

2025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7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

【北海道教育大学教職大学院】

現場のニーズを支える遠隔履修プログラムの試み 北海道教育大学教職大学院の取り組み

【岩手大学教職大学院】

岩手大学教職大学院の現在とこれから —DX.E プログラムを中心に—

【福島大学教職大学院】

福島大学教職大学院における課題解決に向けた取組 教職大学院で学ぶことの意味を考える
「M1ファーストカンファレンス」の取組を中心に

【茨城大学教職大学院】

学校資料を活用した大学院実習

【千葉大学教職大学院】

千葉大学教職大学院の特長と展開

【富山大学教職大学院】

富山大学教職大学院における院生の自主的な学びの取り組みとその支援について

【岐阜大学教職大学院】

スタマスと現職教員が主体的・協働的に学修し、課題解決力を磨いていく共通科目「教師協働
カプラス演習」を通じた実践成果について

【常葉大学教職大学院】

常葉大学教職大学院と自治体との連携による教員育成について —初任者研修と初任者指導
教員研修の連携による初任者教員への支援（コーチング研修）を通して—

【和歌山大学教職大学院】

教職大学院をPLCにするためのカリキュラム開発の取組

【岡山大学教職大学院】

授業「スクールリーダーと組織開発」の実践 ～スーパーバイザーの育成に焦点をあてて～

【愛媛大学教職大学院】

学部卒業学生を対象とする1年修了プログラムの意義と課題

【大分大学教職大学院】

大分大学教職大学院における教育方法の改善への取り組み -10年後の学校を構想する「学校
実践総合演習」の学修成果に基づいて-

○「ポスターセッション」

「ポスターセッション」概要

「ポスターセッション」発表者等一覧

【北海道教育大学教職大学院】

【弘前大学教職大学院】

【岩手大学教職大学院】

【宮城教育大学教職大学院】

【秋田大学教職大学院】

【山形大学教職大学院】

【福島大学教職大学院】

【茨城大学教職大学院】

【宇都宮大学教職大学院】

【群馬大学教職大学院】

【埼玉大学教職大学院】

【聖徳大学教職大学院】

【千葉大学教職大学院】

【東京学芸大学教職大学院】

【創価大学教職大学院】

【玉川大学教職大学院】

【帝京大学教職大学院】

【早稲田大学教職大学院】

【横浜国立大学教職大学院】

【山梨大学教職大学院】

【新潟大学教職大学院】

【上越教育大学教職大学院】

【富山大学教職大学院】

【金沢大学教職大学院】

【福井大学教職大学院】

【信州大学教職大学院】

【岐阜大学教職大学院】

【静岡大学教職大学院】

【常葉大学教職大学院】

【愛知教育大学教職大学院】

【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7年度日本教職大学院協会研究大会

令和7年12月13日（土）、14日（日）

秋田大学

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7年12月14日（日）

令和7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

秋田大学教職大学院

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7年12月14日（日）9:30～12:20

9:10～9:30	受付
9:30～10:20	セッション（1）
10:30～11:20	セッション（2）
11:30～12:20	セッション（3）

3 会場

秋田大学手形キャンパス 教育文化学部3号館 145、255、342、344教室

（秋田県秋田市手形学園町1-1）

※収容可能人員 各室約90～250席程度

※発表は原則、各大学から発表者が秋田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50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（145教室）：大分大学 岡山大学 和歌山大学

第2部会（255教室）：北海道教育大学 岩手大学 千葉大学

第3部会（344教室）：茨城大学 岐阜大学 福島大学

第4部会（342教室）：愛媛大学 富山大学 常葉大学

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。

現場のニーズを支える遠隔履修プログラムの試み

北海道教育大学教職大学院の取り組み

北海道教育大学教職大学院

森 健一郎（北海道教育大学教職大学院教授）

藤森 宏明（北海道教育大学教職大学院教授）

永浦 拓（北海道教育大学教職大学院准教授）

1. はじめに：北海道における教育アクセスの課題

北海道教育大学教職大学院は、広大な北海道全域を対象とした運営を求められるという、地理的な特殊性に起因する課題を抱えてきた。従来の現職教員派遣制度においては、大学近隣への転居や長距離の通学を伴うことが多く、院生にとっては生活環境の変化という多大な負担が課されていた。また、学校現場の視点に立てば、教員が長期間現場を離れることによる欠員の発生や、代替教員の確保といった体制維持の困難さが、派遣を躊躇させる大きな要因となってきた。さらに、従来の1年次実習は大学近隣の連携校で行われることが一般的であり、院生が本来解決したい自校の課題と、実習先での経験との間に乖離が生じやすいという構造的課題も存在した。これらの諸課題に対し、地理的制約を超えて「現場を離れずに学びと実践を一体化させる」ことを目的として構想されたのが、本遠隔履修プログラムである。

2. プログラムの設計とカリキュラム構成

本プログラムは、単なるオンライン授業の提供に留まらず、理論と実践の高度な往還を具現化する設計がなされている。本学教職大学院においては、「学校組織マネジメント」「教職キャリア形成・研修デザイン」「子ども理解・学級経営」「教科指導・授業開発」「特別支援教育」「養護教育」の計6コースが設置されているが、このうちの「学校組織マネジメントコース」および「教職キャリア形成・研修デザインコース」が本プログラムの対象となっている。本プログラムは、院生が勤務校に在籍したまま、2年間で学位取得が可能なカリキュラムとなっている。これにより、学校現場での実践を継続しながら大学院での研究を深化させるという、現職教員のキャリア形成に資する教育体制を目指している。

教育課程の柱となるのは、オンライン会議ツールを活用した非対面授業と、年数回実施される対面式のスクーリングである。これにより、日常的な学びの継続性と、対面による深い対話や人間関係の構築を両立させている。特に実習の設計については、1年次を講義による理論修得の重点期間とし、2年次に自校の課題解決をテーマとした実習を集中的に行う段階的な構成を採用している。これにより、大学での学びを即座に自校の教育実践や学校経営に反映させる「課題解決型」の修学が可能となった。

3. 実践の具体と修学環境の整備

本プログラムにおける院生の生活は、教員としての職務と大学院での研究を融合させるものである。M1（1年次）においては、平日の夕方から夜間にかけて、および土曜日を中心とした講義履修が中心となる。一方、M2（2年次）では自校での実習が活動の核となり、週の半分程度を実習時間としている。空いた時間は授業準備や研究などに充てられ、勤務校の日常の中に研究の視点が常に組み込まれる。

こうした修学形態を実現するためには、勤務校側の理解と物理的な支援が不可欠である。実践例によれば、受講専用のスペース確保（写真1）やWi-Fi環境の整備、さらには管理職による業務調整などの組織的バックアップが、院生の学びを支える重要な基盤となっている。特筆すべきは、院生が大学で得た知見や資料を校内の教職員と共有し（写真2）、校内研修の再設計に活用するなど、個人の学びが組織全体の資質向上へと波及している点である。



写真1：勤務校内の受講専用のスペース



写真2：大学院の資料を校内の教職員と共有

4. 成果と今後の展開に向けた課題

本プログラムの最大の成果は、郡部を含むあらゆる地域の教員に対して、キャリア継続を断念することなく高度な専門性を獲得する機会を提供していることである。一方、今後の全国的な展開を見据えると、解決すべき課題も残されている。まず、派遣制度によらない、一般受験での受講生を確保するための経済的支援や、家庭生活との両立に向けたさらなる柔軟な制度設計である。そして、依然として深刻な課題である加配教員の不足問題である。特に小規模校においては、一人の教員の不在が学校運営に与える影響が大きく、制度の普及には行政側の支援体制が不可欠となる。

5. おわりに：「学び続ける教師」の姿の具体化

北海道教育大学教職大学院による遠隔履修プログラムの試みは、教育政策が掲げる「学び続ける教師」の姿を具体化するものであると同時に、地域格差を解消し、教員の専門性向上を学校組織の改善につなげる取組といえる。今後は、他大学の教職大学院との単位互換や連携を強化し、教育資源の相互活用を図ることで、プログラムの質をさらに高めていく計画である。

岩手大学教職大学院の現在とこれから

—DX. E プログラムを中心に—

岩手大学教職大学院

柴垣 登 (岩手大学教職大学院教授)

中村 好則 (岩手大学教職大学院教授)

1 はじめに

岩手大学大学院教育学研究科（以下「本教職大学院」）は平成28年4月に開設し、令和7年3月に8期生15名が修了した。この間の修了生は130名となり、本学における理論と実践の融合を通して修得した力量を発揮し、各学校及び教育行政の最前線で活躍している。

2 岩手大学教職大学院の現状

2.1 学生の受入れと卒業生の状況

本教職大学院の定員は1学年16名である。入試は、学部卒業生（学卒院生）を対象とする「一般入試」（募集人員8名）、岩手県教育委員会から派遣予定のものを対象とする「現職教員入試」（募集人員8名）の2つの選抜区分を設けて選抜を実施している。

令和7年3月に修了した8期生までの修了生は130名である。現職院生の修了者は、修了時の職位として副校長、主幹教諭、指導主事等に就くものが多く、その他の修了生も教諭として校内のミドルリーダーの役割を果たしている。学卒院生では、修了生の8割から10割程度が教職を志望し、それを実現している。また、岩手県の教員として就職する者も多く、本教職大学院が岩手県の教育を担う教員の育成に果たしている役割の大きさを示している。

2.2 教育課程

現在、履修上のガイドとなるプログラムとして、「学校マネジメント力開発」、「授業力開発」、「特別支援教育力開発」の3つを設けている。プログラムは、修了要件を規定するもので、学生募集上の区分や入学後の所属ではない。修了要件単位数は46単位（全プログラム共通）であり、専攻共通科目、選択科目、実習科目、リフレクション科目、教育実践研究科目という科目区分を設け、「理論と実践の融合」を目指した教育課程を体系的に編成している。

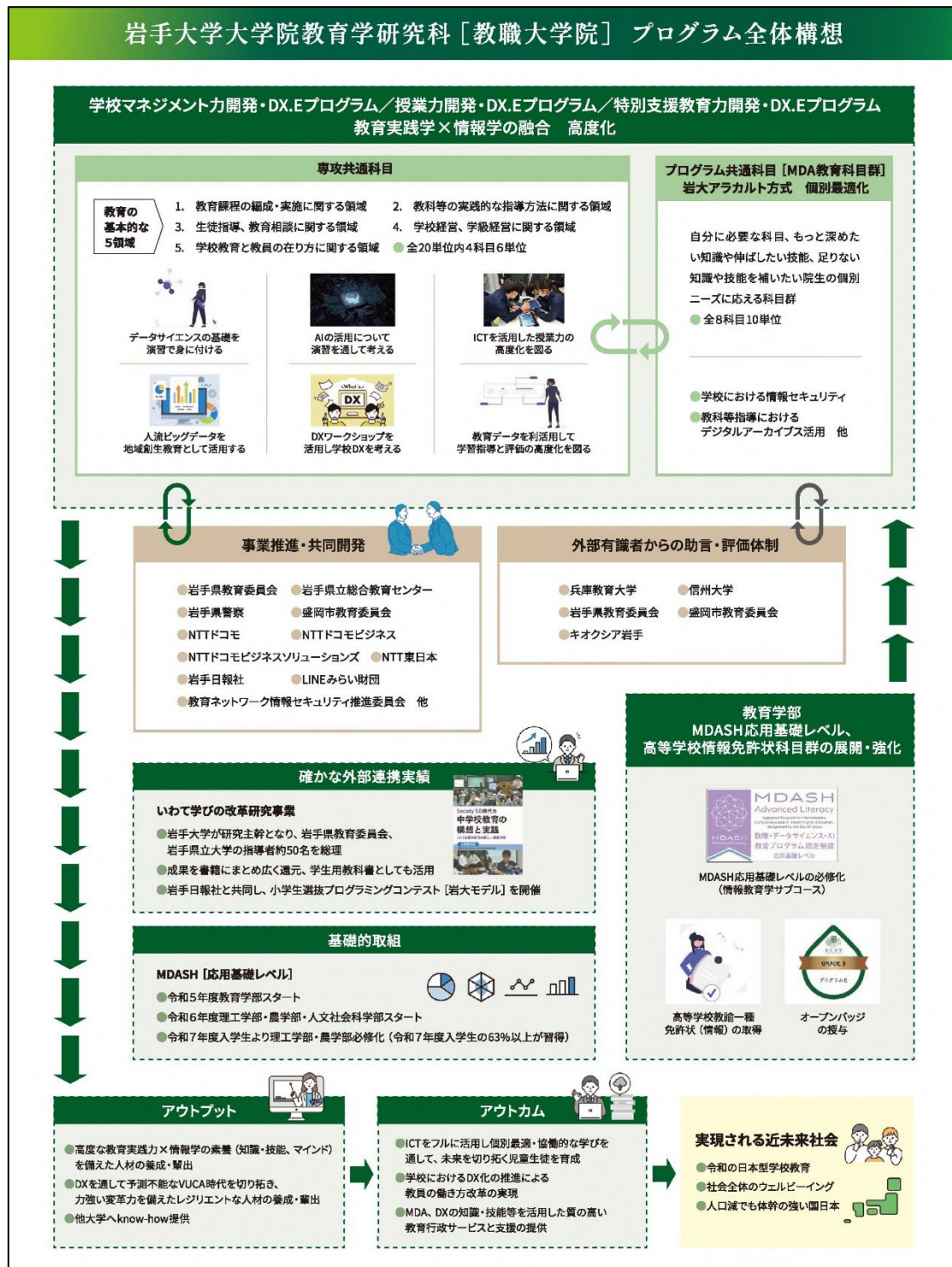
2.3 岩手県教育委員会等との連携

本教職大学院の特色は、開設準備段階からの岩手県教育委員会、盛岡市教育委員会等との連携の強さである。「岩手県教育委員会・教職大学院連絡会議」、「連携協力校校長・教職大学院意見交換会」、「教職大学院実習連絡協議会」等を適時に開催し、教職大学院と岩手県教育委員会、盛岡市教育委員会、連携協力校等との間で情報共有及び連絡・調整を密に行い、教職大学院の運営に反映させている。

3 「DX of Education[DX.E]教育実践学×情報学分野 高度専門人材養成プログラム」

本プログラムは、「令和6年度 デジタルと掛けるダブルメジャー大学院教育構築事業～Xプログラム～」(文部科学省高等教育局専門教育課)を受託したものである。本プログラムでは、MDAの基礎的知識と技能を備え、人工知能やビッグデータを活用した「令和の日本型学校教育」を構築できる教員の養成を目指している。

本プログラムの全体構想は下図のとおりである。



福島大学教職大学院における課題解決に向けた取組

教職大学院で学ぶことの意味を考える

「M1ファーストカンファレンス」の取組を中心に

福島大学教職大学院

鳴川 哲也（福島大学教職大学院 教授）

志賀 匡行（福島大学教職大学院准教授）

1. 本教職大学院の概要

福島大学教職大学院は、確かな課題意識と豊かな想像力と着実な実践力をもって、地域課題及び教育課題に果敢に挑むイノベーション人材（高度専門職業人）としてのミドル・リーダー、次のミドル・リーダー、次世代のミドル・リーダーを養成することを基本理念としている。「ミドル・リーダー養成コース」、「授業デザインコース」、「特別支援教育コース」のいずれかのコースに所属した学部新卒院生や現職派遣院生は、2年間にわたる理論と実践の往還を通して、学びを深めていく。

本教職大学院の基本理念や使命には、福島県教育委員会が掲げる「学びの変革」の理念、『『福島ならではの』教育』（福島らしさ、福島を生きる教育）の視点が大きく関係している。「福島らしさ」「福島を生きる」という教育課題を担保する授業科目として「福島の学校と教育課題Ⅰ・Ⅱ」（各1単位）を配置している。震災後の「ふくしま」が抱える諸問題をふまえ、福島独自の未来型教育をどう創出するかというビジョンを持ったり、震災後の「ふくしま」が抱える諸問題をメタ的視点に立って認識したりしながら、自らの課題や実践と関わらせつつ、その解決方法を探究している。

2. 「M1ファーストカンファレンス」の取組

(1) 連携協力校が決定されるまでの流れ

令和4年度までは、入学者選抜時に出されたテーマ（研究計画）等に基づき、本学近隣の5市町村教育委員会と相談し、連携協力校を決定していた。しかし、院生のテーマと連携協力校の課題やニーズとが合わないことがあり、院生は入学してから得た新たな視点等を基に、研究テーマを変更せざるを得ないという課題が生じていた。そこで、令和5年度からは、入学後に自分のテーマを再考する機会を保障するとともに、複数の学校を参観し、学校の取組や先生方が授業づくりで大切にしていることなどを理解したうえで、連携協力校を選択できるようにしたいと考えた。

院生の連携協力校が決定されるまでの流れを簡単に示す。4月、院生は入学時のテーマを再考し、1か月をかけて、テーマや研究計画（案）を作成する。それを受けて作成した院生のテーマ、研究概要などの一覧は、5つの地教委を経由して、公立学校に周知される。5月末には、地教委から、院生と一緒に研究したい学校のリストの回答がある。

（同様の一覧は附属小・中学校にも送付し、同様に希望を伺っている）そのリストを踏

まえ、院生と担当教員が各学校を訪問し、研究概要を伝えたり、学校での研究についての話を伺ったりする。6月末には、連携協力校を決定し、7月初旬から連携協力校での実習を開始する（図1）。

公立学校が院生の受け入れを希望しても、実習校になるとは限らないこともあるため、この取組を開始するために、事前に各教育委員会を訪問し、丁寧な説明を行い、趣旨にご理解をいただいた。

なお、高等学校や特別支援学校を連携協力校とする院生は、これとは別の決定の仕方をしている。

(2) M1ファーストカンファレンスの実際

研究テーマや研究計画（案）を作成する4月に、『M1ファーストカンファレンス』を実施し、入学時のテーマを再考する機会を設けている（図1「①【院生】入学時のテーマを再考し、決定」に該当）。入学式翌日から1か月間にわたり、小グループでの発表や協議、研究者教員による質的研究、量的研究のレクチャー、全体への発表などを行う。令和6年度は6回にわたって実施した（令和7年度は4回）。以下に院生の感想を示す。

- 自分が研究したいことを人前で話したことがなかったので貴重な経験になった。
- 話してみることで自分の研究のことが見えてきた。対話の重要性を感じた。
- 質的研究と量的研究の違いを知り、研究をどのように進めていくかを再考することができた。
- 口頭で話したことをプレゼン資料として整理することで、研究の大きな骨組みが見えてきた。

3. 連携協力校の感想

連携協力校の感想から、このプロセスに変更したことでの成果が見えてきた。以下の連携協力校の感想を示す。

- 教職大学院生の先進的な実践は、本校教職員にとってもいい刺激となり、教員としての視野を広げることに繋がっている。
- 院生が最新の教材教具の活用や、授業展開の仕方の工夫を提示することによって、児童の「やってみよう」「こうしてみよう」といった創造が広がり、新たな表現活動をする喜びへとつながっていた。また、院生の研究に取り組む姿勢から、教職員の授業づくりに対する意識改革につながった。
- 一人一人に課題意識や同僚意識がさらに強化され、様々な課題解決に向け積極的に取り組む姿が多くみられた。世代を問わず、意見を交わす姿が以前にも増してみられるようになった。

院生が連携協力校で実習することで、院生はもちろん、連携協力校の先生方の学びも深まり、Win-Winの関係が醸成されてきた。今後も、教育委員会、各学校との連携を図りながら、地域課題及び教育課題に果敢に挑むイノベーション人材を育成していきたい。



図1. 連携協力校が決定されるまでの流れ

学校資料を活用した大学院実習

茨城大学教職大学院

千葉 真由美（茨城大学教職大学院教授）

はじめに

茨城大学教職大学院は「実践系」の学校運営・教育方法開発・児童生徒支援コース、「内容系」の教科領域・特別支援科学・養護科学コースの計6コースを設けている。2021年度の改組で新たに設置した内容系3コースでは、教科や分野の専門性が異なる院生が協働して視野を広げるため、「コース間融合実習」として社会教育施設での実習を行っている。大学院では「子どもを深く理解できる力」「広い視野」「深い専門性」を持つ教員の育成を目指しているが、地方国立大学として地域に貢献できる教員の育成を担うことも重要な課題である。本報告では博学連携や地域貢献にも位置付けた実習の内容と成果を紹介する。

1. 教材開発実習と学校資料

「コース間融合実習」のうち茨城県立歴史館（以下「歴史館」）と茨城県近代美術館での「教材開発実習」は、地域の社会教育施設での教育普及活動の企画・運営や実践補助を通じて、学校外における子どもの学びを理解することを目的としている。

歴史館での実習は、整理保存や活用方法が今なお課題である「学校資料」を扱うもので、院生が学校資料を整理して内容を検討し、展示資料を選定、歴史館のイベント「いちょうまつり」で展示を行い、来場者に解説するまでを活動内容としている。現在、常総市立水海道小学校「歴史の部屋」で保管されている、明治～昭和期を中心とした学校資料による展示である。1973年に歴史館の敷地内で再建された旧水海道小学校本館が展示会場であり、この建物で展示ができることも意義深い。

学校資料は学校日誌、学校運営関連文書、教科書、ノート、同窓会誌など多岐であり、地域の歴史を物語る地域資料、地域の記憶ともいえる。近年、学校の統廃合による散逸が課題となっている一方で、整理・保存・活用についての各地の事例が蓄積されつつあり、学校資料を活用した授業実践は「主体的・対話的で深い学び」の実現につながる活動となっている。

2. 学校資料を用いた資料整理と展示準備

学校資料は社会科あるいは日本史の素材と考えられがちだが、そもそも学校全体に関わるものであるため専門教科等を限定せず、地域の理解につながるものである。しかしほとんどの院生は学校資料の存在自体を知らない。そのため関係論文の講読や報告、外部講師による講演会などの事前勉強会を実施し、基本的な知識を得た後に、常総市立水海道小学校で歴史館職員と大学教員とともに2日間の資料整理実習と資料の検討を行っている。検

討の際は、「歴史」の展示にとらわれず自身の専門分野の視点を持つこと、新しい発想を持つこと、展示で伝えたいことは何かを明確にすることを意識させている。

院生自らの手による資料整理実習は、資料整理の手法を学ぶとともに、資料の内容を伝える方法や後世に残すことの重要性を学ぶものとなる。

3. 展示「学校へいこう！—水海道小学校資料紹介—」

歴史館イベント「いちょうまつり」において2023年度以降、3回の展示を行った。

2023年度の展示内容は①旧水海道市内の学校印について—なぜ水海道小学校に残されたか—、②水海道小学校の未来へ史料を残す取り組み—「歴史の部屋」設立の経緯—、③戦前～戦中の資料、④戦後の資料、⑤校歌について、となった。⑤は整理資料にあった楽譜から旧校歌を復元した取り組みで、演奏動画をYouTubeで配信し、展示当日はミニコンサートを開催、来場者からも好評を得た。



演奏動画 YouTube



資料整理実習



展示解説



工作した展示資料

2024年度の展示内容は①当時の雑誌からみた流行、②水海道小学校の学校日誌、③映画教材を使った授業の指導、④当時の日記からみた歴史、⑤地域の産業や仕事の学習、となった。学校日誌を丁寧に読み込んだ内容を中心に、社会科の教材映画が撮影された水海道小学校ならではの特色ある展示内容であった。

2025年度の展示内容は①建築の変化—学校校舎の昔と今—、②学校新聞の記事の比較、③この子どもな子？—成績表から当ててみよう—、④図画工作教科書の作品を再現、⑤卒業文集にみる児童と先生の将来の夢、となった。③⑤は成績表や児童のことばが時代によって変わるようすがわかる、院生にとって身近な内容となり、④は実際に触ることのできる資料、動かすことのできる資料を工作し展示している。

本活動の意義として、まず院生自身が新たな視点で学校を捉え直す機会になることがあげられる。学校資料の存在を知り、学校を知ること、それは地域を知ること、地域の教員としての立場を考える機会になり得る。学校資料の整理と展示を教職大学院の実習に組み込むことができたため、院生が学校現場において自分事として資料に向き合えるきっかけになり、資料の性格からも意味のあるものとなった。展示当日の解説では水海道小学校の卒業生が来場し、在籍当時について聞き取りができる場面もあった。本実習は学校資料＝地域資料が大学（大学院）、博物館、学校をつなぎ、研究や教育の連携が可能になるという意義もあると考えている。

おわりに

学校資料を活用した実習は専門的知識を深め、幅広い視野を持つことができるとともに、地域に貢献できる教員の育成にもつながると考える。今後も活動を継続させつつ、成果発表や発信を積極的に進める予定である。

千葉大学教職大学院の特長と展開

千葉大学教職大学院

松井 聡（千葉大学教職大学院教授）

1. はじめに

千葉大学大学院教育学研究科は、実践的な研究を基盤に教育に関する高度な専門性を身につけることができる大学院であり、修士課程と専門職学位課程（教職大学院）の二つの課程が設置されている。教職大学院は、本年度10年目を迎えている。

2. 千葉大学教職大学院の概要

教職大学院の学びは、研究知としての「理論」と、現場知である「実践」との往還を通して、教育課題を多面的、総合的に分析し、その実態に即した指導実践を展開し、検証している。スクールマネジメント分野、学校教育臨床分野、ICT教育開発・教育DX分野の3分野での教員構成となっている。学部を卒業し、教員を目指す方には新しい学校づくりの有力な一員となりうる資質能力を、現職教員等の方々には学校、地域、教育行政のリーダーとして活躍できる資質能力を育成することを目指している。

3. 千葉大学教職大学院の特長

(1) ともに学ぶ授業（例：教職大学院の特性を活かした独自授業）

前期：実践から学ぶ教職論（学部講座名） / 学校教育実践演習Ⅰ（教職大学院講座名）

学部生と教職大学院生が「現代教育課題」や「教員の資質・能力」に関わるテーマでともに学び合う。テーマに従って教職大学院生が提案し、それを基に学部生数名と教職大学院生（現職教員）がグループで協議する。協議内容は共有している。

後期：実践に活かす教職論（学部講座名） / 学校教育実践演習Ⅱ（教職大学院講座名）

授業づくりに関わるテーマで共に学び合う。後半は、4グループ程度に分けて学部生は作成した指導案を基に模擬授業を行う。その後、授業について協議を行う。

授業についての振り返り（学生n=34、現職教員n=15）

Q: 現職教員との交流を通して、教職に対する具体的なイメージが深まりましたか。

（学生）5件法肯定的評価 100%（5とても深まった：68%・4まあ深まった：32%）

Q: 自分の実践を言語化したり振り返ったりする機会として、この授業は有意義でしたか。

（現職教員）5件法肯定的評価 100%（5とても有意義：87%・4まあ有意義：13%）

成果としては、学部生にとっては、現職教員に学校現場の様々な現状についてじっくり積極的に享受できる良い機会であり、現職教員にとっては、広く学び直しの機会となっており、両者にとって自己肯定感の高まりがみられる。本講座を教育行政幹部職員も視察されている。今後の課題としては、成果があがっている「ともに学ぶよさ」を広くアピールし、教職大学院の存在価値の向上や魅力発信の材料として広報することが望まれる。

(2) 教育管理職養成プログラム（教職大学院の修了要件ではありません）


教育専門職としての高い資質・能力を備えた教育管理職を育成することを目的に、教職大学院生のみを対象にしたプログラムで、「教育法規特論」を含めた指定科目を14単位以上取得した者に対し、教職大学院を修了するときに、プログラム修了証書が授与される。

本プログラムで指定されている科目のうち、単位を取得した年度の翌年度から10年以内にある科目（教育法規特論を必ず含む）が10単位以上あれば、千葉県教育委員会が実施する教頭候補者選考の第1次選考が免除される。令和6年度までに20名の修了生がおり、分野別の内訳はスクールマネジメント分野12名・学校教育臨床分野5名・ICT教育・教育DX分野3名となっている。

(3) グローバル対応リーダープログラム（教職大学院の修了要件ではありません）

外国とつながる児童生徒の理解や指導法を学ぶプログラムとして、グローバル対応リーダープログラムを設けている。「学校の国際化Ⅰ・Ⅱ」など、該当の授業科目10単位修得で、証書を授与する。千葉大学は全員留学を原則としているが、教職大学院は、この「グローバル対応リーダープログラム」の一部受講をもって「海外留学」に替えることができる。令和6年度までに20名の修了生がおり、分野別の内訳は、スクールマネジメント分野14名・学校教育臨床分野5名・ICT教育・教育DX分野1名となっている。

実践例：「学校の国際化Ⅰ・Ⅱ」の具体的方策（ひらく・つなぐ・つむぐ）

1. 見立てシート 学級担任が児童生徒の見たてを行い、組織として対応する
2. やさしい日本語 「やさしい日本語」を活用してくことを推奨
3. 支援者の確保 多国籍化している現場に寄り添う、スマホ翻訳ツールの活用
4. つけたい力に注目！ 国際理解教育「宝物」発見シートの活用
5. 学級の雰囲気づくり ワールドストーリーテリング、多言語カルタ → 
6. 競わない、楽しい授業 「いろは de 歴史®」の活用

「グローバル対応リーダープログラムでの学びは、修了後も校内の業務等で活かされていることを感謝する日々です。このプログラムを通じて、個人としての学びの継続、外国につながる児童生徒支援のための校内体制づくり、関連行事計画、校内外への周知等を行う力が身につきました。」（H30年度修了生の声）

4. 今後の展望（教職大学院の学びとして、3つの特長に対応した展望は以下の通り）

- (1) ともに学ぶ授業の充実を図り、「実践」の解像度を高めながら教育課題を多面的、総合的に分析していきたい。ともに学ぶ良さの発信に努め、成果を「見える化」させたい。
- (2) 教育管理職養成プログラムを通して、学校、地域、教育行政のリーダーや現場の課題の解決を担える高い資質・能力を備えた教育管理職を育成したい。また、育った人材を「ミドルリーダー養成特別演習」などの教職大学院での学びに繋げていきたい。
- (3) グローバル対応リーダープログラム（一部受講が全員留学の代替となる）を入口にして、多様化・複雑化が進展する現代と未来の教育課題に対応するための具体的な方策を検討しあい、現場での実践力アップに繋げたい。

上記(1)～(3)のように、ともに学ぶ意義は大変大きく、教員の資質・能力の向上に寄与し、これが教職大学院の存在意義を高めている。今後は、修了生の組織化等を進めていき、修了後の更なる職能開発及び理論と実践との往還の支援をしていきたい。

富山大学教職大学院における

院生の自主的な学びの取り組みとその支援について

富山大学大学院教職実践開発研究科教授・研究科長 黒田 卓

1. 背景

富山大学大学院教職実践開発研究科は、平成 28 年に学部を持たない独立大学院として設置され、本年で 10 年目を迎える。1 学年の定員は 14 名で、現職院生 10 名、ストレートマスター 4 名の小さな大学院である。現職院生とストレートマスターは同一のカリキュラムのもと、共に学んでいる。

修了生は 100 名を超え、そのほとんどが富山県の教員として勤務している。修了生の約 2 割は、すでに学校管理職や指導主事等として勤務しており、その他の現職院生は各学校の教務主任等ミドルリーダーとして、ストレートマスターも即戦力として活躍している。

院生の「学びたい」という意欲は高く、大学教員としては、院生が学校現場で「あたりまえ」と思い込んでいる事柄を、より広い視点から見直してほしいと考えてきた。教育課程連携協議会において、「学習指導要領の背景にある社会的課題をしっかりと理解し、さまざまな教育施策と関連付けて捉えること」とか、「学校現場を離れて、学校の教育活動を俯瞰的に見て気づくこと」を重視してほしいという要望が示されている。

本研究科の授業や実習においても、これらの点を意識して取り組んではいるが、より幅広い学びを実現しようとする、現行のカリキュラムでは対応が難しい側面があった。また、カリキュラムの中に埋め込んでしまうことへの懸念もあり、新たな学びのあり方を模索する必要があった。

2. 院生の「学びたい」から生まれた「とみけん」

このような背景のもと、院生との対話を通して、2021 年から院生の自主的な研修会「とみけん」が企画されることとなった。「とみけん」は、院生の「学びたい」という思いを出発点とし、多様な分野の講師を迎え、講演等をいただく研修会である。具体的には、教育分野に限らず、企業経営者等を招いた講演のほか、先進的な取り組みを行っている学校や特別な位置づけで設置されている学校、さらには

	開催日	講師
1	5月10日	県議会議員
2	6月1日	地方新聞社 執行役員
3	7月13日	元投資家・連続起業家 インド仏教僧見習い
4	8月2日	マジシャン
5	9月30日	株式会社 代表取締役 社長
6	10月19日	放送局（キー局）ドラマ・チーフ・プロデューサー
7	12月25日	DJ
8	1月17日	株式会社 代表取締役 塾長
9	3月8日	株式会社 代表取締役 社長
10	3月8日	文部科学省訪問 教科調査官

図 1 令和 6 年度の「とみけん」の開催状況

文部科学省等への訪問なども含め、年 8~10 回程度の研修を企画、実施している。これらはいずれも、院生の主体的な発案と運営によって行われている。

3. 成果

以下に、「とみけん」のある回に参加した院生の感想の一部を示す。

- 〇〇さんのお話で、育成や組織づくりについては学校に置き換えて考えることができ、勉強になりました。また、失敗から甦った話や向かい風が好きなお話など、元気が湧いてくるお話で、お聴きできて良かったです。

- 〇〇さんのとても生き生きとしておられる姿や、〇〇さんだからこそできる過去の経験を聞いて、私はコロナ中だからといって自分自身の夢ややりたいことを止めたくないと思いました。

- やり方は違って、根本にあるテーマからはぶれないという考え方は、教育の現場でも同じであると感じました。

これらは、教育とは直接関係のない企業の社長にご講演いただいた回の感想であるが、教員として、また一人の人間として多くのことを考えさせられていることがうかがえる。回を重ねるごとに、院生の学びに向かう姿勢にも徐々に変化が見られるようになった。

4. 研究科としてどう支援するか

「とみけん」は当初、研究科主催での開催も検討された。しかし、学生の「学びたい」という主体的な学びをより大切にしたいという考えから、学生企画として実施していくこととした。大学教員は、院生の希望を受けて講師を紹介したり、講師謝礼を研究科長裁量経費で負担したりするなど、後方から支援にとどめ、あくまでも院生の自主的な取り組みとして位置づけている。

一方で、M2になると、院生の殆どが勤務校に戻るため、「とみけん」の継続や引き継ぎが課題となる。新入生オリエンテーションの際にストレートマスターの M2 から「とみけん」について伝える機会を設けているが、それだけでは伝わらず、やらされ感を抱いてしまったり、開始が遅れたりする年度もあった。

しかし、「とみけん」等で培われた主体的に学ぼうとする姿勢は、修了後も継続している。主体的に学び続ける教師を育成し、その思いを支え続けることも、研究科の重要な使命であると考えている。

5. 今後の展開

今後も「とみけん」を今後も継続し、講師のバリエーションを広げながら、院生の多様な「学びたい」に応じて行く必要がある。院生は毎年入れ替わるため、「とみけん」での学びをどのように継承し、バージョンアップしていくかを検討していかなければならない。

「とみけん」の様子は毎回研究科の Web ページで発信しており、次年度入学生等にも積極的に周知することで、年度当初からスムーズに取り組みを開始できると考えている。Webでの発信は、修了生にとっても大学院での学びを思い起こす機会となると考えられる。現在、院生と修了生を対象とした LINE 公式アカウントの準備を進めており、これらを活用した積極的な情報発信も、修了生の学びをつなぐ重要な取り組みになると考えている。

ストマスと現職教員が主体的・協働的に学修し、課題解決力を磨いていく共通科目「教師協働カプラス演習」を通じた実践成果について

岐阜大学教職大学院

山田 雅博（岐阜大学教職大学院教授）
杉森 弘幸（岐阜大学教職大学院教授）
西門 純（岐阜大学教職大学院准教授）
菱川 洋介（岐阜大学教職大学院准教授）
長谷川哲也（岐阜大学教職大学院准教授）
芥川 祐征（岐阜大学教職大学院准教授）

1. 改組の概要

岐阜大学大学院教育学研究科は2つの専攻（修士課程）（学校教育専攻，教科教育専攻）とともに平成7年（1995年）に設置され，平成20年（2008年）に教職大学院として教職実践開発専攻（専門職学位課程）が設置された。修士課程においては，これまでに数回の改組を経て，平成20年（2008年）に心理発達支援専攻，平成25年（2013年）に総合教科教育専攻が設置され，心理発達支援専攻では公認心理師，臨床心理士，学校心理学に造詣の深い教育者，特別支援教育コーディネーターの養成を行ってきた。また，総合教科教育専攻では，教科教育と教科専門の融合，あるいは小学校における教科間の連携を図り，更に各教科における小学校・中学校・高等学校の連続性を踏まえた教育ができる高度な教育専門職の養成を行ってきた。

専門職学位課程である教職実践開発専攻においては，これまで岐阜県教育委員会等との連携・協働により，①ストレートマスターを対象として，より実践的な指導力・展開力を備え，新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成を行うとともに，②現職教員を対象として，地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導的理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーを養成してきた。このなかで，実務家教員と研究者教員のチーム・ティーチングによる授業を拡充したり，学校での実習を基礎とする授業科目を拡充することで，理論と実践を架橋した教育の充実を図ってきた。そして，平成29年（2017年）から学校マネジメント力を修得して学校管理職となりうる教員を養成（学校管理職養成コース）し，高度な教育実践力を修得して中間リーダーとなりうる教員及び即戦力となる新人教員を養成（教育実践開発コース）するため，教職大学院のコースを再編した。他方，それでもなお教科領域についての学修ニーズに応えられる教科領域コースが存在しないため，今後の岐阜大学教職大学院のあるべき姿について議論を行い，10教科全てについて教科内容研究や実践的な教科教育研究の実績を持つ総合教科教育専攻（修士課程）の各コースの教員組織や専門性を基盤として，教職大学院

に教科領域コースを新設する案が構想された。この構想に基づき、教職実践開発専攻（専門職学位課程）を、既存の学校管理職養成コース、及び教育実践開発コースに加え、教科領域コース（教科指導能力開発コース）を新たに設けた3コースからなる専攻へ拡充し、教職大学院に求められている新たな役割に対する責任を果たすべきであるという結論に至り、令和4年度に改組を行った。なお、教育実践開発コースは、現行の心理発達支援専攻（修士課程）から特別支援教育分野、総合教科教育専攻（修士課程）からカリキュラム開発分野をそれぞれ取り込むことにより、教育内容の一層の充実を図ることとした。この変更に伴い、専門職学位課程は教員養成に、修士課程（教育臨床心理学専攻）は非教員養成（公認心理師・臨床心理士・学校心理士）にその役割を分化し、専門職学位課程においては、より高度な教員養成を行うこととなった。

2. 教育課程の特色

本専攻では、ストレートマスターと現職教員が主体的・協働的に学修し、課題解決力を磨いていく科目である「教師協働力プラス演習」を設定した。この科目は、ストレートマスターが1年次の後期に行う実習である「基礎実習」と連動させて、ストレートマスターと現職教員がともに教師協働力を高めるための授業科目である。異なるキャリアを持った学生たちが協働して、「チーム学校」など新しい学校のあり方を議論し、学校や自らの課題の解決に取り組む。具体的には次のとおりである。

「基礎実習」では、ストレートマスターが1年次後期の決められた曜日に、2年次の課題設定に向けた観察やチーム・ティーチングのT2を中心とした実習を行う。「教師協働力プラス演習」では、「基礎実習」においてストレートマスターが抱いた現在の社会における学校教育の位置付けや教員としての役割等に関する疑問・課題等を現職教員学生とともに探究する。毎週の「基礎実習」後の決められた時限に（授業回数は1年次後期に15回）ストレートマスターと現職教員学生が少人数に分かれ、大学教員の指導のもとに「基礎実習」で抱いた疑問・課題等を探究し、その過程や振り返りなどをレポートにまとめる。それらを教育実践開発コースの夜間・遠隔担当の大学教員が「教師協働力プラス演習」を履修している夜間・遠隔の現職教員学生に提示し、同学生は中間リーダーとしての立場から課題解決についての探究を行い、その結果をまとめて昼間の学生にフィードバックするという設計であった。すなわち、ストレートマスターは若い新人教員として、学校管理職養成コースにおける現職教員学生は教頭職（いわゆる「教師の教師」）として、教科指導能力開発コースの現職教員学生は中間リーダーとして、それぞれが互恵的な関係のもと「チーム学校」を実現するために果たすべき役割を再確認したり、議論し課題に取り組む演習である。

3. おわりに

「教師協働力プラス演習」においては、専攻の複数の教員が連携して学生らへ指導を行ってきた。また、本演習では少人数形式での協働的な学びを実践しており、大学教員もコースや分野の枠を超えて多く関わって実践を行ってきた。改組後の令和4年度より、学生のアンケート等を参考に、本演習の有用性を学生達がより一層感得できるよう、指導形態を改善したり、グループの組み方を変更したりなど、試行錯誤を繰り返してきたが、今後も更なる改善を図り、学生達の課題解決力を磨いていきたい。

常葉大学教職大学院と自治体との連携による教員育成について

—初任者研修と初任者指導教員研修の連携による 初任者教員への支援（コーチング研修）を通して—

常葉大学教職大学院

久米 昭洋（常葉大学学校教育研究科 教授）

1. はじめに

常葉大学は「知徳兼備」「未来志向」「地域貢献」の3つを教育理念に掲げ、人材育成を推進している。「地域貢献」に関しては、教職大学院がその任を担い大きな成果をあげてきた。県教育委員会等と密接に連携し教員の「養成—採用—研修」を切れ目なく一体的に推進してきた。しかしながら教員の育成には多くの課題がみられる。その一つに初任者教員の離職が挙げられる。文部科学省の統計（学校教員統計調査）においても年々、初任者教員の離職率の増加が報告されている。

初任者教員がメンタル不調を訴え離職する。さらに早期に退職する原因や背景は多岐にわたると思われるが、新規採用にもかかわらず教員としての業務負担が非常に大きく精神的な負担が大きいことが第一に挙げられる。そして「教職＝ブラック」のイメージが定着していることに加え、メンタルヘルスの知識が広がり医療機関・相談機関への受診についてハードルが低下していることも離職の遠因と推察できる。また、職場における教員間の指導体制についても変化がみられる。指導教員の指導法及びコミュニケーションスタイルが従来手法では通用せず変化が求められる状況にある。ハラスメントに該当するのではないかとの懸念から質の高い「効果的なおせっかい」ができないのが実情である。校内の教職員組織においてもチームとは名ばかりであり、縦横、斜めの人間関係が未構築のためメンバーシップ型からジョブ型の組織にならざるを得ないのが実情である。そのような状況を改善するために自治体と連携して教員研修の開発を行い実施することとした。

2. 「初任者指導教員研修」と「初任者研修」について

これまで「初任者指導教員研修」において指導教員がより支援的なメンティーとしての力量を向上させるためのメンタリング研修を実施してきた。研修ではコーチングを扱い、コーチングの基本スキル（傾聴、質問、承認、フィードバック等）の基本的な手法から、初任者教員と成長のイメージを共有し目標達成を促すための面談モデル（汎用性の高いGROWモデル）の習得を目指す内容とした。

その後、初任者教員の離職が複数あったことから「初任者研修」の講師依頼が加わった。初任者教員を対象とした研修は、学生時代から抱いていた教職へのあこがれを再認識してもらうことを目的としつつ、自治体Xの教員としてどのようなことが期待されているのかを協議するワークを行った。その際、各々意識している「ミッション—ビジョン—バリュ

一」を可視化するコーチング手法を用いた。また、様々なストレスがどのように表出するのか3つの視点から捉え、グループワークで自身のストレッサー及びストレス状況を自己開示することでメタ認知することを促した。メンバーが同様のストレスを抱えていることを共有し、同年度採用の同期の教員の連帯を高めるワークを行った。

各ワークはコーチング理論をもとに自身が抱えている課題、状況をリフレーミングを通してレジリエンスを高め、メンバー相互にエンパワメントすることを通してモチベーションを高めた。そして自身の成長イメージを描き、実現させるための目標を明確化することが新たな行動につながるエネルギーを生み出すことを実感してもらった。

3. 「初任者研修」と「初任者指導教員研修」の連携、アンケートの実施・分析

初任者教員を対象にアンケートを実施した。調査項目は、(1)基本事項、(2)教職に就いたことに関する満足度、(3)心の健康度、(4)日ごろ感じているストレス、(5)仕事上の悩みが生じたときの相談相手、(6)睡眠の状況、(7)ストレスチェック、(8)リアリティショックについてとした。(7)と(8)については作成した複数の質問について因子分析を行い、因子ごとの傾向を各個人の心的状況として扱った。アンケートには各自の心の状況等を主観的に回答する項目が複数あるが、自己申告による内面の表出と捉え、その後の分析作業に効果を発揮した。

実施したアンケートの分析結果は2週間後に行われる「初任者指導教員研修」で伝え、活用する。数多くの質問項目をもとに多角的に各初任者教員の心の状況を把握し、ストレスが高まっている教員、課題に直面している教員をスクリーニングすることを目的としている。抽出された教員に対して素早く支援を開始することができれば心身の健康のために効果的な配慮ができ、未然に離職を防ぐことができるのではないかと考えた。「初任者指導教員研修」で扱われたコーチングスキルをまさに実践する場と捉えることができる。

しかし、支援が必要と思われる初任者教員を抽出してみたが、実際のところ抽出された教員が深刻な状況ではないと思われる場合もあった。指導教員が支援的な面談をおこなうことで十分解決できるケースである。そのような際は「取り越し苦労でよかった」と前向きに捉え、その状況・結果を自治体（教育委員会、指導教員等）で共有することに意義があると共通認識される事業である。これらの取組は大きな成果を上げることができた。

4. 指導教員に求められる「コンパッション型リーダーシップ」

コンパッションとは「思いやり」「慈しみ」等の意味をもつが、単なる感情的な反応を表すにとどまらず、(1)他者の苦しみを認識すること、(2)苦しみに対して思いやりの反応を示すこと、(3)苦しみを和らげる行動を起こすこと、ではないかと捉えている。そのために指導教員は、初任者教員の状況をじっくり聴き取り、なぜ困難が生じているか、どのような想いを抱いているのかを理解し、直面している課題について「気づき」が得られるように係わる必要がある。本人の自主性を尊重しながら必要なリソースを提供し支援することが効果的である。コーチングを活用した人材育成といえる。と同時に該当初任者教員を取り巻く組織についても点検し、働きかけることも忘れてはならない。所属する学年や分掌の状況、教職員の関係性に気を配り、業務負担が偏ってはいないか等、点検していくことも初任者教員の育成に必要である。常にメンテナンスすることが求められる。

教職大学院を PLC にするためのカリキュラム開発の取組

和歌山大学教職大学院

宮橋小百合（和歌山大学教職大学院准教授）

はじめに

学校が Professional Learning Community（以下、PLC）として機能することで、教員間で専門的な学習が促され、教員の成長につながることは多くの研究でも明らかである。特に現職院生には、所属校を PLC にするべく、実践研究の促進とその評価について指導を実施してきた。また、院生室が PLC になるための取組として、ある授業では、現職院生がメンターとなり、メンティのストレートマスター（以下、ストマスと略す。）を指導する機会を実際に設け、実践的に若手を支援する授業も実施している。

1. 院生室が PLC になるための取組

表 1. 2つの授業科目の組み合わせ

共修の共通基礎科目に加えて、より協働が生じやすいように、院生室はひとつの教室内に全コースの院生のデスクを設置し、一緒に大学生活を送れるように工夫している。しかしながら、共修科目が設定され、院生室で一緒にいるだけでは、PLC の形成には至

科目名	若手校内研究への支援	課題分析
対象コース	学校改善マネジメント スペシャリスト	授業実践力向上（ストマス）
授業の目的	学校現場で増える若手教員を、支援する必要性、どのように育成・支援していくか等について学習する	授業実践に関する自身の課題を明確にするため、模擬授業を実施して分析する
授業の流れ（前半）	<ul style="list-style-type: none">若手教員支援の必要性メンタリング・コーチングの方法	<ul style="list-style-type: none">模擬授業に向けたガイダンス授業評価シートによる自己評価
授業の流れ（中盤）	<ul style="list-style-type: none">チーム分け学習指導案に基づいてストマスの指導	<ul style="list-style-type: none">学習指導案の作成教材研究メンターチームによる指導を受ける
授業の流れ（後半）	<ul style="list-style-type: none">模擬授業の参観・カンファレンスの実施カンファレンスの振り返り省察	<ul style="list-style-type: none">模擬授業の実施（45分 or 50分）（他のストマスは生徒役で参加し、授業後はKJ法で分析）カンファレンスを受けて省察

らない場合がある。大学院設立当時、定員 15 人の小さな人数でも、院生室で協働的学習が促進されるような場面は、あまり生じなかった。そこで本学では、2016 年度から 5 年間実施された初任者研修履修プログラムの成果を踏まえ、2019 年度から「若手校内研修への支援」という科目を設置し、大学院内での現職院生とストマスがメンター／メンティとなるように支援することにした。

具体的には、学校改善マネジメントコースとスペシャリストコースの院生が履修する「若手校内研修への支援」という科目の中で、学校現場で増える若手教員を支援する必要性や、どのように育成・支援していくか等について学習することを目的としている。その中で、実際にストマスの「課題分析」という授業の一環として、ストマスが行う模擬授業の授業設計から支援し、実施された模擬授業を参観し、カンファレンスを行って個別助言する活動を組み込んでいく。

年度によって現職院生とストマスの人数比が異なるが、現職院生 2～3 人に対してストマス 2～3 人を入れたメンター／メンティのチームを作って、チーム内で相談する時間を授業に組み込んだ。教材研究についての助言はメンター／メンティのチームで実施した。

2025年度は、ストマス8人が2教室に分かれて4回模擬授業を実施し、その授業者をメンターチームで指導した。授業者以外のストマスは児童生徒役として模擬授業を受け、児童生徒役として受けた模擬授業についてKJ法で協議会を実施した。ストマスがKJ法で協議している間の20分ほどを使って、授業者にはメンターチームがカンファレンスを実施し、アドバイスをした。「課題分析」の授業が終了した後に、メンターチームと大学院教員とでカンファレンスについての振り返り会を行い、省察を深かめる機会を持った。

2. 成果と課題

成果として第一に、現職院生がストマス等の若手教員に対して、具体的な寄り添い方や声かけの必要性などを理解し、観察・実践してみることができたことである。院生たちは、現任校に戻って若手教員への声かけや教職員間での関係性形成に取り組みたいという感想を述べている。また、チームで対応できたことを利点として挙げる院生が多かった。通常、学校現場での若手指導や実習生指導の場合、1対1で指導することが多く、判断に困る場面や一般化できる指導内容か迷う場面を経験したことがあったが、メンターチームとして指導方針や内容について協議しながら指導に当たれたことが、「互いに勉強になった」「楽しかった」という語りが見られた。

第二に、「若手支援」の授業実施後に、院生室内でのコミュニケーションの円滑化や関係性の向上が見られることである。院生室での関係性形成も、やはり自然発生的には生じないし、院生の個性や特性に任せているだけでは、時間がかかる可能性もある。メンターチームとのやりとりをきっかけに、院生室でも次の模擬授業に向けて指導案を見てもらったり、教材づくりに助言をもらったりと、共修している授業の課題以外で現職院生にアドバイスを求めるストマスの姿が頻繁に見られるようになった。また、孤立しがちなストマスを気にかけて、声をかけたり、昼食を共にとったりする現職院生の姿も見られた。

課題としては、第一に、時間設定の難しさがある。カリキュラムの計画段階では、2つの授業を並行して実施するため、年度によって院生数、模擬授業教室の設定、メンターチームの構成等で細かい調整が求められる。また実施段階では、メンターによる指導が時に授業時間を超えて実施されており、授業時数以上の負担を強いる場合もある。この点については、担当教員間で調整を図り、今後修正していく予定である。

第二に、PLCの重要性に対するストマス側の理解が薄いことである。現場経験がないストマスの中には、互酬性規範についての理解が乏しく、指導を受けて当たり前だという消費者意識の強い院生がいることがある。そのようなストマスは、直接指導を受けた現職院生以外とは関係性を築けない者がいた。また受けた指導の意図や価値が理解できず、素直に受け止められなかったり、積極的に後輩に継承しない者もいることがわかった。現場経験がないストマスに、互酬性規範やPLCの重要性について理解を促すための指導については、今後も検討が必要である。

おわりに

大学院に進学した現職院生は、多くの場合、同学年になった院生同士で関係性を築き、修了後もその社会関係資本を生かしている場合が多い。院生同士の関係性が、コース内にとどまらず、コースを超えてあるいは修了年度を超えて形成されるよう、大学院をPLCにするという意識をもって取組んできた。上述したような課題について、カリキュラムの再検討を含め、引き続き改善を図っていきたい。

授業「スクールリーダーと組織開発」の実践 ～スーパーバイザーの育成に焦点をあてて～

岡山大学教職大学院

金川舞貴子（岡山大学教職大学院教授）

江尻 寛正（岡山大学教職大学院准教授）

共同研究者 高瀬 淳（岡山大学教職大学院教授）

熊谷慎之輔（岡山大学教職大学院教授）

山田 秀和（岡山大学教職大学院教授）

山形 悟史（岡山大学教職大学院准教授）

河村 陽介（岡山大学教職大学院2年・
玉野市立山田中学校教諭）

1. 研究目的

岡山大学教職大学院は、アクションリサーチャーとしてのスクールリーダー（以下 SL）育成を目指し、キャリア発達の段階ごとに3つのリーダー像、「初任期リーダー」「ミドルリーダー」「学校リーダー」を定め、理論と実践の往還を図りながら高度教育実践力を高めるカリキュラムを構想している。SLには、学校・地域全体のビジョンの創造を舵取りし、子ども、教職員、各種関係者を含めた全ての者の学びを支える学習コミュニティの構築が求められる。本学はSL＝学校管理職と捉えるのではなく、学校が主体性を持って改革を進めるプロセスを先導したり貢献したりする力を持った教職員と捉え、その力は全教職員に必要なとの認識のもとコース分けをしていないことが特徴の一つである。この考え方のもと、昨年度「スーパーバイザー・メンター・メンティ（以下SV・M・MT）制」を導入した。これは、新卒院生1年（MT）の実習を新卒院生2年（M）が支援し、さらにそれを現職院生1年（SV）が支援する仕組みである。本報告では、SV実践をどのように経験することが、現職院生のSLとしての育ちにいかなる意味を持つのか、本制度の成果と課題を検証する。

2. スーパーバイザー・メンター・メンティ（SV・M・MT）制の基本的な考え方

本制度は、その前身である「メンター（現職院生1年）・メンティ（新卒院生1年）制」で導かれた現職院生の成果と課題を踏まえ、次の考え方で再デザインした。

- ① 現職院生がこれまで培ってきた、授業を中心とした教育的価値（キャリアアンカー）を起点に、その価値で軸を通した学校づくりを考えるよう促し、学校マネジメント能力を育成する。（授業・学習開発と学校組織マネジメントの統合的理解によるキャリアサバイバル）
- ② 他者の成長を支援することを通じて「かかわりの中での発達」を促す機会とする。
- ③ 現職院生が過去の経験則から、M-MTを「教える－教えられる」関係で捉えてしまうため、敢えてMTから距離のある立場（SV）に置き、状況を総合的に捉えられる仕組みに変更。
- ④ 大学教員からの指示（正解）を求める傾向が強いため、SV自身の初任期リーダー像やSV

像に基づく探究過程を言語化する機会を明確に設定するよう変更し、実践理論形成の一助とする。具体的には、SVモデルを作成・修正する活動を設定した(表)。

(なお、理論と実践の往還を促す省察の場として、2学期「スクールリーダーと組織開発」・3学期「学校改善と職能成長を導く校内研修のデザインとマネジメント」と連動させる設計にした。)

⑤岡山県・市の学校改善に求められる人材育成の観点で考えるよう促す。

1回	オリエンテーション:「スクールリーダーと組織開発」(2学期)の振り返り
2回	カンファレンス①:スーパーバイザー実践の省察①
3回	<モデル試案>「スーパーバイザー」とは何か?説明してみよう
4回	スーパーバイザー実践①:担当するメンター(+メンティ)との合同省察を実施 ・「メンター発表会①」(8/20)を踏まえた課題解決実習(9月)の省察を支援 ・(必要に応じて)メンティと課題解決実習の省察
5回	カンファレンス②:スーパーバイザー実践①の分析・省察
6回	カンファレンス③:カンファレンス②を踏まえ、自分の視点をより明確にしてスーパーバイザー実践を実施し報告。実践できない場合は、今後のスーパーバイザー実践計画を提案 ※その際、第3回で作成したモデルを再検討・修正
7回	『スーパーバイザー報告会』 <モデル提案>自分の考えるスーパーバイザーとは?教師が、学校が育つとは? ・スクールリーダーとしての自己変容と自分のミッション、今後の課題明確化

(表) R7年度3学期「学校改善と職能成長を導く校内研修のデザインとマネジメント」の授業計画

3. 現職院生(SV)の変容(一部紹介)

■3学期の授業(表)開始当初の振り返り:現職院生からは「システムが悪い」「三者の役割が不明瞭」といった否定的な意見が多く、SVの設定だけでは当初のねらいに迫る動きになっていないことが分かった。そこで、主体的な探究が芽生え、M・MTへの関わり方が変わっていくことを企図し、院生の考えを言語化し揺さぶるような働きかけを適宜行った。

教員:どこに問題があったかというよりむしろ、今回の実践を題材にして三層構造の人材育成システムの中で、スーパーバイザーってどういう役割であるべき、本来はどういうことかを見つけてほしい。

院生 E:メンティが初任者だとしたら、メンターが校内の初任者指導。で、スーパーバイザーが週1で来る校外の初任者指導。

B:本来は、SVがいなかったとしても、MとMTでやらなきゃいけないんだけど…。監督するのがSV。

しかし、「SV=特定の職」の発想から離れられず、なかなか自分にベクトルが向かない。

教員:スーパーバイザーって、います?メンターは、いるんですか?目標はいるんですか?誰のために?

