

2020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2年度日本教職大学院協会研究大会

○「実践研究成果発表」

「実践研究成果発表」概要

【岩手大学教職大学院】

現職教員の資質向上のための行政機関における専門実習とリフレクションの役割

【新潟大学教職大学院】

「教科教育高度化分野」における教科の実践的指導力高度化のためのカリキュラム開発研究

～2019年度新設選択科目「授業改善と学習評価 A、B、C」の取り組みの現状と課題～

【秋田大学教職大学院】

教職大学院と教育委員会の連携による「管理職育成とミドルリーダー育成支援プログラムの開発」

【上越教育大学教職大学院】

校内研究への協働的な「介入」による、教員と院生の変容

【早稲田大学教職大学院】

教員養成段階における「学校マネジメント教育」プログラムの開発研究

【富山大学教職大学院】

外部との協働体制による教職大学院の研修プログラムの開発

【愛知教育大学教職大学院】

愛知教育大学教職大学院改組前後における、理論と実践の往還に関する取組

【岡山大学教職大学院】

教職大学院における教科教育領域のあり方の探究

【広島大学教職大学院】

教職大学院生によるアメリカの小中学校での授業実践研究の取り組み

【高知大学教職大学院】

高知大学教職大学院における教育研究の在り方の探究

－教育／教育実践を科学的手法で捉えられる力と学校課題解決力の養成－

【熊本大学教職大学院】

Society 5.0時代に求められる資質能力を育成するための情報教育実践研修の取組

【琉球大学教職大学院】

共生社会の実現を目指したカリキュラム・実習等の工夫・改善

－全ての障害種に対応した連携協力校との連携・協働を通して－

○「ポスターセッション」

「ポスターセッション」概要

「ポスターセッション」発表者等一覧

【北海道教育大学教職大学院】

【弘前大学教職大学院】

【岩手大学教職大学院】

【宮城教育大学教職大学院】

【秋田大学教職大学院】

【山形大学教職大学院】

【福島大学教職大学院】

【茨城大学教職大学院】

【埼玉大学教職大学院】

【聖徳大学教職大学院】

【千葉大学教職大学院】

【東京学芸大学教職大学院】

【創価大学教職大学院】

【玉川大学教職大学院】

【帝京大学教職大学院】

【早稲田大学教職大学院】

【横浜国立大学教職大学院】

【山梨大学教職大学院】

【新潟大学教職大学院】

【上越教育大学教職大学院】

【富山大学教職大学院】

【金沢大学教職大学院】

【福井大学教職大学院】

【信州大学教職大学院】

【岐阜大学教職大学院】

【静岡大学教職大学院】

【常葉大学教職大学院】

【愛知教育大学教職大学院】

【三重大学教職大学院】

【滋賀大学教職大学院】

【京都教育大学教職大学院】

【立命館大学教職大学院】

【大阪教育大学教職大学院】

【兵庫教育大学教職大学院】

【奈良教育大学教職大学院】

【和歌山大学教職大学院】

【島根大学教職大学院】
【岡山大学教職大学院】
【広島大学教職大学院】
【山口大学教職大学院】
【鳴門教育大学教職大学院】
【香川大学教職大学院】
【愛媛大学教職大学院】
【高知大学教職大学院】
【福岡教育大学教職大学院】
【佐賀大学教職大学院】
【長崎大学教職大学院】
【熊本大学教職大学院】
【大分大学教職大学院】
【宮崎大学教職大学院】
【鹿児島大学教職大学院】
【琉球大学教職大学院】

令和2年度日本教職大学院協会研究大会

令和2年12月6日

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2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 発表日時・方法

令和2年11月16日（月）～12月6日（日） 発表動画・資料の配信、質問受付

動画投稿サイトへアップロードした発表動画へのリンク等を協会ウェブサイトへ掲載し、参加者からの質問を受け付けます。 ※質問受付期間は11月30日まで

令和2年12月6日（日）13時00分～16時10分 質疑応答

ウェブ会議システムを用いて、事前に受け付けた質問を基に、参加者と双方向による質疑応答を行います。

3 会 場

ウェブ会議システム「Zoom」による開催

4 内容等

- ・ウェブ会議システムを用いて、12教職大学院が公開発表を行います。
- ・1発表あたりの持ち時間は、発表動画15～30分以内、質疑応答30分とし、質疑応答には、発表概要の説明時間を含みます。

5 発表大学

時間 \ 会場	第1会場	第2会場	第3会場	第4会場	第5会場
13:00-13:30		秋田大学		岡山大学	
13:40-14:10	岩手大学		富山大学		熊本大学
14:20-14:50		上越教育大学		広島大学	
15:00-15:30	新潟大学		愛知教育大学		琉球大学
15:40-16:10		早稲田大学		高知大学	

現職教員の資質向上のための行政機関における 専門実習とリフレクションの役割

岩手大学教職大学院

佐藤 進（岩手大学教職大学院特命教授）

若松 優子（岩手大学教職大学院2年）

1 はじめに

本院では、現職院生に対して「これからの学校教育をリードするための専門的力量を備えた管理職及びミドルリーダーの育成」に取り組んでいる。そのための手立てとして「理論と実践の融合」を根幹に据え、多様な専門実習と実習経験を概念化するための「リフレクション」を効果的に機能させることで、今日的な教育課題に対応できる専門性と対応力に優れた人材の育成を目指している。

「学校マネジメント力開発」を中心に、専門実習とリフレクション、融合のための実践の具体について示すものである。

2 実践の具体

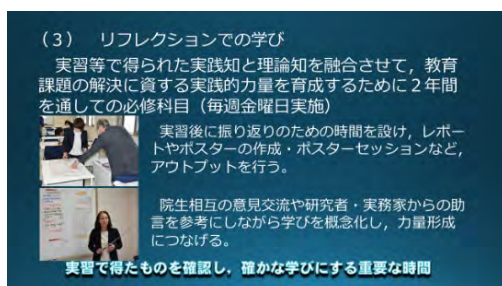
(1) 専門実習について



教育を中心とした各種行政機関での実習により、学校改善に資する実践的能力を育成するとともに、学校現場の改善に係って適切な指導・助言ができる力を育成するための取組として実践している。主として岩手県教育委員会や市町村教育委員会、地方教育事務所等において指導主事の補助業務やシャドウイングを行い、学校現場における

管理職やスクールリーダー、あるいは教育行政を担うための力を養い、本県の教育ビジョンを理解し指導的な力量を身につけることを目的とし実施している。

(2) リフレクションについて

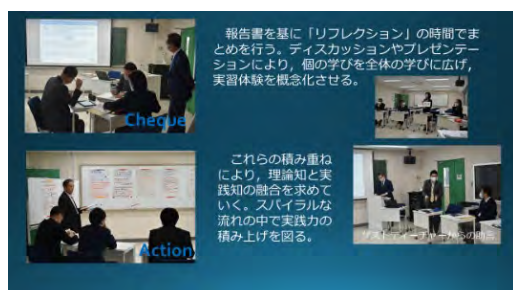


リフレクションを省察及び熟考を意味するものとし、高度専門職業人養成プログラムにおける鍵的概念と捉えている。省察と熟考を連続的に行なうことで段階的に深化させ、教員に必要な専門的・実践的力量を育成していくことを目指して進めている。

必修科目として設定されているリフレクション科目は、専攻共通科目及び各プログラム開設科目を通して得られる理論知と、多様な

機関での専門実習を通して得られる実践知との融合を目指している。演習やカンファレンス等も含め、相互に往還・融合させることによって、院生各自の研究課題を深化させるとともに、必要とされる専門的力量を結実させるための重要な科目となっている。

(3) 専門実習とリフレクションの融合について



専門実習とリフレクションを効果的に機能させるために、実習先と目的を共有した上でプログラムを設定し、質の高い実習につなげている。その際、実務家教員が中心となって実習先の担当者と綿密な打合せを行い、実習の意図について担当者にも理解してもらいながら進めている。場合によっては、担当者をゲストティーチャーとしてリ

フレクションに迎えるなどして、「計画」「実行」「評価」「改善」のサイクルの中においても融合を意識し、専門的力量の育成につながるよう努めている。

3 実践の成果と課題

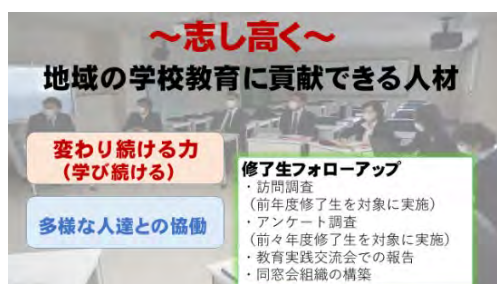
少子高齢化・グローバル化に加えコロナ禍への対応など、学校が直面している課題は多様化・複雑化している。このような中、教員の資質能力向上のための教職大学院の役割は大きいものがあると認識している。

本学における教職大学院の創設においては、準備段階から県教育委員会との協議を重ね「育てて欲しい人材」と「育てたい人材」を具体化し、そのための手立てを盛り込んで教育課程を作り上げたものであり、「求めるもの」を共有しながら進めたことが現在に生かされている。多様な教育行政機関での実習が可能となっているのは、教育委員会と大学が連携・協働しながらパートナーとして機能していることが強みであると考ええる。

4 おわりに

マネジメント力開発実習における教育行政機関を中心とした研修は、県や市町村教育委員会の具体的な組織や働きについて直に触れることができる貴重な経験であるが、何よりも、そこで働く者の思い、熱意を感じることに意義深い。学校から見る教育行政機関は、一方的かつ管理的で無機質なイメージがあったが、実際にそこで働く人々に触れ、教育に対する熱量に心揺さぶられ実習の意義を理解する者も多い。また、学んだこと感じたことをその場限りのものとせず、概念化するためのリフレクションが一連の学びの中に設定されていることも効果的である。理論と実践の融合により実践力が向上し、問題解決に向けて粘り強く取り組む人材の育成に生かされるものと考ええる。

本院における現職院生の専門実習の意義・目的は「より高度で実践的な指導力量を身に付け、学校組織の改善ニーズに対応して地域の学校に貢献できる教育的資質能力の向上を目指す」であるが、志し高く「地域の学校に貢献できる」人材の輩出に向けて、見直しを図りながら時代に対応した教職大学院を目指していきたい。



「教科教育高度化分野」における教科の実践的指導力高度化のための

カリキュラム開発研究

～2019 年度新設 選択科目「授業改善と学習評価 A、B、C」の

取り組みの現状と課題～

新潟大学教職大学院

○授業担当・共同発表者

宮 蘭 衛（教職大学院教授，A 担当） 石川 治（教職大学院特任教授，A 担当）

垣水 修（教職大学院教授，B 担当） 阿部好貴（教職大学院准教授，B 担当）

伊野義博（教職大学院教授，C 担当） 大庭昌昭（教職大学院准教授，C 担当）

○共同研究者 一柳智紀（教職大学院准教授）

新潟大学附属新潟小学校 附属新潟中学校 附属長岡小学校 附属長岡中学校

1 分野開設の背景と本授業科目の特徴

実践的な教科領域の教育の導入が方向付けられ、コンピテンシー・ベースの学力観が強調される中、当教職大学院では 2019 年度に改組し、教科の高度な学びを実現する「教科教育高度化分野」を開設し、それを具現する選択科目「授業改善と学習評価Ⅰ・Ⅱ」を開講した。

従来の教育実践コースを 3 分野に分化し、その一つに教科教育高度化分野を設置した。教科教育高度化分野においては、学習指導と学習評価を繋いだ PDCA サイクルによる教科の授業改善の資質・能力の育成を目的としている。教科の専門性を基にした選択科目を A(人文・社会系)、B(数理系)、C(芸術・体育系)の 3 系で開講し、各々教科横断的な学びの実現を目指している。教科専門が授業に反映されるように、中間に教科教育学の視点を入れ教科高度化分野の充実を図っている。

2 授業科目運営の実際

この授業の特色は、大学院教員と附属学校教員による共同授業にある。2019 年度には、担当大学院教員以外に附属学校教員が延べ 62 回参加し、合同授業を展開している。そのことによって、教科の専門性の知見と教育実践の知見の相互補完と深まりが生まれるようになっている。

3 教科の実践的指導力高度化のためのカリキュラム開発の現状と課題

(1) C(芸術・体育系)を例に「課題研究との相互補完」の成果と課題

2019 年度の授業は教員 5 名、受講者 4 名で行われた。指導体制として、音楽、美術、体育・保健体育の専任・兼任教員と附属学校教員で組織した。

① 成果

教科毎の授業や合同授業と言った形を重ねた成果として、芸術・体育系に共通した思考や実践法から自身の実践を捉え、他教科、近教科に対する理解を深めていったことが推察される。こうした見方や思考法は、今後の教師教育にとって必要かつ生かし得る能力ではないかと考える。

② 課題

教員側からは、教科の背景にある専門性に対する不十分さが指摘されている。しかし、今の陣営での対応は難しいところである。

(2) B(数理系)を例に「教科連携の可能性」に向けての成果と課題

2019年度の授業は教員4名、受講者5名で行われた。附属教員も参加し、実践的な視点と大学教員の理論的な視点の両面から指導することができた。

① 成果

2019年度は、理数融合という視点から授業を行うことで、科学や数学についての考察やそれぞれの共通点や相違点の考察ができた。2020年度は、教科別の授業と教科合同の授業を開催した。院生のテーマが具体化され、各教科の視点から他教科の議論ができるようになってきた。

② 課題

包括的な視点が形成された一方で、具体的な課題研究や実践にそれがつながっていたのかという点に課題が生じた。教科教育における専門的、理論的視点をさらに深めることが必要である。

(3) A(人文・社会系)を例に「2020年オンライン授業」の成果と課題

2020年度の授業は専任教員と附属学校教員そして他学部教員の6名の教員、社会科の5名、外国語活動・英語科の2名、合計7名で組織した。

① 成果

オンライン非対面型授業での学びの質を保証する工夫として、ファシリテーターによる意見交流・対話の調整や板書での思考・議論の可視化を行った。勤務校からオンラインで授業に参加が可能であること、個々の意見を明確に表現・伝達する授業が可能であることが分かった。

② 課題

授業案等の内容を互いに検討・吟味する過程で、相互の人間関係も深めるということについては、オンライン授業の課題があり、今後の検討課題となっている。

4 まとめ

・「高度な授業実践力の育成、教科の専門性を育まれているか」については、教科の観点から教材研究や授業構成についての学びや、授業の検討を深めることができたようになった。

・「系ごとの授業スタイルのよさ・機能が発揮されているか」については、互いの課題の発見や気付きが生まれ、共通の話題を巡っての交流・対話ができるようになった。

・『授業改善と学習評価』と「実習科目」・『課題研究』との相互補完性は機能しているかについては、「実習科目」・「課題研究」での学びを「授業改善と学習評価」の中で、教科の観点から深めることができた。そのことが専門性育成の核としての役割を果たしている。

・「本授業科目の改善に向けた課題」として、開講科目がまだ限定されていること、高度な授業実践力育成の前提としての教科内容の探究が必要なことが挙げられる。いずれも指導体制に関わるもので、教育学部等との連携により教科専門担当教員をいかに確保するかが大きな課題である。

教職大学院と教育委員会の連携による「管理職育成とミドルリーダー育成支援プログラムの開発」

秋田大学教職大学院

鎌田 信（秋田大学教職大学院教授）

田仲 誠祐（秋田大学教職大学院教授）

1 はじめに

秋田大学教職大学院は開設以来、秋田県教育委員会との連携を重視し、教師力の向上に努めている。特に教職員の年齢構成の不均衡に係る課題を共有し養成・研修の拠点づくりのため「学びの総合エリア」事業等を連携して推進してきた。このような取り組みの中で学校現場の課題解決等のための教員派遣や現職教員の研修の場を教職大学院まで拡張するなど、教員の資質向上に寄与する連携実績を積み上げてきている。

今回紹介する取り組みは教職大学院の資源を活用した現職教員の資質・能力向上のための研修支援プログラムとして①管理職育成研修〈管理職直前研修〉②ミドルリーダー育成研修の二つのプログラム開発について報告する。

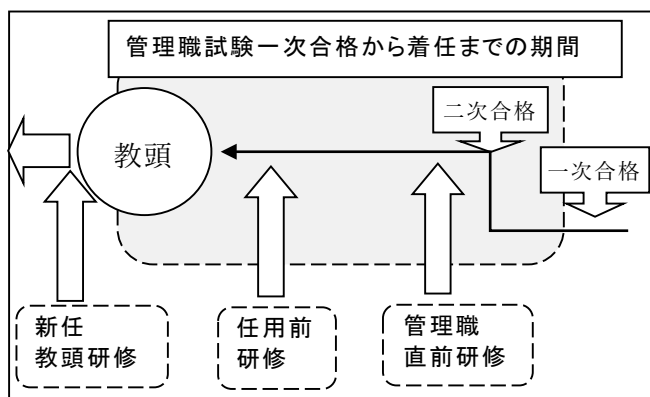
2 現職教員研修支援プログラムの開発

（1）管理職育成研修〈管理職直前研修〉

教員の大量退職時代において、次期管理職の人材育成や資質・能力の向上は重要な課題といえる。秋田県においては今後、次期管理職層が薄くなる傾向があることや、年齢構成の偏りにより十分なマネジメント経験を持たず、管理職に登用される教員が増加するものと予想される。

本研修プログラムは管理職の育成及び資質・能力の向上を効果的に図るための一方策として、管理職直前の管理職候補者に対する研修のあり方に焦点をあて、着任前までに必要となる資質能力について調査研究するとともに即戦力として必要となる能力を育成するための研修モデルを教育委員会と協働して開発するものである。

教職大学院の資源を活用した管理職候補者に対する直前研修は今年度が初めての試みであり、試行として1日研修として内容を精選して実施した。研修内容は調査結果を反映させ、①「管理職に求められる資質能力〈調査分析〉」、②「インクルーシブの理念と特別支援教育の推進」、③「学校危機管理の現状と課題」、④「学校経営戦略の分析と策



定」、⑤「地域連携・共同の推進計画と評価」の内容で実施した。今年度はコロナ禍のため人数制限を行い管理職候補者50名に対して実施したが、受講者の94%から肯定的な高い評価を得た。

(2) ミドルリーダー育成研修

ミドルリーダー育成研修プログラムは教員の世代交代が加速している秋田県において、ミドルリーダー育成のために、教職大学院の授業を研修機会として提供するものである。受講対象は、県総合教育センター研修員。期間は前期及び後期、研修場所はこれまで大学として実施してきたが、前期はコロナ禍のため遠隔授業により実施した。開設した授業は8科目、受講者数は23名であった。

前期の科目の履修者（「秋田の授業力の継承と発展」7名、「発達障害の事例分析と対応策の検討・評価」4名）計11名に対し、授業アンケート調査を行ったところ、ほとんどすべての項目で好意的な回答が得られた。特に「学び続けることの重要性」「教職大学院で学ぶことの意義」については強く実感している様子が見えた。また、小中高特の校種を越えた学び合い、ストレートマスターなど若い世代と共に学ぶことによって刺激を受け、学習意欲が高まるなどの評価を得ている。

研修後には「履修履歴証明書」を発行し、研修キャリアとして教育委員会に承認してもらうシステムを構築している。単位認定についての大学の壁は厚く、引き続き検討課題であるが「履修履歴証明書」は研修継続する上でのモチベーションアップに有効に機能する。

3 教育委員会との連携・協働

教職大学院は理論知を提供し、教育委員会からは実践知を提供してもらい、お互いの資源を有効に活用して、教員育成指標に基づき教師力の向上を図ろうとしている。そのため連携推進のための協議会を設定し、意見交換を充実させている。

教育委員会からは教員の高度な専門的資質・能力の向上のためには、教職大学院への現職教員派遣による研修だけでは足りず、量的に多くの教員に対する研修機会の必要性があげられていた。今回の管理職育成研修はその課題解決を図るための一方策として実施したものである。その際、教職大学院側が実施主体となる研修であっても受講者の選定、連絡等の受講者管理は教育委員会が行うなど、協働して県全体の教育の充実を図る連携体制が整備されている。

4 おわりに

管理職育成研修〈管理職直前研修〉は次年度、内容を拡大して2～3日程度の本格実施を計画している。今回は管理職候補者（管理職名簿登載者）に対する研修として実施したが、管理職育成のための研修時期、期間、育成対象範囲をどのように考え、効果的な管理職育成につなげるのかについては課題が残された。また、ミドルリーダー研修として、総合教育センターの研修員以外の教員が、希望により教職大学院の授業を受講し研修を深めるシステムをどのように構築するのか、今後、教育委員会との関係の中で検討する必要がある。

校内研究への協働的な「介入」による，教員と院生の変容

上越教育大学教職大学院

松井千鶴子（上越教育大学教職大学院教授）

高橋 栄介（上越教育大学教職大学院修了・
上越市立大町小学校教諭）

田嶋 里菜（上越教育大学教職大学院 2 年）

1 はじめに

本学教職大学院では，平成 20 年度開設以来，実習科目とコース別選択科目を有機的に関連付けて「学校支援プロジェクト」と称し，学校現場の教育課題解決にチームで参画する活動，それ自体をカリキュラムの中核として位置付けてきた。院生は専任教員が設定する多様なプロジェクトの中から一つを選び，現職院生と学部卒院生がチームとなってプロジェクトに取り組んでいく。その中で，院生と連携協力校に互恵的なパートナーシップを構築し，臨床力，協働力，即応力の育成を図ってきた。令和元年度は，72 チームが連携協力校との協働により学校支援プロジェクトを実施した。

本稿では，「生活・総合を中心にした校内研究への協働的な「介入」と教師の変容」をテーマとして，現職院生 3 名と学部卒院生 2 名がチームとなって取り組んだ学校支援プロジェクトの実際と院生の変容を評価する取組の一部を紹介する。

2 協働的な「介入」を目指した学校支援プロジェクトの実際

(1) 連携協力校における校内研究の現状と課題

上越地域の A 小学校と B 小学校は，伝統的な研究校であり，生活科・総合的な学習（以下，生活・総合）の時間を中核にした独自の教育課程を編成している。A 小学校では，子どもが思考する場面を教師が意図的に設定し，対象と十分にかかわる活動場面と内省を含む思考場面のバランスを重視したカリキュラム・マネジメントを追究していた。B 小学校では，羅生門的アプローチによる研究スタイルに難しさや迷いを感じている教員の姿があった。これらから，校内研究の中核となり，学校づくりの一翼を担う生活・総合のマネジメントの一層の充実が，両校の課題として挙げられた。

(2) プロジェクトの目的と方法

各校の自律性や学校文化，教師の個性や活動づくりに対する思いや願いを大切にしながら，生活・総合のマネジメントの充実を図るとともに，対話的で協働的な「介入」により教師の変容を見取ったり実践を意味付けたりすることを目的とした。山住勝広（2017,『拡張する学校－協働学習の活動理論』）の論を参考に，協働的な「介入」を試みた。

(3) 協働的な「介入」の実際

A 小学校では，研究会で生活・総合の全体公開を行う 3 つの学級を中心に協働的な「介入」を試みた。学校内外での生活・総合の参観や実践者との対話を通じた活動づくりの提

案、学習環境整備などを行った。また、校内研修として行われた学習会にも参加し、生活・総合で観られた子どもの姿や教師の迷いや葛藤から見てきたことを、研究主題との関係から意味付け、活動づくりや見取りについての提案を行った。

B小学校では、研究推進部との協議により、生活・総合への参加（活動補助や校外学習への引率）や校内研究として行う活動公開の参観に加え、「放課後セッション」を行うことにした。「放課後セッション」とは、低・中・高学年部に分かれ、それぞれの実践者と介入者による、生活・総合の活動づくりについての対話の場である。毎週木曜日に設定されている校内研修の後に、20～30分程度の時間で行った。

(4) 教員と院生の変容

本チームが重点的にかかわった、A小学校 a 教諭、B小学校 b 教諭とも、総合的な学習の時間の活動づくりにおいて「行為の主体性」を発揮し、自身の思いや願いを基にしたマネジメントを具現していた。両者とも、実践者自身が悩みや迷い、様々な葛藤に真摯に向き合い続けたことが変容の原動力となっていたことが明らかとなった。そこには、それぞれの学校文化や同僚性・協働性も作用していたが、本プロジェクトチームが行った協働的な「介入」も、両教諭の変容を支えた要因の一つであったと思われる。また、院生自身が、①互いの自律性を尊重しながらも葛藤を見いだすような実践者との共感的な対話の重要性を確認できた、②実践者と悩みを共有する中で介入者自身の在り方を見つめ、葛藤するようになった、と記述している。チーム5人の変容をそれぞれに述べることはできないが、現職院生、学部卒院生それぞれに臨床力、協働力、即応力の高まりが認められる。

3 院生の変容をとらえる評価の実際

学校支援プロジェクトにおける院生の変容をとらえるために大切にしているのが、「学校支援フィールドワーク報告書」である。この報告書は、事前を書く、「学校支援フィールドワーク個別計画表」や「学校支援プロジェクト全体計画書」に支援日誌などを加えてポートフォリオとし、評価に役立てている。「学校支援フィールドワーク個別計画表」の「実習者個人の目標」は、臨床力、協働力、即応力に基づく評価基準を参照して策定している。そして、学校支援プロジェクトを進めながら、個別の面談などを通して、アドバイザーと院生が「実習者個人の目標」の達成状況などについて共有するようにしている。

この他に、「学校支援リフレクション」での進捗状況の報告や他チームとの協議での発言内容、「学校支援プレゼンテーション」でのまとめ方や発表内容、連携協力校の校長や教員の情報を参考に評価と指導を繰り返していく。

4 おわりに

高度専門職業人としての教員を養成するために、本学教職大学院の主要なカリキュラムである学校支援プロジェクトの質的改善に取り組むことが重要である。また、連携協力校の学校課題解決にチームとして参画する院生一人一人にどのようにして力を付けていくかについては、今後も検討していく必要がある。連携協力校との協働の在り方、院生の自己課題の明確化や達成状況の共有方法、「学校支援リフレクション」を中心とした科目における指導と評価の在り方、等の改善を図ることによって、院生の教員としての力量をより高めていくことができるものと考えられる。

教員養成段階における「学校マネジメント教育」プログラムの 開発研究

早稲田大学教職大学院

岡田 芳廣（早稲田大学教職大学院教授）
小山 利一（早稲田大学教職大学院教授）
高橋あつ子（早稲田大学教職大学院教授）
三村 隆男（早稲田大学教職大学院教授）
遠藤 真司（早稲田大学教職大学院客員教授）
細谷 美明（早稲田大学教職大学院客員教授）
羽入田眞一（早稲田大学教職大学院客員教授）

1. はじめに

本研究では、カリキュラム・マネジメントをはじめとする学校マネジメント教育を教員養成段階で展開するプログラムの開発を行った。昨今の首都圏を中心とする教育管理職希望者減少を背景とする人材育成の必要性、一方、全国教職大学院の学部等新卒学生調査（2017年）による、教職大学院授業における教育管理職教育への4分の3の肯定的な回答結果等を背景としている。2014年度から開発に要した6年の経過を次に示す。

2. 開発の経過

2014年度 大学助成の課題研究「教職大学院修了者に対する追跡調査研究－早稲田大学大学院教職研究科に焦点を当て－」（2年間）で、研究者教員と実務家教員が修了者の実態を探るための追跡調査を始めたことが発端である。日本教職大学院協会実践研究成果公開フォーラムにて、「学び続ける教員像を創出するカリキュラムの構造化の試み－キャリア教育の実践研究を中核とした修了者との連携－」に修了者3名を招きシンポジウムを開催し、調査の在り方を検討した。追跡調査では「1. 現況、2. 在学中のカリキュラム、3. 終了後の教育活動、4. 今後のキャリアプラン」の問いで調査を実施し修了者106名（291名）から回答を得、結果を『修了者追跡調査報告書1』（『報告書1』）にまとめた。

2015年度 『報告書1』の定量的調査結果や、記述の分析を通し、現職10名、ストレートマスター（「SM」）10名を選出し、訪問調査を実施した。さらに、聞き取り内容の客観性を保つため、直接の管理職への訪問調査も同項目で実施した。調査結果は『修了者追跡調査報告書2』にまとめた。研究の展開を図るため、シンポジウム「教師というキャリアー学び続ける教員は困難をどう乗り越えるか」を開催した。2年間の研究を通し、「SM」における学校経営やスクールリーダーへの関心の高さに注目し、採用後の「SM」の教育管理職へのキャリア・パス研究へと課題研究を進めることとした。

2016年度 キャリア・パス研究として、「1. 関東圏の教育管理職の応募状況調査、2. 従来の教育管理職の在り方についての事例研究、3. A教職大学院2年制コース1年対象教育管理職に対する意識調査分析、4. キャリア形成の視点からの教育管理職の選択過程研

究」に取り組み、『早稲田大学大学院教職研究科紀要第9号』に、論文「教職大学院の学部等新卒学生におけるキャリア・パスの研究-教育管理職へのキャリア・パスに焦点をあて-」を共著で掲載した。少なからず存在する「SM」の教育管理職志向を勘案し、「学校教育は予測の難しい社会の中で、新たな教育課題に直面している。こうした課題に対応できる教育管理職を育成するには、キャリア形成過程で適切な情報を獲得し、教師としての経験を重ねる中で教育管理職のキャリア・パスを十分に検討した上で選択する道筋を形成することは不可欠のように思われる。」との知見を示した。

2017 年度 「SM」の教育管理職志向の実態を調査するため、全教職大学院「SM」対象に質問紙調査を実施し、30 教職大学院から 576 名（回収率 49.7%）の回答を得た。質問項目は「1. 回答者のプロフィール、2. 教職大学院授業および実習についての質問、3. 教育管理職に対する志向性、4. 自由記述（主に教育管理職教育の授業化について）」である。教育管理職志向 12 項目を用いて主因子法による量的分析を行い、第 1 因子「教育管理職志望」及び第 2 因子「教育管理職検討」を抽出し、管理職志向の段階性を示した。また、180 件の自由記述を KJ 法で分類した。結果、記述は 12 に分類され、教職大学院における教育管理職教育の設置について、肯定、条件付き肯定、中立、否定と類型化した結果、肯定、条件付き肯定を合わせると全体の 77.2%を占めた。研究結果を「教職大学院の学部新卒学生におけるキャリア・パスの研究Ⅱ-教育管理職養成聞き取り調査や教職大学院学部新卒学生調査をもとに」にまとめ『早稲田大学大学院教職研究科紀要第 10 号』に掲載した。また、自由記述の全てを『教職大学院学部等新卒学生（ストレート・マスター）対象教育管理職教育への志向調査結果報告書』に掲載した。

2018 年度 それまでの研究成果をもとに教職大学院で使用する教育管理職教育のためのテキスト作りに入った。構成を、1 教育課程の編成・実施、2 教科指導、3 総合的な学習の時間、4 道德教育・道德の時間、5 学校行事・生徒会、6 学級経営・ホームルーム経営、7 キャリア教育・進路指導、8 特別支援教育、9 部活動指導、10 生徒指導（生活指導）、11 健康安全指導、12 校務の処理・校務分掌、13 保護者対応、14 地域社会との連携、15 予算管理、16 人事管理、17 経営企画室（事務室）運営、18 その他教育課題への対応等とし、各項目小、中、高の発達段階に分け、それぞれに「学校マネジメントの視点」を入れた。テキストとして早稲田教育叢書 37『新学習指導要領準拠 学校マネジメントの視点から見た学校教育研究—優れた教師を目指して』（学文社）を刊行した。

2019 年度 テキストを使用した 15 コマの授業実践のためのカリキュラムの開発を実施。

2020 年度 テキストを使用した免許更新講習及び教職大学院授業「学校マネジメントの視点から見た学校教育研究」を開講した。現在は、テキスト執筆者のオムニバス授業を開始し、授業状況を共有しながら、「授業マニュアル」作りを進めている。

3. おわりに

当初、「SM」対象の「学校マネジメント教育」開発は無謀といわれた。しかし、カリキュラム・マネジメントの必要性を、すべての教職員が理解し、日々の教育活動を教育課程内に位置づけ、意識しながら取り組む時代が訪れた。また、ある意思決定理論では、「情報によって目的が組織化され考察」され、教育管理職情報もその後の適切な意思決定には必要とされるのである。それは教師というキャリアを選択したものに早すぎることはない。誰もが学校組織という概念を共通化し、個別最適な教育を追究するには、養成段階における学校マネジメント教育の必要性は否定できない時代に入ったのではないだろうか。

外部との協働体制による教職大学院の研修プログラムの開発

富山大学教職大学院

竹村 哲（富山大学教職大学院教授）

林 誠一（富山大学教職大学院教授）

成瀬喜則（富山大学教職大学院教授）

1. はじめに

富山大学教職実践開発研究科（以下、教職大学院）は、富山県教育委員会（以下、県教委）との強い連携・協働体制の下、学校現場が抱える今日的教育課題について深く理解し、高度な専門性と実践力、高い課題解決力を備えた、“チーム学校”の牽引役となるスクールリーダーの養成を目指している。

その中でも、富山県総合教育センターが実施している調査研究事業や富山大学人間発達科学部附属学校園での研究事業に院生が参画して、学びを深めることができる体制を敷いていることは、教職大学院の大きな特徴となっている。

これらの事業に加えて、県教育委員会が主催する事業との連携・協働により新しい課題をタイムリーに学ぶ場を設定し、院生の課題解決力を向上させるように工夫を行っている。ここでは、2つの取り組みについて説明すると同時に、その教育的成果について述べる。

2. 附属特別支援学校との協働による教員研修の取り組み

本教職大学院は、富山大学人間発達科学部附属特別支援学校と連携して、教員の資質向上のための研修プログラムを開発してきている。ただそのためには多忙を解消する必要性があった。そこでまず2つのプロジェクトを管理職会の直轄管理のもとに立ち上げた。一方は、教育改革プロジェクトである。多忙解消や業務の見直しに加えて教育課程の見直しな

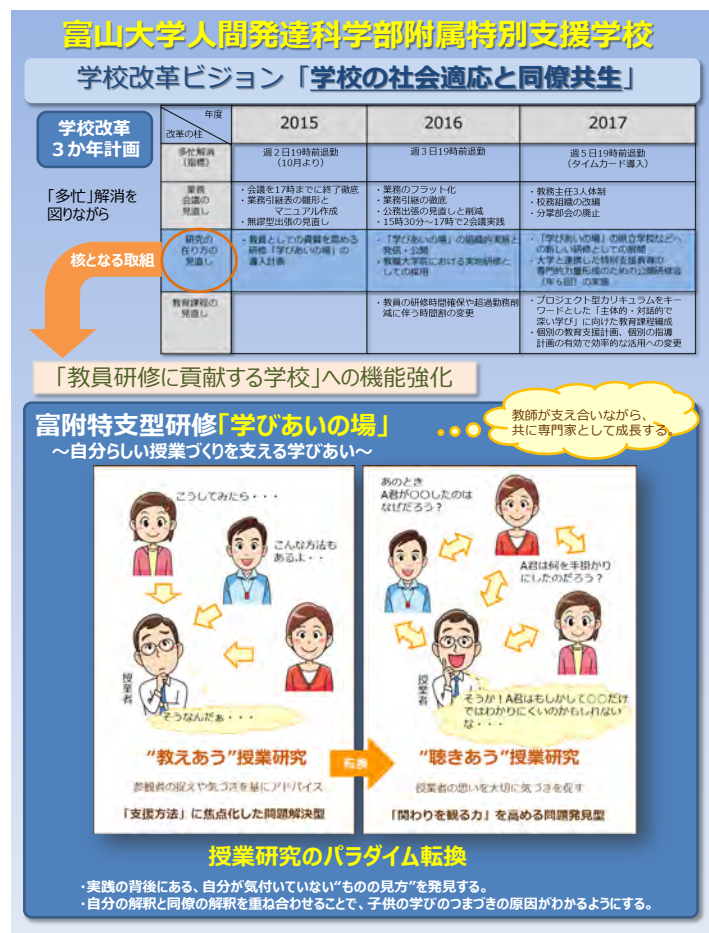


図1 『学びあいの場』推進プロジェクト

ど組織運営全般にわたり改善を図ることを主な責務とする。

もう一方は、富附特支型研修モデル『学びあい場』推進プロジェクトである（図 1）。前者は、管理職を主な構成員とし、後者は、管理職に加え研修を担当する分掌教師を充て、さらに、教職大学院派遣の現役教師も加えた。2015 年からの 4 年間で、業務のフラット化や、分掌の廃止などの運営組織の抜本的改編、さらに県内学校で初めてのタイムカードの本格導入などの勤務管理を通じて、全ての教職員が 19 時には退勤できるようになった。さらに学校改革の理念を改めて明晰化して、附属学校としてだけではなく小学部、中学部、そして高等部でもアドミッションポリシーを策定し、学校説明会などでの広報に努めたことによって、入学者の志願倍率が段階的に増え 2018 年には 6 倍になっている。そのうえで教員の資質向上に貢献する学校へと変化を遂げている。なお同研修は、独立行政法人教職員支援機構の平成 31 年度「教員の資質向上のための研修プログラム開発・実施支援事業」に採択され、現在は教材 DVD を発行するにいたっている。

3. 教育委員会事業との連携・協働による研修プログラム

院生は、県教委が主催する以下の 3 つの事業に参画している。

① 教員採用前研修（主催：県教職員課）

県教委は、富山県公立学校教員の採用内定者に、社会人基礎力や豊かな人間性の涵養を目的に「教師準備プレ講座」を実施しており、院生は授業作りや学習指導など院生自らが設定したテーマに沿った「テーマ別演習」を企画・運営している。

② 教員養成講座（主催：県教職員課）

県教委は昨年度から、富山県の教員を目指す学生等を対象に、社会の変化に対応し、豊かな人間性と実践的指導力を兼ね備えた教員の養成を目的として、「TOYAMA ていちゃーず' カレッジ」を開催しており、院生は今年度新たに「先生の仕事を知ろう」をテーマにしたグループ座談会に参画した。

③ 思考力等を問う問題づくり（主催：県教育企画課）

県教委は児童・生徒の科学的なものの見方、考え方を伸長することを目的として、2011 年度から「とやま科学オリンピック」を開催しており、院生は今年度新たに、思考力・判断力・表現力等を問う「とやま科学オリンピック」の問題づくりにチームで取り組んだ。

「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（2015 年 12 月、教育審議会答申）では、変化の激しいこれからの時代に求められる教員の資質・能力として、①「自律的に学び続ける力」、②「新たな課題に対応できる力」、③「組織的・協働的に課題解決できる力」を挙げている。

県教委との強い連携・協働体制により、新しい課題をタイムリーに学ぶ場を設定することで、これからの時代に求められる教員の資質・能力の育成に資すると考えている。教育委員会とのつながりを大切にしながら、教職大学院の学びの対象を広げるとともに社会とのつながりを意識し、新たな研修プログラムの開発を目指しながら、地域の学校教育の発展に貢献できるスクールリーダーの養成を進めていきたい。

愛知教育大学教職大学院改組前後における、 理論と実践の往還に関する取組

愛知教育大学教職大学院

松井 孝彦（愛知教育大学教職大学院准教授）

松永 豊（愛知教育大学教職大学院教授）

1. 新教職大学院への改組

(1) 改組の内容

2019年度までは、学部直進者・社会人には「教師に求められるすべての分野にわたって総合的に修学」させることを、現職教員には「教職経験の中で培ってきた実質的資質・力量をもとに、さらにこの専門性を高める」ことをそれぞれ目的とした領域やコースが設定されていた。しかし、平成25年10月の「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（報告）及び本学の学部課程の改組案を受け、13期生を受け入れる2020年度から、学部直進者・社会人には学部での学びの専門性を活かすことのできるコースが、現職教員にはさらに専門性を高めることのできるコースが、それぞれ新設された。

2019年度までの教職大学院			改組後の教職大学院	
学部直進・社会人	教職実践基礎領域	※コース設定なし	現職教員	学校マネジメントコース
現職教員	教職実践応用領域	授業づくり履修モデル	学部直進・社会人・現職教員	教科指導重点 言語・社会科学系 理数・自然科学系 造形・創造科学系
		学級づくり履修モデル		児童生徒発達支援コース 生徒指導・教育相談系 幼児教育実践系 養護教育実践系 特別支援教育実践系
		学校づくり履修モデル	現職教員	地域・教育課題解決コース 外国人児童生徒支援系 ICT活用・科学ものづくり推進系

新しい教育課程では、共通科目と実習科目の位置づけは従来通りであるものの、各コース及び各系に応じた専門科目が数多く設定されることとなった。また、愛知県及び名古屋市の教育委員会との協定により、現職教員が週2日大学院で学び、残りの週3日は現任校で勤務をするということが定められていたことから、従来は1年次の火曜と金曜のみ授業が行われていた。しかし、この協定が変更され、現職教員が1年間教育現場を離れて大学院で学ぶことができるようになったことから、毎日授業が開講されることとなった。

	月	火	水	木	金
2019年度までの学修形態	応用領域M1 現職勤務	大学における授業・個別指導	現職勤務	現職勤務	大学における授業・個別指導
	基礎領域M1 （9月から） 学校サポーター	大学における授業・個別指導	ゼミ・個別指導	（9月から） 学校サポーター	大学における授業・個別指導
改組後の学修形態	現職教員M1 大学における授業・個別指導	大学における授業・個別指導	大学における授業・個別指導	大学における授業・個別指導	大学における授業・個別指導
	一般学生M1 大学における授業・個別指導	大学における授業・個別指導	大学における授業・個別指導	大学における授業・個別指導	大学における授業・個別指導

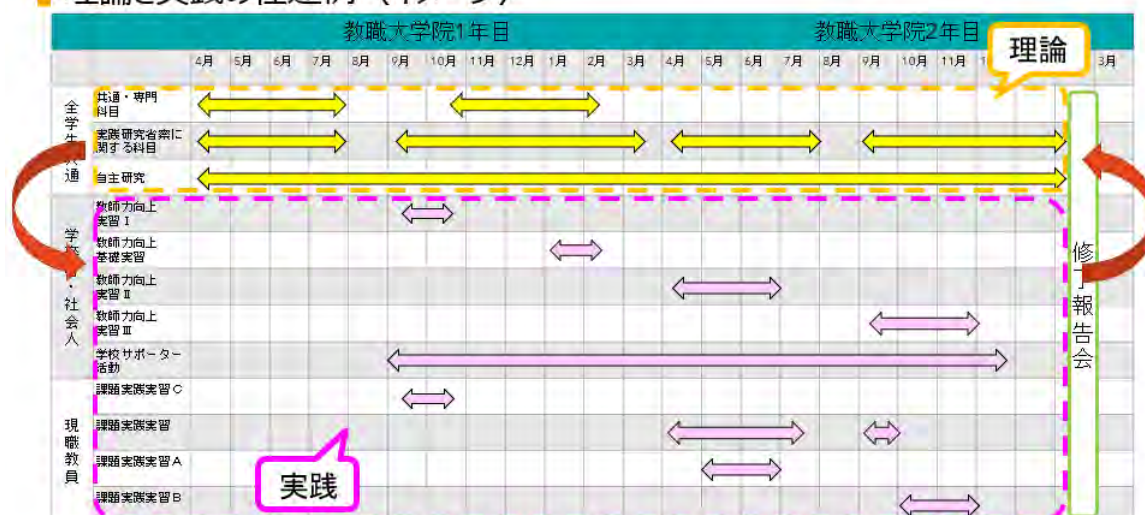
2019年度までの学修形態

改組後の学修形態

(2) 理論と実践の往還について

現職教員や一般学生（学部直進者・社会人）にかかわらず、学生は1年次の授業履修、及び2年間に渡るゼミや自主研究を通して理論面の学びを得る。また、それぞれに設定された実習を通して実践面の学びを得る。そして、これらを行き来することで理論と実践の往還を図っている。

理論と実践の往還例（イメージ）



2. 改組後初年度の教育の実際

(1) 教科指導重点コースの例

従来の教職大学院には各教科に特化した科目の設定はなかったが、新教職大学院では、大きくは「系」に関わる科目が、詳細には各教科に関する科目がそれぞれ設定されている。

本年度、系の科目として設定されている「教科の目標・評価と授業研究」（言語・社会科学系）の授業では、社会科、外国語科、国語科の、教科教育を専門とする教員がオムニバス形式で授業を行った。筆者が担当する外国語科では、外国語の授業目標や評価の特徴、授業研究の特徴について、具体的な事例の検討を通して、多面的・多角的に考察をさせた。

最終レポートでは、「小中といった発達段階の違いによって、言語教育の方法論や評価方法が異なること」や「授業研究における工学的アプローチと羅生門的アプローチの特徴」の理解が得られたことや、特に両アプローチについて、実習活動の中で授業分析や児童生徒の実態把握で活用したいと考えた学生が多くいたことが分かった。

(2) 地域・教育課題解決コースの例

新設された本コースでは、地域との連携協働による教育諸課題への対応力を育成することを目的とし、本学が重点的に取り組んできた「外国人生徒支援」及び「ICT活用・科学ものづくり推進」をそれぞれ系として柱立てている。

「ICTを活用した授業設計と教材開発」の授業では、「オンデマンド」「オンライン」「対面授業」といった「学びの形」や、MoodleやTeams、ロイロノート等といった「ツールやICT機器」について、実際に体験したり活用したりすることを通して学びを深めていった。

最後に学生が行った短時間の模擬授業では、教育理論としてのID理論を活用して授業設計を行い、ツールやICT機器を活用した授業を行うことができおり、「理論と実践の往還」を実現した姿を確認することができた。また、一般学生は現職教員と意見を交流することで、より実践面の学びを得るという貴重な体験をすることができたようであった。

3. 今後について

所属教員の共通理解といった「早期に対応すべき事項」、課程・組織の見直しといった「中期」「長期」に対応する課題等を整理し、具体策を検討していくこととしている。

教職大学院における教科教育領域のあり方の探究

岡山大学教職大学院

高瀬 淳（岡山大学教職大学院教授）

小林万里子（岡山大学教職大学院准教授）

宮本 浩治（岡山大学教職大学院准教授）

岡崎 正和（岡山大学教職大学院教授）

本発表は、「教職大学院教科教育コアカリキュラム及びその質保証に関する調査研究」（日本教職大学院協会，2020）（以下、「報告書」）を批判的に捉え直しながら，岡山大学教職大学院の取り組みを報告し，教職大学院における教科教育領域のカリキュラム開発のための視座を提供することを試みるものである。

教職大学院には，それぞれが育成する教員像に則して，自らのカリキュラムを編成・実践し，そのねらいや特色を教育委員会や学校等に説明していく責任がある。特に，顕著な拡充がみられる教科教育領域については，優れた教員を輩出する専門職学位課程として，従来の修士課程との違いを明らかにすることが必要である。そのためには，「報告書」でも取り上げられた教職大学院における「教科内容」に関する教育実践が，子どもに身につけたい資質・能力のコンテクストに沿って，どのように大学院レベルのカリキュラムとして保障されているのかを明示できなければならない。また，教科教育領域の授業にあたり，研究者教員と実務家教員の両者による指導が理論と実践を往還・融合する自明の手立てととらえるのではなく，各教職大学院が意図した成果に結びつく本質的な条件を探っていく必要である。

岡山大学教職大学院では平成 30（2018）年の改組を機に，カリキュラム・マネジメントを軸とした教科教育領域のあり方の開発研究に組織的に取り組んできた。具体的な科目に即して言えば，「教育実践研究の方法ⅡA・ⅡB」（必修，3・4 学期開講，各 1 単位）は，各教科教育など 15 領域の中から院生自身の研究テーマに近いものを選択させることとした。この科目の履修を通して，これまでの教科教育実践研究の成果と課題を明らかにし，授業研究に関わる様々な方法・手法の長所や短所を見定め，自身の研究に活用することをめざしている。また，「教科のデザインと実践Ⅰ・Ⅱ」（選択，1・2 学期開講，各 1 単位）は，ⅠまたはⅡのいずれかで自身の専門ではない教科を選択させている。たとえば，国語教育を専門とする院生であればⅠで「国語教育」，Ⅱで「数学教育」を，理科教育を専門とする院生であればⅠで「国語教育」，Ⅱで「理科教育」を履修する。この科目では，それぞれの教科が学校の教育活動の中でどのように位置づくかを明らかにしたうえで，当該教科指導を通して育てる児童生徒の姿を意識した単元・授業づくりについて具体的に考察し，効果的な学習プログラムの開発に取り組ませている。

