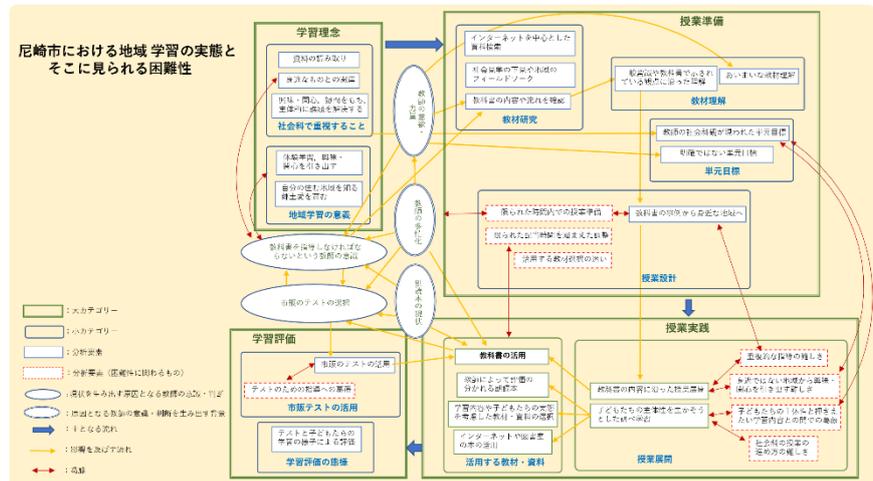


図1 聞き取り調査結果の概要を表した結果図  
 出所 尼崎市における地域学習の聞き取り調査  
 (2021年実施)をもとに筆者作成

# 「総合的な探究の時間」における開発的教育相談の取組 — 人間関係形成・社会形成能力の育成をめざして —

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

川崎 敦子(奈良県立五條高等学校教諭)

## 1 研究の背景と目的

教員としてさまざまな課題を抱える生徒と関わり、生徒の自尊感情の低下や他者との関係を築く力の乏しさを実感するたびに、教育相談体制の充実、特に開発的教育相談の重要性を感じてきた。教育相談について、文部科学省(2010)は「児童生徒それぞれの発達に即して、望ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るもの」と定義し、「開発的教育相談は学校教育全体にかかわって児童生徒の心の成長を支え育てていくもの」としている。学校現場で活用される開発的教育相談の取組には構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニング等があり、いずれも児童生徒の人格形成の促進を目的としている。このように、教育相談体制の充実は、課題を抱える児童生徒への支援に加え、児童生徒の人格形成を促進することによって、自尊感情の向上や基本的な人間関係形成能力の育成につなげることができると思う。

自尊感情について、東京都教職員研修センター(2011)は「自分のできることできないことなどすべての要素を包括した意味での「自分」を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在、価値ある存在として捉える気持ち」と定義し、「自己理解・自己受容」「関係の中での自己」「自己主張・自己決定」の3つの観点を育むことが大切だとしている。また、基本的な人間関係の育成について、キャリア教育で育成すべき基礎的・汎用的能力のひとつに示される「人間関係形成・社会形成能力」に注目した。文部科学省(2011)は、「人間関係形成・社会形成能力」とは「多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力」であると示し、社会で生きる上で基礎となる能力としている。大谷・粕谷(2020)は、開発的教育相談の取組が生徒の自尊感情を育み人間関係形成に効果的であったことを報告している。このことから、自尊感情の向上においても「人間関係形成・社会形成能力」の育成においても、開発的教育相談の取組が有効であることが推察される。

これらを踏まえ、本研究では、自己の省察や他者との関わりを軸とする「総合的な探究の時間」に着目し、開発的教育相談の取組を取り入れることによって、探究活動の充実とともに自尊感情の向上と「人間関係形成・社会形成能力」の育成を目指すこととした。実践によって、生徒の自尊感情が向上し、自己の存在を肯定的に受け止められるようになること、また、他者との協働の良さを知り、他者との協働を通して自己の成長や協働の喜びを感じることができるようになることが推察される。このように、自己も他者も尊重し、社会参画への意欲を高めることが「人間関係形成・社会形成能力」の基盤になると考えた。

## 2 研究 「総合的な探究の時間」における開発的教育相談の取組

本研究の目的は、「総合的な探究の時間」において開発的教育相談の取組を取り入れ、探究活動の充実とともに、「人間関係形成・社会形成能力」の基盤を育み、基本的な人間関係形成能力を育成することである。A高等学校第1学年1学期の「総合的な探究の時間」で「地域の魅力を発信する」をテーマに探究活動を行った。その概要を表1に示す。

表1 第1学年1学期「総合的な探究の時間」の実践概要

時	探究活動の内容	開発的教育相談の取組
1・2	オリエンテーション・情報収集	かかわりづくりワーク・ワールド <sup>1</sup> カフェ形式の意見交流
3・4	自己理解・情報整理	自己理解を深める(マインドマップ活用)
5・6	情報整理・分析、まとめ・発表	協働の良さを知る(ウェルカムボード <sup>2</sup> づくり)
7	1学期の振り返り	互いの良さを伝え合う(よいところメッセージ)

生徒の振り返り記述についてテキストマイニングによる分析を行ったところ、第1時のオリエンテーションでは、「話す」「聴く」などの基本的な関わりを意識して活動し、他者との関わりを肯定的に捉えていたことが示唆された。また、第7時の互いの良さを伝え合う活動では、他者から見た自分の姿を通して新たな自己イメージを得ていることが示唆された。また、1学期の自己評価より、多くの生徒は「総合的な探究の時間」と人間関係形成能力育成の双方の目標を概ね達成できたと評価しており、活動を通して他者と関わる力が身に付いたと実感していることが示唆された。さらに、自尊感情に関するアンケート調査より、自尊感情の3つの観点のうち「自己主張・自己決定」において実践の前後で有意傾向がみられ、開発的教育相談の取組が自尊感情の向上に有効に働いた可能性が示唆された。

## 3 総合考察と今後の展望

「総合的な探究の時間」における開発的教育相談の取組において、生徒は基本的な人間関係形成能力を身に付け他者と積極的に関わることができたと実感しており、また、自尊感情の向上にも一定の効果がみられたことから、開発的教育相談の取組の有効性が示唆された。一方、この取組を通して自尊感情が低く自己を否定的に捉えていると思われる生徒の存在に早期に気付くことができ、これは学年全体で共通の視点をもって生徒理解を深めたことがスクリーニングの効果をもたらしたと考えられる。このことから、この取組は教育相談体制の在り方を考える上でも有効であったと推察する。今後、支援を要する生徒への予防的教育相談を含めた学校教育相談体制の在り方を検討することが課題と考える。

## 4 引用・参考文献

- ・ 文部科学省(2010)生徒指導提要
- ・ 東京都教職員研修センター(2011)紀要11号自尊感情や自己肯定感に関する研究(第4年次)
- ・ 文部科学省(2011)高等学校キャリア教育の手引き
- ・ 大谷哲弘・粕谷貴志(2020)かかわりづくりワークショップ～緊張と不安がすーっと消える入学オリエンテーション～図書文化社

# 特別支援教育の視点を生かしたインクルーシブな授業づくり ～外国語科・外国語活動を通して～

和歌山大学大学院 教育学研究科 教職開発専攻 2年  
村木 美奈 (和歌山市立 四箇郷北小学校教諭)

## 1 研究の目的と背景

「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」(文部科学省、2012)の中で、通常学級内にいる「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童の割合は、6.5%(95%信頼区間6.2%～6.8%)と出ている。この中で注目すべきは、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒」(推定値6.5%)の受けている支援の状況の概観に関する質問(文部科学省、2012)において、「いずれの支援もなされていない」児童の割合が、全体の38.6%(95%信頼区間36.4%～40.9%)もいることである。本校でも、アンケートの結果から、適切な支援が実践できていないと答えた教員が、1/3～半数近くいることが分り、文科省とほぼ同様の調査結果となった。このことから、本校では、全児童が学ぶ楽しさを感じ、教室での居心地の良さを感じる学級経営を目指すとともに、支援を要する児童がその場にいるだけでなく、参加できる時間そのものを増やしたり、中身のともなった学習への参加範囲を広げたりすることなどが課題であることが分かった。そのためには、本校におけるインクルーシブな授業づくりを実践していく必要がある

荒川(2013)は、インクルーシブ教育は、さまざまな障壁を丁寧に取り除き、学習活動への参加を保障していくプロセスと考えるべきであると述べている。つまり、インクルーシブ教育は、「全児童が、学習できる環境や状態が保障される学校の風土づくりをするためのツールとして用いられるべき概念である。」ということである。

本研究では、特別支援教育の体制改善を進めるとともに、インクルーシブな授業づくりの土台を築くために、外国語教育を中心に実践していくこととする。

## 2 研究の内容と方向性

本研究は、学級づくりを前提に図1に示すようなインクルーシブな授業づくりを目指すものである。具体的には、学級全体への「基本的な支援」(例：UDフォントの活用など)

「個別の支援」(例：書きやすく消しやすいホワイトボードの活用)  
「全体の指導」(例：学習の内容指導)の3点を並行して実施していくが、授業づくりについては、筆者が、外国語科・外国語活動の実

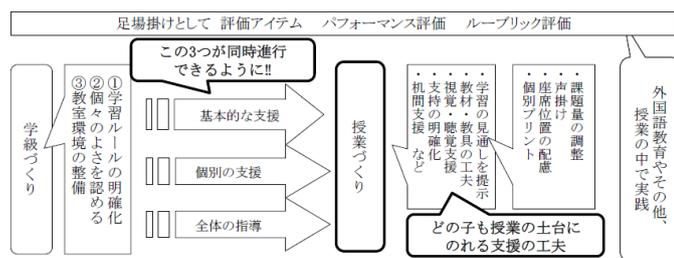


図1 本校におけるインクルーシブ教育の土台作りのイメージ

践を通して学校全体に具体的方法を示し、どの教員にも実践可能なものにしていく。また、特別支援教育の体制改善を進める。

### 3 研究実践の成果

#### (1) 特別支援学級での授業実践

特別支援学級での自立活動（外国語活動）の単元を実施後、昨年度1度も外国語の授業に参加できていない児童や離席の多い児童など、3～6年生の特別支援学級在籍児童全員が外国語の授業に参加できるようになった。

#### (2) 特別支援教育の体制改善及び研修の充実

特別支援教育の視点を生かしたカリキュラムマネジメントにするために、特別支援学級の時間割を軸に学校全体の時間割編成を考えたことで、児童が戸惑う急な時間割変更や特別支援学級への時間割の連絡ミスが激減し、児童が落ち着いて学習できるようになった。特別支援教育支援員の時間割を随時変更・改善することで、児童や保護者のニーズにも応えられるようになった。また、インクルーシブ教育や授業づくりへの理解促進のための校内研修会や特別支援学級での支援体験研修を実施し、各教員の意識改善を試みたことで、積極的に特別支援教育の視点を授業に取り入れられる教員が増えた。

#### (3) 特別支援教育の視点を生かした通常学級での授業実践例

- ①外国語科・外国語活動での授業実践
- ②音楽専科による「音楽づくり」での授業実践
- ③学級担任による「音のせいしつ」での授業実践
- ④図工科での授業実践



図2

図3

①～④の実践事例の中で、視覚・聴覚支援（図2 PC を活用した授業）や見通しを持った授業構成（図3 授業の流れ）、ルールの特明確化、導入の工夫など、どの教員にも再現可能な授業を実践したことで、学校全体で特別支援教育の視点を生かした授業づくりや児童への理解が深まった。さらに、児童への理解が深まったことで、困り感を持つ児童への保護者の理解も高まり、保護者から担任への特別支援教育に関わる相談事例も増えた。

### 4 今後の課題と課題解決への方向性

本研究を進めたことで、当初の目的であるインクルーシブ教育の土台ができつつある。しかし、各教員が、特別支援教育の視点を生かした授業づくりを実践する中で、「困り感のある児童について、もっと具体的な支援の方法を知りたい。」「保護者への説明の際に、両親揃って話ができないだろうか、学校での懇談後に医療関係者にすぐに相談できるような体制にならないだろうか。」など具体的な対応策についての課題が出てきた。今まで以上の体制改善を求める声や具体的な支援の方法を知りたいという意見が出てきたことは、各教員の特別支援教育への関心が高まった結果だとも言える。

次年度は、職員から出てきた意見を新たな課題と捉え、支援の手立てについて、具体的な事例を上げながらケース会議を開き、よりよい授業づくりにつなげたい。また、保護者が学校に来校する行事等のタイミングに合わせて、学校医の教育相談やカウンセラーによるカウンセリングの時間を設けるなど、相談しやすい環境の設定など、保護者の立場に立った特別支援教育の体制改善も視野に入れ、さらなる課題解決を進めていくこととする。

