

2023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5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

【秋田大学教職大学院】

県教委・地教委との連携による実践知の継承
共通科目「秋田の授業力の継承と発展」の実践
—問いの量と質から見る授業成果—

【創価大学教職大学院】

授業科目をきっかけに理論と実践の往還を図る
—「教職課題実地研究」における奈良女附小での学びを通して—

【玉川大学教職大学院】

カリキュラムを補完する研究会活動
—玉川国語教育研究会の10年—

【帝京大学教職大学院】

帝京大学教職大学院における「教育と医療の連携」および「リフレクション」の取り組み

【福井大学教職大学院】

離島の教育改革・教員研修改革を支える学校拠点方式の拡張的展開

【兵庫教育大学教職大学院】

兵庫教育大学教職大学院における教育長の資質・能力の向上や教育行政のリーダーの育成に係る取組

【香川大学教職大学院】

学校における管理職と教員の1on1コミュニケーションの可能性について
特に研修奨励に関わって

【長崎大学教職大学院】

「育成指標」に基づく管理職養成のための「実践実習プログラム」の開発と評価

【熊本大学教職大学院】

熊本大学教職大学院と熊本市教育委員会の連携
—Kumamoto EduActionの取組を通して—

○「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】

【常葉大学教職大学院】

【愛知教育大学教職大学院】

【三重大学教職大学院】

【滋賀大学教職大学院】

【京都教育大学教職大学院】

【立命館大学教職大学院】

【大阪教育大学教職大学院】

【兵庫教育大学教職大学院】

【奈良教育大学教職大学院】

【和歌山大学教職大学院】

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

令和5年度日本教職大学院協会研究大会

令和5年12月9日（土）、10日（日）

鹿児島大学

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5年12月9日（土）

令和5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

鹿児島大学教職大学院

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5年12月9日（土）13時40分～17時

13:20～13:40	受付
13:40～14:40	研究発表（1）
14:50～15:50	研究発表（2）
16:00～17:00	研究発表（3）

3 会場

鹿児島大学共通教育棟1号館1階111号講義室、2階121号講義室、3階131号講義室
（鹿児島県鹿児島市郡元1丁目21-30）

※収容可能人員 各室275～280席程度

※発表は原則、各大学から発表者が鹿児島大学へ来学して行うものとする。

※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

- ・3会場で9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・特別支援学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（111号講義室）： 秋田大学 香川大学 創価大学

第2部会（121号講義室）： 玉川大学 兵庫教育大学 長崎大学

第3部会（131号講義室）： 帝京大学 福井大学 熊本大学

※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。

県教委・地教委との連携による実践知の継承 共通科目「秋田の授業力の継承と発展」の実践 —問いの量と質から見る授業成果—

秋田大学教職大学院

成田 雅樹（秋田大学教職大学院教授）

田仲 誠祐（秋田大学教職大学院教授）

1. 授業の特色

ベテラン教員の大量退職期を迎えて、実践知継承が課題となる秋田県の状況を踏まえ、現職教員院生（以下「現職」）と学部卒院生（以下「学卒」）が共に学ぶ過程で、全国トップクラスの学力を育てる実践知を継承するプログラムを組んでいる。

授業は、①秋田の「探究型授業」のあり方を解明する、②これを支えている秋田の「共同研究システム」のあり方を解明する、という2つの目標に向けて、次の3ブロックで構成している。【県教委との連携（秋田県検証改善委員会の「学校改善支援プラン」やオンライン・ミーティングの内容を踏まえた講義や実践事例の検討）】→【地教委との連携（教育専門監を派遣していただき、院生に模擬授業を提示してもらう）】→【院生グループによる各教科の模擬授業発表と検討】

2. 授業成果の検証方法

この目標がどの程度達成されているか、授業プログラムにはどの程度の効果があるかを確認するために、授業リフレクションのレポートから「問い」や「抱負」をピックアップして集計した。分析対象としたレポートは、初回の後、第4回を後の2つを無意識な状態における「問い」や「抱負」として扱い、第7回を後のレポートを意識的な「問い」の記述として扱った。第4回を後のレポートでは「問い」も「抱負」も減少したため、第7回を後のレポートには「問い」を得た経験、「問い」、「問い」に対して得られた「答え」とその経験を書く欄を設けたシートを配付し、最初の経験と「問い」を書くように指示した。

これにより、現職と学卒の傾向の違いや、授業のどこが効果的であったかを検討することにした。

リフレクション（初回の後） 現職・「問い」「抱負」

さて、講義の中にもあったが平成23年から秋田の教育振興に関する基本計画として「問い」を発する子どもの育成が掲げられた。前述した「対話型鑑賞」を行う際、ファシリテーターである教師は作品を前にして、まずは作品をじっくり観ること、そして「何がこころに響いたのか？」という言葉を鑑賞者である子どもたちに投げかける。そこからの反応はまさに教師が考えてもみなかった案にユニークなものから、思わず「なるほど」と納得するような多種多様なものも止め処なく飛び出すのである。他の教科における「問い」は意図が異なるものだと思うが、国語・美術科におけるこの「問い」は一人一人の感じ方の違いを認め、それを共有して作品の見方を広げる面白さや気づきといった部分で、非常に興味深く面白いものであった。

話は変わるが、**そもそも「学力」とは何だろう**と考えることがある。特別支援学校では教科書を使った学習をする教育課程を「準ずる教育課程」という。しかし、実際は障害に応じて取り組むべき自立活動や、個に応じた指導によって必ずしも学年相応の教科書を使った学習活動をしているとは限らない。むしろ将来を見据えた場合、「学力」だけでは計れない力が求められるのである。現在、秋田では「秋田の探究型授業」「秋田型授業研究システム」を二本の柱として取り組んでいる。これからの講義では教科書などの模擬授業を通じて授業の組み立て方や発問の仕方を実際に体験し、授業研究の取り組み方を行う予定のことである。**ストレートマスターの方々と共に、理論を授業という形にしていけるよう、一緒に協議し検討を重ねていきたい。**

リフレクション（2～4回の後） 学卒・「問い」「答え」

まず、最初にこの授業を視聴した率直な感想は生徒たちの発言一つ一つがすごいと感じた。授業前半でベアになって学習する場面があったが、生徒1人1人が気づいてほしいポイントをしっかりとおさえ、それを相手に伝えることができていた。

また、それと同時に、**授業を行っていた先生が普段どのようなことを指導しているのかが気になった。普段からの指導があってあのような発想や、主体性が生まれるのか、それとも附属小学校自体が試験を経ているからそういった子供たちが集まっているのか、疑問に思った。常日頃からどういった声かけをして授業をすれば生徒たちが動画のような発言ができるのか知りたい。**

上記の疑問に対して一つ授業で解決した点として、**教室に既習事項や、前の授業で扱ったものを残しておくことが自然と生徒から引き出したいことを引き出せていると知った。ノーヒントから考えるのではなく、これまでの授業で見直しをもって授業に臨むことによって動画のような発想が生まれるのかと思う。**

3. 集計結果と考察

1回目のリフレクション（初回後）と比べて2回目のリフレクション（第4回後）では、現職・学卒ともに「問い」も「抱負」も大きく減っている。「問い」と「抱負」を合わせた総件数は5分の1になっている。学卒の「問い」は14人分の5人→14人分の3人（8件→4件）と半減程度だが、「抱負」は14人分の8人→14人分の1人（16件→1件）と激減する。現職の「問い」は10人分の4人→10人分の2人（7件→3件）とやはり半減程度だが、「抱負」は10人分の6人→10人分の0人（8件→0件）とやはり激減する。現職も学卒も「問い」も「抱負」も見られない者（以下の表の青網掛け）が大幅に増加する。また、学卒は初回到課題意識を「抱負」という形式で生成する傾向がある。現職は「問い」と「抱負」が同程度だが、学卒は「抱負」が2倍である。「抱負」を持つ者は複数の「抱負」を持つ傾向がある。初回の「問い」は、人数・件数ともに現職と学卒に大差はないが、「抱負」は人数こそ差がないものの、件数が2倍である。

以上のことから、初回到「問い」を生成する指導や「抱負」を「問い」に変換する指導があると、学びの目標が明確になり、結果確認（答え）の意識も高くなって、学びが充実すると考えられる。

		リフレクション初回		変化	リフレクション2～4回		PQA							
		問い	抱負など		問い	抱負など	P:事前の学び			Q:問い		A:答え		
		学部	職場	講義	実習	①授業	②共同	専門監	模擬	講義	実習			
1	部 藤 藤 谷 橋 来 佐 伊 東 須	0	3	—	0	0		1						
2		0	3	—	0	0		1	1	○				
3		3	0	∨	0	0		1	1					
4		0	3	—	0	0		1	1					
5		1	0	∨	0	0		1	1	○	○			
6		0	1	∧	1	0		1	1		?			
7		0	1	—	0	1		3	1	○				
8		0	0	—	0	0	○	3		○				
9		0	1	∧	2	0	○	1		○	○			
10		0	2	—	0	0		1	1	○				
11		2	0	∨	0	0		1	1	○				
12		1	0	—	1	0		5	1	○				
13		0	2	—	0	0		1	1					
14		1	0	∨	0	0		1		○				
		5人0. 36 8件0. 57	8人0. 54 16件1. 17	5分の1	3人0. 21 4件0. 29	1人0. 07 1件0. 07								
1	フ 小 ト リ 木 日	0	0	—	0	0		1	1	○	○			
2		3	1	∨	0	0		3	1					
3		0	1	∨	0	0			2					
4		2	0	∨	0	0		1		○				
5		0	2	∨	0	0		2		○				
6		0	2	∧	2	0		2		○	○			
7		0	1	—	0	0		2	1		?			
8		1	0	—	1	0		1						
9		0	1	—	0	0		2		○				
10		1	0	∨	0	0		1	1		?			
		4人0. 40 7件0. 70	6人0. 60 8件0. 80	5分の1	2人0. 20 3件0. 30	0人0. 00 0件0. 00	5	8	15	6	4	7		1

第7回以降のシートを見ると、「問い」を得た事前の学びは、学卒が「本授業の講義」を挙げる者が多く、現職は「本授業の講義」と「職場経験」を挙げる者が多く見られる。授業経験を重ねるだけでなく、秋田の「共同研究システム」をふまえた研修で「問い」をもつことが重要である。「答え」を得た機会については、現職も学卒も教育専門監の授業を受けたことと、自他のグループの模擬授業を経験したことを挙げている。「探究型授業」のあり方を意識して複数の授業を検討したことと、教材研究や指導案の立案、授業後の協議などで現職と学卒が共同した経験が生かされたと考えられる。

以上のことから、教育専門監の派遣や模擬授業の実施は効果があり、これに先立つ講義にも一定の効果を認めることができる。

また、当初は「問い」も「抱負」も減る傾向が見られたが、「問い」を意識したシート記入後は、目標①②を意識したり、「答え」を意識したりする様子が見られた。したがって、「問い」を生成して学ぶことには学習効果があると推測することができる。

授業科目をきっかけに理論と実践の往還を図る —「教職課題実地研究」における奈良女附小での学びを通して—

創価大学大学院教職研究科

石丸 憲一（創価大学大学院教職研究科 教授）

渡辺 秀貴（創価大学大学院教職研究科 教授）

はじめに

創価大学教職大学院は、建学の理念である人間教育の精神に基づいた教育のあり方を追究するなかで優れた教員を養成することを目指している。人間教育は、机上で構想しているだけでは意味をなさず、実際にさまざまな働きかけをし、子供たちが何らかの幸福を享受するものであることを意味しており、理論立てたことを実践化することが必須である。

一方、教職大学院については、基本的なスタンスとして理論と実践の往還が求められている。教育においては実践なき理論は意味をもたないが、実践についても独善的にならないための科学的な視点からの検証が求められる。このように考えると、人間教育の実現を目指すことは理論と実践を往還することにほかならないのである。

1. 教育課題実地研究の概要

このような人間教育の実現を主眼として設定された科目として、教育課題実地研究がある。「国内」：堀川小学校、奈良女子大学附属小学校（以下「奈良女附小」）と「国外」：シンガポール、中国の4コースで、修了年次の履修科目として履修する設定である。

本稿で取り上げる奈良女附小については、教職大学院発足時からフィールドとさせていた。授業の構成は、事前学習、実地研究、事後学習という括りで行っている。

事前学習では、奈良女附小の現在に至るまでの経緯やその考え方、「奈良の学習法」の精査などを行うなかで、院生各自が研究テーマを設定し、研究計画書を作成する。各院生の研究計画書は奈良女附小に送付し、院生の希望に応える形で下図のようなプログラムを作成してくださっている。

実地研究では、プログラムに沿って授業観察をし、授業者に随時質問等をする。この質問を、奈良女附小側では各教員の重要な研修の機会と捉えているとのことで、放課後の空いた時間等にも快く時間を設けていただいている。これにより、院生は納得するまで教育方針、授業について質問したり議論したりすることができている。

事後学習では、振り返り、まとめについて、「報告会」に向けての準備を兼ねながら行われる。テーマについての考察と全体でのまとめが並行して進められる。また、教職課題研究論文作成の時期でもあり、このまとめが教

【実地研究プログラムの例】

朝の会	1月
1校時	1月 かがやく
2校時	4星 国語
3校時	5星 国語
4校時	5月 しごと
5校時	3月 算数
6校時	会議室 質疑応答

職課題研究に影響することも多く、学びを深める重要な機会となる。

2. 奈良女附小での学びの成果

(1) 現職教員学生の学びの例から

現職教員学生であるA院生は、奈良女附小の「独自学習」と「相互学習」による自律的、協働的な学びを参考にし、自分のテーマである「深い学び」について、「問い」と「吟味」に着目して実証研究を進めた。そこで、「深い学び」を生み出す上で重要な「自己を教育し続ける力」の育成について示唆を得、「本質的な問い」（子供個々の追究課題）へと学びを高めることを目指す教育を構想するに至った。

修了後は教務主幹として、子供一人一人に「本質的な問い」を成立させる授業の構成等を工夫した実践をし、現在は、公立小学校副校長として教員への助言等を積極的に行っている。奈良での学びを生かし、「主体的・対話的で深い学び」の実現のための具体的な視点を示したり、実践の紹介、価値付け等をしていたりしている。このことについて、A院生（現副校長）は、「奈良女附小での学びがあるからこそできている」と述べている。

(2) 学部卒学生の学びの例から

学部卒学生のB院生は、国語科を中心に実習や研究に取り組み、教育課題研究論文のテーマを「説明的文章指導におけるオーセンティックな学習に関する一考察」と設定した。問いづくりが主体的な学びをつくるキーワードになると考えたB院生は、実地研究のテーマを「自ら問いを作り追求する児童の育成」とし、解決のヒントを見出そうと考えた。

このような問題意識をもち、研究を続けた結果、教師発の問いと子供発の問いに並行して取り組むことで、各自の問いの解決に協働的な学びが生かせることを実践を通して検証した。修了後に公立小学校の教諭として教師を続けるB院生（現在は教諭）は、インタビューで「子供個人の中に何かそれぞれの文脈があるのだということを学ぶことができたので、現在も子供の発見や記述を聞いたり読んだりしたときに、この子はなぜそのように考えたのだろうというその子の文脈を考えることを意識しています」と語っている。

おわりに

奈良女附小での学びは、学部卒学生にとっても現職教員学生にとっても、自分の実践の見直しのきっかけをつくるだけでなく、教育観、授業観自体を見直す機会になっている。この教育観の見直しにより、様々な理論と自分の実践をどうつなげば理想の教育ができるかを考えることにつなげている。この学びを得た院生たちは現場に出てからも、その思いを基に「子供たちのための実践」にこだわって教育をしている。まさに、理論と実践の往還が自然に生まれ、人間教育を実践化するヒントを実現していると言えるだろう。

主な参考文献

木全力夫（2018）『人間教育学の探究』スラヴァ書房

奈良女附小（2008）『新訂・「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道』明治図書

若井幸子（2014）「児童理解を深める教師達 ―奈良女子大学附属小学校の児童理解に学ぶ―」『創大教育研究』第23号創価大学教育学会編

カリキュラムを補完する研究会活動 —玉川国語教育研究会の10年—

玉川大学教職大学院

松本 修 (玉川大学教職大学院教授)

橋本 祐樹 (玉川大学教職大学院修了 世田谷区立等々力小学校主任教諭)

渡辺 優菊 (玉川大学教職大学院修了 府中市立白糸台小学校教諭)

西田 太郎 (玉川大学教職大学院修了 兵庫教育大学教職大学院准教授)

玉川国語教育研究会は、教職大学院のカリキュラムでは設定されにくい特定の教科の教材研究・学習研究を追究するために作られた。創立時の会長は西田太郎で、修了後もしばらくの間は会長を務めた。顧問として松本修が助言にあたっている。各年度の学部卒院生のうち、国語を学校課題研究のテーマに選んだ者から代表を一人選び、毎週行われる在学生の研究会の運営を行っている。途中、西田が小学校勤務から大学勤務に転じたので、西田も顧問に転じ、修了同学年の創立メンバーの一人である橋本祐樹が会長となった。

玉川大学教職大学院創立時のカリキュラムでは、小学校科目を念頭に、「国語科・社会科授業の研究と実践」(2単位)「算数科・理科授業の研究と実践」(2単位)というオムニバス科目が置かれ、必修となっていたが、これは、後期に実施される専門教育実習(10単位)の準備という意味合いが大きく、専門的に国語科の教材研究・学習研究を追究できるものではなかった。もっと本格的に国語科の研究に取り組みたいという要望に応える形で、カリキュラムの外で毎週一回夕刻に研究会を実施してきた。当初は、松本の論文リストから読んでみたい論文を選び、その読み会、質疑応答などを中心としていたが、やがて会員自身の研究の相談にも活動が広がっていった。小学校課程であったこともあり、参加者は院生の大半となることも多かった。その後中学校課程・高等学校課程を設けたが、他の教科を専門とする学生も、この研究会には参加することが多い。

隔月で拡大玉川国語教育研究会を開き、修了生や他の教員にも広く門戸を開いて、会員の研究発表と討議を行っている。

○会の運営・歴史

本会の創立は、2013年9月である。創立に際し、研究会の概要として次のようなものが示されている。

・会の理念

本会は、国語教育における理論的研究、および実践的研究について参加者の研鑽を主たる目的としています。主に玉川大学教職大学院の院生、卒業生によって運営されていることから「玉川国語教育研究会」という名称になりました。ただし、これは参加者を限定するものではありません。本会の目的に賛同し、ともに学ぶ意欲のある方々と切磋琢磨できることを願っています。

また、本会は教職大学院の理念である「理論と実践の往還」を実現することを目的としています。現場における実践報告に止まらず、高度に専門的な理論に基づいた研究・研修を行うことにより、現場発の国語教育研究を理想としています。例えば、それは本会の参加者が学会において自己の研究を発表することをさします。

・会の研究・研修内容

本会の研究・研修内容は、国語教育の専門的、学術的な理論や先行研究を学ぶことを中心としています。教職大学院の理念である、「理論と実践の往還」を実現するためには、学問としての理論的な見識が必要であると考えているからです。

本会は、三つの立場の参加者を想定して、それぞれの立場を考慮し、内容の研究・研修内容を決めています。

①教職大学院生

自己の学校課題研究に生かすための学びを目的と想定しています。

②若手教諭

教職大学院の卒業生を含んでおり、将来の「理論と実践の往還」を見据えた学びを目的と想定しています。

③現場における国語教育研究の中核となる者

現場における各種研究会、校内研究の中核として働いている教員を含んでおり、自己の実践を価値付けたり、専門性を向上させたりすることを目的と想定しています。

これまでの研究会を通じた会員の研鑽の成果としていくつかの出版物を挙げたい。

松本修・西田太郎編著 玉川国語教育研究会他著（2018）『その問いは、物語の授業をデザインする』

松本修・桃原千英子編著（2020）『中学校・高等学校国語科 その問いは、文学の授業をデザインする』

松本修・佐藤多佳子・桃原千英子（2022）『中学校国語科 続・その問いは、文学の授業をデザインする』

松本修・佐藤多佳子・桃原千英子（2022）『高等学校国語科 続・その問いは、文学の授業をデザインする』

松本修監修（2023）『小学校国語科 物語の教材研究大全 1・2年』『小学校国語科 物語の教材研究大全 3・4年』『小学校国語科 物語の教材研究大全 5・6年』

なお、鹿児島大学会場の発表においては、直近の会員の実践研究成果として、渡辺優菊の「「ごんぎつね」における読みの交流のための〈問い〉づくりの学習」の発表を行った。

以上の発表の内容に関しては、玉川大学教職大学院の研究紀要にあたる『教師養成研究紀要』第16号（2024年5月刊行予定）、『Groupe Bricolage 紀要』第41号（2023年12月刊行）、『国語科学習デザイン』第6巻第2号、第7巻第1号（玉川国語教育研究会の会員の大半が所属）などを参照されたい。

帝京大学教職大学院における「教育と医療の連携」 および「リフレクション」の取り組み

帝京大学教職大学院

町支 大祐（帝京大学教職大学院講師）

杉山 正宏（帝京大学教職大学院准教授）

1. はじめに

帝京大学では平成 21 (2009) 年度、八王子キャンパスに教職大学院（大学院教職研究科）を創設した。医学部を有する本学の特色を生かして、「教育と医療の連携」をコンセプトに掲げ、教育学と医学を横断する学修の機会を提供するため医学部から小児科医藤井を専任教員として招き、以後 15 年間、「教育と医療の連携」の実践を積み重ね、本研究科の特色を表す大きな柱となっている。

今報告では、教職大学院創設時から今日まで続く「教育と医療の連携」における実践報告と、ここ数年、本研究科で力を入れている学修の一つである「リフレクション」について取り上げる。

2. 教育と医療の連携に関する実践報告

「教育と医療の連携」を担ってきた藤井は、講義内容や授業形態を試行錯誤しながら現在の形をつくり上げた。右は、実務家教員と共に行う科目「学校生活と子供の健康・病気」における自作テキストの目次である。

「学校生活と子供の健康・病気」（藤井 2022）目次⁴⁾

第1章 知っておきたい医療制度・医療体制	第2章 子どもの健康/成長・発達
第3章 脳の発達と早期教育	第4章 発達障害・心身症
第5章 低身長とやせ・肥満	第6章 感染症
第7章 循環器疾患（先天性心疾患と不整脈）	第8章 腎疾患（腎炎とネフローゼ症候群）
第9章 アレルギー疾患	第10章 てんかん
第11章 発生異常・染色体異常（Down症など）	第12章 慢性頭痛、周期性嘔吐症、起立性低血圧、過換気症候群、チック
第13章 睡眠と睡眠障害	第14章 メディアと子どもの健康
第15章 スポーツと子どもの健康	第16章 熱中症
第17章 救命救急	

基礎的知識として出生時から成人までの子供の成長を学んだ後、児童生徒が抱えるかもしれない身体的・心理的な疾病の特徴、学校現場で起こる可能性がある怪我や広がるかもしれない感染症などについて学ぶ。テキストは毎年のように改訂を重ね、ここ数年の気温上昇による熱中症について章を起こしたり感染症の項に新型コロナウイルス感染症のことが記載されたりと、学校現場が求めている内容が専門性を踏まえテキスト化されている。

藤井の最新の医学的知見、実務家教員の知識や経験、現職教員院生（以下 SL）の現場経験、学部卒院生（以下 SM）の感覚、これらが各院生の従前の知見や実践経験に加わることで、現場に出たとき、戻ったときに、児童生徒により安心で安全な学びの場を提供できるようになるだろう。それは教育と医療の連携による大きな成果であると考えている。

3. 教師の『観』を問い直すリフレクション」と組織開発の試み

本研究科におけるリフレクションは「教育実践リフレクション」という科目で行われており、研究科教員全員が関わる科目となっている。授業のほとんどは大学教員とSLとSMとが混在する5～6人のグループで実施し、そのうちの1名が過去の経験について語り（話題提供）、それについてグループ内で対話する形式をとっている。

リフレクションの目標の一つは、対話の中で、他者のコメントを受けながら、話題提供者自身が課題に気づき、改善できることである。もう一点は、『観』を問い直す」ことである。本研究科では、教師の振る舞いの背景にある、自身の見方や感じ方、考え方、信念などの総体を「観」と呼んでいる。教師の仕事は、複線的で、価値葛藤性があり、即興的であり、不確実性に富んでいる（秋田・佐藤 2015 など）。合理的に振る舞うことは難しく、教師の一挙手一投足に“その人自身”が無意識に反映される。この“その人自身”が、本研究科のいう「観」である。コルトハーヘンのゲシュタルトやコアクオリティー、ヴァンマーネンの教師としての感受性、メジローの言う前提、センゲのメンタルモデル等を含む傘概念であると捉えている。『観』を問い直すリフレクション」の進め方は、基本的にコルトハーヘンのALACTモデルを参照している。ただ第四局面には行かず、話題提供者の認識や感覚・価値観について問い合うこと、話題提供を受けたグループメンバー同士の事象に対する捉えの違いについて対話すること、その対話の中で生じた本質的な問いについて語り合うことなどを通じて、「観」の掘り下げを行う。この対話を通し、それぞれが自分の「観」を見つめ直し、その傾向や偏りに気づき、自分自身のあり方を根本から捉え直すことにつながった時こそ、『観』の問い直し」が生じたと考える。

ただ、現実にはそこまで至れるわけではなく、その程度はグループや年度によって大きく異なる。その質を高め、『観』を問い直すリフレクション」の実現を後押しするため、本研究科では次の二つの取り組みを行なっている。まず、「社会レベルのリフレクション」である。二つの意味があり、一つは、社会に実践を開き、日常とは異なる他者とリフレクションをすることである。もう一つは、社会のあり方からリフレクションしていくということである。『観』を問い直す」うえで障壁となるものの一つが政策に対する意識である。行為の根拠を政策にもとめること自体は必ずしも間違っていないが、それによって自らの考えや価値観を背景化してしまうケースも多い。どのような社会を目指し、どのような学校教育を目指すべきかを語り合い、現状の政策を相対化することが、そうした姿勢を揺るがす一つのきっかけになると考える。公開授業やフォーラムといった機会に、この実践を行なっている。次に、「リフレクション組織の開発」である。立場や経験の多寡が、意識的・無意識的に権威につながってしまい、コミュニケーションに固さが生じてしまいがちである。固いコミュニケーションの中では特にSMは感情等を吐露することができない。そこで、関係性やコミュニケーションの改善を図る組織開発を実施している。例えば、①理想のコミュニケーションについて語り合い、その特徴について付箋に書き出す②それらを分類・整理し、理想の状態について指標を作成する③指標をもとに、現状のコミュニケーションについて、振り返る、という取り組みである。組織開発の4Dモデルを援用したものである。これらを通じて、リフレクション組織の開発を行なっている。

本研究科では、ここで述べた「教育と医療の連携」「観』を問い直すリフレクション」などを通じて、院生の力量形成を図っている。なお、効果検証等は今後の課題である。

離島の教育改革・教員研修改革を支える 学校拠点方式の拡張的展開

福井大学教職大学院

木村 優（福井大学教職大学院教授）

清川 亨（福井大学教職大学院教授）

福島 昌子（福井大学教職大学院教授）

平良 善信（福井大学教職大学院非常勤講師）

本村 税（福井大学教職大学院 2 年・

沖縄県教育庁宮古教育事務所指導主事）

下地美和子（福井大学教職大学院修了・

宮古島市立下地小学校校長）

福井大学連合教職大学院では、現職教員等が職責校・機関を教育実践研究のフィールドとし、そこでの同僚および大学院教員との組織学習を通じて職責校・機関の課題解決に向けた長期的で組織的な学校拠点プロジェクト学修を「学校拠点方式」として展開している。従来の教師教育・教員養成では、学生・院生は学校における教師や子どもたちの経験世界から離れ、大学や大学院を拠点として学生や院生、現職教員に教育学や教科親学問や教授法の知識・理論を教授し、短期間の教育実習や一時的な学校フィールドワークのみで教師個人の力量形成を図ってきた。それに対し、福井大学連合教職大学院の「学校拠点方式」は、学校の力と大学院の力を結集した教師教育・教員養成の協働システムであり、「養成は大学で、研修は学校や教育委員会で」といった区分アプローチを克服するものでもある。本発表では、福井および東京の大学院研究拠点を活かしながら、沖縄の離島である宮古島の教育委員会および連携拠点校で展開している教育改革・教員研修改革について報告し、地域の物理的限界を超えた学校拠点方式の拡張的展開の可能性について検討した。

2020 年 4 月に東京を交通の拠点とする地域における福井大学連合教職大学院の研究拠点として、東京サテライト事務所を開設した。2020 年 12 月に沖縄県宮古島市教育委員会と連合教職大学院が協定を結び、同市教委が東京サテライト事務所を院生の学修拠点としたことで、2021 年度から毎年 2 名の院生が派遣されている。宮古島市ではこの締結を機に学校拠点方式の学びが展開され、①島内（宮古島、伊良部島、多良間島）各学校の授業・学校改革支援、②宮古島市教育委員会・沖縄県教育庁宮古教育事務所の教員研修会講師、③宮古島ラウンドテーブル（市教委と共催）、④大学院授業「夏季集中講座」を宮古島で開催、⑤連合教職大学院東京サテライト DEAL 教員研修（NITS、宮古島市教育研究所と共催）を行った。

これまで離島の教員研修は、一方向的な一斉型または離島が故に動画視聴の教員研修が中心であり、協働探究の研修は未だ開催をしたことがなかった。しかも上記の研修のよう

に、沖縄県外の都道府県教員が集まり互いの実践を省察・共有し学び合うラウンド形式の教員研修は、先島諸島全域においても皆無であった。協働探究教員研修をめぐる資源に遠い地域である離島において新たな教師の学びを展開することは、日本全体の教師教育研修の改革の可能性を示すものといえる。

実際に、離島地域に根ざした特色ある教育活動を展開し、児童生徒の豊かな心や資質・能力を育むため、教師一人一人が、子供たちの学習者のロールモデルとして主体的に学び続けることが必須である。教師の中には、新しい学びや出会いを求めて島外研修会へ参加を希望するも、経済的な負担から断念するなど、離島であるが故の課題がある。一方、教職員の主体的な学びを支える宮古島市の研修会は、同じ地域の同質の教師集団の中で行われてきたため、異質な集団で学ぶ機会の増大が必要である。このため、宮古島市の教員が、島外で学べるよう環境を整えるとともに、島内において県内外の教職員との交流・実践共有の機会を創出し、新しい時代に即した教育の実現に向け研修会の改革が求められていた。

宮古島市教育事務所では、これまでの知識伝達型の研修から探究型の研修へと転換していく上で大きく2つの視点を焦点化し、改善の方向性を確認した。1つ目は教師自身が当事者意識を持って参加できる研修を構築していくことである。自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を、課題解決への糸口として活用できるような仕組みづくりを行うことで、教師個々が自分ごととして捉え、主体的に参加できる研修会が可能となった。2つ目は学校組織として、学校づくりに多くの教師が参画できるような持続性の確保に向けた、自走する学校組織を創造していくという視点である。主体的に学び続ける教師の姿は児童生徒にとっても重要なロールモデルであることを踏まえ、ミドルリーダーを中心に各教師が自身の学校の課題を見出し、客観的に捉え、対話を通して課題解決へ向けた探究的な取り組みを学校組織で計画、協働して展開、持続していく過程を支援していくという視点での研修を目指した。

具体的には、(1)教務主任、研究主任、学力向上推進担当合同研修会、(2)小中学校校長研修会・教頭研修会、(3)宮古島ラウンドテーブルへの初任者研修、中堅教諭等資質向上研修合同参加、(4)臨時的任用教員等研修会、(5)小学校授業改善オンライン合同学年会、5つの研修改革に取り組んだ。それぞれの研修で対話と協働学習を推進し、実践の協働省察を基軸にしながら教師間・学校間の社会的ネットワークの構築を目指して行った。

また、宮古島市では現職教員院生が所属する学校の改革も同時に推進してきた。例えば、宮古島市立狩俣小学校では、地域と協働連携し、地域の教育資源（人・こと・もの）を活用した学校づくりを展開した。学校改革を進めるに当たって、福井大学連合教職大学院の学校担当スタッフが学校の協働研究者としてその改革に当事者として参画した。具体的には、学校改革の手始めに総合的な学習の時間を見直し、全体構想「海プロジェクト」や取組の重点を学校全体で共有し、総合的な学習の新テーマを「知らせたい、守りたい、私たちとつながっている狩俣の海」とした。低学年は生活科、中・高学年は総合的な学習の時間に位置付けた。本プロジェクトを通して、子どもたちが狩俣の海という存在の豊かさやそこに関わる人々の温かさに触れ、狩俣の海や自分の地域に愛着を持つようになった。

以上、福井大学連合教職大学院の「学校拠点方式」は宮古島市教育委員会との協働連携にもとづいて市の教員研修改革の個別集中学習モードから協働探究モードへのシフトを支援し、同時に一つひとつの学校改革と子どもたちの学びの向上に寄与することが示された。

兵庫教育大学教職大学院における教育長の資質・能力の向上や 教育行政のリーダーの育成に係る取組

兵庫教育大学大学教職大学院

堀内 昭彦（兵庫教育大学教職大学院教授）

1. 教育長等の研鑽の機会について

地方教育行政において重要な役割を担う教育長の資質・能力の向上や教育行政幹部職員の育成は重要である。令和 5 年 7 月の文部科学省「令和の日本型学校教育」を推進する地方教育行政の充実に向けた調査研究協力者会議報告書においても、教育長について、中長期的な人材の育成のための研修の機会の提供、リーダーシップの育成、及び教育長着任後の知識・経験のアップデートのための教職大学院等における取組への積極的な参加が求められる、との提言がなされている。

2. 兵庫教育大学教職大学院における取組

兵庫教育大学教職大学院においては、平成 27 年度から始まった新たな教育委員会制度を踏まえ、現職の教育長や将来の教育長候補及び教育行政の幹部養成コースとして「教育政策リーダーコース」を設置（平成 28 年度～）するとともに、大学の研修事業として、教育長等のマネジメントやリーダーシップの支援を行う「教育行政トップリーダーセミナー」を実施（平成 27 年度～）している。

（1）コース創設の経緯

平成 24 年に兵庫教育大学の日渡田教授らは全国の市町村の教育長に対し行動タイプに関するアンケート調査を実施した。調査結果より、「対課題行動」については、課題に対して対策を行う場合に従来の政策を維持するタイプと変革として新たな施策を展開するタイプとの間に幅があり、「対人行動」については教育長が教育行政を展開する上で自ら率先して進めていく統率タイプと組織内外の調整を重視するタイプとの間に幅があることが分かった。具体的には、維持・調整タイプ 44.6%、変革・統率タイプ 23.9%、変革・調整タイプ 22.0%、維持・統率タイプ 9.5%となり、全体として当時の教育長には維持タイプが多いとの結果が得られた。この結果を踏まえ、コースカリキュラムの編成及び研修プログラムの開発を経て、新たな教育委員会制度において、変革を起こすことができる人材の育成を目指したコースの創設と研修プログラムの開発が行われた。

（2）教育政策リーダーコースについて

コースのカリキュラムの特色として、「教育政策導入領域」、「教育政策基礎領域」、「教育政策実践領域」、「教育政策研究領域」の 4 領域による構成が挙げられる。「教育政策導入領域」では変革型応用力、「教育政策実践領域」では教育長必須の専門的知識、「教育政策実

践領域」では変革型の実践的応用力、「教育政策研究領域」では情報収集・分析力、企画・構想力、論理的思考力をそれぞれ身に付けることとし、修了時には変革型の実践的応用力を身に付けることを目指している。

特に「教育政策導入領域」においては、院生は授業の一部として「教育行政トップリーダーセミナー」参加することとしており、一般参加者である現職の教育長等とともに演習を通じて自らの思考特徴をつかみ、応用力を高めることとしている。また、「教育政策研究領域」では、知識、応用力、実践力といった他の領域で育んだ資質・能力をもとに理論と実践の融合を目指す。院生自身の職務、職責、キャリア等に関わる課題を設定し、論理的構成により、自らが教育長として課題解決策を提言するというについて研究を行う。

コースの特色として、専任教員 3 名のほか、第一線で活躍する客員教員 18 名による講義を実施している。教育行政学、教育経営学、教育経済学、教育方法学、教育法学などの専門分野において著名な研究者教員や現役の文部科学省幹部職員や教育長などの実務家教員と協力した指導体制を構築している。また、全国各地に居住し、本務を勤務しながら学ぶ院生のために「フレックス&プレイスカリキュラム制度」を導入している。これは、講師が院生の居住地域で講義を行う「出張講義」、事前に収録した講義映像を視聴する「VOD 講義」、院生が一同に会して集中講義に参加する「集中演習」などにより行い、オンラインと対面とを選択できるハイフレックス型の授業、土日や夜間を中心とした講義など無理なく学べるよう学修形態を工夫している。コース創設以降、過去 8 年間に教育長経験者 28 名を含む 95 名が入学している。

（３）教育行政トップリーダーセミナーについて

教育行政トップリーダーセミナーは、リーダーが成果を出すためにはそれに結びつく行動があり、その行動を支える資質能力のうちの「応用力」を構成するものとして、対課題面のマネジメント及び対人面のリーダーシップを育成するための研修として、市区町村教育長等の幹部職員や学校管理職等を対象に実施している。

当該セミナーは「教育長に求められる「応用力」を養うポイントをつかむ」ことを目的としている。具体的な事例を題材にした演習を通じて、参加者同士の互いの考え方・経験から学んだり、自身の思考特徴をつかんだりといった参加者の能力開発を図る研修となっている。

セミナーは、マネジメント・プログラムが 6 コマ、リーダーシップ・プログラムが 6 コマにより構成され、マネジメントとリーダーシップを隔年でテーマ設定し、各 6 コマを前期と後期に分ける、という形式により実施している。過去 8 年間の参加者合計は 904 名（うち教育長は 413 名）となっている。

（４）今後の課題等について

「教育政策リーダーコース」に関しては、現役の教育長から教育行政経験のない学校管理職まで幅広い職務経験を有する院生に対する個別最適な学びの在り方はどうあるべきか、また、首長が教育長を任命する際の候補者の検討に当たり、本コースの院生や修了生が候補とされるような存在の在り方が課題であると考えている。

また、「教育行政トップリーダーセミナー」に関しては、効率的・効果的な運営及び教育長の自己研鑽の場としての開催地域のバランスをどのように設定すべきであるか、ということなどが課題であると考えている。

学校における管理職と教員の 1on1 コミュニケーションの可能性について 特に研修奨励に関わって

香川大学大学院教育学研究科教職実践専攻

野崎 武司（香川大学教職大学院・教授）

井上 貞人（香川県教育センター教職員研修課・課長

野村 一夫（香川大学教職大学院・特任教授）

本田 英貴（株式会社 KAKEAI・代表取締役社長）

はじめに

令和 4 年 7 月 1 日に教員免許更新制度が廃止され、教特法が改正された。それに伴い、研修奨励に関して、学校管理職と教員の対話が義務化された。本研究は、民間企業で成果を上げている 1on1 コミュニケーションの考え方や取り組みを活用し、教職員の資質・能力の向上、さらによりよい学校経営を実現するシステムの開発を行うことにある。

研修奨励をめぐる香川県の実態調査から

香川県教育委員会の連携・協力のもと、県内の小・中学校、高等学校、特別支援学校の校長を対象とした調査を実施した。回答のあったなかで、「全教員と 1 対 1 で対話を行えている」「ほとんどの教員と対話を行えている」との回答は 92.5%であった。さらに年に 3 回以上対話する校長は 50%近くあった。対して「研修奨励の際に、個々の教員にとって最適な研修を見出していけると思うか」に「そう思う」の回答はわずかに 5%であった。

「1 対 1 の研修奨励の際に事前にどんな情報を持っていたいと思うか」への自由記述を類別して大きく 3 つのカテゴリーを抽出した。(1)対象教員に関する情報、(2)教員研修に関する情報、(3)研修奨励の技法に関する情報（研修意欲を高めるためのヒントとなるような情報、やる気を先につなぐ指導法、アドバイスの具体的内容、等）。その他、研修奨励に臨む際に感じる困難については、学校の多忙感に起因する問題、教員の多忙感に起因する問題、若手教員をめぐる問題などを類別した。

香川県教育センターの取り組み

これまでの香川県教育センターは、平成 29 年に「香川県教員等人材育成方針」を策定し、令和 5 年に 5 つの柱に改定するとともに、研修奨励を支援するかたちで人材育成方針を整えてきた。それは「教師自らの主体的な学びのマネジメント」「個別最適・協働的な教師の学び」「適切な目標設定と現状把握」「自らの経験や他者から学ぶといった『現場の経験』を含む学び」などの研修観の転換を目指すものとなっている。研修内容・研修方法の最適化（ニーズに合った希望研修の実施等）など、教育センターとしての様々な取り組みに結実している。今後効果的な受講奨励を実現するために、研修受講履歴記録システム、教員研修プラットフォームと連動し、面談対象者を大切にした 1on1 の研修奨励システム

の開発が求められる。

教員研修奨励システムの概要と今後の可能性

以上の議論から、まず香川大学教職大学院と香川県教育センターとの連携・協働のもとに、「教員研修高度化推進室」を設けた。そのもとに教員研修システム共同開発委員会を置いた。そのなかで、国の研修奨励システムとの一体的運用を図ることとなった。校長が 1on1 コミュニケーションに入る際、すぐさま当該教員の研修履歴などを参照できるように整えることとした。以上から、大きく 3 つのコンセプトから 1on1 対話支援システムを構築することとした。①必要な学びを主体的に行なっていくための自己の振り返り機能、②新たな学びに開かれるための研修履歴や研修プラットフォームとの連携、③できるかぎり効率的に活用できる対話支援ツール。

自己の振り返り機能としては、香川県の人材育成方針に準拠した質問項目をランダムに提示し、自己評価させるシステムを開発した。回答結果は、人材育成方針のカテゴリーに準拠して即座にグラフ化される。試行実施校では、当該教員自身がその出力結果に驚くという事例が生じている。こうした機能は、教育委員会が策定した人材育成方針を、個々の教員が自分に照らして実際に活用することにつながっている。

この自己の思いと出力結果に差異があるという点は、管理職には効果的な対話の材料になるようである。対話支援の一つの有力な例である。いわばシステムを通じて自己を振り返る機会が、当人と管理職との対話を通じたメタ認知の機会となっている。

その他、管理職と教員間の日程調整を簡易にする仕組みや、対話記録を自動でテキスト化する機能などを整えており、試行実施校からはいずれも高い評価を得ている。こうした研修奨励の 1on1 対話支援システムが、校内の円滑なコミュニケーション、的確なフィードバック、最適なコーチングにつながる可能性があると捉えている。

企業における 1on1 コミュニケーションの現状と可能性

今回は KAKEAI 社との共同開発を行っている。様々な著書などでその成果を捉え、学校経営の中に取り込みたいと大学側が判断し、協力を依頼した。KAKEAI 社のシステムの特徴は、通常業務のミーティングと別次元で 1on1 ミーティングを明確に位置付けているところにある。1on1 ミーティングは、業務の指示・判断を目的とした会議ではなく、部下の成長やモチベーションを支えるための面談とされている。それは主体が部下で、上司と対等（先輩感覚）に対話できるシステムである。

民間企業も多忙感満載でありながら、上司にさらに負担のかかる 1on1 を、多くの企業が取り入れているのはなぜか。それは 1on1 導入により、離職率が圧倒的に低下することにあるという。雇用をとりまく環境の変化、事業環境の変化、それゆえに働き方の激変があらゆる業種に広がっているという。

上司と部下の良質なコミュニケーションは、これまで上司の個人の資質に大きく準拠してきた。1on1 コミュニケーションシステムは、ある意味そうした良質な上司の資質を可能な限り埋め込み、部下との掛け違いを無くすことに取り組んでいると解釈できる。

「育成指標」に基づく管理職養成のための 「実践実習プログラム」の開発と評価

長崎大学教職大学院

榎 景子（長崎大学教職大学院准教授）

山下 佳子（長崎大学教職大学院准教授）

1. はじめに

長崎県内では学校管理職の大量定年退職により、次世代を担う「地域リーダー」としての管理職の育成・確保が喫緊の課題となっている。これに合わせて長崎県教育委員会は「校長等としての資質の向上に関する指標」（以下「育成指標」）を平成 29 年度に策定し、本学とも連携を図りながらその研修体系の再構築を図っている。一方、本学教職大学院は、平成 30 年度に管理職養成コースを新たに設置し、長崎県の今日的課題に対応できる学校管理職の計画的育成に乗り出した。

以上の背景を踏まえ、本研究は、管理職養成コース院生（現職管理職および管理職候補者）の学校経営実践力を高めるために、本学教職大学院と連携機関（県教育センター、県・市町教育委員会、公立学校、附属学校園）が上記「育成指標」をコミュニケーションツールとして連携・協働しながら、管理職養成のための「実践実習プログラム」を開発・実施するとともに、その成果と課題について明らかにすることを目的とするものである。

2. 管理職養成のための実践実習プログラムの開発

本実践実習プログラムでは、管理職養成コースの院生が就学期間 1 年のなかで、本学教職大学院にて講義・演習を受けながら、目的の異なる 3 つの実践実習（①県教育センターの「教員研修講座」の運営への参画・受講、②長崎大学附属学校園での実習、③地域の公立学校での実習）をそれぞれ行う。下記の図は、実習先、実習時期、内容（「育成指標」準拠）、日数、大学講義・演習との関連を示した全体像である。

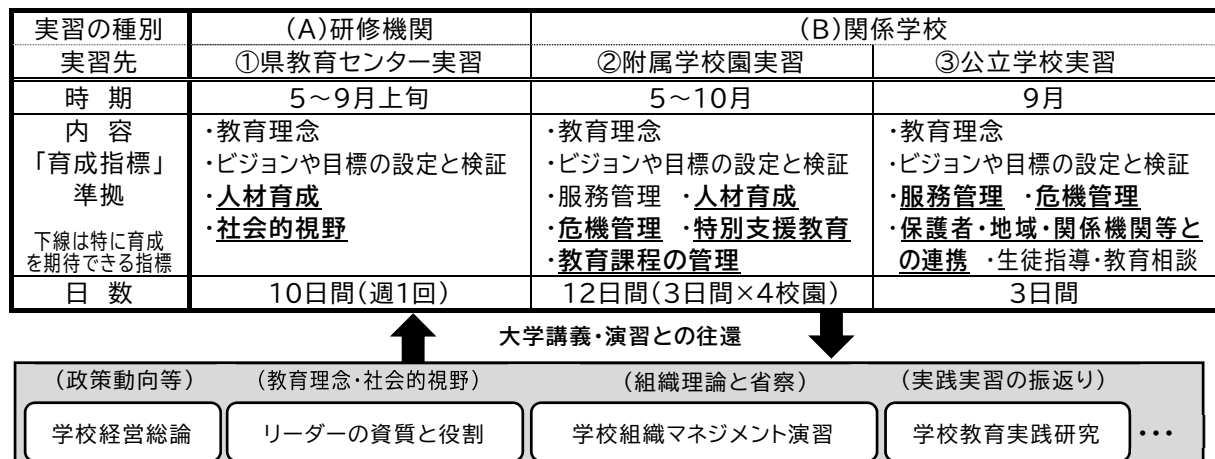


図. 実践実習の全体像

3つの実践実習はそれぞれ次のような異なる目的を設定している。

県教育センター	・国や県等の教育施策等を理解しつつ、今日の教職員の能力・課題等の把握・理解、及びその改善に向けての視点・方法の獲得を目指す
附属学校園	・地域教育において先導的な役割を果たす附属学校園4校を活用した実習を通じて、学校経営の先進例を学ぶ ・他校種の教育(子どもの育ち)や特別支援教育への知見を深める ・教員養成の取組から教員志望者の実態や人材育成についての知見を得る
公立学校	・管理職としての実務について具体的に学び実践することを通じて、将来の職務遂行を意識しながら、自身の学校経営実践力を鍛え発揮することを目的とする

プログラムの企画においては、連携機関との共通認識を図るために「育成指標」に基づき下記4つの実習の柱をあらかじめ提示した。これにより連携機関同士で目指す効果のすり合わせが可能になるとともに、各実習先で実施可能な研修内容や習得可能な力を把握・検討した上で、役割分担や各実習先での重点項目の明確化を図ることが可能となった。

研修機関	I 講座経営 II 講座運営 III 教職員理解 IV 連携・協働	講座のビジョン、必要性や意義・目的、レクの視点や論点、振り返りなど 分担と協働体制、指標活用、研修の手法、当日の運営と役割など 受講者の実態・実情、ニーズの把握、現場の期待、受講者への関与など センター内調整、本庁や大学等との連携・協働、配慮事項など
関係学校	I 学校経営 II 学校運営 III 教職員理解 IV 連携・協働	ビジョン形成・共有・具体化・評価に関する実践と課題など 諸会議・研修への参加、校務の実践、人材育成の視点と方法など 授業観察、職員室経営、職員との対話、指導助言の方法など 校内の連携・協働、保護者・地域との連携・協働、近隣校や特別支援学校との連携

