

# 2017 年度 金沢大学教職大学院フォーラム 報告書

## <テーマ>

### 教職実践知の探究

～ 交流拠点としての挑戦 ～

	(頁)
◆ はじめに……………	1
◆ 講演……………	5
「近年の教師教育改革のねらいと課題」	
— 指標・協議会・コアカリキュラムを中心に —	
牛渡 淳	
◆ 全体会……………	23
「教職大学院の取組」	
◆ 実践発表……………	31
「院生（修士2年）の修了研究グループ討議」	
◆ ポスターセッション……………	47
「院生（修士1年）の研究テーマ」	

## はじめに

研究科長 大谷 実

教職大学院はこの10年間に急速な拡充期をむかえ、教員養成を行う国立大学の全てに設置されました。この10年間は、多様性という視点で特徴づけられるように思われます。設置形態をみますと、既存の大学院教育学研究科の一専攻として設置したり教職大学院単独として設置したりと自由度があり、各都道府県教育委員会との連携のもとで、高度な専門職業人としての中核教員を育成するために、地域の特性や教育課題に照らして、特色あるコースやプログラムを開設し、質・量ともに充実してきたといえましょう。

こうした拡充期を経て、教職大学院自体は教育全体の改革に呼応して、大きな変革期に入ろうとしているように思われます。何よりも、中央教育審議会教員養成部会において新しい時代の教員養成・研修の在り方が検討され、各都道府県及び政令指定都市・中核市は、「教職員の育成指標」を設定し、教員の養成期間も含むすべての職能ステージに応じた育成指標を定め、その実現に向けた研修制度がスタートしています。また、戦後最大の改革といわれる新しい学習指導要領が告示され、教育内容・学習指導方法・評価方法・教育環境等を抜本的に再検討しなければなりません。知識の質や量の改善に向けた教科・科目構造の見直し、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に取り組むアクティブラーニングの推進、複雑な課題探求力や表現力に着目するパフォーマンス評価に代表される多元的評価の開発、ICTツールを活用した先進的な学習手法の開発が求められています。さらに、文部科学省に昨年設置された「国立教員養成大学・学部・大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」は、学士課程の教員養成のみならず、大学院での学修をも視野に入れた抜本的な改革の方向性を答申し、教職大学院拡充期における喫緊の課題や今後の在り方を提言しています。加えて、教職大学院の認証評価の基準も大幅な見直しが予定されています。このように、教職大学院は短い歴史で一定の成果も定まらない状況にあって、様々な変革に対応する必要があります。

そのような中で、金沢大学では一昨年の2016年4月に教職大学院を新設し、今年3月に第1期の修了生を無事送り出したところです。本学の教職大学院では、「理論と実践の往還」というミッションを「教職実践知の交流拠点の形成」を通して実現しようとしています。本研究科は、学校マネジメントと学習デザインの両コース、現職院生と学卒院生、すべての学校種の実践知が交流して反省的な実践共同体を形成することで、石川県の教育の発展に寄与する高度な専門職業人を輩出することを目指しております。異分野混雑による多声性と対話性に基づく協

働的で創発的な共同体の形成を通じた理論と実践の深い往還こそが、金沢大学大学院教職実践研究科の個性であると考えております。2年前に発足したばかりの組織においてこうした拠点形成を推進することができたのは、何よりも、優れた中核教員をご推薦くださる石川県教育委員会からの絶大なるご支援、また、県内の市町教育委員会、現職教員院生の在籍学校や連携協力校など、様々な学外のステークホルダーからの惜しみないご協力のおかげであります。多種多様な関心をもつ者が交流する中で、理論的知見に根差しつつ高度な教職実践を推進するリーダーを育成することと支えて下さりました関係の皆様には心から感謝を申し上げます。

幸運にも様々なステークホルダーに支えられてまいりましたが、金沢大学の教職大学院の特色や具体的な取組状況が広く周知され、評価されているかといえば、まだ十分とはいえない状況です。専門職大学院としての制度的な使命について社会的な周知を図るとともに、教職実践知の交流拠点の形成のために、安定した揺るぎない支援・連携・協力体制が得られるよう様々な知恵を出し、方策を行いつつ、なお一層の努力を積み重ねていかねばなりません。

以上のような趣旨や思いをもとに、「教職実践知の探究～交流拠点としての挑戦～」を主題として、さる3月に「2017年度金沢大学教職大学院フォーラム」を企画・開催しましたところ、馳浩・前文部科学大臣をはじめ、田中新太郎・石川県教育委員会教育長（＜代理＞堀田葉子・石川県教育委員会教育次長）のご臨席とご挨拶を賜り、また修了生が1年次にお世話になった附属幼稚園、小・中・高等学校、特別支援学校の先生方や、2年次にお世話になった各連携協力校の先生方、石川県教育委員会、県内外の教育機関等から約140名もの方にご参加いただくことができました。これほど盛大な記念すべきフォーラムとなったことは教職大学院教員一同そして院生一同にとって嬉しい限りでした。

昨年に続く第2回目となる今回のフォーラムでは、柴田正良・金沢大学理事（教育担当副学長）の開会挨拶、ご来賓のご祝辞に続き、田邊俊治研究科長から研究科の取り組みと本フォーラムの趣旨について説明がありました。また、本研究科における学修の成果の一端として、学習デザインコース松本謙一教員から、院生の教職実践観が2年間にわたる理論と実践の往還を通して、いかに変容し熟達したか具体的実践例が紹介されました。

全体講演では、上述の中央教育審議会教員養成部会臨時委員を務められました仙台白百合女子大学・牛渡淳教授（前仙台白百合女子大学長・前日本教育経営学会長）から「近年の教師教育改革のねらいと課題～指標・協議会・コアカリキュラムを中心に～」と題した講演をいただきました。本講演では、歴史上大きなターニングポイントになるこの度の教師教育に関する改革について、その背景・構造・意義についてお話をいただきました。牛渡先生のご講演から、各都道府県に課せられた教員育成指標は、地域ごとの独自性・多様性と全国的な共通性を両立させ、そのバランスの上に作成することが重要であること、また、これまで教員のキャリアの

延長線上に位置づけられていた学校管理職を、独自の専門職として位置づける発想が含まれていること、さらには、教員育成指標をどのように活かしていくのかについて今後の教員育成協議会の働きが期待されることなど、教師教育改革の展開に向けての有益な示唆を得ることができました。

さらに、全体会に先立ち、当日の午前中には、2年次院生全員の各自の修了研究についてグループ討議形式で発表を行い、修了生が学校実習等でご指導をいただいた各連携協力校の先生方や附属学校園の先生方のご参加のもと、活発な質疑応答がなされ、講評として石川県教育委員会指導主事及び県で指導的役割を担っておられる管理職の方々よりご指導・ご助言をいただきました。また、昨年同様、1年次院生全員が各自の研究のデザインについて、現時点での進捗状況と2年次に向けての構想をポスターセッションの形式で発表し、広く意見交換をすることで広範なアドバイスをすることができました。

本報告書はフォーラムの全日程について当日の記録を留めるとともに、本研究科が希求する教職実践知の交流拠点というテーマについて広くご意見を寄せていただくことや、教職大学院が全体として直面している課題や今後の展望を考えるための礎石となるようにという願いを込めて刊行したものです。是非お目通しいただき、忌憚のないご意見を頂戴できれば幸甚に存じます。

最後になりますが、今回のフォーラム開催にあたり後援をいただいた石川県教育委員会ならびに石川縣市町教育委員会連合会、そして山崎光悦・金沢大学長には格段のご支援とご協力を賜りましたことに心より御礼申し上げます。



2017年度 金沢大学教職大学院フォーラム

# 教職実践知の探究

～交流拠点としての挑戦～

日時

平成30年 **3月3日** (土)  
9:30～16:00 【受付】9:00～

場所

**KKRホテル金沢 3階**

〒920-0912 金沢市大手町2-32

駐車場に限りがありますので、ご来場の際は、  
できるだけ公共交通機関をご利用ください。



金沢駅兼六園口(東口)4番乗り場(JRバス)より尾張町経由バス  
7番乗り場(北鉄バス)より橋場町経由バスで10分  
→尾張町バス停を下車→尾張町交差点を右折→大手堀方面へ徒歩5分

## プログラム

9:00～ 9:30	受付
9:30～11:30	実践発表(2年次院生)
11:30～12:30	昼食
12:30～13:30	ポスターセッション(1年次院生)
13:30～14:30	全体会(教職大学院の取組)
14:30～16:00	講演 近年の教師教育改革のねらいと課題 ー指標・協議会・コアカリキュラムを中心にー
	講師 牛渡 淳氏 仙台白百合女子大学教授 (前・仙台白百合女子大学 学長 前・日本教育経営学会 会長 中央教育審議会教員養成部会 臨時委員)

参加費  
無料  
事前申込み必要

【主催】金沢大学大学院教職実践研究科(教職大学院)

【後援】石川県教育委員会 石川県市町教育委員会連合会

【お問い合わせ】金沢大学人間社会系事務部学生課大学院係 TEL: 076-264-5455

E-mail: n-daigakuin@adm.kanazawa-u.ac.jp <https://pdte.ed.kanazawa-u.ac.jp/>

フォーラム当日スナップ



# 講 演

## 「近年の教師教育改革のねらいと課題」

— 指標・協議会・コアカリキュラムを中心に —

【講演者】

牛 渡 淳

仙台白百合女子大学教授

前・仙台白百合女子大学 学長

前・日本教育経営学会 会長

中央教育審議会教員養成部会 臨時委員





司会：短い休み時間で恐縮でした。では、只今より講演を始めます。

講師の先生をご紹介させていただきます。牛渡淳先生。1952年に宮城県でお生まれになり、1982年東北大学大学院教育学研究科博士課程を満期修了、カリフォルニア大学バークレー校客員研究員等を経て仙台白百合女子大学の学長となり、現在は同大学人間学部教授でいらっしゃいます。先生はまた、日本教育経営学会の先の会長でもあらせられ、中央教育審議会教員養成部会の委員として、これからの日本の教育を牽引する立場にもおられます。

専門はアメリカの教育政策、学校管理職および教師の養成教育のあり方を主な研究テーマとされ、2015年に日本教育経営学会において、「管理職養成における校長の専門職基準」と題するフォーラムを開催し、『次世代スクールリーダーのための「校長の専門職基準」』を出版されるなど、多くの著書を出版されております。

本日は、「近年の教師教育改革のねらいと課題－指標・協議会・コアカリキュラムを中心に－」ということでご講演題をいただいております。それでは牛渡先生、よろしくお願いいたします。

牛渡：皆さまこんにちは。ただいまご紹介いただきました牛渡と申します。本日は金沢大学教職大学院フォーラムでお話をさせていただく機会を与えていただきまして、大変光栄に思っております。

### はじめに

さて、ご承知のように、平成27年12月、中央教育審議会の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」が出されております。これに基づきまして、現在、教師教育に関わるさまざまな改革が進行中であります。このたびの改革は、わが国の戦後の教師教育の歴史のなかでも非常に大きなターニングポイントになる可能性を秘めております。

本日はこの改革のねらいと仕組みを、指標・協議会・コアカリキュラムを中心に解説し、改革の全体像を明らかにしてみたいと思います。

### 教師力向上に向けて現在進められている諸施策

ここに示しました図は、教師力向上に向けて、今、国のレベルで進めている諸施策であります。まず、学習指導要領が変わります。この新学習指導要領を担える教師を養成するという一方で、教職員免許法の改正がありました。さらに、これに基づきましてコアカリキュラムがつけられています。そして、コアカリキュラムに基づきまして、大学の教職課程の再課程認定がこれから行われようとしております。

教育委員会のほうで言いますと、各教育委員会に教員育成協議会がつけられ、そしてそこで教師としての、あるいは校長としての育成のための指標がつけられている。そういう非常に大がかりな改革が、今、進んでおります。



図1 教師力向上に向けて現在進められている諸施策

### 教師力向上に向けた諸施策の流れ

これを時系列で見ますと、このようになります。まず、中教審の答申がありました。それには二つありますが、その一つが学習指導要領の改善を求めた答申です。それからあと一つが、先ほどお話ししました教員養成の改革の答申が入っています。この二つが2014年、15年に出されました。そして今年度、教育公務員特例法が改正されまして、指標を作成すること、協議会を設置すること、さらにはコアカリキュラムが作成され、施行規則が改正され、そして学習指導要領の告示が行われま

した。

そして、来年度以降、教育委員会レベルでは協議会、そして指標に基づいて研修プログラムがつくられ、学校レベルでは新しい学習指導要領に基づいた教育実践が行われ、大学レベルでは、新しい教職課程に基づいた教員養成が始まってきている。こういう流れになっているわけでありませぬ。

### これからの大学での教員養成の形

そう考えますと、これからの大学での教員養成は、「新学習指導要領」「コアカリキュラム」「指標・協議会」、これら三つとの関わりのなかで考えていく必要があるだろうと思います。まず新しい学習指導要領ですね。つぎに学校現場の課題と改革に応えられるような教員養成、それから指標・協議会、そこの関わりのなかで教員養成を考えていく。そしてコアカリキュラムのもとで教員養成を行っていく。こういうことになっているわけです。

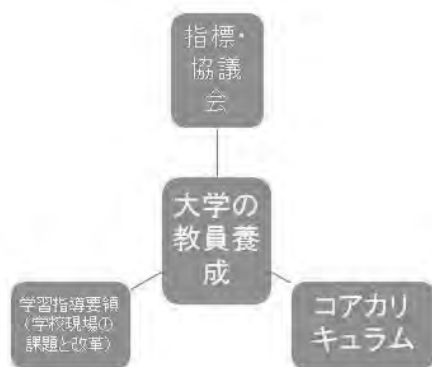


図2 これからの大学での教員養成の形

## 1. 教員の資質向上に関する「指標」とは何か

### 1. 諸外国における「指標」

最初に、教員の資質向上に関する育成指標とは何かということでありませぬ。これはひとこと言いますと、諸外国でもうすでに実践されておりますプロフェッショナルスタンダードに相当するものと思われませぬ。わが国でもこれまでに専門職基準、専門性基準、あるいは教員養成スタンダードという名前と呼ばれてきたものでありませぬ。実際、中教審の、私が参加しました会議のなかでは、最初はこの「指標」という言葉は使われておりませぬ。「スタンダード」とか「専門職基準」という言

葉で議論されておりましたけれども、途中から「指標」という言葉に替わっております。

このスタンダードというのはどういうものかといひますと、例えばアメリカでいひますと1989年に学校教育の質の向上には、下からの改革、すなわち教師の質の向上と専門職が必要である、こういう考えのもとに、教育関係者で構成されます全米教師専門職基準委員会（NBPTS）が設置されております。この委員会が作り出した専門職基準が一つのモデルとなりまして、全米50州で各州レベルのスタンダードがつくられております。ひとこと言ひれば、教師の専門性の枠組みを示したものがスタンダードということになるわけでありませぬ。

学校管理職のほうも同じように進んでおります。1994年に全米の州の教育長協会が、全国的な学校管理職の専門職スタンダードを作成するためのコンソーシアムを「イズリック」というのですが、これを設置いたしました。1996年にイズリックが学校管理職の専門性を三つの基準で示したスクールリーダーの専門職基準、こういったものを発表いたします。これをモデルに各州が、校長の専門職基準を作成しております。

私はカリフォルニア州に何度か訪問しまして、カリフォルニア州の校長のスタンダードをつくった中心人物に何度かインタビューをしております。専門家や校長自身がこれを作成し、その後、州当局がこれを州の基準として認めませぬ。それによってカリフォルニア州の管理職免許状と研修プログラムのベースとして、現在も活用されております。

そう考えてみますと、スタンダード（指標）というのは、教師や校長の専門性を明確にし、構造化したものだといひ言ひませぬ。それは、教師や校長としての専門性の領域と、教師や校長としての発達段階、この縦軸と横軸の枠組みによって示されたものだといひ言ひませぬ。

また、この教師の質の向上を図るためのスタンダードといひのは、①教育行政によるアカウントビリティ、つまり行政が教師の質を保証するということと、②それを実際につくるのは専門家

あるという professional autonomy、この二つを統合したものであるということになります。

## 2. 中教審答申に示された「指標」のねらい

それではこのたびの中教審で示された指標のねらいはどのように表現されているのかということを見ていきたいと思います。答申はこのように述べております。「高度専門職業人として、教職キャリア全体を俯瞰しつつ、教員がキャリアステージに応じて身につけるべき資質や能力の明確化のため、各都道府県等は教員育成指標を整備する」、こういうふうな表現であります。

このなかには、私は三つの対象に向けてのねらいがあると思います。一つ目は教育関係者に対するねらいです。①教員として求められる生涯にわたる専門性の全体像を示していくということ。②それから教職員に関わる関係者が目標を共有し、連携を図るということ。③教員の養成・採用に対するの接続を強化し、一体性を確保するということ。④そして生涯学び続ける教員をサポートする制度的基盤をつくるということです。

二つ目は社会に対してのねらいです。教員が担う役割が高度に専門的である、いわゆる高度専門職であるということを示すということです。高度専門職としての教員の専門性の内実、根拠を示すということ。そして教員の社会的地位の向上を目指すということでもあります。教育専門家としての社会的存在の重要性と独自性を示すという、社会へのアピールという面もあろうかと思えます。

三つ目は、現職の先生方や教員志望者に対するアピールです。教職を目指す学生や、現職の先生方が、自らが位置する段階で身につけるべき資質能力が具体的な目標として、より高度な段階を目指して効果的、継続的な学習を行うために利用してほしいということです。

## 3. 「専門職基準」「指標」の基本的特徴

### 「枠組み」であること

さて、この専門職基準、あるいは指標の基本的な特徴は何かということですが、一つは基本的枠組みであるということです。先ほどお話ししましたように、教員や校長に求められる専門性を領域

とシーケンスによって構造化した、専門性の共通な枠組みであるということです。

しかし、現実には、教員や校長のキャリア、学校種、規模、教科等、違いがあるわけです。「教員」とひとこと言いましても、非常に多様性があります。そのため指標はある程度大きな、共通の枠組みにならざるを得ないと思います。そういうことで、指標はむしろ大きな共通枠組みであるほうが、多様な教師のあり方に対応可能であるという面もあろうかと思えます。

今、校長、教員という職業に共通に求められる専門性の枠組みですけれども、この枠組みの上に学校種の違い、教科の違いに対応した詳細な研修プログラムがつけられていくことになろうかと思えます。また、共通の指標をベースに、必要に応じて学校種等の特殊性を加えた、学校種別の指標をつくるということも可能であります。

### 全国的共通性と地域の独自性

もう一つの特徴は、指標は教育委員会ごとにつくるということです。なぜ全国共通の指標をつくらなかったのかということなのですが、これは中教審の議論で私も発言したのですが、画一的な教員像を国でつくるべきではないだろうということが、委員の一致した意見であります。あくまでも地域の実情や実態、そして関係者が共有できる教員像を、地域ごとに、地方ごとにつくってほしいということでもあります。地域の独自性や多様性を反映させた指標をつくってほしいということでもあります。アメリカでも先ほどお話ししましたように、50州それぞれ独自につくっているわけであり

しかし、全部ばらばらでは困りますので、国は全国の指標の基盤となる最低限の共通性を示すことも必要であろうということで、指針というかたちで国が共通性のところを示すことになりました。したがって、地域ごとの独自性、多様性と、教員、校長として全国共通に求められるものを両立させるという、そのバランスの上に、この指標というものがつくられることになったということでもあります。

## II. 「指針」(告示)に基づく「指標」の考え方

それでは次に、指標というのは具体的にどのよう  
に考えられているのかということについてお話し  
します。

### 1. 基本理念

「公立小学校等の校長及び教員としての資質の  
向上に関する指針」、これは平成 29 年 3 月に、文  
部科学省告示第 55 号として示されたものであり  
ます。そこには、まずつぎのような基本理念が書  
いてあります。①教育委員会に協議会が設置され  
るのですが、大学関係者もそこに必ず入ること  
になっております。大学における教員養成の現状を  
踏まえて、教育委員会と一緒に指標をつくってほ  
しいということです。②中期的視点から教員を育  
てる、そういう発想でやってほしい。③今回の新  
しい学習指導要領の趣旨を実現できるような先生  
を育成してほしい。このような基本理念が示され  
ています。

### 2. 教員の資質向上を図る基本的視点

つぎに、具体的に指標をつくるための視点とし  
て、5 点挙げられています。①社会変化、②近年  
の学校を取り巻く状況の変化、③家庭・地域との  
連携・協働、④教員の成長、⑤学校組織の改善、  
こういった五つの視点を盛り込んでほしいという  
ことであります。

### 3. 指標の内容

つぎに、「指標の内容」が示されていますが、こ  
こで非常に大事なことは、「教員の年齢構成や経験  
年数の状況など、様々な状況が各地域によって異  
なっていることを踏まえ、各地域の実情に応じた  
ものとなるように留意」と注意書きが添えられて  
いるということです。

各地域の実情に応じたものになるように、工夫  
してほしいということで、あまり画一的なものを  
求めているということなんです。

#### 学校種(指標の対象範囲)

まず、「指標の対象範囲」については、必ずしも  
すべての学校種ごとに個別の指標を策定する必要  
はありません。複数の学校種で共通の指標を策定  
することも可能です。そこは教育委員会に委ねら

れています。

#### 教員等の範囲

教員の範囲も、必ずしもすべての職ごとに個別  
の指標をつくる必要ありません。これも教育委員  
会に委ねられております。

しかし校長については、はっきりこうして欲し  
いということが出ております。学校組織のリーダ  
ー、人材育成に大きな責任、教育者としての資質、  
的確な判断力、決断力、交渉力、危機管理を含む  
組織のマネジメント力が求められています。そし  
て、校長については個別の指標を策定し、他の職  
種とは求められていることが違うんだということ  
を明確に示すことが強く求められています。

#### 職責、経験、適正に応じた成長段階の設定

それから 3 番目が、職責、経験、適正に応じた  
成長段階、つまり教師としての発達段階をちゃん  
と分かるように示してほしいということです。第  
一段階、即ち新規採用教員に関しては任命権者が  
求める資質を必ず示さなければならない。これは  
教員養成との接続を意識した文言だと思えます。  
これまでも教育委員会では、研修体系というのを  
つくっておりますけれども、その最初の段階、大  
学の養成のところは入っていないんですね。その  
養成と研修を接続するようなところを、きちっと  
大学と教育委員会で話し合せて示してください、  
こういうふうなことを求めています。第二段階  
以降の発達段階の区分の仕方については、各教育  
委員会にお任せしますということです。

#### 指標の内容に関する観点

それから指標の具体的な観点ということで、a)  
から g) まで示されております。a)は教職を担う  
にあたり必要となる要素。これには、倫理観、使  
命感、責任感、愛情、人間性、コミュニケーション  
力、想像力、自ら学び続ける意欲、研究能力な  
どがあります。b)は教育課程の編成、カリキュラ  
ムマネジメントに関する事項です。c)は学級経営、  
ガイダンス及びカウンセリングに関する事項、d)  
が子ども理解、e)が特別な配慮を要する子どもの  
こと、f)が学校経営、g)が教職員間の連携に関す  
る事項です。こういった事項をバランスよく入れ

てほしいということなのですが、最後に但し書きがあって、これ以外に必要な事項を加えたり、不必要な事項を除くことができるかと書かれています。ですから、かなり弾力的な示し方をしていると思います。

### Ⅲ. 教員の指標と学校管理職の指標

次に教員の指標と学校管理職の指標の、学校管理職について詳しくお話してみたいと思います。

#### 1. 校長職を「独自の専門職」として位置づける発想

従来、いくつかの教育委員会が作成してきました指標と同様の研修計画に関する表では、先ほどお話ししましたように、教員のキャリアの延長線上に校長が位置づけられております。

しかし今回の答申および指針では、教員の指標とは別に、はっきり分かるかたちで管理職の指標をつくってくださいということが述べられております。教員の延長線上という考え方も勿論あるのですが、管理職に必要な力量をまず挙げて、教員との連続性に踏み込んでいくだけではなくて、管理職の質を明確に打ち出してください、ということです。校長職を「独自の専門職」と位置づける発想が、ここに入っています。優れたスクールリーダーへの期待感がここに現れているのだらうと思います。

管理職の指標の内容については、「指針」に例示されていますが、表現方法としては様々な切り口が考えられます。教育委員会ごとに求める管理職像を示すことになります。

#### 2. 日本教育経営学会による「校長の専門職基準」の例

スライドは、私が会長をしていた日本教育経営学会が、日本の学会として初めて校長の専門職基準をつくった、その一つの例です。2009年につくられたものです。校長としての七つの柱、基準が示されております。そしてその七つの基準のそれぞれに、四つか五つの小項目が立てられておまして、こういったかたちで校長の専門性全体が一目で分かるということになっております。

この校長の基準、スタンダードをつくったときのエピソードをご紹介したいと思います。まず議論になりましたのが「校長というのは管理職なんですか、教育者ですか、経営者ですか」ということでした。これは本当に難しい質問ですね。これを学会のなかで話し合いました。結論から言えば全部含むわけですね。一つとして無くなってよいわけではないですね。

それで、じゃあアメリカの例を見てみようということで、アメリカの基準、スタンダードを調べてみたところ、アメリカでは最初、校長は「教師の教師」なんですね。その次に考えられたのが管理職という考え方ですね。その次に、1980年代ごろから出てまいりましたのは経営者。現在はその次の段階として、スクールリーダーなんですね。カリフォルニア州は教育的リーダー(Educational Leader)と呼んでいます。

1980年代に経営者といわれたのはなぜかといいますと、学力向上が求められまして、学校ごとに校長がリードして、学力を上げてくれということで、マネジメント能力が求められているんですが、現在はこれも必要なんだけど、やっぱり教育的視点がなければ学力は上がりませんよということで、教育のリーダー、学校のリーダーとして位置づけられています。

アメリカでは六つの基準でつくられていますが、スライドに示しましたのは、日本教育経営学会がつくった七つの基準です。2番目の「教育活動の質を高めるための協力体制と風土づくり」と3番目の「教職員の職能開発を支える協力体制と風土づくり」。これがアメリカでは一つになっていました。

学会内でこのアメリカの基準をたたき台として検討を始めましたが、いろいろと議論したり、アンケートを採ったりする中で、「日本の校長は部下を育てる。先生方を育てるというのは非常に大きな仕事だ。それを一つの柱にしてほしい」という声が多く寄せられました。それで原案で一つだった基準を二つに分けて、七つの基準になりました。

