

愛知教育大学教職キャリアセンター

Aichi University of Education Teaching Career Center

「学び続ける教員像」の確立に向けた
研修体制・研修プログラムの
実施・充実

最終報告書

Aichi University of Education Teaching Career Center

「学び続ける教員像」の確立に向けた
研修体制・研修プログラムの実施・充実

最終報告書

▶目次

序章 概算プロジェクトの概要	1
----------------	---

Part 1 概算プロジェクトから見る研修体制・研修プログラム開発

第1章 概算プロジェクト「学び続ける教職員像」を実現するための現職教職員の高度化	3
--	---

- 1.1 概算プロジェクト「学び続ける教職員像」の目的 3
- 1.2 大学戦略における位置付け 3
- 1.3 概算プロジェクト「学び続ける教職員像」の必要性 4
- 1.4 概算プロジェクト「学び続ける教職員像」の全体計画 5
- 1.5 平成30年度時点の構想から変更・充実した点 8
- 1.6 将来的に教育研究組織整備へ繋がる構想内容 8

第2章 概算プロジェクトから見る育成指標の検討	10
-------------------------	----

- 2.1 教員のキャリア形成に関する一考察 10
- 2.2 愛知教育大学バージョンの提案～愛知県・名古屋市バージョンとの比較～ 19
- 2.3 育成指標（概算プロジェクト版2016）の国際的発信（What is Teachers' Knowledge?） 24

第3章 各概算プロジェクト研修の効果検証と今後の方向性	30
-----------------------------	----

- 3.1 名古屋市教育センターのミドルリーダー研修 30
- 3.2 名古屋市・愛知県教育委員会との協働プロジェクトの研修効果の検証 47
- 3.3 研修結果の分析と考察 49
- 3.4 東三河地区教育委員会との連携公開講座「スクールリーダー研修～学校マネジメントと次世代の学校づくり～」 59
- 3.5 愛知教育大学公開講座「教育委員会との共同開催事業（連携公開講座）」 60
- 3.6 「つくば研修NITS」「県・市センター」「教職大学院」の三者連携 61
- 3.7 主体的・対話的で深い学びを実現する授業づくりの実践事例 67

第4章 Society5.0と学校マネジメント	
-------------------------	--

～情報活用能力に関する各評価基準表と、プログラミング教育の年間指導計画～	73
--------------------------------------	----

- 4.1 Society5.0の到来 73
- 4.2 情報活用能力に関する評価基準表の提案 75

第5章 愛知教育大学公開講座「教育委員会の指導主事を対象とした公開講座」・・・ 80

- 5.1 指導主事研修の現状 80
- 5.2 令和3年度指導主事向け公開講座の実施概要 82
- 5.3 令和3年度指導主事向け公開講座内容の紹介（開設者氏名50音順） 83
- 5.4 令和3年度指導主事向け公開講座のアンケート調査の結果 91
- 5.5 指導主事向け公開講座の課題と展望 95

第6章 令和3年度 iPad 自主研修会における実践カリキュラム・・・ 98

- 6.1 iPadを活用した学級・授業づくり～SKY MENU Cloudを活用してみよう①～ 98
- 6.2 iPadを活用した学級・授業づくり～SKY MENU Cloudを活用してみよう②～ 101
- 6.3 iPadを活用した学級・授業づくり～ロイロノートを活用してみよう～ 105
- 6.4 iPadを活用した自主研修会（授業づくり・全教科編）×ICT 109
- 6.5 中学校技術・家庭技術分野における生徒が対話的に学び合うICTを用いた授業実践の提案 111

Part 2 研修体制・研修プログラム開発と教職大学院の動向

第7章 理論と実践の融合・往還に関する指導方法の考察

～教職大学院におけるAction Research論～・・・ 114

- 7.1 教職大学院における研究方法論（Action Research） 114
- 7.2 教職大学院における「理論と実践の融合・往還」論～仮説的提案と調査目的（Research Question）～ 115
- 7.3 「理論と実践の融合・往還」のための指導方法論 118

第8章 教職大学院と博士課程を接続するEd.D.カリキュラム・指導法の開発的研究・・・ 123

- 8.1 Ed.D.研究の学的背景と学的な「問い」 123
- 8.2 Ed.D.研究の目的及び学的な独自性 124
- 8.3 博士課程（日本型Ed.D.）における教育指導観と指導者の在り方 125
- 8.4 米国のEd.D.プロジェクト（The Carnegie Project on the Education Doctorate） 127
- 8.5 University of HawaiiのEd.D.プログラムの事例 128

序 章 概算プロジェクトの概要

近年、「教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である。」と指摘され、「学び続ける教員像」の確立が求められている（文部科学省 中央教育審議会答申「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」2012）。

しかし、「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（文部科学省,2013, p.8.）は、「大学院段階については、国立の教員養成系修士課程において、現職教員の再教育と実践的指導力の養成を目的に掲げてきたにもかかわらず、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、－中略－体系的なプログラムを必ずしも提供してこなかった。」と指摘している。そこで、教職大学院の「教職課程改善のモデル」（p.11.）は、「大学院における『理論』の学修と学校における『実践』を組み合わせ、理論知と実践知を往還する探究的な省察力を育成する体系的な教育課程の確立」を求めている。

例えば、平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会（日本教職大学院協会、2016）では、教職大学院の学校実習は、教員としての高度な専門性と課題解決力を養うため、自ら企画・立案したテーマについて学校現場における体験・経験を省察し、高い専門的自覚に立って客観化し、理論と実践の往還・融合をはたしうるもの、即ち、探究的実践演習としての性格を重視する、として総括されている。

これらの見解を受けるかたちで、馳プラン（2016）、及び教育公務員特例法の改正（2016）等、教師教育をめぐる新たな制度策定の動向があり、加えて、全国的にも各都道府県に教職大学院の設置が完了し（2018）、「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて－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報告書－」（文部科学省,2017）が指摘するように、我が国の教師教育の高度化は新局面を迎えている。

表 序-1 概算プロジェクトの概要

戦略名	「学び続ける教職員像」を実現するための現職教職員の高度化	
取組名	「学び続ける教員像」の確立に向けた研修体制・研修プログラムの実施・充実 －教育委員会・大学の連携強化による現職教員の高度化推進－	
取組の概要	「学び続ける教員像」の実施・充実のために、これまで愛知県教育委員会と名古屋市教育委員会と連携して構築した「中堅教員・管理職研修」、及び「教育委員研修」等のプログラムの更なる充実を図り、その効果を実証する。次に、本学関係の各種の教員研修（初任者・若手、及び特定課題研修等）を再整理し、「教員の育成指標」との対応を図り、教職大学院におけるラーニング・ポイント制の設置を目指す。また、「広域拠点型教育大学」として中部・東海地方の教育委員会、及び大学との連絡会議の設置を検討し、プログラムの充実・拡大を図ることとする。	
実施主体	教職キャリアセンター、地域連携センター（連携相手先：愛知県教育委員会・愛知県総合教育センター、名古屋市教育委員会・名古屋市教育センター）	
計画期間	平成 28 年度～平成 33 年度（6 年）	
概算要求額	平成 28 年度予算額	7,190 千円
	平成 29 年度予算額	4,100 千円
	平成 30 年度予算額	4,000 千円
	平成 31 年度予算額	5,600 千円
	令和 2 年度予算額	5,200 千円
	令和 3 年度予算額	5,400 千円
	（6 年間の事業実施経費総額 31,490 千円）	

こうした全国的な動向に鑑み、愛知教育大学（以下、本学）は、『学び続ける教員像』の確立に向けた研修体制・研修プログラムの実施・充実—教育委員会・大学の連携強化による現職教員の高度化推進—（以下、概算プロジェクト）を開発・実施した（表序-1）。

まず、「学び続ける教員像」の実施・充実のために、これまで愛知県教育委員会と名古屋市教育委員会と連携して構築した「中堅教員・管理職研修」、及び「教育委員研修」等のプログラムの更なる充実を図り、その効果を実証した。次に、本学関係の各種の教員研修（初任者・若手、及び特定課題研修等）を再整理し、「教員の育成指標」との対応を図り、最終的には教職大学院におけるラーニング・ポイント制の設置を目指した。また、「広域拠点型教育大学」として中部・東海地方の教育委員会、及び大学との連絡会議の設置を検討し、プログラムの充実・拡大を図ることとした。その概要を、図序-1に示す。

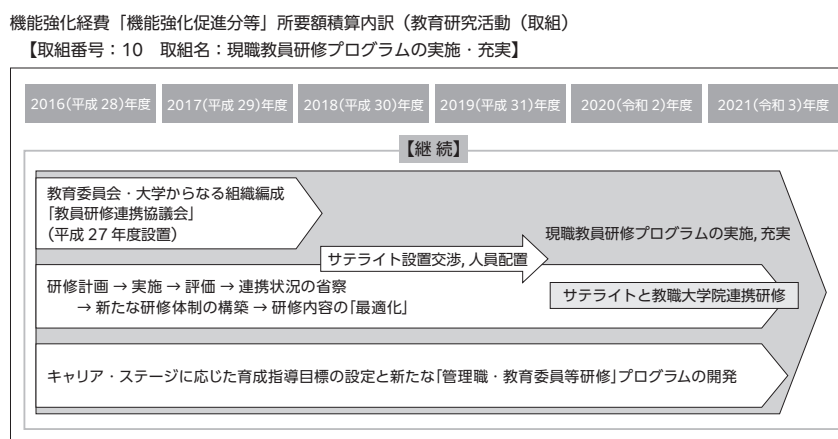


図 序-1 概算プロジェクトのタイムテーブル

従って、本報告の Part 1 では、第一に、概算プロジェクト「学び続ける教職員像」を実現するため、現職教員の高度化を押し進める本企画の全体像を論じる。第二に、それを具現化する「ツールとしての育成指標」の全国的動向を概括・分析し、同時に、県市教育センターとの研修連携協議会で提案した「概算プロジェクト版・教員の経験に応じた育成のめあて 2016」についても紹介する。

第三に、本概算プロジェクトの最重要な「心臓部分」でもある名古屋市・愛知県教育委員会との連携・推進をした各種研修の内容、及び、その研修効果についても論じ、その概要の整理を試みる。また、本学の現職教育の将来 vision（概算プロジェクトの発展形態）として、本学が 2019 年に提携した「NITS つくば中央研修」における講義内容の在り方についても触れておく。第四には、令和 3 年度の新しい取り組みとして行った公開講座及び、iPad 自主研修会における実践カリキュラムの概要を紹介する。

更に、Part 2 では、本学の現職教育の将来 vision を踏まえ、概算プロジェクトから見る教職大学院の発展の見地から、第一に、新・教職大学院の概念（2020）を解説し、第二に、教育実践の「理論と実践を融合・往還」するアクションリサーチ（Action Research, 以下 AR）による指導観について論じる。更に第三に、究極的には「教師教育の高度化」の観点から、海外の先行研究を踏まえながら「教職大学院と博士課程との接続（日本型 Ed.D.）」についても、我が国の現状における到達点を総括する。

以上の章構成により、本学が 2020 年度から新・教職大学院へと移行する現在、本概算プロジェクトのこれまでの取り組みを概括し、本著書は、教師教育の研究、及び、教員研修上の発展的示唆を得ることを目的としている。以下、第 1 章から第 8 章までにおいて、以上の問題意識を僅かながらでも論じることができれば幸甚である。

Part 1 概算プロジェクトから見る研修体制・研修プログラム開発

第1章 概算プロジェクト「学び続ける教職員像」を実現するための現職教職員の高度化

1.1 概算プロジェクト「学び続ける教職員像」の目的

本学と愛知県教育委員会、及び名古屋市教育委員会と連携する「愛知教育大学教員研修連携協議会」において、「学び続ける教職員像」の確立に向け、これまで構築した研修体制の更なる充実化を図ることとした。

そこで、「チーム学校」の視点から、より高度な「中堅教員・管理職研修」及び「教育委員研修」等のプログラムの更なる充実を図り、一定程度ではあるものの、その研修効果を実証した。次に、広域拠点型教育大学として「中堅教員・管理職研修」「教育委員研修」等のプログラムの実施・充実も図った。最終的には、県内の拠点（教育会館・教育センター・附属学校等）を利用したサテライト構想（図1-1）により、現職教職員の高度化を有機的に行っていくこと、及び各種の教員研修（初任者・若手、及び特定課題研修等）を再整理し、「教員の育成指標」との対応を図り、ラーニング・ポイント制の設計も想定した。

以上の3点から、大学と各教育委員会等が、その専門性において相互補完的に一体化して進めていく、発展的な「教員養成・研修の共同体」構築を本概算プロジェクトの目的とした。

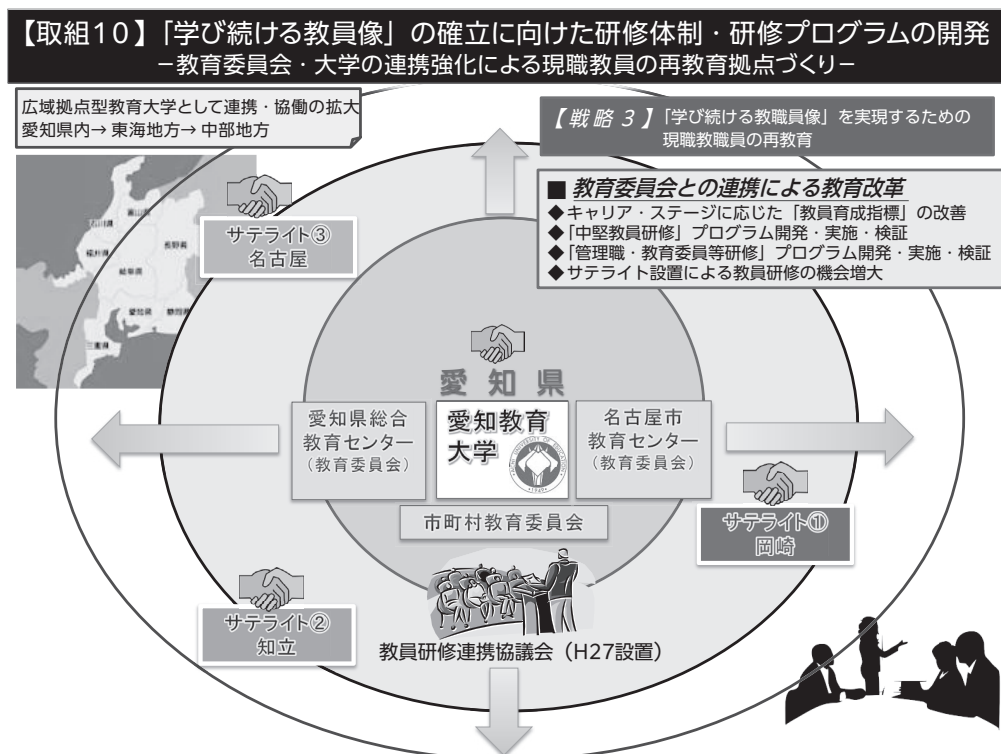


図1-1 現職教員研修の計画構造

1.2 大学戦略における位置付け

愛知県・名古屋市教育委員会の「教員の育成指標」を踏まえつつ、各教育委員会との共同体制を更に発展させ、現職教職員のキャリア・ステージに応じた高度化システムを拡充し、現職教職員の研修をサポートすることとした。具体的には、従来の中堅教員を対象とした研修プログラムの開発に加え、「管理職研修」「教育委

員研修」等の研修プログラムの再開発・改善，及び育成指標に代表される「キャリア・ステージに応じた育成目標」の改善を踏まえつつ，各種の教員研修（初任者・若手，及び特定課題研修等）を再整理し，教職大学院におけるラーニング・ポイント制の設置も研究対象として盛り込んだ。

特に，管理職や教育委員を対象とした研修の充実は，本学が東海中部地区全域を視野に入れた広域拠点型教育大学（教職研修センター的機能）としての重要な役割の一つと位置付けた。

1.3 概算プロジェクト「学び続ける教職員像」の必要性

本事業は，以下①～③の必要性を踏まえた企画運営を施した。

①教育大学の将来ビジョン「教員養成・研修の共同体」

本事業のビジョンは，これまでの大学と各教育委員会との「教員養成・研修の分業化」から「教員養成・研修の共同体」へと転換する点にある。これは大学キャンパス内を学生と現職教員が「共生」するイメージである。その現職教員との「共生」とは，教職大学院に限定されることなく，学部生・大学院生・現職教員の3者の「共生」であり，同時にそれは，本学が広域拠点型教育大学（教職研修センター的機能）として，現職教員の高度化拠点になることも意味している。

また，事業拡大の観点から，県内の拠点（教育会館・教育センター・附属学校等）を利用したサテライト構想によって，教員の高度化を有機的に行っていくことも想定しており，キャンパスを学内だけにとどめず，時間的・空間的な障壁を取り除いて，数多くの教員に高度化機会を提供することも目指している。よって，これを，それらを進めていく上での基本的ノウハウを大学と各教育委員会が一体化して進めていく「教員養成・研修の共同体」を意図しており，このことは，本学に限らず，現代における少子高齢化や人口減少社会に伴う，全国の教員養成系大学にとっての先導的ビジョンである。

②研修の「最適化」

教員の資質・能力の高度化は，研修内容の「最適化」をもってなすものと総括できる。「最適化」とは，受講者の研修ニーズに応じることを前提としつつ，「共同体」の未来予測に基づく「喫緊の教育課題への対応」，及び「地域に根差す伝統的な教育価値の発掘」等，「共同体」の特性を生かした専門的な研修内容の開発を意味している。つまり，形骸化した一般的な教員研修には，必然的な限界性があり，教員研修プログラムは生成的に進化し続ける必要がある。これを実現するためには，研修受講者（教員）と実施者（各教育委員会と大学教員）とで成り立つ「教員養成・研修の共同体」によって，創発的な研修プログラムを創出，試行していく必要がある。

③「中堅教員 / 管理職研修・教育委員研修」[各種の教員研修]の見直し～サテライト設置～

愛知県では「団塊の世代」の大量退職と若手教員の増加及び中堅教員の減少により，教員の年齢構成の偏りが生じているため，特に，若手教員の育成と若手を指導する中堅教員（ミドルリーダー）の育成が急務である。また，教育公務員特例法の一部改正に伴い，10年経験者研修を中堅教諭等資質向上研修に改め，教員免許更新講座と共に，両研修の受講対象年齢のギャップを埋める新たな研修が必要となる。

その研修拡大の観点から，県内のサテライト構想によって，教員の高度化を有機的に行っていくことを想定しており，可能な限り多くの教員に研修機会を提供することを目指す。本事業は，このような課題に対して，新たな研修制度の「各種の教員研修」構築と新たな「中堅教員 / 管理職研修・教育委員研修」の創発的なプログラム開発によって応えるものである。

1.4 概算プロジェクト「学び続ける教職員像」の全体計画

▶平成 28 年度の実績

「学び続ける教員像」の確立に向けた研修体制・研修プログラムの開発については、現職教員の高度化拠点づくりとして捉え、本学と愛知県教育委員会及び名古屋市教育委員会との共同で実施してきた。また、教員を対象とした研修プログラムの開発及び、キャリア・ステージに応じた「教員の経験に応じた育成指標」の開発を共同で進めてきた。

▶平成 29 ～ 30 年度の実績

「学び続ける教員像」の確立に向けた研修体制・研修プログラムの開発については、現職教員の高度化拠点づくりとして捉え、本学と愛知県教育委員会及び名古屋市教育委員会との共同で実施した。特にそのハイライトとして、名古屋市教育センターが主催する「ミドルリーダー研修」は、希望者 60 名から厳選し、将来の管理職候補生 35 名の受講生を対象にした年間プログラムの実施であり、その中心核になる研修を本学側が担当した（平成 29 ～ 30 年度）。また、県教育委員会と本学とは「包括協定」を提携している見地から、本学の公開講座「教育委員研修」、及び愛知県教育センター主催の約 800 名の受講生を対象とする「マネジメント講座」を本学側が担当した（平成 30 年）。さらに、県教育委員会・名古屋市教育委員会と協働してキャリア・ステージに応じた「教員の経験に応じた育成指標」の開発・改善にも、本学・理事レベルが取り組んだ（平成 29 ～ 30 年度）。

その研修拡大の観点から、県内のサテライト構想によって、可能な限り多くの教員に研修機会を提供することを目指した。その上で、「中堅教員・管理職研修」、及び「教育委員研修」等のプログラムの更なる充実を図り、その効果を実証した。次に、本学関係の各種の教員研修（初任者・若手、及び特定課題研修等）を再整理し、「教員の育成指標」との対応を図り、教職大学院におけるラーニング・ポイント制の設置を目指した。また、「広域拠点型教育大学」として中部・東海地方の教育委員会、及び大学との連絡会議の設置を検討し、プログラムの充実・拡大を図ることとした。

▶令和元～2年度の実績

令和元年度も、引き続き、本学と愛知県教育委員会、及び名古屋市教育委員会と連携する「愛知教育大学教員研修連携協議会」において、「学び続ける教員像」の確立に向け、これまで構築した研修体制の更なる充実化を図った。

そこで、第一に、「チーム学校」の視点から、より高度な「中堅教員・管理職研修」、及び「教育委員研修」等のプログラムの更なる充実を図り、その効果を実証した。第二に、広域拠点型教育大学として「中堅教員・管理職研修」「教育委員研修」等のプログラムの実施・充実も図った。第三に、県内の拠点（教育会館・教育センター・附属学校等）を利用したサテライト構想により、現職教員の高度化を有機的に行っていくこと、及び各種の教員研修（初任者・若手、及び特定課題研修等）を再整理しつつ、「教員の育成指標」との対応を図り、ラーニング・ポイント制の設計も想定している。

以上の三点から、大学と各教育委員会等が、その専門性において相互補完的に一体化して進めていく、発展的な「教員養成・研修の共同体」構築を目標とした。よって、本事業は以下の①から⑧までの取組を実施した。

①組織編成

本学と愛知県教育委員会（主として愛知県総合教育センター）、及び名古屋市教育委員会（主として名古屋市教育センター）の3者から選出したメンバーで「教員研修連携協議会」を再編成した（平成27年度設置）。また、拠点となるサテライトの設置交渉、担当者の人事を進めた。

②研修の計画

連携協議会で当該年度の研修計画を立案し、研修プログラムは領域毎のセンター所員・大学教員で協議し策定する。同時に研修の評価項目、分析方法について協議して可視化した。

③研修の実施

以下の計画した研修を実施した。

- 1) 名古屋市教育委員会との「ミドルリーダー研修（年間プログラム）」の実施
- 2) 東三河5市協定の連携による、教育委員会等との共同開催での「カリキュラム・マネジメント研修」及び「スクール・リーダーシップ研修」の実施（中堅・管理職、及び教育委員対象）
- 3) 愛知県教育委員会との「マネジメント研修（受講生約800人）」の実施
- 4) 「包括協定」の提携による公開講座「教育委員研修」の実施
- 5) 本学関係の各種の教員研修（初任者・若手、及び特定課題研修等）の再整理と、教職大学院におけるラーニング・ポイント制の設置の協議

④研修の評価

研修終了後、受講者・教育委員会（教育センター指導主事）・大学がそれぞれ研修内容等の評価・検証した（詳細は第3章で後述）。受講者による評価は、全員からのアンケートを実施し、専門的ソフトを使用して、科学的に解析する（量的調査は5件法等を中心に数的に集計分析する。質的調査は、自由記述の語彙内容を中心に解析分析する）。

⑤連携状況の省察

上記①から④までの全てのプロセスを詳細に論じ、理論的に研修論を整理し、実践事例で補完する報告集を作成・出版した（本著を書籍として出版し、その成果を世に問う）。

⑥新たな研修体制の構築

事業期間において⑤の結果をまとめ、令和2年以降、新たな研修体制を構築する。

⑦研修の評価からのプログラムの適否の検討と、研修内容の「最適化」を目指した「中堅教員 / 管理職研修・教育委員研修」「各種の教員研修」プログラムの発展的な開発及び、その試行検証

- 1) 「愛知教育大学教員研修連携協議会」の協議会会議計画の策定（4・5月）
- 2) 領域毎による研修プログラムの策定と評価項目の決定（5・6月）
- 3) 研修の実施。今までの研修に加え、【教員の経験に応じた育成指標】に基づいて「中堅教員 / 管理職研修・教育委員研修」「各種の教員研修」の実施（主として5～11月）
- 4) 連携状況の省察と研修プログラムの評価（12～3月）

⑧「中堅教員 / 管理職研修・教育委員研修」、及び各種の教員研修（初任者・若手、及び特定課題研修等）の評価に基づく再整理と、教職大学院におけるラーニング・ポイント制の設置の検討

次に、令和2年度の主な実績等についての報告を行う。研修の実施状況は、以下の通りであった。

- 1) 名古屋市教育委員会との「ミドルリーダー研修」67名受講
- 2) 愛知県教育委員会との「マネジメント研修」840名受講

特記すべき事項は、愛知県教育委員会「マネジメント研修」は、新型コロナウイルスの影響により、当初

予定していた対面式研修から、eラーニング式での開催へ変更することとなった。変更にあたっては、教材等の修正や音声収録といった対面式にはない作業が新たに必要となった。

研修の評価（受講者の所属校における研修成果の活用度）については、アンケートで実施することにしており、愛知県・名古屋市の各担当者と実施方法等を協議した。

研修プログラムの施行検証に関しては、今までの研修に加え、【教員の経験に応じた育成指標】に基づいて「中堅教員 / 管理職研修・教育委員研修」「各種の教員研修」を実施した。

教員研修のニーズの高い内容の一つが、GIGA スクール構想への対応である。今後、iPad 等を活用した学級・授業・学校づくりに関する教員研修プログラムを開発するべく、iPad 関連機器を購入した。今後は、本学で開催する教員研修及び、学外（他県等）での現職研修の機会において、iPad の活用方法等の伝達等を行うこととした。

本年度の主たる問題点は、コロナ禍の状況により、「東三河 5 市教育委員会との連携研修」「教育委員会との連携による研修講座」が実施できなかったことである。今後は、コロナ禍が続くことも想定し、各種研修会をオンライン講座として開設することも検討しつつ、環境や設備等を整えていく必要がある。

また、本年度購入した iPad を活用した教員研修会の開催をはじめ、GIGA スクール構想の実現化に向けた研修や、SDGs に代表される総合的な探究活動に関する研修内容等、21 世紀の教育課題に適応した新たな研修講座を開設していく必要がある。

▶令和 3 年度の実施計画と主な実績

本項では、令和 3 年度の実施状況と、第 3 期（6 年間）を通じた実績及び目標達成状況を報告する。

研修の実施は、「愛知教育大学教員研修連携協議会」について、継続して開催を行った。協議会においては、研修内容についての協議、評価項目について討議した。

- 1) 名古屋市教育委員会との「ミドルリーダー研修（年間プログラム）」を実施した（受講者数 35 人×3 コマ）。
- 2) 東三河 5 市協定の連携により、教育委員会等との共同開催で「スクール・リーダーシップ研修」を実施した（受講者数 37 人×2 コマ）。
- 3) 愛知県教育委員会との「マネジメント研修」を実施した（受講者数 800 人）。
- 4) 「包括協定」の提携による公開講座「指導主事研修」を実施した（受講者数 102 人）。
- 5) 「広域拠点型教育大学」に向けて、eラーニングのシステム整備及び新型コロナウイルス感染症対策、ICT 機器を活用した AI 学習を含む研修用教材開発を目指した試行実践を行った。具体的には、iPad 自主研修会における ICT 機器を活用した研修用教材を企業と共に開発した。また、指導主事講座をオンデマンド配信として複数の講座を開設した。これらの講座内容は、今後の eラーニングシステムの内容を充実させる一助に繋がった。
- 6) GIGA スクール構想の具体化に向けて、iPad 自主研修会を定期的実施した（受講者数 111 人：11 月開催分まで）。

研修の評価は、研修終了後、受講者・教育委員会（教育センター指導主事）・大学がそれぞれ研修内容等を評価した。受講者による評価は、全員からのアンケートを実施し、専門的ソフトを使用して、科学的に解析した。量的調査は 5 件法等を中心に集計・分析した。質的調査は、自由記述の語彙内容を中心に解析分析した。

国内の関連学会において、本研修の成果発表を行うと共に、他県の育成指標及び、研修プログラムの視察

(先進的な取り組みを行う学校視察含む)による本研修プログラムの再検討を行った。

第3期(6年間)を通じた実績及び目標達成状況について、第3期の全体目標は、本学及び愛知県教育委員会、名古屋市教育委員会と連携する「愛知教育大学教員研修連携協議会」において、「学び続ける教員像」の確立に向け、これまで構築した研修体制の更なる充実化を図ることであった。

第一に掲げた「チーム学校」の視点から、より高度な「中堅教員・管理職研修」、及び「教育委員研修」等のプログラムの更なる充実を図り、その効果を実証することとした。毎年度、各種研修結果を検証しつつ、質の高い研修内容の工夫を進めることができた。第二に掲げた広域拠点型教育大学として「中堅教員・管理職研修」「教育委員研修」等のプログラムの実施・充実については、指導主事研修及び、iPad自主研修会の研修プログラムの開発・実践・評価を行った。第三における県内の拠点(教育会館・教育センター・附属学校等)を利用したサテライト構想により、現職教員の高度化を有機的に行っていくこと、及び各種の教員研修(初任者・若手、及び特定課題研修等)を再整理し、「教員の育成指標」との対応を図ることについては、愛知県教育委員会及び、名古屋市教育委員会と連携・協議しながら、「学び続ける教員像」の確立に繋がる育成指標をデザインした。

今後も、コロナ禍が続くことを想定して各種研修会をオンライン講座として開設することを検討したり、研修環境や設備等を整えたりしていく必要がある。

また、本年度購入したiPadを活用した教員研修会の開催をはじめ、GIGAスクール構想の実現化に向けた研修や、SDGsに代表される総合的な探究活動に関する研修内容等、21世紀の教育課題に適応した新たな研修講座を随時開設していく必要がある。

1.5 平成30年度時点の構想から変更・充実した点

「教員研修連携協議会」及び「教員研修連携協議会WG」での会議や作業において、「研修アンケートの分析と考察」と育成指標等(名古屋市教育委員会版・愛知県教育委員会版、及び、概算プロジェクト版)の共有を踏まえ、その研修拡大の観点から、県内のサテライト構想によって、可能な限り多くの教員に研修機会を提供することを目指した。その上で、「中堅教員・管理職研修」、及び「教育委員研修」等のプログラムの更なる充実を図り、その効果を実証した。

次に、本学関係の各種の教員研修(初任者・若手、及び特定課題研修等)を再整理し、「教員の育成指標」との対応を図り、教職大学院におけるラーニング・ポイント制の設置を目標とした。また、「広域拠点型教育大学」として中部・東海地方の教育委員会、及び大学との連絡会議の設置を検討し、NITSつくば中央研修との連携も見据え、プログラムの充実・拡大を図った。更に、それらの研修における実施検証を重ねていく中で、大学と教育委員会との協力協働をより強固にし、生成的に「研修の最適化」を図っていく点を更に具体的な実行として、明示した点に本概算プロジェクトの企画意義を求めている。

1.6 将来的に教育研究組織整備へ繋がる構想内容

本学が、一層の発展を加速化し、確固たる教育大学へと進化・変貌していくことを念頭に置く際、「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」(文部科学省,2017)に示されるように、教職大学院を中心とする改革は、サテライトの設置、ラーニング・ポイント制の導入等、本概算プロジェクトの延長線上にあると位置付けられる。具体的には、教職大学院の中心的役割とは、「中堅教員/管理職研修・教育委員研修」「各種の教員研修」プログラムによって、ミドルリーダー、及び管理職(トップリーダー)等の育成を体系化することになる。その意味で、本概算プロジェクトは重要な試金石となり、本学の教職大学院改革の中心事項であると総

括できる。ここで重要な観点は、本学の場合、社会貢献事業への積極的な参画の観点から、広域拠点型教育大学（特に東海・中部地区における教育のセンター的機能）として、我が国の学校教員養成の質・量ともにその課題達成を目指し邁進してきた点である。その結果、今日では「正規教員数全国第1位」の実績を長年（9年連続1位）に亘り積み重ねてきている。

しかしながら、今後の現代日本社会は人類史上かつてない社会構造の大変化（少子高齢化、人口減少社会、学生数の大幅減少の到来）に直面するため、本学の改革事項では、その社会構造の変化を受け止めながら、今後も全国における教員養成の「トップランナー」としての評価を確固たるものにする必要がある。

つまり、「現職教員の再教育」や「教員の高度化（大学院の充実）」「馳プランの具体的実行」にもウエイトを移しつつ、「教師教育の高度化・国際化」の観点から、それらを深化発展させていくことが、今後の教育大学の使命も含めた「社会貢献課題」として重要な取り組みになっていくと考察できる。以上のことから、本学がなお一層の自立発展（自己収入含む）を加速化し、確固たる教育大学へと進化発展していく上で、ますます、本概算プロジェクトは最重要戦略の一つとして位置付けられよう。従って、本計画期間終了後においても、シームレスで継続せねばならない重要性を、本著において改めて提起したい。

2.1 教員のキャリア形成に関する一考察

▶研究の背景

平成27年12月、中央教育審議会は、これからの時代に求められる学校教育の在り方について、三つの答申（第184号・185号・186号）を出した。これを受け、文部科学省は、『次世代の学校・地域』創生プラン～学校と地域の一体改革による地方創生～（平成28年1月25日文部科学大臣決定）を策定した。いわゆる「馳プラン」である。その内最も注目すべきは、「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（答申184号）を受けての改革プランであるとする。

なぜなら、今日、複雑多義に亘る課題を抱えている学校教育において、その解決を主に担ってきた教員の大量退職に伴い、指導力・指導技術の学校内外での伝達に陰りがみえてきたという課題認識があるからである。

平成28年11月に公布された教育公務員特例法の一部改正により、各自治体は国が示した一定のガイドラインに沿って「教員育成指標」（以下、「指標」）を策定することとなった。現在も、この「指標」に基づいて、研修体制の見直しが進められている。教員の養成・採用・研修のキャリアステージに沿った研修が求められるため、教員養成を担う大学の知見も取り入れる形の「協議会」の設置が条件付けられ改革の議論が行われてきた。

このように、この間の「指標」策定から研修体制の見直しに至る動きは、国の主導によって進められてきた。一方、平成29年2月1日を基準日とした独立行政法人教職員支援機構の「教員育成指標の策定等に関するアンケート調査結果」によると、全67都道府県・政令市教育委員会の内、30県市で「指標」又はそれに類するものが「ある」としており、全体の45%にのぼる。

本論考においては、この調査において「ある」と回答した都道府県教育委員会において策定された「指標」を対象とし、自治体毎の実態や求める教員像の違いが「指標」にどのように反映されているのか、それぞれの自治体がどんな教員像を求めているのかの2点について考察したい。今回、政令市を除外したのは、地理的に都道府県に包含される政令市は政令市なりの教員事情を抱えているものの、求める教員像にそれほど影響を与えていないことによる。さらに、本論考に当たっては、平成29年2月時点における教諭版のみを対象とし、養護教諭・栄養教諭・管理職等の育成指標についての分析は後の論考に待つこととした。

▶先行研究

○福岡教育大学教育総合研究所

福岡教育大学教育総合研究所では、「学び続ける教員」の「指標」として策定する資質・能力について、中教審答申において求められる能力を、それぞれ独立した資質能力として「指標」として示すことは、目標を分散させることとなり、教職員が目標設定する際にも、教育委員会が研修をする際にも有効に機能しないものと示している。そして、「教職の素養に関する資質・能力」「教職の実践に関する資質・能力」の二つの柱から求める資質・能力を整理している。

本論においても、この知見を参考にして各都道府県の「指標」を整理する。また、この二つの柱から分離して整理した方が望ましいと考えた事柄については、「その他の項目」として整理することとした。

また、福岡教育大学教育総合研究所では、当時先行的に「指標」を策定していた自治体、即ち、宮城県・

栃木県・島根県・熊本県・仙台市におけるキャリアステージを分析しており、熊本県を除いて他の自治体では、経験年数が20年を超えるキャリアステージが、広く設定されていることを示している。これは、20年近くが一つのステージとして設定されると、そこに示される資質・能力は抽象度が高くなると考えられるからである。これでは、教員個人が目標を設定することが難しく、経験年数に応じた研修も難しくなる。「円熟期」のようなステージの区分の設定が求められるのではないだろうか。また、いわゆる「ミドルリーダー期」がいずれの自治体も明確ではなく、校長が教職員に自覚を促すのが難しくなるのではないかと考えられる等、一定の知見を示している。

さらに、「ステージの高まりと資質・能力との関連」及び「キャリアステージと改訂が見込まれる各種研修等との関連のイメージ」を策定し、福岡教育大学としての「教員育成指標モデル」を提示している。

○愛知教育大学教員養成プロジェクト

愛知教育大学は、平成14年より3カ年に亘り、文部科学省特別研究経費により、「教員養成キャリアと教員の資質能力との関係に関する調査研究」プロジェクトを実施し、その結果を公表している。卒業生あるいは修了という異なる教員養成キャリアを持つ若い教員を対象に、学部・大学院時代の経験や学び、教員として就職した後の学びや実践活動等を、自己評価という観点で振り返り、各人が教師として成長したと感じている経験や学びとは何であったのかを、アンケート形式により調査したものである。この調査の目的は、異なる教員養成キャリアを比較検討することにある。即ち、類型Ⅰ本学教育学部を卒業した教師、類型Ⅱ本学大学院教育研究科を修了した教師、類型Ⅲ本学大学院教育実践研究科（教職大学院）を修了した教師、類型Ⅳ6年一貫教員養成コースに所属し、本学大学院教育研究科を修了した教師である。

各都道府県の育成指標においては、「着任時の姿」「0年目」「養成段階に期待する姿」等として示されている。しかし、前述のように教員養成キャリアの違いに応じた記述項目になっている自治体はなかった。

愛知教育大学は、その後も、愛知県教育委員会・名古屋市教育委員会の「協議会」に参加し、「指標」の策定と研修の支援を担ってきた。

▶特色ある都道府県の事例

○三重県教育委員会

三重県教育委員会では、「指標」を策定するに当たって、国の指針「公立の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標の策定に関する指針」を踏まえると共に、平成26年3月に県教育委員会が策定した「高い専門性と豊かな人間性を備えた教員の育成のために」を参考とすることとしている。参考データとしては、教員数の推移、年齢別構成、採用試験の申込者数・合格者数、研修への教員一人当たりの年間参加回数、ネットDE研修の参加者数等を用いている。このように三重県の抱える教育の現状を十分踏まえて策定しようとしていることは評価できる。