### 5 参考文献

荒川智、越野和之（2013）『インクルーシブ教育の本質を探る』理論編 P. 39-40

# 歴史的思考力の育成をめざした高等学校歴史授業の開発

## - 歴史を現代に転移する力に着目して -

島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 2年

神田 健介

### 1 研究の背景

変化が激しく先行きの予測が困難な現代では、社会課題に果敢に挑みそれを解決していく力が必要である。高等学校の歴史授業においても、歴史を参考事例として活用することで、現代の課題解決をはかることが可能である。そこで着目したのが、歴史を現代に転移させる力<sup>1)</sup>である。歴史事象の因果関係を類推のベースとして現代の類似した問題構造に応用することで、現代的な課題に対して解決策を構想することができると考えられる。

### 2 先行研究と課題

歴史を現代に転移させる力に着目した研究として、池尻（2011）<sup>2)</sup>、池尻ら（2012）<sup>3)</sup>がある。これらは「経済政策」や「労働問題」といったテーマを設定して行われた実践であるが、ここでは解決したい現代課題に対して応用可能な歴史事象を選択するという、転移にとって重要なプロセスが踏まれていないという課題がある。

### 3 研究の目的と方法

本研究では、歴史を応用した課題解決において重要な役割を果たす歴史を現代に転移させる力の育成をめざした授業開発、さらに長期的な実践を通じた効果検証を目的とする。そのため、先行研究の課題を踏まえ、歴史を現代に転移させる力を育成するための課題を組み込んだ授業を開発する。さらに、実践の前後における変化を測るためのプレ・ポストテスト開発、及びそこでの記述を質的に評価するためのルーブリック開発を行う。

### 4 授業の開発

歴史の転移についてそのプロセスを紐解くと、事象の構造化と抽象化が重要な要素であることがわかった<sup>4)</sup>。そこで、以上の2点に着目した課題（育成課題）を難易度別に複数

1) 池尻良平・山内祐平（2012）「歴史的思考の分類と効果的な育成方法」日本教育工学会大会講演論文集 第28巻 pp.495-496

2) 池尻良平（2011）「歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材のデザインと評価」日本教育工学会論文誌 第4巻 pp.375-386

3) 池尻良平、藤本徹、椿本弥生、山内祐平（2012）「歴史的事象を現代の問題解決に応用する力を育成する教材のデザインと評価」教育メディア研究 第19巻 pp.1-12

4) 細谷功（2011）『アナロジー思考「構造」と「関係性」を見抜く』東洋経済新報社

パターン用意し、授業プリント内に挿入した。加えて、実際に歴史を現代に転移する力が求められる課題（転移課題）を作成し、実践途中で実施した。これは、複数の歴史事象をベース領域として設定し、ターゲット課題である現代事象からみて構造上の類似を見出せる歴史事象を選択するというものである。

## 5 評価方法の開発

歴史を現代に転移する力は、池尻・山内（2012）が整理した歴史的思考力の5分類<sup>5)</sup>の一つである。そこで、彼らの5分類に従って、歴史的思考力ルーブリックを作成した。ここでは歴史を現代に転移する力について、Lev.1を転移できていない状態、Lev.2を転移できている状態とした。また、問1,2（各2問で計4問）で現代事象と歴史事象の構造化と抽象化に取り組み、それを踏まえ問3で両事象間における構造上の類似を見出せるペアを選択しその理由を説明するといった課題をプレ・ポストテストとして作成した。

## 6 授業実践

研究協力校において2年生日本史Aの授業で全10回実施した。授業は日露戦争から明治の文化に至る範囲を、育成課題を挿入した授業プリントを基に進められた。また、途中で転移課題に取り組む時間を設定した。

## 7 プレ・ポストテストの分析と成果

結果は表1のとおりである。問1,2は正答率を、問3は歴史的思考力ルーブリックによってLev.2（転移できている）と判断された割合を示している。問1,2に関してはプレテストの時点で既に比較的高い値であった。一方で、全問正解した者は全体の47%と低かった。問1,2が構造化と抽象化といった転移の基礎となる力を問う問題であることを考えると、この点が問3の正答率38%という低い結果につながったと考えられる。一方、ポストテストでは問1,2の正答率が100%近くまで上がり、全問正解者も全体の94%まで上昇した。これに伴って問3の正答率も73%と35%の上昇がみられた。

表1 プレ・ポストテスト集計結果の比較

	問1	問2	問3
プレテスト	79%	85%	38%
全問正解者の割合	47%		
ポストテスト	100%	97%	73%
全問正解者の割合	94%		

以上のことから、生徒の歴史を現代に転移させる力について、実践前と比較して実践後では上昇したといえる。さらに、転移の前提となる事象を構造化および抽象化する力について明らかな向上が認められ、それは授業中に取り組んだ転移課題に拠るものであると考えられる。よって、歴史を現代に転移させる力を伸ばすための課題を組み込んだ授業を実施することによって、歴史を現代に転移させる力が育成されたといえる。

## 8 今後の課題

歴史の転移を実際の課題解決につなげる取り組みが必要である。

<sup>5)</sup> 前掲書、池尻・山内（2012）

# 自分の価値を見いだせる「総合的な探究の時間」 -自ら人生の舵をとることができる生徒の育成のための働きかけ-

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年  
森年 雅子（岡山県立真庭高等学校落合校地教諭）

## I. 研究の目的と背景

総合的な探究の時間は学校教育目標との直接的な関係を持つ唯一の時間として教育課程上に位置付けられ、各教科等を横断して資質・能力を統合する教育課程上の役割を担い、学校独自のカリキュラムをデザインするという『教育課程の起点』と捉えることができる。

本研究では、アクション・リサーチを用いながら、育成すべき資質・能力のうち、学びに向かう力・人間性等の涵養にアプローチし、生徒が自らの価値を見だし、自分の人生の舵をとることができるようになるための教師の働きかけについて明らかにすることを目的とした。そこでは、社会や集団の一員としての効力感や、内的統制感を高められる場としての総合的な探究の時間をデザインし、地域と学校の協働について検討することとした。

## II. 研究の概要

生徒がいかに社会の一員としての自己を認識し社会参画していくか、そのためにどのような力が必要で、教師はどう働きかけていくべきかについて、生徒個人へのアプローチと集団の質を向上させる手立ての両者が必要である。

図1はダニエル・キムが提唱している理論をもとに小田（2017）が作成したもので、組織が成果を上げ続け、成功に向かう過程や仕組みを明らかにしたものである（組織の成功循環モデル）。小田は、このサイクルの関係の質へ焦点を当て、チームメンバーたちが話し合う「場の質」を高めることがバラバラの関係性を合致の状態へと変化させると述べている。これを現任校の探究活動に当てはめると、学びの「場の質」は関係、思考、結果の質のすべての要素のベースとなるのではないかと仮定した（図2）。社会の一員として自己認識するためには、探究活動を行う際の題材やテーマ設定も重要な要素であるが、質の高い探究を行うために学びの場を整えることが優先事項として挙げられると考えた。

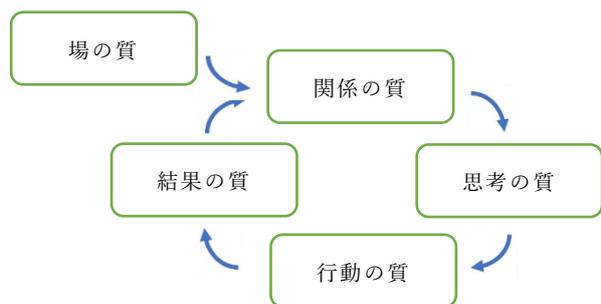


図1 場の質に着目した組織の成功循環モデル（小田理一郎）

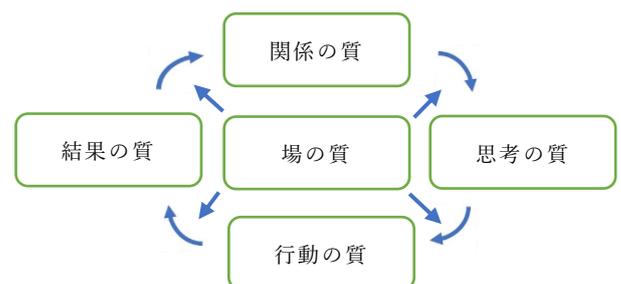


図2 図1を参考に筆者作成

### Ⅲ. アクション・リサーチ

#### 0) 教育活動の評価 (令和2年度総合的な探究の時間アンケート結果分析・QU分析)

##### 1) 前半期サイクル (総合的な探究の時間導入～自走)

①関係の質を高める場づくり	i) 集団づくり行事・「#自分プレゼン」で自己開示・他者受容 ii) 導入授業「探究って何?」から育てたい生徒像を明確化 (図3)
②思考の質を高める場づくり	iii) グループ希望調査 iv) 学校設定科目・探究サポートAの活用 v) 地域散策「エモー1グランプリ」
③行動の質を高める場づくり	vi) 地域合同ミーティング
④結果の質を高める場づくり	vii) SDGs×TR「SDGs講演会」 viii) 探究成果中間発表会・育てたい生徒像の再設定 (図4)

##### 2) 後半期サイクル (自走～成果発表)

①関係の質を高める場づくり	i) 探究成果中間発表会フィードバック ii) 「#自分プレゼン」再作成
②思考の質を高める場づくり	iii) 地域協力者と探究活動 (自走) iv) 総合的な探究の時間リフレクション
③行動の質を高める場づくり	v) 探究成果発表会
④結果の質を高める場づくり	vi) 探究成果発表会リフレクション vii) 進路学習×探究活動 (キャリアパスポートの活用) viii) 「#自分プレゼン」完成

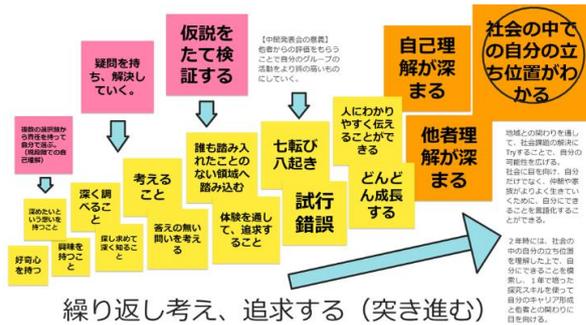


図3 育てたい生徒像の明確化 (年度当初)

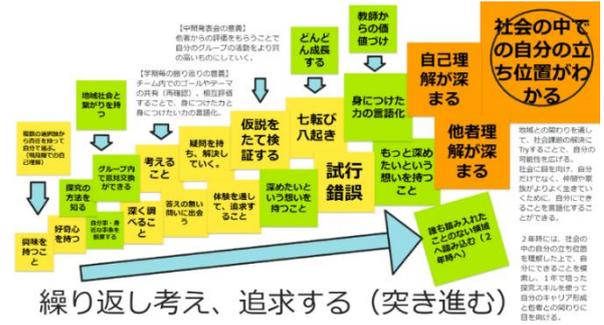


図4 育てたい生徒像の再設定 (中間期)

### Ⅳ. 成果と課題

集団の質の向上をねらった取組が成果を出し、教師がこれまで以上に生徒理解をしようと努め、自身の指導方法について自己分析を行うようになった。また、目指す生徒像がはっきりしたことで、学年団全体の指導のベクトルが一貫性を持つようになってきている。

本研究では、生徒が自ら価値を見いだすことのできる「場の質」に着目して研究を進めてきた。そこでは、地域との関わりを伴った探究活動において、生徒一人ひとりが他者からの評価を受けながら、自らの試行錯誤や成功体験を価値づけることによって、主体的に繰り返し考え、追求する姿勢を身につけていくプロセスが明らかとなった。これは、自己理解・他者理解の深まりが、人格形成の一環を担い、社会における自分の立ち位置を模索し、自らの在り方生き方について考え、創造していく生徒の育成に繋がることを表している。このような探究活動を効果的に実現させるためには、生徒の学習経験の総体を把握し、適切に「場の質」を高める働きかけを協働的に行っていく教員集団の形成が不可欠となる。

<主な参考文献> 小田理一郎『「学習する組織」入門 自分・チーム・会社が変わる持続的成長の技術と実践』, 英治出版, 2017, p. 221-223

# 「社会情動的スキル」を高める学級づくり ～子どもたちのやる気に火をつけ、可能性を伸ばす学級, 教師～

広島大学大学院人間社会科学研究科教職開発専攻 1 年  
友田 真(府中町立府中小学校教諭)

