

2019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

● 令和元年度日本教職大学院協会研究大会

○「実践研究成果発表」（令和元年 12 月 8 日開催）

「実践研究成果発表」概要

【埼玉大学教職大学院】

埼玉大学教職大学院のカリキュラムの現状と改革の方向性

ー共同探究を軸としたカリキュラム改編と授業改善ー

【北海道教育大学教職大学院】

北海道教育大学教職大学院の組織的研究ー命の教育プロジェクトを中心にー

【創価大学教職大学院】

国際比較研究による学び

ーシンガポール海外実地研究の取り組みを事例としてー

【福井大学連合教職大学院】

社会に開かれた高校教育改革の実践とそれを支える教職大学院カリキュラムの検証

【岐阜大学教職大学院】

教職大学院と教育委員会が連携した学校管理職養成の取り組み

【玉川大学教職大学院】

Society 5.0 時代に向けた新しい学びを“学ぶ”実践と課題

【愛媛大学教職大学院】

地域の先端教育研究拠点を目指す愛媛大学教職大学院

【静岡大学教職大学院】

静岡大学教職大学院における理論と実践の往還 ～これまでとこれから～

【長崎大学教職大学院】

大学・県教育センター連携による「育成指標」に基づいた管理職養成講座の試行と評価

【兵庫教育大学教職大学院】

生徒指導実践開発コースの取組と変遷

○「ポスターセッション」（令和元年 12 月 7 日・8 日開催）

「ポスターセッション」概要

「ポスターセッション（グループ①）」発表者等一覧

【弘前大学教職大学院】

【宮城教育大学教職大学院】

【山形大学教職大学院】

【茨城大学教職大学院】

【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】

【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】

【愛知教育大学教職大学院】

【大阪教育大学教職大学院】

【和歌山大学教職大学院】

【岡山大学教職大学院】

【広島大学教職大学院】

【香川大学教職大学院】

【高知大学教職大学院】

【長崎大学教職大学院】

「ポスターセッション（グループ②）」発表者等一覧

【北海道教育大学教職大学院】

【秋田大学教職大学院】

【埼玉大学教職大学院】

【千葉大学教職大学院】

【東京学芸大学教職大学院】

【玉川大学教職大学院】

【早稲田大学教職大学院】

【新潟大学教職大学院】

【福井大学教職大学院】

【三重大学教職大学院】

【兵庫教育大学教職大学院】

【島根大学教職大学院】

【山口大学教職大学院】

【福岡教育大学教職大学院】

【佐賀大学教職大学院】

【大分大学教職大学院】

【鹿児島大学教職大学院】

【琉球大学教職大学院】

「ポスターセッション（グループ③）」発表者等一覧

【岩手大学教職大学院】

【福島大学教職大学院】

【群馬大学教職大学院】

【聖徳大学教職大学院】

【創価大学教職大学院】

【帝京大学教職大学院】

【横浜国立大学教職大学院】

【山梨大学教職大学院】

【常葉大学教職大学院】

【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】

【奈良教育大学教職大学院】

【鳴門教育大学教職大学院】

【愛媛大学教職大学院】

【宮崎大学教職大学院】

令和元年度日本教職大学院協会研究大会

令和元年 12月7日～8日

一橋大学一橋講堂

主催 日本教職大学院協会

後援 文部科学省

日本教育大学協会

全国都道府県教育委員会連合会

独立行政法人教職員支援機構

实践研究成果发表

令和元年度日本教職大学院協会研究大会 「実践研究成果発表」概要

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します。

2 実施日時

令和元年12月8日（日）10時30分～15時10分

9:30～10:30	受付
10:30～11:30	研究発表（1）
12:50～13:50	研究発表（2）
14:10～15:10	研究発表（3）

3 会場

一橋大学一橋講堂2階 中会議場1～4（東京都千代田区一ツ橋2-1-2）

4 内容等

- ・4会場で10教職大学院が公開発表を行います。
- ・発表時間は1教職大学院60分とし、60分には発表者と参加者との協議の時間を含みます。

5 発表大学院

発表時間 \ 会場	第1会場 (中会議場1)	第2会場 (中会議場2)	第3会場 (中会議場3)	第4会場 (中会議場4)
(1) 10:30-11:30	埼玉大学	創価大学	玉川大学	
(2) 12:50-13:50	北海道教育大学	福井大学	愛媛大学	長崎大学
(3) 14:10-15:10		岐阜大学	静岡大学	兵庫教育大学

埼玉大学教職大学院のカリキュラムの現状と改革の方向性 ー共同探究を軸としたカリキュラム改編と授業改善ー

埼玉大学教職大学院

澤崎 俊之 埼玉大学教職大学院教授

宇佐見 香代 埼玉大学教職大学院教授

岩川 直樹 埼玉大学教職大学院教授

I. 埼玉大学教職大学院の概要ー現行2コース設置の経緯と指導体制

今日、社会の大きな変化に対応できる資質・能力の確実な育成が求められている。学校は、地域や専門機関との連携をとりながら、チームとして対応することが必要となっている。本学教職大学院では、高度専門職業人として教育現場の諸課題を解決できる高度な専門性と実践的指導力を備えた教員養成を目的として、「教育実践力高度化コース」と「発達臨床支援高度化コース」の2コースを設置した。

本学教職大学院では、研究者教員9名と実務家教員6名の合計15名の専任教員を配置している。指導体制の特色は、各科目の授業においても一部の学術的な専門性の高い授業を除き、実務家教員が必ず指導体制に位置付くようにしている点である。

II. 埼玉大学教職大学院のカリキュラムの特色と課題ーこれまでの共同・協働・連携の現状と課題ー

1. 2コース院生の共同探究及び学卒院生と現職院生の共同探究

本学教職大学院の授業の特色としては、共通科目では2コースの院生が、ほとんどの科目では学卒院生と現職院生が、共同して探究を進めていることがあげられる。コースごと院生ごとの専門性の発揮の機会を、授業のなかでどう仕組み、どう交流や共同探究を推進していくのか、今後も深めていきたいところである。

2. 研究者教員と実務家教員、専任教員と兼任教員の協働

本学教職大学院では、実務家教員6名の体制で院生の指導を行っている。院生を学校現場につなげる役割を自覚的に担っている実務家教員と、学術文化の世界につなげる役割を担う研究者教員との協働は、チームで担当する各授業実践の中でそれぞれに行われている。今後は、より新しい知の創造をもたらすような研究者教員と実務家教員の関係性の構築を行うことが必要だと考えている。教職大学院の専任教員と兼任教員の間には、教職大学院に対する意識の違いがあることは否めない。すべての教員が協働して教職大学院の運営実施に関われるようにしていくためのFDの充実を図る。

3. その他の連携協働の在り方の課題

これまで、教職大学院と学校現場の連携は行われてきているところであるが、複雑化する教育現場の課題に立ち向かっていく院生の力量の向上の在り方をさらに検討し、教職の専門性概念を深めながら教職大学院における研究・教育の改革改善を進めていく必要がある。現代的な教育課題との連動についてもカリキュラム改善に取り入れていく。

Ⅲ. カリキュラム改善の方向性 ―教師の専門性概念の再定義に呼応する大学院の専門 家教育の再編成―

1. 教職の専門性概念の再定義―標準化された技術的熟達者から共同的な省察的实践家へ

複雑化し多様化する課題を抱える現代の学校教育の状況のなかで、教職の専門性概念の再定義が改めて求められている。「技術的熟達者 (technical expert)」から「省察的实践家 (reflective practitioner)」への転換という課題を、現代的な文脈のなかで改めて定義し直すことが必要である。教師たちに、各種の標準化された「技能」を身につけさせることから、固有の子どもや教室と特定の文脈や状況のなかでの実践的な「省察」を養うことに、その専門家養成の在り方を転換することが、いまこそ重要になる。このような「教職の専門性の再定義」に呼応する「大学の専門家教育の再編成」をいかに実現してゆくかが問われる。

2. これからの埼玉大学教職大学院がめざす教職の専門性

埼玉大学教職大学院では、これまでの共同探究的な風土を生かしながら、たんに個々の能力を高める「高度化」ととどまらず、諸種の「専門性」の垣根や「専門家」と「非専門家」の垣根を越えて関係的な力を編み直す「協働化」を見据えた教員養成の高度化を志向する改革に向かいつつある。

・めざすべき教師像

- | | |
|-------------------|------------------------------------|
| 1 子どもの学びと育ちを支える教師 | teacher as child carer |
| 2 省察的实践家としての教師 | teacher as reflective practitioner |
| 3 多様な人や場や知をつなぐ教師 | teacher as learning coordinator |
| 4 教育の実践的研究者としての教師 | teacher as practical researcher |

→かかわり、考え、つながり、問い直しつづける教師。

→具体的な状況のなかでの子どもの学びと育ちを支えるために、自分たちの教育実践を構想、創造、省察してゆく過程で、多様な人や場や知とのつながりを生み出しながら、たえず教育の問題や意味を問い直しつづける教師。

3. 現在進めつつあるカリキュラムの再編と授業改善の方向性

カリキュラム再編と授業改善の基本軸は以下の3つである。

- 1) 実践的省察の充実 2) 共同的探究の拡大 3) 分断的境界の越境

移行期としての現在、以下のようなカリキュラム改編および授業改善を構想し試行中。

- ① グループ・カンファレンス：オープン・ダイアログ的な場における共同的な省察
- ② カリキュラム・シェアリング：教育実践の構想・実施・省察に伴走する共同的な探究
- ③ ジョイント・リサーチ：現代的諸課題に対する学校内の他職種や学校外諸機関との共同的な研究

グループ・カンファレンスは自己の実践経験にかかわるリフレクション、カリキュラム・シェアリングは熟練教師とその過程を共にするリフレクション、ジョイント・リサーチは多様なエイジェンシーとつながるなかでのリフレクション、それら三つの有機的連関をカリキュラムの再編や授業改善のなかに位置づけることによって、共同的・省察的な専門家としての教師を養成する。もっとも困難かつ重要な課題は、こうしたカリキュラムや授業のなかに、多様な領域やスタンスをもつ大学の研究者たちがいかに参与しうる体制をつくりだすかである。

北海道教育大学教職大学院の組織的研究

－命の教育プロジェクトを中心に－

北海道教育大学教職大学院

発表代表 井門正美（北海道教育大学教職大学院教授）

研究同人 本院教員一同

1. 本院における組織的研究(命の教育プロジェクト)の背景

今日、学校現場では、関係者の様々な努力にも関わらず、子どもたちの自尊感情の低さ、他者への思いやりや倫理観の欠如、いじめ、自殺等が問題視されている。家庭でも、虐待やDV、育児放棄など、命に関わる問題が社会基盤を揺るがす大きな問題ともなっている。こうした現状に鑑み、本院では、命を大切にし、生きることへの志向性を促進する教育実践研究が、全教員に共通する重要課題であることから組織的研究テーマとした。

本学では、本間謙二前学長時代に「いのちを大切にする教育の推進」を全学的タスクとした経緯があり、本院もその一翼を担ってきた。このような蓄積を継承し、本院の組織的研究へと発展させ2016(平成28)年度から取り組んできた。2018年8月31日付けで、文部科学省初等中等教育局児童生徒課と厚生労働省社会・援護局総務課自殺対策推進室は、連名で「児童生徒の自殺予防に向けた困難な事態、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育の教材例について」を全国の教育関係機関・諸学校並びに都道府県・指定都市自殺対策主幹部(局)に配布しており、このことから、いわゆる「SOSの出し方に関する教育」が学校や保健所等を中心にして本格的に推進される動きとなった。私たちはこうした動きを見据えて、自殺総合対策推進センター(センター長・本橋豊氏)との連携を図り、北海道のみならず全国的な動向を捉えつつ、すべての人々に、命の大切さ、生きることの意味・意義を伝えることを改めて教育の根幹と捉え、教育実践研究を推進してきた。

2. 命の教育プロジェクトの概要

上記のような目的を達成するために、主要な教育実践研究について6つの柱(表1)を設定し、取り組んでいる。

まず、①の「心を育てる読書教育」では、健やかな生活や成長を促進し、自己実現を支援する図書(児童書・一般書)の収集と紹介を行う。また、これとは別に

教員や大学院生用に「命の教育」に関する研究書・専門書・視聴覚資料も購入している。現在、本院では、各校にこれらの図書等を配架している。この他、教育実践研究を推進す

表1 命の教育の6本柱

①	人間形成と成長の基盤となる教育としての「心を育てる読書教育」
②	日々の悩みや人間関係の軋轢等から自身を解放する「ストレスマネジメント教育」
③	苦難やストレスに耐え立ち向かう「レジリエンス教育」
④	保健衛生に留意し健康被害を避け、体づくりや健康を促進する「健康教育」(健康増進、薬物乱用防止、禁煙・受動喫煙防止等)
⑤	危険から身を守る「安全教育」(防災・防犯、交通安全等)
⑥	自殺者を一人でも減少させる人間関係や社会基盤づくりを推進する「自殺総合対策」(SOSの出し方・気づき方、生きることへの包括的支援等)

る上で必要となる文献・論文等も収集し、教師教育の教材開発も行っている。

次に、②の「ストレスマネジメント教育」と③の「レジリエンス教育」については、日常生活、すなわち、学校や職場、家庭等でのストレスを如何に回避するか、解決するか。ストレスとは何か、また、その対処方法をどうすればよいのか。これらを学ぶことによって、自身の健康や生命を守る手立てを身につけることができる。併せて、レジリエンス、すなわち、耐久力、抵抗力、復元力、逆境力と言われる力をつける教育も行っている。

そして④の「健康教育」は、保健衛生や医療に関する基本的な知識と技能、健康や体力の維持・促進に関する知識や技能に関する教育であり、一方で、薬物乱用防止、禁煙・受動喫煙防止等の健康被害を防ぐ教育でもある。続いて⑤の「安全教育」は、危険から身を守るための防災、防犯、交通安全等に関する教育である。大きな災害が多い今日、極めて重要な教育である。最後に⑥の「自殺総合対策」だが、生きることへの包括的支援という観点に基づき、温かい社会や組織づくりを促進する教育を展開する。特に学校や学級では、自尊感情や自己有用感、他者存在の意義を実感しうる基盤づくりを行い、支え合う共生システムを醸成する。その意味で学校組織マネジメントを重視する。自殺という喫緊の重要課題については、児童生徒や学生、保護者に SOS の出し方・気づき方教育を行い自殺対策学習を展開している。

以上、「命の教育プロジェクト」について紹介してきたが、本プロジェクトのホームページ(<http://www.ido-labo.com/edu4life/>)に各種コンテンツを掲載しているので、ご覧頂ければ幸いである。また、こうした6本柱については、各教員が担当する講義に組み込んでいる。一例を挙げれば「学校教育の課題と教員」「生徒指導の意義と今日的課題」「『生きる力』を育む学級・学年経営の実際と課題」「学校組織マネジメントの理論と実際」等の講義がある。この他、教員免許状更新講習でも「キャリア教育の方法」「学校文化と教師」「動作とイメージを使ったストレスマネジメント教育」等で、命の教育に関する内容を組み込んで実施している。また、出前授業「SOS の出し方を学ぼう」も学校の要請に応じて実施している。さらに「命の教育シンポジウム」も 2017(平成 29)年、2019(平成 31 年)に開催し、一般市民にも実践研究の成果を公開している。

【2019 年度研究同人】五十音順

札幌校	旭川校	釧路校	函館校
井門正美	稲葉浩一	梅本宏之	阿部二郎
梅村武仁	笠井稔雄	近藤逸郎	小田将之
小野寺基史	藤川 聡	室山俊美	小松一保
川俣智路	藤森宏明	森健一郎	杉本任士
小沼 豊	水上丈実	安井智恵	中村吉秀
野寺克美	水口正博	安川禎亮	橋本忠和
姫野完治			三上清和
前田輪音			
松橋 淳			

国際比較研究による学び

ーシンガポール海外実地研究の取り組みを事例としてー

創価大学教職大学院

宮崎 猛（創価大学教職大学院教授）

山崎 めぐみ（創価大学教職大学院准教授）

白尾 隆、濱 佳子、半田 愛実、渡辺 優（創価大学教職大学院）

嶺井 勇哉（創価大学教職大学院、武蔵村山市立第八小学校教諭）

1 はじめに

グローバル化社会の進展に伴い、それに対応した人材の育成が急務になっている。初等教育における英語教育の教科化、中等教育における英語のみによる授業の実体化、語学力向上を柱とした教育改革など、矢継ぎ早に対応が行われている。こうした動向に呼応し、それらの担い手である教師に対しても、グローバル化に対応した資質や力量をもつことが求められるようになった。中教審答申が「グローバル化に対応した人材育成が求められる中、教員自身もグローバルなものの見方や考え方などを身に付ける必要がある。」（2012年8月）と述べるように、一部の教師ではなく、すべての教師がグローバルなものの見方や考え方等を身に付けることの必要性が指摘されている。

創価大学教職大学院は、2008年度の開設以来、地球的視野を獲得することを目的として、国外の教育を実地研究する授業を設け、中国、米国（2017年度まで）、シンガポール（2108年度以降）において実施してきた。そこで本発表ではグローバル化に対応した教職大学院のあり方を検討するために、2019年夏に行われたシンガポールでの「教育課題実地研究」を中心に本授業科目の概要を紹介する。

2 教育課題実地研究の概要

本授業の概要は以下のようにシラバスに記されている。

「国外の学校及び教員養成機関などを訪問し、授業参観、登校、下校、休み時間における児童観察時間、教室内、学校内の掲示物、児童生徒作品の掲示、教材、教具の観察調査を実地研究する。また学校内外（宿泊所を含む）における当該学校教員との協議会、交流及び経験の振り返りと整理をグループ活動及び個人活動によって学習を実施する」

授業の特徴として第一に見学・交流に留まらず、実際に教壇に立つ経験をすること、第二に本授業参加者全員で共有する課題とともに、履修者が各自の課題（研究テーマ等）と連関させ個別課題を携えて実地調査を行うこと、第三に現地との連携を学生が直接行うこと（翻訳や通訳は担当教員がサポート）を挙げられる。

3 教育課題実地研究の実際

2019 年度「教育課題実地研究」シンガポールは 2019 年 7 月 6 日（土）～13 日（土）の 8 日間の日程で、5 名の学生（うち現職学生 1 名）ならびに 2 名の引率教員によって行われた。現地では私立幼稚園、公立小学校、公立中等学校 2 校、現地駐在員子女向けの進学予備校を訪問した。このうち幼稚園では子ども達にアクティビティを提供・交流し、小学校、中等学校では全校集会でプレゼンテーションを行うなどした。また、すべての学校で現地校の教員とのディスカッションを行った。テーマは「特別支援教育」「英語教育のあり方」「いじめ対応」などで、これらのテーマは現地到着までに現地校校長等と学生が連携し、互いの関心に基づき設定されたものである。学生はそれらの交流を通して「異文化理解や体験活動をベースとしたカリキュラムや授業デザインが行われていること」「人材こそが最大の資源という国の理念が学校現場にあまねく浸透していること」「校長等の管理職が支援型リーダーシップを執っていること」などの気付きや学びがあったと振り返った。

なお、「教育課題実地研究」中国では学生ならびに中国の教員が現地校において算数や理科の教科指導を同じ単元で授業を行い、その後の協議を通して教育方法等について比較研究を行うなどの研究実践交流を行っている。

4 教育課題実地研究の成果と課題

本授業に参加した学生は以下のような記述を報告書に残している。

現地と何度も連絡をとり、独自に調査をして授業は出来上がったが、すべて手探り状態だった。国内で授業を行っていれば、言語の壁や大きな文化の隔たりはなかったに違いない。しかし、それらの壁があったからこそ、自身の限界を超える挑戦ができた。その挑戦の中で私たち自身がより協力的になれたし、他者からの援助を素直に受け入れ感謝することもできた。

本授業がプロジェクトの性格をもつようになり、チームで成し遂げることの意義を体験的に感得したことや達成感を得た様子を伺うことができる。また、実際に現地と英語を使って交流する必要に迫られたことで、語学習得や活用の重要性について実感を伴った気付きが得られたものと考えられる。

教育の差が社会の姿に大きく表れることを体感的に痛感した。何のための教育か、誰のための教育か、を問い直すきっかけとなった。教育の本質とは何かと常に問い続け語り合う中で、我々はそれぞれの教育観を構築していった。

こうした記述からは本研究の狙いである比較教育における学びが一定程度獲得されたものと考えられる。

今後の課題は修了生への追跡調査を行うことである。実施から 10 年を経た本授業が学校現場でどのように生かされているのか、それを解明することで本授業の改善に役立てることである。また、実施上の課題としては、学生への負担があげられる。2 単位授業として行われるものの、準備、本番、振り返り、まとめ（報告書）等に多くの時間を要する。実習研究や課題論文などが求められるとともに、過密なカリキュラムをもつ教職大学院で本授業をどのように位置づけるかについて検討の余地がある。

社会に開かれた高校教育改革の実践と それを支える教職大学院カリキュラムの検証

福井大学連合教職大学院

木村 優（福井大学連合教職大学院准教授）

鮫島京一（福井大学連合教職大学院准教授）

西野功泰（福井大学連合教職大学院修了・市立札幌大通高校教諭）

永田卓裕（福井大学連合教職大学院修了・福井県立羽水高校教諭）

1 高校教育改革と教職大学院

我が国の高校教育改革は、2008年の教職大学院制度発足時期から「激動」とも言える変革・改革期に入り、2013年から2014年にかけてSPHとSGHの指定、2018年には学習指導要領の改訂による総合的な学習の時間の「総合的な探究の時間」への発展解消が提唱された。2019年にはSGHもWWLコンソーシアム構築支援事業へと発展移行し、さらに「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」としての高校教育改革支援が始まった。福井大学教職大学院では2008年度発足以来、福井県内外の高校との協働研究を積み重ね、2015年度より、（1）OECD Education 2030プロジェクトに基づき福井県教育委員会及び福井県立高校3校（2019年現在は6校）との協働実践研究を本格化し、さらに、（2）教師教育コラボレーションの枠組みを発展させ、奈良女子大学附属中等教育学校と協働実践研究を推進してきた。これら2つの高校教育改革支援の取り組みは、福井大学教職大学院が福井県内外の学校との協働研究を推進する方策としてデザインしてきた「学校拠点方式」とそれに基づく学校ネットワークを有機的に編み込むことで加速させてきた。

2 PBLを中心とした学校づくり：福井県立羽水高校の事例研究

福井県立羽水高校は、総合的な学習の時間においてプロジェクト学習（Project-Based Learning, 以下PBLと表記）を取り入れ、同時にPBLのカリキュラム開発全般を担う事務局を教務部内に設置した。この組織に基づき、クラスごとにテーマを決め、そのテーマに関して福井市にある課題を調査し、その課題を解決するための高校生なりの解決策を提案する羽水高校PBL「市役所に提案！」を開発した。生徒アンケートの結果、1年次初めには、生徒たちは教室の中ではできていると思っていることが、実社会では思ったほど容易には達成できないことに気づき、自分自身の資質・能力についての的確にふり返っていた。また、1年次末の活動のふり返り記録では、多くの生徒が市役所での発表やフィールドワークでの経験、最終発表会での学びなど、学校外の人たちとの経験について記述しているものが多い。これらの記述からわかるように、PBLの性質としての「生徒たちを学校の外に出し、実社会の意見や声を取り入れた学習」が大きな影響を与えていることがわかった。

教職大学院での日々のカンファレンスやラウンドテーブルなどでの省察的な学び、夏期

集中講座での組織理論と実践との往還などを通して、VUCA に象徴される予測不能な将来社会や、それに伴い学校や教員集団に求められる変化に適応できる集団づくりのために鍵となるのは省察的な学びであり、それを同僚間で共有していく必要性が明確化された。

3 生徒と教師の新しい学びのかたち：市立札幌大通高校の事例研究

市立札幌大通高校は 2011 年より「ミツバチプロジェクト」を発足した。校舎が北大植物園に隣接という立地を活かし、生徒がバトンタッチしながら 1 次産業から 3 次産業までの営みをつくり出す都市養蜂の活動である。生徒たちはプロジェクト活動を通じて社会のさまざまな大人と接し、そこでの交流から、憧れの大人や今後自ら挑戦したい活動に出会うきっかけを得る。このような経験が高校時代の早い段階で得られると、高校生活全体を通じて自ら学び挑戦していく動機が育まれ、前向きな進路選択に繋がる。2016 年には、入学してから 4 年間かけて、ミツバチプロジェクトに関わる講座を全て受講した生徒が現れた。東京銀座での販売実習では、お客様から寄せられる蜜蜂や蜂蜜の知識のみならず、環境、植物、調理、養蜂の基礎知識など、ありとあらゆる質問に対して適切に回答しながら接客している姿を目の当たりにすることとなった。

定時制高校である本校では、特別支援教育や貧困問題も看過できない重要な課題であり、生徒たちが主体的に生き方や働き方を切り拓く教育を目指すことも大切なミッションである。そのために、これまで以上に教育のリアリティ（生徒が抱える諸問題）と社会のリアリティ（社会が抱える諸問題）を踏まえたうえでのカリキュラム・マネジメントや社会との接続を検討する必要がある。そして、これまでに取り組んできた実践に理論を融合させながら大通モデルを札幌（北海道）から世界へ発信する必要性も大学院での学びの積み重ねから見出すことになった。

4 「構え」をつくる高校教育改革の担い手を支える試み

連合教職大学院では、教職についてから 5 年～15 年目の中堅段階にある高校教師（中堅教師）の学びと挑戦を支えることを大事にしている。将来の学校運営のリーダーとして育つ重要な時期にある教師である。かれらは、年齢と職務経験の不均衡が常態化する職場で教師になり続けている。だからであろうか、かれらの学校改革への意欲は実に大きい。しかし、動き出した途端、立ち足は壁の前で立ち尽くしてしまう。学校改革にかかる労力の大きさに直面し、なすすべなく経験年数を重ねる。いざ本番というときには、かつての意欲はあるものの準備ができていない。そこで前例踏襲となる。高校教育の改革が進まないのは、「失われた中堅段階」が続いているからではないだろうか。

私たちは、以下の 5 つの観点に基づいて中堅教師の学びや挑戦を支える試みを展開している。第 1 に、「構え」をつくるには、その人の資質・能力に応じたサポートチームが必要である。第 2 に「構え」をつくるには、それにふさわしい実践の場が必要である。第 3 に、「構え」をつくるには、学び続けるための条件を自らつくる必要がある。第 4 に、「構え」をつくるには、概念を獲得することが欠かせない。第 5 に、「構え」をつくるには、社会認識ないし現代認識を深める必要がある。以上、私たちの試みについて述べた。確証はまだない。しかし、特定の地域や学校をこえ、中堅教師が実践を通じて結びつくとき、高校教育改革の原動力が生まれると考えられる。

教職大学院と教育委員会が連携した

学校管理職養成の取り組み

岐阜大学教職大学院

平澤 紀子（岐阜大学教職大学院教授）

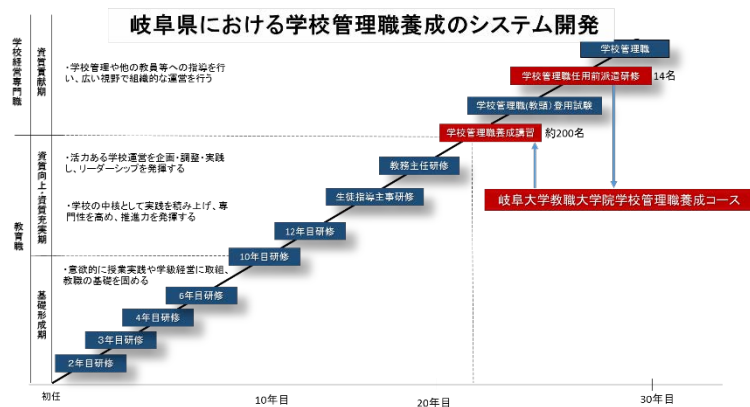
原 尚（岐阜大学教職大学院特任教授）

丹羽 美彦（岐阜県教育委員会教職員課教育主管）

1 研究の趣旨

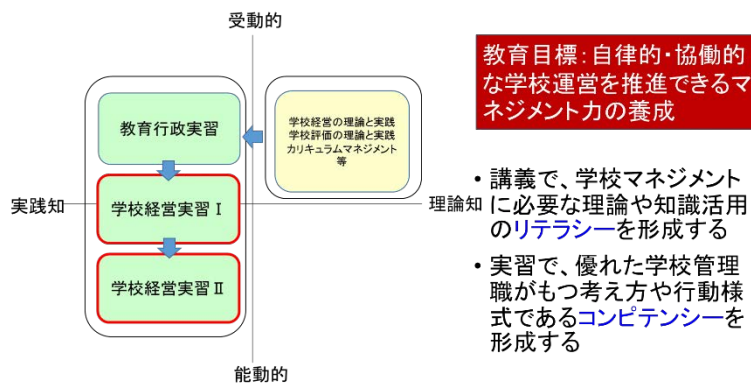
今日、複雑化・多様化する学校課題を解決するために、教職大学院と教育委員会が連携した学校管理職の養成や研修の充実が求められている（中央教育審議会、2015）。岐阜県においては、岐阜大学教職大学院と岐阜県教育委員会とが問題意識を

共有し、岐阜県教員育成指標に基づいた学校管理職の計画的な養成を開始した。今回は、①教職大学院の学校管理職養成コースの教育と、②それを活用した岐阜県教育委員会の研修事業化について報告した。



2 岐阜大学教職大学院における学校経営専門職教育

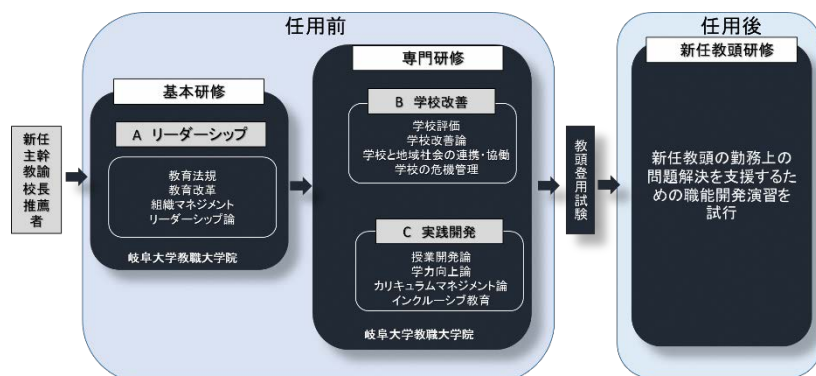
2017年度に学校管理職養成コースを設置した。岐阜県教育委員会から教頭任用名簿登載



者等 14 名が派遣され、学校マネジメント力を学修している。講義によるリテラシーの上に、教育行政実習や学校経営実習を行い、学校管理職のコンピテンシーを形成する。院生評価から、優れた教頭の考え方や行動様式が認識されたことが明らかにされた。また、学校、教育

委員会評価から理論知を踏まえた実習は効果的であること、実習校にとっても良い影響があることが評価された。

3 岐阜県教育委員会による学校管理職養成の教員研修事業化



(1) 任用前の学校管理職養成講習

2018年度から、教育委員会の新任主幹教諭への悉皆研修（校長推薦者も受講可）として、学校管理職養成講習を開始した。教職大学院の「学校経営

と理論と実践」を集中講義形式で提供し、希望者には科目等履修制度の手続により、教職大学院の単位としている。受講者評価から「学校経営に主体的に参加する意欲がわいた」は「強くそう思う」が90%で、自己評価では組織経営能力や組織開発能力の向上が認められた。

(2) 任用後の新任教頭研修（職能開発演習）

現状の新任教頭研修の中で、教頭の課題解決能力の向上のための職能開発演習を試行した。県下全教育事務所（6箇所）で、5月～8月に、小・中学校の新任教頭150名を対象に「いじめ対応」「働き方改革」等をテーマにグループ演習を行った。演習直後の受講者満足度は10段階中8.7点と高評価であった。また12月フォローアップ評価は「問題解決力の習得」、「学びの活用」、「教頭の職能開発の有用性」のいずれも80%以上が肯定的評価であった。さらに、演習で考えた改善策「時間外労働の減少」、「部活動の改善」等のアクションを起こし、成果が得られたことが報告された。

4 教育委員会サイドから

学校現場では、学級経営や教科経営力は習得できても、学校マネジメント力を習得する機会が少ない。教職大学院において学校マネジメント力を習得し、教育課題を解決できる学校管理職となって欲しい。そのために、県教育委員会としては、キャリアパスにおける教職大学院の位置づけを明確にするために、県の人事制度と教職大学院の入試等を調整した。また教職大学院の学修（1年目はフルタイム、2年目は週1回）を支えるための条件整備を行い、派遣教員の学修が学校や地域に還元され、県全体の教育の充実に資するようになっている。

5 結論

学校管理職養成の成果検証は現在実施中であるが、現時点で、学修者の学校経営専門職としての見通しは向上している。また、全県下の学校管理職養成講習は、教育指導から学校経営視点への転換と、教育法規等の未学習に資することが明らかにされている。今後も教育委員会、学校との協働体制の中で、評価改善充実を進めることが重要である。

Society 5.0 時代に向けた新しい学びを“学ぶ”実践と課題

玉川大学教職大学院

佐藤 修（玉川大学教職大学院教授）

久保田 善彦（玉川大学教職大学院教授）

関野早慧華（玉川大学教職大学院）

1, はじめに

次期学習指導要領では、学習の基盤となる資質・能力として「情報活用能力」が位置づけられた。その一つとして、小学校ではプログラミング教育が導入されている。また、文科省からは、新時代の学びを支える先端技術活用推進方策が示されている。教職大学院では、Society 5.0 時代に向けた新しい学びを“学ぶ”が必要になる。“学ぶ”とは、最新の動向とその背景を理解するだけでなく、学校現場での効果的な活用法を教師として具体化することである。

本発表では、Society 5.0 時代に向けた新しい学びを“学ぶ”ことを意図した教職大学院での授業実践や課題研究の事例を紹介し、今後のあり方を考察する。

2, 各実践の成果と課題

当然ながら学生は、それらの指導経験および被指導経験がないため、指導法のみならず、学習者の変容についてもイメージを持っていない。そこで、三つの方針を立てた。第一に、新しい学びを学習者として経験させる。第二に、指導計画の検討や模擬授業を通し、教師の立場から授業デザインを検討させる。第三に、フォローアップ研修によって、修了生にも積極的に紹介する。これらの取り組みの一部を以下に紹介する。

（1）一人1台のタブレットを使った協働学習

タブレットをはじめとする ICT 機器がネットワークに接続している現在、これらの機器を活用する意義の一つとして、「協働的な学び」を挙げることができる。ネットワーク内での対話だけでなく、教室内での対面の対話も活性化できるような活用が求められる。例えば、「授業技術の研究と実践」では、教科書分析において、教科書の紙面を共有しながら書き込んだり、意見を交換し、教科書の構造と工夫について理解するために、協働学習ツール(ロイロノート)を活用している。また、「コンピュータと教育」では、グループ毎メンバー全員で同時に1枚の新聞作成編集ができる協働学習支援ソフトウェア(コラボノート)を活用している。これらの学習者体験を手がかりに、授業デザインを検討させている。

（2）授業リフレクションにおけるデジタルポートフォリオ

保存や検索が容易なメリットを生かした省察の手法として、デジタルポートフォリオがある。更に、ポートフォリオを他者と共有することで、多様な省察が可能になる。例えば、「授業技術の研究と実践」では、Google スプレッドシートに授業ごとの振り返りを蓄積させている。更に、受講生には相互リフレクション（他者の記録の閲覧とコメント）をさせ

ている。また、協働学習ツールに蓄積された情報も、ポートフォリオとして活用している。

（３）AR/VR の授業活用

AR や VR は、スマートフォンのゲーム等では体験をすることもあるが、教育利用の実績は多くない。そこで、教育用に開発されたシステムを体験させている。例えば、月の満ち欠けのワークシート上に立体モデルを配置し 2D と 3D の移行を支援する AR アプリや、日周運動の季節の変化を地上と宇宙の両視点で捉えることのできる XR アプリ天体を体験し、授業での活用を検討させた。この実践はフォローアップ研修で行い、修了生にも研修の機会を提供することを目的とした。

（４）センシング技術を利用した授業支援

授業において情報を共有し意思決定や問題解決のために話し合い場面を設定することは多い。しかし、その時の教師の見取りや発言の状況の把握が課題となる。そこで、マイクアレイを設置し発言の長さ、順番、タイミング等を収集し、課題等に対する参加者の進捗や思考の状況をグラフにより可視化し、分析レポートにまとめた。個々の状況に応じた支援を行うことが可能となり教師の見取りを補強する方策を検討した。

（５）小学校におけるプログラミング教育

2020 年から全面実施される小学校新学習指導要領では、小学校プログラミング教育が必修化される。各校での先行実践が始まっているが、「プログラミング的思考」という思考力、判断力、表現力等を育成することだけを目指していると思われがちである。そこで、「コンピュータと教育」やフォローアップ研修において、小学校段階のプログラミングに関する学習活動の分類を参考に、学年、教科等の授業場面を設定して PC を使ったプログラミング演習をさせている。更に、現職教員の現任校や学生の実習先小学校の取組に応用させている。

（６）ICT 機器の日常利用

新学習指導要領では、「言語能力」や「問題発見・解決能力」とともに、「情報活用能力」を学習の基盤として重要な資質・能力と位置づけている。「教科授業技術の研究と実践」では、「教育の情報化の動向」、「情報活用能力とプログラミング教育の関係」を踏まえ、授業の導入場面における ICT 活用教材の作成を行っている。また、一人 1 台のタブレットを活用し、課題を一斉に配布、各人が記入した課題を回収するなど、発表やまとめに活用している。

3、終わりに

本実践は、第一に新しい学びを学習者の文脈で経験させることを目的とした。学生にとって学びを実感すると共に、メディアの特性を教育的に検討することができた。第二の目的である授業デザインは学習効果を批判的に検討する必要がある。ただし、多くの科目では十分な実践に至らなかった。今後の課題となる。

Society 5.0 時代の学びを支えるためには、先端技術の教育利用は不可欠になるであろう。しかし、それらの技術や指導法は年々進化している。対応するには、不断のカリキュラム・マネジメントが必要になろう。そのための授業評価は課題となる。また、多くの取り組みは歴史が浅く、学校現場における効果的活用の検証は十分とは言えない。実証的研究を教職大学院が先導する必要がある。

地域の先端教育研究拠点を目指す

愛媛大学教職大学院

愛媛大学教職大学院

露口健司（愛媛大学教職大学院教授）

高橋葉子（愛媛大学教職大学院特定教授）

1. はじめに

愛媛大学教職大学院は 2016 年度の開設以来、①高度専門職人材の育成拠点（教育）、②先端知識の生成拠点（研究）、③愛媛の教育改革拠点（社会貢献）という 3 つのミッションの具現を目指して運営されてきた。受験者数は 2016 年度入試から 2019 年度入試の 4 年間、右肩上がり続け、定員増加（15 名から 40 名）を実施した 2020 年度には 51 名の受験者を得ている（2019 年 12 月 1 日現在）。教員採用試験合格者（2 年間猶予制度利用者）は毎年約 30～50%を数え、学部卒業者の約 85%は愛媛大学の学部生である。愛媛県小・中学校教員を第一志望としている者の採用試験合格率は 4 年連続 100%であり、退学率・休学率は 4 年連続ゼロ%である。

こうした実績の基盤となる①高度専門職人材育成のためのカリキュラム・実習・授業スタイルについては、昨年度、報告した通りである。本年度は、特に、③愛媛の教育改革拠点に関わる内容について報告する⁽¹⁾。今回紹介する事業は、地域的課題を越えて国家的課題とも言える、「Society5.0 対応」「地域活性化対応」「75 歳現役社会対応」に係る各種事業である。以下、これらの事業の概要について説明する。

2. Society5.0 対応事業

本学教職大学院では、単位互換制度に基づく四国 3 大学間の双方向型遠隔通信授業を実施している。遠隔授業は、2019 年度に完成した ICT クラブルームにおいて行われている。当該教室は、3 台の高精度カメラ、2 台の高性能スピーカー、インタラクティブスマートボード、プロジェクター、壁面白色スクリーン（書き込み可・磁石使用可）、タブレット 30 台、アクティブラーニングデスク・チェア 30 席、そして Pepper1 機が配備されたハイテク空間である。スマートボードとタブレットの連動化には MetaMoji を使用している。前期は 8 月に香川大学と愛媛大学の 2 科目（各 1 単位）が、後期は鳴門教育大学の 3 科目（3 単位）が、単位互換科目として配信されている。

愛媛大学配信の「学校改善の実践的研究」では、授業の 4 場面において AI 技術を活用している。第 1 は、Pepper による授業冒頭の挨拶である。第 2 は、タブレット作業における手書き文字の自動活字化機能である。第 3 は、Web アンケートで収集した回答のテキストマイニングの実施である。第 4 は、受講者による発言内容のスマートボードでのテキスト化である。双方向型の遠隔通信授業

では、発表者の声が聞き取りにくいといった技術的課題がある。発言内容をテキスト化（AI 活用）することにより、遠隔通信授業の課題の克服に成功しつつある。

3. 地域活性化対応事業

愛媛県には複数の過疎地域がある。そして、こうした地域では、研修機会が、中心部に比べて相対的に乏しい傾向にある。そこで、教職大学院主催で過疎地サテライト研修を企画し、多くの参加者を得ることができた。内容は、外国語活動・外国語科、道徳、複式教育、小中一貫教育、コミュニティ・スクール等、過疎地域において研修ニーズが高いものを選択した。また、各分野において第一線で活躍している全国レベルの著名な講師を全国から招聘することで、質の高い研修を提供することができた。

4. 75 歳現役社会対応事業

現在、チーム学校専門スタッフの配置が、全国で進められている。愛媛県でも、予算措置が進められているが、教育委員会は人材不足に悩んでいる。そこで、退職教員に履修証明制度を活用してエリア限定資格を取得してもらい、60 頃から 75 歳まで、チーム学校スペシャリストとして地域で活躍し続けることができるシステムを開発した。チーム学校スペシャリストには、多くの場合、養成・研修・人材プールのシステムが整備されておらず、また、教育センター等もほぼノータッチである。ここに教職大学院の出番を見い出すことができる。2018 年度より、ICT コーディネーター、教育相談コーディネーター、教育福祉コーディネーター、地域コーディネーターの 4 つの機能を兼ね備えたチーム学校スペシャリストの養成カリキュラムを開発し、土曜日と長期休業日に講座を開講してきた。2020 年度からは、本格的に履修証明プログラムとして動き出す。現在、教育委員会や学校では、ICT コーディネーターに対する関心が高く、本事業への県内関係者の期待を痛切に感じている。

5. まとめ

教職大学院の実践と言えば、これまで、①高度専門職人材の育成拠点（教育）が中心であった。しかし、教職大学院は大学院としての研究機能、そして、社会貢献機能を併せ持った組織である。研究機能と社会貢献機能をさらに拡充することで、教職大学院の存在意義はさらに高まり、社会的使命を果たす可能性が、本実践より示唆される。

〔註〕

(1) なお、本学教職大学院では、先端知識の生成拠点となるべく、原則、院生に学会発表を経験させ、実践研究において生成した知識を地域社会に還元している。また、研究者教員はもちろんのこと、実務家教員（退職校長を含めて）が科研費の取得・申請に挑戦している。なお、専任教員の代表者としての取得率は 43%、新規申請率は 36%（取得者を除く）である。

静岡大学教職大学院における理論と実践の往還

～これまでとこれから～

静岡大学教職大学院

武井 敦史（静岡大学教職大学院教授）

町 岳（静岡大学教職大学院准教授）

はじめに

静岡大学教職大学院（教育実践高度化専攻）は、新しい学校づくりの有力な担い手となる新任教員、及び高度な実践的指導力を備えた中核的な中堅教員の養成を教育目標として、平成 21 年 4 月に設置された。以来、10 年間にわたって約 200 名の修了生を輩出し、特に現職院生については、多くの修了生が指導主事や教務主任、管理職として活躍するなど、教員研修としての機能を果たしてきたが、令和 2 年度からは新たな組織としてスタートする。本稿では、教職大学院のこれまでの取り組みを振り返るとともに、新教職大学院におけるこれからの取り組みの概要について紹介する。

1. 静岡大学教職大学院の各領域の取り組み

静岡大学教職大学院は、教育方法開発領域、生徒指導支援領域、特別支援教育領域、学校組織開発領域の 4 領域から成り立っている。

教育方法開発領域では、院生各自の追求するテーマをもとに、現場に還元できる授業改善案を提案できるように、アクションリサーチに取り組んでいる。大学の授業では、授業改善・授業力向上に寄与する理論や実践を、学校現場にわかりやすく伝える力の育成を意図した内容となっていることが特徴である。

生徒指導支援領域のカリキュラムの特徴は、「子どもの特性理解」「学級集団づくり」等についての力量の獲得と高度化を目指すために、M1 前期から M2 後期まで、基礎から応用への積み上げ方式で構成されていることである。また学校教育現場とのコラボレーションを意識した領域運営を心がけ、学校との双方向的な関係づくりに努めている。

