

2024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6年度日本教職大学院協会研究大会

○「実践研究成果発表」

「実践研究成果発表」概要

【山形大学教職大学院】

山形大学教職大学院の現在地—プロジェクト研究を中心に—

【埼玉大学教職大学院】

埼玉大学教職大学院における中核的理科教員（CST）の養成とさいたま市教育委員会との連携による教員研修の取組み

【東京学芸大学教職大学院】

研究者と受講者の往還を目指した授業「先端型教育開発研究」の開発と実践

【山梨教職大学院】

創造力の育成を目的とした独自領域科目「山梨の学校改革」の取組

【新潟大学教職大学院】

授業実践力向上を指向するカリキュラムの関連

【上越教育大学教職大学院】

上越教育大学 学校教員養成・研修高度化センターの概要と実践 ～教員研修をリードする教員研修高度化部門の取組を中心に～

【信州大学教職大学院】

学校拠点方式を活用した教職大学院授業科目における拠点校との連携

【静岡教職大学院】

静岡教職大学院の改組と新たな試み

【奈良教育大学教職大学院】

奈良教育大学における教職大学院改組の概要と2年間の成果および課題

【高知大学教職大学院】

実践コミュニティの成長の検証：高知大学教職大学院の教育研究成果報告

【宮崎大学教職大学院】

修了生を対象とした「フォローアップ事業」の実践とその成果

【琉球教職大学院】

共通科目「学校経営の実践と課題」の実践報告～保護者対応を中心に～

○「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】

【秋田大学教職大学院】

【山形大学教職大学院】

【福島大学教職大学院】

【茨城大学教職大学院】

【宇都宮大学教職大学院】

【群馬大学教職大学院】

【埼玉大学教職大学院】

【聖徳大学教職大学院】

【千葉大学教職大学院】

【東京学芸大学教職大学院】

【創価大学教職大学院】

【玉川大学教職大学院】

【帝京大学教職大学院】

【早稲田大学教職大学院】

【横浜国立大学教職大学院】

【山梨大学教職大学院】

【新潟大学教職大学院】

【上越教育大学教職大学院】

【富山大学教職大学院】

【金沢大学教職大学院】

【福井大学教職大学院】

【信州大学教職大学院】

【岐阜大学教職大学院】

【静岡大学教職大学院】

【常葉大学教職大学院】

【愛知教育大学教職大学院】

【三重大学教職大学院】

【滋賀大学教職大学院】

【京都教育大学教職大学院】

【立命館大学教職大学院】

【大阪教育大学教職大学院】

【兵庫教育大学教職大学院】

【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6年度日本教職大学院協会研究大会

令和6年12月14日（土）、15日（日）

群馬大学

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6年12月14日（土）

令和 6 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

群馬大学教職大学院

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 6 年 12 月 14 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

群馬大学荒牧キャンパス 共同教育学部 6 号館 C204、C201、C109、C203 教室
（群馬県前橋市荒牧町 4－2）

※収容可能人員 各室約 100～300 席程度

※発表は原則、各大学から発表者が群馬大学へ来学して行うものとする。

※オンライン配信を行う。

4 内容等

- ・ 4 会場で 12 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（C204 教室）： 山形大学 新潟大学 奈良教育大学

第 2 部会（C201 教室）： 埼玉大学 上越教育大学 高知大学

第 3 部会（C109 教室）： 東京学芸大学 信州大学 宮崎大学

第 4 部会（C203 教室）： 山梨大学 静岡大学 琉球大学

6 その他

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

山形大学教職大学院の現在地 ープロジェクト研究を中心にー

山形大学教職大学院

江間 史明（山形大学教職大学院教授）

森田 智幸（山形大学教職大学院准教授）

はじめに

山形大学教職大学院は、2009年に発足し、15年が経過した。入学定員は20名。総合大学にある独立大学院である。これまで山形県教育委員会や県内の各学校と協同して2つのプロジェクトを立ち上げ、現在も展開している。教職の魅力創造プロジェクト(2020年)と教員研修高度化プロジェクト(2023年)である。これらは、教職を目指す高校生や大学生、大学院生そして現職教師に至るまでの、山形県内の教師教育のリ・デザインへの挑戦である。本報告は、2つのプロジェクトの発足と活動について紹介することを通して、山形県内における教師の「養成と研修のハブ」としての本学教職大学院の取組みを示したい。

1 教職の魅力創造プロジェクト

教職の魅力を創造・発信するプロジェクトである。「学びのフォーラム」「恩師聞き書き」「小学校教員体験セミナー」の3つのプログラムとこれらを運営する「教職の魅力創造プラットフォーム会議」で構成されている。このプロジェクトは、次のように展開してきた。

(1) 「学びのフォーラム」(2015年～)

2015年に、高校生と大学生、社会人（現職教師等）が、共に「学び」を探究する合同ゼミナールとして出発した。テキストは、佐伯胖著『「わかり方」の探究』（小学館、2004年）である。3回連続のセミナーで、「できる」「考える」「遊ぶ」をテーマに議論し、最後のゼミには、著者の佐伯胖氏をコメンテーターとして招いている。高校生、大学生、社会人で構成した3人ないし4人グループでテキストを読み、引っかかった箇所を交流するというシンプルな活動を通して、学ぶことや教職に関心をもつ高校生の裾野を広げると同時に、現職教師が、「学び」から「教える」営みを問い返す場として機能している。山形県内外の多くの高校生が参加している(2023年度は11校から44名の高校生が参加した)。

(2) チャレンジプログラム(2017年～)

地域教育文化学部児童教育コース4年間に教職大学院の2年間を加えた6年一貫の教育プログラムを2017年に開設した。2024年度まで23名が履修している。2023年度に初めて、高校生で「学びのフォーラム」に参加し、チャレンジプログラムを修了した現職教師2名が生まれた。「学びのフォーラム」で学んだ高校生が、教師になって「学びのフォーラム」に戻ってくるという循環が生まれつつある。

(3) 教職の魅力創造プロジェクトへの展開(2020年～)

2020年に「学びのフォーラム」に加えて、「小学校教員体験セミナー」（山形県教委主催事業）と「恩師聞き書き」の2つのプログラムを開始。その運営主体として「教職の魅力

創造プラットフォーム会議」を設置して発足した。「小学校教員体験セミナー」は、山形県教育委員会から相談を受けて、教職を目指す普通科の高校生のキャリア形成の企画として始まった。高校生のグループに大学生がファシリテーターとしてつき、小学校の1日訪問活動と振り返りを行う。本学での事前オリエンテーションでは、まず、教室内の子どもの学びに注目し、次に教師の教える行為を見るよう促している。2020年度2校実施から出発し、2024年度12校実施に拡大している。高校側のニーズが大きいプログラムである。

「恩師聞き書き」は、教職を目指す学部4年生が、教師を目指すきっかけとなった恩師を訪問し、対話した内容を「一人称の聞き書き作品」にまとめる活動である。学生が覚えている恩師とのエピソードは、恩師もよく覚えている。学生は、エピソードの背景にある恩師の考え方を初めて知り、教職の魅力（やりがい）を再構成する機会としている。

「教職の魅力創造プラットフォーム会議」は、副学長（教育担当）、研究科長（学部長）、大学教員、県教委、高校の校長と教諭、大学生、高校生が一堂に会し、それぞれの視点から、教職の魅力と発信に向けてフラットに意見を交わす場として機能している。

以上のように、教職の魅力創造プロジェクトは、「学び」の探究に焦点をあて、教員養成のウイングを高校生に広げつつ、現職研修をも含み込むものとして展開している。本プロジェクトの展開はホームページに公開している（<https://www.gs2.e.yamagata-u.ac.jp/>）。

2 教員研修高度化プロジェクト

このプロジェクトは、山形県教育センターと連携して、「現場で学ぶ教師をエンパワーする」新しい研修講座を開設したものである。2022年10月から教育センターと連携講座の協議を始めた。教育センターは、学校課題を解決するきっかけとなる研修を設計してセンターの研修を学校改革の足掛かりにしたいという願いを、教職大学院は、研修内容の学校現場への還元が受講者個人に委ねられている問題点や、現職教員学生が勤務する学校との関わりを強めたいという考えを示した。これらを踏まえ、新たな講座の試行が始まった。

（1）学校マネジメント講座（2023年度から試行、2025年度から本格実施）

通年4回の講座と講座間にオンラインでの「おしゃべり」の機会を設けた講座設計である。受講者は、勤務校内の自分の立ち位置（校務分掌等）から学校改善に向けたテーマを見出し、実践プロジェクトを立ちあげる。必要に応じて校内にチームをつくり取り組むようにした。4回の講座は、発意、構想と構築、遂行と省察、報告と交流という探究ベースに展開した。テーマは、地域連携防災、校内研修、学校DX、インクルーシブの4つを示した。まず小さくやって試してみる、それを省察して物語り、周りを巻き込んで広げていくという活動イメージを共有して進めた。受講者は2023年度20名、2024年度35名である。

（2）「学びカフェ」の設置（2023年～）

講座受講者が勤務する6つの学校に、研修を目的とした対話空間を設置した。その哲学は、Open（他者に対して自分を開くこと）、Transparent（互いのありようが見えてくること）、Flexible（しなやかに組み換えられるようになっていること）、Accountable（おし隠さずに、問いかけに応じて十分に説明すること）の4つである。勾玉形の可動式机や椅子、潤沢なホワイトボード、低いパーテーションなどを設けた部屋である。こうした空間の利用を通して、学校内のいろいろな場所で、子どもを語る場面が広がった効果が報告されている。

以上のように、教員研修高度化プロジェクトは、山形県における、子どもと教師が育つ「場の文化」を対話と省察を通じて学校に醸成する第一歩を踏み出したものと考えている。

埼玉大学教職大学院における中核的理科教員（CST）の養成と さいたま市教育委員会との連携による教員研修の取組み

埼玉大学教職大学院

小倉 康（埼玉大学教職大学院教授）

共同研究者 佐久間 貴宏（さいたま市教育委員会

主席指導主事兼研究推進・振興係長）

1. 教職大学院科目「中核的理科教員（CST）養成講座」について

埼玉大学では、令和3年度から教職大学院に「教科教育高度化プログラム」を新設し、従来の「修士課程」の教科教育専攻の特徴であった教科固有の高度な知識と技能を養う授業科目を再編し、「教職実践専攻」において幅広く履修可能とすることとした。それにより、高水準の教科固有の知識と技能を養うとともに、それらが授業実践で活かせるものとなるように教育現場との連携を図ることで、児童生徒が「自ら学びに向かう力」を養う授業を実践するための資質・能力を培うことを目指すものとした¹⁾。これに伴い、「自然科学系教育サブプログラム」に開設した新たな科目が「中核的理科教員（CST）養成講座」（通年4単位）である。その内容構成を表1に示す。内容は、自然科学、理科教育を専門とする教員により各2コマ（3時間）で実施される。内容1～10は、7月末から8月上旬に夏季集中講座として開講し、地元教育委員会から参加を希望する教員の受講を受け入れている。

表1 教職大学院科目「中核的理科教員（CST）養成講座」の内容構成

1 進歩する科学に関わる物理実験	9 ICT活用の理科実験
2 科学の面白さを実感させる物理実験	10 理科の学習とその評価
3 進歩する科学に関わる化学実験	11 附属小学校理科研究授業の観察と協議
4 科学の面白さを実感させる化学実験	12 附属中学校理科研究授業の観察と協議
5 進歩する科学に関わる生物実験	13 児童生徒理科自由研究分析
6 科学の面白さを実感させる生物実験	14 科学才能の育成
7 進歩する科学に関わる地学実験	15 科学コミュニケーション実践
8 科学の面白さを実感させる天文コミュニケーション	

「中核的理科教員（CST）養成講座」の受講は、「自然科学系教育サブプログラム（理科）」に所属する学卒院生と現職院生が必修科目として受講し、加えて他のサブプログラムに所属する院生も選択科目として受講可能である。また、「中核的理科教員（CST）養成講座」に加えて、その他の対象講座を受講し、評価結果が認定基準（120 認定時間以上）を満たすと、埼玉大学 CST 養成講座（Saitama CST）²⁾の「学生 CST」（学卒院生対象）、現職院生と長期研修教員は「認定 CST」に認定される。平成25年度の事業開始以降、累積認定者数は、学生 CST が30名（令和3年度以降15名）、認定 CST が56名（同8名）であり、認定後、さいたま市をはじめ埼玉県内外で教員や指導主事等として活躍している。

2. 教職大学院における教科教育と教科専門の協働

表1から明らかなように、以前の大学院修士課程での専門科目に比べて、「中核的理科教員（CST）養成講座」は、「高水準の教科固有の知識と技能を養うとともに、それらが授業実践で活かせるものとなるように教育現場との連携を図る」目的に合致した内容構成であるとともに、埼玉大学 CST 養成講座で目指してきた「理科を教える教員の中でのリーダー的役割を果たす教員を育成する水準」を維持している。この内容構成により、教職大学院の教科教育高度化プログラム自然科学系教育サブプログラム（理科）を構成する教科教育と教科専門の教員が、中核的理科教員（CST）の養成に協働して取り組む講座となった。

3. さいたま市教育委員会による CST の養成と活用

埼玉大学 CST 養成講座（理数系教員養成拠点構築プログラム）²⁾は、平成 24 年度にさいたま市、埼玉県と共同で起ち上げた事業である。4 年間の共同事業実施後、埼玉大学とさいたま市教育委員会は、連携を残しつつ独自に事業を継続した。図1に、さいたま市教育委員会による「さいたま市 CST 事業」のイメージ図を示す。「CST 及び CST マスター

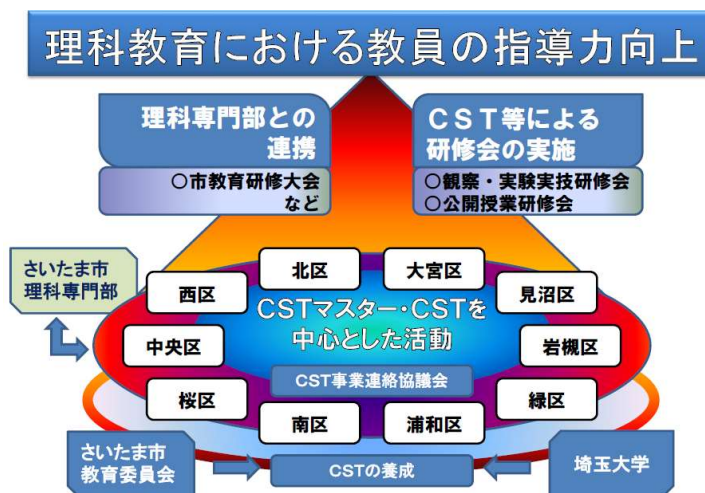


図1 さいたま市 CST 事業の全体イメージ

を養成及び活用し、さいたま市における理科教育の水準向上を図ること」を目的として、市内 10 の各区で、CST マスター・CST を中心とした活動に取り組むとともに、年間 3 回実施する CST 事業連絡協議会で市全体としての活動方針を明確にすることで、市全域での理科を教える教員の指導力向上に取り組んでいる。令和 6 年度さいたま市 CST 事業は、29 名の CST、44 名の CST マスター、18 名の CST 候補者で運用されている。

さいたま市の令和 4 年度全国学力・学習状況調査の結果は、公立の小学校第 6 学年、中学校 3 学年ともに、全国、埼玉県、指定都市の平均正答率を上回るなど、さいたま市児童生徒の理科の学力や学習状況の水準が高いことを示した。効果を直接示すことはできないが、さいたま市 CST 事業が、その要因の一つであると推測することが可能である。

4. 結語

以上から、「中核的理科教員（CST）養成講座」は、教育委員会と連携して教員の理科指導力向上とともに、地域理科教育の水準向上に貢献する取組みであると考えている。

5. 引用参考文献

- 1) 埼玉大学（2021）大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）設置計画書（令和 3 年 4 月設置）
https://www.saitama-u.ac.jp/guide/information/info/20210401_education.pdf
- 2) 埼玉大学（2016）平成 27 年度理数系教員養成拠点構築プログラム業務成果報告書
https://kg.cst.saitama-u.ac.jp/contents/files/block_c/ogura/cst1603.pdf

研究者と受講者との往還を目指した 授業「先端型教育開発研究」の開発と実践

東京学芸大学教職大学院

登本 洋子（東京学芸大学教職大学院 准教授）

矢嶋 昭雄（東京学芸大学教職大学院 教授）

1. はじめに

2008年4月に定員30名で開設した東京学芸大学教職大学院は、2019年4月に大規模改組を行い、国内最大規模である定員210名の総合型教職大学院に転換した。1専攻5つのプログラムからなり、学校教育における多様なニーズに応えることを目指している。

本稿では、東京学芸大学の教職大学院（専門職学位課程）と修士課程が履修を推奨する科目「先端型教育開発研究」の授業展開について報告する。

2. 「先端型教育開発研究」の授業の概要

令和6年度に開講した「先端型教育開発研究」は、教育人材を育成する上での現代及び次世代に対応した先導的な研究開発の対象となる「先導的な研究開発課題」、研究の成果の実践、実装化のための「急速に変化する教育課題をめぐるブレイクスルー」、今後の研究開発に拡張していくための「教育の現在地と未来像を考える」という構成で、表1に示す全14回で行った。

表1 「先端型教育開発研究」の構成（全14回/各100分）

【オリエンテーション】

01 「先端型教育開発研究」の意義、課題研究や修論との関連など

【先導的な研究開発課題】

- 02 (1) 教育人材における専門性基準の開発と教育の改善
- 03 (2) 領域特有の学びと領域横断的な学びの独自性と相互関係
- 04 (3) 共生社会における多様なニーズと外国人児童生徒等の学びの保障
- 05 (4) 体験的、創造的な研修、ワークショップの開発
- 06 (5) 人口減少社会における教育人材の育成
- 07 (6) 教育における価値と倫理を問い直す
- 08 (7) 研究における生成型AIの位置づけ、活用、課題

【急速に変化する教育課題をめぐるブレイクスルー】

- 09 (1) データ駆動型社会における学修履歴・データ活用
- 10 (2) 学校段階間の効果的な接続
- 11 (3) 教育者のための次世代型研修プラットフォーム開発
- 12 (4) 教育組織におけるマネジメントとリーダーシップの開発

【教育の現在地と未来像を考える】

- 13 (1) 教育と政策と教育研究の世界的動向と日本の教育
- 14 (2) 教育や人材育成における潜在的な社会資源の開拓と共創

現代および次世代の教育課題に対応する教育人材の育成を目指し、受講者が課題を発見し、仮説を構築・検証する力を養うことを目的とした授業である。先端型教育開発研究に関する研究及びその成果をオムニバス形式で毎回異なる教員から提供し、受講者はその内容と研究手法を理解し、課題研究、学術研究及びフィールド研究につなげることを目標とした。授業は14回を通してコーディネーター教員1名とティーチング・アシスタント(TA)1名が進行を担った。

3. 大人数が履修する授業のフレキシブルな展開

大人数の受講生の都合に対応するため、本授業は夜の時間帯の開講とした。受講生は、「【A】講義動画を任意のタイミングで視聴し、800字程度のレポートを提出する」または「【B】授業当日、遠隔方式（オンライン）で参加し、振り返りを提出する」のいずれかで受講することとし、授業の回ごとに参加形態が変わってもよいとした。遠隔方式（オンライン）の場合の授業の基本の流れは表2のとおりで、令和6年度は約270名が履修した。夜の時間の開講であったため、オムニバス形式で担当する教員もオンラインで同時刻に参加して講義を行ってもよいし、事前に動画を作成して提出してもよいこととした。講義（動画）の際には、教員からの一方的な講義にならないように、Web会議システムのチャット機能を使って、受講者同士も対話できるようにした。

授業は、教員からの講義（動画）のあと、グループで議論する時間を設け、受講者は研究と成果について議論・検討し、その内容を教員にフィードバックする流れとした。これにより、教員は先行研究を紹介し、受講生からはグループの記録と授業の振り返り、またはレポートによって教員にフィードバックされることになる。さらに約270名からの提出となるので、コーディネーター教員によって生成AIを用いてのまとめも添付した。

表2 「先端型教育開発研究」の授業構成

開始	終了	時間	内容
20:10	～	20:20 (10分)	【全体】出欠、前回の授業の振り返り、本日の授業について
20:20	～	20:45 (25分)	【全体】講義または動画(20～30分)
20:45	～	20:50 (05分)	【全体】本日の議論について
20:50	～	21:25 (35分)	【グループ】議論 ※5人を基本としたグループ
21:25	～	21:40 (15分)	【全体】質疑応答、数班発表
21:40	～	21:50 (10分)	【個人】振り返り

4. 結果と今後の展望

多様な教育課題に応じた解決策を模索し、教育現場での実践に直結するスキルを養成することを目指す「先端型教育開発研究」の授業の展開について報告した。受講生からは「自分の研究対象ではない範囲でしたが、先端型の研究ではこのようなことがされているのだととても新鮮な気持ちで聞くことができてよかったです。また、オンラインでは議論の時間がしっかりとられていてたくさん話すことができてよかったです」といった感想が得られた。今後は、オンラインの長所を生かし、他大学や教育機関の希望者も参加できるような授業の体制を整えていきたい。

創造力の育成を目的とした独自領域科目 「山梨の学校改革」の取組

山梨大学教職大学院

角田 大輔（山梨大学教職大学院准教授）

東海林 麗香（山梨大学教職大学院教授）

1. はじめに

山梨大学教職大学院は、平成 22 年に設置され平成 31 年 4 月に拡充改組された。改組前は定員 14 名（現職 8 名，一般 6 名）であったが，改組後は定員 38 名（現職 14 名，一般 24 名）となり，2 コース 4 分野構成となった。本論文の主題となる独自領域科目「山梨の学校改革」は，開設時から継続して開講されているものである。山梨県内の学校の現状と課題を整理しつつ，それを超えて，新しい学校改革の方向性を探求することを科目の目的としている。

表 2024 年度「山梨の学校改革」内容・構成

日・時限	回	内容
7/26	5	1 インTRODクシヨン：山梨の教育の現状と未来 (意義・課題の明確化)
8/5	1	2 全国と比較した山梨県の上の教育上の特徴と教育課程政策
	2	3 山梨の学校改革ー地域連携ーNPO (学校と地域の連携)
	3	4 山梨の学校間接続 (幼保小連携)
	4	5 総括的討論 (1)
8/6	1	6 山梨の市町村及び学校の自律的経営 (市町村の施策等)
	2	7 山梨の学校空間の再定義 (コミュニティスクール)
	3	8 山梨の学校間接続 (小中連携・中高連携)
	4	9 総括的討論 (2)
8/7	1	10 山梨の学校格差・教育格差 (全国学力学習状況調査)
	2	11 山梨の学校教職員の職務と教員養成・教員研修システム改革
	3	12 山梨の生涯学習
	4	13 総括的討論 (3)
8/23	1	14 総括的討論 (4) 受講者による提案
	2	15 総括的討論 (5) 受講者による提案

この科目では，毎年度ゲスト講師として 10 名程度を迎えているが，学校教育関係者のみならず，経済学や幼児教育といった他の専門性を持つ人材も含む構成とし，広い視野から俯瞰する機会としている。2024 年度の授業内容・構成は表のとおりである。

以下では，受講者の改革に向けた創造力を高めるためにどのような授業構成・授業方法としているかを示し，そこから，本教職大学院における理論と実践の往還・融合のあり方や，高度な専門性の育成に関する成果と課題について検討する。

2. 「山梨の学校」の授業内容・構成・方法について

「山梨の学校改革」は，教育実践開発コース（学校マネジメント分野，教師力育成分野）

の分野選択科目である。夏休みに行う集中講義として開講されている。過去3年の受講者は11名から17名であるが、学校マネジメント分野の院生は全員受講しており、また、教師力育成分野については現職院生のほとんどが受講している。山梨県外出身の学卒院生は受講しない傾向があり、他コース（教科領域実践開発コース）の受講者や一部聴講の者もいる。

「はじめに」でも述べたとおり、教育委員会等からゲスト講師を招聘し、講義を依頼している。2・3・4日目は講義3コマを受講した後、最も印象に残った講義について感想を書く時間を設け、その記述をもとに4コマ目に総括討論を行う。3日間で計9本の講義を受けた後、約2週間後である最終日に「山梨県の学校改革の構想」と題したレポートを、受講生全員が各自10分程度で発表することとしている。

3. 「山梨の学校改革」の成果と課題について

講義受講後の感想、OPPA（一枚ポートフォリオ評価）の記述、最終レポートから、受講生が県全体の教育について俯瞰的に捉え、課題意識を持った様子がうかがえた。例えば感想では、「山梨の教育改革というと大きなものを想像していたが、身近な小さなことから実行できると感じた。積み重ねやトライ＆エラーを繰り返すこと、他の地域の様子や実践を知ることが大切である。様々な立場や校種、専門性をもった人たちと今後情報交換できるきっかけになった。」「県内の様々な分野の先生方を講師に迎えて教育行政や研修、地域課題など通常の講義では学べない多くのことを学ぶことができた。」「自分たちの学校や地域を今より少し良くするために、どのような資源があるのか、その資源を活用する方法は他に無いかという視点をもって行動していくことが、改革の第一歩目になっていくと思う。」といった記述があった。これらのことから、主に現職教員院生については、改革の担い手としての意欲喚起、意識向上がなされたことが成果といえる。

また、大学院修了後の実践にこの科目での学びが活きているという声も聞かれた。例えば現職院生A（高等学校）は、「総合的な探究の時間」を課題研究のテーマとしていたが、本科目をきっかけに地域素材を活かした総合・探究について深く考えるようになった。最終レポートでは、「今後の教育には地域を巻きこむことが不可欠」「教師が現状を理解できているか」「教師こそ学ぶことの喜びを体感すべき」と学びを総括し、そこから自身で研究会を立ち上げるに至り、山梨県内の小中高の教員と総合・探究について語り合う会を月に1回行っている。このように新たな実践を創造することにつながったことも成果である。

これらの成果には、振り返りの時間をしっかりと確保したこと、またグループワークや振り返りの時間には担当教員4名が学生に寄り添い、それぞれの立場からさらなる思考を促す助言をしてきたことも関わっているだろう。授業内容・構成・方法の工夫とともにこのような関りが、「理論と実践の往還・融合」につながったと考える。

しかしながら課題も残されている。学卒院生の感想を見ると、学校教育を俯瞰し広い視野を得ることはできていたものの、具体的な実践をイメージした記述は見られなかった。改組後は学卒院生の入学までの学修履歴や経験が多様化したこともあり、高度な専門性育成に向けた課題と考えている。また、講義内容が重なった部分があったことから、依頼の時点でさらに綿密に打ち合わせる必要がある。今後も多様な実践、先進的な実践を紹介するために担当教員がより広くアンテナをはり、ネットワークを築くことも課題としたい。

授業実践力向上を志向するカリキュラムの関連

新潟大学教職大学院

有井 優太（新潟大学教職大学院講師）

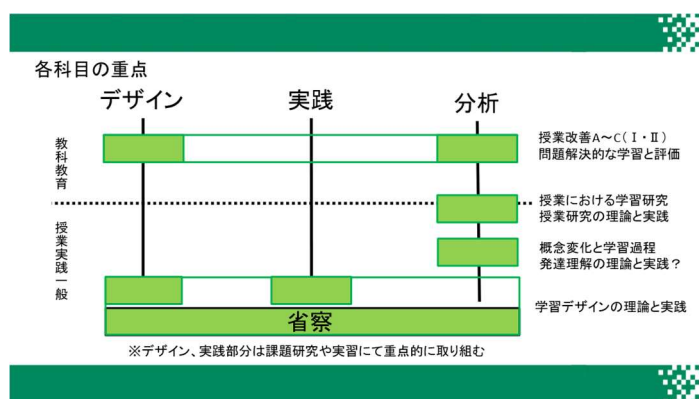
高木 幸子（新潟大学教職大学院教授）

1. 背景

院生は教職大学院全体のカリキュラムの中で様々な学びを得ている。そのため、教職大学院において各科目を担当する教員も科目間の関連を意識しながら担当科目を実施していく必要がある。本報告では、本学教職大学院の授業実践力の向上に関連する各科目がどのような位置づけにあるのかを整理し、実際の振り返りの記述などから院生の学びの様相を検討することで、カリキュラム改善の方途を見出すことを目指す。

2. 授業実践力向上を志向するカリキュラム間の関連

本学教職大学院における授業実践力の向上を志向しているカリキュラム（共通必修科目 2，選択科目 10）の各科目で重点が置かれている点を教科教育/授業実践一般、デザイン/実践/分析/省察そのもの、という観点から整理した。その結果、共通必修科目、選択科目においては、授業を分析するための概念や方法論に重点が置かれていることが可視化された。また、授業をデザインしたり、実践を行ったりする経験は実習や課題研究での実体験を通して補われるカリキュラムの構造となっていた。



3. 授業実践力向上を志向するカリキュラムの要点

次に、各科目において重視している指導内容の要点を整理したところ、次の4点が見出された。第1に、実践研究や授業実践の認識枠組みを刷新することである。例えば、『省察的实践家とは何か』の輪読によって、教師や授業の在り方について考えることや、授業研究の歴史的な展開を学ぶことから授業研究の目的と様式との関係について考えたりするなどを行うことである。第2に、授業実践を捉える概念枠組みの習得である。例えば、授業実践や子どもの学びの様相を捉える概念が示されている先行研究の論文を読み込み、当該概念が顕著に表れている授業動画を直後に視聴することや、具体的な教科を1つ取り上げ、

自らの授業づくりの構造を見直していく活動などを行っている。第3に、授業実践を分析する授業研究方法論の習得である。例えば、実践記録の輪読などから授業実践を記述するとはどういうことであるのかを考えたり、実際に協働して授業分析を行ったりという活動を行っている。第4に、上記の1～3の経験を授業デザインや授業実践、授業後の振り返りにおいて実践することである。例えば、『省察的实践家とは何か』を読んだ後に、模擬授業を行い、授業中に感じ考えたことを語り合う協議会を行ったり、講義の中で授業構造を学んだ後、これまでの自分自身の実践を振り返り、授業構造の視点から再構築する活動などを行ったりしている。

4. 院生の学びのつながり

上述のようなカリキュラムの関連の中で、院生たちの学びがどのようにつながりを持っているのか、振り返りなどの記述をもとに検討を行った。例えば、『省察的实践家とは何か』を読み、模擬授業を行う選択必修科目「授業デザインの理論と実践」では、次のような現職の振り返りの記述があった。

私は、課題研究でも「対話」特に生徒同士の対話に注目している。今回の模擬授業でも、生徒同士の対話がしやすかったか、しにくかったか、それはなぜなのか、聴いてみたかった。そこで、〇〇さんから、「できる子の役をやっていたが、説明することが難しく、逆につっこまれることもあって、とても疲れた」というような主旨のお話をいただいた。…これに関連して、思い出されることがあった。それは、6月に勤務校へ行ったとき、初任者の先生（英語）である。…このようなとき、ペトラとクエストがやっていたように、課題をはっきりさせ、解決のための枠組み転換と実験・評価を行うことで、何が課題かはっきりし、打つ手立てが見えてくるように感じたし、私自身も現場でそのような説明ができればと思った。（現職）

この現職院生は、自分自身の課題研究のテーマであった「対話」と関連づけ模擬授業での学びを記述している。また、勤務校での若手教師とのやり取りを想起しながら、模擬授業前に本講義内で授業づくりを行っていたことを『省察的实践家とは何か』の事例と関連づけながら記述し、若手教師との対話の在り方について考える様子が見られる。

また、授業構造の視点から自らの授業の在り方を考える選択科目「問題解決的な学習と評価」では、次のような現職院生の振り返りがあった。

このへんが問題解決学習に向かう教師の姿勢なのかもしれない。私が苦手な「待つ」という姿勢である。前期の有井先生と田代先生の「授業における学習研究」の中でも、子どもの創造性や学力の捉え方、子どもの本来持つ学ぶ力について視点を向ける勉強をしてきた。そのつながりを思い出しながら〇さん、△さんの発表を聞いていた。（現職）

この現職院生は、前期に行っていた別の選択科目との関連の中で子どもが学んでいく様相について考えを深めていた。

上記の振り返りは、各科目間のつながりが顕著に表れているものであるが、講義内のグループワークや他の院生の振り返りにおいても同様の発言や記述がみられる。今後は、こうした院生の学びのつながりや各科目の付置を意識しながら、大学院全体でカリキュラムの改善を行っていくことが必要となる。

上越教育大学学校教員養成・研修高度化センターの概要と実践 —教員研修をリードする教員研修高度化部門の取組を中心に—

上越教育大学教職大学院

榊原 範久（上越教育大学教職大学院 教授）

桐生 徹（上越教育大学教職大学院 教授）

阿部 雅也（上越教育大学学校教員養成・
研修高度化センター 准教授）

1. はじめに

令和5年度に上越教育大学は学内の組織改革を行い、学校教員養成・研修高度化センターを設立した。当センターは本学の中心的なミッションである教員養成に加え、教員になった後の研修をフォローすることで教職生活全般にわたる一体的な職能開発を目指す組織である。教員養成系大学である本学が組織的に担うことができる新たな取組の概要とその成果と課題について報告する。

2. 上越教育大学学校教員養成・研修高度化センターの概要

本センターは、学長が統括し、センター長とセンター運営会議が全体の運営を指揮、管理している。その下に3つの部門を設置している。1つ目は教員養成の新しいカリキュラム開発を担う教員養成カリキュラム高度化部門である。2つ目は教育実習や教職大学院の学校実習を中心にマネジメントする学校教育実践部門である。3つ目は教育委員会等と連携して教員研修を担う教員研修高度化部門である。それぞれの部門にはセンター専属の教員や教職大学院の教員、特任の教員を配置している（図1）。

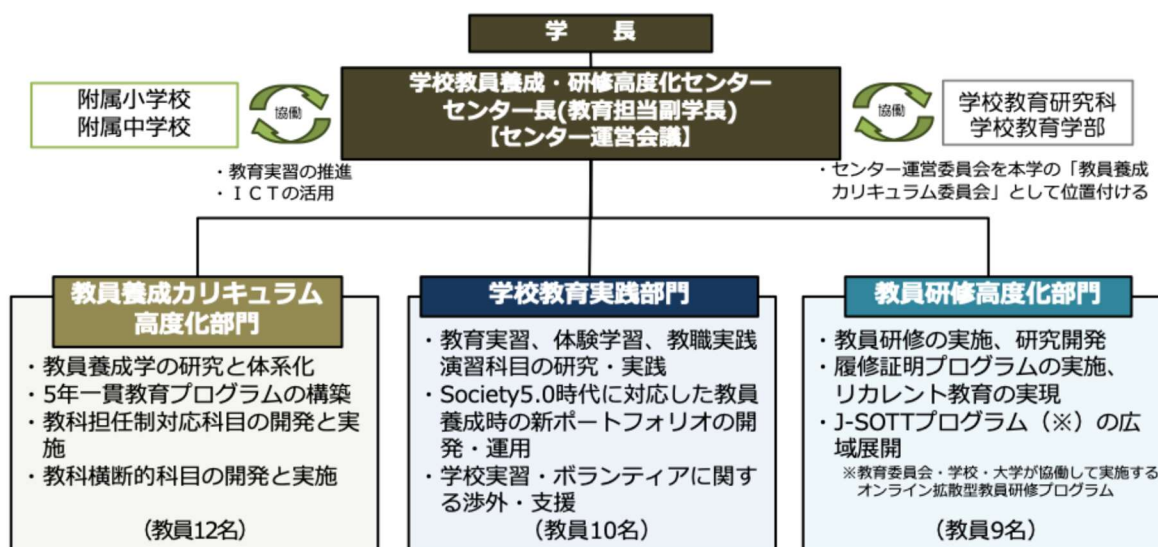


図1 上越教育大学学校教員養成・研修高度化センターの組織図

3. 教員研修高度化部門の J-SOTT プログラム

当センターの柱の一つとして教員研修高度化部門がある。本部門は、新潟県を中心に北陸地域の教員研修の高度化を推進するため、センター専属教員と教職大学院教員が中心となり、様々な方策を展開している。例えば、現代の教育課題をテーマにした次世代の教員に求められる職能を育成するオンデマンドのコンテンツ開発を行い、それを集約した「学びのプラットフォーム」を構築している。今後は、履修証明プログラムの構築や学び直しの場の提供を通してリカレント教育を推進し、地域の多様な人々が交流できる国立大学として「イノベーション・コモンズ（地域の共創拠点）」となることを目指している。

現段階における本部門の特徴的な取り組みとして、J-SOTT プログラム（図2）が挙げられる。教育委員会、学校、大学で協働し、オンラインを活用して質の高い効率的な研修によって教員の指導力を高め、子どもたちの明るい未来を共に創っていくことを目指した研修プログラムとして、地域の自治体から高い評価を得ている。今後は充実した教員研修の実施が難しいとされる過疎地域や離島での実践を検討している。質の高い教育をより広く届けられるよう本センターの職員が一丸となって取り組んでいきたいと考えている。

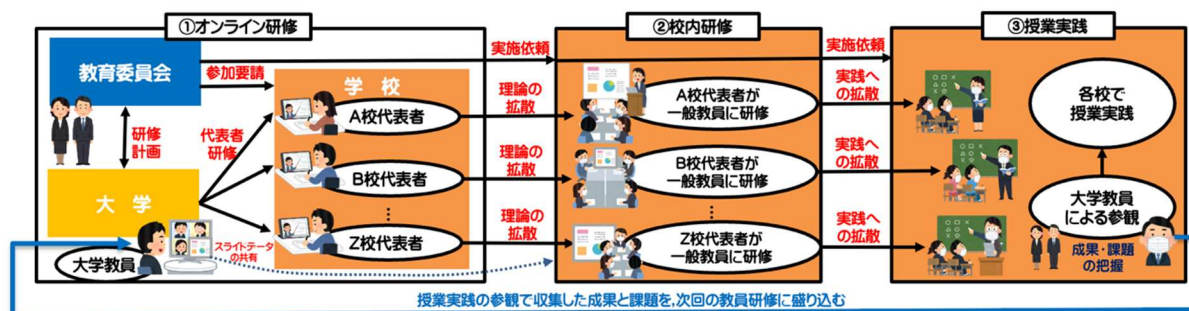


図2 J-SOTT プログラムの構想図

4. おわりに

これまで、教員養成系大学である本学は教員の「養成」に中心的に取り組んできたが、新設した本センターでは養成の高度化に加え、教員の「研修」にも積極的に取り組んでいる。その結果、北陸地域の複数の自治体と連携が進み、教育委員会、学校、大学が三位一体となって教育課題の解決に取り組むことができるようになってきている。これは教員養成系大学に求められる新しい姿ではないだろうか。今後も本センターがハブとなり、地域の教育の発展に寄与していきたい。

【参考文献】

- ・文部科学省（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）。
- ・文部科学省（2021）新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）。
- ・小林龍柱，榊原範久：オンラインシステムを部分活用した三位一体の拡散型教員研修プログラムの開発と評価～ICT活用をテーマとした教員研修の事例～．日本教育工学会論文誌，第45巻3号，pp.331-340，2021。

学校拠点方式を活用した教職大学院授業科目における 拠点校との連携

信州大学教職大学院

谷塚 光典（信州大学教職大学院教授）

尾臺 美彰（信州大学教職大学院准教授）

共同研究者 戸谷 健史（信州大学教職大学院准教授）

関 浩司（信州大学教職大学院准教授）

矢田 直也（信州大学教職大学院講師）

市川この美（信州大学教職大学院准教授）

1 はじめに

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

2 拠点校との連携により開講している教職大学院授業科目の成果と課題

（１）附属学校園および公立拠点校と連携した学校実習科目「教育実践実地研究Ⅰ」（3単位・1年次必修）および「教育実践実地研究Ⅱ」（7単位・2年次必修）

特徴：他の大学院生や関連領域の大学教員と対話しながら拠点校を決定し、拠点校においても、拠点校の教諭や大学教員など多様な他者と協働的に関わり合いながら、授業実践に向けた教材研究や子ども理解、参観や実践後のリフレクションを行っている。

成果：大学教員（研究者教員・実務家教員）や公立拠点校の現職教員など、他者と関わりながら、自己課題や授業実践について考えることを通して、多様な視点から物事を考えつつ他者と協働しながら課題を解決することができた。また、学校現場で長期的・継続的に子どもと関わることを通して、教師の魅力ややりがい、使命感を感じながら、授業づくりや学級づくりについての実践力を獲得していくことができた。

課題：公立拠点校の校内研究などにおいて、院生の学びを発信する場を位置付けることにより、立場や経験を越えて、互いの子ども観や授業観、学校観などを共有する対話の場を設けたい。学校現場と教職大学院の互恵的な関係を発展させるために、より一層の連携を図っていきたい。

（２）附属学校園と連携した「授業研究と教育評価」（2単位・1年次必修）

特徴：大学院生が、附属学校のニーズ（教員の児童力向上、教育実習への接続）から設定した学部生の実習に向けた指導（授業参観の基礎を学ぶ）の場に関わることで、参

観授業についての多様な他者の意見から学ぶ場としている。

成果：多様な参観者（学部生、大学院生、現職教員など）による授業参観と授業研究会を通して、授業設計や教育評価の再構成を議論し、多様な視点で授業づくりを検討する機会を得ることができた。また、「教育実習との接続」を意識した附属学校園と連携することで、特に学部卒院生が、自身の授業観や教育観などについて、大学院での学びと関連付けながら再考する場をもつことができた。

課題：教職大学院生の多様なニーズに合った参観・研究会参加の機会を提供するなど、実践的な学びを得るためのフィールドワークや授業参観の機会を増やしていきたい。

（３）公立拠点校等と連携した「特色ある教育課程の編成と評価」（２単位・１年次必修） および選択科目「へき地・小規模校における教育実践」（１単位・選択）

特徴：特色ある教育課程を編成している学校やへき地・小規模校の取組を参観するとともに、参観した学校の教職員から取組についての説明を受けたり意見交換をしたりするとともに、参観での学びについて院生同士でリフレクションを行っている。

成果：長野県内外や近県の公立学校等と連携し、特色ある教育課程を編成している学校の実態を知ることを通して、学校や地域の実情に応じた特色ある教育活動を行うことの意義について実感的に理解を深めることができた。また、へき地・小規模校の教育課題や強みについて、実際の取組を通して理解することで、今後の教育の在り方について考えることができた。

課題：連携する学校が遠方（特に、へき地・小規模校）の場合が多く、院生（特に学部卒院生）の時間的・金銭的負担が大きい。近隣の公立学校との連携を模索したい。

（４）附属学校園と連携した「学校組織連携による教育実践」（１単位・選択）

特徴：学校間連携や接続、地域企業や外部機関等との連携について考えるために、附属学校園の授業等の参観を行ったり、保育者・学校教員との意見交換や児童・生徒との対話を行ったりする場を設定している。

成果：幼稚園や中学校の「探究的な学び」等の実際を参観することを通して、学校間連携や地域連携について再考し、今後の学校組織連携の在り方について考えることができた。また、附属幼稚園と連携することで、義務教育段階だけでなく、幼（保）小・中・高と長いスパンでの教育の在り方を考えることができた。そのことによって、子どもの育ちを意識して、学校間連携について考えることができた。

課題：幼稚園、小学校、中学校と校種を越えての参観の機会を設けたが、院生によっては参観する校種に偏りが見られた。すべての校種を参観したり、継続的に参観したりできるように、附属学校園との更なる連携を図りたい。

３ おわりに

学校拠点方式を活用した信州大学教職大学院では、附属学校園や公立拠点校と連携しながら、教職大学院生だけではなくさまざまな参加者と共に学ぶ場を設定している。今後も、教職大学院生の多様なニーズに対応した実践的な学びを得られる環境を提供していきたい。

文献

谷塚光典・青木一・藤崎聖也・大畑健二（2023）各種教育機関と連携した教職大学院教育課程の展開～多様な教育課題の解決に資する高度専門職業人を養成するために～，2022年度日本教職大学院協会年報 別冊，pp. 実践研究成果発表 15-16

静岡大学教職大学院の改組と新たな試み

静岡大学教職大学院
大塚 玲（静岡大学大学院教育学研究科教授）

1. 改組の概要

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻（教職大学院）は、2009年4月（平成21年度）に開設されたが、改組を行い、2020年（令和2年）4月より新しい教職大学院として再スタートした。それまでは教育学部の上に、学術研究のトレーニングを行う修士課程（学校教育研究専攻、定員52名）と、専門職としての教員を育成する教職大学院（教育実践高度化専攻、定員20名）の2つの専攻を設置していたが、この2つを統合して新たな教職大学院（定員45名）となった。

新教職大学院は、学卒院生を対象とした教育実践力育成コースと、現職院生を対象とした教育実践開発コースおよび学校組織開発コースの3コースからなる。教育実践力育成コースと教育実践開発コースは、「教育方法」「生徒発達支援」「特別支援教育」「教科教育」「幼児教育」「養護教育」「現代的教育課題」の7分野、学校組織開発コースは「学校組織」の1分野で構成されている。旧教職大学院では、学校組織開発・教育方法・生徒指導・特別支援教育の4つの分野で構成されていたが、新教職大学院ではこれらに加えて、教科教育・幼児教育・養護教育・現代的教育課題の4つの分野が新設された。教科教育分野はさらに、10の教科に分かれている。教科教育分野の新設で、深い教科の専門的知識に裏付けられた高い実践性を持ち、新学習指導要領に示される資質・能力を児童生徒に身に付けさせる教育活動を展開できる教員の養成が可能となった。

旧教職大学院の教授陣は特任教授を含めて14名であったが、組織の拡大に伴い、改組後は100名を超える教員が専任あるいは兼担の教員として授業や院生指導に関わることとなった。

2. カリキュラムの構成

新教職大学院では、1年前期の「共通科目」（18単位）、1年後期からの「分野科目」（14単位）、個人が分野に関わる問題関心に基づいた教育課題を設定し探究することを目指す「課題研究」（8単位）、「実習科目」（10単位）の計50単位の習得が修了要件となっている。こうした学習の上に、専任教員の指導を受けて、各分野に関わる実践的研究に取り組み、その成果を報告書の形で提出する。

「共通科目」は、設置基準上に明示された5つの領域（「教育課程の編成及び実施に関する領域」、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」、「生徒指導及び教育相談に関する領域」、「学級経営及び学校経営に関する領域」並びに「学校教育と教員の在り方に関する領域」）に加えて、本学教職大学院では、「特別支援教育に関する領域」を独自に設定してお

り、計 11 科目を開講している。「分野科目」は、コースごとに必修科目、自由選択科目が設定されており、学部卒業後入学してきた学卒院生が教員免許における専門科目の内容に合わせた実習科目と理論的な考察との往還を一層充実させるようにしている。「共通科目」ならびに「分野科目」では学卒院生と現職院生の協働的な学びと、経験や資質・能力に応じた学びを推進している。なお、令和 7 年度に向けてカリキュラムの改正を検討中である。共通科目の一部を 1 年後期に移動させ、教科教育分野の分野必修科目の一部を 1 年前期に移す予定である。

3. 各コースにおける実習科目

「実習科目」は各コースとも 3 科目 10 単位である。学卒院生対象の教育実践力育成コースでは、教育活動への理解を深め、教職大学院生に必要な資質・能力を捉え直すとともに、自分の教育課題を見つけることをねらいとして、1 年前期に附属学校園等で「基盤実習」を行う。1 年後期～2 年次は、指導教員のもと各自の課題や探究テーマにそって、「実践的指導力高度化実習Ⅰ」「実践的指導力高度化実習Ⅱ」を履修する。院生は連携協力校を中心に、指導教員とともに足を運んでテーマや計画等を説明し、実習受け入れの承諾をいただく。

現職教員対象の教育実践開発コース・学校組織開発コースでは、1 年前期に「訪問実習」を行う。これは、総合教育センターの長期研修員との研究交流や附属学校園、適応指導教室、静岡県立吉原林間学園（児童心理治療施設）、特別支援教育センター、通級指導教室、学校運営協議会会議の傍聴、教育委員会懇談会などの教育関連施設等を訪問し、教育活動に関わる視野を広げることをねらいとしている。1 年後期～2 年次は、スクールリーダーにふさわしい高度な実践的指導力を身につけ、学校改善等に寄与することを目的として「学校改善力高度化実習Ⅰ」「学校改善力高度化実習Ⅱ」を行う。これらの実習では、在職校を実習校とする場合もあるが、テーマによっては他校や教育委員会等、複数機関にわたる場合もある。