○徳島県教育委員会

キャリアステージについては、養成期をスタートとし、成長段階を大きく三つのステージに分けているが、とりわけ、キャリアアップの目標をより明確に意識し、段階的にミドルリーダーとしての資質・能力の定着を図ることができるよう、さらに二つに分けているのが特徴である。ステージ前半では、若手教員を支援したり、校内のグループリーダーとして他の教員と連携したりしながら業務を遂行する中で、ミドルリーダーとしての自覚を持つ姿を目指していると言える。ステージ後半では、ミドルリーダーとしての役割と責任を自覚し、前半に身に付けた力を組織の活性化に向けることを期待している。学校の教育活動の中核として積

極的に他の教員や家庭，地域に働き掛けている姿を目指していると言える。このことは明らかに学校の組織を意識づけると共に，学校という組織体の一員として，他への働き掛けを期待していることを表している。また，年齢や経験年数を一律に規定しない立場を取っている。

求められる資質・能力に関しては「素養」「担任力」「授業力」「協働力」としているのも特色である。「担任力」には、「児童生徒理解・指導力，集団づくり力」「未来ビジョン育成力」等を，「授業力」には，「カリキュラムマネジメント力」「授業省察力・改善力」等を，「協働力」には，「組織マネジメント力」「家庭・地域とのネットワーク構築力」等を内容としている。

○和歌山県教育委員会

和歌山県教育委員会は，平成 28 年度，文部科学省の「総合的な教師力向上のための調査研究事業—教員育成指標等の策定のためのモデル事業」の委託を受け，この問題の調査研究に取り組んできた先進県である。県教育委員会内で「授業力」「生徒指導力」「マネジメント力」の三つのチームを編成し，具体的な協議等を行っており，緻密な検討の上に作成されている。構成員としては，教職大学院が置かれた和歌山大学教員，連携協定を結んでいる大阪体育大学教育学部の教員，市町村教育委員会教育長会代表，校長会代表，幼稚園長会代表，県教育委員会事務局，中核市和歌山市教育委員会関係者等，各組織，学校現場の意見を集約した構成となっている。

キャリアステージは，基本的には，すでに実施されてきた研修等のプログラムに合わせた形となっている。また，養成期の指標を「0段階」として明記することとし和歌山県が着任時に求める姿を明確にしている。身に付けるべき資質能力の設定においては，初任研で重視している「授業づくり」及び「学級経営と生徒指導」を基に，中堅教諭等資質向上研修で重視している「授業実践力」及び「生徒指導力」を柱とすると共に，現代的課題である学校マネジメントの視点から「マネジメント力」を取り上げ，三つの柱としている。さらに，「指標」活用の具体的な事例を校内研修パッケージとし，三つの柱の内のいずれか 1 項目に焦点を当てた研修を提示している。

今回は，研修体系や内容については深入りを避けるが，和歌山県のように現在の研修体系をキャリアステージにおいて無理なく体系化できるような視点から「指標」を検討した自治体も多くある。教員の実態からして無理のない策定の方法であると評価できるが，研修成果や課題，教員の成長の実態等，引き続きの検証を加えながら改善していくことが求められる。

○岡山県教育委員会

岡山県教員育成指標は，その活用計画に特色がある。教育課題の解決を確実に進めていくためには，大学等との連携による優秀な人材の確保や教員の資質能力の継続的・計画的な向上が必要であるとの考えからである。そのためには，「大学において新規採用時における育成指標」等を活用した教員養成を進めると共に，採用後は，教員が自らキャリアデザインを描き，「指標」を踏まえながら資質能力の向上のための取組を進めることが重要である。「指標」策定の意味を明確に示した上で，公表していることが評価できる。

また，養成段階では，大学に対して，教職課程全般において「新規採用時における育成指標」を大学が行う教員養成の目標として参照するよう求めている。さらに，教育実習について，学生は「新規採用時における育成指標」の目標や「教育実習評価モデル」の行動基準が達成できるよう，教材研究に取り組んだり，学級経営に関わったりするとして，教育実習の行動規準との連動にも踏み込んでいる点は，特徴的である。採用に関わっては岡山県の公立学校教員採用候補者選考試験を受験する学生を対象に実施している「教師への道」研修において「新規採用時における育成指標」を配付すると共に，その目標を踏まえた講義や実践的な

演習を行うとしている。このように具体的に採用時に踏み込んだ研修等の実施を表明しているのは、岡山県教育委員会に限られており、これも先進的である。

また、県の総合教育センターは、「キャリアデザインノート」を経験年数別研修受講者に配付し、校外研修等で活用しつつ、「指標」に示された資質能力を継続的に向上させている。このように岡山県教育委員会の活用に関する取組は、具体的であり今後の参考になると考える。

○東京都教育委員会

東京都は、平成20年10月に「東京都教員人材育成基本方針（平成27年2月一部改正）」を策定し、計画的に教員の育成に取り組んできた。そこでは、四つの教師像が明確に示されている。「教育に対する熱意と使命感」「豊かな人間性と思いやり」「子供のよさや可能性を引き出し伸ばすこと」「組織人としての責任感、協調性を有し、互いに高め合う」である。また、平成29年1月の教育施策大綱に示す「今後の教育施策における重要事項」として8点が示されている。中でも特色的なのは、オリンピック・パラリンピック教育の推進であり、これらは現代的教育課題への対応として育成指標に示されている。さらに、成長段階の設定として、教育管理職候補者を明確に位置付け、学校マネジメント能力を重視していることも特徴的である。

○秋田県教育委員会

秋田県では、教員育成指標を策定すると共に、「キャリアステージに応じた資質・能力の向上を目指す総合的・体系的な研修」を基調として平成30年度に研修体系を改訂している。秋田県の「指標」は、大きく四つのステージで構成されている。第1ステージは、初任から3年目までで、教育活動の基礎的知識及び指導力を身に付けていることを目指している。第2ステージは、5年目以降で、積極的に学年経営に参画しようとする姿勢を持ち、個々の個性・適性・分掌等に応じて資質・能力の向上を目指している。第3ステージでは、組織マネジメント能力を身に付けること、第4ステージでは、教職経験活用・発展と学校経営推進・充実としてベテラン教員として目指すべき姿と管理職としての資質・能力を分けて示している。

この「指標」に基づき、研修の体系化が改善され、初任者研修から、実践指導力発展研修までの授業改善・学校運営の改善に生かされる実践力の研修が経験年数に応じて計画されている。また、研修手法や研修の評価まで綿密でしかも分かりやすく示されている点が特徴的である。

○北海道教育委員会

北海道では、「求める教員像」の検討に当たり、学校現場の現状や地域の実情等を踏まえる観点から、市町村教育委員会、校長会等、保護者・PTAを対象に全道的なアンケート調査が実施されている。また、教職員や地元企業関係者へのヒアリング調査が実施され、その結果が公表されている。また、高校生との意見交換を実施し、子供達が考えている教員の姿を把握し、参考としている。

「指標」の策定に当たっては、教育委員会が広く関係者の意見を集約し、求められる教員像を策定しようとしている。この姿勢は、非常に意義があることと考えると共に、北海道教育委員会が地元企業関係者や高校生にも意見を求めてきたことは、評価できると言える。その結果、実践的指導力の内容が、細分化され、授業力、生徒指導・進路指導力、学級経営力、「主体的・対話的な学びの実現に向けた授業改善」や「カリキュラムマネジメント」への対応力等に加え、「ICTを活用した指導」「道徳教育の充実」「外国語教育の充実」「特別支援教育充実」等、現代的で学校現場が喫緊に迫られている課題への対応力が、養成・初任・中堅・ベテランの各キャリアステージに応じて具体的に示されていることが特色であると考えられる。

表 2-1 キャリアステージの区分（各都道府県教育委員会ホームページより抜粋整理 2017年2月時点）

	0	5	10	15	20	25	30	35	
北海道	養成段階	初任段階		中堅段階		ベテラン段階			
		年齢の明示なし							
秋田県	採用時 (22歳)	基礎力の形成期 1～5年	基礎力の向上期 6～10年	実践力の充実期 11～15年	実践力の発展期 16～25年	総合力の発揮期 26年～			
山形県	着任時の姿	始発期 (初任時～3年目)	成長期 (4～10年目)	充実期 (11～20年目)		組織運営期 (21年目～退職)			
宮城県		第Ⅰ期基礎形成期 (1～5年目)	第Ⅱ期資質成長期 (6～10年目)	第Ⅲ期資質充実期 (11～20年目)		第Ⅳ期深化発展期 (21年目以降)			
福島県	着任時	基礎形成期 概ね5年目	資質成長期 概ね6～10年目	資質充実期 概ね11年目～	深化発展期Ⅰ (熟練した教員)	深化発展期Ⅱ (管理職)			
栃木県		ステージⅠ (初任者～)	ステージⅡ (6年目～)	ステージⅢ (10年目～)		ステージⅣ (20年目～)			
千葉県	着任時の姿	始発期 初任時～3年目	成長期 4～10年目	充実期 11～20年目		組織運営期 21年目～退職			
東京都		教諭		指導教諭	主幹教諭				
		基礎形成期 1～3年目	伸長期 4年目～	9年目～	充実期 11年目～	教育管理職 教育管理職 候補者			
長野県	養成期	基礎形成期相当 経験1～5年目程度	伸長期相当 経験5～10年程度	充実期相当 経験10～20年程度		次世代育成期相当 管理職期相当 経験20年程度以上			
滋賀県	準備 ステージ 採用前段階 基礎習得期	第Ⅰステージ 1～3年目 実践力形成期	第Ⅱステージ 4～15年目 成熟発展期		第Ⅲステージ 16年目以降 深化・応用・円熟期				
三重県		若手教員	中堅	指導人材					
大阪府	第0期	第1期		第2期	第3期	第4期			
		〇年目という明確な区分はない							
鳥取県	キャリア スタート期	育成期 (第1ステージ) (1～5年目)	向上期 (第2ステージ) (6～10年目)	充実期(第3ステージ)					
				充実期前期 (11～15年目)	充実期後期 (16年目以降)				
岡山県	養成段階 (10代)	基本的資質能力形成期 (20代)		実践的指導力形成期 (30代)	実践的指導力充実・発展期 (40代)		総合力発揮期 (50代)		
広島県		採用期	充実期	発展期					
山口県		採用時	若手【自立・向上期】	中堅【充実期】	ベテラン【発展期】				
徳島県	養成期	第1ステージ 基礎形成期 伸長・充実期		第2ステージ 深化・発展期		第3ステージ 円熟期			
高知県		新規採用期 0～1年	若年前期 2～4年	若年後期 5～9年	中堅期 10年～	発展期 20年～			
大分県	養成期	基礎形成期	発展期	充実・深化期		円熟期			
熊本県		基礎期 (1～5年)	向上期 (6～10年)	充実期 (11～16年)	発展期 (17～25年)	円熟期 (26年～)			
沖縄県		採用ステージ 1年目	基礎ステージ 概ね3年目前後	充実ステージ 概ね8年目前後	発展ステージ 概ね13年目前後	指導ステージ 概ね18年目以降			

▶全体傾向の考察

○キャリアステージの区分に見る傾向性

表 2-1 に示すように、どの都道府県のキャリアステージにおいても 3～5 年目に最初の区切りを置いている。初任から 3 年目という比較的初期の段階で、教職の基礎形成期としているものが 7 自治体ある。これは、初任者研修を弾力化し、2 年目・3 年目の研修を位置付けることを意図していることが窺える。着任時からすぐに担任として子供を任せることが求められており、早い時期に基礎形成を図ろうとする意図があると考えられる。早い時期からのキャリア形成が無理なく実施される上では、次の 2 点が必須となる。

- 1) 教職実践力育成科目等教員養成の段階において、より具体的実践的な科目設定・履修体制の整備
- 2) 初任研実施を踏まえた 2・3 年次研修の充実

日々の教育活動を行いながら、研修を実施する上では、学校現場での OJT の在り方が問われることとなるろう。

表 2-1 から分かるように、次の区切りは 10 年目としている自治体が多い。これも 10 年目研修を意識したものであると考えられる。この時期は、既に中堅段階、資質成長期、伸長・充実期と捉える自治体が多く、30 代前半には、中堅教員としての職務が期待されていると考えられる。この段階のキャリアステージでは、自主的な研究会や教職大学院等、学校外での教員の研修意欲が試される段階であると言える。校内での中核的な仕事をこなしつつ、校外の研究・研修の活用によって教員の資質・能力に大きな差がつくことが想定できる。大学や教育委員会が教員の支えになっていけるかどうか大きな鍵を握っていると考えられる。

○資質・能力の区分に見る傾向性

表 2-2-1 に見るように、「教員としての資質」の区分では、豊かな人間性・教育的愛情、主体的に学び続ける意欲等、教員としての基礎的な素養がどの自治体にも示されている。これらの素養は自治体間で大きな差異は見出せない。

次に、「教員としての能力」(表 2-2-2)においては、栃木県のように「学習指導」と「児童・生徒指導」とするもの 9 自治体、岡山県のように「同僚・家庭・地域とつながる力」、鳥取県のように「コミュニケーション力」等を加える自治体が 6 自治体である。また、「マネジメント力」が 2 自治体である。この他、具体的な現代的教育課題を挙げ、それへの対応力を区分して求めている自治体もある。

さらに、表 2-2-3 から分かるように、「その他の項目」として区分して整理した「危機管理能力」や「チーム学校を支える指導力」「組織的マネジメント」等を掲げる自治体も 16 ある。

これらの傾向を見ると、平成 28 年 5 月のいわゆる「倉敷宣言」で国際的に合意されたことに象徴されるように教員自らが新たな問いを立ててその解決を目指す存在であること、加えて他者と協働しながら新たな価値を生み出していく力の育成がどの自治体においても求められていると言える。

今後は、多様化・複雑化する学校教育の課題を学校という組織体で解決するために、教員一人一人が主体的に研修に臨む姿勢が求められており、そのための諸条件の整備が急がれることになると思う。今回は、限定された自治体の教諭版のみの分析にとどまったが、管理職版、養護教諭版等、職種、あるいは、幼稚園、高等学校、特別支援学校等校種の違いによるキャリア形成について分析範囲を広げ、求められる教員像を明らかにしていく必要がある。

さらに、「指標」に求められる資質・能力の実現状況を調査し、不断に研修体制を見直すことを通して、所与の目的である教員の資質・能力の向上と学び続ける教員像の実現に資するべきであろう。

教員としての資質											
北海道	教育者として強い使命感と、子どもへの深い教育的愛情を常に持ち続ける教員					大阪府	社会人としての基礎的素養				
	教員としての素養						社会人に求められる基礎的な能力		教育公務員としての使命と責任		
秋田県	使命感や責任感・倫理観	教育的愛情	総合的人間力	教職に対する強い情熱・人権意識	主体的に学び続ける姿	鳥取県	素養				
	教員としての素養						教職を担うに当たり必要となる素養				
山形県	使命感、責任感、倫理観	教育的愛情	豊かな人間性	コミュニケーション力	自ら学び続ける意欲	課題に立ち向かう力	理解力・教育的愛情	専門的知識・技術、指導力	創造力、対応能力	自覚、協調性、倫理観	教養、人権意識
	総合的な人間力					岡山県	基礎となる資質				
宮城県	教育への情熱		たくましく豊かな人間性		自己研鑽力		※暫定版として示されている。※「人材育成」「求められる教職員像」は別に示されている。				
福島県	教員としての素養					島根県	向上心				
	使命感・情熱・向上心		幅広い教養や社会性・確固たる倫理観		本県の教育課題への理解と対応		徳島県				
栃木県	意欲・態度					高知県	セルフマネジメント力				
	教育的愛情・熱意		誠実・品位、公正、法令の遵守		研修に対する意欲		自己管理能力		自己変革力		
千葉県	教職に必要な素養					大分県	社会人に求められる基礎的な能力		教育公務員の使命と責任		
	使命感・責任感・教育的愛情・高い倫理観・服務規律の遵守	社会性・コミュニケーション能力		広い視野・学び続ける意欲・社会の変化への対応	教職に関する教養		法令順守	倫理観・社会性	郷土愛	心身の健康	使命感・責任感
東京都	求められる能力や役割					熊本県	社会人に求められる基礎的な能力		教育公務員の使命と責任		
長野県	高い倫理観と使命感及び確かな子ども理解		確かな人権意識と共感力				倫理観・法令遵守	事務処理能力	コミュニケーション力	使命感と熱意	
滋賀県	教員として必要な基本的な資質・能力		滋賀県として特に磨いてほしい資質・能力			総合的人間力	使命感・倫理観				
三重県	教育に対する情熱と使命感		自立した社会人としての豊かな人間性			沖縄県	教職を支える力				
							倫理観・使命感・責任感		教育的愛情・人権意識		豊かな人間性・学び続ける力

表2-2-1 資質・能力(教員としての資質)の区分(各都道府県教育委員会ホームページより抜粋整理 2017年2月時点)

教員としての能力

北海道	教育の専門職として実践的指導力や専門性の向上に主体的に取り組む教員										
	実践的指導力					新たな教育課題への対応力					
	子ども理解力	教科等(保育)や教職に関する専門的知識・技能	授業力	生徒指導・進路指導	学級経営力	「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」への対応力	「カリキュラムマネジメント」への対応力	「ICTを活用した指導」への対応力	「道徳教育の充実」への対応力	「外国語教育の充実」への対応力	「特別支援教育の充実」への対応力
秋田県	学習指導力			生徒指導力			マネジメント力				
	教育課程の編成・実施	教科教育等の専門性	確かな学力を育む授業	児童生徒の集団指導	学校不適切・問題行動等への対応	教育相談	学校組織としての連携・協働	危機管理	関係者等との連携・協働		
	担任力(学級担任とともに教科担任としての資質・能力も含む)										
山形県	生徒指導力		学習指導力								
	児童生徒理解力・教育相談力	集団指導力・学級経営力	基礎的授業力・カリキュラムマネジメント	指導の積極的改善	教師としての専門性の構築・専門教科の指導力強化	ICT活用力・情報モラル	特別支援教育力				
宮城県	授業力			生徒指導力		子ども理解		学校を支える力			
福島県	授業づくりと学びの創造				児童生徒の理解と指導						
	授業構想	指導方法・指導技術	学習状況の把握と評価	児童生徒理解	望ましい集団づくり	生徒指導上の諸課題への対応	特別な支援を必要とする児童生徒への対応				
栃木県	学習指導				児童・生徒指導						
	学習指導全般	指導計画等の立案・実施	教材研究の工夫	評価の工夫	生徒指導全般	信頼関係の構築	指導・援助				
千葉県	学習指導に関する実践的指導力				生徒指導等に関する実践的指導力						
	教科等に関する専門性	授業実践・指導技術	特別な配慮を必要とする幼児児童生徒への学習上の支援	幼児児童生徒理解・信頼関係・生徒指導	教育相談・個別指導	特別な支援を必要とする幼児児童生徒の理解・生活上の支援	人権教育の推進・問題行動等への指導	進路指導・キャリア教育			
東京都	教員が身に付けるべき能力										
	学習指導力			生徒指導力・進路指導力			外部との連携・折衝力				
長野県	学習指導		生徒指導			現代的な諸課題への対応					
	教材研究	指導方法	学習評価	個への指導	集団における指導	ICT活用	インクルーシブな教育	PBL			
滋賀県	授業力				生徒指導力・学級経営力						
	児童生徒の理解	教材の解釈と開発	指導技術	指導の評価と改善	児童生徒が主体的に取り組む授業	児童生徒の理解に基づいた適切な指導	支援を要する生徒の理解と支援	学級経営・学級づくりについての知識や実態			
三重県	専門的な知識・技能に基づく課題解決能力										
	学校経営力 教科専門性 学習指導力		外部交渉力 領域専門性 生徒指導力		人材育成力 企画立案力 外部連携力		高い識見 後進指導力 組織参画力				

大阪府	教職の実践										
	学習指導と評価の力					児童生徒指導と集団作りの力					
	授業構想力		授業展開力			学習評価と改善 児童生徒理解 児童生徒指導					
鳥取県	学習指導(授業力)				児童生徒理解・指導						
	教育課程の編成、教育の方法及び技術				学級経営児童及び生徒理解、教育相談、進路指導及びキャリア教育、いじめ・不登校対策特別支援教育						
	各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントの実施	主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善	児童生徒の理解と学級経営	教育相談、生徒指導及びいじめ・不登校対策	特別な配慮を必要とする児童生徒への指導	キャリア教育(生き方・進路指導)					
岡山県	確かな指導力(学習指導・生徒指導)		同僚・家庭・地域とつながる力								
	魅力ある授業を実践し、組織全体の授業力向上に貢献する力	卓越した専門的知識等を発揮し、組織全体の生徒指導力向上に貢献する力	OJTにより技能等を伝承するとともに、豊かな経験に基づいて企画・調整する力	家庭地域校種の異なる学校や関係機関とのネットワークを活用し、課題を解決する力							
広島県	授業			生徒指導							
	計画	指導	評価	生徒指導	学級経営	特別な支援	キャリア教育・進路指導				
山口県	授業計画	授業実施	評価	授業研究 授業改善	児童生徒理解	教育相談 (カウンセリング)	問題行動への対応	人権教育	進路指導・キャリア教育	特別な支援教育	道徳、総合的な学習の時間、特別活動に関すること
	実践的指導力		児童生徒理解			コミュニケーション力					
徳島県	授業力				担任力						
	カリキュラムマネジメント力	授業構想力	授業実践力	授業省察力・改善力	児童生徒理解・指導力	集団づくり力	課題解決力	特別な配慮を要する児童生徒への理解・支援力	未来ビジョン育成力		
高知県	学習指導力				学級・HR経営力						
	授業実践・改善		専門性探究力		集団を高める力		一人一人の能力を高める力				
大分県	授業構想	指導技術の工夫	学習評価と改善	専門性の追究	研究推進	児童生徒と児童生徒間の信頼関係の構築	児童生徒間の人間関係の構築	児童生徒理解	生徒指導上の対応	特別な配慮を要する児童生徒への対応	
	学習指導と評価の力				児童生徒理解と集団づくりの力						
熊本県	授業構想力		授業展開力		授業評価と改善		児童生徒理解		児童生徒指導		
	指導力				マネジメント力						
沖縄県	授業実践力				生徒指導力						
	指導計画	授業実践・学習評価	授業研究・改善	児童生徒理解			個別指導・集団指導				

表 2-2-2 資質・能力(教員としての能力)の区分(各都道府県教育委員会ホームページより抜粋整理 2017年2月時点)

その他の項目											
北海道	学校づくりを担う一員として、地域等とも連携・協働しながら、課題解決に取り組む教員					大阪府	教職の実践				
	学校づくりを担う一員としての自覚と協調性	コミュニケーション能力(対人関係を含む)	組織的・協働的な課題	地域等との連携・協働	人材育成に貢献する力		チーム学校を支えるマネジメント				
秋田県	復興教育の視点		キャリア教育の視点		特別支援教育としての視点		学校組織の理解と運営	人材育成	危機管理	保護者、地域との連携	
山形県	チームマネジメント力				危機管理対応能力			学校運営・教職員連携			
	経営参画意識	連絡調整力	チーム運営力	後輩への指導・助言力	学校の安全管理・情報管理			学校運営他の教員との連携及び協働の実施			
宮城県											
福島県	教職員の協働と学校づくり										
	同僚性の構築		学校組織の運営		学校と家庭・地域との連携		学校安全への対応				
栃木県	参画・経営										
	参画・経営全般	校務分掌への取組	学級学年経営・参画	学校経営	安全確保	関係機関等との連携					
千葉県	チーム学校を支える指導力										
	教育課程の管理・運営		校務分掌・他の教員との連携・調整		家庭や地域社会、関係機関との連携・協働		研修(研究)体制				
東京都	教員が身に付けるべき能力										
	学校運営力・組織後援力				教育課題に関する対応力						
長野県											
滋賀県	組織対応力										
	コミュニケーション能力	連携力	組織貢献力	危機管理能力							
三重県											
大阪府											
鳥取県	組織マネジメント										
	組織・環境作り		保護者・地域・関係機関等との協働			危機管理					
岡山県											
広島県	組織マネジメント										
	学級(学年)経営		校務分掌への取組		組織的・学校運営への参画		学校安全		家庭、地域、関係機関等との連携		人材育成
山口県											
島根県											
徳島県	協働力										
	組織マネジメント力		OJT推進・人材育成力		危機管理能力		家庭・地域とのネットワーク構築力				
高知県	チームマネジメント力										
	協同性・同僚性の構築力			組織構築力							
大分県	保護者・地域・関係諸機関等との連携・協働		教職員間の連携・協働		学校組織の理解・運営		人材育成		危機管理・安全管理		
	組織としての学校を支えるマネジメント力										
熊本県	組織としての学校の理解と学校経営		人材育成		危機管理		家庭、地域との連携				
沖縄県	学校運営力										
	連携・協働		安全・危機管理		課題解決		事務処理		情報活用・管理		

表2-2-3 資質・能力(その他の項目)の区分(各都道府県教育委員会ホームページより抜粋整理 2017年2月時点)

2.2 愛知教育大学バージョンの提案～愛知県・名古屋市バージョンとの比較～

愛知県教育委員会による「あいちの教育に関するアクションプラン」（2007）を策定以来、様々な変遷を見て、「第三次愛知県教育振興基本計画－第三次愛知県教育振興基本計画－あいちの教育ビジョン 2020」は、以下の5点に整理できる。

- 1) 個に応じたきめ細かな教育を充実させ、一人一人の個性や可能性の伸長。
- 2) 人としての在り方・生き方を考える教育を充実させ、道徳性・社会性の育成。
- 3) 健やかな体と心を育む教育を充実させ、たくましく生きる力の育成。
- 4) 未来への学びを充実させ、あいちを担う人材の育成。
- 5) 学びがいのある魅力的な教育環境づくりの推進。

また、名古屋市教育委員会は、2014～2018年度を計画期間とする「名古屋市教育振興基本計画」を策定し、その重要な三つの視点は以下の通りである。

- 1) 「家庭・学校・地域の環」のもと、社会全体で子供を育む視点
- 2) 子供の個々の状況と成長段階に応じた途切れることのない支援を行うと共に、生涯を通じた学びへの接続と学んだ成果が生きる好循環を実現する「学びの連続性」の視点
- 3) 子供達一人ひとりの異なる個性を尊重しつつ、そのよさや可能性を見つけ、引き出し、伸ばす「子供の応援」の視点

さらに、以上の観点に鑑み、愛知県・名古屋市教育委員会は、教員の養成を担う大学等との共通認識の下、教員等が高度専門職としての職責、経験及び適性に応じて身に付けるべき資質・能力を明確化するため、それぞれ「指標」を策定している。

周知のとおり、本「指標」は、教育公務員特例法の一部改正法（2016）を受け、教員等の養成・採用・研修を通した一体的な改革を推進するため、各教育委員会が、県内の教員養成を行う大学等とで構成する協議会を組織し、協議等を実施した上で策定したものである。一般に、「指標」では、求められる教師像を明らかにするため、教員の成長段階に応じて4区分を設け、「資質・能力」は「愛知が求める教師像」を踏まえ、「素養」「指導力」「マネジメント力」の3区分となっている。

一方、本学は、2003年度から愛知県教育委員会・名古屋市教育委員会との連携組織を発足し、連携の成熟による新制度の展開を見通している。そのためには指標の具現化を図る新たな研修体制を構築することが必要となり、その一例が、概算要求『『学び続ける教員像』の確立に向けた研修体制・研修プログラムの開発－教育委員会・大学の連携強化による現職教員の再教育拠点づくり－（2015～2020）』であった。これは、愛知県総合教育センターと名古屋市教育センターと連携して「学び続ける教員像」の確立に向け、新たな研修体制の構築と新たな「中堅教員研修」の開発・実施を行うプロジェクトである。また、本学が、新たに広域拠点型教育大学として展開するプログラムの開発・実施を行うものでもある。

ここで、3者の共通課題となった視点には、研修の「最適化」が挙げられる。研修における「大学知」の提供が、必ずしも教員養成の高度化に結びつくとは限らず、教員養成の高度化は、研修内容の「最適化」をもって為されるものと位置付けられた。これを実現するためには、研修受講者（教員）と実施者（教育委員会と大学教員）とで創発的な研修プログラムを創出、試行していく必要があると総括された。

そこで、概算要求プロジェクトとして、表 2-3、2-4 に示す「概算プロジェクト版・教員の経験に応じた育成のめあて 2016」及び、「概算プロジェクト版・教員の経験に応じた研修体系表 2016」を開発した。

表 2-3 概算プロジェクト版・教員の経験に応じた育成のめあて 2016

文科省「学び続ける教員像の確立」プロジェクト版								
< 目的 > 学校の適切な運営，特色ある教員活動の推進のための知識・技能等を修得させ，各学校，地域の中核として								
< 内容 > 各学校の直面している課題，難題に対して，組織的に対応し，総合的かつ自立的な学校の解決力と経営力の								
養成・採用・研修を通じた								
		<table border="1"> <tr> <th>I 【養成・採用段階まで】</th> <th>II 【初任から数年目まで】</th> <th>III 【10 年目研修まで】</th> </tr> <tr> <td>「学び続ける教員像」の基礎基本を身に付け，愛知県・名古屋市等が求める着任時の姿</td> <td>教員としての基本的な姿勢・態度を身に付けると同時に学級担任としての総合的な力量を身に付けていく段階</td> <td>実践力を磨き重ね，教員としての専門性を身に付けていく段階</td> </tr> </table>	I 【養成・採用段階まで】	II 【初任から数年目まで】	III 【10 年目研修まで】	「学び続ける教員像」の基礎基本を身に付け，愛知県・名古屋市等が求める着任時の姿	教員としての基本的な姿勢・態度を身に付けると同時に学級担任としての総合的な力量を身に付けていく段階	実践力を磨き重ね，教員としての専門性を身に付けていく段階
I 【養成・採用段階まで】	II 【初任から数年目まで】	III 【10 年目研修まで】						
「学び続ける教員像」の基礎基本を身に付け，愛知県・名古屋市等が求める着任時の姿	教員としての基本的な姿勢・態度を身に付けると同時に学級担任としての総合的な力量を身に付けていく段階	実践力を磨き重ね，教員としての専門性を身に付けていく段階						
教職員の資質	使命感	・教育公務員としての使命感の自覚をもち，各種法令を遵守することができる。						
	人間関係	・人間の成長発達についての深い理解や豊かな人権感覚をもち，幼児・児童生徒及び，教職員，保護者，地域						
	教育的愛情	・地域への敬愛と教職への強い誇りをもち，幼児・児童生徒に対する教育的愛情をもつことができる。						
	教科領域指導	・教科領域（道徳・特別活動・総合的な学習含む）に関する専門的知識への自己研鑽をする姿勢をもち，自主						
	教養	・社会の変化に対応する知識と，広い視野における教養を幅広くもつことができる。						
「学び続ける教員像の確立」 教職員の専門性	専門教科内容の理解	学習指導計画に基づいた学習指導案を作成し，授業を実施することができる。	学校や学年，教科全体におけるそれぞれの学習の諸課題を認識すると共に，学習指導要領や学校の経営計画，指導方針等に基づき，学習指導の手順を考へて，学習指導計画を立案し，実施することができる。	学校や学年，教科全体におけるそれぞれの学習の諸課題を認識すると共に，学習指導要領や学校の経営計画，指導方針等に基づき，適切な学習指導計画の立案と実施を行うことができる。				
		学習指導案の一般的な形式を理解し，授業の学習指導案を作成している。	学習のねらいがわかり，評価基準や評価の計画を明らかにした学習指導案を作成している。	学校や学年や教科全体におけるそれぞれの学習の諸課題を見出し，学習指導計画の見直しや改善に向けての研究や研修に取り組んでいる。				
	実態把握と目標設定 (Plan ①)	児童生徒の理解度に応じた教材研究を行うことの意義や必要性を理解できる。	授業のねらいに到達するための適切な教材研究を行うことができる。	児童生徒の実態に応じて教材・教具を作り直したり，指導過程を修正したりすることができる。				
		授業のねらいに到達するための適切な教材研究に努めている。	児童生徒の実態に応じて教材・教具を作り直したり，指導過程を修正したりしている。	教材研究に関する専門的知識を身に付け，その知識を活かそうとしている。				
	指導計画と評価計画の立案 (Plan ②)	学習指導要領の内容や指導と評価に関する基礎・基本を身に付けると共に，学習指導案の形式を理解できる。	単元（題材）や教材を深く理解し，ねらいを明確にした単元（題材）計画を立てることができる。	目標と授業内容，評価とを関連付けると共に，評価計画と評価方法を明らかにした学習指導案の作成ができる。				
		単元（題材）や教材を深く理解し，ねらいを明確にした単元（題材）計画を立てている。	目標と授業内容，評価とを関連付けた学習指導案の作成を心がけている。	児童生徒の発達段階や習熟度に応じて，各単元（題材）の全体計画を作成しようとしている。				
	指導技術と指導形態の構想 (Plan ③)	話し方や板書，働き掛けのスキルを身に付けることができる。	働き掛け（発問，指示，説明）を身に付けることができる。	児童生徒の理解や思考の流れを意識した板書ができる。				
		働き掛け（発問，指示，説明）を使い分けようとしている。	児童生徒の理解や思考の流れを意識した板書を心がけている。	児童生徒の発達段階や習熟度に応じた授業展開を心がけている。				
	授業中の指導と評価 (Do)	児童生徒に学力を身に付けさせる授業の意味を理解できる。	児童生徒の多様な意見を引き出す発問をすることができる。	児童生徒の思考の流れを理解し，的確な発問をすることができる。				
		児童生徒の多様な意見を引き出す発問を心がけている。	児童生徒の思考の流れを意識し，的確な発問を心がけている。	研究（公開）授業に進んで取り組んでいる。				
	省察と改善 (Check and Action)	目標に基づく評価規準づくりの意義を理解することができる。	目標に基づく評価規準を作成することができる。	身に付けさせたい力やねらいを見直し，評価規準や授業内容を作り直すことができる。				
		目標に基づく評価規準を作成している。	授業改善シート等を活用した授業を振り返り，身に付けさせたい力やねらいを見直している。	複数の教員の授業を参観し，授業改善に努めている。				

【教員の経験に応じた育成のめあて】（素案）		
「学び続ける教員」を育成する。		
向上に寄与できる「学び続ける教員」を育成していくめあてを内容とする。		
不断の資質・専門性の向上		
IV【中堅段階から】 「チーム学校の一員」や「ミドルリーダー」 としての専門性を高め、連携・協働を深め、 推進力を発揮する段階	V【ベテラン段階から】 学校・地域等において、より広い視野で役割を果たす段階	
	1. ベテラン教員	2. 管理職
等との信頼関係を構築することができる。		
的に学び続けることができる。		
学校や学年、教科全体におけるそれぞれの学習の諸課題を認識し、学習指導要領や学校の経営計画、指導方針等に基づく学習指導計画の点検と修正・改善を行うことができる。	学校全体の学習に関する諸課題の改善や専門性を一層向上させるために、工夫した授業を自ら実践したり、校内の教員への授業改善等の支援・助言をしたりできる。	学校全体の学習に関する諸課題の改善や専門性を一層向上させるために、校内の教員への授業改善等の指導を行っている。
学校全体における学習の諸課題を明らかにし、学習指導計画等の改善とともに授業の内容や方法等も工夫し、発信している。		
学習指導に関する専門的知識を身に付け、その知識を教材研究に活かすことができる。	専門的知識に基づき、教材や教具を工夫することへの支援・助言ができる。	専門的知識に基づき、教材や教具を工夫することへの指導を行っている。
校内の学習指導上の諸課題に着目し、校内の学習指導の向上に努めている。		
児童生徒の発達段階や習熟度に応じて、各単元（題材）の全体計画を作成できる。	各学校の指導方針に基づく指導計画の立案の意義を明確にした支援・助言ができる。また、各学校の学習指導上の諸課題を把握し、指導計画の改善への支援・助言ができる。	各学校の指導方針に基づく指導計画の立案の意義を明確にした指導をしている。また、各学校の学習指導上の諸課題を把握し、指導計画の改善への指導を行っている。
経験年数の少ない教員への授業構想への指導・助言に努めている。		
児童生徒の発達段階や習熟度に応じた授業展開ができる。	教員一人一人の実態把握を行うと共に、授業改善の適切な支援・助言ができる。	教員一人一人の実態把握を行うと共に、授業改善の適切な指導を行っている。
本時の目標（目指す姿）に近付けるために、児童生徒の反応に最適な指導技術と指導形態の指導・助言に努めている。		
学校内外の模範としての研究（公開）授業ができる。	教員一人一人の授業を適切に評価しつつ、教員の意欲を高める支援・助言ができる。	教員一人一人の授業を適切に評価しつつ、教員の意欲を高める指導を行っている。
経験年数の少ない教員への指導・助言に努めている。		
複数の教員の授業を参観し、自らの授業を改善できる。	授業改善の校内体制に関する具体的な方策を立案することができる。	授業改善の校内体制に関する具体的な方策を提示し、実践している。
OJTや校内研修体制の推進を図ろうとしている。		