では，こうしたカリキュラムにより，院生はどのような学びをしているのか。

学部における教員養成教育を受けてきた学生は，意識的であろうとなかろうと，またそ

の正否や深浅を問わず、自分なりの「学習観」や「教育観」、「知」を形成している。そして、形成された「観」や「知」が、実践の思考様式に影響を与えることになる。ただし、理論と実践の往還既存のシステムや枠組みに拘泥する限り、佐藤（1998）が指摘した「理論の実践化」、「実践の典型化」にとどまるだけであり、院生一人ひとりが新たな理論を構築していくためには、自らの「観」や「知」を捉え直し、自らが志向する教育実践が依拠する理論を、メタレベルで批判することが求められる。たとえば、「教科のデザインと実践Ⅰ・Ⅱ」の学習後のレポートの記述を見ると、院生たちが「過去の経験によって培われた枠組み」によって、自分の思考や意見を形成していた形跡が明らかになる。また、自分の専門とする教科に引き付けた理解が展開されており、他の教科との比較の中で、自分の専門とする教科における教材開発のあり方や授業デザインの具体が捉え直され、言語化されていた。このことは、専門教科をより「深める」ためには、当該教科の存在意義や特質を、他の教科等との比較検討を通して広い視野から捉え直すことが有効であったことを示唆する。また、教科を超えて、汎用的な資質・能力の育成を意識し始めた院生も存在する。とりわけ、学校で育成を目指す資質・能力と、自分の教科で育成すべき資質・能力との関係性や異質性を意識できるようになった院生が少なからずいたことも成果であった。

以上より、他教科を学ぶという過程を組織したことは、教科と教科、領域と領域を往還させることが、「理論と実践の架橋・往還」に有効に作用したことを示すものであると指摘することができる。教職大学院における教科教育領域は、組織、スタッフ、カリキュラムの構成上、こうした往還が起りやすい枠組みである。こうした枠組みを活用し、優位に働かせるような「仕掛け」をカリキュラムとして構築することにより、院生が自己の「学びのあり方」自体を問い直すことにもなる。

岡山大学教職大学院の取り組みは、教職大学院における教科教育学の拡充をめぐる議論としては特異なものとして位置付けられるかもしれない。岡山大学教職大学院が目指すことは、アクション・リサーチとしての教師の育成であり、専門的知識や教育現場での経験の積み増しではなく、学校・地域において、教育現場が抱える課題について、「発見－解決－探究」する教育研究活動によって、データや事象から自他の教育実践を一般化・理論化し、学校・地域の継続的な改善・変革を進めることができる教師の資質・能力を育成することにある。すなわち、「学校で研究できる人材」の育成こそが、教職大学院の目的であり、こうした目的の中で、「理論と実践をリンクする学」（角屋，2017：p.2）としての教科教育学、教科教育領域は、重要性を高めることとなる。

岡山大学教職大学院における教科教育領域の学びは、学校を基盤とした研究的な視座から教育課程・授業を開発できる教員を育成するものであり、学校が設定する教育目標等の実現に向けた高い成果をあげようとするマネジメントの考え方を自覚的に内包している。したがって、岡山大学教職大学院では、教科教育領域とマネジメント領域の関連づけをより明確にしたカリキュラムの実現が今後の課題となる。

引用文献

- ・角屋重樹「教科教育研究の目的とその意義」日本教科教育学会『教科教育研究ハンドブック—今日から役立つ研究手引き—』教育出版，2017年，pp.2-9
- ・佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会，1998年，pp.22-31

教職大学院生によるアメリカの小中学校での 授業実践研究の取り組み

広島大学教職大学院

松浦 武人（広島大学教職大学院教授）

木下 博義（広島大学教職大学院准教授）

木佐木 太郎（広島大学教職大学院准教授）

青木 理恵（広島大学教職大学院 2 年）

槇埜 裕子（広島大学教職大学院 2 年）

1. はじめに

「海外教育実地研究」は、広島大学の大学院の再編（2020 年 4 月）にあたり、「教育による持続可能で平和な世界の構築を目指し、日本の教員養成と世界をつなぐことを意図した科目」として、広島大学大学院人間社会科学研究科教職開発専攻（以下、教職大学院と記す）が開設した授業科目の一つである。この授業は、旧教育学研究科の選択科目（「体験型海外教育実地研究」）を教職大学院の選択科目として引き継いだものであり、2016 年度に広島大学に教職大学院が設置されて以来、計 16 名の教職大学院生が参加している。残念ながら、本年度（2020 年度）は、新型コロナウイルス感染拡大のため、米国への渡航・教育実地研究は中止となった。本稿では、昨年度（2019 年度）の取り組みを中心に、「海外教育実地研究」の概要を示すとともに、本学に教職大学院が設置された 2016 年度以降に米国で教育実践研究を行った教職大学院生の報告をもとに、取り組みの成果と課題をまとめる。

2. 「海外教育実地研究」の概要

(1) 「海外教育実地研究」の目標

「海外教育実地研究」の目標は、「海外の学校において、教育関係機関の見学及び授業実践研究を行い、高度な実践的指導力を育成するとともに、グローバル教育推進に必要な資質を育成する。」としている。

(2) 「海外教育実地研究」の授業展開

本授業は、大きく、①渡航前の事前研究、②米国での教育実地研究、③帰国後の事後研究の 3 つの内容で構成されている。

①の渡航前の事前研究では、授業テーマの設定、教材開発・指導案検討を終えた時点で、米国の受け入れ校の先生方をお招きしての授業研究ワークショップを開催し、現地で実施する授業について、英語でプレゼンテーションを行い、教材・教具、学習指導案についての具体的なアドバイスをいただいた。

②の米国での教育実地研究の中心は、院生による米国の小・中学校での授業実践研究である。2019 年度の授業実践研究は、ノースカロライナ州グリーンビル市内にある公立小・

中学校で、“Let's learn about Japanese lunch time and how to use chopsticks”、“Let's make‘Kagura Men’” など、4 授業を実施した。また、その他にもイーストカロライナ大学の大学院の授業への参加、学生との交流、イーストカロライナ大学コミュニティスクールの見学、ローリー市内のチャータースクール（小学校、中学校）での授業見学、校長・教員・児童生徒（アンバサダー）との交流などを行った。

③の帰国後の事後研究では、米国での教育実践のふり返し・考察を行うとともに、成果物として、学内の紀要の執筆、報告会の資料作成等を行い、最終報告会でお互いの学びを共有した。

3. 「海外教育実地研究」の成果及び今後の展望・課題

(1) 成果

①「授業開発」の視点から

これまでに本授業に参加した教職大学院生 16 名の報告をもとに、米国での授業実践を整理・考察した結果、授業開発の視点からは、日本の文化・伝統を紹介・伝授するだけではなく、対象学年の発達段階に応じた教材開発の工夫を通して、米国の児童生徒が日本の文化・伝統を実体験する場を保障した「日本文化体験型授業」、日米の文化の共通点や相違点を比較する場を保障した「日米文化比較型授業」、日本の文化・伝統の理解を踏まえた創造活動の場を保障した「文化創造型授業」、日米の児童生徒の思いや生活を交流する場を保障した「文化交流型授業」に分類・整理することができた。このような授業を開発することができたことが、取り組みの成果として挙げられる。この成果は、渡航前の事前研究において、過去の実践事例を考察する機会をもったり、学習指導案の検討・改善を繰り返したりしたこと、単なる日本文化の紹介・伝授型の授業から、体験型、比較型、創造型、交流型の授業へと、院生の授業観の変容を促したことによるものであると捉えている。

②「自己の変容」の視点から

参加院生が自ら記述した「自己の変容」には、語学力の重要性、非言語コミュニケーションの重要性、ポジティブな思考表現の重要性など、「コミュニケーション観」の変容に関する記述、個の主体性を大切にしたい学びの重要性、授業過程における様々な想定の重要性、褒め言葉や励ます言葉の重要性など、「授業観・教育観」の変容に関する記述、また、他国の文化への理解の深まりを通じた日本文化の相対化、異文化理解の重要性など、「文化観」の変容に関する記述が見られた。これらの自己の変容は、院生が自らの体験を通して実感・認識したものであり、「海外教育実地研究」が目標に掲げている「グローバル教育推進に必要な資質能力の形成」に資するものであると考える。

(2) 今後の展望・課題

① 社会の国際化・多様化への対応

今後の展望・課題の一つとして、社会の一層の国際化・多様化への対応が挙げられる。今後は、米国だけではなく、アジア圏等、他の地域や国での展開も検討していきたい。

② 長期的・客観的な評価

本授業の長期的かつ客観的な評価を行うために、本授業に参加した修了生に対して、「海外教育実地研究」の体験が、大学院修了後の教師生活、特にグローバル教育の推進にどのような影響を与えているのか、追跡調査を行い、授業改善に活かしていきたい。

高知大学教職大学院における教育研究の在り方の探究 —教育／教育実践を科学的手法で捉えられる力と 学校課題解決力の養成—

高知大学教職大学院

柳林 信彦（高知大学教職大学院教授）

柴 英里（高知大学教職大学院准教授）

森 有希（高知大学教職大学院准教授）

1 令和2年度教職実践高度化専攻の概要

平成30年4月に設置された本学教職大学院（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）は、「学校運営コース」「教育実践コース」「特別支援教育コース」の3コース体制のもと、高知県にある国立大学の教職大学院として高知県の教育を新しく創造していくことができる教員の育成を目指して専攻運営、教育活動を行ってきた。

本専攻の教育課程は、現職教員も2年間学びに専念できることを踏まえたカリキュラムであり、「高知県の学校教育の現場」を意識した科目内容を配置したものとなっている。教育活動や組織運営は、高知県教育委員会との連携を意識しながら、研究者教員8名と実務家教員8名の計16名の専任教員で担っている。

2 高知県の教育課題の解決に資する実習科目の展開

本専攻の実習は、3コースそれぞれについて学部卒用と現職教員用に分かれており、1年次には「実習Ⅰ」を（4単位・20日間）、2年次には「実習Ⅱ」を（6単位・30日間）行っている。この実習における本専攻の特徴的な取組として、実習コーディネーター（高知県教育委員会事務局の高知大学連携担当指導主事）が、本専攻と県教育委員会との連携の中核として存在し、県教育委員会の立場で派遣院生に対する実習指導を行っている。実習コーディネーターが、現職派遣院生を中心とした実習巡回指導をすることで、県教育委員会と教職大学院との迅速な連携調整、院生の実習の取組についての共通理解の促進と効果的な院生指導、問題対処の迅速化が行われている。

3 理論と実践の融合を図る総合実践力科目群の配置

本専攻のカリキュラムには、共通科目や専門科目における理論的な学び、実習による実践的な学び、そして両者を架橋する科目群として総合実践力科目群を設定している。この総合実践力科目群には、教育実践研究Ⅰ、Ⅱ、Ⅲそして総合実践研究の各2単位、計8単位が配置されている。このうち、教育実践研究では、院生個別の研究テーマに基づいて研究の深化を図ったり、また、多様なメンバーで学び合うコースを越えての合同ゼミ「土佐の皿鉢ゼミ」を1年に2回公開開催したりしている。実習と共通科目等の講義科目を架橋

し、「実習のプランと省察」を行う総合実践力科目群の配置は、本専攻のカリキュラムの先進性を現す特徴的な科目となっている。

4 教育/教育実践を科学するデータサイエンスに関する授業科目の配置

本専攻の中核カリキュラムとして、令和2年度から共通科目「教育実践を科学するーデータサイエンスでみる高知県の教育課題ー」を配置している。これは、高知県の教育課題解決に向けて、データを利活用しながら課題発見的に取り組むために必要な力量形成を図ることを目的としており、授業では、高知県の教育/教育課題に関するデータを用いながら、科学的・統計学的手法を中心に、情報収集の仕方や、調査・分析方法、研究成果のまとめ方までを含む、エビデンスに基づいた教育研究を行うための基礎を養うこととしている。

5 高知県教育委員会と連携した現職教員3年計画の研究の深化

本専攻の特徴的な取組として、3年計画による高知県教育委員会の現職派遣システムがある。専攻に高知県教育委員会から派遣される予定の現職教員については、派遣の前年度中は、プレ研修として在籍校に勤務しながら、実習コーディネーターの勤務校訪問指導、あるいは合格後の大学教員との面談指導等を通じて、高知県の教育現場や教育課題を意識しながら研究課題の明確化を図っている。入学後は、プレ研修からのつながりの中で実践研究を深化していけるようなシステムとなっている。

6 令和4年度（予定）教職実践高度化専攻の改組に向けて

社会を取り巻く現状や高知県の教育における新たなニーズ、また Super Regional University を標榜する本学が目指す教育の在り方に鑑み、令和4年度に「教育マネジメントコース」「授業実践コース」「特別支援教育コース」（仮称）の3コースを設け、拡充を図るように検討している。拡充のポイントとしては、現在の専攻の特徴的な取組は継続しつつも、昨今の教科領域科目導入ニーズの高まりと高知県教育委員会の要望に応えるべく、現在科目配置をしている理科のほか、算数・数学、英語、国語、社会の5教科についてそれぞれ4科目を配置して教科領域の充実を図ることを構想しているところである。

7 まとめ

教育/教育実践を科学的手法で捉えられる力と学校課題解決力の養成を目指す本専攻の教育研究の在り方としては、「連携」が一つのキーワードであると捉えている。学校現場の実践的な課題を多様な角度から科学的手法を用いて分析し課題解決につなげるためには、地域や学校の実情・課題を知る県教育委員会と大学（本専攻）との「連携」、科学的・理論的研究に長けた研究者教員と実践に長けた実務家教員との「連携」、また、児童生徒の実態に即した教育活動を巧みに展開する実習先教員と時に客観的視点からもアプローチを行える院生との「連携」が何より重要であると専攻設置3年目の今、実感している。この「連携」が、上記に述べた本専攻の特徴的な教育プログラムによって実現されていることがこれまでの本専攻の成果であり、今後もこの点に留意した教育研究を展開していこうと考えている。

Society5.0 時代に求められる資質能力を 育成するための情報教育実践研修の取組

熊本大学教職大学院

前田 康裕（熊本大学教職大学院准教授）

藤中 隆久（熊本大学教職大学院教授）

1 はじめに

熊本大学教職大学院では、より実践的な指導力、展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る教員や指導的役割を果たし得る教員として不可欠な理論と優れた実践力・応用力を備えたリーダー養成を目指している。そのためには、Society5.0 とよばれる新たな時代を豊かに生きる力の育成を図ることが重要となる。

このような現状において、学校における学習環境も変化してきている。文部科学省が推進する GIGA スクール構想によって、児童生徒が普通教室においてコンピュータ等を活用した学習を行える環境が全国的に整いつつある。そのための教員の指導力を向上させることが喫緊の課題となっている。

2 産官学連携による教育情報化の推進

2018年10月22日、熊本市は、熊本大学・熊本県立大学・NTTドコモによる産官学による連携協定を締結し教育の情報化を推進している。熊本大学は「ICT活用モデルカリキュラムの開発」と「教員研修の監修、及び実施」の役割を担っており、教職大学院（大学院教育学研究科）のICT教育チームが担当している。

3 教員研修の監修、及び実施について

熊本大学教職大学院の ICT 教育チームは、熊本市教育センターで実施される教員研修、および、各学校で実施される校内研修において、適宜助言を行うようにしている。本稿で取り上げる「情報教育実践教員研修」は、熊本県教育庁及び熊本市教育委員会と研修の内容について協議し、教員の指導力向上を図るものである。

（1）情報教育実践研修の目的

新学習指導要領において学習の基盤となる資質・能力として位置づけられている情報活用能力を育成するための教員の力量形成を目的とする。

（2）研修の方法

ICT 教育チームは、教育委員会と協議し地域の課題を把握し、研修の全体計画を企画する。その際、学校現場のすぐれた授業実践に関する情報を提供してもらい、研修内容に組み込む。また、先導的な実践を行う教師を外部講師として招聘する。また、こうして得られた知見を応用して、教職大学院での授業の内容をより実践的な内容に刷新していく。

(3) 実施状況

① 令和元年度（対面での研修）

	日時	内容	人数
1	6/15(土)	iPad でリーフレット作成	36 人
2	7/6(土)	iPad でポスターの作成	26 人
3	8/17(土)	プログラミング入門～バスケット＋スクラッチ～	43 人
4	8/19(月)	プログラミング入門～バスケット＋スクラッチ～（阿蘇会場）	6 人
5	8/20(火)	プログラミング入門～バスケット＋スクラッチ～（天草会場）	5 人
6	9/28(土)	iPad による動画編集入門～Clips＋iMovie～	42 人
7	10/26(土)	プログラミング～教科での活用～～バスケット＋スクラッチ～	29 人
8	11/16(土)	プログラミング～必修化に向けて～バスケットを極める～	43 人
9	12/7(土)	プログラミング～ハードの制御～ロボットボール Sphero BOLT～	16 人
10	1/11(土)	iPad でプレゼンテーション	44 人
11	2/29(土)	教育 ICT 実践交流会～タブレット型端末の活用講座～	中止

熊本県教育庁からの要望によってプログラミング教育を多く含んだ内容としている。会場は、熊本大学の集会施設を使用した。8 月 19 日と 8 月 20 日は遠隔地の学校に対応するために阿蘇と天草において出張研修を実施した。

② 令和 2 年度（オンラインでの研修）

	日時	内容	人数
1	4/25(土)	遠隔授業で何ができるか～成功と失敗の事例から学ぶ～	223 人
2	5/23(土)	遠隔授業で何ができるか～成功と失敗の事例から学ぶ～	239 人
3	6/13(土)	シンキングツールを授業でどう活かすか～ロイロノート～	87 人
4	7/11(月)	MetaMoji Classroom 入門～授業での活用～	72 人
5	8/8(土)	ロボットボール～スフィロ・ボルト～	中止
6	9/19(土)	プログラミングとアート～viscuit で美しい模様を描く～	46 人
7	10/24(土)	iPad で音楽～GarageBand であなただけの音楽を作ろう～	30 人
8	11/14(土)	吉藤オリィ講演会＋ロボットアイデアコンテスト	120 人
9	11/15(日)	未来の教室実践交流会～ICT を活用した実践交流会＋パネル～	250 人
10	12/5(土)	ロボットボール～スフィロ・ボルト～（対面）	15 人
11	1/23(土)	STEAM とメディア・リテラシー	未
12	2/27(土)	（コロナ禍のために内容検討中）	未

4 月と 5 月は「遠隔授業の授業実践」を企画したところ、県内外から 200 人を超える参加者があった。オンライン研修によって、別の地域からの参加がしやすくなったと言えよう。

4 おわりに

産官学による連携協定を締結し教育の情報化を推進したことによって、実践と理論の往還がよりスムーズに展開され、それが教員研修に生かされてきている。今後は、対面とオンラインを組み合わせたハイブリット型の研修プログラムの開発も必要になるだろう。

共生社会の実現を目指したカリキュラム・実習等の工夫・改善 －全ての障害種に対応した連携協力校との連携・協働を通して－

琉球大学教職大学院

城間 園子（琉球大学教職大学院准教授）

1. はじめに

共生社会の実現のためインクルーシブ教育システムの構築が提示されて久しい。沖縄県においても特別支援教育の推進を図ってきたが、その現状は厳しく課題が山積している。それらを踏まえ、琉球大学教職大学院においては、県の課題である①全ての学校種における教職員の特別支援教育に関する専門性の向上、②障害のある子どもへの対応を含めた授業の改善・工夫、③学校・地域等における障害理解の周知等の改善を受け、沖縄県教育委員会（以下、県教育委員会とする）及び学校現場等と連携・協働を図りカリキュラム等の改善に努めてきた。

カリキュラムの一つである課題発見実習は、観察・協働を通し自らの課題を明確にしていくことを目的としている。特別支援教育においても実習にて現状の把握とその課題を見出し、解決のための方策を立てていくことになる。本教職大学院では、院生の障害のある児童生徒への指導・支援を含めた授業改善や体制についての理解を深化させていくため、5障害種（視覚・聴覚・知的・肢体不自由・病弱）の特別支援学校連携協力校での実習について、県教育委員会及び学校現場と連携・協働し工夫・改善を図ってきた。

2. 県教育委員会及び特別支援学校連携協力校等との連携・協働

本教職大学院では、沖縄県における学力及び生徒指導等の教育課題の解決に向けたミドルリーダー、ポストミドルリーダーの育成を目指し取り組んでいる。また、地域密着型大学として、地域の教員養成機能の中心的な役割を担い、県教育委員会や市町村教育委員会との連携を強化し、その教育課題の解決を目指している。

特別支援教育についても同様に沖縄県の特別支援教育に関する課題を踏まえて取り組みを進めてきた。沖縄県教育庁県立学校教育課特別支援教育室との連携・協働においては、県の特別支援教育に関する現状と課題について確認を行い、本教職大学院として取り組むべき内容を教職員の専門性の向上及び人材育成の視点から整理した。その現状から、特別支援教育に関する教職員の専門性を高めること、インクルーシブ教育システム構築における交流及び共同学習を含めた内容への理解促進が早急に求められていることが明確となり、カリキュラム及び実習の工夫改善が必要となった。中でも実習については、本大学が附属特別支援学校を設置していない現状からの取組と県教育委員会の課題を踏まえた内容での連携協力校を選定していくことが重要となった。

課題解決に向けた特別支援学校連携協力校の選定及び決定については、本教職大学院のみならず県教育委員会が学校現場への説明及び協力体制について理解を促した。それにより学校現場では、本教職大学院の実習に関する周知が図れ、院生の特別支援教育への専門性の向上を踏まえた実習内容の立案や人材育成の視点からの学級配置を実施することができた。また、管理職等からの各障害種に関する現状及び課題や教育課程の内容等の説明及び実習の省察を深めるためのリフレクションを実施するなど、各特別支援学校連携協力校が創意工夫を凝らし実習を受け入れることにつながっている。

3. 県教育委員会等との連携・協働を踏まえたカリキュラムの実践

カリキュラムの工夫改善の一つとして、すべての院生が必修科目としている「沖縄の学校と社会」では、特別支援教育を含めた沖縄県の教育の現状と課題及びその施策について元教育長からの講話を県教育委員会と連携し企画した。元教育長から、課題の分析を行いその解決策に向けた施策の設定や取り組んだ事業等についての話があった。受講した院生からは、「課題の解決のためのヒントを得ることができた。」、「施策について考え、自己のできることは何かを整理することができた」などの感想があった。学校現場における現状と課題の解決のためには、本教職大学院教員の授業のみならず県教育委員会と連携し取り組んだことが院生の学びを深めることにつながったと考える。

実習の工夫・改善としては、特別支援学校免許取得の院生だけでなく、共生社会の実現のため、すべての院生が5障害種の特別支援学校での経験ができるようにした。そのため県教育委員会や特別支援学校との協議を重ね、9校（視覚障害1校、聴覚障害1校、知的障害4校、肢体不自由2校、病弱1校）の特別支援学校連携協力校を設置することが可能となった。特に、県の現状としてインクルーシブ教育が進んでいる視覚障害と聴覚障害については、全院生が実習できるよう実習方法や学校現場での実習内容の工夫を図った。また、特別支援学校免許取得者については、特別支援学校の学部別の現状と課題を把握できるよう工夫・改善した。その際、県教育委員会及び学校現場とは、学校現場の負担等も考慮した形で実習が進められるようにした。院生の省察からは、「教員である私こそ、様々な障害に対する知識を持たなければ、決して生徒に寄り添うことはできない。実習での学びは大きかった」、「同じ学習課題でレベルの違う児童一人一人に対してきめ細やかに支援していく。教師として個々の子どもに応じた指導・支援をしていくことを再確認でき、自己の課題解決に向けた示唆を得ることができた」などがあった。院生にとって校種の違う特別支援学校での実習は、課題解決策の糸口として、多面的・多角的な視点で自己の教育実践を振り返ることにつながったと推察できる。一方、実習を実施している特別支援学校連携協力校からは、院生の質疑応答等が、教職員の自己の実践について考える機会となり、資質の向上につながっているとの報告があった。本教職大学院での実習が、院生の学びにとどまらず、連携協力校における教職員の専門性と資質の向上につながり、沖縄県の特別支援教育の推進となっていることが考察できる。

4. まとめ

共生社会の実現のため、県教育委員会等と連携・協働した取組が院生及び教職員の専門性の向上につながった。今後はさらなる推進に向け工夫・改善を図っていきたい。

ポスターセッション

令和２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本協会ウェブサイト上に発表資料を掲載することによる発表を行うことで、教職大学院の成果を広く公開するとともに、各教職大学院相互の発展・充実のための交流を図ります。

3 発表方法

発表資料を本協会ウェブサイトへ掲載することによる発表

4 発表資料掲載期間

令和２年１１月１６日（月）～１２月６日（日）

5 内容等

- ・各教職大学院から推薦された院生又は修了生が、教職大学院における学修の成果を本協会ウェブサイトへ発表資料の掲載による発表を行うとともに、参加者からの質問に対してウェブサイト上で回答を行います（回答は発表者の任意）。
- ・発表者の希望があれば、発表資料と併せて、動画投稿サイトを利用した発表動画の配信を行います（掲載期間は発表資料と同じ）。

令和2年度日本教職大学院協会研究大会「ポスターセッション」発表者等一覧

No.	大学院名	学年等	氏名	現職、修了生の勤務先等	成果発表のタイトル
1	北海道教育大学 大学院	修了	武田 竜太	新十津川町立新十津川中学校 教諭	社会的事象・課題を生徒に「自分ごと」として探究させる中学校社会科授業の実践
2	弘前大学 大学院	2年	坂本小百合	十和田市立北園小学校 教諭	学級担任だからできる外国語活動・外国語科の授業づくり ー小中連携を生かした英語教育の充実に向けてー
3	岩手大学 大学院	2年	板井 直之	盛岡市立桜城小学校 教諭	愛好的態度の形成につながる「体づくり運動」の単元開発
4	宮城教育大学 大学院	修了	三井 雅視	宮城教育大学附属小学校 教諭	「関数の考え」の素地を培う学習指導の一試み
5	秋田大学 大学院	2年	遠藤 史都	ストレートマスター	小学校国語科において批評的に読む力を育てるNIE教材の開発 ー対話を期した読み書き関連学習をとおしてー
6	山形大学 大学院	2年	半田 智美	上山市立北中学校 教諭	身近なICTを活用したコミュニケーションによる英語科教員の資質能力の向上 ーYouTube, LINE, Google Driveを活用した日常的な交流の在り方の考察ー
7	福島大学 大学院	2年	村澤 梨沙	福島県立いわき支援学校 教諭	知的障害特別支援教育における美術科教育 ー生徒の思考力・判断力・表現力を高める授業作りー
8	茨城大学 大学院	2年	川上 優紀	守谷市立愛宕中学校 教諭	「深い学び」につながる英語科学習の在り方 ーICEモデルの視点に基づく授業改善を通してー
9	埼玉大学 大学院	2年	小沢 征司	ストレートマスター	キャリア教育を視野に入れた中学校数学科の授業についての研究 ー第2学年における連立方程式の授業実践ー
10	聖徳大学 大学院	修了	松永 智美	聖徳大学附属第二幼稚園 教頭	園生活における主体的な活動に関する研究
11	千葉大学 大学院	修了	鈴木 敬	千葉市立西の谷小学校 主任主事	学校のカリキュラム・マネジメント構築に関する研究 ーカリキュラムと教育資源をつなげる若手教職員の職能開発に着目してー
12	東京学芸大学 大学院	2年	松原 直也	岐阜県立岐阜農林高等学校 教諭	高等学校芸術科書道における授業プログラムの開発 ー「仮名の書」において思考力・判断力・表現力等の育成を図る指導方法の考案とその検証ー
13	創価大学 大学院	修了	吉田 賢治	糸田町立糸田小学校 教諭	小学校算数科における数学的思考力を育成する指導に関する一考察 ー作問指導の工夫を通してー
14	玉川大学 大学院	1年	小塚 祐爾	大和市立草柳小学校 教諭	小学校第6学年社会科 選挙教育における知識構造の研究 ー選挙に関わる制度・投票率の教材化を通してー
15	帝京大学 大学院	1年	濱田 直樹	清瀬市立清明小学校 主幹教諭	これからの情報社会における論理的思考力の育成 ーペアプログラミングの実践授業を通してー
16	早稲田大学 大学院	修了	川崎 真美	東京都立国際高等学校 主任教諭	高等学校における教科横断的な授業の課題と教科横断検索システムの開発 ーカリキュラム・マネジメントの実現に向けた提言ー
17	横浜国立大学 大学院	2年	山崎 翔	横浜市立富岡中学校 主幹教諭	開発的・予防的生徒指導の充実をめざした校内支援検討会による教師の変容 ーOODA ループとYP アセスメントを活用した校内支援検討会の実践をもとにー
18	山梨大学 大学院	2年	小松 琢朗	北杜市立明野中学校 教諭	「数学的に説明する」ことができる生徒の育成 ー計算過程をふり返り、式を読む活動に焦点を当ててー
19	新潟大学 大学院	2年	飯沼沙知子	ストレートマスター	創造的に考えを巡らせる中学校美術の在り方 ー自己と他者を往還する対話型鑑賞法ー
20	上越教育大学 大学院	2年	礪川 祐地 新田 梨乃 林 優花	ストレートマスター	情報活用能力の育成を主とした授業づくりの支援
21	富山大学 大学院	2年	村田 夏樹	射水市立下村小学校 教諭	小学校教員に求められるキャリア・カウンセリングの実践
22	金沢大学 大学院	1年	舟木 慎治	金沢市立千坂小学校 教諭	小学校国語科における主体的に学ぶ子の育成を目指して ー「問いの追究サイクル」の構築と「学び方の自覚化」を通してー
23	福井大学 大学院	2年	青木喜一郎	福井市森田中学校 教諭	学び合い高め合う集団を目指した学校改革マネジメント ー授業研究の転換と共有意識を大切にした学年経営ー
24	信州大学 大学院	2年	齋藤 貴弘	長野市立篠ノ井西中学校 教諭	教職員の協働性向上によるチーム支援体制構築の検討 ー協働型支援システムとフィロソフィの往還を通してー
25	岐阜大学 大学院	修了	加藤 満	七宗町立上麻生小学校 教頭	学校の強さを活かしたインクルーシブ教育推進モデルの開発
26	静岡大学 大学院	2年	柳原 和弘	浜松市立庄内小学校 教諭	算数科における問題解決能力の育成を実現する単元開発とその実践 ー算数科「データの活用」領域に焦点を当ててー
27	常葉大学 大学院	1年	河合 祥悟	浜松市立二俣小学校 教諭	若手教員力量形成過程に関する研究 ーコルブの経験学習サイクルモデルを基にした「省察」の事例分析を通してー
28	愛知教育大学 大学院	修了	垣谷 英秋	豊田市立高岡中学校 教諭	個人と学校組織との学びを融合するLesson Studyの研究 ーMBB, SECI, ECRSの手法を応用してー
29	三重大学 大学院	2年	山本 裕史	三重県立城山特別支援学校 教諭	重度の障害を持つ子どもたちがともに学ぶための「対話のテーブル」

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
30	滋賀大学 大学院	修了	吉川 健太	長浜市立長浜西中学校 教諭	生徒が参加・理解することができる社会科授業のデザイン ー 中学校社会科の授業実践を通してー
31	京都教育大学 大学院	修了	柴崎 朱音	大阪市立今市中学校 教諭	プロセスレコードは現場でどう活用できるのか
32	立命館大学 大学院	2年	犬飼 龍馬	立命館守山中学校・高等学校 教諭	方略の活用で読みの深まりを促すー教具「読み深めカード」の取り組みー
33	大阪教育大学 大学院	修了	平山いづみ	守口市教育委員会 指導主事	学級担任支援における特別支援教育コーディネーターの新たな役割
34	兵庫教育大学 大学院	2年	脇田佐知子	名古屋市立植田東小学校 教諭	小学校総合的な学習の時間におけるグローバル教育の試み
35	奈良教育大学 大学院	2年	山岡 昂	奈良県立郡山高等学校 教諭	高等学校数学教育におけるICTの効果的な活用について ー興味・関心の向上や実感の伴う深い理解に関する生徒の意識変容ー
36	和歌山大学 大学院	2年	谷川 真美	橋本市立隅田小学校 教諭	「考えることを楽しむ子」の育成 ～算数科の授業を通して～
37	島根大学 大学院	2年	松原 透	ストレートマスター	小学校における授業内外を通じた防災・減災教育のあり方に関する一考察
38	岡山大学 大学院	2年	森田 美和	ストレートマスター	学校と社会をつなぐ学習の開発 ー家庭科におけるサービ・ラーニングを中心としたカリキュラム・マネジメントー
39	広島大学 大学院	1年	辰崎 圭	呉市立呉中央小学校 教諭	統計的問題解決力を育成する算数科授業の開発 ー統計教育カリキュラムの国際比較に基づく評価指標の開発を通してー
40	山口大学 大学院	2年	小森 晃子	下関市立夢が丘中学校 教諭	学校の組織力向上を目指して ー 3小1中施設分離型中学校区における小中連携教育の取組を通してー
41	鳴門教育大学 大学院	2年	大杉 信吾	静岡県立掛川西高等学校 教諭	次世代を生きる高校生の資質・能力育成を促す教職員の組織的協働の展開 ー「勇気づけ教育」と生徒の目的意識醸成の組織的実践を通してー
42	香川大学 大学院	修了	川口千奈理	高松市立川添小学校 教諭	小学校における自己評価を生かした若年教員研修システムに関する研究
43	愛媛大学 大学院	2年	宝本 将	宇和島市立吉田中学校 教諭	コミュニティ・スクールの可能性 ～導入効果の検証と具体的実践を通して～
44	高知大学 大学院	2年	近藤 修史	高知大学教育学部附属小学校 教諭	抽出個別指導と一斉指導の機能的な関連を図る算数科指導法の検討 ー三段階指導の観点からー
45	福岡教育大学 大学院	2年	重富かおり	新宮町立新宮中学校 教諭	本人参加型不登校支援会議による不登校・不登校傾向の中学生の支援
46	佐賀大学 大学院	2年	岩谷 祥史	佐賀県立白石高等学校 教諭	学校の特性に応じた教育課程編成及びクラス編制を実現するための組織マネジメント
47	長崎大学 大学院	2年	鵜林 慎平	ストレートマスター	思考力を育む高校日本史授業の開発と実践 ～歴史的思考力の育成に焦点を当てて～
48	熊本大学 大学院	修了	江良 友一	熊本市立田底小学校 教諭	学校教育目標の具現化に向けて「対話」と「共有」を大切に实践 ーミドルリーダーの立場からの学校改善の取組を通してー
49	大分大学 大学院	2年	城内 一孝	日出町立日出小学校 主幹教諭	学年部会を活用した若手教員の力量形成に関する研究 ー学び合いを通じた協働の促進を中心にー
50	宮崎大学 大学院	2年	土持 庸平	ストレートマスター	文章中のレトリックに着目させる授業作り ー高等学校新科目「文学国語」の指導のあり方ー
51	鹿児島大学 大学院	2年	日置 尊仁	霧島市立青葉小学校 教諭	特別支援教育の視点を取り入れた指導の有用性の検討 ー小学3年生の算数科授業を通してー
52	琉球大学 大学院	2年	上村 千安	沖縄県立那覇西高等学校 教諭	探究的学習がもたらす学習の効果ー思考力育成を目指した高校国語の授業実践ー

社会的事象・課題を生徒に「自分ごと」として探求させる 中学校社会科授業の実践

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
武田 竜太（北海道新十津川町立新十津川中学校教諭）

1. 問題の所在と研究の目的・方法

筆者のこれまでの教員生活で、授業については常に改善点を考えてきた。2015 年度、勤務校である滝川市立明苑中学校 3 年生 119 名に、授業アンケート（4 点満点）を実施した（表 1）。これを分析すると、筆者の授業は「知識伝達型」「教え込み型」であることが明らかとなった。このことから、筆者は生徒の主体性や協働性を促進するために「アクティブラーニング」（適宜 AL と略す）による授業改善

表 1 授業アンケート結果(2015)

質問項目	平均
ア. 毎時間の学習内容がはつきりしている	3.6
イ. 先生の説明がわかりやすい	3.5
ウ. 資料や映像、その他授業内容がわかるように先生は工夫している	3.8
エ. 理解できたかどうか授業の最後には確認できることが多い	3.0
オ. わからないところや疑問点を授業の時間に解決することができることが多い	3.0
カ. ノートがとりやすいように先生は板書をわかりやすく丁寧に説明している	3.7
キ. 授業中に自分で考えたり、まとめる時間が設定されている	3.0
ク. 授業では自分の考えを発表したり、話し合う時間が設定されている	2.2
ケ. 班やまわりの人と話し合うことで、より学習内容が理解できると感じる	2.6
コ. 先生は授業での頑張りや家庭学習の成果を適切に評価していると思う	3.3

を図ることにした。AL という教授学習方法は「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」である。AL は筆者の抱えている問題を解決する方法と判断したからである。これまで、AL を統合する理論はなかったが、井門正美の提唱する「役割体験学習論」（1999）が AL を統合し得る理論であるので、この理論に基づく AL の実践を行うこととした。

2. 役割体験学習論に基づくアクティブラーニングの体系化

井門は、体験的学習の諸活動を体験の内容、学習者への学習対象への関わり、体験活動・体験手段等の観点から体系化している（表 2）。井門はこの体系化を理論化の第 1 段階と呼ぶが、これにより体験的諸活動の特色を捉え、現場や教室で、人や道具やモノと関わる多様な体験的学習を実践することができる。井門は次に、理論化の第 2 段階として「役割体験の 4 類型」で社会的役割から体験的学習をから捉え直す。すなわち、「学習の場」と「学習主体」という観点と「現実」・「仮想」の次元とをクロスさせて役

表 2 体験的学習の体系化

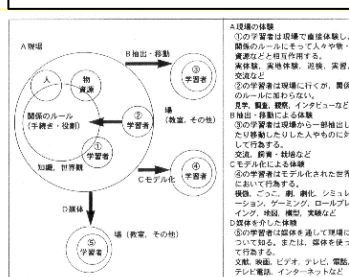


表 3 役割体験の 4 類型

	場現実	場仮想
主体現実	第一類型 農業実習 教育実習 介護体験	第二類型 シミュレータ 防災訓練
主体仮想	第三類型 目隠し体験 車いす体験 高齢者体験	第四類型 劇・劇化 ロールプレイング ゲーミング シミュレーション

割体験の4類型から体験的学習を捉え直す(表3)。この4類型を設定することで、一連の体験的学習を、役割を通した対象の理解や問題の解決といった観点から関連づけ、体系的に把握できる。この理論には、ALの教授学習方法群が位置付けられている。

3. 役割体験学習論に基づく中学校社会科カリキュラム編成と授業実践

筆者は、井門が作成に至らなかった中学校社会科3分野のカリキュラム編成を行い(表4)、これに基づき授業を実践した。本稿では、一例として、2020年7月30日に、新十津川町立新十津川中学校3年A組(28名)での公民的分野の実践を紹介したい。

本授業は、役割体験の第2類型(「主体」現実・「場」仮想)

の実践である。現実の「中学生」という役割で、「場」は新十津川町で仮に愛知県刈谷市で実際にあった携帯ルール(子どものスマホを21時以降親が預かる)が実施されたらという仮想状況のためである。

授業では、初めに「午後9時以降に携帯・スマホの利用を禁止することについて賛成か反対か」と発問し、意見を聞いた。(表5)。意見交換の後、

刈谷市のルール規制の資料(NHK番組)を視聴させた。その上で「ルールを作る上で必要と考えたこと」について議論させた。「ルールを作る上では『公平』『効率』『公正』という視点が必要であること」「多くの人が納得するルールを作る必要があること」「場合によっては、ルールを守れない人にはペナルティを検討することが必要」などの意見が挙がった(表6)。

事後アンケートの結果(表7)からは、筆者の授業の課題が大幅に改善されたことが確認できた。授業に役割体験学習論を組み込むことで、生徒が「自分ごと」として課題を捉え、主体的に当事者意識を持って議論し、学び合いの協働性が確立したことが大きな成果であった。

地理や歴史の分野も含めて、筆者自身の授業改善を図ることができた。

表4 役割体験学習論に基づく中学校社会科(公民的分野)カリキュラム(一部抜粋)

議題 1 わたしとつながる、これからの社会 1 思えば多岐にわたる。 ○人間は本能的に社会で生きていく動物。社会生活における役割の分担は、互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 ○役割分担は、社会生活の基盤である。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。	人間は社会生活を送る上で、互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。	社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。	社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。
2 役割分担の重要性 ○社会生活を送る上で、互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 ○社会生活を送る上で、互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。	社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。	社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。	社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。
3 役割分担の重要性 ○社会生活を送る上で、互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 ○社会生活を送る上で、互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。	社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。	社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。	社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。 社会の中でルールや規範が機能している。互いに必要である。この意味で、役割分担は、社会生活の基盤である。

表5 班の意見表明をしたお礼ボード(一部)

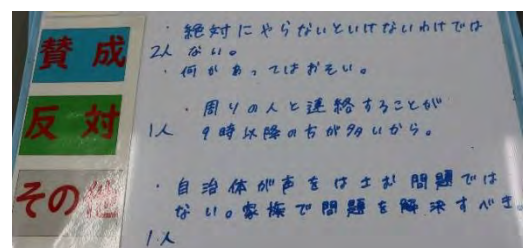


表6 「ルールを作る上で必要と考えたこと」(一部)

先生があげていた「公平」「効率」「公正」がルールをつくる上で必要なことだと思った。世の中のルールをつめていたら、意味があるのかもしれないルールはたくさんありそうだった。

人それぞれの意見はあるけど、根本的な理由は似ていると思った。ルールをつくるのは、以外と難しく、多くの人が納得するものを、つくらなければならなかったと思った。

表7 授業後アンケート(2020年7月3日実施)

質問項目	平均
ア. 自分の考えをまとめ、発表できましたか	3.7
イ. 話し合いに積極的に参加できましたか	3.7
ウ. 他の人の意見をよく聞くことができましたか	3.9

学級担任だからできる外国語活動・外国語科の授業づくり

—小中連携を生かした英語教育の充実に向けて—

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

坂本 小百合（十和田市立北園小学校教諭）

1 はじめに

本研究は、小学校の学級担任の英語力を向上させ、学級担任が日常的に子どもたちと英語でやり取りできる授業を実現していくために、どのような研修や環境づくりが有効なのかを実践的に明らかにしようとするものである。小学校においては、学級担任がほぼ全教科を指導する体制となっているため、全教科の学習内容や学級の子ども一人ひとりの性格や学びの特徴について把握し、人間関係を築いている。英語教育の目標が「コミュニケーションを図る資質・能力」にあることを考えれば、学級担任だからこそ持っている子どもとの関係や情報を生かして、英語でやり取りしていく授業づくりが望まれる。忙しい学校現場において、学級担任を務める小学校教員の研修意欲を高め、研修しやすい環境をどのようにつくっていくのかは、大きな課題である。

2 研究方法および研究の過程

（1）教員の意欲を高める研修の実施

2月に実施した研修Ⅰでは本実践研究の趣旨を説明した。3月に実施した研修Ⅱでは、学区の中学校1年生を対象としたアンケート調査をもとに、本校卒業生と1年生全体の数値を比較し、本校での英語学習が中学校の英語学習にどのように影響を与えているかを協議した。6月には、研修Ⅲとして、筆者自身の英語の授業を公開し研究協議を行い、8月には学区の中学校英語科教員との小中合同研修会を、研修Ⅳとして実施した。

（2）クラスルーム・イングリッシュを使用しやすい環境づくり

教師用と児童用の表現集を作成、教室掲示した（図1）。図1 掲示物(上:教員用、下:児童用)

（3）成果の検証方法

- A) 3, 4年生の学級担任と英語専科の授業をビデオで撮影するとともに、インタビューを行ってそれぞれどのような資源を使って子どもたちの意欲を引き出しているのかを比較分析し、担任が英語の授業をすることの有効性を検証した。
- B) 研修ごとの教員アンケート及び参与観察の記録から、教員の英語の授業への意欲を高めることを企図した研修の効果を検証した。



C)英語の掲示物について3～6学年担任と英語専科教員に短いインタビューを行い、活用状況を検証した。

3 成果の検証

(1) 担任が英語の授業をすることの有効性についての検証

①ビデオ映像の分析

学級担任は、日常の教育活動の中で獲得している情報をもとに子どもたちが関心をもつ内容を予測して、英語の発話量は少ないものの、子どもたちとの活発なやり取りを成立させていた。一方、英語専科教員は、ALTと英語でコミュニケーションするスキルを使いながら、目的、場面、状況を明確にして英語表現の必要感をもたせる授業展開によって子どもたちの発話を引きだしており、両方で子どもの関心を引き出すためのスキルや資源には違いがあることがわかった。担任が現在持っている資源を生かしつつ、今後は、英語専科教員の持つスキルと授業の組み立てについて学ぶ必要性が示唆された。

②インタビューの分析

英語でのコミュニケーションスキルの不足など、現時点で学級担任が使える資源は限られている。しかし、担任へのインタビューでは、英語授業への取組に前向きな語りも多く、外部研修会に参加したいという意欲も見られた。担任に、英語専科教員が持つスキルや授業の組み立ての方法を身に付けられるような研修を保障し、その上で、実際に授業で実践する機会を多く持てるようにすることが重要である。

(2) 研修の成果

表1に示すように、英語の授業づくりへの意欲が最も高まったのは、研修Ⅲの小中合同研修会であった。事後アンケートでは、中学校の先生方から「小学校の取組を具体的に知ることができて、大変有意義なものとなった」等の感想をいただいた。また、本校教員からも、「中学校の授業へのイメージがとても高まったので、大変効果的だった」「中学校の先生から直接話が聞けて、(こちらの取組も話せて)情報交換ができてよかった」等、前向きな感想が多く見られた。

表1：校内研修後のアンケート結果

	研修Ⅱ n=21	研修Ⅲ n=24	研修Ⅳ n=25
研修は有意義であった	5.52	5.63	5.60
英語の授業づくりへの意欲が高まった	4.95	5.04	5.38
積極的な意見交流ができた	5.29	5.17	5.12

(3) 環境づくりに関する成果

掲示物に関するインタビューからは、自身が主となって英語の授業を行っていない教員も含めて、ほとんどの教員が掲示物を活用していることが分かった。教師用と児童用を作成したが、高学年になるほど教員も児童も両方を区別なく活用していた。また、話すためだけでなく、児童が文字を書き写す際にも使用していることがわかった。教室掲示物は、一定の効果があったといえるだろう。

4 成果と課題

検証結果から、研修と掲示物には効果が見られた。しかし、ビデオ分析やインタビューからは、担任だからこそその資源を生かす姿が観察された一方、現状では英語の授業実践の量も研修の機会も不足していることが明らかになった。担任が英語で授業をするためには、担任自身が授業経験を積み重ねること、自信をもって授業するための研修を保障することが不可欠である。次年度以降、放課後に実践的な研修の機会を設ける等の取組を進めたい。

愛好的態度の形成につながる「体づくり運動」の単元開発

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

板井 直之（盛岡市立桜城小学校教諭）

1 研究の背景

「時間、空間、仲間」の欠如、運動をする子とそうでない子の二極化、基本的な動きの未習得といった実態への危機感。基本的な動きを身に付け、運動に親しむ素地を育成することへの必要感から、「運動が好きだ」という「愛好的態度」を、小学校体育の「体づくり運動」を通して形成することで、新学習指導要領が示す体育科の目標「豊かなスポーツライフの実現」につなげようと考えた。

2 研究の目的

課題1. 「愛好的態度」の明確化と「体づくり運動」の単元開発の知見を得る。

課題2. 「愛好的態度」の形成につながる「体づくり運動」の単元を開発する。

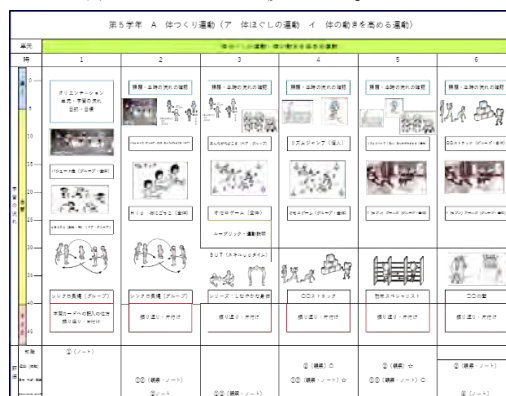
3 研究の方法

【課題1】

「愛好的態度」とは、体育科学習指導要領の「態度」の根底にある考え方であり、生涯にわたって運動、スポーツに親しむ基となる態度である。また、体育の「情意目標」は、体育の具体的目標である「技能、認識、社会的行動目標」の達成により、その達成が図られる方向目標である。そして、「愛好的態度」は、成果が得られる「よい体育授業」を要として形成されると考えられる。「よい体育授業」について、高田は、①せいいっぱいの運動②わざや力の伸び③なかよく学習④新しい発見の「高田4原則」を示しており、これは高橋健夫（1989）やクルム（1992）が提唱する「体育の具体的目標構造」と合致する。本研究は、この考え方に依拠し、「愛好的態度の形成」を「よい体育授業の中で、技能、認識、社会的行動目標の3つの目標が達成され、児童もそれを実感している状態」と定義付けた。また、単元開発の視点として、①体づくり運動の特性並びに学習指導要領の内容の具現化②体づくり運動の授業づくりに関わる先行研究の知見③体育の具体的目標と「よい体育授業（高田4原則）」達成の視点④児童の実態との適合の4点を重視した。