先述の目的達成に向けて、各実習では内容と方法において次のような工夫をしている。

県教育センター	方法	・開講講座のうち、A.管理職対象講座 B.中堅対象講座 C.若手対象講座から各1講座、計3講座の企画・運営に参画する ・講座Aに関しては、自身より上の職位の研修講座にかかわれるよう、院生を「I 教頭職未経験者グループ」と「II 教頭グループ」に分け、1グループ3名程度で実習を組む
	内容	①講座が実施されるまでのプロセス(所長レク→スタッフ会→当日運営→振り返り)への参画 ②研修講座当日、中堅及び若手教員対象講座ではファシリテーター役等として参画
附属学校園	方法	・3日間×4校園で計12日間(週1日)の実習を1グループ3名程度で実施する ・学部生の教育実習期間中に附属学校園のいずれか1校以上で実習を行う
	内容	・管理職の参与観察、校長講話、管理職や教職員との協議等を通じて各校の教育理念の理解を深めると共に、ビジョンの共有・危機管理の在り方をはじめとした学校経営の実践を学ぶ
公立学校	方法	・自校種で3日程度の実習を行う。1校につき、実習生の人数は1～3名程度
	内容	・管理職の参与観察等を行いながら、実習校校長の指導助言の下で、校長講話や学校経営方針等の作成、職員の服務管理等に従事する ・各種会議や校内研修、PTA や地域の会合等にも参加し、校内外の連携・協働や人材育成の実践についても学ぶ。その他、突発的な生徒指導事案・危機管理事案等にも管理職の立場で対応することにより実践力を鍛える

なお、実習の実施にあたっては、連携機関と大学教員との綿密な打ち合わせ、実習後の聞き取り及び成果のフィードバックを行うことを重視している。

3. 実践実習の成果と課題

実習生の省察からは、研修機関での実習で学校では見ることのできない若手や中堅教員の生き活きとした姿に触れたことにより、教職員に任せることや、教職員をつなげて良さを引き出すことの重要性を認識したことがうかがえた。また、関係学校での実習では学校経営の在り方を具体的に学べただけでなく、他校種の教育を観察することで指導観が変わったとの発言もみられた。これらを自分なりの学校経営にどう落とし込むかが課題となる。

熊本大学教職大学院と熊本市教育委員会の連携

—Kumamoto EduAction の取組を通して—

熊本大学教職大学院

金井 義明（熊本大学大学院教育学研究科准教授）

1 熊本市の教育理念の実現に向けた「Kumamoto EduAction」

Kumamoto EduAction は、熊本市の教育理念「豊かな人生とよりよい社会を創造するために、自ら考え主体的に行動できる人を育む」を具現化する行動を指す。この理念は、「ウェルビーイングの実現」

と「エージェンシーの育成」を目指し、『令和の日本型学校教育』が目指す方向性と一致する。この理念の実現には、学校、地域、社会も含めた子どもに関わる全ての人々が、当事者意識をもち、協働、連携することが求められ、熊本大学教職大学院もその一翼を担っている（図1）。

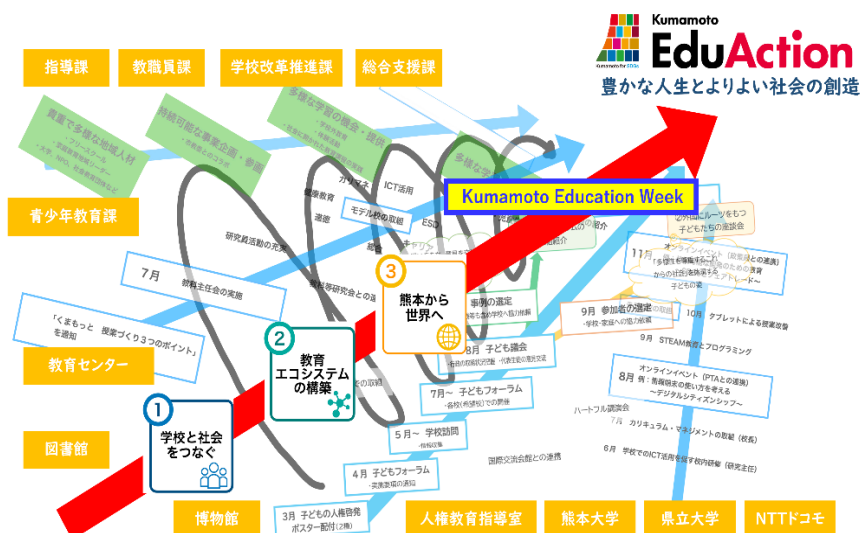


図1 Kumamoto EduAction のイメージ

Kumamoto EduAction の一環として令和2年度より Kumamoto Education Week が開催されている。熊本市教育委員会と熊本大学教職大学院の連携について報告する。

2 教職大学院の代表者として月1回の運営会議に参画する

Kumamoto Education Week に向けて、月に1回運営会議が行われ、準備が進められる。報告者は、熊本市教育委員会各課の担当者とともに、熊本大学教職大学院の代表として会議に参加している。各課の立場を超え、教育委員会以外の立場の考えも取り入れながら話し合いが進められる。教職大学院として、学校や教育委員会ができていくことに取り組むことが重要であり、それが保護者や児童生徒への発信だと捉える。保護者や児童生徒の意識を変え、そのことにより教職員の意識を変え、今求められている新たな学びや新たな学校の実現に繋がることを目指す。熊本大学教職大学院が主催したプログラムを紹介する。

3 「これからの学び」「これからの授業」について保護者と一緒に考える

授業改善が進む中、一律に課題を課す家庭学習は変わらないまま続く。今こそ家庭学習の目的を捉え直し、「学校の学び」と「家庭の学び」をつなぐことが大切であると考え。そこで、クラスで取り組まれた家庭学習の取組、先生たちがチームを作って家庭学習について取り組んだ校内研修の様子、家庭学習について取り組んだ思い、取組の総括という4

部構成のプログラムを編成した。家庭学習について考えることを通して、「新しい学び」や「新しい授業」についてみんなで考えることを目指した。また、児童・生徒のタブレット端末活用に不安が増す夏休み前に、保護者向けのセミナーを開催している。分かりやすく、一緒に考え、自分も取り組んでみようと前向きな気持ちになることを目指している。

4 くまもとデジタル作品コンテストを通した児童・生徒の創造的な学びの促進

ICTを活用した優れた作品を収集・評価し、社会に広く公開することにより、ICTを有効に活用した教育活動を推進し、児童生徒の情報活用能力の伸長を目指す目的で開催している。令和5年度は、熊本県内の小中学生から、400を超える静止画、動画、プログラミング、音楽の作品の応募があった。結果は、審査員による作品の講評とともにオンライン配信する。優秀作品は、熊本市教育センターのホームページに掲載され、授業でのさらなる活用を目指す。児童生徒や保護者に対して、これからの学びのあり方を知らせるとともに、タブレット端末の活用を後押ししていることを実感する。

5 熊本大学教職大学院がかかわったその他のプログラム

熊本大学教職大学院主催のプログラム以外にも、熊本大学教職大学院の教職員、大学院生が、Kumamoto Education Weekの多くのプログラムに参画している。例えば、不登校児童生徒の居場所づくりや学習保障について大切なことを明らかにするプログラムでは、大学の教職員や大学院生がパネルディスカッションのパネラーとして参加した。別のプログラムでは、大学の教職員が進行を務めたり、まとめを行ったりした。大学の教職員の専門性を生かし、各プログラムの目的達成に貢献している。

6 熊本市教育委員会とのさらなる連携に向けて

熊本市教育センターでは、ICT活用の好事例を共有し、これならできそうというものを先生たちが授業し、子どもたちが学び、力をつけていく。うまくいったものを共有し、この循環を回すことで授業改善を促進している。教職大学院では、児童生徒や保護者に働きかけていく。デジタル作品コンテストの優秀作品をいつでも見られるようにデータベース化することにより、児童の意欲を高め、作品をデータベースに加えていく。

保護者にも、デジタル作品コンテストにより、子どもたちの作品や求められる授業や力を知り、子どもたちを応援したり、一緒に取り組んだりする。この2つの循環を重ね合わせることで、循環の速度をより加速しICT活用を促進する(図2)。それが、教育委員会と連携し、新たな学びや新たな学校づくりの実現に繋がると考える。

7 さらなる Kumamoto EduAction の活動に向けて

今年度のKumamoto Education Weekも開催され、熊本大学教職大学院としても準備を進めている。学校と社会が協働して未来を創造する人材を育てる理念と実践を地域社会に情報発信する起爆剤になるよう、児童・生徒を巻き込んだプログラム、各課が連携して取り組むプログラムなど、昨年度よりパワーアップしたプログラムが検討されている。教職大学院主催のプログラムも継続し、熊本大学教職大学院の教職員や大学院生が関与し、熊本市教育委員会とのさらなる連携を図っていく。



図2 連携のイメージ

ポスターセッション

令和5年12月10日（日）

令和5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4日（月）～12月10日（日）まで掲示

開催日時：12月10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。

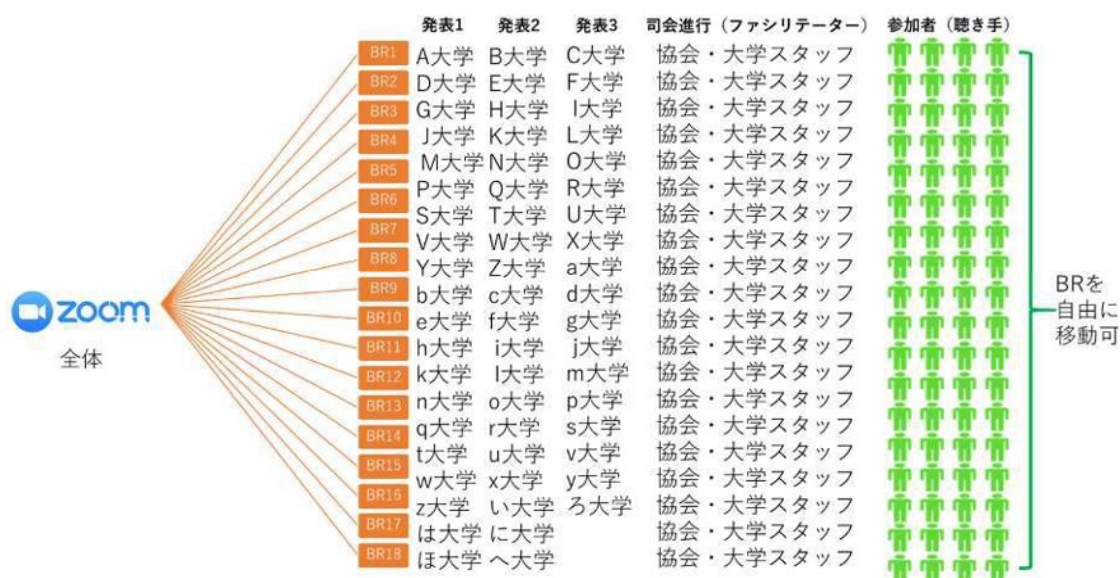
54大学が参加し、1グループあたり3大学が発表者として参加。

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5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 (令和4年3月)	加藤 俊介	八雲町立野田生中学校教諭	教職大学院での学修を生かした発達支持的生徒指導の実際
				発表者は、現職派遣教員として教職大学院で学級経営について学びを深めた。令和4年12月に生徒指導提要が改訂された。その中で、発達支持的生徒指導の重要性が述べられている。そこで本発表では、教職大学院での学修を生かした発達支持的生徒指導の実際について発表する。具体的には、学級アセスメント、応用行動分析学の理論に基づくPBIS、ピア・サポート活動等について、現場に戻ってどのように実践したかについて報告する。
弘前大学	2年	安保 愛子	青森市立油川小学校	小学校中学年におけるケア的思考の醸成を基盤とする自治能力の向上
				本研究は、児童が自己内・集団内・地域内でケアの関係を築き、その関係が、自分の存在を肯定できる「安心・安全な場」となることで、よりよい人間関係と共同的な集団ができ、自治能力の形成に繋がるのではないかと考えるのもと取り組んだものである。方法として、p4c、ピア・サポート、異学年・地域交流を段階的に行った。データ分析、児童のつぶやきや変容から、その有効性や効果的な手立てについて検討し、報告する。
岩手大学	2年	芦澤 信吾	盛岡市立厨川小学校	小学校社会科における1人1台端末を活用した事前学習の教育効果
				本研究は、児童が学習用端末を家庭に持ち帰り、動画視聴による事前学習を行うことで、一定の知識習得を行った後に実際の授業を実施し、児童の知識定着について検証したものである。 検証の結果、単元テストの結果において知識・技能の得点が有意に向上し、学習内容の理解と学習意欲の向上を示唆するデータが得られた。 また、授業で知識習得に充てる時間を短縮することができ、探究・協働的な学習の時間を確保することができた。
宮城教育大学	修了	能代谷 賢治	宮城県仙台東高等学校教諭	批判的思考力の育成を目指す高等学校物理の授業実践
				批判的思考力の育成の必要性および中学校理科と高等学校物理の光学分野の学習の乖離を背景に、高等学校「物理基礎」での授業実践を行った。本実践のねらいは、中学校理科の学習内容である光の性質の前提条件を吟味させ、屈折率の考え方を導入した光の性質の深い理解を促すことであった。授業実践前後のアンケート調査の分析結果から、生徒の批判的思考に対する意識付けの効果を報告する。

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
秋田大学	2年	武石 早穂	ストレートマスター	学習意欲向上のための「音楽づくり」の授業について
				小学校音楽科に対する学習意欲を測定する尺度を使用し、実践校の4年生から6年生における現状を把握する。5年生と6年生のそれぞれの学習意欲の課題を解決し、向上させるための「音楽づくり」の授業を実践する。本研究の結果では、実践前後の学習意欲の変化と授業における児童の学習の成果について報告する。
山形大学	2年	山崎 雄大	天童市立高揃小学校教諭	教職員の心理的安全性を高める校内研修の在り方
				昨年度の研究では、メンターチームを用いた研修が、教員の特別支援教育力向上の一助になるかを検討した結果、互いの内省を促す対話の重要性が示唆された。今年度は、個人研究(マイプロジェクト)と対話型の研修を軸とした学校全体に学びを波及させる継続的・組織的な校内研修を通して、新たな教師の学びの姿を期待する。校内研修という学校独自の具体的な文脈での教職員の心理的安全性を高まりの検証について報告する。
福島大学	2年	小原 舞音	ストレートマスター	子どもの情意変化にみる算数・数学の授業過程における数学的活動の様相
				本研究は、算数・数学の授業過程における子どもの学習や理解の情意的側面に光をあて、心が動く数学的活動の授業過程への具現に挑戦するものである。本研究の目的は、子どもが不安と価値つけた自己の状況と、その基準となる自己や数学に対してもつ信念とに着目して、子どもの数学的活動を新たにとらえなおし、数学的活動の様相を見いだすことにある。本発表では、本研究のこれまで取り組んできた研究の過程と成果の一端を報告する。
茨城大学	修了	羽柴 和也	水戸市立笠原中学校教諭	方程式を解くことの意味を解釈する活動に関する研究 —文章題の様々な解法を比較する活動を通して—
				本研究の目的は、新しい知識の獲得で活用した既習知識を見直す活動の効果を特定することである。そのために、中学校第1学年「1次方程式の利用」で、既習知識を活用して新しい知識を獲得した後、新しい知識から俯瞰して既習知識を見直すことを意図した授業を設計し、実践した。その学習過程に見られる生徒の特徴的な活動や記述物を質的に分析し、その効果について報告する。
宇都宮大学	2年	手塚 晴美	真岡市立真岡西小学校	「対話的な学び」のスタートとなる授業づくり ～低学年から子どもどうしがつながるための教材づくりやICT機器の活用を通じて～
				対話の仲立ちとなる教材作成やICT機器の活用、子どもと子どもをつなぐ教師の働きかけなどについてリフレクションを共に行うことで、若手教員の授業づくりの一助となりながら協働的な学びを目指す授業デザインについて研究したことを報告する。

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
群馬大学	修了	松島 博昭	群馬県太田市立沢野小学校	教師が成長する校内研修の方法 －互いの良さを見つけ、発信・共有し、自主的に学ぶプロフェッショナル研修を通して－
				本研究は、やらされ感・負担感ある校内研修ではなく、自主的に参画し、教師・教職員集団の持続的な成長を促す校内研修を目指した。その結果、自分から学びたいテーマを考え、自主的に研修する風土が生まれ、教職員集団が成長する職場に近づけたと考える。成果を上げることができた「メタ認知」「シェアド・リーダーシップ」「心理的安全性」の理論をもとに構築したプロフェッショナル研修について発表する。
埼玉大学	修了	古屋 真菜	川越市立寺尾小学校 教諭	小学校知的障害特別支援学級における外国語教育
				現行の学習指導要領では、知的障害特別支援学校小学部を含む小学校段階での外国語教育が重要視されるようになっていいる。本研究では、①先行研究の知見および勤務自治体での調査結果を通して、小学校知的障害特別支援学級において外国語教育を行う際の留意点を明らかにし、②知的障害のある児童の特性に合わせた外国語教育のプログラム案を検討・提案した。さらに、これらに基づいた授業実践について報告する。
聖徳大学	修了	小長光 知恵	松戸市立貝の花小学校	「通常の学級における『読み困難な児童』への学習支援について～多層指導モデルMIMの実践を通して～」
				各自治体では、通常の学級で読みの困難さに早期に気づき、支援を行うため、アセスメントと指導支援がセットになった指導パッケージを用いている。本研究では、特にA小学校で行った「多層指導モデルMIM」に焦点をあて、通常の学級の中で、本当に支援を必要としている児童へ、早期に適切な支援を提供するために必要な条件、実施可能な指導や支援とは何かということを、明らかにすることを目的とした。その研究成果を報告する。
千葉大学	修了	齋藤 潤	松戸市立根本内小学校	不登校対応のための小学校における別室支援の在り方 －不登校支援の現地調査を通して－
				小学校の校内に不登校対応のための別室(校内教育支援センター)が設置されつつある。しかし、支援の軸や方向性は担当者の教育観や知識、経験に依るところが大きく、人によって変わるため場の支援の在り方は不安定である。そこで、①不登校児童生徒に関わる施設等24ヶ所の視察と、②不登校特例校での半年間の参与観察、職員へのインタビューから検討した、小学校における別室支援の望ましい在り方についての考察を報告する。
東京学芸大学	2年	遠藤 信幸	東京学芸大学附属小金井小学校教諭	道徳科における複数時間で展開する指導の可能性 －従前の授業実践や教材等の経緯の整理と分析を通して－
				道徳の授業は長い間、「一主題一時間」で展開することが一般的であると考えられてきた。今までの授業実践も「一主題一時間」で行われているものが多い。しかし、2017(平成29)年より「道徳の時間」が「特別の教科 道徳」となり、学習の指導法や評価などいくつかの変更がある中、「一主題一時間」の道徳の授業の在り方も見直される時がきている。本研究では小学校学習指導要領及び解説書における複数時間で行われる道徳授業についての文言や複数時間の授業論を提唱している論者の理論と授業方法、複数時間で展開する道徳授業の先行実践事例の整理をする。その上で「複数時間の道徳授業」のモデルを定義及び提示していく。

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
創価大学	修了	小林 孝行	東京都立川市立第八小学校	児童の強みの自己認識とwell-beingの関連
				本研究の目的は、日本の児童期におけるWell-being（以下：WB）の構成要素を明らかにし、児童のWBと強みの自己認識との関連を検討することであった。調査の結果、児童期のWBが「他者との良好な関係」「目的志向・成長実感」「精神的安定感」の3因子から構成されていることが確認された。また、「愛情」「チームワーク」「希望」の強みを自己認識している児童のWBが高い傾向にあることが明らかになった。
玉川大学	1年	篠崎 絵里香	町田市立山崎小学校	文学教材の「読みの交流」を通したインクルーシブな授業づくり ～「プラタナスの木」の単元を事例として～
				小・中学校の通常学級において「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合」が増加している。特別な教育的支援が必要な児童生徒の在籍が常態化しているが、国語科授業における有効な手段が十分に明確にされているとは言えない。松本修(2005)の「読みの交流」の社会的相互行為としての側面に着目し、国語科授業において「読みの交流」を行うことで、要支援の児童が学習に参加していく様相を分析する。
帝京大学	1年	山本 侑弥	東京都中央区立明石小学校主幹教諭	「新たな教師の学びの姿」を実現するOJTの在り方に関する研究 ～メンターの意識改革に焦点を当てた分析を通して～
				中央教育審議会2022年答申において、「新たな教師の学びの姿」が求められた。近年ますます高まる校内における人材育成の重要性から、「新たな教師の学びの姿」を実現するためのOJTの在り方について発表する。また、メンターの意識改革に焦点を当てた分析をすることで、「主体的」「継続的」「個別最適」「協働的」の4つのポイントの一体的な充実や、メンターの意識改革に繋がるプロセスを組み込んだOJTの提案を行う。
早稲田大学	修了	増田 智恵子	小笠原村立母島小学校	児童の主体性を促す「個別最適な学びと協働的な学び」の授業実践
				今後の教育課程の在り方として、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく育成する「個別最適な学び」と、子供たちの多様な個性を最大限に生かす「協働的な学び」の一体的な充実が、今、学校現場には強く求められている。「個別最適な学び」と「協働的な学び」を1つの授業や単元の中で一体的に充実させることで、児童の主体性を促していくことを試みた本実践が、実習学級の課題改善にどうつながったのかを報告する。
横浜国立大学	修了生 (2022年度)	鈴木 進	神奈川県平塚市立旭小学校教諭	小学校理科における活動の中で形成した表象を基軸にした学び
				小学校理科における学習活動である問題解決の過程において、子どもは特定の活動を通じて自然事象に対する認識である「表象(心内での表現)」を形成している。本実践研究の成果報告では、これまでの取り組みで得られた、子どもの活動を通じた表象の形成および変換過程の詳細と、それらを実際の授業実践に生かす視点について述べる。

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
山梨大学	1年	氏原 求	現職、北杜市立長坂中学校教諭	不登校防止のための校内体制の構築 ～問題の早期発見・対応を目指して～
				不登校を予防するため、その予兆や要因となりうる事象を教職員間で整理・共有し、適切な支援を行うことが求められている。多様化・潜在化する子どもの困り感を教職員が連携して収集し、子ども一人一人の実態を捉えたアセスメントや適切な援助を行うため校内体制の構築についての発表を行う。
新潟大学	大学院2年 (現職院生)	堀 里也	現職、新潟市立白新中学校	保健体育科授業および学校保健活動を組み合わせた睡眠教育の取組が中学生の生活の質向上に及ぼす効果
				生活リズムと心身の健康について関連があるとする報告は多いが思春期において研究は限られている。登校に影響を及ぼす体調不良、気分や意欲の低下などは、睡眠の量と質、睡眠にかかわる生活習慣の乱れによってもたらされている可能性がある。公立中学校での、保健体育科授業と学校保健活動を組み合わせた睡眠衛生教育と自己調整を促す介入プログラムが、生徒の日中の眠気や生活の質に及ぼす効果を検討した実践について報告する。
上越教育大学	2年	多々納 春樹	ストレートマスター	クラウドサービスによる方略の相互参照の効果ー第6学年国語の意見文を題材としてー
				全国学力・学習状況調査では、「書くこと」が課題として挙げられ、自分の考えが伝わるように書く指導を求めている。よって、本研究は小学校第6学年を対象に、クラウドサービスと1人1台端末を活用し、学習者の意見文とその作成における方略を相互参照する実践を行った。 学習者が相互参照を行うことで、どのような方略を獲得・使用し、学習者の意見文と意見文に対する意識が変容したのかを報告する。
富山大学	2年	藤岡 達	富山市立山室中部小学校	持続可能な校内研修の実践に関する研究ー若手教員の資質能力の向上を目指してー
				本研究の目的は、教員の資質能力の向上や同僚性の形成につながる、持続可能な校内研修モデルを提案することにある。校内研修を5回実施し、参加者へのアンケート、インタビューを行い質的に分析した結果、同僚から学ぶことへの満足感が高まり、今後の教育活動に取り組む意欲に繋がっていることが分かった。また、同僚と悩みを共有し、同僚のよさや工夫を知る機会を設定することで、同僚性に肯定的な効果があることも示唆された。
金沢大学	1年	宮崎 仁美	石川県立明和特別支援学校	知的障害児における量の大小判断の学習過程に関する研究 ー算数科「大きい・小さい」の指導に焦点を当ててー
				知的障害のある子が日常生活で多少・大小を求められることは多い。しかしその判断に困難さを示す子も多い。「大きい・小さい」の判断は言語獲得と深く関わるが、相対的な関係を意味する言語として個別の名称に比べてより抽象度の高い概念である。本研究は、知的障害児の言語概念の獲得からみた大小判断について検討することを目的としている。今回は上記テーマの元、予備的に検討した事例について報告する。

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
福井大学	修了	下地 美和子	沖縄県宮古島市立下地小学校	子どもが「地域に誇りを 自分に自信を」持てる学校改革～狩俣小学校での取り組み
				全校児童20名の沖縄県の離島、宮古島市立狩俣小学校の学校改革実践を報告する。学校改革のねらいは、社会に開かれた学校として地域と協働連携し、地域教育資源の人・こと・ものと関り、その本質に触れることで、地域を誇りに思い、自分に自信が持てる児童の育成にある。幼稚園の再園や招待給食、探究的な学習「海プロジェクト」等、離島ならではの小規模校（複式学級）の強みを生かした学校づくりの取組みについて報告する。
信州大学	修了	本山 修	長野県松本県ヶ丘高等学校教諭	2人で行う対話活動の実践研究とその発展 ―「倫理」の実践から主権者教育・道徳教育・総合的な学習へ―
				本実践研究は、学習指導要領に「対話的な学び」が示されたことに関わり、個々の生徒の対話活動へのエンゲージメントを高め、かつ「深い学び」を実現するためのメソッドについて、公民科「倫理」における実践を通じて質的、量的に分析し、考察したものである。その概要と成果とともに、大学院修了後に実践した道徳教育（人権教育）における対話活動と総合的な探究の時間における哲学対話の概要について発表する。
岐阜大学	2年	吉田 彩乃	ストレートマスター	関数の学習に対する教具の提案と実践
				中学校数学科の学習内容である関数の変化の割合について、生徒の理解と定着を目的とした教材を考案し、授業実践を行った。 中学校数学の関数の学習では、表、式、グラフを用いて関数の特徴を調べる学習が位置づけられている。 変化の割合は、関数の特徴の1つであり、高校では微分係数や導関数の内容に結びつく重要な内容である。 本発表では、研究の概要と実践の内容について報告する。
常葉大学	1年	紀藤 岳彦	御前崎市立第一小学校教諭	児童の心理的安全を確保するための教育環境づくりに関する実証的研究
				通常の学級で特別な配慮を要する児童は、集団活動や学習への適応が困難なことや、対人関係でのストレスを抱えていること等が、先行研究や教員への聞き取り調査より明らかになった。そこで、児童らが助け合い支え合うことができ、自分の考えを安心して言えるなど、心理的安全が確保できる教育環境づくりを目指し、児童を対象にした授業等を開発し、実践を行った。今回は、これらの取組の成果と課題を報告する。
愛知教育大学	修了	佐藤 裕一	愛知教育大学附属岡崎中学校・教務主任	学校文化における組織内地図の生成過程に関する考察
				本研究では、組織学習において安藤史江が提唱する「組織内地図」に注目し、新たに赴任した教員が学校文化を理解し、維持・継承・発展させ、組織内地図を生成する過程を明らかにすることを目的とした。F・コルトハーヘンが提唱するALACTモデルによる省察活動を参考にした座談会を開催し、新任者が語る言葉や振り返りの変容を追うことで明らかになった、組織内地図の生成過程やALACTモデルと組織内地図の親和性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
三重大学	2年	片山 有梨世	津市立南立誠小学校教諭	表現者を育てる描写文 —子どもの文章表現に見いだす新たな価値—
				これまで国語科の「書くこと」や日常の生活文、日記など、言葉によって表現することを目的とし指導を行ってきた。しかし、それだけではなく表現者を育てるという観点から子どもに文章を描かせ、観ていく必要があると考える。「技法」・「内容」、そして、自分自身の思いや考えを見つめ直し、自分なりの真実を言葉で描き出す文章(＝描写文)とし、描写文を取り組んでいく上で、どのような課題や展望が見えるのかを報告する。
滋賀大学	修了生	青木 友佳	滋賀県草津市立老上小学校	道徳の授業実践における「子どものための哲学」(p4c)の可能性と課題—「考え、議論する道徳」の推進に向けて—
				現在、「考え、議論する道徳」の推進が求められている。それに関わって、近年注目されているのが「子どものための哲学」(p4c: philosophy for children)」の実践である。p4cはアメリカの哲学者リップマンが考案したもので、①円座とボールを介しての対話、②問いの重視、③批判・否定されない安心感、という特徴がある。本発表では、道徳授業のいかなる内容項目や教材でp4cが有効であるのか、学級の状況に応じてどのような工夫が可能かを報告する。
京都教育大学	令和2年度修了	金子 遥	中野区立明和中学校	メタ省察による教職大学院での学びの活用—生徒の成果物による評価のズレに着目して—
				省察の質を高めることは、教職大学院での学びを有効なものにしたり修了後に学校現場でもその学びが生かされたりすることに繋がる。そこで、教職大学院と学校現場での学びを結びつけるためのメタ省察の有効性を確かめるために、中学校社会科の省察会を行った。授業者を含めた3名の社会科教員が生徒の成果物を評価し、評価にズレが出た点を中心にした省察会でどのようなメタ省察が行われたかを報告する。有効性を示した。
立命館大学	修了	砂川 真璃	立命館宇治中学校・高等学校	生徒の探究する力を育成する新科目「Well-being」の創造— TOKのカリキュラムをもとに—
				高校3年生を対象とし、世界の課題を分析しながら人々のウェルビーイングを探究する新科目「Well-being」のカリキュラムの創造を大学院での研究として行った。国際バカロレアのTOK(知の理論)の要素を取り入れた問いへの探究を中心とした授業を設定した。「Well-being」のカリキュラムと今年度の実践内容について発表を行う。
大阪教育大学	2年	浪岡 葉里	ストレートマスター	視覚支援学校の美術における絵画鑑賞学習モデル構築に向けた実践研究
				視覚支援学校において図工・美術担当教員の約9割は、授業における「鑑賞題材の開発」に最も難しさを感じていることが報告されている(池田,2021)。本研究では、視覚支援学校の絵画鑑賞の授業をフィールドとして、絵画の触図への翻案方略、描かれている事物の実物体験の必要性、鑑賞学習ルーブリック(新関・松岡,2020)を使用した鑑賞の深め方、美術館との連携の在り方について、実践研究した内容を報告する。

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
兵庫教育大学	3年	松山 友香	ストレートマスター	科学的根拠を活用した食行動の判断を促す授業の開発—小学校第4学年「人の体のつくりと運動」における咀嚼に着目した学習—
				本研究では、科学的根拠を活用した食行動(咀嚼)の判断を促す授業の開発を行っている。これまでの研究活動で、「骨と筋肉の働き」の知識を活用しながら咀嚼のしくみを学習できる頭蓋部の模型教材を開発し、それを小学校第4学年理科「人の体のつくりと運動」の学習に導入した。頭蓋部の模型教材の開発過程と特徴、頭蓋部の模型教材の教材としての有効性、そして、開発した授業の学習効果等の結果と今後の課題について発表する。
奈良教育大学	1年	米田 祥大	橿原市立耳成南小学校	ICT活用を起点とした授業改善に向けた校内研修の取組
				勤務校では、ICT活用に関わる研修を積み重ねてきた。その結果、ICTの利活用の頻度は高くなり、ICT活用に対する意欲や義務感をもつ教職員が多くなった。一方、ICT活用自体が目的と見受けられる実践も増え、情報活用能力の育成や授業改善には繋がっていないことを懸念している。そこで、ICT活用を起点としつつ、授業改善に向けた校内研修を企画・実施した。ICT活用への機運の高まりを授業改善につなげる取り組みの成果と課題を報告する。
和歌山大学	2年	西川 朋美	田辺市立田辺東部小学校教諭	教員の自己有用感を高める校内研修体制の構築
				本研究では、若手教員の授業実践力向上につながる支援の在り方を考えると共に、ミドルリーダーとして若手教員のサポートや学校運営に参画していく中堅教員の育成に取り組んできた。さらに、校内研修を充実させ、様々なキャリア段階の教員が関わり合うことを通して、教員一人ひとりが「成長」や「やりがい」を感じられることを目指した。現任校における取り組みについて、成果と課題を報告する。
島根大学	修了	佐々木 弘二	島根県松江市立義務教育学校八束学園教諭	社会的な見方・考え方を働かせた思考力・判断力・表現力を育成する社会科授業づくり—「指導と評価の一体化」を手がかりとして—
				小学校社会科における学習評価に焦点を当て、テスト問題を活用した形成的評価による授業改善を通して、思考力・判断力・表現力を育成する社会科授業を開発することを目的とする。第5、6学年を対象とし、①「思考力テスト問題」と「判断力テスト問題」の開発、②テスト問題を形成的評価として活用した授業改善の実施、③授業改善による思考力・判断力・表現力の育成の効果の検証、を行った。その成果と課題を報告する。
岡山大学	2年	志波 拓弥	ストレートマスター	高等学校におけるコンテキストを基盤とする物理の授業—「剛体のつりあい」の内容において—
				コンテキストを基盤とするアプローチは生徒の理科に対する態度の向上をめざして、実社会・実生活と関連付けて物理を学ぶという科学教育で用いられるアプローチである。本研究では高等学校物理の単元「剛体のつりあい」においてトレーニングをコンテキストとする授業を開発・実践し、生徒の態度に関する効果を検討した。その結果、一部の指標において有意な向上が見られ、コンテキストを基盤とする物理の授業の有効性が示唆された。

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
広島大学	1年	牟田 圭佑	東広島市立三津小学校	小学校における学級経営に関する一考察 —学級集団に対する教師のアセスメントに焦点を当てて—
				本研究は、学級経営を行う上で最も重要とされる児童理解(アセスメント)に着目し、若手教員と熟達教員で、学級集団に対する教師のアセスメントにどのような違いがあるのか、アセスメントをする上でどのような力が必要なのかについて分析することを目的とした。6名の教諭の授業観察、学級経営に関するインタビュー、質的データ分析を通して明らかになった若手教員とベテラン教員の視点の違い等について発表する。
山口大学	2年	谷村 直美	長門市立深川小学校教諭	ながと版キャリア教育の創造 —みずゞ学園を中核とした組織づくりとカリキュラム・マネジメントを通して—
				長門市では、活力あるまちづくりに貢献できる人材の育成をめざし、様々な地元団体等が魅力ある取組を推進しているが、それぞれにつながりを生み出すことが課題である。そこで、本研究は、つながりあるキャリア教育を創造するため、学校と地域との連携や、組織の枠組みを越えた協働を生み出すことをめざした。学校、行政、民間団体が連携した組織づくりや持続可能なカリキュラム・マネジメントについて実践したことを報告する。
鳴門教育大学	2年	堂下 明日香	上尾市立原市小学校(埼玉県)教諭	「自分の感じる」を大切にする教育実践 ～「自然スクールTOEC」からの学びを通した一考察～
				私には、「生きづらさ」を感じる今の社会を「幸せ」に生きる力や関係づくりをしたいという思いがある。一方でその辛さは多様であり、自分の場所から「生きづらさをほぐす」ことのできる力が必要であると考え、「感じる」に焦点をあて、テーマを設定した。先行例である「自然スクールTOEC」を示しながら、自分の感じるを大切に聴くことから始め、自他を再認識すること。「自分」の基盤をつくることの必要性について報告する。
香川大学	1年	谷口 雄英	高松市立山田中学校主任	小・中学校における事務職員の運営委員会参加による学校経営上の効果に関する研究
				本研究の目的は、事務職員が運営委員会に参加することで、学校経営に果たす効果について明らかにすることである。運営委員会に参加する中で、「効率的・効果的になる」、「学校改善につながる」、「教育目標の達成につながる」事例について発表する。さらに、事務職員がチーム学校の一員として運営委員会に参加する必要性を示すとともに、管理職や中核教員等の事務職員の参加に対する理解促進を促す。
愛媛大学	修了	松岡 竜彦	愛南町立城辺小学校	アフターコロナの学校行事デザイン～児童ウェルビーイングからの考察～
				アフターコロナの学校現場は大きな転換期を迎え、現場では全てを元に戻すのではなく、課題に向き合い変化していくことが求められている。本研究では、PERMA理論に基づいたウェルビーイングアンケートを各行事で行いながら、子どもたちのウェルビーイングの可視化に努めた。研究を通し、子どもが幸せな学校行事の持ち方等を明らかにして、ウェルビーイングな学校づくり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
高知大学	2年	松木 啓	土佐市立高岡第二小学校	自己指導能力を育む校内支援体制の構築ーセルフ・コンパッションに着目してー
				子どもの実態に即した支援を充実させるため、セルフ・コンパッションという心理的概念に着目して研究を進めている。セルフ・コンパッションとは、ネガティブな状況に陥っても、自分を非難するのではなく、自分自身に思いやりの気持ちを持ってポジティブに接する(Neff, 2003)ことである。ここでは、児童のセルフ・コンパッション、児童の主観的健康感、及び児童が教師にほめられたいと考えているものについて調査したことを報告する。
福岡教育大学	2年	内田 幹貴	ストレートマスター	高等学校数学科におけるICTを活用した授業実践ー二次関数のグラフとx軸の位置関係をテーマにしてー
				昨年度より、高等学校数学科におけるICTの効果的な利用に関する実践研究を進めている。本研究では、昨年度の研究結果をもとに、数学Iの二次関数を対象にし、特に二次関数のグラフとx軸の位置関係をテーマにして、帰納的な推論の過程を踏まえてICTを活用した授業を検討して実施した。また、実施授業について、数学科の特性を考慮したうえで、ICTの効果的な活用の観点から考察を行った。本発表ではその具体的内容について報告する。
佐賀大学	2年	桑原 里美	佐賀市立城南中学校教諭	特別な教育的支援を要する生徒への支援に向けた協働づくりー職員研修の改革を通して学校を活性化させる組織マネジメントー
				本研究は、通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒への支援をテーマに職員研修を行い、教職員が協働して教師の専門性を高める学校改善を実践し、効果を検証した。佐古の提唱する学校の中核的組織体制「コアシステム」と、このコアシステムの展開を促進・支援する「ファシリテートチーム」を組織内に位置づけ、学校改善の全体の過程をコッターの組織変革プロセスに従って進めていった。その経過や詳細を報告する。
長崎大学	2年	江川 綺重	ストレートマスター	「小学校における地域アイデンティティ形成を促す「ふるさと教育」のあり方」
				近年、地域創生や地域活性化に資するような学校教育が求められている。子どもたちのふるさとを担う意識を育成するのに示唆的な概念として、宮本ら(2007)が提起する「地域アイデンティティ」が挙げられる。この概念のもとでは、「地域肯定感」、「自己効力感」、「地域への帰属感」の3つを育むことが重要とされる。本発表では、上記3つを手がかりとした「ふるさと教育」のあり方やその一部の実践について報告する。
熊本大学	修了	山田 真一郎	(熊本県)大津町立大津北中学校教諭	学校現場で取り組む若手教員の育成ー中堅・ベテラン教員の知見を若手教員につなぐ実践的研修の工夫ー
				若手教員の育成で最も大切なことは、学校それぞれのリソース(資源)を最大限活用し、あらゆる場面で誰からも学べる環境をつくっていくことであると考えている。私が現在行っているのは、若手教員の悩みや不安と、それを解消できる中堅、ベテラン教員を「つなぐ」取組である。本校の若手教員の悩みで多く聞かれた学級経営、学習指導、業務の効率化の3つの視点で「つなぐ」取組を報告する。

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
大分大学	2年	松原 圭一朗	日田市立石井小学校	教員が主体的・対話的に取り組む学校評価に関する研究
				本研究の目的は、教員が主体的・対話的に取り組むことのできる学校評価のあり方を、発表者の勤務校でのアクションリサーチを通して明らかにすることである。なお本研究は、学校評価のうち最も基本となる自己評価を対象とする。発表者は、教員が学校評価に主体的・対話的に取り組むことができるようになることをねらって実践を進めている。そうした実践の内容と成果、課題について報告する。
宮崎大学	2年	高山 泰征	ストレートマスター	知的障害児が示す自動強化の行動問題低減に有効な競合刺激を同定するアセスメント(CSA)の評価手順に関する検討
				自動強化の行動問題(例:自傷行動や常同行動)の低減には、それと競合する刺激(例:玩具や教材)を提示することが有効である。競合刺激の同定はCompeting stimulus assessment(CSA)が用いられてきた。しかし、CSAは、対象児に刺激を単独で提示することから、評価に多くの時間を要する。そこで、本研究は、知的障害児が示す自動強化の常同行動を対象に、刺激を単独で提示するCSAと複数の刺激を同時に提示するCSAが同等の刺激を同定できるか否かを検討する。
鹿児島大学	2年	桃原 研也	ストレートマスター	小学生の「結果に基づいた考察」の記述を促す指導方法の研究 —単元を通じた考察の記述の変容に着目して—
				小学校理科では、観察・実験の結果を基に考察し表現することが重要とされる。一方、先行研究では、小学生は考察で根拠となる結果を示さない、感想のみを記述するなど、考察の記述に課題があることも報告されている。また筆者自身、考察場面の指導改善が必要だと考える。そこで本研究は、小学5年生を対象に授業実践を行い、「結果に基づいた考察」の記述を促す指導方法を探った。児童の記述の変容に着目し、成果と課題を報告する。
琉球大学	2年	安里 三矢子	浦添市立浦西中学校教諭	指導観の転換に影響を与えた教職大学院における理論と実践の往還 ～総合的な学習の時間を核に置いたカリキュラム・マネジメントの実践～
				生徒の「主体的・対話的で深い学び」を実現しようと、各学校は教育活動に奔走している。現任校では、生徒の「主体性」に課題があることが明らかになり、生徒が「主体的な学び」を実現していくためには、教職員はどのような指導観をもって生徒と関わり、カリキュラム・マネジメントをしていくのかについて研究している。教職大学院での学びを基に、校内研究主任として全校体制で実践している校内研究の推進について報告する。

教職大学院での学修を生かした発達支持的生徒指導の実際

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
加藤 俊介（八雲町立野田生中学校教諭）

1 はじめに

令和4年12月に改訂された生徒指導提要(2022, 文部科学省)では、発達支持的生徒指導の重要性が述べられている。そこで本稿では、教職大学院での学修を生かした発達支持的生徒指導の実際を紹介し、その成果や今後の展望を明らかにする。具体的には、学級アセスメント、応用行動分析学の理論に基づくPBIS、ピア・サポート活動等について、現場に戻ってどのように実践したかについて報告する。

2 教職大学院在籍中における学び

(1) 実習校における資質・能力の整理と分析

週に1回程度、実習校で自身が研究する課題について調査やインタビューを行った。実習校では、生徒指導部が中心となって不登校の未然防止を目的とした生徒指導を展開していた。そこで、それぞれの理念や取組を、学習指導要領や学校教育目標などで示されている資質・能力の観点で整理することを試みた。具体的には、1年生で実践されていた「怒りの温度計」の授業を取り上げ、振り返りシートを通して分析した。選択式の回答については量的な分析を行い、記述式の回答については質的な分析を行った。そして、その両面から学校が育成を目指す資質・能力や目指す生徒像にどの程度迫っているのかを考察した。

(2) 教職大学院の教員による指導・助言

実習校での実習と並行して、自身の研究について教員から助言をいただいた。1年間のゼミを行うに当たり、前期は研究者教員と実務家教員の3名でプロジェクト研究の方針や方法について協議した。方針が定まってからは、それぞれの先生から助言をいただき、研究や実践論文の執筆活動を行った。例えば、資質・能力について、歴史的な変遷や北海道やOECDのキーコンピテンシーについて調べるなど、マクロな視点から資質・能力をとらえた。また、実習校では生徒のアセスメントツールとして「学校適応感尺度アセス」を実施していたので、そのデータを詳細に分析した。数値が大きく変容した生徒について、どのような点が大きく変化したのか、検討や分析をした。

(3) 教職大学院の授業からの学び

教職大学院での学級経営に関する授業では、SEL（社会性と情動の学習）の実践について発表した。発表を通して、自身がこれまでやってきた取組は、理論と紐づけられていることに改めて気づき、大きな学び直しとなった。また、毎時間の講義の内容をノートに記録し、後日の振り返りの資料として役立てた。修了してからも生徒指導のことで悩んだときにこのノートを見返し、理論に基づいて生徒指導を展開するよう、振り返ることができる

貴重な財産となっている。

3 勤務校での実践

(1) 高校と連携したピア・サポート活動

1つ目は、八雲町教育委員会の支援の下で取り組んでいるピア・サポート活動である。ピア・サポートコーディネーターの資格をもっているスクールカウンセラーの指導で、全校生徒34名がトレーニングに参加した。このトレーニングは年2回実施し、それぞれ2時間ずつ取り組んだ。事前に教職員を対象に校内研修を実施し、ピア・サポートの講義とエクササイズを行った。研修を受けた教員は早速学級で実践するなど、大きな効果が見られた。さらに、夏休み期間には上述のトレーニングとは別枠で中高で連携したピア・サポート活動を行った。今後は、このピア・サポート活動による効果を検証していきたい。

(2) アセスメントツールの活用

2つ目は、生徒のアセスメントをするために「子ども理解支援ツールほっと」を活用していることである。「ほっと」とは、北海道教育委員会と北海道医療大学が共同で開発したアセスメントツールのことである。勤務校では年2回実施し、ピア・サポート活動や各種行事を通してどのような変容があったのかを見取っている。また、定期教育相談の際に生徒の悩みや不安などを知る一つの指標にもしている。

(3) 応用行動分析学の考えに基づいた生徒指導の展開

3つ目は、「応用行動分析学」に基づいた生徒指導の展開である。具体的には、生徒指導において困ることがあったときにABC分析を活用して観察・分析をした。例えば、給食の準備が遅い、ということがあったときの対応として、早く活動に取り組んだ生徒や手伝った生徒に対して即時的に称賛を増やして標的行動の改善を図った。このように、褒める・認める活動を多く取り入れて、望ましい行動に導くよう学級指導を展開している。また、先行条件である環境や事前の声かけを工夫し、その後の行動を改善する実践もした。例えば、ある場面で動きが止まったり、落ち着かなくなったりするような生徒がいたときに、視覚的な指示などをして事前の環境を調整し、望ましい行動を表出させるように試みた。このように、応用行動分析学に基づいた生徒指導の展開を考えるようになったことで、今までよりさらに生徒に対する変容や成長のきっかけになる生徒指導ができるようになった。

4 今後の展望

今後も教員としての資質・能力をより一層向上させていくために、積極的に研修等を受けていきたい。そして、ミドルリーダーとして管理職からの指導・助言を仰ぎながら、若い教職員との連携を強固にし、生徒指導をはじめ、様々な教育活動に柔軟に対応していきたい。教職大学院にある4つの領域（学校組織マネジメント・教職キャリア形成・子ども理解・教科指導）における横断的な学びやそれぞれのコースの人との交流は、自分自身の教育観の深まりにつながった。これからも教職大学院との縁を大切にしながら「理論と実践の往還」を続け、教員として成長していきたい。

引用文献

文部科学省(2022). 生徒指導提要

小学校中学年におけるケア的思考の醸成を基盤とする自治能力の向上

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻ミドルリーダー養成コース2年

安保 愛子（青森市立油川小学校教諭）

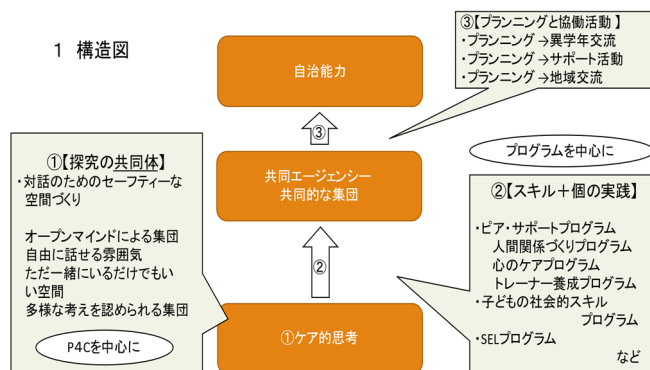
1 本研究の背景と目的

現在、小学校児童の暴力行為・いじめ・不登校のいずれも増加傾向にあり、通常の学級に在籍し、学習面または行動面で著しい困難を示すとされる児童の割合も増加している。

勤務校の実態からも、ものの考え方や感じ方、価値観や人生観、世界観が異なる人がいることを頭では分かっているものの、心がそれに伴わず、互いの違いを認められずに衝突や不和を起こすことが増えている。自ら考え、行動する力が求められるこれからの時代では、互いの個性や多様性を認め合い、安心して授業や学校生活が送れるような風土を児童自らが作り上げられるようにすることがより一層必要になってくる。そのための基盤として、それぞれの児童にとってその時・その場が安心な居場所となることが大切であると考えた。そのためには、仲間や教師、家庭や地域からの多くのケアを受け、対話と協働が成立し、自分を支える力を付けていくことが重要となる。

本研究では、児童の自治能力の向上を目的に、リップマン（Matthew Lipman）による、ケア（配慮）の考えを基にした「ケア的思考の醸成」とピア・サポートを基にした「社会的スキルの獲得・活用」という2つの力に着目し、それらの育成を意図する教育プログラムを組織的に実践する。より具体的には、探究の共同体づくり（下図①）やピア・サポート活動（下図②）の活動を通じたケア的思考の醸成によって、一人一人が互いに思いやり、助け合い、支え合う人間関係を育み、多様な考えを認め合いながら、自らよりよい学級づくり、学校づくりへの基盤構築を通して、児童の自治能力の向上を図るものである。

2 本研究の概要と今年度の実践



【気持ちアンケート】	A	B	C
友人サポート	62%	35%	3%
非侵害関係	17%	29%	54%
環境	70%	25%	5%
向社会的スキル	60%	34%	6%
貢献感	54%	37%	9%
所属・信頼感	62%	31%	7%
自己受容	43%	36%	21%