4. 静岡大学教育学部附属学校園教員対象専修免許状取得プログラム

本プログラムの目的は、本学教職大学院と附属学校園が連携をして附属学校園に勤務しながら、専修免許状の取得をできるようなシステムを構築である。附属学校園の教員は、専修免許状を取得することで、教育現場で活かせる高度な専門知識やスキルを修得していることを証明できる。静岡県では附属学校の教育研究が公立学校をリードするという文化が薄れ、附属学校に異動するメリットが見えにくくなり、附属学校での負担だけが目に付くようになり、異動希望者が減少しているといわれている。このプログラムは、本学の附属学校園の教員になることへのインセンティブの一つとなり得る。大学としては、附属学校園の教員のスキルアップが在籍する幼児・児童・生徒だけでなく、そこで教育実習を行う本学の学生にとっても大きな意義をもつ。また、本プログラムを実施することにより、教職大学院教員と附属学校園教員の連携強化にもつながる。さらに、本プログラムを発展させることにより教職大学院における教員研修機能の強化を図り、将来的には附属学校園に加えて一般教員に対する教員研修プログラムへの発展につながる可能性が期待できる。

本プログラムは今年度より開始され、現時点で 2 名の附属学校教員が受講中である。

奈良教育大学における教職大学院改組の概要と 2年間の成果および課題

奈良教育大学教職大学院

河崎 智恵（奈良教育大学教職大学院教授）

1. はじめに

奈良教育大学では令和4年度4月に大学院改組を行い、教職大学院の入学定員を25名から50名と倍加するとともに、幼年教育及び各教科教育をあらたな学びの領域として設定した新しい教職大学院をスタートさせた。本報告では、この新しい教職大学院の概要及び改組後2年間のとりくみを報告するとともに、当面する諸課題についても述べ、本学および全国の教職大学院の今後のあり方を考えるための素材を提供したい。

2. 新たな教職大学院の概要

新たな教職大学院は、教科教育領域の充実、最新の教育課題への対応（ESD マネジメント領域や教育情報化マネジメント領域）を重視した、「学校教育マネジメントコース」「教育発達支援コース」「教科教育コース」の3コース、10領域より構成される。

アドミッション・ポリシーとして、「学士課程や教育現場、社会等で身に付けた教員としての基礎的な資質・能力に加え、取り組みたい課題を明確かつ具体的に持ち、「持続可能な社会づくりの担い手」を育成する教員として学び続ける意欲を持つ人」を求めている。多様な学生のニーズに応えた入試形態を導入している。具体的には、奈良県教員採用試験合格者を対象とした選抜の導入、奈良県公立学校教員採用候補者選考試験合格者に対する「特例措置」などがあげられる。

ディプロマ・ポリシーにおいては、自らが掲げた「身に付けたい資質・能力」を獲得していることを重視しており、担当教員は、入学直後より、ガイドブック（P Guide）を用いた履修指導を行い、全院生に「身に付けたい資質・能力」を明確化させ、それを実現させるための履修モデルをアドバイスしている。最終的には、現職教員等院生・ストレート院生ともに、2年間の成果を学位研究報告書にまとめる。報告書は、教育実践の発展・改善に資することを目的とした研究課題研究の成果（第1部）と、プロフェッショナル・スタンダードの達成に関わる教職大学院在学中の学修の成果（第2部）より構成され、審査を経て修了が認められる。

3. 教職大学院の学びと特徴的な取組

学生の多様な学習ニーズに対応するため、本教職大学院では、教員免許状を有していない入学者等を対象とした「小学校教員免許取得プログラム」、特別支援学校教諭一種免許状

の取得を希望する入学者を対象として、「特別支援学校教員免許取得プログラム」を開設している。また、従来の大学院設置基準第14条の特例を受ける現職教員の履修方法（1年次フルタイム・2年次定期通学）に加え、勤務しながらでも教職大学院の学びが可能となるよう、現職教員を対象に、新たに、教職大学院における夜間開講も導入した。

授業科目については、専攻共通科目・専門科目・演習科目に加えて、課題探求実習（1年次）・課題解決実習（2年次）を通して、課題を発見、追及し、課題研究へと繋げている。特に、「へき地学校実習（2単位）」は本学教職大学院の特徴的な取組であり、奈良県十津川村教育委員会との共催により、夏期休業中に3日間、奈良県十津川村で、小学校高学年の希望児童を対象に、「十津川サマースクール」を開校している。

さらに、奈良県公立学校教員採用候補者選考試験合格者に対する「特例措置」を利用して入学する学生に対しては、奈良県の教育課題に応える特別プログラムも実施している。具体的には、奈良県域で採用されているクラウドコンテンツ等を活用し、教育データ等を活用して授業や校務を行う実践力を高めるための「教育DX実践力養成プログラム」、小学校外国語教育に焦点化し高度な教育実践力を養う「小学校外国語教育実践力養成プログラム」等により、実践的力量的向上を支援している。

4. 成果と課題

2年間の取組の成果について、新カリキュラムの1期生となる令和5年度修了生を対象とした修了時アンケート、学位研究報告書をもとに考察した。

教育内容に関わっては、「専門科目」及び「研究科目」は、自らの課題を解決する研究力と、理論と実践とを架橋できる力量を育むことに役立った」「学位研究報告書の作成は、研究の成果・在学中の学び・身につけた力量をまとめ、学び続ける態度を身につけることに役立った」という項目について、90%以上の学生から肯定的な回答を得た。

指導体制に関しては、「学位研究報告書の作成では、少人数で丁寧な指導を受けることができた」という項目について97%の学生より肯定的な回答を得た一方で、「系統的・段階的に履修できるカリキュラムになっていた」という項目においては、課題が認められた。

資質能力については、97%の学生が、「自ら定めた課題を追求し、論文などにまとめるとともに、その過程を通して身につけた学びや成果を教育実践や教材開発に生かす力量」や「自らのキャリアステージにふさわしい教員像や、修了後のキャリア形成をイメージし、教員として学び続けることのできる力量」を身につけることができた」と回答していた。さらに、「本学教職大学院の教育はあなたが教職に就いた時、あるいは教育現場に復帰した時に役立つと思いますか。」という質問に対しては、94%の学生より肯定的な回答結果を得た。

これらの結果より、多様な学生のニーズに応える環境整備により、理論と実践とを架橋できる力量形成において一定の成果が得られたと考える。また、学位研究報告書においては、教科の専門性や現代的教育課題に関わる多様なテーマへの取組が顕著で、英文での報告も行われるなど、研究に関する成果に繋がったと評価することができる。

今後は、より丁寧な指導体制の充実を図るため、オリエンテーション等を充実させ、カリキュラムの理解の促進等を進めるとともに、特別プログラムの内容の充実と対象者の拡大を図る必要がある。また、教育成果、研究成果について、領域、コースにとどまらず、教職大学院全体で共有、発展させていくことが課題と考える。

実践コミュニティの成長の検証

高知大学教職大学院の教育研究成果報告

高知大学教職大学院

野村 幸代（高知大学教職大学院教授）

本稿の目的は、ウェンガー、マグダーモットとスナイダー（2002）の「実践コミュニティ」の概念に基づいて、高知大学大学院教職実践高度化専攻（教職大学院）の教育研究成果を「土佐の皿鉢ゼミ」と修了生アンケートにより検討することである。

実践コミュニティとは「共通の専門スキルや、ある事業へのコミットメント（熱意や献身）によって非公式に結びついた人々の集まり」と定義されている（ウェンガーら, 2002, p. 12）。本稿では、森田（2021）と佐藤（2015）の知見を加味して、「教師の実践コミュニティ」を専門的知識や実践経験を共有し合いながら、それを生かして大学や学校等の教育現場で個人の力量を向上させていく人々の集団と捉える。また、コミュニティのメンバーとして、本大学院教員、院生、修了生と高知県教育関係者を想定する。

本大学院は、実践コミュニティの中で「コミュニティ支援チーム」としての機能を担っている。その機能の1つに、知的推進活動を企画、運営し、評価し、改善していく「知識推進活動の運営」がある。本稿では、本大学院が「コミュニティ支援チーム」として実践コミュニティのメンバーにどのような価値をもたらしているのか、という点を検討する。その指標として、表1に整理したウェンガーら（2002）の実践コミュニティがメンバーにもたらす短期的及び長期的価値を用いる。

表1. 実践コミュニティがメンバーにもたらす短期的及び長期的価値

（ウェンガーら（2002）を参考に筆者が整理）

短期的な価値 仕事の在り方を改善する	長期的な価値 専門能力の開発を促す
①難問解決のための支援 ②専門知識へのアクセス ③チームへのより良い貢献 ④問題アプローチへの自信 ⑤同僚という楽しみ ⑥参加の意義が高まる ⑦帰属意識	①技能や専門知識を拡張するための場 ②自らの商品価値と雇用可能性を高める ③専門家としての強いアイデンティティ ④専門家としての名声を高める ⑤専門分野で遅れを取らないようにするためのネットワーク

【土佐の皿鉢ゼミ】

「^{さわち}皿鉢」とは山海の幸を盛り合わせた高知県の郷土料理である。本大学院の院生発表の合同ゼミは、多様な研究を一堂に会して検討する場であるため、この料理にちなんで「土佐の皿鉢ゼミ」と呼ばれる。「土佐の皿鉢ゼミ」は県内外の教育関係者に、対面とオンラインによるハイブリッド方式で公開されており、100名以上の参加がある。令和6年8月に開催された「土佐の皿鉢ゼミ」の参会者アンケートによると、「大学院生の研究内容は、高知県の教育課題と結びつくものであった」という項目に対して「とてもそう思う」と「そう思う」という回答が100.0%であり、「今後の教育・研究活動の参考になった」という項目に対しては97.5%であった。ここから、短期的価値の「難問解決のための支援」、「専門知識へのアクセス」及び「問題アプローチへの自信」を提供する機会となったと判断できる。

【修了生アンケート】

令和5年10月から令和6年2月に、Google フォームによるウェブアンケート形式で実施し、21人から回答を得た。表2は自由記述の抜粋である（下線は筆者による）。ここから、本大学院が長期的価値である「技能や専門知識を拡張するための場」、「自らの商品価値と雇用可能性を高める」、「専門家としての強いアイデンティティ」、「専門家としての名声を高める」及び「専門分野で遅れを取らないようにするためのネットワーク」のための場であることが明らかになった。

表2. 修了生アンケートの抜粋

児童に関わる際、子供の見方であったり、なぜそのようなことが起こっているのか <u>原因</u> を考える時に、 <u>分析的な視点で見ることができている</u> 。
自身の専門分野だけでなく、 <u>3つの分野(マネジメント、教科指導の専門性、特別支援)について学べた</u> ことが、現在の業務に役立っています。
物事を俯瞰する力、実践と理論の両輪について意識する力は、根拠を示す現場において、 <u>考え方の基礎となっている</u> と思われます。
授業等で <u>高知県の教育課題と関連させながら理論や実践を学ぶことができた</u> ことや校種をこえて一緒に課題解決に向けて取り組んだことなど、現場での教育実践や課題解決に活かせる大きな学びを得ることができました。

本稿では、本大学院の教育研究の成果を「実践コミュニティ」という概念に沿って検討した。今後もこのような省察を重ね、教育研究の質を向上させていきたい。

引用文献

- エティエンヌ・ウエンガー、リチャード・マグダーモット、ウィリアム・M・スナイダー (2002). 『コミュニティ・オブ・プラクティス』. 東京. 翔泳社.
- 佐藤学 (2015). 『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』東京. 岩波書店.
- 森田佐知子 (2021). 「実践共同体研究の展開と課題—個人の自律的キャリア形成への効果に着目して—」. The Journal of Economic Education No.40. pp102-109.

修了生を対象とした「フォローアップ事業」の実際とその成果

宮崎大学教職大学院

吉村功太郎（宮崎大学教職大学院教授）

黒木 健一（宮崎大学教職大学院特別教授）

安田 和人（宮崎大学教職大学院修了・

宮崎市教育情報研修センター指導主事）

はじめに

宮崎大学は、平成 20 年度に専門職学位課程（教職大学院）を設置して以来、宮崎県を中心に修了生を輩出し、学校現場や教育行政において多くの人材が活躍するようになってきている。実際の教育の場で様々な教育課題に取り組んでいる修了生に対し、教職大学院としてどのように関わり続けていくのかという課題に応えるために様々な検討と試行を行ってきた。そこから作り出してきた仕組みが、このフォローアップ事業である。フォローアップ事業は、教職大学院修了後も教職大学院との関わりを通じて、協働的に授業研究やその他のニーズ、キャリアに合わせたマネジメントに関する協議を行うなど、修了後の継続的な学びを支援する取組のことであり、そのような関わりから得られる情報などを踏まえ、教職大学院のカリキュラムの改善・充実につなげることを目指している。

1. フォローアップ事業の経緯

修了生へのフォローアップの端緒は、教育学部と教職大学院が主催する教育フォーラムという公開行事におけるパネルディスカッションであった（平成 23 年度開催）。その当時の修了生は二期生までであったが、3 名の修了生に登壇してもらい、学校現場で取り組んでいる教育課題、教職大学院での学びが活かされていること、今後の教職大学院に期待することなどを語ってもらった。これは、大学で行う行事に参加してもらう形でのフォローアップと位置づけられるものであったが、大学から修了生の学校現場により積極的に向かう形でのフォローアップの形態が検討された。その結果、修了生の実際の授業を大学教員が観察し、指導・助言といった支援を行う形のものが、平成 24 年度に試行された。また、その際には大学院生や学部生も同行する形で授業観察と協議を行うなど、現役学生にとっての学修の機会とすることが意図された。このようなことを基盤に、教員の生涯職能成長支援と地域の教育課題への協働的対応、現役学生・院生の多面的な学修の充実を 2 つの目的として掲げ、平成 25 年度に授業力向上フォローアップ事業として立ち上げ、継続的に実施してきた。平成 30 年度には、文部科学省 Good Practice にも選定されている。

2. 現在のフォローアップ事業

現在のフォローアップ事業は、教職大学院修了生の学校現場における教育活動を支援する取組をとおして、①教員としての幅広いより高度な資質・能力の向上及び学校や地域が

抱える教育課題の解決につながる教育実践を推進すること、②本事業で得られた成果や課題を捉えながらカリキュラムへの反映や指導方法の改善を図ることで教職大学院の教育の充実に資することの2つ目的を掲げている。これらの目的をふまえ、修了生に対する支援、学校長等への聞き取り（調査）、教職大学院の学校現場への周知（広報）という3つの機能を具体的な活動に持たせている。修了生への支援は、元ストレート院生に対しては授業力向上が主であるが、元現職教員院生に対しては、授業に関することだけでなく、生徒指導や学級経営、校内研究推進や学校カリキュラム改善など、学校マネジメント全般に関する支援も行っている。元現職教員院生は修了後学校現場に戻ってから校内の各主任として学校の中心的な役割を担う立場になることが多く、修了生のニーズに応じる形での支援を行っている。

具体的な実施方法は以下の通りである。まず、希望調査に基づき日程調整を行い、学校や関係する教育行政機関に書面で通知する。次に、学校を訪問し、授業力向上支援であれば授業観察と事後協議を、学校マネジメント支援であればそれに関する協議等を行う。事後に簡単な記録と報告書を作成、集約する。また、訪問の際、可能であれば管理職等への聞き取りなどを行っている。場合によっては、初期研修や校内研修（研究）、校務分掌部会、地域の教科研究部会などと重ねて行うこともある。

支援の機会は、基本的には訪問とその前後といった機関が主であるが、学校マネジメント支援においては、年間を通じた継続的な支援となっている事例もある。現職院生が所属校をフィールドに課題研究として取り組んだことを、修了後に学年としての取り組みに位置づけ、指導に当たっていた教職大学院の教員との間で適宜、相談と助言が継続されたケースである。その修了生からは、「教職大学院で学んだ理論を基に実践した手立てに関するアドバイスが得られ、自信をもって取り組むことができた。」「同僚職員に対して、教職大学院での学びを共有する良い機会になった。」「学校訪問時に限らず、気軽に相談できる関係ができていたのでありがたい。」との声が寄せられている。

3. フォローアップ事業の成果と課題

本事業は、修了生が教職大学院との関係を継続させながら、日常の教育課題に研究的な基盤を元に協働的に取り組む上で、重要な役割の一端を果たしていると言える。学部・大学院を通じて指導を受けた教員からもらう現在の実践についてコメントが、自分自身の教育活動を冷静に自己分析できるような視点となり、自分の良さや頑張りが実感できたといった声が修了生から寄せられるなど、継続的なフォローを望む修了生は少なくない。また、修了生の教員だけでなく他の教員への効果など、学校全体にとってもプラスの効果があるという学校管理職からの意見もある。フォローアップの際は、ほとんどの場合は実務家教員と研究者教員による複数で行っており、訪問先の学校から好評を得ると共に、両者の協働的活動が教職大学院の授業運営にもより良い影響を与えている。訪問先からの具体的な意見や支援活動から得られた気付きなどは、教職大学院の授業科目の内容の検討などにも反映され、日頃の授業改善につながっている。ただ、修了生は増えていく一方、大学側の人的資源は限られている。訪問という手法での支援には日程的な限界がある。また多様な教育課題に対する全てのニーズに質的な担保をもって応えていくのは専門性の関係からも難しい場合がある。修了生との関係の継続による教育支援を軸に、工夫を重ねていきたい。

共通科目「学級経営の実践と課題」の実践報告

～保護者対応を中心に～

琉球大学教職大学院

白尾 裕志（琉球大学教職大学院教授）

1. はじめに

保護者対応は、学校現場等からの要望が大変強く（教職大学院での授業以外で、学校や教育事務所等からの講話の依頼は、今年度だけで15件）、広い意味で現在の学校教育ならびに学級経営を円滑に行うために必要な事項となっている。

現実問題としてはかなり重要なのに、大学や大学院のカリキュラムとしては、これまであまり取り上げられてこなかった内容である。

教職大学院では共通科目「学級経営の実践と課題」で、2022年度から取りあげるようになった。学級経営を円滑に進めるための視点として、これまで中心だった子どもや他の教諭との関係を含む「内（学校内）」への対応に加えて、これまであまり気にしていなかった「外（保護者等）」への対応について考察している。ここでは、共通科目「学級経営の実践と課題」の実践を中心に報告する。

2. 「保護者対応」に関わる沖縄県の現状

文部科学省（2023）「公立学校教職員人事行政状況調査」によると、沖縄県内公立学校で精神疾患を理由に休職した教員は229人で、前年度比30人増となっている。これは沖縄県内全教員（15,812人）に対する割合が、1.45%（前年比0.16%増）となっており、5年連続全国ワーストとなっている（『沖縄タイムス』2023年12月23日）。

2021年度的那覇市では「精神疾患での休職」が37名で教職員の2.13%を占めた。那覇市校長会からの要望には「学校に弁護士を配置し、保護者とのトラブルやいじめ等に対応するスクールロイヤー制度の導入」が明記されており、学校における保護者対応が課題となっていることが明らかになった。

2023年度4月には、沖縄県教育委員会が「働き方改革推進課」を設置して、沖縄県公立学校教職員メンタルヘルス対策検討会議を置き、セルフケア・上司による健康管理、相談窓口の設置、復職プログラムの見直しに取り組んでいる。

3. 「保護者対応」についての文部科学省の課題意識と沖縄県の動き

文部科学省の令和6年度「行政による学校問題解決のための支援体制の構築に向けたモデル事業」では、次のことが挙げられている。

- 社会環境が多様化 複雑化する中で保護者や地域からの過剰な苦情や不当な要求など、学校だけでは解決が難しい事案について学校運営上の大きな課題との認識が強まっており、経験豊かな学校管理職OB等の活用も含め、様々な専門家と連携した行政による支援が必要。
- 分野横断的な問題については、福祉等首長部局との連携により、共に解決に当たる仕組みが必要。

これを受けて沖縄県教育委員会は、弁護士、臨床心理士、社会福祉士、医師、大学関係者からなる「学校問題解決支援事業」を実施して、学校のみによる対応としない、行政による学校問題解決のための支援体制の構築を目指している。

4. 授業等の取組

到達目標は学卒院生と現職院生は別に設定しているが、トータルとして、学級経営についての自らの経験と見識の上に省察を加え、より広い視野と実践的な見地から学級経営のあり方について考察し、これらを踏まえた実践力を修得することを目標としている（図1）。

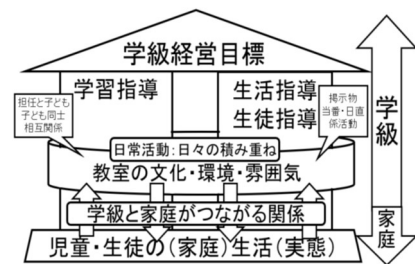


図1 学級経営の構造図

「保護者対応」を取り上げる授業では、初動対応の重要性とそれに伴う「傾聴・受容・共感が全ての基本」〔東京都教育相談センター「学校問題解決のための手引～保護者との対話を生かすために～」(令和4年3月改訂)〕であることを様々な状況を想定しながら考え、必要な説明を行っており、例えば次のようなことを伝えている。

- 保護者が来校した場合に担任以外の第三者の教員をチームにして第三者の教員が主導的な対応をとること（図2）。
- 保護者が感情的な発言で迫ってきた場合に、必ず「心配をおかけして」を最初に添えて、相手の心理面に対する謝罪をする（客観的な事実に対する謝罪を留保する意味）ことと同時に「すぐに対応します（調べます）」と伝えること。

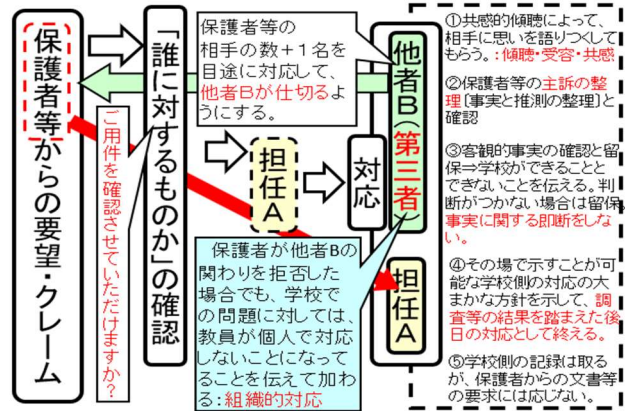


図2 保護者対応の初動

- 傾聴・受容・共感を基本にした態度で、保護者の言い分に対する質問を交えながら、情報を整理して、要望等の趣旨をつかみ、言語化して保護者に確認を進めていくこと。
- 保護者等が抱える諸状況への配慮・支援を模索して、福祉等も含めた学校外部の関係機関での分野横断的な連携に加えて、保護者のキーパーソンとなる第三者との連携を図ることを模索しながら共に解決に当たる仕組みをつくっていくこと。

院生の省察から（学卒院生 A）

今回の講義では、いじめの初期対応について学んだ。ドラマや本などでいじめの被害側の保護者が被害側の保護者に対して直接会って謝っているシーンをよく見るので、双方が対面して解決へ向かわせるものだと思い込んでいた。そのため、すぐに双方を対面させないこと、学校側が調整役になることが大事だと知って驚いた。もしも自分が保護者がクレームを伝えてくる場面に遭遇した時、圧倒されてすぐに謝ってしまいそうだ。そんな時には、しっかりと今日学んだ手順で対応することを意識しながら、複数人で対応することを心がけようと思った。また、日常的に生徒の良い所を伝えるなど保護者との信頼関係を構築することが重要だと改めて感じた。

ポスターセッション

令和6年12月15日（日）

令和6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9日（月）～12月15日（日）まで掲示

開催日時：12月15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。

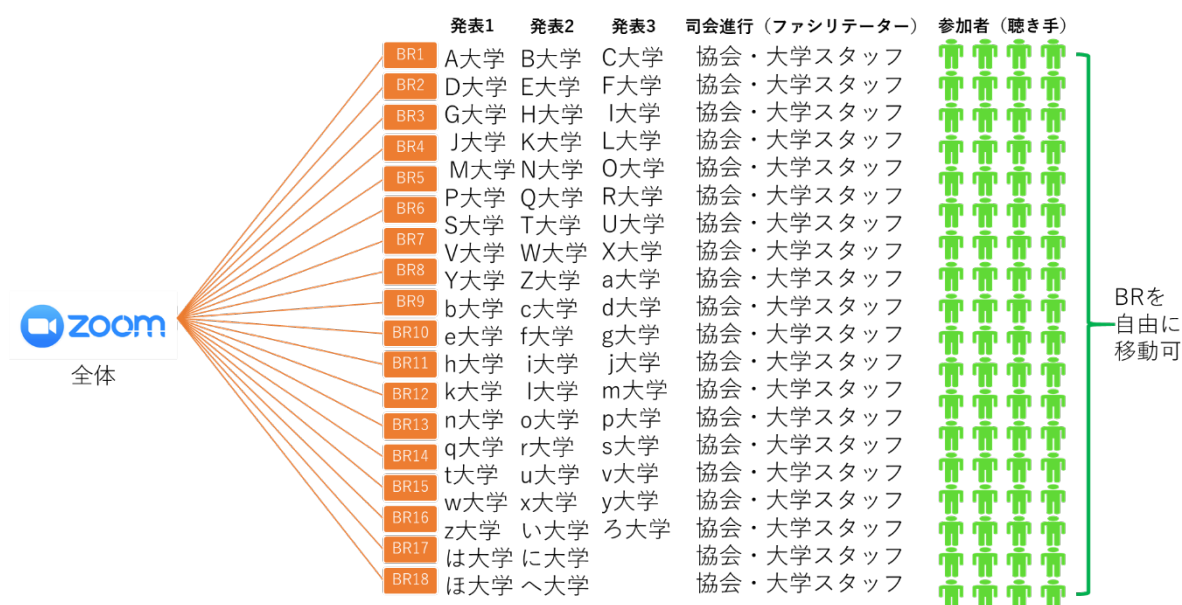
54大学が参加し、1グループあたり3大学が発表者として参加。

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



ポスターセッション発表者一覧

No	大学名	学年	発表者氏名	備考
1	北海道教育大学	修了	鈴木 綾	
2	弘前大学	2年	安達 大樹	
3	岩手大学	2年	細川 純平	
5	秋田大学	2年	高橋 想奈	
6	山形大学	2年	木村 正希	
7	福島大学	2年	遠藤 喬子	
8	茨城大学	2年	越川 純子	
9	宇都宮大学	2年	米谷 圭乃子	
10	群馬大学	修了	岡村 朋也	
11	埼玉大学	修了	小野 愛以	
12	聖徳大学	修了	高橋 真史	
13	千葉大学	修了	古山 歩美	
14	東京学芸大学	2年	高津 直人	
15	創価大学	修了	中嶋 尊弘	
16	玉川大学	2年	廣田 鉄平	
17	帝京大学	1年	上原 勲	
18	早稲田大学	修了	藤丸 知彦	
19	横浜国立大学	修了	本多 聡太郎	
20	山梨大学	2年	功刀 聡将	
21	新潟大学	2年	古塩 豪	
22	上越教育大学	修了	滝沢 雅則	
23	富山大学	2年	森本 大祐	
24	金沢大学	1年	杉田 智史	
25	福井大学	修了	水野 涼子	
26	信州大学	修了	塩原 咲希	
27	岐阜大学	修了	大羽 幸恵	
28	静岡大学	2年	杉山 稔泰	
29	常葉大学	1年	佐野 律子	
30	愛知教育大学	修了	與語 ゆき枝	
31	三重大学	2年	越村 真希	
32	滋賀大学	修了	北出 未久	
33	京都教育大学	修了	森永 正宏	
34	立命館大学	修了	坂井 辰美	
35	大阪教育大学	2年	岡田 憲典	
36	兵庫教育大学	2年	鎌田 寿晃	
37	奈良教育大学	2年	井上 岳海	
38	和歌山大学	2年	岡崎 夕貴	
39	島根大学	修了	加藤 梨恵子	
40	岡山大学	2年	花谷 泰希	
41	広島大学	1年	重廣 孝	
42	山口大学	2年	谷 貞佑	
43	鳴門教育大学	2年	渡邊 旬	
44	香川大学	修了	辻村 加奈	
45	愛媛大学	修了	小川 智也	
46	高知大学	2年	杉元 健太	
47	福岡教育大学	2年	西岡 賢吾	※年報掲載辞退
48	佐賀大学	2年	松林 諒	
49	長崎大学	3年	松田 大輔	
50	熊本大学	修了	宮原 大輔	
51	大分大学	2年	河野 成哲	
52	宮崎大学	2年	前田 晏寿	
53	鹿児島大学	2年	永田 純子	
54	琉球大学	2年	喜久山 聡子	

サーベイ・フィードバックを中核とした 中等教育学校における校内研修の実施と評価

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
鈴木 綾（市立札幌開成中等教育学校教諭）

1. 研究の背景・目的

学校現場には教員が日常的・継続的に協働できる場として校内研修があるが、教科の壁や研究・研修に対する教員の意欲の差が課題として挙げられている（姫野ほか 2014）。教員が共に経験から学び実践に取り組むためには、まず学校の実態を共有し、互いの違いを捉えた上で組織として学校の在り方を検討する校内研修が求められる。

昨今経営学の領域では、従業員一人一人が仕事に熱心に取り組むエンゲージメントを高めることが重視されており、サーベイ・フィードバックに注目が集まっている（中原 2020）。サーベイ・フィードバックとは、組織で行われた調査によって得られたデータを分析すると共に、現場のメンバーでデータを共有し、自分たちの組織の未来を決める手法である。中原らが横浜市教育委員会と共同研究を行い、教員のオーナーシップを生み出す効果を見出したが、未だ学校現場における実践例は少ない。森田・斎藤（2021）によると、学校の実態をデータとして共有することはあっても、それを基に「未来づくり」までは行っていない。更に、その効果を検討した研究は見当たらない。

以上より、本研究では、中等教育学校においてサーベイ・フィードバックを中核とした今後の学校の在り方を検討する校内研修を実施し、その効果を検討することを目的とする。

2. 研究方法

本研究は、筆者の勤務校である中等教育学校 1～4 学年での実践「学際的単元（IDU：Interdisciplinary Unit、以下 IDU）」を対象とした。研究内容は次の 4 つで構成される。1 つ目に「生徒・教員へのサーベイ」、2 つ目に「教員へのフィードバック」、3 つ目に「協働による学際的な単元計画の作成」であり、これらを実践した後に、4 つ目として「教員への事後アンケート、インタビュー」を行い、研修の効果を検討した。

3. 実践

3. 1. 生徒・教員へのサーベイの概要

令和 5 年 6 月に、2～6 学年までの生徒 509 名、教員 63 名を対象に-google フォームにて学際的な学びについての意識調査を行ったところ、生徒・教員とも教科の枠を越えた学びの必要性を感じているが、教員の意識の方が生徒よりも高いことが分かった。また、多くの生徒が記憶していた教科は「数学」（85.56%）、「芸術（美術・音楽・書道）」（62.96%）であり、数学と美術を学際的に扱った授業（エッシャーの敷詰め図）が印象に残っていることが分かった。生徒に授業を通して深めたい概念、高めたい ATL (Approaches to learning)

スキルを調査したところ、「創造性」と「創造的思考スキル」の組合せが最も多く、生徒は学際的な学びを通して創造的なアプローチを行いたいと考えていることが分かった。

3. 2. 教員へのフィードバック，協働による学際的な単元計画の作成の概要

令和5年8月の校内研修において、サーベイの結果を教員へフィードバックした。教員はデータからの気づきや考えを付箋に書き出し、グループごとに対話を通して意見を用紙にまとめた。全体での交流後、教員は、自分の教科・科目とは異なる教員と共に学際的な単元計画を作成した。その後、11月下旬までの全4回の校内研修にて学際的な単元計画を作成したところ、24組中20組でこれまでにない教科・科目の組合せが見られた。既にある教科・科目の組合せであったグループからも、現行のIDUの実践とは異なる内容が作られ、本実践により新たな発想が生まれたことが示唆された。

4. 結果

まず、8月の校内研修に参加した教員33名を対象とした事後アンケートから教員の意識を調査したところ、サーベイの結果を教員へフィードバックしたことは「見える化」に寄与していたことが分かった。一方で、教員間の意識の差があるものの互いに補い合おうとする意思が見られた。次に、サーベイ・フィードバックにおける「対話」の媒介性の効果を検討

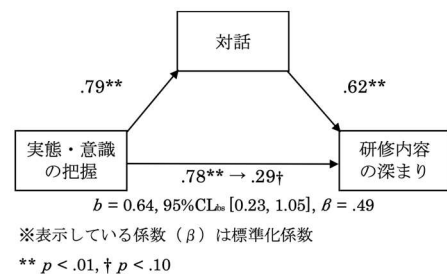


図 対話を媒介とした研修内容の深まり

したところ(図)，サーベイの結果を基にIDUの実態と生徒・教員の意識をフィードバックしたことは、教員がそれらを把握したために校内研修の内容が深まったというよりも、フィードバック後の「対話」を媒介としたものであるという因果関係が示唆された。更に、教員2名を対象としたインタビューの発話からも、それらの効果が伺えた。

5. 考察

学校の実態をフィードバックしたことは、教員が肌感覚で捉えていたことの裏付けを得て、他の教員と共感することに繋がった。しかし、これだけでは研修の効果は十分ではなく、フィードバック後にデータを基に教員間の対話が行われてこそ研修効果が高められるということが明らかとなった。つまり、可視化されたデータについてどう思うか、周りの教員とどう実践していくかを考えることが重要であり、フィードバックされたデータ・数字が自分たちにとって意味づけられてこそ、実践をより良くしていこうという気持ちを生み出すことになる。確かに、教科の枠を越える難しさや新たな実践に挑戦する苦勞を感じることもある。しかし、その思いを共有しつつ、教員が実践の手立てや生徒の変容を共に考えることが、組織のあるべき方向性を見定め、内部から変革を生み出すことに繋がるだろう。

6. 引用文献

姫野完治，黒木健，齋藤沙夜花，關友明（2014）高校教師の力量形成と研修のあり方に関する基礎的研究．秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，36：205-215.

森田直樹，齋藤周（2021）「働き方改革」をめぐる教員の意識について 参与観察とサーベイ・フィードバックを用いた事例研究から．群馬大学教育実践研究，38：1-10.

中原淳（2020）サーベイ・フィードバック入門「データと対話」で現場を変える技術．PHP研究所，pp. 7-12

不登校の予防に向けたプロアクティブな生徒指導環境の構築 —教師による協働的な『魅力ある学校づくり』を通して—

弘前大学大学院教育研究科教職実践専攻 2年

安達 大樹（青森市立甲田中学校教諭）

共同研究者 弘前大学大学院教育学研究科准教授 藤江 玲子

1 本研究の目的

不登校は年々増加の一途をたどっており（文部科学省, 2024）¹⁾、プロアクティブな対応の必要性が高まっている（文部科学省, 2022）²⁾。また、児童生徒を対象とした調査からは、学校に関連した要因が多いことが明らかになっている（文部科学省, 2021）³⁾。そこで、本研究の目的を不登校の予防に向けたプロアクティブな生徒指導環境を構築することとする。

2 本研究における不登校予防の段階

本研究では、予備調査と予防医学の見地から、不登校予防を次の3段階で捉えた。一次予防では、授業改善や教育相談、予防的教育を通して、不登校を未然に防ぐ。二次予防では、生徒の不安や悩みなど、不登校要因の早期発見・対応を行う。三次予防では、不登校傾向の生徒への対応により、不登校の深刻化を防ぎ、回復を目指す。

一次予防：不登校の未然防止

二次予防：不登校要因の早期発見・対応

三次予防：不登校の重篤化防止、回復

A: 毎日登校できるが、教室には入れない。
B: 毎日登校できるが、遅刻又は早退する。
C: 週に3日程度、不定期に登校する。
D: 週に1日程度、不定期に登校する。
E: 完全不登校

図1 本研究における不登校予防の段階図

3 実践方法

不登校の要因が多様であるため、年間を通して1つの実践に取り組むのではなく、図1のような、アジャイル型開発におけるOODAループ（チェット・原田, 2019）⁴⁾を活用した実践方式を採用した。これにより、PDCAサイクルよりも早い周期で、かつ可能性のある実践を複線的かつ同時並行的に進めて

例) アジャイル (OO(D)Aループ)

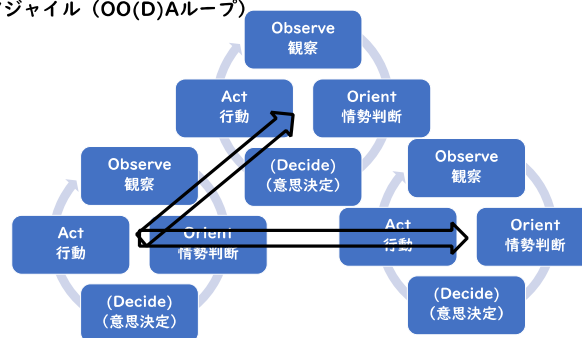


図2 OODA ループのモデル図

いくことができるため、成果を積み上げながら課題解決に向けて研究を進めていくことが期待できる。また、この実践にチームで取り組むことで、教師同士の省察の機会が増え、教職員が協働的に不登校予防に取り組むことができると考えられる。

4 実践内容と成果及び課題

先行研究, 学校課題, 学校経営方針等を踏まえ, OODAループによる実践の軌道修正を行いながら, 以下の4点を軸に, 不登校予防に向けた生徒指導環境の構築に取り組んだ。

①チームによる協働的な実践環境の整備, 及び②「不登校予防」の意識定着に向けたチームの取り組み

『生徒指導提要』²⁾の2軸3類4層構造をもとに, 生徒指導部の校内分掌の改革を行った。具体的には, 発達支持的生徒指導を企画する「校内教育支援チーム」, 課題未然防止教育を企画する「ガイダンスチーム」, 課題早期発見に向けた教育相談を企画する「カウンセリングチーム」, 即応的なリスクの高い生徒指導に関わる「困難課題対応チーム」の4チームを立ち上げた。また, その他に「生徒のニーズに応じた個別最適な学びの工夫」と「教育支援センターを中核とした生徒指導体制の構築」に関わる2チームを立ち上げた。その結果, 各チームの成すべきことが把握しやすくなり, それぞれのチームが能動的に活動できるようになった。また, 教職員の意識の統一ができ, 授業改善が進んだ。今後の課題は, 日常的に教員が集まって省察することができる時間と場所の設定を工夫していくことである。

③ 教育相談機能の整備

教育相談機能を, 「スクリーニング」「カウンセリング」「アセスメント」「支援・対応」の4領域で整備した。例えばスクリーニングでは, 月に1回以上行う「生活アンケート」に「心のエネルギーは何%か」といった項目を加えたことにより, 教員が生徒の状況や変化に気づきやすくなり, 生徒自身も自分の心の状態に気づき, 相談しやすくなったことが報告されている。今後の課題は, スクールカウンセラーや医療・福祉等との連携の強化である。

④ 校内教育支援センター「らしっく」の運営

「らしっく」で自信をつけた生徒が, 教室に戻って学習ができるようになったり, 完全不登校であった生徒が不定時ではあるが登校して学習できるようになったりするなど, 開設1年の段階で20人の生徒の状況が改善に向かっている。一方, 新たな課題も生まれている。校内教育支援センターの利用者が増えたことで, 利用者同士のニーズの差に対する配慮などが必要となり, 新たなエリアを設けるなど, 改善に取り組んでいるところである。

5 今後の展望について

今回, さまざまな実践にOODAループを活用することで, 教員の意識から無謬性が取り払われ, 何事にも挑戦的に取り組む姿勢が見られた。今後は, 生徒や教員にどのような変化や影響が見られたか, 定性的・定量的調査を行い, 省察を行うことを通じて成果と課題を見出しながら, 新たな課題の解決に挑戦していきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省(2024), 令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
- 2) 文部科学省(2022), 生徒指導提要
- 3) 文部科学省(2021), 令和2年度 不登校児童生徒の実態調査
- 4) チェット・リチャーズ, 原田勉(2019), OODA LOOP (ウーダループ) 一次世代の最強組織に進化する意思決定スキル, 東洋経済新報社

高等学校における生徒の社会参画を促す教員の実践力の形成 —総合的な探究の時間における教員・学校組織・地域の連携—

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
細川 純平（岩手県立盛岡第一高等学校教諭）

1 はじめに

本研究の目的は、生徒の社会参画意識を高めるために、教員や組織としての実践力を向上させることである。現在、高等学校の「総合的な探究の時間」（以下、総探）では、地域連携や生徒の主体的な学びを支える教育が求められているが、教員間での意識差や指導力等に課題がある。さらに、学校全体として地域と協働し、生徒に問題発見・解決能力等を育む経験を提供することが重要である。このことから、本研究では視点として①教員の実践力、②学校の組織的アプローチ、③地域との関わりの3点を設定し研究を進めた。

2 調査

本研究では、地域連携に対する教員・学校等の認識の実態把握、さらに探究活動に求められる資質・能力に関する教員・生徒の認識の差の把握、連携に関する地域側の認識の把握のために調査を実施した。

（1）教員の実践力に対する認識

教員間の認識には、総探担当の教員や管理職が他の職種に比べ学校教育の役割に高い意識を持つことがわかった（図1）。さらに、若手教員の地域連携や学校運営協議会への理解不足、多忙化による外部連携の妨げも問題である。教員の資質向上には地域との協働が効果的で、ファシリテーション能力の向上が重要とされている。

（2）学校の組織的アプローチに対する認識

総探の組織マネジメントでは、学年主任と管理職の役割が重要である。学年主任が探究活動を深く理解すると、教員間の連携が強化され、生徒への指導の意識が統一される。さらに、学年主任は探究活動の重要性を教員や生徒に伝える責任を負い、管理職は総探担当教員の総探に関する業務への集中を支援するため、負担の軽減などのサポートを行う必要がある。

（3）地域との関わりに対する認識

課題として、教員の異動や校内での配置換えによる地域連携の途絶が問題視されている。ボランティア活動等を通じた主体性の向上や地域課題の発見・解決の機会が求められる。

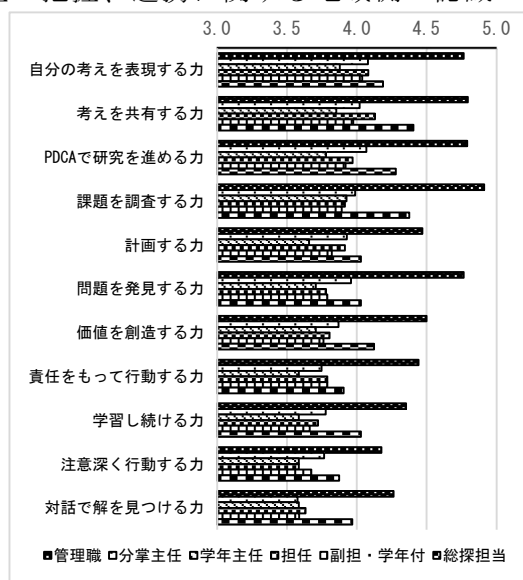


図1 職種別 生徒の資質・能力の育成

る一方で、トラブルや礼儀に関する懸念も課題となっている。地域連携の持続可能性に関しては、教員の負担軽減のためにコーディネーターの導入が提案される一方、地域側には企業 PR 効果や人材育成、生徒のアイデアからの価値創造などのメリットがあげられた。

3 課題解決の手立てと実践による検証

(1) 教員の実践力の向上 実態把握のため教員と生徒に同項目のアンケートを実施

本研究では、大規模進学校と地方小規模校の2校で調査を実施し、課題の違いが明らかになった。その一つとして、各校で目指す生徒の資質・能力についての教員と生徒の認識の差の大小が各校で異なることが特徴的であった。アンケート調査を通じて認識の差を把握し、PDCA サイクルを活用することで、総探をより充実させる可能性が示された。

(2) 学校の組織的アプローチの促進 内部講師による実態を踏まえた校内研修会

連携協力校では、前年度卒業生を担当した学年主任による実践事例の共有を行う研修会を実施した。この研修を通じて、教員は総探の意義や目的を再確認し、問いの立て方やファシリテーターとしての役割について学ぶ機会を得た。この内容は探究活動だけでなく日常の授業にも応用可能であり、参加者から高く評価された。

(3) 地域との関わりの強化 地域リーダーの必要性

地域連携において、地域リーダーは仲介役として重要な役割を担っており、生徒の自主性を尊重し、選択肢を提示する中で適切な距離感を保つことの重要性を強調している。さらに、地域リーダーが事業所の負担を考慮しながら連携の可否を調整することで、地域と学校の円滑な関係構築を支えている。

4 総合的な探究の時間を踏まえた教員の実践力促進ツール活用の提案

本研究では促進ツール（図2）を活用してその全体像を把握する研修の実施を提案した。研修では、管理職や教員、地域リーダーなど関係者の役割を明確にし、それぞれが担当する課題とその方策を議論し、生徒の活動を充実させることを目指した。また、学校と地域の連携を円滑にするため、認識の齟齬を防ぐ覚書（図3）を作成した。解説動画を作成し、現場での活用につなげた。

URL: <https://youtu.be/99J6hkURGYo>

5 おわりに

本研究は、高等学校の総探を中心に、生徒の社会参画を促進するための教員の実践力向上を目的とし、①教員の実践力の向上、②学校の組織的アプローチの促進、③地域との関わりの強化の3つの視点から検討を進めた。促進ツールと覚書は、教員・地域の方の思いに基づいて作成しており、広く普及することで教員全体が主体的に実践力向上に取り組む基盤となることを期待している。



図2 促進ツール

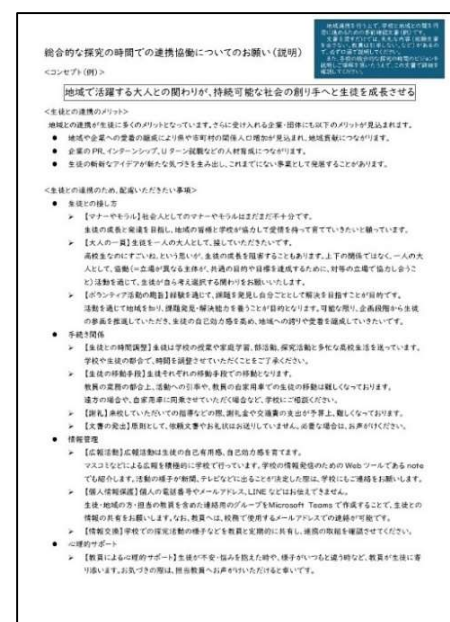


図3 地域連携の覚書

フィールドワークを疑似体験できる360度カメラを用いた教材開発

— 小学校第3学年・社会科での活用を視野に —

秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

高橋 想奈

共同研究者 秋田大学大学院教育学研究科 教授 外池 智

1. 本研究の目的及び問題の所在

本研究の目的は、360度カメラを用いてフィールドワークを疑似体験することのできる、小学校第3学年での活用を想定した教材開発を行うことである。

現地に赴き、五感を用いながら、地域を学習者自らが歩くことが一番であるが、時間的な制約がある場合や感染症への配慮、個別の教育的ニーズへの対応（合理的配慮を含む）により、フィールドワークが実施できない場合もある。そこで、どのような状況・場面でも全ての児童がフィールドワークを疑似体験することができるような教材の開発を試みた。

本教材の特質は、以下の2点である。①360度動画を用いることで、環境音や人・車などの動きも実感し、より現実に近い疑似体験をすることができる、②連動するワークシートを作成し、児童が現実世界と地形図の関連について捉え、高低差や距離、方向の感覚をつかむことができる。

2. 教材開発の実際

撮影機材として、Go pro MAXを用いた。Go pro MAXで撮影した360度動画に加え、動画と連動したワークシートも作成した。フィールドワークの動画は1本あたり30～60秒程度にし、動画の容量が大きくならないようにした。また、編集で動画を結合させるのではなく、YouTubeの再生リストの機能を活用して複数の動画をつなげた。そうすることで、高度な編集技術がなくても、動画さえあれば誰でも実践できると考えた。以下では教材作成にあたり工夫した点を3点述べる。なお、(1)は前述した本教材の特質の①と、(2)及び(3)は②と関連する。

(1) 音や動きを実感するための手立て

ストリートビュー（静止画）を授業内で用いることで、児童が自由に位置を選択し、任意の方向（360度）を観察することができる。しかし、静止画では車や電車、人などの“動き”や街頭放送や環境音などの“音”を実感することができない。そのため本研究では、静止画ではなく、音や動きがあり、より現実世界の雰囲気を感じることもできる“動画”をメインとした教材を開発した。



図1 作成した再生リスト
(筆者作成)

(2) 高低差や方位、距離を実感することのできる手立て

吉田 (2022) のオンラインフィールドワークの実践では、高低差の実感や距離・方位の感覚は捉えづらいという課題があった。筆者は 360 度動画の特性を生ずことで、高低差、方位、距離を実感できるのではないかと考えた。

また、距離や方位について地図を確認しながら実感し、現実世界と地図を対比しながら学習できるよう工夫した。

児童が受け身にならず、高低差や距離、方向に関して問いや疑問点をもちながらフィールドワークを実施できるように、オンラインという特性を活用して、動画の中やワークシート内に距離や方位、高低差の実感につながる小さな問いを設けた。動画内やワークシート内に問いがあるため、対面時とは違い、児童が聞き逃すこともなく、実際の移動もないため、その問いについてじっくりと考える時間も確保できる。