【課題2】実践：盛岡市内A小学校第5学年28名

図1は、開発した全6時間構成の単元である。「体ほぐしの運動」と「体の動きを高める運動」をミックスした内容構成を意識しており、心と体を一体と捉え、心や体への気付き、仲間との交流を図りながら、「巧みな動き、体の柔らかさ、力強い動き、動きを持続させる能力」を高めることができるよう構想した。1単位時間を大きく3分割し、運動を位置付けている。運動（教材）の選



時間	1	2	3	4	5	6
活動	「体ほぐしの運動」 基本動作の練習 ① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	「体の動きを高める運動」 基本動作の練習 ① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	「体の動きを高める運動」 基本動作の練習 ① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	「体の動きを高める運動」 基本動作の練習 ① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	「体の動きを高める運動」 基本動作の練習 ① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	「体の動きを高める運動」 基本動作の練習 ① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習
教材	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習
評価	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習	① 準備運動 ② 基本動作の練習 ③ 基本動作の練習 ④ 基本動作の練習 ⑤ 基本動作の練習 ⑥ 基本動作の練習

図1 開発した「体づくり運動」単元

定は、必要な力が効果的に身に付く運動、児童が興味・関心をもち意欲が持続する運動、グループや友達との協力・協同が必要な運動、プレイ性に優れた運動、日常への派生が期待される運動、児童の課題克服につながる運動など、多面的多角的な視点から選定した。

4 研究の結果と考察

形成的授業評価では、「意欲・関心、学び方、協力、成果、全体評価」すべてにおいて、高い得点と評定で推移した。本開発単元が、児童の肯定的な関わりの中で、「できた、わかった、楽しい」が保障される成果の得られる単元であったと捉えられる。診断的・総括的授業評価（表1）では、体育の具体的目標である「技能、認識、社会的行動目標」が達成され、その達成により図られる情意目標（方向目標）も達成された。これは同時に「よい体育授業（高田4原則）」の達成を意味する。つまり、本開発単元は、「よい体育授業の条件」を満たし、「愛好的態度」の形成につながる単元であったと考えられる。また、体育や領域に対する児童の情意面にも有意な変容が認められ、開発単元が、「愛好的態度」の形成に寄与していたと考えられる。テキストマイニングでは、単元最初の楽しさや興味・関心をスタートに、「技能習得への没頭」を経由して、「出来」や「成長（伸び）」を自覚することで、「愛好的態度」や達成感につながる感情が形成されていたことが示唆された。

表1 診断的・総括的授業評価の結果

項目名	単元前 平均得点	単元後 平均得点
Q2 心理的充足	2.857	2.964
Q7 楽しく勉強	2.821	2.929
Q11 明るい雰囲気	2.750	2.821
Q13 丈夫な体	2.857	2.893
Q17 精一杯の運動	2.857	2.964
たのしみ(情意目標)	14.143	14.571 **
Q6 授業前の気持ち	2.571	2.679
Q9 運動有能感	2.214	2.250
Q10 自発的運動	2.643	2.893 *
Q15 いろんな運動の上達	2.607	2.893 **
Q19 できる自信	2.357	2.679 *
できる(運動目標)	12.393	13.393 **
Q3 工夫して勉強	2.679	2.786
Q5 めあてをもつ	2.393	2.714 *
Q8 他人を参考	2.643	2.821
Q12 時間外練習	2.000	2.607 **
Q16 友人・先生の励まし	2.321	2.679 **
まなぶ(認識目標)	12.036	13.607 **
Q1 先生の話聞く	2.786	2.929
Q4 自分勝手	2.643	2.893 *
Q14 勝負を認める	2.750	2.929 *
Q18 約束事を守る	2.893	3.000
Q20 ルールを守る	2.929	3.000
まもる(社会的行動目標)	14.000	14.750 **
合計得点	52.571	56.321 **

(*: p<0.05 **: p<0.01)

5 研究のまとめ

- (1)開発単元は、成果が得られ、「愛好的態度」の形成につながる単元である。
- (2)単元を開発する際、確かな児童の実態把握、適切な運動（教材）の選定と的確な難易度の設定が重要である。
- (3)「愛好的態度」は、運動に対する「楽しさ、興味・関心」をスタートに、技能習得への「没頭」を経由し、「できた」喜びや達成感、有能感を自覚することで形成されるのではないかと示唆される。

<文献>

- ・Crum, B (1992) The critical-constructive movement socialization concept. International Journal of Physical Education:19, pp.9-17.
- ・伊藤暢浩・岡野昇・山本俊彦・加納岳拓（2010）小学校体育における「体力を高める運動」の教材開発．三重大学教育学部研究紀要 61, pp.155-166.
- ・岩手体育学習会著（2019）『体づくり運動ベスト100』．明治図書．
- ・高田典衛（1972）『授業としての体育』．明治図書．pp.126-131.
- ・高橋健夫（1989）『新しい体育の授業研究』．大修館書店．pp.11-14.
- ・高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖（編）（2010）『新版 体育科教育学入門』．大修館書店．pp.30-38, 75-81.
- ・文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編．平成29年7月．pp.5-11, p.17, pp.112-123.
- ・文部省発行（2012）学校体育実技指導資料 第7集 体づくり運動—授業の考え方と進め方—（改訂版）

「関数の考え」の素地を培う学習指導の一試み

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
三井 雅視（宮城教育大学附属小学校教諭）

共同研究者 宮城教育大学大学院教育学研究科 教授 本田 伊克

I 研究の目的・ねらい

「関数の考え」とは、数量や図形について取り扱う際に、それらの変化や対応の規則性に着目して、事象をよりよく理解したり、問題を解決したりすることである。このように「一つのもの」を「ほかのもの」と関係付けて捉える考え方は、中島（2015）が「人間が、ものを『考える』ということ、ものが『わかる』ということの本質（p.181）」であると述べたように、算数の学習に止まらず、他教科の学習や現実世界における事象の考察及び問題解決にも生かされるものである。

1年次研究では、文献調査を通して「関数の考え」の育成の意義や、指導上の課題を明らかにしようと試みた。これを踏まえて2年次研究では、下学年から「関数の考え」の素地（＝「関数的な見方」）を培う学習指導を充実させていくことを目指し、いくつかの授業実践に取り組んだ。本稿では、第3学年における授業実践についてまとめる。

II 研究の結果

1 授業づくりの視点の設定

「関数の考え」の指導は、学習指導要領では上学年の「変化と関係」領域に含まれるものの、下学年からの素地指導が重要である。

「関数の考え」の素地指導については、文部省（1973）に詳しい。同書では、指導上の留意点として、「関数の考え」は数、量、図形等の内容を「的確に理解するための支え」であり、「子供の必要感を考慮しないで、無理をして関数の考えを前面に出す」ことがないよう戒めている。また、知識や方法を形式的に与えるのではなく、「低学年から、児童が問題意識をもつような学習指導が必要である」として、「児童に迫る必要感、目的感のある場の設定」、「関数の考えの重点を示唆する発問」、そして問題解決後に「思考の過程を反省し、基礎となった考えをまとめ、一般化し、次の機会に用いようという意欲、態度を育成していくこと」が重要であると述べている（pp.29-34）。

以上を踏まえ、二つの「授業づくりの視点」を設定し、第3学年の児童を対象に授業実践に取り組んだ。

- | |
|---|
| <p><視点1>児童が二つの変数やその依存関係を見出すまでの過程を大切にすること</p> <p><視点2>見出した変化の様子や特徴を言葉や式、図などによって表現させ、それらに関連付けることで明確に捉えさせていくこと</p> |
|---|

2 授業の実践（第3学年 余りのある除法）

（1）教材について

余りのある除法の単元の終末に、「さいごの1こ」というゲームを扱った授業を行った。

このゲームは、後攻が4個のまとまりを作るように取っていけば、必ず先攻に13個目のお団子を取らせることができる。実際にゲームを行い、何度も教師に負けることで、児童は教師の取り方に「何かきまりがあるのではないか」という問いをもつ。それを契機として、ゲームの結果（ドット図）を基に、両者が取ったお団子の個数の対応関係に着目させていきたいと考えた。

- ・「みんな」と「先生」が、左から順に、交互にお団子を取っていく。
- ・1度に取りれるのは、1個から3個まで。
- ・最後の1個を取った方の負け。

○○○○○○○○○○●●

【ゲームのルール】

（２）主な手立てと授業の実際

＜お団子の取り方の対応関係に着目させる発問＞

授業では、はじめに教師が後攻となって2回ゲームを行った。児童はまず、 C_1 や C_2 のように先攻か後攻かという点に着目した。ここからお団子の取り方に着目させたいと考え、 T_1 のように発問した。 C_3 に板書上のゲームの結果を使いながら説明させたことで、お団子の取り方の対応関係が視覚化され、共有することができた。

（ / …児童、 // …教師）

〔1回目〕 ○○○○○○○○○○○●●

〔2回目〕 ○○○○○○○○○○○●●

＜式と図、言葉による表現の関連付け＞

友達と何度もゲームを行うことで、ゲームの構造を気付き始める児童が増えてきた。それをより明確化するために、ドット図を4個のまとまりごとに囲ませていった。すると、児童から「これ、わり算だ。13÷4の。」といったつぶやきが生まれた。このような図は、除法の学習で繰り返し用いており、それが児童の発見を生み出したと考える。ここから、ゲームの結果を式で表す活動を行い、「13÷4=3あまり1」へとつなげていった。

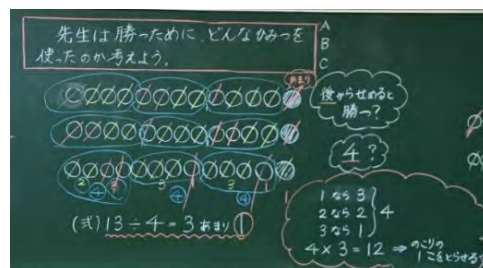
C_1 ：ずるいです。後攻が勝ちます

C_2 ：最初に先生がやったら、うちの勝ちだ。

T_1 ：つまり、「後から攻める方が勝つ」ってことなの？ どうして「後から攻める方が勝つ」って言えるのか？ ここ、大事なところですね。

C_3 ：（板書の結果を指差しながら）ここが1，2，3って変わるたびに、ここも1，2，3って変わる。こっちが4になったら、こっちも4になって。こっち3を出したら、こっち1を出して、全部4になる。だから、結局先生が勝つ。

【授業での発言の記録】



【本時の板書】

3 授業実践を通して得られた成果

（１）児童の「関数的な見方」の顕在化

「関数的な見方」と捉えられる表現を、児童から引き出すことができた。こうした表現を引き出す手立てとして、例えば、本実践においては「ゲームに負け続ける」といった「困り感」が生まれる状況を生み出すことが有効であることが分かった。

（２）ドット図活用の有効性

児童の「関数的な見方」を視覚化することで明確に捉えさせるのに、ドット図が有効であることが分かった。本実践では、この図に誘われるように新たな気付きを得たり、自分の考えを説明する道具として使ったりする姿が見られた。こうした図を低学年段階から活用させていくことが、児童の概念形成や表現力の向上につながると考える。

Ⅲ 主な引用・参考文献

- ・中島健三（2015）『復刻版 算数・数学教育と数学的な考え方 その進展のための考察』東洋館出版社
- ・文部省（1973）『小学校算数指導資料 関数の考えの指導』東京書籍

小学校国語科において批評的に読む力を育てる NIE 教材の開発 —対話を期した読み書き関連学習をととして—

秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2 年
遠藤 史都

1 研究の背景と目的

批評的に読む力（クリティカル・リーディング）を育まなければ、日本の読解力の向上は不可能である。PISA（2018）の調査結果では、日本の読解力の低下が話題になった。特に日本の正答率が低かった問題として、「文章の質と信頼性を評価し、熟考する問題」があり、OECD の平均正答率が 27.0%であったのに対し、日本の平均正答率は三分の一以下の 8.9%であった。これは日本の国語の授業で、批評的に読む活動が不足していることに原因がある。

しかし、今回の平成 29（2017）年度版の中学校学習指導要領国語編では、読むことに関する内容として「文章を批判的に読みながら、文章に表れているものの見方や考え方について考えること」という文言が追加された。新しい学力観が批評的に読むことを必要としているのである。小学校学習指導要領国語編では未だに批評的読みに関する文言が見られないが、中学校の学習内容として示された以上、小学校でも段階的に批評的読みの力を育まなければならない。だが、教科書の学習ページに批評的読みに関する記述が少ないことから分かるように、小・中・高の国語の授業では文章を批評する学習はほとんど行われていない。

そこでその現状を変えていくために、国語科の説明的文章の授業で批評的読みの力を育てていく方法について研究を行った。その際に国語の教科書教材ではなく新聞を使った授業を構想した。なぜなら、新聞にあるテキストは多角的な見方から書かれているからだ。例えば、投書は共通の論題について異なる意見が書かれており、記事は共通の出来事について新聞社ごとに異なる書き方をしている。つまり、新聞には、共通のテーマに異なる視点があることに気づくことのできるテキストが豊富にあるのである。そして、批評的読みの力を育むためには、このような多角的な見方からテキストを読み取ることが欠かせない。

ただし、これまで新聞教材を扱った批評的読みの研究・実践は極めて少なかった。本研究は批評的読みの授業の新しい在り方を提案するものである。以上のことから、私の研究の目的は「多様なテキストにおいて批評的読みの力を育むための NIE 教材を活用した単元を提案する」とした。

2 研究の内容と結果

小学校段階から批評的読みの力を育むために、「①示されている数値の取捨選択の妥当

性を批評する」「②賛否それぞれのメリット・デメリットを抽出しながら批評する」「③グルーピング等により論題を多面的に捉えながら批評する」という3つの教科内容を重視しつつ、2つの教材を開発した。

また、その教材の有効性・妥当性を検証するために、秋田市の小学校6年生の学級で、全5時間の検証授業を行った。単元の初めと終わりで児童の批評読みに関する記述が増加すれば、この2つの新聞教材は有効であると言える。

まず、1つ目の教材開発として朝日新聞（2019.5.15）の投書欄を使用した。この日の投書欄には高齢者の運転免許一律返納について、賛成する投書と反対する投書が載っていた。私はこれらの投書を批評的読みの教材にするため、批評的読みの教科内容として「双括型・頭括型・ナンバリング・接続詞・自身の経験の引用・他者の経験の引用・数値の引用・譲歩構文」という説得力を持たせる表現の工夫から、それぞれの投書に5つの工夫を書き加えた。例えば、反対の投書のある文に「数値」と「譲歩構文」の2つの工夫を書き加え、「タクシーに乗ればいいと言われるかもしれないが、病院まで片道6千円もかかるから、そう簡単に免許証の返納は考えられない」という文にした。この文から、児童は「6千円」という具体的な数値を使用しているから、ただ高いと言われるよりも説得力があることや、「反論を予想しているから説得力がある」というように、テキスト評価しながら読むことができていた。

つぎに、2つ目の教材開発として、児童自身の投書の根拠を批評的に読み取るための4つの記事を使用した。前述した8つの表現の工夫を活用しながら批評的に読むことができるように、内容が相反する記事を2組用意した。そして、ディベート的に賛成派と反対派で記事から根拠を示し合いながら話し合う活動を行った。具体的には、ニューヨークでは1ドルで高齢者を運ぶバスがあるという記事と、島根県の地方面の地域の公共交通機関が限界をむかえている記事を用いた。この2つを読んで児童は、「日本でも100円で乗れるバスを作ればいい」ことや、「島根県は今年度400万の赤字とあるから、田舎の多い秋田県では公共交通機関は難しい」といった根拠を読み取っていた。

結果として1時間目と5時間目で、児童が読み取ることができた説得力を持たせる表現の工夫の割合は、全体平均で65.0%から82.9%に増加した。また、この結果は小学校段階でも批評的読みの授業を実現できることと、その結果確かに児童が読む力を身につけていることを表している。

3 今後の展望

本研究では、筆者の主張を含む「論説型の文章」に関して、主張と根拠の論理関係に着目しながら批評的に読む力を育むための単元を提案することができた。しかし、私たちの身の回りには筆者の主張を含まない「説明型の文章」が存在している。それにも関わらず、現状の国語科の授業ではこの文種を意識した指導がほとんど行われていない。批評的読みの指導に関してはなおさらである。今後の展望として、『すがたをかえる大豆』を例にとり、「事柄の取捨選択の妥当性という観点で批評する」という要素を重視しつつ説明型の文章において批評的読みの力を育むための教科内容と単元、またそれを補助するNIE教材を提案していく。

身近な ICT を活用したコミュニケーションによる 英語科教員の資質能力の向上

- YouTube, LINE, Google Drive を活用した日常的な交流の在り方の考察 -

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2 年

半田 智美（山形県上山市立北中学校教諭）

1 問題の所在と目的

筆者の勤務する K 市では、昨年度小中共通の K 市版 CAN-DO リストを作成し、その活用を進めていくことになった。金子ほか(2019)に示された調査結果から、生徒が CAN-DO を達成できたかどうかを測るにはパフォーマンス・テストを実践することが有効であるとされているが、時間や人員の確保、準備や練習などの大変さ、評価の観点など、実際のテストの実施、運用には課題や問題を抱えているということも明らかになっている。K 市内英語科教員 6 名も同様の悩みを抱えており、気軽に、簡単に、日常的なやり取りができることを考えてみた。

本研究は、CAN-DO リストを活用したパフォーマンス・テスト等の教材を開発し、それを活用した授業動画を K 市内英語科教員に YouTube 配信（限定公開）すること、

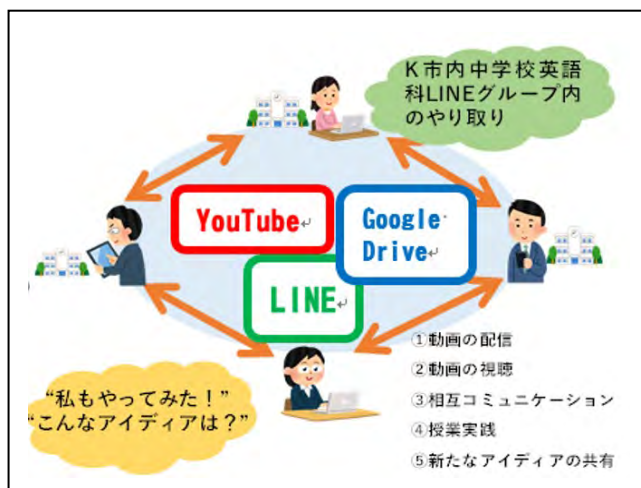


図1 研究構造図

また、LINE を用いた教員間の日常的な交流と Google Drive 上での教材等のやりとりを通して、K 市内中学校英語科教員の相互交流を促し、互いの授業力を高めていくための仕組みを構築することを目的とする。身近な ICT を活用した日常的な交流の仕組みを構築し、このことが域内英語科教員の日々の授業実践に対する意識や、具体的な実践にどのような影響を及ぼすかについて考察する。

2 研究の方法

本研究の中で、K 市内英語科教員の変容を見るため、次の 4 つの段階を設定した。

- ①YouTube 動画を視聴したかどうか。
- ②動画についての反応（コメントを残すなど）があったか。
- ③提案したパフォーマンス・テストを（アレンジを加えて）実践したか。
- ④自らのパフォーマンス・テストや授業のアイデアを動画で、または何らかの方法で発信しているか。

現在までに、①、②については6名全員が、③については3名、④については2名の教員がそれぞれの段階を達成している。

(1) パフォーマンス・テストアイデアのYouTube配信

K市内の英語科教員へのYouTubeを通じて、パフォーマンス・テストを3つ提案した。動画の中では、K市版CAN-DOリストを基に評価のポイントをループリックの形式で示し、リストの活用につなげられるようにした。K市版CAN-DOリストの到達度目標を踏まえつつ、教科書の内容を用いたパフォーマンス・テストを提案することで、無理のない形で授業実践に結びつけることができたと考えている。

(2) LINEによる教員間の相互交流とGoogle Drive上での教材等の交流

K市内の英語科教員のLINEグループを作成してやり取りを進め、その内容を分析、動画配信が教員間の相互交流を促していたかを検証した。書き込みに対しリアルタイムでの相互交流が生まれたことで、「誰かが返事をくれる。一緒に考えてくれる。」という安心感につながったと言えるだろう。特に、コロナ禍の言語活動の在り方について他校の現状を知り、足並みをそろえて取り組もうという意識を共有することができた。

3 到達点と今後の課題

本研究から、YouTubeを活用したパフォーマンス・テスト動画の配信は、CAN-DOリストの活用につながり、中学校間の英語科教員をつなぐ可能性があることが示された。動画の配信を通してLINE上での交流が生まれ、パフォーマンス・テストに対する課題意識の改善につながったように思う。LINEを通じた日常的な教員間の相互交流は、特に、若手教員の日々の授業実践に対する意識の高まりや、具体的な実践に結びついていたことがわかった。また、ベテラン教員についても、これまでの自分を見つめなおし、意味づけた上で、新しく違ったやり方にも挑戦しようとする意識の変化が感じられた。学校を超えた教員間で情報が共有される機会を作ることによって、それぞれの生徒の実態に応じてパフォーマンス・テストの進め方を工夫するなど、K市内の英語教育におけるスタンダードがボトムアップ的に構築されつつある。

本研究における最も大きな到達点は、グループLINEの活用により、英語教育全般に関して、学校を超えた交流の“拠り所”が作られたことである。気軽に、簡単に、日常的なやり取りができることが、K市内英語科教員に横のつながりと安心感を生み出していると言えるだろう。今後もYouTubeによる動画配信と、グループLINEによる相互交流を継続していくことを考えている。本研究において構築された仕組みを今後も活用し、情報発信、共有の場としての“拠り所”化をさらに進めていきたい。

4 引用・参考文献

・金子淳 山口常央 坂口隆之 ジェリー・ミラー 武山史哉(2019)『中高連携を踏まえた、英語授業におけるアクティビティとパフォーマンス・テスト開発に関する調査研究』公益財団法人やまがた教育振興財団 平成30年度「教員養成に関する調査研究事業」調査報告書、公益財団法人やまがた教育振興財団 p.42

・山形県教育委員会(2020)『山形県英語教育改善プラン』

https://www.mext.go.jp/content/20200529-mxt_kyoiku01-000007031_06.pdf

知的障害特別支援教育における美術科教育

～生徒の思考力・判断力・表現力を高める授業作り～

福島大学大学院人間発達文化研究科教職実践専攻 2年

村澤 梨沙（福島県立いわき支援学校教諭）

これまで知的障害特別支援学校で美術を指導してきた中で、美術を好きだと発言したり、制作を楽しんだりする生徒がいる一方、自分の表したいものを見つけることが難しかったり、発想・構想の場面でつまづいたりする生徒が多くいると感じた。表現したいイメージがあっても、自分が納得できる表現方法や手段が分からないことや、そのイメージを言葉にして表出することの難しさが原因で、学習の意欲が継続しない場面を目の当たりにすることが多かった。その理由として、普段の生活と美術を繋げて考える機会が少ないこと、生活経験が少ないことや、生徒の実態や個に合わせた年間計画を立てるため、教科の系統性、順序性を踏まえた基礎的技能を身に付けるための継続的な取り組みの難しさがあるのではないかと推測した。さらに、自身の反省として、作品制作に偏りがちで、作品のコンセプトや制作過程、発表や鑑賞について考える時間が充分ではなかったと考える。これらのことから、題材の選定や教材、教師のかかわり、発問などを工夫し、多様な表現方法から表現意図をよりどころにして選択し、さらに工夫を加えていくことができる力を身に付けることが課題として浮かび上がってきた。

今回の特別支援学校学習指導要領改訂では、すべての教科において、その教科で育成すべき資質・能力が明確に示された。美術科では、教科目標の改善の方向性として、美術が何を学ぶ教科であるのかということを示すために「造形的な見方・考え方」を提示し、美術科に関わる資質・能力を創造的に育成することにつなげることが重視された。「造形的な見方・考え方」とは、「よさや美しさなどの価値や心情などを感じ取る力である感性や、想像力を働かせ、対象や事象を造形的な視点で捉え、自分としての意味や価値をつくりだすこと」である。「造形的な見方・考え方」を働かせることは、生涯にわたって生活や社会の中の美術や美術文化と豊かに関わる資質・能力の育成につながる。すなわち、よりよく生きるための学びということである。美術科では、生徒は自分が感じたり考えたりしたことをどうしたら自分の納得できる表現になるかを追求し、表現する。この作品上での試行錯誤は、主体的な自分探しであり、思考力、判断力、表現力を高めるとともに学びに向かう力を伸ばすことでもある。このことから、知的障害のある生徒に対する教育を行う特別支援学校の美術科において、知識や技能を習得することだけではなく、生徒の思いを基に多様な個性を試行錯誤しながら表現することが求められていることが分かる。

そこで、美術科の目標・内容を取り入れた生活単元学習の授業実践において、生活経験の少なさを補う題材や教材の選定の仕方、参考となる作品の提示の工夫、イメージを膨ら

ませ言葉で表現できるような支援のあり方等、授業を展開していく上で意図的に盛り込んだ手立てが、研究の背景で述べた「主題や発想を構想することの難しさ」や「表現方法や手段が分からないこと」、「イメージを言語化することの困難さ」といった課題を解決するのに有効であるかどうかを検証した。本研究では、実践協力校におけるカレンダーの制作の授業作りと、実践における生徒の学びの姿や授業前後の作品の変遷を通し、支援や手立ての有効性を①題材や教材の選定について、②教師のかかわりや発問について、③カリキュラムについての三つの観点から検討し、次のことが明らかになった。

① 題材や教材の選定について

題材の選定にあたっては、生徒にとって身近なものやイメージしやすいものにしたこと、教材の選定にあたっては、導入の段階で驚きや発見がある教材を提示することで「やってみたい」という意欲を引き出すことができ、その意欲が制作活動へとつながっていったことが生徒たちの取り組みの姿勢に表れていた。このことから、生徒の実態に応じた題材や教材の適切な選定や提示の工夫が表現したいという動機付けにつながり、制作意欲を引き出す上において重要であると言える。参考作品については、生徒にとって具体的で分かりやすく、見通しがもてるものであると同時に、模倣のためだけのお手本ではなく、ヒントや手掛かりとしての効果が必要であること、技法の効果から発想を導く可能性も大事にしながら指導していくことも重要である。また、授業実践を通して、偶然できた表現の効果を捉えて「表現したいイメージ」を変えながら、どうすればそのイメージを表せるかを追求する姿が見られ、これも発想・構想の深まりと言える。

② 教師のかかわりや発問について

発問ややりとりの中で、生徒の思いや願いを言語化したり、指差しで選択して意図をくみ取る工夫をしたりすることで、表現意図をもって制作を進める姿が見られた。自分が意図した表現ができた達成感が、意欲の高まりや主体的な学びにつながった。また、生徒に表現意図をより意識させるには、「何のために、何をしているのか」を意識して取り組めるような言葉かけや、「この色、形、配置にはどんな効果があるか」を理解した上で選択することが大切である。作品完成後の鑑賞会では、自分の作品を発表し説明することで自分の制作過程を振り返り、友達の感想から新たな価値の発見をする姿や、友達の作品から自分の表現にはない効果を実感的に理解し、学び合う姿が見られた。鑑賞会の在り方も含め、作品完成だけが目的ではなく、どのような意図をもって思考し、表現方法を選択したのか、よりよくするためにどのような工夫をしたかという制作過程を大切にしたい授業展開が重要である。

③ カリキュラムについて

生徒たちは実践の中で経験のある材料や技法や学んだ知識について、見通しをもって取り組み、経験を生かして工夫できていた。反復することで技能の定着や知識の応用を図ることが効果的であった。年間指導計画を作成する際は、これまでの学びを把握し、次の題材でどう生かすかを考え組み立てることが大切である。また資質・能力が段階的に高まっているかどうかを確認し、状況によって柔軟に変更したり、組み替えたりすることも考えられる。主題のもととなる「体験」も考慮したカリキュラム作りには、行事や他教科との横断的視点をもつことも必要である。

「深い学び」につながる英語科学習の在り方 — I C Eモデルの視点に基づく授業改善を通して—

茨城大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻 2年
川上 優紀（守谷市立愛宕中学校教諭）

1. テーマ設定の理由

勤務校の生徒の実態として「主体的・対話的」な態度はおおむね育成されてきたと考えられる。そこで、本校の生徒たちの力をさらに伸ばすには「深い学び」が鍵になるのではないかと考えた。

Sue Fostaty Young・Robert J. Wilson(2013)の提唱した I C Eモデルは学びのプロセスを「アイデア(Ideas)」、「つながり(Connections)」、「応用(Extensions)」の3つの段階と捉え、学びにおける I・C・Eは表面的なものから深い知識へと学びが深まっていく過程を表しているとしている。そこで、I C Eモデルを意識して単元テーマを掘り下げつつ学習した表現を活用する場を設定することが、英語科における「深い学び」を実現することにつながるのではないかと考え、研究を行う。

2. 研究の手立て

本研究では中学校3年生英語科の単元指導(New Horizon 3 Unit 1, 2, 3)において、I C Eモデルの視点に基づいた授業改善を行う。文法の指導における I C Eモデルの活用については、基礎的・基本的な知識が身に付きやすくなるよう生徒の興味関心に基づいた例文を使用した新出文法の導入(I)、新出・既習の文法を同時に活用できるワークシートの工夫や I C Tの効果的な活用(C)、学習のまとめとして各単元のテーマに関する自分の考えを学習した文法を用いて A L Tにプレゼンテーションする活動(E)を行う。

単元テーマの学習における I C Eモデルの活用では、プレゼンテーションに際し単元テーマについての調べ学習(I, C)を通して知識をさらに深め、生徒個々が問題意識を持ち、考えたことを英語で表現することができる(E)ようにする。プレゼンテーションの内容が深まるよう、単元テーマをさらに広げた内容の掲示物を作成したり、単元テーマに関連した別の視点から A L Tがプレゼンテーションを行ったりして、生徒が題材や問題をより身近に感じるとともに、視野を広げることができるような環境作りを行う(C)。

3. 実践の概要

(1) 文法の指導における I C Eモデルの活用

単元の学習前にテーマに関して疑問に思うことや知りたいことを尋ねるレディネス調査を行い、それを基に新出文法を導入する例文を作成した(I)。さらに、新出文法を活用したオリジナル英作文を作成する際に助けとなるよう、折り返すと既習文法を確認するこ

とができるワークシートの工夫を行った(C)。それにより、新出文法である現在完了形と2年次の学習内容である動名詞や接続詞を組み合わせる文章を作成する生徒の様子が見られた。また、級友の作成した英文から新たなアイデアを得ることを目的として生徒個々にタブレットを用いて作文を書かせ、それを電子黒板に投影し他の生徒の工夫を見ることができるようにした(C)。例えば、当初は2年生の文法で「I was sad.」と表現していた生徒が、3年生で学んだmake ABの文法が使用された英文を電子黒板で見付け、「It made me sad.」と修正する様子が観察できた。生徒の感想には、「自分で文を作ってみると難しく、他の人の文を読んだとき『このような作り方もあったんだ』と勉強になった。」という意見が挙がっていた。さらに単元のまとめとして自分の選んだテーマについての現状や考えをALTにプレゼンテーションする活動では、既習事項や新出文法を効果的に活用して表現する生徒たちの姿を見ることができた(E)。

(2) 単元テーマにおけるICEモデルの活用

先述のプレゼンテーションでは、その問題がどんなもので(I)、なぜそういった問題が起きていて(C)、どのようにすれば解決に向かうのか(E)を明確にした発表内容となるように指示した。Unit2で扱われる題材はアマゾンの森林伐採やそれによる動物たちの危機であるが、そこから発想を得て日本のトキについてのプレゼンテーションをまとめた生徒もいた。トキがその羽の美しさから多く命を奪われてしまったことや農薬の影響を受けたことを調べ(C)、人間は行動を改めていかなければいけないという強いメッセージ性(E)をもったプレゼンテーションに仕上げていた。他の生徒の振り返りでも「これまでは(問題について)少し知っている程度だったが、説明できるくらい分かった。」や「学習後はそのような人たち(児童労働者)を少なくするために知識を増やしたいと思った。」「ほとんど知らなかったので、毎回の授業が新発見ばかりだった。カカオ農園以外にも調べてみたい。」といった記述が見られた。本活動を通して問題への理解を深め、今後の学習意欲につながった様子が見られる。ICEモデルを意識した学習指導を行うことで、生徒が単元テーマを自分に身近なものとして捉え、自分の在り方について熟考する機会を与えることができたと言える。

4. 成果と今後の課題

上記のことから、ICEモデルを活用した単元指導により生徒を深い学びに導くことが可能であり、特に文法面、単元テーマの2側面からICEモデルを意識して学習指導を行うことが深い学びの実現につながると考える。また、学習したことを実際に活用できるEレベルの活動を設定することにより、生徒の中に学習した内容がしっかりと身に付くことが分かった。今後は日常会話等が中心となる1, 2年生の単元において、ICEモデルを意識した指導をどのように展開できるかについて研究を行っていきたい。

文献

Sue Fostaty Young, Robert J. Wilson (原著), 土持ゲーリー法一 (監訳), 小野恵子 (訳) 2013. 『「主体的学び」につなげる評価と学習方法』(東信堂)

キャリア教育を視野に入れた中学校数学科の授業についての研究 -第2学年における連立方程式の授業実践-

埼玉大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

小沢 征司

1 はじめに

2015年の国際数学・理科教育動向調査より、数学を使うことが含まれる職業に就きたいと回答をした日本の中学生は21.4%であった。このことから、日本の中学生は、数学は働く中で使わないものという認識をして、数学の学習をしているのではないかと考えた。そこで本研究ではキャリア教育を視野に入れ、様々な職業場面を数学の授業に取り入れることで、中学生が数学の有用性を感じ得るような数学の授業を開発することを目的とした。

2 研究の方法

キャリア教育と数学教育でそれぞれ目指している育成する資質・能力の関連性を検討し、本研究における授業で目指したい資質・能力を明らかにする。その能力の育成を目指し、尚且つ実際の職業で数学が用いられている場面を教材化し、授業を実践する。実践後、生徒のノートや感想を分析し、授業改善を行い、本研究における授業の一つとして提案する。

3 本研究で育成を目指す資質・能力

キャリア教育で育成を目指す代表的な資質・能力は基礎的・汎用的能力である。基礎的・汎用的能力は人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力の4つで構成されている。一方、数学の授業で育成する資質・能力は知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等の3つで構成されている。基礎的・汎用的能力と数学的能力の関連性は表1のようにまとめることができる。人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力は従来の数学の授業で育成できる。キャリアプランニング能力について本研究では検討する。

表1 育成を目指す能力の関連性

基礎的・汎用的能力	数学的能力
人間関係形成・社会形成能力	思考力・判断力・表現力等 学びに向かう力・人間性等
自己理解・自己管理能力	学びに向かう力・人間性等
課題対応能力	知識・技能 思考力・判断力・表現力
キャリアプランニング能力	学びに向かう力・人間性等

キャリアプランニング能力とは、自分のキャリアを形成する能力である。このことから、

本研究で開発した授業を通じて、自分が将来目指す職業で数学がどのように生かされているかについて興味関心を持ったり、考えたりする態度の育成がキャリアプランニング能力の育成につながると考える。以上のことから本研究で育成する資質・能力は、「多くの仕事の中で数学が使われていることを理解することを通して、自分が目指す職業でどのように数学が使われているのかを探求しようとする態度」とする。

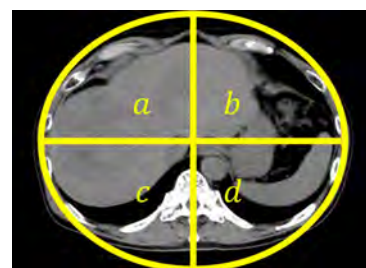
4 授業実践

本教材は連立方程式の利用の授業で行った。実際の CT スキャンでは連立方程式の行列解が用いられている。実際の授業では、中学 2 年生が連立方程式の応用問題として取り組めるように四元連立方程式の問題に設定した。また本教材は学校図書の教科書のコラムを参考にして、ガンを見つけるという

表 2 実践した授業の教材

下の表は実際の吸収率を用いた場合の患者のデータです。下の図を使って、どこにガンがあるのかを考えてみよう。今回のガンの吸収率は 80 とする。

当てた箇所	吸収率
a と b	130
b と c	140
a と c	170
a と d	150



う医者 of 職業を疑似的に体験することができるように教材化した。本授業の授業目的は、「生徒が医療関係の仕事に連立方程式が活用されることを理解すること」と設定した。授業後の生徒の振り返りシートには約 47%の生徒が連立方程式の有用性を実感しているようなコメントをした。また、約 25%の生徒が 4 つの文字の連立方程式の解法についてのコメントをした。授業実践後、授業を分析し、以下の 3 つのことがわかった。①数学の問題を解く過程がまさにその職業で直面する課題を解決する過程に近いことができるように教材開発する必要がある。②本時の前に 3 元連立方程式の解法について触れる等、系統的な指導計画が必要になる。③本研究で目指す資質・能力の育成にはこのような授業を全単元通じて行い、各学年もしくは各単元で自分が目指す職業で数学がどのように使われているか探求する活動を行うことで育成できると考える。

5 今後の課題

本教材のような授業を各学年の各単元で取り入れられるようにすべての単元で同様の教材を開発し、系統的な指導計画を作成する。また、中学生が自分の将来になりたい職業で数学がどのように活用されているのかを探求する活動についても検討する。

参考文献

一松信, 岡田禎雄, 町田彰一郎, 池田敏和 (2020) . 中学校数学 2. 学校図書株式会社

園生活における主体的な活動に関する研究

聖徳大学大学院教職研究科教職実践専攻幼児教育コース 2019 年度修了

松永 智美（聖徳大学附属第二幼稚園 教頭）

共同研究者 聖徳大学大学院教職研究科 教授 塩 美佐枝

聖徳大学大学院教職研究科 教授 古川 寿子

I. 研究目的

現在の教育は「教える」から「学ぶ」にパラダイムシフトしている。しかし、幼稚園には教師が意図した行事への取組などがある。そこで、教師の意図した活動と幼児の主体性をどのように考えたらよいか、教師の教育上の意図と幼児の主体性との関係を明らかにする。そして「幼児の主体的な活動」を充実させるために教師はどのような環境を構成し、幼児の思いを受け止め、どのように援助していくことが望ましいかについて明らかにする。

II. 研究方法

1. 文献研究

主体性について、山本淳子（2016）（1）「大阪総合保育大学博士学位請求論文」、神長美津子（2000）（2）「計画的な環境の構成がなぜ必要か」『計画的な環境の構成：幼児の主体性と保育の展開』により把握し、事例の分析、考察に活かした。

2. 観察記録による研究

① 時期：2018 年 6 月～2019 年 10 月までの 1 年 5 か月

② 対象：松戸市内にある A 幼稚園 5 歳児クラス・4 歳児クラス・3 歳児クラス

③ 方法：日常の保育の様子や自由に遊んでいる様子を観察し、行動記録を作成する。

幼児の言動と教師の配慮や環境の工夫を具体的に考察し検証する。

④ 分析・考察：

- 幼児の活動において、どの部分で主体性の姿や高まりがみられるのか、表やチャート図を使い明確にしていく。
- 幼児の主体性と教師の意図との関係について分析し、何が大切でどのような教師の援助が必要なのかを探る。

III. 考察

幼児の主体性

幼児の主体性はひらめきから発生するものや、人的・物的環境からの影響により発生するものなどさまざまである。幼児の主体性を高めるためには、「何だろう」「やってみよう」など興味・関心を、引き出すために教師は環境を工夫することが重要だと考える。生活全てを遊びと捉える幼児にとって、何もかもが刺激となる。また教師によって伝えられたことや知り得た情報でも、その後どのように活動するかが幼児の主体性の発揮に繋がっていく。幼児の心の変化に気づき、教師が意識して環境を工夫することで幼児の主体性は高まると考える。

《教師の援助》

人的環境によって主体性が発揮できる場面として、幼稚園の友達や教師の存在はとても大きい。模倣からの学びは幼児の主体性を引き出すきっかけになるものである。教師は幼児の発達を考慮したうえで興味・関心を引き出すことができる環境を整えることが重要である。教師が意図的した場面は一つのきっかけであり、幼児が、どうすればよいのかと思考する力、これをやろうと自分で判断する力、それをかなえるための表現力を発揮することが重要で、教師は常に意識し、できるだけ間接的に接していくことが大切である。

環境の持つ役割

保育環境には教育的意図があるが、その教師の意図以上に幼児の発想は大きく、幅広い。アフォーダンスを意識したうえで環境を整えた後でも、それぞれの幼児の活動を観察していくと予想を超えるような言動も見られる。その場で幼児の思いや気づきを見極め、さらに遊びが発展する環境を整えるのは教師の配慮として重要であり、効果的な環境によって遊びの教育的効果、そして幼児の主体性は高まると考える。

Ⅳ. まとめ

幼児の生活体験そのものが、興味・関心へとつながる。教師から教えられその活動で満足する遊びではなく、それをきっかけとして、幼児が創造性を働かせ自分の思うような活動ができるよう、豊かな刺激を感じられる環境を整えていくことがもっとも重要であるとを感じる。園生活において、教師の意図する場面や決まった行事などの中にも、幼児の主体的な活動を引き出し、広げられることも多々ある。それは全て環境を整える教師の意識に基づくものであり、幼児を深く理解することで見えてくる。幼児が自ら遊びたい、こうしたい、できるかな、やってみようと思える安全な物的環境を整えるとともに、安心でき、できたときに認め、褒めてくれる、そして困ったときには共感してくれる人的環境が、次への意欲へとつながると考える。そのような環境を整え幼児の主体性を高めていきたい。

Ⅴ. 研究後の現場において

この研究を進めるに当たり、幼児の気付きや発見、主体的な行動についてクラス担任に伝え、ともに話し合うことにより、各教員が幼児の小さな成長の変化に気づくことができた。特に行事を経験することによって何が育ったのか、平成30年に改定された幼稚園教育要領で重要なポイントとして位置づけられた『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』(10の姿)と照らし合わせながら付箋を使った職員会を繰り返し実施したことで、幼児の主体性の重要性を皆が感じることができ、それを引き出すための環境づくり、言葉掛け、また個人によって対応の違いがあることに気付いた。

これがきっかけとなり、本学園で行っている研究発表会発表担当園としての研究テーマを『幼児の主体性』とし、研究を深めていきたいという意見でまとまった。来年度の発表に向け本格的に園全体で細かな方向性を組み立てている最中である。この研究を個人一人の研究ではなく、保育技術・意識が高まってきている教員と主体性を発揮している園児たちとともに、さらに理解を深め成長していきたい。

参考・引用文献

- (1) 山本淳子 (2016) 「大阪総合保育大学博士学位請求論文」
- (2) 神長美津子 (2000) 「計画的な環境の構成がなぜ必要か」『計画的な環境の構成：幼児の主体性と保育の展開』、チャイルド本社

学校のカリキュラム・マネジメント構築に関する研究 —カリキュラムと教育資源をつなげる若手教職員の職能開発に着目して—

千葉大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
鈴木 敬（千葉市立西の谷小学校主任主事）

1 研究の背景と目的

2017年改訂の学習指導要領は、カリキュラム・マネジメントの概念を定義し、端的に言えば、1)教育課程の編成、2)教育課程の改善、3)人的・物的体制の確保及びその改善、という3つの側面を示している。3つ目の側面である人的・物的体制は、教育課程の内容を創出し、機能させる、人的、物的、財的（金銭的）条件として、以前より条件整備活動の重要性が指摘されてきたものであり、現在においても、教育経営における教育資源（人的、物的、財的（金銭的）資源等）マネジメントの重要性が指摘されている。

しかし、学校における教育資源マネジメントの実態は低調であり、河野・千々布（2004）の調査では、約3割の校長が、学校予算の反省を次年度予算編成に生かしていないとしている。加えて、カリキュラム・マネジメント参画が期待される事務職員については、国立教育政策研究所（2017）の調査では、「教育参画力」の習得度が低いことが示されている。

教育課程経営と予算運営は、それぞれ、教員、事務職員という異なる職の専門領域であり、各校での教育資源マネジメントを実現し、カリキュラム・マネジメントを構築するには、教育活動に必要な財的資源の確保と改善のマネジメントをすすめるための教職員の職能開発が必要な状況となっている。

本研究は、カリキュラムと教育資源をつなげる教職員の職能開発について、特に若手教職員の校内研修に着目し、各校のカリキュラム・マネジメントの構築に向けた、教育資源マネジメント実現のための校内若手教職員研修の在り方を明らかにすることを目的とする。

2 調査対象と方法

本研究では、以上の研究の背景と目的に基づき、5つの調査を実施した。

第一に、A市若手事務職員を対象として、まず、①事務職員の教育課程参画の取組要因を量的調査により検討し、次に、②質的調査により教育課程参画の職能成長プロセスを明らかにした。その後、③カリキュラム・マネジメント参画研修を行い研修効果を検証した。

第二に、A市B小学校の若手教員を対象として、④量的調査により教育資源に関する実態を明らかにし、その後、④教育資源マネジメント研修を行い、研修効果の検証を行った。

3 結果 1：若手事務職員の職能開発

（1）若手事務職員の教育課程参画と校内研修等との関連

質問紙調査により、質問項目に設定した教育課程参画の取組と、若手段階での各種校内研修等の経験との関連を調べた。統計的検定はできないものの、特定の校内研修等の経験がある者に、教育課程参画度が高い項目があることが示された。（図1、図2）

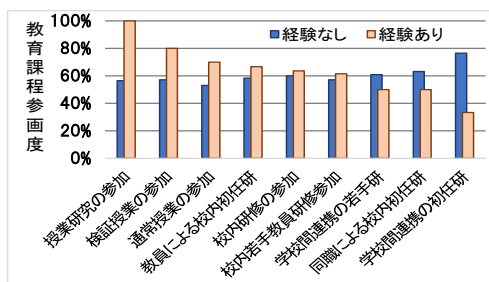


図1 授業等に必要な教材・人材を提案する割合

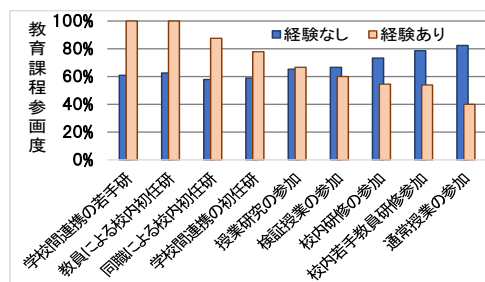


図2 教科等指導計画・予算要求から予算案を作成する割合

(2) 若手事務職員の教育課程参画の職能成長プロセス

どのような研修経験が教育課程参画の職能獲得に影響しているのかを明らかにするため、教員の指導による校内初任者研修の経験がある者にインタビュー調査を行った。

分析では、質的研究法のM-GTAを用いた。分析の結果、職能獲得には、教員の指導による校内初任者研修の経験に加えて、教育活動の観察、校内研修の参加等の経験が影響しており、さらに、教育課程に参画することによって、学校財務の職務を通して、主体的に教育活動の条件整備に取り組むという成長があることも明らかになった。

(3) 学校間連携でのカリキュラム・マネジメント参画研修の実践

学校事務の学校間連携グループ(2中学校区で構成される業務実施グループ)において、ベテラン事務職員によるカリキュラム・マネジメント参画研修を3回実施した。研修後、質問紙調査を行い、研修の効果を調べた。その結果、カリキュラム・マネジメント参画の必要性の意識は向上したが、行動の変化はあまりないことがわかった。

4 結果2：若手教員の職能開発

(1) 若手教員の教育資源に関する実態

若手教員の教育資源に関する認識と行動の実態を把握するため、質問紙調査を行った。量的調査の結果、教育資源の活用を考えている者は多いが、資源確保の行動はあまり行われていないことが示された。

(2) 校内若手教員研修での教育資源マネジメント研修の実践

教育活動と資源との関係の理解及び資源確保の意識の向上を目的に、事務職員による教育資源マネジメント研修を2回実施した。研修終了後の質問紙調査の結果、資源確保の意識が高まるとともに、事務職員との連携の必要性を認識していることが明らかになった。

5 まとめ

以上の結果から、カリキュラムと教育資源をつなげる職能開発には、校内での若手事務職員研修、若手教員研修が効果的であると結論した。そして、学校全体でのカリキュラム・マネジメントを構築するには、人的・物的体制の確保と改善のための教育資源マネジメントを実現する必要がある、そのためには、カリキュラムと教育資源をつなげる職能開発のための校内教職員研修を実施し、教員と事務職員との相互の連携を生みだすことが必要であると考えた。

[引用文献]

- ・河野和清・千々布敏弥「学校予算と自律的学校経営」河野和清編著『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』多賀出版、2004年。
- ・研究代表者 大杉昭英『学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書』国立教育政策研究所、2017年。

高等学校芸術科書道における授業プログラムの開発 —「仮名の書」において思考力・判断力・表現力等 の育成を図る指導方法の考案とその検証—

東京学芸大学大学院教育学研究科 教育実践専門職高度化専攻
教科領域指導プログラム 書道教育サブプログラム 2年
松原 直也（岐阜県立岐阜農林高等学校教諭）

1. はじめに

平成 21 年及び平成 30 年告示の高等学校学習指導要領において、思考力・判断力・表現力等を育成する観点から、知識や技能の習得と、それらの活用を図る学習活動を重視することが示された。つまり、単に知識や技能の習得や簡単な知的操作の速さではなく、これらを活用し、その上でいかに課題を解決していくのかということが求められている。