1番目が「学校共有ビジョンの形成と具現」、2

番目が「教育活動の質を高めるための協力体制と風土づくり」。3番目が「教職員の職能開発を支える協力体制と風土づくり」。4番目が「諸資源の効果的な活用と危機管理」。この4番目が、いわゆる組織マネジメントだと思います。5番目が「家庭、地域社会との協働・連携」。6番目が「倫理規範とリーダーシップ」。そして7番目が「学校をとりまく社会的・文化的要因の理解」。これらが、われわれの考えた校長のスタンダード、指標です。

先ほど、校長のイメージといいたしでしょうか、校長は何なのかというときに、アメリカでは「スクールリーダー」とか「教育リーダー」と言っていましたけれども、われわれも実は、「教育リーダー」にしようかと思ったんですね。ところが「教育リーダー」だと教師と区別がつかないわけですね。それで議論しまして、結局、教育の組織化のリーダー、学校を組織化する、組織して先生方に動いていただく、そのリーダーだろうということで、「教育の組織化のリーダー」というふうに捉えました。そして、その先に、校長の仕事の究極的な目標は何なのかということで、スライドの一番上に書きましたけれども、「あらゆる子どもたち、児童、生徒のための教育活動の質的改善」、これを校長の仕事の最終目的にしました。つまり、すべての子どもたちのための教育活動を進めていくということですね。

このようなかたちで、われわれは、今回中教審が指標提唱するかなり以前に、校長の指標というものをつくっておりました。

以上が今回、中教審の答申で出されました指標であります。これは現在、全国の教育委員会がつくっているところかと思えます。

#### IV. 教職課程コアカリキュラム

それでは二つ目のポイントですけれども、コアカリキュラムについてお話しいたします。

##### 1. コアカリキュラムとは何か

今回、中教審答申に基づきまして、教職課程のコアカリキュラムというものが策定されました。それでは、コアカリキュラムというのは何なのか

ということであります。

実は、もうすでに他の分野、医学、薬学、獣医学、法学など、さまざまな分野の養成プログラムにおいて、コアカリキュラムが広く導入されています。他の分野で導入されているコアカリキュラムを見てみますと、いくつか特徴があります。

一つは、コアカリキュラムというのは学生が卒業時までには習得して、身につけておくべきコンピテンシー（実践的能力）を到達目標として示したものだということです。いわゆる学習成果基盤型教育というふうにもいわれております。到達目標からさかのぼって、カリキュラムをデザインしていく、そういうものであります。

二つ目の特徴は、各大学が養成プログラムをつくる際の共通の枠組み、ガイドラインであるということです。つまり、カリキュラム編成の主体は大学にあるということです。具体的には、一般目標と到達目標というかたちで、卒業時に求められるコンピテンシーが示されております。

この2点により、コアカリキュラムといえますのは、養成教育機関における養成教育の全国的な質保証を目的とするという特徴を持っております。

医学教育におけるコアカリキュラムを、一つの例として見てみます。「医の原則」の項の「医の倫理と生命倫理」というところをご覧いただきたいと思えます。

一般目標として示されておりますのが、「医療と医学研究における倫理の重要性を学ぶ」。到達目標として三つ挙がっております。「医学、医療の歴史的な流れとその意味を解説できる」、「生と死に掛かる倫理的問題を列挙できる」、「医の倫理と生命倫理に関する規範、ヒポクラテスの誓い、ジュネーブ宣言、ヘルシンキ宣言等を概説できる」。このように、「何々できる」というかたちで目標が示されておりますので、できるように養成をしていくということが求められているわけであります。

##### 2. 教員養成へのコアカリキュラム導入の経緯

###### 中教審答申

こういう他分野のコアカリキュラムをモデルとしまして、教員養成にコアカリキュラムが導入さ

れることになったのですが、コアカリキュラムを導入するとい考えは、今回の答申が初めてではありません。もうすでに10年前から、中教審の答申には示されておりました。

最も古いのが2006年の1月、「わが国の高等教育の将来像」と題する答申で、わが国の大学全体の課題として、分野ごとにコアカリキュラムを作成することが望ましいということが、提案されています。

翌年、2007年には、「今後の教員養成・免許制度のあり方」という答申が出まして、課程認定大学関係者を中心にしてモデル的なコアカリキュラムの開発をしましょうということが提案されています。

さらに2013年8月の、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」と題する答申では、教職課程において、各大学の参考となるコアカリキュラムの作成を推進するという文言になっております。

そしてこのたび、2015年12月の答申では、「作成することが必要である」示されております。

したがいまして、教職課程のコアカリキュラムの導入は、10年前から国の方針として示されており、その表現は、開発研究、作成推進、そしてこの度の、作成することが必要である、というかたちになっていったと思います。

#### 「教職コアカリキュラム」と教職課程の再課程認定

この教職コアカリキュラムですが、再課程認定と密接にリンクしております。2015年12月の答申のなかでは、さまざまなことが提案されておりますが、教育職員免許法改定案が示されまして、科目区分が再編され、単位が変更され、科目のなかに現代的課題を含むことが明記されております。それから、コアカリキュラム導入の必要性が示されております。

こういった変更をもとに、2016年8月から2017年6月まで、文科省内に教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会が置かれまして、ここで私も委員として、この検討に加わりました。

2017年7月、中央教育審議会の教員養成部会に、この検討会からの最終報告が出されます。そして2017年8月以降、これに基づいて教職課程の再課程認定を行うための説明会が全国でスタートします。そして現在、各大学で、申請のための準備をしております。

2018年4月が締め切りですけれども、各大学から新しいコアカリキュラムに基づいたシラバス等のついた再課程認定の資料が文科省に提出されまして、2018年度中に課程認定委員会で審査が行われ、認可が行われ、そして2019年度から全国の大学で、新しい教職課程がスタートする、こういう流れになっているわけでありまして。

つぎに教育職員免許法施行規則別表の改正について述べます。ポイントとしては、科目区分が新しくなったということと、それからもう一つは、先ほどお話ししましたように、「含む事項」ですね、学校現場に必要なカリキュラムマネジメント、地域連携だとか、チーム活動、そういったものを各科目で必ず取り扱ってくださいということで、大学の授業では必ずそれを含んで教えてもらうということになりました。学校現場に必要なものを大学で教えてくださいということは、こういうかたちで明確になってきたわけです。

#### V. 「指標」と「コアカリキュラム」 — 共通性と自主性による質向上策 —

こうやって見てみますと、このたびの指標とコアカリキュラムというのは、共通の発想に立った質保証の仕組みだということが分かるんですね。ひとこと言えば、「共通性と自主性による質向上」ということが言えるかと思えます。共通性と自主性というのは、別の言い方をしますと、法律や行政によって共通性を示し、しかし実践者や大学の自主性、独自性を発揮させる、これらを両立させることで、教師の質を高めていこうというものであります。

#### 高度専門職の質保証

そのベースになりますのが、最初に出ました「高度専門職」という言葉なんですね。お医者さんと



か弁護士さんが代表ですけれども、高度専門職というのは、一体どういう特徴を持っているのかということなんです。

高度専門職というのは、その職務自体が高度に複雑で知的な仕事です。そして社会的に不可欠で重要な仕事だという特徴があります。教師もまさにこういった仕事だと。非常に複雑ですし、知的な仕事です。そして社会的に不可欠な仕事ですよ。

そういう教師の仕事を、高度な専門職として位置づける。そのベースになるのは何かといいますと、高度な学問的基盤が必要です。さらに個人としても集団としても、職務遂行における自律性、主体性が必要です。教師は創造的な仕事です。そして倫理性ですね。お医者さんも弁護士さんも、非常に倫理性を求められています。先生も同じだと思います。こういう倫理性、自律性、高度な学問的基盤というものが必要な仕事だということです。

このような仕事をする先生方の質を保証させるためには、何が必要か。それは、今申しました「高度な学問的基盤」「自律性」「倫理性」まさにこの三つのものが、養成、研修のなかで求められなければならない、ということでもあります。

#### **定められた「指標」をベースとして研修計画を作成する際に重要な視点**

したがって、例えば指標を作成するにあたって定められた指標をベースとして、教育委員会は研修計画をつくりましても、大事なことは自律性、主体性です。先生方や管理職志望の先生方の自主的、自律的学びや取り組みをいかに促していくのか、保証するのかという視点が極めて大事になってきます。やらされる研修というのは、非常に効果が限定的であります。指標をつくったとしても、それを基にしてどうやって先生方が意欲的に研修に取り組むか、そこが教育委員会の腕の見せどころだと思います。

#### **他専門職における「コアカリキュラム」の基本的考え方**

コアカリキュラムにつきましても同じでありま

す。他の専門職において、コアカリキュラムをつくる際の基本的考え方は、各大学がカリキュラムをつくるための、あくまでもガイドラインです。各大学が養成プログラムをつくる際の共通の枠組みですけれども、例えば医学教育では、カリキュラム編成の主体は大学でありまして、コアカリキュラムに充てる養成時間は3分の2です。3分の1は各大学独自の、特徴あるカリキュラムを組んでくださいというふうになっています。全国画一的な医師養成プログラムをつくってはいけないというふうに、わざわざ書いてあります。

そういうことを考えてみますと、この全国的共通性と、研究機関としての大学の自律性、独自性、両方あることで初めて質の保証が可能になるという、これがコアカリキュラムの考え方です。

#### **「指標」と「コアカリキュラム」**

したがって、指標とコアカリキュラムでは共通点があります。すなわち求められる能力を指標、あるいは指標として示し、それを達成するために育成プログラムを作成するという点です。共通の枠組みによる質保証という側面では、まったく同じ発想でつくられていると思います。

しかし相違点があります。育成指標は養成段階から教員生涯にわたる目標を示しますけれども、主として現場の先生方の研修のベースとなるものでありますし、作成主体は、あとでお話しします「協議会」がつくることになっております。

しかしコアカリキュラムのほうは養成段階が中心です。大学教育のカリキュラムのガイドラインであります。他の高度専門職の多くは学会が作成しております。あるいは学会と国が連携協力して作成しているというのが実態であります。

#### **今回の「教職課程コアカリキュラム」の特徴**

今回の教職課程コアカリキュラムの特徴を見ますと、一つはその科目ごとの目標設定という、ちょっと分かりにくいんですけれども、何かといいますと、コアカリキュラムの作り方には実は2種類あって、一つは学問ごと、科目ごとに、それぞれに目標をつくっていくということ。もう一つは学問ごとではなくて、仕事の対象の領域ごとに、

科目横断的に目標をつくっていくという、二つのタイプがあります。

科目ごとにつくっているのは獣医師養成とか法科大学院などがこのタイプです。教科横断的にコアカリキュラムをつくっておりますのがお医者さんの養成とか薬剤師養成とかですね。獣医師養成、法科大学院での科目ごとのコアカリキュラムですけれども、例えば獣医師では獣病理学なんていうものがあって、そのなかに多数の目標があるわけです。あるいは内科学総論。法科大学院では憲法、行政法、民法というそれぞれの科目ごとにコアカリキュラムがつくられている。一方、お医者さんの養成、薬剤師養成では科目横断的ですので、例えば血液。これは学問じゃないですよ。その血液という領域に応じた目標がつくられている。あるいは皮膚系など。薬剤師では社会集団と健康、栄養と健康。だから発想がちょっと違うんですよ。

では、教員養成の場合、どうなのかということなのですが、今回の教職課程では、前者の獣医師とか法科大学院タイプの、科目ごとの、教科ごとのコアカリキュラム、目標設定をしようということになりました。

なぜかといいますと、先ほど「教育職員免許法施行規則別表」を見ましたけれども、あそこに科目ごとの区分があるんですよ。それをもとに実際大学で授業をしていますし、それをもとに学会もつくられております。教育方法学会とか、教育社会学会とか、教育制度学会だとかあります。ですから学問的な裏付けもすごく対応ができておりますので、これをバラバラにしてしまうと大変なことになってしまうということで、今回は科目ごとにそれぞれコアカリキュラムを、目標を定めていく。こういうことになったのが一つの特徴であります。

それから、目標の表現方法も、他の専門職とは異なります。先ほどお話ししましたように、例えばお医者さんのほうでは、「○○ができる」「説明できる」というかたちでコンピテンシーが示されておりますが、今回、教職課程のコアカリキュラ

ムでは、すべて「理解している」ということになっております。最初はお医者さんと同じように「できる」というふうなかたちで、作業部会のほうでは検討したんですが、「できる」は無理だろうということで、今回は「理解している」というところで揃えましょうということになりました。

教員養成というのは、考えてみますと、他の専門職とは決定的に違う点があります。何かというと、教育学部、あるいはこの教職大学院のような目的養成大学、学部ももちろんありますけれども、一般の文学部、経済学部、農学部、こういったところでも、教職課程を置いて教員養成をしているわけですよ。いわゆる開放性の教員養成をしています。ところがお医者さんの養成を文学部でやるというのはあり得ません。医学部しかないわけですよ。薬剤師もそうです。薬学部しか養成しません。獣医師もそうですよ。ですから、こういうふうなかたちで養成しているのは教員養成だけなんです。つまり、大学全体で養成しているというかたちになっております。ですから、そういう根本的な違いがあるところで、経済学部で社会科学の先生を養成するときに、本当に全部「できる」というかたちでできるのか。こういう疑問なんですよ。こういうあたりが、今回の教職課程の特徴かと思えます。

それから、教育職員免許法施行規則の別表の改正をするということなのですが、先ほど「含む事項」というのがありました。しかし、「チーム学校」とか「地域連携」というのは、学問的な項目じゃないですよ。具体的な実践的事項です。したがって、先ほど言いましたように、教職コアカリキュラムは学問ごとに目標を入れることになったのですが、そこに具体的な事項も目標として入れようとしたわけです。すなわち、今回のコアカリキュラム作成では、「一般目標」として、科目の柱としてこの「含む事項」を入れてしまうということです。

そうしますと、例えば先ほどの「社会・制度・経営」のところ、例えば教育の社会的なところが、社会学的な学問の柱があって、あるいは教育

経営学の柱があって（一般目標）、それを達成するための具体的目標（到達目標）の一つとして、例えば地域連携とかチーム学校も入ってくるはずなんですが、それが逆転して、本来到達目標の一つにすぎないものが、一般目標として学問的柱と並列となり、なおかつ、学問的柱が選択となり、「含む事項」が必修化されてしまっている。非常にここが中途半端で混乱しているんですね。この点を私は検討委員会でもかなり反対したんですけども、十分な議論もできずに通ってしまったんですね。そういう、時間がないところで性急につくってしまったという問題があります。

#### 「教職課程コアカリキュラム」の問題点と課題

そういうことも含めまして、今回の教職課程コアカリキュラムの問題点と課題ということで、私なりにまとめました。一つは「接続」の問題があります。養成と研修における目標達成のための方法と質的相違の存在があるということです。つまり指標による養成と研修の接続をしてくださいと言っているんですけども、先ほど言いましたように、内容・レベル・方法という点で、大学における教育と卒後研修というのは非常に大きなギャップがあります。ですからそのギャップを埋めるために、教育委員会との協議・研究が、必ず必要になってくるわけでありまして、そのためにこそ協議会が必要でありますし、あるいはこのような教職大学院でのこういったフォーラムなどが、非常に役に立つのだと思います。

それから2番目は「自主性」という問題です。他の専門職ではだいたいコアカリキュラムの占める割合は3分の2です。シラバスをつかった15回の授業のなかで、3分の2程度はコアカリキュラムを必ず入れてください。でも3分の1は先生の研究しているものとか、大学が求めている、地域が求めているものを入れてくださいということにしたかったんですね。私はそれを委員会で主張したんですが、結局それは受け入れられませんでした。数字で示しますと、かえって現場を拘束してしまうというような反対論があったんですね。その代わりに「コアカリキュラム：全ての大学の

教職課程で共通的に修得する教育内容」・「地域や採用者のニーズに対応した教育内容」・「大学の自主性や独自性を発揮する教育内容」という3要素で共通理解することになりました。

しかし、再課程認定の説明が文科省から送られてきて、それに基づいて、今、各大学の先生方が自分の授業で15回のシラバスづくりをして、コアカリキュラムと対応させながら、今、つくっておりますけれども、私の知り合いの先生方に聞いてみると、ほとんどが15回全部、コアカリキュラムで埋めているんですよ。先生方の独自性はまったくくない。大学の自主性もまったく出ないですね。誘導尋問じゃありませんけれども、結局そういうふうになってしまった。

私は実は、最初からこれを危惧していました。だから「参考に」というふうに示せばよかったんですけども、コアカリキュラムとは何なのかということの基本的理解があまりないところで、文科省が示したことで、全国の教員養成のカリキュラムをまったく同じにするというふうに受け止められてしまっているんじゃないかと。でも、これは違うんですよ。大学の主体性が必要なんです。

それから3番目が「プロセス」の問題です。他の専門職には必ず学会が絡んでおります。ところが今回の作成プロセスには学会を加えておりません。大学のカリキュラムの基盤について、学会による学問的検証は行われていないんです。学会は高度専門職の高度な学問的、知的基盤を作成し、保証する自律的主体であります。したがって改定作業の際には、学会の協力を受ける必要があるかと私は思っておりますし、中教審の会議でも、これは文科省に求めていこうというふうに考えております。

## VI. 「指標」を誰が作るのか — 「教員育成協議会」のねらいと役割 —

### 1. 中央教育審議会答申

つづきまして今度は協議会の指標を誰が作るのかということですね。先ほどからお話ししております中教審答申では、このように述べられてい

ます。「国は教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整するための制度として、教員育成協議会を創設する」。「各地域の自主性、自律性に配慮しつつ、整備のための大綱的指針を国が示す」、これは先ほどお話ししました。そして「指標は、各地域の実情に応じて作成する」、これも先ほどお話ししました。で、「都道府県および政令市教育委員会が協議会を設置し、指標を策定する」ということになっております。ですから、いわゆる任命権者のところで、協議会をつくる義務が課せられております。そして、協議会は、この指標以外にも幅広く教師の質を向上させるためのことを話し合ってください、ということになっております。

協議会のメンバーとしては、市町村教育委員会、地域を含む周辺の教員養成大学、学部、その他の教職課程を持つ大学、関係する学校種の代表、職能団体の代表等、国公立を通じて参画でき得るものとする。こう書いてありますので、地域の教師教育に関わる多様な関係者が参加して、この協議会を構成することを求めているんですね。

従来の体系化された研修計画は、教育委員会がつくってございましたけれども、このたびの指標は教育委員会だけではありませんよ。養成大学、職能団体、市町村教育機関を含めてつくってください。こういうことを求めているわけです。

## 2. 教育公務員特例法の改正

この答申を受けて、平成28年に教育公務員特例法が改正されまして、具体的に法的な根拠がつけられました。教育公務員特例法第20条の3で、「公立の小学校等校長および教員の任命権者は…指標を定めることとする」。22条の5①では、「公立の小学校等校長および教員の任命権者は…協議会を組織する」となっています。そして22条の5②では、協議会はこういう構成メンバーにしてください、ということが書かれています。メンバー構成については、教育委員会に大幅な裁量権が与えられております。地域の実情に応じて、いろいろ考えていただいて結構ですということで、これだということはありません。しかし、答申の書き

方としては、可能な限りこういう構成メンバーにしてください、という風に書いてあります。

## 3. 答申に見る「協議会による教員の資質向上の仕組み」のイメージ

スライドは、協議会による教員の資質向上の仕組みを図式化したものです。国が教員育成指標の策定指針を提示し、それを受けて教員育成協議会で「キャリアステージに応じて身につけるべき教員の能力の明確化(教員育成指標)」を作成します。都道府県等教育委員会では「採用・研修計画」にその指標を反映させ、国公立大学関係者は「養成課程の内容」に指標を反映させます。そして市町村教育委員会等では、「研修実施」の際に指標を活用します。

また、協議会では教員育成指標の策定に係る協議の他、「研修・更新講習等の互換、キャリアシステムの構築に関する協議」「学校インターンシップ等の受け入れ協議」「教職大学院修了へのインセンティブ付与に関する協議」等、様々な事柄を協議することが期待されています。

## 4. 協議会と「指標」のねらいは？

あらためて、この協議会と指標のねらいは何なのかということですが、私はこう考えております。「地域の教師教育(養成・採用・研修)全体」の質の向上をはかる、ということです。

具体的に言いますと、一つは大学と学校現場と教育行政のあいだでの共通言語をつくってくださいということなんですね。大学は大学の学術用語で教師教育を話します。学校現場は学校現場の言葉で、先生方の言葉で話し合っています。教育行政のほうでは、法律用語で話し合っています。しかし同じ議論をするのに、これでは通じないわけですね。協議会の場で、共通言語としての指標を、共通理解のもとにつくっていきましょう、それが一つのねらいかと思います。

先ほどご紹介しましたように、日本教育経営学会が、校長のスタンダードをつくりましたけれども、問題点がありました。何かといいますと、学会が独自につくったものですから、これを各教育委員会で使ってくださいといわれても、どこも使

わないんですね。言葉が難しすぎる。意味が分からないということがずいぶんありました。

ですから、やはりこういった、本当にそれを有効に活用するためには、この三者のあいだでの共通言語をつくって、そして一緒につくっていくということ、プロセスが大事だというふうに思います。

それから2番目ですが、開放制教員養成制度のもとにおける教員養成の質を上げるというねらいがあると思います。教員養成学部学科のみならず、教員養成を量的な側面で支えているのは、規模や学部・学科構成など極めて多様な一般大学における教職課程です。ここも含めての教員養成である、ということです。

したがいまして、指標をつくるということは、開放制の特色である多様性と、教師の専門性の共通の枠組み、これらを統合して教師教育全体の質の向上を図る試みだと私はとらえております。このような点から、地域の教員養成を担っている多様な大学、市町村、教育委員会、校長会等の職能団体、PTA等の積極的参加が求められているわけでありまして。繰り返しになりますが、「結果」（指標、研修プログラム等）だけではなく、「作成のプロセス」が重要だと考えております。

#### **現在設置されつつある協議会のメンバー構成のタイプ**

現在、全国都道府県や政令市で協議会をつくっておりますが、私は今、全国の私立大学教職課程協会の研究委員長をしております。この協会が昨年の11月からこの1月までかけて全国調査を行いました。86パーセントの回収率でした。非常に面白い結果が出ております。大学がどうかたちで協議会に参画しているのかという、大学の参加形態についてです。いくつかのパターンが見られました。

Aタイプは、地域のすべての大学が正式メンバーとして協議会のメンバーに参画している所。たとえば私が住んでおります仙台市、それから神戸市、横浜市、秋田県、山形県、徳島県、熊本県、広島市、こういったところは、教職課程を持つそ

の地域のすべての大学が、協議会の正式メンバーになっております。

Bタイプは、教職大学院と教育委員会関係者によって協議会のメンバーが構成されているところでありまして。ただしワーキンググループ、作業部会のところにすべての大学あるいは少数の大学が入っているというパターンがあります。宮城県、岩手県などがBのタイプです。

Cタイプは、教職大学院と教育委員会関係者でつくっているもので、金沢市と福島県。

Dタイプは、教職大学院と教育委員会および少数の大学で構成しているもので、東京都、群馬県、大阪府、京都府、山梨県、栃木県、鹿児島県であります。

Eタイプは、教職大学院と教育委員会関係者および地域の教職課程を持つ大学の代表校で構成している京都市や千葉県・千葉市で、これは大変ユニークであります。

このように、非常にいろいろなタイプがありまして、どのタイプが良いというものではありません。それぞれの地域の歴史や、教育委員会と大学の関係等がありますので、それぞれの地域に合ったかたちでつくって頂いていると思います。いずれにしても、どのタイプであれ、何らかの方法で大学関係者の声を反映させる仕組みをつくってほしいなと考えております。

A～Eの大学と教育委員会の組み合わせに加えて、市町村や校長会、PTA代表などを入れているところもあります。仙台市の場合は、校長会、保護者も入れております。岩手県は市町村教育委員会、校長会。群馬県はPTA、民間企業、愛知県はPTA、栃木県はPTA、幼稚園連合会、こういった代表を入れているんですね。そういう、非常に多様な協議会が、今現在、全国でつくられているということになります。

#### **最後に**

最後になりますが、問題は、育成指標をつくっただけでは駄目なんですね。これをどう生かしていくかということが大変大きな、協議会の課題に

なります。

## 1. 指標に基づいた研修プログラムの開発

指標に基づいて、今後、教育委員会は研修プログラムを具体的につくっていく必要がありますが、ここで一つの例として私の例をご紹介します。『次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門』という、これは私が代表となった科研の成果として出した本なんですけれども、指標に基づいた研修プログラムを開発したものです。これは先ほどご紹介しました、日本教育経営学会がつくりました、校長の専門職基準に準拠したケースメソッド研修プログラムの開発ということで、かなり多額の科研費を取りまして、開発しました。それをこのような、次世代スクールリーダーのためのケースメソッドというかたちで、まとめたんですね。

内容はこのようになっております。学校で校長先生、管理職が経験するさまざまな問題について、ケース1から21まで載せました。これはまったく架空の問題ではなくて、現場の、現職の先生方に入ってもらって、いろいろなタイプの問題をケースとして挙げまして、そのケースを読みながら議論して、自分ならこうするというかたちで、主体的なかなり実践的な授業ができる教材をつくったわけです。

しかし、ケースをつくるだけでは半分なんです。実はこのケースが、校長の専門職基準、スタンダードとどう関わるのかということを示したところに便利さがあります。

右の図がそうなんですけれども、縦軸にケース1から21まであります。横軸に専門職基準の1から7まで示されておりまして、例えばケース1は校長の専門性のどこを育成するためのケースなのかということが一目瞭然ですよね。こういうかたちで活用できるわけです。

例えば教育委員会で校長先生の研修がありますが、その研修は一体、校長の専門性のどこに当てはまるのかという、全体の見取り図を把握することができます。そんなふうにはできなければ、校長の専門職基準、指標をつくった意味がないん

ですよ。

## 2. 「答申」に示された指標と協議会活用のイメージ図

答申に示された、指標と協議会活用のイメージ図があるんですけども、そのなかで「学び続ける教員を支えるキャリアシステム」というのがあります。

「教員育成指標」に沿って様々な「教員研修計画」が教育委員会によって立てられ実施されていきます。先生方ご承知のように、現場の先生方は非常に研修が多いです。OJTなど校内研修プログラムも含めて、そういったものを「学びの蓄積」としてポイント化してはどうだろうかということです。それが溜まっていくと、今度は certificate、能力証明ですね。教職大学院の履修証明プログラムの一部にしていく。あるいは専修免許状を発行するための単位にしていく。あるいは免許更新講習に使えないかという、そんな発想であります。これはあくまでも将来のイメージで、まだ具体化されているわけではありませんが、こんな考えがあります。