(3) 地図と現実世界を対比できる手立て

ワークシート内には、国土地理院の地形図を掲載し、地図上ではどのような表現になっているのかを児童が確認しながらフィールドワークをできるようにした。また、360 度動画の前に、地図や問いを確認する動画を挿入した。

石元 (2023) は自ら 360 度の静止画であるストリートビューを授業で活用した上で「ストリートビュー機能は、実際に歩いている視点で見ることができ、何度も活用することで、行ったことのない道の場所でも地図を見るだけで想像する力がつく可能性がある」と述べている。地図と現実世界を対比することで、地図上で表されている記号や線は現実世界で実際にどのような姿なのかをイメージできる。地域の観察・理解という点だけでなく、地図活用能力の育成という点からも 360 度動画・画像は有効なものであると考える。特に社会科入門期である小学校第 3 学年においては、地図活用の基盤を構築するためにも、地図と現実世界を対比することのできる学習が必要であると考えられる。

4. 本教材の活用方法

本教材の活用方法として、①事前指導時の実際のフィールドワークへの意欲付け、①フィールドワークを実施できない場合の代替手段、③地図活用能力を育成するための学習活動、④事後指導で実際にフィールドワークを行った後の振り返りの 4 点が考えられる。

5. 本研究の課題

主な課題として、①実際に小学生を対象に実践することができていない点、②児童の目線で撮影することができていない点、③実際のフィールドワークとの組み合わせについて充分検討できていない点が挙げられる。

【主な参考・引用文献】

- 吉田裕幸 (2022) : 早稲田大学周辺を歩く、池俊介『地理教育フィールドワーク 実践論』学文社, pp. 65-74
河野富男・藤島太一 (2020) : ドローンとストリートビューを用いた小学校社会科における空間認識の授業—第 3 学年 みんなのまちわたしたちのまちの実践—, 全国地理教育学会『地理教育研究』, 27, pp. 57-62
石元周作 (2023) : 地図の意味の基礎を理解する小学校 3 年生の地図学習の実践—GIS を活用した「私たちのまちのようす」の単元開発—, 『新地理』, 71-1, pp. 1-21.
簗谷隆弘 (2022) : VR ツアーを用いた地域学習教材の制作, 『仁愛大学研究紀要 人間生活学部篇』, 14, pp. 53-58
山口幸男 (2006) : 「郷土サウンドスケープに関する地理教材の開発—郷土「群馬県」の場合—」『社会科教育研究』99, pp. 25-33

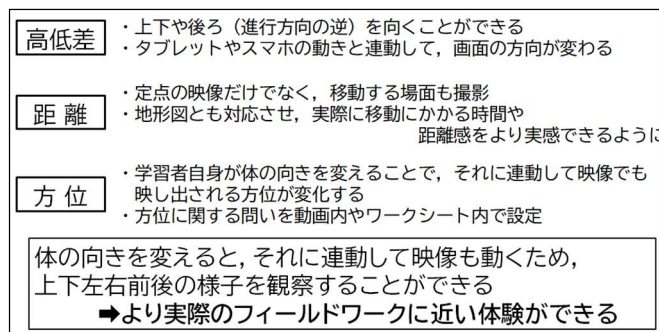


図2 高低差、距離、方位を実感できる工夫 (筆者作成)

総合理科の特徴を導入した高等学校化学基礎の単元開発

ー 環境問題を中心として ー

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2年

木村 正希

1. 研究の背景と目的

高等学校理科において、必修の総合理科科目の導入が本格的に議論されている。例えば、日本学術会議(2016)はその科目を具体的に構想しており、その科目では、物理・化学・生物・地学の壁を越えた学びを通じて、科学・技術の活用に責任を持てる市民の育成に資することが目指されている。必修の総合理科科目の実施には未だ検討すべき課題が多く、国立天文台の縣秀彦を中心とする研究グループが2021年に立ち上がり、カリキュラムに関する研究(縣ら, 2023)や教員養成に関する研究(富樫ら, 2024)等が行われている。以上を踏まえ、本研究では、過去の総合理科科目の中で唯一必修であった「理科Ⅰ」に着目し、その学習及び指導内容の特徴を解明するとともに、その特徴を踏まえた高等学校化学基礎の学習単元の開発することを目的とした。

2. 研究方法

本研究の目的を達成するために、以下の通りの調査を行った。

- (1)「理科Ⅰ」における学習及び指導内容を解明するため、「理科Ⅰ」の教科書及び指導書を「理科の見方」の観点から分析した。
- (2) (1)の分析結果と日本学術会議による資料などをもとに高等学校化学基礎において単元開発を行った。

3. 研究の結果

研究方法(1)では、「理科Ⅰ」には領域を横断する自然を扱い、現行の学習指導要領でも強調される「理科の見方」を重視しているという特徴が得られた。その特徴と「科学・技術の活用に責任を持つことができる」といった点を盛り込み、高等学校化学基礎における単元を開発した(表1)。各単元におけるテーマ設定では現実社会との関連性と理科の4領域の関連性を意識した。

本研究では、物質の構成「スマートフォンを構成する元素」を高等学校において実施し、単元の生徒への影響を検討している。単元では、学習指導要領における化学基礎の内容を

表 1. 各分野における単元構想

化学基礎の分野	扱うことが可能なテーマ	現実社会との関連	領域関連性
物質の構成	スマートフォンを構成する元素 (物質とその成分)	・レアメタルの活用 ・資源残存量 ・輸入輸出	地学：地球の誕生，火成岩
物質の構成粒子	原子力発電における放射線 (原子とその構造)	・原子力発電 ・放射線利用	物理：原子，核エネルギー
粒子の結合	PCR 法によるコロナ感染の識別 (高分子化合物)	・感染症 ・医療選択	生物：生物の特徴，遺伝情報 と DNA
物質と化学反応式	光合成と太陽のエネルギー (化学反応式と物質関係)	・オゾン層破壊 ・砂漠化	生物：呼吸と光合成 地学：太陽と恒星
酸と塩基の反応	付近の川の pH 測定 (水素イオン濃度と pH)	・水質環境保全 ・地域理解	生物：生態系と多様性 地学：水や炭素の循環
酸化還元反応	生体内のエネルギーの取り出し (酸化還元反応の利用)	・生活習慣病 ・エネルギー	生物：代謝，光合成

軸に，その学習内容と合わせてスマホや電子機器の構成元素について学習を深めた。単元ではとくにスマホ等を構成する希少金属とそれをめぐる環境問題・活用問題を強調した。環境問題と活用問題とは，希少金属の採掘・精製の難しさに起因する環境制約や，埋蔵の偏在性や有限性に起因する資源供給制約などの課題である。さらに授業では，金属採掘・精製に関する環境問題を可視化する実験や，市政と協力し，スマホリサイクルを考えるワークショップなどを実施した。これらの授業では一貫して，生徒が化学基礎の内容を活用し，社会との関連性と領域関連性を検討できるよう考慮した。

4. 今後の展望

以上，本研究においては，「理科Ⅰ」の特徴を検討した上で，理科4領域の壁を越えて学ぶことと，「科学・技術の活用に責任を持つ」ようになることを目指した「化学基礎」の学習単元を開発した。目下，「スマートフォンを構成する元素」という単元の実践を試みている段階ではあるが，今後は，その有効性を明らかにするために，生徒の認知的・意識的・行動的側面から調査・分析を実施する予定である。さらに，その調査をもとに指導方法の改善や新たな教材の開発に取り組むことを課題としたい。

5. 主要引用参考文献

- 縣秀彦・山崎友紀・今井泉・小森次郎・上野宗孝・海部健三・富田晃彦・長沼祥太郎(2022)「STEAM の理念を取り入れた総合的・基礎的な理科必修科目に関するカリキュラム研究」，『日本科学教育学会年会論文集』，4 巻，pp. 247-250.
- 木村正希(2024)「高等学校における総合的な理科の学習に向けた授業の検討ー「理科Ⅰ」の学習及び指導内容の分析を通じてー」，『山形大学大学院教育実践研究科年報』，15 号，pp. 228-231.
- 富田晃彦・縣秀彦・石原諭・亀田直記・都築功・夏目雄平・此松昌彦(2024)「高校初年度理科総合必修の検討：教員養成での問題と聴き取り」，『和歌山大学教育学部紀要』，第74集，pp. 9-16.
- 日本学術会議(2016)「これからの高校理科教育のあり方」.

中学校における道徳科の組織的な授業改善の取組

—ローテーション授業等の実践を通して—

福島大学教職大学院 教職実践研究科 教職高度化専攻 2年
遠藤 喬子（会津若松市立第四中学校教諭）

1 はじめに

学校教育法施行規則の一部改正により、中学校における「特別の教科 道徳」が始まってから、5年が経過した。年間35時間ある道徳科の授業への取組や工夫は、教員によって、学校によって様々である。しかし、専門教科の指導が主な中学校教員にとって、道徳科について考えたり学んだりする機会は少ない事実がある。だからこそ、学校全体で情報を共有したり、研修を行ったりすることが重要になってくる。道徳科の授業は道徳教育の要であり、道徳教育は学校の教育活動全体を通じて行うものである。従って、道徳科の授業が得意な教員だけがやればよい、学級担任さえやればよいわけではない。本研究では、教員同士が協力し合う取組の有用性を明らかにし、中学校における道徳科の組織的な授業改善を目指す。

2 研究の方法

実践は、生徒400名、教員30名程度の公立中学校で行った。校内の指導体制を整備し、組織的な授業改善を目指す方法として、以下の2つを取り入れた。

（1）ローテーション授業の実践

ローテーション授業とは、原則学級担任が行う道徳科の授業を、複数の教員が交替制で進めていく方法である。各教員が担当する教材を決め、その授業を学年の全学級で行うことで、同じ教材で複数回の授業を行うことができる。研究協力校の1学年では、学年教員7名に教務を加えた8名でローテーション授業を実施した。実際の指導体制が表1である。

筆者は、研究協力教員の授業を追い、その変容を記録してきた。授業中は、指導に関わらず参観のみということがほとんどだったが、授業前の準備や授業後の反省等を共に行った。また、ローテーション授業後に生徒と教員にアンケートを行い、学級担任が行う授業と比較し、どのようなメリットがあるかを整理した。

表1 令和6年度2学期1学年ローテーション体制

授業者	教務	学年主任	1組担任	2組担任	3組担任	4組担任	副担任A	副担任B
内容項目	よりよく生きる喜び	公正、公平、社会正義	郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度	生命の尊さ	友情、信頼	自然愛護	公正、公平、社会正義	よりよく生きる喜び
9月3日			1組	2組	3組	4組		
9月10日	1組	2組					3組	4組
9月17日			4組	1組	2組	3組		
10月1日	4組	1組					2組	3組
10月8日			3組	4組	1組	2組		
10月22日	3組	4組					1組	2組
10月29日			2組	3組	4組	1組		
11月5日	2組	3組					4組	1組

（2）ティーム・ティーチング（以下、TT）の実践

TTとは、複数の教員がティーム（チーム）となって、協力して授業を行うことである。本研究では、筆者が、2名の教員と共に実践した。TTは、ローテーション授業を進める中で行った。TTとして行った授業実践で感じたことや、生徒のノート記述、教員との事後協議会での話から、TTの効果について整理した。

3 研究の成果

(1) ローテーション授業の実践の成果

生徒アンケートの結果によると、98.0%の生徒が「ローテーション授業を楽しかった」と感じていた。「道徳の授業が毎回楽しみになる」という声も多くあった。生徒にとっての利点として、「色々な教員の考え方に触れ、幅広い視野と価値観をもつことができる」「色々なタイプの授業を受けられる」等があることが分かった。アンケートの自由記述には103件の有効回答があり、その中の102件が「ローテーション授業は楽しかった」「またやってほしい」など肯定的なものであった。さらに、「他の学年の先生にも道徳の授業を教えてもらいたい」と学年を超えてのローテーション授業を望んでいる生徒もいることが分かった。

教員アンケートの結果によると、95.6%の教員が「ローテーション授業は生徒のためになっている」と感じていた。教員にとっての利点として、「授業改善・指導力向上」「負担軽減」等があることが分かった。表2は、研究協力校の1学年を例に、2ヶ月間ローテーション授業を取り入れた場合とそうしない場合の各項目を比較し表したものである。ローテーション授業を取り入れた方が、明らかにメリットが多いことが分かる。

表2 ローテーション有無の各項目比較

	ローテーション有	ローテーション無
授業者数	8人	1人(学級担任)
扱う教材	1教材	8教材
1教材での授業実施回数	4回	1回
PDCAサイクル	すぐできる	難しい
授業参観可能な回数	4回	0回
学級担任の負担感	少ない	多い
指導方法の幅	広範的	限定的になりやすい
生徒のワクワク感	多い	少ない

(2) TTの実践の成果

2名の教員とのTTを通して、3つのことが成果として挙げられる。1つ目が、T1は、T2に生徒と同じ立場で発問について考えさせ、話を展開することができるということ、2つ目が、T2は、T1の見取りが行き届いていない生徒の姿に気づき、発問や指示を付け足したり訂正したりできるということ、3つ目が、役割を分担しながら、授業準備や実際の授業を進めることができるということである。生徒が道徳的価値をより深く考えるきっかけとなる点、誰一人置いていかない道徳の授業により近づける点から考えると、1つ目と2つ目の成果は、中学校における道徳科だからこそその成果だと言える。

教員Yとの授業の生徒のノート記述を分類したところ、筆者1人だけでは考えさせられなかった記述があった。2人で指導したことで、生徒からより多様な考えを引き出せることが明らかになった。

さらに、TT後の教員インタビューでは、2名の教員どちらからも「心強かった」「安心感がある」などの声があった。TTは、授業改善に繋がるだけでなく、教員の不安感軽減や生徒の評価の改善のためにも大変有効であると言える。

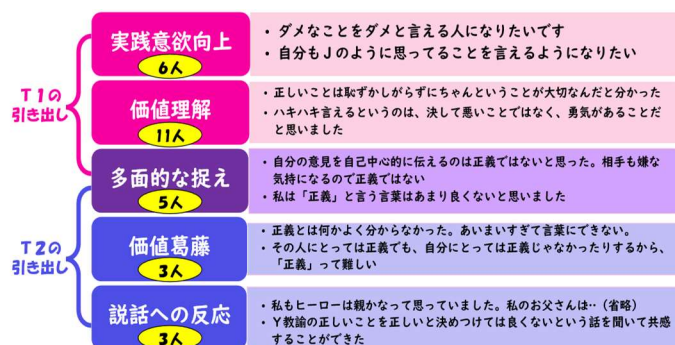


図1 生徒のノート記述を5つに分類したもの

4 おわりに

本研究により、中学校道徳科におけるローテーション授業やTTの取組の有用性が整理された。道徳教育推進教師の機能の充実、教材研究やフィードバックなど打ち合わせ時間の確保、道徳科の研修機会の確保、評価の充実のための工夫等は、今後の課題である。次年度以降、学校現場での実践を通して、引き続き課題解決に取り組んでいきたい。

不登校支援に向けた支援パスシートの作成・活用と 養護教諭の役割

茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻養護科学コース 2年

越川 純子（潮来市立日の出小学校養護教諭）

共同研究者 茨城大学大学院教育学研究科教授 瀧澤 利行

1 研究背景と目的

文部科学省の令和5年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」¹⁾によると小・中学校における不登校児童生徒は、11年連続で増加した。しかし、現任校において養護教諭として対応してく中で、解消事例も少なからず存在する。そこで、不登校という事象に対し「初期対応をどのようにすべきなのか」「どのような関わりが効果的であるのか」の経験知を明確にすることと関係者の対応を可視化し、学校組織として情報共有を可能にし、同様の状況にある他の学校でも利用可能にするためのツールとして初期対応における支援パスシートの作成をすることを目的とした。

2 研究方法

（1）不登校対応のヒアリング調査（予備調査）

2019年4月～2022年3月までの不登校事例に関わった職員（5名）に対し、2022年7月～2022年8月に対応実践の聞き取りを行った。

（2）「不登校」に関するインタビュー調査

現任校の学校長1名、教頭1名、不登校児を担当している学級担任であった教員8名、生徒指導主事または生徒指導主事の職にあった教員2名（計12名）他校の養護教諭（計2名）に対し2024年5月～2024年10月に半構造化インタビュー調査を行った。

3 結果

（1）ヒアリング調査

不登校解消児童の特徴

- ①「いやだ」「苦手」といった言語表出ができる→児童がネガティブな感情を表出して
もよいと思える職員との関係づくりができています
- ②担任やその他の教職員との関係が良好である
- ③児童自身が、予定を決めて伝えることができています
- ④保護者と学校との連絡がとれる

不登校解消事例における学校の特徴

- ①担任が良好な関係を保つための努力をしている

- ②担任以外の教職員も対応できている
- ③管理職の児童や保護者への直接的な介入がある
- ④切れ目なく学校と保護者が連絡を取ることができている

(2) インタビュー調査

不登校の理解：教職員は「学校に来て欲しい」思いがあり、学校には学習以外の役割があると考えている。クラス・学校全体の雰囲気づくりが不登校に影響する。

連携の重要性：気づいたらすぐ相談したいが時間の確保が困難である。役割分担をすることで、担任の負担感が軽減される。保護者への対応も連携の一つである。外部連携先の把握が必要である。

対応：早期からの強引な登校刺激ではなく、信頼関係を築くことをめざした安心安全なクラス運営が重要。学習進度の把握がつまずき解消のポイントである。

(3) 不登校支援パスシートの作成

表1 各不登校段階²⁾における児童の様子と学校対応目標

児童の段階	第2段階(暴力や暴言の増える段階)	第3段階(ひきこもりの段階)	第4段階(回復の兆しの段階)その1	第4段階(回復の兆しの段階)その2	第4段階(回復の兆しの段階)その3
児童の傾向	親やものにあたる。暴言・反抗・泣く(「うるさい」「うざい」)	昼夜逆転 人に会わない 会えない 電話に出ない 部屋にこもる	会話ができる(「行けそう」でも行けない)	遅刻しない時刻に起床できる 保護者送迎で登校できる	保護者送迎で登校→自力登校
対応目標	家庭連絡を絶やさない。児童の得意なこと・やりたいこと・苦手なことを知る。登校方法の選択肢を提示する。無理はさせない。	保護者への励ましと他機関との連携 つながりは断たない	本人の希望になるべく沿った対応 担当希望を聞く(人・場所・時間) 場に慣れる	本格的な学習支援の開始 他の児童との交流ができる場の設定	避難場所の確保

表1の不登校段階に合わせた組織対応をパスシートとして作成した。学校組織としてあらかじめ不登校支援に向けた環境づくりをしておくことや欠席が3日以上続くような場合に教職員の対応の準備をまとめた。

4 これまでの考察

強引な登校刺激ではなく、信頼関係を築くような交流の継続をすることが必要である。富田は「子どもは、学校の何年何組に所属する欲求も強くもっている。登校刺激を否定するのは、この所属の欲求を無視し、失わせるのを勧めることになる。」とマズローの欲求階層表を基に述べている³⁾。また、学級内の子どもたちが休んでいる子の存在感を感じながら生活するような意識付けをしていくことも重要である。保健室登校は、緊急避難的な空間として教育の場にあって不可欠な空間というだけではなく、対人関係を築き維持する能力を育成するという教育的な営みを展開する空間になっている⁴⁾。居場所としてだけでなく、子どもの様子をみながら対応をする養護教諭の専門性を発揮することが求められる。不登校支援シートの活用は、新規採用者や異動してすぐに対応を余儀なくされた場合に、組織としての対応が明確であることで教職員の不安感の減少につながる。また、周知されていることで学校に通う子どもやその保護者も見通しを持てるメリットがあるのではないかな。

〈引用・参考文献〉

- 1) 令和5年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果
- 2) 茨城県教育研修センター：研究報告書 平成11年度 第38号〈特殊教育に関する研究〉気になる子どもへの関わり方(特別な配慮を要する子どもへの指導方法に関する研究)
- 3) 富田和巳：「学校に行けない/行かない/行きたくない」へるす出版、東京、2008.
- 4) 大谷尚子、山中寿江、森田光子、大橋芳枝、木幡美奈子、中村泰子、平岩美禰子：保健室空間の意味に関する研究 一参与観察法による分析から、学校保健研究 44、22-36、2002.

組織的な児童指導体制づくりのために求められるものは何か

—教職員間のコミュニケーションに着目して—

宇都宮大学大学院教育学研究科 教育実践高度化専攻 2年

米谷 圭乃子（佐野市立天明小学校教諭）

I 研究の背景と問題の所在

すべての児童が笑顔で過ごすことができる安心感のある学校をつくるためには、児童にとって必要な支援を、質や量を変えずに継続して行うことが必要である。そのためには、信頼関係に裏付けされた組織づくりと、その核となって人と人をつなぐ役割の在り方を考えることが重要である。連携・協働が行われている児童指導体制には、どのようなコミュニケーションや情報共有が求められるのか、また、組織の核となる児童指導主任はどのような役割を果たすことが求められるのかについて明らかにしたいと考えた。なお、栃木県では、小学校における生徒指導担当を児童指導主任と呼ぶため、本稿でも呼称を用いる。

II 研究の内容や方法

まず、組織で取り組む児童指導体制を構成する要素を再確認し、本研究における定義付けを行う。次に、児童指導主任としての経験を内省したり、現在の児童指導主任の業務を見直したりすることにより、組織的対応の意義や児童指導主任の役割、組織における情報共有の意味と利点について考察する。

III 研究の実際

1 組織で取り組む児童指導体制を構成する要素の定義付け

(1)「チーム学校」

本研究においては、中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（2015年12月）、『生徒指導提要』（2022年12月）の「チーム学校」の定義を用いる。また、学校がチームとして機能するためには、教職員と多職種の専門家等が連携・協働して教育活動を展開することが求められているという考え方も参考にしている。

(2)連携・協働

連携には、「相互理解・情報交換段階」「相互補完段階」「協働段階」という発展の段階がある。組織的対応において、複数の関係者が連携・協働するとは、「相互理解・情報交換段階」である「情報連携」を経て実現される、「相互補完段階」「協働段階」である「行動連携」にあたる。つまり、「行動連携」を可能にするには、日頃からのやり取りを基にした「情報連携」が不可欠である。連携・協働には、情報の連携や共有が欠かせないことや、お互いに意見を交換し合うことができる日常からの関係性が必要であると言える。

(3)情報の連携、共有

児童指導において、組織を効果的に機能させるためには、児童の情報を交換するだけで

はなく、相互理解のある関係性と日頃からの連携を土台とし、共通の目的と情報をもつことが必要である。情報の中には、関係者が抱いている、児童生徒に対する思いや願いも含まれる。言葉によって表される見える情報と、表面には見えない情報の両面を互いに認識することが、情報の連携、共有である。

(4) コミュニケーション

情報の連携、共有のために必要とされるコミュニケーションは、日頃のコミュニケーションから生まれる、共通した前提を土台とし、人と人が情報や感情を共有するものである。コミュニケーションには、情報を伝達するという役割だけでなく、関係性を構築し、組織を動かすエンジンとなる役割があると考えられる。さらに、コミュニケーションをマネジメントし、調整を図る役割があることが、組織の機動力を高めることにも有効である。

2 連携協力実習校における研究の実際

児童指導主任の業務や、児童指導の組織的対応の様子を「情報共有」と「コミュニケーション」の枠組みを用いて整理することにより、組織的な児童指導体制づくりのために必要なことは何かを明らかにした。対象児童2名を設定し、その児童に対する組織的対応を検証した。連携の課題点を洗い出し、改善策を実施していく中で、組織の構成員の言動にどのような変化が生じたのかを考察した。成果として、児童指導主任と担任の積極的なコミュニケーションにより、情報や感情、支援の目標を共有することが可能になったことで、情報連携から行動連携へと連携の段階が進んだ点、児童指導主任が、組織内をつなぐパイプ役、調整役も担っていることを確認することができた点、児童指導主任の働きかけが軸となることで、良好な、そして質の高いコミュニケーションが生まれ、連携の段階が高まっていくことが明らかになった点が挙げられる。さらに、連携の段階の高まりは、児童への寄り添った支援にもつながり、安心感を高めることにも効果的であることも分かった。

IV 考察

本研究を通して、組織的な児童指導体制に必要だと考えられることを次の4点に整理した。一つ目は、児童指導主任が組織の中核となり、組織の各構成員と良好なつながりをもつことである。児童指導主任が組織の輪の中心となり、輪をつくる構成員とつながることで、チーム学校として児童指導に取り組もうとする組織づくりを行うことができる。そのためには、児童指導主任を組織が支え、心のサポートを行っていくことも必要である。二つ目は、組織的対応を行動連携の段階で実現させるために、支援に対する共通の目的をもち、互いの思いや願いも認識することができる情報共有を行うことである。組織内で情報を共有することの意義を明らかにし、情報をつなぐことを効率よく行うことが、構成員同士や児童と教職員の関係性を良好にしたり、組織の機動力を高めたりすることにつながる。三つ目は、情報と感情を共有するコミュニケーションを図ることである。形式的な場だけの情報共有ではなく、日常のコミュニケーションの中で行われる情報共有も重要であると考えられる。四つ目は、児童に合わせた「寄り添い」を考えることである。時、場面、児童の思いを十分に把握した上で、どの「寄り添う」を選択するのかを児童と一緒に決定し、どのような「寄り添い」を行っているのかを、情報共有していくことも必要であると考えられる。

【主な参考文献】

- ・池田謙一（2000）『コミュニケーション 社会科学の理論とモデル5』東京大学出版会
- ・佐古秀一（2020）『生徒指導研究のフロンティアシリーズⅢ チーム学校時代の生徒指導』学術出版

コミュニティ・スクールの仕組みを生かした 学校と地域の連携・協働体制の構築

ー地域学習カリキュラムの実践と改善を図る校内研修を通してー

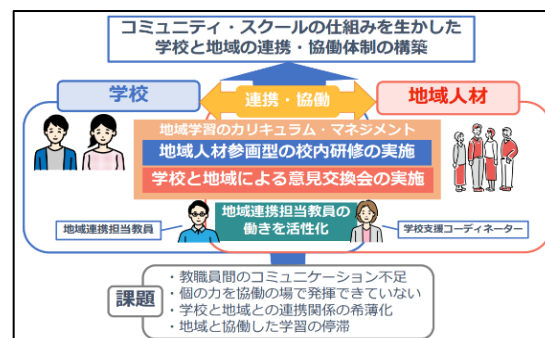
群馬大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了

岡村 朋也（高崎市立国府小学校教諭）

1 問題の所在と研究の目的・方法

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）前文では、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。」とされている。勤務校においては 2000 年以降、学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）（以下、CS）の先進校として活動してきた¹。その中心として、学校のニーズと学校支援ボランティアを結び、ボランティアを募集・連絡・調整していく役割を、学校支援センターの 5 名の学校支援コーディネーター（以下 CD）が担っているが、近年、学校と地域の連携関係が希薄化し、これまで実施することができていた地域と協働した学習がうまく行われていないという課題があった。

そこで、CS の仕組みを生かした地域人材も参画する校内研修を通して、生活科・総合的な学習の時間における地域学習の実践と改善を行い、学校と地域の連携・協働体制の構築を図ることを目的と設定した（図表 1）。具体的な手立てとして、佐古（2006, 2019）や坂田（2022）らの先行研究を援用し、学校と地域の連携・協働体制の構築を図るために、「①地域連携担当教員の働きを活性化」させ、「②学校と地域による意見交換会の実施」、「③地域人材参画型の校内研修の実施」を通して、「④学校と地域の協働で実践する生活科・総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメント」を進めることとした。



図表 1 本研究の全体構想図

2 研究の実践

筆者が地域連携担当教員として、教職員・CD・学校運営協議会委員それぞれに対して、

¹ 本研究は 2022 年度～2023 年度にかけ、筆者の前任校である高崎市立吉井西小学校で実践した。

研究についての概要説明を行った（2022 年 11 月～2023 年 1 月）。また、校内研修の時間に、2022 年度まで活用していた地域学習単元計画における単元目標・学習活動・評価規準の再検討と修正を行った（2023 年 2 月～3 月）。2023 年の校内研修についての概要は図表 2 の通りである。学校と地域による、全 3 回の意見交換会の実施や生活科・総合の授業づくりと実践など、地域と連携した研修を通年で実施することができた。

3 研究の成果と課題

本研究の成果と課題を明確にするために、教職員と CD に対してアンケート調査、及びインタビュー調査を行った（2023 年 12 月）。2022 年と 2023 年のアンケート調査を比べると、学校と地域の協働への意識、教職員と地域人材とのコミュニケーションの機会についての項目において、年度による有意差が確認できた（図表 3）。またインタビュー調査の結果からは、教職員・地域人材ともに、地域と協働した校内研修が信頼関係の深まりにつながったことが分かった。同時に、地域学習単元の授業づくりが充実したことで児童の深い学びにも結び付いたと感じており、地域学習単元の改善と実施を通したカリキュラム・マネジメントを効果的に実践できたと言える。さらに、今後も学校と地域が連携した取組を継続させたいという前向きな意見が双方から多数確認されたことから、本研究を通し、学校と地域の連携・協働体制を構築することができた証左と捉えられる。

一方で、次年度以降の活動の継続性、地域人材不足の解消は、喫緊の課題である。今後は、地域学習単元を中心とした学習面に加え、これらの課題の解決策についても協働で考えるなど、双方にとって負担になりすぎず、良好な関係を維持・深化させながら、学校と地域で、よりよい協働を目指していくことが求められる。

【主要参考文献】

- 坂田歩（2022）「コミュニティ・スクールと地域学校協働活動の一体的推進に関する研究―地域連携カリキュラムのマネジメントを中心に―」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第 12 号，301-308 頁。
- 佐古秀一（2006）「学校組織の個業化が教育に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究」『鳴門教育大学研究紀要』第 21 巻，41-54 頁。
- 佐古秀一（2019）『管理職のための学校経営 R・PDCA 内発的な改善力を高めるマネジメントサイクル』明治図書。
- 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』東洋館出版。

	校内研修 実施日	地域人材 の参加	内容
第1回	4月13日	5名	学校支援コーディネーターとの顔合わせ 研究についての説明
第2回	5月15日	8名	第1回意見交換会 「学校と地域で育成を目指す児童像」 「学校と地域の困り感」についての 意見交換（ワークショップ型研修）
第3回	6月12日	4名	筆者による授業公開と生活科・総合につ いての説明、過年度と今年度の地域学習 単元についての情報交換（班別協議）
第4回	7月3日	なし	様々な特性をもつ児童への支援につ て情報交換（ワークショップ型研修）
第5回	8月30日	12名	第2回意見交換会 学校・地域についての理解を深めるた めの意見交換（ワークショップ型研修）
第6回	10月16日	3名	地域学習単元の見直しと地域人材への 協力要請（ワークショップ型研修）
第7回	11月6日	5名	市要請訪問兼実践発表及び実践検討会 筆者による公開授業後、研究説明と 授業検討会を実施
第8回	12月4日	16名	第3回意見交換会 今年度の振り返りと今後の活動に向け た意見交換（班別協議）
図表 2 2023年度の校内研修の概要			

質問項目	事前	事後	t検定
9.授業で、地域の題材や地域の課題を扱うことはありますか	2.76 (.75)	3.18 (.60)	t(26)=.42, n.s.
10.地域と協働することのよさを感じる授業はありますか	2.71 (.85)	3.09 (.30)	t(21.53)=1.44, p<.10
11.授業では、保護者や地域ボランティアに、授業支援やゲストティーチャーをおねがいすることはありますか	2.53 (.92)	2.73 (.65)	t(24)=.60, n.s.
12.授業づくりに、学校支援コーディネーターが参画・支援することはありますか	1.94 (.93)	2.55 (.52)	t(24.27)=2.17, p<.05
13.学校支援コーディネーターと、授業内容や児童の様子について話す機会はありますか	1.69 (.79)	2.82 (.60)	t(25)=4.00, p<.01
14.教科の学習以外の学校での活動（学校行事・クラブ活動・放課など）について、学校支援コーディネーターに相談することはありますか	1.81 (.83)	2.55 (.82)	t(26)=2.26, p<.05
15.地域（住民・ボランティア・コーディネーター）から得られた情報で、早期に子どもの悩みや問題に向き合えたことはありますか	1.56 (.51)	2.00 (.45)	t(23.46)=2.29, p<.05
16.授業に参加した保護者や地域ボランティアと、授業内容や児童の様子について話す機会はありますか	2.06 (.75)	2.64 (.67)	t(26)=2.07, p<.05
図表 3 地域と協働した学習についての意識の変化 （事前（2022年11月）・事後（2023年11月）比較）			

食物アレルギー対応に関するヒヤリハット調査に基づいた体制づくりの検討

埼玉大学教職大学院学校保健サブプログラム 修了

小野 愛以（さいたま市立内谷中学校養護教諭）

共同研究者 埼玉大学教育学部養護教諭養成課程教授 齋藤千景

【研究の背景と目的】2007年の日本学校保健会の「アレルギー疾患に関する調査研究報告書」によると全国児童生徒の食物アレルギー罹患率は全体の2.6%、2013年の文部科学省の「学校生活における健康管理に関する調査」によると罹患率は4.45%、2022年の「令和4年度アレルギー疾患に関する調査報告書」によると6.30%であり、年々増加傾向にある。また、2012年には東京都調布市の小学校で5年生女子児童の食物アレルギーに関する死亡事故が発生した。このことから、食物アレルギー対応において、実態に基づいた研修等の体制づくりを充実させることが求められている。そこで本研究では、食物アレルギーの対応に関するヒヤリハット場面の調査を行い、実践を踏まえて教職員研修をはじめとする体制づくりの検討を行うことを目的とした。

【研究1：食物アレルギーに関するヒヤリハット調査】

（目的と方法）本研究は埼玉大学教職大学院のカリキュラムにある実地研究の実施校であるM小学校で行った。M小学校は、さいたま市内の約900名の児童数の小学校である。食物アレルギー対応児童は令和4年度は20名、令和5年度は26名であった。ヒヤリハット場面の実態を把握する目的で、M小学校の教職員45名に対して、2022年11月11日～12月1日の期間に、紙及びインターネットを使用したアンケート調査を実施した。内容は①属性について②食物アレルギーについて③ヒヤリハット場面について、分析は記述統計・ χ^2 検定・KJ法によるカテゴリー分けを行なった。

（結果と考察）回答数は24名（53.3%）、有効回答は24名（100%）であった。8割がこれまでに食物アレルギーを持つ児童生徒を受け持ったことがあると回答した。3割がこれまでに給食時に食物アレルギー対応でヒヤリハットした場面はあると回答した。また、経験年数による偏りがあるかを確かめるために χ^2 検定を行なったが、有意な関連は見られなかった。このことから、教員は教員歴に関係なく食物アレルギー対応児童生徒を受け持つ可能性があるため、毎年全員が研修を受ける必要があることが示された。さらにヒヤリハット場面においては、食物アレルギー初発に関する内容を含めた校内研修を行う必要が示された。また、研究実施校では原則として食物アレルギー対応児童はおかわりをしないことになっているにもかかわらずヒヤリハットが発生していることから、対応児童生徒のおかわりをしないだけでなく、他の児童生徒や担任のおかわりの方法に改善が必要であると示された。

ヒヤリハット場面

コアカテゴリー	カテゴリー	場面数
盛り付け・配膳時	確認カードの置き間違い	2
	ルールの不徹底	1
喫食時	おかわり時の確認不足	1
	座席配置の配慮不足	1
片付け時	児童生徒の予想外の行動	1
宿泊時	発注食品の確認不足	1

【研修2：ヒヤリハット調査に基づいた実践と評価】研究1の結果を踏まえて以下の2点を実施した。教職員に対しては、当該校の食物アレルギー対応の当事者意識向上を目的として研修を実施し、アンケート調査と給食指導の観察で評価を行なった。児童に対しては、食物アレルギーの知識普及と食物アレルギー対応児童への理解を目的として動画を作成し、初回の給食指導時に視聴してもらった。動画視聴時の児童の観察と視聴後に教員を対象としたアンケート調査で評価を行った。

（教職員向けの研修）M小学校教職員46名に対して、2023年4月11日に、M小学校養護教諭が行うエピペン研修前に対面研修を実施した。時間は15分間であった。内容は①食物アレルギーに関するクイズ②ヒヤリハット調査の結果報告③今後の食物アレルギー対応の確認の3つとした。研修の評価として、M小学校教職員46名に対して、2023年4月11日に紙でのアンケート調査を実施した。内容は①資料の内容が参考になったか②資料の中で一番印象に残った内容③児童用に作成した食物アレルギーの動画を活用したいかの3つとした。結果、46名から回答を得た。①全員が資料は参考になったと回答した。②資料の中で一番印象に残ったものとして、4割が「食物アレルギーの確認クイズ」を、5割が「ヒヤリハット調査の結果」と回答した。③全員が児童用に作成した食物アレルギーの動画を活用したいと回答した。

（児童向けの動画作成）M小学校の児童に対して、2023年4月12日給食開始日の午前中に、PowerPointのスライドの録音機能を用いて作成した動画を視聴してもらった。内容は、低学年用は「食物アレルギーとは」「食物アレルギーの症状」「給食のときに」「給食のときのきまり」、高学年用は低学年用の内容に「食物アレルギーの原因食物」を追加して作成した。視聴に集中できるように5分前後の時間にしたり、学習内容が深まるように低学年用と高学年用に分けたりする工夫をした。動画を評価するために、M小学校の学級担任をする教職員31名に対して、2023年4月17日～5月12日の期間に、紙でのアンケート調査を実施した。内容は「視聴させ効果を感じた」「視聴させたが効果を感じない」「視聴させていない」の3項目とした。結果、8割が「児童向け動画を視聴させ効果を感じた」と回答した。

（考察）教職員研修においてヒヤリハット調査を取り上げたことは教職員らの食物アレルギーに関する関心を深めることに効果的であった。研修を教職員全員に実施することは、誰もが的確な食物アレルギー対応を行うことに有効であると考えられる。担任だけでなく全教職員が適切な給食を行うために、自校のマニュアルを読み込んだり代替で入る際に詳細に引き継ぎを行ったりすることが必要である。また、食物アレルギーについての動画を作成したことは児童らの食物アレルギーへの理解を深めることに加え、教員らの指導準備の負担軽減に繋がっていることが明らかとなった。ヒヤリハット調査結果を踏まえて、視覚的教材である動画を作成し給食指導前に食物アレルギー対応について指導することは、児童の内容理解に対して有効であると言える。

【結論】本研究から、各学校でヒヤリハット調査を積極的に行うことにより学校の実態に則した研修や対応を検討することができ、教職員の当事者意識向上にも有効であることが示された。また、アレルギーに対する一般的な知識の啓発だけでなく、当該校のヒヤリハット調査や教職員が所属する自治体のヒヤリハット調査から実際の場面を想定しての実技訓練を合わせて行うことは、より食物アレルギー対応を円滑に行うことに繋がると言える。さらに、児童に向けて食物アレルギー指導を行うことにより食物アレルギー対応への理解が深まり円滑な対応の一助となることが明らかとなった。

児童の意見表明権をめぐる小学校教員の意識と変容 ～研修プログラム開発の試案について～

聖徳大学教職大学院教職研究科教職実践専攻 修了

高橋 真史（松戸市立東松戸小学校教諭）

1 問題の所在と研究の目的

本研究の目的は、児童の意見表明権をめぐる小学校教員の意識を明らかにし、児童の意見表明権を保障する校内研修プログラムの試案を作成することである。

2022年改訂の「生徒指導提要」には、子どもの権利擁護や意見表明権に関連した記述が見られ⁽¹⁾、子どもの権利条約が現代の生徒指導において果たす役割が大きいことが分かる。また、こども家庭庁も、「こどもの意見聴取と政策への反映」⁽²⁾を施策の一つとしており、日本社会における意見表明権保障の重要度が高まっている。

しかし、学校教育で児童生徒の意見表明権を保障するためには、教員が児童生徒の意志を問うことなく児童生徒に関わる事柄に介入、干渉してしまうといった問題を乗り越える必要がある。教員のあり方によって、児童の意見表明権に対する認識に差が生じてしまっているのは、学校全体で児童生徒の権利行使を適切に支援することはできないと考える。

以上のことから、本研究では、小学校教員の意見表明権を含む児童の権利についての意識を明らかにし、児童の意見表明権を学校で保障していくための校内研修プログラムの試案について検討することで、意見表明権の保障が小学校教育で進められるための一助となることを目的とする。

2 子どもの権利と児童の意見表明権に対する教員の意識

本研究において、A県B小学校の教員26名に行った質問紙調査では、「学級目標は児童の意見を取り入れたものになっている」という選択肢に対して、およそ2割の教員が取り入れていないと回答した。さらに、クロス集計では、学級目標に児童の意見を反映させていないと認識している教員の75%は、授業の学習課題についても児童の意見を反映させていないと認識していることがわかった。このことから、学級目標の作成を含む学級経営において児童の意見を反映させていない教員は授業においても教員主導の学習活動になっていることが推測される（図1）。

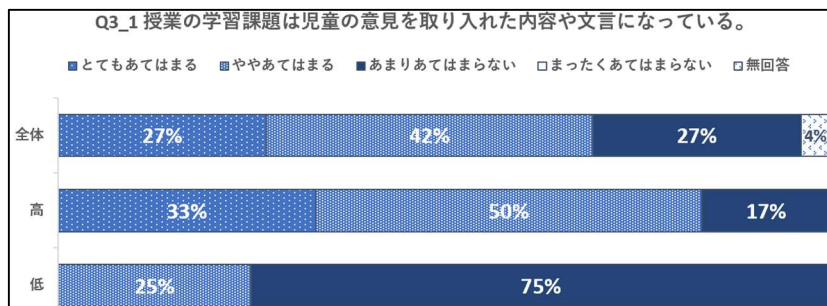


図1 学級目標が児童の意見を反映している程度と学習課題に関する質問のクロス集計

3 児童の意見表明権を保障する研修プログラムの試案

教員研修において重要なのは、教員としての実践をどのように自身の学びへとつなげることができるかである。コルトハーヘンは経験から学ぶときの理想的なプロセスは、行為

と省察が代わる代わる行われるものであるとして、このプロセスを五つの局面に分けたALACTモデルを用いて説明している⁽³⁾。このALACTモデルをもとに、小学校において意見表明権を保障するために教員の意識変容を促すような研修プログラムの試案を以下のように考えた。

(1) アイスブレイク：5分、子どもの権利に関する意識調査：10分

ALACTモデルの「行為のふり返し」として、意識調査を研修対象の教員に行う。調査は、本研究でA県B小学校に行った質問紙調査の項目で想定している。この項目で調査することで、子どもの権利に対する理解度及び認知度を確かめ、小学校において意見表明に関する比重が大きい学級経営や授業での実際の指導に関する省察を促せると考える。

(2) 調査結果の全体共有：5分

意識調査の結果を全体で共有することでALACTモデルの「本質的な諸相への気づき」を促す。自校において、子どもの権利についてどの程度の職員が認知し、理解しているか、学級経営や授業では児童の意見がどの程度尊重されているのか、児童の意見表明の実態について課題がどの点にあるのかが明らかになる。共有された課題によって、協議も焦点化され、それぞれの学校の実態に合った取り組みが検討され则认为る。

(3) 子どもの権利に関する理解の増進：10分

子どもの権利について子どもの権利擁護委員が解説するといった内容でまとめられている、名古屋市教育委員会生涯学習課が作成してYouTubeにアップロードされている動画「『子どもの権利』ってなんだろう？」の活用を提案する。この動画の中では、児童の意見表明を保障する大人の役割の重要性にも触れられており、児童の意見表明に関する「本質的な諸相への気づき」を促せるもの则认为る。

(4) 権利保障に向けた取り組みについてのグループ協議：10分

自校の課題について全体で共有し、子どもの権利に関する理解を増進した上で、各学校の実態に沿って設定したグループで協議を行う。児童の意見表明権の保障に向けた取り組みについて協議し、「行為の選択肢の拡大」につながると考えられる。また、協議によって意見表明の保障に関する共通認識を持つことができる。

(5) チェックリストの作成：5分

研修プログラムの最後に、協議を通じて各グループから出された意見をもとに意見表明権の保障のためのチェックリストを作成することを提案する。協議された取り組みを視覚化し、定期的に振り返ることができるようにチェックリストを作成し、教員全員で取り組むことで、「試み」及び「行為」、「行為のふり返し」が促進され、ALACTモデルの以降のプロセスにつながっていき、螺旋形に専門性を発達させていく変容的学習が生まれることをねらっている。学期毎など定期的にチェックリストに取り組み、変化を可視化することで、学校全体で日常的に児童の意見表明権を保障する実践が行われていくと考える。

4 本研究のまとめ

本研修プログラムは、教員が意見表明権の保障について共通認識を持ち、継続的に、螺旋形に専門性を発達させるプログラムとなっていることが特徴である。本プログラム試案の実施によって、児童を含む学校全体で権利保障の風土が醸成されることが期待できる点において意義があると考えている。

注／引用文献

- (1) 文部科学省『生徒指導提要』(2022)(文部科学省HP) まえがき
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf
- (2) こども家庭庁 政策(2023)(こども家庭庁HP)
<https://www.cfa.go.jp/policies/>
- (3) F. コルトハーヘン(2010)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社, pp. 52-55

「学年担任制」は教育臨床においてどのような効果があるのか？

千葉大学大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻修了

古山 歩美（柏市立酒井根中学校教諭）

1 はじめに

本研究における「学年担任制」とは、年度当初に受け持った学級の担任として固定されず、教員がローテーションをし、所属学年全ての学級担任を務める担任制度である。中学校における「学年担任制」の導入は、千代田区の麴町中学校において2018年度から実施され、注目を集めた。「学年担任制」は、生徒の自律促進や多面的な児童生徒理解にとどまらず、教職員のOJTが可能となることや、年休取得の促進にも関係があることが見えてきた。このように、調べていくと「学年担任制」は、生徒だけではなく教師にも良い効果が期待できる可能性があり、多岐にわたる良い効果の可能性を秘めている。

しかしその一方で「学年担任制」を実施する上で次のような不安要素を含んでいる。①「学年担任制」の導入理由と実施方法が多様であり、新たに導入する際に自校に合った実施方法が不明確であること、②「学年担任制」に関する資料が少なく、今現在実施している学校においても、手探りで実施している学校が多いこと、③「学年担任制」を導入する上で有用な知見が不足している状況にあることなどがあげられる。以上のことから、「学年担任制」の効果を知りたいと思い、本研究に踏み切った。

2 本研究について

本研究では、①期待できる生徒への効果は何か？②期待できる教師への効果は何か？③効果的に作用する条件は何か？④阻害要因は何か？これら4つの問を解決すべく、「学年担任制」を実施している中学校9校と、学級担任以外が関わっている小学校2校、市内全校で「学年担任制」の導入を行っている3市教育委員会の合計14の関係機関の職員を対象として、半構造化面接によるインタビュー調査を行った。質問項目は、①必要性 ②導入の経緯 ③実施方法 ④成果と課題 ⑤実施する上での工夫点 ⑥組み合わせて実施していること ⑦実施マニュアルの有無 ⑧不登校支援における効果 ⑨考えていることの9項目とした。そして、インタビュー調査を行った関係機関の取り組みをまとめ、学年担任制を所属校の実態により即して効果的に実施できるようにするための参考資料として「学年担任制導入ガイドBOOK」の作成に踏み切った。

3 まとめ

本研究において明らかとなったことを表1に示す。「学年担任制」には、基本形といった特定の型がなく、導入する際には生徒・保護者・地域・教職員の実態をとらえ、ニーズ（必要性）に合っているかどうか重要である。そして、教職員が目的の共通理解のもと同歩調で進めていく必要がある。マネジメントを行う教員は、副作用（課題）を減らしながら効果を上げられるよう、生徒理解だけではなく、職員の長所や特性の理解が求められる。また、「学年担任制」は教育相談だけではなく、生徒指導や特別支援への効果など、非常に多くの可能性を秘めている。

また、今年度は勤務校にて学年主任を務めているため、昨年度の「学年担任制」の調査・研究の内容を活かして、勤務校にて実践を行った。初めての学年主任・初めての「学年担任制」の運用ということもあり、不安もあったが、半年間の実践を経て効果を感じた内容を表2に示す。

学年スタッフが年休を取得しやすくなったことにより私生活が充実し、心にゆとりが生まれ、仕事において教員同士の助け合いが行われ、学年の仲がとても良い。教員間の風通しが良くなったことにより、「学年担任制」で重要な情報共有もとてもスムーズに行うことが可能となった。また、助け合いの気持ちから教員同士が連携して仕事を行うことができている。そのことにより、生徒への良い影響として一人の生徒に対する情報量が増え生徒理解の促進、問題の早期発見・対応、重層的な支援が可能となったのではないかと考える。

4 おわりに

「学年担任制」は導入したらよい効果が得られるというものではない。しかし、「学年担任制」は、導入の仕方や、運営の仕方により非常に多くの可能性を秘めており、現代の教育現場が抱えている課題に対し有用な取り組みである。学校教育に求められるものが変化してきた現代において、担任制度においても日本の社会や現在の子供にあった体制へ変革させる必要があるのではないだろうか。