## 1. 問題の所在

経済協力開発機構（2018）は，子どもが，要求と変化の多い，予測不可能な今日の世界に適応するには，バランスのとれた認知的スキルと社会情動的スキルが必要であると述べている。森ほか（2019）は，我慢したり他者の気持ちを思いやって自己調整したり，友だちと一緒に集中して課題に取り組もうとする意欲・姿勢などの社会情動的スキルは，他者とのかかわりのなかで少しずつ着実に育っていくと述べており，意欲が社会情動的スキルに関係していることが示唆されている。

日本は OECD（経済開発機構）生徒の学習到達度調査（PISA:2018）において，高い学力水準を維持している。一方で，「学習上のやる気が出ない」という悩みを小学 4 年生の 37.7%，中学 2 年生の 55.6%が抱えている。子どもたちの意欲を育む立場にある教師自身も，子どもたちに意欲を持たせることに不安を抱えている。OECD 国際教員指導環境調査（TALIS:2018）によると，「勉強にあまり関心を示さない児童生徒に動機づけをする」ことに対して，肯定的に回答した日本の小学校教員は 41.4%（参加国の平均 72%），「児童生徒に勉強ができる自信を持たせる」ことに肯定的に回答した日本の小学校教員は 34.7%（参加国の平均 86.3%）である。この結果から，子どもたちが学習に対して意欲を持ちにくくなっているだけでなく，教員自身も子どもたちに意欲を持たせる指導に不安を感じていることが分かる。

本研究では，社会情動的スキルを高めるために「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」（櫻井:2019）を取り入れ，研究を進めていく。

## 2. 研究の目的

本研究では，「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」（櫻井:2019）の「情報」特に「知的好奇心」を高めること，「目標の設定」，「安心して学ぶ環境」に注目して，子どもたちのやる気に火をつけ，可能性を伸ばす学級づくりや教師のかかわりを明らかにすることを目的とする。

### 3. 研究の方法

#### (1) 研究Ⅰ（実践学級A）

A 市立 Y 小学校の第 3 学年 32 名を対象に質問紙調査, 実践学級での授業観察, 授業実践

#### (2) 研究Ⅱ（実践学級B）

A 市立 Y 小学校の第 3 学年 32 名を対象に質問紙調査, 実践学級での授業観察と担任の教師へのフィードバック

### 4. 成果と課題

研究Ⅰでは, 実践学級は実践前から高い数値を示していたものの授業観察の結果, 「自ら学ぶ意欲」を高める要因が示唆された。実践学級の担任の教師は活動の目標や趣意説明を明確に行い, その目標に対して振り返りを充実させていた。また, 教師と子どもとの信頼関係, 子どもたち同士の関係の深さが安心して学ぶ環境づくりに影響を与えていると言える。授業実践では, 知的好奇心を高める指導の工夫, 目標を明確に設定し振り返りを充実させること, 安心して学ぶ環境づくりを行うことで, 児童が意欲的に学ぼうとする姿が見られた。さらに, 授業の内容が「わかる」「できる」ことは, 子どもたちのさらなる学ぶ意欲や自信などにつながっていることが明らかになった。

研究Ⅱでは, 担任の教師へフィードバックをした結果, 有能感や自己有用感に有意な差が見られた。フィードバックの内容は, 研究Ⅰで明らかになった知的好奇心を高めること, 目標を明確に設定し振り返りを充実させること, 安心して学べる環境づくりである。

これらのことから, 「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」の「情報」特に「知的好奇心」を高めること, 「目標の設定」, 「安心して学ぶ環境」に注目することで, 子どもたちのやる気に火をつけることができると言えるだろう。このことは, 子どもたちだけではなく, 教師へのフィードバックを行う際にも効果があるとも言える。フィードバックを行う際に, どのような子どもたちや教師の成長を目指すかという目標を共有すると同時に, 安心できる関係を築いていくことで, 担任の教師の指導が変化したと言えるだろう。また, 担任の教師だけでは気付かなかった子どもたちの事実を示したり, 指導の改善案を提示したりすることで, 授業が改善され子どもたちの知的好奇心を高めることにつながったのだろう。

本研究では, 授業観察や授業実践での振り返りなどの質的な調査を中心に行った。今後は量的な研究も進めていき, 「自ら学ぶ意欲」と「充足感」の関係を明らかにしていきたい。また, 「自ら学ぶ意欲」の高い学級の教師の指導の共通点を整理し, やる気に火をつける教師や学級の特徴をまとめていきたい。

#### 【引用・参考文献】

櫻井茂男 (2019) 自ら学ぶ子ども、図書文化社

経済協力開発機構他 (2018) 社会情動的スキル、明石書店

森暢子他 (2019) 幼児期から児童期における人とかかわる力に関する縦断研究～協働性の質的変容に着目して～、人間科学 2020 年 2 巻 p. 36-45

## 学校・地域連携カリキュラムを通じた小中一貫教育の推進 ー地域とともにある室積学園をめざしてー

山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 2年  
宮内 朋子（光市立室積中学校教諭）

光市では、子どもたちが生きるこれからの社会で求められる資質・能力を確実に身に付けさせるため、小・中学校が同一方針のもと地域とともに取り組むことでさらなる質の高い教育をめざし、全中学校区で小中一貫教育を推進している。発表者の原籍校でも、約10年にわたりコミュニティ・スクールとして地域と連携・協働してきた成果を基盤に、昨年度から小中一貫室積学園としてスタートした。本実践研究は、学校運営協議会での熟議を経て作成した学校・地域連携カリキュラムを通じた小中一貫教育を進めることによって、その成果を分析し、小中一貫教育がもつ意義を実証することを目的としている。

学校・地域連携カリキュラムを作成する過程で、室積学園として子どもたちに付けたい資質・能力を、夢を描く力・人と関わる力・地域の未来を見通す力（以下、3つの力）と策定した。この3つの力は、学校運営協議会の熟議を通して決定された室積学園教育目標とめざす子ども像と方向性を一致させたことに大きな特徴がある。つまり、室積学園として学校運営を進めていくための中軸となる教育目標、めざす子ども像、3つの力がいずれも学校と地域の熟議によって策定されたのである。その成果をもとに、さらなる組織的運用を図るために実践した6つの柱を簡単に説明する。

### ①小中一貫教育・学校運営協議会に関する組織を一本化する。

組織を一本化したことにより、全ての教職員が本学園の学校運営の要である小中一貫教育とコミュニティ・スクールについて意識をして取り組めるようになった。

### ②子どもたちのつながりをつくる。

海岸清掃や生徒総会等を通して小中学生の関わりのある活動を行った結果、上級生への憧れの気持ちが醸成されるとともに、地域に貢献したい、さらに地域と交流を深めたいという意欲の高揚につながった。

### ③学校評価に組織的に取り組む。

学校運営協議会の熟議を通して、室積学園として3つの力を付けるための評価項目に再構成した。学校評価を活用して組織的に検証を進め、小中一貫教育の推進につながった。

### ④3つの力を意識した室積学園研修会を実施する。

地域の方が実際に子どもたちの授業やその後の研究協議に参加することが、子ども、教

職員、地域の方、誰にとっても有効であることが、各参加者の声からわかった。

⑤室積学園で行っていることを地域に情報発信する。

小中学校、地域で情報を共有していくことは、相互理解につながり、さらなる連携・協働を促すことにつながった。

⑥子どもたちも交えて「室積学園・地域連携カリキュラム」の見直しを図る。

子どもたちの声をカリキュラムに反映することは、学校としての検証－改善サイクルであるR－P D C Aサイクルを回していく上で重要な意味をもつ。さらに、子どもたち自身がめざす姿や付けたい力の実現をめざして学び、それを評価することで、カリキュラム・マネジメントのゴールである子ども一人ひとりの自己の学びのマネジメントにつながった。

本実践研究の成果を以下に3点述べる。1点目は、小中一貫教育と地域連携教育を一体的に推進することにより、それらがねらう意義をさらに高めることを確認できた点である。この2つは親和性が非常に高い。子どもたちは、多くの場面で異年齢による交流や地域の方との交流をもってきた。子どもたちの活動後の振り返りを分析すると、意欲の高揚につながるということが分かった。加えて、「室積学園・地域連携カリキュラム」に位置付けた教育活動が3つの力のうち何をねらったもので、何のために行われるのかを共有することで、子どもたちは実践を通してたくさんの価値を自分の言葉で語り出す。それらの言葉の多くに、小中一貫教育と地域連携教育による子どもたちの変容を確認することができた。

2点目は、学校・地域連携カリキュラムが学校運営協議会の熟議を通して作成されたことによる成果である。熟議で作成できたことが室積学園として大きな自信になり、見える化されたことで学校と地域のさらなる連携・協働を生み、「社会に開かれた教育課程」の実現を図っていく起点となった。「室積学園・地域連携カリキュラム」をベースに子どもと大人で熟議をすることを通して生み出される数々の取組や成果は、地域とともにある室積学園のめざす姿を象徴するものであると確信している。

3点目は、組織的に運用することの重要性を確認できた点である。組織を一本化することで、より多くの人々が自分の担当だけでなく、全体の動きを見つめながら学校運営に携わることができるようになった。さらに、室積学園教育目標、めざす子ども像、3つの力を中軸に子どもたちのつながりづくりや学校評価等の運用を図ることで、多くの人を巻き込み、学校運営への参画機運を高めることにつながった。1つの学校だけでなく小中で一緒に、また家庭や地域と一緒にあって子どもたちを育てる体制を整えることは、組織的な学校運営や持続可能な取組につながり、子どもたちの成長を大いに促すと考える。

今後は、室積学園教育目標、めざす子ども像、3つの力を学校・地域で共有し大切にしていけることを継続しつつ、室積学園として展開する総合的な学習の時間のカリキュラム作成など、さらなる運用を工夫することが必要であると考え。地域とともにある室積学園として、学校・地域と一緒にR－P D C Aサイクルを回して検証・改善を図ることにより、小中一貫教育のより一層の充実につなげていきたい。

## 中学校における音読・朗読指導の実践 —絵本の読み聞かせの長期的自己修練に支えられて—

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 修了

寺内 絵梨佳（愛媛県立三島高等学校講師）

はじめに

中学校国語科の文学教材における朗読・音読指導の効果を確かめることが本実践の目的である。まずは、授業者としての自分の読む能力を高めるため、絵本の読み聞かせの長期的自己修練を行った。自身の読みの修練を行い、自己の読みを高めなければならないと考えたためである。大学院1年次の5月から始めた長期的自己修練の実態と、ボランティアやフィールドワークにおける中学校での絵本の読み聞かせ実践で学んだこと、考えたことを記した。

大学院1年次前期、1年次の8・9月、1年次後期、2年次前期と、大きく4つの期間に分けて、自分が長期的自己修練として読み聞かせを行った絵本に関する感想や考察を記した。また、その後、ボランティアとして参加した中学校での読み聞かせや、大学院2年次でのフィールドワークで中学生に対して行った読み聞かせの記録を記した。

大学院1年次で、自己修練を始めた当初は、本を読んでいる自分の声が好きになれなかったり、絵本の文章を追うことや、間違わず正確に読むことに集中してしまったりしていたため、特に読んだことのない絵本を読んだときは、声に出して読み終わっても、あまり内容が頭に残っていないということがあった。

自己修練を続けるにつれて、以前と比べると、読んだ1冊1冊の絵本を、自分なりに味わい、好きになって解釈することができるようになったのではないかと振り返る。普段の自分の話し声はやはり好きではないが、絵本の文章を読むときや決まっている文章を読むときなどは、以前より、自分の声を不快だと思わず聞けるようになってきたと思う。

そして大学院2年次の頃は、音読をする際に鏡に映る自分の表情に目がいくようになり始めた。また普段の表情も、入学当初と比べると明るくなった、と周りの人から言われることが増えた。読んだ絵本と他の作品を比較して読むことも多かったように思う。以前と比べると、読んだ1冊1冊の絵本を、自分なりに味わい、好きになって解釈することが

できるようになったのではないかと振り返る。普段の自分の話し声はやはり好きではないが、絵本の文章を読むときや決まっている文章を読むときなどは、以前より、自分の声を不快だと思わず聞けるようになってきたと思う。