特別支援教育領域では、特別支援学校のみならず、通常の学校・学級において特別支援教育の推進を図ることができる教員の育成を目指しており、授業づくりや生徒指導におけるユニバーサルデザインの発想、特別支援学級のカリキュラムマネジメントとキャリア教育など、他の 3 領域とつながるテーマでのアクションリサーチが特色の一つとなっている。

学校組織開発領域は現職派遣の大学院生のみを受け入れている。同領域では、学校の組織改革を担うことの出来るスクールリーダーの育成を念頭に、「学校等改善支援研究員」の仕組みを導入して教育委員会との緊密な連携の構築をはかった上で、派遣決定の段階から在学中のアクションリサーチ、修了後に至るまで、可能なかぎり一貫した改革テーマを設定し、実際に学校改革に取り組むことを通してリーダーシップ開発を行っている。

2. 10年間の「改革」の取り組みと成果

静岡大学教職大学院は、開校以来10年間、実践を重ねつつ、様々な組織改革に取り組んできた。平成24年度には、愛知教育大学との共同博士課程（共同教科開発学専攻）を開設。本専攻との接続を可能とした。平成26年度には、教育学研究科附属教員養成・研修高度化推進センターを発足させ、本専攻と連携して教員養成の高度化に関する活動を推進してきた。また静岡県・静岡市・浜松市の各教育委員会及び校長会等との連携を強めるために、教職大学院運営委員会（平成27年度より外部評価を導入）や連携協力校連絡協議会等を経て、継続的に改善と改革を推進するための運営体制を構築するとともに、県教育委員会が主催する教職大学院連携推進委員会にも参画してきた。さらに学卒院生に関しては、平成29年度入学生から、初任者研修一部免除のプログラムを開始。新設した「キャリア教育基礎Ⅰ・Ⅱ」の授業における、連携協力校実習を含むプログラムにより、採用後における初任者研修との接続を図ってきた。これらの改革の成果の蓄積は、新教職大学院に引き継がれていくことになる。

3. 静岡大学教職大学院のこれから

現在、静岡大学大学院教育学研究科の修士レベルは、教育実践高度化専攻（教職大学院）と学校教育研究専攻（修士課程）の2専攻で構成されており、学部との一貫性や教科領域の学習ニーズへの対応、また新しい教育課題への対応、附属学校園との連携等の点で、さらなる充実と発展が求められている。これらの課題を踏まえ、現行の修士課程で長年積み重ねてきた教育資源を活かしつつ、教職大学院の一層の充実と発展を目指して、修士課程を移行して一本化した新たな「教育実践高度化専攻」が、令和2年度よりスタートする。

新教職大学院では、静岡県、静岡市、浜松市の教員育成指標を踏まえた4つの資質・能力（授業力、生徒指導・支援力、教育課題対応力、学校改善リーダーシップ）を設定し、学校や地域の教育リーダーとして活躍できる高度な専門的職業人としての教員を養成する。

新教職大学院は、学卒院生（約25人）を対象とする「教育実践力育成」コースと、現職院生（約20人）を対象とする「教育実践開発」、「学校組織開発」コースの3コースから成り立っている。現行の教職大学院が4領域で構成されていたのに対し、新教職大学院では8つの分野で構成されている。その結果、「教科教育」、「幼児教育」、「養護教育」や「教育の現代的課題」といった分野が加わり、より幅広い教育現場のニーズに対応できるようになっている。

また1年生の前期より実習が多く取り入れられていることも、特徴の1つである。これは現在の教職大学院で行われていることと基本的には同じであるが、今までの修士課程で学んできた学卒院生にとっては、実習を通して学校現場と触れる機会が格段に増えることになり、より実践的な力をつけることが期待できる。新教職大学院では、様々な課題も生まれることが予想されるが、この10年間で蓄積された知見をもとに、次の10年間に向けた新たな改革を積み重ねていくことができるだろう。

大学・県教育センター連携による

「育成指標」に基づいた管理職養成講座の試行と評価

長崎大学教職大学院

篠崎信彦（長崎大学教職大学院教授）

藤本 登（長崎大学教育学部教授）

1 実践の背景・趣旨・目的

長崎県内の学校では教職員の大量退職期にあり、次世代を担う「地域リーダーとしての」管理職やミドルリーダーの育成が緊要の課題となっている。これに合わせて長崎県教育委員会は「校長等としての資質の向上に関する指標」、所謂「育成指標」を平成 29 年度に策定し、本学とも連携を図りながらその研修体系の再構築を図っている。

一方で、長崎大学教職大学院は、これまでの学校教育におけるミドルリーダーの養成に加え、平成 30 年度に管理職養成コースを新たに設置した。このコースは、優れた学校管理職の養成のみならず、大学の研究者・実務家教員が中心となって県・市町教育委員会や PTA、民間企業等の協力の下、長崎県における今日的教育課題へ対応できる「地域リーダー」育成を目指して開設したものである。

以上の背景を踏まえ本実践研究は、管理職養成コースと長崎県教育センターによる「単位互換」の仕組みの制度化を通じ、「育成指標」に基づく管理職育成プログラムを大学院・県教委・県教育センター共同で検討・開発することを通して、現職管理職及び管理職候補者の学校経営に関する資質向上を目指すことを目的とするものである。また、本実践を通して教職大学院と県教委・県教育センターの更なる連携・協働の深化を目指す。

2 実践の方法

教職大学院管理職養成コースの授業科目「学校経営総論」と県教育センター研修講座について、管理職養成コースと長崎県教育センターが目標や内容等を共有し、協働して企画・運営を行い、教職大学院授業「学校経営総論」を受講した管理職への聞き取り調査結果と県教育センター研修講座に参画した管理職コース院生のレポート等を分析し、本実践研究の成果を評価する。

3 実践の内容

（1）学校管理職の教職大学院科目履修を県教育センター研修講座の受講と認定すること

教職大学院管理職養成コースの授業科目「学校経営総論」を院生だけでなく学校の管理職も履修可能とし、それを県教育センター研修講座受講として認定とした。受講後には、講義内容について理解したこと、育成指標に示された管理職の観点から考えたこと、管理職として今日の学びをどう活かすかという 3 つの内容でレポートを課した。

(2) 県教育センター研修講座への院生の参画を大学院授業の一部として認定すること
管理職養成コースの院生が県教育センターの研修講座へ参画し、それを管理職養成コースの履修科目である教育実習の一部として単位認定することとした。参画した院生には、「講座経営」「講座運営」「受講者理解」「連携・協働」の4つの観点からレポートを課した。

これら(1)(2)の取組を実現するにあたっては、認定する上での質の保証が重要であることから、「育成指標」を手掛かりに大学教員・教育センター指導主事等による協議を重ねて本プログラムを開発した。

(3)「学校経営総論」を受講した県内の学校管理職への訪問インタビュー調査の実施

インタビューは、受講者全47名のうち校種(小・中・高)および受講回に偏りがでないことを考慮して、校長・教頭からそれぞれ3名ずつ合計6名に対して行った。インタビュー項目は、受講理由・内容面・運営面に関して下記3点である。

- ① 管理職対象研修講座において、「学校経営総論」を選択・受講した理由。
- ② 受講した講義に関して、管理職として得られた成果や内容面での適切性および課題。
- ③ 「学校経営総論」の運営面に関して、良かった点や改善すべき点。

4 実践の成果と課題

実践全体の成果分析は途中であるが、「学校経営総論」を管理職対象の選択研修講座として実施したことについて、インタビュー調査の結果から以下の成果と課題が整理できた。

第一に、教職大学院の授業科目を管理職対象として開講することで受講メニューや機会が増えたこと等により内容・期日等で選択しやすくなっていたようである。各学校の課題は様々であるから選択できる研修メニューは多くあるに越したことはない。他方で資源は限られている。こうした従来のOff-JT型管理職研修が抱える課題に対して、教職大学院の講義の活用は、少なからず現場のニーズに応えることにつながっていたと考えられる。

第二に、研修講座として開講するには利便性だけでなく、その質保証こそが重要である。内容面に関するインタビューでは「学校経営総論」の受講が管理職としてその後の意識や行動の変化につながったことを示す声を数多く聞き取ることができた。「育成指標」に基づいて検討した講座内容が、その後の学校経営に活かされうるものであったと言えよう。

第三に、運営面に関してはいくつかの課題が残った。例えば、申込受領の連絡や当日の受付方法、受講後のレポート内容等についてだが、これらを次年度以降改善していきたい。

加えて、管理職養成コースの科目を院生と現場の教員が同じ場で学ぶことの意味・意義についても付記しておきたい。インタビューでは管理職養成コースの院生とともに受講することに関して、「学びを深めたいと思う人が集うことはよいことである」との声を聞き取ることができた。大学(院)という場で管理職対象研修を実施し「地域リーダー」養成を行うことは、院生と現場教員との間の相互刺激につながる可能性がある。こうした波及効果・相乗効果が生まれることは、この取組の意義の一つと言えるのではないだろうか。

成果の分析や考察はまだ続くが、本年度の実践の成果や課題は、県教委・県教育センターと共有するとともに、得られた知見をもとに、教職大学院の「単位互換制度」対象の授業科目の増加や県教育センター講座への参画内容・方法の充実等、次年度以降の教職大学院における研修講座の在り方や管理職養成プログラムのさらなる充実・改善に活かしていきたい。

生徒指導実践開発コースの取組と変遷

兵庫教育大学教職大学院

松本 剛（兵庫教育大学教職大学院教授）

山中一英（兵庫教育大学教職大学院教授）

1. 生徒指導実践開発コースの沿革

兵庫教育大学は、昭和 53（1978）年「教員のための大学院大学」として創設され、昭和 55（1980）年大学院修士課程が開設された。修士課程の目的は、「主として現職教員を受け入れ、より高度な教育研究を通して必要な理論的、実践的な能力の向上を図るとともに、教育研究の成果を学校現場の実践に還元できるよう、教員の養成・研修を行う」こととされた。本学の教職大学院はその系譜の上にあり、平成 20（2008）年教育実践高度化専攻（専門職大学院）4 コースが開設された。その中に、学校現場における「心の教育実践プログラム」の開発・実施・評価にリーダーシップを発揮できる教員・指導主事などを養成することを目的とする「心の教育実践コース」が加えられた。

（1）「心の教育実践コース」（2008-2011 入学生対象）

心の教育実践コースは、学校における「心の教育」にかかわる諸領域を網羅するコースであるとされ、その教育活動・研究活動が進められた。「教科外教育」として位置づけられている教育活動（道徳、進路指導、生徒指導・教育相談、学級経営）をコースとして扱う主たる対象領域としつつ、地域教育活動や家庭教育への支援活動も視野に入れることとされた。当初は、それまでの修士課程の研究傾向を見直し、学生個々が明確な研究領域を設けることよりも、教員としての「総合的な力量形成」に学びの中心課題を置くことが重視された。一方で、本コースを含めて兵庫教育大学教職大学院各コースでは、学生の学びに対する期待と教職大学院の理念との両立をめざして FD 活動が重視された。定期的に、また日常的に教員と学生の対話を進めつつ学びの形態を模索する活動が続けられ、コース運営にあたっては、そのありようを柔軟に変化させることが重要であるとされた。その過程において、学生の要望は「総合的な力量形成」より「個々の学び関心」により重点が置かれていることが明確になっていった。そのため、本コースでは、教職大学院としての総合的な力量形成、及び個々の学びに対する関心の双方を学ぶことができるよう、コースにおける学びのありようについて議論を重ね、必要に応じて改変を続けた。

（2）「生徒指導実践開発コース」（2012-2018 入学生対象）

先述したように、学生の学びに対する期待は、自己の持つテーマやより専門的な学びについて研鑽を進めることであったため、総合的な教員としての力量形成に加えて、各人の関心に繋がる学びの促進が可能なコース運営を明示するコース名への変更が求められた。また、学校教育の両輪としての「学習指導」と「生徒指導」という領域設定の重要性が見直され、より学校教育で用いられる事が多く、広く知られている「生徒指導」の名称を使用するコース名変更を行うこととなった。

コース内では、広義の生徒指導に関する概念として「包括的な児童生徒支援」を用いることになり、分野として領域を区分しないカリキュラムの記述は改められて、生徒指導、教

育相談、キャリア教育、道德教育、学級経営、特別活動・地域連携の6分野が領域として明確に提示されることになった。コースの目的は、「それぞれの分野の理論や考え方を基礎から学び、自らの実践を振り返って学問的に位置付ける」こととされ、学生の関心に対応する教育内容の整備が進められた。

2. 教育内容の変遷

(1) 授業の形態に関する変遷

当初、ケーススタディ、シミュレーション学習、討議、アクション・リサーチなどがほとんどを占める教育課程が考案され、授業はそのコンセプトに基づいて展開された。このような授業形態に対して、学生からは、大学院での学びであるにもかかわらず講義が少ないことへの疑問が呈され、講義への希望が述べられたため、必要に応じて講義形式の授業が加えられるようになった。

また当初の、すべての授業を必修とし、領域毎の緩やかな集団の中で必要に応じて学生が全ての教員から学ぶという「脱ゼミ」とも言うべき学生指導・研究方針は改められるようになり、全教員・全学生が各人の研究に関わる機会となる「集団ゼミ」や「研究発表会」、学生が個別に指導教員のもとで研究を進める「個別ゼミ」が設定されるようになった。さらに本コースでは、学生の要望に応じて選択授業として「研究法」に関する授業を導入したりするなど授業内容の変更を進めた。

(2) 特定の課題についての学修の成果

当初、「特定の課題についての研究の成果」は、教職大学院の理念に沿う形式が追求された。研究の成果は、「心の教育総合プラン」として構成され、その内容には、①理論と実践の双方からの記述とその関係性の考察、②各学生の研究テーマの「道德教育、進路指導、生徒指導・教育相談、学級経営」各分野における展開、を加えることが必須とされた。その結果、「心の教育総合プラン」は、従来の修士論文を超える執筆量となり、実習の負担も加わって、修士論文を課さない教職大学院であるにも関わらず、学生・教員双方に修士論文作成より膨大な負担がかかる結果となった。

その後、「特定の課題についての研究の成果」のありようは見直され、学生の関心に応じた学習成果物として、学生の主な研究テーマに沿った研究、実習による実践的検証をまとめる形となり、学生の負担を考慮して本文は20ページ以内に整理することとされるようになった。各学生の学習成果物は、実践研究論文集「学校の課題解決のための実践プログラム集」として一冊にまとめ、その内容をコース全体で協議し共有することを通じて、全分野が統合され学生が広く相互に学ぶ機会となる。その結果、教員としての力量形成が進むという考え方が現在では採用されている。

(3) 学生の研究課題の方向性

学生の研究課題に関する関心は多様であり、設定された6領域を横断的に繋ぐような内容を持つものや、6領域以外の研究内容に至る場合が多く見られる。現職教員学生の研究テーマでは、児童生徒の関係づくり・教員研修・教師-児童生徒関係・教師のアイデンティティなど、学校課題に加えて教員自身の関心に応じたテーマ設定が多くみられ、ストレータ学生の研究テーマには、特別活動・学校ボランティア・教師-児童生徒関係に関するテーマ設定の傾向がみられる。大学教員は、自分の専門性を越えたさまざまな学生の関心をも受け入れ全分野を統合する視点を持ちながら、学生が持つ課題の明確化・検証への援助を進め、学生と共に実践研究に取り組んでいる。

ポスターセッション

令和元年度日本教職大学院協会研究大会 「ポスターセッション」概要

1 テーマ

「教職大学院における学修の成果」

2 目的

各教職大学院が推薦する優れた学修成果をあげている教職大学院学生又は修了生がポスターセッション形式で発表を行うことにより、教職大学院の成果を広く公開するとともに、各教職大学院相互の発展・充実のための交流を図ります。

3 日時

令和元年12月7日（土）14時00分～16時30分（グループ①）

12月8日（日）10時00分～12時30分（グループ②）

13時00分～15時30分（グループ③）

4 会場

一橋大学一橋講堂1階 特別会議室101～103

5 発表大学

	発表大学
グループ① 12/7(土)14:00-16:30	弘前大学、宮城教育大学、山形大学、茨城大学、上越教育大学、 富山大学、金沢大学、信州大学、岐阜大学、静岡大学、愛知教育大学、 大阪教育大学、和歌山大学、岡山大学、広島大学、香川大学、高知大学、 長崎大学
グループ② 12/8(日)10:00-12:30	北海道教育大学、秋田大学、埼玉大学、千葉大学、東京学芸大学、 玉川大学、早稲田大学、新潟大学、福井大学、三重大学、兵庫教育大学、 島根大学、山口大学、福岡教育大学、佐賀大学、大分大学、鹿児島大学、 琉球大学
グループ③ 12/8(日)13:00-15:30	岩手大学、福島大学、群馬大学、聖徳大学、創価大学、帝京大学、 横浜国立大学、山梨大学、常葉大学、滋賀大学、京都教育大学、 立命館大学、奈良教育大学、鳴門教育大学、愛媛大学、宮崎大学

6 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をポスター展示するとともに、それぞれ成果の概要等を発表して質疑応答を行います。

令和元年度日本教職大学院協会研究大会「ポスターセッション（グループ①）」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
①-01	弘前大学 大学院	2 年	成田 綾子	青森県立青森中央高等学校 養護教諭	生徒の課題解決につながる教諭と養護教諭の情報共有 ～ニーズの共通化につながる保健室からの情報発信のあり方～
①-02	宮城教育大学 大学院	修了	紺野 知子	気仙沼市立面瀬中学校 教諭	互いに学び合い高め合える集団づくり ー学級・学年経営と教科経営の両輪からー
①-03	山形大学 大学院	2 年	星川 裕美	尾花沢市立玉野中学校 養護教諭	教職員の協働と組織的な取組で推進する特別支援教育に関する研究 - 困難を抱える生徒とその保護者を支える養護教諭の実践を通して -
①-04	茨城大学 大学院	2 年	塩畑 絵梨	古河市立古河第二小学校 教諭	よりよい人間関係を築く力を育む学級経営の在り方 ーソーシャルスキルトレーニングを活用した授業実践を通してー
①-05	上越教育大学 大学院	修了	川上 節夫	新潟大学教育学部 附属長岡小学校 教諭	子どもの「なぜ」を大切にし、子ども同士で考えを高め合う算数授業づくり ～「グループ対戦型算数授業」の開発と授業実践の分析を通して～
①-06	富山大学 大学院	修了	安田 陽子	南砺市立福野小学校 教諭	児童・生徒理解について教師集団が学び合い、専門性を高める二つの取組 ～実践を通して～
			大窪 康之	富山県立富山総合支援学校 教諭	
①-07	金沢大学 大学院	1 年	日光 博史	津幡町立井上小学校 教諭	校長・コーディネーターの対話を通じた校内研修の開発 ー「若手教員早期育成プログラム」の事例を通してー
①-08	信州大学 大学院	2 年	勝山 優子	飯山市立常盤小学校 教諭	「持続可能な社会づくり」に向けた資質・能力を育むカリキュラム・マネジメントの 研究 ー「グローバル」な視点を育成する単元開発と実践・評価ー
①-09	岐阜大学 大学院	修了	奥村 尚浩	可児市立広見小学校 教頭	学校・学級・児童へのポジティブ介入・支援システムの導入による学校適応の向上 ー児童の社会性発達と教師の指導力向上を基盤とした開発実践ー
①-10	静岡大学 大学院	2 年	岩佐 祐介	裾野市立向田小学校 教諭	学校事故の未然防止に向けた「校内研修プログラム」のデザイン
①-11	愛知教育大学 大学院	修了	下村 芳敬	名古屋市長瀬が丘小学校 教諭	自己実現の資質・能力を育む社会科学習～思考ツールを活用した問題解決学習～
①-12	大阪教育大学 大学院	修了	平尾 留惟	吹田市立第五中学校 教諭	深い学びにつなげる対話的な授業づくり ー中学校・数学科における建設的相互作用に着目してー
①-13	和歌山大学 大学院	2 年	吉田 玲子	岩出市立岩出小学校 教諭	学びをつなぐスタートカリキュラム ～主体的に自己を発揮しながら学びに向かう姿を目指して～
①-14	岡山大学 大学院	2 年	高畑 昌志	ストレートマスター	社会科学習観形成に関する実践的実証的研究 ーA 中学校での事例を通してー
①-15	広島大学 大学院	1 年	岡本詠美子	広島市立早稲田小学校 教諭	総合的な学習の時間における自己評価に関する実践的研究 ー自己調整力に注目した「学びに向かう力、人間性等」を育むルーブリック作成を通 してー
①-16	香川大学 大学院	1 年	満嶋 吉伸	高松市立栗林小学校 教諭	地域と学校の連携・協働に対する教職員の意識変容を促す取組 ～学校運営協議会を核とした体力向上の取組を通じて～
①-17	高知大学 大学院	2 年	平林 香里	四万十町立大正中学校 教諭	支持的基盤のある学級づくりにつながる道徳授業の在り方に関する実践的研究 ー総合単元的な道徳学習の実践と支持的基盤形成状況の把握ー
①-18	長崎大学 大学院	3 年	山口 大樹	ストレートマスター	教職大学院3年プログラムにおける履修の実際と課題

生徒の課題解決につながる教諭と養護教諭の情報共有 ～ニーズの共通化につながる保健室からの情報発信のあり方～

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
成田 綾子(青森県立青森中央高等学校養護教諭)

1 はじめに

多様化、複雑化する生徒の教育課題、健康課題に対応するため、学校教職員は連携・協働して取り組むことが重要である¹⁾。連携・協働のあり方について、小倉²⁾や盛³⁾は、教員それぞれに持っている教育ニーズを共有化し、解決目標としていくことが必要であるとしており、そのためには日常的な情報交換が重要となる。しかし、その具体的なアプローチについての研究は少ない。そこで、本研究では、教諭と養護教諭の情報共有のあり方について実証的に明らかにすることを目的とした。

2 研究の経過

(1) 自己の養護実践の分析と問題の明確化

これまでに勤務した4校の高等学校で筆者が経験した生徒対応事例のうち、印象に残った6事例の実践記録を文字データとして、指導教員と討議し整理した。結果、不安全感を感じる事例においては、学級担任等と生徒の課題を共有できていないため、生徒の変容につながるかわりができていないことがわかった。

(2) 教諭がとらえる養護教諭との情報交換の効果

平成30年9月11日～13日、学級担任5名を対象に、「養護教諭との情報交換をどのようにとらえているか」について半構造的インタビュー調査を実施し、逐語録を作成した。内容の同質性でまとめた結果、担任が捉える情報交換の効果として、「担任が全部を抱えなくていいと思った、生徒のイメージが良い方向に変わった、生徒への対応のヒントをもらえた」等があげられた。

(3) 情報交換についての教諭の意識と経験

平成31年1月15日～21日、直接配付法により本校教諭(講師含む)46名を対象に、情報交換の意識と経験を問うアンケート調査を実施した。調査項目は、情報交換についての意識を問う14項目(「そう思う」5点から「そう思わない」1点)、情報交換の経験を問う19項目(「非常によくある」5点から「全くない」1点)とし、平均値を算出した。その結果、情報交換の意識に比べて情報交換の経験の平均値は低い結果となった。また、情報交換の経験は、教職経験年数1～10年目の教諭より、11年目以降の教諭の

方が、5項目で有意に高かった。これらのことより、「多面的に生徒を理解することは重要」「生徒の課題や対応方法を知りたい」と思っている教諭が多いものの、実際は、必要な情報を養護教諭から十分に得る機会が少ないことが推測された。特に、経験年数10年目までの教諭は、養護教諭と情報交換する経験が不足しており、養護教諭から積極的に情報交換を行う必要性が示唆された。

(4) 研究仮説

以上のことから、「情報共有により、教諭と養護教諭のニーズを共通化していくことで、生徒の課題が共有され、生徒のより良い変容につながるのではないか」という仮説を立てた。情報交換はコミュニケーションを通して行われる。コミュニケーションには、単なる情報のやり取りだけではなく、感情のやり取りも含まれている。教諭と養護教諭の情報交換では、生徒の情報をやり取りする、養護教諭の生徒観を伝える、教諭と感情のやり取りをすることが考えられる。そこで、仮説を具現化するための情報交換の工夫として、以下の7点について意図的に取り入れた実践を行うこととした。

- ①担任等が困っていることを聞く ②授業担当者から生徒の授業中の様子を聞く
- ③生徒の本音や感情をありのまま伝える ④生徒の良いところや感性を伝える
- ⑤生徒の言動に意味づけをし、養護教諭の生徒観を伝える
- ⑥教諭と養護教諭が感情を共有する ⑦養護教諭が自己開示する

(5) 養護教諭からの情報発信の実践

保健室に来室した生徒について、平成31年4月1日～令和元年10月31日まで、①～⑦を意図的に取り入れ担任などと情報交換を行った。そのうち、記録することができた137件についてデータとして整理した。データをA：事例No, B：月日, C：事例の概要, D：情報交換の相手, E：情報交換に意図的に取り入れた内容, F：養護教諭の思考, G：情報交換の様子（何をどう伝えたのか）, H：情報交換の相手（担任等）の反応, I：生徒の反応（その場での反応や、後日の反応）, J：研究仮説とどのように関わってくるかの解釈, K：意味づけの11項目で整理した。

3 現時点での結果、今後の課題

意図的な情報共有の結果、担任等の生徒への声掛けや関わりを促すことにつながるものが多く、生徒は担任から声掛けをされると、とても安心した表情を浮かべていた。情報交換により、担任等が具体的に生徒を認める場面を設定できることにつながることを認められた。今後は、教諭を対象としたアンケート調査やインタビュー調査を実施し、事前アンケートとの比較などから教諭と養護教諭の情報交換について検証する予定である。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省(2017), 現代的健康課題を抱える子供たちへの支援-養護教諭の役割を中心として-
- 2) 小倉学(1985), 改訂養護教諭-その専門性と機能-, 東山書房, 第10版, 223
- 3) 盛昭子(2008), 第3章養護活動の過程, 大谷尚子編, 養護学概論第5版, 東山書房, 45

互いに学び合い高め合える集団づくり

— 学級・学年経営と教科経営の両輪から —

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
紺 野 知 子（気仙沼市立面瀬中学校教諭）

1 研究の目的

多種多様な生徒の実態がある中、個と集団をよりよく成長させるためには、学級づくりと授業づくりを両輪とした教員の協働が欠かせない。そこで、Research（現状把握）をこれまで以上に重視したR P D C Aサイクルによる学級・学年経営と教科経営を進めることで、教員一人一人の参画者意識の向上につなげ、教員の協働を促しながら、個と集団を育てていくことを考えた。実践を通して、他と関わりながら自他の向上を目指して学校生活を送る生徒の姿が見られるような集団づくりの在り方について探る。

2 集団づくりのための手立て

（1）学級・学年経営

① カリキュラム・デザイン表

目標、行事、学習について色分けし、関連が見えるようにした。

これを基に、学年部で進め方の共通理解（R，P）を図りながら実践（D，C，A）した。特に、学習については、期末テストに向けて目標設定、計画（R，P）→計画に従って学習（D※事中のR P

D C Aは計画表で毎日行う）→テスト後に反省、改善（C，A）→夏休みの計画（R，P）→計画に従って学習（D※事中のR P D C Aは計画表で毎日行う）→期末テストの目標設定、計画（R，P）→…→…，という流れで実施した。

② アセス（学校環境適応感尺度）

アセスを5月，7月，12月の3回実施した。この結果と日々の生徒の様子を見取り，学校生活についてのアンケートの結果を踏まえ，気になる生徒を中心に手立てを講じた。

（2）教科経営

① 「振り返りカード」「家庭学習プリント」

Figure 1 is a Curriculum Design Table. It is a large table with multiple columns and rows, color-coded to show relationships between goals, activities, and learning. The table is divided into sections for 'Classroom Management' and 'Subject Management'. The 'Classroom Management' section includes rows for 'Classroom Management' and 'Subject Management'. The 'Subject Management' section includes rows for 'Subject Management' and 'Classroom Management'. The table is color-coded with various colors like blue, green, and orange to highlight different aspects of the curriculum design.

図1 カリキュラム・デザイン表

振り返りカードには、自分で重要だと思ったことや学習内容の理解度等の記入項目を設け、メタ認知を促すようにした。また、理解度に応じた家庭学習プリントにより、学習内容の定着を図ることができるようにした。

② T T指導

2人で指導する強みを生かし、先に記載した振り返りカードと家庭学習プリントの記入状況及び授業中の見取りによる生徒の理解度に応じ（R）、手立てを考え（P）、授業（D）し、見取り・評価・改善（C、A）した。

（３）教員の協働

① 校内研修

校内で話合いのルールや学習班の作り方等、学び合うための手段の統一を図った。また、生徒理解・指導力の向上と対話のできる集団づくりを目的に、p 4 cの研修会を企画・実施した。

② 協働による授業づくり

気仙沼教育事務所が平成31年3月に示した「協働による授業づくりで目指したいもの」を踏まえ、複数教科でグループを編成し、校内授業研究会の授業づくりを行った。

3 成果と今後に向けて

学年・学級経営では、カリキュラム・デザイン表により、特にRを意識したことが、学年部会の充実と短期スパンでのR P D C Aサイクルの実現につながった。教科経営では、日々の授業の打合せが充実し、T T指導の強みを生かした授業実践ができた。教員の協働では、学び合い高め合う集団への土台づくりを進めることができた。特に、協働による授業づくりを推進したことで、R P D C Aサイクルを意識しながら、教科の枠を越えた議論ができ、教員の協働体制の強化を図ることができた。

実際の生徒の姿については、他との関わりの部分では、「アセス(学校環境適応感尺度)」による対人的適応が上昇した。生徒自身も「男女関係なく接する人が増えた」「協力できるようになってきた」と自分たちの成長を実感している。自他の成長の部分では、生徒にもR P D C Aサイクルの思考が育ってきたようだ。また、「(授業で) 友達の考えを書くようになった」「みんなで教え合ったりしている」と感じており、特に数学を苦手としている生徒が「分からないときに分からないと言える」ようになったことは、大きな成長と捉えている。本校生徒に、他と関わりながら自他の向上を目指して学校生活を送る姿が、わずかに感じられるようになってきたところである。

今後は、他と関わる機会を意図的に増やしたり、他とのより良い関わり方のスキル指導にS S Tの実践を継続したり、協同的な学習を意識した教科指導を行ったりしながら、校内研究を軸に教員の協働体制の更なる強化にも努め、より一層、本校生徒が互いに学び合い高め合える集団に成長できるよう、実践・改善を続けていきたい。

教職員の協働と組織的な取組で推進する特別支援教育に関する研究 -困難を抱える生徒とその保護者を支える養護教諭の実践を通して-

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2年
星 川 裕 美(尾花沢市立玉野中学校養護教諭)

1 問題の所在と研究の目的

山形県内の小・中学校養護教諭を対象として特別支援教育に関する調査を行った(星川・三浦, 2019)。その結果, 発達障害(疑い, 傾向含む)の児童生徒は, 他の児童生徒と比べて保健室に頻回に来室しているということが明らかとなった。また, 他の生徒と比較すると発達障害(疑い, 傾向含む)の児童生徒はケガや病気で来室するだけでなく, 悩みごとの相談や休養したい, 何となく来たなどの理由で保健室に頻回来室していることが明らかとなった。さらに, 勤務校の特別支援教育に課題があると回答した養護教諭は約80%であり, 中学校では特に「連携」に関する課題が多いことが明らかとなった。中学校は, 学習指導や部活動指導, 生徒指導, 不登校や別室登校生徒の対応, 保護者対応等多忙な状況であることに加えて, 教科担任制であるため, 特別支援教育では特に校内における連携の課題が多いと考えられる。

養護教諭は, 橋本ほか(2019)が指摘しているように, 他教職員との連携を得意とする。したがって, こうした学校現場の状況を踏まえつつ, 養護教諭が職務の特質と保健室を活かして特別支援教育に積極的に関わり, 教職員の協働を促すことは中学校の特別支援教育の推進に寄与すると考えた。そこで, 本研究では, 教職員の協働と組織的な取組を推進するための支援体制の構築を養護教諭が行うことを通して, 学校全体の特別支援教育力を向上させることを目的とした。

2 研究の方法

学校生活に困難を抱えている保健室頻回来室者4名を対象として, 保護者の許可を得て日本版 KABC-II 心理教育アセスメント(以下, KABC-II)を実施した。藤田ら(2016)は, 「KABC-II について, 子供の学力, 授業中の様子, 友達とかかわりなど, 心理教育的な問題がどのような原因で起こっているのかについて, 問題解決のための詳細な資料提供をすることができる」と述べている。そこで, 養護教諭が KABC-II を活用し, 生徒と保護者, 教職員に対象生徒の認知特性に合った指導方法や配慮事項などをフィードバックすることを起点として校内支援体制を構築し, 教職員の協働による特別支援教育の推進を試みた。

3 結果と考察

KABC-II によって推定された生徒の認知処理スタイルと実践した支援・指導, 生徒の変容は表1の通りである(紙面の都合上, 対象生徒4名の中で1名を抜粋した)。

表1 対象生徒の得意な認知処理スタイルの特徴と学校が行った主な支援

友人とのコミュニケーションと学力に課題のある生徒 A	
KABC-II やその他の情報で推定された認知処理スタイルの特徴	・ 継次処理能力 ※¹ < 同時処理能力 ※² (情報を一つずつ時間的な順序によって処理するよりも、複数の情報同士の関係をもとに全体的に処理するタイプ) ・ 視覚優位タイプであり、耳からだけの情報が非常に苦手なタイプ ・ 短期記憶 < 長期記憶と検索(言われたこと、覚えたことをすぐ忘れてしまいがちだが、一度しっかり覚えれば定着する可能性が高い)
支援・指導 (下線は養護教諭が実践)	教職員 ➡ <u>本人の認知スタイルや得意・不得意に配慮した指導を行うための、生徒理解研修会の開催</u> (学習や生徒指導等での支援・指導体制を関係職員で確認) 生徒本人 ➡ <u>本人の得意な認知処理スタイルに配慮して作成したフィードバックシートによる教育相談の実施</u> ➡ 特に苦手な英語の授業において、同時処理優位に配慮した長所活用型授業の実施(その他の教科でも、授業中に出来る範囲で配慮を行った) ➡ <u>集団ソーシャルスキルトレーニングの実施</u> (学年で実施) ➡ <u>個別ソーシャルスキルトレーニングの実施</u> (生徒 A の認知処理スタイルに配慮した方法でスクールカウンセラー(以下、SC)や養護教諭が実施) 保護者 ➡ <u>保護者用フィードバックシートの作成と活用し子供の認知特性の理解と家庭での支援をアドバイスするための面談を実施</u> (SC, 養護教諭)
生徒の変容	・ 保健室来室が激減した(保健室に来室し休養することがほとんどなくなった) ・ 昨年度は約 2 か月に 1 回、性格の合わない生徒とトラブルをおこしていたが、支援・指導後には大きなトラブルがなく、自分をコントロールできている ・ 特に苦手な教科である英語の成績が上昇した(1 桁だったテストが 10 倍の点数になり、本人も保護者も大変喜んでいて、自信につながり学習意欲も高まった。)

※1 継次処理能力：情報を一つずつ時間的な順序によって処理する能力

※2 同時処理能力：複数の情報同士の関係をもとに全体的に処理する能力

本研究では、養護教諭が KABC-II を実施し、総合的に解釈した結果のフィードバックを生徒と保護者、教職員に行うことを中心に支援体制の整備を進めた。その結果、学校全体で対象生徒の認知処理スタイルに合った支援・指導を協働で行う場面が増加し、それが生徒の心理・社会面や学力面でのプラスの変容につながった。このことから、養護教諭が職務の特質を活かしつつ KABC-II を教育的に活用した本実践は、教職員の協働と組織的な取組を推進させ、学校全体の特別支援教育力を向上させることを可能にすると考えられた。

4 今後の課題

本研究では、対象生徒への支援・指導に関して各教科で取組に差が見られた。この支援・指導に関する差の検証から、学校の特別支援教育を推進させる手がかりを得ることができると考えた。したがって、対象生徒への支援・指導の継続と共に、今後の課題として追究していく必要がある。また、教職員や生徒、保護者に行った KABC-II のフィードバック面談の効果の検証も今後の課題とする。

<引用・参考文献>

- 藤田和弘・熊谷恵子・熊上崇・小林玄(2016)『思春期・青年期用 長所活用型指導で子供が変わる part5 -KABC-II を活用した社会生活の支援-』, 図書文化社.
- 橋本博文・前田楓・大下里・澤田英三(2019)「養護教諭とのコンサルテーション型連携に対する一般教諭の評価」, 『安田女子大学大学院紀要』, 第 47 巻 24 号, 45-53.
- 星川裕美・三浦光哉(2019)「山形県の特別支援教育における養護教諭のかかわりと課題に関する実態調査」, 『山形大学特別支援教育臨床科学研究所研究紀要』, 第 6 号, 13-20.
- 難波知子(2014)「中学校において保健室を利用した発達障害のある生徒に対する養護教諭の支援」, 『教育保健研究』, 第 18 巻, 179-187.
- 三浦光哉(2018)「自治体独自の特別支援コーディネーター養成研修と教育効果-山形大学と山形県内 8 市町村教育委員会の協働-」, 『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 第 9 号, 16-23.

よりよい人間関係を築く力を育む学級経営の在り方 ーソーシャルスキルトレーニングを活用した授業実践を通してー

茨城大学大学院 教育学研究科 教育実践高度化専攻 2年

塩畑 絵梨（古河市立古河第二小学校教諭）

1 研究の目的

近年、学校では、子どもたちの対人関係の未熟さが不登校やいじめ、学級崩壊の一因になっている。実際、学級では、対人関係の構築や集団生活への参加に困難を抱えている児童が増えている。そのため、集団を育てることと個への支援を両立させながら、全ての児童にとって居心地がよく、安心して生活することができる学級づくりを目指すことが重要となる。そこで、本研究では、学級の実態と個別の課題に応じたソーシャルスキルトレーニングの実践を通して、よりよい人間関係を築く力を育む学級経営について明らかにする。

2 研究の方法

まず、4月下旬に、質問紙調査（hyper-Q U及び学級風土尺度によるアンケート）や教師による行動観察を行い、ルールの定着やリレーション、対人関係のスキルが学級全体や児童にどの程度身に付いているかを把握し、学級の課題を考察した。次に、実践1では、6月から実態を踏まえてかかわりと配慮のソーシャルスキルトレーニングを実施した。その後、スキルの定着を図るために、授業や生活の中でスキルの般化を促す取組を行った。さらに、トレーニングの1週間後、ふり返しシートを使って般化を促す取組の効果について検証した。そして、全7回のトレーニング終了後、7月中旬に、実態把握で用いた調査を実施し、効果の検証を行った。実践2では、9月から12月まで、継続して授業や生活の中で学習したスキルの般化を促す活動を実践した。

3 研究の実際

○期間 2019年4月～2019年12月（6月より週1回 計7回SSTを実施）

○対象：公立X小学校 5年Y組 29名（男子16名、女子13名）

（1）実態を踏まえた実施計画

調査の結果、本学級は児童の承認感が低く児童同士の関わりが希薄でかたさの見られる状態であることが明らかになった。この結果から、集団を育てることと個への支援を両立させながら、かかわりと配慮のソーシャルスキルトレーニングを行う計画を立てた。

（2）実践内容

①集団へのアプローチ

実践1では、全国平均と比べて数値が低いかかわりのスキルから順にトレーニングを

行った。後半には、居心地のよいクラスにするためのアンケートとスキルアンケートの結果を比較し、矛盾点が明らかになった配慮のスキルを実施した。さらに、授業、般化、ふり返りのサイクル化により、学習したスキルの定着を図った。

実践2では、学習したスキルの般化を促進するために、実践1で使用した資料を教室に掲示しながら、継続して授業や生活の中で般化を促す活動を実践した。

②個へのアプローチ

hyper-QUの結果から、学校生活不満足群と要支援群に所属している5名について、児童の課題に応じた個別の支援を検討した。5名の児童に共通していた課題は、学校不適応感が高く、孤立傾向にあったことである。さらに、児童の承認感は低く、学級で認められる機会が少ないという実態が分かった。また、そのうちの4名の児童は、自己のソーシャルスキルが低いと認識していることが明らかになった。児童の実態を踏まえ、まず、教師がアイメッセージを使った声かけや定期的な個別面談を行い、一人一人の児童と信頼関係を構築した。次に、5名の児童が活躍できる場面や認められる機会を設定し、児童が互いのよさや違いを認め合える関係づくりを行った。さらに、トレーニングの実践を通して、スキルの向上を図りながら友達との横の関係づくりを強化した。

4 研究の結果と考察

学級満足度尺度の平均点をt検定で比較した結果、児童の承認得点に著しい上昇が見られ、有意差が認められた。また、児童の様子から、トレーニング実施後は、日常生活や授業の中で相手の意見を進んで取り入れたり、互いに励ましたりする姿が見られるようになった。この結果から、トレーニングの実践や個への支援を通して、児童の承認感が高まり、互いのよさや違いを認め合い高め合える人間関係が構築されたと考えられる。さらに、ソーシャルスキルの下位尺度ごとの事前・事後の平均点をt検定で比較した結果、配慮のスキルとかかわりのスキル、どちらも平均点が上昇し、有意差が認められた。この結果から、トレーニングの実践を通して、児童の配慮とかかわりのスキルは向上し、学校生活意欲得点や承認得点が増えたと考えられる。特に、かかわりのスキルでは、トレーニングを実施していない5つのスキルについても平均点が上昇した。これは、全国平均と比較して数値が低い3つを選んでトレーニングを行ったことで、児童の意識が高まり他のスキルも向上したと考えられる。また、2回目の学級満足度尺度の結果を見ると、約8割の児童が学校生活満足群に所属していることが明らかになった。個別支援を行った4名の児童についても、学校生活満足群へ変化したことが分かった。トレーニング実施後は、児童同士の関わりが増え、進んで自分の気持ちや意見を伝える児童の姿が多く見られた。この結果から、学級が多くの児童にとって安心して生活できる居心地のよい場所になったと考えられる。

以上のことから、児童にとって居心地がよく安心して生活することができる学級にするためには、集団と個への支援を両立させながら実態や課題に応じたソーシャルスキルトレーニングを行い、よりよい人間関係を築く力を育むことが効果的であることが示唆された。

子どもの「なぜ」を大切にし、子ども同士で考えを高め合う 算数授業づくり ～「グループ対戦型算数授業」の開発と授業実践の分析を通して～

上越教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 修了

川上 節夫（新潟大学教育学部附属長岡小学校教諭）

共同研究者 上越教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 修了

牛腸 賢一（新潟市立巻北小学校教諭）

上越教育大学大学院学校教育研究科教授 岩崎 浩

1 はじめに

連携協力校では、研究主題を「深く考える力の育成～子どもの「なぜ」を大切にし、子ども同士で考えを高め合う算数授業づくりを通して～」と設定し、課題(教材，課題)設定の工夫と収束場面における言語活動の充実の2つの視点から、子どもの「なぜ」を生み出し、子ども同士で追求する授業づくりを目指していた。本稿では、連携協力校の研究主題に関わる教育課題の解決に向けた取組の中から、5年担任と協働して取り組んだ研究授業について報告する。そこには、授業改善の手がかりとなりうる授業改善に向けた具体的な手立てと、その効果と考えられる典型的な子どもの姿が観察されたからである。

2 研究授業の概要

筆者らは初めに、表1のように授業を構想した。点Pの位置をどこに取っても㊦と㊧の面積が等しくなり、「なぜいつも等しくなるのか」という問いが生まれると考えた。そして、グループで等しくなる秘密を考え、演繹部分の説明を対戦させようとした。しかし、「㊦と

表1 最初の授業計画

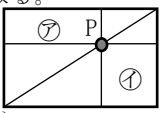
時	学 習 内 容
1	①問題を把握する。 ・長方形の1つの対角線上に点Pを取る。 ・点Pを通り、向かい合う2組の辺に平行な直線を2本引く。 ・対角線上にない2つの長方形を㊦、㊧とする。 ・㊦と㊧の面積はどちらが大きいかな。  ②点Pを自由に取り、自力解決をする。 ③全体で検討する。 ④グループで話し合う。 ⑤㊦と㊧の面積が等しいことを全体で共有する。
2	①前時の学習を確認する。 ②グループで㊦と㊧の面積が等しくなる秘密を考える。 ③考えた秘密をホワイトボードにまとめる。 ④投票を行う。
3	①開票を行い、対戦する2つのグループを決定する。 ②対戦の準備を行う。 ③2つのグループによる対戦を行う。 ④振り返りを行う。

表2 変更した授業計画(2時間目以降)

時	学 習 内 容
2	①㊦と㊧の面積が「等しくなるグループ」と「等しくなる時と等しくならない時があるグループ」に分かれ、対戦することを知る。 ②相手を納得させる秘密をグループで見つける。
3	①同じグループの中で、見つけた秘密を紹介し合い、秘密をまとめる。
4	「あー！なるほど会議」 ①会議の準備を行う。 ②会議を行う。 ③秘密の説明を聞いて、「算数的になるほど」と思う方を選んでジャッジする。 ④振り返りを行う。