表 2-3 概算プロジェクト版・教員の経験に応じた育成のめあて 2016（続き）

		養成・採用・研修を通じた			
		I【養成・採用段階まで】 「学び続ける教師像」の基礎基本を身に付け、愛知県・名古屋市等が求める着任時の姿	II【初任から数年目まで】 教員としての基本的な姿勢・態度を身に付けると同時に学級担任としての総合的な力量を身に付けていく段階	III【10年目研修まで】 実践力を磨き重ね、教員としての専門性を身に付けていく段階	
[学び続ける教員像の確立]	マネジメント力 教職員の専門性 児童生徒対応力	人材育成・リーダーシップ	学び続けることの意義を理解して、他者のアドバイスに耳を傾けつつ、自らの改善に努めることができる。	疑問点や悩み相談したり、共有し合ったりすることができる。	疑問点や悩み相談したり、共有し合ったりしながら、自己の実践力を高めることができる。
			疑問点や悩み相談したり、共有し合ったりすることに努めている。	疑問点や悩み相談したり、共有し合ったりしながら、自己の実践力を高めている。	お互いの課題や悩みを共有し、支え合える環境づくりを進めようとしている。
		同僚とのチーム連携	様々な集団の中で、協動的に行動することができる。	教員研修やボランティア体験を通して、組織の一員として、協動的に行動することができる。	同僚や先輩、管理職の話を謙虚に受け止め、組織に積極的に参画することができる。
			教育実習やボランティア体験を通して、組織の一員として、協動的に行動している。	同僚や先輩、管理職の話を謙虚に受け止め、組織に積極的に参画している。	学年・分掌等の主任となり、目指す方向性を一致させた教員集団づくりに努めている。
		保護者や他組織等との連携・協働 (学校を核とした地域づくり)	保護者や他組織と連携・協働を図ることの重要性を理解することができる。	保護者や他組織への情報提供に努めながら、良好な関係づくりを進めることの必要性を理解することができる。	保護者や地域と連携・協働し、良好な関係づくりをすることができる。
			保護者や他組織への情報提供に努めながら、良好な関係づくりを進めることの必要性の理解に努めている。	保護者や地域と連携・協働し、良好な関係づくりをする必要性の理解に努めている。	関係諸機関等とも連携・協働し、問題行動の予防や解決に取り組んでいる。
		資源（人・もの・こと・情報・時間・資金等）の活用	大学生活の中で、様々な資源と関わると共に、困った時の対応策を見付けることができる。	学級の課題を解決するために必要な資源を十分に理解し、それらの活用方法を身に付けることができる。	学級・学年の課題解決に活かすために、他校種や地域等の学校内外における様々な資源の中から、必要な資源を見付け、活用することができる。
			学級の課題を解決するために必要な資源に関心を示し、それらの活用方法への理解に努めている。	他校種や地域等の学校内外における様々な資源の中から、興味のある資源を見付け、それらの活用方法への理解に努めている。	学校全体の課題や教育活動に効果的な資源を見極めて、積極的な活用を図っている。
		危機管理・安全管理	学校安全や危険回避に関する基礎的な知識を身に付けることができる。	学校の危機管理と安全管理に必要な知識を身に付けることができる。	学級の危機管理と安全管理のための適切な対応ができる。
			学校の危機管理と安全管理に必要な知識を身に付けようとしている。	学級の危機管理と安全管理のための適切な対応を十分に理解している。	学校における危機管理と安全管理に関する研修会等を企画・実施を心がけている。
		現代教育課題（ICT・キャリア教育・人権・同和・ESD等）への組織対応（チーム学校）	現代教育課題への基本的な知識理解を進んで身に付けることができる。	現代教育課題における子どもへの支援・指導力を発揮できるよう努めることができる。	現代教育課題における組織としての適切な知識理解と対応が一定程度できる。
			現代教育課題への基本的な知識理解を進んで身に付け、組織の一員として適切に発揮できるよう心がけている。	現代教育課題における知識に基づいた組織としての適切な対応について、一定程度理解している。	現代教育課題に関する知識理解と対応力を一層高めるために研修会や研究会等に進んで参画するように努めている。
児童生徒指導	多様な児童生徒との出会いにより、一人一人の個性や人格を尊重することへの理解ができる。	教員研修やボランティア体験活動を通して、多様な児童生徒を理解するために、柔軟かつ、適切に対応することができる。	一人一人が主体的な行動ができる児童生徒の理解を目指し、生徒指導方針に基づく組織的な対応ができる。		
	教育実習やボランティア体験活動に進んで参加し、多様な児童生徒を理解するために、柔軟かつ、適切に対応を心がけている。	一人一人が主体的な行動ができる児童生徒の理解を目指し、生徒指導方針に基づく組織的な対応を心がけている。	多様な児童生徒の理解を目指した児童生徒指導を進めるために、組織的・計画的な指針づくりに取り組もうとしている。		
児童生徒理解	子どもへの適切な対応の仕方を身に付け、周囲の状況を考慮しつつ、児童生徒に声をかけを進んで行うことができる。	傾聴の大切さを理解し、児童生徒の教育的ニーズに基づく適切な支援ができる。	学級・学年毎の状況を把握し、同僚・先輩・管理職に進んで相談すると共に、適切な支援ができる。		
	傾聴の大切さを理解し、児童生徒の教育的ニーズに基づく適切な支援をしている。	学級・学年毎の状況を把握し、同僚・先輩・管理職に進んで相談すると共に、適切な支援をしている。	保護者の思いや家庭背景を考慮した児童生徒の理解を進め、児童生徒同士の理解を促進する指示に努めている。		
地域の教育課題（外国人教育、科学ものづくり教育、問題解決学習等）への対応（あいちの教育等）	地域の特色を踏まえ、教育現場における外国人教育や科学ものづくり教育、問題解決学習の知識理解を進んで身に付けることができる。	地域教育課題における子どもへの支援・指導力を発揮できるように努めることができる。	地域教育課題における適切な知識理解に基づいた対応が一定程度できる。		
	地域の特色を踏まえ、教育現場における外国人教育や科学ものづくり教育、問題解決学習の知識理解を生かした児童生徒への関わりを心がけている。	地域教育課題における知識に基づいた適切な対応について、一定程度理解している。	地域教育課題に関する知識理解と対応力を一層高めるために研修会や研究会等に進んで参画するように努めている。		

不断の資質・専門性の向上		
IV【中堅段階から】 「チーム学校の一員」や「ミドルリーダー」としての専門性を高め、連携・協働を深め、推進力を発揮する段階	V【ベテラン段階から】 学校・地域等において、より広い視野で役割を果たす段階	
	1. ベテラン教員	2. 管理職
<p>お互いの課題や悩みを共有し、支え合える環境づくりを進めることができる。</p> <p>-----</p> <p>経験年数の少ない教員への適切な支援に努めている。</p>	<p>人材育成の重要性を考慮しつつ、教員の経験年数に応じた効果的な人材育成の環境を整えることができる。</p>	<p>人材育成の重要性を考慮しつつ、教員の経験年数や特性に応じた効果的な人材育成に取り組んでいる。</p>
<p>学年・分掌等の主任となり、目指す方向性を一致させた教員集団づくりができる。</p> <p>-----</p> <p>相手の気持ちや立場に理解を示しつつ、学校の信頼を高めるための組織づくりに努めている。</p>	<p>教員一人一人の役割と能力を理解し、協働的な組織づくりと、学校・家庭・地域・関係機関と協働した組織への方策を立案することができる。</p>	<p>教員一人一人の役割と能力を理解し、協働的な組織づくりと、学校・家庭・地域・関係機関と協働した組織を構築している。</p>
<p>関係諸機関等とも連携・協働し、問題行動の予防や解決をすることができる。</p> <p>-----</p> <p>問題行動の予防や解決に関するマニュアルづくり等の企画・実施・普及に努めている。</p>	<p>保護者や地域、関係諸機関と連携・協働するためのネットワークを形成することができる。</p>	<p>保護者や地域、関係諸機関と連携・協働するためのネットワークを形成し、組織強化を図っている。</p>
<p>学校全体の課題や教育活動に効果的な資源を見極めて、活用することができる。</p> <p>-----</p> <p>様々な状況や課題を解決するために相応しい活用方法を考え、教育活動全体への充実を図っている。</p>	<p>学校内外における自ら持つ豊富な資源を広く活用した組織づくりと、他教員への適切な支援・助言ができる。</p>	<p>学校内外における自ら持つ豊富な資源を広く活用した組織づくりと、他教員への適切な指導をしている。</p>
<p>学校における危機管理と安全管理に関する研修会等を企画・実施することができる。</p> <p>-----</p> <p>学校における危機管理体制（安全管理マニュアル等）を点検・改善しようとしている。</p>	<p>学校に関わる危機管理と安全管理について、学校・家庭・地域・関係諸機関との協力体制の確立と、管理体制の把握、緊急な場合の適切な判断とその対応ができる。</p>	<p>学校に関わる危機管理と安全管理について、学校・家庭・地域・関係諸機関との協力体制の確立と、管理体制の把握、緊急な場合は適切な判断とその対応、事後処理をスムーズに行っている。</p>
<p>現代教育課題に関する研修会や報告会等を企画・立案・実施することができる。</p> <p>-----</p> <p>現代教育課題に関する研修会や報告会等を企画・立案・実施し、その事後分析から一定の有用なポイントを示し、組織に発信している。</p>	<p>現代教育課題について、絶えず、最新の情報の入手を心掛け、学校の組織対応の強化に努めることができる。</p>	<p>現代教育課題について、絶えず、最新の情報の入手を心掛け、学校の組織対応の強化を図っている。</p>
<p>多様な児童生徒の理解を目指した児童生徒指導を進めるために、組織的・計画的な指針を示すことができる。</p> <p>-----</p> <p>PDCA サイクルの機能を通して、関係機関と連携した柔軟かつ適切な対応を進めている。</p>	<p>関係機関との連携を強くした推進体制の構築と共に、教員への未然防止を含めた支援・助言ができる。</p>	<p>関係機関との連携を強化した推進体制の構築と共に、教員への未然防止を含めた指導をしている。</p>
<p>保護者の思いや家庭背景を考慮した児童生徒の理解を進め、児童生徒同士の理解を促進する指示ができる。</p> <p>-----</p> <p>児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応するための校内モデルとなり、他の教員への助言に努めている。</p>	<p>教員一人一人が学校内外のあらゆる場面で児童生徒に適切に関わることができる具体的かつ、適切な支援・助言ができる。</p>	<p>教員一人一人が学校内外のあらゆる場面で児童生徒に適切に関わることができる具体的かつ、適切な指導をしている。</p>
<p>地域教育課題に関する研修会や報告会等を企画・立案することができる。</p> <p>-----</p> <p>地域教育課題に関する研修会や報告会等を企画・立案・実施し、その事後分析から一定の有用なポイントを示し、組織に発信している。</p>	<p>地域教育課題について、絶えず、最新の情報の入手を心掛け、学校全体への発信普及と教員への支援・助言ができる。</p>	<p>地域教育課題について、絶えず、最新の情報の入手を心掛け、学校全体への発信普及と教員への指導を行っている。</p>

表 2-4 概算プロジェクト版・教員の経験に応じた研修体系表 2016

段階 種別	Ⅰ【養成・採用段階】	Ⅱ【初任から 5年目】	Ⅲ【6～10 年目研修】	Ⅳ【中堅段階】	Ⅴ【ベテラン段階】	
					ベテラン教員	管理職
基本 研修	・教師養成研修（教師塾） ・新規採用者研修	◎初任者研修 ・2～5年 教員研修	・6～11年 経験者研修	・8～15年 経験者研修	・16～20年 経験者研修 ・21～38年 経験者研修	◎学校管理職研修
職務 研修	<p>本学のポリシー ＜アドミッションポリシー＞</p> <p>本学では、平和で豊かな世界の現実に寄与し、幅広く深い教養、人間性及び総合的な判断力を身につけた教員・社会人を育成する責務を負っています。とりわけ今日、教員あるいは社会でリーダーシップをとれる市民の育成に当たっては、基礎的な学力とモラルはもちろんですが、教育や職務への使命感・責任感、人間や社会への理解と愛情、自ら研鑽に努める姿勢が重視されます。このような認識を基底にして、教員養成課程では、子どもを深く理解し、専門的知識や技能と実践的な指導力を併せ持った教員の育成をめざしています。</p>	<p>・特別支援学級担当教員初任者研修 ・通級指導担任教員初任者研修</p> <p>◎中堅教員研修</p> <p>・高等学校実習教員研修 ・公立学校の臨時教員等研修</p> <p>◎新任主幹教諭研修 ◎新任指導教諭研修 ◎新任教務主任研修 ・進路指導主事研修 ・情報推進担当者研修</p>		<p>◎新任教頭・副校長・指導主事研修 ◎教頭・副校長・指導主事研修 ◎（新任）校長・園長研修 ◎統括校長研修 ◎教育庁・教育長・教育委員長研修</p>		
		<p>◎教科別講座（養護教諭・栄養教諭・司書教諭研修も含む） ・学校農園管理講座 ・安全教育実技講座 ・保育技術講座 ・いじめ・不登校等の諸問題を考える教育相談講座 ・組織で行う教育相談講座 ・GIGA スクール講座（プログラミング講座） ＜eラーニング講座＞ ・職場のメンタルヘルス講座 ・小学校理科指導基本講座 ・SDGs 及び ESD（持続発展教育）推進講座 ・ICT 基礎講座 ・キャリア教育推進講座 ・小学校英語音声クリニク講座 ・学校安全推進講座 ・発達障害の理解と支援講座 ・効果的なワークショップの方法講座</p>		<p>・いじめ・虐待・自殺等の児童生徒指導上の緊急な諸問題研修</p>		
専門 研修						
課題 研修	<p>＜カリキュラムポリシー＞</p> <p>本学の教育課程では、教養教育を重視し、教員養成課程では、多様な教員養成プログラムを通して、平和な未来を築く子どもたちの教育を担う優れた教員の養成をめざすことを目的とします。</p> <p>＜ディプロマポリシー＞</p> <p>本学に4年以上在学し、平和な未来を築く子どもたちの教育を担う優れた教員の養成を目的に、主に全学共通教育を通じてなされた共通科目教育と各課程の教育目的に沿って開設された専門教育科目により構成されます。</p>	<p>・幼稚園教育課程講座 ・道徳教育講座 ・外国人児童生徒教育講座 ・県立学校運営講座 ・学級づくりに生かす教育相談講座 ・エースネット管理講座 ・小学校外国語活動講座 ・情報モラル指導者養成講座 ・学級マネジメント講座</p>		<p>・チーム学校の推進に関する研修 ・コミュニティスクールの推進に関する研修 ・学校及び教員の多忙化解消に関する研修 ・教員の不祥事等の緊急な諸問題研修 ・教員のメンタルヘルスに関する研修</p>		
		<p>・教育研究リーダー養成研修 ・特別支援教育相談長期研修 ・教育相談特別研修 ・教員特別指導研修</p>				
長期 研修Ⅰ	・大学院・教職大学院への入学					
長期 研修Ⅱ	・海外日本人学校への赴任や海外留学、青年海外協力隊等への参加	<p>◎大学・大学院・教職大学院等派遣研修 ・小・中学校社会体験型教員研修 ・国立特別支援教育総合研究所専門研修</p>				
		<p>・海外研修派遣</p>				

※◎は、本学で研修を企画・立案し、実現可能性が高い研修であることを意味する。

2.3 育成指標（概算プロジェクト版 2016）の国際的発信（What is Teachers' Knowledge?）

上述の愛知教育大学が開発した育成指標「概算プロジェクト版・教員の経験に応じた育成のめあて 2016」（以下、「育成指標」）を国際的にも発信する機会があった。その経緯は、2018年4月、本学とイラン・ファルハンギアン教育大学（Farhangian Teacher Education University 以下、FTEU）が協定を結び、それ以来、教師教育の観点から研究・教育上の交流が継続しており、今回で2回目の来日となった。今回は、KHANIFAR HOSSEIN 総長をはじめ、計4名のメンバーが本学を訪問した（2019年12月16～18日）。参考までにFTEUは、イラン全土の約70校の各教育大学を統括する教育系のトップ・スクールである。

そのプログラムの一端として、教職大学院にて、教師教育・研修の在り方及び育成指標から見える教師の知識・スキルとは何か等について、講義・議論の時間を持った（2019年12月17日、9:00～12:00）。

9:00～10:45（1時間目）では、そもそも「教師の知識とは何か（What is Teachers' Knowledge?）」について、①「育成指標」の観点、②PCK（Pedagogical Content Knowledge）の観点、③組織知識を生産するKnowledge Management（KJ法）の観点を概括し、その上で三つの観点を総括する意味で、議論を交わした。特に、「育成指標」の授業力の項目に焦点化した道徳授業の事例について、演習授業の位置付けから院生・教員全員によるKJ法にて、その事例分析を実施した（図2-1）。次に、それらを踏まえてFTEU側から「育成指標に対応した授業分析方法」の有効性についての示唆を得た。

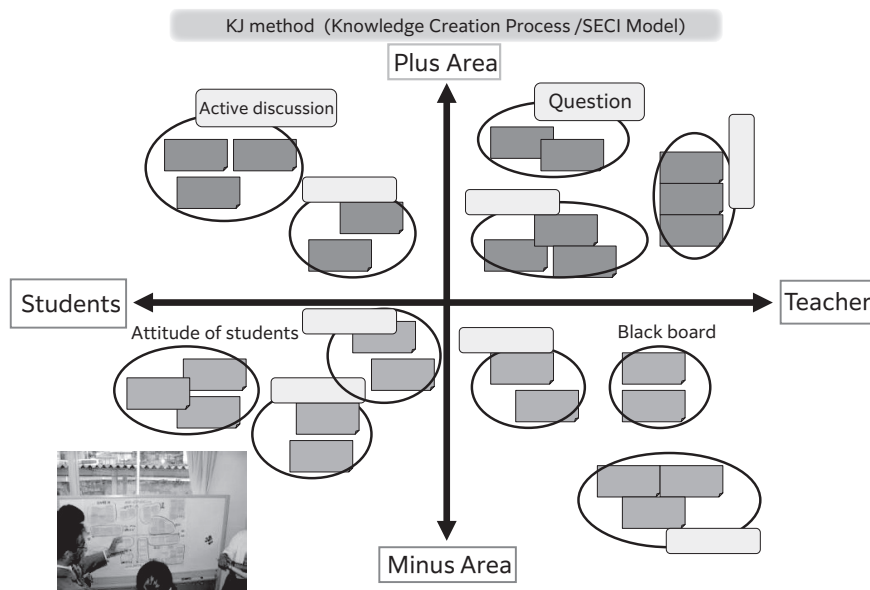


図2-1 KJ法によるKnowledge Management

その後、最終的には11:00～12:00（2時間目）において、FTEU学長自ら、以下の授業方法論（Synergy Method Teaching）についての解説があり（図2-2）、後述する教師のKnowledge management論、及び、イランの教師教育の現状について講義を受けた。

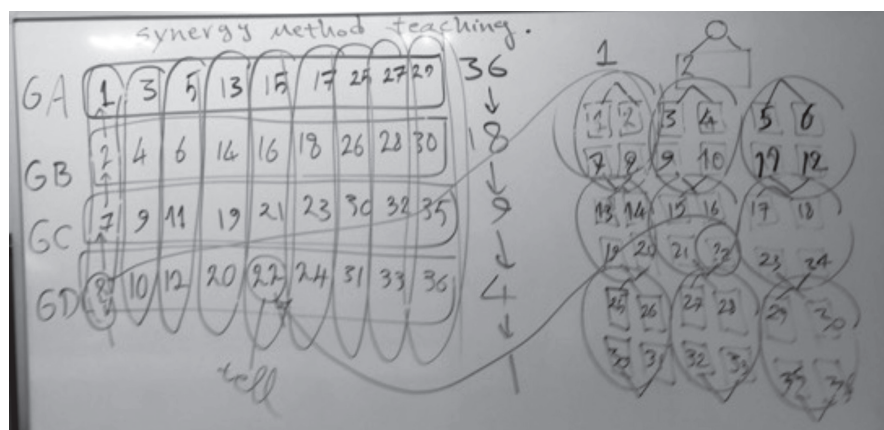


図2-2 Synergy Method Teachingの板書

講義の展開は、まずは「育成指標」の対応箇所について示し、国際的には Character Education (Moral Teaching) として認知され、我が国では教科化された道徳（中学3年生・卒業文集最後の2行）の授業を通して、教師教育・教員研修の在り方について議論を交わした。ここでは、道徳授業の lesson study の事前研の設定で、以下の教材を現職院生（15名）及び大学院教員（7名）と共に、授業内容の目標到達、それに対応する教材の妥当性、及び、生徒の学習効果等の視点から KJ 法により分析した。

本講義では、教材と指導案の概要を英訳して FTEU 側にも参加可能なように配慮した（表 2-5, 2-6）。これにより FTEU 側が机間巡視をしつつ、適宜、活発な Q & A が実施され、その後、2時間目において、教師の Knowledge Management 論へと発展した。

表 2-5 Character (Moral Teaching) Education in 9th grade

1. Theme for the lesson
“How to achieve the fair school society from the perspective of social justice.”
2. Teaching material for the lesson
“The last two sentences in the graduation memorial book”
3. The purposes of the teaching
 - (1) The moral value of the teaching
 - (2) The condition(situation) of the class students.
 - (3) The teaching material
4. Language activities to reach the teaching goals
5. “Teacher’s Omoi” (educational purposes regarding the students)

In my school I am teaching, there almost no bullying. Since the situation of the school, the prevention of the bullying education as the character education (Moral Teaching) Education, which is also required from the Ministry of Education in Japan, has the meaningful teaching issues. In my lesson today, I have a teaching Omoi, I will motivate the students how to achieve the fair school society from the perspective of social justice.

“The last two sentences in the graduation memorial book”

When I reflect on my elementary school days, I still have strong feelings of regret. I had a girl classmate whose name was T, who had two younger brothers but had lost her mother. Also, her father was a fisherman who was not at home to take care of the family much.



To be honest, I hate to say this, but she smelled bad and looked very dirty compared to her classmates. I often told her “You are so dirty, don’t come near me. Go away.” I was a so cruel kid and bullied

her a lot in front of other classmates.
 One day, we had art language exam in our class, I tried to get a full mark, however, I couldn't understand one question. Therefore, I took a look at girl T's answer sheet because her seat was next mine. I cheated on the examination and as a result, I got a perfect score.
 I felt so guilty about my behavior, so, as a defense mechanism, I strongly blamed her in front of our other classmates. I said, "I saw you looking at my answer sheet. You cheated on the exam. That's why you got a good score!" She vehemently cried and denied it saying, "I was absolutely not cheating on the exam. Why do you keep bullying me so much? I might look dirty, but my heart and my soul are not."
 That was the miserable tragedy I caused regarding girl T in my school days.
 An even more shocking thing about me and her was, when I read the graduation memorial book, in her personal quote, the last two sentences said, "The only things I truly want is not my mother anymore. I just want a friend, and clean clothes." Ever since then, I cannot forget my huge guilt and my mistakes, and I can't forgive myself even now.

表 2-6 The process of teaching and learning the lesson

The learning process/time plan	The student's learning activities	The important points of teaching	Evacuation the student's learning
Starting the lesson	The results of questionnaire regarding the students' bullying.	Realize the bullying around you in the school.	Whether students recognize the bullying issue.
	Understanding the meaning of the learning material.	Check the students' understandings.	Whether students understand the meaning of the material.
Developing the lesson	Discuss the author's feelings regarding "The last two sentences in the graduation memorial book"		
	1) Why was the author crying after reading the last two sentences of student T?	The author recognized that she has been bullying student T in the school, when she read the last two sentences. She strongly regretted her behavior against student T.	Whether students understand the author's regret.
	2) What was the feeling the last two sentences of student T?	Why did student T write the last two sentences? (what was her true intention?)	
	3) At the time, supposed to be, the author had to do to help the student T?	If you are there, what do you act in the situation to achieve school justice?	Whether students motivate to act as "from someone's issue to my issue".
Concluding the lesson	Teacher's final comments. Reflection by writing own ideas (what did you learn and think?)	Comments regarding how to achieve the fair school society from the perspective of social justice.	Whether I (teacher) could reach the teaching goal of the social justice for students.

以上の講義・議論の論調を踏まえ、FTEU 総長のコメントも含みつつ、イラン側との理論的な議論について、特に教師の Knowledge management 論 (SECI モデル) について議論を深めた。それを以下に総括する。

我が国において、特に教師教育に重要な校内研修 (Lesson Study, 以下 L・S) は「職業的学習共同体」(Professional Learning Communities) の視点からも論じられるが、これを発展的に知識経営の観点

から考察する際、典型的論調の一つとして「ナレッジ・マネジメント論」(Knowledge Management, 以下, K・M)を挙げることができよう。概してK・Mとは、知識資産・経営の視点からの「職業的学習共同体」、及び組織開発論であり、組織内部の構成員(従業員等)ばかりではなく、組織外部の対象者(顧客等)が所有する知識・情報をも分かち合い、それらを深化発展させていくことを通して、組織改善を図るマネジメント論と整理できよう。

そのK・M過程は、「共同化」(Socialization)、「表出化」(Externalization)、「連結化」(Combination)、「内面化」(Internalization)の4段階であり、SECIモデルと称される(図2-3,2-4,2-5)。その促進要素には「対話」(dialogue)、「暗黙知と形式知の連結」(linking tacit and explicit knowledge)等があり、その結果、組織における「行為的学習」(learning by doing)、「学習組織の構築」(learning organization building)等がある。



図2-3 共同化

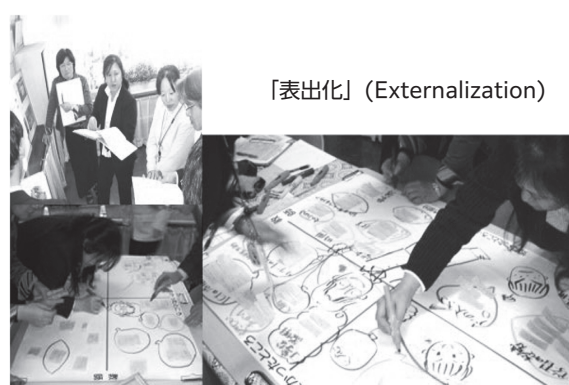


図2-4 表出化

まず「共同化」とは、個人の潜在意識にある「暗黙知」から、個人・小集団が意識しやすい「暗黙知」を創造するために、「対話」を基調とする変換モデルである(L・Sの場合は、事前検討会等における対話に該当する)。

一般に、「暗黙知」は、個人的文脈・状況の中に埋没しているため、個人に内在した限定的な「暗黙知」が、他者との時間/空間を共有することを通して小集団で認識され、組織改善上、必要とされる高次元の「暗黙知」が生成されていく。

次に、「表出化」とは、「共同化された暗黙知」から「形式知」を作り出す変換モデルである。「共同化」によって意識可能になった「暗黙知」を、具体的なシステム等を媒介として組織で共有・認識できる「形式知」へと変換する知識マネジメントとなる(L・Sの場合は、研究授業の参与観察に該当する)。ただし、留意点として、そもそも「暗黙知」は、個人の文脈・状況に内在化する固有の性質があり、意識・共有化された「形式知」でさえ、個人の「暗黙知」の一部分に過ぎないことを組織的に自覚しておく必要がある。

「連結化」とは、「表出化」によって抽出・形成された「形式知」から、より体系化された組織的「形式知」を創造するモデルである(L・Sの場合は、事後研究会に該当し、一般には半構造化ディスカッション法が

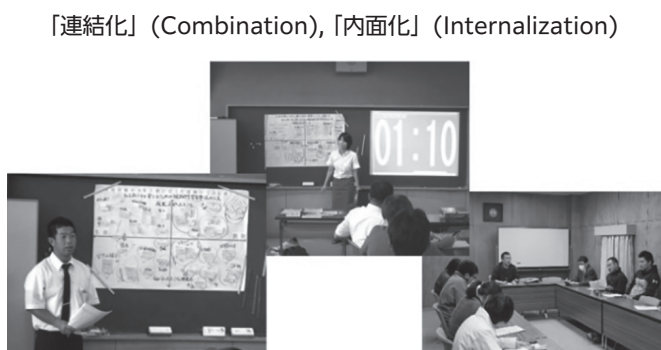


図2-5 連結化・内面化

多いが、発言記録分析法、ディスコース分析法、KJ法等の専門的方法も散見できる)。

最終的に、「内面化」とは、「表出化」・組織化された「形式知」が、個人の「暗黙知」へと再解釈されるモデルであり、個人の学びに関するPDCA過程の「CheckとActionの連結」に該当する(L・Sの場合は、事後研究会を通して学習した「学校理論」を念頭に置き、自分自身の教師としての固有性・状況等を考慮して、自分なりの理論・中間理論を再自覚化し、実践化していくプロセスを意味している)。なお、「連結化」された「形式知」は、個人的な再解釈、再「暗黙知」化を通して各個人に「内面化」するゆえに、各個人の意欲の度合いによって結果が異なる。そこで、最重要な組織知から「内面化」への学習プロセスについては、各個人に一任か、あるいは組織的な支援が必要なのかは見解が分かれるが、SECIモデル論においては、スパイラル的発展が示唆されていることから、L・Sの場合、年間に、数回の継続的な校内研修システムの構築が望まれている(図2-6)。

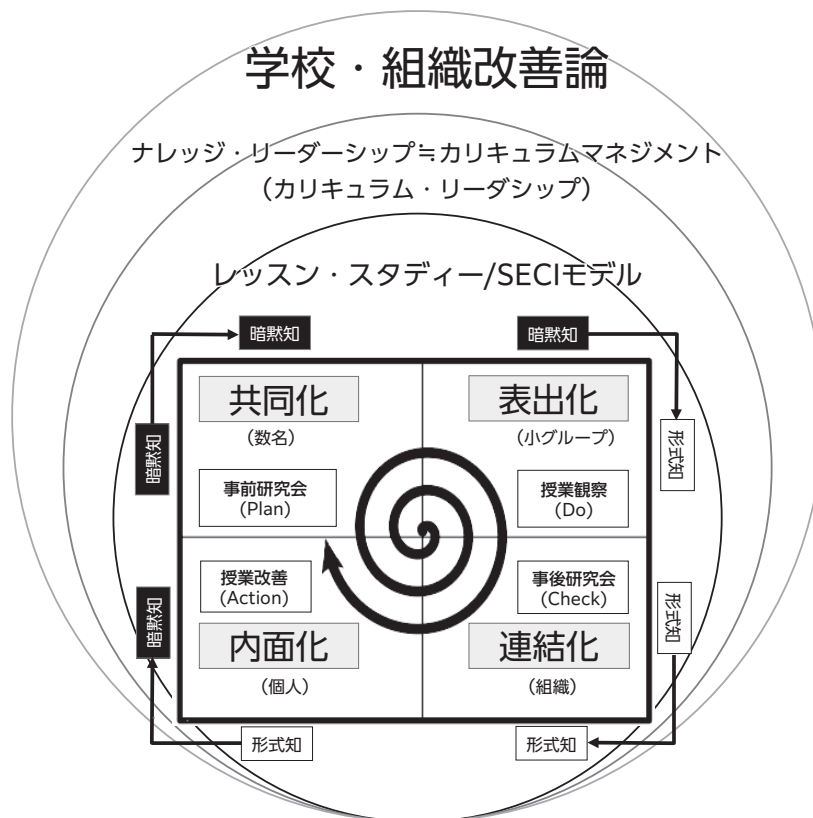


図2-6 レッスン・スタディーとナレッジ・マネジメントの関係性

以上の見地から、上記に示すL・SとK・Mの関係性のように、L・S経営過程は、K・Mの4段階と同様なプロセスをとるものと考察できる。即ち、L・SにおけるK・M過程とは、指導案の作成、事前検討会「共同化」、他の教師の参与観察による授業公開「表出化」、授業後の検討会における学校理論の構築「連結化」、さらには、学校理論を反映させた独自の実践化、「内面化」のPDCA過程でもある。よって、教員研修の質の向上論において、L・SとK・M過程を意識した専門職集団としての「職業的学習共同体」(Professional Learning Communities)とは、学校組織の改善・発展について有意義な示唆を内包するシステム論であると整理できよう。

第3章 各概算プロジェクト研修の効果検証と今後の方向性

3.1 名古屋市教育センターのミドルリーダー研修

本プロジェクト（「ミドルリーダー研修」中堅教諭等資質向上研修）の最大の特徴は、その対象を、幼・小・中・特別支援学校の教職経験者とし、10年目研修を修了した者の中から、校長から推薦された希望者30

表 3-1 令和2年度ミドルリーダー研修の概要

日・会場	時	ねらい	内容	講師
6 / 16 (火) センター	13:30 ~ 14:40	研修に取り組む意識を高め、ミドルリーダーの役割について考える。	○開講式 ○学校運営の中核を担う人材としての期待（講話）	所長 研修部長
	14:50 ~	各自の課題から共通する原因や解決策を探る。	○課題研究（1） テーマ及び計画の検討（協議）	各室長等
7 / 28(火) センター	9:00 ~ 10:20	1学期実践の成果と問題点について、明確にする。	○課題研究（2） 1学期実践の報告（協議）	各室長等
	10:30 ~ 12:00	カリキュラムマネジメントについて理解し、活用の仕方を考える。	○カリキュラムマネジメントの活用 （講義・演習）	愛知教育大学 教授 清水 克博 氏
7 / 30 (木) 附属名古屋 小学校	9:00 ~ 12:00	リーダーシップとコーチングについて理解し、その活用の仕方を考える。	○中堅教員としてのリーダーシップと コーチング（講義・演習）	岐阜大学大学院教授 棚野 勝文 氏
	13:00 ~	危機管理とその対応について学ぶ。	○学校の危機管理（講義・演習）	銀座第一法律事務所 弁護士 戸田 恵蔵 氏
7 / 31 (金) 附属名古屋 小学校	9:00 ~ 10:20	学級・学年経営について理解を深め、その進め方を考える。	○学年経営の進め方（講義・演習）	愛知教育大学 准教授 磯部 征尊 氏
	10:30 ~ 12:00	主体的・対話的で深い学びの充実に向けた授業の在り方考える。	○主体的・対話的で深い学びにつながる 授業づくり（講義・演習）	愛知教育大学 准教授 磯部 征尊 氏
	13:00 ~	子ども理解と学級経営の在り方について理解を深め、その組織的な対応を学ぶ。	○子ども理解と学級経営の在り方 （講義・演習）	早稲田大学 教授 河村 茂雄 氏
8 / 18 (火) センター	9:00 ~ 11:00	若手育成を行う方法を企業での取組から学ぶ。	○企業の経営から学ぶ（講演）	株式会社デンソー人事部 人材・組織開発室担当 課長 中川 浩人 氏
	11:10 ~ 12:00	本市の教育相談体制について理解する。	○不登校・いじめ・児童虐待に対応する 本市の教育相談体制（講義・演習）	教育相談部長
	13:00 ~	学校組織マネジメントを視点とした学校組織の活性化の在り方について考える。	○学校の戦略マップをつくる （講義・演習）	広島大学教職大学院教授 菅余田 浩史 氏
8 / 24 (月) センター	13:00 ~	2学期実践のより効果的な進め方について探る。	○課題研究（3）2学期実践計画の検討 （協議）	各室長等
11 / 4 (水) センター	13:00 ~ 13:45	実践のまとめ方や効果的な発表方法について理解する。	○研究のまとめ方「研究発表の方法」 （講義）	第2研究室指導主事
	14:00 ~	2学期実践の途中経過について成果と問題点を明確にし、最終報告に向けた見通しをもつ。	○課題研究（4）2学期実践中間報告 （協議）	各室長等
12 / 24(木) センター	9:00 ~ 12:00	1年間のまとめについて、成果と課題について明確にする。	○課題研究（5）最終報告の検討 （協議）	各室長等
	13:00 ~ 14:00	人権問題への理解を深め、人権教育の推進について学ぶ。	○人権と教育（講義・演習）	研究調査部長
	14:15 ~	特別支援教育の実際について理解する。	○特別支援教育の実際（講義・演習）	金城学院大学教授 川瀬 正裕 氏
1 / 12 (火) センター	13:30 ~	最終報告に基づいて、発表内容について検討する。	○課題研究（6）研究発表に向けて （協議）	各室長等
2 / 2 (火) センター	13:30 ~	各自の発表から共通する成果や問題点を見だし、今後の課題を明確にする。	○課題研究（7）研究発表会 （発表・協議）	研修部長 各室長等
2 / 9 (火) センター	14:45 ~	研修で学んだことを今後の学校運営の推進に生かしていく意欲を高める。	○学校運営推進に向けて（講話） ○閉講式	研修部長 所長

人程度に選考し、育成人材を絞った点にある。結果的には、希望者 60 名の中から 35 名が選抜され、本プロジェクトはより価値あるものとして位置付けられた。本プロジェクトの目的は、「今日的な教育課題における具体的な問題を究明し、学校運営の推進に向けた学校のみドルリーダーとして、実践的かつ専門的資質の向上を図る」ことにある。対象者は、校長推薦があった主幹教諭、指導教諭、教務主任、校務主任、学年主任等の学校のみドルリーダーとして活躍している教員を対象とし、その上で教育センター側が選考して約半数（30 人程度）に絞った受講者である（表 3-1,3-2）。

表 3-2 令和 3 年度みドルリーダー研修の概要

日・会場	時	ねらい	内容	講師
6 / 15 (火) センター	13:30 ~ 14:40	研修に取り組む意識を高め、みドルリーダーの役割について考える。	○開講式 ○学校運営の中核を担う人材としての期待（講話）	所長研修部長
	14:50 ~	各自の課題から共通する原因や解決策を探る。	○課題研究（1）テーマ及び計画の検討（協議）	各室長・主任等
7 / 26(月) センター	9:00 ~ 10:30	カリキュラムマネジメントについて理解し、活用の仕方を考える。	○カリキュラムマネジメントの活用（講義・演習）	愛知教育大学特別教授 清水 克博 氏
	10:40 ~ 12:00	1 学期実践の成果と問題点について、明確にする。	○課題研究（2）1 学期実践の報告（協議）	各室長・主任等
8 / 2 (月) 教育館	9:00 ~ 12:00	リーダーシップとコーチングについて理解し、その活用の仕方を考える。	○中堅教員としてのリーダーシップとコーチング（講義・演習・協議）	岐阜大学大学院教授 棚野 勝文 氏
	13:00 ~	子ども理解と学級経営の在り方について理解を深め、組織的な対応を学ぶ。	○子ども理解と学級経営の在り方（講義・演習・協議）	早稲田大学 教授 河村 茂雄 氏
8 / 5 (木) センター	9:00 ~ 10:20	学級・学年経営について理解を深め、その進め方考える。	○学年経営の進め方（講義・演習）	愛知教育大学 准教授 磯部 征尊 氏
	10:30 ~ 12:00	主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業の在り方考える。	○主体的・対話的で深い学びにつながる授業づくり（講義・演習）	愛知教育大学 准教授 磯部 征尊 氏
	13:00 ~	危機管理とその対応について学ぶ。	○学校の危機管理（講義・演習・協議）	銀座第一法律事務所 弁護士 戸田 恵蔵 氏
8 / 19 (木) センター	9:00 ~ 11:00	若手育成を行う方法を企業での取組から学ぶ。	○企業の経営から学ぶ（講演）	株式会社デンソー 人事 部人材・組織開発室 組織開発課キャリアサポート 中川 浩人 氏
	11:10 ~ 12:00	本市の教育相談体制について理解する。	○不登校・いじめ・児童虐待に対応する本市の教育相談体制（講義・演習）	教育相談部長
	13:00 ~	学校組織マネジメントを視点とした学校組織の活性化の在り方について考える。	○学校の戦略マップをつくる（講義・演習・協議）	広島大学教職大学院 教授 曾余田 浩史 氏
8 / 23 (月) センター	13:00 ~	2 学期実践のより効果的な進め方について探る。	○課題研究（3）2 学期実践計画の検討（協議）	各室長・主任等
11 / 2 (火) 教育館	13:00 ~ 13:45	実践のまとめ方や効果的な発表方法について理解する。	○研究のまとめ方「研究発表の方法」（講義）	第 2 研究室指導主事
	14:00 ~	2 学期実践の途中経過について成果と問題点を明確にし、最終報告に向けた見通しをもつ。	○課題研究（4）2 学期実践中間報告（協議）	各室長・主任等
12 / 24(金) センター	9:00 ~ 12:00	1 年間のまとめについて、成果と課題を明確にする。	○課題研究（5）最終報告の検討（協議）	各室長・主任等
	13:00 ~ 14:00	人権問題への理解を深め、人権教育の推進について学ぶ。	○人権と教育（講義・演習）	研究調査部長
	14:15 ~	特別支援教育の実践について理解する。	○特別支援教育の実践（講義・演習）	金城学院大学 教授 川瀬 正裕 氏
1 / 11(火) センター	13:30 ~	最終報告に基づいて、発表内容について検討する。	○課題研究（6）研究発表に向けて（協議）	各室長・主任等
2 / 1(火) センター	13:30 ~	各自の発表から共通する成果や問題点を見だし、今後の課題を明確にする。	○課題研究（7）研究発表会（発表・協議）	研修部長 各室長・主任等
2 / 8(火) センター	14:45 ~	研修で学んだことを今後の学校運営の推進に生かしていく意欲を高める。	○学校運営推進に向けて（講話） ○開講式	研修部長 所長