数年前、民主党政権の時代、先生方も覚えていらっしゃるかと思いますが、教員養成の高度化ということで、教員の基礎資格を大学院に、修士課程レベルまで引き上げるという案がありましたけれども、自民政権に戻ってからは、その考え方はほとんど出なくなりました。代わりに、現場に入った先生方を育てるという形で高度化していったらどうだろうかというふうに、今、基調が変わっております。

その具体的な中身が、実はこの発想なんです。おそらく今後、こういった方向性で教職大学院と教育委員会のあいだでこういったものをつくっていくということが出てくると考えられます。さまざまなやり方があると思いますので、いろいろなアイデアを発揮して頂ければと思います。

今、お話ししたのは、学びの蓄積ということに関するものです。そういうものをどうやってつくっていくのかということ、まさに話し合う場として、協議会というのが非常に大事になって

くるわけです。協議会の場で、大学はこれなら大学の単位として認められるとか、認められないとか、そういったことを話し合う場になるんだと考えられます。

### 教職大学院への期待

それから教職大学院への期待ということを書きましたけれども、今お話ししましたように、教員の学びを支えるキャリアシステムの新しい取り組みを検討していく。今言ったようなことも含めて、新しい取り組みを、先頭を切って協議会の場で、教育委員会と話し合いながらつくっていただければと思います。

2番目に期待するのは、教員の学びを支えるキャリアシステムの基礎となります高度専門職にふさわしい知的基盤づくりですね。大学ですから知的基盤をしっかりとつくっていただきたいと思います。

そして3番目の期待は、地域の教員養成を担っている教職大学院以外の多様な大学との連携を図っていただき、地域の大学のリーダーとして活躍していただきたいというのが、私の教職大学院に対する願いであります。

ということで、私の報告を終わりたいと思います。金沢大学の教職大学院がますますこの地域の教員養成のリーダーとして活躍していただくことを期待して、私の話を終わらせていただきます。ありがとうございました。

**司会:** 牛渡先生、ありがとうございました。では、ただいまの牛渡先生のご講演で、ご質問等おありの方、いかがでしょうか。

**会場1:** 馳浩と申します。教員の養成・採用・研修の一体化ということに加えて、人事というものがあって初めて機能していくのではないかなと思うのですが、そういう議論は中教審であったのか。あるいは牛渡先生のお考えがもしあれば、お聞かせいただきたいと思います。

**牛渡:** 中教審の教員養成部会では、その議論はなかったように思います。私の記憶では、

人事のことに非常に関わってまいりますのは、管理職養成だと思います。ここの大学院にもマネジメントコースがありますが、将来の管理職養成ということで、教育委員会での計画的な管理職養成ということと絡めて、教職大学院は動いていると思います。ただ、教頭先生とか校長先生の研修とか、まさにトップリーダーの養成ということになりますと、やはりこれは教育委員会の人事と直結しますので、教職大学院では難しいところかと思えますけれども、いくつかの教職大学院では、そういったところまで取り組んでいるところはあります。そこまでいければ本当はいいのかなと思います。私が1年間客員研究員として研究を行っていたカリフォルニア大学バークレー校では、大学院で校長を養成しています。アメリカは校長の免許状制度もありますので、そういうかたちもできるかと思えますけれども、日本では教育委員会が人事権を持っていますので、教職大学院での養成というのは、よほど協議していかないと難しい点があるかと思えます。しかし、教育委員会との協議のもとで、管理職養成がもっと教職大学院の大きなテーマになっていくのではないかと、私は予想しております。

**会場1:** 私は今、自由民主党の教育再生実行本部長という立場にいますことと、元大臣を務めさせていただいた経験から申し上げますが、教職大学院がスクールリーダーを養成していく機能を果たしていけるには、やっぱり都道府県の教育委員会が本格的に、国立大学の教職大学院とタッグマッチを組んで、実践的な人事のあり方についても議論していく必要があると私は思っています。それと、教育委員会のたこつば的なところ。指導主事と管理主事がお互いの業務、仕事を十分に調整しながら進めていけば、もっとよりよい学校経営、授業等を展開していけるのにと思っています。せっかく指導主事がいい指導をしていても、管理主事とそういった情報が共有できていなければ、きわめてもったいないと思うんですね。私はそういった教育委員会の仕組みも含めて、教職大学

院が高度専門性のある役割を果たしていければいいなと思うんですけど、先生いかがですか。

**牛渡：**人事は非常に難しいですね。「たこつぼ」とおっしゃいましたけれども、これまでの行政の仕組みのなかに、一人一人の先生方の力量をきちっと把握して、きちっと育てていくという大学の原理というものがうまく組み合わさっていくことで、新しいタイプの教員育成というのができていくと思います。そして、それが教職大学院の役割だと思います。そのために、先ほどお話ししましたように、協議会のなかで、各地域で、それぞれ仕組みをつくっていただければというふうに考えているところでもあります。

**会場 1：**またよろしく申し上げます。ありがとうございます。

**司会：**ありがとうございます。そのほかにご質問等、いかがでしょうか。

**会場 2：**学校教育学類長の守屋です。私は石川県の教員育成協議会には、学類長という立場で参加させていただいてまして、教員育成指標に関わらせていただいたんですけれども、大学と教育委員会でもうすでに相当いろいろなことをやっています。だから、新たに何かをやるというよりは、これからいろいろな大学や教職大学院も絡んで、今まですでに走っていることをチェックしていくというようなイメージで捉えるのが、石川県の場合には一番合っているのかなと感じています。そのあたりの、教員育成指標を使って教員研修を充実していくというときのイメージを、もうちょっと具体的に示していただけるとありがたいんですけども。

**牛渡：**これもやはり、地域ごとに教育委員会が置かれている状況は違うと思うのですが、多くの教育委員会はすでに研修体系ということで、プログラムを既に作っているかと思います。ですからそれをベースに、今回新たに教員育成指標というかたちで作り直していただくということだと思います。その際に大事なことは、先ほどお話ししましたように、大学を加えて、養成と研修の接続のところを、すこしはっきりさせていただきたいと

いうこと。それから管理職ですね。管理職としてのしっかりした指標をつくってほしいと。ここが新しいポイントかと思います。そしてさらに言えば、先生がおっしゃるように、これまで重複しているものとか、そういったものを整理し直していただくというようなこと。それからさらに言えば、今回、10年研修というのが変わりましたね。ああいうことも新しくなっていますし、もう一度全体を見直していただきたい。そんなふうに思っております。

**司会：**もうあといくつか、ご質問を受けられるかと思いますが、いかがでしょうか。今日はたくさん、県の先生方もお見えになっていますが、お聞きになりづらいですかね。私は個人的には、本当に今日のお話をもう少し早く伺いたかったなというのがありまして、例のコアカリキュラムの扱いをどうしようかっていうのは、本当に議論になりました。それが「シラバスでコアカリキュラムに充てる割合は3分の2」ということを今日お聞きして、なるほどなど、今、本当にずっと落ちたんですけれども、やはり全国的にそのあたりの扱いは、かなり皆さん、苦勞していたかと思うんですが。

**牛渡：**文科省の解説書といいたいまいしょうか、そのなかには、どのくらいの割合かっていうのは、あまりはっきり出ていないんですよね。ですから、実際に授業担当の先生がシラバス書くとなると、全部入れ込んでしまったりして。そここのところをもう少しはっきり言ったほうがよかったかなと、私は思っています。共通性も必要だけど、もっと先生方のおこなっている研究や独自性も入れていただいたほうが、本当は面白いと思うんですよね。そういうことももう少し入れてほしかったなというふうに思っています。

**司会：**ありがとうございます。いかがでしょうか。院生の皆さんでも構いませんが。

**会場 3：**今の話とつながるんですけども、先生が特にコアカリキュラムについてお話しいただいたなかで、繰り返し再三こうすべきだっていうふうにおっしゃったにもかかわらず、最終的には採



用されなかったというお話がありましたよね。それは一体どうしてなのか、何か理由があるのか、そのあたりを。

**牛渡**：実は時間が問題なんですよ。再課程認定に合わせるといふふうに、スケジュールがもう決まっていたんです。ですから、そこまでに合わせるために、つくってしまわなければいけないということで、実際、私が入った委員会は5回しか開かれませんでした。基本的な枠組みをつくったところで作業部会に下ろして、作業部会から上がってきて、「これでいいですか」、「いや違う。おかしいな」と言ったんだけど、もう時間がないということ、押し切られてしまったのです。本当はもっともっと基本的なところを委員会で議論すべきだったんですが、時間がないところで再課程認定に間に合わせるといふことで、切っちゃったということですよ。ですから、このあいだ12月にも中教審の部会が開かれたんですけど、そのときに文科省の方にお願ひしました。今回、全国の教員養成課程の再課程認定を実施しますね。全部の大学でこのコアカリキュラムについてシラバスをつくるわけです。これを実際にやってきたところで、文科省で全国の大学にアンケートを採ってください。そして問題点とか課題、改善点を全部吸い上げて、今回つくったカリキュラムの改訂版をもう一度つくってくださいとお願ひしましたら、教職員課長さんはうなづいていましたので、やっていかれると思うんですけども、そういうことも今後、あると思います。

**司会**：他にいかがでしょうか。

**会場4**：金沢大学附属幼稚園の副園長、上田と申します。この育成指標ですね、県からも出たので、私も見ました。ここに学校種ということで、幼稚園、幼保連携型認定こども園まで入っていますね。幼保連携型認定こども園は、文科省の、内閣府だと思うんですけど、育成指標に保育所っていうのが入っていない。保育所は厚労省ということと、保育士が教諭じゃないってところもあると思うんですけども。そして今回、教育要領とこども園要領、そして保育指針と、ほとんど内容は同

じになりました。教育っていう部分が保育指針のなかにだいぶ入ってきたってということも含めて、そういうものを、私は石川県でもつくらなければいけないのではないかと、別の委員もしているなかで、思っているんですけども、そういった議論とかは、まったくなかったのでしょうか。

**牛渡**：私が参加した委員会のなかでは、議論は残念ながらありませんでした。実は中教審答申をつくる際の議論のなかでも、幼稚園の段階の議論が少ないんですね。どうしても小中学校中心の議論なんです。東大の秋田教授がしょっちゅう手を挙げて、「幼稚園はどうなんですか」って、文科省の方に念を押している場面が何度もありました。どうしてもやっぱり小中学校中心の議論ですね。特に保育所との関係なんかは、ほとんど議論になっていないんです。実態はそういうことがあります。

**司会**：そうなんですね。委員の先生がそうやっていろいろと働き掛けをされているなかで、ということなんですね。

**牛渡**：そうなんですね。はい。

**司会**：ありがとうございます。そのほか、いかがでしょうか。よろしいですか。もう少し時間があると、さらにまた出てくるかなと思うんですけども。今日は本当に示唆に富むご講演、それから多岐にわたる質問にお答えいただきまして、本当にありがとうございます。最後に盛大な拍手を。牛渡先生、本当にありがとうございました。

**司会**：本日は長時間にわたり、フォーラムにご参加くださりありがとうございます。最後に私どもの教職実践研究科長、田邊俊治がごあいさつを申し上げます。

**田邊**：本日は3月3日ひな祭り。こういう時期に、大学にとっては大変な雪のなかで前期入試を実施し、来週が合格者発表、そういうのはこびになっております。それから高校にありましては、卒業式が終わったところもありますし、小中学校はこれから卒業式を迎えるという、年度末の大変皆さんお忙しいなかご参集いただきまして、本当にありがとうございます。心より御礼申し上げます。また、さっきまでいらっしゃった馳議員、お忙しい

なか駆けつけていただきましたし、牛渡先生は遠く仙台から足をお運びいただきありがとうございます。それから、教職大学院にとっては何よりだと思いますけれども、県教委の職員の方々、たくさんご参集いただきました。本当に御礼申し上げます。

講演では牛渡先生より、近年の教師教育の改革状況につきまして、多岐にわたりお話しいただきました。育成指標にしても、それを作成していく協議会にしても、それから教職コアカリキュラムにしても、本当にこの1年、めまぐるしく直面している課題ではありますけれども、実はその伏線は、かなり以前からあったということ。こういう情報をいかにキャッチして、先取りしながら、私たちはこれから取り組んでいくのか。そういうケーススタディのような気がしながら、お話を伺ってました。

こういうかたちでセッティングされる制度をどんなふうに動かしていくのか。それはまさしくこれからの課題です。これからどんな方向性、どんな見通しを持ちながら取り組んでいくのかということに関わりまして、本日お話しいただいたことがとても大きなヒントになったと思っております。

教職大学院は地域の知的基盤として機能することが不可欠だというお話を肝に銘じて、これからの取り組みを進めてまいりたいと思っております。それから、理論と実践を包含するというのが教職大学院の大きなコンセプトになっております。教職実践を深く理論的に見つめ直しながら、次のステップにつなげていく。本日午前からお昼、修了予定者である2年生、それから来年に向けてこんなことをやりたいということを発表していただいた1年生、それぞれの学びを生かして、これからのステップにつなげて生かしていただきたいということを、切に教職大学院教員として思っております。

独り立ちすることも大事ですけれども、手を携えて、ある意味で私たちは、しつこくはならないようにしたいと思うんですけれども、フォローアップできるような、これまでのことを生かした仕

掛けといえますか、仕組みを、教職大学院としても考えていきたいと思っておりますので、そのあたりもいろいろな意味で相談対応を図っていききたいなと思っております。

午前中の実践発表では、2年生が得た知見をできるだけ深く共有していただくということを目指して、あのようなスタイルで話し合ってくださいました。そこでキャッチしていただいたことを少しでも広げていくような、参加された皆さんにとって役に立つような企画になっていけば幸いだと思っております。発表した院生、それから、これから2年目を迎える院生にとっても、そこで得られたアドバイスや情報を生かして、更に次のステップにつなげていただきたいと願っております。

教職大学院の研究科長としては、最初の修了生を送り出すという記念すべき今日のフォーラムになったと思っております。この2年間というのは、制度を立ち上げる草創期でもありました。いろいろな意味で制度整備を、どうしたらいいのかということをお考えしながらの2年間だったように、振り返って思っております。でも、そのなかで、2年生が見事に巣立つ段階が来たんだなというふうに、個人的には思っております。本日披露していただいた集大成をこれからも身近な教職員と共有して、よりよい学校づくりに取り組んでいただければと思っております。学卒院生は、採用された院生もおりますし、ちょっとまだ二の足を踏まざるを得なかった院生もおりますけれども、必ずや自分の目指す立場といえますか、それが実現できるような場に立てるとということ、それまでに力をつけていただく試練の場であるということも肝に銘じて、これから新年度を迎えてほしいなと思っております。

この教職大学院を、これからさらに充実させていかなければいけません。今日はそのステップだと思っております。今日ご参集いただきました皆さまからの、引き続きのご支援とご協力を心よりお願いして、閉会のあいさつとさせていただきます。本日はまことにありがとうございました。



# 全 体 会

## 「教職大学院の取組」

### 【発表者】

松本 謙一 （金沢大学大学院教職実践研究科教授）

中島 卓二 （金沢大学大学院教職実践研究科院生）



司会：では松本先生、中島さん、よろしくお願  
いします。

松本：皆さんこんにちは。

会場：こんにちは。

松本：それでは今から、松本と大学院生の中島と  
で、教職大学院の取組を紹介したいと思います。  
初めての共同作業ですので、どうかよろしくお願  
いいたします。最初に中島がいたします。

中島：あらためましてこんにちは。

会場：こんにちは。

中島：金沢大学教職大学院学校マネジメントコー  
ス1回生の中島と申します。よろしくお願  
いいたします。

私からは、大学院生の立場から、この教職大学  
院の1年間の取組と学び、この2つを振り返った  
形で、ご説明させていただきます。よろしくお願  
いいたします。

金沢大学大学院教職実践研究科には、学校マネ  
ジメントコースと、学習デザインコースの2つの  
コースがございます。入学直後の今年度4月、集  
まったメンバーと初めて顔を合わせ、次第に情報  
交換を繰り返す中で、次のようなことを考えてお  
りました。

石川県内には能登地区、金沢近郊、加賀と3つ  
のフィールドブロックがありますが、それに加え  
て、小学校、中学校、高校、特別支援学校、幼稚  
園という5つの校種、この部分をマトリックス  
がけした形がまずありきだったということです。  
言い換えれば、学校マネジメントコースの6名の  
院生は、各々の地域を代表し、各々の地域が抱え  
る教育課題の解決や提案を期待され、このコース  
に集められたのではないかとということです。

一方で学習デザインコースですが、将来的には  
学校内における授業改善・改革の旗印になること  
を期待され、同じように地域と校種を背負ってい  
る5名、プラス学卒院生のストレートマスターを  
加えた10名、2コース合わせて計16名で、1年  
間の研究活動をしてまいりました。

メインの講義の内容に関しましても、次のよう  
なイメージをもちました。

私は社会科の教員なのですが、新学習指導要領  
でも求められる、座学ではない探究形式のディス  
カッション系の授業が、やはり大学院では多かつ  
たように思います。また、課題を与えられた院生  
が、実際に事前の下調べとプレゼン発表をした上  
で講義を進めていくというパターンも多く、その  
一環で、院生がタブレット端末を用意し、ICTを  
活用した授業提案が行われたこともありました。

また、スライドの写真にもありますが、金沢大  
学のキャンパスの一角で、研究者という肩書きで、  
院生室という研究スペースも与えられ、1年間の  
活動をさせていただいたわけなのですが、研究環  
境としてはこの上ない素晴らしい環境だったと思  
っております。

その1年間で学んできた中で、後期の終わり頃  
になり、私自身もこの与えられた学びの期間を立  
ち止まって振り返る場面がありました。すなわち、  
この1年目の学びの意義を自分の中でどう定義づ  
けたか、という部分になります。

このあと、現場に新学習指導要領が入ってくる  
直前という絶好のタイミングで、いわゆる「主体  
的・対話的な深い学び」というものを、まず我々  
教員自身が体感して、表現するということは間違  
いなく重要であると考えます。それを目の前の生  
徒たちに、今後シェアしていくためのブラッシュ  
アップ期間だったのではないかと自分では定義  
づけました。

また、その中で様々なことを学ぶ機会をいた  
だきましたが、それを5つのプロセスと言いますか、  
5つのフェーズにおいてまとめてみました。

まずは、様々な講義の中で、教授陣が多くの専  
門的知識をインプットする機会を与えてくださ  
います。毎日の講義を通じて、教育に関して、古今  
東西さまざまな情報が与えられます。しかしなが  
ら、院生は校種も違いますし、専門とする教科も  
違います。その中で何を「Catch」するのも重  
要であり、アンテナを高くし、察知・収集のスキ  
ルも自ずと磨かれていったような気がします。

次に、その選択して深掘りした知識を「Output」  
する場が必要であり、また効果的であったと確信

しました。私自身のテーマが生徒指導と地域連携ということもあり、今年は、研究者としての肩書きをフル活用するために、自分が所属する中学校名に加え、金沢大学のロゴと大学院のコース名も入った名刺を準備し、これを携えて、県外、県内問わず様々な施設や機関、学会やセミナーなどを回らせていただきました。先日、実は「省察」を試みたのですが、4月から昨日にかけて、ちょうど200枚の名刺がありまして、全国で多くの方々との対話を通してインプット、アウトプットを繰り返してきた証ということもあり、少し感慨深いものがございました。

一方で金沢大学という、この県内最高峰の知のプラットフォームもうまく活用させていただき、講義以外にもメールでの案内があるため、専門家によるさまざまな講習や、領域を超えた特別な講義等にも参加させていただくことができました。結果としてこの1年で新たに4つの認定資格を取得することができ、個のスキルアップを図ることができたのも、この1年があればこそ、とっている次第です。

そういったアウトプットが続いていく中で、自分の中にある思いや知見が、「Confidence」、どんどん自信・信頼に変わってまいりました。そういった部分も、次年度M2になりましたときに、各々が地域に戻っての所属校での実践、いわゆる「Act locally」につなげていくというのが、この1年間、そして次年度も含めて2年間の教職大学院の学びになるのであろう、と私自身は考えております。

最後に、今年度のM1の活動についてですが、web上で「角間の窓」と検索していただきますと、特任教授であります実務家教員の先生が随時更新されている、学びのポートフォリオが出てまいります。またご覧いただければ幸いです。

私の発表は以上です。ご清聴ありがとうございました。

**松本：**今度は教員の立場から、一体この教職大学院ではどのような学びがあるんだ。この存在意義は本当にあるのか、これを検証していく必要があると考えて、そのへんを僕から話をさせてくださ

い。

県教委でもいっぱい研修しているのに、わざわざ1年間休んでまで来る意味があるのか。まずはやはりここを、田邊研究科長を中心にみんなで話し合いました。もし教育委員会と同じことをするために寄せ集めるだけなら、それよりも担任をもらった方が教育委員会としてもいいはずだ。そうでないとしたら、ここでしかできない学びをする必要があるだろう。だとすれば、個別対応ができる、長期にわたってじっくり取り組める、多様な講師がいる、このあたりが他とは違うところだろうなど。これを活かさない限りは、この存在意義はないと思ったわけです。

そう考えると、ここに書きましたが、学校の先生として骨太の、哲学をもった先生、塾ではない先生、そして、このあとの教職後半に向けて、意欲と責任をもてる先生をつくろうじゃないか。これが現職ですね。もちろんストレートの方は、4年生で出るよりも、一皮むけた存在を目指そうと考えたわけです。青虫がアゲハになるとすれば、サナギの部分が教職大学院で、このあとはきれいなチョウチョになって羽ばたいてほしいな、こんなことを思ったわけです。

いっぱい授業がある中で、今日は僕が行った授業研究という授業についてお話しします。いろいろな講師の授業を考察し、教育実践を改善できる実践力、技量を形成するということです。この後半の授業を例にして考えてみたいと思います。

僕は研究者教員なんですけど、実は20年間、小中学校の教員をしました。小学校1年から中学校3年までの全ての担任は経験しました。幼稚園の園長もしてみました。特別支援は指導主事として関わっていました。ずいぶんいろいろやってきました。それらの経験の中から、やっぱり自分の経験したものが一番答えられるので、小学校2年生の生活科の授業を例にして、行いました。

こんな授業です。ここに僕の教室があったんですが、この中庭で野菜を育てるというわけです。この中庭を松本学級として、一人一人が畑をつくる。そして、どうです。2年生もやるもんでしょ

う。こんな素敵な畑になるんですよ。元はこれですよ。2年生の30人で、こんなことをやったという授業なんです。

スイカがこういうふうにはぐら下がっているでしょう。隣の畑へ行ったら、隣から叱られたんですね。行くところがなくて上へ行くしかないからと、ここにはぐら下がっているものもあります。最後は冬までいきましたが、秋野菜を育てた子どももいれば、春からのミニトマトを最後まで、年寄になるまでみているという子どももいました。

この単元全体の授業を、四つの場面で再現しながら、一体何を学生たちは考えるのか、これを元に授業したわけです。毎回、授業の再現、そして質問、討論、省察シートという流れで、視点は設けない。これで学生たちが何を考えるのか。それを考えて意見を言ったことが、今のその先生の立ち位置だろう。それらを掛け合わせることで学びにしようと考えたわけです。

これは単元の導入の授業です。最初にキュウリ、ナス、エダマメ、スイカを見せました。そして自分の野菜を育てるということを子どもたちに示しながら、意欲と見通しをもたせようと考えたわけです。

これは僕の、今から30年くらい前の授業の様子（写真）です。これはスイカを見せている場面ですね。子どもは「食べたい、食べたい」と言いました。

そのあとどんな授業をしたかということ、ちょっと此処でやってみますね。

<今いっぱい野菜を見たよね。今度の勉強はみんなが育てたい野菜を育てる勉強だよ。みんなどうかな>聞きました。

いっぱい手を挙げてきます。当てました。

「先生、僕スイカ」<うん、分かったぞ。はい>

「先生、私もスイカ」<そうか。はい>

「先生、私もスイカ」

「先生、二つやってもいいが」<何したいんや>

「私、スイカとなすび」<そうか。二つやりたい人は二つ育ててもいいよ。おう、どうした>

「じゃあ、四つでもいいがけ」<何したいがや>

「これと、これと、これと、これ」<いいよ。四つ育てたい人は四つ>

「先生。前にあるがしか駄目なんけ」<ん？何や>「オクラ」.<なんで>「だって僕のばあちゃん、オクラ好きだもん」.<いいよ。ここに『米や野菜』って書いてあるでしょう。米や野菜なら何でもいいです。育てたい野菜を育てられ>というようにしながら、子どもたちに示していったわけです。

これを1時間全部、概要を見せながら、学生たちは、自分の気になったところにネームプレートを貼ります。そしてそのネームプレートをもとに議論を深めることで、授業の見方を変えようということ。

今、この場面ですね。野菜が自由。このあたりについてどんな意見が出てきたか。「先生、本当にどんな野菜育ててもいいのですか。サトウキビを子どもが持ってきたらどう対応するのですか」<いや、いいんじゃないの>「実がならんだったらどうする」<そんなの、そのままやらせなければいけない>。ここで、講義の参加学生同士、数分間のペア学習の時間を設定しました。<育てないものは育てないということを学ばないといけないのか>と言いつつ、実はさっき見せた七つの野菜、あそこに仕掛けがあるんです。サトウキビは見せていないんですね。それから秋に植えるダイコンも見せていないんです。ダイコンを春に見せて、ダイコンを植えたって言ったら、意欲が高まるんじゃないかと、秋までぼおとしておかないといけない。何の意味もないんだ。実は見せた野菜は、ここで言えば石川県の苗屋さんに売っている、必ず育つものしか見せていないということです。そして野菜を決めるのも、本で調べるのではなく、まず苗屋さんに行く。行って見せたものだったら、どれをやっても、その地域で育つものしかないという仕掛けがあるということを学びました。

「先生、自由と言うけど、枯れたらどうするんだ」<なんでそんなことが気になるんだ>「枯れたらその子どもの学びがなくなる」。実は先生（私）もそれが気になったことがありました。1年生でアサガオをやったとき、陰で、子どもが帰ってか