〈表1〉 本研究で明らかとなったこと

①	「学年担任制」の効果
生徒	・「学年担任制」の対する生徒の満足度が高い ・相談の受け皿が広がる
教師	・児童生徒への多面的な理解や支援 ・生徒の悩みの早期発見 ・同僚性向上による心理的安全性の効果 ・不安の軽減と業務の負担軽減
②	「学年担任制」の促進要因
	・情報共有 ・相談窓口の設定 ・学年マネジメント ・教育委員会等のバックアップ
③	「学年担任制」の阻害要因
	・学年経営の不統一 ・責任感の希薄化 ・教員の合意形成が不十分

〈表2〉 今年度の取り組みからの成果

①	チーム支援・チーム対応
	・生徒指導において早急な対応が可能 ・他クラスへ入ることへの抵抗感の希薄化
②	勤務時間の減少・年休の取得率向上
	・自分の家庭を優先しやすい環境 ・他学年と比べ、職員の退勤時間が早い

〈参考〉
「学年担任制」ガイド BOOK
二次元コード



特別支援学校における校長のマネジメントに関する研究 -分散型リーダーシップによる学部主事の活用に着目して-

東京学芸大学大学院教育学研究科（教職大学院）教育実践専門職高度化専攻

学校組織マネジメントプログラム 2年

高津 直人（北海道室蘭聾学校教諭）

1 研究の目的

本研究は、特別支援学校長が分散型リーダーシップⁱの視点から学部主事ⁱⁱを効果的に活用することが特別支援学校マネジメント特有の課題克服につながると仮定し、校長へのインタビュー調査及び学部主事へのシャドウイング等の実態調査を通して、特別支援学校長の分散型リーダーシップ活用の実態を明らかにし、特別支援学校マネジメントのあり方について考察することを目的とする。

2 研究の方法

以下の手順で進めた。

【理論研究】 ・校長のマネジメントに関する先行研究調査 ・特別支援学校の固有性と分散型リーダーシップに関する先行研究調査 ・学部主事の機能に関する先行研究調査	【基礎研究】 ・特別支援学校長への半構造化インタビュー調査に向けた枠組みの作成 ・学部主事へのシャドウイング・半構造化インタビュー調査に向けた枠組みの作成	【調査研究】 ・特別支援学校長への半構造化インタビュー調査の実施、分析 ・学部主事に対するシャドウイング並びに半構造化インタビュー調査の実施、分析
--	---	---

3 研究の成果（実態調査部分のみ掲載）

A 特別支援学校【小中高併設・職員数 87 名】

分析の視点	分析結果の概要
校長への半構造化インタビュー調査からの総括的な分析	・多様な状況への対処に関して校長だけで全ての解決は難しいといった点の理解から分散型リーダーシップの意識的活用がある。 ・学部主事へのリーダーシップ分散から、さらに学部員へのリーダーシップ分散をねらい、学部全体ひいては学校全体の教育的力量の向上をねらったマネジメントを行っている。 ・支援型リーダーシップ行動として「傾聴」「共感」「癒し」といったいわゆる情動的な働きかけに力を入れつつも「概念化」や「人々の成長に関わる」といった人材育成やシステムづくりといった点への意識が高い。 ・学部主事の活用を通して校長のマネジメントの「環境づくり」と「人材育成」に力点を置く。
学部主事へのシャドウイング調査・半構造化インタビュー調査からの総括的な分析	・校長の学校経営のビジョンや基本方針を理解した上で、それを日常的に学部内で実践。学校経営計画の重点目標に関してクリティカルな意見を校長に示すといった模範的なフォロワーシップが確立している。 ・学部主事自身が分散型リーダーシップの効果について認識していることで、学部マネジメントが円滑になる可能性がある。 ・心理的安全性を土台に学部員の自主性を担保しながらも必要な支援を行う。日頃から学部員を現場で見ているからこそできる。リーダーシップが分散だけに留まらず収束されている。 ・校長のマネジメントスタイルによって学部主事が自身のマネジメントスタイルを変化させている可能性。
その他 (組織的な特徴に着目した分析)	・障害種の違う学部が新設されたことにより、職員間のさらなる連携が必要であり、プラスに捉えると学校全体の組織力向上のチャンスがある。 ・主任会を通した5名の学部主事の日常的な情報共有システムの確立されている。 ・学部主事が担任をもたないことにより、細かな面まで対応することができる。

B 特別支援学校【小中高併設・職員数 126 名】

分析の視点	分析結果の概要
校長への半構造化インタビュー調査からの総括的な分析	・多様な状況への対処に関して校長だけで全ての解決は難しいといった点の理解から分散型リーダーシップの意識的活用がある。 ・学部主事へのリーダーシップ分散から、さらに学部員へのリーダーシップ分散をねらい、学部全体ひいては学校全体の教育的力量の向上をねらったマネジメントを行っている。 ・支援型リーダーシップ行動として「傾聴」「共感」「癒し」といったいわゆる情動的な働きかけに力を入れつつも「概念化」や「人々の成長に関わる」といった人材育成やシステムづくりといった点への意識が高い。 ・学部主事の活用を通して校長のマネジメントの「環境づくり」と「人材育成」に力点を置く。
学部主事へのシャドウイング調査・半構造化インタビュー調査からの総括的な分析	・校長の学校経営のビジョンや基本方針を理解した上で、それを日常的に学部内で実践。学校経営計画の重点目標に関してクリティカルな意見を校長に示すといった模範的なフォロワーシップが確立している。 ・学部主事自身が分散型リーダーシップの効果について認識していることで、学部マネジメントが円滑になる可能性がある。 ・心理的安全性を土台に学部員の自主性を担保しながらも必要な支援を行う。日頃から学部員を現場で見ているからこそできる。リーダーシップが分散だけに留まらず収束されている。 ・校長のマネジメントスタイルによって学部主事が自身のマネジメントスタイルを変化させている可能性。
その他 (組織的な特徴に着目した分析)	・障害種の違う学部が新設されたことにより、職員間のさらなる連携が必要であり、プラスに捉えれば学校全体の組織力向上のチャンスがある。 ・主任会を通した5名の学部主事の日常的な情報共有システムの確立されている。 ・学部主事が担任をもたないことにより、細かな面まで対応することができる。

4 総合考察

本研究の成果を総合的に考察して明らかになったことは下記の3点である。

1点目は分散型リーダーシップ活用が特別支援学校の固有性に対するアプローチの一つになりうるということである。

2点目は校長による分散型リーダーシップを効果的に活用するためには校長からのフィードバックが重要になるということである。

3点目は学部主事が部内の心理的安全性を担保する中核を担うということである。

1点目について補足する。特別支援学校における分散型リーダーシップ活用は、リーダーシップを受けた学部主事から学部の職員へとリーダーシップがさらに分散されていることから、リーダーシップが分散、収束される過程で職員同士の風通しがよくなり、それぞれの教職員の主体性が一層育まれるという利点がある。教職員が自身の役割とそこに生じる責任を円滑に果たしていく、または果たそうとする過程で様々な試行錯誤を繰り返すことで職員の力量形成にもつながる。これは学部主事が存在しない通常の学校にも当てはまることとして考えられるが、「目的と成果の曖昧さ」、「教育対象である児童生徒の多様性と予測不可能性」（曾余田,2012）といった学校組織の脆弱性に関する点が特に強く出ると考えられる特別支援学校においては分散型リーダーシップの視点から学部主事を活用していくことが極めて重要であり、効果的なアプローチの一つとなりうる。この点が学部主事活用の大きな効果であり、特別支援学校長のマネジメントを考える上で重要になる。

5 参考文献

曾余田浩史（2010）「学校の組織力とは何か-組織論・経営思想の展開を通して-」

『日本教育経営学会紀要』 第52号,2-14頁

ⁱ 「ある1人のリーダーに焦点化した集中型モデルに替わって、組織の多様な状況において多様なリーダーがリーダーシップを行使すること」

小島弘道・潤上克義・露口健司（2010）『スクールリーダーシップ』学文社、p153より

ii 「主事は、その部に属する教諭等をもつて、これに充てる。校長の監督を受け、部に関する校務をつかさどる」学校教育法施行規則 125 条第 2 項より

教員集団の経営参画意識の形成を志向する学校マネジメント —校長へのインタビュー調査を通して—

創価大学教職大学院教職研究科（人間教育リーダーコース）中嶋 尊弘

キーワード：経営参画意識、学校マネジメント、リーダーシップ

1 問題と目的

現在の日本社会では、少子高齢化、人間関係の希薄化、家庭や地域の教育力低下という問題が、社会の根幹を揺るがす大きな問題として議論されている。また、劇的に変化する社会の中で、学校には「GIGA スクール構想」の推進をはじめ、「令和の日本型学校教育」の実現が求められている。こうした状況の中、校長がどのようなリーダーシップを発揮し、教職員や地域社会との協働を実現し、この局面を乗り越えていくのか。改めて、今、校長の学校マネジメント力が問われている。これからの学校マネジメントには、教職員の経営参画意識の形成は必須であり、その形成過程を探る研究の意義は大きい。

本研究の目的は、①校長が教職員の経営参画意識を形成するための主たる要因、②それに伴う教員の変容・成長を明らかにすることである。

2 方法

(1) インタビュー調査対象者

事例対象校は、研究指導者より事例研究の対象校として紹介を受けた東京都内の小学校4校である。地域・学校規模（23区、多摩地区、児童数）が異なる条件となるよう選出した。

(2) 分析手続き

本研究は、異なる二つの研究手法を用いて解析を試みた。1つは、校長が幼少期から現在に至るまでの間で教育観や経営観を育みきっかけとなった経験をライフストーリーとして紹介した。桜井（2012）はライフストーリー分析を「調査者が考えなかった新しい理解に道を拓く可能性を秘

めた方法」と述べ、限定された経験が一般化されたり理論化されたりする可能性ある研究であると述べている。研究対象者の人生経験は、学校マネジメントの核となる教育観や経営観の形成と少なからず関係があると考えられる。そのため、教育観や経営観を育んだ校長の経験世界をよりリアルに伝えることができると考え、ライフストーリー分析を採用した。

また、佐藤郁哉（2008）の事例コード・マトリックスを採用した。この分析法は、複数事例におけるありのままの記述情報を縮約したもの（オープン・コード）を、事例を横軸、意味のまとまり（分析軸）を縦軸にしたマトリクス表に整理し、概念モデル構築の手がかりとする分析法である。表に整理することで構築された中核的な概念（焦点的コード）を分析の骨格とし、再文脈化を試みる。このようにマトリックス表に可視化することで、各校長（事例）の共通性を見出しながら、個別性も見出すことができ、経営参画意識を形成する主要因を分析できると考え、採用した。

3 結果

3.1 経営参画意識の形成を重視する理由（省略）

3.2 経営参画意識の向上に向けた取組

3.2.1 【悩みや理想への深い理解】

本研究の対象者となった校長らは、教職員の経営参画意識の向上を図るにあたって、一人ひとりの〈自己実現欲求に着目（C）〉し、また〈自己開示しやすい環境（D）〉を構築することを通して、将来の展望や悩みを聞き出しながら、教職員〈個々への深い理解（A）〉に努めていた。

3.2.2 【深い相互理解に基づく関係構築】

教職員に対する接し方にも工夫が見られ、各校長の経営観が反映されていた。例えば、週案等を通じて教職員と〈毎週対話 (D)〉を実施して、一人一人の努力や成長を見逃さないよう心がけていた。〈承認欲求の充足 (C)〉は、誰にでも必要なことであり、教育現場の最前線に立つ教職員の心身の安定が教育の基盤となる。

3.2.3 【リーダーシップの発揮】

4名の校長はそれぞれ異なるリーダーシップの理念を持ち合わせていた。そこで、〈啓蒙的な行動 (A)〉〈自己啓発の模範 (D)〉を示すことで、教師が見識を深め、人の心を動かすような言葉を発信するために最大限努力することの自身の姿を通じて伝えていた。

3.2.4 【理想の共有と実践】

学校経営目標の実現には、それぞれがもつイメージの共有が不可欠である。そのため、2名の校長は、〈基軸となる価値 (C)〉を〈子供第一主義 (A)〉と定め、教育活動の成果が全て「子供の姿」に現れることを確認していた。そして、目指す児童像を丁寧に共有していた。

3.2.5 【学校組織力の強化】

2名の校長は、経営参画意識を育むための環境要因に着目し、〈マイナス因子の排除 (B)〉〈民主的な合意形成 (C)〉という組織運営上の原則を徹底していた。また、教職員が自律的に成長できる〈システムの構築 (B)〉に取り組み、組織が〈循環的に改善 (C)〉を繰り返して成長できる文化の醸成に専心していた。

3.2.6 【意図的な人材育成】

人材の育成は、学校経営の基幹戦略である。教育現場も進化する必要があることを社会状況の解釈と共に〈大局的見地から (C)〉伝えたり、ミドルリーダーが組織全体に目を向けて判断する〈経営的思考の育成 (C)〉を促したりしながら、時代の変化にも淘汰されないバランスの取れた

イノベティブな人材の育成を図っていた。

3.3 経営参画意識の向上と変化

4名の校長は経営参画意識の向上による学校の変容・成長を、質の高い経営感覚に基づいた判断力の向上 (A)、子供の深い理解の促進 (B)、教育観の洗練 (C)、誇りと自己有用感の涵養 (D)と捉えていた。

4 考察

持続可能な教育が求められている昨今、教職員の異動に伴い消散しない長期的な学校経営の発想が必要である。それには、目の前の対応だけに陥らず、教員の人的要因にも揺るがない価値観を教職員、児童、そして地域社会に残していくという経営ビジョンが必要であろう。その観点から見たときに、教職員のエンゲージメント向上に加えて、「協働・学習文化」の構築を目指し、長期間共有され続けるものを目指した校長の取組は刮目すべきものがある。本研究でインタビューした校長たちは、心を開いた対話を通じて教職員の根底にある「教育観」「職業観」をアップデートするための働きかけを連続的に行っていた。その過程をつぶさに検討すると、経営参画意識の形成は、校長の絶えざる努力と知恵と奉仕の結晶と捉えることができる。教職員だけではなく、児童、保護者、そして地域社会と共に学校文化の構築を目指す学校マネジメントは、これからの学校経営の在り方に重要な手がかりを与えていると考えられる。

【引用文献】

- 1) 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 弘文堂
- 2) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』 新曜社
- 3) 神田正樹 (2023) 『マーケティングによるエンゲージメント：市場形成に向けた価値の共創』 同文館出版
- 4) 田村智子 (2022) 『カリキュラム・マネジメントの理論と実践』 日本標準

リズムに着目した「短歌・俳句」教材の学習デザイン —「等時音律説」より「拍の原稿用紙」を用いて—

玉川大学大学院教育研究科教職専攻 2年

廣田 鉄平

1. はじめに

現行の小学校学習指導要領（国語）において、第3学年及び第4学年「我が国の言語文化に関する事項」の記述に「ア 易しい文語調の短歌や俳句を音読したり、暗唱したりするなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。」と明記されている。つまり、学習者は、音読や暗唱によって短歌や俳句の持つリズムに親しんでいくことが求められている。

2. 短歌や俳句に「親しむ」とは

松本・井上（2011）は、竹村（2011）を踏まえ、「伝統的な言語文化の学習を成立させるためには、やがて自覚的な respect に到達すべき礎をなす必要がある」とし、竹村の原理は小学校でも同じであると指摘した。つまり、小学校段階では respect を醸成していくための礎をなすことが求められる。

3. respect 醸成のための学習

学習者が短歌・俳句に親しむために respect を醸成する礎をなすことができる学習デザインをするために「出会い体験」としては、「等時音律説」より「拍の原稿用紙」を用いることで探究的な課題の出発点とする。コミュニケーションな学習デザインを検討していくことで、学習者が respect を醸成するための礎をなす手立てになるのではないかと考える。

4. 「等時音律説」について

4. 1 「等時音律説」

「等時音律説」（寺杣, 1978）は、寺杣が音符説批判というかたちで、五音句・七音句の各拍節の等時性を主張した説である。

4. 2 「拍の原稿用紙」

「拍の原稿用紙」とは、等時音律説における拍子運動を視覚的に表すために寺杣が用いた、ハマスから成る枠組である。

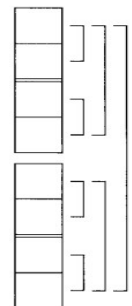


図 1. 「拍の原稿用紙」

5 研究の目的と方法

5-1 研究の目的

先行研究を踏まえ、本研究の視点を以下の二点に整理する。

- ・ 小学校第4学年国語科「伝統的な言語文化」における「短歌・俳句」の学習において、

学習者が「短歌・俳句」に「親しむ」ための礎をなす学習デザインを検討・検証する。
・学習の手立てとして、「拍の原稿用紙」の有用性を検討・検証する。

5-2 研究の方法

学習者の「拍の原稿用紙」を用いた前後の音読を音声波形にして比較し、分析する。また、話し合いのプロトコルを分析して、学習者の音読についてのメタ認知も確認する。(本稿では、プロトコルは省略する。)

6 実践授業の音声波形の分析・考察

学習者 YK の指導前後の音声波形を示す。

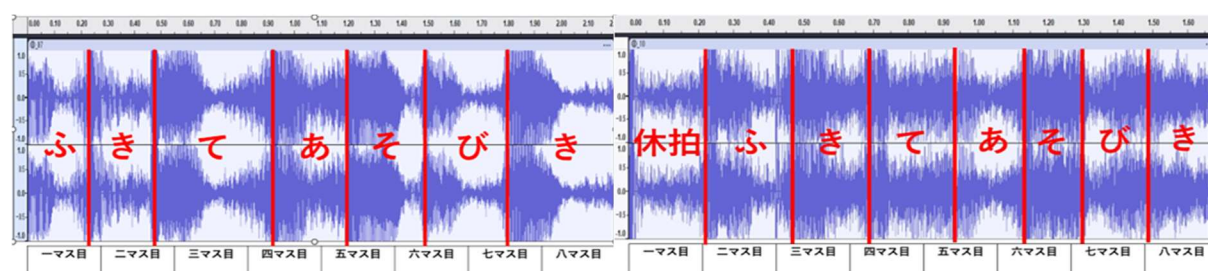


図 2. YK の指導前の音声波形

図 3. YK の指導後の音声波形

図 2 は、「拍の原稿用紙」を用いる前の音声波形であり、七つの音節で区劃することができる。一拍目には休拍がくるはずであるが、YK の音読では、二拍目の「ふ」の音が一拍目にきている。また、音節ごとが等時のリズムになっているとはいえず、日本語の性格に則った詩歌のリズムでの音読には至っていない。指導後の結句の音声波形は、図 3 に示す八つの音節で区劃することができる。一拍目の波形に休拍が確認でき、休拍の一拍分の音節が結句の音読に加えられたため、指導前の音読の音声波形と比べて調子が良くなっており、八拍の等時のリズムに転じていることが確認できる。

8 総合考察

本研究の成果は以下のとおりである。

- ① 学習者が「出会い体験」として「拍の原稿用紙」を用いることで、八拍・四律拍のまとまりに意識的に音数律を補い、音読・暗唱においては、短歌・俳句の本質的な八拍・四律拍のリズムでの音読・暗唱を可能にした。
- ② 手立てとして「拍の原稿用紙」を用いることの有用性も示した。
- ③ 交流によって、学習者が八拍・四律拍のリズムを相互に確かめ合い、音数律を学習者同士が補うことで、「拍の原稿用紙」をメタレベルで捉え、音数律をメタ認知できた。

参考文献

- 竹村信治 (2011) 「古典の読解力」『中学校国語指導シリーズ 充実した読解力育成のために』学校図書, 17-24
- 寺杣雅人 (1978) 「等時音律説試論—定型詩歌はどう読むべきか」『文学』1978 年 2 号, 75-91
- 寺杣雅人 (2005) 「定型詩歌における結句の終止性について」『尾道大学芸術文化学部紀要』4 号, 25-32
- 松本修・井上幸信 (2011) 「伝統的な言語文化の学習を成立させる条件」『臨床教科教育学会誌』11 巻 2 号, 81-87
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年度告示)』東洋館出版

心理的安全性を高める学校組織づくり —ファシリテーターとしてのミドルリーダーの関わり—

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 1 年
上原 勲（立川市立第二小学校教諭）

1 研究の背景と目的

現代の教育現場では、教員に求められる資質能力が時代背景に応じて変化している。特に、中央教育審議会答申（2021・2022）では、ファシリテーション能力が新たな資質能力として明示され、教育課題を克服しようとする校内文化の醸成に向けて心理的安全性の確保を通じた学校組織のマネジメントが求められている。一方で、堀（2018）は「ファシリテーションの技を身につけるのは多様な体験から学ぶしかなく、場数を積むことが唯一の上達の方法」と述べているが、多くの教員がファシリテーションについて学ぶ機会が少ない現状が質問紙調査等の結果として表れ、課題として浮き彫りとなっている。

よって本研究の目的を「ファシリテーションの研修を行うことで、心理的安全性が高まり、個々の本音が伝え合える校内文化を醸成する。」こととした。

2 研究方法

まず、先行研究等を概観し、心理的安全性に寄与する要因や阻害する要因、ファシリテーションに関わるスキルやマインドについて指摘されていることなどについて整理した。これらを踏まえ、対象校における事前調査を行なった。一つは、質問紙調査である。心理的安全性やファシリテーションの等について調査した。また、得られたデータをもとに、心理的安全性を目的変数とした重回帰分析を行い、心理的安全性に寄与する要因を探求した。加えて、インタビュー調査を行なった。校内研究に関わる話し合い後にインタビューを実施し、その逐語録をコーディング、カテゴリ化を行った。これらを通じて、事前の状態を把握するとともに、後で行う研修開発のポイントをつかむことを企図した。加えて、事例調査も行なった。事前調査同様、その後に行う研修開発のヒントを得ることを目的に行なった。先駆的にファシリテーションに取り組んでいる学校の取組についてインタビューを行い、ファシリテーションの研修に筆者自身が参加する等した。

これらを踏まえて研修開発に取り組んだ。対人関係や合意形成の重要性について体感できるワークや、傾聴すること・話を振ること・確認すること等についての意味を考える研修を開発した。加えて、相互作用を促す研修を通じて、研修の中だけでなく、教員が日常において行動変容を遂げ、心理的安全性が高まることを意図した。A 学校で 3 回の研修を実施、B 学校で 1 回の研修を実施することとした。

3 評価

「評価」については、3点で実施する。1点目は、研修後のアンケートから研修評価を行う。2点目は、質問紙調査の研修群（A学校B学校）、非研修群（その他6校）事前事後の比較を行う。3点目はインタビュー調査によるカテゴリ分析と全てを終えてからのインタビューの内容から評価を実施する。ここでは、このうち質問紙調査について報告する。調査を行った全8校のうち、研修を行った群A学校B学校（以降研修群）の2校とその他研修を行っていない6校（以降非研修群）の群で比較を行なった。各ポイントについて、複数の質問において5件法で尋ねたものを、単純加算平均によって得点化し、それらの時期による違いを整理したのが下記の表である。

表：7月と11月の得点変化 上表【研修群】 下表【非研修群】

	時期	心理的安全性	無知	無能	ネガティブ	邪魔	日常②
n=27	7月	3.561	1.944	1.821	2.011	1.920	3.766
n=28	11月	3.685	1.917	1.950	2.198	2.007	3.751
	11月 - 7月	0.124	-0.027	0.129	0.187	0.087	-0.015

	時期	心理的安全性	無知	無能	ネガティブ	邪魔	日常②
n=53	7月	4.068	1.591	1.568	1.742	1.500	4.066
n=38	11月	4.042	1.771	1.604	1.885	1.625	3.917
	11月 - 7月	-0.026	0.180	0.036	0.143	0.125	-0.149

4 成果と課題

研修群では、ファシリテーションの日常的に醸し出されるものの変化が見られなかった。一方、非研修群では低下傾向が見られた。また、研修群では、「無知と思われることへの不安」が減少しており、心理的安全性が向上することで、研修の効果が部分的に現れていることが示唆される。

一方で、非研修群では心理的安全性が低下し、否定的な項目が増加している。それらから研修の有無による差がある可能性がある。

研修群と非研修群を比較すると、心理的安全性の改善効果は顕著である一方、対人関係における不安の軽減効果は限定的である可能性がある。

5 主要参考文献

中央教育審議会答申（2021）『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して』

中央教育審議会答申（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』

堀公俊（2018）『ファシリテーション入門〈第2版〉』日本経済新聞出版

学習者の自己評価の力を高める形成的フィードバック

ー学びのユニバーサルデザイン（UDL）の考えを活かした授業を通してー

早稲田大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
藤丸 知彦（日本女子大学附属豊明小学校教諭）

1 目的

本研究の目的は、「学びのユニバーサルデザイン」（Universal Design for Learning, 以下 UDL）に着目し、UDL を活かした授業において、学習者による学び方の目標の設定と自己評価に対して教師から意図的な形成的フィードバックを試みることで、学習者の自己評価の力を高める形成的フィードバックのあり方を探ることである。

2 方法

対象 都内公立学校 第5学年 1クラス27名

教材 新しい社会 5年下（東京書籍）

単元名 自然災害を防ぐ（全5時間）

単元開始前に、ルーブリックに対する自己評価の力を第1段階「適当・背伸び・謙遜」、第2段階「今の自分に合わせる」、第3段階「ルーブリックで達成の有無を確かめる」、第4段階「ルーブリックでの達成の有無をもとに次回の学び方を自己調整する」の4段階に類型化したうえで、毎回の授業後、学年担任2人とともに、学習者のワークシートの「学び方の目標」「目標に対する達成度」「自由記述」から個々の自己評価の力の位置付けと高まりを質的に検討した。

授業では、ルーブリックを用いた学び方の目標の設定と振り返りの活動を取り入れた。ルーブリックの内容は、学習者の学習状況と単元の特性を踏まえた3観点「調べる」「まとめる」「伝える」、3段階のレベル「ビギナー」「チャレンジャー」「マスター」とした。授業展開は、開始時にはルーブリックによる学び方の目標の設定の時間を、終了時には学び方の目標に対する自己評価の時間をそれぞれ設けた。

学習者への適切なフィードバックについて、山本（2012）の「学習を改善する助けとなる10のフィードバック」と学習者27名の学習状況を踏まえ、「ギャップを埋めるフィードバック」と「ポジティブなフィードバック」の2種類のフィードバックを想定した。「ギャップを埋めるフィードバック」とは、学習者の学習課題や改善点を伝えることである。学習者27名の学習状況に、目標に対する学習者の実態に差があるという特徴が見られたため、ルーブリックで選んだ学び方の目標と学習者の実態についての課題や改善点を含めたフィードバックとした。具体的な文言例は「～という目標が達成ですね。～の目標は惜

しかったですね。次はループリックの〇〇レベルを選ぶと目標が達成できそうですか。」等とした。もうひとつの「ポジティブなフィードバック」とは、学習者の学習における長所や強みを伝えることである。学習者27名の学習状況に、自身の長所や得意なことを活かしていないという特徴が見られたため、学習者の長所や強みの価値付けを含めたフィードバックとした。具体的な文言例は「～を端的にまとめられていて、読み手にわかりやすいです。次は、ループリックの〇〇レベルを目指してみませんか。」等とした。

3 結果

学習者の自己評価の力を高めるために、教師からの形成的フィードバックの文言を用いた働き掛けの結果、自己評価の力が高まった学習者は27人中19名であった。この19名の学習者の自由記述には「今の自分のやる気に合わせる」「その時間に学ぶ学習内容を踏まえて自分の目標を決める」「自分の得意な学習方法や自分が苦手なことを知る」「次の時間の自分の目標について考える」等の記述が見られた。

一方で、単元を通して自己評価の力に変化が見られなかった学習者は8名であった。

自己評価の力が第1段階「適当・背伸び・謙遜」に留まった学習者2のうちの1名は、単元当初は授業に参加しない様子であったが、単元が進むにつれて、学習者本人にとって興味があるもの、友達との共同制作だったら取り組みそうなものには参加する姿が見られるようになった。

また、自己評価の力が第2段階「今の自分に合わせる」に留まった学習者6名は、ループリックで選んだ学び方の目標に対して、自身の学習への取り組み方がどれだけ達成できているのかを客観的に捉え始めるようになった。この6名のうちの1名の自由記述には、「次は、マスターレベルにたくさん挑戦していきたいし、もっとうまいまとめ方を身につけたい。チャレンジャーレベルに挑戦してみたら意外に簡単だった。マスターレベルに挑戦できる自信がついた。チャレンジャーレベルが難しかった頃から、長い時間をかけてやってきたら、いまからは、マスターレベルをめざす。」との記述が見られた。

4 考察

本研究は、学習者の個別最適化の進展を検討する方法の一助になり得るものである。今後は、学び方のループリックに限らず多様なループリックの導入や併用、教師のフィードバックに限らず学習者同士の多様な形成的フィードバックの検討が求められる。

5 引用・参考文献

- ・CAST (2018) : 「学びのユニバーサルデザイン (UDL) ガイドライン version2.2 graphic organizer」
- ・山本佐江(2012): 「小学校教室学習における形成的フィードバックガイドラインの考察」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』60 (2)

教員の協働関係構築を目指した 匿名電子掲示板の交流を基盤とする対話の場の設計

横浜国立大学教職大学院学校マネジメントプログラム 修了

本多 聡太郎（神奈川県立高浜高等学校教諭）

1. 研究背景

中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」など、学校内外の組織的な取り組みを求める指摘は数多くされており、佐古（2010）は「個業化」の進行によるデメリットを指摘しており、学校の組織化を図る「協働化」の必要性を述べている。

一方で学校現場においては、組織的な取り組みの実現に難しさがあり、「個業化」から「協働化」への転化は容易ではない。特に高等学校の教員は閉鎖性や相互不干渉性の高さが指摘されており、高等学校組織は「個業化」傾向が強いと考えられる。実施校である A 高等学校の SWOT 分析では、教育活動の改善への意欲がみられるものの、教員それぞれの考えを教員間で共有しにくい状態となっていることが見受けられ、「個業化」傾向は例外ではないと捉えた。

そこで、「協働化」の段階的な実現として、「協働」の基盤となる関係性に注目し、各教員が教育活動の改善へ向け、同僚教員と教育活動の改善に向けて、率直に意見を共有しようとする意欲を高めるアプローチを設計・実施することにした。

2. 研究目的

本研究の目的は、高等学校での協働的な関係構築を目指し、教員間で教育活動の改善を目指した意見を共有する意欲を高めることである。教員間の協働的な関係構築を促すアプローチを行い、学校組織における「協働」の第一歩とすることを目指す。

3. 研究方法

組織開発の考え方にに基づき、「関係の質」を高める意図の対話の場を設計し、実施した。

対話の環境づくりとして、匿名性をもつ電子掲示板（匿名電子掲示板）を 3 週間程度運用し、匿名電子掲示板上で交流を経た上で、教員がテーマについて語り合う、対話の場「おふ会」を設計・実施した。

匿名性によって教員の抵抗感を軽減させ、双方向のコミュニケーションが可能な匿名電子掲示板上に、率直で多様な意見を引き出すことをねらった。対話の場「おふ会」の前に、教員それぞれの考えを整理・把握し、蓄積された意見を活用しながら「おふ会」を展開す

ることで、人間的側面に関わる気づきを得られるような、活力ある対話の場の実現を目指した。

「協働」的なプロセス（佐古 2010 等）における、学校の課題を考えることを対話のテーマとし、概要説明から匿名電子掲示板の交流、対話の場「おふ会」へ接続するまでを一つのプログラムとした。

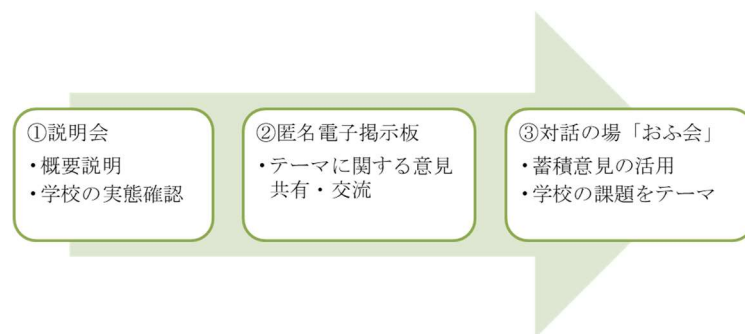


図1 プログラムの全体像

4. 結果と考察

一連のプログラムに参加した教員への影響を、質的分析を中心に評価した。

分析の結果、匿名電子掲示板を設置した目的であった、率直で多様な意見の交流、蓄積された意見によって「おふ会」での対話の活性化へつながったと教員に捉えられていたことを確認した。

一連のプログラムに参加した教員は、同僚教員と学校の課題について共有する機会の有効性の実感や、同僚教員と教育活動について主体的に関わっていく自信を獲得していたことがうかがえた。教員間で率直に意見を共有しようとする意欲について、前向きな変化が見られ、教員間の協働的な関係構築を目指した第一歩の取り組みとして、一定程度の有効性があったと考える。

一方で、本研究はあくまで「協働化」のきっかけであることに限界がある。今後においては、取り組みを小グループ規模から学校全体へ徐々に拡張して、学校全体の協働的な関係構築を促し、具体的なアクションプランの協議・実行へ移していくといったことが考えられる。

5. 主な参考文献

- ・ 佐古秀一（2010） 学校の内発的改善力を支援する学校組織開発の基本モデルと方法論：学校組織の特性をふまえた組織開発の理論と実践. 鳴門教育大学研究紀要, 25：130-140
- ・ 中原淳, 中村和彦（2018）組織開発の探求—理論に学び、実践に活かす. ダイヤモンド社, 東京
- ・ 中村和彦（監修）, 早瀬信, 高橋妙子, 瀬山暁夫（2023）いちばんやさしい「組織開発」のはじめ方. ダイヤモンド社, 東京

探究活動のための ICT 教材について

－ 「散布図と相関」の BYOD 活用実践 －

山梨大学教職大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2 年
功刀 聡将（山梨県立青洲高等学校 教諭）

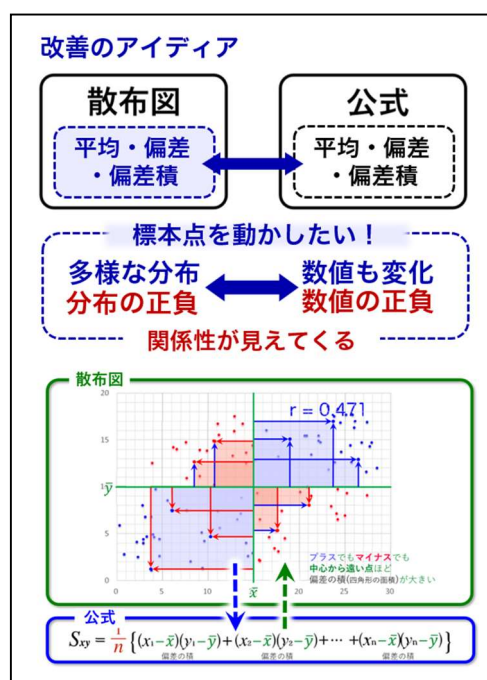
1. はじめに

本研究の目的は、BYOD を活用した数学教材を開発・授業実践して考察することである。題材を理解している教師が提示する ICT 教材と、知識がない生徒が自ら操作する教材とでは、教材の在り方は異なるはずだ。どこまで情報を開示するか、視認性・操作感・機能性が生徒の思考に影響を与える。本研究は、生徒自身が BYOD を操作して直観的に試行錯誤できる ICT 教材開発を実際に行い、気づきや発見につなげる探究活動を授業実践として行った一考察である。

2. 実践題材と探究活動への構想

題材は、数学 I 「データの分析」の「散布図と相関」とした。膨大なデータを複雑な数式に落とし込むため、生徒は何を計算しているのか公式の意味を理解しづらい。探究活動として、「散布図の分布を変化させて共分散公式を観察し、どんな意味を持つのか？」つまり「相関の正負が共分散の正負と一致することを理解すること」を実践することにした。

共分散公式の理解は、散布図の観察が不可欠である。偏差は 2 変量の平均線の交点と各標本点との距離で、偏差積は長方形の面積と解釈できる。偏差積の和を考えれば、正の相関では正に、負の相関では負になると推量できる。これを教師が解説するのではなく、生徒自身に感得させたい。このように考えたときに「標本点を自分自身の指で自由に動かして分布を自由に変えてみたい」という思いが浮かんできた。多様な分布に変化させることで、公式の数値変化を即時に動的に比較観察でき、双方の共通項を自ら見出して結びつける体験が可能となる。「標本点を指で動かす」「散布図への書き込み」の 2 点の実装は Excel では難しいため、GeoGebra で作成した。



3. 授業実践の概要

前時に散布図の正負と強弱の学習、同時に相関係数の数値との関係を示しておく。本時で初めて相関係数公式を見せ、特に分子の共分散公式が重要な意味を持つことを伝える。暫く散布図の正負と強弱とどのように関係するのか考える時間を与え、その後で、10分ほどBYODで自由に教材を操作するグループでの探究活動を行った。授業者は核心に迫る事は言わず、生徒の会話や操作の観察に徹する。様子を見ていて解説できそうな生徒がいたため声をかけ、スクリーンに投影した散布図を使って自ら気づいたことを説明させる場面を作ることができた。

4. ICT教材の設計思想（アーキテクチャ）

- ・視覚的な情報量を少なくする。… 情報過多は思考を阻害する原因になる。
- ・指で動かす直観的操作感を意識する。… 主体的に思考するための自由度を確保する。
- ・スモールステップを意識する。… 情報を見せる順序・段階を工夫し思考を補助する。
- ・適切な機能制限をする。… 自由度の確保により想定外の挙動や数値で混乱を招くことがあるため予め機能制限する。思考制限ではなく思考と試行を妨げないための配慮である。
- ・簡単すぎても難しすぎても思考の妨げになる。… 簡単に情報を開示しすぎると思考も試行もせず達成感に繋がらない。難しすぎると諦めの気持ちが芽生えて思考停止に陥る。

5. 研究のまとめ

今回の実践で、内容の理解を深めるだけでなく、教材の工夫次第で生徒の探究心を刺激することも観察できた。生徒からは「聞くだけではイメージ出来ないものを、自分で動かしたりできるから、より理解し易い。」「自分が気になったところを動かせることで、理解がより深まった。」という声を聞くことができた。

「直観的な操作による自発的疑問（探究心の芽生え）」がトリガーとなり「主体的に思考を働かせる」試行錯誤へ繋がる。「ただ解けた」ではなく、学びに「充実感や達成感といった付加価値」を与え「深い学び」に繋がる。ICT教材も「ただ作る」ではなく、気づきや好奇心をかき立てる付加価値を生み出す仕掛けが必要だ。簡単すぎても難しすぎても探究の妨げとなる。足場かけの匙加減の調節が思考の補助になる。「生徒のこうしたい想いを即座に直観的に実現できる教材」を目指す事が要である。

教材名：Dynamic Scatter Plots Analyzer by Kunugi (dSPAN-kun) 相関変動散布図 教材QRコード

参考文献

- ・今井康晴（2008）「ブルーナーにおける「足場かけ」概念の形成過程に関する一考察」広島大学大学院教育学研究紀要 第一部 第57号 pp.35-42
- ・中村好則（2015）「高校数学科におけるICTを活用した指導とその意義」岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 第14号 pp.37-45
- ・宮崎県教育庁高校教育課 資質・能力育成研究会（2022）授業研究部門(数学)令和3年度 学習指導案①



学校と地域との連携・協力を促進する 学校運営協議会の体制づくり

新潟大学大学院教育実践学研究科 2 年

古塩 豪（見附市立見附中学校教諭）

1 課題意識と研究の目的

筆者は生徒会を担当し、地域との連携を図るために、学校運営協議会（以下協議会）に参加する機会を得た。協議会委員や教職員、地域の方に、協議会運営や学校と地域との連携状況について聞き取り調査を行うと、「教職員の理解や関心」「目的やビジョン、課題の共有」「地域人材・資源の調整や情報の共有」に課題があることを把握した。

これらを解決するためには、協議会体制の改善を図ることが必要だと考え、学校・保護者・地域住民が目的・ビジョンを共有して取組に参画し、主体的に関わっていくためには、どのような協議会体制を構築したらよいか明らかにしていくことを研究の目的とした。

2 先行研究や調査からの仮説

これまでの先行研究や調査から、協議会と関係者の間に中間組織を置くことで、多くの関係者を巻き込めると考えた。さらに、中川・山崎（2014）や印南（2023）の先行研究を確認し、中間組織が「A 情報共有・発信・蓄積」「B 関係機関・人材との調整、ネットワークづくり」「C 活動プログラムの計画・実行・省察」の3つのコーディネート機能を果たしていくことで、学校と地域の連携・協力の促進につながると考えた。

3 研究の内容・方法

（1）中間組織の設置と組織に求める役割・機能

中間組織として、協議会と関係者の間にコアチームとプラットフォームを位置付けた。そして、文科省（2020）の示す熟議と、村田（2023）が田中ほか（2018）の研究を引用して示す熟議により変容した姿の具体を参考に、上の①から⑤を「熟議」プロセスとして仮設定した。コアメンバーの協議（以下コア会議）を発話分析し、「熟議」プロセスがどのように移行しているかを可視化し、構造図を作成した（以下「熟議」構造図）。

<「熟議」の定義（プロセスと要件）>

- ①目標・ビジョン、課題が共有され、
- ②互いの立場や果たすべき役割への理解が深まり、
- ③他者の考えを取り入れ合いながら新たな考えを創り出し、
- ④それぞれの役割分担に応じて方策を検討・修正し、
- ⑤個々が納得して自分の役割を果たすようになる。

（2）目標・ビジョンを可視化する「見中ロードマップ」の作成

「熟議」構造図を生かし、学校経営の基本方針「未来を共に創る」を基に協議されてきたコア会議や協議会、職員会議や生徒会のスローガン検討の内容など、関係者が共通に目指

す目標・ビジョンを1枚の図にした「見中ロードマップ(以下ロードマップ)」を作成した。

(3) 関係者の意識や行動の変容をとらえる方法

ロードマップ実現に向けた過程において、筆者やコアメンバーが発揮したコーディネート機能により、関係者の行動や意識の変容を筆者の見取りやアンケート、インタビュー内容でとらえた。さらに、文部科学省提供のCSポートフォリオ調査により、関係者の意識の変容と実際の姿やインタビューとの関連を分析した。

4 「熟議」する中間組織による新たな協議会体制の実際

ロードマップを活用して第1回協議会を行い、筆者が意図的に各グループにコアメンバーを配置したことにより、コア会議の内容を基に協議が活性化した。畑づくりを始めると、子どもたちが困り感を抱いたため、プラットホーム会議(以下プラ会議)として生徒会地域相談会を設定した。その後ロードマップの「栽培」ステージに取組が進むと、関係者の意識の変容と主体的行動が見られ、新たな活動の創出により教育活動が発展し、充実していった。そして、ロードマップの集大成として、生徒会提案の「友和祭」が開催された。プラ会議によりアイディアを得ながら、子どもたちが主体的に企画や運営を行った。

このように、ロードマップ実現の過程に協議会やコア会議、プラ会議を位置付け、「熟議」で目的やビジョンを共有したことによって、コアメンバーがコーディネーターの役割を果たすようになり、子どもたちの願いの具現のために、学校と地域が協力する体制ができた。

5 CSポートフォリオ調査結果からの考察

調査結果から、協議会参加者の協議会運営に関する意識が高まったことが分かった。また、関係者の意識や活動に関する多くの項目の数値が上昇し、特に教職員の意識に関わる数値が大きく上昇した。そして、子どもの資質・能力への効果は、4回目調査と1年前の同時期に行った1回目調査と比較すると全要素で数値が上昇した。このことから、全国の課題とも共通した研究対象校の課題の解決策として、ロードマップにより目的やビジョンを共有すること、「熟議」する中間組織を位置付けることが有効だと考えられる。

6 総括

本研究を通して、「熟議」する中間組織を位置付けることにより、協議会の機能を高めることが確認できた。さらに、コアメンバーが3つのコーディネート機能を発揮し、コーディネーターの役割を果たしていくことで、関係者の主体的な行動を促していくことが分かった。今後、協議会体制を持続可能な体制としていくことや、どの地域においても新たな協議会体制が有効か検証していくことについて、さらに知見を深めていきたい。

【引用文献】

- ・中川・山崎『『教育の協働推進』と『コーディネート機能』の関係』生活体験学習研究14、PP13-20(2014)
- ・印南友統「双方向性を高めるコミュニティ・スクールの実践-コーディネータの立場から見えてきたもの-」愛媛県新居浜市立金栄小学校学校改善研究紀要実践報告。(2023)
- ・文科省「コミュニティ・スクールのつくり方」(2020)
- <https://manabi-mirai.mext.go.jp/upload/tukurikataR2.10.pdf> (2024.1.10 確認)
- ・村田和代「話し合い参加者の言語的ふるまいの変容-社会言語学的視点からの考察-」日本地域政策研究第30号、P14-P21。(2023)
- ・田中豊治「分権型社会におけるまちづくり協働システムの開発」組織科学 Vol. 32No. 4、p33-p47。(1999)

高いパフォーマンスを目指す学校組織における 「ともに働く」契機について

上越教育大学大学院 学校教育研究科 教育実践高度化専攻 修了
滝沢 雅則（国立大学法人上越教育大学附属中学校）

これからの学校には、専門性を発揮できる質の高い教職員集団を形成することや多様なスタッフとチームを組みながら、家庭や地域と連携することが求められている。

筆者は 2022 年～2023 年の 2 年間、フィールドワークを通して教員との対話を軸に連携を図り、改善につなげるように働きかけた。教員と対話をする中でこれからの学校には、多様な教員が互いを尊重し合い、互いの強みを活かすことができる関係性を形成し、高いパフォーマンスを発揮していくことが大切だと考えるようになった。筆者はこのような関係性を「ともに働く」と位置付けた。この「ともに働く」関係のような、活性化された学校組織に向かうために学校現場では何ができるのだろうかという問いのもと研究を進めた。

多くの教員は「ともに働く」関係性に価値を見出し、その必要性を内面化しているだろう。しかし、「ともに働く」関係を意図せず阻むものがあるとすれば何があるのだろうか。

一つ目として「学校における効率化の重視」があるのではないかと考える。90 年代以降の校長の権限拡大による学校の階層化や PDCA サイクルをはじめとする民間的組織マネジメントの導入などによる学校組織改革や働きやすい職場を目指した職場環境の改善を踏まえると、効率的で機能的な学校組織を目指してきたといえる。これにより、ゆとりや対話・議論の時間を確保することができる可能性があるだろう。一方で、効率化だけを追求することで個々の実践や教育的価値の統制(油布 1999)や余計なことは言わず、責任を外部化するような意思決定の他者依存(鈴木 2011)が現場で加速してはいないだろうか。つまり、効率化だけを求めることは、個々の教員の異議や疑問を潜在化させ、時間と手間のかかる対話や議論を組織として避けてしまう可能性があるといえるだろう。

二つ目として教員の「対人リスクの回避」があるのではないだろうか。学校現場では「学級王国」や「学年の壁」と言われるような自己完結的な組織体制が現存している。また、緊密なグループだけでの安心感や他のグループとの不協和の回避のため、同調を優先する場面もある。さらに、学校内における立場の違いから、配慮や遠慮、評価を下げないために黙認が優先される場面もある。つまり、教員が対人リスクを回避するために、同調や黙認をすることで対話が失われ、互いを知る機会を減らしている可能性があると考ええる。

このような教員の関係性を阻むものがある中で、学校現場ではどのようなことができる

のか、その一例を報告する。

フィールドワークによる個々の教員との対話から、教員は他の集団の状況が見えづらく、日々のコミュニケーション不足を認識していた。また、自分のことだけを優先しているのではないかなどの不安があった。これらは、現場の教員がコミュニケーションや対話を求め、いつでも協力できるように共通理解したいと願い、境界を越えて互いに補い合うことを求めていると捉えることができる。筆者は教員のもつ願いを管理職や研究主任との対話を通して何ができるかをともに考え、教員たちが語り合う場を設定することに至った。語り合う場は、教員の分掌、所属学年、在籍年数などの境界を越えたグループを意図的につくり、「これからの学校現場には何が大事なのか、捨て去ってはいけないものは何か」をテーマに教員たちが思いや価値観を語り合う機会とした。筆者は個々の教員の思いに寄り添い、職場の人間関係や環境改善への支援を意識してきた。当時の校長の言葉を借りれば「学校における産業カウンセラー的な役割」だったと振り返る。

語り合う時間を終えた後、境界を越えた対話には「話すことで安心を得たり、同僚の新たな一面に気付く機会になること」、「対話の価値やその必要性を再認識したこと」、「学校の効率化を実感しつつ、現状を問い直す契機になったりした」などの振り返りがあった。このことから、価値観などを語り合う場を意図的に位置づけることによって集団の対人リスクが軽減し、相互理解が促進する可能性があると考ええる。