しかし、芸術科書道の授業においては、従来のように知識や技能の習得を中心とした指導方法が行われることも少なくない上に、思考力・判断力・表現力等の育成に関わった具体的な研究について、それほど多くを確認することができない。

そこで、本研究においては、芸術科書道の学習内容の中で、特に仮名の書の散らし書きの学習に視点を当て、その中で思考力・判断力・表現力等の育成を図ると同時に、我が国の文字文化という広い視点から散らし書きについて学習が深められることをねらい、指導方法を考案し、実践を通して得られた結果をもとに検証した。

2. 思考力・判断力・表現力等の育成と散らし書き

散らし書きは、日本ならではの書の表現であり、和歌等を書く際に行と行の高さや、行間の広さに変化等をつけながら書くことである。平安時代に発達し、平安貴族の美意識や生活環境、また他の美術分野等の影響を受けながら、多様な表現へと発展した。例えば、平安貴族が生活した寝殿造における庭の様式や、絵等に見られるような幅広い分野における表現や意匠との共通点があることも大変興味深いことである。

しかし、散らし書きについて実際の授業で取り扱われる際、例えば行を上げ下げするだけ等の単純な構造や、配置を考える学習活動に留まっていることも少なくない。平安貴族の絶妙な美意識が反映され、多様な表現がなされてきた散らし書きについて、文字文化の視点から捉えることも大切である。その上で、当時の日本の文化的な背景も含めながら、多角的にそして幅広く捉えることができる学習活動を経ることにより、生徒が思考力・判断力・表現力等を働かせることができ、それらを育成していくことに繋がると考えた。

3. 実践の概要

実践については、東京学芸大学教職大学院の「教職専門実習」（＊東京学芸大学附属高等学校にて実施）の中で行った。その実践の概要は以下の通りである。

【一実践の概要一】＊主な学習活動を中心として

●第1時：〔言葉や和歌の意味を踏まえながら散らし書きを考える。〕

①「元永本古今和歌集」及び「舟橋蒔絵硯箱」を鑑賞し、書の表現の多様性を理解する。

＊①の学習活動を通して、生徒に表現の多様性の理解を促し、次に行く②の学習活動において、散らし書きを考える際の要素となるようにした。

②「檜原図屏風」（＊文字部分が消された状態）を用いて、どのように文字が散らし書きされているかを考え、ワークシートへの貼り付け及び理由を記述する。

●第2時：〔散らし書きについての視野を広める。〕

①「山水屏風」の鑑賞を通して、当時の意匠の特徴について理解する。

＊当時の意匠の特徴として、自然や風土に関わるものが用いられていたことの理解を促し、散らし書きの表現にもその影響や、他の分野との共通点があることを理解し、臨書活動に繋げた。

②散らし書きの代表的な古筆「寸松庵色紙」の臨書を通して、散らし書きについて体感しながら取り組む。

4. 実践の成果

今回の実践を通して、生徒は散らし書きに対して書の表現としてのみならず、日本ならではの文字文化への理解、つまり多角的な視点から捉えることができたのではないだろうか。生徒の取り組みの結果から分かる具体的な研究の成果については、以下の2点である。

まず1点目は、生徒が散らし書きという学習を通して、思考力・判断力・表現力等を働かせながら、それぞれの意図に基づいて取り組むことができたことである。生徒の実態としては、例えば和歌の中に見られる言葉や、和歌そのものの意味を考慮した生徒、または文字等の造形つまり書としての表現を考慮した生徒等様々であった。しかし、その中からはただ何となく文字等を散らした生徒は確認できず、それぞれが何かしらの意図を持ちながら学習に取り組んだ様子が確認できた。

次に2点目は、これまでに生徒が身に付けてきた知識等を活用し、散らし書きを考えることができたことである。例えば、国語科で学習する係り結びとの関係や、どのように書として表現されているのかという点等について考えながら取り組んだ様子が確認できた。

5. まとめと今後の課題

今回の実践研究を通して、思考力・判断力・表現力等の育成に繋げる視点から一定の成果を得ることができた。今後は、より多様な実態の生徒に実践を行い成果と課題を明確にしたい。また、併せて平安貴族の美意識の根底あるものについて明らかにし、生徒にとってより深い学びに繋げることができるよう指導方法の考案を行っていきたい。

小学校算数科における数学的思考力を育成する指導に関する一考察 —作問指導の工夫を通して—

創価大学大学院教職研究科教職専攻 修了
吉田 賢治（糸田町立糸田小学校教諭）

1 研究目的

算数が“できる”ことよりも、算数が“わかる”ことが重要である、と考えてきた。しかし、児童は過程より結果を重視する傾向がある。算数が“できる”から、算数が“わかる”ようにするための思考の過程が数学的な思考力ではないかと考える。

「数学的思考力」は数学的に判断するためにも数学的に表現するためにも必要な力であり、また、「数学的思考力」を働かせるためには基礎的・基本的な知識及び技能を身に付けておく必要があると考える。そして、学習指導要領には、算数科における資質・能力の育成のために、「事象を数理的に捉え、数学の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決し、解決過程を振り返って概念を形成したり体系化したりする過程」といった算数・数学の問題発見・解決の過程が重要であると示された。そこで、本研究では小学校算数科における“作問指導”を通して、児童の数学的思考力を育成できるかどうかを考察する。

2 作問に関する先行研究

作問活動の意義について金田(2007)は「算数作問により期待される教育的効果として、子どもの生活知識を活性化すること、式と具体的場面との関係について理解が深められること」があると述べている。また、「作問は「式を読む力」や「問いを持つ力」、「生活知識の活性化」にも関わるオープンエンドな学習活動」(金田 2008)であるとも述べている。

3 研究内容

本研究は、小学校第6学年の算数科の授業を1単元行い、研究授業における児童の様子、単元の前後で行うアンケート、確認テストにより、作問指導を通して、児童の数学的思考力を育成できるかどうかを考察していく。(平成29年実施)

表1 単元の学習内容

時間	学習内容
1	割合の問題文の構成を捉え、第1回目の作問をする。
2	抽出した児童の作った問題の「よい点」と「直した方がよい点」を考え、問題文の構成をより深く学び、第1回目で作った問題を改善する。(第2回目の作問)
3	作った問題を解き合い、相互評価することで、友達が作った問題のよい点、改善点を見つける。
4	今まで学習してきたことを生かして、難易度の高い作問をする。(第3回目の作問)

【実施校】 都内公立小中一貫校第6学年 31人

【検証方法】 検証授業4回(事前・事後のアンケート、確認テストを含む)

アンケートは、文章問題を解くときに意識していることと、作問に対する意識を調査した。回答方法は4件法を用いた。確認テストは、文部科学省の平成27年度及び平成29年度の「全国学力・学習状況調査」の割合を扱う一部の内容を用いた。

検証授業では、本研究のために第5学年の割合の単元を基に、表1の単元を作成した。

4 結果と分析

(1) アンケートによる結果と分析

図1によると、学級の79%以上の児童が作問に対するアンケートに、肯定的な回答をしている。また、質問項目⑭に関しては、学級の72.4%の児童が「あてはまる」と回答していることから、児童にとって作問は、第一に楽しいものであり、作問の活動は有意義なものであると捉えていることがわかる。

(2) 確認テストによる結果と分析

図2によると、平均正答率において、微増ではあるが正答率の上昇が見られた。

また、問題ごとの成績を比較するために正答=1、誤答=0として、対応のあるt検定を行った結果、問題3(2)は、 $t(25)=3.035, p<.01$ 、問題3(3)は、 $t(25)=2.739, p<.05$ となり、2つの問題において事前より事後の方が有意に高かった。

問題3は、計算自体はあまり難しくないが、問題文を読み解くことに困難が生じる問題である。問題3(2・3)で正答率が20%以上上がり、有意差が表れたのは、作問し、作った問題を解き合うことで、児童の文章問題を読み解く力、文章問題に向かう姿勢、割合の知識・技能などが向上したと考えられる。

(3) 児童の作問の結果と分析

A児は作問指導を通して、3回の作問で非常に大きな変化が見られた児童である。

第1回目は、123円のグミの内容量を基準量としていながら、代金を比較量としているので、解けない問題である。しかし、第2回目では基準量と比較量は代金のことになっている。そして、問題文も読む人がわかりやすいように工夫されている。第3回目では、シャープの比較量を求めた上で、買った本数を求める問題になっており、非常に難易度が高い問題になっている。A児は作問指導を通して、作問が上達し、また、確認テストの正答率も上がったのである。

5 総合考察

アンケート・確認テスト・児童の作問の結果から、作問指導は数学的思考力を育成するためのひとつの手立てになると実感した。また、児童が主体的に取り組んでいる姿が見られ、さらに、楽しみながら学習できることがわかった。

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説 算数編』文部科学省 HP
- 2) 金田 茂裕(2007)「算数作問により期待される教育的効果」『東洋大学文学部紀要 教育学科編(33)』
- 3) 金田 茂裕(2008)「算数作問の認知過程とその教育的効果に関する実証的研究」科学研究費助成事業 DB

表2 質問項目⑨から質問項目⑭の内容

質問番号	質問内容
⑨	問題文の内容を以前よりも理解することができるようになった。
⑩	問題づくりのポイントがわかった。
⑪	解く人の事を考えながら、わかりやすい問題文を作ることができた。
⑫	問題づくりを今後もしてみたい。
⑬	問題づくりは今後の学習にも役に立つと思う。
⑭	問題づくりは楽しかった。

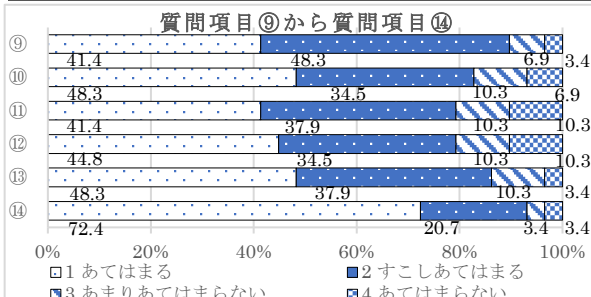


図1 質問項目⑨から⑭の集計結果(回答数 29名)

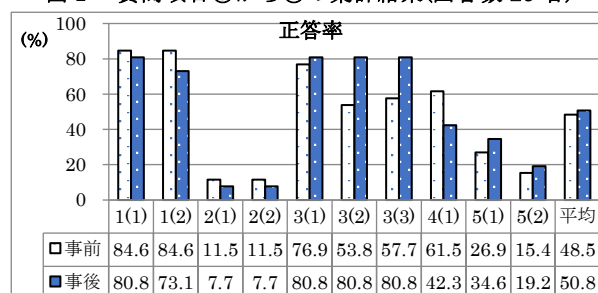


図2 正答率の前後比較(回答数 26名)

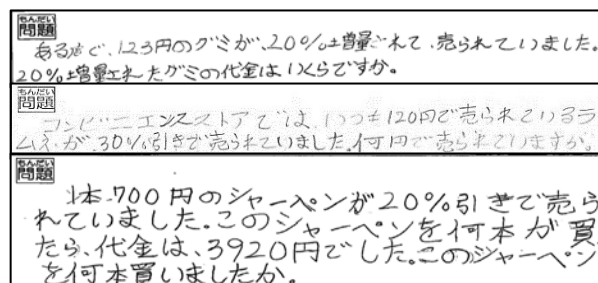


図3 A児の3回分の作問

小学校第 6 学年社会科 選挙教育における知識構造の研究 －選挙に関わる制度・投票率の教材化を通して－

玉川大学大学院教育学研究科教職専攻 1 年

小塚 祐爾（大和市立草柳小学校教諭）

I 問題の所在と研究の目的

日本国内の選挙における投票率は、約 50 年間で約 20%低下している。投票率に影響を与える要因は様々あり、一つに限定することはできない。しかし、学校における教育に投票率低下の一因を求める意見もある。

このような状況に対応する形で、総務省「常時啓発事業あり方等研究会」最終報告書(2011)では、新しい主権者像のキーワードを 3 つ示している。この中で、一つ目の「社会参加」と、二つ目の「政治的リテラシー」の前提とされているのが「政治・選挙に関する知識」であり、これは、学校教育が担う部分である。この「前提」のスタート地点に位置するのが小学校第 6 学年社会科における政治学習である。小学校学習指導要領では、「選挙の意味」を扱うことと書かれており、この「選挙の意味」を概念的知識として習得させることが必要である。

II 研究内容

そこで、小学校学習指導要領社会編解説の記述を基に「国民主権を保障する選挙」「国民の意思を反映する選挙」という視点から「選挙の意味」を学ぶ時に重要となる 2 つの概念的知識を設定した。

また、小学校第 6 学年社会科における「選挙の意味」の学習についての先行実践を分析したところ、設定した概念的知識を基にして知識を構造化した実践はなかったと確認した。それを踏まえ研究仮説を次のように設定した。

小学校 6 年生の社会科「政治学習」の中の「選挙学習」において、重要となる知識と知識構造を確定し、それをもとに、教材化を図り授業を行えば、「選挙の意味」を習得できる。

III 研究の方法

研究では、設定した概念的知識から 2 つの知識の構造図を作成し、それを基に学習指導案を作成した。作成した学習指導案を基に、神奈川県内公立小学校 6 年生 85 名に 2 時間検証授業を行い、授業によってねらった概念的知識がどの程度獲得されたかを調査した。

作成した知識の構造図は、次の二つである。

IV 結果と考察

(1)概念的知識①に対する検証授業の結果と考察

①48%の児童が、習得をねらった「C 投票日より前に期日前投票所で投票できる期日前投票制度がある」という知識を習得したと考えられる。

②一方、その上位にある習得をねらった【説明的知識Ⅱ】に関する記述はなかった。しかし、調査の仕方の結果、該当する意見がなかっただけであり、Cを習得した児童は、この説明的知識Ⅱの一部は習得したのではないかと推測される。

(2)概念的知識②に対する検証授業の結果と考察

60.7%の児童が、習得をねらった概念的知識②、または説明的知識に言及しており、これらの児童は、「国民の意思を反映する選挙」という選挙の意味を習得したと考えられ、一定の成果が得られた。

V 研究の成果と課題

このように、検証授業前には、習得されていなかった概念的知識を、検証授業後、約半数の児童が習得していることが確認できた。このことにより、これまで小学校で十分に扱われていなかった「選挙の意味」について、知識の構造を確定しそれを基にした授業によって、「国民主権を保障する選挙」「国民の意思を反映する選挙」という選挙の意味を、一定程度習得させることができたと考えられる。

一方で、習得した知識の調査の方法や、記述のなかった残りの約半数の児童の分析などが課題として残った。また、調査対象も少なく、今後、課題を解決しながら、さらに授業の効果を検証していく必要がある。

【概念的知識①】

投票日に事情があって投票に行けない有権者も投票できる制度をつくることによって、国は選挙による国民主権を保障している。

【説明的知識Ⅰ】

投票日に距離的な事情や身体的な事情があり投票に行けない有権者も投票所を移動して投票できる制度をつくることによって、国は選挙による国民主権を保障している。

【説明的知識Ⅰの分析的・記述的知識】

- A 2019年7月21日(日)に第25回参议院議員選挙が行われた。
- B 投票日に自宅から離れていた、自宅から簡単に出入り出来ず投票に行けない人がある。
 - B-1 投票日に病院に入院したり、老人ホームに入所して投票に行けない人がある。
 - B-2 投票日に海外派遣されていて投票に行けない自衛隊員がいる。
 - B-3 投票日に船に乗って実習していて投票に行けない実習生がいる。
 - B-4 投票日に南極で調査をしていて投票に行けない人がある。
 - B-5 投票日に身体的な障害があって家から簡単に出入り出来ず投票に行けない人がある。
 - B-6 投票日に仕事などで外国にいて投票に行けない人がある。
- C 仕事先や自分の所在地から投票できる不在者投票制度がある。
 - C-1 病院や老人ホームから投票できる不在者投票制度がある。
 - C-2 自衛隊の派遣先から投票できる不在者投票制度がある。
 - C-3 南極から投票できる不在者投票制度がある。
 - C-4 船の上から投票できる不在者投票制度がある。
 - C-5 自宅から投票できる不在者投票制度がある。
 - C-6 外国から投票できる在外投票制度がある。

【説明的知識Ⅱ】

投票日に時間がなくて投票に行けない有権者も投票時間を移動して投票できる制度をつくることによって、国は選挙による国民主権を保障している。

【説明的知識Ⅱの分析的・記述的知識】

- A 2019年7月21日(日)に第25回参议院議員選挙が行われた。
- B 投票日に用事があり投票に行けない人がある。
 - B-1 投票日に旅行の予定があり投票に行けない人がある。
 - B-2 投票日に仕事の予定があり投票に行けない人がある。
- C 投票日より前に期日前投票所で投票できる期日前投票制度がある。
 - C-1 大和市内に4か所の期日前投票所が設けられた。
 - C-2 神奈川県内のショッピングセンターに期日前投票所が設けられた。
 - C-3 神奈川県内の駅やバス停のすぐ近くに期日前投票所が設けられた。
 - C-4 神奈川県内の大学構内に期日前投票所が設けられた。
 - C-5 箱根町内の公共施設駐車場に移動期日前投票所が設けられた。

【概念的知識②】

有権者のあらゆる世代の投票率が高まることによって、あらゆる世代の意思を反映した政治が行われる可能性がある。

【説明的知識】

高齢者世代の投票率が若者世代の投票率に比べ高いことによって、高齢者世代の意思を多く反映し、若者世代の意思があまり反映されていない政治が行われている可能性がある。

【説明的知識の分析的・記述的知識】

- A 第25回参议院議員選挙における投票率は、若者世代に比べ、高齢者世代の方が高い。
 - A-1 第25回参议院議員選挙における高齢者世代(50代以上)の投票率は、50%を超えている。
 - A-2 第25回参议院議員選挙における若者世代(40代以下)の投票率は、50%を下回っている。
- B 第25回参议院議員選挙における投票者の望みは、世代によって違う。
 - B-1 第25回参议院議員選挙における高齢者世代(50代以上)の多くが望んでいる政策は、年金、医療・介護である。
 - B-2 第25回参议院議員選挙における若者世代(40代以下)の多くが望んでいる政策は、教育・子育てである。
- C 高齢者の望みを政策に掲げる立候補者が当選することによって、高齢者の望みが政治に反映される。
- D 令和二年度の国の当初予算は、高齢者世代の意思を多く反映した予算になっている。
 - D-1 高齢者世代の意思を反映した年金、医療・介護に関する予算は、合計28億円である。
 - D-2 若者世代の意思を反映した教育・子育てに関する予算は、合計7・3億円である。

これからの情報社会における論理的思考力の育成 ～ペアプログラミングの実践授業を通して～

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 1 年
濱田 直樹(東京都清瀬市立清明小学校主幹教諭)

I 問題意識と本研究の目的

知識基盤社会の到来や Society5.0 のような急速に社会が変化する中、次代を担う児童には、知識及び思考力に基づいて判断すること等、時代の変化に対応する能力や資質が一層求められている。筆者は、自身の校内研究主任や東京都練馬区教育会情報教育研究部の経験から、児童がプログラミングを体験しながら、論理的思考力を身に付けるための学習活動を見直した。本研究では、筆者が所属する東京都の市立小学校で、論理的思考力を育成するために、「学力の差」を踏まえた「ペアプログラミング」の実践授業を行い検証する。

II 「プログラミング的思考」及び「ペアプログラミング」の定義

本研究では、東京都教職員研修センター紀要 第 19 号(2019)の先行研究を検討し、次のように「プログラミング的思考」「ペアプログラミング」を定義する。

「プログラミング的思考」とは、学習指導要領解説総則編によると、①自分が意図する一連の活動を実現するために、②どのような動きの組合せが必要であり、③一つ一つの動きに対応した記号を、④どのように組み合わせたらいいのか、⑤記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、⑥といったことを論理的に考えていく力である。

- ①活動の目的をもつ力、活動全体を見通す力【ながれをみとおす】
- ②活動を細分化する力、活動を具体化する力【わける、あつめる】
- ③活動を言語化する力【おきかえる】
- ④言語化した活動を構成する力【くみあわせる】
- ⑤言語化した活動の構成を改善する力【かいぜんする】
- ⑥論理的な思考力、論理的な表現力【かんがえる、ひょうげんする】

東京都教職員研修センター紀要 第 19 号(2019)より

「ペアプログラミング」について、林ほか(2019) はプログラミングを学ぶ方法の 1 つとして、2 人 1 組のペアになって学習するペアプログラミングがあると述べている。これは、2 人 1 組で 1 台の端末を共有し、1 人が「ドライバ」としてコーディングを行い、もう 1 人が「ナビゲータ」として適切なコーディングを促すようにし、その役割を随時交替してペアで課題達成を図るものである (BECK and ANDRES 2005)。

III 所属校における実態調査

東京都教職員研修センター(2019)が行った「プログラミング的思考【開発課 6 分割】」を活用して、所属校の高学年の実態を知るために質問紙調査を行った。平易な言葉で質問項目を作成し、実践授業の事前・事後で比較検討できるようにした。

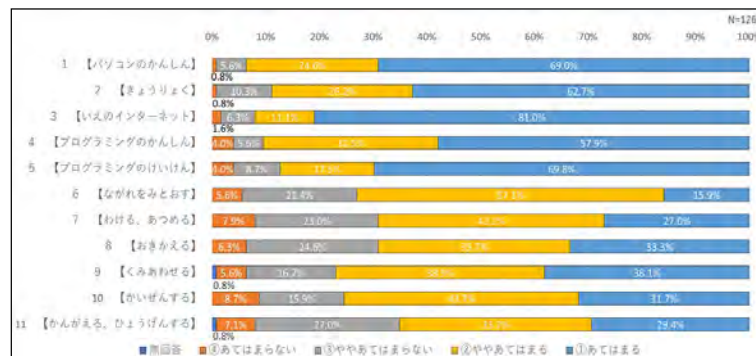


図 1 事前のプログラミングの質問紙調査結果

事前調査から分かる児童の実態として、「パソコンのかんしん」が高く、「いへのインターネット」活用が9割を超えている。また、「プログラミングのけいけん」が「ややあてはまる」も含めると87.3%と高く、「きょうりょく」について88.9%が好意的に捉えており、ペアプログラミングにこの点が生かせる可能性がある(図1)。課題について、「プログラミング的思考【開発課6分割】」の中で「ながれをみとおす」ことが最も低いことが挙げられる。また「プログラミング的思考【開発課6分割】」について3割程度の児童が、否定的に回答している。

このような実態から、ペアプログラミングの実践授業上の工夫については、特に「ながれをみとおす」工夫が所属校の高学年に最も必要なことと考えられる。

Ⅳ ペアプログラミングの実践授業

実践授業は、個人でのプログラミングを5-1(33名)、6-1(33名)で行い、ペアプログラミングを5-2(33名のため、1グループトリオ)、6-2(34名)で行った。

実践授業では、すでに開発されているペアプログラミング(林ほか 2019)の授業を参考にして行った。授業方法として、導入にSphero(スフィロ)で、ロボットの視点でプログラミングをすることを確認し関心を高めた。調査対象時間を15分間に設定し、コードスタジオ(無料ソフト)で、14ステージある課題を協力しながらプログラミングを行わせた。プログラミングの経験がないという児童もいたので、ペア群と個人群の両群にヒントコーナーを提示し、自由に立ち歩いて参考にしてよいことにした。

その結果、個人のプログラミングでは6ステージ、ペアのクラスでは7.1ステージと、1.1ステージの差が見られた。また、5年生と6年生の発達段階による学年の差も見られた(図2)。

また本研究のため、学級担任や児童の学力を学力調査やワークテストを基に学級担任によるA、B、C、Dの4段階で評価し分析した。学力の差について、ペアプログラミングより、AB(8.71ステージ)、BB(8.20ステージ)と学力が高いペアほど到達ステージが高かった。逆に、AD(5.00ステージ)、DD(4.00ステージ)のように、学力の差やAとBがないペアほど到達ステージが低い傾向が見られた(図3)。

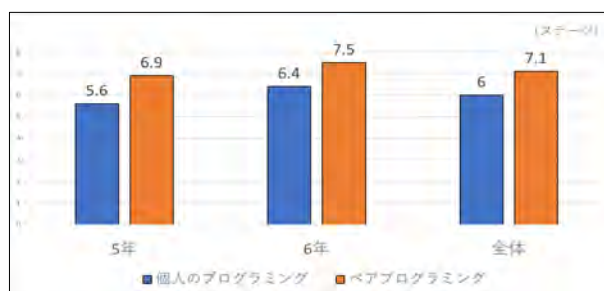


図2 プログラミングの平均到達ステージ

	AAC	AB	AC	AD	BB	BC	BD	CC	CD	DD	合計
ペア数	1	7	3	1	5	4	8	1	0	1	31
ステージ(平均)	4.50	8.71	7.67	5.00	8.20	7.00	6.25	5.00	0.00	4.00	7.13
※トリオ(対象除く) ※ペアなし											

図3 ペアプログラミングにおける学力と到達ステージの関係

Ⅴ 今後の取組

今後、この結果を基に、ペアの組み方やプログラミング教育の教育課程上の位置付けや評価が考えられる。プログラミングのカリキュラム・マネジメントの作成や見直しについて教育現場でのモデルを開発し、提案していきたい。

引用・参考文献

- ・文部科学省 小学校学習指導要領(平成29年告示)
- ・平成31年度(2019年度)東京都教職員研修センター紀要 第19号
- ・林 康成・島田英昭・三崎 隆(2019) ペアプログラミングにおいてペア以外の学習者との協働的な情報交換が学習効率と課題達成プロセスに与える影響 日本教育工学会論文誌
- ・BECK, K. and ANDRES, C. (2005) Extreme Programming Explained: Embrace change, 2nd edition Addison-Wesley, Boston, MA

高等学校における教科横断的な授業の課題と教科横断検索システム
の開発ーカリキュラム・マネジメントの実現に向けた提言ー

早稲田大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
川崎 真美（東京都立国際高等学校主任教諭）

1. 研究の背景（高等学校の教科横断的授業実践とカリキュラム・マネジメントの現状）

現在の学校教育では生徒の資質・能力を教科等横断的に育成することが求められている。教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成を行う授業とは、「ア．複数の教科が合同で、一緒に時間に実施する授業」、「イ．他の授業で学んだ知識・技能を活用する授業」、「ウ．他の教科で身に付けた資質・能力を活かしたり、さらに高めたりする授業」が考えられる。高等学校で、実践されているのはアの形態が多い。教科横断的な授業実践には、教育課程や授業時間の変更を伴い、他教員との話し合いが必須だと認識している場合もある。また、イ・ウの形態での授業実践は、教員個人の裁量に任せられていることがほとんどである。

カリキュラム・マネジメント（以下C・M）について、総則ではその促進について明記されているが、学校現場で捉え方の共通理解は未だ十分とは言えない。ほとんどの学校で、学校グランドデザインが作成されているが、学校毎や教員毎にC・Mの理解が異なり、学校現場では、今後どう実践するか具体的方法を考えられていない。

2. 研究の内容

都立高等学校及び中等教育学校の教員に対して、アンケート調査を実施した。対象校は、17校24課程選出（教員全945名）。アンケート結果から考察し、課題解決に向け、全教員が他科目の授業内容を知ることができるものを作成した。

学校のシラバスをもとに、教科ごとの学習内容を一覧にした。その後、各教科の教科書を見比べ、各教科の教員へ聞き取り、表の中に教科間の繋がりを整理し記載した。学習内容毎に、授業実施時期・横断教科・実施内容・学習指導要領に記載の扱い・実習校のシラバスに記載の内容を入力した表を教科別に作成した。教科を横断して関わりのある部分について調査をし、横断相手教科のアイコンを載せ、その相手教科の該当部分をリンク付けし、検索を可能にした。カリキュラム表は、学習テーマを絞って作成した。

2019/09/01	2019/09/02	2019/11/01	2019/12/01
6	7	8	8-2
(2) 体の構造の観察 (3) 神経系と内分泌系にある 体の内環境の調節の仕組み	(2) 体の構造の観察 (4) 免疫系 体の免疫の働き	(3) 生物の多様性と生態系 (4) 共生と環境 の共生と遷移	(3) 生物の多様性と生態系 (4) 共生と環境 の共生と遷移
学習指導要領 〔生活科学部 植物部〕	学習指導要領 〔環境部と生物部(イ)イ〕 〔環境部と生物部(エ)エ〕	学習指導要領 〔環境と生物〕	学習指導要領 〔生物の自然環境〕 〔生物の自然環境〕
	評価 〔観察評価〕	評価 〔観察と観察〕	評価 〔観察の自然環境〕
ア) 体の構造について、次のことを理解するとともに、それらの観察、実験などの技能を身に付けること。	ア) 体の構造について、次のことを理解するとともに、それらの観察、実験などの技能を身に付けること。	ア) 生物の多様性と生態系について、次のことを理解するとともに、それらの観察、実験などに習得した技能を身に付けること。また、生物多様性の保全や生態系・植生の遷移に関する資料に基づいて、遷移の過程を追い進んで理解すること。また、植生の遷移を「イロム」で表現して理解すること。	ア) 生物の多様性と生態系について、次のことを理解するとともに、それらの観察、実験などに習得した技能を身に付けること。また、生物多様性の保全や生態系・植生の遷移に関する資料に基づいて、遷移の過程を追い進んで理解すること。また、植生の遷移を「イロム」で表現して理解すること。
体内環境の調節の仕組みに関する資料に基づいて、体内環境の維持や安定のための働きを見出し、それを理解すること。また、体内環境の調節の仕組みと神経・内分泌系とを関連づけること。	免疫に関する資料に基づいて、異物を排除する働きが働いていることを見出し理解すること。		
ニュートンとカルベンシンの作用機序	自然免疫と獲得免疫について理解し	生態系(生物の環境、生物の生態系)	日本の「イロム」について、水・土・空

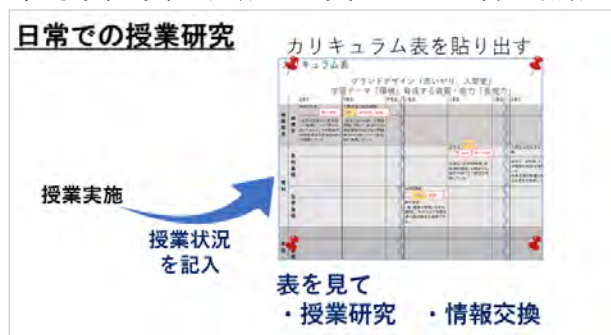
図 1 「教科横断検索システム（体験版）」生物基礎

	5月31日	7月1日	7月2日	1月2日	1月3日	1月4日
地理歴史	5月31日 地形と気候 国→宇宙 地形と気候と人間生活との影響について関心を持つこととし、その特徴や地形が自然系と社会地理的に理解している。	7月1日 人類生活と社会問題 国→宇宙 地形と気候 宇宙における様々な環境問題に関して、基本的な知識を習得するとともに問題解決の方法について着眼的に考察している。				
生物基礎					1月2日 生物系 遺伝子 遺伝子 遺伝子	
理科					1月2日 生物系 生物系 生物系 生物系	
化学基礎						
家庭						

図2「カリキュラム表」(学習テーマ:環境保全)

3. 「教科横断検索システム」を活用したC・Mの実現方法の提案

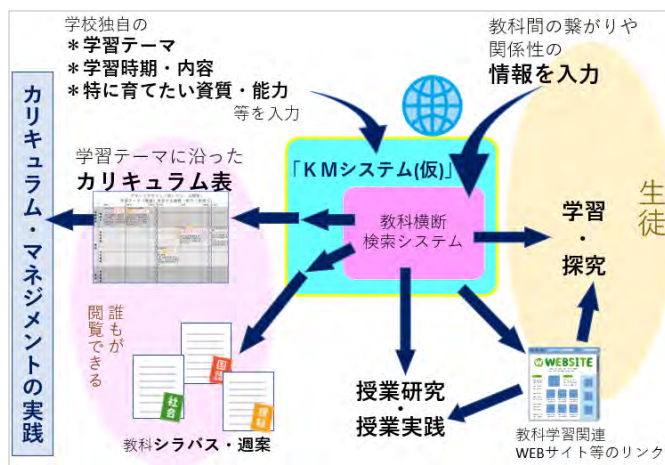
- ① 学校グランドデザインをもとに、学習テーマを決め、そのテーマに沿った特別活動も含む教科等横断的な「カリキュラム表」を、システムを使って作成し、生徒の学びと資質・能力の育成の流れを可視化する。
- ② 各教科担当は、自身の科目の該当単元で育む資質・能力の具体的内容や達成目標を明確にし、教科の計画を作成し、システムに取り込む。
- ③ 授業での生徒の学習状況から適切な評価方法を工夫するとともに、生徒の学習状況の記録として評価データを確保できるようにし、授業を実践する。
- ④ 教科横断的な授業に関する研究会を設け、教員全員が組織の一員として連携・協働して、教科横断的な授業改善に取り組む。
- ⑤ ①で作成した教科等横断的な「カリキュラム表」を貼り出し、各科目の現状や成果を書き込んで可視化・共有化することで、授業研究を常態化させ、教員全員でC・Mに取り組んでいることを明確にする。
- ⑥ 年度末に、カリキュラム表を見ながら教員全員で学校の教育活動の評価を行い、次年度のグランドデザイン及びカリキュラム表を作成する。



4. 今後の展望

「教科横断検索システム」を次のようなシステムに完成させ、「KMシステム(仮)」とし、高等学校の教科等横断的な授業実践やC・Mの実現に寄与したい。

教科間の学習内容のどこが繋がるのかの情報を、全国の教員及び生徒から集めて蓄積していくシステムにする。インターネットを通じて教員がアクセスでき、ベテラン教員がもつ知識を若手教員も活用できるものにする。と共に、情報を常に新しいものにできると理想的である。また、学習内容の学習時期を学校毎に設定できるようにし、学校内で全教科の学習時期がすぐに分かるようにする必要もある。



そして、学校のグランドデザインに沿った学校で扱いたい学習テーマや特に育てたい資質・能力をシステム内で設定すれば、カリキュラム表が作られ、シラバスや週案も自動で作成できるものにする。これにより、学校全体での授業研究を常態化させて、C・Mを実現させたい。

さらに、学習内容の繋がりに合わせて、学習に関連するサイトのリンクも付けること等の工夫によって、生徒の日々の学習や探究活動の役に立つツールとしていくことを目指す。

開発的・予防的生徒指導の充実をめざした校内支援検討会による教師の変容 ～OODA ループと YP アセスメントを活用した校内支援検討会の実践をもとに～

横浜国立大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2 年
山崎 翔（横浜市立富岡中学校主幹教諭）

1. はじめに

平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について(文部科学省 2019)によると、いじめや不登校などの問題行動は年々増加傾向にあり、非社会的問題行動の増加が見られる。また、表出された問題行動の背景には多くの問題行動が隠れていると考えられ、多面的なアセスメントが重要であることは言うまでもない。非社会的問題行動やそれにつながる児童生徒に対して、改めて十分な支援が行えているかどうかを問い正してみる必要があると言えるだろう。

さらに、全国公立小中学校事務職員研究会（2015）の調査研究では、児童・生徒の問題行為への対応に対して負担を感じている教師は、小学校では 55.8%、中学校では 55.3%、保護者・地域からの要望・苦情等への対応に対して負担を感じている教師は、小学校では 71.4%、中学校では 71.1%であることを明らかにしている。多くの教師が問題行動の対応と保護者対応に苦慮していることがわかる。さらに、それらに対する改善率は小中学校共に低く、十分な対策は取れていない現状が見受けられる。

筆者が在籍する学校でも同様の課題が見られる中、これらの課題に対して、文部科学省は「魅力ある学校づくり検討チーム」（報告）（文部科学省 2020）の中で、取り組むべき生徒指導の施策に「積極的な生徒指導」を挙げ、「課題解決的な指導だけでなく、成長を促す指導や予防的な指導」が重要であると説明している。つまり、この成長を促す指導（開発的生徒指導）と予防的な指導の具体を明らかにしていくことが、今後の生徒指導の方向性を考える上で重要になると考えられる。そこで、筆者は、予防的生徒指導に着目し、「児童生徒の実態把握」、「生徒指導の目的の理解・共有」、「協働化しながら省察できる仕組みづくり」という視点を元に、本当は困っている可能性がある児童生徒に目を向けるための未来志向型の作戦会議の場（校内支援検討会）の設計を試みる。

2. 研究の目的

学校心理学では子どもへの支援を 3 段階の援助サービス(石隈 1999)でまとめているが、

これをモデルに生徒指導も3段階に整理(図1)してみると、A 中学校でも、非社会傾向にある生徒への作戦会議が少ないことが見えてきた。そこで、予防的な生徒指導の視点から設計された校内支援検討会において、参加した教師が生徒指導を開発的・予防的な視点で児童生徒を捉え、協働・省察の中で児童生徒理解への新たな見方を獲得し、実践への意欲を高めることを本研究の目的とする。

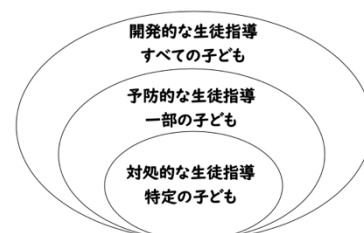


図 1

3. 研究の方法

佐古ら(2011)を参考にA中学校でも既存の組織で十分な機能を発揮できていない組織に注目し、特別支援教育部会の中に校内支援検討会を設置した。さらに、「生徒指導の目的の理解・共有」という視点からも、校内支援検討会に参加した教師に対して、「①新たな気づきを得る」、「②子どもに寄り添い、良いところを見つける」、「③チームで解決方法を探る姿勢を養う」という明確な目的を提示した。

検討会は、児童生徒の表出していない課題に注目していくが、その課題は明日にでも表出する可能性がある。生徒指導提要には、問題行動の発生時は迅速かつ毅然と対応することが示されていることから、「スピード感」を重視した理論である「OODA ループ」(チェット・リチャーズ(著)、原田(翻訳)2019)に注目した。OODA とは、Observe(観察)、Orient(情勢判断)、Decide(意思決定)、Act(行動)の頭文字を取ってきたものであり、チェット・リチャーズは特にOrient(情勢判断)が重要であると述べている。校内支援検討会の組織で情勢判断を行い、そこで決まったことを翌日からの支援につなげていくことができれば、今まで見過ごされていたリスクのある児童生徒をあぶり出し、事前に何かしらの支援や手立てが行き届くことが期待できるのである。

実際の実施であるが、意見の言いやすさや参加しやすさを考慮し、1グループ3~4人で構成した。また、多忙な教育現場に配慮し、全体での時間は50分とした。流れは、全体での説明が10分、児童生徒の抽出が15分、支援策の協議が15分、全体での共有が10分である。さらに、児童生徒の抽出の場面では、チェックシートを用いて抽出するようにデザインした。チェックシートでは、児童生徒を教師の主観による得点化だけでなく、YP個人プロフィール表を使った客観的な得点化も行い、その結果を散布図上に張り出していくという操作を行う。これにより、児童生徒を一定の尺度で捉えることができ、さらに、自己の主観だけでは気づくことのできない、客観的な視点からの気づきを得られることが期待できる。このようなプロセスを得て、抽出された1名の児童生徒に対する支援策を考えていくことになる。そこでは、開発的な生徒指導の視点からも児童生徒の良いところに目を向けるような工夫も施されている。校内支援検討会での協議が児童生徒理解を深め、実践への意欲が高まるものになることを期待したい。

「数学的に説明する」ことができる生徒の育成

—計算過程をふり返り，式を読む活動に焦点を当てて—

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2年
小松 琢朗（北杜市立明野中学校教諭）

1. 問題と目的

いま、「数学的に説明すること」について様々な議論が行われている。しかし、中学校現場で数学の指導を行っているが、全国学力・学習状況調査において選択式や短答式で解答する問題の正答率はある程度良い結果を残している生徒たちが、数学的に説明することを求める設問となると正答率が伸び悩むという現状がある。これは全国的な傾向でもある。この「数学的に説明すること」を可能にする力はどうような授業において育まれていくのだろうか。

本研究では全国学力学習状況調査の平成24年度「I S Sとひまわり7号」や平成30年度「バスツアー」で浮かび上がった課題を解決するための授業を実践・考察した。「数学的な結果を事象に即して解釈することを通して、成り立つ事柄を判断し、その理由を数学的な表現を用いて説明すること」ができる生徒の育成を目指して行ったものである。

2. 研究内容

数学では式に表すことができれば形式的に処理し答えを求めることが可能になるという良さがある。しかし、本単元の前までは、式を読み、計算過程や計算結果をふり返ることによって問題構造を読み取るような文字を用いることの良さについては、本校生徒は実感していないことが多いと感じている。そのため文字式の有用性にも気づきにくくなる。本時の授業では単元「数と計算」のまとめとして鼓笛隊の行進を用いて歩く道のりの差を求める問題を扱う。この問題を通して生徒には

- ① 一番内側の人と外側の人の歩く道のりの差を求める計算を事象に即して解釈することを通して、成り立つ事柄を判断し、その理由を数学的な表現を用いて説明すること。
- ② ①を読み取らせる際に「式中の値を計算せず残しておくことで値のキャンセルが見やすくなること」「回転半径の変化では一番内側を歩く人間と一番外側を歩く人間との歩く道のりの差が変化しないこと」を、計算過程をふり返ることを通して、文字を用いると計算の構造が見やすくなるということに気付かせ、文字を用いた計算の有用性の一面を感じ取ること。

を求めていく。この①と②は全国学力学習状況調査の「I S Sとひまわり7号」（平成24年）等の結果から全国的に課題であることが指摘されている。今回はこの2つの課題を解決するために有効な手立てについて研究した。

なお、本研究の成果と課題の検証のために、授業の最後に平成24年度全国学力学習状況調査「I S Sとひまわり7号」を解く場面を設定した。その結果から考察と総括を行っている。

3. 本時の授業について

- (1) 単元 第2学年「式の計算」
- (2) 授業時期 第1時：令和2年7月15日 5校時 第2時：令和2年7月16日 5校時

(3) 題材名 「歩く道のりの差を求めよう」

(4) 指導上の工夫について

本授業では具体数での計算をふり返り、そこで気づいた「回転半径が消去される」という計算の構造について文字を使用して確かめていくことが目標である。本授業のポイントは、一番内側の人と一番外側の人の歩く道のりの差が回転半径に依存せず、変化しないという不思議さである。今回は回転半径が100cmの場合と1572cmの場合を設定し、その計算過程をふり返り、問題文の数値をあえて計算せず元の数のまま式を読むことで回転半径がキャンセルされていることに気がつくことができるようにした。そこでさらにこの2つの場合で終わるのではなく、「計算の構造をみてみよう」と生徒に投げかけることで文字を使用させてみたい。それによって「計算過程をふり返って式をよむ」「計算過程や計算結果をもとにわかったことを説明する」という視点を生徒に与え、「数学的に説明する」ことが可能になっていくのではないかと考えている。

4. 授業を終えて

今回の授業実践では「計算過程をふり返り式を読む活動」に焦点を絞って行った。まず回転半径を変えても歩いた道のりの差は変わらないことを、数を用いて確かめた。生徒たちはその計算過程をふり返り、数を計算せずにもとの数のまま計算を進めていくことで、回転半径が計算過程で消去されていることに気付いていった。さらに文字を用いて計算し直すことで、計算過程において回転半径が消去されることを読みといた。

最後に全国学力学習状況調査の「ISSとひまわり7号」(平成24年)を検証問題として使用し、生徒に解かせた。この問題(2)の数学的な説明を求める問題の全国調査における正答率は11.8%であり、調査結果から「軌道の長さの差は地球の半径に関係ある」と考えてしまう生徒が53.9%いることがわかる。今回このような授業を行った結果、本校におけるこの問題の正答率は45.1%であった。このように検証問題においてほぼ半数の生徒が式を読むことが可能であるという結果を得ることができた。また生徒が式を読むにあたって文字を用いて計算の構造を明らかにすることの有用性を感じていることも明らかにすることができた。

今後の課題は、残り半数の生徒に対する効果的な手立てについて研究していくことである。その手立てとして、「問題文中の数を計算せず、その数を残したまま計算を進めていくこと」があげられる。「その数がなにを表しているのか」を読み取ることが式を読む活動で重要な意味をもつ以上、より読み取りやすい形で式を書いていくことを意識させる必要がある。また、現実の世界から問題を見出し、数学化して問題解決していく経験を事前に積ませておくことである。式が表すものを読む体験を積み重ねることで、より式を読むことができていくのではないかと引き続き探究を進めていきたいと思う。

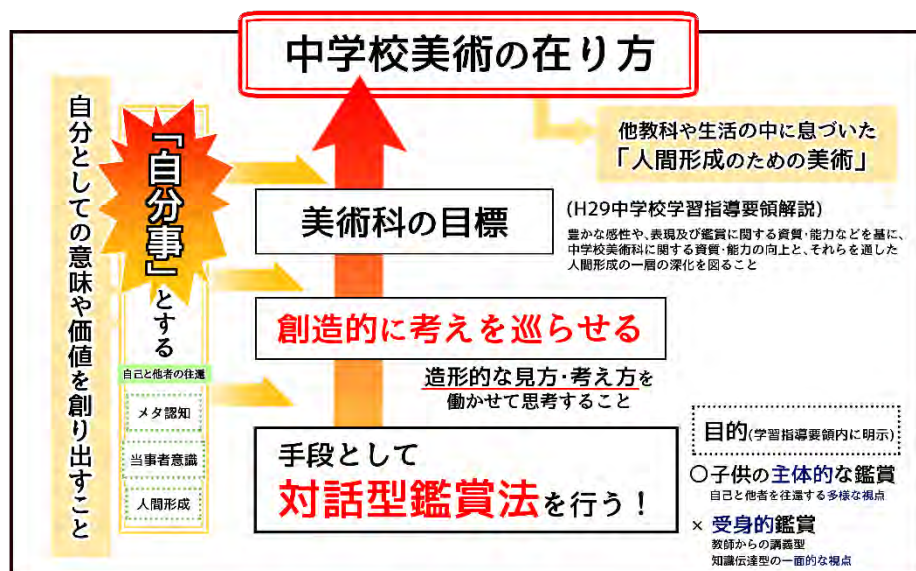
5. 参考文献

1. 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2014)平成24年度全国学力・学習状況調査解説資料 中学校数学
2. 清水宏幸(2011)「数学言語を使いこなせ!「文字式」に強くなる!!」明治図書
3. 清水宏幸(2016)「問題解決のために構想を立て実践し、評価・改善する力の育成—全国学力・学習状況調査における評価・改善する力を測る問題に焦点を当てて—」. 第4回春期研究大会論文集 創成型課題研究の部
4. 杉山吉茂(1990)「「式をよむ」ことについて」. 学芸大数学教育研究. 第2号
5. 藤井斉亮(2020)「算数における子どもの「つまづき」の価値」. 算数授業研究論究. No. 130. 東洋館出版社
6. 三輪辰郎(1991)「第2章 式の指導内容の概観と問題点の考察」. 『新・中学校数学指導実例講座2 数・式』. 金子書房

創造的に考えを巡らせる中学校美術の在り方 ～自己と他者を往還する対話型鑑賞法～

新潟大学大学院教育実践学研究科教育実践開発専攻 2年
飯沼 沙知子

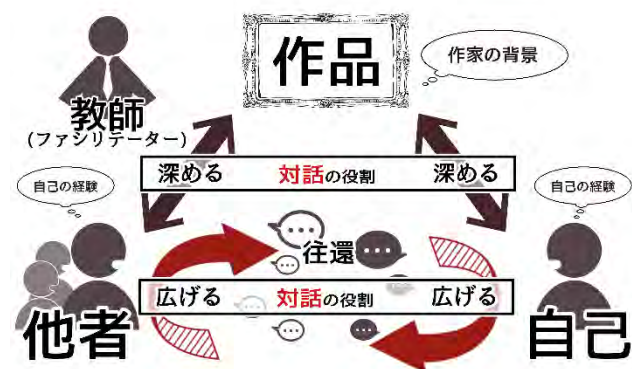
中学校美術における美術教員は、芸術家を育てるのではなく、美術の授業を通して学びに向かう力、人間性等の目指す資質・能力を育むことを忘れてはならない。そのような人間形成のための美術において、私は作品に対してそれを生徒が「自分事」として捉えることが重要であると考えた。当初「自分事」を美術科独自の視点から考えていたが、先行研究を検討した結果、メタ認知や価値付け、意味づけ、他者理解と深く関係していることがわかった。創造的に考えを巡らせることとは造形的な見方・考え方を働かせなければならないことである。造形的な見方・考え方をすることによって、自分としての意味や価値を創り出すという「自分事」となる。また、道徳性を養うことを目標としている道徳科の「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」が、美術科の目標である「感性を豊かにし、心豊かな生活を創造していく態度」という部分に「自分事」という観点から親和性が高いということを理解できた。



