



2022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4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

#### 【弘前大学教職大学院】

エージェンシーを高める研修デザインとその効果  
－青森県教育委員会との協働による取組から－

#### 【宮城教育大学教職大学院】

宮城教育大学教職大学院での「教科の学び」の取り組み

#### 【福島大学教職大学院】

震災・原発事故からの復興をめざす福島大学教職大学院の取り組み

#### 【群馬大学教職大学院】

群馬大学におけるコースの特色を活かした教職大学院拡充の現状と課題

#### 【聖徳大学教職大学院】

教職大学院の特色を活かした幼保小接続に関する課題解決の取り組み

#### 【横浜国立大学教職大学院】

横浜国立大学教職大学院における実践系科目を基軸とした学部との連携強化および  
ミドルリーダー・指導主事・管理職候補養成における教育委員会との協働的取組の事例について

#### 【信州大学教職大学院】

各種教育機関と連携した教職大学院教育課程の展開～多様な教育課題の解決に資する高度専門職業人を養成するために～

#### 【三重大学教職大学院】

三重大学東紀州サテライトを拠点とした長期実習の取組と地域での教育支援

#### 【滋賀大学教職大学院】

教職大学院におけるデータサイエンス教育の成果と課題

#### 【京都教育大学教職大学院】

教職大学院における「省察」に関する実践研究

#### 【立命館大学教職大学院】

教育委員会等との広域連携及びオンライン受講の導入による教学改善の試み

#### 【山口大学教職大学院】

高度な実践的指導力の育成を目指した教育実践開発コースの取組みと課題  
～学校実習を中心に～

#### 【鳴門教育大学教職大学院】

教科教育学・内容学を接続し、理論的・実践的に学ぶ取り組み

#### 【福岡教育大学教職大学院】

福岡教育大学教職大学院における地域連携の取組  
－宗像市との協働事業を通して－

#### 【佐賀大学教職大学院】

佐賀大学教職大学院教育経営探究コースの教育効果に関する質的研究  
－第3・4期修了生の認識から－

#### 【鹿児島大学教職大学院】

地域の教育課題の解決を図る組織的支援の在り方についての検討  
－「学校サポートプロジェクト」の展開を通して－

○「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】

【宇都宮大学教職大学院】

【群馬大学教職大学院】

【埼玉大学教職大学院】

【聖徳大学教職大学院】

【千葉大学教職大学院】

【東京学芸大学教職大学院】

【創価大学教職大学院】

【玉川大学教職大学院】

【帝京大学教職大学院】

【早稲田大学教職大学院】

【横浜国立大学教職大学院】

【山梨大学教職大学院】

【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】

【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】  
【高知大学教職大学院】  
【福岡教育大学教職大学院】  
【佐賀大学教職大学院】  
【長崎大学教職大学院】  
【大分大学教職大学院】  
【宮崎大学教職大学院】  
【鹿児島大学教職大学院】  
【琉球大学教職大学院】



# 令和4年度日本教職大学院協会研究大会

令和4年12月10日（土）、11日（日）

福井大学

主催 日本教職大学院協会

後援 文部科学省

日本教育大学協会

全国都道府県教育委員会連合会

独立行政法人教職員支援機構

# 実践研究成果発表

令和4年12月11日（日）

# 令和4年度日本教職大学院協会研究大会 「実践研究成果発表」実施要項

令和4年度日本教職大学院協会研究大会実行委員会  
委員長 柳澤 昌一

## 1 概要

本発表は、教職大学院の「実践研究の成果」、「プロジェクト研究の成果」、「授業における実践的な教育の成果」等を公表するとともに、今後の教員養成の高度化に向けた教職大学院の教育・研究の充実を促進し、理論と実践の融合を加速させることを目的とする。

## 2 実施日時

令和4年12月11日（日）12時40分～16時

|             |         |
|-------------|---------|
| 12:20～12:40 | 受付      |
| 12:40～13:40 | 研究発表（1） |
| 13:50～14:50 | 研究発表（2） |
| 15:00～16:00 | 研究発表（3） |

## 3 会場

福井大学教育系1号館1階 11～14 講義室、101～102 講義室  
（福井県福井市文京3丁目9-1）

※収容可能人員 各室約35～40席程度

（コロナ対策のため施設収容人数の半数とする）

※原則、各大学から発表者2名以内が、福井大学へ来学可能とし、それを超える人数の発表者や、来学しない大学はオンライン参加により発表を行う。

※発表は対面・オンラインともにZoomミーティングを使用して行う。

※各大学から来学する発表者の旅費は、各大学の負担とする。

## 4 内容等

- ・6会場で16の教職大学院が公開発表を行う。
- ・持ち時間は、質疑応答の時間を含めて1発表あたり60分とする。
- ・参加対象者は、小・中・高校教員や教育委員会関係者及び教職大学院関係者
- ・発表は、教職大学院教員（必要に応じて教職大学院学生・修了者、校長等学校関係者、教育委員会指導主事等が加わることも可能）が行う。
- ・発表者以外の共同研究者は、発表概要の発表者欄には記載しない。ただし、事後の報告書には氏名を記載できることとする。

## 5 発表大学院

|                |        |        |        |
|----------------|--------|--------|--------|
| 第1部会（11 講義室）：  | 弘前大学   | 聖徳大学   | 滋賀大学   |
| 第2部会（12 講義室）：  | 鳴門教育大学 | 宮城教育大学 | 横浜国立大学 |
| 第3部会（13 講義室）：  | 京都教育大学 | 福岡教育大学 | 福島大学   |
| 第4部会（14 講義室）：  | 信州大学   | 立命館大学  | 佐賀大学   |
| 第5部会（101 講義室）： | 群馬大学   | 三重大学   |        |
| 第6部会（102 講義室）： | 山口大学   | 鹿児島大学  |        |

※発表する部会については、今後変更する場合があります。

## 6 その他

- ・この要項に定めるもののほか、実施に関して必要な事項が生じたときは、大会校及び企画委員会等において協議し決定する。
- ・新型コロナウイルス感染症に係る状況によっては、実施方法等を変更する場合があります。

## エージェンシーを高める研修デザインとその効果 —青森県教育委員会との協働による取組から—

弘前大学教職大学院

吉田 美穂（弘前大学教職大学院教授）

中野 博之（弘前大学教職大学院教授）

青森県教育委員会

淋代 秀樹（青森県教育庁学校教育課指導主事）

### 1. エージェンシーを高める研修デザイン

OECD（2019）の Learning Compass 2030 では、ウェルビーイングに向けて学びのコンパスをもって歩む生徒エージェンシーと、それを共同的に支える教師等の共同エージェンシーが重要な概念として示された。エージェンシーとは、「自分の人生及び周りの世界に対してよい方向に影響力を与える能力や意志を持つこと」を意味し、教師がこれまで以上に主体として学ぶことができる研修の在り方が求められているといえるだろう。

それでは、社会や子どものウェルビーイングの実現を目指して、自らの教育実践を省察した上でよりよい状態に向けて目標を設定し、子どもや周囲への応答責任を果たしながら、同僚と協働して実践に取り組む方向へと、教師のエージェンシーを高める研修の在り方とはどのようなものだろうか。また、多忙が指摘される中で、どのようなプログラム構成や実施方法が教師自身のウェルビーイングを損なうことなく、それを可能にするのだろうか。これらの問いに答えるため、弘前大学教職大学院は実践的な研究に取り組んできた。

### 2. 青森県教育委員会との協働による研修プログラム開発

弘前教職大学院は、県教育委員会と協働して、教職大学院教員、県教育庁学校教育課・教職員課及び県総合学校教育センターの指導主事を構成員とするミドルリーダー養成プログラム開発委員会を設置し、現職教員等の研修プログラムを開発してきた。そのひとつが充実期研修講座である。青森県の教員育成指標は育成期一向上・発展期一充実期の3つのステージで構成されているが、令和2年度までは充実期に対応する研修は設定されていなかった。そこで、育成指標や研修計画を検討する青森県教員等資質向上推進協議会の承認を得ながら、各校種の校長会や中核市教育委員会等へのヒアリングを実施し、その結果を反映させたプログラムを開発した。令和3年度に試行、令和4年度からは本格実施し、令和5年度以降は正式に青森県教育職員研修計画の研修体系に位置付けられる見通しである。

この他、同委員会では、令和2年度から弘前大学教職大学院主催・県教育委員会共催の指導主事研修会を開催し、その効果検証についても継続的に行っている。

### 3. 充実期研修プログラムの特徴

充実期研修講座のデザインの特徴は、次の5点である。①受講者が、最新の教育事情を学びつつ、自らの勤務校の課題を分析し、改善に向けたアクション・プランを立てて実践

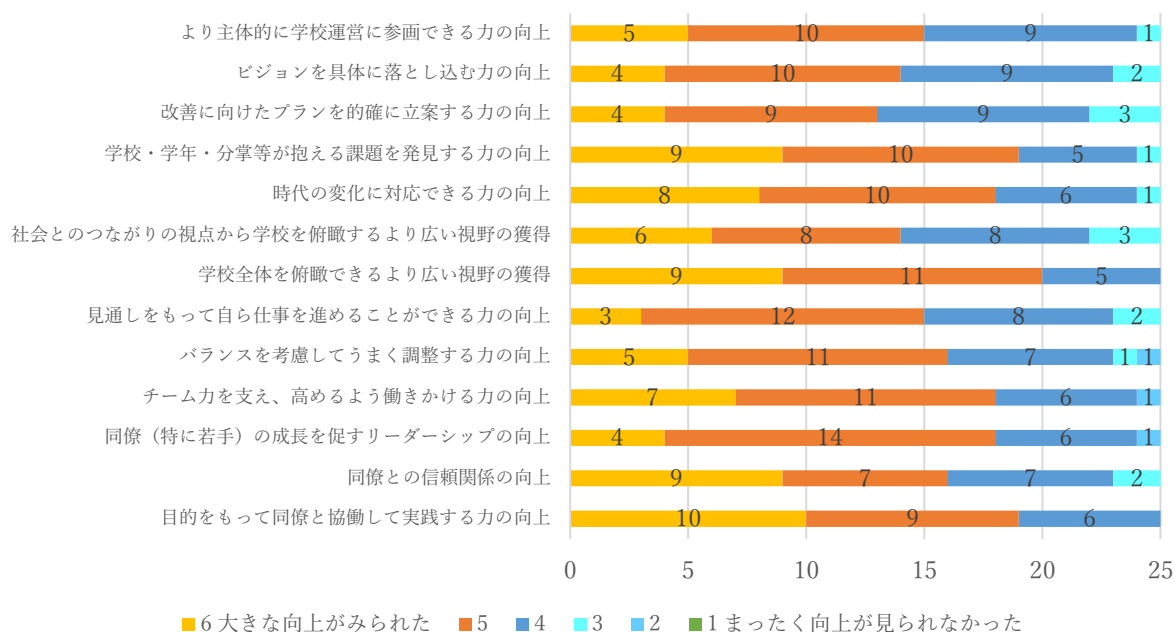
する長期（4月～11月）の研修である。②その過程を、教職大学院教員によるコンサルテーションや、受講者同士の協議で支える。③勤務校でのワークに加え、校種混合での協議を多く取り入れ、受講者が自らの勤務校の実践を俯瞰して見る視点を養う。④受講者同士の協議や、教職大学院生も参加する昨年度受講者の実践事例を踏まえたコンサルテーションなどをおして、専門職コミュニティづくりを目指す。⑤忙しいミドルリーダー世代の実態に配慮して、オンデマンド配信やオンライン協議を多用し集合研修は2日のみとする。

受講者は、校長の推薦を受けた30代後半から40代の教諭・養護教諭で、校種は問わない。令和3年度・4年度とも26名が受講した。

#### 4. 効果の検証

資質・能力について、事後アンケートを受講者（図1）及び校長に対して行うとともに、事前・事後アンケートで仕事への意識を問い、その変化からエージェンシーの高まりを分析した。令和4年度の資質・能力の向上に関する校長の評価は6段階で平均5.39であった。また、仕事への意識について事前・事後のt検定をおこなったところ、「私は、他の教員への助言・支援等の指導的役割に関して、どのように取り組めばよいイメージを持っている」「私は、校務分掌等の組織運営における中心的な役割を果たすことができている」「自分のキャリアに満足している」「仕事の見通しや計画を立てるのが楽しい」「日々の仕事に充実感を覚えている」等、多くの項目で統計的に有意なプラスの変化が確認された。

図1 令和4年度受講者自己評価—充実期研修講座を通して向上した資質・能力（6段階）



#### 【参考文献】

吉田美穂（2022）「エージェンシーとウェルビーイングを踏まえた教員研修のデザインとその検証—弘前大学教職大学院の充実期研修講座を事例として—」，本図愛実ほか『日本の教師のウェルビーイングと制度的保障—令和3年度日本発教師の well-being（個人的社会的幸福）のための制度的保障に関する調査研究プロジェクト 報告書』，日本教職員支援機構，pp. 33-47.

吉田美穂ほか（2022）「キャリア構築とエージェンシーに着目した指導主事研修の在り方—青森県における指導主事研修会の事例をもとに—」，弘前大学教職大学院年報，第4号，pp. 29-36.

## 宮城教育大学教職大学院での『教科の学び』の取り組み

宮城教育大学教職大学院

本田 伊克（宮城教育大学教職大学院教授）

内山 哲治（宮城教育大学教職大学院教授）

吉田 剛（宮城教育大学教職大学院教授）

### 宮城教育大学「教科探究プログラム」における「教科の学び」

宮城教育大学教職大学院（教育学研究科専門職学位課程）は、令和3年（2021）度に改組を行い、新しい教育課程のもとに間もなく2年目を終えようとしている。

令和3年度からスタートした新しい教育課程は、「理論と実践の往還」を通じた学修を通じて教職の高度専門性を培ってきたこれまでの教職大学院の目的を引き継ぎながら、廃止された修士課程の機能を統合し、教職大学院の機能強化を図るものである。

新課程では、教職の高度専門性に関わるニーズに応じて3つのプログラムを履修できる体制を整備した。本報告では、このうち、教科教育に関わる教材研究力と授業実践力を高める「教科探究プログラム」における取り組みについて紹介する。

教科探究プログラムでは、教科専門（各教科のバックグラウンドである学問領域の専門家）教科教育専門、教職専門（教育課程や教育方法、発達・学習心理等の教育学の専門家）、実務家教員が協働し、学生一人ひとりのテーマに応じた「教員ユニット」による集団指導体制をつくっている。様々な専門性を有する教員がより幅広く学生の指導に関わることで、それぞれが高めたい教科の専門性の向上をより効果的に実現できる体制を整備している。本報告では、2年目を迎えた新課程のなかで取り組まれている「教科の学び」がどのようなものであるかについて、二つの取り組みを紹介する。

一つは、物理学を専門とする教員が、学問的な物理学の知見と研究方法（ほんとうの物理）を教えられる力を身につけさせるために、まず物理学の基本姿勢（物理のこころ）から始める取り組み。もう一つは、社会科教育を専門とする教員が、社会科という教科の成り立ちや目標を根本のところから押さえたうえで、教材づくりや授業づくりの力を培う取り組みである（本田伊克）。

### 教科専門（物理）教員として関わる新制教職大学院

令和3年度の教職大学院改組に伴い、理科では、教科専門（物理、生物）教員2名、教科教育（理科教育）教員1名が専任教員として配置換えとなった。これまで担当してきた修士課程と大きく異なるのは、原則週1回実施される実習（「学校における実習」）のウェイトの大きさである。学生は年間を通して現場に出ることで、学校の年間の動きが分るよ

うになる。学部実習のような「お客様感覚」で関わるのではなく、自ら観察すべきこと、関われることを模索しながら学んでいく。学生は、学部卒で即正規教員、あるいは講師になったら失敗できないが、教職大学院の実習では試行錯誤をしながら、レジリエンスを培っていくことができる。

教職大学院における指導で心掛けていることは、物理についての認識を、児童・生徒以上に教師が変えていくことである。物理は「難しい」「理解できなくてもいい」「公式を覚えればいい」ということでは決してなく、身近にある自然現象を把握するためのものであるという「物理のこころ」を養うことである。

そして、物理領域以外の授業法等への展開を図ること、わからない経験からの「知的立ち直り」によってレジリエンスを培うこと、常に基礎・基本に戻る「ボトム・アップ」思考を経験することを通じて、教員として「独り立ちできる」自信の獲得を目指している。

エネルギーに関する授業例では、理科教育の4つの柱であるエネルギー・粒子・生命・地球（それぞれが物理・化学・生物・地学と密接に関連）のうち、エネルギーだけがあいまいであることを取り上げる。エネルギー保存則が破綻しているように見える現象を見せて、問題があるのか？ないのか？あるならどこか？について、まず個人で考え、グループで考え、全体討論を行い、最後に理論的説明、イメージ化を行って定着を図る流れが説明された。自然科学の法則については条件・制限の確認が重要で、これを行わない詭弁に惑わされない力を身につけることもねらいとしている（内山哲治）。

### 教職大学院社会系教科教育の「教科の学び」

社会系教科教育の目標は「社会認識形成」と「市民性育成」であり、カリキュラムを構成する視点としての「総合社会科」「分科社会科」が軸となる。このように社会科教育の目標とカリキュラム構成を捉えたうえで、教職大学院としてのアプローチでは、「理論と実践の往還」を中心とした学修プロセスのなかに、「教職教育関係科目」（「共通5領域科目」「実習」と、「社会系教科探究科目」（基礎・応用及びゼミ科目）が関わっていく。

社会系教科探究科目については、今年度は社会系教科の全スタッフが担当した。教科内容論（歴史、地理、公民）スタッフ6名（うち1名が専任教員、5名が授業担当兼担教員）、教科方法論（社会科教育）スタッフ（専任教員）1名が、社会系教科探究科目の基礎・応用を担当した。また、学生のテーマごとに編成される教員ユニットの「ゼミ」（「実践的指導力融合科目」）は、社会科教育1名、歴史学1名、実務家教員2名が担当した。

社会系教科の探究科目（基礎・応用）については、次のような流れで進めた。まずガイダンスを行い、教科内容・教科書教材のディシプリ的な検討、地歴と公民の授業づくり（指導案作成と総合的な検討・修正）、模擬授業による実用的な効果の検討を行い、振り返りをさらなる改善に活用している。探究科目での学びをゼミ科目での指導にも関連づけ、学修成果を学生自らが関連づけ、「学校における実習」への取組み、そして、学修成果物である「実践研究論文」の作成に生かせるようにしている。

課題としては、大学院授業科目と実習との十分な連携をさらに図っていく必要があること。ディシプリンに深入りしすぎて、授業の計画性や現実性がみえなくなる場面がみられることである。この点については、大学教員の学校現場に対する十分な理解と視察が重要である。また、教育行政との現職教員研修との連携事業の充実も試みている（吉田剛）。



## 震災・原発事故からの復興をめざす福島大学教職大学院の取組み

福島大学大学教職大学院

鶴巻 正子（福島大学教職大学院教授・専攻代表）

中田スウラ（福島大学教職大学院教授・独自科目担当）

谷 雅泰（福島大学教職大学院教授・独自科目担当）

松下 行則（福島大学教職大学院教授・前専攻代表）

### 1. 福島大学教職大学院の概要と特徴

福島大学教職大学院は、教育学研究科学校教育専攻（1985 年）、人間発達文化研究科教職教育専攻（2009 年）を経て、2017 年 4 月に人間発達文化研究科教職実践専攻（教職大学院、定員 16 名）として開設された。現在、人間発達文化研究科内の一専攻として 6 年目を迎え、2021 年度に 1 回目の認証評価を受審した。2023 年 4 月からは「ミドル・リーダー養成コース」「授業デザインコース」「特別支援教育コース」の 3 コースを設置した教職実践研究科教職高度化専攻（教職大学院、定員 12 名）として独立する。本稿では、教職大学院が開設された 2017 年度から 2022 年度までの取組みについて報告する。

### 2. 福島大学教職大学院設置当時の現状と課題

福島大学は、2011年に震災・原発事故という極めて厳しい事態を経験した福島県に立地する。震災・原発事故の経験や教訓を活かし、「新たな地域社会の創造」に貢献できる「地域と共に歩む人材育成大学」としての使命を果たすとともに、21世紀的課題に取り組む先進地域として福島が発展することを支える中核的学術的拠点を目指してきた。

福島の復興・再生のためには、意欲的に新しい教育を求め共に歩んでいく人づくりを力強く推進する創造的教育復興が求められている。一方、ベテラン教員の大量退職と若手教員の大量採用、教員の平均年齢の高齢化、中間層の減少等により、教員の指導力や教員文化の世代継承における課題も顕在化している。これらの課題に対応するために教員資質として対話的な指導力（ファシリテーション力・コーディネート力・プレゼンテーション力等）の獲得が必要であり、そうした教育的指導力こそが震災・原発事故を乗り越え、これからの地域創造を地域と共に推進することを可能とする人材育成にとって不可欠であると言える。この点に着目して2017年に福島大学教職大学院が開設された。

### 3. 福島大学教職大学の取組み

#### （1）3つのミドル・リーダー像の設定と実践

人間発達文化研究科教職実践専攻（教職大学院）が目指す人材像は、①「ふくしまの新しい教育を自分がつくる」という高い志を持つ教員、②マネジメント力を持ち、ミドル・リーダーとして学校を支える教員、③学部新卒学生については、幅広い視野を持ち即戦力として活躍できる教員である。このような期待される教員像をもとに、マネジメント経験

を積みつつ、カリキュラム・マネジメントへの高い意識を持った「教師が懂れる教師」、つまり牽引力のあるミドル・リーダーの養成が必要とされた。

そこで、それぞれの学生の教職経験や課題意識に応じて学ぶことができる「ミドル・リーダー養成コース」「教育実践高度化コース」「特別支援教育高度化コース」を設け、「ミドル・リーダー」「次のミドル・リーダー」「次世代のミドル・リーダー」を育成してきた。ミドル・リーダーは、学級経営、学年経営から学校課題を視野に入れて、チーム学校を下支えする重要な役割を果たす教員として学校課題を解決する機動力、ミドル・リーダーとしての資質能力を有する教員である。次のミドル・リーダーは、教員として採用された後に見えてきた自己の実践課題を明確にし、授業力や生徒指導力の向上に努め、学級経営・教科指導の力を確固たるものにするとともに、学校課題の意識を有する教員である。次世代のミドル・リーダーは、年間を通して学校における実習を重ね、多様な現職教員との交流を経て教育実践の課題を総体として理解し、学校教員としての自覚を有する教員である。

この3つのミドル・リーダーの人材養成を実現するために、①学生同士の協働的関わりをつくり、②大学教員がチームとなって学校における実習の指導やカンファレンスに取り組んできた。例えば、学校における実習では、現職教員学生と学部新卒学生をペアにして連携協力校に配属した。その際、研究者教員と実務家教員が実習指導チームとして巡回指導やカンファレンスを実施できるように工夫した。また、8月と2月に開催される「教育実践福島ラウンドテーブル」では、現職教員学生と学部新卒学生の代表も実行委員会のメンバーとして計画に参画し、当日は全学生で運営をするとともに全員が実践報告を行い教職大学での学びを成果としてフィードバックした。福島県教育センター・福島県特別支援教育センターとの交流会では、実践報告や意見交換をとおして協働的関わり場の場を設けた。

#### （2）福島大学教職大学院の独自科目「福島の学校と教育課題」

共通5領域の独自科目として「福島の学校と教育課題Ⅰ・Ⅱ」（必修科目）を開講している。「福島の学校と教育課題Ⅰ」は1年次に配置する。震災後の「ふくしま」が抱える諸問題をふまえ福島独自の未来型教育をどう創出するかというビジョンを持つための科目で、双葉郡教育復興ビジョン、子ども未来会議、ふるさと創生学、ふるさと創造学サミット等を理解する。「福島の学校と教育課題Ⅱ」は2年次に配置し、Ⅰで検討したビジョンをふまえつつ震災・原発事故後の「ふくしま」が抱える諸問題をメタ的視点に立って認識し、自らの課題や実践と関わらせつつ、その解決方法を探究する科目である。被災し移転を余儀なくされた浪江町立浪江小学校（現なみえ創成小学校・中学校）の仮校舎訪問、震災前に双葉郡に設置されていた5つの県立高等学校が募集停止となり、その後に県立中高一貫校として新設された「福島県立ふたば未来学園中学校・高等学校」訪問、町内の2校が統合し誕生した檜葉町立檜葉小学校訪問、放課後の地域学校協働活動に参加する子供達の活動状況の参観、教育委員会や学校関係者からのヒアリング調査の機会を設けている。

#### 4. 福島大学教職大学院が目指すもの

2018年度から2021年度までの修了生は54名である。現在、それぞれが教頭や指導主事、主幹教諭、各学校の中堅教員として、あるいは各学校の即戦力の若手教員として福島県内を中心に活躍している。今後も修了生の活躍を見守りつつ、震災・原発事故を乗り越え、これからの地域創造を地域と共に推進する人材を育成していくことを目指していく。

## 群馬大学におけるコースの特色を活かした 教職大学院拡充の現状と課題

群馬大学教職大学院

○音山 若穂（群馬大学教職大学院教授）

○山崎 雄介（群馬大学教職大学院教授）

濱田 秀行（群馬大学教職大学院教授）

中村 保和（群馬大学教職大学院准教授）

群馬大学教職大学院は令和２年度に改組し、修士課程を廃止し３つのコースからなる教職大学院へと拡充を行った。以下に各コースの現状を示す。

### １）教職リーダーコース

旧教職大学院「教職リーダー専攻」の、「児童生徒支援コース」、「学校運営コース」を統合し、現にミドルリーダーであるか、近い将来その立場で活躍することが期待される経験年数の者を中心とした現職教員のみを対象としている。入学者が課題研究で扱う内容は、①校内研修、地域連携、危機管理、OJTなど、学校運営に関連するもの、②特定教科等の授業改善、生徒指導まで、多岐にわたる。②についての本コースの独自性は、教科指導や生徒指導の改善を、院生自身の実践にとどまらず、校内全体、ひいては他校にも活用可能な、汎用性のある提案を行うことを強く志向している点にある。一方、学校運営にかかわる課題研究も、研修主任、地域連携担当など、実際に校内の責任ある分掌に就いた上で、関連する校内体制の構築を主導し、その実践をまとめていくものとなっている。

新体制においてそれをさらに強化・高度化させるための最大の変更点は、１年次の実習である。旧体制では、前期に附属４校園（幼、小、中、特支）での見学および実践への参画、後期に公立の連携協力校での、課題研究テーマに即した実践などを内容としていたが、とくに後者について、協力校の事情により、課題研究との関連が確保しづらい面があった。これに対し、改組後は、置籍校でのアセスメント、予備的な実践、学外での先進校視察や研修への参加など、実習の場や形態に柔軟性をもたせたことにより、２年次の実習と、それと連動した課題研究の水準の向上が達成できたと判断している。

### ２）授業実践開発コース

授業実践開発コースは、子供たちの思考を揺さぶり、新たなものの見方の発見を促すような課題探究を行う授業を構想し、教材を開発することのできる実践的指導力の育成を通して「確かな理論と優れた実践的能力を備えたスクールリーダー」並びに「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新人教員」を育成することを目標に設定されたコースである。

１年次の実習は、先進的な授業実践の取り組みを行う学校の公開研究会等に参加することを通して、自らの教育経験を省察するとともに課題研究の明確化を行うことを主なねら

いとしている。県内外の先進校の公開研究会等に参加し、初等中等教育における今日的な授業改善の課題とその解決へのアプローチについて理解を深めさせている。2 年次、現職教員は置籍校（等）において実習を行う。授業研究に基づく授業改善の取り組みを実習生と共に大学院教員が企画・運営し、その課題解決の過程をコースでサポートする。学部新卒学生等の実習は、附属学校において年間を通じて行われる。また、院生が、実践を通して見出した課題や取り組みの成果について報告しあい、授業改善のための省察を深める機会としてサポートワークショップを月に 1 回程度設定している。

本コースのカリキュラムは、学生が教室の事実に基づいて授業実践を分析し省察を行うことを通して、各教科の授業と教科横断的な授業を子供の実態に即して構築することとともに、教科や校種の違いを超えて教育を俯瞰することについて学べるようデザインされている。コース特有の科目として、今日的な教科学習の指導のあり方について学べるよう、教科ごとに「学習指導の理論と実践」と「内容構成学」を設定している。前者では実際の授業実践から理論を立ち上げることが、後者では教科の枠組みから個別の学問領域の内容をとらえなおすことが目指される。

### 3) 特別支援教育実践開発コース

特別支援教育実践開発コースは、障害の重度化・重複化、多様化する教育ニーズ、さらにはインクルーシブ教育に対応できる以下のような教員を育てることを目標としている。なお、本コースでは特別支援学校教諭専修免許状（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）の取得が可能となっている。

1 年次通年で行われる①特別支援教育課題発見実習Ⅰでは、教育現場・福祉現場の視察や特別支援学校等の公開研究会等に参加することを通して課題研究のテーマを検討することができるようになることをねらいとしている。また、院生が実習を行う連携協力校以外の関係機関への視察も豊富に設定されている。特別支援教育課題発見実習Ⅱでは、教育的ニーズに応じた個別支援、ケース会議の参与、授業実践又は参与、学校行事等への参加を通して学校の教育課題や実践課題の解決のための計画と方法を策定することができるようになることをねらいとしている。学生は、各自特定の 1 学級に属し、実習 1 日目に実習校指導教員より学校の全体的概要やカリキュラムの特性と構成などの教務事項について説明を受ける。2 年次通年で行われる③特別支援教育課題解決実習では、学生各自が課題解決のための対応策の企画・立案を実習開始前に行い、その実践に向けて計画的に実習することにより、課題研究の内容を検証し、課題解決に向けた実践力を確かなものとすることをねらいとしている。その際、現職教員学生においては、授業実践または学校教育研究の協働的实践を通して課題解決に取り組み、単元開発や学校支援システムの開発を検討する。学部新卒者においては、授業実践を通して課題解決に取り組み、教材開発及び支援方法の開発を検討する。

### 4) 現状と課題

拡充前は教育学と教育心理学を専門とするスタッフが中心であったが、拡充後は教科教育や特別支援教育を専門とするスタッフによる授業や指導を充実させることができ、これが最大のメリットであろう。一方で、定員確保、現職教員の受入れコースの振り分け、現職教員の負担軽減、追加免許取得ニーズへの対応など、課題も明らかになって来た。コースの特徴を生かしつつ課題を解決する取り組みが、今後期待されているところである。

# 教職大学院の特色を活かした 幼保小接続に関する課題解決の取り組み

聖徳大学教職大学院

腰川 一恵（聖徳大学教職大学院教授）

## 1 聖徳大学教職大学院の概要について

聖徳大学教職大学院は、平成 21 年 4 月実践的な専門性の高い専門家教員(professional teacher)を育成することを目的として開学した。本学園は、創立以来「保育の聖徳®」として建学の精神である「和」を教育理念とし、幼児期から児童期の子どもの研究と教育に取り組んできた。これらの伝統と実績に基づいて、開学当初から 2 年課程「幼児教育コース」と「児童教育コース」(定員 15 名)を設けている。また、現職教員を対象として 1 年課程の「学校組織マネジメント専修」「カリキュラムマネジメント専修」「特別支援教育専修」を設置している。

幼児教育コース

児童教育コース

2年課程

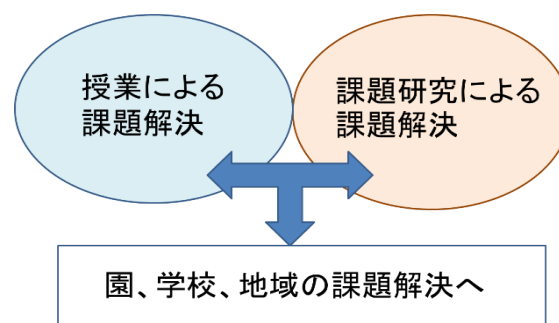
1年課程

学校組織マネジメント専修  
カリキュラムマネジメント専修  
特別支援教育専修

幼児教育、児童教育に特化したコースを持つ教職大学院として、その特色を活かして地域の課題解決の取り組みを行ってきた。本報告では、その中でも保幼小接続に関する課題解決の取り組みについて紹介する。

## 2 保幼小接続に関する課題解決の取り組み

保幼小接続に関する課題解決の取り組みとして、「授業による課題解決」と院生がそれぞれにテーマを決めて地域の課題解決に取り組む「課題研究による課題解決」があり、双方で課題解決に向けた取り組みを行ってきている。



### (1) 授業による取り組み

授業では、共通科目と選択科目があり、幼児教育コースと児童教育コースがともに学ぶ科目とコースで分かれて学ぶ科目で構成されている。保幼小接続に関連する科目は、選択科目であり、幼児教育コースの院生が主として選択する「幼保小連携教育実践演習」、児童教育コースの院生が主として選択する「小幼・小中連携演習」が設置されている。

2 つの授業共に講義と演習を織り交ぜ、グループ討議を中心に行っており、各自の事例をもちより、幼保小連携（もしくは小中連携）について様々な角度から分析し、課題を見出している。最終的には、「幼保小連携における課題と方策」についてプレゼンテーションをし、保幼小接続に関する地域もしくは所属する園や学校の連携力、推進力を高めるため

の具体的な活動につなげるという展開である。

この2つの授業から、幼児期からの小学校への接続に向けたアプローチカリキュラム2つ、小学校のスタートカリキュラム1つが論文として報告された。アプローチカリキュラムの提案の1つとして、5歳児後半の計画の中に「協同」「規範」「思考」「規範」それぞれについて大切にしたい視点を整理し、①園児、②園長・校長、③教員・保育士、④保護者が主に保幼小連携の行事を通して何を行っていくのかを示し（作道ら, 2016）、一人一人の幼児と保育者との具体的な実践事例を通して、幼児期の中でどのような育ちがあり、何が小学校につながっているのかを整理した（篠原ら, 2017）。また、小学校のスタートカリキュラムとしては、小学校1年生のスタートカリキュラムにおける基本的な考え方を作成し、具体的な5種類のスタートカリキュラムを検討した（相磯ら, 2018）。これらの成果は地域の教育委員会を通じて、小学校に配布された。

## （2）課題研究による取り組み

もう1つが、院生それぞれに設定される課題研究による保幼小接続の取り組みである。多くがそれぞれの院生の所属する園や学校において課題が設定され、取り組まれた。右のTable 1は、これまで取り組まれた保幼小接続に関する課題研究の一例である。

これらの調査や実践は、構想発表や中間発表などで教員や他の院生からの質疑応答を踏まえて精選、検討された上で、最終的な成果として課題研究報告書としてまとめられている。近年の傾向としては、幼稚園、子ども園（保育所）、小学校のそれぞれに共通する観点をもって検討し、接続を新たに捉えていくという課題研究が多くなっている傾向がある。

## （3）今後の課題

授業や課題研究により保幼小接続、連携に関する具体的な資料の作成や論文での公表、地域へのプログラムの配布を行うことで地域の課題解決に取り組んできた。課題研究では、院生が所属するそれぞれの園や学校での還元が行われた。しかし、保幼小接続のプログラムや連携が、園や学校、地域で行われた結果、どのような変化があったのか、何が課題として残っているのか等、その後のフォローアップについては、十分に検討されていない。授業担当教員の退職により接点のあった学校とのつながりが途切れてしまうこともあり、データを追いつけることが困難になっているケースもある。今後は、教職研究科としてこれらの成果をフォローすることを含めた地域との連携について検討していく必要がある。

### <引用・参考文献>

相磯克典・金子英孝・伊藤啓記・岩田智恵・角張貴洋・小林正治・継山弘子(2018)スタートカリキュラムの試案と環境、指導の工夫. 教職研究科紀要, 教職実践研究第8号, 51-73.

作道訓子・羽路久子・林部理恵・小川恭子・高倉幸世・石橋 和子(2016)アプローチカリキュラムを考える. 教職研究科紀要, 教職実践研究第6号, 103-114.

篠原孝子・古川寿子・重安智子・古川由紀子・大村弘子・漆畑治枝・澤田由佳, 林友子・高橋静・小高俊彦(2017)幼児期に育みたい資質・能力を保幼小連携の視点から考える. 教職研究科紀要, 教職実践研究第7号, 1-15.

Table1 課題研究での取り組み

| 課題研究の題目                                           |
|---------------------------------------------------|
| 「幼稚園5歳児の数量に関する活動の実態<br>ー小学校学習指導要領に示された内容等を視点としてー」 |
| 「幼稚園・小学校の接続に関する研究」                                |
| 「就学期における保護者の期待と不安に関する研究<br>～幼小の滑らかな接続を目指して～」      |
| 「幼・小の連携について ～幼稚園・小学校教諭の意識の<br>ちがいに着目して～」          |
| 「幼小の円滑な接続 ～生活科を通して～」 等                            |

# 横浜国立大学教職大学院における実践系科目を基軸とした学部との連携強化およびミドルリーダー・指導主事・管理職候補養成における教育委員会との協働的取組の事例について

横浜国立大学教職大学院

和田 一郎（横浜国立大学教職大学院教授）

石塚 等（横浜国立大学教職大学院教授）

脇本 健弘（横浜国立大学教職大学院准教授）

小池 研二（横浜国立大学教職大学院教授）

鈴木 允（横浜国立大学教職大学院准教授）

## 1. はじめに

横浜国立大学教職大学院（以下、本学）では、2021年度に教育学部の課程を3コースからなる学校教員養成課程に改組し、これと連動して教職大学院も教員養成機能の修士課程からの移行を進めた。具体的には、従来のミドルリーダーの養成を中心とした学校マネジメントプログラムに加え、新たに教科教育・特別支援教育プログラムおよび附属学校教員特別プログラムを設置した。こうした改組に伴い、学部段階で年次毎に高度化していく実践系科目と教職大学院の学校実習との相互リンクの検討が学部との連携を強化し、理論と実践の往還の質的向上には不可欠であると考え、具体的な取組を試行した。また、学校マネジメントプログラムにおいては、従前のミドルリーダーの養成に加え、指導主事・管理職候補の養成を目的としたカリキュラムや実習指導を重視し、教育委員会との連携・協働した取組を強化した。さらに、このような連携・協働の中において、教育委員会で開催されている研修について、研究の知見などをもとに研修の共同開発を行った。

## 2. 実践系科目を基軸とした学部と教職大学院の連携

本学において、主に学部新卒学生を受け入れる教科教育・特別支援教育プログラムは、より協働性を重視し、また学内からの教職大学院への進学者が、リーダー的存在となっていくことを期待したグループ制を導入し、学部の3コースからの連続性を重視した(図1)。

学部のコース編成における教職カリキュラムの具体は、「理論と実践の往還」を重視し、1年次から教育現場に入っ  
て、理論に基づく授業観察を中心に行う「教育実地研究」、2年次にはアシスタント・ティーチャー等、より実践性を重視した「スクールデー実践」を配置し、3年次の「小学校および中学校（一部、高等学校）の教育実習」につなげている。

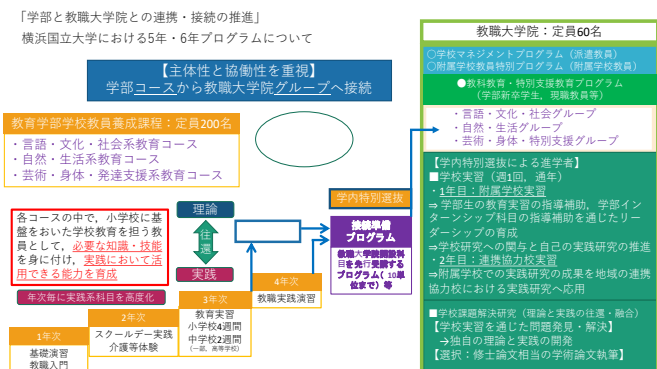


図1 学部と教職大学院の連携・接続



今回、特に学部1年次のインターンシップ科目である授業観察を主軸とした「教育実地研究」において、教職大学院生が「議論と学習」および「コーチング」の各理論を踏まえたメンターとなって、授業観察の質を向上させる取り組みを試行した。そこでは、授業観察の振り返り協議において、教職大学院生1名がリーダーとなって学部生と共に4、5名のグループを形成し、協議の質的向上を目指した協働的な学習を構築した。

### 3. 学校マネジメントプログラムにおける現職教員の育成及び教育委員会との教員研修の共同開発

本学教職大学院と県内教育委員会とにおいては、神奈川教育課題とその解決策について協議を重ねてきた。その中では、教科の授業等への指導助言を適切に行うことのできる専門性を有する人材、幅広い知識やマネジメント能力を有する人材の不足が課題として挙げられた。また、マネジメント力やリーダーシップなど管理職に求められる資質・能力が明確化される一方、管理職を希望する候補者が減る傾向が続いている。このような状況から、従来のミドルリーダー養成に、指導主事、管理職候補の養成も加え、学校や教育行政においてリーダーシップを発揮できる資質能力の育成を目指したプログラムを実施することとした。その際、県内の教育行政機関と連携・協働した取組を図ることとした。学校マネジメントプログラムにおいては、ミドルリーダーの養成として、地域の教育課題についての理解を深め実践力を培うことを目的とした科目「教育改革の現状と神奈川の教育課題」を設定し、県内のスクールリーダーとして求められる基盤的な学修を行うとともに、メンタリングの理念・方法の学修を通して、同僚性を構築・活性化させ学校の課題に中心となって活躍する人材育成を目指す科目「同僚性の構築に関する理論と実践」を設定している。

次に、指導主事の養成として、全県指導主事講習への参画とともに、科目「行政研修の企画・運営」を設定し、県内のセンター等において行政研修の見学や講義・演習、指導主事による学習指導や児童生徒指導の講義・演習を取り入れている。

最後に、管理職候補の育成として、「学校マネジメントとリーダーシップ」「学校運営と危機管理の実際」「スクールリーダーシップの事例研究」等の科目において、スクールリーダーとして必要な資質能力の育成を図っている。

ミドルリーダー・指導主事・管理職候補養成に関連して、中堅教員や新任主幹教諭を対象とした研修の共同開発を行ってきた。具体的には、経験学習などの学習に関する理論や様々な研究知見、教育委員会との共同研究で明らかになってきた成果をもとに開発を行ってきた。中堅教員に関しては、中堅教諭等資質向上研修において、人材育成に関する研修の共同開発を行ってきた。メンタリングに関する研究知見をもとに、ブロックなどのツールを活用し、対話をもとに自校の人材育成に関するアクションプランを作成・実行するものである。新任主幹教諭に関しては、主幹教諭としての自己の強みを把握し、その強をもとに校内の他の主幹教諭や管理職とどのように連携をしていくのか、ケース課題をもとに考えるという研修の共同開発を行ってきた。横浜市で実施した管理職・主幹教諭を対象にした学校マネジメントに関する調査をもとに、ツールの設計なども行っている。

これらの成果は、地域の教員の育成に貢献することのみならず、研修の開発研究として、主に教育工学や教師教育分野における研究として分析を行い、報告も行ってきた。また、現在においては、初任教师や管理職を対象とした研修の開発も行っている。



## 各種教育機関と連携した教職大学院教育課程の展開～多様な教育課題の解決に資する高度専門職業人を養成するために～

信州大学教職大学院

谷塚 光典（信州大学教職大学院准教授）

青木 一（信州大学教職大学院准教授）

藤崎 聖也（信州大学教職大学院准教授）

大畑 健二（信州大学教職大学院准教授）

### 1. はじめに

信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）では、学部教育の理念である「臨床の知」をさらに深化させ、学校現場で求められる専門的知識と、思考力・判断力・表現力等を育成する学びをデザインできる指導力、多様な教育課題に柔軟に対応できる力を持った省察的实践家としての教員を育成しようとしている。これを実現するために、各種教育機関と連携した教育課程を展開している。本発表では、各種教育機関との連携により開講している教職大学院授業科目の成果と課題を検証する。

### 2. 各種教育機関との連携により開講している教職大学院授業科目の成果と課題

#### （1）信州大学教育学部附属学校園や拠点校と連携した「教育実践実地研究」

- 成果**
- ・学校現場に長期的・継続的に深く関与できる実習環境の中で、現場教師や子どもとの交流を通して教師としてのやりがいや使命感を感じ、授業実践を重ねながら実践的指導力を身につけていくことができた。
  - ・学校現場でつながる多様な立場の人との連携を深め、自らの課題を他者と協働的に解決していく姿勢を身につけていくことができた。

- 課題**
- ・院生の学びを発信する機会を日常の校内研修や教科会等で位置付けることにより、院生と教員が互いの授業観を語り合える立場や経験を超えた対話の場の実現。学校現場と教職大学院の互恵的な関係を築くために一層の連携を図ることが必要。

#### （2）独立行政法人教職員支援機構と連携した「学校マネジメント」

- 成果**
- ・学校組織マネジメント研修を基盤に、教職員のつながりを促進する校内研修を行った。学校全体を一つのチームととらえて、「チーム」を「学校の教育課題の解決に向けて、共通の目標を設定し、援助し合う教職員集団」とし校内研修を実施した。その結果、教職員全体が学校運営に参画し、自分たちでチームをつくっている手ごたえをえていくことで学校が一つとなり、段階を踏んで成長をしていった。つながりを促進する校内研修企画者の役割は、教職員一人一人の思いと学校全体が目指す方向を丁寧にすり合わせることであることがわかった。

- 課題**
- ・コロナ禍で2020年度からオンライン化された中でのリアルを追求すること。

- ・現職教員院生による拠点校で実践促進や、学部卒院生が履修する場合への対応。

(3) 長野県教育委員会・長野県総合教育センターと連携した「学級づくりと学校づくり」

**成果**

- ・一人で抱え込まない協働の大切さや同僚性を再認識できた。
- ・他学校種・世代を超えて対話ができた。
- ・特別に支援を必要とする子どもをつつむ学級経営の重要性を認識できた。

(4) 長野県内および近県の公立学校と連携した「特色ある教育課程の編成と評価」「へき地・小規模校における教育実践」「通常学級における特別支援教育」

**成果**

- ・長野県内や近県の公立学校と連携し、地域の関係者と協働して学び合うフィールドワークを通して、学校ごとに主体的に編成される教育課程や地域の実情に応じた特色ある教育活動の意義について実感的に理解を深めたり、へき地・小規模校独自の教育課題を現場で感じながら地域の実情に対する理解と今後の教育の在り方に対する将来像を院生一人一人が自分事としてもったりすることができた。
- ・現職院生の実際の事例検討を通して、互いの経験を共有しながら児童生徒への援助内容や支援体制づくりについての理解を深めることができた。

**課題**

- ・新型コロナウイルス感染症拡大の影響により学校参観の機会が減少しており、コロナ禍でも他校の先進的な教育実践にふれる機会や方法を検討する必要がある。
- ・通常学級での特別支援教育において先進的な取り組みをしている学校の参観を通して、個に応じた適切な援助内容が、いかに現場では協同的な支援体制が構築されているのかを学ぶ場を設けていく必要がある。

(5) 拠点校と連携し、教科専門教員・教科教育教員・教職大学院専任教員で共同担当する「教科授業力高度化プログラム科目」群

**成果**

- ・多様な視点（大学の教科教育研究者、大学の教科専門研究者、小・中・高の各学校段階に籍を置く現職教員院生、学部卒院生）からの学びの意義を再確認できた。

(6) 学術交流協定を締結しているウプサラ大学と連携した「海外学校臨床実習」

**成果**

- ・異文化のフィールドを訪れて国や地域によりそれぞれ異なる教育実践に参画することを通して、国際的な視野から日本の学校教育ないし自らの教育実践を捉え直して教育実践の多様性を理解したり、日常の授業方法を異なる文化圏の授業実践と比較考察して新たな視点を持ったりすることができ、オルタナティブな教育を視察する経験から、授業における教員の役割、専門性を高めることができた。

### 3. まとめ

各種教育機関と連携した教育課程を展開することにより、多様な交流が生まれ、学修成果を相乗的に高めていることがわかった。一方で、諸経費および移動時間等の負担（感）が生じる場合もあることが課題として共通していた。

### 文献

伏木久始ほか 9 名 (2018) 学校拠点方式における授業運営の意義と実践的課題, 『2017 年度日本教職大学院協会年報 別冊 実践研究成果集』, pp. 分科会①14-15

谷塚光典ほか 14 名 (2018) 教職大学院における附属学校園と連携した新任教員研修プログラムの開発, 『日本教育大学協会研究年報』 36, pp. 201-212

## 三重大学東紀州サテライトを拠点とした長期実習の取組と 地域での教育支援

三重大学教職大学院

須曾野仁志（三重大学教職大学院教授）

榎本 和能（三重大学教職大学院特任教授）

萩野 真紀（三重大学教職大学院特任教授）

大野 恵理（三重大学東紀州サテライト特任教授）

三重大学東紀州サテライト東紀州教育学舎は（以下「サテライト」と略記）は、三重県立木本高等学校内にある旧寄宿舎（数年前に閉鎖）を三重県教育委員会から借り受け、サテライトでの教育支援活動を進めた。大野が2017年8月より専任教員として、榎本と萩野が2017年10月より特任教員として着任し、教育学部教員3人（その1人が須曾野）が兼務教員としてサテライトにおいて、地域の学校での教育・学習支援、出前授業、ICT機器の活用支援、遠隔教育等の取組を行ってきた。

三重大学教職大学院（2017年4月設立、2021年4月改組）の長期実習では、附属学校園や津市・四日市市内の連携協力校における実習だけでなく、東紀州実習を体験することが特徴である。東紀州地域は、少子化、高齢化、若者人口の減少などの課題を抱える一方で、世界遺産があり、自然・歴史環境に恵まれているため、その特色を生かした教育活動が幅広く展開されている。特に、人口減少・少子化に伴い、小規模校が多く、複式学級を取り入れる小学校の割合が高い。三重大学教職大学院では、2017年よりその教育の内容や方法を学ぶため、東紀州地域の小・中・高等学校において、2週間長期実習に取り組んできた。実習時期は、毎年9月末から10月中旬の2週間であり、現職教員院生は1年次に、学部新卒等院生は2年次に本実習に参加する。本実習は東紀州サテライトを拠点に行われ、参加者のほとんどがサテライトに宿泊し、熊野市・尾鷲市・御浜町立の小・中学校や県立木本高等学校に通学（通勤）した。設立当初は全員が東紀州実習を必須としていたが、改組後には現職教員院生は必須、学部新卒等院生は東紀州実習か連携協力校集中実習を選択としている（改組により定員が増え、受け入れ校不足の問題から）。

次に、東紀州長期実習に参加した大学院生の学びを列記する。

### 1) 東紀州地域で特色ある教育実践

小・中学校における地域での自然体験学習、農林水産業と関連させた学習（例えば「鯨の3枚おろし」「尾鷲檜の木切れを削り」「マイ箸づくり」「みかん栽培の紹介」など）、地域の祭参加等が幅広く実践されている。

### 2) 防災教育・避難訓練

東紀州地域内の学校は熊野灘沿岸に近く津波被害が想定されているので、避難訓練が何

度も行われ、災害に備える教育が幅広く実践されている。

### 3) 少人数・複式学級指導

小学校での複式学級では、「わたり」や「ずらし」等の指導法が取られ、教室内の机や黒板の配置が様々である。近年では、少人数・複式の特徴を活かしたタブレットなどの ICT 機器の活用も進んでいる。

### 4) 校種・教科を超えた学び

東紀州地域内には小・中併設校や小・中・高校の教育連携が進んでいる。超小規模な小・中学校では、教員の数が限られ、中学校では臨時免許で教科担当も珍しくないため、実習で訪れた現職教員院生が担当教科で専門的な知識や技能を活かした授業が歓迎されている。

### 5) 宿舎での生活を共にする中での学び

院生がサテライトで寝泊まりし実習校に2週間通うことで、普段あまり交流のない他学年の交流があり、学舎内のミーティングルームが実習で学んだことを交流する場となっている。

### 6) これからの少子化の教育を考える上で

実習に参加した現職教員院生がこれまで勤務してきた学校と比べ、人口減少社会というこれからの日本の教育を考える上で様々なこと・貴重なことを学んでいる。

教職大学院の東紀州実習を学校現場で受け入れてもらうためにも、東紀州サテライト教員や関係者による学校支援活動は重要である。それについて1)～4)に挙げる。

#### 1) 小学校外国語（英語）学習支援

小学校英語授業を行う上で必要となる指導案の作成、それを用いた出前授業、英語語彙のフラッシュカード作成、大判プリンタを使った授業用資料作成、フォニックスによる発音指導法のアプリ開発等を進めた。

#### 2) スクラッチプログラミング学習支援

子ども用プログラミングツール「スクラッチ(scratch)」を使った出前授業を過去5年間、東紀州地域の約7割の小・中学校で出前授業（小学校3年生以上でスクラッチ、幼稚園や小学校低学年ではスクラッチ Jr）を行った。

#### 3) ICT 学習利用の支援

本学工学部電気電子研究室と共同開発してきた iPad 用英語発音学習アプリ「Let's フォニックス」やアルファベット筆順学習アプリ、動画編集ソフト「くまた」等を用いたショートムービー制作やデジタルストーリーテリング等を導入・活用した。

#### 4) 遠隔国際交流支援

小中9年間の外国語学習の取組が進めている尾鷲市内の学校で、インターネットを使った国際交流活動を支援してきた。その活動の一つは、台湾高雄市にある小学校6年生と賀田小学校6年生を遠隔(Zoom)で結んだ国際交流活動である。

東紀州長期実習やサテライト学舎の取組を地道に続けてきたことから、地域内の教職員や教育関係者からはその取組が高く評価されるようになりつつある。また、全国的にも、本取組は前年(2021)度の教職大学院認証評価において「地域の特色ある教育を学ぶ貴重な教育環境となっている」と高い評価を受けた。

## 教職大学院におけるデータサイエンス教育の成果と課題

滋賀大学教職大学院

若松 養亮（滋賀大学教職大学院教授）

太田 拓紀（滋賀大学教職大学院教授）

篠原 雅史（滋賀大学教職大学院准教授）

奥村 太一（滋賀大学データサイエンス研究科准教授）

滋賀大学からは 2019 年の教職大学院拡充に伴って開講された 1 年次春学期配当の必修科目「学校教育におけるデータサイエンス」について、科目開設のコンセプト、ならびに 2 年間の実践内容の紹介、その成果と課題について報告した。