今日の働き方改革による、勤務時間管理の徹底や業務負担軽減は、教員個人の業務に専念でき、子供に関わる時間を確保することにつながるだろう。その一方で、それだけでは教員間の関係性を希薄化させる懸念も残る。それゆえに、個々の教員の立場や既存の組織を越えて語り合う場は重要であり、語り合う場は、個人で解決できない課題への糸口になったり、教育について問い直す場になったりすると考える。つまり、語り合う対話の場面は「ともに働く」関係に向かうための契機になるのではないだろうか。

これからの学校に必要なことは学校組織の合理化や効率化を図りつつも、教員が語り合う対話の場を「ともに働く」契機として捨て去らずに、高いパフォーマンスを目指すことだと考える。学校現場における対話を通じて、中原・中村(2018)が組織開発で必要と指摘する同じ方向に向かうための「求心力」と異なる方向を見出す「遠心力」を兼ね備えることで教員一人一人、そして子供一人一人がやりがいや熱意をもって、もてる力を存分に発揮できる高いパフォーマンスを発揮できる学校になると考える。

<引用文献>

- ・鈴木雅博 「学校における組織的意思決定と教師の自律性との関係性-教師が語る言説の機能に着目して-」 『日本教育行政学会年報 No. 37』 2011
- ・油布佐和子 「教師集団の解体と再編-教師の「協働」-を考える」『シリーズ 子どもと教育の社会学 5 教師の現在・教職の未来 あすの教師像を模索する』 教育出版 1999
- ・中原淳, 中村和彦『組織開発の探求 理論に学び, 実践に活かす』 ダイヤモンド社 2018

校務の情報化推進における実践研究 ～養護教諭の ICT 活用力向上を目指して～

富山大学大学院教職実践開発研究科教職実践開発専攻 2年

森本 大祐（富山県立高岡高等学校 教諭）

1 本研究の目的

GIGA スクール構想により、学校における ICT 環境の整備が進み、様々な場面で ICT の効果的な活用が求められている。令和 6 年度の富山県学校教育情報化推進計画アクションプランでは、学習面における ICT 活用は進んでいるが、校務での働き方改革に繋がる活用は進んでおらず、今後は校務の情報化（校務 DX）を進めていく必要があると述べている。

筆者はこれまで多くの業務における校務の情報化に関わってきたが、近年増加しつつある保健室登校の対応に迫られ、業務が逼迫している養護教諭に焦点をあて、養護教諭の校務の情報化による業務改善に取り組んでいきたいと考えた。

2 実践研究の方法

現在、富山県立学校では校務支援システムや汎用クラウドサービス Google for Education が利用できる状況にある。これらを用いて持続可能な業務改善に取り組むためには、教員の ICT 活用力の向上が必要不可欠であると考え。事前に県立高校の養護教諭に ICT 活用に関するアンケートを実施したところ、ICT の活用に苦手意識をもっている割合が多いことがわかった。令和 5 年度富山県総合教育センター科学情報部の調査研究事業において、様々なアプリケーションを体験できる ICT の体験会が、ICT に苦手意識がある教員の ICT 活用意欲の向上に繋がったという報告があったことから、実際の校務に活用できそうな ICT 活用を体験できる機会を設けることが有効であることがわかった。

また、福本ほか（2014）は学校における ICT 活用に関する教員の意識調査を通して「ICT を利用した実践経験を積むことが、ICT の活用による成果認識にも影響を与える」ことを確認しており、実践経験の促進には「試行機会の確保」と「ICT の利便性や有効性を実感できる確保」が必要であると述べている。

以上のことから、実際の校務における様々な ICT 活用を通して、ICT の利便性や有効性を実感してもらい、次年度以降の持続した活用に繋げていきたいと考えた。まずは、年度当初に行われる大変な業務の 1 つである健康診断業務に対して、効果的な ICT の活用方法を提案してみるところから始めた。

3 実践の結果

I 令和6年度の健康診断業務におけるICT活用

健康診断業務でICT活用を実践したA養護教諭は、「個別の生徒データを入力する作業がなくなったことで7日以上業務の軽減につながり、生徒と対応できる時間が大幅に増えた」と語っていた。「次年度以降も実施していきたい」と話していたところからも一定の業務改善に繋がったと考えられる。しかし、令和5年12月のアンケートでは、37校中19校が健康診断業務におけるICT活用を実践してみたいと回答していたが、令和6年7月時点で実践した学校数は7校であった。実践しなかった学校に理由を尋ねるとその主な理由は時間的な要因であることがわかった。関心を惹くことはできたが、年度当初の時間がない中で準備することが難しかったようであった。

II 教師の学び支援塾

富山県教育委員会が主催する「教師の学び支援塾事業」を活用し、県立学校の養護教諭12名に対して、生徒保健委員会で活用できそうなアプリの紹介や表計算ソフトなどの技術的指導を行った。また、協力して校務で活用できそうなツールの開発に取り組み、「感染症報告」と「来室記録」のツールを試作し、実際の業務で活用しながら改良を行っていった。全6回の学び支援塾を通して、参加者にアンケートを実施したところ、参加者全員が「ICT活用力が向上したと感じる」と回答していた。

4 成果と課題

具体的な校務におけるICT活用の実践例を提示することで、利便性や有効性を感じてもらい、そこからICT活用を推進していく計画であったが、今回の健康診断業務におけるICT活用は実施までのハードルが高く、一部の学校しか取り組むことができなかった。しかし、実践した学校の養護教諭が、その後積極的に他の業務でのICT活用に取り組んでいるところから、ICT活用力の向上に繋がっていると考えられる。今後は教師の学び支援塾で開発した取り組みやすいツールなどを県立学校の養護教諭に共有することで、利便性や有効性を感じるきっかけを提案していきたいと考えている。

教師の学び支援塾の参加者へのアンケートから、筆者のこれまでの取り組みを今後も継続していくことが、ICT活用力向上には必要であると感じていることがわかった。筆者の教職大学院での実践研究は終了となるが、これまでの取り組みをどのような形で引き継いでいくのが今後の課題であると考ええる。

参考文献

- ・富山県教育委員会(2024)「富山県学校教育情報化推進計画アクションプラン」
- ・富山県総合教育センター(2024) 授業におけるICTの活用に関する調査研究(第2報)
- ・福本昌之ほか(2014) 教員の意識調査にみる教育の情報化に関する現状と課題(川崎医療福祉学会誌 Vol.24 No.1 2014 33-46)

身の回りの現象を科学的概念を使って見つめ直す生徒を育てる 理科授業—中学校3年理科「生命の連続性」単元を事例として—

金沢大学大学院教職実践研究科教職実践高度化専攻 1年

杉田 智史（金沢市立兼六中学校教諭）

1. 研究の背景

(1) 問題の所在

国立教育政策研究所（2021）によると、TIMSS2019 において、日本の「理科を勉強すると、日常生活に役立つ」という項目に対する中学生の肯定的回答は、国際平均が 84%なのに対して、65%になっている。これは、筆者の実感とも一致する。理科で学ぶ知識や技能は、理科のためのものであって、身の回りのことと結びついていない可能性がある。そこで、次のような研究問題を立てた。

(2) 研究問題

理科の授業で学んだ科学的概念が、身の回りの現象と接する際にも活かされるようにするには、どうすればよいか。

(3) 先行研究と本研究の方向性

学校で学ぶ科学的概念に着目した研究として、ヴィゴツキー（2001）は、科学的概念の長所は、自覚性と随意性にあると述べている。それに対して、生活的概念の長所は、具体性や経験にあるという。科学的概念は具体性に向かって成長し、生活的概念は自覚性や随意性に向かって成長する。理科の授業で学ぶ概念は科学的概念である。科学的概念を、いかにして個人的経験や具体性とつなげていくかが筆者の研究問題である。また、ヴィゴツキー（2001）は、科学的概念が発達するためには、生活的概念も一定の水準まで発達する必要があるという。そしてその間には、発達の最近接領域があるという。佐藤（1999）は、この発達の最近接領域において、教師と生徒との関係、生徒同士の関係の2種類の相互作用があるとしている。本研究では、この2種類の関係についても分析することにする。

次に、日本の理科教育に目を向ける。TIMSS や PISA の平均正答率では、日本は世界の中でもトップクラスにあるが、国立教育政策研究所（2005）によると、成人の科学に関する関心や理解度は、イギリスなどに比べて低い。そこで、奥田ら（2008）は日本とイギリスの教科書を比較する研究を行っている。それによると、日本の教科書は、系統的、分析的であるが、イギリスの教科書は、身近な現象から応用に向かっていているという違いがある。

日本の教科書の弱点を克服する研究として、宮下・加藤（2015）は、現行教科書の単元末に出てくる「生活とつながりのある教材」を単元の導入に持ってくるという研究を行っている。単元の導入で、「単元を貫く問い」を作り、単元末でその問いに対する答えを説明する活動を取り入れている。一定の成果はあるが、課題として、生命や地球分野では「単元を貫く問い」を設定することが難しいことを挙げている。そこで、本研究では生命分野に取り組む。

概念の変容を評価する方法として福岡（2002）は、コンセプトマップを挙げている。授業の前と後でつくったコンセプトマップを並べて比較してみると、概念の変容を評価することができるとしている。また、堀ら（1999）は、メタ認知を意図した自己評価によってきわめて重要であるとしている。本研究でも、コンセプトマップを使用する。

2. 研究目的

身の回りの現象とのつながりから生徒が立てた「単元を貫く問い」と教師の投げかける「身の回りの現象と関連した問い」の2つを軸に授業をデザインし、その授業を通して発達した科学的概念を使って、生徒が身の回りの現象をさらに見つめ直すための要件は何か

を検討する。

3. 研究対象

単元は、中学校 3 年理科「生命の連続性」である。対象生徒は、公立中学校の 3 年生 4 クラスを想定している。

4. 実践計画・分析方法

(1) 実践計画

単元の実践計画を、以下の表に示す。

章	時	学習内容	主な活動や発問（身の回りの現象と関連した問い）
1 章 生物の成長 と生殖	1	単元を貫く問い コンセプトマップ	様々な品種のイチゴを見て、問いを立てる。（単元を貫く問い） 例「イチゴの品種はどのように作るのか」 立てた問いをもとに、コンセプトマップを作る。
	2	細胞分裂	葉ではどのような細胞分裂が行われるか。
	3	無性生殖	五郎島金時（サツマイモ）、加賀しずく（ナシ）などの品種は、なぜ 同じ味を保てるのか。
	4	有性生殖（動物）	兄弟でも特徴がちがうのはなぜか。
	5	有性生殖（植物）	スイカの種子はどのようにできるか。
2 章 遺伝の規則 性と遺伝子	6	遺伝子 形質	イチゴはどのように品種改良を行うか。
	7	遺伝のしくみ DNA	遺伝子組み換え食品にはどのようなものがあるか。
	8	単元を貫く問い コンセプトマップ	第 1 時に立てた問いをもとに、コンセプトマップを作る。 立てた問いに対する答えを記述し、説明する。

章	時	学習内容	主な活動や発問（身の回りの現象と関連した問い）
	1	単元を貫く問い コンセプトマップ	ヒトの進化の図を見て、問いを立てる。（単元を貫く問い） 例「ヒトはどのように進化してきたのか」 立てた問いをもとに、コンセプトマップを作る。
3 章 生物の多様 性と進化	2	植物の進化 動物の進化 遺伝子の変化	魚（魚類）からカエル（両生類）への進化は、どのようにして起こっ たのか。
	3	進化の証拠 相同器官	イヌの前あしとヒトの腕は、どこが似ているか。
	4	単元を貫く問い コンセプトマップ	第 1 時に立てた問いをもとに、コンセプトマップを作る。 立てた問いに対する答えを記述し、説明する。

(2) 分析方法

「単元を貫く問い」と「身の回りの現象と関連した問い」の 2 種類の問いについて、個人、小グループ、全体の順で意見交流をし、その記述や教室談話を分析する。新たな疑問や単元末のふり返りも分析の対象とする。記述と教室談話の分析の基準は以下の表のように設定する。授業の中で、どのレベルの内容がどの場面で表れるのか、また、レベルがどのように変容していくかを見る。レベルが高いほど、身の回りの現象を見つめ直すことができていると考える。

	生活的概念	科学的概念
レベル 1	自分の経験をもとに説明している。	抽象的な用語を用いて説明している。
レベル 2	自分の経験だけでなく、一般的な事象についても挙げている。	抽象的な用語の使用に加えて、具体例を挙げている。
レベル 3	複数の一般的な事象から、規則性に気づいている。	抽象的な用語の使用に加えて、具体例と応用例を挙げている。

5. 引用・参考文献

- ・ヴィゴツキー、L. S.（柴田義松訳）、（2001）『思考と言語 新訳版』新読書社。
- ・奥田雅史・藤田利光・宮永健史（2008）「日・英の中学校理科教材の比較－光の単元－」物理教育, 56（4）、320-326.
- ・国立教育政策研究所（2005）「国際学力調査に見る我が国の学力の現状と指導法の改善」<https://www.nier.go.jp/kyoutsu2/sympo23.pdf>（2024 年 12 月 23 日閲覧）。
- ・国立教育政策研究所（2021）「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2019）のポイント」<https://www.nier.go.jp/timss/2019/point.pdf>（2024 年 12 月 23 日閲覧）。
- ・佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房。
- ・ノヴァック、J. D., ゴーウィン、D. B.（福岡敏行・弓野憲一監訳）（1992）『子どもが学ぶ新しい学習法 概念地図法によるメタ学習』東洋館出版社。
- ・福岡敏行（2002）『コンセプトマップ活用ガイド』東洋館出版社。
- ・堀哲夫・市川直貴・鈴木富美子・松本孝（1999）「コンセプトマップを用いた自己評価に関する研究－イオン概念の学習を中心にして－」日本理科教育学会研究紀要, 39（3）、105-116.
- ・宮下治・加藤寛之（2015）「生活や授業とのつながりを大切にした中学理科授業の実践研究」愛知教育大学教育創造開発機構紀要, vol. 5, 1-10.

校長の省察的組織マネジメントの実践

福井大学教職大学院 学校改革マネジメントコース 修了
水野 涼子（福井市社北小学校 校長）

1 はじめに

令和5年度春、校長として2校目の福井市社北小学校に配属された。と同時に、福井大学教職大学院学校改革マネジメントコースに1年の事前履修を終え、本格的に入学した。私にとって教職大学院とは、何かを教えてもらう場所ではなく、「語り合う」ことを通して、自身の行動や考えを問う場であった。赤裸々でマイナスな感情を伴い辛いときもあったが、それ以上に、新たな気付きと、次への行動へ向かう勇気をもらう場であった。

私自身の変化は、教職員の変化にもつながっていったと振り返る。当時、教授からは「ネガティブだ」と言われたこともあるほど、自身や周りの状況を批判的に捉えていたらしいが、ネガティブに捉えつつも、それを「なんとかしたい」課題とし、省察と実践を繰り返しながら組織マネジメントを行ってきた。教職大学院での学びや自身の省察と実践による学校改革のプロセスを報告する。

2 問題と課題

学校には、その学校らしい課題がある。全校470人ほどだが、不登校・離室・授業妨害が見られた。教職員もそういう子供たちに振り回されており、対応に追われ疲弊している様子であった。授業の不成立、不登校児童の増加、他校からの電話連絡さえ受けることができないくらい、保護者へお子さんの困ったことを日々伝えるだけの教員、不機嫌な職員室などの状況から、子供たちも教職員も安心して学ぶ環境を保障することを最上位の課題とした。

3 実践と省察

日々の対処療法的対応ではなく、学校全体が「授業づくり」に目を向け、語り合うことで、学校や教職員の雰囲気を変えていきたいと考え、以下の取組を重ねた。

(1) 語り合う場（授業づくりやらん会・語ろっさ！）の設定

教職員が子供や授業のことについて気軽に話し合う必要性を感じ、校長主催・自由参加の「授業づくりやらん会」と「語ろっさ！（働き方改革すすんで？）」を設定した。

→(省察)授業の見方や子供の見取りについて課題が見られる。また、必然性がなく、語り合うことに不慣れな様子も見られた。こういった設定をする校長にも、他の教職員にもそれぞれ課題があると感じ、授業づくりや語り合いの意味を感じる機会を増やすことで教職員の雰囲気を変える。

(2) 校内夏期研修会（「はじめにこどもありき（平野朝久 著）」の語り合い・良い実践者による講義）

教職大学院のカンファレンスで語り合うことの良さを実感していたため、本校の教職員にも同じような「語り合う」ことによる充実感を感じてほしいと企画した。課題である授業を見取り、子供の姿で語るの意味について理解をすること、じっくりと語り合うことを通して、自身の学びや様々な観に気付くことを目的とした。やらされ感がなく、充実した研修にするために以下の点を意識した。

① 研修の意義を理解し、主体的に参加すること②集中できる時間や場所を確保すること③達成感や満足感を感じるように、語り合うための心理的安全性を確保すること

その後の様々な取組では、常に上記の3つを意識するようにした。

→(省察)参加者は、自身の授業について子供について、これからについて話をするのができたと思う。各々の振り返りからも自身を見つめ直したり新たな考えが広がったりする様子がうかがえた。心理的安全性が保障され、充実した「語り合い」を継続することできっと学校は変わる。



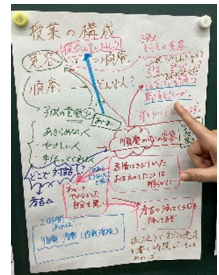
(3)学校改革プロジェクト(やりたいことがやれる、教職員全員が参画できる学校づくり)

夏期研修会をきっかけに、できそうなことは何でもやろうと決めた。校長だけではなく教職員がやりたいことができる、全員が参画する学校にするために学校改革プロジェクトと銘打ち、語り合いの場を設定した。目的は、1学期を振り返り、子供の実態や本校の強みを生かし、自分が本当にやりたいことに取り組める学校づくりについて語ることで、自分の教師観や教育観に気付くことである。

→(省察)年代別・校務分掌別に何度も語り合ったことで各々のやりたいことが明確になった。夏期研修会での学びがあったのか、どの年代の教員も「授業づくり」で学校を変えたいことがわかった。学校改革プロジェクトはいったん頓挫するが、教師の仕事・学びの様々な観のずれに気付くことができた。これまでのような「若手育成」や「教えてやる・教えてもらう」ことで授業力アップをはかるのではなく、「協働」や「学び合う」という言葉が見られ、相互理解のためにも語り合うことが必要だと気付くきっかけになった。授業の見取りを生かし、「語り合い」を中心とした授業研究会に挑戦したいと感じた。

(4)授業公開および授業研究会(授業の見取り、子供の姿で語るスキルアップ)

教職大学院に來ているヨルダン研修生が、本校の授業と授業研究会を参観することをチャンスとした。これまでのような授業者批判にはならず、授業を見取り子供の姿で語るスキルアップが目的である。授業研究会の在り方について、校外の教育機関である、福井県教育総合研究所の校内研修コンサルテーションや福井大学の事業である校内研修高度化推進事業の校内研修コンサルジュと学校全体がつながりを持ち、子供の姿で語るということを徹底した。

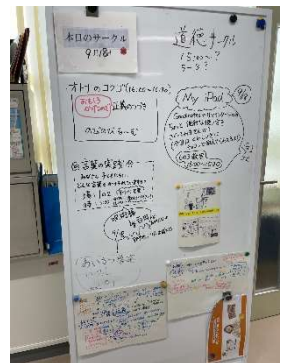


→(省察)授業者はまな板の上の鯉にならずに学び合えるよう授業研究会の持ち方について、何度も話し合いを重ねていった。そのうちに、授業者だけではなく参観者も含めた全員で、互いの学びを支え合いたい、全員で学びをつくりたい、そのような語り合いをこれからもしていきたいと考えた。

(5)教職員が学び合い、支え合う仕組み(サークル・ふらっと参観・カリマネコア委員会)

教職員各々のニーズに合った学びの場をもち、先生方自身が目標をもち自身の力で学んでいくことを目的とした。主体的な学びを推奨する、すなわち夢中になれることを明確にする、勤務時間内で行う、自由参加という同調圧力ではなく、参加しないという選択も教師自身が責任をもってする。

→(省察)サークルについては、10月の学校改革プロジェクト会議の後、年代別の「学び」に対する観の違いが見られたため、折り合いを付けることができずにいたが、教職員が自然に語り合っている姿、わくわくしている姿が見られた12月から開始。また、自習をさせられず、授業公開のない学校であったが、自分の授業について子供を見取ってもらったり語ってもらったりする楽しさを知り、そういった機会をもっと気軽に増やそうと、ふらっと参観も始まった。学校全体でカリマネをすすめるにあたり、それを推進していくカリマネコア委員会も発足した。色々な学びが広がろうとする際に、各々の価値観、教育観、仕事観などの多様性を理解することの必要性和難しさに気付いた。



4 終わりに

「校長で学校は変わる」こういった言葉を聞かたびに、組織の長としての責任を感じ「改革とは」「変わる」とは」と考える。学校が変わらなくてはいけないことは十分承知である。これだけ目まぐるしい世の中ならば、未来の大人を育てる学校が変化し続けなければならないのは当然である。しかし、我々校長は、それを「変えなくてははいけない」と考え、肩に力が入りがちになる。それは、「変える」ことの難しさをよく知っているからだ。だから、私は学び続ける。私にとって学び続けるとは、語り合うことを通して気付いたことをもとに実践する。そして、また語り合い、新たな気付きをもとにまた実践をする…の繰り返しである。私の周りを変えるのではなく、私が少しでも変わるための行動を続けることである。修了した今も短期的・長期的な目標をもち取り組んでいる。今は、校長というより「ともに学び続ける協働探究者」として学んでいる。私自身がそうであるように、本校も立ち止まりながらも変化し歩み続けている。



コミュニティ・スクールにおける 地域力の向上を目指した活動の実践

—コミュニティ・ルームでの地域人材を活かした取り組みを通して—

信州大学大学院教育学研究科教職基盤形成コース 修了

塩原 咲希（長野県千曲市立治田小学校教諭）

1. 研究の目的と方法

本研究は、コミュニティ・スクール（以下、CS）における地域力の向上を目指した活動の実践として、地域人材を活かした取り組みを中心に実践を行うことで地域力の向上を目指すことを目的とする。ここで示す地域力とは地域の人材・環境・教育文化等、学校教育を補完すると共に地域コミュニティ活性に関わる主体的な動きを指す。

2. 研究の実際

2.1 学校と地域住民へ向けた積極的な広報活動とコミュニティ・ルームの開放

筆者は毎週月、水曜日に CS 先進校である K 小学校コミュニティ・ルーム（以下、CR）を拠点に研究を開始した。児童との会話の中で CR は地域住民専用の印象が強く、入ってはいけない教室として位置づいていることが明らかとなった。また地域住民も CR に対して、気軽に訪れやすい開放感を求めていることがアンケート調査の結果、明らかとなった。

筆者はこの結果を受け、CR 印象改善のための声かけや呼び込み活動の他、教員を対象とした CR への関心を高めるための月刊 CR だよりの発行、地域住民へ向けた SNS のグループチャットやメーリングリストを活用した広報活動を積極的に行うことで訪問者数の増加を狙った。

2.2 広報活動と CR 開放における成果

声かけによる即時反応が大きかった児童はその後、児童同士による呼び込みにより、更に訪問者数が急増し、後に定着するようになった。地域住民もこれまで CR での活動がない日は積極的に訪れることはなかったが、大人の学び講座や学校行事での筆者や児童との関わりを通して、交流や話目当てに CR へ訪れるようへと変化した。教員からは CR だよりの感想を伝える声や大人の学び講座への参観の他に、教員と児童の関わりの中で CR を授業で活用する動きや同時期に児童会が主体となって CR の運営を行うなど革新的な動きがみられ、CR はそれぞれの目的の中で主体的に機能するように変化していった。

2.3 筆者が講師となった「大人の学び講座の実施

筆者の初実践である大人の学び講座では「ねこばさみ」製作を実施した。ねこばさみとは布をねこ型に切り、縫い合わせたものに綿と洗濯ばさみを入れ、前足で物を掴むことができる手芸品である（写真）。本実践では大人の学び講座が抱える課題を踏まえ、裁縫を得意とする地域住民 N さんと TT 体制で講座を実施した。



写真 ねこばさみ完成品

3. 研究の成果と今後の課題

本研究ではこれまで CS における地域力の向上を目指し、地域人材を活かした CR での取り組みを通してその実現へと努めてきた。その結果、地域力の向上を目指すには地域住民の主体性を引き出すことが重要であり、本研究の実際（2）から導き出した主体性を引き出すために必要な要素は表に示すとおりである。

表 主体性を引き出す5つの要素

- | |
|----------------|
| I. 広報活動の充実 |
| II. 開放的な場づくり |
| III. 心理的安全性の確保 |
| IV. 自由な雰囲気創出 |
| V. 教員に対する意識改革 |

いずれも最初は筆者のようなコーディネーター的存在が積極的に活動をし、学校と地域を繋ぐ場として CR を管理する働きが必要であるが、その動力は決して永続的なものではなく、表が示す I ～ V を意識した活動を行っていく中で教員や児童が CR を活用していく動き（2.2）や地域住民が大人の学び講座を展開していく姿（2.3）など、学校や地域の回転力に火が点くまで一時的に必要とされる力である。CR は学校内に存在しているが、その運営や管理を学校やコーディネーター的存在だけで維持していくことは現実的でなく、また地域力の向上にも繋がらない。だからこそ、地域住民が CR での活動を通して、やりがいや楽しさを見つけ、主体的に活動していくことは地域コミュニティの活性のみならず、教員の入れ替えが激しい学校教育現場において、教育を補完する大きな力となる。

本研究は CS 先進校を拠点に地域住民を中心とした地域力向上の研究を進めてきたが、このような CS の素地がない学校において、その結果は限定的である。そのため、CS の機能に課題を抱える学校においても本研究の実証は可能であるか、CR の必要性も含め、今後の研究課題としたい。

主 要 参 考 文 献

- 鯨岡峻（2005）「エピソード記述入門 実践と質的研究のために」東京大学出版会
- 文部科学省教育課程企画特別部会（2015）「教育課程企画特別部会 論点整理」
- 文部科学省中央教育審議会（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）』
- 服部直幸（2022）「学びの場として機能するスクール・コミュニティの検討 ―大人の学びからはじまる子供とのつながり―」

義務教育学校における段差と接続を活かしたカリキュラムの開発

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 修了
大羽 幸恵（北方町立教育委員会 主幹兼指導主事）

1. 課題と目的

本町では、将来を担う子どもの適切な教育環境を整えるため、学園構想の施策決定に基づき、2023年4月に2校（北方町立北学園・北方町立南学園）の義務教育学校が開校した。

開校準備として、2018年度に教職員を対象に行った北方町教育委員会の質問紙調査では、今後最も検討が必要な事項はカリキュラム開発であった。文部科学省（2016）「小中一貫した教育課程の編成・実施に関する手引」では、学校間の接続の円滑化だけでなく、異なる学年の接続も含め、9年間の系統性・連続性を重視した改善の必要性が課題として指摘されている。先行研究では、カリキュラム上の段差への対応が検討課題として指摘されている。本町においても、段差に関する調整が課題となっていた。

そこで本研究では、課題に対する解決策を探り、先行事例・研究をもとに段差と接続を活かした小中一貫の9年間カリキュラムについて、教科及び特設教科「北方科」に着目して開発することを目的とした。段差と接続に着目したカリキュラム開発は、先導的な事例が少ない。よって、開発実践は他の義務教育学校においても応用可能性の高い研究となる可能性がある。なお、筆者は義務教育学校開校に係る統合加配として開校準備委員会におけるカリキュラム開発の任務を拝命しており、こうした立場を踏まえて検討を行った。

2. 方法

(1) 開発枠組みの検討

お茶の水女子大学附属子ども発達教育研究センター他（2008）や安彦（2004）の段差や接続に関する議論を参考に開発の枠組みを検討した。本開発実践では、つまずきの要因として段差を捉え、段差について精査し焦点化した上で、調整の視点（軽減もしくは分散）と具体的方途を接合させ調整を図ることで段差の総量調整を行う。これによりなめらかな接続を活かしたカリキュラムを校長会と連携して開発する。

(2) 9年間カリキュラム（教科）の開発・分析

まず教科の系統性と他教科との関連を視覚化したカリキュラムを作成する。その上で8年間カリキュラム検討委員会において、実践化に向けた総量調整の具体案を検討する。

(3) 特設教科・北方科の開発・実践・分析

地域理解をもとに教科との接続等を重視した、北方科の教科書と指導案を作成し、実践

分析を通してカリキュラムの有効性を確認する。その際には、北方科作業部会・北方科実践部会や、北方科審議会の意見を踏まえる。

3. 結果と考察

(1) 9年間カリキュラム（教科）の開発

教科の系統性や他教科との関連を示した9年間カリキュラムの詳細版と、系統性を視覚化した1枚版を2年かけて作成した。実践化

に向けて、町内の全教職員から段差認識の集約を行い、段差の焦点化を通じて重点単元を選定し、総量調整を行った。さらに、強化を図る単元を具体例とともに提示し、前単元との系統性や他教科との関連性を明確化した。これにより、どの教職員でも実践しやすい構成を目指した。カリキュラムを活用した教職員からは、その有効性が高いとの指摘があった。

(2) 特設教科・北方科の開発

北方科のねらいについては、「9年間を通して北方町の自然、文化、歴史などを学ぶことを通し、ふるさと北方への誇りと愛着をもち、未来を切り拓く力を育む」とし、教科書や指導案を2年かけて作成した。地域理解や地域への愛着を育む内容に加えて、異学年交流や地域人材活用、系統性や他教科との関連性を考慮して段差の総量調整を行った。その上で町内の全ての小中学校で先行実施を行い、北方科実践部会での検討を通して、教科書や指導案の更新を行っている。子どもに対する質問紙調査や北方科実践部会の議論からは、具体的方途を考慮したカリキュラムは北方科のねらいの達成に有効であると判断された。

(3) 今後の展望と新たな取組

これまでの取組により、教職員の意識に変容が見られた。6年目の教職員は検討委員会での議論を通じて、子どもの学びを9年間で捉える重要性を初めて認識した。他の委員もつまずきに対する確実な指導を全ての教職員が実践する必要性を了得し、段差と接続を意識し率先して実践する姿が見られた。一方で、教職員が9年間のカリキュラムを見通し、実効性を確保する困難性も表出し、今後の課題が明らかになった。今後は本開発実践の知見を各学園の研究内容や本町の学園推進機構における検討項目に位置付け、町全体で段差と接続を活かしたカリキュラムの推進を図れるよう、有効性を確認し更新を続けていく。こうした取組は他の義務教育学校において状況に応じた適用に寄与することが期待される。

引用・参考文献

お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター（2008）「接続期」をつくる 幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働、東洋館出版社、193p.
安彦忠彦（2004）6-3制を4・2-3制へ-小学校と中学校の接続関係 articulation に関する調査研究一、早稲田大学大学院教育学研究科紀要、14、pp.1-21

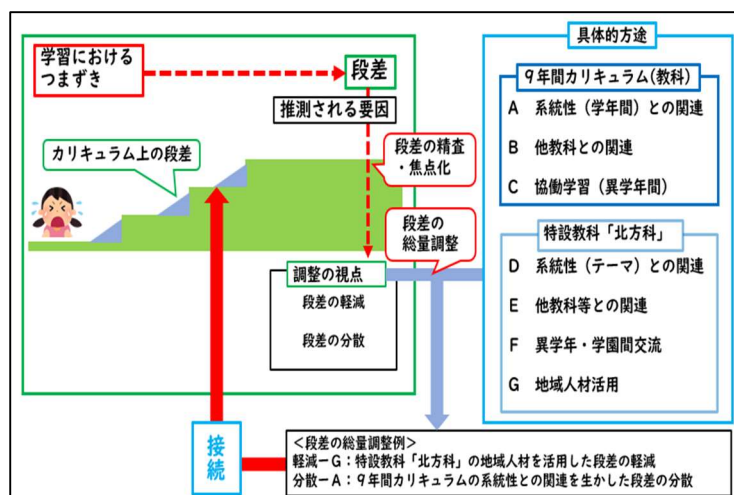


図 段差と接続を活かしたカリキュラム開発の枠組み

制限言語規則と意味順英語作文を利用した英作文指導

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2 年

杉山稔泰（森町立森中学校教諭）

2019 年 12 月、GIGA スクール構想が発表された。GIGA スクール構想は一人一台の端末と高速ネットワークの整備によって ICT 環境を整え、児童生徒の資質能力の育成を実現するというものである。新型コロナウイルスのパンデミックにより、端末とネットワークの整備が急速に行われたが、この時期の学校はパンデミックへの対応で忙しく、ICT の活用に関する研修は充実していたとは言えなかった。筆者の所属校でも ICT 活用の意識は高くなく、教師は効果的な使い方ができているか不安に感じながら使用し、生徒も学習に効果的に使えているとは言えない状況だった。そこで筆者は、教職大学院の実習「学校改善力高度化実習Ⅰ・Ⅱ（以下、実習Ⅰ・Ⅱ）」を、所属校の ICT 活用の課題調査と、課題に対する改善をテーマにして行うことにした。実習Ⅰでは中学校 1～3 年生の英語科の授業を 3 ヶ月にわたって観察し、教師・生徒の ICT 活用の現状を把握することに努めた。実習Ⅱでは実習Ⅰで見えた課題を、生徒の機械翻訳の使い方の改善というテーマで授業を行った。今回は生徒の ICT 活用の課題に絞って報告する。

実習Ⅰから見えた大きな課題は、生徒はインターネットから得た情報を吟味していないということである。吟味とは、調べた結果や、出てきた情報に対して、その情報とどう向き合えばいいかを判断し、使用するかどうかを考えることとする。

機械翻訳における吟味の不足について 2 つ例を示す。中学校 1 年生の女子生徒は、好きな有名人の紹介をする課題で、ある俳優の性格を、天然だ、と表現しようとした。教師から、習っていない単語は Google 翻訳で調べるという指示があったので、「天然」と Google 翻訳で調べ、“He is natural.” と文を書き、教師に提出した。生徒は自身が書いた文が意図したものと違うことに気がつくことのまないまま、発表練習をしていた。中学校 3 年生の男子生徒は、「子どもの世話ができるロボットが必要だ。」と英語で書く課題で、“We need a robot that can” までは自力で書いたが、「世話ができる」を表現しようと、「できるは can だから、世話がわからない」と言い、「世話」と Google 翻訳に入力し、最終的に “*We need a robot that can care child.” と書いた。can の後には動詞の原形が来るという知識や品詞の概念があれば、「世話をする」と入力し、正しい文が書けたかもしれない。

これらの例から、生徒が機械翻訳を正しく使えていないことに関心を持ち、機械翻訳を正しく使うためにはどんな知識が必要かを考えた。そして機械翻訳と作文の関係についての先行研究にあたるうちに、生徒の機械翻訳の使い方に関する足りないことは、機械翻訳を使わない場合の作文に足りていない知識でもあることを感じた。そこで、機械翻訳の使い方と作文能力の向上を関連づけた授業を実習Ⅱで行うこととした。

まず、機械翻訳に入力する日本語を操作する必要があることを生徒に伝えた。中学生が使いやすい制限言語規則として CJEEL (Controlled Japanese for Elementary English Learners) を開発した (表 1)。CJEEL で整えた原文を英語に直す際には、意味順英作文を利用した。意味順英作

文は田地野（2011）で提唱された学習法であり、英語の語順に日本語を並べ替えて作文ができる学習法である。また、意味順英作文に田尻（2011）の考えを組み合わせ、生徒に与えた（表2）。

効果測定テストは、事前、事後、遅延の3回実施した。内容は、そのままでは機械翻訳で翻訳しづらい和文を意味順英作文を使いながら英語に直すものとした。問題は原文の種類から5つに分類され、主語がない問題、動詞が明記されていない問題、ハガ構文問題、慣用句問題、自分で原文を作るような状況を与えられる作文問題であった。これらの問題を2問ずつ、計10問のテストを3回実施した。これらのテストを誤答の種類を視点に分析すると、問題の種類ごとに誤答の傾向が見られた。今回は紙幅の関係から主語ない問題に関する誤答の傾向について報告する。

主語ない問題は、①「宿題を終えました。」、②「ここから富士山が見えるよ。」、③「朝ご飯は食べましたか。」、④「彼のことは知っていますか。」のように、主語を省略したり、文の主題を主語のように表示したりした原文を提示した。①は、主語がない解答(“finished homework.”)が散見された。授業では「英語は主語と動詞をととても大事にする言語である。」と繰り返し伝えた。すると事後テストの②の問題では正答数が増え、誤答も主語がないものは少なく、“Mt. Fuji can see here.”のように、何かしら主語を書かなくてはいけないという生徒の意識を感じることができた。③、④は主語が明記されておらず、提題助詞「は」によって、目的語が主題として示されているものである。③は“Eat breakfast?”のように主語がない誤答が散見され、④は“He knows?”のように主語を勘違いした解答が見られた。生徒が教材で出会う日本語は、「(主語)は(目的語)を(動詞)する。」のように、主語が省略されず、さらに初めに書かれている名詞が主語になるような、英語に訳しやすい整った日本語であることが多い。このような文にしか触れていないと、④の誤答に陥ってしまうことが予想される。また、これらの誤答は口頭ではコミュニケーションブレイクダウンにはならない程度の誤りであり、意味伝達に意識が向く中では、文法の細かいミスは見逃されがちである。しかし、作文の際にはこれらのミスが起きないように、明示的な知識を生徒が発揮できる必要がある。

指導によって主語がない問題の正答率は、事前テスト 25.44%、事後テスト 29.82%、夏休み明けの遅延テスト 44.74%と、回を追うごとに増加したことから、主語がない作文は指導の効果が望める分野であったと言える。遅延テストで大幅に正答率が上がった要因として、生徒は夏休み中に実習Ⅱの指導を振り返るような宿題を課されていたことが考えられる。明示的な指導ののち、ある程度の量の練習を行うことで、知識が定着したのではないだろうか。また、生徒の誤答の多くは日本語と英語の言語としての性質の差が原因であることが想定された。主語に関することとしては、教師は主題卓越言語と主語卓越言語の違いを意識して、生徒に主語が何かを考えさせるような指導を心がけると良いのではないだろうか。

Controlled Japanese for Elementary English Learners (CJEL)

1. 文は短く、簡潔に。
2. 主語と動詞を近くに置こう。
3. 様子を表す言葉も近くに置こう。
4. どこ、いつ、は初めに書こう。

表 1

パターン1 一般動詞型				
疑問文?	誰 何 が	何 する	誰 何 を	どこ いつ
	私が	練習する	サッカーを	公園で 毎日
	I	practice	soccer	in the park every day.

パターン2 be動詞型				
疑問文?	誰 何 が	=	どんな だ	どこ いつ
	杉と山が	=	仲良しだ	最近
	Sugi and Yama	are	good friends	these days.

表 2

参考文献

- 田地野（2011）『どこからやり直せばいいかわからない人のための「意味順」英語学習法』，デイスカヴァー・トゥエンティワン
- 田尻（2011）『英文法これが最後のやり直し！』，ディーエイチシー

施設分離型小中一貫教育の推進に向けた方法的検討

常葉大学大学院学校教育研究科高度教職実践専攻 1年

佐野 律子（富士市立天間小学校教諭）

1. 研究の背景と目的

文部科学省による『小中一貫教育等についての実態調査』が2015年に実施され、主な成果として「中1ギャップの緩和」が挙げられる一方で、課題として、「教職員間での打ち合わせ時間の確保」など、時間の確保や負担感の解消などが報告された。X市では2024年度より小中一貫教育がスタートした。X市は施設分離型の校区が多く、学校間の距離による物理的・心理的な負担や、教職員間の打ち合わせ、児童生徒の交流の時間確保が課題だといえる。研究対象校は中学校1校、小学校2校での施設分離型である。3校の位置は離れており、気軽に交流をすることは難しい。一方で、合同研修会を年間に3回（7月、9月、1月）設定している。これは、3校の教職員が情報共有できる貴重な機会であり、この合同研修会の充実が小中一貫教育の推進につながると考えられる。

2. 研究の概要

本研究では、施設分離型の小中一貫教育の推進に向けた取組のために、合同研修会の充実に向けての開催方法や協議の仕方について実態調査をもとに提案・分析を行った。前述のとおり研究対象校の中学校区では、年3回、3校で分担をし、合同研修会を実施している。合同研修会は3校の教職員が一堂に会し、目指す児童生徒の姿について理解を図ると共に、各学校の取組について理解を深め、成果や課題、今後の取組を共有することができるため、小中一貫教育の基盤づくりをする重要な機会と捉える。合同研修会においては授業参観をし、授業についてのグループ協議、そして研修、生徒指導、特別活動の3つの指導部に分かれて協議をする。7月の合同研修会では限られた研修時間を効果的にしていくために、研修会の視点や目的を明確に示すことや、今後、教職員個々が取組むべきことを見付けられるような工夫をすること、短時間で、焦点化した話し合いにするための手立てを講じること等が必要であることが課題となった。そこで筆者は9月の合同研修会において、共通の視点をもって協議できる「授業づくりシート」と「指導体制検討シート」開発し、活用することを提案した。この2種類のシートには、小中一貫教育目標・目指す児童生徒像、話し合いの視点を明示し、共通の目標や話し合いの視点が意識できるようにすることを目指した。実際の合同研修会では6～7人のグループに分かれ、シートに記入したことをもとに話し合いを進めた。とくに3校で力を入れているICT活用方法などについて、積

極的に情報交換をする姿が見られた。そこで合同研修会後に、3校の教職員 61 名を対象に、「表 1」の 6 項目のアンケート調査（4 件法で回答）を実施した。また、自由記述項目

表 1 合同研修会後の 3 校教員へのアンケート結果

	項目	全体	A中	B小 (会場)	C小
1	授業において「自ら学ぶ子」を視点に考えることが大事だと再確認できた。	3.57	3.68	3.33	3.53
2	「自ら学ぶ子」を育てるために、自分の今後の授業(指導)に活かそうなことがあった。	3.52	3.41	3.47	3.61
3	授業参観用シートで、授業参観の視点を意識して参観できた。	3.35	3.41	3.18	3.32
4	小中一貫教育ビジョンや、支援の方向性について確認できた。	3.33	3.14	3.20	3.45
5	部ごとの記録用シートにより、話し合いを焦点化することができた。	3.38	3.32	3.27	3.42
6	小中一貫教育に向けて、これから自分が取り組みたいことについて考える機会となった。	3.41	3.41	3.40	3.42

も設定し、教職員の意識等を尋ねた。質問項目 1 及び 2 の平均値は 3 校とも他の項目と比べて高くなっていた。合同研修会において目指す児童生徒の姿を意識しながら参観した教職員が多かったことが確

認できる。一方、自由記述からは、中学校教員は、教科の研修を重視し、小学校教員は ICT や UD など授業の手立てや方法を重視する傾向が見られ、中学校と小学校の教員の意識の違いが明らかとなった。

3. 研究の成果と今後の課題

合同研修会の充実を図るために開発した 2 種類のシートの活用により、目指す児童生徒の姿についての発言を増やすことができたことから、シートの有効性が確認できた。また、9 年間の系統的な教育を進めていくために、授業参観等の具体的な教育活動を通して、目指す児童生徒の姿について具体化、共有化できる合同研修会の実施が効果的

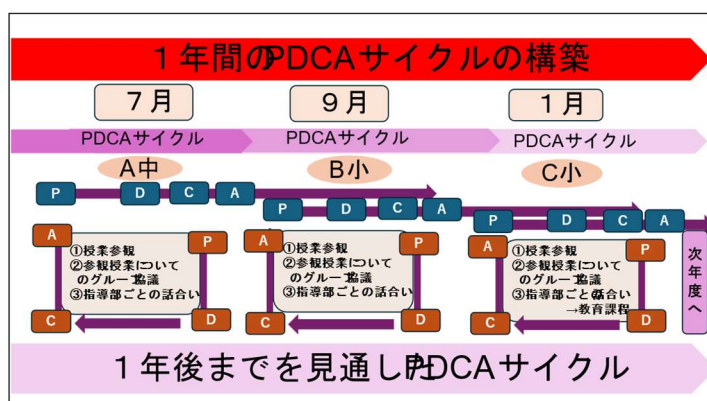


図 1 合同研修会 PDCA サイクルモデル

であることも明らかになった。今後、合同研修会を一層充実させるために、計画的な実施が課題となる。1回ごと単発で終わってしまうのではなく、1回目の合同研修会の課題を2回目の計画に生かし、そして実践を通して2回目の課題を3回目生かす。「合同研修会PDCA サイクルモデル」（図 1）のように、PDCA サイクルを回しながら研修を深化・発展させていくシステムや取組が必要であると考えられる。また、施設分離型の小中一貫教育の推進に向けて、合同研修会の他、小中共通で取り組む「軸となる活動」や「小小連携」の方策等について検討すべき課題を明確にしてさらに研究を進めていく所存である。

4. 主要参考文献

文部科学省、「小中一貫教育等についての実態調査」, 2015.

加藤恵美子「施設分離型小中一貫教育の成果と課題の検討」（『臨床教育学論集』14 号所収）, 29-32 頁, 2022.