⑦の面積が等しくなる」という考えに収束しないという予想外の状況が起きた。⑦と④の面積が「等しくなる」という考えの子どもと「等しくなる時とならない時がある」という考えの子どもが現れたからである。筆者らは、授業者と次時以降の計画を再度練り直した(表2)。より具体的には、両者を2つのグループに分け、相手が納得する説明を創って対戦させるグループ対戦型算数授業を構想したのである。この対戦を「あー！なるほど会議」と名付け、相手を納得させる秘密を紹介し合い、質問やディスカッションを行い、最終的に「算数的になるほど」と思った方を子どもがジャッジし、選ぶようにしたのである。

3 研究授業の実際および考察

(1) 子ども同士で考えを高め合う姿

「面積が等しくなること」を対戦相手が納得する説明をグループで創り上げる活動において、演繹の説明を思いついた子どもが、そのアイデアを説明するが、同じグループの仲間にも簡単に伝わらない。計5回に渡り、説明の仕方を洗練させ、ようやく理解が得られる。理解できなかった子どもも、何度も質問を繰り返し、ようやく納得。歓喜の声をあげる。学力差がむしろ互惠的関係を生じさせる原動力となっている。対戦という状況が有効に機能し、両者にそれぞれ異なる学習を生じさせていると考えられる。

(2) 共同研究から学んだこと

今回の授業計画を構想するにあたり、筆者らは⑦と④の面積はどんな時でも等しくなるという結論に落ち着くと予想していた。しかし、等しくならない場合があると考える子どもが現れ、結果として上述したような対立を生み出した。これは授業計画にはない、子どもから出てきた「ズレ」である。本実践では、この「ズレ」を対戦型授業の原動力として利用することを試みたことになる。通常、かような授業計画の変更は勇気のいることである。しかし、本実践結果は、その重要性を強く示唆している。「ズレ」は、本来子どもが創りだすものであり、教師が創りだすことはできないということを痛感した。

4 まとめ

連携協力校での取組から、子どもの「なぜ」を大切にし、子ども同士が考えを高め合うための授業改善に向けて示唆されたことをまとめると以下ようになる。

(1) 教材の選択とその展開のしかた

全国学力学習状況調査B問題のような問題を、演繹的な考えの視点で精査し、帰納的活動から演繹的活動へと至る展開を想定して仕立て直すこと。

(2) 授業の仕掛け・手立て

帰納的活動から演繹的活動へ向かう過程において、子どもが課題と関わって「うまくいかない」「説明がつかない」といった状況をつくること。

(3) 教師の役割

子どもの「ズレ」を見取り、「ズレ」を授業の原動力として利用できるように、授業計画を変更すること。

児童・生徒理解について教師集団が学び合い、 専門性を高める二つの取組～実践を通して～

富山大学大学院教職実践開発研究科 修了

安 田 陽 子（南砺市立福野小学校勤務）

大 窪 康 之（富山県立富山総合支援学校勤務）

富山大学では、院生の学ぶ場として大学院だけでなく、附属特別支援学校や富山県総合教育センターがある。総教セではセンターの調査研究にスタッフとして、教職員の気付きを基にした「気になるエピソード」を基に、児童生徒の行動の要因や心情の想像によって困難な状況を見立て、援助資源を活かした具体的な手立てについて約 30 分間で検討できるケース会議の手法であるエピソードプロセス（以下、ep）をつくる活動に参加した。富附特支では『学び合い』の校内研修の方法」をそれぞれ学び、2 年次、勤務校で実践することにした。

1 年目の研究の報告や方向性を勤務校の管理職に話した段階では、難なく広げられそうな感触であった。しかし、2 年目の 4 月。いざ実践をする段階になると、苦しい展開になってしまった。以下に、学校内での異なる立場から、どのように実践をしていったかをまとめた。

1. ゲリラ方式で大学院での学びを広げる

これは、教諭として「学び合い」というこれまでになかった研修方法への協力を呼びかけ、賛同してくれる教員を増やし、できるところから実践し、広げていく方法である。

研究主任や教務主任という立場ではなかったため、大きな壁となったことが二つあった。一つ目は、管理職であった。「職員への研究の説明やアンケートのための時間を作ることはできない」「アンケート結果を分析する際、職員の個人情報心配である」といった理由から研究のためのアンケートを配布することさえ難しかった。二つ目の壁となったのが、校内の学部の研究推進部（以降学部研という）との連携の難しさであった。勤務校 2 年目の研究の成果として、教材の工夫や支援方法を中心とした事例集を作りたい研修部とは、路線が違った。

八方塞がりでどうしたらよいか分からなかったが、教職大学院の仲間や教授と話すうちにヒントが見えてきた。そこで、方針の転換をはかった。まず、「学びあいの場」の理念の浸透には、時間が掛かるため、小学部全体に理解してもらい、導入していくのは難しいと認識すること。でも、仲間を増やし、その輪を大きくしていくことならできそうだから、賛同者獲得大作戦をゲリラ方式で展開することにした。一人から二人、そして大きな輪に。そこで、次の 3 点を工夫した。まず、作戦 1 として、かくし味のように、学部研の中に「学びあいの場」の要素をそれとなく取り入れ、同僚の反応を探った。さらに、作戦 2 として、反応があったひとに自分の研究のあらましを紹介し、同僚の声を聞く。そして、作戦 3 として、「これまでの研修とは全く違う、新しい取組なんだけど。やってみない？」と一人ずつ声をかけた。この三つの作戦を同僚の様子や抱えている課題に相談にのることで、一人ずつの手応えを得て、少しずつ学び合いの理念や実践が広がっていった。

2. ミッション&ケア方式で、「ep」を広げる

これは、教務主任・研究主任という立場から、管理職や関心を示してくれた仲間、興味なしの同僚等のすべてを巻き込みながら、学校現場の教育課題解決のために知識と実践の往還を図った実践である。H30年度は、勤務校で広げ、定着を目指したが、即効性や正解を求めたり、これまで体験したことがないことや変化に対しての拒否反応があったりしたため、容易ではなかった。そこで、次の二点から話を進めていった。

まずは、管理職を味方に付けることだ。管理職の考えを聴くことを心がけ、教育課題に対してどのような対策をしたいか、どうしてそのように考えたのかを傾聴する。そして、その管理職のWantを総合教育センターや富山大学の先生方につなぐ。それに対して、総合教育センターや大学院の先生方が指導や講話、資料提供といった形で応えてくださる。これを少しずつ繰り返すうちに、管理職は小さな成功体験から、私が大学院で学んだことや広げたいと思っていたepに対しての関心を高め、理解者となり、やがて応援団となっていく。おかげで、関心を示した教員だけでなく、全職員に広げていこうという気運が高まっていった。

次に職員室の同僚の中に仲間を増やしていった。

まず4月に行ったのは、研究主任として年次研修先の相談にのった際に、総合教育センターの「児童生徒理解」等自分が広めたい取組を学べる機関を薦めた。それと同時に、同僚の思いや困っていることを傾聴する。そして、悩みや困り事をチームで考えるために「ケース会議ep」をしてみようと持ちかけた。その頃には、不登校児童が久々に登校するようになったり教員の病休が出なくなった事への手応えを感じたりしていた管理職も加わり、若手もベテランもみんなで児童の心情を想像する時間を共有した。ベテラン教諭は、管理職と一緒に考えてくれるようになったことに手応えを感じ、新採用教諭は一人で悩まずチームで支援が必要な児童の心情を想像し、取組を考え実践してもらえたことに手応えを感じていた。まず実践することでよさを実感できる教員を増やす（成功体験）。これを繰り返すことで、epが学校全体へと広がっていった。

3. まとめ

仲間を増やすには、自分の理念や方法を一方的に押しつけるのではなく、相手に敬意を表する。そして、相手の話を傾聴し、相手の悩みと一緒に考える姿勢が大切だと気付いた。一緒に考え、対話することを通して、大学院で学んだことを分かった気になっていた自分自身の足りなさや、勤務校の先生がこれまでの考え方を柔軟に変えようとしてたくさんの疑問を問いかけてくださっていたことにも気付いた。小さくても、成功体験の積み上げをしていく中で管理職や仲間からの信頼を得て少しずつ輪が広がっていく。その際、すんなりと物事が運ぶことはないことを肝に銘じておくことも大切であった。それまでの発想や方針の転換が必要になってきたことも度々あった。ひとりぼっちで頑張って空回りしているように感じたときには、大学院で共に学んだ仲間と連絡を取り合ったり、大学院に定期的な里帰りと呼んで学び直しに戻ったりして原点回帰を行う。そうすることで、自分が見つけた課題に対するヒントが得られた。答えではなく、ヒントだ。答えは、勤務校の先生方と供に考え導き出すものなのだと学んだ。

校長・コーディネーターの対話を通じた校内研修の開発 ー「若手教員早期育成プログラム」の事例を通してー

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

日光 博史（津幡町立井上小学校教諭）

1 研究の目的と背景

全国的に教員の大量退職・大量採用による世代交代が進み、石川県では平成 31 年 4 月より県内の全公立学校において「若手教員早期育成プログラム」（以下、若プロ）が実施されている。若プロには、「校外での集合研修により専門的な知識と技能を習得し、校内研修によって、実践的な指導力を身に付けます。そして、採用後の 10 年間程度で一人前の教員に成長することにより、いずれは学校の中核として活躍されることが期待されているのです。（石川県教育委員会 HP より）」というねらいがある。日常的な校内 OJT を充実させることで、若手の不安感・孤立感を解消したり、職員間のコミュニケーションが増加したりすることが期待されている。

勤務校においても、若手教員は即戦力として期待されている。そのためには、若手の授業力・学級経営力アップに向けて校内研修の内容や機会を工夫することが重要だ。また、全教職員で若手を育てることや働き方改革を行う等、組織全体としての取組も求められる。この若プロをきっかけとして、若手教員が自信をもって仕事ができるように、校内研修の開発を行っていきたいと考え、本主題を設定した。

2 予備調査

（1）勤務校における研修に関する調査

勤務校の教職員を対象に、困っていることや学びたいこと、研修に関するイメージ等について調査を行った。困りごとについては、経年者・若手ともに「子どもと向き合う時間がない」「提出物や校務が多い」といった回答が多かった。しかし、「研修でどのようなことを学びたいか」の質問に対して、経年者と若手では意識のずれが見られた。経年者は「授業の本質的な部分を知りたい」という回答が多かったが、若手は「すぐに使える授業スキル（板書、発問、タイムマネジメント等）を学びたい」という回答が多かった。他にも、経年者から若手に伝えたいことについての回答は、「授業スキルの前に子どもとの向き合い方や同僚に対する気遣い等、社会人としての素養を身につけてほしい」という内容があった。このことから、一人一人の教職員が自分の思いを伝えたり共有したりする機会を設定し、若プロのコーディネーターが職員間をつなぐ役割を果たすことが大切であると考えた。

(2) 「若プロ」実践モデル校への調査

平成 29 年度より 2 年間、県内の 20 校がモデル校として先行実践を行った。そこで、日常的な OJT や時間捻出のための工夫、組織的な取組の方法等について実践モデル校の校長とコーディネーターにヒアリングを行った。

校長は、日頃から若手の様子について管理職とコーディネーターが情報交換をしたり、各主任へ士気を高めるための声かけを意識的に行ったりしていた。コーディネーターは若手との距離が近く、インフォーマルな対話や日常的なかかわりを通して、若手の要望を把握したり、良き相談役になったりしてコミュニケーションを大切にしていた。また、次期コーディネーターに 7～10 年目の若手教員を指名し、組織が継続して機能していくためのファシリテーターの役割を果たしていた。これらのことから、若プロが効果的に実践されるためには、職員間の対話が重要であると考えられる。

他に、実践モデル校の若手教員へアンケート調査を行った。その結果から、若手個々のニーズを研修にいかしたり、Ⅰ期（1～3 年目）やⅡ期（4～6 年目）、Ⅲ期（7～10 年目）ごとに研修内容を見直したりすることが大切であるとする。若手を主体的に若プロへ参加させるためには、日頃から若手の思いをキャッチすることが管理職やコーディネーターの役割である。

これらの調査から、校長がどのようなことを若手に学んでほしいか、若手がどんなことを学びたいと思っているかをコーディネーターが理解し、計画を立てていくことが大切である。学習指導や生徒指導など実践的な内容と教職としての素養に関する内容をバランスよく組み込んで計画を立てていくことで、若プロは効果的に実践されていくと考えられる。

3 研究方法

本研究の目的は、校長とコーディネーターの対話を核とした校内研修の開発を通して、「若手教育早期育成プログラム」実施におけるコーディネーターの役割を明らかにすることである。コーディネーターが効果的に働きかけることで、校長がリーダーシップを発揮し、若手が主体的に研修に参画できるような組織になっていくであろう。

そのために、コーディネーターには校長と他の教職員をつなぐ役割が求められる。コーディネーターが、校長と若手教員それぞれの思いや背景を理解し、相手に伝えることが重要である。お互いのコンテクストを摺合わせ、どのようなコミュニケーションをデザインするかである。そこで、「組織や情報のデザイン」「環境のデザイン」「会議のデザイン」の視点から対話のあり方について研究を進めていく。若手がそれぞれどんな思い、信念、課題意識、葛藤、不満などを抱えているのかを理解し、個々のニーズにあった研修を企画する。そうすることで、若手教員が日常的に困りを相談したり、今後も自ら学び続けたりすることができる考える。若プロを効果的に実践し、職員間のコミュニケーションを活発にし、校長の経営理念の具現化や組織力アップを目指したい。

「持続可能な社会づくり」に向けた資質・能力を育む カリキュラム・マネジメントの研究 ー「グローバル」な視点を育成する単元開発と実践・評価ー

信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年

勝 山 優 子（飯山市立常盤小学校教諭）

1. 問題の所在と目的

現在、日本の人口減少による少子高齢化は大きな社会問題の一つと言われており、増田（2014）によると、20年後には全国の半数以上の自治体が「消滅可能性都市」に該当するという。所属校が位置する長野県飯山市も人口流出という問題を抱えているが、地域住民も学校も将来的な地域消滅という視点が喫緊の課題とまでは至っていない。そこで「持続可能な社会づくり」をめざし学校教育が担えることとして、地域に住む子ども達に郷土愛を育むことが重要なのではないかと考えた。一方、他地域に目を向けてみると、同じような状況下でありながら地域住民が学校や自治体とともに持続可能な社会づくりに向けて一丸となっている事例があった。調査の中で郷土愛を根底にしながら、他地域や他国等の様々な方面にも視野を広げ、地域の実態に合わせたものを生み出していく姿に出会った。「持続可能な社会づくり」に対し、ローカルとグローバルを兼備した「グローバル」な視点が、学校教育としても必要な視点ではないかと考えを改めるに至った。

そこで「グローバル」な視点に基づく「持続可能な社会づくり」に向けた資質・能力を育む単元開発及び実践・評価をカリキュラム・マネジメントの視点で行い、資質・能力の高まりや有効な授業づくりの着眼点を明らかにすることを本研究の目的とする。

2. 研究の方法

「グローバル」な視点を取り入れた先進校や自治体に調査を行い、「グローバル」な視点の育成を通じて目指したい資質・能力を明らかにする。その資質・能力を育成するための単元開発と実践を行い、資質・能力の高まりや有効な授業づくりの着眼点についてカリキュラム・マネジメントの視点で評価と分析を行う。

3. 調査活動

飯山市や同じ長野県の白馬村および大町市、広島県福山市、岡山県新庄村スウェーデン Bräcke、イタリア Reggio Emilia 等で調査を行い、表のように本研究における「グローバル」な視点に関わる3つの資質・能力を明らかにした。

表「グローバル」な視点に関わる3つの資質・能力

クリティカルな思考力	事象や情報を疑問を持たずに受容することなく、ローカルな視点からより広角なグローバルな視点へと広げ、様々な方面から考察した上で最適解を導き出そうとする力
多文化共生	多様な文化背景をもつ身近な人や地域・世界の人の思いをくみ取り、合意形成しようとする態度
コミュニケーション力	身近な人や地域・世界の人に対して自分の思いを伝え合う力

4. 単元開発と実践・評価

4.1 単元開発における分析

「グローバル」な3つの資質・能力を育むための有効な授業づくりにおける着眼点の1つ目として、多様性の中の共通性を見出す学習展開がある。学習展開に他地域を取り入れ他者との意見交流の場を設定することで、子どもが他者との考えを比較し問いを再構築していった。地域とのつながりを意識するには地域間の共通性を見出すことが必要であり、共通性とは地域コミュニティにおける願い・思いといったメンタル的な部分を表すと考えられる。2つ目は、思考ツールを活用した他者との対話の場である。思考ツールを囲んだ対話から新たな視点を発見し、自分の考えも伝えつつお互いの考えを受け入れながら合意形成を図っていく姿が見られ、グローバルに関わる3つの資質・能力の育成において大きく役立った。3つ目は、学びを俯瞰し汎用性を導く自己評価である。ふり返りではメンタル的な変動のプロセス評価や3つの資質・能力に関わるチェックと教科横断的な視点の項目を設定することで、子ども自身が自己の学びを俯瞰することにつながった。

4.2 カリキュラム評価

単元前後の「グローバル」に関わる3つの資質・能力アンケート調査から肯定回答群の割合の変化を調べた。その結果、肯定回答群の割合が上がり、3つの資質・能力の高まりがあったと考えられるとともに、自己評価により子ども自身も学びの高まりを感じることにつながった。子どもの自己評価は、学びのプロセスにおいてその子の大事にしている背景や考えの変容が読み取れ、単元前後の資質・能力に関わるアンケートと併用してカリキュラム評価に活用することもできる。

4.3 「グローバル」な視点を取り入れたカリキュラム・マネジメント

「グローバル」な視点を取り入れた単元構想は、複数の教科等と関連させることで「グローバル」に関わる3つの資質・能力が効果的に高まる機会が増えていき、多角的に子どもにアプローチできると考えられる。今回のように資質・能力を柱として授業構想していくと、様々な教育活動の中で統合しながら横断的に考えていくことが可能になり、実践を通して資質・能力の視点で振り返りながら、次の単元開発を構成していくことが効果的に行えると分かった。

5. まとめ

学びを地域に発信し地域住民からのレスポンスをもらうことが、子どもにとって地域貢献に対するモチベーションの向上に影響した。学校という枠の中で現実味の薄い学びに留まることなく、地域からのリアルな声をダイレクトにもらうことで、学びと現実社会がつながっていると感じ得るからである。このことから「持続可能な社会づくり」に向けた資質・能力の育成において、地域住民の協力は不可欠であり、学校だけでなく地域と協働することで、より効果的に育成できると考える。

【参考文献】 増田寛也(2014)『地方消滅 東京一極集中が招く人口急減』中央公論新社刊

学校・学級・児童へのポジティブ介入・支援システムの導入による学校適応の向上 —児童の社会性発達と教師の指導力向上を基盤とした開発実践—

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 修了
奥 村 尚 浩（岐阜県可児市立広見小学校 教頭）

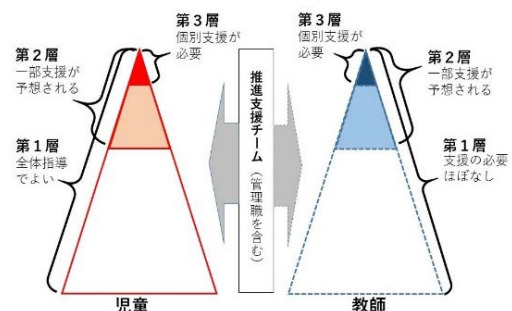
1. 問題と目的

児童を取り巻く家庭・地域環境の弱体化のほか、担任の指導力差・組織的対応の弱さといった課題が要因となり、児童の学校不適応が増加しているとされる。このような学校の管理職は、学校運営に心理的支援サービスの知見を取り入れ、児童の学校適応の向上、教師の指導力向上、生徒指導・教育相談体制の改善等を含めた、学校経営システム全体の改善が求められる。本開発実践では、米国の生徒指導システムとして広がりつつある、SW-PBIS (School Wide-Positive Behavioral Interventions and Supports) モデルを導入し、効果検証をした。ただし今回は、児童の学校適応をうながす“社会性発達”と、教師の“指導力向上”を促進する形にして導入した（下図）。

2. 開発実践の主な内容

(1) SW-PBIS の導入まで

支援の際の統一した価値観となる、「3つの大切」を全職員の討議を経て決定した。学校運営の重点として、児童への「ポジティブ支援」と職員間の「協働性の向上」の推進を提示した。



(2) 児童第1層介入・支援および教師第1層介入・支援

児童の自治的な活動を推進し、「3つの大切」に基づいた好ましい言動があった場合は賞賛し、担任や仲間同士からの賞賛カード発行による価値付けを継続した。

教師の卓越した指導事例や、各時期に必要な学級づくりのポイントを、「教頭通信」等を通して全職員に周知することで、指導観の統一を進めた。

(3) 児童第2層介入・支援および教師第2層介入・支援

児童の仲間づくりの促進や問題行動の予防プログラムとして、構成的グループエンカウンター (SGE) やソーシャルスキルトレーニング (SST) を実施した。

若手転入職員を対象とした学級づくりの研修を実施し、指導の見通しをもたせた。

(4) 児童第3層介入・支援および教師第3層介入・支援

個別支援の必要な児童について、チーム支援を推進した。職員の困難さに応える介入・支援を、機会をとらえて行った。ポジティブ支援の趣旨を生かした対応を行った。

3. 結果と考察

(1) 測定方法

2017 年 10 月に先行調査、2018 年 4 月に事前調査、同 10 月に事後調査として、児童の社会性を測定する質問紙調査を実施、3 回分の有効データが得られた 4 年生以上 358 名を対象とした。

＜測定尺度＞対人関係性（向社会性、引込み思案；藤枝他，2001）、共感性（役割取得、共感的関心；長谷川他，2009）、規範行動（対人間の望ましい行動、対人間の遵守すべき行動、個人として遵守すべき行動；山田他，2013）、自己主張（原田他，2008）

2018 年 4 月に事前調査、同 10 月に事後調査として、同校の通常学級担任 24 名を対象に、教師効力感を測定する質問紙調査を実施した。

＜測定尺度＞教師の効力感（協働性効力感、教育相談・生徒指導効力感；谷島，2013）、授業効力感・学級経営効力感（町支他，2014）、フレンドシップ効力感（活動運営、関係形成、子ども理解；田崎他，2013）

(2) 主な結果

児童の社会性尺度を二次因子分析し、4 つの高次因子からなる尺度「向社会・規範行動」「共感性」「引込み思案」「自己主張」を用いて、3 回の調査での変容を分析した。

児童の「向社会・規範行動」「引込み思案」が有意に（Fig.1・2）、「共感性」に有意傾向の向上がみられた（Fig.3）。「自己主張」は有意に低下した（Fig.4）。これらの結果から、社会性全般の向上がみられ、学校適応が促進されたと捉えられる。（「自己主張」は、規範行動と負の関連があり、適応初期段階では低下すると考えられた。）

事前調査から事後調査への変化量を用いた分析では、教師の「関係形成効力感」と児童の「共感性」・「自己主張」にやや強い相関関係がみられた。また、「教育相談・生徒指導効力感」が「自己主張」に、「学級経営効力」が「共感性」に正の影響があることが確認された。教師集団の児童の学校適応を促す指導力が向上したと考えられた。

(3) 考察

学校の価値観（指導観）を統一し、児童の社会性発達を目指したポジティブな指導を学校全体で組織的に行うことで、児童の学校適応と教師集団の指導力の底上げが進んだ。よって、学校経営システム改善として SW-PBIS を導入することは有効であった。管理職による指導方針の明確な提示と、ミドルリーダーによる実践内容に関する提案力の向上が、本システムの活性化と定着につながる。

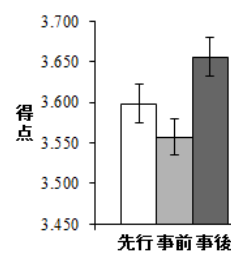


Fig.1 向社会・規範行動の変容

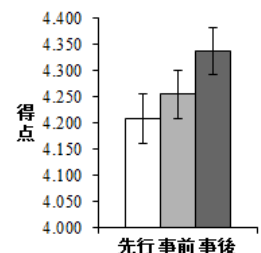


Fig.2 引込み思案の変容

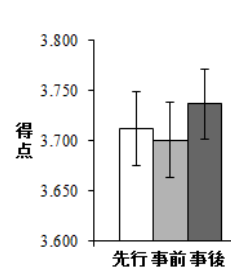


Fig.3 共感性の変容

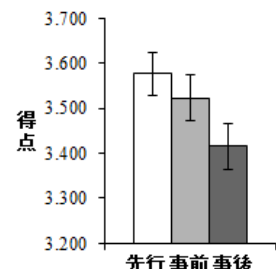


Fig.4 自己主張の変容

学校事故の未然防止に向けた「校内研修プログラム」のデザイン

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

岩佐 祐介（裾野市立向田小学校教諭）

共同研究者 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻講師 島田桂吾

2001年の大阪教育大学附属池田小学校の事件を契機に、学校安全対策の抜本的見直しが必要となった。また、東日本大震災の教訓や痛ましい学校事故・事件が後を絶たない昨今の社会情勢を受けて、学校に対しては教職員の危機管理意識や対応能力の向上が求められている。本年度から大学の教職課程においても「学校安全」に関する科目が必修化されるなど、学校安全に対する意識や実践力の向上を図ることは学校における喫緊の課題である。

これまでの学校安全に関する動向と学校事故のデータとを比較調査したところ、様々な方策が打たれてはいるが、学校事故件数は微減に留まっていることがわかった。さらに、学校現場で実際に行われている危機管理研修に注目し点検したところ、「発生時対応」に重きが置かれた研修体制の実態が明らかとなった。

そこで当研究チームは、教職員を対象として「学校安全に関するアンケート」を実施し、危機意識や危機対応への自信、危機管理研修のニーズなどを調査し、学校事故の「未然防止」の視点を取り入れた研修プログラムを開発することを目的として、研究を行うこととした。

アンケート調査の回答者は、小学校8校、中学校8校の教職員計335人（回収率78.3%）である。そのうち教諭が7割程度、安全担当の経験があると回答した人は3割弱であった。

調査の結果によると、教職員の危機意識、責任に対する自覚は非常に高いが、学校事故を完全に防ぐことは難しいと感じており、さらに、危機場面での適切な判断・行動には自信がないと感じている教職員が多いことが明らかとなった。「適切な判断・行動ができる」という質問と、「学校事故を防ぐことができる」という質問について、回答を肯定群と否定群に分けてクロス表を作成し、カイ二乗検定を行ったところ、1%水準で有意差が認められた。このことから、適切な対応ができるという自信がある人ほど、学校事故を防ぐことができるという意識を持っているといえる。また、「日頃から学校安全に関する情報交換をしている」という質問と、「適切な判断・行動ができる」という質問についても同様にカイ二乗検定で分析したところ、やはり1%水準で有意差が認められたため、日ごろの情報交換をしている人ほど適切な対応ができるという意識を持っていることがわかった。以上のことから、学校安全に関する日頃の情報交換の場や機会をもつことが、教職員の危機対応への自信を高め、事故を未然に防ぐことができるという意識につながる
と考えられる。

研修の実態とニーズに関する質問では、校内研修や校外研修（悉皆研修）として受講したことのある研修について尋ねた。「救命救急講習」「アレルギー対応講習（エピペン等）」「不審者対応講習」の3点を「危機事態が起こったあとの対応に関する研修」と位置づけ、選択肢として示し、「その他」の欄を設けて回答を求めたところ、ほぼすべての回答者が選択肢として示された「事後の対応に関する研修」のいずれか、または複数を答えたことから、「未然防止」の視点での研修は、ほとんど実施されていないという実態がわかった。

次に、学校事故の「未然防止」のために必要だと感じている研修機会を選択式で尋ねた。その結果、335人中250人が選択（74.6%）した「校内研修」が圧倒的に高い結果となった。続いて「初任研等の法定研修」が143人（42.7%）、「市町による主任者会等の研修」が113人（33.7%）となった。ここで注目すべきは、全体の約75%の教職員が「校内研修における『未然防止研修』の必要性」を感じているということである。

また、現在の校内研修に対する教職員の意識を把握するために、「学校安全に関する校内研修についての満足度」として感じている事などを自由記述にて回答してもらい、記述内容を「グラウンデッド・セオリー法」により4つのカテゴリーに分類し分析した。その結果、事例多様化への対応や研修機会・回数の不足、教職員の意識に関する課題があげられた。特に、形式的・単発的な研修であることや、事後対応研修が中心であり「未然防止」の視点を取り入れる必要があること等の課題をふまえ、当研究チームは未然防止の視点を取り入れた校内研修プログラムを提案することにした。

プログラムの開発にあたっては、学校生活・学校行事の具体的な場面を想定し、危機の「未然防止」に重点を置くこととした。特徴は以下の3点である。

- ① 学校の危機管理上、特に研修が必要であると思われる8つのテーマ（「安全点検」「学校評価」「危機管理マニュアル」「休み時間」「教科」「修学旅行(高校)」「修学旅行(小・中)」「部活動」）に絞ったこと
- ② 多忙な学校現場の実情に配慮し、1つのプログラムの研修時間(複数回行う場合は研修時間の合計)を60分程度とコンパクトにしたこと。
- ③ どのプログラムにおいても、危険予知や安全配慮など「未然防止」の視点を必ず取り入れ、グループディスカッション等で意見を共有化できるよう工夫したこと

本研究チーム作成のリーフレットでは、「修学旅行(小・中)」と「休み時間」の校内研修プログラムの詳細について記載した。

本研修プログラムが、各校の校内研修の充実と教職員の危機管理意識と実践力の醸成につながり、児童・生徒の安全な学校生活を守る一助となれば幸いである。

自己実現の資質・能力を育む社会科学習

～思考ツールを活用した問題解決学習～

愛知教育大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 修了

下 村 芳 敬（名古屋市立藤が丘小学校教諭）

I 教師としての思い

私は今まで教師として様々な児童を受けもってきた。発達障害・小児うつ・家庭環境を起因とする不登校児や保健室・別室登校児などである。このような児童も含め全ての児童が、自己実現をしていってほしいと願っている。その自己実現とは、「児童が、将来様々な問題と出会った時、自分の力を発揮し、仲間と最善の方法を模索しながら成長していく姿」とした。

II 研修期間中の勤務校の実態

研修期間中の在籍校は「輪中」のような地域で、区政協力委員長のA氏は、堤防の決壊や越水を防止するために、国土交通省に堤防の補強工事やかさ上げを申し込んだり、自主的に避難について地域住民と話し合ったりするなど様々な取り組みを行っている。まさに、自己実現の資質・能力を身に付けている人物である。

しかし、本学級の児童は、アンケートの結果から、計画的に物事を考えることや問題に対して友達と協力したり、身近な人に質問したりして最善の方法を模索することは難しいと考えることが分かった。

III 研究の目的

1 研究主題に迫るために

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、「問題に対し見通しをもって粘り強く取り組み、子供同士協働することで、考えを広げ深める」とある。また、新学習指導要領には、「よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていく」とある。このことから、自己実現の資質・能力として、「様々な問題に対して自分の意思を示し、仲間と最善の方法を模索していく力」が大切であると考えた。

2 社会科における問題解決学習の必要性

澤井(2017)は、「先の『答申』と社会科がこれまで問題解決学習の充実の視点としてきた問題への見通しや振り返り、学び合いや関わり合い、知識や概念の明確化などにおいて共通している」と述べている。この内容は、「様々な問題に対して、自分の意思を示すこと」や「仲間と最善の方法を模索していく」と同様であると考えた。また仲間と最善の方法を模索するためには、藤井(2010)は、問題解決学習を通して、「仲間との関係が保たれる、協働（協同）的な学習が大切であり、問題解決を協働（協同）的にやり遂げることを通して、自分自身も他者への貢献に挑戦する性質のものでなければならない」と述べている。私は、子ども同士協働的な学習を行うことで、意思を示した児童が相手の考えを広げたり、深めたりすることができ、仲間と最善の方法を模索することができると考えた。

3 思考ツールの有用性

田村(2017)は、「社会的事象に関わりながら、比較したり、分類したり、などする思考を発揮して社会的事象を解釈し把握する。また、『思考ツール』による可視化と操作化が『自ら学び、共に学ぶ』子どもの姿を具現化することになる」と述べている。思考ツールとは、頭の中にある思いや考えを図形に合わせて書き出すことにより、思考を客観的に見やすくして、それまでつながっていなかった知識と知識をつなぐことができるという利点がある。例えば「矢印と囲み」や「Xチャート」、「ステップチャート」など、これらの「思考ツール」を課題解決の話し合いの場面で活用し、調べて分かったことを整理したり焦点化したりすることで、考えを広げ深める効果があり、仲間と最善の方法を模索するために有用である。

IV 研究実践の構想

1 研究で目指す子ども像

様々な問題に対して自分の意思を示し、仲間と最善の方法を模索することができる子ども

2 研究の仮説

社会的事象がもつ様々な問題に対して自分の意思を示していく「問題解決学習」の学習過程の課題追究や課題解決の段階で、「思考ツール」を活用した学習活動を位置づけることで、自己実現の資質・能力を育てることができる。

3 検証方法

自己実現の資質・能力が育まれているのかを、思考ツールや毎時の振り返りシートの記述、5件法を用いたアンケートから捉え検証する。

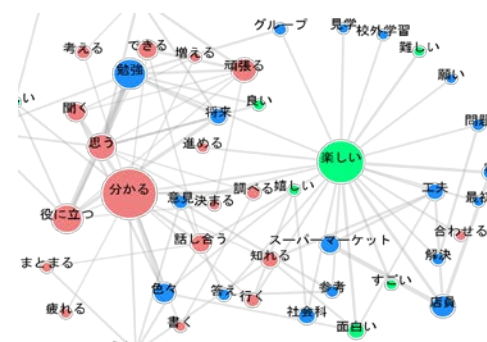
V アンケートとテキストマイニングの結果より

実践前と後に5件法でアンケートを実施した。変容が顕著に出た項目は「分からないことは誰かに聞く」であった。第1次実践前は、約30%が「聞かない」と「あまり聞かない」と答えていたが、第2次実践後では、約10%となった。本実践で身近な人に質問したり、仲間と対話したりすることを多く取り入れたことで、分からない時には誰かと対話することは問題を解決する一つの方法として児童が捉えることができたと考えられる。

テキストマイニングとは、通常の文章を単語や文節で区切り、出現の頻度や共出現の相関、出現傾向などを解析する、テキストデータの分析方法である。本研究では実践後の自由記述のアンケート結果から、児童は「分かる」「楽しい」「勉強」という言葉をたくさん使っており、「話し合う」が「分かる」と「楽しい」につながっていることが分かった。このことから、児童は、人から話を聞いたり、仲間と話し合ったりする対話から、問題を解決することの楽しさを感じたと言える。これらのことから、学習問題について一人一人が疑問をもち、対話を通して解決していく中で、調べて分かったことを整理したり焦点化したりすることのできる思考ツールを位置づけることで、考えを広げ深めることができたと捉えることができる。また、思考ツールは、汎用的に活用することができる。本実践で幾つかの形式で行ったが、日常的に授業に取り入れることで、問題を構造的に捉え最善の方法を模索する力が付くと感じた。

○ 主な引用文献

- 澤井陽介 「『社会科教育』平成29年度版 学習指導要領改訂のポイント小学校・中学校 社会」 明治図書出版株式会社 、 2017
藤井千春 「子どもが蘇る問題解決学習の授業原理」 明治図書出版株式会社 、 2011
田村 学・黒上晴夫 「田村 学・黒上 晴夫の『深い学び』で生かす思考ツール」 小学館 、 2017



【資料 第2次実践後のテキストマイニング】

深い学びにつなげる対話的な授業づくり —中学校・数学科における建設的相互作用に着目して—

大阪教育大学大学院 連合教職実践研究科 高度教職開発専攻 修了
平 尾 留 惟 （吹田市立第五中学校教諭）

1 研究の背景と目的

本実践研究では、中学校・数学科において、「主体的・対話的で深い学び」に着目し、「深い学び」につなげる「対話的な授業づくり」を実現することをめざした。三宅ら（2016）では、「対話的な学び」の基本的な姿で求められているのは、「建設的相互作用が多人数のいるところで同時並行的に起きる姿」とされている。「建設的相互作用」とは、益川ら（2016）では、他者との話し合いの中で、一人ひとりの意見が建設的な方向で変わっていく相互作用であることに加え、よりわからない人からの「質問」をきっかけとして、「わかる状態」から次の「わからない状態」へと遷移していく相互作用としている。

本研究では、報告者が授業実践者として、生徒に「深い学び」を実現させるために、協働学習や対話的な学びを導入した授業での、教師としての報告者と生徒、生徒同士の発話に焦点をあて、建設的相互作用がどのように働いているかに着目することとした。さらに、建設的相互作用を促すために、求められる教師の条件はどのようなものなのかについて明らかにすることを本研究の目的とした。

2 実践概要

2年間を通じて、3つの観点に着目して、授業実践・分析を行った。

はじめに、協働学習を取り入れた授業実践である。ここでは、解答用紙を「個人思考欄」と「グループ思考欄」の二つを用意し、他者と「個人思考欄」の記述内容を共有することで「グループ思考欄」での記述内容は「個人思考欄」と比較したときに、どのように変化したかについて分析した。しかし、協働学習場面において、どのような対話的な学びが行われたかの学びの過程については明らかにできなかった。

次に、「深い学び」を実現するために教師（報告者）と生徒を対象にした対話的な授業実践である。ここでは、一斉授業場面において、教師（報告者）と生徒での対話的な授業での音声データの分析を行った。その結果、教師（報告者）に求められるひとつの条件として発問方法があり、同時にその発問を取り入れるタイミングについても明確となった。しかし、教師（報告者）が与えた課題が建設的相互作用を成立させるために適した内容ではないことが課題として残った。

最後に、生徒間での対話的な学びの場面に着目した授業実践である。ここでは、生徒間での対話的な学びに関する音声データを分析した。その結果、教師（報告者）がルーブリックとして設定した評価規準ごとの小問を設けることが、生徒間で建設的相互作用を働かせたうえで「深い学び」へとつなげることができた。

3 対話的な授業づくりのデザイン原則

本実践研究の成果・課題より生徒に「深い学び」を実現させるために求められる教師の条件を以下に示す。

A) 生徒が導いた解答に対して開かれた発問を取り入れる

教師（報告者）と生徒での対話的な学びの場面において、「開かれた発問」を取り入れることが求められる。また、取り入れるタイミングも重要である。課題に対する生徒からのファーストアンサーの発言直後に「開かれた発問」を取り入れることによって、その生徒は一度自身が発言した解答を振り返る機会が設けられ、その生徒自身が納得のいく根拠となる発言を引き出すことができ、その生徒にとっての「深い学び」を実現させることができる。

B) 小問を取り入れた課題の設定

「深い学び」を実現させるためには、単元を通して、教科の本質的なねらいを達成させることが求められる。そこで、つながりをもった小問を設定することが教科の本質的なねらいを達成させるためには有効である。実際に、生徒は一つの課題に対して、即座に解答を求めようとする姿が見受けられる。その実態を活かし、小問を設定し、連続性のある課題に取り組みさせることで、生徒が知識や情報をつなげることが容易な状態を作り上げることができる。

C) 生徒へ対話的な学習場面におけるモデルの提示

生徒が課題に対して、数値、文字、文章のうちのどれで答えるべきか、生徒同士で学びに向かう際、どのような対話を行うことが望ましいかなど、具体的な生徒の姿を提示することが協働学習や生徒間での対話的な学びの場面において必要である。

以上のことから、「深い学びにつなげる対話的な授業づくり」のために、求められる教師（報告者）の条件として、「教科の内容」とともに「教育方法」に焦点をあて、授業を実践することがこれからの学校現場では求められる。

（主な引用・参考文献）

- ・益川弘如，河崎美保，白水始（2016）建設的相互作用経験の蓄積が協調的問題解決能力の育成につながるか—縦断的な発話データを用いた能力発揮場面の分析—．日本認知科学会，23（3）：237-254
- ・三宅なほみ（2016）協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業．北大路書房

学びをつなぐスタートカリキュラム～主体的に自己を発揮しながら学びに向かう姿を目指して～

和歌山大学大学院 教育学研究科 教職開発専攻 2年

吉田玲子（岩出市立岩出小学校教諭）

平成29年3月に改訂された小学校学習指導要領には、小学校教育では幼児教育までの学びを生かしながら、小学校段階において育むべき資質能力を「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性」の3つの柱に沿って、教育課程全体及び教科等ごとに明確化し、中学校以後の学びに円滑に接続させることが求められている。

学校段階等を超えて育成を目指す資質・能力を育成することが求められており、各学校にはそのカリキュラム・マネジメントが期待され、保育所・幼稚園等と小学校の教員が接続期を意識し、子どもの育ちの姿を共有しながら、保幼小の接続の一層の強化が図られることについて、重要性が一層高まってきていると言える。

しかし、幼児期の教育と小学校の教育を接続するのは容易ではない。保幼小連携・接続おける、本校の課題・教師の困り感には、「児童が集中して学習に取り組むことが難しい」「一斉への指示が通らない」「児童の具体的な姿や指導の手立てが分からない」「生活体験、発達や経験の差による指導の難しさ」などがあり、これは、社会的背景・課題としてあげられている「小学校生活に適応しづらい」「お互いの教育現場が幼小の教育の違いを十分理解・意識していない」「教職員の若年層化」「地域・家庭の教育力の低下や差が大きい」などと重なっていることが分かった。

そこで、保・幼・子ども園・小の円滑な接続を目指して、

- 1 接続期教育の共通理解
- 2 緩やかな接続のためのカリキュラムと幼児教育の視点を取り入れた授業改善
- 3 家庭、地域との連携・協力3つの視点から、検証していくことにした。

スタートカリキュラムのねらいは、接続期の子どもの学びの時間の流れを変えていくことにある。幼児教育の間は、興味関心の続く限り自分の好きなことに没頭し、遊びの中で学ぶことができた。しかし、小学校という到達目標のある学習形態の中では、個人の興味・関心の続く限りいつまでも学習を続けるわけにはいかない。ある程度の時間で、折り合いをつけ集団で学ぶ時間の流れに合わせていかなければならない。子どもの興味・関心を持続させながら、徐々に個人の中にある「時の流れ」を集団の流れに変えていくことが必要となる。そのためには、教師の意識改革と授業改善が必要となってくる。そこで、1年生の授業における課題をあげ、それを解決する手段として取り組んだ実践について述べていきたい。

授業における課題は、授業のねらいや目標がない、興味をひくだけで終わる、45分間を効果的に生かしていない、適切な声かけや関わり方が難しいなどがあげられる。

入学当初の児童に幼児期の学びを生かしながら小学校の学習を進めていけるように、また、ただ興味を引くだけの活動にならないために、同じような学習活動で取り組める教科どうしを組み合わせ、合科的な学習をいかした指導単位として位置づけ合科的学習指導案を考え提案し

実践した。教科の枠をこえた単元計画を作成するために、単元配列表を作成することにした。

単元配列表の作成に当たっては文部科学省『発達や学びをつなぐスタートカリキュラム スタートカリキュラム』を参考に岩出小学校の年間計画に合わせて単元設定し、各教科で学んだことを生かすことができるように関連性などを――→で、複数の教科の目標や内容を組み合わせて学習を進めていける合科的な指導を行うことができる単元を＝＝＝でつないでいる。また、授業時数をカウントしやすいように単元の時数を入れ、教科の順番はつなぎやすいように入れ替えた。

合科的な指導単元を組んで指導することで、ねらいや目標が明確化し、教科ごとに子どもたちの活動を区切ることなく、興味・関心を持続させながら授業を進めていくことができた。また、幼児教育との学びのつながりを意識することで、子どもたちも安心して学習をスタートさせることができた。合科的な指導をする際には、特別支援学級の時間割との兼ね合いを考え、合科的な学習は支援学級の児童が交流学級に戻ってきている教科の時間帯で行うようにするなどの配慮が必要である。

前述の1や3の視点からの取り組みとして、現職教育での学習会、夏期休業中の保育所参観、合同研修会、保・小交流授業の実施や、研修会や学級懇談会、就学児健診でのスタートカリキュラムの説明を行った。スタートカリキュラムには、保護者の理解も必要である。幼児期に早期教育で、小学校の学びを先取りして学ばせることよりも、子どもが自分から興味を持って遊びこむ中で小学校教育の学びにつながる体験や経験を十分にしておくことが大切だということを伝えることが重要である。そこで、就学児健診時の保護者説明における説明事項を見直し、保護者に「早期教育をしなければならないのではないか」。と思われるような説明は変更し、子どもが興味を持って取り組むことを大切にもらえるように、生活と学びを結び付けていくことが大切だということを伝えるようにした。