A（よくある・よく感じる・よくできる）
B（たまにある・たまに感じる・すこしできる）
C（ない・感じない・できない）

ケア的思考を育むため、4月から朝の会や帰りの会、学級活動の時間でp4cを実施し、児童が安心して生活を送り、対話ができる探究の共同体づくりを行った。児童一人一人の思いや考え、行動変容を丁寧に見取り、その成果を学級や学年に紹介し広げた。

また、p4cに並行して日常生活や授業の中でピア・サポート活動を実施し、共同的な

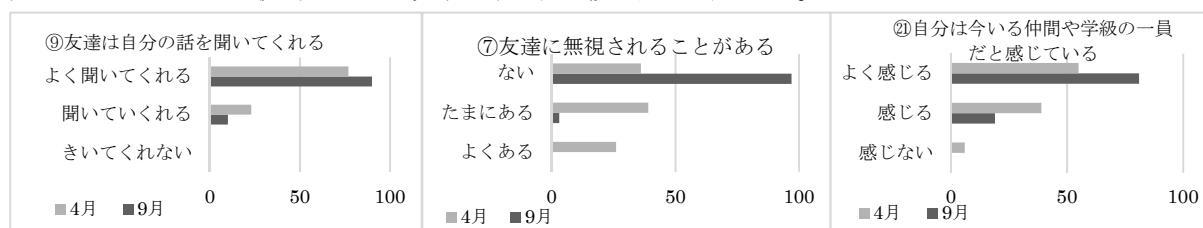
集団の育成を図った。ここでは、人間関係づくりや心のケアなどの個のスキルを習得し、そのスキルが日頃の学校生活で実際に意識的に活用されることで、助け合う、支え合う集団に成長することをねらいとし実践した。

最後に、以上のスキル等を自治能力に繋げるため、異学年や地域との交流を行う。例えば、チームを組んで他学年の学習の手伝いや、困りごとに助言するような活動を通して、児童が協働して課題に取り組み、前進できる自治能力の形成を目指したい。また、異なる立場の人々と交流する中でケア的思考を発揮することで、単に自分がしたいことをするのではなく、社会的規範に照らしながら自らの行動を決めるなど責任ある行動につながるものとしたと考えた。

教師は、これらの活動を意図的・計画的に行い、リフレクションを生かしながら繰り返し、次の活動に進んでいく。p 4 cですべての児童が安全に話せるようファシリテーター役を担い、全体の計画をコーディネートしながら、児童の思いを尊重し、プランニングした活動が成果のあるものになるよう支援をしていく。

3 アンケートを通した児童の変容と今後の展望

本研究では、逐次効果検証を行いながら実践を遂行した。効果検証の方法は、活動後の児童アンケートや教師による観察を記録し複眼的に行った。



《p 4 cの感想》

- ・「確かに」とたくさんうなずいて聞けた。
- ・意見を言うだけでなく、聞くのも楽しい。
- ・真剣に私の話を聞いてくれてうれしかった。
- ・みんないろいろな考えをもっているんだな。
- ・考えたこともない意見でびっくりした。
- ・うまく言えなかったけれど、みんなが待っていてくれたから、ゆっくり考えて話せた。

《ピア・サポートの感想》

- ・「ありがとう」と言われてうれしかった。
- ・相手も喜んでくれるし、自分もうれしい。
- ・友達とずっと繋がっているのが楽しい。
- ・サポートしてもらったから、恩返ししたい。
- ・友達にサポートできたけれど、難しい。
- ・学級の誰かのために、こんなにできることがあると分かった。

p 4 cの取組により、児童間の関係が良好になり、その上にピア・サポートを取り入れたことで、抵抗なく仲間に話しかけたり、助けを求めたりすることができるようになった。また、個のケア・仲間ケア・他者からのケアを「受ける・する」ことで、それぞれの気持ちを理解し、より安心・安全な場がつくられ、ピア・サポートの意欲へと繋げることができた。加えて、もめごとを自分たちで解決したり、学級清掃の際に清掃場所や役割を自分たちで決め活動したり、自分たちでしたいことを実現するためにどうしたらよいか相談に来たりするなどの姿が見られ、自治能力の向上も図られていることが児童観察から分かった。今後は、ピア・サポートの対象を学級から異学年、地域へと広げ、より実践的なサポートを経験し、自治能力の向上に繋げていく。

(引用・参考文献)

- ・マシュー・リップマン (河野哲也他訳)「探究の共同体～考えるための教室～」玉川大学出版部、2014
- ・日本ピア・サポート学会「トレーナー養成標準プログラム テキストブック」
- ・豊田光世「P4Cの授業デザイン～友に考える探究と対話の時間のつくり方」明治図書、2020

小学校社会科における 1 人 1 台端末を活用した事前学習の教育効果

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2 年

芦澤 信吾（盛岡市立厨川小学校教諭）

1. 研究の目的

本研究の目的は、小学校社会科の授業において、児童が学習用端末を家庭に持ち帰り、動画視聴を用いた事前学習を行い、一定の知識習得をした後に実際の授業を実施することによる、児童の知識定着についての効果を検証することを目的とする。

2. 背景（岩手県の 1 人 1 台端末活用状況）

本県は、GIGA スクール構想により各学校に学習用端末とネットワークが整備された。端末の種類は各市町村により異なり、Windows タブレット、Chromebook、i Pad 等が採用されている。双方向型の学習アプリとしてはロイロノートスクールを導入している自治体が多く、現在 7 割以上の学校で導入され、活用が進んでいる。今年度実施された「全国学力・学習状況調査」の結果によると、授業における端末活用は昨年度よりも進んでいることが確認され、「学習への ICT 活用は勉強の役に立つ」と回答をした児童が 9 割を超え、児童も学習への ICT 活用を肯定的にとらえていることが明らかになった。一方で、端末の日常的な持ち帰り状況については、「毎日持ち帰れる」状況にある小学校は 4 % と全国に比べて非常に低い割合で、学校以外での端末活用に課題があることが示唆された。

3. 研究の意義

ICT の利点である動画視聴を用いた学習形態の一つに「反転授業」ある。これは、授業前に動画教材などを活用して学習者個人が事前に学習し、実際の授業では、発展的な課題や協働的な活動を中心に取り組む学習スタイルで、2000 年前後にアメリカで実践が始まり、様々な効果が報告されている。本研究では、この反転授業を部分的に取り入れ、「学習者一人一人が、教材動画を授業前に視聴する課題に取り組み、視聴動画の内容についての Web テストに取り組んでから授業に参加する」形態での授業を行い、この学習形態を「事前学習」と呼ぶこととし、小学校 5 年生の社会科の地理的な学習における、児童の知識の定着について、事前学習を取り入れた授業を行いその効果を検証した。

3. 研究の方法

盛岡市立 A 小学校（5 年生 2 クラス）の児童に事前学習を用いた授業を実施し、事前学習を用いない授業を行った昨年度の 5 年生（同校 2 クラス）と単元テストの結果を比較し、知識習得について事前学習の効果を検証する。また、単元の前後に事前学習（予習）についての意識調査を行い、事前学習の教育効果について考察する。

4. 事前学習の流れ

①児童が端末を家庭等に持ち帰り、教材動画を視聴する。

（教材動画は NHK for school のクリップを使用）

②気づきや疑問等をワークシートにメモする。

③動画内容を確認するテスト(Microsoft Forms)を受ける。

④ワークシートをオンライン提出し、授業前に友達と学習状況を共有する。

※自動集計されたテスト結果と等から把握した学習状況を授業づくりに生かす。

5. 実際の授業について

授業の冒頭で事前学習の内容を友達と交流し、アウトプットすることで知識の定着を図る。また、事前のテストで誤答が多かった問題については、教師の説明を加え補充する。事前学習により一定の知識習得を済ませているため、従来の授業と比較して知識習得にあてる時間を圧縮することができ、探究・協働的な活動にあてる時間を拡大することが可能となった。

6. 結果と考察

(1) 知識の定着について

同一単元において実験群(事前学習を用いた授業)と対照群(事前学習を用いない従来の授業スタイルの)の単元テスト(知識・技能)の結果を比較した。 t 検定の結果、両条件の平均の差は有意であった(両側検定: $t(97)=1.98, p<.05$)。今回実践した事前学習を用いた実際の授業では、知識定着に充てた時間を事前学習を用いない従来の授業の約 4 分の 1 (20 分→5 分) に圧縮したが、学習内容について知識の定着が確認できたことから、本単元の学習において動画視聴を用いた事前学習が知識の定着に効果があることが示唆された。

(2) 事前学習についてのアンケート結果から

授業前後に質問紙によるアンケート調査を行った。集計結果において「あてはまる」・「だいたい、あてはまる」と回答したグループをポジティブ群、「あまり、あてはまらない」・「あてはまらない」と回答したグループをネガティブ群とし、事前事後における回答数を比較した結果、全ての質問においてポジティブ群の割合が増加した。⑦の記述内容から本単元において事前学習は、児童の知識の増加と学習内容の理解に役立ったと考えられる。また、事前学習に取り組むことが、授業の準備となり、学習意欲を高める効果があることが推察される記述も多くみられた。さらに、「自分のペースで進められた。」、「一時停止してメモを取ったり、聞き直したりできた。」などの感想から、児童個人の学習スタイルに適合し、学習効果を向上させる効果があることが示唆された。

<事前学習についてのアンケート>

①授業前に自分なりの課題や目的をもって授業に参加した。

②事前学習は、知識を増やすのに役立った。

③事前学習は、授業で友達と話し合ったり、一緒に考えたりする活動に役立った。

④事前学習は、授業での課題を考えるのに役立った。

⑤事前学習の学習の仕方は、自分に合っていると思う。

⑥社会科の学習(授業・家庭学習)の仕方が身についた。

⑦社会科の事前学習についての感想…自由記述

7. 今後の課題

本検証は、小学校 5 年生の社会科の 1 単元という極めて限定的な場面におけるものであることから今後は、動画視聴を用いた事前学習の他学年・他単元における効果を検証する必要がある。また、長期記憶の保持についても検証する余地があると考えている。

批判的思考力の育成を目指す高等学校物理の授業実践

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

能代谷 賢治（宮城県仙台東高等学校教諭）

共同研究者 宮城教育大学大学院教育学研究科教授 内山 哲治

1. 研究背景・研究目的

国立教育政策研究所は平成 25 年度に「21 世紀型能力」を提案した¹⁾。21 世紀型能力は基礎力、思考力、実践力の三層で構成されており、中核となる思考力には批判的思考力が含まれている。批判的思考は幅広い分野で求められる汎用的な思考であり、多くの研究者によってさまざまに定義されてきた（例えば、Ennis, 1987；楠見, 2018）^{2, 3)}。

本研究は高等学校「物理基礎」において生徒の批判的思考力の育成を目指す光学分野の授業展開を検討し、その効果を検証することを目的とした。なお、本研究では批判的思考力を「自身の思考過程における前提条件および適用範囲を吟味し、事象の本質を論理的に捉える力」と自然科学の視点から定義づけた。

2. 研究方法

本研究は令和 4 年度、宮城県内の高等学校に在籍する普通科第 1 学年の 2 クラス(80 名)を対象とし、授業実践を行なった。本実践の単元は物理基礎の「波」であり、ねらいは中学校理科の学習内容である光の性質の前提条件を吟味させ、屈折率の考え方を導入した光の性質の深く理解させることであった。導入部では、まず生徒に中学校理科で学習した光の性質（直進・反射・屈折）を復習させた。この復習は中学校理科で扱われる光の性質を、生徒の思考の前提条件に設定することを意図して行った。その後、砂糖水の入った 2 つの同じ形状の容器に対して、同じ色のレーザー光を同じ角度で入射させ、一方は光が直進して見えるのに対し、もう一方は光が弓形に曲がって見える現象を演示した（図 1）。この現象は、容器中の砂糖水における鉛直方向の濃度差によって生じる、屈折率の差に起因する。この現象の演示は、“光は直進する”という生徒の認識と実際の現象の差異を意識化させることを意図して行った。展開部では、まず屈折式糖度計の糖度測定に関する実験を演示し、糖度と屈折率の関係を理解させた。その後、中学校理科で学習した光の性質のうち、光の直進と屈折について屈折率の考え方を導入して捉え直させた。結末部では、導入部で演示した光が弓形に曲がって見える現象の原因を生徒に考えさせた。



図 1 レーザー光が曲がって見える演示実験
(レーザー光が直進して見える場合の図と合成)

本研究では、授業実践の前後に対象生徒の批判的思考に対する意識を把握するため、事前および事後アンケート調査を実施した。アンケート項目は、妥当性および信頼性が確認されている木下（2015）⁴⁾の質問項目 42 項目を使用し、5 件法（1：当てはまらない、2：やや当てはまらない、3：どちらとも言えない、4：やや当てはまる、5：当てはまる）で回答を求めた。なお、事後アンケート調査では、次年度以降の文理選択を回答する項目を追加した。アンケート調査結果の分析時には、回答番号を点数に換算して分析を行った。

3. アンケート調査結果

質問項目 42 項目のうち、ここでは「自分の知らない自然現象に興味がある。」項目（以下、自然現象項目）と「教科書の記述だからといって、うのみにしない。」項目（以下、教科書項目）の 2 項目について述べる。

図 2 および図 3 は事前および事後アンケート調査結果を対象全体で比較したものである。有意水準を 5%として Wilcoxon の符号順位検定を行ったところ、どちらの項目においても事後アンケート調査の有意な点数上昇が確認された（表 1）。

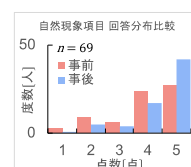


図 2 自然現象項目の回答分布比較

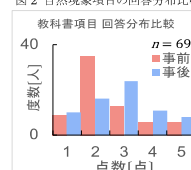


図 3 教科書項目の回答分布比較

また、表 2 は事前・事後アンケート調査結果を文理選択別で比較したものである。同様に Wilcoxon の符号順位検定を行ったところ、自然現象項目については文系および理系選択で有意な点数上昇が確認された。教科書項目については理系選択で有意な点数上昇が確認されたが、文系選択では点数の有意差が確認されなかった。

表1 アンケート調査結果の比較(全体)

項目名	n = 69		
	事前 ^{a)}	事後 ^{b)}	p 値 ^{b)}
自然現象	3.91±1.18 (4.00[3.00,5.00])	4.36±0.985(5.00[4.00,5.00])	0.006 **
教科書	2.49±1.11 (2.00[2.00,3.00])	2.87±1.20(3.00[2.00,4.00])	0.021 *

a) 平均値±標準偏差 (中央値[25%,75%])

b) Wilcoxon の符号順位検定

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表2 アンケート調査結果の比較(文理選択別)

項目名	群	n = 69		
		事前 ^{a)}	事後 ^{b)}	p 値 ^{b)}
自然現象	文系 (n = 31)	3.87±1.02 (4.00[3.50,5.00])	4.29±0.972(5.00[4.00,5.00])	0.043 *
	理系 (n = 38)	3.95±1.31 (4.00[3.25,5.00])	4.42±1.00(5.00[4.00,5.00])	0.049 *
教科書	文系 (n = 31)	2.48±1.12 (2.00[2.00,3.00])	2.65±1.23(3.00[2.00,3.00])	0.519
	理系 (n = 38)	2.50±1.11 (2.00[2.00,3.00])	3.05±1.16(3.00[2.00,4.00])	0.014 *

a) 平均値±標準偏差 (中央値[25%,75%])

b) Wilcoxon の符号順位検定

* $p < 0.05$

3. で示した分析結果より、生徒の文理選択の違いによって批判的思考に対する意識付けの効果に異なる傾向が見られた。

本実践の導入部の演示実験は、“光は直進する”という生徒の認識と実際の現象の差異を意識化させ、生徒の思考に揺さぶりをかける効果があると考えられる。展開部では、中学校理科で扱われる光の性質を屈折率の考え方をを用いて捉え直させた。これにより、理系選択生徒に対して批判的思考に対する意識付けが行われたと捉えられる。一方、一部の生徒は中学校理科の学習内容の適用範囲を広げることに対して難しさを感じる事が分かった。

参考文献

- 1) 国立教育政策研究所（2013）：平成 24 年度プロジェクト研究調査研究報告書，pp. 26-30
- 2) Ennis, R. H (1987)：In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.) Teaching thinking skills：Theory and Practice, W. H. Freeman and Company, pp. 9-26
- 3) 楠見孝（2018）：認知科学 25（4），pp. 461-474
- 4) 木下博義（2015）：広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 64，pp. 1-8

学習意欲向上のための「音楽づくり」の授業について

秋田大学大学院教育学研究科カリキュラム授業開発コース 2年

武石 早穂

共同研究者 秋田大学大学院教育学研究科教授 長瀬 達也

1. 研究の目的

現小学校学習指導要領音楽科において、「音楽を形づくっている要素」は「音楽の仕組み」とともに【共通事項】として音楽科の全学習活動で扱われている。しかし、知覚能力には、授業外での音楽学習経験の影響が大きいと考えられ(伊藤ら, 2012)、知覚能力が育成されていない児童は「知覚できない」ことによる音楽科への興味関心・学習意欲の低下が懸念される。本研究では「【共通事項】を児童が理解し、活用する「音楽づくり」の学習活動を通して、学習意欲を高めることができるか」について実践研究を通して考察する。

2. 方法

2-1. 実践の概要

実践校・学級：秋田県内の公立小学校 第5学年

題材名：「打楽器でリズムアンサンブル」（教育芸術社『小学生の音楽 5』より）

時期：令和5年11月上旬～中旬

授業構想：他の項目と比較して平均点が低かったため、児童が音楽科に対して感じている「難しさ」に焦点を当てた授業を構想した。【共通事項】の言葉をキーワードとして設定し音や音楽を言語化することを通して、【共通事項】及び音楽づくりに対して感じる「難易度」を低下させる学習活動を取り入れた。

2-2. 分析方法

- ①「期待×価値理論」(Eccles & Wigfield, 2002)を日本の小学校音楽科に適用させた質問紙(Harada & Takeishi, submitted)調査を授業の前後で実施する。課題価値に関する3項目と成功期待に関する4項目を用意した。
- ②児童が振り返りに記述した内容を基に知覚能力を評価し、総合得点を基に知覚能力の開発段階について低群($n=15$)、中群($n=9$)、高群($n=4$)に分ける。これらの群と授業前後の時点を主効果とした分散分析を行い、効果量を測定する。

3. 結果

表 1 授業前後の学習意欲の変化

		記述統計量						分散分析					
		低群		中群		高群		群		時点		交互作用	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	F値	η_p^2	F値	η_p^2	F値	η_p^2
実践的利用 価値	事前	3.00	1.07	3.44	0.53	3.00	1.41	1.69	.12	4.37 *	.15	1.11	.08
	事後	3.07	0.88	3.78	0.44	3.75	0.50						
興味価値	事前	2.93	0.96	3.67	0.50	4.00	0.00	2.82 †	.18	6.70 *	.21	3.57 *	.22
	事後	3.60	0.83	3.89	0.33	4.00	0.00						
獲得価値	事前	3.13	0.74	3.78	0.44	3.75	0.50	3.78 *	.23	1.33	.13	0.38	.03
	事後	3.27	0.80	3.78	0.44	4.00	0.00						
音楽科に 対する 能力認知	事前	3.00	0.93	4.00	0.00	3.50	0.58	4.13 *	.25	3.91 †	.14	4.47 *	.26
	事後	3.47	0.64	3.78	0.44	4.00	0.00						
音楽づくりに 対する 能力認知	事前	3.47	0.52	3.56	0.53	3.25	0.96	1.07	.08	1.05	.04	0.19	.02
	事後	3.67	0.62	3.78	0.44	3.25	0.50						
音楽科に 対する難しさ	事前	2.53	1.06	2.67	1.00	2.75	0.96	0.01	.01	0.04	.00	2.42	.16
	事後	2.93	0.96	2.67	1.12	2.25	0.50						
音楽づくりに 対する難しさ	事前	2.73	0.80	3.11	1.05	2.50	1.00	0.45	.04	0.00	.00	0.70	.05
	事後	2.93	0.96	2.89	1.05	2.50	1.29						

† $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

3 時間の授業を全て受けた児童 28 名を対象に、分散分析を行った(表 1)。群と時点の交互作用が見られたのは、興味価値と音楽づくりに対する能力である。この項目で単純主効果検定を行い、興味価値、音楽科に対する能力認知は、両方とも低群において大きな効果が認められた(興味価値：効果量 $d = 1.25^{**}$, 音楽科に対する能力認知：効果量 $d = 0.98^{**}$)。

4. 考察と研究の限界

「期待×価値理論」では「期待(“can”の信念)」と「価値(“want”, “worth learning”の信念)」の両方が高い場合に意欲が向上するとされる(Nagengast et al.,2011)。「期待」の下位要素である能力認知と「価値」の下位要素である興味価値がともに向上したため、本実践を通して児童の学習意欲が向上したと言える。交互作用が認められた2項目において、低群の児童に学習意欲の大きな向上が見られたことから、知覚能力が十分でないと考えられる児童も、【共通事項】を扱う「音楽づくり」の学習活動を通して、学習意欲が高まっていると考えられる。

今後は、音楽科における教育的アプローチのどのような側面が学習意欲に影響を及ぼしているのかについて研究していく必要がある。

[参考文献]

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002) Motivational Beliefs Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1),109-132.
- Harada, Y. & Takeishi, S. (submitted) Beyond School Gates: The Role of Motivation in Music Learning on Elementary School Students' Daily Music Listening Behaviors.
- 伊藤真・三村真弓・吉富功修(2012)「聴取力に着目した音楽科学力の評価に関する調査研究—小学校音楽科教育における学力保障の視点から」『音楽教育実践ジャーナル』10(1), 78-89.
- Nagengast, B. et al. (2011). Who took the “×” out of expectancy-value theory? A psychological mystery, a substantive-methodological synergy, and a cross-national generalization. *Psychological Science*, 22(8), 1058-1066.

教職員の心理的安全性を高める校内研修の在り方

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2年

山崎 雄大（天童市立高橋小学校教諭）

1 問題と目的

現在の学校を取り巻くあらゆる課題に対応するためには、個々の教員の資質能力の向上だけでは限界がある。協働性を活かしながら学校が直面する様々な教育課題を克服できる組織として進化するために教員集団の多様性が求められている。文部科学省(2022)の調査報告によると、「心理的安全性」の確保は、様々な課題に対応できる質の高い教員集団を形成するために不可欠であり、学校内外で発生した問題を教員が一人で抱え込むことなく、組織としてより最適な解を導き出すことが可能になると報告している。Edmondson(2021)によれば、心理的安全性とは「チームの中で、対人関係上のリスクを伴う行動をとったとしても安全であるという信念が共有された状態」と定義されている。複雑な学校課題に対応するために、協働が重要であり、協働を校内に構築するためには教員の「心理的安全性」の向上が欠かせない。そこで、本研究では「心理的安全性」を高めるために、既存の校内研修の改善（見直し）を行う。具体的には、自分の力を発揮しやすい個人研究と自分の考えを表出しやすい対話型の研修を往還させていく。この研修を通して、教員の「心理的安全性」の向上にどう貢献したかを検証した。

2 方法

X県内Y小学校(以下Y校)。Y校は教職員12名を対象とする。期間は、20XX年4月上旬～11月上旬の7ヶ月の期間の校内研修の取り組みを対象とする。以下の手続きをとる。

(1)校内研修に対する課題意識の抽出

(2)個人研究と対話型の研修について

a.個人研究について

各学級の児童の姿と教員自身の課題から個人研究のテーマを決定していく。自分が学びたいこと・突き詰めたことに向き合うことで、教員自身の学び(研修観)の転換を図っていく。

d.対話型研修について

表1 研修計画

時期	研修内容	調査内容
4月	対話型研修	校内研修アンケート 心理的安全性アンケート(1回目)
5月	個人研究グループ、内容の決定	
7月	外部講師による対話型研修	インタビュー
8月	グループによる対話型研修	
11月	グループによる対話型研修	心理的安全性アンケート(2回目) インタビュー

年間を通して月に 2 回の TMT（対話型の研修の略称）を設定する。年間の回数は前年度の校内研修の回数と同程度とし、負担軽減に努める。1 回あたり 45 分間を基本とし、勤務時間内に取り組むこととする。4～7 月は話しやすいテーマでの対話を行い、対話の文化の醸成を図る。8 月からはグループを固定して個人研究の実践共有や授業を参観しての対話などを行う。対話にはファシリテーションのグランドルールを用いて発言量の調整や共感的な雰囲気を生み出せるようにする。納得感と主体性をもちながら臨める研修を目指し、それぞれの自己選択・自己決定によりともに創り上げていく研修であることを伝える。

（3）心理的安全性の前後比較

Y 校の教員 12 名に対して、個人研究と対話型の校内研修が心理的安全性の向上に有効かどうか分析を目的に、4 月と 11 月に心理的安全性尺度のアンケートを実施する。

3 結果と考察

表 2 心理的安全性尺度の 4 月と 11 月の比較

11 月に行った事後のアンケートの平均値では、心理的安全性の平均値は 3.91 まで上昇し、大きな改善が見られた。個人研究と

	4 月	11 月
総得点の平均値（35 点中）	24.7	27.4
各項目の平均値（5 点中）	3.5	3.9
②の項目の平均値（平均値より高い集団） 「学校の中では、課題や難しい問題を指摘し合える。」	3.3	3.1
②の項目の平均値（平均値より低い集団）	2.6	3.4
⑦の項目の平均値（平均値より高い集団） 「仕事をする時、自分のスキルと才能が尊重され、活かされていると感じる。」	4.0	4.4
⑦の項目の平均値（平均値より低い集団）	2.8	3.6

対話型の研修の導入により、小学校教員特有の「邪魔をする人」だと思われる不安が小さくなったと推測される。個人研究により意見表明がしやすくなったこと、対話型の研修によって話すことへの抵抗感が薄れていったことが考えられる。また、「邪魔をする人」の要素の 1 つである同僚の時間を奪ってしまうについては、TMT の所要時間が 45 分と設定された中で対話ができることで、職員室で個別に聞くよりも他者の時間を奪うという感覚が少なくなったと考えられる。また、対話型の研修により、対話の文化が醸成されつつあることであることは大きな成果となった。

5 今後の課題

本研究の今後の課題は 2 点ある。1 点目は学びの継続的な共有体制の構築である。ロイノートを活用し、web 上が学びのサードプレイスとなるようにしていきたい。2 点目はグループにおける対話の質の向上である。

引用文献

Amy・C・Edmondson(訳)野津智子(2021)『恐れのない組織～「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす～』

文部科学省中央教育審会(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構築～(中間まとめ)』、文部科学省

子どもの情意変化にみる 算数・数学の授業過程における数学的活動の様相

福島大学大学院 人間発達文化研究科 教職実践専攻 2年

小 原 舞 音

算数・数学の授業過程における子どもの数学的活動をデザインしたり、子ども一人ひとりが数学的活動を通して成功裡に算数・数学の学習や理解が成立するように支援したりする際、これまでは子どものできる・わかる・使えるなどの学習や理解の質やその変容をおもに認知的側面に着目しとらえることが多かったのではないだろうか。子どもの学習や理解における情意的状況をもとらえることができれば、数学的活動をよりよくデザインしたり、学習や理解を促すよりよい支援を考えたりすることができるのではないだろうか。

本研究は、算数・数学の授業過程における子どもの数学的活動をよりよくデザインしたり、子ども一人ひとりの算数・数学の学習や理解を促すよりよい支援を考えたりするために、子どもにおける学習や理解の情意的側面に光を当て、数学的活動を新たにとらえ直し、再概念化する取り組みである。

本研究では、生徒における不安の情意変化に着目した数学的問題解決過程の考察の枠組みを右図のように設定した（図1）。子どもにおいて自己が置かれた問題解決の状況と自己が期待する問題解決の状況との間の価値判断、ギャップの程度の評価が行われ、それにより、不安が増加したり減少したり、一定といった情意変化が子どもに生じる、この一連の価値判断行為は、子ども一人一人の数学に対する信念に基づいていると考えた。

本研究の問いは、子どもが不安と価値づけた自己の状況と、その基準となる数学に対してもつ信念とに着目して、

問い1：子どもの数学的活動をとらえなおすと新たにどのような様相がみいだされるか。

問い2：新たに子どもの数学的活動をとらえなおすことの意義や価値を、数学教師はどのようにとらえているか。

である。2つの研究の問いのそれぞれについて本研究で得られた結論は、次の通りである。

結論1：「数学的活動の中断が、不安の情意変化として顕在化すること」、「不安の情意変化は、自己が置かれた問題解決の状況と自己が期待する問題解決の状況とのずれとして生じること」が考えられた。

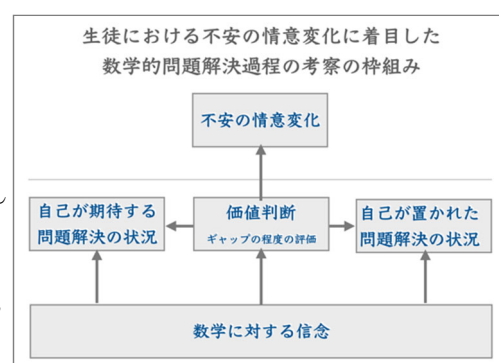


図1

結論 2：「数学の授業デザインや授業研究にとって意義や価値があるととらえる教師がいること」「その程度は、教師によってさまざまであり、その生かし方の工夫もさまざまであること」が考えられた。

研究の結論を導き出す過程は、調査Ⅰと調査Ⅱによる。調査Ⅰは「アンケートによる調査」「不安グラフによる調査」および「個別インタビューによる調査」で構成し、令和5年9月に国立大学附属中学校の第2学年の生徒7ペア(14名)を対象に実施した。調査結果の分析と考察における視点は、生徒における自己が置かれた状況と自己が期待する状況、数学に対してもつ信念である。調査で得られた不安グラフと自己が置かれた状況、自己が期待する状況、数学に対してもつ信念の例は右図の通りである(図2と図3)。

調査Ⅱは「アンケートによる調査」で構成し、令和5年11月に国立大学附属中学校の第1学年

と第3学年の授業研究会に参加した教師を対象に実施した。調査結果の分析と考察の視点は、「数学の授業や数学の授業中に子どもが感じる不安についての考えやとらえることについての感じ方、および不安グラフの活用の仕方についての考え、である。新たに子ども

の数学的活動をとらえなおすことの意義や価値に対する数学教師のとらえは上図の通りである(図4)。

今後は、生徒における不安の情意変化に着目した数学的問題解決過程の考察を、新たに可能になる数学的活動デザインのイメージやそのイメージの具体化に向けた模索、活動デザインや授業デザインへの活用の具体化に向けた模索、を通して、不安の情意変化に着目した数学的問題解決過程の考察について理論的かつ実践的な検討を行うことが課題である。

主な参考・引用文献

- 1) D. B. McLeod(1990). Student's Affective Responses to Non-routine Mathematical Problems: An Empirical Study., Proceeding of 14th PME, Vol.1, 159~166.
- 2) 伊藤史子(1995). 数学授業における生徒の自己評価の様相に関する一考察. 日本数学教育学会誌, 77(11), 8-16.

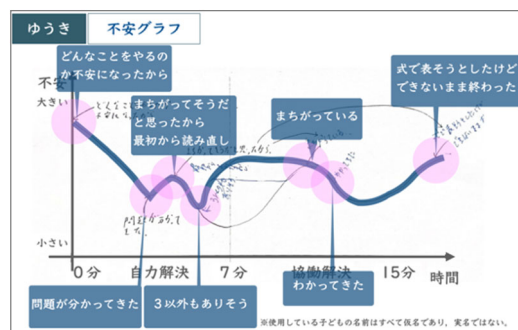


図2

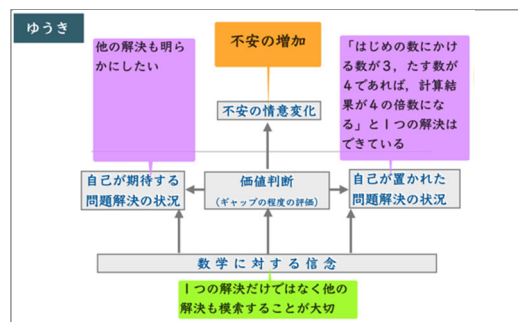


図3

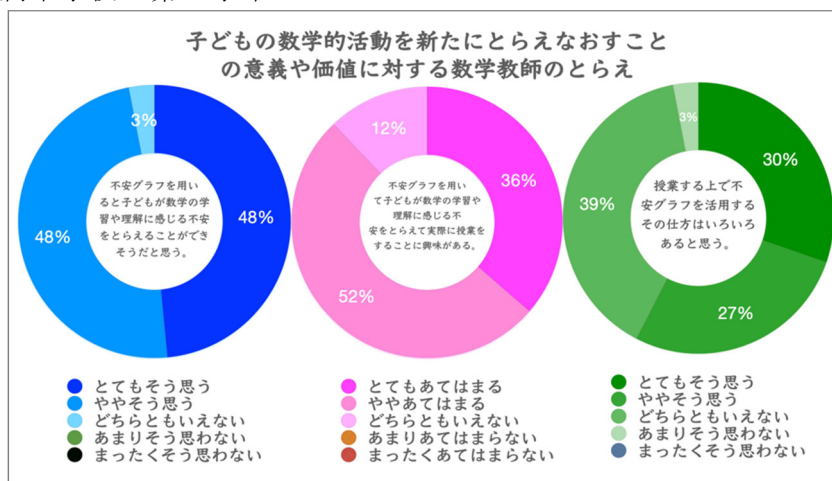


図4

方程式を解くことの意味を解釈する活動に関する研究 一文章題の様々な解法を比較する活動を通して一

茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了
羽柴 和也（水戸市立笠原中学校教諭）

1 はじめに

本研究の目的は、新しい知識の獲得で活用した既習を見直す活動の効果を特定することである。そのために、中学校第1学年「一次方程式の利用」で、既習を活用して新しい知識を獲得した後、新しい知識から俯瞰して既習を見直すことを意図した授業を設計し、実践する。そして、その学習過程に見られる生徒の特徴的な活動や記述物を質的に分析し、その効果を特定する。

2 授業設計と授業の実際

(1) 本研究で扱う文章題と授業設計

本研究では、どの生徒も個人で解決できることや様々な解法を生み出すことを期待し、小学校算数の知識を用いて解くことができる文章題として、次の鶴亀算の問題に着目する。

【問題】 鶴と亀が合わせて10匹いる。足の数は合わせて26本である。このとき、鶴と亀はそれぞれ何匹ずついるか。

この問題には、①鶴亀算、②一元一次方程式、③全ての組み合わせを表にまとめ調べる、④表の一部から規則を読み取り調べる、⑤面積図、⑥連立二元一次方程式、⑦一次関数、⑧行列に左から逆行列をかけるといった解法がある。ただし、④については、表を鶴や亀に関する事象と捉えず、表にある数の変化の規則性のみに着目することで答えを得ることもできる。また、方程式を解くことで、鶴亀算のように根拠をもとに計算を進める必要はなくなる。しかし、方程式を解く過程で見られる計算は、鶴亀算の解法過程で見られる根拠や意味をもっている。立てた方程式を解くのみでは、その意味が見えにくい。

(2) 授業の実際

①第1時限

問題解決の見通しについて、個人で考えた後、全体で一次方程式、鶴亀算、表、図を利用する方針が共有された。生徒はそれをもとに、個人追究に移った。生徒の記述には、様々な方法で問題解決をしたことを踏まえ、「図や表より方程式を使った方が速く解ける。」と記されていた。

②第2時限

協働追究では、生徒たちが自分では解決できなかった

鶴の数(匹)	亀の数(匹)	足の数の合計(本)
0	10	40
1	9	38
2	8	36
3	7	34
4	6	32
5	5	30
6	4	28
7	3	26
8	2	24
9	1	22
10	0	20

$4 \times 10 = 40$
 $40 - 26 = 14$
 鶴亀算
 鶴と亀の足の合計は26本のとき、鶴は4匹、亀は6匹。

図1 生徒の記述①

った方法を共有し、様々な解法を見いだした。また、生徒は解法に出てきた式に着目し、鶴亀算と表を用いた解法に同じ数や式があることに気づき、それらの関連を見いだすと（図1）、方程式による解決過程と面積図を比較し、それらの関連を見いだしていった（図2）。次第に、それぞれの解法に見られる共通の式に気付く生徒が増え始め、方程式の計算過程の意味について考え始める生徒も見られた。その後の全体追究では、それぞれの解法と共通の式について

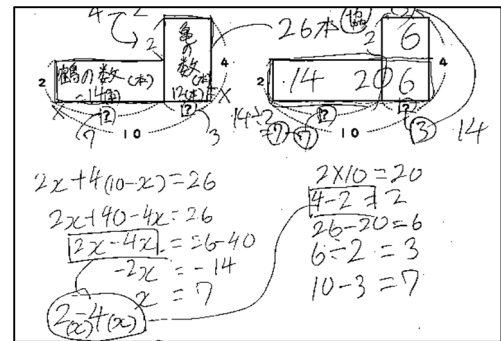


図2 生徒の記述②

共有された。方程式を解く過程においても同様であったことで、生徒たちは、これまで形式的に解いていた計算過程に改めて着目していた。授業終盤では、これまでの学習過程を振り返り、分かったことや新たな疑問、感想をまとめる課題を提示し、授業を終えた。

3 授業の考察

(1) 方程式を解く過程と既習で解く過程を比較することについて

解法どうしを比較する活動は、方程式を立式し形式的に解くことで答えに辿り着くという方程式のよさを実感させる。実際、「図や表より方程式を使った方が速く解ける。」という内容に類似した記述は、複数の生徒に見られた。また、解法どうしの解決過程に見られる式について焦点化して比較する活動は、方程式がもつよさに加え、方程式の計算過程に着目する視点を生む（図2）。それは、鶴亀算の考えを背景に、方程式を解く過程の意味を解釈する活動に繋がる。学習後の生徒の感想には、「小学校の学習は理屈を表しているから、これが土台となって方程式はできている。」といった既習と方程式の関連について、意外性や驚きが記述されている。また、方程式のよさを実感しながらも、「方程式では規則性が見えない。」との指摘がある。解法の手がかりであった既習に見られる考えや変化の規則性が、方程式の計算過程では見えにくいことに着目し、既習のよさや新たな価値を見いだした。

(2) 既習への新たな意味や価値に気付くことについて

学習後の感想には、「今やっているものも来年同じようなやり方で使うかと思ったので、手を抜かないでしっかり難しいものも思い出したい。」「他に、一次方程式を利用した解き方と小学校で学習した解き方が関わっているものはないのかな。」といった記述があった。新しい知識の獲得後に既習を見直す活動は、今の学習がこれからの学習に関わっていることへの予想や、今後の学習への洞察をもたせることができる。それは、今やこれからの学習を大切にしたいという生徒の学習に対する取り組みそのものへの変容に繋がる。

4 結語

本研究では、次の2点を明らかにした。

- (1) 方程式を解く過程と既習で解く過程の比較は、方程式を解く過程に見られる計算式に意味を見だし、既習の解法に対する新たな価値や意味をもたせることができる。
- (2) 既習に対して新たな意味や価値に気付くことは、現在の学習を大切にする姿勢が身に付いたり、今後の学習への取り組みが変容したりする契機となり得る。

今後の課題は、他の領域や単元において、新しい知識の獲得で活用した既習を見直す活動を意図した授業を設計、実践し、その学習過程で見られる生徒の特徴的な動きや生徒の記述物を質的に分析することにより、その効果を特定することである。

「対話的な学び」のスタートとなる授業づくり ～低学年から子どもどうしがつながるための教材づくりや ICT 機器の活用を通じて～

宇都宮大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

手塚 晴美（真岡市立真岡西小学校教諭）

I 問題の所在

現在、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。筆者は低学年でも、個人では解決の難しい場面で「対話的な学び」を取り入れてきたが、その際、児童同士のトラブルや話し合いに必要なスキルの未定着など、他の学年にはない難しさがあると日頃から感じていた。そこで、小学校低学年において教材や指導形態を工夫すれば、早い段階からの「対話的な学び」につながり、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を図るための素地が作れるのではと考え、本テーマを設定した。

II 研究の目的と方法

子供たち一人ひとりの資質・能力の育成を図るには、「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善が必要とされている。ただ、これらの学びは教師が意図してもすぐに実現できるものではなく、子供の発達に応じて具体的な支援を行い、段階的に学び方を身につけていく必要があると考えられる。

段階的な学びのスタートとなる低学年児童において、「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料(令和3年3月版)」では、「特に小学校低学年においては、まず安心して学べる居場所である学級集団を確立し、教師が提示する課題を自らの学習課題として捉え、『分からないこと・できないこと』を『分かること・できること』にする過程が学習であることや、『分からないこと・できないこと』を他者に伝えたり助けを求めたりするなど、他の児童や教師との対話が学びを深めるために存在することといった事柄を理解することが必要である」と述べられている。教師が「対話的な学び」を進める前に、まずは児童が対話の良さや意義について実感することが大切であると考えられる。

そこで、本研究では学びのスタートとなる小学校低学年での「対話的な学び」のあり方について検討することとした。研究方法は以下のとおりである。まず教職大学院の連携協力実習校での全学年の授業観察から、「対話的な学び」の事例(学習課題・形態・ICT機器の活用等)を抽出し、授業者と児童からの聞き取りを行うこととした。そこから、低学年児童における「対話的な学び」が実現できた姿を明らかにした。その後、授業観察で得られた情報をもとに、若手教員とともに授業をデザインして授業実践を行い、実践した授業の分析結果から「対話的な学び」のあり方について検討した。なお、授業観察及び授業実践は、令和4年9月から12月に、連携教育実習校である公立小学校において行った。

III 研究の実際

1. 授業観察の考察

授業観察から、発達段階が進むにつれ教師と児童の授業での対話は一対一から一対多へと変化していくことが分かった。また、経験を積むことにより、教師を含む一斉の中での対話が児童同士の対話へと変化していた。対話の姿においては、複雑なプロセスを経て多くの姿が見られるようになった。対話の場面や種類が増加していくためには、経験を積み対話の良さを実感できるような機会を意図的に設ける必要があると考えられる。

また ICT 機器の活用では、発達段階が進むと、教師主体で拡大表示に用いる場面だけではなく児童主体で比較、表現等に用いる場面が増加していた。また使用機器では、電子黒板やデジタル教科書だけではなく学習支援ソフトを個々のパソコンで使用する場面が多くなっていた。学年が上がるにつれ、児童がより自由に ICT 機器を使用し考えを共有できるようになることが分かった。しかし高学年は学習量が増え学習の難易度も上がることから、

短時間で効果的に活用するために、低学年から操作慣れをしておく必要があると思われる。

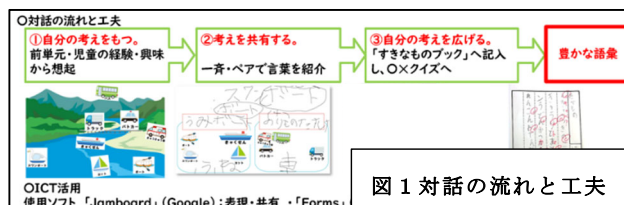
2. 授業実践

授業観察から捉えた傾向から、低学年において対話に結び付く具体的な支援方法を考え、授業づくりを行った。以下は1年生国語の授業実践である。

(1) 授業実践1 小学1年生国語「まとめて よぶ ことば」

単元の目標は、「言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、上位語と下位語を理解して、語彙を豊かにすることができる。」ことである。最初に上位語下位語の意味を理解し、その後言葉を集め、最後にそれを用いて文章を作るという流れで学習を行った。以下の図は、「対話的な学び」が実現できるように行った対話の流れと工夫である。

授業では、まず自分の考えをもつ場面で、パソコンでの画像操作を取り入れた。前単元で学んだことや自分の経験をもとに、乗り物のイラストをあるべき場所に配置する活動を楽しみながら行えるようにした。また、操作する中で乗り物の特徴や特性に気付かせ、上位語や下位語などの言葉について考えられるようにした。次に、考えを共有する場面では、自由に書き込んだ考えを、一斉やペアの相手に伝え合う機会を設けた。その際、配置したイラストや書き込んだ画面を見せながらペアの相手に説明することで、各自の語彙の差を補い、自分の考えを伝えやすくするための支援とした。最後に考えを広げる場面では、友達から教えてもらった言葉について、自分も好きであれば「すきなもののブック」に書き加え、それを○×クイズで表出させることで、一人一人の語彙を増やすことをねらいとした。



(2) 授業実践2 「すきなおはなしは なにかな」

単元の目標は、「読書に親しみ、好きな物語を読んで感じたことを共有することができる」ことである。最初に読んだことのある本や物語を振り返り、その後伝えたい物語を決めてカードに書いて紹介し合い、最後に学習を振り返り読書への意欲を高めるという流れで学習を行った。

右記の図は、「対話的な学び」が実現できるように行った対話の流れと工夫である。流れは授業実践1と同じものにした。最初に、物語の伝えたい場面をパソコンのカメラ機能で撮影することで焦点化させ、物語の好きな所を見付けて表現できるようにした。次に紹介カードを媒介として互いに交流しやすいようにし、さらに交流後シールを貼り合う活動から交流の様子を教師が把握して支援に繋げた。最後に紹介された物語から読みたかったものを選び「おはなししおり」に記入し、実際にその物語を読む時間をとることで、読書の楽しさを実感できるようにした。



IV 全体考察

対話の媒介となるワークシートや交流を促進するシールを貼り合う活動などの工夫により、低学年児童の対話への関心が高まっていくことが分かった。「自分の考え→共有→広げる」という対話の流れをとることは、児童の思考を広げ語彙を増やしたりや読書への関心を高めたりすることにつながり、単元の目標を達成するための有効な手段となると言える。また ICT 機器を活用し写真、動画など言葉以外を媒介とすることは個々の言語能力の差を補うことができ、思考や意見の共有を促すことに効果的であった。

今回の授業実践の分析で導き出された課題から、「対話的な学び」に必要な視点として以下が挙げられる。まず、個々の児童へ対応するため事前に教材研究や児童理解を十分に行い、手だてを講じておくことの重要性である。その際、直接児童同士が対話することに限定せず、教師を対話の相手としたり、児童が書いた文章を通して対話したりする等、対話場面を柔軟に設定していくことが重要であると考えられる。また、ICT 機器の活用に関しては場面や目的に応じて精選して使っていくことが必要である。国語に限らず様々な場面で ICT 機器を使用することで、文字入力などの操作やトラブル時の対応などに慣れ、児童が自分で使用する場面を選択できるようになることが望ましいのではないだろうか。

〈主な参考文献〉

- ・中野民夫 (2017) 「学び合う場のつくり方ー本当の学びへのファシリテーション」 岩波書店
- ・澤井陽介 (2017) 「授業の見方『主体的・対話的で深い学び』の授業改善」 東洋館出版社

教師が成長する校内研修の方法

(互いの良さを見つけ、発信・共有し、自主的に学ぶプロフェッショナル研修を通して)

群馬大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了

松島 博昭 (太田市立沢野小学校教諭)

共同研究者 群馬大学大学院教育学研究科教授 川野 文行、佐藤浩一、鈴木豪

1 令和の日本型教育で求められる教師像

「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～」(令和3年1月26日中央教育審議会 答申)では、教師・教職員集団の持続的な成長に向けて、「協働性」「心理的安全性」「経験を振り返る」「他者との対話」が鍵概念として示されている。本研究では、この4つの鍵概念を踏まえ、教員が成長できる校内研修の実現に取り組む。

2 成長職場にするために必要な条件

成長職場にするためには個人と集団の両方の成長が必要である。上記で示した4つの鍵概念と関連する理論となる「メタ認知」「シェアド・リーダーシップ」「心理的安全性」をもとに、個人の成長と集団の成長が促される条件について検討した。

本研究では、個人と集団が成長することによって、成長職場となることを目指す。そこで資質向上研修の中に「プロフェッショナル研修」を導入する。プロフェッショナル研修とは、置籍校の中でプロの技や実践を見つける「プロフェッショナル探し」、プロの技や実践を発信・共有する「プロフェッショナル通信の発行」と「自主的研修会」の3つを合わせた研修として2021年度にスタートしたものである(図1)。

2022年度には、2021年度の検証を踏まえ、新たな手立てとして実践を振り返る「やってみたこと紹介」を加え、4つを合わせたものをプロフェッショナル研修とした(図2)。

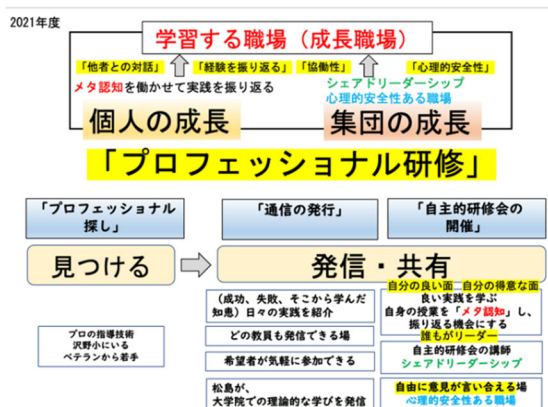


図1 2021年度 プロフェッショナル研修

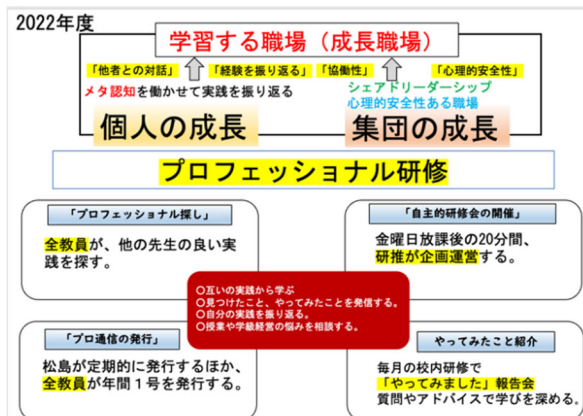


図2 2022年度 プロフェッショナル研修

3 本研究の成果

2 年間のプロフェッショナル研修を通して、置籍校が成長職場となることを目指した。その結果、自分から学びたいテーマを考え、自主的に研修する風土が生まれ、成長職場に近づけたと考える。成果を得られた要因として、次の取り組みが大きいと思われる。

第一に、管理職・校内研修主任・筆者の3者が連携できたことである。管理職と校内研修主任が研修に対して前向きに積極的に参画していたことが成果につながった。

第二に、働き方改革と研修のバランスが取れたことである。研修の時間を20分と決め、ICTを活用することで短時間でも必要な情報を共有できるようにし、勤務時間内で学ぶことができた。

第三に、学びたいことがいつでも学べる場を継続して作ることができたことである。職員のニーズに合った研修の場を継続して作ることによって誰もが主役を実現する素地を作ることができた。

第四に、教員同士が楽しく学び合えたことである。毎回の研修に参加する教員が笑顔で、とても雰囲気がよく、「研修が楽しい」という声もあった。研修で学ぶことが楽しいからこそ続けることができた。

第五に、課題と目標を定期的に振り返る機会をつくれたことである。学びたいテーマを考えたり、研修で学んだことを実践し報告したりすることで課題と目標を振り返ることができた。

第六に、教員の強みや専門性を生かしたことである。誰もが強みを持っている。その強みを生かせる校内研修の仕組みが成果を高めた。

今回の研究を通して、校内研修の可能性を強く感じた。教員一人一人の力量を高め集団の力に変えていくには、校内研修の充実は欠かすことができない。今回の研究をもとに、さらに、成長職場を実現できるよう実践していきたい。

4 本研究の課題

教員それぞれの得意な面を活かして「自主的研修会」の講師を務めるなど、職場の中で誰もがリーダーとなる機会を設けることで、「シェアド・リーダーシップ」を実現することを目指していた。しかし、一部の教員に講師や通信の執筆者は偏る傾向にあった。全教員が参画し、それぞれの教員の強みを発揮できる手立てが必要である。研修にはある程度の負担感があり、人によって感じ方は違う。最低限どこまでは全員で行うというラインを全教員が納得した形で4月からスタートすることが極めて重要であると考えた。

引用文献

- 石井遼介 (2020). 心理的安全性のつくりかたー「心理的柔軟性」が困難を乗り越えるチームに変えるー 日本能率協会マネジメントセンター
- 石川克博 (2013). メタ認知【実践編】 佐藤浩一 編著 学習の支援と教育評価ー理論と実践の協同ー 北大路書房 pp.101-114.
- 石川淳 (2016). シェアド・リーダーシップーチーム全員の影響力が職場を強くするー 中央経済社
- 関根廣志 (2018). 研修を核とした「自主協同」の学校づくり 杉江修治・石田裕久 編 教師の協同を創るスクールリーダーシップ ナカニシヤ出版 pp.49-72.
- 中原淳 (2018). はじめに 中原淳他 著 研修開発入門 研修転移の理論と実践 ダイアモンド社 pp.1-5.
- 三沢良・森安史彦・樋口宏治 (2020). 教師のチームワークと学校組織風土の関連性ー「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味ー 岡山大学教師教育開発センター紀要,10,63-77.
- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型学校教育の構築を目指してー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ー答申(令和3年1月26日)」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm
- 脇本健弘・町支大祐 (2015). 総括ー若手教師の成長と育成ー 中原淳 監修 脇本健弘・町支大祐 著 教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデルー 北大路書房 pp.183-194.