▶主体的・対話的で深い学びに繋がる授業づくり

以下は、2019年8月6日の講義の一つである「新学習指導要領に向けた対応」で活用した教材の一部である。

ミドルリーダーとして重要なことの一つは、各校の研究主題や目指す学校像の確立に向けて、OJTのテーマや内容、方法を決め、充実した校内研修を運営することにある。そのようなOJTを活性化させるためには、ミドルリーダーである受講者に授業力や学級経営力、生徒指導力等、教職員の育成指標に示された資質・能力を多岐に修得する必要がある。本講義では、授業力向上の一つとして、板書を活用した学習課題・まとめの授業展開の継続が、新学習指導要領で目指す「課題を見出す力」「見通す力」「学びに向かう力」を育てることを伝えた(図3-1)。

図3-1より、板書のみならず、ノート指導においても、見開き1ページの左上から「本時の学習課題」「自分の考え」「友達の考え」「まとめ」「振り返り」の順に計画的に取り組みさせる必要があることも伝えた。板書を工夫し、学習者のノート指導を変えることは、学習者の主体的・能動的な学習スタイルを生み出している

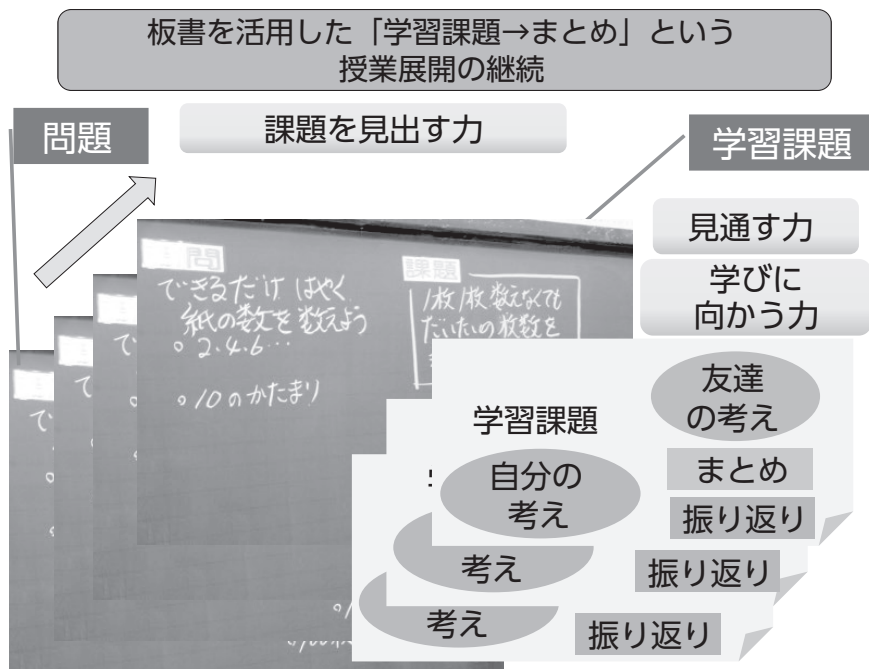


図3-1 板書を活用した学習課題・まとめの授業展開を継続させるイメージ

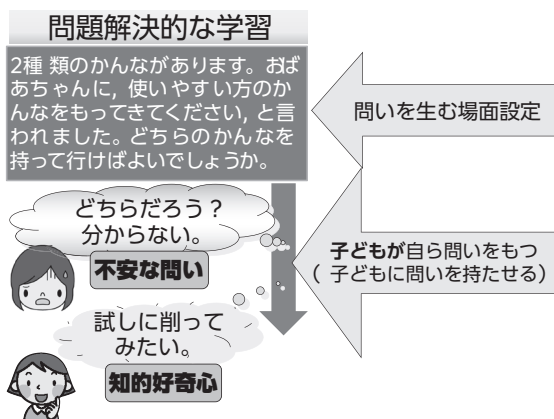


図3-2 問題解決的な学習に必要な要件

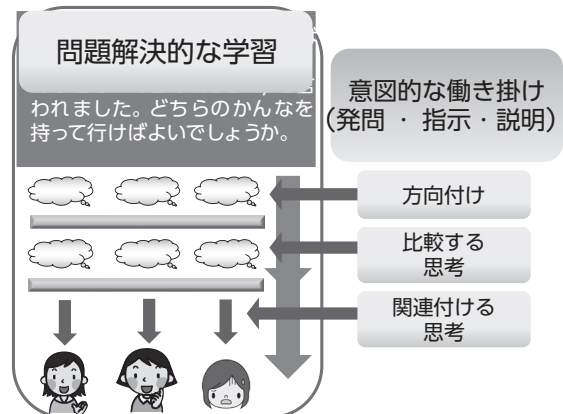


図3-3 意図的に必要な働き掛け

く。一方、学習課題の捉え方が、各地域によって異なっている現状がある。ある地域では、学習課題をめあて（教師が提示する問題）と同義であると捉えている。他の地域では、学習課題を学習者が知りたいこと（解決したいこと）と同義であると捉えている。このように、学習課題の捉え方が異なっている現状を解決すると共に、問題解決的な学習についての講義を行った（図3-2,3-3）。

問題解決的な学習とは、端的に言えば、学習者が自ら問題を見つけ、その問題を解決するための方策を考え、その方策に基づき解決を図ったり、別な方策に変えて再考したりして解決に向かう学習のことである。このような学習を展開するためには、授業者が問題を提示することが大前提にある。図3-2より、中学校技術・家庭科技術分野の問題解決的な学習の場合、「2種類のかんながあります。（以下、省略）」という問題提示を行う。授業者が行う問題提示は、学習者への問いを生む場面設定と言い換えることができる。学習者は、与えられた問題を基に、「どちらだろうか。分からない」という問い（不安な問い）を抱いたり、「分からないから、試しに削ってみたい」という問い（知的な好奇心）を抱いたりする。学習者の不安な問いや、知的な好奇心を抱いた姿は、子供が自ら問いを持つ状態と言い換えることができる。受講者には、学習者の「知りたい」「分かってほしい」「解決したい」という問いを抱かせることが、問題解決的な学習を進める第一歩であることを伝えた。また、学習者が知りたいこと（解決したいこと）が見えてきた段階で、「今日の乗り越えたい壁（学習課題）は、『おばあちゃんにとって使いやすいかななどは、どのようなかななのだろうか』ということだね」というように、学習課題を位置付ける。つまり、学習課題とは、学習者が知りたい問いと解釈することができる。従って、問題解決的な学習を展開するためには、「①学習者への問いを生む場面設定を考えること」「②学習者が問いを抱いたタイミングで学習課題を設定すること」「③意図的な働き掛け」が必須条件であることを伝えた。特に、意図的な働き掛けを行う際には、学習者の思考を促すことを想定して考えることが大切であることを主張した。具体的には、図3-3で示した比較する思考や関連付ける思考等である。

新学習指導要領の主たる変更点の一つが、見方・考え方を身に付けさせる、という点である。そこで、図3-4を提示した。

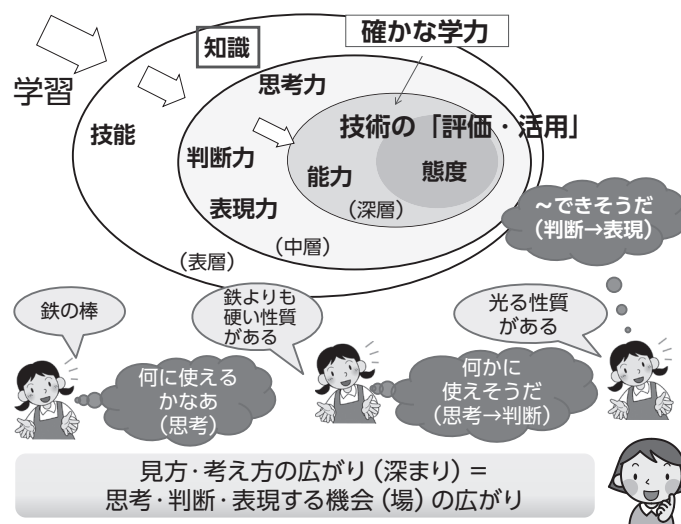


図3-4 見方・考え方の広がりイメージ

図3-4より、受講者には、見方・考え方を広げたり、深めたりするには、学習者の思考・判断・表現する機会を増やすことが重要であることを指摘した。つまり、学習者の見方・考え方を広げるためには、学習活動の中に、思考・判断・表現する場を増やすことが大切である。以上より、受講者への講義のまとめとして、授業力を意図的・計画的に全校体制で進めるためのポイントを伝えた。具体的には、授業づくりの基本を教

員一人一人に徹底することが重要であることを指摘した。その基本とは、「問題提示」「学習課題」「まとめ」「振り返り」（以下、四色板書）である。四色板書に基づく板書指導とノート指導を繰り返すことで、授業スタイルが問題解決的な学習に変わり、学習者自身が主体的・能動的に学習課題を解決する姿に変容していく。問題解決的な学習を心掛けた授業には、必ず思考させる機会が増えていく。思考させる機会が増えることにより、学習者の見方・考え方の変容を一層促すことができる。

また、アクティブ・ラーニングは大事な視点であるものの、グループ学習やペア学習を行うことを目的とするような、アクティブ・ラーニングありきの授業スタイルは推奨できない。大事なことは、学習者が設定した学習課題を解決する糸口の一つとしてアクティブ・ラーニングの視点を位置付けることである。受講者には、アクティブ・ラーニングの捉え方を整理しつつ、年間指導計画の中の重点的に取り扱う単元を学年毎に検討したり、単元を入れ替えたりする等、カリキュラムマネジメントの視点を伝えた（図 3-5）。

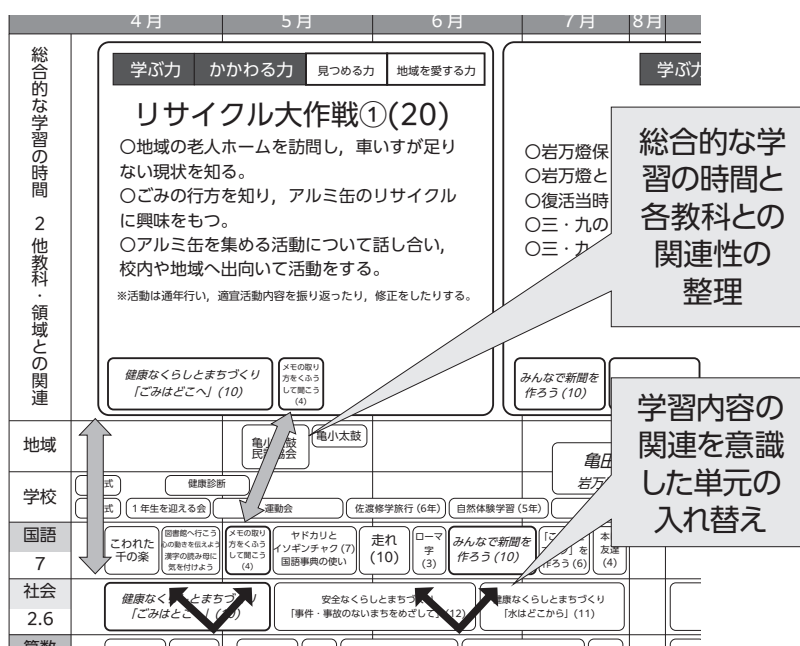


図 3-5 カリキュラムマネジメントの視点

▶カリキュラム・マネジメント科目の講義の流れ（概要）

○カリキュラムマネジメント論の概括～「これまで・現在・これから」の視点から～

周知の通り、新学習指導要領の中心概念の一つにカリキュラム・マネジメントが論じられ、その重要性が強調されている。学習指導要領ではカリキュラム・マネジメントであるが、学的にはカリキュラムマネジメントと表記する。その学習指導要領の理念は、第一に、学校カリキュラムに該当する教育課程とは「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」であり、第二に、「教育課程の編成主体は各学校である」と定義づけ、各学校が設定する教育目標を実現するために、どのような教育課程を編成し、いかに実施・評価して、それを改善していくのか等の観点（PDCA サイクル）から、カリキュラム・マネジメントの確立を求めている。特に、学校全体の取組を通じて、教科等や学年の枠組みを越えた組織運営の改善を行っていくことが重要視され、「各学校が編成する教育課程を核に、どのように教育活動や組織運営等の学校の全体的な在り方を改善していくのが鍵」とする。ただし、筆者は、全国的に様々な諸説が渦巻き、錯綜気味な文部科学省発の「カリキュラム・マネジメント論」を正しく理解することが、まずは肝要と考えており、本項では、カリキュラム

マネジメント論を「これまで・現在・これから」の視点から概括する。

○カリキュラムマネジメントの「これまで」～学的な見地からのカリキュラムマネジメント～

本来の学問的な観点では、「これまで」のカリキュラムマネジメントは、日本教育経営学会、及び、日本カリキュラム学会等で理論化され、教育現場への転用により普及した学校マネジメントに関する重要な理論となった。端的にカリキュラムマネジメントとは、学校経営の中心であるカリキュラムをいかに開発・経営していくのか、そのカリキュラムがどのような学校改善効果を持ち、児童生徒にどのような教育効果をもたらすのかについて論じるものである。カリキュラムマネジメント論の先行研究の総括をする上で、その原概念は1980年代の「教育課程経営論」まで遡るが(高野, 1970), 残念なことに教育現場では、それが認知されることはほとんどなかった。もしも、カリキュラムマネジメント研究に知的所有権があるとするれば、おそらく高野に帰属することだろう。これまでの我が国における「教育課程経営論」は、かなり早期から「教育課程の内容の系列とそれを支える経営系列とを対応させた活動系列として、これを捉えていく必要がある」ことを研究課題に取り上げていた(図3-6)。

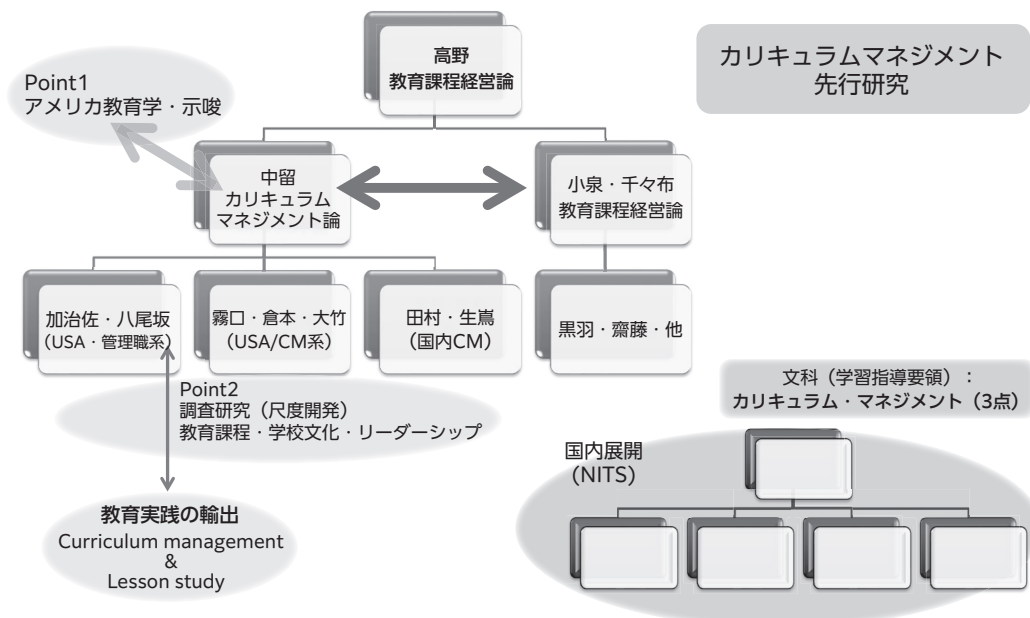


図3-6 カリキュラムマネジメント研究の系譜

次に、2000年前後、当時の学習指導要領が、総合学習の新設、及び、「大綱化・弾力化」「自主・自律」を打ち出した教育改革の動向において、カリキュラム開発・学習指導論の内容・方法系列と、リーダーシップ・学校文化論等の組織経営の条件整備系列を「融合」させ、既述の「教育課程経営論」を継承発展させたのが、中留のカリキュラムマネジメント論であり(中留, 1984; 中留/田村, 2004), これによって一連の当該研究は、一定の成熟した実践的概念となった。

中留は、内容・方法的側面と条件整備の側面の精緻化を意図して、総合的な学習を分析するために「連関性」「協働性」を基軸とした。この研究意義は、教育方法学と教育経営学との「融合的」領域を包含する、先駆的なカリキュラム研究のスタイルを提示したことにある。更に、当時の中留は、アメリカ教育学会をリードする象徴的存在の一人であったがゆえに、アメリカの学校マネジメント・リーダーシップ論等に影響を受け、我が国の教育課程経営論は、カリキュラムマネジメント論へと発展していった(中留, 2012)。

ここで、私的なことを述べて恐縮だが、「中留門下生」の一人が倉本哲男(以下、筆者)であり、師の指

導方針もあって、アメリカ対象のカリキュラムマネジメント研究を勧められた。その博士論文・刊行書が『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究—サービス・ラーニングの視点から—』（倉本，2008）である。そこで、アメリカ教育学の学校マネジメント論、及び、カリキュラム開発論を研究対象としながら、以下のようにカリキュラムマネジメント論の概要を整理した（図3-7、表3-3）。

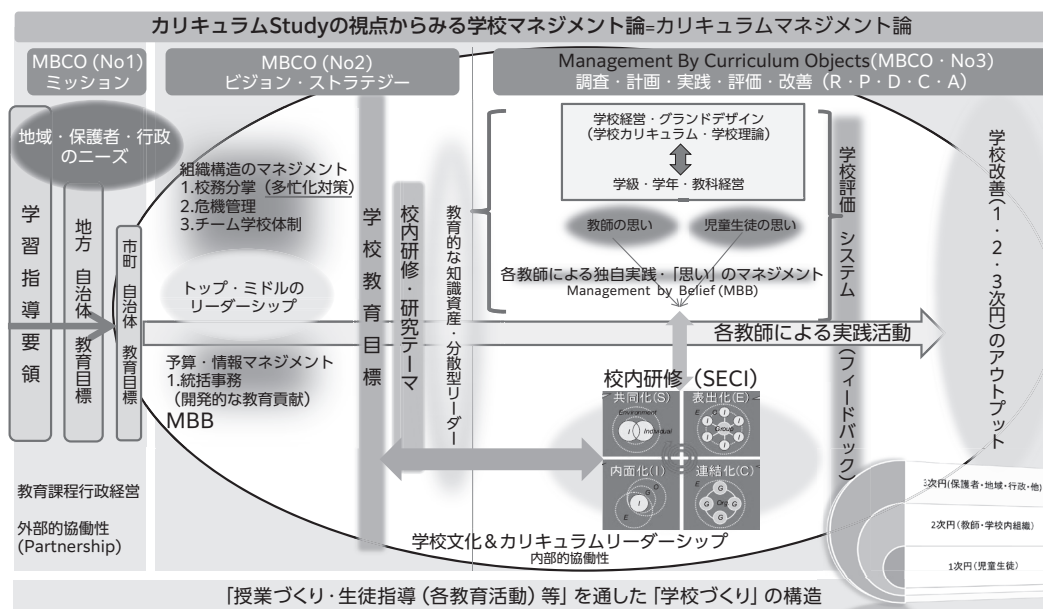


図 3-7 カリキュラムマネジメント論の構造図

表 3-3 カリキュラムマネジメントの構成表

CMの項目	特徴・事柄	促進要因	阻害要因
リーダーシップ			
組織構造			
学校文化			
カリキュラム目標			
内容			
方法			
評価			
Lesson Study (校内研修) 個人研修との融合			
学校外からの支援地域／保護者／行政／NPO 企業			
危機管理 多忙化解消 (緩和)			

その研究的前提は、教育目標の下に開発されたカリキュラム内容・方法論が「いかなる教育的効果を上げるのか」等に加え、カリキュラム作成者・経営者からの組織運営の側面が「誰がカリキュラムを創り、どう動かすのか」となり、それらの両側面を「融合」する研究領域を重要視している（表3-4,3-5）。

表 3-4 SWOT 分析の1次円・2次円・3次円（1ページ目）

アンケート依頼「本校の強みと弱みを分析する」

下記の目的のため、本校の組織状態を分析するアンケートにご協力願います。教職員の皆様は、本校の協力を得られる範囲で構いません。これを回答サンプル（参考資料）のようにまとめた上、●月●日（●曜日）までご提出願います。

記

- 目的：本校の「強みと弱み」を分析することで学校改善・課題を明確化し、その課題の解決、及び、長所・特性の伸長を図る方策を考案します。
- 内容：思いつくままに自由記述（例えば、以下の例）
 - 1次円（生徒の特長・学力の定着・生徒指導・生徒の雰囲気・他）
 - 2次円（教師の授業の様子・年間指導計画・分掌構造・職場の雰囲気・教職員の意欲・他）
 - 3次円（保護者の期待/協力・地域の期待/協力、及び学校外/関係者からの信頼等）
- 対象：本校の教職員全て（可能な範囲で、管理職・教諭・非常勤講師・養護教諭・事務職員等）
- 方法：別紙に自由記述
- 今後の活用：本校の組織的な特徴、その「強みと弱み」について、主観的に考察するのではなく、多面的（間主観的）で可能な限り客観的に分析する資料となり、これを活用して本校の改善を図る基礎データの一つとします。

強み (Strength)
例) 現職教育が充実している, 小学校との連携が . . .
弱み (Weakness)
例) 外国人生徒支援体制が不十分, 教員への負担が . . .

表 3-5 SWOT 分析の1次円・2次円・3次円（2ページ目）

勤務校分析（学校 SWOT・間主観）

0次円（自分自身） 1次円（児童生徒）	2次円（教師集団・学校内）	3次円（保護者・地域・学校外）
強み (Strength) 《自分自身》 《子ども》	強み (Strength)	強み (Strength)
弱み (Weakness) 《自分自身》 《子ども》	弱み (Weakness)	弱み (Weakness)

よって、一般にカリキュラムマネジメント論とは、カリキュラムの開発・経営がどのような学校改善効果を持ち、児童生徒にどのような学習効果をもたらすのかを命題に、教育経営学と教育方法学が相互補完的に重なる「融合的」な領域を研究対象とする。その学校改善論とは、問題解決性・教育経営の活性化・ポジティブな学校文化形成・自主的 / 自立的な組織体・開かれた協働性等を意味するが、学校組織の存在意義は、組織上の合理化・民主化論を踏まえつつ、最終的に、児童生徒の知的・人間的成長のための教育システムであり、即ちこれが教育（組織）目標となる。

つまり、学校改善に寄与するカリキュラムマネジメント論とは、一定の学校教育目標の具現化を図り、児童生徒の育成を通して評価するカリキュラムPDCA過程の学校経営論であると総括できよう。

○カリキュラムマネジメントの「現在」～学習指導要領等の理念とカリキュラム・マネジメント～

新学習指導要領等における「現在」のカリキュラム・マネジメント論は、アクティブ・ラーニング、対話的・主体的な深い学び等を通じて「社会に開かれた教育課程」を展開すること、及び、子どもに必要な資質・能力を育成すること等がポイントとなっている。よって、周知の通り、以下の3側面から整理できる。

- 1) 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- 2) 教育内容の質の向上に向けて、子ども達の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- 3) 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

このため、個々の教育活動を教育課程に位置付け、教育活動相互の関係を捉え、教育課程全体と各教科・領域等の内容を往還させる営みが、カリキュラム・マネジメントに繋がると整理できる（文部科学省、2017）。

この論調に加え、筆者は「NITS・つくば中央研修」でもカリキュラム・マネジメント論の講師を担当しており、教員研修の観点から、図3-8のように実践化を推奨している。

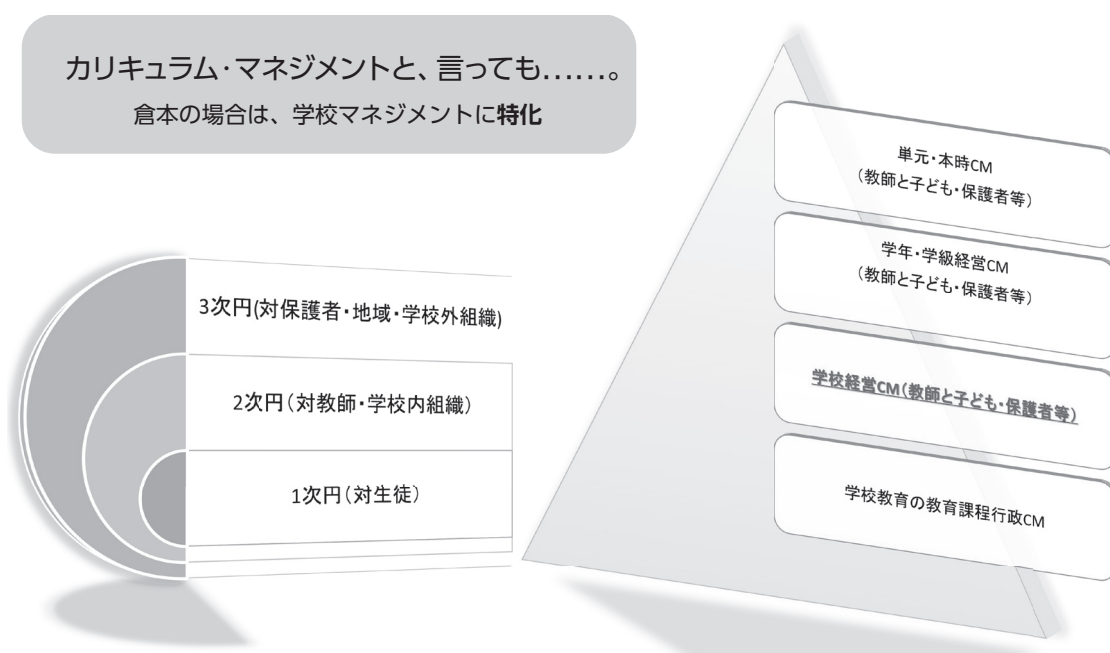


図 3-8 カリキュラムマネジメントの1次円・2次円・3次円

「カリキュラム・マネジメント（以下、CM）」は、1次円・2次円・3次円で説明することができる。まず、CMの1次円とは、カリキュラム開発・授業論、及び生徒指導等の児童・生徒への直接的な指導事項を意味しており、一般に教師が最も使命感を持ってその職責に当たる部分を指す。CMの2次円とは、教師の資質向上・組織改善、及びリーダーシップの発揮・組織文化の醸成等、児童・生徒の育成にとっては間接的な指導要因であるものの、学校マネジメントの視点からは極めて重要な組織改善の事項となる。また、CMの3次円とは、学校外の事項を対象として、教育行政の支援はもとより、学校評価を含みながら、保護者・地域との協働、及び信頼関係の構築を前提とした学校サポートを意味している。実際に使用するワークシートを図3-9に示す。

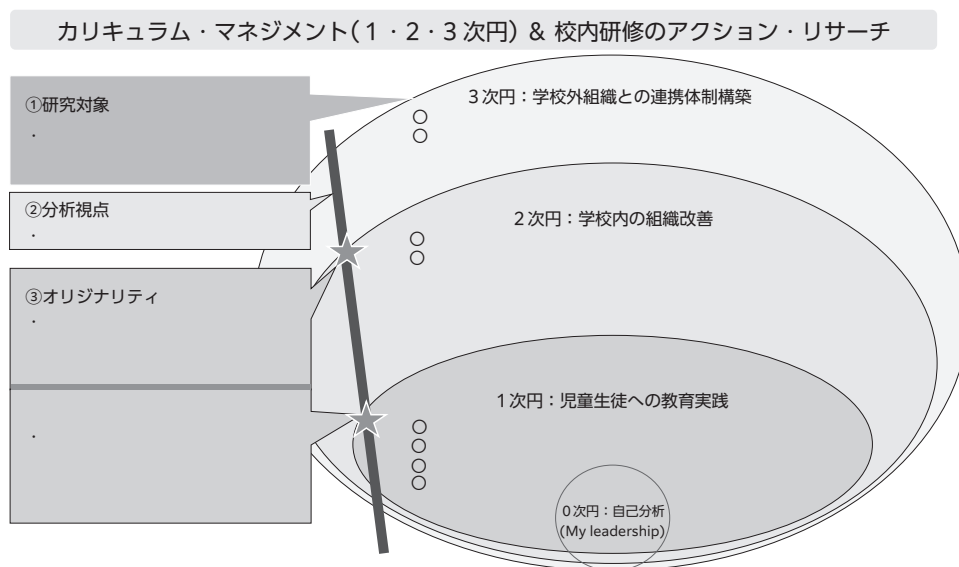


図3-9 カリキュラムマネジメントの1次円・2次円・3次円のワークシート

つまり、このCMの三重構造による学校改善は、教師の勤務意欲・モラルを向上させ、ひいては児童・生徒への教育効果を高める間接的な要因となり得ると考察できる。

○カリキュラムマネジメントの「これから」～レッスン・スタディーとカリキュラムマネジメント～

「現在」のカリキュラムマネジメント論の延長上で、国際的視点から再考察した場合、「これから」のカリキュラムマネジメント論は、指導案作成・研究授業を核とした校内研修の実施、及び、その学習指導に関するレッスン・スタディー（Lesson Study 以下、L・S）とセットで論じられる傾向がある（Kuramoto & Associates, 2014）。

そのL・Sの視点からの学校改善論とは、いわゆる「学校力（L・Sを中心に据えたカリキュラムマネジメント）」の育成に関するものであり、各教師が個人の教育効果を上げることに終始せず、学校組織の全体性を通してカリキュラムを開発し、動かしていく組織的な授業研究能力のことを意味している。これが究極的には、教師の資質向上、学習指導を充実させる鍵となる。

参考までであるが、L・Sの国際学会は、World Association of Lesson Studiesであり、40か国以上が参加する広がりを見せている。また、筆者は、本学会のHPにて、L・Sの概念をKnowledge Management論・SECIモデルで解説した(図3-10)。WALS国際学会のネット講演(WALS/webinar)は、<https://www.walsnet.org/> を参照されたい。

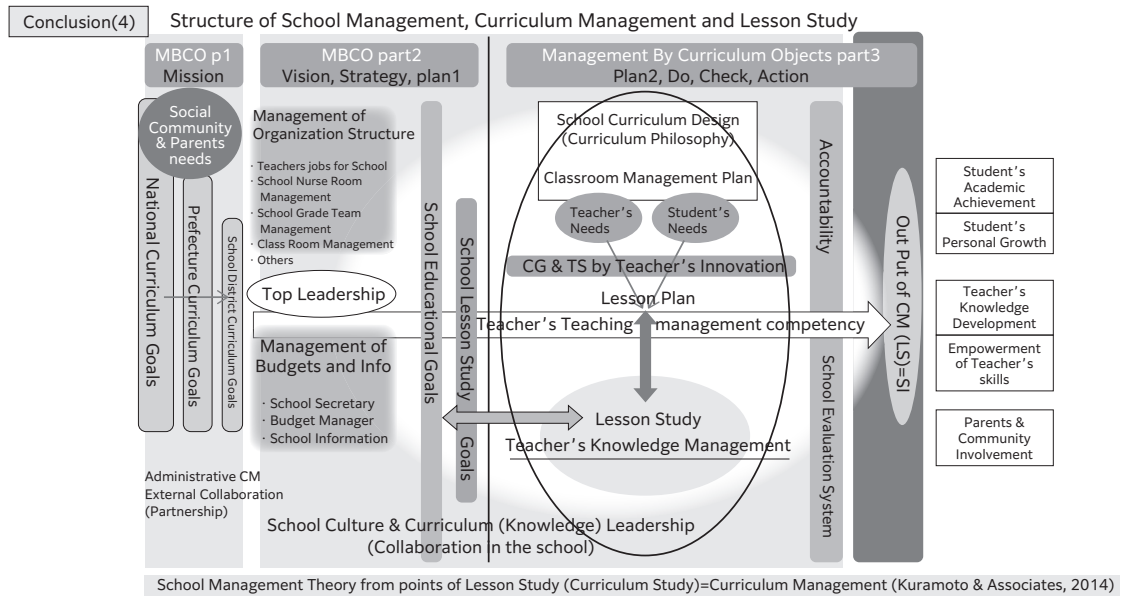


図3-10 Structure of Curriculum Management

そのL・Sが、特に欧米・アジアから注目され、我が国の校内研修・授業研究をモデルとして発展した経緯に鑑み、WALSで認知されつつある「L・Sを中心に据えたカリキュラムマネジメント論」を体系化して、「カリキュラムマネジメント構造図」に示した (Kuramoto & Associates, 2014, p.12.)。

よって、図3-7のカリキュラムマネジメント構造図に示した中心円の部分は、特に学校文化との関連で把握できるものであり、教職員相互の主流となる価値観や行動規範、校長/主任層のリーダーシップ、学校組織内の職員研修(L・S)の在り方等を包括的に捉え、これらを前提にすれば、更に学校改善が充実するものと考察できる。

以上のように、リーダーシップを前提としてポジティブな学校文化を醸成したL・S、及びカリキュラムの開発・経営こそが、機能的な「学校力」を育成し、学習指導を充実させる組織的な原動力となり得る。

本項では、「これまで」の先行研究、文部科学省発・教員研修という意味での「現在」、更に、「これから」の国際展開の三つの視点から、カリキュラムマネジメント論を概括した。

以上のことから総括すれば、カリキュラム開発を研究対象とする教育方法学と、その経営・条件整備を対象とする教育経営学との「融合領域」において、L・Sをカリキュラムマネジメント論の部分的要素として再整理し、既述の1次円・2次円・3次円を希求する論議こそが、「これから」の学的価値・実践的意義がある方向性と理解している。

本項の論議に加え、そもそも Curriculum Management 論は、我が国だけの理論ではなく、以前からアメリカ等を中心に海外でも盛んに論じられている。これらの概念も含め、国際的視点から概観して我が国の展開を振り返る際、L・Sを中心的要素に位置付けたカリキュラムマネジメント論、つまり、カリキュラム開発・経営による学校改善論の発展は、国内はもちろん、国際学会・国際貢献の分野でも、今後の新視点となるものと確信している。

○カリキュラムマネジメントとリーダーシップの構造

教職大学院のアクションリサーチ (Action Research 以下, AR) とは、「理論と実践の融合・往還」を前提に「教師の、教師による、教師のための研究」と定義したが、その具体的な手立てとして開発した研修

校内研修・リーダーシップ(MBB・「思い」のマネジメント)

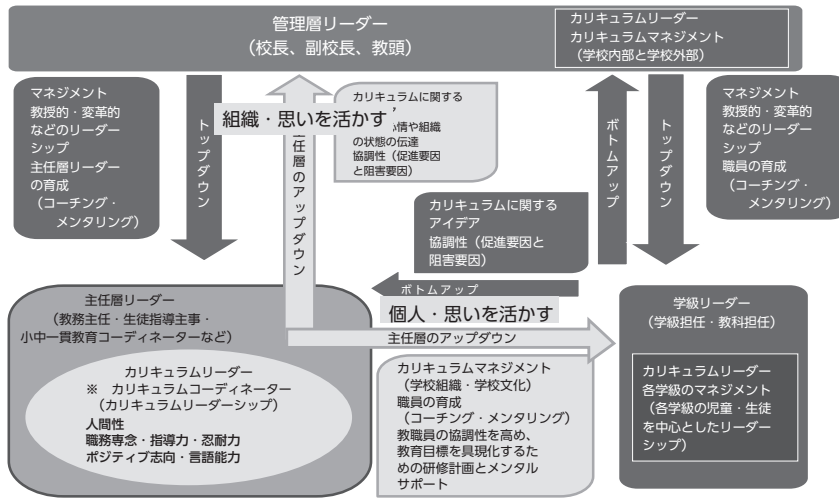
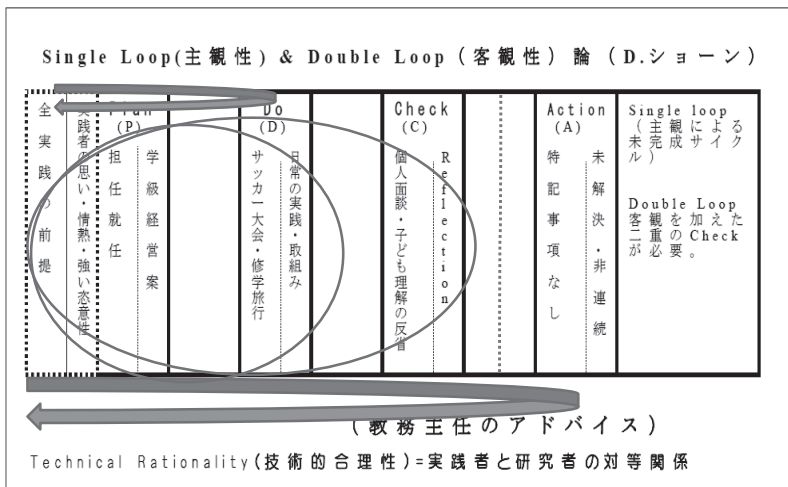