【図1】 本研究の概要図

私は造形的な見方・考え方を働かせることに適した授業として、対話型鑑賞法の実践的な授業構想を考えた。これまでの鑑賞を受身的鑑賞と言うのなら、対話型鑑賞法は、子

どもの主体的な鑑賞と言えるだろう。本研究では、生徒の主体的な鑑賞である対話型鑑賞法について研究をすすめたものである。



【図2】 対話型鑑賞法の説明



【図3】 これまでの鑑賞法

1年次の実践では、技術科との教科横断的授業と、美術科ではゴッホの「星月夜」、モネの「ラ・ジャポネーズ」を鑑賞作品として選択した。この実践は生徒から「考えの変容」がみえることを目的とした。はじめに、対話型鑑賞法はまず、個の見方・考え方・価値観を他者と共有した。その後、自分と他者との見方・考え方・価値観のずれを知り、自己と他者との往還を通して「考えの変容」を生むものである。生徒は個の見方・考え方・価値観だけでなく異質の見方・考え方・価値観を知り、更に作者自身になり切って「自分事」として感性を働かせ、創造的に考えを巡らせながら絵を鑑賞する姿が見受けられた。

2年次は創造的に考えを巡らせることをもととした「自分事」にする(自分としての意味や価値を創り出すこと)ということについて探究した。どのような授業を行い、指導をすることが生徒の「自分事」となるか、それを具体的に授業の中で見出せるよう研究を進めた。この実践では、同一の教材を用いて美術の授業と道徳の授業の二つの授業を行った。鑑賞作品として扱う作品も「自分事」にするということに着目して戦時中の「日本とポーランドの子どもの絵」を選出した。実践では対話型鑑賞法を通して、生徒が「自分事」として自身の考えを広げ、深めることを目的とした。

この研究をきっかけに対話型鑑賞法が美術だけでなく他教科でも実践可能な効果的な方法だということが明確になるよう研究を進めたい。更には本研究を発展させ、様々な年代の方との交流やICT機器の活用など、新たな対話型鑑賞法を探ったり、対話型鑑賞法で得た学びを表現の授業に効果的に結びつけたりする研究に発展させたいと考えている。

情報活用能力の育成を主とした授業づくりの支援

上越教育大学大学院 学校教育研究科 教育実践高度化専攻 2年

礪川 祐地

新田 梨乃

林 優花

1. 研究の背景と目的

平成 29 年告示の小学校学習指導要領⁽¹⁾では、情報活用能力が学習の基盤となる資質・能力に位置付けられた。平成 25～26 年に行われた文部科学省による情報活用能力調査⁽²⁾では、1 分間あたりのキーボード入力が、小学生は 5.9 文字、中学生は 17.4 文字であり、キーボード入力スキルの習得は十分とはいえない現状である。

上越教育大学では、地域の学校課題の解決を支援する学校支援プロジェクトが行われている。筆者らは、情報活用能力の育成を主とした授業作りの支援として、ICT 環境の整備、児童の情報活用能力の向上、プログラミング教育に関する教員研修、児童の表現力の育成に関する授業に取り組んだ。本稿では、児童のキーボード入力スキルに関する実践について報告する。

2. 事前調査

対象は、小学校 3 年生（12 名）、4 年生（12 名）である。2019 年 9 月上旬に児童のキーボード入力スキルとその基礎となるローマ字の理解について調査した。3 年生では、タイピング練習ソフトである「キーボー島アドベンチャー（以下、キーボー島）⁽³⁾」を使った経験はあったが、まだローマ字は未習であった。4 年生では、ローマ字の読みテストと 1 分間のタイピングテストを実施した。問題の作成にあたり、50 音に加え、濁音、半濁音、拗音、促音についても最低 1 問は含まれるように 22 問を設定した。その結果、平均 7.6 点だった。1 分間タイピングテストには、国語の教科書に掲載されている文章を活用した。その結果、平均 3.9 文字であった。2 つのテストの結果から、キーボード入力スキルの向上のために、ローマ字を習得する学習から段階的に行う方向性が見出された。

3. 実践の概要

2019 年 9 月から 11 月までの 3 ヶ月間、週に 1～2 回、主に朝学習の 15 分間を用いて実践を行なった。3、4 年生ともに、フラッシュ型教材を活用したローマ字読みの学習、キー

ボー島を用いたタイピング練習などを継続して実施した。また、月に1回程度、事前調査と同様にローマ字の読みテストと1分間のタイピングテスト（3年生は50音から出題、4年生は国語の教科書から出題）を実施した。さらに、キーボー島の学習状況を適宜参照し、個別の支援を行った。

4. 結果と考察

3年生では「あ」から順番に打たせる50音タイピングテストを1分間で実施した。その結果、入力文字数の平均が17.3文字（ $S.D.=8.94$ ）から32.0文字（ $S.D.=13.6$ ）に増加した。また、児童への聞き取り調査から、家庭でのキーボード入力が増加していることが明らかになった。

4年生では国語の教科書に掲載されている文章を用いて、1分間のタイピングテストを実施した。その結果、3.9文字（ $S.D.=4.52$ ）から13.3文字（ $S.D.=11.66$ ）に増加した。また、特に伸び率の良かった児童3名への聞き取り調査から、ローマ字の復習に取り組んでいた、家庭でもローマ字の学習やタイピングの練習をしたりするなど、学校外でも意欲的に取り組んでいたことがわかった。

週1～2回のローマ字学習であったが、継続的に約3ヶ月間学習を続けることで、3年生、4年生ともにローマ字の理解、タイピングの技能が向上した。

児童数（各12名）	事前調査 （9月上旬）	中間調査 （10月中旬）	事後調査 （11月～12月）
3年生 50音タイピングテスト	17.3文字	23.6文字	32.0文字
4年生 文章タイピングテスト	3.9文字	5.2文字	13.3文字

5. まとめと今後の課題

3年生と4年生を対象に、週に1、2回の15分間でローマ字学習とタイピングの練習を約3ヶ月続けた結果、キーボード入力スキルの向上に一定の効果が得られたと考えられる。朝学習などの短時間での取組として、多くの学校に広めていきたい。今後は、対象人数を増やしたり、発達段階に応じた継続的な指導について検討したりしながら、さらに効果的な取組を行っていきたい。

参考文献

- (1) 文部科学省（2017）小学校学習指導要領
- (2) 文部科学省（2013）情報活用能力調査（小中学校）調査結果
- (3) キーボー島アドベンチャー <http://kb-kentei.net/>

小学校教員に求められるキャリア・カウンセリングの実際

富山大学大学院教職実践開発研究科教職開発実践研究専攻 2年

村田 夏樹（射水市立下村小学校教諭）

1. 問題と目的

終身雇用制が崩壊し、社会人の約半数が転職の経験を経るようになってきている。このような不安定な社会を生き抜いていくためには、学び続ける意欲とたくましさ（レジリエンス）を身に付け、一人一人が自らのキャリア（「生き方・在り方」）を構築していくことが必要ではないかと考える。

キャリア教育の重要性が高まってきている中で、従来の「進路指導」による中学校や高等学校でのキャリア教育についての研究は散見されるが、小学校でのキャリア教育の研究が少ないことが指摘されている（藤岡，2015）¹。この理由として、小学校のキャリア教育は歴史が浅く、十分に研究が行われていないことが一因であろう。藤岡（2015）¹によると、キャリア・カウンセリングの研究が、どの校種においても少ないことも指摘されている。

そこで本研究では、「小学校教員が行うキャリア・カウンセリング」について明らかにすること、そしてキャリア・カウンセリングの児童の意識とキャリアレジリエンスや学習意欲との関連を明らかにすることを目的とし、以下の2つの研究を行った。

研究1 「小学校教員が行うキャリア・カウンセリング」についてスキームを定める

研究2 研究1で定めるキャリア・カウンセリングについての児童の意識とキャリアレジリエンスや学習意欲の関連を明らかにする

2. 研究1 小学校教員が行うキャリア・カウンセリングのスキームの設定

文部科学省及び国立教育政策研究所が発行した資料及び、キャリア・カウンセリングについての先行研究等から分析・考察し、スキームを定めた（Figure1）。



Figure1 小学校教員が行うキャリア・カウンセリングのイメージ

具体的には、「ステップ1 信頼関係づくり」、「ステップ2 自己理解を促す」、「ステップ3 なりたい自分の設定とそれに向けた行動への支援」、「ステップ4 勇気づけ・見直しの支援」の4つのステップである。各ステップでは、3つのツール（ふり返りの5つのポイント、キャリアパスポート、キャリアカルテ）の活用を考えた。

3. 研究2 研究1で定めるキャリア・カウンセリングについての児童の意識と、キャリアレジリエンスや学習意欲の関連の検討

キャリアレジリエンス態度(CR-AS)・能力(CR-CS)尺度(坂柳, 2016)²と、キャリア教育に関する総合的研究(国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター, 2020)³の学習意欲に関する項目、さらに筆者が作成したキャリア・カウンセリングの意識(CC)について尋ねる項目を用いて、公立小学校3～6年生の755名を対象に質問紙調査を行った。

3, 4年生児童を「中学年」、5, 6年生児童を「高学年」とする「学年団」で分け、「性別」と「学年団」を要因とする2(男子, 女子)×2(中学年, 高学年)の分散分析を行った(Table1)。その結果、CR-AS, CR-CS, 学習意欲, CCのいずれにおいても、男子より女子の方が有意又は有意傾向に得点が高く、高学年より中学年の方が、有意に得点が高かった。なお、いずれの要因においても有意な交互作用は認められなかった。

		F値	偏 η^2	p値	多重比較検定
CR-AS	性別	7.119	.009	.008 **	女子>男子
	学年団	12.858	.017	.000 **	中学年>高学年
	性別×学年団	0.008	.000	.930	
CR-CS	性別	3.015	.004	.083 +	女子>男子
	学年団	7.661	.010	.006 **	中学年>高学年
	性別×学年団	0.031	.000	.860	
学習意欲	性別	10.897	.014	.001 **	女子>男子
	学年団	13.829	.018	.000 **	中学年>高学年
	性別×学年団	0.000	.000	.984	
CC	性別	4.040	.005	.045 *	女子>男子
	学年団	5.543	.007	.019 *	中学年>高学年
	性別×学年団	1.345	.002	.247	

Table1 「CR-AS」「CR-CS」「学習意欲」「CC」の性別及び学年団の2要因分散分析

高学年よりも中学年の方が得点が高い原因として、学年が上がるほど「生きる」や「働く」、「上級学校への進学」といった具体的な視点で考えるようになったことや、認知的な発達により自分中心から周りへと意識が向くようになったことで、他者との比較や、他者から見た自分へと自己意識が広がり、自分自身の捉え方が多様化・複雑化したと考えられる。

4. まとめ

小学校教員が行うキャリア・カウンセリングのスキームを明らかにし、キャリア・カウンセリング意識とキャリアレジリエンスや学習意欲との関連の一端を探った。今後はさらに、このスキームを意識して児童と関わることへの効果について探っていきたい。

5. 引用文献

- ¹ 藤岡秀樹(2015). 日本におけるキャリア教育の研究動向と課題 京都教育大学教育実践研究紀要, 15, 249-258.
- ² 坂柳恒夫(2016). 小・中学生の生き抜く力に関する研究—キャリアレジリエンス態度・能力尺度(CRACS)の信頼性と妥当性の検討— 愛知教育大学研究報告. 教育科学編, 65, 85-97.
- ³ 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター(2020). キャリア教育に関する総合的研究第一次報告書

小学校国語科における主体的に学ぶ子の育成を目指して —「問いの追究サイクル」の構築と「学び方の自覚化」を通して—

金沢大学大学院教職実践研究科教職実践高度化専攻 1 年

舟木 慎治（金沢市立千坂小学校教諭）

1 研究の目的と背景

主体的に学ぶ子を育成するためには、子どもたちが自ら持った文学的文章の問いについて追究し、その学びの過程の中で「どのように学んだか」（学び方の自覚化）を振り返ることが有効であると考えます。そのために、「問いの追究サイクル」に基づく単元づくり及び「学び方の自覚化」を目指す振り返りの方法を工夫し、その有効性を検証する。

実践をふり返る中で課題として教師が単元後に評価を行った際、教師が想定していた評価規準に到達していない（目指す子どもの姿が言語活動に表出されていない）こともあった。また、子どもたちの学びの実感も学習の振り返りから読み取ることができなかった。

現行の学習指導要領の中に明記されているような「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の視点からも上記の視点について研究を進める必要があると感じた。今までの実践を振り返る中で、「学びの深まりにつながる実践」「学びの実感を伴う実践」への課題意識を感じるようになった。

このような自己の実践の省察を今回の実践研究につなげていきたいと考える。

2 研究の方法

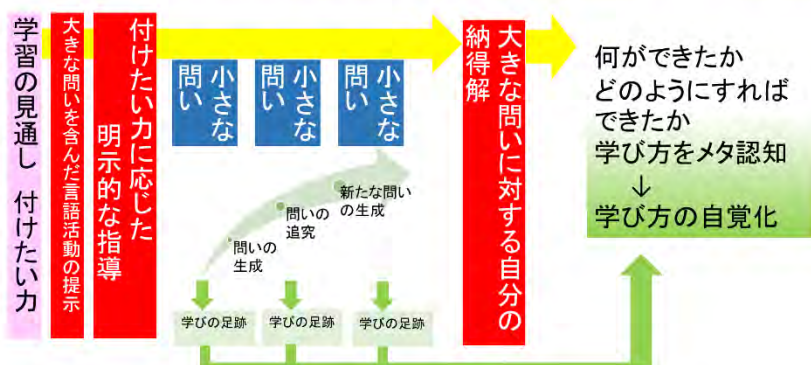
国語の単元学習の中で

（１）～（３）を行う。

（１）「問いの生成」を培う

単元の中で「大きな問い」と「小さな問い」という２種類の問いを扱う。「大きな問い」とは、単元の終末で子どもたちに考えさせる問いである。この問いは、教師から単元の導入段階で提示する。この問いの内容はその単元で獲得してほしい読解スキルを必要とするものである。「小さな問い」は子どもたちから生まれ

「問いの追究サイクル」と「学び方の自覚化」を意識した単元構想モデル



ある。この問いは、教師から単元の導入段階で提示する。この問いの内容はその単元で獲得してほしい読解スキルを必要とするものである。「小さな問い」は子どもたちから生まれ

る様々な問いである。追究すべき「小さな問い」を自己決定する過程において、「大きな問い」を追究することにつながるかを意識させる。そのように生成された問いを追究する中で、「大きな問い」に対する自分なりの納得解を導き出すことにつながると考える。

（２）問いの追究

子どもたちが持った「問い」に対してどのように自分なりの納得解（自分も考えを聞いた級友も理解できる考え）を持てるようになるかという過程を追究過程ととらえる。

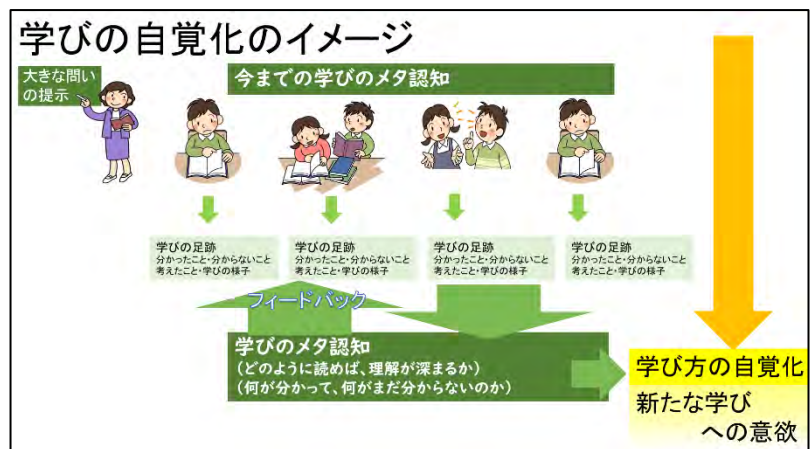
追究過程において教師は子どもの学びの実態に応じて支援を行う。例えば、獲得してほしい読解スキルに応じた「明示的な指導」を全体学習の場で行ったり、「考えが持てない」子どもに対して既習の読解スキルを提示したりする。

（３）学び方の自覚化

（１）・（２）の過程において、毎時間「学びの足跡」を残しておく。「書く」視点として、「何ができたのか・できなかったのか」と「どのように考えたらできたのか」ということを意識させる。

それらをポートフォリオとして記録し、単元の終末に自己の

学びを省察する。単元の初めに提示した「つけたい力」「読解スキル」についての自己のとらえ方がどうかということを毎時間記録していく。



３ 検証の方法

主体的な学びの姿として「学び方」の自覚と読解スキルの活用状況など方法意識を持った「読み」の姿を検証の材料とする。「学び方」の自覚として次の内容に着目して検証する。

- ① 単元の初めの段階での大きな問いに対する解釈の状況と単元終末段階での解釈の状況を読解スキルの活用に着目し、比較してとらえる。
- ② 対話の場面の発話記録の中でどれだけ読解スキルに関わるやり取りをしているのかを検証する。
- ③ ポートフォリオ評価として毎時間の学びの足跡の記録から学び方についてどのような記述を行っているのかを分析する。

これらを３回の文学的文章を扱った単元でどのように変容していくのか分析する。

<参考文献>

- 八田幸恵・渡邊久暢（2015）教室における読みのカリキュラム設計 日本標準
文部科学省（2018）『小学校学習指導要領解説国語編』 p.206
奈須正裕（2017）「資質・能力」と学びのメカニズム p.184 東洋館出版社
堀哲夫（2019）「1枚ポートフォリオ評価OPPA」 p.35 東洋館出版社

学び合い高め合う集団を目指した学校改革マネジメント ～授業研究の転換と共有意識を大切にした学年経営～

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

青木 喜一郎（福井市森田中学校教諭）

1. 研究のきっかけ

- (1) 本校の教職員構成が、在籍年数 1 年目～3 年目で 8 割を占めており、さらに今後若手教員が増えることが確実である。
- (2) 2030 年以降の将来に備え、教育界全体が教育観の転換を迫られている現状を直視し、改善していかなければならない。

2. 授業研究の転換（校内研究と授業改革）

- (1) 平成 31 年度の取組について（研究推進委員から全体への広がり、共有へ）

平成 31 年度研究テーマ

「他者とのコミュニケーションを通して新たな学びの発見を楽しむ(表現力育成)」

○研究推進委員について

- ・研究推進委員 5 名の活動（既に組織として機能しているものからスタート）
- ・コアメンバーの構成は、研究主任経験者 4 名と若手教員 1 名
- ・未来の教育について共に考え、本校で挑戦してみたいことを楽しく語り合う。

○平成 31 年度の研究テーマを象徴する「学びの場面の共有」の企画

- ・研究テーマを象徴する動画を全教員で視聴。その直後に全体研究会を実施

○全教員が 6 グループに分かれて公開授業と事後研究会を実施

○全教員で本年度の校内研究の省察

- ・「表現力」について詳しく学ぶ必要性を各教員が認識

- (2) 令和 2 年度の取組について（同僚性の高まりと教育観の転換）

○校内環境整備

- ・福井大学大学院でのカンファレンスが ZOOM を使用してのものに代替えされたのを機に、本校でもいち早く ZOOM を導入し、接続実験会を実施（校長、教頭、各学年主任 3 名、研究主任、大学教授 2 名が実験会に参加）

○令和 2 年度の校内研究と授業改革について

- ・福井大学院から講師を招き現職教育実施→全教員が教育観の転換の必要性を共有
- ・一人一公開授業と事後研究会を実施 →教育観の転換を意識した教員の挑戦
- ・福井大学大学院教授との合同研究会 →多角的視点による研究の深まり
- ・本校独自の授業振り返りシートを活用 →教員同士の協働した研究
- ・公開授業には必ず管理職も参観 →モチベーションと同僚性の高まり

3. 学年運営について（実践・省察の繰り返しと、共有意識を大切にして展開）

（１）宿泊学習

- ①大学院での学び
 - ・共有ビジョンを大切にすることを教員・生徒に意識してもらう。
- ②計画・工夫
 - ・指導の方向性（生徒自身の手による活動を重視）を教員間で共有
 - ・部門ごとに実行委員が「目指す力」を考え、部門生徒と共有
- ③省察と改善
 - 教員の「待ちの姿勢」と「生徒自身の手による活動」を重視したことで、生徒同士の信頼関係を深めることができた。
 - 他者の視点から物事を見る力が高まった。
 - △自分の問題ではないと思い、関知しようとしないう生徒がまだ多数いる。

（２）職場体験学習

- ①大学院での学び
 - ・保護者・生徒・教師の三者連携の重要性
- ②計画・工夫
 - ・「職場体験のしおり」に教員と保護者のねがいを生徒と共有できるページを挿入。さらに、生徒自身が自分の成長を確認できるように「自分の変容」のページを挿入。生徒個人の内面の変容を生徒間で共有し、個を認め合い高め合う。
- ③省察と改善
 - 教員が、保護者のコメントを見て、保護者の意識の高さを確認することができ、安心感と信頼感をもつことができた。
 - △リーダーシップを発揮できる生徒が少ない。（新たな課題）

（３）立志式

- ①大学院での学び
 - ・生徒同士で自身の質の変化を伝え合うことが大きな変化を生み出す。
- ②計画・工夫
 - ・教員の話（教職大学院からの資料）を聞き、2030年の社会に目を向けさせて、自分たちに必要となる力を意識させた。実行委員に権限を委譲し運営を任せた。
 - ・「私の啓発録作品」を読み合い、生徒同士でお互いの成長を認め合う。
- ③省察と改善
 - △リーダーシップを発揮できる生徒が少ない。（職場体験学習の省察）
→実行委員の活躍を見ることにより、リーダーになろうと思う生徒が増加（改善）
 - 内面を振り返ることで自己啓発の大切さに気づき、正しい行動をとる生徒が増加

（４）学校祭（応援規定会議の新設）

- ①大学院での学び
 - ・生徒自身で権利を勝ち取れる機会を設定し「責任の質と範囲」を高めさせる。
- ②計画・工夫
 - ・コロナ禍により、体育祭応援合戦の実施が危ぶまれる中、代表生徒（各色応援団長）が主体的に応援合戦規定案を検討・作成して教員に提案。規定会議には、生徒会役員も参加し、学校全体の視点から意見を自由に主張
- ③省察と改善
 - コロナ禍において体育大会を実施できるということを感じて感謝できる生徒が増加
 - 他者と協働で成し遂げることの大切さを実感できた生徒が増加

教職員の協働性向上によるチーム支援体制構築の検討 ー協働型支援システムとフィロソフィの往還を通してー

信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年
齋藤 貴弘（長野市立篠ノ井西中学校教諭）
共同研究者 信州大学大学院教育学研究科准教授 青木 一

1. 問題の所在と研究概要

今日の学校では、「チームとしての学校」の実現が求められている。しかし「平成28年度教員勤務実態調査」(学校における働き方改革特別部会2017)によると、教諭によって、学年・学級経営の業務に勤務時間の差がみられると指摘されている。さらに、「学校の組織運営の在り方」(学校の組織運営に関する作業部会まとめ2004)では、教育活動の個業化が課題であることを示唆している。

そこで本研究は、学級経営において従来の固定担任制を変革した先進事例調査や筆者の所属校(以下、A校)における新たな学級経営体制の実践を通してチーム支援体制の構築を図り、教職員の意識変容の分析を通して、チーム支援体制構築に必要な要件を検討する。

2. 研究内容

2.1 調査研究

従来の固定担任制を廃止した長野県B中学校とC中学校、東京都D中学校での調査では、「教師の負担軽減」「教師間の対話増加」「生徒や保護者の相談先の選択肢増加」という共通点が見られた。このことから固定担任制の変革は複数の教職員で生徒を多面的に支援する体制(以下、チーム支援体制)の構築に有効であり、学年・学級経営の場面で教職員が協働的に生徒を支援するシステム(以下、協働型支援システム)の導入が必要であると考えた。

2.2 学年担任制の実践

学年教師が全学級をローテーションして指導にあたる学年担任制をA校で導入した。研究1年目では、教師が情報共有の必要性に気づき、それを深めようとする協働性向上の一端が見られたが、試行前後の教職員への意識調査を比較すると、学級経営の基本方針についての共通理解の平均値が低下し、表面的で形式的なシステムとなったことが課題であった。このことから筆者は、協働的な教育活動につながる教職員の教育観、価値観、意識や態度を総じて「協働性向上のフィロソフィ(以下、フィロソフィ)」と称し、協働型支援システムの実践をフィロソフィの涵養と関連させながら進めることが、チーム支援体制構築に必要な点と考えた。

2.3 チーム担任制の実践

研究2年目は、表1のように、学年担任制における課題の対応策として、システム運用の全てをマニュアル化するのではなく、各学年の生徒や教師の実態に合わせた自主的な判断、選択による運用の余地を残し、教師の自律性を保障したシステムに改善した。

表1 チーム担任制の概要

課題	対応策
表面的な協働	①小規模の教職員チーム編成 ②情報共有シートの活用 ③チームリフレクションの定期開催 ④役割の明確化-クール担任役とコーディネーター役の設定とローテーション ⑤目標の明確化-生徒の自律を支援するための生徒との関わりの強化-
形式的なチーム支援	①クール担任は学活，給食などに加えて道徳を担当 ②生活ノートへの返答もチーム内で分担

試行中は，自発的な着想をもって活動する教師の姿，お互いの役割を理解しあって教育活動を展開する教職員の関係性，情報共有を進める中で活動の目標や目的の共有を重視する教職員チームの姿があった。また，試行後の意識調査では学級経営方針の共通理解や学校全体の教育目標の共通理解の平均値が上昇したことからも協働性が向上したと言える。

3. 研究の成果と課題

筆者が観察した教職員の実態や意識変容の考察から，フィロソフィを整理した（図1）。これは，教職員自らが課題の解決方法を選択して行動する自律性，同僚と対等な立場で支え合いながら教育活動を進めようとする相互依存，生徒の実態や自身の考えを深めるために対話等を重視する情報共有の3つからなる。この3つは，教職員が目的と目標を共有することによって結びつくものである。

協働型支援システムは，協働に関わる人数やその活動範囲の規模を，フィロソフィの涵養に合わせて，段階的に拡大させながら改善，発展させることが有効である。フィロソフィと乖離したシステムを導入しても，形式的な協働やチーム支援体制となり次第に形骸化する可能性が高い。

教職員によるチーム支援体制の構築は，フィロソフィの涵養とシステムの運用や改善を行ったり来たりしながら，まるで蛇行するように前進していくものである（図2）。本研究では，システムの運用過程で協働性に関する意識変容が見られ，その意識変容がシステムの効果的な運用に繋がった。システムの運用を通してフィロソフィが涵養され，フィロソフィの涵養がシステムをより有効なものに改善していくという往還関係である。

学校の実情は様々であり，変革に不安を抱く教職員も少なくない。そのため，チーム支援体制構築に向けたプロセスを教職員がともに進むには，個々の生徒や教師の多様な特徴に即したチームづくりを計画，推進する役割の存在が必要となる。

主な引用・参考文献

- 佐古秀一(2006)「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究～個業化、協働化、統制化の比較を通して～」鳴門教育大学研究紀要第21巻
河村茂雄(2017)「学校管理職が進める教員組織づくり-教師が育ち，子供が伸びる校長のリーダーシップ」図書文化社
浅野良一(2019)「学校組織マネジメントの実践に向けて～学校の戦略マップを作る～」令和元年度学校組織マネジメント指導者養成研修

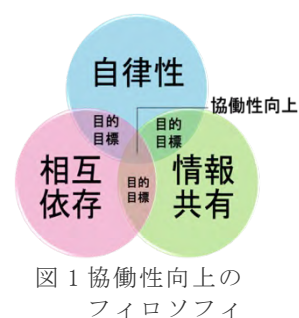


図1 協働性向上のフィロソフィ

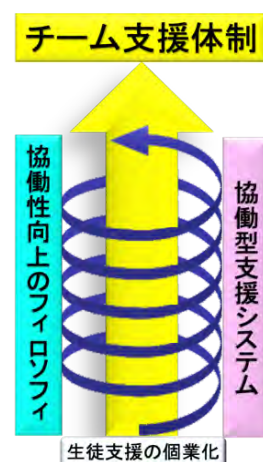


図2 フィロソフィとシステムの往還によるチーム支援体制構築

学校の強さを活かしたインクルーシブ教育推進モデルの開発

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 修了
加藤 満（岐阜県加茂郡七宗町立上麻生小学校教頭）
共同研究者 岐阜大学大学院教育学研究科教授 平澤 紀子

1. 課題と目的

今日、インクルーシブ教育システムの理念下において、通常の学級においても特別の支援を必要とする子どもへの教育的ニーズに対応しながら、他の子どもと共に学ぶための取り組みが求められている（中央教育審議会，2012）。このようなインクルーシブ教育を推進するためには、全校教員での取り組みが不可欠であり、管理職には、校内支援体制の構築と共に、教員の専門性の向上に努め、子どもへの支援を充実させることが求められる（文部科学省，2017）。

こうした課題に対して、管理職が中心となって特別支援教育コーディネーター等の担当者と連携しながら、全校教員への研修を土台として、個々に必要な支援を構築した成果が示されている（水野，2019）。

しかしながら、学校の状況は様々である。特に、インクルーシブ教育にかかわる複数の校務分掌があるが、それぞれの組織が個々の動きをしている現状がある。こうした中で、新たな教育課題に対して、教員の負担がなるべく少ない方法で研修を行いつつ、支援の向上を図る必要がある。

そのためには、管理職が現状の校内支援体制を分析し、学校の強さを活かして、教員の研修や支援を向上させるための実践を開発する必要がある。そこで、先行知見を基に、管理職が校内支援体制を分析し、学校の強さを活かして、教員の研修や支援を向上させるための実践を開発すれば、学校の状況に応じたインクルーシブ教育の推進ができると考えられる。

以上を踏まえて、本研究では、管理職が校内支援体制の分析を基に、学校の強さである授業研究を通じて、教員の研修と支援を充実する実践を計画する。そして、実践の妥当性を教員の意識や実践と児童の授業参加の評価を基に検討し、その結果から、学校の強さを活かしたインクルーシブ教育推進モデルを開発する。

2. 方法

(1)対象・時期

対象：A 県 A 市立小学校教員 25 名（校長 1 名、教頭 1 名、教員 23 名）と通常学級に在籍する支援を必要とする抽出児童 7 名

時期：平成 31 年 4 月 1 日～令和元年 12 月 31 日

(2)手続き

①校内支援体制の分析

文科省のガイドライン（文部科学省，2017）を基に、インクルーシブ教育にかかわる校内支援体制（校務分掌、業務、連携、推進者）を分析するシートを作成し、実践校の状況を分析した。その結果、複数の校務分掌の連携を図る推進者が不在であった。また、各担当者の個々の能力で業務を遂行していた。一方、インクルーシブ教育部による授業研究が定期的に実施されていた。そこで、この授業研究を通じて、管理職が担当者と連携して、研修や支援の観点を統一的に提供することで、全校教員の研修や支援の向上を図ることができると考えた。

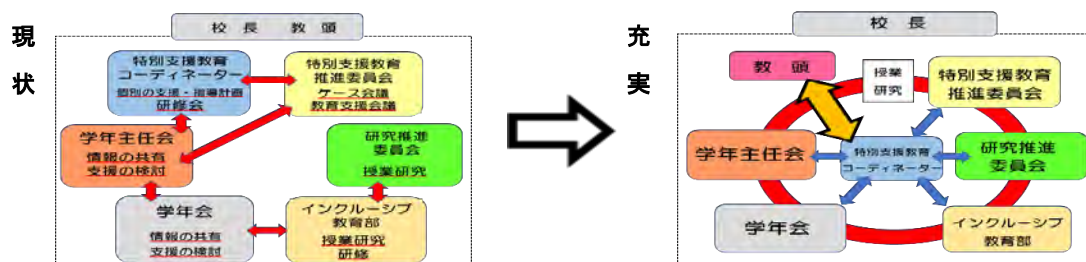


図1 校内支援体制の分析に基づく研修・支援の充実計画

②学校の強さ（授業研究）を活かした研修・支援の充実

- ・管理職が、特別支援教育コーディネーターが推進者となるように、研究推進委員会、インクルーシブ教育部長等と連絡・調整しながら連携を図った。また、通信・研修会・授業研究における情報と観点を統一化して全校教員に提供した。
- ・特別支援教育コーディネーターは、全校教員に授業のユニバーサルデザインの情報を提供した。
- ・インクルーシブ教育部員は、学年部教員と行動分析学に基づく支援方法を計画した。
- ・研究推進部は、全校教員が参加する授業研究会7回（4/25、5/17、5/21、6/28、7/2、9/5、9/17）において、授業研究検討シートを用いて研修と支援を統合した。

(3)評価方法

4月、7月、12月において以下の評価を実施し、変化を分析した。平均値の差について対応のあるデータのt検定（Spssver. 25）を行った。

- ①教員の意識と実践の評価（授業のユニバーサルデザインの実践、授業研究検討シート）
- ②抽出児童の授業参加の評価（行動観察、担任へのアンケート）
- ③教員による校内支援体制に関する妥当性評価（12月）

3. 結果と考察

- (1)教員の実践の変化：授業のユニバーサルデザインの実践について、4月から12月で22項目中21項目の平均値が増加し、18項目で有意な向上がみられた。授業研究検討シートには、抽出児童に対して、学習活動に見通しをもたせるための具体的な支援やその有効性に関する記載が見られた。
- (2)抽出児童の授業参加の変化：インクルーシブ教育部員と担任が支援方法を検討し実践した結果、抽出児の授業参加が向上した。
- (3)校内支援体制の妥当性評価：6項目中、どの項目も「当てはまる」「どちらかという当てはまる」という肯定的な評価が90%以上で、他児との学び合いの促進も指摘された（図2）。

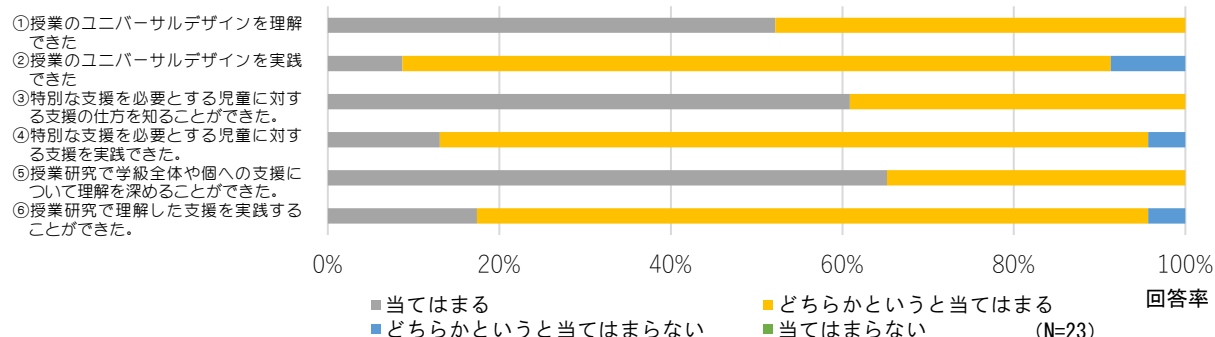


図2 全校教員による校内支援体制に関する妥当性の評価結果

以上、管理職が関係の校務分掌と連携し、情報と観点を統一を図りながら、全校教員が参加する授業研究を通じて研修や支援の向上を図ることは有効であった。このような学校の強さを活かしたインクルーシブ教育推進モデルを提案する。

算数科における問題解決能力の育成を実現する単元開発とその実践 ～算数科「データの活用」領域に焦点を当てて～

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年
柳原 和弘（浜松市立庄内小学校教諭）

1. 研究の目的

未来が予測不可能な状況で中央教育審議会（2018）では、答えのない課題に対して、その目的に応じて必要な情報を見いだし、目的に応じて納得解を見いだす力が必要とされている。また、平成29年に告示された学習指導要領には、学習の基盤となる資質・能力として、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成することができるよう教育課程の編成の重要性が述べられている。そこで、「問題解決能力」の育成が今後の課題である。そこで本研究では、「問題解決能力」の育成することを目的とし、これまでの各研究者や実践者が定義している「問題解決能力」を整理して、算数科における具体的な下位能力を明らかにする。そして算数科の「データの活用」領域において「問題解決能力」の育成を実現する単元を開発し、その評価を行うこととした。

2. 研究の方法

(i) 問題解決能力の整理

先行研究や文献から問題解決の定義や過程について整理し、構造化して捉えて、検討した結果を表1のようにまとめ、本研究における問題解決能力の下位能力を①問題を発見する力、②学習計画を作成する力、③計画を実行する力、④解釈・判断する力の4つの力に分類した。

(ii) 問題解決能力を育成する具体的な教授方略

統計教育において、問題解決的な学習を行うことは重要となる。子供にとってオーセンティックな学習の場を用意し、探究サイクルを回していくことのできる教材が必要となる。このことから、本研究における問題解決能力を育成する具体的な教授方略として①真正な学習の場の設定、②問題解決の探究サイクルを複数回繰り返すことの2点とした。

3. 実践

A県内の公立小学校6年生2クラス54名を対象に算数科「データの見方」の授業を15時間行った。真正な学習の場の設定として「音楽をかけながら勉強をすると学習効果は上がるのか。」という現実世界の場面で、学習者にとって有意義な文脈において検証を行うこととした。また、本研究ではP D A Cサイクルを活用し、Problem 問題→Plan 計画→Data データ→Analysis 分析→Conclusion 結論の問題解決の過程を一連の学習プロセスとして問題解決を行った。単元の構想原理を「第1段階：知識・技能獲得期（探究サイクル1周

表1 本研究における問題解決能力の下位能力

①問題を発見する力	ある目的に対して、目標を設定し、あるべき姿（目標）と現在の姿を比べてどこに差異（ギャップ）=問題があるかを発見することができる力。
②学習計画を作成する力	問題を単純化して解決するために統計を使って解決できるようにする力。※解決するためにどのようなデータをとれば問題が解決できるかを考えることができる力。
③計画を実行する力	計画を実行し、結果を導き出す力。※集まったデータから代表値をもとめたり、正しい表やグラフを作成したりする力。また、グラフの特徴を読み取ることができる力。
④解釈・判断する力	得られた結果を現実の世界に戻して多面的に捉え、妥当性を考え批判的に考察し、結論を出す力。また、得られた結果を統合的・発展的に考える力。

目)」、探究サイクル（P P D A Cサイクル）について知り，教員と共に身近な課題について解決しながら知識・技能を習得する。「第2段階：活用期（探究サイクル2周目）」、自分で探究サイクルに合わせて身近な問題を見つけ，学習を進め，課題を解決したり意思決定したりする。「第3段階：発展期（探究サイクル3周目）」新たな問題について探究サイクルを活用し，課題を解決したり意思決定したりする。」の3段階に構造的に整理を行った。

4. 結果

子供の学びの評価は，パフォーマンス課題の評価の分析を通して，単元レベルにおける実践の成果と課題を明らかにする。4つのパフォーマンス課題（事前課題，中間課題，事後課題，遅延課題）の結果を分散分析を用いて平均の差を比較した。表2は各条件の平均と標準偏差を示したものである。探究サイクルを「第1段階：知識・技能獲得期（探究サイクル1周目）」で1周回して問題解決を行うことで，②学習計画を作成する力，③計画を実行する力の2つの力が育成された。また，「第1段階：知識・技能獲得期（探究サイクル1周目）」と「2段階：活用期（探究サイクル2周目）」で探究サイクルを2周回すことで①問題を発見する力，④解釈・判断する力が育成された。さらに，2か月後の遅延テストにおいて単元を通して獲得した①問題を発見する力，②学習計画を作成する力，③計画を実行する力，④解釈・判断する力の4つの力が維持されていることが分かった。以上より，探究サイクルを複数回回して問題解決を行うことで，問題解決能力の育成，維持に効果的であることが明らかとなった。

5. 考察

本研究の目的は算数科における「問題解決能力」を育むための具体的な単元を開発し，その実践と評価を通して，算数科「データの活用」領域の授業の在り方を明らかにすることであった。それぞれの力の獲得には3つの特徴が見られた。1つ目は問題を発見する力，解釈・判断する力は探究サイクルを「第1段階：知識・技能獲得期（探究サイクル1周目）」と「2段階：活用期（探究サイクル2周目）」で2周させることで力が育成されたことである。これは，真正な学びの場を設定することで興味・関心を高めるとともに，探究サイクルを1周して問題解決を行った後に様々な疑問が生まれ，新たな問題発見につながったと推察される。2つ目は学習計画を作成する力，計画を実行する力が，「第1段階：知識・技能獲得期（探究サイクル1周目）」で探究サイクルを1周させることで力が育成されたことである。このことから，子供たちにとって統計の知識・技能を獲得することは難しいものではないことが確認された。3つ目は探究サイクルを回し続けることで獲得した問題解決能力が維持されることである。4つの下位能力は，遅延課題に維持されていることが示されたことから獲得した力が探究サイクルを回し続けることによって，繰り返し活用され，より確かなものになったと考えられる。

以上のことから，算数科「データの活用」領域で「問題解決能力」を育むためには，真正な学びの場を設定し，探究サイクルを複数回回すことのできる単元を通して問題解決を行うことが有効であることが明らかとなった。

表2 パフォーマンス課題の結果

項目	事前課題(n=54)		中間課題(n=54)		事後課題(n=54)		遅延課題(n=54)		F値	多重比較 5%水準
	平均値	S.D	平均値	S.D	平均値	S.D	平均値	S.D		
問題解決能力	1.68	0.85	1.75	0.53	2.01	0.59	2.02	0.53	11.5	事前<事後 事前<遅延 中間<事後 中間<遅延
①問題を発見する力	2.31	0.94	2.02	0.97	2.63	0.70	2.56	0.85	8.24	中間<事後 中間<遅延
②学習計画を作成する力	1.04	1.12	1.76	0.92	1.81	1.06	1.70	0.90	12.26	事前<中間 事前<事後 事前<遅延
③計画を実行する力 (統計指標)	—	—	1.85	0.52	1.80	0.78	1.74	0.70	0.38	n.s
③計画を実行する力 (統計グラフ)	—	—	1.94	0.45	2.06	0.68	2.02	0.68	0.56	n.s
④解釈・判断する力	—	—	1.31	1.00	1.94	0.87	1.95	0.72	14.46	中間<事後 中間<遅延

若手教員の力量形成過程に関する研究

—コルブの経験学習サイクルモデルを基にした「省察」の事例分析を通して—

常葉大学大学院 初等教育高度実践研究科 初等教育高度実践専攻 1年
河合 祥悟（浜松市立二俣小学校教諭）

1 研究の目的と問題意識

近年の大量退職・大量採用の影響で、若手教員を直接指導すべき中堅教員が少なく、時間確保が困難な現状もある。本研究では、そのような環境の中、「若手教員はどのように育っているのか」を明らかにすることを目的とする。

本研究の対象とする若手教員は、X市教員育成指標の「基礎期」にあたる1から3年目の教員とし、その中で過去の経験の省察が可能な2年目及び3年目の教員を対象とした。

2 先行研究

「若手教員はどのように育っているのか」という問いに対しては、「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」や「教育実践上の経験」が力量形成を促している大きな要因の1つであることが、静岡大学卒業生を長年調査した山崎(2001)らの研究を始め、愛知県西尾市の教員らを対象とした安井(2014)や優秀教員を対象とした大槻ら(2011)の研究からも明らかになっている。一方、教員の力量形成過程の研究の多くは、センター研修や校内研修、研究授業等、限られた場における学びに関するものが多く、日常的に行われている若手教員の力量形成過程を取り上げ、明示化した研究は決して多くはない。そこで、「若手教員はどのように育っているのか」ということを若手教員の「カタリ」から明らかにすることは、今後、若手教員への効果的な支援を考えるために有効であると考えられる。

3 研究の方法

分析Ⅰでは、若手教員2名に半構造化面接を行い、若手教員の「カタリ」をコルブの経験学習サイクルモデルにあてはめることによって傾向を分析した。その際、コルブの経験学習サイクルモデルにおける移行部分に着目した。また、分析Ⅱでは、分析Ⅰと同様の「カタリ」をSCAT (Steps for Coding and Theorization) で分析し、若手教員がどのような場面で成長を実感したのかを明らかにした。

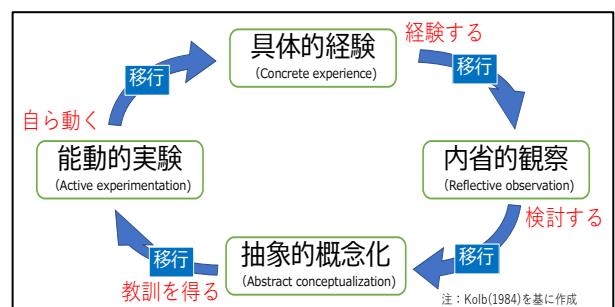


図1 コルブの経験学習サイクルモデル

4 分析結果

(1) 分析Ⅰ

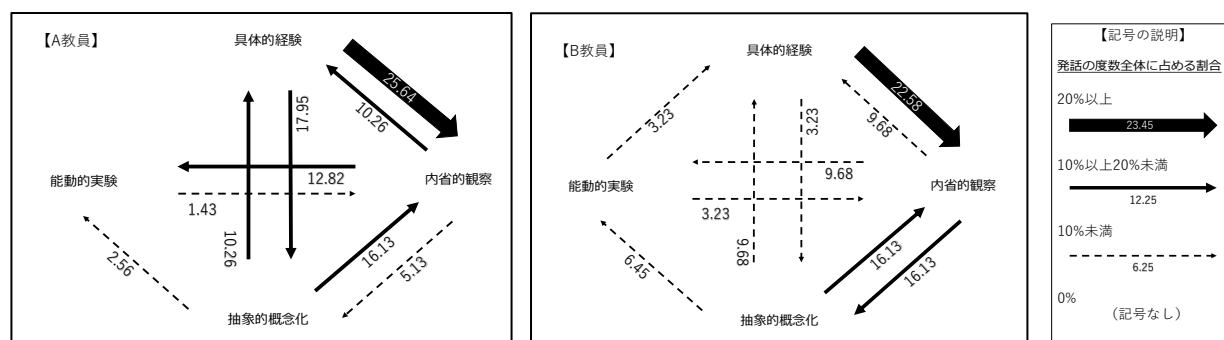


図2 2名の若手教員の発話全体における移行部分の割合

- 二人の若手教員は、「省察」場面において、具体的経験から抽象的概念化へ向かっていく思考の流れが確立している。
- 二人の若手教員は、具体的経験からそれぞれの教訓を得て学んでいる。

(2) 分析Ⅱ

- それぞれの困難状況や不安を解消するために、先輩教員や学年主任の手立てや支援が有効であった。
- 二人の若手教員は、先輩教員の【個人的実践的知識】から手立てを見出し、具体的経験を通して学び、成長している。

大学卒業後、最初に勤務した学校では、【授業実践への困難さ】を感じるようになった。当時、【教育の専門家としての学習指導力の重要性を説いた管理職との出会い】により、学習指導について【観察による徒弟制】によって学んでいった。…（中略）小学校では、【学校内でのすぐれた先輩や同僚からの指導】や【自己変容の契機となった助言】をもとに学習指導力と合わせて【児童生徒指導力】を意識して過ごしている。…（中略）学年主任の【前提条件提示】をした上での【自治的合意形成の促し】をした指導や【全体指導後の個別支援】による【平等性確保】の支援は、当初【指導への不安】を抱えていたA教員が【学びを生かした学年行事運営】をしようとする思いの形成に影響を与えた。

図3 ストーリーラインの一部

5 考察

省察場面における「カタリ」から、具体的経験から抽象的概念化へ向かっていく思考の流れが明らかになった。また、「具体的経験から内省的観察への移行」が多く、「抽象的概念化がなされると内省的観察が活性化」するが、「抽象的概念化への移行は、必ずしも内省的観察を経由する必要はなく、具体的経験から直接行われることもある」ともいえる。

また、二人の若手教員は、先輩教員とのかかわりによる具体的経験からそれぞれの教訓を得ながら成長している。つまり、先輩教員の実践的知識が若手教員の成長にとっての契機を与えているといえる。その際、先輩教員が若手教員一人一人の困難状況や不安を理解した上で、実践的知識を基にかかわりを継続していくことによって、若手教員が能動的実験へと繋げ、成長が促進されるのではないかと考える。

一方で、本研究では、「抽象的概念化」の質の差異まで明らかにすることができなかったことは課題である。今後は、「カタリ」の内実を分析し、具体的経験や内省的観察から移行した「抽象的概念化」の質に違いはあるのかを検討する必要がある。また、能動的実験への繋がりが少なく、この部分への支援の具体について検証していく。

6 引用・参考文献

- ・Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall.