ら水やりをしていた。その結果どうなったと思う。一人の子どもに最初に花が咲いたとき、みんなうらやましがった。ところが横にいた男の子は何て言ったか。「俺なんか、ほとんど水やりしとらんがに、明日咲きそうや」。僕が水やりをしていたからですよ。これが本当の学びでしょうか。アサガオが生きていることが学びになるというのなら、何のためにこの勉強をするのか。そんなことを問いかけながら、枯れれば枯れてもいいんだ。泣けばいいんだ。泣いて、そこからまた這い上がるような授業をしていかないといけないんじゃないか。こんなことを学生たちと議論していったわけです。「だから野菜を自由にしたのか」。そうなんです。全部同じ野菜にしたら、春野菜が枯れたら、途中から1年後まで、やり直しがきかないんですね。でも自由にしてあげば、その時期に苗屋さんに売っている野菜の苗を買える。そんなことが可能だろうと。人生ってそんなものじゃないのかということを話しながら、授業をしていきました。

つまりどこかに平等平等と思いながら、何かみんな同じ種類の野菜を育てることが当たり前だ。目の前の知識、技能、能力、資質だけが先に来て、何のために、この息の長い1年間の教育を行うか。本質を忘れていないんじゃないか。やっぱりこんなことを、立ち止まれる教職大学院を目指したいと思ったわけです。

あと、この授業は、学生の質問によって成り立ちます。教えるのではないんです。仲間がどんなことを感じているのか。仲間の感じ方と自分の感じ方をすり合わせながら、自分の教育観を広めたり深めたりする。このこと以外に多様な校種が学び合う意味はないだろうと考えたわけです。

その結果、この小学校2年生の授業でも、高校で教える先生は、発言をどう受け止めるか。そのつぶさな言葉の意味が大事だと考えてくれるようになり、指名する際でも、一つ一つに意図をもち込む大切さを再認識させられた。さらに教師の覚悟が必要だと考えてくれるようになってきたのです。そうなんです。一回子どもに単元を出したら、もう学習の主体は子どもなんです。途中からやめ

たなんて言えないんです。そんなことをしていたら、子どもは先生を信じなくなります。こんなことを書いてくれる学生が出てきました。

今はこの授業の話だけをしたのですが、大学院の2年間でいうと、1年間にいろいろな講義を行いながら、学生たちの教育観、子ども観、指導観を変えろということを取組んできました。そのことを検証するためには、入学時の研究テーマと、実際、1年間が終わって2年次にどんなテーマを決めたか。どんな取組を2年次に行ったか、そのことから検証しようと考えました。特に学習デザインコースの現職5人のうち3人に大きな変化が見られたので、そのことを紹介します。

特別支援中等部の体育教師A先生。この先生は、指導内容表をつくるというのがテーマでした。でも実際に行ったのは、主体性の確立でした。つまり、とにかく活動ができる子どもを育てようと思っていたのですが、特別支援の子どもも夢や願いをもって、失敗しながら、できる喜びを味わう、そんな子どもを育てたいと1年間の講義から考え、このことを自分の特別支援学校で、周りの先生たちを全部仲間にして、一つの活動をしていったという例であります。

また、小学校教員のB先生は、授業のポイント、研究を進めるポイントという、本でも読んだら学ぶことが可能なかんじのテーマだったんですね。

ところが実際は、児童の生き方を見つめる教科横断的カリキュラムの実践。6年生を希望しました。教職大学院生をしながら6年生なんか、僕なんかは絶対したくないと思うんだけど。忙しすぎて。でも生き方を考えるなら、絶対に6年生だということで、校長先生にお願いしたところ、オッケーでした。そして5月から今、2月まで、総合学習で自分の生き方というものを中心にしながら、国語や道徳、それらを全部一つにして、生きるというのはどういうことか。生きる力を付けるのではなくて、一人一人が個性的な自分の生き方を見つめるということを取組んで、頑張ったわけです。

あと、小学校教員のC先生。学習パターンをテーマにしていたのですが、自立した子どもの成長

を促すカリキュラム。この小学校入門時で、単に学習パターンではなくて、子どもたちが本気の授業をつくろうと考えたわけです。幼児期にはいっぱい願いをもっている子どもたちは自由に遊びます。ところが学校の1年生になると、たいていアサガオは五つ植えるんだよ。靴はこうやって入れなさい。学校はこうやって勉強するところですか、かたちを教えるのが、早く慣れるポイントだということで、違いにばかり目が行ってしまう。幼稚園児だって、自分の願いをもって、失敗しながら学んでいた。学校だって幼稚園と同じだ。学校も願いをもって、失敗しながら、みんなと一緒に頑張るところだ、それを感じるようにするのがスタートカリキュラムじゃないかと考えて、アサガオの実践をしたわけです。

従来、アサガオは、3粒植えるとか5粒植えるとか、種の数をだいたい決めているんですね。どの先生に聞いても決めているんです。しかし、はたして本当に5粒植えないと駄目なんですか。子どもは、きれいなアサガオを咲かせたいとか、大きいアサガオを咲かせたいとか、いろいろなことを言っているのに、結局何の工夫もさせずに、決めた数を同じように植えさせる。そんな授業はおかしいだろうと考えたわけです。

「虹色のアサガオを植えたい」と言った子どもがいたんですが、そんな種はありませんでした。大きいのを植えたいとしたら、この鉢だったらどうかな。種をいっぱい植えたら、大きいのはならない。だから2粒にしようとか、逆に「いっぱい花が咲いてほしいから、私は100粒植えたい」というのも現れると、100粒は無理だから、最高6粒だよとか言いながら、子どもに数も決めさせる。子どもの夢を叶えるために、いろいろな種も用意したわけですね。これを見せているときの子どもの顔、見てください。とにかく前に一つ貼るごとに「その色、俺植えたい」と言っていて、その種で決定するかなと思ったら、次の種を見た瞬間「やっぱりやめた。やっぱりこっち」。最後は6粒とも全部植えたいという者も現れるなど、子どもは夢を膨らませるんですね。この、願いをもたない

ところに学習はないというのが、この先生の学びだったように思います。

実際、さっきの花を見せているところが、これは2粒から6粒なんですけど、植えたい数の変化を見ると、やっぱりずいぶんここで大きく変化していることが分かります。

そのあと、いよいよ種を選ぶという作業に入りました。従来、教科書では、種をスケッチするんですね。理科のために。将来、スケッチを進化させたいので。ところがこの授業ではスケッチをしませんでした。種を選びなさい。自分が植えたいのはどれだ。子どもは一粒一粒、「この太った種よりも、このつやつやな種がいい」。どんなに真剣に見ることか。つまり、スケッチのための活動ではないんです。これを植えることが自分の願う活動になる。こんなことを、子どもたちは学んでいったように思います。

ところが、みんなはいっぱい芽が出ているのに一人だけ芽が出ない子がいました。それも2粒しか植えなかった子どもに限って芽が出ないんですね。みんながいっぱい出て喜んでいるときに、この子は「僕のは出ん」と、ついに自分の苦しい気持ちを吐露しました。周りの子どもは顔色が変わりました。自分がうれしいだけに、芽が出ない友達のが気持ちが分かるんです。「きっと恥ずかしがっているんじゃないか」というのが、周りの子どもの意見でした。この子も、きっとそうだ。僕と同じ性格で、今は恥ずかしいだけだから、きっと出てくれる。もうすぐ出てくれるとあって、授業を終えました。

問題は担任です。「先生、どうしようか。明日、埋めておこうか」。要するに、このまま出ないままていくのか、それとも陰からこっそり入れればいいのか。<入れておいて、急に出てきたらどうする。2つしか植えていないのに4つ出てきたらどうなる。それはいんちきだろう>ということで、よし、そのままどうなるか。子どもたちがどうこれを克服するか、見ていこうということになりました。

僕も気になりました。それが金曜日だったんで

す。僕は月曜日の朝7時にその学校へ行きました。鉢から芽が出ていてくれと思って、子どもより先に見たかったですね。するとなんと、一つだけ出ていたんです。楽しみなのは、その子がそれを見たときに、どんな顔をするかです。早く来い来いと思って、待っていました。来ました。どんな顔するかなと思ったら、鉢も見ないまま、僕の顔を見て、「先生、僕の出た」と、言うんですよ。日曜日の夜、お母さんと見に来ていたんですよ。すてきでしょう。すてきだと思いませんか。ああ、そのお母さんもすてきだと思いました。担任もほっとしていたのが思い出されます。

そのあと、植木鉢を並べていたところから、置きたいところへ置かれとって、移動をさせました。この子どもの置き方。Aさんの隣がいいとか、太陽に近い台の上がいいとか。涼しいところがいいとって、陰にわざわざ置く者もいました。そしてそれを日によって移動させていくんです。これも学びだと思えます。それは科学的ではないかもしれない。最後は一番先に花が咲いた子どもの周りにたくさんの植木鉢が移動してきます。何かそこがパワースポットなのかなという感じでした。このとき、朝いつもそこへ出ながら、子どもはなんで動かしたのか。何を喜びとして感じるのかを見ていく担任の姿があったように思います。

間引きもしたらいいことは教えました。でもしないのもいました。かわいそうだという価値観からですね。大きくなれないよとってもしないんです。これも人生かな、きっと福祉関係の仕事にでも、将来は就くかなと思って見ていました。

このようにして取組ながら、大学院の授業では、どんどんデータを取っていきました。この現職の先生は、「データはあるけど、これがよかったか悪かったか、どうやって見るんですか」。それは本当は先に考えておかなきゃいけないことだったんです。ところがそれを考えないまま、授業が始まってしまったから、子どもの意識を読みながら、それを共感的に受け止め、支援することでめいっばいになってしまったんです。だから秋になって「先生（私）、どうやって検証するのですか。」<どう

するっておまえ、どうしようもないじゃないか(冗談で)>と言いながら、何のためにこれをやったのか、子どもが本当に学んでいくことの楽しさを感じるかどうかだろうということで、検証方法を考えさせ、きちんと検証しました。

具体的には、こんな方法です。最後に子どもたちがどこに心が動いたかを振り返りました。導入、種の選択、発芽。それぞれの場面、授業後にアンケートを採りました。心が動いたことにいくつでも丸を付けていいよと言えば、どの子ども何個か丸を付けました。それと相関性を見るために、アサガオがものすごく育った子どもと、なかなか途中で育たない子ども、中には夏休み中に枯れた子どももいます。その成長具合を一緒に客観的にデータとして整理しました。

先ほどは、心に残ったことを点数で表したんですが、一番心に残ったものに金シールを貼ってもらったんです。見ると、ずいぶんばらついているように思います。芽の形の違い。青とか赤とか、アサガオの色によって双葉のかたちが違うんですね。その科学的な理科の面白さを行った授業、ここには、一番心に残ったというのは一人もいないんです。それから双葉と本葉の形とか、毛が生えているところの違い。ここにも一人もいないんですね。つまりこの二つというのは、将来の理科のために行っている授業だったんだ。葉っぱの数やかたちを調べたって、子どもの願い達成に直接働かないんですね。

あとの授業は全部、大きい花を咲かせたいとか、きれいなものを咲かせたい、そのことと内容が直結している授業なんですね。ここに一つ、はっきりと見えることがあると思うんです。子どもが本気になって授業をする、自己決定はその願いと直結していたものじゃないと、やっぱりきちんとした学びになっていかないのではないかな。もともと理科の教員の僕としては、ちょっと複雑な気持ちでもありました。

それから今度はアサガオの成長、大きく育った子どもはこっちです。これは途中で枯れた子どもです。それに対して満足度を調べてみました。大

きく育った子どもが満足が大きく、途中で枯れた子どもが満足が小さい。こういった斜めの相関性ができるかなと思ったんですが、実際の子どもたちは、途中で枯れた子どもも、ほとんど満足だと言ったんですね。実はここが、この学びの一番の鍵ではないかと思うのです。

東京大学に行ったものだけが幸せなのではないんです。中卒で働いていても、きちんと自己決定をしながら、自分で決めた人生を歩んでいくと、そのことが心に残った満足だと言える子どもがいるように思うんです。基礎基本もあるかもしれませんが、学校で大事にしたいことは、一生涯、胸を張って生きていくことではないか。こんなことが、この先生の学び、この苦労して行った実践の意味だということを、本人が確信できたように思います。

教室を見ていくと、先生もつぶさに子どもの話を聞けるようになってきたな。それまでは、どちらかという、「こうしられ」ばかり言っていた先生から、ちょっと子どもに自由度を与えながら、子どもが願いをもってやる。それを大事にしていたように思います。

さて、今のは授業の例ですが、この教職大学院、2年間を見通したカリキュラムに一つ工夫があるように思います。今此処にも来年度入ってくる院生もいますが、入学直後に、今の自分はどんなことに意識があって、何が問題かを、実践を持ち寄って語れという場があります。わずか15人ですが、学生の多様性はものすごく大きいです。どの先生も、どの学生も活きるためには、その学生の問題意識を基点にして、全職員が一丸となってやる必要があるだろう。そこで、今の自分を語るという課題を、来年度入ってくる院生にもうすでに出してあります。

また、2年間を見通したカリキュラムでは、実践カンファレンスと専門研究。カンファレンスでは多様な意見を聞く。専門研究は自分の修了報告に向かって主体的に行うという場ですが、これをかませて入れてある。

それから学校実習Ⅰは、附属学校、学校園で実

習を行う。附属はやっぱり実践研修の要です。ここできちんと学びながら、今までの価値観をもう一度振り返る場を持ちながら、2年次ではそれぞれの学校で、それぞれの課題を解決するための学校実習Ⅱを行う。このような2年間を見通したカリキュラムも一つの特徴ではないかと考えます。

最後に多様なカリキュラム。今年も院生主体のプロジェクト型研究ということで、珠洲市の教育委員会と義務教育学校を訪問しています。これは泊まりがけで行くので、いくつかの授業を合わせて、そしてそれぞれのカリキュラムに意味をもたせながら、実際に出かけて、本物に触れてくる。こんな授業も行っているわけです。

附属学校園との強い連携ですが、附属学校園と連絡会を立ち上げている点。それから学校実習Ⅰ以外にも、学校マネジメント研究で副校長の話の聞いたり、学校実習Ⅰでは、附属高校における、前田先生と中西院生が財政プログラム教育というのを一緒に実践したりするといった、さまざまな面で協力し合える、Win-Winと言いながら、当然、僕は学生の方が得るものは多いと思いますが、一緒になってやらせてもらっているのも価値ではないかと思うわけです。

最後です。大学院生活は一生子どもと学び続ける教師のハーフタイムです。そう言ったら休みに思われるかもしれませんが、きっとサナギのような時代だろう。あのサナギの中で、ものすごく変化が起きるはずなんです。それがない限り意味はないと思います。今度入ってくる学生も、1年間で、今度はチョウチョウになるぞと思って学んでほしいと思います。

それと、学生の姿から思ったこと。授業が楽しい。子どもを見ることはやっぱり楽しい。これを実感できる教師でなければ、60歳まで続けられない。そのきっかけが教職大学院になってほしいな。

あと、大事な鍵は、理論と実践の往還だということです。先人の知恵としての理論を知ることが大事です。もう一つは、実践を通して自分が理論をつくり上げる、理論をどんどん修正していける先生になる。新たな理論をつくっていける、そん

な先生をつくり上げたい。これが私たちの願いです。

今、ようやく卒業生を出すところですが、今回の2年生は必ずや石川県を背負っていく教員になってくれると確信しています。学生たちも、石川県はもちろん、全国でまた子どもたちをしっかりと育ててくれる立派な先生になってくれると、私たち教員はみんな確信しています。

以上で報告を終わりたいと思います。長時間のご清聴、ありがとうございました。

**司会**：ただいまの報告に対しまして、ご質問等ございましたらお願いします。いかがでしょうか。よろしいでしょうか。このあと、われわれ院生、教員はおりますので、また休み時間などにご質問等をいただければというふうに思います。では、2時半から講演を開始したいと思いますので、しばらくお休みください。どうもありがとうございました。

**松本**：どうも、ありがとうございました。

# 実践発表

## 「院生（修士2年）の修了研究グループ討議」

2年次生15名の各自の修了研究について、8グループに分かれてグループ討議を行った。それぞれのグループでは、院生の研究発表のあと参加者による活発な質疑応答がなされ、最後に指導・助言者としてお招きした石川県教育委員会指導主事及び県下の学校で指導的役割を担っておられる管理職の方々より講評を頂いた。

	院生氏名	修了研究題目
学習 デザイン ・ 現職	① 近江 芳子	小学校入門期における主体的・対話的で深い学びを促す学習展開の一考察 —第1学年生活科「きれいにさいてね」の実践より—
	② 大工 恭奈	生徒の意欲を引き出す「キャリア教育」を意識した実践研究 —「ホーム担任」「授業者」双方の立場から—
	③ 土田 友信	「英語科」教科書の映像化による理解の向上に向けて —全員が理解できる授業づくりを目指して—
	④ 橋村由希子	自己の生き方をみつめる教科横断型カリキュラムの実践
	⑤ 宮岸 純子	主体性の育成をめざして —特別支援学校におけるかかわりを重視した体育の授業を通して—
学習 デザイン ・ 学卒	① 伊藤 直貴	「考える意欲」を培う中学校社会科の授業実践
	② 上野 四季	思いを発信できない子への支援の提案
	③ 坂野 勝弥	高等学校数学科におけるメタ認知支援を取り入れた実践研究 —「実質的支援」の条件と効果—
	④ 高井 謙	生徒間のコミュニケーションを促し、スポーツへの関心・意欲を高める高校体育の授業研究 —生涯スポーツの実現を目指して—
	⑤ 田向 海裕	数学的な表現力を育成する中学校数学科の授業展開 —記述と対話による思考の整理を促す活動を通して—
学校 マネジ メント ・ 現職	① 上田香央里	授業の省察場面における教師同士の対話に関する一考察 —子どもの行動の読み取りに重点を置いて—
	② 北 郁子	校内研修のデザインと効果的な実践 —教師同士の学び合いを通して—
	③ 桑名 和宏	地域との協働によるキャリア教育の充実 —地域協働の組織づくりを通して—
	④ 山田 昇	校内OJTにおけるミドルリーダーの役割 —若手教員の育成を目指して—
	⑤ 若山 聡	同僚に対する効果的なコーチングに関する一考察



# 小学校入門期における主体的・対話的で深い学びを促す学習展開の一考察

## — 第1学年生活科「きれいにさいてね」の実践より—

近江 芳子

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】** 小学校入門期における生活科「きれいにさいてね」の単元において、児童の願いを実現するために、自己決定の場をふんだんに設けた単元を構成し、授業実践を行った。その際、(1) 子どもの学びが、主体的・対話的で深い学びになっているか、(2) 今回の学習を小学校入門期に行うことにどんな意義があるのか という2つの視点で考察した。

主体的・対話的で深い学びになるためには、単元を通じて、①自分の価値ある願い ②具体的な見通し ③友達との関わり合い ④自己決定の繰り返し が大切であると分かった。児童は、結果ではなく、それまでの問題解決のプロセスに価値があると実感した。小学校の入門期に、自己決定を取り入れた単元を設けることは、主体的な児童を育成する観点からも、幼保小の接続という観点からも、大変意義のあるものであった。本単元の自己決定を取り入れた構成は、主体的に自己を発揮し、学ぶ意欲が高まる活動につながった。

### グループ討議

< 意見交流 >

#### ①「対話的」の捉えについて

・児童の姿をどのように捉えているかという質問に対し、「誰かが発言しているとき、自分事のように思いを汲んで話し合いをすること」と考え実践したという発表者の回答があった。それについて、共感する意見も出た。

#### ②児童の活動の自由度について

・「種選び」「場所の選択」「間引きの選択」の活動が話題になった。  
・学校規模が大きいと「場所の選択」では他の学級との関係において難しいかもしれない。  
・間引きをした児童としなかった児童の結果の違いから、間引きの意味についての理解はあったかどうかは、定かではないが、間引きを選択することで、児童に様々な思いが生まれたことは確かである。

#### ③小1プロブレムについて

・教師目線でとらえられることの多い小1プロブレムを子どもの目線で考えるとどうなるか



という疑問に対し、グループ内で思考場面があった。幼稚園の教員の発言により、1年生になるときに楽しみにしていることに応える活動を小学校がどれだけ用意できるかが重要であろうとのまとまりを得た。

< 指導助言 >

石川県教育委員会学校指導課

中山 信之 指導主事

- ①単元全体を1まとまりとして研究対象にしていることが、研究の深まりを支えている。
- ②自己決定の場面を意図的に設定していることのよさは、そこに子どもの思いが生じ、ストーリーになっていくことである。
- ③今後、他教科・他学年との関係の中で学校全体のカリキュラムマネジメントを期待する。



# 生徒の意欲を引き出す「キャリア教育」を意識した実践研究 —「ホーム担任」「授業者」双方の立場から—

大工 恭奈

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】** 私が今接している高校生は日々時間に追われ、高校生活や勉強に対する目的意識は低く、将来を建設的に考えることが難しい。このような生徒たちの意欲を引き出すべく、従来のキャリア教育を見直し改善しようというのが本研究である。そして、生徒一人一人が「自分らしい生き方」を摸索し、そのために何をすべきか考え行動できるようになることをねらいとしている。そのために「ホーム担任」と国語の「授業者」という2つの立場からキャリア教育に取り組む。「ホーム担任」としては主にホームルーム活動と面談を通して、生徒たちの「自己分析」「自己理解」そして「自己実現」を支える。また、「授業者」としては従来の授業の中でキャリア教育を意識して行う。文章に対して生徒自身が考えを持って他者と共有し、筆者の考えや登場人物の心情・作者の生涯を学びながら、生徒一人一人が自分の生き方や内面を見つめられる授業をする。これら2つの立場から実践し分析していくものとする。

## グループ討議

報告書に沿った大工院生の実践研究報告をもとに、参加者からキャリア教育に関し、示唆に富んだご意見を頂いた。主な内容を以下に記す。

Q1：キャリア教育についての可能性が見えた。

3年間の見通し、学校全体としての柱がある  
とよりよい効果が出ると言われているが  
いかがか。

A1：自己の在り方生き方には終わりはない。今  
後も継続したい。

Q2：生徒の変容の根拠を読解力と結び付けた理  
由は？生徒の変容の考察についての捉え方  
を伺いたい。

A2：普通科の教員として教科の学力は気になる  
が、当初は学力も上がると期待していた。  
しかし、全然考えが変わらなかった生徒は  
学力が非常に低い生徒だった。その事実を  
認知していたので、そのように考察してし  
まったのかもしれない。

Q3：なりたい自分の中身は深まったのか？自  
分を見つめなおしたことはわかったが、将

来への視点は本当に持てたのか？

A3：深まっていると思うが、その根拠はない。

最後に、任田富美氏（石川県教育委員会学校  
指導課課長補佐）からご助言を頂いた。

- ・ キャリア教育は高校だけでなく小・中学校  
においてもやらねばならない。「キャリア教  
育の手引き」（文部科学省）なども是非参考  
にされたい。この中でも継続と系統性に注  
目しているので、小・中学校のキャリア教  
育についても調べられ、PDCAのサイクルを  
回し継続性をもたせて欲しい。一方、社会  
に出るリアル観は高校生に特に強いので、1  
年のみで終わらぬよう、2・3年にもつな  
がる実践研究を継続して欲しい。



# 「英語科」教科書の映像化による理解の向上に向けて

## — 全員が理解できる授業づくりを目指して —

土田 友信

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**本研究は英語科において、教科書の内容を、ICT を活用し映像化することで、英語が苦手な生徒や発達障害傾向のある生徒、また英語が得意な生徒も理解しやすい授業づくりを目指したものである。ほぼ全ての単元で教科書本文の内容と新出単語を映像化した教材を考案し、どのような教材であれば、また、どのように展開すれば、よりよい理解の向上となり得るのかを研究した。中長期に渡り研究を実施し、アンケート結果をもとに映像化教材とその使用手順の改善を図り、生徒にとって理解しやすい授業を探った。本研究の結果、若干の課題は残したものの、多くの生徒にとって理解しやすい教材とその活用法を考案することができたと考えている。本研究は、様々な学力や特質を持つ生徒に、わかりやすい授業を行うための提案である。

### グループ討議

<意見交流>

Q1：成績比較など客観的な資料も必要ではないだろうか。

A1：2年生は全クラスを担当していたため成績比較ができなかった。1年生は1クラスだけであった。他のクラスとは10点ほどの差がついていた。

Q2：話すことが楽しいと感じている生徒が多いが、どのようにしてコミュニケーションまで持っていくのか。

A2：ICT活用によって授業がスムーズに展開している。そのため授業で使う時間にプラスアルファが生まれ、そこでタスクを工夫し覚えた構文を実際に使わせることでコミュニケーションを行わせている。

Q3：実際に現在、土田院生の教え方を参考にさせてもらい実践しているが、教材作成に自分の場合、時間がかかる。

A3：一つのセクション作成には2～3時間が必要であったが、院生1年目の時に3年間分をすべて作成し、現在は微調整しながら使っている。これからは共有することを考えていきたい。

Q4：定着と家庭学習の工夫は？

A4：表面的な理解で終わらないよう、復習の時間もいれ、繰り返すことを大切にしている。最終的に文字となって理解できるよう、家庭学習にはチェックシートを作成し書く作業を入れている。

○ICTを使った授業は効果があるのはすでに実証されている事実であるので、もう少し研究テーマを絞ってもよかったのではないかと。

<助言者> 県教育委員会宮坂課長補佐

求められている人材は時代とともに変化している。知識を入れ、それを再生するだけの授業ではなく、ペア学習を取り入れ学習者を中心に考え、さらに共感的人間関係に基づいた授業の研究であった。ICT作成には時間がかかるので、それを共有して生徒全員の学力が上がるよう研究を続けてほしい。



# 自己の生き方をみつめる教科横断型カリキュラムの実践

橋村 由希子

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**生きていく中で、日常の些細な決断から人生の岐路に立つような決断まで、様々な自己決定に迫られる。つまり、自己の生き方について、自分で考え自己決定していく力が求められる。予測不可能で価値観も多様化する現代においては、なおさら必要となる力である。そこで、自己の生き方を考えることができるような教科横断型カリキュラム「自分の生き方について考えよう」を構想した。第6学年において、総合的な学習の時間を中軸に、国語科など教科を横断して、自己の生き方について考えさせることで、考えの深まりが見られたかを考察・検証した。その結果、様々な教科・単元で、実在する人物の生き方や物語の登場人物の生き方、クラスの仲間の生き方と、自己の生き方を比べ、自己の生き方について思考を深めていた。したがって、自己の生き方を考える教科横断型カリキュラム「自分の生き方について考えよう」は有用であると考えた。