図 3-12 校内研修におけるリーダーシップの構造

リーダーシップとカリキュラム・マネジメント (講義者の心残りの実践事例)

シングルループ(Single Loop)とダブルループ(Double Loop) 主観性と客観性 (間主観性) とリーダーシップ



1. サーバントリーダーシップ
2. 技法としてのコーチング
3. ミドルリーダーによる客観性の注入

図 3-13 リーダーシップとカリキュラムマネジメントの事例分析

改善策を計画・実行し、その効果を検証した上で、我が校独自の改善過程へと発展していくものである。その実践改善を意図する典型的な研究方法が、既述の「教師の、教師による、教師のための研究」ARであり、これは「第1人称・第2人称・第3人称の間主観論」、つまり主観性と客観性を統合するアプローチとして学校経営の改善に効果的な方法論であると整理できよう。

そこで、間主観的なARの視点から、いかに校内研修を活用して学校改善を図るのか、カリキュラムマネジメントとリーダーシップの関係性こそ、学校改善論にとって着目点になると考察できよう(図3-13)。今後、全国で学習指導要領の目玉として「カリキュラム・マネジメント」が展開する上で、単位学校レベルの実践的動向にとって、重要な提案ポイントとなるであろう。

よって、本研修の進め方は、まず、筆者の教育実践の振り返りである「こうして倉本の学級崩壊は起こった。それを救ってくれたのが、教務主任のサーバントリーダーシップ」だったとするケースメソッドを活用した。これは一種の「自己開示法」であり、受講者と共に実感を共有することが、リーダーシップ論を考え、いく上で、学修の開始点となり得ると考えている。

次に、My Leadership（リーダーシップに関する自己分析）をメタ認知する意味で、PM理論を分析視点に設定し、SWOT分析を活用する。PM理論は、リーダーシップ論の古典であり、一般的認知度は高いものの、詳細部分を論じることは課題であるとされてきた。そこで、PM理論を前提に開発された自己分析シートを活用し、数値的に自己理解を促進した（図3-14,3-15,表3-6,3-7）。

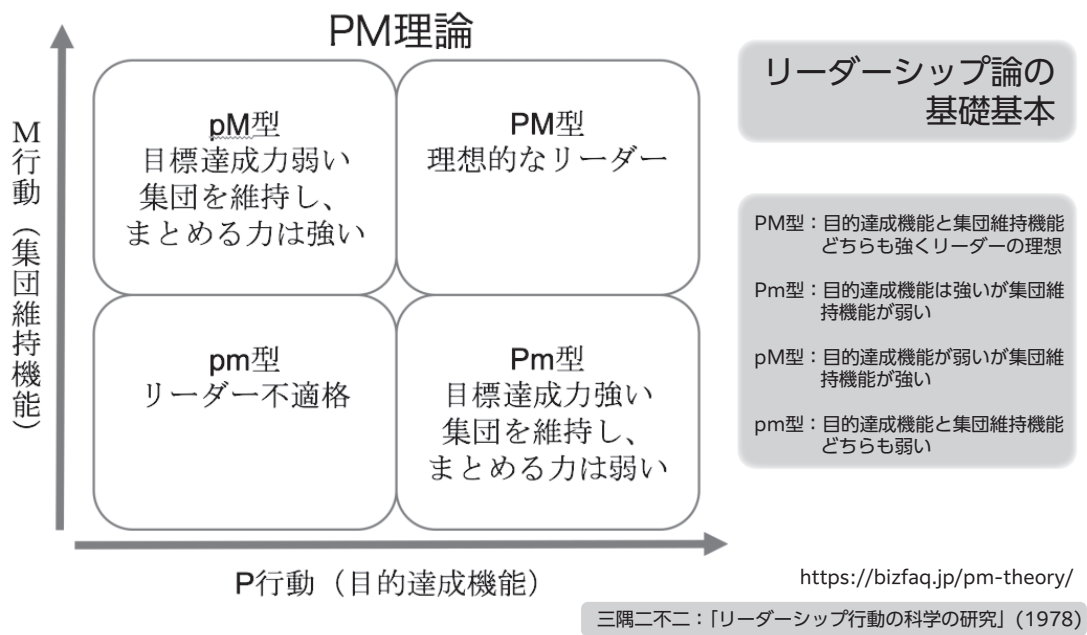


図3-14 PM理論のリーダーシップ構造

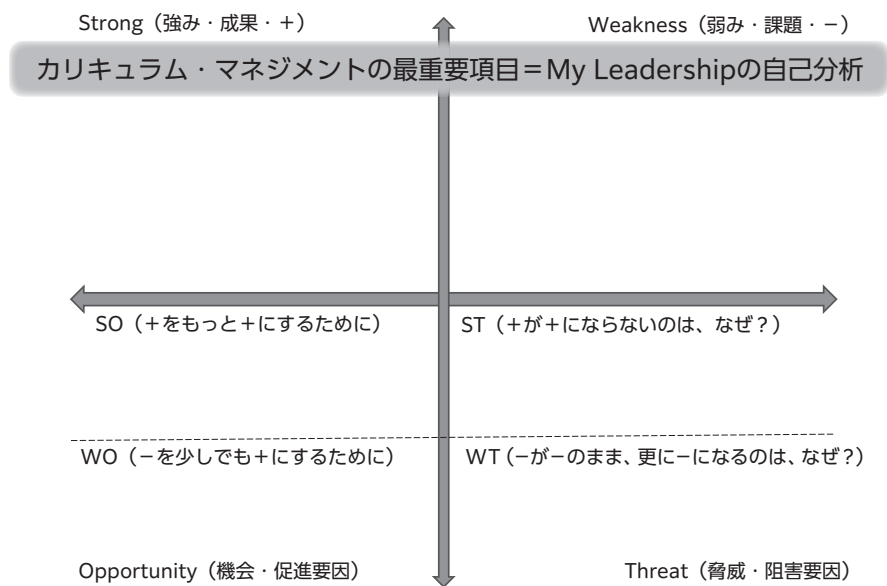


図3-15 SWOT分析によるリーダーシップ自己分析

表 3-6 PM 理論と ECRS によるリーダーシップ自己分析

PM 理論と ECRS 理論の具体的項目		○△×		
1	学年に新しいメンバーが入ってくれば格別の配慮をし、不安を取り除き融和を図る。		リテンション マネジメント Maintenance	人材の定着化と戦力化に努め、新しいメンバーに配慮し、その融和を図り、貢献意欲を引き出していく。
2	学年のメンバーが抱きがちな不平不満やモチベーション問題に敏感である。			
3	役割を明確に分担し、その役割を遂行できるように対策をしている。			
4	組織への貢献意欲を自然と引き出し、やりがいを実感させている。			
5	一方的な命令をすることなく、メンバーとの合意と納得した上での協力を重視している。		チームワーク Maintenance	コマンド・コントロールではなく、メンバーが相互補完的に支援し協働していくチーム方式を醸成し、一体感を高めていく。
6	強い語調で叱責したり、強制力行使したりすることはなるべく避け、温かな話し合いで事を進めている。			
7	お互いに足りない部分を補い合いながら仕事をする雰囲気自然と作り出している。			
8	チームとしての一体感や協働関係を作り出している。			
9	現状に甘んじることなく、より高い状態を目指している。		イノベーション Performance	現状に甘んじることなく、戦略とビジョンを示し、その方向性に従って組織を統合していく。
10	戦略とビジョンを明確に示し、学年の方向性を柔軟に変えていく。			
11	改める要素を明確にし、代わりとなる価値観や行動スタイルをはっきりと示している。			
12	学年全体を望ましい方向へと牽引している。			
13	上司の方針を受けて、その明確化を図っている。		ビジョン共有 Performance	共有すべきビジョンを日頃から示し、具体的なイメージを共有することに努め、組織内に浸透を図っていく。
14	自らビジョンを示し、具体的なイメージを共有化している。			
15	方針やビジョンの浸透を図っている。			
16	ビジョンを共有するための話し合いを適宜行っている。			
17	自分が言ったことには責任をもち、自らが率先して徹底している。		有言実行 Performance Maintenance PM 理論	自分が言ったことは必ず実行しており、決めた目標に対して熱心に努力を傾け、結果が出るまでとことんやり通す。
18	言行が不一致で信用を失ったり反感を買ったりすることはない。			
19	高い目標を掲げ、自らが率先して行動に力を入れている。			
20	期待する成果を求めて、組織のメンバーと共に努力を傾ける。			
21	組織における仕事の全体量を減らそうとしている。(Eliminate 削除)		ECRS 理論	削除・統合・交換・簡素化の要素に配慮し、少しでも、多忙化解消・多忙感緩和の配慮をしつつ、仕事を進める。
22	既にある行事・会議等の仕事を組み合わせ、統合しようとしている。(Combine 統合)			
23	何かの新しい仕事を立ち上げる際、既にある行事・会議等の仕事を廃止しようとしている。(Rearrange 交換)			
24	既存の仕事のかたちは残すものの、内容をできるだけ簡単に再体系化しようとしている。(Simplify 簡素化)			

リーダーシップ・コンピテンシーの多面評価 -PM 理論の再確認 (<http://jexs.co.jp/column018.html>) に ECRS を追加して作成

表 3-7 分散型リーダーシップによる学校・学年分掌表

分散型リーダーシップ(分掌表)								
Project 名	Leader (リーダー)	Follower (フォロワー)	各プロジェクトの目標	組み合わせ理由	私にできる 具体策(状況 を踏まえた 分散・育成・ 支援) (自己分析も 加える)	1 学期・ 全学期の実 践の実際	考察 (目標対応の 分析)	2 学期・ 後学期への 改善策
PDCA 過程			Plan 1	Plan 2	Plan 3	Do	Check	Action

P は「Performance function」、M は「Maintenance function」の略である。リーダーに P が備わっていれば組織は成果を上げられるようになり、M が備わっていれば組織はチームワークを強化できるよう

になると整理されている。PM 理論の構成素である P と M が、いかにリーダーに備わっているかが、その本人がリーダーシップを発揮する上での重要な要素となる。また、自己分析を活用し、分散型リーダーシップについて論じあう。例えば、教頭及び教務主任、学年主任等の主任層に特化して、リーダーシップを分散し、そのフォローをするシステム構築についても、演習を実施した（図 3-16）。カリキュラムマネジメントの最重要項目は、リーダーシップであることを確認した。ここでのカリキュラムマネジメント研修のオリジナリティは、後述する ECRS による多忙化解消・多忙感緩和に配慮したトヨタ自動車の理論を踏まえて研修を進める点にある。

カリキュラム・マネジメントに必要な配慮＝多忙化解消・緩和（ECRS論）

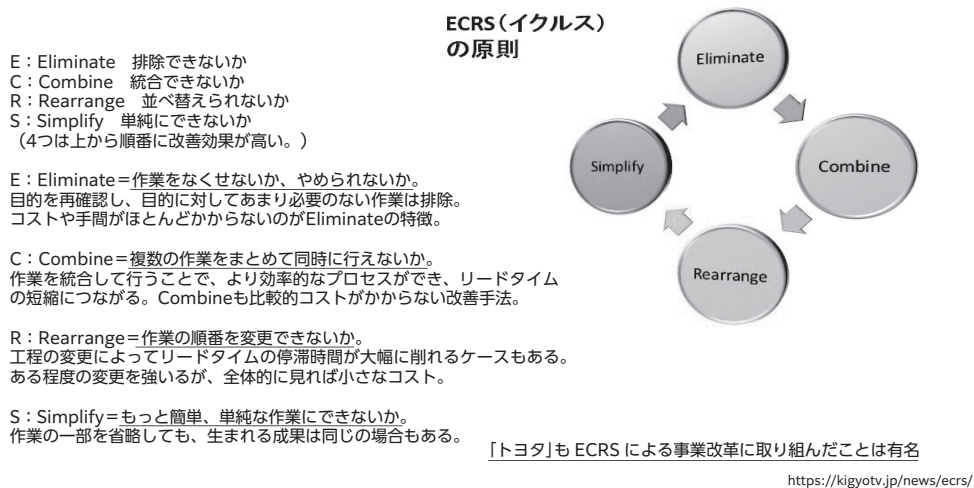


図 3-16 ECRS による多忙化解消・緩和論

ECRS とは、Eliminate（排除）、Combine（結合と分離）、Rearrange（入替えと代替）、Simplify（簡素化）の英語の頭文字を選択したものである。もともとはビジネス理論であるものの、学校マネジメント改善において ECRS を適用すると、改善の効果が大きく、過剰や過小な改善も避けられ、更に不要なトラブルも最小になり得ると期待され、特に、トヨタ自動車と連携する豊田市教育委員会の取り組みが有名である。

- E: Eliminate = 作業をなくせないか、やめられないか。目的を再確認し、目的に対してあまり必要のない作業は排除。コストや手間がほとんどかからないのが Eliminate の特徴。
- C: Combine = 複数の作業をまとめて同時に行えないか。作業を統合して行うことで、より効率的なプロセスができ、リードタイムの短縮に繋がる。Combine も比較的成本がかからない改善手法。
- R: Rearrange = 作業の順番を変更できないか。工程の変更によってリードタイムの停滞時間が大幅に削れるケースもある。ある程度の変更を強いるが、全体的に見れば小さなコスト。
- S: Simplify = もっと簡単、単純な作業にできないか。作業の一部を省略しても、生まれる成果は同じの場合もある。

その ECRS を活用して、組織改善を図る学習シートの事例を表 3-8（次頁）に示す。

本研修では、カリキュラムマネジメントを推進する上で、AR と主任層のリーダーシップに着目した。これを「組織文化の協働的醸成を前提にしたプロジェクトにおいて、カリキュラム開発・経営に取り組むことで、積極的な学校改善が推進される」と理解し、特に研修主任のリーダーシップを検証し、校内研修と学校改善の関係性の一断面を整理した。その理解を進める意味で、具体的な手立てとして開発した研修用シートが、図 3-11 の「カリキュラムマネジメント構造のワークシート」である。

表 3-8 ECRS による学校・学年の多忙化解消・緩和の計画表

カリキュラムマネジメントに必要な配慮=多忙化解消・緩和 (ECRS 論)

行事 (集会) のスリム化に関する方向性

職員会議提案資料

ECRS E (削除) C (統合) R (交換) S (簡素化)

	行事 (集会) 名	キーワード	ECRS	方向性 (案)
1	部活動紹介の集会	合体	C	・入学説明会で簡単に行い、新入生歓迎会で実施する。
2	学校公開日	1日のみ	S	・各1日で年3回にする。実施日は要検討。
3	職場体験	3日間で 貴重な体験	S	・活動日を4日から3日にする。
4	部活動懇談会	必要な時期に 必要な部活で	S	・各部顧問に必要なアンケートをとり、その状況をみて要検討。
5	食育講演会	単発 意義再検討	E	・このかたちでは廃止。キャリアスクールプロジェクトの一環として、別の方法での実施はあり。
6	集団宿泊		R	・集団宿泊の時期を4月から10月へ移行する。 (体育祭との重複のため)
7	薬物乱用防止教室	講師の検討 合わせて1日で	E	・廃止が無理なら、講師・内容等の検討。
8	部活動新人戦壮行会	不要 生徒会担当が大変	E	・保護者への説明が必要か。
9	生徒会アワー	省力化の方向 担当の負担大	E	・思い切ってやめてみる。もし、実施でも縮小。縮小しつつも、内容を精選して、それなりに意義のあるものにしていくという課題をクリアにしていく。
10	学校公開日	1日のみ	S	・各1日で年3回にする。実施日は要検討。
11	授業参観・ 教育講演会	日程ハード 効果疑問	E	・廃止が無理なら、実施日、講師について、要検討。
12	非行防止教室	合わせて1日で 講師による	E	・廃止が無理なら、内容の検討。時間は短めにする。
13	地球環境講座	意義再検討	E	・廃止が無理なら、内容の検討。逢妻中の教育活動 (AT等) にリンクしたものになるよう、事前に相談させていただく。
14	人権を考える集い	必要か?	E	・廃止が無理なら、実施日、講師について、要検討。または、人権に関わる取組を別のかたちでしっかりと行う。
15	地域への恩返し活動	妥当 縮小に成功	S	・今年度1日実施に縮小。ATの年間計画にしっかりと位置付けたうえで実施しつつ、意義のある活動なので、継続したい。
16	逢妻地区ふれあい駅 伝大会	行事の精選 再構築 地域に完全移行	E	・発展的解消し、継続なら完全に地域に移行する。
(演習) 以下に、ECRS の事例を述べてください。				
17			E	
18			C	
19			R	
20			S	

つまり、以上のことから、教育方法学と教育経営学が融合する代表的概念であるカリキュラムマネジメントを論じる際に、校内研修を分析視点に考察することは学問的価値があると考えている。例えば「内部的協働性」(Internal Collaboration)とは、学校文化論との関連で実態把握ができるが、教職員相互の主な価値観や行動規範、学校長のリーダーシップ、学校組織内の職員研修の在り方等を包括的に捉えるものであり、これを前提にすれば更に学習指導が充実すると提案できる。

よって、校内研修等を核として、リーダーシップを発揮できる人材、及びポジティブな学校文化に位置付くカリキュラムの開発・経営等が効果的に機能すれば、包括的な「学校力」を育成し、生徒への教育活動を充実させる組織的原動力となり得ることだろう。

3.2 名古屋市・愛知県教育委員会との協働プロジェクトの研修効果の検証

本節では、名古屋市教育センターと愛知教育大学との研修プログラムの開発（平成30年度から継続実施）に基づく令和元年度の調査結果と、愛知県教育委員会と愛知教育大学の教員研修計画に基づく令和元年度の調査結果を報告する。

▶名古屋市教育センター

○研修の概要

愛知県では「団塊の世代」の大量退職と若手教員の増加及び中堅教員の減少（7年未満が7,000人を超え、全体の30%程度を占める）により、教員の年齢構成の偏りが生じている。そのため、若手教員の育成と若手を指導する中堅教員（ミドルリーダー）の育成が急務である。また、教育公務員特例法の一部改正に伴い、10年経験者研修を中堅教諭等資質向上研修に改め、教員免許更新講座と共に、両研修の受講対象年齢のギャップを埋める新たな研修が必要となる。

愛知教育大学では、名古屋市教育センターと共同して開発した研修プログラムを表3-9に示す。

表3-9 名古屋市教育センターと愛知教育大学と共同開発した研修プログラム

氏名	研修名	方法	日数	時間	対象者・受講者数
倉本哲男・磯部征尊	ミドルリーダー研修（カリキュラムマネジメントの活用、中堅教員としてのリーダーシップとコーチング、学年経営の進め方）	講義・演習	3日	7.25h	幼・小・中・特の10年目研修修了教諭・養護教諭・栄養教諭の希望者30名※
倉本哲男	高等学校学びの変革研修（ミドルリーダーと合同）	講義・演習	半日	3h	高等学校経験年数8年目以上の教諭希望者4名
浅田知恵	学校保健研修講座A	講演・演習	半日	3h	幼・小・中・特の10年目研修修了教諭・保健主事の希望者150名程度
岩田吉生	インクルーシブ教育システム構築と特別支援教育推進講座	講義・協議	半日	3h	幼・小・中・特・高経験年数6年目以上の希望者10名
風岡 治	学校事務職員研修会	講演	半日	1.25h	小・中・特の学校事務職員全員

※教員免許状更新講習代替研修

本学からは、マネジメント・人材育成に関する講義・演習として、「カリキュラムマネジメント」「学校の戦略マップを作る」「中堅教員としてのリーダーシップとコーチング」を中心に実施した。また、今日的な教育課題として「学級・学年経営の進め方」「授業づくり」等の講義・演習を行った。

○調査期間及び、研究方法

令和元年度における調査時期は、2019年7～8月である。調査対象教員数（小・中）は、32名（有効回答数32名：100%）である。

調査内容及び、分析は、講義・演習に関する調査アンケートを作成し、表3-9の「ミドルリーダー研修」の各講義後にアンケートを実施する。アンケートの表面では、各講義に共通する項目を4項目示した。その一例を表3-10に示す。

表 3-10 研修後に実施する調査アンケート（表面）

【講座 7】 講義・演習「新学習指導要領に対応した授業づくり」

質 問 項 目	そ う は 思 わ な い				そ う 思 う
1. 研修内容を理解できた。	1	2	3	4	5
2. 今後、職務に活用が期待できる研修内容だった。	1	2	3	4	5
3. 全体的に満足できる研修だった。	1	2	3	4	5
4. 御意見・御感想を記入してください。					

表 3-11 研修後に実施する調査アンケート（裏面）

1. 以下の設問について、5段階（5：「とてもそう思う」 4：「そう思う」 3：「どちらでもない」 2：「あまりそう思わない」 1：「そう思わない」）の評価を付けてください。

質 問 項 目	評 価
1. 「なかまなビジョン」を参考に、めあてと振り返りを大切に、なかまとの対話を位置付けた学習を計画することができそう。	
2. 学校教育目標を踏まえ、児童生徒に身に付けさせたい力を明らかにした学習指導案を立案することができそう。	
3. 教材の価値を捉えた上で、児童生徒の実態を踏まえた教材研究を行うことができそう。	
4. ICT 機器や板書、机間指導等を効果的に生かし、単元のねらいと評価の観点を意識した児童生徒が分かる、楽しい授業を進めることができそう。	
5. 児童生徒一人一人の特性や学習の理解度等を踏まえた、個に応じた指導の充実を図ることができそう。	
6. ユニバーサルデザインの観点に基づいた授業を積極的に行うことができそう。	
7. 児童生徒の思考を促す発問を行い、教師の意図した話合いの授業を実現することができそう。	
8. 毎時間、評価規準を設定して授業に臨み、授業の振り返りやノートの記述内容等を基に、適切な評価を実施できそう。	
9. 自校や他校の教員の授業を、様々な観点（発問、板書、教材観、学習環境等）から分析・考察することができそう。	
10. 自校や他校の教員の授業分析から、授業改善に向けたアイデアを考えたり、校内外の研修で的確な指導を行ったりすることができそう。	
11. 児童生徒が互いの立場を尊重し認め合い、一人一人が活躍する場がある学級・学年をつくることできそう。	
12. 児童生徒が、集団生活をする上での一定のルールの意味を理解し守る、規律ある雰囲気のある学年をつくることできそう。	
13. 他学年の特性を踏まえて、校内で共通理解を図りながら、個や場に応じた適切な支援をすることができそう。	
14. ○○（授業者名）の講義を受講して、ミドルリーダーとして勤務校の学校改善に生かしたいという気持ちが芽生えた。	

2. 本日の研修で気づいたことや感じたことを自由に記入下さい。

表 3-10 より、質問項目は、1) 研修内容に対する主観的評価（テーマ毎に 4 項目）を 5 件法での回答と、自由記述で求めた。アンケートの裏面は、表 3-11 に示す。

表 3-11 は、2) 研修の到達目標の実現に対する自信の有無（14 項目）、3) 自由記述から構成される。2) も、5 件法での回答を求めた。また、3) は「本講義で気づいたことや感じたことを自由に記入下さい。」と問い、14 項目以外の自信の有無や各研修に対する要望や意見を引き出すことをねらいとした。なお、量的分析にはフリーの統計ソフト HAD (Ver. 16.050)、質的分析にはフリーの計量テキスト分析・テキストマイニングソフトの KH Coder 3 をそれぞれ使用した。

3.3 研修結果の分析と考察

まず、【講座 3】講義・演習「カリキュラムマネジメントの活用」及び【講座 5】「中堅教員としてのリーダーシップとコーチング」についての受講者の評価を、表 3-12 及び表 3-13 にそれぞれ示した。

表 3-12 受講者による講義・演習「カリキュラムマネジメントの活用」の評価

質問内容	M	否定	肯定	p 値	g
1. 研修内容を理解できた。	4.438	1	31	0.000	0.569
2. 今後、職務に活用が期待できる研修内容だった。	4.594	1	31	0.000	0.569
3. 全体的に満足できる研修だった。	4.625	1	31	0.000	0.569

表 3-13 「中堅教員としてのリーダーシップとコーチング」の評価

質問内容	M	否定	肯定	p 値	g
1. 研修内容を理解できた。	4.625	2	30	0.000	0.538
2. 今後、職務に活用が期待できる研修内容だった。	4.688	1	31	0.000	0.569
3. 全体的に満足できる研修だった。	4.688	1	31	0.000	0.569

表中の「否定」は、「1. そうは思わない（否定）」から「3. どちらとも言えない（中位）」までの各度数の総和である。また、「肯定」は「4. ややそう思う」と「5. そう思う（肯定）」の各度数を合計した件数を示している。また、否定・肯定の各度数について二項検定（母比率不等 否定：肯定 = 3：2）を行い、得られた p 値と効果量 (g) を併せて示している。それぞれ、平均値も 4.5 前後であり、両講座の内容理解・活用期待度・満足度ともに極めて高く、評価の偏りも 0.1%水準で有意、g も 0.5 を超えており中程度の効果量であった。

次に、【講座 7】講義・演習「新学習指導要領に対応した授業づくり」及び【講座 8】講義・演習「学年経営の進め方」に注目したい。受講者による前者の評価を表 3-14 に、後者の評価を表 3-15 に示した。

表 3-14 受講者による講義・演習「新学習指導要領に対応した授業づくり」の主観的評価

質問内容	M	否定	肯定	p 値	G
1. 研修内容を理解できた	4.516	1	30	0.000	0.568
2. 今後、職務に活用が期待できる研修内容だった	4.594	2	30	0.000	0.538
3. 全体的に満足できる研修だった	4.688	1	31	0.000	0.569

表 3-15 受講者による講義・演習「学年経営の進め方」の主観的評価

質問内容	M	否定	肯定	p 値	G
1. 研修内容を理解できた	4.688	2	30	0.000	0.538
2. 今後、職務に活用が期待できる研修内容だった	4.719	3	29	0.000	0.506
3. 全体的に満足できる研修だった	4.781	2	30	0.000	0.538

質問紙の集計・分析の方法は、表 3-12,3-13 と同様である。全質問項目の平均値が 4.5 を超えており、【講座 7】及び【講座 8】の内容理解・活用期待度・満足度ともに極めて高く、評価の偏りも 0.1%水準で有意であった。効果量も講座 3・5 と同様に 0.5 を超えていた。

続けて、質問紙裏面に注目しよう。ここで分析対象となるのは、各講座の到達目標の達成に対する自信の主観的評価である。表 3-16 に、講義・演習「カリキュラムマネジメントの活用」及び「中堅教員としてのリーダーシップとコーチング」の集計結果を示した。大多数の項目について平均値は 4.0 を上回り、研修内容の活用期待度は全体的に高いと言えるが、項目 4 の「地域・家庭・関係諸機関との連携」及び項目 12 の「職務の効率化」のみ、4.0 を下回った。特に後者は、最も平均値が低く 3.750 であったが、二項検定の結果、全項目について有意に「肯定」の結果が多かった。効果量も項目 4・12 を除けば、0.4～0.6 の範囲内であった。これは、両項目の達成が研修内容の習得のみならず、各勤務校の状況に依存する部分が極めて大きいた

表 3-16 講義・演習「カリキュラムマネジメントの活用」及び「中堅教員としてのリーダーシップとコーチング」
：到達目標の達成自信度の主観的評価

質問内容	M	否定	肯定	p 値	G
1. 学年等の集団の状況を的確に把握し、学年間で共通理解を図りながら、開発的・予防的・問題解決的な生徒指導をすることができそう	4.250	1	31	0.000	0.568
2. 学年の生徒指導の方針や具体的な指導方法について提案することができそう	4.250	2	30	0.000	0.538
3. 同僚に、開発的・予防的、問題解決的な生徒指導の在り方を助言することができそう	4.250	3	29	0.000	0.506
4. 家庭や地域、関係機関と積極的に連携し、関わりを深めていくことができそう	3.969	7	25	0.000	0.381
5. 学年や学校への理解を促すために、家庭や地域へ積極的に情報を発信したり情報収集をしたりして、信頼関係を構築していけそう	4.000	6	26	0.000	0.413
6. 学校教育目標の達成に向けて、一人一人の教職員の強み・弱みを踏まえ、組織全体の特色を生かして、協働的な組織づくりを進めていけそう	4.250	3	29	0.000	0.506
7. 若手やミドルリーダーに対して適切に指導・助言をしながら、リーダーシップを発揮して機能的な組織づくりを推進していけそう	4.250	3	29	0.000	0.506
8. 様々な意見を踏まえた上で、必要に応じて管理職への意見具申をしていけそう	4.000	7	25	0.000	0.381
9. 普段とは違う変化を教職員で共有し、管理職や同僚と連携して安全に配慮した行動をとることができそう	4.094	4	28	0.000	0.475
10. 危機が起きたときに正確な事実に基づいて、保護者・関係機関との連絡・調整を円滑に行い、再発防止に向けて迅速に取り組むことができそう	4.188	4	28	0.000	0.475
11. 悩みや困ったこと、ストレスが生じた場合には、気分転換を図ったり、家族や職場、内外の上司や同僚に相談したりして、解消することができそう	4.313	5	27	0.000	0.444
12. 自分や同僚のスケジュール管理に努め、職務のさらなる効率化を図ったり、余暇を生み出したりすることができそう	3.750	13	19	0.021	0.194
13. 教育公務員としての自覚の下に服務規律を遵守し、規範意識をもって職務に専念することができそう	4.625	1	31	0.000	0.568
14. 倉本の講義を受講して、ミドルリーダーとして勤務校の学校改善に生かしたいという気持ちが芽生えた	4.813	0	32	0.000	0.600

めと考えられた。

表 3-17 に、講義・演習「新学習指導要領に対応した授業づくり」及び「学年経営の進め方」の集計結果を示した。平均値に注目すると、項目 4「わかる・楽しい授業づくり」、項目 5「個に応じた指導の充実」、項目 6「ユニバーサルデザインの観点に基づく授業の実施」、項目 8「適切な評価の実施」の四つは、4.0 を下回ったが、他の 10 項目は 4.0 を超えていた。また二項検定の結果も、13 項目について有意に「肯定」の回答が多かったことから、研修内容の活用期待度は全体的に高いと言える。さらに効果量も、項目 6 以外については、0.30～0.57 の範囲内（小～中程度）にあった。

表 3-17 講義・演習「新学習指導要領に対応した授業づくり」及び「学年経営の進め方」
：到達目標の達成自信度の主観的評価

質問内容	M	否定	肯定	p 値	g
1. 「なかまなビジョン」を参考に、めあてと振り返りを大切にしたり、なかまとの対話を位置づけた学習を計画することができそう	4.438	1	31	0.000	0.569
2. 学校教育目標を踏まえ、児童生徒に身に付けさせたい力を明らかにした学習指導案を立案することができそう		1	31	0.000	0.569
3. 教材の価値を捉えた上で、児童生徒の実態を踏まえた教材研究を行うことができそう	4.281	1	31	0.000	0.569
4. ICT 機器や板書、机間指導等を効果的に生かし、単元のねらいと評価の観点を意識した児童生徒が分かる、楽しい授業を進めることができそう	3.875	7	25	0.000	0.381
5. 児童生徒一人一人の特性や学習の理解度等を踏まえた、個に応じた指導の充実に図ることができそう	3.969	4	28	0.000	0.475
6. ユニバーサルデザインの観点に基づいた授業を積極的に行うことができそう	3.406	18	14	0.396	0.038
7. 児童生徒の思考を促す発問を行い、教師の意図した話合いの授業を実現することができそう	4.250	3	29	0.000	0.506
8. 毎時間、評価規準を設定して授業に臨み、授業の振り返りやノートの記述内容等を基に、適切な評価を実施できそう	3.750	9	23	0.000	0.319
9. 自校や他校の教員の授業を、様々な観点（発問、板書、教材観、学習環境等）から分析・考察することができそう	4.219	4	28	0.000	0.475
10. 自校や他校の教員の授業分析から、授業改善に向けたアイデアを考えたり、校内外の研修で的確な指導を行ったりすることができそう	4.031	8	24	0.000	0.350
11. 児童生徒が互いの立場を尊重し認め合い、一人一人が活躍する場がある学級・学年をつくることができそう	4.219	1	31	0.000	0.569
12. 児童生徒が、集団生活をする上での一定のルールの意味を理解し守る、規律ある雰囲気のある学年をつくることができそう	4.281	4	28	0.000	0.475
13. 他学年の特性を踏まえて、校内で共通理解を図りながら、個や場に応じた適切な支援をすることができそう	4.031	7	25	0.000	0.381
14. 機部の講義を受講して、ミドルリーダーとして勤務校の学校改善に生かしたいという気持ちが芽生えた	4.625	1	31	0.000	0.569

最後に、自由記述を対象として、1) 品詞別（名詞・サ変名詞・動詞・動詞 B）の頻出語、2) 頻出語を用いた共起ネットワーク分析を、担当者別に検討する。表 3-18 に【講座 3】及び【講座 5】に関する自由記述（倉本担当）の品詞別頻出語を示した。名詞は、各講義・演習のキーワード（例：カリキュラムマネジ

メント、リーダーシップ、理論等）が上位を占めた。動詞は、「思う」「考える」「感じる」等、参加教員の意見・感想を述べる際に使用したものが上位であったが、「生かす」や「伝える」等、研修内容を他の教員に広めることを述べた語句も散見された。また、サ変名詞や動詞Bも、「実践」「整理」「する」「できる」等、実務的な語句が上位を占めていた。

表 3-18 【講座3】及び【講座5】に関する自由記述（倉本担当）の品詞別頻出語（上位8個）

名詞	度数	サ変名詞	度数	動詞	度数	動詞B	度数
自分	14	実践	6	思う	27	する	50
カリキュラム マネジメント	12	整理	5	考える	11	できる	19
リーダーシップ	10	説明	5	感じる	8	なる	15
理論	9	お話	3	分かる	7	ある	6
ミドルリーダー	5	講義	3	行う	6	いう	4
リーダー	4	失敗	3	生かす	4	にる	4
学校	4	発揮	3	伝える	4	わかる	4
周り	3	理解	3	聞く	4	よる	2

続けて、【講座7】及び【講座8】に関する自由記述（磯部担当）の品詞別頻出語に注目したい（表 3-19）。名詞は、「学級力」が最も多く、キーワードである「学級経営」や「自治力」等が上位に見られた。一方の動詞も、表 3-17 同様に「思う」「感じる」「考える」等の意見・感想の言及を示す語句が上位であったが、3件ながら「取り入れる」と、研修内容の活用を示唆する語句も認められた。サ変名詞と動詞Bも、「授業」「実践」「活用」「する」「できる」等、研修内容の特徴を示す語句が上位に見られる点が特徴的であった。

表 3-19 【講座7】及び【講座8】に関する自由記述（磯部担当）の品詞別頻出語（上位8個）

名詞	度数	サ変名詞	度数	動詞	度数	動詞B	度数
学級力	11	授業	12	思う	19	する	46
めあて	6	実践	7	学ぶ	8	できる	13
学級経営	6	活用	5	感じる	7	ある	7
学年	6	解決	4	考える	4	なる	7
自分	6	向上	3	教える	3	やる	5
自治力	5	工夫	3	見える	3	つなげる	2
問題	5	参考	3	向ける	3	でる	2
教師	5	紹介	2	取り入れる	3	もつ	2

頻出語を用いた共起ネットワーク分析の結果に注目したい。まず、図 3-17 に【講座3】及び【講座5】に関する自由記述の共起ネットワーク（頻出上位 60 語）を示す。

図 3-17 より、八つのサブグラフ（以下、SG）が検出された。なお、○の大きさは出現頻度を示している。SG1 は、「PM（理論）」や「カリキュラム」等、講義内容の用語から構成された。SG2 は「リーダー」「状況」「周り」「見る」等、リーダーの役割を示す用語の関連を示すものであった。また、意見・感想を示すのは「分かる」「説明」等の語句とも関連を示す SG3 であり、その具体的な内容を SG4 や SG5 が示すと見られる。さらに、SG6 や SG7 は、「理論の重要性を示す認識」や「講義内容を実践に生かそうとする姿勢」を示すものであろう。最後に、SG8 はキーワードの「カリキュラムマネジメント」と「リーダーシップ」の二つから構成されていた。

全部で七つのサブグラフから構成された。SG1 は、「思う」「学ぶ」「分かる」等の語句が見られることから意見・感想を示す頻出語の関連を示すものであろう。SG2 は、「四色板書」「広める」「取り入れる」等、SG4 は「学習課題」「目標」「明確」等の語句から構成されており、それぞれの教育方法に関する研修内容の受け止めを示すものと見られる。SG3 は「学級力」に関するキーワードの集合体と、その印象に関する語句の関連を示すものであろう。また、「問題」「解決」「子供たち」等の語句から成る SG5 は、問題解決学習に関する研修内容の受け止めを表していると思われる。さらに、SG6 は「研修内容を他の教員に紹介」しようとする姿勢を示すものであろう。最後に SG7 は「自治力」「言葉」というキーワードに印象を示すものであり、研修内容とその印象に対する特徴をよく示していることが分かる。

▶愛知県教育委員会

○研修の概要

教員の資質・能力の高度化の視点から、「大学知」を提供する教員研修が、教育実践の現代的ニーズに合致しないケースも、多々指摘されてきた。本学では、教員の資質・能力の高度化は、研修内容の「最適化」をもってなすものと捉える。「最適化」とは、受講者の研修ニーズに応じるだけでなく、喫緊の教育課題に応じるものであり、形骸化した研修ではこれに対応しきれない。

まず、本学では、「教職員の経験に応じた育成のめあて」と、「教職員の経験に応じた研修体系表」の開発を平成 28 年度から進めてきた。愛知県教育委員会においても、愛知県の研修内容を踏まえつつ、育成指標をデザインした。また、指標づくりを通して、研修体制の改革を進めてきた。研修体制に関する構成図を図 3-19 に示す。