B:(スーパーバイザーは)時々やってくる天の声みたいな感じ。だから僕は、木の陰にいますよ。(自転車乗ってる?)そうそう、後ろからメンターが…それぞれ。僕たちはそれを見てる人。

■第7回最終授業での実践報告(省察)の一部

B:SV自身が「なぜこの制度が必要なのか」「自分の役割は何か」という問いに常に向き合いながら自身の役割や関わり方を見つめ直す「学び」のプロセスを経るからこそ、初めて表層的な「How」の改善ではなく、本質的な「システム」とは何か、中身のある「関わり方」に注目できる。「学び」がなければ、SVは単なる「制度の監視者」に留まる。(私のモデル図で言うと、木の上にいるだけ)しかし、「学び」を伴うことで、SVは「思考の伴走者」へと変わる。～略～この気づきがあったから、制度の「引継ぎ」に対する考え方も根本から変わったように思う。～略～

4. 旧メンター制から変更したSV-M-MT制の成果と課題、今後の展望

成果:①「SV」という、MTから距離があり、さらに院生にとって馴染みのない立場(概念)が一つの仕掛けとなってM-MT観から脱却する契機になり、SV自身も問い・学び続ける重要性に気づき、組織及びシステムの視点でも学ぶ余地を残す大切さを自覚。②SVモデルの修正を繰り返すことを通じて、答えではなく変化し問い続ける重要性を自覚。③目先の研究(MTの教壇実習の成否)等だけでなく、M・MTと共に目的等を見ようとする姿勢が出現。

課題:①岡山県・岡山市における学校改善に求められる人材育成という展望は不十分。

②本取組を自身の現任校における「教育実践研究」と関連させて考える院生は一部のみ。

以上のような変容は、各院生のこれまでの課題意識や入学後からの変容等、個別の文脈の中で解釈され価値づけられる側面もある。今後は本授業での省察の軌跡を指導教員とも共有し、本学のコア科目「教育実践研究」(ゼミ)とつなげて発展させていく必要がある。

学部卒業生を対象とする 1年修了プログラムの意義と課題

愛媛大学教職大学院

露口 健司（愛媛大学教職大学院教授）

1 プログラム導入の背景

本学教職大学院では、令和2年度より、経済的負担の軽減を主たる理由として、現職教員を対象とした1年修了プログラムを導入した（修了後の1年間、フォローアップ研修として月1回大学院での学習を継続するシステムを含む）。このプログラムを、現職教員だけでなく学部卒業生にも拡張したいと考えていたところ、専門職大学設置基準が一部変更された。これを契機として、迷わず学部卒業生を対象とする1年修了プログラム（先取り履修型）の導入を決断した。中央教育審議会（2025）「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～（答申）」にて、学士・修士の5年の一貫教育の推進等の施策も講じながら大学院修了をスタンダードにしていくといった発想の転換の必要性も指摘されており、今後の拡充が見込まれる。高度専門職には、修士相当レベルの学位が必要であり、日本も相当遅ればせながら、この針路に進みつつある。

2 プログラム履修の条件

学部卒業生を対象とする1年修了プログラム履修のためには、2つの条件がある。ひとつは、学部4回生期における共通基礎科目8単位以上（対象12単位分）の習得である。対象科目は、「地域協働型デジタル教材開発演習（4単位）」「チーム学校協働演習（4単位）」「子ども理解の心理的アプローチ（2単位）」「心の教育の理論と実践（2単位）」であり、いずれも集中講義である。4回生の5月頃に、科目等履修登録を行うため、この時期には教職大学院への進学と修了年限（1年/2年）を学生は熟考する。もうひとつは、教員採用新試験の合格である。1年修了であるため、1回生で教員採用試験の対策をすることは困難であるとの判断によっている。4回生の12月には、教育委員会に猶予申請（1年/2年）を届け出るため、この時期には、1年修了プログラムの履修者数がおおよそ判明する。

3 プログラムの意義

1年履修プログラムの意義は、院生の経済的負担の軽減にある。入学料と1年分の授業料での修了が見込まれるため、学費はかなりセーブできる。奨学金返還免除制度も導入されているため、奨学金によって入学料と授業料をカバーすることができる。なお、大学院修了の初任給の高さ（県内では学部卒より初任給が約2万円高い）を考慮すると、1年修了

プログラムは、経済的負担の軽減どころか付加的な経済インセンティブを与えている。

また、さらに学びを深めたいが、大学院の2年間を長いと考え、進学を躊躇する層にとっては、このプログラムは大変魅力的である。早く現場で働きたいというニーズと、さらに学びたいというニーズをセットで満たすことができる。能力が高く優秀な学生にとっては、利点の多い制度である。

4 プログラム運用の課題

1年修了プログラムは、令和7年度入試から導入したが、この年度の適用者はゼロであった。令和8年度入試からの実質スタートである。現在、懸念している大きな課題は、タイトな履修に起因する実習と課題研究の質低下である。実習科目10単位を1年間で履修するための工夫について現在、議論を進めている。ひとつの方法として、連携校実習を4単位(120時間)から6単位(180時間)に拡張する案を検討している。本学は水曜午前と木曜終日、連携協力校で実習するため、クリアできる見通しである。もうひとつは、課題研究である。1年間で実践研究報告書とプレゼンテーションを仕上げる必要がある。学部の卒業研究の質と連続性を実現できる方法を検討中である。学部期から一定の水準にある卒業研究を実施した学生には、1年修了はフィットするが、そうでない場合は、課題研究で苦勞する可能性がある。愛媛県では、猶予期間の変更が原則効かないため、学生は1年修了を慎重に選択する。

5 プログラム導入の波及効果

1年修了プログラムの直接的効果かどうかは不明であるが、教職大学院の進学希望者は昨年度に比べてかなり増加した(志願者数は過去最高)。しかも、教員採用試験合格済で学業成績が良好な学生の進学傾向が顕著である。もはや、教職大学院は、教員採用試験の不合格者の受け入れ先ではない。高度な実践的指導力と問題解決能力を獲得する機会として、学部生に認められつつある。近未来の話ではあるが、定員の拡充を計画している。

また、学部の入試制度改革にも、本プログラムは波及効果を及ぼしている。教員養成コース等を置く高校を対象とする教員養成特別選考では、教職大学院への進学を義務に近い形で位置付けている。学部からの2年間履修では、高校生や保護者の抵抗感もあると考えられる。しかし、1年修了であるため、大学院進学を高校生・保護者に対しても推奨しやすい状況にある。

6 プログラムの運用体制

本学教職大学院は、専任教員の約半数を実務家教員が占めている。博士号を取得している実務家教員も多数おり、人事交流教授、校長・教育委員会経験のある特定教授らで構成する実習チームが、プログラム運用の中核となる。本プログラムによって進学者が増加したとしても、退学・休学者が増えた、教員就職率が低下した、教員採用試験に不合格のまま現場に出た(奨学金は返還)では、導入の意味がない。本プログラムの導入を契機に、さらに質の高い高度専門職の養成機関としてあり続ける。

大分大学教職大学院における教育方法の改善への取り組み -10年後の学校を構想する「学校実践総合演習」の 学修成果に基づいて-

大分大学教職大学院

熊丸真太郎（大分大学教職大学院准教授）

清國 祐二（大分大学教職大学院教授）

柴田 康弘（大分大学教職大学院教授）

大島 崇（大分大学教職大学院准教授）

高橋 徹弥（大分大学教職大学院准教授）

藤村 晃成（大分大学教職大学院准教授）

山本 遼（大分大学教職大学院講師）

はじめに

大分大学教職大学院（以下「本教職大学院」）は、令和2年度に必修科目「学校実践総合演習」（以下「本授業科目」）を新設した。本稿は本授業科目の学修成果を(1)教育方法、(2)他の科目等での学修等との関連の観点から検討し、教育方法の成果と課題を論じる。

1 本授業科目の概要と取組

(1) 本授業科目の概要

本授業科目は、課題解決のプロセスで、他の科目で学修した内容を活用するなどカリキュラム全体を統合する科目であり、1年次の集中講義（8月及び2月に2日間ずつ実施）である。教職大学院1年全員が受講し、教職大学院専任教員全員が担当している。

本授業科目のねらいは「学校教育や教員に関わる実践上の課題を理解した上で、各々の知見を活用し異種の専門家と協働して課題解決を図る力を養う」であり、到達目標として「①学校教育や教員に関わる実践上の課題を分析できる。②課題解決のため、異種の専門家と協働できる。③大学院での学修等で獲得した知見や教員としての経験知を活用し課題解決策を提案できる。」を設定している。

(2) 本授業科目の取組

本授業科目のテーマ「10年後の学校を考えよう」は課題解決のみならず課題発見（設定）を伴う学修課題である。全15回の授業のうち、前半（第1回～第8回）の活動のゴールは、「10年後に求められる新しい学校」の素案のプレゼンテーションであった。そのため、学修グループで、「10年後に求められる子どもの姿」「10年後に求められる学校で卒業時に子どもが達成する姿」「10年後に求められる学校を実現するための教育活動や環境整備」について情報収集や他の授業科目での学修成果のふりかえりを行い、具体的な提案内容を

検討し、提案資料を作成し、発表を受けてふりかえる探究のサイクルを回した。

後半(第9回～第14回)は、グループでの活動のゴールは、「10年後に求められる学校」の学校説明会のプレゼンテーションである。そのゴールに向けて、学修グループで前半の授業後に受講した他の授業科目や学校実習での学修成果を活用し、探究のサイクルをもう一度回すこととなる。

ここまでの学修グループは、教員も含む異種の専門家との協働の機会となるよう、現職院生・学卒院生、勤務(希望)校種が可能な限り偏らないように編制するとともに、各グループに研究者教員・実務家教員が1名ずつ付き、グループ単位での学修の様子の評価及び課題への伴走を行う。

そして、本授業科目は第15回に、自分たちが提案した「10年後に求められる学校」での自らのあり方を考えるため、学修グループを学卒・現職、勤務(希望)校種の近い同質性の高いグループに組み換え「自分の「強み」や「もっと伸ばしたいこと」」を検討する。

2 本授業科目の学修成果と課題

学生による自己評価(前半の毎日の「学修のふりかえり」及び最終レポート)、教員による評価(FD活動「授業ふりかえり会」及びグループ担当教員へのインタビュー)から以下の成果と課題が明らかとなった。

(1) 学生による自己評価から見た成果と課題

学修内容を本授業科目の学習に生かした他の授業科目では、学卒・現職とも「カリキュラムデザイン基礎」を多く挙げ、現職院生は「学校マネジメント総合演習Ⅰ」も挙げた。

他の学生との協働では、学卒院生は意見の確認や仲間への質問、建設的な意見の提示、資料作成での役割分担など、現職院生は学卒院生の理解促進や助言、発表内容を練り上げることを行っていた。

学修を通じた気づき・学びとして、学卒院生は、様々な重要性への気づき、視点の獲得などを挙げ、現職院生は、理念や本質、文脈の重要性への気づき、視点の違いによる学卒院生との協働による刺激を挙げた。

(2) 教員による評価から見た成果と課題

教員は、カリキュラムデザインの視点から、独自性、有用性、汎用性を肯定的に評価し、課題として、学習指導要領改訂への関心を挙げた。また、学び合い・交流による創発の視点から、多様性、関連性、総合性を肯定的に評価し、課題として、後期の授業につながる振り返りの必要性を挙げた。

(3) 本授業科目の教育方法の意義と改善の視点

人材育成(院生教育)の視点からは、学卒院生に限らず、院生の成長を総合的に計れる機会であるという意義が見いだされた。また、改善に向けて成長の阻害要因への留意の視点から、現職院生の「豊富な経験がもたらす陥穽(落とし穴)」が明らかとなった。現職院生は、経験ゆえの「拙速な“How to”」の思考に陥りかねないため、教職大学院だからこそその「本質に迫る」思考法にこだわる必要があるだろう。

ポスターセッション

令和7年12月14日（日）

令和7年度日本教職大学院協会研究大会 「ポスターセッション」実施要項

1 趣旨

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ります。

2 発表者の推薦

各大学は、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1人を選出するとともに、成果発表のタイトル及び要旨を9月30日（火）までに専用フォーム（<https://ics-reg.jp/conv/japte/entries/add/11>）により回答するよう本人にお伝えください。提出いただいた要旨は一覧にして後日配布します。

なお、原則1大学1テーマ（タイトル）とし、共同の取組に限り複数の発表者を認めることといたしますのでご留意願います。

また、発表者を推薦することが難しい場合は、8月29日（金）までに大会事務局へご連絡ください。

3 ポスターの内容

教職大学院における学修の成果（修了生であれば教職大学院での学修が学校でどのように活かされているかなどを含む。）

4 掲示方法

協会事務局 特設Webページにより公開

5 掲示閲覧期間

特設Webページ上で、12月8日（月）～12月14日（日）まで掲示します。

また、次のいずれかの日時に発表等を行っていただきます。

・12月14日（日）13:20～13:50（セッション①）

・12月14日（日）13:55～14:25（セッション②）

・12月14日（日）14:30～15:00（セッション③）

・12月14日（日）15:05～15:35（セッション④）

会員からの質問・意見等はZoom上でこの時間帯にお出しくください。

6 ポスター規格

PDFデータ 1ファイル

※発表資料の様式は任意ですが、全10ページ以内を目安とし、1枚目には「大学名、発表者名、発表タイトル」を入れて作成してください。

（参加者はパソコンやタブレット端末等で資料を閲覧するため、画面表示した際に見やすいよう作成いただけますと幸いです。）

7 年報への集録

協会年報に、ポスターセッションによる発表の概要を掲載します。作成要領等詳細は、後日お知らせします。

8 その他

*当日の日程等詳細（ポスターの掲示、事前打ち合わせ等）については、発表プログラムが確定した段階で改めて各会員大学、発表者へご連絡します。

*新型コロナウイルス感染症に係る状況によっては、実施方法等を変更する場合があります。

令和7年度 日本教職大学院協会研究大会
「ポスターセッション」発表方法等について

開催日時：

12月14（日）13:20～15:35

発表方法：

全54会員大学を14グループ（Zoomのブレイクアウトルーム（BR））に割り振る。（1グループあたり3～4大学。）各大学の発表者は、割り振られた時間帯（以下の4つのいずれか）に発表・意見交換を行う。


グループや発表時間帯の割り振りは、実行委員会にて決定する。

- ・セッション① 13:20～13:50
- ・セッション② 13:55～14:25
- ・セッション③ 14:30～15:00
- ・セッション④ 15:05～15:35

※発表者は、自身の発表がない時間帯にも原則ご参加いただきます。

発表はオンラインとし、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。

オンライン（Zoom）でのポスターセッションのイメージ

	セッション①	セッション②	セッション③	セッション④	ファシリテーター	参加者(聞き手)		
	BR 1	大学1	大学2	大学3	大学4	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	} BRを 自由に 移動可
	BR 2	大学5	大学6	大学7	大学8	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR 3	大学9	大学10	大学11	大学12	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR 4	大学13	大学14	大学15	大学16	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR 5	大学17	大学18	大学19	大学20	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR 6	大学21	大学22	大学23	大学24	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR 7	大学25	大学26	大学27	大学28	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR 8	大学29	大学30	大学31	大学32	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR 9	大学33	大学34	大学35	大学36	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR10	大学37	大学38	大学39	大学40	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR11	大学41	大学42	大学43	大学44	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR12	大学45	大学46	大学47	大学48	大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR13	大学49	大学50	大学51		大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	
	BR14	大学52	大学53	大学54		大会校スタッフ	👤👤👤👤👤	

【分科会1】令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名	
1	秋田大学	瀬尾 知子	①	聖徳大学	修了	菅藤 拓也
			②	奈良教育大学	1年	東 晃太郎
			③	香川大学	修了	佐藤 南
			④	鹿児島大学	2年	立山 唯人

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	聖徳大学	修了	菅藤 拓也

テーマ	外国にルーツを持つ子どもと保護者の支援のあり方
要旨	外国にルーツを持つ子どもは増加傾向であり今後も増えていくと予測される。保育ニーズも高まる一方で現場では様々な困難感を抱えながら日々子どもと向き合い保育に奮闘している。このようなことから、外国にルーツを持つ子どもの保護者や保育者に質問紙、インタビューを行い、保護者や保育者の実態を調査、分析結果を報告する。また、子どもや保護者への援助の方法や支援のあり方について検討し、発表する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	奈良教育大学	1年	東 晃太郎

テーマ	奈良教育大学教職大学院におけるへき地・小規模校教育の実践研究とその考察ーへき地学校実習及び小規模校での課題探求実習を通してー
要旨	奈良教育大学教職大学院では、へき地・小規模校教育に関する実践機会が複数ある。へき地学校実習は、奈良県最南端の十津川村にて、大学院生が十津川村教育委員会と協力して十津川サマースクールを企画・運営する。課題探求実習は、各大学院生の研究分野に応じた学校に配属される。発表者は奈良県桜井市の全校児童約50名の小規模校で実習を行った。これら2種の実習における教育実践を通じたへき地・小規模校教育の学びを報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	香川大学	修了	佐藤 南

テーマ	「異学年交流活動におけるリーダーシップと内発的動機づけ」ー6年生児童から下学年児童への影響ー
要旨	本研究の目的は、異学年交流活動における下学年児童の心理的な変化を明らかにすることである。昨年度は、6年生の異学年交流活動実施前後のリーダーシップ、自己有用感の変化から異学年交流活動の意義について検討した。その中で、異学年交流活動が及ぼす影響について、6年生だけでなく下学年の変化の可能性も示唆された。そこで、本研究では異学年交流活動での下学年のリーダーシップと内発的動機付けについて検討する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	鹿児島大学	2年	立山 唯人

テーマ	生徒指導を意識した学級集団づくりの実践 - クラスワイドSSTを活用して -
要旨	本研究は、生徒指導を意識した学級集団づくりをCSST（クラスワイドSST）の実践を通して探るものである。前期では、児童と課題を共有し活動と般化を計画的に行う中で、自己存在感を高め、共感的な人間関係を育み、自己決定の場を提供することを重視した。その結果、安全・安心な学級風土が醸成され、児童の社会性の発達が確認された。今回の発表では、後期中間までの取組をまとめ、学級の変容と今後の課題を報告する。

【分科会2】令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名
2	秋田大学 千葉 圭子	①	帝京大学	1年	二瓶 美紀
		②	岩手大学	2年	土川 純子
		③	北海道教育大学	修了	寺島 萌美
		④	宇都宮大学	2年	森山 貴史

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	帝京大学	1年	二瓶 美紀

テーマ	道徳科における「個別最適な学び」の充実～教師の実態調査・授業実践を通して
要旨	令和の日本型教育において、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な指導」が打ちだされたが、他の教科に比べて道徳科の授業は、その具体的な実践が少ない傾向にある。そこで、「個別最適な学び」に焦点を当て、現場の教員の意識調査や先行研究を基に、道徳科における個別最適な学びの具体的な学習指導案を作成する。作成した指導案に基づいた検証授業を行うことで明らかになった成果と課題について報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	岩手大学	2年	土川 純子

テーマ	道徳教育を協働的に推進するカリキュラム・マネジメントの在り方～道徳教育推進教師を中心とした実践を通して～
要旨	社会の複雑化が進む中、学校教育では、他者と協働してよりよく生きる力の育成が重視され、教育課程全体を通じた道徳教育の充実が求められている。本実践は、道徳教育推進教師を中心に、教職員による道徳教育の協働的な推進を目指したものである。推進教師を中心に目指す児童像や授業改善の方向性を教職員で共有し、推進教師が学年会や事後研究会に入り積極的に助言する等、学校全体での道徳教育の組織的な展開について報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	北海道教育大学	修了	寺島 萌美

テーマ	頻回来室児童におけるストレスマネジメントを基盤とした個別のアプローチ
要旨	児童生徒の自殺予防の観点から、一人一台端末を活用した心の健康観察の推進が求められている。本研究では、小学校において頻回に保健室を訪れる児童を対象に、個別のストレスマネジメントを行った。その結果、児童がストレスを自覚し、適切なコーピングを身に付け、教室復帰につながる様子が見られた。また、児童同士の関わりや担任との連携が重要であることが示された。本実践の成果と課題について報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	宇都宮大学	2年	森山 貴史

テーマ	社会批判的オープンエンドな問題を軸とした単元における小学生の批判的思考の様相-小学校第6学年「図書購入リストの検討」を教材として-
要旨	本研究では、服部(2024)が批判的思考力の育成を目指し提唱した社会批判的オープンエンドな問題を基に、小学校第6学年「図書購入リストの検討」の教材を開発し実践した。本教材は、児童が、司書教諭の計画した新規図書の購入リストを理解したり、修正案を提案したりするものであり、目的に即して予算を計画するという現実社会の側面を反映している。児童が発揮した批判的思考の様相と得られた教材作りへの示唆について発表を行う。

【分科会3】令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名	
3	秋田大学	田口 武美	①	東京学芸大学	2年	高橋 周平
			②	富山大学	2年	太田 愛美
			③	創価大学	修了	佐藤 純
			④	早稲田大学	修了	樋口 悠

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	東京学芸大学	2年	高橋 周平

テーマ	初等教育における非認知能力の実態と育成—教師と児童へのインタビュー調査から—
要旨	近年、非認知能力は将来の社会的成果に大きな影響を与えることが報告され、教育分野でも注目されている。しかし、現場の教師や児童が非認知能力をいかに認識しているかは十分に明らかではない。本研究では、教師と児童へのインタビュー調査を通して、初等教育における非認知能力の実態を明らかにする。その上で育成の可能性を検討する。結果、児童は教科等指導の枠を超えて自身の非認知能力の高まりを認識していることが分かった。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	富山大学	2年	太田 愛美

テーマ	協働的な学びが生まれる授業づくりに関する研究 - SSRL（社会的に共有された学習の調整）を手がかりに -
要旨	本研究では、グループ学習において子供たちの協働的な学びが生まれる授業を目指すにあたり、SSRL（社会的に共有された学習の調整）の視点を導入し、いかに子供たちが協働的に学び合えるようになるのか、そのプロセスを分析するとともに、教師の支援の在り方についても検討した。分析するにあたり、SSRLの視点を加え、子供たちの日々の学びの姿、質問紙による調査等を総合的に活用し、考察した結果を報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	創価大学	修了	佐藤 純

テーマ	校内研究を通じた学校改善の取組 —校長・研究主任へのインタビューを通して—
要旨	教員の質の確保や指導技術の継承が課題となる中、教員同士の協働や同僚性の向上が求められている。校内研究は、学校独自の課題解決に向けた重要な営みであり、教員の指導力向上に寄与する。本研究では、校内研究を通じた授業改善の取組に焦点を当て、校長と研究主任のインタビューを基に分析し、校内研究を通じた学校改善の重要な三つの要素を報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	早稲田大学	修了	樋口 悠

テーマ	Human-AI Creation Cycle Modelに基づく子どものAI創造力育成の授業実践
要旨	本発表においては、教育分野における「AI創造力（AI Creativity）」という新たな概念を定義する。これは、教科等で培われた知識や学びと、生成AIの高度なコンテンツ生成スキルとの融合により、従来の枠組みを超えた新たな創造的成果を生み出す能力を意味する。つまり、生成AIは単なるツールとしてではなく、共創的なパートナーとして機能することで、児童自身の創造力を一層引き出すようにデザインした授業実践を提案する。

【分科会4】令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）		発表順	大学名	学年	発表者氏名
4	秋田大学	山口 香苗	①	福島大学	2年	中村 道子
			②	上越教育大学	修了	平原 和泉
			③	和歌山大学	2年	森川 英美
			④	佐賀大学	2年	楠原 克浩

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	福島大学	2年	中村 道子

テーマ	創造的思考を働かせた小学校における造形活動－MESHの効果と可能性に関する考察－
要旨	子どもが創造的思考を働かせる表現材料としてプログラミング教材MESHを取り入れた授業を試みた。その中で創造的思考を働かせながら活動する姿とはどのような姿なのかを見取り、子どもが発想したことを表現するまでの創造的思考の過程にMESHがどのような影響を及ぼしたかについて考察し、その効果と可能性について明らかにする。MESHを利用した創造的思考を働かせた図画工作科の授業モデルを提案することが目的である。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	上越教育大学	修了	平原 和泉

テーマ	小学校外国語活動における若手教員の不安軽減を目指した授業支援の事例研究
要旨	小学校外国語活動における若手教員の不安軽減を目的に、児童同士の関係構築を促す授業づくりを、ファシリテーション技術や協同学習を活用して支援した効果について報告する。児童の実態に即した単元構想、協同的な授業づくり、チームティーチングによる支援を行い、授業後の振り返りと3回のインタビューを分析した結果、教員の不安は軽減され、とりわけ授業構成への自信の向上が確認された。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	和歌山大学	2年	森川 英美

テーマ	Small Talkの会話分析による児童の変容について
要旨	外国語教育の目標である「コミュニケーション能力の育成」には、語彙や文法が不足しても会話を続ける「方略的能力」の育成が不可欠である。本研究では、この能力を育成するため、5年生を対象にSmall Talkにおいてコミュニケーション・ストラテジー（CS）を計画的・継続的に指導した。本発表では、発話データを量的・質的に分析した結果をもとに、指導前後の児童の変容とCS指導の可能性と課題について報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	佐賀大学	2年	楠原 克浩

テーマ	ループリックの共創を組み込んだ国語科授業における学習者の変容
要旨	本研究では、小学校国語科における、学習者とループリックを共創（検討し、共同制作し、更新すること）する営みを導入し、児童の自己評価力に与える影響を検証した。量的分析と質的分析の結果、自己評価力を構成する尺度で有意な高まりが認められた。合わせて、共創ループリックが目標設定や省察を促し、自己評価力の高まりを支える有効な足場掛けとして機能することが実証された。本発表では本実践研究の実際と成果を報告する。

【分科会5】令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名	
5	秋田大学	田仲 誠祐	①	静岡大学	2年	小坂 隆之助
			②	宮城教育大学	修了	千葉 聡一郎
			③	広島大学	1年	山崎 真未
			④	宮崎大学	2年	菊池 陽香

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	静岡大学	2年	小坂 隆之助

テーマ	合意形成によって納得解を導出する算数科授業の開発ー社会的オープンエンドな問題を用いてー
要旨	本研究は、社会的オープンエンドな問題を用いて、合意形成によって納得解を導出する算数科授業を開発・実践し、その有効性を検証することを目的としている。第3～6学年各1学級を対象に開発した授業の実践及び授業記録やワークシートの分析を通して、納得解導出に必要な要素や算数と社会の結び付きの実感、価値観の深化・拡張・顕在化等、納得解導出過程を取り入れた算数科授業の有効性に関して得られた示唆について発表する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	宮城教育大学	修了	千葉 聡一郎

テーマ	第4学年「倍」における「正確な立式」のための学習指導 ～数のスキーマを演算決定の根拠とする活動を通して～
要旨	全国学力・学習状況調査等の調査結果資料では毎年のように、割合分野が課題として挙げられる。課題解決には、基準量を把握し、根拠を持って演算決定をすることが大切である。そこで、今回は基準量を把握させるために、テープ図や割合測定器、絵、表などの倍の概念を習得する際に用いられる数のスキーマを活用した実践を行った。「倍」の文章問題を取り上げ、数のスキーマを演算決定の根拠とする活動についての報告を行う。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	広島大学	1年	山崎 真未

テーマ	民主社会を支える個の育成に関する研究ー実践「広島を中心はどこだろう」を手掛かりとしてー
要旨	民主社会である学校教育の場は開かれている必要があり、そこに参加する人々が応答関係が結ばれ、その場がより良いものになっていくために常に創り変えられ、更新し続けることが可能でなければならないと考える。そこで、第4学年と第6学年を対象に社会科実践を行い、教師と児童の間にどのような応答関係が結ばれ、そのやりとりの中で、児童一人一人の多様な個の表出や価値観の広がりを保障することが可能なのか省察し、報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	宮崎大学	2年	菊池 陽香

テーマ	Scratchを用いた買い物ゲームが算数の割合の学習に対する認識へ及ぼす影響
要旨	本研究では小学校算数科の割合の学習に焦点を当て、Scratchを活用し、割合の学習に関する買い物ゲームを開発した。本研究は、開発したゲームが子どもの割合の学習に対する認識に与えた影響について調べることを目的とした。結果、子どもはゲームの楽しさと割合の学習の楽しさとを結びつけたり、ゲームの場面と日常生活の問題解決場面とを結びつけたりすることで割合の学習への意欲の向上に影響を与えた可能性が示唆された。

【分科会6】令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名	
6	秋田大学	近江谷 正幸	①	秋田大学	2年	木元 拓斗
			②	京都教育大学	修了	東 俊克
			③	山梨大学	2年	山岸 彩香
			④	高知大学	2年	藤井 圭介

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	秋田大学	2年	木元 拓斗

テーマ	歴史的エンパシーを促す中学校社会科の授業に関する研究－歴史上の人物や集団に対するエンパシーの質に着目して－
要旨	従来の研究では歴史学習の中で「共感」の手法が注目されており、中でもエンパシーの視点が重要視されている。それを踏まえて本研究では中学校社会科の歴史的分野において生徒の歴史的エンパシーを促す授業を構想し、歴史的エンパシーの質を検証することを目的としている。研究では歴史的エンパシーの構成要素を明らかにし、歴史的エンパシーを促す授業を構想・実践し、生徒のワークシートの記述内容からその質を実証的に検証する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	京都教育大学	修了	東 俊克

テーマ	「社会認識を通した市民的資質の育成」を意識した中学社会科での単元構想と実践、その分析－実践的意思決定の育みを目指して－
要旨	社会科の目的は、「社会認識を通した市民的資質の育成」だと言われている。今回は、その市民的資質を「実践的意思決定」と定め、中学社会科での単元構想と実践を行った。単元は地理的分野の南アメリカ州であり、「日本は、熱帯林の開発を進めるブラジルに対して環境保護を訴えるべきか？経済発展を訴えるべきか？」とした主題を設定している。本研究では、構想した単元の構造理論と、その実践から得た振り返りの分析を報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	山梨大学	2年	山岸 彩香

テーマ	科学技術に関連した社会的諸問題を導入した理科授業実践および記述分析による評価
要旨	本研究では、中学生の科学技術に関連した社会的諸問題（SSI）に関する思考内容の分析を行った。中学3年生の理科授業において「4パーミル・イニシアチブ」を紹介し、生徒に参加意思を尋ねた。生徒の思考は、科学に関連する内容を含む5つのカテゴリーに分類された。生徒は科学以外の側面に焦点を当て、最終的に参加しないことを決定した。分析結果に基づき、SSIの教育的活用に関連する今後の研究課題について考察した。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	高知大学	2年	藤井 圭介

テーマ	動的幾何学習場DGEsによる探究活動の研究－GeoGebraを活用した教材開発とドラッグの役割について－
要旨	本研究は図形的性質の発見や発展の面白さを中学生に体験させることをめざした。数学的教具論からPC等を思考器具として活用した図形の新たな教材を作成し、動的幾何学習場(DGEs)でのドラッグとメジャーの認知的・認識論的影響の考察を基に授業デザインした。実践では発見や発展に関連するドラッグとメジャーを確認した。その知見から探究活動でのドラッグの動かし方と役割を整理し、より効果的な授業デザインの方法を見出した。

【分科会7】令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名	
7	秋田大学	越中谷 俊悦	①	大阪教育大学	修了	吉川 喜久
			②	茨城大学	2年	溝口 椋太
			③	千葉大学	修了	土谷 匡
			④	滋賀大学	2年	大埜 剛

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	大阪教育大学	修了	吉川 喜久

テーマ	技術科における反転授業実践とスウェーデン留学を通じた学修成果
要旨	中学校技術・家庭科（技術分野）において反転授業用教材の開発と授業実践を行い、研究発表会や中学校研究会で成果を共有した。また、トビタテ留学JAPANに採択されスウェーデンに留学し、異文化交流や教育実践の知見を得て授業に還元した。さらに、留学経験を基に啓発活動にも取り組み、他の学生への学びの契機とした。本発表では、大学院での実践研究と国際経験を通じて得られた学修成果を報告する

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	茨城大学	2年	溝口 椋太

テーマ	教職大学院「実習」の可能性 教育委員会・学校と連携した学力向上の取り組み
要旨	教育委員会・学校と連携し、大学院の「教材開発実習」として、夏季休業中の5日間にわたり講習会を実施した。生徒に学習への肯定的な感情を抱かせることができるよう、複数の方略を位置づけた。その一つとして、受講内容や回数を選挙し決定できるようにした。また、院生は複数の生徒を担当し、個別支援の中で日々の振り返りや計画の修正をサポートした。これらの取り組みを中心とした講習会により、生徒の学力向上を目指した。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	千葉大学	修了	土谷 匡

テーマ	中学校段階の“脱定期テスト”による教師の評価リテラシーの醸成
要旨	本研究では、“脱定期テスト”導入が教師の評価リテラシーに与える影響について検討した。中、高等学校の教師は、生徒の学習の習熟等を定期テストでの一括した評価方法に依存する傾向がある。調査及び実践により、対象校の教師の評価観を把握でき、若手の意識変容が組織改革を促す可能性が示唆された。今後は、評価リテラシーの向上とともに、学習の主体者である生徒の評価観の変容を促す取組について実践を進めたい。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	滋賀大学	2年	大埜 剛

テーマ	生徒がエージェンシーを高め、発揮する学校づくり
要旨	私は、「生徒がエージェンシーを高め、発揮する学校づくり-意見を表す機会の保障と協働による意思決定を目指して-」をテーマとして、学校改善に取り組んでいる。本報告では、子どもの権利の学習や協働実行委員会の実施、学級会などを通して、生徒が安心して意見を表明できる機会を保障し、表明された意見を基に、教師と対等な立場で合意形成を図り、責任ある行動につなげることを目指した取組について発表を行う。

【分科会8】令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名	
8	秋田大学	加藤 勝則	①	岡山大学	2年	河村 陽介
			②	愛媛大学	修了	矢野 晴基
			③	熊本大学	修了	小島 孝介
			④	福井大学	2年	泉 浩

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	岡山大学	2年	河村 陽介

テーマ	中学校における「エージェンシー」育成に向けたキャリア教育の協働開発
要旨	本校生徒には、計画性や実行力、自発性等に課題があることが確認された。この課題を考える上で中心となる概念が「エージェンシー（OECD,2019）」であり、キャリア教育と「ラーニング・コンパス」には共通点が多々あることから、本研究は生徒と教師の協働を中核としつつ、「生徒エージェンシー」育成に向けたキャリア教育を協働開発するとともに、その有効性を検証することを目的に進めている。これまでの取組について報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	愛媛大学	修了	矢野 晴基

テーマ	学校再編後の子どもの主観的幸福感を導くためのアクション
要旨	中学校再編後の所属生徒を対象に、再編後の学校生活や主観的幸福感についてのアンケートを行った。再編前の学校規模（生徒数）により、回答内容に差が見られた。露口（2023）は、「学校、学習が嫌いで行きたくない状況下では、ウェルビーイングも非認知的スキルも高まりにくい。」と言及している。そこで、アンケートの分析を基に、教師が生徒の主体的な活動を支援した実践を報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	熊本大学	修了	小島 孝介

テーマ	目的で貫く中学校生徒会活動に関する実践的研究 ―生徒が参画する学校づくりに向けて―
要旨	中学校生徒会活動を、目的で貫いた自治的活動の場として生徒とともに位置づけ直すことを通して、社会参画意識や自治的能力を育成することを旨とした実践研究を行った。 実践研究の結果、生徒の主体的な生徒会活動が、年間通じて展開された。また、目的で貫く活動は、生徒が自ら活動の目的を再定義することを促す役割や、生徒が行う自治的活動の運営を支える役割を持ちうるということが分かったことについて発表を行う。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	福井大学	2年	泉 浩

テーマ	魅力あふれる学校へ ～生徒・教師が自分の良さを出せる居場所づくり～
要旨	本発表は、魅力あふれる学校づくりのために「自分の良さを出せる居場所づくり」を目指す取組である。具体的には生徒、教師、また生徒と教師との多様な人間関係の創出を通じて、個々がやりがいと責任をもって活動できるような環境を整える。これにより、生徒と教師が人として、また組織の一員として深くつながり、互いの良さを最大限に発揮できるコミュニティを実現していく取組を報告する。

【分科会9】令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）		発表順	大学名	学年	発表者氏名
9	秋田大学	柘植 敏朗	①	愛知教育大学	修了	鈴木 康弘
			②	兵庫教育大学	2年	室田 美佳
			③	山口大学	2年	吉武 優里
			④			

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	愛知教育大学	修了	鈴木 康弘

テーマ	教員の失敗観の構造に基づいた教員集団の特性 –A県T市における「教員の失敗観に関する調査」の定量分析から–
要旨	本研究の目的は「教員の失敗観は、どのような構造か」、「教員の失敗観の構造に基づくと、教員集団にはどのような特性が見られるか」の2点を明らかにすることである。 A県T市の小中学校教員を対象とした調査の定量分析を基に、教員の失敗観は5因子で構成され、それらはプラス失敗観尺度とマイナス失敗観尺度の2つに分けられること、そして、教員集団はプラス失敗観群とマイナス失敗観群の2群に分かれることについて報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	兵庫教育大学	2年	室田 美佳

テーマ	教職員の集団づくりをベースとした学校経営への参画に関する研究 –ボトムアップ型ワークショップを活用して–
要旨	本研究では、発表者の勤務校（現・前任校）を事例に、児童生徒の学力保障に向けた教職員の組織開発の具体策を立案・実施・検証した。本研究の設計では、志水宏吉の“スクールバスモデル”における「①気持ちのそろった教職員集団」を参照しつつ、心理的安全性や教職員の学校経営への参画の考え方を加味した。実践研究の核として、勤務校で全教員を対象としたボトムアップ型ワークショップを実施し、その成果を対比的に考察する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	山口大学	2年	吉武 優里

テーマ	多様なつながりを築く「星形カリキュラム」による地域連携教育の推進 –当事者意識でつながるシステムづくりを通して–
要旨	下関市立山の田中学校区では、4校共有ビジョンを基盤に学校・家庭・地域を多様につなぐ「星形カリキュラム」を策定し、地域連携教育を加速化した。保幼小中・支援学校・大学との連携を学年ごとに位置付け、小中各々で星形が完成する仕組みを構築した。さらに児童生徒・教職員・保護者・地域住民が参画する熟議等を工夫し当事者意識を高め、組織・カリキュラム・教育活動を一体化させた。本発表ではそのシステムと成果を報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35			

テーマ	
要旨	

【分科会10】 令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名
10	秋田大学 鎌田 信	①	埼玉大学	2年	藤井 菜緒
		②	岐阜大学	修了	浅野 隆
		③	立命館大学	修了	上菌 銀之助
		④	島根大学	修了	石井 裕可

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	埼玉大学	2年	藤井 菜緒

テーマ	夜間定時制高校の現実からみた法・制度の在り方に関する考察 —教員へのインタビューから—
要旨	本研究の目的は、現代における夜間定時制高校の機能や意義を考えるうえで、その揺らぎに対応する法や制度の在り方を明らかにすることである。夜間定時制高校に関する法や制度が、何を包摂し、学校の意義を生み出してきたのか、問い直す必要があるという課題意識に基づく。なお、本研究では、現行の夜間定時制高校に関する法や制度を整理し、教員へのインタビュー調査を通じて、夜間定時制高校の現実から分析したことを報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	岐阜大学	修了	浅野 隆

テーマ	高等学校における問題行動を予防するプログラム—認知的歪曲の改善に焦点化した実践—
要旨	高等学校における問題行動は、いじめ、SNSでの誹謗中傷、暴力など多様化しており、その行為を引き起こす要因も複雑化している。問題行動の未然予防に特化したアセスメントを高等学校へ導入し、潜在的な問題行動要因を可視化して生徒理解を深め、さらに認知の歪みの改善を目的とした認知行動療法に基づく系統的予防教育を実施することにより、問題行動要因に関するリスクの改善を目的とした実践結果について発表を行う。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	立命館大学	修了	上菌 銀之助

テーマ	不登校支援におけるコア支援の充実と機動的チーム支援体制の構築—私立中高一貫校の不登校支援体制より—
要旨	近年、不登校児童生徒数が急増しており、教員間の連携や多職種連携などのチーム支援が求められている。本研究では、不登校支援におけるチーム支援体制について焦点を当て、研究協力校の不登校支援の現状を調査、分析することでそこから見出されたことが他校でも広く活用できるようにすることを目的とした。研究協力校でのケース会議の参与観察や教員へのアンケート調査とインタビュー調査の分析から明らかになったことを報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	島根大学	修了	石井 裕可

テーマ	高等学校における特別な配慮を要する生徒の効果的な支援のあり方—解決志向型校内支援委員会を活用した情報共有に注目して—
要旨	本研究は、高等学校における特別な配慮を要する生徒についての効果的な情報共有のあり方について検討した。高等学校においては、多忙さや複数職員室制など日常的に生徒の情報を共有しづらい現状がある。そこで、教員間で効率的に情報共有を行うために、ホワイトボードを活用した解決志向型の校内支援委員会とICTを活用して生徒の情報共有やそれに基づく支援と、その効果について報告する。

【分科会11】 令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）		発表順	大学名	学年	発表者氏名
11	秋田大学	原田 潤一	①	山形大学	2年	阿部 智久
			②	横浜国立大学	修了	海野 天音
			③	福岡教育大学	2年	齋田 光生
			④			

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	山形大学	2年	阿部 智久

テーマ	高等学校数学科における観点別学習状況の評価の組織的改善—数学的モデル化の過程を重視した実践を通じて—
要旨	本研究は、高等学校数学科における、観点別学習状況の評価の組織的な改善を実現するプロセスを明らかにすることを目的としている。生徒の思考力、判断力、表現力が発揮される場面として三輪(1983)で示される数学的モデル化の過程に着目する。数学的モデル化の過程を重視した実践を繰り返す中で生まれる生徒の学習過程およびその変容、そして複数の教員による相互検討を通じた評価の鑑識眼の変容について発表を行う。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	横浜国立大学	修了	海野 天音

テーマ	高等学校におけるアダプテーション・ゲームの実践研究 —ルールを選択・創造と合意形成に着目して—
要旨	現代社会の多様化に伴い、学校体育では学習者が多様な運動・スポーツの楽しみ方を知り、包摂性を育むことが求められている（OECD, 2023）。しかし、高等学校では、競技志向・行動主義的学習観要素が強く、運動技能差、運動好き・嫌いによる格差、性差等様々な格差が包摂できていない現状が存在する。本発表では、多様な学習者を包摂する「アダプテーション・ゲーム」を用いた実践を踏まえ、高校生の学びの様相について報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	福岡教育大学	2年	齋田 光生

テーマ	科学史（HOS）の追体験を組み込んだ探究活動を通して主体的な学びを実現する高等学校物理の実践的研究
要旨	高等学校物理基礎「仕事とエネルギー」を題材として、探究の過程に科学史の追体験を組み込んだ2単位時間の授業を設計・実践し、6件法の事前・事後調査および様相観察により教育効果を検討した。その結果、協働的に学ぶ態度、興味・関心、学習意欲、内容理解、学習内容と生活・社会・他教科との関連意識について影響が確認された。実験器具を自ら選択・操作し、協議を通じて試行錯誤するなど、主体的に探究を行う姿も観察された。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35			

テーマ	
要旨	

【分科会12】 令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）		発表順	大学名	学年	発表者氏名
12	秋田大学	長門 里香	①	玉川大学	2年	神田 桃花
			②	鳴門教育大学	修了	尾田 育代
			③	琉球大学	2年	波平 貢司
			④			

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	玉川大学	2年	神田 桃花

テーマ	「象徴」に着目した文学教材の対話的な学習デザインー高等学校第一学年「鏡」を題材としてー
要旨	文学において「象徴」は重大な要素だが、従来の研究では学習者の認識の差異が見過されてきた。本研究では、学習者の象徴に対する認識を、メタファーの抽象性とコンテクストの関連性という二つの位相から明らかにし、これに応じた学習デザインを提案した。実践では、問われた言葉に対して二つの位相を組み合わせた四象限マトリクスを用いることで、自他の読みの差異に気づきながら象徴性を読む学習者の様相が確認できた。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	鳴門教育大学	修了	尾田 育代

テーマ	高等学校家庭科における「生活設計」の指導に関する実践的研究ー生涯を見通したライフプランの学習ー
要旨	平均寿命の延伸により「人生100年時代」と言われる現代では、急速な社会変化に伴い、従来の人生モデルが通用しにくくなっている。そのため、柔軟で多様な生活設計が求められている。高校生を対象とした意識調査では、生活設計への関心は認められるものの、長期的視点に欠ける傾向が明らかとなった。そこで、高等学校家庭科において、生涯発達を踏まえた「生活設計」の授業を考案し、実践した。その効果を検証した結果を報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	琉球大学	2年	波平 貢司

テーマ	All Englishの読解指導に対する心理的バリア軽減を促進する英語活動の特徴
要旨	本研究の目的は、All Englishによる読解指導における高校生の心理的バリアを特定し、教育心理学的アプローチを生かして軽減することである。沖縄の中堅高校(CEFR A1-A2)で実施し、All Englishの授業理解への困難や不安感がバリアとして特定され、「楽しさ」や身体活動を伴った授業形式：キネセティック・ラーニングにより、All English環境への心理的バリアが軽減されることが示唆された。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35			

テーマ	
要旨	

【分科会13】 令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名	
13	秋田大学	前原 和明	①	弘前大学	2年	高坂 洋輔
			②	金沢大学	2年	森田 綾子
			③	信州大学	修了	石田 一平
			④	大分大学	修了	末永 多香光