また、中学生への読み聞かせを何度か重ねる中で、読み聞かせを始めた当初と比べると、読み聞かせをしている時の生徒のつぶやきや、視線に注目しながら読むようになった。最初は、周りに生徒がいても、アイコンタクトをとることも難しく、生徒の視線を絵本の画面に引き寄せることができていなかった。しかし読み聞かせの回数を重ねるうちに、次第に目が合う生徒が増えた。読んでいての所感ではあるが、目が合う生徒は、読み聞かせを聞いている時に反応をかえしてくれる生徒が多かったように思う。自分が生徒の前で読んでいても、生徒と目が合ったときは安心感が得られた。その意味でも、徐々に、読み聞かせで生徒とのコミュニケーションをとることができるようになったと考える。

おわりに

2年にわたり、絵本の読み聞かせの長期的自己修練によって、自分なりに次のような成果が得られたと考えている。

- 1 以前から好んで、読んでいた絵本であったが、長期的自己修練を通して、絵本への愛着と信頼とが深まった。
- 2 同じ絵本を何度も読むことによって、読む度ごとに、絵と文章とから発見があり、繰り返し読むことのメリットが実感できた。
- 3 中学生に対する絵本の読み聞かせ実践を通して、自分なりに選書の難しさや意義を体験できた。
- 4 絵本の読み聞かせの長期的自己修練によって、作品を総括するような重要語彙が発見できるようになり、作品における意義理解が深まった。
- 5 絵本の読み聞かせの長期的自己修練によって、自分の声に対する嫌悪感が軽減された。
- 6 絵本の読み聞かせの長期的自己修練によって、読み聞かせをしているときの自分の声が徐々に聞こえるようになり、自身の読み聞かせのメタ認知能力が高まった。
- 7 絵本の読み聞かせの長期的自己修練の成果として、中学生に読み聞かせを行うときにも余裕がもて、生徒のつぶやきや視線に注意しながら読み聞かせを行うことができるようになった。なお、絵本の読み聞かせの長期的自己修練による成果が、教科教育実践フィールドワークにおける音読・朗読指導の実践においても活かされたと考えている。

# 特別支援教育の視点における小中連携の効果的な方略

香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了  
三垣 優子（浅口市立寄島中学校教諭）

## 1 問題と目的

小中一貫教育が制度化され、岡山県でも導入する自治体が見られるようになった。岡山県X市は令和3年度から小中一貫教育を開始した。これまで、X市では小への乗り入れ授業や授業参観、小中合同研修会など小中連携の取組を行ってきたが、特別支援教育に関しては形式的な引継ぎに留まっており、円滑な接続がなされているとは言い難い。その結果、中学校生活への不適応やつまずきの蓄積による問題行動・不登校等の生徒指導上の課題への対応に苦慮しているのが現状である。

そこで、本研究では、小中間で教員が目の前の子どもの姿を共有することで児童生徒理解を深め、9年間を通して個に応じた支援を引き継ぐことを目指し、実践につながる支援の共有のあり方を検討することを目的とする。

## 2 X市の現状と課題

市内小中学校教員および小6児童、中1生徒へのアンケート調査より、小中教員で重視することのずれ、具体的な支援内容の不十分さ、児童生徒が最も不安を感じている学習面への引継ぎの不十分さが明らかになった。また、特支Co等への聞き取り調査より、特定の児童に関する短時間での口頭説明、乗り入れ授業へ行く特定の中学校教員への負担の大きさ、小学校で実践されていた支援の引継ぎの不十分さ、特に支援を要する児童についての多面的な情報共有不足等の現状と課題が明らかになった。

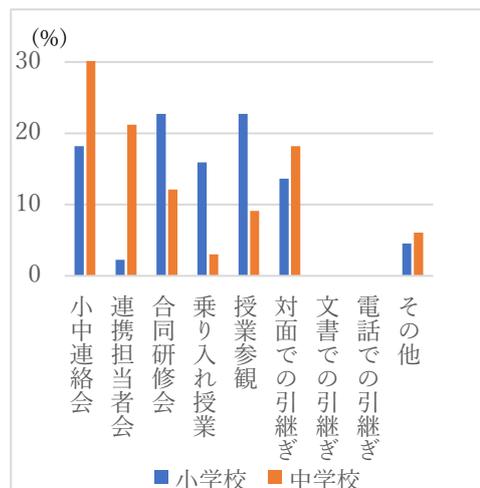


図1 小中連携で効果のある取組

## 3 実践の概要

### (1) 令和2年度の実践

#### ① 全ての児童生徒の実態把握（一次的支援）

全教員、全教科・全単元共通で使用することができ、分析活用しやすい学習上の課題を共有するためのツールとして「授業中のつまずきチェックシート」を作成し、試行した。授業観察時にチェックシートを活用することで、学習面のつまずきに目が向くようになり、自分の専門教科以外の実態把握もしやすくなった。

#### ② 個に応じた具体的な支援の共有（二次的支援）

蓄積がしやすく、気軽に記入できる記録ツールとして「支援共有シート」を作成し、

試行した。A5サイズ1枚に1つの支援策または避けたい対応を記録し、校内で教員が閲覧できる場所に保管するようにした。実際に使用した教員からは「気軽に書ける」、「自分自身の指導や支援を振り返るきっかけになる」と好意的な感想があった。

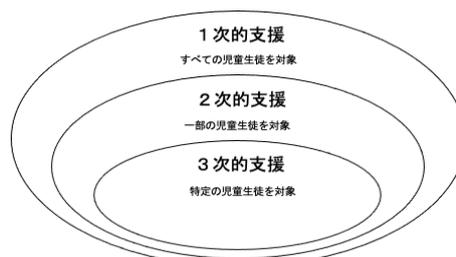


図2 3段階の支援

(山形県教育委員会 2004「児童」は筆者が加筆改変)

### ③特に支援を要する児童生徒の多面的な情報・支援の共有（三次的支援）

小中で支援の方向性や目標を共通理解するとともに、支援体制の引継ぎに重なりをもたせることをねらいとして小中合同のケース会議を実施した。保護者と本人の願い、小学校で行われてきた支援について小中間で情報共有することができた。

## (2)令和3年度の実践

### ①小中連携担当として

特別支援教育の専門性がある小中連携担当として毎週月曜日 3,4 時間目に小学校で勤務し、4～6年生を中心に授業観察及び個別支援、担任、特支 Co、支援員等との情報交換、昨年度の6年担任と現中1についての情報共有を行った。それにより、気になる児童についての支援検討の早期化、連携担当以外の教員も実態把握のための観察へ行こうという機運の高まり、中学校教員の支援や対応の改善および生徒理解の深まりなどの成果がみられた。

### ②特支 Co として

教員の意識向上をねらいにした校内研修を7月と9月に実施した。研修後の振り返りから、これまで無意識に行っていた支援の意識化、特別支援教育に対する意欲の高まり、学校でできる支援を多面的に考えようという雰囲気醸成などの成果がみられた。また、支援共有シート活用による個別の支援の共有を図った。支援共有シートを全職員が最もよく使う電話席に保管する、雑談の中で見つけた良い支援策は特支 Co. が記入するといった工夫を行った。その結果、情報共有が簡単にでき、一貫した支援が可能になるといった成果があった。

## 4 今後の課題

一つ目は、小中双方向からの日常的な連携である。これまでのような、その年度に小中連携加配のついている校種の教員が他方の校種へ定期的に勤務する形ではなく、両方の教員が他校種に定期的に勤務したり、相互乗り入れを活性化したりすることで児童生徒をより多面的に理解できるようになると考える。

二つ目は、特別支援教育に関する小中合同での討議や研修の確保である。小中それぞれの支援に対する教員の考え方を共有したり、児童生徒の姿をもとに協働して背景や支援策を検討したりすることで、9年間を通して一貫した支援が可能になると考える。

#### 【参考文献】

山形県教育委員会(2004). 特別支援教育の在り方について(中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育特別委員会(第5回)資料1).

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/04081901/001.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/016/siryu/04081901/001.htm)(参照2021年2月5日)

# 若手教員のキャリア発達と人材育成に関する研究

愛媛大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了

吉弘 祐治（松山市立姫山小学校教諭）

## 1. 問題と目的

持続可能な学校教育を行うためには、若手教員の育成が喫緊の課題である。本研究の目的は、「若手教員が自信をもって生き生きと教育活動にあたるには、どうすればよいのか」について、3年目教員対象のアンケート調査と若手教員でチームを組んで行うOJTの実践を通して明らかにしていくことである。アンケート調査で環境づくりの観点から、OJTで人づくりの観点から教職適応に迫っていく。

## 2. 研究の方法

### (1) 調査対象と手続き

調査対象は、A市の2018年度初任者教員（小・中学校教諭）である。1年目は63名、2年目は61名（うち市外異動者1名）、3年目は56名（うち市外異動者3名）から回答を得た。調査は、2018年5月より毎月メール等を介して質問紙調査の形態で実施した。3年目に関してはコロナ禍で休校となったため、5月から調査を再開した。OJTは、B小学校の講師から5年目の教員各1名の計6名でチームを組み、研修ニーズの調査を行った後、ニーズに合わせて全14回の計画で行った（1回30分程度）。

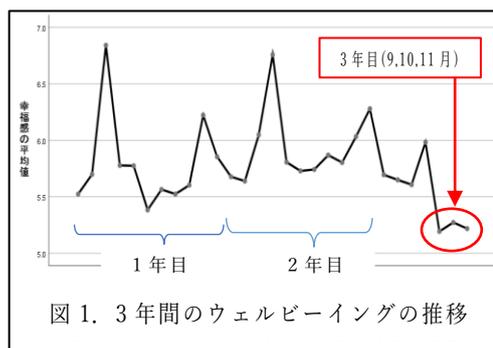
### (2) 測定項目

3年目教員へは、職能成長（29項目）、ワーク・エンゲージメント（9項目）、ウェルビーイング（1項目）、抑鬱傾向（6項目）、組織信頼感（4項目）、勤務時間、属性（性別、年齢、学校段階、担当学年、担当校務、研究授業等）を設定し、測定した。OJTは、研修ニーズの調査（36項目）、研修評価（4項目）、研修転移評価（2項目）を設定し、測定した。

## 3. 結果と考察

### (1) 3年間の職務状況の変容

コロナ禍が3年目教員の職務状況を困難にしている。例年8、3月に高まっていたウェルビーイングは、8月に十分高まらず、9、10、11月と過去最低を記録した（図1）。本来ならば高まるべき職能成長についても微減状態である。また、年度当初に



初任時と同程度まで低下していた4つの信頼関係は、回復しつつあるものの昨年度末の状態には至っていない。勤務時間の減少は、抑鬱を下げウェルビーイングを高める効果があった。しかし、自由記述からは、コロナ禍への対応の難しさや多忙感に関する記述が多く見られた。また、難しい校務への負担感や時間内に職務を処理できず苦しんでいる現状もあった。

## (2) OJT の効果

研修効果を高めるために、「研修転移」と「つながりを生かした経験学習」という2つの視点から研修プログラムを構築した。コーディネーターは、ニーズに合わせて、学級経営、成績処理、授業研究、座談会など全14回の研修内容と指導教員を選定した。そのため、若手教員の研修に対する満足度・理解度の平均は、共に9.2ポイント（10ポイント中）と高評価であった。リフレクションからは、新たな学びを得たという内容にとどまらず、自分の課題に気付いたり、行動目標につなげたりする様子が伺えた。研修後、一定期間をおいて「研修転移」の評価を行った。研修成果の実践化は6.6ポイント、子どもの変容は6.7ポイントと十分に成果が上がったとは言えなかった。年度末に行った県の育成指標、同僚性、学力の3つの観点の評価から、一人一人が自己の成長や課題を感じ取ることができた。

## (3) 実践的示唆

信頼関係構築がキャリア発達の鍵となることが分析結果から明らかとなった。管理職・同僚・保護者・児童とよりよい関係づくりを促進しなければならない。また、3年目の教員は、責任ある学年や研究授業を担当するなど学級経営力や授業力を高めることに注力することが、キャリア発達に有益であることも推察された。自由記述から業務の時間確保と価値付けがワーク・エンゲージメント向上につながると推察された。適応力の高い教員は、「不安感」の自由記述の中にネガティブな内容が少なかった。ウェルビーイングを高めるために、前向きなマインドセットが重要であると考えられる。

ニーズに応じたOJTを行ったことで、満足度や内容理解などに関しては、研修効果が上がった。また、意図的・組織的にOJTを行うことは、若手教員と先輩教員の協働性を高め、互いの職能成長を促すことに効果的であった。しかし、研修で学んだことを実践化し、子どもの変容に結び付けることは十分ではなかった。今後、研修転移に向けた具体的な対策が不可欠である。また、校務分掌上にコーディネーターを位置付けたり、若手教員自らがOJTの運営に参画したりすることで、OJTを持続可能なものとしなければならない。