知的障害のある生徒の「SOSを発する力」を高める取組

～教職員の「子どものSOSに気付く力」を高める取組を通して～

愛知教育大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了
與語 ゆき枝（愛知県立大府もちのき特別支援学校養護教諭）

I はじめに

近年、学校においては、子どもたちのメンタルヘルスが大きな課題となっている。文科省によると、令和5年度の小・中学校の不登校児童生徒数は、過去最多の346,482人、小・中・高等学校の児童生徒の自殺者数は397人となり、高止まりの状態が続いている。筆者がこれまで関わってきた知的障害のある児童生徒においても、不登校や情緒不安による行動上の問題が多くみられ、メンタルヘルスは喫緊の課題であり、予防的な取組が必要不可欠だと考える。そこで、知的障害のある生徒のメンタルヘルスの問題の早期発見・早期対応を目指し、生徒の「SOSを発する力」を高めることを目的に実践研究に取り組んだ。

II 実態調査

実践研究に先駆け、対象校の児童生徒のメンタルヘルスの問題を把握するため、教職員91名を対象とした質問紙調査を実施した。調査項目はメンタルヘルスの不調の有無について、児童生徒の問題行動の頻度について等、計24項目で構成した。調査の結果、問題行動により支援が毎日必要な児童生徒は277人中75人（27.1%）、強度行動障害の基準に該当する児童生徒は15人（5.4%）となった。メンタルヘルスの不調がみられる生徒について、担任と教務主任、養護教諭2人の四者に回答を求めたところ、教職員の立場や経験等により不調の判断にばらつきがあり、四者がメンタルヘルスの不調があると判断した児童生徒は122人で全校の44.0%であった。そのうち、四者の回答が一致したのは6人（4.9%）、三者の回答が一致したのは26人（21.3%）であった。一般的に子どものメンタルヘルスの不調は身体症状や問題行動として現れることが多いとされ、対象校の児童生徒の問題行動についても、背景にメンタルヘルスの不調を抱える可能性が高いと思われる。しかし、知的障害のある児童生徒は障害により特異的な行動を示すことが多く、メンタルヘルスの不調の判断は難しい。教職員全体で、ある程度共通した判断基準が必要だと考える。

III 研究の方法

実態調査から、生徒の「SOSを発する力」を高めるためには教職員の「子どものSOSに気付く力」を高める必要があると考え、実践研究を構想した（図1）。本稿では、教職員の「子どものSOSに気付く力」を高める取組に焦点を当て、教職員への取組が「生徒のSOSを発する力」に与えた影響について検討する。教職員を対象とした取組を表1に示す。生徒指導提要（令和4年12月）では、教師の精神疾患に関する理解と対応が求められており、子どもの精神疾患に関する知識は必要不可欠と考える。そこで、20XX年7月、参加を希望した71人の教職員を対象（参加率59.7%）に、SCと連携して職員研修を実施した。研修の内容は、SCの講話「子どもに多くみられる精神疾患」と養護教諭による伝達講習「脳科学的に見た発達障害の特性」に加え、グ

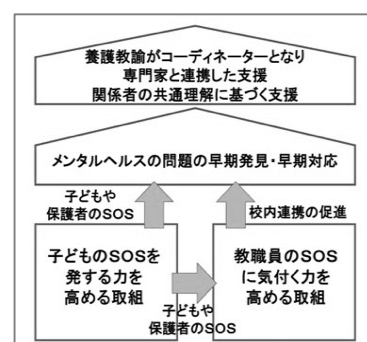


図1 実践研究の構想

ループワークを行い参加者の対話を促した。また、研修の効果を検証するため、事前事後アンケートを実施した。

IV 結果と考察

子どもの精神疾患の研修経験の有無について「ある」と回答した者は、29名（46.0%）であった。次にうつ病、社交不安症、全般不安症の3つの架空事例の診断名の回答を求め、研修前後の正解率について、有意水準1%でマクネマー検定を行った。研修前の正解率はうつ病が42.9%、社交不安症が44.4%、全般不安症が25.4%、研修後の正解率はうつ病が77.8%、社交不安症が90.5%、全般不安症が49.2%となり、全ての項目で正解率が有意に上昇した（うつ病、 $X^2(1)=17.63, p<0.001$ ；社交不安症、 $X^2(1)=31.03, p<0.001$ ；全般不安症、 $X^2(1)=11.13, p<0.001$ ）。これらの結果から、研修により精神疾患の症状を認識する力が高まったと考えられる。

表2は、抑うつ症状のある児童生徒への対応の意識を問う8つの項目の平均点について、研修前後で回答を比較したものである。質問は、生徒への対応における他者との連携の必要性を問うものであり、得点が高いほど望ましい。①～⑧の全ての項目について、研修前に比べ、研修後の平均点が高くなり、②⑥⑦⑧は0.1%の水準で、①④⑤は1%の水準で、平均点が有意に上昇した。

最後に、参加者の感想をSCAT（大谷，2007）により分析した。表3のように表の左から右へと順

表3 SCATによる参加者の感想の分析の例

テキスト	テキストの中の注目すべき語句	テキストの語句の言い換え	左を説明するようなテキスト外の内容	テーマ・構成概念
クラスの子どもを思い浮かべながら話を聞いた。あの子の行動はそういう意味だったんだと分かった。	クラスの子どもを思い浮かべる。子どもの行動の意味が分かる	自己の過去の実践を想起し、子どもの行動に新たな意味づけする	過去の実践と、新たに得た理論とを融合	新たな実践知の獲得

に分析を進め、得られた複数の「テーマ・構成概念」から次のようなストーリーラインを描いた。「子どものメンタルヘルスの問題に適切に対応するためには、子どもの精神疾患に関する知識が必要不可欠であり、日常からSCや精神科学校医等の専門家との関係づくりの重要性を感じた。また、講師の体験した事例から教師自身の実践が想起され、新しい実践知の獲得につながった。」というストーリーラインを得ることができた。

職員研修によって、教職員の子どもの精神疾患に関する知識理解を向上させただけでなく、子どもの背景を理解しようという姿勢を引き出したと考える。そして、問題行動に対し、背景を踏まえた支援、発達支持的な支援を行う職員の増加につながった。これは、教職員のSOSに気付く力、受け止める力が高まったものと捉えることができる。また、教職員が子どもを受け止めることにより、生徒は「自分が受け止められる」体験を重ねることができた。ネガティブな気持ちを素直に言葉にする生徒が増え、教職員はこれに対し、生徒に適度な共感と励ましを示すようになった。このような体験の積み重ねが子どものSOSを発する力を育てる側面もあったと思われ、教職員への取組は、教職員と子どもが相互に高め合うことにつながった。

今回の実践は一部の教職員を対象としたものであったが、今後は全職員を巻き込んだ実践へと広げ、学校全体でメンタルヘルス支援に取り組むことが必要だと考える。

表1 教職員を対象とした取組

項目	時期	内容
調査結果のフィードバック	前年度	児童生徒のメンタルヘルスの課題を共通理解
職員研修	7月	子どもの精神疾患に関する研修
養護教諭との連携	通年	養護教諭による健康相談とコンサルテーション
身近な専門家との連携	通年	養護教諭によるコーディネート

表2 抑うつ症状への対応の意識の変化

質問文 あなたがAさんの担任だとしたら、次のようなことをすぐに行いますか		研修前	研修後	t		P
①Aさん本人に話を聞く	Mean SD	5.44 0.70	5.71 0.62	2.91	**	0.005
②保護者に連絡する	Mean SD	5.32 0.76	5.66 0.71	3.95	***	0.000
③他の教員(学年団等)に相談する	Mean SD	5.75 0.48	5.85 0.41	1.94		0.057
④他の教員(学年団等)と協力して対応する	Mean SD	5.58 0.65	5.78 0.53	2.69	**	0.009
⑤各部の教務主任や部主事に相談する	Mean SD	5.36 0.89	5.64 0.69	2.89	**	0.005
⑥相談支援部や養護教諭等に相談する	Mean SD	4.95 0.90	5.50 0.68	4.86	***	0.000
⑦SCや学校医、SSW等の専門家に相談する	Mean SD	4.25 1.23	5.01 0.86	5.10	***	0.000
⑧主治医に相談する	Mean SD	3.98 1.35	4.78 1.15	4.87	***	0.000
合計	Mean SD	40.52 4.76	43.97 3.96	6.41	***	0.000

*** $P<0.001$, ** $P<0.01$, * $P<0.05$

「自分自身を大切にする授業の実践」

—認知行動療法の考え方を活かして自分自身をケアする力を養う—

三重大学大学院 教育学研究科 教職実践高度化専攻 学校経営力開発コース 2年

越村 真希（津市立西が丘小学校教諭）

〔問題と目的〕

自分の感情をコントロールできないことで、暴言や暴力によって他人を傷つける行為を行ってしまったり、不安な気持ちから生きづらさを抱えたりと、心の不安定さに本人も周囲も悩まされることがある。そして、自分自身を「こうあるべき」「こうしなければならない」と追い込むことで、生きることがしんどくなることもあるのではないだろうか。松浦（2018）は、物事の受け取り方である認知が極端であると、感情や行動の問題を生じさせやすいと述べている。学校は、構造化された環境のため、認知の変容から行動の変容を促したり、行動の変容から認知の変容に至ったりするを経験しやすいと考えられる。

こういった認知や行動に介入すべく小学校で認知行動療法プログラムを実施し、その有効性を検討した研究では、子どもたちの主観的学校不適応感が軽減されたことが実証されている（佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤，2009）。また、学級集団で SST を実施する場合には、個々の子どもの変化だけでなく、仲間関係が良好になるという学級集団としての変化もその効果として得られていることが示されている（大対・松見，2010）。

先行研究を踏まえると、このようなプログラムを実施することに次の3点が期待される。第一に、同じ物事に対しても捉え方次第で気持ちが変わり、気持ちが変わると行動が変わるということである。第二に、行動が変わることで気持ちが変わるということである。第三に、自分の気持ちを我慢せず適切に伝えるアサーティブな伝え方をすることで人間関係が円滑になるということである。これらができることは、生きやすさにつながるとも考えられる。

本研究では、『ぼちぼちいこかプログラム』を実践し、「自分の心を理解し、考え方のバリエーションを増やすこと」と「相手に自分の考えや気持ちを伝える技術を身に付けること」の二つについて効果が得られたかを検討する。

〔方法〕

小学校中学年以上の児童を対象として認知行動療法とアサーションの考え方を活かした『ぼちぼちいこか』プログラムを開発し、実践を行った（表1参照）。このプログラムを特別活動と道徳の時間を活用し、小学4年生を対象に実施した。

表1『ぼちぼちいこか』プログラム内容

第1時	いろいろな気持ちの理解とリラックス法①
第2時	いろいろな気持ちの理解とリラックス法②
第3時	いろいろな気持ちの理解とリラックス法③
第4時	不安階層表の作成『ぼちぼちいこか』階段を作ろう！
第5時	認知再構成法『こんな時どうする？～春さんへの手紙～』
第6時	自動思考から柔軟思考への変換『カチコチロボット』を『ぼちぼちロボット』にしよう
第7時	アサーショントレーニング『I am OK! You are OK! の伝え方』
第8時	プログラムで学んだことのまとめ『自分へのやさしいメッセージ』

加えて、授業実践の前後に児童に考え方に関する質問紙調査、友だちに話しかけたのに返事をされなかったという仮想場面でどう考えるかというワークシート調査、担任へのインタビュー調査、毎時間の振り返りを行い、事前事後の変容分析を行った。質問紙調査では、次の4つの尺度を用い、それぞれ5件法で回答を得た(表2)。

表2 質問紙調査で使った尺度

尺度名	尺度の説明	発表年	作成者
対人傾向不安尺度(否定的評価懸念)	対人場面における不安を測定する児童用尺度	1998	松尾・新井
小学生用ストレスコーピング尺度	ストレスコーピングを測定する尺度	1998	大竹・島井・嶋田
怒り持続尺度	怒りの持続しやすさを測定する尺度	2001	渡辺・小玉
小学生用学級適応感尺度	学級の居心地の良さの感覚、被信頼感・受容感、充実感を測る尺度	2012	江村・大久保

【結果と考察】

質問紙調査の結果について、事前事後で児童に変容が見られたか検定による分析を行った。その結果「学級適応感(居心地の良さの感覚)」のみ、事前事後で有意な得点の低下が見られた。本プログラムの中に、学級適応感を高める活動が少なかったことが考えられる。その他10項目について、有意差は見られなかった。

一方、事前事後のワークシートの分析では、「自分のことを嫌いなのかな」と相手の感情をネガティブに押し量っていた子が、用事や聞こえない可能性を考えられるようになったり、相手を非難するのではなく自分にできる方法を考えられるようになったり、攻撃的な思考の子が「まあ、いいか」と考えられるようになったりするなどの変容が見られた。

また、担任へのインタビューで、児童Aについて、自分の考えを貫き通すタイプであると事前に述べられていたが、事後では、Aの言い方が柔らかくなったり、言い方を工夫したりできるようになったことが語られた。他にも、担任にとって気になる子が気持ちを切り替えることが難しい状況の時、周囲の子がおおらかに声かけをする様子が見られたことも語られた。担任自身、学級の子どもたちが周りの友だちに対して「ぼちぼちいいか」と寛容になってくれたらよいと考えるに至ったことが語られた。

毎時間の振り返りには、以下のような記述が見られた(表3)。

表3 毎時間の振り返り 児童の記述の抜粋

第1時	・気持ちには何かきっかけがあるというのわかった。
第2時・第3時	・いやな気持ちはない方がいいと思っていたけど、ないと困ることを知った。 ・みんなのリラックス法をためしてみたいと思った。
第4時	・難しいことを一気にするのではなくて、ぼちぼちやったらいいんだと思った。
第5時	・いろいろな考えがあるのと、いろいろな行動があることを学んだ。
第6時	・言い方や思っていることを変えると気持ちも変わる
第7時	・言い方を変えると感じ方も変わった。
第8時	・自分に優しいメッセージを送るのはとても大切なことなんだと思った。

質問紙調査の事前事後で良い方向に大きな変容があった児童の振り返りを分析した結果、「班で話した時に、友だちの意見を聞いてこんなのがあったんだと思った」という記述が見られたことから、少人数のグループで仲間と話し合いや活動を行うことが考え方のバリエーションを広げるために有効であることが示唆された。

今後の課題として、質問紙調査で有意な得点の低下が見られた学級適応感を上げるにはどのような活動をしていったらよいのかを考える必要がある。また、ワークシートで変容が見られたことを実際の生活に活かすためには、継続的な声掛けや子どもたちの実態をつかんだ実践の継続が必要と考えられる。

引用文献) 松浦直己 2018 教室でできる気になる子への認知行動療法「認知の歪み」から起こる行動を変える 13 の技法、大対香奈子 松見順子 2010 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル、仲間からの受容、主観的学級適応感に及ぼす効果 行動療法研究 36,43-55. 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 2009 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究 57,111-123.

中学校の交流及び共同学習における連携の在り方とは

—生徒のより主体的な活動をめざして—

滋賀大学教育学研究科高度教職実践専攻ダイバーシティ教育力開発コース修了

北出 未久（守山市立守山南中学校教諭）

1 はじめに

特別支援学級在籍の生徒が交流学級で学習している時、交流学級担任（以下、交流担任）及び共同学習担当教員（以下、教科担当）は通常学級の生徒と全く同様の教育的な関わりをすればよいわけではなく、特別支援学級在籍生徒個々の課題や目標を把握し理解したうえでの関わりが求められる。中学校では教科担任制がとられていることや、中学校卒業後は義務教育とは異なるため、個に応じた細やかな進路指導が求められるという特徴がある。このように、中学校の特別支援学級担任（以下、支援学級担任）にとって、校内で連携を図る必要のある教員は、小学校よりも相対的に多くかつ複雑であると考えられる。そこで本研究では、交流及び共同学習において、校内では教員がどのような情報を共有し、連携していくべきかを検証し、特別支援学級の生徒にとってより主体的な活動に寄与する連携の在り方について考察することを目的とする。

2 研究の方法

研究Ⅰとして、研究校での交流及び共同学習に関する現状と課題を把握するために質問紙調査及びインタビュー調査を行い、校内で教員がどのような情報を共有し、連携していくべきかを検証する（2022年12月実施）。その結果をもとに、研究Ⅱとして、支援学級担任と交流担任及び教科担当が円滑に連携し、特別支援学級の生徒にとってより主体的な交流及び共同学習の実現に寄与する連携の在り方について考察する。

3 結果と考察

研究Ⅰ（質問紙調査と聞き取り）から課題を考察し、研究Ⅱとして課題解決のため実践を行った。

交流及び共同学習において支援学級担任、交流担任、教科担当が一堂に会し、交流及び共同学習に参加するねらいと支援を確認する連携会議は教員間の連携や意思疎通において意義があり、生徒に対してはねらいを明確にして支援を行えるという点において効果的であった。また、支援を考える中で支援学級在籍の生徒へのアセスメントを複数で再考する機会ともなった。従来のように交流及び共同学習に参加したかど

うかだけで支援の評価を行わず、関係者間で支援を共有し継続的に連携を行うことが必要である。ただ、交流及び共同学習を行う場合は交流学級であり、特別支援学級在籍の生徒が集団の中で他者と関わる学びの場の一つであることを考えると、まずは支援学級担任と交流担任・教科担当が主体的に連携を図ることが不可欠であるということは共通理解しておかねばならない。

4 総合考察

交流及び共同学習でのねらいや本人が考えた目標を関係者間で共有することは、教員側にとっても生徒に対して支援のメリハリをつけることができ、生徒自身の目標に沿ったより具体的な支援を考えるきっかけとなった。また生徒にとっても、明確なねらいをもって交流及び共同学習に参加するきっかけの一つになった。このように交流及び共同学習のねらいを確認していくことは、生徒自身にとって主体的に参加するための一つの方法であり、そのねらいを教員が共有しておくことは、生徒に関する支援の方向性がわかりやすくなる一つの手立てではないかと考える。

5 今後の課題と展望

今回の研究から交流及び共同学習において連携する根底には、まずねらいを共有することが重要であり、共有化をすることで、支援学級担任・交流担任・教科担当が支援の方向性を共通認識できるということがわかった。「ねらいの共有化」は特別支援教育において重要な要素といえ、今後は通常学級における特別な支援を要する生徒に対しても同様なことがいえるだろうと思う。ただ、連携する場の設定は、関わる人数が多くなればなるほど難しく、今後はさらに ICT を活用した効率的な連携やそもそものねらいを本人の現状に沿わせたものにするなど、連携においては負担感のない在り方を考案する必要があると考える。3年間という限られた時間の中で連携の在り方についてさらに再考し、生徒の自立と社会参加に向けた交流及び共同学習を追求していきたい。

参考文献

遠藤 恵美子・佐藤 慎二 (2012) 「小学校における交流及び共同学習の課題：A市の通常学級担任と特別支援学級担任の質問紙調査を通して『植草学園短期大学研究紀要』第13号 pp59 - 64」

愛媛県総合教育センター「交流及び共同学習」（平成27年）

福島県特別支援教育センター I - 2「多様な学びの場」☆⑥理解啓発・活用型資料

☆「交流及び共同学習」に取り組む際に

細谷 一博 (2011) 小学校及び中学校特別支援学級における交流及び共同学習の現状と課題：函館市内の特別支援学級担任への調査を通して 北海道教育大学紀要（教育科学編）、66 (1) , pp107-115

大学院で働き方改革の研究をした後の自分の役割について

京都教育大学大学院連合教職実践研究科 修了
森永 正宏（向日市立第3向陽小学校教諭）

1. 研究の背景・目的・方法

（1）研究の背景

今現在、学校現場では教師不足が叫ばれている。人を育てるという魅力的な仕事であるはずの教員のなり手が不足しているのはなぜだろうか。それは、これから教員を目指す若者が、教員の仕事が長時間労働やストレスのかかる仕事であるという現実を知り、教員を目指すことを躊躇しているからだと考えられる。

（2）研究の目的

これから先、教員という仕事が職業として選択され続けるためには、長時間労働やストレスのかかる仕事でブラックだと揶揄される教員の働き方の改善が必要となってくる。文部科学省は働き方改革を進めようとしているが、働き方を大幅に見直したり、働き方改革を最重要課題として取り上げたりしている学校や自治体は少ない。なぜ多くの学校では抜本的な働き方改革は進んでいないのだろうか。原因として様々な要因が考えられるが、その中の一つとして、教員の意識が関係していると考えられる。そこで勤務校で働く教員の働き方や働き方改革に対する意識を通して、勤務校の働き方改革の実態を捉えたい。そして勤務校でどのように働き方改革を進めていけばよいか、方向性を見出したい。

（3）研究方法

A府B市にある中規模校の小学校の教員25名に「働き方改革についてのアンケート調査」を行ったところ、18名からの回答が得られた。加えて、自由記述欄の内容について補足的な説明を聞き取るため、7名の教員にインタビュー調査を行った。

2. 勤務校の教員の働き方と働き方改革に対する意識

（1）勤務校の教員の属性

アンケート回答者18名のうち、男性は7名、女性は11名となっている。教職経験年数は、10年未満が50%となっている。年代は20代が22%、30代が28%、40代33%、それ以上が17%となっている。

（2）勤務校の教員の働き方

1日の学校にいる時間の平均についての回答結果から、10時間33%、11時間28%、12時間22%となっており、10時間から12時間の間が多い時間となっている。10時間の場合は、1日2時間程度の超過勤務と考えることができ、1ヶ月40時間程度の超過勤務と考えることができる。

持ち帰り仕事はあるかについての回答結果より、「たまに」と答えた教員が56%で一番多かった。その内訳は、担任が7人で、他は栄養教諭、理科専科教員、事務職員となっていて、どの立場でも持ち帰り仕事がある日があるということが分かった。

（3）働き方改革に対する意識

働き方改革の目的はどのようなものかについての回答結果から、「教師自身の健康、人生のため」と答えている教員が44%で一番、「児童のため」と答えている教員が27%で二番目に多かった。ただ、自由記述欄の一人ずつ見ると、大きく分けた中でも少しずつ記述内容が違い、勤務校の教員の働き方改革の目的の捉え方は人によって違うことが明らかとなった。

働き方改革を意識した働き方をしているかについての回答結果から、「どちらとも言えない」が50%と一番多く、「そう思う」、「ややそう思う」が23%、「あまりそう思わない」が27%となった。「どちらとも言えない」と答えている理由に、「早く帰ろうと思ってもついついやってしまう」、「労働時間よりも自分が納得できるかどうかで仕事をしている」という意見があった。

3. 勤務校の働き方の実態と今後の方策

(1) 勤務校の働き方改革の実態と考察

勤務校のアンケートから見えてきた勤務校の働き方に影響している姿は、教師文化特有の「献身的教師像」(久富 1992)ではないかと考えられる。「献身的教師像」とは、「教員は子どもたちのために自己犠牲も厭わず献身的に職務を果たす存在であろうとする教員イメージ」のことを言うが、勤務校の教員にもこの献身的教師像が当てはまるように感じる。働き方改革を意識した働き方をしているかについての回答結果で選択肢を選んだ理由には、「自分の勤務時間よりも子どものことを考えてしまう」という意見が多数見られ、在校時間を短くすることよりも児童のことを優先する姿が想像できる。また、持ち帰り仕事はあるかについての回答結果から、「毎日ない」と答えた22%以外の教員は、本来プライベートである時間を削ってまで、児童のために働く姿が見られた。意識的か、無意識的かは分からないが、勤務校の教員は自分たちの姿として「献身的教師」で在り続けたいと思っているのではないだろうか。働き方を変えようとする自分と、働き方を強く意識して働くことが憚られる教員としての自分がいて、ジレンマを抱えているのではないだろうか。そのジレンマこそ、働き方改革を阻害しているものの一部だと考える。

(2) 今後の方策と自分の役割

働き方改革について、これから話し合っていきたいかについての回答結果より、「そう思う」、「ややそう思う」が70%と肯定的な意見が多く、また働き方改革を通じて勤務校がどのような学校になってほしいかについての回答結果から抽出した言葉には、「働きやすい」、「前向き」、「のびのび」など、働き方改革に対して前向きなイメージがあるなど、学校が良い方向に変化してほしいという願いが伝わってくるものであったことから、働き方改革を進めていくことの必要性を感じた。

大学院修了後、2年間ミドルリーダーとして、デジタル化による実務的な仕事の削減、労働時間が短くなるよう若手の学級経営力を高めるサポート、働き方改革についての思いを語れる場の設定などを行ってきた。成果として、同じ志をもつ同僚と協力してデジタル化を推進したことで作業効率が上がった。また、若手の教員の学級経営力が少しずつ向上してきた。さらに、肌感覚ではあるが、今年度の勤務時間外労働は学校全体として減少しているように感じる。ただ、課題として、未だに日常的に行わなければいけない仕事は大きく減少していないこと、教育課程(カリキュラム)を大きく変化させることができておらず、抜本的な改革は行えていないことが挙げられる。

今後も働き方改革について学び、働き方改革の在り方や、考え方を多くの教員に伝えていくこと、同じ志をもつ仲間を増やし、どのような立場であっても教育課程の編成などの抜本的な改革に携われるようにしていきたい。そして、教職が魅力ある職業となるように、より良い働き方改革の形を模索していくことを目指したい。

【引用・参考文献】

久富善之(1992)「日本の教員文化；その実証的研究(1)」『一橋大学研究年報 社会学研究』第29巻, pp. 3-67 (一橋大学 1992)

いじめ重大事態に係る調査報告書の提言を受けた取組みの課題

ー 教育委員会の施策に対する検証報告書の分析を通して ー

立命館大学大学院教職研究科 修了
坂井 辰美（一宮市立大徳小学校教諭）

1 はじめに

2017年、在籍していた市教育委員会で、中学生の自死事案にかかわった。その後、第三者調査委員会の報告を受けて、再発防止の対策に取り組んだ。全国でもいじめを原因とする中高生の自死、あるいは重大事態に至る事案が絶えず、各地で調査委員会が設置されている。また、いじめ重大事態も増加傾向である。

研究対象である調査委員会は、2013年施行のいじめ防止対策推進法第28条第1項では、設置の目的を「重大事態に対処し、当該事態と同様の事態の発生の防止に資する」としている。つまり、調査委員会は再発防止が重要な目的である。しかし、各地の自治体に提出された報告書では、過去の報告書の提言の内容が、再発防止に生かされていないために、同様の事態を引き起こしているとの指摘がある。

そこで、調査委員会の提言内容と、提言を受けて行っている対策の実施状況を分析することで、いじめ重大事態、特に自死事案を起こさないようにしていくためには、今後どのような対策があるのか考えていくこととする。

2 研究の内容

(1) 研究の方法

① 提言内容の分析方法

現在ウェブ上で公開されている調査報告書の中から、推進法施行以降に提出されたもので、自死（未遂も含む）事案を11件選定した。

② 提言を受けて実施している対策の検証活動の分析方法

ア 検証する調査委員会等の活動を理解するに十分な資料が、自治体のウェブ上に掲載されている3つの自治体を選定した。

イ ウェブ上に掲載された資料や議事録を、「検証機関設立の経緯」「活動の概要・議論の内容」「その他、重点的な活動」について分析し、各自治体のいじめ対策、特にいじめ重大事態を起こさない取組みと、いじめ対策が形骸化しない取組みを重点に考察していく。

(2) 提言の分析

① 提言の分析は、総務省(2018)「いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勧告」で用いられた方法で実施した。その結果、11件の報告書の提言は、学校や教育委員会の不適切な対応のどこに重点をおいて提言するかの違いがあるものの、提言内容には大きな差異はないことや、どの報告書の提言も、いじめ重大事態の内容に応じて提言内容の重点化が図られており、提言内容は概ね適正であった。

② 提言の中でも大きなウエイトを占める自死防止対策については、分析した報告書11件中7件で自死予防に関する提言が行われている。

③ 調査委員会の大きな目的は再発防止である。そのため、再発防止の提言には大半の報告書に取り上げられており、その中でも、提言内容の履行を担保する第三者の監視機関（検証機関）の設置を、7件の報告書で求めている。

(3) いじめ対策の評価検証活動

検証できる情報がウェブ上に掲載されている自治体から、兵庫県加古川市、神戸市、仙台市を選定し、次のように考察した。

① 加古川市の事例

評価検証委員会の活動は、2017年から始まり、年3回のペースで5年間続けられた。その間、提言の実施状況を、アンケートの実施、ヒアリングや個別のいじめ事例を評価検証委員会で検討することなどの活動が行われた。いじめ対策の形骸化を防ぐ

方策として、報告書提出後3か月で「いじめ防止対策改善基本5か年計画」を作成・公表したことや、5か年計画にそって学校や教育委員会の対応が、評価検証された後、早急に改善点がフィードバックされたことは、形骸化を防ぐことに有効であった。さらに、「教員の負担軽減」や「量的な検証から質的な検証への移行」なども議論されており、いじめ対策の改善の努力が伺える。いじめ重大事態を防ぐための方策の中でも、評価検証委員会による個別の事例検討会と自殺予防教育の取組みは高く評価できる。

② 神戸市の事例

2019・2020年度の2年間は教育委員会事務局に対するヒアリングを3回。2021年度は、神戸市内3地区の生徒指導地区会、小中学校2校ずつ、教育委員会事務局との意見交換をすることで、評価検証活動が行われた。いじめ対策の形骸化を防ぐ方策として、2020年に策定された「いじめ対応のための実施プログラム」には、4つのテーマを、3期に分けて重点目標が策定された。いじめ対策の緊急性に応じて目標を設定することは、形骸化を防ぐためにも重要である。いじめ重大事態を防ぐ方策として、学校で起きたいじめ重大事案を、学校外の専門家集団「いじめ審」でも検討し、検討内容を学校にフィードバックすることで、学校のいじめ対策を改善しようとする試みは評価できる。

③ 仙台市の事例

仙台市の評価検証委員会の特徴は、教育委員会が過去3度の自死事案を受けて策定したいじめ対策が、提言に対応したものなのかを検証することと、提言の趣旨がいじめ対策に生かされるように、改善案などを提案することである。いじめ対策の形骸化を防ぐ方策は、実施状況等を市民に向けて広報していくことに力を入れている。保護者・市民にもいじめ対策を知ってもらうことで、形骸化を防いでいく効果があると考えられる。また、校長ヒアリングを実施することは、一方的に教育委員会の施策を学校が実施するだけでなく、学校の視点から教育委員会の施策を検証し、学校の困り感を改善したり、市内のいじめ対策を改善したりするうえで効果的である。いじめ重大事態を防ぐ方策として特筆すべきは、小中学校にいじめ対応の加配教員を置いていることである。加配教員は担任を持たず、自校のいじめ対策に専任できる。そのため、いじめ対応を校内システムとして対応できることになると評価できる。

3 考察

3つの自治体の取組みから、今後いじめ重大事態が起きないための手立てを考えていく。最初に、いじめ重大事態を防ぐための対策について考察する。いじめ重大事態の6割以上は、事前にいじめを認知していたにもかかわらず、重大事態を防げなかったケースである。このようなケースを防ぐために、専門家集団が、学校で起きた個別事例を検討したり、校内のケース会議に、SCやSSWなどの専門家を参加させたりするような、教職員以外がいじめ事案に係るシステムが重要である。また、自死予防教育を充実させることは、いじめ重大事態を防ぐためには、重要な視点である。次に、いじめ対策の形骸化を防ぐための対策についてである。教育委員会や学校が策定した「いじめ防止基本方針」が形骸化しているとの指摘が多くある。形骸化を防ぐためには、毎年の見直しや目標設定に工夫が必要である。また、外部の目が学校のいじめ対策を検証し、改善点を学校にフィードバックすることで、いじめ重大事態を防ぐだけでなく、いじめ対策の形骸化を防ぐのに有効である。

今後の課題として、研修のあり方を考えていく必要がある。上記で述べた内容はシステムの改善である。しかし、このシステムを動かすのは教員である。さらに教員を動かすのは管理職である。管理職等がシステムの中で有効に役割を果たすためには、研修が重要となる。3つの自治体でも研修を重視しているが、研修の評価は適切に行われていないため、十分な成果をあげているとは言えない。

4 おわりに

本研究は、すぐに学校教育に生かせるものではない。しかし、今回多くの報告書に目を通し感じたのは、学校でのいじめ対応の不備である。今後再度報告書を見直し、学校のいじめ対応の問題点を類型化するなどの研究を続けていき、勤務校のいじめ対策の改善に貢献できればと考えている。

クラウド共有による他者参照を生かした授業研究の推進

－ M-GTA 分析による概念生成を通して－

大阪教育大学大学院連合教職実践研究科
高度教職開発専攻スクールリーダーシップコース 2 年

岡田 憲典（堺市立八上小学校 教諭）

1. はじめに

平成 29 年告示版「学習指導要領解説総則編」、「GIGA スクール構想」、および『令和の日本型学校教育』の構築を目指して（答申）」の各施策において、授業における ICT 活用やクラウドの活用がどのように求められているかについて整理した。これらの教育施策への理解を踏まえ、授業におけるクラウド共有の活用の有用性に関する先行研究と、教職員の ICT 活用の推進に向けた研修づくりに関する先行研究をそれぞれレビューした。

前者については、福島ら（2015）、佐藤ら（2021）、泰山ら（2021）の先行研究を紹介し、それぞれの研究において示されている、クラウド共有を取り入れることや他者参照を生かすことが児童の学習成果の向上にどのように寄与しているかについての知見を整理した。

後者については、木原ら（2014）、櫻井ら（2011）、草本ら（2024）の先行研究を取り上げ、「ICT 活用に対する熱意がどのように高まるかの要因」や「教員の 1 人 1 台端末活用の促進に影響を与える要因」など、既に明らかになっている知見を整理した。

2. 研究の対象

勤務校の課題を明確にするため、文部科学省（2018）の「教員の ICT 活用指導力チェックリスト」のうち「B：授業に ICT を活用して指導する能力」と「C：児童生徒の ICT 活用を指導する能力」を参考にアンケートを作成し実施した。

アンケート調査の結果を管理職や主幹教諭と共有し、特に児童の共同編集活動に苦手意識を持つ教員が過半数を超えている点を課題として明らかにし、クラウド共有や他者参照をキーワードに据えて実践課題研究のテーマを設定した。

3. 研究の概要

木下（2003）が提唱する M-GTA 分析の手続きに基づき、本実践課題研究で授業者のクラウド共有による他者参照を生かした促進要因を明らかにするためのプロセスを述べた。

授業の検討や記録、その省察の方法については、鈴木（2015）の「ニーズ分析」や秋田（2020）の「教育実践の振り返りと教員間の議論のための 4 つの作法」を参考に進めたことを述べた。このほか、学校全体の取り組みを進めるため、校内研究テーマとの関連性や研修委員会との連携についても触れた。

4. 授業研究の事例とその省察

3 で先述した手続きに基づき実施した授業実践を取り上げた。令和 5 年度の第 1 学年 道徳「友情・信頼（二わのことり）」、第 3 学年 国語「三年とうげ」、第 5 学年 算数「単位量当たりの大きさ」、令和 6 年度の第 2 学年 生活「町探検の様子を報告しよう」、第 4 学年 総合「災害から身を守ろう」、第 6 学年 国語「デジタル機器と私たち」の各単元におけるクラウド共有や他者参照を取り入れた実践事例とその省察について述べた。

5. 概念生成の結果

4 の授業実施後のインタビューで得られた逐語録をもとに M-GTA 分析を行った結果、クラウド活用の促進要因として、「組織文化的要因」「環境的要因」「阻害要因への対応」「施策的要因」「探究的要因」の 5 つのカテゴリと 22 の促進要因を導出した。

木原ら（2014）や草本ら（2024）の先行研究と比較した上で、インタビューで得られた逐語データの関係性を明らかにし、図 1 の通り概念図を生成した。

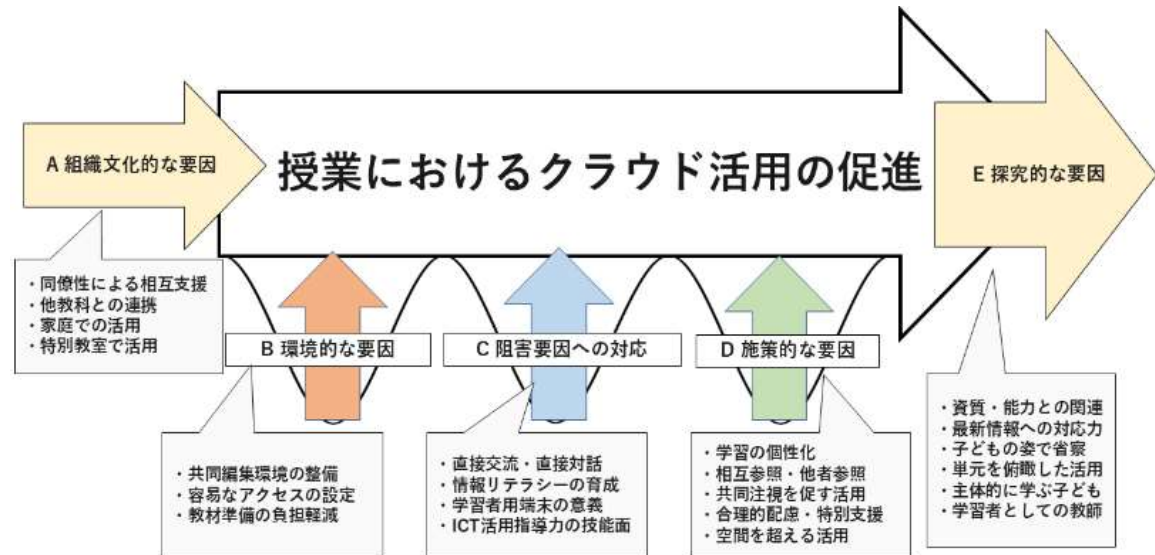


図 1 授業におけるクラウド活用を促進しようとする要因の概念図

6. 概念図をもとにしたアクションリサーチの効果検証

図 1 で示した概念図の効果検証を実施するために取り組んだ、質的・量的検証について述べ、そこから考えられる成果と課題を整理した。

質的検証では、4 名の教員へのインタビュー調査を実施し、概念図との相関を検討した。

量的検証では、令和 5 年 10 月と令和 6 年 10 月に実施した質問紙調査の結果を比較し、対応のない t 検定を実施した。その結果、有意水準 5%以下の p 値を示し、生成した促進要因に基づいたアクションリサーチに一定の成果があることが示唆された。一方で、一部の項目で標準偏差の広がり確認されるなどの課題も明らかになった。

参考・引用文献

- ・秋田喜代美（2000）「アクションリサーチのすすめ〔教育 Today 第 253 号〕」、ベネッセ研究所 <https://www.crn.or.jp/LIBRARY/TODAY/0006.HTM>（最終参照 2024/10/24）
- ・木下康仁（2007）「ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて」、弘文堂
- ・木原俊行、野中陽一、堀田龍也、高橋純、豊田充崇ほか（2014）教師たちの ICT 活用に対する熱意に影響を及ぼす要因のモデル化-日英の教師たちの実践史の比較分析を通じて-、日本教育工学会論文誌、38(2): 157-165
- ・草本明子、長縄正芳、水谷年孝、高橋純（2024）クラウド環境における 1 人 1 台端末活用の促進要因の事例分析、日本教育工学会研究報告集、第 1 号、p. 90-97
- ・櫻井みやこ、和田裕一、関本英太郎（2011）小学校教員の ICT 活用に対する態度と活用実態、コンピュータ&エデュケーション、31、p. 82-87
- ・佐藤和紀、三井一希、手塚和佳奈、若月陸央、高橋純ほか（2021）1 人 1 台情報端末の導入初期における児童による ICT 活用と教師の指導の特徴、日本教育工学会論文誌、45(3): p. 353-364
- ・鈴木克明（2015）「研修設計マニュアル:人材育成のためのインストラクショナルデザイン」、p. 81-82、北大路書房
- ・泰山裕、佐藤和紀、三井一希、板垣翔大、堀田龍也（2021）思考過程の共有が児童の思考に与える影響の検討、日本教育工学会 2022 年春季全国大会講演論文集、p. 25-26
- ・福島耕平、下村勉（2015）「Moodle とタブレット端末を活用した学習成果の共有・交流が児童の知識獲得に与える影響」、コンピュータ&エデュケーション、39、p. 46-49
- ・文部科学省（2018）教員の ICT 活用指導力チェックリスト https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/05/17/1416800_001.pdf（最終参照 2024/10/24）

「リフレクション」の応用可能性に関する研究 -教育現場における「振り返り」との違いから-

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科 教育実践高度化専攻 2年
鎌田 寿晃(秋田市立外旭川中学校教諭)

1 本研究の背景と目的

平成 29 年および 30 年告示の学習指導要領では、振り返りの充実が求められている。各教科においては、授業研究会等でそれぞれの文脈に応じた振り返り研究が為されていると考えられる。しかしながら、全校体制で行われる学校行事や、複数の教職員の共通理解が求められる短学活、清掃、日記・計画表の振り返り欄、給食、体験活動、生徒指導、不登校児童生徒などの振り返りの在り方について、より適切な方策を検討することは容易ではない。国立教育政策研究所(2023)には、特別活動の振り返り事例が複数掲載されているが、その背景となる理論にはふれられていない。NITS(2024)の研修プラン「B7」および「B21」は、振り返りについての研修ではあるものの、その対象は児童生徒ではなく、教職員の振り返りである。したがって、振り返りに関する学術的な先行研究を参照する必要がある。しかし、玉木(2021)は、特別活動の文脈において、「振り返りそのものへの問いや研究的価値について」論じられている研究は、「未だ十分ではない」と指摘している。

以上のことから、振り返りに関連する学術的な先行研究の知見を明らかにした上で、それを学校における振り返りに応用しうる可能性の検証を本研究の目的とする。

2 研究方法

振り返りに関連する文献研究を行う。リフレクションおよび省察の先行研究もその対象とする。

3 結果および考察

振り返りについて、その起源を明確に指摘する先行研究は、管見の限り見当たらない。しかし、「生活綴方」(川地 2017)には、現在の振り返りとの密接な関連がうかがえる。また、『学習指導要領 国語科編(試案) 昭和 22 年度』では、「ふりかえらせ」の記述がある。国立教育政策研究所(2013)が、「指導と学力の関係」と「見通し・振り返り学習活動」について報告し、中央教育審議会(2016)の答申においても「振り返り」について複数言及されたことにより、今般の学習指導要領等改訂の方向が示され、現在に至っている。堀(2019)は、構成主義に基づく「一枚ポートフォリオ評価(OPPA)」を提唱している。厳密には「振り返り」ではないものの、その実践においては重複する部分もあり、多岐に渡る実践が継続されている。

リフレクションについて、ショーン(1983=2007)およびコルトハーヘン(2001=2010)は、振り返りとリフレクションが異なることを明確に指摘している。他方、前田(2023)は、振り返りとリフレクションを同一に扱っている。NITS(2024)の「研修プラン B7」は、振り返り、省察、リフレクションの語を並列的に用いている。

省察の語は主に教師教育において用いられている。佐久間(2014)は、「省察ブーム」によって「省察という語が無定義なまま乱用された」と指摘している。吉永(2017)は、佐久間、秋田、ヴァン・マネン、グリメット、ショーンの先行研究を踏まえて、「技術的省察」「実践的省察」「批判的省察」の「省察の3つの次元」を主張している。

4 まとめと今後の展望

学校における振り返りは、その概念の精緻化よりも実践の蓄積が中心となってきたと考えられる。

振り返りの実態は多様であり、定説があるとは言い難い。そして、リフレクションおよび省察に関する議論は途上にあり（山崎ら 2024）、それが指し示す範囲は広い。振り返り、リフレクション、省察の多様さを可変性と捉えるならば、リフレクションおよび省察の知見を振り返りに応用することは可能であると考えられる。また、これらの共通点として、自身の経験から学ぶことと、学んだことがらを次の事象につなげようとしていることが挙げられる。したがって、本研究における振り返りの定義を、「自身の経験を丁寧にみつめなおし、これからに活かすこと」と言えるのではないだろうか。表 1 は、本研究により導出された振り返りの分類方法であり、これに関する実証研究を今後進めていきたい。

表 1 実践における振り返りの 5 類型

類型	名称	振り返りの内容
5	変革的な振り返り (へんかく)	自身への決意、周囲への提案も含めて、よく考えて、振り返っている。次を見通し、行動しようとしている。①②③
4	実践的な振り返り (じっせん)	学んだことがらを、他のことにも応用しうることを含めて、よく考えて、振り返っている。次を見通し、行動しようとしている。①②③
3	技術的な振り返り (ぎじゅつ)	上達するために必要なことについて、よく考えて、振り返っている。 ①②
2	感想 (かんそう)	事実・状況と、それについての思考、感情、ねがい、感想を書いている。 ①②
1	事実・状況(じじつ)	事実・状況を書いている。①

付記

表 1 の①は「知識・技能」、②は「思考・判断・表現」、③は「主体的に学習に取り組む態度」である。「批判的省察」は、エージェンシーの議論を踏まえ、「変革的な振り返り」とした。また、カッコ内のひらがな表現は、児童への提示を意図している。さらに、本類型は段階ではなく、グラデーション的な類型を想定している。なお、紙幅により議論できなかったが、リフレクションおよび省察では、その困難さや、心理的な痛みが生じうる可能性が指摘されている。また、教育領域に用いることが可能な先行研究は、大きく 3 系統もしくは 4 系統に分類しうる。さいごに、本研究は筆者の大学院での研究全体の一部分であることを申し添える。

謝辞

指導教員である吉田夏帆先生には、具体的なご助言はもちろん、研究そのものについて、たいへん深く、きわめて丁寧なご指導を賜りました。本当に、心より感謝しております。

【参考文献】

- 川地亜弥子, 2017, 「書くことによる実生活と教育の結合」 田中耕治編著『戦後日本教育方法論史(上)——カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜——』株式会社 ミネルヴァ書房, 47-66.
- 国立教育政策研究所, 2013, 平成 25 年度 全国学力・学習状況調査クロス集計結果について(概要), <https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/> 2024.11.6 確認
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター(2023) 学校文化を創る特別活動【中学校・高等学校編】 文部科学省, https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/tokkatsu_j-h_leafb_1.pdf 2024.11.6 確認
- 佐久間安紀, 2014, 「第 2 節 世界における教師教育研究の展開」 日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社, 224-227.
- 玉木博章, 2021b, 『「振り返り活動」の指導に関する考察(2)——文化祭後の高校教員への調査を通して』『教育保育研究紀要』7: 27-37.
- 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等について(答申) 文部科学省, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm 2024.11.6 確認
- 独立行政法人教職員支援機構(NITS)(2024) 振り返りの記述を分析し教科等横断的な視点を見いだす: 研修プラン B7 講義等を振り返ることを通してその内容を深く理解する: 研修プラン B21, <https://www.nits.go.jp/materials/plan/> 2024.11.6 確認
- ドナルド・A・ショーン, 柳沢昌一・三輪建二監訳, 2007, 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.(Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How Professionals Think In Action, New York: Ashgate.)
- 堀哲夫, 2019, 『新訂 一枚ポートフォリオ評価 OPPA——一枚の用紙の可能性』株式会社東洋館出版社.
- 前田康裕, 2023, 『まんがで知る デジタルの学び 2——創造的な学びが生まれるとき』株式会社さくら社.
- 山崎準二・高野和子・浜田博文編, 2024, 『「省察」を問い直す——教員養成の理論と実践の検討』株式会社学文社.
- 吉永紀子, 2017, 「第 11 章 授業研究と教師としての発達——観を編み直す学びに向けて」 田中耕治『戦後日本教育方法論史(上)——カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』株式会社 ミネルヴァ書房, 247-266.
- F コルトハーヘン編, 武田信子監訳, 2010, 『教師教育学——理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』株式会社学文社.(Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education, Routledge.)