2017 年度に開設された本学の教職大学院は 2021 年度に拡充された際に、4 年前に全国初のデータサイエンス学部が設置されたことと連動して、院生全員に「データサイエンス基礎力」を高めることを特徴として打ち出した。学校教員はとかく経験や前例、直感に頼った判断をする傾向にあるが、「開かれた学校」や「思考力・判断力・表現力」が標榜される現代においては、エビデンスに基づいて考える素養が重要である。また情報機器の導入や教育の個別最適化が謳われる今後の学校教育には、ICT 機器の可能性を十分に利用する教育が目指される。こうした現状から前掲の必修科目を核として、可能なかぎりすべての科目でデータサイエンスの基礎的な力を養成する教育カリキュラムが検討された。以下、前掲の必修科目の 4 つの単位について、その教育内容と成果・課題を報告する。

第 1 の単位「エビデンスベースト思考演習」の第 1 回では少ないデータに頼ることのリスク、査定や議論のうえで定義を定めることの重要性、他の条件を統制した比較を行うことの必要性を説いた。第 2 回にはエビデンス提示には不可避である統計学について、導入の説明を行った。一次元には収まらない測定事象の存在、比較に必要な統計的検定、また数値には表せない質的データの意義を解説した。第 3 回には学校でもよく行われるアンケート調査について、その作成の留意点を説明した。信頼性・妥当性の重要性、留意すべき複数の語法、日本語のもつ曖昧さに配慮した質問作成について解説した。この単位を通して、統計を学ぶ地ならしはできたと思われるが、統計、とくに有意性検定の理解に課題が残り、また教育を題材にしたものの、講義受講に対する積極性にも課題を残した。

第 2 の単位「学校教育データ分析実践演習」では、全国学力・学習状況調査の「パブリックユースデータ」を用いて、基礎的なデータ分析の演習を行った。各回の授業ではグループワークを取り入れながら、分析の考え方・方法を示した上で、実際に院生それぞれが分析の演習課題に取り組んでいった。分析には Excel のアドイン「分析ツール」を用い、基本統計量（代表値・標準偏差）の算出（第 1 回）、散布図の作成と相関係数の算出（第 2 回）、t 検定（第 3 回）、分散分析（第 4 回）、回帰分析・重回帰分析（第 5 回）をそれぞれ実施した。授業の結果、データに触れることでデータサイエンスを理解する契機となった、データをもとに考える意義を実感した、といった評価がえられた一方、データに関わる院生ら

の経験・意欲・ニーズが多様であることが分かり、一層の配慮が必要であると考えられた。

第3の単元「ICT ツールの理論と実践」では、従来型の教育と ICT を用いた教育の比較を通して、未来の教室について考えることを目的としており、チャットのみによる授業（第1回）、デジタルツールを用いた意見集約（第2回）、未来の教室に関するグループ討議（第3回）をそれぞれ実施した。チャットのみによる授業においては、従来とは違うコミュニケーションを通して、年齢差などを意識せずに自由に意見を伝えやすいというメリットや、発言のタイミングが難しく、意見を上手く伝えることができないというデメリットが挙げられた。また、対話でのコミュニケーションを苦手とする立場の理解に繋がった受講生もあり、インクルーシブ教育としての可能性を垣間見ることができた。どのような ICT ツールを取り上げることが効果的であるか、引き続きの精査が必要であると感じている。

第4の単元「Society 5.0 時代の学習支援」では、アクティブ・ラーニングとラーニング・アナリティクスを核にしてデータサイエンスと教師の関わりを俯瞰することとした。第1回には認知診断の基礎として全国学力・学習状況調査の分析にも用いられる S-P 表を紹介した。第2回には実践研究における因果推論の問題を取り上げ、無作為化が行えない場合の対処法として準実験デザインを紹介した。第3回にはデータサイエンスにおける ELSI（倫理的・法的・社会的な課題）として教員評価と学校評価、特に海外で用いられる付加価値点の利用について取り上げた。第4回には批判的思考を醸成する観点からデータサイエンスを学ぶ価値と意義について解説した。学校教育に直接関係する話題を取り上げたつもりだったが、授業評価アンケートの結果は総じてネガティブなものであった。来年度以降の授業計画を練る上で参考にしたい。

最後に、本学教職大学院の他の授業科目担当者が、春学期にこの科目の履修をした院生たちがデータサイエンスの力を有していると感じるか、またどのような点が不足していると感じるかについて Web アンケートを行った結果を報告する。「自分なりの見解の裏づけとなるデータや資料を探して根拠をもって論理的に思考しようとする姿勢は育っている」、「分析の視点を学ぶことで、根拠となるデータを積極的に収集・分析しようとする態度が養われてきている」といった肯定的な報告があった反面、「自分の主観的体験に非常に重きを置いていて、それとエビデンスの違いが曖昧であると感じる」「実践に関心が強く、例えば好事例がどの程度確かなエビデンスに基づいたものかを見落としがち」といった課題をうかがわせる報告があった。次年度はこの科目が開講されて3年目を迎えるが、今回報告した課題から内容や教授方法を見直すとともに、他の科目とも連携してデータサイエンス基礎力を高めるあり方を探っていきたい。

## 教職大学院における「省察」に関する実践研究

京都教育大学教職大学院

竺沙 知章（京都教育大学教職大学院教授）

徳永 俊太（京都教育大学教職大学院准教授）

水本 徳明（京都教育大学教職大学院教授・同志社女子大学特任教授）

赤神 誠（京都教育大学教職大学院学生）

島中 斐子（京都教育大学教職大学院学生）

### 1. 本発表の目的

本発表は、教職大学院教育における省察のあり方について、今年度の実践の分析を踏まえて問題提起を行うことを目的とする。

### 2. カリキュラムの概要

京都教育大学では、2008 年度に教職大学院を発足させたが、2022 年度より教育学研究科も教職大学院に再編し、従来の教職大学院を母体とした学校臨床力高度化系と、教育学研究科を母体とした教科研究開発高度化系とによって構成する教職大学院となった。本発表は、学校臨床力高度化系の実践について報告する。

学校臨床力高度化系は、主として学部新卒院生を対象とする「初任期教員養成コース」と教職経験 3 年以上の現職教員を対象とする「中核教員・リーダー教員養成コース」を設けて、学校現場での学びを重視し、「臨床の知」を豊かにすることを目的としている。

学校臨床力とは、学校現場において子どもに向き合い、その成長を促す力である。その育成のため、学校での学びと大学院での学びを行き来しながら学びを深めることを重視し、水曜日に「学校臨床専門実習」、木曜日に「省察実践研究」を設定し、それらを中心としたカリキュラムを編成している。

### 3. 学校臨床専門実習と省察実践研究の実際

#### （1）初任期教員養成コース

学校臨床専門実習は、実践的指導力だけではなく、教育研究を深めることも目的としており、両者を整理する場として、省察実践研究という授業が位置付いている。学校現場と大学を往復しながら省察を重ねる過程で、院生が大学院知を獲得することをねらっている。

初任期教員養成コースの学校臨床専門実習は、毎週水曜日に行う実習（以下、水曜実習）、M1 の 8 月から 9 月の間に連続した 10 日間（土日、祝日は除く）で行われる実習（以下、集中実習Ⅰ）、M2 の 4 月から 5 月の間に連続した 25 日間（土日、祝日は除く）で行われる実習（以下、集中実習Ⅱ）の三つからなる。水曜実習における院生の業務は、実習校によって異なる部分もある。基本的には T1 としての授業は行わず、登校指導、教室での個別支援、T2 としての授業補助、学校事務の補助などを行っている。学校からの信頼が得られるにしたがって、校外学習の引率や行事のスタッフ、クラスのキーポイントとなる子どもへの関わりなど、教師としての責任を伴う業務を任されるようになった。それに対して、

集中実習では授業への関わりが中心になり、T1としての授業も複数回こなす。その中には院生による研究授業も含まれる。集中実習Ⅰ終了後の後期の水曜実習で、T1としての授業を持つ予定の院生もいる。水曜実習後の木曜日の午後に、実習の省察を行う授業である省察実践研究を設定している。省察実践研究は、他者に語ることによって「自身の経験を言語化」（院生の言葉）して整理し、他者の経験と語りに触れることで次回の水曜実習の方向付けを行う機会になっていた。水曜実習と集中実習との違いは業務だけではなく、院生が見ているものにもある。二つの実習によって院生は教育実践を多面的・多角的に見ることが可能になっており、両者は相互補完的なものとして機能している。

今後の課題としては、大学院で行われている教員による講義を再構成することが挙げられる。水曜実習があることで、講義にも水曜実習の経験やそこで得た疑問が持ち込まれることが多くなった。そうした院生の疑問に答えつつ、実習では気づけないような知識や視点を提供できる講義内容について各教員が模索している。

#### （２）中核教員・リーダー教員養成コース

本コースでは５月初旬頃まで実習校との調整を行い、それ以後前期と後期の授業期間中は水曜日に実習を、木曜日に共同省察を行う。また、９月には連続３週間の実習を行う。実習は原則として勤務校で行うが、院生と学校の事情によっては協力校で行うこともある。実習のテーマは、学校と院生で調整して決定する。実習は学校臨床力を形成し、中核教員あるいはリーダー教員としてのアイデンティティと哲学を確立することを目的としている。

院生は実習において「曖昧な立場」に立たされる。それは戸惑いを生むが、「学校の隙間」に着目するなど積極的に生かされ、多様な取り組みがなされている。多くの場合観察やインタビューから実習が開始されるが、そのようなリサーチも実習校の教職員に影響を与えてマネジメント実践となることが経験される。大学院での科目の履修、水曜実習、木曜省察を通じた「理論と実践の往還」により、「これまでの教職経験や主観的な見方考え方」が更新される経験を生み出している。

集中実習では、①実習校の組織実態に関する認識が深化しより具体的で構造的なものになる、②課題を解決するための支援体制を構築するなど実践的な気づきが発展する、③学校の当事者であるとともに観察者でもあるというアイデンティティの揺れが経験される、といった事態が観察された。

院生にとって、実習ノートの作成は学校の現実を「一步引いた姿から自分ごととして考察する」自己省察の機会となっている。また、共同省察は「学校や教職員、子ども、保護者、地域、行政などに対して、新たな気づき」及び院生自身の「内面理解や内面の更新」をもたらしている。他の院生の実習校も「自分ごととして考える」ようになり、「同期現職院生・大学院教員などとのつながり」が強化されている。

実習と省察は「学校臨床力」の形成に寄与していると考えられる。今後、修了後の実践での継続が課題であり、修了生との連携・協働の一層の充実を図りたい。

#### ４．新カリキュラムでの省察の成果と今後の課題

省察により、教員と院生の間で密度の濃い協議を行い、その中で新たな気づきを得ており、力量形成につながっているという手ごたえを感じている。省察を中心としながら、教職大学院での学び全体を通じて、いかに知の創造を図り、それを発展させていくのか、今後の課題となる。



## 教育委員会等との広域連携及びオンライン受講の導入による教学改善の試み

立命館大学教職大学院

森田 真樹（立命館大学教職大学院教授）

田中 博（立命館大学教職大学院准教授）

伊田 勝憲（立命館大学教職大学院教授）

伊藤 陽一（立命館大学教職大学院准教授）

井上 雅彦（立命館大学教職大学院教授）

澤 由紀子（立命館大学教職大学院准教授）

### 1. 教育委員会等との広域連携－5つの教育委員会、私学との連携－

立命館大学が3府県（京都府・滋賀県・大阪府）にまたがってキャンパスを有していることを活かし、本研究科では5つの教育委員会（京都府教育委員会・京都市教育委員会・滋賀県教育委員会・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会）と連携協力している。

そのため、多くの連携協力校を確保できている。地域別数は、京都市7、京都府3、滋賀県8、大阪府11（支援学校含む）、大阪市6、附属校7、私学2。校種別数は、小学校10、中学校19（支援学校含む）、高等学校15（2022年3月現在）である。このことが、院生の多様な課題や関心と合致した専門実習を可能にしている。また、広域連携をすることによって、多種多様なフィールドワーク先の確保と個性あふれたゲストスピーカーの招聘もできている。

教員確保・教員研修という点では、各教育委員会は連携を図ることが難しい傾向がある。しかし、「教育課程連携協議会」「連携協議会」「実習調整会議」「NITS立命館大学センター企画・連携会議」といった会議を定期的に行うことによって、本教職研究科がプラットフォームの役割を果たして、各教育委員会が抱える諸課題に対する解決策を協同して模索できるようになりつつある。例えば、各教育委員会が設定している「教員等の資質の向上に関する指標」に関する情報収集や、コロナ禍における教員研修の在り方について議論した。

広域連携において、とりわけ大きな役割を果たしているのが、2019年に開所したNITS立命館大学センターである。年3回開かれる企画連携会議では、各教育委員会が研修の内容や企画の検討だけではなく、教員研修の相互利用などについても真摯に議論している。また、企画連携会議には、教育委員会だけではなく私学連合会にもオブザーバー参加を呼びかけ、私学の立場からも研修に関して意見交換をしている。

附属校との連携としては、毎年附属校から一定数の教員が派遣され、本研究科が附属校の研修の場として機能している。また、学部新卒院生が、午前中は附属校で働き、午後から大学院で学ぶという「院生講師制度」を設けている。

## 2. オンライン受講の導入による教学改善ーよりよい遠隔授業を目指してー

本研究科は、5つの教育委員会と広域連携しているものの、近隣の国立大学教職大学院の後発であることから、公立からの現職教員の派遣は毎年1名だけである。それ以外の現職教員院生は、休業制度の活用や勤務をしながら夜間時間帯の開講科目を受講する形での入学である。現職教員院生への配慮から、6限は18:30から20:00に実施しているが、勤務をしながら進学する現職教員は、事実上、キャンパス周辺の学校に勤務していることが条件となり、広く現職教員に開かれた学びの場を提供するには至っていない。

そこで、コロナ禍に研究科のすべての科目をZoomで実施した経験を生かして、2023年度より遠隔授業を導入することにした。遠隔授業といってオンライン受講コースなどを別途新設したり、オンデマンド型で配信したりせず、教職大学院に求められる双方向性を追求することにし、対面受講生とオンライン受講生が共に学ぶハイフレックス授業を行うことにした。

対象は長期履修制度（3年～4年で修了）を活用し、オンライン受講を希望する現職教員院生とした。長期履修制度利用者に対象を限定した理由は、本研究科の時間割が、同一曜日の4限、5限、6限をローテーションさせる形で編成されており、3年以上の長期履修であれば、「学校における実習」科目と夜間時間帯（6限）の科目のみオンラインで履修すれば修了できるからである。

2021年度から遠隔授業に向けた取組を始めた。遠隔授業用に特別のシステムを組むことはせず、コロナ禍において本学で共通に用いられるようになったZoomを利用して実施することとした。その中で、遠隔受講生に、教室で行われている授業を外から見ているという”外野感”を感じさせずに自然に入り込める環境を準備したいと考えた。また、授業を行う教員や教室で授業を受ける対面受講生にとっても、面倒だと思わせないことを大切にしたい。2023年度開始を目標に、2021、2022年度に、いくつかの授業で試行的実施を行った。この試行的実施において、遠隔受講生から最も意見をもらったのは、音声の質に関する点であった。映像よりも音声の質が受講の満足感に与える影響は決定的である。授業における教員の声は、マイク等を工夫することで十分な音質で安定して伝えることは容易である。しかし、教職大学院の授業ではグループワークの時間が多く取られ、その際に満足する音声を届けることが意外に難しかった。様々な試行錯誤を繰り返す中で、グループワーク用に常時ブレイクアウトルームへ入ったPCを配置しておき、マイクやスピーカーのON、OFFはしなくて良い状態としている。教室の対面受講生はピンマイクを口元近くに付け、ミキサーで集音範囲をできるだけ絞り、グループワーク時に教室で聴く音声は、ある程度高性能な会議用スピーカーを利用している。もちろん、教室の対面受講生がそれぞれZoomに入り、ヘッドセットを使えば簡単なのだが、先述のように、教室受講生にも遠隔受講生と組むことを煩わしいと感じさせない自然な環境を準備したいと考えた。

技術的なことで環境を整えることは重要であるが、それ以上に重要な観点は、授業をする教員や教室で対面受講する院生が常に遠隔受講生を意識して、遠隔受講生を含めて教室の一体感を作り出すことにある。教室の受講生もいずれはオンライン授業を行う立場になるため、教職大学院だからこそ、このことを学んでほしい。遠隔受講生のみでなく、すべての受講者にとって学びの深い遠隔授業を実現させたいと願っている。

## 高度な実践的指導力の育成を目指した教育実践開発コース の取組みと課題 ～学校実習を中心に～

山口大学教職大学院

和泉 研二（山口大学教職大学院教授）  
阿濱 茂樹（山口大学教職大学院准教授）  
足立 直之（山口大学教職大学院准教授）  
藤上 真弓（山口大学教職大学院准教授）  
前田 昌平（山口大学教職大学院教授（特命））  
森下 徹（山口大学教職大学院教授）  
田村 香輝（山口大学教職大学院 2 年）  
金田里佳子（山口大学教職大学院 2 年）  
末廣 優樹（山口大学教職大学院 2 年）  
杉山 隼一（山口大学教職大学院 2 年）  
矢次 慶子（山口大学教職大学院 2 年）

### 1. はじめに ～教育実践開発コースの概要～

山口大学教職大学院は、「理論と実践の融合」を理念に掲げ、学現職教員をターゲットとした学校経営コースと学部新卒院生をターゲットとした教育実践開発コースの 2 つのコースからなる教育実践高度化専攻として、両コース合わせて 14 名の入学定員で、平成 28 年度に教育学研究科の中に設置された。当初、教育学研究科では既存の修士課程を維持していたが、平成 31 年度に学校臨床教育支援専攻を除いた既存の修士課程を教職大学院に一本化した。その際、教育実践開発コースに教科科目を導入するとともに、特別支援教育コースを新設して入学定員を全体で 28 名に増やし、現在に至っている。本コースの特色としては、年間を通した週 2 回の学校実習がある。そこで本稿では、高度な実践的指導力の育成を目指した本コースの取組みについて、学校実習を中心に報告する。

### 2. 特色ある取組み

#### 1) 学校実習における特色

学校実習では、理論と実践の往還を実現させ、実践的指導力を身につけることを目標として取り組んでいる。特に 6 つのミッション（①授業力、②生活指導力、③教師の役割、④協調的指導、⑤地域との連携、⑥教育課題への対応）を大切にし、計画的かつ目的意識をもって実習に臨むため、ルーブリックや実習計画表を作成し、それらを活用させることで、院生自身にも意識させている。実習校での日々の学びについては、日録やゼミにより大学で省察を行うとともに、管理職やメンターと 3 人の指導教員が実習校訪問や実地授業参観等を通して協働して指導し、充実を図っている。また、学校実習の一層の充実を目指

し、院生同士が互いの実習校を訪問する「異校種・他校種参観」を行い、学校文化の違いや研究の取り組み方等、学びの幅を広げる機会も設けている。

実習校の選定に関しては、入学前に面談を入念に行い、個人の実践研究の方向性を確認しながら、教育委員会の協力のもとに受け入れ校を決めている。実習校を研究の場として2年間を通して行う実践研究では、実習校の教職員等にも同席いただきながら、1年次末に中間発表会を、2年次末に成果報告会を開催し、成果の還元を図っている。交通事情の関係から、実習校は山口市やその近隣に限られるが、これまでの実績もあり、今では多くの学校が積極的に院生を受け入れてくれている。

## 2) 修了生や現職教員院生との連携

これまでの学校実習においても、現職院生の原籍校が学部新卒院生の学校実習校となった場合などでは、コースを越えた繋がりをつくりながら研究を推進できるなどのメリットがあった。そこで、本年度はメンター経験のある現職院生が在籍し、さらにメンター教員が本コースの修了生という環境での学校実習を試行した。メンターが修了生であるため、教職大学院の理論と実践の往還を図る研究の進め方やスケジュール等への理解があり、円滑に学校実習や研究を進めることができている。年齢も近く相談しやすいという効果もある。メンターにとっても、メンター経験のある現職院生や元指導教員と連携しながら指導を行いながら、自身の成長も実感できるというよい流れができるなど、効果が確認された。

## 3) 「ちゃぶ台研修会」を活用した多様な交流

現職院生と学部新卒院生との共通の授業である「山口県教育の現状と課題」では、教育学部・教職大学院・(独)教職員支援機構山口大学センターが、山口県教育委員会などと連携し開催している「ちゃぶ台研修会」への参加を取り入れている。院生は、運営スタッフとしても研修会に携わり、教職員研修の運営の仕方について学びながら、教職でつながる仲間を増やすとともに、学び続ける素地を築くことができるようにしている。年間約10回の研修会に自主的に学びにくる学部生、現職教員、大学教員たちと教育について熱く語り合うことは、院生が自らの考えを深化させるために非常に有意義なものとなっている。

## 4) 修了生への継続的支援

修了した第1～5期生までの40名の内、県内の小・中・高等学校に勤務する34名に対しては、初任校を訪問し、支援継続的評価を実施している。隣接県及び遠方の修了生についてはコロナ禍の影響もあり、メールや電話での聞き取りによる現況把握を行っている。

現在、モデルケースとして、第1期生(教職5年目)への継続的支援を勤務校の了解を得て実現しており、いくつかの成果や効果を上げることができた。しかし、このようなきめ細やかな支援は、大学教員だけでは限界がある。今後、勤務校との連携を土台にした修了生への継続的支援に活用できる「教職大学院と修了生」、「修了生同士」、「ストマス院生と現職教員院生」等のネットワークを構築し、有機的に連携することが必要と考える。

## 3. 最後に

学校実習での学びは院生にとって大きな自信となり、実践的指導力をつける重要な機会となっている。今後も実習校、県・市町教育委員会と、人材育成の戦略や教職大学院の成果や課題を共有しながら、より充実した学校実習となるように努めるとともに、教職大学院での教育・研究をさらに発展させていきたい。

## 教科教育学・内容学を接続し、理論的・実践的に学ぶ取り組み

鳴門教育大学教職大学院

早田 透（鳴門教育大学 学校教育研究科 准教授）

教職大学院は、教育実習を核としながら教授学習に対する高い専門性を身につけることを一般に目標としている。一方、この実現は様々な条件と制約によって容易ではない。例えば、学生が学びたいと考えている領域について、教育実習の時期が合致しないといった事象が生じるのは、その典型例である。加えて、本学（鳴門教育大学教職大学院）においては、長期履修コースというものが用意されているという条件もある（免許を持たないものが入学し、3年間で大学院の内容に加え、学部の講義をとって教員免許の取得を目指すコース）。そのため、教育学部などで学んでいない学生も多く、学生の実態が一般的な教職大学院と比べて、一層多様であろうという事情も認められる。具体的には、筆者は数学教育学を専攻としているが、例えば「教育実習に行けば何かが得られる」と無条件に考えるような研究・開発の初歩の方法論について全く知らない学生、「小数という数概念がある」といったように教授対象となる数学の知識が必ずしも十分ではない学生などがいる。

以上の状況を踏まえ、学生全員に学習機会を保證できる講義においては、幅広い内容・領域・興味と関心をカバーできるような講義を行うことが要請される。この実現のため、本学数学科教育コースにおいては、教科教育学（数学教育学）と内容学（数学）を接続する講義の研究・開発・実施に取り組んできている。本稿は、その概略を示すものである。

教科教育学と内容学の双方を学生が学ぶことが重要である、という点は管見の限りにおいてはかなり合意されてきているように思われる。しかし、教科教育学だけ、あるいは内容学だけ学べばよいのではないか、という見解も考えられ得る（実際にそのように尋ねる学生もいる）。そこで、理論的な基盤となるのは、図1に示した教授学的転置（Didactic Transposition）という考え方である。この考え方は、要約すれば我々は数学者の作った数学（Scholarly Knowledge）を、学校で扱う/扱われた知識へと加工していき、それが最終的に子どもに学ばれた知識になる、という考え方である。この、数学の知識が転置（移動）するプロセスが一般に数学教育と呼ばれる。一方、数学者の作った数学を加工した度合いが妥当であるかどうか（例えば小学校で円周率を3.14として教えるのが妥当であるかどうか）を検証する必要があるが、その検証に際しては何らかの基準が必要となる。しかし、数学は転置（移動）プロセスの内部に組み込まれているため、大きな影響は与えても基準とはなれない（ibid, p.57）。そのため、必要とされる基準は数学教育の外部にある「基本認識論モデル」と呼ばれるものである。これがいわゆる理論に該当し、それを作成する営みが数学教育学である。それ故に、転置（移動）の出発点である内容学と、その妥当性を

判断する教科教育学の双方を学生が学ぶことが重要なのである。

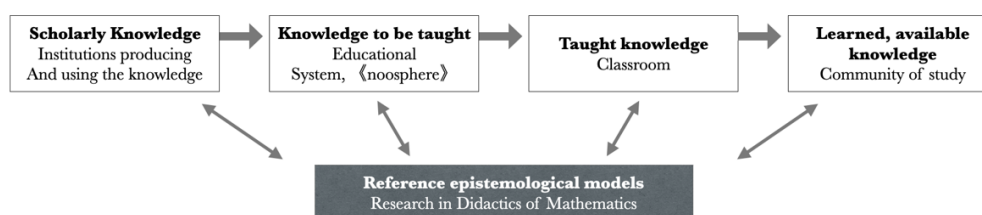


図 1：教授学的転置（Bosch & Gascón, 2006, p. 57）

このような立場に立ちながら（そして学生にもそのことを明示しながら）、本学においては一部を除いた全ての講義について、教科教育学を専門とする教員と、内容学を専門とする教員の 2 名（以上）で担当することを基本としている。例えば、ある講義においては子どもの躓きという教育上の現象を数学者の立場から講義し、別の講義においては数学の概念について数学教育学者の立場から抗議する、といった具合である。前者についてより具体的に述べると、ある内容が子どもにとって躓きとなる場合、少なくない学生が内容を平易にすることで躓かないようにしようと試みる。この点について、教科教育学の立場からはそもそも学習とは困難さの克服である（Brousseau, 1997; Beth and Piaget, 1966 など）ために、躓かないということは何も学習していないと同値であることを説く。言い換えれば、その判断のために必要な基本認識論モデルを提供する。一方、数学者の立場からは、ある具体的な数学的知識の構成や原理、あるいはより高度な（大学レベルの）数学につながるアイディアを示しながら、それらの躓きがなぜ生じるか、そしてどのように克服されなければならないか、といったことを示す。言い換えれば、転置（移動）の出発点において何がどうなっているかを示し、転置（移動）された知識との対比を促す。これは一つの例であるが、こうしたことを様々な講義で実施することで、上述したような条件と制約のもとで学生の能力を可能な限り伸ばすような大学の教師教育カリキュラムを研究・開発しているのである。

今後の課題としては、こうした講義の成果の検証・評価が挙げられる。また、教育実習との結びつきについては、現場の先生と連携しつつ、より一層緻密な結びつきを検討していく必要が認められる。

## 参考・引用文献

- Beth, E. W., & Piaget, J. (1966). *Mathematical epistemology and psychology*. Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Bosch, M. & Gascón, J. (2006). *Twenty-five years of the didactic transposition*. ICMI Bulletin, 58, 51-65.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics* (V. Warfield, N. Balacheff, M. Cooper & R. Sutherland, Trans.). Berlin, German: Kluwer.

## 福岡教育大学教職大学院における地域連携の取組

### —宗像市との協働事業を通して—

福岡教育大学教職大学院

牛島 玲 (福岡教育大学教職大学院教授)

有元 康一 (福岡教育大学教職大学院准教授)

本実践は宗像市との協働事業「大学生の力によるまちの課題解決プロジェクト」として令和3年度に市内小中学校や地域で実践した2つの実践の概要を報告するものである。

#### 実践Ⅰ「Mission I'mPOSSIBLE 個性を尊重しあえる社会へ」

実践Ⅰは、国際パラリンピック委員会公認教材「I'mPOSSIBLE」を中心教材として、小・中学校でパラスポーツ体験やパラリンピアンとの交流体験と連動させて展開することにより、児童生徒の心のバリアフリーを推進する取組である。そのために、体験するパラスポーツとして、ゴールボールやボッチャを選定した。また、パラリンピアンとして地元大学に通う瀬戸勇次郎氏に依頼した。実践は、①教材「I'mPOSSIBLE」を活用した障害理解に関する授業②パラスポーツ（ゴールボール・ボッチャ）の体験③パラリンピアン瀬戸勇次郎氏との交流会④児童生徒主催の障害理解にかかる啓発事業の4点で実施した。

パラリンピックに関する概念地図とテキストマイニングを用いて効果を検証した結果、表1の通り概念地図の単語数及び一単語あたりののベリンク数が実践後に増加した。対応のあるt検定の結果、これらの変化はいずれも統計的に有意であった。本実践の記述、概念地図の分析、テキストマイニングの結果は、ボッチャ、ゴールボール、車いす等のパラスポーツの体験を通して、児童生徒が障害について「知り」「感じ」「考え」たことを論証できたと言える。さらに瀬戸勇次郎氏との交流体験は、実践校の児童生徒の「態度を形成し」、実践的行動へとつなぐことができたと考えられる。B中学校では、生徒会を中心に瀬戸氏との交流会を企画・実施した。また、A小学校では児童が主体的にボッチャ体験の作文を全校放送したり、全校ボッチャ大会を企画して実施したりした。これらは児童生徒の実践的行動につながった結果であると考えられる。このことにより、児童生徒はパラスポーツ体験によりユニバーサルスポーツの特徴であるルールや場の工夫に気づき、パラリンピアンとの交流により、障害者スポーツの素晴らしさや当該障害者の生き方を肯定的にとらえることができたと考える。実践を通して、座学による学びと体験の連動は小中学生における障害理解を促し心のバリアフリーを推進することが明らかになった。

表1 I'mPOSSIBLE実践前後における概念地図の分析結果

| 実 践 校                      | 実 践 前  |         |         | 実 践 後  |         |           | t値     | 有意性    |
|----------------------------|--------|---------|---------|--------|---------|-----------|--------|--------|
|                            | 平 均    | 標 準 偏 差 | 範 囲     | 平 均    | 標 準 偏 差 | 範 囲       |        |        |
| A小学校第4学年(n=25)：実践時間8時間     |        |         |         |        |         |           |        |        |
| 単語数                        | 3.400  | 2.449   | 0-9     | 8.560  | 3.927   | 3-21      | -5.797 | p<0.01 |
| のベリンク数                     | 4.600  | 5.220   | 0-23    | 14.280 | 9.585   | 3-42      | -4.560 | p<0.01 |
| 一単語あたりの<br>のベリンク数          | 1.030  | 0.516   | 0-2.333 | 1.546  | 0.443   | 1.00-3.00 | -3.765 | p<0.01 |
| B中学校第2学年(n=135)：実践時間各学級2時間 |        |         |         |        |         |           |        |        |
| 単語数                        | 7.022  | 4.491   | 1-20    | 8.755  | 4.489   | 1-22      | -5.111 | p<0.01 |
| のベリンク数                     | 11.007 | 8.873   | 0-41    | 14.688 | 9.004   | 1-39      | -5.263 | p<0.01 |
| 一単語あたりの<br>のベリンク数          | 1.425  | 0.339   | 0-2.555 | 1.589  | 0.337   | 0.8-2.666 | -5.434 | p<0.01 |

## 実践Ⅱ 算数・数学の教材作成を行った取組「わくわく算数・enjoy 数学プロジェクト」

新学習指導要領が実施され、改訂の趣旨を踏まえた授業実践例の蓄積が喫緊の課題となっている。そこで、大学教員1名と大学院生5名で構成されたプロジェクトチームを発足し、地域住民を対象として、算数や数学の魅力や楽しさを発信する取組を実施することで、算数・数学科教育の視点から地域の課題解決を図ることを目的とした。

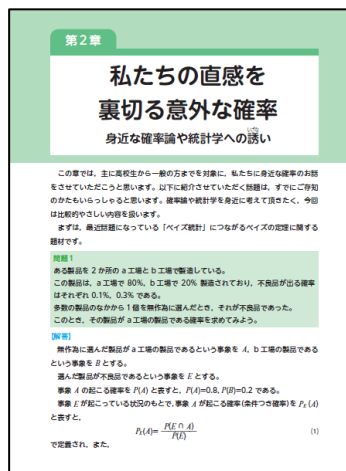
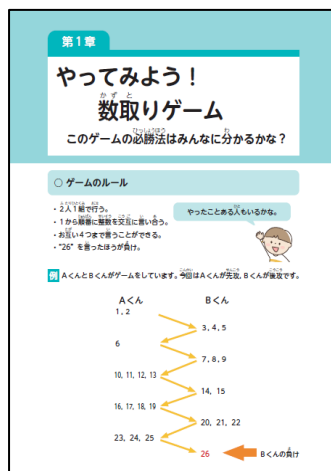
テキスト教材（冊子体）を500部、動画教材（DVD）も同数作成し、宗像市内に所在する全小中学校、高等学校、コミュニティ・センターに配付した。各学校には学級数分を配付した。これらの教材で扱った2つの題材について以下に述べる。

第1章は、小中学生を対象とした「数取りゲーム」である。高等学校学習指導要領解説数学編 理数編において、数学教育の意義について、「ゲームやパズルの構造や戦法などを考えることによって、数学的な思考を楽しみ、知的なよろこびを得ることができる。」として、このゲームが例示されている。この内容は小学生も楽しむことができると考え、今回「数取りゲーム」と呼ぶこととして取り上げた。

- ・二人一組で自然数を言い合う。
- ・1から始めて連続した数を4つまで言うことができる。
- ・”26”を言った方が負け。

第2章は、高校生や社会人を対象としたベイズの定理に関するものである。これからSociety5.0の時代を迎えるにあたり、我々には、データサイエンス関連分野とした確率論や統計学の素養が必要とされている。これらは、日常生活について数理科学的な観点から考察する一つの手段となっている。そこでベイズの定理を含む確率論や統計学の内容を扱うこととした。ベイズの定理は、高等学校で学ぶ条件付き確率で説明されるが、高校生向けにこの定理を扱ったうえで、ベイズ統計へ広げていくことにより社会人向けの解説も加えた。また、確率の初歩の話題を取り上げ、我々の直感を裏切る内容についても扱った。

本実践の成果は、学習者の発達段階に応じ、小学校から高等学校や社会人を対象とし、限定した校種に限らない教材を作成することができたことである。また、作成した教材を配付し、我々の研究成果を地域の学校や施設で公表することで、地域連携の一例を提示することができたことである。本実践の課題は、本教材の配付後において、各学校や施設から感想を得ることで、今回作成した教材について検討することが挙げられる。また、他の題材について教材化を行うことも今後取り組むべき課題である。今後も算数や数学の魅力を発信することを目的とした地域連携の取組を継続し、発展させていきたい。



左：テキスト第1章の一部  
中央：テキスト第2章の一部  
右：動画教材作成時の様子



# 佐賀大学教職大学院教育経営探究コースの 教育効果に関する質的研究 －第3・4期修了生の認識から－

佐賀大学教職大学院

平田 淳（佐賀大学教職大学院教授）

松尾 敏実（佐賀大学教職大学院教授）

荻野 亮吾（佐賀大学教職大学院准教授）

## はじめに－課題の設定－

佐賀大学教職大学院では、2016年度の設置から5年目を迎えた2020年度を皮切りに、継続的な効果検証プロジェクトを以下の通り実施してきた。

- ① 佐賀大学教職大学院教員一同（2020）「佐賀大学大学院学校教育学研究科（教職大学院）第3期修了生追跡調査結果の概要」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第5巻、525－565頁。
- ② 佐賀大学教職大学院教員一同（2021）「佐賀大学大学院学校教育学研究科（教職大学院）第4期修了生追跡調査結果の概要」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第6巻、666－718頁。
- ③ 平田淳・松尾敏実・荻野亮吾・中西美香（2022）「教育経営探究コース修了までのロードマップ」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第6巻、719－746頁。

本報告は、上記諸論考を基礎として実施した第3・4期生対象のインタビュー調査（質的調査）の結果を分析し、まとめたものである。本報告のリサーチ・クエスチョンは「佐賀大学教職大学院の教育効果を経営コース修了生はどのように捉え、修了後の教員としての意識や活動にどのような影響を与えているのか？」とし、本報告の目的はこのリサーチ・クエスチョンに対する回答を得ること、と設定した。

本報告の次第は次の通りである。なお、紙幅の制約上、本要旨では4以降についてのみ言及する。1・2については上記③、3については①②の論考を参照されたい。

## はじめに－課題の設定－

1. 教育経営コースのカリキュラム・デザイン－「ロードマップ論文」から－
2. 1年次「関係機関実習」・2年次「学校変革試行実習」の概要
3. 第3・4期修了生アンケート調査結果の概要
4. リサーチ・デザイン
5. 教育経営コースの教育効果に関する質的考察－第3・4期修了生インタビュー調査結果から－

おわりに

4. リサーチ・デザイン

表 インタビュー調査概要

|      | 第3期生インタビュー                      | 第4期生インタビュー               |
|------|---------------------------------|--------------------------|
| 日時   | 2022年8月6日（日）13:00－16:30         | 2022年7月31日（土）13:00－16:30 |
| 場所   | 本大学院共通演習室（大）                    | 本大学院共通演習室（大）             |
| 協力者  | 第3期修了生全5名                       | 第4期修了生全5名                |
| 調査者  | 平田・松尾・荻野                        | 平田・松尾・江口（みなし教員）          |
| 参加形式 | 協力者1名のみオンライン、残り7名は対面参加のハイブリッド方式 | 全員対面形式                   |

## 5. 教育経営コースの教育効果に関する質的考察－第 3・4 期修了生インタビュー調査結果から－

インタビュー調査参加者の認識によると、本大学院教育経営探究コースの教育効果は主に次の諸点にまとめられる。これらを併せて、リサーチ・クエスチョンへの回答となる。

### （1） 現任校の現状分析と理論的根拠やデータに基づく学校改革提案

- ・ 現任校の課題設定作業においてアンケート調査やインタビュー調査を実施することで教職員の課題意識をデータとして抽出し、学力テスト結果等その他のデータを併せて活用することによって、「エビデンスに基づく学校改革提案」をすることができた。
- ・ 量的データと質的データを組み合わせることにより、双方の特性を活かした主張を形成・展開することができた。
- ・ こうした手法は、「別の学校でも、違う課題でも」通用するものであり、「汎用性がある」能力を身につけることができた。

### （2） 協働づくりと組織マネジメント

- ・ 「コア・システム」や「プロセス・ファシリテート・チーム」を有効に活用し、協働的な学校改革を進める手法（組織マネジメント力）を身につけることができた。
- ・ 「個人主義」や「グループ分割主義」を克服し、「策定された同僚間連携」から「協働文化」へと同僚との関係性を肯定的に展開させることができるようになった。
- ・ 学校を単なる個人の集まりではなく、「組織」として位置付け、どこに課題があるかを構造的に探ることができるようになった。

### （3） リーダーシップ

- ・ 改革を主導する「変革的リーダーシップ」の行使手法を学ぶことができた。
- ・ 学校組織におけるその時の自分の位置づけに適したリーダーシップを行使することができるようになった。
- ・ 「分散的リーダーシップ」や「リーダーシップの連鎖」を意識しながら活動を主導することができるようになった。

## おわりに

インタビュー調査に合わせて、いわゆる「CPED フレームワーク」と本大学院教育経営探究コースのカリキュラム及び指導の関係性に関するアンケート調査を実施したが、修了生は両者を概ね合致するものと認識していることが分かった。上記の諸点と併せて、本大学院教育経営コースの大きな方向性としては、現在のままで間違いはないと言える。今後も効果検証活動を継続し、不断に改善策を策定・実施していくことが重要になる。

## 地域の教育課題の解決を図る組織的支援の在り方についての検討 -「学校サポートプロジェクト」の展開を通して-

鹿児島大学教職大学院

有倉 已幸（鹿児島大学教職大学院教授）

溝口 和宏（鹿児島大学教職大学院教授）

迫田 孝志（鹿児島大学教職大学院教授）

小屋敷浩昭（鹿児島大学教職大学院教授）

廣瀬 真琴（鹿児島大学教職大学院准教授）

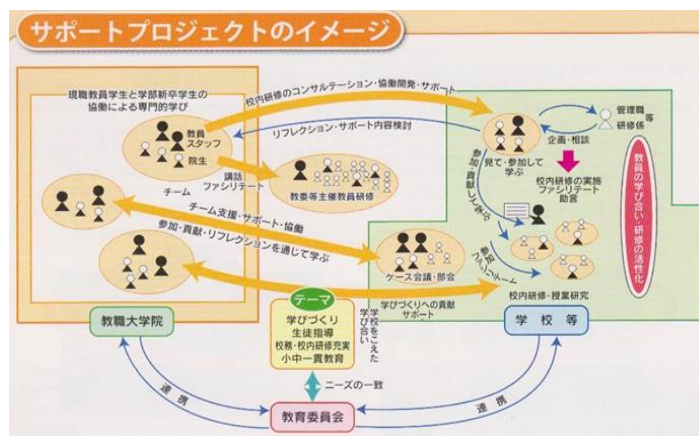
山口 幸彦（鹿児島大学教職大学院特任准教授）

## 1. はじめに

平成 29 年度の開設以来、本教職大学院は「人と人」「学校と学校」「アイデアとアイデア」をつなぐ舞台となり、大学院での学びや探究の成果を学生の勤務校や連携協力校（実習校）に効果的に波及させ、学校や地域の教育課題の解決に資することを目指してきた。特に実習科目では、多様な学校環境での教育課題を扱う実習を展開し、学生と教員が連携校に持続的に関わる中で、単年では難しい教育課題の解決を模索していくことを目指した。

## 2. 「学校サポートプロジェクト」事業の成果と課題

「繋ぐ」をテーマに特色ある実習を展開したことで、学生は自身の探究につながる様々な知見を得られるようになったが、地域への波及については、実習連携校に限られることもあり十分な成果を得られずにいた。そこで、平成 30 年度からは、下図のような、地域の教育課題解決に組織的支援を行う



とともに、学生は実習として帯同する形をとった（令和2・3年度は縮小して実施）。

本事業に関する令和元年度調査（回答機関・学校数9）では、満足度に係る調査で、満足：7、やや満足：2という概ね良好な結果が得られた。その理由には、事業を通じ、専門スタッフが継続的に学校に関与することの効果が多く挙げられた。大学院の実習としても、教育課題の解決に向け学校・教育委員会が組織的に取り組んでいる場を参観したり、

感染対策をはじめとする学校の危機管理や子供たちの学びの保証に向けた数々の工夫を目にしたりできるなど、学生が切実感をもって学べる貴重な機会になった。一方で、学校と大学との相談や日程調整の在り方、実習校の研究・研修内容と学生の探究課題とのマッチング、継続的支援のための予算確保など、持続可能な事業の在り方と、支援を受けた学校や地域が自立していくための段階的支援の在り方が課題となった。

### 3. 修了生支援事業の成果と課題

教職大学院の修了生は、管理職や指導主事、中堅教員、新規採用教員や臨時的任用教員など様々な立場で学校教育に携わっており、抱えている課題も多様である。そこで大学院修了後も探究を継続したり、教育課題を解決したりするための主体的取組を支援することを目的に、令和2年度より学校 SP の一環として修了生支援事業を開始した。内容は、修了生相互の交流を促す「情報交流会・成果報告会等」、教育相談としての「修了生対象オフィスアワー」、論文執筆への助言も含む「スタッフとの共同研究」、臨時的任用教員の採用試験対策も含めた「自主学習会等」、学校の研究や地域の研修への支援を含む「修了生の在籍校等へのサポート」など多岐に渡る。令和4年度までの3年間で、遠隔支援も含む延数で、個人向け80回(21人)、職場向け12回、交流会等8回(72人)の支援を実施した。

本事業に関する令和3年2月の修了生28人(1期・2期)への調査でも、個人に対する支援だけでなく在籍校の課題解決・校内研修等への助言を多く求めていることや、対面での交流会を求めているが、Zoom等での気軽な交流機会の設置が現実的であると考えていることが分かった。本事業は、修了生からの自発的相談によりサポートが始まる仕組みのため、現在の活用実績は必ずしも多くなく、とくに学部新卒学生の活用回数が少ない。若手教員を含め個々の修了生のニーズや実情に応じたサポート内容を検討する必要がある。

### 4. 地域包括支援策の模索と学校 SP の今後

このほか地域支援の方向性として検討しているのが、中学校区や地方教育委員会といったメゾレベルでの自律的な教育改善に資するシステム構築への貢献である。例えば、本県A町教育委員会との連携事業では、離島での少数の教員配置や外部研修等へのアクセスの困難さ、校内研修での教師の学び合いにおける偏りや停滞感の発生といった状況を改善するため、教員の「専門的な学習共同体」をネットワーク化する Instructional Rounds を導入している。中学校ブロックごとに、ブロックでめざす子どもの姿、それにかかわる各校がめざす子どもの姿、それらの姿に迫るための各校の研究テーマと実践事項が整理され、教師はブロック内で互いの学校を訪問し、授業を観察・分析したり、学校の研究テーマへの展望を協議したりしながら、目指す子ども像の実現に向けて学びあう仕組みとなっている。また校種を超え、互いの実践から学び合えるよう授業の観察、分析、展望の構想に係る手続きが共通化されている。

学校 SP や修了生支援は、教員各自の資質向上や学校改善に向けた取組を本教職大学院が支援していく中で、最終的に地域の教育委員会や学校がこれらの取組を自律的に発展させていくことを企図したものであるが、その成果は未だ十分ではない。教師の専門的な学びに関する文化的インフラの構築に協力していくなど、メゾレベルでの教育改善を自律的に展開できる環境整備について支援する方法を模索する必要がある。そこで現在、第4期中期目標期間中に設置予定の「教師教育総合センター(仮称)」を中心に、「地域包括型学校サポートプロジェクト」という新たな地域支援推進の取組を始めたところである。

# ポスターセッション

令和4年12月11日（日）

令和4年度 日本教職大学院協会研究大会  
ポスターセッション

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

掲示方法：協会事務局 特設Webページにより公開

掲示閲覧期間：特設Webページ上で、12月5日（月）～12月11日（日）まで掲示  
※会員からの質問・意見等をWebページ上で収集予定

開催日時：12月11日（日）10時00分～11時40分

発表方法：オンラインとし、発表者は作成したPDF資料を画面共有することで発表を行う。

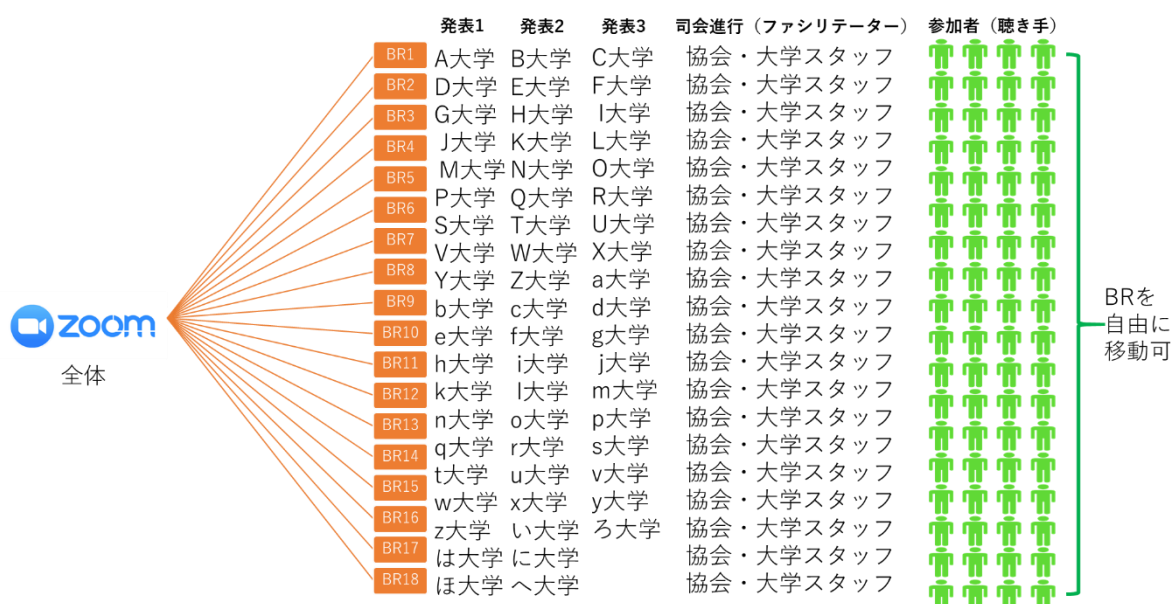
54大学が参加し、1グループあたり3大学が発表者として参加。

18グループに分かれて、発表・意見交換を行う。（グループ（ブレイクアウトルーム）割りや発表時間帯の割振りは実行委員会にて決定）

※発表者ではない時間帯も原則ご参加いただきます。

- ・発表者① 10時00分～10時30分
- ・発表者② 10時35分～11時05分
- ・発表者③ 11時10分～11時40分

教職大学院協会総会 オンラインZoom ポスタープレゼンテーションのイメージ



## 令和４年度日本教職大学院協会研究大会「ポスターセッション」に係る成果発表のタイトル等

| 大学名     | 学年等 | 氏名    | 現職、修了生の勤務先                   | 成果発表のタイトル・要旨                                                                                                                                                                                           |
|---------|-----|-------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 北海道教育大学 | 修了  | 小原 広士 | 北海道教育大学附属<br>旭川小学校 教諭        | 総合的な学習の時間における情報活用能力の獲得を目指して～第３学年「旭川の自慢調査隊」の実践を通して～                                                                                                                                                     |
|         |     |       |                              | 総合的な学習の時間では、地域の実態等に応じた教育活動が求められている。そこで、教職大学院在学中は、単元開発についての研究を行い、旭川市の川を探究課題とした単元を開発した。教職大学院修了後も、研究を継続し、市内にある施設の魅力を取材し、動画で発信する単元や、歴史ある公園として知られている常磐公園をよりよくするためのプランを旭川市長に提案する単元を開発した。本発表では、これらの研究内容を報告する。 |
| 弘前大学    | ２年  | 田中 美紀 | 青森県立<br>青森第二高等養護学校<br>教諭     | 知的障害のある生徒に対するキャリア発達を促すホームルーム活動の在り方に関する研究<br>—目標設定、振り返りと対話に着目して—                                                                                                                                        |
|         |     |       |                              | 本校は、知的障害特別支援学校高等部専門学科単置校であり、生徒一人一人の社会的・職業的自立を目指している。本研究では、キャリア発達の視点から生徒自身のいまと将来をつなぐ「対話」に着目し、ホームルーム活動等においてPATH、PAC分析、TEM図等のツールを参考とした授業実践に取り組んだ。実践における対話場面の過程の分析・考察から、その有効性や効果的な手立てと在り方について検討し、報告する。     |
| 岩手大学    | ２年  | 黒淵 大介 | 盛岡市立下小路中学校<br>教諭             | 中学校国語科における『遠野物語』を用いた地域教材の開発～ひらかれた言語文化と学びの可能性～                                                                                                                                                          |
|         |     |       |                              | 本研究の目的は、地域に関わる教材を活用した授業を開発実践することにより、伝統的な言語文化への理解を深め、表現する力を育成することである。「遠野物語」の授業を遠野市の学校と盛岡市の学校で実践することで、表現力に対する意識の変化や、教材に対する捉え方の違いを検証した。学んだことや疑問を伝え合うため、両校でオンラインによる交流授業を行った。中学校国語科における地域教材の価値と可能性について報告する。 |
| 宮城教育大学  | 修了  | 目黒 裕子 | 宮城教育大学附属小学校                  | 学びの連続性を意識した授業づくり —CAN-DOリストを活用して—                                                                                                                                                                      |
|         |     |       |                              | 学習指導要領の小学校外国語活動・外国語と中学校外国語編の分析や教科書の分析を行い、CAN-DOリストを活用して学びの連続性や中学校との接続を意識した授業構成を研究する。また、年間を通して計画的に指導が行えるように、小学校高学年のリストづくりを行ってきた。子供たちの実態把握に活用してきた授業実践について発表を行う。                                          |
| 秋田大学    | 修了  | 今井 彩  | 秋田大学教育文化学部<br>附属特別支援学校<br>教諭 | 生徒のキャリア形成に寄与する教育実践を目指した教員支援への取組                                                                                                                                                                        |
|         |     |       |                              | 特別支援学校高等部で実施されている産業現場等における実習（現場実習）は、生徒のキャリア形成を促す教育機会の一つである。しかし現場実習の教育的効果が十分に発揮されていない現状がある。そこで、筆者はこれまでの研究成果を生かして、現場実習と日々の学習活動を関連付けた進路指導の実践及び生徒のキャリア形成の促進に向けた高等部教員への介入を図った。その研究の成果と課題について発表する。           |