小学校知的障害特別支援学級における外国語教育

埼玉大学大学院教育学研究科教職実践専攻 修了

古屋 眞菜（川越市立寺尾小学校教諭）

I. 問題の所在と目的

平成 29 年 3 月告示の小学校学習指導要領により、3・4 年生で外国語活動が導入、5・6 年生で外国語が教科化された。特別支援学級でも、通常の教育課程に準じて 3 年生以上では外国語教育が行われるが、とりわけ知的障害特別支援学級においては、知的障害の特性や学習上の特性から指導の難しさがある。また、自閉症・情緒障害のある児童と比べ、知的障害のある児童を対象とした実践報告は少なく、担当教員が手探りで進めているのが現状である。そのため、筆者の勤務校や勤務自治体で参考にできるようなプログラム案を検討・提案することで、知的障害のある児童や広く特別支援学級の児童全体に対して授業実践に取り組みやすくなるのではないかと考えた。

そこで本研究では、①先行研究を参考に小学校特別支援学級における外国語教育の留意点を明らかにし、②勤務自治体において、特別支援学級外国語教育担当者への調査を通して、小学校特別支援学級の外国語教育の現状や課題を整理し、③知的障害のある児童の特性に合わせた外国語教育のプログラム案を提案することを目的とした。それらを踏まえて、令和 5 年度はプログラム案に基づいた授業の実践を行った。

II. 特別支援学級における外国語教育の指導の留意点

伊藤（2010）、久保・金森・中山（2012）、晋川・高野（2020）、杉山・鈴木・小林（2009）らの先行研究や実践報告より、特別支援学級で行う外国語教育の指導においては、①扱う題材：児童にとって身近であること、②授業の流れ：一定のパターンでゆとりをもって組むこと、③活動内容：視覚的な教材の提示や、体験的・身体性の高い活動を盛り込むことが特に重要であると考えた。

III. 担当教員が感じる外国語教育の難しさ

1. 研究方法

勤務自治体の特別支援学級で外国語教育の指導にあたる教員を対象として、アンケート調査を行った。年間指導計画、授業の流れ、実態把握、題材の選定、指導方法、教材の選定の 6 つを質問項目として設定し、指導の実態や指導の中で感じる難しさについて 4 件法で回答を求めた。さらに協力を得られた一部の教員を対象としてインタビュー調査を行い、難しさにつながっている具体的な理由を検討した。

2. 結果と考察

アンケート調査において、特に担当者が難しいと回答したのは、年間指導計画の作成であった。その後のインタビュー調査を通して、多くの教員が扱う題材や活動の工夫を行っ

ていることが分かった。また、年間指導計画作成の難しさの要因として、学年や障害種の違いによる理解度や定着度の違いなどがあることが分かった。

IV. 知的障害のある児童に対する外国語教育プログラム案

表1 知的障害のある児童に対する外国語教育プログラム案（色付きは優先的に扱いたい表現）

	テーマ	扱う表現例	扱う語彙例
4月	あいさつ 自己紹介	Hello, Hi. I'm -. name Thank you. My name is -. Good morning. Good afternoon. Nice to meet you.	
5月	気持ち	How are you? I'm -. feeling	happy, fine, sleepy hungry, sad, great, tired, good
6月	数字	How many -? What time is it?	1-10 11-20 21-30
7月	色	-, please. I want -. Here you are. What do you want?	red, blue, yellow, green, pink orange, white, brown, purple, black
9月	動き	Can you -? I can -.	stand up, sit down. jump, walk, run. skip, stop, turn, right, left wake up, eat, go to -. at 表す時間 (at seven など)
10月	動物	Do you like? I like -. What do you like? I don't like-.	cat, dog, monkey, rabbit, bear, lion pig, mouse, giraffe, horse, elephant, snake, bird, tiger
11月	果物や野菜	How many-? What do you want? Do you like-?	banana, melon, apple, orange, grape, potato, tomato cabbage, carrot, cucumber, onion
12月	形	What do you like-? What do you like? の復習を行う	circle, triangle, square, heart, star diamond, rectangle
1月	顔や体	Do you have -? Yes. I have-. No. I don't have- Yes, I do. I have-. No, I don't. I don't have-.	head, eyes, ears, nose, mouth, shoulders, knees, toes.
2月	スポーツ	これまで表現の復習を行う	tennis, soccer, baseball, basketball, dodgeball, swimming
3月	身近なもの		pencil, ruler, book, notebook, crayon, desk, chair, cap, eraser

通年で扱うもの

アルファベット(大文字・小文字)、挨拶、月日、天気、曜日、じゃんけんなど

扱う単語を増やしていくことに留意した。活動を行う際のグループについては、活動内容に応じて組み方を変える工夫を行った。

VI. 今後の課題

本研究では、一自治体を調査対象としたことから、他市町村との比較などを含め、今後さらに調査を要するところである。また、AET の体制については、各校で大きく状況が異なるため、連携方法を検討する際には、その点も考慮する必要がある。さらに今後、他の教員などにも協力を得てプログラム案に基づいた授業を実践してもらい、見直しや修正を行いながら、知的障害児の外国語教育の意義についても検討していきたい。

【主な引用文献】

伊藤嘉一(2010)「特別支援外国語教育」の構想. 星槎大学紀要共生科学研究, 6, 79-93.

久保稔・金森強・中山昇(2012) ICT を利用した特別支援学級における外国語活動. JES Journal, 4-18.

晋川真由美・高野美由紀(2020) A 県知的障害特別支援学校小学部における英語活動の現状と課題 -指導者の意識に注目して-. 学校教育研究, 33, 47-54.

杉山明枝・鈴木幸子・小林省三(2009) 特別支援学級における英語活動-小学校での実践から-. 川崎市立看護短期大学紀要, 14 (1), 83-90.

高野美由紀(2018) 知的障害のある児童生徒の外国語活動・英語教育に関する研究. 日本教育大学協会年報, 36, 307-315.

特別支援学級の外国語教育における留意点や、担当教員が感じる難しさを踏まえて、知的障害のある児童に対する外国語教育のプログラム案を作成した。具体的には、文部科学省「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」より、主に3・4年生の年間指導計画(例)を基にテーマを精選した。また、表現例、新出語彙・語句として挙げられている中から特に重要と考えられるものを検討した。

V. プログラム案に基づいた実践より

プログラム案の実施にあたり、視覚的な教材の提示として ICT 機器を活用した。また、絵本を活用し、少しずつ児童の興味を高めながら、それぞれのテーマに基づいて

通常の学級における「読み困難な児童」への学習支援について —多層指導モデルMIMの実践を通して—

聖徳大学大学院教職研究科教職実践専攻 修了
小長光 知恵（松戸市立貝の花小学校教諭）

1 問題の所在と研究の目的

通常の学級では、行動面で目立たない場合に、学習面のつまずきを見逃してしまい、適切な支援を行うことが難しい現実がある。各自治体では、学校生活の大部分を占める通常の学級で読みの困難さに早期に気づき、支援を行うことを実現するために、アセスメントと指導支援がセットになった指導パッケージを用いている。

本研究では、特にA小学校で行った「多層指導モデルMIM」⁽¹⁾に焦点をあて、通常の学級の中で、本当に支援を必要としている児童へ、早期に適切な支援を提供するために必要な条件、実施可能な指導や支援とは何かということ、明らかにすることを目的とする。

2 研究の内容及び分析方法

A小学校において多層指導モデル(MIM)実践を導入した20XX年4月～20XX年+4年3月までの4年間の実践内容を研究対象とした。各年度、第1・2学年、2学級ずつ計4学級で実施し、すでに公表されているものの中から以下の3点を検証することで、指導の有効性を評価した。なお、統計的解析には、フリーソフトのjs-STARを使用した。

3 結果と考察

(1) 読みのアセスメントに基づく学習支援の効果

1) MIM-PMの総合点、テスト①、テスト②における平均得点の変化と考察

1年生の平均点の推移と、翌年2年生の平均点の推移から、平均獲得点数向上への効果が明らかとなった。また、前年度にMIMを経験していない2年生の平均点の推移からは、3ヶ月の集中的な指導によって、平均点が向上することが示された。

2) MIM-PM得点に応じた各ステージ対象児童数の推移と考察

1年生の1stステージ指導や2ndステージ指導の早い段階で、効果的な指導・支援を導入し、3層児童を減らした方が、その後の指導効果が高まることがわかった。

3) 文字の各要素別指導とその効果

ア) 音韻認識を高める指導と清音との関係

清音の音韻認識を高める指導をMIMの導入として取り入れた年とそうでない年の7月の清音テスト①の結果を比較した。分散分析の結果、音韻認識を高める指導（文字の数だけ手を叩く等）をした年の7月の獲得点数の平均が、有意に高かった（ $F(1, 98)=13.43, p<.01$ ）。濁音でも同じ結果が得られた。

イ) 補足教材の活用と指導の効果との関係

1年生の促音の指導計画の実施が得点にどのように影響するかを比較した。促音の指導をした6月、9月、11月のテスト②の得点に差があるかどうかを検証するため、分散分析を行った結果、群の効果が有意であった ($F(2, 170) = 23.19, p < .01$)。HSDを用いた多重比較によると、6月の平均より9月の平均が、9月の平均より11月の平均が、有意に大きかった ($MSe = 0.4348, * p < .05$)。9月の指導は「ちょっとプリント」という2つの言葉に分ける教材、11月の指導は「かきとりしゅう」で自ら書く教材で、いずれも効果があった。

同じ方法で清音から片仮名までの補助教材と指導結果の関連を分析したところ、効果の高い教材を2つ見出すことができた。1つ目が「ちょっとプリント」、2つ目は「ちょっとかわったよみかたのかきとりしゅう」「かきとりしゅう」であった(2)(3)。二つの教材に共通しているのは、どのニーズの児童も使用できる点である。

以上の結果から、「適切な支援の継続」、「早い段階での適切な指導」、「清音の音韻認識を高める指導」、「補足教材の適切な活用」が指導の効果を高めるポイントであることがわかった。

(2) 効果的な指導・支援

これら読み書きアセスメントの実践研究結果から得られた、必要かつ実施可能で効果的な指導法を、2点導き出した。

- ①つまずきが深刻化する前に、通常の学級の中で科学的な根拠に基づく指導を「いつ」「どのタイミングで」行うかが重要であり、特殊音節の指導を考慮した、**特殊音節の指導を考慮した、1年生の国語科年間指導計画の作成**
- ②さまざまなニーズに対応した、各文字要素の指導段階別の教材の作成の作成

4 今後の課題

(1) 今後の課題

本論文では、A小学校での4年間の実践の中で、Y市教育委員会とA小学校の同意のもと公表の許可を得たデータを拠り所とし、MIM実践の経年での結果と効果的だった支援について整理した。研究を前提とした実践のデータではなかったため、データの範囲が限定されていたことや、全体としての分析であることから、傾向を示すことに留まったことが課題である。しかし、この研究を通して、今後さらに確かな実践研究を行うにはどうしたらよいのかというポイントを具体的に学ぶことができた。本研究から得られた結果を基に、次の実践研究に生かしていきたい。

参考文献

- (1) 海津亜希子・田沼実畝・平木こゆみ・伊藤由美・Sharon Vaughn. (2008a). 「通常の学級における多層指導モデル(MIM)の効果ー小学1年生に対する特殊音節表記の読み書きの指導を通じてー」, 教育心理学研究, 56, pp534-547.
- (2)(3) 海津亜希子. (2010). 「多層指導モデルMIMー読みの指導パッケージ」, 学研教育出版, p33, P36.

不登校対応のための小学校における別室支援の在り方 ー不登校支援の現地調査を通してー

千葉大学大学院教育学研究科高度教育実践専攻 修了

齋藤 潤（松戸市立根木内小学校教諭）

1 はじめに

不登校児童数の増加が続いている。そこで、校内教育支援センター等の不登校対応の別室（以下、不登校支援室）設置が小学校で進みつつある。しかし、別室支援の在り方は担当職員個人の教育観や知識、経験に依るところが大きく支援の軸や方向性は不安定である。

このことから小学校における不登校支援室の望ましい在り方について指針を示すことを目的とし研究を行った。

2 実践

(1) 不登校支援施設への視察

学校内外の不登校支援の現状から不登校支援の全体像を掴むため、近隣の市や県内外で先進的に実践が行われている不登校児童生徒に関わる施設等 24 ヶ所の視察を行った。

そこで各施設の目指す支援の方向性と児童生徒の過ごし方が関連していることがわかった。過ごし方の観点から不登校支援の全体像を表したのが図 1 である。居場所重視型は、やりたいことをして、あるいはやりたくないことはしないで過ごし心のエネルギーを蓄えていく場。学習重視型は、主に学習を進めることで、勉強に対する不安を取り除いたり進路を見据えた活動をしたりする場。バランス型は、学習をしながらも心を休めることができる場である。

タイプに優劣はない。重要なことは、児童が様々なタイプの施設からその時の自分に合った施設を選べることである。

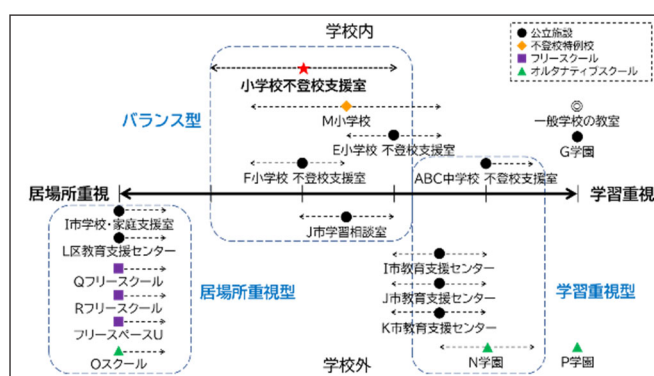


図 1 不登校支援全体像

(2) 不登校特例校での参与観察とスタッフへの聞き取り調査

不登校支援室における支援の要点を検討するため、不登校特例校で参与観察を行った。半年間、約 170 時間、担任の補助役として教室に入り児童と関わりながら児童の様子や児童への職員の関わり方を観察、記録した。また職員に半構造化インタビューを行った。

そこで不登校支援の場において大切なのは児童を尊重することであることがわかった。中でもハード面で大切なことは居場所となる環境を整えること、またソフト面で大切なことは職員が児童に寄り添う姿勢をもつことである。

3 考察

不登校支援が目指す方向性は施設によって異なっていた。しかしこれらの違いはさらに俯瞰してみると児童生徒の「社会的自立」という点で同じであると捉えることができる。

「社会的自立」をどのように捉えるかが施設によって異なるといってよい。では、小学校の不登校支援室における「社会的自立」はどのように捉えどのような指針が望ましいのだろうか。「小学校」にあるということで考慮する点が2つある。1点目は小学校が義務教育の場であることから、学習をしたり居場所になったりと幅広い需要に応える場になることである。2点目は進路に迫られないためにゆとりをもって支援ができることである。小学校では進路選択が迫っていないために比較的余裕のある支援が行える。

これらを踏まえ不登校支援全体像(図1)を活用して検討する。学校は完全な学習重視の場であるため、不登校支援室は学習重視でない方がよい。なぜなら不登校支援室で学習が行われなくても、いつでも学習にアクセスできる環境があるためである。反対に完全な居場所重視にすることについては、居場所と学校は相性が悪く両立させることが難しい。学校という規律を重んじる場の中に自由過ぎる場が存在することは、運営面で様々な軋轢を生み職員の理解にも時間がかかる。このため小学校の不登校支援室は若干居場所に寄ったバランス型が求められると考える。

以上のことから検討し、小学校における不登校支援室の在り方を次のように提示する。

社会的自立の捉え方

「社会と繋がりながら自分らしく生きること」

指針

「学習を基本としつつ、自分の好きなことをして過ごすことを許容する緩やかな居場所であること」

4 おわりに

増加する不登校児童の教育の機会を確保するためには社会で多様な場のある環境を整えることが必要である。その中で公教育としての小学校における不登校支援室は、過ごし方だけでなく費用や保護者支援等、様々な観点から捉えた社会の不登校支援全体において多様な場の一端を担うことが求められる。そのために常に社会の不登校支援全体の現状を把握し変化に対応していくことが大切である。

校内における不登校支援室の「居場所の機能」に対しては職員や保護者から「甘やかしているのではないか」といった様々な考えが出てくることは想像に難くない。設置の際には職員や家庭と指針について理解を深め共通認識のもとに進めていくことが重要である。

道徳科における複数時間で展開する指導の可能性

—従前の授業実践や教材等の経緯の整理と分析を通して—

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 修了
遠藤 信幸（東京学芸大学附属小金井小学校教諭）

1 研究の目的

本研究では小学校学習指導要領及び解説書における複数時間で行われる道徳授業についての文言の整理と複数時間の授業論を提唱している論者の理論と授業方法を整理し、教科書の複数時間の授業展開の現状などの分析と複数時間で展開する道徳授業の先行実践事例の整理をした。その上で複数時間で展開される道徳授業の課題や良さを分析する中で、「複数時間の道徳授業」のモデルを定義及び提示することを目的とした。

2 研究の方法

以下の3つの手順で研究を行った。

- ①基礎研究として道徳科の「複数時間の道徳授業」がどのように小学校学習指導要領及び解説書等に記載されてきているか、複数時間の授業論者はどのような考えのもとで複数時間の授業を提唱しているのかを整理する。
- ②調査研究として、具体的な授業として教科書はどのように複数時間を設定しているのか、実際の授業はどのような形で行われてきているのかを調査する。
- ③基礎研究と調査研究を基に、複数時間の授業の課題と良さを考察し、複数時間で展開する授業のモデルを提示する。

3 研究の成果

（1）基礎研究

小学校学習指導要領及び解説書等に記載されていた「複数時間」の記述を11の内容にまとめた。そこから具体的な授業の構成例をそれぞれ作成した。「複数時間の道徳授業」に関する表現から具体的な授業の構成例を提示したが、授業の方法が多様であることがわかった。時間数としては「2時間での展開」が多いことがわかった。この構成例をモデル作りでは参考にしていくこととした。

新宮弘識、押谷由夫、田沼茂紀の3人の論者の「複数時間」に関する道徳授業の特色を整理した。共通点としては、3人は道徳の時間を「一時間で完結させない」ということであつた。そして、児童が主体的に複数時間の学びを続けることができるように学習の「テーマ」を設定していることがわかった。「テーマ」を設定することで、そのテーマの解決する道筋が生まれ、児童が主体的に学ぶことができる「問題解決」「課題解決」の学びが生まれていることがわかった。

(2) 調査研究

「複数時間の道徳授業」を「ユニット」として枠組みをして授業を設定しているのは、現行教科書会社 8 社中 5 社であった。「複数時間の道徳授業」として授業を複数時間で展開するために重点課題を 8 社ともに設定しており、教科書として「複数時間の道徳授業＝重点課題」と考えているとわかった。田沼の提唱している「ユニット」という言葉が広く使われていることから、「複数時間の道徳授業」を「ユニット」という名称で設定していることがわかった。教科書会社からは「複数時間の道徳授業」は 1 時間ごとに教材を使用し、その教材と内容項目の関係性については、同一価値で設定するのではなく、主題に合わせた内容項目を設定していることがわかった。

「特別の教科 道徳」が実施(2017 年以降)されてからの国立大学附属小学校(義務教育学校も含む 72 校)での道徳授業実践から複数時間の授業がどの程度実施されているかを入手できた冊子や電子データから調査した。調査数は 118 個であり、複数時間の道徳授業の実施数は 32 個(118 個中 27%)であった。調査の結果として、「時間数」は「平均 3.69 時間」、「教材数」は「2.47 個」、「主題やテーマの設定」は「32 実践(すべて)」であった。そして、調査結果を 3 つに類型化した。構成要素 A は「道徳の時間か他教科との関連か」であるが「道徳」が 18 実践であり、「道徳」が多かった。さらに「道徳」の中で、構成要素 B は「教材の数」であるが「固定」が 3 実践、「複数」が 15 実践であった。構成要素 C は「教材と価値の数」であるが、「個別」が 12 実践、「統合」が 4 実践、「拡張」が 2 実践であった。それぞれの構成要素を組み合わせた「道徳＋複数＋個別」が 18 実践中 10 実践と多かった。つまり、実践としては「複数時間の道徳授業では教材の数が 2 つ以上あり、価値は教材ごとに違う」ことがわかった。

4 考察

基礎研究と調査研究から「複数時間の道徳授業」モデルを次のような類型に整理することができた。「複数時間の道徳授業」の必要条件が「道徳の時間のみ」「学習テーマの設定」の 2 つ、モデルの要素が「(1)時間数(2)教材数(3)価値数」の 3 つであった。その 3 つを組み合わせて、以下の複数時間の道徳授業モデルを構想することができた。

【複数時間の道徳授業モデル】

- A:学習テーマについて教材 1 つに価値 1 つ→固定教材価値個別型
- B:学習テーマについて教材 1 つに価値 2 つ→固定教材価値拡張型
- C:学習テーマについて教材 2 つに価値 1 つ→複数教材価値統合型
- D:学習テーマについて教材 2 つに価値 2 つ→複数教材価値個別型
- E:学習テーマについて教材 3 つに価値 1 つ→複数教材価値統合型
- F:学習テーマについて教材 3 つに価値 3 つ→複数教材価値個別型

<参考文献>

- ・佐藤幸司(2009)「小学校の道徳教育はどのように行われているのだろうか」沼田裕之、増淵幸男、伊勢 孝之『道徳教育 21 の問い』一部引用 福村出版 p.215。
- ・新宮弘識(1980)「道徳的实践力を育てる」『教育研究』4 月号筑波大学附属小学校 pp.16-17。
- ・押谷由夫、新宮弘識、上杉賢士(1993)『生きた授業づくり 道徳の授業をひらく 5・6 年』国土社 pp.17。
- ・押谷由夫(1997)『子どもとつくる総合単元的な道徳学習』東洋館出版社 p.10。
- ・田沼茂紀(2020)『問いで紡ぐ 小学校 道徳科授業づくり』東洋館出版社 pp.27-34。

児童の強みの自己認識と well-being の関連

創価大学大学院教職研究科教職実践専攻 修了
小林 孝行（東京都立川市立第八小学校主任教諭）

1. 背景と目的

今日、日本の若者の幸福度の低さ（UNISEF, 2020）や、自殺率の高さ（厚生労働省, 2022）が指摘されている。これらの結果は、日本の子どもの精神的健康・精神的幸福感が低い傾向にあることを示しており、教育現場に限らず日本社会全体の喫緊の課題と言えよう。

幸福を表す概念に well-being（以下：WB）がある。そして、Seligman(2014)は WB を向上させる上で、強みの重要性を指摘している。Seligman らは、世界規模の研究を通して、強みを 24 種類に分類している。また、自分の特徴的な強みは何なのかを認識し、その強みを実生活において意識的に活用することで、WB や抑うつなどの精神的健康に肯定的な効果を示すことが明らかになっている（Park, Peterson, & Seligman, 2004）。しかし、WB や強みに関する日本の研究は、欧米に比べると少ないのが現状である。

そこで本研究では、児童期における WB の構成要素を明らかにし、24 の強みと児童の WB の関連を検討する。その結果を踏まえて、児童の WB を向上させるためにどのような教育実践を行うことが望ましいかを考察する。

2. 研究方法

- (1) 調査時期：令和 4 年 9 月中旬～10 月下旬
- (2) 調査対象者：都内公立小学校 7 校の 5, 6 年生計 1189 名
- (3) 測定具

①児童用 WB 尺度

日本人向け WB 尺度（Nishaat, 2022）を基に、本研究で作成した尺度である。基となった日本人向け WB 尺度は、Nishaat（2022）により尺度の信頼性と妥当性が確認されている。

②強み認識尺度

足立・岐部・鈴木・緩利（2017）の「24 の強み」の解説を使用した。児童が理解しやすいよう平易な表現で書かれた解説文がイラストと共に記載されている。

(4) 分析方法

①児童用 WB 尺度の作成及び信頼性・妥当性の検証

児童用 WB 尺度の作成のため、児童から得られた回答を因子分析にかけた。さらに、得られた結果の信頼性・妥当性の検証を行った。

②WB に影響を及ぼす強みの抽出・比較

WB を構成する因子と 24 の強みとの間にある関係性を探るため、相関分析を実施した。さらに、WB に最も影響を及ぼす強みを検証するため、重回帰分析を行った。全体、男女別で分析を行い、傾向性を探った。

表 1 児童用 WB の因子分析結果

項目	I	II	III
第 1 因子：他者との良好な関係 $\alpha = .83$			
項目 7. 近周りの人から感謝されて、幸せな気持ちになったことがある	.94	-.13	.01
項目 8. 近周りの人からよく評価されて、うれしい気持ちになったことがある	.81	.01	-.08
項目 9. 近周りの人に「ありがとう」と感謝をしたことで、幸せを感じたことがある	.85	.17	-.02
第 2 因子：目的志向・成長実感 $\alpha = .74$			
項目 1. 力をあげてがんばりたいと思う目標がある	-.13	.80	-.12
項目 2. 自分が成長していると感じることがある	.02	.83	.08
項目 4. 長い生き方をするために大事にしている考えがある	.00	.52	.14
項目 11. 時間が経つのを忘れるくらい、物事に集中できた経験がある	.14	.44	-.19
項目 13. 学校や家で勉強をするとき、集中できている	.01	.44	.13
項目 16. 目標を達成して、満足したことがある	.19	.43	-.15
第 3 因子：精神的安定感 $\alpha = .75$			
項目 18. ストレスを感じることがある (逆)	-.00	-.18	.85
項目 15. 自分の将来に不安を感じる (逆)	-.18	-.94	.85
項目 17. 自分が人のために役立っているとは思わない (逆)	.15	-.98	.87
項目 3. 心の健康には自信がある	-.04	.30	.50
項目 6. 今、幸せを感じている	.27	.10	.42
項目 19. 人に受け取られていると思う	.23	.08	.49
因子相関行列			
	I	II	III
I	1	.45	.50
II		1	.57
III			1

※ (逆) は反転項目を示す。

N=1189

3. 結果

(1) 児童期における WB の構成要素

因子分析の結果 3 因子が抽出された。第 1 因子（3 項目、 $\alpha = .83$ ）は、「他者との良好な関係」と命名した。第 2 因子（6 項目、 $\alpha = .74$ ）は、「目的志向・成長実感」と命名した。第 3 因子（6 項目、 $\alpha = .75$ ）は、「精神的安定感」と命名した。上記の 3 因子について、心理学を専門とする研究者 1 名と現職教員である大学院生 2 名の計 3 名で内容的妥当性を検討した結果、児童の WB 構成要素としてふさわしいと判断した（表 1）。

(2)「他者との良好な関係」「目的志向・成長実感」「精神的安定感」得点を目的変数に、全 24 の強みの各得点を説明変数にした重回帰分析

WB を構成する 3 因子と 24 の強みの間にある関係性を探るため相関分析を行った。その中で特に高い相関を示した上位 5 つを抽出し、WB を構成する 3 因子を目的変数、上位 5 つの強みを説明変数として重回帰分析（強制投入法）を行った。結果を表 2 に示す。

表 2 目的変数に影響を与えた説明変数一覧

	他者との良好な関係	目的志向・成長実感	精神的安定感
5・6 学年 全体	愛情 ($\beta=.33, p<.001$) ($\beta=.33, p<.001$)	チームワーク ($\beta=.33, p<.01$) ($\beta=.30, p<.001$)	希望 ($\beta=.26, p<.001$) チームワーク ($\beta=.22, p<.001$) ($\beta=.33, p<.001$)
5・6 学年 男性	愛情 ($\beta=.31, p<.001$) ($\beta=.33, p<.001$)	希望 ($\beta=.38, p<.01$) 忍耐力 ($\beta=.31, p<.001$) 好奇心 ($\beta=.31, p<.001$) ($\beta=.32, p<.001$)	希望 ($\beta=.22, p<.001$) チームワーク ($\beta=.21, p<.001$) ($\beta=.34, p<.001$)
5・6 学年 女性	愛情 ($\beta=.32, p<.001$) ($\beta=.33, p<.001$)	チームワーク ($\beta=.33, p<.01$) 学ぶ意欲 ($\beta=.23, p<.001$) 見えない力を信じる心 ($\beta=.21, p<.001$) ($\beta=.31, p<.001$)	希望 ($\beta=.23, p<.001$) ($\beta=.33, p<.001$)

4. 考察

(1) 児童期の WB の構成要素

本研究の結果より、「他者との良好な関係」「目的志向・成長実感」「精神的安定感」の 3 因子構造が確認された。学校場面に当てはめて考えてみると、「級友と良好な関係を結び、学校の諸活動に目的意識をもって取り組み、かつ成長しているという実感」をもち、精神的に安定しているという状態」が想定され、この姿が児童期の WB と考えることができる。

(2) WB に関連する強み

本研究の結果から得られた強みを整理した。「愛情」「チームワーク」「見えない力を信じる心」は【つながり】に関する強み。「好奇心」「学ぶ意欲」は自己を前へと進める【推進力】となる強み。「忍耐力」は自己を踏み止まらせる【抑止力】となる強み。「希望」の強みは、【今・未来】に目を向ける強みであると言える。【つながり】【推進力】【抑止力】【今・未来】に着目した教育を実施することが WB を育む上で有効であると考えられる。

5. 研究の限界と課題及び実践上の示唆

(1) 本研究の限界と今後の課題

「調査対象者の範囲」「妥当性の検討方法」「調査方法」の点で、課題が挙げられる。

(2) 教育実践への示唆

①【つながり】（「愛情」「チームワーク」「見えない力を信じる心」）を育むために

対話活動を日常的に取り入れることが有効だと考える。授業内だけに留めず、日常的に対話を実施していくことが必要であろう。また、学年内や異学年、保護者・地域の方々等、多様な人達と定期的に対話が生まれるような教育環境が望ましいと考える。

②【推進力】（「好奇心」「学ぶ意欲」）と【抑止力】（「忍耐力」）を育むために

過程を重視した学習環境の整備が有効と考える。学習場面を含めた日々の生活の中に、児童が自己選択・自己決定する場面を意図的に設定することが必要であろう。このような取組を通して、創意工夫や試行錯誤、再挑戦への意欲が生まれ、「好奇心」「学ぶ意欲」「忍耐力」といった強みが育まれると考える。

③【今・未来】（「希望」）を育むために

Snyder (2000) は、希望を認知（解釈）によって生じるものであるとしている。そのため、認知に焦点を当てた授業を展開することは、今や未来に目を向ける「希望」を育む上で極めて重要であろうと考える。希望は「与えられるもの」ではなく、「自ら生み出すもの」という認知をいかに児童に育んでいくかを考えていく必要がある。また、私達の教育活動が「子どもから希望を奪うもの」ではなく「子どもに希望を与えるもの」になっているかどうか、常に問い続けることも同時に必要であろう。

6. 参考文献

- 足立啓美・岐部智恵子・鈴木水季・緩利誠 2017 イラスト版子どものためのポジティブ心理学 合同出版
厚生労働省 2022 令和 4 年版自殺対策白書 <<https://www.mhlw.go.jp/content/r4g-2-3.pdf>> (2023 年 3 月 14 日閲覧)
Nishaat, A. 2021 Development and Validation of Well-being Scale for Japanese People, *The International Journal of Indian Psychology*, **9**, 2349-3429.
Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004 Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, **23**, 603-619.
Seligman, M. E. P. 2011 Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Atria Books (宇野カオリ訳 2014 ポジティブ心理学の挑戦 “幸福” から “持続的幸福” へ Discover)
Snyder, C. R. 2000 Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications. Cambridge: Academic Press.
UNISEF 2020 レポートカード 16 子どもたちに影響する世界 先進国の子どもの幸福度を形作るものは何か <https://www.unicef.or.jp/library/pdf/lab0_rc16j.pdf> (2023 年 3 月 14 日閲覧)

文学教材の「読みの交流」を通したインクルーシブな授業づくり ー「プラタナスの木」の単元を事例としてー

玉川大学教職大学院教育学研究科教職専攻専門職学位課程 1年

篠崎 絵里香 (町田市立山崎小学校教諭)

共同研究者 玉川大学教職大学院教育学研究科教授 松本 修

小・中学校の通常学級において「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒数の割合」が増加している。特別な教育的支援が必要な児童生徒の在籍が常態化しているが、国語科授業における有効な手段が十分に明確にされているとは言えない。

原田大介(2022)は、障害特性に応じた授業について、障害のある子どもが授業に少しでも参加できるように「包摂」する方法を考えるとともに、障害のある子どもに学びが生まれ、それに感化されたり影響を受けたりした他の子どもに学びが生まれる状態を、すでに授業に包摂された定型発達の子どもの再度授業に包摂される「再包摂」が起こることの重要性を述べている。原田のこの「包摂」「再包摂」の概念は、現代における多様な児童の、国語科授業の学習への参加やことばの学びにおいて重要だと考える。さらに原田は、障害特性に限らず、「障害のある子どもに学びが生まれるだけでなく、その学びによって、他の子どもにも学びが生まれる授業を展開」するべきであることを指摘している。

本研究では、松本修(2005)の「読みの交流」の社会的相互行為としての側面に着目し、国語科授業において「読みの交流」を行うことで、要支援の児童が学習に参加していく様相を分析した。

検証授業では、単元を通して4人グループの話し合いを毎時間設定した。通常学級に在籍する複数人の要支援の児童を調査対象児童とし、各グループに1、2名を配置して「読みの交流」を行った。その後、「読みの交流」における〈問い〉に対する話し合いの分析は質的三層分析(松本(2015))により、話し合いの発話を録音して分析を行った。

その結果、調査対象児を含めたグループ内の児童が「読みの交流」を通して、互いを一読者として認め合う過程が確認された。これにより、「読みの交流」は、小学校の通常学級において、学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童の学習参加を促し、読者によって異なる状況の文脈や読みの方略が相互に働きかけ、それを互いに理解したり補い合ったりすることで「包摂」「再包摂」を起こす活動であることが確認された。

インクルーシブな国語授業の実践事例はまだまだ数が多いとは言えない。この実践も一例に過ぎず、今後も検証例を増やしたりしていく必要がある。

「新たな教師の学びの姿」を実現するOJTの在り方に関する研究 —メンターの意識改革に焦点を当てた分析を通して—

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 1年

山本 侑弥（中央区立明石小学校教諭）

1 背景

中央教育審議会（2022）において、子供たちの学び(授業観・学習観)とともに教師自身の学び(研修観)を転換し、「新たな教師の学びの姿」を実現することが求められた。また、脇本・町支(2020)は、メンティ時代にメンタリングを受けた教師は、自身がメンターになった際に、後輩教師に同じような行動をとるのではないかと、メンタリング行為の連続性について示唆された。これらのことから、メンターの意識改革に焦点を当てた研究を行うことで、メンタリング行為の連続性を乗り越えて、研究主題に迫ることができると考えた。

2 研究Ⅰ 文献研究

現職教育の変遷や学校組織文化、リーダーシップや組織学に関する文献をもとに文献研究に取り組んだ。それらの総合考察として、「新たな教師の学びの姿」は、学習する組織を形成していく過程や結果により到達すると考える。そこに到達するための最も土台に位置しているのが「メンター」という立場になる。本研究において、メンターは、サーバント・リーダーシップを発揮することが要件であると考えた。

3 研究Ⅱ 意識調査

A区立U小学校のメンティ・メンター複数名へのインタビューを通して、メンティの研修意識とメンターの人材育成意識を調査した。意識調査の結果、メンターは、「対話を通して同僚性を高める意識」や、「OJTへの任意参加を保証していく意識」などを改革していく必要があると見出すことができた。

4 研究Ⅲ 事例研究①

アクションリサーチ型リフレクションを取り入れているD区立X小学校を事例とした。本事例からは、協働的な教師の学びの姿とともに、自立した学習者としての教師を学校全体で育てようとしているイメージをもつことができた。事例校のメンターは、メンティに対してすぐに答えを教えるのではなく、いかに課題を解決していく力を高めるかという視

点に立って関わっていた。メンターは、メンティに対し「教える」という意識だけでなく、「学びのプロセスを習得させる」という意識をもつことの必要性を再認識できた。

5 研究Ⅲ 事例研究②

学校を超えたメンタリングを実施している、A区の「メンターティーチャー制度」を事例とした。メンティとメンターの学校が異なることにより、メンタリングの期間を3か月程度空けるという特徴を有している制度である。期間を空けることにより、メンティが自身の取り組みを振り返り、自身の成長にフォーカスすることで、メンティを自立した学習者に育てるために関わるができる効果が明らかになった。この効果を各校においても、意図的に生かすことができれば、研究主題に迫ることができると考えた。

6 研究Ⅳ 開発研究

OJTの前提要件は、「OJTへの任意参加を、物理面・精神面双方で保障すること」とする。そのために「OJTを職員室にもち込まない」ということなどが考えられる。個別最適な学びの保障とも通じ、参加したいときに参加できるような環境を整えていく必要がある。また、OJTの柱は2つとする。1つは、「メンティがチームで学べるOJT」である。もう1つは、「リフレクションを実践するOJT」である。どちらも、そこに対するメンターの意識改革の視点と関わり方の工夫も併せて開発することができた。

7 成果と課題

成果として、改革を図っていきたいメンターの意識を挙げる。それは、「教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるという意識」「学習する組織を目指す意識」「リフレクションを通して、同僚性を高めるとともに、自立した学習者としての教師を育てる意識」「任意参加を物理面・精神面双方で保障する意識」「メンティとメンターの教わる・教えるという関係性から脱却する意識」の5つである。

また、課題として、「開発研究まではできたものの、実践研究に至らず、検証が不十分であること」などを挙げる。次年度、学校現場での実践を通して検証を進め、本研究の妥当性をより高めていくことで、教職大学院の学びを東京都の教育に還元していく。

主な参考文献

- ・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～(答申)。
- ・脇本健弘・町支大祐(2020)「教師の学びを科学する～データから見える若手の育成と熟達モデル～」。

児童の主体性を促す 「個別最適な学びと協働的な学び」の授業実践

早稲田大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
増田 智恵子（小笠原村立母島小学校主任教諭）

1. 問題の所在

「『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実」については、現行の学習指導要領において、その趣旨の実現に向けた授業改善につなげることが重要であると考えられている。しかし、この二つの学びがどのようなものか、そして「一体的な充実を図る」とはいかなることか、学校現場では十分な議論がされているとは言えない。

2. 実践の目的

令和3年答申では、「授業の中で『個別最適な学び』の成果を『協働的な学び』に生かし、更にその成果を『個別最適な学び』に還元するなど、『個別最適な学び』と『協働的な学び』を一体的に充実」するよう求めている。そこで、本実践では、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を、1つの授業の中で一体的に充実させることで、児童の主体性を促していくことを試みた。

3. 研究の方法

- ・対象学級：公立小学校 第5学年（児童数 32 名）
- ・教科：国語科
- ・単元名：考えを広げるために、立場を決めて話し合おう
- ・教材名：「A I との暮らし」（教育出版 5 年上）

本単元は、テーマ「A I との暮らし」に関する情報を集め、比較・分類して、考え、話し合う単元である。3～4人でグループを作り、単元の最後には、調べた内容をもとにグループ対抗のミニディベートを行う。

まずは、本実践の中で「個別最適な学び」と「協働的な学び」がどのように配置されているのか、授業の流れに沿って整理した。また、児童の学習に対する意識や取り組み方の変化について検証するため、オンラインでの質問紙調査を実践の前後に実施した。

4. 結果と考察

(1) 授業観察

実践前の授業観察では、課題に対する自分の考えをもてない児童が学級の3分の1ほど見られた。自分の考えが明確にならないままでは、話し合いへ参加したり、手を挙げて発言したりすることは当然ながら難しい。本実践では、「主体的に学ぶ姿」の意味を、「自立した学習者の姿」と「他者と協働しながら実りある学びを達成する姿」として捉え、その第一歩として、学習に関する多くの裁量権を児童に返した。学習のテーマこそ決まっていたが、学び方や学ぶペースを自分で決められるように、情報を開示し、環境を整えた。

(2) 質問紙調査

実践後の自分の変化やその理由について尋ねた質問で、ポジティブな回答をした児童は

31 人中 23 人で、そのように感じた理由を（複数回答可）を答えてもらったところ、次のように整理された。

個別最適な学び	学習の自己調整	この学習で何をするのか見通しがもてたから	8	41	71
		毎時間のめあてを立てて、意識できたから	9		
		めあてが達成できて、自信がついたから	8		
		めあてが達成できなくて、もっとできるようになりたいと思ったから	8		
		毎時間ふり返りを書いて、意識できたから	7		
	教師の関わり	掲示板アプリで、先生からのアドバイスがあったから	7	13	
		ワークシートに先生からのアドバイスがあったから	6		
	個別学習の充実	自分の意見がしっかりもてたから		10	
学び方の選択	手書きでもタブレットでも、自分の使いやすいものを選べたから		7		
協働的な学び	話し合いの充実	話し合いで、人の意見が聞けたから	14	28	33
		ミニディベートをやってみて面白かったから	14		
	情報共有	掲示板アプリで、みんなの意見を読むことができたから		5	

(3) 考察

上の表からは、児童にとって何がよりよい学びを支えたのかがわかるが、「個別最適な学び」に関する事柄においては、回答が多岐に渡っている。このことから、児童一人一人の特性に応じる教師の在り方が見えてくる。

また、「協働的な学び」については多くの児童が話し合い活動に焦点を当て、その有用性や楽しさを実感していることがわかる。ここでの教師の役割もまた、「教えること」ではなく、「支えること」であると考えられる。

5. 今後の課題と展望

本実践をととして、当初は「児童の主体性を促す」ことを課題として考えていたが、実は「児童に主体性を返す」が本来なのではないかと考えるようになった。この潮流を更に確かなものにするために、「学びの専門家」としての専門性を身に付け、実践を重ねていきたい。

引用・参考文献

- ・佐藤学(2006)『学校の挑戦 -学びの共同体を創る』小学館。
- ・佐藤学(2021)『学びの共同体の創造 -探究と協同へ-』小学館。
- ・中央教育審議会(2021)「『令和の日本型学校養育』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）」。
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2021)「教育課程部会における審議のまとめ」。
- ・苫野一徳(2014)『教育の力』講談社。
- ・奈須正裕(2021)『個別最適な学びと協働的な学び』東洋館出版社。
- ・増田謙太郎(2022)『学びのユニバーサルデザイン UDL と個別最適な学び』明治図書
- ・文部科学省初等中等教育局教育課程科(2021)「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」。

小学校理科における活動の中で形成した表象を基軸にした学び

横浜国立大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了

鈴木 進（平塚市立旭小学校教諭）

共同研究者 横浜国立大学大学院教育学研究科教授 和田 一郎

1. 問題の所在と研究の目的

現在の小学校理科では、子どもが自然事象に対して抱いた問題を解決する学習である問題解決が志向されている（文部科学省，2018）。この際、自然事象に対して子どもが特定の活動を通じて働きかけることで、その自然事象に対する認識を形成していく。この認識は表象（representation）と称され、どのような表象が形成されるかによって、問題が解決に至るか否かが決まる（スーザン，2015）。また、この表象は活動を通じた認識である活動的表象、図や表などによる認識である映像的表象、言葉や式による記号的表象の3つの形式があり、活動的表象から始まるこれらの表象形式が相互に変換されることで科学概念が形成される（和田・森本，2010）。すなわち子どもが活動を通じて、活動的表象を形成し、その他の形式の表象に変換させることで、自然事象への認識を深めることができる問題解決活動の展開が重要であるといえる。

そこで本研究では、子どもの活動を通じて表象が形成及び変換される過程を明らかにするとともに、こうした表象の視点を授業実践に生かすための示唆を得ることを目的とした。

2. 理論的背景

表象の形成に関して、Gilbert（2016）はどのような知覚（視覚，触覚，聴覚）から情報を取得したかによって異なる映像的表象が形成されることを指摘している。さらにギブソン（2005）は、人は活動を通じて対象が備えている性質を捉えていくことを指摘している。すなわち子どもは活動を通じて知覚情報を取得することで自然事象がもつ性質を捉えることで活動的表象を形成し、さらに映像的表象や記号的表象への変換を生じさせると考えられる。この考えに基づき、事例的分析を通じて表象の形成および変換の実態を捉えた。

3. 調査概要と結果および考察

神奈川県内の国立大学付属小学校第3学年の子ども23人を対象に、小学校理科「ゴムの力のはたらき」における子どもの活動やワークシート記述を分析した。本事例では、ゴムを用いた自由試行を行い、その後クラスで共有していくことで問題を形成し、解決のための実験を行い、結果を基に考察し、まとめるという展開で学習が進んだ。

自由試行では、ゴムを「伸ばす」、ゴムを用いて「物を飛ばす」、ゴムを「ねじる」、「ゴムを飛ばす」、ゴムを用いて「物を留める」、ゴムを「結ぶ」という6種類の活動が見られた。これらの活動を基にそれぞれ固有の知覚情報を取得しながら、多様に表象を形成および変換させる子どもの実態を捉えることができた。さらに、自由試行を通じて形成した表象に対し、問題解決過程に

における実験や考察で得られた新規の知識を関連付けて表象を変容させる子どもの実態が見られた。

例えば、C1は自由試行においてゴムを「伸ばす」活動を通じて、ゴムの「形状」を変化させると生じる戻る力が「伸び縮みの要因」であると捉え、活動的表象を形成した。さらに C1 は問題解決を通じて共有されたゴム内部の「粒子的構造」を関連付けながら、「ゴムは伸ばせば伸ばすほど戻る力が強くなる」という表象へと変換させた（図1）。

このように子どもは活動を通じて知覚した情報から、対象の性質を捉えることで活動的表象を形成し、その活動的表象を基に映像的表象や記号的表象へと変換させることが明らかとなった。さらに、子どもが行った活動や問題解決で得た知識の違いに伴い、多様な表象の形成および変換がなされることが明らかとなった。