個人と学校組織との学びを融合する Lesson Study の研究 ～ MBB, SECI, ECRS の手法を応用して～

愛知教育大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了
垣谷 英秋（豊田市立高岡中学校教諭）

1 研究課題の設定 (Research Question)

知識基盤社会の到来，グローバル化，少子高齢化の進展などの社会情勢の変化や教員の大量退職・大量採用という教員を取り巻く情勢の変化などを受け，教員研修改革の必要性が打ち出されるようになってきた。平成27年10月文部科学省「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」の答申において，教員研修に関して「教員は学校で育つものであり，同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や，自ら課題を持って自律的，主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる。」という改革の方向性が打ち出された。同時に研修のもち方として，自己啓発などの個人の学び（SD），校内での学び（OJT），校外での学び（Off-JT）の3つの学びを関連付けることが求められている。このことを受け，勤務校での前述の3つの学びを関連付けた研修システムの作成・推進を通して，教員の人材育成，学校組織の改善を目指すことが本研究の目的である。

2 先行研究の総括

（1）校内研修の現状

平成22年9月25日発表の国立教育政策研究所の「校内研究等の実施状況に関する調査」によると，校内研修の一番の阻害要因は，多忙となっており，その割合は，公立小学校33.9%，公立中学校46.9%，公立高校55.5%，私立高校57.1%となっている。また，同調査によると，個人で研究テーマを設定して研究に取り組んでいる学校の割合は，公立小学校7.7%，公立中学校8.3%，公立高校12.6%，私立高校20.8%となっている。個人と組織全体のつながりを見直すことは，日本の校内研修（Lesson Study）研究の残余部分の研究につながると言えよう。

（2）多忙化解消の理論と方策

日本の校内研修の一番の阻害要因が多忙化であることを考えると，新たな校内研修システムの構築を論じる上で，多忙化・多忙感の解消，軽減を具体的にどのように進めるかという視点を避けて通ることはできない。多忙化・多忙感の解消，軽減を目指し，業務改

ECRS（イクルス）改善の4原則

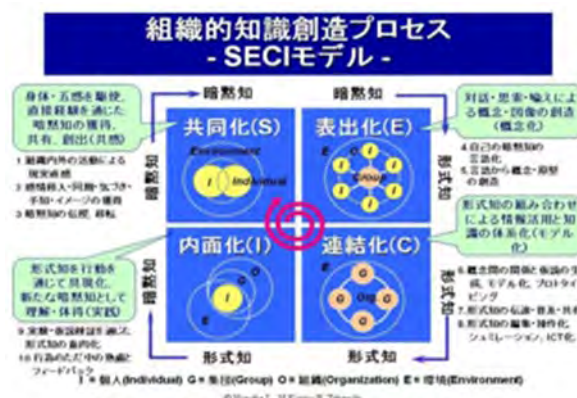
～業務改善を実現する上での，順番と視点を示したもの～



善を行う中心的な理論として、企業などで工程改善を行う際に用いられる ECRS（前頁図参照）の法則を活用する。この視点を用いて、勤務校の業務や授業のカリキュラム、学校行事を全職員で段階を踏んで見直した。

（3）個人と全体を関連させる理論

前述したように日本の校内研修には、個人と組織全体のつながりに弱い部分がある。全体の研究テーマが示され、目指す子ども像に迫るための統一したアプローチの仕方が示されるが、校内研修全体を通して考えるとそこに教師個人のもつ思いや知識、経験などが十分反映されているとは、言えない場合もある。このことが、職場においてのやらされ感や多忙感、疲労感を生む一因ともなっていると考えた。この状況を改善する背景となる理論として MBB，ナレッジマネジメント（knowledge management），SECI モデル（左図参照）を取り入れた。



3 研究の実践と実証

（1）実践

前述した理論研究に基づき、行った実践について主なものを以下に述べる。

MBB と MB0 の統合プランに基づく校内研修

前期の実践⇒夏休みの中間発表⇒後期の実践⇒年度末の発表の流れによる個人研究
前任校では、校内研修で教師個人が興味のあるテーマについて、1年単位で追究し研究的に学ぶ個人研究というものを行っていた。筆者が研究を行った年度は、個人研究と校内研修（現職教育）全体のテーマをより関連させる形で実践を行った。

（2）実証

全教職員に行ったリフレクションシートの分析、学校自己評価の分析、トップリーダーの校長、抽出教師K教諭とのインタビューを分析して筆者の構築した校内研修のシステムの効果を検証した。

学校自己評価では、「学校全体で、テーマを明確にし、組織的・計画的・継続的に現職教育研修が進められている。」という項目に関して、評価ポイントが前年度 2.95⇒本年度 3.13に向上した。また、校長とのインタビューでは、「筆者の研究により、校内研修の改善が進み、校内共通の授業デザインができつつあり、対話的な学びのイメージは、高まってきている。それに伴い、思考ツールやまなボード（ホワイトボード）の活用は進んできており、授業改善も行われている。」「個人研究教員目標振り返り表による実践は、目標の焦点化という視点から考え、比較するとベテラン教師よりも若手教師（特に新任教師）の育成に効果があった。」という結論を得た。

（3）成果と課題

教員目標振り返り表を作成し、リフレクションを継続して行う等の実践により、個人研究と組織全体や校内研修（現職教育）の研究テーマを結び付けて校内研修を展開したことに成果があった。この理論研究を踏まえ、今後さらに実践・実証を積み重ねていきたい。

重度の障害を持つ子どもたちがともに学ぶための 「対話のテーブル」

三重大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 2年

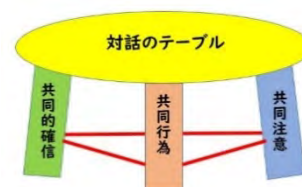
山本 裕史（三重県立城山特別支援学校教諭）

1. 問題の所在と研究の目的

発話や手指の操作に困難さのある重度の障害を持つ子どもたちとのコミュニケーションにおいては、教師が一方向的に話しかけ、その反応を読み取るという方法が一般的にとられている。また、子どもたちの意志を表出する手段として、AAC機器（拡大・代替コミュニケーション）であるスイッチが用いられている。しかし、このようなコミュニケーション方法では、子どもたちの意志が本当に表出されているかどうかを明確に把握することは難しい。そこでこのように一方向的になりがちなコミュニケーションをより主体的で対話的にするために、視線入力装置を用いて「対話的な学び」を実現する方法を考えた。

視線入力装置を用いれば、より主体的な視線が感知されるようになり、これまでの手指の操作に頼っていたスイッチよりも、本人の意志が表出されやすくなる。

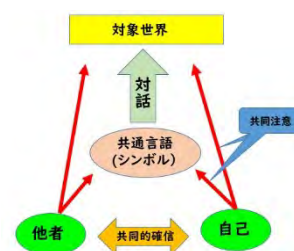
また「対話的な学び」の実現に向けて、「対話」の本質を明らかにした上でスモールステップ化したものが、3つの柱（理論）で支えられる「対話のテーブル」である。



本来は重度の障害を持つ子どもたちの「対話的な学び」を実現することを目的としているが、コロナ禍の中でその実践が計画通りに進行できていない。そこで、まずは教職員集団の中でこの「対話のテーブル」について共通認識を得る必要があると考え、「対話のテーブル」を用いて教職員間で「対話」ができるかどうかを検証した。

2. 「対話のテーブル」を支える3つの柱（理論）

「対話のテーブル」がユニバーサルデザインのテーブルであるためには、「誰でも自由に安全に参加できる（公平性, 自由度, 安全性）」、「使い方が分かりやすく, 無理なく気軽に参加できる（単純性, 分かりやすさ, 省体力, スペースの確保）」という条件が満たされている必要がある。まずは、心理的安全性が確保されていることが前提となる。その上で、



「共同注意」＋「共同的確信」＋「共同行為」＝「対話」という図式を考えた。

「対話」は複数の人間による共同的な行為であるが、行為（出力）に至る以前には共同的

な情報の入力と処理が必要である。共同行為に至るまでの情報の入力「共同注意」、そして「共同注意」をもとに対象世界に対して間主観的な共感を得ることが「共同的確信」（現象学的還元による）となる。そして、この「共同的確信」に基づいて「共同行為」（活動理論による）を行う。この一連の過程が「対話」となる。

3. 教職員集団における実践

教職大学院生数名の有志で集まり、身近な教育的テーマを「対話のテーブル」の上にのせて話し合いを行った。子どもと教師がともに幸せである学校をテーマに意見を出し合った。何が幸せかについては人によって主観が異なるが、お互いに共通項を探ろうとする姿勢が見られた。この話し合いをきっかけに、「対話」とは何かということにも議論が及び、「対話のテーブル」理論そのものについて「対話」することができた。「対話」の本質とは何かということについては他の院生の関心も高く、このことに自然と「共同注意」ができた状態となり、共通認識を求めて互いに話し合うことができた。そのうちの1名の院生とはそれ以降も数時間にわたって議論を交わすことができ、最終的に「対話のテーブル」理論について共感を得ることができた。



学校現場においても、対話のテーブルの設置場所を学校の中のインフォーマルな場に設定した。休憩時間における自由参加という条件で、「安心の場」となるように設定した。「対話のテーブル」の名前をその理論に基づき、JAPATと名付けた。「じゃ、ぱあっと対話でみましょう」と、楽しく意欲的に参加できるような雰囲気始めた。

共同注意 (Joint Attention) ⇒ 現象学的還元 (Phenomenology) ⇒ 活動理論 (Activity Theory)

「対話」の中では「学校の当たり前って何？」という問いが出された。そこから、学校で当たり前に行われている学校行事や教職員の意識について話し合いを進めることができた。3か月間にわたって週に1回のペースで継続し、アンケートでは「傾聴を重んじるだけでなく、自分の思いや考えを述べてもよいという安心が生まれた」という感想が得られた。

4. 今後の展望

重度の障害を持つ子どもたちの「対話のテーブル」の活用については、現在も実践中であり、今後も継続していく。これまでの肢体不自由児教育においては、教師が見せたいものを子どもたちに見せることから教育が始まっていた。しかし、視線入力装置を用いることで、子どもたちが見ているところを教師がともに見て、そこから対話的な学びを始めることができると考えられる。教師が見ているところを見るという受け身ではなく、子どもたちが見ることを起点として学習を行うことができればより主体的な学びにもなると考えられる。

また「対話のテーブル」は教室だけではなく、教職員集団の中にも、そして保護者や地域の人々との間にも置くことができる。誰もが安心して自由に参加できる「対話のテーブル」はさまざまな場面に置き続けることが可能となる。

<参考文献> 「共同注意の発達」(大藪泰 2020 新曜社) 「哲学とは何か」(竹田青嗣 2020 NHK 出版)
「拡張による学習」完訳増補版(ユーリア・エンゲストローム 山住勝広 訳 2020 新曜社)

生徒が参加・理解することができる社会科授業のデザイン

—中学校社会科の授業実践を通して—

滋賀大学大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻 修了
吉川 健太（長浜市立西中学校教諭）

1 はじめに

筆者は、教職大学院の実習をA中学校で行った。A中学校は、主に授業改善に重点を置き、生徒の学力向上を目指している。学習では積極的に発言したり、ノートを綺麗にとり学習に前向きに取り組んでいたりする生徒もいる。しかし、中には学力が低く、学習に対して前向きに取り組めない生徒、勉強は二の次だと話す生徒もいる。興味のない課題や面白くない内容に関しては消極的になってしまう一方で、興味関心を引き付けられた課題に関しては積極的に取り組む生徒が多い。本研究では、主に授業のユニバーサルデザインの視点を生かして授業づくりを行うこと、単元の流れの中で生徒の学びの変容をよみとり、改善していくことの2点を行い、A中学校の生徒が参加・理解することができる社会科授業として効果があるかを検証する。

2 授業UDモデルを参考にした授業実践

実践力開発基本実習において、以下の流れで実践した。(1)1年生の授業を観察し、生徒の実態を把握する。(2)社会科の先生方の授業観察から学んだ授業の工夫点を学びの階層モデルに当てはめる。(3)授業観察を通して学んだことから、手立ての仮説を立て、指導案を作成し、授業実践を行う。(4)授業中の対象生徒の様子やワークシートの記述、参観者からのアドバイスをもとに、手立ての効果と課題を明確にする。実践力開発基本実習Iにおいて、1年生の社会科の授業観察を行った。授業観察を通して1組の中で3名を抽出した。以下A～Cは抽出した生徒の授業中の特徴である。A…女子の中心的存在。教師の投げかけに反応してくれる。授業中にB、Cとよく喋る。B…授業は寝ていることが多い。起きていても物をいじる、おしゃべりをする人が多い。C…ノートを綺麗にまとめるなど頑張る姿が見られる。しかし、Aとすぐに話してしまう。主にA～Cの抽出生徒が参加・理解できる授業を行うため、まず、A中学校の社会科の先生方が授業でどのような工夫をされているか、授業観察を行った。そして先生方の授業を参考にし、生徒の実態を考慮しながら3つの手立てを考え、学びの階層の参加と理解に当てはめた。①ICTを効果的に用いる視覚的支援を行う

(理解)②板書内容を精選しワークシートを中心に用いる(参加)③必然性のあるグループワークを取り入れる(理解)である。

3 1枚ポートフォリオ評価法(OPPA)の活用による生徒の学びの変容のみとり

単元全体を通して、近畿地方について学習の前後で生徒のイメージがどう変化したか、そして、生徒が各回の授業に参加し、理解が深めていたかを検証するため、1枚ポートフォリオ評価法を実施した。1枚ポートフォリオ評価法(以下 OPFA)は、堀哲夫が開発した。教師のねらいとする学習の成果を、学習者が1枚ポートフォリオ(以下 OPP)と呼ばれる1枚の用紙の中に、学習前・中・後の学習履歴として記録し、それを自己評価させる方法である(堀哲夫, 2004)。学習者は、1つの単元の学習履歴を1枚の表紙で振り返ることができること、教師はそれを見て授業評価に活用できるのが OPFA の大きな特徴である。本単元の実践にあたって、堀の基本的な枠組みは引き継ぎながらも、変更を加えた。筆者作成の OPP は、まず、単元を貫く問いである「近畿地方の環境は美しいか?」という問いに対して、○・△・×の三択で答える箇所を設けた。これは、始めは誰でも簡単に答えることができる課題を設定し、後々の自分の考えを文章で説明するための手立てとして設定した。

4 研究の成果と今後の課題

本研究では、主に授業のユニバーサルデザインの視点を生かして授業づくりを行うこと、単元の流れの中で生徒の学びの変容をよみとり、改善していくことの2点を行い、それぞれ生徒が参加・理解することができる社会科授業として効果があった。授業 UD の視点を生かすためには、まず、生徒の学力や興味関心など実態を理解すること、学習のレディネスを正しく把握することが不可欠である。生徒の学びの変容をよみとり、改善するために、1枚ポートフォリオの知見を取り入れて行った近畿地方の授業実践では、生徒の学びの質の向上をよみとることができ、効果があった。実践を行う中で OPFA の新たな可能性を感じることができた。それは、OPFA を授業の UD 化と関連付けることができたことである。一方で課題もある。このような適切な認識の変容を示す記述が全ての生徒にみられたわけではない。多くの生徒に認識の変容がみられるものの、理解が深まらず、場当たりの考えを書く生徒もいた。今後は、本研究の成果と課題を活かし、より生徒に寄り添った授業づくりと社会科の教科の本質により迫った実践が行えるように努力していきたい。

参考文献

小貫悟(2018)『授業のユニバーサルデザイン Vol.11』学習指導案の新しい動きと授業 UD の技法 株式会社東洋館出版社

堀哲夫(2004)『子どもの学びを育む一枚ポートフォリオ評価理科—子どもと先生がつくる「学びのあしあと」』株式会社日本標準

プロセスレコードは現場でどう活用できるのか

京都教育大学大学院連合教職実践研究科教職実践専攻 修了

柴崎 朱音（大阪市立今市中学校教諭）

1 はじめに

学校現場において、教師は子どもたちとさまざまな関わり合いを持って生活している。普段の何気ない会話のやりとりや、生活指導時のやりとり、授業の中でのやりとりなど、それぞれの場面ごとの関わり合いを省察し、教師と子どもとの関係を客観的に分析することは、子どもたちへのより丁寧な教育活動にとって非常に重要である。そこで、「プロセスレコード」を用いて自身の関わり方を省察したり、周囲の教員と「関わり合い」を共有したりすることができる考えた。ここでは実際に学校現場で活用してみてその効果がどう得られるのかということについて述べていく。

2 プロセスレコードとは

プロセスレコードとはもともとは看護学生のための省察法であり、ある場面の子どもの言葉や態度と、教師の言葉や態度、内面の思いをシナリオ形式で文章化するものである。自分が経験した場面を文章で視覚化することによって、気づいていなかった教師自身の思いや、教師と子どもがどのように影響し合っているのかなどが明瞭になる。さらに、子どもの問題行動に対する表面的な指導だけではなく、問題の本質を見出して子どもが抱える困りに目を向ける「問題の設定」が可能となる。下にプロセスレコードの例を示す。

(1) では気になった場面を切り取り、タイトルを付ける。(2) には、なぜその場面を選んだのかの理由を記述する。(3) から(6) については項目ごとに分けてできるだけ具体的に書いていく。具体的に書こうとすることで、新たに気づいたことや思い出すことが生まれてくることもある。

(1)エピソード・タイトル ()			
校種 () 学年 () 性別 ()			
(2)この場面を選んだ理由:			
(3)子どもの言動 (発言「」の他、行動・態度や表情なども記述する)	(4)私が感じたこと考えたこと	(5)私の言動 (発言「」の他、行動で示したことも記述する)	(6)分析・考察
①A「どうして僕ばかり怒るの?」と興奮して訴えてくる。	②いつもは大人しいAがどうしたんだろう。何かあったのか。	③「どうしたの? 誰に怒られたの?」と落ち着こうかと座るようにイスを動かす。	Aの思いを聴こうとしたが、こちらも突然のことで焦ってしまった。
(7)私がこの場面から学んだこと:			

このプロセスレコードでケース会議をしたり、学年会での情報共有を行ったりすることで、より具体的な実態の把握につながると考える。また、教員の生徒指導研修に活用することもできるので教員の質の向上にも役立てられる。

3 学校現場での実践

私が関わり合いのあった生徒に対して、複数の場面を切り取ってプロセスレコードを作成した。ここでは、個人のプライバシーに関するものになるプロセスレコード自体は割愛するが、問題行動が多く「生徒指導」をするという関わりが多かった生徒とのやり取りを文章化した。レコードを書き進める中で「なぜいつも同じことを繰り返すのか」「なにか SOS のサインを出しているのではないか」という新たな見方ができるようになり、頭ごなしに怒るという関わりから、相手に寄り添う関わりへと自分の言動を変化させていくことができた。また、完成したレコードを改めて振り返ってみると、教師と生徒とのやり取りの推移が流れとして分かるため、「あの時のこの発言がきっかけでこんな行動になったのか」「このタイミングでこんな言葉がけがあるといいかもしれない」といった、次につながる学びが得られた。私自身がプロセスレコードを作成した生徒については、その後何度かレコードを書くものの、すぐに変化がおこるわけでもなく、一緒に笑ったりときには怒ったりしながら卒業の日を迎えた。しかし、その生徒が卒業式の日「3年間いろいろごめんな、ありがとう」と恥ずかしそうに言ったことで、レコードを書きながら心に寄り添ったのも意味のあることだったと思えた。

4 どう活かすのか

プロセスレコードをこまめに作成することによって、子どもを育むための教師の力、いわゆる学校臨床力を高めることができる。しかしながら、日々の多忙な業務の中でこまめにやり取りを振り返って、省察を行うことは非常に難しいことである。また、自身のプロセスレコードを人に見せることによって、自分の失敗した言動を周囲に共有することになり、よほどの余裕がなければ進んでプロセスレコードの省察会をしたいというようにはならないのではないかと。では、どう活かせばよいのか。はじめからケース会議や省察会という複数での省察をするのではなく、まずは教師自身が気になったことを短くてもいいのでプロセスレコードに書き起こすべきだと考える。子どもとの関わり合いという、すぐに変化が目に見えて現れたり、劇的な態度の変容があったりするわけではないものだが、その子どものことを考え、子どもの言葉や行動に寄り添うことで、その子の心に寄り添うことになるのである。これを繰り返していくことで、子どものちょっとした変化に気づき、小さなサインを見逃すことなく子どもにアクションを起こすことができたりもすると考える。

引用・参考文献

角田豊(2019)『教師のためのプロセスレコード』金子書房.

角田豊・柴崎朱音(2017)「『学校臨床力』とプロセスレコードによる教師の省察」『京都教育大学紀要』No. 131, 1-15.

方略の活用で読みの深まりを促す —教具「読み深めカード」の取り組み—

立命館大学大学院教職研究科実践教育専攻 2 年
犬飼龍馬（立命館守山中学校・高等学校教諭）

1 本稿の目的

本稿では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた「読み深めカード」という教具の有効性について検討する。

2 「読み深めカード」とは何か

（1）言葉による「見方・考え方」を働かせる「読み深めカード」

「読み深めカード」は、日本の国語教育で蓄積されてきた読解方略を、全 53 枚のトランプサイズのカードに明示した教具である（写真 1）。この読解方略¹は国語科教育の先達が蓄積してきた、言葉による「見方・考え方」である。そのため、このカードを活用することは言葉による「見方・考え方」を働かせることを指向する。学習者はこのカードを 1 セットずつ所持し、国語の「読み」の授業で活用する。



写真 1 読み深めカード

（2）「読み深めカード」の内容構成

カードは全部で 53 枚ある。それぞれのカードに読解方略をワンフレーズでまとめており、緑、青、赤、白、黄色の 5 色に色分けしている。

緑のカードは 12 枚ある。この 12 枚は文章の重要なところを探し出す読解方略を明示している。青のカードは 19 枚ある。この 19 枚は文章のしくみを考える読解方略を明示している。赤のカードは 11 枚ある。この 11 枚は文章を批評する読解方略を明示している。

この緑、青、赤以外に白と黄色のカードがある。白のカードは 6 枚ある。この 6 枚は何も書かれていない。白紙である。学習者が読解方略を自ら考案し、それをこのカードに書くためのカードである。黄色のカードは 5 枚ある。この 5 枚はカードの色分けの基準やカードを使った学習活動の仕方を説明している。カードを使った学習活動とは、例えば教室全体で行う議論や少人数のグループで行う学び合いなどである。

（3）具体的な文章で読解方略の習得を促す「読み深めカード」

学習者の読解方略習得には個人差がある。学習者が「読み深めカード」を所持し、教室で読解方略の活用方法を学んでも、一度で理解する学習者もいれば、繰り返し活用方法を学ぶ必要がある学習者もいる。そこで、カードには各読解方略の活用方法を習得するため

¹ 古賀（2015、p. 29）において「読みの目的を達成するために、意識的かつ柔軟に活用される読み方」を「読解方略」と呼んだことをもとに、カードに明示した「見方・考え方」は、以後読解方略と呼ぶ。

の解説動画を用意した。各カードには QR コードが添付しており、そのカードに学習者がスマホをかざせば、YouTube でオリジナルの解説動画を視聴できる。その動画では各 400 字の具体的な文章を例にを使って読解方略の活用方法を解説している。

（４）「読み深めカード」を用いた読解授業のカリキュラム

学習者の自立には、ある教材で習得した読解方略を別の教材で活用できるのがよい。つまり読解方略を転移できるのがよい。この転移を実現させるにはどのような方法があるだろうか。吉岡（2002）は「転移は、能動的に方略を選択・評価したり、処理資源を考慮したり、フィードバックを受けとるなどの活動を含んだ力動的なプロセスとしてとらえるべきである」（p.65）と指摘している。この吉岡の指摘は妥当だと思える。もし学習者が読解方略を自分で選択する機会を持たず、ずっと指導者が選択した読解方略だけを活用し続けるならば、学習者が習得した読解方略を他の教材で活用できるかどうかは分からない。したがって「読み深めカード」を活用した授業は、各学習者が 53 枚の「読み深めカード」から学習者が自らカードを選択して活用することを目指す。とはいえ、読解方略の選択にある程度習熟していないと、学習者はその教材に不適切なカードを選択することもある。不適切なカードを選択してしまうと、学習者は恣意的な読みを創造する。これを防ぐために、「読み深めカード」を用いる授業には 6 段階の習熟を想定している。

1 段階目は「読み深めカード」を初めて用いる学習者を対象とする。まずは指導者が学習者にその教材で用いるカードを指定する。学習者は指定されたカードだけを活用する。2 段階目は指導者がその教材に適切な「読み深めカード」数枚を学習者に提案し、学習者はその中から各自の実態に応じてカードを選択する。3 段階目では学習者は指導者の提案した「読み深めカード」からカードを選択するか、指導者が提案していない「読み深めカード」から各自でカードを選択する。4 段階目は全く指導者の提案を受けず、53 枚の「読み深めカード」から学習者が選択する。5 段階目は学習者自身が読解方略を考え、白紙カードにそれを書き込み新しい「読み深めカード」を作る。6 段階目は学習者が「読み深めカード」を使わない。

3 「読み深めカード」を使った授業の検討

2017 年度に立命館守山中学・高等学校で実施した「走れメロス」の授業において、学習者はこの「読み深めカード」を活用した。この授業では学習者が「読み深めカード」を活用することで学習の見通しを立て、予習をし、粘り強く学習に取り組んだ。これは新しい学習指導要領がいう「主体的な学び」の要素であった。また授業では予習で創造した「読み」を学習者が議論しあう「対話的な学び」も見られた。さらに学習者の発言や作文には「読み深めカード」が明示する読解方略が表出していた。読解方略は国語科の特質に応じた「見方・考え方」であり、それを働かせた学びは新しい学習指導要領がいう「深い学び」の要素であった。

以上より「読み深めカード」は「主体的・対話的で深い学び」の実現に有効であった。

【文献】

古賀洋一（2015）「説明的文章の読解方略指導における条件的知識の学習過程—自己調整学習理論を枠組みとして—」、『国語科教育』、78 巻、全国大学国語教育学会、p. 29.
吉岡敦子, 21 世紀の認知心理学を創る会訳（2002）米国学術研究推進会議『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房、p. 65.

学級担任支援における特別支援教育コーディネーターの新たな役割

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
平山 いづみ（守口市教育委員会 指導主事）

1 問題と目的

実習校は児童数 650 名程度の小学校で、毎年のように学級が機能しない状況に陥るクラスがある。理由として経験の浅い教員が多く、援助ニーズのある児童への教師の関わりが不十分であること、特別支援教育コーディネーター（以下特支 Co）の位置付けが明確でないため、学級担任が特支 Co を活用できていないことがあげられる。文部科学省（2004）は特支 Co の役割として①校内への関係者や関係機関との連絡調整、②保護者に対する相談窓口、③担任への支援、④巡回相談や専門家チームとの連携、⑤校内委員会での推進役の 5 つを提示した。しかし特支 Co の役割は多岐にわたるだけでなく、各学校の実態に合わせた児童生徒のニーズに合わせた援助が求められることから、特支 Co の個々の力量に任されていることも少なくない。

本研究の目的は、報告者が特支 Co の立場から実習校の課題である担任の学級経営や授業づくりを支援する方法を考え、文部科学省が示す特支 Co の「③担任への支援」の新たな役割を提案することである。

2 報告者の立場

2018 年 4 月から 2019 年 3 月の実践研究の期間中、2018 年度は通常学級担任であり、2019 年度は特別支援学級担任（特支 Co を兼任）であった。本研究は主に 2 年目の特支 Co としての実践を中心に報告する。

3 2018 年度の実践の概要：「すべての児童がわかる授業づくりのための手立て」

2018 年度は第 1 学年の学級担任として、すべての児童がわかる授業づくりを目的に授業実践を通して研究を行った。援助ニーズのある子もそうでない子にも、どちらにもわかる安定した授業をつくるために必要な観点が何か、手立てを含む授業を 6 回実施し、指導案と実際の授業の動画から 108 個の手立てを抽出、意味内容に沿って分類すると①個別の援助の事前準備、②教材や学習方法の工夫、③学習準備の徹底、④視覚的な情報提示、⑤時間の調整、⑥話を聞かせる工夫、⑦学習スキル習得に向けた指示、⑧児童の実態把握、⑨フィードバックの 9 つのカテゴリーに整理できた。これらのカテゴリーから学級担任や他の特支 Co 等も活用できるよう「予防的な観点からの授業づくりチェックリスト」を作成した。

4 2019 年度の実践：「学級づくり・授業づくりに活かす特支 Co の役割」

学級担任がすべての児童にとって効果的な授業を目指し、手立てを考えながら学級経営と授業づくりができるよう前述のチェックリストを用いて、特支 Co の立場から担任支援を行う。対象は 3 年生の学級担任 3 名（いずれも教員経験年数が 5 年以下）、期間は 2019 年

表 1 予防的な観点からのチェックリスト（一部抜粋）

No	観点・手立て	チェック欄
1	一人一人の児童のニーズに合った授業になっているか （補助シートやタブレット、ワークシートの工夫、段階的な学習内容等） 苦手な児童も得意な児童も安心して取り組める内容ですか	
2	教材や学習方法を工夫していますか 教材が児童にとって興味のある内容ですか （教材の提示の仕方、教材にしかけ等） 教材研究をしていますか	
7	学習準備が整っていますか （前学習やワークシート等の使い方を丁寧に説明していますか） ノートやワークシート等の使い方を丁寧に説明していますか	
8	児童の実態に合わせた授業を行っていますか 児童がどんな反応を示しているかを真摯に授業を進められていますか	
9	フィードバックをしていますか 授業中、児童の反応を踏まえて授業を進められていますか	

5月から11月である。報告者が学年会に継続的に参加し担任から学級経営、授業づくりでの悩み等を聞き出し、その内容への助言や手立てを共に考える。学年会の記録を報告者が事案ごとに内容を整理、学級経営と授業づくりにおいてそれぞれどのように担任支援を行ったかを分析する。

5 結果

1) 学級経営の担任支援の振り返り

担任支援を行った16回の学年会の中から5つの事例を抽出し整理した。まとめたものが表2である。事例1から5の結果から、特支 Co の学級担任への支援は具体的な提案を含むフィードバックと学年の担任をつなぐ役割を担っていたことがわかった。

2) 授業づくりの担任支援の振り返り

校内研究授業（国語科）に向けて授業検討を共に行う中で、特支 Co は積極的に担任から思いを聞き出し「チェックシート」を用いて手立てを含む授業を組み立てた。また担任の思いに寄り添いながら教材研究も共に行い、必要があれば修正を行う等、協働という立場で授業を組み立てた。

6 考察

この研究を通して、特支 Co が担任の学級経営や授業づくりへの支援の役割を機能させるためには何が必要かについてまとめ、今後の可能性について提案する。

1) 担任教師の援助資源としての特支 Co の役割：特支 Co の特別支援教育の専門性と学級担任の経験は、担任教員にとって援助資源であり、その資源を用いて経験に基づいた援助をすることができる。その上で特支 Co 自らが時間やサポートの内容を調整する力も必要であると考えた。

2) 担任の行う学級経営へのサポート：担任が使用できるチェックシートのような可視化したツールがあることはサポートの方向性を導くためにも、有効であった。学年会では特支 Co と担任が同等の横の関係であるだけでなく斜め上の立場からの担任の力を引き出す力も求められる。

3) 授業づくりにおける手立てと観点：担任がすべての子どものニーズに対応する手立てを考えて授業を組み立てるようにサポートする。その際、特支 Co は方法をすぐに示すのではなく担任の思いを積極的に聞き出し、時には見守りながら協働して授業を組み立てることが大切である。

図1は特支 Co の担任支援の役割を機能させるために必要なことを整理したものである。特別支援教育の専門性や特支 Co と学級担任の経験、そして自らの調整力をもって、支援を行うには、組織（学年会）を使い、そこに特支 Co を位置づけていくことが必要である。とりわけ学校は校種、学校規模、人的資源など様々な特徴を有していることから、特支 Co として自校の特徴を踏まえ、より効果的な教師へのサポートを組み立てる能力も必要なのではないだろうか。

【引用文献】

文部科学省（2004）小・中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制整備のためのガイドライン（試案）

表2 学級づくりにおける担任支援

事例	問題把握	アセスメント	フィードバック
1	学級が落ち着かない状況にあること、いつも誰か子どもが授業中にも関わらず話している	【授業観察】担任が席間の時間をつくってしまった。担任が児童に話しかけられるとやり取りをしてしまい、他の児童がやるべきことがない。担任からの具体的な指示がわかりにくい。	担任が具体的に何をすればよいのかを示す必要があると考え、見て感じたことを伝え、4つの援助方法を提案。そこから学級担任は「学習の流れを作る」とことを選び、継続して取り組むこととした。
2	授業中に手が止まる児童がいる。何をしても全体的にゆっくりである児童がいる	【授業観察】周りの児童が動き出すのを見てから行動を始めたが、まだわからない様子であった。報告者が説明すると「できる」と返事をし課題に取り組みむ。	児童の様子を見て1組担任に4つの援助方法を提案。ここから机間巡回等を入れて個別に声掛けをすること、声をかけやすい位置に座席をいじり、周りがらサポートを受けやすい位置に移動するという方法をと導入した。
3	学級づくりの中で、何をしても時間がかかる。特に、給食の時間や体育の整列に時間がかかる	【学年会で話し合い】時間設定の見直し、3クラスの状況や原因の話し合い。児童が喋ってしまうこと、担任の時間の見通しの甘さが原因ではないか。	報告者から4つの提案をした。時間設定を明確にすること、タイムマーを活用すること、少し早めに時間を設定すること、喋らずに並ぶ習慣をつけることの4つの提案すべてを学年として3年生の担任は取り組むことに決めた。
4	一人の児童が話を始めると、他の児童も話を始め、そのボリュームが大きくなり、そのときに児童への伝え方、しかり方がわからない	【学年会で話し合い】「先生の仕方」授業中の話の伝え方について全員で共に考えた。教師の話に注目するための方法を探し出し、問題の把握。注意の仕方が難しい、担任からのアプローチが少ない。	「注意の仕方」「授業中の話の伝え方」について全員で共に考えた。教師の話に注目するための方法を探し出し、問題の把握。注意の仕方が難しい、担任からのアプローチが少ない。
5	担任が叱っているし注意もするが、その方法がわからず悩んでいる	【学年会で話し合い】担任の声のトーンが変わらないことが原因ではないか	授業中子どもたちが静かにするために、教師の話方が大事だと学年で確めた。そこからスピードを変えたり、抑揚をつけたり、強弱をつけたりといった話し方もいろいろ変えてみることを2組の担任が決めた。1組と2組担任も変えたことがあれば、その都度伝えたと話した。

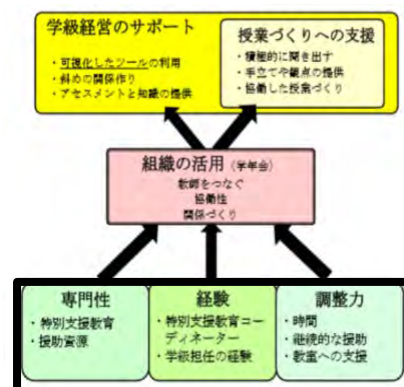


図1 担任支援における特支 Co の役割

小学校総合的な学習の時間におけるグローバル教育の試み

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

脇田 佐知子（名古屋市立植田東小学校教諭）

グローバル化した現在の地球には、貧困や飢餓、戦争や紛争、地球環境の悪化など、様々な課題がある。こうした地球規模の課題の解決をめざす力量を育成するために、グローバル教育の注目が高まっている。日本におけるグローバル教育では、アクションまでを射程に入れた実践や、問題解決に向けた行動への参加をめざす活動を核として実践しているオーストラリアのグローバル教育研究の知見を生かしていくことが示されている。しかし、小学生段階における、アクションまでを射程に入れた実践や、オーストラリアのグローバル教育研究の知見を生かした実践の研究上の検討は見当たらない。

地球規模の課題として近年、食品ロスの問題が注目されている。小学生に対して、食品ロスをテーマにした実践では、食品ロス削減の意欲が高まることが報告されている。しかし、食品ロスの問題をグローバルな視点で扱っている実践研究はない。

以上のことから、小学校5年生の児童を対象に、総合的な学習の時間において、食品ロスをテーマにしたプロジェクト型のグローバル教育を実践し、児童の食品ロスや食品ロスに関わる地球規模の課題に対する「社会認識」と「自己認識」の変容を明らかにし、その変容が「問題解決のための行動への参加」意識にどのような影響を与えるのかを明らかにすることを目的として研究を行った。分析の対象は、児童の食品ロスに対する事前と事後のイメージマップ、事後のふりかえりの記述、事後の質問紙調査とした。

食品ロスに対するイメージマップに書かれた記述内容をKJ法的手法で分類し、そのカテゴリーに名前を付けていった。その結果、「社会認識」に関する内容は、事前は「残り物」が最も多く、続いて「もったいない」、「捨てる」となっていた。事後には、「工夫」が最も多く、「食べられない人がいる」、「安全な水を飲めない人がいる」が続いた。全体の記述数は、事前は147個、事後は263個と大幅に増えた。「自己認識」に関する内容は、事前は、「作った人に失礼」「だめなこと・悪い」となっていた。事後はそれらに加え、「ぜいたく」という言葉が増え、全体の記述数は、10個から20個に増えた。「問題解決に向けた行動への参加」に関する内容は、事前は「考え方で変わりそう」のみであったが、事後は「減らそう」「解決できる・防げる」「助けたい」などとカテゴリーが増え、全体の記述数は1個から15個に増えた。以上のことから、児童の「食品ロス」に対する「社会認識」が大きく広がり、深まることが明らかになった。また、「問題解決に向けた行動への参加」について

の意欲も高まることが明らかになった。

振り返りの記述を M-GTA を使って分析をすると、30 の概念が生成され、そこから 11 のカテゴリーが構築された。その、概念やカテゴリーの関係は図 1 のように表せることが分かった。これらのこと

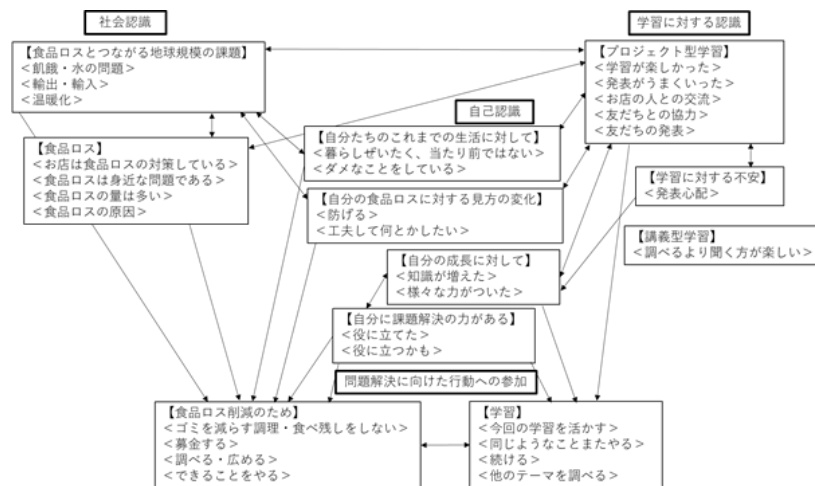


図 1「食品ロス」をテーマにしたプロジェクト型グローバル教育の影響

「社会認識」、「自己認識」、「学習に対する認識」の広がりや深まりは、それぞれつながりがあることが明らかになった。また、「社会認識」「自己認識」「学習に対する認識」の広がりや深まりにより、「問題解決のための行動への参加」の意欲を高めることも明らかになった。

5 件法で調査した質問紙の結果からは、「学習が楽しい」「この学習をまたやりたい」「情報活用の力が付いた」「考える力が付いた」「課題解決の力が付いた」「家族と話す」の平均が、4 以上で、高い値であることが分かった。つまり、食品ロスをテーマにしたプロジェクト型のグローバル教育は児童にとって楽しく、またやりたい学習であることが明らかになった。また、児童の情報活用の力、考える力、課題解決の力が高まったという認識にもつながり、「食品ロス」は家族での話題となりやすいことも明らかになった。

このような結果になったのは、地球規模の課題である食品ロスをグローバルな視点で捉え、ローカルなところで探究していく学習が、児童の食品ロスに対する「社会認識」を深化させたからだと考える。また、プロジェクト型で食品ロスについて探究していくことが、児童の課題解決に対する「自己認識」を深化させたからだと考える。そして、児童の「社会認識」や「自己認識」の深化が「問題解決に向けた行動への参加」の意欲を高めることに影響を与えたからだと考える。つまり、テーマ性をもって、地球規模の課題をグローバルな視点をもってローカルなところから、プロジェクト型で探究していくグローバル教育の価値を示唆しているといえる。

しかし、質問紙調査の分析から、「問題解決のための行動への参加」として、ライフスタイルを変容させるような実際の行動に対しては、十分な価値が見出せることを明らかにすることはできなかった。今後の課題としては、一定の理解に立ったうえで、今後自分がどのような形で具体的に社会貢献や働きかけをするのかを考えていくような活動の展開を考えていくことが必要であるといえる。それは、グローバル教育の課題として、地球規模の課題を認識することに留まるのではなく、実際に社会に貢献するスキルや能力を育成することが求められているからである。

高等学校数学教育における ICT の効果的な活用について

-興味・関心の向上や実感の伴う深い理解に関する生徒の意識変容-

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年
山岡 昂（奈良県立郡山高等学校教諭）

1 研究の背景・目的

これまでの教職経験から、高校生の数学に対する興味・関心が低いことや実感の伴う深い理解が達成されていないことを課題と感じていた。これらは、新学習指導要領や新たに始まる大学入学共通テストの共通方針からも、これからの数学教育において重要度が高いといえる。課題の解決について様々な研究や実践が具体的になされているが、授業への取り入れを考えると、進度確保の視点を切り離して考えることはできない。複数の小単元のまとまりを一つの枠組みとして考える必要がある。時間短縮が実証されている ICT に注目し、奈良県の県立高校における普通教室の大型提示装置整備率が低いことから、今後の整備を見据え、まずは大型提示装置を活用して学習内容を提示する授業を考えることとした。また、社会の在り方に影響を及ぼす新たな技術が進展していくこれからの時代を見据え、一つの教室にとどまらない学びについても検討すべく、授業を動画配信し、家庭で生徒が学習者用コンピュータを活用して視聴することについても考えることとした。

複数の時間の枠組みのなかで、ICT を「時間短縮」と「興味・関心の向上や実感の伴う深い理解の実現」の二つの側面から捉え、高等学校数学教育における学習内容の提示に関する ICT の効果的な活用方法を明らかにすることを研究の目的とする。

2 「ICT の活用分類」の構築

ICT を用いて学習内容を提示する目的をどのような視点から捉えるとよいのかを検討し、「授業における学習内容の提示に関わる ICT の活用分類」を図 1 のように構築した。この活用分類に基づいて授業計画を立案した。

観点	内容（どのような目的で提示するか）
⑥ 時間の短縮	説明や板書の時間を軽減する
① 視覚的扱い	問題や数学的概念を視覚的に捉えさせる
② 発展的扱い	紙と鉛筆だけでは扱えなかった事象について考察させる
③ 身近なものとのつながり	身近なものとのつながりを感じさせる
④ 既習事項とのつながり	これまで学んだこととのつながりを感じさせる
⑤ 学びの共有	考えたことを共有させる

図 1 授業における学習内容の提示に関わる ICT の活用分類

3 数学意識調査の実施

単元の学習を一通り終えた高校 3 年生を対象に、高校数学に対する意識調査を実施した。結果をふまえ、興味・関心や実感の伴う深い理解に関連して生徒の困り感が高い単元を抽出し、研究対象単元とした。興味・関心が低い単元として「データの分析」が抽出され、問題を解くことを肯定的に捉え学習内容に納得することを否定的に捉えた“納得否定群”

の出現割合が高い単元として「図形と方程式」が抽出された。

4 授業実践

単元「データの分析」について、令和2年1月、教室に55型のデジタルテレビを1台設置し、PowerPointやGeoGebraで作成・加工した教材を提示する授業を実施した。主に「復習事項の確認」「散布図の提示」「練習問題の答え合わせ」で時間短縮し、生じた時間に「身近なものとのつながりを感じる」「計算や考え方の視覚化」を目指した。図2に示すように、学習内容に興味をもたすことができた(回答は数値が小さい方が肯定的)。また、約92%の生徒が学習内容に興味をもつことに対してICTの有用性を感じていた。

単元「図形と方程式」について、令和2年4～5月、PowerPointやGRAPESで作成した教材を用いた授業を動画化してYouTubeで限定配信し、生徒が学習者用コンピュータで視聴する形式で授業を実施した。主に「復習事項の確認」「図の提示」「練習問題の答え合わせ」で時間短縮し、生じた時間に「問題を解く前後に予想したり確認したりすること」「線形計画法を利用した具体的な事象について考察すること」を目指した。図3に示すように、“納得否定群”に該当する生徒が減少し、解き方・内容納得に対してともに肯定的な生徒が増加した(回答は数値が小さい方が肯定的)。また、約92%の生徒が学習内容に納得することに対してICTの有用性を感じていた。

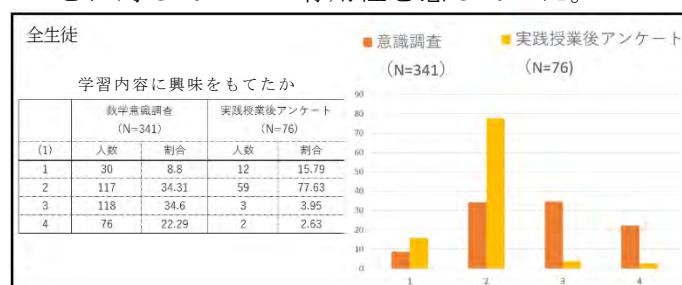


図2 実践「データの分析」授業アンケート結果

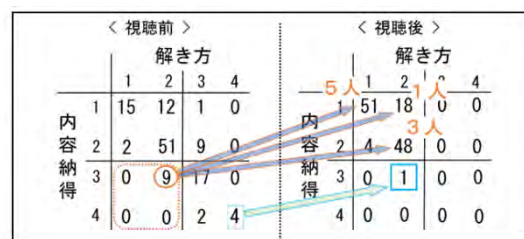


図3 実践「図形と方程式」授業アンケート結果

5 明らかになった ICT 活用上有効な視点と留意事項

「①時間の短縮」について、単なる物理的な短縮にとどまらず、例えば板書する時間を内容の説明や生徒の様子を観察する機会にあてることができ、きめ細やかな指導が一層可能になった。「①視覚的扱い」「②発展的扱い」について、何故そうなるのかや行った計算が何を表していたのかを視覚的に捉えることができ、学習内容への納得感を高めることができたり、授業における教師の選択肢が増え、教材研究をととして生徒に学習内容を一層深く考察させるための新しい教材を生み出せたりした。「③身近なものとのつながり」について、“身近なもの”として捉える対象に広がりをもたせることができた。「④既習事項とのつながり」について、学習内容自体ではない部分の壁を取り除けるとともに、既習事項の限界と本単元の学習の必要性を感じさせやすくなった。留意事項としては、「十分な大きさの提示装置の確保」「用意できる提示装置の大きさを考慮した提示内容の工夫」「提示内容の精選」「併用できる環境の活用」「生徒の実態をふまえて立案する単元計画と実際のICT活用との関連を考えること」が挙げられる。

「考えることを楽しむ子」の育成～算数科の授業を通して～

和歌山大学大学院 教育学研究科 教職開発専攻 2 年
谷川 真美 （橋本市立隅田小学校教諭）

1. 研究の背景と目的

いよいよ 2020 年度より新学習指導要領が完全実施となる。新時代の教育の方向性では、「人間ならではの強み」を生かしていくためには、主体的に判断する力、自ら問いを立てて他者と協働しながら解決を目指す力、数学的思考力の育成が求められている。また、小学校学習指導要領解説算数編によると、知識や技能の定着だけではなく、その習得の過程にあたる学び方が重要であり、数学的な問題発見や解決の過程を捉えることが重視されている。本校の児童の課題は、受け身な授業や行事、学習への自信のなさ、学級や学校をよくしていこうとする自治力のなさである。これらの根本である「考える」力は今後必ず必要となってくる重要な力である。その力を算数科のもつ答えを見つめ出す楽しさやその過程を大切にすることを育成することで伸ばしていきたい。授業の中で過程を大事にし、友達の考えを聞くことで捉え直し、見方考え方を変容・確立していく。そうすることで「考えることを楽しむ子」に育っていくのではないかと考えた。

2. 実践の概要

(1) 研究体制づくり

研究組織として、3 部会を設置した。生活向上部では児童主体の風土づくりを、授業部では算数科を中心とした授業改善を、分析部では研究の PDCA サイクル促進を担っていく。また、研究 3 部会の部長と研究主任、教務主任で構成する研究企画部会を立ち上げ、4 人で研究を引っ張っていく体制にした。

(2) 校内研での工夫

指導案作成の際に、『『考える』児童を育てるための授業作りのポイント』を明記し、協議の視点についても、そこに絞り焦点化することで、研究主題から外れない授業研究、協議をすることができた。