学校全体で若手教員を支えるサポート体制を構築し、職務環境を整えていくことが、若手教員のキャリア発達や人材育成につながっていく。

## (4) 限界と今後の展望

限界と今後の展望は以下の5点である。①職務状況の追跡調査、②因果関係の明確化、③アンケート調査のサンプル数増加、④効果的な研修内容及び場の設定の在り方、⑤研修転移への結び付け方である。

## 協働的に学び続ける学校を実現するための方策を探る

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 2年

中澤 悠子(高知市立三里小学校教諭)

共同研究者 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教授 柳林 信彦

### 1. 研究の目的

本研究は、「協働的に学び続ける学校」像を明らかにすると共に、その実現のための実践的方策を解明することを目的とする。本研究でいう「協働」とは「教職員が共通の目的のもとに力を合わせることであり、「共通の目的」とは学校教育目標によって示される目標とした。目標を共有し、全員でその実現、つまり学校経営計画の具現化をしていくことが「力を合わせることであり、そのような形で「協働」し、「協働」を基盤として教員が組織的に職能成長をしていける学校が「協働的に学び続ける学校」と捉えた。そして、そうした学校でこそ、教員の組織的な職能成長と豊かな教育の提供が図られると考える。

そこで、「専門職の学習共同体 (Professional Learning Community)」のコンセプトを活用し、本研究における「協働的に学び続ける学校」像を形成した。特に、福島ら (2017) が形成した日本版 PLC の因子に着目し「①校長の支援的・促進的リーダーシップ、②支援的状态・地域性、③教職員の協働、④目標の共有、⑤学校内の信頼関係」<sup>1</sup>をその構成要素とした。また、課題解決に当たっては、A 県の A 小学校を対象事例とした。

### 2. 構成要素から見る A 小学校の課題と仮説の設定

2020 年 6 月から 12 月に A 小学校への参与観察を実施した (全 21 回)。そこから見出された A 小学校の課題は、①学校の目標と教育活動の関連、②教職員の能動的な学びの創造、③実際の課題と課題認識のズレ、④量的・質的なコミュニケーションの差に整理された。また、2020 年 9 月には、A 小学校の実態について他校との比較から相対的に検証するために、A 小学校と調査協力校 4 校の 5 校において教職員 94 名にアンケート調査を実施した。調査項目は、日本版 PLC を参考として作成し、5 カテゴリー全 36 設問に 4 件法で回答を得た。その結果、A 小学校の回答平均は、大部分の設問において全体平均を下回り、また「①校長のリーダーシップ」以外の 4 因子に関して、他校よりも有意に低かった。このことから、A 小学校の現状は「協働的に学び続ける学校」と隔たりが大きいことが示唆された。さらに、「目標の共有」に関して教職員 20 名に行った意識調査 (2021 年 1 月実施) から、学校の課題や成果、重点的な取り組み等に関する認識には教職員間で差があり、「目標の共有」に課題があるものの、自覚的ではないと捉えられた。

以上のことから、『i 学校の目標の共有、ii 教職員が学びに向かうゆとりの確保、iii 全教職員が教育実践を通して必然的に関わる場の創造がなされることで学校の課題が解消され、

同時に「協働的に学び続ける学校」に近づく』という仮説を設定し、i～iiiのそれぞれに実践的方策を構想し、実装した。

### 3. 実践的方策の検討と実装

#### (1) 実効性のある目標を策定するしかけ 【目標共有ワークショップ】

全教職員の意見を反映した目標を設定することを目的とし、文部科学省「学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～」(H17)をもとに作成した目標共有WSプログラム(全5時間)の一部を実施した。実施後には参加者に振り返りシートへの回答を求め、参与観察の結果と併せてその効果を考察した。その結果、本WSは目標の共有を促し、実践への意欲を高めるなどの効果があることが捉えられた。

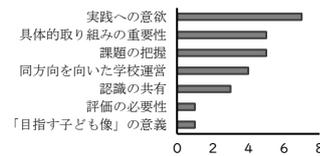


図1 第1回WS後の記述

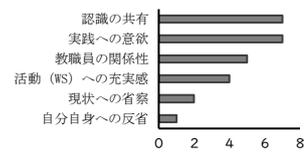


図2 第2回WS後の記述

#### (2) 教員の負担感を解消する業務改善のしかけ 【校務分掌の改編】

目標共有WSをもとに資源を重点的に投入して取り組む2本の「プロジェクト」を立ち上げ、その他の業務は分担制とすることで業務の重要度を差別化し、個々の教職員の役割の明確化を図った。また、各プロジェクトでロジックツリーを活用した目標達成のための具体的方策や評価指標を策定し、シートに整理した。リーダー教員4名へのインタビュー(2021.4.28)からは、プロジェクトにおける発話内容は大きく『メンバーの特性』『組織の体質』『リーダーシップ』に分類され、教職経験年数による差が大きいことが示された。若年教員は中堅教員よりもネガティブな要素を含み、かつ他者あるいは組織の視点を含まない発話が多かった。したがって、若年教員の不安感を解消するため、プロジェクト会に介入しながら分掌の運営を進めた。

#### (3) 教職員を省察に導き学びを深めるしかけ 【研修実施方法の改編】

今年度の重点課題と授業研との関連を明確にし、年間を通して学び合えるよう研修実施サイクルを見直した。研修後のインタビューからは「事後研の質の変化」を実感している教職員の姿が捉えられた。同時に、研修と日常の実践をつなぎ、経験学習を促進することを目的として、研修後に学びや自身の実践を省察して記述する「学びシート」(研修後)、実践を教職員間で交流し合う「学習レポート」(学期1回)を導入した。また、それらを校内の研究紀要の原稿とすることで、紀要作成をPDCAサイクルに組み込みシステム化することで内容的な豊かさを引き出すことができた。



図3 A 小学校の授業研究の実施日程のパターン

### 4. 今後の課題

継続的に実施しているアンケート調査における回答平均値が上昇傾向にあること、教職員の意識調査アンケートにおいて前回実施時よりも学校の重点的取り組みと成果の一致が見られることから学校の実態に変化が見出せる。また、それらの結果は参与観察の結果とも矛盾しない。今後、実践的方策の有効性と併せて組織化の進展についても考察を進める。

<sup>1</sup> 福嶋真治, 佐々木織江, 大庭梓, 栗田晃宏「専門職の学習共同体(PLC)の構成要因に関する検討」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第37号, 2017年, pp.109-132。

# 小学校におけるコンピュータを魔法の箱にしない プログラミング教育に関する研究

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

村田 雅也

## I. 研究の背景

文部科学省(2018)を受け、全ての自治体でプログラミング教育を中心にコンピュータを活用する力を育成することを目標に掲げられた。先行される実践の中には、「プログラミング」の言葉が先走り、それが何に使われ、どのような目的があるのか触れないでプログラミングを「体験」する学習内容に収められているものがある。そのため、コンピュータを「魔法の箱」、プログラムを「魔法の呪文」にさせる授業になっていることを危惧している。児童にとって「コンピュータを活用すること」は、手順とコンピュータの動作の関係や仕組みについての理解を深めることが必要ではないかと考える。そこで、Bell et al. (2007)が提唱した、「Computer Science Unplugged」(以降「CS アンプラグド」と表記)を用いる。

## II. 研究の目的

コンピュータを魔法の箱にしないために、CS アンプラグドを用いて、コンピュータの仕組みや役割を理解する授業を実践する。

## III. 実践の概要

### 【実践Ⅰ】エラー検出と訂正 (CS アンプラグド)

- ①対象：2021年1月27日 計1時間構成 福岡市立A小学校 第5学年37名
- ②目的：タネを明かしコンピュータの仕組みを知ること、魔法の箱を解消する。  
身近にあるコンピュータをふりかえり、コンピュータの活用について考える。
- ③概要：カード交換の手品を披露し、児童がそのタネを探すことが主な活動である。  
そのタネがコンピュータで実際に使われている仕組みの一つであることを知り、どのような場面で使われているのか考える。

### 【実践Ⅱ】プログラミングって何？ (CS アンプラグド+MESH)

- ①対象：2021年7月2日, 9日 計2時間構成 福岡市立A小学校 第6学年133名
- ②目的：プログラミングが私たちの生活にどのように関わっているのかを考える。  
プログラミングの基本原理「順次」について理解する。
- ③概要：1時間目「出発進行」(CS アンプラグド)  
ペアの人に、意図した絵の描く手順を説明することが主な活動である。  
相手に正確に伝えるために「順次」の工夫が必要であることを体験的に習得する。

## 2時間目「人感センサー付きライトのプログラミング」(MESH)

プログラミングツール MESH を使って人感センサー付きライトのプログラミングを考えることが主な活動である。身近にあるもののプログラミングを行うことで、自身の生活に関わるコンピュータについて考える。

### IV. 研究の成果

#### 【実践授業Ⅰ】

児童のふりかえりに「手品のしくみをやってみてコンピュータはそれをいっしゅんでしていることがおどろきました」「じょうほうのやりとりを正しくするために、コンピュータは手品のたねを使っていることをはじめて知りました」などの記述があった。これにより、コンピュータは魔法の箱ではなく、人が設計した仕組みによって動作していることに気づくことができていることがわかる。

#### 【実践授業Ⅱ】

児童のふりかえりに「命令には順番があり、そのまとまりも意識できた」という記述から、プログラミングの基本原理「順次」について理解している。さらに、「これからは、日常生活でプログラミングの使われているものをたくさん探してみたい」という記述から、コンピュータやプログラミングを身近なものとして捉え、これまでの生活に関わってきたコンピュータ等を見つめ直す新たな視点を獲得することができたといえる。

#### 【実践授業Ⅰ・Ⅱを通じた成果】

上記のことから、CS アンプラグドを用いたプログラミング教育により小学校段階からコンピュータの仕組みを理解することが可能であり、特に、その仕組みがどのような場面で使われているかを交流することで、コンピュータは人がつくるものであり、魔法の箱ではないことに気づくことができたと考えられる。

### V. 今後の課題

実践授業Ⅱで使用したプログラミングツール「MESH」は、小学校段階の児童がプログラミングの概要を知る教材として適しているが、その特性上、プログラミングの基本原理である「反復」についての説明が難しい。また、無線でタブレットと出力装置をつなげるため、本研究の観点からも魔法の箱にしてしまう可能性がある。そこで、児童がプログラミングの概要を MESH で学習した後、プログラミングの実際を知るために、日本語でテキストコーディングができるプログラミング言語「ドリトル」を用いた授業を考える。

これらのことから、今後のプログラミング教育には目的に応じたプログラミングツールを活用が重要になるだろう。

### VI. 参考文献

- 文部科学省 2018 小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編 東洋館出版社  
Tim Bell, Ian H Witten, Mike Fellows 兼宗進(監訳) 2007 コンピュータを  
使わない情報教育アンプラグドコンピュータサイエンス イーテキスト研究所

# 自発的な「気づき」の過程を重視し、自己理解の深化をめざす 高等学校通級指導

## －認知行動療法と心理劇的ロールプレイングを手がかりに－

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  
松浦 美穂（佐賀県立太良高等学校教諭）

### 1. 問題と目的

インクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、小・中学校等からの学びの連続性を確保する必要性から2018年に高等学校通級指導が開始された。2016年に「障害者差別解消法」で本人から申請があった場合に合理的配慮の提供が義務化されたことを考えると、自立への最後の準備段階ともいえる高等学校での自己理解の深化をめざす取り組みの意義は大きい。社会への適応を優先した一方的な自己理解のおしきせや適切モデルの教え込みでなく、発達障害者自身が自発的な気づきを得て納得して適切な行動について考えられる取り組みであればより自己理解は深まる。そして自身にとって必要なことが理解できると、合理的配慮を求めやすくなると考えられる。

本研究では、高等学校通級指導において自分の感じ方や物事の捉え方の傾向やパターンに関する自発的な気づきを得ることで自己理解や自己受容を深められるのか、また他者の存在を意識することで他者理解をも深めることができるのかについて、認知行動療法と心理劇的ロールプレイングを活用した手法を用いて明らかにすることを目的として研究実践を行い、実践前後の生徒の自己理解・自己受容・他者理解についての変化を検討した。

### 2. 方法

#### 【研究I】認知行動療法を活用した自分自身の認知傾向への気づきを促す授業実践

研究実践校であるY高等学校の通級指導の対象生徒10名程度（個別指導・小集団指導）のうち本発表では個別指導の生徒Aを対象とした。週1時間の実践でソクラテス的手法と視覚化はほぼ毎時間、外在化とリフレーミングは6月と10月に4回（4時間）ずつ実施した。効果指標として自己理解・自己受容・他者理解の3つのカテゴリー測定のために作成した質問紙、通級指導での生徒の発言を自己理解・自己受容・他者理解の3つのカテゴリーに分類して記録したカテゴリー分類表を用い、その変化を比較した。なお、すべての生徒とその保護者からは研究参加に関する承諾を得た。