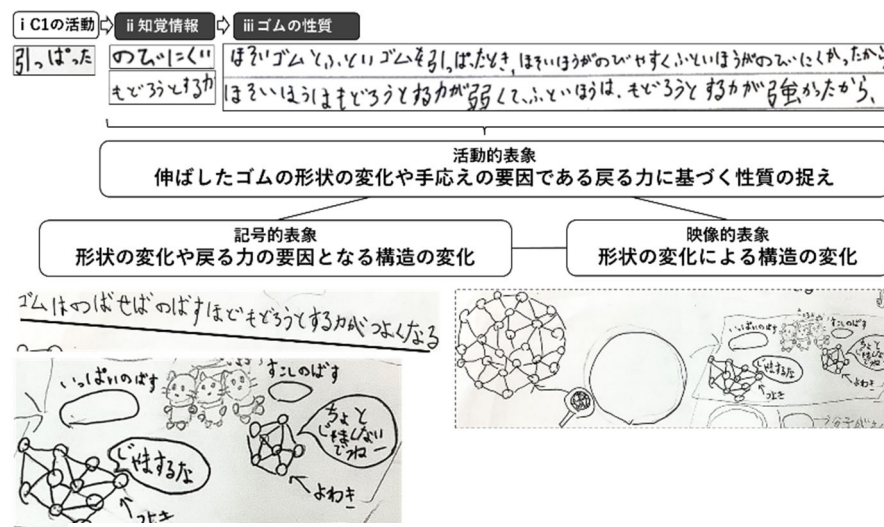


図1 C1の表象

4. 授業実践への示唆

分析を通じて明らかとなった子どもの実態を踏まえ、授業実践への示唆と更なる研究の発展性について述べる。平塚市内公立小学校第5学年の理科「植物の発芽と成長」において、発芽の条件を見出す際に発芽前後の種子を観察させる活動を取り入れた。これにより、観察や実際に種子を触る活動を通じて、発芽後の種子が柔らかくなっていることや、種皮が破けている違いに気づき、発芽という現象について認識を深めていた。さらに、なぜ種子が柔らかくなったのかを疑問に思う子どもが現れ、クラスの中で対話が生じた。この結果、水が種皮をふやけさせたり、種子自体が水を吸ったりすることで柔らかくなり、発芽へと至ったのではないかという考えが生まれ、「発芽には水が必要なのだろうか」という問題が形成された。このように、子どもは活動を通じて植物の発芽に関する表象を形成するだけでなく、その要因を探ろうとすることで問題を形成する実態が見られた。すなわち、問題解決の初期段階における子どもの活動を通じた表象の形成および変換は、自然事象についての認識だけでなく、問題の形成にまで影響を及ぼす可能性が示唆された。

上記を踏まえ、問題解決の確実な実施を図るためにも、子どもの活動からどのように学習が展開されていくかを捉え続けたい。

不登校防止のための校内体制の構築 ～問題の早期発見・対応を目指して～

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 1 年
氏原 求（北杜市立長坂中学校教諭）

1. 問題と目的

不登校児童生徒数が増加を続けている。文部科学省（2023）によると、令和4年度の不登校児童生徒数を10年前のそれと比較すると、小学生は約5倍、中学生は約2倍に増加している。不登校には、友達や教師との人間関係、学業の難しさ、発達の偏り、虐待、性的マイノリティなど本人・家庭・学校に関わる様々な要因が複雑に絡み合っているとされるが、増え続ける不登校の数は、解決が求められる本人・家庭・学校に関わる問題に対して、数多くの見過ごしや見落としが起こっていることを暗に示している。

研究校における生徒指導体制等の実態把握を目的に行った教職員インタビューでは、課題を解決する手立てとして、

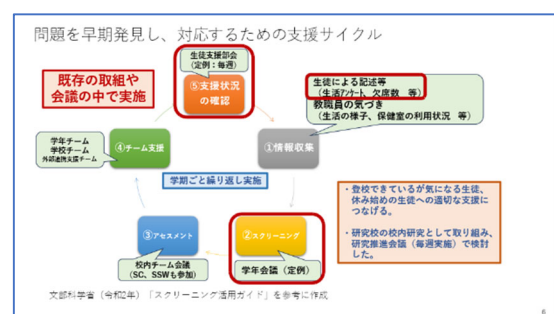
- ・生徒の気になる行動等を見落とさずに学校体制で集約し、共有すること
- ・支援が必要な生徒や家庭の定期的な洗い出しや対応を行い、見過ごしを防ぐこと
- ・他の専門職を加えて議論し、実行可能な方向性を決定すること

の3点が導かれた。

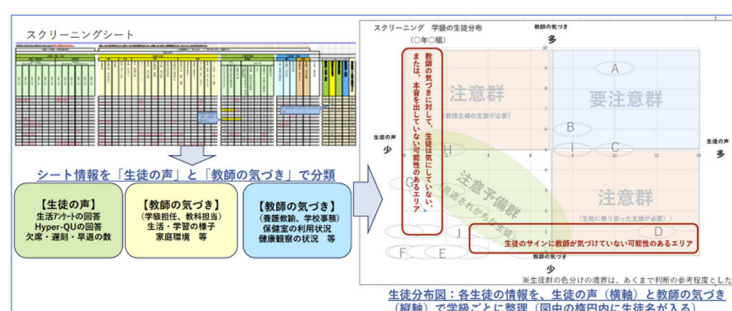
本研究では、「スクリーニング活用ガイド」文部科学省（2020）を基に不登校防止のための校内体制を構築することで、見落としがちな問題の早期発見・対応を行うことや、校内体制において生じた課題の改善を行うことを目的とした。そして、個々の子供たちの抱える困り感や一見すると見えにくく潜在化した問題を見落とさず、積極的に認知し、初期段階からその解消に努めることで、子供たちの学びや生き方を支えていくことを目指した。

2. 研究の方法と結果

スクリーニング活用ガイドに基づき、登校できているが気になる生徒、休み始めの生徒の抱える問題を早期発見し対応するための支援サイクルを研究校の校内研究として実施した。支援サイクルは令和5年度の1学期と2学期で行い、2学期は1学期のサイクルで明らかになった課題の改善を目指し、次の3点に取り組んだ。



(1)スクリーニングシートの改善
シートの情報を「生徒の声」と「教師の気づき」の2要素に分けて1つの生徒分布図として表した。問題の多くがまだ表面化していない生徒も注意予備群として可視化できるようにしたことで、見過ごしや見落としの防止につなげた。



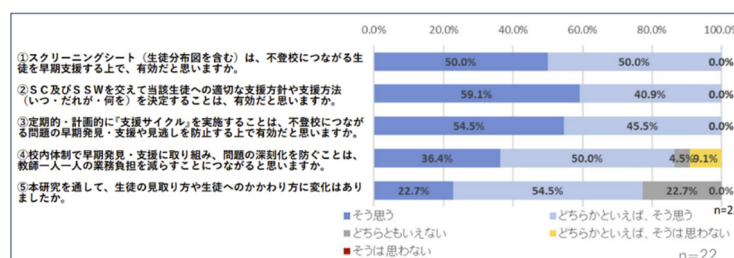
(2)校内チーム会議のスリム化

校内チーム会議を、スクールカウンセラー(以下、SC)、スクールソーシャルワーカー(以下、SSW)らと連携し、「何を、誰が、どの場面で」支援するのかを決定する場としたこと、支援が必要な生徒らの情報を1枚のシートにまとめて共有したことで、生徒一人当たりの検討時間が5分～15分程度に短縮した。

(3)校内チーム会議における話し合いの視点の工夫

学校側の抱える支援上の悩みをSCやSSWに正しく伝えた確かな助言を得られるようにすること、会議で決まったことは実行すること、何もしないをなくすことを関係者で確認し足並みを揃えることで、実態に即したチーム支援が行えるようにした。

実践では10月末時点で11人の支援を行い3人の支援が終結した。また、10月末に職員等に行った評価アンケートでは、①スクリーニングシートの活用、②SC等と連携、③『支援サイクル』の実施についてすべての回答者から肯定的評価を得た。



④業務負担と⑤生徒の見取り方等の変化は、約8割の回答者から肯定的評価を得た。

3. 成果と今後の展望

支援サイクルを継続することが生徒の抱える問題の見落としや見過ごしを防ぐうえで有効であり、学校体制でスクリーニングや他機関との連携を行うことが教職員の教育相談等のスキルの向上にもつながると考えられる。今後も会議のスリム化や外部連携に努める中で支援サイクルの定着を図り、見えにくい生徒の問題に進んで気づく態度やスキルを磨き、日常のあらゆる場面で発達支持的生徒指導に取り組むことが必要だと考えている。

4. 主な引用・参考文献

- ・荒木直則・坪川美穂・仲野聡美(2020)「個別支援と学級支援による教育相談体制づくりに向けて」、『福井県教育総合研究所紀要』、第126号
- ・文部科学省(2023)「令和4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(2020)「スクリーニング活用ガイド」

保健体育科授業および学校保健活動を組み合わせた 睡眠教育の取組が中学生の生活の質向上に及ぼす効果

新潟大学大学院教育実践学研究科 2年

堀 里也（新潟市立白新中学校教諭）

1. はじめに

生活リズムと心身の健康について関連を示唆する報告は多いが、思春期における研究は限られている。登校に影響を及ぼす体調不良、気分や意欲の低下などは、睡眠の量と質、睡眠にかかわる生活習慣の乱れによってもたらされている可能性がある。公立中学校での、保健体育授業と学校保健活動を組み合わせた睡眠衛生教育と自己調整を促す介入プログラムが、生徒の日中の眠気や生活の質に及ぼす効果を検討した実践について報告する。

2. 本研究で期待される効果

前年度に発表者が行った調査研究から、多くの中学生が、デジタルデバイスを寝床に持ち込むなどで、就寝時刻直前までネットゲームや SNS、ネット動画視聴を行う生活習慣にあること、睡眠効率を低下させる不適切な習慣が睡眠時間の慢性的な減少と睡眠の質の低下を引き起こし日中の強い眠気に関わっている可能性が高いことが確認された。

本研究では、公立中学校生徒を対象に、①夏休み前の保健体育授業における睡眠教育、②好ましくない生活習慣や睡眠リズムの乱れがある生徒を対象とした学校保健委員会による啓発介入、③夏休み後の学校保健委員会による睡眠衛生活動からなる介入プログラムが、休日平日の睡眠と睡眠にかかわる生活習慣、日中の眠気の主観的評価、中学生の生活の質（QOL）に及ぼす効果を検討した。

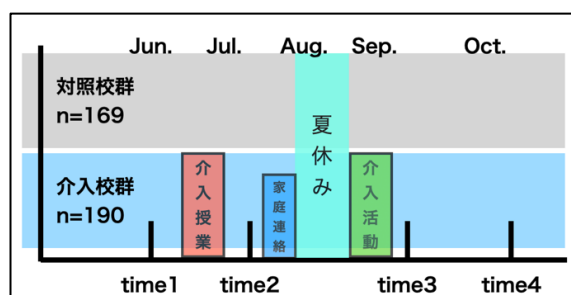


図1 研究デザイン

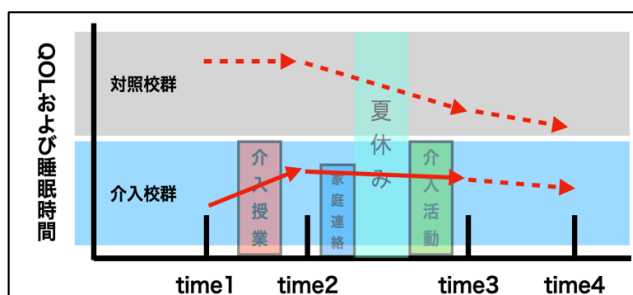


図2 研究イメージ（介入によるQOLおよび睡眠時間への効果）

3. 中学生を対象とした睡眠等についての調査概要

1) 対象者は、公立中学校2校（同じ市内で地域差の少ないA校とB校）に在籍する中学

生およそ 360 名。A 校を介入群とし B 校を対照群とした。対照群には指標の測定のみを行った。測定時期は 2023 年 6 月中旬から 2023 年 10 月中旬である。なお本研究は、新潟大学における人を対象とする研究等倫理審査委員会の承認を得て実施された。

2) 調査内容は、睡眠時間に関する調査(計 4 回)、日中の眠気に関する調査「子どもの日中眠気尺度調査 *Pediatric daytime sleepiness scale: PDSS* 日本語版」(Drake、2003;Komada)」(計 8 回)、生活の質(QOL)に関する調査「中学生版 QOL 尺度」(古荘・柴田他、2014)(計 4 回:t1~t4)以下 QOL と表記する、日常生活に関する調査(計 2 回)である。

4. 結果と考察

保健体育科として睡眠教育授業(介入①)を提供した介入校群においては、3 学年すべての平均睡眠時間が t1 より t2 において増加し、夏休み中および長期休業後に睡眠衛生活動(介入②および介入③)を実施した後の t3 および t4 においても、3 学年すべてにおいて介入前(t1)よりも高く維持されていた(図 3)。対照群では一貫して減少していた(図 4)。

日中の眠気(週明け a・週末 b とともに)においては、図 5 の通り、t1 では群間に差がなかったが、t2 以降では、授業介入を行った介入校群では眠気の低下が認められた。介入校群と測定期の 2 要因混合計画の分散分析を行った結果、介入校群と測定期の交互作用が有意であることが確認された。

QOL 総得点は、図 6、図 7 の通り、平均値の比較では、介入校群が t2 以降で向上しているようにもうかがえるが、分散も大きく、統計的に有意ではなかった。

以上の結果から、学校体制で行う複合的な睡眠教育は、睡眠時間の増加とその夏季の長期休み以降までの維持、登校中の日中の眠気の軽減と維持に有効であることが確認された。QOL については、生活上の多様な要因が関連するため本研究において介入の効果を確認することはできなかった。

今後は、睡眠相の後退が急激に進む 10 代に向けたより強力な睡眠教育プログラムが開発され、発達段階に応じた生活リズムと睡眠習慣の維持が生活と学習の両面に及ぼす望ましい効果を実感する子どもが増えていくことが期待される。

5. 参考文献

- 古荘純一・柴田玲子他(2014)『子どもの QOL 尺度：その理解と活用』医学書出版(東京)
 駒田陽子(2021)『睡眠負債と社会的ジェットラグの問題と対応：発達の視点から』行動医学研究 vol. 26、No. 1、58-64、2021

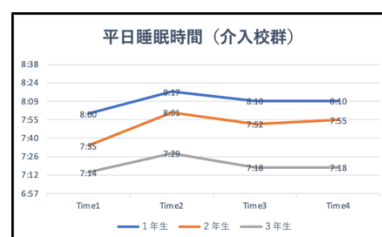


図 3 介入校群睡眠時間の変化

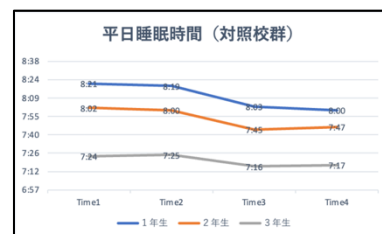


図 4 対象校群睡眠時間の変化

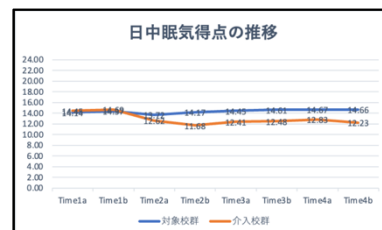


図 5 日中眠気得点の推移

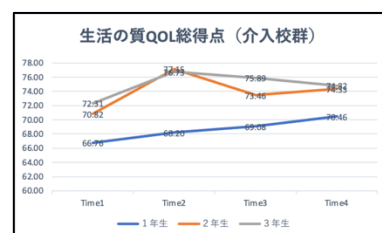


図 6 介入校群 QOL 総得点の変化

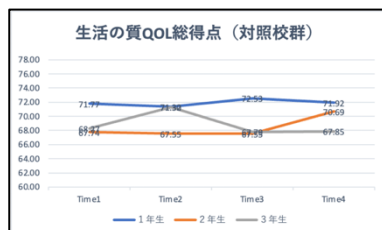


図 7 対象校群 QOL 総得点の変化

クラウドサービスによる方略の相互参照の効果

－第6学年国語の意見文を題材として－

上越教育大学大学院学校教育研究科教育実践高度化専攻 2年

多々納 春樹

共同研究者 上越教育大学大学院学校教育研究科教授 榊原 範久

1. はじめに

学習指導要領の改訂により、言語活動の充実が求められ、その中でも、「書くこと」は課題として挙げられる。小野田（2019）は、「自分の意見を分かりやすく説得的に文章化する能力は、学校教育での活動のみならず、社会生活を営む上でも重要になる」と述べている。

相互参照における意見文作成について、佐藤ほか（2021）は、クラウドサービスを活用し他者の意見文を参照しながら意見文を作成することで、評価得点が向上することを報告している。一方で、相互参照なく意見文を作成すると、評価得点が低下するという課題が挙げられた。よって、文章内容だけでなく、どのように書くかという方略に着目させるため、意見文に加え、その作成における方略を相互参照し、効果を検証する。

2. 研究の目的

小学校第6学年を対象に、クラウドサービスを用いて、意見文と方略を相互参照し、意見文を作成する実践を行う。そして、意見文と意見文作成における児童の意識の変容を調査することを目的とする。

3. 研究の方法

3.1. 調査の概要

- ・調査対象：新潟県公立小学校第6学年 23名
- ・調査時期：2022年11月
- ・調査教科：国語科（授業の流れは、表1の通り）

表1 授業の展開の意見文の題目

時	学習内容	時間(分)	意見文の題目
1	①意見文の作成（参照なし）	30	学校への登校は、登校班が
	②質問紙調査（事前）	15	いいか、自由登校がいいか
2	①方略の記入	20	（意見文なし）
	②方略の相互参照と記録	25	
3	①意見文の作成（相互参照のメモあり）	30	学校での体育は、体操着が
	②質問紙調査（中間）	15	いいか、私服がいいか
4	①意見文の作成（参照なし）	30	学校での昼食は、給食が
	②質問紙調査（事後）	15	いいか、お弁当がいいか

3.2. 相互参照の方法

本実践では、Chromebook を使用した。また、ベネッセ社の授業支援ソフト「ミライシード」の「オクリンク」機能を活用した。まず、意見文とその作成における方略を紙面に記述した。その後、その紙面を撮影し、オクリンクの提出 BOX にアップロードすることで、対象児童全員分の紙面が一覧表示される。また、参照したい児童の紙面を選択することで、紙面を拡大して参照できるようになっている。

4. 結果と考察

ループリック評価に関して、佐藤ほか（2021）が作成した意見文の評価基準から、本研究に該当する部分を抽出し、作成した。5 項目 3 段階評価（最小 5 点，最大 15 点）とし、意見文の合計得点について一要因参加者内の分散分析を行った。その結果，5 % 水準で有意な向上がみられた（ $F(2, 44)=6.65, p<.01$ ）。また，ホルムの多重比較の結果から，1 回目から 2 回目において，有意な向上がみられた（図 1）。

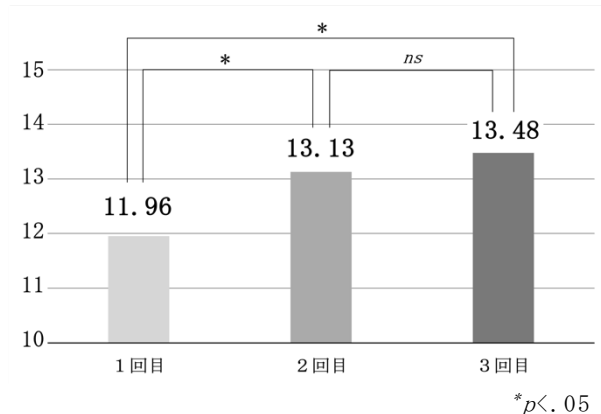


図1 意見文の評価得点と多重比較の結果

1 回目と 3 回目の比較においても，有意な向上がみられた。その要因として，方略を相互参照することで自分にない方略を知り，使用したと推察される。

意見文作成における意識調査に関して，佐藤ほか（2021）が作成した質問項目から，本研究に該当する部分を抽出し，質問紙を作成した。各質問項目について，一要因参加者内の分散分析を行った結果，5 つの項目において，5 % 水準で有意な向上がみられた。その要因として，相互参照することで読み手としてよい意見文について考えるようになったり，新たな方略を知り，使用したりしたと推察される。

以上のことから，本実践を行うことで，対象児童の意見文の評価得点が向上すること，意見文作成における児童の意識が向上することが明らかとなった。

付記

本研究は，日本教育工学会論文誌に採録された以下の論文について，加筆修正を加えたものである。

多々納春樹，鎌倉正和，榊原範久（2023）クラウドによる方略の相互参照が小学校高学年児童の意見文作成に与える効果の検証．日本教育工学会論文誌，47(3)：481-492

参考文献

小野田亮介（2019）学校教育における意見文産出指導．教育心理学年報，58：185-200

佐藤和紀，小田晴菜，三井一希，久川慶貴，森下孟，谷塚光典（2021）小学校高学年児童の意見文作成におけるクラウドサービスによる相互参照の効果．日本教育工学会論文誌，45(Suppl.)：117-120

持続可能な校内研修の実践に関する研究 ー若手教員の資質能力の向上を目指してー

富山大学大学院教職実践開発研究科 2 年

藤岡 達（富山市立山室中部小学校教諭）

共同研究者 富山大学大学院教職実践開発研究科教授 岡崎 浩幸

1 研究の背景と目的

今日、教育現場では様々な課題を抱えながら学校運営が遂行されている。令和元年度学校教員統計調査(文部科学省)の中の公立小学校の教員の年齢構成を例にして、平成 22 年度と令和元年度を比較すると、40 歳以上の教員の減少、40 歳未満の教員の増加が見られる^[1]。大量退職、大量採用に伴って経験の浅い若手教員が増加しており、かつリーダーシップを担うべきミドルリーダー層の不足が進むことで、かつてよりも経験の少ない段階にある若手教員に高度な資質能力が求められるようになることが予想される。さらに、30 代、40 代のミドルリーダー層の教員が少ないという学校における教師の世代の不均衡が、世代間の指導観や指導技術の伝承を難しくしている。

また、教員の多忙化も課題である。OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)によると、日本の教師の一週間あたりの勤務時間(仕事時間の合計)は小学校で 54.4 時間と、参加国平均 38.3 時間をはるかに上回っている^[2]。さらに、この多忙化が進む要因の一つに学校組織の特質もあると考える。佐古(2005)^[3]は、学校の組織状況は、非効率的な運営に陥った「個業型組織」と指摘している。問題として、教職の閉鎖性を強め、教員の個別的なレベルにおいても教育活動の改善を困難にさせていると述べている。要するに、教員の中心的業務である授業や学級経営は、教員一人一人の資質能力や裁量に委ねられており、担当学級の問題は担任教員が対応すべき問題であると捉えられていることが、教員一人一人、特に経験の少ない若手教員を苦しめているのである。

このような背景のもと本研究では、小学校の校内研修を対象に、若手教員を支えるような持続可能な研修のあり方を探る。また、校内研修が教師の資質能力の向上や、同僚性の形成等にどのように影響を与えているのか明らかにすることを目的とする。

2 研究の方法

5月：若手教員7名への聞き取り

5年次以下の若手教員全員に研究の趣旨を説明するとともに、事前に以下のような項目で聞き取り調査を行った。

- ・ 普段の悩みや困り事
- ・ 研修会で学びたいこと
- ・ 憧れの学級経営、授業づくり
- ・ 同僚との関わり

6月：1学期の研修内容と講師の決定

7月：研修会の実施

研修会の講師を決定して、3回の研修会を実施した(表1)。

知的障害児における量の大小判断の学習過程に関する研究 —算数科「大きい・小さい」の指導に焦点を当てて—

金沢大学大学院教職実践研究科教職実践高度化専攻 1 年
宮崎 仁美（石川県立明和特別支援学校教諭）

1. 問題の所在と目的

本研究では、量の大小判断の学習過程を「類別に基づく判断」と「関係性に基づく判断」から概観する。2～3 歳に量の

表1 量の大小判断の学習過程

①類別に基づく判断 「大きい（もの）」 「小さい（もの）」	・見比べる ・大小に区別 ・見立て ・言語習得 ・抽象・捨象	対比の認識 対の関係の意味づけ、関係付け 名詞に依存した理解から形容詞としての理解 分析・総合
②関係性に基づく判断 「～より大きい」 「～より小さい」	・比較 ・抽象・捨象 ・大小系列化	分析・総合 相対的な関係の理解、推移律の理解

大小判断ができると言われているが大小系列化は 2～3 歳では難しいことが確認されている（ピアジェ, 1962; 安達, 2001）。大小系列化と系列的対応付けとは、だんだん大きくなる等の配列を作り、このルールに従って他の配列を対応付けることであるが、これらの課題解決には量を比較して大小を判断する必要がある。安達（2001）は 3 つの量を比較して最大や最小を答える課題を実施したが、3 歳児の正答率は 57% であり、大きい順や小さい順に並べる課題はほとんどできなかったと報告している。服部（2020）は 5 歳頃に円を徐々に大きく描き、最大や最小「中くらい」の円を選ぶ円系列描画ができると述べている。以上のことから、子どもが大小を比較する行為の背景には判断の仕方に違いがあると推察する。

大きい丸がどちらか答える課題は、2 つの量の一方を「大きい」とし、他方を「小さい」とする差異を答えることであり、感覚的に類別した直観的な判断である。黒田（2003）は、発達診断に大小比較課題が設けられているのは、大きさの関係概念が初期言語発達において重要な位置を占めているからであると述べている。つまり 2～3 歳頃に量の大小判断ができると言われていることから、この頃には、対象を見比べて差異に気付き、類別ができることや形容詞が獲得されていると考えられる。

系列化は、推移律の判断を背景にしている（園田, 2009）。推移律とは、 $a=b$ 、 $b=c$ ならば $a=c$ であることや $a > b$ 、 $b > c$ ならば $a > c$ であることであり、園田（2009）は、7 歳以前は可逆的な思考はできないが、「だんだん大きくなる」ような方向づけられた量の関係が理解できるようになり、3～4 個の対象であれば順番に配列することが可能であると述べている。系列化で求められる量の大小判断は 2～3 歳とは異なり、推移律の判断が部分的にでき、関係性に基づいた論理的な判断であると考えられる。

以上のことから、量の大小判断の学習過程を用いて観察や授業実践を行い、知的障害児の量の大小判断の学習過程を検討する。

2. プレ研究

量の大小判断の学習過程において知的障害児がつかずく可能性のある言語習得と概念形成、視覚情報収集について、Y 特別支援学校の大小判断ができる A（CA14:3）、大小判断

がまだ難しいB（CA13:3）、C（CA11:2）の3名を対象に授業観察と課題を実施した。

（1）言語習得

綿巻（1983）の一語発話の実用機能を用いて授業中の発話を分類した。Aは、物にかかわる発話である「記述」の割合が高い。「記述」の中でも量の大小判断と関連する「物に関するコメント」ではAとBの発話に質的な違いが見られた。Aは食べ物の挿絵に対して「パクパクパク/おいしい」と発話したが、Bは形状が異なるが意味が同じものに対して「一緒」と言った。物の写し取り方がAは身体感覚や経験を伴っている。

表2 一語発話の実用機能割合（%）

	A	B	C
要求	8.2	19.6	28
記述	53.4	40	0
遂行	0	7	0
表出	4.1	11.5	12
応答	19.1	17	36
質問	0	0	0
対人関係	13.7	10.7	12
総発話数	73	270	25

表3「記述」の内訳（%）

	A	B	C
記述	53.4	40	0
認定・命名	38.3	12.9	
物に関するコメント	2.7	4.8	
存在・非存在	1.4	7	
現前現象	11	7.7	
非現前現象			

表4「記述」における一語発話の実用機能

認定・命名	実質としての存在物を認定し名付けや指示した発話
物に関するコメント	物理的属性、繰り返しによって付与された属性を指し示した発話
存在・非存在	物が存在することや存在しないことについて示した発話
現前現象	今この状況の行為的事象や物の過程的、状態的事象についての発話
非現前現象	過去の経験、生じた事象、未来に生じる事象についての発話

（2）概念形成

カテゴリー（動物・食べ物・乗り物）と色について課題を実施した。Aはカテゴリーや色を分類し名辞することをやや理解していた。Cはカテゴリーの分類ができたが色に着目して分類することができなかったことから属性の抽出が難しい。

表5 概念形成における実施課題

- ・絵を3枚提示し質問する（ライオンはどれですか？動物はどれですか？等）
- ・3枚の絵カードをカテゴリーで分類する
- ・3色の具体物について質問する（これは何色ですか？赤はどれですか？等）
- ・3色の具体物（形や素材が異なる）を分類する

（3）視覚情報収集

アイトラッカー（Tobii pro Eye Tracker Manager）を用いて比較時の視線位置や動きを観察した。

図1 Aの視線解析

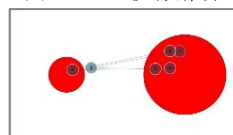
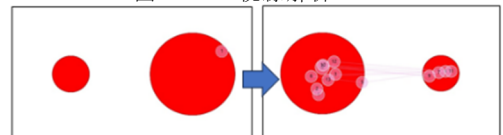


図2 Bの視線解析



Aは2量を交互に見ていた。Bは見比べていなかったが「どっちですか」の声掛けを受けて見比べた。声掛けにより見比べる行為が促された可能性がある。

3. 課題

プレ研究の結果から、知的障害児における量の大小判断の学習過程では、言語習得や概念形成、視覚情報収集の影響を受けていると考えられる。プレ研究の結果を文献調査と照らし合わせ、量の大小判断の学習過程を再検討する。

4. 参考・引用文献

- ・安達勇作（2001）「知的障害児における数概念の発達—未測量の認識の発達—」富山大学教育学部研究論集4巻，pp43—52
- ・恩田智史（2015）「発達障害幼児の大小系列化操作に関する臨床的研究」発達臨床研究第33巻，pp21—30
- ・黒田吉孝（2003）「自閉症児の大小概念獲得における具体的「対」概念と抽象的「対」概念の獲得」特殊教育研究41（1），pp15—24
- ・佐治伸郎（2020）「信号、記号、そして言語へ」共立出版株式会社，pp190—192
- ・杉村健，寺尾容子（1975）「抽象検査と識別検査による幼児の概念」教育心理学研究23巻2号，pp97—103
- ・J・ピアジェ（1962）訳：遠山啓，銀林浩，滝沢武久「数の発達心理学」国士社，pp176—203
- ・園田直子（2009）「系列化課題を用いて認知発達プロセスに関する研究レビュー（展望）」久留米大学心理学研究第8号，117—139
- ・遠山啓（1972）「歩きはじめての算数」国士社，pp17—19，27—30，36，173—180
- ・寺川志奈子（2020）白石正久，白石恵理子編「新版教育と保育のための発達診断」全障研，pp99—101，110—113
- ・服部敬子（2020）白石正久，白石恵理子編「新版教育と保育のための発達診断」全障研，pp155—157
- ・藤木大介，関口道彦，加島志保，高橋佳子，倉田久美子，山崎晃（2007）「幼児における形容詞と名詞とからなる句の理解の発達過程」認知心理学会第5回大会ポスター発表
- ・綿巻徹（1983）「統語発達に遅れのある就学前精神発達遅滞児の言語—会話構造と一語発話の実用機能—」天野清 科研費研究成果報告書「発達遅滞児に対する言語能力の形成教育プログラム開発に関する教育心理学的研究」pp81—97
- ・矢部富美枝（1982）「概念の形成」宮本茂雄編「発達と指導IV概念形成」学苑社，pp18—20

子どもが「地域に誇りを 自分に自信を」 持てる学校改革～狩俣小学校での取り組み

福井大学連合教職大学院 連合教職開発研究科 教職開発専攻 修了
下地 美和子（沖縄県宮古島市立下地小学校校長）

1 本研究の目的

沖縄県の離島、宮古島にある狩俣小学校は、令和4年度現在、全児童20名の完全複式の小規模校で、教職員10名、園児8名が通う幼小施設一体型の学校であった。学校が所在する狩俣地区は、豊かな自然に囲まれ独特な歴史や文化が存在しており、地域住民は休園していた幼稚園を再開させるなど教育活動の充実に協力を惜しまない。児童はこうした環境で素直に明るく育っている反面、地域は児童にとって見慣れた当たり前の場所であるが故、その良さや素晴らしさに気づかず、地域への愛着や誇りをあまり感じずに日々生活していた。また、少人数の学習環境のため子ども達同士の序列化、固定化があり、競争心や自己肯定感が低い子どもが少なくなかった。

そこで、本研究では、「社会に開かれた学校」として地域の教育資源を活用し、主体的、探究的な学習を通して地域の価値や本質に触れることにより、故郷を誇りに思う児童の育成と、故郷を学ぶ自分たちを肯定的に受け止め自己肯定感を高め、子どもが「地域に誇りを自分に自信を」持てる学校改革の推進に取り組む。

2 方法と内容

- (1) 地域と協働連携し、人材バンクの作成と活用、地域の方の招待給食等を元に、地域の教育資源（人・こと・もの）を活用した「海プロジェクト」を実施する。
- (2) 学校全体での校内研究とし、継続可能な活動として全児童で取り組む。
- (3) テーマを、「知らせたい・守りたい・私たちとつながっている狩俣の海」とし、生活科、総合的な学習の時間を活用した探究的な学びを行う。
- (4) ねらいを以下の通りとする。
 - ① 狩俣の海について体験的に学び、そこに関わる人々の思いや願いを理解する。
 - ② 地域に愛着を持ち、地域のために自分たちができることを考え行動する。
 - ③ 狩俣の海について探究し、狩俣独自の魅力を発信する。
- (5) 各学年間のつながりを意識し、発達段階を考え、低学年で「親しむ海」、中学年で「事実としての海」、高学年で「意味としての海」として深めていく。また児童の興味関心を促す効果的かつ体験的な活動を行い、外部講師や地域との連携を取り、小規模校を活かし、学校にとどまることなく学びを進めていく。

- (6) 宮古島という離島で、変化が少ない環境の中での言葉や情報が日常的に不足になりがち。疑問を持たない児童へ「なぜ?」「どうして?」など、意識した教師の言葉かけが大切。全児童に様々な方法での問いかけを行っていく。(36の質問)

3 活動の実際

低学年は「親しむ海」として、五感を使った海遊びや漁の生き物と触れ合った。海の不思議や楽しさを見つけ、分かったことや調べたことを「海ブック」にまとめた。中学年は「事実の海」として発展させ、海岸清掃・海洋ゴミ調査を通して、海岸の環境や自分たちの生活が及ぼす影響について考え、最後にウミガメを放流して未来の海がどうあってほしいか考えた。高学年は伝統漁法「追い込み漁」の見学や漁師さんへのインタビューを通して、狩俣の海はそこに住む人々にとってどういうものなのか「意味としての海」を探究した。

4 成果と課題

本プロジェクトを通して、児童が狩俣の海という存在の豊かさやそこに関わる人々の温かさに触れ、狩俣の海や自分の地域に愛着を持つようになり、また、「事実」と「思い」を聞き出すインタビューの仕方を学び、漁師達にとっての海の捉えを深く知ること、自分と海のつながり、地域と海のつながりを結び付けてとらえることが出来るようになった。さらに対話を重ねることにより、自分自身に新しく生まれてきた価値観で、これまで感じていた郷土像を編み直し、狩俣に生まれ育まれていることに誇りをもつようになった。その後、他県の小・中学生との交流学習会やお世話になった地域の方を招いての学習発表会等を通して、他者からの価値づけによる新たな気づきで学びを一層深めたり、肯定的な評価を受けたりしながら、児童は自己肯定観を高めていった。そうした発信の場を経験する度に、児童は自信に溢れ堂々と話すようになり、その姿には大きな成長が見られ、本プロジェクトを通して児童が地域への誇りと自身に誇りを持てるようになったと確認できた。

課題としては、他教科との県連を効果的に取り入れたカリキュラムの検討と、自然相手のため、天候不良による予定変更があげられる。

5 考察とまとめ

この「海プロジェクト」で、高学年は伝統漁法「追い込み漁」での漁師さんへのインタビューで「狩俣の海は財産である」という言葉を聞き、「事実」としての「きれいな海」から「意味」としての「自分の住む狩俣を支えてくれている『大切な海』」へと変化していった。児童の海やふるさとに対する見方は、これまでのただの景色ではなく、尊敬に値するものに変化したのだ。この海プロジェクトを通して、子ども達は確実に地域の方々の思いを受け止め、故郷に愛情を持ち、誇りに思うようになった。それと同時に、自分たちの故郷を愛情込め他者に伝え、それを価値付けされる度に自身の誇りにもつながっていった。地域の漁師の方々の思いの本質に迫ることができた取組であったからこそ、児童の変容が見られたといえる。また、本プロジェクトの実施にあたり著者が教頭として心がけたことは、多面的な見方によるマネジメントとの進め方、自分事として先生方を巻き込むこと、地域との共通確認で協働体制の構築を図ること、他者からの価値付けと評価の活用等であった。また、本取組を今後も持続可能にするために、複式学級の良さを生かし2年スパンで「海プロジェクト」と文化・歴史を調べる「陸プロジェクト」を交互に実施し、児童が6年間で発達段階に応じて地域のことを学ぶシステムも作成できた。その「陸プロジェクト」では、地域の自治や活動に主体的に取り組み関わることができた。今後も、児童が「故郷に誇りを持ち、自分に自信を持つ児童の育成」を目指した学校経営に取り組んでいきたい。

2人で行う対話活動の実践研究とその発展 —「倫理」の実践から主権者教育・道徳教育・総合的な学習へ—

信州大学大学院教育学研究科高度教職開発コース 修了

本山 修（長野県松本県ヶ丘高等学校教諭）

1. 大学院在籍時の研究について

(1) 問題の所在・研究目的

授業改善の方向性として「対話的で深い学び」が平成30年告示高等学校学習指導要領に示されたが、工夫のないまま対話の場面設定だけが自己目的化すると、対話が形式的なものにとどまり、単なる「おしゃべり活動」になる可能性が危惧される。対話は、単なる場面の設定だけでは他者の思考との擦り合わせにより、1人の思考だけでは届き得ないところへ生徒を自動的に導くものではない。そこで、対話活動を「深い学び」（探究）に繋ぐ具体的なメソッド・工夫を公民科「倫理」の授業（筆者の勤務校、選択者23名の講座）を通じて考察した。

(2) 哲学対話・子どもの哲学（多人数による対話法）の到達点と課題

70年代より研究が進められ、その知見が蓄積されてきた哲学対話・子どもの哲学では、傾聴・ケアの意識を持つ、他者の意見を踏まえて話す、公平な批判を受け入れる、知識で圧倒しないなど対話という探究活動を支え合うインクルーシブな集団への成長、つまり「探究の共同体」へと変容していくことに大きな価値を見出してきた。その一方で、対話を通じた個（一人ひとり）の学びの評価や「探究する個」の変容はいかにあったかという課題については取り残されてきたといえよう。そこで、複数の最小単位として2人の対話に着目し、相手を換えながら1対1の対話を繰り返すことで、多人数の対話において均等に発話の機会を持った活動と量的に同じ状態を創りだし、対話を通じた個の変容をトレースできる対話の手法を考案した。以下はこの手法を採用した実践2例における対話のテーマであり、その分析について次節において述べることにする。

【実践例1】 カントの義務論を踏まえたテーマ設定：ゼレンスキー大統領はこれ以上ウクライナの人々の命が犠牲にならないように早くロシアに降伏すべきであるというのは誤っているか、正しいか。

【実践例2】 J.S.ミルの自由論（他者危害原則）を踏まえたテーマ設定：「J.S.ミルの自由論（他者危害原則）の観点から、生存権が十分に保障されている条件（貧困のために腎臓を売らなくても良い条件）の下では、高級腕時計を買うために腎臓を売る自

由（愚行権）を認める立場をとるか、否か。

(3) 2つの実践例の分析方法と考察

対話前後にテーマについて生徒自身の考えを Google Forms に回答させ、その記述について KH Coder を利用し、語句の量的分析を行うとともに、筆者が評価規準を視点に記述を精読し、質的に分析する方法を採用した。特に対話後も自身の考えの立場に変更のない生徒の記述についてクローズアップす

ると、量的な分析では図1に示すように、対話後に対話前に使用されていなかった語句が半数以上を占めたことが分かり、質的な分析でも対話の相手が使用した語句を摂取し、より複雑で矛盾する内容をも弁証法的に発展させた記述内容を確認することができた。「対話的な学び」を「深い学び」に繋げる1つの具体を示すことができたと考察する。

実践例1の対話活動における語数の変化

対話前計 144語		
対話前のみ使用 100語	共通使用 44語	対話後のみ使用 74語 62.7%
対話後計 118語		

実践例2の対話活動における語数の変化

対話前計 99語		
対話前のみ使用 47語	共通使用 52語	対話後のみ使用 62語 54.4%
対話後計 114語		

図1 実践1・2における語数の変化

2. 修了後の実践研究について

(1) 公民科「公共」における哲学対話を通じた主権者教育の実践

河野哲也は『こども哲学で対話力と思考力を育てる』（河出ブックス，2014，P.73）において、哲学対話そのものが政治的活動であることを指摘している。というのも政治とは「異なった意見や利害をまとめあげる作業」であり、対話による「思考とは、他者から発せられる多様な声を自分のなかに取り込み、そのあいだの対立や闘争やすれ違いを取り持ち、それらの声を交渉させ、調停し、まとめたり、和解させたりして関連づける活動」であるため両者は非常に親和性の高い行為と捉えられるからである。そこで、大学院在籍時の研究成果を踏まえ、思考の変容を鍵として、哲学対話による主権者教育の実現可能性を文部科学省の委託事業として信州大学の松島恒熙氏とともに実践研究を進めている。

(2) 道徳教育・人権教育における「対話的な学び」の実践

大学院在籍時の研究成果を踏まえ、筆者の勤務校において企画した全校道徳・人権学習講演会（サーカスアーティスト金井ケイスケ氏による東京パラリンピックの舞台裏とインクルーシブな社会の在り方についての講演）において、講演後に感想文を書かせるだけにとどまらない、対話活動を盛り込んだリフレクションを行う学習形態に発展的に変更した実践を行った。対話後の記述を前章で示した量的な分析方法により検証したところ、やはり対話前の記述には見られなかった語句の使用を確認することができた。

(3) 総合的な探究の時間における「哲学対話」の実践を通じたファシリテーターの養成

3年生の総合的な探究の時間において哲学対話を実施し、3年生の担任（8名）がファシリテーターを経験することで、そのスキルを身に付けられるよう、筆者と信州大学の教員（松島氏）が指導する取り組み（実践研究）を大学院在籍時の研究成果の1つである対話活動におけるエンゲージメントの向上に関する知見を生かしながら継続している。

関数の学習に対する教具の提案と実践

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2年

吉田 彩乃

共同研究者 岐阜大学大学院教育学研究科准教授 菱川 洋介

1. 研究の背景と目的

令和4年度に実施された全国学習・学力状況調査で出題された中学校数学大問4の結果と分析[2]によると、1次関数の変化の割合の意味を理解している生徒が少ないことが報告されている。また、大学院での実習で見届けた中学生の姿の中には、学習に対して興味や関心を持たず、結果として学習に対する意欲を持たない事実があった。

これらを踏まえ、本研究では、教材及び教具を提案し、背景に挙げた課題の解決を目指した。また、これまで行った実習の経験を踏まえて知識・理解と興味・関心に重点をおきつつも、数学的活動を充実させた授業の実践をしたいと考えた。本研究の目的は、以下の2点である。

- 目的① 関数領域の学習内容に関する知識、理解を定着させられる手立て

目的② 子どもたちが興味関心をもって取り組むことができる授業の工夫

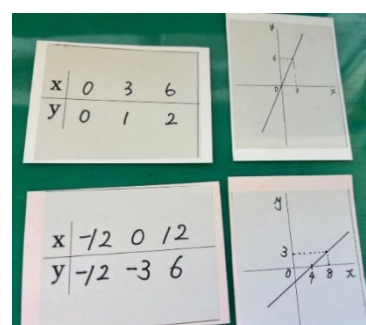
2. 実践について

本実践では、神経衰弱のゲームを、関数の表とグラフの場面に応用し、表とグラフが同じ関数を表しているか否かを判断する場面を仕組んだ。使用した教具（右図）を紹介する。比例、1次関数のそれぞれの関数について、表、グラフの2枚をペアとする関数カードを作成した。

ゲームの進め方を説明する。手順は以下の通りである。

- ① 表とグラフのカードをそれぞれ1枚ずつめくる。
- ② めくったカードが同じ関数かどうか判断し、仲間に説明する。
- ③ 同じ関数ならばカードを取り、違う関数ならばカードを元に戻す。
- ④ 以後、①から③の手順を、カードが取り切れるまで繰り返す。

実践の様子について述べる。ゲーム要素を取り入れたことによって、生徒は活発に活動に取り組んでいた。また、カードが一致しているかどうかを判断して説明する場面では、グループの仲間同士で説明を補ったり教え合ったりする姿が自然と生まれていた。一方、



説明する時間が多分に必要となったため、1回のゲームに多くの時間が割かれた。

3. 調査について

実践による成果や課題を明らかにするために、実践前にレディネステスト、実践後に評価テストを対象生徒に対して行った。事前テストと事後テストの結果を McNemar 検定で分析しところ、「本実践を通して完答率や記述に変容があったとはいえない」という結論が得られた。以下は、検定の数値である。

〈記述に変容があったか〉
 帰無仮説：授業による変容がない
 対立仮説：授業による変容がある
 棄却率 5%で McNemar 検定
 McNemar 検定統計量：0.571428571
結論 帰無仮説を受容する。

記載	事後・記載 なし	事後・記載 あり
事前・記載 なし	29	16
事前・記載 あり	12	147

4. まとめ

本研究を通して、1時間の実践のみで関数の理解を促すことは難しく、日々の授業等において繰り返し練習を重ねたりする必要性を感じた。一方、個に着目してテストによる記述に注目すると、好ましい変容を示した生徒が複数名いた。このことから、実際に口に出して話す・説明する活動を多く仕組むことで、生徒の文章等に表現する力の向上に繋がる可能性を示唆できたのではないかと考える。

また、ゲーム要素を含んだ教材の工夫によって、生徒が興味や関心をもって学習に取り組める授業が実現できたと考える。

以上に記した本研究での経験をもとに、今後の教材研究や授業実践等に活かしていきたいと考える。

(参考文献)

- [1] 文部科学省，中学校学習指導要領解説数学編（平成 29 年度告示），2018.
- [2] 文部科学省 国立教育政策研究所，令和 4 年度全国学力・学習状況調査報告書（中学校数学），2022.
- [3] 文部科学省 国立教育政策研究所，令和 4 年度全国学力・学習状況調査 調査結果資料，2022. (https://www.nier.go.jp/22chousakekkahoukoku/factsheet/21_gifu/index.html)
- [4] 相馬一彦 他 25 名，数学の世界 1～3，大日本図書，2021.
- [5] 関口雄資 学習内容を定着させるカードゲーム～1 次関数編～，数学教室 9 月号，数学教育協議会，国土社，2012.