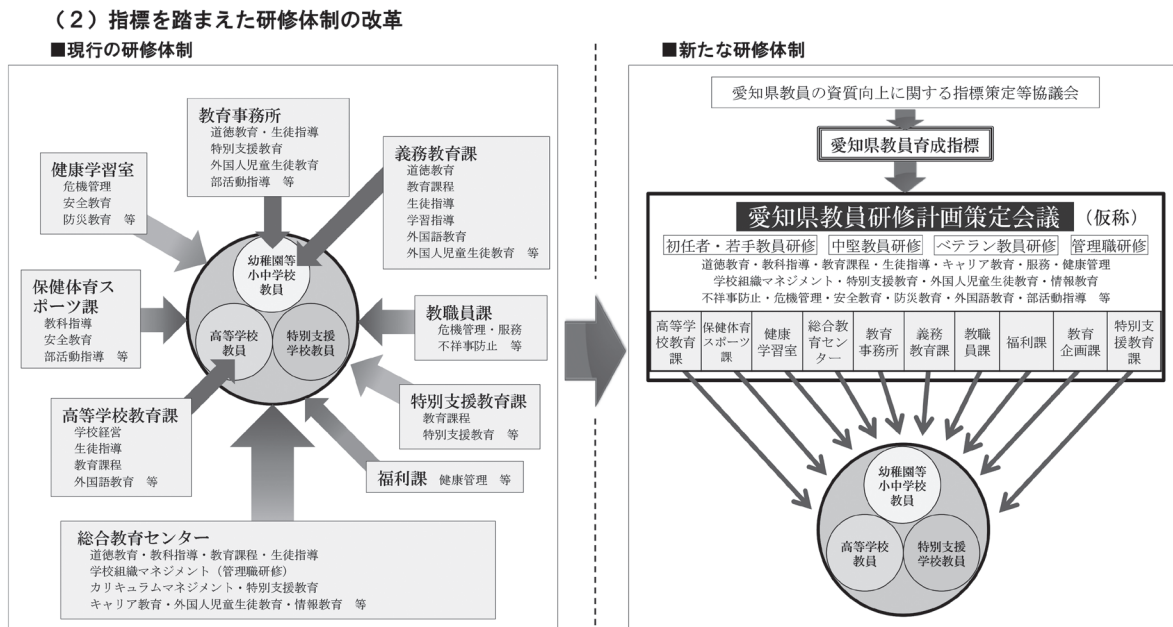


図 3-19 研修体制の改革 (<https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/264547.pdf>)

図 3-19 より、新たな研修体制では、初任者・若手教員研修をはじめ、中堅教員研修、ベテラン教員研修、管理職研修まで、育成指標を共通のスタンダードとして使用しつつ、研修内容の一貫性や系統化を図ることを目指す体制を目指していると考えられる。

○調査期間及び、研究方法

令和元年度における調査時期は、2019年7～8月である。調査対象教員数（小・中）は、778名（有効回答数778名：100%）である。

調査対象とした講座は、本学の4名の教員がオムニバス形式で実施した講義「カリキュラム・マネジメント基礎講座」である。調査内容及び、分析は、講義・演習に関する調査アンケートを作成し、各講義後にアンケートを実施する。調査アンケートを表3-20に示す。

表3-20より、質問項目は、1）研修の到達目標の実現に対する自信の有無（14項目）、2）自由記述から構成される。1）は、5件法での回答を求めた。また、2）は「本講義で気づいたことや感じたことを自由に記入下さい。」と問い、14項目以外の自信の有無や各研修に対する要望や意見を引き出すことをねらいとした。なお、量的分析にはフリーの統計ソフトHAD（Ver.16.050）、質的分析にはフリーの計量テキスト分析・テキストマイニングソフトのKH Coder 3をそれぞれ使用した。

表3-20 研修後に実施する調査アンケート

質問項目	評価
1. 講義「マネジメント基礎講座」の内容についてお尋ねします。以下の設問について、5段階（5:「とてもそう思う」4:「そう思う」3:「どちらでもない」2:「あまりそう思わない」1:「そう思わない」）の評価を付けてください。	
1. 学年等の集団の状況を的確に把握し、学年間で共通理解を図りながら、開発的・予防的・問題解決的な生徒指導をすることができそう。	
2. 学年の生徒指導の方針や具体的な指導方法について提案することができそう。	
3. 同僚に、開発的・予防的、問題解決的な生徒指導の在り方を助言することができそう。	
4. 家庭や地域、関係機関と積極的に連携し、関わりを深めていくことができそう。	
5. 学年や学校への理解を促すために、家庭や地域へ積極的に情報を発信したり情報収集をしたりして、信頼関係を構築していけそう。	
6. 学校教育目標の達成に向けて、一人一人の教職員の強み・弱みを踏まえ、組織全体の特色を生かして、協働的な組織づくりを進めていけそう。	
7. 若手やミドルリーダーに対して適切に指導・助言をしながら、リーダーシップを発揮して機能的な組織づくりを推進していけそう。	
8. 様々な意見を踏まえた上で、必要に応じて管理職への意見具申をしていけそう。	
9. 普段とは違う変化を教職員で共有し、管理職や同僚と連携して安全に配慮した行動をとることができそう。	
10. 危機が起きたときに正確な事実に基づいて、保護者・関係機関との連絡・調整を円滑に行い、再発防止に向けて迅速に取り組むことができそう。	
11. 悩みや困ったこと、ストレスが生じた場合には、気分転換を図ったり、家族や職場、内外の上司や同僚に相談したりして、解消することができそう。	
12. 自分や同僚のスケジュール管理に努め、職務のさらなる効率化を図ったり、余暇を生み出したりすることができそう。	
13. 教育公務員としての自覚の下に服務規律を遵守し、規範意識をもって職務に専念することができそう。	
14. ○○（授業者名）の講義を受講して、ミドルリーダーとして勤務校の学校改善に生かしたいという気持ちが芽生えた。	
2. その他、「マネジメント基礎講座」について気づいたことや感じたことを自由に記入下さい。	

○研修結果の分析と考察

まず、質問紙の内「研修の到達目標の実現に対する自信の有無」を問う、14項目に注目したい（表3-21）。

表 3-21 マネジメント基礎講座（4 教員対象）：到達目標の達成自信度の主観的評価

質問内容	M	否定	肯定	p 値	g
1. 学年等の集団の状況を的確に把握し、学年間で共通理解を図りながら、開発的・予防的・問題解決的な生徒指導をすることができそう	3.912	148	629	0.000	0.410
2. 学年の生徒指導の方針や具体的な指導方法について提案することができそう	3.763	234	544	0.000	0.299
3. 同僚に、開発的・予防的、問題解決的な生徒指導の在り方を助言することができそう	3.738	235	543	0.000	0.298
4. 家庭や地域、関係機関と積極的に連携し、関わりを深めていくことができそう	3.685	279	499	0.000	0.241
5. 学年や学校への理解を促すために、家庭や地域へ積極的に情報を発信したり情報収集をしたりして、信頼関係を構築していけそう	3.681	271	506	0.000	0.251
6. 学校教育目標の達成に向けて、一人一人の教職員の強み・弱みを踏まえ、組織全体の特色を生かして、協働的な組織づくりを進めていけそう	3.702	267	511	0.000	0.257
7. 若手やミドルリーダーに対して適切に指導・助言をしながら、リーダーシップを発揮して機能的な組織づくりを推進していけそう	3.862	187	591	0.000	0.360
8. 様々な意見を踏まえた上で、必要に応じて管理職への意見具申をしていけそう	3.616	310	468	0.000	0.202
9. 普段とは違う変化を教職員で共有し、管理職や同僚と連携して安全に配慮した行動をとることができそう	3.848	192	586	0.000	0.353
10. 危機が起きたときに正確な事実に基づいて、保護者・関係機関との連絡・調整を円滑に行い、再発防止に向けて迅速に取り組むことができそう	3.851	205	573	0.000	0.337
11. 悩みや困ったこと、ストレスが生じた場合には、気分転換を図ったり、家族や職場、内外の上司や同僚に相談したりして、解消することができそう	3.878	205	573	0.000	0.337
12. 自分や同僚のスケジュール管理に努め、職務のさらなる効率化を図ったり、余暇を生み出したりすることができそう	3.468	379	399	0.000	0.113
13. 教育公務員としての自覚の下に服務規律を遵守し、規範意識をもって職務に専念することができそう	4.239	94	684	0.000	0.479
14. (教員名) の講義を受講して、ミドルリーダーとして勤務校の学校改善に生かしたいという気持ちが芽生えた	4.196	92	680	0.000	0.481

質問内容は表 3-16 と同様だが、サンプルが 778 名（項目 1, 5, 14 は無回答あり）と 20 倍以上の規模となることもあり、結果の傾向は異なった。まず、平均値に注目すると、項目 13「服務規律の遵守と職務への専念」が最大（4.239）であり、逆に項目 12「職務の効率化」が最小（3.468）であった。この平均値も、表 3-16 の結果（3.750）と比較すると低いが、中立（どちらとも言えない）の 3.0 を超えており、二項検定の結果も回答の偏りが有意（ $p=0.000$ ）であった。項目 12 以外の項目についても「肯定」の回答が有意に多く、効果量も 0.20～0.48（小～中）の範囲内であったことから、到達目標の達成自信度は全体的に高く、研修は有効であったことが示唆される。

次に、自由記述を対象として、1) 品詞別（名詞・サ変名詞・動詞・動詞 B）の頻出語、2) 頻出語を用

いた対応分析を試みる。表 3-22 に自由記述の品詞別頻出語（上位 10 個）を示した。名詞は、「自分」が最も多く(177 件),「マネジメント」の 78 件,「学校」の 54 件と続いた。動詞は,「思う」が最も多く(168 件),「感じる」の 75 件,「考える」の 73 件と続いていた。これらは,参加教員の意見・感想を述べる際に使用されたと見られる。また,「取り組む」や「頑張る」等の決意を表現する語が見られたのも特徴的であった。一方,サ変名詞や動詞 B に注目すると,「お話」「講義」「意識」「実践」「する」「なる」等,研修内容を意識したり,実践したりしようとする表現が上位に見られた。

表 3-22 マネジメント基礎講座：自由記述の品詞別頻出語（上位 10 個）

名 詞	度数	サ変名詞	度数	動 詞	度数	動 詞 B	度数
自分	177	お話	26	思う	168	する	402
マネジメント	78	講義	26	感じる	75	なる	115
学校	54	意識	25	考える	73	ある	76
ミドルリーダー	38	実践	25	出来る	59	できる	68
内容	34	仕事	22	分かる	50	やる	33
子供	31	勉強	20	学ぶ	33	いう	20
教員	27	話	20	持つ	30	なれる	20
先生	26	自覚	19	聞く	28	いる	13
役割	26	経験	18	取り組む	21	もつ	11
学級	25	イメージ	13	頑張る	18	よる	10

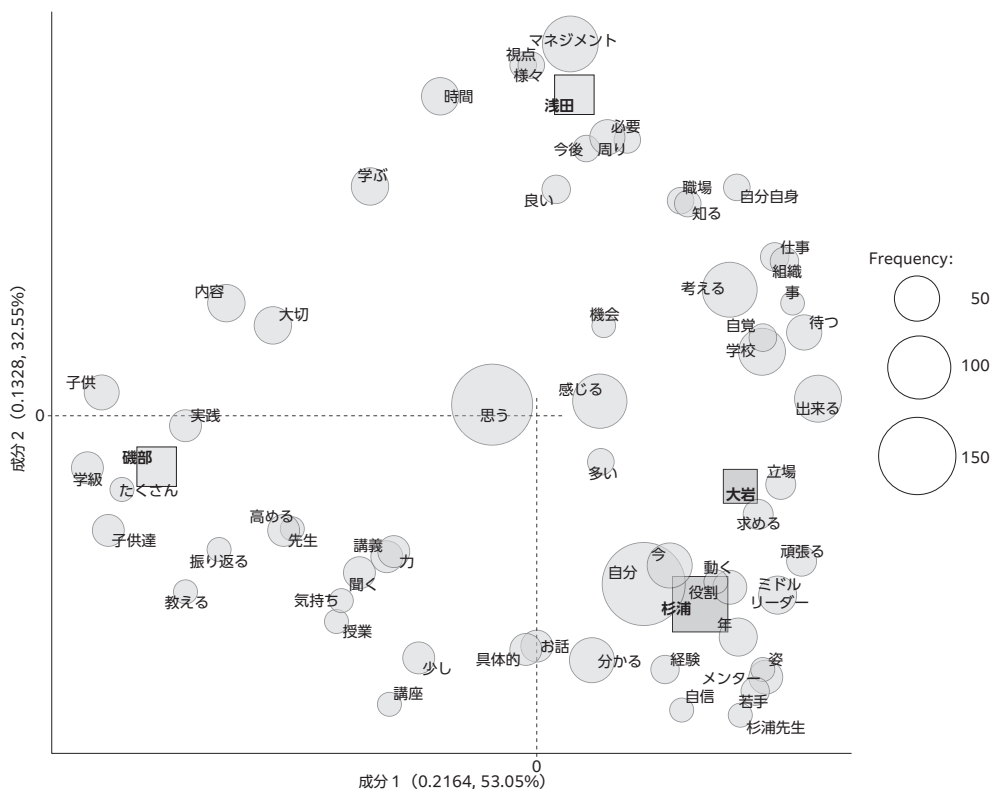


図 3-20 マネジメント基礎講座：頻出語（上位 60 語）を用いた対応分析

図 3-20 に頻出語（上位 60 語）を用いた対応分析の結果を示した。図中の□は担当者，○は頻出語を，また各図形の大きさは，文章（語）の分量をそれぞれ示している。また，担当者を示す□に近い語句は，当該担当者に固有に見られる傾向を示す。さらに，両担当者の中に位置する語は，両者に使用されているこ

とを意味する。よって、原点付近の語句（思う・感じる・多い・機会）は、全担当者に共通して用いられており、各研修についての印象や感想を語る自由記述が多いことが分かる。各担当者に注目すると、浅田は「マネジメント」「必要」「視点」等、磯部は「実践」「子供」「学級」等の語句が多く使用されていた。一方、杉浦と大岩は、第4象限に比較的近距离で位置しており、同様の語句を使用する傾向が見られた。杉浦は、「今」「自分」「役割」等、一方の大岩は、「立場」「求める」が使用される傾向にあり、両者の中間には「頑張る」が位置していた。これらのことから、研修内容を自分の立場から捉え、決意表明（例：頑張る）した自由記述が一定数認められることが示唆される。これに対して、浅田と磯部の中間（第2象限）には、「学ぶ」が見られることから、両担当者の研修では、「大切」や「必要」と思われる「内容」や「視点」に対する学びがあったことが推察される。

▶総合考察

本学が名古屋市教育センターと、愛知県教育委員会と共同して進めた教員研修計画に基づく教員研修を実施した結果、本年度の調査結果からは、以下4点の成果が得られた。

- 1) 定量的調査においては、名古屋市教育センターでは、28項目中27項目、愛知県教育委員会では全14項目について、二項検定を行ったところ、肯定（4～5）の回答が否定（中立を含む：1～3）より有意に多かった。本研修の「ねらい」は概ね達成されたと判断できる結果であったと言える。
- 2) 定性的調査（自由記述の抽出語）に注目すると、名詞では、特に研修のキーワードとなる語句（カリキュラムマネジメント、学級力、マネジメント、ミドルリーダー等）、動詞では、思う、感じる、できる、取り入れる、実践（する）、活用（する）等の使用頻度が高かった。これらの結果からは、研修内容の特徴（実践的・実務的な内容）を十分に反映していたと考える。
- 3) 共起ネットワーク分析においても、2)の考察を概ね支持するような共起関係が認められた。また、対応分析からは、新たな知見を学ぶ機会と研修内容を踏まえた自身の立場や役割を捉え直す機会がそれぞれ含まれ、バランスのとれた内容構成であったことが示唆された。
- 4) 総括すると、研修のねらいは概ね達成されており、また自身の教育実践への有用性を実感している様子が見受けられた。

一方、今後の課題としては、主に2点である。第1点は、次年度も、より良い研修アンケートの作成へ向けての検討と共に、事後アンケートの解析・分析を攻究していくことが肝要である。第2点に先立ち、「学校管理職の学校マネジメント講座」受講者から一定の改善点として指摘されている点、即ち、「学校現場における教員の多忙化や負担増」に着目したい。このことは、社会的にも一つの教育課題として提示されているところは、周知のことである。文部科学省からも「学校現場における業務の適正化に向けて」（平成28年6月17日）が通知されている。そこで、第2点は、本学としては、学校管理職が、夏の中堅教員研修受講後における教員（受講者）の知見や成果を、学校組織マネジメント等に生かしていくための事前・事後の聞き取りや評価を促す方策を検討することである。中央教育審議会（平成27年12月21日）より、効率的観点からも法人へのアウトソーシング等も提示されている点も踏まえ、対費用効果（コスト）の面から捉えた研修内容の検証と見直しが必要であると考えている。

謝辞

本稿は、2019年1月25～26日、日本学校改善学会（松山市教育研修センター）での発表「教職大学院プログラムのカリキュラムマネジメントー名古屋市・愛知県教育委員会との協働プロジェクトを中心としてー（磯部・伊藤・倉本）」に基づき、令和元年度も継続した研究と実践を行った内容をまとめたものです。共同研究者の伊藤大輔氏（秋田県立大学）には、分析方法や検証等で多大なるご指導をいただきました。ここに謝意を表します。

3.4 東三河地区教育委員会との連携公開講座

「スクールリーダー研修～学校マネジメントと次世代の学校づくり～」

本連携講座は、2019年6月15日（土）13:00～14:30、15:00～16:30の日程において、豊橋市教育会館にて行われた。受講者は38名（申込者39名）であり、講師は本学教員2名（大村恵、倉本哲男）であった。愛知県東三河5市の講座受講者である学校管理職に対しては、講座終了後にアンケート調査を実施した。

そこで、本調査では、「学校管理職の学校マネジメント講座」においての受講者アンケートに着目し、アンケートの開発・実施・分析を通して、「学校管理職研修プログラム」の開発に向けてのいくつかの有用なポイントを明らかにした。

▶分析と考察の概要

「学校管理職の学校マネジメント講座」受講者から「リーダーシップ論」「カリキュラム・マネジメント論」は、定量的調査の4件法、定性的調査の自由記述内容やその感性分析、共に高い評価を示し、一定の成果を上げていると考えられる。今後もこのような研修内容は、深化、発展、継続すべきと考えられる。

「学校管理職の学校マネジメント講座」受講者には、文字通り学校のリーダーとしての役割・活躍が期待されている。育成するための課題としては、学校組織を俯瞰し管理運営に資する研修内容の開発とその実施が考えられる。例えば、学校のリーダーとして身に付けていく内容の大項目として、①「スクールコンプライアンス」、②「リスクマネジメント」、③「学校組織マネジメント」、④「教育指導上の課題」の4項目、または、①「マネジメント概論」、②「カリキュラム・マネジメント」、③「ヒューマンリソースマネジメント（戦略的人的資源管理）」、④「スクールコンプライアンス」、⑤「教育課題マネジメント」の5項目等が考えられる。

受講者からのより具体的な管理職研修として必要だと考える内容調査及び自由記述調査においては、①「学校マネジメント（カリキュラム・マネジメント）」、②「リーダーシップ論」、③「現代教育課題」、④「学校危機管理」、⑤「学校コンプライアンス」等の研修を挙げている管理職が多い。これらは、学校現場で様々な形で直面している課題・難題だとも考えられる。従って、今後の研修プログラムの開発においては、これらの最新の充実した研修内容を組み入れることが大変有用と考えられる。

一方で「学校管理職の学校マネジメント講座」受講者から一定の改善点も示されている。それは、「学校現場における教員の多忙化や負担増」である。このことは、社会的にも一つの教育課題として提示され、周知のことであり、文部科学省からも「学校現場における業務の適正化に向けて」（平成28年6月17日）が通知されている。

以上を踏まえると研修プログラムの開発においても様々な現職教員研修の在り方の工夫と精選、学校職員全体への負担軽減を目指した学校管理職への①「学校の多忙化解消へ向けての学校タイムマネジメント等」といった内容も有用な研修と考えられる。

回答者数は、34名であった。職種は、①校長3名、②副校長0名、③教頭6名、④教育委員会18名、⑤主幹教諭1名、⑥指導教諭0名、⑦教務主任6名、⑧その他0名、であった。

研修の主な振り返りは、表3-23の通りである。

表 3-23 研修の振り返り結果

<p>2. 本日の研修の満足度</p> <p>①とても満足である…16名, ②ある程度, 満足である…18名</p> <p>③どちらでもない…0名, ④あまり満足できない…0名, ⑤満足できない…0名</p>
<p>3. 本日の研修の理解度</p> <p>①とても理解できた…12名, ②ある程度, 理解できた…22名</p> <p>③どちらでもない…0名, ④あまり理解できない…0名, ⑤理解できない…0名</p>
<p>4. 本日の研修の活用期待度</p> <p>①とても活用できる…11名, ②ある程度, 活用できる…22名</p> <p>③どちらでもない…1名, ④あまり活用できない…0名, ⑤活用できない…0名</p>
<p>5. 自由記述</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リーダーとして必要な資質や能力について学ぶことができたので, 仕事の中で意識していきたい ・近々開催される学校運営協議会の専門部会のときに大事にすべきことがわかった ・倉本先生の講義では, 実際にワークショップを行う時間があるとさらによいと感じた ・リーダーとしてあるべき姿について考えるよい機会になった ・これから教頭を目指す立場として, どうあるべきかがわかった ・地域との連携について知識が浅かったので, とても勉強になった ・「学校そのものが地域を崩壊させる」という考えの逆の発想を生かすことで地域と連携し, よい関係づくりを推進していけるのではないかと考えた ・小豆坂小学校のDVDを自分の住んでいる地区でやってみたい ・地域学校協働活動はもう少し具体的な話(私たちがどう動いていけばよいかのヒント等)がたくさん聞けるといいと思った ・大村先生の講義は, 学校と地域をどう繋いでいくのか考える機会となった ・これからの学校づくりは思うだけではなく, チャレンジすることが大切だと思った ・具体例を挙げ, 講義を受けている側の考えを促し, 言葉にして話し合うことで理解を深める話の進め方だったのでよく理解できた ・ECRSを活用し, 学校行事を見直していきたい ・ECRSとSWOT分析は自校でも行ってみたい ・お話の仕方自体がサーバントリーダーシップの見本である ・改めてリーダーシップについての考え方を見直すことができた ・具体的な実践や方法を教えていただき, すぐにでも役立ちそうなことばかりでありがたかった。是非また参加したい ・参考文献(読むべきもの)を教えてくださいとありがたい ・これからの学校は, 子どもとともに学校や地域を盛り上げる視点が必要であると感じた ・まさに先取りした内容であり, 市教委の担当主事として役立つ内容ばかりであった

3.5 愛知教育大学公開講座「教育委員会との共同開催事業(連携公開講座)」

本節では, 平成30～令和2年度の3年間において開催した「教育委員会との共同開催事業(連携公開講座)」を紹介する。対象者は, 主に各市長村教育委員会の教育委員を対象とした。平成30年度は, 参加者が20名であった。令和元年度は, 42名であった。令和2年度は, 全面中止になってしまったため, 令和元年度の主な内容を表3-24に示す。

表 3-24 令和元年度における教育委員会との共同開催事業

	講座名	講師	内容	開催日時
1	リーダーシップとカリキュラムマネジメント, 次世代の学校づくりと地域学校協働活動	倉本 哲男 教授 大村 恵 副学長	(1) リーダーシップとカリキュラムマネジメント (2) カリキュラムマネジメントと多忙化解消プロジェクト (3) 次世代の学校づくりと地域学校協働活動 (4) 情報交換会	8月5日(月) 9:30～10:30 講義1・2 (休憩15分) 10:45～11:45 講義3 (休憩15分) 12:00～14:00 情報交換会
2	学校における働き方改革, 地方教育行政	風岡 治 准教授 西淵 茂男 理事 (連携担当)	(1) 学校における働き方改革 ～教育委員会が取り組むべき方策は?～ (2) 地方教育行政 (3) 情報交換会	8月6日(火) 9:30～10:30 講義1 (休憩15分) 10:45～11:45 講義2 (休憩15分) 12:00～14:00 情報交換会
3	学級・学年経営の進め方, 教育支援専門職との協働	磯部 征尊 准教授 森川 夏乃 助教 岩山 絵理 助教	(1) 学級・学年経営の進め方 (子どもの集団作り) (2) 教育支援専門職との協働 (3) 情報交換会	8月7日(水) 9:30～10:30 講義1 (休憩15分) 10:45～11:45 講義2 (休憩15分) 12:00～14:00 情報交換会

3.6 「つくば研修 NITS」「県・市センター」「教職大学院」の三者連携

NITS は、教育の直接の担い手である教員の資質能力向上をミッションとしており、地方公共団体や大学等とのネットワークを構築し連携を図りつつ、これまで「教員研修センター」として実施してきた学校関係職員への研修及び各都道府県教育委員会等への研修に関する指導、助言等に加え、新たに教員の資質能力向上に関する調査研究の実施や任命権者が策定する教員の育成指標に対する専門的助言の実施等、教職員に対する総合的支援を行う全国拠点として様々な活動を実施している。また、その構造図を、図 3-21 のように整理している。

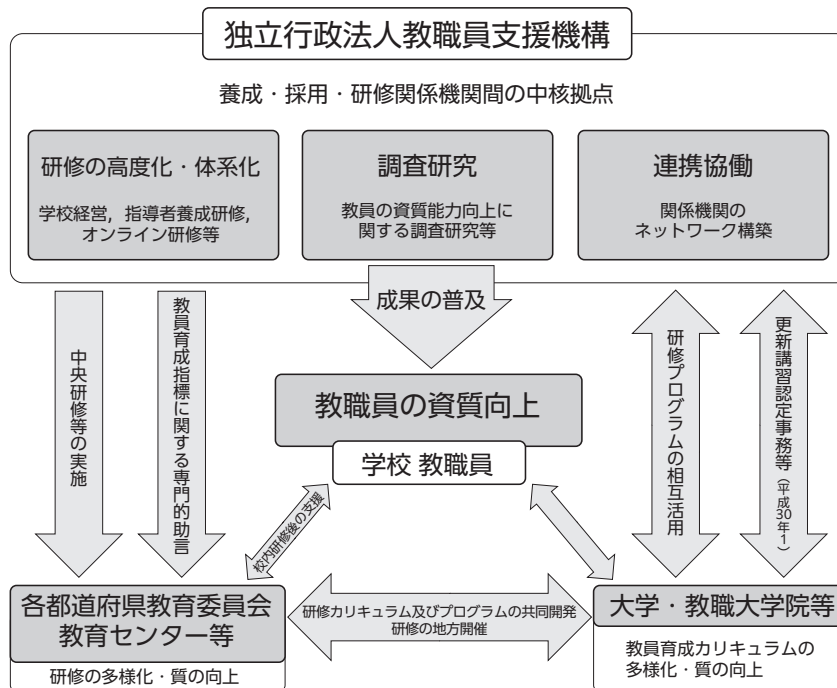


図 3-21 「つくば研修 NITS」「県・市センター」「教職大学院」の三者連携の構造図
(<https://www.nits.go.jp/about/mission.html>)

概算プロジェクトは、「つくば研修NITS」「県・市センター」「教職大学院」の三者連携の構造（図3-22）を念頭に置き、以下のように「目的・ねらい」及び「期待される効果」について提案した。

「目的・ねらい」は、「広域型」運営戦略の立場から、教員研修センター、東海地区の県教育委員会との協働関係を構築し、「チーム学校」を推進する管理職（校長・教頭）、及び教育委員等（県市町の教育委員会所属）の資質向上を目的とする。また、その知見を教職大学院の講義にも活用する。

「期待される効果」については、2019年、本学はNITS（つくば中央研修）との連携協定を結び、期待される効果を2点に集約した。一つは、Phase1の効果に加えて、更なる研修効果のフィードバックにより「教員研修センター」プログラムとの協働体制の礎を確立する。二つは、教職大学院において、「TV講義システム・研修協議会」を通して「教員研修センター」プログラム、及び「広域型」研修プログラムの知見を活かした講義を受講することにより、大学院教育の高度化を図る。

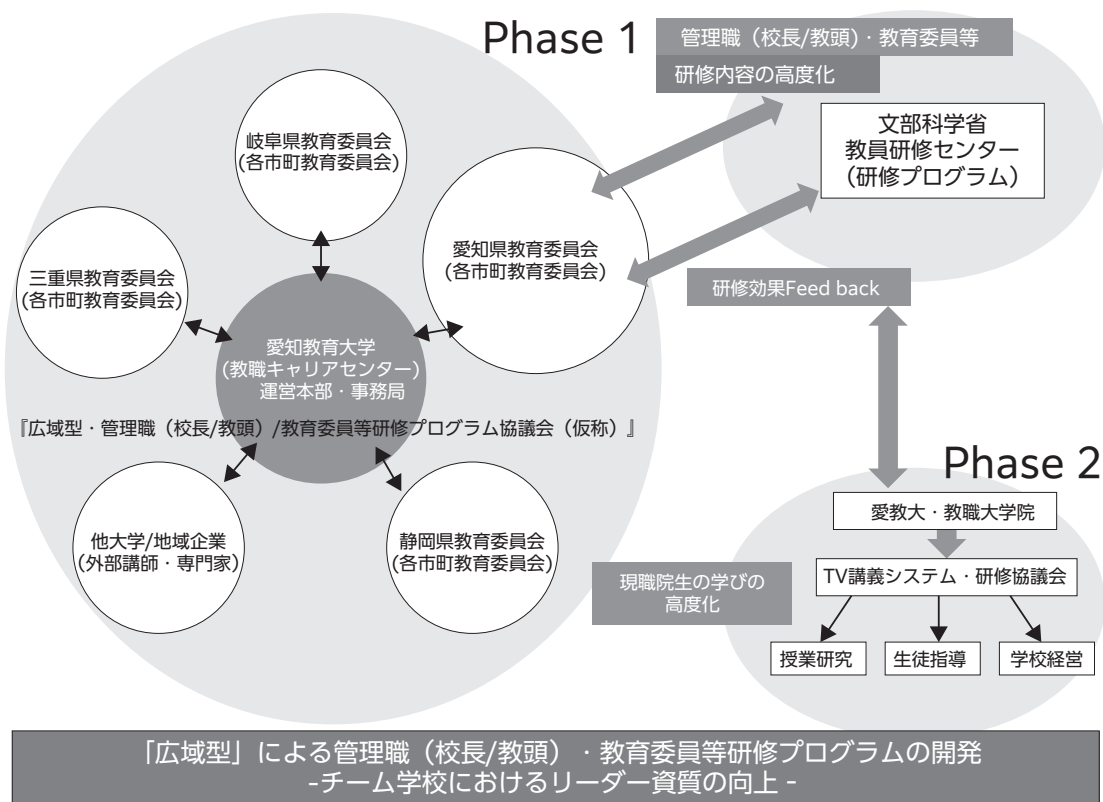


図3-22 概算プロジェクトによる三者連携の構造図

以上の構想の下、本概算プロジェクトチームは、1)「スクール・マネジメント分野」講師団による校長研修、2)カリキュラム・マネジメント指導者養成研修の事業に対応した。

▶連携協定締結教職大学院と教職員支援機構との連携プロジェクト

～「スクール・マネジメント分野」講師団による校長研修の研修中・研修後支援～

目的は、学校が直面する課題に組織的に対応し、特色ある教育活動を自律的に推進するマネジメント力と、各地域の教職員の専門性向上を牽引する人材育成・研修推進力を習得し、研修後にその成果を活用することを通して、各地域において中心的な役割を担う校長等を育成することである。主な内容は、スクール・マネジメント、教育政策の諸動向、学校組織マネジメント、カリキュラム・マネジメント、スタッフ・マネジメ

ント、コミュニティ・マネジメント、リスクマネジメント、タイム・マネジメント等である。校長研修については、10年後の学校と現在の学校を比較し、未来に向けて牽引するリーダーとしての力量を習得する内容を設定。その中心が、「学校マネジメントプランの設計」(90分×4コマ)で、その演習のファシリテートを講師団の中から参加可能な大学教員に依頼された。第1～2回は、参加が可能と回答のあった大学教員全てに依頼された。また、講師団のリストについては、校長研修の講義・演習の充実を図るとともに、研修終了後、受講者から依頼があれば、事後指導を依頼することにより、受講者の資質能力の向上に資することをねらい、機構と連携協定を締結した教職大学院に、上記指導を行える大学教員の推薦を依頼し、回答のあった大学教員によるリストが作成された(令和元年5月時点、23大学、計62名)。ブロックの構成図を図3-23に示す。

ブロックの構成

	受講者	講師団
A	北海道、青森、栃木、群馬	群馬大学
B	岩手、宮城、長野	信州大学
C	山形、福島、山梨	信州大学
D	秋田、新潟、石川、富山、福井	上越教育大学
E	千葉、東京、神奈川、愛知	愛知教育大学
F	茨城、埼玉、静岡、三重	三重大学
G	京都、兵庫、奈良	三重大学
H	香川、福岡、佐賀	香川大学
I	鳥取、島根、愛媛	愛媛大学
J	広島、山口、徳島	愛媛大学
K	長崎、大分、宮崎、鹿児島	大分大学

NITS 独立行政法人教職員支援機構

図3-23 ブロック構成図

NITSでは、平成31年度より、校長研修を地域の校長を牽引するものを対象とすることを明確にし、これからの学校におけるマネジメントの在り方について協議する時間を大幅にとるプロジェクトを開始した。これらの協議を活性化するとともに、研修後の受講生の相談にも対応するため、連携協定を締結した教職大学院から、プロジェクトを支援する教員のリスト(専門講師リスト)を作成・要請し、本学もそれを担当した(図3-24,3-25)。

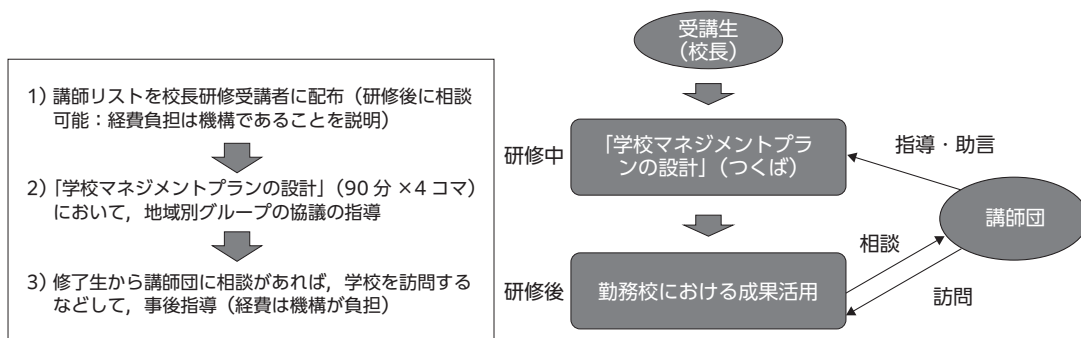


図3-24 研修後の受講生の相談に対応する構造

広域型大学の展開（校長研修の事例）

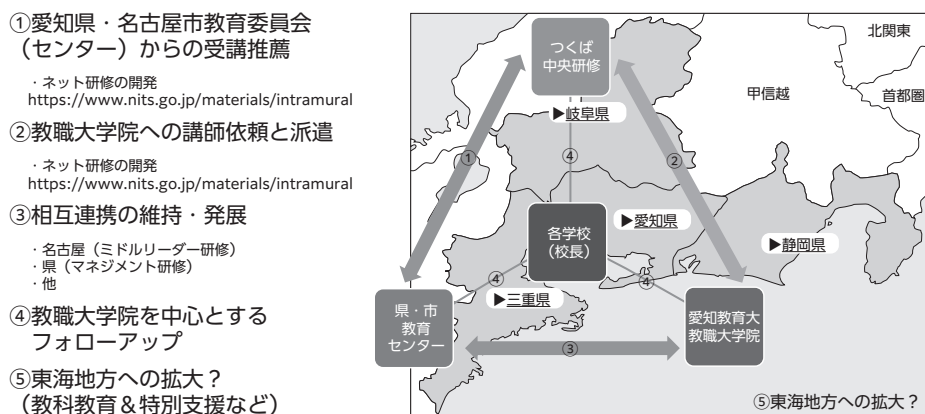


図 3-25 概算プロジェクトによる三者連携の構造図

同時に、地域性を加味して、専門講師リストの中から適宜講師が招かれ、研修中の協議をコーディネートするとともに、各地域の修了生から事後指導の相談があった場合、これに対応することで、研修後の成果を更に高度なものとするの方針の下、上述のプロジェクトが創設された。

▶カリキュラム・マネジメント指導者養成研修

各学校は、地域や学校の実態等に即し、学校の資源、特色を生かした適切な教育課程を編成し、実施する必要がある。新学習指導要領においても、「カリキュラム・マネジメント」の重要性が特に示されている。本研修では、新学習指導要領に基づいて、学校において、校長のリーダーシップの下、組織的、計画的に「カリキュラム・マネジメント」を展開するための手立て、カリキュラムの自己点検・評価に関する手法等を習得することを目的とする。その上で、1) 各学校における教育課程の編成・実施の改善に関する専門的な知見を活用して組織的な取組を推進する力、2) 学校や地域の教職員の「カリキュラム・マネジメント」に関する専門性向上を推進する力、を習得した指導者の養成を図る。

主な内容は、新学習指導要領における「カリキュラム・マネジメント」について理解を深めるとともに、「カリキュラム・マネジメント」の理論を学ぶ。また、事例発表等の演習を通して、「カリキュラム・マネジメント」の要件や具体的手法について学ぶ。最後に、各学校・地域における指導者として企画する研修（案）を検討する。

▶研修の結論（目標）に関する考察

本研修の場合、NITS 側から事前に、全受講者の要望・質問のドキュメント集を渡されており、例えば表 3-24 の問いに対して、新学習指導要領等における「現在」のカリキュラム・マネジメント論は、アクティブ・ラーニング、対話的・主体的な深い学び等を通じて「社会に開かれた教育課程」を展開すること、及び、子どもに必要な資質・能力を育成すること等がポイントと考えられた。よって、周知の通り、以下の3側面から整理できることを強調した。一つは、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくことである。二つは、教育内容の質の向上に向けて、子ども達の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立することである。三つは、教育内容と、

教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせることである。

このため、個々の教育活動を教育課程に位置付け、教育活動相互の関係を捉え、教育課程全体と各教科・領域等の内容を往還させる営みこそが、カリキュラム・マネジメントに繋がるとのポイントを押さえた。また、「Q.端的に、なぜ、カリキュラム・マネジメントは必要か？」との全受講生の典型的な問いに対して、結論的・総括的なコメントは、表3-25の通りであった。