取り組みの成果としては、児童にとっては、意識せずに45分間、授業に集中できるようになった。幼児期に親しんでいた遊びや活動を入れることにより、不安や戸惑いが和らぎ、安心してスムーズに学校生活に適応していく児童の姿が見られた。などがあげられた。教師にとっては、週案や日案を担任同士で共有することで、日々の困り感を減らすことができた。見通しがあることで余裕を持って指導ができた。1年生の担任経験の多・少に関係なく指導の見通しを持つことができた。各校独自の流れに沿ってもれなく指導することができた。という意見もあり、週案や指導法を形式知化することの良さを感じていることが分かった。

課題としては、職員間でスタートカリキュラムに対する温度差が残っている。計画だけがスタートカリキュラムと誤解している場合が多い。ことや就学前の体験を生かしつつ小学校の学習につなげていく工夫を考える必要がある。連携することで接続期の子どもの実態が分かり、指導内容を変えることもできるのではないか。との意見があり連携の必要性をより強く感じていることが分かった。これからも共通理解を進め、1年生が安心して興味関心を持続させながら、小学校生活や学習に取り組み、中学年以降の主体的に学ぶ楽しさにつなげていくことができるよう、実践を続けていきたい。

社会科学学習観形成に関する実践的実証的研究 — A 中学校での事例を通して —

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2 年

高畑 昌志

I. はじめに一問題の所在と研究の目的一

社会科の授業実践を行っていく中で、「何のために社会科を学習するのかわからない」、「〇〇の勉強をして何の意味があるのかわからない」ということをよく耳にすることがある。その背景には、生徒が社会科学学習の意味を十分に獲得できていないことがあるのではないだろうか。このような「『何のために社会科を学習するのか』という子ども自身の目的観」は「社会科学学習観」と呼ばれている¹⁾。

しかし、現時点においてこの社会科学学習観に着目した研究は日本では数少なく、具体的な視座から授業改善を行い、その効果検証を行っていく実践的実証的な研究は十分になされていない。

そこで、本研究では、筆者の実習校である A 中学校において、社会科学学習観形成のために生徒に対してどのような働きかけが可能であるのかを実習校教員とともに考えながら授業実践を行い、授業改善への示唆を得ることとした。

II. 社会科学学習観形成を促す授業理論と A 中学校での実践

授業実践を行う A 中学校 2 年生の現在の社会科学学習観を把握するため、質問紙調査を実施した。その結果、生徒は、2 年生社会科教員が最も重視している「概念的知識の獲得（『どうしてそうなるのか』など、社会のしくみ・ひみつを知る）」にあまり意義を見出せていないことが明らかとなった。そのため、生徒に主に形成させたい社会科学学習観を「概念的知識の獲得」とし、それに向けた具体的な授業を実習校教員とともに考えながら実践することとした。

先行研究等をもとに考案した授業方略をまとめたものが、表 1 である。このような授業方略を組み込んだ地理的分野小单元「世界と比べた日本の産業の特色」（表 2）を開発し、実践を行った。

表 1 主に形成させたい社会科学学習観を「概念的知識の獲得」とした場合の授業方略仮説（筆者作成）

学習活動への動機づけ 「なぜ疑問」を発見し、 追究の意欲や方向性を もてるようにする	目的を意識した学習活動 「なぜ疑問」に対する 仮説検証を意識した学習活動 を行えるようにする	学習活動の意義づけ 「なぜ疑問」の解決を通じて 獲得した知識の価値を 実感できるようにする
① 認知的葛藤を生じさせる資料の提示 ② 「なぜ」を「なに」や「どんな」に言い換えた発問	③ 思考ツールの使用 ④ SA と MA との関連を可視化したワークシートの使用	⑤ 新たな社会事象での活用 ⑥ 社会的な論争問題の価値分析や未来予測での活用

表2 地理的分野小単元「世界と比べた日本の産業の特色」の概要（筆者作成）

時	主な学習内容	資料	獲得される主な知識・技能等	授業方略
1	1) 日本で第3次産業人口が増えている一方で、第1・2次産業人口が減っていることに疑問をもつ。 2) 仮説を立てる。 3) 資料を読み取り、日本で第3次産業人口が増えている理由を考察する。 4) 本時のまとめを行う。	① ⑤ ⑥	・日本では、経済発展にともなって人々の生活が変化し、より多様なサービスが求められるようになったため、第3次産業人口が増加している。	① ⑤ ④
2	1) 資料を読み取り、日本で第1次産業人口が減っている理由を考察する。 2) 本時のまとめを行う。	⑦ ⑩	・日本では、農産物・木材・水産物を外国から低価格で輸入するようになったため、第1次産業人口が減少している。	② ④
3	1) 資料を読み取り、日本で第2次産業人口が減っている理由を追究する。 2) 本時のまとめを行う。 3) 単元のまとめとして、日本で第3次産業人口が増加している一方で、第1・2次産業人口が減少している理由をまとめる。	⑪ ⑫	・日本では、工業製品を外国から低価格で輸入したり、日本企業が海外工場で生産したりするようになったため、第2次産業人口が減少している。 ・日本で第3次産業人口が増加している一方で、第1・2次産業人口が減少している理由を多面的・多角的に考察し、表現できる。	② ⑤
4	1) 10～20年後に日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等で代替可能になるとの予測を知る。 2) 2030年の「中学生が将来になりたい職業ランキング」ベスト3を予測し、班内・学級内で意見交流をする。 3) 本時のまとめとして、再度個人でランキング作成を行う。 4) 単元のふりかえりを行う。	⑬ ⑭	・2030年の「中学生が将来になりたい職業ランキング」ベスト3を多面的・多角的に予測し、表現できる。	⑥

【資料】①中学生が将来になりたい職業（2017年）、②日本標準産業分類、③日本の産業別人口割合の変化、④おもな国の産業別人口の割合、⑤デパート、大型スーパーマーケット、コンビニエンスストアの販売額の変化、⑥おもな産業の国内生産額の変化、⑦日本のおもな食料の自給率の変化、⑧アメリカ合衆国と日本の農民1人あたりの耕地面積、⑨日本の木材生産と輸入の変化、⑩日本の漁業種類別漁獲量と輸入量の変化、⑪日本の貿易品目の変化、⑫日本の自動車生産の変化、⑬人工知能（AI）やロボットなどによる代替可能性が高い労働人口の割合、⑭人工知能（AI）やロボットなどによる代替可能性が高い職業の例

数回の授業実践によって社会科学習観の変化を測定することは困難であったため、授業実践の「効果が見られた生徒」と「効果が見られなかった生徒」との比較を特に行った。そうしたところ、生徒に主に形成させたい社会科学習観を「概念的知識の獲得」とした場合の授業方略に関して、次の2点の示唆が得られた。1点目は、授業方略③と授業方略⑥は、有効である可能性が高いということである。2点目は、授業方略③をさらに有効なものとするためには、要因の推論を苦手としている生徒がつまづかないようにするための手立ても組み込んでいく必要があるということである。

Ⅲ. おわりに—本研究における今後の課題—

本研究における今後の検討課題は、社会科学習観形成を促す授業方略のさらなる検討と、長期間での効果検証の2点である。

注1) 南浦涼介・柴田康弘（2013）「子どもたちの社会科学習観形成のために教師は何ができるか—ある中学校教師とその卒業生の事例からの探索的研究—」『社会科研究』第79号，pp.25-36.

総合的な学習の時間における自己評価に関する実践的研究

—自己調整力に注目した「学びに向かう力、人間性等」を育むルーブリック作成を通して—

広島大学大学院 教育学研究科 教職開発専攻 1年

岡 本 詠 美 子(広島市立早稲田小学校教諭)

1. 問題の所在

これからの時代に求められる力として「新しい時代の初等中等教育の在り方について」(柴山, 2019)では、「対話や協議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」が挙げられている。無藤は、「社会の変化に応じて、何をどのように学んでいくのかを自ら主体的に考え、自ら未来を創っていく力こそ、2030年の社会でも求められる力なのである」(無藤, 2017)と述べている。こういった社会の流れを受けて、総合的な学習の時間においては、子供たちが自らの興味・関心に基づいて課題を設定し、調べたり体験したりといった活動を通して、課題を追究し、まとめ・伝えていく学習が行われている。

これらのことから、子供たち一人一人が日々変化する社会の中で自己を発揮しながら生きていくためには、協働による学習によって身に付けた新しい考えを生み出す力と、社会の変化に主体的に合わせていく自己調整力を身に付けることが求められている。

そこで、子供たちが、協働による学習を通してお互いの意見を統合・解釈し、「新しい解や納得解を生み出す力」を育み、自分たちが設定したゴールに向かい自己調整しながら臨む。こういった一連の学習活動が、「学びに向かう力、人間性等」の育成につながると考える。また、評価者である教師には、子供のメタ認知・自己調整力を高める視点と、「評価者である子供」の成長を見とる視点とが必要になる。

2. 研究の目的

教師と子供が合意形成するルーブリック作成を協働的な学習活動を通して行うことが、「協働による新しい解や納得解」を生み出す力を育みながら、自己調整力の中の「見通す」の観点を伸ばすことにつながるのか検討する。

3. 研究の方法

3.1 教師と子供が合意形成するルーブリック作成について

本研究では、教師が子供を見とる手段の1つとしてルーブリックを活用する。ルーブリックのもととなる評価基準表を作成するにあたり、大学教員1名と大学院生4名で、記述内容と段階の検討を重ねた。平成29年に告示された学習指導要領の中の自己調整と「主体

的に学習に取り組む態度」，そして「知識・技能」，「思考・判断・表現」を含めた全学年の評価規準表を目指した。特に，評価規準の学年間の差に注目し，言葉の使い方について議論を重ねた。

3.2 ルーブリックの検証方法

子供の実態を捉えるために，「主体的に学習に取り組む態度」の評価規準表にもとづいて作成したアンケートを授業前後に実施し，その4件法による回答と収集したデータ(アンケート自由記述・学習カード)をもとに子供の意識の変容を検証した。対象は，H大学附属S小学校第4学年34名，H市立W小学校第4学年24名である。

4. 成果と課題

教師と子供が合意形成しながら作成したルーブリックをもとに活動を行った結果，「見通す」と「協働性」の観点に上昇が見られたことが上げられる。「協働による新しい解や納得解」を生み出す学習活動と自己調整力との関連性の一端を見ることができた。また，ルーブリックを作成する学習により，子供が今の自分の姿を理解し(メタ認知)，目指すべき姿を思い描いたり，自分の課題に言及したりする記述が見られた。さらなる授業改善することにより，「協働による新しい解や納得解」を生み出す力を育みながら，自己調整力を伸ばす授業に一步近づけるのではないだろうか。

課題としては，「学びに向かう力，人間性等」を育てるうえで，教師と子供が合意形成するルーブリック作成を通して，自己調整力の中の「見通す」変化と「協働学習による新しい解や納得解」を生み出す関連性を見るためには，具体的な活動や子供たちの過去の作品が必要であることが明らかとなった。

5. 今後の展望

今回得られた知見をもとに，ルーブリックの修正，「学びに向かう力，人間性等」と「知識・技能」「思考・判断・表現」の関係性の研究を進めていきたい。今後も，自己調整力の中の「見通す」に働きかけるモデル授業の開発を行い，来年度ミドルリーダーとして校内研修体制の構築に努めていきたい。

【引用文献】

- 1) 柴山昌彦(2019)「新しい時代の初等中等教育の在り方について」中央教育審議会(第123回) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1415877.htm
- 2) 無藤隆(2017)『新しい教育課程におけるアクティブな学びと教師力・学校力 教育の羅針盤』図書文化

～学校運営協議会を核とした体力向上の取組を通じて～

満 嶋 吉 伸 (高松市立栗林小学校教諭)

体力向上の取組について協議をした。その中で、ジャンピングボード製作（環境整備）と休日芝生開放（体を動かす機会作り）を行うことが決定された。

① 情報提供・情報共有による意識変容の取組

「A 学校運営協議会の意義理解」を高めるため、学校運営協議会開催直後に地域連携担当教員が学校運営協議会の議事内容等を情報提供した。その際に取組の進捗状況を具体的に伝えることによって、学校運営協議会の意義理解を高め、当事者意識を高められると考えた。研修後のアンケートでは、総回答数の 80%が肯定的に回答していることから、校内研修で学校運営協議会についての理解が高まったと考えられる。

② 協議を通じた実践活動による意識変容の取組

体育部員の「B 役割自覚」「C 主体性」を高めるため、協議で決定した活動（ジャンピングボード製作と休日芝生開放）を 10 月に実施した。活動後のインタビューによると、役割自覚については、体育部の一員であることを自覚して体力向上の取組に参加すると判断をしていることから役割を自覚できていた。また、主体性については、全員が「参加する。」と答えており主体性も高まったと考えられる。

(3) 実践活動後の意識調査

表 2 《アンケート後のインタビュー調査》

事前調査と同様のアンケート調査を行い、「当事者意識」に係る 3 観点の比較結果について t 検定を行ったところ、「B 役割自覚」と「C 主体性」では有意差が見られず、「A 学校運営協議会の意義理解」のみ、有意な差が見られた。これは、校内研修での提案

体育 部員	数値の 変化	地域と学校が連携・協働してしたいことがある。(主 体性)
U.K 教諭	4→2	イベントがよかった。ああいうことができたらい かなということ(中略)それが実現されたので。
I.K 教 諭	4→3	したいことがあるのが、やってもらったから減った のかな。してもらっているし今は。
K.Y 教諭	3→2	ジャンピングボード作りを見た時に、私にはこうい うことは全然思いつかないなと思って。
体育 部員	数値の 変化	地域と学校が連携・協働する際の自分の役割が分か る(役割自覚)
F.T 教 諭	3→2	顔を出すのが自分の役割かなと思っていたが、ジャン ピングボード作りに参加した時に、(中略)他に やれることがあるのかなみたいなのをちょっと 思った。参加するのだから前もって作り方ぐらい確 認しておくとか。参加すればいいという考えからも うちょっとできるという認識が変わった。

が効果的であったことを示している。有意差が見られなかった「B 役割自覚」と「C 主体性」について、回答の意図をインタビューした。主体性については、やりたいと思っていた取組が実現したことで回答時点ではしたいことがなくなったことを意味することが分かった。役割自覚については、それまで参加すれば役割を果たしていると捉えていたものが、他にもすべき役割があると具体的に捉え始めたことから、より意識が高まっていると考えられる(表 2)。

3. まとめ

学校運営協議会の具体的な状況を伝えることは、短時間であっても教職員の学校運営協議会に対する意義理解を高める上で効果があった。一方、協議を通じた実践活動では、体育部員の役割自覚や主体性を高めるまでには至らなかったことから、体育部員が活躍でき、役割を自覚する機会を設定する必要があったと考える。しかし、回答直後のインタビュー結果からは、体育部員の役割自覚や主体性について、より役割自覚に関する判断基準が高まっていたり、取組に満足したりしていることが分かった。今後は、地域連携・協働の教職員の意識を高めていくために、役割自覚と主体性との関連を追究していきたい。

支持的基盤のある学級づくりにつながる道德授業の 在り方に関する実践的研究

—総合単元的な道德学習の実践と支持的基盤形成状況の把握—

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

平林 香里（四万十町立大正中学校 教諭）

1 目的

中学校において多様な視点で考える言語活動を生かした道德授業を要とする総合単元的な道德学習を実践し、その効果を検証して、支持的基盤のある学級づくりのために有効な道德授業の在り方を明らかにする。

2 理論的背景

支持的基盤のある学級づくりのために、互いを思いやることのできる道德性は欠かせない。ロバート・L・セルマンは、この道德性の育成に必要な力として、「役割取得能力」（相手の立場に立って心情を推し量る能力）を提唱し、多様な視点で考え、話し合うなどの活動によってその能力を発達させると主張した。このセルマンの理論を背景として言語活動を生かした道德授業を構想することとした。

3 研究の方法

（1）多様な視点で考える言語活動を生かした道德授業を要とした総合単元的な道德学習

【対 象】A 中学校第2学年 11名（男子5・女子6）

【期 間】2019年4月～10月（※下表は2学期の総合単元的な道德学習計画）

テーマ	私たちの郷土（自分達の住んでいる地域に関心を持ち、これからの発展のために、地域の一員として主体的に地域に関わろうとする態度を育もう）			
月	9月	10月	11月	12月
道德授業 15時間	※自分、相手、第三者、社会的集団といった多様な視点から考え、話し合う活動を重視 ・自分の弱さと戦え ・ネット将棋 ・避難所にて ・門掃き	・和樹の夏祭り ・タッチアウト ・行動する建築家坂茂 ・よみがえれ、えりもの森	・さよならホストファミリー ・包む ・海と空-檜野の人々- ・さいちゃん	・初心 ・樹齢七千年の杉 ・最後のパートナー
特別活動	SGE、体育祭の取組	生徒会役員選挙	文化祭の振り返り	学期の振り返り
総合的な学習の時間		文化祭の準備	文化祭、郷土料理作り	山の学習（シイタケの菌打ち）
常時活動	朝・夕の会、班活動、係活動、掃除、1分間スピーチ 等			

〈多様な視点で考えることのできる発問の工夫〉

・視点の取得を意識できる問い ・内面に迫る問い ・発問の精選

〈伝え・聴く活動の充実〉

・他者との意見交流 ・活動の工夫（ペア・グループ） ・座席形態の工夫

（2）検証方法（先行研究を基に以下の調査等を作成して検証）

〈検証1〉各回の道德授業における「道德授業アンケート」調査によって、授業が言語活動を生かした道德授業として機能していたかどうかを検証

〈検証2〉4月、10月に「道德学習意欲」と「支持的基盤のある学級」に関する調査を実施し、総合単元的な道德学習と支持的基盤のある学級との関係について検証

〈検証3〉道德の学習状況やインタビューをもとに、検証1・2と併せて検証

4 結果と考察

〈検証1〉

◆「道徳授業アンケート」の結果は、毎回の授業で平均 4.5 以上（5 点満点）と 9 割を超えていた。

〈検証2〉

◆4月と10月の得点の差を t 検定により検討したところ、「学級の連帯感」「自己開示・安心感」とともに4月に比べて10月の方の得点が有意に高くなっていた。「道徳学習意欲」に関しては、有意差が見られなかった。

◆「道徳学習」と「支持的基盤のある学級」に関する各項目の4月と10月の平均値を比較した結果、「自分の気持ちや考えを人に伝えたいと思う」の項目以外は数値が高くなっていた。

〈検証3〉

◆生徒のワークシートからは、より具体的に自分事として考えている内容や、視野を広げて考えることができている内容へと変化している様子が見られた。

【総合考察】

●道徳の授業においては、多様な視点で考えることのできる発問の工夫、考えを伝え・聴く活動の充実などの言語活動の工夫を行うことで、他者の考えを聴こうとする意欲を高め、より広い視野で物事を捉えていくようになる。また、自分自身との関わりで考えを深め、実践意欲を高めていくようになると考えられる。

●多様な視点で考える言語活動を生かした道徳授業を要とした総合単元的な道徳学習によって、生徒は周囲のことを考え、協力しようとする道徳性を育み、生徒が互いに支え合い高まり合う「学級の連帯感」、思いや考えを伝え合い認め合う「自己開示・安心感」を高め、支持的基盤のある学級を形成していくようになると考えられる。

5 まとめ

本実践研究を基に、支持的基盤のある学級づくりのために有効な道徳授業の一つの方法として、視点取得を促進する道徳学習活動モデル案を以下に提示する（図1、2、3、4）。

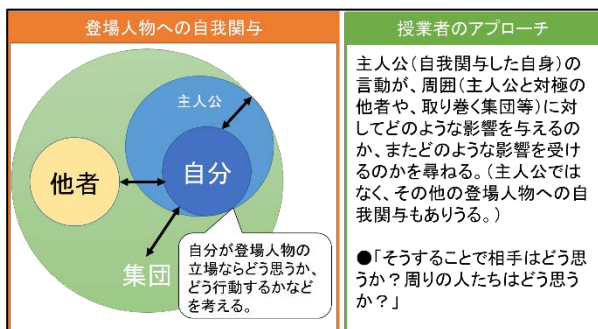


図1 道徳学習活動モデル案①

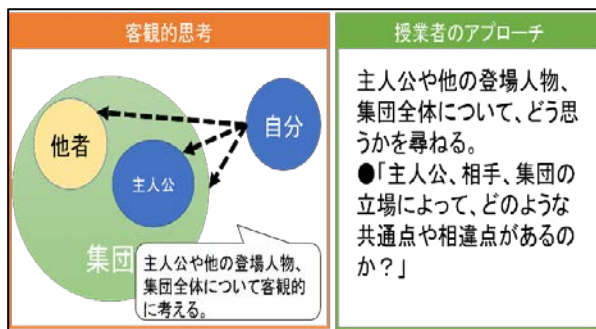


図2 道徳学習活動モデル案②

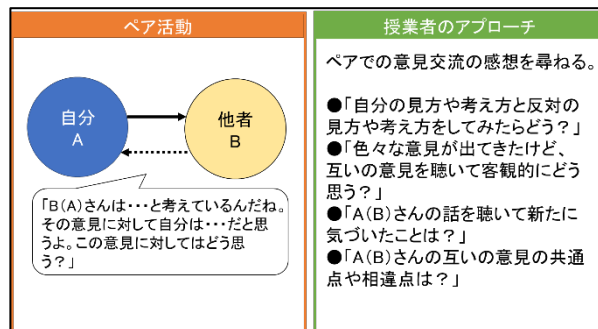


図3 道徳学習活動モデル案③

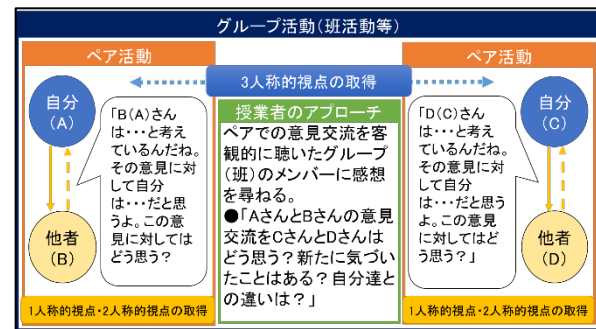


図4 道徳学習活動モデル案④

教職大学院 3 年プログラムにおける履修の実際と課題

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 3 年

山口 大樹

共同研究者 長崎大学大学院教育学研究科教授 呉屋 博

長崎大学大学院教育学研究科教授 篠崎 信彦

長崎大学大学院教育学研究科准教授 倉田 伸

長崎大学大学院教育学研究科准教授 野崎 晃由

I. 長崎大学大学院教育学研究科 3 年プログラムについて

長崎大学大学院教育学研究科では、受験生の履歴と免許資格に応じて 4 つの教育プログラムがある。中でも 3 年プログラムとは、新たに教師の道を目指したい社会人や教員免許を持たない学生のためのプログラムとなっている。私は学部時代を経済学部で過ごしたが、取得することができる教員免許は商業科のみであった。そのため私が目指す小学校の免許を取るべく、長崎大学大学院教育学研究科 3 年プログラムへの進学を決意した。

長崎大学大学院教育学研究科に開設されている 4 つのうち、学力だけでなく、授業の中で子どもたちの社会性を育成したいと考えたため、私は「学級経営・授業実践開発コース」に所属している。このコースは、活力ある学級作り、効果的な授業を実践できるとともに、適切な教育課程を編成する力、授業を改善する力等を備えた、高い実践力を持つ教員養成を目指したコースである。一人の教員だけでなく、研究者教員、実務家教員で構成されたチームで一人の院生を養成していくことが長崎大学大学院教育学研究科の特徴である。

II. 1 年次、2 年次における履修の実際

1 年次と 2 年次は、免許取得のプロセスであり、学部生と一緒に免許取得の講義と免許取得のための教育実習を受けた。免許を取得しているストレートマスターの院生と授業を受けていて感じたことは、児童の実態把握の差である。3 年プログラムの学生は、参加観察実習や教育実習を経験していない。そのため、学年による発達段階や児童生徒のつまづきの把握に苦労した。しかし、社会の教科を学んだり、教えたりする際、経済学部で学んだ消費者や生産者の視点が活かされることもあった。小学 5 年生では、消費者の求めに応じて、生産者が工夫や努力を行っていることを教える。その单元では、私が学部時代に社長や消費者へのインタビューを通して学んだ「価格」、「おいしさ」、「安全安心」など消費者の視点を活かすことができた。このように、長所短所を感じた 2 年間であった。

Ⅲ. 3 年次における履修の実際

3 年次において、実践に基づく研究（実践実習 1 ～ 5 を含む）50 日を行った。実践研究のテーマは、「小学校社会科における、自他尊重の態度の育成に向けた実践研究」である。普段の授業の中で、学級経営を行ったり、経済学部時代の学びを生かしたりするために教科を社会科に決定した。2017 年改訂の小学校学習指導要領解説社会編に、「平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすること」とあることから、社会科の授業の中で自他尊重の態度を育成していくことが望ましいとされる。私が考える社会科を通して育てたい自他尊重の資質・能力とは、「主体的に対話し、自他の考えや感じ方を尊重しながら、意思決定することができる」ことである。多面的・多角的な意見について受容しつつ、根拠をもって意思決定する力を育んでいきたい。実践授業では、男子 21 名、女子 17 名の計 38 名の小学 5 年生を対象とした。「①立場や視点によって考え方が違うことを認識する(3 時間)」、「②多様な意見の中で意思決定をする。(2 時間)」に分けて、実践を行った。結果として、38 名中 13 名の自他尊重度が上昇した。グループで行われた意思決定の場面では、少数意見が尊重される班が見られた。

Ⅳ. 今後の課題

《3 年プログラム生としての課題》

課題は、社会の授業を行うことで精一杯になっており、自他尊重の態度の育成に向けた授業としての手立てが薄れていたことである。自他尊重の態度を育成するための環境は整えても具体的な指導に欠けていた。例として実践授業の中では、普段自分の意見を主張することが見られない児童が発表をした時、承認することができなかった。さらに、通常、45 分授業のところ、毎回 50 分近く行っていた。そのため、児童の実態を捉えた時間配分にも課題がある。精神的にも時間的にも余裕をもった授業を行うことが今後の課題である。

《私自身の今後の実践研究の課題》

課題は、単元を通した授業づくりとして、「学習問題の設定」から「知識獲得」、そして「意思決定」の流れを意識できなかったことである。授業実践では、他者との対話を通して自他尊重の態度の育成を目指した。児童の普段の体験に基づく発問は、どの児童も意見をもちやすくなる一方で、社会科で学んだ知識を生かすことに欠けていた。この点から見ると、社会科で知識を獲得した意味が薄れている。対話の場面を単元末に絞り、体験と社会科で学んだ知識の多角的な視点で意見をもてるよう単元を通した授業づくりを行いたい。

さらなる課題は、主体的・対話的で深い学びの視点による授業改善である。今回、対話を通して児童の自他尊重の態度の育成を目指した。しかし、「対話をするという児童の主体的はあったのか」と、配当の学級担任よりご指摘をいただいた。教師のエゴで、対話するのは主体的ではない。児童が他者と対話への意欲をもつためのズレを作っていきたい。

令和元年度日本教職大学院協会研究大会「ポスターセッション（グループ②）」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
②-01	北海道教育大学 大学院	修了	富尾 拓	北海道教育大学 附属函館中学校 主幹教諭	ポートフォリオによる省察を軸とした中学校美術科教育の授業デザイン ー函館・地域の文化資源を教材としてー
②-02	秋田大学 大学院	2 年	鈴木 公貴	ストレートマスター	「言葉による見方・考え方」を生かした古典教材の指導に関する研究 ー探究型を生かした高等学校国語科における古典の授業ー
②-03	埼玉大学 大学院	2 年	田中 達也	ストレートマスター	小学校における学級経営のユニバーサルデザインについて ～学級経営の7原則の観点から～
②-04	千葉大学 大学院	修了	林 留美子	千葉県総合教育センター 指導主事	特別支援学校の多忙解消に向けて ～教材の準備についての実態分析～
②-05	東京学芸大学 大学院	2 年	千葉健太郎	ストレートマスター	歴史学習における「深い学び」の実現に向けて ー高等学校必修教科目の学びを通してー
②-06	玉川大学 大学院	1 年	永嶋 正哉	多摩市立豊ヶ丘小学校 主幹教諭	カリキュラム・マネジメントを実現するための指導計画のあり方 -ESDカレンダーの活用を通して-
②-07	早稲田大学 大学院	修了	藤澤 和駿	小中一貫教育校新小岩学園 葛飾区立新小岩中学校 教諭	中学校社会科における「体験的」な平和教育の実践
②-08	新潟大学 大学院	2 年	番場 裕輔	五泉市立五泉南小学校 教諭	協働学習による学びの深まりを目指して ～「問い」をもたせることと「教師の足場かけ」に着目して～
②-09	福井大学 大学院	2 年	辻崎 千尋	福井県立武生高等学校 教諭	武生高校授業改善プロジェクトチーム 3年間の歩み
②-10	三重大学 大学院	2 年	大西恵美子	松阪市立西黒部小学校 教諭	教員のための小学校英語支援ビデオの協働制作 ー三重大学開発iPad用アプリ「Let'sフォニックス」の活用を中心にー
②-11	兵庫教育大学 大学院	2 年	水本 美穂	尼崎市立大島小学校 教諭	ALACTモデルを用いた授業リフレクションの改善 -経験年数4～10年目教員を対象として-
②-12	島根大学 大学院	1 年	花岡 軍	ストレートマスター	ゲルマニウム傘ラジオの教材化の研究
②-13	山口大学 大学院	2 年	近江誠一郎	山陽小野田市立埴生中学校 教諭	学校と地域が連携・協働した活気に満ちた地域づくり ー埴生地域協育ネットの事務局機能の充実を図る体制づくりー
②-14	福岡教育大学 大学院	2 年	岡村 恵	福岡市立赤坂小学校 教頭	育ちと学びをつなぐカリキュラム・マネジメントに関する研究 ースタートカリキュラムプロジェクトチームの推進を中心にー
②-15	佐賀大学 大学院	2 年	牟田口恭子	佐賀県立小城高等学校 教諭	主体的・対話的で深い学びの視点に立った教員のコンピテンシーに基づく授業改善
②-16	大分大学 大学院	2 年	小野 弘嵩	ストレートマスター	主体的に探究する力を育てる高等学校理科（化学）の授業 ー学習過程を明示したワークシートの開発ー
②-17	鹿児島大学 大学院	1 年	長谷部勇太	鹿児島市立東桜島小学校 教諭	児童のコミュニケーション力の向上を図る複式学習指導モデルの開発と評価
②-18	琉球大学 大学院	2 年	村吉 優子	那覇市立金城小学校 教諭	豊かな読みをつくる文学的文章の授業づくり ー想像を働かせ、実感的な理解を生む読みを通してー

ポートフォリオによる省察を軸とした中学校美術科教育の授業デザイン —函館・地域の文化資源を教材として—

北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
富 尾 拓（北海道教育大学附属函館中学校主幹教諭）

1 研究のねらい

中学生は、自己の内面との葛藤が芽生える等の特徴を持つ思春期と言われ、造形・鑑賞活動を通じた省察は、この時期の不安を軽減し、挑む力を高める一つの手立てとして注目できると思われる。そこで、本研究はドナルド・ショーンによる「行為の中の省察」を手がかりに学習過程の中に学習者の「省察」のプロセスを思春期にある学習者の表現活動に組み込み、生徒の内的・外的対話を活性化させることで、その学びの質を深め、思春期を豊かに生活するのに役立つ中学校美術科教育の授業デザインを構想・実践・検証することをねらいとしている。

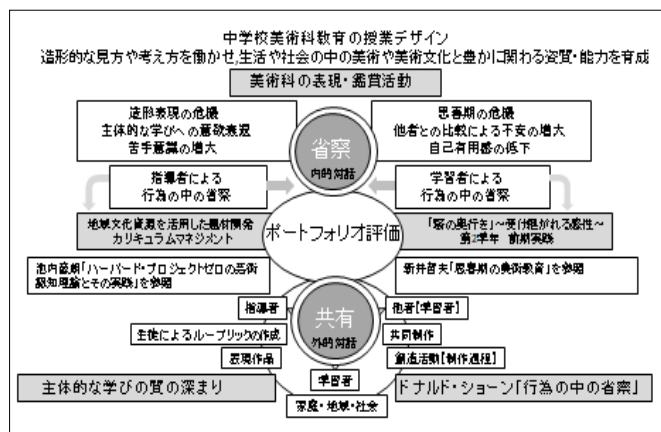


図1 研究の構造図

2 研究の内容

本研究は、中学校美術科において創造活動の基礎的な能力を育成すると共に、生徒が思春期を豊かに過ごし、その学びの質を主体的に深めることができるようにするために、その授業デザインとして、以下の視点を基に構想・実践・検証を行った。

- ① 生徒の「省察」を軸にした授業デザイン・・・先行研究を基に自身の授業実践検証
- ② ポートフォリオによる評価の有用性・・・「行為の省察」を可視化した評価の工夫
- ③ 生徒によるルーブリック作成の効果・・・主体的な「省察」を促す手立ての分析
- ④ 地域文化資源の教材化・・・地域連携コーディネータとしての美術科教師の役割

3 実践研究の経過

（1）思春期における省察を軸にした美術教育の有効性とは

新井哲夫等の先行研究や自身が指導した生徒の作品例から、思春期と生徒の表現活動との関連性を整理すると共に、「行為の省察」に関するドナルド・ショーン等の先行研究や実践事例を資料に、「省察」を軸とした美術教育の意義（有効性）と課題を分析・抽出した。その上で、池内慈朗の著作の先行研究や自身の事例検証等を資料に、生徒の外的・内的対話を通じた「省察」を促す手法としての「ポートフォリオ評価」の有効性を見出した。

（２）「ポートフォリオ評価」と「地域文化資源」を統合した授業デザイン

美術教育において「省察」を活性化する手立てとして、「ポートフォリオ評価」と「地域・文化資源を有効活用した教材化」の事例研究を継続してきた。そこでは過程重視への意識の転換を「ポートフォリオ」に求め、「行為の省察」を可視化することで、生徒の主体的な「省察」を活性化する自己・相互評価の在り様を探ってきた。これを手掛かりに「ポートフォリオによる省察」を軸とした美術科の授業デザインを構想し、検証した。

（３）ポートフォリオによる省察を軸とした授業分析

新たに構想し、実践した「翳の奥行き（２学年）」を検証資料に、AASLの「21世紀を生きる学習者のための活動基準」に示された、基準の構成要素「スキル・資質・責任・自己評価」の内、「行為の省察」の観点から「自己評価の戦略」に焦点を絞り、特に基準１「探求を行い、クリティカルに考えて、知識を獲得する」を観点に分析を試み



図２ 「翳の奥行き」生徒作品

た。また、教師の授業デザインに対する「省察」に関してはAASLの「メディアプログラムのためのガイドライン」における「V. 学習のための指導の評価」の項目を活用して、生徒の「省察」に及ぼす授業デザインの有効性を分析・考察することとした。

【分析１：作品】図２は、自己や他者と協働して作成したポートフォリオを軸に表現の試行錯誤と「行為の省察」を積み重ね、制作したモニュメントの模型である。柔らかい陰翳の美しさと水の揺らぎを取り入れた光の乱反射を巧みに融合させた作品からは、他者とのアイディアの探求を繰り返す「省察」の中で創造的思考が高まり、基準１の項目「調査（探求）から核となるアイディアが生まれてきたか」が達成されていることが読み取れる。

【分析２：語彙】２学年１０３名が「ポートフォリオ」の中から「省察」に関連する語彙を抽出すると「繊細」を７０％、「調和」を６６％、「思いや意図」を５７％の生徒が使用していた。導入の構想段階での「インパクト ７３％」「写實的 ５１％」「光や影 ３１％」といった個人的な「翳」に抱く語彙と対比すると、生徒にループリックを共創させるという授業デザインが「作業を見直すための機会とフィードバックを与える」ガイドラインを具現化し、他者と制作意図や「省察」を共有する活動への転換を促している様相が読み取れる。

４ 今後への取り組みに向けて

研究の成果として、「ポートフォリオ」による「省察」が他者と共有できる過程を設定することは共創を活性化させると共に「行為の省察」のプロセスを可視化し、生徒の内外的成長に寄り添う柔軟な授業デザインを具現化する有効な手段となった。また、地域文化資源の教材化や生徒によるループリックの共創は学習者の主体的な「省察」を促す手立てとなった。今後は「ポートフォリオ」作成の時間確保や「省察」の評価法に関しては課題が見出せたので、eポートフォリオ活用等の取り組みを継続的に実践・検証していきたい。

「言葉による見方・考え方」を生かした古典教材の指導に関する研究 —探究型を生かした高等学校国語科における古典の授業—

秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

鈴木 公貴

1 研究の背景と目的

中央教育審議会答申（2016）によると、高等学校の国語科における課題として、講義調の伝達型授業に偏っている授業方法や、古典に対する学習意欲が低いことなどが挙げられている。このような課題を背景として、2018年に次期高等学校学習指導要領が告示され、国語科は言語能力の伸長に資する教科としての位置づけを明確にし、これまで課題とされていた古典に対する学習意欲が低い現状については、言語文化としての古典を社会や自分との関わりの中で生かしていけるような指導が必要であることが記された。

これらの背景を踏まえ、本研究の目的は大きく2つある。1つ目は、戦後国語科教育に関する先行研究を検討し、高等学校における古典教材の指導の史的展開を踏まえた上で、これからの高等学校においてどのような古典の授業が必要なのかを考察することである。現在、高等学校の国語科を巡っては様々な議論が交わされているが、その多くは戦後の国語科教育に関する先行研究と重なるものが多い。したがって、古典教育に関する先行研究を考察し、次期学習指導要領を見据えながら古典の指導の方向性をより具体化していく。2つ目は、古典教材を生徒が主体的に読み解くことができるよう、「言葉による見方・考え方」を働かせることにより、確かな言語能力を育成することができる指導方法を考案することである。文法の学習に終始し、古典を受動的な態度で読むのではなく、文法事項をはじめとした知識を生かしながら、主体的に古典の文章と向き合える指導方法が必要である。そのためには、必然的に「言葉による見方・考え方」を働かせることが必要となり、言葉に着目しながら、書き手の見方・考え方・感じ方を捉えたり、選択された事実や表現の妥当性を考えながら読んだりするような授業が求められる。

また、これらの目的を達成するために、秋田県の小中学校を中心に行われている「探究型授業」を活用していく。「探究型授業」は授業の導入で児童生徒が学習の見通しをもち、自力思考した上で他の児童生徒とペアやグループで対話することで思考を深化し、教師によるコーディネートによって更に思考の深化を促した上で授業をまとめ、何をどのように学んだのかを児童生徒自身が自分の言葉で書きまとめるという授業方法である。「言葉による見方・考え方」を生かして古典の授業をする際に、「探究型授業」は親和性が高いと判断

したため、生徒の実態を踏まえて効果的に活用する。

2 研究内容

先行研究の検討として、時枝誠記（1948）「国語教育に於ける古典教材の意義について」『国語と国文学』や五味智英（1951）「古典教育について」『国語と国文学』、荒木繁（1953）「民族教育としての古典教育」『日本文学』、増淵恒吉（1955）「古典教育」『日本文学講座・第七巻』などの論文を参照した。これらの先行研究の検討から、高等学校の国語科における古典の指導の方向性が大きく3つ浮かび上がった。1つ目は、古典教材の訓詁注釈に留まらず、表現の特色や文章内容を主体的に評価・批判の両面から検討することである。2つ目は、古典と現代の言語生活との繋がりを顕在化することである。3つ目は、古典の学習を通して実生活に通じる言語能力の育成を図ることである。これらの方向性は、前述した現状の高等学校国語科を取り巻く課題を解決するための大きな示唆といえる。

これらの3つの方向性を具現化するために、秋田大学教職大学院と連携協力校である2つの公立高校において検証授業を行った。1つはSGHの指定を受けている秋田県内でも有数の進学校であり、もう1つは秋田県内の専門教育や産業教育を牽引している工業高校という、実態の異なる2校で探究型授業を活用した検証授業を行った。検証授業後、ビデオ撮影による授業の事後検討と、それぞれの授業における生徒のノートとふり返りの記述を分析した。（教材は前者が『方丈記』『安元の大火』、後者が『徒然草』『神無月のころ』である。前者は1時間のみ、後者は全4時間の単元の3時間目において授業を行った。）

3 研究の成果と展望

研究の成果は大きく4つある。1つ目は、「言葉による見方考え方」を意識して古典を構造的に読んだり文章の特色を捉えたりする教材研究を行い、それに基づき授業を立案・実践することができた。2つ目は、話し合いのグループを意図的に編成したり司会進行役の生徒を指名したりすることによって、高等学校の古典科目においても秋田の探究型授業を効果的に実践することができた。3つ目は、「言葉による見方考え方」を生かすことで、古典教材においても文章の構成や表現の特色、選択された事実や表現の意図などに着目し、生徒主体で読み深めることが可能と検証された。4つ目は、生徒の振り返りの記述やワークシート及びノートの記述から、古典と現代の繋がりを見出したり、古典の価値を捉えたりしている叙述が見られた。言語能力を育成するための古典の指導の在り方として、「言葉による見方・考え方」を生かした指導は、生徒が主体的に古典に向き合う姿勢を涵養するとともに、言葉を手掛かりに思考を巡らせる一助となり得ることが示唆された。加えて、古典と現代との繋がりでなく、古典と現代との共通点と相違点を意識して古典に向き合う生徒の姿が見られた。展望として、言語能力の育成に資する古典の指導の系統性の解明と、次期学習指導要領の新科目への活用については今後検証していく。

小学校における学級経営のユニバーサルデザインについて ～学級経営の7原則の観点から～

埼玉大学大学院 教育学研究科 教職実践専攻2年

田中達也

【1.社会的背景】

2006年の障害者の権利に関する条約の批准を契機とし、日本の教育界においてもインクルーシブ教育システムの構築に向けてユニバーサルデザイン（以下、「UD」と記載）の考え方が注目されるようになった。伊藤(2016)によると、UDはロナルド・メイスによって定義された考え方である。同条約において「計画及びサービスの設計」まで含む形で再定義され、教育においてもUDの考え方が注目されるようになった。

日本においては教科の専門性をベースとした「日本授業UD学会」が中心に研究実践を行っていると、花熊(2018)は述べている。同学会理事長の桂や阿部などの提唱から、「授業UD」についての定義や、「教育のUD化」という部分についての定義や教育実践について研究が進められている。

【2.UDについて】

ロナルド・メイスは、UDの定義と合わせてUDの7原則（図1）を提案した。また、この7原則に踏まえて、長江・細渕(2005)は授業のUDの7原則（図2）を提唱した。

- ① 公平な利用
- ② 利用における柔軟性
- ③ 単純で直感的な利用
- ④ 認知できる情報
- ⑤ 偶発的または意図しない失敗に対する寛大さ
- ⑥ 少ない身体的な努力
- ⑦ 接近や利用のためのサイズと空間

図1 ロナルド・メイスによるUDの7原則

- ① 全ての子どもたちが、学びに参加できる授業
- ② 多様な学び方に対して柔軟に対応できる授業
- ③ 視覚や触覚に訴える教材・教具や環境設定が準備されている授業
- ④ 欲しい情報がわかりやすく提供される授業
- ⑤ 間違いや失敗が許容され、試行錯誤をしながら学べる授業
- ⑥ 現実的に発揮することが可能な力で達成感が得られる授業
- ⑦ 必要な学習活動に十分に組み入れる課題設定がなされている授業

図2 長江・細渕(2005)による授業のUDの7原則

赤坂(2019)は、学級経営というものは学級を管理する・まとめるということではなく「子ども一人ひとりの環境の最適化を目指していくこと」であると述べている。さらに、学級経営のUD化の指針として①可能な限りすべての子どもにとって過ごしやすく学びやすい学級生活のために支援、②制度、学校、施設、教師（大人）からの一方的な支援だけでなく、子ども同士の双方向的な支援関係の育成、③教師の信頼関係に基づくリーダーシップ、の三点を「事前に」準備することである、と提起している。

【3.目的】

本研究では阿部（2014）が提唱している「人的環境のUD化」の側面に注目しつつ、本来のUDの定義に立ち返る中で「学級経営のUD化」についての考察を行う。まずは教師と子どもたちが日々を過ごす学級という単位に目を向け、「学級経営のUD化」を考える際に、どのような点が大切になるのか、ということ仮説として提案することを本研究の目的とする。「すべての人が使用しやすい環境デザイン」というUDの視点を取り入れた学級経営の指針の提案は、インクルーシブ教育システム構築の観点からも非常に教育的意義が高いと考える。

【4.方法】

ロナルド・メイスや長江・細渕の提唱した7原則の観点を基に、学級経営の観点から参与観察を行った。UDの定義に則り、学級経営を「教室のすべての人が過ごしやす学級をつくること」

と今回は定義し、そのための教員のアプローチに絞って観察を行った。A県内にあるB小学校において、C教諭担任学級(6年生)を主な観察対象とした。さらに、D教諭担任学級(6年生)とE教諭担任学級(4年生)も観察対象とした。3クラスとも30～35人規模の学級であった。観察の記録は、その場での筆記記述を採用し、記述しきれなかった部分に関してはその日のうちに改めてメモをもとにまとめ直して記録とした。観察期間は2019年4月から7月と10月から11月に設定し、2019年4月から7月は週2回、10月から11月の期間は週1回実施した。