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	弘前大学	2年	高坂 洋輔

テーマ	生徒の経験の違いを活用した授業づくりにおける教師の「見取る力」の向上を図るための研修
要旨	現任校は知的障害のある生徒を対象とした専門学科を設置する高等特別支援学校である。多くの生徒が卒業後の一般就労に向けて、県内各地から入学し、3年間キャリア教育・職業教育を中心とした教育課程で学んでいる。その中で、学年を超えた学び合い（異年齢活動）などの授業開発の取組や、生徒のキャリア発達や内面の育ちの変容の見取りに関する力量形成を目指した研修会の取組について報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	金沢大学	2年	森田 綾子

テーマ	知的障害のある高等部生徒への社会科教育の在り方 ー自分の思いや考えを表現できる主体の育成を目指してー
要旨	「生徒の知りたいと願う背景・文脈から組み立てた社会科授業」 軽度知的障害のある高等部生徒を対象とした授業アンケートから、社会科授業では「日本や世界で起こっている身近な出来事について知る」ことを求めていることがわかった。現状、社会科の授業は生徒たちの知的好奇心に十分に答えられていない。これより、本研究は生徒と教師が相互主体的関係をもって協働で企画・実践・評価・省察する授業にある意味と価値を追求した。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	信州大学	修了	石田 一平

テーマ	教師・児童の対話による「個別の指導計画」の機能的活用 ー目標のイラスト化を手掛かりにしてー
要旨	知的障害特別支援学校における個別の指導計画の機能的活用を目的に、目標をイラスト化して児童と共有し、対話を通じた振り返りを行った。その結果、児童と教師の目標意識が向上し、支援と目標の更新が促進された。また、児童は自身を客観的に捉えることで行動が変容し、教師も児童の意見を踏まえた柔軟な目標更新を行うようになった。本実践は、個別の指導計画の運用に本人が参画することの重要性及び今後の活用可能性を示した。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	大分大学	修了	末永 多香光

テーマ	対話的な学びの充実と組織的な教師の力量形成の推進に関する研究 ーICTを活用した授業 実践を通じてー
要旨	大学院での特別支援教育と学校経営に関する学修から、教師の力量形成を組織的に推進する為には、教職員の協働的な実践と省察による主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善が必要であるという示唆を得た。この示唆を基に、本研究では特別支援学校（視覚障害）における対話的な学びの充実と組織的な教師の力量形成の推進に必要な条件を明らかにすることを目的に、在籍生徒1名の学級におけるICTを活用した実践を通じて検討した。

【分科会14】 令和7年度 日本教職大学院協会研究大会 ポスターセッション 分科会別プログラム

開催日時：12月14日（日）13:20～15:35

開催方法：全面オンライン

発表・質疑応答時間：1人あたり30分（ラウンドテーブル方式：発表15分/質疑応答・意見交換15分）

発表順①13:20～13:50 発表順②13:55～14:25 発表順③14:30～15:00 発表順④15:05～15:35

（ラウンドテーブル方式のため、発表者は①～④すべてに参加。各発表時間前の5分間は準備等。）

分科会	分科会運営担当者（司会者）	発表順	大学名	学年	発表者氏名
14	秋田大学 成田 龍一郎	①	群馬大学	修了	渡辺 正大
		②	新潟大学	2年	小川 彩
		③	常葉大学	1年	川西 真夢
		④	長崎大学	修了	堀川 純一

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
1	13:20～13:50	群馬大学	修了	渡辺 正大

テーマ	同僚性・協働性を高める職場づくりー働く場改革と校内研修の改善を通してー
要旨	かつて県内有数の大規模校であった勤務校が新設校と分離したことで、大規模校時代の職員の意識と職員室環境が相互に影響し、職場に個性・孤立感をもたらしていた。この課題に対し、職員室の座席配置見直しを中心とした「働く場改革」の実践と、学校組織開発理論に着目した個人テーマ研修とワールド・カフェ形式の対話を活用した「校内研修の改善」の実践により、職場の課題解決に取り組んだことを報告する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
2	13:55～14:25	新潟大学	2年	小川 彩

テーマ	高等特別支援学校における校内研修による教員の専門性向上
要旨	本研究では、校内研修の一環として、中堅・若手教員対象の語り合いカフェを試行的に実施し、校内研修の効果が高く、コストパフォーマンスに優れ、主体的に参加しやすい研修の在り方を模索することを目的とした。カフェを通じて他の教員との関わりを持てることや学校の課題を共有する意義を感じた参加者がいた。前向きで具体的な学びへの意欲も聞かれ、参加者自身の学びや働き方についてもカフェでの語りの影響を感じていた。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
3	14:30～15:00	常葉大学	1年	川西 真夢

テーマ	省察ツールを活用した校内研修における教師の力量形成に関する研究ー児童の自己調整能力の向上を目指してー
要旨	児童の自己調整能力を向上させるためには、教師自身の自己調整学習に係る力量形成が重要であると考えられる。そのために、まず、John Hattieの「フィードバック・マトリクス」を基に、自己調整学習方略尺度を組み込んだ省察ツールを開発する。次に、本ツールを校内研修で活用し、教師自身の省察的な学びを支援する。最後に、こうした学びを通じて、教師の力量がどのように形成されるかを検証する。

発表順	発表・質疑応答	大学名	学年	発表者氏名
4	15:05～15:35	長崎大学	修了	堀川 純一

テーマ	中学校における防災教育を推進するための学校組織マネジメント-校長の働きかけに着目して-
要旨	学校は児童生徒にとって安心・安全な場である必要があり、防災教育の充実には欠かせない。しかし防災教育の現状は学校や地域間に差があり、さらなる充実-「防災を通じて人を育む」視点、児童生徒の実態をつかみながら教職員・関係機関が連携・協働するマネジメント-が求められる。本報告では上記について、ある中学校の防災教育の推進へ向けた学校組織マネジメントを事例とし、特に校長による働きかけに着目して検討する。

頻回来室児童におけるストレスマネジメントを基盤とした個別のアプローチ

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
寺島 萌美（北海道教育大学附属釧路義務教育学校前期課程養護教諭）
共同研究者 北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻准教授 柴田 題寛

1. 研究の背景・目的

文部科学省は、令和6年2月「児童生徒の自殺予防について」において、児童生徒が発するSOSの早期発見・早期支援につなげるために、一人一台端末を活用した心の健康観察の推進を行うとしている。

今回実践の対象としたL小学校においては、実践の前年度の保健室来室が1,114件あり、内科来室が600件あった。中でも、心の休養を目的とした来室は、全体の15.7%であった。繰り返す頭痛や腹痛等原因不明の来室は、それぞれの症状でカウントされているため、不安や悩みを抱えて来室している児童は、さらに多いことが推測される。

本実践は、心の健康観察を行うことで、保健室頻回来室児童が、ストレスに適切に対処できるようになることを目的とする。

2. 研究方法

実施時期、対象、方法、及び、倫理的配慮は以下のとおりである。

時 期	X年3月～X年8月（ただし、頻回来室の時期が児童により異なる）
対 象	L小学校の頻回来室児童3名（ここでは、「週に複数回来室する児童」を頻回来室児童とする）である、児童A（小学校5年生男子）、児童B（小学校4年生男子）、及び、児童C（小学校2年生女子）を対象とした。
方 法	日づけ、イライラ度、天気、ひとこと等を児童、もしくは、筆者（L小学校養護教諭、以下「筆者」とする）が記録した。その際に聞き取った内容を記録し、質的に分析を行った。実施媒体は、紙、もしくは、一人一台端末のiPadである。
倫理的配慮	当該学校長の許可を得た後、学年団及び当該保護者の了承を得て実施した。プライバシー保護のため、個人に関わる内容については、一部改変して記載する。

3. 結果

本実践を行った対象児童3名のうち2名は、教室復帰した。1名は、休み時間の来室を継続している。また、ストレスとの付き合い方に着目すると、頻回来室開始から教室復帰まで、下記の4つの段階に分けることができた。

第1段階	ストレスを感じ始める時期
第2段階	ストレスを自覚するも、向き合えない時期
第3段階	ストレスに向き合おうと試みる時期
第4段階	ストレスに向き合い、適切なコーピングを身に付ける時期～保健室を離れる時期

4. 考察

本実践を山中（2000）の「ストレスマネジメント教育の効果」と照らし合わせると、「ストレス概念の理解」「ストレス反応に対する気づき」「ストレス対処法の習得」「ストレス対処法の活用」「ストレス反応の軽減」の概ね6項目全てに当てはまる記述が見られた。このことから、個別のストレスマネジメントを行うことで、保健室頻回来室児童が、ストレスに適切に対処できるようになったと言える。

今回実践した、個別のストレスマネジメントにおいては、山中（2000）の「ストレスマネジメント教育の効果」にある項目に向けた支援の他、「人間関係の構築」、「本人の特性に合わせた支援」「問題解決に向けた支援」「考え方を変えるための支援」を行った。

今回得られた新たな視点は、頻回来室児童同士の関係がもたらす効果である。来室のタイミングが偶然重なった時に、他児の実践に興味を持ったことで、新たな個別のストレスマネジメントにつながるがあった。また、頻回来室児童が、下級生の教室復帰していく様子を見て、勇気づけられている様子があった。

また、本実践を通して、担任との連携が重要であることを再認識した。児童のイライラ度が著しく高い、あるいは、ひとことの様子が気になる時は、担任と速やかに情報共有を行った。健康相談が必要であると判断した場合には、教室から取り出し、個別に対応を行うことで、児童のイライラ度が下がるがあった。また、頻回来室児童が、教室復帰した後も、担任から見て気になる様子があった場合には、筆者が個別に声をかけに行くこともあった。

一方で、低学年、及び、中学年児童に対して行う個別のストレスマネジメントについて、いくつかの課題が見られた。来室を重ねる中で、徐々に信頼関係が構築され、「ストレス反応の軽減」や、「日常生活上の改善」が達成できても、本人が自覚するコーピングを見つけることができないケースがあった。また、本実践においては、山中（2000）における「ストレス概念の理解」に該当する記述は見られなかった。小学校学習指導要領体育編においては、小学校第5学年の「心の健康」で『不安や悩みへの対処にはいろいろな方法があることを理解できるようにするとともに、不安や悩みを緩和するための対処の方法を行うことができるようにする必要がある』としている。今後は、低学年、及び、中学年の児童らが、ストレス概念を理解したり、コーピングを見つけたりするために、保健室でできる方法を模索していく。

5. 引用参考文献

文部科学省文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2024).「児童生徒の自殺予防に係る取組について（通知）」. https://www.mext.go.jp/content/20240227-mxt_jidou02-000034230-000.pdf, (参照 2026-01-09).

山中寛, 富永良喜(2000).『動作とイメージによる基礎編—子どもの生きる力と教師の自信回復のために』. 北大路書房.

文部科学省(2015).「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説体育編」.

生徒の経験の違いを活かしたキャリア発達を促す授業づくりに向けた教師の「見取る力」の向上を図るための研修

弘前大学大学院教育学研究科教育実践専攻 2年
高坂 洋輔（青森県立青森第二高等養護学校教諭）

1 研究目的

本校は知的障がいのある生徒を対象とする高等部専門学科単置の特別支援学校であり、社会的・職業的自立に向けたキャリア教育を教育課程の中心に据えている。近年の課題として多様な実態の生徒への対応が挙げられ、他者との関係の中での「内面の育ち」を促すことが重要⁴⁾であると捉えた。また、本校教員及び生徒へのアンケートから「異年齢の関わり」の必要性が確認された。そこで、学年や経験の違いを意図的に構造化した「異年齢活動」を開発すると同時に、本研究においてキャリア発達を「思いの変化や内面の育ち」²⁾と捉え、目に見えにくい生徒の内面を的確に捉えるために、教師の「見取る力」の向上が必要と考えた。これらのことを踏まえ、本研究では以下の2つを研究目的とした。

- ・異年齢活動をとおして生徒のキャリア発達を促し、そのプロセスを明らかにする。
- ・研修をとおして教師の「生徒の学びの姿や変容を見取る力」の向上を図る。

2 研究方法

- ①現場実習事前事後学習を含む職業科の授業を中心に異年齢活動の実践を開発する。
- ②異年齢活動に関する事例検討や教員の「見取る力」の向上を図る研修会を実施する。
- ③上記実践の観察と記録、事後アンケートやインタビューで得た質的データを分析する。

3 実践

研修会を2回、異年齢活動の実践を5回実施した。本稿ではその一部について報告する。

(1) 校内研修会の実施

第1回「ミニ学習会」では、「ラベル・コミュニケーション」³⁾の手法を用いた。生徒の学習場面の映像をもとに、視線や動作といった「事実」と、その背景にある心理などの「解釈」を区別して記述し、グループで共有した。各自の見取りを聞き合うことにより、点としての情報を線や面として多角的に見取ることの重要性が確認された。

第2回「夏季研修会」では、全校体制での異年齢活動の実現に向け、先進校の事例を参考にしつつ、「Padlet」（掲示板アプリ）を活用して活動アイデアを出し合った。時間や場所の制約といった障壁が共有されたほか、「できるところから実践しよう」という前向きな姿勢が醸成され、複数アイデアが新たな実践へとつながった。

(2) 異年齢活動の授業実践

実践①「3年生の実習報告会に参加しよう」（1・3学年）：3年生が現場実習の体験を1年生に報告した。3年生が自身の体験を懸命に言語化しようとする姿や、1年生が先輩の話真剣に聞き入る様子が見られた。一方で、一方的な発表形式であったため情報の処

理が追いつかない等の課題も浮き彫りとなり、双方向的な対話の必要性が確認された。

実践②「実習座談会」(1・2学年)：実践①の省察を踏まえ、より双方向的な対話を重視して設定した。初めての实習を控えた1年生の不安軽減を目的に、2年生との座談会を実施した。2年生がこれまでの経験をもとに、1年生の質問に応じ、共感的な雰囲気の中で対話が進められた。

4 考察

(1) 異年齢活動における生徒のキャリア発達

実践後の生徒のアンケート等を分析し、実践①では、3年生は最上級生としての自覚や自己省察の機会となり、1年生は多様な職種への理解を深めるとともに、先輩の姿から将来への見通しをもつことができたと捉えた。また実践②では、2年生は自身の経験を言語化することで内省を深め、1年生は先輩の助言により安心感を獲得したと推察した。

溝口⁵⁾が示すロールモデルの機能と同様に、後輩は先輩を「憧れ(同一化の対象)」や「目標(参照基準)」として捉え、実習への不安を軽減させたり、次への意欲を高めたりする姿が確認された。特に、年齢や環境に近い先輩・後輩の関係性だからこそ生まれる「共感」が、生徒の内面の育ちを促す重要な要因であると推察した。また、先輩にとっても、後輩への指導や対話が、自身の経験の再構築や成長の実感につながると捉えた。

(2) 教師の「見取る力」への意識

教師を対象としたグループフォーカスインタビューでは、教師たちが生徒の学びを「対話」「視点の変化」「観察」をとおして、時間軸に沿って定性的に捉えようとする姿勢が捉えられた。また、実践をとおして教師自身が一方的に教えるのではなく、上級生の経験を活かすことが、双方の学び(Win-Winの関係)を生むという、「先輩という存在が生徒の指導リソースになる」という新たな認識へと転換したことは大きな成果であると捉えた。

5 成果と課題

本研究の成果として、第一に、異年齢活動が生徒の「内面の育ち」に有効であることが確認された点である。生徒間の「共感」に基づく関わりが、教師の指導のみでは得難い意欲向上や安心感の獲得をもたらしたことは重要な成果である。第二に、教師集団の組織風土の再確認である。新たな活動に対して前向きな姿勢や教師同士の協働しやすさなどについて回答する教師が複数おり、組織としてのフットワークの軽さや同僚性の高さを改めて確認することができた。

今後の課題として、障がい特性等により「教えること」や「言語化」に困難を示す生徒への支援が挙げられる。ICT活用など個別最適な手立ての検討が必要である。また、生徒の表面的な感想にとどまらない深い内面を引き出すためには、教師の「見取る力」に加え、生徒の思いを言語化へ導く「対話する力(ファシリテーション力)」の向上が不可欠である。

参考・引用文献

- 1) 梶田叡一『教育評価入門』, 協同出版, 2007
- 2) 菊地一文『知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン 本人の「思い」や「願い」を踏まえた「深い学び」の実現に向けて』, ジアース教育新社, 2021
- 3) 富山大学人間発達科学附属学校園『実践! 特別支援教育のアクティブ・ラーニング』, 中央法規, 2019
- 4) 森脇勤「就労の基盤となる自己肯定感を育むことの必要性～職業学科10年の取組の中で見えてきたもの～」, 京都市立総合支援学校職業学科編著『職業学科3校同時実践事例集 地域と共に進めるキャリア発達支援』p8-20, ジアース教育新社, 2017
- 5) 溝口侑「キャリア形成支援におけるロールモデルの機能と関係性」, 『京都大学大学院教育学研究科紀要第67号』p375-388, 2021

道徳教育を協働的に推進するカリキュラム・マネジメントの在り方

～道徳教育推進教師を中心とした実践を通して～

岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

土川 純子（盛岡市立仁王小学校教諭）

1 研究の目的と背景

全国的な調査の結果、学校教育目標に基づいて道徳教育を重視する意識は高いものの、それを具体的に機能させる校内体制が十分に整っていないという課題が明らかになった。そこで本研究では、①道徳教育推進教師（以下「推進教師」という）の効果的な位置づけ ②教職員間の協働的な実践 ③カリキュラム・マネジメントに基づく組織的な手立てという3つの視点から、学校全体で道徳教育を持続的かつ組織的に推進するための方策を検討する。本研究の目的は、道徳教育推進教師を中心とした協働的な取組を通して、学校全体で道徳教育を推進するためのカリキュラム・マネジメントの在り方を明らかにし、学校における道徳教育の充実に資することである。

2 調査

本研究では、岩手県内での質問紙調査（調査1）、A校における道徳教育推進教師を中心とした実践事例の収集・分析（調査2）、道徳教育を推進している学校への訪問調査（調査3）を実施した。

調査1 岩手県内での質問紙調査

調査結果から、校内環境の整備は一定程度進んでいるものの、計画的な校内研修の確保が不十分であることが明らかとなった（図1）。研修の実施状況や内容には学校間で差があり、推進教師の専門性や時間的制約が十分に補われていないため、授業力向上や指導方針の共有が十分に進んでいない。したがって、道徳教育の質を高めるためには、組織的な研修体制の強化が不可欠である。

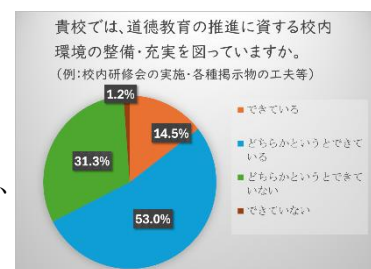


図1 道徳教育校内環境の整備状況

調査2 A校における道徳教育推進教師を中心とした実践

本実践では、推進教師が中心となり、道徳会という事前研究会・授業実践・事後研究会という流れを構築することで教員の道徳教育に対する意識が大きく変化し、授業への関心や相談が増えるなど主体的な学びの姿勢が広がった（図2）。学年ごとに道徳の視点をもって話し合い、授業を共有する機会が増え、道徳の授業を他教科や学校生活と結びつけることで児童への還元が進み教育の質が高まった。

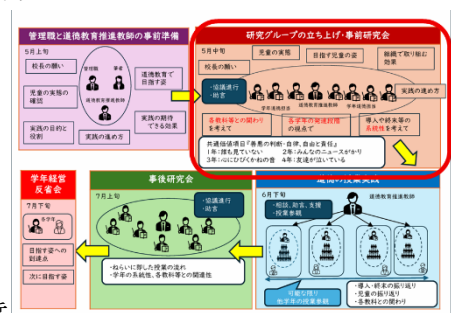


図2 実践構想図

調査3 道徳教育を推進している学校への訪問調査

インタビューをした2つの学校の事例から共通して浮かび上がったのは、学校全体で道徳教育を推進するためには、推進教師の二重の役割、制度的枠組みと日常的取組の両立、そして教育課程への統合が重要であるという点である。推進教師は制度的なリーダーであると同時に、現場に寄り添う伴走者として日常的な相談や支援を行い、教員の理解と実践を支えていた。

3 考察

分析にあたっては、以下の3つの視点を設定し、それぞれが学校における道徳教育の充実につながるかどうかを検討した。

【道徳教育推進教師の効果的な位置づけ】

教員が自らの道徳授業力を高めようとする意識を喚起するとともに、事前・事後の研究会を通じて学校全体の授業研究を深めようとする意識の醸成に寄与していることが確認された。推進教師の働きかけによって、教員の授業改善への主体的な姿勢が広がり、研究会の充実を通じて協働的な学びが浸透した。その結果、道徳教育の意義が再認識され、学校全体で道徳教育を充実させるための仕組みと雰囲気形成されたと考えられる。

【教職員間の協働的な実践】

学年の道徳担当による研究グループを立ち上げ、そこで協議した内容を学年全体で共有・確認する取組によって、授業改善や児童理解に関する情報交換が拡充され、知識や実践の共有が活発になった。また、その過程で教職員間の信頼や支え合いが強まり、協力的な雰囲気が学年内に醸成された。情報共有の広がりや信頼関係の深化によって協働的な実践が促進され、学校全体の道徳教育の充実へとつながったといえる。

【カリキュラム・マネジメントに基づく組織的な手立て】

実践により、授業の計画・実践・評価・改善の循環を意識する姿勢が強まり、事前・事後研究会を通じて継続的に道徳教育を検討する仕組みが機能し始めていることが確認された。また、道徳の授業を他教科や学校行事と関連づける取組によって、児童の学びが生活全体へ広がり、価値の実践につながる成果も見られた。一方、校外研修の拡充については現段階で顕著な成果は得られていないものの、参加への意欲や期待が一定数確認され、今後の取組の方向性を示唆する意義をもつといえる。すなわち、授業改善の循環を意識する姿勢の強化と校外研修への参加意欲は、学校全体で道徳教育を持続的に充実させる基盤を形成しつつある。

4 研究のまとめ

本研究の分析と考察から、三点が明らかとなった。第一に、推進教師の効果的な位置づけは教職員の授業力向上を促し、学校全体の授業研究を深化させる基盤となった。第二に、教職員間の協働的な実践は情報交換と協力的な雰囲気を広げ、持続可能な体制づくりの可能性を示した。第三に、カリキュラム・マネジメントに基づく組織的な手立ては授業改善の循環を意識させ、持続的な道徳教育の仕組みを形成した。一方で、協議や研修の時間確保の難しさ、実践が一度の循環にとどまったこと、推進教師の任命や管理職の支援体制に関わる課題が残された。以上の結果により、推進教師の位置づけ、協働的な実践、カリキュラム・マネジメントの三点は学校全体で道徳教育を充実させる基盤として機能することが確認されたが、持続的な取組を保証するには時間的・組織的な工夫が不可欠である。

第4学年「倍」における「正確な立式」のための学習指導 ～数のスキーマを演算決定の根拠とする活動を通して～

宮城教育大学教育学研究科高度教職実践専攻 修了
千葉 聡一郎（宮城県大崎市立鳴子小中学校教諭）

1 研究の問題と目的

毎年行われている全国学力・学習状況調査の結果では、算数科における割合分野に課題が見られている。特に、基準量と比較量の関係を正確に捉えられず、演算決定に誤りが生じる児童が多い。割合概念は日常生活や中学校の理科、数学などの学習にも深く関係する重要な内容であり、小学校段階での確実な理解が求められる。割合を本格的に学習する学年として第5学年が挙げられる。しかし、素地的内容については、第1学年からの積み上げである。その中でも、第4学年で学習する「倍」の指導においては、整数倍から小数倍へと概念を拡張する段階でのつまづきが多い（市川，2004）。そこで本研究では、整数倍指導の最後の段階である第4学年「倍の見方」の単元において、数のスキーマを活用した指導を行い、基準量を捉え、正確に立式できる児童の育成を目指した。また、倍概念を小数倍へと拡張する支援として割合測定器（板垣，2002）を活用した授業実践も行った。

2 研究の視点

本研究では、次の二つの視点を設定した。第一に、割合の見方や考え方を学年間の系統性を意識して指導することである。数量を比較する際に、何を基準にしているのかを明確にし、式の意味を理解させることを重視した。小学校低学年より基準量を「1つ分」と表し、比較量を「いくつ分（何倍）」と表しながら学習を積み重ねてきた。

第二に、数のスキーマ（スキーマとは図解や図式を頭の中で操作するモデルのこと）を活用し、数量の関係を可視化することである。数のスキーマとなる絵図や線分図、数直線図等の算数の問題解決で扱われる外的なものを、思考の根拠として活用できるようにすることをねらいとした。

3 研究実践の概要

（1）数のスキーマの活用：第4学年12名を対象とした実践①

教科書の問題数値を基にした単元「倍の見方」の実践を行った。題材は児童が理科で栽培しているへちまの成長を扱うことで、身近な事象として捉えさせた。全5時間の授業では、問題文を読み取った後、自分の考えを図1のように「4マス表」「絵」「関係図」など、児童自身が選択した数のスキーマをノートに描き、それを演算決定の根拠とし、立式をさせた。数のスキーマの表し方は樋口（2019）を参考に指導をした。また、なぜ

4マス表	絵	関係図

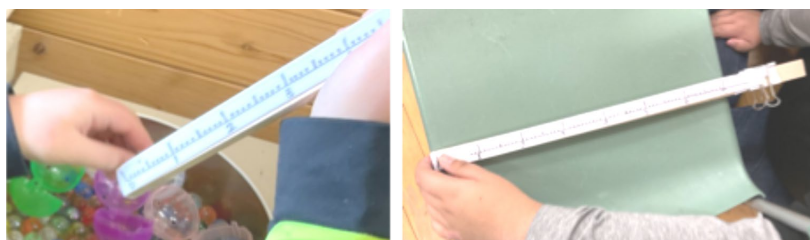
【図1 児童が根拠にした数のスキーマ】

そのように立式したのかを数のスキーマを基に説明する活動を取り入れることで、自分の思考過程を振り返ることができるようにした。

(2) 割合測定器の活用：第4学年12名を対象とした実践②

図2のように割合測定器を用いた体験的活動を1時間実施した。割合測定器は、ゴムひもに目盛りが振られており、伸ばすことで「1つ分の大きさ」を変化させることができる教具である。付箋の大きさを「1」としたとき、筆箱や黒板消しなどの身の回りの物が「いくつ分」にあたるかを測定する活動である。工藤(2022)は知識を学習後に、その一般性を確認していく

作業の必要性を訴えている。割合測定器は、倍の仕組み(基・比・倍の関係)を学習後に、実際の作業を通して倍概念を広げたり、定着させたりすることができる



【図2 割合測定器を使用する様子：左はビー玉 右は椅子】

できると考えた。

4 研究実践の結果

(1) 数のスキーマの活用

事前・事後調査の結果を見ると、第1用法から第3用法までの全ての問題において、「関係図」や「4マス表」を用いる児童が増加し、正答率も大幅に向上した(第1用法 66%→92%、第2用法 66%→92%、第3用法 50%→92%)。また、スキーマを根拠に立式できた児童の割合も増加し、数のスキーマが正確な演算決定に有効であることが示された。

(2) 割合測定器の活用

割合測定器に様々な物の長さを代入し、付箋一枚分の大きさと比べる活動の中で、ビー玉の大きさを測定した児童が「0.3倍」という結果を得たことをきっかけに「倍なのに小さくなる」という事実に直面し、概念の修正が行われる場面が見られた。事後調査では「倍とは何か」という問いに対し「1より大きければ増え、小さければ減る」といった記述が増加し、小数倍の意味理解が進んだ。また、基準量を「1つ分の大きさ」と捉える児童も増加した。

5 研究の考察

本研究から、割合(倍)の概念形成には、数のスキーマを活用した思考の可視化だけでなく、割合測定器等を用いた体験的活動が有効であることが分かった。教科書に沿った指導だけでなく、児童の発達段階に応じた手立てを工夫することが重要である。今後は、割合概念の指導において体験的活動等がなぜ有効であったのかを、教師の発問や児童の発話、記述などを分析するし、質的な検討を進めていきたい。

6 参考・引用文献

板垣賢二(2002)。「連続量(小数・分数)の乗除」、『日本数学教育学会誌』第84巻 第8号、38-44

市川啓(2004)。「数直線を用いた小数倍の意味理解の様相に関する一考察—UnitizingとNormingを視点として—」、『上越数学教育研究』第19号

工藤与志文・進藤聡彦・麻柄啓一(2022)。「思考力を育む「知識操作」の心理学—活用力・問題解決力を高める「知識変形」の方法」 新曜社

樋口万太郎(2019)。「どの子ども文章題に立ち向かえる!算数授業づくり」 学陽書房

歴史的エンパシーを促す中学校社会科の授業に関する研究 —歴史上の人物や集団に対するエンパシーの質に着目して

秋田大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

木元 拓斗

1. 問題の所在と研究の目的

これまでの歴史教育に関する研究では安井実践を始めとして歴史学習における「共感」の手法が注目されてきた。しかし、原田（2012）は英語で「共感」を指す語にはシンパシーとエンパシーの2つがあり、従来の議論ではそれらを明確に区別することなく一括りに「共感」という訳語で議論を展開してしまっていたということ指摘している。

シンパシーとエンパシーの違いについて、北川（2009）はシンパシーは「感情移入」と訳され、相手のことがわかるという前提で考えるのに対して、エンパシーは「自己移入」と訳され、相手のことはわからないという前提で考えると述べている。また、原田（2012）は同質性の高いコミュニティであればシンパシーも生かされようが、異文化の交錯するグローバル社会ではむしろエンパシーが不可欠であると述べている。また歴史学習においても、現代とは異なるルールや価値観が支配した過去を対象とするため、安易にシンパシーを求めるよりも、相手の立場を論理的に分析するエンパシーの方が効果的であることを指摘している。

しかし、従来の歴史的エンパシーの研究を概観すると、実際の授業実践をもとに生徒の歴史的エンパシーの程度を実証的に検証した研究は見当たらず、エンパシーの質に着目していた研究も見当たらなかった。

以上のことから、本研究では中学校社会科の歴史的分野において生徒の歴史的エンパシーを促す授業を実践し、歴史的エンパシーの質を検証することを目的とする。

2. 研究の実際

先行研究をもとに本研究における歴史的エンパシーの定義を「歴史上の人物や集団の立場に立って、その人物や集団の置かれた境遇・文脈・社会背景を理解した上で、人物や集団の感情や行動を理解・分析する力」とした。また、歴

史的エンパシーの定義をもとにして歴史的エンパシーの構成要素を「視点取得」「文脈理解」「感情理解」「多角的思考」の4つに整理した。歴史的エンパシーを促す授業としては「人物や集団の行動の理由を分析する活動」「人物や集団の立場に立って意思決定する活動」「人物の行為を他の立場に立って価値判断する活動」などを行う必要があると考えた。歴史的エンパシーの質の検証には授業内で使用するワークシートを用いて、ワークシートの「まとめ」の記述から歴史的エンパシーの質を検証した。

実際の授業実践は2024年度の「フランス革命」「開国と不平等条約」、2025年度の「独立の回復」「江戸幕府の滅亡」の計4つの授業を行った。授業後それぞれの授業実践のワークシートのまとめの記述から生徒の歴史的エンパシーを検証し、生徒の記述を「記述不成立」「視点取得のみ」「文脈優位型」「感情優位型」「エンパシー成立」「エンパシー+多角的思考」の6つに分類した。

3. 成果と課題

本研究の成果は歴史的エンパシーの質を実証的に検証することができたことである。4つの授業実践の分析を通していずれの授業においても「エンパシー成立」の生徒が一定数存在した。中でも特に「フランス革命」と「江戸幕府の滅亡」の実践が高い割合を示していた。その理由として2つの授業は他の実践と比べて人物の感情と当時の社会背景や文脈が読み取りやすかったことが考えられる。また、「エンパシー成立」までは至らなかった生徒にも注目すると、ほとんどの実践において「文脈優位型」よりも「感情優位型」の割合が高いことが示された。その理由としては社会背景や文脈よりも人物の思考や感情が人物の意思決定の直接的な要因となり、人物の行動の理由を記述する際には社会背景や文脈よりも人物の思考や感情が先行しやすいためであると考えられる。

一方で本研究の課題は主に2つある。1つ目は歴史的エンパシーの見取り方の妥当性である。本研究ではまとめの記述の中にエンパシーの構成要素が含まれているかどうかを分析したが、対象生徒によって文章力に差があったことや、学習活動では着目して考えていたものの、まとめの文章中に反映できていない生徒なども見られた。そのため、エンパシーの質の見取り方がまとめの記述から見取るかワークシート全体から見取るかについては今後も考えていかなければならないと考える。2つ目は歴史的エンパシーを働かせることができる單元には限りがあることである。本研究では主に人物の心の動きが見えやすい近現代史を扱い「エンパシー成立」の生徒が多く見られたが、近現代史以外の時代については、より教師が歴史上の人物の思考や感情に関する資料を充実させていく必要があると考える。

高等学校数学科における観点別学習状況の評価の組織的改善 — 数学的モデル化の過程を重視した実践を通じて —

山形大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 2年

阿部 智久（山形県立酒田西高等学校教諭）

1. 問題と目的

文部科学省は主体的対話的で深い学びを実現するべく、高等学校でも 2022 年度入学生より観点別学習状況の評価を指導要録に記載することを求めた。しかし、日本システム開発研究所（2010）および浜銀総合研究所（2018）に示されるように、観点別学習状況の評価の蓄積への不安、学習指導と評価に対する組織体制の脆弱さは、高等学校特有の継続的な課題である。本研究は生徒の思考、判断、表現を引き出す授業実践と観点別学習状況の学習評価の組織的改善の過程を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究の検討

三輪(1983)は、生徒の思考、判断、表現を引き出す手立てとして「数学的モデル化の過程」に言及している(図 1)。学習者が現実事象の定式化、数学的解決、解

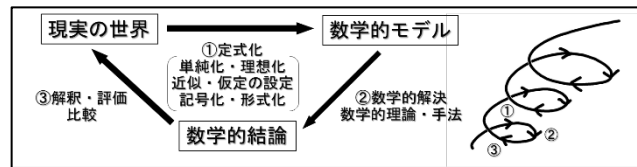


図 1 三輪(1983)をもとに筆者が作成(2025)

釈・評価を繰り返し、良いモデルを求めてスパイラル的に発展させていく過程こそ、思考、判断、表現および主体的に学習に取り組む態度の観点との関りを見出すことが出来る。

西村(2018)は、数学教師には生徒に「分かりやすい授業」や「問題が解けるようになる授業」を「よい授業」と捉えがちな傾向があり、こうした授業観のもとで育つ生徒には教師への過度な依存や未知の問題への拒絶といった特徴が表れやすいことを指摘している。

生徒自身が数学的モデル化の過程を経験する授業実践を継続的に展開し、生徒の思考、判断、表現を教師が捉え、組織的に指導の改善へとつなげることこそ、高等学校数学科における観点別学習状況の評価を組織的に改善するプロセスであると筆者は捉える。

3. 研究の成果

山形県立 A 高等学校(以下 A 高校)の 2 年次生徒(98 名)に対し、授業実践を各単元末に 2 時間程度行い、生徒のワークシートへの記載および授業中の生徒の様子をもとに、A 高校数学科教員(筆者含む 5 名)による検討を行った。

表 1 授業実践の概況

時期	単元	主たる学習課題
5月	数学Ⅱ 図形と方程式	学校祭の模擬店における利益を最大にする方法を考えよう
7月	数学B 数列	積み立て型投資信託を用いた資産形成プランを考えよう
9月	数学Ⅱ 三角関数	理想的な袖のデザインを検討し、展開図で表そう
11月	数学Ⅱ 指数関数対数関数	高額なリボ払いを検討している友人にアドバイスを考えてみよう

(1) 生徒の学習状況

実践の効果が顕著に出た例として生徒 1 を取り上げる。生徒 1 は 5 月の実践では、日常

生活の身近なことに当てはめて考えることで考えやすくなったと実感を述べた。7月の実践では、数列の知識、技能の定着に弱さが見える中で、具体的な試行錯誤を辿ることで、状況をモデル化できることを見抜いて問題解決に役立てた。この学習過程を振り返った上で、数学の有用性に対する実感を述べている。さらに9月の実践では、モデル図を立体と平面とで行き来する試行錯誤において既習事項を活用する姿を見せ、振り返りにおいてはより複雑なモデルを着想し、それを数学的な思考と捉える記述が見られた。

この生徒1のように、生徒の多様な思考、判断、表現を引き出し、経験を通じた変容が生まれた一方で、定式化された問題解決を志向する生徒には変容の乏しさが見られた。

(2) 教師の意識

年度初めに筆者の前年度の実践におけるワークシートをもとにした評価研修を実施した際には、A高校の数学科教員はいずれも生徒の学習過程の捉えに戸惑いを覚えていた。

若手であり1年次の頃から対象の生徒の指導に深く関わるA先生は、5月の実践における各生徒の学習過程を「生徒ってこんなに考える力があったんだ」と評している。その後、実践において生徒と共有する評価規基準表の開発にも積極的に参加し、生徒の学習過程と数学的モデル化の過程との評価基準としての関連見出している。9月には地区教科研究委員として、こうした実践の取り組みについて他校の教員への報告を行っている。

ベテランのB先生やC先生は、実践を繰り返す中で生徒の学習過程の数学の授業としての成果に一定の共感を示しつつ、総括評価としての信頼性を危惧する様子が見られる。

中堅のD先生は、生徒の学習過程をもとに前年度に参加した県教委主催の教育課程研究会の内容について、理論と実践のつながりへの理解の深まりを実感する様子が見られ、以後積極的に実践を参観する姿が見られるようになった。

4. 今後の展望

生徒の学習過程においては、定式化された問題解決を志向する生徒に対して数学を活用する実感を持たせるための手立てをさらに検討する必要がある。教員の意識においては、総括評価における信頼性への不安感を解決するにあたり、形成的評価と総括評価の関連への意識をエンパワメントする手立てを検討する必要がある。

5. 主要引用参考文献

日本システム開発研究所(2010)『学習指導と学習評価に対する意識調査報告書』, 財団法人日本システム開発研究所.

浜銀総合研究所(2018)『学習指導と学習評価に対する意識調査報告書』, 株式会社浜銀総合研究所.

三輪辰郎(1983)「数学教育におけるモデル化についての一考察」, 『筑波数学教育研究』, 第2号, p. 118

西村圭一・太田伸也(2018)『中学校・高等学校数学科 授業力を育む教育実習』, 東京学芸大学出版, pp. 17-21

創造的思考を働かせた小学校における造形活動

—MESH の効果の可能性に関する考察—

福島大学大学院 教職実践研究科 教職高度化専攻 2年

中村道子（郡山市立行健小学校教諭）

1 本研究の目的

小学校図画工作科において子どもが創造的思考を働かせる姿を見取り、造形活動にプログラミング教材 MESH を用いて光や音等を取り入れた場合の効果と可能性について明らかにすることを目的とした。

2 理論研究

(1) 創造的思考の過程にある「発想」

恩田(1971)は創造的思考の過程を「着想—発想—構想—表現」と述べている。実際の図画工作科授業では、子どもは他者の作品鑑賞や材料との出会いによって新たな発想を生み、制作途中につくりたいものが変わることがある。このことからそれぞれが影響し合っていると捉えた方が現実的であると考え、図画工作科における創造的思考の過程を表したものが図1である。

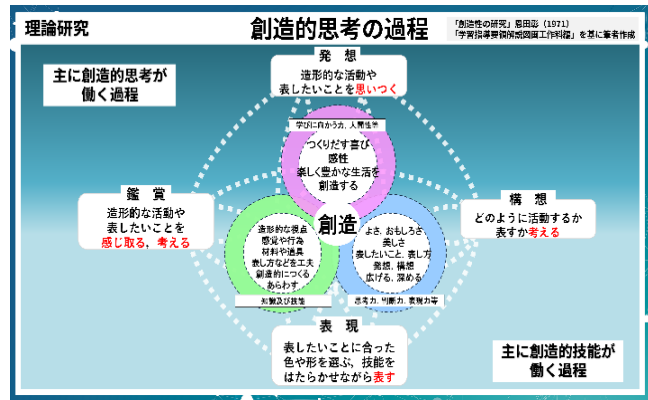


図1 創造的思考の過程

(2) MESH の利用

MESH はセンサーにより身近な材料を MESH の機能と組み合わせてプログラミングすることができるワイヤレス電子ブロックである。言語入力をしなくてもプログラムすることができる。LED で光を表したり、内蔵音や録音機能により作品に合った音を取り入れたりできる。操作が容易であり、工作活動の表現時間を十分に取しながら光や音の表現を取り入れられることが利点である。紹介するのは、MESH で録音した身の回りの「音」から発想する題材の実践である。音は形がないだけに想像を広げていける可能性があると考えた。

(3) ルーブリックの作成

子どもが創造的思考を働かせている姿を見取る方法とし OECD の創造性ルーブリックの中の「想像」の要素を発想を見取る指標とした。図画工作科の本題材のねらいと子どもの実態を踏まえて具体化したルーブリックを作成した。このルーブリックは五件法による自己評価欄と2行程度の感想を記述する欄を設け、自分の活動をメタ認知することで、その良さや表し方の工夫に気づき、新たな発想につながることを意図した。(図4)

3 授業実践 第2学年「一緒に遊ぼう ○○なお友だち」開隆堂

第1次は自分で集めた音を聞き合った上で、材料の感触を味わい、自分の発想・構想を広げるという手立てを講じた。第2次では創造的思考の過程を工作活動と MESH を利用した活動ごとに見取るために時間を段階的に分けて活動した。第3次は MESH の効果を確か

めながら工作で表したモノで遊ぶ時間を設けた。なお、題材を通して毎時間、授業後にルーブリックを用いて自己評価を実施した。本題材での手立ては図2の通りである。



図2 題材計画

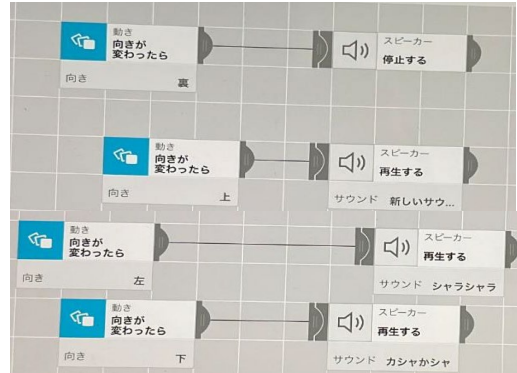


図3 MESHのプログラム画面

(1) 発想を引き出す課題提示及び結果

第1次は、子どもが集めてきた音を聴き合い、想像した様子を言葉にしたものや音の感じをオノマトペで表現したものを授業者が黒板にまとめた。

第2次のMESHによる表現の際にも発想が引き出された場面があった。図3はMESHのプログラム画面である。何を表現する音か、音の長さや選んだ音が見て分かる。これは子どもが表そうとする光や音のイメージの可視化である。可視化され、共有しやすくなったことで対話が生まれ、対話の後の子どものメモや気づきからイメージの可視化をもとにした内容が作品の提案を生み、他者視点が新たな発想へとつながっていることが分かる。

(2) ルーブリックの利用及び結果

ルーブリックに記述された感想には、友人の作品の良さや作品についてアイデアを考えたいという気づき等が綴られ、自分なりに考えることの自己評価が高まっていることが分かる。学級全体の傾向を見るために感想をテキストマイニングで表した結果「考える」という思考語彙が最も強く出た。子どもたちが考えながらつくっていたことが分かる。(図5)

4 実践の成果と課題

MESHが造形的な視点で光や音の長さ、順番を自分のイメージに合わせて表すことができる有用な教材であることが示唆された。またプログラム画面によるイメージの可視化が対話を生み、それが新しい発想へと広がる効果があった。またMESHによる表現は修正が短時間で済み、様々な表現方法を検討することにもつながった。光に関しては、その強さが子どもに十分に感じられず、使用する場所の制約が見られた。今後はITの良さを生かし発達段階や教科の目標、題材のねらい、子どもの実態に合わせて、実践を継続する必要がある。

参考文献…恩田彰(1971)「創造性の研究」恒星社厚生閣

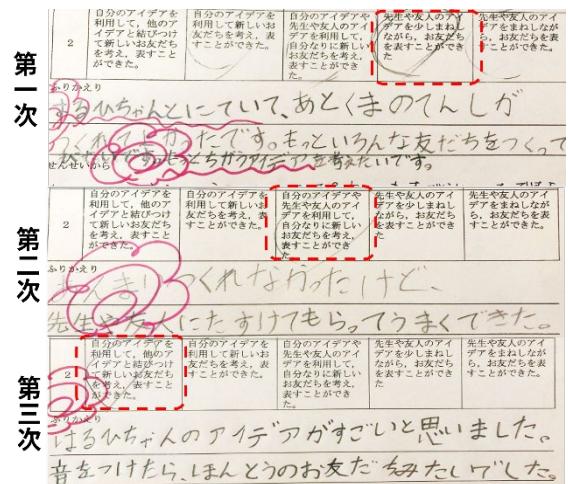


図4 自己評価の変容

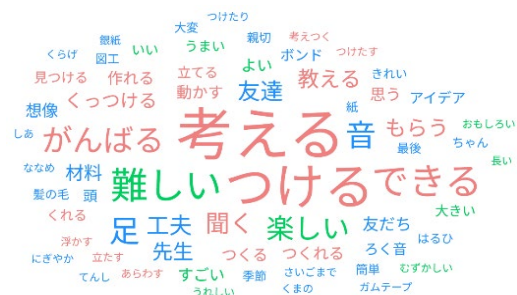


図5 テキストマイニングを用いた毎時の学習感想

教職大学院「実習」の可能性

教育委員会・学校と連携した学力向上の取り組み

茨城大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

溝口 椋太

田口 喜与志

他院生 22名

1. はじめに

本学教職大学院教科領域コース，特別支援科学コース，養護科学コースの3コースは，各コースの実習に加え3コース合同で放課児童クラブでも教材開発実習を実施している。これは，学校外の教育関連施設の活動のねらい，活動内容，児童生徒の実態把握を行うことを通して，教科・分野の枠を超えた幅広い視野に基づいた教材開発力を培うためである。

本実践は，令和7年度から新たに教材開発実習として実施した，教育委員会および公立中学校と連携し，中学校第1学年を対象に実施した学習支援活動（以下，講習会）である。

2. 教材開発実習について

教材開発実習は，第1学年でⅠA，ⅠB，第2学年でⅡA，ⅡBを行い，ⅠA，ⅡAはともに放課後児童クラブで，ⅠB，ⅡBは年ごとに歴史館と美術館で交互に実施してきた。令和7年度から，ⅡAを第1学年での学びや多様な実習体験を踏まえ，第2学年における新たな取組として中学校での講習会を行うこととなった。

講習会において，生徒は「問題を解く力」と「学ぼうとする力」，院生は「教材開発力」を身に付けることをねらいとして，夏季休業期間の5日間を利用し，院生が企画・運営をした。なお，院生間で話し合い，講習会で育成する「学ぼうとする力」とは，学力を構成する三つの要素のうち，「学びに向かう力・人間性等」を，生徒が自ら学習上の課題を見付け，改善や解決に向けて調整を繰り返しながら，粘り強く学習に取り組もうとする態度として再定義した。

3. 講習会の内容について

本講習会には，大きく3つの特徴がある。

1つ目は，教育委員会や中学校と大学院生との双方向の関係性である。

教育委員会，中学校教員や生徒への事前説明会では，本講習のねらいには賛同を得ることができた。一方で，生徒の学習状況や日常の様子，講習会実施にあたっての要望などの意見を得た。これらを踏まえ，講習内容や教材を再検討し，最終的に1日「3講習＋自習」の計4コマ構成に設定し，小学校の内容に基づく8教科9科目45個の講習を実施することとなった。

2つ目は，生徒が自らの学びを選択する「マイ時間割（図1）」の考案である。

生徒は，複数の講習の中から自身の得意・不得意や課題意識に基づいて講習を選択し，自分独

自の5日間の時間割を作成する。講習ごとに3段階の自己評価を記入できる構成とした。加えてこの評価に基づき、講習を変更、再選択できる仕組みにしたことで、生徒一人一人が自らの学習を調整する機会を設定した。

3つ目は、大学院生が2~3名の生徒を5日間担当する「サポーター制」の適用である。

生徒は院生と1対1で、初日の目標設定を行い、2日目以降の自習時間内（4時間目）には、学習成果だけでなく、挑戦した過程や粘り強く取り組んだ姿勢について自己評価を行う。院生はこの内容に基づき、生徒が自らの学習を肯定的に捉えられるような評価、支援を行うことで、生徒自身が適切な自己評価を行うことができる力を身に付けることができるよう努めた。

図1 マイ時間割

4. 成果と課題

講習会の成果は、GRIT 尺度を参考に作成した質問紙（5 件法）を用いて、講習会初日、講習会最終日、講習会 5 か月後の 12 月に調査を行い、講習初日に質問項目への回答結果の平均値により、上位群（3.5 以上）、中位群（3.1 以上 3.5 未満）、下位群（3.0 未満）に分類した生徒の「学ぼうとする力」のうち「粘り強さ」の変化を把握することで判断することとした。

各回の調査結果を分析した結果、参加した生徒全員の「粘り強さ」に好影響を及ぼしていること、中でも初日の調査で下位群であった生徒には大きな向上と継続性が確認された。また、講習会後に実施校の教員を対象とした質問紙調査でも、授業や学校行事、自主学習など、学校生活の様々な場面で生徒の主体的に取り組む様子が見られるようになったとの回答が得られた。

一方で、中位群の生徒には、時間の経過とともに数値が低下する傾向が見られた。今後の課題として、この要因をさらに詳細に分析し、次年度の取り組みの改善へとつなげていく必要がある。

5. まとめ

本実践は、院生が主体的に講習会を計画、運営し、評価、改善に向けて取り組んだ。理念の共有、関係機関との連携、生徒の実態把握、内容の検討などは、今後、教員として赴任する行政区及び学校の教育目標の理解に基づき、各種教育データを生かして児童・生徒の人間性及び学力向上への取り組みを行う教員の教材研究や指導方法の在り方、教員の協働性と教育効果の関係性を深く理解することにつながった。

大学院のシラバス内にある「実習」という枠組みの中でも、院生の主体的な活動により多様な取組が可能であること。また、課題の解決に向け、教育「目的」と「目標」の共有、主体的かつ協働的な活動、科学的な根拠に基づき活動の評価・改善を行う取り組みは、今後、教師として実施する教育活動の本質的な意義であることを再確認する機会となった。

社会批判的オープンエンドな問題を軸とした単元における 小学生の批判的思考の様相 -小学校第6学年「図書購入リストの検討」を教材として-

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
森山 貴史(宇都宮市立雀宮東小学校教諭)

1 問題の背景と研究の目的

社会的課題に対する専門家の判断に内在する数学性に目を向け、公正な社会作りを目指してその妥当性を検討できる批判的思考力の育成が必要である。服部(2024)は、批判的思考力を現実の問題に対する広義のものと数学の問題に対する狭義のもの2つに区別して定義しており、広義の批判的思考力の育成を目指した社会批判的オープンエンドな問題(社会的公正や倫理を伴う問題に対して、数学を用いた解答や用いない解答など、様々な解決方法を議論する中で、最適な解答を模索する枠組み)を基に、中学校3年生「選挙システムの批判的検討」を実践した。選挙制度の短所を検討する際に数学を用いた批判がなされたこと等を成果としている一方、カリキュラムへの導入へ向け、他校種の教材を開発、実践し、発揮された批判的思考力を検討することを課題としている。以上より本研究の目的を、小学校における社会批判的オープンエンドな問題を開発し、その問題を軸とした単元を構成、実践し児童の批判的思考の様相を捉える事と設定した。

2 教材開発

司書教諭は皆が楽しい図書室を目指し、図書貸出し状況を統計的に分析してニーズを把握し、予算内で図書購入リストを作成している。そこで学校の予算執行を題材とし、公正な図書室を目指して、図書購入リストの妥当性を検討する問題文脈を設定した。貸出しデータからニーズを把握するため、データのばらつきを基にした分析を学ぶ6年生データの活用領域を対象とする。単元前半では実践を行った学校の司書教諭が図書購入リストを作成する際に辿った統計的探究プロセスを追体験しながら新出事項を学び、単元後半では児童が設定したテーマをもとに司書教諭の図書購入リストを検討する2段階の単元構成とした。また、司書教諭の辿った統計的探究プロセスに対して批判的に考え、ワークシートに記述する場面を単元前半に設定した。

3 授業実践と分析について

実践は令和7年9月22日～10月9日に全14時間で栃木県内公立小学校第6学年27名に対して実施した。収集したデータは児童のワークシートと端末の画面音声録画である。

児童がワークシートに記述した分析の結論の内容を意味のまとまりごとにカテゴリーを抽出、分類したところ、総数 45 件のうち「分析結果のみ:5 件 11.11%」「図書購入リストへの理解:5 件 11.11%」「解決案の提案:19 件 42.22%」「新規図書の受入システムへの言及:16 件 35.55%」に分類される記述が見られた。「新規図書の受入システムへの言及」を記述した児童 I は、各学年の図書分類ごとの貸出し冊数を棒グラフにまとめて人気のある分類を特定した。また、分析結果を基に図書購入リストを見直し、人気のある図書分類の本をもっと買った方が良いという結論(図 1)を得たが、授業者によって与えられた新たな視点を基に、同じ班の児童と再度結論を検討したことで、司書教諭の本の買い方へ目を向けた(図 2)。そして、「司書教諭は年間 2 回の新規図書購入の際に、図書分類ごとのバランスをとって購入することで公正な図書室を実現しようとしている」という、新規図書の受入システムへ言及しながら新たな結論を記述した(図 3)。

<p>E (今回のリストでは)人気なジャンルが買えてないと思います。 T 人気なジャンルだけ買っていったら、この図書室はどうなっちゃう? I 人気なジャンルしかない。 T それはいいの? I だめ 逆に人気じゃないほうの本も買って、そのジャンルも人気にするみたい。 T 今回はどういう買い方してるの? E 今回は人気のない本を買って、いろんなジャンルを読んでもらって、それを人気にする。 I 9のジャンルが結構人気なんですよ。そこも一応結構買って。 T 買ってるのね。そこはじゃあOK。 I そこをやりつつ、こちらの人気のない方も人気にしていくっていう。 T 人気じゃないジャンルはもう買わないのかな?</p>	<p>E 次回は別の買い方。効率よく、 T じゃあ毎回、買い方が違うってことか E 違うと思います。 T それどうやったらわかる? I 前回の購入リストとか。 ~前回の購入リストを見る~ I 絵本多くないですか。 え、Eめっちゃあるよ。 I そういうことね。前回のやつは絵本を購入されてるのが多いです。 T ここからわかる結論はなに? I もともと人気なジャンルをちよつと伸ばしたり、前回、一年で別々にジャンルを。 T それをしていくことによって、 どういう図書室になる? I バランスよく、 E いいことを言った。(一部抜粋)</p>	<p>Conclusion 結論 人気なジャンルは文学・小説(9) 絵本(E) だったけれど、購入リストには人気なジャンルがなかったため、人気なジャンルの本を買いたい。</p>
<p>図 1 児童 I の分析結果を基にした結論</p>		
<p>今年の図書購入リストでは人気じゃないジャンルをたくさん買っていて前回の図書購入リストでは1番人気な文学、小説(9) 絵本(E)をたくさん買っていたため、人気・人気じゃないで前回と今回でバランスをとっている。 予算の関係で前回と今回で全ジャンルが均等になるようにしている。上のことからみんなが読みたい本がある図書室にすることができる。</p>		
<p>図 3 話し合い後の新規図書の受入システムを基にした図書購入リストの検討</p>		

図 2 児童 I が司書教諭の本の買い方に気がついた話し合い

4 まとめと今後の課題

目的に対して、小学校高学年段階においても、社会批判的オープンエンドな問題を軸とした単元の中で、自身の問題意識を基に専門家の判断を批判的に検討し、解決案を提案したり、理解を深めたり、内在するシステムに目を向けたりする様相を捉えることができた。単元内で繰り返し専門家の判断に批判の目を向けたり、結論を様々な立場から検討したりしたことが効果的であったと考えられる。また、新規図書の受入システムへ言及する様相は、「システムに対する批判」(久保, 2020, p. 133)につながる思考であると考えられる。今後の課題は、内在するシステム自体を批判的に考えるための手立てについて検討するとともに、社会批判的オープンエンドな問題の目標の 1 つである批判的数学的リテラシー(服部, 2024)の観点から本実践を改善することである。

引用参考文献

服部裕一郎(2024). 数学教育における批判的思考力の育成に関する理論的・実証的研究.