#### 【研究II】対人面での困難に対する心理劇的ロールプレイングを活用した授業実践

対象は小集団指導の生徒B, C, Dの3名で、本発表では生徒Bについて記述する。心理劇的ロールプレイングを6～10月に合計8回行い、1回あたりウォーミングアップ約5～10分、劇化約1～5分、話し合い約20分であった。10月には「困ったときの伝え方」をテーマとする心理劇的ロールプレイングを行った。効果指標については【研究I】と同じ生徒の発言のカテゴリー分類表を用いた。

### 3. 結果と考察

#### 【研究I】

質問紙による実践前後の比較のため自己理解・自己受容・他者理解についてそれぞれ5項目をまとめた得点を用いて対応のある  $t$  検定を行った。その結果、自己理解と自己受容において有意差が見られ ( $t(7) = 2.49, p < .05$ ;  $t(7) = 2.81, p < .05$ )、いずれも実践後の得点が高いことが明らかとなった(自己理解: 実践前  $M = 2.67 (SD = 0.56)$ , 実践後  $M = 3.08 (SD = 0.51)$ , 自己受容: 実践前  $M = 2.60 (SD = 0.42)$ , 実践後  $M = 2.97 (SD = 0.47)$ )。カテゴリー分類表からも4~7月は自信を持って自己否定的な発言が目立っていた生徒Aが、認知行動療法とリフレーミングの手法を活用して物事を多面的に捉える取り組みを重ねると前向きな発言が多くなり、友人の態度で落ち込んだ時に考え方を切り替えることで気持ちが変わったと報告したり、自分の苦手も生かせるかもしれないと前向きに受け止める発言をするなど徐々にポジティブな姿勢を見せるようになったことが確認できた。しかし他者理解に関する発言は全体的に少なかった。これは、ネガティブになりがちな状況を客観視しポジティブな視点で捉え直して気づいた自分の認知・感情・行動のつながりを自分の言葉で表現することで、自分の言動の性質や強みなどを前向きに受け止められるようになり、認知行動療法が効果的に働いたと考えられる。以上のような変化から、認知行動療法を活用することは自己理解や自己受容について有効に働く可能性が示唆された。しかし、他者理解については十分に変化を認めることができなかつたため、他の方法を用いるなど今後検討していかなければならないだろう。

#### 【研究II】

カテゴリー分類表から、4~7月は他者とのコミュニケーションに関して消極的な発言が目立ち、自分自身に関する気づきの内容についても苦手なことやネガティブな内容が多かった。他者理解についても、他の生徒の言動の表面的な部分に着目しているような印象だった。意見交換や心理劇的ロールプレイングを重ねると、他者に自分の気持ちを伝えようとしたうえでの課題や、何とか伝えようとする前向きな気持ちがうかがわれるような発言が増えていった。他者理解に関しても、より内面的な部分に着目した発言が見られるようになった。一方、自己受容については全体的にあまり発言がみられなかった。

生徒Bにおける以上のような変化から、心理劇的ロールプレイングの手法を用いることは自己理解や他者理解について有効に働く可能性が示唆された。しかし、自己受容については十分に変化を認めることができなかつた。これは、心理劇的ロールプレイングで相互に影響を与え合うことが他者の言動への注目につながり、他者と異なる自分や自分と異なる他者に意識が向いたためと考えられる。一方で、自分自身の性質を深く考え自己受容に至るには、ゆっくりと自分を振り返る時間が必要で、今回はその時間が不足していたと考えられる。今後は、十分に振り返る時間を設定して心理劇的ロールプレイングによる自分自身の言動の気づきをポジティブに捉え、自分の言葉で表現する認知行動療法を活用した取り組みと組み合わせることで、自己受容への効果を検討していきたい。

### 4. 引用文献

- 青木 万里 (2011). 他者理解尺度の作成と活用実践 鎌倉女子大学紀要, 18, 24-27.  
台 利夫 (2003). 新訂 ロールプレイング 日本文化科学社  
片岡 聡 (2018). 障害受容より自閉症的感性の表現を 教育と医学, 66(5), 24-27.

# 地域と共にある学校を実現する管理職の働きかけ ～中学校における「つながり」づくりの事例分析～

加藤 稚子（大村市立西大村中学校教頭）  
長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 修了

## I. 研究の背景と目的

近年の激しい社会環境の変化の中、子ども達をとり巻く環境も大きく変化し、教育課題が複雑化している。これらを解決するために、学校と地域がパートナーとして共に教育を行うことが必要である。パートナーとして共に教育を行うとは、目標を共有して活動することにより、学校教育の可能性を広げたり、充実させたりすることである。そこで本研究では、学校が地域とパートナーとなるための「つながり」づくりの方策と、管理職による地域や教職員への働きかけについて明らかにする。

## II. 地域と共にある学校となるための「つながり」とは何か

「つながり」とは何かについて、「つながり」を資本と捉えるソーシャルキャピタル論の視点から整理した。

パットナム（2001）によれば、ソーシャルキャピタル（社会関係資本）とは「調整された諸活動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴」である。露口（2019）はこのソーシャルキャピタルを「つながり」として紐解く中で「つながり」の構成要素は、①所属・対話交流（ネットワーク）、②お互い様の規範意識（互酬性規範）、③信頼関係（信頼）の3つであると述べている。

また、校区におけるソーシャルキャピタルの分量を変化させる原動力について、露口（2019）は、学校組織・教職員集団にあると述べている。つまり「つながり」をつくるための原動力として管理職のリーダーシップが大きく関わっていると考えられる。

## III. 地域との連携・協働における促進要因と阻害要因

谷（2018）は、地域との連携・協働における促進要因を4点挙げている。それは、①学校と地域の共通の課題への対応、②十分な協議に基づく目標の共有、③人間的絆によるモチベーションの継続、④地域協働による児童生徒の良い変化、である。

同じく谷（2018）は、地域との連携・協働における阻害要因3点も挙げている。それは、①地域・協働に関する校長の経営管理の不足、②コーディネーターの不在、③教職員の多忙感の問題、である。

このように、先行研究では、管理職が地域を理解し、既存のネットワークを活用するといった戦略的な取組が必要であること、さらに、自校の教職員にやりがいを感じさせるような働きかけが必要となることが示されている。

#### IV. N 市立 N 中学校における実践事例

上述した促進要因と阻害要因の視点を踏まえ、N 中学校を対象とした事例分析を行った。

N 中学校は N 県内初の施設一体型小中一貫校として、平成 26 年度から中学校の敷地内に新たな施設が建設された。X 校長と今年度の総合学習担当者（教職経験年数 22 年、N 校着任 2 年目）にインタビュー調査を行った。この調査結果をもとに、「つながり」がつくられていく過程における校長の働きかけについて考察した。

#### V. 「つながり」づくりのための管理職の働きかけ

N 中学校の取組から見えた校長の役割は、積極的に人を繋ぎ顔の見える関係を築くことと、生徒の良い変化が期待できる取組を見出し実行すること、その結果現れる阻害要因について丁寧に対応していくことであった。さらに、教職員と地域が協働して活動することへのモチベーションを高めた要因は、X 校長のポジティブなリーダーシップによる集団への影響であった。X 校長は、一つ一つの取組において、自校の人的・物的状態で実施可能であるのか、活動を取り入れることでどのような影響がどこに出るのか等、俯瞰して見ていたと思われる。物事を俯瞰してみる力が X 校長のポジティブな言動に表れ、活動を進める力となったと考える。

#### VI. 本研究のまとめ

##### (1) 本研究の成果

学校と地域の「つながり」づくりには、校長による働きかけが大きく影響することが分かった。「つながり」づくりへの的確な働きかけを行うために校長は、学校や地域の状況や人的物的資源などの情報を収集する力とそれを俯瞰して見る力が必要である。

##### (2) 本研究の課題

以下の 2 点の考察が不十分であった。

1 点目は、地域からの視点で分析することが不十分であったことである。

2 点目は、「地域の子ども」という意識が薄い地域であっても、N 中学校の校長の働きかけは有効であるのか分かっていない。さらに、N 地区とは異なる様々な背景を持つ地域において同様の阻害要因や促進要因が現れたときの管理職の働きかけは、どの要因においても有効なのか実証していかなければならない。

#### 参考文献

- ・谷智子「地域と連携・協働する学校—その促進要因と阻害要因の反省的探究—」  
『日本教育経営学会紀要』第 60 号、2018 年、144—153 頁
- ・露口健司『ソーシャルキャピタルで解く教育問題』ジダイ社、2019 年
- ・パットナム・D・R『哲学する民主主義—伝統と改革の市民的構造—』NTT 出版、2001 年
- ・日本教育経営学会編『講座現代の教育経営 5 教育経営ハンドブック』学文社、2018 年
- ・文部科学省「地域と学校の連携・協働の推進に向けた参考事例集」2016 年
- ・文部科学省「これからの学校と地域 コミュニティ・スクールと地域学校協働活動」2020 年
- ・NITS 独立行政法人教職員支援機構、露口健司「地域の教育活性化とスクールリーダー」2019 年

# 自閉症スペクトラムのある知的障害児における 自由な時間の自己選択とそれに伴う要求の指導の検討

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

松本 葉奈

## I. 問題と目的

本研究の対象である自閉症のある知的障害児は、自由な時間に自ら何かをすることは少なく、教師など他者の働きかけにより活動を決定することが多い。また、発語が出始め、決まったフレーズを決まった場面で発するが、その言語にコミュニケーション機能があるとは言い難い。そこで、本研究では、好みの遊びのアセスメントをもとに、自由時間カードと自己選択ボードを利用した自由な時間の自己選択とそれに伴う要求の指導を行い、変動的な時間の理解と自己選択、要求言語行動の獲得に向けた指導の手立ての効果を検討する。

## II. 方法

### 1. 対象児

B 県の知的障害特別支援学校小学部 4 年に在籍する女児 1 名(以下、A 児)を対象とした。研究開始時の生活年齢は 9 歳 2 か月であった。A 児は、同クラスの他児が使用している場所やものの写真カードを用い、自由な時間にしたい活動や行きたい場所を選択していた。しかし、A 児が自ら伝えることは少なく、教師の言葉かけにより写真カードの選択を行っており、言葉かけがない場合、自席に座ったまま時間を過ごすことも少なくなかった。また、教師の手を引っ張りクレーン行動により要求を行うことが多く、言語による要求は「おかわり」と「トイレ」といった決まった場面限定されていた。

### 2. 期間

研究期間は、X 年 4 月から 10 月までの 6 か月であった。

### 3. 個別指導の場面

朝の会の前の時間(a)・昼休み(b)・帰りの会の前の時間(c)の 3 場面の自由な時間。

### 4. 指導手続き

A 児の担任に指導期 I、指導期 II における指導内容と、無反応や誤反応の場合、どのようなプロンプトを示すのか説明を行い、研究者との一貫した指導の協力を依頼した。

#### 1) 指導前期(X 年 6 月 10 日～7 月 7 日(4 週間))

自由時間カードによって自由時間、したいことをしてもよい時間であることを理解し、自己選択ボードからしたい活動や場所の写真カードを選択する。

#### 2) 指導期 I(X 年 7 月 8 日～7 月 30 日、X 年 9 月 15 日～9 月 21 日(計約 4 週間))

自己選択ボードから選択した写真カードを、教師に注意喚起行動をしたのちに渡す。

#### 3) 指導期 II(X 年 9 月 22 日～10 月 28 日(5 週間))

教師に注意喚起行動をしたのち、選んだ写真カードの表面に書かれた名称と裏面に書かれた「○○，ください。」などの文字を手がかりに音声言語による要求を行う。

### Ⅲ. 結果と考察

A 児の自由な時間にしたいことの要求行動の評価から、各行動の生起率を算出し Fig.1 に示した。朝の時間を場面 a，昼休みを場面 b，帰りの時間を場面 c とした。また，場面 a と場面 b，場面 c の 3 場面について視覚的精査の結果，場面間の行動の生起率に差が認められないことから，3 場面を同じ場面として扱うこととした。