| 大学名   | 学年等 | 氏名     | 現職、修了生の勤務先        | 成果発表のタイトル・要旨                                                                                                                                                                                             |
|-------|-----|--------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 山形大学  | 2年  | 工藤 宏貴  | 寒河江市立南部小学校<br>教諭  | 学校と地域が連携・協働した総合的な学習の時間の進め方の考察<br>—ビオトープを活用したカリキュラムの開発を通して—                                                                                                                                               |
|       |     |        |                   | 本研究の目的は、カリキュラム・マネジメントの一つの側面である「内外資源の活用」のあり方を考察することである。「支援から連携・協働へ」の考え方のもと、地域の方々と連携・協働しながら、総合的な学習の時間を核にしたカリキュラムを作成し実践した。その中で明らかになった「地域の思いを子どもに伝える場の設定」「地域の方々に学校のカリキュラムを開示し協議する場の設定」の有効性について発表を行う。         |
| 福島大学  | 2年  | 市川 竜朗  | 葛尾村立葛尾中学校         | 中学校英語授業におけるリテリング活動の工夫 一概要・要点、産出語彙に焦点を当てて—                                                                                                                                                                |
|       |     |        |                   | 本研究では、中学校英語授業における効果的なリテリング活動について考察する。協力校での授業の参与観察や単元テストの得点分布等の実態調査から、学習した語彙や文法の活用に課題が見られた。そこで、単元のリーディングの授業において、佐々木(2020)の提案するリテリングの指導手順を参考に、概要・要点を捉えて相手に伝える活動を通して生徒の産出語彙の向上を目指す実践授業を行った。その成果と課題を報告する。    |
| 茨城大学  | 2年  | 栗原 満里  | ストレートマスター         | 知的障害特別支援学校におけるICT活用の効果と課題                                                                                                                                                                                |
|       |     |        |                   | COVID-19感染拡大による臨時休業中に遠隔授業を実施した知的障害特別支援学校の教員にインタビュー調査を実施し、ICT活用時にみられた子どもの反応の変化からその効果や課題について明らかにすることを目的とした。計量テキスト分析の結果、興味関心の高さ、意思表出や自発的行動の増加、集団参加の促進などがICT活用の効果として認められた。一方で、学びの深化や定着に繋がらないことが懸念事項として挙げられた。 |
| 宇都宮大学 | 修了  | 小澤 浩太郎 | 那須塩原市立槻沢小学校<br>教諭 | ICT機器を用いた授業実践及び授業検討会の共創の可能性                                                                                                                                                                              |
|       |     |        |                   | 本発表は、発表者の授業実践及び授業検討会（ふりかえり）に教職大学院生及び教職大学院専任教員がオンライン形式で参加することにより、その充実を図ることを目的とする。2021（令和3）年度に発表者が担任をした第6学年の学級活動の時間において、ICT機器を活用して、児童たちの話合いに院生や専任教員が直接的に参加（観察も含む）した成果と課題について発表を行う。                         |
| 群馬大学  | 修了  | 菅原 和人  | 伊勢崎市立第三中学校<br>教諭  | 生徒の気づきを重視した英文法指導の研究 —社会言語能力向上の観点から—                                                                                                                                                                      |
|       |     |        |                   | 本研究は、言語習得の三要素である形式と意味と機能の有機的な結びつきに生徒が自ら気づき、コミュニケーション能力の育成、特に社会言語能力の向上を目的とする。英文法指導において、生徒の気づきを促す手立てや場面に応じた適切な表現を選び取る活動を設定する等、言語活動を工夫することによって、場面に応じた適切な表現を自ら選び、他者意識を持ってコミュニケーションが図れる生徒の育成を目指した実践について発表を行う。 |
| 埼玉大学  | 2年  | 島崎 皓太  | ストレートマスター         | 学童保育における向社会的行動と過剰適応の関係—夏休み期間のレクリエーション参与観察を通して—                                                                                                                                                           |
|       |     |        |                   | 本研究は、以下の二つの手続きに従って向社会的行動と過剰適応について考察することを通して、学童保育における人的・物的環境構成の在り方を明らかにする。第一は、向社会的認知評定による対象児を抽出することである。第二は、対象児の行動を記述し、行動の意図を向社会的行動と過剰適応の視点から分析していくことである。                                                  |



| 大学名    | 学年等 | 氏名     | 現職、修了生の勤務先                 | 成果発表のタイトル・要旨                                                                                                                                                                                                               |
|--------|-----|--------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 聖徳大学   | 修了  | 谷内 ますみ | 松戸市立六実保育所<br>主査保育士         | 保育実習の実態と支援の在り方 ～3歳未満児の実習に着目して～                                                                                                                                                                                             |
|        |     |        |                            | 保育実習は、保育士養成施設において必修科目であるが、学生は少子化、核家族化等社会環境の変化の中で育ち、特に3歳未満児の実習で多くの困難感を抱く。本研究では学生の保育実習における困難感とその解決方法、更に保育現場で学生を指導する保育士の、学生の困難感に対する対応、指導を質問紙で調査した。その結果から、学生と保育士が学生の困難感をどのように解決をしているか、具体的な方法について報告を行うと共に、今後の実習支援の在り方について発表を行う。 |
| 千葉大学   | 修了  | 割田 陽二郎 | 市川市立大野小学校<br>教諭            | 個別最適な学びを実現するための学びの枠組みの在り方 - 小学校4年生算数科の授業実践を通して -                                                                                                                                                                           |
|        |     |        |                            | 児童が自分に合った学習課題や学習方法を選び、単元の目標を達成するための授業設計を研究した。児童が自分の学びを自分でコントロールしながら学習を進めるために、単元全体を通して、1時間の授業時間の中で何を学ぶか、どのように学ぶかを児童自身が選べるようにした。単元の到達目標、単元の系統性を児童に示すことで、タブレット端末を使った既習事項の学び直しをしながら学習を進められるなど、多様な学びの姿が見られた。                    |
| 東京学芸大学 | 2年  | 田中 綾子  | 東京都晃華学園<br>中学校高等学校教諭       | 教師の子ども支援志向性が小中学生の学校適応感に与える影響 ―質問紙調査の分析から―                                                                                                                                                                                  |
|        |     |        |                            | 本研究では、子ども一人ひとりが持つ資源、性格特性や心情に配慮しつつ支援しようとする教師の姿勢や態度を「子ども支援志向性」と定義し、尺度の作成を試みた。尺度の構造、および子ども支援志向性が学校適応感やストレス反応に与える影響について探索することを目的として小中学生対象に行った質問紙調査の分析結果を報告する。あわせて、児童生徒の不登校や学校不適応の未然予防につながる教師のかかわりについて検討する。                     |
| 創価大学   | 修了  | 岡野 幸一  | -                          | 教科担任制がもたらす教員の意識の変化 ～東京都公立小学校における取組を例に～                                                                                                                                                                                     |
|        |     |        |                            | 教科担任制を先行実施する都内公立小学校において、3つの分析テーマ（教科担任制を推進する学校経営、教員の意識と具体的な取組、教員に生じる内なる変化）を設定して調査研究を行った。「事例-コード・マトリックス」を参考にして、対象者群（職層）ごとに分析・整理・考察することで、教科担任制を自主的・自立的に導入（実施）することで、学校の協働意識が高まり、教員の教育観が醸成される可能性があることがわかった。                     |
| 玉川大学   | 1年  | 木原 智裕  | 相模原市立九沢小学校                 | 農業学習にプログラミングを導入することの効果：Computational Thinkingと動機づけの関連から                                                                                                                                                                    |
|        |     |        |                            | 農業の未来をプログラミングによって創造する学習を開発し、実践することで、農業に対する意識・関心を一層高める。本研究はテクノロジーを利用した学習であるため、その成果は、コンピューティショナル・シンキングとの関連が示唆される。実践に先立ち、小学校用コンピューティショナル・シンキング尺度を開発する。次に、その尺度を使い、実践に伴う農業やプログラミングの興味価値・実践的利用価値の関連を分析し、発表する。                    |
| 帝京大学   | 1年  | 原田 真里江 | 東京都教育庁指導部<br>指導企画課<br>指導主事 | 児童の探究の質が深まるための教育対話の在り方―総合的な学習の時間における対話を通して―                                                                                                                                                                                |
|        |     |        |                            | 東京都教育委員会(2019)は、『主体的・対話的で深い学び』を実現するための効果的な指導方法の開発に向け、実践的な研究・研修を推進している。また文部科学省(2021)は、総合的な学習の時間において探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することを課題としている。そこで本研究は、総合的な学習の時間における、児童の探究の質が深まる教育対話の在り方とその効果について明らかにする。                    |

| 大学名    | 学年等 | 氏名     | 現職、修了生の勤務先        | 成果発表のタイトル・要旨                                                                                                                                                                                                                             |
|--------|-----|--------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 早稲田大学  | 修了  | 池田美智子  | 仙台市立八乙女小学校<br>教諭  | 教員間連携による教科等のつながりを活かした小学校キャリア教育プログラムの開発と実践                                                                                                                                                                                                |
|        |     |        |                   | 小学校学習指導要領総則には「学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基礎となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としてつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」と示されている。発表では、小学校におけるキャリア教育の課題を踏まえ、実習校の教員と連携して実施したキャリア教育のプログラム開発及び実践について報告する。                                      |
| 横浜国立大学 | 1年  | 森重 淳   | 横浜市立日吉台西中学校<br>教諭 | 一人ひとりに届く「校内支援スキーム」の構築～中学校における生徒指導と特別支援教育の連関の構造化～                                                                                                                                                                                         |
|        |     |        |                   | 特別支援教育のニーズの高まりや子どもの困りの多様化・潜在化等、中学校における生徒支援は新たな局面を迎えており、校内支援体制の構築は喫緊の課題である。中学校における特別支援教育と生徒指導の校内体制を統合し、アセスメントから支援までを学校チームとしておこなう支援体制の構造化と、それを支える人材育成の取組と実践について発表を行う。                                                                      |
| 山梨大学   | 2年  | 清水 一寛  | 北杜市立高根西小学校<br>教諭  | 小学校国語教科書の物語文教材－「設定」の分析と効果の実証－                                                                                                                                                                                                            |
|        |     |        |                   | 大学院1年次は物語文教材における人物・時・場の「設定」の分析及び考察を行い、教科書教材配列の傾向や「設定」を教材分析に用いる意義などを確かめることができた。2年次となる今年度は「設定」の研究を土台にし、学習者の実態を調査する研究を進めている。誰もが共通して読み取るべき「設定」に加えて、一人ひとりの生活経験・既有知識によって様々な解釈が可能な「設定」について明らかになったことを報告する。                                       |
| 新潟大学   | 修了  | 佐久間 由希 | 新潟市立新潟小学校<br>教諭   | 児童の授業中の不適切な行動の指導に及ぼす同僚による行動コンサルテーション                                                                                                                                                                                                     |
|        |     |        |                   | どの学級にも認められるような児童の不適切行動への対処は、教師個人の学級経営の力量と関連付けて評価されがちで、教師が抱え込むことが多い。応用行動分析学（ABA）では、子どもと教師、課題との間の相互作用を客観的に捉え、具体的な改善プランを仮説検証的に見出す。本実践研究は、課題を共有する小学校の同僚教員がABAをベースにした行動コンサルテーションを継続し、望ましい変化の高まりを検証したものである。                                    |
| 上越教育大学 | 修了  | 加藤 賢   | 長岡市立南中学校          | 級友に抱く評価懸念と登校回避感情および所属集団の構造との関連                                                                                                                                                                                                           |
|        |     |        |                   | 不登校児童生徒は小学校高学年頃から増え始め、中学校でピークを迎える。そして、その時期は思春期（青年期前期）であり、特徴的な心性の一つに評価懸念が挙げられる。本研究では評価懸念が登校回避感情に及ぼす影響や所属学級の環境的要因との関連を検討結果、「明確な対人場面」での評価懸念が登校回避感情を規定する一要因となること、そして評価懸念に対し、これまでの認知面へのアプローチだけでなく、学校現場において所属集団の環境要因へのアプローチの両面から介入する有効性が示唆された。 |
| 富山大学   | 2年  | 中島 聡子  | 高岡市立福岡中学校<br>教諭   | 中学校理科において自己モニタリングを取り入れることが生徒の学習行動に及ぼす影響                                                                                                                                                                                                  |
|        |     |        |                   | 生徒がとっている学習方法の背後には、本人の学習観や学習動機があるといわれている。本研究では、理科の学習において生徒に自らの学習の状況を把握する活動（自己モニタリング）を促すことで、学習観や学習動機にどのような変容が表れるか調査した。また、その結果を踏まえ実践を行い、学習観等の変容が生徒のどのような学習行動につながったのかや、自己モニタリングを取り入れた学習指導の効果を検討した。                                           |

| 大学名  | 学年等 | 氏名     | 現職、修了生の勤務先        | 成果発表のタイトル・要旨                                                                                                                                                                                            |
|------|-----|--------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 金沢大学 | 1年  | 大井山 恵  | 金沢市立戸板小学校<br>教諭   | 発達障害児童生徒の自己理解に関する研究                                                                                                                                                                                     |
|      |     |        |                   | 近年、発達障害児の自己理解の支援の重要性が認識されるようになってきた。本研究では、「自分らしさ」を実感しながら集団活動に参加することができる姿を目指して、発達障害児童生徒への自己理解の効果的な支援方法を検討する。言葉の理解、他者との関係性、過去ー現在ー未来といった時間軸などを重要な要素と位置づけ、自己理解を深める単元デザインについて発表する。                            |
| 福井大学 | 2年  | 鎌内 菜穂  | 奈良女子大学附属幼稚園<br>教諭 | 日々の実践をめぐる語り合いによる園内研修の試みー「学び続ける」その先に向けてー                                                                                                                                                                 |
|      |     |        |                   | 本園では、園内研修の一つとして、担当学年の教員4～5名で、日々の保育実践について毎日15分間語り合う試み（D.D.=daily dialog）を実施している。語り合いから対話を生み出すことで、協働的省察を積み重ね、個人及び組織としての専門性の質的向上を実現しようとしている。報告では、「D.D.」の概要と、この実践の展開を支えた教職大学院での学びを紹介することで、その成果を描き出していきたい。   |
| 信州大学 | 修了  | 後小路 正人 | 長野県岩村田高等学校        | 教職員の強みを活かしたメンタリングの実践研究ーストレングス・ファインダーを活用してー                                                                                                                                                              |
|      |     |        |                   | 本研究では、教職員の強みを活かした協働的な組織づくりについて実践し検証した。人の持つ強みを可視化するために、米ギャラップ社のストレングス・ファインダーを活用した。1年目に調査研究としてストレングスの測定・調査を行い、2年目は実践研究として所属校の若手教員2名に対してメンタリングを実施し、メンティ・メンターの強みの組み合わせによる協働性の検証と体系化を行った。その成果について発表を行う。      |
| 岐阜大学 | 修了  | 吉田 太   | 海津市立城南中学校<br>教頭   | 地域連携のアンカーとしての機能を実質化する教育資源マネジメントの研究<br>ー働き方改革を具現化する学校発信による学校支援地域本部の設立を核とした実践ー                                                                                                                            |
|      |     |        |                   | 教育資源をマネジメントする発想で、学校による地域連携のアンカー機能の向上を図り、実践によりその教育効果の実証を目的とした。学校発信による学校支援地域本部の設立は、教育資源をマネジメントし、働き方改革を具現化する上で有効であることが客観的エビデンスに基づき立証された。本大会では、人的資源を中心とした教育資源の開発、学校支援地域本部との協働による外部人材を活用した教育活動等、詳しい実践の報告を行う。 |
| 静岡大学 | 2年  | 澤 和真   | 浜松市立三ヶ日中学校        | 学習習慣の形成に向けた、家庭学習ルーティンの定着ー学習時間を設定させることの効果の検証ー                                                                                                                                                            |
|      |     |        |                   | 本研究は、中学生が与えられた準宿題（教師が課題を提示するが、行うかどうかの判断は学習者に委ねられている家庭学習）の課題を習慣的に行う手立てについて検証したものである。毎週1回、クラウド（google for education）を通して課される課題の取り組み状況を継続的に計測していった。習慣化に結びつくさまざまな要因が明らかになり、本発表では、これらについての経過と詳細を報告する。        |
| 常葉大学 | 1年  | 後藤 弘樹  | 静岡市立清水駒越小学校       | 低学年児童の学びを充実させるための自己評価の提案型研究<br>～スクールキャラクターを取り入れたワークシートを手立てとして～                                                                                                                                          |
|      |     |        |                   | 学習評価の充実が一層求められ、教師による評価に加え、児童による自己評価についても重視することが必要だとされている。しかし、低学年児童については言葉や文章で表現することの難しさも指摘されている。本研究ではスクールキャラクター（各学校で作成されたオリジナルのキャラクター）を取り入れたワークシートの活用が低学年児童の自己の学びに対する記述に与える影響について調査し、その成果や課題を発表する。      |



| 大学名    | 学年等 | 氏名    | 現職、修了生の勤務先                   | 成果発表のタイトル・要旨                                                                                                                                                                                             |
|--------|-----|-------|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 愛知教育大学 | 2年  | 氏家 拓也 | 武豊町立緑丘小学校<br>教諭              | 社会科歴史学習における主体的な学びの二つの要素—児童解釈型歴史学習の実際—                                                                                                                                                                    |
|        |     |       |                              | 過去の社会的事象を基に思考する社会科歴史学習では、児童が歴史を描く一人になって過去の情報を読み解く体験活動を通して公民的な資質・能力が育まれる。このような資質・能力を育む上で主体的な学びの要素となり得る「協働」と「情報活用」に着目し、児童が歴史を描く解釈型歴史学習の単元構成を計画・実践し、児童が主体的な学びに向かう社会科歴史学習の可能性を検証し、その効果と課題を明らかにした。            |
| 三重大学   | 2年  | 駒田 健志 | 津市立北立誠小学校<br>教諭              | 対比・類比による表現の探究とシンプルルーブリックによる指導と評価の一体化<br>—題名読みをもとにした類推思考の育成—                                                                                                                                              |
|        |     |       |                              | 現行の小学校学習指導要領国語科における「情報の扱い方に関する事項」によって示されている資質・能力をふまえて、教科書掲載の文学的な文章の作中表現をベン図を用いて対比・類比する授業デザインをもとに、題名の意味に迫ったり、ものの見方・考え方を広げ深めたりすることを通じて学習者の類推思考を育成する学習指導について報告する。さらに、その評価のあり方として、シンプルルーブリックを用いることに関して発表を行う。 |
| 滋賀大学   | 修了  | 松尾 甚吾 | 豊郷町教育委員会事務局<br>学校教育課<br>指導主事 | 小学校算数科における新豊郷小型習熟度別指導に関する実践探究                                                                                                                                                                            |
|        |     |       |                              | これまで実施してきた『わかりやすく教える習熟度別指導』を「児童の学びの姿」と「教員の成長」という視点から見直し、どの児童も『主体的に学ぶことができる授業』への転換を図った。教員の授業改善の意識を高め、指導力向上に資するとともに児童が安心して学びに向かいながら学力を高める「新豊郷小型習熟度別指導」の実践について報告する。                                         |
| 京都教育大学 | 修了  | 白杉 康郎 | 宮津市立宮津中学校<br>教諭              | 総合的な学習の時間を軸に「小学校」と「中学校」を繋ぎ、さらにその先を見すえた持続可能な教育を目指して                                                                                                                                                       |
|        |     |       |                              | 総合的な学習の時間を軸として、どんな子どもを育てたいかという教育目標の実現に向けて、どのように教育活動を展開するかを考えた。子どもと教職員が共に考え、疑問や課題を出し合い、解決する過程に持続可能な教育があると考えている。「ふるさとみやづ学」という9年間を通した学習をすることで、宮津学院の未来を見すえた教育を報告する。                                          |
| 立命館大学  | 修了  | 関谷さら  | 立命館慶祥中学校・<br>高等学校            | 論理的・批判的思考力の素地を養う英語授業の開発 — Writer-Responsible Writingを通して —                                                                                                                                               |
|        |     |       |                              | 本研究では、論理的・批判的思考力を育成するための手立てとしてWriter-Responsible Writingに着目した。これはいかなる文化的背景を持った人が相手であっても自分の考えが正確に伝わるよう、書き手が細心の注意を払う文章スタイルである。WRWを授業に導入すべく3種類の取り組みを行った結果、生徒の情意面に好影響をもたらし、論理的・批判的思考力の向上にも繋がることが示された。        |
| 大阪教育大学 | 2年  | 羽原 義章 | 大阪市教育委員会事務局                  | A市における児童生徒の遅刻と長期欠席との関連                                                                                                                                                                                   |
|        |     |       |                              | 本研究の目的は、長期欠席児童生徒の登校行動を出席簿記録をもとに分析することである。学校現場において不登校を予防するためにはその前兆を教員が把握し、適切な支援を行うことが重要であると考えた。そのために、長期欠席児童生徒と長期欠席児童生徒の出席簿記録を経年比較することで、長期欠席の前兆として遅刻、数日の欠席などがどのように生じ・関連しているのかについて、把握を試みた。                  |

| 大学名    | 学年等 | 氏名     | 現職、修了生の勤務先            | 成果発表のタイトル・要旨                                                                                                                                                                                             |
|--------|-----|--------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 兵庫教育大学 | 2年  | 七堂 淳志  | 宝塚市立長尾中学校<br>教諭       | 中学校理科における知識活用を軸とした新たな授業展開　ーナラティブを活用した知識確認による効果ー                                                                                                                                                          |
|        |     |        |                       | 新学習指導要領では主体的な学びの実現のために、得られた知識を基に、自然の事物・現象を把握しているか、という視点からの授業改善の必要性が示された。そこで生徒に既習知識より現象を説明する課題に取り組ませて意識調査を行うと、知識活用の困難さや自信と意欲の低さが明らかとなった。一方、ナラティブを用いた新たな授業展開を行ったところ、生徒の思考することへの自信と意欲に変化が確認でき、学びの深まりが示唆された。 |
| 和歌山大学  | 2年  | 北川 真里菜 | 和歌山大学教育学部<br>附属小学校 教諭 | 小学校におけるプログラミングソフトを活用した音楽づくりの授業デザイン                                                                                                                                                                       |
|        |     |        |                       | 音楽科におけるプログラミング教育の実施例として、創作用のICTツールを活用し音楽をつくる学びが挙げられる。本研究では、プログラミング活用が論理的・創造的な音楽づくりへとつながるとの仮説のもと、小学校音楽科の音楽づくり授業におけるプログラミングを活用した3つの授業実践を行った。授業デザインの実際や、実践における児童の音楽をつくるプロセスの分析結果について報告を行う。                  |
| 島根大学   | 2年  | 玉木 実希子 | 島根県立松江清心養護学校<br>教諭    | 肢体不自由特別支援学校の「魅力化」における地域との協働のあり方<br>～地域連携コーディネーターの役割に着目して～                                                                                                                                                |
|        |     |        |                       | 近年、特別支援教育をとり巻く環境は大きく変化している。その動向を踏まえ、島根県でも「しまね特別支援教育魅力化ビジョン」を策定し、令和4年度から進められている。地域とのつながりが少ない肢体不自由特別支援学校で「魅力化」に取り組むためには、地域連携コーディネーターの存在は必要かつ重要になると考えられる。先行研究や実践校の取組から見えてきたコーディネーターの必要性や果たす役割、課題について発表を行う。  |
| 岡山大学   | 2年  | 西田 健太  | 玉野市立宇野小学校<br>指導教諭     | 算数の授業づくりを通した教師の意識変容―教師の学び合いを視点として―                                                                                                                                                                       |
|        |     |        |                       | 子どもが問いをもち主体的に授業に参加し、学級全体で考えを高め合う風土を醸成するための授業改善に向けた取り組みを行った。その取り組みにおける子ども達と若手教師の相互の関わり合いを通して、算数の授業文化に変容が見られた。また、その若手教師の変容に刺激され、学校における教師集団の授業への関わりにも改善が見られた。この一連のプロセスを分析し、教師、子ども、教師集団の変容の要因等について考察を行っている。  |
| 広島大学   | 1年  | 中村 祐哉  | 熊野町立熊野第一小学校<br>教諭     | グローバル・ 이슈の複雑性を捉える初等社会科学学習単元の開発研究<br>ーGCEDの視点から包摂的アプローチを手掛かりにしてー                                                                                                                                          |
|        |     |        |                       | 初等教育段階期の学習者は、グローバル・ 이슈をそれぞれがまるで独立して存在しているかのようなシングル・ 이슈として捉える傾向が強い。そこで、GCEDの考え方を取り入れながら、学習者が様々な視点から複雑に結びつく問題間の関係性を紐解き、それらを問題群として捉え、葛藤解決の糸口となる社会参画のレバレッジポイントを包摂的に見出すことが可能な初等社会科における学習単元の開発研究について発表を行う。     |
| 山口大学   | 2年  | 石井 岳文  | 周南市立熊毛中学校<br>教諭       | 地域・学校が一体となった「学園構想」の構築　ー小中高12年間を見通した地域に開かれた持続可能なカリキュラムをめざしてー                                                                                                                                              |
|        |     |        |                       | 本地域には平成26年度から6校（5小・1中）による中学校区地域協育ネットがあったが、時間の経過とともにその取組は形骸化した。令和3年度に高等学校を加え、7校による「熊毛学園」地域協育ネットとして再スタートした。これまでの取組を振り返りつつ、地域・学校が一体となった持続可能な組織づくりや12年間を見通したカリキュラムの再構築をめざした実践、それによる児童生徒及び教職員、地域の変容について発表を行う。 |

| 大学名    | 学年等 | 氏 名   | 現職、修了生の勤務先           | 成 果 発 表 の タ イ ト ル ・ 要 旨                                                                                                                                                                                  |
|--------|-----|-------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 鳴門教育大学 | 修了  | 富永 美香 | 徳島県立板野支援学校<br>小学部 教諭 | 「ことば、からだ、えがく」の実践から豊かな心を育てる支援<br>～自立活動の指導内容に生かす描画指導の提案～                                                                                                                                                   |
|        |     |       |                      | 特別支援学校小学部において、児童一人ひとりの多様な資質・能力等を的確に捉え調和的な発達を支援できるように「ことば、からだ、えがく」に焦点を絞った描画指導を行った。児童3名を対象に描画発達区分などの実態把握に続き、17回にわたる授業を行なった。実践を通して、児童の発達の様子に加え、見通しのある学習活動の流れ、児童に合わせた指導展開、興味を高める教材準備など特に重要性が感じられたことについて報告する。 |
| 香川大学   | 修了  | 長嶺 翔太 | 早島町立早島中学校<br>教諭      | 中学校数学科における自らの学習を調整しようとする生徒の育成                                                                                                                                                                            |
|        |     |       |                      | 本実践研究では、中学校数学科の授業において、ICTを活用して振り返りの記述を蓄積し、生徒の自己調整を促すことを目的とした。蓄積された振り返りの記述を図にして可視化したシートを作成し、そのシートを基に生徒がさらに振り返りを行うことで、振り返りの記述内容が変容した。本実践の振り返りの方法により、生徒のメタ認知が促される可能性が示唆された。教員の研修会等で発表することで、成果を学校現場に還元している。  |
| 高知大学   | 2 年 | 鈴江 暢朗 | 高知市立大津中学校            | 数学的な見方・考え方を育成する本質的学習場の構成について ―教材開発の7つの戦略に基づいた教材開発と実践―                                                                                                                                                    |
|        |     |       |                      | ドイツの数学教育学者E. ch. Wittmannの提唱する本質的学習場を構成する教材の開発を、教材開発の7つの戦略（中野、2021）をもとに開発・研究、実践を行った。教師自らが教材開発・研究する過程はまさに生徒が数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動に他ならないという考えに至った。今回の発表では、実践した教材の中からいくつかを取り上げ、具体の教材開発の過程と実践の成果について報告を行う。    |
| 福岡教育大学 | 2年  | 荒木 恵理 | 宗像市立日の里東小学校<br>教諭    | 学園小中一貫コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進に関する研究<br>―「日の里学園CS推進本部」のマネジメントを通して―                                                                                                                                     |
|        |     |       |                      | 学園小中一貫コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進に関して、その充実を図るために連携協力体制の整備や地域学校協働活動推進員に関する規定等は、喫緊の課題である。そこで、両者の一体的推進についての考え方やしくみを構築し、特に、学園コーディネーターと地域学校協働活動推進員の役割や活動を中心に調査研究し発表を行う。                                        |
| 佐賀大学   | 2 年 | 山口 崇  | 佐賀県立唐津西高等学校<br>教諭    | 深い学びによる資質・能力の育成を目指した地理の授業研究を実践して                                                                                                                                                                         |
|        |     |       |                      | 本研究は、本校の学校設定科目である「地歴総合」の授業において、市役所の危機管理防災課と連携しながら自然災害や防災の取組を通して地域の抱える課題を発見し、その課題の解決に向けて考察する活動を行った。その実践を通して、エンゲストロームの拡張的学習理論を足場に、生徒や連携した市役所の職員等の変容や拡張の様子について明らかになったことを報告する。                               |
| 長崎大学   | 1 年 | 横山 優子 | 大村市立中央小学校            | インクルーシブ教育の視点に立った児童と教師にとって居心地の良い場づくりのための実践と考察                                                                                                                                                             |
|        |     |       |                      | 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築が重要視されている。仕組みづくりのための特別支援教育の推進は不可欠であり、中でも学びの場の居心地の良さが児童と教師にとって良い効果を与えるものとする。その場づくりの方法として、児童の内的（心情面）と外的（学習環境面）の両者のアプローチを行い、検証することでより良い支援について考察し、発表を行う。                          |



| 大学名   | 学年等 | 氏 名    | 現職、修了生の勤務先        | 成 果 発 表 の タ イ ト ル ・ 要 旨                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------|-----|--------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 大分大学  | 2 年 | 長野 優   | ストレートマスター         | <p>高等学校家庭の授業におけるクリティカルシンキング志向性の向上<br/>—自己決定理論に基づいた授業実践を活かした生徒指導の提案—</p> <p>Deci, E. L. &amp; Ryan, R. M. によって提唱された「自己決定理論 (Self-determination Theory)」に基づき、自律性、有能感、関係性の心理欲求を充足させる授業実践を行った。その結果、クリティカルシンキング志向性の向上が見られた。また、これらの心理欲求は、生徒指導の3機能を生かす構造を有していることから、自己決定理論に基づいた授業を生徒指導に活かすことを提案する。</p> |
| 宮崎大学  | 2 年 | 能勢 優子  | ストレートマスター         | <p>挿絵鑑賞を取り入れた文学的文章の読解開発研究</p> <p>今日、子供達が視覚情報と言葉を結び付けて教材を読解することを苦手とし、知覚した情報を総合的に理解する力の低下が課題となっている。そこで、教科書内の挿絵と文章の内容とを関連付けて理解できる子供の育成を目指し、特に文学的文章読解における挿絵鑑賞学習を踏まえた教材研究の成果と単元指導の具体例を提示する。さらにこれを検証する授業において児童同士が互いに多様な読みを受容しあう学習場面の有効性も明らかにする。</p>                                                  |
| 鹿児島大学 | 2 年 | 梁瀬 加那子 | 鹿児島市立吉野東小学校<br>教諭 | <p>教師の協働性を高める校内研修のデザイン —ミドルリーダーのリーダーシップに着目して—</p> <p>研修係というミドルリーダーとして、教師の協働性を高めるきっかけの一つになるような校内研修はどのように進めていけばよいのだろうと考え、本探究を進めている。校内研修のデザインを考えるときに基にしているのが、「心理的安全」と「共有ビジョン」である。実際の校内研修の概要や、係のミドルリーダーとしての心構えや実践について報告する。自分自身と職員から得た様々な振り返りを加えながら、探究についての省察を深めていきたい。</p>                          |
| 琉球大学  | 2 年 | 當間 比呂  | ストレートマスター         | <p>高等学校「言語文化」教科書調査を基にした「つながる」古典学習の研究</p> <p>高等学校においては、今年度より新共通必履修科目として「言語文化」が実施されている。本研究では、新学習指導要領で重視される「資質・能力の育成」という観点から「言語文化」の全ての検定教科書を調査した上で、学習者が自身と作品世界との間に関連性を見出し（＝「つながる」）、ひいては古典を学ぶ意義を主体的につかむための授業実践を探究している。今回は、模擬授業等による検証を踏まえつつ、その成果と課題を報告する。</p>                                       |

# 総合的な学習の時間における情報活用能力の獲得を目指して ～第3学年「旭川の自慢調査隊」の実践を通して～

北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了  
小原 広士（北海道教育大学附属旭川小学校 教諭）

## 1. 問題の所在と研究の目的

グローバル化や情報化が急速に進展し、社会生活のあらゆる場面でインターネットやデジタルツールが必要不可欠となっている。それらの背景から、「情報活用能力は、言語能力や問題発見・解決能力等と並び、児童・生徒の日々の学習や、生涯にわたる学習の基盤となる資質・能力として位置付けられている」（文部科学省，2018a）。これらを受け、指導者は、各学校段階を通じて上記の能力を体系的に育てていくことが求められている。

文部科学省（2018b）は、探究的なプロセスにおいて情報機器や情報通信ネットワークを有効活用して、総合的な学習の時間を充実させるとともに、児童にとって必然性のある探究的な学習の文脈でそれを活用する中で、情報活用能力を獲得させ、将来にわたり全ての学習の基盤となる力として定着させていく必要があると述べている。そこで本実践では、第3学年「旭川の自慢調査隊」の学習活動を通して、総合的な学習の時間における情報活用能力の獲得を目指した。

## 2. 実践の概要

実践時期は令和2年6月から12月、対象は北海道A小学校第3学年35名にて実践を行った。児童による活動の様子を以下に示す。

新型コロナウイルスの影響により、旭川市の観光客の減少は免れない状況だと知った児童は「動画を配信して旭川市を元気にする」という目的に向かって学習活動を進めた。動画配信の場所を6カ所決定した後、一人一台タブレット端末を持って担当場所の調査活動を行った。その後、動画のシナリオづくりに取り組み、それをもとに撮影を行った。映像を動画編集ソフトで編集し、6本の動画を作成した。完成した動画は学校のHPで公開した。視聴した保護者から動画の「良かったところ」「改善すべきところ」をWebによるアンケートフォームで募

|                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①旭川の自慢を見付けよう！                                                                                                                                   |
| ②旭川の自慢の発信方法を決めよう！                                                                                                                               |
| ③決定した発信方法について学ぼう！                                                                                                                               |
| ④旭川の自慢を調べよう！ <ul style="list-style-type: none"><li>・一人一人がタブレット端末を持って調査活動を行い、動画で発信する「自慢」を見付ける。</li><li>・タブレット端末で動画を撮影する。</li></ul>               |
| ⑤旭川の自慢を発信しよう！ <ul style="list-style-type: none"><li>・完成した動画を学校のHPで公開し、アンケートフォームで動画の「良かったところ」「改善すべきところ」を募る。</li><li>・「旭川の自慢動画」を全国配信する。</li></ul> |

図1 単元構成の概要（小原ら2022より）



り、それらを参考にして動画を改善した（上記の動画は旭川市観光コンベンション協会のHPにて公開：令和5年1月現在）。

### 3. 活動の実際

文部科学省（2019）は、情報活用能力に関する指導項目の分類や系統を整理した例を示している。

本実践では、同例が示している小学校中学年段階で育む情報活用能力の育成を図った。例えば、「小単元5 旭川の自慢を発信しよう！」の整理・分析の場面では、以下の情報活用能力の育成を目指した。1点目は知識及び技能として「情報の比較や分類の仕方」、2点目は思考力、判断力、表現力等として「調査や資料等から情報を収集し、情報同士のつながりを見つけたり、観点を決めた簡易な表やグラフ等や習得した『考えるための技法』を用いて情報を整理する」、3点目は学びに向かう力、人間性等として「新たな視点を受け入れて検討しようとする」である。本場面で児童は、アンケートで得られた回答の整理を行った。それぞれのグループの動画には約80件の回答が寄せられた。それらをグループごとに役割分担をして整理した。その際、一人一人が「思考ツール」の「PMI」を活用した。その後の授業では、「思考ツール」の「座標軸」を使って、限られた時間の中で動画のどの部分をどのように改善すべきかをグループで話し合った。実際に、映像編集アプリケーションを操作しながら、「動画の修正点」を決めるグループもあった（図2）。



図2 修正点を決める児童（小原ら2022より）

### 4. 総合考察

本単元で、児童は、「思考ツール」を選択・活用しながら話し合う姿が見られた。また、日常で、映像編集ソフトを積極的に活用するようになった。加えて、児童に著作権や肖像権について指導したことにより、児童の情報モラルの理解が深まり、動画の撮影場面では、それらを意識して活動する姿が見られた。さらに、総合的な学習の授業以外でも、調べた情報をまとめる際、それらを意識して学習する姿が見られた。これらの姿は文部科学省（2019）に示されたものと合致したことから、情報活用能力を児童に育成することができたのではないかと推察している。

#### <引用・参考文献>

- ・文部科学省（2018a）、『小学校学習指導要領解説 総則編』
- ・文部科学省（2018b）、『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』
- ・文部科学省（2019）、「情報活用能力を育成するためのカリキュラム・マネジメントの在り方と授業デザイン」
- ・小原広士・藤川聡（2022）「総合的な学習の時間における情報活用能力の獲得を目指して」生活科・総合の実践ブックレット第16号 日本生活科・総合的学習教育学会

注）本稿は、筆者らによる前報（小原ら2022）を基に、新たな考察を加えまとめている。

# 知的障害のある生徒に対するキャリア発達を促す

## ホームルーム活動の在り方に関する研究

### —目標設定、振り返りと対話に着目して—

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

田中 美紀（青森県立青森第二高等養護学校教諭）

## 1 本研究の背景と目的

本校は、中学校及び特別支援学校中学部を卒業した知的障害のある生徒が在籍する高等部専門学科単置校であり、将来の社会的・職業的自立に向けた教育活動を展開している。また、今般の学習指導要領では、学校種別を越えて総則の「児童又は生徒の調和的な発達の支援」に「学級（ホームルーム）経営」「生徒指導」「キャリア教育」が位置付けられ、いまの学びと将来をつなぐ教育活動の充実が求められている。これらの背景を踏まえ、生徒の「なりたい」「ありたい」姿の実現に向けて、HR活動における対話をとおした目標設定と振り返りを行い、内面の育ちを促すことが重要と考えた。本研究ではキャリア発達を促す視点から、生徒の「思い」や「願い」を踏まえ、いまと将来をつなぐ「対話」を重視し、HR活動を中心とした実践の充実を図るとともに、その有効性について検証し、効果的な手立てを明らかにすることを目的とした。

## 2 本研究の概要と今年度の実践

本研究の概要を図1に示す。なお、本稿では、④-1cの授業実践の一部を抜粋して報告する。

TEM (Trajectory Equifinality Model) はサトウ(2006)らが開発した複線径路・等至性モデルの略称であり、人間の発達と人生径路の多様性と複線性を捉え描

き出す質的研究法の1つである。これらを図にしたものがTEM図であり、本実践では経験したことに対する気付きのためのツールとして活用した。本人及び保護者より承諾を得て実施した。手続きにおいて、工夫したことは次の3点である。1点目は、エピソード提示にあたり、主要部分を抽出しトピックに分けたことである。2点目は、相手の身に立って共感的に理解するよう、その時の状況や気持ちを穴埋め形式のシートを用いて考えるようにし、生徒同士で共有したことである。3点目は、成長過程をキーワード化し表現するようにしたことである。生徒Aの3ヶ月間の振り返りを基にした事例では、生徒たちから「みんなにはそれぞれの事情があり、一人一人悩んでいることは違うと思った」「嫌なことがあっても諦めないことが大事」「他の人も折り合いをつけている」「みんなも成長した、どれ

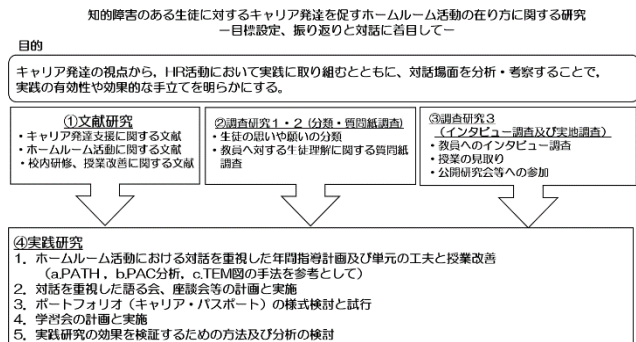


図1 研究の概要

だけ成長したかがわかってよかった」という気付きが得られた。対象生徒本人は、失敗だと思っていたことが結果的に成長につながっていたことに気付き、「葛藤」を繰り返し「折り合い」を付けられたことに気付いた。また、「みんなの支え（友達、先生、保護者）があって乗り越えられたことで自信が付いてきた、もっと褒められたい、認められたい」と語る姿も見られた。

### 3 HR 活動アンケートをととした生徒の変容

1 学年 33 名を対象に、本実践前の 4 月と途中の 7 月の時点で自己認識に関する調査を実施した。質問項目に対し 4 件法で回答を求めた。各プログラムを実施した A クラス生徒 8 名の平均値を上段に、B・C・D クラスの平均値を下段に示す（表 1）。本学級の生徒の平均は他学級の生徒の平均よりも全般的に低かった。4 月と 7 月の比較では、問 3・4・6・7 の 4 項目の数値が増加した。増加が見られた問 4 については、各プログラムにおいて「傾聴する」「共感する」「相手の立場で考える」の 3 点を特に大切にしたことや、仲間同士や先輩との学び合いから多様な視点があることに気付き、他者の意見を受け入れたり、参考にしたりする意識が高まってきたためと捉えられた。また、多様な見方・考え方に出会い、気付きを得たことで、未来志向の意見が挙げられるようになった。増加が見られなかった問 1 については、2 名が増加、6 名が減少した。結果を基に、個別に面談を設け、背景にある生徒の思いの理解に努めた。減少した生徒からは「自分はこのままではいけない」「友達のように頑張らなくてはならないと思っている」「卒業までに就職が決まるのか不安」「先輩のようにになりたい」といった、いまの自分をさらに高めたいという思いが挙げられた。一方で、増加した生徒からは「自分はこのままのペースでよい」「これでいいんだ」といった、これまでの自分と比較し、いまがよりよいと思った意見も挙げられた。

表 1 自己認識に関する調査

| 質問項目                                      | 4 月            | 7 月            |
|-------------------------------------------|----------------|----------------|
| 1. 私は、今の自分に満足している<br>( ) 内は、B・C・D クラスの平均値 | 2.63<br>(3.40) | 2.38<br>(3.28) |
| 2. 自分はどんなことが得意か知っている。                     | 3.50<br>(3.52) | 3.25<br>(3.48) |
| 3. 私は目標実現のためにどうすればよいか考えている                | 3.00<br>(3.36) | 3.25<br>(3.24) |
| 4. 友達や保護者の意見を聞くとき、その人の考えや気持ちを受け止めようとしている。 | 3.25<br>(3.56) | 3.63<br>(3.56) |
| 5. 困った時に周りの人に相談する                         | 3.50<br>(3.48) | 3.38<br>(3.76) |
| 6. 成功した時、なぜ成功したのか振り返るようにしている              | 2.63<br>(3.44) | 3.00<br>(3.56) |
| 7. 失敗した時、なぜ失敗したのかを振り返るようにしている             | 3.00<br>(3.44) | 3.38<br>(3.56) |

### 4 本研究の成果と今後の展望

本研究では、「対話」「目標設定」「振り返り」に着目し、実践に取り組んだ。生徒同士の共同的な学びによって、教師による指導では得られにくい気付きのきっかけが多様にあることや、生徒自身の動機付けになることなどが確認できた。今後は対話場面のデータ分析や、アンケート及びインタビュー調査を整理し、研究のまとめを行う予定である。

本研究を踏まえ、引き続き生徒にとっての「なぜ・なんのため」を踏まえた学びを土台とし、「目標の自己化」の工夫を図り、さらなる内面の育ちを促す取組を進めていきたい。また、同年代の生徒同士の学び合いの意義について確認し、生徒間や対教師との対話において留意すべき事項について共通理解を図り、対話の機会を拡大していきたい。

### 引用・参考文献

- 菊地一文(2021) 知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン 本人の「思い」や「願い」を踏まえた「深い学び」の実現に向けて、ジアース教育新社。
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーンヴァルシナー(2006) 複線径路・等至性モデル - 人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して、質的心理学研究, 5, 255 - 275

# 中学校国語科における『遠野物語』を用いた地域教材の開発 ～ひらかれた言語文化と学びの可能性～

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

黒渕 大介 (盛岡市立下小路中学校教諭)

## 1. 問題の所在

平成 29 年に告示された中学校学習指導要領では、「我が国の言語文化に関する事項」として、第 1 学年から第 3 学年を通して「古典の世界に親しむこと」が目標とされており、教科書で取り扱う教材も古典作品が中心となっている。課題として、小中の系統性を踏まえ、音読や暗唱から一歩進んだ学習を行うことがあげられる。自国中心的な考え方や価値観という狭い捉え方の「伝統的な言語文化」ではなく、豊かで多様な「ひらかれた」言語文化の学習を行うことが考えられる。

## 2. 研究の目的

本研究では、従来の古典中心の言語文化の学習からひらかれた言語文化への転換と学びの可能性を検証するための地域教材の開発を目的とする。小学校での言語文化の学習を踏まえ、発展的な学習を行う教材として、学習者の生まれ育った地域に関わる教材を活用した。グローバル化の中、自らに誇りを持ち他者と認め合うためにも「伝統的な言語文化」を学び、継承することが大切である。学習者が生まれ育った地域に関わる教材を学ぶことで、今まで気付かなかった新たな理解や、郷土への愛着、そこで育った自己への肯定感を培うことができると考えられる。また、『遠野物語』には、先人が自然への畏れを伝承してきた物語が多い。地球規模の持続可能性が課題とされる現在、様々な学びを発展させる可能性を持った作品であると考えられる。

## 3. 研究の方法

### ①対象

学習者が生まれ育った地域に関わる教材は、その学習者にとって興味・関心を持ちやすいと考えられる。しかし、地域教材をその地に生まれ育った者にしか通用しないものと考ええると、狭い捉え方となってしまう。一つの教材がもつ価値は、他の地域に住む学習者にとっても有意義なものでなければならない。そこで、本実践では、遠野市立 A 中学校（3 学年 4 クラス）と盛岡市立 B 中学校（3 学年 3 クラス）で同じ実践を行い、地域教材を学ぶ意義や捉え方の違いについて検証した。

## ② 単元計画

| 時   | 教 材・学習内容     | テーマ・学習目標                            |
|-----|--------------|-------------------------------------|
| 1   | 序文・第1話・第2話   | 「遠野物語の世界」 昔話との違い<br>～平地人を戦慄せしめよとは？～ |
| 2   | 第17話～20話     | 「ザシキワラシ」<br>～人々がザシキワラシに込めた思いは？～     |
| 3   | 第99話         | 「魂の行方」<br>～現代の私たちに通じる思いは？～          |
| 4   | 中間まとめ        | 「遠野物語」は今の私たちに何をもたらすか？               |
| 5・6 | プレゼンテーション作成  | 「遠野物語」を紹介しよう                        |
| 7   | 発表会（オンライン交流） | ふるさとを語る～「遠野物語」を語ろう～                 |

## ③ 検証方法

- ・ 事前事後アンケート選択  
回答、記述回答
- ・ 授業後の振り返り記述
- ・ グループごとの発表内容
- ・ 授業記録
- ・ オンラインによる交流授業

## 4. 考察

・「ふるさとと文化・伝統について語ることができる」（5件法 5 と思うー 1 と思う）という回答の平均値は、A 中学校では、2.976 から 4.059 ( $t(84)=7.610, p=0.000$ )、B 中学校は、2.684 から 3.855 ( $t(75)=8.721, p=0.000$ ) となり、平均値が有意に向上した。小学校からの学習などを通して『遠野物語』を身近に感じている遠野市立 A 中学校の平均値は大きく向上した。『遠野物語』について親しみがなく盛岡市立 B 中学校の平均値も向上しているのは、『遠野物語』を「岩手」の教材として広い視野で捉えていると考えられる。地域教材という「言語文化」を学習することで、文化・伝統に関わる視点を持つことができると考えられる。

・「『遠野物語』にどのような印象を持っていますか」というアンケートを遠野市立 A 中学校で 2021 年 12 月と 2022 年 6 月の授業実践後に行った。全体的にな傾向として、「おもしろい」という教材への興味関心から、「語り継ぎたい」という意識に変化した。地域教材を学ぶことで、地域に生まれたことの誇りと愛着、それを伝えていこうという気持ちを持つことができる。「『遠野物語』を詳しく読んだことがなかった」という記入も多く、地域教材を知っているが深く読んでいる学習者は多くないと考えられる。国語教育に地域教材を取り入れることは、大きな意義があると考えられる。

・A 中と B 中の捉え方の違いから、身近な地域に関わる教材を学ぶことで、地域特有の風土やそこに暮らす人々の心情に迫ることができると考えられる。学習者にとって、教材に描かれた情景を具体的にイメージできることは大きな効果がある。

・他者との交流でより深い理解につながる。生活経験が違う他校の生徒との交流は、教材に対する多様な解釈を学び合うことができる。オンラインでの交流など、ICT 機器の活用で今後の学習の可能性を広げることができる。自分たちの地域特有だけにとどまるのではなく、情報を発信し、理解し合うことで「ひらかれた地域文化」という広い視野を得ることができると考えられる。

・『遠野物語』は、昔話の教訓的な読み方だけではなく、自然や歴史文化、人々の心情など様々な読み方ができる教材である。『遠野物語』や「岩手」に関わる教材、他地域の教材を取り入れた学習について、今後もさらなる研究を続けていきたい。

## 学びの連続性を意識した授業づくり —CAN-DO リストを活用して—

宮城教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了

目黒 裕子（宮城教育大学附属小学校）

### 研究の目的

学習指導要領の小学校外国語活動・外国語と中学校外国語編の分析や教科書の分析を行い、CAN-DO リストを活用して学びの連続性や中学校との接続を意識した授業構成を研究する。また、年間を通して計画的に指導が行えるように、小学校高学年のリストづくりを行う。

### 方法

- ① 学びの連続性を意識した授業展開
- ② CAN-DO リストを活用した授業実践
- ③ CAN-DO リストについてのアンケート分析

### 結果

#### (1) 学びの連続性を意識した授業展開

各学年で授業実践する際に、学びの連続性を意識させるために授業の動画を視聴させたり、チャンツを流したりした。2021年12月に5学年で行った授業実践では、4学年で「What do you want?」、5学年の外国語で「What would you like?」を学習する連続性を示した。4学年で行ったチャンツを流すと、「お店屋さんをしてパフェとかピザを作った！」など、既習事項想起につながり、本単元では実際に店員役と客役に分かれて丁寧な表現を学んでいくということにつながることができた。単元導入時に設定している CAN-DO リストの「できるようになりたいこと」では、「相手に伝わりやすくするために、ゆっくりはっきり話す」「相手が言っていることをしっかりと聞く」など、相手を意識した目標を設定する児童が増えた。今後も目的・場面・状況を設定する中で、学びの連続性を意識させるように学習過程を組み立てていく。

#### (2) CAN-DO リストを活用した授業実践

年間を通して CAN-DO リストを活用してきた。投野(2015)は、CAN-DO リストは中学校や高等学校において、学習到達目標を設定する際に用いられ、「読むこと」「聞くこと」「話すこと」「書くこと」の4つの技能に分類して、各学年の修了時に何ができるのかを想定して作成するものであるとしている。このような CAN-DO リストを中学校との接続を意識した形で、小学校で活用できないか考えた。児童に学習の見通しを持たせたり、自己評価することでふり返りをさせたりできる形にした。さらに、英語専科として児童と関わる時間が少ないため、CAN-DO リストを通して児童との関係づくりができる一枚ポートフォリオのような役割を果たすことをねらいとして作成した。堀(2006)は、「一枚ポートフォリオとは、教師のねらいとする学習の成果を、学習者が一枚のシートの中に学習前・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をいう。学習による変容を学習者自身が具体的内容を通して可視的かつ構造化された形で自覚できるので、その変容から学ぶ意味を感じ取ることができる。また、教師はそれを見て、授業評価に活用することができる。」としている。

作成した CAN-DO リストの構成は、まず本単元でできるようになりたいことを設定させる。そして一時間で行う学習内容を「聞く・読む・やりとり・発表・書く」の領域ごとに色分けし、それぞれの領域で3段階の自己評価を行わせる。さらに、第6時に設定されている単元のゴールを目立つように提示し、発表が終わってから文章によるふり返りを行わせた。最後に単元全体のふり返りを文章で書かせ、領域ごとの評価の集計を行わせるよう



にした。その際の視点として、自分が設定した「できるようになりたいこと」や「それぞれの領域」がどの程度達成できたかということをつり返るように声掛け、指導してきた。

はじめの作成段階では、見通しを持たせたり、自己評価でつり返りをさせたりすることで中学校へ接続がスムーズになると考えたが、活用していく中で児童の分からないところやもう一度復習したい内容を知るきっかけになり、授業改善につなげることができた。それを繰り返すことで、英語学習に対する児童の不安を取り除いたり、英語に対する関心を高めたりする効果があったと考える。図1は、英語を苦手としていた児童AのCAN-DOリストである。第2時の「味などの単語」を読む活動の自己評価を1つだけ塗っていた。そこに「もう一回やりたい!」と示していたため、次の時間でもう一度全体で復習すると、自己評価が3つにまで上がっていた。このように、児童の不安を取り除き、「できた」「分かった」という達成感や英語を表現する自信につながるようにすることを目標としている。

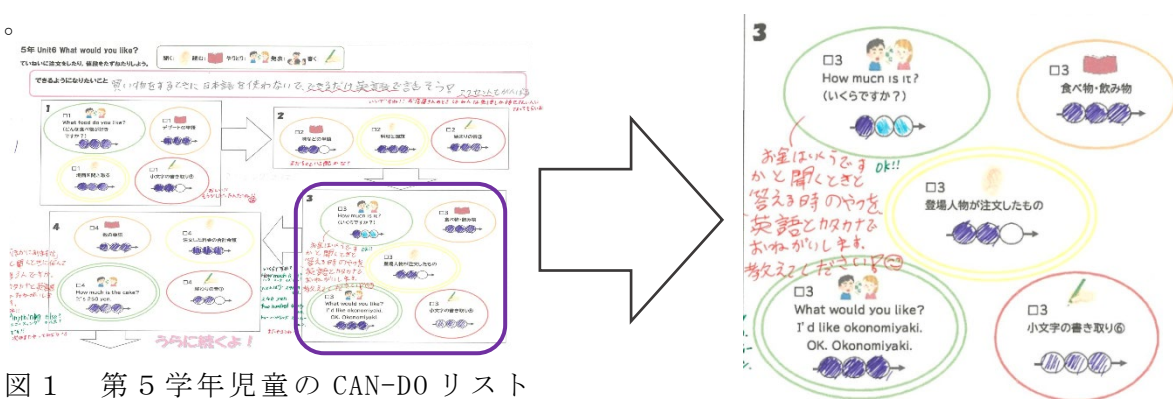


図1 第5学年児童のCAN-DOリスト

### (3)CAN-DO リストについてのアンケート分析

授業を参観していただいた先生方を対象にアンケートを行った。CAN-DO リストに関しては、「どの領域なのかも色分けされて分かりやすい」「見通しを持って授業に臨むことは大切なので参考にしたい」「一つ一つの活動のつり返りがあることで、児童が自分自身を評価し、次時への気持ちを高めることができると感じた」など、見通しやつり返り、領域などについて肯定的な意見がほとんどだった。その他に「本時で学んだことを最後に復習できるようなものを入れてみてはどうか」や「Greetingで行った月や曜日を書く欄を作ってみてはどうか」など、書く活動につながるような意見もあったので、今後検討・改善していきたい。