広島大学大学院国際協力研究科博士論文.

久保良宏(2020). 分割問題における大学生の批判的思考に関する範例に着目した考察. 第 8 回春期研究大会論文集, 131-138.

同僚性・協働性を高める職場づくり —働く場改革と校内研修の改善を通して—

群馬大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了
渡辺 正大（みどり市立笠懸小学校教諭）

1 研究の背景と目的・方法

勤務校は、かつて児童数 1000 人を超える大規模校であったが、新設分離により児童数 447 名、教職員 48 名規模の中規模校へと転換した。この転換期において、大規模校時代の意識や慣習が現在の学校規模に適応せず、職場に様々な課題が生じていた。

教職員への聞き取りおよびアンケート調査の結果、課題は大きく二点に整理された。第一に、職員室の物理的環境が日常的なコミュニケーションを阻害しているというハード面の課題、第二に、「学年の島」意識や「担当者任せ」といった慣習により人間関係が狭く浅くなり、個業化や孤立感が生じているというソフト面の課題である。さらに校内研修は連絡・確認中心で形骸化し、教職員のモチベーション低下や研究授業への過度な緊張感を招いていた。

これらの環境要因と意識・慣習は相互に影響し合い、職場の同僚性・協働性を低下させていると判断した。そこで本研究では、職場環境（ハード面）と教職員の意識・慣習（ソフト面）の両面から改善を図ることにより、教職員が互いに支え合い高め合いながら、学校や児童の課題を共有し、協働的に問題解決に取り組むことができる職場づくりを目的とした。

本研究では、この目的を達成するために、二つの方法を柱として実践を行った。第一に「働く場改革」として、教職員全員が参画し、対話を通して理想の働き方と職員室像を共有しながら職員室の環境整備を協働的に進めた。第二に「校内研修の改善」として、佐古の自律的教育活動改善プロセスに基づく個人テーマ研修を導入し、さらに校内研修全体会を教師同士の対話の場へと転換することで、学年を越えた協働と学びを促進した。

2 研究の実践

(1) 働く場改革

働く場改革では、教職員全員が参画し、職員室の在り方を協働的に見直した。第 1 回検討会では、職員室改装の必要性を共有するための動画を提示し、異学年・異年代の対話を通して理想の働き方や職員室像を協議した。第 2 回検討会では図面を用いて機能配置やレイアウト案を作成し、複数案を統合した最終レイアウトを決定した。新年度開始後、全教

職員で改装作業を実施した。

(2) 校内研修の改善

校内研修では、佐古（2010）の自律的教育活動改善プロセスに基づき、全教員が「個人テーマ研修」（図1）に取り組んだ。各教員が実態認識・課題生成・実践・省察のサイクルを2回回し、人事評価制度とも連動させた（図2）。

また、校内研修全体会を教師同士の対話の場へと転換し、ワールド・カフェ形式の協議や研究授業後の対話、研修だよりの発行を通して、学年を越えた協働と学びを促進した。

3 研究の成果と課題

本研究の成果と課題を明らかにするため、教職員の発言記録、校内研修後の自由記述アンケート、および「同僚性・協働性尺度」による事前・事後調査を分析した。

まず、働く場改革の成果として、職員室改装後、教職員からは「会話が増えた」「仕事がしやすくなった」「学年以外の先生と相談しやすくなった」などの声が多く聞かれた。机配置や動線の改善により日常的な声かけが生まれ、教職員間の心理的距離が縮小したことがうかがえる。

校内研修の改善の成果として、ワールド・カフェ形式の対話や研究授業後の協議を通して他者理解が深まり、授業改善への意欲向上が見られた。自由記述からは、研修が「やらされるもの」から「学び合うもの」へと転換したことが読み取れた。

数量的にも、「同僚性・協働性尺度」において、意見交流、協議、情報交換、授業参観の項目で有意な向上が認められ、同僚性・協働性の向上が裏付けられた。

一方、課題として、職員室改装には管理職・教育委員会・専門業者との連携が不可欠であり、組織的支援体制の整備が必要である。また、個人テーマ研修と人事評価制度の連動を一層明確にし、研修成果の実感を高めていく必要がある。今後は、対話を中心とした研修文化を一過性で終わらせず、学校組織文化として定着させることが求められる。

【主要参考文献】

- 上部充敬（2021）教師の生産性を劇的に上げる職員室リノベーション 32のアイデア 明治図書出版
- 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 鳴門教育大学研究紀要(教育科学) 第25巻.
- 笹澤弘紀（2022）育てたい児童の姿を目指して学び合う学校組織文化の形成－教師の協働を促す校内研修を通して－ 2021年度群馬大学教職大学院教育学研究科課題研究報告書.

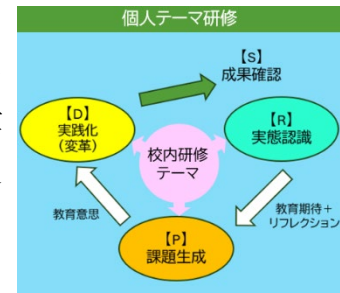


図1 個人テーマ研修モデル

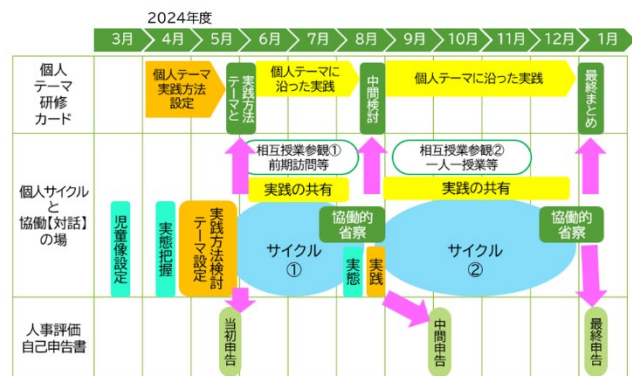


図2 研修の年間計画

夜間定時制高校の現実からみた法・制度の在り方に関する考察 —教員へのインタビューから—

埼玉大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年
藤井 菜緒

1 はじめに—課題意識と研究目的—

本研究は、夜間定時制高校の法や制度、現場の実態から、夜間定時制高校の意義の揺らぎに対応する法・制度の在り方を考察するものである。時代ごとの青年のニーズに対応し、彼らの教育保障の場として機能してきた夜間定時制高校は、今日の青年のニーズのさらなる多様化・複雑化による教育の場や学習形態の拡大に伴い、縮小化が進んでいる。夜間定時制高校の意義の揺らぎに対して、現行の夜間定時制高校に係る法や制度は、何を射程に捉え、夜間定時制高校に何をもたらしてきたのか、問い直す必要があると考える。

そこで、現行の法・制度の課題や教員へのインタビューから、夜間定時制高校に係る法や制度の制定において考慮すべき視点を明らかにすることを、本研究の目的とする。

2 夜間定時制高校の実態と関連する法・制度

(1) 夜間定時制高校の意義

夜間定時制高校は、戦後の社会変容の中で社会的排除の対象となってきた青年たちの教育の場であり続けた。戦後、深刻な問題とされていた貧困問題に着目し、勤労青年の教育の機会の保障が、夜間定時制高校の役割とされていた。

夜間定時制高校の量的縮小化に伴い、入学する層もその動機も変容したが、どの時代においても青年の多様で複雑なニーズの「受け皿」であった夜間定時制高校は、教員や学校が常に学校教育制度の狭間を埋める役割を担うことで、その意義をつくり出していた。

(2) 法・制度と夜間定時制高校の実態のずれ

夜間定時制高校に係る法や制度は、実態としては夜間定時制高校の青年のニーズの多様化を把握しているが、夜間定時制高校の位置づけは変化させていない。令和3年の中央教育審議会答申では、多様な青年を受け入れる必要性まで視野に入れているが、高等学校の定時制教育及び通信教育振興法などでは、複数回にわたる法改正を経ても「勤労青年のための教育機関」という位置づけを貫いている。

夜間定時制高校の学校制度改革においても、実態として多様化するニーズへの対応の必要性を見出しながらも、その対応自体は、実際には学校現場に依存する状態にある。

3 夜間定時制高校の意義の揺らぎへの対応—教員へのインタビューと分析—

(1) 調査の方法と調査対象

本研究では、埼玉県内の夜間定時制高校に勤務している、または勤務経験のある教員 6 名を対象に、半構造化インタビューを行った。いずれも、全定併設で男女共学の 4 年制の学校である。

(2) 教員からみた夜間定時制高校

夜間定時制高校の教員は、かつての「勤労青年の受け皿」、「荒れた学校」といった夜間定時制高校のイメージと実態との違いに直面しながらも、自らの知識や技術を最大限に活かしながら実態に対応してきた。そこでは、青年の「自立」を目標に掲げられることが多く、それを基盤に青年のニーズの多様化を把握し、社会への移行を目指している。

(3) 生徒のニーズに対する教員の裁量権

夜間定時制高校は、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど外部の専門機関とつながる機会が、制度としては保障されているが、派遣要請までの過程のハードルの高さを指摘する教員が多い。また、教員が生徒の困りごとに気づき、実践や支援の内容と方法を決定するところまで自由であることが、教員を困惑させる現状もうかがえた。

(4) 問われる「教師の専門性」

教員の裁量権の保障は、教員同士での指導方針や価値観の対立を生じさせることもあり、教師の専門性への依存が夜間定時制高校の意義の揺らぎの原因となっている可能性もある。本調査では、必要な時につながれる外部機関は存在するが、実際には教員が生徒のニーズをいかに早く発見できるか、どれだけ専門機関のことを知っているか、教員がどこまで対応するのか、といった教師の専門性が問われていることを、見出すことができた。

4 おわりに

夜間定時制高校は、青年の「教育の機会の拡大と保障」をその意義としており、時代ごとの青年のニーズに対応し、高校教育への包摂を図ってきた。そこに係る法や制度は、常に夜間定時制高校の実態を後追いしてきたという現状がある。これは、高校教育で「何を包摂するのか」という夜間定時制高校の意義を揺るがすものとなっている。

こうした揺らぎに対応してきたのが、夜間定時制高校の教員の専門性であった。一方で、教員が青年の抱える問題を抱え込むことの限界性についても、目を向ける必要がある。

今後の研究では、夜間定時制高校の意義の揺らぎへの対応と教師の裁量権に対して、行政はどこまで介入することが可能で、それは何を根拠にして考えるべきか明らかにしたい。

主な引用参考文献

- 片岡栄美 (1983) 教育機会の拡大と定時制高校の変容, 日本教育社会学会, 教育社会学研究 38 : pp.158-171
佐川宏迪 (2022) 定時制高校の教育社会学 教育システムの境界と包摂, 勁草書房
中央教育審議会 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申), 文部科学省 HP
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf 【最終閲覧:2025/12/03】
埼玉県教育委員会 (2004) 21 世紀いきいきハイスクール推進計画(中期を中心とした計画), 埼玉県教育委員会 HP
<https://www.pref.saitama.lg.jp/documents/24097/21ikiikityuukisuishinkeikaku.pdf> 【最終閲覧:2025/11/11】

外国にルーツを持つ子どもと保護者の支援のあり方

聖徳大学教職大学院教職研究科教職実践専攻 修了
菅藤 拓也（認定子ども園 敬愛短期大学附属幼稚園主幹教諭）

1 背景と研究の目的

近年外国にルーツを持つ子どもが増加している。そのことにもなつて、保育現場や教育現場では、コミュニケーションがとれないことの困難感や集団適応が難しい等の様々な課題が顕在化している。そこで本研究では、外国にルーツを持つ子どもや保護者の現状や抱える問題を把握することによって、外国にルーツを持つ子どもや保護者の具体的な支援のあり方についての検討、多文化共生保育として目指す保育のありかたについて検討することを目的とする。

2 研究の方法

(1) 外国にルーツを持つ子どもの保護者へのアンケート調査

筆者の勤務園に在籍している外国にルーツを持つ子どもの保護者(両親)42名を対象として、保護者の背景、子どもの背景、幼稚園についてアンケートを配付し、38枚回収した。

(2) 外国にルーツを持つ子どもの保護者へのインタビュー調査

外国にルーツを持つ保護者5名に半構造化面接によるインタビューを実施した。日本語で日常会話程度を話すことができる、国籍の重ならない保護者を対象とした。

(3) 保育者へのインタビュー調査

外国にルーツを持つ子どものクラス担任を経験したことがある保育者6名に半構造化面接によるインタビューを実施した。

3 研究結果

(1) 外国にルーツを持つ子どもの保護者へのアンケート調査

①保護者の背景

保護者の71%が帰国の予定はなく、子どもも今後日本の教育を受ける予定であった。次に保護者の国籍にかかわらず52.6%が母語以外に英語を話すことができた。

②子どもの背景

日本語の「話す」「聞く」能力は、約40%が「よくできる」または「ほとんどできる」と回答し、日常会話は問題なかった。自宅での会話も「母語と日本語」という回答は約20%であった。

③幼稚園について感じていること(自由記述)

心配事として回答例が多かった内容は、言語理解・コミュニケーションであり、具体的には、我が子が言葉の壁によって集団適応ができず孤立する、友だちとうまくコミュニケーションがとれない、困ったときに保育者に助けを求められない等であった。

(2) 外国にルーツを持つ子どもの保護者へのインタビュー調査

保護者の母国の保育方針は、数字や文字などのいわゆる「勉強」が重視されている場合が多く、日本の「遊びながら学ぶ」という学習スタイルに良さを感じていた。さらに、排泄、着替え、挨拶、掃除、おもいやりなどの生活習慣や道徳的な心を幼稚園の中で学んでいくことも良さと感じていた。

今後の心配事では、小学校以降の学習面や子どもがいじめや差別にあわないかを心配していた。インドネシアのムスリム(イスラム教徒)の保護者は、学校が食事、衣服、礼拝、ラマダンなどムスリムに対応してくれるかどうかを心配していた。

(3) 保育者へのインタビュー調査

困り感としては、伝えたいことが伝わらないこと、子どもの困り感をわかってあげられないことへのもどかしさを感じていた。良かったこととしては、子どもたち自身が外国にルーツを持つ子どもに対して、助けたり手伝ったりする姿を見て思いやりの気持ちが育まれていることがあげられた。

4 まとめ

(1) 保育者の姿勢

外国にルーツを持つ子どもに対しては、生活に必要な日本語をゆっくり丁寧に伝え、ポイントで簡単な母語やジェスチャー、表情等を使用し、日本語の理解をすすめていく。保護者に対しては、日本の当たり前がわからないことを理解した上で日本の文化、習慣を伝えていく。また、積極的にコミュニケーションをとっていく、就学についての情報を伝えていくという姿勢が求められる。外国にルーツを持つ子どもが共に生活できることを好機と捉え、まわりの子どもに対しても国際的な視点が養われる、共生社会の担い手を育むことができるというようにポジティブに受け止めていくことが必要である。

(2) 子どもへの支援

環境構成	援助
<ul style="list-style-type: none">世界地図や地球儀の掲示世界についての絵本国旗を掲示写真や絵カードの使用多様な国籍の人形を置く歌遊びなどで友だち同士をつなぐ活動	<ul style="list-style-type: none">必要に応じてルールを変える基本は丁寧な日本語で話しかける表情や声色、ジェスチャーを意識する簡単な母語を使用する保護者には「母語での会話」を推進する個別に対応する時間を作る他児への理解を促す手をつないだり、隣りに座ったりしてスキンシップを取っていく

(3) 保護者への支援について

援助のポイント
<ul style="list-style-type: none">翻訳ツールを使用する（Google 翻訳、DeepL、VoiceTra、ポケトークなど）手紙にルビをふる（ルビをふった場合、適切に翻訳されない場合があるので注意）写真や絵カードで示す（画像検索できる）伝達事項に焦点化して、本題のみを簡潔に伝える簡単な日本語を使用する 簡単な母語を教えてもらう積極的にコミュニケーションをとる（まずは挨拶から）英語を話せる保護者に通訳してもらう（行事等の連絡のみにし、プライベートなことは避ける）通訳派遣を依頼する（自治体、NPO、国際交流財団等）行事や生活等、そもそも知らないことが多い。保護者が参加するか否かを伝える必要がある。 行事：運動会、発表会、遠足、餅つき、どろんこ遊び、参観日など 生活：昼食について、水筒の中身、上履き、長期休みや振替休業、お迎えの時間など

5 今後の課題

保育者個人のみならず園組織として、今回の成果を具体的に外国にルーツを持つ子どもや保護者への実践に活かしていくことが今後の課題である。

主な参考文献

- 1 櫻井千穂(2013) 日本在住の言語的マイノリティの子どもの二言語能力の関係—物語分の聴解・再生課題の分析を通して— 異文化間教育学会第34回大会
- 2 林恵(2017) 外国にルーツがある子どもの就学に向けた子どもと保護者の支援—外国人保護者への調査から— 帝京短期大学 紀要 19号 P33-42

中学校段階の“脱定期テスト”による 教師の評価リテラシーの醸成

千葉大学大学院教育学研究科高度教育実践専攻 修了
土谷 匡（千葉市教育委員会学校教育部教育改革推進課指導主事）

1. 問題の所在

中・高等教育を行う学校における課題として、慣例に過ぎない定期テストが、生徒の学び方や学習習慣、教師の評価実践において、必ずしも望ましい働きをしていないことが挙げられる。学校行事等の多い時期に、授業時数が確保されないまま定期テストが実施される状況や、出題範囲が広範であるため生徒のつまずきを捉えきれず、テスト直前に「一夜漬け」的に学習が集中するという実態が指摘されている。こうした状況は、学習習慣の定着や長期的な視野での学力育成という観点から望ましくないと言える。また、先行研究では、教師がテストの目的をどのように捉えているかにより、学習者は大きな影響を受けることが示されている。

2. 研究の目的

本研究では、教師のテスト観、及びインフォームドアセスメントへの取組を含む教師の評価リテラシーの醸成は、“脱定期テスト”という学校改革によりどのような変化が見られるのかについて調査した。加えて、調査結果の分析を通して学校改革を推進する際の視点を考察した。

3. 研究の方法

定期テストを実施している8校（実施校）と、定期テストを廃止または回数を大幅に減らして単元テストや授業内評価を重視する“脱定期テスト”に取り組んでいる5校（廃止校）において、教師のテスト観の意識を測定した。鈴木（2011, 2012）による「テスト観4因子（改善・誘導・比較・強制）」の尺度を教師用に改変して使用し、併せてインフォームドアセスメント（評価の目的・基準を受け手と共有する評価）への取組度合を測定（2024年10～11月にて5件法によるWebアンケートで実施）した。また、廃止校5校においては、2024年5～8月に“脱定期テスト”に関する半構造化面接を実施した。

4. 結果と考察

廃止校では、評価方法や時期、対象を見直す機運が高まっており、たとえば紙面のテストに頼らず、授業中の観察・学習のプロセスを捉える評価、また支援が必要な生徒に対してフォローアップ機会を設けるなど、多様な評価実践が模索されていることが確認された。一方で、テスト実施回数の増加や教科ごとに集中した実施時期により、生徒が多忙感を感じているという課題も明らかになった。アンケート結果からは、テスト観の「比較」といった否定的な因子が、廃止校の教師の方が実施校よりも有意に低いという傾向が見られ、また「改善」や「誘導」といった肯定的なテスト観が強い教師ほど、インフォームドアセスメントへの取組度合が高いという相関も見られた。さらに、経験年数が若い教師ほど意識変容の度合いは大きく、実技教科の担当者や高校入試の有無という条件によっても差が見られた。

調査により、望ましいテスト観への変容は、「まずは否定的な要素（比較・強制）を取り除くことから始まる」というプロセスが必要であることを確認できた。プラス要素を新たに強化するよりも、まずマイナス要素を削ぐ方が学校現場の意識変革において有効であるという示唆である。また、望ましいテスト観が醸成された教師は、インフォームドアセスメントという評価の質的転換にも向かいやすいという構図、及び若手教師を改革の起点とした組織マネジメントが鍵になることが確認できた。

5. 今後の課題

今回の調査により、“脱定期テスト”による学校改革は、直ちに教師の評価リテラシーを大きく変えるわけではないものの、評価リテラシー醸成に向けた方向性を一定程度明らかにすることができた。①否定的テスト観の除去、②若手教師の起点化、③望ましいテスト観からのインフォームドアセスメントへの取組という三つの視点での実践が有効であること、また、生徒と評価基準を共有すること、特に「評価場面の透明化」が比較的取り組みやすく、実践上の入口として有効であることが確認できた。

課題としては、対象校数が限定的であったこと、また、生徒のテスト観、学び方や学習習慣にどのような影響を与えるかについては不明であり、教師と生徒双方の視点を包含し、実質的な学びへの影響を多角的に分析していくことが必要であることが挙げられる。

6. 主な参考・引用文献

- ・伊東祐郎（2011）「日本語テストと言語能力記述文」『早稲田日本語教育学』9巻, pp 27-32
- ・鈴木雅之（2011）「テスト観とテスト接近-回避傾向が学習方略に及ぼす影響－有能感を調整変数として－」『日本テスト学会誌』7巻, pp51-65
- ・鈴木雅之（2012）「教師のテスト運用方法と学習者のテスト観の関連－インフォームドアセスメントとテスト内容に着目して－」『教育心理学研究』60巻, 3号, pp272-284

初等教育における非認知能力の実態と育成

ー児童と教師のインタビュー調査からー

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

総合教育実践プログラム 2年

高橋 周平

1.研究の目的

本研究では、初等教育において児童と教師が非認知能力をいかに認識しているのかをインタビュー調査を通して明らかにすることを目的とした。近年、非認知能力は、学業達成や将来の社会的成功、幸福感等に影響を及ぼす重要な要因として注目されており、経済学や心理学の分野では、認知能力と同等あるいはそれ以上の影響力をもつ可能性が指摘されている（ヘックマン, 2015）。小塩（2021）は非認知能力を15の要素（誠実性、グリット、自己制御・自己コントロール、好奇心、批判的思考等）に分けて提示している。

一方、教育実践の文脈においては、非認知能力がいかなる場面で、いかに育成されているのかについて、現場の実態に即した検討は十分とは言えない。特に、量的研究では把握しきれない、教師や児童自身の認識や意味づけに焦点を当てた調査が必要だと考えた。

2.研究の方法

本研究は、同一学級に在籍する小学校5年生の児童7名とその担任教師1名に半構造化インタビューを実施した。児童には、学力以外で成長したと感じる力、その力が身についたと感じる場面、認知能力と非認知能力の重要性に関する認識、今後身につけたい力等について、教師には、日常の指導や学級経営において意識している点、児童の成長の捉え方、非認知能力の育成に関する考えや実践等について質問した。

インタビュー調査では、倫理的配慮を十分に行った。得られた発話データは逐語化したうえでコーディングを行い、小塩（2021）の非認知能力の構成要素の定義と照合することで、児童が非認知能力の発達をいかに自覚しているのかや、その場面の分析を行った。

3.研究の成果

本研究の成果として、次の三点が明らかになった。第一に、非認知能力の構成要素には、児童が自覚しやすいものと、そうでないものが存在することが示唆された。分析の結果、児童の発話からは、小塩（2023）が提示する非認知能力の構成要素である「誠実性」「自己

制御・自己コントロール」「共感性」等に関する言及が多く確認された。児童の多くは他者との関わりや発表等の学習活動を通してこれらの非認知能力が発達したと語った。一方で、「情動」「セルフ・コンパッション」「マインドフルネス」「レジリエンス」等の要素については、児童の発話にはほとんど見られなかった。これらの要素は、強い感情経験や逆境、自己を客観的に捉える視点を前提とするため、児童にとって自覚化や言語化が難しいことや、学校教育の中で明示的に扱われる機会が少ないことが、その背景として考えられる。

第二に、非認知能力の発達は特定の教師のポリシーや指導、教科や単元を通してのみ生じるものではなく、多様な生活文脈の中で生じており、日常的な学習活動や学校生活全体の中で形成されていることが示唆された。児童と教師の発話を比較した際、児童の発話の中には、教師の指導やポリシーとの直接的な関連が見いだせない事例が多く見られた。例えば、ある児童は「人を支えていくことが大事だと思う。友だち関係を大事にしたり、困ってる人を助けたりするのがいいと思う。縦割り班活動等の場面でその考えが身についたと思う。」と語っていた。また、「言葉の使い方が成長したと思う。学年が上がるたびに、言葉の使い方とかを学んできたから。国語とか学校生活とか、全部たぶん、関係してると思う。」と語っていた。これらの発話は、「誠実性」や「共感性」等の高まりを示すものである。しかし、これらの内容に対応する教師の明確な指導方針やポリシーは、教師の発話からは確認されなかった。

第三に、非認知能力を認知能力と同等あるいはそれ以上に重視する児童が多かった。児童の多くは、非認知能力の発達を教師や保護者からの直接的な指導の成果としてではなく、成功や失敗を含む経験の積み重ねを通して、自然に身についたものとして捉えていた。また、認知能力のほうが大切だと思うと答えた児童は7人中0人であった。一方で非認知能力のほうが大切だと思うと答えた児童は7人中4人であった。どちらも大切だと思うと答えた児童は7人中3人であった。

4.まとめ

以上から、初等教育における非認知能力の育成には特定の能力を直接的に教え込む関わりだけでなく、児童が多様な経験を積み重ね、それらを振り返り、自身の成長として意味づける過程を支援する教師の関わりが重要であることが示唆された。また、教師は非認知能力の観点からも家庭と情報共有を行い、児童の成長を支えていくことが可能である。本研究は、非認知能力を児童と教師双方の語りから捉え直した点に意義がある。今後の課題は、非認知能力育成を軸とした、初等教育における教育活動の実践を検討することである。

5.参考文献

ジェームス・J・ヘックマン著、古草秀子訳（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社。
小塩真司（2021）『非認知能力：概念・測定と教育の可能性』北大路書房。

校内研究を通じた授業改善の取組

—校長・研究主任へのインタビューを通して

創価大学大学院教職研究科（人間教育実践リーダーコース） 佐藤 純
キーワード：校内研究、学校改善、事例コードマトリクス

1 問題と目的

2024年度東京都における小学校教員採用試験の倍率はおよそ1.2倍であり、教員という人材の質的確保が重要な課題となっている。加えて、若手教員の占める割合も年々増加しており、「指導技術の継承」が喫緊の課題として指摘されている。多忙を極める教育現場の実情に加え、教員同士が協働して教え合い、学び合うといった「同僚性」の希薄化も問題視されており、教員が職場において資質・能力を高め、教職に対する達成感や充実感を得ることが難しい状況にある。

そのような状況下にあっても、学校ごとに課題を明確に設定し、教員が協働的に授業研究を行い、授業改善を図るためのフォーマルな時間は一定程度確保されている実態がある。それが、これまで継続的に行われてきた校内研究という営みである。教員の職務の約60%は、子供と直接向き合う授業であり、校内研究を通して教員の指導力向上に取り組むことは極めて有効である。

本稿では、校内研究を「教職員集団が校内の課題に対する共通の目標を持ち、協働的な同僚性を発揮しながら、教員一人一人が資質・能力を上げていく営み」と定義する。この校内研究を通して学校改善に取り組んできた校長および研究主任の思いや願い、さらには具体的な実践に着目し、分析・考察を行うことで、校内研究を基盤とした学校改善への提言を試みる。

2 方法

(1) インタビュー対象者

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公立小学校4校の校長及び研究主任である。

(2) 分析手続き

本研究では、1名あたり約1時間の半構造化

インタビューを行った。質問内容は「校内研究にかける思い」「取組」「課題」「変化」についてである。また、佐藤(2008)の「事例-コードマトリクス」を参照した。インタビューの音声データを逐語録化し、分析テーマに該当する箇所の記事を意味内容別に小見出し（オープンコード）を付けた。続いて、オープンコードを比較・統合しながら更に抽象度の高い言葉（焦点的コード）に集約するため、コード同士の関係を整理した。このようにマトリクス表に可視化することで、各事例校の共通性と同時に、個別性も見出し、校内研究を通して学校改善の取組の分析ができると考えた。

3 結果

紙面の都合上、以下2点の概要を示す。

3.1 「校内研究にかける思い」（省略）

3.2 「校内研究における取組（校長）」

焦点的コード	オープンコード
授業改善への意識の共有	意味を限定して伝える
	子供から収集したデータを活用する
	授業参観の機会を生かす
	熱量のあるミドルリーダー
研究主任の育て方	人に仕事を任せることを教える
	研究について語り合う
	心からの称賛で信頼関係を築く
	対話を通して熱を伝播させる
教員との関わり方	立場を超えて激論を交わす
	本当の疑問・要望を探る
	対等な関係を築く
	ともにある姿を示す
研究の主体性による教室の活性化	溜め込んでいる不安を吐き出すよう促す
	自ら意見発信できる研究部を作る
	教員の学びと子供の学びを一致させる
同僚性が高まる組織作り	教員の主体性を教室に連動させる
	教員同士のシナジーが生まれる人材配置
	インフォーマルな会話による人間関係の促進
	自然と話せるような環境を醸成する

4名の校長から得た音声データを逐語に起こし、整理・分析した結果、校長が校内研究を成功

させるために行っている取組は、以下の通りである。

〈授業改善の意識の共有〉では、校長は授業参観や子どもからのデータ活用を通じて、教職員が授業改善への意識を高める取組を行っている。また、研究用語を限定的に伝え、教職員が理論に惑わされず実践に集中できる環境を整備。さらに、「熱量のあるミドルリーダー」が研究への思いや探究心を広めることで、校内全体の授業改善意識と研究レベルを向上させている。

〈研究主任の育て方〉では、校長は研究主任との信頼関係を築き、対等な対話を通じて研究への「熱」を高め、校内全体に伝播させている。研究主任が一人で抱え込まず、仕事を他の部員に任せる組織運営を助言することで、研究部全体の意欲と効率を向上させ、時には研究主任への敬意を言葉にして信頼を深めている、研究推進の方向性を共有する姿勢が、研究主任の成長と校内研究の活性化につながっている。

〈教員との関わり方〉では、校長は教職員の研究への疑問や要望を探り、対等な関係を築きながら共に研究に取り組む姿勢を示している。また、不安を吐き出せる場を設け、教職員が研究に主体的に関われる環境を整備している。

〈研究の主体性による教室の活性化〉では、校長は、自発的に意見や提案ができる研究部を育成し、教員の主体性を教室での児童の学びに連動させる取組を推進している。教員の学びと子どもの学びを一致させることで、教室を活性化することを目指している。

〈同僚生が高まる組織作り〉では、校長は教員同士が研究や授業について自然に話し合い、高め合える環境を整備している。人材配置やインフォーマルな交流を通じて、同僚性を高め、組織全体の連携と成長を促進している。

3.3 「校内研究における課題・変化（省略）」

3.4 「校内研究における取組（研究主任）」

4名の研究主任から得た音声データを逐語に起こした結果を右のマトリクスにまとめた。

焦点的コード	オープンコード
研究を浸透させる	研究の良さを伝えるメッセージャー
	用語の解釈のずれをなくす
	噛み砕いて自分の言葉で伝える
	思いを全体に共有する
研究部としてのビジョンの明確化	研究部内での意思決定を尊重する
	授業観察の視点を提供する
	コミュニケーションで調和を図る
	効果的な協議会を模索する
校長との調和	校長との相談の機会を増やす
	校長と研推の協力体制を作る
	校長との対話から組織を変える
職員との意図的な関わり	同僚との日常的な関わり
	互いを気かけられる雰囲気作り
	ニーズに合った関わり
研究が自分ごとになる工夫	全学年での研究授業の実施
	意見を言える状態を担保する
	教員の関心の把握
	授業者の思いを尊重する
役割の明瞭化	苦手を補う副主任
	リーダーとしての立ち位置
	頼りにできる副主任

研究主任はまず、〈研究を浸透させる〉ために、研究の良さを共有し用語の解釈を統一する工夫を重視する。また、研究部として全員が思いを共有し、より効果的な協議会を模索しながら〈ビジョンの明確化〉を行う。また〈校長との調和〉を図り、対話や連携を通じて研究方向性を共有したり、〈職員との意図的な関わり〉から互いを気遣う雰囲気を醸成したりしている。さらに、〈研究が自分ごとになる工夫〉として、意見を引き出し全学年が研究授業に関わる仕組みを整備している。そして、人材の〈適材適所〉を意識し、役割分担を明確にして効率的な運営を行っている。

4 考察

本研究では、校内研究を通じて教職員の同僚性を高め、学校組織の変化と学校改善を促す3つの視点を示した。第1に、「**職層を超えて語り合う関係の構築**」が重要であり、立場を超えた対話と個性の尊重が同僚性を高める基盤となる。第2に、「**研究の言葉を日常的に自分たちの世界に落とし込む**」ことが、業務化や形骸化を防ぎ、研究と授業の一体化を実現する鍵である。第3に、「**校内研究とクラス経営とつながりを意識する**」ことが必要であり、教員の主体的な学びの姿勢が児童の学びの質に反映される。職員室と教室の「同型性」により、学校全体が変化することが示唆された。

「象徴」に着目した文学教材の対話的な学習デザイン

—高等学校第一学年「鏡」を題材として—

玉川大学教職大学院 神田 桃花

文学教材の読みにおいて、「象徴」に着目して読むことは非常に重要な活動であり、佐藤（2016）や丸山（2020）などの先行研究において、テキスト全体を捉え、一貫性のある解釈形成を実現することが報告されている。

これまで「象徴」は教材分析や文学研究の観点として扱われてきたものの、学習者がいかに「象徴」を解釈しているのかということにはあまり注意が払われてこなかった。読み手の解釈の差異が無視されていたり、話し合いが噛み合わない状況を生みだしたりしてしまっていた可能性がある。

そのため、本研究では①「メタファー」の抽象性②「コンテキスト」の関連性という2軸からなる四象限マトリクスを用いて学習者が「象徴」をどのように捉えているのか明らかにし、学習デザインの効果を分析、考察する。

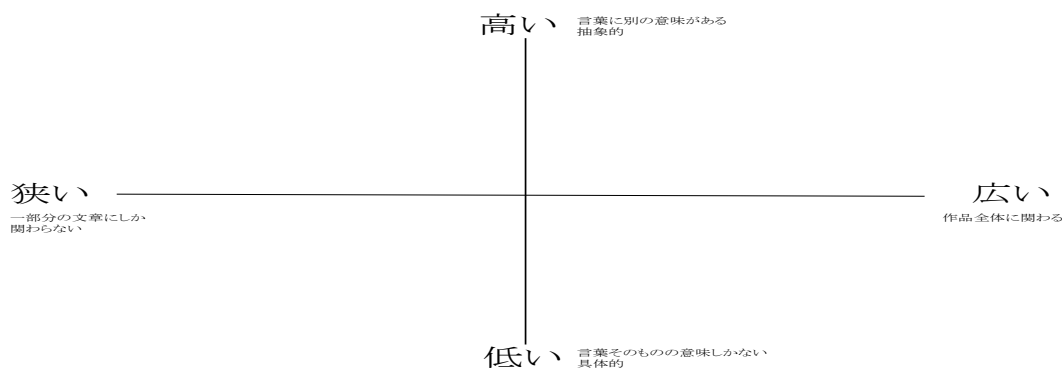


図1 「メタファー」と「コンテキスト」による四象限マトリクス

山元（2004）は Sumara（2002）の発言を引用しつつ、「作者や登場人物や他の読者といった自らとは異なる思考構造と持続的に関わり合う実践」はテキストと交渉しながらそこに「言われた以上のこと」の及ぶ営みである。」（p. 49）と述べている。「象徴」への着目は、「言われた以上のこと」に考えを巡らせ、作品の解釈を深めることに寄与すると言える。

実践授業は、都内高等学校第一学年を対象に行った。本研究で「象徴」として扱った語は、像、そうであるべきでない形での僕、僕、戸、鏡、散文的な人生の6つある。学習者はマトリクスを用いて自身の解釈を顕在化させながら、その根拠をテキストに求めながら読み深めていた。さらに、他者との読みの交流を通して語に対する捉え方が変化したと考えられる記述や発言が確認された。また、実践を通して「象徴」を抽出する際の指標も明

らかになった。

以上の結果から、「象徴」をマトリクスで示す学習デザインは各々の解釈を明らかにするだけでなく、学習者自身が語に「象徴性」を見出し、本来持つ意味以上の意味を付与するという行為が行われる効果的なデザインだといえる。

今後の展望としては、抽出する語の指標を学習者にも開き、学習者自身が「象徴」を捉え、自他との対話を通して文学テキストを読む段階まで到達することが期待される。

引用・参考文献

安部真治（2019）「文学的な文章の「要点」をつかむ指導法のあり方～語りをつまえた内容と形式の往還に着目して～」『学芸国語教育研究』37巻，2-22

木下聡美、小野祐一郎、繁田美帆（2021）「国語科の主張」『静岡大学教育学部附属静岡中学校研究紀要』21巻，3-15

小泉尚子（2021）「文学の授業で論理的に解釈を構築する―「羅生門」（高1）実践報告―」『国語科教育研究第140回春期大会研究発表要旨集』全国大学国語教育学会，297-300

佐藤麻野（2016）「文学における語りと象徴に関わる〈問い〉」『臨床教育学会誌』第16巻第1号，19-27

武田純弥（2022）「小学校中学年文学の読解における「作品の全体像を読む」学習に関する事例的研究―中学年における「最後の一文」に着目した〈問い〉を讀みの〈モード〉と〈スタンス〉から検討する」『上越教育大学教育実践研究』第32巻，7-12

生井さやか、佐藤佐敏（2023）「〈アイテム〉に着目し象徴を見出す〈讀みの方略〉の研究―文学作品を用いた授業実践を通して―」『福島大学人間発達文化学類付属学校臨床支援センター紀要』7巻，37 - 45

松本修（2006）『文学の讀みと交流のナラトロジー』東洋館出版

松本修（2015）「文学の讀みにおける比喩と象徴の意味」『Groupe Bricolage紀要』33号，1-7

丸山義則（2020）「故郷」『その問いは、文学の授業をデザインする』明治図書，50-61

文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）国語編』

山元隆春（2004）「文学の讀みが「対話的」になる条件―” point- driven reading” 概念の検討を手がかりとして―」『全国大学国語教育学国語科教育研究：千葉大会研究発表要旨集』106巻，49 - 52

DOUGLAS VIPOND&RUSSELL A HUNT(1984) “Point-Driven Understanding:Pragmatic and Cognitive Dimensions of Literary Reading” , Poetic13, 261-277

道徳科における「個別最適な学び」の充実 ～教師の実態調査・授業実践を通して～

帝京大学大学院教職研究科教職実践専攻 1年

二瓶 美紀（東京都多摩市立北諏訪小学校教諭）

1 研究の背景と目的

中央教育審議会答申（2021）には、「子供が『個別最適な学び』を進められるよう、教師がきめ細かく指導・支援することや、子供や自らの学習状況を把握し、主体的に学習を調整できるよう促すこと」が示された。また、小学校学習指導要領（平成29年告示）

「特別の教科 道徳編」解説では、道徳教育を行う際、「児童一人一人は違う個性をもった個人であるため、それぞれ能力・適性、興味・関心、性格等は異なっていることにも意を用いる必要がある」と明示され、児童生徒主体の学びが求められている。

学校では、樋口（2024）の意識調査結果と同様の傾向が散見され、一般的な教師は道徳科においては個別最適な学びと協働的な学びの実現が難しいと捉えている状況が推察される。一方、道徳科の指導にたけている教師は、道徳科においては個別最適な学びと協働的な学びは実現できていると認識している割合が高い傾向にあると筆者は感じている。

こうした背景から、本研究では、道徳科における個別最適な学びの在り方とそれにかかわる教師の実態を明らかにした上で、道徳科における個別最適な学びの実践事例を示し、子供が主体的に学べる授業づくりに寄与することを目的とする。

2 研究方法

まず、基礎研究として、これまでの学習指導要領における道徳の時間及び道徳科の目標の変遷、中央教育審議会答申（2021）や先行研究・実践などから道徳科における個別最適な学びに関する記述の整理をした。次に、これらを踏まえ、実態調査を行った。一つは、道徳科の授業を実施している教師の道徳科や個別最適な学びへの捉えを把握するための質問紙調査である。もう一つは、道徳科指導教諭の道徳科における個別最適な学びの捉えを明らかにするためのインタビュー調査である。基礎研究と実態調査で明らかになったことを踏まえ、本研究では道徳科における個別最適な学びを「自己を見つめること」と定義しその充実を目指した授業を3回実施した。対象は、所属校の第6学年30名の児童である。また、各回終了後、参観者を対象に授業から道徳科における個別最適な学びのイメージができたかを問う質問紙調査を行った。児童へは、3回の授業終了後、道徳科における個別最適な学びを促す工夫の効果などを問う質問紙調査を行い、授業実践の効果进行分析した。

3 考察

(1) 教師の実態調査から、道徳科における個別最適な学びの具体的なイメージをもてていない教師が多数いることが明らかとなった。この結果から、道徳科における個別最適な学びの場面やそれを促す具体的な実践を提供すること。併せて、道徳科の特質と中央教育審議会答申(2021)関連の理解促進も必要であると考ええる。

(2) 道徳科指導教諭へのインタビュー調査には、全員が道徳科における個別最適な学びを充実することができると考えていることや回答理由に、道徳科の特質と関連させた内容が含まれていた。この結果から、道徳科指導教諭は、道徳科における個別最適な学びを道徳科の目標そのものと捉えている割合が高い実態が明らかとなったと言える。

(3) 文献調査やインタビュー調査、授業後の質問紙調査の結果から「指導の個別化」の充実を図る必要性のあることが明らかとなった。これまで以上に教師が児童の視点に立ち「主体的・対話的で深い学び」を目指し授業を構成することや児童が利用する教材などを学習状況に応じて選択できる機会を増やすことは、主体的な学習者の育成のためには欠かせないと考える。

4 成果と課題

(成果1) 現行の道徳科学習指導要領において、中央教育審議会答申(2021)の重要語句である「個別最適な学び」の記述は見られないものの「一人一人」など関連する語句が多用されていた。そのことから道徳科における個別最適な学びの充実は、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すことであると捉えることができた。

(成果2) 小学校学級担任(特別支援学級も含む)を対象にした質問紙調査では、道徳科の特質を生かした学習指導や道徳科における個別最適な学びの姿と充実を促す手立てについて十分に理解されていない実態を把握できた。

(成果3) 道徳科の特質を押さえた学習と個別最適な学びを促す指導方法の工夫の両方が機能してこそ、道徳科における個別最適な学びの充実がなされることを、実践研究を通して参観者へ示すことができた。

(課題1) 児童が生涯にわたって能動的に学び続けられるようにするためには、一人一人が自分自身で学習状況を把握し、自分に合った学習の進め方を考えたり自主的・自発的な学習を行ったりするなど、主体的な学習者へと意識の変換していくことが大切である。そのために、教師は個に応じた指導を提供するだけでなく、子供たちが主体的に学習を調整できる環境を整えていく意識をもち、指導に当たることを提案する。

(課題2) これから道徳科を実施する教師は、道徳科の特質と指導方法、中央教育審議会答申(2021)に示されている内容を理解・確認をすること、それに併せて具体的な個別最適な学びを促す工夫など引き出しを増やすことが必要である。道徳科指導教諭らは、これから道徳科を指導する教師に必要なことについて、それぞれの模範授業やその後の協議会を通して、伝達していくことを提案したい。

5 主要参考文献

- ・中央教育審議会、『『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)』, 2021.
- ・文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編』

生成 AI と人間の協働による創造的学びのデザイン

— Human-AI Creation Cycle Model を基盤とした都道府県学習の実践 —

早稲田大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了

樋口 悠（私立山梨学院小学校教諭）

1. 研究背景・問題意識

近年、生成 AI の発展により、学校教育においてもその活用が広がりつつある。こうした状況の中で、生成 AI を学習活動にどのように位置づければ、児童の思考や表現をより豊かに広げることができるのかが問われている。とりわけ、創造的な学習活動において、人間と生成 AI がどのように関わり合うことが有効であるのかについては、具体的な授業実践を通じた検討が求められている。本研究では、生成 AI を単なる知識提示の道具としてではなく、人間の思考や表現を拡張する協働的な創造パートナーとして位置づけ、人間と AI の相互作用による創造的学習過程に着目した授業実践を行った。

2. 研究目的

本研究の目的は、生成 AI を活用した創造的学習実践を行い、児童の思考力、メタ認知、言語化力、知識活用能力にどのような変容が見られるかを明らかにすることである。

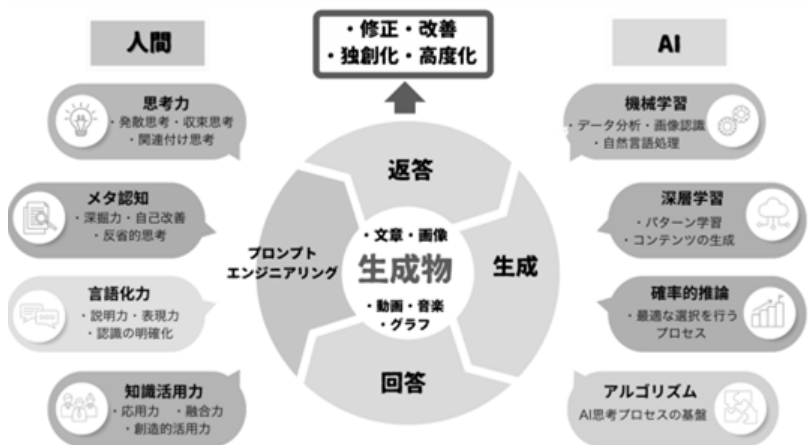
3. 実践の概要

本実践は、私立小学校 4 年生を対象に、社会科の都道府県学習と総合的な学習の時間を関連付け、約 12 時間にわたって実施した。児童は、都道府県に関する調べ学習を基盤として、オリジナルキャラクター制作、オリジナルご当地ソング制作、Web アプリゲーム制作に段階的に取り組んだ。これらの活動を通して、社会科で学んだ知識を、表現活動や制作活動へと再構成する学習過程を重視した。

4. 授業設計の視点

本研究の実践では、Human-AI Creation Cycle Model (図 1) を授業設計の枠組みとして用いた。本モデルは人間の創造力（思考力/メタ認知/言語化力/知識活用能力）と生成 AI の生成・提案機能が循環的に作用することで、創造的生成物が高度化していく学習過程を示すものである。授業では児童が問いを立て、生成 AI の提案を評価・取捨選択し、再構成するという過程を学習構造として意図的に組み込んだ。これにより、生成 AI の出力をそのまま用いるのではなく人間主導の創造的思考が深まるよう設計した。

図 1 Human-AI Creation Cycle Model (HACC モデル)



5. 実践内容

(1) 都道府県オリジナルキャラクター制作

児童は、都道府県の地理的特徴や文化、特産品を基に、生成 AI(Chat GPT)を活用してキャラクターを制作した。生成結果については地域性や表現の妥当性を検討し複数回の修正を行った。

(2) ご当地ソング制作

音楽生成 SUNO AI を活用し、地域の特徴を表現する歌詞やメロディを生成した。児童は、学習内容がより伝わるよう、歌詞の表現や構成を工夫した。

(3) Web アプリゲーム制作

生成 AI(Claude)を活用し、都道府県学習の内容を取り入れた簡易的な Web アプリゲームを制作した。自然言語による指示を通して試行錯誤しながら、内容や構成を改善した。

6. 評価方法

評価は、授業前後の観点別アンケート（表 1）、AI 活用に関する振り返りシート（自由記述）、および生成物やイメージマップの分析を通して行った。これにより、児童の思考の変容や学習過程を多面的に捉えた。

表 1 授業前後の観点別アンケートの項目

1	新しいアイデアをたくさん考えることが得意だと思いますか？（思考力）
2	上手くいかない時や困ったときに、良い解決方法を選んだり、アイデアを組み合わせてたりすることが得意ですか？（思考力）
3	最初に思いついたアイデアをもっと良くすることが得意ですか？（メタ認知）
4	他人のアイデアを聞き、「こんなやり方もあるんだ」と気づき、自分はどうか考えることが得意ですか？（メタ認知）
5	自分の考えを、相手にわかりやすく説明するのが得意ですか？（言語化力）
6	授業で学んだことを使って、何か新しいものを作ったり、アイデアを考えたりできますか？（知識活用力）
7	学んだことを組み合わせて、何か新しいアイデアを考えるのが得意ですか？（知識活用力）

7. 結果

実践の結果、児童は生成 AI の出力を多様なアイデアの一つとして捉え、「地域の特徴がより伝わる表現は何か」「自分の考えをどのように反映させるか」といった視点から改善を試みる姿が多く見られた。また、学習内容を自分の言葉で説明したり、複数の知識を組み合わせる新たな表現を生み出したりする場面が増加した。さらに、授業前後のアンケート結果を両側 t 検定により分析したところ、思考力、メタ認知、言語化力、知識活用力の各観点において、授業後に統計的に有意な向上が認められた。

8. 考察

HACC モデルに基づき、AI の出力を評価・再構成する過程を学習構造として組み込んだことにより、児童は生成 AI を思考の代替ではなく、思考を深めるための資源として活用するようになったと考えられる。本実践は、生成 AI を協働的創造パートナーとして位置づけることが、児童の創造的思考やメタ認知を促進する上で有効であることを示した。

9. 今後の課題

今後は、学習成果をより客観的に捉える評価方法の精緻化や、他教科への展開可能性について検討を進めたい。本実践は、小学校段階において生成 AI を創造的学習に位置づける一つの授業設計モデルを提示するものであり、今後の生成 AI 活用実践に対する基礎的知見となると考えられる。

10. 参考文献

Wu, Ji., Yu, Z., Zeng, X., Wu, Y., & Shidujaman, M. (2021). AI Creativity and the Human-AI Co-creation Model.