児童の心理的安全を確保するための教育環境づくり に関する実証的研究

常葉大学大学院初等教育高度実践研究科 1年

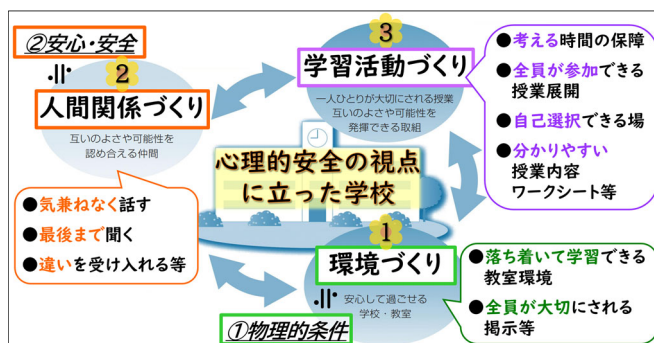
紀藤 岳彦（御前崎市立第一小学校教諭）

共同研究者 常葉大学大学院初等教育高度実践研究科教授 星野 洋美

1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、児童の心理的安全が確保された教育環境を目指した授業及び研修を開発・実践し、それらの成果と課題を明らかにすることである。本研究における心理的安全については、組織での心理的安全性の重要性を説いたエドモンドソン(2021)の理論をもとに、「安心して生活できる教育環境の中で、誰もが考えや気持ちを気兼ねなく表現でき、それらの違いが大切にされている状態」と定義する。

通常の学級において特別な配慮を要する児童をはじめ、多くの児童が、集団生活の中で自分の意見や考えを言いづらい等の不安を抱えていることが、参与観察や聞き取り調査等で判明した。この課題解決のため、誰もが安心して考えを言い合え、聞き合えるなど、心理的安全の視点に立った教育環境づくりを教職員皆の共通理解のもとで推進していくことが重要であると考えた。



心理的安全の視点に立った学校づくり

2. 研究の概要と結果及び考察

(神奈川県教育委員会(2017)をもとに筆者作成)

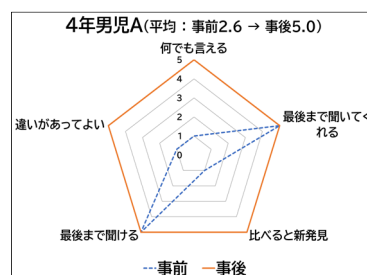
心理的安全については、誰もが考えや気持ちを気兼ねなく話せ、最後まで話を聞き合えるなどの安心できる人間関係づくりと捉え、まず、児童(授業)と教職員(研修)の両面から実践的アプローチを試みた。そして、授業及び研修の効果を検証するために、事前事後の質問調査や参与観察を行い、それらの結果を分析し考察した。現時点で、令和5年10月に第4学年の児童らを対象に、11月に第2・6学年の児童らを対象に授業(学級活動 つながる科)を実践し、7月と11月に教職員を対象に校内研修(つながるカフェ)を実施した。

本報告では、第4学年3学級(106名)で実施した授業「つながる科」の結果と考察を記す。めあてを、気兼ねなく話す、最後まで話を聞く、自分とは違う考えを受け入れることとし、多様な考えが出やすい教材を用いて互いの考えを伝え合うグループ活動を行った。

質問紙調査の結果、全ての項目について授業後の数値が上昇しており、「とても思う」に着目すると、「思ったことを何でも言える空気がある」について、12名(11%)から77名(73%)へと顕著な変化が見られた。児童の感想にも、つながる科を通して友達と気兼ねなく話せたことによさを感じている記述が多く、考えの話しやすさをねらいとして開発した授業の効果があつたことが分かる。また、Aのように普段教室で話しづらい空気を感じている児童も、つながる科では自ら話し始めることが多く、対話を通じて考えを変えるなど柔軟な態度も見られた。どの児童も安心して話ができ、授業のねらいにある程度迫れたと言えるのではないだろうか。

授業前後の質問紙調査の結果比較

	事前(n=109)		とても思う		やや思う		事後(n=106)		とても思う		やや思う	
	人数	(割合)	人数	(割合)	人数	(割合)	人数	(割合)	人数	(割合)	人数	(割合)
①つながる科は楽しかった							99	93%	91	86%	8	8%
②思ったことを何でも言える空気がある	58	53%	12	11%	46	42%	94	89%	77	73%	17	16%
③友達は自分の話を最後まで聞いてくれる	85	78%	35	32%	50	46%	93	88%	70	66%	23	22%
④考え方を比べると新たな発見がある	80	73%	30	28%	50	46%	88	83%	62	58%	26	25%
⑤自分は友達の話最後まで聞ける	94	86%	51	47%	43	39%	99	93%	84	79%	15	14%
⑥人によって考え方にちがいがあってもよい	98	90%	79	72%	19	17%	105	99%	96	90%	9	80%

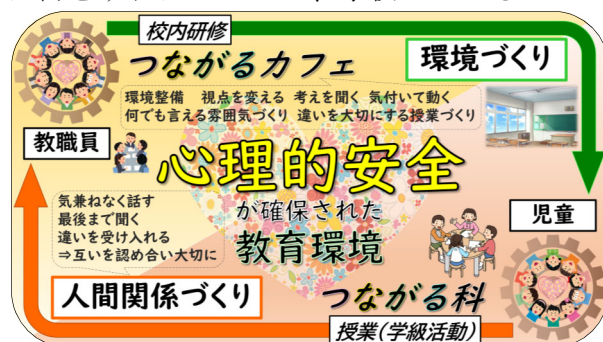


追跡児童の変容

3. 研究の成果と今後の課題

成果は、児童と教職員の両面からのアプローチを、相互につながりをもったアクションと意味付けて行ったことにより、教育環境づくりに向けた教職員の意識が高まり、児童に互いを認め合い・大切にできる態度の向上が見られたことである。

課題は、環境および人間関係に視点を置いた今回の取組を継続できるか、新たな視点(学習活動)を加えて発展させていくことができるかという2点である。継続に関しては、研究校の教職員に理解していただき支持を得ていることから可能性は十分にある。つながる科を参観した教職員の感想に、「自分の考えを安心して話す姿、違いを素直に受け入れる姿が随所に見られた。これを日常に広めていくには何をすればよいのか、学校に広めるために何ができるか、ここからが大事なところ」といった記述があることから分かる。取組を継続し、定着できれば、心理的安全のさらなる広がりとして、新たな視点(学習活動)を加えての発展が期待できると考える。



児童の心理的安全の確保に向けたモデル図

4. 主要参考文献

エイミー・C・エドモンドソン(2021)『恐れのない組織「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』,野津智子訳,英治出版。

神奈川県教育委員会(2017)「人権学習ワークシート集 一人権教育実践のために 第15集(小・中学校編)ー つながり ひろげて みんな幸せ」,

<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/5874/sc-2902-zentail.pdf>(2023年7月12日)。

学校文化における組織内地図の生成過程に関する考察

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 修了

佐藤 裕一（愛知教育大学附属岡崎中学校教諭）

共同研究者 愛知教育大学教職大学院教育学研究科教授 井上 正英

1. 主題設定の理由

OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 の結果を受けて、国立教育政策研究所は報告書を作成した¹⁾。それによると、日本の中学校教員は、教員の自己効力感に関する調査において、13 項目全てにおいて「かなりできている」又は「非常に良くできている」と回答した教員の割合が参加国平均を大きく下回っている。教員の自己効力感を高め、教職に対する満足度を高めるためにも、教員間の同僚性を高める必要があると考える。学校組織の中で、一人一人の教師が個々の能力を生かし、自身に求められているものを理解した上で生き生きと教育活動を実施できるようにしていく必要があり、学校としての組織文化を構築していくことが教育現場の今日的課題である。

2. 理論研究

本研究では、組織学習に関する研究で安藤(1998)が提唱する「組織内地図」に注目する。安藤は、組織価値をメンバーが咀嚼した上で、自分なりに必要かつ利用可能な形に加工し直したものを「組織内地図」と名づけ、「組織メンバーによる組織内地図の形成こそ活発な組織学習の実現にとって必要条件である」と述べている。そして、組織内地図を形成するための必要事項として、以下の三点が必要であると述べている。

A 経営理念や組織目標、および自社の現状についての理解を助ける教育

B 形成された地図を「使える地図」とするための実践的な教育

C 「使える地図」とする教育を実践に移すことを助ける手段の提供（実践手段の提供支援）

安藤が述べる組織内地図を生成するために必要な教育の場として、F・コルトハーヘンが提唱する ALACT モデル⁷⁾に注目した。コルトハーヘンは、教師が持つ「理論」と経験する「実践」との乖離が教師教育における問題点であるとし、教師教育におけるリアリスティック・アプローチとして提唱したのが、ALACT モデルである。このモデルは、教師間での学び合いを活性化し、組織内地図を生成し、「使える地図」としていくための有効な手がかりになるのではないかと考えた。

3. 研究の構想

<研究の仮説>

新任者に対して気兼ねなく話し合える環境を与え、省察活動を繰り返し行わせた上で、実践手段の提供支援をすることで、学校文化における組織内地図が生成されていくだろう。

<研究の手だて>

- ① 新任者で構成された集団による座談会を開催し、それぞれが感じていることを共有する場を設定する。なお、研究者は座談会には参加者の同意を得て同席するが、内容の記録をするのみで、基本的に発言はしない。
- ② 座談会后、参加者に感じたことを自由に記述させ、その振り返りから、感じたことやその変容を把握する。
- ③ 定期的に個別のインタビューを実施し、そのやりとりから参加者の課題や変容を把握する。

④ 参加者の意向を聞きながら1と2を繰り返す。組織内地図が生成されてきていることが感じられた際に、新任者の思いを汲み取り、筆者の判断をもとに実践手段の提供支援を行う。

新任者の組織内地図の生成には段階があると考え、安藤の組織内地図に関する著書や論文、安藤本人とのメールのやりとりを通して、表1のような指標を作成した。座談会やその振り返り、インタビュー等の言葉から、対象教諭の姿がどの段階にあるかを確認していく。

4. 成果と課題

(1) 組織内地図の段階的生成

表2は、本研究における座談会やインタビューにおけるA教諭の姿から確認することができた、組織内地図の生成を示す指標をまとめたものである（座は座談会、インはインタビューを示す）。確認できた指標を○で記録していくと、想定していた段階を飛び越える部分はあるものの、座談会を重ねることで、次第に上位の指標を確認できたことが分かる。このことから、組織内地図は想定したような段階を経て生成されていくことが示されたと言える。中でも、1a、1bは常に確認できたことから、組織内地図を生成する段階として、心理的安全性を確保することは絶対的な条件であると言えるだろう。

(2) ALACTモデルと組織内地図の親和性

本研究では、学校文化における新任者の組織内地図の生成過程について考察した。手だてとして、ALACTモデルによる省察活動に加えて、「使える地図」にするための実践的な機会を提供した。A教諭が組織内地図を生成していく過程を考察する中で、「ALACTモデル」と「組織内地図の生成」の親和性が明らかになった。

コルトハーヘンの提唱するALACTモデルでは、教師の理論と実践を結びつけるための省察活動であり、座談会は教師間の学び合いを活性化させる有効な手だてであると考えられる。一方で安藤は、組織内地図を「使える地図」にし、それを実践させる教育の場が必要であると述べている。両者の考えは異なるようにも感じられるが、学習者（本研究における新任者）が個々の能力を生かしていくことをねらうという目的は同じである。

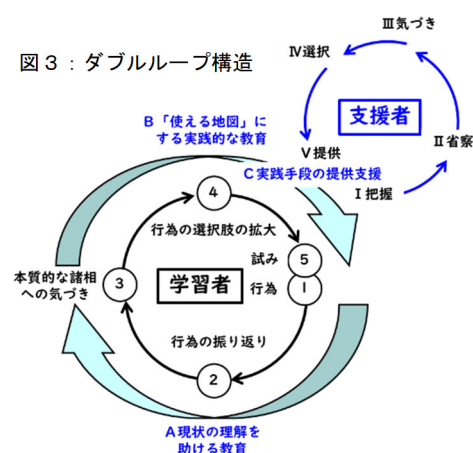
そこで、本研究では両者の理論の融合を図り、手だてを講じた。A教諭の変容について考察した結果、図3のようなダブルループ構造で表現できるのではないかと考える。

1. 心理的安全性の確保 a. 不安はあるが、自らの業務と向き合うことができている b. 身近に相談できる人が存在している 2. 自身の立ち位置の理解（足場の確立） a. 自分に求められている動きを感じ取っている b. 自分が何をすべきか部分的にでも認識している c. やみくもに行動するのではなく、優先順位をつけて行動の取捨選択をしている	イメージする段階 頭の中で地図を
3. 他者とのつながり方への意識変化 a. 自ら情報をとりに動いている b. 誰が自分の目標を実現するうえでのキーパーソンかを理解し、その人物に働きかけている c. さまざまな選択肢をあげて検討している	組織内地図の生成初期段階
4. 貢献の実感 a. 「自分はやれそう」「役に立ちそうな気がする」と感じている b. 自身の行動によってもたらされたものに達成感を得ている c. 新たに自分にできるものを模索している	「使える地図」の生成段階

表1：組織内地図の生成を示す指標

場面 指標	座 1	座 2	座 3	イン 1	座 4	イン 2	座 5
1	a ○	○	○	○	○	○	○
	b ○	○	○	○	○	○	○
2	a	○		○		○	
	b	○		○		○	
	c				○		
3	a ○	○	○	○		○	○
	b	○	○	○	○		
	c	○	○	○			○
4	a					○	○
	b					○	
	c					○	○

表2：A教諭から確認できた指標



表現者を育てる描写文 —子どもの文章に見いだす新たな価値—

三重大学教職大学院 教育学研究科 教職実践高度化専攻 2年
片山 有梨世（津市立南立誠小学校教諭）

【目的】

本研究では、大内(1987:21-41)による史学研究、渡邊(2017:285-288)による描写指導研究等の先行研究を踏まえながら、これまでの作文教育では価値付けることのできなかった子どもの文章に新たな価値を見だし、これからの「書くこと」について示唆を得ることを目的とする。

【方法】

津市立 A 小学校において 202X 年 3 月に、稿者が 3 年生を担当した際の A 児の作文(国語科の授業の中で書いたもの)と、同学校で 2023 年に、稿者が国語科の専科担当として「描写文」に取り組んだ際の B 児(5 年生)の文章を分析する。なお描写文に取り組んだ期間や内容は以下のとおりである。

〈期間〉2023 年 5 月～同年 7 月

〈時間〉朝学習の 15 分間

〈内容〉月曜日：かいた文章の交流(クラス全体、グループ)

火曜日：内容・構成の検討(個人、グループ)

水曜日：描写文の執筆(個人)

本研究では、野浪(1991:32-38)に基づき、児童の書いた作文の叙述を「描写」・「記述」・「説明」・「評価」の四層に分け、その機能も整理した。ここでは、野浪(1991)の挙げる枠組みのうち、唯一の散文である小説の枠組みを参考に分類した(分析 1)。児童がかいた文章の中には、一文中にそれぞれの層が連続して描かれている箇所が見られたが、児童が何を伝えたいのかをふまえて分類を行った。次に、描写層だけを取り出し、棚橋(1990:67-74)における「書き手が対象を観察してそれを客観的に伝えていこうとするタイプの描写」を描写(1)とし、「対象から受ける印象をイメージ化して伝えていこうとするもの」を描写(2)と分類した(分析 2)。最後に、現実を描写しているのか、イメージを描写しているのかの分類も行った(分析 3)。なお、分析 3 及び考察における「イメージ」とは、「視覚的な「映像」というよりも、外界のリアリティを「私」の内にとり込み、「私」が全身で感じているもの」(佐伯,2017:141)を指す。

【結果】

児童 A の作文は、33 文中 19 文が描写層であった。描写の機能を確認すると、場面機能が 9 文で、心理機能は 10 文であった。19 文中における描写の配分は、描写(1)が 16 文であるのに対し、描写(2)は 3 文であった。さらに、19 文中、現実を描写しているものが 17 文、残りの 2 文がイメージを描写していた。一方、児童 B の文章は、14 文中 6 文が描写層であった。描写機能は、すべてが

評価機能であった。また、6 文中における描写の配分は、6 文すべてが、描写(1)描写(2)にも分類することができなかった。さらに 6 文すべてが、イメージを描写していることが分かった。

【考察】

描写層から、描写の分類をすることで、子どもの文章に新たな価値を見いだすことができた。また、先行研究で明らかになっている、描写表現の対象を広義に捉える必要があることが分かった。

A 児の作文は、場や経験したことを読者に説明するために描写を使い、そのことにより書き手が立ち表れる文章になる。B 児の文章は、その場からイメージしたことを説明するために描写が使われている。そのため、場だけが描き出される。その場のイメージを共有することで、読み手が主体となる文章になる。つまり、A 児の作文は「感情や思想を伝達する媒体」(伊藤,2011:9)であり、読み手に内容的価値を与え、B 児の文章は「読者に行為を促す装置」(伊藤,2011:9)となり、読み手に内容的価値を委ねる形になる。

また、B 児の文章の特徴として、嗅覚で感じたことを視覚化し言語で表現している点である。これは「共感覚(的比喩)表現」(萱,2015:10)と呼ばれる。共感覚(的比喩)表現とは、「1 つの感覚を表す語を多種の感覚を表すのに比喩的に転用したもの」(萱,2015:10)と言われている。現在の国語科では共感的比喩表現を扱うにとどまっている。しかし、B 児の文章は、単なる比喩表現に限らない。(小川,2022:110)が述べる「自らの内面を主体とすることによって、常に新たな表現が創出される」文章であり、自分の世界観を表現していくことで、創造性を育まれる結果に繋がったと考えられる。

【まとめ】

2023 年現在、Society5.0 が提唱され、人工知能やビックデータ、Internet of Things 等の先端技術は高度化し、あらゆる産業や社会生活に取り入れられるようになった。将来、伝達中心の文章はコンピュータがかくことになろう。このような時だからこそ、自分自身の五感や身体感覚を基にし、イメージしたことを文章にしていくことに価値がある。そのためには、子どもがまず自分自身を感じることから始めたい。子どもが表現者となるからこそ、個別的・個性的な文章が生まれる。生成系 AI の普及が見込まれる将来において、かくことで得られる学びを、表現の学習だけではなく、表現者を育てる学びへと転換していくことが必要ではないか。

【引用・参考文献】

- 伊藤亜紗 (2011)「描写なき文学としての詩—ヴァレリーにおける読者の身体の主題化—」『美学』第 62 巻 1 号(238 号), 美術出版社, 1-12
- 大内善一 (1987)「作文教育における「描写」論の史的考察」『秋田大学教育学部研究紀要、人文科学・社会科学』第 37 集, 21-41
- 小川雅子 (2022)「書くこと(作文)の学習指導の目的、目標と内容に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社, 109-116
- 萱のり子 (2015)「鑑賞活動における言語とイメージの共有に関する一考察」『美術教育』No. 299, 8-13
- 棚橋尚子 (1989)「説明と描写に関する考察」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第 36 集, 67-74
- 野浪正隆 (1991)「描写論のために」『国語表現研究』第 4 号, 32-38
- 渡邊洋子 (2017)「『国語教育』誌における描写表現指導に関する考察 11」全国大学国語教育学会編『国語科教育研究 第 132 回岩手大会研究発表要旨集』, 285-288

道徳の授業実践における 「子どものための哲学」(p4c)の可能性と課題 - 「考え、議論する道徳」の推進に向けて -

滋賀大学大学院教育学研究科 高度教職実践専攻 修了

青木 友佳 (草津市立老上小学校教諭)

1. 研究の背景と目的

現在、「考え、議論する道徳」の推進が求められている。それに関わって、近年注目されているのが「子どものための哲学 (p4c : philosophy for children)」の実践である。p4c はアメリカの哲学者マシュー・リップマンが考案したもので、①円座になり毛糸のボールを使っ

2. 課題研究の内容と方法

授業実践は滋賀県の小学校6年生の学級(29名)で行った。授業の教材については、いずれの内容項目を扱っても p4c の実践が有効であるか、また、それぞれの内容項目で p4c の問いや対話にどのような難しさがあるかを考えるため、内容項目の4つの視点別に教材を選んだ(教科書:『小学道徳 生きる力』日本文教出版)。p4c の基本形は次の5つのステップからなる(豊田 2019, pp. 3-4)。①児童・生徒と教師が輪になって座る。②教材をもとに、みんなで考えたい「問い」を出し合う。③さまざまな問いの中から、対話のテーマを1つ選ぶ。④コミュニティボール(CB)を使って対話を進め、問いについて考えを掘り下げる。⑤時間が来たら対話をやめ、ふり返り(自己評価)をする。今回は基本の5つのステップをふまえつつ、授業の中でアレンジを加えた。授業の省察、児童の授業のふり返りシート、児童の p4c 全体のアンケートをもとに、p4c の成果と課題、今後の展望について分析する。

3. 研究の結果と考察

第1回「心づかいと思いやり」【B 親切、思いやり】では、たくさんの問いがあがり、問いを決定するまでに時間がかかった。教材の抽象度が高いため、対話が停滞してしまうことがあった。第2回「自由行動」【A 善悪の判断、自律、自由と責任】では、事前に問いを設定した。問いについて具体性をもたせることやある程度限定した問いを作ることが議論の活性化につながる可能性を確認できた。第3回「命のアサガオ」【D 生命の尊さ】では、事前に教材を読み、子どもたちから出た問いを集め、最も多かった問いを設定した。主人公の気持ちに寄り添って考える教材であったため、あまり疑問や葛藤が生まれず、葛藤が深まりにくかったと感じた。第4回「消えた本」【C 規則の尊重】では、p4c の対話が展開するきっかけとして、近くの人と話し合っ

話と違う視点で仮説を立てたり例をあげたりする発言、周りの人の反応（共感する、疑問に思う、拍手をする）があった時などが見いだせた。

次に、ふり返しシートとアンケートの記述から p4c の成果と課題を考察する。毎時間のふり返しシートに、印象に残る発言をした児童の名前とその発言の内容を 3 人まで書けるようにし平均値を算出した。第 1 回目は 1.08 で、ほぼ 1 人の発言しか記録がなかった。第 2 回目は 1.85、第 3 回目は 1.74、第 4 回目は 1.65 で、第 2 回目以降から児童が友達の話をよく聞けるようになり、また、印象に残る発言をした児童が多くなったと考えられる。また、自由記述式で「質問①授業を受けてどのような感想をもちましたか。」「質問②授業を受けて困ったことや難しかったことなどはありますか。」と尋ねた。記述内容を KHCoder でテキスト分析を行い、共起関係から児童の感想の全体像を把握した。質問①から、「ボールを使う授業は楽しく分かりやすい」「人の意見を聞くことができた」「自分の考えを伝える、発表することが多かった」という傾向を確認できた。一方、質問②からは、「自分で考えることが難しい」「全員が発表することができない」「ボールを投げる際に少し問題がある」といった課題が明らかになった。

4. おわりに

p4c の成果として、1 つ目に子ども主体の探究の共同体が形成されると考える。対話をしていく中でさらなる問いが出て、思考力や探究心が養われる様子がみられた。2 つ目に、安心して話せる環境づくりに貢献することがあげられる。輪になり CB を用いることで、話しやすいという安心感が生まれ、人の意見をよく聞くことができるようになっていくことがわかる。3 つ目に、教師のファシリテーション能力が身につく可能性があると考えられる。p4c は教師がファシリテーターとして機能し、教師も子どもも探求者として対話をする。子どもと共に考えることで教師の子ども観が更新されていくと思われる。

次に、p4c の課題として、1 つ目に、時間の問題があげられる。対話に時間を取るため、導入や問いづくりの場面で工夫が必要になる。教材を事前に読んでおき問いを集計することや ICT を活用し、意見や問いを瞬時に共有すること、二重円法を用いた対話などが課題解決につながるだろう。2 つ目に、教材によって問いづくりの難易度や対話の活性化の程度が変わってくると感じた。教材を内容項目でみると、第 4 回の授業で行った、内容項目 C の教材は比較的自分の生活と結びつけやすく、意見の対立や集団の中での個人のジレンマも生じやすいため、p4c の対話が深まりやすいと感じた。反対に、内容項目 D の教材は登場人物の心情に寄り添いお話について考えるため、意見の対立が生じにくく問いづくりが難しいと感じた。今後の展望として、他学年での実践や様々な教材での実践における工夫を模索していくことが必要である。問いづくりの練習を行うことやどのような時に安心感が高まるのかを具体的に考え、子どもたちで対話のルールを決めることも可能だろう。これらの成果と課題を通して、「考え、議論する道徳」を推進していくために p4c の実践と研究を積み重ね、授業だけでなく、学級経営とも関連させて取り組んでいきたい。

5. 参考文献

豊田光世（2019）「p4c とはどのような教育か」宮城教育大学上廣倫理アカデミー『子どもの問いでつくる道徳科 実践事例集』東京書籍、pp.3-4.

豊田光世（2020）『p4c と授業デザイン 共に考える探求と対話の時間の作り方』明治図書出版

久保順也（2021）「p4c を実践する教員らから見たその効果と課題」宮城教育大学教職大学院紀要 第 2 号 pp.21-28.

メタ省察による教職大学院での学びの活用 —生徒の成果物による評価のズレに着目して—

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
金子 遥（中野区立明和中学校教諭）

1. はじめに

学校教育での問題状況に対処できる力の育成や向上が教師教育の課題となっている。こうした状況で、「理論と実践の往還」と「省察」を通した教員養成を行う教職大学院の使命は非常に重たい。同時に、その育成や向上に繋がる質の高い省察では、省察者の置かれた状況を自体の分析も行われる。ある意味、教職大学院等の期間で行われる授業や模擬授業といった「無菌状態」で行われる省察を実際の初等中等教育といった学校現場の「生々しい状態」で十分に生かされる省察にしていくことが、省察の質を高めることに繋がる。

そこで、教職大学院と学校現場での学びを結びつけるためのメタ省察の有効性を確かめるために、中学校社会科の省察会を行った。授業者を含めた3名の社会科教員が生徒の成果物を評価し、評価にズレが出た点を中心にした省察会でどのようなメタ省察が行われたかを報告する。

2. メタ省察による教職大学院での学びの活用

徳永ほか(2020)は、「理論と実践の往還」を研究の蓄積である「大文字の理論」や実際に自分が経験するという「実践」を通して、

『個別的で状況依存的な』種類の理論である「小文字の理論」を構築・洗練するという活動であると捉え、「省察」と結びつけて整理した。学校現場と教職大学院における省察の違いは、省察するもの（大学院生や修了生など）が置かれている文脈における省察の重要性（重みづけ）にあると考え、金子(2022)では、このような省察を軸にした関係性である「理論と実践の往還」を意識的に回しながら実践者の「知」を有機的に捉えるメタ省察ともいえる力こそが身に付けるべき「知」と示

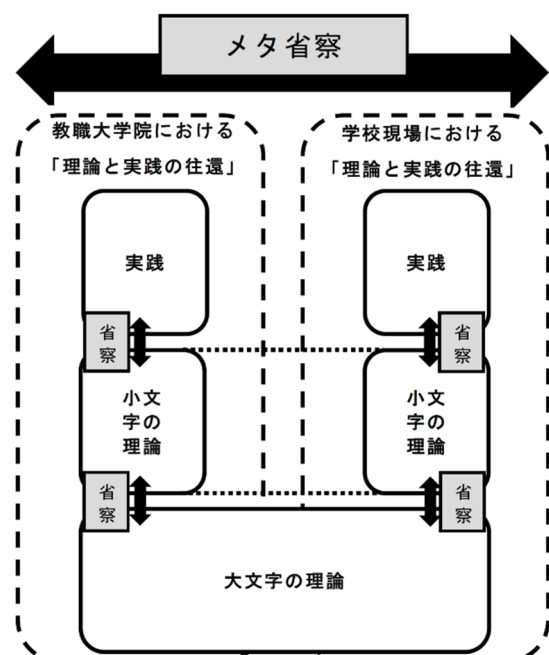


図3 実践者の「知」を有機的に捉える「メタ省察」

唆した（図 3）。メタ省察は、これまで「理論と実践の往還」の中に位置づけた省察を意識的にその文脈から問い直し、省察者の置かれた状況を分析する性質のものである。そうした意味で、これまでの省察をメタ認知しており、省察よりも高次に位置づく「メタ省察」と捉えることが自然であろう。メタ省察は、大文字の理論や実際に自分が経験する（した）実践の省察を通して洗練させた小文字の理論、それらを教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえて省察することで、理論と実践の往還を相互作用的に働かせ、「知」の創造や活用を促し、実践者の「知」をさらに高めるものである。教職大学院や学校現場といった文脈も踏まえた省察であるメタ省察が欠如していると、「無菌状態」で行われる省察を学校現場の「生々しい状態」で十分に生かされると妄信し、省察の質が高まらないだろう。

3. 修了生を対象にした省察会

中学校 2 年生を対象に中学校社会科「関東地方」の授業を行い、計 3 名がオンラインでそれぞれ成果物に対して行った評価のズレに着目して省察会を実施した。その結果、単元構想と設定した評価基準の改善点が見られた。これら 2 点は、メタ省察の視点で捉え直すと教職大学院時の授業の視点と学校現場での授業の視点の違いが指摘できる。つまり、目の前の学習者に合わせて評価基準や目標設定を問い直すことで、これまで開発していた授業から必要な要素を精選し改善する方向へと進んだと考えられる。これらはメタ省察によって教職大学院での学びの活用が行われたといえるだろう。

4. 成果と課題

本研究から、メタ省察という視点を活用することで教職大学院での学びを活用できたことが示唆された点、生徒の成果物のズレに着目した省察によって、意図的に目標や評価といった点に議論が繋がった点が成果といえる。

今後よりメタ省察の有効性を確かめるためには、学校現場ではより「生々しい状態」での実践を省察しているという意識が必要になる。つまり、文脈によって変化する小文字の理論をより洗練するためには目の前の学習者を具に観察しそれが省察に生かされるべきである。同時に教職大学院での学びはそれ自体がより「無菌状態」であること意識される必要がある。異なる文脈の中で洗練された小文字の理論がより洗練される方法として、メタ省察を再検討しモデルの修正・改善を行う必要がある。以上を今後の課題としたい。

主な引用・参考文献

- ・金子遥(2022)「教職大学院と学校現場での学びを結びつけるメタ省察—『理論と実践の往還』及び『省察』を問い直して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』11.
- ・金子遥・東俊克(2023)「メタ認知を軸とした社会科の「指導—評価」モデルの開発—中学校社会科『関東地方』を例に—」『京都教育大学環境教育研究年報』31.
- ・徳永俊太・富永吉喜・辻元弘(2020)「省察を軸にした教職大学院の授業—『実践』に着目して—」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』9.

生徒の探究する力を育成する新科目「Well-being」の創造 ～TOK のカリキュラムをもとに～

立命館大学大学院教職研究科 実践教育専攻 修了
砂川 真璃（立命館宇治中学校・高等学校 教諭）

I 研究の背景と目的

社会のあり方が大きく変わっていく現代において、生涯にわたって自分で課題をみつけ、その改善に向けて探究し続けることが必要とされている。しかし、学校で行われる探究的な学習のなかで、教科教育や日常生活の経験から身につけた知識・技能を現在ある文脈のなかで活用することができていないことが多いように感じられる。

国際バカロレア（以下 IB）では、教科学習と学習者を結びつけるための「知の理論（TOK）」は、「知識に関する問い」を考察し、「これまでのアカデミックな学習と教室外での生活の両方を通して取得してきた知識について振り返ることができる」ことをねらいとしている。

そこで、TOK のカリキュラムづくりや授業方法を取り入れた科目を設置することによって、生徒が今まで学んできた知識・技能を活用しながら探究するプロセスを経験することができると考えた。大学院で構想した「Well-being」のカリキュラムと 2023 年度から高校 3 年生を対象に実践している「Well-being」の授業について報告する。

II 「Well-being」のカリキュラム

TOK の特徴を踏まえ、平和学にもとづいた「Well-being」のカリキュラムを設定した。

「Well-being」の特徴の 1 つ目は、コアテーマである「ウェルビーイングな世界とはどのような状態か」という問いを探究することを中心としたカリキュラムとなっている。

2 つ目は、コアテーマを深めるための複数のテーマを設定した。平和学の 3 つの暴力を参考に世界で起こっている問題を取り上げ、それぞれにコアテーマとつながる問いを探究する機会を設けている。様々な実社会の問題に触れながらコアテーマである「ウェルビーイングな世界」について自分なりの考えを持てるようにしている。これらの教科の枠にとらわれない問いについて議論を深めることで、今までの学習や体験を活用することができると考えている。

3 つ目は、年間のカリキュラムを通して、人々のウェルビーイングを測る枠組みとして「How's life?」の 11 の項目を活用する。これらの項目は経済面や社会面、精神面などの様々な視点が含まれているため、人々のウェルビーイングを多角的に考えるための有効な手立てとなると考えた。

Ⅲ 授業実践①：問いをたて議論する授業

1 授業実践の概要と分析の方法

本授業実践は、2022 年度に高校 3 年生の選択科目の 90 名の受講生を対象とした。生徒自身が武力紛争に関して、問いをたて議論をする授業を行い、生徒が既存の知識や経験と結びつけて考察することができたかを検証した。

2 授業実践の結果の分析

生徒のレポートからどのような学問等にもとづいて論じているのかを整理したものが右の表である。過去の武力紛争や当該国の政治体制や人権のあり方を中心に論じている記述が多く見られた。答えがひとつではない問いに答えるときには、今まで学習・経験したときの知識を振り返りながら、問いを考えるうえで適切であると考えた「見方・考え方」から考察することができていた。

表 議論のなかで結び付けた既存の学習内容

歴史
争いの起源（食糧の奪い合いなど）・奴隷制・植民地・アメリカ独立戦争・フランス革命・第一次世界大戦・満州事変・日独伊三国同盟・指導者（ヒトラー）・第二次世界大戦・生活必需品の配給・兵役・徴兵回避・東条英機・戦争の犠牲者数・領土問題・湾岸戦争・教訓
政治
人権・憲法・政治体制・選挙制度・民主主義・独裁政治・国際機関（国際連合）・自衛隊・国際法・軍勢力・抑止力・軍拡競争・単一民族・和平合意
技術
GPS・航空技術・科学技術・原子爆弾・生物・化学兵器・ダイナマイト
経済
武器の貿易・社会主義／自由主義・市民・利益追求・軍需産業・物価上昇・預金封鎖・投資・食料不足
時事問題（現在の報道などから）
ウクライナ戦争・プーチン大統領・領土問題・報道やニュースのあり方・NATO・軍事同盟・差別発言・戦争孤児・難民・義勇兵・子ども兵・デモ・国際会議・サラダボウル論・マイノリティの人権問題・武器の密造・孤児・日米安全保障条約

Ⅳ 授業実践②：コアテーマにつながる問

いを探究する授業

1 授業実践の概要と分析の方法

本授業実践は、2023 年度に高校 3 年生の選択科目である「Well-being」の 53 名の受講生を対象とした。コアテーマとつながる問いである「直接的暴力が起こらないためには、どのような制度が必要か。」について生徒が議論し、発表した内容を分析し、生徒が既存の知識や経験と結びつけて考察することができたかを検証した。

2 授業実践の結果の分析

生徒の発表内容からは、直接的暴力が起こる原因を様々な視点からとらえ、解決策を考えることができていた。特に、政治・歴史・文化・道徳・情報・国際問題の視点から考察する生徒が多かった。自らの既存の知識を活用することで、今まで学んできた知識の重要性を再確認する機会となった。

Ⅴ 本研究の成果と課題

授業実践①・②から、問いをたて、議論するときには、今までの学んできた知識を振り返りながら、自分の文脈で知識を捉え直すことができることが窺える。しかし、本研究で行った授業では、歴史や政治経済などおもに社会科の範囲での振り返りが多かったため、他教科との連携を図りながら生徒が幅広い知識を活用できる機会を設けていきたい。

Ⅵ 引用参考文献

国際バカロレア機構（2020）『「知の理論」（TOK）指導の手引き 2022 年第 1 回試験』

視覚支援学校の美術における 絵画鑑賞学習モデル構築に向けた実践研究

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
浪岡 栞里

1. 研究概要

(1) 背景

本研究の背景として、視覚障がい者の絵画鑑賞の課題がある。美術館側では、①視覚障がい者による二次元絵画作品鑑賞の課題がクローズアップされていること(広瀬, 2016)、②美術館においても触図作成など様々な取り組みが行われていること、③視覚支援学校と美術館の連携も進められていることが挙げられる。一方、視覚支援学校側では、①美術の教員が、授業における鑑賞題材の開発に難しさを感じていること(池田, 2021)、②オリジナルの触図作成の難しさがアンケート調査から言われていること(正井ら・松山ら・山本ら, 2022)が挙げられる。

(2) 目的

これらの背景から、本研究では視覚支援学校での絵画鑑賞の授業を想定し、研究の大きな柱を「触図」「実物体験」「鑑賞の深化」の3つとした。触図では、美術館作成の触図の活用や絵画を触図へ翻案する方略の検討、実物体験では、言葉だけの認識で実物を知らないバーバリズムへの対応として描かれている事物の実物体験を取り入れること、鑑賞の深化では、新関・松岡(2020)の鑑賞学習ループリックを用いて授業計画を立案・評価することに取り組み、研究を進めた。

2. 実践内容

(1) 方法

2023年6月下旬から7月上旬にかけて視覚支援学校中学部12名のうち生徒5名を対象に、京都国立近代美術館に所蔵されている福田平八郎の「竹」を使用し、1回2コマの4回、計8時間の鑑賞学習を行った。生徒の視覚障がいの状態としては、盲生徒が2名、弱視生徒が3名であった。また、録音した音声を、鑑賞学習ループリックを基に評価も行った。作品の選択理由としては、①絵画作品の複雑な重なりが少ないこと、②美術館作成の触図があること、③具体物を用意できることの3点からである。なお、図1は作成した触図である。



図1 立体コピーによる触図

(2) 取り組みの詳細

鑑賞学習ループリックの枠組みも参考にしながら、①自由な発想を育む、②知識を育む、③理由を考える、④構図と作品作りの4回の展開で実践を行った。以下の表は、4回の展開の中で、注目した点と使用した教材をまとめたものである。

授業内容	鑑賞学習ループリック(新関・松岡, 2020)の枠組み	触図と実物体験
絵画作品「竹」との出会い	形への注目	京都国立近代美術館 「さわるコレクション」
鑑賞を深めるために ー本物の竹に触れようー		実物体験
絵画作品の要素に迫る(1) ー色と位置についてー	色と位置・重なりへの注目	立体コピーによる触図
絵画作品の要素に迫る(2) ー自分なりに表現しようー	構図への注目	立体コピーによる触図

3. 成果と課題

(1) 成果

成果は、「触図」「実物」「評価」の3つの視点で挙げられた。触図(図1)は、色の違いを触覚に置き換える際の翻案方法、実物の触感を想起できるような翻案方法の2つの工夫が必要であることが分かった。実物体験は、視覚障がい児童生徒の場合、言葉と概念を結びつける必要性はこれまでも指摘されてきたところだが(青柳・鳥山, 2020)、今回の実践を通して具体物を用いることの有効性を再確認できた。評価は、授業を計画する上で鑑賞学習ループリックの観点を活用したり、生徒の言葉をレベルと比較して評価することで鑑賞学習の現在地を確認したりできる、という面で有効であることが分かった。

(2) 課題

成果が挙げられた一方で、課題も3つ挙げられた。1つ目は、全盲生徒と弱視生徒が共に共用できるように作品と触図の一致を目指すことである。使用文字や見えの状態によって触察に差があったり、触図の表現の制限から絵画作品に違いが生じたりしていたことから、何をどこまで触図で表現するのか、触図によって表現が難しい場合はそれを補うツールをどうするのかなどの工夫が必要と感じた。2つ目は、具体物の準備と抽象的な絵画作品の鑑賞についてである。鑑賞する作品によっては具体物を準備することが難しい可能性があり、抽象的な作品となればさらに難しくなる。様々な理由から作品の選択肢が狭まる中で、どのように絵画作品を選択し、具体物を準備・工夫するのが大切になると考える。3つ目は、評価から根拠を引き出す発問の工夫である。生徒の発言を評価する中で「どうしてそう思ったのか」といった発問をより多く投げかけることができれば良かったのではないかという反省があった。言葉を文字に起こし、参考となるループリックの評価観点を基に評価することで自身の発問の振り返りにもつながり、その後の授業改善につなげることが大切だと考える。これらの課題に取り組むことで、視覚障がいのある生徒の発言を引き出しながら鑑賞を深めていくことが期待できる。

科学的根拠を活用した食行動の判断を促す授業の開発 —小学校第4学年「人の体のつくりと運動」における 咀嚼に着目した学習—

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 3年
松山友香

共同研究者 兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授 山本智一

I. 問題の所在と研究の目的

現代の児童を取り巻く食の環境は、食べるものの種類や量を自分の意志で決定するものへと変化し、食に関する知識の習得と食意識の向上が一層重要となっている。さらに、食に関する知識の誤解は、望ましくない食意識の形成や摂食等に関する問題に陥る可能性を増大させるため、正しい食行動に繋がる科学的な理解が必要である（佐々木，2021）。

特に、咀嚼は、発達途上にある児童にとって重要な食行動であるため、小学校教育において、適切な咀嚼の習慣化や実践を目指した咀嚼に関する学習が求められている（e.g., 厚生労働省，2009）。また、児童が、日常生活において咀嚼を適切に実践していくためには、咀嚼のしくみを理解する力と、咀嚼の効果を認識して実践に反映させる力が必要である。これらの力の育成には、人体に関する理科の知識を活用して咀嚼を学習させることが効果的であると指摘されているが、そのような実践は見られない。

そこで本研究では、小学校第4学年理科「人の体のつくりと運動」における授業の開発指針を導き、それに基づいて開発した教材や授業の効果を明らかにするとともに、今後の授業改善に資する知見を提案することを目的とする。

II. 授業の開発指針

本研究では、先行研究（e.g., 竹内ら，2012；高田，2017）の知見を生かして、以下の3つの授業の開発指針を設定した。

- (1)自分の食生活及び咀嚼習慣を振り返り、問題点に気づくことができるようにする
- (2)模型や描画を活用し、具体的に筋肉の動きや咀嚼の状況を可視化して理解できるようにする
- (3)理科の知識を活用しながら、自分の咀嚼習慣をよりよくするための工夫を考え実践できるようにする

III. 咀嚼に着目した模型教材の開発と有効性評価

はじめに、指針(2)を具現化するために頭蓋部の模型教材を開発した（図1）。これは、頭蓋部における骨と筋肉のしくみに着目させながら、咀嚼する時の筋肉のつき方や、噛む力と筋肉の縮み方の関係について体験的に学習できる教材である。

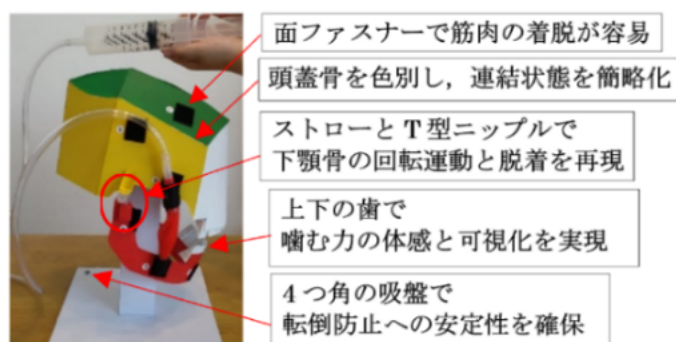


図1 頭蓋部の模型教材

頭蓋部の模型教材の有効性については、共通の特徴を有した腕部の模型教材を作製し、両者を「人の体のつくりと運動」の授業に導入した。対象は、兵庫県下の公立小学校第4学年1学級（27名）で、実施期間は、2022年9月～10月における計7時間であった。有効性は、「腕部における骨と筋肉の働き」を転移させて「頭蓋部における骨と筋肉の働き」を理解できたかという「学習内容の理解度」と、腕部と頭蓋部の模型教材の使い勝手を比べた「模型教材の使用感」の2観点で評価された。その結果、腕部と同等の理解を促し、操作性以外の項目において腕部と同等の効果が得られることが明らかになった。

IV. 第4学年「人の体のつくりと運動」における授業の実践とその評価

小学校第4学年「人の体のつくりと運動」にて科学的根拠を活用した咀嚼の判断を促す授業をデザインした。改良した頭蓋部の模型教材を活用するとともに、指針(1)と(3)に基づいて、科学的な説明を構築させることに効果的なアーギュメントを導入し、咀嚼のしくみや効果に関する科学的な説明を促すようにした。授業の対象は、兵庫県下の公立小学校第4学年2学級（44名）で、実施期間は、2023年1月の各2時間であった。1時間目では、既習の「腕が曲がる時の骨と筋肉のしくみ」を手がかりに、模型教材を操作しながら「口が動く時の骨と筋肉のしくみ」について学習させ、2時間目では、模型教材による咀嚼実験を通して「よく噛む時の骨と筋肉のしくみ」と咀嚼の効果を学習させた。

その結果、「骨と筋肉の働き」という科学的根拠を活用して咀嚼のしくみや意義を考えさせることについては、達成できた。しかし、咀嚼に対する意識を向上させ自身の日常生活へ反映させることについては、十分な効果が得られなかった。これらから、「よく噛むことの意義」という視点で児童自身に深く納得させる必要があるという課題が明らかになった。

V. 第4学年「人の体のつくりと運動」における授業の改善

IV章で述べた授業の課題を克服するには、咀嚼に対する意思決定を促したり、「よく噛むことの意義」について他者を説得させたりする働きかけが必要である。これらの解決を目指し、新たに先行研究（e.g., Berland & Reiser, 2009; 山本ら, 2013）の知見を生かして3つの改善指針(1)学習活動で検討したことを活用しやすくして、アーギュメントの構成を支援すること、(2)意見を交流しやすくして、理由付けの吟味を促すこと、(3)実験結果を共有しやすくして、証拠の比較を促すことを設定した。これらを実現するために、アーギュメント構築支援システム「Argu-made」を開発し、「主張－証拠－理由付けを含むアーギュメント」の構成過程における議論やデータ等の吟味を促すようにした。

VI. 総合考察と今後の展望

本研究で導出した、小学校第4学年理科「人の体のつくりと運動」における科学的根拠を活用した咀嚼の判断を促す授業の開発指針は、科学的根拠を活用した咀嚼の判断を促すために、一定の効果があつた。さらに、「Argu-made」と、改良を重ねた模型教材を活用した新たな授業計画を提案できた。今後の課題は、授業計画を実施し、「Argu-made」の有効性や改善授業の学習効果を評価することである。

引用文献

- Berland, L. K., & Reiser, B. J. (2008). Making Sense of Argumentation and Explanation, *Science Education*, 93, 1, 26-55.
- 厚生労働省 (2009). 歯科保健と食育の在り方に関する検討会報告書「歯・口の健康と食育～噛ミング30（カミングサンマル）を目指して～」. <https://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/07/dl/s0713-10a.pdf> (acc. 2024/1/5)
- 佐々木努 (2021). 実験医学別冊もっとよくわかる！シリーズ もっとよくわかる！食と栄養のサイエンス 食行動を司る生体恒常性維持システム, 羊土社.
- 高田昌慶 (2017). 感覚に基づく誤認識を、体感的に修正しうる教材の開発 —体感できる、腕の曲げ伸ばし筋肉モデル—, 日本科学教育学会研究会研究報告, 31(7), 31-34.
- 竹内倫子・江國大輔・友藤孝明・古田美智子・森田学 (2012). 早食いの是正に対するパンフレットと食行動記録法の効果, 口腔衛生学会雑誌, 62 (4), 384-390.
- 山本智一・稲垣成哲・山口悦司・村津啓太・坂本美紀・西垣順子・神山真一 (2013). 適切かつ十分な証拠を利用するアーギュメント構成能力の育成：小学校第5学年「物の溶け方」の事例, 科学教育研究, 37 (4), 317-330.