さらに、小中連携の一步として、中学校の先生にも授業の参観とアンケートに協力していただいた。「中学生は、名前読みと音読みでつまづいてしまうことが多いため、様々なフォニックスをしてほしいということや文字に慣れてきてほしい。」という要望があった。小学生の実態を見ているとローマ字やアルファベットの違いにつまづいてしまう児童が多いため、外国語活動や外国語では文字に触れる機会を多くし、高学年ではフォニックスを取り入れて定着を図るようにしたい。

### 考察

これまでの研究結果を踏まえ、CAN-DO リストが教師・児童共に活用しやすいものになってきた。今後も児童とやりとりを繰り返すことで、英語学習に対する不安感を取り除き、中学校への接続がスムーズなものとなるような授業改善を行っていく。

CAN-DO リストだからできたことと、CAN-DO リストだけではできないことがある。教科担任制が推進されてきているが、英語専科の限界を感じることもあった。授業の導入時からその日その時間の児童の実態把握は難しく、授業計画通りにいかないことも多々あった。児童と信頼関係を築いている学級担任として、この CAN-DO リスト活用することができたから、さらなる成果が得られると考える。

### 文献

投野由紀夫 (2015) CAN-DO リスト利用の方法と課題

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1365351\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/01/08/1365351_2.pdf)

堀 哲夫 (2006) 一枚ポートフォリオ評価 小学校編 日本標準



生徒のキャリア形成に寄与する教育実践を目指した  
教員支援への取組

秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2 年  
今井 彩（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校教諭）

今井 彩（秋田大学教育文化学部附属特別支援学校教諭）

## 1 研究の目的

特別支援学校高等部では、生徒が主体的に進路選択・進路決定を図っていくことを目的とした教育活動「産業現場等における実習（現場実習）」を実施している。この活動は、生徒が企業や福祉事業所などで一定期間働く活動に取り組み、実際の知識や技術・技能に触れ、自己の職業適性や将来設計について考えられるようにすることで、生徒のキャリア形成を支援している。しかし、生徒のキャリア形成に係る教育上の課題として、個々の教員の経験則に依拠された進路指導によって生徒に不利益が生じている可能性があること、生徒の就労に対する意欲や主体性の欠如から生徒のキャリア形成に関して指導上の困り感を抱えていることなどが先行研究で明らかにされている。

そこで本研究では、教員の進路指導力の向上を目指し、現場実習を中心とした進路指導の実態について調査し、生徒の進路決定に向けた進路指導の取組を明らかにすることを研究1とし、研究1で得られた成果から教育現場において高等部教員への介入を図り、その効果を検証することを研究2として生徒のキャリア形成に寄与する教育実践を目指した教員支援への取組を行った。

## 2 研究 1

研究1では、秋田県内の知的障害を主とした特別支援学校に勤務する進路指導主事5名を調査対象者とし、60分1回のグループインタビューを実施した。収集した質的データは、共通点からまとめ、図解化していくKJ法を用いた分析を行った。その結果、「本人・保護者が主体的に将来の生き方を考える進路相談」「自立と社会参加に向けた実践的な学習」「雇用の可能性を探るアセスメント」

「現場実習のフィードバック」「人との関係性の構築」「3年間の見通しをもった現場実習」といった6つのカテゴリーに分類された。これら6つのカテゴリーから進路指導の全体像を捉えたものを図1に示し、次のように考察した。

特別支援学校高等部においては、現場実習のフィードバックを要としながら、本人主体の進路決定と社会参加に向けて進路指導が展開されることで、生徒のキャリア形成が促進されると考えられ

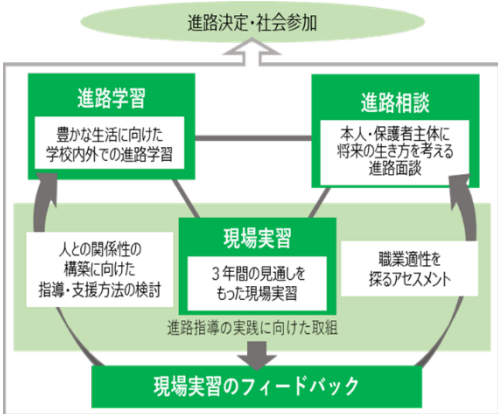


図 1 現場実習を中心とした進路指導の展開

た。これらは、生徒の社会的移行と発達の移行を統合的に実現するための、進路学習・現場実習・進路相談を相互関連的に組織し、実践展開している進路指導だと言える（内海，2004）。このように本県では、本人主体の進路決定と社会参加に向け、現場実習を中心とした進路指導を展開していく上で現場実習のフィードバックが要となっていることが明らかとなった。そこで研究2では、教員が生徒のキャリア形成を促す実践を積み重ねていけるよう、現場実習のフィードバック場面において介入を図り、その効果を検証した。

### 3 研究2

研究2では、秋田県内の知的障害を主としたA特別支援学校高等部において生徒の進路指導に携わる教員6名を調査対象者とし、2022年4月～2022年12月までの期間、今井・前原（2022）が提案する「生徒のキャリア発達を促す現場実習のフィードバック方法」を指標とした学習会を行った。また、介入効果を検討するために対象教員に対して4月、7月、12月にアンケート調査を実施した。アンケート調査は生徒の「キャリア発達を促す現場実習のフィードバック方法」10項目に対して5件法で回答を求めた。また、アンケート調査の結果を質的に分析できるよう、7月と12月に学年ごとのグループインタビューを実施した。

1回目の介入結果については、図2から分かるように、7月は4月段階よりほとんどの評価平均値が上がった。この結果については、6月の現場実習に向けた介入時に各学年でフィードバックの計画を立てる活動をした際、これまで個人の取組として暗黙裡に行ってきたことを言語化し、その取組がなぜ効果的であるのかということについて教員間で共通理解を図ったことで、教員がそれぞれ自分の取組に意味付けを図ることができたからではないかと考えた。唯一評価平均値が下がった項目については、11月の現場実習に向けて実施した学習会の中で効果的な方法について意見を出し合った。

この取組から、教員のキャリアガイダンス（個人のキャリア形成に向けた相談や支援）の向上が図られていることが考えられた。

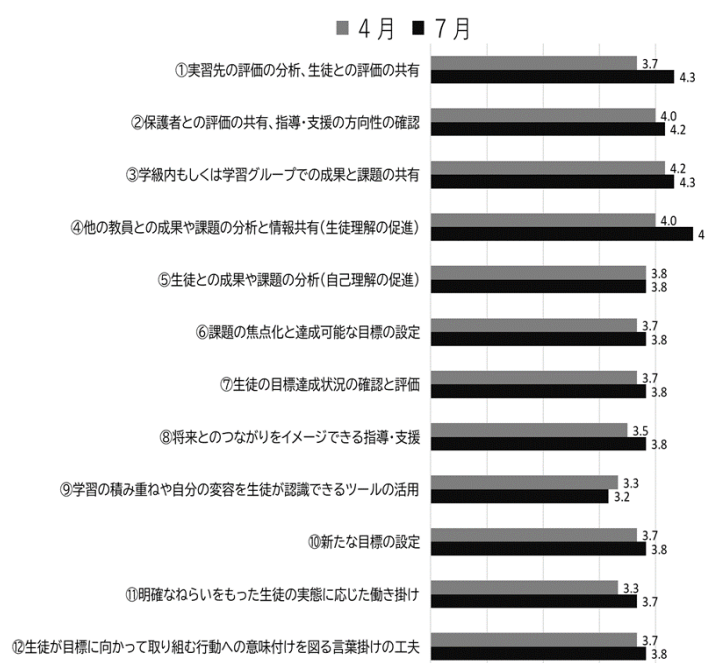


図2 4月と7月の評価平均値の比較

#### <参考文献>

- 内海淳(2004)主体性を支える個別の移行支援ー学校から社会へー. 大揚社, 23-26.  
 今井彩・前原和明(2022)特別支援学校における生徒のキャリア発達を促すフィードバックの方法. 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学, 77, 19-26.

# 学校と地域が連携・協働した総合的な学習の時間の進め方の考察 —ビオトープを活用したカリキュラムの開発を通して—

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2年

工藤 宏貴（寒河江市立南部小学校教諭）

## 1 問題の所在と研究の目的

中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創成の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」（2015）において、学校と地域の今後の方向性として「支援から連携・協働へ」というキーコンセプトが示された。これについて「学校と地域が連携・協働して総合的な学習の時間のカリキュラムをデザインして実践していくこと」が一つの目指すべき姿であろうと筆者は考えている。

地域と連携・協働した先進的な取り組みを行っている山形県内 A 小学校の実践を調査した結果、地域と連携・協働して総合学習を進めるために有効であると考えられる以下の 4 つの視点が明らかになった。

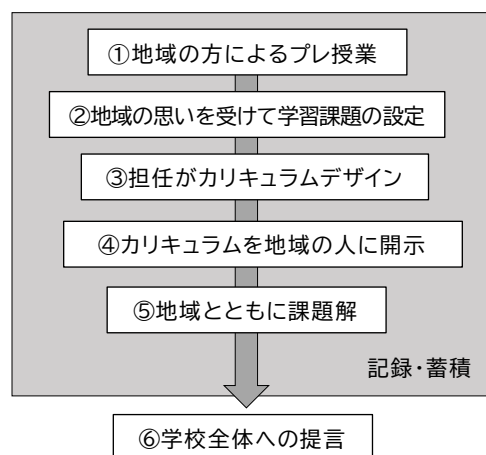
- ① 地域の思いを子どもに伝えることの有効性
- ② 教員の思いを地域に伝え意見をもらう場の必要性
- ③ 地域の思いを引き出す教員のファシリテート力の必要性
- ④ 地域との連携・協働が教員の負担とならないシステムの必要性

本研究では「地域と連携・協働しながら総合的な学習の時間のカリキュラムを作ることを通して、カリキュラム・マネジメントの 1 つの側面である『内外資源の活用』のあり方を考察すること」を目的として実践を行い、上の 4 つの視点に沿って考察をしていく。

## 2 実践の内容

右に示したのは実践の内容を端的に図に表したものである。①のプレ授業では、地域の方を学校に招き、今回の実践で学習材にしたビオトープに対する思いを子どもたちに対して語っていただいた。そしてその思いをうけ、子どもたちが「ビオトープに看板を立てよう」という学習課題の設定を行った。④では、担任が作成したカリキュラムを地域の方に開示し意見をもらう場を設定した。

以下、実践の結果と考察について、この図の番号を用いて説明を行う。



### 3 実践の結果と考察

#### (1) 地域の思いを子どもに伝える場を設定することの有効性について

実践の全体を通して「地域の思いを自分たちが受けとめた」「地域のために自分たちが頑張っていく」という子どもの意気込みが感じられる場面が多かった。地域の思いを子どもに伝える場を設定し、地域と課題を共有したことが、地域の一員としての意識を子どもに芽生えさせ、意欲を生んだと考えられる。

#### (2) 教員の思いを地域に伝え意見をもらう場の有効性について

④でカリキュラムを地域の方に開示した際、地域人材の活用方法についてたくさんの助言をもらうことができた。④を設定したことによって、地域人材(学校外資源)とのつながりが充実していった。また、④で「探究的な学びにしたい」という教員の思いを地域の方に伝えたことで、その思いを汲み取り、子どもの学びを深めるためのよりよい関わり方を考えていただいた。

#### (3) 地域の思いを引き出す教員のファシリテート力について

地域と連携・協働していくためには、ファシリテーターとしての役割が教員に求められる。その際に必要となるのは、地域の思いを受け止める「受容」と「共感」の姿勢。そして、実際に地域に足を運ぶなどの「誠意ある対応」と、思いを表出させやすくする「雰囲気作り」であることがわかった。

#### (4) 地域との協働が教員の負担とならないシステムの必要性

地域とどのような形で連携・協働しながら総合的な学習の時間を進めたのか、年度ごとに記録に残し蓄積していくシステムがあれば、地域との連携・協働を進める上での教員の負担を軽減することができる。記録の形式としては、単に地域との連携・協働の記録にとどめず、カリキュラム・マネジメントの1つの側面である『内外資源の活用』を見える化することが効果的であった。内外資源の活用を位置づけていくことのできる「学級カリキュラム・マネジメント表(中井 2018)」を推奨したい。

### 4 今後の課題

地域の思いを引き出すために教員に求められるファシリテート力として「誠意ある対応」を挙げたが、これが地域との連携・協働を負担に感じてしまう要因になる可能性がある。この問題を解決するカギとなるのは、学校運営協議会と地域コーディネーターをどのように活用していくかということではないかと筆者は考えている。今後、学校運営協議会と地域コーディネーターの活用のあり方についても研究を進めていきたい。

また、勤務校の学校運営協議会の中で「地域との活動を教育課程として意味のある活動にしていくことが大切である。年度当初に、学校と地域が学習の進め方について意思疎通をする場が必要なのではないか。」ということが話題になった。これらの課題に対して、本研究の実践内容が有効な手立てとなり得るだろう。本研究の成果を個人の実践でとどめず、学校力の向上に資するために、実践の過程をまとめ、地域との連携・協働の在り方について、勤務校の教育課程編成会議と学校運営協議会において提言を行いたいと考えている。

# 中学校英語授業におけるリテリング活動の工夫

## －概要・要点、産出語彙に焦点を当てて－

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

### 1 はじめに

これまでの教職経験での授業において、リーディングの授業に対して最も課題意識を感じていた。そこで、生徒が目的を持って文章を読み、読み取った内容をその後の言語活動に生かすことのできるような授業を展開することができれば、リーディングの授業においても生徒が主体的に取り組み、力を伸ばしていけるような授業が実現できるのではないかと考えた。

平成29年告示の学習指導要領解説外国語編における「読むこと」の内容においても、一語一語や一文一文の意味など特定の部分のみとらわれたりすることなく、概要を捉えることの重要性が述べられている。そこで本実践では、概要・要点を捉え、内容を活用してその後の言語活動へと繋げることを目指す、キーワードを活用したリテリング活動を実践した。

### 2 理論研究より

図1のような Kintsch(1998)のテキストの階層性を参考にして、キーワードを活用してテキスト全体の概要を捉えることができるようにした。また、佐々木(2020)の提案するリテリングの指導手順を参考に、概要・要点を捉えて相手に伝える活動を通して生徒の産出語彙の向上を目指す授業実践を行うこととした。

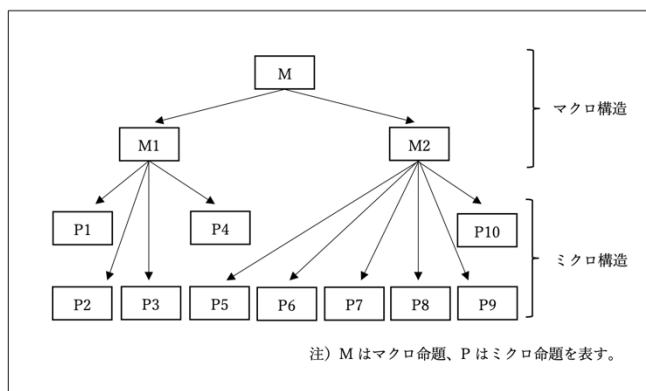


図1 テキストの階層性 (Kintsch(1998)より一部改変)

### 3 研究の目的

中学校英語授業において概要・要点を捉えて相手に伝える活動を通して生徒の産出語彙の向上を目指すリテリング活動を行い、その効果を検証し、授業改善を図る。

### 4 研究の対象と方法

中学生 133 名を対象に、2 年次の 1 月（実践 1）と 3 年次の 9 月（実践 2）に、それぞれ単元のリーディングの授業を 2 時間ずつ、計 4 時間行った。2 年次の授業では、文章を

読んで概要・要点を捉える活動を中心に行った。3年次には、文章を読んで概要・要点を捉えて相手に伝えるリテリング活動を行った。

## 5 授業における振り返りの比較

キーワードを活用して概要・要点を捉える活動を行ったことにより、どちらの実践においても生徒に振り返りにおいて「概要」や「キーワード」などの記述が多く見られた。さらに、実践2においては、リテリングを行ったことにより、「話す」や「伝える」など、アウトプットを意識した記述も見られるようになった。

## 6 成果と課題

生徒の振り返りの記述から、アウトプットを意識した記述が多く見られたことは一つの成果であると言える。また、生徒の算出語彙にも増加が見られた。教科書の英文を内在化させるこのリテリングは、生徒のアウトプットを増加させる効果的な方法であると考えられる。一方で、リテリング活動に対する慣れの効果や、それぞれの実践でのテキストの総語数の問題など、今回の検証に係る要因は様々である。さらに今回は協力校での短い期間での授業実践であったため、今後継続的にリテリングを軸とした授業実践を行い、さらに効果を検証していく必要がある。リテリングを単元で学んだ語彙や文法などの言語材料を積極的に活用し、単元のまとめのパフォーマンス課題へと繋げていくことができるような、単元を貫く帯活動として実践し、継続的にアクションリサーチを行っていくことで、生徒の変容を今後さらに検証していきたい。

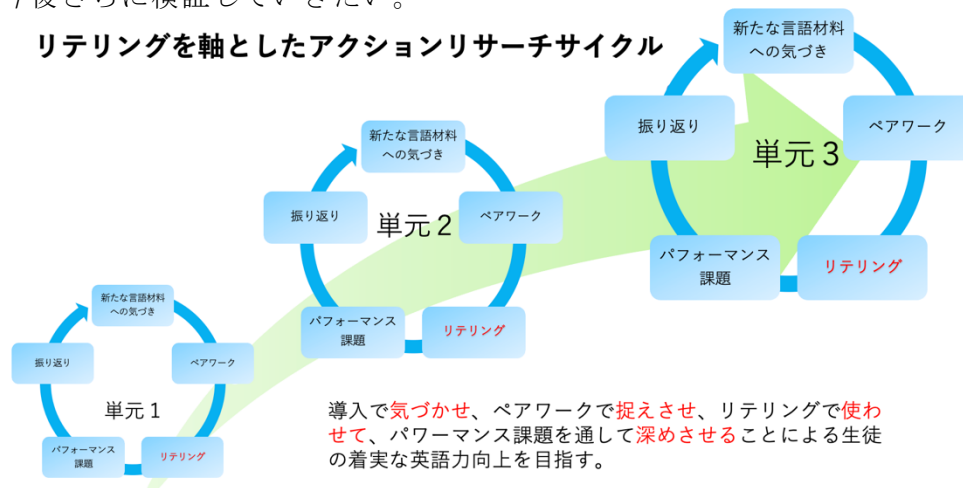


図2 今後目指すアクションリサーチサイクル

## 7 参考・引用文献

- ・ 卯城祐司(2009). 『英語リーディングの科学 「読めたつもり」の謎を解く』. 研究社.
- ・ 佐々木啓成(2020). 『リテリングを活用した英語指導-理解した内容を自分の言葉で発信する』. 大修館書店.
- ・ 樋口耕一(2020). 『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】 内容分析の継承と発展を目指して』. ナカニシヤ出版.
- ・ 村野井仁(2006). 『第二言語習得から見た効果的な英語学習法・指導法』. 大修館書店.
- ・ 文部科学省(2018). 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』.
- ・ Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.

# 知的障害特別支援学校における ICT 活用の効果と課題

茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度専攻 2 年

栗原 満里

共同研究者 茨城大学大学院教育学研究科教授 勝二 博亮

## 1. 研究の背景と目的

Society5.0 に生きる子どもたちにとって、ICT (Information and Communication Technology: 情報通信技術) の活用は一般的になりつつあり、その活用能力は社会を生き抜くために最低限必要な力である。特別支援学校においても、情報活用能力 (情報モラルを含む) を育成していくために、各教科および教科等横断的な視点から教育課程の編成を図ることが求められている (文部科学省, 2020)。そのような中、COVID-19 の感染拡大は知的障害特別支援学校における ICT 活用に大きな影響を及ぼした。たとえば、A 県では、2021 年 8~9 月に県独自の緊急事態宣言を受け、2 度目の臨時休業となった。その際、リモート学習を行うようはじめて要請され、特別支援学校でも学校と家庭をつなぐ遠隔授業の試みが行われた。近年、双方向通信技術を活用した授業実践に関わる論文が報告されているが (太田ら, 2021 など)、その多くは実践内容の紹介にとどまっており、対面時と比べていかなる変化を子どもに引き起こしたのかは十分に検討されていない。

そこで、本研究では、臨時休業期間中に遠隔授業を実施した知的障害特別支援学校の教員を対象に、それまでの対面式授業と比べて ICT 活用の際にみられた子どもの反応変化に注目した半構造化面接を実施し、遠隔授業を含む ICT 活用に関わるエピソードから、知的障害児にもたらした ICT 活用による効果や課題について明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

A 県内知的障害特別支援学校の教員 12 名を対象とし、30 分程度の半構造化面接を 2022 年 1 月 18 日~同年 3 月 24 日の期間で実施した。調査項目は主に、「遠隔授業における子どもの反応からみた ICT 機器活用の有効性と課題点」「知的障害特別支援学校における ICT 機器活用の今後の展望」であった。録音データから個人を特定する単語や表現などを削除あるいは匿名化した上で逐語録データを作成し、KH Coder (Ver. 3.0) による計量テキスト分析を実施した。同義語の統一などデータクレンジング処理を施した後、共起関係を上位 50、語の最小出現数を 6 に設定して共起ネットワーク図を作成した。共起ネットワークのカテゴリ別に発話データを整理し、発話内容を表すタイトル付与した。

## 3. 結果および考察

共起ネットワークで描かれた 7 カテゴリのうち、構成語が 4 語以上となる 5 カテゴリを分析対象とした。各カテゴリのタイトル、構成語や語られた内容について以下に例示する。



(1) 興味関心の高さや学習効果への懸念：「学習・高い・関心・興味・遠隔・持つ」で構成された。タブレット等の ICT 機器への興味関心の高さを示したエピソードとともに、ICT が今後普及すれば子どもの興味関心は次第に低下するのではないかとの懸念や学習効果に関して定着せずに、楽しいだけで終わってしまうといった語りがみられた。

(2) 画面で見ることの効果：「画面・集中・手元・顔・先生・見せる・スライド」などで構成された。画面を通すことで情報が分かりやすくなり、挙手や発言数の増加や行動の活発化が見られたこと、手元に画面があることで見やすく集中できていたなど、画面を通じて学習することの効果について述べられていた。

(3) 自発的行動の促進：「見る・子ども・自分・使う・タブレット・操作」で構成された。繰り返し使用することでタブレットを自分で操作できるようになったこと、提出状況の一覧が表示されることで他者と自分の状況を比較して意見するようになったことなど、子ども自身の自発的行動が促されたとするエピソードが述べられていた。

(4) 集団参加の促進：「限る・環境・参加・集団・繋がる・繋ぐ・違う・お家」で構成された。安心した場所からの参加や登校できない時の参加ができるということ、重い障害であっても操作が感覚的にできるため、共同して参加できたことなどが述べられていた。

(5) 実態に応じた表出方法：「教材・選ぶ・必要・入力・方法・話・言葉」などで構成された。発話や書字など情報発信に困難を示す子どもにとって代替手段として有効とのエピソードがみられた一方で、オンラインでは表出方法が限定されるとの意見もみられた。

以上のことから、ICT 機器の活用によって普段の対面授業よりも興味関心をもって見たり聞いたりする態度が形成されること、そして発話や書字の代替手段になり、それによって意思表出や自発的行動が増加し、集団参加が促される子どもたちが一定程度存在していることが明らかとなった。これまでも知的障害児に対してタブレット端末など ICT 機器を活用した学習によって注意集中の持続やコミュニケーションの幅を広げるなどの効果が指摘されてきた（佐原，2014）。これらの ICT 機器の活用による効果は本研究でも裏付けることができたといえよう。さらに、本研究で明らかになったことは、ICT 機器による双方向通信技術の活用により、子どもにとって「安心できる場所」で授業に参加できることのメリットであろう。臨時休業期間中において、その場所は「自宅」であったが、学校内で安心できる場所があれば、双方向通信技術を活用して集団活動に参加することで、普段の対面授業では見られないような積極的な参加も期待できるのではないかと。深く考えずに行動してしまうなど ICT 機器の活用には課題もみられるが、自発的反応が増加した子どもも存在していたことから、障害の特性に応じた ICT 機器の活用によって、従来にはない学習効果を高める可能性があるものと示唆された。

## 主要引用文献

太田容次・大森直也・中村健介(2021)新型コロナウイルス感染症対策下の特別支援教育の教育実践に関する研究. こども教育研究, 7, 17-31.

# ICT 機器を用いた授業実践及び授業検討会の共創の可能性

宇都宮大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了

小澤浩太郎（栃木県那須塩原市槻沢小学校教諭）

共同研究者 宇都宮大学大学院教育学研究科准教授 小野瀬 善行

## 1 問題の所在と実践の目的

2019（令和元）年度までは、宇都宮大学教職大学院の専任教員や現役院生が、栃木県内の修了生の勤務校の授業を参観し、対面での授業研究会を行う機会が多くあった。現役院生は実際の学校や教室の状況を知ることができ、さらに修了生は、子ども達がどのように学んでいるかを見取り検討する機会となり、自分の学びをどのように学校現場に活かしているのか、省察できる機会となっていた。しかしながら、新型コロナウイルス（COVID-19）の世界的流行に伴い、感染症予防対策のため、対面での授業研究会の実施は難しくなり、オンラインへの切り替えが模索された。

オンラインでの授業参観・授業研究会の課題として、カメラやマイクの性能・配置の問題もあり、子ども達の学ぶ姿が画面越しに把握しにくいという点が挙げられた。具体的には、①グループで何を話しているのか聞き取れない、②ノートや成果物がどのように変化していくか見取ることが難しい、以上のような課題である。上記の課題を解決しようとする、授業者等が高性能のカメラやマイクを複数台準備する必要があり、さらに子ども達の学習がよくわかるように動画編集を行う必要があり、その難しさや学校現場の負担感という課題が認識されてきた。

筆者の勤務校所在地の栃木県那須塩原市では、児童一人に一台タブレット端末（Chrome Book）を配布している。それらを有効活用することで、前出のオンライン授業参観・授業研究会の課題を解決し、オンラインならではの良さを授業者、参観者、そして子ども達それぞれが体感できるようにすることはできないかと考え、本実践を行った。

## 2 実践の方法

2022（令和4）年3月6日、6学年1組（筆者の担任学級）の学級活動「中学校への準備」の話し合い活動に、教職大学院の専任教員や現役院生が、ビデオ会議システム（Google meet）を使って参与し、Jamboard を共有などを通じて子ども達の学びのプロセスや思考の深まりを直接観察できるよう工夫した。授業後に、それらの参与観察をもとに授業者（発表者）、専任教員、現役院生で授業研究会を行った。

実践前に打ち合わせをオンラインで複数回行い、実践当日には、教職大学院の専任教員、現役院生は、筆者が設定した6年1組 meet に全員参加した。meet は2つ設定し、ひとつは、教室斜め前（子ども達の様子がわかる画角）、そして教室後方（黒板や発表する児童の様子がわかる画角）とした。参観者は、自分でどちらの画面で見えるかを選択することができるようにした。さらに授業者（筆者）の画面で、Jamboard を共有し、子ども達の前時までの活動や成果を表示した。

## 3 実践の内容

### （1）授業前半

授業者（筆者）は、子ども達に向かって対面で授業を行った。本日のめあてを確認し、前回までを振り返り、今日の授業について説明を行った（Jamboard で共有）。

## (2) 授業中盤

参加する現役院生の設定した meet に子ども達が3名ずつ入室し、中学校に進学したら大切になると思われる「価値」について話し合いを行った。子ども達はヘッドセットをつけながら話し合いを行っているの、話し合いの様子を院生は詳細に観察することができた。子ども達の話し合いを静観するか、介入してアドバイス等をするかについては院生の判断に委ねることにした。

## (3) 授業終盤

話し合いの時間が終わった後、教職大学院の専任教員、現役院生は、授業者（筆者）が設定した6年1組 meet に再び全員戻るようにした。また、授業者（筆者）の画面で、Jam board を共有し、子ども達の今回の活動についてふりかえるようにした。その後、各グループの成果報告のひとつとして話し合った内容をもとに「寸劇」を披露し、全員で（対面・オンラインともに）参観した。

最後には、オンラインでの参加者（専任教員や現役院生）から、児童に「卒業おめでとう」と直接祝辞を伝えるような場面や中学校教諭である現役院生から「中学校はこんなところだから、楽しみにしていてね。」等と呼びかけられる場面もあり、和やかに授業が終了した。

## (4) 授業検討会の様子

参加した院生から「私はAさん、Bさん、Cさんのグループのホストを行わせていただきました。Cさんが話し合いをリードし、Aさんが提案し、Bさんが補完していたように感じました。」という発言があった。参加者は子どもの様子や思考の深まりを具体的に捉えて発言できていた。

話し合いで出てきた児童Aは中学校で大切となる価値について、授業前半では「クラスの人との協力・助け合い」「中学のルールを守る」「自分から進んで取り組む」を選択していた。その後、授業終盤では「あいさつ・返事」「中学のルールを守る」「予習・復習・テスト勉強」と考えが変容した。児童Aは授業の振り返りに「中学校では新しく知る人もいるから、しっかりとコミュニケーションもしつつ、絆も深め合っていくことが大切だと思います。また、挨拶をはっきりと言い、みんなの心をよくさせていくことができると、完璧な助け合いなのではないかと思いました。」と記述していた。院生が参与した話し合いを通して、新しい視点を獲得し、思考が深まったことが推察される。

## 4 実践の成果と課題

### (1) 学校・授業者の視点

**【成果】** 子ども達は、第三者の関与（＝院生の参与）があったことで、新たな視点から考えることができていた。学校も既存の施設・設備を活用しながら、最小限の労力で、新型コロナウイルス感染症対策に配慮して多くの参観者を集めた授業参観・授業研究会が実施できた。

**【課題】** オンラインでの参加者（現役院生）と子ども達がどのようなやりとりをしているのか、担任（授業者）がリアルタイムで把握することができない点が課題であると感じられた。

### (2) 教職大学院専任教員・院生の視点

**【成果】** 子ども達の学習の様子を個別的かつ具体的に参観することができた。子ども達はヘッドセットを使って話し合っていたのでつぶやきもよく聴くことができた。具体的なエピソードをもとに子ども達の学びについて語り合い、省察をすることができた。

**【課題】** あるグループの担当になってしまうと他のグループの子ども達の学習の様子がわからないということがどうしても起きてしまう。

# 生徒の気づきを重視した英文法指導の研究 —社会言語能力向上の観点から—

群馬大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了  
菅原 和人（伊勢崎市立第三中学校教諭）

「コミュニケーション能力を支える文法指導とはどうあるべきか」。学校現場における教育実践の中で生まれた、こうした問題意識が研究のスタートとなりました。

Canale (1983) はコミュニケーション能力を4つの下位領域に分類し、その中でも文法能力と社会言語能力の重要性を述べています。また、Larsen-Freeman (2003) は、言語習得には形式・意味・機能の三要素が必要であるとしています。そこで、本研究においては、文法能力及び形式・意味は文法を用いて文章を正しく産出する力。外国語科の見方・考え方を働かせる上でも必須である社会言語能力及び機能は、目的・場面・状況に応じて適切な表現を自ら選び取る力であると定義し、研究を行いました。また、和泉 (2009)、Swain (2000) の先行研究を参考に、言語習得において重要な意味を持つ、生徒自らの気づきを重視しました。

実習校の生徒及び教員に2021年1月にアンケート調査を行ったところ、社会言語能力の育成及び指導に課題があることが明らかになりました。そこで、本研究の目的は、形式・意味・機能の有機的な結びつきに生徒が自ら気づき、コミュニケーション能力の育成、特に文法能力・社会言語能力の向上としました。

授業実践の成果については、授業中の生徒談話の分析、ワークシートの記述、生徒と教員に対してのアンケート調査及び聞き取り調査から検証しました。

実践内容は、「生徒の意識を形式及び機能に意図的に向けさせる場面を設け、対話を通じて三要素に対しての気づきを生む手立て」として、卯城 (2014) と高島 (2011) を参考に、形式と機能への気づきを促す新出文法項目の口頭導入を行いました。図1のように能動態のス

## 形式と機能への気づきを促す口頭導入



図1 口頭導入で使用したスライド

表1 三要素類推場面での生徒談話

|                                        |           |
|----------------------------------------|-----------|
| S1: be 動詞プラス過去分詞                       | 【形式への気づき】 |
| S2: で、意味は。                             |           |
| S1: 「される」で良いんじゃない? 「使われている」みたいな。       | 【意味への気づき】 |
| S2: あああ。で、機能だから「～をされる」みたいなことを伝えるんじゃない。 |           |
| S1: 受ける方のことを言っている。                     | 【機能への気づき】 |

ライドでは人に、受け身のスライドでは言語にスポットライトを当て、学習者が話の主題を視覚的に捉えて理解を深めることができるようにし、機能への気づきを促しました。その後、高橋（2011）を参考に、対話を通じて三要素を類推する場面を継続的に設けました。表1は、この場面における生徒の談話記録で、三要素に対する気づきが生まれています。こうした気づきを基に、「場面に応じた適切な表現を自ら選び取る手立て」として、形式と機能を意識したライティング、及び目的・場面・状況に応じて適切な表現を自ら選び取るスピーキングを行いました。

実践の結果、生徒同士や教師との対話を通じて、生徒の中に三要素に対する気づきが生まれていたこと、そうした気づきを基にしながら、機能的に適切で、形式的に正しい文章を産出できている姿が、談話記録やワークシートの記述から確認されました。また、アンケート調査及び聞き取り調査の結果、生徒と教員が本実践に対して有用感を感じていることが確認され、実習校の課題解決の一助となったと言えます。

本実践の成果は、実践を通じて社会言語能力に対する生徒の意識が高まったことです。

表2のように、社会言語能力に対する生徒の意識について、2021年1月に実施したアンケートと、2021年11月に実施したアンケートの結果を比較すると「イ、意識している」は11月の方が37ポイント高くなっていました。今後の課題としては、目的・場面・状況に応じて適切な表現を自ら選び取る能力の育成が挙げられます。それぞれの文法項目の特徴を考慮し、教職大学院での学びを活かしながら、効果的な指導法を考案していく必要があると感じています。

表2 社会言語能力に関するアンケート結果

| 社会言語能力に対する意識の変容                                             |              |                |                |                |
|-------------------------------------------------------------|--------------|----------------|----------------|----------------|
| 〈言語機能に対する生徒への質問〉<br>「話したり書いたりする時に、相手によって表現を変えることを意識していますか。」 |              |                |                |                |
|                                                             | ア、強く意識している   | イ、意識している       | ウ、あまり意識していない   | エ、意識していない      |
| 1月7日                                                        | 5.6%<br>(7人) | 28.2%<br>(35人) | 50.8%<br>(63人) | 15.3%<br>(19人) |
| 11月29日                                                      | 5.0%<br>(6人) | 65.2%<br>(77人) | 28.8%<br>(34人) | 0.84%<br>(1人)  |

#### 【主な参考文献】

- 1) 和泉伸一（2009）、『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店。
- 2) 卯城祐司（2014）、『英語で教える英文法』研究社。
- 3) 高島英幸（2011）『英文法指導のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』大修館書店。
- 4) 高橋一幸（2011）、『成長する英語教師』大修館書店。
- 5) Canale, M.(1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards ,J. and Schmidt,R,(eds). *Language and Communication*. London: Longman.
- 6) Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring* Boston: Thomas & Heinle.
- 7) Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. pp.97-114. Oxford: Oxford University Press.

# 学童保育における向社会的行動と過剰適応の関係 —夏休み期間のレクリエーション参与観察を通して—

埼玉大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

島崎 皓太

## 1. 課題意識

文部科学省の「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」によると、現在の日本の若者・子どもたちには、他者への思いやりの心や迷惑をかけないという気持ち、生命尊重・人権意識の心、正義感や遵法精神の低下や基本的生活習慣の乱れ、自制心の低下、人間関係を形成する力の低下などの傾向が指摘されている。この課題を乗り越えるために、「他の個人や集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとしたりしてなされた自主的な行為(Eisenberg etc. 1983)」である向社会的行動が注目されている。一方、所謂「良い子」を演じ、大人から認められる経験が多い子どもの中でも、自己を抑圧してしまい過剰適応になってしまっている子どもも存在する(山田 2010)。向社会的行動を行動面として表れることだけに着目してしまうと、指示に従うことを善とする風土が形成され、子どもの向社会的行動の動機付けの在り方が希薄になってしまうことに課題を感じている。

## 2. 本研究の目的

向社会的認知評定が高い子どもが、レクリエーションという場で、どのような向社会的行動が起きるのか具体的な場面について明らかにする。そして、向社会的行動の事例を取り上げ、過剰適応との関係を考察していく。

## 3. 対象者

埼玉県さいたま市の民間 Z 学童に在籍する小学生 90 名を対象とし、学童支援員に向社会的認知評定を 4 件法の質問紙調査及びレクリエーションの振り返りで行う「あたたかいメッセージ」から、対象児を 2 名抽出する。なお、参与観察の対象者に関しては、その中から向社会的認知評定が高い 2 名を抽出した。

## 4. 結果

学童支援員が行った向社会的認知評定の平均値は 2.62 であり、最高値 3.67、最低値 1.03 であった。なお、1 番から 32 番までが 1 年生、33 番から 55 番までが 2 年生、56 番から 83 番までが 3 年生、84 番から 88 番が 4 年生、89 番から 90 番までが 5 年生である。性差については、男子が平均値 2.37、女子が平均値 2.92 であった。

あたたかいメッセージの合計枚数は 527 枚、このうち名前が不明などにより、研究データとして欠損が生じたものが 32 枚である。また、グループに宛てて記入していた 12 枚を除くと、分析に有効なメッセージは 483 枚である。

以上の 2 つの調査を通して、毎日 Z 学童を利用し、比較的向社会的認知評定が高く、あたたかいメッセージの多い子どもを 2 名抽出した。対象児 A は小学校 4 年生の女子であり、向社会的認知評定が 3.53、あたたかいメッセージを 14 枚もらっていることから抽出した。対象児 B は小学校 2 年生の女子であり、向社会的認知評定が 3.10、あたたかいメッセージを 6 枚もらっていることから抽出した。

参与観察の対象児として抽出した A は小学校 4 年生の女子であり、大人からの向社会的認知評定が 3.53 である。負けず嫌いな性格であり、勝負のある遊びをいつもしている。対象児 B は小学校 2 年生の女子であり、大人からの向社会的認知評定が 3.10 である。友達同士で遊ぶこともあるが、学童支援員の手伝いをすることが多く、責任感が強い性格である。

## 5. 考察

参与観察の結果から、本当に困っている人に対して、援助や協力などの行動が表出する場合（以下、必要的向社会的行動）と、困っている人はいないが、援助や協力などの行動が表出する場合（以下、任意的向社会的行動）に分けて観察することができた。任意的向社会的行動は、何もやることがないなど、向社会的行動の動機が自分を守るために行っている。つまり、何もやることがないという状況から逃れるために、B 自身が助けを求めており、学童支援員に手伝いをお願いされて向社会的行動を行うといった過程を辿っている。石津・安保(2009)が指摘しているように、もし叱られて自分の考えを相手に伝えられない場合、適応感の著しい低下につながるため、他者志向的な「他者配慮」や「期待に沿う努力」をし、「良い子」でいたいという思考になっていると考えられる。そのため、更なる「他者配慮」や「期待に沿う努力」をする。服部(2020)は、過剰適応は青年期以降に出現することが多いが、青年期以前にスタイルを身に付けることを指摘している。とりわけ、小学校低学年段階から過剰適応のスタイルは身に付けるのではないかと示唆する。以上のように、自己防衛の結果として向社会的行動が出現しているのならば、任意的向社会的行動に偏ることのない動機付けの在り方を捉えなおしていく必要がある。

本研究では、向社会的認知評定の評定が高いかつあたたかいメッセージのもらえた枚数が多い子どもを抽出して参与観察を行った。対象児の選定にあたっては、専ら向社会性が高いと推測される子どもを抽出したため、過剰適応の要因となる個人の性格や家庭環境等は考慮することができなかった。今後は性格を踏まえた対象児の抽出や、学童保育以外の生活空間の観察を含めた大きな枠組みから向社会的行動と過剰適応の関係性を明らかにしていく必要がある。



# 保育実習の実態と支援の在り方 ～3 歳未満児の実習に着目して～

聖徳大学大学院教職研究科教職実践専攻 修了  
谷内 ますみ（松戸市立六実保育所 主査保育士）

## I. 問題と目的

昨今の保育をめぐる状況は女性の就業率により、低年齢児保育の需要が高まっている<sup>1)</sup>。しかし、保育士資格取得を目指す学生は少子化、核家族化等社会状況の変化から乳幼児と関わる機会が少なく、保育士養成課程で学んだ理論が保育実習での実践に結び付かず、困難感を抱くことが明らかになっている<sup>2)</sup>。

そこで、本研究では保育学生の保育実習が実りある学習の場となるために、低年齢児保育にあたる 3 歳未満児の保育実習における実態を把握し、支援の在り方を明らかにすることを目的とした。具体的には、以下の 2 つの研究から明らかにする。研究 I では、3 歳未満児の保育実習で感じた学生の困難感とその解決方法を明らかにする。研究 II では、3 歳未満児クラス担任保育士が、学生の困難感にどのように対応しているかを明らかにする。

## II. 方法

### 1. 保育学生に対する質問紙調査（研究 I）

調査対象者：千葉県内 A 短期大学保育科 2 年生在籍学生女性 159 名とした。

質問紙調査の内容：保育実習において「困った」「大変だった」ことの内容と解決方法について自由記述により尋ねた。

### 2. 保育士に対する質問紙調査（研究 II）

調査対象者：千葉県内 B 市の公立保育所 17 ヶ所に勤務する 3 歳未満児クラスに所属している保育士 106 名とした。

質問紙調査の内容：実習生が困っていると感じた時、どの様な対応（声かけ等）をしたかを自由記述により尋ねた。

### 3. 分析方法

自由記述の回答はカテゴリー分けを行い、2 名の評定者で独立にコード化し（一致率 85%）、一致しない部分は 2 名の評定者の話し合いにより決定をした。

### 4. 倫理的配慮

本研究は、無記名で調査票に回答を求めており、回答から個人を特定することはできない。また、個人の回答が調査票回収時に見られないことがないよう、回答後は封をしてから

回収するように紙面上で依頼した。

### Ⅲ. 結果と考察

研究Ⅰでは、学生は3歳未満児の実習において、言葉が未発達な子どもの理解・対応、身の周りの始末等の保育技術に関すること、また特に0歳児クラスの子どもの関わりに困難を感じていることがわかった。学生は、3歳未満児の子どもの発達段階の理論と実践が結び付かず「困難感」が生じている、という先行研究と合致していることが明らかになった。そして、その解決方法は、実習現場で関わる「保育士との関わり」が学生の「困難感」の解決に大きく関わっていることが明らかになった。

研究Ⅱでは保育士は保育実習において、学生が「困難感」を感じていることを保育士なりに捉え「言葉での指導」「手本を見せる」「自分達から学生にコミュニケーションをとる」等、学生の「困難感」の解決に結び付く対応を考え、実践していることがわかった。その中でも保育士は「実際にやってみせる」「学生にやってもらう」ことが対応や指導において有効であることを学生の姿から捉えていた。保育士は学生が3歳未満児の発達段階への理解が難しい社会的背景にも目を向け、学生とコミュニケーションをとりながら実習中の「困難感」の解決を探り、今後も理論と実践を結び付ける手助けが必要だと考える。

### Ⅳ. まとめ

本研究では、保育実習の実態と支援の在り方について考えてきた。学生の保育実習の実態では3歳未満児の姿が分からないが故の「困難感」があり、保育士からの実習指導が学生の「困難感」の解決に大きく関わっていることが明らかになった。そこで支援の在り方として、保育士は実習の「困難感」を、今後も学生と一緒に会話することにより、解決する手立てを探っていくことが必要であると考えた。

保育士の実態では、学生の「困難感」に対して、多くの具体的な対応例が挙げられた。この具体例から、「保育士は、個々に色々な指導方法をもっている」ことがわかった。そこで支援の在り方として、保育士がもっている学生への有効な指導方法を保育士同士で共有し、学生の保育実習指導に活かしていくことが重要であろう。さらに、保育士も学生への具体的な指導方法を学び、指導の向上に繋がたいと考えていることが明らかとなった。

学生の保育実習での「困難感」が解決することは、保育実習の質の向上に繋がると考える。そのためには、具体的な支援の在り方を構築・実践する必要がある、その1つの方法として、本研究で明らかとなった結果を基に、学生の「困難感」に対する具体的な指導方法のマニュアルを作成したいと考えている。これが、学生に対する保育士の指導向上への一助となり、更には実習で感じる「学生の困難感」の解決に繋がると考える。

### 引用文献

- (1) 保育を取り巻く状況について(令和3年5月26日)厚生労働省子ども家庭局保育課
- (2) 小屋美香(2010)「保育実習中の学生の乳児保育体験に関する研究」育英短期大学研究紀要 27 33-44

# 個別最適な学びを実現するための学びの枠組みの在り方

## －小学校 4 年生算数科の授業実践を通して－

千葉大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了  
割田 陽二郎（市川市立大野小学校教諭）

### I 問題の所在

令和 3 年 1 月の中央教育審議会答申「『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」では、「2020 年代を通じて実現すべき『令和の日本型学校教育』の姿」として、「個別最適な学び」と「協働的な学びの実現」が提言された。上記の概念を具体的な教科の指導場面で考えると、石井（2020）は、「共通の目標の保障は容易に緩めないで、他方で、そこに至る方法は子ども一人ひとりに応じて個別化・個性化されることが重視されるべき」と指摘している。

児童が自分に合った学習課題や学習方法を選び、一定の目標を達成する個別最適な学びを実現するためには、児童が自分の学びを調整していく力が求められる。教師が授業全体を細かくコントロールするのではなく、児童が自分の学びをコントロールするという発想の転換が必要になってくる。このような学習者主体の学びは、放任授業になってしまう可能性もある。

そこで本研究では、児童の学習の個人差が大きい 4 年生算数「数と計算」領域の「2 けたでわるわり算の筆算」を研究対象とし、児童が自分の学びをコントロールし、個別最適な学びを進めるために必要な、授業設計や学習環境を明らかにする。

### II 研究の実際

学力調査の分析、授業観察、児童へのアンケート調査、児童へのインタビューを行った。その結果、算数の授業進度が自分に合っていると感じている児童は、36%だった。また、既習事項でわからないままになっていると回答している児童は 12 名（39%）となった。これは、授業観察や担任への聞き取りともある程度重なる結果であった。

児童の実態調査を踏まえ、次のような学びの枠組みで 4 年生「2 けたでわるわり算の筆算」の授業実践を行った。

- ①単元の到達目標は全員共通とする
- ②単元の系統性を具体的に示す
- ③何を、どれだけ、何時間で学習するかを「学習のてびき」として示す
- ④1 時間の学習で何を学ぶか、どこまで進めるかは児童が決める

- ⑤小单元ごとのチェックテストを行い、合格したら先に進む
- ⑥学級集団での互恵的な学び合いを取り入れる
- ⑦毎時間めあてと振り返りを書く

児童の学習の進め方は、①デジタルドリル中心、②教科書中心、③デジタルドリルから教科書、④教科書からデジタルドリル、⑤両方同じ程度併用、に大きく分けられた。単元終了後のテストスコアは、教科書を中心に学習を進めていった児童が他の学習方法に比べ、スコアが良かった。一方タブレットを中心に学習を進めていった児童の内、これまでの既習事項が身に付いていない場合、スコアが低くなっていた。

### III 研究の成果と課題

#### 1 成果

##### (1) 自分に合った学びは自分で選べる

単元の目標達成のための学習内容や学習時間を明確にし、小单元ごとに自分の学習の到達度を把握できる授業設計により、4年生の児童であっても自分の学びに対してメタ認知的コントロールができることがわかった。

##### (2) 自分事の学びとして取り組める

全体指導の時間を短くすることで、授業時間の多くを自分で決めた学びに使うことができた。その結果、これまで毎時間の自力解決時に、課題に十分に取り組めなかった児童も、自分で決めためあてのため、自分の学びに対して粘り強く取り組んでいた。

#### 2 課題

##### (1) タブレット端末単独の学習の困難さ

タブレット端末だけで学習を進めると学習内容の定着で課題が見られた。そのため、タブレット端末で問題は表示するがノートに手書きで計算をする。間違えた時は、教科書の該当ページを読み返すといった紙媒体との併用が学習の定着には必要だった。

##### (2) 少人数指導の場の設定

単元の学習が進む中で、児童がつまづく所には共通点が見られた。そのため、自分のペースで学ぶ点は尊重しつつ、単元の学習を授業時間内で終わらせるためには、個別指導だけでなく少人数の指導を単元の指導計画に位置付ける必要があった。

##### (3) 他領域、他教科への応用

本単元は、算数科における「数と計算」領域であり、単元の系統性が直線的なものである。しかし、多様な見方・考え方が出される単元や教科においては、問題演習を行うだけではなく友達と自分の考え方を比較検討したり、理解した内容を他者に説明したりといった学びも必要になってくる。

### IV 参考文献

- 石井英真（2020）：『未来の学校 ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準  
小山儀秋監修、竹内淑子著（2019）：『教科の一人学び「自由進度学習」の考え方・進め方』黎明書房  
三宮真智子（2018）：『メタ認知で〈学ぶ力〉を高める 認知心理学が解き明かす効果的学習法』北大路書房  
文部科学省初等中等教育局教育課程課（2021）：「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びの体系的な充実に関する参考資料（令和3年3月版）」

# 教師の子ども支援志向性が小中学生の学校適応感に与える影響

## —質問紙調査の分析から—

東京学芸大学大学院 教育学研究科 教育実践専門職高度化専攻 2年

田中 綾子（私立晃華学園中学校高等学校教諭）

### 1 本研究の目的

文部科学省の調査によると、2021年度、小中学校における不登校児童生徒数は244,940人で過去最高を更新した。不登校は学校教育における大きな課題のひとつとなっている。その背後には、登校していても学校に対して不適応感や忌避的感情を持つ子どもがその何倍もいると言われている。ストレスと学校不適応との関連もたびたび検討され、教師の存在やかかわりが子どもにとってストレス要因になり得るとの指摘もある。

一方、教育心理学においては教師の指導行動に関する研究が蓄積されてきたが、その多くは教師の指導行動が学級集団に与える影響に焦点をあてたものである。教師の姿勢や態度が児童生徒の学校適応感に与える影響について直接扱った研究は非常に少ない。

そこで本研究は、子どもの性格特性や心情に配慮しつつ成長を促す支援をしたいという教師の意識を測定するために作成された「子ども支援志向性尺度」を用いて、教師の子ども支援志向性が小中学生の学校適応感に与える影響を分析することを目的とする。

### 2 本研究における仮説

[仮説1] 教師の受容的態度は、学校適応感に対しては正の影響を、ストレス反応に対しては負の影響を与えるであろう。[仮説2] 教師の誘導的態度は、ストレス反応に対しては正の影響を、学校適応感に対しては負の影響を与えるであろう。[仮説3] 学校適応感は、ストレス反応に対しては負の影響を及ぼすであろう。

### 3 研究内容

「子ども支援志向性尺度」、奥野・小林(2007)のストレス反応尺度、および大久保(2005)の学校適応感尺度の項目から作成した質問紙を用い、2021年12月から2022年3月にかけて小中学生388名を対象に調査を行った。

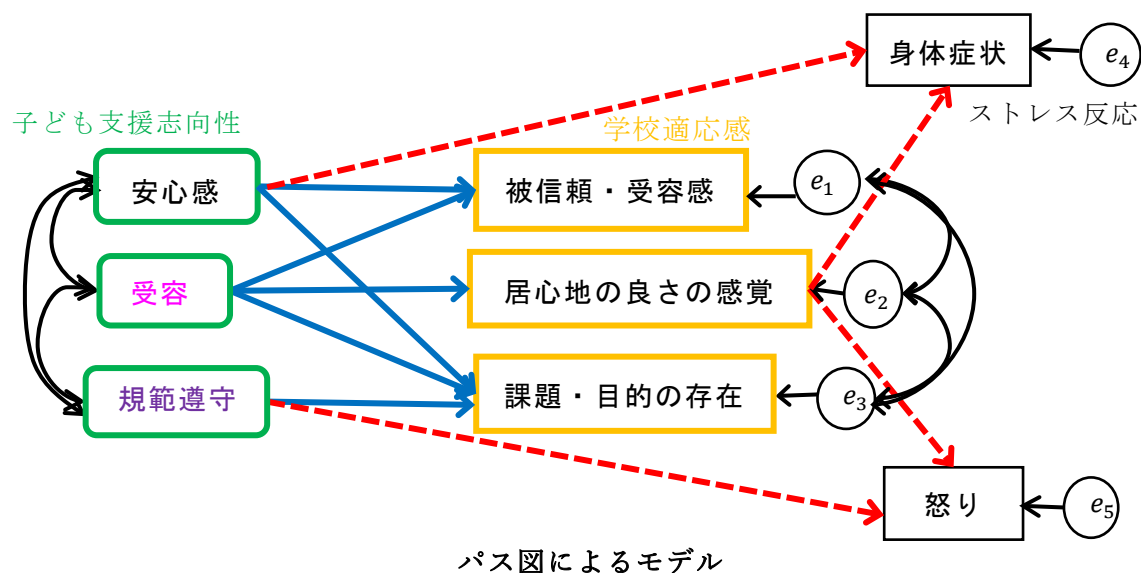
### 4 研究結果

#### 4-1 各尺度の因子構造

子ども支援志向性尺度については、3因子構造とすると妥当であることが分かり、「受容」「安心感」「規範遵守」と命名した。ストレス反応尺度は「怒り」「身体症状」の2因子、学校適応感尺度は「被信頼・受容感」「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」の3因子構造であることが確認された。

## 4-2 パス図によるモデルの検討

子ども支援志向性が学校適応感およびストレス反応にどのような影響を与えるかを探索するため、重回帰分析を行った。その結果からパス図を作成しモデルの検討を行ったところ、当てはまりは十分であることが確かめられた（適合度指標は省略）。



双方向の黒の矢印は相関、青の実線は正の影響、赤の点線は負の影響を表す。

$e_1 \sim e_5$  は誤差変数（相関係数、パス係数は省略）

## 5 考察とまとめ

5-1 仮説の検証 仮説1および仮説3は支持された。仮説2は棄却された。

5-2 考察 以下の3点にまとめられる。

[1]教師が受容的態度をとることで、子どもの学校適応感が多角的に高まることが示唆される。[2]教師からのかかわりによって安心感を得た子どもは、学校適応感を高めストレス反応を抑制することが示唆される。[3]教師が誘導的態度をとることで、子どもの学校適応感が高まったりストレス反応が抑制される場合がありうる。

## 5-3 成果の活用法

子どものよりよい育ちを促すような教師の姿勢や態度について、教師どうしが自由に議論する題材とすることが想定される。教師が各自の持ち味を活かしつつ円滑な学級経営と不登校・学校不適応の未然予防との両立に向けた手立てが講じやすくなると期待できる。

※本発表は、2023年2月提出予定の課題研究論文の一部である。

## 6 引用文献

奥野誠一・小林正幸（2007）中学生の心理的ストレスと相互独立性・相互協調性との関連  
教育心理学研究, 55, 550-559.