## グループ討議

<意見交流>

○子どもがこれだけの思いを書けるようになるには、教師の具体的な言葉かけがあったからこそだと思ふ。言葉かけの大切さを実感する。

A: 普段から書くことは習慣づけている。内容の限定はせず、自分なりの思いを自然な形で書かせていくようにした。

○「生き方を考える」ということは、キャリア教育になるんだなと思いました。

A: 大学の講義として自ら探究活動を行い、地域の方々を発掘した。保護者は、共感的な思いで協力的である。

<指導・助言>

県教育委員会学校指導課青山昌美主任指導主事

①学ぶためには驚きが必要

他の思いや考えを聴くことを通して、自分の思いや考えと比較し、驚きによって、自分の枠組が崩れる時に学びが生ずること。

②新たな見方・考え方の進化

人の生き方を探ることを通して、子どもた

ちの見方・考え方が進化していく。新たな見方・考え方で、他の人の様子や思いを聴いて考えるようになっていく。

③見通しをもって人の話を聴く

発見から驚き、そして、自分の心情の変化を通して、価値ある学びを得ている。

④課題

・「生き方のイメージをつかむ」ことの難しさがある。その都度子どもたちのイメージが具体的に浮かぶような教師の言葉かけや問いかけ方を工夫していくことが大切なのではないか。

・何を大事にしていくかということ教師自身が十分に理解し、日々実践の工夫改善が必要ではないか。



# 主体性の育成を目指して

## — 特別支援学校におけるかかわりを重視した体育の授業を通して—

宮岸 純子

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】** 新学習指導要のキーワードとして「主体的・対話的で深い学びの実現」がうたわれ、特別支援学校でも「主体性」の重要性が叫ばれている。特別支援学校における「子どもが主体」の授業とはどのようなものであるか、体育の授業で生徒の主体性の育成を意図した授業を提案することを目的とし、二つの教材「コロコロボール」「錦城版ゴールボール」を開発した。また、評価方法として「主体性」「かかわり」の尺度からなる実態評価表を作成し生徒の変容をみた。実践では、人とのかかわりを豊かにすることが主体性を引き出すポイントになった。特に、生徒同士のかかわりでは、実態評価表における生徒の段階に応じて教師の役割を決めたことで、生徒の変容を促すことができた。また、生徒の意欲を引き出す教材を開発するには、教師同士のかかわりも重要であるとの考えに到った。二つの実践を通して、多くの生徒は「主体性」「かかわり」が向上し「子どもが主体」の授業について筆者なりの考えをまとめた。

### グループ討議

まず発表者である宮岸から、特別支援学校における「主体性」について、発表者の見解を述べたうえで、体育という教科の中で「主体性」発揮できる授業の提案を行った。具体的には、様々な発達段階の中学部の生徒がいる授業の中で、集団を意識し、生徒同士が関わることのできる体育の教材として、「コロコロボール」「ゴールボール」の2つを開発した。特に「ゴールボール」では、パラリンピックの競技であるゴールボールを、生徒の実態や体育の授業で行うことのできる競技としてルールなどを変更し、「錦城版ゴールボール」として新たな教材を作成した。教材作成の過程の中で、中学部教員間で実際にプレイをしながらルールを作り、コードのサイズやルールなどを学部全体で作ったとの報告があった。また、生徒の「主体性」と「かかわり」の変化を見るために、これらを実態評価票を作成し、多くの先生を目で生徒の変化や成長を評価するための手法についても提案を行った。

その後、ラウンドテーブルでは以下の点が話

題となった。まず、体育の授業として、「走る」「投げる」など個人の体育的なスキルを伸ばすこと自体が動機づけとなり、授業の主体的な取り組みにつながるという話があり、本授業のような授業では本来体育がねらっている体育的なスキルの獲得や運動量の確保などがねらえないのではという指摘があった。また助言者である明和特別支援学校の近藤校長先生から、単に体育の授業と視点ではなく、卒後にも続けられる生涯スポーツという視点が重要であるという助言があり、自分から体を動かすことにつながることで主体性を伸ばすことではないかという助言があった。また、障害の重い生徒であっても、できることを繰り返し積み上げて自信を積み上げていくことが、自分から主体的に取り組むことにつながるという指摘があった。



# 「考える意欲」を培う中学校社会科の授業実践

伊藤 直貴

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】** 子どもの考えてみたいと思う意欲を「考える意欲」と定義し、金沢市内の中学校一年生に社会科の歴史的分野と地理的分野で授業を計画し実践した。子どもたちの考えが書かれたプリントやノートなどの成果物と、子どもの学ぶ姿から見取った。そこから二つのことを学んだ。ひとつは、学習前の子どもの学ぶ内容のイメージを知ることや子ども同士が持っている意識のズレ、子どもたちが学習方法を選択できるなどで生まれる教材の魅力。もうひとつは、二人の子どもの姿から教師と子どもの関係だけでなく、教師に考えることが認められることを通して生まれた子ども同士の人間関係の形成。これらが子どもたちの「考える意欲」を培うために必要なことだと導き出された。

## グループ討議

<意見交流>

Q1:授業において生徒のニーズと教員の要求とに「ずれ」があったようだが、どのように修正したのか。

A1:1回目は自分のイメージで授業を行い「ずれ」ができたが、2回目は抽象的なことを子どもたちにとって具体的なものになるようにして修正した。

Q2:「何を知っているか」から「何ができるか」に社会の授業も舵を切っているが、そのような生徒を作るため普段からどのように工夫しているか。

A2:例えば選挙では生徒会を例にとり、組織は選挙を利用し自分で動かすことができるということを感じさせ、必要感を感じさせている。

Q3:覚えることは大切だが、自分の考えを書く・話す段階になると他教科の知識も必要になってくる。

A3:学卒院生の立場として年間6回の授業実践であったが、空いている時間はできるだけ授業参観をさせてもらい、たくさんの教科の授業参観ができた。そのなかで「どう教えるか」よりは「どう学ぶか」という子どもと同じ視点をもって授業を見ることができた。子どもが何を知

っているか、それを踏まえて授業を組み立てていくという大きな勉強になった。

Q4:考えさせる工夫はどのようなものか。

A4:先に疑問を投げかけ、疑問を解くためには知識が必要だという意識を持たせる状況を作っていた。

<指導助言> 県教育委員会 嶋課長補佐

学びを身近なもの、具体的なものに切り替えることが大切である。みとりは大切だが、物理的に難しいときは学びのまとまりごとに行うなど、カリキュラムマネジメントを学んでほしい。

現職にはない発想が学卒院生にはある。現職にはその発想を参考にしてほしい。理論をしつかり学び、生徒の質問にたとえ深くなくとも全ての知識を総動員してすぐに答えを返せるような学びを期待している。



# 思いを発信できない子への支援の提案

上野 四季

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】教師が子どもに支援を行うとき、教師が支援や配慮だと思って実行していることが子どもの本来求めていることとずれてしまうことがある。それを解決するためにも、子どもの思いを知った上で支援を行うことが重要となってくるが、学級の中には様々な背景から思いを発信できない子もおり、子どもの思いを知るのは難しいという現状があるのも事実である。そこで本研究では、教師が子どもの思いを知る手立てを明らかにし、それをふまえた支援のあり方を検討した。小学校6年生の学級に入り、1学期の行動観察から3名の対象児を抽出し、2学期に観察をふまえた支援を行った。さらに、3名の対象児の変容について分析・評価を行った。思いを知った上で支援を行うということは、目に見える困り感にのみアプローチするのではなく、本人が今求めていることにアプローチすることであり、より本人のニーズに寄り添った支援ができると考えられる。

## グループ討議

＜意見交流＞

①授業中に手が止まってしまう児童について

・どのように解釈したのかとの質問に対し、本事例の対象となった児童の場合では、他からの助けを求める意識はなく、自分で何とかしなければならないと思い込んで固まってしまう状態であると判断したこと。

・他にどのような場合が考えられるかについて、参加者からの解釈が話された。その中で、場合によっては直ちに解決しなくてもよい場合もあるのではないかと、との考えも出された。

②担任との連携について

・本研究では、担任が主導する学級に支援員（時にはT・T）の立場で臨んだ。

・座席表を用いて細かに児童の様子を観察したことは、児童の友人関係も含めて実態を知る上で大いに役立った。

・担任には、観察して気づいたことを報告した。何か手立てを打つときには、事前に担任と相談し、役割を分けて協力して行った。

・担任教諭もこの場に参加しており、授業中ばかりではなく休み時間のメモも多く、担任の目



が届かないところの情報が得られて良かったとの言葉をいただいた。

＜指導助言＞

石川県教育委員会学校指導課

中山 信之 指導主事

①授業を参観したが、児童との関係性が良好であった。児童に寄り添う姿勢は教師の根本であるが、実践も難しい。教職大学院の良さを生かしたよい研究である。若い教師への一助になると思われる。

②研究としては、座席表を利用した記録法を確立したと言える。

③今後に向け、T・Tのための児童把握の視点を提案していくことを期待したい。

# 高等学校数学科におけるメタ認知支援を取り入れた実践研究 —「実質的支援」の条件と効果—

坂野 勝弥

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】**本研究では高等学校数学科の授業において、授業中に生徒が自分の考えたことを自由にノートにメモをさせる「ノート活用法」や、生徒へのメタ認知的手がかりとなる「メタ認知発問」を主要なメタ認知支援として実践し、効果的に生徒のメタ認知活動を促す支援の条件と、そのとき生徒がどのように学習を行っていくのかということ明らかにする。その結果、効果的な支援の条件として、生徒たちに①メタ認知知識を明示的に伝えること、②即時的・直接的な気づきを与えること、③モデルを提示し具体的な方法をイメージさせること、④取組の有効性を実感させることが挙げられた。生徒への学習の効果としては、生徒はより小さな支援でメタ認知活動を行えるようになるなど、一定の成果が見られたものの、外的要因に依存したメタ認知活動に留まっており、真に自発的なメタ認知活動を行いながら学習する姿までは至らなかったという課題も見つかった。

## グループ討議

**A先生：**生徒が自分の考えた疑問などを自らメモすることは、とても難しいことであると思います。しかし私はそれができないのは先生側の問題であると考えます。

**坂野：**ではA先生は普段の授業からどのような支援をしていますか。

**A先生：**私は、板書にメモを残すようにしています。ここはどういう考え方であるのか、ここはどのような式変形を行ったのか、などを細かく書くようにしています。

**B先生：**生徒のノートの写真を見ると、矢印の向きが気になりました。矢印の向きに関しては何か意味があるのでしょうか。教えてください。

**坂野：**いいえ、特に意味はありません。生徒自身が、どの部分に対しての疑問や考えであるのか、ということを知りやすいようにするだけのものです。「矢印をひっぱりなさい。」という指導もしました。

**B先生：**矢印の向きによって、根拠になったりそこから発展させて、考えたことになったりするので、今後はそのような観点も踏まえて研究なされるとよいと思います。

**C先生：**小学校でもスクリーンにノートを見せたり、ノートの意義を伝えたりしながら自分の考えをかくことができる指導を行っています。その中で、先生側から書けという一方的な指導にならないようには気をつけています。坂野さんは、どのようなことを考えながら指導されてきたのでしょうか。

**坂野：**私は、本当に生徒にとって興味深い授業ができれば、生徒は勝手に自分の考えたことなどをメモすることができると思っています。このようなことが理想であるな、と考えながら指導していました。しかしながら、方法などはこちらから指導する必要はあると考えています。

**助言者：**坂野さんの研究を読んでいて、坂野さんが生徒にインタビューしたり生徒の行動を観察したりして、坂野さんの生徒とよく関わっている姿が浮かびました。その姿は研究にとってはもちろん、これから現場にでて生徒を理解していく中でとても大切な姿勢だなと考えています。そして成果に関して実質的支援が挙げられていますが、私は生徒とインタビューしたことが一番の生徒にとっての実質的支援になっていたのではないかなと考えています。現場に出てもさらなる研究に期待しています。

# 生徒間のコミュニケーションを促し、スポーツへの関心・意欲を高める 高校体育の授業研究 — 生涯スポーツの実現を目指して—

高井 謙

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】** 金沢大学教職大学院に在籍した2年間の学び・実践事例を自身の授業像の変容とともに記したものである。1年目では、大学での講義、県内外の教育機関への訪問を通して理論や現場での取り組みの実際を知った。さらに金沢大学附属高校にて短期の実習を行い、学校の研究課題に沿った授業実践に取り組んだ。2年目では県内協力校において通年実習を行い学校教育活動の全体に関わった。さらに様々な先生方の授業において参観・補助を行ったことで、学年・クラス・性別など生徒の実態が異なる中での授業における考え方・工夫を学んだ。授業実践では学校・生徒の実態、体育科の年間カリキュラムを考慮しながら、1年目に立てた自身の研究テーマに沿った実践を試みた。それらにおける自身の学び・実践を報告するとともに、今後一人の教員として長くキャリアを積んでいくうえで、生徒指導・授業構想の軸となる考え方を構築していった。さらにそこから目指していく授業像の方向性についても展望したい。

## グループ討議

高井院生による2年間の学びの中での自身の変容プロセスと、生涯スポーツの実現に向けた学校実習における実践と課題についての報告をもとに、参加者から活発で示唆に富んだご意見を頂いた。主な内容を以下に記す。

- ・ コミュニケーションをとろうと教師だけが頑張るのではなく、生徒が互いにほめ合うとか、アイスブレイクなどを挟むなどによって関係性を創る、生徒同士互いをつなぐ、などが大切ではないか。
- ・ 実際の生涯学習では指導者がいない。同質な集団の中でやるものだ。なので、課題を皆で解決しようというチームにしていくとよいのではないか。
- ・ 女子テニスの顧問をしているが、できない子ができる子に聞きに行くことにハードルがある。教師はできない子の側に入るとやがてできる子もサポートに来るようになり、全体として上がる。うまく組み合わせると

- 円滑にいき、寧ろ個人スポーツが生涯スポーツにつながりやすいかもしれない。
- ・ 情熱と意欲は伝わってきた。それはとてもよいことだが、敢えて冷めて考えることも大事かもしれない。高井さんの授業について生徒が意見を言ってくれるようになったことは大きな成果だと思うので、具体的に生徒の会話などの記述があるとよいだろう。最後に、任田富美氏（石川県教育委員会学校指導課課長補佐）からご助言を頂いた。
  - ・ スポーツが苦手な子も、その子のレベルでできることが増えると嬉しいものである。活動の意義を明確にし、実態把握とそれに基づく仕掛けをしていくとよいだろう。





# 数学的な表現力を育成する中学校数学科の授業展開 — 記述と対話による思考の整理を促す活動を通して—

田向 海裕

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

**【概要】** 中学校数学科における「数学的な表現力」の育成のため、書くことで思考の整理を促す「記述場面」、考えを説明することで思考の整理を促す「対話場面」の支援を取り入れた2つの実践授業を行った。個人思考での記述内容から、「記述場面」「対話場面」を通じて、どのような思考の変容をもたらし、どのように表現に活かされていたかを分析の視点とした。事例1では、略地図の記述を促した。時間や道のりのイメージをつけることで、根拠を明確にしながらか解の吟味を行い、自分なりに表現する姿がみられた。事例2では、考えを説明し、グループの意見を整理する活動を行った。説明内容の改善、気づかなかった観点への気づき、発展的な表現がみられた。以上の結果から、思考の整理のために行った「記述場面」「対話場面」の支援は、中央教育審議会（2016b）で述べられる「数量や図形などの性質を見だし統合的・発展的に考察する力」「数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力」などの数学的な表現力の向上に有効であったと考えられる。

## グループ討議

発表に対し、参加者から多くの質問、意見があり、活発な討議がなされた。

・日常生活から課題を抽出し、数学的にモデル化する（略地図、図表を作成させる、立式、説明させるなど）プロセスは効果的だった。

・具体的な地域、事例を教材として活用する際、多様な背景がある生徒に対する、イメージをより明確に持たせる支援を行いたい。

・より効果的な記述と対話の組み合わせについて質問があり、筆者は今回の取り組みから、先ず考えた範囲で記述し、ペア・グループで話し合う中で、自分の考えの整理・説明不十分なところに気付いたり、他の考え方に触れて自らの考えを深めたり、変えてさらに記述することが効果的と考えている旨、説明がなされた。

・数式と言葉を組み合わせる記述、説明ができない傾向が、数学の苦手な生徒に見られる。根拠の持たせ方等に関わる指導支援の在り方について示唆ある研究である。段階的に質・量を増しながら書き、話せるようになるための指導支援の在り方について、見通しが持てた。

山本大指導主事から、以下の三点について指導講評があった。

1) 実践につながるシンプルな研究スタイルを明らかにしようとする事、それに対する検証の手だてが明解であるなど、思考論証過程がよく整理されている。今後の実践・業務においても大切なことを見定め、一つずつ着実に取り組んで欲しい。

2) より実証的な研究手法選択の必要性

今回は、実験的な授業と検証が可能な学校での取り組みであった。3つのクラスで同じ授業ができるのなら、敢えて「支援」の条件を変え、検証することでどの支援が効果的かをより明確にできたと考える。今後より多くの生徒への支援手法の質的向上、授業改善につながる研究・提案を期待したい。

3) 数学的な表現力についてのより深い考察

授業の中で培いたい数学的な表現について、今後も継続して吟味して欲しい。教師の提示する教材・資料（今回の場合、グラフや略地図など）も数学的な表現の手本となる。生徒から十分に気付きを引き出し、彼ら自身が活用できるように指導したい。

# 授業の省察場面における教師同士の対話に関する一考察 —子どもの行動の読み取りに重点を置いて—

上田 香央里

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】**本研究は、授業の省察場面での教師同士の対話をとおして、子どもの行動の読み取りを深め、個々の教師の力量形成をねらうとともに、チームで子どもを育てていくための対話の在り方を考察したものである。実践をとおして、①動画を使用することで、教師同士がその場面を共有し、対話がしやすくなること、②動画視聴の視点を提示することで、深まりが見られたこと、③継続して同じ授業の省察をすることで変容を共有し、次の支援に繋がることを確認した。また、子どもの行動の読み取りは、個々の教師の経験や力量によることが多いが、世代や価値観が異なる教師同士でどのように共有していけばよいか聞き取りを行うことで、次世代の人材育成のための組織づくりについても考察した。

## グループ討議

### <意見交流>

- ・教師としての力量形成をどのようにするか、トレーニングの場の形成が難しく若い人にとって難しい時代になってきている。
- ・学校の中でどのような仕組みを取るか、共通のテーマについて話し合うテーブルが必要。
- ・先生方の統一性・共通性は果たして必要なのか。生徒に対する読みとりは、人としてのベースが異なるので、合意形成は互いがどう妥協できるかであり、自分の考え方を言う、他者の意見を聞くことによって、自分の考え方が変化していく。それにより子どもの見方が広まり、深まっていく。
- ・会議をファシリテートする時、意見を受けられる、受け入れないで悩んだ。しかし、受け止め方は自由であり、各人に任せることで、時間を経て変化が見られるなどその場での解決を求めなくてもよいと思う。
- ・立場やセクションで悩むことがあり、解答は一つでなく幅があった。また、学校によっても異なった。しかし、学校全体のシステムは必要であり、それぞれの場をどう繋げていくか、学校全体に落としとしていく時にどうするかを考え

て行かねばならない。

<指導助言者：石川県立明和特別支援学校

校長 近藤貴好氏>

- ・前提として、大学での学びを学校に還元して欲しい。例えば「省察」という言葉に先生方は馴染んでいない。単に意見を出し合うのではなく、自分ならどうする、次はどうするというポジティブな提案が必要。省察とともにどう意見を引き出すか、方向性も必要である。
- ・昔ほど時間的な余裕が無いので、タイムマネジメントも必要である。
- ・今の教師は、反応性（反応力）が無い。わかっているのか、何に悩んでいるのかがわかりにくい。また、経験値が異なるので、ベテランの教師からは「暗黙知」を引き出す、若手からは「思いつき」を引き出す工夫が必要。



## 校内研修のデザインと効果的な実践 —教師同士の学び合いを通して—

北 郁子

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】**本研究は、教師の授業力向上に繋がるような校内研修の在り方を探るものである。実践を通して次の3点を確認することができた。①子どもの学びの事実から自分が見えたことを教師同士で対話することにより、教師個人では気づけなかった新たな視点を獲得し、それが授業力向上につながる②教師が協働して授業実践を行う場（道徳リレー授業）を設定すれば、教科の枠を越えた日常的な教師同士のコミュニケーションを促し、同僚性を生かした授業改善につながる③互いの授業を見合い学ぶ場を設定することで、若手と中堅・ベテラン教師との間でコミュニケーションが生まれ、互いに学び合い、高め合おうとする教師集団になるための意義ある関わりをもたらすこと。また、授業力向上を組織的に推進するには校内のミドルリーダーが中心となり、教師同士の学びを繋げる役目を担い、授業改善へのマネジメントを行うことが有効であることがわかった。

### グループ討議

教員の大量退職・大量採用に伴う若手教員育成が喫緊の課題であることから、多数の参会者が本グループに集まり活発な意見交換や質疑応答が行われた。また、議論は、本研究で用いられている用語「リフレクティブ」「抽出生徒」「文脈から子どもの行動を理解する」等の意味や使われ方について確認をしながら繰り返し広げられた。

主な意見としては次のようなものがあった。

- ・授業研究を通して教師同士の学び合いを行ったが、その際に、生徒の目線で授業を分析するという視点には大いに感心した。一方で生徒の見取りのトレーニングを教員が積む必要性があると感じた。
- ・授業研究での見取りも大事であるが、同僚同士で行う模擬授業を通して、生徒がどのように感じているのかを教員が理解することも授業力向上に効果がある。

主な質疑応答は以下の通りである。

Q1: 授業について本音で語れる工夫はあったか。

A1: 日常的に語れるようになるためにミドルリ

ーダーが意識的に動いてくれた。

Q2: 若手教員からベテラン教員へ意見する環境整備はあったか。

A2: 授業を語る時、生徒を主語にすると意見が言いやすくなり、みんなで良いものを作ろうとする雰囲気生まれた。

Q3: 議論をする時間の確保はどうしたか。

A3: 多忙の中、回数を増やさないことを意識したり、時間を10分程度の短時間に制限したりするなどの工夫をした。

議論のまとめとして、寺井高校の上杉正人校長から次のような助言があった。

- ・2、3年後にベテラン教員数が激減するので、こうした校内研修のあり方を本気で取り組む必要がある。
- ・授業研究は、前方から生徒を見て、生徒の顔つきがどのように変わるかをキャッチする必要がある。
- ・働き方改革に取り組む一方で、本研究にあるような教員同士の学び合いを短時間でも行うとよい。意見を書いた付箋を掲示して情報を共有する方法もある。パソコンを閉じてアナログの対話をすることも重要ではないか。

# 地域との協働によるキャリア教育の充実

## — 地域協働の組織づくりを通して—

桑名 和宏

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】**本研究は、地域との協働によるキャリア教育の充実を目指した実践である。社会が高度化・複雑化していく中、学校だけで諸課題を解決していくことは難しくなっている。教員は限られた職業経験しかない場合が多い。それでも、社会の変化やニーズに対応していかなければならない。そのためには、教育活動に必要な地域等の外部の人の力や資源を活用していくことが求められる。本校では、地域と学校をつなぐためのシステムが確立されていなかった。そこで、キャリア教育充実のために地域と学校が融合した組織づくりを行うことにした。キャリア教育の視点を明確にした地域との協働の取り組みは、子供に「学びと実社会の連結（リアルな学び）」を体験させることができる。子供が、自分自身の生き方を見つめ、将来を考え、能登に誇りと愛着をもてるようにするためには、地域との協働によるキャリア教育が有効であることを明らかにした。

### グループ討議

グループ討議に先立つ研究発表の概要はつぎのようである。「キャリア教育を、進路指導や職業教育というせまい範囲のものではなく、主体的に生きる力を身につけさせるための教育と捉え、地域の方々と協働してキャリア教育の充実を図りたい、という思いが研究動機である。そのために、地域協働会議を立ち上げた。まずは、キャリア教育についてそれぞれの考えを自由に話し合うことを会議の目的とした。」1年間に亘る会議での話し合いの過程を中心に研究発表がなされた。

グループ討議では、つぎのような話し合いがなされた。

○「地域から色々な声が出て来て大変なところがあるものだが、実際やってみて、こういう所良かった、こういう所が大変だった、というのがあったら知りたい。」

＜今回はキャリア教育1本に絞ったので、あれもやりたい、これもやりたい、という声は出なかった。色々なアドバイスを頂いたが、それを実践に結び付けられなかったのが、すこし心

苦しかった。＞

○「地域連携については、地域と共にと言いながら、ゲストティーチャーを招くとか、地域住民の力を借りて行く、一方通行の活用型が今だに多い。本研究で取り上げている“生き方教育”という、その視点が大事。学校の教員が教員としてではなく、一職業人として、子どもたちと一緒に、地域住民の一人としてやっていくことが大事だと思っている。」

最後に、助言者の田畑寿史氏（かほく市立宇ノ気小学校長）からつぎのような助言があった。○これからの学校というのは、学校だけで物事を考えて行くのは、限界が来ていると感じている。学校と地域がどういう子どもを育てて行きたいか、という課題を共有しないとダメ。わたしどもが行った実践では「こういう子どもを育てて行きたい」ということを地域協働会議の中で話し合った。学校だけの論理では地域の人たちに受け入れてもらえない。地域の人たちもいっぱい思いをもっている。桑名先生も、そのことを感じられたと思う。そのことが大事と思っている。その先駆けとして意味のある研究だと思う。

# 校内OJTにおけるミドルリーダーの役割 —若手教員の育成を目指して—

山田 晃

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】**本研究は、校内におけるOJTを通して、若手を中心とした教員の教師力の向上を図るとともに、OJTを企画・運営する立場にあるミドルリーダーの役割について考察するものである。教員の大量退職・大量採用により、急激な世代交代の時期を迎えている現在の学校現場において、校内研修を中心とした職場におけるOJTは、若手が抱える不安や疑問を解消し、若手教員の指導力向上に対して有益であるとともに、若手とベテランとをつなぐ上でも効果的であることが分かった。また、若手とベテランのコミュニケーションが豊かになり、学校が活性化し、若手自身が自信をもって会議等で発言する場も多く見られるようになってきた。ミドルリーダーの役割としては、「つくる」「つなぐ」「つたえる」「つづける」の4点が重要になってくることも分かった。