田中博之 (2024) 「教師のための ChatGPT 活用術」学陽書房

高等学校におけるアダプテーション・ゲームの実践研究 ： ルールの選択・創造と合意形成に着目して

横浜国立大学大学院 教育学研究科 高度教職実践専攻 修士
海野 天音（神奈川県立希望ヶ丘高等学校教諭）

1. はじめに

現代社会の多様化が進む中、OECD（2023）は体育で学習者が多様な運動・スポーツの楽しみ方を知り、性別や障害の有無に関わらず包摂性を育むことを求めている。しかし、体育では運動技能差、運動好き・嫌いによる格差、性差等様々な格差が包摂できていない現状が推察される。実習先の高等学校でも、競技志向・行動主義的学習観要素が高い授業構成で、試合になると男女別習になる現状があることから、合理的配慮を踏まえた体育実践が求められていると考えられる。

そこで本研究では、多様な学習者を包摂する「アダプテーション・ゲーム」^(*) (Henninger and Richardson, 2016) を用いた体育授業における高校生の学びの様相を考察・比較し、多様性を包摂する資質を育む可能性を明らかにすることを目的とした。

アダプテーション・ゲームとは、「ゲームにおいて全てのプレーヤーに最適な対戦レベルを作ることで拮抗した展開をつくり、主体的な参加へと導くもの」(村瀬ら, 2021) である。梅澤（2020）は、格差のある相手との間に勝利の不確実性を生み出すためのルールをアダプテーション・ルールとしている。苦手な人にはより簡単に、得意な人にはより難しくなるようなルール調整である。

2. 方法

本研究ではアダプテーション・ゲームを活用した授業を2単元行った。以下表1、表2に授業概要を示す。

表1 研究Ⅰ：高等学校ベースボール型実践

領域	： 球技ベースボール型（ソフトボール）
対象	： 高校1年生 72名
時期	： 2023年9月22日～12月1日（全10時間）
場所	： *

表2 研究Ⅱ：高等学校ネット型実践

領域	： 球技ネット型（バレーボール）
対象	： 高校1年生 29名
時期	： 2024年4月12日～6月21日（全7時間）
場所	： *

3. 分析方法

単元終了後に自由記述のアンケートを実施し、得られたデータをテキストマイニング化し、KH Coder3.0（樋口, 2004）を用いて共起ネットワーク分析を行った。また、アダプテーション・ルールを活用した生徒たちが、新たに創造したルールを分析の対象とした。さらに「学習者間で様々な差を包摂し合意形成を図っている場面」という点に着目し、エビ

ソードを抽出した。

4. 結果と考察

ベースボール型実践（研究Ⅰ）とネット型実践（研究Ⅱ）の結果・考察（図1）より、アダプテーション・ルールを選択・創造し合意形成することで、学習者の当事者意識が高まり、様々な格差を包摂できることが示唆された。ベースボール型実践では、運動技能差にかかわらず局面の競争を楽しむ姿が認められ、ネット型実践では誰でもラリーを続けることができるルールや環境を創造し、局面の攻防に面白さを感じていたと考察された。

また、ゲーム構造の違いにより、ベースボール型の方がネット型より多様なアダプテーション・ルールが創造されたと示唆された。ベースボール型はプレーが断続的に進行し、学習者が戦略を考える時間を確保しやすいが、ネット型はプレーが連続的に進行するため、ルールを選択・創造し合意形成するタイミングが限定的であったと考察された。



図1 ベースボール型実践とネット型実践の結果・考察

5. おわりに

高等学校でアダプテーション・ルールを用いた実践は、すべての学習者が「その種目ならではの機能的特性（＝運動の本質的な面白さ）」を味わえると同時に、共に学び合うことで包摂性を育む機会になると考えられる。他方で、本実践研究は質的研究が主であり、量的分析が行えなかったため、量的データを用いた学習者の認識変容の分析を行ったり、他種目のアダプテーション・ルールの導入可能性を検討したりすることを今後の課題とする。

<引用・参考文献>

Henninger M. L. & Richardson K. P (2016), Engaging Student Quality Games. Strategies, 29:3, 3-9.

経済協力開発機構 (2023) 『保健体育科の未来をつくる-OECDカリキュラム国際調査<OECD Education 2030 プロジェクト>』明石書店.

樋口耕一 (2004) テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合— 理論と方法, 大阪大学.

村瀬浩二・古田祥子 (2021) 体育授業でのアダプテーション・ゲームにおける学び：中学校におけるバスケットボール単元での実践, 体育学研究.

梅澤秋久・苫野一徳 (2020)『真正の「共生体育」をつくる』, 大修館書店.

科学技術に関連した社会的諸問題を導入した 理科授業実践および記述分析による評価

山梨大学大学院教育学研究科教育実践創成専攻 2年

山岸 彩香

共同研究者 山梨大学大学院総合研究部准教授 杉山 雅俊

1. 研究の背景および目的

理科を通じたシティズンシップ教育として、科学技術に関連した社会的諸問題（Socioscientific Issues：SSI）が注目されている。SSIとは、科学に関連している文脈に埋め込まれた道徳と密接に関連をしている現代社会における諸問題について意思決定を行わせることを試みるものであり、複雑で、オープン・エンドで議論を引き起こすジレンマを抱えるものである（山田・内海，2021）。我が国でも、SSIに関する研究が行われてきているものの（坂本ら，2016；山田・内海，2021；鎌田，2023；野添・磯崎，2012），授業実践に関する知見は極めて限定的な現状にある。そこで本研究では、SSIの題材として「4パーミル・イニシアチブ」（詳細は後述）を導入した授業を中学校理科において実践し、生徒の判断の推移とその背景を事例的に明らかにすることを目的とする。この目的に迫るため、以下の2つの問いを設定した。RQ1は、RQ2を検討するための前提となる問いである。

RQ1：「4パーミル・イニシアチブ」を題材とした授業は、SSIを導入した理科授業として成り立つのか？

RQ2：「4パーミル・イニシアチブ」を題材とした授業において、SSIに対して生徒はどのように関与するのか？

2. 研究の方法

2024年9月に、山梨県内の公立中学校で第3学年40名を対象として「4パーミル・イニシアチブ」を題材とした授業を実践した。「4パーミル・イニシアチブ」とは、土の中の炭素を年間0.4%（4パーミル）増やすことができれば、人類が大気中に排出している二酸化炭素の増加分を土の中に閉じ込めることができるという考え方に基づく国際的な取組である（山梨県，2023）。授業では、生徒が農家であると仮定し、「あなたが農家なら、〇〇農園は4パーミル・イニシアチブの取り組みに参加しますか」と問い、「参加する」「分からない」「参加しない」からの選択とその理由の記述をワークシートに求めた。以降、選択肢を「参加」「保留」「不参加」と表記する。

授業は2時間で構成し、1時間目には、「4パーミル・イニシアチブ」の紹介と上記した問いに対する判断を求めた（以降、「事前」と表記）。続けて、生徒が各自の端末で取組の詳細を探索する活動を行い、授業の終わりに再度問いに対する判断を求めた（以降、「事中」と表記）。2時間目には、1時間目に探索した情報や個人の判断や理由を共有したり議論したりする活動を行った。その際、初めに班で活動を行った後、教室を自由に議論する時間を設けた。以上の活動の後、問いに対する最終的な判断を求めた（以降、「事後」と表記）。

3. 結果および考察

紙幅の都合、本稿では RQ2 に関する結果のみを示す。まず、図 1 に、事前、事中、事後の各時点における合計人数を取り出して作成したグラフを示す。事中-事後間で「参加」が 10 人減少し、「不参加」が 8 人増加する傾向にあった。事中-事後間では、他者との情報交換を行う活動を行ったことから、他者との情報交換が判断に影響を与えたものと考えられる。また、表 1 に、生徒の理由記述から作成されたカテゴリと各時点をクロスして集計した結果を示す。特徴的なものとして、「炭素貯留の仕組」は事前が 10 個、事中が 12 個、事後が 24 個と、事後に顕著に増加した。また、「効果検証に関する情報発信」のカテゴリについて、事前 1 個、事中 7 個、事後 15 個と継続的な増加が認められたものの、事後に最大となる傾向がみられた。以上の結果を踏まえ、生徒は「炭素貯留の仕組」や「効果検証に関する情報発信」に注目することを要因として最終的に「保留」や「不参加」と判断したことを考察した。

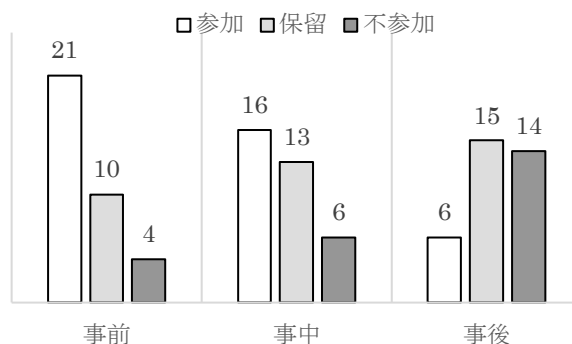


図 1 各時点における判断ごとの合計人数

表 1 各時点のカテゴリごとの出現数

	事前	事中	事後	合計
	小計	小計	小計	
取組のハードル	16	7	8	31
利益	17	19	23	59
炭素貯留の仕組	10	12	24	46
取組による波及効果・影響	5	11	10	26
効果検証に関する情報発信	1	7	15	23

上記のほかに、生徒ごとにカテゴリの出現の推移を検討した。その結果より、事前の段階では判断の際の視点は限定されていたが、事前-事中間の探索や、事中-事後間の情報交換を通じて、多数の視点から判断を下すようになったことが考えられた。

以上より、生徒は事前の段階では限定された視点に基づき関与する傾向にあったが、探索や情報交換という学習活動を通じて多数の視点に基づき関与するに至ったと結論づけた。また、その視点には教師の介入がなくても理科授業に関する視点が含まれていた。

4. 今後の課題

本実践では教師による介入を最小限にとどめたが、生徒の判断が妥当であるのかどうかについて検討していく必要がある。生徒に再考を求める際には、直接的に方向付けるのではなく、導出された 5 つのカテゴリに限定されない視点を提示することが考えられる。

引用文献

- 鎌田祥輝 (2023) 「科学教育研究における Socioscientific Issues の意義-ダイナ・ザイドラーの所論に着目して-」『教育方法学研究』第 48 巻, 49-60.
- 坂本美紀・山口悦司・西垣順子・益川弘如・稲垣成哲 (2016) 「科学技術の社会問題に関する学習者の思考の評価フレームワークの研究動向」『科学教育研究』第 40 巻, 第 4 号, 353-362.
- 野添生・磯崎哲夫 (2012) 「“Socio-scientific issues” を取り入れた高等学校化学における授業実践研究-「バナジウムの酸化状態と色に関する実験」の教材開発を事例として-」『科学教育研究』第 36 巻, 第 2 号, 227-240.
- 山田瑞貴・内海志典 (2021) 「理科における科学技術に関連した社会的諸問題 (SSI) に関する研究-シティズンシップ教育との関係に着目して-」『理科教育学研究』第 62 巻, 第 1 号, 355-365.
- 山梨県 (2023) 「やまなし自治の風」 Retrieved from https://www.ympa.or.jp/wp/wp-content/uploads/2023/03/jichi53_2.pdf (accessed 2024.12.05)

高等特別支援学校における校内研修による教員の専門性向上

—若手・中堅教員対象の「語り合いカフェ」の実践から—

新潟大学大学院教育実践学研究所 学校経営コース2年

小川 彩 (新潟県立江南高等特別支援学校教諭)

1 問題と目的

近年、高等特別支援学校では発達障害や精神疾患等の多様で複雑な障害の状態に基づく困難を抱える生徒が増加している(井上ら, 2010)。生徒の多様な支援ニーズに対応するためには、若手教員の専門性向上が課題で、研修において日常的に関わる教員間の協働を充実させる必が性はある(内山・安藤, 2018)。しかし、働き方改革を背景として勤務時間中の研修の実施は容易ではない。所属する学校長より若手・中堅教員に焦点を当てた研修が提案された。教員個々の勤務スタイルに配慮した研修の在り方や仕組みの検討が急務な課題であった。本研究では、校内研修の一環として若手・中堅教員対象の語り合いカフェ(以下、カフェ)を実施し、事後アンケートと発言内容の分析より、研修のメリットや効果について検討した。

2 対象校の概要とOJT

対象校の生徒数は約150人で、生徒の実態に応じたカリキュラムの異なる3つの学級に類型化されている。類型や学年を越えた教員間交流は乏しく、生徒に応じた教師の力量が必要とされる。教員数は約60人で、半数以上が50代のベテランで年齢構成に偏りが見られた。校内ではOJTによる専門性向上が推進されているが、限られた場面でしか教員間の交流機会が確保できなかった。

3 研修の手続き

(1) 対象校とカフェの設定: 学校長との協議よりR6年度では、30代中堅教員の勤務状況やライフスタイルに配慮し、教員個々の専門性向上を図るための研修や仕組みを提案して欲しい要望があった。R7年度では20代教員も増え、若手・中堅教員を対象とした。

参加者の主体的な参加を促す研修として、カフェを設定した。参加への抵抗を和らげ発言しやすい場とすることで、若手にとって中堅教員の経験や知識、仕事の仕組みを知る機会となると予測した。類型を超えて教員間で交流する機会を通じて組織としてのチームワークの強化されるように計画した。

(2) 倫理的配慮: 学校長に、研究目的や方法、個

の遵守、教員の参加は任意で参加同意後の撤回は可能であること、成果の公表などについて説明した。学校長の承諾を得た後、参加対象となる教員14人に同様の説明を書面で行い、任意参加とした。

(3) 参加教員への事前アンケート: 表1のようにR7年度のカフェの対象である若手・中堅教員は14人で、事前アンケートを紙面で行い14人全員から回答を得た。アンケートは11項目設定し、項目1~10までは5件法で回答を求め、項目11は自由記述とした。「同僚から学ぶことばかり…」は、平均4.78であった。「…知る機会に制限がある」は、4.64と高く、他類型の取り組みを知る機会に制限があると感じている教員が多かった。現時点では学び続けている教員ばかりではないがこれからも学ぶ必要性を感じている教員が多かった。

表1 対象教員と参加者

教員(所属)	性別	年齢	勤務年数	採用枠	LINE登録	今年度の参加回数
C(5・6)	女	37	15	中	○	5
D(5・6)	女	35	12	中	○	4
E(5・6)	男	33	6	特	○	4
F(3・4)	女	38	16	小		
G(3・4)	女	38	16	中		
H(1・2)	女	38	16	中		
I(1・2)	女	37	11	中	○	6
J(1・2)	女	33	9	特	○	6
K(1・2)	女	32	9	特	○	1
L(5・6)	男	39	13	中		
M(3・4)	女	38	7	中		
N(1・2)	女	34	11	特	○	2
O(3・4)	男	26	4	特	○	2
P(養教)	女	29	5	特	○	7

※所属の数字はクラスを表し、1・2が職業学級、3・4が普通学級、5・6が重複学級である

(4) 参加者との情報共有ツール: 表1に対象のうち、参加を希望した9人(○印)でグループLINEを作成した。次回の案内や、参加の意思確認をするために使用し、事後のアンケートのQRコードや発話をまとめた簡単なメモも添付した。

(5) 実施日の設定と方法: 著者(以下、実践者)は対象校所属の大学院生で、実習の一環としてカフェを主催した。R6年度は8回、R7年度は9回実施した。自由な語りに加えて、それぞれの年度に2回ずつ担当教員がカフェでの話題に関連するミニ講義を行った。1回30分で、対面(学校)とオンライン(大学)を併用した。

4 研修の実施と評価

(1) 参加者と話題: R6、R7年度の参加者数を図1に示した。カフェでの話題は、実践者が事前に提示した場合もあれば、開始直後に提示した場合もあった。話題の内容によって参加者数が増減する傾向は

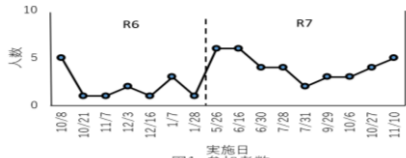


図1 参加者数

見られなかった。実践者が進行を務め話題を限定せずに参加者の話の流れを優先して深掘したり共有したりできるようにした。R7年度に参加者が増加した要因として、経験年数の少ない教員の参加、研究推進部員の存在、LINEでの開始前の丁寧な呼びかけ、途中参加・退室もOKのルールなどが考えられる。

(2) 事後アンケート：カフェでの研修効果や効率を測るため、ガニエら(2007)の学習効果を参考に事後アンケートを作成した。逆転項目を含めて質問を17項目設定し、5件法で回答を求めた(表2)。非達成項目(※印)は逆転算出し、参加者の回答の平均を表3に示した。

項目	質問	回答者	C	D	E	J	K	N	O	P		
1	研修時間(30分)が長かった(※)	1	4.0	4.8	4.5	3.7	0.0	5.0	4.5	4.0	4.7	4.3
2	同僚と校内の課題について話し合えた	2	3.8	4.5	3.5	3.8	4.2	4.0	4.0	3.5	3.8	3.9
3	今後の自分の行動が変わるだろうと感じた	3	3.5	4.5	3.0	3.2	4.0	4.0	3.0	3.0	3.3	3.5
4	実践につながる学びができた	4	3.6	4.5	3.8	3.3	4.0	4.0	3.0	3.0	3.6	3.7
5	さらに聞きたい・話したいことはなかった(※)	5	4.3	4.8	4.0	3.7	3.8	4.0	4.5	2.0	4.1	4.0
6	自分のニーズに合わない内容が多かった(※)	6	4.6	4.8	4.5	3.5	4.5	4.0	3.5	4.0	5.0	4.4
7	解決の糸口や新たなアプローチを学べた	7	3.8	4.3	3.5	3.5	4.0	4.0	3.0	3.0	3.5	3.7
8	自分の考え方や実践について振り返ることができた	8	3.9	4.3	4.3	3.8	3.8	4.0	4.0	2.5	3.8	3.9
9	指導方法や支援方法について新たな視座が得られた	9	3.7	4.5	3.5	4.0	4.3	4.0	4.5	3.5	4.2	4.0
10	同僚の視点から新たな気づきを得られた	10	2.5	1.0	1.0	2.8	1.5	2.0	3.0	1.5	2.1	2.0
11	日頃から同僚にアドバイスを求めたけできない(※)	11	4.3	5.0	4.8	4.2	4.8	3.0	3.5	4.5	4.7	4.4
12	発言しにくい雰囲気があった(※)	12	2.2	1.2	2.5	2.3	2.3	2.0	2.0	3.5	1.5	2.1
13	他のクラスを知って視野が広がった	13	3.0	4.2	3.0	3.2	3.8	4.0	3.5	3.5	3.6	3.5
14	生徒、保護者、教員との関わり方を具体的に考えられるようになった	14	3.9	4.3	2.8	3.0	4.0	4.0	4.5	3.0	4.3	3.7
15	今後を学んでいくべきかヒントを得た	15	1.3	1.2	2.3	2.7	2.0	1.0	1.0	2.5	2.0	1.8
16	話を聞くだけでは改善点が見つけにくい(※)	16	3.6	4.8	4.0	3.7	4.2	3.0	4.0	5.0	4.8	4.1
17	研修の参加が他業務を滞らせた(※)	17	2.9	1.7	2.8	3.3	2.5	2.0	2.5	2.5	2.5	2.5

表3 事後アンケートの平均

事後アンケートから、研修時間は、長くはないと答えた者が多かった(項目1※)が、研修参加での他業務への影響について(項目17※)は多くの者が懸念していた。同僚と校内についての話題を話し合えた(項目2)は、平均3.9と比較的高かったが、同僚の視点から新たな気づきを得られた(項目10)は2.0、今後の学びのヒント(項目15)は1.8と低かった。さらに聞きたい・話したいことはなかった(項目5※)4.0、自分のニーズに合わない内容が多かった(項目6※)4.4であったことから、話し合いは有意義で、ニーズに沿ったものと考えられる。

(3) 半構造化面接：R7年7月に、今年度カフェに参加した8名を対象に面接を実施した。内容を、「課題認識」、「OJTや日常の学び」、「今後の学びと期待」とし、30分の個別面接を行った。参加者の話りの例を示した(図2)。すべての発話をICレコーダーと「無限文字起こし」のアプリを使用し、文字起こしした。発話記録を意味内容ごとに分け、KJ法を実施

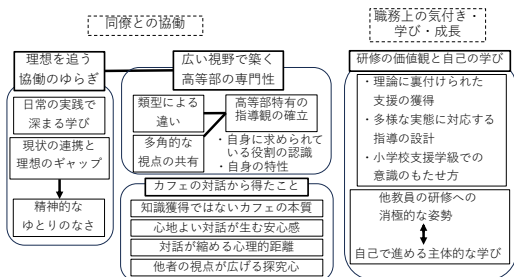


図2 参加者Iの話り

し、【同僚との協働】【職務上の気付き・学び・成長】【生徒支援や対応】に分けられた。3つをテーマに据え、意味内容で整理した。実践者、大学教員2名、大学院生2名の計5名で実施した。ほぼすべての者が、「他の教員との情報共有」「支援ゴールのすり合わせ」「発言しやすい空気」などのキーワードのもとに発言した。多くの参加者が「時間的制約」「個別最適な支援の難しさ」「現状と理想」の課題を挙げた。自身の学びにみられる共通項として、学びを求める主体性の高さ、学びの広がりがあった。

(4) 発話カテゴリー：カフェでの参加者の発話を転記した。話題内容が変わるところで区切りタイトルを付け、カテゴリーを意味内容ごとに7つに分類し、カテゴリーごとに回数の多かったものをラベル名とし、図3に示した。共有するテーマが変わっても「生徒の実態や支援方法」「教員の思いや懸念等」の語りは多く、全体を通じて見られた。勤務状況による参加のしにくさや、時間を工面してカフェを楽しむにしている状況を参加者同士が共有できた。

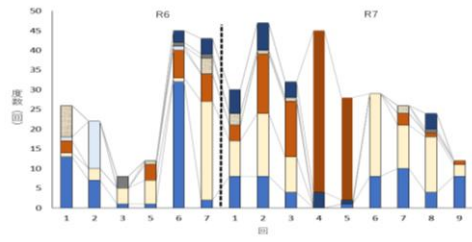


図3 参加者の発話カテゴリーの度数(積み上げ)

5 2年間に渡る研修の成果と課題

アンケート等の結果より、カフェの場合は、若手・中堅教員が同僚と垣根なく交流し、自身の学びや働き方を前向きに見直す機会になっていることが示された。参加者からは肯定的な発言が多く、カフェでの自由な語り合いは、教員個々に気付きをもたらした。特別支援教育の専門性を向上させ学校のチーム力を高める上で必要な場であることが示唆された。

今後の課題は任意参加で参加者同士の交流を重視したカフェと、従来から実施されている校内研修、また校内での知識共有のための通信等と、それぞれの手段が若手・中堅教員個々の専門性向上に対してどのように貢献し役割を果たすのか、有機的な研修パッケージを提案し、その効果を検証することである。カフェの取り組みは、勤務状況に配慮した研修としても期待できるが、教員の多忙さを鑑みると、参加時間の確保や継続的な実施には難しさも伴う。

カフェでの経験を日々の実践につなげるための手立ての検討も必要である。受動的に知識を得る研修を超え、自ら実践を振り返り、必要な学びを選択しながら協働的に学べる、ライフスタイルに配慮した研修の場を今後も検討する必要がある。

【文献】井上昌士ら(2010)：独立行政法人特別教育総合研究所研究成果報告書、真木吉雄(2011)：山形大学大学院実践研究科, 2, 10-16. R.M. ガニエら(2004)：Principles of instructional design. (鈴木克明ら(監訳)(2007). インストラクショナルデザインの原理 北大路書房). 柴垣 登(2017)：立命館教職教育研究 4, 11-21. 内山友加里・安藤隆男(2018)：障害児科学研究 4, 151-162.

小学校外国語活動における若手教員の不安軽減を目指した授業支援の事例研究

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

平原 和泉 上越市立春日小学校教諭)

1. 研究の背景と目的

近年、小学校における外国語教育は中学年から段階的に実施され、児童のコミュニケーション能力育成がより重視されている。一方で、外国語教育に苦手意識をもつ教員や、授業準備・英語運用・ティームティーチング（以下 TT）などへの不安を抱える若手教員が多いことが指摘されている。筆者が学校支援に携わる中でも、初任段階の教員が外国語活動に抵抗感をもち、授業づくりに困難を感じている実態が確認された。そこで本研究では、ファシリテーション技術および協同学習の構成要素を取り入れた授業設計を継続的に提案し、若手教員の「学習観」「教員の役割認識」及び「自己効力感」の変容に焦点を当て、不安軽減に寄与する手立てを明らかにすることを目的とした。

2. 研究方法

(1) 実践期間：令和 6 年 4 月～12 月

(2) 対象：公立小学校若手教員 2 名（A 教諭（1 年目）：3 年担任；B 教諭（2 年目）：4 年担任）

(3) 実践内容：中学年の外国語活動において、ファシリテーションと協同学習を組み込んだ授業案を継続的に提供し、TT を含む授業運営を支援した。

(4) 実践の手立て

1. 新潟県立教育センター英語教育推進チーム(2018) による 5 つのポイントを踏まえた児童の実態に即した単元構想
2. ちょん (2016) による、ファシリテーション技術と協同学習を取り入れた授業設計
3. Johnson, Johnson, and Holubec (2002) による、5 つの協同学習の基本的構成要素を取り入れた授業設計
4. 文部科学省 (2009) によるポイントを踏まえた組織的な TT

(5) データ収集

1. 半構造化インタビュー（4 月、8 月及び 12 月）

テーマ：①外国語学習のイメージ、②教えることへの意識、③授業に関する認識

2. 授業後の振り返り会議：毎時間の改善点や気付きについて、教員と共同で検討した。

(6) 分析方法：逐語録を作成し、語りの内容をコード化した上で、時間的変化を捉えるナラティブ分析を行った。振り返りでの発言内容も統合し、三つのテーマによる変容を整理した。

3. 結果と考察

(1) A 教諭の変容

①学習観：当初から外国語学習を「楽しいもの」と捉えていたが、実践を通して「楽しさに加えて、学びの深まりや気付きを伴う学習である」という理解へと視野が拡大した。他教科とは異なる授業構造への戸惑いから、外国語学習の本質や目的を改めて考えるようになり、学習観がより多面的なものへ変容した。

②教員の役割：TT に対する不安は徐々に軽減され、自身の授業づくりに一定の自信が生まれた。一方で、英語使用の不足や指導言語の選択など新たな課題も自覚され、成長と葛藤が併存する段階にあることが確認された。

③自己効力感：授業の質向上を目指す中で、外国語活動の目的を深く考えるようになり、メタ認知的な振り返りが増加した。自身の教育観が揺れ動きながら再構築されつつあり、専門性の発達が進んでいると捉えられる。

(2) B 教諭の変容

①学習観：実践初期は指導知識の習得を重視していたが、児童の反応を踏まえ、コミュニケーション能力の育成や学習意欲を引き出す活動の必要性を強く認識するようになった。楽しさと安心感を重視する学習観へと転換が見られた。

②教員の役割：T1 として英語使用を意識し、TT の重要性も理解していたが、役割分担の難しさを課題として自覚した。授業経験を重ねるにつれ、知識伝達者から、児童の学びを支えるファシリテーター的役割へと自己認識が変化した。

③自己効力感：授業設計や英語力に不安を抱えていたが、児童の主体的な学びの姿に触れることで自信が高まりつつある。試行錯誤の過程を通して、「自分にも子どもの学びを支えられる」という感覚が形成され、自己効力感の向上が確認された。

4. 結論

本事例研究により、A 教諭及び B 教諭の外国語学習に対する考え方の変容は、実践経験の蓄積、ALT との協働、自己評価の繰り返しによって促進されたと考えられる。また、実践当初の外国語活動を教えることへの抵抗感及び不安感が、授業実践を重ねることで少なからず自信へと変化していったことが明らかとなった。特に、二人ともに授業構成や指導案の作成において自分の成長を認め、積極的に自己評価を行う変化が認められた。

これらの結果から、教員が適切なタイミングと方法で支援を受けることにより、外国語活動において、①児童の実態に即した単元構想、②ファシリテーション技術と協同学習を取り入れた授業設計、③組織的な TT の継続的かつ汎用的な活用が可能となり、外国語教育に対する抵抗感及び不安感の軽減へとつながったと言えよう。さらに、この抵抗感及び不安感軽減が教員のエンパワメントを促し、それが授業実践への意欲向上につながることで、児童の主体的な学習を促進する上で大きな影響を与えることが示唆された。

5. 引用・参考文献

- 及川賢 (2017). 「小学校英語指導に関する教員の不安度－教員経験年数、英語指導年数、中学校英語教員免許の有無による違い－」『埼玉大学紀要.教育学部』 66(2), 499-512
- 立野莉沙・大場浩正 (2022). 「新学習指導要領による小学校外国語活動・外国語に対する教員の意識と課題－インタビュー調査を通して－」『上越教育大学教職大学院研究紀要』 9, 31-42
- ちよんせいこ (2016). 『ホワイトボード・ミーティング@検定試験公式テキスト Basic 3 級』 株式会社ひとまち.
- 新潟県立教育センター英語教育推進チーム (2018). 『小学校外国語科 CAN-DO リストを活用したバックワードデザインによる授業づくりパンフレット』
- 福和寛晴・中津橋男 (2014). 「小学校教員を志望する大学生の小学校外国語活動に対する不安度の調査」『愛知教育大学研究報告, 教育科学編』 63, 203-210
- 文部科学省 (2009). 「文部科学省が一般的に考える外国語指導助手 (ALT) との TT における ALT の役割」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1304113.htm
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). Narrative inquiry in Language Teaching and Learning Research. Routledge.
- Bathmaker, A-M., & Harnett, P. (2010). Exploring Learning, Identity and Power through Life History and Narrative Research. Routledge.
- Catherine Kohler Riessman (2014). Narrative Methods for the Human Sciences. [大久保功子・宮坂道夫監訳 (2014). 『人間科学のためのナラティブ研究法』クオリティケア.]
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). Circles of learning: Cooperation in the classroom.

Interaction Book Company [石田裕久・梅原巳代子訳 (2010). 『学習の輪 学び合いの協同教育入門』 二瓶社.]

協働的な学びが生まれる授業づくりに関する研究 - SSRL（社会的に共有された学習の調整）を手がかりに -

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
太田 愛美（高岡市立野村小学校 教諭）

1 本研究の目的

近年、社会の変化に伴い、他者と協働しながら課題を解決していく力の育成が学校教育に求められている。OECD（2003）や国立教育政策研究所（2013）においても、異質な他者との対話を通じた学びの重要性が指摘されている。しかし、学校現場では、協働的な学びを意図しても、子供同士の関わりが表面的なやり取りにとどまったり、一部の子供に学習が依存したりする課題が見られる。

そこで本研究では、協働的な学びが生まれる授業を目指すにあたり、SSRL（Socially Shared Regulation of Learning：社会的に共有された学習の調整）の視点を導入し、子供たちがどのように協働的に学び合うようになるのか、その学習過程を明らかにするとともに、教師の支援の在り方について検討することを目的とした。

2 実践研究の方法

SSRLとは、学習者同士が互いに学習プロセスを調整し合い、効果的に学ぶことを指している。個人が自己調整学習を行うのではなく、グループ全体で目標を設定し、学習の進め方を話し合い、問題があれば一緒に解決するという特徴がある。自分の学びと互いの学びを最大限に高めようとする、小グループを活用した指導方法である。

本研究は、令和7年度に勤務校の小学2年生を対象として行った。実践に先立ち、学び合いに関するオリエンテーションを実施し、グループ学習において大切にしたい「協力」「聞き方」「安心」「質問」「教え方」の5つの観点を子供たちと共有した。これらは、SSRLの視点に基づくグループ学習の振り返りを取り入れた町（2024）の先行研究を基に、小学2年生の実態に合わせて勤務校の教諭と大学教員で検討し作成したものである。授業実践としては、算数科「長さをはかってあらわそう」「長方形と正方形」「九九をつくらう」および生活科「いきものとなかよし」を取り上げ、ペア学習やグループ学習を単元を通して継続的に位置付けた。また、毎時間の授業後には、個人およびグループの視点から振り返りを行い、学び合いの様子や自分たちの関わり方を言語化させた。データとしては、振り返りシートの記述内容、授業中の録画資料、事前・事後アンケートを用い、子供たちの行動や意識の変容を多面的に分析した。

3 実践の結果

(1) 授業実践における子供の変容

算数科「長さをはかってみよう」や生活科「いきものとなかよし」の実践では、「困ったときに友達に教えてもらえる」「一人で学習するより楽しい」といった記述が多く見られ、グループ学習の良さを実感している様子が見られた。学習当初は、自分の考えを一方向的に伝えたり、友達の意見を十分に聞かずに活動を進めたりする姿も見られたが、回を重ねるごとに、相手の話を聞いて考えをつなげようとする姿が増えていった。特に、学び合いの観点を意識して活動するようになってからは、「分からないことを質問する」「友達の考えを言い換えて伝える」「図や具体物を使って説明する」といった行動が自然に見られるようになった。これらの姿から、子供たちが単に答えを共有するのではなく、理解を深め合おうとする関係へと変容していることが分かる。

2学期以降の算数科「長方形と正方形」や「九九をつくろう」では、子供たち自身がグループの目指す姿を確認しながら学習に取り組む姿が見られた。活動の途中で「今の話し合いは聞き方がどうだったか」「質問はできていたか」と振り返り、関わり方を調整しようとする発言も見られ、協働的な学びが学級の日常的な学習行動として定着し始めていることが確認できた。

(2) 振り返りを通じた学びの調整

毎時間実施した個人およびグループでの振り返りにより、子供たちは自分たちの行動を振り返り、次の学習で意識したい点を明確にするようになった。特に、「聞き方」や「質問」に関する項目では数値の向上が見られ、学び合いの質を高めようとする自己調整・共調整の姿が育まれていることが示唆された。

4 成果と課題

本研究を通して、子供たちが自分たちで決めた目標や目指す姿を基に学習を進めることで、協働的な学びが生まれやすくなることが明らかになった。また、教師が「学習の場」「課題」「目指す姿」「振り返り」を意図的に整えることで、SSRLが機能しやすくなり、子供同士の教え合いや支え合いが促進されることが確認できた。

一方で、学び合いに不安を感じる子供や、関わりが消極的になりがちな子供への個別支援の在り方については、さらなる検討が必要である。今後は、個々の子供への声かけや支援が、グループ全体の学び合いにどのように影響するのかを継続して分析していきたい。

参考文献

- ・石井順治（2023）学び合う学び 生きる、ぎょうせい
- ・一柳智紀（2009）児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴-学級と教科による相違の検討-、教育心理学研究、57、361-372
- ・伊藤崇達（2017）学習の自己調整、共調整、社会的に共有された調整と自律的動機づけの連続体との関係、京都教育大学教育実践研究紀要、17、169-177
- ・大島純、千代西尾祐司（2019）学習科学ガイドブック、北大路書房、pp.152-155
- ・ジョンソン、D.W.、ジョンソン、R.T.、ホルベック、E.J.（著）杉江修治；石田裕久；伊藤康児；伊藤篤（訳）（1998）学習の輪 -アメリカ協同学習入門-、二瓶社
- ・ジョンソン、D.W.、ジョンソン、R.T.、ホルベック、E.J.（著）石田裕久；梅原巳代子（訳）（2010）学習の輪-学び合いの協同教育入門-、二瓶社
- ・ハドウィン、A.F.、ヤラベラ、S.、ミラー、M.（著）佐藤礼子（訳）（2014）「自己調整学習、共調整学習、社会的に共有された調整学習」自己調整学習ハンドブック ジマーマン、B.J.、シャック、D.H.（編）塚野州一；伊藤崇達（監訳）、北大路書房
- ・馬場美保、町岳（2024）グループ学習改善手続きが自律的に学び合いを調整する力とプロセスへ与える効果、日本教育工学会論文誌、48、549-562
- ・町岳（2022）社会的に共有された学習調整の視点による 振り返りが授業実践型相互教授によるグループ学習に及ぼす効果、日本教育工学会論文誌、46、121-124

知的障害のある高等部生徒への社会科教育の在り方 —自分の思いや考えを表現できる主体の育成を目指して—

金沢大学大学院教職実践研究科教職実践高度化専攻 2年
森田 綾子(石川県立小松特別支援学校教諭)

1. 研究テーマの背景

2025年2月に行った予備調査により、軽度知的障害のある生徒たちは、社会科を学んで「知らなかったことを知りたい」「世界で起こっている出来事について知りたい」と願っていることが明らかになった。しかし、丸山(2022)が指摘するよう特別支援学校の高等部生徒は、卒業すると「社会人」になる者が多い現状や、政府・文部科学省の政策などを背景に、就労に向けての準備など、卒業後の生活に直接的に役に立つと考えられる教育内容が優先される傾向にある。すなわち社会科を学んで知らなかったことを知りたいと願っている生徒と、生活に役立つことを教えたいという教師の間に不一致が生じている。そこで、教師が一方向的に授業を行うのではなく、生徒の知的好奇心を大切に、相互主体的な関係の中で授業を行えば、生徒の知的好奇心は満たされ、自分の希望や考えを表現し、よりよい社会の創り手(主体)となれるのではないかと考えた。

2. 研究目的

知的障害特別支援学校の高等部社会科授業をインフォームドコオペレーションの概念を導入した方法で行い、生徒が知的好奇心を満たし、自らが自己実現の目標を創造して、目標実現に向けて思考・判断・行動(表現)する社会科授業の在り方と教師の介入方法を検討することを目的とした。

3. 研究方法

インフォームドコオペレーションとは、上田(2001)は、患者の判断に必要な情報を提供した上で、患者に選択(自己決定)してもらい、患者と専門家集団との協働における治療方法の決定に基づく協力関係と述べる。専門家集団が一方向的に患者に治療方法を指示するのではなく、患者の真の願いを探り、その願いを実現させるための選択肢を提示し、患者に選択(自己決定)してもらう。

このインフォームドコオペレーションの手続きを取り入れた授業では、教師は、「生徒は何を知りたいのか、なぜ知りたいと考えたのか」を一連の授業過程(企画・実践・評価・省察)を協働して探る。その際に、適時的に「あなたは、〇〇をどう思うの?」「〇〇をどうしたいの?」と問い、生徒の判断や考えを具体化してより多く引き出すように努める。

4. 実践結果と考察 単元「戦争から平和を考える」

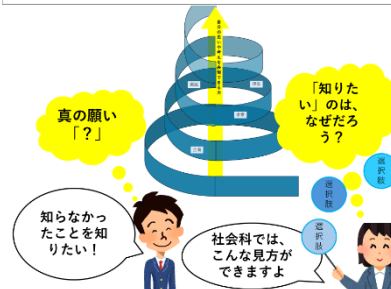
(1) 協働企画における単元計画の調整

インフォームドコオペレーションを取り入れた授業を行ったところ、当初の単元計画から大幅に授業数は増えた。増えた授業は、下記の表の色付部分である。増えた原因を分析すると、5、6、7回目のように、生

インフォームドコオペレーションのイメージ



インフォームドコオペレーションを取り入れた授業のイメージ



徒が誤った知識をもっていたり、知識が不足したりしていたために追加した授業と、9回目のように知識を得た生徒が新たな疑問を抱いたために追加した授業と2つのパターンがあった。

時	ねらい	主な学習活動	学習指導要領	知識	自己認識	要求
1	1学期の学習内容を決める	自分の意見を発表し、話し合って学習内容を決める		○		
2	地図を見て、ロシアとウクライナが隣接していることがわかる 地図を見て、NATO加盟国の広がりに気づく	地図で、ロシアとウクライナの位置を確認する 地図でNATO加盟国の位置を確認する	高2段階オ (ア)イ	○		△
3	戦争を中心にロシアの歴史を学び、領土の変化に気づく	戦争の前後でロシアの領土がどう変わったかを調べる	高2段階オ (イ)イ	○		
4	民族や文化に着目して、ロシアとウクライナの関係性の変化を捉える	実際の兄弟関係と照らし合わせて、ロシアとウクライナの関係性の変化を感じる	高1段階カ (ア)ア	○	△	
5	既習の様々な見方から学んでわかった原因をまとめる	ロイノードで、意見をまとめカテゴリに分類して仕分けする	高2段階カ (ア)イ	○		△
6	年号や西暦、世紀など表記について知り、年表を読む	日本の歴史年表を見て、時代ごとの特色をつかむ	高1段階オ (イ)イ	○		
	世界から見た日本の地理的位置に着目して、日本が抱える領土問題について考える	世界地図を見て、日本の周りの国について知り、領土問題について調べる	高2段階オ (ア)イ	○		
7	グローバル化する世界で発生している課題の解決に向けた連携・協力などに着目して、国際連合が果たしている役割を考える	ベストとコロナウィルスの流行を比較して、国境を越えた協力について考える	高2段階カ (ア)イ	○		△
8	ロシアとウクライナの戦争の解決に向けた連携・協力などに着目して、それぞれの国や組織が果たすべき役割を考え、表現する	学んでわかった原因を知り、自分なりの解決策を考える	小学校学習指導要領	○		△
9	平和のために活動している団体や人々の貢献を知る	NHK for schoolを視聴して、世界の様々な人々の活動を知る	高2段階カ (ア)ア	○	△	△
10	戦争の悲惨さを知り、被爆国である日本が果たすべき役割を考える	広島・長崎の原爆の悲惨さを知る 自分とは、異なる意見をもつ人に伝える言葉を考える	高2段階カ (ア)イ	○	△	△

(2) 知識の獲得

第2時の授業では、教師がNATOをLINEグループと見立てて「自分が入っていないLINEグループは気になるか？」を尋ねると、生徒は「自分が入れてもらっていないLINEグループにいっぱい入っていると気になる」と発言した後、「これは、ロシア気になるかも」という意見が出た。ここからロシアが加盟国を増やすNATOを脅威と感じていることを、生徒が実感を伴い理解を深めていたことが伺える。教師が生徒が生活で得ていると思われる知識を「問う」介入を行うと、生徒は社会科で得た新しい知識と結び付け、実感しながら理解を深めることができた。たとえNATOという生活には直接関係の薄いものであっても、生活で得た既存の知識と結び付けることを支える介入があれば、知識の獲得を関連づけながら理解の対象を広げ、深める（領域の異なる事象間の繋がり）ことが可能であることが示された。

(3) 生徒たちの真の願いや欲求

教師との授業中の会話より、生徒たちは、知ることは、自分のためになると考えていることがわかった。自己の成長に寄与し、自分の知識やスキルを向上させることを期待して、「知りたい」と願っている。生徒FとIの発言からは、知らなければ「対策できなくなるかもしれない」「巻き添えになってしまうかもしれない」「解決策は浮かばない」との危惧も見られる。つまり、生徒たちは知ることで「対策したい」「巻き添えになりたくない」「解決策を考えたい」「たとえ解決できなくても、どうするか考えたい」と願っている。ここから、生徒たちの「知らなかったことを知りたい」という願いには、「周りの出来事に影響を受けるだけの客体ではなく、自分で考えて動く主体として社会に関わりたい」という真の願いや欲求があることがわかった。

T: 「なんでニュースを見るのですか？」
 生徒C: 「俺は、日本を知るため。今、日本がどういう状況かってこと。」
 生徒A: 「自分の知識を増やすためと、あと今の日本の状況を知ってみたいから。」「自分のためになる。」

生徒F: 「知るべきことを知らなければどう対策するかっていうことが、できなくなるかもしれない。」「(知らない)自分まで巻き添えになってしまうかもしれないから。」

生徒I: 「何も知らずにわからないと、何も解決策は浮かび上がりませんからね。」
 T: 「そっか、じゃあ解決したいの？」
 生徒I: 「いえ。まあ、解決できる立場じゃありませんけど。それをどうするか考えることはできます。何も知らないと何もわからないです。」

主な参考文献) 上田敏(2001)科学としてのリハビリテーション医学 医学書院

丸山啓史(2022)障害のある若者と学ぶ「科学」「社会」気候変動、感染症、豪雨災害 株式会社クリエイツかもがわ

魅力あふれる学校へ

－ 生徒・教師が自分の良さを出せる居場所づくり －

福井大学連合教職開発研究科教職開発専攻 2年

泉 浩（福井県小浜市立小浜中学校 教諭）

1 研究の背景と目的

近年、個性が尊重され多様性を認める社会が広がってきている。このような社会の担い手を育てるといふ使命を負う学校において「魅力ある学校」とはどのような学校であろうか。その答えの一つは、生徒と教師が自分の個性を発揮して学習や教育に向き合っている学校だと考える。

そう考えたときに、本校生徒・教師には課題がある。学年が上がるにつれて、自分の良さを出しにくそうにしている生徒の姿があった。一方の教師は、個々の熱意は高いが、組織としての連携や意思決定に課題が見られた。つまり、本校には2つの課題があった。それは「他者」とのつながりの弱さと、協働体としての「組織」の動きの弱さである。この課題認識に基づき、以下の実践を行った。

2 実践

課題解決のために、次の4つの取組を柱として展開した。「多様なつながり創出」「価値を認め発信」「やりがい創出」「内面を支える」の4つである。生徒と教師それぞれに、どのような活動が展開され成果を収めたのかを詳述する。

2-1 多様なつながり創出による「安心感」の広がり

[生徒] ペア・トーク、異学年での体育や学習交流

[教師] カンファレンス、非公式 Chat（シャベリバ）の導入

上記の活動により、生徒間に学級内や学級、学年を超えた多様なつながりが生まれた。教師においては、校務DXの推進と合わせて chat を活用することで、公式・非公式両面での対話を促進した。結果として生徒同士・教師同士の理解が深まり、それぞれの心理的安全性が確保され、安心感の広がりにつながった。

2-2 価値の承認と「自分を出せる場」の提供

[生徒] 非認知能力を価値づけ

[教師] 研究通信発行による教育観、実践の共有

生徒が辛いことにも向き合った場面など、非認知能力の発現の場を教師が捉え、積極的に価値づけた。教師に対しては通信の発行を通して、特に意識していない何気ない行動に

潜む教育的価値を価値づけ、職員全体に共有した。このような取組により、生徒・教師に望ましい行動が増え、より一層自分らしさを発揮して活躍する場面が増えた。

2-3 「自分ごと」化によるやりがい創出

〔生徒〕 生徒会長の思いの具現化、全員参加の体育祭・パフォーマンス

〔教師〕 起案方法の改善、新年度改善案作成 PT、自分ごとの研修へと改善

生徒会長は立候補の際に、全校生徒にマニフェストを示している。示して終わりではなく、着実に実現するために担当教師が支えた。また学校行事において、全員に役割を与えることで、どの生徒にとっても自分ごとになるようにした。それにより、責任ある行動が増し、意欲的に取り組む姿が増えた。教師の取組においては、主任教師に起案を回す仕組みを整えたことで、主任教師の責任感や組織運営への参加意識が高まった。このような取組によって自分ごとで捉える機会が増え、自分の良さを生かして動く姿が増えていった。それが結果として、全生徒・教員による学校づくりを行う意識を育むことにつながった。

2-4 内面の支援と「自己有用感」の育成

〔生徒〕 委員会主導で清掃活動を大きく変革

〔教師〕 縦割り探究学習の導入、部長会の機能強化

清掃活動に課題が見られた本校だが、委員会が中心となって無言清掃導入を成し遂げ、改善が見られた。大きな変革であったが、委員会の生徒を担当教員が支え、その担当教員を周りの教員が支えるというように重層的に支えた。教師の取組においては、異学年での探究学習の導入を行った。こちらも大きな変革であった、生徒の場合と同じように周りの教師によって重層的に支えた。部長会においては、検討議題と周知連絡で済む内容の2種類に分けたことで、施策を決定する機関としての機能が高まった。それにより、学校運営に参画しているという自己有用感が、より一層育つことにもつながった。

3 終わりに

4つの柱に基づくアプローチにより、生徒、教師ともに個性を発揮できる学校になっていった。多様な繋がりや価値の承認によって安心とやりがいを感じるようになった生徒は、自分の良さを発揮して活動するようになった。教師についても、安心できる場が広がったことで心理的余裕が増え、生徒主導の清掃改革のような活動を支援し、生徒の主体性を引き出すことにも成功した。また、生徒が自分の良さを発揮して活動する場面を目にすること自体が、教師自身の専門家としての自己有用感を高めることにもつながった。

このような正のサイクルによって、当初の課題であった「他者」とのつながりの希薄さや、協働体としての「組織」の弱さを克服することができた。生徒・教師それぞれが自分の良さを発揮できる学校は、同じく多様な生徒の成長を後押しできる学校である。そのような学校は、生徒や教師の笑顔がたくさんある素敵な学校であり、それこそが「魅力ある学校」そのものである。

教師－児童の対話による「個別の指導計画」の機能的活用 —目標のイラスト化を手掛かりにして—

信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 修了
石田 一平（長野県木曾養護学校教諭）

1. 問題の所在と研究の目的

個別の指導計画は、障害のある児童生徒の指導目標や内容を明確にし、PDCA サイクルに基づいて効果的な指導を行うために不可欠である。一方で、作成しても授業実践に十分活用されない現状が指摘されている（安藤，2021）。改善策として、指導の見直しや実施形態の検討に学習者本人が参画することの有効性が示され、目標立案から児童生徒が関与する研究もある（三浦，2020）。しかし、知的障害特別支援学校では発達段階や障害の特性上、目標立案の段階から学習者本人が参画することが難しい場合がある。

本研究では、教師が PDCA サイクルを回し、かつ学習者本人の意思を尊重する「本人参画型」の活用法として「イラスト版個別の指導計画」（以下、イラスト版）を導入した。教師が目標を立案して児童へ提案し、対話的な振り返りを通して評価・更新する実践を行い、①児童への効果、②教師への効果の観点から個別の指導計画の機能的活用方法を検討した。

2. 研究の方法

2.1 研究参加者：知的障害特別支援学校の児童 2 名（A 児：6 年，B 児：1 年，いずれも自閉スペクトラム症）と担当教師 2 名（教師 X：教職 8 年，教師 Y：教職 15 年）である。

2.2 実施の方法：本研究は、①筆者のガイダンスのもと担当教師が行うイラスト版を用いた実践、②介入前後の担当教師への半構造化面接で構成された。イラスト版は、担当教師が抽出した重要目標 3～4 つを筆者がイラスト化したものである（図 1）。担当教師はこうしたイラスト版を児童と共有し、振り返りの対話の中で評価と目標更新を行った。

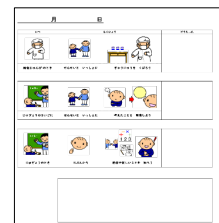


図 1 A 児のイラスト版(例)

2.3 分析方法：「児童への効果」は学習カード，エピソード記述，目標行動の記録を基に整理した。「教師への効果」は半構造化面接の逐語録を KH Coder (Ver. 3.02C) で分析した。さらに、内容ごとのカテゴリ化を経てテーマを生成するテーマティック分析を行った。

3. 児童への効果

3.1 A 児の実践事例：A 児は ICT 機器への固執が見られたため、刺激を統制し、対話を促す目的で紙媒体のイラスト版を使用した。帰りの会後にイラスト版を提示し、目標を確認し

た上でその日の活動について尋ね、発言を記録しながら対話を通じた評価を行った。結果として目標行動の達成に加え、A 児本人の意見による新しい目標の設定や、双方向的な会話のやり取りの増加が見られ、短いサイクルで目標と支援の更新が進んだ。

3.2 B 児の実践事例：B 児は自分でルールを作り、その変更には強い抵抗を示す様子が見られた。対話による振り返りでは視覚の手がかりを重視し、スマートフォンと Google フォームを用いたイラスト版を採用した。教師 Y は日中に B 児の目標行動を撮影し、その写真を共有しながら振り返りを行った。その結果、B 児は写真を通して自分の行動を客観的に捉え、教師との対話により、行動変容の必要性や利点に関する合意形成が促進された。これにより、行動変容に対する抵抗感が低減し、自発的な目標行動への変化が見られた。

4. 教師への効果

共起ネットワーク分析では、介入前後で語彙構造に差が見られた。教師 X は、個別の指導計画について、介入前は「目標」「活動」「確認」「自分」など教師主導の語彙が中心であったのに対し、介入後は「本人」「一緒」「話す」「生まれる」など協働・対話を示す語彙が中心となった（図 2）。また、2 名の語りを統合したテーマティック分析から【実践の効果】【児童の変化】【実践の課題】【教師の意識変化】の 4 テーマと 14 の下位カテゴリが抽出され、「目標を毎日意識することの大切さ」「本人との話の中で目標が生まれる」といった発言が得られた。

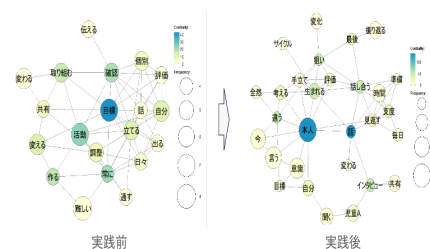


図 2 教師 X の変化

5. 総合考察

個別の指導計画を基に児童と目標を共有して対話的に振り返ることは、児童と教師の双方が日常的に目標を意識し、行動改善と支援の更新を短い周期で促す手立てとなることが示唆された。また、本研究のような「目標提案型」の取り組みは、目標立案が難しい児童生徒にも個別の指導計画への参画を促進する可能性がある。さらに、対話を通して児童の意見を踏まえた柔軟な目標設定も行われ、教師が児童の反応を手掛かりに支援内容や目標を調整するという意識変化をもたらすことが示された。本研究は、個別の指導計画を教師の指導ツールにとどめず、児童生徒の実態に応じた機能的活用を検討したものである。今後は、個別の指導計画を「対話的な実践ツール」として位置づけ、活用方法をさらに探究する必要がある。併せて研究対象数を増やし、継続的な効果を検証することが求められる。

引用文献

安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創成と展開－個別の指導計画システムの構築を通して－. 教育出版.