中学校社会科歴史的分野における唐古・鍵遺跡の ESD 教材開発 —認知考古学と古気候学の視点から—

奈良教育大学院専門職学位課程 ESD マネジメント領域 2 年
井上 岳海

1. はじめに

現行の学習指導要領の前文に、「持続可能な社会の創り手の育成 (ESD)」が明記され、ESD がその基盤的理念として位置付けられた。さらに、2023 (令和 5) 年 6 月 16 日に閣議決定された第 4 期の教育振興基本計画では、2040 年以降の社会を見据えた教育政策における重要なコンセプトとして「持続可能な社会の創り手の育成」及び「日本社会に根差したウェルビーイングの向上」を掲げている。予測困難な時代のなかで、生徒が主体的に自らが社会を創出していかなければならないことから、これからの教育が今まで以上に ESD を重要視し、学校現場において幅広く ESD が実践されていくことが期待されている。

そのようななかで、中学校社会科における ESD の研究や実践は、現代的な事柄を扱うことの多い地理的分野や公民的分野を中心に行われているものの、過去の事象に焦点を当てる歴史的分野においては多くない。しかしながら、ESD を実践していくには、過去の事象を通して現代を見つめ、未来を創出していく視点が重要である。また、ESD は価値観と行動の変革を促す教育であるため、過去の事象を身近に感じさせるとともに、当事者意識を醸成していく必要があると考える。

2. 研究の目的と方法

本研究は、中学校社会科歴史的分野における埋蔵文化財を活用した ESD の教材開発を目的とした。そこで、弥生時代の主要な遺跡である唐古・鍵遺跡に着目し、古代人の認知を研究する「認知考古学」と、古代の気候を研究する「古気候学」の視点を援用して教材開発を行った。

3. 唐古・鍵遺跡を活用した授業実践

唐古・鍵遺跡は、奈良盆地の中央に位置する、日本最大級の弥生時代の環濠集落であり、約 700 年間存続している。700 年間存続しているということは、何かしらの持続可能な要素が内包されているのである。この要素を、認知考古学と古気候学の視点を援用しながら

探求していくことで、自然環境に適応した生活を行っていたということに気づき、古代人の知恵や工夫に共感することで持続可能な社会の創り手を育むことができる（図1）。

従来の弥生時代の授業では、中国や朝鮮半島からの稲作の伝来に伴って争いが増加すること

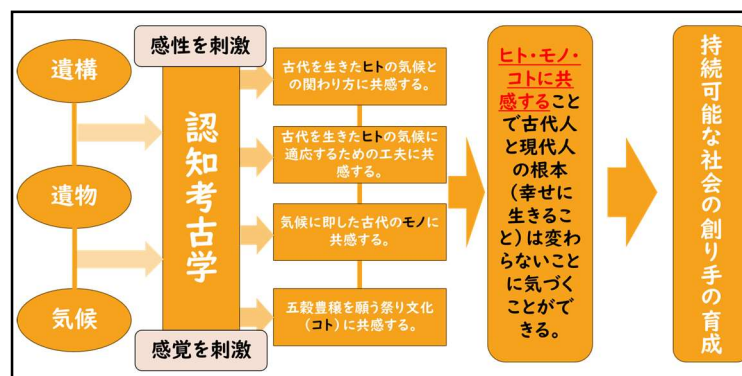


図1 認知考古学と古気候学の援用のイメージ

が基本となっている。その顕著な例として、柵や多重の環濠を張り巡らす佐賀県の吉野ヶ里遺跡を扱うことが多いが、唐古・鍵遺跡を見てみると、多重の環濠を有するものの、柵や見張り台がなく、争った痕跡がほとんど確認されない。このことを、生徒が遺跡同士を比較することによって導き出しており、弥生時代の社会像をクリティカルに捉え直すことができていた。さらに、古気候学の視点から、唐古・鍵遺跡で使用された木材の樹種からどんな気候であったかを、木の年輪を数える活動を通して、遺跡の年代決定法と過去の気候がわかることを理解していた。また、認知考古学を援用して、古代の人々の自然環境との関わりを考察することによって、古代人の知恵や工夫に共感している様子が窺えた。

他方で、本実践を行う前後に気候変動の関心度を測るためのアンケート調査を行った。実践前は、気候変動への関心度が高くなかったが、授業後には関心度が高まり、気候変動の解決に向けた行動を取りたいと考える生徒が増加していた。

4. おわりに

本稿では、中学校社会科歴史的分野における唐古・鍵遺跡のESD教材開発について述べた。唐古・鍵遺跡のような埋蔵文化財を活用したESDの教材開発を考えると、認知考古学と古気候学の援用することが、生徒の価値観と行動の変革を促すのに有効だと考える。古代人の知恵や工夫を考える際に、認知考古学の視点を援用することで古代の事象を

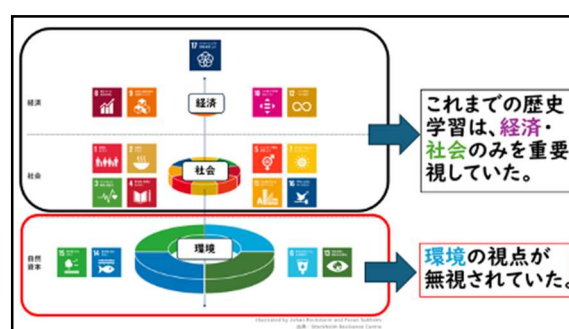


図2 中学校社会科歴史的分野の在り方

身近に捉え、当事者意識を育むことにつながる。また、これまでの歴史的分野の学習では、経済や社会を重要視していたが、古気候学の視点を援用することで、環境要因を考える契機になるだろう（図2）。

今後の課題としては、他教科との連携を明確に示し、行動化を促すためのカリキュラムを構築していくことである。

自分の「読み」に言葉を与え、自分の「読み」を伝える力を育成する国語単元のデザイン

和歌山大学教職大学院教育学研究科 2 年

岡崎夕貴（和歌山市立和佐小学校）

1. 研究目的と背景

これまでの国語科の授業づくりにおいて筆者は、以下のようなことを意識してデザインし実行してきた。それは、国語科には、定着させるべき「正解」の読み方があり、その読み方を児童全員に習得させることであった。このような国語科の授業は息苦しく、様々な課題を有する児童一人一人のニーズに対応することが出来ない。今、求められている国語の力とはどのようなものであり、それらを児童に保障するためにはどのような手立てが必要なのか。今求められている国語の姿を整理し、実現するための手立てを追究した。まず、文部科学省が示す現在求められている教育の在り方を整理するとともに、グローバル経済の視点から求められている国語科の在り方について整理する。

文部科学省は現在、子供たちの目指す姿を「主体的・対話的で深い学び」を実現している姿と定義している。教員はその目指す姿を学習時間に見られるよう、授業改善が求められている。この主体的で対話的で深い学びの実現を目指すために、令和 3 年 1 月に中央審議会より提出されたのが、『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」と題した答申である。これは、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための具体的な方策として提出されている。

また、グローバル経済の視点として、畑村洋太郎氏¹⁾は、日本経済新聞 2023 年 8 月 16 日のインタビュー記事にて正解主義の教育から脱する必要性を指摘している。また、2000 年の PISA 調査の結果を受けてドイツでは、読解に関する再定義として、「読者は文章を読む際に自ら『文に意味（意義）を与える存在』であると認識すること」が必要であるとしている。先の畑村氏の主張とドイツが再定義した読解の定義を重ねれば、「私がどのように読んだのかを相手に主張し、相手とやり取りする中で考えをより豊かにすること」が、現在求められる国語科の姿であると考えることができるのではないだろうか。

2. 個別最適・協働的な学びを実現する「ロングレンジの学習」

水戸部修治（2023）²⁾は、「個別最適な学び・協働的な学び」を通して、「主体的・対話的で深い学び」に至ることを目指して「ロングレンジの学習」を提案している。「ロングレンジの学習」は、次のように水戸部（2023）²⁾により定義されている。

子供たちが魅力的な言語活動のゴールに向かい、ゴールイメージや解決方法などの見通しをもって、学習活動等を選んだり決めたりするなど試行錯誤をしつつ自律的に判断して学習活動を進めるための一定程度の長い時間を確保した柔軟な学習活動の枠組

また、ロングレンジの学習では、次のような8つの具体的な取組が挙げられる。

- ①学ぶ必然性が感じられる魅力的な言語活動の設定 ②単元のゴールモデルの提示 ③ペア交流（対話を中心にした授業展開） ④読書マトリクスの提示・全文揭示の提示 ⑤全文シート ⑥ペア交流時のモデル動画の提示 ⑦多彩な並行読書用図書の提示 ⑧めあて→振り返りの接続

上記の具体的な取組を導入し、児童が自律的に判断して学習活動を進められるような一定の時間を確保した単元計画を行い、実践を行った。

3. 実践・および児童の変容

2023年11月に5年生の2学級にて「大造じいさんとがん」「和の文化を受けつぐ」「和の文化を発信しよう」の教材で先行実践を行った。先行実践の課題を踏まえて、2024年4月から12月まで9つの教材で「ロングレンジの学習」をベースとした実践を行った。児童の変容として以下の3点が確認できた。1点目は、どの児童も45分間をアクティブな状態で過ごせるようになったことである。2点目は、児童が自律的に学習を調整できるようになったことである。3点目は、自分の読みを伝え合うペア交流を通して、自分に必要な読みの視点を児童が獲得することができるようになったことである。

4. 成果と課題

「ロングレンジの学習」は、日常生活の読書活動の活性化を大きなゴールとしている。そのため、単元の中に並行読書を位置付け、並行読書材を用いて言語活動を行うことを重視している。しかしながら本実践では、「和の文化を受けつぐ」「和の文化を発信しよう」の合同単元と「大造じいさんとがん」の2つの単元でしか並行読書材を導入し

て学習活動を行うことが出来なかった。その原因としては2点挙げられる。1点目は時数の制約である。1学期の物語教材では、時数の配当が最大6時間であった。そのため、導入、範読と自分の問いの作成、単元のまとめに3時間を充てると、教材文の言語活動に3時間しか残らなくなる。並行読書材を用いた言語活動を加える時数的な余裕がなかった。2つ目には、言語活動でねらう指導事項が多すぎたことである。言語活動でねらう指導事項が多くなるほど、ペア交流で読み深めるために必要となる時数が増えてしまう。年間計画を作成し、それぞれの単元で重点的に扱う指導事項を決定し、優先順位を設ける必要があると感じた。12月に実施した「大造じいさんとがん」は、複数の叙述を関連付けて人物像をとらえることを全員に到達してほしい最優先事項とした。これにより、「大造じいさんとがん」では、8時間で教材文と並行読書材の2つの言語活動を行うことができた。指導事項に優先順位を設け、言語活動で扱う指導事項を絞り込むことが、並行読書を導入する上で必要であると感じた。

参考文献 1) 2023年8月16日. 教育岩盤—突破口を開く—. 日本経済新聞

2) 水戸部修治(2023)国語授業の「個別最適な学び」と「協働的な学び」明治図書

考察 ～成果と課題～

成果（児童）	課題（児童）
○どの児童もアクティブな状態で45分間を過ごせるようになった。	○読書活動とのつながり
○児童が単元の学習活動を見通し、自律的に自己の学習を調整するようになった。	○多様な意見を求めるような興味の広がり至れていない。
○自分の問いを追究することで、自身にとって必要な読みの視点を獲得できるようになった。	
成果（実践について）	課題（実践について）
○単元計画の際に、欠かせないポイントが見えてきた。	○並行読書の導入・時数的な課題・導入のタイミングの課題
○ペア交流を活性化させるための有効な手立て	○指導事項の優先順位の決定

通常の学級における自立活動の内容に着目した 学級活動の実践に関する研究 —すべての子どもが安心して学べる学級づくりをめざして—

島根大学大学院教育学研究科教育実践開発専攻 修了

加藤 梨恵子（雲南市立木次小学校教諭）

1 研究の背景

文部科学省（2022b）によれば通常の学級に在籍する児童生徒のうち、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒は約 8.8%であることから、特別支援教育をベースにした学級経営は喫緊の課題である。そこで筆者は、小学校の通常の学級における学級活動の時間に自立活動の内容に着目した指導を行うことで、文部科学省「生徒指導提要」（2022a）が示す「発達支持的生徒指導」を「全ての児童生徒に」「常態的・先行的に」行えるものと考えた。

2 研究の目的

研究の目的は、以下の2点である。

- ① 通常の学級における自立活動の内容に着目した学級活動の実践から得られた児童の変容を明らかにすること
- ② 通常の学級における自立活動の内容に着目した学級活動の実践を通じた授業分析を行い、自立活動の内容に着目した学級活動の指導のあり方について提案すること

3 方法

まず、「自立活動の内容に着目した学級活動」の理論的整理・定義づけを行うために、研究開始時公立小学校第3学年児童39名（知的障害学級在籍児童1名・情緒障害学級在籍児童4名を含む）の実態把握、自立活動の内容と学級活動の内容の関連性の検討、自立活動の内容のうち通常の学級において特に重要な項目の検討・整理、研究構想の提示を行った。これにより、「自立活動の内容に着目した学級活動」の3

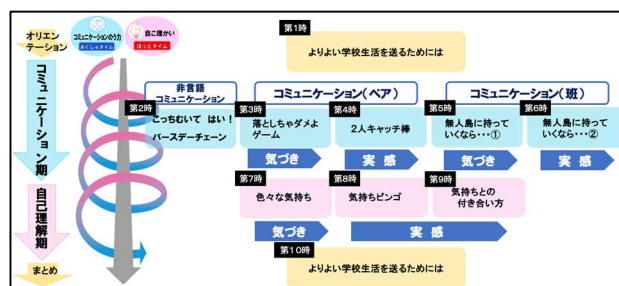


図1 授業構想

本の柱として、コミュニケーション能力、自己理解、からだの力を据えることとした。そして、これらの学びの時間を「ポケットタイム」と名付け、図1に示す授業構想をもとに全10時間の授業実践を行った。実践にあたっては、上野（2014）宮口・宮口（2020）などを参考にした。研究期間は2022・2023年度である。

評価分析方法は、目的1については、ワークシート分析、児童への質問紙調査、教員へのインタビュー調査、目的2については、授業分析シートの内容の分類・整理とした。

4 結果・考察

4-1 目的1 児童の変容について

3つの評価分析方法のうち、児童への質問紙調査の結果の一部を抜粋し、表1に示す。コミュニケーションに関する質問については、授業実践前に比べ授業実践後の肯定的回答が高まる傾向にあったことから、友達の気持ちを考えながら話そうとする意識が芽生え、他者と活動するために自発的に行動するようになったことが窺えた。自己理解に関する質問については、全体的に肯定的回答が減少した。これについて、筆者は、メタ認知が十分でないために自己を過大評価する社会心理系バイアスの一つである「ダニング・クルーガー効果」にあたるのではないかと推察した。対象児童らは、本授業実践により自己を見つめる機会を得たことにより、少しずつメタ認知が高まり、学習後の肯定的回答が減少したのではないかと考える。

表1 児童への質問紙調査結果(一部抜粋)

質問項目	時期	ともいふ	だいたい	あまり	ぜんぜん
コミュニケーション 友達との気持ち を伝えながら話す	4月	40%	50%	7.5%	2.5%
	11月	46.2%	48.7%	5.1%	0%
友達を遊びやグループ活動に誘う	4月	42.5%	37.5%	10%	10%
	11月	56.4%	38.5%	5.1%	0%
自分のいい所・なおし	4月	55%	40%	2.5%	2.5%

4-2 目的2 指導のあり方について

一授業につき1枚の授業分析シートを作成し、「児童の姿」「考察」「今後に向けて」の3項目について成果と課題を整理した。これを内容ごとに整理・分類し、指導のあり方の提案として、ポケットタイム全般に関するポイントをまとめた「ベース編(図2)」と1時間の授業を想定した「授業編」を作成した。



図2 ポケットタイムのポイント ベース編

5 成果と課題

本研究の成果は、他者を思いやる気持ちや温かい学級の雰囲気や醸成など児童に様々な変容が見られたこと、指導のあり方を提案したことである。課題は、集団への働きかけと個への配慮どちらも充実すること、そして学校全体への啓発である。筆者は、学校全体への啓発について、教職大学院で得た学びを現場で生かす上での自分自身のテーマに掲げることとした。そして、教職大学院修了後の2024年度に勤務校にて全ての通常の学級を対象に全ての教員が授業実践を行うよう啓発を図った。今後、学校全体での実践の成果を実証することで本研究をさらに深め、今後も教職大学院での学びを現場に生かし続けていきたい。

【主な参考文献】

- 上野一彦(2014)「特別支援教育をサポートするソーシャルスキルトレーニング(SST)実践教材集」ナツメ社
 加藤梨恵子・藤川雅人・原広治(2024)「通常の学級における自立活動の内容に着目した学級活動の実践に関する検討—すべての子どもが安心して学べる学級づくりをめざして—」
 宮口幸治・宮口英樹(2020)「社会面の認知知ソーシャルスキルトレーニング①段階式感情トレーニング/危険予知トレーニング編」三輪書店
 文部科学省(2022a)「生徒指導提要」東洋館出版社
 文部科学省(2022b)「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」

批判的思考力の育成のための課題設計原理の構築 ー社会的オープンエンドな問題を用いた一次関数の授業設計ー

岡山大学大学院教育学研究科専門職学位課程教職実践専攻 2年

花谷 泰希

1. 研究の目的と方法

批判的思考は、学校で教えられるすべての科目において、経験させる必要があるとされ、その育成の期待が高まっている(OECD, 2023)。しかしながら、小中学校での授業実践は少ないのが現状である(楠見, 2016)。この背景には、批判的思考を効果的に育成するための指針や原理が十分に明らかにされていないことが一因として考えられる。そこで本研究では、「課題を設計する際の拠り所となる一般的な指針」である課題設計原理(小松, 2023)の開発を試みることにした。以上を踏まえ、本研究の目的を、「中学校数学の授業における批判的思考の育成に効果的な課題設計原理の開発」とする。

本研究は岡山県内の公立中学校第2学年2クラス(計57名)を対象に実施し、独自に設計した課題設計原理に基づく授業を実践する。授業内での生徒の批判的思考の表出をワークシートや振り返りシートから分析し、課題設計原理の有効性を検証する。

2. 授業設計

島田(2016)は、社会的オープンエンドな問題は、対話を通じた社会相互作用による授業を展開できるとし、批判的思考力育成の可能性を示唆している。この社会的オープンエンドな問題とは、「数学的思考方を用いた社会判断力の育成を目標とした、数学的・社会的多様な解を有する問題」と定義される(馬場, 2009)。この問題は、批判的思考を育成する方法として先行研究においても注目されている(例えば、田中・服部(2020))。

本研究では、社会的オープンエンドな問題を基盤とし、小松(2023)の課題設計原理開発の枠組みを基に以下の3つの課題設計原理を開発した

- ①直観的思考で判断する場面と、批判的思考で判断をする場面の2度行動選択をする課題
- ②数学的モデルを使用した意見を与え、それに対する代替案を数学と社会の両面から考察させる課題
- ③前提条件を意図的に曖昧にし、それを検討する課題

これら原理に基づき、一次関数「グラフの利用」を扱う授業を設計した。具体的には、3つの駐車場の時間と料金の関係を一次関数とみなして、3つの駐車場から1つを選択し、教員に提案する課題である。本課題では、問題解決において、料金の安さという要素のみなら

ず、より多面的な考察を行わせることに特徴がある。問題解決のための変数に「駐車可能台数」や「アクセス」を追加することによって、現実世界により忠実な課題にした。3つの駐車場は、それぞれ最も安くなる時間帯が存在するようにした。また、3つの駐車場が数学と社会の両面で長所と短所が交錯する状況を作ることで、生徒の葛藤が批判的思考を促すことを目指した。

3. 授業の実際

生徒らは、自らの社会的価値観(社会生活にかかわる場面における算数的問題解決で子どもが持つ信念や考え(島田・馬場, 2013))に基づき、数学と社会の両面から多様な意見を述べた。具体的には「なるべく安い方がいい」といった経済的な観点や「駐車場から遊園地まで離れていると花谷先生がしんどい」といった道徳的な観点の発言が見られた。これらを根拠に、「駐車場の駐車時間の仮定の適切さ」や「一次関数のグラフの読み取りが適切であるか」を、数学と社会の両面から批判的に吟味する様子が確認された。

4. 分析と考察

原理 2.3 に基づき、「数学的にも社会的にも不備のある先生の暫定的な意見に対して疑問や指摘を募る」という活動を行った。この工夫により、生徒は教員の意見に対する批判的思考を働かせることを促すことができた。また、批判的な議論の中で、今回の問題は時間の条件設定が不明瞭であることに気付き、後のオープンエンドな議論で批判的に考えるべき対象を焦点化することにもつながった。

原理 1 に基づき授業内で 2 度選択の機会を設けた。2 度目の選択時にワークシートに、もともとの考えから変わったか、変わらなかったとその理由を記入させるようにした。この工夫によって生徒は過去の自分の直観的な意見に対する批判的思考を働かせ、妥当性を吟味・修正する様子が確認された。

以上より、本研究で開発した課題設計原理が生徒の批判的思考を促進する上で有効であることが示唆された。

5. 今後の課題

今後の課題として、本研究で開発した課題設計原理を一次関数以外の単元に適用し、実践を重ねることが挙げられる。課題設計原理は、実践と検証の繰り返しを通じて洗練させていくことが求められる(小松, 2023)。そのため、課題設計原理開発のサイクルを継続し、他の単元への適用可能性を高めていかなければならない。

主な引用参考文献

- ・小松孝太郎(2023)。「学校数学における課題設計原理の開発に関する研究の枠組み」, 日本数学教育学会誌, 105(1), 2-13
- ・OECD 教育研究革新センター(2023)「創造性と批判的思考 学校で教えることの意味はなにか」, 明石書店, 77-80, 97-98
- ・馬場卓也(2009)「算数・数学教育における社会的オープンエンドな問題の価値論からの考察」, 全国数学教育学会数学教育学研究, 15(2), 51-57
- ・島田功(2016)「社会的オープンエンドな問題を通じた批判的思考力育成の可能性」, 日本数学教育学会第4回春期研究大会論文集, 113-120
- ・田中勇誠・服部裕一郎(2020)。「中学校数学授業における社会的オープンエンドな問題の開発とその実践—生徒の批判的思考力の涵養を目指して—」, 日本数学教育学会誌, 第102巻, 第11号, pp.2-11.

「自立した読者」を育成する文学的な文章の授業の構想と実践

広島大学大学院人間社会科学研究科教職開発専攻 1年

重廣 孝（竹原市立吉名学園教諭）

1. 研究の動機

発表者は、ある時期、文学的な文章を読むことの授業実践において、学習用語を与えてそれを観点に作品を分析する指導に力を入れていた。しかし、その指導を受けた学習者が日常の読書でも作品を分析するようになり、大きな違和感を抱いた。この経験から、文学的な文章を読むとはどういうことか、自分の力で文学的な文章の読みを創り出す読者はどのようにすれば育成することができるのかという問題意識を抱いた。

2. 研究の目的

先行研究（西郷（1965）、難波（2007）、他）によって、文学的な文章を読むためには文学体験の成立が欠かせないことが明らかになった。文学体験に関する緒論の共通点として、①虚構世界を創造し体験すること、②その体験を通じて自己や世界を問い直すことの二つが挙げられる。したがって、文学的文章を読むことにおける「自立した読者」とは、自分の力で虚構世界を創造・体験し、その体験を通じて自己や世界を問い直す存在だと考えられる。これを受け、本研究の目的を上記のような「自立した読者」の育成に向け、文学体験の成立を目指した文学的な文章の授業の構想を確立することとした。

3. 文学体験の成立を目指した文学的な文章の授業の構想

文学体験の成立を核に文学的な文章の授業の構想案を立てた。構想の柱は文学的な文章の授業の構造と虚構の人物の立場に立つための方法の二つである。

文学的な文章の授業の構造を図1のように考えた。現実世界、語りの世界、作品世界の三層構造とし、そこに、独自の考えや世界をもった人物が位置付く。

学習者の様相は、それぞれの虚構の人物への移動（立場に立つこと）として捉えられる。学習者はそれぞれの人物に移動し、作品世界や自己を構築する。授業では、学習者一人では構築できない作品世界を級友の力を借りて構築することも考えられる。

高橋（2024）によれば、虚構の人物の立場に立っている状態とは、「叙述を根拠として、文学作品の本文には書かれていない虚構の人物の背景・心情・考えを学習者の自己内に存在する体験が繋がって想像できている状態」である。全ての学習者が容易にこのような状態になることは難しい。そこで、心情を理解するには見える世界や身体感覚を伴う知識から接近した

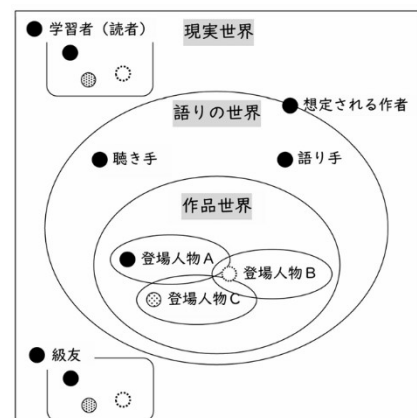


図1 文学的な文章の授業の構造

方が容易であるという宮崎（1988）の知見や演劇的手法によって学習者自らの感覚と結び付いた情景理解や心情理解をもたらすという渡辺（2008）の知見を基に、虚構の人物の立場に立つ方法として、身体感覚を伴った人物になってみる活動を設定することとした。

4. 授業実践

国立大学法人H大学附属小学校第2学年 32名を対象に単元「名前を見てちょうだい」げきをつくろう」の実践を行った。単元計画は表1のとおりである。第2次は、全ての授業を、①班で該当場面の演技方を話し合ったり実際に演技たりして劇を創作する、②班で創作した劇を全体で披露する、③劇を見た感想を話し合う、④本時の振り返りを書くという過程で展開した。登場人物になりきって演じる活動では、視点人物のみならず対人物の心情を想像することができている発言が見られた。また、想像した心情を反映した新たな表現も見られた。

第3次の登場人物になりきって日記を書く活動では、90%の児童が心情や考えを想像することができた。さらに人物の関係を考慮した記述や視点人物の葛藤を捉えている記述など高い水準で心情や考えを想像しているものも見られた。

表 1 単元計画

次	時	学習活動
1	1	○単元の活動目標を確認するとともに、「名前を見てちょうだい」の範読を聞く。
2	2～6	○各場面の登場人物の動きや声の調子、表情などについて話し合ったり、実際に演技たりして、劇を創作する。
3	7～10	○各班で好きな場面を選んで練習し、発表する。 ○好きな登場人物になりきって、作中の出来事を架空の友達に語る。 ○好きな登場人物になりきって、日記を書く。 ○好きな登場人物になりきって書いた日記を読み合う。

5. 成果と課題

〈成果〉

- 小学校低学年でも視点人物だけでなく対人物の立場に立つなど、複数の虚構の人物の立場に立つことができることが明らかになった。
- 身体感覚を伴った人物になってみる活動は虚構の人物の立場に立つ際に有効だと考えられる。特徴的な表現への着目が促されたり、理解・想像したことを基にした新たな表現が生み出されたりすることで、作品世界の構築が促される。

〈課題〉

- 今回の授業実践では多層的な作品世界を構築したとは言い難い。その方法を探る。

【主要参考文献】

- 西郷竹彦(1965)『文学教育入門 関係認識・変革の文学教育』、明治図書
- 高橋茉由(2024)「『文学的イメージ体験』を軸とした学習者の自己の推察：読んだ文学作品と創作した文学作品を連続的に捉える」
- 難波博孝(2007)「『文学体験と対話による国語科授業』のための理論」難波博孝・三原市立三原小学校『PISA 型読解欲にも対応できる文学体験と対話による国語科授業づくり』、明治図書
- 宮崎清孝(1988)「VI 想像の世界を創る」赤瀬川源平他 10名『岩波講座 教育の方法 7 美の享受と創造』、岩波書店
- 渡辺貴裕(2008)「〈なる〉活動はいかにして文学作品への理解の深まりをもたらすか—鳥山敏子の実践記録を手がかりに—」

子どもを「教職員化」する学校づくり -エージェンシーを発揮するプロジェクト型教育の実践-

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 貞佑（美祢市立淳美小学校教諭）

1 研究の目的と背景

美祢市では人口減少に伴い小規模校が増加する中、児童生徒の主体性やリーダーシップを育む機会が不足していることが課題となっていた。本実践研究を行った小学校は全校40名の小規模校であり、手厚い支援を得ている一方児童は受け身になりがちである。そこで発表者は関係機関と連携・協働しながら、児童が教師の役割を理解してその一部を担う仕組み、すなわち「教職員化」を提案した。本研究の目的は、児童が学校改善に主体的に参画するプロジェクト型教育により、主体性を次なるステージへと引き上げることである。

児童が学年を超えた全校縦割り班で話し合い、合意形成を図って教育活動や学校運営に参画する活動を、中核的に据えた。その上で、対話や合意形成を通じて教育活動や学校運営に児童が参画するよう展開した。社会人としての視点や行動様式を児童に示すことで、図1右上のような主体的かつ創造的な学校運営形態をめざした。



図1 「教職員化」した運営形態

2 実践の内容

(1) スポーツフェスティバル（運動会）の種目決定と運営

これまで教師が競技内容を決定し、児童に役割を与えていた形式から、児童が競技内容の決定から準備・運営までを行った。高学年児童がリーダーシップを発揮し、低学年や中学年の意見を反映しながらプログラムを作成した。特に、親子競技や全校参加型の種目の企画・運営を通じて、児童一人ひとりが役割を担い、運営に積極的に関与し、自信をつけて成長する場面が多く見られた。児童が異年齢で協力しながらイベントを成功させる過程

を通じて、課題解決能力や協働力を高めることができた。種目の内容を任されて成し遂げた経験によって、積極的に参画する姿勢が生まれた。

（２）地域住民を招いた「話し合い活動」の進行

全校縦割り班による話し合い活動を拡大し、保護者や地域住民を招いた。当日に向けて、高学年児童を対象としたファシリテーション講座を行い、意見の引き出し方や受け止め方だけでなく、合意形成の手法も学んだ。事前の準備をもとに、地域住民や保護者が話し合いに参加し、「淳美小最後の１年で何をしたいか」という議論のファシリテーターとして進行役を担った。ファシリテーションスキルを活用し、意見を引き出して議論を主導する力を養った。スポーツフェスティバルの経験を生かし、地域からも高い評価を得たことにより、自分の行動が周囲に影響を与えることを実感し責任感が高まった。

（３）児童がよりよい授業を考える「子ども版互見授業」への参画

授業改善を目的に、高学年児童が他学年の授業を観察し、授業の質や自分の学び方を見直すプロジェクトを実施した。事前に指導案をもとに教師目線の授業の見方を学び、他の教師と共に臨んだ（写真１）。参観を通じて授業者の視点をもって、高学年児童が下学年に教える活動も行った（写真２）。振り返りを行い、児童は「よい授業とは」という問いから改善案を提案したことで、授業の質の向上だけでなく自身の学びを見直す取組となり、授業観を革新した。



写真１ ５年生が教師と共に参観 写真２ ６年生が教える体験

３ 結果と考察

実践を通して、「自分の意見が学校を変えた」と感じる児童が増加し、主体的に行動する姿が多く見られた。異年齢集団や地域住民との話し合いを通じて、コミュニケーション能力や多様な意見を調整する経験を通して、対立を乗り越えてうまく進行する力が育まれた。その結果、児童は自己効力感を高め、教職員の児童に任せるコーディネート力も向上した。一方で、役割が偏り全児童の活躍の場が十分に設けられない課題があった。教職員にも、意見表明が苦手な児童への対応を、児童同士の調整に任せる姿勢が不十分な面があった。

以上のように、子どもたちが教師の仕事を理解し、学校改善に参画することで、子どもと教職員が互いにエージェンシーを発揮する互惠的な関係を築く実践となった。この取組は、児童の自己効力感やウェルビーイングを高める副次的な効果も生み出した。今後、子どもたちが新しく着任した教員に学び方を教え、統廃合を迎えても学校の変革を担う存在となる姿を具体的に構想している。子どもたちのエージェンシーをさらに高度化するためには、子どもがセルフプロデュースできるよう、教師がプロデューサーとして役割を果たすことが重要である。今後も、教育の価値を一層高められるよう改良・改善を加えたい。

自らの人生を“切り拓く”能力の育成を目指した 組織的協働的な教育の展開

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

静岡県立三島南高等学校教諭

渡邊 旬

共同研究者 鳴門教育大学大学院学校教育研究科教授

久我 直人

1. 本研究の目的

VUCA の時代と言われる今日、学校が抱える課題は多様化・複雑化・困難化し、個の教員の指導力だけでは対応できない状況であり、学校が組織として対応していくことが求められている。一方で、企業や自治体に比べると、個人裁量の大きな教員組織においては、個業性が高く、協働性が低い傾向になりやすい。本研究の目的は、教育改善プログラムによる生徒の変容、およびその過程を通して、教員の組織化、協働化を実現することである。

2. 実践研究の枠組み

本研究の目的を達成するために、「教師の主体的統合モデル（久我，2013）」に基づき、RPDCA サイクルに当てはめて実践研究の基本的な枠組みを設計した（図1）。

3. 実践研究の展開

(1) Research 期(R 期)・Plan 期(P 期)

学校アセスメントによって得られた生徒の実態から、生徒や教員のよさと課題、

および共分散構造分析による「生徒の内面と行動の構造図」

（図2）を可視化した。生徒の課題として「目標設定」の曖昧さと「目的意識」の不十分さ、教員の課題として「生徒を信じて任せきる」機会や意識の不足が確認された。また、実習校の「生徒の内面と行動の構造図」からは、生徒の学校生活や学び等、全ての学校活動の土台が「自分への信頼」であることや、それを土台とした生徒の意識と行動の各要素の構造的なつながりが可視化された。これをエビデンスベースとして、教員の指導観へのメタ認知および次

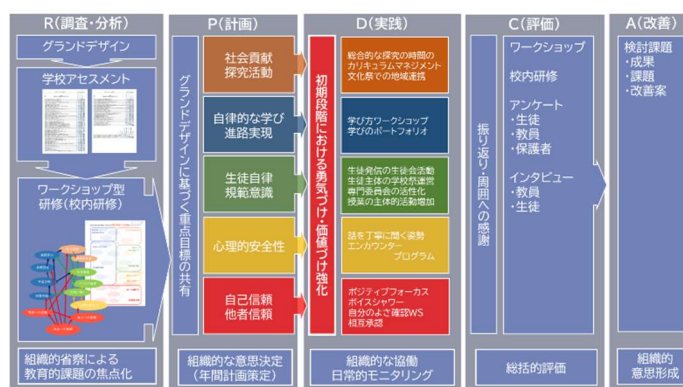


図1 実践研究の基本的枠組み

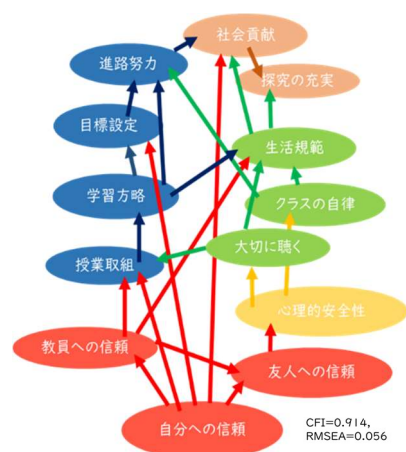


図2 生徒の内面と行動の構造図

年度の教育活動の取組内容検討を目的として、組織的省察（ワークショップ型研修）を実施した。ここでは、「内面と行動の構造図」に対するどのようなアプローチかを焦点化しながら（図3）、既存の取組、これからやってみたい新規の取組についてのブレインストーミングを行った。そこで出された取組案をもとに、各分掌・各教科で次年度の重点的な取組内容を決定し、年間計画に組み込んだ。

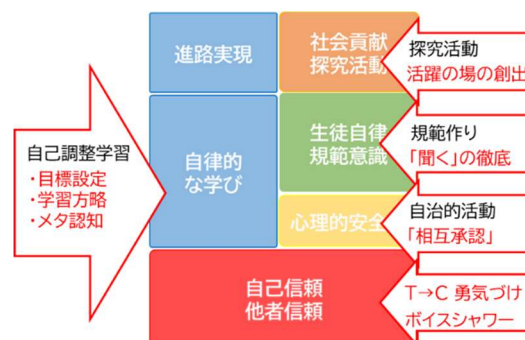


図3 課題解決のための取組

(2)Do 期(D 期)

組織的省察において教員間で共有された「自分への信頼」の重要性を意識し、すべての教育活動を通して、教員が、生徒のよさに目を向け、生徒の優しさや頑張りなどの前向きな行動や良い変容を見つけて（ポジティブ・フォーカス）、それに対する価値づけ・勇気づけの声かけを行う（ボイスシャワー）取組が組織的に行われた。また、図1のD（実践）に示した具体的な取組が、各分掌、各学年で協働的に実践された。

(3)Check 期(C 期)・Action 期(A 期)

2024 年 7 月に全校生徒および教員を対象に中間アンケートを実施し、その結果を分析した（図4）。その結果を、8 月末の校内研修で教員に提示して共有し、2 学期の取組について再検討を行った。今後は、11 月に総括アンケートを実施し、次年度に向けた改善案を検討する。

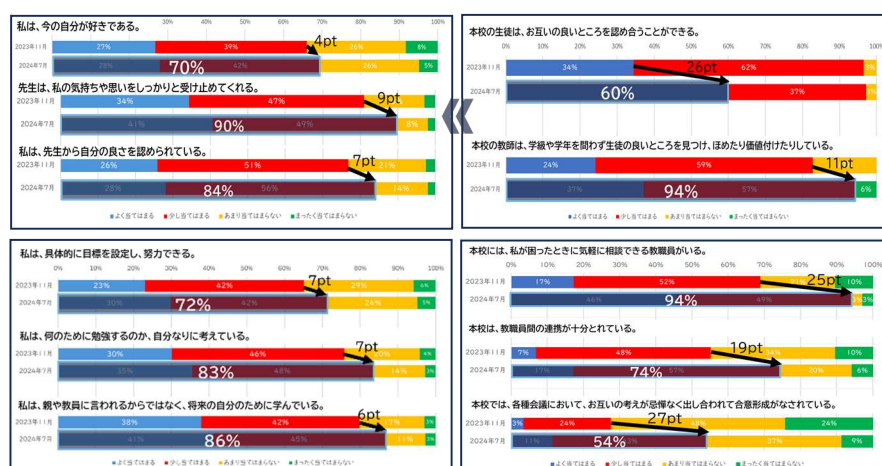


図4 中間アンケートの結果(左:生徒 右:教員)

4. 成果と課題

アンケートの分析から次の3点が成果として挙げる。第1に生徒の「自己信頼」の醸成であり、教員からの日常的なポジティブ・フォーカスやボイスシャワーが生徒の安心感や心理的安全性を生み出したことによると推察された。第2に「目的意識」を持った意欲的な学びであり、学びのポートフォリオや進路講演、探究活動と進路の繋がり等による「明確な目標設定」の向上が学習意欲に繋がったと推察された。第3は、教員の心理的安全性や教員連携であり、生徒の課題に対して効果的な取組を、指し手意識を持って行ったことが、教員の協働の促進に繋がったことが要因であると推察された。一方、今日いいの協働的な取組において、意識変容が緩やかな教員も確認された。よって、この教育改善プログラムの持続的な取組が今後の課題として残る。

特別な支援を要する児童に対する 校内外の連携に基づく感情のコントロールに関する支援

香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻修了

辻村 加奈 (A 小学校)

1 はじめに

文部科学省（2022）は、小学校、中学校の通常の学級では「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒が8.8%いるという結果を明らかにした。学校生活において困難を示す児童に対して、日常的に関わっている複数の関係者が連携をはかり、一貫性のある指導を行うことは必要不可欠であると思われる。本実践では、教職大学院での学修を活かし、学校の現場において連携を重視しながら、特別な支援を必要とする児童に対して感情のコントロールに関する支援を行った。そして、実践を通して、教職大学院と大学院修了後の学びについて振り返った。

2 教職大学院在籍中の学び

（1）応用行動分析に関して

教職大学院では講義や研究を通して応用行動分析について学んだ。実践研究では、応用行動分析の技法を活用し、社会性に課題のある児童に対して関係者間で連携を図りながら、指導の効果について検討した。応用行動分析に関して以下のような事柄を学んだ。例えば、問題とされる行動のみではなく、その前後の状況にも注目することで一人ひとりのニーズに合わせた支援方法を考えるなど個別化が可能となる。また、できている点に着目するなどのポジティブなアプローチによって児童が積極的に課題に取り組みやすくなり、モチベーションの向上につなげることができる。

（2）実習を通して

講義と並行し、教職大学院では大学内にある教育課程外の通級指導教室での実習や、病院での陪席実習、リハビリテーションの現場での実習など学校現場とは違った場所で実習を行った。実習では、講義で学んだ理論を実習の場で実践したり、専門職の方の関わり方について学んだりすることができた。その中で同じ発達障害であっても困難を抱えている背景が違っていたり、環境によって子どもたちの抱える困難さが変化したりすることを学んだ。適切な支援を行うためには、日常的に関わっている複数の関係者が連携をはかり、情報交換を行いながら、一貫性のある指導を行うことの重要性を強く感じた。

3 教職大学院修了後の実践

上記のように教職大学院で学びを深める一方で、連携の方法、環境要因への対応、実生活での般化の困難さについては課題があると考えた。そこで、学校の現場に戻り、教職大学院で感じた

課題を踏まえながら、特別な支援を必要とする児童に対して感情のコントロールに関する支援を行った。

(1) 学校内外の連携

アセスメントの段階から、保護者、複数の校内の教員、特別支援教育支援員、専門家との連携を図った。対象児（以下A児）が感情のコントロールが難しくなる状況や、対応方法を連携により全員が把握し、一貫した声掛けや支援につなげた。専門家である大学教員とアセスメントの段階から連携することにより、応用行動分析の視点を取り入れた支援も可能となった。

(2) ソーシャルスキルトレーニング（SST）の実施

感情のコントロールができるようにA児を含む数名でSSTを週に1時間行った。言葉による感情のコントロールを考えるだけでなく、授業の後半に小集団での遊びやゲームを行い、実際にその言葉が使えるようになるための練習を行った。繰り返しの練習により、感情をコントロールしようとする姿が見られるようになった。また、感情をコントロールできなかった際には、学級担任と連携し、座席の位置や声掛けなどの環境要因について話し合い、SSTの中に取り入れたり、環境要因に対応したりすることができた。

(3) チェックリストの活用

A児の頑張りを視覚化し、保護者とめあての共有をはかるために応用行動分析の技法である契約法、トークンエコノミー法（アルバート・トルートマン，2004）にもとづくチェックリストを活用した。これにより、A児と関係者全員がめあてと取り組みを共有でき、A児に対する一貫した声掛けや対応が可能になった。A児も自らの頑張りを視覚的に確かめることができた。さらに、学校と家庭の両者からの称賛により、自己肯定感の向上を図ることができた。上記（1）から（3）の実践の結果、感情のコントロールの改善が確認された。

4 教職大学院と修了後の実践を振り返って

教職大学院では、適切な支援の在り方に関する学修と実践を行った。その中で応用行動分析の技法を活用した指導の効果を見出したり、連携の重要性を確認したりすることができた。教職大学院修了後は大学院での学びと課題を踏まえ、学校の現場で応用行動分析の技法を活用した実践を行い、関係教員との十分な連携による意図的な般化の促進や、環境要因への対応を心掛け、さらに学びを深めることができた。これからも学校内外の連携を重視しながら、目の前の子どもに適した形で応用行動分析などの技法を用いた実践を行い、理想的な支援とは何かを考え続けていきたい。

引用文献

- Alberto, P.A., & Troutman, A.C. (1999). Applied Behavior Analysis for Teachers (5th ed.) Prentice-Hall, Inc. (アルバート, P.A & トルートマン, A.C. 佐久間徹, 谷晋二, 大野裕史 (訳) (2004). はじめての応用行動分析 (日本語版第2版) 二瓶社)
- 文部科学省 (2022). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について 文部科学省

児童と教員の学習エンゲイジメントを高める組織開発 —同僚性を生かした持続可能な授業改善—

愛媛大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了
小川 智也（西予市立宇和町小学校教諭）

1 研究の背景・研究目的

近年、教員の多忙化が問題となっており、時間的・精神的にゆとりのない教員が多い。そのような状況の中、中央教育審議会答申『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」では、「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」することが示された。教師が探究心を持ちつつ自律的に学ぶという「主体的な姿勢」が求められている。また、子ども（児童・生徒）の学びについて、ある調査では、近年子どもの学習意欲が低下しているという報告もある。このような状況において、児童と教員の学ぶ意欲を高めるにはどうすればよいのだろうか。そこで着目したのが「学習エンゲイジメント」である。本研究では、同僚性を生かした授業交流や伴走型授業支援などの取組を通して、児童と教員の学習エンゲイジメントがどう変容したのかを報告する。

2 研究の対象・方法

A市の全小学校教員と3年生以上の児童を対象に、6月と12月にGoogleフォームにてアンケートを実施し、実態を調べた。教員用の調査内容は、学習エンゲイジメントの4要素（感情的エンゲイジメント、認知的エンゲイジメント、行動的エンゲイジメント、社会的エンゲイジメント）と自己効力感についてである。児童用の調査内容は、算数の学習に関する学習エンゲイジメント（4要素）と自己効力感である。

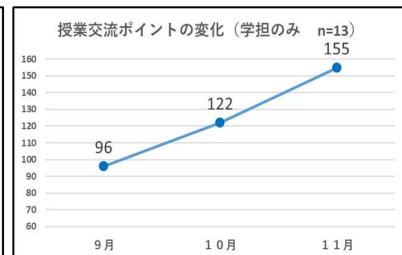
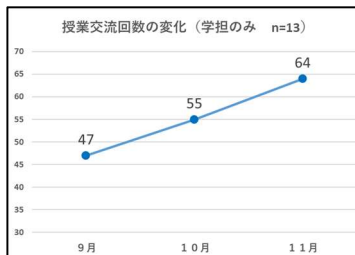
学習エンゲイジメントを高める取組として、①同僚性を生かした日常的な授業交流、②教員の課題とニーズに合わせたOJT、③「出会い」と「振り返り」に焦点を当てた授業改善の3つを行い、その成果と課題を分析した。

3 研究の結果・考察

一つ目の取組である「同僚性を生かした日常的な授業交流」は、授業交流の方法をいくつか示し、取り組みやすいものから実践するようにしたことで、教員が負担を感じることなく意欲的に授業交流が行われた。また、授業交流のレベルに応じてポイント化し、取組の結果を月ごとに可視化して示したことで、教員の意識が高まり、交流回数が増加した。

〈交流方法のレベルによるシールの色分けとポイント〉
授業参観による交流……………金シール(5ポイント)
略案をもとにした交流……………銀シール(4ポイント)
板書写真をもとにした交流……………赤シール(3ポイント)
言葉だけの交流……………青シール(2ポイント)
その他の方法での交流……………緑シール(1ポイント)

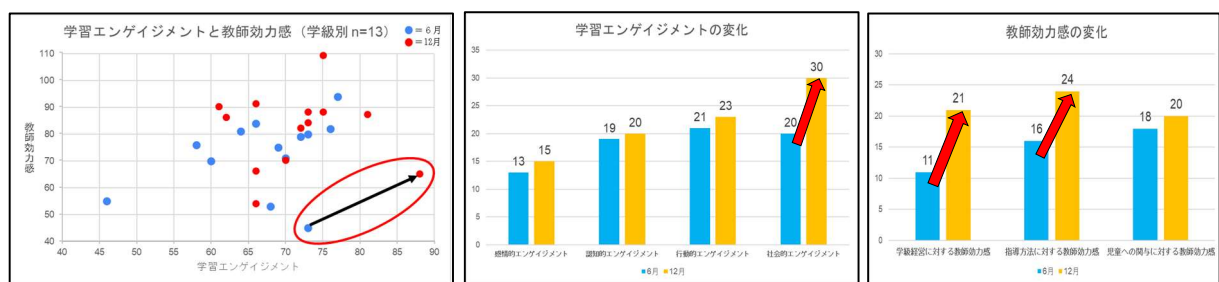
※ 週案にシールを貼り、月末に集計
※ シールを貼る基準:①自分が主体かどうか
②学びや情報を提供したかどうか



同僚性が深まったことで、社会的エンゲイジメントが高まった。同僚性を生かした授業交流は、学習エンゲイジメントを高めるうえで有効である。しかし、授業交流の方法に偏りがあるため、多様な方法で交流ができるような手立てを考えなければならない。

二つ目の取組である「教員の課題とニーズに合わせたOJT」については、まず、教員の調査結果から学習評価に関する項目の数値が低いという課題が明らかになった。そのため、校内研修で評価についての基本的な考えや評価計画の立て方、具体的な評価方法について研修した。また、教員の授業力を高めるために、授業改善のための研修も行った。その結果、学習エンゲイジメントが高まっただけでなく、教員の自己効力感も高まった。教員の課題やニーズに合わせたOJTを行ったことで、即実践に生かすことができ、その効果を教員が感じることができたからだと考える。しかし、評価の項目は他の項目に比べると依然として数値が低いため、更に研修を重ねていかなければならない。ただ、校内研修の頻度については配慮が必要であるため、授業交流の視点に評価を取り入れ、日常的に評価についての情報交換を行うことで改善されるのではないかと考える。

次に、自己効力感の低い若年教員に焦点を当てて伴走型授業支援や授業交流、省察的対話のOJTを継続して行った。その結果、学習エンゲイジメントと自己効力感が大幅に上昇した。



授業改善の視点を焦点化して取り組み、ベテラン教員が伴走者として丁寧に授業のポイントを示したり、実践的指導力の向上が見られたところを称揚して自信を持たせたりしたことが効果的であったと考える。来年度以降も継続して取り組めるよう、組織としての校内体制を整えることが求められる。

三つ目の取組である『『出会い』と『振り返り』に焦点を当てた授業改善』は、ただ題材との出合わせ方を工夫するだけでなく、その工夫が効果的であったかどうかを検証するため、児童の意欲を「やる気度」として5段階で数値化させた。そうすることによって、正確に児童の意欲を見取ることができ、授業改善に生かすことができた。また、「振り返り」の仕方を校内研修や授業交流で情報共有したことで、多様な方法で「振り返り」ができるようになった。しかし、児童の学習エンゲイジメントの変化は学級間で差があり、取組の効果は検証できなかった。その理由として、算数に対してはまだ根強い苦手意識を持っている児童が多いことと、ある程度の学力が身に付いていないと学習エンゲイジメントは高まりにくいことが考えられる。児童の学習エンゲイジメントを高めるには、題材との出合わせ方を工夫して意欲を高めるだけでなく、児童の実感を伴った学びを保障する教員の授業力が必要である。ただ、授業ごとの単発的・短期的な児童の学習エンゲイジメントは高めることができているため、この取組を継続して行っていくことが、長期的な学習エンゲイジメントを高めることにつながっていくと考える。

肢体不自由児の教科学習における学びにくさの改善をめざして ～児童が ICT を活用する個別最適で協働的な学びの実践～

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 2 年

杉元健太（高知県立高知若草特別支援学校子鹿園分校教諭）

1. 目的

肢体不自由のある子どもたちは、姿勢や動作、認知等の特性、経験不足が複合的に影響し、学習や生活で、自信のなさや受動的な姿勢を示すケースが多い。ICT 活用は、これらの困難さの軽減に有効な手段と期待されているが、学習においては、単に ICT を使うだけでなく、主体性や資質・能力を育む活用が求められている。本研究では、肢体不自由特別支援学校で学ぶ子どもたちに、ICT を活用した個別最適で協働的な学びの充実を目指した授業実践を通して、授業の在り方を検討することを目的とした。

2. 方法・内容

A 特別支援学校の準ずる教育課程で学ぶ小学部 6 年生(2～3 名：うち、1 名を児童 A とする)の社会科の授業を対象授業に設定した。まず、ベースライン期（以下、BL 期）として、対象学級の教科担当者の教員が行う授業の観察を 20XX 年 5 月に、1 コマ 45 分授業を 3 回実施した。次に、介入期として、20XX 年 6 月に 1 コマ 45 分授業を 5 回(1 単元分)の授業を筆者が実施した。その際、毎時間、授業者と児童の行動の記録と、児童 A への授業後アンケートを実施し、BL 期と介入期の結果を比較し、効果を検証した。

(1) 介入期の実践内容

①毎授業で、児童が自ら操作して学習することを目的に、デジタル教材(デジタルホワイトボードアプリの共有ワークシートとデジジー教科書)を活用した。また、毎授業 10 分程度、児童が自ら調べたり、児童同士で相談・確認し合ったりする活動を設けた。②5 回のうち 2 回分の授業で、学習のアウトプットと、アウトプットした内容を基にさらに児童生徒同士の学び合いにつなげることを目的に、学習の説明動作りと、動画を児童生徒が運用する web 掲示板で共有する活動を設けた。

(2) 検証方法

①行動の記録では、授業者と児童の行動を 10 行動（児童の行動 6 項目、授業者の行動 4 項目）設定し、1 エポック 2 分間として、対象者の行動が生起したエポック数を集計した。各行動の生起率は、パーセンテージ化し、各時間の行動の生起エポック数を各時間の全体のエポック数で除し、100 を乗じて算出した。②児童 A への授業後アンケート調査では、

(a)「学習への意識・理解」に関する質問として、授業のめあて、授業でしたこと、授業で分かったことや気づいたことの3点について、「説明できる」「できない」で回答を求め、「説明できる」の回答数を集計した。(b)「chromebook の効果(役立ち度)」に関する質問として、授業で chromebook が役立ったか、4 件法で回答を求め、強否定回答を 1 点、強肯定回答 4 点として、回答内容順に 1~4 点で得点化した。また、肯定的回答の場合は、どのような内容で役立ったか、2 つ以内で選択回答を求めた。また、行動の記録、アンケート調査の結果は、その数値を Baseline Corrected Tau(Tarlow, 2017)で分析した。

3. 結果・分析

(1) 授業者、児童の行動の記録の比較(検証方法①)(表 1)

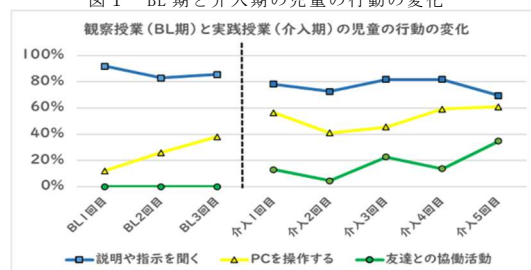
介入期では、授業者の「説明・指示」、児童の「説明・指示を聞く」「PC を操作する」「友達との協働学習」の行動について有意差が見られた ($p < 0.05$)。

表 1 BL 期と介入期の児童・授業者の行動についての Tau-U による分析結果

	BL 期	介入期	tau-U	p 値
授業者の行動	2.3(3)	2.2(4)	-0.745	0.036**
説明・指示	20.3(87%)	17.2(77%)	-0.439	0.233
PC を操作する	14.0(61%)	11.0(49%)	0.732	0.038**
友達との協働活動	5.7(24%)	11.8(53%)	0.342	0.371
授業者の行動	6.0(26%)	8.0(36%)	0.447	0.230
説明・指示	3.7(16%)	4.8(21%)	-0.716	0.079*
PC を操作する	1.3(6%)	0(0%)	0.606	0.097*
友達との協働活動	2.3(10%)	4.8(21%)	0.791	0.031**
授業者の行動	0(0%)	4.0(18%)	-0.745	0.036**
説明・指示	20.3(87%)	17.2(77%)	-0.348	0.569
PC を操作する	10.7(46%)	9.0(40%)	-0.05	1.000
友達との協働活動	16.7(71%)	15.6(70%)	-0.537	0.136
授業者の行動	14.0(60%)	11.0(49%)	0.506	0.174
説明・指示	2.0(9%)	3.8(17%)	-0.099	0.881
PC を操作する	8.7(37%)	7.8(35%)		

* $p < .10$, ** $p < .05$

図 1 BL 期と介入期の児童の行動の変化



(2) 児童 A への授業後アンケート調査(検証方法②)(図 1)

「学習への意識・理解」に関する質問での「説明できる」の回答数の平均値は、BL 期 1.33、介入期 2.6 ($\text{tau} = 0.732$, $p = 0.058$)となった。「chromebook の効果」に関する質問での回答の平均値は、BL 期 3、介入期 3.6 ($\text{tau} = 0.600$, $p = 0.158$)で、BL 期も介入期も肯定的な回答となった。役立った内容については、介入期には、BL 期には選択しなかった「考える・考えをまとめる」「発表するものを作る」の回答が見られた。

4. 考察・今後の課題

児童が操作しやすいデジタル教材の活用、児童主体の活動の設定により、授業者の説明・指示の回数や児童がその説明等を聞く回数が減少した。また、共有機能や音声読み上げ機能を用いたことで、児童が思考活動や調べ活動を設定時間内に取り組むことができ、児童同士の協働活動の回数も増加した。また、児童 A が介入期には、自己の学びを肯定的に評価していることや、ICT を活用する学びの良さをこれまでよりも広く捉えたことも伺えた。

以上より、身体面・認知面等で制限のある肢体不自由児が、意欲的・効率的に学習し、他者と協働して学習をするツールとして、ICT は不可欠と考える。そして、児童の ICT 活用を軸に、児童に任せる活動や時間や、児童同士をつなぐ働きかけや仕組みを取り入れた授業を行うことが、児童の個別最適で協働的な学びを促進することにつながると考える。

〈引用・参考文献〉 Tarlow, K.R. (2017): An Improved Rank Correlation Effect Size Statistic for Single-Case Designs: Baseline Corrected Tau. Behavior Modification, 41, 427-467.