表3-25 学習指導要領 / カリキュラム・マネジメントに関する問題点（一部抜粋）

<ul style="list-style-type: none"> ・「カリキュラム・マネジメント」の意味、解釈が広いゆえに、その実行・推進が目的化してしまうのではないかと思います。具体的にできることから少しずつ取り組むことが重要であると言われている一方、一度にあれもこれもやらなければならないと言われているようにも感じます。 ・カリキュラム・マネジメントの三つの側面を通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことが求められているが、この三つの側面は、一つずつでも取り組んでいくことがいいのか、それとも三つを同時に取り組んでいくことがいいのか。 ・カリキュラム・マネジメントを行うにあたり、学校教育目標をもとに教科等横断的な視点でカリキュラムを組み立てないといけなことはわかるが、参考資料を見ると伝統文化、食、環境教育等、多岐にわたり、どこから進めていけばいいのかかわからない。また、職員数も多いので、教員の共通理解を図るためにもその具体的な方策を学びたい。 ・「カリキュラム・マネジメントを学校評価と関連付けて行う」とあるが、カリキュラム・マネジメントを評価するために何を行えばいいのか、よくわからない。また、学校評価にどのような項目を入れて評価していけばその評価につながるかわからないので、カリキュラム・マネジメントと評価の関連について学びたい。 ・「カリキュラム・マネジメントの取組は、業務の効率化を伴って、より充実させることができる。その点からも学校の業務改善を図り、指導の体制を整えていく」とあるが、地域の要望や学校の特色をだしたカリキュラム編成をすると、教師の多忙化は避けられない。カリキュラム編成を行う上で、職員の共通理解や賛同を得るための具体的な方策が知りたい。 ・各学校においては、校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努めるものとする。 ・教科横断的なカリキュラムを作成するにあたって、どのように取り扱い、どのように評価に生かすのか。またESDやSDGsの取り扱いについても同様である。 ・カリキュラム・マネジメントと学校評価の関連付けのイメージが持てず、全職員に具現化し、周知徹底するには、どうしたらよいか。 ・各学校が行う「学校評価」の実施法や留意点は記載されているが、行政の立場でそれぞれの学校のPDCAサイクル実施についてのチェック（指導・助言）はどのようにあるべきか。 ・これまで、学期末の反省等行事の見直しを行っているが、終わってしまうと「例年通りでよい」のようになっていく。行事の目的や学校の課題を考慮して調整していく必要があるが、その視点に至っていない。今回はそのことの重要性が明記されている。カリキュラム・マネジメントを効果的に行っていくためにもコミュニティースクールの組織を効果的に利用すること効果的だと思う。 ・また、学校教育を実際に担っているのは、学校、教職員であることから、学習指導要領がどう変わろうと日々の授業が変わらなければ、それぞれの時代の各学習指導要領が目指す理念の実現は困難である。そう考えると、一人一人の教師の裁量が大きい。だからこそ学校では、一人一人の教師が、学校としての目標やカリキュラムを十分に理解し納得することが大切であると考え。その上で、主体的自律的に取り組むようにマネジメントしなければならない。しかし、実際には、取組における学校間・教員間の格差が大きい実態があるので、その格差を縮められるよう、学校現場の教職員に「カリキュラム・マネジメント」の趣旨や在り方を伝えていき、実践の充実を図っていく必要がある。 ・教育課程の編成を行う上で、本校でも以前から、計画、実施、評価、改善を行っているのですが、どのような意図で特にカリキュラム・マネジメントの充実が図られるようになったのかを教えてください。
--

表 3-25 に対し、「カリキュラム・マネジメントとは、新しい理論でも、負担になる作業でもない。これまでの『見えにくい学校経営の営み』を視覚化して、分かりやすく整理したものに過ぎない。これを帰納的アプローチとも還元できる。まず自分が実践を概念化することを通して、その態様を理解できれば、更に質の高い教員研修を企画し、他の教育関係者に『分かりやすく伝える』ことができる。それによって、学校組織の教育効果を上げることが期待できる。」とまとめた。

全講義過程を通して、「カリキュラム・マネジメントにおける教員研修の機会」に関する学習シート（①公式 OJT/ 組織的研修，②非公式 OJT/ 組織的研修，③公式 OJT/ 個人的研修，④非公式 OJT/ 個人的研修）に分類し、それらを徹底した。また、組織の学びと個人の学びの融合こそが、教員研修の最大の課題であることも指摘した。よって、その事例を表 3-26 に示す。

表 3-26 カリキュラムマネジメントの教員研修の分類

勤務校の教師の4階層における研修の機会

	①組織的学び（公式 OJT） 学校体制の校内研修	②組織的学び（非公式 OJT） One Team の会	③個人的学び （公式 OJT） 四 役による OJT	④個人的学び （非公式 OJT） 時間外研修	⑤ Off-JT （学外研修）
1. 若手	○研究授業を通して基本的な知識（適切な発問や読みやすい板書、意図的な環境の構成等の基本的な授業力）を身に付け、児童の主体的な学びを引き出す指導力を培うと共に、個に応じた指導を行おうとする。 ○児童の実態を把握し、授業のねらいを明確にして教材教具の工夫をする等、事前の教材研究の大切さを理解して授業をする。	○経験豊かな教員と積極的に関わりながら、悩みを解決したり指導技術を身に付けたりする。 ○シミュレーション授業を行い、 授業改善を行ったり、同僚の授業から学んだりする。	○組織的学びでの疑問点について解決したり、日常の指導について改善を図ったりする。	○保健室トーク（新任養護教諭） ○体育館レクリエーション	○つし丸塾を通して、幅広い教養を持った講師から、今日的な教育に関する知識や地域に根差した学習に関する知識を得る。 ○初任者研修 ○5年経験者研修
2. 中堅	○自らの授業改善、指導力向上に努めると共に、他の教員の授業に対して適切な助言をする。 ○校内研究会・校外研修会の企画・運営に携わり、 校内研究体制の推進を図り、ミドルリーダーとしての意識を高める。	○ 経験から得た専門的な指導技術を伝え、さらに確かなものにしていく。 ○経験の浅い教員の悩みに気づき、積極的にサポートしたり、良さを引き出したりしてリードする。		○職員室トーク	○中堅教諭等資質向上研修 ○教員免許更新講習
3. ベテラン	○高い専門性を基に、周りにある教育資産や新しい指導方法を効果的に取り入れ、他の教員の模範となる授業を行ったり、授業に対して助言や提言を行ったりして、 これまでの実践について省察する。	○ 自らの経験に多くの教師の職人的知識があり、その知識を組織全体の改善に生かそうという意識を持つ。 ○学力向上や授業改善、授業評価等の視点を常にもち、学年や教科の授業改善をリードする。		○湯茶室トーク（喫茶店トーク）	○教員免許更新講習
4. 管理職（四役）	○授業参観や校内研修に積極的に参加すると共に、 状況を把握し、支援・助言しながら的確に評価する。 ○授業研究をコーディネートしリードする。	○シミュレーション授業や日々の授業の教材研究を共に行う ○ 知識共有のコーディネートし、校内研修をリードする。	○OJTを推進し、経験の浅い教職員の育成に努める。	○校長室トーク	○管理職研修

3.7 主体的・対話的で深い学びを実現する授業づくりの実践事例

本節では、全国の先進的に取り組む研究授業を中心に、授業づくりに繋がるポイントを紹介する。

▶西宮市立北夙川小学校「思考力の育成」

北夙川小学校（以下、K校）では、研究の中心教科を「国語科」とし、各単元のゴールを明確にした授業を展開している点特徴的である¹⁾。各単元のゴールに必要な条件は、以下の4点を挙げている。

- ・単元の学びが生かせるもの
- ・興味・関心が持てるもの
- ・目的を持って取り組めるもの
- ・有用性（役立つ）があるもの

例えば、ある単元のゴールを「投書デビューで社会参加！－今伝えたいことを説得力のある文に綴ろう－」と設定した場合、「投書デビューで社会参加！」が目指すゴールである。副題の「今伝えたいことを説得力のある文に綴ろう」は、どのような力を付けるのか、または、具体的な活動を示す。このように、K校では、単元のゴールを、そのまま単元名にしている点は、子供・親にとっても分かりやすい。「思考力の育成」を研究テーマとしたK校の特色は、主に2点ある。一つは、「思考スキル」と「学び方」を全校体制で取り入れている点である。K校が着目した各単元の目標を達成する思考スキルを表3-27に示す。

表3-27 目標を達成する六つの思考スキル

	低学団	中学団	高学団
順序立てる	はじめに 次に 最後に	目的や相手を意識して話の中心を最初に示す	目的や相手を意識して 結論→理由（頭括型） 理由→結論（尾括型） 結論→理由→結論（双括型）
比べる 比較	にているところは～です。 ちがうところは～です。	比べる観点を大事にして ～が同じだけれど～が違う ○の方が▲より～だ	比較の観点を明らかにして …という点で○の方が～ 共通点は… 相違点は…
仲間分け 分類する	…で仲間分けすると…です。	1つの観点から見ると○と▲はこの表にはいる。	様々な観点から見て○と▲を分けて整理する。
理由付け 関連付け	「なぜなら」をつかおう	根拠・理由と自分の考え なぜなら・だから ～だと思う。理由は○にもあるように、～だからです。	考えに説得力を 自分の考え＋根拠＋理由 ～だと思う。理由は○にもあるように、～だからだ。
推測する		○や△から…なことがわかる	○や△から…なことが予想される。 理由は…
評価する	ナイス！とアドバイス！ よいところは… アドバイスは…	ナイス！とアドバイス！ よいところは…理由は… ▲は～を変えるとよい。理由は…	ナイス！とアドバイス！で評価しよう。 よいところは…理由は… ▲は～を変えるとよい…理由は… …をしたらさらに良くなる
ルーブリックを基にして評価！			

表 3-27 より、授業者は、単元計画の中や、1時間の授業の中に、どのような「思考」をさせて、考えを持たせ、広がりや深まりをねらっていくのかを明確にした授業を展開している。また、授業者が本時の目標と、その目標に到達する思考をイメージし、思考の言葉を通して子供に問いかけている。具体的には、「比べながら話しましょう」「良い点とアドバイス点を入れて感想を伝えましょう」等と、具体的に考える思考スキルを取り入れた働き掛けを心掛けている。つまり、授業者一人一人が、「しっかり考えましょう」「よく考えて書きましょう」「真剣に話しましょう」のような従来型の声掛けを行わなくなった点が、授業力アップに繋がっていると考える。

二つ目の特色は、ルーブリック（判断基準）を子供と共有している点である。K校では、単元の目標及び、本時のめあてを導入時に提示し、子供と共有すると共に、「評価」の観点も視覚的に提示し、子供と共有している。視覚化された「評価」の観点がルーブリックである。

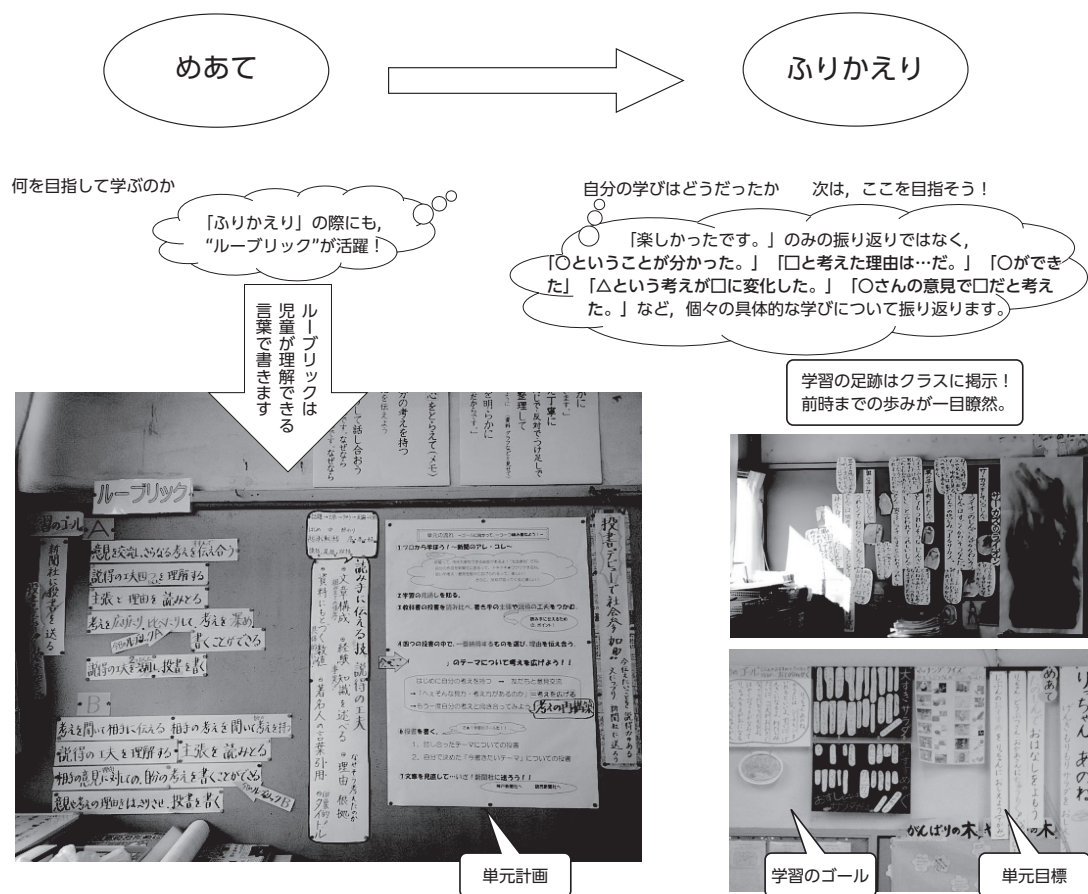


図 3-26 ルーブリックを視覚化した板書

授業者が目指すべき方向性（めあて）を提示すると、子供は「こんな力を付けたい」「ここを目指したい」という学ぶ姿勢を形成していくことができる。

▶越知町立越知小学校

「自ら学び、豊かに考える子どもを育む ～対話を通して、確かな力につなぐ子ども参加型の授業～」

越知町立越知小学校（以下、〇校）²⁾では、研究主題に迫る視点として3点取り上げている（図3-27）。

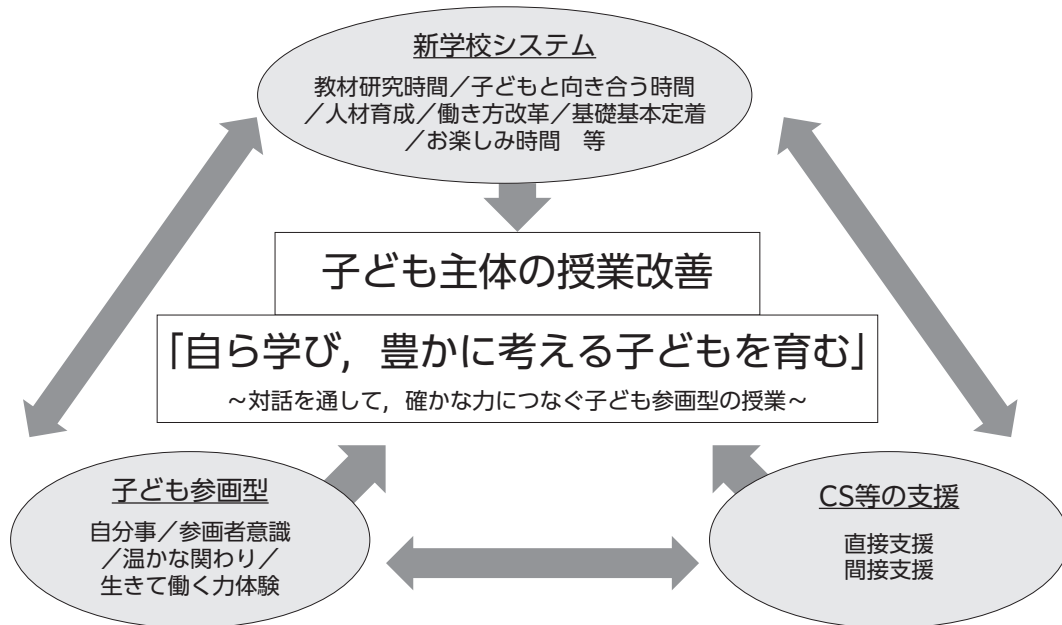


図3-27 研究の全体図

図3-27の3点の内、新学校システムの「子どもと向き合う時間」を確保するための工夫が、他校とは異なる特徴であると考えられる。具体的な取り組みの一部を、以下に紹介する。

直後プラン（DCAP）の改善

各教育活動（D）の実施後、教員同士でミニミーティングや付箋書き出し（C）を行う。1役1人制を取り入れ、各担当が集約し、次年度の実施要項の作成・決裁を行う。

事案決定システムの改善

従来は、「担当者（起案者）→主任→教頭→校長」による決裁の流れであった。現在は、少しでもスピードのある決裁を進めるために、「担当者（起案者）→校長」とし、かつ、コンピュータ上で朝の時間に管理職が決裁を行う。

授業外業務のための時間の確保

担任・副担任制の活用及び、教科乗り入れ学習、業務の分担（タスク・シフティング）、業者委託等
学級担任の負担軽減

家庭訪問の調整及び、夏休みのしおり、学習サポーター、放課後学習支援ボランティア・学校支援員の活用

〇校では、日々の授業改善・工夫のために、学習過程スタンダードを作成し、教員間の授業のペースを一定程度そろえている。具体的な取り組み事例を紹介する。

○単元の見通しを持った授業づくり

各教室には、図 3-28、3-29 のような単元計画の掲示と、計画的な見通しが提示されている。

図 3-28、3-29 のように、単元計画と、その見通しが視覚化されることで、子供達に学習の前後の繋がりを意識させることが可能になる。

時間	学習の要点	たっせい
1・2	○整数で表せないぶぶんを表すには小数が使われることを理かいてできる。	☁
3	○長さ(cm)の場合も小数を使って表すことができ、小数を使うと一つの単位だけを表すことができることをりかいてできる。	☁
4	○数直線に表された小数を読んだり、数直線に小数を表したりすることができる。	☁
5	○「小数第一位」を知り小数のくらいどり表のしくみをりかいてできる。	☁
6	○「数直線」や「～□は分」という言葉を使って小数の大小かんけいについてせつ明できる。	☁
7・8	○小数第一位どうしの小数のたし算とひき算の計算のしかたをりかいて、せつめいできる。	☁
9	○小数第一位までの小数のたし算とひき算の筆算のしかたをりかいて、せつ明できる。	☁
10	○2.8と言う数はどんな数か言葉・数直線・式で表し、いろいろな見方や表し方についてせつ明できる。	☁
11	○「力をつける問題」「しあげの問題」をとくことができる。	☁

図 3-28 算数「はしたの大きさの表し方を考えよう」

「しらせたいな、見せたいな」
がくしょうのながれ(全10時間)

- 1 こんな学習をしよう。(1)
とっておきのものを見つけて
おうちのの人にしょうかいしよう。
・学校のなかにとっておきのものを
つたえあおう。
・手しょうのながれをかくにんしよう。
- 2 しらせたいことを見つけて
しょうかいする文をかこう。(7)
・メモのかきかたを
たしかめよう。(1)
・しらせたいものをよく見て、
えをかこう。(1)
・しらせたいこと(とくしょう)を
くわしくメモしよう。(1)
・しらせたいことを文にして、
たんざくカードにかこう。(1)
- 3 たんざくカードをならびかえて、
文しょうをかこう。(2)
・文しょうをおみかえて
まちがいをなおそう。(1)

3 学校のすきばししょうをいえる人に
しょうかいしよう。(2)
・おうちの人のとっておきのものを
しらせよう。(1)
・とちどちにしょうかいして、
かんどうをもらおう。(1)

図 3-29 国語の単元

○ノート指導の工夫

○校では、自学コンクールとして、自学ノートを全校で募り、各種部門（まとめ方工夫部門、丁寧部門、びっ

自学メニューの例

わかる ・教科書を読む ・調べる	<ul style="list-style-type: none"> 国語 ・教科書を声に出して読もう ・新しい漢字を調べよう 算数 ・学習したことを復習しよう 理科 ・教科書を読んで学習したことを復習しよう ・図鑑を読もう 社会 ・教科書を読んで学習したことを復習しよう ・自分の住んでいる村や、県のことを調べよう
覚える ・書く ・声に出す ・まとめる	<ul style="list-style-type: none"> 国語 ・漢字の練習をしよう 理科 ・大事なことをノートにまとめよう 社会 ・都道府県の位置を覚えよう ・新聞やニュースを見よう
確かめる ・問題を解く	<ul style="list-style-type: none"> 国語 ・たくさんの本を読もう 算数 ・ドリルでくりかえし練習をしよう ・問題をつくってみよう 理科 ・学習したことを生活の中で生かそう ・身の回りの動物や植物に観しよう ・不思議に思ったことや ・疑問に感じたことを追究しよう 社会 ・歴史の本を読もう

自学メニューの5つの約束
①日付(〇月〇日)
②取り組む内容
③取り組んだ時こく・時間
④めあて
⑤ふりかえり

図 3-30 自学メニューの例

②自主学習ノートの工夫

国語・6年生

学年が上がると、自分なりの工夫もできるように

自学ノート 国語の学習

自学ノートの5つの約束
①日付(〇月〇日)
②取り組む内よう
③取り組んだ時こく・時間
④めあて
⑤ふりかえり

取り返り
1ページの中に書き始め、読み方、読後の感想の欄をまねにレイアウトしています。

取り組む時間
日付

取り組む内容

高学年になっても、自学ノートはここまでレベルの高いものに！
国語・算数は、ポイントのまとめ/練習のスペースがたっぷりあり
分けられています。めあてと振り返りの欄も用意されています。

図 3-31 自学ノート(国語の学習)



図 3-32 実際に入賞した自学ノート

しり部門，約束しっさり部門)の選考を行う。

コンクールの実施により，子供の基礎・基本の定着と自主的な学習を促すことができる。

○振り返りの充実

各教室に掲示されている振り返りの内容を図 3-33 に示す。

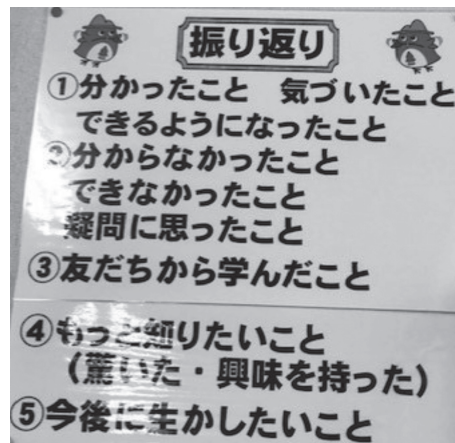


図 3-33 振り返りの視点

話し方や発表の仕方を徹底し，日々の取り組みをチェックしていく。このようなチェックシステムが，教師と子供の双方にとっての日々の意識向上に結び付く。また，全ての子供達に意見交流の場が生まれ，一層深い思考が促される。

○温かな学級づくり (学級力の活用)

各学級では，学級の状態を可視化したレーダーチャートを掲示し，高めたい力を向上させる取り組みを考えたり，進んで実行したりする姿が見られる (図 3-34)。

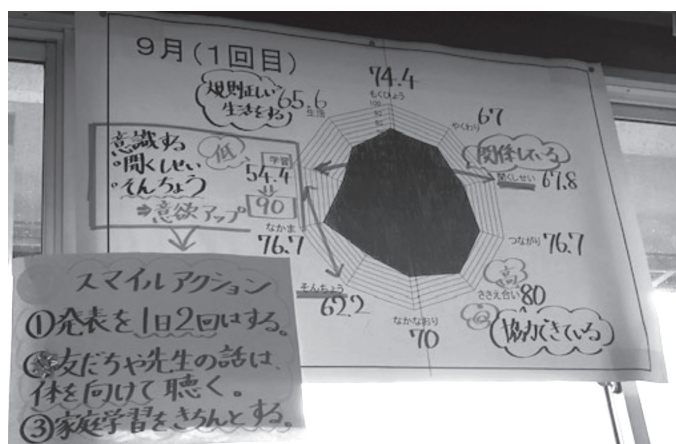


図 3-34 学級力のレーダーチャート

また、図 3-35 のように、学級力新聞として各学級が取り組んできた成果や課題を校内に掲示し、各学級の取り組みを全校体制で共有している。



図 3-35 学級力の取り組みをまとめた学級力新聞

自分達の学級を可視化し、話し合うことにより、授業も学級も自分達で変えていく意識が向上する。

第4章 Society5.0 と学校マネジメント ～情報活用能力に関する各評価基準表と、プログラミング教育の年間指導計画～

本章は、『必須化！小学校のプログラミング学習 成功する全体計画&授業づくり』（磯部，2020）¹⁾ 及び、「プログラミング的思考力を育成する技術・情報教育課程基準」（山崎，2020）²⁾ の一部を加筆・修正した内容であることを最初に述べておく。

4.1 Society5.0 の到来

我々の身近な生活は、日々、急激に進化している。例えば、2022年頃には「ロボットの社会進出」、2025年頃には「AIが人の代役になる」、そして、2045年には「AIが人を超える」等、技術革新の進展は大きな期待に満ち溢れている。

このように、進化した人工知能（AI）が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化されたりする時代の到来（第4次産業革命）が、社会や生活を大きく変えると予測されている。

端的に言えば、新しい社会が到来する。技術革新の発展への期待と不安が交錯する中、内閣府は、これまでの狩猟社会及び、農耕社会、工業社会、情報社会に続く社会として、人類史上5番目の新しい社会（Society5.0）の到来を予想しているのである（図4-1）³⁾。

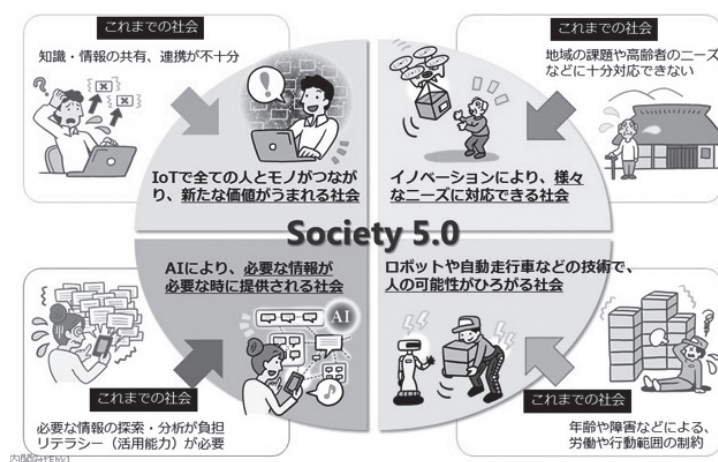


図4-1 これまでの社会、これからの社会（Society5.0）
（内閣府ホームページ、「Society 5.0」, https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.htmlより）

図4-1より、進化した人工知能（AI）が様々な判断を行うと共に、インターネット経由による仕事内容や物流、情報等の効率化・最適化により、我々の社会や生活を大きく変えていくことが現実化することを表している。これが、第4次産業革命なのである。

確かに、人工知能による仕事の効率化・自動化は、労働者や高齢者の負担を軽くし、便利な世の中に変っていくことであろう。特に、我が国は超高齢社会を迎えている。実は、日本の人口は、2004年をピークに減少傾向にある。2050年には、約9,500万人となり、その内の39.6%が高齢者になるとも予想されている。その一方、今ある仕事がなくなってしまうことも意味している。そのため、一般社会においては、「人口知能の急速な変化によって、我々人間の職業を奪うのではないか」等の不安の声が大きくなっている。

しかし、仮にそのような時代になったとしても、普遍的に求められる資質・能力を発達段階に則して身に付けさせていくことが大切である。急速な技術革新と共に、ビッグデータと呼ばれる情報が溢れる時代において、筆者は、以下の三つの資質・能力が重要になってくると考える。

- (1) 情報を読み解く力
- (2) 情報を取捨選択する力
- (3) 情報を図式化する力

情報を読み解く力は、中央教育審議会の答申でも重要な力の一つとして挙げられている⁴⁾。端的に言えば、読解力である。情報を読み解く力は、全ての学習の基盤となる言語能力として一層重視されている。

情報を取捨選択する力とは、子供が集めた情報を似たもの同士に分けたり、カテゴリー毎に分けたりする力である。また、その問題を解くために必要な情報かどうかの是非を判断したり、優先順位を付けたりする力である。

情報を図式化する力とは、必要な情報や集めた情報を図表に整理する力のことである。大人である我々も、何かを提案する時にプレゼンテーション用ソフトを用いて、伝えたい内容を吟味し、要点を箇条書きにまとめたり、図表に整理したりする。これからの時代を生き抜く子供達には、情報技術を効果的かつ、効率的に活用しながら、他者に伝えることを重点に置きつつ、多彩な情報をモデル化する姿勢が求められる。

このような三つの資質・能力を育てるために必要な教育こそが、プログラミング教育である。2016年4月19日、安倍総理大臣は政府の産業競争力会議で、プログラミング教育を小・中学校で必修科目にすることを提言した⁴⁾。同日、文部科学省は「小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議」を立ち上げ、小学校段階における資質・能力の育成と、プログラミング教育の在り方についての検討を開始した⁵⁾。同年6月16日の議論のまとめでは、以下の答申が示されている⁶⁾。

- | |
|--|
| <p>○ 子供たちが、情報技術を効果的に活用しながら、論理的・創造的に思考し課題を発見・解決していくためには、コンピュータの働きを理解しながら、それが自らの問題解決にどのように活用できるかをイメージし、意図する処理がどのようにすればコンピュータに伝えられるか、さらに、コンピュータを介してどのように現実世界に働きかけることができるのかを考えることが重要になる。</p> |
|--|

この文章の最も大事なポイントは、「コンピュータの働きを理解すること」と、「意図する処理がどのようにすればコンピュータに伝えられるかを理解すること」の2点である。

「コンピュータの働きを理解すること」とは、ロボット型掃除機や全自動洗濯機等の便利な機械が魔法の箱ではなく、様々なものが内蔵されたコンピュータであることを理解することを意味している。

「意図する処理がどのようにすればコンピュータに伝えられるかを理解すること」とは、様々なものが内蔵されたコンピュータは、複数のプログラムによって構成されていること（プログラミング）を理解することと解釈できる。

つまり、子供達に情報技術を効果的に活用しながら、論理的・創造的に思考し課題を発見・解決していくためには、発達段階に即してプログラミング教育を進めつつ、三つの資質・能力を育てていく必要がある。

4.2 情報活用能力に関する評価基準表の提案

初めに、小学校学習指導要領解説総則編の解説を以下に引用する。

情報活用能力をより具体的に捉えれば、(中略) 情報手段の基本的な操作の習得や、プログラミング的思考、情報モラル、情報セキュリティ、統計等に関する資質・能力等も含むものである (pp.50-51)。

情報活用能力は、「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度」の三つの力から構成されている。これら三つの力を育成する際、プログラミング的思考を働かせる授業づくりが必要となる (図4-2)。

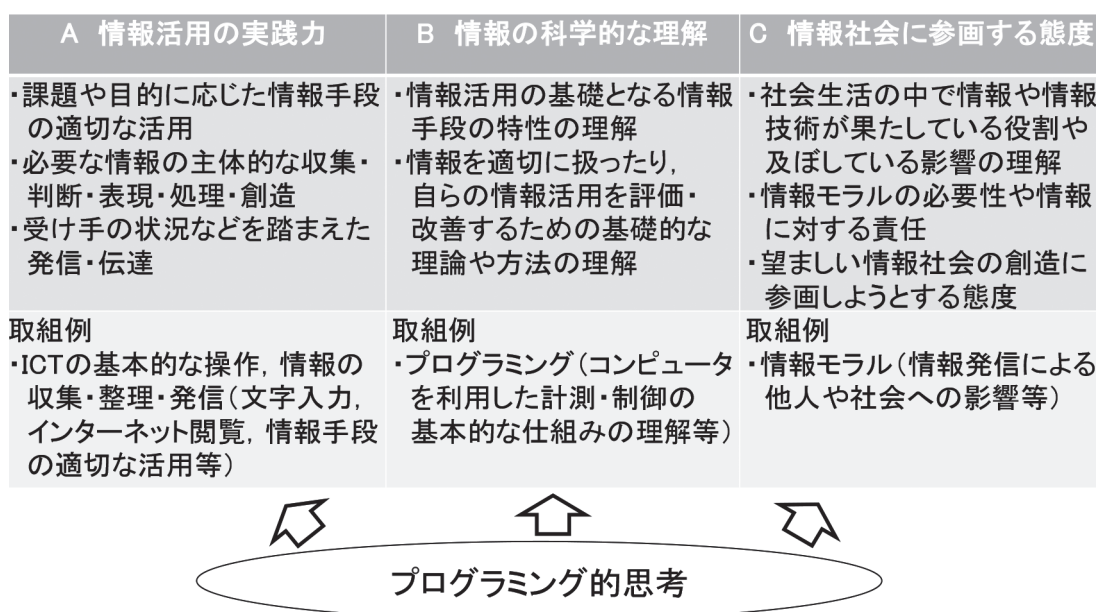


図4-2 情報活用能力の三つの力とプログラミング的思考との関係

図4-2は、文部科学省の提案⁷⁾を基に、筆者がプログラミング的思考との関係が分かるように図式化したものである。プログラミング教育とは、プログラミング的思考の育成を通して、三つの力から構成される情報活用能力を総合的に身に付けさせる教育である。「情報活用の実践力」では、読み・書き・計算のように、ICTの習得・活用を充実させる。「情報の科学的な理解」については、プログラミングに取り組むことが求められる。「情報社会に参画する態度」では、社会科や「特別の教科 道徳」等、教科横断的に情報モラルを育成する。

そこで、様々の先行研究の成果^{8~14)}を踏まえ、三つの力が目指す目標を、資質・能力の三つの柱「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」に沿って整理した表を、表4-1に提案する。

表4-1は、最終的に到達することが求められる力(到達目標)である。このように、情報活用能力の目指す目標と、三つの柱との関係を整理しておく、各学校での情報活用能力を教科横断的な視点で検討する際に役立つと考える。

表 4-1 学習の基盤となる資質・能力（情報活用能力）と三つの柱との関係

情報活用能力 三つの柱	A 情報活用の実践力	B 情報の科学的な理解	C 情報社会に参画する態度
知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> 課題や目的に応じた情報手段を適切に活用する（文字の入力，電子ファイルの保存・整理，インターネットの閲覧，電子メールの送受信） 	<ul style="list-style-type: none"> 身近な生活でコンピュータが活用されていることに気付く 問題解決のためにコンピュータに指示を出すには必要な手順があることに気付く（手順，データ，構造化等） 	<ul style="list-style-type: none"> 情報社会でのルール・マナーを遵守する（法の理解と遵守） 情報を正しく安全に利用することに努める（安全への知恵） 生活の中で必要となる情報セキュリティの基本を知る（情報セキュリティ）
思考力，判断力，表現力等	<ul style="list-style-type: none"> 必要な情報の主体的な収集・判断・表現・処理・創造する 	<ul style="list-style-type: none"> 論理的に考えを進める 動きに分ける 記号にする 一連の活動にする 組み合わせる 振り返る 	<ul style="list-style-type: none"> 発信する情報や情報社会での行動に責任を持つ（情報社会の倫理） 情報社会の危険から身を守ると共に，不適切な情報に対応する（安全への知恵） 情報セキュリティの確保のために，対策・対応がとれる（情報セキュリティ）
学びに向かう力，人間性等	<ul style="list-style-type: none"> 受け手の状況を踏まえた発信・伝達を行う 	<ul style="list-style-type: none"> 試行錯誤する態度を養う 多様性を認める人間性を養う 挑戦する態度を養う 協働する態度を養う 	<ul style="list-style-type: none"> 情報に関する自分や他者の権利を尊重する（情報社会の倫理） 安全や健康を害するような行動を制御する（安全への知恵） 情報社会の一員として，公共的な意識を持つ（公共的なネットワーク社会の構築）

次に，表 4-1 の目標を低学年・中学年・高学年という 3 段階に分けた目標（評価基準）として理解しておくこと，それぞれの学年に適したプログラミング学習を考えることが容易になる。そこで，筆者らは，様々な先行研究^{8~14)}を踏まえ，情報活用能力を構成する三つの力についての評価基準表（表 4-2,4-3,4-4）を作成した。その際，低学年から高学年まで，スモールステップの目標になるように系統化を図ることと，平易な言葉で表現することに努めた。

表 4-1 の三つの柱に示されている到達目標に到達するためには，複数の段階をステップアップして身に付けることが必要になる。表 4-2,4-3,4-4 には，低・中・高学年の 2 学年毎に関する評価基準表が整理されている。

情報活用能力の実践力に関する評価基準表（表 4-2）の知識・技能では，2 学年毎に ICT に関する小さな目標を 6 項目示してある。思考力，判断力，表現力等においては，ICT を使う場面を系統的に記載してある。学びに向かう力，人間性等では，ICT を使って発表する（ICT で表現したものを使って発表する）場面を想定している。

情報の科学的な理解に関する評価基準表（表 4-3：p.78.）の知識・技能では，プログラミングに必要な基本要素が示されている。具体的には，低学年では，手順（順次処理・反復処理・分岐処理）に関する基本要素を理解することが求められている，という意味である。中学年では，それぞれの手順と収集したデータ（真偽値や集合データ）とを適切に組み合わせたプログラムづくりまでが期待されている。高学年になると，座標や乱数への理解が必要となる。

思考力・判断力・表現力等では，学ぶ対象や内容に応じて，六つの思考を少しずつステップアップしていく。例えば，情報の科学的な理解に関する評価基準表の「思考・判断・表現」における「論理的に考えを進める」を確認する。

低学年では，「問題を解決するために自らの予想を立てる」レベルが示されている。具体的には，生活科の植物の観察場面で予想を立てさせる授業場面では，子供に予想を一生懸命に立てさせると，子供の頭の中