三浦光哉（2020）本人参画型の「自立活動の個別の指導計画」. ジアース教育新社.

高等学校における問題行動を予防するプログラム —認知の歪みの改善を核とした実践—

岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 修了
浅野 隆（岐阜県教育委員会）

1. 課題と目的

高等学校における問題行動は、いじめ、SNSでの誹謗中傷、暴力、喫煙、飲酒など多様化しているとともに、その行為を引き起こす要因も、本人の内面の問題や対人環境など複雑化している。本研究では、問題行動の未然予防に特化したアセスメントを高等学校へ導入し、潜在的な問題行動要因を可視化して生徒理解を深め、さらに、認知の歪みの改善を目的とした認知行動療法に基づく系統的予防教育を実施することにより、問題行動要因に関するリスクを改善することを目的とした。

2. 予備調査

勤務校の定時制高校に在籍する生徒 351 人(1 年 97, 2 年 127, 3 年 115, 4 年 12)に対して、STAR (学校の課題解決におけるアセスメント事業; 吉澤他, 2021) を実施し、教育困難校に在籍する生徒の潜在的問題行動要因を明らかにした。STAR は生徒指導上の問題を未然に予防することを目的に、既存の尺度をパッケージ化して実施するアセスメントシステムであり、問題行動と関連する概念であるセルフコントロールの低さ、刺激欲求の高さ、冷淡さや情動の欠如、親の養育、教師のリーダーシップ、友人との関係等が含まれているため、調査によって反社会的行動のリスクを高める内面の問題と対人環境の問題を明らかにすることが可能である。結果として、内面の問題では、セルフコントロール、刺激欲求、道徳不活性化、認知的歪曲、一般攻撃信念において有意な差がみられた。

3. 本実践

(1) STAR を活用した教職員研修 (一次予防)

STAR の分析結果について専門家によるフィードバック研修を実施し、科学的なデータに基づく潜在的問題行動要因と、問題行動のメカニズムについて理解を深め、予防教育に対する意識付け、生徒ごとの介入要素の焦点化について全ての教職員で共有した。

(2) 認知改善 (二次予防)

実践対象である 1 年生に対し、年間 5 回×50 分、生徒の問題行動要因に焦点を当てた認知行動療法を実施した。潜在する認知の歪みを再構成し、適切な認知に変化させることで問題行動の未然予防を図ることを目的とした。

(3) 特別指導 (三次予防) 特別指導を必要とする問題行動を起こした生徒に、少年院等で実施されている暴力防止プログラムを参考にして開発した認知改善プログラムを実施した。

4. 結果

実践後の令和 4 年 10 月に勤務校に在籍していた生徒 347 人 (1 年 111, 2 年 104, 3 年

123, 4年9)を対象として2回目のSTARを実施し、予備調査として令和3年12月3日と令和4年4月28日に実施した1回目との、事前と事後のSTARの結果における縦断的变化を分析した。

(1)各クラスと実践対象群の組み合わせにおけるSTARの変化の検証

問題行動の発生が危惧される生徒を類型化するために、事前のSTARにおける内面の問題の指標についてクラス分析を実施し、安定群、要注意群、不安定群の3クラス解を抽出した。令和4年度の1年生に対してのみ、認知行動療法に基づいた授業を実施しており、2年生以上との実践が異なるため、クラス、実践対象、時期(事前、事後)を独立変数、事前と事後における得点を従属変数とした三要因分散分析を実施した。結果として、攻撃行動の正当化($F(2, 298)=3.152, p<.05, \eta^2=.021$)において二次の交互作用が有意であったため、時期の単純主効果を検討したところ、不安定群の1年生($p<.01$)において有意であり、事前から事後へ低下した。

(2)特別指導プログラム実施者におけるSTARの変化の検証

問題行動により特別指導を受けた生徒は、STARの事前測定では内面の問題の要支援度が高く、攻撃的な行動を選択する認知の歪みを抱えていると推察されたが、特別指導後は問題行動の再発は起きず、良好な学校生活が送れている。事後測定の結果では問題行動要因が減少し、要支援度が低くなった。

5. 考察

(1)認知改善プログラムの有効性

実施内容の異なる実践対象群ごとの効果検証の結果、攻撃行動の正当化において、実践を行った1年生の不安定群のみ有意差が認められたことから、認知行動療法を基にした認知改善プログラムは問題行動の予防に効果があったといえる。

(2)特別指導プログラムの効果

特別指導を実施した生徒は、ワークシートに基づいた指導教諭との対話により、客観的に自身を見つめることや新たな考え方に気付くことができていた。また、保護者においても、特別指導の内容が認知改善であることに対して、肯定的に捉える発言が認められた。

6. 今後の展望

認知改善の視点を生徒が日常的な生活の場面で生かすことができれば、認知の歪みの改善に効果が期待でき、問題行動の予防に有効であることが示された。また、教職員においても認知行動療法の知識と方法についての授業を実践し、習得することで、日常的な場面における支援で活用できることになる。そのため、今後は全ての学年においてアセスメントの結果に応じて認知改善プログラムの授業を実施する計画である。特別指導プログラムの課題として、特別指導期間だけの指導に留まることがあげられる。従来の指導内容と比較し、再発の効果が期待できることから、一度の指導だけでなく、ある一定の期間をおいたフォローアップ実施を設定し、プログラム内容の定着を図ることで指導効果を高めていく。さらに他の教育困難校でも実施し、指導効果の情報共有を図りながら汎用性のあるプログラムに改善する必要がある。

【主要引用文献】

吉澤 寛之・松下 光次郎・笹竹 佑太・吉田 琢哉・浅野 良輔 (2021). 問題行動の予防を実現する内面・環境リスクの包括的アセスメントシステムの開発——小中学校へのシステム導入による効果検証——日本心理学会第85回大会発表論文集, PP-004.

合意形成により納得解を導出する算数科授業の開発

—社会的オープンエンドな問題を用いて—

静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 2年

小坂 隆之助（磐田市立富士見小学校教諭）

中央教育審議会(2021)は、予測困難な現代において、多様な価値観を有する他者と協働し、新しい解や納得解を生み出す力の育成が求められることを述べている。こうした動向を踏まえ、本研究では、納得解を「自分もみんなも納得できる解」と定義し、合意形成を通して納得解を導出する力に着目した。

一方、算数・数学教育においては、納得解を探究する活動の必要性が指摘されてきたものの、価値観や合意形成の位置付けは十分とは言い難い。そこで本研究では、算数科の学びと社会の問題解決とを接続する視点として、社会的オープンエンドな問題に着目した。社会的オープンエンドな問題とは、社会的価値観に基づいて数学的モデルが構築される絶対解のない問題であり、多様な価値観に基づく問題解決を促す点に特徴がある(島田,2017)。本研究では、こうした問題を用いて、納得解導出過程を取り入れた算数科を中心とする学級活動との合科的な授業を第3学年から第6学年で実践し、その効果を検証した。

分析は、A:納得解導出に伴う協働の様相、B:価値観変容の様相、C:算数科に納得解導出過程を取り入れる意義の三つの観点から行った。なお、本研究における実践終了から日が浅いため、以下の分析・考察は、現時点で整理可能な資料およびデータに基づいて行ったものである。

A:納得解導出に伴う協働の様相については、各実践における班解決時の発話プロトコルや、それらを経過時間とカテゴリごとの発話数でまとめた資料(表1)をもとに、納得解導出過程において協働や合意形成がどのようになされているのか、その中で算数がどのような機能を果たしているのかについて分析・考察した。分析を進める中で、当初は個人的な経験や好みに基づく主張が多く見られ

表1 班解決時の経過時間別各コードの発話数
(例:第6学年「野外学習で行う活動を考える問題」)

カテゴリ	コード	回数	経過時間(分)				
			0~5	5~10	10~15	15~20	20~25
a.意見共有	a1.意見	15	8	5	0	2	0
	a2.他者理解	34	12	5	10	4	4
b.思考深化	b3.比較	14	0	3	4	7	0
	b4.反論	16	0	7	4	5	0
	b5.客観的根拠づけ	16	0	5	7	4	0
	b6.主観的根拠づけ	13	0	8	1	4	0
c.思考整理	c7.統合	2	0	2	0	0	0
	c8.再構成	4	0	0	2	2	0
d.話し合い運営	d9.合意形成	14	0	0	0	0	14
	d10.話し合い方略	22	5	4	0	1	12

たが、話合いが進むにつれて、複数の意見を整理・統合し、他者と共有可能な論拠を見出そうとする発話が増加するといった社会的な話合いへと変容していく様相が確認された。

話合いの中盤以降には、比較や反論、根拠付けや再構成といった発話が多く見られ、他者の発言を手がかりとして自身の価値判断を根拠づけたり、他者を納得させるために考えを再構成したりする過程が確認された。第6学年の実践では、野外学習でやめる活動を選択する際に、単に傷病者数で判断していたところから、活動時間の長いことで傷病のリスクが高まるのではないかとといった安全性の価値観の深化や、人気度を重視する快楽性・愉悦性の価値観についても判断の根拠として挙げるようになるといった検討する価値観の拡張が見られた。また、他者の発言を手がかりとし、自身の価値判断を根拠づける過程も見られた。これは、他者の発言や資料を参照しながら自身の価値判断を再構成していくという点で、対話を通じた相互作用として機能していると考えられる。こうしたプロセスは、自己の意見を形成・修正していく上で重要な意味をもつと考える。さらに、他者のデータに基づいた根拠によって納得する児童の姿も見られた。こうした過程を通して、自他が納得できる根拠を追究する中で、図や式、言葉といった数学的表現を用いて自身の考えを説明する姿が多く確認された。

B:価値観変容の様相、C:算数科に納得解導出過程を取り入れる意義については、全ての実践を総合して7割以上の児童に価値観の変容が見られ、それに伴って7割以上の児童に数学的モデルの変容が見られた。これらの変容は、単なる意見の変更ではなく、自己の立場を相対化し、新たな視点から価値を再構成する過程として捉えられる。これは、従来の「正解志向的な問題解決」や「手続き理解」に焦点を当てた算数科の授業に、「社会的価値観」や「納得解」といった概念を導入したことに起因すると考える。一方で、多様な価値観を扱うことによる合意形成の困難さが見られた。こうした授業を単発ではなく、年間を通して複数回位置付けることや、前提となる価値観を共有し検討する価値観を焦点化すること等、問題開発や指導の工夫が課題として示された。

以上より、納得解導出過程を取り入れた算数科授業は、算数科の学びが個人の思考にとどまらず、他者との相互作用を通じた社会的学びへと拡張された点に教育的意義があると考えられる。今後は、実践の蓄積を通して、指導・支援の在り方や納得解導出過程における算数の役割等を明らかにしていきたい。

参考文献

中央教育審議会(2021)。「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)。

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2025. 9. 3)

島田功(2017)。「算数・数学教育と多様な価値観—社会的オープンエンドな問題による取り組み—」東洋出版。

省察ツールを活用した校内研修における

教師の力量形成に関する研究

-児童の自己調整能力の向上を目指して-

常葉大学大学院学校教育研究科高度教職実践専攻 1年

川西 真夢(島田市立初倉小学校教諭)

1. 研究の背景と目的

PISA2022の結果において、日本の生徒は「数学的リテラシー」等の知識・技能面で世界トップレベルを維持する一方、「自律学習」に対する自信や実践指標がOECD平均と比較して著しく低いことが明らかとなった。

中央教育審議会(2021, 2022)は、これからの教師には「教え続ける専門家」から「学び続ける専門家」への転換が求められるとし、「新たな教師の学びの姿」の必要性を強く指摘している。Karlenら(2023)は、教師は「自己調整学習の促進者」でありながら、「自己調整学習者」としての役割も担う必要があるとしている。

そこで本研究では、教師のフィードバックを可視化する「省察ツール」を開発し、校内研修において継続的に活用することで、教師の指導観および指導行動がいかに変容するかを明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

(1) 省察ツールの開発

Hattie & Timperley(2007)のフィードバック理論およびBrooksら(2019)のマトリクスを基盤とし、Zimmerman(2002)の自己調整学習サイクルを統合した「フィードバック・マトリクス型省察ツール」(表1)を開発した。本ツールは、フィードバックのレベル(課題・プロセス・自己調整)と、学習段階に応じた3つの問い(フィードアップ / フィードバック / フィードフォワード)の9マスにそれぞれの内容に合致するよう、既存の自己調整方略に関する尺度を掛け合わせた36項目から構成される。5件法による質問紙形式とし、教師が自らの指導行動を客観的に捉えられるよう設計した。

(2) 実践の手続き

研究校において、「横の研修(学年)」と「縦の研修(異学年)」の研修サイクル(年3回)を活かした以下のプロセスで実践を行った。

①理論の共有(5月):自己調整学習に関する理論研修を実施し、目指す子供の姿を共有した。

②視点の導入(7月):夏季研修にて省察ツールを導入し、第1回調査を実施。結果をリーダーチャート化したものを示し、自身の指導傾向(タスクレベルへの偏り等)を認知させた。

表1 フィードバック・マトリクス型省察ツール

省察 レベル	Feeding Up: Where am I going? どこへ向かっているのか?(目標は何か?)	Feeding Back: How am I going? 今、どう進んでいるのか?(現状はどうか?)	Feeding Forward: What do I have to do next? 次はどうすべきか?
初心者 課題	①課題の目的と達成基準を具体的に共有する どんな課題か、何を達成すればよいかを理解する。 「なぜこの学習をするのか」「大ゴールは何か」など。 例:評価基準の提示、ルーブリックの確認。	②達成基準に照らして即時に把握させる 自分の課題の成果がどのくらいできているかを把握する。 例:正確・達成度、基準との照合。 例:答え合わせ、教師コメントによる振り返り。	③改善できる具体行動を決める これから学ぶ課題にどう対応するかの準備。 例:次に扱う課題の事前知識や学習目標の再提示。
上級者 プロセス	④有効な方法・方略を事前に調べようとする 学習を進めるうえで、どんな方法・戦略が必要かを把握する。 例:どんな学習順序・資料・学び方が効果的か。	⑤選んだ方法の妥当性と途中経過を確認 問題解決の過程や手続の良否を確認する。 例:なぜその方法で解いたのか、どこでつまづいたかの確認。	⑥より効果的な方法に切り替える/強化する計画 これからの学習で使うべき学習方略や解決方法を提示。 例:より効果的な方法を取り入れる計画。
専門家 自己調整	⑦目標や計画を自分で立てる 自分なりの目標設定、見直し、モチベーションの準備。 例:学習への不安や期待、集中力の自己管理意識か、どう調整したか。	⑧到達度と効果を確認し、戦略を見直す 自分の学び方全体を振り返り、戦略を再考する。 例:集中できなかった、時間の使い方はどうだったか、どう調整したか。	⑨自律的に次の学びへ行動と証拠を設定 今後、学びを自律的に進めるための見直し・学習方略の選定とその証拠を設定する。 例:目標の再設定、振り返り記録の作成、自己モニタリング強化。

Brooksら(2019)を元に筆者作成

③実践と省察（9月～10月）：第2サイクルとして、学年部での単元構想（横の研修）や異学年でのグループワーク（縦の研修）にツールを組み込み、校内研修を核とした継続的な省察を行った。

3. 研究の成果

表2 各項目の7月と10月における平均値

(1) 指導行動の量的変容

7月（事前）と10月（中間）の省察ツールの回答を比較分析した結果、全36項目中34項目で数値の向上が見られた。

サンプルサイズを理解した上で、対応のある t 検定を行うと（表2）、正誤の指摘等に関わる「課題レベル」は当初から高得点の物が多く、天井効果が見られた一方、学習方略やメタ認知に関わる「プロセスレベル」および「自己調整レベル」の項目において顕著な向上が確認された。これは、省察ツールによって自身の指導の偏りが可視化され、教師が意図的に学習プロセスへの支援を行うようになった結果であると推察される。従来の「正誤のチェック」から「学習プロセスの支援」へと、指導の質が深化したことが示唆された。

質問項目	平均値		t値	効果量(d)
	7月	10月		
1-7 児童が解決の見通しを持てるように、課題の手順やポイントを整理して示していますか。	3.10	3.70	2.85*	0.94
2-1 児童が課題で止まらざるに具体的な点に伝えていますか。	3.50	4.00	2.24*	1.00
2-3 児童が課題でうまくいかなかったとき、それを今後の学習材料として活用できるようにしていますか。	2.70	3.60	4.72***	0.85
2-4 児童に、課題について理解が不十分な点について伝えていますか。	3.15	3.90	4.27***	0.79
2-7 児童の思考過程の中で良かった点を具体的に上げてフィードバックしていますか。	2.85	3.85	3.68***	1.21
2-8 うまくいかなかった思考過程や学習方略について、児童すように促していますか。	2.75	3.45	3.04***	1.03
2-9 児童がどのように学習の進め方を工夫したか、振り返りするように促していますか。	3.00	3.45	2.44*	0.83
3-3 児童が自分の課題をどのようにしたら、解決できそうか考えるように促していますか。	3.00	3.50	3.25**	0.69
3-7 児童が次に取るべき学習方法を選択肢から自分で選び直せるように支援していますか。	2.70	3.30	2.70*	1.00
3-8 児童が「次はこんな方法を使ってみよう」と自ら考えられるように問いかけていますか。	2.55	3.10	2.24*	1.10
3-11 児童が次の目標に向けて有効な学習方略を自ら考えられるように促していますか。	2.30	2.85	2.24*	1.10

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

注:課題レベル(○-1~○-4)プロセスレベル(○-5~○-8)自己調整レベル(○-9~○-12)

(2) 省察ツールの効果

自由記述の分析からは、省察ツールが機能し始めた様子が見られた。

7月は、「フィードバックをやっていないことがよくわかった。」「振り返りを次の学習活動に活かす意識が足りていないことがわかった。」など、自身の指導の傾向を掴み、課題を明らかにしている。

10月は、「自分の授業を振り返るために、マトリクス表が役立った。」「思考のところが手立てが少なかったことがわかった。」など、少しずつ省察ツールとして機能し始めている可能性が示唆されている。

4. 今後の課題

本研究では教師の変容に焦点を当てたが、今後はその変容が実際に児童の自己調整能力（学力や態度）に与えた影響について、児童側の変容データとの相関を検証していく必要がある。研究の最終的な目的は、児童の自己調整能力の向上である。

【主要引用・参考文献】

- ・ Brooks, C., et al. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4),14-32.
- ・ Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- ・ Karlen, Y., et al. (2023). Teacher professional development on self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 125.
- ・ Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2).

教員の失敗観の構造に基づいた教員集団の特性

-A 県 T 市における「教員の失敗観に関する調査」の定量分析から

-

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
鈴木 康弘（豊橋市立福岡小学校教諭）

1. 問題の所在と目的

教員が心身ともに健康でいることは、子どもたちの成長のために欠かせない。しかし、文部科学省（2024）の調査では、精神疾患による病気休職者数は7,119人で、過去最多を記録したことが明らかになった。土井・橋口（2000）の研究からは、失敗を恐れる感覚と教員の精神的健康の間の関連性が示唆される。池田・三沢（2012）は「失敗に対する捉え方や価値観」のことを「失敗観」と定義して「失敗観尺度」を作成したが、失敗観の構造が普遍性を持つのか否かについては結論づけることはできないとしている。これらのことから、教員の失敗観尺度の開発を進めることは極めて重要であると言える。

そこで、本研究の位置づけを教員の失敗観尺度の開発を目指すための基礎研究とし、“教員の失敗観は、どのような構造か”、“失敗観の構造に基づく、教員集団にはどのような特性が見られるか”の2点を明らかにすることを目的とした。

2. 研究の方法

(1) 教員の失敗観に関する調査

“教員の失敗観に関する調査”を行い、その回答に対して定量分析を行う。本調査の質問項目は、属性に関する質問と、池田・三沢（2012）が開発した失敗観尺度（対象：大学生、5件法）を基に作成した質問24項目（4件法）“4：とても当てはまる”“3：まあ当てはまる”“2：あまり当てはまらない”“1：全く当てはまらない”を設定した。なお、調査にあたっては、所属学校長、該当市教育委員会、各小中学校長の協力を得るとともに、個人が特定されない等の十分な倫理的配慮を行った。

(2) 調査対象者

A 県 T 市の小中学校の教員約 370 人（有効回答 222 人、有効回答率 60.0%）

(3) 調査期間

令和 5（2023）年 12 月 14 日－令和 5（2023）年 12 月 22 日

3. 結果

(1) 教員の失敗観は、どのような構造か

因子分析の結果からは、教員の失敗観尺度の構造が【信念的回避欲求】因子、【ネガティブ感情価】因子、【防衛的回避欲求】因子、【学習可能性】因子、【発生可能性】因子の“5

因子構造”である可能性が示された。相関分析の結果からは、教員の失敗観 5 因子は大きく 2 つに分けられる構造である可能性が示された。その 2 つとは、“マイナス失敗観 3 因子”（【信念的回避欲求】，【ネガティブ感情価】，【防衛的回避欲求】），ならびに“プラス失敗観 2 因子”（【学習可能性】，【発生可能性】）である。

(2) 失敗観の構造に基づくと、教員集団にはどのような特性が見られるか

クラスター分析の結果から、教員集団は、失敗をプラスに捉える傾向が強い“プラス失敗観群”と、失敗をマイナスに捉える傾向が強い“マイナス失敗観群”との 2 群に分類されるという特性がある可能性が示された。

4. 考察

【信念的失敗回避欲求】が説明力の高い因子として析出されたことには、“教員は聖職者である”という社会通念、教員に対する強い社会的な要求、海保（2001）の「日本の失敗文化」との関連が想像される。このことから、教員の失敗観は“周りの環境”から影響を受けて形作られている可能性が示唆される。次に、教員のメンタルヘルス対策という視点からは、相談体制の整備や復職支援など個人へのアプローチを行うだけでなく、学校、および教員に対する社会の見方などが関わっているという視点に基づいた対策を講じる必要性が示唆される。さらに、教員がどのような失敗観を持つかは、その教員個人の問題ではないという認識のもと、“失敗をよしとし失敗克服経験を積み重ねられるような失敗文化”を学校や社会全体で創るべきであると考えられる。

失敗をプラスに捉える傾向が強い者もいれば、マイナスに捉える傾向が強い者もいるという結果は、“目の前の同僚や管理職は、自分とは反対の失敗の捉え方をしている可能性が高い”という気づきを教員に与えるだろう。このことは、職場内における一人一人の特性や性格に改めて目を向ける機会をもたらし、失敗が起きたときの声かけやサポート、授業研究等の方法を工夫すべきではないかという発想へとつながるだろう。また、教員のメンタルヘルス対策という視点から見れば、対象となる教員がどのような失敗観を持っているかによって、採るべき手だてが異なるのではないかという考えをもたらしうると考える。

5. 今後の課題

本研究の最も大きな課題は、失敗観尺度と属性のデータのみに基づいた結果しか得られていないという点である。そのため、教員の失敗観尺度の開発を目指すための基礎研究という位置づけに過ぎず、教員の失敗観尺度の構造ならびに類型化、そしてそれらが与える影響に関して述べた考察は、推論にとどまる。今後、教員の失敗観尺度の妥当性や信頼性に関する詳細な研究を進めることで、教員の失敗観尺度の開発に向けた次なる基礎研究となるだろう。

<主要参考文献>

池田浩，三沢良（2012）. 「失敗に対する価値観の構造－失敗観尺度の開発－」『教育心理学研究』60(4)，367-379.

海保博之（2001）. 『失敗を「まあ、いいか」にする心の訓練』小学館文庫.

土井一博，橋口英俊（2000）. 「中学校教師におけるイラショナル・ビリーフと精神的健康との関係」『健康心理学研究』13(1)，23-30.

文部科学省（2024）. 『令和 5 年度 公立学校教職員の人事行政状況調査結果（概要）』

https://www.mext.go.jp/content/20251218-mxt_syoto01-000039268_1.pdf, (参照 2025.12.25)

生徒がエージェンシーを高め、発揮する学校づくり —意見を表す機会の保障と協働による意思決定を目指して—

滋賀大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻
学校経営力開発コース 2年

大埜 剛（栗東市立栗東西中学校教諭）

1. はじめに

エージェンシーとは、OECDのラーニング・コンパスにおいて示されている能力概念の一つで、変化がより激しくなるとされる、いわゆるVUCAの時代において、必要な能力の一つとされている。また、生徒のエージェンシーは、「生徒が自身の生活や周囲の世界に対して良い影響を与える意志と能力を有しているという信念」、あるいは、「目標を設定し、変化を生じさせるために責任ある形で振り返り、行動する能力」と定義されており、共同エージェンシーは「親や教師、コミュニティ、生徒同士の相互作用的、相互に支援し合うような関係性であって、共通の目標に向かう生徒の成長を支えるもの」とされている。

つまり、エージェンシーを高めるためには、「子どもたちが学校という世界の中で、自身や周囲に良い影響を与えようという意志を持っているのだ。」という認識の下、その意志を最大限に尊重し、能力を発揮できるような環境づくりが不可欠である。生徒がより良い変化を起こそうという意志を持ち、その能力を発揮しようとしているにも関わらず、教師や環境がそれをストップしてしまうような状況は好ましくない。子どもの権利、とりわけ、「意見を表す権利」や「社会に参加する権利」を尊重し、対等な仲間として生徒を扱いながら、変化を起こすための話し合いや行動の機会を保障し、生徒同士、あるいは、教師と生徒で相互に支援し合うような関係性を築くことで、共通の目標に向かうことが大切である。

2. 研究の目的

本研究の目的は、生徒が自身にとって身近な社会である学級や学校の問題に目を向けて、未来の創り手となる基盤を築くために、よりよい教育活動を創造して実践することにある。国や地域レベルの課題に立ち向かう準備として、生徒にとってより身近な社会である学級や学校の中で、自ら課題を発見し、自身にできることは何かを考えながら目標を設定して、責任ある行動につなげようとする学習機会を提供・実践することは、エージェンシーの獲得や将来的な個人や社会のウェルビーイングにつながっていくだろう。

3. 実践の方法

生徒が主体的に意見を表明し、合意形成を目指して話し合える機会の保障と協働による

意思決定を目指し、①「子どもの権利」の学習、②「校則」の見直し、③「体育祭協働実行委員会」の実施、④「学級会」の実施に取り組んだ。子どもの権利を尊重し、子どもに関わることを大人が一方的に決めるのではなく、互いに対等な立場で合意形成を目指してやりとりする機会を持つことや、生徒主導で話し合いを進め、決まったことに対して、責任ある行動をもって、学校づくりに参画できるような態度の育成を目指したものである。

4. 実践の結果

❖「子どもの権利」と「学級会」に関するアンケート

No.	【設問】	2024.12	2025.7		2025.12	
		肯定	肯定	比較	肯定	比較
1	「子どもの権利条約」について知っている	44.2%	75.5%	↗ +31.3	70.1%	↘ -5.4
2	「こども基本法」について知っている	33.6%	63.4%	↗ +29.8	60.2%	↘ -3.2
3	学校では「子どもの権利」について学ぶ機会がある	63.3%	88.0%	↗ +24.7	92.7%	↗ +4.7
4	子どもには意見を表す権利があることを知っている	-	93.2%	-	96.2%	↗ +3.0
5	子どもには社会に参加する権利があることを知っている	-	-	-	88.3%	-
6	自分の意見を表明することは大切だと思う	-	94.1%	-	95.9%	-
7	学校には伝えたいときに意見を伝えられる場がある	73.3%	81.6%	↗ +8.3	80.1%	↘ -1.5
8	学校(先生)は自分の意見を聴いてくれる	79.7%	90.0%	↗ +10.3	86.8%	↘ -3.2
9	学校生活をよくするために、伝えたい意見がある	30.9%	45.0%	↗ +14.1	38.8%	↘ -6.2
10	学校生活で自分が意見を言えば状況は変わると思う	48.4%	47.5%	↘ -0.9	54.1%	↗ +6.6
11	学校生活で仲間と意見を言えば状況は変わると思う	-	-	-	84.0%	-
12	意見を言うだけでなく、行動するのが大事だと思う	-	93.9%	-	95.6%	↗ +1.7
13	意見を言った後、課題解決のための行動ができています	-	-	-	61.2%	-
14	学級で話し合い活動をするのは楽しい	-	71.1%	-	70.9%	↘ -0.2
15	学級のことを学級の仲間と話し合うのは大切だと思う	-	92.7%	-	88.8%	↘ -3.9
16	自分の学級には発言しやすい雰囲気がある	-	73.9%	-	63.6%	↘ -10.3
17	学級の仲間は自分の意見を聴いてくれる	-	85.5%	-	84.7%	↘ -0.8
18	学級の仲間が発言するときは真剣に聴いている	-	91.6%	-	89.3%	↘ -2.3
19	自分の学級では少数意見も大切にされている	-	73.6%	-	73.5%	↘ -0.1
20	なるべく多数決ではなく、話し合いで決めたい	-	79.8%	-	74.7%	↘ -5.1
21	話し合いでは合意形成(全員の納得)が大切だと思う	-	93.6%	-	90.8%	↘ -2.8
22	私は、合意形成に向かうための方法を知っている	-	79.5%	-	80.4%	↗ +0.9
23	私は、合意形成に向かうための方法を実行している	-	63.9%	-	63.8%	↘ -0.1
24	話し合いで決まったことは全員で守るべきだと思う	-	95.2%	-	96.6%	↗ +1.4
25	今後も学級会を続けていきたいと思う	-	-	-	81.7%	-
26	学校では生徒が中心となる活動場面がよくある	80.4%	88.2%	↗ +7.8	85.4%	↘ -2.8

生徒の「子どもの権利」に対する理解度が上昇し、学校(先生)は自分の意見を聴いてくれると思える生徒が上昇したことは喜ばしい結果である。また、自分が意見を言うことで状況は変わると思える生徒が過半数に達したことも成果と言えるだろう。しかしながら、話し合いの中で発言しやすい雰囲気があるか、あるいは、少数意見が大切にされているかという点においてはエージェンシーの発達を妨げる要因になりえるものであり、課題である。

今後は、だれもが意見を言いやすい環境をより醸成していくとともに、意見表明から課題解決のための行動に移せる生徒や、その行動を通して、より良い変化を起こせる生徒を増やしていくことに注力し、引き続き実践を進めていきたい。

【参考文献】

白井俊(2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』 ミネルヴァ書房

「社会認識を通じた市民的資質の育成」を 意識した中学社会科での単元構想と実践、その分析 — 実践的意思決定の育みを目指して —

京都教育大学 大学院連合 教職実践研究科 教職実践専攻
授業力高度化コース 修了
東 俊克(寝屋川市立第六中学校講師)

知識基盤型社会や society5.0 を始めとした変化の激しい未来社会が予期される現在、社会科の存在意義とは何だろうか。その問いがこの研究の出発点となった。本研究ではその解を「実践的意思決定の育み」と位置付け、『社会認識を通じた市民的資質の育成』を意識した中学社会科での単元構想と実践、その分析を行った。なお、ここでいう「社会認識」は事實的・価値的な知識・判断力を指し、「市民的資質」は合理的意思決定と心情や感情を合わせた実践的意思決定を指している(水山, 2020, p20, 図 1-1-2 におけるCの立場)。

東(2023)では、社会科の究極的な目的を「より良い個人・社会の構想(=幸せの追究)」と位置付け、『社会科単元の全体像』を考案している。本研究ではその全体像を基に、「問題解決」の方法原理を中核とする次のような単元を構想・実践した。用いた単元は、中学社会科(地理的分野)の「B世界の様々な地域 > (2)世界の諸地域 > ⑤南アメリカ」である。

■ 単元主題

- ・ 日本がこれからの南アメリカ州とどのように付き合うべきか考えよう
— 私たち日本は、ブラジルに対して環境保護を訴えるべき？経済発展を訴えるべき？

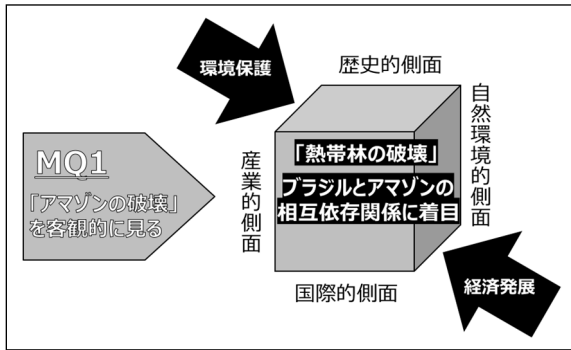
■ 第一段階(MQ 1によるクローズエンド)

- ・ 世界では環境保護が訴えられているのに、
なぜブラジルはアマゾン破壊を続けているのだろうか？

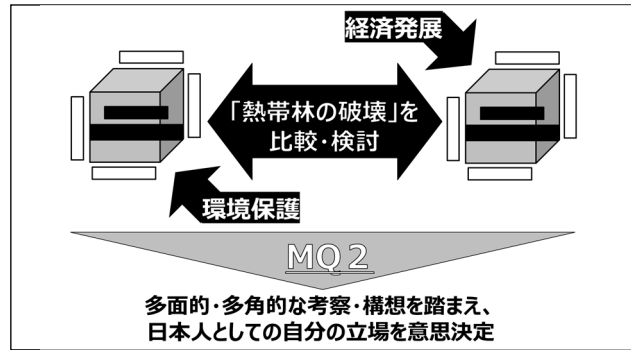
■ 第二段階(MQ 2によるオープンエンド)

- ・ 私たち日本は、ブラジルに対して環境保護を訴えるべき？
それとも経済発展を訴えるべき？

第一段階では、社会的事象である「熱帯林の破壊」をブラジルとアマゾンの相互関係に着目して、アマゾン破壊の原因を多面的(自然環境・歴史・産業・国際など)に考察する。第二段階では、日本としての熱帯林破壊への対応姿勢を多角的(環境保護・経済発展)に考察し、合理的・実践的意思決定を構想する。その際、「日本人」とした立場を重視し、来る日本人としての社会参画に向けて、日本人としての南アメリカ州との関わりを考えた。



単元の構造イメージ(MQ1によるクローズエンド)



単元の構造イメージ(MQ2によるオープンエンド)

次に、学習者の成果物ついてである。例えば、次のような記述が見られた(環境保護派)。

大豆を求めている国が多いからこそ、ブラジルは大豆を作らないと他国は困る。だが、先住民の焼畑農業は持続可能であり、ラトソルのようなあまり木の育たない場所で破壊を続けると、持続可能な農業や、木による二酸化炭素の吸収や酸素の排出ができない。そして、大豆をつくるのをやめることで困るのは大豆を欲しいと思っている国である。…(略) …EUのように他国からの支援での補助金などをすれば、経済も発展していくだろう。

単元のはじめには右表を提示し、単元末のMQ2に対する回答をA～Eで評価した。③様々な側面から社会的事象を捉え、多面的に考察していること、④複数の視点を比較しながら、多角的に構想していること、⑤日本人とした立場を意識し、自分事として問いと向き合っていることを重視し、組み込んでいる。

最後に、本研究の成果と課題をまとめる。まず成果として、「目的ある単元構想と実践」が挙げられる。単元を通して、多面的・多角的な考察や構想、自分事

としての国際社会の俯瞰を促すことができた。また、単元を構造的に捉えたことで、それらを系統的に各授業へ組み込むことができた。次に課題として、「二項対立への陥り」と『『経済』とした視点の欠如』が挙げられる。今後の展望としては、それら不足している知識や表現手段を補い、学習者がより良い「実践的意思決定」を育めるよう目指してゆきたい。

ルーブリック(評価のポイント)		
5ツクリアで《A》、4ツクリアで《B》、…1ツクリアで《E》		
①	自分の立場(「環境保護を訴えるべき・経済発展を訴えるべき」)を選択できている	[]
②	[理由]は、自分が調べた内容や授業の内容となっており、感情や思い込みではない	[]
③	色々な側面(自然環境・文化・歴史・社会・農業・工業・経済など)から、「環境保護を訴えるべき・経済発展を訴えるべき」かを考えている	[]
④	自分が選択した立場(「環境保護を訴えるべき・経済発展を訴えるべき」とは逆の意見も入れた上で、書いている	[]
⑤	「日本がより良くなるためには」ということを踏まえて考えている	[]

引用・参考文献

- ・東俊克(2023)「社会科が担うべき資質・能力上に見出せる『社会科単元の全体像』の考案と、それを踏まえた中学社会科の単元構想 一学習指導要領の改定に伴って明らかとなった「社会科の責務」を手がかりとして一」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科授業力高度化コース修了論文』令和5年度.
- ・水山光春(2020)「社会科で育てる人間像とは 一社会科の本質一」, 原田智仁(編)『社会科教育のルネサンス 一実践知を求めて一』教育情報出版.

不登校支援におけるコア支援の充実と機動的チーム支援体制の構築

—私立中高一貫校の不登校支援体制より—

立命館大学大学院教職研究科実践教育専攻 修了

上 菌 銀之助(学校法人ヴォーリズ学園 近江兄弟社高校教諭)

【問題の所在と研究目的】

近年、不登校児童生徒数が急増しており、重大な教育的課題の一つとして挙げられている。学校現場では、教員間の連携や多職種連携を重要視するチーム支援が求められている。そこで本研究では、中高一貫校の学校に研究協力を仰ぎ、不登校支援におけるチーム支援体制について焦点を当て、研究協力校（以下、A校）の特色を生かした、不登校支援の現状を調査・分析をすることでそこから見出されたことが他校でも広く活用できるようにすることを目的とした。

【研究方法】

研究方法として、①ケース会議の参与観察と②アンケート調査をもとにしたインタビュー調査を行った。①ケース会議の参与観察では、202X年5月から同年9月までを調査期間とし、A校における不登校の実態と支援の実際を把握し、チーム支援として重要となるケース会議のあり方を考察することを調査目的とした。出席者は、スーパーバイザー（以下、SV）、中学校教頭、高等学校教頭、養護教諭、当該ケースに関わる教員（基本的には担任と学年主任の2名）である。

また、②アンケート調査とインタビュー調査では、202X年4月から同年5月までを調査期間とし、A校の高校教頭（1名）、学年主任（1名）、担任（6名）、養護教諭（2名）、SC（1名）の計11名を調査対象として、アンケートで得られた回答をもとにインタビュー調査（半構造化インタビュー）を行った。

【研究結果】

まず、ケース会議の参与観察では、会議の出席者同士の関わりに際して特徴的なものが3点あった。まず1点目に、SVが会議の出席者全員でアセスメントをするように場をコーディネートしていたことである。SVの知見をもとに複数の目でアセスメントを行っていた。2点目に、中高で情報を共有している点である。A校では、ケース会議を中高合同で行っている。特に、中学校から内部進学してきている一貫生が対象生徒となった場合に、中学教頭から中学校での様子についての情報を提供することができ、アセスメントの重要な材料となる。3点目に、ケース会議において語られた各教員の支援方針に着目すると、どの教

員も生徒目線での支援を行なっていたという点が特徴として挙げられる。SV が長年にわたり教員に対してコンサルテーションを行なっており、徐々に SV の知識や不登校に対する考え方が校内に広がり蓄積されてきた結果であると推測される。

次に、アンケート調査をもとにしたインタビュー調査では、インタビュー調査により得られた回答に対して、定性的コーディングを行い、その後 KJ 法でカテゴリ化を行なった。はじめに 19 個のサブカテゴリが生成され、さらに

図 1 A 校における不登校支援のチーム支援構造

6 個のカテゴリに分類された。インタビューデータと KJ 法によって抽出したカテゴリをもとに A 校における不登校支援のチーム支援構造を図 1 として整理した。「個別支援」から「専門的チーム支援」の 4 段階で構成されている。A 校における不登校支援のチーム支援構造に着目すると、強みが 2 点ある。1 点目は、コア支援を中核としたチーム支援体制が構築されている点である。「コア支援」から「チーム支援」へと移行すると支援チームが拡大されるが、ここでの支援の中心はコア支援チームで変化はなく、キーパーソンが明確である。2 点目として、支援段階のスムーズな移行が挙げられる。特に「個別支援」から「コア支援」の移行は迅速で機動的に行われている。ただ一方で、「チーム支援」から「専門的チーム支援」への移行にハードルがある点が挙げられる。月に 1 回のケース会議を経る必要があるため時間がかかり、ケース会議の時間的制約から会議にかけられない事例が多く出てくる。

【研究成果と課題】

本研究は、A 校（私立中高一貫校）の特色を活かした不登校支援について明らかにすることを目的とし、A 校の強みと課題点を整理し、A 校や他校でよりよい不登校支援ができるよう検討を試みた。強みとしては、各教員の生徒目線の支援、中高一貫校の特色を活かした校種間連携、機動的な支援体制の構築、コア支援を中核とした支援体制、SV の存在の 5 つが明らかになった。課題としてはケース会議へのハードルがあることが示された。他校での不登校支援でも、4 段階の不登校支援のプロセスが構築されているかの参考資料として図 1 は活用でき、またコア支援を充実かつ中核とした支援体制の一つのモデルを確立することができた。一方で、具体的な支援事例をもとに、図 1 がどのように展開されていくのかを検討することができていないことが本研究における課題点として残っている。

【参考文献】

- ・家近早苗・石隈利紀（2003）「中学校にける援助サービスのコーディネーション委員会に関する研究－A 中学校の実践をとおして－」

技術科における反転授業実践と スウェーデン留学を通じた学修成果

大阪教育大学連合教職実践研究科高度教職開発専攻 修了
吉川 喜久（大阪教育大学附属平野中学校教諭）

1. 研究の背景と目的

近年、教育分野において ICT を活用した学習形態の多様化が進んでおり、家庭学習と授業を組み合わせた学習モデルのひとつとして「反転授業」が注目されている。反転授業は、授業前に学習内容を動画教材等で予習し、授業では演習や実習などの活動に重点を置くことで、学習時間を有効に活用する授業形態である。

中学校技術科においては、材料加工の学習において実習活動が重要である一方、授業時間の制約から十分な技能習得の時間を確保することが難しいという課題がある。また、加工技術の発展に伴い、手加工だけでなく機械加工を含めた発展的な学習を行う必要があるが、実習時間の不足がその妨げとなる場合も多い。

そこで本研究では、加工技能に関する基礎知識の習得を支援するオンデマンド教材を作成し、事前学習として活用する反転授業を実践することで、実習時間の確保と技能学習の充実を図ることを目的とした。

2. 授業実践の概要

本実践は、中学校第2学年技術科「A 材料と加工の技術」における小单元「切断」（全2時間）で実施した。授業では、両刃のこぎりの使い方および卓上帯のこ盤の安全な使用方法を学習内容として設定した。

反転授業の実施にあたり、事前学習用の教材として①学習内容の概要説明と学習目標の提示、②動画教材（音声付きスライドや作業動画）、③Google フォームによる確認テストを含むオンデマンド教材を作成した。

生徒は家庭で動画教材を視聴し、確認テストに取り組んだ上で授業に参加する。これにより、授業では操作方法の説明に時間を割くのではなく、実際の加工実習に多くの時間を充てることのできるようにした。

また、本実践の評価は、事前学習の状況と教室活動の両面から行った。具体的には、①教材予習率、②確認テスト得点、③作業映像分析、④加工精度の4つの観点から学習成果を検討した。

3. 実践の結果と考察

実践の結果、家庭での予習率は約 90%と高く、多くの生徒が事前に基本的な知識を理解した状態で授業に臨んでいることが確認された。これにより、授業では卓上帯のご盤の使い方を 1 時間で学習することが可能となり、実習活動の時間を十分に確保することができた。また、加工結果を分析したところ、加工精度に差が生じる主な要因として、材料の送り方や押さえ方などの作業動作が影響していることが明らかとなった。これにより、技能指導において重点的に指導すべきポイントを具体的に把握することができた。さらに、本実践から、反転授業を効果的に実施するためには、動画教材などの補助教材の充実や、対面授業における支援方法の工夫が重要であることが示唆された。

4. スウェーデン留学を通じた学び

大学院在学中にスウェーデンのリンネ大学 (Linnaeus University) へ留学し、現地のものでづくり教育を学ぶ機会を得た。留学期間中には公立中学校や高校、職業訓練校、フォルケホイスコーレなど 10 校以上を訪問し、技術教育の実践を調査した。

スウェーデンでは「Slöjd」と呼ばれるものづくり教育が行われており、製作の過程を重視した学習や、学習者が自身の学びを振り返って評価する活動が重視されていた。授業の様子を図 1～図 4 に示す。また、留学を通して、ジェンダー、社会福祉、若者の政治参加など多様な社会的視点に触れることで、学校教育の役割や価値についての理解を広げることができた。



図 1



図 2



図 3



図 4

5. 学修成果の還元

大学院での研究や留学で得られた知見は、授業実践だけでなく、学校内外での教育活動にも還元している。具体的には、附属学校園の共同研究発表会における授業公開や、日本産業技術教育学会での研究発表などを通して、教育実践の成果を発信している。

6. 今後の展望

今後は、日本とスウェーデンの技術教育の比較研究を進めるとともに、中学校技術科における AI リテラシーを育成する問題解決学習モデルの開発と評価に取り組む。これらの研究を通して、日本と海外の教育をつなぎながら、これからの社会を担う生徒の学びを支える技術教育の発展に貢献していきたい。

教職員の集団づくりをベースにした 学校経営への参画に関する研究 —教職員の意識改革を促す校内研修に着目して—

兵庫教育大学大学院学校教育学研究科学校経営コース 2年

室田 美佳（京都府城陽市立久世小学校校長）

1. 研究の背景と目的

公立の小中学校を取り巻く課題は、不登校児童生徒の増加、いじめ問題、保護者対応、教員の働き方改革等、枚挙にいとまがない。しかし公立学校に勤務する教員は、使命として、教育基本法第1条で定められる教育の目的を果たすことに専心する必要がある。過去に勤務した学校は、様々な課題を多く抱え、生活面、学力面、経済面等において非常に厳しい状況にあった。そんな中、環境的に不利な立場にある子ども達の基礎学力を下支えすることに成功している学校である「力のある学校」の概念(志水 2009)とその構成要素が整理された「スクールバスモデル」を知った。その1つ目に挙げられている「気持ちのそろった教職員集団」に着目し、教職員の意識改革を促す校内研修を通して、教職員の集団力を高める手法を開発することを研究の目的とした。

2. 研究の方法と内容

2.1. 研究の方法

先行研究の検討により、本研究ではまず教員の心理的安全性を高めた上で、教職員でビジョンを定め、共有を図ることが教職員の集団力の向上につながると捉えた。そのために、教職員の意識改革を意図したワークショップ型校内研修を2校(前任校・現任校)において開発試行し、その成果を検討した。並行して、教職員集団への量的・質的調査を行った。

2.2. 前任校におけるワークショップの実践

職員会議前の15分間に、教員が他府県への先進校視察や公開授業研究会、研修会に参加した内容等について、「ミニ報告会」を開催した(報告の方法は自由)。また、参加した教員に半構造化インタビューを実施し、成果と課題を整理した。

2.3. 現任校におけるワークショップの実践

- ①年度当初に、学校として目指すべき方向を教職員のボトムアップ型で定めるため、目指したいことを付箋に書き出し、結果を「スクールバスモデル」を参考に整理した。その中で、「気持ちのそろった教職員集団」の10個の内容について、当初面談で各教職員に特に力を入れたい内容を尋ね、意識的に1年間実践するよう促した。