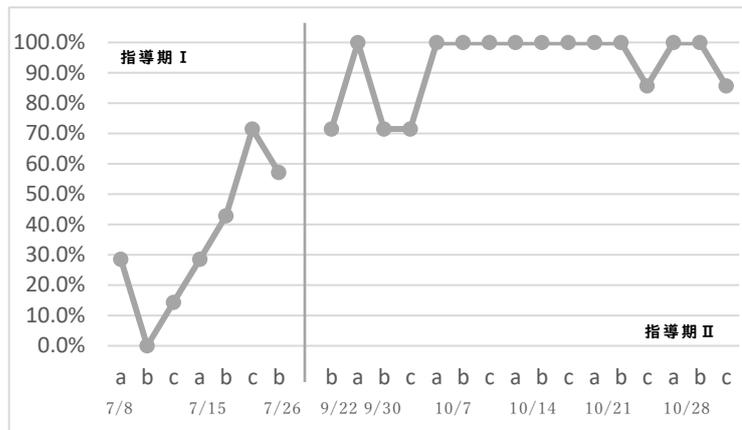


Fig.1 自由な時間の自己選択とそれに伴う要求行動の生起率

Fig.1 より，自由な時間の自己選択とそれに伴う要求行動の生起率は指導の経過に伴い 0%から 100%へと上昇していることが分かる。特に，指導期 II に入り一時生起率が 71.4%への低下は見られるもののその後 85.7%以上の高い生起率を示している。このことから，視覚的な手がかりによる教具や環境設定と指導が自閉症のある知的障害児にとって効果があることが示唆された。

また本研究では，要求を伝えること，コミュニケーションに焦点を当て，指導を行った。非言語による要求行動は，指導期 I から生起されていたことから，教具を用いた行動の流れの仕組みを理解することで生起されやすい行動であったと考えられる。また，9月22日の写真カードに文字等の視覚的な手がかりを変更したことにより，音声言語の手がかりの位置は変わったが，カードを用いて非言語的要求を行う仕組みはそのまま残すという仕組みの変化に伴い要求行動は一時生起されなかったものの，その後すぐに要求行動が生起されるようになった。このことから，これまでの要求行動の仕組みは変えず，新たに焦点化する指導内容に特化した仕組みの変化による要求行動の低減は，問題ではないと考えられる。

音声言語による要求行動は，指導期 I にもかわらず，7月15日から安定して生起されていることから，自己選択ボードの文字等による視覚的な手がかりが，音声言語による要求の生起につながったと考えられる。しかし，非言語，音声言語にかかわらず，要求行動が注意喚起行動よりも先に生起されるようになったことから，社会的コミュニケーションおよび対人相互性反応の障害である自閉症児にとって要求を伝える行動そのものよりも，注意喚起行動といった他者を意識した行動の習得に困難があることが，注意喚起行動が生起されたり，されなかったりしている結果から考えられる。注意喚起行動が生起している7月15日と9月22日は，教師がA児の前に立ちA児の気づきを待っていたことやA児に対して背を向けていたこと等がA児にとって注意喚起行動の手がかりとなり，生起しやすかったと考えられる。また，2試行の誤物品提示を通し，注意喚起行動がより相手を意識したものに変化したことから，要求の機能が習得されていることが明らかとなるだけでなく，正物品を得るために，より強い注意喚起行動を促す有効な手立てとなったと考えられる。

# 若手教員・学生の LAL 更新を目的とした 「高等学校外国語科教員のための『学習評価マニュアル』」の開発

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 1 年  
市原 未来（宮崎県立日向高等学校教諭）

## 1 研究の背景と目的

高等学校指導要録の参考様式における観点別学習状況の評価の記載欄の新設をはじめ、高等学校における観点別評価のより一層の定着へ向けた動きが加速している。平成 30 年告示学習指導要領が示す評価の 3 観点（①知識・技能，②思考・判断・表現，③主体的に学習に取り組む態度）に沿った学習評価の事例は、国立教育政策研究所教育課程研究センター『『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料』（以下、参考資料）により示されているところではあるが、外国語科で示されている評価の観点と内容のまとまりの全てを網羅するものではないという点や、経験年数の浅い教員やこれから教員を目指す学生には情報量が多く難解に映る可能性があるという点が、課題として感じられた。そこで、参考資料の内容を簡略化し、事例が扱っていないテスト観点・領域の事例を示すことで、若手教員や学生が観点別学習状況の評価を核とした学習評価について理解を深め、言語評価リテラシー（language assessment literacy, 以下 LAL）を更新することの一助とすることを目的に、「高等学校外国語科教員のための『学習評価マニュアル』」を作成した。

## 2 「高等学校外国語科教員のための『学習評価マニュアル』」の内容

### (1) 学習評価についての基本的な考え方

評価の在り方や基本構造についての情報を参考資料から精選し、ミニマムを抽出した。概略を見開き 1 ページで理解できるような構成になっている。

### (2) 単元（題材）における観点別学習状況の評価の進め方

年間を通した評価の進め方を 1 枚にまとめ、「単元における評価」の前段階である年度当初の学年目標・評価規準の設定についても併記している点が参考資料との違いである。

### (3) 観点別評価への総括方法

単元ごとの評価を総括する方法を簡潔に図解している。また参考資料に記載されている複数の留意点を整理して記載した。

### (4) 学習評価に関する事例

①単元のみならず、通年での目標・指導・評価の在り方について理解できるよう、参考資料には示されていなかった年間指導計画例を掲載した。（図 1）

〇〇高等学校第1学年 英語コミュニケーション1 指導と評価の年間計画			
学期	単元	評価規準	評価方法
1学期前半	Lesson 1 ○○○ ○○○ ○○○ ○○○	単元目標 ○○○ ○○○ ○○○ ○○○	主記① 主記② 主記③
	Lesson 2 ○○○ ○○○ ○○○ ○○○	単元目標 ○○○ ○○○ ○○○ ○○○	主記①② 主記③
1学期後半	Lesson 3 ○○○ ○○○ ○○○ ○○○	単元目標 ○○○ ○○○ ○○○ ○○○	主記①②③ 主記④
	Lesson 4 ○○○ ○○○ ○○○ ○○○	単元目標 ○○○ ○○○ ○○○ ○○○	主記①②③ 主記④
1学期前半の主な評価規準 ①ルーブリック等（定期テスト・単元テスト・言語活動の際に用いるワークシート等） ②パフォーマンステスト ③活動の観察			
<p>【評価材料】 授業導入で使う評価材料が入ります。                  【評価】 言語活動や授業中に行う言語活動や活動や活動が評価となります。                  【評価】 一学期前半の言語活動で使った【評価】に関する整理や自分の考え、気づきなどが入ります。                  【目的】 一学期前半の中心となる言語活動の中で設定するコミュニケーションを行う【目的や場面、技能等】を、「○○」に応じて「○○」を「○○」などの形で記述します。</p>			

図 1 年間指導計画例

②参考資料の事例には掲載されていない観点・領域の事例を紹介した（全5例）。（図2）

③CEFR レベル判定ツールを用いて生徒の読解力に即した適切なレベルのオリジナルパラレルテキストを作成し、それを用いたテスト事例を示した。（事例2（図3））（事例3）

④主体的に学習に取り組む態度の二側面を解説し、その上で、読むことに関する自己調整力を問う設問例を示した（事例4）。

⑤授業で読んだ内容や授業での言語活動をもとにした話すこと（発表）の発展的パフォーマンス課題の事例を示した。また、生徒の発話例を載せ、評価のイメージを具体化させた（事例5）。（図4）

	聞くこと	読むこと	話すこと (やり取り)	話すこと (発表)	書くこと
知識 技能		1		5	
思考・判断・表現		2			
主体的に学習に 取り組む態度		3			
		4			

図2 掲載事例の観点と領域

※枠内の番号は事例番号を表す

2. 単元 (Lesson □ Biomimetics) の目標と評価規準

(1) 科目名 : 英語コミュニケーション  
(2) 単元 : Lesson □ "Biomimetics"  
(3) 単元の目標 : Biomimetics についての英文を読んで概要・要点を捉え、同時に、関き手の環境保護への関心を高めるため、読んだ内容を活用しながら、環境保護の重要性について自分の意見や考えを論理的に伝えることができる。

(4) 重点指導領域:  
(5) 単元の評価規準:  
「読むこと」「話すこと(発表)」

読むこと	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・完了形・関係副詞の活用やさまざまな形を理解している(知識) ・完了形・関係副詞などの理解を基に、本文に書かれた事柄を読み取る技能を身につけている。(技能)	環境保護の重要性についての事実や自分の意見・考えを根拠と共に伝えるために、biomimetics についての英文を読んで、本文の概要や要点を捉えている。	環境保護の重要性について事実や自分の意見・考えを根拠と共に伝えるために、biomimetics についての英文を読んで、本文の概要や要点を捉えている。

■ 問題例② (主に「技能」を評価する問題)

2 Read the passage and choose the statement that does not match the passage.

The crested ibis, or *tokjin* Japanese, is a kind of bird, which had been seen around Japan up until the Meiji era. However, the population of ibises in Japan had rapidly decreased, for people had been hunting them for their beautiful feathers for a long time. Overhunting eventually resulted in the extinction of the species in 2003.

In 1990, however, the Chinese government sent some Chinese-born ibises to Japan as a gift. Since then, people have been breeding these ibises. We have lost all of the original Japanese ibises, but someday ibises may fly over Japan like before.  
(adapted from *New Horizon English Course 3*, Unit 3, Tokyo Shoseki)

(a) Original Japanese ibises were often seen flying in the sky before the Meiji era.  
(b) We still have some of the original Japanese ibises now.  
(c) The descendants of Chinese-born ibises are being bred now.

正解) (b)

図3 事例2(読む, 知識・技能)

■ 問題例⑤ (【話すこと(発表)】を評価する問題)

評価の留意点:  
【話すこと(発表)】に関する評価は、観点別のルーブリック表を用いて行う。評価基準に関しては、単元で重点的に指導したことを踏まえて作成する。また、通常のパフォーマンス課題における「主体的に学習に取り組む態度」に関する評価は「思考・判断・表現」と一体的に行う。

注) 次の問いは、biomimetics に関する教科書テキストを学習した後に行った biomimetics に関するリサーチ及びその内容を伝える言語活動 (指導計画第 7 時参加) を受け設定している。

カードを読む時間+準備時間として2分を与えます。  
1分後に声をかけますので、スピーチを始めてください。  
スピーチの時間は90秒とします。

【場面】 あなたは今、英語の授業にいて、環境問題に対する意識を高める目的で、環境保護の重要性について英語でディスカッションをしています。  
ディスカッションの途中で、ALTの先生があなたに次の質問を投げかけてきました。  
**Is biomimetry an answer to our environmental problem?**  
ALTの先生の質問に英語で答えてください。  
自分の意見(賛否どちらでも可)を明らかにし、それを支持する理由を具体的に述べなくてはなりません。

【【話すこと(発表)】の評価方法】  
以下の評価基準に基づいて評価する。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
a 適切な言語材料をわかりやすい論理展開のもとに、環境保護の重要性について、事実や自分の考えを整理し、理由とともに話している。	3つの条件を満たしながら、環境保護への意識を高めるのに適した英文を話している。	3つの条件を満たしながら、環境保護への意識を高めるのに適した英文を話そうとしている。
b 言語材料や論理展開にわかりにくさがあるが、環境保護の重要性について、事実や自分の考えを整理し、理由とともに話している。	2つの条件を満たしながら、環境保護への意識を高めるのに適した英文を話している。	2つの条件を満たしながら、環境保護への意識を高めるのに適した英文を話そうとしている。
c 「b」を満足していない。	「b」を満足していない。	「b」を満足していない。

【思考・判断・表現】に関する条件:  
条件1: 自分の考えを明らかにしている。  
条件2: 自分の考えを支持する説得力のある理由を挙げている。  
条件3: 自分の考えを支持する説得力の具体例を挙げている。

【(a)と評価した発話例】  
I think biomimetry is helpful to solve environmental problems because nature has gone through many environmental changes and learned what is the best to survive. In fact, an architect designed a new building imitating an ant house that keeps the house cool in hot weather. It helps to save energy.

【(b)と評価した発話例】  
I think biomimetry is the key to solve environmental problems. Nature knows a lot of things. It gives us a lot of ideas to solve the environmental problems.