大久保智生（2005）青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成とその学校別の検討— 教育心理学研究, 53, 307-319.

# 教科担任制がもたらす教員の意識の変化 —東京都公立小学校における取組を例に—

創価大学大学院教職研究科教職実践専攻 修了

岡野 幸一

## 1 研究の背景と目的

令和3年1月26日、中央教育審議会は「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」を取りまとめた。そこでは、「小学校高学年からの教科担任制を（令和4（2022）年度を目処に）本格的に導入する必要がある」と示された。

そこで、教科担任制を導入している都内公立小学校の調査をとおして、効果的な組織体制やそれを支える教員の意識的な取組を明らかにすることは、東京都教育改革推進に寄与することになると考えた。

本研究では教科担任制導入の経緯やねらいを整理するとともに、先行実施する教員の意識や取組、そのことによって生じる内なる変化を示すことで、各学校及び教員が自主的・自立的に教科担任制を導入・実施する一助となることを目的とする。

## 2 研究の方法

### （1）基礎研究

#### ア 教科担任制導入のねらい

（省略。「義務教育9年間を見通した教科担任制の在り方について（報告）」義務教育9年間を見通した指導体制の在り方に関する検討会議 2021年参照。）

#### イ 学級担任制と教科担任制の定義

日俣（2002）は、学級担任制を「一人の教師が1学級を担当し、各教科指導および生徒指導に責任をもつ教授組織の一形態」1）、教科担任制を「一人の教師が専門とする教科を担当することを原則として、各教師がそれぞれ特定の教科を分担し、教科指導に責任をもつという教授組織の一方式である」2）と定義している。

#### ウ 学級担任制と教科担任制の長短所

先行研究における学級担任制と教科担任制の長短所を整理して表1に示す。

表1 学級担任制と教科担任制の長短所

|    | 学級担任制                                                                                                                                   | 教科担任制                                                                                                                             |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 長所 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 総合的指導の柔軟性</li> <li>・ 授業時間の弾力的運用</li> <li>・ 教科指導と教科外指導の統合</li> <li>・ 様々な姿を通じた児童理解や評価</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教材研究の深化</li> <li>・ 学級担任の負担軽減</li> <li>・ 指導の充実や資質・能力の向上</li> <li>・ 教師と児童の満足感</li> </ul>   |
| 短所 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教材研究の不足</li> <li>・ 学級担任の大きな負担</li> <li>・ 学力保障の徹底や指導格差</li> <li>・ 独善的・閉鎖的な学級経営</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 児童理解の低下</li> <li>・ 生活習慣や学習習慣に関する指導</li> <li>・ 時間割上の課題</li> <li>・ 教科指導の独善化・閉鎖化</li> </ul> |

教科担任制には学級担任制の短所を克服できる長所がある。一方で短所もあるが、それらは学級担任制のもとで培ってきた学校文化や教員の指導力を応用させることで克服が期待できるものでもある。

導入・実施にあたっては、それぞれの特徴を把握しておくことが大切であり、長所を活かすだけでなく、短所を抑える工夫も意識した運用が望まれる。

### （2）調査研究

対象校：令和3年度東京都教科担任制等推進事業推進校である都内公立小学校（A校）

対象者：A校に所属する教員8名（表2）

調査方法：半構造化インタビュー（令和3年7月実施）

分析は、初期段階において佐藤郁哉（2008）の「事例-コード・マトリックス」を参考にした。3つのテーマを設定し、1は管理職、2・3は教務主幹、学級担任、専科教員の異なる対象者群に分けて分析した。

#### 〈分析テーマ〉

- 1、教科担任制を推進する学校経営
- 2、教科担任制における意識と取組
- 3、教科担任制にともなう内なる変化

分析手続きは、①インタビューデータの逐語録化、②逐語録データから分析テーマ該当箇所の切片化、③データセグメントへの記述的コード割振、④対象者群ごとの記述的コード割出、⑤記述的コードを比較した分析コード（概念）生成、⑥概念表の作成である。

表2 対象者一覧

|   | 職 責  |         | 担当指導教科、学年       | 年代・性別  |
|---|------|---------|-----------------|--------|
| A | 校 長  |         |                 | 50代・男性 |
| B | 副校長  |         |                 | 50代・男性 |
| C | 主幹教諭 | 教務主幹    | 算数少人数、3～6年      | 30代・男性 |
| D | 学級担任 | 6学年主任   | 理科、6年           | 50代・男性 |
| E | 学級担任 | 5学年主任   | 社会、5年           | 30代・女性 |
| F | 学級担任 | 5学年担当   | 理科、5年           | 20代・男性 |
| G | 専科教員 | 派遣による加配 | 体育、5・6年（TT1・2年） | 20代・男性 |
| H | 専科教員 |         | 外国語、3～6年        | 30代・女性 |



### 3 研究の結果

A校では教科担任制が円滑に推進されており、対象者は制度の効果を実感している。こうしたA校において見られた結果を分析テーマごとに整理した。

#### (1) 教科担任制を推進する学校経営

ア 学校経営における教科担任制の目的

「授業の質の向上」を重要かつ最大の目的とする教科担任制における『6つのねらい』が明確化され、こうした学校経営のもとで目的を意識した運用が実施されている。

イ 担当学級・担当教科の持ち方

5・6学年ともに3学級のA校では、高学年の学級担任を基本的に少なくとも1校を経験した中堅以上の教員が担当している。一人が指導する教科は、国語・算数（習熟度）・道徳・総合・特活に、交換教科である社会・理科・家庭から担当を加えた計6教科である。なお、年度によって人材が異なることから教科等は固定とはせず、柔軟に形を変えながらその年度の最善と考えられる在り方で実施している。

ウ 制度の長所が実感できる時間割編成

「時間割作成補助システム」を活用し、3段階の作業（右図）をして月時間割を作成している。

〈1段階〉「時間割作成補助システム」を活用して基本となるサンプルを作成する。  
〈2段階〉サンプルを専科との兼ね合いや準備、人の動きなどの観点で組み替える。  
〈3段階〉長所が実感でき、短所を抑える観点で複数人による最終確認をする。

#### (2) 教科担任制における意識と取組

ア 教務主幹

教務主幹は、「教育効果を上げる組織づくり」を意識している。その取組には、(ア)全体で教科担任制に向かう意識づくり、(イ)円滑に運営するための「橋渡し」（制度と教員、低・中学年と高学年、教員同士）、(ウ)制度の長所が実感できる時間割編成が挙げられる。

イ 学級担任

学級担任は、「実効性のある全員参加の学年経営」を意識している。その取組には、(ア)児童理解を深めるための情報共有、(イ)学級の実態に応じた授業運営、(ウ)他学級の経営に与える影響への配慮が挙げられる。

ウ 専科教員

専科教員は、「信頼関係を重視したかかわり」を意識している。その取組には、(ア)よりよい授業づくり、(イ)校内での連携、(ウ)児童との関係づくりが挙げられる。

#### (3) 教科担任制にともなう内なる変化

ア 教務主幹

教務主幹の変化には、教員へ配慮する意識に高まりが見られる。

イ 学級担任

学級担任の変化には、(ア)学習指導の意欲向上、(イ)学年意識の高まり、(ウ)精神的なゆとりの実感が見られる。

ウ 専科教員

専科教員の変化には、(ア)学習指導の意欲向上、(イ)視野の広がりが見られる。

図 時間割編成における3段階の作業

### 4 研究の考察

結果を分析テーマごとに考察し、成果を生み出したと考えられる要因を整理した。

#### (1) 教科担任制を推進する学校経営

A校長は、学校経営方針を実現するための手段として自主的・自立的に教科担任制を導入している。その際の特に重要な取組を次の2点と考える。

○「授業の質の向上」をねらいとした学校経営方針への明確な位置づけ

○「1校経験者」を高学年担当にする人材配置

#### (2) 教科担任制における意識と取組

対象者の意識が、総じて「協働意識」であることに注目し、それを高めた要因を次の3点と考える。

○主幹教諭による教育効果を上げる組織づくり

○制度の長所が実感できる時間割編成

○教員同士による活発な情報交流

#### (3) 内なる変化

対象者に共通する主な変化には、「協働の意識化」や「学習指導の意欲向上」がある。その他にも、「視野の広がり」や「児童理解の深化」などがある。これらの変化から、教科担任制が自身の指導を見つめ直す転機となり、教育観が醸成されていると推察される。

### 5 研究の成果と課題

本研究では、教科担任制を自主的・自立的に導入・実施することによって、学校の協働意識をさらに高め、一人一人の教員の教育観を醸成させることができる可能性を見出した。一方で、時間割編成の課題を克服するための具体的方策については今後の課題である。

引用文献 1) 日俣周二「学級担任制」、安彦他編『新版現代学校教育大辞典1』ぎょうせい 2002年  
2) 日俣周二「教科担任制」、安彦他編『新版現代学校教育大辞典2』ぎょうせい 2002年

# 農業学習にプログラミングを導入することの効果

玉川大学大学院教育学研究科教職専攻 1 年

木原 智裕（相模原市立九沢小学校教諭）

## 1, 研究の背景

### 1-1, 農業および農業教育の現状と課題

我が国においては、農業従事者の高齢化が著しく進んでいる。担い手不足も深刻である。これらの課題を解決する手段の 1 つとして「農業 DX」が注目される。デジタル技術による農業の技術革新に関する報告は数多いが、授業実践は数少ない。小学校 5 年生社会科は、農業について学習をする。しかし、食の外部化・簡便化が進むにつれ、食と農業の距離は遠くなっていることから自分事の問題として捉えにくい。児童の農業に対する意識・関心を高めるには、従来通りの学習に加え、未来の農業（農業 DX）も積極的に取り入れるべきであろう。

### 1-2, プログラミング教育

2020 年度から小学校においてプログラミング教育が必修化された。先行研究では、総合的な学習の時間や教科での実践が行われ、教科内容やプログラミングに関する意識の高まりが報告されている。先行研究の多くは、プログラミングの能力やプログラミングに対する関心の高まりの報告が多く、教科のねらいに関する成果が少ない。また、プログラミングと深く関わる農業 DX 学習の研究も少ない。

## 2, 研究の目的

総合的な学習の時間において、小学校 5 年生社会科農業単元の発展学習に位置づけるプログラミングを導入した農業 DX 学習を開発する。また、農業 DX 学習によって農業 DX の関心および農業の動機づけ、プログラミングの動機づけの変容を明らかにする。

## 3, 対象と時期

実践対象者は、相模原市立 K 小学校第 5 学年 107 名である。授業実践は、2022 年 9 月下旬に総合的な学習の時間として 5 単位時間（1 単位時間は 45 分）実践した。

## 4, 農業 DX 学習

単元のめあてを「これまでの農業と産業の DX 化との関係を考え、現代の農業

表 1 単元の流れ

| 時 | 学習活動                                                                                                                                                               |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"><li>○社会科で学んだ現代の農業が抱える課題について振り返る。</li><li>○農業DXについて知る。</li><li>○農業DXについての資料をもとにまとめる。</li><li>○本時を振り返る。</li></ul>                  |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"><li>○フローチャートの使い方を知る。</li><li>○課題を解決するための構想を考える。</li><li>○表現方法別のグルーピングを行う。</li><li>○本時を振り返る。</li></ul>                            |
| 3 | <ul style="list-style-type: none"><li>○グループごとに決め、計画書を作成する。</li><li>○計画したことを共有し合う。</li></ul>                                                                        |
| 4 | <ul style="list-style-type: none"><li>○ブロックを組み立て、プログラミングする。</li><li>○プログラミングしたものを共有し合う。（グループ間）</li><li>○共有したことをもとに、さらに試行錯誤を繰り返し、完成させる。</li><li>○本時を振り返る。</li></ul> |
| 5 | <ul style="list-style-type: none"><li>○製作したものを共有し合う。（全体）</li><li>○農業DXについて振り返る。</li><li>○これからの農業について自分の考えをまとめる。</li></ul>                                          |

が抱える課題を解決する1つの手段としてのプログラミングを体験しながらその良さや課題に気づき、これからの農業の姿と現在や将来の自分の生活や生き方とをつなげて考える。」とし、農業の抱える課題を解決する機械やシステムを製作した。

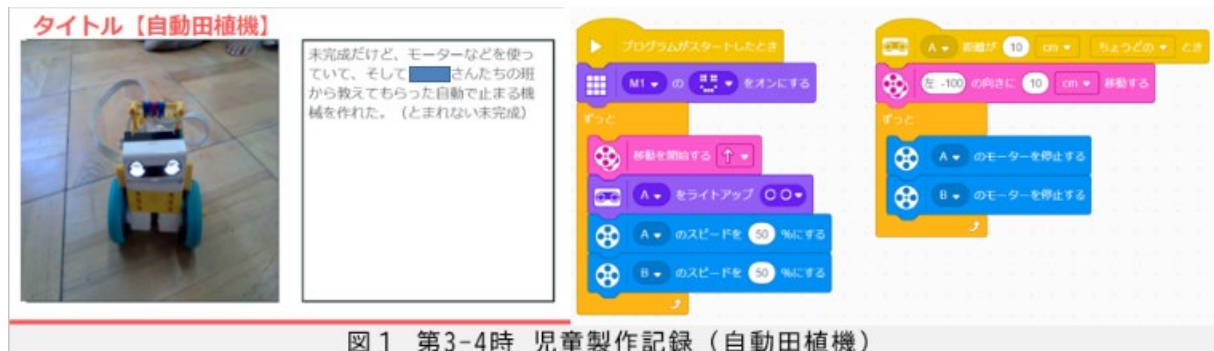


図1 第3-4時 児童製作記録（自動田植機）

## 5. 研究の方法

農業DX学習は、未来の農業を創造する農業DXを取り扱った学習であることから、学習のねらいの達成を検討するため、①農業DXの存在を理解することができたのか、②農業DXに関心をもつことができたか、③農業の抱える課題を理解できたか、④その解決方法を考えられるようになったか、の4点を評価した。また、本研究では農業全般の理解だけにとどまらず、農業の未来について考えることをねらいとしているため、農業に対しての興味や自分のキャリアについても考えられているのか評価する必要がある。そのために農業に対しての動機づけについても調査し分析をした。さらに、本実践は、農業教育にプログラミングを導入した学習であるため、プログラミングの動機づけの変容も期待できるため、プログラミングの動機づけについても検討した。

## 6. 成果と課題

児童は本実践によって、農業DXを理解し高い関心をもつことができた。また、現代の日本の農業が抱える課題を理解し、その課題の解決方法を考えられるようになり、より深く考えられるようになった。これらのことから、農業DX学習は、小学校第5学年社会科の農業教育の発展学習として有効であることが示唆された。また、本実践によって、農業への興味の高まりが認められた。特に、当初から農業に興味の低い児童に効果が高いことが明らかになった。一方、農業と自身のキャリアのつながりは、十分な効果は見られなかった。ただし、当初からつながりを感じられていない児童は向上が認められた。農業の課題を解決するモノづくりの難しさを感じていたことや地域の特性が影響したと考えられる。

次に、プログラミングを導入した効果を検討した。その結果、本実践によって、プログラミングへの興味の高まりが認められた。特に、プログラミングに興味の低い児童に効果があることが明らかになった。一方で、プログラミングと自身のキャリアとのつながりには、十分な効果は見られなかった。当初から高い評価をしている児童が多く、高止まりの傾向であった。

農業およびプログラミングの実践的利用価値が高まらなかった要因の一つとして、難易度の高い問題解決であったため、製作の時間や技能が不足していたことが児童の振り返りからわかる。製作時間や単元の構成は改善の余地があるため、今後の研究の課題とする。

# 児童の探究の質が深まるための教育対話の在り方 —総合的な学習の時間における対話を通して—

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 1年  
原田 真里江（東京都教育庁指導部指導企画課指導主事）

## 背景と目的

文部科学省(2021)は、総合的な学習の時間において「整理・分析」「まとめ・表現」のプロセスの不十分さを指摘している。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上を一層意識することは、総合的な学習の時間における今後の課題の一つである。

また東京都教育委員会（2019）は、東京都教育ビジョン（第4次）において、施策展開の方向性に、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための実践的な研究・研修を推進することを明記している。しかし、総合的な学習の時間を専門とする教員が少なく、校内研修により自己研鑽を積むことが難しいことが現状である。そこで、本研究では、総合的な学習の時間の実践事例の分析を通して、児童の探究を深める教師の対話の在り方について明確にすることを目的とする。

## 研究Ⅰ 文献調査

「総合的な学習の時間の文献」「デューイの教育思想」「東京都の実践事例」「教育対話」の4点から、用語の整理を行った。

デューイは著書、『学校と社会』において、問題が子どもの意識の一部となることで能動的な問題解決型学習が成立すると述べている。また『経験と教育』では、質の高い経験を整えるためには、子供たちの興味関心に基づくことや子供たちの未来を想定することが重要であると述べている。中央教育審議会答申(2015)では「学習する子どもの視点に立ち教育課程全体や各教科等の学びを通じて、育成すべき資質・能力を整理する必要がある。」と述べており、子ども中心の教育思想が今期の学習指導要領の改訂にも結び付いていることが分かる。また、ケンブリッジ大学教育対話研究グループの『教育対話のためのガイドブック（教師編）』は、教育的な発話や発問、指示など教育対話のポイントを示し、日本の近年の「主体的・対話的で深い学び」への視座になっている。

## 研究Ⅱ 授業研究①

思考を深める総合的な学習の時間の授業を実現していくために、具体的に教師のどのような対話が重要になっているのか、授業研究から考えていく。調査対象は、都内の小学校第3学年（児童数28名・男性主幹教諭）と、第6学年（児童数29名・男性教諭）の総合的な学習の時間における「整理・分析」の学習過程の場面とした。また調査方法は、授業

観察（①エスノグラフィーによる授業観察、②授業内の逐語記録から対話分析）と授業後面接調査（8月）を行った。

授業内の逐語記録の分析から、教師は問いの本質に迫っていくよう対話を方向づけ、子供たちの言葉で問いを見出させていくことが重要であることが分かった。探究課題や出会いたい人・モノも、子供たちが自分たちで見つけ出していくことで「子供中心」の活動になり、スムーズに学習活動が展開していた。そのような質の高い授業を展開するためには、教師は子供の声を聴く力が必要である。どの声を紡いでいけば、認知的スキルと社会情動的スキルが相互に作用し、行動化につながるのか、見極める必要があると考える。

### 研究Ⅲ 事例研究

思考を深める総合的な学習の時間の授業改善に資する「教育対話のチェックリスト」を開発することを目指して、教員を対象にしたセミナー研修を行い、検討することとした。対象は、都内小学校の教諭3名と主任教諭2名の計5名とした。研修は、前述した「教育対話のためのガイドブック（教師編）」にある「対話の探究サイクル」を基に、計3回（①自分の課題を見つめよう ②授業実践勉強会 ③改善案を立てよう）を行った。

アンケートや受講者の研修の様子から、まずは教員自身も対話を通して、自己研鑽することで、対話的な学びを経験することが重要だと考える。対話を通したリフレクションや「自己診断シート」で自己の課題を見つけ出すことは、自身の授業を見直す重要な時間につながる。また、教科書のない総合的な学習の時間は、教師自身が授業の正解や道筋を見いだすことができず、不安を感じる授業の一つであることも再認識した。

### 研究Ⅳ 授業研究② ・ 研究Ⅴ 「教育対話のチェックリスト」の開発

総合的な学習の時間の対話の特徴を検討するため、他教科の授業を観察し、児童の思考を深める「教育対話のチェックリスト」を開発する。「教育対話のチェックリスト」は、初めに「自己診断シート」を使用して、自己の課題を浮き彫りにし、次にその課題を基に「対話コード表」を使って、授業の具体的な改善計画を立てる。さらに「自己診断シート」に、社会情動的スキルにアプローチする教師の対話を加え、改善する。「自己診断シート」に回答すると、結果がチャートグラフで描画されるようにし、結果から、自己の対話の傾向をつかみ、「対話コード表」を活用して、教師は授業改善に役立てる。

### 総合考察

本研究は、「主体的・対話的で深い学び」を児童が実現するために、教師が取り組む教育対話に焦点を当て、教師の専門性の向上のための対話の在り方を検討した。教師は児童がどのように思考を深めているのか想像力を働かせて指導していくことが重要である。そして何より、教師自らも、同僚との対話を通した自己研鑽を積み、教育対話の指導技術を磨き続けることが重要である。

### 主な参考文献

- ・ジョン・デューイ 宮原誠一訳（1957）『学校と社会』岩波文庫
- ・ジョン・デューイ 市村尚久訳（2004）『経験と教育』講談社学術文庫

# 教員間連携による教科等のつながりを活かした 小学校キャリア教育プログラムの開発と実践

早稲田大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了  
池田 美智子（宮城県仙台市立八乙女小学校教諭）

## 1 問題の所在と目的

キャリア教育の充実を図るためには、全教育活動を通して、日々の学習が自分自身や将来就きたい職業とどのようにつながっているかを意識できる授業の工夫、学習の機会が必要である。また、児童の経験差を踏まえ、公平に学ぶ機会や学習の場の設定も重要である。

これらの課題を踏まえ、研究実践校の教員と連携し、教科等の学びをつなぎ、自己と将来の関係を意識するキャリア教育プログラムを開発し、実践を行った。

## 2 研究の方法

### （1）つながる学びの実践にあたって

研究を進めるにあたって米国カリフォルニア州を中心に取り組まれている Linked Learning（つながる学び、以下 LL）に注目した。LL は、複数の教員が協働でカリキュラム開発に関わり、将来につながる学びを創出するものであり、教科と職業、将来との結びつきや実生活と結びついた学びの創出は我が国の教育課程でも利用可能と考えた。日本で LL を実践する要件として三村(2021)は、要件①「複数の教員等がそれぞれの専門性を活かした授業が成立していること」、要件②「教科等がつながる中核に『生き方』や『キャリア形成（社会的・職業的自立）』が存在すること」、要件③「学ぶことで、公平性が維持・推進されること」を挙げており、これを参考に研究実践校の教員とカリキュラム開発を行った。

### （2）プログラム開発について

プログラム開発にあたっては、研究実践校に事前訪問を行い、診断的評価のための協議や対象学年の実態、キャリア教育の取組み（総合的な学習の時間での外部講師による出前授業や職業人講話、交流等の体験活動のプログラム展開について）を教員間で検討し、構想図（図1）を共有した。

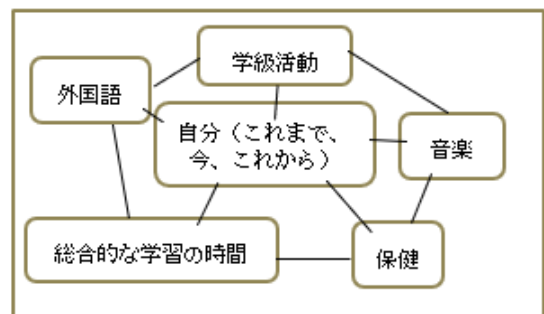


図1 つながる学び構造図

### （3）プログラムの実践

対象学年は小学6年生2学級である。中核となるテーマを「自分（これまで、今、これ

から)」(要件②)とし、学級活動、音楽、保健、外国語活動、総合的な学習の時間でLLの学びを取り入れた授業を展開し、教科の目標を達成と教科と自分、教科と将来のつながりを意識できることをねらった。尚、このプログラムには、6学年担任(2名)、ALT、外部講師、筆者と多くの人材(要件①)がかかわった。そして、各授業の中で、映像視聴や疑似(模擬)体験を行うことで、経験の格差を解消し、共通の想像や思いを持つことができるように工夫(要件③)した。

### 3 考察

学級活動で行った事前・事後アンケートと毎授業後に児童が書いた学習感想から考察を行った。

まず、教師の専門性を活かした授業、専門の知識や経験のある外部講師の授業により学習が深まり、児童の興味や関心が促進された。

次に、中核のテーマに「これまで、今、これから」を置いたことで、教科の学びだけでなく、自己についての気づき、将来や社会との結び付きを意識できることにつながった。一方、勉強で行きづまった時や最初の選択が気に入らなかった時の対処について、事後アンケートでは「あまりできていない」と回答をする児童が増え、自己理解の深まりから選択決定へのこだわりが高まったように見受けられる。

そして、教員間や外部人材との連携により、授業の進め方や経験の少ない児童への配慮について共通理解することができた。将来の自分が見えてきたり、学びと自分との関わり気づいたりすることが、児童の学ぶ意欲につながると感じた。

### 4 成果と課題

#### (1) 成果

教員間連携により、教科領域等に渡るカリキュラム・マネジメントが可能になった。また、情報共有と共通理解は、教員も他教科の学習に関心を持ち、つながりを意識した授業に活かす機会となった。

専門性を持つ教員や外部講師が自信を持って授業を行うことで、教科学習の深まりだけでなく、児童の意欲の向上や新たな経験、視野を広げることができた。

#### (2) 課題

自分のことを知り、将来に対する思いが高まることで、自分に対する基準が厳しくなったためか、アンケート調査の数値が減少した項目が見られた。「アンケート調査の数値の上昇＝授業が効果的だった」と結論づけることの危うさや量的調査の正確性を確保する難しさが明らかになった。

地域人材の活用では、事前準備、打合せの時間が必要である。これは、教員の多忙化につながる可能性がある。何を学ばせるか明確にし、最適な時期や内容を考えたカリキュラムを編成し、無理のないプログラムを実施していく必要がある。



# 一人ひとりに届く「校内支援スキーム」の構築 —中学校における生徒指導と特別支援教育の連関の構造化—

横浜国立大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 1年  
森重 淳 (横浜市立日吉台西中学校教諭)

## 1 研究の背景と目的

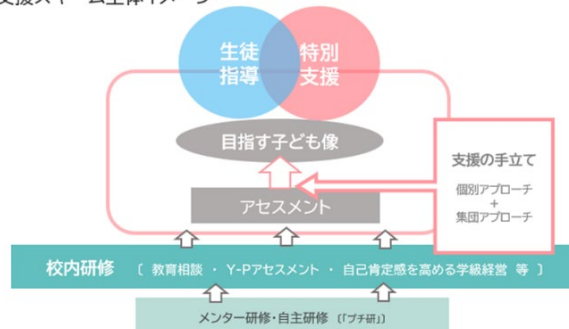
近年、いじめ認知件数や暴力行為の発生件数、不登校児童生徒は増加傾向にある。生徒指導提要（文部科学省，2022）は生徒指導の目的を「児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える」こととしており、「発達支持的生徒指導」と「課題予防的生徒指導」を併せてその対象を広く捉えた「先行的・常態的（プロアクティブ）」型の指導の必要性を示している。また文部科学省の調査によると、発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症等）の可能性のある児童生徒は通常級に 8.8%程度在籍しているとみられるという。学校が子どもの発達に関する課題と支援について検討する場面は以前より増しており、旧来の生徒指導に依らない発達支援の体制が求められている。子ども一人ひとりの実態を捉えた上での適切な援助ができる学校チームづくりの要請があるものの、そのような支援体制の構築は学校現場において模索の段階にある。それに加え、学校現場は教員の年齢構成が大きく変遷しており、指導・支援の経験の浅い教員が増加している。これからの学校には、問題解決的指導に偏向しない「発達支持的生徒指導」の重視と、学校チームとしての支援力の向上が不可欠である。

そこで本研究は、生徒指導と特別支援教育の考え方を併せた校内支援体制と校内研修を構造化することによって教員集団の協働性を高め、学校チームとしての「すべての子ども」を対象とした適切かつ即時的な支援の実践につなげることを目的とした。

## 2 研究の方法

本研究の目的に関する課題を解決するために研究の方法を設計し、全体像を整理した。実践では、「生徒指導と特別支援教育の考え方を併せた校内支援体制」「教育相談・カウンセリングの側面を重視した支援力向上のための校内研修」「経験の浅い教員をサポートするメンター研修・自主参加型のミニ研修」の3つの柱を立て、課題解決に向けた実践をおこない、その効果を検証した。

～支援スキーム全体イメージ～



### 3 実践

#### (1) 校内支援体制の見直し

既存の組織である生徒指導部と特別支援教育委員会の分業体制を見直し、「生徒支援委員会」として協働する形に整理し、生徒の実態把握（アセスメント）から支援の実施と振り返りまでをおこなった。いじめアンケートやY P アセスメント（横浜市中区で実施している子どもの実態把握アンケート）等のアセスメント情報の一元化と、チームによるスクリーニングと支援の確認・検討等「生徒理解」の面を重視、発達支持的生徒指導・プロアクティブ型生徒指導を目指して「生徒支援委員会」を月1回開催した。

#### (2) 校内研修のコーディネーション

教員が「学校チーム」としての支援のベクトルをもつことを重視し、研修ニーズの把握から、年間の研修を貫くテーマとして、「生徒理解」とそれを出発点とした「チーム支援」の重視を据え、「アセスメント研修」「教育相談研修」等の各研修を企画し実施した。

#### (3) 人材育成研修の実施

「メンター研修（横浜市中区における校内育成研修の名称）」と「自主参加型研修」を併せ、幅広く学ぶ機会を提供すると同時に、教職経験年数の少ない教員に対してのチーム支援のバックアップとしておこなった。学びの場であると同時に、すべての教員が不安なく指導・支援に当たることができる学校チームづくりのためのサポート体制として年4回実施した。

### 4 成果と課題

抽出クラスのY P アセスメントの結果と該当クラスの学級担任、生徒指導専任教諭へのインタビューにより、校内支援体制の整備と校内研修が学校チームとしての支援の実践において有効にはたらいた可能性が示された。「生徒支援委員会」としての協働は、生徒指導と特別支援教育の垣根を取り払い、学校チームとしての「観（ベクトル）」を揃えることに作用したと推察される。特に主要な構成メンバー（生徒指導係・学年主任）が同じ観を共有しているということがチーム形成の大きな要素となっており、なおかつチーム支援に推進力をもたらしていることが示唆された。また経験年数10年未満の教員へのインタビューより、人材育成を重視した研修の有効性が示唆された。メンター研修・自主研修は学校チームの協働における生徒支援の実践に寄与するものであると言えるのではないだろうか。

より効果的な学びの場とするためには学校の実態、初任者のニーズに合った研修方法・研修内容の設定が必要となる。支援スキームは学校チームとしての支援体制づくりに寄与するものとして、より学校の実情に即したものとして構築すべきものであると言えよう。

### 5 引用・参考文献

- ・文部科学省（2022）. 令和3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の概要
- ・文部科学省（2022）. 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- ・文部科学省（2022）. 生徒指導提要
- ・石隈利紀（1999）. 学校心理学 誠信書房

# 小学校国語教科書の物語文教材 —「設定」の分析と効果の実証—

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2年

清水 一寛（北杜市立高根西小学校教諭）

## I. 研究の目的

一年次は物語文教材における設定を研究した。設定が教材分析の効果的な観点の一つになり得るか、学習指導要領に示される指導事項と設定を照らし合わせ、教科書の教材配列が効果的かなどを検討した。

一年次の研究を土台に二年次は、学習者が物語を読んで想像することにまで研究対象を広げた。物語を読んで想像する内容に学年段階による違いは見られるか、想像と生活経験との関連を明らかにする調査を行なった。

## II. 設定の分析

物語の研究を進めるにあたって、設定をいくつかの観点で分類した上で研究を進めた。一つ目に、人物、時、場に分類した。もう一つの分類として動かない設定と動く設定の区別を見出した。動かない設定とは、例えば昔話における「むかしむかし」のように物語を通して変化しない物語全体を包み込む設定である。一方動く設定とは、例えば「次の日」・「昼が過ぎ」などのように物語を通して変化する設定である。以下、分析の一部である。

表1 動かない設定の分析「中心人物の大きな年齢」

|      | 低学年 45教材                      | 中学年 32教材                     | 高学年 28教材                     |
|------|-------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| ①同年代 | 33% (15)<br>すみれちゃん「わたしはおねえさん」 | 47% (15)<br>りいこ「まいごのかぎ」      | 50% (14)<br>ひろし「カレーライス」      |
| ②幼い  | 0% (0)                        | 9% (3)<br>ちいちゃん「ちいちゃんのかげおくり」 | 14% (4)<br>かにの兄弟「やまなし」       |
| ③大人  | 44% (20)<br>じさま「さるじぞう」        | 22% (7)<br>おじいさん「三年とうげ」      | 29% (8)<br>大造じいさん「大造じいさんとガン」 |
| ④不明  | 22% (10)<br>シロ「かまわずどんどん」      | 22% (7)<br>すいせん「すいせんのラッパ」    | 0% (0)                       |

表2 動く設定の分析「物語の期間」

|           | 低学年 45教材               | 中学年 32教材                 | 高学年 28教材                |
|-----------|------------------------|--------------------------|-------------------------|
| ①1時間以内    | 33% (15)<br>「ふきのとう」    | 16% (5)<br>「白いぼうし」       | 11% (3)<br>「帰る道」        |
| ②1時間～1日   | 24% (11)<br>「かさこじぞう」   | 25% (8)<br>「あらしの夜に」      | 14% (4)<br>「いつか、大切なところ」 |
| ③1日～1週間   | 22% (10)<br>「お手紙」      | 28% (9)<br>「つり橋わたれ」      | 21% (6)<br>「たずねびと」      |
| ④1週間～1ヶ月  | 7% (3)<br>「ないた赤おに」     | 22% (7)<br>「ゆうすげ村の小さな旅館」 | 4% (1)<br>「雪わたり」        |
| ⑤1ヶ月～1年   | 7% (3)<br>「きつねのおきやくさま」 | 9% (3)<br>「プラタナスの木」      | 21% (6)<br>「やまなし」       |
| ⑥1年を超える期間 | 7% (3)<br>「けんかした山」     | 0% (0)                   | 29% (8)<br>「川とノリオ」      |

表1の分析から、学年段階が上がるにつれて中心人物が学習者と同年代である物語が増える傾向にあることがわかる。これは、気持ちの変化や登場人物の相互関係、人物像を指導することが学習指導要領に定められている中学年・高学年の指導事項に即した教材配列であると言える。また表2の分析から、学年段階が上がると長い期間を描く物語が増える傾向にあり、教材配列と学習者の発達段階との整合性が見られた。分析を通して、一読しただけでは深く意識しないような設定に目を向ける価値は大きく、物語の設定が教材分析において重要な観点の一つであるという知見も得た。

### III. 空所の想像に関する調査

設定の次に研究対象としたのが物語の想像である。学年段階による傾向や生活経験との関連を調査するため、自作文を用いて小学校二年生から高校一年生までを対象に調査を実施したところ、以下の結果を得ることができた。

#### 〈学年段階による想像の傾向〉

- 学年段階が上がるにつれ、時間や距離の想像がより妥当な値に集中する傾向がある。
- 高校生は、生活経験や既有知識を根拠に想像する割合が高い。
- 小学校低学年ほど典型的な物語のパターン（物語の途中、けんかした2人が最後には仲直り等）を想像する傾向が高く、中学生に上がるにつれて典型的な物語のパターンに限らない結末を想像する傾向が高い。高校生で、現実の生活と物語を分けていると見られる回答が多かった。
- どの発達段階においても共通して想像する項目もあった。

#### 〈生活経験と想像の関連〉

- 生活経験と空所を埋める想像との間に明らかな相関は見られなかった。（距離の想像と回答者自身の実際の下校距離、時間の想像と回答者自身の遊びの経験など。）
- 生まれ順（一人っ子・長子・中間子・末子）によって、遊ぶ時間の想像、登場人物の会話文の想像、登場人物の相互関係の想像などに違いが見られた。

### IV. 研究成果と今後の展望

Ⅲ章に示した空所の研究を通して得た成果は以下の二点である。一点目に、学年段階と想像の傾向に関連が見られたことである。二点目に、生活経験が想像に影響を及ぼす可能性が示唆されたことである。

以上の成果が得られた一方で、学習者の生活経験・既有知識には差があり、物語を読んで想像することは多様であることが明らかになった。生活経験と想像を安易に結び付けて両者の因果関係を示すことは困難だ。しかしだからこそ、授業で一人ひとりの想像を交流する価値は大きいと考える。「読むこと」の授業で想像したことを子どもたちに問う際、不足した知識を補うことで共通の土台を作ったり、イメージのずれや一人ひとりの想像の違いを交流したりする機会を設けたい。その上で想像を交流する際、生活経験を含めて話し合うことも大きな価値を生むだろうと考えている。

# 児童の授業中の不適切な行動の指導に及ぼす 同僚による行動コンサルテーション

新潟大学大学院教育実践学研究科教育実践開発専攻 修了

佐久間 由希（新潟市立新潟小学校教諭）

## 1 問題の所在と目的

学級担任制が基本となる小学校においても、深刻な授業妨害や暴力等の事態には、チームでの対応する流れにある。他方、各担任の指導の範囲と見なされがちな軽微な不適切行動への対応は、しばしば解消が困難で多くの小学校教員にとって負担となっている。その中で、気になる児童の状況や情報を共有する同僚教員からの共感ある助言を継続的に受けつつ試行錯誤する機会は貴重である。これは教員のメンタル不調の未然防止策としても、意義がある。児童生徒の問題行動への対応に関連して、近年、行動コンサルテーションに注目が集まっている（鈴木, 2010）。これは、人間行動を個人と環境の相互作用から捉える学問体系である応用行動分析学（以下、ABA）をベースとしたコンサルテーションである。

ABA による支援では、行動の機能の特定を目指す行動アセスメントが重視され、変容されるべき標的行動だけでなく、その前後に出現した事象の観察と記録、及び随伴性の分析が重視される。経験の長さや資格に基づく関係性でなく、実際に現場で得られた事例についてのデータ分析に基づく介入計画と実践の評価で展開されるコンサルテーションが提供され易くなる。そこで、本実践では児童の授業中における深刻ではないが通常の指導で容易におさまらない不適切行動への指導について、学級担任に対し同僚職員が行動コンサルテーションを行うことにより、当該児童の行動における変化、担任の体験などにおける効果、メリットや限界を吟味し、その有効性を考察することを目的とした。

## 2 対象となった児童の不適切行動と同僚による行動コンサルテーション

### ① 介入事例（担任および児童）とその不適切とみなされる標的行動の同定

これまで担任（以後、Y）が個別指導で学習を教えたり賞賛したりして対応してきたが、改善が見られなかった児童（以後、X）を対象とした。X は、特に算数の授業中にノートを書かず、かつ、発言や反応等の授業参加行動が見られなかった。継続すると X に不利益があるとし、Y と協議し、増やしたい標的行動を「ノートをとる行動」とした。

### ② 行動コンサルテーションに向けた行動の記録と機能分析

複数回の授業を参観し Y と記録を基に確認すると、指名するため教室を見回した直後に X のノートに書く行動が生起していた。機能分析の結果、Y の発問後や指名直前に生起する標的行動は、「指名からの逃避」の機能が推測された。そこで、Y とコンサルテーションを

行い、新たな標的行動を「学習に関する発話をする」こととし、以下のXにとって実行可能な行動の中から手立てを考えることとした。

- a. 友達との交流をする時間を設けると、学習に関する発話をしていたことから、友達との交流を設けることで「学習に関する発話をする」という新たな標的行動の生起を促す。
- b. 他教科で難易度の低い問題についてXの発言があることから、授業の導入時も難易度の低い問題を出すことで行動に弾みを付け、標的行動を生起させる。

### ③ 介入の経過

Yは、上記a, bを継続的に取り入れた。授業導入時の復習問題をチャンス問題と名付け、新たな標的行動が生起しやすいよう、難易度を低くし繰り返し出題した。また即時称賛し、標的行動を強化した。

### ④ 介入の結果と考察

行動の具体に注目し、不適切行動の前後の文脈や行動の機能を捉える応用行動分析をベースとしたことで、環境にアプローチすることができたと言える。また、同僚教師がコンサルタントをすることで、校内で児童の観察がしやすく、日常的にコンサルテーションを行うことができた。一方で、教師が授業を機能分析することは行動コストが大きいというデメリットが認められた。

|   | 文脈的状况等   | 弁別刺激                         | Xの行動                         | Yの随伴              | 他児随伴      |
|---|----------|------------------------------|------------------------------|-------------------|-----------|
|   |          |                              |                              | 機能分析              | 機能分析      |
| 1 | 前時の復習    | Y「15マス使えるかな」ノートの確認をしながら板書する。 | 板書を写す                        |                   |           |
| 2 | 導入チャンス問題 | Y「解答チャンス。これは何の倍数でしょうか」       | 発問直後、書くのをやめて背を伸ばして挙手         | Xが挙手した直後に指名。Yの注目。 | 指名されたYに注目 |
| 3 | 指名       | YがXを指名する。                    | Xが起立して後ろまで聞こえる声で「3の倍数です」と発言。 | Y即時称賛「素晴らしい」笑顔・視線 | 友達の注目     |
| 4 |          | 前席の友だちがXに話し掛ける               | 友達を見て話すが、すぐにXを見る。            | YがXに注目            |           |

## 3 まとめ

児童の不適切行動について行動コンサルテーションを重ねることで、コンサルティは自身と児童の行動の相互作用に気付き、教師を含む環境を変えることで標的行動の低減を図ることができた。しかし、単に日常的に児童の話をするだけなら、多くの教師がしているだろう。有効だったのは、応用行動分析の視点で児童の行動の具体に注目し、不適切行動の前後の文脈を捉える視点があったからこそである。行動の機能に合った代替行動を児童に教えたり、適切な行動を生起しやすいよう教師が分化強化をしたりし、行動変容を促すための教師支援を考えることができた。今後は、さらに授業の場面を限定した分析を基にした行動コンサルテーションでも、児童の不適切行動の低減や教師の行動変容が見られるか、検証していきたい。同僚性を生かしたコンサルテーションが広まることを強く願う。

**引用文献** 鈴木ひみこ(2010). 日本における行動コンサルテーション研究の課題と展望, 関西学院大学人文論究, 59 (4), 181-196

## 級友に抱く評価懸念と登校回避感情および所属集団の構造との関連

上越教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 修了

加藤 賢（長岡市立南中学校教諭）

### I 問題と目的

不登校児童生徒は、小学校高学年頃から増え始め、中学校でピークを迎える。そして、その時期は思春期（青年期前期）であり、特徴的な心性の一つに評価懸念が挙げられる。これまで評価懸念が、様々な適応と関連する問題として取り上げられてきた（臼倉・濱口，2015）。またなかなか有効な抑制要因が確認されていない中、評価懸念を抱く対象として集団を検討し、教職員が学級へ介入する際の示唆を得ることができると考える。

### II 方法

2021年4月26日～5月6日、勤務校中学生（1～3年生）を対象としたwebによる質問紙調査を実施する。395名のうち372名（男子174名，女子198名）が有効回答者となった（有効回答率94.2%）。

### III 結果

#### （1）使用尺度の因子構造の検討

##### ①青年用適応感尺度（大久保，2005）

確認的因子分析（最尤法）の結果、先行研究と同様、居心地の良さ感覚、被信頼・受容感、課題・目的の存在、劣等感の無さの4因子が確認された。

##### ②登校回避感情（中島・原，2009）

強度に基づき設定された4段階の各項目の数値に、頻度に基づき評定させた各評定値を乗じた値を使用することとした。

##### ③評価懸念尺度（山本・田上，2007）

確認的因子分析（最尤法）を行った結果、先行研究の1因子構造では当てはまりが悪かったので、探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。スクリープロットと因子負荷量、解釈の可能性から2因子解を採用し、第1因子を「明確な対人場面」、第2因子を「漠然とした対人場面」と名付けた。モデルの適合度はGFI=.985, AGFI=.968, CFI=.999, RMSEA=.015(90%CI=.000,.045), SRNR=.026。 $\alpha$ 係数は、明確な対人場面で $\alpha=.91$ ，漠然とした対人場面で $\alpha=.90$ であった。

##### ④所属集団の構造

探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。スクリープロットと解釈の可能性から4因子構造を採用した。第1因子を「学級の凝集性」、第2因子を「学級内小集団の閉鎖性」、第3因子を「学級の階層性」、第4因子を「学級の規範意識」と命名した。モデルの適合度はGFI=.929, AGFI=.898, CFI=.957, RMSEA=.048(90%CI=.039,.056), SRMR=.060。 $\alpha$ 係数は、学級の凝集性で $\alpha=.91$ ，学級内小集団の閉鎖性で $\alpha=.77$ ，学級



の階層性で  $\alpha = .74$ 、学級の規範意識で  $\alpha = .79$  であった。

## (2) 因果モデルの検証

評価懸念や個人の環境との適合が登校回避感情をどのように規定するかを検討するために、IBM SPSS Amos (バージョン 28) Graphics を利用し、構造方程式モデリング (structural equation modeling: SEM) を行った。モデルの適合度は  $GFI = .970$ ,  $AGFI = .938$ ,  $CFI = .961$ ,  $RMSEA = .054$  ( $90\%CI = .035, .072$ ),  $SRMR = .061$  であり、概ね妥当な構造を示した (Figure 1)。

## IV 考察

### (1) 漠然とした対人場面での評価懸念との関連

相手のベクトルが自分に向いていないと思われる場面や状況であっても、学級の規範意識の程度によっては、自分へのネガティブな評価に対する恐れを抱く傾向を促進する一因となり得ると考えられる。

### (2) 明確な対人場面での評価懸念との関連

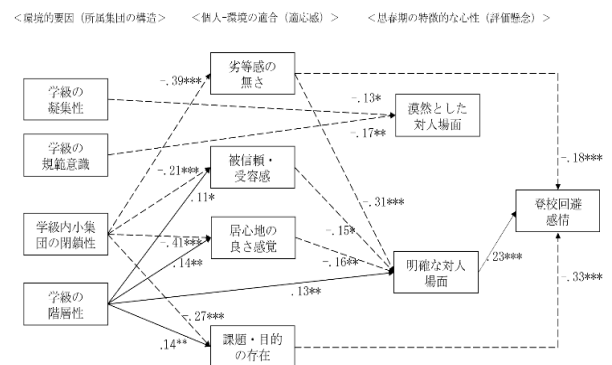
学級の階層性が一部適応感を高める効果は、評価懸念への影響を考え合わせるとやはり負の側面が大きく、階層性の評価懸念に与える負の面にクローズアップした学級経営をするべきであると考えられる。また居心地の良さや被信頼・受容感、劣等感の無さが、相手のベクトルが自分に向いていると感じられる場面での否定的な評価に対する恐れや心配を抑制する要因となる可能性があること、そしてこれらの適応感の向上のために、環境的要因である学級の閉鎖性や階層性へアプローチする必要性が示唆されたと考える。

### (3) 登校回避感情との関連

劣等感の無さは、明確な対人場面での評価懸念にも影響を与えており、思春期は自我の発達とともに他者との比較から劣等感を抱きやすい側面があるならば、劣等感自体の解消だけに着目するのではなく、居心地の良さ感覚や被信頼・受容感と合わせて、明確な対人場面での評価懸念を抑制していく有効性を本研究結果が示唆していると考えられる。

## 引用文献

- 中島 義美・原 朋子 (2009). 登校回避感情の類型と、促進要因・抑制要因との関係——登校回避感情の頻度と強度、双方からの測定による類型化の試み—— 教育系・文系の九州地区国立大学連携論文集, 2(2), 1-8.
- 大久保 智雄 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因——青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—— 教育心理学研究, 53 (3), 307-319.
- 臼倉 瞳・濱口 佳和 (2015). 小学校高学年および中学生における対象別評価懸念と適応との関連 教育心理学研究, 63(2), 85-101.
- 山本 淳子・田上 不二夫 (2007). 思春期における評価懸念と承認欲求との関連 カウンセリング研究, 40(2), 116-126.