【5.結果】

観察期間のうち、対象としていない教諭による授業時間や筆者自身が授業実践させていただいた時間などを除いた112時間分の観察内容を、記録をもとに「7原則」の観点に沿って分類、カテゴリ生成をしたのち教師の働きかけとしてのキーワードを抽出した(表1)。

表1 観察による教員の働きかけの要素

7原則を基にした観点	上位カテゴリから生成したキーワード
①全員が過ごしやすいための手立て	褒める・所感感
②多様性に関すること	選択肢の提示・他者視点
③自身の役割に関すること	役割の明確化
④情報の与え方に関すること	見通し・ルール
⑤ミスへの対応	過程の評価・教師の誠実さ
⑥限りなく一人ひとりのストレスが少なくなるための手立て	現状の肯定・選択肢の提示
⑦要求への対応	願いの実現

【6.考察】

結果を踏まえて、「学級経営」を「学級内の一人ひとりが安心して過ごすことが出来る場をつくりあげていくこと」と再定義した。また、観察によって見られた教員の働きかけの要素を7原則に沿って再考案し、学級経営のUD化を「学級づくりの7原則」としてまとめ、以下に提案する。

①教室内のすべての人が居心地が良いと実感できる学級：自分はこの集団にいても良いという心理的安全性を教室内のすべての人が確保できている学級。教師と子ども、子ども同士の相互の信頼関係を基に構築される。

②多様な個性を持った存在に対して柔軟に対応できる学級：多様な個性・考え方が尊重され、共感し合うことができる学級。一人ひとりの個性が保障され、多様な考え方の重なり合いや絡み合いが、豊かな人間性の育成の土壌となると評価されるようにすることが大切となる。

③一人ひとりの役割が明確で活動への参加が容易にできる学級：日々の生活において、学級の中で自分は何をすることが直感的にわかりやすい学級。視覚的な掲示の工夫や活動の構造化等の工夫が大切となる。

④活動の見通しやルールが把握しやすいように情報が共有できる学級：安心して教室内で過ごすことのできる情報としての活動の見通しや学級内でのルール等が誰でもすぐにわかる学級。教師側からの提示のみでなく、子ども同士でも相互に確認し合うことが出来るという環境設定が大切となる。

⑤間違いや失敗が許容され、試行錯誤をしながら過ごすことが出来る学級：「間違いは恥ずかしいことではない」「間違えても大丈夫」という意識を一人ひとりが持ち、様々なことに積極的に関わることが出来ることを大切にする学級。そのための日ごろからの声かけや環境設定が大切となる。

⑥一人ひとりが自分らしく、無理に周りに合わせようとしなくても過ごすことが出来る学級：一人ひとりが背伸びせず、心身ともにストレスが少ない状態で過ごすことが出来る学級。自分らしさを発揮した時、それを受け入れてくれる周囲の態度や環境が大切となる。

⑦一人ひとりの思いが共有され、願いを実現することが出来る学級：子どもの興味・関心から生まれた活動・要求に、十分に対応できる学級。自由に想いを表現でき、それを支えてあげることのできる周囲の環境が大切となる。

【8.参考文献】

- ・阿部利彦(2014)：「通常学級のユニバーサルデザインプラン zero 気になる子の『周囲』にアプローチする学級づくり」.東洋館出版社
- ・赤坂真二(2019)：日本UDカレッジ「学級経営」-学級手段づくりの理論と方法 ※講演会資料より
- ・花熊暁(2018)：「ユニバーサルデザインの学級・授業づくりの意義と課題」.社会問題研究 67(146),1~10 頁
- ・伊藤良子(2016)：「インクルーシブ教育におけるユニバーサルデザインとは？」東京学芸大学教職大学院年報 4 13~23 頁
- ・長江・細淵(2005)：「小学校における授業のユニバーサルデザインの構想-知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の実現に向けて-」.埼玉大学教育学部紀要(教育学)第 54 巻第 1 号

特別支援学校の多忙解消に向けて ～教材の準備についての実態分析～

千葉大学大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻 修了
林 留美子 (千葉県総合教育センター 指導主事)

1 問題の所在と研究の背景

ここ10数年で教員がするべき業務が増加するとともに、今までの業務についても充実が求められ勤務時間内に仕事を終わらせることが難しくなってきた。特別支援学校においては平成19年から養護学校から特別支援学校に変わり、様々な障害をもった子どもたちが一つの学校に入学するようになり、一つのクラスに視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由を併せ持つ子どもたちが混在している。そのため一つの授業の中で子供たちに必要な支援教材の準備や授業形態の工夫が必要となり教員はその準備のために多くの時間を割くようになった。また、特別支援学校の放課後は会議や専門性の高い授業を行うために研修が詰まっている。就業時間は会議や研修に充てられるため、授業準備に取り掛かれるのは定時を過ぎた時刻であるか、持ち帰っているのが現状である。業務内容が増えたにもかかわらず、今までの業務内容は精選されていない。子どもたちと向き合いたい教師に時間だけを短縮する改善では多忙を解決できず、授業の質の低下が懸念され、多忙解消の根本的な解決には至らない。

本研究において限られた放課後時間の使い方を学校全体で見直し、すぐに情報が得られ、あるものを最大限に活用できる仕事のしやすい環境を整えること、個人に任される仕事の切り上げ方の意識をもつことで効率よく仕事を進めることができると考えた。この研究が校内職員の多忙解消につながる働き方を考えるきっかけとなること、本校でできる放課後時間を効率的に改善し、教材研究や授業準備等の本来教師が大切にしたい子どもと向き合う時間が授業の質の担保となるための方策を明らかにする。

2 研究の目的

教師が多忙と感じている原因を初期層、子育て層、仕事集中層から探り、教材研究や授業準備の時間を確保するために学校としてできることを明らかにする。

3 基礎研究「他校との比較」

特別支援学校の現状を知るために10校について、学校ごとの放課後時間を調べた。業務改善が進んでいる学校の取り組みも併せて調査した。(網掛けは授業準備に使える時間)

表1. 肢体不自由種の特別支援学校の放課後時間

	月	火	水	木	金
第1週	初任研	学年会	イ 障 害 種 別 の 会 議 を 行 う	初期層研	研修
第2週	初任研	課程会		研究	分掌①
第3週	初任研	職員会議		初期層研	研修
第4週	初任研	学部会			分掌②

表2. 知的障害種の特別支援学校の放課後時間

	月	火	水	木	金
第1週	課程会		職員会議(月1) 学年会(月1~2) 分掌(月1)		学級・授業グループの話し合い
第2週	課程会				学級・授業グループの話し合い
第3週	課程会				学級・授業グループの話し合い
第4週	課程会				学級・授業グループの話し合い

知的障害種の学校では児童生徒の共通理解を図るための打ち合わせが放課後の会議の時間に組

み込まれており、授業準備をしながら話し合いをして勤務時間内に授業準備が充てられていた（表1）。また、身体障害をもつ児童生徒が少ないので研修の内容が限られ、授業中に研修を入れる必要がなく、夏休みに集中して研修を行う利点がある。肢体不自由の学校（表2）では放課後時間が会議と研修で詰まっていることが分かった。

4 調査研究「全校で行った改善案」

表3 全校で行った業務改善策

他校の実践例を参考に表3に記したことを9月より全職員で実施した。実施後、担任をもつ教師の感想では、「会議の中で資料に書かれてあることを各自で確認し、必要なことだけ確認するようになり時間が短縮された」という声が多く聞かれ、空いた時間を授業準備に充てることができた。授業の打ち合わせでは時間を意識することが優先され、本来大切にしなければならない授業づくりや指導の

職員会議	・職員会議の議題や連絡をパソコンのサーバーに保存 ・貸与されているパソコンにデータを保存し、パソコンを持ち寄って職員会議を行う。会議資料の印刷は職員室に机を持たない部のみ行う。
会議の効率化	・重要なことのみ口頭で伝え、終わり時間を決めて会議を進める。 ・必要なことは資料に盛り込む
朝礼	・朝礼を週3回に減らし、ゆとりをもって子どもたちを迎える。職員室入り口のボードや学部のボードを活用し、情報の共有を図る
ヘルプカード	・業務が集中してしまった教員は、職員室の机の上にヘルプカードを置き、主事が人を手配したり気づいた人が支援したりする。
引継ぎ資料	・校外学習のファイルの保存。下見情報を引き継いでいく。学部学年で行き先をある程度固定する。
舎監明け 育児時間	・舎監明けや育児時間を使っている先生が時短を取りやすいように対象の先生に周りの人が声をかける。

工夫についての話し合いがおろそかになってしまうことが懸念されたが問題点として上がって行くことはなかった。4か月実施し48%の職員が業務改善は有効という結果がでた。

これらの改善を実施して多くの教職員が同時期に一緒に進めたことで、教師自身が効率よくできるやり方を考えるきっかけとなった。しかし全員に合致する策はなくそれぞれが自分で効率よいやり方を実践していかなければ多忙解消が進まないことが分かった。

5 実践研究「各層ごとの調査」

教師の多忙は置かれている環境によって異なり、使える時間、働き方の状況により業務改善の仕方に違いが生じるのではないかと考え、初期層、子育て層、仕事集中層の3つに分け半構造化インタビューで聞き取りを行い調査した。校内の各層の教師を作為的に抽出し、受け持つ仕事、多忙感、多忙解消について調査した。初期層の教師は任されている分掌の仕事が比較的容易であり、受け持つ分掌数が少ないことから授業準備に多く時間をかけられる傾向がある。子育て層の教師は時間で業務を切り上げて自宅に持ち帰って仕事をする等、仕事に集中して取り組む環境が難しいことがあげられる。この層では小さい子どもの子育て中であっても主任を任されている教員が複数名いた。そして自由に使える時間が多い仕事集中層の教師に仕事が集中しており、この層は仕事をする中でもっと成長したいという思いが強く表れていた。

6 まとめ

業務改善を進めるには学校が体制を整えることと、個々の教師の意識改革が必要である。実践研究では各層ごとの調査から同僚に関わる意見が多く聞かれた。多忙解消は仕事量の多さだけでなく同僚との関係性をどのように捉えるかにも着目する必要がある。教材準備や授業研究で子どもに必要なことに対しては忙しいと感じないのであれば在校時間の短縮が問題ではない。同僚性とは仲間を組織として捉えると個が抱える仕事を軽減することができ、仲間を共同体として捉えると精神的な疲労を和らげる。人的資源を活用していくために頼みやすい職場の雰囲気や、すべての教員が相互のコミュニケーションに積極的である学校風土を目指すことが大切である。

歴史学習における「深い学び」の実現に向けて —高等学校必修教科目の学びを通して—

東京学芸大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2 年

千葉 健太郎

1 研究の背景・目的

高等学校における歴史の学習は、生徒の活動を取り入れた授業が少ないという実態がある。さらに、大学入試の観点から、「知識及び技能」に偏らない学びの必要性もいわれている。また私は実習を通して、生徒が目的意識を持ち、学びたいと思えるような授業を目指す必要性を実感した。そこで、生徒の学習実態を踏まえた上で、「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業を改善するためにはどうすればよいか、特に「深い学び」に着目してその在り方を提案したいと考えた。

そこで本研究では、実態をつかむのが困難な「深い学び」をひも解き、調査研究から生徒の学びの実状を踏まえ、歴史学習における方向性や方策を整理する。その上で、実践研究と考察を通して、歴史系の必修教科目における「深い学び」へのアプローチの有効性を整理し、在り方を提示することを目的とする。

2 基礎研究

中央教育審議会答申(2016)からは、「深い学び」の3つの方向性が読み取れる。知識を相互に関連付けることによって事象を深く理解すること、考えを形成したり解決策を思考したりすること、思いや考えを基に創造すること、である。これらはそれぞれ、「知識及び技能」、「思考力,判断力,表現力等」、「学びに向かう力,人間性等」といった学力の三要素と密接に関係するものと考えられる。また、「深い学び」の論者たちも、関心の重点を、知識を中心とする田村氏、思考を中心とする溝上氏、人間性を中心とする梶田氏などのように分類できるだろう。それらを歴史学習においてとらえなおすと、「概念的知識」の獲得、「諸課題と解決策」の思考、

「実社会との関連」を中心とした学び、の3点に整理できる。そのうえで必修教科目という点から、「実社会との関連」を中心に置き学習を展開することで、生徒を「深い学び」へと誘うことができると考えた。

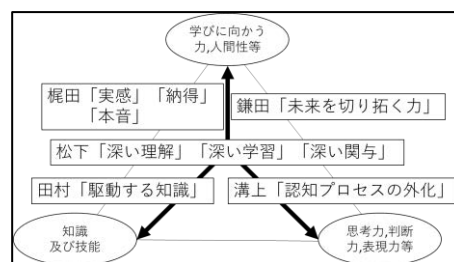


図1 「深い学び」論整理のイメージ
(筆者作成)

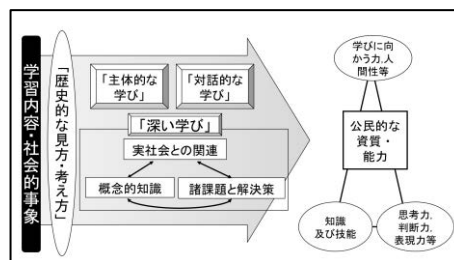


図2 歴史学習で目指したい
「深い学び」の姿 (筆者作成)

3 調査研究

9 月上旬、都立 A 高等学校(以下 A 高校)第 2 学年を対象にアンケートを行った。目的は、歴史学習に対する生徒の意識と要望、歴史学習における「深い学び」の経験等を明らかにすることである。調査結果から、考えたことを説明したり、明確な答えのない問題を考えたりすることに抵抗がある生徒が多いことが判明した。また、「なるほど」と思ったことがある生徒が多い一方で、現在の社会と関連させて学んだ経験が少ないこともわかった。

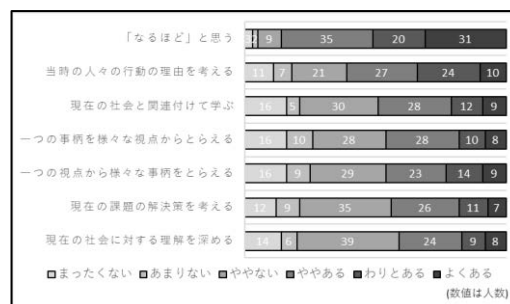


図 3 生徒が行ったことのある「深い学び」
(n=100)(項目は一部抜粋・要約)

4 実践研究

基礎研究と調査研究を踏まえ、A 高校においては「実社会との関連」を中心とした「深い学び」の実現を目指すこととし、5 つの方策をたてた。

その後、第 2 学年 4 クラスの必

表 生徒が自覚している「深い学び」(n=96)(複数回答)

項目	授業時	①		②		③		④		⑤		合計
現在の社会と関連づけて学ぶ	23	24%	15	16%	18	19%	13	14%	37	39%	106	
現在の社会に対する理解を深める	23	24%	20	21%	14	15%	17	18%	27	28%	101	
現在の課題の解決策を考える	10	10%	18	19%	14	15%	13	14%	27	28%	82	
資料を読み取って知識や情報を得る	39	41%	46	48%	47	49%	41	43%	31	32%	204	
知識を関連づける	19	20%	19	20%	20	21%	23	24%	18	19%	99	
事柄を比べたり順序づけたりする	15	16%	17	18%	17	18%	19	20%	13	14%	81	
一つの事柄を様々な視点からとらえる	12	13%	18	19%	12	13%	13	14%	18	19%	73	
一つの視点から様々な事柄をとらえる	19	20%	21	22%	18	19%	18	19%	19	20%	95	
当時の人々の行動の理由を考える	29	30%	34	35%	27	28%	27	28%	29	30%	146	
当時の人々の立場から課題の解決策を考える	19	20%	20	21%	12	13%	10	10%	19	20%	80	
「なるほど」と思う	68	71%	65	68%	61	64%	63	66%	68	71%	325	
もっと学びたいことが出てくる	34	35%	41	43%	36	38%	39	41%	45	47%	195	
合計	310	323%	334	348%	296	308%	296	308%	351	366%	1587	

履修科目である世界史 A において、単元 I 「第二次世界大戦と世界」(全 5 時間)と、単元 II 「冷戦と第三世界の誕生」(全 5 時間)を実施した。生徒は毎回の授業後にワンページポートフォリオシート(以下 O P P シート)に学んだ内容や感想を記述するとともに、行った「深い学び」の項目を選択した(表)。単元 I を考察したところ、すべての時間で現在の社会との関連をもたせたが、それを自覚している生徒はそこまで多くなかった。また、ヒトラーやホロコースト、日韓問題のような印象に残りやすい内容を扱った授業では、他に比べ多くの項目を選択した生徒が多かった。さらに、単元の終わりに生徒に書いてもらった感想を、学んだ事象に対するもの、今後の世界や自分の生活に関するもの、今後の自分の学びの姿勢に関するものなどの 7 つに分類し考察した。一番のねらいとしたのは「実社会との関連」を見いだしながら学んでもらうことであったが、それに限らずに、様々な方向に意識を向けながら、生徒が自身で学びを深めていった様子が分かった。

5 考察

「実社会との関連」を中心とした学びは、生徒の意欲を高めるとともに、学んだことを活用する機会ともなるため、「知識及び技能」の習得に偏らない「深い学び」の 1 つとして可能性があると感じた。また、O P P シートを用いて学びを振り返ることで生徒が学習した意義を確認するとともに、次回以降の学習への意欲を喚起したため、「深い学び」につながると考える。今回の結果では、必ずしも教師が期待したとおりではないが、生徒自身が課題を把握し解決策を思考したり、学習内容を振り返り意義を見いだしたりしていることによって、「深い学び」が展開されていたといえる。

カリキュラム・マネジメントを実現するための指導計画のあり方 —ESD カレンダーの活用を通して—

玉川大学大学院教育学研究科教職専攻 1 年

永嶋 正哉（多摩市立豊ヶ丘小学校主幹教諭）

1 研究の目的

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編の中で、各学校においては、教科等の目標や内容を見通し、特に学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実することや、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善を、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して行うことが求められる。これらの取り組みの実現のためには、学校全体として、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントに務めることが求められるとカリキュラム・マネジメントの重要性が記された。

研究の目的として各学校がカリキュラム・マネジメントを実現するための年間指導計画表のあり方を示す。本研究の年間指導計画表の一事例として ESD カレンダーを活用した年間指導計画表を作成する。

2 研究の方法

まずは、教科等横断的な視点での教育内容の計画、実施、評価、改善や学校内での分掌組織、外部との連携について、ESD カレンダー（教科等横断的な年間指導計画表）を使用している学校へのアンケート、インタビュー調査を行った。

次に、アンケート、インタビューの結果から、教員のカリキュラム・マネジメントの理解と実現を図る指導計画表の構成について先行研究や文献を基に考察を行った。

最後に、本研究で筆者が作成した年間指導計画表を用いた校内研修を行った。校内研修を受けた教員に対し、校内研修前と後でカリキュラム・マネジメントに関するアンケートを取った。校内研修前と後のアンケート結果を比較し、カリキュラム・マネジメントへの意識を高められたかどうか分析を行い、本研究の成果と課題をまとめた。

3 指導計画表の構成

カリキュラム・マネジメントを実現するための年間指導計画表の構成の工夫として

「見える化」と「活用」を行った。具体的には、年間指導計画表の表面に ESD カレンダーを使用した。表面の ESD カレンダー作成に当たっては、手島（2017）で記されている ESD カレンダーの作成手順を参考にした。裏面には、①児童の実態、学校の実態、地域の実態、学校の教育目標、めざす児童像、教育内容、身につけさせたい資質・能力、評価方法といった学校の教育活動の重点や実態を「見える化」した。また、②指導内容とそれに対する児童の反応、表面の構成、単元開発、授業時数等改善に関連する項目、教育資源といった年間指導計画表の「活用」を「見える化」した。

4 研究の成果と課題

研究の成果として、以下の3点を挙げる。「①指導計画表に「見える化」と「活用」といった視点での工夫が、教育課程の編成の手立てやカリキュラムのPDCAサイクルを行いやすくすること。②また、教育活動の情報の蓄積・共有を効果的に行い、各学校の教育活動の継承・発展につながること。③学校の教職員が自校の教育活動の特色について理解を深めること。」である。指導計画表の「見える化」と「活用」が、天笠（2017）の「学習指導要領の改訂にあたり、その成否のカギの多くは、編成される教育課程について理解をもち、実践力をもった教職員をどれほど得られるかにある。」といった考え方にも当てはまる。つまり、「見える化」と「活用」を加えた指導計画は、カリキュラム・マネジメントを行う手立てとなる可能性を示すことができたといえる。

本研究での課題として、年間指導計画表の書き込みの方法や時期、共有の方法を挙げる。年間指導計画表の書き込みについては、学年会議や校内研修等の時間の活用で実現可能であると考ええる。共有の方法については、校内研修等の時間を活用したり、職員室の空きスペースに年間指導計画表を貼り出したりする方法が考えられる。「見える化」と「活用」の工夫を行った年間指導計画表の具体的な運用方法についても今後検証していきたい。

5 引用文献

手島利夫（2017） 学校発・ESDの学び， 教育出版， pp.89-93

天笠茂（2017） 「深い学び」を深く考える 資質・能力（コンピテンシー）を基盤とする教育課程への経営資源の投入， ぎょうせい， p.59

中学校社会科における「体験的」な平和教育の実践

早稲田大学大学院教職研究科高度教職実践専攻 修了

藤 澤 和 駿（小中一貫教育校新小岩学園葛飾区立新小岩中学校教諭）

1. 背景

従来の平和教育は、第二次世界大戦の戦争被害についての集合的記憶を平和教育の中核的な題材とすることで、戦争抑止、平和志向的な態度を形成する「政治的社会科機能」を果たすことが目指されてきた。一方、戦後 70 年以上が経過する中で、戦争体験の継承活動が滞りがちとなり、若い世代への体験継承が重要な教育課題となっている。また、戦争体験継承や学習方法に地域別相違が生じ、今後も戦争体験を伝えていくためには、学校での平和教育の工夫が必要である。そこで、大勢の生徒での「体験的」な学習を通じて、新たな価値や視点を生み出し、生徒自身が戦争体験継承の役目を担うことで「文化的伝達機能」を果たす平和教育のスタイルへの転換を図った。

2. 先行研究

第二次世界大戦の様子を伝えるエイジェントは、2006 年調査では「教師」が最も多かったが、2016 年調査では「テレビ」が最も多くなっている (Figure 1)。一方、2016 年調査では、2006 年調査より 10 年が経過したにもかかわらず、祖父母や父母から話を聞いた割合の減少が少なくなっている。

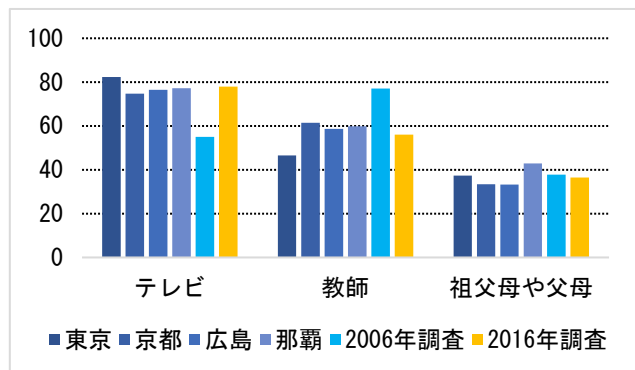


Figure 1 第二次世界大戦継承のエイジェント

(出典) 村上(2016) 広島平和科学, p.23. 表9より.

これらから、近年は戦争体験継承の「文化的伝達機能」が、テレビを中心的媒介として果たされていることがわかる。一方、教師や子どもたちの祖父母や父母、すなわち「人から人」への戦争体験の継承も、いまなおその重要な一役を担っていることがわかる。

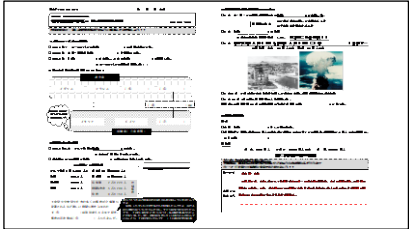
3. 目的

大勢での「体験的」な学習から広島の実爆被害の実相を学び、「平和とは何か」という問いを考える。個で考えを深めるのではなく、集団で体験的に学ぶ中で、他者の意見を聞いたり、疑問を抱いたりして、新たな価値や視点、視座を生み出す平和教育のスタイルへの転換を目指す。

4. 方法と結果

広島平和記念資料館の資料を借用し、本校体育館に簡易的に資料館を再現した。その上で、実際の見学を通して他者との情報交換や意見交流を行い、思考を深めていく指導を展開した(Table 1)。

Table 1 単元指導計画

時	内容	様子
第1時	第二次世界大戦の終結の様子を、沖縄戦、原爆投下、ポツダム宣言の受諾という時系列で整理し理解する(Figure 2)。	 Figure 2 ワークシート
第2時	本校体育館に「小さな平和資料館」を設営し、原爆による惨禍から第二次世界大戦を考察し、平和の大切さについて考える(Figure 3)。	 Figure 3 見学の様子
第3時	「小さな平和資料館」の見学で学んだことを共有し、第二次世界大戦の惨禍から、「平和とは何か」を考える。その上で、平和の大切さや国際平和を実現するために、「現在の自分」に必要な努力について考えを深める(Figure 4)。	 Figure 4 「平和とは何か」を考える

*一部画像データを処理し画質を低下させています。

5. 成果と課題

5.1. 成果

大勢での体験的な学習を取り入れることで、生徒同士の自由な対話から新たな見方や考え方に気づかせることができた。その上で「平和とは何か」を考えたことで、米国の立場から考える等、新たな視座に立って考える様子が見受けられた。

5.2. 課題

価値の醸成において課題がある。個々がある事柄に価値をもつことは、次の思考へ繋げる土台となるため重要である。そこで、今後の実践では「伝える」学習過程を意図的に組み込んでいく。すると、生徒は伝えるコンテンツに理由や根拠を肉付けする。さらに、これを異年齢集団で行うことで、生徒は言葉を選んだり、整理したりして伝える工夫をする。すなわち、これらの論理立てや伝え方の試行錯誤の過程が価値の醸成を促すということである。ここに「文化的伝達機能」のある平和教育の意義がある。そして、他者に「伝える」ことで、本当の意味で戦争体験が自分自身にも継承されると考えた。

協働学習による学びの深まりを目指して ～「問い」をもたせることと「教師の足場かけ」に着目して～

新潟大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 2年

番場 裕輔（五泉市立五泉南小学校教諭）

1 テーマ設定の背景

1年次の授業実践において、協働学習を取り入れることにより一人の学びでは達成しにくい豊かな学びが生じることが明らかになった。その際、聴き合う関係が構築されると、子ども同士の足場かけが起きて互いの学びが深まることがわかってきた。聴き合う関係とは、他者の声に耳を傾けて理由や背景を受け止め、他者の声を踏まえて自分なりに問いをもちながら返答が起こる関係のことである。一方で、一人一人の子どもが本当に主体的に知識構築に取り組んでいたか、協働学習によって教科の特質に応じた学びが深まっていたかという点が課題として残った。

そこで、2年次は、子どもが主体的に学ぶための「問い」と学びが深まるための「教師の足場かけ」に着目し、本テーマを設定した。

2 研究の仮説

協働学習において、聴き合う関係の構築に加え、子どもが主体的に学ぶための「問い」と学びが深まるための「教師の足場かけ」に着目することで、互いの学びが深まる。

3 研究の方法

「問い」と「教師の足場かけ」に着目した授業実践（第5学年算数科）を行い、協働学習によって子どもがどのように学びを深めていくかを省察する。

（1）「問い」への着目

「どうしてだろう？」「どうすればよいのだろう？」という「問い」をもたせるために、安定している子どもの思考を崩し、わからなくなるような教材と出合わせる。さらに、わからないことを自覚させ、問題を焦点化するための問い返しをする。

（2）「教師の足場かけ」への着目

子どもが数学的な見方・考え方を働かせながら問題を解決するために、どのような既習の知識及び技能等を関連付け、活用して解決するとよいか、見通しをもたせる。子どもが解決するための足場かけをする。

4 研究の実際（第5学年算数科「図形の面積」第3時）

前時までには子どもたちは平行四辺形の面積は「底辺×高さ」で求めることができることを学習していた。平行四辺形の面積は「底辺×高さ」で求めることができると安定している子どもの思考を崩すために図1の平行四辺形を提示した。「図形から突き出したところも高さにして、底辺×高さで求められると思う。」という子どもがいた。わからないことを自覚させ、問題を焦点化させるため、「わからないこと、困ったことがある人はいいますか？」と尋ねた。すると、「本当に高さはそこでいいのかな。図形の中じゃないところを高さにしていいかわからない。」という考えが出てきた。そのことが、「高さが図形の中じゃない平行四辺形の面積はどのようにして求めたらよいか？」という「問い」をもつ姿につながった。

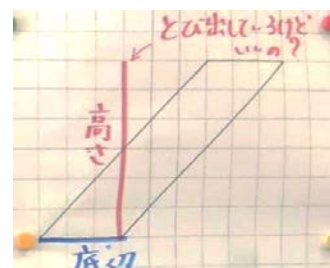


図1 平行四辺形の課題

「問い」をもった子どもたちに、数学的な見方・考え方を働かせ、解決の見通しをもたせるための教師の足場かけとして「どのように調べるとよいですか？」と投げ掛けた。「これまで学習した等積変形や倍積変形を使って調べたい。」という見通しをもった子どもたちは、一人一人が解決のために動き出した。

あるグループでは、Aが図2のように平行四辺形を3倍した図をかき、悩んでいた。Bは3倍した面積を求めて÷3をするとよいのではないかと提案した。この時点でAはBの考えをよく理解できていないでいた。Cの1 c m²の数を数える考えをもとに、Aは再びBの平行四辺形を3倍した面積を求めて÷3をする考えをたどった。すると、Cのように1 c m²の数を数えたときとBが言ったように平行四辺形を3倍して÷3をしたときの面積が一致することにAは気づき、Bの考えを深く理解することができ、自分の「問い」を解決することができた。このように、協働学習によって一人では達成しにくい豊かな学びが相互に起きる姿が見られた。

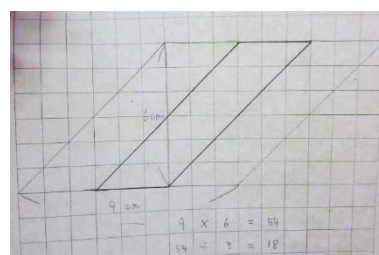


図2 Aの平行四辺形の図

5 成果と今後の課題

「問い」をもたせることは子どもの主体的な学びを支えることがわかった。「問い」は、コンテンツ（内容）ベースではなく、コンピテンシー（資質・能力）ベースのものにすることでより探究的な学習となる。教科の特質に応じた見方・考え方を働かせるための「教師の足場かけ」は子どもの深い学びを支えることが明らかになった。

今後、独力では解決が困難な課題や多様な解が求められる課題など、子どもの「問い」を引き出すより質の高い課題を提示したい。また、「教師の足場かけ」は見通しをもたせることだけに留まらないだろう。学びをさらに深めるために、子どもの学びの姿を見とった上で適切なタイミングで適切な足場をかけられるよう、即興的に対応できる力を付けたい。

武生高校授業改善プロジェクトチーム 3年間の歩み

福井大学大学院福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学

連合教職開発研究科教職開発専攻 2年

辻崎 千尋（福井県立武生高等学校 教諭）

1. チームを立ち上げたきっかけ

- 1) 大学入学共通テストや予測不可能な社会を生きるために必要な資質・能力の育成が明確でない。
- 2) 教員それぞれが、授業改善の必要性を理解していながらも、その方法を共有できていない。

2. 教科の枠を超えて～方針と活動内容～

教員有志で授業改善プロジェクトチーム（PT）を立ち上げ、「武高生につけさせたい資質・能力について話し合い、授業改善の取組を実施し、PTで授業内容を共有・考察する。PTの取組の成果を校内に発信・普及し、さらに校外にも発信・普及する。（H29年2月から現在まで実践・継続中）授業の実践・研究（アクティブ・ラーニング、ICT活用、教科横断型）を中心とした授業改善をする。具体的な活動として

- ①月1回のPT会議にて授業実践報告、自主研修を実施
- ②月例職員会議にて授業実践報告を実施（5分程度）
- ③授業実践を校内外に公開、教員が指導観について深く思考し、指導力を涵養
- ④「BUKO Active News」・「活動報告書」の作成

3. 3年間の成果

【校内】

当初は授業改善をうたっていたが、以下の②③④という価値ある副産物を生み出した。

- ① 教員の授業力向上ー公開授業の増加、新しい挑戦や教材への探究心の芽生え。
- ② 教員同士の交流ーベテランも中堅も若手もお互いに学びあう姿勢。
- ③ 若手育成ー若手教員の授業デザイン力、コミュニケーション力、教科指導力の育成。
- ④ 生徒につけたい資質・能力の作成・共有

「T」（Thinking／思考力）、「K」（Knowledge／知識）、「F」（Future／未来に向かう情熱・行動）

【校外】

本校の活動を外部機関から評価していただいた。

平成 30 年 11 月 第 67 回読売教育賞カリキュラム・学校づくり部門 最優秀賞受賞

平成 31 年 2 月 第 33 回福井県教育総合研究所研究発表会（研究発表Ⅱ）にて発表

平成 31 年 4 月 科学技術振興機構「2019～2020 スーパーサイエンスハイスクール」
パンフレットにて「SSH 指定校の特徴的な取り組み」掲載

令和元年 11 月 『月刊高校教育 11 月号』（学事出版）「ちょっと拝見学校訪問」掲載

令和元年 11 月 本校「公開授業・授業研究会」が「福井県授業力向上リーダー研修会」を兼ねる。

令和元年 12 月 令和元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

令和 2 年 2 月 福井大学教職大学院ラウンドテーブル ZoneD SessionⅢにて発表

4. まとめ

この 3 年間の活動の一部を数値化してみる。

	授業実践報告	公開授業（校内）	11 月公開授業（校外）参加者数（人）
H29	1 8	4	4 0
H30	2 0	1 6	6 0
H31（R1） ＊10 月現在	9	8	8 7

上の表からもわかるように、数字で見てもチームの活動の充実ぶりがはっきりとわかる。また、表にはないが、教科横断型授業はこの 3 年間で 18 の実践できた。カリキュラムマネジメントや評価に関してはまだまだ研究途中であるが、少しずつ実践が増えているのはうれしい限りである。その一方で、教育に関わることが全て数値化できるわけではない。単に数が増えているだけでは意味が無く、その授業で生徒につけたい力がついているのか、生徒のニーズにあっているのかは常に検証しないといけない。さらに、生徒の授業中のつぶやきや振り返り等を通じて、「主体的・対話的・深い学び」につながる工夫をするための教材研究は必須である。

今後の課題として、①各教科への波及・浸透、②教科横断型授業の研究（意義・評価・カリキュラムマネジメント）、③PT の活動を持続可能にしていくための工夫などが挙げられる。

最後に、私たちの活動を支えてくれている本校教職員、福井大学教職大学院の先生方、本校を応援してくださる先生方、そしてチームの立ち上げに関わり、今も支え続けて下さる先生方に深く感謝申し上げたい。

教員のための小学校英語支援ビデオの協働制作 —三重大学開発 iPad 用アプリ「Let's フォニックス」の活用を中心に—

三重大学大学院 教育学研究科 教職実践高度化専攻 2 年

大西 恵美子（松阪市立西黒部小学校教諭）

1. はじめに —東紀州長期実習をきっかけに—

三重大学教職大学院では、三重県東紀州地域で長期実習を行う。近年、東紀州では過疎・少子化による校区の再編及び統廃合が進む中、少人数教育や複式学級、防災教育等、特色のある教育実践がなされている。東紀州地域の実習現場では小学校英語授業を進める上で課題が多く、2017 年度より東紀州サテライトの専任教員による出前授業や指導案・教材作成等の学習支援が行われている。しかし、専門的な英語の指導経験のない小学校教員には負担感が大きい。そこで、実習に参加した現職教員院生及びストレートマスター院生で、教員のための小学校英語支援ビデオの協働制作を行うことにした。

2. 本実践の目的

教員のための小学校英語の支援ビデオの協働制作を行い、教職大学院での学びを実習先や学校に還元する。



3. 支援ビデオの協働制作の進め方

- ・現職教員院生を中心に、ビデオ制作の企画・運営を行う。
- ・台本は、中・高の英語科教員免許と小学校教員免許を持つ院生で作成し検討する。
- ・対象を小学校教員にしぼり、簡単な英語を用いて、模擬授業形式で短く示す。
- ・撮影と編集は、ICT 活用力に優れたストレートマスター院生を中心に行う。

4. 支援ビデオの協働制作 2018 年度（1 期生+2 期生）

実習後、東紀州サテライトの専任教員と連携を取り、東紀州地域の学校現場でのニーズを捉え、ペアや少人数ですぐにできる英語活動のビデオを 5 本制作することにした。じゃんけんを例にあげると、指導法やアプローチに様々な方法があり、現場の教員は困っていた。そこで、じゃんけんを日本版とインターナショナル版に整理し、授業の中でどのように行うかを具体的に映像で示した。また、教員がすぐに活用できるように、テキストの活用場面も併せて示した。このビデオは、東紀州地域の教員で共有して活用している。

初年度の成果は、支援ビデオの協働制作の基本スタイルの確立があげられる。この実践を米国学会 SITE2019 で報告し、ポスター金賞を受賞した。課題は、台本や撮影・編集の役割分担をして作業を行ったため、院生間での学びの共有が十分にできなかったことである。

5. 支援ビデオの協働制作 2019 年度（2 期生+3 期生）

今年度は、三重大学開発の iPad 用アプリ「Let's フォニックス」の試作版が完成したことを受け、小学校教員がこのアプリを活用するための支援ビデオを制作することにした。東紀州実習 A 中学校ではアンケート結果を踏まえて「音のたし算(フォニックス)」の授業実践を行った。さらに現任校で iPad アプリの授業実践を行い、フォニックス指導が有用であることが分かった。一方、小学校教員のフォニックスへの理解度は十分でないため、支援が必要である。

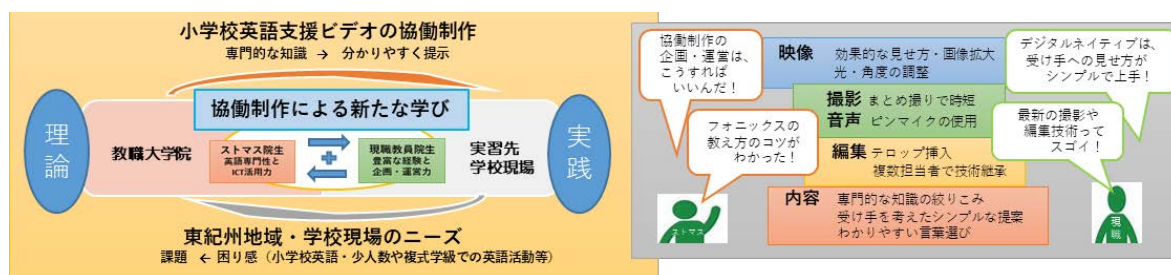
また、今年度は、制作の段階から院生でアイデアを出し合い協働制作を行った。昨年度の経験をいかした提案を基に、撮影の中でも状況に応じて改善を加えていった。撮影や編集は、Mayer (2009) の「マルチメディアラーニング」の“People learn more deeply from words and pictures than from words alone.”の考えを基に行った。完成した作品は、東紀州サテライトへ提供した。



6. 成果と課題

この2年間、教員のための小学校英語支援ビデオの協働制作を通して、教職大学院の学びを実習先や学校に還元する作品ができた。協働制作によって、支援ビデオ制作の企画・運営のあり方、専門的な英語指導、わかりやすい映像での伝え方等を学んだ。課題は、支援ビデオ制作を通しての学びを多くの学校や人と共有する手立てを考えることと、活用する教員の声を制作に反映させていくことである。

今回、現職教員院生及びストレートマスター院生の互いの強みをいかしたおかげで協働制作が円滑に運び、かつ両者とも新たな学びがあった。ストレートマスター院生は教え方や企画・運営を学び、現職教員院生は撮影の視点や効果的な提示方法を学んだ。ICT の活用や撮影・編集の新しい技術の共有ができたことも成果としてあげられる。



7. おわりに

教職大学院での学びは「理論と実践の往還」である。今回の支援ビデオの協働制作は、まさにそれにあたる。なぜなら、大学院での専門的な知識や学びを学校にわかりやすい形で提案し、また学校のニーズを大学院での学びに繋げることができるからである。また、東紀州実習を経て制作を行ったことが大きな意義であった。この2年で撮影の基本スタイルが確立した。支援ビデオのテーマに関しては、理科の実験支援や国語の俳句の詠み方など、他教科に広がる可能性が見いだせた。次年度以降も、協働制作を継続していきたい。

ALACT モデルを用いた授業リフレクションの改善

—経験年数 4～10 年目の教員を対象として—

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

水 本 美 穂

共同研究者 兵庫教育大学 理事・副学長 吉水 裕也

1. 問題の所在

教員の資質能力向上は、養成段階よりも採用後、現場における実践で先輩教員から新人教員へと受け継がれる形で担保されてきた。しかし今後ベテラン教員の大量退職により、比較的経験の浅い教員が大幅に増え、その伝承は困難となることが予想される。このような状況に対して、兵庫県では教職員に様々な研修の機会を設けている。初任から 3 年目までは毎年組まれているが、それ以降は 11 年目に行われる中堅教諭等資質向上研修までは定められた行政研修はない。4～10 年の成長著しい時期の教員に対しての研修は手薄だといえる。一方、学校ごとには校内研修や OJT による研修の機会を設けている。校内研修では主に授業研究が行われているが、「授業改善に結びつかない」「成果がいまひとつ上がらない」と、教員の資質向上には結びつきにくい現状がみられた。教師の多忙化はこれに拍車をかけている。

このような状況では、現状の取り組みだけで教員の資質能力を向上させることは難しい。日々の授業や教育活動をリフレクションして自らの資質能力の向上に結び付けることのできる力を持った教員を養成することが必要である。

2. 研究の目的

上記の課題を克服するために、本研究の目的を、授業での自分自身の行為をリフレクションしながら実践を積み重ね、行動や考えを変化させることが出来る教員を育てることとした。そのために必要な授業改善の手立てを開発し、その有効性を検証する。教員の仕事内容は多岐に渡るが、活動内容は授業に限定し、対象者は県の研修が手薄となる経験年数 4～10 年目の教員とする。

3. 研究の仮説

研究目的を達成するため、「授業での自分自身の行為を言語化しリフレクションを行うことで、望ましい行動や考えに変容することができる。」と仮説を立てた。

4. 研究の方法

本研究では研究仮説に基づいて授業改善の手立てを開発し、実習でその有効性を検証する。以下の手順で研究を行った。

- ①授業改善の手立てについて先行研究を調査する。また既存の手立てを踏まえた上で、小学校現場における授業改善の課題について分析を行う。
- ②リフレクションの概念について先行研究をもとに捉え、その理想的なプロセスについて明らかにする。
- ③教師がどのような思考と行動で授業を捉えているかを明らかにする。
- ④①での課題を踏まえ、②、③をもとに授業改善の手立てを開発し、4～10 年目の教員を対象に授業リフレクションを実施する。
- ⑤実習で行った授業リフレクションを分析し、課題を明らかにして改善を行う。

5. 授業リフレクションの実践

授業者の考えや行動を変化させるためには、リフレクションの対象を環境や行動だけでは至らず、授業者のコアを引き出し、それに照らし合わせたリフレクション(コア・リフレクション)を行

うことが必要である。また、授業者に気づきをもたらすためには授業の計画と実施の差異に着目させることも必要である。このことから授業リフレクションでは、①授業者のコア・クオリティを引き出すインタビューを行う(図 1)。②作成したワークシートをもとに、授業の流れをフローチャート形式で書き出し、書き加えながらリフレクションを行う(図 2, 3)。