教科指導場面における児童の自己成長力の育成 ー自己決定を促すための PBIS フレームワークの活用ー

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

松林 諒(佐賀県鹿島市立古枝小学校教諭)

1. 研究の背景

近年, 子供たちを取り巻く環境が大きく変化する中, いじめの認知件数や児童生徒の自殺者数, 不登校 児童数の増加傾向が続いている(文部科学省 2022)。いじめ認知件数や不登校児童数の増加, 通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童の割合の増加など, 学校が抱える諸課題は多様化・複雑化し, これからますます増加することが予想される。学級担任中心の抱え込み型生徒指導から, 学校全体としての組織的な 連携・協働型生徒指導への転換が必要である(文部科学省 2022)。こうした状況を踏まえ, 改定された生徒指導提要では, 「治す」生徒指導から「育てる」生徒指導への転換の必要が述べられており, 「発達支持的生徒指導」の一層の工夫が必要であるとされている。

2. 研究の目的

改訂版生徒指導提要において重視されている「発達支持的生徒指導」を踏まえ, ポジティブな行動支援(PBIS)を小学校4・5年生の算数科を中心とした教科指導場面において活用し, 児童の自己決定に焦点を当てた支援を行うことで, 児童の学習面の行動や意欲が高まるのかを検討する。

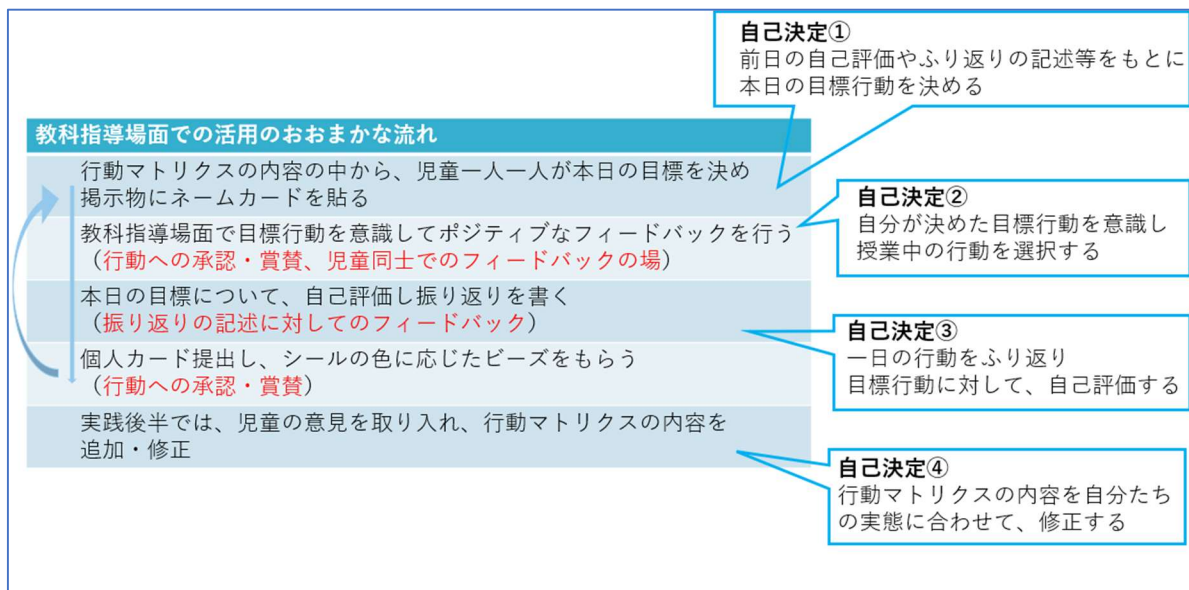


図1 教科指導場面における PBIS フレームワークの活用と自己決定のプロセス

3. 結果と考察

本研究では、改訂版生徒指導提要において重視されている「発達支持的生徒指導」を踏まえ、ポジティブ行動支援（PBIS）のフレームワークを小学校 4・5 年生の算数科を中心とした教科指導場面において活用し、児童の自己決定に焦点を当てた、望ましい行動を引き出す働きかけを行うことで、児童の学習面の行動や自己成長力が高まるのかを検討した。3 週間の実践後の児童のアンケートや担任教師へのアンケートを総合的に見ると、学習面での行動や学習に関する意欲が向上したと言える。これは、行動マトリクスに基づいて自らの目標行動を選択するという自己決定と行動した結果得られる教師からの情動的支援・情緒的支援を含むポジティブなフィードバックのサイクルによる ABC 分析に基づく支援の効果であると考えられる。このようなサイクルを教科指導場面や生活指導場面を含む全ての教育活動で検討することで、望ましい行動を増やすと共に、自己成長力を醸成することにつながるのではないかと考える。一方で、学級間で差が見られた要因として、榊原(2023)の言う、「自己決定の場の提供は児童生徒の動機付けや環境調整などを含む教師の腕の見せ所である」という点において、児童をどう「のせるか」が今回の結果に影響した部分も大きいと考える。生徒指導の基本が児童理解であることから、PBIS のフレームワークをベースとして、それぞれの学級の実態に応じた動機づけや取組内容の工夫が必要であると考え。合わせて、児童の望ましい行動にはどのように言葉掛けをするのか、不適切な行動に対してはどのように指導するのかといった、様々な場面を想定した具体的な児童との関わり方について、職員研修等を実施し、指導力向上を図っていく必要があると考える。

また、実践終了後の担任教師へのアンケートにおいて、「児童を褒めるために意識的に児童の行動に着目して褒めどころを探すようになった。教師として一つ成長できた」「注意と褒めるのバランスを考え出した」といった回答を得たことから、褒めることを中心とした児童との関わりを通して、児童の行動や意識の変化と同時に、自己の指導観や児童観の変容を実感していることがわかる。このことから、改訂版生徒指導提要のポイントとされている「指導（させる）」から「支援する（支える）」への転換の必要性を改めて感じるとともに、発達支持的生徒指導の実践的な取組として PBIS フレームワークの活用が効果的であると実感した。発達支持的生徒指導が全ての児童生徒を対象とした教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるものであることを踏まえ、今回の実践の課題を改善し、低中学年にも実践を広げ、6 年間を見通した学校規模の取組へと発展させていくことが期待される。

4. 主な引用・参考文献

速水敏彦・西田保・坂柳恒夫(1994) 自己成長力に関する研究 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科) 41, 9-24.

久保田愛子(2020) 生徒指導の機能と自己決定理論との接点を探る 宇都宮大学教育学部研究紀要 第 70 号 39-51

文部科学省(2022) 生徒指導提要(改訂版) Retrieved January 19, 2024, from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008_00001.htm

庭山和貴(2020) 学校規模ポジティブ行動支援(SWPBS)とは何か?—教育システムに対する行動分析学的アプローチの適用— 行動分析学研究 第 34 巻 178-197.

榊原岳(2023) 生徒指導の三機能は行動随伴性で説明可能か 学校教育学会誌 25, 61-68.

高等学校歴史総合における社会的判断力育成を目指した単元開発

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 3 年 松田 大輔
共同研究者 長崎大学院教育学研究科准教授 土肥 大次郎

○問題の所在と研究の方法

歴史総合では、「現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を考察、構想する科目」と位置づけられ、社会系教科で育成すべき判断力（=社会的判断力）の育成が求められる。

しかし、指導要領の内容を見ると、思考力、判断力、表現力等の多くの小項目には、「考察し、表現すること」と記述され、構想することは終盤の小項目のみに記述されており、構想する活動の充実が図れていない。

社会的判断力が必要とされる高等学校において、先行研究の課題を明確化する点から類型化を行い、社会的判断力育成の方略を明らかにした。その方略に沿って、単元開発を行った。

○授業の類型化

類型化の対象は、社会科教育の全国規模の機関紙『社会科研究』、『社会科教育研究』に掲載されている歴史授業の開発研究である。

学習内容と学習方法に注目し、学習内容を「現代的事象まで扱う授業」と「歴史的事象を扱う授業」に分類した。学習方法を、「考察段階」と「考察を基にした構想段階」に分類した。

社会的判断力育成を目的とした適切な類型は、現代的事象まで扱い、構想段階まで行う授業の型としたが、授業を開発したところ学習内容によっては、現代的事象を扱った構想ができない単元があった。そこで、適切な型を考察を基に構想段階まで行う 2 つの授業の型とした。

2 つの型に分類された授業は、実践者による狭い主題設定が行われている。

そこで本稿では、広い主題で扱い、歴史総合の授業において構想の活動の充実を図ることができる単元開発を行う。

○社会的判断力育成の方略

単元の目標を、考察した知識を基に構想することとし、単元構成を 1，単元導入にて主題を設定する。2，各 1 時間の授業において、主題に対して歴史的事象の意味づけを行う。

3，単元末には、各 1 時間の意味づけを評価的に判断し、自身の考えを形成する。4，グ

グループワークを行い、自身の考えを相対化するとした。単元導入における主題設定をどのように行うのかについては、歴史的事象を扱い構想段階まで行う授業と現代的事象まで扱い構想段階まで行う授業の2つに分けて示す。歴史的事象を扱い構想段階まで行う授業では、歴史的事象に関する主題を設定し、現代的事象まで扱い構想段階まで行う授業では、現代の社会問題を主題に設定する。

課題の考察においては、どちらの授業の類型においても、歴史的事象の考察を行う。考察の段階には、初めに歴史的事象の事実を理解し、その歴史的事象が発生した背景との関連付けを行う。次に、歴史的事象の事実とその歴史的事象の結果の関連付けを行う。その後、歴史的事象の背景、事実、結果の関連付けを行う。その考察で得られた知識を主題の事象と関連付けを行う。

単元にて扱う内容は、系統的な学びにおいて、主題に対する意味づけごとに構成している。

○開発単元 A

中項目C(3) 経済危機と第二次世界大戦の授業を計6時間行った。この授業の類型は、現代的事象まで扱い、構想段階まで行う型である。

単元にて扱う内容は、①世界恐慌の発生と世界恐慌、②ファシズムの台頭、③日本の恐慌と満州事変、④日中戦争と国内外の動き、⑤⑥第二次世界大戦と太平洋戦争である。

単元構成は、1, 単元導入にて「第三次世界大戦を引き起こさないためにはどのようにすべきか」を主題として設定する。2, 各1時間の授業において、「ヴェルサイユ条約によってドイツは、経済的困窮と政治的不安定を招き、再び軍事的行動をとった。そこで政治的緊張が起き、戦争が発生した」などを挙げ、主題への意味づけを行う。3, 単元末には、各1時間の意味づけを評価的に判断し、自身の考えを形成する。4, グループワークにて相対化を行う。

○開発単元 B

中項目B(3) 国民国家と明治維新の授業を計6時間行った。この授業の類型は、歴史的事象を扱い、構想段階まで行う授業である。

単元にて扱う内容は、①②明治維新と諸改革、③④明治初期の対外関係、⑤⑥自由民権運動と立憲体制である。

単元構成は、1, 単元導入にて「明治政府が目指した近代国家とはどのような国なのか」を主題として設定する。2, 各1時間の授業において、「明治政府は、国民意識の形成のため学制を施策した」などを挙げ、主題への意味づけを行う。3, 単元末には、各1時間の意味づけを評価的に判断し、自身の考えを形成する。4, グループワークにて相対化を行う。

○主要参考文献

- ・池野範男「市民社会科歴史教育の授業構成」『社会科研究』第64号, 2006.

道徳科を核としたカリキュラム・マネジメント

熊本大学大学院教育研究科教職実践開発専攻

学校教育実践高度化コース 修了

宮原 大輔（熊本市立白川小学校教諭）

共同研究者 熊本大学大学院教育研究科准教授 今井 伸和

1 研究の目的

「特別の教科 道徳編」学習指導要領解説によると、道徳科の年間指導計画の評価と改善を計画的に行うことと、道徳科と各教科等との関連を図った教科横断的な指導が必要であると述べられている。しかしながら、「年間指導計画の評価と改善までできていないのではないか」、「道徳科と各教科等との関連を図った教科横断的な指導が意図的・計画的に行われているのか」という疑問があった。そこで、道徳科を核としたカリキュラム・マネジメントを学校全体で推進し、年間指導計画を協働しながらつくり、評価と改善まで行うPDCAサイクルを回し続けることによって、児童の資質・能力の育成を目指す。

2 研究の実践

(1) 育成を目指す資質・能力の明確化

まず、令和4年度の3月、実態を把握するため、非認知能力に関する資料で挙げられていた要素から10項目を選び、児童アンケートを実施した。次に、アンケート結果を基に、校内研修で、学年ごとに育成を目指す資質・能力の洗い出しを行った。そして、「白川っ子の育てたい9つの力」として整理し、共通理解を図った。検討後は、この9つの力を教員だけではなく、児童も意識化できるように、各担任が説明した上で教室に掲示するようにした（表1）。

表1 白川っ子の育てたい9つの力

白川っ子の育てたい9つの力	
自己に関する力	自律性 (自分で決める) まわりの目を気にすることなく、自分の考えをもとにして決めて、行動できる
	感情調整 (気持ちを落ち着かせる) 頭にきたときやイライラしたときに、まわりがいやな思いをしないように行動できる
	自尊感情 (自分が好き) 今の自分を好きになることができる
自己に関する力	主体性 (自ら行動) 自分で目標を立て、その目標をたっせいするために、さいごまで取り組むことができる
	レジリエンス (失敗しても立ち直る) 失敗しても成功のためのチャンスだと考えて、立ち直ることができる
	自己有用感 (人の役に立つ) まわりの人や学級のために、自分のしていることが役に立っていると感じることができる
人とつながる力	共感性 (相手を思いやる) 相手の思いをうけとめ、相手の立場に立って考えることができる
	協調性 (力を合わせる) 相手と考えがちがっても、なっとくするまで話し合い、力を合わせて取り組むことができる
	社会性 (相手とかかわる) 時間やルールをまもり、相手とかかわりを大事にしながら生活することができる

(2) 道徳科を核とした教科横断的な単元構成

児童の資質・能力を育成するため、どのようにカリキュラム・マネジメントに取り組んでいくのか見通しが持てるよう、筆者が運動会と関連させた単元計画シート（図1）を全学年分作成し、学年で単元計画シートを児童の実態に即して修正しながら取り組んでいくことができるようにした。その際、ICTを活用し、ロイロノートの思考ツールを使って単元計画シートを作成した。思考ツールを使うことで、単元の流れだけでなく、各教科等と

の関連も把握できる。そして、実践を振り返る欄を設け、単元後によかった点や修正点などを書き込み、次年度、その記述を基にしながら実践できるようにした。

次に、実践を評価するため、一枚ポートフォリオを活用した。表面には、育成を目指す資質・能力について、取り組み前と後に自己評価を行い、児童の変容を見取ることができるようにした。単元後に、児童の自己評価について、取り組み前と後の結果を t 検定で分析を行った。小学校3年生を対象とした実践では、重点的に取り組んだ「レジリエンス」については、 $t(69)=-2.48, p<.01$ で有意差があり、「協調性」についても、 $t(69)=-4.11, p<.001$ で有意差があり、どちらも実施後の方が有意に高くなっていることが分かった。

裏面は、単元を組んだ教科や行事について、毎時間の振り返りを書くことができるようにした。また、単元の最後に、自分自身が成長に気づくことができるように、単元を通してどんな力がついたと思うかを書くことができるようにした。その文章を、計量テキスト分析ソフト「KH Coder」を用いて分析を行った。結果は、「力」(44回)、「あきらめない」(30回)、「協力」(24回)、「思う」(17回)の上位4つの語の出現回数が多い。また、「力」と「あきらめない」、「協力」とをつなぐ線が太く、関連が強いことが分かる。以上のことから、今回、育成を目指す資質・能力として重点的に取り組んだ「レジリエンス」と「協調性」について、児童自身がその重要性に気づくことができたと言える。

3 研究の成果と課題

本研究では、子どもの実態を基にしながら育成を目指す資質・能力を共有化することで、同じ目的に向かって実践に取り組むことができた。さらに、「単元計画シート」を作成し、道徳科と各教科等とを関連させて単元を組み実践することで資質・能力の育成に効果があることが見えてきた。そして、児童の資質・能力の育成のために、どのような実践を行なっていくとよいか教員同士で対話を重ねたことで、「評価」と「改善」まで取り組むことができ、PDCAサイクルを回すことができた。

今後は、学校全体で年間指導計画を見直す時間を設定し単元計画を作成することで共通理解を図るとともに、見通しを持って実践に取り組むことができるようにする必要がある。

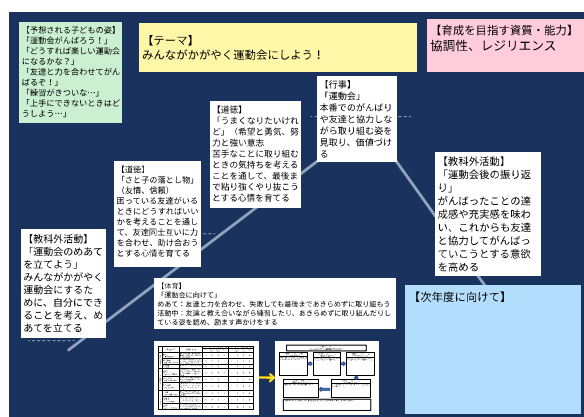


図1 筆者が作成した単元計画シート

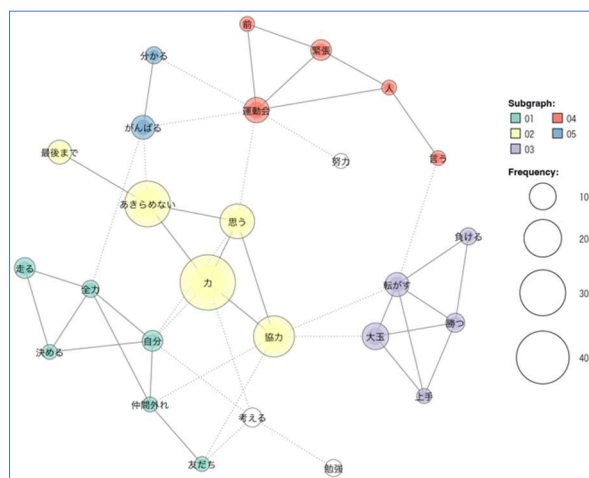


図2 テキストマイニングの分析結果

小学校理科を主軸とした防災・減災教育の可能性
—災害の発生を推定する力の育成を目指した
教科等横断的な学習の提案—

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻 2年
河野 成哲

I. 研究背景

学校教育における防災・減災教育は、それぞれの「教科」の特質と関連した実践が十分に検討されていないことと総合的な学習の時間や社会科以外の教科では十分に実施されていないこと（河野・三次 2024）の2つの課題を抱えている。「自然災害に関連した知識・技能が十分でなければ、災害発生時の状況を適切に評価したり自らの行動を選択したりする力の育成につながらない」との指摘（佐藤・藤岡 2020）を踏まえると、理科を主軸とした防災・減災教育が必要となる。そこで、本研究は、「災害の発生を推定する力」の育成を目指した教科等横断的なカリキュラム・デザイン及び授業実践を通して、小学校理科を主軸とした防災・減災教育の可能性を提案することを目的とする。

II. 研究方法と対象

本研究は、「①防災・減災教育のカリキュラム・デザイン」、「②防災・減災教育の授業構想・実践」、「③授業実践の分析・省察」の3つのプロセスから構成されていた。対象は、A小学校第5学年の学級と児童であった。報告者は、1年次9月から2年次12月にかけて、週1回程度の実習に継続的に参加しており、5年生の児童の姿の把握とA小学校の教員との協議を重ね、地域性を踏まえた授業実践を構想・実施した。

III. 結果

① 防災・減災教育のカリキュラム・デザイン

理科・社会科・特別活動における防災・減災教育単元配列図を作成したところ、災害発生の原理に関する事柄を学ぶ理科と地形や人々の活動及び工夫、努力に関する事柄を学ぶ社会科が交互に配列されており、理科と社会科を一連の学びの流れとして関連付けていることが明らかとなった。特に、社会科において防災・減災

横断的・総合的 理科・社会を核に		推定する力	
		知識及び技能	思考力、判断力、表現力等
理科	①台風がもたらす雨は短時間で多量になること ②台風の進路は天気の変化の規則性が当てはまらないこと ③雨の降り方によって、流れる水の量や速さは変わり、陸水により土地の様子が大きく変化する可能性があること	①台風が近付いたときの天気の変化の仕方について、考察・表現すること ②流れる水の動きと土地の変化についての予想や仮説を基に、解決の方法を発見、表現すること	①台風について学んだこと、流れる水の動きと土地の変化について学んだことを生活に生かそうとしていること ②流れる水の動きと土地の変化についての事象・現象に連んで関わり、粘り強く、他者と関わりながら問題解決することができる
社会	③我が国の国土の地形や気候の概要 ④自然災害は国土の自然条件などに関連して発生していることや、自然災害から国土を保全・国民生活を守るために国や県などが様々な対策や事業を進めていること	③災害から人々を守る活動をとらえ、その働きについて考えたことを適切に表現すること ④地形や気候に着目して、国土の地形や気候の様子をとらえ、その特色を考え、調べたことや考えたことを表現すること ⑤災害の種類や発生時の位置や時期、防災対策などに着目し、国土の自然災害の状況をとらえたとともに、国土の発展が自然条件と関連があることや、(らし)や産業に密接な関連があること	③自然災害に対する対応や備えを主体的に追究するとともに、地域で起こる災害を想定し、日頃から必要な備えをするなど、自分たちができることを考えたり、選択・判断したりすることができる ④我が国の地形や気候の様子、特色などについて、学習問題を基底的に追究するとともに、これまでの学習を振り返り、学習したこととをたしかめることができる ⑤我が国で発生した自然災害の状況や防災対策などについて、学習問題を基底的に追究するとともに、これまでの学習を振り返り、学習したこととをたしかめることができる。また、自然災害から自分の命を守るための備えについて、考えることができる。
子どもの姿	・自然災害の発生原理や災害の様子、自然災害と地形や気候との関連について調べたり、災害から命を守る行動について考えた学習を通して、(主な学習活動)、地形や気候によってさまざまな災害が起きることや災害から命を守るための対応や備えをしていることが分かった(知識及び技能)、身近な地域で災害が起きることやその際の避難行動、事象の備えについて考えたことを表現することができた(思考力、判断力、表現力等)、学習したこととを基に災害から命を守るために日頃からできることを行おうとしている(学びに向かう力、人間性等)。		

図1. 災害を「推定する力」を構成する資質・能力

教育を学習する上で、理科における災害発生の原理に関する学習事項が強く結びついていることが明確になった。

理科・社会科における、防災・減災教育に関連する資質・能力を洗い出し、資質・能力表（図1）を作成したことにより、両教科の各単元における学習内容を一連の流れとして捉えた「災害の発生を推定する力」の育成に向けた目指す子どもの姿が明確となった。

② 防災・減災教育の授業構想・実践

図1に示した目指す子どもの姿の実現に向け、社会科と関連付けた理科の単元を構想した。本報告では、複数の教科等の学びを生かして考えるチャレンジ課題（天気図等の気象情報から台風による被害を予想し説明する）に挑戦する授業に着目した。A小学校区は、過去に台風による洪水被害が起きており、学校側の河川周辺はハザードマップの浸水想定区域にある。そのため、洪水被害を推定する力の育成が必要と考えた。理科の知識だけでなく、社会科や他教科等の知識を生かすための具体的な場面設定と問題を提示し、河川近くに報告者・Y先生（A校教員）の家を設定した。児童が作成した模造紙を用いながら、報告者・Y先生に台風の接近と備えを説明するロールプレイ場面を設定した。

③ 授業実践の分析と省察

災害を推定する力の育成ができているかを、本授業の逐語記録や成果物を通して分析した。「台風と防災」、「流れる水のはたらきと土地の変化」で学習した事項を使い、大雨によってP川下流の氾濫危険性を説明しようとしている姿や台風の特徴を捉えて早めの避難が必要だと説明しようとしている姿、避難のために必要なものを調べてまとめる姿（特別活動・社会科の学習と関連）が見られた。

IV. 考察・まとめ

理科を主軸とした防災・減災教育のカリキュラム・デザイン及び目指す子どもの姿の明確化により、理科と社会科の各単元における学習内容を一連の流れとして捉えた「災害の発生を推定する力」に関する児童の様々な発言や記述を教師として見取り、価値付けすることができた。本研究によって、「防災・減災教育における理科と他教科との関連の明確化」と「理科の特質を踏まえた授業実践・児童の学びの見取りの重要性」の2つの成果を得ることができた。

【引用文献】

- ・河野成哲・三次徳二（2024）小,中,義務教育学校教員の防災教育への意識及び実施状況：大分県X市の公立小,中,義務教育学校への質問紙調査の結果から,大分大学教育学部研究紀要,46巻1号,pp.45-56
- ・佐藤真太郎・藤岡達也（2020）理科授業における自然災害発生時の行動選択能力の育成を目指した教材開発及び授業展開,理科教育学研究,61巻2号,pp.287-297

**物理に関する概念修正を目指し
形成的評価を指導に活かす授業方略の検討
～ Best Evidence Science Teaching (BEST) の指導理念を導入して～**

宮崎大学大学院教育学研究科教育開発専攻 2 年

前田 晏寿

共同研究者 宮崎大学大学院教育学研究科教授 野添生

1. はじめに

物理では、運動や熱、音など生徒が日常で経験しやすい現象を扱うため、生徒は生活上で抱いた物理的概念を持って授業に参加する。しかし、その多くは科学的に認められている概念とは異なり、これによって新しい知識の習得を妨げることがある (James and Mark, 2021)。また、生徒の既有知識を考慮しない説明では、それらの誤った概念を科学的知識に修正することが難しい (米国学術研究推進会議, 2002) ことも研究により明らかになっている。既有知識を考慮した授業展開を行うために、まず生徒の考えを教師が把握しなければならない。近年、このように授業前の評価を指導に活かす重要性が注目されているが、形成的評価の開発負担や具体的な活用法といった課題が依然残されている。

2. 本研究の目的と方法

上記のような背景を踏まえ、本研究は物理に関する概念修正を目指し、形成的評価を指導に活かす方法を開発することを目的としている。方法としては、イギリスで開発された Best Evidence Science Teaching (以下 BEST) の Key Stage 4・物理の教材を分析し、その指導理念を導入した検証授業を行うことで、その教育的効果を検討する。

3. BEST の概要

BEST は、イギリスのヨーク大学を拠点として、2016 年から稼働したプロジェクトである。本プロジェクトはまず、生徒が抱いている一般的な誤解や、それを調査するための効果的な診断的問題、さらに理解を深めるための構成主義的アプローチ、重要概念を習得するのに適切な順序などに関する多くの研究を体系的に調査した。そのエビデンスを基に、日常の授業に教師が取り入れられるよう、物理、化学と地球科学、生物の 3 領域にわたって何百もの教材を開発した。対象はイギリスの教育課程における Key Stage 3～4 (11 歳から 16 歳) であり、開発された教材は全て、STEM Learning のホームページから誰でも無料で入手することができる。

(<https://www.stem.org.uk/secondary/resources/collections/science/best-evidence-science-teaching>)

4. BEST が開発した教材の特徴

BEST が開発した教材の中で、本研究では診断的問題（Diagnostic questions）と理解を促す活動（Response activities）の 2 つの教材を特に取り上げる。診断的問題（図 1）とは、新たな学習に入る前に生徒が解く問題であり、その回答を見て、生徒がどのような考えを持っているか、教師が把握するために使用する。理解を促す活動（図 2）とは、誤った考えを正しい科学的知識に修正するための活動であり、話し合い活動や実験などに関する資料が開発されている。

診断的問題と理解を促す活動は対になって開発されているため、形式的に教材を導入することにより、指導と評価が一体化した授業を実現することができる。また、これまで感覚的にしか捉えられなかった生徒のつまづきを、診断的問題を用いることで、誰がどの段階でつまづいているのか把握できる点も大きな特徴である。さらに誤った考えを正しい科学的知識に修正するためには、生徒達自身の内省的な対話が必要（Black and Wiliam, 1998）であるが、BEST の教材では、診断的問題で生徒の考えを明確にし、続く活動で対話とフィードバックを生み出すことで、生徒が自身の誤りに気づき修正を図ることを可能にしている。

5. BEST の指導理念を導入した授業実践

高校 2 年生の物理選択生 52 名に熱力学分野の検証授業を行った。授業概要は、BEST の形式や指導理念を導入し、1 時間の授業の最初と最後に授業で学習する内容に関する診断的

Going faster?

この絵は3つの瞬間の2台の車を示している。3つの瞬間は等間隔です。赤の車が青い車に追いついた後、追いついていく様子です。

1. 赤い車が青い車の後ろにあるとき、何が起きているか。あなたの考えに近い記述にチェックをつけよう。

	絶対に正しい	どちらかと言えれば正しい	どちらかと言えれば違う	絶対に違う
A. どちらの車も加速している。				
B. どちらの車も加速していない。				
C. 青の車は赤の車よりも加速度が大きい。				
D. 赤の車は青の車よりも加速度が大きい。				

図 1 加速度に関する診断的問題

Faster, slower

生徒が加速度を調査するために、実験を計画しています。台車に2つのばねを取り付け、前と後ろに動くようにしています。

1. 台車が左に動いています。

4人の生徒が台車の運動について話し合っています。

ジョン
台車は減速している。加速しているはずがない。

スーザン
台車の速さが変わっているから、加速しているよ。

ルビー
加速度は右向きだよ。

ウィリアム
台車がゆっくり進めば進むほど、その加速度は小さくなる。

図 2 加速度に関する理解を促す活動

記述	絶対に正しい	多分正しい	多分違う	絶対に違う
A. すべてのボールの温度は同じである。				○
B. 金属のボールの温度が一番低い。	○			
C. テニスボールの温度が一番高い。			○	

以前の考え

あなたの考えは学習前と後でどのように変わりましたか？
 金属が必要と温度も変わっていると思っていT=1と、熱伝導率の関係で熱の伝わりやすさが異なり、そこで冷たく感じた。よって、Tは温度は変わらなかつた。と答えた。

記述	絶対に正しい	多分正しい	多分違う	絶対に違う
A. すべてのボールの温度は同じである。	○			
B. 金属のボールの温度が一番低い。				○
C. テニスボールの温度が一番高い。				○

以前の考えがなぜ間違っているのか科学的根拠を基に表現できている

図 3 授業前後の生徒の回答とその記述

問題を導入した。図 3 は、「3 日間同じ場所に置かれていた、材質が異なる 3 つのボール（テニスボール・金属の球体、プラスチック製のボール）の温度に関する記述について考えにあうものを選びなさい」という問いに対する、ある生徒の変容である。事後は正しい選択肢を自信を持って回答できていることや、記述ではなぜ自分が間違っていたのか、科学的に考えて表現できていることが窺える。このような形式の診断的問題を導入することによって、生徒が自分の考えの変容を客観的に捉え、それを表現する機会を作ることができ、また教師もこれを見ることで、授業改善の手掛かりにすることができると考える。

主要引用参考文献

- James de Winter. & Mark Hardman. (Eds.). (2021). *Teaching Secondary Physics*. Third edition. London, UK: Hodder Education.
- Paul Black. & Dylan Wiliam.(1998). *Inside the black box :raising standards through classroom assessment*. London, UK: Department of Education & Professional Studies King's College.

学習指導と生徒指導の一体化を図る意識の醸成 —生徒指導の実践上の4視点を重視した授業づくりを通して—

鹿児島大学大学院教育学研究科学校教育実践高度化専攻 2年

永田 純子（鹿児島市立福平小学校教諭）

1. 探究課題設定の背景

令和4年12月に示された「生徒指導提要（改訂版）」（以下、生徒指導提要とする）には、いじめの重大事態や児童生徒の自殺者の増加傾向が続いており、憂慮すべき状況にあることが述べられている。生徒指導提要は、生徒指導の方向性として、「プロアクティブな生徒指導の展開」、「学習指導と生徒指導の一体化」、「チーム学校による生徒指導体制の構築」の3つを示している。筆者は、これまで多くの不登校児童とその保護者への対応を行ってきた。講義を通して、生徒指導の構造の捉え方に出合い、不登校などの既に症状が出ている児童に対応していただくだけではなく、「新規」の不登校児童を出さない等、課題未然防止の視点に立つことの重要性を理解した。

2. 探究の進め方

令和6年度、筆者は、初めて研修係となり、校内研修を進めていくことになった。そこで、生徒指導提要の方向性を柱に、校内研修の場から組織的に、生徒指導の実践上の4視点を重視した授業づくりを行い、その取組を、児童へのアンケートで評価改善し続けることで、課題未然防止に繋がるのではないかと仮説を立てた。

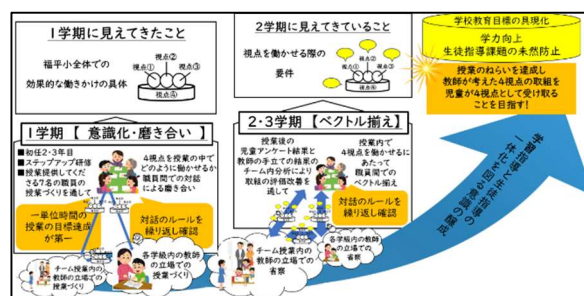


図1 探究構想

さらに、学習指導と生徒指導の一体化を図る意識を醸成するために、1学期は、授業づくりを通して生徒指導の実践上の4視点を授業の中でどのように働かせるか7チームに分かれて進めていくように研修を構成した。2学期は、授業後の児童アンケート結果と教師の働きかけの結果のチーム内分析による、取組の評価改善を通して、授業内で4視点を働かせる際の要件を考える時間を設定した。

3. 探究の実際

3.1 ねらいに迫ることのできた児童の姿から教師の具体的な働きかけを4視点で捉え直す

7チームの授業者には、指導案に4視点の取組を明記して頂いた。さらに、授業研究で職員が付箋に記入したねらいに迫ることのできた児童の姿から、教師の具体的な働きかけ

を見つけ、4視点で捉え直した。それにより、指導案に書かれていなかった4視点の働きかけが新たに見えた。表1の朱書き部分は、それらをラベリングし分類したものである。授業研究を通して職員が「4視点で、効果的な教師の働きかけを見取ることができた」というチームでの協働経験は、今後、職員一人一人が、個人で授業づくりを行う際の4視点の意識化に繋げるための実践であり、成果と考える。

教師の具体的な働きかけの分類

※◎◎は、チーム内でよく評価された取組

黒字：指導案に記載されていたもの
赤字：授業研究の中で出てきた新たにチームで取組んだもの

教科	視点①自己存在場の感受への配慮	視点②他者の人間関係の形成	視点③自己決意の場の提供	視点④安心感や居場所の提供
社会	授業による関係	お互いに気付くための考えを共有する場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで	資料提供→人権の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで	互いに気付くための考えを共有する場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで
国語	基礎的知識の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで	視点を意識した経験の場	活動を通じた経験の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで	活動を通じた経験の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで
算数(3年)	先付いたことを書きさせる	基礎的知識の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで	データの視覚化 視点を意識した経験の場	基礎的知識の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで
算数(4年)	先付いたことを書きさせる	基礎的知識の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで	データの視覚化 視点を意識した経験の場	基礎的知識の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで
体育	基礎的知識の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで	◎◎①②③④の要素はワークシートで	基礎的知識の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで	基礎的知識の場 ◎◎①②③④の要素はワークシートで
算数	学習ポイントの伝え合い ◎◎①②③④の要素はワークシートで	◎◎①②③④の要素はワークシートで	学習ポイントの伝え合い ◎◎①②③④の要素はワークシートで	学習ポイントの伝え合い ◎◎①②③④の要素はワークシートで
音楽	学習ポイントの伝え合い ◎◎①②③④の要素はワークシートで	◎◎①②③④の要素はワークシートで	学習ポイントの伝え合い ◎◎①②③④の要素はワークシートで	学習ポイントの伝え合い ◎◎①②③④の要素はワークシートで
学芸	学習ポイントの伝え合い ◎◎①②③④の要素はワークシートで	◎◎①②③④の要素はワークシートで	学習ポイントの伝え合い ◎◎①②③④の要素はワークシートで	学習ポイントの伝え合い ◎◎①②③④の要素はワークシートで
指導案	6	9	11	14
授業研究	10	15	25	22

表1 教師の具体的な働きかけの分類

3.2 結果を解釈する

授業後、7学級の児童に4視点で授業を振り返ってもらった。全学級の平均を見ると、視点3が、他の視点に比べ結果が低く出た。児童のアンケートで視点3の結果が低く出ているのに対して、職員の考える視点3の働きかけの数が高い(表1)という矛盾が見られた。そこで、結果の乖離を埋めるべく、チームで、結果を解釈し、改善策を検討した。7チームの解釈を通して、今後取組を継続する上で考えるべきことが、大きく5つ見えた。その中でも、「視点3の授業内のゴールを検討することの必要性」が多数挙げられたため、全職員で生徒指導提要を読み合う時間を設定し、進めている。「とても勉強になった。」「感覚だけでなく、結果を分析的に捉えることは、大事なことだ。」という声も挙がり、職員に意思決定を委ねる場面を設定することが、ベクトル揃えに繋がったと感じている。

4. まとめ

探究を進めるうちに、経験豊富で困り感のない先生にとって、この研修は、どのような価値があるのだろうと考えるようになった。国語チームの授業者に、授業内の児童の見方を認知させた先輩教師の存在によってその価値が垣間見えた。見えない機能を認知させ、技を伝承するという大きな価値があることは、伝えていきたい。研修後の振り返りには、職員に対する思いや、時間的な課題についての意見が書かれていた。それらに対し、どのように返していくかという研修係の姿勢も、大事にしたい。自身を振り返ると、以前より言葉を選んで使うようになったと思う。視点4を意識し、学校内のあらゆる場面で、アサーションを行った。校内研修の時間は、限られており、内容の精選が必須である。職員、全員にとって多くの学びの場となるよう考慮し、進めていきたい。

【参考文献】

- 石井達也. 心理的安全性のつくりかた:「心理的柔軟性」が困難を乗り越えるチームに変える. 日本能率協会マネジメントセンター、2020、330p.
- 鹿児島県始良市教育委員会、鹿児島県教育委員会. “平成30年度・令和元年度 魅力ある学校づくり調査研究事業 事業報告書”. 2020.
- 文部科学省. “生徒指導提要(改訂版).” 2023. https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf. (最終確認 2024.01.29)
- 森脇健夫. “中堅期からの飛躍—「協同的な学び」との出会い—”. 教師になること、教師であり続けること:困難の中の希望. グループ・ディダクティカ編. 勁草書房、2012、p.137-156.

自他を尊重する態度を育む保健指導

－「生命（いのち）の安全教育」を活用した集団指導と 保健室での個別指導－

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年
喜久山 聡子（那覇市立若狭小学校養護教諭）

1. テーマ設定の理由

文部科学省は、生命を大切にし、性暴力の当事者とならないよう、発達段階に応じた「生命（いのち）の安全教育」を学校において実施することを求め、令和5年度から令和7年度までの3年間は「集中強化年間」とし各学校での取り組みを推進している。その際、性被害だけでなく暴力やネグレクトなどの被害を家庭で受けている子は、「自分の体も相手の体も大切」であるということを理解、実践できない可能性もあることが示されている。勤務校において、性に関する問題は多く、自分の体を大切にしたいとの思いで、「生命（いのち）の安全教育」を含めた指導を行ってきたが、子どもの行動の変化はほとんど見られなかった。それは、教師からの一方的な指導や、禁止的な言葉の使用が多かったことが原因だと考える。また、子どもと深く関わるなかで、体の痛みや鈍感な子や自他を傷つける子も多く、自分の体へ関心がない子どもが多くみられることも気になっている。そこで、「自分の体は自分のもの」という人権に基づいた「生命（いのち）の安全教育」を含めた集団指導と、保健室で悩みや課題を抱えた子へ行う個別指導の両方の方法を作り出すことで、子どもたちの困難に立ち向かいたいと考えた。

2. 研究の実際 結果と考察

(1) 集団指導 発達支持的生徒指導としての「からだの学習」

「生徒指導提要」では「生命（いのち）の安全教育」を課題未然防止教育に位置づけている。その基礎となる発達支持的生徒指導として、定期健康診断の機会を活用し「からだの学習」を実施した。体の働きを科学的に知る事を通して、自分の体へ関心を持ち、自他の生命を尊重する態度を育んでいきたいと考えた。多くの学校において、尿検査の提出率は9割近くあるが、勤務校は2割程度しかないという課題がある。そこで、尿検査の意義と腎臓の働きについて保健指導を行い、尿がどのように作られて体の外に出されていくのかを、教具を作成して実験形式で学んだ。子ども達は、実験の様子を真剣に見ており「腎臓すごい」「熱がある時にはおしっこはいつもより熱かった」と自分の体に関心を持っていた。さらに、尿検査を含め健康診断を受ける事、適切な治療を受ける事は、子ども自身がもつ健康で生きるための権利であることも伝えた。その結果、保健指導を実施した学年では、尿検査の提出率は100%となった。

(2) 集団指導 課題未然防止教育としての「生命（いのち）の安全教育」

人との関わりを通して自分の体の感覚と向き合い、体の心地良さや不快を感じる体験を

行うことで、自他の体を大切に守る力を育むことを目的としたオリジナル教材を作成した。低中学年は、友だちとのふれあい遊びの中でふれあいの心地良さを感じ、ふれあう時には同意を得る事や相手を思いやってふれること、嫌な時には嫌という気持ちを言葉で伝えることなど、他者との関わりを学んだ。高学年は、人にはそれぞれ自分が安全安心を感じる境界があることについて体験を通して学び、良い人間関係作りには同意や尊重が必要であることや、傍観者にならない行動をロールプレイングで考えた。SNS に関しては、すでに SNS を使用しており、気になる行動が見られる子どもに関しては、授業で使う教材と一緒に作ることで、繋がりたいと思う時の気持ちに共感を寄せつつ、安全な使用方法について確認をした。また全体に対しては実際に小学生が被害にあった SNS の事件を基に物語形式の教材を作成し、SNS を安全に使う方法をグループワークという形で考えた。授業後の感想や発言からは、ふれあいの心地良さを感じたこと、境界や同意の必要性について理解したこと、SNS の安全な使い方について自分なりの方法を見いだせたこと、自他を守る意欲が高まったことが読み取れた。また、授業後に、学校全体で同意、尊重についての共通した指導を行った結果、性に関する問題行動は改善された。

(3)保健室での個別指導

体の痛み鈍感な子や、自他を傷つける子へは、集団の学びだけでなく、個別での関わりが必要であると考え、子どもたちが安全安心を感じるような保健室作りを目指した。保健室に入ると温かみを感じるように、手づくりの作品やぬいぐるみを多く置いた。また、自分の体と心を見つめることができるように、「体と心の学習コーナー」の設置やリラクゼーションの資料、自分の体や心の状態を表現する「体と心のコンディショニングカード」を置いた。子どもが自分の気持ちに向き合うことに特に効果があったのは、ぬいぐるみと「体と心のコンディショニングカード」であった。自分のお気に入りのぬいぐるみを抱いて気持ちを落ち着かせる子や自分の思いを打ち明ける子、教室へ行くことへ不安が強い子はぬいぐるみを連れて教室に向かい、家庭環境に課題を抱える子は、ぬいぐるみと夜を一緒に過ごしたいと自宅に持ち帰った。また、「体と心のコンディショニングカード」で、「自分を傷つけることがある」や「死にたいと思うことがある」というカードを選択する子とは、プライバシーを守りながらゆっくりと話を聞いた。保健室へ来室した子どもへは身体支援、心のケア、環境支援の3つの観点から支援を行った。身体支援では、体の不調の訴えを受け止めて、心地よさを感じるような体の手当てを行うことを積み重ねた。これらの結果、筆者と子どもとの間に信頼関係が形成され、子どもは「自分は大切な存在」と感じ自分の体を見つめ直し自分を癒すことができるようになった。心のケアでは「何が起きているのだろう」と行動の背景を見る意識を持つことで、子どもへかける言葉や視線、対応が変わり、悩みや家庭の様子を聞くことができた。環境支援では、特に保護者の支援を重視した。保護者を労い、支援したい気持ちを伝えていくことで保護者の抱える悩みを知ることができ、家庭を学校と地域で支えることができた。保健室でこのような関わりを行うことで、課題を抱えた子も「自分の体も相手の体の大切」にすることができるようになってきた。

3. 今後

環境が変わっても自他を尊重することができることが今後の課題と思われる。支援体制の引継ぎを含め、子ども自身へ、自分の思いを言葉で伝えることや SOS を求める力をつけていくことに引き続き取り組みたい。

JAPTE

Japan Association of Professional Schools for Teacher Education

日本教職大学院協会

〒673-1494 兵庫県加東市下久米 942-1 兵庫教育大学事務局内

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

令和7年3月発行