ICT 活用を起点とした授業改善に向けた校内研修の取組

奈良教育大学大学院 教職開発専攻 1 年
米田 祥大（橿原市立耳成南小学校教諭）

1. はじめに

筆者の勤務校では、教師・児童ともに日常的な ICT の使用が認められ、ICT の活用の意欲も高い。一方、ICT の活用自体が目的と見受けられる実践も増え、情報活用能力の育成や授業改善には繋がっていないことを懸念していた。2023 年度の夏季研修は、勤務を離れ教職大学院で学ぶ筆者に研修依頼があり、これまでの ICT の活用推進を授業改善につなげるべく企画・実施した。その結果、夏季研修は十分に授業改善に向かうものとならなかった一方、これまでの授業について見直すきっかけになったことが推察された。そこで、ICT の活用によって顕在化しつつある授業づくりへの関心を授業改善に向けた取り組みにつなげるべく、授業づくりに関する研修プログラムを実施することとした。研修プログラム後に各学年より ICT を活用した授業実践の報告会（以下、実践報告会）が実施された。

2. 目的

夏季研修実施を踏まえ、ICT の活用を起点とした、授業づくりに関する校内研修プログラムを開発・実践し、その効果について検証する。

3. 研修の概要

研修の概要を表 1 に示す。学習指導要領の趣旨を踏まえ、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通した授業構想を具体的に提示するとともに、教科横断的な視点に立った課題づくりと評価について取り扱うこととした。また、各単元の学びをつなぎ、学習者の活動について考える足場を提供するために、学習の基盤となる資質・能力として位置づけられている、情報活用能力を取り扱うこととした。すべての研修の導入部には必ず、学校教育目標と夏季研修で意見を出し合って共有した「目指す子ども像」を提示し、授業改善の方向性を明確にした上で研修を行った。なお、研修は放課後約 1 時間自由参加の形で実施し、6 割～7 割の教職員の参加であった。

表 1 研修の展開と研修題

7/21	夏季研修
回	研修題
1	授業改善に向けて ～単元で学びをイメージする～
2	課題の作り方とカリキュラムマネジメント
3	学習評価
4	「自ら学ぶ」ってどういうこと？
11/22	実践報告会

点線囲み内・・・開発・実施した研修プログラム

4. 分析方法

実践報告会を、研修プログラムを検証する場とした。実践報告会は、各学年集団から ICT を活用した授業実践が紹介された後、各学年の発表に対する意見交換の場が設定される形式でおこなわれた。分析は、以下 3 つの観点で各学年の発表内容や意見交流で出された発言を分析した。

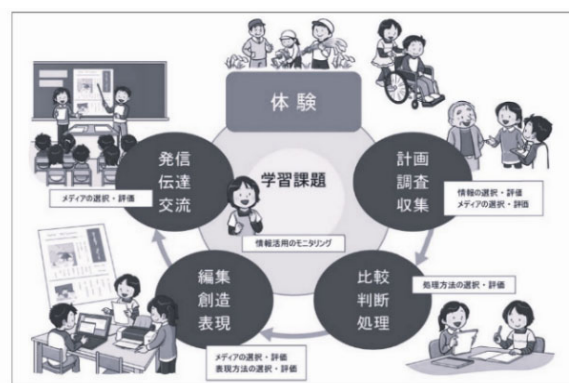


図1 情報活用に関する学習活動のサイクル

観点1：ICTの活用が情報活用に関する学習活動のサイクル（図1）に位置づいているか

観点2：ICTの活用において、育成を目指す資質・能力について言及されているか

観点3：ICTの活用が単元を見通して構成された学習活動の中に位置づけているか

5. 結果・考察

各学年の実践発表を各観点において筆者が分析した。その結果を表2に示す。

観点1は、全ての学年でICTの活用が子どもの学習活動の中に位置づいていることが示された。研修前は、多くの教職員が、ICTを活用して知識や技能を伝えること目的としていたが、今回の実践報告では、子どもたちの学習活動を軸とした授業が展開されていることが推察され、ICTの活用の仕方に変化が生じていることが示唆された。

観点2は、6年生以外、育成を目指す資質・能力を明確にしてICTの活用を行ったことを言及した学年はなかった。研修の導入部に、学校教育目標や目指す子ども像に向けて授業改善を行うことを繰り返し取り組んだが、ICTの活用の際にはどのような資質・能力を育みたいか意識化できていなかったことが明らかとなった。

観点3は、5年生と6年生の実践発表では、単元や題材など内容を見通して構成された学習活動の中にICTの活用が位置づいていた。加えて、教科横断的な視点からの能力育成を挙げており、研修を参考にしたとの言及もあった。

5.1 意見交流の発話分析

「ICTを活用すること自体が目的になっており、ICTを活用する目的が明確でないことが問題だ」との趣旨の発言があった。また、それに同意する意見も多く表出された。単なるICTの活用に留まらない実践を志向する機運の高まりが見受けられた。

表2 実践報告における観点別の分析結果

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
観点1	○	○	○	○	○	○
観点2	×	×	×	×	×	△
観点3	×	×	×	△	○	○

6. 今後の課題

育成を目指す資質・能力に向けた系統的な取り組みが求められる。そのためにも、育成を目指す資質・能力を明確にして共有する必要がある。校内研修を計画的に企画・実施し、校内全体で研修を推進する体制を整えることが重要であると考えます。

教員の自己有用感を高める校内研修体制の構築

和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

西川 朋美（田辺市立 田辺東部小学校教諭）

1. 研究動機

近年、若手教員の増加や業務の多忙化など、学校現場が抱える課題は様々である。このような状況であるからこそ、教員としてのやりがいや達成感を味わえる機会や、そういった機会を共に喜びあえる同僚性の構築が大切だと考えている。

これまで現任校では、若手教員のサポートに力を入れた取り組みをおこなってきた。筆者の研究では、若手支援の視点は大切にしつつ、若手支援に関わる中堅教員やベテラン教員の「やりがい」「達成感」「自己有用感」を高めることを目指した。多くの教員が集まる校内研修の場を工夫し、研修が教員同士の協働の場となることで、それぞれのキャリア段階に応じた力を身につける機会にできるのではないか、また、教員同士が交流し、お互いに良い刺激を与えあうことは、やりがいや達成感、同僚との良好な関係性を生むことにつながっていくのではないかと仮説のもと、下図1の示した3つの取り組みを行なった。なお、本研究における若手教員とは、主に教職経験年数が5年未満の教員、中堅教員とは、現任校の実態を踏まえて、教職経験年数が6年以上の30歳～40歳代と設定した。

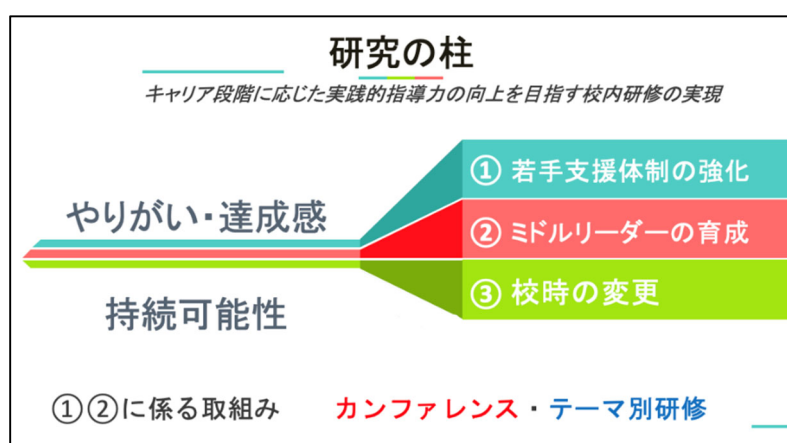


図1 研究の柱としての3つの取り組み

2. 取り組みの概要

①若手支援体制の強化と②ミドルリーダーの育成のための取り組みとして、「カンファレンス」と「テーマ別研修」を実施した。カンファレンスとは、授業検討を通じた相談会である。若手教員の授業動画を見ながら、授業者自身が課題だと感じている点や悩んでい

る点について、中堅・ベテラン教員がアドバイスをしたり、参加者同士で意見交流をしたりした。若手教員には中堅またはベテラン教員2名が専属でサポートにつき、チーム体制で若手教員の悩みに寄り添いながら、一緒に授業の流れを考えたり業務の支援に携わったりした。次に、テーマ別研修とは、若手教員のニーズや学校行事に合わせ、授業以外の内容で日々の業務に役立つ内容も扱う研修として設定した。講師役は校内の中堅またはベテラン教員が務めた。これまでは、図工の指導法、水泳や陸上の指導法、社会科の授業アイデアについて、ゲストティーチャーを招いた生徒指導研修などを実施した。取り組みの3つ目として、放課後に上記研修のための時間を確保できるよう校時変更を行なった。会議や朝の活動の時間設定を見直したことで、約30分の時間を確保した。

3. 成果と課題

令和5年8月下旬、若手教員4名とサポートを務めた中堅・ベテラン教員7名に聞き取り調査を実施したところ、3つの取り組みについて以下のような意見が得られた（表1）。

表1 3つの取り組みについての意見（成果と課題）

	成果	課題
カンファレンス	・研修システムが定着してきた。 ・若手の先生と関わって自分の課題にも気づけた。	・まだまだアドバイスする力が足りないと思う。 ・忙しい時期は研修の時間がない。
テーマ別研修	・すぐに役立つ内容で嬉しい。 ・いろんな先生の話が聞けるのが良い。	・いろいろな内容を扱ってほしい。
校時変更	・放課後にゆとりができた。	・休み時間との切り替えが難しい子がいる。

また、取り組みを通して教員のやりがいや達成感、自己有用感が高まったかどうかは、同僚性スクリーニングテスト¹とメンタリング・ハンドブック²内のチェックシートを用いて検証を行なった。その結果、同僚性については、快適性（笑いや喜びを共有し合える心地よい関係）と進歩性（理想を追求し、互いに高め合える関係）に関する得点が上昇し、同僚教員との関係性に対する満足度が高まったことが分かった。さらに、取り組みに対する教員一人一人の自己評価では、若手教員と若手教員のサポートに携わった中堅・ベテラン教員が、それぞれに自身の成長や取り組みの成果として挙げた項目に関連が見られた。

¹ 西永ら（2020）小学校同僚性スクリーニングテスト（暫定版）作成の試み

² 島田希（2012）監修ミドル・リーダーのためのメンタリング・ハンドブック-若手教師支援の充実を目指して- パナソニック教育財団

社会的な見方・考え方を働かせた 思考力・判断力・表現力を育成する社会科授業づくり －「指導と評価の一体化」を手がかりとして－

島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 修了
佐々木 弘二（松江市立義務教育学校八束学園教諭）

1. 研究の背景

令和2年度に施行された小学校学習指導要領においては、「学習評価の充実」という項目が新たに置かれ、形成的評価により授業改善を図るといった「指導と評価の一体化」による授業実践がより一層求められている。しかし、筆者が勤務する地域の小学校3校の教員を対象として実施した「小学校社会科における思考力・判断力・表現力の評価に関するアンケート調査」によれば、思考力・判断力・表現力の育成につながる評価を「行っている」と回答した教員は僅かに24%であり、学習評価を指導の改善に生かすといった視点での取組が十分になされていない実態がある。

2. 研究の目的・方法

本研究では、小学校社会科における思考力・判断力・表現力を育成する社会科授業を開発することを目的とし、学習評価に焦点をあてて研究を進める。この目的を達成するための方法は、次の4つである。

- ・先行研究の分析を踏まえ、小学校社会科において育成すべき思考力・判断力・表現力とは何であるかを規定する。
- ・社会科における思考力・判断力・表現力を適切に測るためのテスト問題を作成する。
- ・ペーパーテスト（以下、「テスト問題」と呼ぶ）を形成的評価として活用し、思考力・判断力・表現力を育成する授業改善の方略を検討する。
- ・授業改善による思考力・判断力・表現力の変容の分析を通して、その効果を検証する。

3. 本研究における思考力・判断力・表現力の規定

加藤(2017)などの先行研究の分析を踏まえ、社会科における思考力・判断力・表現力とは、社会的な見方・考え方を働かせて問いを見いだしたり、課題を追究・解決したりする問題解決学習の過程で育つ力であると捉え、表1のように規定した。

表1 本研究における社会科の思考力・判断力・表現力

思考力	「社会をわかる」ための問いを解決するために社会的な見方・考え方を働かせ、社会的事象の特色や相互の関連、意味を追究する過程で育つ力
判断力	「社会をつくる」ための問いを解決するために社会的な見方・考え方を働かせ、社会への関わり方や望ましい解決方法を追究する過程で育つ力
表現力	思考・判断したことをもとに説明したり議論したりする中で育つ力

4. 社会科における思考力・判断力・表現力を測るテスト問題の開発

テスト問題の作成については、授業で育成された思考力・判断力を適切に測るために、北の考え方（北2017）を参考にし、内容構成を図った。具体的には、評価の妥当性を保障するために、授業では取り扱わなかった社会的事象の事例を題材とする。また、評価の客

観性を保障するために、解答形式を自由記述として児童の思考や判断を可視化させ、テスト問題ごとにルーブリックを作成する。以上の考え方を基に、「思考力テスト問題」と「判断力テスト問題」を作成した。

4－①思考力テスト問題Ⅰを形成的評価として活用した授業実践

松江市立Ⅰ小学校第5学年の31名の児童を対象に、単元「低い土地の暮らし」において、思考力テスト問題Ⅰを実施した。その結果として、情報を関連付けて説明することや、他の地域との共通性を見いだして説明することに課題が見られた。そこで、次の単元「あたたかい土地の暮らし」の学習において、以下のような授業改善を図った。

- ・情報を関連付ける経験を積むために、クラゲチャート図やフィッシュボーン図などの思考ツールを活用する。
- ・共通性を見いだす経験を積むために、あたたかい土地の家と観光について思考する際に、寒い土地の家と観光の事例を提示し、2つの地域に共通した特色を見いだす活用を行う。

授業改善による効果を検証するために、思考力テスト問題Ⅱを実施した結果、思考力の評価が上がった児童が全体の58%であったことから、今回の授業改善は、児童の思考力を高めることに有効であったと言える。このことから、思考力テスト問題の評価結果を生かして授業改善を図ることは、思考力の育成に有効な手立てとなり得ることが示唆された。

4－②判断力テストⅠを形成的評価として活用した授業実践

松江市立Ⅰ小学校第6学年の33名の児童を対象に、単元「願いを実現する政治」において、判断力テスト問題Ⅰを実施した。その結果として、様々な視点から社会的事象を総合的に捉え、判断する力が十分に身に付いていないことが課題として挙げられた。そこで、単元末に行う判断力課題において、判断テスト問題Ⅰの解答経験を生かし、より質の高い判断を行うことができるよう、以下の方法によるフィードバックを実施した。

- ・ルーブリックの評価指標の内容を関連付けた記述内容には、マーカーペンで線を引く。
- ・ルーブリックを基にした評価結果(A, B, C)を記載する。
- ・評価方法について、全体に解説をする。

フィードバック後の単元末に行った判断力課題の記述内容を見ると、判断力テスト問題ⅠでC評価であった児童Yにおいては、判断力テスト問題Ⅰではなかった新たな視点に関連付けた記述が見られ、フィードバックによる判断力の向上が窺われた。しかし、多くの児童において、判断の視点に大きな変化は見られず、判断力の育成につながる効果的なフィードバックとはならなかった。改善点として、以下の2点を考察した。

- ・判断力テスト問題への取組が単元末の判断力課題に向けた学習活動であることを意識付けるため、単元の早い段階で単元末の判断力課題の内容を児童に伝える。
- ・判断の質を向上させるため、フィードバックの際に児童同士の相互鑑賞や相互評価の時間を設定し、より良い判断内容を出し合った後に、自身の解答を修正させる。

5. 教職大学院における学修の成果と課題

思考力・判断力を育成するために、問いを意識した授業づくりを行う力が身に付いた。また、形成的評価により思考力・判断力の学習状況を把握し、授業改善に努めることができた。今後は、表現力の育成に焦点をあてた授業改善の方略を検討していきたい。

参考文献：・澤井陽介，加藤寿朗（2017）『見方・考え方〔社会編〕「見方・考え方」を働かせる真の授業の姿とは？』東洋館出版。

・北俊夫(2017)『「思考力・判断力・表現力」を鍛える新社会科の指導と評価 見方・考え方を身につける授業ナビゲート』明治図書。

高等学校におけるコンテクストを基盤とする物理の授業 —「剛体のつりあい」の内容において—

岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

志波 拓弥

1. 背景

2018年のPISA学力調査(国立教育政策研究所, 2018)¹⁾によると, 日本の高校生の科学的リテラシーは加盟国中第2位であり, 長期的な傾向として上位を維持している。一方, 科学的リテラシーが中心分野であった2015年のPISA学力調査(国立教育政策研究所, 2015)²⁾によると, 生徒の科学への興味・関心がOECD諸国の平均値と比べ低いことや, 物理分野への興味・関心が理科の他分野よりも低いことが報告されている。

本研究で取り上げる「コンテクストを基盤とするアプローチ(context-based approach)」は, 物理教育では「コンテクストを基盤とする物理(context-based physics)」(以下, CBP)と呼ばれており, こうした課題への対応策として注目されている。

コンテクストを基盤とするアプローチについてシステマティックレビューを行ったBennet et al. (2007)²⁾は, このアプローチを「科学に関するコンテクスト(文脈や応用)を, 科学的な考えを発展させるための出発点として用いるアプローチである」と定義し, 科学の概念をまず取り上げ, その後に応用を学ぶ従来のアプローチとは対照的であると述べている。そして彼らは, コンテクストという言葉に「現在学んでいる物理と何らかの形で関連する事柄とその応用」との意味で用いている。

2. 研究目的

諸外国ではCBPに関する様々な実践が行われ, 生徒の物理に対する態度の向上に対し成果をあげている。一方で, わが国では実践の蓄積は乏しく, 高等学校物理における実践は管見の限り見当たらない。そこで本研究では高校生を対象にCBPの授業の開発と実践を行い, CBPが生徒らの物理に対する態度を向上させるかどうかを調べることにした。

3. 授業の概要

本研究では高等学校物理の単元「剛体のつりあい」において, 実社会・実生活における物理の有用性を認識させることを目的として, トレーニングをコンテクストとする授業を開発した。表1に授業の概要を示す。

表 1

時	コンテキストの内容	物理の学習内容	生徒の主な活動
1	・ バランスボードを使っ た体幹トレーニング	・ 剛体 ・ 並進運動と回転運動 ・ 剛体にはたらく力の移動	・ バランスボードに乗るアクティビティを行う ・ 身の回りの大きさのある物体に同じ大きさ、同じ向きの力を加えても、力の作用線が異なると物体に対する力の効果が変わる例を考える
2	・ ダンベルトレーニング	・ 力のモーメント $N = Fl$ $N = Fl \sin \theta$	・ ダンベル運動の際の力のモーメントを計算する ・ ダンベルを少し持ち上げた場合を例に一般の力のモーメントの式を導く
3	・ 腕立伏せ	・ 剛体のつりあいの条件 ① 力の和が $\vec{0}$ $\vec{F}_1 + \vec{F}_2 + \vec{F}_3 + \dots = \vec{0}$ ② 任意の点まわりの力のモーメントの和が 0 $M_1 + M_2 + M_3 + \dots = 0$	・ 腕立伏せでどの位置に腕をついたとき腕にかかる負荷が大きくなるか予想する ・ 剛体のつりあいの条件を使って腕立伏せの腕にかかる負荷が腕をつく位置でどう変化するか理論的に求める ・ 理論的に求めた結果が正しいか体重計の上で腕立伏せをする実験で検証する
4	・ 腕立伏せ ・ パーベルパンチリフト	・ 剛体のつりあい	・ 腕立伏せの際、腕にかかる負荷の大きさを計算する ・ パーベルパンチリフトの際、腕がパーベルを支える力の大きさを計算する

4. 授業の評価

開発した授業によって生徒の物理に対する態度が向上したかを評価するために、質問紙による調査を授業の第 1 時の初めと第 4 時の終わりに行った。質問紙調査の結果に対し、対応のある t 検定を行ったところ、表 2 の通りとなった。

表 2

	事前		事後		t 値
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	
物理の楽しさ	2.76	.328	3.07	.551	3.04*
全般的価値	3.41	.750	3.58	.503	1.02
個人的価値	2.92	.619	3.13	.522	1.33
将来思考的な動機付け	2.36	.516	2.49	.615	0.97
道具的動機付け	3.01	.594	3.25	.415	2.10**

5. 考察

以上の結果は、生徒が実社会や実生活での物理の有用性を認識できる授業が理科に対する興味・関心を高めるうえで重要であるという小倉(2008)³⁾の指摘と一致するものである。一方、コンテキストを基盤とするアプローチと類似した考え方である真正の学習論に着目し、非接触 IC カードを題材に授業を行った小川ら(2019)⁴⁾の研究では、科学に対する態度のうち道具的動機付けに加えて全般的価値、個人的価値及び将来的価値といった態度が向上し、その反面、楽しさに関する態度が向上していない。このことは本研究の結果と対照的であり、基盤となるコンテキストによって向上する態度の内容が変化する可能性を示唆している。このことから、単位ごとにより妥当と思われるコンテキストを選択し、それを基盤とする授業を行うことが求められる。

6. 参考文献

- 1) 国立教育政策研究所：OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査 (PISA2018) のポイント。
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf (2022 年 2 月 6 日参照)。
- 2) Bennett, J., Lubben, F., & Hogarth, S. : Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science Education*, 91(3), (2007) 347-370.
- 3) 小倉康：PISA の調査項目を用いた日本の中学 第 3 学年と高校 1 年生の科学への態度の比較 (〈特集〉科学的リテラシー)。科学教育研究, 32(4), (2008) 330-339.
- 4) 小川博士, 高林厚志, 池野弘昭, 竹本石樹, 平田豊誠, & 松本伸示. : 実社会・実生活との関連を志向する真正の学習論に着目した中学校理科の単元開発とその実践—生徒の科学や理科学習に対する態度に与える効果—。理科教育学研究, 59(3), (2019) 345-356.

小学校における学級経営に関する一考察 ～学級集団に対する教師のアセスメントに焦点を当てて～

広島大学大学院人間社会科学研究科教職開発専攻(1年)

牟田 圭佑(東広島市立三津小学校教諭)

1. 問題の所在

中央教育審議会(2021)は、社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきている中でも、義務教育において決して誰一人取り残さないことを徹底し、能力や適性等に応じた教育、居場所づくり、多様性の尊重や人間性を育むことの重要性を示している。文部科学省(2013)は、教職員の業務の特徴や業務の質の困難化から、成果が実感しづらい場合が多く、教職員個人が迷いや不安を抱え、得てきた知識や経験だけでは十分に対応できないことがあると指摘している。小学校学習指導要領解説総則編には、学習や生活の基盤として学級経営の充実を図るためには教師の営みが重要であり、その中で最も重要なことは確かな児童理解であることが示されている。

変化の激しい社会において、学校や教師に求められる役割は大きい、多様化・複雑化する教育課題に対して、子どもの行動や状況の背景をどう理解して良いかがわからず、迷いや不安を抱きながら対応している教員が多いと考えられる。また、学級経営の充実と教師の営みの重要性は示されているが、教師がその力をどう身に付けるのかについては、はっきりしていない。曖昧な部分が多いからこそ、学級経営を行う上で最も重要とされる児童理解に必要なアセスメント力に着目した。個別に行うアセスメントもあるが、教師は、学級集団を通して児童と向き合う時間が圧倒的に多いことを踏まえ、学級集団に対する教師のアセスメントに焦点を当て、小学校における学級経営について考察することとした。

2. 研究の目的

本研究の目的は、2点ある。1点目は、若手教員と熟達教員で、学級集団に対する教師のアセスメントにどのような違いがあるのかを探り、明らかにすることである。2点目は、学級集団のアセスメントをする上で必要な力について考察することである。

3. 研究の方法

- 熟達教員の学級における児童・授業・授業外で学級経営に関わる取組の観察
- 若手教員3名とベテラン教員3名の児童・授業観察と半構造化面接、データの分類整理

4. 成果と課題

成果としては、2点ある。1点目は、若手教員と熟達教員に対しての半構造化面接とKJ法を用いた分析から、学級集団に対するアセスメントについての若手教員と熟達教員との違いを整理することができたことである。問題の所在で述べたことと同様に、連携協力校でも多様化・複雑化する教育課題に対して、迷いや不安を抱きながら対応している教員が多いことが伺えた。曖昧な部分が多い学級経営で最も重要とされる児童理解について、学級集団に対するアセスメントに関して、若手教員と熟達教員で違いがあることがわかった。2点目は、若手教員に対する学級集団に対するアセスメントについて学ぶ機会や研修の必要性が示唆されたことである。学級経営に不安や葛藤を抱える若手教員にとって、学級集団のアセスメントについて学ぶことがその課題解決の手立てとなると考えられる。

課題としては、2点挙げられる。1点目は、学級集団に対するアセスメントにおける指標を示すには至らなかったことである。本研究では、若手教員と熟達教員でアセスメントの違いは明らかになったものの、どのような力が必要で、どのように身に付ければよいのかまで十分に調査できていない。それらを明らかにすることで、学級集団に対するアセスメントにおける指標を示すことができると考える。2点目は、学級集団に対するアセスメントについて学ぶ機会や研修を若手教員の負担とならないような形で実施することである。人手不足で空き時間が少なかったり、放課後に学年会議や研修等が入ったりして多忙な学校現場でも負担とならないように、計画的で内容の精選された研修を考える必要がある。

今後の研究では、若手教員と熟達教員の児童・授業観察、授業外での学級経営に関わる観察を引き続き行い、学級集団に対するアセスメントについて考察する。また、学級経営や授業に対しての不安を抱えている若手教員に対してアセスメントを主とした校内研修を行う。その際、他の学級担任のアセスメントや具体的な指導、児童の様子などを交流できるようにする。そして、研修によって学級集団に対するアセスメントについての理解を深めた結果、教師の意識や児童への関わり方がどのように変化していくのか検証していく。

【主要参考文献】

中央教育審議会（2021）『「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）』

文部科学省（2013）『教職員のメンタルヘルス対策について（最終まとめ）』

栗原慎二（2017）『マルチレベルアプローチ だれもが行きたくなる学校づくり 日本版包括的生徒指導の理論と実践』26-31

文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編 第3章第4節 児童の発達の支援 1 児童の発達を支える指導の充実 （1）学級経営，児童の発達の支援』

文部科学省（2022）『生徒指導提要 令和4年12月改訂』

赤坂真二（2019），『学級経営の意味と課題』日本学級経営学会誌 2019 第1巻 1-4

ながと版キャリア教育の創造 —みすゞ学園を中核とした組織づくりと カリキュラム・マネジメントを通して—

山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 2年

谷村 直美（長門市立深川小学校教諭）

長門市では、全国の地方と同様に少子高齢化の課題を抱えている。子どもたちがふるさと長門市で育まれた自分のキャリアを見つめ、将来的に、長門の未来を託せる人に成長してほしいということは、多くの市民の願いである。また、そのためのキャリア教育については、学校教育機関だけでなく、行政や市内企業なども大きな関心を寄せているところである。そこで、本実践研究では、長門市という自治体の現状を踏まえ、学校間、学校と地域間の連携を通じた地域版キャリア教育の創造を目的とした。

各機関のつながりを作る第一歩として、キャリア教育に関する各学校の情報や意識を共有する場の設定に取り組んだ。長門市は童謡詩人金子みすゞのふるさとであることから、中学校区のまとまりを「みすゞ学園」と称し、早くから中学校区を意識したコミュニティ・スクールを展開している。そこで、本校の児童が進学する中学校区である俵山・深川みすゞ学園において、1つの中学校、3つの小学校ですでに組織されている4校合同研修会や4校合同学校運営協議会などの場で、キャリア教育を核とした今後の方向性について、情報や意識を共有する場を設けた。

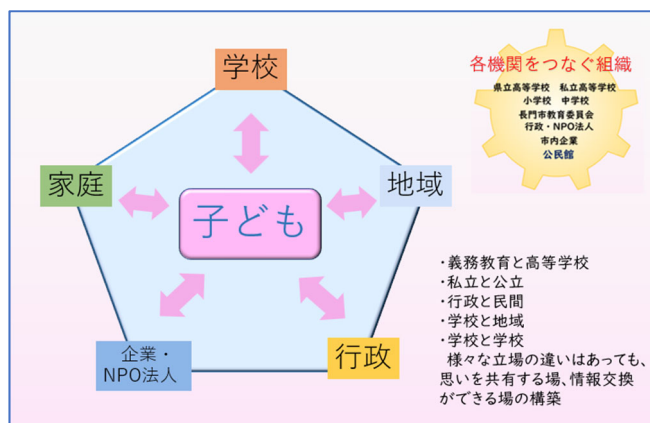
次に、学園内の3小学校から深川中学校へ進学することを前提とした総合的な学習の時間のカリキュラムを提案した。各小学校の6年生が、卒業前に自分の小学校区でおすすめしたい人・もの・ことについてのスライド資料を作成し、中学校に進学してからその発表を行うという内容である。この取組において、現中学校1年生は、小学校の卒業時に地

小中接続カリキュラムでつきたい力			
	小学校6年	中学校1年	卒業時
ねらい (児童)	・小学校6年間の地域学習で学んだ内容をもとに、「自分の好きな小学校区」についてプレゼンテーションを作成し、発表することとおして、 自分の成長や地域とのかかわりを確認する。	・自分と地域のつながりを紹介するプレゼンの交流を通して、中学校での総合的な学習の時間の 見通しをもち、自分なりの目的意識をもつ。	・ふるさとへの意識を中学校区から長門市全体に広げる。 ＝長門市を語る子へ
学習内容	・小学校での地域学習をもとに、自分の好きな小学校区のひと・もの・ことを紹介するスライドを作成し、お世話になった地域の方や保護者を対象にして発表する。	・新しく出会った小学校区を中心に、友達に対して自分のことを知らせる。また、友達の発表に対して適切に質問や意見を交流する。	
つきたい力 キャリア教育	・自己理解・自己管理能力	・キャリアプランニング能力	
みすゞ学園 学校・家庭・地域 連携教育 ビジョン	【小5～中1期】 ・長門から学ぶ。 (地域でめざす子ども像＝「長門を愛する」) ・他者の思いや考えと比較して伝える。 (地域でめざす子ども像＝「思いや考えを伝える」)		・ふるさと長門に貢献する。

域とのかかわりや学習を振り返り、中学校進学にむけた意欲の向上を図ることができた。また、中学校に進学してからはお互いの発表を聞き、新たな仲間が住んでいる地域へ関心を広げることや、中学校で身につけたい力について見通しをもつことができた。

一方で、小学校から中学校へ児童の発表資料や学習の目的を確実に引き継ぐことには課題が残った。職員の入れ替わりがあっても、カリキュラムの目的や進め方が確認できるように、キャリアパスポートだけでなく、映像や写真資料など、一人一台端末の機能を活用した記録を残すことが、今後の継続のために必要であるという共通理解を図り、今年度の取組を進めているところである。

また、情報や意識を共有する場として、院生の立場で「ながと版キャリア教育を語り合う会」という任意の会の立ち上げに関わる機会を得た。この会において、義務教育である小中学校だけでなく、県立、私立の高等学校、行政、NPO法人、企業等、市内のキ



ャリア教育に関わる多くの機関と情報や課題の共有ができた。さらに、このつながりをきっかけに、異校種同士や学校と地元企業といった、新たな連携、協働の形が生まれた。その1つとして、今年度、市内企業と高等学校の提案を受け、原籍校を含む小学校2校と高等学校の合同プロジェクト「つな

がるおむすびプロジェクト」が実現した。大津緑洋高等学校普通科の1年生と市内の小学校2校が、それぞれの学校の総合的な探究の時間と総合的な学習の時間のカリキュラムを進めながら、「おむすびの開発」という点において協働するというプロジェクトである。この中で各小学校の児童は、それぞれの学校の特色に応じたカリキュラムと、自分たちの願いや実態に即したおむすび開発を高校生との協働によって行っていた。高校生は市内の企業と連携し、起業に向けた思考を学びながら、小学生のニーズに応じるための手立てを考え、実行に移してきた。小学生と高校生というこれまで実現しにくかった組み合わせの学びにより、小学生が地域の先輩として高校生に憧れをもつ姿や、高校生が小学生の素直な地域愛に触発される姿など、学びの相乗効果が見られた。

異なる組織をつなぐには乗り越えるべき課題が数多くある。しかし本実践を通して、子どもたちにつけたい力を明確にし、連携の仕方を工夫した学習を展開することが、自己のキャリアを実現するために必要な資質・能力を効果的に高めることにつながると確認できた。今後、カリキュラムを持続可能なものにするために、各機関と連携して子どもを中心にした目的の共有や展開の工夫を行いたい。近い将来、このような地域のつながりの中で成長した長門の子どもたちが、ふるさとに貢献し、自分たちで新しいつながりを創造してくれるものと願っている。

「自分を感じる」を大切にする教育実践 ～自然スクール「TOEC」からの学びを通した一考察～

鳴門教育大学大学院 学校教育研究科 高度学校教育実践専攻 2年
堂下 明日香（上尾市立原市小学校教諭）

1. 研究の目的と背景

本研究は、論者自身の「親」として感じた「生きづらさ」の経験や、教師として接する子ども達や保護者・同僚に見られる「生きづらさ」の実感が始まりである。研究の中で、現代を生きる人々の「共同」が希薄になったことで、新しい「生きづらさ」が生まれている現状を確認した。そして、そのキーワードとなるのが「他者」であることも浮かび上がってきた。また、相手の内面世界に変容をもたらす「対話」の大切さが見出された。

「対話」には、自分の「本音」を大事にした自問自答が必要であり、さらに、その初期段階では、「自分の感覚」や「自分の手応え」と言った「自分の感じる」ものを大切することが欠かせないという考えに至った。そこで、「自分の感じる」を大切にする教育実践によって、自分の場所から「生きづらさ」をほぐし、幸せに生きる力や関係づくりを目指していきたいと考えている。

2. 先行研究・実践事例より学ぶー自然スクール TOEC の実践についてー

NPO 法人自然スクール「TOEC」（伊勢達郎代表：以下 TOEC をと略す）は、「人との関わり、自然との関わりを通して、あなたがあなた自身をとりもどし、あなたがあなた自身になるところ。そんな場所になるように」という理念のもと、1998 年に小学校「自由な学校」を創設した。「自分を知り、みんなと調和しながら創造的に自立して生きる」ことを目指したオルタナティブスクールとして、現在に至る。その特徴は、遊びと学びが一体となった「遊学」という時間であり、子どもたちは、自分の「やりたい」を起点に自分の 1 日をデザインし活動している。右記〈自由な学校の一日〉が日課であり、決められた教科や行事はない。子どもたちが考えた活動（プラン）が、そのままカリキュラムとなる日々を積み重ねている。「認める教育」「子どもが主体である学びの場」「柔軟な場」を根幹とし、子ども達が「自分になる」こと目指している。

公立の学校でも大切にされてきたことに「子どもの主体性」がある。一方で、TOEC の示す「主体」には、「子ども達は、教育の対象ではなく、主体である」という伊勢の強い思いがある。ここでいう「主体」は、子ども側からの発信で学びは始まっていくという、認識や行為の担い手という根本的な意味を含み表現されている。

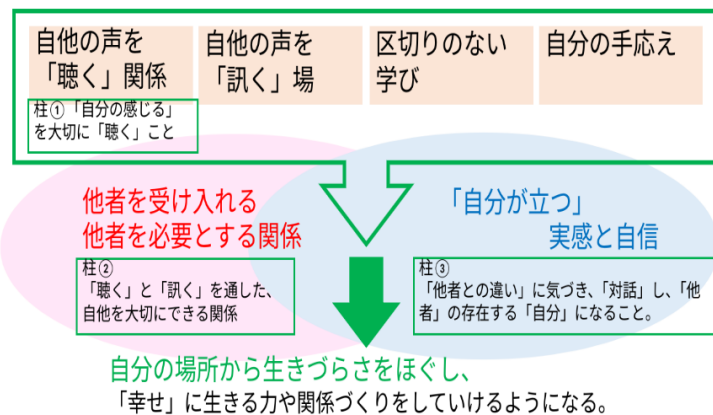
「柔軟な場」は、学び・遊び・暮らしの境界が明確ではなく、子どもの思いに学びの進度も委ねられている場であり、公立の学校には馴染みの薄いものかもしれない。しかし、

＜自由な学校の 1 日＞

- 9:30
モーニングミーティング
（全員集合でプラン等を
聴きあう。調整する。）
- 遊学の時間
（プランを実行する）
- 昼食タイム 11:30～14:30
（食べたいタイミングで）
※昼食後は遊学へ
- 15:00 片付け・
さよならミーティング

論者は、このような「主体」と「柔軟な場」によって、子ども達がつかんでいく「自分の感覚」や「自分の手応え」が極めて現代社会に生きる子ども達にとっては重要であると考ええる。以下の図には、公立の学校で大切にしたいことと研究のつながりを示した。

自由であるからこそ「対話」が必要であり、「自他の声を『聴く』関係」に基づいた「認める教育」が展開される「対話」が可能な環境をつくろうとしている。しかし、この段階では、大人側の願いが基盤となって「場」が成立している。これを更に、自分の意思をもって尋ねることを含意し、互いに「自他の声を『訊く』関係へと深化させていくことも論者は重要だと考えている。



公立の学校でも、そういった学びの場をつくることで、「他者を受け入れ、他者を必要とする関係」と『自分が立つ』実感と自信」となり、自分の場所から「生きづらさ」をほぐしていける力となっていくと考えている。

3. 論者の実践について

実践には、粘土を使った「造形遊び」を選択した。造形遊びは、学習指導要領からもその他の文献からも、「自分の感覚」「自分の納得」「生きることを学ぶ」など、本研究とのつながりが深いことが改めて分かっている。一方で、学習指導要領における「遊び」は、TOECが「柔軟な場」と表現し、本研究で大切にしたい「区切りのない学び」とは、その時間を子どもたちに委ねて、教えることを手放す場という点において、少し意味合いが違っているということも見えてきた。そこで本研究では、つくる・関わる・遊ぶ・学ぶの行き来を許容する「区切りのない学び」の場を用意することを大切にしながら、「造形遊び」を、「自分の感じる自分の心の動きを重視し、素材や他者との関わりの中で試行錯誤していく造形活動」とし、実践を行った。

4. おわりに

自然スクール TOEC は、オルタナティブスクールの礎を築いてきた場所である。一方で、公立の学校の現場からは遠く、その教育も「TOEC という特別な場所だからできること…」と距離を置かれがちであった。しかし、両者は、子どもの「幸せ」を願う熱意では一致しており、また目指す方向性の重なりもある。そんな TOEC という学びの場にある理念を整理し、公立の学校での実践の可能性を見出すことができたことは、私にとって大きな一歩であるとともに、現在の学校教育全体にとっても、意義のあることだと考える。

今後は、「造形遊び」での実践を積むこと。そして、本研究で示したことをもとに、他教科・領域でもつながりを見出し、実践を広げて、私自身の研究を今後も深めていきたいと考えている。また、TOEC の理念にある、認める教育のための「大人のあり方」や「柔軟な場」について、本研究で得た考えを、現場の先生方と共有し、子ども達が「主体である学びの場」が広がっていくことを目指していきたい。

小・中学校における事務職員の運営委員会参加による 学校経営上の効果に関する研究

香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 1年
谷口 雄英（高松市立山田中学校主任）

1 研究テーマ設定の理由

2015（平成 29）年 4 月 1 日、地教行法や学校教育法の一部改正が行われ、事務職員の職務規定が「事務に従事する」から「事務をつかさどる」と改正された。香川県においても、2022（令和 4）年 3 月には、事務職員の運営参画の推進等を目的として「香川県市町立小中学校事務職員人材育成方針」が策定された。これまでも事務職員は、教頭と連携・協働しながら校長を補佐し、学校運営に携わってきたが香川県公立小中学校事務職員協会が会員を対象に行った調査では、約 3 割の事務職員しか参加していない現状が明らかになった。

総務・財務等に通じる専門職として、意思決定場面において専門的な情報を提供するなど、主体的・積極的に学校運営に参画することが求められる状況ではあるが、実際の学校現場では、調査結果のとおり運営委員会の参加者に事務職員が規定されていない学校の現状が伺える。運営委員会に参加している事務職員からは、学校運営の円滑な推進や業務改善につながる事例が多数報告されているが、運営委員会の開催時間の問題や管理職をはじめすべての教職員が学校運営の視点から事務職員の果たす役割について理解を深められていない現状があるなど、様々な問題点や課題が山積している状況である。

2 研究の目的

本研究の目的は、小・中学校事務職員が運営委員会に参加することでもたらされる学校経営上の効果について明らかにすることである。日本教育事務学会の創立趣意（2013）では、「授業など直接子どもと向き合う活動以外の仕事を、『教育事務』と呼ぶ」と述べられているように、学校事務においても学校の在り方の変化とともに教育活動に携わるなど役割を変化していく必要がある。教育活動に事務職員も携わることで、今までよりもさらに教育活動に対して効果的な働きかけができると考える。そこで事務職員が教育に携わる意識を高めるためにも学校運営への参画に研究の焦点を当てることとし、その中でも特に学校運営参画の中でも学校経営の方向性を決定づける運営委員会参加を研究対象とする。

3 研究の方法

研究の方法として次の 5 つを行った。1 つ目は、高松市立小・中学校運営委員会参加者の事務職員に対する意識実態調査、2 つ目は、A 中学校における運営委員会参加による事例収集シートを用いた有効事例収集、3 つ目は、研究協力校（小学校）における運営委員会参加による事例収集シートを用いた有効事例収集、4 つ目は、高等学校における事務部へのインタビュー、5 つ目は、A 中学校における各種会議（職員会議・主任会等）への参加である。

4. 実践を通して明らかになったこと

高松市立小・中学校運営委員会参加者の事務職員に対する意識実態調査では、参加者の7割が、事務職員が学校運営に参画することが求められていることを知っている現状や事務職員が運営委員会に参加することで効率的になるという回答が9割を超えるなど、事務職員が学校運営において果たす役割への期待の高さが明らかになった。

その反面、約半数の学校で事務職員が常に運営委員会のメンバーとして規定されていない状況等も明らかとなった。さらに事務職員が運営委員会に参加することに対する校長の意見としては、「事務職員の業務とあまり関係のない部分での検討や話し合いが多く、忙しい事務職員の時間を使うのがもったいない」など、事務職員に配慮している実態や認識が明らかとなり、事務職員への期待と現実とに乖離が見られた。

運営委員会の参加では、運営委員会に参加していなければできないかかわりがあることの発見や協議に多様な視点を入れることで財務を中心として円滑な学校運営を行えるだけでなく、教職員連携の推進、生徒指導や危機管理での効果、学校教育目標実現の一助を担えることなど様々な成果や効果を明らかにすることができた。

5. まとめ

(1) 本研究に対する効果

本研究を通して、財務や会計、法規等の事務職員の専門性を生かした参画、教育事務職員として教育活動にかかわった参画、教職員理解を深められたことによる職務の変容の3点の効果があった。

(2) 全体考察

運営委員会に参加したことで、職員会議だけでは得られなかった情報を得ることや教育事務職員として様々な参画を果たすこともできた。さらに合意形成のための中核教員等の発言を通して、教育への考えや視点、教育理念などを総合的に知ることができたことなど、参加することの有用性が明らかになった。

運営委員会での協議は、計画案の段階での協議であることから、事務職員が協議に参加することで財務や会計、服务等様々な観点から提案を行うことができる。また全体の把握を行うなかで、事務職員のネットワークを活用した情報提供や教員とは違った視点からの提案を行うこともできる。さらに従来の職務においても学校全体の情報を把握することで、日常における職務を通じたかかわりの変容があった。

このように事務職員が運営委員会に参加することで、学校経営に対して様々な効果を挙げられるだけでなく、働き方改革など様々な効果を発揮できる。

参加のパターンとしては、会議の参加者の一人として規定されるパターン、事務職員が関係する議題のみ参加するパターンなどが考えられるが、事務職員が関係すると考えられる議題以外でも効果が見られた。このことから事務職員が運営委員会参加者の一人として規定され、会議に参加することが望ましい。

課題としては、ただ参加するだけでなく、学校全体を把握するという意識や専門性を生かして学校運営に貢献するという意識を持ち、自分にできることを常に考えながら会議に参加することが重要である。事務職員としての力量を高めることに加え、教育活動に携わるという意識の向上が必要であると考えられる。

アフターコロナの学校行事デザイン

～児童ウェルビーイングからの考察～

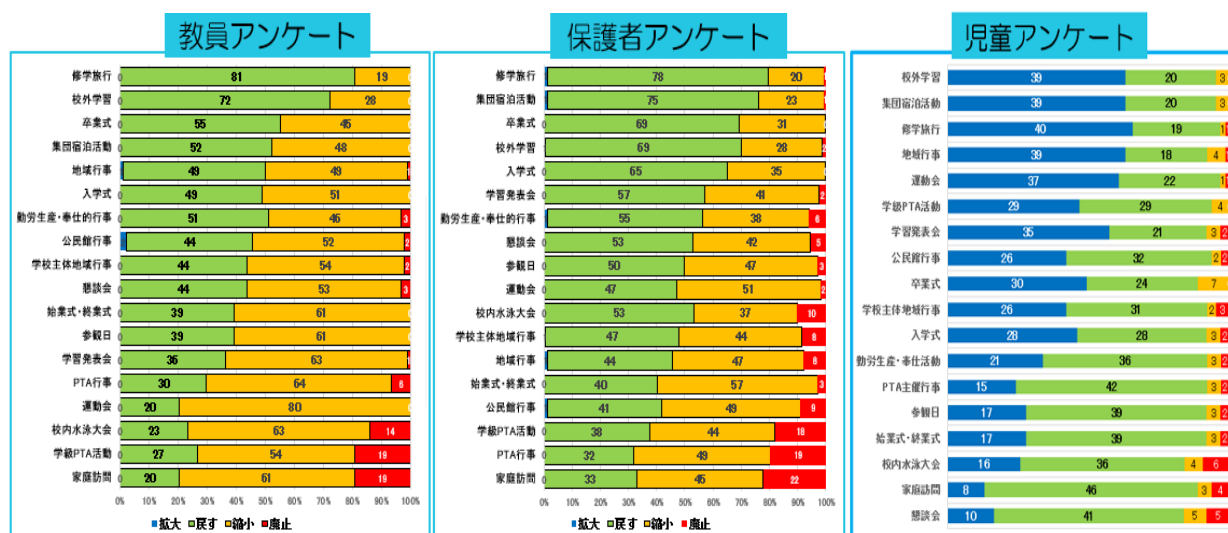
愛媛大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了
松岡 竜彦（愛南町立城辺小学校教諭）

1 研究の目的

コロナの5類化にともない、学校現場では日常が取り戻されてきた。その中で、学校では、コロナ禍で進められた生活スタイルの変化や行事の持ち方をどのようにコロナ前に戻していくか、大きな岐路に立たされている。ICT活用、働き方改革などコロナ禍で進んだ良さを残しながらも、何を大切にしていくのかを考えるべき時にきている。そこで、本研究では児童のウェルビーイングを中心に捉え、学校行事の持ち方を考察することを目的としている。

2 研究の方法

研究を進めるに当たり、まずは、令和4年度に児童・教員・保護者を対象にポストコロナアンケートを行った。アンケートは、家庭訪問など18の行事について、それぞれの行事をコロナ前より拡大する、コロナ前に戻す、コロナ前より縮小する、廃止するの4件法で行い、意識調査を行った。対象は、教員・保護者についてはA町全域、児童についてはA町B小学校として研究を進めた。調査の結果は、図1のようになり、子どもたちの意識と教員、保護者の意識との間に大きなズレがあることが分かった。



(図1 ポストコロナアンケート)

教員・保護者については、特に家庭訪問、学級PTA、PTA行事は、コロナを機に縮小・廃止してもいいのではないかという意見が多い傾向にあることが見受けられた。一方で、児童については、どの行事もコロナ前より拡大、コロナ前に戻すという意見が多い傾向

向にあることが見受けられた。これについては、児童の前向きな姿勢やその場の雰囲気等で左右されると考え、令和5年度は、それぞれの行事の後に、ウェルビーイングアンケートを行った。アンケートについては、PERMA理論を基に図2のような行事振り返りシートを作成し、それぞれの行事の後にを行った。このアンケートは、B小学校6年生30人を対象に4件法で行い、

PERMA理論 × 行事振り返りシート	
ウェルビーイングの多面的モデル (PERMA理論 Seligman(2011)) P(Positive emotion ポジティブ感情) E(Engagement 物事への積極的な関わり) R(Relationship 他者とのよい関係) M(Meaning 人生の意味や意義の自覚) A(Accomplishment 達成感)	行事(活動、取組)は楽しかったですか 【ポジティブ感情】 行事の準備から当日まで積極的に参加することができましたか 【物事への積極的な関わり】 行事を通して、友達の良いところを見付けられましたか 【他者とのよい関係】 この行事は、明日からの学校生活に役立ちそうですか 【人生の意味や意義の自覚】 行事を通して、自分の成長を感じることができましたか 【達成感】
学校改善の実践的研究授業資料 (露口2022)	

(図2 行事振り返りシート)

検証を進めた。現段階で、入学式、始業式、修学旅行、対面式、終業式、水泳大会、避難訓練、運動会、音楽発表会、学習発表会の行事でアンケートを行い、ポストコロナアンケートと合わせて考察を行った。

3 考察

アンケートからは、どの行事も、子どもたちのウェルビーイングの状態を高めることにつながっていることが見受けられた。それぞれの項目の主な傾向は次の通りである。

ウェルビーイングの状態	高まりが見られた主な行事(肯定率)
ポジティブ感情	修学旅行、運動会、音楽発表会、学習発表会、対面式(100%)
物事への積極的な関わり	運動会、学習発表会(100%)、音楽発表会(95%)
他者との良い関係	修学旅行、運動会、学習発表会(100%)、音楽発表会(95%)
人生の意味や意義の自覚	修学旅行、運動会、学習発表会(100%)、音楽発表会(88%)
達成感	修学旅行、学習発表会(100%)、運動会(96%)

どの項目でも修学旅行が高くなるのは予想通りであったが、それ以上に子どもたちのウェルビーイングを高めたのは、運動会であった。運動会については、コロナ禍とともに、これまでの1日開催の運動会から、半日開催の運動会へ移行した学校が多いと耳にしている。実際、昨年度のポストコロナアンケートからも、保護者・教員からは、運動会はこのまま半日開催を望む声が多いのが現状である。このズレを今後の学校行事開催にどのように反映していくかが今後の課題であると考えている。本校の場合は、令和6年度に、午前中に学校主催の運動会、午後からは地域主催の運動会という1日開催を目指し、動き始めたところである。

全体的に高い肯定率であったが、どの行事でも他者との良い関係や人生の意味や意義の自覚において、否定的な回答をする児童も見受けられた。このアンケートの実施は、児童のウェルビーイングな状態の可視化と同時に、否定的な回答をする児童への個別の教育相談のきっかけになるという側面もあった。そうして、児童自身が気付けなかった自身の良さや頑張りを伝えられたことは、結果的に全体の児童のウェルビーイングの状態を高めることにつながったと感じている。また、同じアンケートを継続することで、児童は自然と5観点を意識して行動することにもつながり、よりよい状態に向かうことができたと考える。

一方で、対象者の少なさやこれらの結果を学校行事にどのように反映していくかについては、まだまだ課題も多く、今後もさらなる研究を続けていきたい。

自己指導能力を育む校内支援体制の構築 ーセルフ・コンパッションに着目してー

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

松木 啓（土佐市立高岡第二小学校教諭）

問題と目的

現在、本邦の児童生徒が抱える健康問題や学校問題は、多様化、深刻化しており、生徒指導（自己指導能力の育成）のより一層の充実が求められている。この自己指導能力の育成を目指し、ネガティブな状況に陥っても、自分を非難するのではなく、自分自身に思いやりの気持ちを持ってポジティブに接する（Neff, 2003）セルフ・コンパッションという心理的概念に着目した。本研究では、教職員が保護者らと連携して児童生徒を支援するプログラム開発を視野に入れ、セルフ・コンパッション、体と心の主観的健康感等の関連を調査するとともに、セルフ・コンパッションを高めるための介入プログラムの効果を検証することを目的とした。

研究 1，研究 2，及び研究 3 の概要 ～児童生徒の実態把握調査～

研究 1 では、公立小学校 1 校の 1 年生から 6 年生 120 名を対象にアンケート調査及びインタビュー調査を行った結果、セルフ・コンパッション得点の低い児童に否定的な行動がみられ、当該の児童に対する介入が必要であると考えられた。研究 2 では、公立小学校 1 校の 3 年生から 6 年生 78 名を対象にアンケート調査及びインタビュー調査を行った結果、セルフ・コンパッション、体と心の主観的健康感、及びほめられたい得点の全てにおいて正の相関が示された。研究 3 では、公立小学校 1 校の 2 年生から 6 年生 94 名及び公立中学校 1 校の 1 年生から 3 年生 140 名を対象に、ほめてもらいたい対象及び内容を調査した。その結果、小中学生ともにほめてもらいたい対象 1 位が親であることが明らかになった。

研究 4 ～児童への介入プログラムの効果検証～

1. 目的

本研究では、小中学生のセルフ・コンパッションを高める介入プログラムとして、親が児童を適切にほめる方法の教示を推進するための専門家による子育て講演会を実施し、その効果検証を行うことを目的とした。

2. 方法

調査時期及び調査対象

2023 年 11 月を調査時期とし、A 県の公立小学校 4 年生から 6 年生（64 名）の児童を対

象に調査を実施し、回答が得られた児童 61 名を分析対象とした（有効回答率 95.3%）。

調査内容

4 年生から 6 年生の児童及びその保護者を対象に、適切なほめ方を提示し、我が子を適切にほめる気持ちを育むことを目的とする専門家による子育て講演会実施した。その後、親にほめてもらったかどうか、ほめられている場合は、誰にどのようなことをほめられ、どのように感じているのかについて 5 件法で問い、理由も記述できる質問紙調査を実施した。そして、児童自身がほめてもらいたい対象及びその内容との一致状況を調査した。さらに、セルフ・コンパッションに与える影響についてアンケート調査を実施し、介入プログラムの効果について検討した。

解析方法

子育て講演会実施後、親にほめられてうれしかった児童のセルフ・コンパッション及びそれ以外の児童のセルフ・コンパッションの平均得点の差について検証するため、独立サンプルの t 検定を行った。統計解析については、SPSS Ver. 28（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用い、有意水準は 5 %未満とした。

3. 結果

ほめてもらった対象及び内容との一致状況及びセルフ・コンパッションの結果

親にほめてもらってうれしかったと回答した児童のほめてもらいたい対象の一致率は 88.2%であり、親にほめてもらったがうれしいと回答しなかった児童のほめてもらいたい対象の一致率は 33.3%であった。また、児童が実際にほめてもらった内容と児童がほめてもらいたい内容との一致状況を調査した結果、親にほめてもらってうれしかったと回答した児童の一致率は約 4 割であり、親にほめてもらったがうれしいと回答しなかった児童は 0 で、内容の一致はみられなかった。そして、親にほめてもらってうれしいと肯定的回答を示した児童 17 名のセルフ・コンパッション得点の平均値は、その他の児童の平均値よりも有意に高かった（表 1）。

表 1 親にほめられてうれしかった児童のセルフ・コンパッション及びその他の児童のセルフ・コンパッションの平均値

	n	Mean	±	SD	t-value
親にほめられてうれしかった	17	11.00	±	3.84	2.581
その他	42	7.93	±	4.25	
					$p=0.012$

SD standard deviation

All data are presented as mean ± SD

4. 考察

子育て講演会は、親が児童をほめるという行為を促進する可能性があることが示唆された。また、ほめてもらいたい対象からほめてもらいたい内容をほめられることの有効性が示された。今後は、いかに教職員が児童生徒にとってほめてもらいたい存在になれるかで、保護者とつながり生徒指導上の諸課題の解決に資することができると考えられた。

主な参考文献

- ・Neff, K. D. (2003) Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity* 2 85-102.
- ・Okada, M., Nakadoi, Y., & Fujikawa, A. (2022) Relationship between self-rated health and depression risk among children in Japan. *Humanities and Social Sciences Communications* 136 1-9.
- ・宮川裕基, 谷口淳一 (2016) 日本語版セルフコンパッション反応尺度 (SCRI-J) の作成. *心理学研究* 87 (1) 70-78.