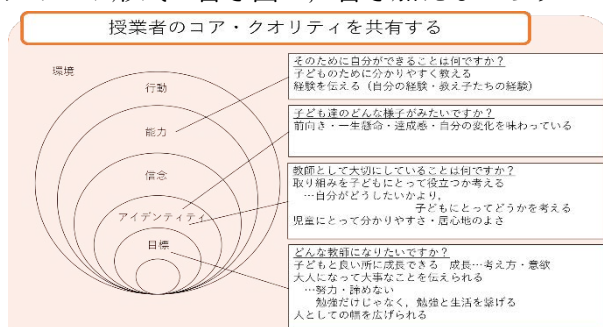


図 1. 授業者のコア・クオリティ

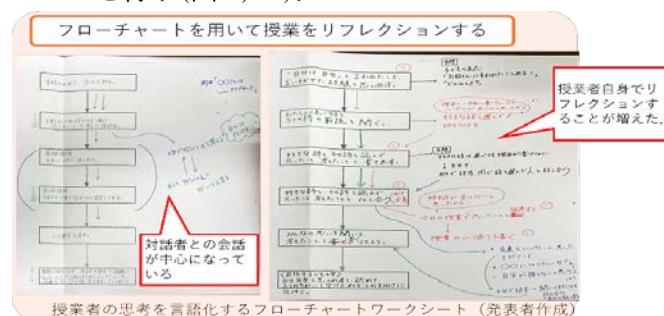


図 2. フローチャートワークシート

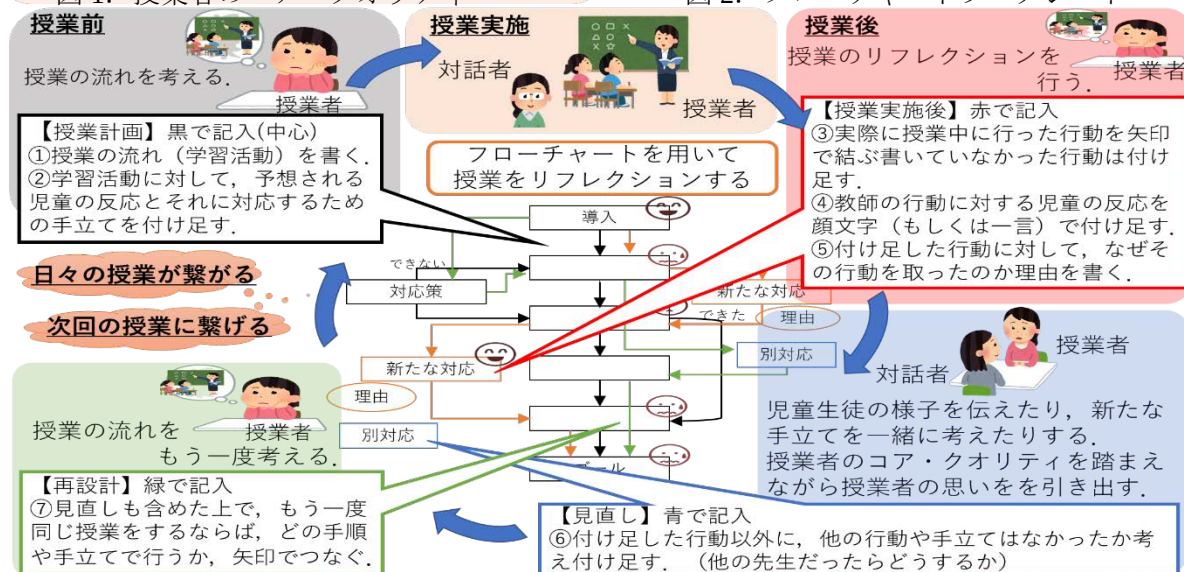


図 3. 授業リフレクションの流れ

6. 結果と今後について

教職経験 4～10 年目の教師 8 名に授業リフレクションを実施した。その結果以下 4 点の意見を得た。

1. 実施前や授業中の行動に対してメタ認知できた。
2. 授業イメージを言語化するので、他者と討議しやすくなった。
3. 改めて授業を考えるので、次の教育活動に繋がった。
4. 授業計画と同時に行うことができ、日常的に行いやすい。

対話者としての見解を 2 点述べる。

1. 授業者と対話者の人間関係によって左右される。
2. 授業者への接し方を考えることによって、対話者も成長することができる。

本研究の課題として 5 点挙げる。

1. フローチャートワークシートが単線なため、授業の複雑化を妨げてしまう恐れがある。
2. 授業リフレクションに対して、肯定的な考えを育む必要がある。
3. 長期的な取り組みにするために、リフレクションを話す場を作ることが必要である。
4. 継続的に実施するために、対話者を育成する必要がある。
5. 「教える・教えられる」関係から脱却し、授業を軸とした同僚性の構築が必要である。

<文献>

コルトハーゲン, F.(2010)『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』(F.コルトハーゲン編著 武田信子監訳), 学文社
Korthagen, F. and Vasalos, A.(2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 11, No. 1, pp. 47-71

ゲルマニウム傘ラジオの教材化の研究

島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 1 年

花岡軍

共同研究者 島根大学大学院教育学研究科 教授 橋爪一治

島根大学教育学部自然環境教育専攻 准教授 塚田真也

1. 研究背景・目的

現代の社会背景として技術の活用、発展は社会の様々な分野のニーズを満たし、生活を便利にそして豊かにしてきた。しかし、技術の発展が環境破壊や別の問題を生むことも少なからずある。また、文部科学省「4 習指導要領等の理念を実現するために必要な方策」によると、各学校が、学習指導要領・子どもたちや 地域の実状を受け止め、教育課程を編成・実施・評価・改善することとあり、それに伴って教科横断的な視点で学習を成り立たせることが求められている。

こうした時代背景を考慮し、安全で平和な未来の社会を築き支えるための科学に基づいた技術リテラシーの育成のため、「理科」と「技術科」の接続を意識した授業を提案することを目的とする。本研究で行うカリキュラム・マネジメントとは、理科と技術科の教科横断型の授業を構想・実践することと意義する。技術リテラシーとは、技術と社会との関わりについて理解し、技術に関する知識や技能を活用して、さまざまな技術的課題を適切に解決する能力であり、技術を公正に評価・活用する能力や、新たな技術や製品を創造する能力を含むものである。

こうした目的を達成するために、①「理科」と「技術科」のカリキュラム・マネジメントの構想を立てる。②教科横断的に学習させるための教材開発を行う。③開発した教材を用いて授業を構想・実施する。以上の 3 つを行っていく。

2. 理科と技術科のカリキュラム・マネジメント

今回の研究の軸として考えている、「理科」と「技術科」のカリキュラム・マネジメントの構想を図 1 に示す。安全で平和な未来の社会を築き支えるための科学に基づいた技術リテラシーの育成のため、「理科」と「技術」の教科横断的な授業を行う。具体的な教科横断的な授業として、まず理科と技術の共通の課題に「日常生活上の問題を科学・技術で解決しよう！」を掲げ、教科横断的に解決していく。「理科」では、「科学を理解する」という目的で、調べてみたいことを、条件

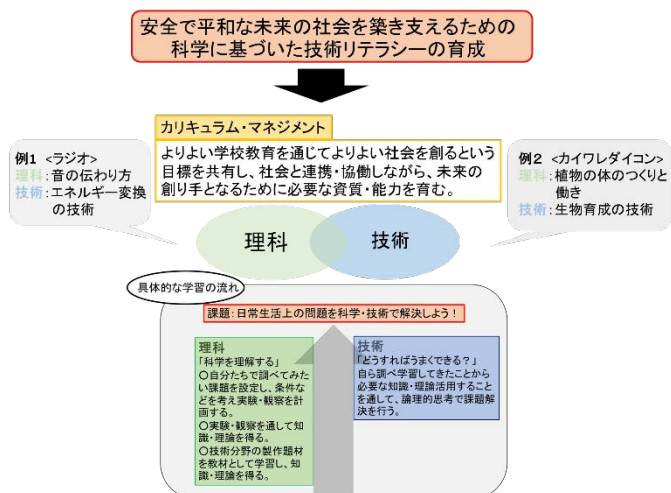


図 1 理科と技術のカリキュラムマネジメント構想

を設定して、実験・観察を行わせ、その結果から知識・理論を得る。また、技術科で製作題材としたものを教材としてさらに学習し知識・理論を得ることを行う。「技術」では、理科で自ら調べ学習してきたことから必要な知識・理論を活用することを通して、論理的思考でものづくりなどの課題解決を行う。このような教科横断的な学習を通して、共通の課題を解決し、目的に掲げている安全で平和な未来の社会を築き支えるための科学に基づいた技術リテラシーの育成を目指す。

3. ゲルマニウム傘ラジオについて

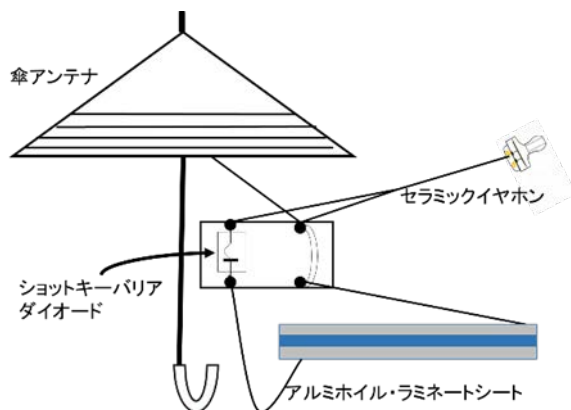


図2 試作ゲルマニウム傘ラジオの概略図

理科と技術科の教科横断的な授業のための教材として「ゲルマニウム傘ラジオ」を研究している。ゲルマニウムラジオとは電池などの電源を必要とせず視聴でき、構造が簡単といった特徴がある。微弱な電波を扱っているため、イヤホンで放送を聞く仕様である。ラジオ教室等で使われているゲルマニウムラジオのアンテナは200m程度まで被膜付き導線を張り伸ばしていくことで、より微弱な放送電波を受信できる。このアンテナを学校の校舎に長く張ることは可能であるが、一般的

な家庭では容易でない。そこで、持ち帰れるコンパクトなアンテナである「傘に被膜付き導線を巻き付けたアンテナ」を採用した。また技術科の教材としての活用を意識して「エネルギー変換による技術の問題解決（製作題材）」の要素を含ませることを考え、ラグ版とはんだを使用して接続する仕様とした（図2参照）。さらに、授業中に問題の解決を思いついたときにメモできるようなワークシートを作成した。これをもとに次回以降、工夫したい点を自由に、もう一度ゲルマニウム傘ラジオをつくることで家庭や社会の問題をものづくりで解決する態度を育成することができるようにした。

開発中のゲルマニウム傘ラジオは場所・地形の関係で、教材として使える場所が限られてしまうことや自分が合わせている周波数がわかりづらいという課題が実践の結果明らかとなった。この課題を解決するために、大きく2つの改良を実施する。1つは、「送信器」を開発すること。場所・地形に限らずどこでも教材として使えるようにするために送受信機をセットで教材とする。2つ目は、現在の周波数がわかるような自作型スライド式可変コンデンサを製作する。合わせている周波数がわかるようになれば、静電容量と受信周波数の関係が指導できるようになる。

4. 今後の展望

ゲルマニウム傘ラジオの明らかとなった課題を解決するために考えている改良方法を実際に試し、場所や地形にとらわれず教材として使用できるようにすること。そして、静電容量と受信周波数の関係が指導できるようにすることを解決していく。そして、ゲルマニウム傘ラジオを教材として用いた「理科」と「技術」の教科横断的な授業を行っていくための単元計画・指導案をつくり、実際に授業を実践する。また、ゲルマニウム傘ラジオの教育効果をアンケート等を用いて調査する。

学校と地域が連携・協働した活気に満ちた地域づくり

－埴生地域協育ネットの事務局機能の充実を図る体制づくり－

山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 2年

近 江 誠一郎（山陽小野田市立埴生中学校 教諭）

山口県では、平成 28 年度からすべての公立小中学校がコミュニティ・スクールとなり、このコミュニティ・スクールを核とした地域ネットワークの強化による人づくりと地域づくりの好循環を創出し、「地域教育力日本一」の実現を目指した「やまぐち型地域連携教育」を推進している。子どもたちが志を果たしていける未来を目指し、子どもたちの成長にかかわっていくためにも、学校と地域の連携・協働の必要性は高い。「やまぐち型地域連携教育」における地域とは、おおむね中学校区をその範囲としていることから、着目したのが地域づくりの中心的存在としての公民館である。

筆者が勤務する山陽小野田市の公民館は、「『ひとづくり』の実践」「『学校づくり』へのコーディネート」「『地域づくり』への波及」を目指している。これらは、「やまぐち型地域連携教育」を推進していくために必要な要素を含んでおり、公民館は地域づくりの核である。山陽小野田市の特色として、各小学校区に公民館が 1 つ設置されていることがあげられる。また、筆者の勤務校は、来年度から小中一貫校となり、公民館を含めた複合施設が同一敷地内に隣接される。将来を担う子どもたちの育成に必要な学校と地域の連携・協働の推進のための環境が整備され、地域のネットワークを生かした学びによる人づくりや地域づくりの好循環の創出が期待される。

こうした背景により、学校と地域が連携・協働した活気に満ちた地域づくりのため、埴生地域協育ネットの事務局機能の充実を図る体制づくりをテーマとし、研究に着手した。そこで、研究仮説を「地域協育ネットの本部を、地域づくりの拠点である公民館に置くことで、学校と地域の連携・協働が促進され、学社融合による活気に満ちた地域づくりにつながっていく」とした。

埴生地域の特性を生かし、学校と地域が一体となった教育活動の展開のためには、地域のネットワークを束ねる組織である地域協育ネットの本部を設置し、そこに事務局機能をもたせることが必要であると考えた。そこで、学びによる人づくりや地域づくりの好循環を創出するための機能をもった組織を「ハープねっと本部」と名づけ、公民館に拠点を置きながら定期的に会議を開催した。学校運営や地域運営の核となる人材による、将来を担う子どもたちの成長とよりよい地域づくりに向けて対等に本音で論じ合う会議である。このような会議の積み重ねが、充実した学校運営協議会や地域学校協働活動に反映され、地

域ぐるみでの子どもたちの育成を目指す機運の醸成につながった。また、地域住民から選出されるコーディネーターと公民館長の2人が地域コーディネーターとなり、両者のバランスの良さも学校づくりや地域づくりに望ましい影響を与え、「ハーブねっと本部」会議の充実や、学校と地域の持続可能な連携・協働につながっている。

次に、このようなしくみのもとで、地域ブランドづくり学習「THE 埴生学」を構想した。これは、地域の教育資源に着目させ、それを活用させる学習で、小中一貫教育の核にもなるものである。この学習は、「ふるさと発見学習」「起業体験学習」「防災学習」の3つで構成され、これらはいずれも学校と地域それぞれが共通に課題解決を図りたいと考えているものである。この学習では、学校教育目標、目指す子どもや地域の姿などをもとに、学びを通して子どもに「関わる力」「考え、追究する力」「伝える力」「見通す力」といった、将来の地域を担う人材に必要な資質・能力の育成を目指している。

実践例として、学びによる人づくりや地域づくりにつなげていくために、「ふるさと発見学習」では、小学6年生と中学1年生の異年齢構成のグループで、保護者や地域住民が参観する中、将来の地域の姿に関する熟議を行った。その結果、児童生徒が考える将来の地域の姿が大人の考える意見と共通していることが分かり、児童生徒も大人も共により良い地域を目指したいという機運が醸成された。その後、「地域の理想像の実現に向けて」というテーマで、中学生と地域の大人と一緒に熟議を行った。その結果、様々な意見の中から地域の清掃活動を取り上げ、生徒、保護者、地域住民の協働活動へとつなげた。活動後の生徒の振り返りでは、上記の4つの資質・能力を意識した記述が見られた。

そして、教育目標と育成すべき資質・能力を学校と地域が共有するために、社会に開かれた教育課程としての「THE 埴生学」推進のための「学校・地域連携カリキュラム」の作成・協議を、教職員と学校運営協議会委員が合同で行った。「ハーブねっと本部」会議でより良い協議方法についても考えながら進めたことで、関係者に当事者意識をもたせようとする方向性が定まる機会になり、地域総がかりで子どもたちを育てていこうという意識の高揚につながった。今後は、作成中のカリキュラムを学びの主体である児童生徒とともに共有し、関わる人すべてが学びのストーリーをイメージできるようにしていきたい。

公民館は地域資源の情報源であり、公民館のもつ機能の活用は学校教育の質の保証や地域の活性化につながっている。さらに、地域資源を活用した教育課程の編成は、地域を想い、将来の地域を担う人材育成に必要である。そして、地域協育ネットの事務局機能の充実が、地域ぐるみで子どもたちを育てるための推進力になっていった。さらに、社会に開かれた教育課程である「THE 埴生学」を推進するための「学校・地域連携カリキュラム」の作成・検討は、共通の目標のもとで学校と地域が連携・協働していく学びの具体を視覚化できる有効なツールであることも分かった。

「人が地域を創り、地域が人を創る」。今後は、この循環が効果的なものとなるように持続可能な連携方策について考えていき、他地域においても展開していく所存である。

育ちと学びをつなぐカリキュラム・マネジメントに関する研究 —スタートカリキュラムプロジェクトチームの推進を中心に—

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
岡村 恵（福岡市立赤坂小学校 教頭）

1 研究の目的と背景

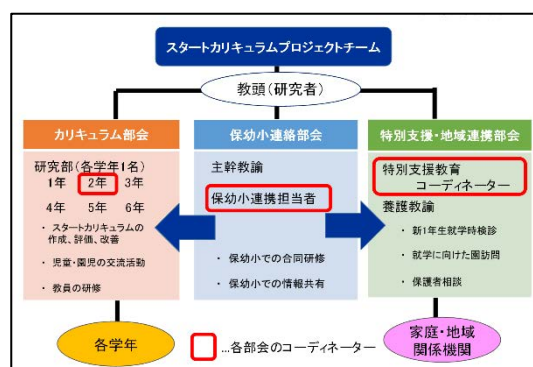
平成 22 年 11 月の幼児期の教育と小学校の円滑な接続の在り方の調査研究において、これからの保幼小接続の在り方について提言された。それを受けて、平成 29 年 3 月に改訂された小学校学習指導要領で示されているスタートカリキュラムは、生活科固有の課題としてではなく、小学校の 6 年間のスタートラインとして教育課程全体を視野にいたれた取組となるようにしていくことを求めている。

本研究は、幼児期の学びが小学校教育へと円滑な接続を図るためのスタートカリキュラムを、小学校 6 年間の土台として学校全体で考えることができるように、プロジェクトチームを組織運営し、育ちと学びをつなぐ視点からカリキュラム・マネジメントの在り方を明らかにしていくことを目的とした。

2 研究の実践

(1) スタートカリキュラムプロジェクトチームの組織体制

スタートカリキュラムが、幼児期の教育から小学校教育への円滑な接続として機能していくために、在籍校の実態を受けて、スタートカリキュラムプロジェクトチーム（以下スタートカリキュラム PT と示す）は、既存の校務分掌を活用して役割分担し、カリキュラム部会、特別支援・地域連携部会、そしてこの二つの部会と保育園・幼稚園をつなぐ保幼小連絡部会の 3 つの部会で組織し、役割を明確にしていた。



このスタートカリキュラム PT が、これまでの保幼小連携の在り方を見直し、スタートカリキュラムの実施を学校全体の取り組みとして課題や目標を共有したり、教科や学年を超えた教師の協働性を創出したりしていくよう推進していった。

(2) スタートカリキュラム作成のための情報収集

【保幼小連絡会の実施の工夫】

これまで低学年の教員が聞き取りを行っていた保幼小連絡会を、スタートカリキュラム PT の保幼小連絡部会が中心となって全学年から 1 名ずつ選出して聞き取りをする体制にした。このことは、全職員の意識へとつなげていくきっかけとなった。

また、3 回目の保幼小連絡会では、入学後の子どもの戸惑いに着目したツール「とまどいマトリクス」（善野, 2012）を使って保幼小で次年度入学児童の戸惑いを予測する話し合いをした。このことは、小学校側

保幼小が共有できる指標の作成									
学びの基礎力	柱		とまどいの事例と要因	①時間	②空間	③人間	④もの	⑤技能	⑥心構
精神的な自立	人とのかわり	コミュニケーション	・自分の思っていることをはっきりと伝える。（初めての人や場所です） ・しっかりと話を聞いて理解する。	○	○	○	○	○	○
		協同	・自分の考えを出して、友達との考えと調整する。	○	○	○	○	○	○
生活上の自立	生活	基本的な生活習慣	・荷物の多さへの対応 ・机の中などの整理整頓 ・トイレ（和式への対応、行くタイミング） ・靴の脱ぎはき（靴箱での座り込み）	○	○	○	○	○	○
		規範意識	・幼稚園・保育園と学校のきまりの違い	○	○	○	○	○	○
学びの意欲	学び	興味・関心	・文字への興味関心（読める子と読めない子） ・苦手なものへの挑戦意欲	○	○	○	○	○	○
				○	○	○	○	○	○

とまどいマトリクス（善野2012）

の受け入れの準備がより具体的にしていけることができた。ここで作成した表は、入学後に保幼小が共有して評価できるような指標にしていけることもできた。

(3) 学校全体での共通理解と協力実施のための情報提供

【スタートカリキュラムの全体研修会】

スタートカリキュラム PT が全体研修会を実施し、スタートカリキュラム作成段階で集めた情報を提供し、実践に生かしていくことができるようにした。ほとんどの教員が、スタートカリキュラムは小学校の土台として学校全体で考える必要があると理解し、行動に変容が見られた。1年生が戸惑うであろうと予測していた場面では、他学年の教員もスタート期の子ども達へのかかわり方を共有していたことが生かされた。

(4) 保幼小で連携した評価活動

【保育園・幼稚園の職員による育ちの見取り】

スタートカリキュラム PT で評価指標を作成し、5月の保幼小連絡会にて、保幼の職員による授業参観と、卒園児の育ちの見取りを評価に生かしていくこととした。育ちを見る視点は、保幼小で共有しているスタートカリキュラムの柱にそって、カリキュラム部会が中心となって作成した。

保幼小で連携した評価活動を行うことは、小学校のスタートカリキュラムの評価改善だけでなく、保幼のアプローチカリキュラムの評価改善にも生かしていくことができることもわかってきた。

評価指標	
人との	人との
精神的	精神的
自立	自立
「人とのつながり(精神的自立)」について ① 自分の思いや考えを、先生や友達に伝えていますか。 ② 先生や友達の話を、注意して聞こうとしていますか。 ③ 学校の友達と一緒に活動することを楽しんでいますか。 ④ 友達にやさしく声をかけたり、助けたりしていますか。 ⑤ 友達のいいところに気付くことができますか。	「人のかかわり(精神的自立)」について ① 自分の思いや考えを、先生や友達に伝えていますか。 ② 先生や友達の話を、注意して聞こうとしていますか。 ③ 学校の友達と一緒に活動することを楽しんでいますか。 ④ 友達にやさしく声をかけたり、助けたりしていますか。 ⑤ 友達のいいところに気付くことができますか。
生活	生活
自立	自立
「生活の自立(生活上の自立)」について ① 学校の中で、安心して生活できていますか。 ② 自分の身の回りのことは、自分でできていますか。 ③ 挨拶や返事ができていますか。 ④ 学校できまりや約束を守ろうとしていますか。 ⑤ 時間を守り、見通しをもって行動できていますか。	「学校生活の様子(生活上の自立)」について ① 学校の中で、安心して生活できていますか。 ② 自分の身の回りのことは、自分でできていますか。 ③ 挨拶や返事ができていますか。 ④ 学校できまりや約束を守ろうとしていますか。 ⑤ 時間を守り、見通しをもって行動できていますか。
学び	学び
自立	自立
「学びの自立(学びの自立)」について ① 興味・関心をもって学習に取り組んでいますか。 ② 自分なりに考えて、取り組むことができますか。 ③ 最後まであきらめずにやり遂げようとしていますか。 ④ 苦手なことにも挑戦しようとしていますか。 ⑤ これまでの経験を生かして解決しようとしていますか。	「学びに向かう力(学びの自立)」について ① 興味・関心をもって学習に取り組んでいますか。 ② 自分なりに考えて、取り組むことができますか。 ③ 最後まであきらめずにやり遂げようとしていますか。 ④ 苦手なことにも挑戦しようとしていますか。 ⑤ これまでの経験を生かして解決しようとしていますか。

(5) 保幼小合同で改善点を探る合同研修会を計画及び実施

【保幼小合同研修会】

保幼小合同研修会では、保幼小が共有しているスタートカリキュラムと「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」との繋がりを捉え、整理していった。この10の姿を保幼で土台として育て、スタートカリキュラムでつなぎ、小学校のどのような場面で発揮されていくのかをグループ協議し、共有していった。

この研修後の職員アンケートより、保幼小の各段階で育てたい力は繋いでいくことができるという職員の理解が得られた。

3 成果(○)と課題(●)

- スタートカリキュラム PT を3つの部会で組織し、PDCA サイクルに沿った組織運営することで、学校全体で取り組む意識が高まった。
- 保幼小で連携した評価活動や保幼小合同研修会を実施したことで、育ちと学びをつなぐカリキュラム案ができた。
- 育ちと学びをつないだ2学年以降のカリキュラムの見直し
- 保幼小相互のカリキュラムの改善につながる研修体制の必要性

主対的・対話的で深い学びの視点に立った 教員のコンピテンシーに基づく授業改善

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

牟田口 恭子（佐賀県立小城高等学校教諭）

1. 研究背景と目的

学習指導要領改訂に伴い、所属校においても本格的に授業改善に取り組もうとしている。しかし、アクティブラーニングの手法だけを表面的に導入しても、主対的・対話的で深い学びの本来の目的の実現は出来ないのではないかという問題意識がある。主体的・対話的で深い学びの実現を支えているものは、授業スキルや方法論の知識だけではないのではないだろうか。そこで、自身の研究では「コンピテンシー」という概念に着目した。優れた教員から「コンピテンシー」を取り出し、それを指針に教員が授業改善とコンピテンシー評価を繰り返すことで生徒たちによりよい変化（身につけさせたい資質・能力の育成）をもたらせるのではないかというのが研究の目的である。

2. コンピテンシーについて

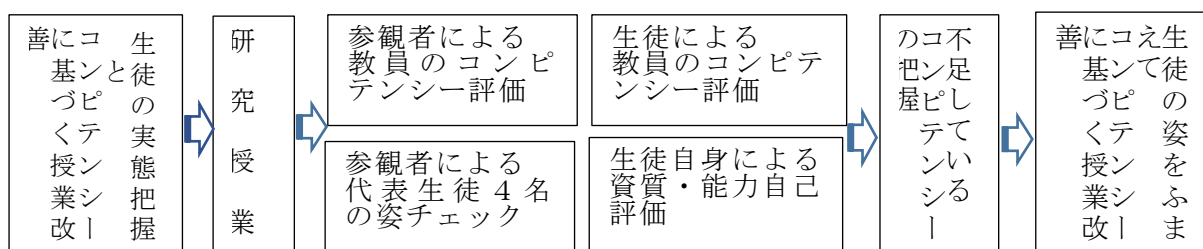
コンピテンシーの概念は、現在において様々な意味で用いられているが、本来、ハーバード大学のマクレランド(1973)が「ある職務において卓越した業績を生む原因となる個人の根源的特性」と提唱している。その後コンピテンシーに関する様々な研究を経て、「高業績をあげるものに共通してみられる行動特性」（佐藤，2015）という定義が用いられるようになった。本研究では「高業績をあげるものに共通してみられる行動特性」という意味で用いる。また、「高業績をあげるもの」を優れた教員とし、「達成動機に基づき、卓越した教育的効果（主体的・対話的で深い学びを実現しつつ大学入試等にも対応する力）を導く行動をとることができる教員」と定義した。ここでは、佐賀県が認定しているST（スーパーティーチャー）がふさわしいと考えた。ST 4名（国・地歴・理科・英語）から共通行動特性を取り出し、ST 1名（数学）が確認したものをコンピテンシーとして研究を行った。

3. コンピテンシーの抽出とコンピテンシーチェック表

ST からコンピテンシーを取り出し、その中から12個を精選して「教員のコンピテンシーチェックシート」を完成させている。この12個に4段階で評価をつけたものが「コンピテンシーチェック表」である。また、所属校の生徒の実態を受けて、生徒たちに身につけさせたい資質・能力を具体化し、「生徒の姿チェックシート」を作成した。これにも同様に4段階の評価をつけた。

4. 授業改善の実際

常にコンピテンシーに基づく授業改善を意識する。その中に研究授業を位置づけて、下のようなことを繰り返し行った。今年度に行った研究授業は3回である。



5. 成果と課題

「教員のコンピテンシーチェック」及び「生徒による教員のコンピテンシーチェック」の結果を受けて、コンピテンシーに基づく授業改善の成果と課題は以下のとおりである。

① 教員のコンピテンシー評価による成果

- 評価結果が回を経る毎によくなっていることから、**コンピテンシーに基づく授業改善は意味がある**のではないかと。
- 教員による評価と生徒による評価が似たような数値を示したことから、**コンピテンシーチェック表の信憑性は高い**のではないかと。
- 評価を複数回行うことで、**教員に不足しているコンピテンシーが明確化**される。

② 生徒の姿チェックと資質・能力自己評価による成果と課題

- 自己評価が1回目より2回目の方が、数値3・4（あまりできていない・全くできていない）の人数が減少したことから、**生徒たちに自信がついている**のではないかと。
- 教員が**最も身につけさせたい資質・能力**（自分の考えを数や式、ことばで分かりやすく伝えることができる）の**自己評価が格段によくなっている**。
- ▽代表生徒4名の姿には大きな変化がみられず、**生徒一人ひとりの見取りが難しかった。また、教員のコンピテンシーに基づく授業改善が、生徒によりよい資質・能力を身につけさせるとは言い切ることができなかった。**

6. 考察とまとめ

本研究を通して、教員のコンピテンシーに基づく授業改善は価値があることを痛感している。しかし、複数回同じ参観者に評価をしてもらうような授業研究の場を設定することが難しいこと、コンピテンシーに基づく授業改善と生徒の資質・能力向上の相関を明らかにすることができないなどの課題もある。これらの課題解決の可能性も追究しながら、これからも教員のコンピテンシーによる授業改善を続けていきたい。

【引用・参考文献】

・佐藤 純(2003)『コンピテンシー評価モデル集－各社事例にみる評価と活用－』，（生産性労働情報センター）。

主体的に探究する力を育てる高等学校理科（化学）の授業 —学習過程を明示したワークシートの開発—

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2 年

小 野 弘 嵩

1. 研究について

本研究では、次の研究仮説を立て、高等学校理科（化学）で授業実践を行った。

協同的探究学習の方法的特徴を援用し、ゴールと過程との関係を明確に示す工夫をすることで、生徒に見通しを持たせ（「活動の意味を理解し意欲を持つ」、「活動の意味によって活動内容を考え工夫する」、「活動の工程（時間）を調節し、効率的に取り組む」）、「わかる学力」を高め（関連付けによる精緻化・再構造化を促し）、主体的な探究へとつなげていくことができる。

本研究において「わかる学力」は新たな知識や既有知識を精緻化・再構造化することによって得ることのできる学力、「できる学力」は、覚えることや、公式を使うことなど繰り返すことで習得することのできる学力を示している。授業実践で採用した、協同的探究学習の方法的特徴は「個で考える（導入問題）」、「グループで考える（導入問題）」、「個で考える（展開問題）」という3つの学習展開である。図1には、協同的探究学習と主体的・対話的で深い学びの関係を示している。今回の授業実践ではワークシートに方法的特徴の流れを組み込み、課題を示し、ゴールと過程との関係を明確にすることで、生徒に見通しを持たせ、関連付けによる精緻化・再構造化を促し、主体的な探究へとつなげることができると考えた。

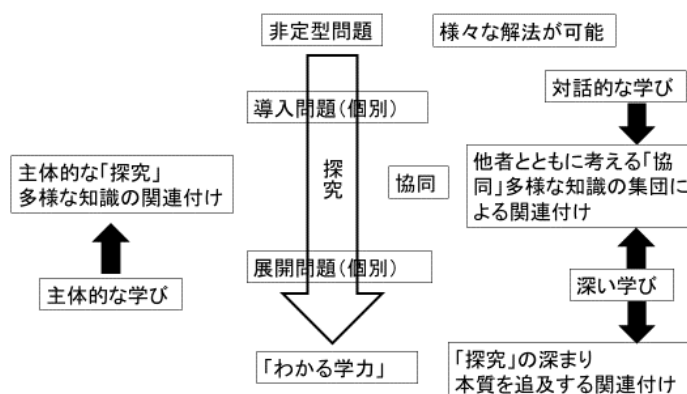


図1 協同的探究学習と主体的・対話的で深い学びの関連性
(藤村(2019) p.157 より作成)

2. 授業実践の概要

大分県立高等学校理科（化学）において、2年生2クラスの79名を対象に、令和元年5月17日（金）から6月7日（金）までの15日間、計13時間の授業実践を行った。

授業実践の各時間で、「課題」や「導入問題」、「発展問題」をあらかじめ配置したワークシートを活用した。また、「課題」に対する解答を「まとめ」として記入する欄を設定した。評価では、各時間の「課題」に対する「まとめ」が適切であるかを評価基準にそって点数化した。例えば、「元素と単体の違いを説明する」という課題に対しては、「①元素と単体の説明をしている、②2つの違いを説明している」を設定し、0～2点で評価した。

3. 授業実践の成果と課題

成果：2クラスの「まとめ」の評価の点数から考察を行う。評価の点数が8割以上となっている生徒の人数は、初回の授業に比べて2, 3, 4時間目の授業で多くなっていた。その理由としては、指示の出し方が明確になっていったことと、生徒が「まとめ」を書くことに慣れてきたことの2つが考えられる。

課題：授業実践における課題は3つあると考える。1つ目は授業内に「まとめ」を行うことができなかったこと、2つ目は「まとめ」に書いてほしい内容を生徒にうまく伝えることができていなかった授業があったこと、3つ目は「できる学力」と「わかる学力」の境目が明確になっていなかったことである。

4. 今後の研究について

今後は「まとめ」の評価の点数が8割以上の人数の変化についてなどより詳細な分析を進める。

また、生徒を対象として授業実践の前後に実施したアンケート結果と、「まとめ」の評価結果とを比較することにより、生徒の授業に向き合う姿勢に変化があったかを総合的に考察する。

これらの分析を通して授業実践の成果と課題をさらに考究する。また、改善点を明らかにし、今後の授業に活かすとともに改善を重ねていく。

引用参考文献

藤村宣之（2019）学力をどう高めるか、著田中耕治他、新しい時代の教育方法、有斐閣、pp. 144-168.

児童のコミュニケーション力の向上を図る

複式学習指導モデルの開発と評価

鹿児島大学大学院教育学研究科学校教育実践高度化専攻 1 年
長 谷 部 勇 太（鹿児島市立東桜島小学校教諭）

キーワード：小規模校教育 複式学習指導 遠隔授業

1 目的及び背景

人口減少が進むこれからの社会において、全国的な児童数減少に伴い小規模な小学校の割合は増加すると予想される。小規模校の多くでは、児童数の減少により 2 学年が一つの学級を組織する複式学級が設けられている。

複式学級では、2 学年が同教室で学習を行う複式学習が行われる。複式学習では、学級の構成員が少人数であるため人間関係が固定化されて考えの交流が滞ってしまいがちであったり、2 学年が同時に異なる内容を学習するため指導者が直接指導できる時間が限られたりするなど課題も多い。

また、平成29年告示学習指導要領の改訂の経緯として「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと」が求められているとある。さらに ATC21s が示した 21 世紀型スキルでは今後必要となる仕事の方法として、「コミュニケーション力」が示されている。今後予測不可能な社会に生きる子供たちにとって、他者と関わり合うコミュニケーション力の向上がますます求められるものと思われる。

このような中、教職大学院の授業や実習を通して、複式学習指導の在り方や小規模校の課題を明らかにしながら解決策を考察し、児童のコミュニケーション力の向上を目的として、複式学習指導モデルの開発をする。

2 研究の視点

(1) 視点 1 児童の思考を深める教師の働きかけ

教師の授業での主な活動は、発問・説明・指示である。柴田（2001）は、教師の行う授業づくりの過程とその観点として、「発問・問い返し方」を示しており、それらが働きかける対象を子どもの思考と整理している。複式学習では直接指導の時間が限られ、教師の働きかけも焦点化を図る必要がある。本研究では、児童の思考を深める教師の働きかけとして直接指導における「問い返し方」に着目した指導に視点を定める。

(2) 視点 2 児童が思考を深めるガイド学習と個別学習

複式学習では教師が直接指導できない間接指導の時間が生まれる。その際、児童自ら学習を進めるガイド学習を行うことがある。ガイド学習を児童が自律的な学習態度を身に付ける機会と捉え、児童が児童相互に意見を交流し、思考を深める学習の機会と捉える。また、複式学級は少人数であるがゆえに個別の課題に合わせた教材・教具等の準備がしやすい。個別学習は、それぞれの課題に合うことで、自律的な学びに結び付き、児童が思考を深めることにつながる。本研究では、間接指導時における児童が思考を深めるガイド学習と個別学習に視点を定める。

(3) 視点 3 児童の学びを広げる小規模校での遠隔授業

小規模校の多くは都市部から離れた遠隔地に位置することが多く、地理的にも対面での交流が難しいという実態が見られる。また、児童数が少ないことから多様な他者の意見を聞くことが難しい。そのような中、遠隔授業は学習にかかる時間や距離などの制約を取り払い、児童が交流する相手を増やすことができる。本研究では、児童の学びを広げる手段の一つとして、他者との交流を取り入れた小規模校での遠隔授業を視점에定める。

3 学びの成果

(1) 視点1 児童の思考を深める教師の働きかけについて

今までの実務経験で得た学びを拡充することを目的として鹿児島大学附属小学校複式部にて実習を行った。実習校では、教師と児童間の対話の中で行う「問い返し方」を理由・要約・置換・一般化・評価・価値と分類整理した系統表を作成し継続した学習活動を行っていた。例えば、国語科の授業において教師が「なぜ〇〇はやさしいと言えるのか。」と登場人物の人物像について問い返すことで、文章の叙述を根拠にして自分の考えを明確化させていた。授業のねらいに合わせて問い返しを直接指導の中で行うことで、児童の思考を深めたり、揺さぶったりすることができると思われる。

(2) 視点2 児童が思考を深めるガイド学習と個別学習について

鹿児島大学附属小学校複式部では、児童自らが学習を進行し、考えを交流するガイド学習が行われていた。間接指導時に児童は、友達の考えを聞いたり、疑問に感じたことを問い返したりして、問題解決につながる共通点や大事な考えをまとめることができていた。間接指導時の学びは児童の自律的な学習態度を育成していると考ええる。

また、鹿児島大学附属特別支援学校にて実習を行った。実習校では、個別の支援計画を踏まえた授業づくりが行われており、個々の理解状況に合わせた授業づくりを行った。重いと軽いという量感を感じやすい教材を実態に合わせて個別に用意し、個別学習を行った。今まで児童の実態を学級内の学習進捗度と捉え、小グループ等で把握していたが、児童一人一人の実態を見て学習を個別化するといった工夫は、今後取り入れていくべき視点であると感じた。

(3) 視点3 児童の学びを広げる小規模校での遠隔授業について

大学院と離島にある小学校をテレビ会議システムでつなぎ、遠隔授業を行った。総合的な学習で、地域素材を生かした新聞作りについての学習を計画、実施した。離島実習で対面指導を行うことを想定し、実際に出来上がった新聞を読むという関連をもたせた遠隔授業を行った。ほぼ同時に音声と映像を共有できることから、小規模校に限らず学校教育に活かせるところがあると感じた。また、日本未来科学館とテレビ会議システムでつなぎ、大学院の講義を行った。遠隔地に位置する学校でも児童生徒に専門家との関わりをもたせることができることや今現在の科学の最先端に触れることができることといったメリットがあると感じた。

4 今後の展開

今後は、学んだ3つの視点を生かし、複式学習指導モデルを開発し、それを勤務校で適用させたい。具体的には、次の3つを想定している。

第1に直接指導において、「なぜ」と考えの理由や根拠が分かるような「問い返し方」を設定した授業実践である。それによって、児童の思考に働きかけ、思考の対立や葛藤を通して新しいものの見方の形成や発見に児童を導くことができると思われる。

第2に間接指導において、児童自ら問い返す学習を行うことと個別の課題に合わせた個別学習支援システムの活用を行うことである。問いを繰り返しながら児童自らが交流をはかる間接指導は児童の思考を深めることにつながると考えられ、継続した個別学習は個々の学力を支えると考えられる。

第3に同地区内同規模の小規模校や専門機関との連携を図った遠隔授業を行う。同地区内同規模の小規模校は、地理的条件や課題が似通っており、目的に合わせて対面や非対面を組み合わせることができる。また、専門機関は小学校内では学習できないような専門的な知識や技能について学ばせることができ、多様な他者とのコミュニケーションも図ることができると思われる。

複式学習指導モデルの評価は、児童の意識調査や授業内の発言分析を行うことで、変容を見取る。評価を改善策とつなげ、複式学習指導モデルの改善を図っていく。

〈参考文献〉

・柴田義松 (2001)『教育の方法と技術』学文社

豊かな読みをつくる文学的文章の授業づくり —想像を働かせ、実感的な理解を生む読みを通して—

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年

村吉 優子（那覇市立金城小学校教諭）

1. テーマ設定について

筆者のこれまでの国語授業の課題は、ことがら読みにとどまり読みが深まらないことや「論理」や「読みの方法」に着目して読むことに偏り、想像力によるイメージ化や情動体験を伴わない読みになるということであった。これらの課題の克服のためには、場面をイメージしたり、登場人物の気持ちを具体的に想像したりしながら内言を耕すような豊かな読みをつくる授業ではないかと考えた。そこで、本研究のテーマを豊かな読みをつくる文学的文章の授業づくりとし、授業実践を通して効果を明らかにしたいと考える。

2. 研究の目的

小学校国語科の文学的文章における、豊かな読みをつくる授業づくりの成立過程を明らかにして授業改善を図る。

3. 研究内容と授業実践における手立て

本研究では「豊かな読み」を育むために、物語の舞台設定の理解（情景のイメージ化）、登場人物の人物像の理解、葛藤場面における心情の実感的理解を目指し、単元全体を通して段階的に読みを形成していく（図1）。

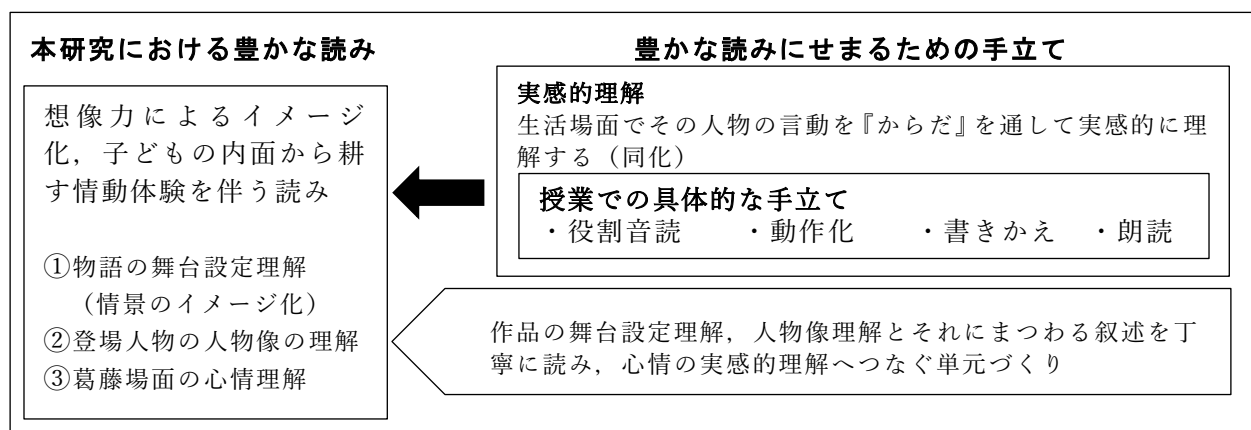


図1 本研究における豊かな読みとその手立て

4. 研究の対象と方法

公立小学校第5学年児童31名を対象に、国語科の単元「大造じいさんとがん（全10時間）」と「雪わたり（全12時間）」を取り上げた。舞台設定の理解、人物像の理解、実感的な心情理解の視点から豊かな読みを分析した。

5. 授業実践と結果

(1) 舞台設定の理解

設定された場面が具体的にイメージできるように意味調べや、画像で理解を促した。

「雪わたり」では、きつねにまつわる慣用句やことわざ、宮沢賢治の童話に出てくるオノマトペ探し、物語に出てくるきつね像をグループでポスターにまとめた。雪の降らない沖縄ではイメージを描くためにも特に重要な取組であると考えた。児童から「雪わたりができる日にねそべってみたい」という声が聞かれ、自らを作品世界に置き、登場人物になりきって実感的に作品の舞台を理解していると捉えられた。

(2) 人物像の理解

「会話」「行動」「様子」に着目し、物語全体から人物像を捉えることを行った。また、児童同士の対話を通して人物像へのイメージを深めた。児童は、大造じいさんの人物像を「強くて頼もしい」だけでなく「優しい」など多面的に捉えることができていた。

(3) 実感的な心情理解

「大造じいさんとがん」の実践では、山場場面の登場人物の葛藤を理解するために、大造じいさんが銃を下ろす場面を動作化し、行動の意味や心情を学級で話し合った。次時は、前時の学習を踏まえて、心情を豊かに想像することをねらい、三人称（大造じいさん）を一人称（おれ）に書きかえることを行った。

「雪わたり」では、山場の葛藤場面で語っている人物の気持ちになって役割音読することで、その人物と同化することを促し場面や心情を実感的に理解することにつながった。児童は、役割音読によって叙述から想像を広げ、人間に信用されていなかった今までのきつねの思いを捉えることができた。