②各教員の強みを活かした学校経営を目指すために、夏季校内研修会で「教員の得意技交流」を実施した。2学期以降の教育活動で、得意技を持って他人に貢献し、協働する教職員集団を目指した。

3. 成果と課題

3.1. ワークショップ

前任校のミニ報告会では、意欲ある若手教員の研修機会を提供し、研修内容の全体共有を図り、校内に外の風を取り込めた。半構造化インタビューにより、他府県への公開授業研究会への参加希望等、次年度の参加希望が多く挙げられたことは成果と捉えられた。

現任校の年度当初のワークショップでは、全教職員で学校の目指すべき方向を作り上げること、教員同士で思いが相互理解できること、テキストマイニングを使用して、今年度のキーワードを定めることを重視した。また当初面談で、教職員に「特に力を入れたいものは何か」を尋ねることにより、意思の共通理解を進めた。次に得意技交流は、教員の強みを知ることで相互に声かけが活発に行われることとなり、声をかけやすくなることが成果である。しかし、得意技交流では小グループでの交流時間が不十分であったため、ワークショップ中に、教員同士のコミュニケーションを促す上での課題が確認された。

3.2. 教職員集団の状態把握

教職員集団の状態や取組の成果を客観的に把握するため、2つのアンケート調査をした。まず現任校において、令和7年度スクールマネジメントプラン前期評価(5段階評価)を令和7年9月中旬に実施し、「お互いに思いやりの心を持ち、職員室における心理的安全性を確保」の平均値が3.56で、5番目に高い評価項目であった。次に、令和7年10月22日にエイミー・C・エドモンドソンの心理的安全性尺度アンケート(5件法による7つの質問)を実施し、平均値が3.04となり、心理的安全性は概ね保たれている状態であった。しかし、学年や分掌での取組の進行により、心理的安全性は変化を伴うことが予想される。

4. 総合考察

年度当初、学校経営ビジョンの共有の後、学校経営に全教職員が参画するワークショップ型の校内研修は、学校の目指す方向の共有や教職員の相互理解の促進に有効と捉えられる。また、教職員の強みを活かした学校経営にするためのワークショップ型校内研修、ミニ報告会等を適切な時期に設定すると、教職員の協働を促すきっかけや意識改革につながる。他方、アンケート調査により教職員集団の状態を把握できるが、年度当初と年度末等の比較検討がより望ましく、今後の課題と捉えた。

<主要参考文献>

志水宏吉(2009)『「力のある学校」の探究』 大阪大学出版会

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

**奈良教育大学教職大学院における
へき地・小規模校教育の実践研究とその考察
— へき地学校実習及び小規模校での課題探求実習を通して —**

奈良教育大学 大学院教育学研究科 教職開発専攻 1年

東 晃太郎

1. はじめに

本研究の目的は、奈良教育大学教職大学院におけるへき地・小規模校教育実践の成果と課題の整理を通して、今後のへき地・小規模校教育の可能性とその汎用性及び教職大学院におけるへき地・小規模校教育の指導体制の在り方を考察することである。

全国的な少子化の影響で、中山間地域のみならず、都市部での学校統廃合や小規模校化が加速している。このような動向を受けて、「教育の本質」をへき地・小規模校教育に学ぶ教育の在り方、教員養成の在り方を探究することが重要である。奈良教育大学教職大学院ではへき地・小規模校教育の理論に加えて、実践を伴う学びができたため、その内容について報告する。

2. 教職大学院での実習と授業実践

筆者は奈良教育大学教職大学院において、「へき地学校実習」と「課題探求実習」という2つの実習でへき地・小規模校教育実践を行った。

へき地学校実習では、奈良県の最南端に位置する十津川村において小学5・6年生を対象とした夏季休業中の学習会である「十津川サマースクール」を企画・運営する。児童が身近な地域の魅力を紹介する授業実践を通して、へき地の「人・もの・こと」との出会い、大学院生同士や関係者との協力・連携などがあった。へき地教育ならではの魅力と課題を発見し、今後の教職に活かせる視点を得られた。

課題探求実習では、各大学院生の研究や関心に応じた学校に配属され、へき地・小規模校教育を研究している筆者は小規模校である奈良県の桜井市立初瀬小学校で実習を行うことになった。初瀬小学校のすぐ南を流れる初瀬川は、奈良県と大阪府を流れる一級河川である大和川の上流部に位置する。授業実践では初瀬川の流域での位置づけを把握し、水環境や恵みを未来につなげるために自分たちができることを「初瀬川宣言」として表現し、ポスターにまとめた。そこでは、教科横断型(図1)・社会教育施設との連携(写真1)・小規模性を活かした教育などの工夫を通して児童の探究意識を促進することができた。

社会科(9時間)	総合的な学習の時間(12時間)
①水を使うとき	①②初瀬川の概要
②水はどこから?	
③浄水場と水道の役割	
④ダム	③④吉野川の概要・吉野川分水
⑤奈良県域水道の一体化	⑤⑥ゲストティーチャーからの学び
⑥水が使えないとき(海外事例)	⑦⑧ゲストティーチャーからの学びの整理・宣言
⑦水が使えないとき(国内事例)	
⑧私たちにできること	⑨⑩初瀬川宣言の推敲・清書
⑨単元末テスト	⑪⑫初瀬川宣言ポスターの完成



図1. 社会科と総合的な学習の時間の教科横断的な学び

写真1. 奈良県川上村「森と水の源流館」

からのゲストティーチャー

3. 実習を通じた成果と課題

実習を通して、小規模性を活かした個別最適な学びの提供、人や地域とのつながりを意識した教育実践、地域教材開発と授業者自身のフィールドワーク、学習者の地域理解・関心の向上などの成果を見出し、授業者・学習者ともに身近な地域にある資源の良さを再発見できるような実践を展開することができた。

一方で、体験的な学びの不十分性、小規模性ならではの課題、実習の限界などの課題が露呈したため、今後改善に努めたい。

4. 教職大学院におけるへき地・小規模校教育の可能性と汎用性

教職大学院生のほとんどは教員免許状を有していることから、学部段階よりも高次のへき地・小規模校教育の実践ができる。しかし、教職大学院でへき地・小規模校教育を学ぶ機会は少ないため、「教育の本質」をへき地・小規模校教育から学ぶ教員養成の在り方を探究して発展させたい。

また、よりよい教育を施すためには、学校とその他教育関係機関や地域との密接な関わりが求められる(図2)。へき地・小規模校教育では、これら各機関の関係が強く、その関係性を築きやすいという利点があるため、へき地・小規模校に学ぶ教育の在り方、ホールスクールアプローチの手がかりを探ることが

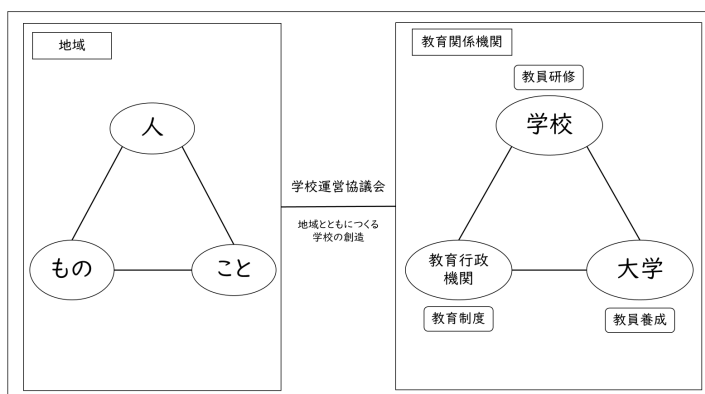


図2. 教育関係機関と地域のつながり

できる。少人数を活かした個別最適な学びや地域社会との密接な関係、豊かな地域資源を活用した体験的な学びを中・大規模校でも活用できるよう、図2に示したような教育関係機関同士や教育関係機関と地域とのつながりを見出せるシステム構築を提案したい。

Small Talk を中心とした方略的能力の育成

—他者意識をもってコミュニケーションを図る資質・能力の効果的な指導を目指して—

和歌山大学教職大学院教育学研究科スペシャリストコース2年
森川 英美（和歌山市立藤戸台小学校教諭）

1. 研究の背景と目的

小学校外国語科の目標は、外国語を用いた言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することである¹⁾。特に、語彙や知識の不足を補って会話を継続する方略的能力は、第二言語習得の土台として小学校段階では特に重視される。

本研究では、児童が他者意識をもってコミュニケーションを図ろうとする資質・能力をより効果的に育成するため、Small Talk を中心にコミュニケーション・ストラテジー(以下CS)を長期的かつ計画的に指導した。さらに、CS指導前後の発話を定量的・定性的に分析し、方略的能力の育成に適した効果的な指導法を考察することを目的とする。

2. コミュニケーション・ストラテジー (CS) について

CSとは、「不足している伝達能力を補うために、意識的かつ意図的に用いる方略の手段の総称」²⁾である。CSは(1)語彙が不足した際に用いる「産出方略」、(2)相手の発話を理解・確認する「理解方略」、(3)会話を円滑に持続させる「相互交流(会話)方略」の3つに分類される³⁾。本研究では、「とくとくとークスキル」というCS表現集を作成し、児童に指導を行った。特に会話継続に有効な理解方略(「あいづち」、「くり返し」)と相互交流方略(「一言感想」、「君はどう?」、「さらに質問」)をCS指導の中心に据えた。また、Small Talkを既習表現の定着とCSの活用を促す場として位置付け、児童が自然にCSを使う経験を積めるよう計画的に実施した。



図1 自作のCS表現集「とくとくとークスキル」

3. 指導内容

本研究は第5学年児童26名を対象に、2025年5月～10月の期間にSmall Talkを計13回実施し、CS指導を行った。「話題提示」では、教師同士の会話を動画で見せ、トークテーマとCS表現の確認をさせた。「中間指導」において、児童が表現できなかった内容を全体

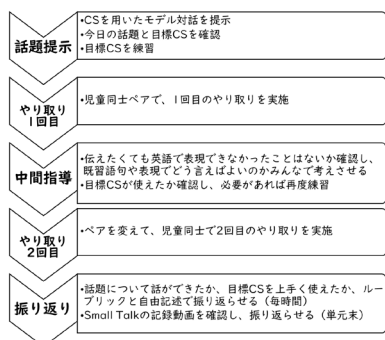


図2 Small Talkの手順

共有した上で言い換え表現を考えたり、目標としたCSが活用できたかを確認したりする等、足場かけを行った。

4. 結果と考察

CS指導前後（5月・10月）のSmall Talkの発話データを対応のあるt検定を用いて比較した。1ペアあたりの平均総発語数は約19.8語から約30.7語へ、平均ターン数は約5.8回から約9.5回へ増加した。これは、児童が互いに会話を継続させようとする意識が高まったことを示唆す

る。また、CS総使用数（全ペア合計）は1学期203回から2学期425回へ大幅に増え、特に相互交流方略の中でも「さらに質問」の割合が3.9%から13.6%へと顕著な増加を見せた。指導したCSが実際のコミュニケーションの場面で活用されていたことが分かる。

さらに、発話が少なかったB児の事例分析を行った。指導前は総発語数23語、ターン数4回であり、会話をリードしていたのは相手のA児で、B児は受け身であった。指導後には総発語数48語、ターン数12回と増加し、単調なあいづちだけでなく、感情のこもった反応や「さらに質問」が見られるようになった。意識調査でも、B児の会話への関わり方に関する意識の変容が見られ、「受け身の聞き手」から「会話を楽しむ参加者」へと変化したことが確認された。これは、Small Talkを通して「会話を継続する方法」を学び、成功体験を積み重ねた結果であると考えられる。

5. 成果と今後の課題

本研究により、児童の総発語数・ターン数・CS使用数が増加し、英語での会話継続への意識が高まったことが実証された。また、「中間指導」で得た語彙・表現が次のやり取りに活用され、B児のように児童が自信をもって会話を楽しむ姿が見られたことは大きな成果である。これは今後の英語学習への意欲や関心にも寄与すると考えられる。一方で、児童の興味・関心の多様さに応じたトークテーマの選定や、中間指導以外の場での個別フィードバックの難しさが課題として挙げられる。また、Small Talkの中間指導が想定よりも時間がかかり、単元指導の時間とのバランスを取るのが難しかった。中間指導では、児童の疑問の中でも汎用性の高い表現に絞った指導が求められる。

<引用・参考文献>

- 1) 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語活動・外国語編』、pp.67-68
- 2) 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則(2019)『英語教育用語辞典第3版』、大修館書店、p.51
- 3) 泉恵美子・加藤拓由・上原明子(2023)、「コミュニケーション能力とその指導」、『最新小学校外国語内容論入門』樋口忠彦・泉恵美子・加賀田哲也・衣笠知子(編)、研究社、pp.242-257
- 4) 川村一代(2020)「外国語(英語)科におけるSmall Talkの指導～小学校での実践と中学校への提言～」、『皇學館大學紀要58巻』、pp.110-135

高等学校における特別な配慮を要する生徒の 効果的な支援のあり方 —解決志向型校内支援委員会を活用した情報共有に注目して—

島根大学大学院教育研究科実践開発専攻 修了
石井 裕可（島根県立三刀屋高等学校教諭）
共同研究者 島根大学大学院教育研究科准教授 川俣 理恵

1 問題と目的

高等学校（以下高校と表記）における特別支援教育推進について、吉澤（2018）は小中学校と比べて遅れていると述べている。さらに中西（2017）は、中学校に比べて高校は校内委員会の開催が少ないことを指摘している。校内支援委員会の開催しづらさ、また小中学校とは異なる学校環境や教職員の意識等が、高校での特別支援教育推進の難しさを助長する要因であると考えられる。

実践校には定期的な支援委員会開催の規定がない。また教員が業務を行う部屋が複数あり、働き方改革の一環で職員朝礼が原則行われなくなったため、教職員が一堂に会するのは月1回の職員会議だけである。そこで、効率的かつ効果的な支援委員会や情報共有のあり方を検討する必要があると考えた。本研究では短時間で実施する校内支援委員会の実践と、チャット機能を活用した生徒情報共有を行う実践を行い、その効果を検証する。

2 方法

対象者：実践校の教員 13 名

実践時期：202X 年～202X+2 年

実践内容：①佐藤(2021)を援用した校内支援委員会を実施した。会議は、1)解決志向型、2)ホワイトボードを用いた構造的な記録、3)45分以内の会議、4)議事録に2)を利用、という4点を踏まえて行った。

②生徒の情報共有にチャット機能を活用した。担任・教頭・養護教諭・特別支援教育コーディネーターをコアメンバーとし、担任がその他のメンバーを決定した。活用の際のルールとして、1)大きな決定はしない、2)校内でのみ使用できるパソコンを使う、の2点を踏まえて行った。

効果検証：①②に参加した教員に半構造化面接を実施し、発言内容をKJ法で分析した。

3 結果と考察

3-①校内委員会に関わる結果と考察 校内委員会参加者11名の発言を24のサブカテゴリに分類し、それを6つのカテゴリに整理した（Table1）。その結果、会議の進行、解決志向型の会議及びホワイトボードの利点など、この会議手法の利点を挙げる発言が大半を占めた。またこれらのカテゴリへの発言は肯定的なものが多く、本実践に対する参加者の評

価の高さがうかがえた。しかし、ファシリテーターではファシリテーターの負担への懸念や、思いを吐き出す場も必要などの課題点を示す発言もあった。佐藤(2021)は、ホワイトボードを活用した解決志向型の会議におけるファシリテーターの必要性や参加者が思いを出すことに関わる対応方針にも言及しており、本研究の結果はこの指摘と共通するものであったと考える。

3-②チャットによる生徒情報共有 生徒情報共有のチャット参加者13名の発言を24のサブカテゴリに分類し、それを6つのカテゴリに整理した(Table2)。チャットの利点では生徒情報を共有することなどが多く語られたが、チャットでは投稿者の真意が伝わらない、議論には向かない、などのチャット欠点や課題も語られた。チャットの有効性には全員の一致がみられたものの、使用方法については教員の価値観の違いによる見解の相違があった。チャット上で自分は議論をしたくないと考える人が多い一方で、他者の活用法には寛容な人が多かった。活発なチャットの共通点として、複数の主要支援者が情報を提供することと、肯定的な反応があることが挙げられていた。西川ら(2022)は、情報共有は「誰もが使いやすく、過度な負担がなく、継続できることが大事である」と述べている。実践校では、元々グループチャットを職員朝礼代わりに使うなど活用度合いが高かったことから、チャットによる生徒情報共有への抵抗が比較的 low、それが肯定的な発言の多さにつながったと考える。一方で、チャット内での議論や批判的な意見があった場合に、議論がエスカレートしてしまうことなどを負担に感じるものがうかがわれた。

4 今後の課題

解決志向型校内支援委員会については主要支援者の思いや辛さを受け止める場の確保について検討することが課題である。主要支援者の中には情報共有に留まらず、支援法や対処法もチャット内で話し合いたいと思う者もいた。チャット内での議論や意見を言うことには、負担を感じる教員も少なくないことから、チャットを活用する際には教員間で活用のルールを共有するなどの工夫をしていくことが今後の課題である。

5 引用文献

- 中西 郁ら(2017) 高等学校における校内委員会の組織体制と支援機能についての検討:中学校調査との比較を通して 十文字学園女子大学紀要 48(1), 43-56.
 西川昭子ら(2022) 中学校通級指導教室における情報共有のあり方に関する研究:通級指導担当教員、保護者、在籍校との連携を中心に大阪教育大学障害児教育研究紀要 44, 91-104.
 佐藤節子(2021) ホワイトボードでできる解決志向のチーム会議 図書文化
 吉澤勝治(2018) 特別支援教育における高等学校教育の課題の研究:高等学校における通級による指導の実践的課題に焦点化して 日本高校教育学会年報 25, 18-27.

Table1 校内委員会に関わる発言 (N=11)

カテゴリ	サブカテゴリ	発言数
会議の進行	短時間会議	12
	会議の進め方	9
	会議の見直し	6
	時間を区切ることに向かない会議	5
	会議の雰囲気	4
36		
ファシリテーター	ファシリテーターの資質	8
	誰にでもできない	7
	自分にはできない	6
	ファシリテーターの負担	6
	司会と書記の分担をすべき	5
33		
解決志向型の会議	結論の必要性	7
	解決志向会議の進め方	7
	解決志向会議の認識	6
	解決志向会議で話すこと	6
	立場で会議に出る	2
28		
吐き出す場も必要	思いを聞いてもらえない会議	13
	機会は別に作るべき	8
21		
ホワイトボードの利点	可視化される	9
	論点がずれない	7
	手法の良さ	4
20		
議事録の代替	効率的な記録	7
	自分がメモしなくてよい	3
	情報の取捨選択	3
13		

Table2 チャットに関わる発言 (N=13)

カテゴリ	サブカテゴリ	発言数
チャットの利点	今起きていることを共有できる	23
	相互交流できる	12
	情報共有が広く早くできる	12
	気軽に情報発信できる	7
	空いた時間に見られる	5
	データの添付できる	1
	60	
チャットの課題	真意が伝わらない	11
	メンバーやグループの使い分け	11
	チャットのマナー	8
	タイムラグ	5
	議論が白熱する	4
39		
チャットの欠点	議論が進まない・向かない	21
	情報量が多すぎる	9
30		
教員の価値観	チャットへの違和感と慣れ	10
	教員間の温度差	8
	書くべきことが書かれない	4
24		
活発なチャット	チャット以外の方法が良い	2
	出すべき情報がある	9
	核となる人がいる	5
19		
チャットの使い方	発言への肯定的な反応	5
	チャットですてほしいこと	7
	チャットでしたい・してほしいこと	6
	建設的な議論の場として使う	2
17		
	チャットにつけほしい機能	2

中学校における「エージェンシー」育成に向けた キャリア教育の協働開発

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

河村 陽介 (玉野市立山田中学校教諭)

1. 研究の背景と目的

これからの学校教育には、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが求められている(文部科学省、2018)。本校のキャリア教育に関するアンケート調査では、生徒の計画性や実行力、自発性に関する課題が見られたが、この現状に着目すると「エージェンシー」という概念が浮かび上がってくる。「エージェンシー」は、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力」(OECD、2019)として定義されている。ラーニング・コンパスとキャリア教育との間には、共通点が多々見られ、「生徒エージェンシー」育成を図るためには、キャリア教育が有効な手段になり得ると考えた。そこで、本研究では「生徒エージェンシー」育成のために、生徒と教師による協働を中核としつつ、学校運営協議会や地元企業等と連携を図りながらキャリア教育を協働開発することを第一の目的とし、それらの実践が「生徒エージェンシー」育成のために有効であったかを検証することを第二の目的とした。

2. 研究方法

(1) 実践計画の概要

先行研究の知見を整理すると、まずは「教師エージェンシー」の向上を図る必要性が確認できた。そこで、【段階1】では「教師エージェンシー」の向上を図ることを目的に、【段階2】以降は<生徒と教師>の協働を中核としながら、地域との関係性を活かし、第一の目的に迫る実践計画(表1)を立てた。

表1 キャリア教育の実践計画

協働対象	段階	内容
		生徒エージェンシー尺度を用いた調査
教師と教師	1	・「ルーブリック」と「カリキュラム」の素案検討
生徒と生徒 生徒と教師 生徒と地域	2	・「ルーブリック」と「カリキュラム」の協働開発
学校と地域	3	・学校運営協議会での共有と協力依頼 ・キャリア教育の実践
生徒と生徒 生徒と地域 生徒と教師	4	・キャリア教育の実践発表と意見交換 ・「ルーブリック」を用いた自己評価
教師と教師	5	・校内での評価をもとに改善案の検討
		生徒エージェンシー尺度を用いた調査

(2) 検証方法

表1に示した実践の有効性を確認するために、生徒エージェンシー尺度を用いた。また、量的データの解釈を深めるために、質問紙調査と併せてインタビュー調査を行った。

3. 結果と考察

「ルーブリック」や「カリキュラム」の協働開発、さらに生徒の自己決定を中心としたキャリア教育実践に取り組んでいる。その結果、図1のように「生徒エージェンシー」に変容が見られ始めているが、2025年7月時点では低下が見られ、生徒からは「1学期は自分たちで決めることが少なかった」という声があった。そこ

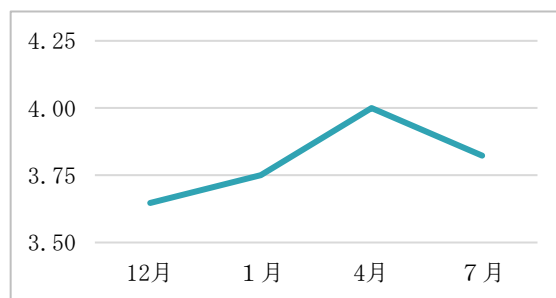


図1 「生徒エージェンシー」の変容

で校内研修では、教師は「フレーム」を提供すること、生徒が「自己決定」できる場面を設定することに関する共通理解を図った。その結果、生徒へのインタビュー調査からは表2のような回答が得られた。下線aのように、生徒は自己決定していくことの必要性や重要性を体感している様子が分かる。また、下線bからは、属する社会に対して責任を負うことの重要性にも気付いている様子がみられる。これらのことから、生徒が自己決定できる場面を設けていくことの必要性が見出される。さらに、生徒が“自分のため”に留まる自己決定ではなく、“他者のため”に何ができるかという目的意識をもった自己決定は単なる主体性に留まらない「エージェンシー」の獲得・発揮につながることを示唆される。

表2 インタビュー調査によって得られた回答（改善されたキャリア教育に対して）

これまで、先生たちに引っ張ってもらったり、お願いしたりすることが多かった。でも、今回は課題設定をどうするか、どのような人たちと活動すれば良いかなど、計画から自分たちで決めていった。a 自分たちで決めて進めていくことは楽しいし、決められたことをやるだけでは気付かなかったこともある。（中略）ただ、自分たちで決めてやっていかなければいけないということで、これまで以上に責任をもって取り組んでいかないといけないと感じているし、b 自分たちが好きなことをやっていけばそれで良いという訳ではないと思っている。b 地域のために、自分たちに何ができるかを考えることが大事だと思う。（後略）

4. 今後の検討課題

現在、【段階4】までの実践を終えた。【段階5】では【段階4】に至るまでの成果と課題を整理するとともに、来年度以降の取組について教師を巻き込みながら再考したい。また、質問紙調査等から本実践の有効性や効果的な段階等を検証していきたい。

主な参考文献

- 1) 扇原貴志・柄本健太郎・押尾恵吾（2020）「中学生における生徒エージェンシーの関連要因および中学生が重視するウェルビーイングの分野」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系第71集、pp.669-681
- 2) 白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房

社会科学習を通じた民主社会を支える個の育成に関する研究 —実践「広島を中心はどこだろう」を手掛かりとして—

広島大学教職大学院人間社会科学研究科教職開発専攻 1年

山崎 真未（広島市立千田小学校教諭）

1. 問題の所在

近年、学校現場では「学校スタンダード」を導入することによって、みんなと同じことができることが重要視される傾向にある。八木（2018）は、「学校スタンダード」が客体形成を謳っていないとしながらも「権威者が定めたスタンダードに支配された教室空間において、子どもには自らの願いを表明する余地が無い」とし、そのような空間において子どもは「自身の願いに根差した真の『主体性』ではなく、いわゆる『操られた主体性』を演じる」ことにつながると危惧している。

民主社会である学校教育の場は開かれていなければならない。そこに参加する人々が応答関係によって結ばれており、その場がよりよいものへと更新し続けられることが可能でなければならない。しかし、以上のような問題点を鑑みると、児童をある種の「正解」へと駆り立てていき、そこへ辿り着くことのできなかつた児童は「落ちこぼれ」と烙印を押され、集団から排除されていくような側面が見えてくる。そのような中では、創造的な応答関係は存在せず、民主社会であるはずの学びの場である学級が創られるはずもなく、民主社会を支える個の育成が果たされているとは言い難いのではないだろうか。

2. アクションリサーチ実地研究 I（以下 AR I）の概要・目的

国立大学附属 A 小学校において、4 年 2 組・6 年 2 組で授業観察と授業者である教員に対して、聞き取り調査を行った。加えて、両クラスにて授業実践も行った。

これらのことを通して、筆者の教師としての指導性の在り方について民主社会を支える個の育成という視点から省察することとともに、学校教育の場において、民主社会を支える個の育成がどのような営みの中でなされているのかを分析することを目的とした。

3. 4 年 2 組と 6 年 2 組における先行実践—開かれた構造—

両クラスの授業者は、社会科を専門教科としており、公立校と附属校での勤務経験があることなどから分析対象とした。

二つの先行実践では、児童の思考材料が制限されていないことなどが契機となり、教師

と児童の間に開かれた応答関係が結ばれたことにより、授業が開かれた構造になっていたと考えられる。

開かれた応答関係というのは、教師と児童が互いに要求を出し合い、それに応え合うという関係である。そして、そのような応答関係のもとでは、教師の用意する授業の枠組みが柔軟に変化することが明らかになった。

4. 4年2組と6年2組における授業実践—閉ざされた構造—

両実践とも、「広島を中心について多様な価値観や様々な視点があることから、現在の広島を中心について児童自身の考えを広げたり、深めたりすること」を目的として行った。

授業冒頭や展開部分では、児童が経験知や資料などから様々な価値観を出し合い、広島を中心について多くの意見が出された。しかし、終盤にかけては、価値観の広がりが見られず、尻すぼみとなってしまった。このことから、両実践ともに、閉ざされた構造になっていたと言える。

その要因としては、筆者があらかじめ用意した授業の枠組みに囚われていたことが挙げられる。授業では、児童からの要求がいくつか表出していたにも関わらず、それに筆者が応答し、授業の枠組みを柔軟に変化させることができなかった。結果として、閉ざされた応答関係になっていたと考えられる。このことにより、児童自身が様々な矛盾などをもっていたとしても、児童を小さな枠組みに納めてしまい、結果として、最終的には多様な個の表出や価値観の広がりが見られなかったと捉えることができる。

5. 成果と課題

成果として、操られた主体ではなく、真の主体である個を育成するためには、教師と児童が双方向的に応答する開かれた応答関係が結ばれることが重要でありそのような応答関係のもとに授業の構造も開かれた構造にしていくことが重要ということが明らかとなった。

課題として、教師がもっている正解へと児童を駆り立てることなく、開かれた構造になっている授業、そして、児童との応答関係の中でその都度、創り直されていく授業とは、どのような教師の営みをもって行うことが可能なのか、必要な要素が明らかになっていないため、今後、具体的に明らかにしていく。

6. 引用・主要参考文献

- ・深沢広明、吉田成章編著「いま求められる授業づくりの転換」溪水社、2016年。
- ・八木秀文「主体形成論に貫かれた教育のかたち—願いに根差した『見通し』を組織するということ—」深沢広明、吉田成章編著「学習集団づくりが描く『学びの地図』」溪水社、2018年、131-132頁。

多様なつながりを築く「星形カリキュラム」による地域連携教育の推進 —当事者意識でつながるシステムづくりを通して—

山口大学大学院教育学研究科教職実践高度化専攻 2年

吉武 優里（下関市立山の田小学校教諭）

1 研究の背景

近年、学校を取り巻く教育課題は複雑かつ多様化しており、学校単独で解決することが難しくなっている。山口県においても「やまぐち型地域連携教育」を基盤に、地域とともに子どもを育てる学校づくりが推進されているが、コロナ禍を経て学校間や地域とのつながりの希薄化が課題となっている。原籍校である山の田小学校を含む山の田中学校区は、2小1中に特別支援学校、幼稚園・保育園、大学が集まる文教地区である。令和5年度末には、「山の田地区4校共有ビジョン」を策定し、「関わり合いを大切にし、ともに夢を語れる人の育成」を中学校区共通の目標として掲げた。しかし、従来の学校・地域連携カリキュラムは作成から年数が経過しており、現状の課題やめざす人物像と十分に結び付いていない状況があった。そこで本研究では、地域や校種間の多様なつながりを生かしながら、子どもと大人が当事者意識をもって学びに参画する仕組みを構築することをめざした。

2 研究の目的と研究課題

本研究の目的は、中学校区を単位とした地域連携教育において、「組織・カリキュラム・教育活動」が循環するシステムを構築し、児童生徒の当事者意識を高める教育実践の在り方を明らかにすることである。課題解決のための手立てとして、①3つのシステム（組織・カリキュラム・教育活動）を構築し循環させること、②学習や連携の質向上を図るための参画デザインを授業実践に生かすこと、の2点を設定した。

3 研究の方法と枠組み

本研究は、2年間の実践を対象とする実践研究である。手立て①では、4校の校長会を中核としつつ、教頭や地域連携担当者による「地域連携教育推進委員会」を新設し、学校間のマネジメント体制を再構築した。また、教職員全員による分掌別の合同部会や、児童生徒・保護者・地域住民が参画する熟議を通して、組織間のつながりを可視化・強化した。手立て②では、児童生徒の参画場面を意図的に創出するための「授業づくりガイド（セレクトスタイル／共学スタイル）」を開発し、校種間連携や地域連携の授業に適用した。

4 実践の概要

まず取り組んだのは、組織の再編による実働体制の構築である。理念を具体的な教育活動へとつなぐために、より多くの教職員が関与する仕組みをつくる必要があった。そこで、前述の「地域連携教育推進委員会」、教職員全員による分掌別「6部会」を設置し学校区共通の課題を協議する場を設けた。分掌との連動により、地域連携教育が担当者に限定されず、校内組織全体の取組となった。また児童生徒・保護者・地域住民による熟議を継続的に実施した。令和7年度には児童生徒の発表から熟議を始める構成に転換し、前年度の取組の成果や課題を子どもの言葉で共有する場を設定した。子どもの視点を起点に対話し、改善策を考える関係が生まれ、学校区全体で学びを更新していく循環が形成されつつある。

こうした組織的基盤のもと、地域連携教育推進委員会が中心となり、「にじいろ星形カリキュラム」の策定を進めた。策定にあたり、校内研修や、児童生徒・保護者・地域住民へのアンケート等により、多様な当事者の思いを反映させるプロセスを重視した。完成したカリキュラムは、校種間連携や地域連携の位置付けを明確にし、生活科や総合的な学習の時間と関連付けて活用されている。

教育活動の具体として代表的な実践2つを挙げる。小学校6年生の総合的な学習の時間におけるキャリア教育「夢プロジェクト」では、地域の大人や保護者が「夢先生」として参画し、職業や生き方について語るとともに、児童との意見交流の時間を設けた。児童は自分の将来を主体的に考える姿を見せ、大人からも「子どもの質問を通して自分の仕事観を見直した」という声が聞かれるなど、子どもと大人が共に学ぶ関係性が生まれた。また、下関南総合支援学校との福祉授業では、支援学校の生徒や教職員が講師となり、体験的な活動を通して障害理解や共生社会について学ぶ機会を設けた。児童は、自分にできる配慮や行動を考え、日常生活に生かそうとする姿を示した。この実践は、双方にとって学び合いの場となり、同じ中学校区で学ぶ仲間としての意識を育む契機となった。

5 成果と課題

本研究を通し、地域連携教育を推進する上で、組織・カリキュラム・教育活動を個別に整えるのではなく、相互に関連付けながら循環させていくことの有効性が明らかになった。学校間や地域とのつながりを支える組織的基盤を整え、カリキュラムを可視化し、教育活動へ具現化することで、理念と実践の往還が中学校区全体で生まれ始めたと考えられる。また、学びに参画する主体を子どもに限定せず、大人も含めた当事者として位置付けたことで、学習や連携の質が高まり、地域連携教育が「協力」から「共創」へと転換する可能性が示唆された点も成果である。一方で、地域連携教育を通して育成される資質・能力と、学校教育目標や各教科等との体系的な整理が課題として残る。実践の成果を継続的に検証するための評価指標を明確にしていくことも必要である。今後は、当事者意識を基盤とした地域連携教育を推進しながら持続可能な学びの循環を構築していくことが求められる。

高等学校家庭科における「生活設計」の指導に関する実践的研究 －生涯を見通したライフプランの学習－

鳴門教育大学大学院学校教育研究科高度学校教育実践専攻 修了
尾田 育代（徳島県立鳴門渦潮高等学校教諭）

1. 研究の背景と目的

平均寿命の延伸により、「人生100年時代」という概念が当たり前になると考えられている。このような社会において、従来の人生モデルが通用しなくなっており、柔軟で多様な生活設計が求められている。これからの社会を生きる子どもたちの実態から、将来に対する意識の低さが課題となっており、学校教育においてもキャリア教育の充実が図られ、家庭科では「生活設計」について扱う。学習指導要領によると、高等学校家庭科の「生活設計」は、生涯を見通す時間軸と地域社会・人との関わりや家庭・社会双方の生活など広い視点からの空間軸を取り入れて学習を進めることが求められている。先行研究では、将来像をイメージするための情報不足や性別役割分業意識の内面化が課題として指摘され、生活上のリスクを自分事として捉え、対応を考える必要性も提起されている。これらを踏まえ、高等学校家庭科での「生活設計」における総合的な学びに向けての授業を開発することを目的とした研究を行う。

2. 研究の方法

(1) 高等学校家庭科における「生活設計」に関する学習内容を学習指導要領と教科書から整理し、考察する。

(2) 高校生を対象とした調査を行って分析し、高校生の将来に対するイメージや生き方に関する意識の実態を把握する。

(3) 調査結果から明らかとなった現状を踏まえ、高等学校家庭科における「生活設計」に関する授業を考案、実践し、その効果を検証する。

3. 「生活設計」に関する指導内容

現行の学習指導要領によると、「生活設計」の学習は、家庭科の導入として他の内容と関連付けて扱ったり、全体のまとめとして扱ったりするなど、総合的な学習が求められている。教科書から学習内容を分析した結果、「生活設計」について、導入部分では生涯発達の視点で「ライフステージの特徴と課題」について理解させ、様々な生き方を「ライフイベント」と関連付けて指導する。また、まとめとしては他の内容で学習してきた「生活資源」と「リスク対応や回避」の関係について取り扱い、キャリアや多様な生き方など「職業選択」や「ワーク・ライフ・バランス」と関連づけて扱うなどの指導が考えられた。

4. 「生活設計」に関する調査

高校生の実態として、将来について具体的に考えることは大切であると生活設計に関心をもっている。しかし、高校卒業時の進路を将来として捉えており、長期的な生活設計については考えることができていないことが明らかとなった。また、遠い将来についてどの

ようなライフイベントがあるのかを想像できず、リスクそのものを自分事として捉えられていない実態が見えてきた。実態調査より授業開発の方向性として、次の点を取り入れることにした。まず、「生活設計」の学習において、長期的な視点で生活設計を考えさせることができるよう、ロールモデルを活用することである。さまざま生き方や生涯を通して考えられるライフイベントの情報を得ることができるよう指導の工夫をする。そして、リスクについては、人生において思い通りにならないことが起こりうることに気づかせ、リスクそのものを自分事として捉えさせるとともに、リスク回避・対応についても柔軟に考えることができるようにすることである。

5. 授業考案と実践

調査結果をもとに高校生を対象として、「生活設計」の導入部分における2時間構成の授業開発を行った。1時間目は、将来について関心をもち具体的に将来を思い描くことをねらいとし、「生活設計」を通して将来を考える授業を行った。実態調査を踏まえ、高校生がよく知っているロールモデルを教材として紹介し、将来像を目標だけではなく、職業・生活キャリアの視点から項目別に考えることができる生活設計表を通して、具体的に生活設計を考える学習を行った。2時間目は、生涯のライフイベントやリスクから生活資源について知ることにより、生活設計を具現化しようとする態度を育てることをねらいとし、グループ学習を行った。

授業前後のアンケート結果より、将来への展望を持って、よりよい生活を創造する姿勢が見られた。また、生活設計を具現化するために、生活の営みに関わる事柄や課題について、今後も学ぼうとする意欲が感じられた。生徒は、導入部分での「生活設計」の学習により、人の一生を時間軸で捉えるとともに、将来の生活の営みに必要な事柄や社会や地域との関わりなど空間軸の広がり的重要性にも気づくことができた。しかし、自身の生活との具体的なつながりや活用の方法についてまでは考えることができていなかった。導入としての「生活設計」の学習を動機付けとし、今後、家庭科の学習内容である生活の営みを自身の問題として捉えさせ「生活設計」の総合的な学習へ繋げる必要性が明らかとなった。

6. おわりに

本研究の授業実践は「生活設計」の導入に関するものであり、今後は家庭科全体を通じた指導の在り方が求められる。大学院修了後は、勤務校で生徒が将来を主体的に見通す力を育むことを目指し、各単元と生活設計を結び付けた指導や、実践的な振り返りを通じて具体的な生活設計を描けるよう工夫している。また、進路指導においても大学院で学んだライフ・キャリア教育を意識した支援を行っている。大学院での研究活動や多様な学生との協働を通して視野が広がり、人間的な成長にもつながったと感じる。こうした学びは生徒への指導にも活かされており、生涯発達の重要性を教師自身が学び続ける姿勢をもって伝えるよう努めている。今後も教職大学院での学びを生かし、常に学び続ける姿勢を忘れず、研鑽に励んでいきたい。

【主な参考文献】

- 横田友梨香, 重川純子. 『高校生のライフプランに影響を及ぼす要因 —仕事・結婚・家事・育児を中心に—』 埼玉大学紀要. 2023, Vol. 72, 203-217.
- 奥谷めぐみ, 鈴木真由子, 加賀恵子, 大本久美子. 『家庭科教材の提案に向けた中学生の生活設計リテラシーの実態把握』 福岡教育大学紀要. 2021, Vol. 70, 83-93.

異学年交流活動におけるリーダーシップと内発的動機付け —6年生児童から下学年児童への影響—

香川大学教職大学院 授業力開発コース 修了

佐藤 南（三豊市立麻小学校教諭）

1. 本研究の目的

実践では、異学年との交流により小学校6年生の心理的成長が見られるだろうという仮説のもと、2年間にわたって異学年交流活動を行った。昨年度は特に6年生のリーダーシップと自己有用感の変化を明らかにした。実施中に見られた下学年の行動の変化に着目し、今年度は下学年児童のリーダーシップと内発的動機付けの変化を検証することにする。

2. 研究の方法

研究協力校のA市立B小学校は、全児童数98人で1学年単学級の小規模校である。協力校では年間を通して異学年での様々な活動を行っている。そのなかの一つに、「あそびンピック」がある。それは、6年生が遊びを提案し、休み時間に全校生の遊びの時間を設定して企画運営を行う行事である。本実践はこのあそびンピックに焦点をあて、特に1～5学年64名を対象とした。5月8日に計画を立ち上げ、11月28日の振り返りにわたって全部で4回のあそびンピックを実施した。あそびンピック実施後に全校生に質問紙調査を行い、変化の様子を調べた。また、動画撮影による実施中の下級生の行動の観察、それ以外の休み時間の行動を観察し、変化の様子を調べた。

3. 結果と考察

<リーダーシップの変化>

(1) 質問紙に見る全体の変化

4・5年生に行った質問調査の結果を表1に示す。項目1から4はモデリングをしているかについて、項目5から8は自身のリーダーシップに自信をもっているかどうかを測る項目である。ここから、6年生の行動をモデリングすることにより、下学年と関わろうとする意欲は常に高いことが分かる。紙面の都合上、今回はモデリングの箇所のみを示す。

(2) あそびンピック実施日を含む休み時間の様子の変化

あそびンピックの記録動画から、4・5年生児童が後ろから下級生を整列させたり、泣く児童に寄り添ったりする姿が見られた。1回目には2回確認できたが、2回目には16回に増え、3回目には6年生に聞き取りして確認した行動も含め24回確認できた。それ以外の休み時間には、9月中旬に4年生児童が6年生に教わった遊びを1年生児童に教える場面

があった。1 期に 6 年生と 1 年生が行う鬼ごっこに次第に 5 年生も加わっていった。10 月初旬には、5 年生が中心になり下級生を誘って鬼ごっこを行うようになった。ここから、4・5 年生が積極的に下級生と関わろうとしている様子が増えていることが分かる。

<内発的動機付けの変化>

(1) 質問紙に見る全体の変化

質問紙の結果を表 2 に示す。項目は岡田（2019）を参考にして作成した。ほぼ全員の児童があそびンピックや異学年での遊びに対して常に楽しさを感じているといえる。

(2) 休み時間の様子から見る下学年の内発的動機付けの変化

1 回目実施後の休み時間、「ぐーちょきサンバ」を自ら始める様子が 1 年生の教室から見られた。その様子を発見した 6 年生児童は、後日全校生に呼びかけてぐーちょきサンバを実施したところ他の学年の児童も集まった。他にも、6 年生の呼びかけであそびンピックで実施した遊びを再度行う度に、様々な学年の下級生が集まり遊びを楽しんだ。

表 1 4・5 年生のリーダーシップを測定する項目

	1 回目		2 回目		3 回目		4 回目	
	肯定率	平均値	肯定率	平均値	肯定率	平均値	肯定率	平均値
1. 下の学年に対する声のかけ方やかわり方について、6 年生の中に 見習いたい人がいた	92.9	3.6	96.4	3.8	93.1	3.7	93.1	3.8
2. 6 年生の説明の仕方はわかりやすく参考になる	100.0	3.9	100.0	3.9	100.0	4.0	100.0	4.0
3. あそびンピックの進め方について、6 年生から学べることがある	96.4	3.8	100.0	3.8	100.0	3.8	100.0	3.9
4. 6 年生の行動をマネしてみたいと思う	100.0	3.7	100.0	3.8	100.0	3.8	100.0	3.9

表 2 1 から 5 年生の内発的動機付けを測定する項目

	1 回目		2 回目		3 回目		4 回目	
	肯定率	平均値	肯定率	平均値	肯定率	平均値	肯定率	平均値
9. あそびンピックであそびをしている時は、楽しかった	98.7	3.9	98.7	3.9	100.0	3.9	98.7	3.9
10. あそびンピックのあそびの内容がおもしろかった	100.0	3.9	97.4	3.9	100.0	3.9	98.7	3.9
11. あそんでいると、すぐに時間がたってしまった	78.7	3.3	90.9	3.7	85.9	3.5	89.2	3.7
12. やったあそびを、もっとやってみたくと思った	98.7	3.9	97.4	3.9	98.7	3.9	98.6	3.9

※肯定率は「そうだ」と「どちらかと言えばそうだ」の割合。平均値は各選択肢に 1~4 点を割り当てた値。

4. 総合考察

今年度の実践により明らかになった異学年交流活動がより活発になるためのポイントを示す。1 つ目は、「遊びたい」願いを相手に向けて伝達することである。次に、その願いを実現するための環境整備である。そして、1 人 1 人が異学年で関わる時の「自身の良さ」を自覚することである。

5. 引用文献

岡田 涼（2019）. 授業場面における交流活動が内発的動機づけに及ぼす影響 香川大学教育実践総合研究, 39, 35-43.

学校再編後の子どもの主観的幸福感を導くためのアクション

愛媛大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 修了

矢野 晴基（八幡浜市立八幡浜中学校教諭）

1 研究の背景・目的

少子化により、全国各地で学校の再編が進められている。本市においても、公立学校の生徒数が減少傾向であり、市立小・中学校の統廃合の実現に向け、学校再編整備実施計画に沿って事業が進んでいる。今年度から市内3つの中学校が統合し、新たな中学校が誕生した。新しい学校が設置される際は、メリットがある一方、当然のことながら不安がつきものである。また、子どもの生活習慣や交友関係の変化などが起こりやすいとされる。そこで、本研究では、学校再編後の生徒の主観的幸福感の変化と生徒会活動に着目し、充実した学校生活を送るために必要な非認知的スキルを身に付けるための効果的な活動を、実践後の生徒の変容を検証した上で模索することを目的とした。

2 研究の方法・内容

生徒の統合前の期待感や統合後の満足度、また、一日の主観的幸福感からどのような傾向が見られるかについて、2つのアンケート調査を実施した。アンケート調査の対象は学校統合後の生徒である。統合前の期待感や統合後の満足度アンケートは2025年7月にGoogleフォームを活用して行った。また、統合後の学校生活についての自由記述欄を設けている。一日の主観的幸福感のアンケートは2025年7月と11月にGoogleフォームを活用して行った。さらに、生徒の学校生活のよりどころとなる生徒会宣言の作成や生活のきまり検討委員会の設置による活動の実践を行った。実践後の生徒の感想から、非認知的スキルの獲得に向かっているかを考察した。

3 研究の結果・考察

本研究で実施したアンケート調査の結果、学校再編後の生徒の学校生活への満足度は、総じて高い傾向が見られ、生徒の適応は順調に進んでいると考えられる。全学年での満足度の高さは、どの学年においても高く、統合前の期待感を大きく上回る結果となった。自由記述では、「友達が増えた」、「毎日が楽しい」、「行事が盛り上がる」といった肯定的な意見が多く見られた。一方で、元B中校区の2年生の満足度は、他校区の同学年と比べてやや低めであり、特定の校区における懸念点が明らかとなった。その内容として、「人数が多くて疲れる」、「騒がしい」といった意見が見られ、これは学校の規模拡大による精神的な疲労感や対人関係構築のストレスがあることを示唆している。人数の増加や急激な環境の

変化に対する心理的な適応の難しさが背景にあると推測できる。生徒の一日の主観的幸福感のアンケート調査でも、再編に伴う特定の課題が示された。まずは、生徒の統合前の期待感や統合後の満足度の調査結果と同様に、元B中出身者の主観的幸福感（特に、授業など多くの生徒で活動する場面）が低下していることが分かった。その要因として、元B中学校は生徒数が比較的少ない中学校であったため、再編により1クラスの人数が大幅に増加したことが、精神的な圧迫につながっていると考えられる。元B中出身者の主観的幸福感の低下は、生徒数の増加が要因で引き起こされた、他者とのかかわりの困難さ、すなわち、自己有用感の向上の必要性を示唆している。露口(2017)は、「地域住民と学校内外でかかわる経験が、教師とは異なる大人に認められ、褒められる経験を子どもに蓄積させ、これが自尊感情・自己肯定感・自己有用感を高め、結果として主観的幸福感を高める可能性がある。」と言及しており、教職員以外の大人とかかわる場を設定する必要性を感じた。

子どもの主観的幸福感を導くためのアクションとして、非認知的スキルを身に付けるための効果的な活動を模索した。学校統合を機に作成した生徒会宣言に基づいて、生活のきまり検討委員会を設置した。生活のきまりの制定や改正について、生徒の声を反映させる場を設け、自分ごととして捉えるようにするためである。また、対話を通して合意形成を図るという経験を積むためでもある。対話の対象は、生徒同士や教職員だけではない。生徒は学校運営協議会に参加し、保護者や公民館長、行政職員、スポーツ協会等のあらゆる立場の方と対話を行った。生徒は、対話の機会を新鮮に感じ、積極的に話すことができたという感想を述べていることから、積極的な自己表現や自己有用感を高める経験につながったと考えられる。また、櫻井(2024)が示す11の非認知能力の分類に基づき、活動後の生徒の感想から獲得したと思われる非認知的スキルは、「意欲」、「レジリエンス」、「他者信頼」、「共感性」、「コミュニケーション」、「協働性」だと推測できる。生徒は、居心地の良い学校づくりのために活動する中で、思い通りにならないことへのストレスを抱えながらも、非認知的スキルの獲得に向かっている可能性が高く、以上の活動を通して非認知的スキルを獲得したと示唆される。

4 今後の展望

本研究の考察から、生徒が主体的に意見を述べ、他者とのかかわりから自己有用感を獲得すれば、非認知的スキルを獲得したり、向上させたりできるであろう。そのために、部活動や学校行事、地域行事等、活動後の効果の検証が必要である。

【参考文献】

- 櫻井茂男(2024). ウェルビーイングをデザインする小中学生の非認知能力 図書文化社
- 露口健司(2017). 学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感 「つながり」は子どもと保護者を幸せにできるのか? 愛媛大学教育学部紀要, 64, 179.
- 露口健司(2023). 地域社会のウェルビーイングを高める社会教育の可能性 地域の社会教育リーダーの役割 社会教育 日本青年館, 78, 12-16.