## グループ討議

### <意見交流>

- ・校内OJTは大切だと思いました。研修内容も学習指導だけでなく他の内容もバランスよく取り入れられていて参考になります。
- ・学校研究の取組と分けて行っていることや、若手の悩みや困り感に応じた具体的な内容で行っているところを自分の学校でも取り入れていきたい。
- ・人材育成にあたっては、「感化」「模倣」「訓化」が大切であると言われているが、実践発表では、その要素が全て含まれており、とても素晴らしい取り組みだと思った。
- ・校内OJT担当として、若手とベテランをつなぐコーディネーター的な役割を重視していたように思う。「つなぐ」と簡単に言うけど、手間暇もかかるし、根回しも必要になる。軽いフットワークを生かして、うまく若手とベテランをつないでいたと思う。
- ・教員の世代交代が進むなか、とても意義のある取組だと思う。研究の成果で「つづける」ことが大切であると書かれているが、その通りだと思った。



### <指導助言> かほく市立宇ノ気小学校

田畑 寿史 校長

- ・石川県に限らず全国的に若手教員が増えてきている。若手教員を早く一人前に育てるためにも、校内OJTに取り組むことが大切である。
- ・校内OJTを誰に任せればよいのか。研究主任に任せたこともあるが、硬い雰囲気になってしまった。本実践のように、若手に近い中堅教員に任せた方が、柔軟な発想での取り組みが期待できる。
- ・校内OJTの内容をどうするか。若手に一番つけたい人間力を育てるためにも、本実践にあるような、「学級開き」や「保護者への対応」などについて学ぶことができる内容を組み入れていきたい。

# 同僚に対する効果的なコーチングに関する一考察

若山 聡

金沢大学大学院教職実践研究科 学校マネジメントコース

**【概要】**本研究は、同僚に対して、行動に繋がるようなコーチングの在り方を探るアクションリサーチ的研究である。実践を通して、①GROWモデルに沿ったツールがクライアントの抱える課題を整理することに有効で、行動に結び付きやすいこと、②GROWモデルを使用するに際しては、目標を設定する前に、目標と関係するトピックを十分に話し合うことが有効であること、③話される話題は、クライアントが真に話したい内容が行動に結び付きやすいことが明らかになった。また、セッション中の対話は、クライアントの曖昧な悩みを明確化することに資すること、さらに、コーチングはクライアントに挑戦しやすい心境を作り出すことに有益であることが示唆された。

## グループ討議

教員の大量退職・大量採用に伴う若手教員育成が喫緊の課題であることから、多数の参会者が本グループに集まり活発な質疑応答が行われた。主な質疑応答は以下の通りである。

Q 1：生徒対象のものとしてメンタルトレーニングがある。そのトレーニングでは、まず、最終的なゴール（＝ありたいイメージ）を設定させ、そのための準備をさせていく。本研究のコーチングでは、クライアントの教員はそのようなゴールを持つことができるのか。

A 1：教科指導上の課題についてのコーチングであればゴールをイメージしやすい。しかし、生徒指導上の課題については、難しいケースの方が多い。今回取り組んだ不登校に関するものでは、短期間では、ある程度のイメージは持てたが長期間では難しかった。

Q 2：こうしたコーチングは管理職が行なうと成立しやすいと思うが、中堅教員が行なうと成立するのか。

A 2：プライバシーを守るとかコーチングはいつでも止めることができるとか等の方針をクライアントと事前にしっかりと擦り

合わせをしておかないと成立しないだろう。

Q 3：クライアントはどんな基準で選んだのか。

A 3：普段から話しやすく、学年が一緒に目標を共有できた同僚を選んだ。コーチングは、土壌として人間関係がないと成立しないと感じた。

Q 4：コーチングをする側に必要なものは何だと考えるか。

A 4：クライアントの話をじっくりと聞ける力が必要である。じっくり聞きながら、思いを吐露させてあげることが重要である。また、本音を引き出す技術が必要である。

議論のまとめとして、寺井高校の上杉正人校長から次のような助言があった。

- ・若手を育てるには、本音で業務のことが言い合える同僚性を職場に高めることが必要。その手段としてコーチングはあってもよい。
- ・リフレクションは、鏡のイメージ。GROWモデルは、ゴールを目指すという意味で、宝島のイメージと重なる。クライアントにとって後者の方が有効に働くのではないか。
- ・若手が課題に気づくように、問題を可視化する必要がある。
- ・コーチをする教員は、自分ならこうすると、さり気なく伝えることも重要ではないか。



# ポスターセッション

## 「院生（修士1年）の研究テーマ」

1年次生16名の研究テーマについてポスターセッションを行い、各院生が自身の研究テーマについて説明した。

	院生氏名	研究テーマ
学習 デザイン ・ 現職	① 大久保 圭	生徒のリフレクション能力の育成を目指した実践指導のあり方
	② 川口 真理	「わかる」「できる」を実感できる数学の授業づくり —障害特性を踏まえて—
	③ 小松 正和	集団のよさを活かした特別支援学級における協働学習 —国語科・算数科の授業実践を通して—
	④ 中西 善之	探求プロセスを重視した現代社会のカリキュラムデザイン —新科目「公共」を見通した授業実践—
	⑤ 山崎 幸代	特別なニーズが必要な子も安心して学べる学級づくり
学習 デザイン ・ 学卒	① 池田 楓子	達成経験を通じて社会性・創造性を育成する体育授業研究 —探求的プロセスに着目して—
	② 北川 正樹	動的科学観に立つ高校理科の実践
	③ 佐田久瑠実	小学校外国語科の学習指導に関する一考察 —入門期における「書くこと」につながる指導に着眼して—
	④ 出村 志織	イメージ形成に配慮した音楽科の創作学習の検討
	⑤ 福田 祐也	総合的な学習の時間における「主体的で対話的な学び」を促す教師のはたらき
学校 マネジメント ・ 現職	① 石崎 幸俊	児童理解を中心にした学校力の向上 —学校課題解決に直結した研修を目指して—
	② 大根 誠	校務分掌業務の適正化について —見える化の手法から—
	③ 亀田理恵子	質の高い幼児教育を支える効果的な園内研修のあり方
	④ 田村 吉治	協働チームの活性化を促すミドルリーダー組織マネジメント —フォロワーシップと教師の自律性に着目して—
	⑤ 中島 卓二	持続可能な地域学校協働活動のためのERP（経営資源計画）提案 —地域連携担当教職員の導入と教育相談コーディネーターの可能性—
	⑥ 山崎 慎介	「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントによる公立高校の魅力づくり —「探求」と「連携」でめざす生徒と教師の変容—





# 生徒のリフレクション能力の育成を目指した実践指導のあり方 学習デザインコース 大久保 圭

## 研究の背景

<p><b>世の中の流れ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○今後、ますます<b>予測が困難な時代</b>に… グローバル化の進展 人工知能の飛躍的な進化 職業の変容</li> <li>○こんな時代だからこそ! <b>人間の強みの再認識</b> ⇒ 強みをより強く!</li> </ul>	<p><b>新学習指導要領</b> (平成29年3月公示)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○<b>資質・能力</b>の3つの柱             <ul style="list-style-type: none"> <li>・生きて働く<b>知識・技能</b>の習得</li> <li>・未知の状況にも対応できる<b>思考力・判断力・表現力等</b>の育成</li> <li>・学びを人生や社会に生かそうとする<b>学びに向かう力・人間性等</b>の</li> </ul> </li> <li>○その他のキーワード <small>涵養</small> <ul style="list-style-type: none"> <li>・社会に開かれた教育課程</li> <li>・カリキュラムマネジメント</li> <li>・主体的・対話的で深い学び</li> <li>・見方・考え方 など</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>自分自身について</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○教育観・教職観 「スペシャリスト」より、質の高い「<b>オールラウンダー</b>」</li> <li>○教職大学院での学び             <ul style="list-style-type: none"> <li>・過去の営みをゆっくりと<b>振り返る</b></li> <li>・最新の教育事情と理論の習得</li> <li>・仲間との協働、<b>学び合い</b></li> <li>・<b>フィールドワーク</b></li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: right;"><b>価値の再認識</b></p>	<p><b>研究フィールド校の実態(籍島市立東陽中学校)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○能動的教育活動の推進→学び合える集団、システム</li> <li>○特別活動や地域とのつながりの充実</li> </ul> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td data-bbox="798 851 1117 985"> <p><b>学習面</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指示に従い、真面目に取り組む</li> <li>・グループでの学習に効果を実感</li> <li>・自己を表現することがやや苦手</li> </ul> </td> <td data-bbox="1123 851 1458 985"> <p><b>生活面</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールやマナーを意識して行動</li> <li>・部活動や生徒会活動、学校行事に協力して取り組む</li> <li>・討議や競争に対してやや消極的</li> </ul> </td> </tr> </table>	<p><b>学習面</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指示に従い、真面目に取り組む</li> <li>・グループでの学習に効果を実感</li> <li>・自己を表現することがやや苦手</li> </ul>	<p><b>生活面</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールやマナーを意識して行動</li> <li>・部活動や生徒会活動、学校行事に協力して取り組む</li> <li>・討議や競争に対してやや消極的</li> </ul>
<p><b>学習面</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指示に従い、真面目に取り組む</li> <li>・グループでの学習に効果を実感</li> <li>・自己を表現することがやや苦手</li> </ul>	<p><b>生活面</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールやマナーを意識して行動</li> <li>・部活動や生徒会活動、学校行事に協力して取り組む</li> <li>・討議や競争に対してやや消極的</li> </ul>		

**リフレクション能力**(自己を見つめ、営みや学びを振り返って次のステップへ歩み出す力)を育てることが、一人ひとりの主体的な生き方につながるのではないか?



## 研究の目的

教育活動の中の「振り返り場面」に着眼し、生徒自身の振り返りと教師のフィードバックをもとに生徒の変容を分析・考察することを通して、中学校段階においてリフレクション能力を育てるための効果的な指導法について検証する。

## 研究の計画

<p>○実践の2つの柱と年間構想</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="159 1668 478 1792"> <p><b>教科学習</b> (国語科)</p> <p>生徒とともに学習計画を作成し、それをもとにした節目での振り返り・フィードバックを行っていく。</p> </td> <td data-bbox="485 1668 798 1792"> <p><b>特別活動</b> (生徒会・部活動)</p> <p>活動の意義・目的・役割等を明確化し、それをもとにした節目での振り返り・フィードバックを行っていく。</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="159 1800 798 2074"> <table border="1"> <tr> <th>時期</th> <th>1 学期</th> <th>2 学期</th> </tr> <tr> <td>教科学習 (中心教材)</td> <td>「読む(文学)」 毎時間の振り返り活動を中心に</td> <td>「書く(論証・説得)」 単元・テストの振り返り活動を中心に</td> </tr> <tr> <td>特別活動 (中心活動)</td> <td>委員会・部活動 毎月の振り返り活動を中心に</td> <td>体育祭・文化祭 行事後の振り返り活動を中心に</td> </tr> <tr> <td colspan="3">総合的な学習の時間・地域活性化プロジェクト 小さなサイクル(毎時間)での振り返りと大きなサイクル(節)での振り返り</td> </tr> </table> </td> <td data-bbox="804 1624 1471 2074"> <p>○リフレクション能力を身につけた生徒の姿 (段階的イメージ)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1 年終了時</th> <th>2 年終了時</th> <th>3 年終了(卒業)時</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>教科学習</td> <td>国語科において自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。</td> <td>国語科でのリフレクションを、他教科の学習に生かすことができる。</td> <td>自身のリフレクションを一般化し語れるとともに、他者のリフレクションに対し適切にフィードバックすることができる。</td> </tr> <tr> <td>特別活動</td> <td>生徒会活動や部活動において、自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。</td> <td>生徒会活動や部活動でのリフレクションを、自身の学校生活の改善や学校行事など他の活動に生かすことができる。</td> <td>個々のリフレクションを語りフィードバックすることをもとに、集団としてのリフレクションができる。</td> </tr> </tbody> </table> </td> </tr> </table>	<p><b>教科学習</b> (国語科)</p> <p>生徒とともに学習計画を作成し、それをもとにした節目での振り返り・フィードバックを行っていく。</p>	<p><b>特別活動</b> (生徒会・部活動)</p> <p>活動の意義・目的・役割等を明確化し、それをもとにした節目での振り返り・フィードバックを行っていく。</p>	<table border="1"> <tr> <th>時期</th> <th>1 学期</th> <th>2 学期</th> </tr> <tr> <td>教科学習 (中心教材)</td> <td>「読む(文学)」 毎時間の振り返り活動を中心に</td> <td>「書く(論証・説得)」 単元・テストの振り返り活動を中心に</td> </tr> <tr> <td>特別活動 (中心活動)</td> <td>委員会・部活動 毎月の振り返り活動を中心に</td> <td>体育祭・文化祭 行事後の振り返り活動を中心に</td> </tr> <tr> <td colspan="3">総合的な学習の時間・地域活性化プロジェクト 小さなサイクル(毎時間)での振り返りと大きなサイクル(節)での振り返り</td> </tr> </table>	時期	1 学期	2 学期	教科学習 (中心教材)	「読む(文学)」 毎時間の振り返り活動を中心に	「書く(論証・説得)」 単元・テストの振り返り活動を中心に	特別活動 (中心活動)	委員会・部活動 毎月の振り返り活動を中心に	体育祭・文化祭 行事後の振り返り活動を中心に	総合的な学習の時間・地域活性化プロジェクト 小さなサイクル(毎時間)での振り返りと大きなサイクル(節)での振り返り			<p>○リフレクション能力を身につけた生徒の姿 (段階的イメージ)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1 年終了時</th> <th>2 年終了時</th> <th>3 年終了(卒業)時</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>教科学習</td> <td>国語科において自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。</td> <td>国語科でのリフレクションを、他教科の学習に生かすことができる。</td> <td>自身のリフレクションを一般化し語れるとともに、他者のリフレクションに対し適切にフィードバックすることができる。</td> </tr> <tr> <td>特別活動</td> <td>生徒会活動や部活動において、自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。</td> <td>生徒会活動や部活動でのリフレクションを、自身の学校生活の改善や学校行事など他の活動に生かすことができる。</td> <td>個々のリフレクションを語りフィードバックすることをもとに、集団としてのリフレクションができる。</td> </tr> </tbody> </table>		1 年終了時	2 年終了時	3 年終了(卒業)時	教科学習	国語科において自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。	国語科でのリフレクションを、他教科の学習に生かすことができる。	自身のリフレクションを一般化し語れるとともに、他者のリフレクションに対し適切にフィードバックすることができる。	特別活動	生徒会活動や部活動において、自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。	生徒会活動や部活動でのリフレクションを、自身の学校生活の改善や学校行事など他の活動に生かすことができる。	個々のリフレクションを語りフィードバックすることをもとに、集団としてのリフレクションができる。
<p><b>教科学習</b> (国語科)</p> <p>生徒とともに学習計画を作成し、それをもとにした節目での振り返り・フィードバックを行っていく。</p>	<p><b>特別活動</b> (生徒会・部活動)</p> <p>活動の意義・目的・役割等を明確化し、それをもとにした節目での振り返り・フィードバックを行っていく。</p>																											
<table border="1"> <tr> <th>時期</th> <th>1 学期</th> <th>2 学期</th> </tr> <tr> <td>教科学習 (中心教材)</td> <td>「読む(文学)」 毎時間の振り返り活動を中心に</td> <td>「書く(論証・説得)」 単元・テストの振り返り活動を中心に</td> </tr> <tr> <td>特別活動 (中心活動)</td> <td>委員会・部活動 毎月の振り返り活動を中心に</td> <td>体育祭・文化祭 行事後の振り返り活動を中心に</td> </tr> <tr> <td colspan="3">総合的な学習の時間・地域活性化プロジェクト 小さなサイクル(毎時間)での振り返りと大きなサイクル(節)での振り返り</td> </tr> </table>	時期	1 学期	2 学期	教科学習 (中心教材)	「読む(文学)」 毎時間の振り返り活動を中心に	「書く(論証・説得)」 単元・テストの振り返り活動を中心に	特別活動 (中心活動)	委員会・部活動 毎月の振り返り活動を中心に	体育祭・文化祭 行事後の振り返り活動を中心に	総合的な学習の時間・地域活性化プロジェクト 小さなサイクル(毎時間)での振り返りと大きなサイクル(節)での振り返り			<p>○リフレクション能力を身につけた生徒の姿 (段階的イメージ)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1 年終了時</th> <th>2 年終了時</th> <th>3 年終了(卒業)時</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>教科学習</td> <td>国語科において自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。</td> <td>国語科でのリフレクションを、他教科の学習に生かすことができる。</td> <td>自身のリフレクションを一般化し語れるとともに、他者のリフレクションに対し適切にフィードバックすることができる。</td> </tr> <tr> <td>特別活動</td> <td>生徒会活動や部活動において、自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。</td> <td>生徒会活動や部活動でのリフレクションを、自身の学校生活の改善や学校行事など他の活動に生かすことができる。</td> <td>個々のリフレクションを語りフィードバックすることをもとに、集団としてのリフレクションができる。</td> </tr> </tbody> </table>		1 年終了時	2 年終了時	3 年終了(卒業)時	教科学習	国語科において自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。	国語科でのリフレクションを、他教科の学習に生かすことができる。	自身のリフレクションを一般化し語れるとともに、他者のリフレクションに対し適切にフィードバックすることができる。	特別活動	生徒会活動や部活動において、自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。	生徒会活動や部活動でのリフレクションを、自身の学校生活の改善や学校行事など他の活動に生かすことができる。	個々のリフレクションを語りフィードバックすることをもとに、集団としてのリフレクションができる。			
時期	1 学期	2 学期																										
教科学習 (中心教材)	「読む(文学)」 毎時間の振り返り活動を中心に	「書く(論証・説得)」 単元・テストの振り返り活動を中心に																										
特別活動 (中心活動)	委員会・部活動 毎月の振り返り活動を中心に	体育祭・文化祭 行事後の振り返り活動を中心に																										
総合的な学習の時間・地域活性化プロジェクト 小さなサイクル(毎時間)での振り返りと大きなサイクル(節)での振り返り																												
	1 年終了時	2 年終了時	3 年終了(卒業)時																									
教科学習	国語科において自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。	国語科でのリフレクションを、他教科の学習に生かすことができる。	自身のリフレクションを一般化し語れるとともに、他者のリフレクションに対し適切にフィードバックすることができる。																									
特別活動	生徒会活動や部活動において、自身の営みと学びを客観的に捉え、それをもとに次のステップを考えることができる。	生徒会活動や部活動でのリフレクションを、自身の学校生活の改善や学校行事など他の活動に生かすことができる。	個々のリフレクションを語りフィードバックすることをもとに、集団としてのリフレクションができる。																									

# 「わかる」「できる」を実感できる数学の授業づくり ～障害特性を踏まえて～

学習デザインコース 川口 真理

## 研究目的

肢体不自由特別支援学校におけるMiCの考え方を取り入れた数学の授業の提案と実践  
(MiC: Mathematics in Context)

## 肢体不自由教育の教科指導の現状

- \* 理解度, 意欲, 障害からくる困難さに差
- \* 数学に対する苦手意識をもつ生徒が多い

生徒が**わかる喜び**, **学ぶ楽しさを実感**できる  
教材研究, 授業づくりの必要性

## 研究仮説

抽象的な数学の形式的な学習に入る前に, その素地となるような教材をデザインすることで, 一人一人の障害特性に応じた学習が可能になり, 生徒がわかる喜びや学ぶ楽しさを実感できるのではないかと

## 日本とアメリカの教科書の比較

### (例) 方程式の導入

<日本の教科書では>

▶ 方程式の解を, 式を變形して求めることについて考えてみよう

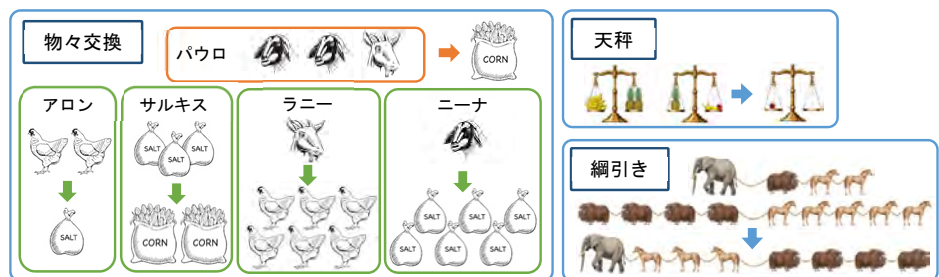
方程式の解を求めることを, 方程式を **解く** という。  
方程式を解くには, もとの方程式を  $x = \square$  の形に  
變形すればよい。この方法を前ページの例1の  
 $2x + 1 = 9$  の方程式で考えてみよう。

$$\begin{aligned} 2x + 1 &= 9 \\ \dots \text{両辺から} 1 \text{をひく} \\ 2x &= 8 \\ \dots \\ x &= 4 \end{aligned}$$

早い段階で解き方を提示

効率のよい解き方の  
習得を重視

<アメリカの教科書(MiC)では>



具体的操作をくり返す中で,  
解き方を感覚的に理解

子どもの**多様なレベルでの**  
わかり方を重視

## 研究方法と今後の課題

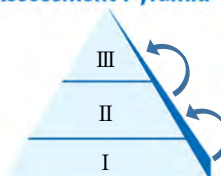
### MiCの評価方法を利用

(方程式の例)

- レベルⅠ: 絵カード操作, 言葉の式
- レベルⅡ: 表を使って解く
- レベルⅢ: 方程式を使って解く

具体  
↓  
抽象

### Assessment Pyramid



- ・ つまずきの原因
- ・ 次の理解のレベルに進むために必要な要素

生徒一人一人の理解のレベルと保障

一人一人の障害の合わせた支援が可能に

それぞれの生徒が「わかる」「できる」を実感

理解のレベルと障害特性との関連の明確化

# 集団のよさを活かした特別支援学級における協働学習

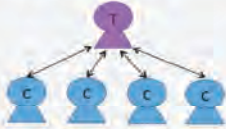
～国語科・算数科の授業実践を通して～

学習デザインコース 小松 正和

## 研究目的

特別支援学級の国語・算数における協働学習モデルの提案と実践

### 個別学習中心の特別支援学級



- ・ 1学級平均 3, 4名在籍  
(平成 27 年度文部科学省調査)
- ・ 異学年集団
- ・ 学力差大きい
- ・ 個に応じた指導による個別化

国語, 算数: 個別学習  
→ 興味・関心に基づく主体的な学習  
児童ができることを実感

→ **学ぶ意欲の向上**  
**もてる力の伸長**

### 特別支援教育における国語・算数

#### 国語

- ・ 言葉は学習活動の基盤
- ・ 人との関わりの中で伝え合う力

#### 算数

- ・ 生活を豊かにするための数量, 図形の感覚を養う

→ 豊かな生活に向けた  
**教科学習の充実**の必要性

- ・ 繰り返し学習
- ・ 系統的な学習

### 集団を活かした協働学習

集団を通すことで

- ・ 教科のねらいに対して迫る
- ・ 多様な考え方に触れ, 理解深化をはかる
- ・ 他者との関わりを学ぶ

→ 特別支援学級でも同様

協働学習とは

「複数の人間が相互作用を通して学び合うこと」

(秋田喜代美『学びの心理学』2012年)

## 研究計画

授業・授業外の場の広がり  
(教育活動全体)

検証

教科における協働学習を通しての  
学び合いへの取り組み  
(習熟度グループ)

実践②

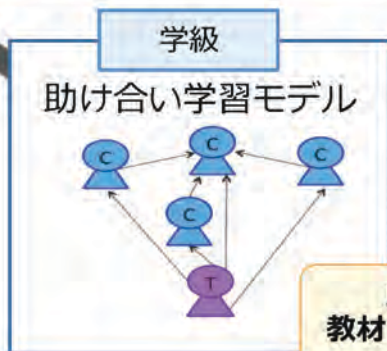
国語: 劇遊び  
算数: 形遊び

関わり合う学習集団づくりへの取り組み  
(学級・習熟度グループ)

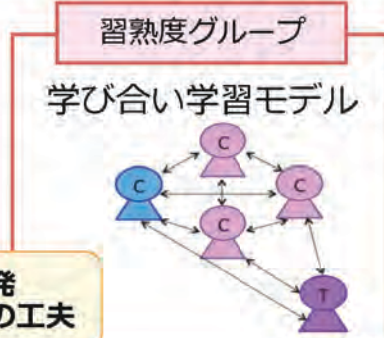
実践①

国語: 言葉遊び  
算数: すごろく

4月	5月	6月	7-8月	9月	10月	11月	12月	1-3月
I期			II期			III期		



単元開発  
教材・教具の工夫



中央小学校芳齋分校は…

- ・ 特別支援学級と通級指導教室のみ
- ・ 校区は金沢市全域
- ・ 児童は 56 名在籍

# 探究プロセスを重視した現代社会のカリキュラムデザイン ～新科目「公共」を見通した授業実践～


学習デザインコース 中西 善之

## 背景

### 1. これまでの授業実践

- ・「何を教えるか」という知識・理解を中心に組み立てた授業
- ・ペアワークなど生徒同士の対話を取り入れた授業

→しかし…知識・理解型の授業？





### 2. 教職大学院での気づき

#### (2) カリキュラムの価値

- ・目指すべき人間像に向かう道のりも描ける


目指すべき人間像      カリキュラム=教育課程表

### 2. 教職大学院での気づき

#### (1) 協働学習の価値

- ・課題に対し、背景の違う仲間と主体的に対話を深める中で、多様な価値観に気づき、新たな価値観に変容できる学習



### 2. 教職大学院での気づき

#### (3) 探究の価値

- ・課題に対し仲間と協働する中で、1人では気づけなかった考え方や見方に気づき、次への1歩を踏み出せる

= 探究の価値

→人生もその積み重ね？

⇒探究（プロセス）を重視した授業 = 自己の生き方を考察

## 教職大学院での気づき・学び

(1) 協働学習の価値    (2) カリキュラムの価値    (3) 探究の価値

「現代社会」の目標    (高等学校学習指導要領解説公民編 H22 年 抜粋)

現代社会の基本的な問題について主体的に考察し公正に判断するとともに**自ら人間としての在り方 生き方について考察する力の基礎を養い**、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる。

## 目的

本研究の目的は、「現代社会」の授業に**探究学習**を取り入れた**カリキュラムをデザインし実践**することで、**自己の生き方を考察する力を育む**ことができるかどうかを検証することである。