図4 事例5(話す(発表), 全観点)

### (5) ペーパーテスト作成に当たっての留意点

受容領域(読むこと・聞くこと)のペーパーテスト作成方法は高等学校の参考資料に記載されているが、本マニュアルでは、中学校外国語の参考資料も参考にしながら、より詳細に手順・素材・留意点について解説した。

### (6) パフォーマンステストに関わる留意点

パフォーマンステストの指導・作成・実施上の留意点は高等学校の参考資料にも記載されているが、本マニュアルでは、中学校外国語の参考資料も参考にしながら、より詳細にテストに至るまでの指導、及びテスト後の指導について説明した。

### (7) 巻末 学習評価に関するお悩み解決コーナー

- ①言語テスト論の知見に基づき、若手教員が躓きそうな学習評価に関する疑問をQ&A形式で解説している。
- ②外国語科特有のCAN-DOリストの学習評価における位置づけを図解した。

## 3 課題と展望

本マニュアルに掲載している事例自体の妥当性については、今後検証が必要などころではあるが、本マニュアルを題材として若手教員や学生が妥当性の高い学習評価について疑問を抱いたり議論を交わしたりすることが、LAL更新の第一歩となり得ると考える。マニュアルが疑問や議論の「出発点」として、教師の評価に関する知識や技能の向上の一助となるよう、教科会や研修会等での活用を視野に入れて、更なる改善や事例の追加を図っていきたい。

# 教員の力量形成を促す校内研修のデザイン —全教職員のリーダーシップに着目して—

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 2年  
前原 彰彦（鹿児島市立伊敷台小学校教諭）

## 1 研究の背景と目的

研修係として校務に携わる中で、「職員が校内研修にさらに前向きに取り組めるようにするには、どうすればよいのだろうか」という課題を抱えてきた。また、校内研修の内容が職員の学びや成長に繋がっているのか、学んだことを普段の授業の中にどのように生かしているのか把握できていないという課題もある。

これらの課題を解決するために、教職大学院に入学した。教職大学院の講義や実習を通して、教員一人一人がリーダーシップを発揮することが、力量形成に繋がるのではないかと筆者は考えた。

そこで、原籍校に戻った本年度は、上述した背景から、校内研修において全職員がリーダーシップを発揮できる校内研修をマネジメントしていくことで、どのような力量が教員に形成されたかについて検証していくことにした。

## 2 教師の力量とリーダーシップ

チャールズ・C・マンツ(1999)は、従業員が業績を達成するように、従業員自身が自身自身に影響を与える一連のプロセスについて自己リーダーシップの考え方を提唱している。また、「心理的・行動的なセルフリーダーシップの戦略を利用することによって、チームメンバーが自分たちでチームを運営し自分たち自身をモチベートし、最終的には一人ひとりが効果的な人物になることができる。この戦略を利用することによって、チームに貢献するメンバーに力が与えられる」と述べている。

また、スティーブン・R・コヴィー(2020)は、「成長という自然の法則に従い、連続する段階を踏んで、個人の効果性、人間関係の効果性を高めていく総合的なアプローチ」として、「依存から自立へ、そして相互依存へと至る「成長の連続体」を導くプロセス」である「7つの習慣」を提唱している。

本研究は、上述のリーダーシップ論を参考に、筆者が校内研修をマネジメントしていくことで、職員にどのような力量が教員に形成されたか検証していくものである。

## 3 第I期の校内研修の実際

### 3.1 第1回校内研修

第I期は職員の主体性を引き出すことをねらいとした。今年度はGIGAスクール構想の実現に向けて、ICT機器活用を中心にテーマ研修を行っていくこととなっている。筆者は本校勤務6年目ということもあり、ICT機器の操作に苦手意識がある職員が多いことを把握していた。苦手意識が、後ろ向きな姿勢にならないように、少しでも前向きに意識を転換させたいと考えた。

そこで「ICT活用で不安なこと」と「学びたいこと」をワークシートに書く活動を行った。ワークシートには「～できない」「～がわからない」とネガティブな内容もあったが、「学ぶ意欲の高さ」としてフィードバックし、「職員みんなで学んでいきましょう」と、前向きな方向へ導くようにした。

また、ワークシートの記述内容から職員のニーズを把握し、職員の関心や必要としてい

る内容を最優先に研修を進めていくようにした。

### 3.2 第1回研究推進委員会

第1回目の研究推進委員会では、本校の強みや資源を「ひと」「こと」「もの」の視点で分析した。筆者としては、現在見えている強みや資源を生かした研修にしようと考えて、話し合いを始めた。しかし、職員からは段ボール箱に眠っている iPad について意見が出され、研修の前にそもそも“機器が使えない状態”（ICT 活用の環境が整っていない）であることを確認し、まずは機器を使える状態にしていくことになった。

この話し合いを受けて、情報教育担当が iPad 配布に向けて計画を立て、研修の時間を使って全職員で機器を整備・配布作業を行うことができた。

研究推進委員会の話し合いが、本校の最優先事項を洗い出し、職員がこのことを共通認識し、実際に行動することができたと考える。

## 4 第Ⅱ期の校内研修の実際

### 4.1 第6回校内研修（10月25日）

第Ⅱ期は職員の相乗効果を生み出すことを目指した。まずは職員一人一人がなりたいたい自分を思い浮かべるために、2学期挑戦したいことや学びたいことをカードに記述させ、これを毎日目にする場所（印刷室）に掲示した。このことで、自分自身を導くことを意識させるとともに、このカードを見た職員同士の交流が生まれるのではないかと考えた。実際に、このカードを通して ICT 機器の操作方法を教え合う姿があった。

また、2学期からは全職員一斉に同じ内容の研修に取り組むのではなく、職員一人一人の関心に応じて6～8人程度の小グループでの活動を行った。その際、カードに書いたことを紹介してから、現在困っていることややってみようことを語り、実際に機器を操作するといった流れで研修を進めた。このことで、自分の関心の高い内容に取り組むことができるため、高いモチベーションで研修できると考えた。さらに、研修によって普段関わりの少ない職員同士の関わりが生まれるため、大きな相乗効果を生むことに繋がると考えた。

## 5 省察

4月から原籍校で、昨年度1年間の教職大学院の学びを生かしながら校内研修を進めてきた。以前は、研修係として職員に「どれだけ新たに知識や指導法を上積みできるか」「どれだけ新しい知見に触れさせ、知識・技能を伸ばすか」という考えが中心であり、支配型リーダーの姿で職員へアプローチしていた。

しかし、本実践を通して、筆者がロバート・K・グリーンリーフ（2008）が提唱している目標達成のためにメンバーが活躍しやすいように支援する基本姿勢を重視するというサーバントリーダーとして関わろうとすることで、「職員一人一人の持ち味や強みをどれだけ引き出し、相乗効果を生み出すか」という考えに転換されつつあると感じる。このことで、職員一人一人の良さや持ち味、特技、前向きな姿勢に目が行くようになり、自分自身の内面も磨こうとする意識の高まりも感じている。つまり、職員に自己リーダーシップを発揮させようとするのが、筆者自身の自己リーダーシップを発揮することに繋がり、筆者自身も成長できたのではないかと考える。

本年度の校内研修も佳境に入り、職員が自己リーダーシップを発揮する姿も多く見られるようになってきた。今後、アンケート調査や研修での成果物を通して、どのような力量が形成されたのか整理し、研究をまとめていきたい。

### 【引用・参考文献】

- チャールズ・C. マンツ・クリフトファー・P・ネック（1999）なりたいたい自分になる技術—あなたを成功に導くセルフリーダーシップ。生産性出版：p152  
ステーブン・R・コヴィー（2020）完訳7つの習慣 30周年記念版。キングベアー出版：p. 51  
ロバート・K・グリーンリーフ（2008）サーバントリーダーシップ。英治出版

# 考えを深め、英語で表現する力を育成する授業づくりの研究 —CLIL（内容言語統合型学習）の活用を通して—

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年  
漢那 有希子（宮古島市立下地中学校教諭）

## 1. テーマ設定理由

これまでの授業実践において、学習している内容や言語材料への関心と理解を深め、それらを活用して思考・判断・表現を促すような言語活動が課題であった。その改善策として CLIL に着目し、豊かな言語活動を通して、考えを深め、英語で表現する力を育むことを目指す必要性から本テーマを設定した。

## 2. 研究の目的

中学校において CLIL を活用した授業づくりを行うことで、考えを深め、英語で表現する力を高める効果と有効性について検討することを目的とする。

## 3. 研究内容

本研究では、英語で表現する力を、「学習するテーマについての情報や自分の考えを、既習の語彙や文法を活用し、相手に伝わるような英語で書いたり話したりすること」と定義し、CLIL（Content and Language Integrated Learning：内容言語統合型学習）の4Cである「Content（内容）」「Communication（言語）」「Cognition（思考）」「Community または Culture（協学）」を有機的に統合した授業の構成と具体的な活動を考案する。

## 4. 研究方法

生徒の実態を踏まえ、CLIL を活用した授業づくりを行い、IC レコーダーやビデオカメラで記録した生徒の発言やワークシート、ふり返りシートの記述、質問紙等を分析し、その効果と有効性について考察する。

## 5. 研究の実際

### （1）対象と期間

沖縄県内の公立 A 中学校 3 学年生徒 28 名（男子 15 名、女子 13 名）を対象に、2021 年 9 月から約 1 ヶ月間にわたって集中的に検証授業を行った。

### （2）授業計画

”AI Technology and Language”という AI（人工知能）の進化と、それに伴う言語学習の意義や必要性について様々な意見があることが示される単元を扱った。学習内容と言語に関する指導目標と授業の設計図（表 1）を作成し、4C の観点から内容や活動の具体化を

試みた。考えを深める手立てとして単元の題材に関する発展的な学習を設け、住んでいる地域の良さを生かしたり課題を解決したりするために効果的な AI の活用についてグループで考え、発表する活動を行った。生徒の会話や

表 1 Unit4 の目標と授業の設計図

【内容】①発展する科学技術と共存する際の利点と問題点について理解する。 ②自分の住む地域や身のまわりの課題とその解決策を、AIとの共存の視点で考える。 【言語】関係代名詞（主格）の表現を用いて、自分の意見を伝えることができる。			
Content	Communication	Cognition	Culture/Community
(宣言的知識) AIの進化や言語学習の必要性の是非について知る	(言語知識) 【語彙】AIや言語について 【表現】関係代名詞主格 (which, who, that)	(低次思考力) remembering (記憶) understanding (理解) applying (応用)	(協同学習) ペア活動 グループ活動
(手続的知識) 課題に対するAIの効果的な活用について考える	(言語技能) 読む・聞く・話す・書く	(高次思考力) analyzing (分析) evaluating (評価) creating (創造)	(国際意識) 地域課題の理解 SDGsへの意識

ワークシートの記述から、互いの持っている知識を活用し、考えを表現につなげている様子が把握できた。授業後の感想には、内容面や発表に関する記述が多く、社会的な話題をより身近で現実的なものとして捉え、活動を通して達成感を感じていることが分かった。

## 6. 結果と考察

### (1) 質問紙調査について

事前事後で質問紙調査を実施し、思考と表現について問う共通項目について、平均値と標準偏差を算出するとともに対応のある  $t$  検定を行った結果、すべての項目において 5 % 水準で統計的有意差が認められ、効果量はいずれも中もしくは大程度であった。また、事後のみ聞いた項目では、考えの深まりについてほぼ全員が肯定的に回答し、「英語で話す力」「英語で書く力」について高まりを感じた生徒はどちらも 7 割以上であった。学習効果についての項目では、ふり返りの場面に行った「1日1文」やペア・グループ活動、思考ツールを用いて考えを整理する活動について 9 割以上が肯定的に捉えていた。

### (2) 事前・事後で行ったライティングについて

最初の授業と事後で、”Do you think AI makes people happy?” という問いに対する各自の考えを、何も見ずに 5 分間で記述した英文について、表現力の観点から考察を行った。英語が得意な生徒と苦手意識を持つ抽出生徒 6 名の回答は、学習内容を生かして理由や具体例を交えて表現する様子や相手に伝わりやすい構成になるなど、いずれも英文の量や質に変化が見られた。他の生徒の英文にも全体的に文法や語彙の正確さにまだ課題は見られるが、記述量の増加やその内容からは考えを表現しようとする意欲の高まりが感じられた。

## 7. 成果と課題

生徒の活動の様子や質問紙の結果から、各自の持つ知識や情報を伝え合い、そこから新たなアイデアを生み出し、英語による表現へとつなげていることが分かった。協同学習や発表で互いの考えを伝え合う場面を通して考えの深まりを感じていることも確認できた。表現力に関して、書くことについては、事前事後で行ったライティングの結果から、正確さに課題は残るものの、既習の語句や表現を用いて考えを伝えようとする意欲の高まりと主体性が見られ、CLIL を活用した授業に一定の効果が感じられた。一方で、生徒の日本語使用が多かったという点から認知的負荷を考慮した教材研究を行う必要性を強く感じた。生徒の実態に応じて、内容に関する認知レベルと言語レベルについて留意すべきである。

**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 <https://www.kyoshoku.jp/>

令和4年3月発行