動的幾何学習場 DGEs による探究活動の研究

-GeoGebra を活用した教材開発とドラッグの役割について-

高知大学教職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

藤井 圭介 (いの町立伊野南中学校教諭)

1. はじめに

幾何学習の面白さとは、図形から性質を発見したり、発見した性質を他の図形に発展させて検証したりすることにあると考える。平面図形は中学生がこのような体験できる領域の一つであると考えられるが、今日の数学授業において図形的性質を発見するような喜びを効果的に味わわせているとは言い難い。よって本研究は、中学校の幾何の授業において、図形的性質を発見しさらにその性質を発展・深化させるべく探究するような幾何の面白さを中学生が体験することを、PC 画面上の図形を変化させる活動を通して実現することを追究するものである。

2. 理論的枠組みについて

① 数学的教具論としての PC・タブレットの意義

平林(1973)は、数学的教具の本質的特性から3種類にまとめており、この分類をPC・タブレットの活用に解釈する表1のようになる。

表 1

1種	つめこみ器	計算練習やドリル学習を、ICTを活用して行う使い方、近年はAIドリルで高度に実現しようとしている
2種	説明器	数学的性質や立体の展開、切断をシミュレーションして示す使い方(生徒による自発的な変数に入力や操作は不可能)
3種	思考器具	シミュレーションを提示する使い方だが、生徒が自発的に変数の代入や操作が可能、生徒が主体的に自由に操作できる

PC・タブレットは、まさにこのような優れた第3種の教具として活用でき、図形を連続的に動かすことによって多様な思考が触発され、その解決に迫れる様々なツールがあり、ツールがまた思考器具としての役割を果たし、性質の発見やさらなる探究に繋がると考える。そのことによって、中学生が幾何学の面白さを体験することを期待できる。

② 動的幾何学習場 DGEs とツールの役割

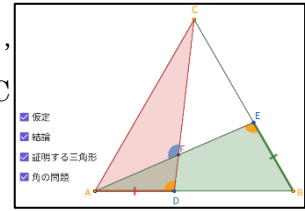
Sinclair & Robutti(2013)は、Dynamic Geometry Environments(略:DGEs, PC画面上に図形を作画しその図形操作を通して幾何学習する場を作ること)において証明活動を行うことの意義を考察し、証明プロセスにおける幾何ソフトのツールの役割、特にドラッグとメジャーの役割の認識論的・認知的影響を考察している。

本研究では、ここで得られた認知的影響に対応するドラッグとメジャーを幾何の探究活動にどのように反映させるかを考慮して教材開発と授業デザインを行った。

3. 開発した教材と授業デザインについて

① 2つの合同な三角形の対応する2辺のなす角の大きさを探究する活動

図1のように、AB, BC上にAD=BEとなるように点D, Eを取り、点DがAB上を自由に動かすことができる教材を作成した。 $\angle ADC = \angle BEA$ を証明して $\angle AFC = 120^\circ$ (一定)となることを探究し、 $\angle AFC = 120^\circ$ (一定)の性質を他の正多角形に発展させて検証する



授業デザインである。実践での生徒の図形操作からは、境界線上のドラッグなど認知的影響に対応する操作が多く見られ、生徒に2辺のなす角が正多角形の外角に等しいと発見させることができた。また、点Dを動かしても証明は変化しない全称性を意識させることができた。

② 1点を共有する正三角形の対応する点を結んだ線分の長さを探究する活動

図2のように、点Aを共有する2つの正三角形を回転させることができる教材を作成した。点B, Cをドラッグして回転させ、 $BE = CD$ の証明が変わる境目を探究する授業デザインである。実践では認知的影響に対応するドラッグ操作が見られ、DGEsによって不変性・共変性や境界が図的に認知され、証明に繋がった。

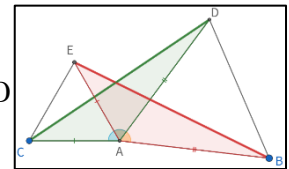


図2 回転する正三角形

③ 1点を共有する正多角形の対応する点を結んだ線分のなす角を探究する活動

図2の教材を正方形に発展させ、さらに自由に動かすことができる教材(図3)を作成した。②と同様に $BE = DG$ を証明した後、点B, Eを動かして $\angle DHE = 90^\circ$ (一定)となる性質を発見させ、他の正多角形に発展させて検証する授業デザインである。

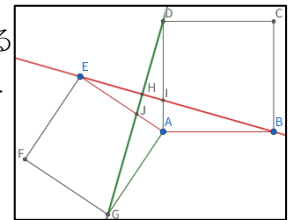


図3 図2の発展教材

4. 実践研究から得たドラッグの役割についての考察

Sinclair & Robutti(2013)のドラッグの認知的影響

表2 ドラッグの動かし方と役割

から着想を得て、表2のようにドラッグの動かし方とその役割を同定し、幾何の探究学習として再分類した。この分類は幾何の探究学習におけるDGEs教材を開発するにあたり、各探究段階でのドラッグ操作とその役割が明確になるため非常に有効である。

探究の段階	動かし方	役割
発見・推測の段階	<ul style="list-style-type: none"> ○無作為に動かす ○作戦的に動かす ・速度を変える ・一定方向に ・変域内で ・目標に向かって ・条件を満たすように 	不変性を見取る
		関数的変化を見取る
		軌跡を見取る
		図形の境界とその意味を見取る
検証・証明の段階	<ul style="list-style-type: none"> ○作戦的に動かす ・速度を変えて ・一定方向に ・変域内で ・目標に向かって ・条件を満たすように 	極端な場合とその意味を見取る
		不変性の検証
		関数的変化の検証
		軌跡の理論性の検証
		境界の意味の検証
		極端な場合とその意味の検証
		新たな課題の設定

引用および参考文献

平林一栄(1973). 「数学的教具と遊びの精神」. 『日本数学教育学会誌 算数教育』第55巻第4号, pp.2-5.
 平林一栄(1975). 『算数・数学教育のシチュエーション』広島大学出版研究会, p.2.
 国立教育政策研究所(2024). 『令和6年度全国学力・学習状況調査報告書 児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて 中学校数学』, pp.76-77.
 Sinclair, N., & Robutti, O. (2013). Technology and the Role of Proof: The Case of Dynamic Geometry. In Clements, M. A., Bishop, A. J., Keitel, Ch., Kilpatrick, J. & Leung, F. K. S. (Eds.). *Third International Handbook of Mathematics Education*, pp.571-596.

使用した学習活動端末支援 Web システム

・GeoGebra | 動的数学ソフトウェア (<https://www.geogebra.org/>)

科学史（HOS）の追体験を組み込んだ探究活動を通して 主体的な学びを実現する高等学校物理の実践的研究

福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 2年

齋田 光生

要 約

高等学校物理基礎「仕事とエネルギー」を題材として、「探究の過程」¹⁾に科学史 (History of Science ; 以下 HOS) の「間接的」²⁾ 追体験を組み込んだ2単位時間の授業を設計・実践し、6件法の事前・事後調査および様相観察により教育効果を検証した。その結果、「協働的に学ぶ態度」、「物理学への興味・関心」、「学習意欲」、「授業内容の理解度」、「学習内容と生活・社会・他教科との関連意識」について、それぞれ影響が確認された。また、実験器具を自ら選択・操作し、協議を通じて試行錯誤する姿など、主体的に探究を行う姿も観察された。

1. 研究の目的

本研究の目的は、高等学校物理の授業における「探究の過程」に、HOSの「間接的」追体験を組み込んだ授業実践を設計・実施し、その教育的効果を実証的に検討することである。

特に本研究では、学習者の帰納的推論（個々の特殊事例から普遍的な理論・法則・仮説を導出する営み）および演繹的推論（普遍的な理論・法則・仮説から個々の特殊事例を導出する営み）の表出と変容に焦点をあてながら、学習者が「前のめりになって、生き生きとした顔つきで、本気で学習」³⁾する姿が認められるような、主体的な学びの実現に資する高等学校物理の授業実践の指針を整理することを目指す。

2. 実践の概要

(1) 指導の概要

2024年12月、A高等学校第1学年の生徒40名を対象に、「仕事とエネルギー」の単元をテーマとする物理基礎の授業を実践し、様相観察および事前・事後調査の結果に基づいて実践検討を行った。2単位時間を配当し、1/2時では、異なる質量・同じ体積の小球を異なる高さから紙粘土へ落下させ、紙粘土に生じた凹みの深さを調べる活動を通して、物体がもつ運動エネルギーと物体の質量および速さとの関係を明らかにすることを、2/2時では、1/2時の活動により得られたデータを用いて、物体がもつ運動エネルギーの変化と仕事との関係を明らかにすることを、それぞれ主眼とした。

(2) 指導の実際

ここでは、1/2時で実施した検証授業の実際を提示する。

導入段階において、ガリレオによる「衝撃力」に係る現象観察の追体験を行う活動を設定した。次に、デカルトおよびライブニッツが提唱した、物体の質量と速さに基づく量（デ

カルトの「運動量」観、ライブニッツの「活力」概念)に係る関係式の蓋然性を、学習者自身が実験器具を用いて追体験的に推論する活動を設定した。具体的には、木製球およびガラス球、鉄球を紙粘土に自然落下させた場合に、紙粘土に生じる凹みの深さが 5.0 mm となる落下高さ h [m] を見つけ出し、落下高さ h [m] および小球の質量 m [kg]、衝突直前の小球の速さ v [m/s] を、それぞれ表計算ソフト上に記録する活動を実施した。この時、紙粘土に生じる凹みの深さを、衝突時に紙粘土へなされた仕事の近似的な代理指標として扱った。実験器具については、教材への親近感を高め、学習活動への参加意欲および学習者の興味・関心を喚起することを意図し、既製の実験キットではなく、100 円程度で購入することが可能な市販の道具から構成された自作実験器具を用いた。なお、測定データは表計算ソフト上で学級全体に共有し、学習者が随時確認できるよう整備した。

導入段階で「どのようにすれば粘土に生じる凹みがより深くなるだろうか？」と発問した際には、学習者が机上の実験器具を自在に活用しながら、前のめりになって積極的に班員と協議し、試行錯誤を重ねつつ条件設定の検討を行っていた(図1)。実験中、学習者はデカルトおよびライブニッツが提唱した関係式に基づき、「例えば質量が2倍の小球を使うなら、落下高さを1/2にすれば凹みが一緒になるんじゃない？」と逆算を試み、関係式の妥当性を検証する効率的な方法を帰納的に考案していた。実験後、学習者は表計算ソフト上で処理された測定データを根拠として、関係式の蓋然性を演繹的に推論し、運動エネルギーと物体の質量および速さとの関係を追体験的に導出していた。

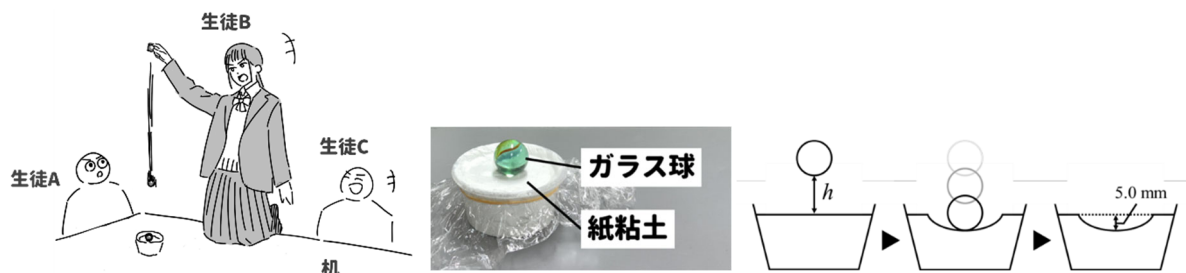


図1 机上に膝立ちし、腕を伸ばしてより高い位置から小球を落とそうと試みる生徒

3. 指導の成果

Likert (1932) による Likert 尺度⁴⁾ および増田ら (2014) による回答カテゴリ数に関する議論⁵⁾ を参照し、6 件法を用いた事前・事後調査による効果検証を行った。対応のある t 検定を行った結果、「協働的に学ぶ態度」の涵養、「物理学への興味・関心」の喚起、「学習意欲」の促進、「授業内容の理解度」の向上、「学習内容と生活・社会・他教科との関連意識」の高まりについて、有意な効果が確認された。

様相観察記録および事後アンケート調査の回答内容を定性的に分析した。その結果、学習の意義を具体的に認識しながら意欲的に物理の授業に取り組んだことや、見通しをもって探究活動に取り組んだこと、自己の考えを他者との意見交流を通じて共有しながら課題解決にあたったことなど、学習者が主体性をもって学びに向かった様子を観察することができた。

参考文献

- 1) 中教審第 197 号, 別添資料, pp. 37-39, 2016.
- 2) 福井智紀, 鶴岡義彦, “理科教育における科学史の活用について: 我が国における研究の概観と今後の課題,” 東京水産大学論集, no. 38, pp. 55-56, 2003.
- 3) 田村学, “深い学び,” 東洋館出版社, 2018.
- 4) R. Likert, “A Technique for the Measurement of Attitudes,” *Archives of Psychology*, 22 (140), pp. 1-55, 1932.
- 5) 増田真也, 坂上貴之, “調査の回答における中間選択,” 心理学評論, 57 (4), pp. 472-494, 2014.

ルーブリックの共創を組み込んだ 国語科授業における学習者の変容

佐賀大学大学院学校教育学研究科授業実践探究コース 2年

楠原 克浩(佐賀市立新栄小学校教諭)

1. 問題の所在と本研究の目的

VUCA の時代において、「自律的な学び手」の育成は教育の最重要課題の一つである。PISA2022 の調査結果でも、日本の生徒は自律学習への自信が低いことが示されており、国語科教育においても自己調整的に取り組む言語生活者の育成が求められている。自律的な学び手の育成には、学習者が評価主体となって適切に自己評価を行う「自己評価力」の向上が不可欠である。これまで、学習者がルーブリック作成に関与する有効性は大学や高校教育を中心に報告されてきたが、小学校段階での実践や、学習者と評価基準を「共創（検討・共同制作・更新）」する具体的なプロセスを明示した研究、さらには自己評価力そのものの変容を詳細に分析した研究は不十分であった。

本研究では、小学校国語科において、単元学習中に学習者とルーブリックを検討・共同制作・更新する一連の営みを導入し、その過程が児童の「自己評価力」にどのような影響を与えるかを定量的・質的に検証することを目的とする。

2. 研究の方法

(1)対象と検証授業

佐賀市内の小学校5年生(70名)を対象とした。単元「ヨーシ!フュージョン!」(主な教材文:東京書籍「インターネットは冒険だ」)において、全9時間の単元デザインを構築した。本単元では、同じテーマについて書かれた2つの文章を読み比べ、その要旨とテーマに対する自分の考えを融合(フュージョン)させて、まとめる言語活動を設定した。

(2)ルーブリック共創の手続き

単元途中の5時目に評価基準「5の●ルーブリック」を検討・共同制作し、7時目にそれを更新する機会を設けた。検討・共同制作を図る場面では、教師がB・C基準を提示した上で、児童が少人数グループで付箋を用いてA基準について議論し、全体(教師と学習者)で合意形成を図りながら文章化するプロセスを踏んだ。これにより、一部の児童に偏らず、全員が評価活動に参画できる手立てを講じた。更新を図る場面では、教師が「変えた方がよいところとかあれば、ここで変えますが、どうですか。」や「班で、考えて。」という問い掛けを行い、自己評価力のさらなる進展を企図した。

3. 結果と考察

(1)自己評価力の高まり

自己評価力の変容を測定するため、教育心理学の知見に基づき「自己の対象化」、「自己認識の深まり」、「目標設定や軌道修正の力」の3つの下位尺度を設定し、単元前後に質問紙調査を実施した。対応のある t 検定の結果、自己評価力の全3要素において統計的に有意な上昇が認められた(表1)。

表1 自己評価力の下位尺度ごとの事前・事後の平均値、標準偏差、 α 係数及び t 検定の結果

下位尺度	n	事前			事後			変化量 t 値	p 値
		Mean	SD	α 係数	Mean	SD	α 係数		
自己の対象化	69	3.55	0.76	0.77	4.08	0.66	0.79	7.22	.000***
自己認識の深まり	69	3.84	0.68	0.72	4.22	0.56	0.69	6.12	.000***
目標設定や軌道修正の力	69	3.50	0.85	0.69	4.41	0.55	0.59	8.86	.000***

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

(2)共創ルーブリックの有効性

質問紙調査では、約8割の児童が「共創したルーブリックが学習に役立った」と回答した。自由記述からは、ルーブリックが各学習場面(目標設定、自己評価、振り返り)で多様かつ有益に働き、自己評価を行う際の具体的な足掛かりとなっていたことが判明した。

(3)ルーブリックの共創による可能性

インタビュー調査から得られた口述を分析した結果、共創したルーブリックは「学習の羅針盤」として機能していることが明らかになった。児童は、共創プロセスを経て評価基準を「納得感のあるもの」として内面化し、授業の導入場面における「目標設定の支援」や、終末場面における「自己の学びの対象化」に活用していることが明確になった。

(4)成果物から考察する資質・能力の高まり

当初「要旨を捉えること」に課題があった児童Uの事例では、ルーブリックの共創過程を経て、「何回も出てくる言葉に注目する」ことに主眼を置きながら言語活動に取り組んだ。単元終末には、適切な要旨を書き上げることができた。ルーブリックの共創は、自己評価を機能させるだけでなく、国語科における資質・能力の向上への効果的な橋渡しとなった。

4. 成果と課題

小学校国語科においても、学習者とのルーブリック共創は自己評価力の向上に極めて有効であることが実証された。特に付箋を活用した少人数での議論は、全員が評価主体として参画するための有効な手立てとなった。

一方で、本検証授業では、7時目に「更新」の機会を設けたが、実際の内容変更には至らなかった。児童が更新の必要性を実感できるような教師の問い掛けや、単元デザインのさらなる工夫が求められる。

5. 主要参考引用文献

- 竜田徹(2016)「国語教育個体史研究と記憶研究の成果を手がかりとした国語科目標の研究—国語学習の記憶に着目して—」『第130回新潟大会研究発表要旨集』127頁
- 廣瀬真琴(2004)「児童の自己評価能力の育成方法に関する研究—2人の教師を対象とした事例研究の結果から—」『教育方法学研究』第30巻, 83-94頁

中学校における防災教育を推進するための学校組織マネジメント 校長の働きかけに着目して

長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻 修了
堀川 純一（長崎県教育庁児童生徒支援課係長）

○ 問題の所在と目的

発生が懸念されている首都直下型地震や南海トラフ大地震に加え、激甚化・頻発化する豪雨、台風被害等のこれまでに経験したことのない自然災害が多発しており、防災教育の推進に向けた取組が喫緊の課題となっている。しかし、防災教育の現状は、学校安全に関する様々な計画やマニュアルが整備されるもの、必ずしも実効的な取組に結びつかないケースも多い。また、学校単位での取組は見られるものの、学校や地域間に差がある。さらに防災教育の取組が形骸化されている現状もある。こういった現状の中、これからの防災教育は、児童生徒の実態をつかみながら、教職員・保護者・地域・関係機関が連携・協働していくことが求められる。

そこで本研究では、中学校校長（以下 A 氏）の働きかけに着目することで、防災教育の推進に向けた学校組織マネジメントを検討し、「防災教育を通して人を育む」一助となることを目的とした。

○ 研究の実際

研究方法は対象者である A 氏への半構造化面接及び学校訪問を通じた参与観察に加え、防災教育推進に向けて学校が作成した資料等を基に考察を行った。

1 防災教育のビジョンづくり

A 氏は防災士としての活動経験と被災地視察研修等を通して、「自助力・共助力を高め、主体的に地域・社会に貢献できる生徒の育成～築こう「災害文化」と「安全文化」！家庭・地域・関係機関との連携を通して～」という防災教育推進ビジョンを作成した。また、自校の実態から「実効的な避難訓練実施」、「教職員の意識変容」を取り組みの柱とした。

2 防災教育推進に向けた、A 氏の具体的な取組

(1) 地域・関係機関と連携・協働した実効的な避難訓練の実施

A 氏は実効的な避難訓練を実施するために、地域住民・関係機関をつなぐ役割を担った。

・合同地震・津波避難訓練

A 氏が勤務する中学校区は津波浸水区域に指定されており、地震による津波が発生した場合、高台へ避難することが求められる。これまでも学校独自で避難訓練を実施はし

ていたが取組は形骸化していた。そこで A 氏は、自治会・近隣幼稚園・消防団等に働きかけることにより、形骸化していた避難訓練を実効的な訓練へと変えていった。その取組により、生徒からは「園児と一緒に避難したことがない中で、園児が少しでも落ち着くようにたくさん声をかけました」等の声が聞かれるようになり、生徒たちに防災弱者である園児たちを守る態度を育成する機会となった。

- ・生徒が運営する避難所体験

A 氏は生徒主体の避難所運営体験実施に向けて、自治体・保護者や地域企業・地域防災部局に協力を要請して準備を進めていった。当日は生徒が保護者や地域住民に対して、これまでの学びを活かして支援を行った。地域全体で取り組んだ避難所運営体験を通して地域防災力の向上が図られた。

(2) ミドルリーダー（以下 B 氏）を中心とした、教職員の意識変容の促進

A 氏はミドルリーダーである B 氏に以下に示すような様々な働きかけを行うことで、教職員の意識変容に取り組んでいる。

- ・B 氏がビジョンの具現化を図りやすい環境を整える

前年度教務主任であった B 氏を研究主任に任命することで、B 氏の強みを最大限に引き出す環境を整えた。A 氏の働きかけを受けた B 氏は、研修組織を立ち上げ、教職員を巻き込みながら防災教育を推進していった。

- ・B 氏に学びの機会を提供し、ビジョン共有の促進を図る

A 氏はインタビューの中で「彼が先日、中央研修に行った。あれで変わった。一皮むけた。より高い視座で話ができるようになった。『校長先生、命を守るということは大切ですよ。学力というものはあるかもしれないけど、前提として、命を守るといふのがあるということを感じた』と。『中央研修では、いろいろな話を聞いて、涙があふれた。そういうことにならないようにしっかり危機管理をしないとイケないですよ』と言っていた」。B 氏は中央研修に参加をすることで危機管理の必要性を感じている。これにより、A 氏とのビジョン共有が促進されていったことが推察される。

○ 今後の展望

本研究では、実効的な避難訓練を行うためには、学校が組織外と意図的につながっていくことが重要であり、校長がその役割を担うことが示された。また、校長の防災教育ビジョンの具現化を図るために、ミドルリーダーに対して校長が様々な働きかけを行う重要性も明らかになりつつある。

なお、今後は調査協力者以外にもインタビューを実施することで多面的な分析を行っていく。また、教職員に対して、参与観察やインタビューを実施することで、校長の働きかけが教職員の意識変容にどのように影響を与えているのかを確認する。

○ 主要引用参考文献

- ・文部科学省 中央教育審議会「第3次学校安全の推進に関する計画について」（2024.2）

目的で貫く中学校生徒会活動に関する実践的研究

—生徒が参画する学校づくりに向けて—

熊本大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 修了
小島 孝介（合志市立合志楓の森中学校教諭）

1 研究の目的

現行の中学校学習指導要領において特別活動では、社会に参画する態度や自治的能力の育成が重視されている。また、令和5年4月に施行されたこども基本法や令和5年6月に閣議決定された第4期教育振興基本計画では、子供の社会参画を保障する内容が含まれている。しかし、日本財団が行った18歳意識（第62回調査）では、「自身と社会の関わりについて」の質問項目6つすべてで、参加国中最下位となっており、社会参画意識の低さが際立っている。これは、学校教育において、社会参画意識の基盤となる自治的な活動の実践が十分ではない状況が要因の一つであると考えられる。

そのため、本研究では、特別活動のうち中学校の生徒会活動に焦点をあて、生徒が主体的に学校づくりに参画する場として生徒会活動を位置づけることで、社会に参画する態度や自治的能力を育成することを目的として実践研究を行った。

2 実践研究の対象と実践の構想

熊本県のA中学校を対象とした。報告者の観察や令和5年12月に行ったA中学校の教職員を対象にした質問紙調査では、目的の喪失や活動が前例踏襲で見直されていないことによる形骸化、行事の準備や進行が主たる活動になっていること、教員に言われたことをする受け身な活動になりがちであること、点検活動・当番活動が自己目的化していること、学校で育成を目指す資質・能力に繋がっていないこと等の現状が見られた。

A中学校の課題の根底にあるのは生徒会活動の目的の喪失であると考えた。そこで、生徒とともに生徒会活動の目的を確認したり設定したりすることと、日常の生徒会活動に関する教員の指導を目的で貫くこと、この2つを軸に実践を構想した。

3 研究の実際

(1) 目的で貫く生徒会リーダー研修の改善

学年末に生徒会役員（四役6名と委員長11名）が実施している生徒会リーダー研修の見直しを行った。従来は2時間ほどをかけ、教員主導で次年度の生徒会年間活動スローガンの策定と、生徒会年間活動計画の作成を行っていた。このリーダー研修を、コンセプトを「目的で貫く」ワークショップとし、生徒会活動の目的の確認と設定、A中学校の生徒会

活動の全体像の把握、リーダーシップと活動の動かし方の確認、以上3点に変更した。

(2) 成長モデル¹⁾を使った年間活動計画の見直し

生徒会全体や各委員会の活動における、目的や目指す姿、実態とその解決方法としての活動を位置づけることができる、太田(2023)の成長モデル¹⁾を導入した。(図1)

春季休業中に執行部が「生徒会成長モデル」と11の「委員会成長モデル」の素案を作成、4月当初の専門委員会の活動の時間に、各クラスから集まった全委員で修正した。これを学級討議と5月の生徒総会で第3号議案として審議、議決され、年度を通じて運用された。

(3) 目的で貫くための合言葉の設定

指導を担当する教員間で、目的を貫くための共通の合言葉として「そもそも論に立ち返る」を設定した。学校経営のキーワードでもある言葉を生徒会活動にも取り入れ、前例踏襲や目的の喪失の防止を狙った。



図1 A 中学校生徒会版成長モデル

4 研究の成果と課題

目的で貫く生徒会活動を展開したことによって、生徒会執行部の生徒を中心とした主体的な活動が見られるようになった。一方で、様子の変化は見られるものの、令和6年12月に実施した生徒質問紙調査では、生徒が自らの活動によって学校を変えることができる意識や学校をつくっている意識の醸成は見られなかった。

ただし、生徒の主体的な生徒会活動を企図するにあたって、目的で貫く活動や成長モデル¹⁾は、生徒が自ら活動の目的を設定することを促す役割や、生徒による自治的な活動の運営を支える役割を持つことが分かった。これは、昨今の生徒会活動が抱える課題である、目的の喪失に伴う生徒の主体性の減退や活動の形骸化、点検・評価活動の自己目的化等への対抗策として有効である。

また、教職員への波及効果として、目的を貫く活動によって生徒は大人(教員)との議論にも十分耐えうるような意見を持ち得ており、教師は生徒を、生徒会活動をともに考える相手として認識するようになる傾向が現れることが分かった。

令和7年4月に異動したB中学校でも生徒会活動を担当しており、目的の喪失による活動の形骸化や行事中心の活動の他に、活動に反映される生徒の声が一部の生徒のものに限られている状況が見られている。実践研究を継続し、生徒会活動の活性化、ひいては生徒が参画する学校づくりへ繋げたい。

【引用文献】

1) 太田恭司(2023), 資質・能力を育成するマネジメントツールの開発, 熊本大学教育実践研究 40号, pp111-119

対話的な学びの充実と組織的な教師の力量形成の推進に 関する研究

—ICT を活用した授業実践を通じて—

大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻修了

末永 多香光(大分県立盲学校教諭)

1. 研究の背景と目的

特別支援学校（視覚障害）では、少人数授業が常態化し、授業が教師個人の経験や工夫のみに依存しやすい状況にある。この改善には、「主体的・対話的で深い学び」を充実させる組織的な教師の力量形成が必要である。そこで本研究では、「対話的な学びの充実」と「組織的な教師の力量形成の推進」の必要条件を明らかにすることを目的に、在籍生徒1名の学級におけるICTを活用した実践を通じて検討した。

2. 教職大学院在学中の教育実践研究

視覚障害教育の専門教科「理療」を対象に、学習者同士の対話活動が「操作的トランザクション (Bowitz & Gibbs, 1983)」（他者の意見を自身の意見に積極的に取り込み、思考を発展させる交渉発話）の促進に及ぼす効果を検討した。具体的には、科目「臨床理療学」で、教師との遠隔授業と他校の生徒との遠隔合同授業における対象生徒の発話行動の変容過程を「多層プローブデザイン」を用いて分析した。その結果、他校との遠隔合同授業（介入）により、操作的トランザクションの生起率が増加し、その効果は教師との遠隔授業（プローブ）でも継続した。特に「批判」（他者の意見の弱点や論理的非一貫性を突く発話）は介入により初めて生起した。このことから、学習者同士の対話が思考を多角的かつ批判的に深化させることが示唆された。一方、対話活動の充実には、教師のファシリテート力の必要性も示唆された。また、遠隔合同授業では、授業者だけで取り組むのではなく、双方の学校の学科主任等を含めて、学習環境を組織的に整えるといったミッションを共有し、連携することが必要である。

3. 教職大学院修了後の実践

以上を踏まえ、対話的な学びの充実と組織的な教師の力量形成を推進するために、1年目には、「コミュニケーション概論」と「衛生学」において遠隔合同授業による生徒同士の対話活動を実施した。2年目には、「東洋医学」と「衛生学」のすべての授業でiPadアプリ「MetaMoJi Classroom」を利用した教材との対話活動を実施した。

(1) 対話的な学びの充実に向けた取り組み

①生徒の発話の変容に関する経過 修了後1年目4月より、授業者と学習者の共通理解が必要な課題を設定し、協働的な課題解決活動を導入した結果、1ヶ月後(5月)より各科目における生徒の学習態度や発話内容には、知識を受け取るだけでなく、徐々に操作的トランザクションの「統合」（他の意見に対して、自分の意見と統合を目指そうとする発話）や「拡張」（他の意見に対して、自分なりにより詳細に検討し、仮説を立てていく発話）が見られ、

協働的に知識を生成する姿に変容し始めた。しかし、各科目とも年間通じて、学習者の興味・関心や内容の難易度により、授業者と協働的に課題解決に向かうことが難しい様子もあった。このため、11月から2月にかけて遠隔合同授業を取り入れた。その結果、学習者同士の協働的な課題解決がみられ、「統合」、「拡張」が増加した。しかし、教師と1対1の授業では、依然として協働的に課題解決に向かうことは限定的であった。そこで、修了後2年目4月より、iPadアプリ「MetaMoJi Classroom」を導入した。導入当初は、アプリの操作に慣れておらず、教師と協働的に課題解決に向かうことは限定的であったが、5月以降は「ここがこうなっているのですが、どうしましょうか」等の操作的トランザクションの「統合」や「拡張」に相当する発話が増加し、教材との対話に基づいた自己内対話が増加し、「対話的な学び」がさらに充実したことが示唆された。

②教師の省察の変容に関する経過 修了後1年目は、現任校において授業動画記録を用いた省察を導入し、授業改善に取り組んだ。その結果、1時間完結型の授業(導入・展開・まとめの活動)も定着した。しかし、授業者単独での省察には思考の広がりや新たな知見の獲得に限界があった。そこで、修了後1年目7月から外部専門家との省察を2回(2回目は1月)、修了後2年目も7月に1回実施した。その結果、認知心理学や学習科学等の知見に基づいた授業改善の示唆を得て、教材の内容や提示方法等を学習者に合わせた授業づくりができています。

(2) 組織的な教師の力量形成に向けた取り組み

修了後1年目9月に外部専門家を招いた校内研修を実施し、大学院で学修した「生徒の学習活動に着目する」視点を全校で共有した。そして、11月の校内授業研究会では指導法等だけでなく生徒の学習活動に焦点を当てた協議が行われた。このような視点での協議は、修了後2年目11月の授業研究会においても確認された。また、修了後1年目11月に行われた授業研究会では、PDCAサイクルによる指導法検討の重要性も再認識され、その後の個別の指導計画の作成においても、指導法検討が試みられ、修了後2年目も継続している。さらに修了後2年目7月には、「理療」、「保健理療」担当教員による、認知心理学などの知見を基にした授業改善を外部専門家とともに推進し、8月の全国大会(視覚障害教科教育研究会大分大会)を契機に「核となる体験」(視覚障害による経験不足を補う活動)の重要性も校内で共有された。また、「理療」、「保健理療」担当教員と外部専門家との協議の中では、認知心理学の知見に関して、活発な質疑が行われた。しかし、「理療」、「保健理療」担当者同士での省察の機会は極めて限定的であり、組織的な省察の日常化が課題である。

4. まとめ

(1) 対話的な学びの充実に必要な条件

①学習者同士の対話に加え、教材等の幅広い対話対象を検討し、授業に導入すること、②遠隔合同授業の継続的な実施、③生徒の学習活動に着目した授業研究を通じて、特別支援教育、教科教育、個々の教職員の経験等を集積した省察の実施である。

(2) 組織的な教師の力量形成に必要な条件

①教職員が視覚障害教育の専門家を目指す意識の共有である。このことは、質の高い教育を提供する第一歩であると考えられる。②幼児児童生徒の実態や置かれている状況、進路等を踏まえて、教師に求められる力量を高めることができる学部・学科の推進体制である。

Scratch を用いた買い物ゲームが 算数の割合の学習に対する認識へ及ぼす影響

宮崎大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2年

菊池 陽香

共同研究者 宮崎大学教育学部 教授

小林 博典

1 問題の所在と研究の目的・方法

小学校算数科では、「割合」が難しい内容とされている。令和6年度全国学力・学習状況調査の結果⁽¹⁾においては、領域別平均正答率が52.0%と最も低く、日常生活の問題場面に照らし合わせて、指導の工夫をすることが大切であることが示された。また、PISA2022の結果⁽²⁾からは、数学を実生活における事象と関連づけて学んだ経験が少ないことがわかっており、「日常生活や社会の事象、数学の事象から問題を見出し主体的に取り組む数学的活動の充実を図ること」が求められている。中央教育審議会答申⁽³⁾においても、現実の事象を数理的に捉えたり、数学的事象を統合的・発展的に捉えたりしながら、現実の世界の事象を数学的に捉え、処理することの重要性が示されている。

こうした背景を踏まえ、日常生活に即した問題を設定し、数学的に解決していく学習活動を通して、事象を数理的に捉える力の育成が日々の授業で求められているといえる。しかし、限られた授業時数の中で、これらの力を十分に育成することは容易ではない。そこで、授業時間外の活動で日常生活の事象を数理的に捉えることができるような学びの機会を設けることが、事象を数理的に捉える力の基盤となるのではないかと考えるに至った。

本研究は、授業外の学習機会として、子どもが日常的に経験する「買い物」の場面に着目し、割引券を用いた「お買い物ゲーム」を開発すること、そしてその教材の活用を通して児童の割合の学習に対する認識に与えた影響についてアンケート調査を通じて明らかにすることを目的とした。

開発にあたっては、児童が割合の学習において扱う計算内容を、自ら主体的に活用しながら取り組むことができるゲーム型の教材となることを目指して設計した。開発の基盤には、小学校のプログラミング教育で一般的に活用されているScratchを採用した。評価にあたっては、開発した教材を活用して、宮崎県内で開催された体験講座にて実践を行った。実践後には、ゲームを体験した小中学生9名を対象にアンケート調査を実施した。

2 結果と考察

開発した教材は、ランダムに配布された商品カード5枚と割引カード3枚を、合計金額が1万5千円に近づくように商品カードと割引カードを組み合わせながら買い物をしていくゲームとなっており、ルールは以下の通りとした。

- ・ 商品は1つずつ購入していく。
- ・ 商品1つにつき、使える割引カードは最大1枚までとする。
- ・ 商品カードは全て使わなければならない（割引カードは使い切らなくてもよい）。
- ・ 割引額が商品の金額よりも高い場合、商品の金額はマイナスにはならず、0円となる。
- ・ 割引後の値段が小数となった場合には、小数第一位を四捨五入した金額とする。

ゲーム画面(図1)は、タイトル画面、ルール説明画面、コース選択画面へと移行させ、4つのレベルから選択できるようにした。それぞれのレベルについては、商品の金額や割引額と合計金額表示の有無に違いを設けた。コース選択後は、ゲーム画面へ移行する。ここでは商品カードと割引カードを「レジ」へ持っていき「お会計」ボタンを押すと自動で計算される。また、合計金額が表示されるレベルにおいては、現時点での合計金額が表示されるようにした。さらに、ゲーム画面にヒントボタンを用意することで、必要に応じて割合の学習で学ぶ公式の確認ができるように工夫した。これらの操作が5回終了し、商品カードが0枚になると、合計金額と目標金額との差が表示された結果画面へと移行する。

ゲーム開発にあたり配慮した点は、計算する必然性をなくした点である。本ゲームでは、計算が自動でされるため、計算を行わずにゲームを進めることが可能である。しかし、計算を丁寧に行うことでより良い成績を得られるよう設計していることから、児童が自発的

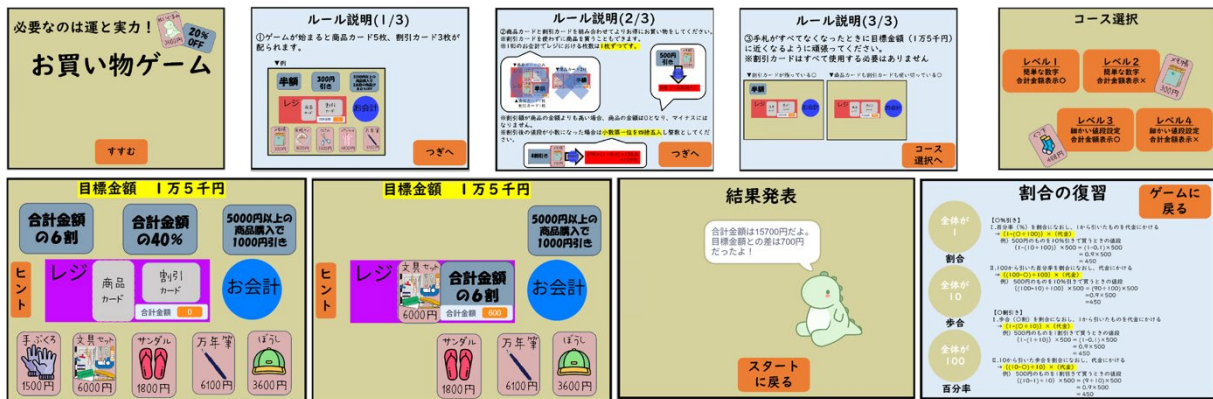


図 1 ゲーム画面

に計算に取り組み、割合の学習に対して主体的かつ意欲的に向かうことが期待できる学習環境となっている。

アンケート結果を記載内容ごとに分類したところ、「ゲームの難易度」について 4 件、「ゲームの中身」について 2 件、「ゲームの感想」について 3 件、「ゲーム結果」について 2 件、「割合の学習」について 1 件、「日常生活との関連」について 1 件となった。また、「苦手だけど（難しかったけど）楽しかった」などの記述に代表されるように、割合に対する苦手意識や計算の煩雑さといった要因によってゲームの難易度が高まるにも関わらず、それらがゲームに対する楽しさに必ずしも影響を及ぼしていないことが明らかとなった。

実践を行った体験講座では、複数の企画の中から児童自身が選択する形式が採られていたことから、たとえ割合の学習に対して苦手意識をもっていた児童であっても、ゲームそのものに強い関心を抱き、体験したいと感じていた可能性があると考えられる。よって本教材は、割合に対して苦手意識をもつ児童であっても抵抗感なく取り組むことができ、結果としてその苦手意識の軽減に寄与する可能性を有していると考えられる。

ゲーム結果に関する回答から、目標金額に近づけようと思いを働かせながら挑戦していた状況もうかがえた。また、ゲームの中身に関する回答では、割引券の種類によって難しさが違うことを実感している様子が確認された。さらに、ゲームを体験したほとんどの子どもが 2 回以上ゲームにチャレンジし、計算せずにゲームをしていた子どもが手計算をはじめたり、思考時間が長くなっていったりする様子も見られた。このことから、本教材は、開発当初に掲げた「子どもが主体的に割合の学習で扱うような計算を行うことができるゲームの開発」という目標を達成できた可能性が高いと考えられる。

また、「本当に物を買う時の練習になった」といった記述にみられるように、実際の買い物場面を想定した体験活動の様子がうかがえた。これは、児童が日常生活における活用場面を想起しながらゲームに取り組んでいたことを示しており、学習内容と日常生活との繋がりを意識できていたと考えられる。

3 結論と今後の展望

本研究において開発した教材は、「割合の学習に対する苦手意識解消」、「割合の学習に対する主体性の向上」、「日常生活と割合の学習の往還」へ貢献できる可能性が示唆された。一方で、本研究のアンケート回答者は 9 名であり、今回の結果を全体の傾向として示すには知見が足りないことが今後の課題として残された。

今後の展望をゲームの改良とゲームの活用という 2 つの観点に分けて述べる。ゲームの改良については、より主体性を高める機能として、ランキング機能を考えている。他者との比較を通して、結果を意識しながらゲームに取り組み、学習意欲が向上することが期待される。ゲームの活用については、授業内で開発教材を活用することを考えている。割合の単元の導入場面や終末の演習の時間に位置付けることで、児童の学習意欲を高める契機となったり、演習量の増加に繋がったりするだけでなく、日常生活の中における割合の活用場面を目を向けるなど、学習の発展的な広がりも期待できる。さらには、プログラミングの学習においても、動作を実行するために用いられているプログラムを読み解くことで、処理の流れに対する理解と共に、新たな発想の創出が促されるのではないかと考えられる。

参考文献

- (1) 国立教育政策研究所：“令和 6 年度全国学力・学習状況調査の結果”，pp. 15-20 (2024).
<https://www.nier.go.jp/24chousakekkahoukoku/report/data/24summary.pdf>
- (2) 国立教育政策研究所：“OECD 生徒の学習到達度調査 2022 年調査 (PISA2022 のポイント)” p. 7, p. 19 (2023).
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2022/01_point_2.pdf
- (3) 文部科学省：“算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ”，p. 5 (2016).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1376993.pdf

生徒指導を意識した学級集団づくりの実践

－CSST を活用して－

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

立山 唯人（鹿屋市立寿北小学校教諭）

1. 研究の背景と目的

近年、児童を取り巻く環境の変化により、学校現場では人間関係づくりやコミュニケーションの難しさが顕在化している。生徒指導提要（2022）は、生徒指導を「児童のよりよい成長を支える営み」と位置づけ、①自己存在感の感受、②共感的な人間関係の育成、③自己決定の場の提供、④安全・安心な風土の醸成という4視点を重視している。

学校のグランドデザインや担当学級（6年生）の実態を踏まえ、本研究では、クラスワイド SST（CSST）を学級経営の柱として位置づけ、生徒指導の4視点を踏まえながら、認め合い・支え合い・励まし合える学級集団の形成を図ることを目的とした。

2. 実践のねらい

児童が安心して意見を述べ、相手に配慮して関わる姿を育てることをねらいとした。そのために、安全・安心な風土を基盤として、自己存在感の高まりや共感的な人間関係の育成、自己決定の促進につなげることをねらいとした。

3. 実践構想

実践の3本柱は、①学級状態の見取り、②年間を通したCSSTの計画的実施、③スキルの般化の取組である。まず、鹿児島県総合教育センターが開発した質問紙「学校楽しいーと」を用いて、児童へのアンケートを実施した（4月、10月）。その結果から学級状態を把握し児童と共有した。これは学級の課題を自分ごととして捉え、CSSTの必要感を高めるためである。次に、伊佐（2014）を参考に、聴き方・伝え方などの基礎スキルから始め、相手意識を伴うスキルへと移行する計画を立案した。また、スキル定着のために帰りの会での振り返りや点数化など、般化を促す取組を行った。

これらの柱を往還することでスキルの定着を促し、それにより、児童が安心して意見を述べ、相手に配慮して関わる姿が育まれ、結果として、認め合い・支え合い・励まし合える学級集団の形成に至ると考えた。

4. 実践の実際

4.1 学級状態の見取り

4月は、第一象限と第三象限が混在する状態であった(図1)。結果の共有後、児童から「話しやすい雰囲気になりたい」「相手の気持ちを考えたい」などの声があがった。これにより、児童のCSSTの必要感を高めることにつながった。

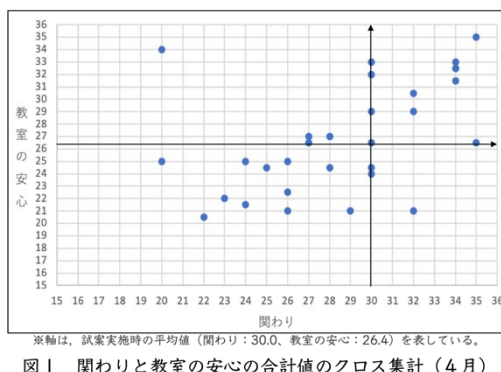


図1 関わりと教室の安心の合計値のクロス集計(4月)

4.2 年間を通したCSSTの計画的実施とスキルの般化の取組

導入時にアンケートを取り、児童相互の関わりがどのような状態にあるかを把握した。回答結果を学級内で共有しつつ、CSSTへ取り組む意欲を高めた。次に、友達とうまく関わられた場面を発表させ、関わりのポイントを学級全体で整理した。それを踏まえ、各自が台詞を考え、リハーサルを行った。台詞は状況に応じて書き換えることとし、自分に合った表現を選択することを重視した。また、相手との関わりを通して自分の表現がどのように伝わるかを実感し、伝え方と受け止め方の両面について相互理解を深めるようにした。

また、学びを日常生活に活かす般化に取り組んだ。まず、帰りの会で、各自が立てためあてを◎・○・△で振り返る時間を設定した。それをもとに、行動をマス塗り(◎:3点・○:2点・△:1点)で可視化し、児童が達成感を得ながら取り組めるようにした。さらに、週末には1週間の変化を文章で振り返り、スキルが生活場面でどのように活用されたかを言語化する時間を確保した。

5. 成果と省察

10月の結果は、「教室の安心」と「関わり」の双方に向上を示した(図2)。相手に配慮する行動が増え、心理的安全の高まりがうかがえた。安全・安心な風土の醸成を基盤として、自己存在感・共感的関係・自己決定が相互的に高まったと考えられる。一方で、第三象限の児童への個別的支援の必要性も明らかになった。学級全体の指導と個別支援の往還を図りながら、一人一人に応じた支援を継続していくことが今後の課題である。

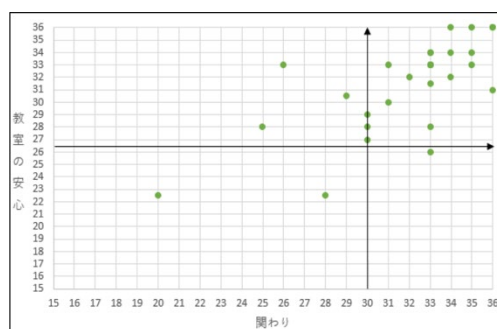


図2 関わりと教室の安心の合計値のクロス集計(10月)

【参考文献】

伊佐 貢一. 学級づくりがうまくいく全校一斉方式ソーシャルスキル教育. 図書文化, 2014.

鹿児島県総合教育センター. より深い児童生徒理解に基づく発達支持的生徒指導の在り方の研究II. 鹿児島県総合教育センター, 2024.

文部科学省. 生徒指導提要. 2022.

新川 広樹ほか. 学級単位の集団ソーシャルスキルトレーニングにおける般化促進方略-応用行動分析学の枠組みに基づく展望-. Japanese Journal of Counseling Science, 2019, 52, 72-86.

All Englishによる読解学習場面における 心理的バリア軽減を促進する英語活動の特徴と教育的効果

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 2年
波平 貢司（沖縄県立球陽高等学校教諭）

1. はじめに

Krashen (1985) のインプット仮説は言語習得においてとても重要な理論であり、大量のインプットが言語習得を促進すると指摘している。すなわち、「英語の授業は英語で行うこと」は理にかなった方針であり、英語を英語で教えることは理論的に妥当である。しかし、文部科学省 (2025) によれば、高校では授業の半分以上を英語で行う教員は 31.7%にとどまり、中学校より低い。CEFR B2 (英検準1級レベル) 以上の英語力を有する教員の割合は 82.2%と高校の方が高いにもかかわらず、英語使用率が低いのは、生徒の多様なレベルや All English の授業に対する心理的バリアが原因のひとつだと推察される。特に高校現場では、大学受験の関わりから読解指導に時間を割くことが多いと考えられるが、All English による読解指導の手法が明らかになれば、より効果的なインプットの促進並びに英語習得が期待される。

2. 研究の目的とリサーチ・クエスチョン

本研究の目的は、高校英語教育における All English の読解指導に対する心理的バリアの要因を明らかにし、それに対応する教授法を探ることである。All English による読解指導 (AE 型授業) の手法を提示することで、効果的なインプット促進と英語習得の可能性を高めることを目指す。この目的を踏まえ、リサーチ・クエスチョン (RQ) を次のように設定した。

RQ1: 対象群における AE 型授業に対する心理的バリアは存在するか、その構成要素は何か。

RQ2: 対象群の心理的バリアは軽減できたか、要因となった英語活動の特徴は何か。

3. 研究方法

沖縄県立 A 高校 1 年生 34 名 (英検 3 級～準 2 級レベル) を対象に、2 週間・計 7 時間の AE 型授業を実施した。AE 型授業に対する印象について、事前・事後の自由記述調査から回答を収集し、KH Coder を用いて頻度の算出・クラスター分析・共起関係分析を行った。その結果と生徒の自由記述及び授業の観察記録を基に、心理的バリアの要因とその軽減方法を考察した。また、採用した教材・英語活動について質問紙調査を行い、AE 型授業理解に有効な英語活動の特徴を総合的に検討した。英語活動は、従来型の True or False 問題や英問英答問題を含み、次のような学習に「動き」を取り入れたスタイルを採用した。

Walk & Read: ペアで協働して教室を歩き回り、壁に貼られた読解問題を協力して解く活動

Running Dictation: ランナーが教室内を移動して教室中に貼られた英語問題をパートナーに伝え、パートナーが英語を聞き取り問題文を完成させてペアで解く活動

4. 結果と考察

記述式による事前調査の結果、対象生徒の多くが AE 型授業に対して心理的バリアを抱いていることが明らかとなった。KH Coder を用いた分析では、頻出語として「難しい」「苦手」「理解できない」が抽出され、共起関係分析においては「授業－難しい」(Jaccard 係数 0.30), 「英語－苦手－困る」(0.25, 0.40), 「理解できなくなる－不安」(0.50) といった強い共起性が確認され、73.5%の生徒が AE 型授業に難色を示していた。これらの結果から、授業理解困難への不安や英語への苦手意識が心理的バリアの主要な構成要因であると判断できる。

事後調査の結果、AE 型授業において心理的バリアが大きく改善されたことが確認された。頻出語として「楽しい」「理解できる」「単語」「活動」が抽出され、97.1%の生徒が肯定的回答を示した。共起関係分析では「英語－楽しい」(Jaccard 係数 0.38), 「楽しい－理解」(0.42) 「All English－活動」(0.42) が強い共起性を示し、階層的クラスター分析からは「楽しい英語」(出現率 58.2%)と「活動による理解」(28.9%)が、生徒による授業評価の主要因として抽出された。これらは、身体運動を伴う活動が全英語環境への緊張を緩和し、楽しさを生み、理解を促進することを示唆しており、Total Physical Response (TPR) や Dual Coding Theory (DCT) の理論的枠組みにも合致する (Dörnyei, 2020; Ellis, 1997)。また、AE 型授業理解に対する教材・英語活動の有効性調査では、Walk & Read (支持率 56.8%), Running Dictation (48.6%) が高評価を得ており、英問英答型の読解活動 (24.3%) や True or False 問題 (18.9%) 等の従来型の読解活動よりも、「動き」のある活発な活動が AE 型授業理解に対して有用性があったと推察される。

事後調査における生徒の自由記述回答には、「意外と自分に英語の才能があることに気づいた」「短期間で英語力が上がった」等の自信や達成感、意欲の養成が感じられる回答が多かった。Krashen (1985) の情意フィルター仮説では、不安や自信のような感情的要因が言語習得に影響を与えるとされている。不安のような感情的要因が「フィルター」として機能し、理解可能なレベルのインプットでさえ、学習者の言語獲得装置 (LAD) に到達するのを妨げるとし、反対に自信のような感情的要因は、言語習得を促進させると述べている。本実践にて得られた英語に対する生徒達の自信が、今後の効果的な言語習得につながることを期待する。

5. まとめと今後の課題

本実践は、AE 型授業における心理的バリアの軽減に「動き」を伴う活動が有効だという新たな教授法の可能性を示した。RQ1 について、対象群における AE 型授業に対する心理的バリアは存在し、その構成要因は授業理解に対する困難や不安であった。RQ2 については、「楽しい」という要素や「動き」を取り入れた読解活動により対象群の心理的バリアが軽減され、対象者の中に英語に対する自信が生まれた点が本実践・調査において特筆すべき点だと考えられる。

このような学習に「動き」を取り入れたスタイル、すなわちキネセティック・ラーニング (kinesthetic learning) は、対象とした英語力中間層にとって有効な教授法であることが明らかになった。今後は英語力下位層や上位層との比較研究や、量的かつ長期的な追調査を行い、心理的バリアの軽減が英語力の伸長にどの程度寄与するかを定量的に検証する必要がある。

引用文献

- Dörnyei, Z., 2020, *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*, Newgen Publishing UK.
Ellis, R., 1997, *Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
Krashen, Stephen D., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman Group UK Ltd.
文部科学省, 2025, 「令和 6 年度英語教育実施状況調査概要」

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8年3月発行