6. まとめ

(1) 成果

「同化」を促し実感的理解を伴った読みは、自分と結びつけて読むことにつながり、情景を具体的にイメージしたり心情のより深い理解につながったりすると捉えられた。また、多面的な人物像の理解や丁寧な舞台設定の理解が山場の葛藤場面の心情理解につながることが実践を通して見いだせた。単元全体でこれらのつながりを意識しながら、段階的な読みを形成していくことが実感的な理解をともなった豊かな読みを形成する上で重要であるとわかった。

(2) 課題

本実践では、実感的理解に導くための朗読、書き換えなどの言語活動を教師が設定し、意図的に行ってきた。今後は、「共感」や「同化」を促し実感的理解を伴う「読みの方法」を子ども自身が自覚し、活用していけるような学習方法の構想や洗濯を意図した授業を構築していくことが必要である。

令和元年度日本教職大学院協会研究大会「ポスターセッション（グループ③）」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
③-01	岩手大学 大学院	2 年	高橋 健	岩手県立盛岡第三高等学校 教諭	高等学校における組織マネジメント ーミドルリーダーが機能する学校組織ー
③-02	福島大学 大学院	2 年	菅野 賢介	葛尾村立葛尾中学校 教諭	EFL環境で、自立した英語学習者を育てるための授業改善とカリキュラム開発
③-03	群馬大学 大学院	修了	須永真佐恵	太田市立城東中学校 教諭	中 1 国語「読むこと」における「根拠・理由・主張」の 3 点セットと相互説明の活用
③-04	聖徳大学 大学院	修了	堤 亜里沙	浦安市立美浜南小学校 教諭 教務主任	学力向上を図るためのカリキュラム・マネジメントの在り方 ～ 5・6 年生を対象とした 5 0 分授業の実践を通して～
③-05	創価大学 大学院	修了	平田 貴子	八王子市立松木小学校 教諭	読むことの学習におけるオーセンティックな学びを考える ー説明的文章指導を例にー
③-06	帝京大学 大学院	1 年	栃木 昌晃	世田谷区立太子堂中学校 主幹教諭	生徒の深い学びにつながる「話し合うこと」の指導 ー「能動的な聞き手」の育成を目指してー
③-07	横浜国立大学 大学院	1 年	寺谷 亘	横浜市立名瀬小学校 主幹教諭	ミドルリーダーの人材育成へのモチベーションを高めるための実践 ～「タテ」「ヨコ」のつながりを大切にした校内 OJT を通して～
③-08	山梨大学 大学院	2 年	宮澤 和孝	甲府市立上条中学校 教諭	理科を学ぶ有用性を高める授業づくり ～日常生活や社会との関連を中心とした中学校理科の授業デザイン～
③-09	常葉大学 大学院	1 年	赤堀 宏光	焼津市立焼津東小学校 教諭	「社会参画力」の基礎を育成する小学校社会科授業の改善に関する研究
③-10	滋賀大学 大学院	2 年	九重昇一郎	大津市立田上小学校 教諭	数学的な見方・考え方を働かせて、考えたり説明したりする力を育成する授業づくり ～小学校 6 年生「比例と反比例」の実践事例を通して～
③-11	京都教育大学 大学院	修了	寺本 裕彦	京丹波町立蒲生野中学校 教諭	教師の仕事の在り方に対する意識の分析 ー「切り離し」への意識から見る教師の勤務状況ー
③-12	立命館大学 大学院	2 年	津田江利子	滋賀県立愛知高等養護学校 教諭	高等学校通級指導における生徒間の交流を軸にした試み ー高等学校と高等養護学校生徒の関わりを通してー
③-13	奈良教育大学 大学院	2 年	角谷 尚希	葛城市立新庄小学校 教諭	小学校英語教育におけるブレンディッド・ラーニングの枠組みの提案 ～児童のコミュニケーション能力の効果的な育成を目指して～
③-14	鳴門教育大学 大学院	2 年	楠 俊弘	徳島県立総合教育センター 教育情報課 情報戦略担当 指導主事	深い学びを目指した e ラーニングのコンテンツの開発と活用
③-15	愛媛大学 大学院	2 年	玉井 真一	松山市立椿小学校 教諭	教員の主体性を生かした業務改善研修プログラムの実践とその効果 ー業務改善推進主任のリーダーシップを中心にー
③-16	宮崎大学 大学院	1 年	小山田 祥	都城市立乙房小学校 教諭	わり算の系統的な指導の在り方 ～「分数÷分数」の確かな理解を目指して～

高等学校における組織マネジメント -ミドルリーダーが機能する学校組織-

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

高橋 健（岩手県立盛岡第三高等学校教諭）

共同研究者 岩手大学大学院教育学研究科教授 鈴木 久米男

岩手大学大学院教育学研究科特命教授 高橋 和夫

1 はじめに

学校教育を取り巻く環境が大きく変化してきており、学校に求められる役割は多様化、複雑化し、学校教育への要求はますます高まっている。しかし、学校の問題点として、教員の意識改革の不十分さや目標や方向性等の共通理解の欠如、組織としての協力体制の不足、さらに若手教員やミドルリーダー育成の不徹底などが挙げられる。そこで、学校が組織として機能するためには、共通の目標としての学校ビジョンを設定し、組織としての協働により教育活動に取り組むことが必要である。

2 目的

本研究のねらいは、学校ビジョンを実現するための学校の組織力向上の取り組みにおいて、ミドルリーダーが果たすべき役割やそのための手立てを明らかにすることである。本研究では「ミドルリーダー」を指導教諭や各分掌の主任とする。本研究のねらいにせまるために、高等学校の組織力向上のための視点として、一つは学校組織の実態把握の在り方、二つ目は校長のリーダーシップのもと、学校ビジョンを全職員で共有し参画意識を高めるための学校目標と自己目標の連鎖の方法、さらに三つ目として協働を促すためのミドルリーダーの役割を明らかにする必要があると考える。そのために、本研究の第一段階として、この三点の視点について岩手県内の県立高等学校を対象に調査を実施することにより、実態と課題を把握する。第二段階として、調査結果の分析から、ミドルリーダーの役割を踏まえた上で、組織力向上のための手立てを検討し、実践していくこととする。

3 調査及び結果からの考察

本調査は県内の高等学校における学校の組織力の現状と課題を把握し、組織力向上の手立てを明らかにするために、質問紙による調査を平成 31 年 3 月に実施した。教育活動の実践状況に関する 18 項目の質問を作成し、6 件法により調査を実施した。管理職への調査は、県内の全 64 校を対象に実施した。質問紙の回収率は、70.9% (100 人)であった。また、教員への調査は県内全域から地域、学校規模、学科等のバランスを考慮し無作為に抽出した 15 校を対象に実施した。質問紙の回収率は、84.4% (488 人)であった。Fig より調査結果を検証していく。Fig は管理職と教員それぞれの教育実践に対する意識を平均値の大きい項目から並べたものである。管理職、教員とも管理職との意思疎通の値は高いが、ビジョンの見直しや連鎖等の項目は低くなった。また、管

理職と教員の比較を t 検定により分析を行ったところ、18 項目のうち、14 項目で有意差が見られた。特に学校ビジョンに関する調査項目については管理職より教員の意識が低い結果となった。この理由として教員は日々の授業や校務分掌の仕事などの教育実践が学校ビジョンにつながっていないと感じていることが挙げられる。これは、学校ビジョンと個人目標のつながりが弱く、個人の取組が全体に反映されている意識が低いためと考えられる。

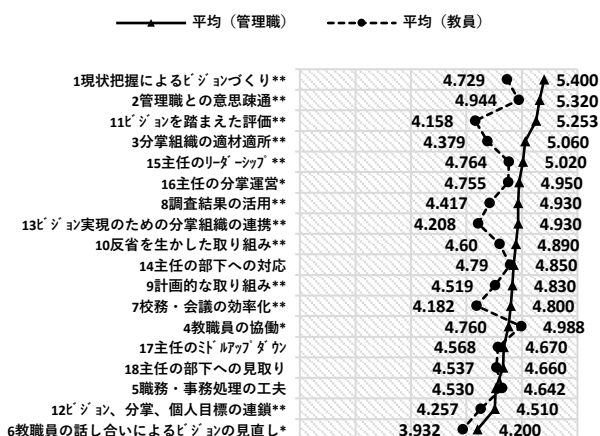


Fig 管理職と教員の教育実践意識の差

次に、因子分析の結果を示す。管理職、教員それぞれで 18 項目に対して主因子法・Varimax 回転による因子分析を行った。その結果、異なる構造であるが共に 3 因子構造となった。更に、3 つの因子の関係を検討するために、共分散構造分析を行った。分析結果によると、教員においては、「ビジョン達成の実践力」から「教育活動の参画力」「ミドルリーダーのマネジメント力」へ共に強い因果関係がある。よって、学校ビジョンを全教員で共有することで、教育活動への参画意識が高まり組織的な運営が進み、ミドルリーダーが機能的に活躍できると考えられる。

4 実践協力校での実践

実践協力校において、「学校ビジョン実現への参画意識が教員によって差がある」という課題を踏まえ、組織力向上の手立てとして「目標の連鎖を意識した学校評価の実践」を設定し、研修会を行った。その中で学校組織の課題と学校評価の役割を示した。その後、学校評価の調査項目の見直しを行い、アンケートを実施した。結果から、育てたい生徒像の認知度は高いものの、達成度は低いことが明らかになった。考えられる要因として、目標の連鎖が不十分なことや、業務の多忙感から達成感や充実感、さらに納得感を感じられていないことが挙げられる。加えて分掌間の連携に課題があり、学年や分掌の機能、成果、さらに相互の連絡・調整等に課題意識を持っていると考えられる。また時間の経過に伴い、取組が形骸化・硬直化している状況が見受けられる。日常的なコミュニケーションだけでなく、取組の振り返りや成果・課題の議論、さらに今後のビジョンを見据えた議論など、意図的な議論の場が必要である。

5 おわりに

生徒に身に付けさせる資質・能力との関係を明確にしたカリキュラムの作成、組織体制づくりをミドルリーダーがリーダーシップを発揮しながら行うことにより組織力を向上させることができると考える。

【参考文献】

- 清水裕士「フリーの統計分析ソフト HAD:機能の紹介と統計学習・教育、研究実践における利用方法の提案」(『メディア・情報・コミュニケーション研究』1、2016) 59-73
- 畑中大路「ミドルリーダー研究の現状と課題—研究対象と期待される役割の視点から—」(『教育経営学研究紀要』13、2010) 67-73

EFL 環境で、自律した英語学習者を育てるための 授業改善とカリキュラム開発

福島大学大学院人間発達文化研究科教職実践専攻 2 年
菅 野 賢 介（双葉郡葛尾村立葛尾中学校教諭）

本研究は、構想―実践―省察のサイクルを回すことを通じて、授業改善を図るプロセスを追及する。今回の発表では 1 サイクル目の省察から次のサイクルの構想へのプロセスに焦点を当てた。実践から見えた課題である「3 つの資質・能力をどのように具現化するか。」その手立てとして、CLIL の 4 C の原理であるタキソノミーを用いた実践について報告した。

前半では、授業構想について述べた。福島県で扱う中学校英語の教科書題材をベースに、日本赤十字社の防災教育プログラムにある、『災害時シミュレーション』を英語で学習し、災害避難時のトラブルや対策を考えることを通じて防災についての理解を深め、さらに災害弱者（外国人、高齢者、障がい者、乳幼児）などの立場から防災を見つめ直す活動を行った。その中の内容学習の中で、教科書の指導事項である語彙表現や文法をどのように定着させるか、学習の真正性にどう近づけるかという課題を抽出した。

実践の省察として、2 つの成果を報告した。一つ目に、内容学習と言語学習の統合について、単元の最後に総合的活動として行った課題作文を、KHcoder(樋口耕一,2014)を用いて分析し、基本表現が使われていることを確認できたこと。二つ目に、授業において、災害弱者を分類し、どういった問題があるかや、語彙表現の確認を英語でのやりとりを通して確認する活動の有無によって、統計的にグラフ化し、平均使用語彙数が変化したことを確認できた。

後半では、省察後の課題をどう捉え、どう改善するかについて報告した。実践から見えてきた課題とは、生徒の作文内容について、文章のまとまりや具体性をどのように評価すべきか、学習した語彙や文法を「使う・使わない」の判断をどのように指導するかなどである。この課題解決のために、実践の目標をもう一度見直した。そのための手立てとして、アンダーソンによる改訂版タキソノミーで示されたタキソノミーテーブルを適用した。タキソノミーテーブルの使用にあたっては、教科間での汎用性も考え、石井英真氏(2015)の和訳されたものを一部改変した。

実践の目標を、育成すべき「資質・能力」の 3 つの柱で捉え、知識・技能をタキソノミーテーブルの知識次元、思考力・判断力・表現力を認知過程次元と対応させて教育目標の

明確化を図った。知識・技能では教科として指導すべき事項を4つの知識に分類するが、どの事柄をどの知識に分類するか考えることが教師自身の指導観や教科観に影響を及ぼしているという感想を述べた。具体的には、先の課題である文法を「使う・使わない」について、言語知識を事実的知識として指導する場合には意味やつづり、働きなどを教えるが、概念的知識や手続的知識として指導する場合には、文脈の中でのニュアンスの違いや、類似表現との差異などを教えることになり、指導手順や学習方法が変わってくるということである。

文章のまとまりや具体性をどのように評価すべきか、という課題については、内容学習の深化が重要になると考える。そのためには、認知過程次元における高次的思考を働かせるような学習活動が考えられる。認知過程次元のカテゴリー（石井英真,2015,p400-401と勝野頼彦（研究代表者）,2013,p80を筆者が合わせたもの）は学習活動（思考動作）を考える際に教師のイメージを明確化したり、文言からイメージを膨らませたりするのに有用性を感じたことを述べた。このような作業を踏まえることで、知識・技能と思考力・判断力・表現力等を相互に駆動させ、学びに向かう力や人間性などの涵養も図られるのではないかと想定していることも述べた。

参加者との質疑の中では、英語科の見方・考え方との関連や言語指導の目標の方向性、ルーブリック評価などの具体的実践の必要性、他教科におけるタキソノミーテーブルの適応、学びに向かう力・人間性との関係などがあり、今後の研究の視点として学びの多い機会であった。

参考文献

- ・渡部良典/池田真/和泉伸一[共著](2011)『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学の外国語教育の新たな挑戦 第1巻』 上智大学出版
- ・池田真/渡部良典/和泉伸一[共著](2016)『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学の外国語教育の新たな挑戦 第3巻』 上智大学出版
- ・樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版
- ・石井英真(2015)『現代アメリカにおける学力形成論の展開 増補版』 東信堂
- ・勝野頼彦（研究代表者）(2013)『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則〔改訂版〕』 国立教育政策研究所

中1国語「読むこと」における「根拠・理由・主張」の 3点セットと相互説明の活用

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー専攻 修了
須永 真佐恵(太田市立城東中学校教諭)

1 研究の目的

平成29年に告示された中学校学習指導要領では、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が求められている。自分の実践を振り返ると、これまで生徒の対話的な学びを重視しつつも、十分な成果が上げられなかった。生徒側には、発言をするのが不安だ、友達に同調してしまう、友達の意見を聞いても自分の考えを広げたり深めたりできないなどの課題があった。また、教師側にも、個々の生徒やグループの状況を捉えた支援ができていない、学習課題の難易度が適切でないなどの課題があった。

2 研究の手立て

この課題を解決するために「根拠・理由・主張」の3点セットと相互説明、二つの手立てを活用した。他者との対話的な学びを充実させるためには、生徒が考えを持てなければならない。そのため、生徒に「根拠・理由・主張」の3点セットで考える方法を教える。これは、トゥルミンが提唱したモデルを、鶴田(2014)が国語教育に取り入れたものである。「主張」とは、自分の意見、「根拠」とは、主張の証拠となる客観的な事実やデータ、つまり、教材文の叙述である。「理由」とは、なぜその叙述から、そう主張したのかという考え方の筋道である。3点セットとは、学習課題に対して、教材文の叙述すなわち根拠をもとに考えて、その推論の筋道を説明し、主張を示すという読み方である。本研究では、生徒にわかりやすいように「根拠」を「証拠」、「理由」を「推理」、「主張」を「結論」と呼んだ。3点セットで自分の考えを持てたら、それを深めるために、「相互説明」を取り入れる。相互説明は元々、説明文読解の個別指導法である(清河・犬塚, 2003)。3人一組で、説明役・質問役・評価役という役割が設けられている。説明役が文章の内容を説明し、質問役が質問を返す。それに対して説明役が再度説明をする。評価役はそのやりとりに関するフィードバックを行う。これを本研究では、次のようにアレンジした。説明役は意見を3点セットで説明する。それに対して質問役が質問し、説明役が答える。評価役の代わりに記録役を設定し、説明役と質問役のやりとりを記録する。3つの役割を交代して全員の意見を検討し、やりとりの要点をメモに残す。相互説明で出てきた考えをクラス全体で共有し、意見交換する。そして、話し合いをふまえて、自分の考えを整理する。

3 実践

九つの単元で、3点セットと相互説明を取り入れた。文学的な文章「大人になれなかった弟たちに……」を取り上げ、説明する。3点セットで考えたのは以下の学習課題である。

時間	学習課題
2時間目	僕がミルクを飲んでいてことを母は知っていたのだろうか。
4時間目	母は本当に「ヒロユキは幸せだった」と思っているのか。
5時間目	物語全体を通して最も辛い思いをしたのは誰か（僕・ヒロユキ・母）。

ここでは、5時間目の授業を紹介する。まず、あらすじを追いながら、僕・ヒロユキ・母の行動を確認した。そして、3点セットで、「物語全体を通して最も辛い思いをしたのは誰か」を考えさせた。推理がよく書けなかった生徒には、それぞれの人物とその人物が経験した出来事を書いたヒントカードを渡した。それをもとに、生徒は3点セットで書くことができた。その後、相互説明を行った。あるグループでは全員が「最も辛いのは母」という結論だった。そこで、同じ結論であっても違う立場から考えて質問するように指示をした。すると、ある生徒が「最も辛いのは僕」という立場に立って、「主人公の僕は、自分がミルクを飲んでしまったために弟が死んだという罪悪感がある。だから僕の方がお母さんよりも辛くはないか」という質問を考えた。全体交流でも、活発なやりとりが行われた。

実践を重ねる中で、相互説明と全体交流の方法に修正を加えた。最初は、相互説明の際に、班のワークシートを作成し、記録役が一人ひとりの3点セットを書き写していた。しかし、記録係の負担が大きく、書き写す間やりとりが停滞した。そこで個人のワークシートの中に、説明役と質問役の質問や答えを書きこめるようにし、話合いの時間を確保した。また、全体交流の場に「反論」を取り入れ、友達を説得することで、交流が活発化した。

4 考察

3点セットを学ぶことで、生徒は根拠をあげて自分の考えを持つことができるようになった。そして、相互説明と全体交流で、自分の考えを深めていくことができた。こうした成果は、授業中の様子だけでなく、全国学力・学習状況調査問題やアンケートを用いた検証からも明らかであり、生徒自身も自分の成長を実感できた。しかし、課題も見えてきた。個人の考えを書く段階では、推理が不十分なために、証拠－推理－結論の一貫性が弱い生徒が少なくない。3点セットをさらによくするための「一貫性」という視点を教え、生徒を動機づけることが考えられる。また、相互説明の段階では、「質問」がうまく考えられないことが多かった。「話形」中心のヒントカードを用いたが、どんなことを質問すればよいかという「内容」に重点を置いたものを追加したり、うまくできた質問を紹介して質問の仕方を学ばせたりすることも重要ではないかと考える。

文献：鶴田清司・河野順子編著（2014）. 論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン中学校編 明治図書

清河幸子・犬塚美輪（2003）. 相互説明による読解の個別学習指導－対象レベル－メタレベルの分業による協同の指導場面への適用－ 教育心理学研究, 51, 218-229.

学力向上を図るためのカリキュラム・マネジメントの在り方 ～ 5・6年生を対象とした50分授業の実践を通して～

聖徳大学大学院教職研究科教職実践専攻 修了
堤 亜里沙（浦安市立美浜南小学校 教諭）

1. 研究主題設定の理由

平成29年3月に新しい学習指導要領総則が告示され、この改訂で小学校教育課程では第3・4学年に「外国語活動」、第5・6学年に「外国語科」が新設された。そのため第3学年から第6学年で授業時数が年間35単位時間増加する。そこで、その授業時数増加に対応しつつ、さらにカリキュラム・マネジメントに努めるにはどうあるべきか、その在り方を探る研究を始めることとなり、第5・6学年に焦点を当て研究を進めることとなった。前任校である市川市立塩浜学園で実践研究を行うにあたり、50分を1単位時間とした授業実施による外国語科の時数の確保が塩浜学園の強みを最大に活かした取り組みになると考え、学校として教職員全員でテーマを共有し、研究を進めていくこととなった。

2. 50分を単位時間とする各教科・領域の必要時数と余剰時間の検討

50分を1単位時間とした授業実施は、他校の小中一貫校や義務教育学校で取り組まれているように、45分の授業に余裕を持たせる5分をプラスした50分授業が多いが、この方法では授業時数は変わらない。そこで塩浜学園では、50分を1単位時間とすることで年間指導計画を見直し、現状の週当たり28コマ、委員会活動やクラブ活動がある週のみ29コマを維持する方向となった。それにはまず、年間指導計画を立て直す必要があった。はじめに、50分授業での計算上の授業時数及び余剰時間の内容を検討した。次に、各教科・領域ごとに実際の指導を想定し時数を検討した。そして、各教科・領域、余剰時間の年間指導計画を決定していくという作業を、平成29年度1年かけて行った。

3. 余剰時間の活用を検討

余剰時間については、校内研修会で時間数を先生方に示し、どのように活用するかをグループで検討していただいた。各教科で不足していたり、さらに伸ばしたい能力、今後必要となるであろう力など様々な取り組みが提案された。この中から塩浜学園の児童の実態を踏まえ弱みを最小化する内容、さらに担任の負担がなるべく少ないものとして、コミュニケーション力の育成、不登校児童発生の未然防止に取り組むことが決定した。

4. 学力向上を図るためのカリキュラム・マネジメントの実践

（1）実践研究の方法

平成29年度は計画段階までを行い、平成30年度は1年間の授業実践を長期の1サイ

クル、中期のサイクルとしては学期ごと、短期のサイクルとしては単元ごとにPDCAサイクルを回すこととし、さらに来年度以降もPDCAサイクルを回し続け、児童の学力向上を図るためのカリキュラム・マネジメントをし続けるにはどうしたらよいかを探った。

（２）実践とその結果

１）評価の目的と方法

計画した研究構想が学習者・授業者・保護者にどのように受け止められるかを検証することを目的とし、検証のため以下の４つの方法により評価をした。

- ① ルーブリック評価表を用いた学習到達度評価
- ② 保護者アンケートによる評価
- ③ 児童アンケート及び抽出児童へのインタビュー
- ④ ５・６年生の授業に関わる教職員へのアンケート及びインタビュー

２）評価結果とその考察

①教科・単元により到達度に差はあった。しかし、到達度の低いものはその原因を探り、その後の指導で改善することができた。

②保護者からは、子どもたちが余裕を持ち意欲的に学習に取り組み、学習内容も理解しているとおおむね捉えられている。

③特筆すべきは、５、６年生ともに５０分授業の良さを見出している児童が多いことである。

④おおむね年間指導計画通りに指導ができ、児童の負担感は感じられないとの結果だった。

５．研究の成果と今後の課題

今回の研究の成果は、５０分授業に取り組むために、教師がチームで各教科の年間指導計画について、９年間のつながりを考えながら真剣に向き合ったこと、また児童の学力向上を図るカリキュラム・マネジメントに取り組んだことで授業改善が行われたことと思う。

来年度以降も５０分授業に取り組む、学力向上を図るためのカリキュラム・マネジメントを推進させるためには、今年度の研究から以下のことが重要であると考ええる。

- ① ５０分授業に取り組んだいきさつや前年度の状況、今年度の取り組みについて、年度初めに全職員に徹底する。
- ② 年間指導計画を年度初めに見直す。
- ③ 短期、中期、長期のPDCAサイクルを回し続ける。

５０分授業は始まったばかりで、児童の学力向上という点でははっきり言って大きな成果はない。しかし、くり返しになるが、この研究に学校としてチームで取り組めたこと、また取り組んだことで一人一人の教員の意識が向上し授業改善が行われたことは大きな成果であると思う。学力向上を図る力が「５０分授業を通したカリキュラム・マネジメント」にはあると強く感じた。

読むことの学習におけるオーセンティックな学びを考える —説明的文章指導を例に—

創価大学大学院教職研究科教職専攻 修了
平田 貴子（八王子市立松木小学校教諭）

1. 問題の所在と目的

平成 29 年告示の学習指導要領では、「資質・能力」を子供たちに身につけさせることが強調されている（文部科学省 2018）。しかし、これまでの国語の教育が、子供の生活の中でどれだけ役立っているかは疑問である。中村（2014）が、「未だ学習の生活化を図る指導は十分であるとは言い難い。」と述べるように、これまでの国語の教育では、実生活で生きて働く資質・能力を育成することができなかったと考えられる。

そこで、社会で生きて働く資質・能力を育成する 1 つの手がかりとして、日常と結びつけた「オーセンティックな学習」に注目した。本研究では、説明的文章の授業におけるオーセンティックな学習とはいかなるものかを検討するとともに、子供の問いづくりを取り入れた授業の効果と課題について考察する。

2. 理論研究

オーセンティック（authentic）は「真正の」「本物の」と訳される。奈須（2017）によると、「オーセンティックな学習とは、子供が本物の社会的実践に当事者として参画する多様な学びの総称である」という。しかし、「読むこと」の学習では、教科の文脈に沿って与えられた教材を読むことが前提となっているため、読むものを自ら選ぶことができず読む必然性に欠けるという点で、「本物の社会的実践」とは異なる。そこで、子供の文脈に基づいて教材を主体的に読み、読んだことの解釈をふまえた上で自分の考えを形成する事により、「当事者として参画する」オーセンティックな学習になりうると考えた。

青木（1989）は、子供は「文章を読むという活動の過程で、その文章に対して何等かの反応を持つ」とし、「その反応を意識させ、それを問題にまで引き上げ、まとめさせなければならない」という。そうであるなら、問いをつくることで、子供が教材を読んだ際に気になったことを表出させることができると考えた。

3. 検証授業

（1）単元指導計画

教材名：「アップとルーズで伝える」（光村図書 4 年下）

本単元では、教科の文脈と子供の文脈を近づけるために、教師の発問により内容を理解する学習と、子供による問いづくりの学習を並列して設定することにした。単元の終末に

は、問いを解決する過程を入れた。(表 1)

(2) 指導の実際

第 3 時～第 5 時では、教師からの発問を中心とした本文の精読を行い、第 4 時の最後に、子供による問

次	時	主な学習活動
一	1	題名を読んで問いをつくる 【問いづくり】
	2	本文を読んで問いをつくる 【問いづくり】
二	3	本文を読んで写真がどこに入るかを考える
	4	アップとルーズの特徴を読み取り表にまとめる 【問いづくり】
	5	7段落がある方が良いか、ない方が良いかを考える
三	6	自分で問いを選び、その問いの答えを考える 【問いづくり】
	7	自分が考えた問いと答えを他者と聞きあう

表 1 単元指導計画

いづくりを行った。第 6 時では、自分で選んだ問いの答えを考える場面を設定した。子供がインタビュアーになり筆者と対話することを想定した形式のワークシートを用いて、問いに対し筆者がどのように答えるかを、教科書の記述を元に予想して考える形の学習として展開した。

4. 結果・考察

ある児童は、序盤は語彙に関する問いをつくっていたが、精読後の第 4 時には、「ルーズを使う場面ってどんな場面？」という問いをつくり、ルーズの必要性について着目した。その後、第 6 時には、「ルーズっていらんないんじゃない？」と問いをつくり、その答えとして、自分なりに、ルーズがなぜ必要であるのかを考え記述する姿が見られた。

これらの表れから、問いをつくりその答えを考える過程で、読んだ内容を鵜呑みにするのではなく、教材の解釈を踏まえて自分の主張を表現するように変容していったと考えられる。

5. 成果と課題

子供が自ら問いをつくり、それに答える機会を設定することで、それぞれの子供が教材から読み取ったことを起点にして、自分が関心のあることについて考えるようになっていった。中には、内容を理解した上で、自分なりの素朴な問いを抱いた子供もいた。そのような子供は、自分にとっての教材の意味を見出すことができたと言えよう。

一方で、教材を読めばすぐに分かる問いに留まり、自分の興味・関心と結びつけた問いを作ることができない子供もいた。どのような問いをつくらせ、解決させていくかという問題と、どのような解釈の学習を並行して進めていくかという問題について今後も研究を進めていきたい。

【引用文献】

青木幹勇 (1989) 『青木幹勇授業技術集成第一〈新装版〉問題をもちながら読む』 明治図書
中村暢 (2014) 「『真正の課題』を用いて学習の生活化を目指した国語科の授業の構想—国語科と社会科との関連的指導を通して—」 『国語教育思想研究』 第 9 集、国語教育思想研究会、45-54

奈須正裕 (2017) 『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版社

文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』 東洋館出版社

生徒の深い学びにつながる「話し合うこと」の指導 —「能動的な聞き手」の育成を目指して—

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 1 年
栃 木 昌 晃（世田谷区立太子堂中学校主幹教諭）

1 研究の背景

東京都教育委員会による児童・生徒の学力向上を図るための調査報告書（平成 30 年度、29 年度）によれば、中学校国語の【話す・聞く能力】をみる問題において、話された内容について正確に聞きとることはできても、述べられた二つ以上の内容について比べたり、結び付けたりすることや、目的に応じて必要な情報の不足について考えるなど、聞きとったことを活用して自分の意見を形成したり、必要に応じて質問をしたりすることに課題が見られているということが指摘されている。また、平成 29 年告示の中学校学習指導要領で示された「主体的・対話的で深い学び」を視点とした授業改善を実現するために、対話的に学ぶことが形式化、目的化してしまわないよう、授業者が明確なねらいをもつこと、それぞれに深い学びを得られる効果的な対話活動ができる生徒を育成することが必要である。

2 研究の目的

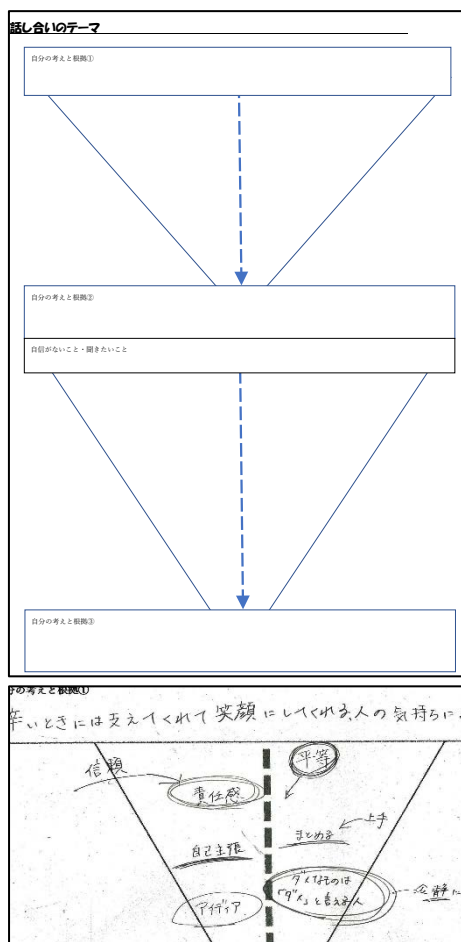
上述した背景から、本研究の目的は中学校国語科の「話すこと・聞くこと」の指導において、捉えたことを活用できる聞き手の育成、生徒一人一人が深い学びを得られるような話し合い活動の設定という 2 つの課題について、「能動的な聞き手」を育成することを通して、解決を図ろうとするものである。そのために、以下の 4 つの課題に取り組んだ。

- ① 話し合いで目指す「深い学び」とはどのようなものかについて明らかにする。
- ② 「話し合いの授業」、「対話の可視化の授業」の先行研究に関する成果や課題を整理する。
- ③ 話し合いを通して形成された自分の考えが、どのような過程を経て形成されていったのかを示したり、振り返ったりすることができる「聞き取りメモ」の開発を行う。
- ④ 「協調学習」の視点を取り入れた、能動的な聞き方を身に付けさせることを通して、考えが広がったり深まったりする話し合いができるようになる単元を開発、実践し、その効果を検証する。なお、対象は都内公立中学校 3 年生とした。

3 「能動的な聞き手」を育む、聞き取りメモの開発

【使用方法】話し合いを始める段階での自分の考えを「自分の考えと根拠①」に書く。

話し合い中は、自分の考えとのつながり、関係性を意識しながら他の人の話を聞く。話を



生徒による実際のメモ（一部）

聞いて納得できる場合、自分の考えに活かそうと考えた場合は中心矢印の近く、納得できなかったり、参考にならない意見だったりすると判断したときは、矢印から離れたところ（三角形の外）に簡単なメモをする。思考過程を記録することが目的なので、話し合いが進む中で自分の考えそのものが変わってもよいし、一度メモをしたものについて、考えの変容とともにその位置を矢印等で変更してもよい。

前半の話し合いを終えた段階で、「考えと根拠②」に加えて、「自信がないことや他の人に聞いてみたいこと」を記入し、後半の話題にする。話し合いが終わった段階で、「考えと根拠③」をまとめ、その後、聞き取りメモを参照し、話し合いにおける考えの形成過程を振り返る。

話し合いや振り返りの中で聞き取りメモを用いることで、これまで生徒があまり意識してこなかった「聞くこと」の学びにおける生徒自身の自己調整を図れたり、聞きながら考えを形成することが苦手な生徒を教師が把握できたりするという効果を期待している。

4 実証授業の単元計画

第1時・①メモについて考える ②聞き取りメモの使い方を知る

第2時・①二項対立の話し合い ②考えの形成過程を振り返る ③次時への確認をする

第3時・①企画案の話し合い ②資料を用いての話し合い ③二つを比較し学びを振り返る

第4時・①抽象度が高いテーマの話し合い ②振り返り ③単元全体での学びのまとめ

5 成果と課題

聞き取りメモを用いて考えの形成過程を振り返る活動を通して、生徒自身が「自分の聞き方が変わったこと」を自覚できた。また、その振り返りを共有することで「どのような意見も自分の考えの形成につなげられる可能性がある」という気づきにつながり、これまで発言する機会の少なかった、学力に課題がある生徒や、考えに自信のない生徒が積極的に発言したり、互いの意見に寄り添って共に考えを形成したりする姿が見られた。この成果を国語の授業に限らず、考えを形成するという目的がある様々な場面の話し合いに汎用していくことを考えると、カリキュラムマネジメントの視点から、3年間を通して、また他教科も含めて、系統的な学びとして「能動的に聞くこと」を身に付けさせていくことが必要であると言える。

ミドルリーダーの人材育成へのモチベーションを高めるための実践 ～「タテ」「ヨコ」のつながりを大切にした校内OJT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
寺谷 亘（横浜市立名瀬小学校 主幹教諭）

I. 研究の背景

近年、学校組織における中堅教員への注目が高まっている。その理由として考えられるのが、教職員年齢構成の変化である。2017 年に文部科学省の「本務教員の年齢構成」のデータによれば、50 代以上の教員の人数が多い。これらの教員は今後 10 年間で退職することになる。入れ替わる形で新任教員が入るため、今よりさらに若手教員の人数は増えていくことになる。また、30 代から 40 代前半 にかけての中堅教員の人数は少なく、今後の学校経営の中核を担うとされている人材の層が薄い。つまり、多くの自治体が、大量の若手教員と少数の中堅教員、そして退職を目前にした大量の経験ある教員によるアンバランスな教職員の年齢構成の中での学校運営が求められている。

II. ミドル・ミドルリーダーの定義

教育現場以外でも、「ミドル」や「ミドルリーダー」という言葉が使われている。ある企業では 40 歳～50 歳を「ミドル層」と呼んでいる。では、この「ミドル」の定義は何なのか。この定義は、論者によって全く違う。毎年、数名の異動がある「学校」においては、年度によって教員の経験年数や年齢などは変動するため、「ミドル」の捉えを断定することはできない。つまり、その年度における校内の教員の年齢構成や組織体制によって流動的に変わるものである。それゆえに、「ミドル」という言葉を学校現場で使用する際は、各校の実情に応じた「ミドル」の定義づけを行う必要がある。

そこで、Y 市教育委員会による教員研修制度をもとに N 小学校の各キャリアステージの定義づけを行うこととした。「初任からリーダーシップ開発研修を終えるまで」を「若手」、「人材育成マネジメント研修を終えるまで」を「ミドル」、そして、「人材育成マネジメント研修を終えた 50 歳未満」を「ミドルリーダー」、「50 歳以上・主幹教諭」は「ベテラン」と定義づけた。

III. N 小学校の現状と課題

N 小学校は一般的に増加傾向にある 20 代の若手教員よりも中堅教員の世代が多い稀有な学校である。この「若手教員に対する中堅教員の割合が大きい」ことが N 小学校にとっ

ては大きなアドバンテージである。要するに、N小学校は 20 代の若手教員 1 人に対し、複数のミドル・ミドルリーダーで人材育成を行うことのできる組織体なのである。

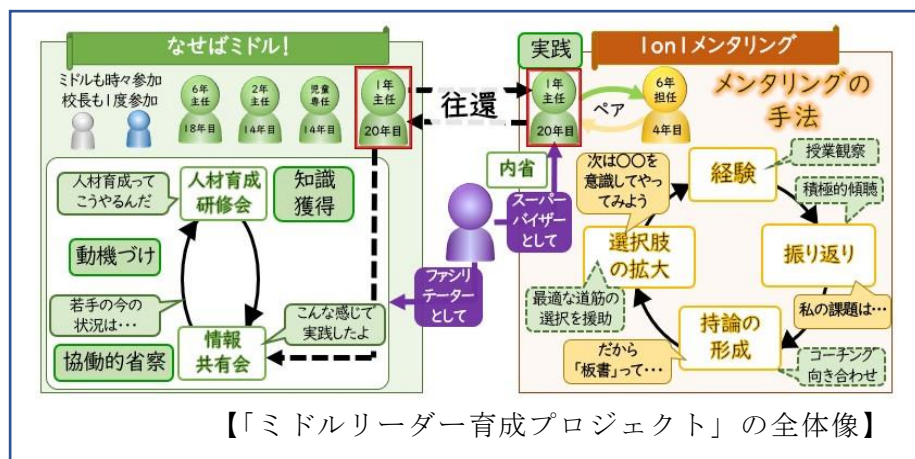
しかし、ミドルとミドルリーダーに対して「あなたは若手教員の悩みや課題に気付くように努めていますか」などといった人材育成に関する意識調査を 5 件法で行った結果、中間値に近い 3.3 という数値になった。つまり、様々な要因は考えられるが、若手教員の人材育成がそれほど実践できていないという実態が浮かび上がってきた。

IV. 研究の目的

「人材育成研修会」や「情報共有会」で学んだ「理論」とメンタリングによる「実践」を往還する「ミドルリーダー育成プロジェクト」という手法を使って、ミドルリーダーの若手の人材育成に対するモチベーションの向上を図る。

V. 研究の概要

「ミドルリーダー育成プロジェクト」が効果的に機能するために、まず筆者がファシリテーターとなって、人材育成に関しての理解を深める「人材育成研修会」を実施する。ミドルリーダーはそこで得た「理論」をもとに、「1 on 1 メンタリング」と称した若手教員の人材育成の「実践」を行う。筆者は「実践」を行ったミドルリーダーに、スーパーバイザーとして関わり、対話を通して「実践」を振り返らせながらミドルリーダーの内省を促す。そして、「実践」を行ったそれぞれのミドルリーダーが対話を通して「協働的省察」を行い、若手教員に対する自身の人材育成観について語り合う「情報共有会」を実施する。このよ



うにミドルリーダーの人材育成にスポットライトをあて、「理論」と「実践」を何度も往還する「ミドルリーダー育成プロジェクト」をすすめていく。

VI. 今後の展望

これまで、この「情報共有」「人材育成研修」「1 on 1 メンタリング」のサイクルを 4 回行ってきた。その結果、「普段から若手の現状を把握」「若手への積極的な関わり」などといった姿勢がミドルリーダーに見られるようになった。今後は、「1 on 1 メンタリング」の発話記録やミドルリーダーへのインタビュー記録を整理・分析し、本研究がミドルリーダーの人材育成に対するモチベーションの向上につながったか検証していく。

理科を学ぶ有用性を高める授業づくり ～日常生活や社会との関連を中心とした中学校理科の授業デザイン～

山梨大学大学院教育学研究科 教育実践創成専攻 2年

宮澤 和孝（甲府市立上条中学校教諭）

1. 研究の目的

平成29年度告示された理科の中学校学習指導要領の解説には以下のように記載されており、「日常生活」や「有用性」がキーワードになっている。

自然の事物・現象に進んで関わり、見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を分析して解釈するなどの科学的に探究する学習を充実した。また、理科を学ぶことの意義や有用性の実感及び理科への関心を高める観点から、日常生活や社会との関連を重視した。 「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編 P10」

そこで、上記の内容を達成できるように、理科授業の有用性を高めることを意識した授業デザインを行うことが研究の目的である。

2. 目指す生徒像

研究を行う前に目指す生徒像と有用性の捉え方を以下のように定義づけた。

(1)理科の学習を日常生活や社会と関連付けることができる生徒【日常生活との関わり】

(2)実感を伴う理解ができる生徒

①仮説を立てて主体的に観察・実験を行い、その規則性や自然事象の原因を探究することができる生徒【探究】

②話し合い活動を通して、自分の考えを変容できる生徒【変容】

3. 研究実践内容

(1)自分で仮説を立てて、検証方法を考える【探究】

単元名は「化学変化と原子・分子」の分解の学習内容である。学習課題として「炭酸水素ナトリウムを加熱すると何が発生するだろうか、仮説を立てて検証しよう」である。

自分たちで仮説を立て、その検証方法を考え観察・実験を行う。その結果を分析したものを根拠として、自分たちの仮説が正しいのかを分析し、その結論を見出すことができるような科学的に探究する活動を取り入れた。

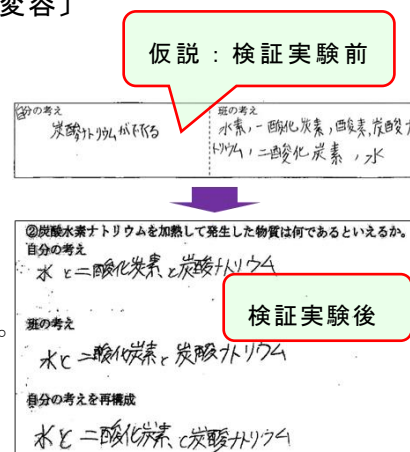


図1 ワークシートによる見取り

（２）生徒自身の変容を見取る〔変容〕

①ワークシートで変容を見取る

授業展開の中で、仮説をつくり、自分の考えをもとに班で話し合いを行う。その後、実験や結果の解釈を通して、班やクラスでの話し合い活動を行い、自分の考えを再構成する。これらをワークシートに書かせ、変容を見取る。

②OPP（１枚ポートフォリオ）で変容を見取る

図２に示したように単元学習を通して、学習内容の要点を作成しながら生徒の変容を見取る。

（３）学習内容を私たちの生活に関連付ける

〔日常生活との関わり〕

炭酸水素ナトリウムの熱分解の授業では、学習の最後に、かるめ焼きづくりを通して、かるめ焼きが膨らむことからホットケーキや蒸しパンがなぜ膨らむか学習した。さらに、今回の研究で粉末のアルミニウムによる、酸化鉄の還元実験（テルミット反応）に注目した。これは線路の補修に使われる化学反応である。実験後、線路の補修をしている動画を生徒に見せ、本時の学習内容が具体的にどんなことに役立っているか、生徒に伝えた。

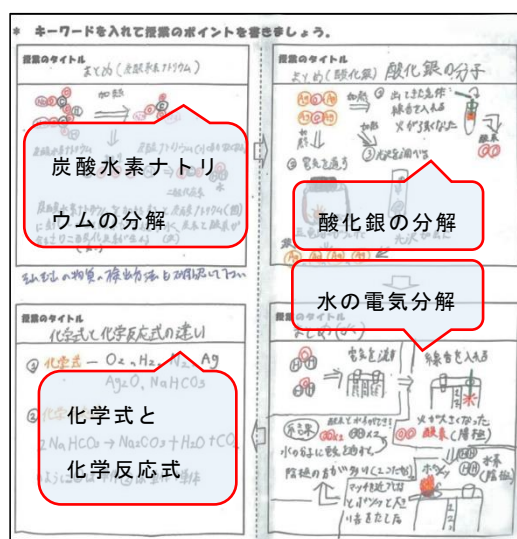


図２ OPPによる見取り

４， 研究の成果と課題

表１では「理科の学習は日常生活に役に立つか」という質問に対して、「A そう思う」という回答数が伸びてきた。また、授業感想には、2. 目指す生徒像の（２）－①に示した有用性に関する表現が記載されていた。