高等学校数学科における ICT を活用した授業実践 —二次関数のグラフと x 軸の位置関係をテーマにして—

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

内田 幹貴

共同研究者 福岡教育大学大学院教育学研究科 准教授 有元 康一

1 研究の背景

学習指導要領では、これからの社会は Society5.0 と呼ばれ、社会や生活などが大きく変化し、予測困難な時代となることから、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと」が求められている。従来の「教師が生徒に何をどのように教えるか」といった教師中心の授業ではなく、「生徒が授業等の学びを通して、どのような力を身につけていくことができるのか」といった生徒が能動的に学習を進めていけるような、「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業改善の重要性を指摘できる。

2 研究の目的

昨年度（令和4年度）より、高等学校数学科における ICT の効果的な利用に関する実践研究を進めている。本研究では、数学科の特性を考慮したうえで、問題解決の過程に着目して、ICT を活用した「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善を目的とする。本稿では、本年度（令和5年度）の前期に実施した、数学 I における、二次関数のグラフと x 軸の位置関係をテーマにして、帰納的な推論の過程を踏まえた授業について述べる。

3 先行研究

内田・江森（2015）は、授業において推論をしながら新しい考えを創り出していく創発的思考を取り上げ、コミュニケーションにより、生徒それぞれの考えが深まり、数学的な構造の課題に問いを変化させることについて述べている。また、有元・米倉・林（2023）は、数学科教育において、ICT を活用して帰納的に推論し、その結果が正しいことを生徒が演繹的に証明するという ICT 活用の流れについて述べている。これを踏まえて、内田・有元（掲載予定）は、高等学校において ICT を活用した三角関数を含む関数の最大値と最小値を導出する授業を実施し考察している。以上の先行研究を踏まえて授業を構想した。

4 授業実践の内容

授業実践では、二次関数の単元において、次の問題（以下「今回の問題」と表記）を扱った。本稿では、紙面の都合により1時間の授業のなかの主な活動のみを取り上げる。

二次関数 $y = x^2 + 2mx + m + 2$ のグラフと x 軸の正の部分が、異なる2点で交わる
とき、定数 m の値の範囲を求めよ。

はじめに、復習の問題として、「二次関数 $y = x^2 + 2mx + 3$ のグラフが x 軸と異なる 2 点で交わるとき、定数 m の範囲を求めよ。」を提示し、解く方針を確認する。その後、今回の問題を提示し、復習の問題との違いを把握させ、今回の問題では「正の部分で交わる」条件が加わったことにより、判別式に関する条件以外に、どの条件が必要になるのかを考察する必要があることを述べた。次に、Geogebra を用いて、二次関数 $y = x^2 + 2mx + m + 2$ のグラフが、定数 m の値により、どう変化するのかを電子黒板で確認し、今回の問題の題意を満たすグラフを把握させる。そして、題意を満たすグラフとなるためには、判別式以外にどの条件が必要になるのかについて、4 人に 1 台のタブレット端末を用意してグループ協議を行うように指示し、生徒たちが帰納的に推論できるようにした。このとき生徒は、Geogebra を用いて変数 m を変化させ、グラフを移動させて考察した。その後、定数 m の範囲を得るために必要な 3 つの条件を演繹的に導き、定数 m の範囲を求めた。最後に、得られた定数 m の範囲に対して、そのグラフが題意を満たしていることを確認する予定であったが、実際の授業ではその時間が確保できなかった。

5 成果と課題

成果は、4 人に 1 台のタブレット端末を使用し、Geogebra で表示されたグラフを操作したことで、なぜ判別式に関する条件以外のものが必要なのかを視覚的に捉えやすくしたことである。今回必要とされる 3 つの条件が揃わないときに、どうして題意を満たすグラフが得られないのかを生徒自ら試すことができた。問題を解決する過程のなかで、「なぜ」という生徒の問いを掘り下げることにより、「深い学び」に繋がられるように思う。また、数学を苦手だと感じている生徒も、グループの中で協議に参加し、積極的に学習活動に取り組めた。

今後の課題は、1 人 1 台端末を活用し、思考を深めていける授業を構想することである。今回の授業実践では、ICT を用いて帰納的に推論を進め、必要な 3 つの条件を演繹的に導き結論を得たが、今後はその結果が正しいことを確認する活動を取り入れたい。

謝辞

本研究にご助言をいただきました実習校の先生方、本学の先生方に御礼を申し上げます。

主な引用・参考文献

有元康一・米倉脩真・林瑞樹 (2023) : 数学科教育における帰納的推論過程を踏まえた ICT の効果的な活用に向けての基礎研究, 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報, 13, 11-17.

内田靖子・江森英世 (2015) : 高校数学の授業における創発的思考の分析, 群馬大学教育実践研究, 32, 1-10.

内田幹貴 (2023) : 進捗状況報告書, 福岡教育大学大学院 進捗状況報告会発表資料 (未公開).

内田幹貴・有元康一 (掲載予定) : 高等学校数学科における ICT を活用した三角関数を含む関数の最大値・最小値の導出, 数理解析研究所講究録, 京都大学数理解析研究所.

文部科学省 (2019) : 「高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総則編」.

文部科学省 : 算数・数学科の指導における ICT の活用について, (2023 年 11 月 7 日閲覧)

https://www.mext.go.jp/content/20200914-mxt_jogai01-000009772_001.pdf

特別な教育的支援を要する生徒への支援に向けた協働づくり ー職員研修の改革を通して学校を活性化させる 組織マネジメントー

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

桑原 里美（佐賀市立城南中学校教諭）

1. 研究概要

現任校は「校内研究・学び合いの取り組みが表面的である」とことと「特別な教育的支援を要する子どもへの対応に必要な専門性の面での課題がある」という2つの課題を抱えている。この課題解決に向けて、本研究では、通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒への支援をテーマに職員研修を行い、教職員が協働して教師の専門性を高める学校改善を実践し、効果を検証した。佐古（2011）の提唱する学校の中核的組織体制「コアシステム」と、このコアシステムの展開を促進・支援する「ファシリテートチーム」を組織内に位置づけ、学校改善の全体の過程をコッター（2002）の組織変革プロセスに沿って進めていった。

2. 研究目的

- ・ 教職員が、特別な教育的支援を必要とする生徒を支援するための専門性を向上させるための研修とはどのようなものか。
- ・ 校内研修を通して、どのように教職員の協働を進めていくのか。
- ・ 協働づくりを推進するリーダーシップとはどのようなものか。

3. 改革の実践

（1）学校改善のための組織体制

佐古（2011）の提唱するコアシステム（以後、CSとする）とファシリテートチーム（以後、FTとする）の組織体制を参考に編成した。まず、FTを、各学年から1名、級外から1名、そして筆者の5名で構成する。各学年の3名は、特別支援学級の担任で、各学年の生徒支援の中心的役割を担っている。級外からは特別支援教育コーディネーター経験のある主幹教諭が入り、全体を俯瞰する役割を担当している。このチームで月に1度協議を行っていき、特別支援教育に関する研修について企画・運営をしていく。

今年度、特別支援教育に関する研修として、2つの場を設定した。一つは全職員が参加

する校内研修で知識・技能を習得するための研修を実施した。もう一つは校内研究生徒支援部会での学年実践である。これは、各学年1クラスをモデルクラスとして、そのクラスの対象生徒の支援を学年部会で検討し実践していく取り組みである。生徒支援のための学年部会は2か月に一度開催し、実態把握、支援検討、支援の見直しと修正、を定期的に行い、継続して支援していく。この校内研修と学年実践を佐古（2011）の

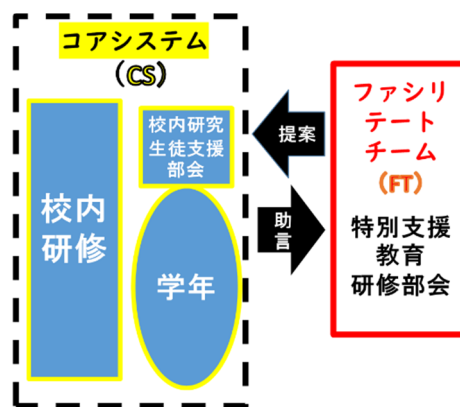


図1 校内組織イメージ図

いうCSとしている。そして、FTで研修の企画・運営・修正を行い、CSの展開を促進支援する体制をつくっている。

(2) 学校改善のプロセス

学校改善のプロセスとして先行研究で得られた「コッター（2002）の組織改革のプロセス」を援用した。まず、危機意識を高めるために前年度に校内研修で対話活動を行った。次に、変革のためのチームとしてFTを設置した。そして、ビジョンとして研究の目指す姿を提示し、4つの戦略「ニーズに合った実践的な研修」、「チームでの継続的な研修」、「学校内外の資源の活用」、「複数の研修の体系的な実施」を立てて実行した。

4. 成果と課題

本研究の成果として、3つのことが明らかになった。1点目は、教師の専門性を向上させるための研修とは、学校のニーズに合った実践的な研修内容であることと、チームで検証と改善を繰り返す継続的な研修であるということである。2点目は、ファシリテートチームを中心に、チームでの継続的な研修に取り組むことで、学校全体の協働性も高めることができるということである。3点目は、協働づくりを推進するためには、ミドルリーダーがビジョンの実現に向けて活躍することが重要であり、そのことが学校の活性化につながるということである。

一方で、課題も確認された。教師の専門性の向上はできていると感じるものの、他の生徒への対応にうまく繋げることができていないという点である。したがって、本研究の実践で、現任校の空気が学習困難や行動の不安定な生徒への配慮のあるものになっていくことを目指すことを伝えていく必要があること、また、今後もさらに狙いをもった研修を組んでいく必要があると考える。

【主要参考文献】

- ・ コッター、J.P.（梅津祐良訳）（2002）『企業変革力』、日経BP社。
- ・ 佐古秀一（2011）「学校の組織性とその問題」佐古秀一・曾余田浩史・武井敦史『学校づくりの組織論』学文社、118-130頁。

小学校における地域アイデンティティ形成を促す 「ふるさと教育」のあり方

長崎大学大学院教育学研究科 教職実践専攻 2年
江川 綺重

I 研究の背景と目的

現在、少子高齢化や若者の都市部への流出等の社会変化を背景として、全国的に人口減少への対応や地域創生、地域活性化に資するような教育が求められている。2019年度策定の第三期長崎県教育振興基本計画においても、目指す教育の基本的方向性の一つに「ふるさと長崎へ愛着と誇りを持ち、地域社会や産業を支え（中略）ようとする態度」を育むことが挙げられている。

子どものふるさとを担う意識の育成に示唆的な概念として、宮本ら（2007）が提起する「地域アイデンティティ」が挙げられる。これは『『ここに生まれてよかった』『この地を守り育てよう』という自己肯定的な感情、発展的な感情を含めた概念』とされる。この概念のもとでは、「地域肯定感」（地域に対する肯定的な意識・態度）、「自己効力感」、「地域への帰属感」の3つを育むことが重要となる。そこで本研究では、上記3つの感覚・意識を手がかりとして、小学校段階における子どもの「地域アイデンティティ」形成を促す具体的な「ふるさと教育」を検討し、その一部を実践することを目的とする。

本研究は以下の方法・手順で進めていく。まず「ふるさと教育」を推進している長崎県の公立小学校・校長へのインタビューを通して、「ふるさと教育」の具体的展開と実践の背後にある考え方や意義等について分析・把握する。次に、実践実習校がある地域の実態調査を行い、それを基に、授業をデザインし実践する。そして、実践した授業の省察を行い、授業の展開や方法の効果を検証し、「ふるさと教育」のあり方を検討する。

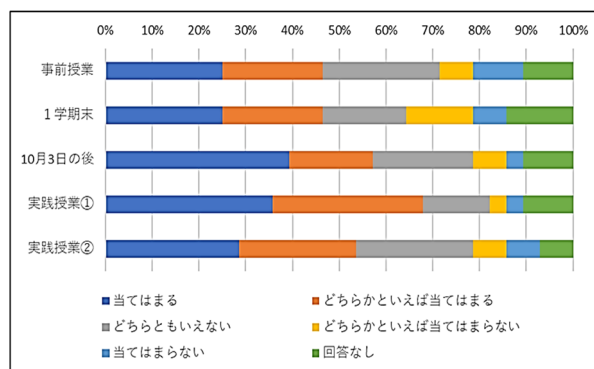
III 研究の経過

調査を通じて「ふるさと教育」をデザイン・実施する上での基本的な考え方や効果的な方法について次の点が明らかになった。授業のデザイン・実施の流れに即して整理すれば、各段階で以下の4点に留意することが重要と言える。1つ目は「地域の願いと想いの把握」、2つ目が「当事者意識の醸成」、3つ目が「双方向的な人とのかかわり」、4つ目が、体験活動などこれまでの学びの「価値づけ・意味づけ」である。これらの留意点を踏まえて、実践実習校の第4学年児童に対し、「特別の教科道徳」では、地域の方々の声を使った教材を使った授業を行い、「総合的な学習の時間」においてはこれまでの学びを価値づけ・意味づけができるよう、学習の振り返りを実践授業で行った。

III 結果と考察

下図は定期的に児童に対して「今住んでいる地域（X地区）のことが好きですか？」という項目で行ったアンケート結果である。事前授業では、地域を肯定的に捉えている児童

は4割強であり、実践授業①の「特別の教科道徳」においては、約6割強になっている。このことを考えると「ふるさと」の素敵ところや大切にしたいものを通して、「地域肯定感」は高まってきていると推測される。他方で、実践授業②「総合的な学習の時間」の授業後のアンケート結果では、地域を肯定的に捉えている児童が約5割であった。このことから、実践授業①では、「自己肯定感」が高まったが、実践授業②では下がったことが分かる。



実践授業①で、地域を肯定的に捉える児童が約2割強増えた理由として、事前授業から実践授業①の間で行ったアンケート結果から、これまでの「総合的な学習の時間」において地域で働く人にインタビューを行い、高齢者の方と出会い触れ合っていることもあり、それらの相乗効果によって地域を肯定的に捉える児童が増えてきたものと推測される。また、地域の人かつ「総合的な学習の時間」においてかかわってきた地域の人々の「地域を肯定する声」を使った教材を使い、かかわるきっかけをつくったことで、実践授業①後の交流会前の休み時間には、地域の方と積極的にかかわろうとする児童の姿が見られた。児童と地域の人とのかかわりがある教育活動の日程を把握しながら実践授業の日程を調整し、開発した教材をうまく活用することによってこそ、児童が地域を多面的に「知る」だけでなく、地域の人と「つながる」きっかけづくりにもできることが分かる。

しかし、実践授業①のあと、直後の時間に交流会を行ったのみでそれ以降、実践授業②に至るまで地域の人とかかわる教育活動はなかったことから、実践授業②のアンケートでは地域肯定感の割合が減少した。よって、地域を肯定的に捉えたり、地域に対する愛着を育んだりするためには、地域の「人とかかわり」や「人々とのふれあい」、しかもそれを継続的に積み重ねていくことが重要な要素になってくるといえる。

これらの結果からわかるように、「ふるさと教育」において「地域肯定感」を高めるためには、「地域の人とかかわる」ことが重要であると考えられる。その中でも直接かかわることが最も大切であり、「地域アイデンティティ」を育んでいくうえでは欠かせないものである。そして、そのかかわりを通して、地域を五感で味わい、自分のからだを通した学びをすることでこそ「ふるさと」が子どもの心に根付くのではないかと考える。だからこそ、周りの大人が「ふるさと」をどう捉えるのか。どのような言葉がけをし、行動するのか。すなわち、子どもにとってこの地域が「ふるさと」になるという意識を持って、大人がかかわることが何より大切である。このように、小学校における「ふるさと教育」のあり方を改めて見直すことが望ましいと考える。

IV 引用文献（一部抜粋）

- ・宮本節子、古川典子（2007）「地域アイデンティティの形成に果たすケーブルテレビの役割」『兵庫県立大学環境人間学部 研究報告』第9号、pp.83-90
- ・引地博之、青木俊明（2005）「地域に対する愛着形成の心理過程の検討」『景観・デザイン研究講演集』No.1、pp.232-235

学校現場で取り組む若手教員の育成

～中堅・ベテラン教員の知見を若手教員につなぐ実践的研修の工夫～

熊本大学大学院教育学研究科学校教育実践高度化コース専攻 修了

山田 真一郎（大津町立大津北中学校教諭）

1. 問題の所在と研究の目的

近年、若手教師を取り巻く現状は大きく変化してきている。脇本(2015)は「年齢構造が変化し、多忙化が進む中では、先輩教師が若手教師の支援を行うことは難しい場合も多く、セーフティネットさえも危うい状況である」と指摘しており、島田(2011)も「教師集団の年齢構造の偏りにより、こうした関係性の構築に難しさが生じているのも事実である」と述べるように、教師の年齢構成の不均衡、業務負担の増大、社会からの欲求の多元化等を背景に、教育現場は余裕を失っており、かつてのようなベテラン教師から若手教師への知識の伝達が自然と生じることを期待することは難しくなりつつある。

私は在学中に、『「若手教師が育つ学校」に関する実践的研究－教師の発達プロセスに着目して－』というテーマで、「若手教師が育つ学校」では、①どのような支援体制がつけられているのか、②現場でどのような助言や指導、支援が行われているのか、③現場での取り組みが若手教師の成長（発達）にどのような効果を及ぼしているのかという3点を明らかにする目的で研究を行った。「若手教師が育つ学校」の選定については、管内の教育委員会に推薦を依頼した。推薦された管内の8校の小中学校の管理職や若手教師にインタビューを行うとともに、必要に応じて校内研修等の参与調査を行った。その結果、若手教師が育つ学校では、①校務分掌、②授業力向上の取り組み、③管理職の声掛け（つながり）、④学年部の取り組みのいずれか1つ、または複数の取り組みが並行して行われていた。また、①若手教師のニーズをもとにした支援がある、②若手教師の強みを生かして校務分掌を設定している、③中堅、ベテラン教師が若手教師を育てる意識を持っている等という特徴があることもわかった。

本年度、私は大津町立大津北中学校に教諭として赴任した。本校は全校生徒が約900人、職員数が約60人の大規模校である。20代の若手教師が14人在籍し、中堅教師は少ないものの、40代、50代の豊かな経験と教育的実践力を備えたベテラン教師が多く在籍している。私は校務分掌として研究主任、1年学級担任、理科教科主任を受け持っている。本年度は、これまでの知見を生かし『学校現場で取り組む若手教員の育成～中堅・ベテラン教員の知見を若手教員につなぐ実践的研修の工夫～』というテーマで本校の若手教員の育成に努めている。

2. 研究の方法

研究の計画については表1に示した通りである。この表に示した研修の他にも職員同士のインフォーマルな学び合いが機能している場面も見られた。

①実態の把握

4月中旬に職員に研究テーマを周知し、5月上旬から中旬にかけて若手教員にインタビュー調査を行い、若手教師のつまずきや研修におけるニーズを把握する。

②研究部としての取り組み

専門教科の授業力の向上を目指した取り組みを実施する。年間に5回の研究授業を組み、経験豊かな中堅教師が代表で師範授業を行うとともに、後半は若手教師に研究授業を依頼する。各教科部で若手教師の授業づくりへの協力をお願いする。

③学年部としての取り組み

朝の会や給食、掃除、帰りの会、学級掲示等の学級経営について若手教師が参観できる機会を作り、中堅、ベテラン教師に気軽に相談できる場を設ける。また、道徳や人権学習等についても教務と連携し、若手教師が他学級の授業を参観できるように時間割を調整する。生徒指導に関しては、生徒指導担当や学年主任が指導の方針や留意点を若手教師と一緒に考え、支援できる体制をつくる。

○研究の計画（この他に職員同士の自主的な学び合いもある）

日程	区分	活動内容
4月26日	研究部	研究概要の提案（若手教師の育成）
5月16～23日	研究部	若手教師へのインタビュー調査①～③
5月31日	研究部	中研授業者決定（若手教師を中心に3名）
5月29日～6月2日	学年部	朝の会、給食、帰りの会等の観察Ⅰ 定期テストの作成研修Ⅰ（教科ごと）
7月3日～7月7日	学年部	朝の会、給食、帰りの会等の観察Ⅱ 授業づくりについて①
7月10日～7月14日	学年部	人権学習・道徳の授業参観・授業づくり 授業づくりについて②
8月28日～9月1日	学年部	学級経営について（スピーチ等） 定期テストの作成研修Ⅱ（教科ごと）
9月19日～22日	学年部	通知表の作成について（先輩教師がアドバイス）
10月上旬	研究部	授業づくりの支援（各教科部）
10月18日	研究部	研究授業（中研）①・授業研究会
1月中旬	研究部	授業づくりの支援（各教科部）
1月24日	研究部	研究授業（中研）②・授業研究会
2月中旬	研究部	若手教師へのインタビュー（総括）
3月	研究部	成果・課題の確認、来年度の計画

3. 研究の実際

①研究部としての取り組み（専門教科の指導力向上）

若手教師に研究授業を依頼し、授業づくりを中堅・ベテラン教師が支援する仕組みをつくった。特に意識したのは授業構想段階から先輩教師の助言を得られる機会をつくるということである。その際、授業のねらいや発問の意図を若手教師が語り、中堅・ベテラン教師が授業終了時の子どものゴールの姿をイメージできるよう支援するとともに、具体的な手立てや発問についてアドバイスをを行った。



②学年部での取り組み（学級経営力の強化）

若手教師が他学級の朝の会や帰りの会、給食指導等を学ぶ時間をとった。また、道徳や人権学習の授業にも苦手意識があったので、中堅・ベテラン教師が授業を公開し、自由に参観する時間を設けた。若手教師からは、子供たちの自主性を高める指導方法や授業の導入や発問の工夫についての質問があり、先輩教師が教材や構想案を示しながら具体的にアドバイスをする姿が見られた。



4. 本研究の成果と今後の展望

若手教師は、授業や学級経営、生徒指導等、その時々で様々な壁にぶつかっており、悩みを抱えたままで困っていることも多かった。その悩みを悩みのまま終わらせず「実践的研修」として機能させるために中堅・ベテラン教師とのつながりや助言は極めて効果的であることがわかった。若手教師への効果的な指導には中堅・ベテラン教師の強みとうまくマッチングさせる必要があるため、より多くの職員と積極的にコミュニケーションをとり、若手教師のニーズに合わせた実践的研修を組んでいきたいと考える。

教員が主体的・対話的に取り組む学校評価に関する研究

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年

松原 圭一朗(日田市立石井小学校主幹教諭)

1. 本研究の目的と背景

本研究の目的は、教員が主体的・対話的に取り組む学校評価の在り方を、現任校(以下、A小学校とする)におけるアクション・リサーチを通して明らかにすることである。学校評価とは、組織としての学校が、自らの教育活動等の成果や取り組みを検証し、学校運営の改善と発展によって教育の質の保証・向上を図るための取り組みである(曾余田 2021)。学校評価は「学校組織開発の方略」(木岡 2003:p. 46)として捉えられる。しかしながら、これまでのA小学校の学校評価の現状をみると、次の課題が指摘できる。

- (1) 校長が学校評価票を作成し、教員がそれを実行している。教員は基本的に学校評価の計画段階に関わらない。そのため、教員にとって学校評価は「人ごと」になり、学校評価に対する主体性が生まれにくい(学校評価票の内容と教員が実際に力を入れていることにズレが生じることもある)。
- (2) 学校評価の「取組指標」について、「児童にさせること」を記載している。このことは、「重点取組」を「やった、やらない」という点検・評価、児童に問題があるから成果が出ないという思考につながる可能性がある。点検・評価は中期(学期終わり)と長期(年度終わり)にしか行われていない。そのため、点検・評価への教員の意識が高いとはいえない。また、点検・評価における教員の対話が十分ではない。

上記のような状況を乗り越えていくために、本研究では、教員が主体的・対話的に取り組むことができる学校評価のあり方を明らかにしたいと考えた。

2. 研究の方法

- (1) A小学校の学校評価の現状と課題を整理し、教員が主体的・対話的に取り組む学校評価となるための方策を構想する。
- (2) 教員が主体的・対話的に取り組む学校評価となるための方策をA小学校で実践し、その成果(教員が学校評価に主体的・対話的に取り組めるようになったかどうか)を教員へのインタビュー等を通して検証する。
- (3) 実践を通して教員が主体的・対話的に取り組む学校評価の在り方について考察する。

3. 教員が主体的・対話的に取り組む学校評価となるための方策の構想

教員が学校評価に主体的・対話的に取り組むことができるようになることを狙って、次のような方策を構想した。

- (1) 教員が学校評価の計画段階に関わることにより、教員の学校評価に対する主体性が向上すると想定し、学校の課題や学校評価票について、校長が原案を考えつつも、全教員で協議する(校長だけでなく教員も学校評価の計画段階に関わる)。
- (2) 取組指標の記載内容を修正すれば、うまくいかない(成果がでない)原因を児童ではな

く自分たち（教員自身）に見るようになる（＝省察がなされるようになる）と想定し、教員が自身の教育活動を振り返るために、学校評価の取組指標について、「教員が行うこと」を記載する。

- (3) 点検・評価のあり方を改善することで、教員の学校評価に対する意識化と学校評価に関する対話が行われると想定し、短期（学期中間時）、中期（学期終わり）、長期（年度終わり）の点検・評価を確立し、点検・評価を行う場を設定する。

4. A 小学校での学校評価変革の実践

(1)の方策について、筆者が提案・ファシリテートし、4月当初全教員で学校の課題について話し合い、学校の課題を「児童の学力向上」と設定した。同時にそれに基づいた「授業改善」も行うことを共通理解した。授業改善については、各教員が自身の授業を振り返る「省察メモ」の研修を、筆者が研究主任として行った。この研修では、「主体的・対話的な授業の構築」をテーマとして、全教員で省察を行うために対話がしやすい雰囲気をつくって、教員同士の対話を活発にした。こうした雰囲気づくりは(2)、(3)の方策においても行った。(2)の方策についても、筆者が教員全体に提案・ファシリテートし、取組指標の在り方を検討しなおして、「教員が何をして、何を省察するのか」を明らかにした取組指標へと学校評価票を変更した。(3)の方策については、筆者が更に各学期の中間時に学校評価の省察を行う「短期の点検・評価」を取り入れた。これは中期・長期の児童、保護者、教員アンケートに準じて、教員アンケートのみを行い、教員全員で省察を行うようにした。このアンケート結果を活用して、4月に立てた取組指標の実施状況の確認と取組の実践について省察した。

5. 前期の成果と課題、後期以降の実践の方向性

上記の方策を通して、教員の学校評価への取組に変容が見られた。例えばB教諭の場合、自身の担当である分掌の業務にあまり積極的ではなかったが、2学期になり「取組指標」を意識した提案を行うようになった。B教諭も「自分たちで考えた学校評価だからこそ、それをよりどころにして提案していこうと思った。先生（筆者）が学校を変えようとしている姿勢から、自分も変えてみよう、変えるっていいなと思えるようになってきた」と語っている。学校評価に主体的になっている教員を体現していると言える。

ただし課題も残る。学校評価に主体的になってきたものの、現在は主幹教諭である筆者がファシリテートすることによって取り組んでいる。こうした姿勢からもう一歩進んで、学校評価を使って各分掌チームや教員が内省するものとなることを考えている。

具体的には、以下の通りである。①学校評価の省察アンケートに関しては、各分掌チームで作成してもらうことにより、何をどう振り返るのかという視点を持たせ、取組指標設定の段階から主体性を持たせたい。②各分掌チームで活発な議論や多様な意見交流が行われることを狙って、分掌のチーム編成や人数配置を変更したい。A小学校は小規模校であり、現状のチーム編成では1チームの人数が少ないので、一つのチームの人数を増やし、更に対話を活発化させたいと考えている。

6. 参考文献

- ・木岡一明(2003)『新しい学校評価と組織マネジメント』第一法規株式会社
- ・曾余田浩史(2021)「第5章 学校を評価する」浅田匡・古川治編著『教育における評価の再考：人間教育における評価とは何か』ミネルヴァ書房

知的障害児が示す自動強化の行動問題低減に有効な競合刺激を 同定するアセスメント（CSA）の評価手順に関する検討

宮崎大学大学院教育学研究科特別支援教育コース 2 年

高山 泰征

共同研究者 宮崎大学教育学部准教授

半田 健

筑波大学人間系教授

野呂 文行

I. 問題と目的

自動強化の行動問題（例：常同行動）の低減には、玩具などの行動問題に競合する刺激（以下、競合刺激）を用いた非随伴性強化が有効である。競合刺激の選定には、Competing Stimulus Assessments（以下、CSA）が用いられている（Laureano et al., 2023）。CSA は、対象者に様々なアイテムを一つずつ提示し、行動問題の生起が低く、対象者の関与が高いアイテムを競合刺激として選定する（Leif et al, 2020）。しかし、CSA は、アイテムを一つずつ提示するため、その実施に時間がかかってしまう（Haddock and Hagopian, 2020）。

多刺激提示による CSA として、Free-Operant CSA（以下、FO-CSA）がある。CSA の代わりに FO-CSA を用いることができれば、競合刺激の選定に必要な実施時間を短縮できると考えられる。ただし、FO-CSA が CSA と同等の競合刺激を選定できるか不明である。そこで、本研究は、自動強化の常同行動を示す知的障害児 2 名に対し、FO-CSA が CSA と同等の競合刺激を選定することができるか否かについて検証する。

II. 方法

参加者：知的障害特別支援学校に通う 18 歳の男子生徒 2 名であった。生徒 A は、知的な遅れを伴う自閉症スペクトラムの診断があった。生徒 B は、知的な遅れを伴う自閉症スペクトラムとダウン症の診断があった。生徒 A と生徒 B の行動問題について、関与しているアイテムとは無関係な意味のない音や単語による非文脈的な発声と定義した。

アイテム：生徒 A は、スクイーズボール、バランスボール、パン型のスクイーズ等の 6 つであった。生徒 B は、バランスボール、iPad（音楽）、けん玉等の 6 つであった。

手続き

1) CSA：研究実施者は、参加者の前にアイテムを単独で提示した。1 セッションは、5 分間であった。各アイテムは、ランダムな順序で 3 回提示された。競合刺激の定義は、セッション中のアイテムへの関与率が平均 80%以上かつ、行動問題の生起率が生徒 A は平均 3.2%未満、生徒 B は平均 16.8%未満のアイテムとした。

2) F0-CSA：研究実施者は、参加者の前に6つのアイテムを提示した。1セッションは、10分間であった。F0-CSAでは、「競合刺激」と「競合しない刺激」を定義し、それらの刺激が選定された場合、次のセッション以降はそのアイテムを除いた。競合刺激の定義は、2回のセッションで特定のアイテムへの関与率が50%以上かつ、特定のアイテムへ関与している時の行動問題の生起率が生徒Aは平均3.2%未満、生徒Bは平均16.8%未満のアイテムとした。競合しない刺激の定義は、特定のアイテムへの関与率が50%以上かつ、特定のアイテムへ関与している時の行動問題の生起率が生徒Aは8.1%以上、生徒Bは42.1%以上のアイテムとした。また、セッションの追加を終了する条件は、関与率が50%以上のアイテムがなくなった場合、又はCSAで選定できた個数の競合刺激を選定できた場合とした。

III. 結果と考察

生徒Aの結果をTable 1、生徒Bの結果をTable 2に示す。生徒Aは、F0-CSA（40分）とCSA（90分）で選定された競合刺激（ボールとパン型のスクイーズ）が一致した。生徒Bも、F0-CSA（50分）とCSA（90分）で選定された競合刺激（iPadとボール）が一致した。以上より、F0-CSAは、CSAと同等の競合刺激をより短い時間で選定できることが示唆される。

本研究の限界として、参加者が2名であったことが挙げられる。また、参加者の行動問題の型が音声の常同行動であった。今後は、本研究と同様の結果が、他の参加者や他の自動強化の行動問題に対しても確認できるか否かについて検証を重ねる必要があるだろう。

Table 1 生徒AのCSA（左）とF0-CSA（右）の結果

Item		session 1	session 2	session 3	Average	Item		session 1	session 2	session 3	session 4
Plastic bottle	Problem behavior	13.7%	0.2%	2.7%	5.5%	Plastic bottle	Problem behavior	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Engagement	63.4%	99.1%	98.5%	87.0%		Engagement	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Ball	Problem behavior	0.6%	1.3%	0.8%	0.9%*	Ball	Problem behavior	0.0%	0.0%	2.1%*	1.8%*
	Engagement	99.4%	99.7%	99.9%	99.7%		Engagement	2.7%	0.0%	83.9%	94.8%
Squeeze ball	Problem behavior	3.5%	7.4%	13.4%	8.1%	Squeeze ball	Problem behavior	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Engagement	98.3%	99.5%	98.9%	98.9%		Engagement	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%
Clay	Problem behavior	18.2%	24.4%	20.7%	21.1%	Clay	Problem behavior	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Engagement	77.6%	34.1%	48.8%	53.5%		Engagement	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Bread squeeze	Problem behavior	2.7%	3.5%	2.0%	2.7%*	Bread squeeze	Problem behavior	1.9%*	0.7%*	N/A	N/A
	Engagement	98.1%	97.8%	80.3%	92.1%		Engagement	85.9%	94.1%	N/A	N/A
Balance ball	Problem behavior	16.3%	16.7%	58.1%	30.4%	Balance ball	Problem behavior	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Engagement	98.6%	99.3%	99.8%	99.2%		Engagement	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Note: * indicates items for which the problem behavior is less than 80% of the problem behavior in the ignore condition of the functional analysis

Note: * indicates items for which the problem behavior is less than 80% of the problem behavior in the ignore condition of the functional analysis.

** indicates items for which the problem behavior is more than 50% of the problem behavior in the ignore condition of the functional analysis.

N/A indicates items not used in the session.

Table 2 生徒BのCSA（左）とF0-CSA（右）の結果

Item		session 1	session 2	session 3	Average	Item		session 1	session 2	session 3	session 4	session 5
Ball	Problem behavior	0.0%	7.1%	15.8%	7.6%*	Ball	Problem behavior	0.0%	0.0%	0.0%	5.3%*	6.7%*
	Engagement	72.3%	90.3%	90.6%	84.4%		Engagement	0.0%	0.0%	0.0%	98.1%	94.9%
Handkerchief	Problem behavior	16.5%	5.1%	41.6%	21.1%	Handkerchief	Problem behavior	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Engagement	42.5%	97.0%	26.6%	55.3%		Engagement	0.0%	0.0%	3.0%	0.0%	0.0%
Balance ball	Problem behavior	14.6%	18.7%	19.5%	17.6%	Balance ball	Problem behavior	8.6%*	37.1%**	37.0%**	N/A	N/A
	Engagement	96.6%	86.6%	99.3%	94.1%		Engagement	21.1%	42.8%	93.4%	N/A	N/A
Kendama	Problem behavior	15.8%	2.2%	16.5%	11.5%	Kendama	Problem behavior	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Engagement	98.1%	94.3%	9.4%	67.3%		Engagement	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Bell	Problem behavior	33.4%	22.5%	17.8%	24.6%	Bell	Problem behavior	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Engagement	93.7%	83.5%	97.4%	91.5%		Engagement	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Music	Problem behavior	3.3%	2.6%	0.0%	1.9%*	Music	Problem behavior	0.6%*	8.1%*	N/A	N/A	N/A
	Engagement	96.0%	88.7%	98.4%	94.4%		Engagement	64.7%	55.0%	N/A	N/A	N/A

Note: * indicates items for which the problem behavior is less than 80% of the problem behavior in the ignore condition of the functional analysis

Note: * indicates items for which the problem behavior is less than 80% of the problem behavior in the ignore condition of the functional analysis.

** indicates items for which the problem behavior is more than 50% of the problem behavior in the ignore condition of the functional analysis.

N/A indicates items not used in the session.

本研究は JSPS 科研費 JP20H01704 の助成を受けたものです。

小学生の「結果に基づいた考察」の記述を促す指導方法の研究

—単元を通じた考察の記述の変容に着目して—

鹿児島大学大学院教育学研究科学校教育実践高度化専攻 2年

桃原 研也

1. はじめに

小学校理科では、観察・実験の結果を基に考察する活動が重視されている。一方、考察に関して、児童生徒は観察・実験の結果（以下、「結果」とそれに基づいた考え（以下、「解釈」との関係性を明示的に示した記述（以下、「結果に基づいた考察」）の構成に課題があることが明らかにされている。例えば、全国学力・学習状況調査では、小学生は考察した内容を記述すること、結果を複数の情報と関係付けながら考察することに課題があるとされ、平賀（2004）では、子どもは結果に対する感想を記述したり、結果のみを記述したりする場合が多く見られると報告している。また、筆者のこれまでの実践上の課題として、考察で学習者にどのように考え表現させるかを意識していなかったこと、授業者がまとめた考察を学習者が書き写すだけになっていたことが挙げられる。以上より、考察に関して、筆者自身の指導改善の必要性和、小学生の考察の記述力には課題があると考えた。そこで本研究では、小学生を対象に「結果に基づいた考察」の記述を促す理科の指導方法を探ることを目的とした。

2. 研究の方法

はじめに、文献調査や本学での講義・実習等を通して得た知見をもとに、指導方法を考案した。次に、考案した指導方法に基づき、2023年6~7月に鹿児島市のA小学校5年生68名を対象に検証授業を行った。また、小学生の「結果に基づいた考察」の記述と意識の変容を探るため、配当学級の児童27名（欠席者を除く）を対象に単元前後の質問紙調査、児童68名を対象に単元内での考察の記述について計3回の形成的評価を行った。なお、今回扱った単元「植物の発芽と成長」は、第1~3次の全12時間で構成されている。

3. 指導方法の具体化と検証授業の実施

検証授業では主に2つの活動を取り入れた。第一に、「結果に基づいた考察」を記述する活動である。これまで、足場づくりを活用したワークシートが児童の科学的表現力の育成に有効であること、「結果」と「解釈」の記述欄を設けたワークシートの活用を通し、児童が書きやすさを感じたことが報告されている（野村ら、2019；桃原、2023）。そこで、本実践では、「結果」を踏まえなが

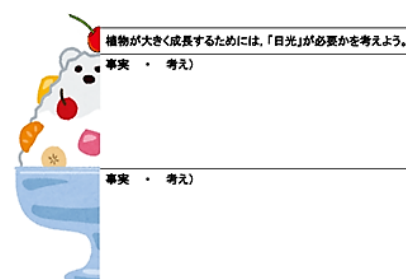


図1 作成したワークシート

ら「解釈」を記述するように口頭での指示【手立て①】に加え、木下ら（2014）のバーガーシートを参考に「結果に基づいた考察」の記述を模式化したワークシート（図 1）を作成し、考察場面で活用した【手立て②】。第二に、「結果」を比較する活動である。本活動は、複数の「結果」を基にした考え（「解釈」）の導出を促すことをねらいとした。具体的には、観察・実験前後の活動で、どの「結果」を比較したらよいか、その対象を確認するようにした【手立て③】。その他、自身の考えに対して根拠を示すことの習慣化を図るため、考察場面以外で、適宜、児童の考えに対して根拠を問うようにした。

4. 小学生の「結果に基づいた考察」の記述と意識の変容

質問紙は、考察に関する意識を問う問題【問題 1】、提示された情報から「結果」を抽出し「結果に基づいた考察」を記述する問題【問題 2】で構成した。問題 1 は、事前の段階から平均値が高いこともあり、事後での回答状況の変化は 1 割未満に留まった。そのため、当該項目で変化を捉えることはできなかった。一方、児童の半数以上が結果を基に考察し、「結果」と「解釈」の両方を記述しているという認識を持つことがわかった。また、考察場面で意識していることが「ある」と回答した児童を対象に、何を意識しているか問う項目では、事前で「わかりやすく伝える」など伝達方法に関する回答が多く、事後で「考えだけでなく、理由も書く」など考察の構成要素に関する回答が増加した。問題 2 は、問題 1 と同様に、事前・事後で大きな変化は見られなかった。

形成的評価では、児童の記述を 0~3 点と得点化した（図 2）。単元を通して、「結果に基づいた考察」の記述を満たす 2~3 点の児童（2 点：単一の結果に基づいた考察，3 点：複数の結果に基づいた考察）の割合は増え、無記入者（0 点）の割合は減った。一方、児童の約 2 割は「結果に基づいた考察」の記述が不十分であった（0~1 点）。

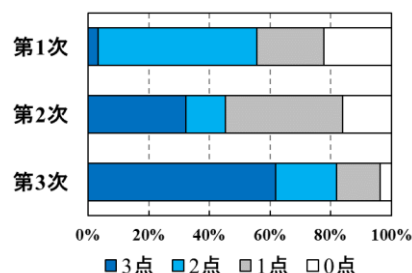


図 2 形成的評価の得点分布

5. おわりに

前項より、本研究で考案した指導は、考察の構成要素の意識づけや考察場面での記述への取り組みの促進、問題解決の過程で「結果に基づいた考察」の記述を促進しうると考えられる。一方で、「結果に基づいた考察」の記述に変化が見られない児童もいた。今回の指導は、考察場面に焦点化したものであったことから、今後は「予想・仮説」や「結果の整理」場面など問題解決の過程全体を通した指導方法を検討していく必要がある。また、本研究で作成した質問紙の質問項目では、児童の変容を十分に見取ることができなかった。したがって、調査問題の妥当性や児童の変容の見取り方について検討していく必要がある。

引用文献

- 平賀伸夫（2004）「科学的表現力の育成をねらいとした実験レポート作成に関する課題」『愛知教育大学研究報告 53』（教育科学編），115-122.
- 木下博義，中山貴司，山中真悟（2014）「小学生の批判的思考を育成するための理科学習指導に関する研究－クエスチョン・バーガーシートを用いた実践を例にして－」『理科教育学会』，第 55 巻，第 3 号，289-298.
- 野村真司，小倉康（2019）「科学的表現力を育成するための足場づくりを活用した実験レポートの指導－小学校第 4 学年単元「ものの温度と体積」における実践－」『理科教育学研究』第 60 巻，第 1 号，153-161.
- 桃原研也（2023）「小学生の観察・実験における「考察」の理解に関する事例的研究－小学校第 6 学年「物の燃え方と空気」の学習を事例に－」『日本理科教育学会九州支部大会発表論文集』第 49 巻，33-34.

指導観の転換に影響を与えた教職大学院における理論と実践の往還 ～総合的な学習の時間を核に置いたカリキュラム・マネジメントの実践～

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年

安里 三矢子（浦添市立浦西中学校教諭）

1. 研究の目的と背景

平成28年12月21日中央教育審議会答申では、2030年頃の社会は予測困難な変化が激しく、子供たちの生き方に影響するとされている。一方で、子供たちは変化を前向きに受け入れ、新しい未来を構想し実現する力を育む必要があるとも述べられている。文部科学省（2022）は子供たちに社会の変化に主体的に対応し、多様な他者と協力して未来を創る力を育むことを求めており、学習指導要領（平成29年告示）では探究的な学習を強調し、実社会で活用できる資質と能力を育む基盤を築くことが基本的な考え方とされている。

しかし、筆者が令和4年11月に現任校にて実施した職員向けアンケートの回答からは、学校現場では従来のカリキュラムからの脱却に困難を抱えており、教職員は探究的な学習の実践に不安を感じているということが見える。また、沖縄県版生徒質問紙における現任校の生徒の回答状況からは、主体的な学びに関して肯定的でない結果がみられる。この状況からの脱却を目指し、総合的な学習の時間を核にしたカリキュラム・マネジメントと教師の指導観の転換について検証する研究が行われる必要があるといえる。そこで、本研究科1年次では、生徒の主体的な学びが起こる場面や状況を見出すことに努め、それらを基に2年次では、現任校の生徒と教職員の実態に合わせた校内組織体制及びカリキュラム・マネジメントを実践することを通して、生徒の「主体的な学びを実現する」ための教師の指導観の転換を模索する。

2. 研究の実際

(1) 教職大学院における理論と実践の往還を通して生じた筆者の指導観の転換

筆者自身が前述の課題を抱える教職員の1人であることから、教職大学院1年次で学ぶ理論と実践を通して、自身の指導観の転換を見取った。1年次前期の学びを通して、同じ教師の指導を受けても、生徒の学び方が多様であることや同一の生徒でも、1時間の授業の中で主体的に学びに向かう場面とそうでない場面があるということが分かった。筆者は生徒の様子を観察し実態を把握することを通して、指導観の転換がみられたと考えられる。1年次後期は、「生徒の主体的な学び」を支える教師の視点に着目して選択必修の授業を受講した。「生徒の主体的な学び」を支えるものを授業づくりと校内組織体制のふたつの視点から理論的に学んだ。1年次後期末に発表した課題研究中間報告から、生徒がより主体的に学ぶための環境設定には「教科横断的な学び」と「問いの設定」が必要だとい

う指導観の転換がみられる。

(2) 現任校における総合的な学習の時間を核に置いたカリキュラム・マネジメント

1 年次後期から、現任校における生徒と教職員の「主体的な学び」に関する意識をヒアリングし、教職員及び生徒が「主体的な学び」に課題があると考えていることが分かった。また、国や県が掲げている主体的な学びを実現する施策の核である「探究的な学習」や「総合的な学習の時間の質の向上」について、取組に躊躇したり、不安を感じていたりする教職員が大多数であることが分かった。

そこで、筆者が1年次に学んだ理論と実践の往還を通して自身の指導観の転換が起こったことを参考に、学校長のグランドデザインに即した校内体制の構築を課題研究として取り組むこととした。校内研究のテーマを「総合的な学習の時間を核に置いたキャリア教育の推進」と置き、教師が探究のプロセスを通して総合的な学習の時間のカリキュラム編成を行うこととした。学校長のリーダーシップのもと、①校内研究を中心としたカリキュラム・マネジメント、②総合的な学習の時間委員会という小部会を中心としたカリキュラム・マネジメント、③教科会という小委員会を中心としたカリキュラム・マネジメントを体系的に実施することで、教師の指導観の転換を図ることを模索した。

3. 今後の展望

生徒の主体的な学びを実現するためには、そこに資する教師の指導観の転換が重要な役割を担っている。「生徒の主体的な学びに課題がある」という状態に「組織的に動態化させる課題解決的な営み」としての総合を核に置いたカリキュラム・マネジメントを全教職員で行うことで、教師の指導観の転換が起こると言える。具体的には、同僚の生徒との関わり方が変わり、生徒の学びの姿が変わることを目の当たりにすることが教師の指導観の転換に大きな影響を与える。また、確立された教師の指導観は教科や領域によって使い分けることは考えにくいことから、「総合的な学習の時間を教育課程の中核に据えて、学習の効果の最大化を図る」ものとして、各教科の授業づくりへの波及効果も期待できる。

参考文献

中央教育審議会、2016「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について(答申)」。

文部科学省、2018『中学校学習指導要領(平成29年告示)』、東山書房。

文部科学省、2022『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開：未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究的な学習の充実とカリキュラム・マネジメントの実現』、株式会社アイフィス。

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻、<http://www1.edu.uryukyu.ac.jp/kyoshoku/kyouikukatei.html> 情報取得 2023.10

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6年3月発行