(3) 「すみだっこ考える姿ループリック」作成

職員で目指す姿を共有できていないことがここ数年の課題として明確になった。そこで、今年度の研究主題である「考える児童の姿」を具体的にイメージできるようにループリックを作成する。常に授業中の子どもの具体的な姿をイメージし、何度も検討を重ね、まとめた。出来上がった「すみだっこ考える姿ループリック」の一部が右図である。

	S	A	B
概念や性質の理解	計算の仕方の基に原理・原則があることや、原理・原則をうまく使って形式的な処理の仕方が考え出されることを理解することができる。	なぜそのような計算の式になるのか、工夫した考えを取り入れて説明することができる。	なぜそのような計算の式になるかを説明することができる。
	〈例〉底面を変えても、1 cm の立方体を並べずに体積の求め方を説明できる。	〈例〉底面に 1 cm を並べることにより、縦に 3 個、横に 4 個で底面が $3 \times 4 = 12$ 個でそれが 5 段あるから $3 \times 4 \times 5$ で体積が求められることを説明できる。	〈例〉1 cm を全て並べ、底面が縦に 3 個、横に 4 個で底面が $3 \times 4 = 12$ 個でそれが 5 段あるから $3 \times 4 \times 5$ で体積が求められることを説明できる。

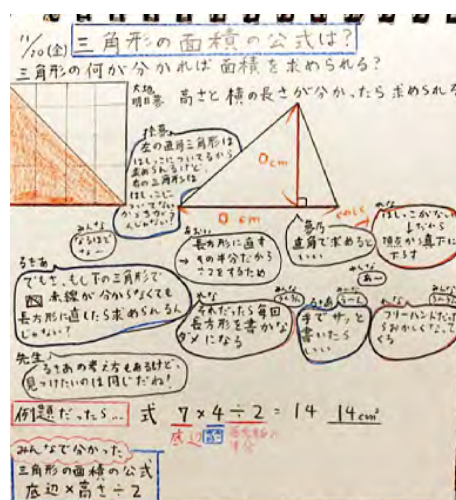
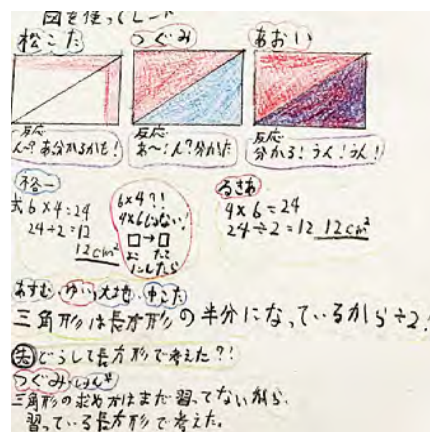
(4)「算ストーリー」

「算ストーリー」とは、その結果に至る過程まで丸ごと振り返ることで、結果に対してより深みのある数学的な力が身につくことをねらった振り返り方法である。ストーリーとして連続して記録していくことで、前時からの繋がりも分かり、より必要性を感じながら学ぶことにつながる。さらに、これを書くという意識をもって授業をすることで、より自分たちで授業を進めようとする態度にもつながる。同じ授業を受けていても比べてみるとまとめ方に違いが見られる。これは児童が授業を思い出した際に、印象に残ったところや、自分がよく考えた場面が残るからだと考えられる。さらに、教師主導の授業をしている限り、子どもからの疑問や、授業の流れに影響を及ぼすような発言を引き出すことはできない。また、過程を大事にすることにおいても、こちらから一方的に教えただけでは子どもたちの思考に与える影響が少なく、子どもが授業を思い返す際に残らないので「算ストーリー」には書かれない。つまり、「算ストーリー」に取り組むためには必然的に子どもが主体の授業になってくる。このように「算ストーリー」を

通して、授業の振り返りを見童と教師の双方が行うことで、考えることを大切にする授業を目指すことに繋がっていく。右図が児童の「算ストーリー」の一部である。

3. 成果と課題

考察をするために



「算数アンケート」を6月と12月の2回全校で実施したところ、「算数が好き」という設問では5%、「問題を解くのが楽しい」という設問では9%、12月では向上していた。他の設問についても全てわずかではあるが向上していた。大きな変化として目に見えるようになるにはもう少し時間がかかるであろう。しかし、それぞれの部会において「考えることを楽しむ子」について、どのような子どもの姿なのかを具体的に表現したり、どのような授業によって引き出すことができるかを考えたりと、教職員が研究を楽しんでいる姿は、この研究の大きな成果だと言える。しかし、部会を計画的に開くことができず、研究のPDCAサイクルを回せなかったことは課題である。次年度までに新たな計画を作成し、土台づくりができた今年度の取り組みを引き続きアップデートさせ、研究を継続させていきたい。

「算ストーリー」については、子どもに明らかな変容が見られ、大きな成果だと言える。共に「算ストーリー」に取り組んでくれた相担の教諭が目を見せ、「授業が変わった」と伝えに来る姿には胸がこみ上げるものがあった。一人の教師の授業観を変えることができたことについても成果を感じている。しかし、「算ストーリー」を広めていくには、まだ私が見えていない部分があると感じた。今後その部分について自分が俯瞰して論理的に整理できるように、さらに研究を続けたい。算数科における「考えることを楽しむ子」の研究が、ひいては他の教科や生活においても良い影響を及ぼし、困難なことに出会った際に自分の力で考え、生き抜くことができる人間の素地につながるのではないかと期待する。

小学校における授業内外を通じた 防災・減災教育のあり方に関する一考察

島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 2年

松原 透

共同研究者 島根大学大学院教育学研究科教授 松本 一郎

【はじめに】

本研究は小学校における主に理科学習を中心とした防災・減災に関わる児童の学びについて、そのあり方を考察・提案するものである。主野外での学習および児童へのアンケート結果から、児童の防災・減災に関わる意識や、地域の違いによる予測される自然災害の種類が異なることも明らかとなった。すなわち、防災・減災教育は授業内外の様々なチャネルを用いながら、授業の内外で意識や行動を喚起する内容を学ぶ機会を用意することが重要である。

【研究の背景】

日本列島は火山災害や地震災害が多く、世界有数の災害多発国である。また近年では豪雨災害など異常気象が原因とみられる自然災害も多く発生し、防災・減災については、現代的な教育課題と言える。山陰地方においても、2000年鳥取県西部地震、2017年鳥取豪雪災害、2018年島根県西部地震など、短期間で多くの自然災害が発生している。防災・減災教育を実現する上では、野外学習による実感を伴った理解が効果的であると考えている。つまり、野外学習を通じ、五感で自然を感じることで、より防災・減災意識が育まれると期待されるからである。

【研究の目的・方法】

防災・減災教育が積極的に行われている地域は、地震リスクの比較的高い東日本や太平洋側に偏っているなど、地域によってばらつきがあるのが課題である。山陰地域においては、防災・減災教育の必要性は高いが、教育的な研究はあまりなされていないのが現状である。そこで本研究では、自然が豊かな地域だからこそできる（地域の教育課題）、野外学習を踏まえた防災・減災教育の教育的効果を考える。また、付随して地域に対する肯定感の変化についても明らかにする。

こうした目的を達成するために本研究では、小学校における理科の授業を中心として、授業実践、授業観察及びアンケート調査を実施している。本研究では、上記に加え、SDGsとの関係やKeller(1978)のARCSモデルを参考に、防災・減災教育の効果的な内容やその実施について考察を行う。

【研究結果】

本研究では、松江市立 S 小学校において、1～6 年生まで全学年の授業観察および授業補助（T2）を行った。また、S 小学校の 5, 6 年生に加えて Y 小学校 5, 6 年生の、計 94 名に対してアンケート調査を行った。そのアンケート調査の結果の一部として、以下の設問を設定した。その結果を図 1 に示す。設問は「今後学校や家の近くの地域で自然災害が起きると思いますか?」という内容である。

このアンケート結果から、自分たちの住む地域で今後自然災害が「起きる」と考えている児童は、S 小学校は 50%、Y 小学校は 34%にとどまり、「起きない」と考えている児童はそれぞれ 15%と 11%、「わからない」と回答した児童は 35%と 54%にもおよぶことが明らかになった。これは解決すべき地域の教育課題の 1 つであると考えられる。自然災害は山陰地域においてももちろん起こるものであり、今後は自然災害が自分たちの住む地域で起きるものと捉え、それに対する防災・減災行動をとれる児童を育成する必要がある。つまり、防災・減災教育を学校現場でその充実を図るにあたり、児童の防災意識を高める授業内外での取組が求められていると考える。その取組みの基礎として、SDGs の「住み続けられるまちづくりを」を念頭に Keller（1978）などが提唱する意識教育を授業構想のデザインとして、活用していくことが効果的だと考えられる。

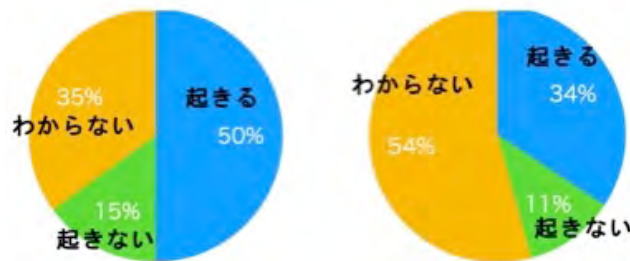


図 1. 質問 3 のアンケート結果（左：S 小学校 6 年，右：Y 小学校 6 年）

【参考文献】

- 五島政一(2010)：防災教育に関連する新学習指導要領の内容と理科を中心とした防災教育の在り方と推進。『理科の教育』，59 巻，698 号，10-13.
- 藤岡達也(2019)：科学的リテラシー育成と自然災害に関する防災・減災，復興教育。初等教育資料，初等教育資料 981 号，164-169.
- Keller, J. M. (1987)：Development and use of ARCS model of motivation design. Journal of Instruction Development, 10(3), 2-10.
- 松本一郎(2018)：大地のつくりから学ぶ地域の環境・防災・故郷教育。日本教育大学協会研究年報，第 36 集，213-222.
- 松本一郎(2019)：理科における『自然を愛する心情』についての一考察—日本の自然環境に寄り添い，持続可能な社会の構築に向けての試金石として—。『理科の教育』，66 巻，799 号，13-17.

学校と社会をつなぐ学習の開発

一家庭科におけるサービス・ラーニングを中心としたカリキュラム・マネジメントー

岡山大学大学院教育学研究科 教職実践専攻 2年

森田 美和

学校現場では子どもたちの「自己肯定感」や「学習意欲」の低さが問題となっている。また、社会においては現代の若者が他者と繋がり、社会の運営に積極的にに関わり、よりよいものに変えていこうとする意欲が低いことが指摘されている¹⁾。子どもたちにとって、学校で学んでいることが社会においてどう役立つのか意味づけが十分になされていないこと、学校と社会の遊離が原因の一つであるともいわれている²⁾。また、小学生よりも中学生の方が地域への関心が薄れ、社会参画意識が低下する³⁾のは部活動や塾などに時間を割くことが多くなり、地域社会との関わりが減少することと無関係ではないだろう。

このことから中学生にとって、地域（社会）と繋がり、その一構成員であることを実感する経験、かつ、学んだことをよりよい地域（社会）づくりに生かす経験が必要であり、その機会は意図的に設定しなければならないと考えた。

昭和49年の社会教育審議会の建議において、学校・家庭・社会、三者の望ましい関係が示されたが、昭和60年頃から「開かれた学校づくり」という概念が広まるとともに、学校の施設・機能開放、地域人材による学校支援、情報公開が盛んに行われるようになり、学校支援本部事業などの制度も整備された。

しかし現在はさらにその関係を進化させ、一方向の支援や関わりではなく、「地域住民が地域教育の担い手として、当事者として積極的に関わる」という協働の考え方、学校を核とした地域の創生をねらいとする、「地域とともにある学校」づくりが求められている。新学習指導要領ではその前文において「地域とともにある学校」を実現するための「社会に開かれた教育課程」の重要性が示された。

「社会に開かれた教育課程」は学校と地域が目標（目指す子ども像）を共有し、教育課程の計画から実施、評価に至るまでのプロセスを連携・協働することを意味しており、各教科の学習、総合的な学習の時間、道德教育、特別活動等すべての教育活動に繋がるものであるが、実際の学校現場では十分に理解され、実践されているとはいえない現状もある。

一方、教育課程の重要な要素である教科の一つである家庭科は、元来、家族や地域の人々との協働により、生活をよりよいものにすることができる力を育む教科であり、内容においても地域社会との関わりが欠かせない。

しかし、実際には家庭科の授業時間だけで地域と関わる豊かな授業を成立させることは困難な場合が多い。家庭科に対する子どもたちの捉えも学んで楽しい、役に立つと考えるのは調理実習に関わる内容であり、それ以外の内容には関心が高いとはいえない。また、

家庭科で学んだことを家庭で実践し、生活をよりよくしようという意欲は低く、実際に行った経験も少ないという⁴⁾課題がある。このことから、子どもたちが生活や身近な社会の問題を捉え、学んだことを活かして問題を解決し、生活がよりよく変化することを実感する経験を伴う授業づくりが必要であると考えた。

そこで、中学校における家庭科の授業にアメリカ発祥のサービス・ラーニングを取り入れることを提案したい。(以下、SLと表記する)SLは教科で学んだ知識や技能を地域の課題解決に活用し、貢献するという学習方法である。社会性や社会参画意識の育成も期待できるとして大学教育や社会科での実践は多いが、中学校家庭科における実践例は少ない。

また、SLは日本の「総合的な学習の時間」との共通点が多いとされている。SLでは地域のニーズに基づくサービスそのものが学習の目的であるという相違点はあるが、教科横断的な視点や問題解決のプロセスを重視している点などは注目すべき共通点である。

SLを日本の教育課程に合わせて取り入れ、総合的な学習の時間の学び、家庭科の学びを結び付けることで相互の学習を深めることができると考えた。家庭科を中心としたSLの学習を組織することにより、教科横断的で豊かな学びにつながるカリキュラム構成や新しい学習指導要領で重視されている問題解決型の学習の可能性が広がるのではないだろうか。

本研究では新学習指導要領に示された方向性、学校の課題などをふまえ、事例とするK中学校の「社会に開かれた教育課程」を具現化する学習を開発する。その際、①学校運営協議会が設定した「育てたい子ども像」をもとに学校教育目標を具体化・焦点化する、②具体化・焦点化した学校教育目標を達成するために「総合的な学習の時間」を中心に教育課程を見直し、さらに家庭科の授業を構想する(SLの導入、教科等の連携、題材・内容等の検討)、③構想した授業を実施するにあたり、学校内外の資源の活用、必要な仕組みを吟味する、という流れで検討する。

SLを効果的な学習にするためには、地域と学校の協働が不可欠であるが、その鍵を握っているのは学校運営協議会であると考え。事例とするK中学校では昨年度、学校運営協議会を設置し、地域との連携・協働に積極的に取り組もうとしている。「社会に開かれた教育課程」を検討する際に学校運営協議会の仕組みを活かすことが、学校と地域のよりよい関係づくり、子どもたちの「生きる力」の育成につながる豊かな学びの創造に役立つのではないかと考えている。

以上の視点で先行研究や先行事例をもとにすでに学校で行われている教育実践と地域を結びつけ、カリキュラム・マネジメントの視点から学習の開発を試みた。教職大学院在学中、学校現場において実践することはできないが、来年度以降、赴任する学校において、その学校の教育目標や実態をもとに改善を加え、実践する予定である。

《参考資料》

- 1) (社)日本経済調査協議会「21世紀の教育を考える―社会全体の教育力向上に向けて―」「現代の若者に見る教育問題」2012年12月 https://www.nikkeicho.or.jp/new_wp/wp-content/uploads/moroi1.pdf (2020年2月確認)。
- 2) 有菌格『開かれた教育経営 学者連携・融合教育論』教育開発研究所、2007年
- 3) 国立教育政策研究所「平成31年度の全国学力・学習状況調査報告書(質問紙調査)」
<https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/report/data/19qn.pdf> (2020年2月確認)。
- 4) 阿部睦子・深澤千聡・菰塚節子・森本静子・亀井佑子・三野直子「中学生にみる家庭科学習に対する意識『日本家庭科教育学会誌』49(1)2006年、pp. 3-10。

統計的問題解決力を育成する算数科授業の開発

—統計教育カリキュラムの国際比較に基づく評価指標の開発を通して—

広島大学大学院人間社会科学研究科教職開発専攻 1年

辰崎 圭(呉市立呉中央小学校教諭)

1. 問題の所在

小学校学習指導要領解説算数編（平成 29 年、以下「29 年解説」とする。）では、「データの活用」領域を新設し、必要なデータを収集・分析し、その傾向を踏まえて問題解決をするという統計的問題解決を重視していることが分かる。その中で、統計的な問題解決の過程は、統計的探究プロセス PPDAC(Wild&Pfannkuch、1999、以下、「PPDAC サイクル」とする。)と示されている。「PPDAC サイクル」とは、「問題(Problem)－計画(Plan)－データ(Data)－分析(Analysis)－結論(Conclusion)」という五つの段階を経て問題解決することである。「29 年解説」では、「統計的な問題解決の方法」に関して、第 5 学年以降で、「PPDAC サイクル」を用いた指導を行うことを明記している。しかし、海外の統計教育では、小学校低学年から継続的に繰り返し、確率と連動した統計教育を行い、統計の重要性を強く認識した数学教育を実施している(深澤弘美、2007)。以上の統計的な問題解決における問題点から、小学校低学年から系統立てた統計的問題解決力の必要性があげられる。

2. 研究の目的

本研究では、統計的問題解決力の育成に向け、まず、その力を定義し、育成の方法を検討する。次に、海外の統計に関わるカリキュラムや評価指標を調査・分析した上で、日本の学習指導要領や評価、先行研究と比較・融合し、小学校低学年から系統立てた統計的問題解決力の段階的評価指標を開発する。また、開発した評価指標を、実地研究を通して、フィードバックを行い、その妥当性を探るとともに、小学校低学年から系統立てた統計的問題解決力の育成を目指す。

3. 研究の方法

(1) 本研究における統計的問題解決力

本研究では、「統計的問題解決力」を「PPDAC サイクルを用いて、必要なデータを収集・分析し、その傾向を踏まえて問題解決をする力」と定義することとする。

(2) 資質・能力の育成を目指す「逆向き設計」論

資質・能力である統計的問題解決力の育成に向け、新たなカリキュラムや評価指標が必要となる。その作成にあたり、ウィギンズ・マクタイ(2012)が提唱している「逆向き設計」論が有効である。ウィギンズ・マクタイ(2012)は、「逆向きの設計」論について、「求められている結果」、「承認できる証拠」、「学習経験と指導」の三段階で計画するアプローチと述べている。本研究においても、「求められている結果」にあたる資質・能力となる統計的問題解決力の育成から遡って、「承認できる証拠」にあたる新たなカリキュラムや評価指標といった評価方法を具体化し、「学習経験と指導」にあたる授業実践を設計していくアプローチを行った。

4. 低学年から系統立てた統計的問題解決力育成に向けた評価指標の開発

低学年から系統立てた統計的問題解決力育成に向け、複数の海外の評価指標に加え、先行研究の評価指標(青山和裕、2013)、我が国の評価指標、第 1 学年の教科書を参考に評価指標の開発を行った。新たな評価指標の妥当性を高めるため、教授・大学院生・現職教員・附属小学校教員と、複数回モデレーションを行った。国内の先行研究では、小学校低学年を対象とした統計的問題解決の調査研究は見受けられないため、新たな評価指標を基に、実態調査に関する質問紙調査の項目、研究授業、評価問題の立案・作成に用いている。以下に、現時点での新たな評価指標の具体を示す(表 1)。

表 1 統計的問題解決力育成に向けた段階的評価指標（小学校低学年～）
※文部科学省(2017)、青山(2013)を基に筆者作成

	段階	Problem	段階	Plan	段階	Data	段階	Analysis	段階	Conclusion
文献	活動内容	・問題の把握・問題設定	活動内容	・データの想定・収集計画	活動内容	・データ収集・表への整理	活動内容	・グラフの作成・特徴や傾向の把握	活動内容	・結論付け・振り返り
	内容詳細	③身の回りの事象について、興味・関心や問題意識に基づき、統計的に解決可能な問題を設定すること	内容詳細	②見通しを立て、どのようなデータを、どのように集めるかについて計画を立てること	内容詳細	③データを集めて分類整理すること	内容詳細	④目的に応じて、観点を決めてグラフや表に表し、データの特徴や傾向をつかむこと	内容詳細	⑤問題に対する結論をまとめるとともに、さらなる問題を見いだすこと
小学校低学年用からの「評価指標」(筆者)	レベルⅠ	取り組む問題は、始めから統計的な問題になっており、対象とするデータも定まっている。あるいは、日常の事象に関連する質問をすることができない。	レベルⅠ	問題に対し、データ収集の方法や計画をすることができない。または、始めから定まっている。	レベルⅠ	提示されたデータを扱う。あるいは、データ収集や表への整理ができない。データ数がレベルⅡ未満である。	レベルⅠ	あらかじめ定められたグラフにまとめることができない。	レベルⅠ	設定した課題に対して、作成したグラフに見られた特徴や統計量をまとめることができない。
	レベルⅡ	統計的ではない一般的な問題から始まり、統計的な問題ではないが関連する質問をすることができ、統計的ではない一般的な問題から始まり、関連する質問から統計的な問題へと設定していく。	レベルⅡ	集めやすいデータを対象として、集計方法などに注意して集める。	レベルⅡ	変数1～2項目で、データ数も12～29件程度の身近なデータを扱う。	レベルⅡ	あらかじめ定められたグラフにまとめる、統計量を求める。	レベルⅡ	設定した問題に対して、作成したグラフに見られた特徴や統計量をまとめる。
	レベルⅢ	統計的ではない一般的な問題から始まり、関連する質問から統計的な問題へと設定していく。	レベルⅢ	問題に対し、統計的に調査することができるデータ収集方法を計画する。	レベルⅢ	変数1～2項目で、データ数も50件程度の身近なデータを扱う。	レベルⅢ	データの特性と分析目的に応じて適切な1つのグラフや統計量の分析に用いる。	レベルⅢ	設定した問題に対して、作成したグラフに見られた特徴や統計量を基に、適切な結論をまとめる。
	レベルⅣ	統計的ではない一般的な問題から始まり、統計的な問題へと設定していく。	レベルⅣ	結果に影響しそうな変数を自ら想定し、収集方法についての検討する。	レベルⅣ	変数3～5項目程度、データ数も50～200件程度の現実のデータを扱う。データのクリーニングを行う。※ICT活用を想定	レベルⅣ	データの特性と分析目的に応じて適切な複数のグラフや統計量の分析に用いる。	レベルⅣ	設定した問題に対して、適切な結論をまとめるとともに、さらなる問題を見いだしている。
	レベルⅤ	一般的な問題から始まり、統計的な仮説検定ができる形での問題を設定する。	レベルⅤ	標本調査によるデータ収集方法を計画する。	レベルⅤ	ビッグデータなど多項目、大容量のデータを扱う。	レベルⅤ	データの背景情報に関する知の創造を行う。	レベルⅤ	より自分の主張が伝わりやすい表現方法を工夫しまとめる。

5. 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

本研究では、海外や日本の統計カリキュラムの評価指標を比較・融合して開発した「新たな評価指標」を活かした実践を開発することができた。そのことが統計的問題解決力の育成に有効であったかを見取るため、「質問紙調査の事前事後の変容」、「事後テスト」について分析し、検証を行った結果、「新たな評価指標」に基づく実践は、第3学年の統計的問題解決力の育成に概ね有効であることが分かった。このことは、小学校低学年から系統立てた統計的問題解決力の育成への可能性を示唆しており、今後の統計教育の在り方を考える契機となれば幸いである。

(2) 研究の課題

本研究では、第3学年において統計的問題解決過程を用いて実践を行った結果、特定の段階やその接続に課題があることが明らかになった。例として、「データ」段階では、事前と事後の平均値は上昇しているものの、事前と事後の平均値の差は、 $t(4)=1.91$ 、 $p=.129$ であり、有意差は見られなかった。要因として、研究授業の展開と、「データの収集方法」に関する質問項目の関連が低かったことが考えられる。今後、対象を変え、その段階や接続に焦点を当てた改善を検討し、追研究を行う。

引用・参考文献

- ・ 文部科学省(2016).「算数・数学のワーキンググループにおける審議の取りまとめ, p.9.
- ・ 文部科学省(2017).「小学校学習指導要領解説算数編」. 東洋館出版社.
- ・ 国立教育政策研究所(2020).「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 小学校算数」.
- ・ 青山和裕(2013).「『資料の活用』領域における指導の充実に向けて～探究プロセスに関するスパイラル指導の確率との関連付け～」. 日本数学教育学会誌 第96号, pp.43-46.
- ・ 深澤弘美(2007).「初等・中等統計教育カリキュラムの国際比較研究 -ニュージーランドにおける統計教育カリキュラム-」.
- ・ ウィギンズ, G. & マクタイ, J. (2012). 西岡加名恵(訳).「理解をもたすカリキュラム設計:『逆向き設計』の理論と方法」. 日本標準, pp.21-25.
- ・ Wild, C. J. & Pfannkuch, M. (1999). Statistical thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*. 67 (3). 223-265.
- ・ New Zealand Ministry of Education(1992).MATHEMATICS in the New Zealand CURRICULUM.
- ・ Qualifications and Curriculum Authority :QCA(2013).The National Curriculum for England.

学校の組織力向上を目指して

－ 3 小 1 中施設分離型中学校区における 小中連携教育の取組を通して－

山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 2 年

小森 晃子（下関市立夢が丘中学校教諭）

山口県では、令和 2 年 4 月に県内全ての公立小・中・高等学校・特別支援学校等にコミュニティ・スクールが導入された。校種の特性を生かした取組の充実に加え、校種間連携や地域との協働による取組拡充を目指している。そのためにも、地域学校協働活動の仕組みを概ね中学校区をひとまとまりにしたネットワークで結び、地域協育ネットとしている。そうしたコミュニティ・スクールが核となり、地域協育ネットの仕組みを生かして、社会総がかりで子どもたちの学びや育ちを支援する「やまぐち型地域連携教育」を推進している。

発表者の所属する下関市立夢が丘中学校は、教科教室型、地域開放型、生活空間型の 3 つのコンセプトとコミュニティ・スクールの仕組みを活かしたボランティア活動「夢ボラ」が特色である。また、夢が丘中学校区地域協育ネット「夢チャレネット」では、めざす子ども像を『夢チャレンジャー～ふるさとを愛し、夢にチャレンジする子ども～』とし、3 小 1 中及び総合支援学校の 5 校と家庭、地域が一体となってその育成を図っている。特に、毎月第 3 週を「あいさつチャレンジ週間」と定め、地域のあいさつ活性化とともに子どもたちの主体的に関わる力や郷土を愛する心の育成を目指している。地域協育ネットの取組の充実のためには、学校と地域が育てたい子ども像を共有し、連携しながら進めていく必要がある。夢が丘中学校区においても、めざす子ども像の育成に向けて小・中学校を中心とした組織的な学校間連携・地域連携を進めていくことが重要と考えた。

そこで、①小中学校としてのあいさつ活性化に向けた取組を充実させること、そのためにも②小中連携教育推進組織を確立すること、③特色である「夢ボラ」を生かすことが有効と考え、『夢チャレンジャー育成プラン』として 3 つの夢チャレンジを試みた。

小・中学校のあいさつ活性化に向けた取組として、あいさつの歌づくりや中学生が小学校に出向くあいさつ運動等を実施した。これら学校としての取組を充実させるためには、教職員の役割の明確化と各校の協働意識向上が必要であった。そのため、夢が丘中学校区の小中の全教職員が「知・徳・体」3 部会のいずれかに所属する連携組織を編成し、各校部会別推進リーダーを設けた。推進リーダーは小・中学校の教諭 12 名と総合支援学校の

小・中学部主事の計 14 名で構成されており、年 3 回程度のリーダー会議を行った。3 部会は「夢チャレネット」とも連動している。夢チャレネット合同研修会では推進リーダーを中心に教職員、地域住民、保護者とともに小中連携指標、小中地域連携カリキュラムの作成やあいさつ活性化に向けた具体的取組について熟議した。あいさつの歌づくりも「夢チャレネット」の学校の取組として推進リーダーによって立案され、全児童生徒が関わりながらの作成に至っている。また、「夢ボラ」は中学生にとって地域住民や小学生と触れ合う機会である。生徒のボランティア意識向上や郷土愛の育成へとつながるとともに、ボランティア先の小学生にとっても中学生がめざす姿となる。「夢ボラ」の更なる充実を目指し、活動前のめあての設定や学級組織におけるボランティア係の新設を行った。小中あいさつ運動も「夢ボラ」に位置付ける予定である。他にも高校生や新成人などの卒業生に「夢ボラ」についてインタビューし、ボランティア活動の意義の明確化を図った。

3 つの夢チャレンジを通して、子どもたちは「小学生と中学生のつながり」や「地域の方々とのつながり」を意識するようになり、よりよい学校づくりや地域のために自分たちができることを考える姿が見られるようになった。また、小中連携指標や小中地域連携カリキュラムの作成に向けて教職員が何度も顔を合わせながら子どもの姿を共有することで、互いの心理的距離も縮まり、学校間連携の必要感向上や取組への意欲喚起につながった。特に、子どもたちが意欲的に活動する姿や地域住民の熱い思いは学校間連携・地域連携の大きな推進力となった。そうした子どもたちや地域住民の思いを具現化するためには、学校と地域がビジョンや目標、取組の成果と課題を共有し、推進リーダーを中心に組織的に連携しながら進めていくことが重要だと実感した。

今後は小中連携指標、小中地域連携カリキュラムによって 9 年間の教育活動を再整理し、「夢ボラ」を連動させながら継続的な学校間連携・地域連携活動へと位置づけることが必要である。そのためにも、子どもの思いを軸に小中連携組織と地域協育ネットの仕組みを生かしていきたい。

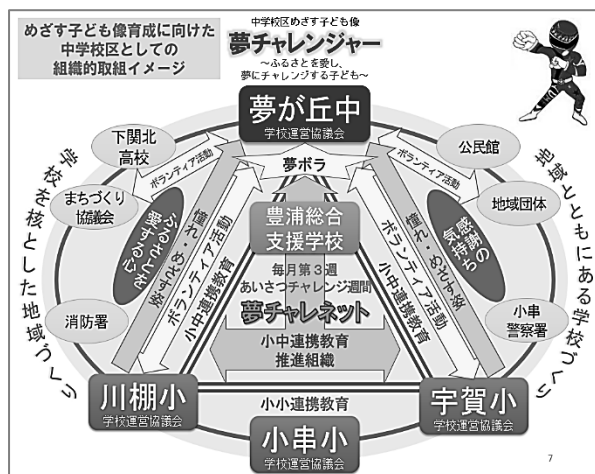


図1 夢が丘中学校区における組織的取組イメージ

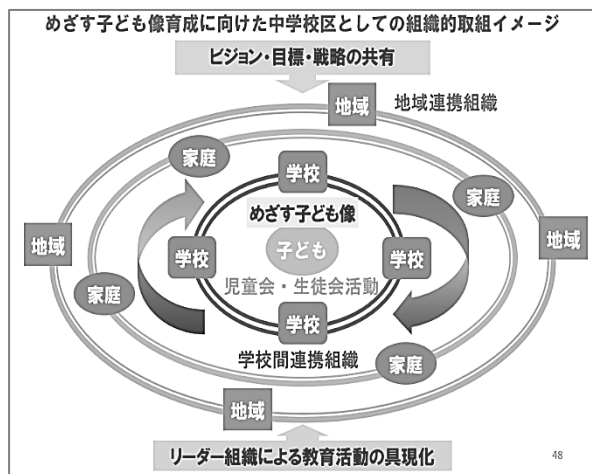


図2 中学校区としての組織的取組イメージ

次世代を生きる高校生の資質・能力育成を促す教職員の 組織的協働の展開

－「勇気づけ教育」と生徒の目的意識醸成の組織的実践を通して－

鳴門教育大学大学院学校教育研究科高度学校教育実践専攻 2年
大杉 信吾（静岡県立掛川西高等学校教諭）

1 実習校の課題分析と実践研究の目的

実習校は、2020年度に創立120周年を迎えた地域の伝統ある進学校である。2019年11月に生徒・教職員に実施したアセスメントアンケートから、生徒の課題として、「自分への信頼」の格差や学びにおける「目的意識」の格差が確認された。また、学校組織・教職員の課題として、個業化の傾向などが確認された。

これらの課題を表裏一体の1つのこととして捉え、実践研究の目的を、「生徒の課題を可視化して共有し、効果のある指導を組織的に実践することで、生徒の課題解決と教職員の組織化を同時に具現化すること」と設定した。

2 実践研究の枠組み

生徒のアセスメントアンケートについて共分散構造分析を行い、生徒の意識と行動の構造を可視化した（図1）。4つの要素に分けて捉えることができ、そこに実習校が策定した「育成したい4つの資質・能力（主体性・協働性・創造性・自己有用感）」を重ねた（図2）。

そして、生徒の実態からスタートして生徒の変容を生み出す、組織マネジメントとカリキュラム・マネジメントの融合モデルである「教師の主体的統合モデル*」に基づき、基本的枠組みを設計した（図3）。

*久我直人（2015）『教育再生のシナリオの理論と実践－確かな学力を育み、いじめ・不登校等を低減する「効果のある指導」の組織的展開とその効果－』現代図書

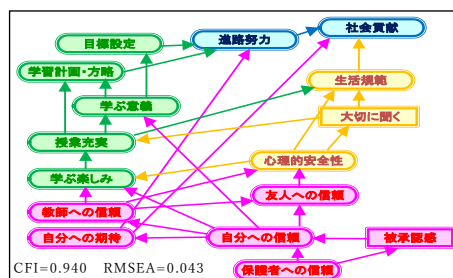


図1 生徒の意識と行動の構造

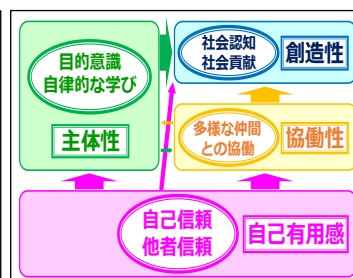


図2 4つの要素と資質・能力

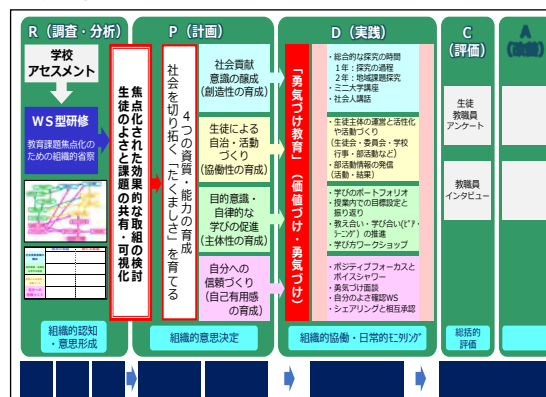


図3 実践研究の基本的枠組み

3 実践研究の実施

(1) Research 期・Plan 期

エビデンス・ベースで可視化された生徒の意識と行動の構造および育成したい4つの資質・能力の構造的なつながりを全教職員に明示し、課題解決に向けた効果的な取組を組織的省察（ワークショップ型研修）で出し合った。それを踏まえて、校内に既存の取組

を中心に、生徒の意識と行動の構造に基づき、意義と方法を共有して組織的・協働的に展開する教育改善プログラムを策定した。

(2) Do 期

課題解決に向けて、図4の具体的取組が組織的・協働的に実践された。また、実践を通じた生徒の変容の様子や、取組の意義と効果的な実践方法を、校内研修や教職員通信の発行を通して情報発信し、教職員の組織化と協働を促がした。

コロナ禍の臨時休業中には時間割に従った動画授業配信を全教職員で行い、生徒の主体的な学びを進めるとともに、教材の共有や授業改善を通じた教職員の協働の促進や生徒との信頼関係づくりなどが展開された。

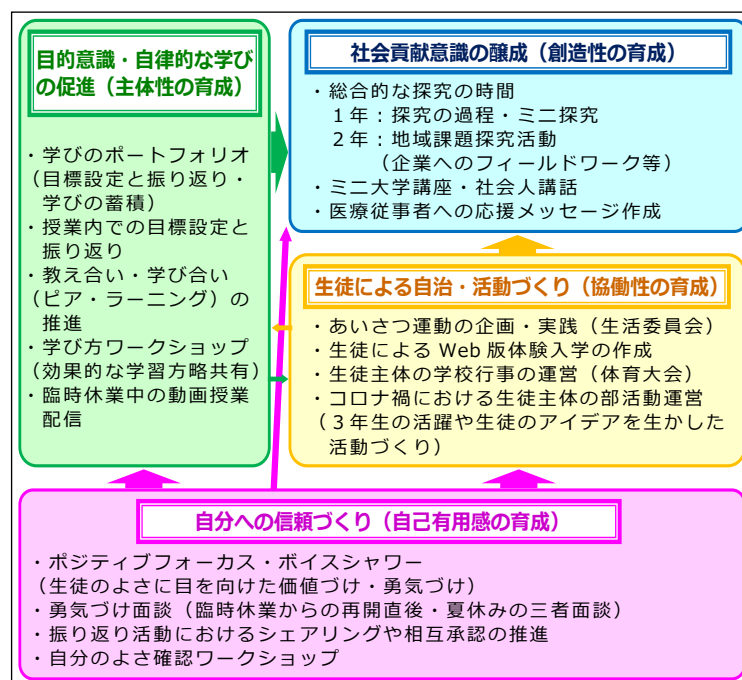


図4 課題解決のための具体的取組

(3) Check 期・Action 期

2020年11月に実施した生徒・教職員の総括評価アンケートを分析し、実践研究の総括的評価を行った(図5)。成果と課題を実習校と共有し、次年度に向けた改善策を検討した。

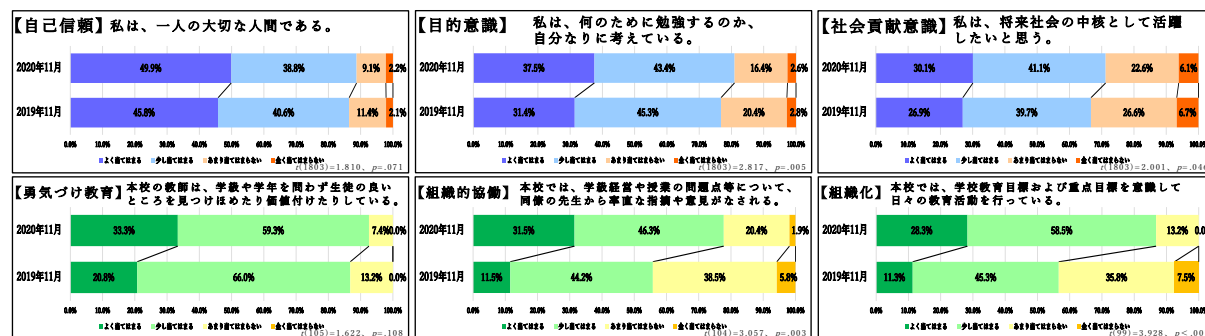


図5 総括評価アンケート結果（上段：生徒 下段：教職員）

4 実践研究の総括（成果と課題）

総括評価アンケートの分析から次の7点を本実践研究の成果として挙げる事ができ、その目的は一定程度達成されたと捉えられた。生徒における①「自己信頼・他者信頼の向上」、②「目的意識を持った自律的な学びの促進」、③「仲間との協働の促進」、④「社会認知の向上と社会貢献意識の醸成」。これらの生徒の変容を生み出す組織的な取組による教職員の⑤「指導の質的改善」、⑥「組織的協働の促進」。そして、「効果のある指導」を基軸にした⑦学校組織における「カリキュラム・マネジメントの推進による組織化の促進」。生徒の意識と行動の構造に基づき、生徒の内面に焦点を当てた「勇気づけ教育」と「目的意識醸成」を軸とする組織的な取組の有効性を示しており、汎用性も高いと考えられる。

また、課題として、本実践研究の成果を学校文化として根付かせていくための継続的な実践と、教職員の協働を生み出すことができるミドルリーダー育成の必要性が捉えられた。

小学校における 自己評価を生かした若年教員研修システムに関する研究

香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
川口 千奈理（高松市立川添小学校教諭）

1 本研究の目的

本研究の目的は、自己評価をもとに若年教員研修システム、すなわち研修の仕組みや内容を開発し実践するとともに、成果や課題について考察することである。

2 若年教員研修システムの開発（図1）

若年教員研修システムは、図1のように若年教員が自主的に取り組む「マイペース研修」と、同僚と協働して取り組む「アドバイス研修」の2つから構成される。

(1)「自己評価カード：ツールⅠ」

自分の資質・能力が見える化して、自身の強みと弱みを把握するツールである。香川県教育委員会が作成した「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の評価項目を細分化し、「自己評価カード（形成）」及び「自己評価カード（総括）」を作成した。

(2)「若年教員希望支援タイプ表：ツールⅡ」（表1）

若年教員が支援対象及び方法に関する希望を表明するためのツールである。支援対象と支援方法を軸として表1のように4タイプを設定した。

(3)「次やろうメモ：ツールⅢ」

省察のために、日常の取り組みの中で気にかけている児童や自分の取り組みを記録した。

(4)「これやらない会？：ツールⅣ」

若年教員がベテラン教員や中堅教員に悩みなどを相談する「これやらない会？（先輩）」、若年教員同士が学び合う「これやらない会？（若年）」の2種類のツールを設定した。

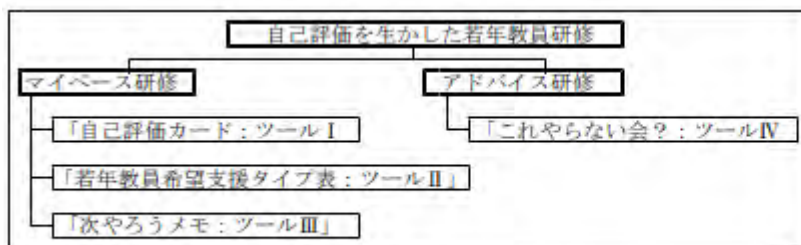


図1 若年教員研修システム

表1 若年教員希望支援タイプ表		支援対象	
支援 方法 指 導	支 援 指 導	学級経営中心	授業中心
		Aタイプ 支援をして ほしい 学級経営中心	Bタイプ 支援をして ほしい 授業中心
		Cタイプ 指導をして ほしい 学級経営中心	Dタイプ 指導をして ほしい 授業中心
		学級経営中心	授業中心

3 成果と課題

(1)各ツールの成果

第1に、若年教員は「自己評価カード：ツールⅠ」によって教員として身に付けなければならない資質・能力に気づき、中間評価で自分の伸びが見える化できた。第2に、「若年教員希

望支援タイプ表：ツールⅡ」でCタイプとDタイプの若年教員には相談会を、AタイプとBタイプの若年教員には、中堅教員・ベテラン教員の授業を参観することとしたことで、若年教員の多様なニーズに対応することができた。第3に、「次やろうメモ」で日頃の悩みを解決でき、メモを取ることで主任や管理職に事実に基づいて報告ができた。第4に、「これやらない会？（先輩）」は、話す機会を設けたことでより一層話がしやすい状況ができた点である。

働き方改革により、気軽に話せる時間が減っている中で、定期的に悩みや気になることを話す機会を設けることは協働性を高める上で一定の効果があつた。

(2) システム全体の機能（図2）

若年教員研修システムは図2のように各ツールが連動してシステムとして機能したといえる。若年教員は、「自己評価カード（形成）」で自身の資質・能力を見える化した後、「若年教員希望支援タイプ表」で自身のタイプを選択し、「次やろうメモ」に記録をとる。その悩みや解決していない課題に「これやらない会？（先輩）」でアドバイスをもらい、「これやらない会？（若年）」で同じ悩みを共有することでモチベーションが高くなり、資質・能力も高まった。このシステムが十分に機能すれば、講話などの従来の若年教員研修の大半は実施しなくても、若年教員の資質・能力は高まる。

(3) 若年教員の自己評価推移パターン

パターンⅠ「ストレート向上型」は、徐々に資質・能力が上がるパターン、パターンⅡ「ウンバウンド向上型」は、省察したことで自己評価は一度下がるが、その後上がるパターン、パターンⅢ「潜在的向上型」は、自己評価の向上は見られないが、周囲からの評価は伸びているパターン、パターンⅣ「後半向上型」は、中間評価では自己評価の向上は見られないが、後半に上がるパターンである。様々なパターンがあることが分かれば、周囲は長期的な視野のもとで、適切な対応ができる。

(4) 今後の課題

「次やろうメモ」の各教員に合った習慣化である。自分に合うノートを見つけることが、メモの習慣化につながると考える。ICT機器を使った記録も視野に入れて考える。

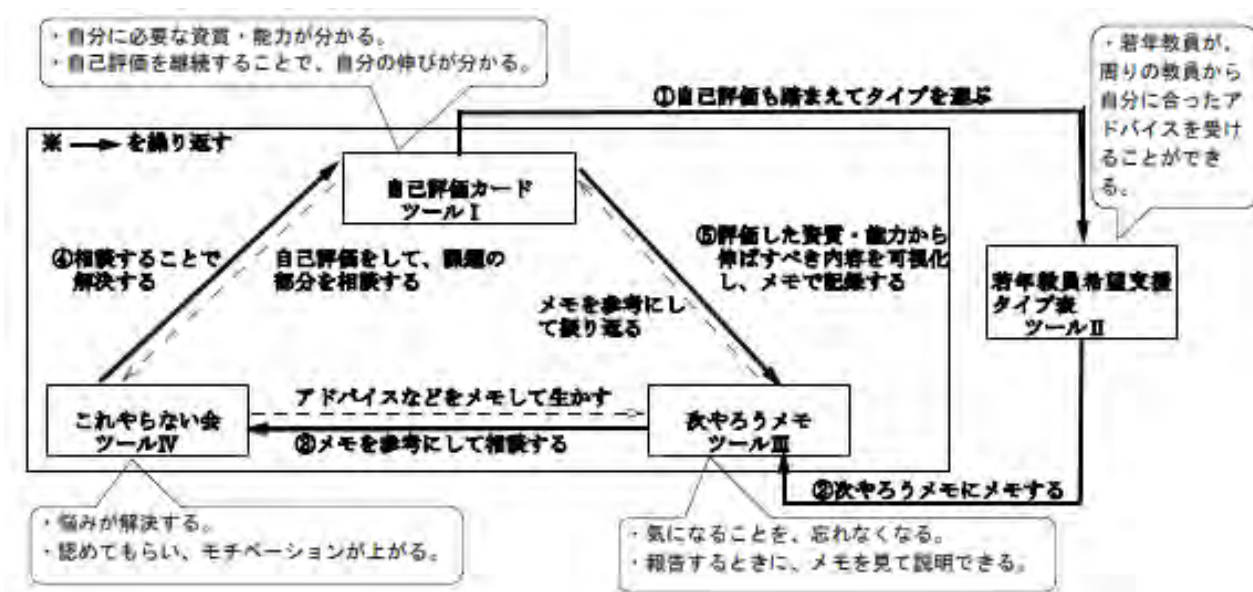


図2 若年教員研修システムの構造図

コミュニティ・スクールの可能性

ー導入効果の検証と具体的実践を通してー

愛媛大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

宝本 将（宇和島市立吉田中学校教諭）

1. はじめに

愛媛県A市では、4年間をかけてコミュニティ・スクール（以下CS）が全市立小・中学校に導入された。本研究では、教職員と生徒の意識調査を行い、その導入効果を導入期間による差と、1年間の変化の2つの視点から検証した。検証の結果、業務改善（地域コーディネーターの活用）、CSに対する理解の深化、広い意味での学力向上、生徒の愛郷心の醸成などの効果が見られた。その結果を踏まえ「CSと働き方改革」「CSとカリキュラム・マネジメント」「生徒主体の地域連携」「つながりが生む効果」という4つの視点から、具体的実践を通して、今後あるべきCSの姿を提案する。CSは地域ともにある学校づくりに欠かせない仕組みである。導入したばかりで手探り状態の学校現場ではあるが、本研究が今後のCSとしての学校経営の一助になれば幸いである。

2. 問題と目的

新学習指導要領の理念である「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、地域と学校の連携・協働体制の構築が進んでいる。その中で大きな役割を期待されているのがコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度、以下CS）である。

設置が努力義務化（地方教育行政の組織及び運営に関する法律第四十七条の五、H29.4）されたこともあり、CSの設置は全国的に大きく進んでいる。しかしながら、その効果の検証は十分になされているとは言い難く、システムの導入を先行させたために活動が形骸化しているという課題も指摘されている。

上記のような背景から、本研究の目的は、A市（全小・中学校でCSが導入）において、CS導入の成果や課題を検証し、勤務校における具体的実践を通して、CSがもたらす教育効果やそのあるべき姿を見いだそうとするものである。

3. 研究の方法

（1）教職員意識調査

A市におけるCS導入の成果や課題を検証するために全教職員対象に意識調査を行った。意識調査は33問（地域連携・協働意識、情報・目標の共有、組織・理解、カリマネ、学力向上、多忙感解消・業務改善の6カテゴリーに分類）で構成し、「4とてもよくはてはまる～1全くあてはまらない」の4件法で実施した。