しかし、この回答数は単元の学習内容に影響されてしまうことがある。日常生活に関連付けた学習課題による授業構成や、生徒の疑問を学習課題とした授業構成など、教師主導になりすぎないように配慮しながら授業改善を行い、さらに研究を深め、理科の学習に対する有用性をさらに高めていきたいと考えている。

表１ 理科の学習は日常生活に役に立つか(推)

調査時期	4月	11月	12月
回答事項	n=32	n=32	n=31
A そう思う	14	11	15
B どちらかと言えばそう思う	12	15	14
C どちらかと言えばそう思わない	5	5	2
D 全く思わない	1	1	0

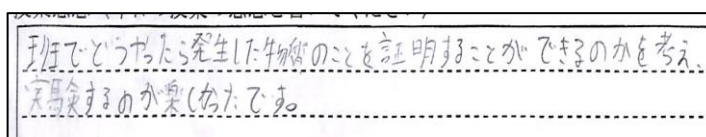


図３ 学習終了後の生徒の授業感想

「社会参画力」の基礎を育成する小学校社会科授業の改善に関する研究

常葉大学大学院 初等教育高度実践研究科 初等教育高度実践専攻 1年

赤 堀 宏 光(焼津市立焼津東小学校教諭)

1 研究の目的

これからの社会に必要な資質・能力は、「社会の創り手」としての自覚をもち、その役割や責任を果たそうとする「社会参画力」である。そのために他者と協働して課題解決を図ったり、新たな価値や知を創造したりする経験を小学校段階から確実に培っていく必要があると考える。そこで本研究では社会科の教科特性に着目し、教科等横断的な視点から実践事例をもとに新たな授業構成の方法について明らかにすることを目的とする。

2 育成を目指す「社会参画力」の基礎

「社会参画力」は、社会や未来の創り手に必要な力であり、「新たな知を創り出す力」であると言える。この力を構成する基礎となる資質・能力は、社会人基礎力や21世紀型スキル等で重視される資質・能力に着目して整理すると、「実行力」「未知の状況にも挑戦しようとする力」「思考力」「見通しをもつ力」「公正な判断力」「自他を尊重する力」「対話力」である。これら基礎となる資質・能力を育成し、はたらかせるためには、授業において子供たちが試行錯誤する「熟慮」する場をいかに設定するかが重要となる。

3 新たな授業構成の方法

「熟慮」とは「探究」の原動力である。そのために単元全体を「探究」（「つかむ」「知る」「分かる」「使う」「生きる」の5段階）として構成すると共に、1時間の授業において「熟慮」する場を設定する。それによって獲得した知識を使い、新たな知を創造していくプロセスを実感させることができると措定した。子供が問題状況に出会い、そこから「本質的な問い」を設定し、その解決に向けて具体的な知識を獲得し、確かな理解を図る。さらに獲得した知を活用する場面を設定することによって獲得した知識を関連付けたり、知識を再構成したり、知識の組み換えを行ったりして、新たな知を創り出す経験が資質・能力の育成には欠かせないからである。また、毎時間の授業では、子供が常に自己内対話や他者との対話、事象との対話を繰り返したりする試行錯誤する活動を通して、解を導き出したり、新たな「問い」を生み出したりする場を明確に位置づけることが重要になると考える。

4 教科等横断的指導による「社会参画力」の基礎の育成

新学習指導要領では資質・能力を育成するための視点として、「教科等横断的な視点」による授業改善が求められている。具体的な指導方法として、「教科の特性を生かした教科等横断的指導」と「コンテンツを関連させた教科等横断的指導」がある。どちらの指導方法も、コンピテンシー・ベースで横断させた指導であり、本研究においては小学校第4年生社会科「国際交流のさかんな地域」の単元を、この二つの指導方法（社会科の特性を生かした指導、社会と総合的な学習の時間を一体として扱うコンテンツを関連させた指導）によって実践・検証することを通して「社会参画力」の基礎を育成する授業構成の方法を検証した。

5 実践の成果と課題

二つの指導方法による実践では、単元を探究として構成し、熟慮させる場面を授業に導入することで、「社会参画力」の基礎となる「対話力」と「思考力」をはたらかせ、確かな社会認識を形成することにより「公正な判断力」の育成を目的とした。また、コンテンツを関連させた実践では、「実行力」と「未知の状況にも挑戦しようとする力」の育成も目的とした。そこで本実践では熟慮させる場面の有効性及び子供の変化に着目し、それぞれの実践を行う学級において抽出児（各1名）を選定し、「発話分析カテゴリーを用いた発話分析」（高垣マユミ, 2005 年）を援用し、検証した。さらに、獲得した知の活用（「使う」段階）状況を把握するために、パフォーマンス課題及びパフォーマンス評価を導入した結果、次のような成果と課題があった。

1点目は、「熟慮」する授業を構成し、意図的に問い直しの場面を設定することで、対話が活性化し、思考の深まり、「対話力」と「思考力」の育成につながったことである。2点目は、「使う」段階でそれまでに獲得した知識を活用するパフォーマンス課題を設定したことで、個別に獲得した知識が組み換えられ、「使える知識」として表出されたことである。その起因として確かな社会認識形成が「公正な判断力」を支える土台となったと考える。これに加えて、コンテンツを関連させた実践では、実際に社会科で学んだことを生かして自分たちの住む市の取組について関心をもち、自分で調査に出かけたり、自分たちができることは何か考えたりと「実行力」、「未知の状況にも挑戦しようとする力」の育成を図ることができた。

課題は、基礎となる資質・能力を教科等全体で計画的に育成していく方法を検討したり、コンテンツを関連させた指導において、育成すべき資質・能力に向けて効果的に指導ができる単元について年間計画を学校（学年）全体で見直すようにしたりすることである。

結局、「社会参画力の基礎」を育成するための社会科授業の改善は、教科等横断的な視点に立ち「探究」として授業を構成することによって実現できると結論づける。

数学的な見方・考え方を働かせて、 考えたり説明したりする力を育成する授業づくり ～小学校 6 年生「比例と反比例」の実践事例を通して～

滋賀大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2 年

九重 昇一郎 (大津市立 田上小学校 教諭)

I. はじめに

本研究で取り上げる X 小学校の課題は「学習意欲を高め、学力の向上を図ること」である。H31 年度全国学力・学習状況調査「小学校算数」では、全国の平均正答率を大きく下回る結果であった。これまで X 小学校では「指示と作業、反復練習」で上記の課題の解決に取り組んできたが、その方法が成果として表れにくかったのが現状である。また、同調査の児童質問紙で、「算数の授業の内容はよく分かる」「公式やきまりを習うとき、そのわけを理解するようにしている」「算数の授業で問題の解き方や考え方がわかるようにノートを書いている」という質問に対して、否定的な回答が全国平均を上回る結果であったことから、指導法の改善が必須であると考えた。本研究では、「指示」より「発問・問いかけ」を大切に、児童とのやり取りの中で方法・結果の見通しや、着目すべき点の焦点化を図ることで、数学的な見方・考え方を育てることをねらった。

II. 具体的な取り組み（指導法の改善）

1. 対象、単元 X 小学校 6 年 a 組 25 名、単元「比例と反比例」

2. 実践の具体

(1) 単元づくり～単元末の課題の設定～

働かせたい見方・考え方を授業者が明確に持つため、単元づくりの際に予め単元末の課題を作成した。そうすることで、大切にしたい見方・考え方を常に意識した単元計画を立てることができる。

(2) 授業準備～授業ノート（指導略案）の作成～

毎時間の授業ノートを作成した。①めあて、②期待する「ふり返り」、③課題、④板書案、⑤児童とのやり取り、⑥時間配分、の 6 項目を記し、「めあて・課題」と「ふり返り」がリンクし、「どう解決したか」を児童が自分の言葉でまとめられるように、授業を計画した。

(3) 授業実践

1) 「結果・方法の見通し」を持ち、「着目ポイント、解決方法」を焦点化する場面の設定

「(答えは) どうなりそう?」「どうすれば解決できそう?」と問いかけ「表にしたらわかりやすそうだ」など、児童の考えを引き出す。そして、「表にして何が良かったらいい?」

近くの人と確認してごらん」と着目ポイントを焦点化する。「何のために何をする」のかを考えさせる時間をいつも設けることで、数学的な見方・考え方を育てたいと考えた。

2) 問題解決のツボ（方法知）を子どもに問う「ふり返し」

「どう考えると解決できたか」を中心に、めあてに正対したふり返しを書かせ、一時間の自分の思考をまとめる時間にした。

III. 成果

1. H20 年度学力・学習状況調査問題¹⁾（中学校数学 B Ⅲ「比例」の内容）の実施結果

上記調査問題を本単元の一か月半後に実施し、H20 年度の正答率と比較した。概ね中学生の正答率を上回る結果となった。

2. 単元テストの結果

本単元テストと、それまでの 8 回の他の単元テストの平均点を比較した。「思考」「技能」「知識・理解」の全ての観点で上昇傾向が見られ、特に単元テスト 60 点未満の児童の伸びが顕著であった。

3. ノート、ふり返りの質の変容

自分の気づき・疑問を意欲的にノートに記す児童がたくさん現れた。また、ふり返りで「表を縦に見ると」など算数の言葉・用語が使える子や、「解決のポイントは何であったか」を文字にする児童が増えた。

4. 児童へのインタビュー

『何のために何をする』を友達に説明することが多かったので、ふり返りのときに言葉でまとめることができた。」「算数の言葉を使いながらふり返しを書くようになったから、勉強がわかるようになった。」など、成果を実感できている児童が多数いた。

5. 学習への取り組み方

方法・結果の見通し、着目ポイントの焦点化を行うことで、「何のために何をするか」がわかり、算数に苦手意識のある児童も落ち着いて学習に取り組める時間が増加した。

IV. 考察

成果として一番顕著に感じたのは学習時の雰囲気の変化である。「指示」を減らして「発問・問いかけ」で思考を促すことで、児童自身「何のために何をするか」がわかり、学習意欲を引き出し「できた」という達成感を味わわせることができた。また、それが単元テスト等の結果として表れたのだと考える。

今後は、効果が見られた実践を重ねるとともに、若手同僚教員と協働して授業づくりを進めることで本研究の成果を伝達していきたい。

V. 引用文献

¹⁾ 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2008）「平成 20 年度全国学力・学習状況調査解説資料（中学校数学）」

教師の仕事の在り方に対する意識の分析 —「切り離し」への意識から見る教師の勤務状況—

京都教育大学大学院連合教職実践研究科 修了

寺本 裕彦（京丹波町立蒲生野中学校教諭）

1 研究の目的と方法

教師の長時間労働についての問題を、外部からではなく、教師自身が見直し、改善することはできないのだろうか。また「切り離し」は、教師の業務改善に必要と思われるにもかかわらず、教師間で仕事を語る上では「使われない言葉」のうちの一つである。そこで「切り離し」に着目したインタビュー調査をもとに、教師の仕事の捉え方を明らかにし、教師自身が勤務状況を見直し、改善することにつながる手掛かりを探ることを目的とした。

勤務する自治体の3中学校の教師 19 人へのインタビューをもとに、M-GTA〔修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ〕（木下 2007）を参考にし、分析を行った。インタビューデータを分析し 20 個の主概念と 5 個の副概念を生成し、いくつかのカテゴリーに収束したものをもとに、明らかになった状況や構造を見出した。

2 インタビュー調査から見てきた状況や構造

(1) 無限定な勤務状況

インタビューから、与えられる仕事に対して「やる・やらない」という判断がなされない無限定な勤務状況が見えてきた。仕事の「やる・やらない」について、問われにくい状況が存在しており、その仕事を「やる」上で、仕事の在り方への判断がないために、多忙を自覚しながらも無限定な勤務に至りやすい状況が存在する。

(2) 「優先」によって語られる対処様式

多忙な中で行う仕事のやりくりについて、多くの教師からは「切り離し」ではなく「優先」によってその対処をする様子が語られた。そこから見てきたのは、判断の主軸が「子ども」に置かれ、教師の仕事の在り方への視点が、消失している様子である。「優先」によって語られる対処様式には、教師自身の負担や、活動効率性には視点が向けられにくいという、無限定な勤務状況に繋がる構造が存在する。

また、教育行為がどれほど子どものためになっているのかという成果を、認識できず、自身の教育行為が子どものためになるかどうかについては不確実なまま、何らかの判断を下して対処をしなければならないという状況に置かれている。

(3) 無限定な勤務状況を生む仕事の在り方

自身の教育行為を「切り離し」ではなく「優先」であるという語りの中から、感情や意

識に着目し、「無限定な勤務状況」に繋がる次の3つの仕事の在り方を抽出した。

①仕事と子どもの同化 ② 仕事に対する反語的問い ③「すべてやる」教師

①は、教師の感情によって仕事の「切り離し」が妨げられる要因を作り出し、②は、仕事の在り方を問う際「なぜやらないのか(いや、やるべきだ)」という反語的問いによって、仕事の在り方への判断の公正さが失われる要素をもっている。また、③からは、自ら仕事の在り方を見直そうとする主体性が失われていること、仕事の在り方に対する判断の思考の停止、そして「切り離し」という仕事の選別にかかわろうとしない意識が見出され、自らの仕事を省察的に改善していくことを困難にしている。

(4) 引き継がれる働く姿勢への評価

現在の教師としての考えや判断をどのようにして得たかという問いに対し、先輩の仕事を見てその実践を受け入れ、見習おうとしている姿が語られていた。子どものために働く「姿勢」への評価と「成果」への評価とは別であり「成果」へ向ける視点なしに、過去に評価された「姿勢」だけを引き継ぐということは、忙しさだけを引き継ぐことになる。

(5) 「切り離し」のない勤務状況

仕事のことを「切り離さない」のではなく「切り離せない」という状況や、「精神的にもたない」というほどの状況になってはじめて、教師自らが「切り離し」をすることの必要性が自覚される状況が存在する。

3 考察 ―教師自身が業務を見直し改善するために―

分析の結果、最も顕著であったのが、与えられた仕事に対して「やる・やらない」という判断がなされない無限定な勤務状況であり、そのような勤務状況に繋がる教師の仕事の在り方への意識と課題点を見出した。教師自身が業務を見直し、改善していくためには「自らの仕事に対する主体性」を、どのように起動させるかがカギとなる。

業務を見直す判断の主軸に「子ども」だけでなく、視点が向けられにくい「教師の仕事の在り方への視点」も含めることが必要である。加えて「働く姿勢への評価」を「成果への評価」に視点を向ける必要がある。教育の成果や職務の範囲が不明確であるからこそ、それを常に見直し、価値観を更新し続けなければならない。

判断の主軸に教師の仕事の在り方も含めるならば、適切に仕事を切り離す力が求められ、より適切に仕事の「切り離し」をするのであれば、外部から仕事を切り離されることに委ねるのではなく、当事者である教師自身が主体的に「切り離し」の力をもつべきであると考え。そのためには「なぜやらないのか」を反語的な意味で問うのではなく、純粋な問いとして主体的に問うていく姿勢が求められる。

教師の業務を改善するためには、仕事が入ってくるばかりで膨らみ続ける無限定な勤務構造の枠組みからの出口を、「切り離し」の意識をもって、教師自らが見つけていこうとする主体性をもつことが望まれる。

高等学校通級指導における生徒間の交流を軸にした試み — 高等学校と高等養護学校生徒の関わりを通して —

立命館大学大学院教職研究科実践教育専攻 2年

津田江利子（滋賀県立愛知高等養護学校教諭）

1 問題の所在と研究の目的

平成 30 年度より、高等学校で通級による指導が制度化された。平成 19 年 4 月から始まった特別支援教育から 10 年が経ち、様々な法的整備とそれに伴う学校での体制整備もされている。私が勤務する高等養護学校は、高等学校が併設されている。平成 26 年度から平成 29 年度の 4 年間、文部科学省の指定研究「高等学校における個々の能力・才能を伸ばす特別支援教育事業」を受けていた。そして、翌年の平成 30 年度より、滋賀県で唯一となる「通級による指導」の実践校として現在に至っている。

前任校で関わったケースの中には、高等学校での支援が継続しなかった生徒や、学習内容の不理解が本人の努力不足とされ、学校に行き渋ったり不登校となった生徒もいた。また、現任校の高等養護学校と高等学校は、学校種が違うため、対象生徒やその課題も異なると考えられがちである。しかし、「学習・生活支援」「家庭支援」といった共通課題の多い生徒が両校には在籍している。

思春期・青年期の発達課題として、親中心だった関わりから友人と関わる機会を求めることの意味は大きい。しかしながら、併設されている高等学校の通級担当教員と、通級による指導の状況を共有するなかで、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を中心とする個別指導には、一定の成果が見られている。しかしながら、生徒は「友達に認められたい」「関わりたい」願いや思いが強い。そのため、通級による指導を様々な場面で活かすため、ピア・サポート活動の「誰もが成長する力を持っている」「誰もが自分で解決する力を持っている」「人は実際に支援する中で成長する」という考えに基づき、「生徒間（高等学校と高等養護学校）の交流」を軸にした取り組みを展開し、生徒の内面的な変化を促す実践を試みた。

2 研究の方法と内容

本校開校以来、高等学校と合同の会議を行ってきた。また、辞令では高等学校業務との兼務を命じられている。そのため、高等養護学校教員の立場で、高等学校の活動に、図 1 の流れで関わった。また、活動日

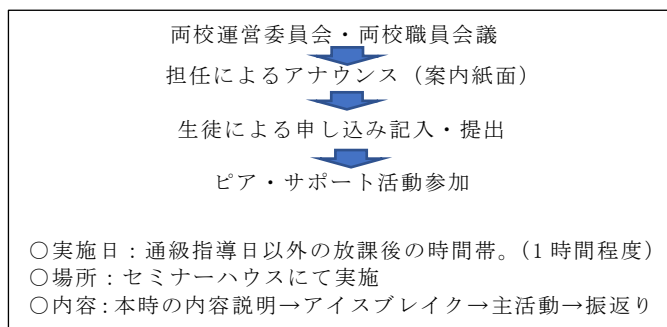


図 1 ピア・サポート活動までの流れと活動内容

や内容については、高等学校担当者と協議し、活動日を設定した。活動内容は、ピア・サポート学会のワークブック等も参考にしながら、活動後の振り返りシートや活動中の生徒の発言等で、活動内容を工夫することも意識し、ボードゲーム（図2）等を実施した。また、夏季休暇中には、愛荘町社会福祉協議会の「子育てサロン」（図3）、休日には、あゆみ福祉会主催の「ふれあいフェスタ」等、学校外の地域活動にも参加した。



図2 ボードゲーム 図3 子育てサロン

3 成果と考察

6月から始めたピア・サポート活動は、12月末までに19回実施した。参加生徒は、高等学校2名（男子1名、女子1名）と高等養護学校14名（男子5名、女子9名）であった。第1回目（6月）は、高校1名、高等養護1名の2名であったが、高等養護学校の生徒の参加が増えていった。そのなかには、不登校傾向にある生徒や登校時に配慮が必要な生徒、個別の指導・支援の必要な生徒も参加していた。

「ピア・サポート活動の場はあなたにとってどんなところですか」の質問に対して、「笑顔でいられる場所」「ゆっくりできる」「話し合いは苦手だけど、楽」「本音が言えるところ。なぜか自然に」といったコメントがあった。ともすれば、規律や規則が先行し、集団生活や教科指導が中心となっている学校生活に過ごしにくさを感じているような生徒にとっては、小集団の中で交流し、心理的にも解放されて自分を表現できる場となっていった。

「学習・生活支援」「家庭支援」を要する生徒が多く在籍している両校で、参加人数のみでの評価はできないが、高等学校2名という参加状況については、全校生徒数からみても課題として検討する必要がある。一つには生徒への案内内容や方法・時期、二つには教員の理解と協力である。私は年度途中から、「ピア・サポート通信」を3回発行し、校内ネットワークを活用し、活動紹介や特別支援教育に関連する話題提供を行ってきた。担当者任せにせず、学校全体の活動とするためには、教員が当事者意識をもつことが必要である。そのためには、生徒の困りごとや願いは何であるのか、子ども理解が先ずは必須である。

4 今後に向けて

校種の異なる学校が併設されていること、地域性を活かして地域共学の精神で様々な活動ができていることは、有効なリソースであると再認識している。併設校である高等学校が、通級による指導の実践校であり、私にとって、高等学校の特別支援教育に身近に関わることができる機会となっている。特別支援教育の機能を高めていくために協働し、同僚性を発揮していきたい。同時に、ピア・サポート活動を単に高等学校と高等養護学校生徒の交流の場として終わらせてはいけないとも考えている。健常児と障害児という視点に加え、本県には、外国にルーツのある児童生徒も多い。障害・外国籍・LGBT等の多様性を認め合う「インクルーシブ教育」に繋がる活動を展開し、一人ひとりにあった教育を行うこと。「人との関わり合いを通して、成長を感じられる学校（風土）づくり」を目指したい。

小学校英語教育における ブレンディッド・ラーニングの枠組みの提案 ～児童のコミュニケーション能力の効果的な育成を目指して～

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2 年
角 谷 尚 希（葛城市立新庄小学校教諭）

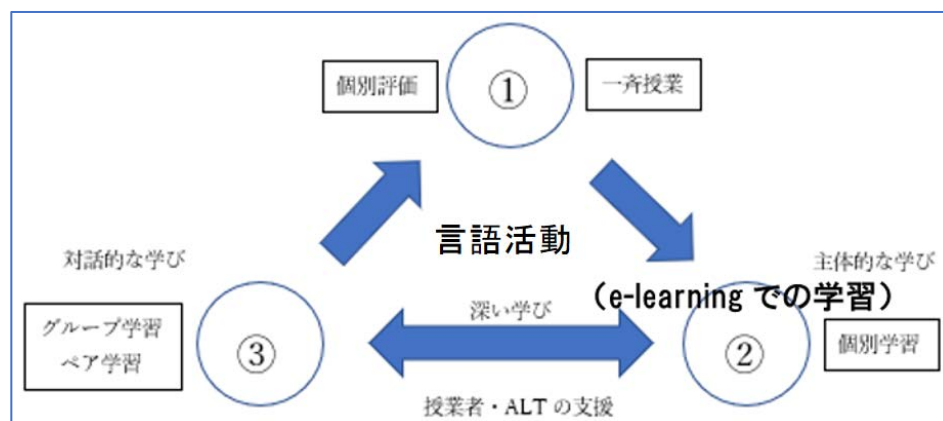
2017 年に文部科学省が告示した小学校学習指導要領では、第 3 学年で外国語活動が開始され、第 5・第 6 学年では、教科として外国語科を年間 70 単位時間実施し、これまでの活動を軸に「読むこと」「書くこと」にも慣れ親しむ。2020 年度の全面実施に向け、2018 年度と 2019 年度は、現行の学習指導要領から新学習指導要領への移行期間として、教育現場では時数や単元構成、指導者育成や教材開発などの準備が急ピッチで進められ、授業実践も蓄積されてきているが、新学習指導要領の趣旨の実現に向けて課題も多い。

児童に関わっては、「英語嫌い」「高学年での意欲低下傾向」「個人差」「外国語不安」等が課題として挙げられ、指導者に関わっては、「英語力」「指導法」「カリキュラム作成」「学習評価」「意識の温度差」「多忙感」「外国語不安」「時数増」ということが課題として挙げられる。本研究は、従来の一斉指導を中心とした授業の在り方を見直し、児童が学習の主体となるブレンディッド・ラーニングを取り入れた学習形態によって、指導者の不安や負担を軽減しつつ、主体的・対話的で深い学びの実現を目指すものである。

ブレンディッド・ラーニングはもともと伝統的な教室でのトレーニングと e-learning を結びつけるために用いられた用語（Harvey,2003）だが、現在では学習成立のために次元の異なるメディアや複数の学習を組み合わせる学習形態のことを指すようになってきている（北澤ほか,2008）。また、その学習形態は多岐にわたるため、本研究におけるブレンディッド・ラーニングは、「従来の一斉授業での学習」「e-learning（非同期型・オフライン）での個別学習」「ペアやグループ学習」「対面指導による個別評価」を組み合わせた学習形態を指すこととする（右図）。

なお、個別学習で扱う動画教材については、単元ごとに筆者が 25 本程度作成した。

この枠組みに



より、児童は自分に必要な情報にいつでも何度でもアクセスできるようになり、ペアやグループでトライアルアンドエラーを繰り返すことで自信を高め、担任から何度もパフォーマンスのフィードバックを受けることができる一方、授業者もこれまで手が届かなかった個別対応や個別の支援・指導が可能となり、さらに全ての児童にフィードバックを何度も与え、評価することが可能となると考えた。

その効果検証のための実践Ⅰでは、児童全員のパフォーマンスを評価することができ、児童の「英語を学ぶ意欲の向上」「パフォーマンステストに至るまでに要する時間の短縮」「コミュニケーションの方略的能力・社会言語学的能力に相当すると思われる能力の向上」「コミュニケーションへの不安の軽減、自信と意欲の向上」が示唆された。この実践が他の教員でも実践可能か検証する実践Ⅱでは、実践Ⅰと同等の成果が得られた上に、授業者の「不安と負担の軽減」「指導意欲の向上」が期待されることが示唆された。しかし、実践Ⅰと実践Ⅱとの比較から、英語について不安が高く、自信や意欲が低い授業者は、児童の英語についてのフィードバックが少なく、受け身的である傾向が見られた。そこで『やり取り深掘りガイドライン』を作成し、このガイドラインをもとにパフォーマンステストを行う実践Ⅲを行ったところ、「やり取りの出現回数の増加」「やり取りの往復回数の増加」「授業者の指導力向上」という結果が得られた。

本研究により、筆者の提唱するブレンディッド・ラーニングの枠組みによって、児童の学ぶ意欲を高め、コミュニケーションへの不安を軽減し、自信と意欲を向上させ、指導者が抱える指導不安や負担、多忙感という課題を解決しうる可能性が示唆された。また、英語に苦手意識をもつ授業者にも実践可能な枠組みの提案が、結局のところ授業者に一定の英語力及び英語指導力が求められるという点にも、その手立てを講じることができたと考える。本研究の課題として残されているのは、様々な要素が複合的に絡み合うブレンディッド・ラーニングのどの要素が作用したのか厳密に検証されていない点が挙げられる。今後も実践と研究を往還し、より多くの児童や指導者に役立てられるよう努めたい。

参考・引用文献

Harvey,S. (2003). Building Effective Blended Learning Programs, *Educational Technology*,43 (6) pp.51-54

角谷尚希、前田康二 (2019). 小学校英語におけるブレンディッド・ラーニングを取り入れたコミュニケーション意欲を高める取組の考察ーコミュニケーション能力の「社会言語能力」「方略的能力」を意識させる実践を通してー『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』(11) pp.21-33

北澤武、永井正洋、上野淳 (2008). ブレンディッドラーニング環境における e ラーニングシステムの利用の効果に関する研究ー学習者の動機づけと自己制御学習方略に着目してー『日本教育工学会論文誌 32(3)』 pp.305-314

深い学びを目指したeラーニングのコンテンツの開発と活用

鳴門教育大学大学院学校教育研究科高度学校教育実践専攻 2年

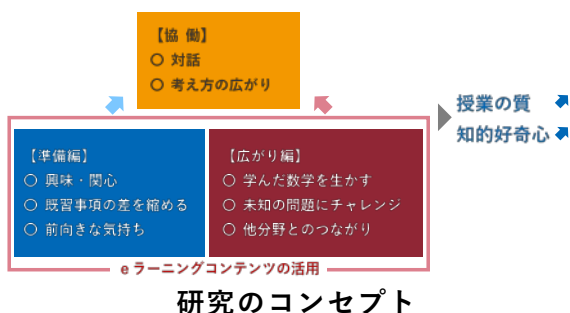
楠 俊弘（徳島県立総合教育センター教育情報課情報戦略担当 指導主事）

1 問題の所在

授業（高校：数学）を行う際、学習意欲の低い生徒への対処、生徒間の学力差が大きい、学習内容が定着していない、などの課題があることに悩む。また、数学的活動の楽しさを実感し、学ぶことへの意欲を高めることも課題である。これらの課題を解決するためには、授業の質の向上と生徒の知的好奇心を伸ばすことを目指す必要があり、ICT活用を考えた。eラーニングは、時間や場所を選ばず学習でき、自分のペースや達成度に応じて自由に学習を進めることができる等のメリットがある。

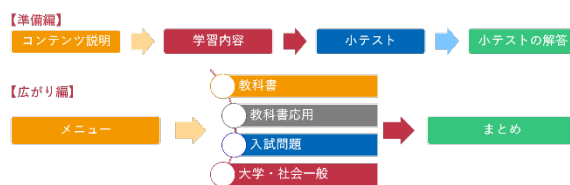
2 本研究の目的

2種類（準備編、広がり編）のeラーニングのコンテンツを作成する。コンテンツを作成する手順や方法、作成する上でのポイントを調査研究し、コンテンツを活用して、授業の質の向上と生徒の知的好奇心を伸ばせるか検証することを目的とした。



3 本研究の方法

徳島県内の全日制普通科高校に協力を仰ぎ、A教諭に実践授業（数学）を依頼した。筆者がコンテンツを作成し、A教諭がコンテンツを使用した授業を行った。対象は、1年生1クラス40人である。



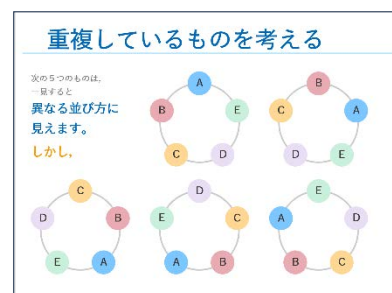
2種類のコンテンツの構成

4 コンテンツ作成

Microsoft社のPowerPoint2016で作成した。理由は、「多くのパソコンにインストールされている」、「操作性に優れている」、「授業者の意図や生徒の実態に応じて、コンテンツの内容を取捨選択したり変更したりすることが容易」などである。

作成する上でのポイント

- ① コンテンツの内容を明確にする。



コンテンツの一画面

アニメーションにすることで生徒の理解を援助する

生徒の学習状況を把握し，“何を伝えるか”，“どのような力がつくか”を決める。

② 効果的なコンテンツにするために，利用する単元や時期などの計画を十分に練る。

③ 「読みやすく」，「分かりやすい」を目指す。

情報デザインの視点を取り入れ，シンプルに伝えることを意識する。

④ 他の教員との協同を大切にする。

アイデアを出し合う。独りよがりなコンテンツになるのを防ぐ。

⑤ 多様な生徒が利用できるための配慮を行う。(ユニバーサルデザイン)

5 実践

5 月以降，6 回の実践授業を行った。全生徒に対して授業前にコンテンツを見せることができなかったので，授業の導入部分で電子黒板を用いてコンテンツの内容を掲示した。

グループ学習では，各グループ（5 人）に 1 台のタブレットを配布した。各タブレットには，コンテンツのデータを保存しておく。

授業形式	内 容
グループ学習 (4 回)	グループ内で交代しながらコンテンツを説明する。
グループ学習 (1 回)	コンテンツを見たのち，グループで協力して問題を解く。
レポート提出 (1 回)	スライドを印刷したものを配布し，授業内容をまとめる。

6 結果と考察

毎回のアンケートの結果から，「授業内容を理解するのに役立ちましたか？」では肯定的な回答の平均が 93.4%，「前向きな気持ちになりましたか？」では肯定的な回答の平均が 85.4%となるなど，肯定的な回答が高い割合を示した項目が多かったことから，授業の質向上や知的好奇心を伸ばすことに，コンテンツの利用は有効であったと考える。

広がり編について，「今後も未知(教科書,問題集等に出題されない)の問題に，チャレンジしたい。」などの項目に対して肯定的な回答が，いずれも 75.0%となった。知的好奇心を伸ばすことに，コンテンツの利用は有効であったと考える。

グループ学習について，「友達同士で助け合う機会が増えた。」「友達から教えてもらった時に，学んだことがよく分かるようになった。」などの項目に対して肯定的な回答が，それぞれの項目で 80.0%を超えた。実践授業において，生徒同士の教え合いが積極的に行われ，生徒は，協働することの良さを認識していた。

7 今後の課題

研究では，コンテンツの作成方法について考えた。今後，e ラーニングシステムを用いて，反転学習やブレンディッドラーニングにおける指導とその効果について検証してみたい。そのためには，e ラーニングのコンテンツ数が必要不可欠であり，どのようにしてコンテンツを作成していくのが問題である。コンテンツは学習内容を理解していないと作成できないため，生徒がコンテンツを作成すること自体，生徒の深い学びにつながると考えることもできる。今後，実習で得たことをどのように広げていくかが課題となる。

教員の主体性を生かした業務改善研修プログラムの実践とその効果 —業務改善推進主任のリーダーシップを中心に—

愛媛大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

玉井 真一（松山市立椿小学校教諭）

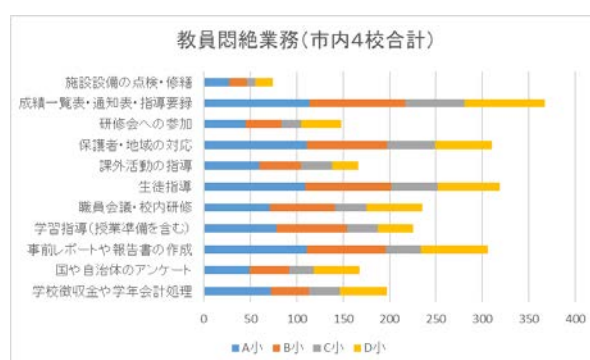
1 研究の目的

平成29年4月に文部科学省から教員勤務実態調査（平成28年度）の速報値が公表され、小・中学校ともに勤務時間が増加しており、教師の業務負担の軽減が喫緊の課題である。そこで、本研究は、教職員の実態をつかむことで、学校組織として業務改善にどのように取り組むことが、勤務時間の短縮から「時間的ゆとり」に、ワーク・エンゲイジメント、抑鬱度K6、主観的幸福感から「心理的豊かさ」につながるのか。また、業務改善へのリーダー的な役割や職場全体への働きかけが業務改善にどのように影響するのかを明らかにする。

2 現状・課題

平成30年度における市内4小学校教員の業務改善に向けての意識調査アンケートの分析を行った。時間外勤務時間において上限ガイドラインをクリアしている人はわずかであり、時間外勤務時間の長さはわずかながら抑鬱度K6、幸福度に影響を与えていることが分かった。また、業務改善研修プログラム「教員悶絶業務ダイヤモンド・ランキング」を県内の小学校で実施し、どの学校においても悶絶度の高い業務は同じ傾向にあり、4つの業務が突出して高い悶絶度を示していることが分かった。

【図1 悶絶業務ポイント集計グラフ】



3 実践研究の実際

業務改善へのリーダーシップ的な役割や職場全体への働きかけを行うために、業務改善推進主任を導入した。意識調査アンケートや悶絶業務の結果をもとに業務改善推進プランを提案し、その提案項目の実現に向けて計画を立て、職場全体に協力を得ながら業務改善を推進した。また、個・環境・全体への3つのアプローチを中心にマネジメントを行った。

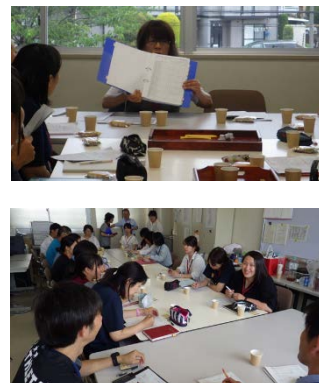
(1) 自主参加型ミニワークショップ「ちょっと・ホッと・タイム（CHT）」

「教員悶絶業務ダイヤモンド・ランキング」の結果から4つの業務が高い悶絶度を示しており、個の意識改革とその改善の手立てとして成績編・生徒指導編（保護者対応も含む）・文書作成編の3つに自主参加型ミニワークショップを行った。自主参加・座談会形式・放課後の20分間・それぞれの業務に長けている先生に教育実践や指導のコツを教えていただくという4つを原則としてミニワークショップを実施した。

【図2 CHTのチラシ】



【写真1 CHTの様子】



(2) 職員室の環境を使いやすくデザインする

アンケート調査や感想から働きやすい職員室への要望を把握し、座席配置の全面変更やコピー機のセンター化など環境を変化させることで業務改善を図った。

【図3 座席配置の全面変更】



【写真2 コピー機のセンター化】



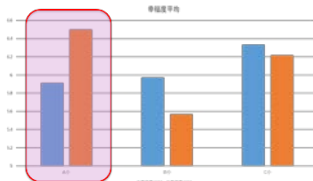
(3) 教職員全体での取組・共有化

管理職・教務主任等と連携しながら、スクール・サポート・スタッフの活用・見直しや職員会議のペーパーレス化など教職員全体で取り組み・共有化することを目指した。

4 考察

業務改善推進主任として提案した業務改善推進プランやCHTの取組は、心理的豊かさを充実させ、時間的ゆとりにもつながった。業務改善推進プランにおいて年度始めに職員室の環境に変化を起こすことは、改善を可視化させ、今後の取組への期待感を持続させることにつながった。各学校によって改善したい業務の種類や量が違っているからこそ、業務改善推進主任を導入することで自校の実態把握から今必要な個（意識改革）・環境（改善の可視化）・全体（制度改革・見直し）への手立てを講じることができる。自校に必要な改善を年間を見通して計画的に進めることができるのが、業務改善推進主任のマネジメントであると考えられる。

【図4 幸福度の変化】



【図5 業務改善推進プランへの感想】
(テキストマイニング：UserLocal)



わり算の系統的な指導の在り方 ～「分数÷分数」の確かな理解を目指して～

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 1年
小 山 田 祥（都城市立乙房小学校教諭）

1. はじめに

「全国学力・学習状況調査」における本県の結果及び全体の傾向から、具体的な実践に繋がり、同僚にも広げられる研究を、一番の課題である除法指導の在り方にターゲットを絞って、進めることにした。また、自身の指導を振り返ると、「分数÷分数」の意味理解指導にもっとも課題を感じていた。除数を逆数にしてかける意味や商が大きくなる意味について、明確な指導ができていなかったからである。そこで、本研究のゴールを「分数÷分数」における確かな意味理解を図るための授業モデルの提案と定めることにした。先行研究より、この達成のためには、この単元指導だけではなく、3年から学習する除法について、系統的な指導が必要だと分かった。

2. 目的

本研究では、除法の意味理解の実態やその要因を、先行研究や意識調査を基に明らかにし、「分数÷分数」の関係的理解を目指す系統的な除法指導の在り方を提案することを目的とする。

3. 除法の意味

佐藤(1978)は、(1)同数累減の場合、(2)包含除の場合、(3)等分除の場合の3つに分けている。(3)について、「除数が整数でない時には、[等分]という考えはそのまま当てはめることができないことに注意する必要がある」と補足している。山口他(2017)は、「わり算の理解に関する子どもの実態や困難点を明らかにすることを目的とした、わり算に特化して開発した調査問題の3つの視点」として、重なる部分があるとしながら「 α . 等分除とその拡張」「 β . 包含除とその拡張」「 γ . 倍に関するわり算」と整理している。ここでいう、「拡張」とは、除数を自然数から小数や分数へ拡張したわり算と説明している。これらの先行研究や学習指導要領解説算数編の記載を踏まえ、本研究における除法の意味を表1のように定義付けることにした。

A 等分除とその拡張	等分除＝除数が自然数の場合、ある数量を等分したときにできる <u>一つ分の大きさ</u> を求める除法 拡張＝除数が小数や分数も含む場合の <u>基準にする大きさ</u> を求める除法
B 包含除とその拡張	包含除＝除数が自然数の場合、ある数量がもう一方の数量の <u>幾つ分</u> であるかを求める除法 拡張＝除数が小数や分数も含む場合の <u>割合に当たる大きさ</u> を求める除法 ※ 「同数累減」の手順も、本稿では包含除に含むこととする。 ※ 「倍に関する除法」も、倍は割合に当たる大きさと本稿ではみなし、包含除の拡張に含むこととする。

4. 意識調査の実際

【表1 本研究における除法の意味】

定義付けた除法の2通りの意味について、児童の理解の状況や傾向、課題を明らかにすることを目的にした意識調査を、所属校の3～6年(計111名)を対象に実施した。設問①は四則計算の説明を「計算です」で終わる文で記述する内容、設問②はもっとも苦手な四則計算を選び、その理由を記述する内容である。

5. 意識調査の結果

設問①の無回答状況は、表2の通りである。除法の無回答数がもっとも多い。さらに、この21名を抽出して分析すると、半数の10名が除法だけ無回答ということが分かった。このことから、加減乗法と比較して、除法の意味理解は特に課題があると言える。

設問①の記述内容を、本稿で定義付けた除法の意味に類する「意味的記述内容」と計算の手順や過程に関する「計算的記述内容」という筆者が設定した視点で分類した結果が、図1である。「計算的記述内容」が「意味的記述内容」を大きく上回った。また、△表示に分類した不十分や一部誤った説明も多い。このことから、除法の意味理解の認識は薄く、計算処理的理解に偏っている実態が明らかになった。

設問②の苦手な四則計算を集計した結果が、図2である。どの学年においても、除法の割合が圧倒的に高い。その理由は、計算処理等に関する記述がほとんどであった。一方で、矢印で示すように、4年から5年にかけて増加している要因は、数や概念の拡張によるものだと考えられた。

意識調査の結果から、除法の意味理解を図るには、系統的な指導がやはり必要であり、その鍵となる3つの学年の学習場面において、授業モデルを作成することにした。

6. 授業モデルの作成

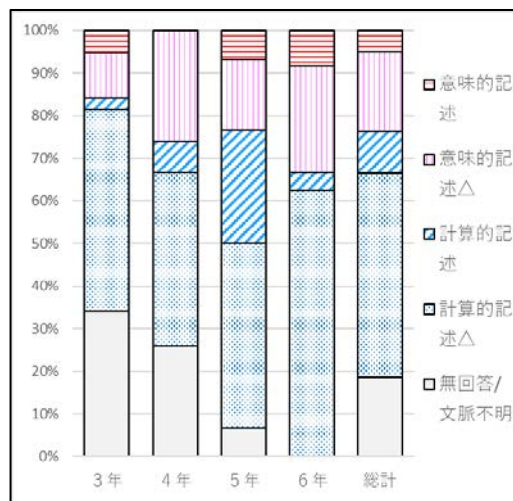
3年では、「等分除」と「包含除」の学習後、式を問題場面、絵や図と関連付けたり、問題づくりを体験させたりすることで、2通りの意味理解の確実な習得を目指す。

5年では、除数が小数に拡張することや商が被除数より大きくなることによって生じる、既習の除法の知識では通用しないことに対する問いを主体的に気付かせた上で、言葉や図と関連付けながら、「基準にする大きさを求める」という新たな等分除の拡張概念へと導いていく。

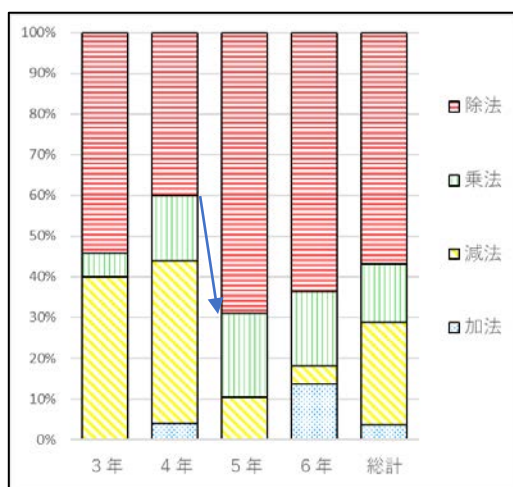
6年では、「小数÷小数」で得た等分除の拡張概念をベースにし、面積図を用いて意味理解を確かなものにした上で、計算処理へと繋ぎ、関係的理解を図るための指導の流れを提案する。

	加法	減法	乗法	除法
3年生(35名)	5名	7名	8名	13名
4年生(25名)	0名	1名	1名	6名
5年生(29名)	0名	0名	1名	2名
6年生(22名)	0名	0名	0名	0名
総計(111名)	5名	8名	10名	21名

【表2 設問①についての無回答状況】



【図1 各学年及び総計の記述内容分類】



【図2 苦手な四則計算の学年及び総計の分類】

《参考・引用文献》

- 佐藤俊太郎(1978).「わり算の意味と方法(5, 6年)」.『新しい算数研究』, 1978年5月号(No. 86), pp. 5-7, p. 11. 新算数教育研究会(2011).
- 山口武志ほか(2017).「『等分除とその拡張』に関わるわり算問題の調査結果の考察」.全国数学教育学会誌『数学教育学研究』, 第23巻, 第1号, pp. 1-20.

JAPTE

Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

日本教職大学院協会

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1 兵庫教育大学事務局内

TEL 0795-44-2010 FAX 0795-44-2009 <http://www.kyoshoku.jp/>

令和2年3月発行