# 中学校理科において自己モニタリングを取り入れることが 生徒の学習行動に及ぼす影響

富山大学大学院教職実践開発研究科教職実践開発専攻 2年

中島 聡子（高岡市立福岡中学校教諭）

共同研究者 富山大学大学院教職実践開発研究科教授 黒田 卓

## 1. 研究の目的と背景

国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2019）において、「理科は楽しい」という質問に対して肯定的な回答をした日本の小学4年生の割合は92%（国際平均は86%）、中学2年生は70%（国際平均は81%）であり、理科に対する意欲・関心等が中学校段階で低下することが課題となっている。市川(1998)は、学習がうまく進まないという生徒の最も重要な要因の1つとして、どのような学習方法をとっているのかということとを挙げ、その学習方法の背後には、「学習とはどのようにして成立するのか」という学習のしくみに関する考え方（学習観）や、「学習は何のためにするのか」という学習の動機や目的に関する考え方（学習動機）があると述べている。中央教育審議会の審議のまとめ(2021)では、子供が自らの将来を見通し、社会の変化を踏まえながら、生涯にわたって学び続けていく力を身に付けることが必要となっているとした上で、自ら学習を調整しながら学習に取り組む態度等の育成について述べられており、1人1人の学習方法や学習観、学習動機に着目することは教科にかかわらず大切なことだと考える。

そこで研究の目的を、生徒に自らの学習の状況を把握する活動（自己モニタリング）を促すことは、生徒の学習観、学習動機にどのような影響を与えるのかを明らかにすることとした。また、生徒の学習観、学習動機の変容は、生徒のどのような学習行動の変容につながったのかを明らかにし、自己モニタリングを取り入れた学習指導の効果を検討する。

## 2. 研究の方法

理科の学習において、生徒に自らの学習の状況を把握する活動（自己モニタリング）を促すことで、学習観や学習動機にどのような変容が表れるか質問紙により調査した。また、その結果を踏まえた実践を行い、自己モニタリングを取り入れた学習指導の効果を検討した（表1）。

|                     | 年 | 2021 | 2022 |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |  |
|---------------------|---|------|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|--|
|                     |   | 12   | 1    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |  |
| 3.1 質問紙の作成          |   |      |      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |  |
| 3.2 学習観・学習動機の調査     |   |      |      |   |   | ☆ |   | ☆ |   | ☆ |   |    | ☆  |  |
| 3.2 自己モニタリングを促す実践   |   |      |      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |  |
| 3.3 学習観・学習動機を踏まえた実践 |   |      |      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |  |

表1 全体の工程

## 3 結果と考察

中島(2022)で示した通り、数学の学力・学習力診断テスト COMPASS を理科の質問に改変した質問紙（表2）は、生徒の学習観等を把握する手段として使用することができたことがわかった。

次に、学習観・学習動機の変容について示す。実践を行った期間中、学習観等が向上、または変化しなかった生徒の人数は、低下した人数を常に上回っており、全体的にみて学習観等は徐々に向上していた。また、ある群においては7月－10月は実践なしだったにもかかわらず、学習

観等が向上していた。これらのことから、学習観等は徐々に向上していくが個人差があり、実践開始から3か月かかってようやく変容が表れる生徒もいることが考えられる。

最後に、学習行動の変容について示す。学習観等の変容とテストの成績の関係をみると(表3)、学習観等が向上または変化しなかった47人のうち6人が成績も向上していること、学習観等が低下した30人のうち6人が成績も低下していた。このことから、学習観等の向上や低下はすぐに成績の向上や低下に結びつくわけではないこと、一方で、学習観・学習動機が低下した生徒は成績が向上することは少ないといえる。

成績には現れない学習行動に着目すると、生徒のコメントから、今まであまり学習について真剣に考えたことのなかった生徒が、学習の成立のさせ方について自分の考えをもったり、目標を設定したりしていることがわかった。このような考え方の変化が、課題に対する取り組みの積極性、考察の内容の深化、家庭学習課題への取り組み方の変化、授業後や昼休みに質問しにくるといった行動の変化となって現れている生徒もいる。

#### 4 まとめと今後の課題

本研究から、生徒に自己モニタリングを促すことは、長い目で見ると学習観と学習動機に影響を与えることがわかった。学習観と学習動機の向上は、すぐに成績の向上につながらないことが多いが、記述、発言等の学習行動につながり、いずれは成績の向上につながるであろうことが予想される。また、継続的な支援があれば、中学生に自己モニタリングを促すことは可能であることがわかった。

より詳細な分析を行うため、現在、学習行動の記録と分析に取り組んでいる。また、実践を今後も継続して学習行動がどのように変容していくか記録をとっていききたい。今回実施した授業実践以外にも、学年、時期、生徒や学校の実態に応じて別の実践を工夫することにも取り組みたい。

#### 参考文献

- 文部科学省(2019) 国際数学・理科教育動向調査(TIMSS2019)のポイント、  
<https://www.nier.go.jp/timss/2019/point.pdf>(参照日 2022.2.2)  
 市川伸一(1998) 認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導、ブレーン出版、pp.186-203  
 中央教育審議会(2021) 教育課程部会における審議のまとめ、  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_soseisk01-000012362\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_soseisk01-000012362_3.pdf)(参照日 2022.2.2)  
 市川伸一ほか(2009) 数学の学力・学習力診断テストCOMPASSの開発、Cognitive Studies, 16(3), 333-347  
 中島聡子, 黒田 卓(2022) 中学校理科における生徒の学習動機や学習観の把握—自己モニタリングを取り入れた授業の実施に向けて—、第43回北陸三県教育工学研究大会石川大会「発表論文集」, 231-234

#### 学習動機

##### 充実志向

- 新しいことを知りたいという気持ちから。
- 何かができるようになっていくことは楽しいから。

##### 訓練志向

- 勉強することは、頭の訓練になると思うから。
- 理科を通して勉強の仕方が身につくと思うから。

##### 実用志向

- 勉強したことは、生活の中で役に立つと思うから。
- 習ったことを使うよこびを味わいたいから。

##### 関係志向

- みんながやるから、何となく当たり前と思って。
- 教えてくれる先生が好きだから。

##### 自尊志向

- 成績がいいと、優れているような気持ちになれるから。
- ライバルに負けたくないから。

##### 報酬志向

- 成績が良ければ、おこづかいやごほうびがもらえるから。
- いい学校を出ておくと、大人になっていい生活ができるから。

#### 学習観

##### 方略活用志向(非勉強量重視志向)

- 成績を上げるには、勉強のやり方を考えることが大切だ。
- 人それぞれ、自分に合った勉強法をした方が効果的だ。
- \*たくさんの量の勉強をすることがとても大切だ。
- \*成績の良さは、勉強のやり方よりは、勉強した量で決まるものだ。

##### 意味理解志向(非丸暗記志向)

- ただ暗記するよりは、理解して覚えることが効果的だ。
- 習ったこと同士の関連を考えて覚えることが効果的だ。
- \*なぜそうなるか考える前に、まず覚えることが重要だ。
- \*きちんと暗記できていれば、その内容は分かったといえる。

##### 思考過程重視志向(非結果重視志向)

- テストでできなかった問題は、答えだけでなく解き方も知りたい。
- 自分の考え方以外にも、他の人の考え方も知りたい。
- \*なぜそうなるのかわからなくても、とにかく答えが合っていればいい。
- \*自分の答えが合っていれば、別の解き方は特に大事ではない。

##### 失敗に対する柔軟性(非環境重視志向)

- 成績が悪かったときに、なぜかを考えることはいい経験になる。
- まちがえることは、その先の学習に生かすための大切な材料だ。
- \*成績を上げるためには、わかりやすい授業をする先生が必要だ。
- \*みんなの成績がいいクラスに入っていれば、成績は良くなる。

\*は、逆転項目

表2 質問紙の質問項目(抜粋)

|            | 成績↑ | 成績＝ | 成績↓ |
|------------|-----|-----|-----|
| 学習観・学習動機↑＝ | 6人  | 34人 | 4人  |
| 学習観・学習動機↓  | 1人  | 23人 | 6人  |

表3 学習観等の変容とテストの成績

# 発達障害児童生徒の自己理解に関する研究

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  
大井山 恵（金沢市立戸板小学校教諭）

## 1. 研究の背景と目的

金沢市では小・中学校に在籍する児童生徒数は減少の一途をたどる一方、教育的な支援が必要であると判断され、指導を受ける児童生徒の人数は年々増え続けている。特別支援学級はほぼすべての小・中学校に設置され、1学級当たりの在籍人数も年々増加傾向である。1学級に8人までの在籍が定められており、児童生徒は異学年集団の中で一人一人異なる時間割を過ごしている。その中でも、個に応じた指導で一人一人に教科学習の力を育成するだけでなく、将来の「自立と社会参加」を見据えた力の育成が必要だろう。

特別支援学級に在籍する児童の実態として、自分の思いを理解し表現することに困難さを抱えるもの、人間関係を形成することに困難さを抱えるものが多い。この原因の一部を、客観的に自分を捉えられないこと、それを基に他者に働きかけられないことと考えた。石川(2015)は「発達障害児への支援は、最終目標としては自己理解してもらうこと」だとしている。ナイサー(1988)は、自己理解の発達について5つの側面がありアクセスできる自己が、生態学的自己・対人的自己・拡張自己・私的自己と発達していくことを述べている。これを参考に、本研究では、自己理解を促す視点として「他者との関係性」「時間軸」を設定し、発達障害児童生徒への自己理解の効果的な支援方法を検討することを目的とした。

## 2. 研究の内容

視点の妥当性を検討するため、来年度の本実践に向けたプレ実践を行った。プレ実践は、K大学附属特別支援学校中学部3年生7名を対象に「他者との関係性」「時間軸（過去―現在―未来）」を設定した授業を行い、「自己理解」の深まりや変容を観察した。授業設計は、木谷(2014)の自己理解のプロセス四段階を参考に行った。第一段階「自分の得意さ・苦手さを理解すること」、第二段階「自分自身を理解するだけでなく、障害特性を自分自身の言葉と自分に適した表現ツールを活用して他者に説明できること」、第三段階「その結果他者に理解してもらえること」、第四段階「そこから他者との新たなコミュニケーションが生まれること」のうち、第一段階を6時間単元で扱った。(表1)

| 時   | 活動の内容        | 視点との関係                  |
|-----|--------------|-------------------------|
| 1   | 自己紹介         | 自己意識をもつ                 |
| 2   | 過去の自分のよさを知る  | 時間軸（過去）<br>他者（小学校時代の先生） |
| 3・4 | 現在の自分のよさを知る  | 時間軸（現在）<br>他者（学級の仲間）    |
| 5   | 未来の自分を想像する   | 時間軸（現在→未来）<br>自己意識      |
| 6   | これまでの学習を振り返る | 自己意識の変化                 |

### (1) 自己意識をもつ（1時）

表1 学習活動の流れとデザインの視点

授業者（筆者）は、対象生徒と出会って間もない時期であったことを生かし、「自分のことをくわしく紹介しよう」と活動課題を設定した。他者との違いを感じ、自分の特徴に意識をむけることをねらいとし、サイコロトークと自己紹介シートの記入を行った。サイコロトークは小集団活動で会話を楽しみながら自己に意識を向けさせること、自己紹介シートの記入

は、周囲のテンポに影響を受けることなく自己に意識を向けさせることとした。生徒の言動観察から、日常のコミュニケーションが可能な生徒は、どちらの活動もヒントカードを基に考え表現することができたが、言語理解が場面依存的な状態の生徒は、好き嫌いの選択が不安定であったり得意や頑張っていることの表現が困難であったりした。このことから、言語理解のレベルによって自己理解授業の目指す段階に差があり、言語理解が場面依存的な段階なのか、場面依存的でなく概念的理解ができる段階なのかをまず見取る必要があることが明確になった。

## (2) 単元1時と6時での自己意識の比較

言語理解が場面依存的でない生徒に着目し、1時と6時で記入した自己紹介シートを比較した。1時にはヒントカードを基に自分を振り返り記述していたが、6時は生活文脈から想起し記述していた。記述できた項目も77%から94%に増えた。このことから、意図的に自己に意識を向けさせる機会を設定することが自己理解を促すために有効であることがいえる。また、1時と6時の間に、「他者との関係性」という視点を設け、他者（過去に関わった先生、学級の仲間）との関わりから自己に意識を向ける活動を繰り返し行った。すると6時には、自己に関する記述内容が「元気、明るい」「やさしい」から「元気」「やさしい」「真面目、しっかり者」へと、外向性と協調性に関する記述から勤勉性に関する記述へと広がりを見せた。このことから、他者との関係性の中で、評価され、自己を客観的に捉えることが自己理解を促す上で有効であるといえる。これは、木谷（2009）が新たな自己を発見するために「他者」の存在が必要であり、自分を他者との関係の中で位置づけ、自分を理解していくことが必要と述べていることにも一致する。

## 3. プレ実践から見えたこと

- ・自己に意識を向ける授業を意図的に実施することは、自己理解を深めるために有効である。
- ・言語理解のレベルによって促す自己理解が異なり、言語理解について事前にアセスメントする必要がある。
- ・自己に意識を向けるため、「他者との関わり」の中で、自己に対する評価を聞いたり、他者との関係性の中で自己を位置づけたりすることが大きな手立てとなる。
- ・「時間軸の設定」は、児童生徒自身が「過去の自分」「現在の自分」をどのように自己評価し、位置づけるかによって影響するため、長期スパンでの観察が必要である。

## 4. 次年度の研究課題

プレ実践から自己理解学習の前段階での言語理解アセスメントの必要性が明確になった。次年度は、「J.COSS 日本語理解テスト」を用いてアセスメントを行い、言語理解度に応じた活動内容やねらいを定めて実践を行う。また、今年度は特別支援学校中学部の同一学年集団での実践であったが、次年度は小学校特別支援学級での異学年集団での実践研究となる。異学年集団での学習を通して、個々の自己理解を促すことができる授業デザインを開発していきたい。

## 5. 参考・引用文献

石川道子(2015).義務教育終了までに学んでほしいこと.アスペハート3月号,76-82

木谷秀勝(2014).子どもの発達支援と心理アセスメントー自閉症スペクトラムの「心の世界」を理解する.金子書房.

木谷秀勝(2009).高機能広汎性発達障害児の発達の变化 WISC-Ⅲの継続的变化からの分析.山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第28号, 105-114

## 日々の実践をめぐる語り合いによる園内研修の試み —「学び続ける」その先に向けて—

福井大学大学院 福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学

連合教職開発研究科 教職開発専攻 2年

鎌内 菜穂（奈良女子大学附属幼稚園教諭）

### 1. はじめに

2018年頃から、園の教育目標で語られていた保育実践の在り方を、現状に合わせて捉え直すことを続けてきた。次第にわたしの保育実践の在り方が見えてきた。

「子どもとともに学びをつくる」保育実践をしようとしている。それは、「大人」と「子ども」ではなく「わたしたち」がそこにいるということだ。その関係性の中で生まれてくる意味を捉えながら、次の保育の可能性を見出している。互いに学び合いながら実践が展開していつている。

保育実践の在り方が見えてくることで、子ども観も転換していった。

ともに学びをつくる保育を実現していこうとしている。しかし、担任と、保育補助として保育に関わる短時間勤務教員の関係性はどうか。担任の思いや考えを、短時間勤務教員に伝え、保育実践を進めていこうとしていた。「ともに学ぶ」関係ではなかった。教員間の関係性を「ともに学ぶ」ものに転換していく必要があった。

本報告では、「ともに学ぶ」ための園内研修の試み、「Daily Dialogue」（＝D.D. 以下D.D.と標記する）の概要と、その実践の展開を支えた教職大学院での学びを紹介することで、その成果を描き出していきたい。

### 2. とともに学ぶための園内研修の試み

D.D. は日々の実践をめぐる語り合いの時間だ。毎日保育後の15分間、同じ学年を担当する教員4～5名で語り合う。各学年に配属されている研究部がファシリテーターを行う。

時間を設けたからといって、そこに「学び」が生まれるものではなかった。自らの実践を語るということは困難さが伴った。

D.D. は同じ学年の教員が集まって、その日の保育実践を語り合うが故に、互いにそれぞれの保育実践を知っていることも多い。子どもの関わり方や活動の進め方を目にしている。だからこそ、その時の自身の判断を言葉にすることに抵抗感を感じていた。実践の場での自らの判断は、それでよかったのか、もっとよい判断はなかったのかと自己批判をするこ

とにつながった。また「私ならこうしたかも」という語りは、他者批判のように聞こえることもあった。「こんなことを話してもいいか」「何を話せばいいか」と悩み、語れない現実を抱えることになった。D.D. はつらさを感じる時間になってしまった。

### 3. 教職大学院のカンファレンスが与えたもの

D.D. は語ることが辛い、教職大学院の月間カンファレンスで語るとは楽しみで仕方なかった。何が違ったのか。それは、実践を通して自らが何を思っているかを語っていた。その時の判断を、今はどう感じるのかを一つずつ言葉にしていた。他者の言葉を重ね合わせながら、過去と現在を行き来して言葉を紡いでいた。他者の言葉が、自分の捉えの意味を自覚化させた。そのことによって、どうしてそう考えたのか、改めてその考えを今はどう感じるかを見つめる機会を得た。そして、その時と今では自らの考えが変容していることがあったり、その時に変容していく瞬間を捉えたりすることができた。カンファレンスは、「学び」が生まれる瞬間に出会える時間だった。そしてその「学び」は、他者とともに「語り合う」ことで生成されていく。教職大学院のカンファレンスは、「語り合い」から「学び合う」ことの具体的なイメージを抱かせてくれることになった。

### 4. とともに学び合うコミュニティへ

「学び合い」の具体的なイメージを抱き、D.D. を積み重ねていくことによって、自らの実践の意味や価値を問い直す視点を得ていった。他者と比較するのではなく、「なぜ自分はこのようにしているか」を問い直し、実践の可能性を探っていくようになってきた。「語る」ことが日常になったことで、実践や実践を取り巻く様々なことに対する問いを生み始めた。日々の実践だけではなく、園のカリキュラムや保育観、そして園の哲学をも問い直すところまできた。これまで園の文化として当たり前に行ってきたことの意味や価値を問うようになった。「語り合い」が園文化の変容の渦を生み始めた。

教職大学院で得た「学び合い」のイメージが園内でも少しずつ体現され始めた。園がともに学び合うコミュニティへと変容を始めている。

### 5. おわりに

学び合うわたしたちになりつつある今、わたしは実践をつくる子どもや同僚の声が聴こえてくるようになったと感じている。わたしの価値を押し付けるのではなく、相手が何を感じ、どう思うのかを相手の言葉で聞きたいと思う。

「語り合い」から生まれた「学び合い」の文化を大切に育てていきたい。ともに「学び合う」コミュニティであり続けるために、互いの喜びや辛さに心を寄せながらともに歩んでいきたい。わたしたちはどうありたいと思うのか、言葉を重ねながらともに未来を描いていきたい。「学び合い」を体現し続けたいと思っている。



# 教職員の強みを活かしたメンタリングの実践研究

## —ストレンクス・ファインダーを活用して—

信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了

後小路 正人（長野県岩村田高等学校教諭）

### 1. 研究の目的と方法

教員組織は、従来は校長と教頭の管理職以外は横並びにある「鍋ぶた型」組織と言われ、個々の教員の独立性と分離性が保たれてきた。このことに河村（2017）は、「学校での教育上の問題に対して、組織的に対応するという教員の意識が弱く、主体的に学び続ける姿勢についても教員個々に委ねられてきた」と述べている。中央教育審議会（2021）においても、これまでの答申等を踏まえた再整理がなされ、「様々な背景や経験を持った『個人』である教師一人一人の能力、適正等に応じて、それぞれの強みを生かしつつ、それぞれの弱みを補い合い、（中略）、『組織（チーム）』として対応する」と言及している。

本研究では、「協働的な組織」と「教職員の強み」という一見相反する事象を融合したミドルリーダーによる教職員の強みを活かしたマネジメント実践を行い検証した。とりわけ調査研究の結果からメンタリング実践を行い、メンティ・メンターの強みの組み合わせによる協働性の検証と体系化を目的とした。

### 2. 研究の方法

人の持つ強みを可視化するために、ストレンクス・ファインダー（以下、SF）を活用した。SFテストにより、人の持つ才能を分類した「強みの資質（以下、ストレンクス）」がわかる（図1）。

$$\begin{array}{l} \text{才能（頻繁に繰り返す思考、感情、行動パターン）} \\ \times \text{投資（練習やスキル開発、知識を身につけるためにかける時間）} \\ = \text{強み（常に完璧に近い成果を生み出す能力）} \end{array}$$

※ 人の持つ才能を34個に分類分けしたものがSFの「強みの資質」

図1 強みの方程式 出典：Rath（2017）

1年目に調査研究として、ストレンクスの測定・調査を行った上で、ワークショップを通じてミドルリーダーのマネジメント手法について検討した。それらの結果に基づき2年目は実践研究として、所属校の若手教員2名に対してメンタリングを実施し、メンティ・メンターの関係性の在り方について検証した。

### 3. 調査研究

#### 3.1 ストレンクスの測定

#### 3.2 先生たちの強みの行動指針データベース

ストレンクスの調査を行い、そのデータと分析した結果をwebサイトにまとめた。

#### 3.3 ストレンクスのワークショップ

大学院のゼミにおいて、ストレンクスの自己理解・他者理解・組織開発のワークショップを実施した。

### 3.4 調査研究の考察

調査研究から、自身の強みはもちろん、自分とは異なる強みを持つ同僚の強みの理解と、それらの強みを組織の中でどのように組み合わせるかが重要であることが示唆された。

## 4. 実践研究

調査研究の結果を受けて実践研究では、若手教員に対するメンタリングに着目した。研究者自身のストレングスがメンタリングにおいて、効果的に活用できるからである。また、若手教員の成長は学校組織において必要不可欠となるためである。筆者がメンターとなり、2名の若手教員をメンティとして、それぞれのストレングスに応じたメンタリングを行い支援した。

### 4.1 A教諭へのメンタリング

A教諭とは「ICTを活用した自由進度学習」の協働実践を通してメンタリングを行った。

### 4.2 B教諭へのメンタリング

B教諭とは「初任者研修の研究授業」に向けてのメンタリングを行った。

### 4.3 職員研修会での若手教員のフォローアップ

A教諭、B教諭の2人に講師を依頼して、職員研修会を開催した。若手教員が講師となり研修会を実施することで、教員組織全体へのフォローアップや影響力についての検証を行った。

## 5. 研究の成果と今後の課題

研究を通して、次の2つのことがわかった。1つ目は、メンタリングにおいて、メンターとメンティのストレングスを「パズル」のように組み合わせていくことで、協働性に「深み」と「広がり」が増すことである。2つ目は、メンタリングで高めたメンティの力を、メンターが意識的に組織へのフォローアップに変換することの有効性である。それにより、協働性を生むきっかけとなる。

課題としては、本研究ではメンターの働きかけによりメンティの強みに投資してきたが、今後はメンティ自身が意識的に強みに投資していけるようにメンタリングを実践していくことである。

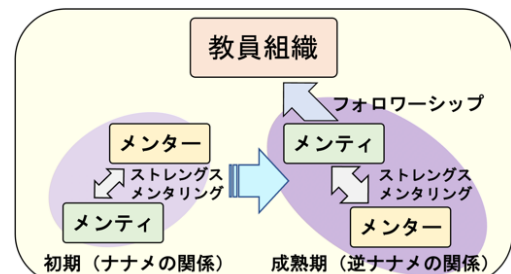


図2 メンタリングによる関係性の変化

## 文献

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、子どもが伸びる校長のリーダーシップ』.図書文化社.

中央教育審議会(2021).「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会(第2回)新たな時代における教師・教職員集団の持続的な成長の在り方について.文部科学省.

Rath, T. (古屋博子訳)(2017).『さあ、才能(じぶん)に目覚めよう新版 ストレングス・ファインダー2.0』.日本経済新聞出版.

Rath, T. & Conchie, B. (田口俊樹, 加藤万里子訳)(2013).『ストレングスリーダーシップ—さあ、リーダーの才能に目覚めよう』.日本経済新聞出版.

## 地域連携のアンカーとしての機能を実質化する教育資源マネジメントの研究 —働き方改革を具現化する学校発信による学校支援地域本部の設立を核とした実践—

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻修了  
吉田 太（海津市立城南中学校教頭）  
共同研究者 岐阜大学大学院教育学研究科教授 吉澤 寛之

### 1. 課題と目的

勤務校における外部人材の活用に関して、情報共有の徹底不足や役割分担の不明確化等の課題も見えており、また、外部・地域との連携は、個人の力量に依存する面が強く、持続可能な組織が形成されていない。さらに、平成 30 年度に文科省が実施した教員勤務実態調査（文部科学省，2019）の集計では、長時間勤務や多忙感・負担感の高さなど看過できない教師の勤務実態が明らかとなった。そこで、本研究では、学校による地域連携のアンカーとしての機能を実質化するため、教育資源マネジメントという発想を導入する。学校発信により学校支援地域本部を設立し、学校による地域連携のアンカーとしての機能を実質化する教育資源マネジメント体制を確立し、実践効果を検証する。本実践の成果は、地域で子どもを育てる気風への促成や、教師の多忙感・負担感の軽減等、地域教育力の促進と働き方改革を具現化するうえで有効な新たな方途を広く発信することへとつなげる。

### 2. 実践内容

#### （1）ボランティア募集要項の作成と配布による教育資源リストの充実

学校支援地域本部準備委員会で作成した募集要項については、職員および本部役員会にて承認を得た後、一学期終業式に全校生徒への配布を実施した。さらに、海津市役所学校教育課と秘書広報課の協力のもと、市報への挟みこみ広告として南濃町への全戸配布を実施した（8 月初旬実施。約 4600 世帯）。この募集要項により 13 名のボランティアを新たに外部人材リストに取り込むことができた。このため、先行研究や海津市内における教育資源の調査をもとに作成した「地域資源（ひと）」と「地域資源（もの・こと）」分類表（独自作成）に基づいてカテゴリーごとに新たに整理を行い、海津市教育資源リスト（独自作成）をさらに充実させることができた。

#### （2）学校支援地域本部設立と外部人材を活用した教育活動の実施

第 1 回目の生徒用質問紙調査（調査内容は後述）では、子どもたちの公的交流の場を設定し、交流の場面においてセルフコントロールの向上へつながる計画的な行動を促す取組を実践し、地域貢献の意識を向上させるための支援が必要であることが分かった。また、外部人材を効果的に活用している先進校 2 校の視察では、両校とも、学校にとっても地域にとっても、対等な双方向の関係づくりが構築されていた。調査や視察の結果を踏まえ、勤務校において、単に学校や子どもたちを支援するという一方向の関係ではなく、子どもを核として、学校・家庭・地域住民・を巻き込んだ、双方向による幅広い地域学校協働活動の展開を計画した。学校支援地域本部を 11 月に正式に発足させた後、学校支援地域本部としての最初の教育活動として、1 年生の総合的な学習の時間を活用し、養老鉄道一人一

花運動を実施した。この活動を行う経緯として、学校支援ボランティアのメンバーの一人で、養老鉄道を守る会に所属する方による学校への依頼によってこの活動が実現した。養老鉄道は、勤務校において、約70%の生徒が登下校で活用することもあり、南濃町の5駅すべてにおいて、生徒は、自分たちの利用するそれぞれの駅に分かれて活動を実施した。当日は、ケーブルテレビや新聞社にも大きく取り上げられたことで、生徒による学習の振り返りから、生徒の喜びと満足の高さが確認できた。

### 3. 結果と考察

生徒用質問紙調査では、相関分析により、高い相関関係が見られたのは、養育統制と養育受容 ( $r = .417, p < .01$ )、私的交流と地域愛着 ( $r = .371, p < .01$ )、地域愛着と貢献感 ( $r = .259, p < .01$ )、私的交流と貢献感 ( $r = .246, p < .01$ )、私的交流とCS参加度 ( $r = .233, p < .01$ )、養育統制と私的交流 ( $r = .215, p < .01$ )、養育受容と地域愛着 ( $r = .208, p < .01$ ) であった。次に、各尺度の2回目の平均値を1回目の平均値と比較する  $t$  検定を行った。その結果、私的交流 ( $t(213) = 4.97, p < .000$ )、公的交流 ( $t(210) = 4.55, p < .000$ )、貢献感 ( $t(210) = 2.29, p < .023$ )、養育統制 ( $t(212) = 2.02, p < .044$ )、養育受容 ( $t(213) = 2.16, p < .032$ )、セルフコントロール ( $t(204) = 3.87, p < .000$ ) において有意な差があり、1回目より2回目の得点が高かった。さらに、1回目から2回目への変化量を学年間で比較する  $t$  検定を行ったところ、地域愛着 ( $t(212) = 2.76, p < .006$ )、セルフコントロール ( $t(203) = 2.05, p < .041$ ) において有意な差があり、2年生よりも1年生のほうが、有意に得点が高かった (図1)。

学校支援地域本部の協力のもと、1年生において実施した、養老鉄道一人一花運動は、単に学校や子どもたちを支援するという一方向の関係ではなく、子どもを核として、学校・家庭・地域住民を巻き込んだ、双方向による幅広い地域学校協働活動を展開し、地域の人との関わりや繋がりをつくるための意図的な活動であった。その結果、生徒用アンケート結果では、地域愛着とセルフコントロールにそれぞれ有意差が見られ、2年生よりも1年生のほうが、有意に得点が高かった。新聞社やケーブルテレビ等で報道され、地域や保護者をはじめ、多くの人からその活動を評価されたことで、生徒の充実感と地域愛着、セルフコントロールの向上につながったと考える。また、教師用アンケート結果では、多忙感は、学校全体として数値が減少した。これは、1年生生徒の地域愛着とセルフコントロールを向上させたことで、1年生生徒の学校生活に落ち着きが見られるようになり、そのことが教師にとって、生徒指導事案の減少による多忙感の解消につながったと考える。

### 4. 今後の課題

今後の課題を2点述べる。1つ目は、地域課題、学校課題、めざす地域の未来像を共有することができる組織づくりである。2つ目は、教師の働き方改革を更に具現するための組織の活用である。教育資源をマネジメントするためのこの組織の構築は、教師の働き方改革を具現するとともに、今後、社会が求める教育的ニーズとなるであろう、地域の課題解決や地域づくりに継続的に取り組む「生涯学習・域学連携」の役割を担うことを信じ、引き続き、継続して研究実践を進めていきたい。

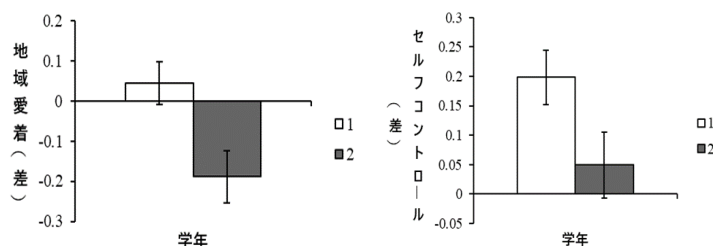


図1 学年別の事前から事後への変化量における平均値

# 家庭学習ルーティン定着による自立した学習習慣の形成 -Google for education を用いた、家庭学習の支援方法を通して-

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年  
澤 和真（浜松市立三ヶ日中学校教諭）

## 1 問題の所在

今般の学習指導要領の改訂により、学習者はこれまで以上に知識・理解の質をさらに高め、確かな学力を育成しなければならない（文部科学省 2019）。しかし、現行の授業時数が増加したわけではないため、学校現場ではさまざまな課題が浮き上がっている。英語科を例にとると、日本人が第二言語を習得するためには 2200 時間必要であるとされている（廣森 2015）が、学習指導要領に示された外国語（英語）の標準時間数は小中合わせて 508 時間しかないことから、学校の授業だけでは英語の習得は達成できない（奥貫 2021）。これを補うためには学校以外での学び、つまり家庭学習が重要であると考えられるが、充実した家庭学習を行えている学習者ばかりではない。令和 4 年度の全国学力学習状況調査における生徒質問紙の結果では、計画的に家庭学習を進めている生徒は全体の 19.4%であり、家庭学習の充実は喫緊の課題である。

そこで、「①学習時間の設定」に加えて「②級友の家庭学習の取り組み状況の可視化」という「家庭学習の枠組みにより家庭学習を習慣化すれば、自律的な家庭学習が実現できるのではないか」という仮説を立てて実践研究を行った。

## 2 研究内容

### （1）研究対象・期間について

A 市立 B 中学校で、1 期 8 週間の実践研究を同一の生徒に対して年度をまたいで 2 期実施した（以下、1 年目・A 期／2 年目・B 期）。実践研究開始時に中学校 2 年生・123 名（4 学級）を対象とし、週 1 回英語の授業に関連した準宿題（教師が課題を提示するものの、行うかどうかは学習者の判断に委ねられる）を提示し、その取り組み状況を調査した。課題の内容は復習事項に限定した。課題の提示方法は、google for education の classroom（以下、classroom）で週に一度課題動画を配信し、内容の理解を確認する問題を google フォームで答えさせた。

### （2）A 期の研究方法について

A 期は実験群（2 学級）と対照群（2 学級）に分けて検証を行った。実験群の生徒には、学習時間の設定の効果を測定するために、「課題を行う時間（以下、学習設定時間）を定めること」、級友の家庭学習取り組み状況の可視化のため、「課題を提出した際には、classroom 内のストリームにコメントを残す」よう指示をした。

### （3）B 期の研究方法について

B 期は対照群との比較を行わず、全ての生徒に学習設定時間を定めること、課題を提出した際に classroom 内のストリームにコメントを残すよう指示をした。また、検証開始前に 2 週間分の行動記録をさせた上で、課題を行う時間を定める時間を慎重に決めさせた。

### 3 成果と課題

#### (1) 学習設定時間の効果

A 期開始直後は、実験群、対照群共に取り組み状況にほとんど差はなかったが、4 週目終了後に実験群のみ、学習設定時間の見直しを呼びかけた。このことにより、46.9%の生徒が学習設定時間を見直した。その後、実験群の取り組み状況は改善され、高い水準で課題に取り組む様子が伺えた。また、対照群は回数を重ねるごとに課題に取り組む生徒の数は減っていき、特定の生徒のみ課題に取り組む傾向が見て取れた。特に、学力中下位層、学力下位層の生徒は学習設定時間を再設定した後に、課題の取り組み状況が大きく改善されたため、これらの層の学習者にとって、適切な学習時間を設定させることが重要であることが明らかになった。

このことから、B 期は、全ての生徒にとって適切な学習設定時間が決められるよう、2 週間分の行動記録を取らせた上で、学習設定時間を定めさせた。その結果、検証開始当初は 9 割近くの生徒が課題に取り組んだが、A 期同様に回数を重ねるごとに課題に取り組む生徒の数は減っていった。そして、A 期からここまでの間で、学習設定時間通りに行えている生徒が 5 割を超えることがなかったため、4 週目終了後、全生徒にこれまでの課題の取り組み状況を振り返らせ、学習設定時間に課題を行うための手立てをそれぞれで考えさせ、実行するよう指示をした。その結果、設定時間通りに課題に取り組む生徒は増えていったが、取り組み状況が大きく変わることがなかった。

また、A 期・B 期を通して、学力上位層は学習設定時間通りに行わない場合が多いが、課題には取り組むという傾向をつかむことができた。

#### (2) 級友の家庭学習取り組み状況の可視化の効果

A 期終了後に「classroom のストリームにコメントを残したことについて」質問紙を通し調査した。そこで、65%の生徒が特に級友の取り組み状況を意識していたことが分かった。特に、学力中下位層や学力下位層の生徒の割合が多く、これらの層の学習者は、級友の取り組み状況が可視化されたことが、課題に対する取り組みに一定の影響を与えたと考えられる。

#### (3) 日常生活のイレギュラー化による習慣化の阻害

B 期の取り組み状況を分析すると、4 週目以降になり、部活動や家庭の用事により、学習設定時間通りに課題を行えなかった生徒が微増していたことが分かった。同時期は、中体連の夏季大会の時期と重なり、部活動の活動時間の延長やクラブ活動の活発化によるものではないかと推察する。検証前にとった 2 週間分の行動記録と実際の行動にズレ（日常生活のイレギュラー化）が生じたことにより、これまで続けていた家庭学習の習慣が乱れる傾向があることもつかむことができた。

### 4 まとめ ～本研究を教育現場で活かす～

本研究で検証した「家庭学習の枠組み」が最も効果的だったのが学力中下位層の生徒であった。これらの生徒に家庭学習時間を設定させ、その取り組み状況が級友同士で可視化できれば、宿題や準宿題といった性質の家庭学習だけでなく、学習者が自ら学習内容を考え、学習するといった自主学習的な家庭学習の習慣化にもつながると考えられる。また、classroom のようなクラウド上の教室は、学校以外の場所であっても、級友と共に学ぶ環境を実現できる。級友の家庭学習の取り組み状況がクラウド上で共有できれば、家庭学習に対する高いモチベーションを維持できると考える。

#### 参考・引用文献

- ・文部科学省（2019）「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」
- ・廣森 友人（2015）「英語学習のメカニズム：第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法」大修館書店
- ・奥貫 明子（2021）「中学生の家庭学習：自己調整的なアプローチによる指導の検討」



# 低学年児童の学びを充実させるための自己評価の提案型研究 ースクールキャラクターを取り入れたワークシートを手立てとしてー

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  
後藤 弘樹（静岡市立清水駒越小学校教諭）

## 1 研究概要

### (1) 研究目的

本研究は、低学年児童の振り返り活動の困難さをふまえ、スクールキャラクターを取り入れたワークシートを開発し、その運用について提案することを目的とする。

### (2) 研究計画

- ①授業を受け持つ教員を対象としたアンケート調査から、研究校の振り返り活動の特徴を見出す(研究校の実態調査)
- ②何を学んだかを振り返るためのスクールキャラクターを活用したワークシートを作成し、授業で活用する(研究校における実践)
- ③手立てに対して分析を行い、有効性を確かめる(結果と考察)

## 2 研究内容

### (1) 研究校の実態調査

研究校においてどのような自己評価活動が行われているかを明らかにするために、授業を行っている教員にアンケート調査を行ったところ、低学年では自己評価活動があまり実施されていない実態が明らかとなった。

児童の自己評価の内容を探るために、自己評価の記述を分類することとした。低学年で自己評価活動があまり実施されていなかったため、第3学年の4～9月の外国語活動における児童の記述を対象とした。静岡市教育センター(2019)、梶浦(2021)を参考に4つのカテゴリーを設定し、対象の記述を分類した結果、児童の自己評価の内容には偏りがあることが確認された。(表1)。

表1 外国語活動の自己評価の記述の分類

|        | カテゴリー |       |       |      | 該当なし  |
|--------|-------|-------|-------|------|-------|
|        | 変容    | 変容の理由 | 取組の評価 | 発展   |       |
| 該当数(個) | 192   | 15    | 24    | 46   | 260   |
| 該当率(%) | 38.02 | 2.97  | 4.75  | 9.11 | 51.49 |

### (2) 研究校における実践

#### ①ワークシートの作成

研究校の自己評価活動の実態から、ポートフォリオ型のワークシートとした(図1)。自己評価の視点と書き出しの例をスクールキャラクターの挿し絵と吹き出しで示した。また、児童の記述に対して価値付けするために、記述欄の横にスクールキャラクターを添えた。最後に単元

図1 本研究で作成したワークシート



を通して成長したことについて記述できる枠を設け、スクールキャラクターと吹き出しを添えた。

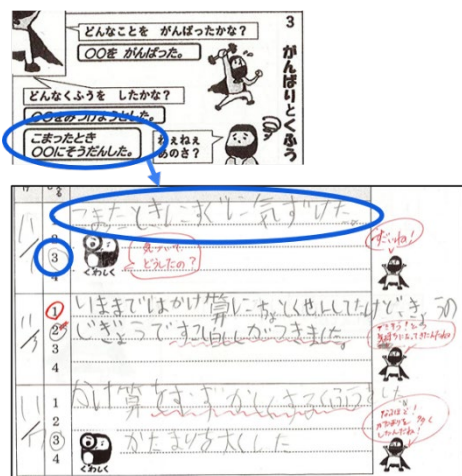


図2 児童のワークシート①

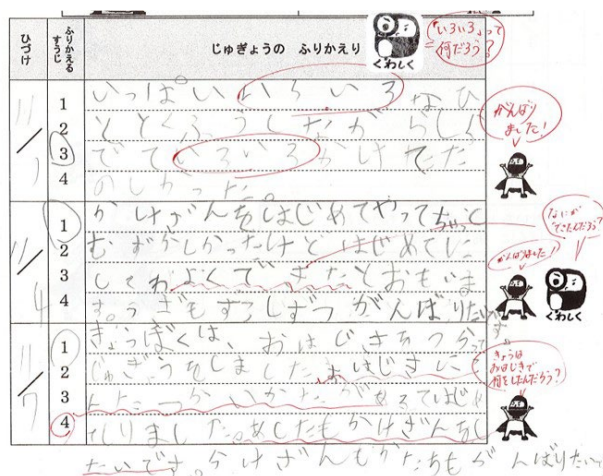


図3 児童のワークシート②

## ②ワークシートの活用

### (ア)児童の記述について

第2学年算数科「新しい計算を考えよう(かけ算)」でワークシートを活用した。図2のように、スクールキャラクターの吹き出しの言葉を活用した記述が多く見られた。また、注意が散漫しやすい児童が粘り強く納得がいくまで記述する姿が見られた(図3)。

### (イ)自己評価の視点について

自己評価の視点については授業の導入や自己評価をする場面で教師から示した。2回目の授業からは「今日は何番で書くの?」「○番じゃない?」「僕は○番のことも書けそう。」と視点を意識した発言が児童から聞かれはじめた。

## 3 成果と課題

本研究では、自己評価場面においてスクールキャラクターを活用したワークシートを使用した。スクールキャラクターの挿し絵や吹き出しによって、自己評価の経験が少ない児童も視点を意識して記述をする姿が見られた。スクールキャラクターの対話型支援によって、自身の学びを客観的に捉え、言語化することができたと言える。

しかし、同時期に行った他教科の自己評価では、視点を意識した記述があまり見られなかった。自己評価の内容を統合的なものにしたり、他教科へ転移するように方略として獲得したりするためには、様々な単元や教科で繰り返していくことが必要である(図4)。また、今回は第2学年に限定した実施であった。今後は小学校6年間を見通し、発達段階を考慮した自己評価活動の在り方について引き続き検討していきたい。

### 〈参考文献〉

梶浦真(2021)『〈主体的・対話的で深い学びを実現する〉【振り返り指導】の基礎知識一質の高い授業づくりを支える理論と実践《Ver1.8》』,教育報道出版社。  
静岡市教育センター(2019)『授業改善支援資料VI』。

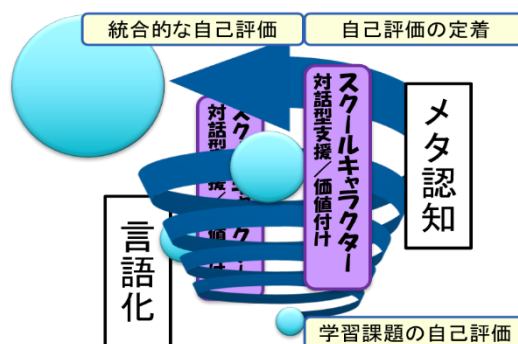


図4 スクールキャラクターを活用した自己評価モデル

# 社会科歴史学習における主体的な学びの二つの要素

## —児童解釈型歴史学習の実際—

愛知教育大学教職大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

氏家 拓也（武豊町立緑丘小学校教諭）

### 1 はじめに

社会科においては、教科の目標として「グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力」の育成を目指すとして記載されている。このような資質・能力を、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動」を通して児童に育むことを目指す。このような目標に対して、社会科ではどのような学習活動が考えられるだろうか。本研究は、児童が主体的に学ぶことができる社会科歴史学習の可能性を検証することを目的とした。そのための方法として、主体的な学びの要素となり得る「協働」と「情報活用」に着目した児童解釈型歴史学習を行い、児童が自ら学びに向かう様子の変容を明らかにする。

### 2 主体的な学びの二つの要素の有効性

#### （1）社会科歴史における主体的な学びと協働の重要性

今回の実践（表1）では、すべての時間で教室内の協働を行なった。特に、個人追究の共有場面を多く設定した。「班の友達の意見を聞いて、『そういう考えもあるな』と思い、もう一度自分の意見を見直し、自分の考えを深められた。」のような記述からは、児童が個人追究したことを伝え合うことによって、他者との関わりから新たな思考が生まれたり、解釈が深まりを見せたりしたことが分かる。また、「武士はどのように力をつけていったのかの年表を作ったとき、僕は本を使って年表を書いたから、本から年表を作る力がついたと思います。」「廊下に飾ってある他のクラスに人たちのプリントなどを見て、『なるほどなあ』『この人は私と意見が似てる』など、新しいことが分かったりしました。」は、学校での協働を活かした反応の一例である。学校図書館の「鎌倉時代コーナー」の図書を資料として活用したことは、児童の解釈を表現する際に学校での協働に一定の効果があったと言える。また、学年掲示板に児童の作成物を掲示したことで、自分の学びを確認する児童もいた。児童が学校を越えた社会との関わりの中で解釈を深めていこうとしているのが、

表1 授業内容

| 時                           | 本時の目標                        | 歴史家体験活動  | 協働場面             | 情報活用       |
|-----------------------------|------------------------------|----------|------------------|------------|
| ①                           | 絵画資料から武士の様子に着目し、単元の学習問題をつかむ。 | 歴史家ごっこ   | 教室内の協働           | 評価         |
| 【学習問題】武士はどのようにして力をつけたのでしょうか |                              |          |                  |            |
| ②                           | 平氏が力をもった背景を調べ、発表する。          | 新聞記者ごっこ  | 教室内の協働           | 情報共有<br>報告 |
| ③                           | 源氏が力をもった背景を調べ、発表する。          | 歴史探偵ごっこ  | 教室内の協働<br>学校での協働 | 報告         |
| ④                           | 北条氏が力をもった背景を調べ、発表する。         | 新聞記者ごっこ  | 教室内の協働<br>学校での協働 | 絞り込み       |
| ⑤                           | 元と頼朝武士の様子を分析し、発表する。          | レポーターごっこ | 教室内の協働           | 報告         |
| ⑥                           | 学習問題に対する最終的な考えをまとめる。         | 教科書会社ごっこ | 教室内の協働<br>学校での協働 | 報告         |
| ⑦                           | 完成した年表を見合い、単元の学習具合を振り返る。     |          | 社会との協働           | 評価         |

「授業以外でも家で歴史の漫画を読んだり、歴史に詳しい兄や父に色々と教えてもらったりして歴史探偵レベルを上げたんですよ！まるで、力をつけていった源氏みたいですよ！」  
「私は歴史民俗資料館や図書館に行ったんですけど、難しくて、でも図書館の本が分かりやすく楽しかったです。」の記述である。家族と一緒に問題解決を図ろうとしたり、問題解決に必要なものを検討し、行動に移したりしている。これらのように、共同体感覚を育む三要素が協働の場において働きを見せ、さらに追究したくなるような学びに向かう姿勢や自分の解釈を見つめ直したり再度表現したりする点で効果的であったと言える。

### （２）社会科歴史における主体的な学びと情報活用の重要性

知的なごっこ遊びとして位置付けている歴史家体験活動では、児童が学びの主体となり、学習問題を解決するための情報収集、情報活用を行なった。情報を活用した対話の場面をすべての時間で設定した結果、対話を通して情報の重要性に気付いたり、情報を集める手立てを身につけたり、収集した情報を取捨選択したりするなど情報活用能力の向上に効果的であったと言える。この力が身についたことで、情報を集めることの目的をもちながら、学びを楽しめるようになった児童がいた。そのようにして集めた情報を根拠に、児童は単元を通して学習問題に対する見通しをもちながら解釈を深めていった。つまり情報活用は社会科歴史においてより確かな解釈を生み出すために必要不可欠のものであり、主体的な学びを引き出す点で効果的であると言える。一方で、一人で情報を収集し、活用することの限界を感じている児童もいた。つまり、他者との関係性の中で情報活用することの重要性を改めて認識することができた。

## ３ 児童に主体性が生まれる児童解釈型歴史学習

協働的学習マネジメントに基づいた遊びと学びが連続する歴史家体験活動を通して、個々で取り扱う情報や解釈が異なることに気付き始めた児童は、考えることを楽しむようになった。教材や歴史事象から想像し、問いを持ち、さまざまな情報を根拠に解釈を検討することは、児童の追究意欲を喚起し、見通しをもちながら学習活動に取り組むこととなる。これは、社会にどんな問題があり、どのように時代が流れているのかを見通す力を育むと言えるものである。また、対話を取り入れることで自らの解釈には異なった見方・考え方ができることにも気付くことができた。児童解釈型歴史学習は、歴史家体験活動と対話場面を取り入れることによって歴史を学ぶことを楽しむといった点で効果があったと考える。また、協働的学習マネジメントがある学級には、自分たちが暮らす社会とのつながりが生まれ、広がりの中で思考を深めていくことが可能になり、歴史学習が社会性を高めていくことにもつながると言える。協働的な学びは単なる手段ではない。こういう関係性を作っていく中で遊びと学びが実現し、協働的な社会性が生まれる。そこには相互作用的なものがある。さらに児童の主体的な学びを引き出していく上で課題となるのが、問いの設定と深まりのある対話の二つである。より主体的な学びを実現していく上で、問いが児童から生まれるものであればあるほど追究意欲は高まりを見せるだろう。これは、対話が児童の解釈の発表に留まっており、解釈に深まりが生まれる対話にはまだ至っていないことが要因であると考えられる。そのため、児童自身が問いを見つけるには至っていない。これについては、教師がどのように児童の主体的な学びを引き出すことができるかを今後も追究していく課題としたい。

# 「レトリカル・ループリック」を用いた指導と評価の一体化

## —対比・類比による題名表現の探求を通じて—

三重大学教職大学院教職実践高度化専攻 2年

駒田 健志（津市立北立誠小学校）

### 1：研究の目的と方法

平成29年改訂の学習指導要領により、観点別学習状況評価は3観点に改訂され、コンピテンシー・ベースへの学習転換が求められるようになった。加えて、令和3年1月の中央教育審議会答申に記された「令和の日本型学校教育」と、令和3年11月の中央教育審議会特別部会の審議まとめの「新たな教師の学び」に着目すると、アフターコロナを見据えつつ、ICTを利活用しながら、「個別最適な学び」「協働的な学び」を充実させ、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に励む教師が求められていることが分かる。また、個々の教師には「学習者中心の授業」を創造するためにカリキュラム・マネジメントの意義を理解して「教科等横断的な視点」「他の教師と協働した授業研究」等による「授業設計・実践・評価・改善等」を行うことのできる資質・能力も求められていることが見えてくる。これらから、学習者にとって、授業で習得した知識を組み合わせたり、単元と単元をつないで「学習の見通し」をもたせることで既習と未習をつなげたりしながら、問題解決・探究のため駆動させることのできる「汎用知」が重視されるようになっていることが見えてきた。故に、「学習の転移」に着目した指導と評価の一体化を論意とした。

### 2：理論的考察と仮説設定

本研究で取り上げた先行研究の主なものは細谷（2011）の「アナロジー思考」、安斎・小田（2021）の「探究的ダブルダイヤモンドモデル」であり、特に依拠したのは石井（2020）の「学力・学習の質的レベルと知の構造」である。これらを受けて仮説は「未来を拓く類推思考を育むために、レトリックに焦点化した対比・類比による他者との協働的・探究的な対話が有効である」と設定、研究対象は「汎用知」が不明瞭になりがちな小学校国語科教育の中でも物語教材を中心に据えた。

### 3：実践分析・仮説検証から得た成果と課題

専科：国語 TT として関わっている小学校4年生児童への授業実践の中で彼らの学びを分析しつつ、勤務校での研修部 ICT 教育推進担当の立場から研修改善をし、校内カリキュラム・マネジメントに携わり、分析と考察によるアクション・リサーチを行った。



図1 ポスターセッション発表資料より一部抜粋

石井（2020）に着想を得て作成した「シンプル・リフレクションシート」（SRS）を1学期の授業で実践した結果,学習者には「知っていたこと・できこと」と「わかったこと」の書き分けや「今後使えそうなこと」への記述に難があり,「学習の見通し」が持ちにくいことが明確となった。

図2 シンプル・レトリカル・ループリックシート

学びの視認性を上げるため4段階自己評価を取り入れたことから1学期の課題が多くの児童の成果物を分析することで解消されており,仮説が検証できた。また,2学期後半では,物語の読みとり授業に留まらず,詩の授業でも応用可能かについても実践した。3学期は『初雪のふる日』の読みとり授業でも実践予定である。今後,本研究を勤務校の校内研修とも関連づけ,どの思考スキルを身に着けさせるために,いつ何の思考ツールを使い,何に着目させるかという観点で,さらに精査したい。

#### 【引用・参考文献】

- ・安斎勇樹・小田裕和『リサーチ・ドリブン・イノベーション「問い」を起点にアイデアを探究する』(2021),株式会社翔泳社, pp. 45-77.
- ・石井英真(2020)『授業づくりの深め方「よい授業」をデザインするための5つのツボ』,ミネルヴァ書房
- ・細谷功(2011)『アナロジー思考』,ベクトル印刷, pp. 17-30.