調査結果を、次の2つの視点から分析し、CS導入の効果を検証した。

1つ目の視点は、1回目調査（R1.6）と3回目調査（R2.8）の比較による1年間の数値の変化からの分析である。

2つ目の視点は、教職員をCS導入時期によりA群(H29.4導入)、B群(H31.4導入)、C群(R2.4)の3グループに分けてのCS導入期間による差からの分析である。

(2) 生徒意識調査

CSがもたらす生徒への効果を明らかにするために、抽出した3中学校の3年生を対象に意識調査を行った。質問項目は全国学力・学習状況調査の質問紙調査から11問を抜粋して実施した。1回目調査(R1.4)と2回目調査(R1.4)の比較から分かる同一集団の変化と、1回目調査(R1.4)と3回目調査(R2.5)の比較から分かる異集団・同一時期での変化の2つの視点から分析を行った。

4. 結果と考察

図1は生徒アンケートの中で、最も大きなCS導入の成果ととれる質問10の結果である。また、表1は教職員意識調査の平均値の差の大きかった上位10問とその効果量を示したものである。これらの結果からCS導入の効果と今後の可能性を考察する。

まず、CS導入は業務改善面の効果がある。その際に鍵となるのは「地域コーディネーター」の存在である。学校には地域と学校をつなぐコーディネーターが機能する組織作りが求められる。また、同時に条件面など行政からのサポートも必要である。

次に、CS導入により、地域とのつながりを生かした教育活動や地域学校協働活動が進んでおり、導入の効果と言える。ただし、その運用に当たっては、地域といかにつながっていくかビジョンを描けていることが大切である。地域を巻き込んだカリキュラム・マネジメントを進める必要がある。

そして、生徒の「愛郷心」が育っている。CS導入の大きな効果である。その思いを生かし、地域からの支援活動だけとどまらず、生徒が主体となり地域と関わっていくことが大切である。生徒を真ん中に据えたCSであることが、大人や地域を変え、最終的に生徒の成長につながる。

CS導入で、地域の大人と積極的に「つながる」ことで、生徒の学びが広がり、その経験が自己肯定感や挑戦意欲の向上につながっている。そこには生徒を育む地域、大人の存在が必要不可欠である。生徒たちにとって、魅力的な大人、誇れる地域でありたい。

質問10 地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか
(生徒調査：数値は肯定率)

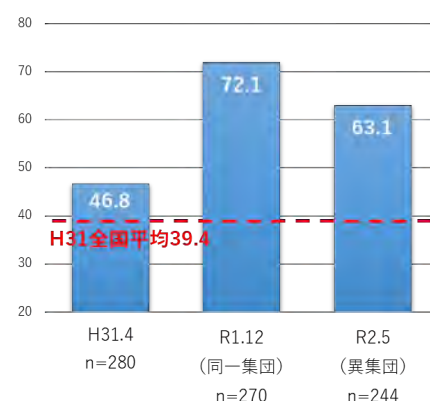


図1 質問10の回答結果

表1 平均値の差の大きかった上位10問とその効果量

質問番号	質問内容	R1.6 (n=428)		R2.8 (n=423)		平均値の差 ** : p<0.01	効果量	カテゴリー
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
質問32	あなたは、外部との連絡や調整の負担や多忙感が減っていると感じますか。	2.12	0.67	2.47	0.79	0.35 **	0.48	多忙感・業務改善
質問39	あなたは、コミュニティ・スクールは業務改善につながると感じますか。	2.52	0.74	2.87	0.73	0.35 **	0.48	多忙感・業務改善
質問11	あなたは、コミュニティ・スクールについて理解できていますか。	2.79	0.60	3.09	0.57	0.30 **	0.51	組織・理解
質問13	あなたは、今までにコミュニティ・スクールに関する研修(校内研修含む)の機会がありましたか。	2.83	0.77	3.07	0.65	0.24 **	0.34	組織・理解
質問31	あなたは、コミュニティ・スクールは学力向上につながると感じますか。	2.73	0.65	2.96	0.61	0.23 **	0.37	学力向上
質問34	あなたは、公務時間外の諸会議への参加での負担や多忙感が減っていると感じますか。	2.00	0.69	2.20	0.72	0.20 **	0.28	カリマネ
質問27	あなたは(学校)は、授業の補助や補充学習に、地域(の人材)を活用していますか。	2.42	0.81	2.62	0.88	0.20 **	0.24	多忙感・業務改善
質問12	保護者・地域は、コミュニティ・スクールについて理解できていると思いますか。	2.29	0.56	2.48	0.58	0.19 **	0.33	組織・理解
質問15	保護者・地域は、学校運営協議会で話し合われた内容を知っていると思いますか。	2.37	0.65	2.54	0.61	0.17 **	0.27	組織・理解
質問20	学校は、参観日などで教育活動を積極的に公開していると思いますか。	3.35	0.53	3.18	0.58	-0.17 **	-0.31	情報・目標の共有

抽出個別指導と一斉指導の機能的な関連を図る算数科指導法の検討

— 三段階指導の観点から —

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

近藤 修史（高知大学教育学部附属小学校教諭）

共同研究者 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教授 是永かな子

本研究は、算数学習における困難さの早期発見・早期支援の観点から、小学校第 1 学年児童を対象とし、主として「数処理領域」「数概念領域」に関する学習場面において、抽出個別指導と一斉指導の機能的な関連を図る指導法の在り方を検討することを目的とした。

研究の方法と結果は以下である。第一に、算数困難に関する実態把握を目的に、20XX 年 5 月に F 小学校第 1 学年全児童 113 名を対象としたスクリーニングを行った。スクリーニングには、熊谷（2018）作成「算数障害のチェックリスト就学直前時版」を改良し、「数処理」「数概念」領域の困難さを評価する自作プリントを作成して、一斉指導の形式で実施した。第二に、「つまずき分析」をもとに数処理・数概念領域に関する困難さが顕著に見られた 9 名の児童を対象に 1～20 までの数の読み書きや構成に関するセカンドチェックを行った。また、指導・支援に行動面の特性を考慮するため、高知県教育委員会特別支援教育課作成「気になる子どもの実態整理シート」を用いた担任からのチェックを付加的に実施した。第三に、5 名の児童を抽出個別指導対象児とし、20XX 年 5 月下旬～7 月中旬にかけて「なかまづくりとかず」「なんばんめ」の学習に関する付加的な抽出個別指導を行った。個別指導には、対象とする児童の特性に応じた自作のパワーポイント教材（以下 PP 教材）やドットの一目把握課題教材を用いながらその効果を検証した。第四に、抽出個別指導で実施した指導方法や用いた教材・教具を一斉指導場面に活用し、児童の変容をもとにその効果を検討した。

算数困難に関するスクリーニングの結果、具体物と数字のマッチングでは、10 までの数字については個別指導し、10 を超える数については、「10 といくつ」といった数の構成理解とともに、表記の仕方の確実な習得を図る必要があることが明らかになった。具体物と数詞のマッチングでは、一対一対応を徹底する指導が必要であり、数唱と指差しにズレが生じる可能性があることから、おはじきやブロックなどを実際に操作（一対一対応）しながら計数する活動に取り組ませることが必要であることが分かった。数詞と数字のマッチングでは、鏡文字や音韻誤認識が見られたことから、書く活動において書き方を細目に指導し、評価を加えていく必要があることが分かった。また、序数性・基数性に関する誤答から、数に量感が伴っていないことが明らかになり、具体物の計数や集合づくりの活動の充実を図る必要があることが分かった。これらをもとに、困難さの顕著な児童に対して、上記「気になる子どもの実態整理シート」を用いた付加的な学習面・行動面の実態把握を行い、5 名の抽出個別指導対象児童を選定した。抽出個別指導は一人あたり 15 分×5 回を基本とし、以下の内容で行った。第一に、数処理・数概念形成トレーニングとして「PP 教

材を用いたドットの一目把握課題」を実施した。PP 教材を用いた目的は、対象児童の注目の強化である。第二に、一対一対応の正確性の向上を目的とする自作プリントを用いたドットの「一目把握課題」を実施した。実施結果が次の指導内容決定の判断材料となるようにした自作プリントは、即時評価する機会を増やすことや集中の持続を促すことを目的に「1～4 の計数」「4～7 の計数」「7～10 の計数」の 3 種類に分けて実施した。尚、指導時間にゆとりが生じた場合は、おはじきやブロックを用いた具体物の計数や、示された数の丸図に色を付ける等の活動に取り組ませた（写真 1）。



写真 1 抽出個別指導使用教材

評価方法として、誤答分析は、1～5 回目まで全ての個別指導段階において行い、評価対象は自作プリントを用いた一目把握課題の回答に対する正確性とした。

表 1 抽出個別指導対象児童のドットの一目把握課題の正確性

指導内容		A 児	B 児	C 児	D 児	E 児
PP 教材	具体物 1～4 の計数	△△○○○	○○○○○	△○○○○	○○○○○	○○○○○
	ドット 1～10 の計数 (ランダム提示)	△△△△△	△△○○○	△△○○○	△△○○○	△○○○○
	ドット 1～10 の計数 (「5」が規則的に提示)	△△△△△	△○○○○	△○○○○	△○○○○	△○○○○
自作プリント	数字 1～10 の数字の読み	△○○○○	○○○○○	○○○○○	△○○○○	○○○○○
	数字 1～10 の数字の書き	△△△△△	△○○○○	△△○○○	△△○○○	△○○○○

○：誤答なし △：誤答あり

（表 1）。1 学期末での評価を行うために、個別指導中に行った方法で 3 種類の一目把握課題を実施した。B, C, D, E 児は誤答なしであり、一対一対応による計数の安定が図られ、数処理領域の困難さの軽減が認められた。A 児は 1～4 までの計数では誤答なしであった。また、「7～10 の計数」プリントでは 1 問数え間違いが生じたが一対一対応の安定は見られた。フォローアップ時には「19」までの数字を正確に書くことができたようになった。

一斉指導場面では、算数科授業の開始 5 分程度を帯活動として、抽出個別指導場面で実施した PP 教材による一目把握課題を位置付けた。また、数の計数や集合づくりの活動時には、おはじきやブロックを用いた具体物を用いた操作を伴わせたり、示された数の丸図に色を付けさせたりする等の活動に取り組ませた。個別指導対象児童にとっては個別指導で行った活動を想起することができ、挙手率も上がる等、学習への参加意欲が高まるとともに、児童同士の相互作用を通して課題遂行に対する反応速度が上がった。また、7 月末には、一対一対応による計数の誤答が学年全体で 33%から 12%まで減少し、計数能力の正確性の向上が見られた。

本実践研究によって見出された知見は以下である。第一に、段階的支援を行うにあたっては、困難さの客観的評価が必要である。本研究では、校内で実態把握の手続きをシステム化していく意義を明らかにできた。第二に、指導と評価が連動した抽出個別指導により、対象児童の計数の正確性が向上し、学習意欲の向上が見られた。そうした変容を遂げた児童は一斉学習の中でも積極的に反応を返すことができた。第三に、個別指導で用いた教材・教具を一斉指導でも活用することで、対象児童にとって活動の見通しにつながった。また、他の児童にとっても「あると有効な支援」となり、機能的な段階的指導を具体化することができた。一方で、本研究では、数をまとまりで捉える正確性・流暢性の向上までは至っていない。数の合成・分解が加減算につながることから、数の構成に着目する抽出個別指導教材の開発が求められる。

本人参加型不登校支援会議による不登校・不登校傾向の 中学生の支援

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

重富 かおり（新宮町立新宮中学校教諭）

共同研究者 福岡教育大学大学院教育学研究科教授 小泉 令三

問題と目的

文部科学省（2020）によると、不登校児童生徒数は18万1000人を超えており、7年連続で過去最多を更新している。これまでの不登校対策として、例えば福岡県では「福岡アクションプラン3（不登校が生じないような学校づくり）」を示し、教師が共通的に実践すべき取組を明確化し、学校の不登校の意識化の促進やきめ細やかな支援の充実を図ってきた。また、個に対する支援としては、田村（2003）は、教師・保護者・コーディネーターが核となり、それぞれの異なった専門性や役割を生かしながら子どもの状況を検討し、今後の援助について話し合うチーム援助の有効性を示唆している。しかし、現在行っている支援会議や支援の多くは、生徒本人不在の中で、教師や保護者、スクールカウンセラー（SC）等が支援策を決定しているため、生徒のニーズに合った支援となっていないことがある。

そこで、本研究では、不登校・不登校傾向の状態にある生徒を対象とし、生徒本人の主体性を尊重した本人参加型不登校支援会議を実施することによって、生徒への援助サービスの向上を図り、不適応状態を改善する効果があるか検証する。

ここで本研究では、本人参加型不登校支援会議（以下、本人参加型支援会議と称す）を、不登校・不登校傾向を改善するために、本人及び本人を取り巻く関係者一同が会議に参加し、その中で生徒本人の気持ちや意向を聞き取りながら援助案を考え、意思決定していく会議とし、当面のところ「関係者一同」に保護者を含めないこととする。この会議は、田村・石隈（2017）によると、生徒の実態に応じて2つのタイプがあり、本人が会議に参加できる直接参加型（タイプ1）と、本人が会議に参加することに抵抗を示す場合に、本人と最も信頼関係のある援助者が本人の気持ちや意向を聞き取り、チームの中で代弁する間接参加型（タイプ2）がある。本研究では、直接参加型（タイプ1）を実施する。

方 法

期間：2019年4月～2019年12月（本人参加型支援会議は9月よりスタート）

対象：公立X中学校 不登校傾向の生徒8名

手続き：本人参加型支援会議までの手順は次の通りである。

- ①生徒支援委員会で生徒を抽出する。
- ②学級担任が、該当生徒の援助チームシートを作成
- ③SCやスクールソーシャルワーカーから、報告者が該当生徒についてコンサルテーションを受け、援助チームシートに援助案等を付加

- ④生徒支援担当教諭が生徒本人に会議の趣旨を説明し、参加意思と参加メンバーの確認
- ⑤会議に参加する教員は、事前打ち合わせを行い、生徒の実態に応じた役割分担をして、会議に出席

本人参加型支援会議の主な留意点は次の通りである。

- ①会議参加者全員がリラックスできる雰囲気づくり
- ②生徒本人の意思なく教師が決定したり、説得（説教）したりすることがないように傾聴・受容の姿勢（特に、生徒の断る自由の保障）
- ③改善目標実行時に生徒が困ったときの連絡経路の確認

結果と考察

本研究では、校内生徒支援室通室生徒や通常の学級に在籍しているが、遅刻や欠席が目立ち始め、登校援助が必要な不登校傾向の生徒8名に、本人参加型支援会議を実施した。その結果、生徒の困り感や意向に適した支援をすることができ、8名中6名の生徒に学校滞在時数や出席率の向上などの不適応改善の兆しが見られた。特に、通常の学級で遅刻や欠席が増え始めた生徒にとっては、自己理解を深め、困り感を援助者に発信し、共有することによって、生徒の自助資源を活かした環境調整を図ることができ、不登校予防という点で大変効果的であったと考える。また、校内生徒支援室通室生徒の一人は、学校滞在時数が増加し、出席率がほぼ100%になった。毎日登校するという生活リズムが整ったうえに、学校で過ごす時間が増えることによって、他者と関わる機会が増え、社会的能力の向上がみられた（SEL-8S 効果測定尺度）。

会議に参加した教師の変容としては、本人参加型支援会議を実施する前は、生徒本人が大人に囲まれ自分の気持ちを言うことができるのか、生徒に過度な負担をかけてしまうのではないかなどの不安を訴えていた。また、教師全体の印象としても消極的であった。しかし、実際に会議に参加し、少々緊張しながらも自分の気持ちを述べる生徒の姿やその後の変容によって、教師の会議に対する構えも少しずつ変化してきた。加えて、会議後のSSWスーパーバイザーからの参加教師へのコンサルテーションは、不登校・不登校傾向の状態にある生徒についての捉え方や支援の在り方について学ぶ貴重な機会となっており、特に若年層の教員の生徒支援に対する意識を高めていくうえで効果的で、その後の行動の変容として、積極的な援助チームシートの作成や活用が見られた。

最後に今後汎用性を高めていくためには、本人参加型支援会議に抽出する生徒の基準の明確化と、校務分掌でのコーディネーター的役割を担う教員の位置づけや枠組みの整備が課題である。

引用文献

- 文部科学省（2020） 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査
田村節子（2003） スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践-学校心理学の枠組みから- 教育心理学年報，42，168-181
田村節子・石隈利紀（2017） 石隈・田村式援助シートによる子ども参加型チーム援助ーインフォームドコンセントを超えてー 図書文化社

学校の特性に応じた教育課程編成及びクラス編制 を実現するための組織マネジメント

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

岩谷 祥史（佐賀県立白石高等学校教諭）

1. 研究概要

現任校は3年前に再編統合した高校（普通科3クラス、商業系学科2クラス）で「国立大学進学対応の画一的な教育課程」と「文理コース分けて40人単位のクラス編制が困難」という2つの課題を抱えている。その課題解決に向けて、ミドルリーダーを含むワーキンググループ（WG）が中心的な役割を担い、「コッターの組織改革のプロセス」（コッター，1999）に沿って学校改善を行う。そのプロセスの中で教員の協働を促そうとする取り組みについて研究を行う。

2. 研究目的

本研究の目的は、以下の3点について探究していくことである。

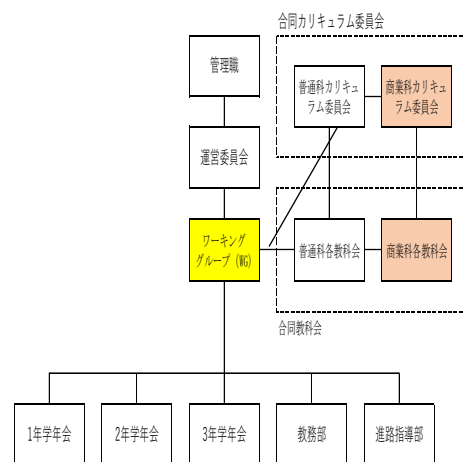
- ・ 生徒の能力・適性，興味・関心，進路等の多様化に対応した教育課程の編成とはどのようなものか
- ・ 生徒の可能性を最大限に引き出すクラス編制とはどのようなものか
- ・ 教員の協働性を促すことができる組織とはどのようなものか

3. 改革の実践

（1） 学校改善のための組織づくり

学校改善でまず着手したことは、WGの編成である。「クロス・ファンクショナル・チーム」（リンドバーク，2003）の機能を持つWGのメンバーは、1学年代表，2学年代表，3学年代表，教務部代表，進路指導部代表，筆者の6人で構成する。構成員は少数ではあるが，それ故に多角的な視点で全校的な課題に取り組むことができる。また，それぞれ各学年や校務分掌の代表であるが，各人がいずれかの教科にも属しているので，より複眼的な見方ができる。WGの役割としては，次期教育課程に組み込む普通科各教科会から出た設置希望科目や単位数の要望を集約，整理，調整し，普通科カリキュラム委員会へ教育課程案を提案することである。クラス編制に関しては，WGでいくつかの選択肢とそのメリット・

上述した課題に組織的に取り組むために、図1のような組織を整えた。WGが学校改善の中核的な機能を持ち、その計画を立てる。WGが各教科会、各学年、2つの校務分掌（教務部、進路指導部）に働きかけたり、意見を吸い上げたりしながら、教育課程を完成するまで進捗状況を確認する役割を持つ。また、普通科と商業科の両キャンパス間の教員の協働性を高めるために、普通科と商業科の合同教科会や合同カリキュラム委員会ができるような形を作った。クラス編制の改善に関しても、各学年や校務分掌から意見やアイデアを吸い上げながら取り組むことのできる組織関係を構築した。



(2) 学校改善のプロセス

4. 成果と課題

- ・ 校内研修、WG の活動、そして各教科会において具体的な課題を認識したうえで、課題解決に向けた議論を重ねた。その過程の中で、それぞれの活動が教員間の協働意識を高めることになったという結論がデータから導出された。しかしながら、普通科と商業科の協働に関しては、両キャンパスが離れているため、協働しようにも時間と労力を要することが心理的な負担となっている。そのため、協働すべきと考えてはいるが、実際は業務を連携しながら遂行することに困難を伴っていることが導出された。
- ・ 「コッターの組織改革のプロセス」に基づいて学校改善に取り組んだが、各組織で話し合いながら必要なプロセスを適切に踏んだこと、そして細かく合意形成を行いながら遂行したことが教育課程編成案を完成させたことにつながった。

- ・ コッター J. P. (黒田由貴子監訳) (1999)『リーダーシップ論』ダイヤモンド社
- ・ リンドバーク H. J. (今井義男訳) (2003)『CFT クロス・ファンクショナル・チームの基礎 勝ち残りをかけて変革を目指す組織』日本規格協会

思考力を育む高校日本史授業の開発と実践

～歴史的思考力の育成に焦点を当てて～

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

鶴林 慎平

I. 本実践研究の目的

平成30年版高等学校学習指導要領では、「歴史的な見方・考え方」を働かせた「思考力、判断力、表現力等」の育成が目指されている。また「思考力」について、歴史教育においては「歴史的思考力」の育成が長年重要視されているが、今なお暗記科目という認識が強いという現状がある。これを踏まえ、本実践研究では「歴史的思考力の育成」に焦点を当てた授業の開発・実践を行い、生徒の記述等の分析・評価を行う。それを通して、歴史的思考力の育成に有用な授業・ワークシート等のデザイン及びその課題について考察することを目的とする。

II. 歴史的思考力

歴史的思考力の定義について、森分(1997)は「問いを重ねて諸事象の意味連関をたどって事象の構造や変動を明らかにしていくこと」、佐々木(1996)は「歴史に見られる因果関係を考えたり、諸事象間の相互の関連を総合的に考えたりする能力」、中村(2012)は「過去及び現在の諸事象を多面的・多角的な見方で考察し、公正に判断して、自分なりに未来の社会発展の方向を見通していける能力」とするなど、その定義は研究者によって様々であり、確定されたものはない。

そこで、本実践研究においては先行研究における定義を十分に踏まえつつ、歴史的思考力を「①歴史的事象の認識・知識獲得、②歴史的事象の構造的な理解（要因・因果関係等）③歴史的意義の考察、時代概念の解釈」という3段階で捉え、深化させていくという形で定義する。また、「認識→構造的な理解→意義解釈という思考のプロセスを身につけ、それを応用して現代の諸課題を理解・解釈し、解決策を考察する能力」を発展的な歴史的思考力とし、その育成も視野に入れて研究を行う。

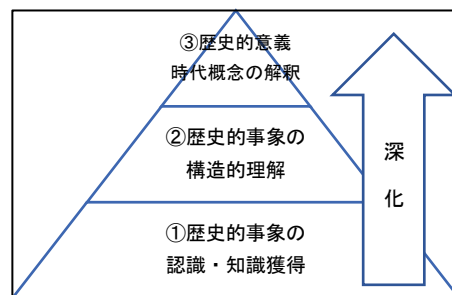


図1 歴史的思考力育成のモデル

図

III. 授業開発・実践とその分析

学校教育実践実習5では鎌倉仏教について第2学年5クラスで授業実践を行なった。実践Iでは、前述した歴史的思考力の②「歴史的事象の構造的な理解」を目標とし、鎌倉新仏

教の特徴について旧仏教との比較を通して理解し、説明する学習を行なった。生徒の記述については、旧仏教と比較した新仏教の特徴として、「信者の身分階層が広まった」、「修行が簡略化した」という2点を踏まえて説明できているかに着目して評価を行なった。

5クラス全体の評価を集計すると、全体の44%の生徒が上記の2点を踏まえて説明することができており、鎌倉新仏教を構造的に理解できたと考えられる。しかし、身分階層の広まりを踏まえて説明できた生徒は全体の85%であったことに対し、修行の簡略化を踏まえて説明できた生徒は全体の

		身分階層の広まり	
		×	○
修行の簡略化	×	6人(6%)	45人(41%)
	○	10人(9%)	48人(44%)

表1：全体の評価結果（全109名）

53%であり2点目の視点については生徒に理解させる指導が足りなかったと考えられる。

実践Ⅱは第2学年の3クラスで行なった。歴史的思考力の③「時代概念の解釈」に焦点を当て、なぜ新仏教が平安時代末期から鎌倉時代にかけて誕生し、広まっていったのかを考察する中で、当時の社会の状況について資料を通して学習し、鎌倉時代がどのような時代であったのかを概念的に捉える学習を行なった。

実践の評価として、多くの生徒の記述の中で「災害や戦いが次々と起こり、社会状況が不安定になっていたこと」が述べられており、鎌倉時代における「社会状況の混乱、不安定さ」を捉えることができていた。また、「広まる社会不安から救いを求めて人々が仏教にすがったこと」などの記述内容から、当時の社会状況と関連づけて新仏教の広まりについて考察できていたと考えられる。

課題点として、「時代概念の解釈」という観点から考えると、「鎌倉時代は社会が不安定であった」という一面的な理解をさせるに留まってしまい、「生徒が鎌倉時代を抽象的な概念として解釈する」という研究としての狙いに上手く結びつけることが出来なかった。

「なぜ鎌倉時代は社会が不安定であったのか」、「社会の混乱をとしてどのような変化があったのか」といった発問を通して、生徒が広く「鎌倉時代」について考察できるようにするなどの改善が考えられる。

IV. 今後の展望

今回の実践では歴史的思考力③「歴史的意義・時代概念の解釈」を育成するための授業の開発・実践に多く課題が残る結果となった。よって、今後はこれまでの実践の中で得られた成果と課題を改めて考察するとともに、歴史的思考力の育成に有効な理論や授業実践について研究を深めることでより有効な授業の開発・実践に取り組んでいく。

また、今回は実践することができなかった発展的な歴史的思考力「現代への転移」の育成も視野に入れた授業の開発にも合わせて取り組んでいきたい。

V. 参考文献

- ・森分孝治(1997)「社会科における思考力育成の基本原則 ―形式主義・活動主義的偏向の克服のために―」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号 pp.1-10
- ・中村彩乃(2012)「歴史的思考力を育成する授業のあり方-高等学校日本史Bを中心に-」岐阜大学大学院教育学研究科『開発実践報告要旨集』P43-44
- ・佐々木英三(1996)「歴史的思考力育成の論理―K.O'Reillyの場合―」全国社会科教育学会『社会科研究』第45号 pp.21-30

学校教育目標の具現化に向けて「対話」と「共有」を大切にした実践

—ミドルリーダーの立場からの学校改善の取組を通して—

熊本大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 修了

江良 友一（熊本市立田底小学校教諭）

1 問題意識

令和2年度から全面実施された小学校学習指導要領では、「持続可能な社会の創り手」を育むために「社会に開かれた教育課程」の実現が求められている。そのために、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てる「カリキュラム・マネジメント」に努めることが急務となっている。カリキュラム・マネジメントの目的は、学校教育目標の具現化である。しかし、学校教育目標の具現化が難しい状況がみられる。例えば、各教職員が裁量性に任された組織の中で個業化し、多忙により物理的に組織の協働化ができない状況がある。また、管理職からの外発的動機付けで「やらされている」と感じ当事者意識を持ってない状況がある。さらに、学校組織が、様々なことを抱え込み、身近な地域や多様な人々と思いや願いを共有できないでいる状況がある。

本研究では、「対話」と「共有」を大切にしながら、次の3つの観点から学校教育目標の具現化に向けて取り組んだ。

2 研究の目的

「対話」と「共有」を手段として、教職員が当事者意識をもって教育活動に取り組み、学校・家庭・地域で協働して学校教育目標の具現化を図ること。

3 研究の方法

1つ目は、組織構造の観点からの学校教育目標の具現化に向けての土台づくりである。質の高い教育を進めるには持続可能な組織構造の工夫による「働きやすさ」づくりが必要である。田村（2006）の「カリキュラムマネジメント・モデル」⁽¹⁾を活用して、人・物・財・時間といった経営資源の観点から実践に取り組んだ。所属校の実態から、全体像を把握し、実践分析を行うためにカリキュラムマネジメント・モデルをもとにした分析シートを活用して学校教育目標の具現化への土台づくりを進めた。

2つ目は、「働きがい」と「働きやすさ」の共通の土台となる協働文化の醸成である。協働文化の醸成を進めるために、太田（2019）の成長モデル⁽²⁾を参考にして、「学校教育目標具現型の成長モデル図」⁽²⁾（図）に概要をまとめた。ワークショップ等を手段として「対話」の場を設けて学校教育目標の具現化に向けての思いや取組を共有し、教職員の当事者意識を高めることを図った。横軸の「働きやすさ」では、「勤務時間の管理、職場環境等の整備」の観点から、教職員が協働的に職務に専念できる職場環境や業務の効率化等の具体的な改善を学校長に相談しながらすすめた。縦軸の「働きがい」では、協

3つ目は、学校・家庭・地域の連携においては、家庭・地域の思いや願いを聞く熟議の場（かたろう給食）での対話を通して、児童に育みたい資質・能力を学校と地域で共有して、同じ方向を向いて教育活動を進めていった。

学年部会を活用した若手教員の力量形成に関する研究 —学び合いを通じた協働の促進を中心に—

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年
城内 一孝（日出町立日出小学校主幹教諭）

1. 研究の目的

本研究は、学級担任が自らの学級を開き、互いの実践から若手教員のみならずベテラン教員も学び合う場として学年部会を機能させるとともに、校内研究・研修とも連動させながら学年部の協働を促進することを通して、若手教員の力量形成に及ぼす学年部の学び合いによる協働促進の効果を検証することを目的とする。

2. 研究の背景

(1) 学年部会を通じた若手教員の力量形成を促すための視点

露口(2009)¹は、教師の自己効力感には、「学校全体と個人との間に存在する学年等のチームの効力感が極めて重要である」としている。単一学年の担任教員で組織される学年チームより、学年部チームの効力感が若手教員の自己効力感を高めながら力量形成することにより、より強い影響を及ぼすと考えられることから、学年部チームを基盤とした取組を進めることとした。若手教員にとって生徒指導能力や生徒把握能力が重要であることから、本研究は、特に生徒指導力や児童理解力等、学級経営に関わる力量形成に焦点を当てた。これまで本校での若手教員の力量形成は「個対個」による指導・助言により行われていた。そこで、既存の学年部会を活用し、学年部チームの効力感を高めるとともに、学び合いを通じた若手教員の力量形成を図ることとした。

(2) 校内研究・研修の場を生かした協働の促進

学校の教育活動の改善には協働による組織化が有効であるという佐古(2006)²の知見に基づき、子どもの実態、課題、学び、変容を共有し、授業実践に基づく学び合いを重視することとした。そのため、校内研究・研修会をコア・システムと位置づけ、研究推進委員会をファシリテートチームとして機能させることで、目指す子どもの姿の実現に向けて教職員の協働の促進に取り組んだ。

3. 実践研究の経過

(1) 実践にあたって

2020年3月に、本校の子どもの実態を出し合い、3つの資質・能力に整理することで実態の共通認識を持ち、全教職員が参画して目指す子ども像（重点目標）を設定した。

2019年度まで研究推進委員会が校長・教頭・主幹教諭・研究主任・副主任で構成されていたが、推進委員会のメンバーに低・中・高学年部から1名ずつ加え、7名での構成に見直し、校務分掌に位置付けた。

校時表の見直しにより放課後の時間を確保し、毎月学年部会が開催できるように設定した。また、若手教員（新採用 1 年目～3 年目教員、計 5 名）から困りや悩み、学びたいこと等の聞き取りをした。その結果、学級づくりや子ども理解、生徒指導に関すること、次いで授業づくり・授業展開、保護者との関係づくりが多かった。この聞き取りに基づいてテーマを設定し、学び合うための年間計画を作成、実施することとした。

(2) 目指す子どもの姿実現に向けた校内研究・研修

4 月から 5 月は、前年度に設定された「筋道立てて考え表現する子ども」の具体的な姿を共有するため、子どもの実態を出し合い、全教職員での協議を積み重ねた。その結果、低・中・高学年の発達の段階や系統を考慮した目指す子どもの姿について、より具体的に共通認識できた。

第 1 回校内研究会の中では、各学年の授業実践の紹介後、学年部グループでのフリートークの時間を設けた。この形式をとることにより、普段は同学年内に限定される授業や子どもに関する情報交換・意見交流が、他学年との間でも活発に行われた。

第 2 回校内研究会に向けた指導案づくりでは、授業構想や授業展開等の共通部分について、各学年の教員が協働的に一緒に授業を作ろうとする姿が見られた。特に、代表授業者となった E 教諭は、同学年の教諭に度々相談し、指導案や教材作りをしていた。また、何度も学年部で集まり、作成した指導案についての意見の出し合いや加筆・修正を繰り返していく中で、学年部のメンバー全員が共に取り組む授業というとらえ方に変化した。

(3) 学年部会における日常実践の交流

学年部会の実施に当たり、研究推進委員をファシリテーターとして学び合いが促進できるように、3 つの目的を設定し、共通理解を図り、開催した。

4. 成果と課題

第 1 に、学年部チームの中で若手教員にとってもベテラン教員にとっても、率直な思いを語れる安心感が生まれ、教員同士の関係性が深まったことである。第 2 に、ファシリテーターである研究推進委員と目的を共有し、学年部会を若手教員だけでなくベテラン教員も学び合うことができる場としたことで、技術や方法だけでなく、子どもの見方や考え方を互いに学ぶことができたことである。第 3 に、互いの日常実践の交流をすることで、教員同士の子どもに対する思いを共有することができ、目指す子どもの姿の実現に向け、ベクトルを揃えた教育活動に主体的に取り組む姿が見られたことである。

このように、「個対個」による指導・助言よりも、学年部チームを基盤とした学び合いが若手教員の力量形成に資することが確認された。

上記のような成果は、学校の中に学び合いの文化を創り出すことの重要性を示唆するものであろう。ただし、これらの成果は本校独自の状況下で成立したものであるため、それを可能にした諸条件を明らかにすることが今後の課題である。

5. 参考文献

- 1 露口健司「学校組織におけるチームリーダーシップと教師効力感の影響関係」『日本教育経営学会紀要』第 51 号、2009 年、pp. 73～87。
- 2 佐古秀一「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究－個業化、協働化、統制化の比較を通して－」『鳴門教育大学研究紀要』第 21 巻、2006 年、pp. 41～54。

文章中のレトリックに着目させる授業作り —高等学校新科目「文学国語」の指導のあり方—

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2年

土持 庸平

1 研究の目的

平成30年に告示された高校国語の新学習指導要領における選択科目「文学国語」は、文学作品中に描かれた人物の心情を読み味わい、評価するとともに、それらの創作に関わる能力を育成することを目的として設定された科目である。指導事項が単純に増えているということもあるが、比較対象となる現行指導要領の「現代文B」よりも、修辞や文章表現をより重視した内容となっている。

以前より文学の授業においても、本来多様であるはずの読みが、教師の考える読みを生徒に押し付ける授業形態になっているのではないかと、文学の主題を教授するだけではない、教材の叙述を基にした話し合いが取り入れられるようになった。高校国語の定番教材とされる夏目漱石の『こころ』においても同様に、「私」と「K」のやり取りを話し合い、心情読解をする言語活動が取り入れられるようになった。だが執筆当時の夏目漱石は「人間心理を暴く作家」ではなく文章家として知られており、『こころ』にあらわれたリアリティある人間描写は、言文一致の文体による結果ともいえる。そうした文章の特性を無視し、叙述の内容にのみ焦点を当てるのは勿体ないことではないだろうか。授業の中で、『こころ』の修辞を生徒に着目させることは、レトリックの体系的な知識が身につくだけでなく、更なる読みの可能性へと導くことが期待できる。そこで、今回は夏目漱石の『こころ』の授業にレトリックを取り入れることを想定して、研究を行った。

2 『こころ』の教材的価値

柳澤浩哉(2008)によると、『こころ』の教科書掲載部分(先生と遺書)には、文の構成において、「複文を避ける」「敷衍」「迂言法・緩叙法」といった文体の特徴があるとされる。複文は、主語と述語で構成される節が、一文の中に複数含まれている文のことである。複文とは話の内容がある程度整理されてできる文章だが、『こころ』ではこれを避け、敢えて二文にして一つの内容を語っている。「敷衍」は文量を増やし詳述するレトリックだが、『こころ』では、敷衍で増やした文中に、遠まわしで穏やかな心情表現を作る迂言法や緩叙法を用いている箇所もあれば、新しい表現や情報を与えない箇所もある。こうしたレトリックにより、語り手の未だ整理できていない考えや心情を表現しているとした。このような

特徴を持つ『こころ』は、レトリックの教材として適していると考えられる。

3 アンケートによる実態調査および考察

では現場の実態として、高校生はどれほど文中のレトリックを意識できているだろうか。宮崎北高等学校二年生 119 名を対象にアンケート調査を行った。なお、この生徒たちは、アンケート前に現代詩の授業を受け、レトリックという単語を学習していたことを付記しておく。調査の結果、レトリックという言葉聞いたことが「ある」生徒は 109 人、「ない」生徒は 10 人だった。日ごろレトリックを意識して文章を書くことを「している」生徒は 0 人、「たまにする」生徒は 32 人、「しない」生徒は 87 人だった。日ごろ文章を読んでレトリックを意識「している」生徒は 5 人、「たまにする」生徒は 30 人、「していない」生徒が 84 人という結果だった。

また、自由記述にて、知っているレトリックを書かせたところ、「擬人法」と次いで「反復」「比喻」が多く答えられ、松谷みよ子の『龍の子太郎』の冒頭文に、レトリックだと思う箇所に線を引かせると、確かに反復やオノマトペに気づいた生徒が多く見られた。

その他自由記述も合わせて、レトリックが日常の読み書きに活かされていないこと、文中から既習のレトリックを発見し、「ひらがな表記」といった特徴は工夫として自覚していないことが読み取れた。これは、文章が書き手により読み手を意識して書かれたものであるという意識が薄いためではないかと考えられる。

4 授業構想

例えば、『こころ』の教科書掲載部分としてよく取り上げられる部分に、もし「K」が「私」を非難すれば、「私」は引き返せただろうと述べる場面がある。ここでは、迂言法を用いつつ敷衍で文量を増やし、非難のできない「K」の善性を、「列叙法」を用いて述べていくのである。ここで生徒は、後年に過去を述懐している「先生」が、後悔の念を抱いていることに気づくことができる。また、列叙法が強調の作用を持つレトリックと知れば、ここでは「K」の善良さを現在の「私」が強め、評価していると読むことができるようになる。

実際に授業を想定した場合、レトリックの知識を身につける時間と、こころを読解する時間、言語活動の中で学びを深める時間といった三つの次数が想定されるだろう。第一次でレトリックを学習する際には、教師により提示された短文を、名文を参考にして書き換える活動を取り入れ、内容の定着を図る。第二次で文章読解をする中で、生徒は気に入った文章を抜き出し、そこにあらわれたレトリックを評価することで、語り手の心情読解につなげる場を設定する。第三次では『こころ』のレトリックを用いて、「私」が「お嬢さん」または「K」にあてた手紙を創作することで、人物の心情や内容読解を自分の中に落とし込み、また最後に、活動を通して見えてきた先生の心情を記述する。

これらの指導を経て、よりレトリックや語り手に着目できる読み手を育成していきたい。

【引用・参考文献】

柳澤浩哉 (2008) 『『こころ』のレトリック-遺書の文体はどのように作られているか-』『表現研究』表現学会 (pp. 12-19)

特別支援教育の視点を取り入れた指導の有用性の検討

—小学3年生の算数科授業を通して—

鹿児島大学大学院教育学研究科学校教育実践高度化専攻 2年
日置 尊仁（霧島市立青葉小学校教諭）

1 研究の目的と背景

通常学級に在籍する「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒」の割合は推定値 6.5%とされており、「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけではなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うかを考えていく必要がある」という報告（文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」、2012年）が出されたことで、通常の学級における特別な支援を要する児童生徒への理解と支援の必要性が再認識された。

今年度、筆者が担任している学級は個別の配慮を必要とする子供の割合が30%をしめている。個別の配慮を必要とする子供が多く在籍する本学級において、その子供たちを含めた学級全体にどのような指導を行うのかを考えていくことは、筆者にとって喫緊の課題となった。そこで、この課題を踏まえ、個別の配慮を必要とする子供たちを含む通常の学級で「どの子もわかる・できる」授業を追究するために、特別支援教育の視点を取り入れた指導を算数科の「数と計算」領域において研究実践する。

2 「特別支援教育の視点を取り入れた指導」の定義

近年、通常の学級における多様なニーズを要する児童生徒への対応として、教育におけるユニバーサルデザイン（以下教育UD）が提案されている。ユニバーサルデザイン（以下UD）は、もともと建築学や工学系の物理的環境場面における、より使いやすいデザインを追究した考え方であるが、教育UDとは、より多くの子供たちにとってわかりやすく、学びやすく配慮された教育のデザインである。桂（2014）は、教育UDは、特別支援教育の視点を取り入れて授業をつくることであると述べている。

以上をもとに「特別支援教育の視点を取り入れた指導」とは、抽出児童を含む学級全体の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を実現するために、教育UDの考え方のもと授業改善を行うこととする。

3 研究の概要

はじめに、学級に在籍するすべての子供たちの教育的ニーズを多面的に把握するために、「学校適応感の把握」「学習観の把握」「算数に関する意識の把握」「算数障害の有無の把握」という4つの実態調査を実施する。

次に、これらの調査結果をもとに特別支援教育の視点から学習や行動面に困難を抱えている子供を抽出する。そして、抽出児童の抱える困難を軽減するため、授業環境、教室環境、人的環境を特別支援教育の視点を取り入れてUD化を図るとともに、授業UDの視点を取り入れて授業改善を行う。この取り組みがすべての子供たちにとっても有効であったかを検証授業やアンケート、インタビュー調査を通して明らかにしていく。

4 研究の実際

(1) 環境のUD化

3つの視点で環境のUD化を進めることで、学びにおける「参加」と「理解」の促進を図ることにした。

- 1) 教室環境のUD化・・・視覚的刺激の軽減を目的にした教室前面へのカーテン設置、聴覚的刺激の低減を目的にした声の物差しや音の出にくい椅子の設置を行う。
- 2) 授業環境のUD化・・・模倣を取り入れたペア学習やグループ学習ができるように学力が高い子と低い子がペアになるように意図的な席替えを行う。
- 3) 人的環境のUD化・・・わからないことはわからないと自己表現できるようにヘルプカードやヒントカードの使用と、リトルティーチャーの活用を行う。

(2) 授業のUD化

4つの実態調査で挙がってきた、自己肯定感の低さや丸暗記志向といった学びに向かう態度や算数障害傾向といった学習能力の課題を踏まえ、授業UDの考え方および筆者の経験と知見を加味した具体的な手立てを6点講じ、授業改善を行うことにした。

- 1) 「自分事」としての学習問題・・・疑問をもとに解決したいことを焦点化して「自分事」の学習問題にする。
- 2) 発問・指示・説明の工夫・・・聞く活動が苦手な子供に対して、要点を板書することで視覚化を図る。
- 3) 空白の時間をなくす・・・注意を持続することが苦手な子供に対して、指導事項を細分化しリズムとテンポのある授業を展開する。
- 4) 学習時差への対応・・・学習速度が速い子供・遅い子供への対応(基礎問題・発展問題の準備、ヒントカード・ヘルプカード・リトルティーチャーの活用)
- 5) 動作化・・・多動傾向のある子供に対して、友達の考えを見て回るといった学習につながる動いていい時間を確保する。
- 6) 称賛とその機会を増やす工夫・・・自己肯定感を高めるために、些細なことでも短い言葉ではめる機会を多くもつ。

5 成果と課題

環境のUD化や授業改善6つの取り組みの有用性を検討するために10月と11月に3回の検証授業を行った。その結果と12月に行ったアンケート結果から見えた成果と課題は次のようなものである。

- 抽出児童の多動傾向や衝動的発言が少なくなり、学習に参加する姿が多くみられるようになった。
- 自己肯定感は、調査のたびに数値が向上し、1回目と比べ0.84ポイント上昇した。
- 学力に困難を抱えている子どもの学びに向かう意識や態度に変化は見られたが、基礎学力の定着には課題が残る結果となった。

探究的学習がもたらす学習の効果 —思考力育成を目指した高校国語の授業実践—

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年
上村 千安（沖縄県立那覇西高等学校教諭）

1. テーマ設定理由及び目的

知識伝達型、講義形式の授業は教師への依存度を高め、生徒は学習に対し、ますます受け身になってしまおうと考えるようになった。例えば、じっくり考え抜くことを放棄し正答を待ったり、文脈が変わると途端、既有知識を活かすことができなかつたり、生徒の学習に対する姿勢や意欲、学習法といった課題が自身の授業を見直す契機となった。このような課題を改善する方法として、自律的に学習を進める探究的学習に着目した。探究的学習が生徒の思考力や学力にどのような影響を与えるのか、その効果を検証する。

2. 研究の内容と方向性

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」によると、より洗練された質の高い探究を行うためには、「探究的な学習の特質」が求められる（表1）。そこで、この「探究的な学習の特質」を中核に据え、高校国語の授業を計画した。

表1 探究的な学習の特質

高度化	① 探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性） ② 探究において適切に資質・能力を活用している（効果性） ③ 焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性） ④ 幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）	自ら考える
自律化	① 自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題） ② 探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用） ③ 得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）	自ら学ぶ力

3. 研究方法

（1）対象と時期

対象：沖縄県立A高等学校2年生99名、時期：2020年6－7月実施。

（2）授業計画

「探究的な学習の特質」を具現化する上で、特に留意した点は次の3点である。

- ①生徒の実態把握を最優先にするため、すべての単元で振り返りシートを活用した。
- ②すべての単元にパフォーマンス課題を設定し、学習の成果を可視化できるよう努めた。
- ③各単元の本質を考え、学習内容を極力絞り込んだ。

4. 授業実践の具体的内容と結果

(1) 実践内容の一例

漢文の故事成語「画竜点睛」を扱った。実際の授業（表2）では、授業者による説明を毎時5～10分程度にとどめ、生徒が主体的に学習に臨む時間を多く確保して進めている。

表2 故事成語「画竜点睛」の授業実践の内容

第1時	訓読ルールの確認と前半部分の範読後、グループで辞書と古典文法解説書等を活用しながら、残りの音読の仕方を解説させている。解説できたグループは音読テストを受ける。授業時間内に間に合わないグループには、Teamsのチャットを利用して、音読の動画を送信するよう指示を出している。
第2時	前時の復習を兼ねつつ、書き下し文にする際の注意点を認識してもらう方法として、誤答プリントを配布し、間違い探しを授業の導入として取り入れている。その後、前半の口語訳のみ説明した後、「張僧繇が竜のひとみを描かないのはなぜか」という問題を解決するため、グループで口語訳させている。
第3時	個別で口語訳させた後、最後に全体で口語訳を共有している。
第4時	「画竜点睛」という故事成語をつかった四コマ漫画の作成を個別に課している。

(2) 古典に対する生徒の意識の変容

古典は高校生が最も苦手意識をもつ分野であるが、自分たちでできることを知ると、漢文に対する苦手意識が和らぐことが、学習前後のアンケートの結果から分かった。アンケートの記述には「漢字の意味や話の流れを考えると訳すのができた」とあり、自分たちでできたことを自信につなげている様子が見られた。授業後も変わらず「苦手」を選択した生徒も「解き方は分かった。単語力をつければ解けそう」と語彙力に課題があるとし、「学び方を学ぶ」生徒の学習状況が把握できた。また、「『去らん』は『去る』のか『去らない』なのか」「『する』を『した』にするべきなのか」など、自力で口語訳に臨んだからこそ、生まれた「問い」があったことも生徒の振り返りシートの記述から把握できた。

(3) 成績の推移（学力診断テスト）

今年度は新型コロナウイルス感染症による臨時休校で、一学期は例年より進度が遅れる状況にあった。結果、講義形式で学習を進めたクラスでは、5月と9月のテスト結果に差が生じた。しかし、探究学習を実施したクラスでは、講義形式のような大きな変化は見られなかった。「学び方を学ぶ」探究的学習の結果、「学習の転移」を促進した可能性がある。

5. 今後の課題

探究的学習を教科学習に取り入れることで、「自ら授業に取り組む環境が作られる」「自分で考えて授業を聞くことが多くなった」という生徒の回答にある通り、生徒は主体的に学習に臨むようになった。また、「問題について考える時間がとても増えた」結果、「理解が深まってやりやすかった」ことにつながっていると考えられる。

ただし、すべての授業がうまくいったわけではない。探究的学習を教科学習に取り入れるには、①単元の本質の見極め、②的確な生徒の実態把握、③学びの必然性を生み出す課題設定、いずれも欠かせないことが分かったが、どれも労力を要するものでもある。多忙を極める学校で、授業実践に繋げるには、さらなる授業計画の工夫と改善が必要だろう。

JAPTE

Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

日本教職大学院協会

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1 兵庫教育大学事務局内

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

令和3年3月発行