## 授業実践に向けて

### (1) 「現代社会」から新科目「公共」へ

- ・ 現行学習指導要領、公民科の課題

→現代社会の諸課題等についての理論や概念の理解、情報活用能力 **自己の生き方等に結びつけて考えることに課題**

積極的に社会参加する意欲が国際的に低いなど  
『高等学校の歴史・公民科科目の在り方に関する特別チーム 配付資料』より

- ・ 新科目「公共」のキーワード


→選択・判断、社会的な見方・考え方、社会参画…

『社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて』より

### (2) 授業案

単元：「私たちの生きる社会」  
区課題：「多くの人が快適に使える駅マナーを考えよう」  
鉄道会社の地域活性化事業との連携

現代社会の**探究学習**で特に重視したい活動及びポイント



整理・分析	…見方・考え方 選択・判断
まとめ・表現	…社会参画を視野に入れながら構想したことを議論
振り返り	…学習前後の思考変容 視覚化

**自己の生き方に結び付け考察**

探究的な学習のイメージ

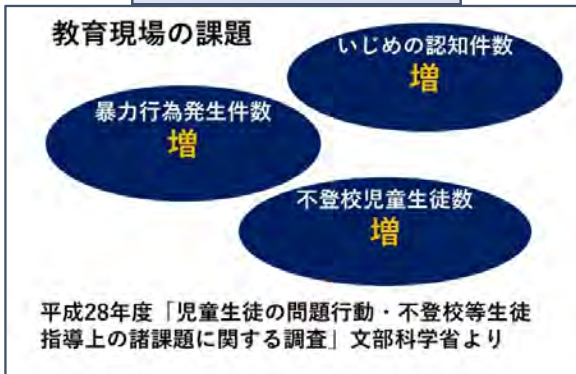
# 特別なニーズが必要な子も安心して学べる学級づくり

学習デザインコース 山崎 幸代

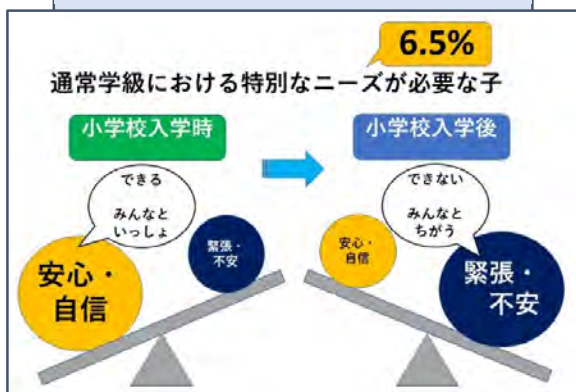
## 研究目的

授業を通して自己肯定感を育む学級づくりの提案

### 子ども達の心の不安定さ



### 小学校低学年段階からの自己肯定感



## 研究計画



達成経験を通じて社会性・創造性を育成する体育授業研究  
～探究的プロセスに着目して～

学習デザインコース 池田 楓子

研究動機

運動が苦手な子供たちに体育を通して運動の楽しさが伝わっていない。運動の得意不得意に関わらず、子供たち一人ひとりが「運動って楽しい。」と感じられるような授業をデザインしたい。



体育を通して運動・スポーツが少しでも好きになってほしい



この1年間に運動・スポーツを行ったもっとも大きな理由

健康のため	38
体力増進・維持のため	11.3
楽しみ、気持ちよとして	16.4
運動不足を感じるから	9.4
筋力増進・維持のため	5.3
肥満解消、ダイエットのため	7.2
友人・仲間との交流として	4.6
家族のうれいとして	2.7
美容のため	0.7
自己の記録や能力を向上させるため	1.4
精神の修行や訓練のため	0.6
その他	1.5
わからない	0.9

運動・スポーツがキライな理由

	10代	20代	30代	40代	50代	60代	70代	10代	男性	女性	全体
苦手だから	80.6	69.1	72.4	63.2	72.3	62.3	60.6	67.1	13.7	68.8	
疲れるから	61.3	73.1	79.2	66.2	62.4	36.3	24.2	59.1	60.5	60.1	
時間を取られるから	25.6	32.1	35.5	31.3	26.4	23.1	22.2	31.9	20.6	31.1	
お金がかかるから	14.5	22.9	18.6	22.5	21.8	12.5	12.1	17.5	19.8	19.2	
人に見られたくないから	41.9	22.5	17.2	15.1	11.8	5.2	4.1	13.2	15.2	14.6	
習字で体育の授業が受けられる	17.7	14.2	18.1	10.8	10.9	5.3	7.1	11.7	10.4	10.8	
学校の体育等の影響	16.1	17.8	12.4	7.7	5.3	8.5	3.1	10.1	9.7	9.8	
性格する恐れがあるから	11.3	12.4	7.6	7.8	8.4	7.9	6.1	11.4	7.4	8.6	
実習の時間・授業の時間短縮	8.1	11.6	9.1	7.2	6.5	6.1	1.1	9.7	6.7	7.6	
好き嫌いから	72.9	8.1	6.2	4.5	5.1	2.4	2.1	6.3	5.3	5.6	
1.6	14.4	3.1	2.3	1.2	1.3	1.1	5.6	1.9	2.4		
その他	-	-	1.4	1.1	1.6	1.8	8.1	1.7	1.5		
特に理由はない	1.6	2.6	2.8	5.4	6.5	13.1	2.2	6.8	6.3	7.1	
わからない	-	0.7	-	0.2	0.3	0.6	1.1	0.7	0.2	0.4	

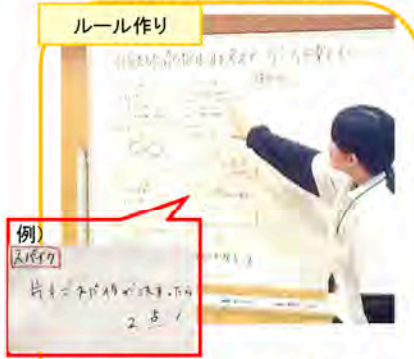
スポーツ庁「スポーツの実施状況等に関する世論調査」

一人ひとりに合った達成感を感じさせることが運動の楽しさに気づくことにつながる。

豊かなスポーツライフ

実習Ⅰの内容

単元:バレー、生徒:1年女子(金沢大学附属高等学校、1Cクラス)  
課題<自分たちに合う1Cルールを考えて、ゲームを楽しもう>



前回までのゲームを参考に、生徒同士でルールを考える。

授業の流れ

- ①準備運動
- ②ルール作り  
ルールを「サーブ」「返球回数」「スパイク」「その他」の項目に分け分担し、小グループでルールを考える。そして、それらをかけ合わせて、クラスのルールを作る。
- ③練習  
各チームで考えて練習する。
- ④ゲーム
- ⑤振り返り  
ルールに対しての自分たちの評価、振り返りを行う。



思わず飛び出るハイタッチ→

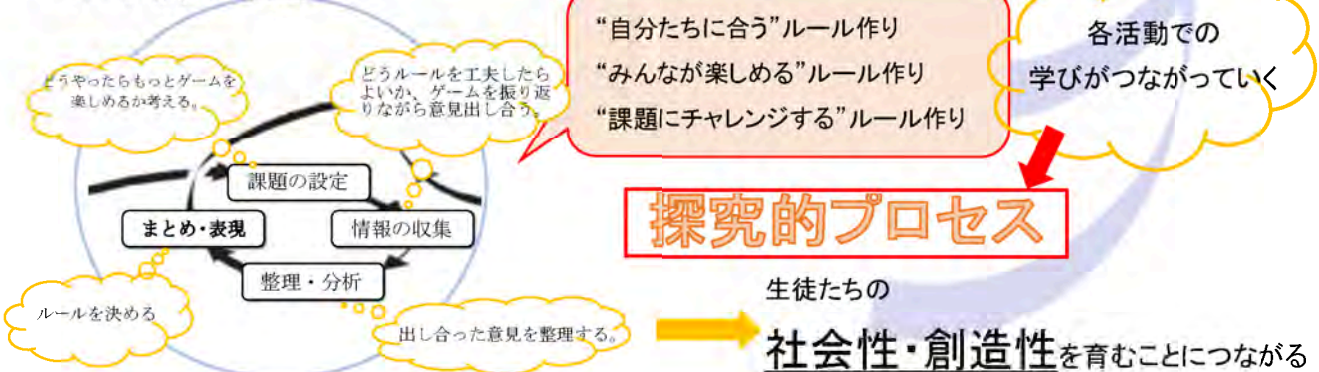
果敢にスパイクにチャレンジ!

ルールの工夫で、達成感を得やすくなった。

実習Ⅰの省察と研究テーマについて

授業を振り返ると「できた!」という達成感を得られたことだけでなく、それまでのプロセスに価値があると感じた。そのプロセスを探究的プロセスと位置付けた。

～ルール作りの活動では～



探究的プロセス

生徒たちの社会性・創造性を育むことにつながる

# 動的科学観に立つ高校理科の実践

学習デザインコース 北川正樹

## 日本の現状

グローバル化の遅れ

新産業構造移行の遅れ

国内総生産(GDP)の低下

### 社会で活躍する人材に求められる能力の変容

これまで	これから
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 正確性</li> <li>・ 情報処理</li> <li>・ 同一性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 創造性</li> <li>・ 情報編集</li> <li>・ 独創性</li> </ul>

= 機械化できない、人間にのみできる能力

### 大学入試改革による変化の実現

#### 「大学入学共通テスト」の概要

名称	大学入試センター試験	大学入学共通テスト
実施年度	～2019年度	2020年度～
日程	1月中旬2日間	1月中旬2日間
出題教科・科目	6教科30科目	センター試験と同じ ※2024年度からは標準化を検討
出題形式	マークシート	数・国で記述式を導入 2024年度～は地公・理も導入検討 【言語】・80～120字程度を3問程度 ・出題範囲は古漢除く「国語総合」 ・マークシート問題とは別の大問 ・試験時間100分に延長 【数学】 ・「数I」「数I・A」で出題 ・数Iの範囲を3問程度 ・マークシート問題と混在の出題 ・試験時間70分に延長
英語	2択	
成績結果・提供方法		

**記述重視**

記述式による思考力・判断力・表現力 UP

⇒ 論理力、情報編集力 UP

創造性やひらめきへ

※2017年7月 文部科学省「大学入学共通テスト実施方針」より

## 理想の高校の学び

### 動的科学観＝探究型学び

未知への取り組み(理論の構築)



### 研究方法

具体的事象の観察・実験を取り入れた

### 探究型 授業設計・実践とその結果を判

別するためのデータ集計、分析

### 今後考えるべき点

- 事実→一般論という考え方・姿勢を育成する位置づけの実験
- 数式を知っていても楽しめる実験 (例:理論値と実験値との違いを考えさせて自身の納得解を創出する)
- どのように子どもたちに変化が起きたのかを評価する基準

## 現在の高校の学び

### 静的科学観＝暗記型学び

既知の確認(理論の入手)

一般法則、理論

事象

基礎的な知識・技能

答えの決まった与えられた問題への対処○  
答えのない問題を見つけて答えを創出×



# 小学校外国語科の学習指導に関する一考察 ～入門期における「書くこと」につながる指導に着眼して～

学習デザインコース 佐田 久瑠実

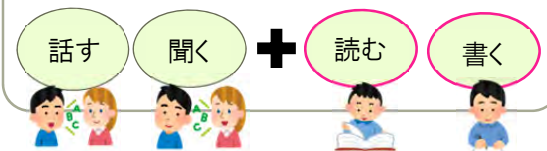
## 〈英語学習でつまずきやすいポイント〉

		(%)
1	文法が難しい	78.6
2	英語のテストで思うような点数がとれない	72.7
3	英語の文を書くのが難しい	72.0
4	英語を聞き取るのが難しい	65.8
5	単語を覚えるのが難しい	62.9
6	英語を話すのが難しい	59.6
7	英語に限らず自分からすすんで勉強する習慣がない	53.7
8	外国、異文化に興味をもてない	44.8
9	英語の文を音読するのが難しい	44.7
10	英語そのものが嫌い	43.9
11	英語に限らず、勉強する気持ちがわかない	43.0

2009年ベネッセ第一回中学校英語に関する基本調査(生徒調査)  
中学生の英語学習状況と学習意欲(酒井英樹)より

## 〈小学校学習指導要領の改訂〉

小学 5,6 年生で「外国語科」



中学生は「書くこと」に  
苦手意識を持っている

「書くこと」が苦手な中学生が  
多い中、小学校 5,6 年生にも  
「書く」が追加

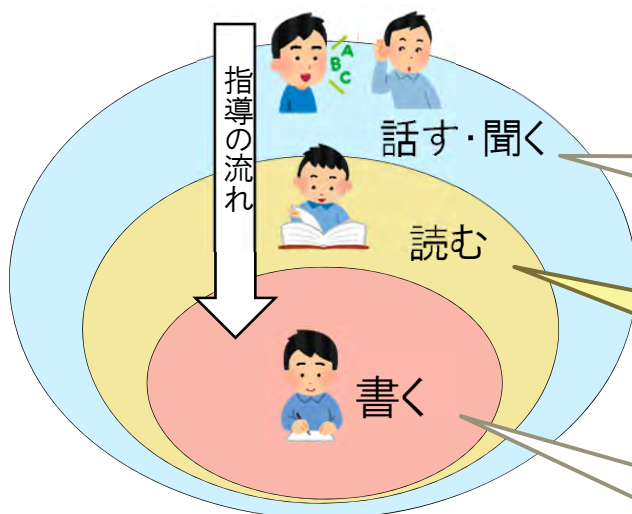


外国語科が始まれば、小学 5,6 年生に「英語嫌い」が増えるのでは？  
「書く」に入る前にどのような授業を行えばいいのか？

## 〈研究の目的〉

「書くこと」に対する抵抗を軽減するために、小学校外国語科の授業において  
「話す」「聞く」「読む」「書く」活動のありかたについて考察する。

## 〈外国語科の指導の流れ〉



## 〈小学校外国語活動の課題〉

- ① 音声から文字への学習に円滑に接続されていない
- ② 英語の発音と綴りの関係、文構造の学習において課題がある
- ③ 高学年は、より体系的な学習が求められる

文部科学省 学習指導要領解説外国語編(平成 29 年)より抜粋

単語カード(イラストあり)を使用し、  
音声を聞く・発音する時間をたっぷりとる。  
例) キーワードゲーム、チャンツ

単語カード(イラストなし)に移行し、  
文字を見て発音できるような活動を取り入れる。  
例) フォニックス

十分に話す・聞く・読むを行った後に、  
なぞり書き→写し書きを行う。 sleep

活動例) 「ca」から始まる単語を知ろう



# イメージ形成に配慮した音楽科の創作学習の検討

学習デザインコース 出村 志織

## はじめに

創作でどのような力を育むか

- 音とリズムのパターンを知覚する力
- 知覚したことから想像し、考える力
- それによって表される感情内容に対する感受性  
(音楽教育で発達させる力について J.マーセル)

知覚したものを想像し、考えるには...



鑑賞



既存の知識や過去の経験から想起

イメージ

## 研究の目的

- イメージ形成を促した創作を通して
- 知覚する力 ●想像し、考える力 の育成

創作

イメージを喚起させる対象

イメージ



音やリズムを楽器で試しながら、知覚しイメージにあった工夫を考える

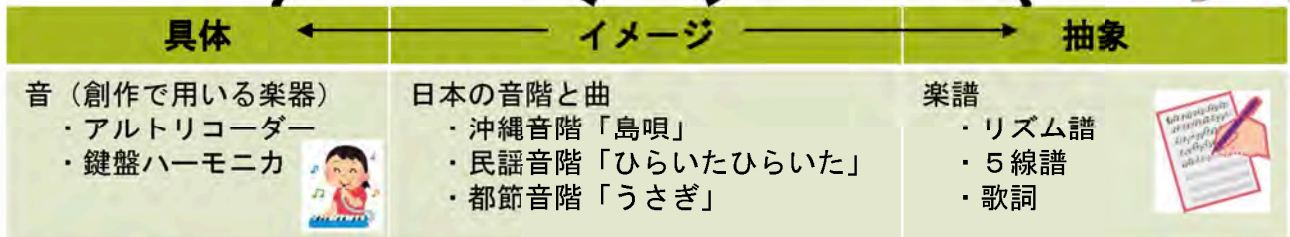
## 研究の方法（10月の実践）

イメージを音階の特徴と雰囲気、曲から得る

曲と楽譜から音のつなげ方とリズムの工夫を考えて自身の創作に生かす

「音階の特徴や雰囲気を活かして歌をつくろう」

- 1時：3つの日本の音階を知って特徴を感じ取る  
(音階から感じる特徴をイメージ形成に生かす)
- 2時：日本の音階を使って歌を創ろう  
(音階と楽器の選択)  
(つくりたいイメージをワークシートに記入)
- 3時：グループで友だちの意見を参考にしながら旋律を完成させよう(友達のイメージを感じとる)
- 4時：つくった作品を発表しよう



## 実践結果

- ・アルトリコーダーでは運指の技能的な問題から、創作に難しさを感じる

- ・印象の強すぎる例だと、イメージがかたよる(CM)

- ・考えた旋律の記譜が難しいので、記譜が簡単な旋律に変更する
- ・詞をつけることに難しさあり。必要性に疑問

## 考察：改善点

- ・楽器は、楽譜が視覚的になりやすいように、木琴や鍵盤ハーモニカを使う

- ・イメージを喚起させる対象は、写真や絵画・音なども考えられる。
- ・具体的な曲の模倣やリズム・音階の編曲

- ・楽譜におこせない生徒への支援(図形譜・ICTの使用)
- ・友達の協力も有効

## 今後の課題

- 偏らず適度な自由度をもったイメージの持たせ方
- イメージの図式表現や絵画を用いたイメージの見える化
- 模倣からはじめるイメージに合わせた編曲
- イメージを表す言葉の語彙力を育むとともに、イメージを言葉に表せない生徒への支援

<参考文献>

- 日本教科教育学会：「今なぜ、教科教育なのか」文溪堂、62-6、2015
- 武村重和ほか：「新学力と学習」三晃書房、82-86、1995
- 時得 紀子：「芸術表現教育の授業づくり」三元社、2017
- 大熊 信彦：「体験から感じ取ったことを表現する」明治書院、4-11、2008
- 島崎 篤子：「1960年代の学校教育における創作学習」、2012 中学校学習指導要領解説 音楽編、48-54、2017

# 総合的な学習の時間における 「主体的で対話的な学び」を促す教師のはたらき

学習デザインコース

福田 祐也

## 研究の動機

なぜ主体的で対話的な学びに着眼したか

①何が出来るようになるか②何を学ぶか③どのように学ぶか

主体的・対話的で深い学びの視点からの学習過程の改善が求められ、その具体的な内容・方法は私たち教師にゆだねられた。

学習において…

何をもって**主体的な学び**?

何をもって**対話的な学び**?

何をもって**深い学び**?

主体的・対話的な学びが深い学びになっていくのでは…?

これから教壇に立つ私は何を大切にしながら授業をしていけばよいのだろうか…?



なぜ総合的な学習の時間に着眼したか

●大学院での学び  
「授業研究」「学習デザイン研究」

生きる力

↓  
生き生きとした、**本気の学び**

●学校訪問

内容に縛られない、方向目標が大きな形としてある  
総合だからこそ…!!



子どもの立場から  
授業を捉える!

## 研究の目的

対話的な  
主体的な学び  
対話的  
深い学び

子どもたちが  
より意欲的に  
活動できる  
総合の授業づくり

子どもにとって価値  
ある問題

一人一人の意思・判断  
による問題解決

自己肯定感

主体性

社会性

多様性

## 研究の計画

単元構想

実践Ⅰ

実践Ⅱ

児童理解  
学級づくり

4・5月

6～9月

10・11月

12～3月

単元構想

カリキュラムマネジメント

場の設定

授業実践

きっかけ作り

発問

検証方法

ワークシート

授業録画記録

# 児童理解を中心とした学校力の向上

～学校課題解決に直結した研修を目指して～ 学校マネジメントコース 石崎幸俊

動機

1. 学校が抱える問題が多様化している
2. 通常学級における特別な支援を必要とする児童を包括する支援の必要性
3. 生徒指導・学級経営に困難さをもつ教員への協力的な支援の必要性
4. 研究や研修が実践につながっているのか

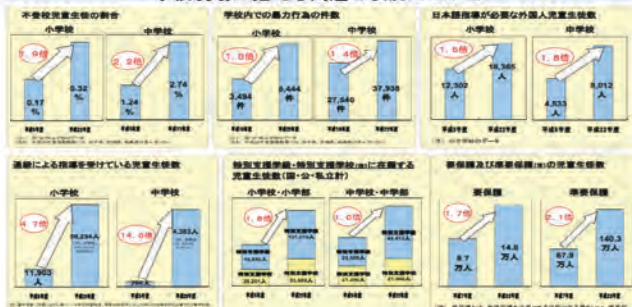
みんなで子供を見とり、みんなで手立てを考える  
自信を持って子供に関われる教員を育成

児童理解の会（既）を課題解決と研修の場にする

動機

1. 学校が抱える問題は多様化しているのか
2. 通常学級における特別な支援を必要とする児童を包括する支援を必要としているのか

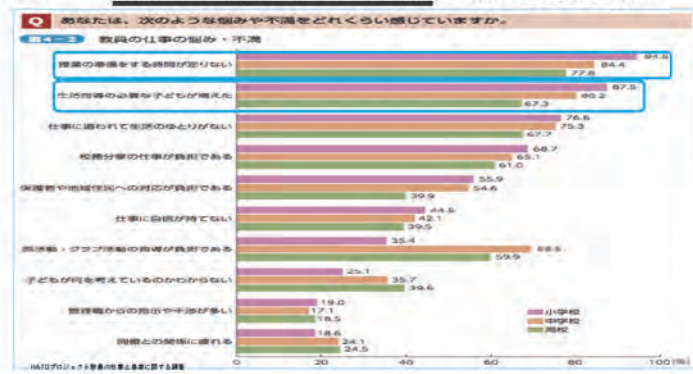
## 学校現場が抱える問題の状況について



出所:文部科学省「平成28年度調査」(「教育関係内閣府向けに数値最高値等の集約した方式に関する地方自治体調査資料」)

動機

## 3. 生徒指導・学級経営に困難さをもつ教員への協力的な支援は必要か



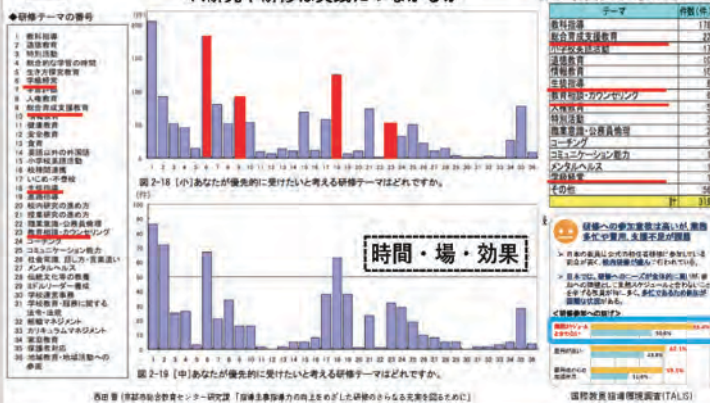
動機

## 3. 生徒指導・学級経営に困難さをもつ教員への協力的な支援は必要か

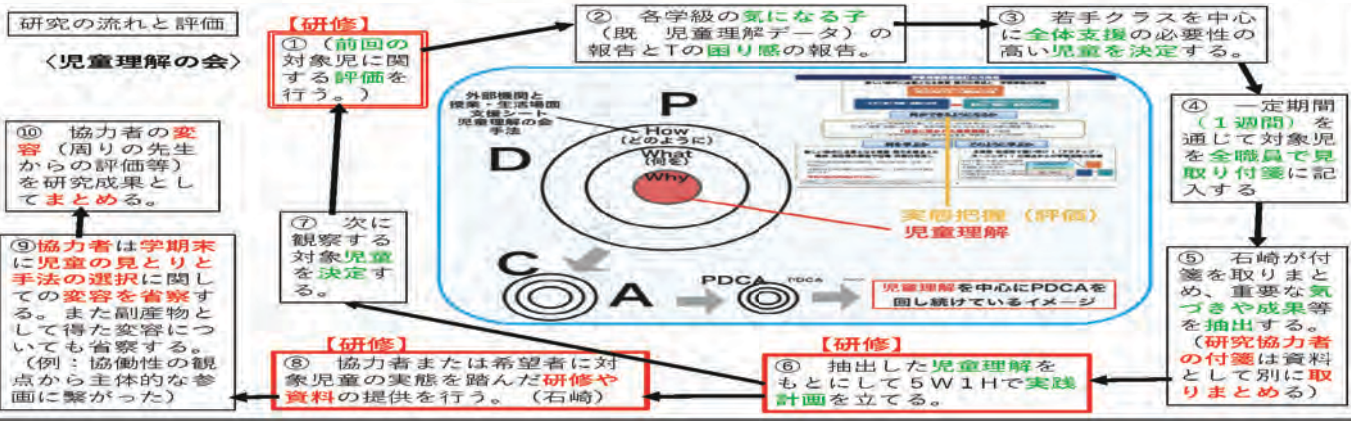
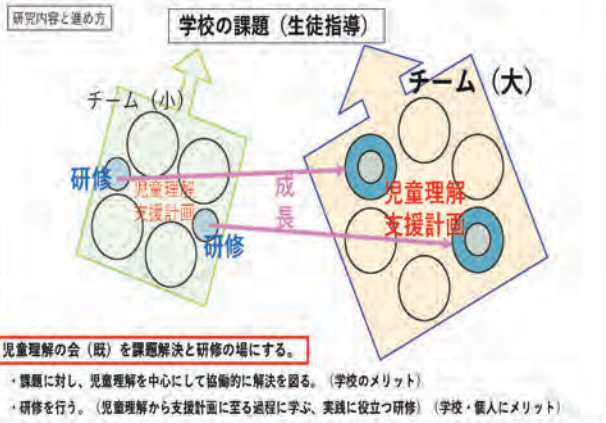


動機

## 4. 研究や研修は実践につながるか



動機

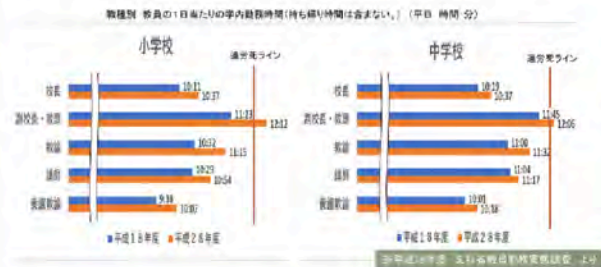


## 1. 研究動機

生徒と直接関わる時間や生徒一人ひとりに目を向ける余裕がなくなっているのではないかと学校現場で効率化を図ることができる業務はないか調べ改善することによって、生徒と関わる時間を増やすことはできないか？