年間を通じて小学校4年生児童の学びを辿る際に,対象としたのは光村図書の1学期単元『思ひやりのデザイン』『一つの花』,2学期単元『プラタナスの木』『感動を言葉に』である。授業実践の中で学習者に用いたICT関連アプリは「ロイロノート」「Kahoot!」を利活用し,児童の学習履歴を分析した。

一方で,作品の象徴たる題名表現に着目させると「属性の類似性」の観点から「似た物語を探究すること」ができた学習者が多数であった。そこで,2学期実践時には前述のシートを改良し,学習者が作中の「題名・色・数・物/音(形象)」といったレトリックに着目しながら「属性の類似性」を探究できるように「シンプル・レトリカル・ループリックシート」(SRRS)を作成し,実践した。



# 小学校算数科における新豊郷小型習熟度別指導に関する実践探究

滋賀大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了  
松尾 甚吾（豊郷町教育委員会事務局指導主事）

## 1. はじめに

小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説算数編では、「学習内容の習熟の程度に応じた学習，(中略)個に応じた指導の充実を図ること」の重要性が示されている。「個に応じた指導」の現状については、「文部科学省の平成 30 年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査」(2018)の結果によると，小学校で 90.5%，中学校で 92.5%の学校で実施されている。しかし，その内訳をみると少人数指導が小中学校で約 60%，複数の教師が協力して行う指導(以下，T T とする。)が小中学校で約 80%と個の習熟の程度に合わせた小集団での学習を進めている割合はそれほど高くない。豊郷町立豊郷小学校(以下，連携協力校とする。)では，10 年以上前から T T や習熟度別・少人数指導を実施してきた。継続した取組の中で，生徒指導面の落ち着きと共に学習規律の徹底や学習の流れのスタンダード化において効果がみられた。しかし，学力面に目を向けてみると，学習環境が改善されてきたにもかかわらず，全国学力・学習状況調査や標準学力調査等の結果に大きな伸びがみられなかった。

そこで，児童の学力向上と教師の指導力向上を目指して児童の学びの姿と教師の成長という視点から習熟度別指導における効果的な指導について明らかにすることを目的とした。

## 2. 新豊郷小型習熟度別指導の実施

新豊郷小型習熟度別指導とは，従来型の習熟度別指導に加え，図 1 のように「準備テストの結果を基に児童が学習コースを選択する」「コースごとに指導計画を作成する」「単元終了後に実施するアンケートを基に授業改善に繋げる」の 3 つの視点を追加した指導方法である。

対象の第 5 学年(約 50 人)・第 6 学年(約 40 人)を 3 つに分けて，発展コース(以下，がんがんコースとする。)，標準コース(以下，こつこつコースとする。)，補充コース(以下，じっくりコースとする。)としてほとんどの単元で習熟度別指導を行った。

## 3. コースごとの特徴と全体の学力の変化

がんがんコースでは，一斉指導よりも待つ時間が減り，

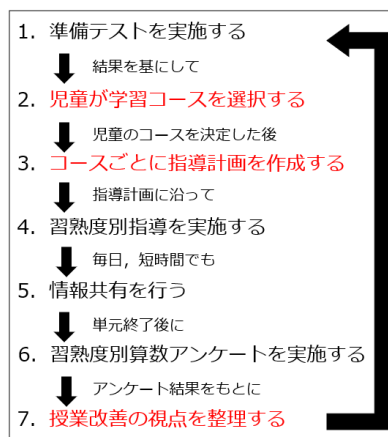
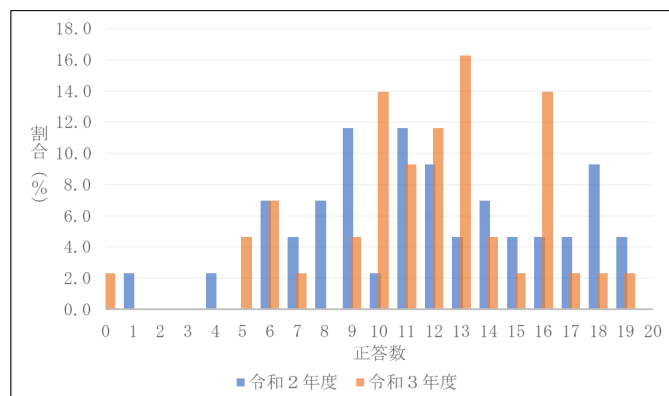


図 1 新豊郷小型習熟度別指導の流れ

思考時間や問題に挑戦する機会が増加したり、仲間と協働的に学ぶ機会が増えたりすることで、学習内容という本質的な部分に対する楽しさが高まるところに特徴が見いだせた。こつこつコースでは、がんがんコースやじっくりコースに近い児童も幅広く集まることから、他のコースよりも一人ひとりの学ぶ意識に差があるところに特徴がある。同じコースの仲間と共に高め合っていこうといういわば「仲間意識」をもたせたりすることに留意する必要がある。じっくりコースでは、同じペースの仲間と少人数で学ぶことが、安心感に繋がり、その安心感を土台として積極的な発言機会の増加がみられるところに特徴がある。

学力については、滋賀県教育委員会が作成した評価問題「学びの基礎チャレンジテスト



(以下、評価テストとする。)」を活用し、同一集団の経年変化を見る指標とした。図2のように令和2年度に比して令和3年度の分布が全体的に右側へ移動し、最頻値も右側で高くなっている。平均正答数に差が無く、中央値が0.5ポイント高くなったことから全体が良い傾向にある。

図2 学びの基礎チャレンジテスト正答数ごとの分布率

#### 4. 新豊郷小型習熟度別指導の成果と課題

(成果)

##### ① 児童の情意面の高まり

どのコースの児童もアンケートで「学習の楽しさ」や「安心感」の項目に対して、約90%の児童が肯定的な回答を示している。

##### ② 児童の学力向上

評価テストの結果が改善傾向にあり、学力差が縮まった。

##### ③ 教職員の意識・行動の変化

個に応じた指導を充実させるための習熟度別指導が、他の教員との関わりを促進し、結果として自らの指導観を改めたり、日々の省察によって教師自身の授業改善や指導力向上に繋がったりした。

(課題)

##### ① 児童が主体的に選択する学習コースの妥当性

コース選択のミスマッチに対して保護者や教職員からも懸案事項として上がっており、児童の自己評価能力を高めていく必要がある。

##### ② 単元テストのあり方

習熟度別指導を進めているにも関わらず、同じテストを評価材料の一つにしている。単元テストに加えてコースごとの小テストを実施するなど改善の余地がある。

##### ③ 一斉指導と習熟度別指導のハイブリッドな授業モデルの開発

単一型の授業に加え、混合型や複合型の授業を実施していく必要がある。



# 総合的な学習の時間を軸に「小学校」と「中学校」を 繋ぎ、さらにその先を見すえた持続可能な教育を目指して

京都教育大学大学院 連合教職実践研究科 教職実践専攻 修了  
白杉 康郎（宮津市立宮津中学校教諭）

## 1 はじめに

私は大学院での卒業論文テーマを「小中一貫教育に対する教員の意識と今後の展望（－総合的な学習の時間を軸にし、「小学校」と「中学校」を繋ぎ、更にその先を見すえた持続可能な教育を目指して－）」にした。宮津学院の学校経営方針を見ると、総合的な学習の時間（ふるさとみやづ学）の重要性が見て取れた。大学院から戻ってからの3年間でふるさとみやづ学を再構築し、テーマである「小学校」と「中学校」を繋ぐ時間として、そしてさらにその先を見すえた持続可能な教育を目指して実践してきた。

宮津学院の「宮津小学校」と「宮津中学校」は、分離型の小中一貫校であり、「教育相談」「児童・生徒指導」「学習」で教員と児童生徒のつながりを密にしてきた。しかし、「小学校」と「中学校」の教職員の意識の違いは大きく、目指していることは同じなのに、なかなか1つになれないことが大きな課題として上がっていた。そこで『ふるさとみやづ学』の時間を用いて、同じ題材を探究する時間を共有することで「小学校」と「中学校」の違いを繋ぐことができる。『ふるさとみやづ学』を通して児童・生徒・教職員・地域を繋ぎ、「教育相談」「児童・生徒指導」「学習」をさらに密にできる。そして、宮津学院の「教育」をさらに成長させられる、という思いを持ち実践してきた。

## 2 自身が果たした役割

### （1）ふるさとみやづ学9年間の内容と学習冊子の作成



年間の学習内容のテキストを冊子にした。ふるさとみやづ学の冊子を作ることで、子どもと教職員が、今後の流れと見通しをもちやすくなった。

## (2) 小学校・中学校9年間の年間計画

年間計画を表にすることにより、いつ何を行い、どんな力を子どもたちにつけるのかを見やすくなるように作成した。また、教科横断的になるように教科で関われる内容を書き込み、子どもや教職員が意識しやすくなるようにした。

## (3) リーフレットの作成



ふるさとみやづ学を通して、子どもたちにつけてほしい力を明確にした。また、ふるさとみやづ学で大事にしてほしいサイクル「疑問を持つ」「探究する」「仲間の意見に耳を傾ける」「過程を大事にする」「仲間の探究に疑問を投げかけられる」の5つを意識して1年1年をつなぎ合わせて9年間を子どもとともに学び、ふるさと宮津を愛し、心身ともに健康で『生きる力』を身につけた子どもの育成を目指して作成した。

## 3 成果と課題

### (1) 成果

年間計画を作成し、系統立った学習に変えることができ、子どもがテーマに沿って探究したい内容を考えさせることで、主体的に学ぶ態度を育成できた。また、すべての子どもに発表の機会を与え、プレゼンテーションソフトなどで探究的な活動を進めることができた。教職員の指導も講義型ではなく、子どもとともに学ぶ形に変わり、子どもの探究心を後押しができる形をとるようになった。

### (2) 課題

学院の教職員が小中学校の内容を理解するだけでなく、協働して子どもにつけたい力の一貫性をもたせることが不足している。教職員の9年間を通して子どもたちがどのように成長してほしいかをすり合わせる場を今後も定期的に持つ必要性を感じた。

## 4 今後に向けて

教職員(小学校・中学校)が子どもにつけたい力を意識し、ともに学ぶ時間にする「ふるさとみやづ学」にアップデートしていきたい。宮津学院の目指す子ども像の実現に向けてより一層「小学校」と「中学校」の接続がスムーズになるよう、子どもたちだけでなく学院に関わるすべてが「主体的・探究心」を持ち、子ども・教職員・学院・地域が成長できるような実践を考えていきたい。

# 論理的・批判的思考力の素地を養う英語授業の開発

## — Writer-Responsible Writing を通して —

立命館大学大学院教職研究科実践教育専攻 修了

関谷 さら

立命館慶祥中学校・高等学校 教諭

### I. 研究の目的

本稿では、「論理的・批判的思考力」を高めることが、思考力・判断力・表現力の伸長のための効果的な手立てであるという前提に立ち、その育成のための方策について検証する。

### II. Writer-Responsible Writing (WRW)

本研究においては、“writer-responsible” (Hinds, 1987)型の伝達方法に着目した。これは相手がどのような文化的背景や価値観を持っていたとしても自分の考えを正確に伝えられるよう、書き手が細心の注意を払う文章スタイルである。筆者が WRW に注目した理由は2つある。1点目は、WRW 自体が、これからの社会を生き抜く上で必要な能力であると考えたためである。2つ目の理由は、WRW の実現に向けた取り組みを行う過程で、論理的・批判的思考力を向上させることができると考えたためである。

### III. 実践対象

本実践研究は、京都府の私立小中高一貫校に所属する中学1年生40名(少人数講座2クラス)を対象として2021年7月～11月にかけて行ったものである。対象生徒のうち、ほぼ全員が英語の初学者である。

### IV. 実践の詳細

#### 1. Critical Thinking Skills Time (CTST)

CTST では論証の基礎理解を促すことを目的として、三角ロジックを用いた活動を行った。またこの三角ロジックを構成する三要素のうち、とくに「論拠」に着目することで、批判的思考力の活性化にも繋げることができると考えた。

#### 2. 教科書本文へのセリフ追加

教科書本文へのセリフ追加は、批評読みを実践するための活動として行った。対話文に適切なセリフを加えるためには、本文を注意深く読み、論理的一貫性があるかどうかを見極めたり、各文の持つ意味を様々な角度から分析したりするといった論理的・批判的な読み方が要求される。

#### 3. 発信タスク

発信タスクは、WRW を実践することで論理的・批判的思考力を育むことを目的として実践した。Which do you like better, summer or winter? のように 相反する 2 つのものから 1 つを選択する形式と、Which inventions are the most important for humans? のように 10 種類の選択肢の中から 3 つを選択する形式の 2 種類、計 4 つの発信タスクを実践した。

## V. 検証結果

### 1. CTST に関する考察

振り返りシートにおける生徒の記述から、CTST が批評読みや WRW を行うための土台作りとして十分に有効な活動であることが明らかになった。

### 2. 教科書本文へのセリフ追加に関する考察

活動中の音声データから、生徒が「登場人物の文化的背景が異なることを考慮に入れたうえで、論理的に弱い部分を補強する」という論理的かつ批判的な読み方を実践していたことが窺えた。また振り返りシートにおける生徒の記述から、教科書本文へのセリフ追加活動に取り組むことによって、生徒が論証への理解を一層深め、多角的な視点から情報を吟味する術を学び、さらには自身の writing の質を向上させることができることが明らかになった。

### 3. 発信タスクに関する考察

同一生徒の第 1 タスクと第 4 タスクの writing 成果物を比較した結果、論理構成力に大きな向上が見られた。第 4 タスクでは、主張・根拠に加えて論拠を用いており、意見をより明確に表明することに成功していた。また振り返りシートにおける生徒の記述から、一連の活動を通じて生徒が、トピックに対して、他者に対して、そして自分自身に対しての理解を深めていったことがわかる。そしてこのような視野の広がり、最終的に WRW の実践に繋がったのだと考えられる。

### 4. 全体を通したアンケート調査の結果より

一連の実践の効果を検証するため、実践の前後で生徒にアンケート調査を実施した。結果として「勉強すれば英語はできるようになると思う。」「何事も、疑わずに信じ込んだりはしない。」「英語で論理的飛躍のない説明をすることができる。」などといった「学習意欲」「論理的思考力」「批判的思考力」に関わる計 6 項目において有意差が見られた ( $p < 0.05$ )。

## VI. 研究の成果

授業実践とその考察の結果から、CTST、教科書本文へのセリフ追加、発信タスクを通じた Writer-Responsible Writing の実践が、生徒の論証の技術(論理的思考力)を高めるとともに、「懐疑的な態度」を持って多角的な視点から物事を分析する力(批判的思考力)の向上を促すことが明らかになった。さらに他の生徒との協働的な学びや新たな価値観との出会いが、向上心や自己効力感といった情意面にも好ましい影響を与えることが示された。

## A市における児童生徒の遅刻と長期欠席の関連

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 2年

羽原義章(A市立A中学校 教諭)

共同研究者 大阪教育大学大学院連合教職実践研究科 教授 水野治久

<Key Words>長期欠席, 不登校, 出席簿

**問題と目的**「令和3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」(文部科学省, 2022)は, 2021(令和3)年度の小・中学校における長期欠席者のうち, 不登校児童生徒数は244,940人(小学生81,498人, 中学生163,442人)であり, 不登校児童生徒の在籍比率は前年度を上回り小学校1.30%(前年度1.00%), 中学校5.00%(前年度4.09%)であることを報告した。なお, 文部科学省(2022)による長期欠席の定義は2021年に30日以上登校しなかった児童生徒, なお2020年度調査より新型コロナウイルス感染症による影響を踏まえ, 児童・生徒指導要録の欠席日数欄に出席停止・忌引き等の日数欄の日数を加算した日数を意味する。

A市(2022)による独自調査結果においても, 2021年度の不登校児童生徒数は小学生1,673人(在籍比率1.47%), 中学生3,934人(在籍比率7.59%)であり, 国の数値を上回るとともに, 不登校児童生徒が前年度より小学生304人(在籍比率0.28%), 中学生628人(在籍比率1.11%)増加しており, 増加傾向の現状が伺える。不登校児童生徒に対する社会的自立をめざした援助・支援は教育現場における喫緊の課題であるとともに, これらの数値の公表に伴い, 新聞やラジオ, テレビなどで報道される等, 関心の高さがうかがえる。

そこで, 本研究は, 児童生徒の出席簿記録を分析することで, 長期欠席の前兆として遅刻や早退, 欠席等がどのように生起・関連しているかについて把握し, 小・中学生の出席行動について知見を得ることが目的である。

**方法** 2020年度にA市立小・中学校に在籍した児童生徒3,016人の2018年度～2020年度の出席簿データを用いた。出席簿データをコード化し分析することで, 児童生徒の遅刻や早退, 欠席等が長期欠席の前兆としてどのように生起・関連しているかについて把握した。

**結果** 本調査において, 小学生64人, 中学生107人名が2020年度長期欠席の条件を満たした。この内, 小学生24人, 中学生37人が2020年度新たな長期欠席(新規長期欠席)であった。前の年の遅刻日数と翌年の欠席日数の関連(表1)を算出すると, 2018年度の遅刻日数と2019年度の登校日数は( $r=.253$ ,  $p<.01$ ), 2019年度の遅刻日数と2020年度の欠席日

表1 前の年の遅刻日数と翌年の欠席日数の関連

| 児童生徒 | 前の年の遅刻日数 | 2019年 欠席日数 |  | 2020年 欠席日数 |        |
|------|----------|------------|--|------------|--------|
|      |          | 相関係数       |  | .253**     | .290** |
|      |          | N          |  | 2166       | 2523   |

\*\* p&lt;.01 \* p&lt;.05

数は( $r=.290$ ,  $p<.01$ )であり弱い相関が示された。2020年度の新規長期欠席児童生徒と長期欠席でなかった児童生徒の2019年度の月別平均遅刻日数を比較(図1)すると、5月は

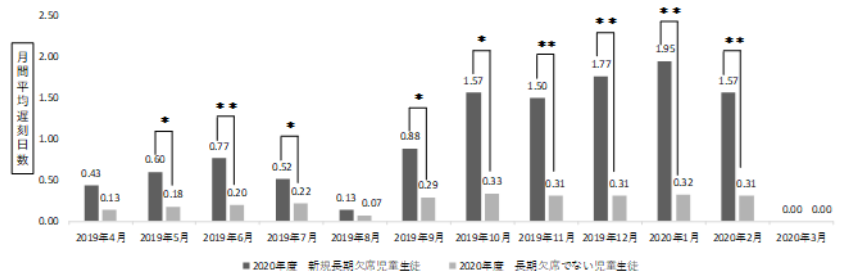


図1 2020年度、新規長期欠席児童生徒と長期欠席でない児童生徒の前年度の月間平均遅刻日数の比較

新規長期欠席児童生徒の月別平均遅刻日数が0.60日に対し、長期欠席でなかった児童生徒の月別平均遅刻日数は0.18日だった、

6月は0.77日の月別平均遅刻日数に対し0.20日だった、7月は0.52日に対し0.22日、9月は0.88日に対し0.29日、10月は1.57日に対し0.33日、11月は1.50日に対し0.31日、12月は1.77日に対し0.31日、1月は1.95日に対し0.32日、2月は1.57日に対し0.31日であり、有意差がみられた。また、中学3年生の2020年、2019年、2018年の年間遅刻日数を独立変数、2020年の年間出席日数の関連を従属変数とする重回帰分析(表2)

表2 2020年度、2019年度、2018年度の遅刻と2020年度の出席の関連(2020年度中学校3年生N=347)

|            |                 | 標準偏回帰係数( $\beta$ 値) |
|------------|-----------------|---------------------|
| 年間遅刻日数     | 2020年度(中学校3年生時) | -.567**             |
| 年間遅刻日数     | 2019年度(中学校2年生時) | -.239**             |
| 年間遅刻日数     | 2018年度(中学校1年生時) | .022                |
| 調整済み $R^2$ |                 | .520**              |

\*\* p&lt;.01

を実施した結果、2020年度の中学校3年生(347名)の出席に対しては、当該年度の遅刻合計が $\beta=-.567$ 、中学校2年生時の遅刻が $\beta=-.239$ で有意な標準偏回帰係数を示したことにより、前々年度の遅刻から年間出席日数予測は不可能であるが、前年度及び当該年度の遅刻からの予測できる可能性が示された。これらのことから、登校行動を促進させるためには、遅刻が一つのポイントである可能性がある。

**課題** 2019年3月～2020年5月は、新型コロナウイルスによる長期の休校や、学校再開後の分散登校、新しい生活様式を土台にした人と人とのコミュニケーションの在り方の変化や行動制限等が児童生徒に影響を与えた可能性がある。今後は、本データを活用し、曜日の特徴等、多角的な分析を試みたい。

# 中学校理科における知識活用を軸とした新たな授業展開 ーナラティブを活用した知識確認による効果ー

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

七堂 淳志(宝塚市立長尾中学校教諭)

共同研究者 兵庫教育大学 学校教育研究科教授 庭瀬 敬右

## 1 問題の所在と研究目的

新学習指導要領では主体的な学びの実現のために、得られた知識を基に、自然の事物・現象を把握しているか、という視点からの授業改善の必要性が示されている。七堂ら(2022)は生徒に知識活用を伴う思考を要する問い(以下、思考型問題)に対する意識調査を行い、知識活用の困難さや自信と意欲の低さを報告している。本研究では、思考を促すための手立てについての手法を提案し、授業実践を用いた検証により思考することに対する自信の向上に寄与する手立てを提起することを目的とする。

## 2 調査に用いた思考型問題

調査のための問いは、生徒の興味関心を持ちやすくするためかつ、一般的に履修していない問題とするために、宇宙空間での物体の運動についての問題とした。また、生徒にとって比較的理解が容易となる単純な運動について思考して説明することを目標とする問題とした。

何もない宇宙空間を飛んでいた宇宙船の燃料が完全に尽きてしまいました。  
宇宙船はいつか止まってしまうだろうか？  
理由をもって説明して下さい。



図1 宇宙を題材とした物体の運動の問題

図1に調査に用いた問題を示す。生徒は解答する際に、持っている知識から必要な知識を選び出し、知識活用を伴う思考を進めることで説明文を作成することになる。この時に、結論まで科学的根拠を並べて正しい文脈となるように整理して説明文を作成することが必要となる。

## 3 方法

2022年6月に中学3年生に対して図1の問題を実施した。生徒が問題に取り組むための手立ては次の2種類とした。一つ目は必要な知識・概念を段階的に一問一答形式で問い、事前に知識を確認する手立てとした。(以下、手立て①)。二つ目は物語(ナラティブ)性のある会話を伴った手立てとした。会話は、登場人物の二人が問題について思考を進め



ていくもので、その会話文の穴埋め問題とした。(以下、手立て②)。また、本研究では“自信”を「できると直観的に思える自信」と定義して調査した。生徒には「このような問題ならできそうだ」という直観的な“自信”について5段階で自己評価させた。“自信”についての調査は問題文読後と手立て①後、手立て②後の三回行った。

#### 4 結果および考察

各手立ての後のそれぞれの問題に対する正答率を図2に示す。手立て①後の解答では9割以上の生徒が不正解であった。解答には、事実を並べただけの記述や論理が飛躍してしまう文脈のない説明が多くみられた。事前に知識を確認する手立てのみでは、知識の活用にはつながっていないことが示唆された。一方で、会話文を用いた手立て②後の解答では4割近くの生徒が正解した。

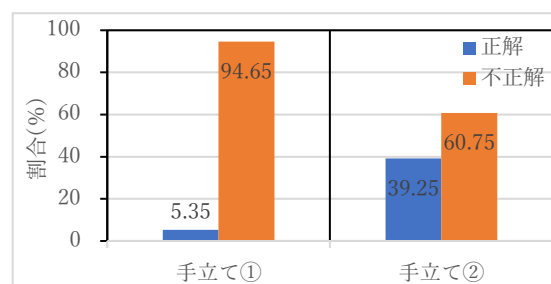


図2 問題の記述正答率  
(2022年3年生6学級: N=187)

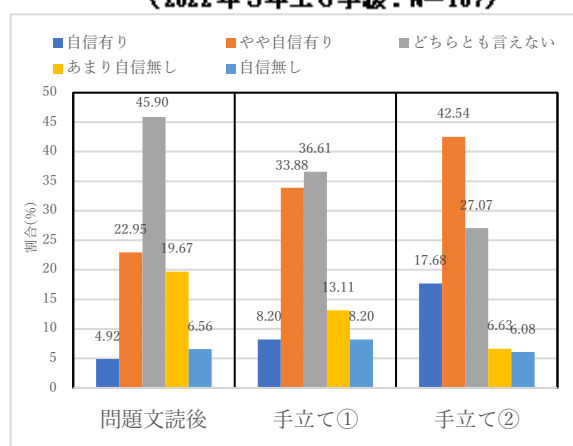


図3 手立てによる自信の自己評価の変化  
(2022年3年生6学級: N=183)

図3に生徒による“自信”の自己評価の結果を示す。手立て①, ②共に、思考することに対する“自信”を持つ生徒の割合が増加しているが、手立て①よりも手立て②の方が“自信”の自己評価の高い生徒が多くいることわかる。一方で、問題文読後から手立て①後にかけて「自信無し」が増加している。また、感想

では手立て①に対して「知識を確認してもピンとこなかった」などと記された。このことから、知識を羅列的に確認することで混乱が生じていたり、難しさを改めて感じてしまっていたりする可能性が推測される。

図2, 3より、問題の解答に必要な知識を物語(ナラティブ)の中で確認することがより生徒に問題への“自信”を与えるとともに、事物・事象の正しい把握から説明へと促す可能性があるといえる。本研究から、問題解決の場面において、物語(ナラティブ)を用いることで思考することに対する敷居を下げていることが示唆された。実際の授業において、様々な問題や問題の形式や生徒の思考に対する自信の変化などに関して、物語(ナラティブ)の影響を詳細に明らかにすることが、今後の課題である。

#### 5 参考文献

文部科学省 (2017)「学習指導要領(平成 29 年告示)解説理科編」p115.  
七堂淳志、庭瀬敬右 (2022)「理科における知識活用を軸とした授業改善に向けて: 空の色についての段階的思考を通して」『日本理科教育学会全国大会発表論文集』第 20 号, p. 321.

# 小学校におけるプログラミングソフトを活用した 音楽づくりの授業デザイン

和歌山大学大学院 教育学研究科 教職開発専攻 2年  
北川 真里菜（和歌山大学教育学部附属小学校教諭）

## 1. 研究背景と目的

Society5.0 の時代が到来し、教育現場においても、2019 年に GIGA スクール構想、2020 年には小学校におけるプログラミング教育が必修化された。音楽科では、ICT 活用やプログラミングは音楽づくり分野と親和性が高いとされていることから、音楽づくり分野において活用を図っていきたいと考えた。

しかし、現状プログラミングを活用した音楽科授業実践例は数少ない。よって本研究では、小学校音楽科における音楽づくり授業においてプログラミングを取り入れることが、児童の音楽づくりをどのように促進できるのかについて、授業実践を通して明らかにしたいと考えた。また、教員研修や授業公開を通して、プログラミングを活用した音楽づくり授業デザインの在り方について示唆を得ることを目的とする。

## 2. 音楽づくり授業に活用できるビジュアル型プログラミング言語ソフトの調査

文部科学省・総務省・経済産業省が連携して設立した未来の学びコンソーシアムが運営する Web サイト「小学校を中心としたプログラミング教育ポータル」に掲載されている 28 種類のプログラミングソフトから、ビジュアル型プログラミング言語ソフト（日本語対応・小学生対象）を抽出。それらを試用し、音や音楽をプログラムする音楽ブロックを有するソフト 11 種類について、それぞれの音楽機能や音楽ブロックの実際、音楽づくりにおける学習用途、学習上の利点や問題点等の比較調査を行った。

## 3. 授業実践とその検討

### 3.1. 実践 1「Scratch で、クイズの音楽をつくろう」（中学年）

筆者がプログラミングで作成した単音を聴き取る〈音あてクイズ〉で、クイズを達成した時（正答率 7 割以上）に流れる音楽／達成できなかった時（正答率 7 割未満）に流れる音楽の 2 つの単旋律をペアでプログラミングしながらつくる活動を行った。

### 3.2. 実践 2「embot で、おはなしする音楽をつくろう」（低学年）

プログラミングロボット embot を用いて、音楽の仕組み「呼びかけとこたえ」を用いた 8 小節の音楽をペアでプログラミングしながらつくる活動を行った。つくった音楽に合わせて呼びかけでは右腕、こたえの部分は左腕が動くようにロボットの腕部分を制御するプログラミングを行った。

### 3.3. 実践3「MESHで、開場曲をつくろう」(高学年)

プログラミングキット MESH の動きセンサーを用いて、扉を開けると自動で音楽が流れるようにプログラミングし、そこで流れる4小節の音楽をペアでつくる活動を行った。音楽をつくる手段は、①楽器、②プログラミング、③楽譜制作ソフトの中から児童自身が選択して活用できるようにした。

### 3.4. 実践4「プログラミングゼミで、打楽器の音楽をつくろう」(中学年)

廃材を用いて打楽器を作り、それを用いて音楽をつくる活動を行った。プログラミングゼミの教材を使い、強弱を図式化した図形カードをどのように並べるとイメージした音楽ができるか、グループで音楽の仕組みを用いて打楽器の音楽をつくることができた。

## 4. 教員研修・授業公開の実施

### 4.1. 研究授業・協議会(実践1)

和歌山大学教育学部附属小学校教育研究発表会にて、全国の教育関係者を対象に、4年生音楽科「Scratchでクイズの音楽をつくろう」の授業公開・協議会を行った。

### 4.2. プログラミング機器操作研修

和歌山市小学校音楽教育研究会会員を対象に、実践4で扱うソフト「プログラミングゼミ」の操作研修会、指導案提案を行った。

### 4.3. 研究授業・協議会(実践4)

和歌山市小学校音楽教育研究会において、和歌山県内の教育関係者を対象に、「廃材楽器でSDGs—プログラミングゼミで打楽器の音楽をつくろう」の授業公開・協議会を行った。

## 5. 成果と課題

成果としては以下の3点が挙げられる。

(1) 音楽ブロックを有するビジュアル言語型プログラミングソフトの音楽機能を整理し示すことができ、児童の実態や発達段階、音楽づくりのねらいや学習目標に適したソフトを選択して授業実践を行うことができた。

(2) 低～高学年の幅広い発達段階における、プログラミングソフトを用いた音楽づくり授業実践の指導例・教材例を発信し、授業デザインの在り方を示唆することができた。

(3) 授業実践分析より、音楽づくりの過程におけるプログラミング的思考の働きや、児童の試行錯誤のプロセスを明らかにすることで、プログラミング活用が論理的・創造的な音楽づくりを促進することを明らかにすることができた。

今後の課題として、プログラミングを活用した音楽づくり授業が成立する要件の整理や、系統的な指導計画の立案、分析方法のさらなる検討を行っていきたい。

## 6. 参考

北川真里菜(2022)「ビジュアル型プログラミングソフトを用いた音楽づくり授業の検証」  
科学研究費助成事業、奨励研究 21H03950

# 肢体不自由特別支援学校の「魅力化」における 地域連携コーディネーターの役割

島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 2年  
玉木 実希子（島根県立松江清心養護学校教諭）

## 1. 研究の背景と目的

肢体不自由の子どもは、障がいにより外出の機会が限られることに伴い、体験を通して学ぶ経験も限られてしまうことが多い。換言すれば、今の社会はまだ彼らが自由に外出できるような環境ではない現実がある。しかし、近年の教育・社会的動向においては、地域の中で誰もがお互いに支え合い、自分らしく生き生きと生活ができる共生社会の創造にある。そこで、特別支援学校の「魅力化」には、子どもに生きる力を育むことを目指し、＜地域と連携した教育活動＞を取り入れていくための校内体制の構築と、学校の学びを地域に開き、理解啓発を進めていく中でバリアを下げ、＜地域で学ぶことのできる環境＞を整えていくことの、学校と地域社会の双方に変化をもたらす実践が求められる（図1）。

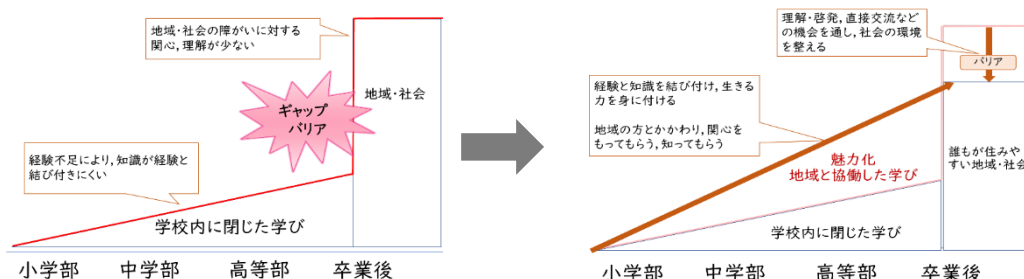


図1 特別支援学校に求められている学び

そしてこれら両者をつなげながら、一体的に実現させることができる存在として期待されるのが「地域連携コーディネーター（以下、コーディネーター）」である。先に行われている高等学校の魅力化においても、コーディネーターの存在は欠かせないものであることが言われており、高等学校と比べ地域とのかかわりが少ない特別支援学校が地域との協働を進めるためには、コーディネーターはより必要な存在となると言える。そこで、その必要性や役割、課題等を明らかにすることを本研究の目的とした。

## 2. 研究の方法

### 【研究1】

令和3年度からコーディネーターが配置された特別支援学校2校の教員とコーディネーターに調査を行い、先行事例の分析をする。また実践校にかかわる教職員、児童生徒、保護者、地域の方、卒業生に調査を行い、実践校の課題やニーズを明らかにする。これらにより、求められている特別支援学校の在り方や考えられるコーディネーターの役割について整理する。

### 【研究2】

令和4年度から実践校に配置されたコーディネーターと教員と一緒に地域と協働した

授業実践に取り組む。その後、全教職員とコーディネーターに意識調査を行う。併せて授業実践を行った教員の変容について TEM を用いて、コーディネーターのかかわりと教員の変容について分析する。それぞれの調査・分析及び研究 1 で整理したコーディネーターの役割との比較を通して、実践校においてコーディネーターの役割や意義、よりうまく活用するための課題等について明らかにしていく。

### 3. 結果と考察

#### 【研究 1】

それぞれの調査より、本校に求められていることは、「学びを学校に閉じるのではなく、地域社会に開き、地域と協働した体験的な学びを通して生きる力を育むこと」であり、実践校や障がいに対する地域の方への理解啓発を進めていく必要があることが明らかになった。また、それらを進めていくためのコーディネーターの役割としては、現在、地域との協働が行事や交流及び共同学習などと限定されており、しかも教員個人のつながりがベースになっているものを、学校という組織として実践していけるような体制づくりをしたり、学校の教育活動を外部に発信し、理解啓発を進めていったりすることが考えられた。

#### 【研究 2】

コーディネーターの役割としては、図 2 のような役割が導き出された。

また、コーディネーターが配置された成果としては、「学校内がつながる」「地域とかかわることのハードルが下がる」「学校と地域をつなぎ、子どもたちが学ぶ環境を整え、多様な学びの場を準備する」「地域の情報を収集し、校内に発信する」ことの重要性が示唆された。そして、一番の成果は「教員の意識の変容」であった。今までは、地域との協働の意義を感じ、やりたい気持ちはあるものの、どこか地域に出て行くことに抵抗があった教員の意識が、「色々なことができそう」「やれるかも」「やってみたい」というプラスの意識に変容していった(図 3)。このような教員の意識の変容は、今後地域との協働を進めていく上で最も重要なことであると言える。

しかしこのような多岐にわたる役割を担うコーディネーター機能を充実させていくためには、「勤務体制(勤務時間、情報共有の方法等)の整備」「コーディネーターと教員をつなぎ役割の教員の配置」「コーディネーター同士のつながりをつくる情報交換会の実施」等の課題があると考えられた。

### 4. まとめ

コーディネーターがうまく機能し、成果や効果が生まれたのは、コーディネーターだけの力ではない。教員の思いとコーディネーターの役割がうまく絡み合い、お互いがうまくかかわりあう相互作用によってのものである。この相互作用による変容こそが、地域との協働を含む「魅力化」の推進力となり、特別支援学校に求められている学びの実現、さらには共生社会を創っていくことにつながっていくのではないだろうか。

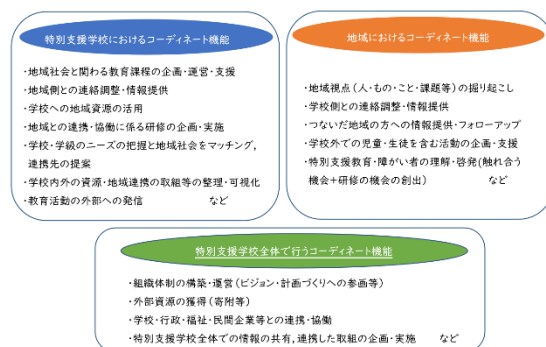


図 2 実践校でのコーディネーターの役割

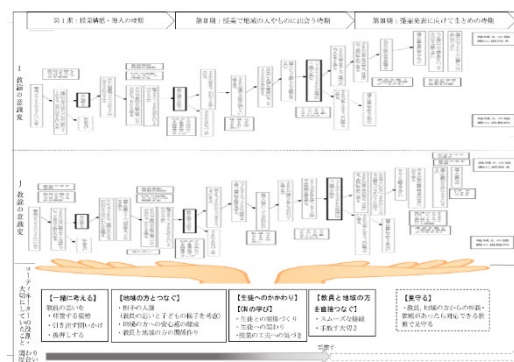


図 3 教員の意識の変容と  
コーディネーターのかかわり

# 算数の授業づくりを通した教師の意識変容 ～教師の学び合いを視点として～

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年  
西田 健太（玉野市立宇野小学校指導教諭）

## I 研究の背景と目的

どのようにすれば子どもが主体的に算数の授業に参加し、学級全体で考えを高め合う風土を醸成することができるのかということを筆者は課題に感じていた。また、現任校における授業観察や学力調査の結果から、子どもが主体的に授業に参加しきれていない実態があり、子どもが学習内容を深く理解し自ら考えを表現する機会を授業に取り入れる必要があると考えた。さらに、国・県の動向からも子どもが主体的に授業に参加し、他者と関わり合いながら思考を深める授業が求められていることが分かる。このような課題を解決するために、教師の算数の授業に対する意識を変えていくことが必要であると考えた。また、学校全体でよりよい算数の授業づくりをするためには、個人の教師の意識が変わるだけでなく、教師集団の意識が変わることも欠かせないと考えた。

そこで、研究テーマを「算数の授業づくりを通した教師の意識変容—教師の学び合いを視点として—」と設定した。本研究の目的は、子どもが主体的に授業に参加し、学級全体で考えを高め合う風土を醸成する算数の授業改善を進めることを通して、教師の指導に対する意識の変容を促すことである。そのために、算数の授業における有効な指導の在り方と教師の意識の変容が起こる過程を明確にすることが課題となる。

## II 研究の枠組み

子どもが主体的に問題に関わり、多様な表現方法を用いて理解を深めていく授業を実践するために、中原(1995)が提起する「構成的アプローチ」における授業過程のモデルに基づき授業づくりを行う。また、Engeström(1987/2015)が提唱する「拡張的学習」における「活動システム」を援用し、学級集団の関わりを捉える。

## III 実践の概要

### 1. 個別の学級に見られた変容

現任校の教職2年目(R3年度時点)の第2学年担任の若手教師Sと筆者が協働して「三角形・四角形」の単元の授業づくりを行った。教師Sは、筆者と共に本大学院の教授から教材研究の方法や指導の要点について指導を受け、筆者と1単位時間の授業の展開を具体的に想定した。深い教材研究に基づき授業を実践することにより、子どもが三角形や四角形の形をした紙を進んで手で触れながら図形の定義を理解しようとした。また、頂点や辺の数を数えたり、自分の考えを教室の前方へ出て説明しようとしたりして声を出すようになった。さらに、発表する子どもに同調して手を動かしたり頂点や辺を数えたりするなど

学級集団に変容が見られ、子どもが楽しそうに学習するようになった。教師 S は、その様子を見て、自身も算数の授業を楽しみと感じられるようになり、教師 S の算数の授業観に変容が見られた。

## 2. 学校全体に見られた変容

### (1) 協働による授業づくりと成果の共有

現任校では、ほぼ担任の個業によって授業づくりを行っている現状がある。教師が協働して構成的アプローチと授業における集団づくりの両方の視点から授業改善を行うために、自主研修会を立ち上げた。会に参加した教師同士で教材研究や授業実践、授業分析を協働して行い、指導の手立てを共有するようにした。

### (2) 教師同士のコミュニティの変容

R4 年度、教師 S が 5 年担任になり、2 年担任時の経験を生かし「合同な図形」の単元で研究授業を行った。教師 S は、単元を通して図形の辺を指でなぞったり、頂点を指さしたりするなど手を使った操作を用いて図形を観察することを指導した。研究授業で子どもが手の操作を進んで行い、主体的に図形間の合同関係を調べ、自分の考えを聞き手に伝えようとしたり話し手の伝える内容を理解しようとしたりする姿が見られた。このような教師 S の指導や子どもの様子に影響を受け、1 年担任の教師 W が自身の研究授業において手の操作を取り入れて指導した。そして、子どもが数量の関係を手の操作を用いて表現して問題場面をイメージ化し、進んで問題に関わろうとする姿が見られた。手の操作によって子どもが共有されたイメージをもつことができたので、ペアでお互いの考えを説明したり、説明に困った子どもを他の子どもが援助したりするコミュニケーションが生じた。このような子どもの様子を見て、教師 W は指導に対して手応えを感じることができた。

## IV 実践についての考察

学級や学校全体において、教師の意識変容が見られ、授業改善が進みつつある。教師の意識が変容した要因として、指導の手立てを明確にしたこと、教師同士の関わりが増えたこと、授業における子どもの変容に指導の手ごたえを感じていることが考えられる。

## IV 成果と課題

一つ目の成果は、外部資源も活用し、校内で協働して授業を考えることによって若手教師が変容したことである。そして、この若手教師の変容を校内の研究授業に参加した他の教師にモデルとして示すことができた。二つ目の成果は、若手教師の変容がきっかけとなり、他の教師の変容へとつながったことである。教師同士の関わりの中で教師の意識の変容が見られたことは校内全体の授業改善を進めていく上で大変重要な意味があると考えられる。三つ目の成果は、子どもが学習する姿に変容が見られたことである。教師に変容が起こり、授業内で子どもが問題に関わる姿が変わってきた。

課題として、教師の意識の変容を学校全体へとさらに広めることが挙げられる。より多くの教師が変容する機会を多く設けることが必要であると考えられる。また、教師の変容が一過性のものにならないように変容を継続させるための取り組みも必要であると考えられる。

### 【主な参考文献】

中原忠男(1995). 『算数・数学教育における構成的アプローチの研究』. 聖文社.  
Engeström, Y. (1987/2015). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press. = (2020). 山住勝広訳『拡張による学習-発達研究への活動理論からのアプローチ』完訳増補版, 新曜社.



# グローバル・イシューの複雑性を捉える 初等社会科学学習単元の開発研究 -GCED の視点から包摂的アプローチを手掛かりにして-

広島大学大学院人間社会科学研究科教職開発専攻 1 年

中村 祐哉（熊野町立熊野第一小学校 教諭）

## 1. 問題の所在と研究の目的

初等教育段階期の学習者（主として、小学校高学年）にとって、カラフルで見やすく分かりやすいピクトグラムと文言で示された SDGs のアイコンパネルは、グローバル・イシュー自体を知る入り口として、また関連する学びの道標として学校現場においては教材としても一定の役割を担っていると言える。実際に筆者自身も、これまでの小学校現場における授業実践で、社会科をはじめとする教科学習や、総合的な学習の時間で SDGs の視点を踏まえながら、「自分自身とつながる世界の問題」や「地域とつながる世界の問題」について取り扱ってきた。

しかし、SDGs がアイコンパネルによってその認知度が高まったことで、学習者のグローバル・イシューの捉え方に齟齬が生まれている。例えば、筆者が授業実践してきた第 5 学年社会科の学習単元「水産業のさかんな地域」では、学習者は短絡的にレディネスを使って「SDGs『14 海の豊さを守ろう』が課題になるのだろう」と SDGs のゴール 14 ありきで問題解決学習を展開しようとする傾向が見られた。まるで「『水産業の課題＝SDGs のゴール 14』を目指せばよい」といったように、シングル・イシューでの思考を展開してしまう点に、グローバル・イシューに対する学びの問題点があると捉えた。

そこで、本研究では学習者がグローバル・イシュー間のつながりや複雑性を捉えることができる初等社会科学学習単元の単元構成・授業構成を明らかにしていく。そして、単元の授業実践後には、学習者のリフレクション分析を通して、その有効性について検証する。また、単元構成や授業構成を明らかにするにあたって、GCED（地球市民教育）の視点から学習者の包摂的アプローチを手掛かりにしながら思考したグローバル・イシューに対するレバレッジポイント（介入点）にも着目する。将来的な社会参画への素地を育むという視点から、その内容分析も併せて行なっていく。

## 2. 今後の研究の視点と方法

～GCED の視点を取り入れた単元構成・授業構成と単元末リフレクションの在り方～

本研究テーマへのアプローチとして、グローバル・イシューを取り扱う単元を構成する

上で、重視する学習者の具体的な姿を、以下の3点にまとめた。

- ①グローバル・ 이슈が問題群（つながりの上に築かれたもの）であることに気づき、その複雑性を捉えることができる。
- ②これからの社会参画に向けたレバレッジポイントを見出すことができる。
- ③包摂的アプローチのもとに、葛藤解決を目指すことができる。

これらの学習者の姿を重視するにあたって、本単元構成で取り入れることが適切であると考えられるのが GCED の視点である。単元での学習を通して、ローカルな多様性を否定する排他的グローバリゼーションではなく、地球市民ベースで問題の外部をつくらないという視点を段階的にもたせていく。その段階として、取り扱う複数のグローバル・ 이슈に対する具体的アプローチを、対峙する2つの立場を示しながら、それぞれの思惑を捉え、自分なりの現時点の解を思考する授業の積み上げによって学習単元を構成する。グローバル・ 이슈に関連する内容を学習単元内のそれぞれの授業段階から位置付けていくについては、アクションリサーチ実地研究校での当該学級アンケート等で把握した学習者の実態を踏まえた上で、構成・実施する。

また、グローバル・ 이슈に対して将来、具体的なアプローチへと変容するであろう素地が本実践において育まれたかどうかについては、本研究の効果検証における具体物となる学習者の情動的因果関係図（学習者には、「コネクトマップ」として提示）の記述内容から見取る。その情動的因果関係図の中に示されるレバレッジポイントの位置付けや、単元末リフレクション記述の質的分析からも、検証を進める。

さらに、単元末リフレクションから本研究に対する効果検証を行うために、単元導入段階での学習者記述と単元末におけるリフレクション記述との比較（変容の把握を主とする）を行う。単元冒頭に関連するであろう SDGs として挙げていた各ゴールの捉え方の変化についても、リフレクションシート（学習者には、「トランスフォームシート」として提示）の質的分析を行い、抽出児童データからの検証も実施する。

#### 【参考文献】

- ・ 藤原孝章(2000)「地球的課題を学習する小学校社会科の授業構成 -J. Rutter の『難民(小学校版)』を事例として-」『社会科研究』第 53 号, 全国社会科教育学会, pp. 1-10。
- ・ 永田忠道 (2016)「暫定的ながらも創造的な市民としての基礎 -生涯に渡り社会を問い続けられる姿-」唐木清志 [編]『「公民的資質」とは何か -社会科の過去・現在・未来を探る-』東洋館出版, pp. 58-65。
- ・ 森田真樹 (2005)「社会科教育研究におけるグローバル教育についての考察」『社会科教育研究』No. 95, 日本社会科教育学会, pp. 80-90。
- ・ UNESCO (2015) “Global Citizenship Education—Topics and Learning Objectives” UNESCO Education Sector.

# 地域・学校が一体となった「学園構想」の構築 — 小中高 12 年間を見通した地域に開かれた 持続可能なカリキュラムをめざして —

山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 2 年

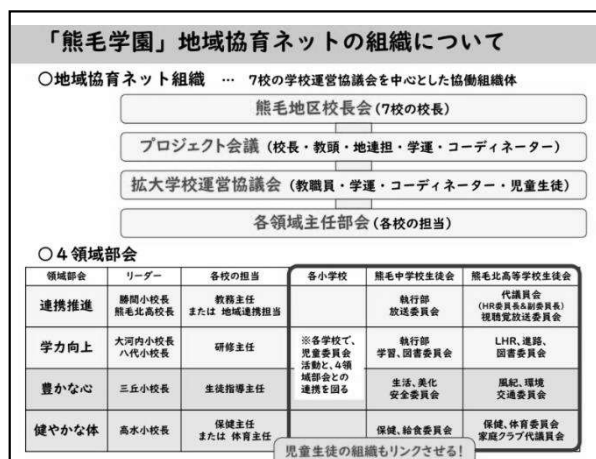
石井 岳文（周南市立熊毛中学校教諭）

本中学校区には幼稚園・保育所、小学校 5 校（三丘・高水・勝間・大河内・八代）、山口県立熊毛北高等学校があり、幼児教育から中等教育までの教育施設があるという強みがある。そこで平成 26 年度に地域の強みをつながりのある教育活動として活かすことで地域の担い手となる人材を育成することをめざし、小学校 5 校と中学校 1 校からなる「熊毛中学校区地域協育ネット（以下、地域協育ネット）」が立ち上げられた。地域協育ネットではさまざまな学校間連携・校種間連携を立案・実践してきたが、時間の経過とともに組織そのものが形骸化してしまっていた。

そこで昨年度初めに、これまであった地域協育ネットに新たに熊毛北高等学校を加え、7 校（小 5・中 1・高 1）による「熊毛学園」地域協育ネット（以下、学園構想）」が立ち上げられた。学園構想は従来の 6 校に高等学校を加えて本地域の強みを最大限に活用し、「児童生徒が主役の学園構想」をめざしている。本実践研究はこれまでの本地域の地域協育ネットの反省を生かしつつ、学園構想の地域・学校が一体となった持続可能な組織づくり、12 年間を見通して学校・地域連携カリキュラムの再構築を対象とし、児童生徒及び教職員、地域の変容を探った。

昨年度は教職員、児童生徒、地域の学園構想の理解と参画意識の醸成を目的とし、学園構想の基盤となる持続可能な組織づくり、年間スケジュールづくりに焦点を当てて実践研究を進めた。

2 年目にあたる今年度は、昨年度に構築した組織及び年間スケジュールの運用を進めながら、次の 2 つの視点で右に示した組織や年間スケジュールの改善に取り組んだ。1 点目は構築した組織の有機的なつながりである。3 つの組織（プロジェクト会議、拡大大学校運営協議会、領域主任部会）の熟議で合意形成を図っていくサイクルをつ



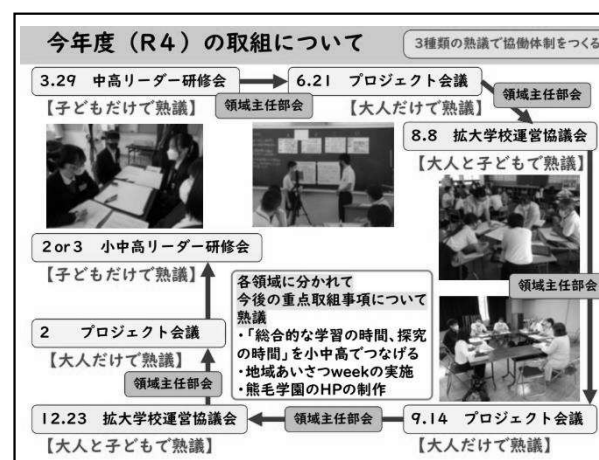
くり、このサイクルを繰り返し回すことによって螺旋的に企画・運営の質が高まるようなプロセスへと改善した。3つの組織は常に連動し、有機的なつながりになったと考える。これによって多くの関係者（教職員、学校運営協議会委員、地域学校協働活動推進員、児童生徒）が合意形成のプロセスに係わり、そのことは当事者意識と協働意識の醸成につながっている。また昨年度の拡大学校運営協議会は中高校生のみでの参加であったが、今年度は各小学校から代表児童も参加した。小中高校生の参加によって「児童生徒が主役の学園構想」に向けて確実に前進していると考えている。

2点目は右に示した年間スケジュールの確実な運用である。プロジェクト会議や拡大学校運営協議会は昨年度末に7校の年間



スケジュールに位置付けたことで確実に実施され、そのことが見通しのある実践へと結びついた。また、右下の取組のように、代表生徒によるリーダー研修会を実施し、年間スケジュールの出発点として位置付けたことは効果的であった。年間スケジュールが児童生徒の意見を実践へとつなげるためのプロセスへと改善された。来年度の年間スケジュールにもこれらを確実に位置付けていきたい。

この2年間の実践研究によって組織や年間スケジュールという基盤ができたことで学園構想の取組は共通実践へと進み、それによって教職員の当事者意識は徐々に醸成されている。特に7校の教職員や地域が



児童生徒が主役の学園構想」にとって大きな前進である。一方で児童生徒や地域の当事者意識や参画意識は未だ代表者に限定的という課題もあり、今後はより多くの児童生徒や地域を巻き込んだ共通実践を仕組んでいく必要があると考える。

今夏の拡大学校運営協議会に参加した生徒は「考えて終わりではなく実行するところまで進むようにがんばりたい」と述べた。地域・学校が一体となった学園構想によって参画意識が高まっていると言える。参画意識は地域貢献意欲となり、そして地域愛となる。地域愛が育まれた児童生徒は自分の言葉で地域の魅力を語り、さらに地域貢献へと行動する。

「児童生徒が主役の学園構想」の実現により、児童生徒の地域愛を育むと同時に、地域の担い手となる人材の育成につながっていくのである。

# 「ことば，からだ，えがく」の実践から豊かな心を育てる支援 ～自立活動の指導内容に生かす描画指導の提案～

鳴門教育大学大学院学校教育研究科高度学校教育実践専攻 修了  
富永 美香（徳島県立板野支援学校教諭）

## 1 問題の所在

特別支援学校の学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2018）の改訂の基本方針に，一人ひとりの障がいの状態や特性に応じた指導の充実が挙げられており，そのために「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」を示すなど改善が図られている。自立活動については，これまで携わってきたいずれの勤務校においてもその重要性が認識され，教育課程の編成に反映されてきた。特に小学部においては，合科統合された形を多く取り入れることや，生活そのものをテーマとし，言語や数概念，あるいはその基礎となる原体験や感性を豊かなものに必要性を強く感じている。一方，実践校に在籍する自閉症の児童が描く絵の特徴として，パターン化した表現や形，特定の色がよく選択されることなどがよく見られ，表現を広げたり自身の使用する色彩から受ける刺激の幅を増やしたりする手立てが望まれる。描画指導を行うことで「描く」表現方法や技能の向上につながり，図画工作科，美術科，各教科指導に生かせる力となることが期待されるだけでなく，多様な表現の楽しみ・関心を高め，豊かな心の育成につなげていきたいと思う。

そこで，児童生徒の自立活動における中心的課題を把握し，教育活動全体で行う自立活動の指導に生かすことができるよう指導内容を検討し，実践することとした。具体的には，児童一人ひとりの多様な資質・能力や適性を的確に捉え調和的な発達を支援できるように，「ことば，からだ，えがく」に焦点を絞った描画指導によるアプローチで授業実践を行う。

表 1 指導計画

## 2 描画指導の授業実践

対象：小学部 5 年・6 年の児童 3 名（A さん・B さん・C さん）。

指導期間：令和 3 年 5 月 7 日～10 月 8 日。

（1）ベースライン段階：色の選択，手指動作，塗る様子，集中時間などを観察した。

（2）指導段階：小学部の学級対応の授業時間で個別学習を設定し実践した（表 1）。

評価方法：ローウェンフェルド（1978）の「児童画の発達区分」における評価表を参考に，事前・事後評価を行った。また，授業観察記録や課題取組みの態度，絵の塗り方など，指導前後で比較した。自己評価として，各活動後に「できた／難しかった／わからない」の

| 回  | 実施日   | テーマ                       |
|----|-------|---------------------------|
| 1  | 5月25日 | 基礎線を描こう                   |
| 2  | 5月28日 | 反対言葉を描こう                  |
| 3  | 6月1日  | 線画で描こう（縦線・横線）             |
| 4  | 6月4日  | 線画で描こう（縦線・斜線・上下線）         |
| 5  | 6月8日  | 点で描こう（雨を描こう）              |
| 6  | 6月11日 | 丸で描こう                     |
| 7  | 6月15日 | 渦巻き線で描こう                  |
| 8  | 6月18日 | 曲線で描こう（曲線・波線）             |
| 9  | 6月22日 | 顔を描こう                     |
| 10 | 6月25日 | 花を描こう                     |
| 11 | 6月29日 | 野菜を描こう                    |
| 12 | 7月2日  | 花と野菜を描こう（まとめ）             |
| 13 | 9月7日  | みかんを描こう（アロマ絵の具で色塗りを体験）    |
| 14 | 9月14日 | 体験したことを描こう（キラキラボックスの体験）   |
| 15 | 9月28日 | 体験したことを描こう（スヌーズレンの模擬体験）   |
| 16 | 10月1日 | 体験したことを描こう（スクラッチで表現してみよう） |
| 17 | 10月8日 | 体験したことを描こう（びっくり箱の体験）      |

3 件法での評価，「気持ちの温度計」による 5 段階評価を促し，振り返りを行った。

### 3 結果及び考察

指導実践 17 回を通して，いずれの児童も比較的安定した状態で取組むことができた。自己評価でも「面白かった／楽しかった」の選択が多く，前向きな気持ちで取組んでいた。

個別の成果として，A さんにおいては，課題の受け入れが毎回スムーズにでき，意欲的な態度であった。提供する画材に興味を示しながら使用し，匂いに関する画材では，匂いを確かめながら課題に取組む姿が印象的であった。B さんにおいては，体験や描く経験を増やすことで描き方に関する技能が少しずつ身についていった。実践場面以外でも，曲線の表現が増えてきたとの報告が担任よりあった。「人物画」の実践では，表情の違いを表現する技能の獲得があり，目の表現の仕方に変化が見られた。人物画の指導を取入れることで相手の心理状態や状況判断がよりしやすくなるのではないかと考える。C さんにおいては，実践 10 回目で本人より「描くを始めます」の言葉の表出があった。授業に限らず，夏休み期間の家庭学習でも描く活動が行われており，意欲が高められたと思われる。

全体的に実践活動では，道具の準備，表現活動，道具の始末，作品鑑賞，自己評価をパターン化することで，児童にとって見通しがもちやすい学習活動の流れとなっていた。また，「できた／描けた」を繰り返すことで自己効力感が得やすく，制作活動を楽しむ素地作りに役立ったと思われる。「体験したことを描こう」の活動では，児童の作品から線の方角・重なり・筆圧加減の変化が明らかであり，描く量や意欲の高まりが感じられた。今回，描画指導を繰り返し取り入れ，様々な画材の使用体験や生活と結びついた絵を描くことにより，言葉や身体への意識，描くことの育成が進むことが示されたが，児童の興味を高める教材準備の重要性を改めて感じた。さらに，指導力向上に加え，指導計画や指導展開を児童に合わせて設定することで有意義な活動につなげていけることがわかった。

### 4 今後の展望

本実践により，児童の表現方法の広がりや意欲的な態度，体験による効果など，様々な成長を実感した。造形表現の発達過程，発達段階を知り，特性を理解した上で，児童が表現したいことを表現できるようにしていく指導が重要である。描画指導の実践は，各自の課題に合わせて多くの要素を踏まえながら調和的発達の基盤を養うことが期待できるため，自立活動のグループ活動や個別学習で児童に合わせながら計画，展開できることを提案したい。児童にしか描けない特性を生かしながら指導をすることで，児童自らの成長や自己への気付きになることを期待する。描くこと，表現することを通して，児童一人ひとりの豊かな心の育成を目指して，今後も継続的に指導を行っていききたい。

#### 【引用・参考文献】

- ・多田信作・丸山智子(1991)0～3 歳児の描画指導，芸術教育研究所編，黎明書房。
- ・東山明・東山直美(1999)子どもの絵は何を語るか，発達しての視点から，NHK ブックス。
- ・ローウェンフェルド，V. (1978) 美術による人間形成，黎明書房。
- ・文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編。

# 中学校数学科における自らの学習を調整しようとする生徒の育成

香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了

長嶺 翔太（早島町立早島中学校教諭）

## 1. 研究の動機、目的

令和元年度全国学力・学習状況調査から、岡山県の中学生の学ぶ意欲は高いとはいえない現状がある。岡山県では児童生徒が自分で目標をもち、自己調整を図りながら学ぶことや家庭学習と授業をつなげて考えることができるような学習改善を期待している。児童生徒が自己調整を図りながら学ぶためには、児童生徒が適切な自己評価を行えることが重要であり、ICT の活用によって学習履歴を可視化することで、学習者の自己評価を手助けすることが考えられる。

本研究では、共起ネットワークを学習者の振り返りに用いた研究（簗輪, 2020）を踏まえ、生徒のこれまでの振り返り記述の蓄積が可視化できるシートを作成し、そのシートをもとに生徒が自身の学習状況を振り返る活動を行った。この活動が、生徒の自己調整にどのような影響を及ぼすのかを検討した。

## 2. 研究の方法

X 町 Y 中学校第 1 学年 1 学級を対象に、数学科「方程式」の単元の全 13 回の授業の終末で、生徒が本時の振り返りを行う時間を取り、その回答を Google form で提出させた。回答した振り返り記述を Excel に蓄積していき、生徒一人ひとりの振り返り記述について、計量テキスト分析用ソフト KH Coder を用いて分析し、共起ネットワークを生成した。各生徒について、蓄積された振り返り記述とそれを共起ネットワーク表示した図を 1 枚のシートに印刷した。このシートを、振り返り分析シート（図 1）と名付けた。

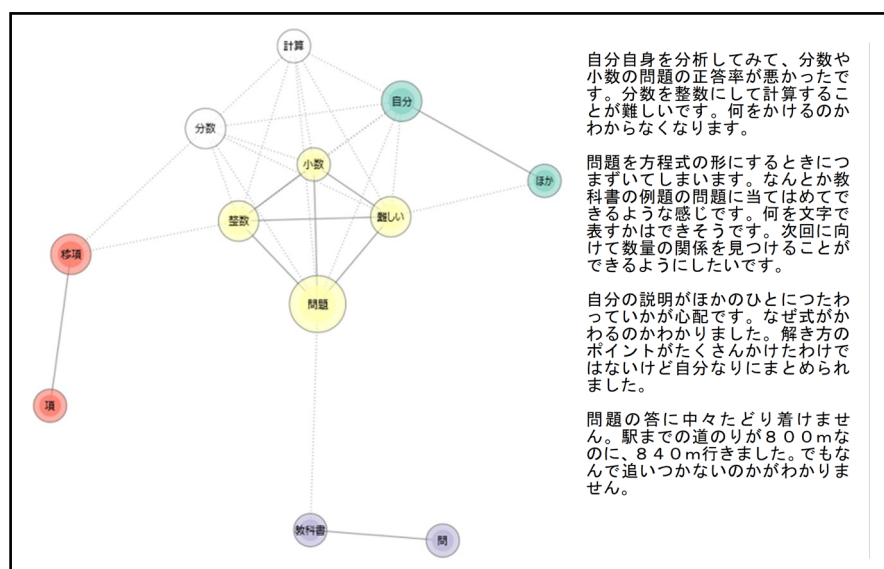


図 1 振り返り分析シートの一部抜粋



振り返り分析シートは単元計画のうち第4時（T1）、第9時（T2）、第13時（T3）の3時点で活用できるように作成し、T2以降は前回の振り返り分析シートと比較できるように構成した。T1、T2、T3の授業では、振り返り分析シートを使った振り返り活動を行った。生徒に振り返り分析シートを配布し、生徒同士で互いの振り返り分析シートを比較したり、感想を伝えたりする活動をさせ、これまでの単元の学習の振り返りをformに回答させた。

### 3. 研究の成果と課題

本研究の成果は、生徒の振り返り記述をICTで可視化することで、自らの学習を調整しようとする生徒を育成し得ることが示唆された点である。T1、T2、T3における振り返り分析シートを使った振り返りについて、**達成**、**変容**、**目標**の3項目（岡田, 2020）に相当する記述があるかどうかを判定し、記述をした生徒の出現率をまとめ（表1）、各時点間の差を検討した。その結果、変容に相当する記述

をした生徒の出現率は次第に増加した。

これは、振り返り分析シートを見て、自身の学習状況について視覚的に把握し、メタ認知をはたらかせやすくなったためであると考えられる。また、振り返り分析シートを手がかりにして自身の学習の進め方について考え、授業を振り返っていた

生徒がいた。このように、ICTの活用によって生徒の学習状況を可視化することで、自らの学習を調整しようとする生徒の育成につながり得ると考えられる。

本研究の課題は、第1に、単元間を統合的・発展的に考えることができる授業構想の検討である。**目標**に相当する記述をした生徒の出現率がT3で減少しており、これは生徒が、次の単元の学習に向けての目標は立てにくいことを示しているといえる。このことから、単元を越えて目標をもち続けることができる生徒の育成を目指した、単元間を統合的・発展的に考えることができる授業構想の検討が必要であると考えられる。第2に、数学の学習内容と関連づけて自身の学習状況を振り返ることができる指導の検討である。蓄積された振り返り記述が可視化されていても3項目に相当する記述ができなかった生徒がいた。そのため、教師は学習者が数学の学習内容と関連づけて自身の学習状況を有意義かつ適切な量の文章として記述できるように、支援や指導を行っていく必要があると考える。

### 4. 教職大学院での学修を岡山県に還元

令和4年度は、管内指導主事等連絡協議会などで本研究の発表を行い、授業における振り返りの実践事例として紹介した。

【参考文献】 簗輪欣房(2020). テキストマイニングによる振り返り記述を可視化することの有効性について. 桐生大学紀要, 3, 143-152.