## 2. 問題の所在

各種調査資料を調べると、この10年で学校に勤める職員の1日当たりの勤務時間は、すべての職種で増加している。



他業種と比べると週当たり60時間以上勤務する人の割合が、学校教員だけ突出して高い。

	35～42時間	43～50時間	51～59時間	60～69時間	70～79時間	80時間以上
建設業	34.4%	34.4%	22.4%	6.5%	3.1%	1.2%
製造業	46.5%	45.2%	6.1%	1.5%	0.7%	0.3%
情報通信業	47.3%	42.5%	6.6%	2.4%	1.2%	1.0%
運輸業・郵便業	33.3%	43.0%	13.5%	6.2%	3.1%	2.2%
卸売業・小売業	44.3%	42.3%	6.2%	3.2%	1.5%	1.2%
宿泊業・飲食業	50.0%	41.8%	5.7%	0.6%	0.6%	7.4%
不動産業・物品賃貸業	40.0%	40.0%	8.0%	2.7%	1.3%	12.0%
学芸・娯楽・スポーツ業	46.5%	40.3%	8.2%	3.1%	1.9%	13.2%
公務	39.4%	49.5%	9.1%	3.0%	3.0%	15.2%
飲食店	33.6%	37.9%	14.7%	8.6%	5.2%	28.4%
印刷業	55.3%	37.2%	4.3%	2.0%	1.2%	7.5%
社会保険・社会福祉・介護事業	63.3%	33.2%	2.2%	0.9%	0.4%	3.5%
金融・保険	63.0%	28.3%	4.3%	2.2%	2.2%	6.7%
電力・ガス	55.5%	33.6%	5.5%	3.9%	1.6%	10.9%
学校教育	40.3%	40.6%	11.5%	4.7%	2.7%	18.9%
その他の教育・学芸・娯楽業	51.4%	37.1%	8.0%	2.9%	1.0%	11.4%
平均	約45時間	約45～50時間	約60～60時間	約70～79時間	約80時間以上	約60時間以上の割合
小学校教員(教務補助業務除く)	0.8%	41.4%	40.7%	14.4%	2.7%	37.8%
中学校教員(教務補助業務除く)	0.7%	35.2%	33.5%	24.8%	15.8%	24.1%

※注：職業別「先生が忙しすぎる、あきらめない」教育関係研究所より

他国との比較によると、日本は教員一人あたりの児童生徒数は多いが、児童生徒の課題添削・採点にかかる時間や教育相談にかかる時間は、他国と同じか少ない。

その反面、学校運営業務にかかる時間は多い。

国名	仕事時間(平均)	仕事時間(標準)	授業の計画や準備	生徒の指導や教務	生徒の指導や教務	生徒の指導や教務	学校運営業務	保護者の連絡	資料の準備	その他の業務	1人当たり生徒数	PISA 2012 読解力スコア(平均)
シンガポール	47.6	17.1	8.4	3.6	6.7	2.6	1.9	5.3	1.6	3.4	2.7	14.9
韓国	53.6	17.2	8.7	3.9	4.6	2.7	3.0	5.5	1.3	2.9	20.3	7
オランダ	35.6	16.9	5.1	3.1	4.2	2.1	1.3	2.2	1.3	1.3	2.5	11.4
エストニア	36.1	20.9	6.9	1.9	4.3	2.1	1.8	2.3	1.3	1.9	1.5	2.7
フィンランド	33.6	20.6	4.8	1.9	3.1	1.0	0.4	1.3	1.2	0.6	1.9	10.0
ポーランド	34.9	16.3	5.3	2.2	2.4	1.1	0.9	2.3	1.3	2.2	1.9	2.2

※注：職業別「先生が忙しすぎる、あきらめない」教育関係研究所より

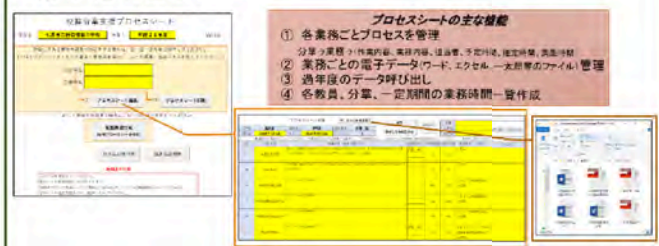
業務を効率よく処理する手立てや教員の時間対効果意識の向上が必要である

## 3. 研究仮説と研究方法

校務分掌業務は、校内の業務に対する個々人の適性を軸に割り振られており、その業務量が均一になっていないことが多い。

また、どれだけの時間をかけてそれぞれの業務が遂行されているか明確にする手立てがない。この2点を解決するためには業務の見える化が必要であり、見える化を進めることで様々な課題を解決できるはずである。

見える化を行うために、校内LANを通じて業務のプロセスを一元管理し、記録していくことで、業務の効率化を図る。



学校現場の「プロセス」が見えるようになれば、改善できることが多い

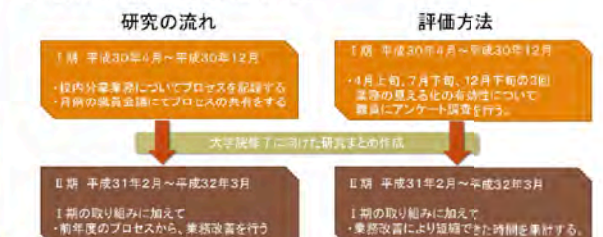


仮説 各社の校務支援システムでは実装されていない校務分掌プロセスシートの導入(業務の見える化)によって、校務分掌が適正化でき、時間的、心理的余裕ができるのではないかと

## 4. 研究の流れと評価方法

学校業務は、年に一度だけというものが多いため、1年間の流れを見通した業務改善が必要である。そのため、研究は2年間継続して行う。

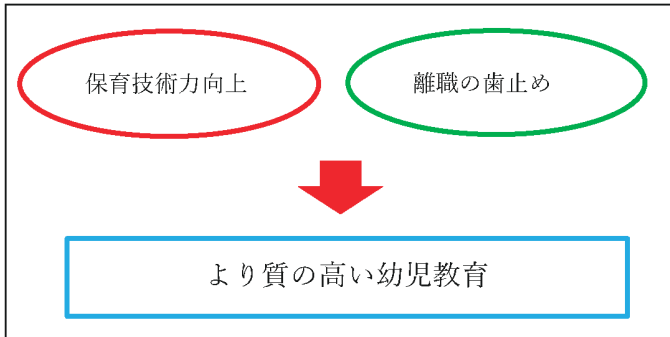
1期となる1年目は業務の記録が中心となる。11期となる2年目は1年目の記録をもとに、業務の割り振り変更、業務内容の見直し、業務遂行方法の改善を行い、改善前後における業務遂行にかかった時間の変化を調査し評価する。



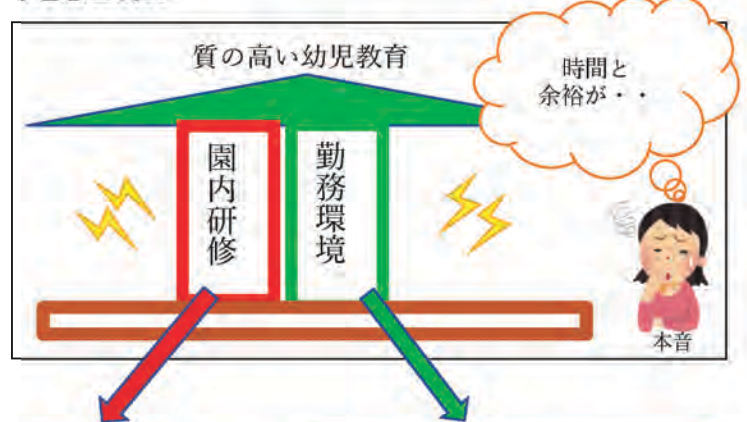
# 質の高い幼児教育を支える効果的な園内研修のあり方

学校マネジメントコース みはる幼稚園 亀田理恵子

## ① 研究の目的



## ②理想と現実



## ③ 1年目の2つの取り組み

新教育要領の改訂を一つのチャンスと思い、園内研修を実施。主体的・対話的で深い学びにつながると思い、アメリカの心理学者である Hiesh-Pasek 氏の Guided Play に注目。みはる流 Guided Play を1ヶ月限定で取り組む。



### 成果と課題

- (先生方の感想より)
- 主体的な遊びということで、子ども達から作りたいものを聞いて作り始めたことによって毎日飽きずに夢中になって遊ぶ姿がみられた。
  - 子ども達の声を大切にすることの大切さを改めて感じることができた。
  - 子ども主体で進めていく活動は、一斉保育の時以上に子どもをよく見て、子どもがしそうな行動をよく予想しておくことが大切だと改めて感じた。
  - その一方で、...
  - 難しかった。子どもの心の動きを読むのが難しかった。
  - 何が正解か分からず、苦しんだ。

→ **主体的な研修**こそが大切！

## ④ 2年目の取り組み

自分がコーディネーターになり、先生達がやりたい研修をやりたい時期にする！  
 そのために、大妻女子大学 岡健先生の下、全日本私立幼稚園幼児教育研究機構の「公開保育を活用した幼児教育の質向上システム (ECEQ)」の資格を取り、コーディネーターとしての手法を学ぶ。

○平成30年度 研修計画 (ECEQを参考に)

4月：園の強みと弱みを洗い出し、自分たちにはどのようなことが必要か精査する。どのような研修をしたいか希望を取る。  
 外部の先生にコーディネーターとして参加してもらい、自分たちの保育を客観的に見る。

**園内研修を Guided Play していく！**

### 1、勤務環境の見直しと改善の結果！

- 平成30年度から
- 1、定時に帰れるみはる流シフト制導入
  - 2、給料UP
  - 3、残業代を明確に
  - 4、保育以外の仕事は事務員へ
  - 5、保育士増員で負担軽減

### Guided Play について

	大人始発 initiated	子ども始発
大人が方向づける directed	Instruction 教授	Co-opted play
子どもが方向づける	<b>Guided Play</b>	Free play

Hiesh-Pasek アメリカの発達心理学者

### Guided Playの特徴

保育者は子どもが学ぶ環境を整えつつあくまでも子どもが**主体的に参加し、活用できる**ように促すことに務める。だからこそ、子どもは楽しさを十分に感じながら効果的な学びができる。  
 遊びと学びの子ども学～Playful Pedagogy～藤原洋一

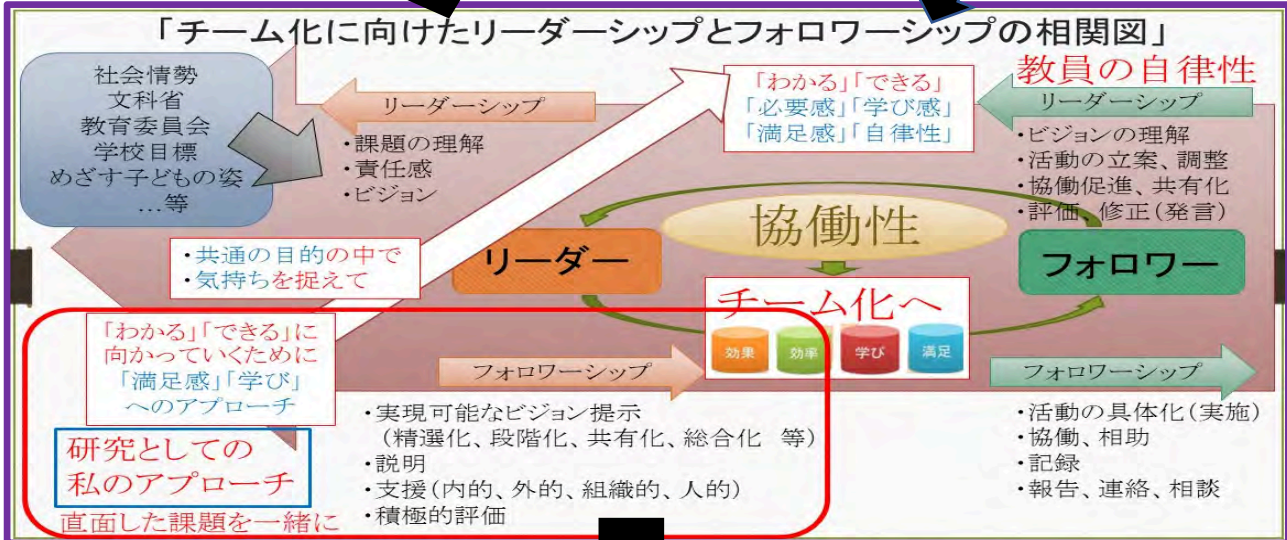
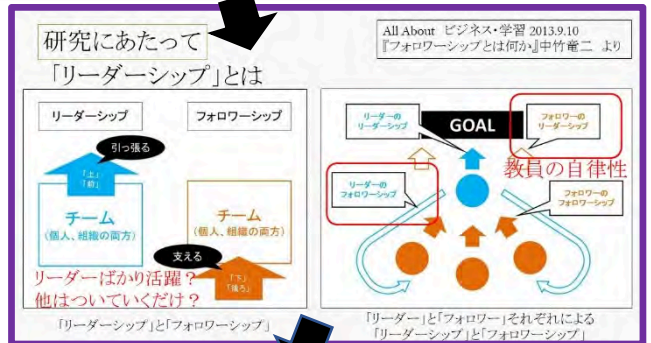
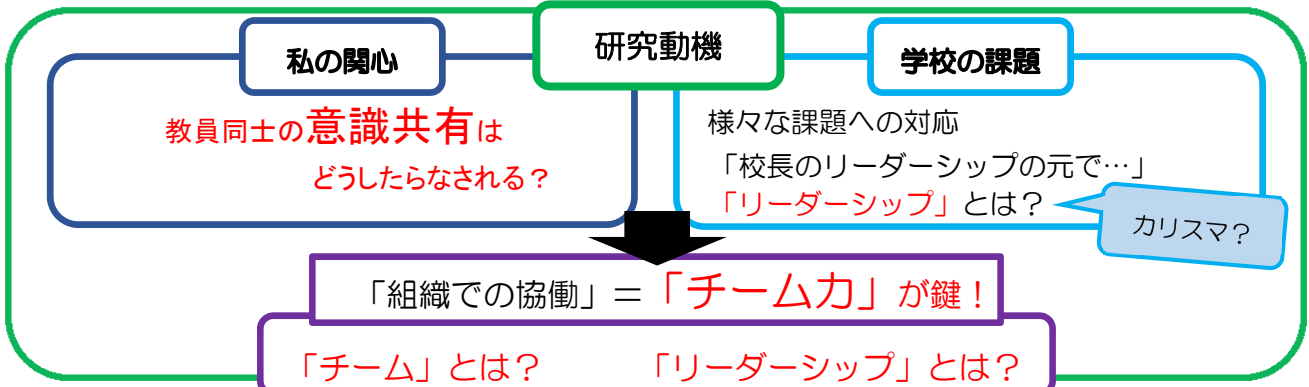
### Guided Playの留意点

- ①子どもは「先生から与えられた」とは思わず「自分がやりたくて始めた」という感覚を持つものにするため、子どもの意思を尊重する
- ②保育者の意図が表に出ず、あくまでも子どもが自分で気づいたかのように感じられる投げかけをすることが大切

# 協働チームの活性化を促すミドルリーダー組織マネジメント ～フォロワーシップと教師の自律性に着目して～

学校マネジメントコース

田村 吉治（石川県立小松特別支援学校：教諭）



**研究の目的**

- 教師が自律的に行動し、チーム化（目的の共有化・明確化）が図られるために、リーダーがどのようにフォロワーシップを発揮することが必要か明らかにする

**研究の方法**

- TTによる授業グループを選定する
- ミドルリーダー（田村）を中心に子どもの見取りや支援方法等を対話することを通じ、授業グループが直面する課題解決を図る
- 10分程度の話し合いを積み重ねる

**検証方法**

- 対話の概要記録
- 教師の発言の「数」「質」の変容を追う。
- アンケート

# 持続可能な地域学校協働活動のための ERP (経営資源計画) 提案

Enterprise Resources Planning

～地域連携担当教職員の導入と教育相談コーディネーターの可能性～

学校マネジメントコース 中島 卓二 (野々市市立野々市中学校)

### 1. 研究動機について

(H29年10～11月実施)

Q1. 学校コーディネーター(地域連携担当教職員)に期待したい役割は? 【8項目から複数回答可】

	野々市中	布水中	かほく市3校計
①学校内で必要な支援の調査・情報の取り上げ・発信	1位 (67%)	2位 (53%)	3位 (59%)
②学校の課題や地域資源(ヒト・モノ・コト)のマッピング	2位 (61%)	3位 (34%)	1位 (76%)
③校長の授業や総合学習等における地域人材の集約とコーディネート	4位 (49%)	3位 (34%)	2位 (70%)
④自治活動をサポートする地域人材の集約とコーディネート	3位 (55%)	1位 (53%)	5位 (41%)

Q2. 「コミュニティ・スクール」を軸に地域全体で子どもたちの成長を支える仕組みづくりを行う際に、学校が連携・協働すべきと思われる団体は? 【20項目から7つを選択回答】

	野々市中	布水中	かほく市3校計
〔1〕PTA	1位 (97%)	1位 (82%)	1位 (89%)
〔2〕町内会	3位 (68%)	3位 (34%)	3位 (54%)
〔3〕社会教育施設(公民館・図書館)	5位 (61%)	3位 (77%)	2位 (70%)
〔7〕警察・交通安全協会・防犯協会	2位 (82%)	1位 (82%)	5位 (46%)
〔20〕福祉関係機関・団体(社協・児童発達支援・児童・保護司会等)	4位 (64%)	4位 (67%)	5位 (46%)

### 2. ののいち版「地域連携担当教職員」のマニュアルガイド化

②「地域連携担当教職員」役

「ののいち」を育てる市民会議との学校協働・まちづくり参画

ERPの視点  
・両校務の精査  
・運用デザイン

①教育相談  
地域連携担当  
校外他機関連携窓口  
不登校支援

真に持続可能な  
地域学校協働の  
確固たる基盤に

野々市の「強み」となっている刑事司法・福祉関係機関との連携

野々市市役所 白山署 家庭裁判所  
児童相談所 保護観察所

連携に係る法的根拠の理解 連携具体的手順・内容の明確化 外部機関から学校に対するニーズ

### 内閣府HPより作成

#### の政策一覧

(H28年1月22日現在・内閣府HPより作成)

- 経常財政
- 地方分権改革・地方創生
- 規制改革
- 科学技術・イノベーション
- 知財財産・クールジャパン
- 宇宙
- 防災
- 原子力防災
- 沖縄及び北方対策
- 共生社会
- 子ども・子育て支援
- 高齢・要介護
- 男女共同参画
- 政府広報
- 制度
- その他

「新学習指導要領」も打ち出す、2030年 & 予測困難な時代への対応を見据えた、新たなメッセージの根源の根拠。

「子ども・若者育成支援推進法」と「子供・若者支援推進大綱」

### 子ども・若者育成支援推進法について

H22.4.1施行

H22年4月施行  
5つの基本目標  
子供・若者育成支援推進大綱 (H28年2月)

①地域における子供・若者育成支援ネットワークを形成  
②地方自治体は「子供・若者計画」を策定する

このフレームはあるが、具体的な窓口は市可也

### 『次世代の学校・地域』創生プラン (H28年1月)

地域全体で未来を担う子どもたちの成長を支える仕組み(活動編) 学校と地域の協働の推進(組織編・イメージ)

全国的にH29年の段階で“具”としての動きはまだ鈍い。(予算付けetc.) 市町単位での「踏み込んだ具体的施策」に期待?

### 具体プラン(1) RESAS×野々市中 授業活用プロジェクトの開発推進・市民協働

「地域連携担当教職員」役

野々市中・社会科

金沢大学 医療保健教育院 松浦美昭 准教授 (内閣府RESAS賞)

地方創生 政策アイデアコンテスト 2018 中学生の部 学年優秀作品を応募予定

平成31年4月開館予定

新たな「地域中心交流拠点施設」の誕生

ヒト・モノが交流し、にぎわいを創出する場

地方創生・まちづくり活動のベース作り

### 具体プラン(2) 市民会議×野々市中 産官民連携での教育ICT活用プランの推進継続

市内中学校 「地域連携担当教職員」役

「1to1」を軸としたSTEAM教育の推進  
校内使用でスキル&モラル

「ののいち」シビックチェック

市役所

「ののいち」を育てる市民会議  
事務局長 = 「地域コーディネーター」  
市ぐるみで「持たさない」  
地域運営感の醸成  
Face to Faceの重要性

教育委員会  
学校教育課 生涯学習課

企画振興部  
生涯学習課 地域振興課

大学

町内会 公民館 保護司会 スポーツ少年団 社協 消防団 ...全53団体

### 具体プラン(3) フリースクール×市民会議 全国大会開催と市の新たな連携先の獲得

①教室完全貸借 ②教室部分約借 ③相談室貸借可 ④センター運営可 ⑤引きこもり

「相談室」の管理者  
教育相談コーディネーター  
「地域連携担当教職員」役

市教育センター(適応指導教室)  
中学校

実行委として個人で参画

フリースクール「東京シュレ」

「第30回 登校拒否・不登校を考える夏の全国大会」  
石川(金沢大学)でH30年8月に初開催

佐々木 代表  
一般社団法人LYHTY  
フリースクール「IRORI」

フリースクール全国ネットワーク

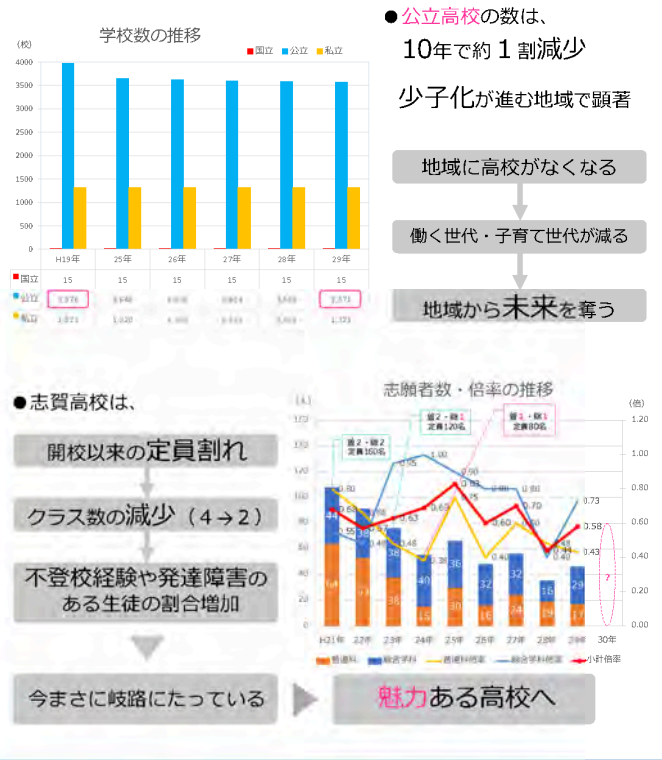


# 「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントによる公立高校の魅力づくり

～「探究」と「連携」でめざす生徒と教師の変容～

学校マネジメントコース 山崎 慎介

## 背景 | 研究の動機



## ●「総合的な学習の時間」とは？

変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることをねらいとして創設（1999.3告示）

- 思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」時代においてますます重要
- 課題解決の思考プロセスである「探究」の方法を学ぶ
- 関連づける学びを重視、各教科を横断的に扱う「教育課程の起点」
- 学校教育目標の実現を目指し、学校の特色づくりに大きな役割を果たせる時間
- 外部の機関や地域と「連携」しやすい
- 「学力の三要素」を評価する新しい大学入試に対応

新学習指導要領では「総合的な探究の時間」と名称変更（2018.3告示）

新しい社会で活躍できる人材の育成に合致した科目

カリキュラム・マネジメントに取り組む価値は非常に大きい

## 問題と目的

### ●問題の所在

#### 高校における「総合学習」の現状

- ・熱心な先進校とその他の学校
- ・大学入試との関係  
→「総合学習」を軽視
- ・教科・科目の専門性が高い高校教員

しかし、最近...

- ・上位校から「総合学習」が変わり始めた？
- ・海外からも「総合学習」に注目が集まる？

SSHやSGHの指定がきっかけになった学校も

#### 本校の課題

- ①学科間の違い
  - ・普通科（全年次で実施 3単位）  
→「探究」・「連携」・「体験」が不足
  - ・総合学科（3年次のみ実施 3単位）  
校外での発表会開催  
→達成感・満足感・自己肯定感
- ②生徒と教員の意識
  - ・生徒 | 受け身な姿勢 主体性低い
  - ・教員 | 意欲的・積極的にならず 教員間の「連携」が少なく「協働性」も高くない  
→担当者個人の負担が大きい

### ●研究の目的

普通科の「総合的な学習の時間」を「探究」と「連携」を重視してカリキュラム・マネジメントすることで、生徒の成長と教師の変容を明らかにする。  
成果として、学校の雰囲気が変わり、魅力向上につながる。さらに、その姿が地域へと広がり、地域の活性化に寄与し、地方創生の足掛かりになることを期待する。



## 背景 | 研究テーマの重要性

### ●「魅力」とは？

魅力 ≡ 特色

- 特色 他よりすぐれて目立つ点
- 魅力 人の心をこころよく引きつける力

出典 | 「コトバンク」 (<https://kotobank.jp/>)

「特色」の強調だけでは...



給食 始めました



給画塾 やってます

### ●高校の魅力とは、

「社会で求められる力をしっかり身につける」ことができるか

各高校の「特色」を生かして、生徒の成長が保証されれば「魅力」になる

志賀高校では...？

社会で求められる力

- 「主体性」
- 「協働性」
- 「コミュニケーション能力」等

「総合的な学習の時間」が最適

## 研究方法

対象 普通科1・2年生と「総合的な学習の時間」担当教員（予定）

期間 平成30年4月～12月  
※教育フェイク（11月の第1週）での発表を目標

データの収集 アンケート調査や感想、授業中の様子、発表の内容等

データの分析 数値分析と記述コメントの分析

留意点 「探究」のプロセスを経由させ、必要な「連携」をとる

どのように生徒と教師の変容を引き起こすか

---

金沢大学教職大学院フォーラム報告書（2017年度）

2018年9月28日 印刷発行

発行所 金沢大学大学院教職実践研究科

---