岡田涼(2020). 児童の授業中のメタ認知的活動と授業に対する内発的動機づけ. 香川大学教育実践総合研究, 41, 25-33.

表1 項目に相当する記述をした生徒と共起ネットワークが生成された生徒の出現率(%) ( )内は人数

| n=26       | T1           | T2           | T3           |
|------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>達成</b>  | 57.7<br>(15) | 65.4<br>(17) | 57.7<br>(15) |
| <b>変容</b>  | 11.5<br>(3)  | 42.3<br>(11) | 73.1<br>(19) |
| <b>目標</b>  | 42.3<br>(11) | 80.8<br>(21) | 61.5<br>(16) |
| 共起ネットワーク生成 | 42.3<br>(11) | 96.2<br>(25) | 96.2<br>(25) |

# 数学的な見方・考え方を育成する本質的学習場の構成について

## －教材開発の7つのストラテジーに基づいた教材開発と実践－

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  
鈴江 暢朗（高知市立大津中学校教諭）

### 1. 目的・課題

高知県は第3期教育振興計画において、基礎的・基本的な知識・技能やこれらを活用して課題を解決するための思考力・判断力、生涯にわたって学び続ける意欲を育成すべき力として掲げている。そのため、本研究では、生徒の数学的な見方・考え方を育成するための教材や単元の開発・研究を、本質的学習場（Wittmann 他 2004）の観点から行い、数学科における教材開発や研究、授業改善に広く活かすことを目的とした。

### 2. 本質的学習場と教材開発の7つのストラテジー

Wittmann は、数学教育学をデザイン科学と捉え、その核心はある教材で構成される教授単元（Teaching Units）のデザインであると主張してきた（Wittmann 1995）。2000年代の論説では、この考え方を進化させ、次の4つの条件を満たす教授単元を「本質的学習場（Substantial Learning Environments; SLEs）」と再定義して、そのデザインこそが数学教育学の核心であると主張している。（Wittmann 2001）。

- ある水準での数学教育の主要な目標、内容、原理を表象していること
- この水準を超えた意義のある数学的な内容、過程、方法と結びついており、それは数学的活動の豊かな源泉になっていること
- 柔軟性をもち、個々の学級の実態に合わせることができること
- 数学教育についての数学・心理学・教授学的観点を統合し、実践的研究の豊かな場を形成できること

この本質的学習場を構成するうえで、教材の開発・研究は必要不可欠である。そこで、次に示す教材開発の7つのストラテジー（中野 2021）に基づいて教材の開発を行った。

- |                   |            |
|-------------------|------------|
| ①ある変数を連続的に変化させ並べる | ⑤図を動かす     |
| ②ある条件・性質を否定して変更する | ⑥範囲の制限をはずす |
| ③問いと答えを逆転させる      | ⑦次元を変える    |
| ④セッティングを変える       |            |

### 3. 教材アリスモゴンによる授業デザイン

アリスモゴンは McIntosh&Quadling（1975）が提案し、Wittmann（1995）が教授単元の典型的教材として示したものである。アリスモゴンは、図1のように図形内の隣接する2数の和が図形外の数となる規則をもった教材である。数の与え方によって小学校の加減の教材にも、中学校における方程式の教材にもなる。また、図2のように「数と式」領域に限

らず、数の変化に着目させることで「関数」領域、数を辺の長さともすることで、「図形」領域における教材にもなる (McIntoshら, 1975)。

今回の実践では、生徒が「方程式を用いる必然性」と「方程式による解の一意性と不定・不能性の解釈」の2つを授業デザインの柱として課題設定を行い、三角アリスモゴンの方程式を模倣(上岡・中野, 2021)し、四角アリスモゴン、五角アリスモゴンなどの場合を考察させるように授業を設計した。こ

のようにアリスモゴンの形を変化させたとき、奇数角アリスモゴンを成立させる数は一意に決まる一方、偶数角アリスモゴンを成立させる数は不定あるいは不能になるという性質を見いだすことができる。

#### 4. 授業の実践と成果

実践では、生徒が方程式を用いる必然性や文字式の有用性を感じ、

解の存在と一意性に関する検討をすることができた。このことは、本教材が数学的な見方・考え方を育成する本質的学習場を構成したと考えられる。また、授業後のアンケート(5件法)では、質問項目「授業の題材は面白かった」に対して平均値 4.48、「新しい発見や気づきがあった」に対して平均値 4.48 の回答を得た。

自由記述では、「アリスモゴンの解き方や性質が面白かった」、「答えが全くないもの、逆に全部が答えになるのが面白かった」、「文字を用いることでたくさんの場合を簡単に求められることを改めて実感した」などの回答を得た。今回の教材開発・研究、実践を通して、教材開発の7つの戦略が本質的学習場を構成するにあたって有効であったと考える。また、他の教材における有効性を研究・実践することが今後の課題である。

#### 〈引用・参考文献〉

- E.Ch.Wittmann (1995): Mathematics education as a 'designscience', Educational Studies in Mathematics, 29, 4, 355-374.
- E.Ch.Wittmann 他(2004):「算数・数学授業改善から教育改革へ」(東洋館)
- E.Ch.Wittmann(2001):Developing Mathematics Education in a Systemic Process, Educational Studies in Mathematics, 48(1), 1-20.
- McIntosh&Quadling (1975):Arithmogons, Mathematics Teaching, 70, 18-23.
- 中野俊幸(2021):「いかにして数学的見方・考え方を育成する授業をデザインするか」高知大学教職大学院オープン講座資料



図1 アリスモゴンの例

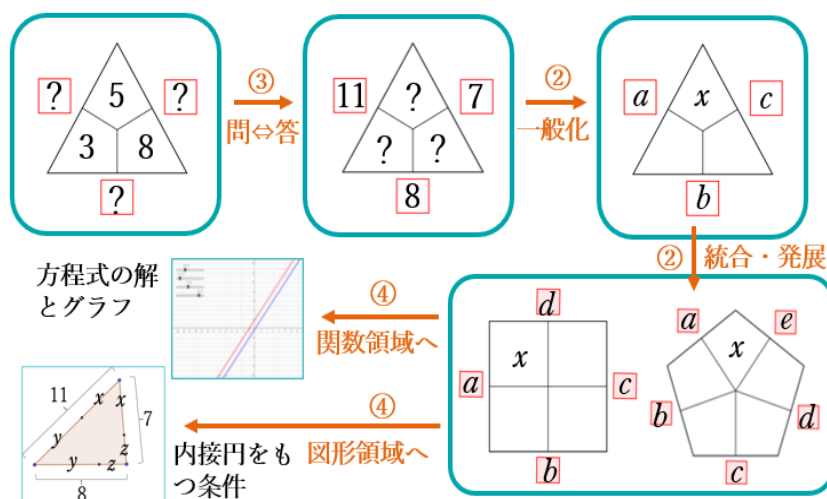


図2 ストラテジーの適用による教材の広がり

# 学園小中一貫コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進に関する研究 —「日の里学園CS推進本部」のマネジメントを通して—

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

荒木 恵理(宗像市立日の里東小学校教諭)

共同研究者 福岡教育大学大学院教育学研究科 教授 森 保之

## 1 研究の背景と目的

在籍校である宗像市立日の里東小学校は、平成 18 年度から 2 小 1 中の小中一貫教育を、令和元年度からは、コミュニティ・スクール（以下「CS」を用いる）を導入し、学園小中一貫CSを推進している。学園CSを中心に学園と地域が連携・協働した9年間のカリキュラムを整理したり、組織体制づくりを行ったりしてきた。令和3年度からは、市の施策として地域学校協働活動推進員が委嘱され、ますます、地域との連携・協働による活動の充実や、地域の人材や施設等を活用する教育活動の実施が期待されている。しかし、教員や地域の方の意識調査によると、地域全体へ学園小中一貫CSの目的や仕組みがあまり共有されていないことや、教員が地域との連携・協働活動を負担に感じる意識があること、教員と地域の連携・協働意識は、あまり高くないことが分かった。

そこで、学園小中一貫CSの推進事務局である「日の里学園CS推進本部」(以下「CS推進本部」を用いる)を設置し、「CS推進本部」の役割を明確化し、機能化を図るためのマネジメントを行うことで、より円滑に地域学校協働活動を遂行しつつ教員の参画意識意識の向上を図る。また、「CS推進本部」が中心となって情報共有・発信を行い、地域住民・保護者の理解や当事者意識の向上を図る。そのことによって、学園小中一貫CSと地域学校協働活動の一体的推進が図られ、地域とともにある小中一貫教育が推進でき社会総がかりの教育が実現するであろうと考えた(図1)。



図1 研究構想図

## 2 研究の概要

### (1)つながりをつくる仕組みづくりのマネジメント

#### ①地域と教員(学園)をつなぐ

##### ア)「日の里学園CS推進本部」の体制づくり

1年目のメンバーでは、活動をする際に人手が足りず、教員の負担軽減につなが

らなかった学年もあったため、2年目は、表1のように人数を増やした。

イ)「日の里学園のCS全体の仕組み」の整備(図2)

ウ)「学園運営協議会」での活動報告

エ)地域との「学園合同職員会議」の実施

オ)地域を学び・地域とともに活動を振り返る場の設定(学園合同夏季研修会)

カ)「日の里学園サポーター制度」の活用充実

## ②地域と子どもをつなぐ

ア)生徒会に「地域愛考会」の創設

子どもと地域の方が情報交換・相談をすることができる場を設けた。

イ)日の里地区運営協議会の特別部会に「次世代育成グループ」の創設

## ③地域と地域をつなぐ

ア)「日の里共育ネット」の情報交換会の実施

## (2)地域連携・協働カリキュラムのマネジメント

①目的・目標の共有(P)

②活動内容の理解・共有(D)

③評価の共有(C)

年2回学園運営協議会委員の授業訪問を行い、教育目標達成につながる活動になっているか熟議を行った。また、教員が地域と一緒に活動の成果や課題を共有できる場を設け、地域の方の意見を聞きながら連携・協働活動の振り返りを行えるようにした。

④見直し・改善策の共有(A)

## 3 研究の成果

○「日の里学園CS推進本部」の役割を明確にし、地域連携・協働カリキュラム実施の際のPDCAサイクルを構築したことが、一体的推進につながった。

○「日の里学園CS推進本部」が機能することで、学園・地域・子どもをつなぐ仕組みをつくり、学園運営協議会委員、教員、子ども、地域・保護者のCSに対する理解の深まりと連携・協働意識の高まりが見られ、地域学校協働活動の充実を図ることができた。

## 4 今後の課題

○さらに教員・地域・保護者の連携・協働意識を高め、共育意識を醸成するために、学園運営協議会の取組内容の周知や「日の里学園サポーター制度」の活用充実を図る。

○「日の里学園CS推進本部」の組織的な関りの定着と役割の周知や、地域学校協働活動推進員の配置増や役割分担など、「日の里学園CS推進本部」の体制を強化する。

表1 「日の里学園CS推進本部」のメンバー

| R3年度                    | R4年度                                                                                                                        |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 地域学校協働活動推進員1名<br>学園C○1名 | 地域学校協働活動推進員1名<br>学園C○1名<br>CS推進担当3名(各校1名)<br>・(東小)東小の1,2年生と東西の5,6年生<br>・(西小)西小の1,2年生と東西の3,4年生<br>・(中学校)7,8,9年生<br>事務局校の教頭1名 |

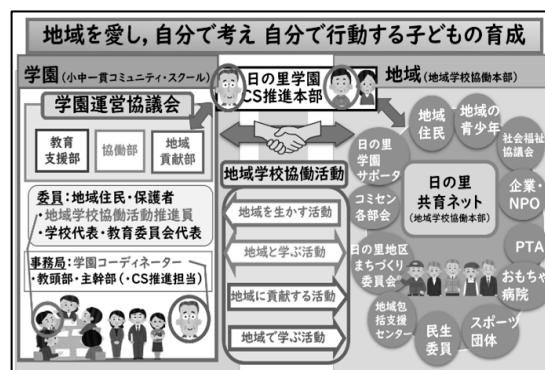


図2 日の里学園CS全体の仕組み図

# 深い学びによる資質・能力の育成を目指した 地理の授業研究を实践して

佐賀大学大学院学校教育学研究科教育実践探究専攻 2 年

山口 崇（佐賀県立唐津西高等学校教諭）

## 1. 研究の背景と目的

成年年齢が 18 歳へと引き下げられることに伴い、高校生にとっては政治や社会が身近なものとなるとともに、自ら考え、積極的に国家や社会の形成に参画する環境が整いつつある。また、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている（文部科学省 2018：1）。そこで、生徒が未来社会を切り拓くための資質・能力の育成を目指すことが、学習指導要領の改訂において明示された。そして、その求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」の実現を目指している（文部科学省 2018：2）。すなわち、学校と地域社会が連携・協働しながら学びを進める中で、現実に地域社会が抱える課題を発見したり解決したりすること、新しい知識や価値を創造する資質・能力の育成が必要だといえる。以上のことから、エンゲストロームの拡張的学習理論を足場とし、PBL（プロジェクト学習）による地理の授業をデザインすることで、地域の課題解決に向けて主体的に考えたり、協働的に取り組んだりする学習を通して、新しい知識や価値を創造することのできる学習者の育成をねらいとした地理の授業研究を实践した。

## 2. 授業実践

学校設定科目「地歴総合」（3 年・文系選択科目）の授業では、地域調査や資料、多様なリソースを活用する中で地域の抱える課題を明らかにし、よりよい地域づくりを目指して、課題を主体的に解決しようとしたり、新しい価値を創造したりする授業を目指した。そこで、一学期に地理的分野からアプローチを行い、まずは唐津という地域について自然環境、産業、文化などの地理的な側面から地域的な特徴を見出すことにした。そして、唐津市役所の危機管理防災課と連携・協働する中で地域の抱える課題を明らかにし、考察した内容をパフォーマンス課題としてそれぞれの生徒がスライドにまとめ、クラスと危機管理防災課の職員に対して発表を行った。

この授業実践を、集団的な協働学習の理論であるエンゲストロームの活動システムで捉

えたものが図1である。まず生徒たちは、地域の防災・減災の単位を通して、生徒間で役割を分業し、ハンドブックの一部となるスライド作成を行い、発表とハンドブックの作成を通して地域の課題解決や地域貢献に働きかけた。一方、市職員は、授業の中で生徒たちとの協働を通して、ハザードマップ等を媒介しながらアドバイスやフィードバックを行い、専門機関として防災教育の実現を果たした。すなわち、ネットワークによる学校外との相互作用によって、学校外の共同体との継続的なネットワークの可能性が創出し、それぞれの矛盾の解消にも発展したと捉えることができる。

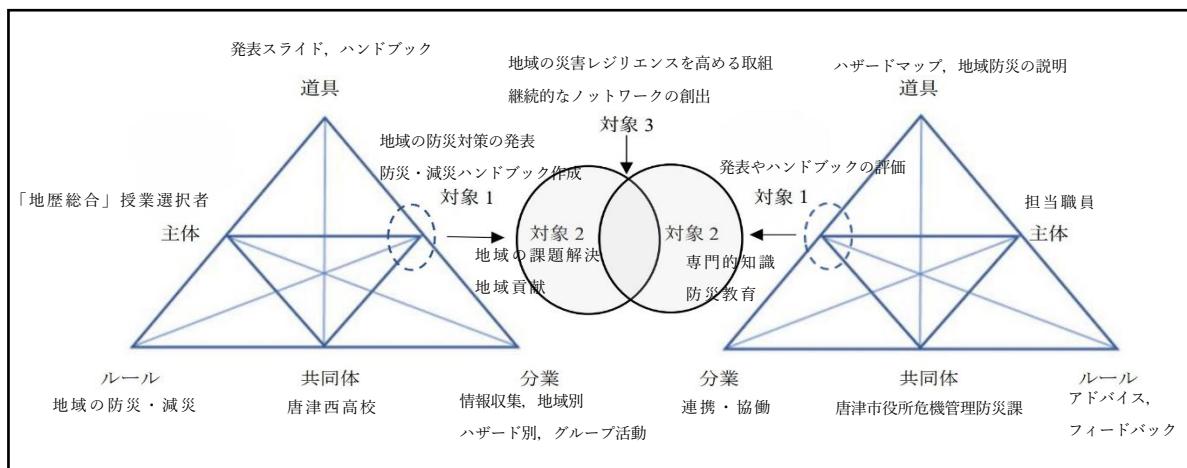


図1 集団レベルによる2つの相互作用する活動システム

### 3. 成果と課題

成果として、まずは拡張的学習理論を学校設定科目「地歴総合」の授業に援用し、PBLを手法として授業デザインを行ったことである。その結果、アンケート調査の結果、振り返りシートの記述内容、インタビューを分析することによって、地域の課題解決に向けて主体的に考えたり、協働的に取り組んだりすることのできる学習者の育成をねらいとする本研究の目的の実現に向けた示唆を得ることができた。また、学校外の共同体と目的を共有し、実践を分析することで、外部の拡張も捉えることが可能となり、継続的なネットワークが創出した。課題としては、拡張の見られなかった生徒への手立てやアプローチが十分ではなかったことと、学習した内容を実生活で活かす機会が得られず、アンケートの結果からも有意差はみられなかったことである。しかし、アンケートの「学習したことが社会や生活で活かされていると思う」の質問項目に対しては有意傾向がみられ、実践を継続することで差がみられる可能性はあると考えられる。この点を踏まえると、長期的な視野に立った授業デザインを行い、粘り強く実践していくことが必要である。

#### 【引用・参考文献】

- ・エンゲストローム,ユーリア (1999)『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』山住勝広 他 訳, 新曜社.
- ・文部科学省 (2018)『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 地理歴史編』平成30年7月.



# インクルーシブ教育の視点に立った 児童と教師にとって居心地のよい場づくりのための実践と考察

長崎大学大学院教育学研究科

教職実践専攻

横山 優子（大村市立中央小学校教諭）

## I 研究の背景

文部科学省（2012）によると、「共生社会の形成に向け、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」とされている。特別支援教育がスタートして15年、これまでも、学校現場では通常学級や特別支援学級において困りごとを抱える児童がおり、それらの問題を解決・改善するために日々努力する教師の姿があった。実習校で全職員を対象に行った教師効力感アンケートでは、発達障害の有無に関わらず、個別指導や個に応じた支援について、難しさを抱えていたり、自信をもって支援・指導に当たることについて悩みを抱えていたりする様子も見られた。

直島（2018）は、インクルーシブ教育の実現に向けた現状と課題について、「人的・物的環境整備が十分に行われていない教育現場では、理念先行の性急なインクルーシブ教育導入は危険である」とし、『教員の中には、「特別な支援が必要な児童への指導・支援に困惑している」「インクルーシブ教育は理想として必要だが、現状から見ると困難である」と感じている者もいる』と指摘している。

これらの課題を解決していくためには、人的・物的環境の整備や対応可能な方法論といったインクルーシブ教育構築のための基礎づくりが必要であると考ええる。

## II 研究の目的・内容

インクルーシブ教育の基礎づくりに大きく関わる代表的なものとして合理的配慮が挙げられる。合理的配慮を行うことを前提として学校教育に求められるものを文部科学省では以下の6項目に整理している（文部科学省，2012）。

- （ア）障害のある子どもと障害のない子どもが共に学び共に育つ理念を共有する教育
- （イ）一人一人の状態を把握し、一人一人の能力の最大限の伸長を図る教育
- （ウ）健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基盤を作る教育
- （エ）コミュニケーション及び人との関りを広げる教育
- （オ）自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育
- （カ）自己肯定感を深めていく教育

参加観察を行った際、上記の6項目のうち、特に後半の3つの項目内容に関わる支援の必要性を感じた。さらに児童の様子や担任へのインタビューをまとめ、考察した結果、児童が抱える困りごとの背景の1つとして児童自身の自尊感情や自己肯定感の状態が影響を及ぼしていることが推察された。そのため、「共有体験を積み、基本的自尊感情や社会

的自尊感情を高める目的をもった支援・指導を行うことが、児童の抱える課題改善につながるであろう」と仮説を立て、研究を進めることとした。

本研究は2つの教育実践研究から成る。まず、1つ目の実践研究では児童の授業参観、担任のニーズの把握や質問紙の結果をもとに実態把握を行い、2つ目の実践研究では児童の自尊感情や自己肯定感、教師の自己効力感に着目し、以下の実践を行った。

- (1) 短時間で継続して行う内容：朝の会、帰りの会の計画的運営
- (2) 学習規律における支援：1時間の授業の組み立て、始業・終業の挨拶
- (3) 役割の設定：係活動、日直
- (4) 授業実践（自立活動）

### Ⅲ 研究の経過および考察

実践の結果、児童個人や学級全体で以下のような変化が見られた。

- 1 朝の会・帰りの会の計画的な実施を行うことで児童の役割が明確化し、学級のために動く意識の高まりが見られた。
- 2 自立活動の授業の実施により、自己理解が深まることで自尊感情や自己肯定感の高まりが見られ、他者への理解や関心につながる発言や記述が増えた。
- 3 児童の実態に合った学習規律を提案したことで学習の見通しがつき、自主的に活動する場面が増えた。

子ども達にとっては友達や先生、保護者との共有体験の積みかさねが基本的自尊感情・社会的自尊感情の高まりへ、教師にとっては支援を行った子どもたちの成長が教師効力感の高まりへとつながった。周囲の大人の関わり方、環境の在り方で子どもの自信、意欲、確かな自我は育つこと、ゆっくりとした歩みだが、学校生活の場においても『共有体験』の場を作ることができること、自尊感情を育てる上での教師の役割は大きいことが示唆された。どの児童でも役割を果たすことができるような見える化した指示、学習規律の支援、児童の興味を取り入れた共有体験の活動などがより良い教育的支援となり、インクルーシブ教育システムの構築に向けた居心地の良い場作りへの第一歩につながることを確信した。

### Ⅳ 参考文献

直島正樹(2018)：「日本におけるインクルーシブ教育の実現に向けた現状と課題」

文部科学省(2012)：「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」

東京都教職員研究センター(2008)：「子供の自尊感情や自己肯定感を高めるためのQ&A」  
「自己評価を行うことが難しい子供の自尊感情の傾向を把握するために」

長崎県教育委員会(2022)：「第二期長崎県特別支援教育推進基本計画 第一次実施計画」

<https://www.pref.nagasaki.jp>(最終閲覧日 2022年10月5日)

近藤卓(2013)：『子どもの自尊感情をどう育てるか』ほんの森出版 pp.10-47

北山修(2005)：『供視論』講談社 pp2-25

# 高等学校家庭の授業におけるクリティカルシンキング志向性の向上 ー自己決定理論に基づいた授業実践を活かした生徒指導の提案ー

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

長野 優

## 1 研究の背景と目的

高等学校家庭では、生活の中での「意思決定」に関する学習活動を充実させていくことが求められており（文部科学省，2019），土屋（2015）は，家庭科における問題解決に向けた意思決定において，クリティカルシンキング（批判的思考）が重要な役割を担っていることを示している。つまり，高等学校家庭における意思決定の学習の中で，批判的思考を育成していくことが重要になってくると考える。

他方，廣岡・元吉・小川・斎藤（2001）は，クリティカルシンキングの能力や技術の獲得，向上よりも先に，クリティカルシンキングの志向性を獲得，向上させることが重要であると述べている。このクリティカルシンキング志向性は，内発的動機づけと有意な正の相関が見られており（廣岡・中西・横矢・後藤・福田，2005），心理欲求の1つである自律性の欲求とも関連があることが示されている（安藤，2003）。

人間の心理欲求に着目し，内発的動機づけを高める理論にDeci and Ryanが提唱した自己決定理論（Self-Determination Theory）がある。自己決定理論では自律性に加え，有能感，関係性の3つの基本的心理欲求を充足させることで内発的動機づけが高まるとしている（Deci & Ryan, 2000）。本研究では，この自己決定理論を高等学校家庭の授業へ応用し，3つの基本的心理欲求を充足させた授業実践による介入によって，生徒のクリティカルシンキング志向性を向上させることができるか検証した。

## 2 方法

### (1) アンケート調査

調査は，県立X高等学校全日制普通科1年生（A組・B組）を対象として介入前に1回，介入後に2回実施した。クリティカルシンキング志向性については，南（2013）が使用した30項目，自己決定理論については，廣森（2006），廣森・田中（2006），染谷（2020）によって作成された質問項目を組み合わせ，合計20項目について，「全くあてはまらない」（1点）～「とてもよくあてはまる」（6点）の6件法で評定を求めた。また，最終的な分析の対象となった生徒は60名（女子37名，男子23名）であった。

### (2) 授業実践

「消費行動と意思決定」，「適切な契約」，「食品の選び方と安全」について，合計3回の授業を行った。自律性の欲求を充足させるために授業で調べ学習を行い，調べる商品については生徒に決定させ自律的に学ぶ機会を設けた。また，有能感，関係性の欲求を充足させるために，学習活動の中で生徒同士による肯定的なフィードバックを行うよう促し，最後に教師から活動の様子や，学習したことをどのように日常生活で活かしていくかについてフィードバックを行った。

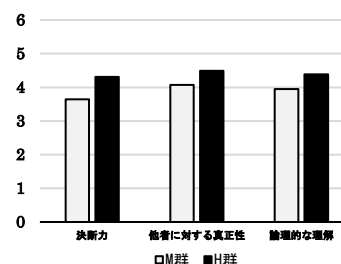
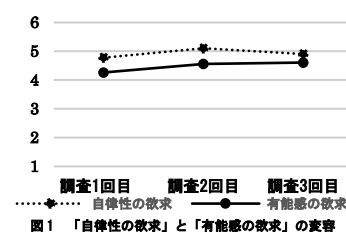
### 3 結果

#### (1) 自己決定理論に基づく基本的心理欲求の充足

自律性の欲求については、1回目調査から2回目調査の間に有意な得点の上昇が見られた( $p = 0.001$ )。また有能感の欲求については、1回目調査から2回目調査( $p = 0.002$ )、および1回目調査から3回目調査の間に有意な得点の上昇が見られた( $p = 0.001$ )。

#### (2) 1回目調査時における自律性の欲求の程度による群間比較

H群(自律性の欲求の充足について得点が全体平均より高い群: 29名)とM群(自律性の欲求の充足について得点が全体平均より低い群: 31名)に分け、それぞれの群のクリティカルシンキング志向性における得点を比較した結果、『決断力』( $p = 0.000$ )、『他者に対する真正性』( $p = 0.026$ )、『論理的な理解』( $p = 0.022$ )の単純主効果に有意差が見られ、H群がM群より有意に得点が高かった。



### 4 考察

本研究では、自己決定理論に基づく授業を実施したことで、自律性、有能感の欲求を介入前に比べ充足することができたと考える。また、H群とM群の比較から自律性の欲求が充足されているほど、クリティカルシンキング志向性における3つの因子に肯定的な影響を与える可能性が示唆されたため、自己決定理論を授業へ応用する有効性について今後も検討していきたい。

また、自己決定理論に基づく授業では生徒指導の3機能を活かした指導ができるのではないかと考える。生徒指導の3機能には、「自己決定の場を与えること」、「自己存在感を与えること」、「共感的な人間関係を育成すること」があり、3つの基本的心理欲求を授業で充足させることで、これらを達成できるのではないだろうか。今後も理論に基づき生徒指導の充実を図っていきたい。

### 参考文献

- 安藤 史高 (2003). 自律性欲求とクリティカルシンキング志向性との関連 ころとことば, 2, 51-59.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- 廣森 友人 (2006). 外国語学習者の動機づけを高める理論と実践 多賀出版
- 廣森 友人・田中 博晃 (2006). 英語学習における動機づけを高める授業実践: 自己決定理論の視点から 外国語教育メディア学会機関誌, 43, 111-126.
- 廣岡 秀一・元吉 忠寛・小川 一美・斎藤 和志 (2001). クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究(2) 三重大学教育実践総合センター紀要, 20, 93-102.
- 廣岡 秀一・中西 良文・横矢 規・後藤 淳子・福田 真知 (2005). 大学生のクリティカルシンキング志向性に関する縦断的検討(1) 三重大学教育学部研究紀要 (自然科学・人文科学・社会科学・教育科学), 56, 303-315.
- 廣岡 秀一・横矢 規・中西 良文 (2006). 大学生のクリティカルシンキング志向性と大学生生活経験 三重大学教育学部研究紀要, 57, 121-133.
- 南 学 (2013). クリティカルシンキングをうながすゲーミング教材の開発と評価 三重大学教育学部研究紀要, 64, 337-348.
- 文部科学省 (2019). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 家庭編 教育図書
- 染谷 藤重 (2020). 小学生の英語授業動機づけが内発的動機づけに及ぼす影響: 基本的欲求充足及び阻害に焦点を置いて 上越教育大学研究紀要, 40 (1), 227-234.
- 土屋 善和 (2015). 家庭科における批判的思考力の検討: Ennis, R. H. の批判的思考論に着目して 日本教科教育学会誌, 3, 1-11.

## 挿絵鑑賞を取り入れた 文学的文章の読解学習開発研究

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2年  
能勢 優子

今日、子供達が視覚情報と言葉を結び付けて教材を読解することを苦手とし、知覚した情報を総合的に理解する力の低下が課題となっていると言われている。そこで、教科書内の挿絵と文章の内容とを関連付けて理解できる子供の育成を目指し、特に文学的文章読解における挿絵鑑賞学習を踏まえた教材研究の成果とその授業構想を提示する。学習指導要領解説の「第1学年及び第2学年 C」には「○構造と内容の把握（文学的な文章）」について「イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。」とある。このイの内容において、児童の発達や学習の状況に応じて、「場面の様子を描いた挿絵」などを「手掛かり」とする指導の重要性を提起している。しかし、「○精査・解釈（文学的文章）」における内容の解説には、挿絵の活用について明記されていない。一方で、「第5学年及び第6学年 C読むこと」には、「○精査・解釈（説明的文章）」について「ウ 目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること。」とある。このウの内容について、「日常生活において児童が触れる文章には、図表やグラフ、写真や挿絵などを含むものも多い。」としたうえで、「文章と図表などを結び付けるなどして読むとは、文章中に用いられている図表などが、文章のどの部分と結び付くのかを明らかにすることによって、必要な情報を見付けたり、論の進め方を捉えたりすることである。」と視覚的資料と文章を結び付けることの重要性を明記している。説明的文章に限らず、文学的文章においても、視覚的資料と文章を結び付けることで、学びを広げることができる。

挿絵の位置づけについて、「平成27年度 全国学力・学習状況調査」の結果から「・図やグラフなどを読み、自分の考えを伝えるために効果的に用いたり、文章と図やグラフなどとを関係づけて、自分の考えを書いたりすることに課題があり、指導の充実が求められる。[B 2 三]」と指摘されている。

手塚(2018)は、この結果を受けて、新学習指導要領の改訂が行われたと分析したうえで、「図表やグラフといった視覚情報を適切に読み解く力を明確に位置づけた」と述べている。さらに、これまでの文学的文章における挿絵の多くについて、「学習者の教材文に対する興味関心を喚起させるものとして二次的に扱われてきた」ことを課題と捉え、「かつて

ない情報の視覚化に直面するこれからの社会においては、文学的な文章における挿絵も、文章を構成する要素の一つとして、読みの学習の中で重要な役割を担う」と主張している。

また、桐生・東（2018）は「PISA 型読解力向上のテキストとしての挿絵の可能性」を提起している。「『挿絵』から情報を読み取ること、挿絵の視点から何をどのように表現しているのかをとらえることをとおして、自分自身の考えをあきらかにし、それがどこに立脚するのかを自覚することができる。また、他者と共有することで共通理解あるいは多様性に気づくことができる。そして、本文（文字テキスト）と挿絵（絵画テキスト）の調和や差異を意識することでテキストの批評を行うことができる。」と述べている。その上で、「これら一連の＜読む＞ことは、PISA 型読解力の『情報の取り出し』『解釈』『熟考・評価』『批評』を、『連続テキスト』と『非連続テキスト』との関連から読むことに相当する」と主張している。このように、読解学習における「挿絵」の可能性が重視されていることを踏まえて、授業構想を行った。

仮説を「作品内容の解釈において、挿絵の分析活動を取り入れれば、読解を深めることができるようになる。」としたうえで、検証は、テキストのみを与えた状況で考えさせた後、挿絵もテキストに加えて再考させて、読解の変容を把握するという方法をとった。

具体的には、教材「わたしはおねえさん」第4場面を取り扱うことを想定した。主発問を「かりんちゃんはどうして『おべんきょ。』と答えたのかな。」に設定すると、テキストのみを与えた状況では「かりんちゃんは、まだ2さいだから。」「かりんちゃんは、上手に言葉を話すことがまだできないから。」といった「幼さ」、「幼児性」を視点とした読みが多くあがる。次に、挿絵分析の活動を取り入れる。挿絵分析の活動のなかで、挿絵から次のような情報を取り出すことができると考えられる。「スリッパが放り出されている。」、「後ろ向きですみれちゃんを見ていない。」、「色鉛筆を3本だしている。」、「学習机を使っている。」、「いすから床に足が届いていない。」そして、挿絵から取り出した情報を文章と結び付けて考えるよう促すことで、児童から「まだお絵かきを一生懸命続けていたから。」「スリッパが放り出されているから、むちゅうになっていて、てきとうに答えたんじゃないのかな。」といった考えを引き出すことができる。以上のように、かりんちゃんの行動の理由について、「幼さ」だけでなく「夢中さ」も見出すことができるようになるのである。挿絵から取り出した情報を「まだかいているさいちゅうでした。」、「半分ぐらい、なきそうでした。もう半分は、おこりそうでした。」といった場面や心情の理解に役立たせることで、作品を多面的に理解することができる考える。

挿絵分析の活動を取り入れることで、直接的に叙述されている想像＜叙述依拠想像＞だけでなく、直接的には叙述されていない想像＜叙述外想像＞を広げることができるといえる。豊かな読みにつながる＜叙述外想像＞を支える要素の一つとして、挿絵を位置付けることができるだろう。そして、国語科と図画工作科の教科横断的な学習開発の可能性にも言及した。

# 教師の協働性を高める校内研修のデザイン ーミドルリーダーのリーダーシップに着目してー

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

梁瀬 加那子（鹿児島市立吉野東小学校教諭）

## 1 探究課題の設定理由

本校は、教師同士の関係が良好な状態にあり、雰囲気はよいと感じている。こうした雰囲気を生かして、授業改善のために、互いの授業を見たり、語ったりする取組を進めることで、教師の協働性を高めることができるのではないかと考えた。

「令和の日本型学校教育」を踏まえて、本校も「他者と協働しながら、自律的に学び続ける子供の育成」という学校教育目標を掲げている。「教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形である」と言われる教師も、子供たちと同じように「個別最適な学び」「協働的な学び」ができる、そんな校内研修をデザインすることで、さらに教師の協働性を高めることができるのではないだろうか。校内研修をデザインする上では、研修係というミドルリーダーとしてのリーダーシップに着目して、本探究を進めていきたい。

## 2 教師の協働性とミドルリーダーのリーダーシップ

教師の協働性には様々な捉え方がある。その中でも牧（2011）や淵上（2004）の捉え方をもとに、本研究では、「協働性のある教師集団」を「管理職を含む同僚と子供や授業のことを語り合える関係であり、学校教育目標の具現化を目指し、お互いの資質を有効的かつ創造的に発揮し、支え合い、学び合いが存在する集団」と定義した。研修係というミドルリーダーとして、このような教師集団を目指した校内研修を進めるにあたり、文部科学省のマネジメント研修カリキュラム等開発会議（2005）の「ミドル・アップダウン・マネジメント」を参考に、「共有ビジョン」と「心理的安全性」を意識しながら働きかけを考えていくことにした（図1）。

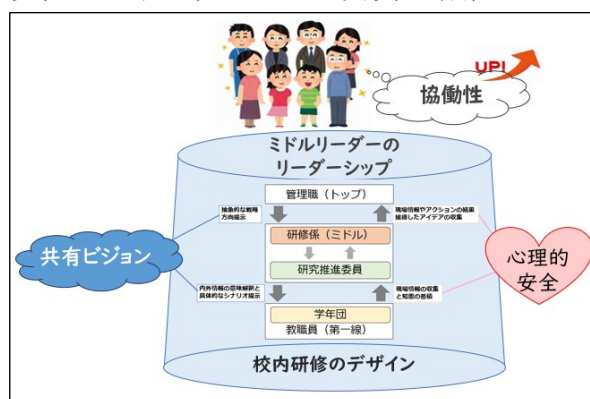


図1 研究構想図

## 3 研究の実際

### 3.1 共有ビジョン（「研修資料の工夫」「共通実践の話し合い」）

研修資料の冒頭に、「学校教育目標」を掲げ、各回の研修内容とつながる「学校経営方針」を抜粋して、明記した。毎回の研修資料には、本時の研修の目的を明確化し、「何のために」「何を学ぶのか」を職員が自覚できるように工夫した。資料作成の際は、関係職員と打ち合わせ、係と協働することを大切にすることで、様々な先生とコミュニケーションをとる



ことにもつながった。研修係は場づくり、各係は進行役というように、係に任せていくということも意識して進めた。

次に、学年を核とした研修を進めていくために、各学年で子供たちの学びのために共通実践したいことを話し合う時間を設け、具体的に実践したいことを各学年で模造紙を使って挙げていった(図2)。学期末には学年の取組を振り返り、研究推進委員会や研修だよりで互いの取組を確認し、次学期も実践を続けている。

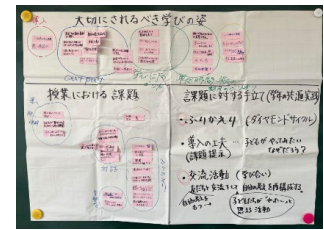


図2 共通実践の話し合い

「研修資料が学校教育目標を意識するきっかけになっている。」「共通実践を意識してチャレンジ授業(後述)に向けて学年みんなで取り組めた。」という声が挙がり、「共有ビジョン」を意識した働きかけが職員に伝わっていることがうかがえた。

### 3.2 心理的安全(「チャレンジ授業・授業研究会」)

本校の研究授業は、そのイメージを和らげようと、「チャレンジ授業」とネーミングされている。教師の指導法への着目がメインとなっていたこれまでの授業研究会から、今年度は「子供の学びの姿」に着目した授業研究会を進めることにした。授業者の心理的安全と参観者の語り合いにつなげることがねらいである。授業研究会では、心理的安全を確保するために、様々な年代で編成される4～5名の小グループで語り合うこととした。また、進行役の事前依頼を行ったり、グループの取組を全体で発表するのではなく、互いの学びの生産物(ワークショップの記録用紙など)を見合ったりするようにするなどの工夫を行った。授業者は、「先生方の話を聞きながら、自分が見えていなかった子供たちの姿についても分かり、とても勉強になった。安心して授業研究会に参加できた。」と述べている。「小グループかつ近い学年の先生方で授業研究ができたので、話しやすくて勉強になり、楽しい研修になった。」というアンケートの記述もあった。

## 4 まとめ

これまでの私は、「他の人の負担にならないように、自分が何とかしなければ」という思いが強かった。今年度の取組を振り返ると、一人ではなく、一緒に取り組む仲間がいることや、校長のリーダーシップによる支えが私の力となり、やりがいを感じながら進めることができていることを実感している。教師の協働性を高める校内研修を進めるにあたり、研修係として「共有ビジョン」「心理的安全」を意識した取組にチャレンジできたことに感謝し、取組について今後さらに検証していく。そして、これから、次年度の研修計画を学校経営方針のもとで立案していく際、ミドルリーダーとしてトップと第一線とをつなぐことを意識し、職員の声を聞きながら考えていきたい。研修係一人で物事を進めるのではなく、ミドル・アップダウン・マネジメントを参考にした組織づくりを意識して、今後の探究も周りとの協働しながら楽しく進めていきたいと思う。

### 【参考文献】

- 中央教育審議会(2022)『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(中間まとめ)  
淵上克義・西村一生(2004) 教師の協働的効力感に関する実証的研究.教師学研究、5.6:pp.1-12.  
牧郁子(2011) 学校の雰囲気と教師の協働―チーム援助の土台として.児童心理 金子書房、65巻3号:pp.27-34.  
マネジメント研修カリキュラム等開発会議(2005) 学校組織マネジメント研修～すべての教職員のために～(モデル・カリキュラム)

# 高等学校「言語文化」教科書調査を基にした 「つながる」古典学習の研究

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年  
當間 比呂

## 1. 課題意識について

本研究の出発点には、古典学習の意義がわからないという生徒や、他者との関係づくりに悩む生徒たちの姿がある。筆者は、古典分野の指導における知識獲得を目指す働きかけが強さが学習者の「読みを通して『よりよく生きる術』を学ぼう」という学びに向かう姿勢を削いでいると考えている。そこで本研究では、作品世界の人物や社会背景を自らとを照らし合わせて人間や社会、その中に在る自身のことについて考えていく（＝「つなぐ」）ことによって一人ひとりが人生をよりよく生きられる社会で求められる「資質・能力」を育む、そのような古典学習について探究することとした。

高等学校では今年度より新学習指導要領が実施され、国語科では科目が見直されている。この変革期にあることを好機と捉え、授業者の意識改革を提案したい。

## 2. 研究内容

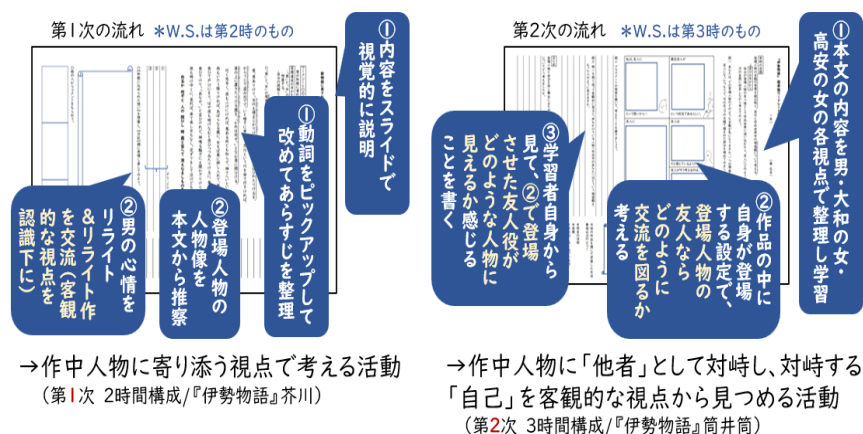
まず初めに行った、新共通必修科目である「言語文化」の教科書調査では、検定教科書9社17冊の同社同系統教科書における旧新版間比較を行った。

そこで見えてきたこととしては、第一に学習者が作品の解釈を深める過程で様々な資質能力を育む言語活動が設定されていること、第二に時間的な制約のある中でどのように言語活動に取り組みさせるかという点で工夫がなされていることである。特に後者については、学習の中で「つながり」を実感できるような言語活動を取り入れるにあたって同様の工夫が求められるということで、重視すべき観点であると考えた。

続く年間カリキュラム案の作成では、前項の教科書調査を踏まえて得られた観点等を踏まえて改めて体系的な学びの仕組みを構築する必要があると考え、1年を前・中・後期に分割し、各期の目標を設定した年間カリキュラム案を作成した。また、前中後期それぞれのまとめとして「書くこと」の活動を取り入れている。本稿では、その一部を紹介する。

| 想定される時期/各期末の単元   | 各期の目標/各期末「書くこと」の具体的な学習活動                       | 学習教材例                                                               |
|------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 前期(4月～7月)のねらい    | 学習者自身が作品世界に関わる人物との間につながりを見つける                  | ・『宇治拾遺物語』<br>・『羅生門』<br>・『伊勢物語』<br>・『土佐日記』<br>・故事成語                  |
| 前期のまとめとしての「書くこと」 | 1学期に学んだ作品との出会いを通して考えたことについて書く                  |                                                                     |
| 中期(8月～12月)のねらい   | 学習者が作品世界に関わる社会との自身が生きる社会との間につながりを見つける          | ・「愛され過ぎた白鳥」(小川洋子)<br>・漢詩<br>・『平家物語』<br>・『十八史略』<br>・『徒然草』            |
| 中期のまとめとしての「書くこと」 | 2学期に学んだ作品の中で生きる「人」の在り方を頼りに、社会について考えたことを書き、交流する |                                                                     |
| 後期(1～3月)のねらい     | 人間や社会、文化に対して自身の考えを持ち、表現することができる                | ・『枕草子』(「雪のいと高う降りたるを」と白居易)<br>・「朝三暮四」の読み比べ<br>・「失われた両腕」(清岡卓行)<br>・和歌 |
| 後期のまとめとしての「書くこと」 | 身近なところで触れられる言語文化について、感じたこと考えたことを表現する           |                                                                     |

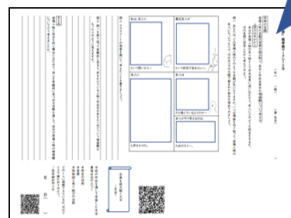
さらに本研究の検証のため、対象を本学教育学部3、4年次として2度の模擬授業実践を行った。高等学校第1学年の6月実施を想定した伊勢物語を扱う単元の第1次（2021年12月）と第2次（2022年10月）である。本単元では、第1次に「芥川」、第2次に「筒井筒」を扱い、「古典学習において人間の普遍的な姿を探る中でも自己理解を深める契機を得られる」という「つながり」感を育むことを目標とした。実践の流れは下図の通りである。



### 模擬授業における成果-生徒役の記述より

#### 第2次第3時を想定した「筒井筒」の授業

登場人物の友人になりきり、その姿を自身で客観的に観察する活動



#### 授業での様子

高安の女に対して肯定的な声掛けを行う友人役になりきった生徒役「自分にできないこと、違うことをしている人がステキに感じるんだと改めて思いました。」と記述しており、学習を通して自己理解を深めた様子がみられた

#### 授業後アンケート

「作品の背景（歴史や文化など）を学ぶのが面白い」と回答し、その理由として「自身のことを掘り下げて、比較することで、当時の文化を知ることができると思ったから。」と述べている。

古典学習が自己理解を深める契機になったという経験を通して、【「己」を知ることが、「他」を知ること、またそのおもしろみに行き着くことになる】と気づきを得ている。

メタ認知的な視点に立って作中人物と自己とを並べ立てて「見る」活動は、本単元において育成したいつながり観の醸成に有用だと分かった（左図参照）。一方、ある生徒役の学習の様子を観察していたところ、生身の自己に切り込むような活動では自己否定を伴う深い反省につながる場面が見られた。その生徒役については、後の交流活動を通して最終的には活動に対して前向きな発言をのこしたが、実際の学校現場においてもこういった内面に切り込む活動後の交流

の場の持ち方については、受容的で支持的な交流が行われるよう日頃から配慮する必要があると分かった。生徒の実態に即した手立てを講ずる必要があるだろう。

### 3. 成果と課題

「言語文化」教科書調査では、筆者の目指す「学習者がつながりを感じられる古典（古文）学習が「言語文化」という科目の意図に合致し、教科書教材を使った学習活動と並行して行えること、また、精選された学習活動と体系的なカリキュラムが必須であることが分かった。さらに、それらを踏まえた年間カリキュラムの構想、模擬授業実践を行い、言語活動によって「つながり」感の育成が図れるということを検証できた。一方課題としては、実際の高校生を対象とした検証ができておらず、実の学習場面における支援の細かな手立てについては想定範囲でしか行えなかったということが挙げられる。今後は、機会を得て実際の生徒の実態に鑑みつつ体系的な実践を目指し、より多くの学習者が有意義に感じられる古典学習の実現に向けて、「学習者と作中人物・作品世界をつなぎ、一人ひとりが『人生をよりよく生きる』資質能力を育むための古典の学びを創出する」そのような授業を発信していきたい。

# JAPTE

Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

---

**日本教職大学院協会**

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1 兵庫教育大学事務局内

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

令和5年3月発行