表 4-2 情報活用の実践力に関する評価基準表

三つの柱	目標	低学年	中学年	高学年
知識・技能	課題や目的に応じた情報手段を適切に活用する（文字の入力、電子ファイルの保存・整理、インターネットの閲覧、電子メールの送受信等）。	ICT機器の基本的な操作を行っている。 ・キーボードやマウス等の基本的な入力や簡単な作図と、プリンタやモニタ等の出力 ・コンピュータと周辺機器を接続して、デジタルカメラの画像のコンピュータへの取り込みと印刷 ・コンピュータの基本的な操作（起動・終了・ファイルへの保存等） ・インターネットの使用 ・デジタルカメラやビデオカメラを使って、目的に合った写真・動画撮影や画像収集、音声記録 ・大型提示装置（電子黒板やプロジェクタ等）を活用した写真や動画の投影	目的に応じて、ICT機器を操作している。 ・適切なフォルダを利用したファイル保存 ・マウスを用いた図形の作図・移動・変形や、簡単なデジタル作品の構想 ・コンピュータと周辺機器（デジタルカメラやビデオカメラ等）を接続して、画像データのコンピュータへの適切な保存 ・目的を満たすインターネットや印刷物等のメディアの閲覧と検索 ・ブラウザのリンクやお気に入り等の基本機能の使用 ・ネットワーク上のルールやエチケットを理解しつつ、宛先やタイトル等を正確に入力した伝達ツール（電子メール、SNS等）の送受信	目的に応じて、ICT機器を複数操作している。 ・デジタル媒体による共同作業を行うソフト（レポート作成支援ソフト）の活用 ・様々なデータや情報について、コンピュータを用いた図表化 ・プレゼンテーションソフトによる基本操作と、画像や文字等の編集 ・ネットワーク上のルール・エチケット・特性を十分に理解したWebページによる情報発信 ・検索エンジンの適切な活用（キーワード検索、類似語検索等） ・インターネット上の伝達技術（インスタグラム、YouTube等）における適切な利用（閲覧と書き込み）
思考力、判断力、表現力等	必要な情報の主体的な収集・判断・表現・処理・創造する。	ICT機器の操作やメディアとの関わりを通して、興味・関心のある情報を自らまたは、先生と一緒に収集・判断・表現している。	先生が準備したメディアやリンク集または、児童用検索エンジンの中から必要な情報を見付け、メモしたり、コピーしたりして、必要な情報の収集・判断・処理・表現している。	問題解決に必要な情報を見付けるために、関連のあるメディアを創造したり、複数のwebページを参照したりして、主体的に収集・判断・処理・表現している。
学びに向かう力、人間性等	受け手の状況を踏まえた発信・伝達を行う。	絵や短い文章等で自分の考えをまとめたり、簡単なデジタル作品を制作したりして、情報を正確に発信・伝達している。	受け手や状況に応じた適切なツールを用いて、情報を分かりやすく発信・伝達している。	受け手の意図や状況を正確に理解し、複数の意見や考えをまとめつつ、的確な応答や、詳細な情報を発信・伝達している。

に「論理的に考えを進める」という思考が働く、という意味である。

中学年では、「原因や結果の中から必要な関係性を見付け、筋道を立てて考える」とある。例えば、4年生算数科「垂直・平行と四角形」において、三角形の面積の求め方は分かるけど、四角形の面積の求め方が分からないという原因の場面を取り上げる。この時、子供達は二つの三角形から四角形が成り立つという関係性を見付け、三角形の面積の求め方を利用すると解決できそうだ、という筋道を立てて考える。このような学習場面で子供に考えさせる授業を位置付けると、子供達の頭の中は、「論理的に考えを進める」という思考が働く。

高学年では、「ルールや原則を帰納的に見出し、筋道を立てて表現したことを他の問題に当てはめて考える」とある。例えば、6年生理科「水よう液の性質」では、各水溶液の特徴を整理するために、青色リトマス紙を付けると、赤色に変化する水溶液を2種類（塩酸と炭酸水）提示する。この時、水溶液の性質をすぐに教えるのではなく、何色に変化するのかを予想させたり、実験結果から分かること、もっと調べたいことを考えさせたり等、自ら考えさせる授業を大切にする。子供達は、同じ色に変化した水溶液には共通点があることを見出し、他の水溶液にも同じ変化が起きるのかを考えようとする。これは、「論理的に考えを進める」という思考を働かせた姿である。

表 4-3 情報の科学的な理解に関する評価基準表

三つの柱	目標	低学年	中学年	高学年	
知識・技能	身近な生活でコンピュータが活用されていることや、問題解決のためにコンピュータ等に指示を出すには必要な手順があることに気付く。	身近な生活でコンピュータが活用されていることや、手順（順次処理・反復処理・分岐処理）に気付く、一つの手順を用いた簡単なプログラムを作成・修正している。	社会におけるコンピュータの役割や影響に気付く、各手順（順次処理・反復処理・分岐処理）と、データ（真偽値や集合データ）とを適切に組み合わせたプログラムを作成・修正している。	身近な生活の中にプログラミングが使われていることを理解し、座標・乱数に気付く、目的を満たすプログラムを作成・修正している。	
思考力、判断力、表現力等	プログラミング的思考の基本的な考え方を理解し、必要に応じて適切なプログラミング的思考を活用する。	論理的に考えを進める。	問題を解決するために自らの予想を立てる。	原因や結果の中から必要な関係性を見付け、筋道を立てて考える。	ルールや原則を帰納的に見出し、筋道を立てて表現したことを他の問題に当てはめて考える。
		動きに分ける。	大きな動き（事象）を細かい動き（事象）に分けて考える。	問題を解決するために、大きな動き（事象）を細かい動き（事象）に分けて考える。	問題を解決するためには、大きな動き（事象）を細かい動き（事象）に効率よく分けて考える。
		記号にする。	類似している動き（事象）同士を分類して、必要な要素（観点）を他者と一緒に考え、選ぶ。	類似している動き（事象）同士を分類して、必要な要素（観点）を考え、選ぶ。	問題解決のために必要な要素（観点）を複数取り出し、最適な要素（観点）を考え、選ぶ。
		一連の活動にする。	問題の中にある類似性や関係性に注目して考える。	見出した類似性や関係性が、他の場合でも活用できることを考える。	見出した類似性や関係性の中から、問題を解決するために必要な類似性や関係性を取り出し、考える。
		組み合わせる。	問題解決のために、色々な方法や手順を考える。	効率的または、効果的な方法や手順を考える。	問題に応じて、効率的かつ、効果的な方法や手順を考える。
		振り返る。	アイデア（方法や手順等）の出来栄を考え、振り返る。	他者評価を取り入れつつ、出来栄の修正点または、改善点を考える。	問題点や課題を見出し、より良いアイデア（方法や手順等）を見付けようとする。
学びに向かう力、人間性等	コンピュータの動きを、よりよい人生や社会づくりに生かそうとする態度を涵養する。	試行錯誤する態度を養う。	最初に思い浮かべた考えと実際とを比べ、その違いに気付く、失敗を恐れずに修正しようとする、または、友達や先生と一緒に修正しようとしている。	学習過程について、当初の見通し通りかどうかを何度も振り返り、その原因に気付く、自ら修正しようとしている。	学習過程について、当初の見通し通りかどうかを何度も振り返り、活動記録を残したりして、改善点を見付け、最後まで修正しようとしている。
		多様性を認める人間性を養う。	問題解決のアイデア（方法や手順等）が複数あることに気付く、進んで認めようとしている。	問題解決のアイデアを尊重し、それぞれの良い所を見付け、適切なアイデアを取り入れようとしている。	問題解決のアイデアを尊重し、それぞれの課題や改善点等建設的な評価と助言をしようとしている。
		挑戦する態度を養う。	目的に向かって最後までやり遂げようとしている。	難易度の高い問題を自ら選び、最後までやり遂げようとしている。	新たな価値を創造する問題に最後まで取り組み、解決策や作品等を社会に公開しようとしている。
		協働する態度を養う。	友達の意見に耳を傾けて、友達を手伝おうとしている。	自分から進んで友達に意見を求め、友達と協働して取り組もうとしている。	創造的な活動において、自分の意見と大きく異なる友達の意見も大切にしながら取り組もうとしている。

表 4-4 情報社会に参画する態度に関する評価基準表

三つの柱	目標	低学年	中学年	高学年
知識・技能	情報社会でのルール・マナーを遵守する（法の理解と遵守）。	日常生活における公共の情報（新聞、チラシ、雑誌等）を扱うルール・マナーを知り、守る。	情報の発信や情報のやりとりにおけるルール・マナーを知り、守る。	ルール・マナーに反する行為や、ルール・決まりを守ることの社会的意味、契約行為の意味を知り、守る。
	情報を正しく安全に利用することに努める（安全への知恵）。	知らない人には連絡先を教えないことを知る。	情報には誤ったものもあることに気付き、個人情報を他人に漏らさないことを知る。	情報の正確性を判断する方法と、自他の個人情報を第三者に漏洩しないことを知る。
	情報セキュリティの確保のために、対策・対応がとれる（情報セキュリティ）。	本や雑誌等から引用する時の約束事を知る。	情報が持つ影響を考え、相手の気持ちや立場を考えた文章と言葉の使い方を知る。	情報の破壊や流出を守る方法を知る。
思考力、判断力、表現力等	発信する情報や情報社会での行動に責任を持つ（情報社会の倫理）。	約束や決まりを守ることを考え、判断、行動しようとする。	相手への影響を考え、判断、行動しようとする。	他人や社会への影響を考え、判断、行動しようとする。
	情報社会の危険から身を守ると共に、不適切な情報に対応する（安全への知恵）。	情報伝達機器を大人と一緒に使うことと、不適切な情報に出合わない環境で利用することを考える。	危険や不適切な情報に出合った時には、大人に意見を求め、適切に対応することを考える。	危険な内容や不適切な情報を予測・判断したり、対応策を考えたりする。
	生活の中で必要となる情報セキュリティの基本を知る（情報セキュリティ）。	周囲の安全を確認し、状況に応じて相手に正しい情報の発信方法を考える。	認証の重要性を理解し、正しい利用方法を考える。	不正使用や不正アクセスされない利用方法を考える。
学びに向かう力、人間性等	情報に関する自分や他者の権利を尊重する（情報社会の倫理）。	人が作ったものを大切にすることを学ぶ。	自分の情報や他人の情報を大切にすることを学ぶ。	情報にも自他の権利があることを知り、尊重する心を学ぶ。
	安全や健康を害するような行動を制御する（安全への知恵）。	安全や健康を害する行動を抑制するために、決められた利用時間や約束を守る心構えを持つ。	安全な生活や健康の目標を立てて、利用時間を自ら決めて守る心構えを持つ。	健康を害するような行動を自制し、人の安全を脅かす行為を行わない心構えを持つ。
	情報社会の一員として、公共的な意識を持つ（公共的なネットワーク社会の構築）。	公共の場において、ネットワークが使われていることへの興味・関心を示し、先生と一緒に使おうとしている。	友達と協力し合って、ネットワークを使おうとしている。	ネットワークは共用のものであるという意識を持って使おうとしている。

情報社会に参画する態度（表 4-4）については、学年が上がるにつれて、対象内容が増えていく。例えば、知識・技能の「情報を正しく安全に利用することに努める（安全への知恵）」においては、低学年では、知らない人には連絡先を教えない範囲である。中学年になると、連絡先のみならず、性別や家族構成等の個人情報対象範囲となる。高学年では、個人で得た情報が確かなものかどうかを踏まえつつ、友達や家族等、他者の個人情報についても守るための知識・技能が求められる。

大切なことは、個々の評価基準表で示されている小さな目標に到達するために、どのような教科で、どのような学習内容が必要になるのかを考えた授業づくりや年間指導計画を立てることである。各学校においては、表 4-1 及び、表 4-2,4-3,4-4 で紹介した情報活用能力の各評価基準表を参考にしつつ、独自の情報活用能力一覧表と、各学年の題材指導計画表を作成し、必修化に対応した体制づくりの強化に期待する。

5.1 指導主事研修の現状

▶指導主事の職務

地方教育行政の組織及び運営に関する法律の第十八条第1項において、指導主事は都道府県に置かれる教育委員会の事務局に置かれること、第2項において市町村に置かれる教育委員会の事務局に置かれることが、それぞれ定められている。その職務は、第3項において、「指導主事は、上司の命を受け、学校（学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する学校及び就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律（平成十八年法律第七十七号）第二条第七項に規定する幼保連携型認定こども園（以下「幼保連携型認定こども園」という。）をいう。以下同じ。）における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する。」と定められている。その配属先は、都道府県の教育委員会や市町村の教育委員会、教育事務所、教育センター（名称は自治体によって異なる）等である。

これまでに、指導主事の職務内容に関する実態を調べた研究が報告されている。老山（1996）は、1週間、10分刻みで記録するという方法を取り、指導主事の職務について明らかにしている。その職務内容の内訳としては、主に指導行政事務と指導助言活動があるとされている。指導行政事務としては、受理事項、資料手引書等の作成、行政要求による研究調査、その他の事務一般、各種会議への出席、主催研修の企画立案、外部来庁者との面談、電話・出張・移動・その他の業務が見出された。また、指導助言活動としては、学校訪問、研修会の参加・運営実施が見出された。押田（2008）は、指導主事の職務観や職務実態を考察している。指導主事は創設以来、ティーチャー・コンサルタントとしての指導助言活動が主な職務であると理解されてきたが、学校・教育委員会間の連絡調整、県への調査報告、県主催の会議・研修等の職務が増えてきていると指摘している。

宮坂（2017）は、大阪府教育委員会（本庁）と大阪府教育センターの指導主事を対象に指導主事の職務について調査を行った。この調査の結果、週に1回以上関わる職務として比較的多かったのが、各種研修の企画・運営、教育施策の立案（起案、予算要望、施策形成に向けた会議、政策策定に資する各種調査）、学校訪問、校内研究会等の指導・助言、指導資料作成、議会対応（答弁書の作成・資料収集、調整）であった。また、鈴木・菊池・遠藤・小野寺・多田・小岩・高橋・森本・佐野（2019）の研究では、指導主事の職務遂行の状況として、県教育委員会や教育事務所、市町村教育委員会は、学校訪問、学校訪問準備、研修会企画・運営、事務処理、会議・打合等の中では、相対的に事務処理が長く、県立総合教育センターでは研修会企画・運営が長いことが示された。

これらを踏まえると、指導主事の職務が多岐に亘り、所属先によって異なっていることが理解できる。そして、指導主事の創設以来の指導助言活動に加えて、指導行政事務としての職務も担わなければならない状態になっていることが窺える。

一方で、多様な職務を持つ指導主事が備えるべき資質・能力や現状の課題に関する調査研究も報告されている。篠原・米沢・脇本（2020）は教育センターに所属する指導主事を対象に、指導主事の資質・能力の重要性に関する調査を実施している。この研究の中では、指導主事の資質・能力については、研修について、研究について、学校訪問支援（コンサルテーション）について、教育相談について、行政事務について、資質についての6分野で整理されている。

持田・野中・泉・小野寺・名執・石塚・椎名・柳澤・大内・北村・脇本（2020）は、神奈川県内の指導

主事を対象に、指導主事として身に付けるべき資質・能力として、教育施策、業務内容に関する知識・理解、教科等専門的な分野の知識・理解、伝達力、コミュニケーション力、調整力（対応力）、指導助言を行う力、情報収集・分析力、状況を把握する力、研修等の企画・運営力、業務に対する意欲・姿勢、事務処理力、授業観察力、授業実践力、カリキュラム・マネジメント力、危機管理能力、についてそれぞれ評定してもらった。その結果、調整力（対応力）が最も高く、次いで教科等専門的な分野の知識・理解、伝達力、コミュニケーション力と続くことが示された。

三浦（2021）は、都道府県教育委員会に対し、都道府県教育委員会（本庁及び教育事務所）に配属される指導主事の職務遂行の全体的傾向として、指導・助言・援助の適切性に関する認識を尋ねた。その結果、学校経営の改善に関する指導・助言・援助については、どちらかといえば効果的に実施されているとする回答が半数弱に留まっていた。また、指導主事の職務遂行において必要と考えられる職能の習得状況については、教員の勤務実態の把握のための手法、教育予算案の作成に関する知識・技能、教育政策（事業）の立案に関する知識・技能に関して、習得の余地があることが示されている。

また、先述の鈴木他（2019）は、A県の指導主事を対象に調査を実施し、指導主事の果たすべき役割について尋ねている。果たすべき役割では、教科・領域の指導、研修の企画・運営、今日的課題、地域等の現状把握、教育施策や計画、自己研修、生徒指導、特別支援、学校経営、キャリア教育のそれぞれについて評定してもらったところ、教科・領域の指導、研修の企画・運営が最も高く評定され、これらを指導主事として求められる役割として強く認識していることが示された。

これらを踏まえると、指導主事として備えるべき資質・能力として、教科・領域の指導や、研修を企画・運営していく力が必要とされている一方で、関係する組織と連携するための調整力やコミュニケーション力も必要であると言えよう。

指導主事対象の研修の実態に関する研究も見られる。三浦（2021）は、都道府県教育委員会に、指導主事を対象とした研修内容について調査を実施している。三浦（2021）の調査では、指導主事対象の研修を実施していないと回答した自治体は、回答のあった29自治体の中、2自治体であることが示された。また、研修内容について回答で得られたものを分類したところ、「専門的教育職員」としての職務について（教育委員会制度と公務員倫理、人事評価制度、コンプライアンス、人権啓発、情報公開・個人情報保護、文書作成・管理）、自治体の教育政策について（教育の重点施策、教育予算、客観データの教育行政への活用、保幼小の連携、健康管理、防災・危機管理、ICT）、指導助言について（指導助言の基本、学校訪問時の留意点、要請訪問での指導の進め方）、学習指導について（新学習指導要領の学校現場への周知・支援の在り方、全国学力学習状況調査分析を生かした授業づくり、学力向上、アクティブラーニング）、生徒指導について（生徒指導事例検討、問題行動への対応、特別支援教育の推進、教育相談、発達障害への対応、スクールソーシャルワーカー再考）、学校経営について（カリキュラム・マネジメント、人材育成・マネジメント）の六つに分けられるとした。そして、自治体間での研修内容に見られる差異は大きいと述べている。この研究を踏まえると、指導主事の研修については、多くの自治体で実施されていると推測できる。また、内容については、多岐に亘る職務内容に相当する多様な研修が行われていると考えられる。

▶本学における指導主事向け公開講座の位置付け

指導主事研修に関する実施主体（研修の実施者）に関する報告は見受けられないため、本講座のような大学における指導主事研修の全国的な実施状況については、今後の調査等による報告を待たねばならない。

本講座は大学における指導主事向け公開講座である。本学では、先述した通り、「学び続ける教職員像」を実現するための現職教職員の高度化プロジェクトの一環として、教育委員会と大学が連携を強化し、教員

養成と研修の共同化を図っていこうとしている。平成30年度から令和2年度にかけて教育委員を対象とした講座の開設を行ってきたものの（ただし、令和2年度については新型コロナウイルスの感染拡大防止の点から実施していない）、指導主事向けの講座は、令和3年度より実施する新たな試みである。

5.2 令和3年度指導主事向け公開講座の実施概要

▶ 講座開設数と講座内容

令和3年度は8講座の開設を行った。平成30年度から令和2年度にかけて教育委員を対象とした講座を担当した教員が中心となって開設を行った（ただし、令和2年度については新型コロナウイルスの感染拡大防止の点から実施していない）。

講座開設者と講座名は表5-1の通りであった。

表5-1 令和3年度指導主事向け公開講座の開設者と講座名

開設者	(所属)	講座名
1. 磯部征尊 准教授	(技術教育講座)	新しい学習評価の進め方
2. 安藤久美子 講師 岩山絵理 助教	(福祉講座) (心理講座)	教育支援専門職との協働
3. 岡本 陽 准教授	(養護教育講座)	学校におけるアレルギー緊急時対応について
4. 風岡 治 教授	(教育ガバナンス講座)	学校における働き方改革の推進 ～効果が大きいと考えられる取組の事例から考える～
5. 黒川雅幸 准教授	(学校教育講座)	いじめ対策・対応における留意点
6. 清水克博 特別教授	(学校教育講座)	GIGA スクール構想の実現に向けた授業・学校づくり
7. 鈴木健二 特別教授	(学校教育講座)	学級・学年経営の進め方（子どもの集団作り）
8. 中野真志 教授	(生活科教育講座)	社会に開かれた教育課程と総合的な学習

役職は令和3年4月1日時点

▶ 開設方法

令和3年6月23日に愛知県教育委員会、愛知県内の全市町村の教育委員会、愛知県総合教育センター、名古屋市教育センターへ郵送にて講座開設について周知した後、令和3年7月3日を締切日として、インターネットにより申し込みを受け付けた。Google Classroomを使用したオンデマンド型配信により実施した。なお、授業目的公衆送信補償金規程に基づいて、保証金を支払った。実施期間は令和3年7月19日～8月31日までであった（ただし、開講が遅くなってしまった講座は期間を令和3年9月12日までとした）。配信期間であれば、受講講座数の制限はなかった。事務局として、地域連携課地域連携係が担当となった。

▶ 受講アンケート

本講座の受講者を対象に、任意で事後アンケートに回答してもらった。質問項目は以下の通りであった。

- ① 職種について：指導主事，その他から選択してもらった。指導主事と回答した人を対象に，所属について尋ねた。所属は，教育委員会，教育センター，その他から選択してもらった。さらに，指導主事と回答した人を対象に，経験年数について尋ねた。1年目，2年目，3年目，4年目，5年以上から選択してもらった。
- ② 受講した講座：八つの講座の内，少しでも受講された場合は選択してもらった。

- ③ 全体的な講座の満足度について：「1. あまり満足できなかった」～「5. とても満足である」の5段階で評定を求めた。
- ④ 全体的な講座の活用期待度について：「1. あまり活用できない」～「5. とても活用できる」の5段階で評定を求めた。
- ⑤ 特に満足した（勉強になった）講座について：複数選択可能として回答を求めた。
- ⑥ 今後必要と考えられる研修内容について：指導主事の使命，学校教育法・地方教育行政法等，学校行財政制度，学校マネジメント，カリキュラムマネジメント，リーダーシップ論，学校危機管理，学校コンプライアンス，多忙化解消，小学校英語，特別支援教育，教科化された道徳及び道徳教育，GIGA スクール構想，その他から複数選択可能として回答を求めた。
- ⑦ 研修の内容，方法等，受講後の感想等：自由記述で回答を求めた。

5.3 令和3年度指導主事向け公開講座内容の紹介（開設者氏名 50音順）

ここでは，令和3年度指導主事向け公開講座の内容を紹介する。なお，紹介文の作成に当たっては，各講座開設者に執筆依頼をし，筆者（黒川雅幸）がそれらのとりまとめを行った。

▶磯部征尊 准教授「新しい学習評価の進め方」（70分）

本講座では，新しい評価の観点の内，「主体的に学習に取り組む態度」を中心とした学習評価の育成と評価方法を扱った。具体的には，教員一人一人が3ステップを意識したカリキュラム・マネジメントを展開する研修内容を紹介した。

ステップ1. 重視する評価の観点を意識した単元計画づくり

表5-2は，小学校国語科の単元計画表の一部である。同表は，各単元における重視したい評価の観点に○印を付けた一覧表である。ここで大切なことは，6年生で行う学力テストに関連する単元をピックアップすると共に，それらの単元を中心に「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の育成に力点を置くことである。

表5-2 小学校国語科における単元計画表（一部）

	教材名	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
学 期	教えて，あなたのこと		○	○
	かんがえるのって おもしろい（続けてみよう）			
	なまえつけてよ	○	○	
	図書館を使いこなそう			
	漢字の成り立ち	○		
	春の空			
	きいて，きいて，きいてみよう（インタビューをするとき）		○	○
	漢字の広場①			
	見立てる／言葉の意味が分かること／原因と結果	○	○	○
	和語・漢語・外来語	○		
	日常を十七首で	○	○	○
	古典の世界（一）			
	目的に応じて引用するとき			
	みんなが過ごしやすい町へ		○	○
	同じ読み方の漢字	○		
豊の夜				
作家で広げるわたしたちの読書／カレライス				

ステップ2. 特に力を入れて取り組みたい単元の指導と評価の計画づくり

表5-3は，表5-2の中から1単元取り上げた指導と評価の計画表である。ステップ2では，各教員が研究授業として力を入れて取り組みたい単元の一つを選び，その単元計画を立てることである。ここでのポイントは，ステップ1と同様，各時間における重視したい評価の観点に，◎印や○印のように軽重を付けることである。つまり，評価への見通しを立てることが大切である。

表5-3 指導と評価の計画表（一部）

時間	学習活動	評価の観点			主な評価方法
		知	思	態	
1	【導入】 生き方カードを作成することを確認する ・伝記を読み，初発の感想（疑問点，調べたいこと，心に残ったこと等）を書く。				
2 3	【伝記を読み取る】 ・伝記を読み，出来事や，やなせたかしの生き方，考え方を確かめる。 ・伝記から読み取ったことと，自分自身を比べながら，考えをまとめる。 ※新しく知ったこと ※考えが変わったこと ※初めて考えたこと ※考えが深まったこと		◎		思：ワークシート
4	【憧れの偉人を決め，伝記を読む】 ・自分と比べながら，伝記を読み取る。				
5	【生き方カードの下書きをする】 ・伝記から学んだことと，自分自身を関係づけながら，下書きを書く。（200字程度） ・友達と下書きを読み合い，アドバイスや感想を伝え合う。 ・アドバイスをもちに，校正したり，清書に向けての取り組みを考えたりする。		◎	◎	思：ワークシート 態：ワークシート ★1

ステップ3. 各評価の観点における評価方法の検討とワークシートづくりの工夫

ステップ3は、表5-3で整理した評価の観点における評価方法の検討である。特に、ワークシートにおいては、ワークシート内に、「評価する観点を示すこと」「目指してほしい姿（書いてほしい記述内容等）」を予め提示することで、子供一人一人への適切かつ、有効な指導の一助に繋がる。今後も、各自治体での学習評価への信頼性の向上を期待する。

▶安藤久美子 講師, 岩山絵理 助教「教育支援専門職との協働」(40分)

「チーム学校」を理解するために～困難を抱える子どもたちの支援について～

本講座は、①「チーム学校」はなぜ必要か、②子どもの問題の複雑化・多様化と教員の困難、③「チーム学校」を構成する人たちの3部構成になっている。

①「チーム学校」はなぜ必要か

「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（文部科学省，2015）で示された内容に基づき、「チーム学校」が求められる背景や、教員に加え多様な背景を有する専門家が学校運営に参加する必要性について述べた。また、「チーム学校」は、個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げ、学校や教員が心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）や専門機関と連携・協働する体制を整備し、学校の機能を強化していくものである等、求められる「チーム学校」の在り方について説明した。

次に、「チーム学校」が機能し、複雑化・多様化した子供達の問題への対応力を高めるためには、構成する一人一人が「チーム学校」での自分の役割を理解すると共にそれぞれの役割も理解した上での、連携と協働が必要であることから、本講座の目的を「それぞれの役割について知ることで再度『チーム学校』を考えていただくこと」と説明した。

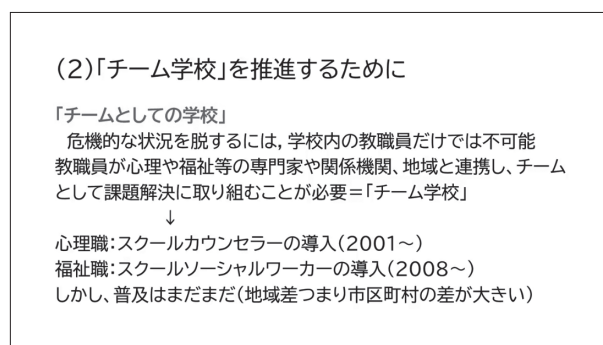


図5-1 講座「教育支援専門職との協働」のスライド(抜粋)

②子供の問題の複雑化・多様化と教員の困難

学校現場が抱える様々な問題の中から1)不登校児童生徒の増加、2)特別支援教育を受ける児童生徒の増加、3)子供の貧困問題の三つを取り上げ、12年前及び最近3年のデータを比較しながら、それぞれの問題の現状について説明した。

③「チーム学校」を構成する人たち

教育支援専門職である1)スクールカウンセラー、2)スクールソーシャルワーカーについて、それぞれの現場の方から「チーム学校」における役割等について説明した。

1)スクールカウンセラーでは、スクールカウンセラーが有する資格や業務内容、「チーム学校」にお

る役割としてのアセスメント、カウンセリング、コンサルテーション等について説明した。2) スクールソーシャルワーカーでは、文部科学省で示された活動趣旨の説明、「児童生徒の置かれた環境に働き掛ける」とはどのようなことなのか具体的な事例を用いて解説する等「チーム学校」における役割について説明した。

▶岡本陽 准教授「学校におけるアレルギー緊急時対応について」(45分)

食物アレルギーに代表されるアレルギー疾患を持つ生徒・児童の割合は年々増加しており、平成16年では2.6%だったものが平成25年度の調査では4.5%と、約10年間で倍増している(日本学校保健会, 2014)。このためアレルギーへの対応は学校における危機管理の一環として重要性を増している。学校におけるアレルギー対応は、1) アレルギーの原因物質(アレルゲン)との接触を避けること、2) アレルギー発症時、特にアナフィラキシーが疑われる場合にはアドレナリン自己注射薬(エピペン[®])の使用を含めた迅速な緊急時対応、の2点が必要である。

本講座では初めに、学校におけるアレルギー対応の基本について紹介した。アレルギー疾患対策基本法第九条^{注釈1)}を引用し、「アレルギー疾患の重症化の予防及び症状の軽減に関する啓発及び知識の普及等の施策に協力するよう努める」「適切な医療的、福祉的又は教育的配慮をするよう努めなければならない」ことが学校設置者の責務であることを紹介した。アナフィラキシー発症時はアドレナリンのいち早い投与が望まれるが、そのための医療器具であるエピペン[®]は基本的に本人が使用することを前提としている。しかしながら、アナフィラキシーによる血圧低下を原因とする意識レベルの低下が見られる場合等では本人が使用することは困難である。このような場合は、一定の研修を受けた上で教職員が使用してもかまわないという旨の確認が文部科学省と厚生労働省の間でなされていることを紹介し、学校現場における適切な対応の認識と講習の重要性を説明した。

次に、2012年に東京都調布市で起きた、学校の管理下における給食時の誤食を原因とする生徒の死亡事故の事例検討を行った。当該校では当時、職員の意識は高かったものの、複数の要因が重なって事故に繋がった。この経緯を振り返り、学校における誤食を防ぐためのシステム構築、またアナフィラキシー発症時の適切な対応についての要点を紹介した。

さらに、アレルギーの免疫学的なメカニズムについて、注意が必要な食品について(特定原材料)、アレルギーの臨床症状、アナフィラキシーの兆候を示す項目、及びエピペン[®]の使用を介助する際の注意点について解説した。先行研究において、エピペン[®]を適切に使用できなかった事例では、投与のタイミングが分からなかった、という理由が最も多いことが分かっている(Korematsu, Fujitaka, Ogata, Zaitzu, Motomura, Kuzume, Fujino, Toku, Ikeda & Odajima, 2017)。そこで、実際の症例の写真等を提示し、エピペン[®]を投与するタイミングを知ることが重要であると考えた。

最後に、主に学校現場でのインシデント・アクシデントの事例集を題材とした検討を行った(藤田医科大学小児科免疫アレルギーリウマチ研究会, 2021)。学校におけるアレルギー対応の研修に用いることができるよう、それぞれのインシデントのどの点が原因として重要だったのか、また学校におけるアレルギー対応のシステム構築をするに当たって重要視すべき点を解説する意図で構成した。

以上、指導主事等学校現場におけるアレルギー対応のシステム構築を進めていく教員に対して必要なアレルギーの知識や手技の参考になるような構成を試みた。学校におけるアレルギー対応は、児童・生徒のみならず、学校教職員の安全を守る上でも重要な要素である。健康に関する問題ではあるが、それぞれの学校における養護教諭にまかせるだけでなく、学校全体のシステム構築に関わる内容であるため、指導主事や管理職がこれらの知識等を備えることで、地域全体の学校の安全、安心が守られることが期待される。

3. アレルギーの基礎と症状

アナフィラキシー
 食物、薬物、昆虫毒等の原因物質により誘発される即時型アレルギー反応であり、複数の臓器に短時間のうちに全身性に現れる

皮膚症状	じんましん・かゆみ・赤み（発赤）
粘膜症状	唇やまぶたの腫れ、眼球充血、口の中の症状（イガイガ感、違和感等）
呼吸器症状	咳、喘鳴、呼吸困難等
消化器症状	腹痛、嘔吐、下痢
循環器症状	血圧低下、頻脈、顔面蒼白、活動性の低下、意識レベルの悪化

図 5-2 講座「学校におけるアレルギー緊急時対応について」のスライド（抜粋）

注釈 1) アレルギー疾患対策基本法（平成二十六年六月二十七日法律第九十八号）（2014）

▶風岡 治 教授「学校における働き方改革の推進～効果が大いと考えられる取組の事例から考える～」
 (30分)

○政府全体における働き方改革の背景

- ・日本の労働環境には、長時間労働、「正規」・「非正規」という二つの働き方の不合理な処遇の差、子育てや介護等との両立、副業・兼業等働き方の多様化等様々な課題があることに加え、労働生産性の向上を阻む多くの問題が存在することが指摘されています。
- ・働き方改革は、日本の企業文化、日本人のライフスタイル、働くということに対する考え方そのものに手を付けていく改革であり、目指すところは、働く者一人一人が、より良い将来展望を持ち得るようにすることと言えます。

○学校における働き方改革の経緯

- ・教職員勤務の実態については、中学校等の教員を対象とした OECD 国際教員指導環境（TALIS）調査及び 2017 年 4 月に公表された「教員勤務実態調査（平成 28 年度）」等によって、教員の勤務時間の長さや、多忙化が明らかになり、その是正を図ることが急務であると指摘されました。
- ・こうした背景を受け設置された、中央教育審議会「学校における働き方改革特別部会」においては、1）学校及び教師が担う業務の明確化・適正化、2）学校の組織運営体制の在り方の見直し、3）勤務時間の在り方に関する意識改革と制度面の検討、4）学校種や学校の設置者の違いを踏まえた働き方改革の四つの視点から議論、検討され、2019 年 1 月「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」が取りまとめられました。

○働き方を見直すアイデアとポイント

- ・「働き方改革」に魔法の手段はないと考えるべきです。学校の文脈、子供や教職員組織の状態、保護者・地域との関係等によって取り組みの実現性や効果は左右されるもので、どこの学校にも効果を発揮する手段はなく、ひとつで全てが解決するような手段はないことを理解し進めていくことです。
- ・働き方の改善には、「1）トライアンドエラーを繰り返す」、「2）時間がかかる」ことを前提に、何から手をつけるかを「見える化」し、個人の取組のポイントと組織の取組のポイントでは実現のプロセスが異なることを理解し、「打ち手」について整理することから、改善に向けての考え方や手段を考えていきます。

○学校における働き方改革～取組事例集～

(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hatarakikata/mext_00428.html)

- ・文部科学省では、教育委員会や学校現場において取り組まれている働き方改革に向けた優良事例を広く展開し、教育委員会や学校における実践に繋げるための取組として、取組事例集の作成や働き方改革フォーラムの動画等を公開する等推進のための支援をしています。働き方改革を見直すアイデアとポイントを、事例集を参考に考えてみてください。

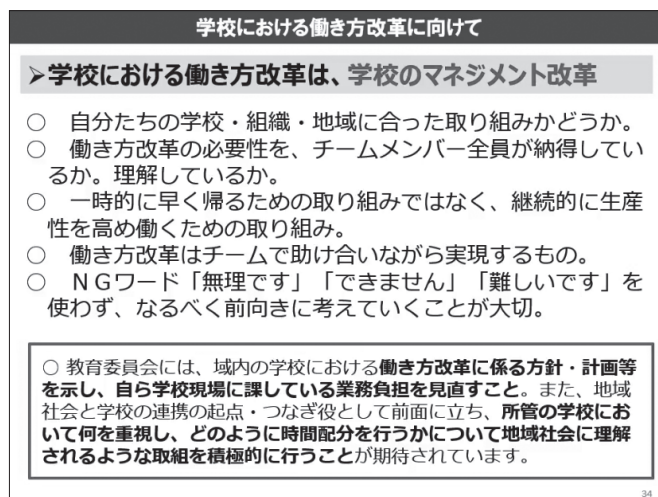


図 5-3 講座「学校における働き方改革の推進～効果が大いと考えられる取組の事例から考える～」のスライド（抜粋）

○学校における働き方改革に向けて

- ・学校における働き方改革は、「学校のマネジメント改革」そのものの取り組みと言えます。自分達の学校・組織・地域に合った取り組みかどうか、働き方改革の必要性をチームメンバー全員が理解し納得して取り組めるか、一時的に早く帰るための取り組みではなく、継続的に生産性を高め働くための取り組みとなっているかを確認しながら進めていくことが必要です。
- ・その上で、働き方改革はチームで助け合いながら実現するものであり、「無理です」「できません」「難しいです」といったNGワードを使うことなく、前向きに考えていくことが大切となります。

▶黒川雅幸 准教授「いじめ対策・対応における留意点」(60分)

令和元年度(2019年度)における小学校のいじめの認知件数は484,545件、中学校では106,524件報告されている(文部科学省,2020)。この件数は、認知件数として測定されるようになった平成18年度(2006年度)以降で最も多い。いじめに関する教育現場の対応は大きな負担となっている。本講座は、主に生徒指導を職務とする指導主事を対象として、指導主事の立場から学校や保護者との関わり方について解説し、いじめ対策・対応に関する知識・理解を図ることが目的であった。

本講座は、多忙で研修を受ける時間がとりにくい指導主事を対象に開講するものであったことから、60分の講習を6パートに分け、それぞれのテーマで受講を区切ることができるように設計した。六つのパートの各テーマは、1)いじめとは何か?、2)いじめの把握から対策に活かす、3)いじめに関する資料の活用、4)いじめに関する保護者の理解を促す、5)いじめの指導・支援にあたって、6)重大事態への対処、であった。

「1)いじめとは何か?」では、いじめの定義の変遷について、平成6～17年度の定義、平成18年度

以降の定義、いじめ防止対策推進法制定後の定義について解説し、現在のいじめの定義の捉え方の間違いやすい点や、生じやすい問題について述べた。

「2）いじめの把握から対策に活かす」では、いじめの把握において加害者の動機を記録していないことが多いことを指摘した。また、各学校においていじめの把握の方法は異なっていることがあり、教育委員会管轄の中で比較・検討ができなくなっている現状を指摘した。測定方法の統一は、各学校の取組の成果や課題を共有する上で重要であることを述べた。

「3）いじめに関する資料の活用」では、いじめ把握で使用した資料を保管し、後の担任教師が活用できるようにしておく必要があることを指摘した。いじめに関わった子供の生活の記録という縦の視点で見ること大切であると述べた。

「4）いじめに関する保護者の理解を促す」では、毎年度いじめについて保護者に理解を促す機会を設ける必要があることを指摘した。保護者がいじめについて正しい理解をしていない場合、学校の捉えているいじめと乖離してしまうことがあり、それが問題となることがある。そのような問題が起きないように、共通理解を図ることが大切であることを述べた。

「5）いじめの指導・支援にあたって」では、いじめには少なくとも加害者と被害者が存在するので、指導に当たっては必ず中立的な立場を保持する存在が必要であることを指摘した。必要に応じて、加害者側の聴き取りを行う教員、被害者側の支援を行う教員等を分ける必要があると述べた。

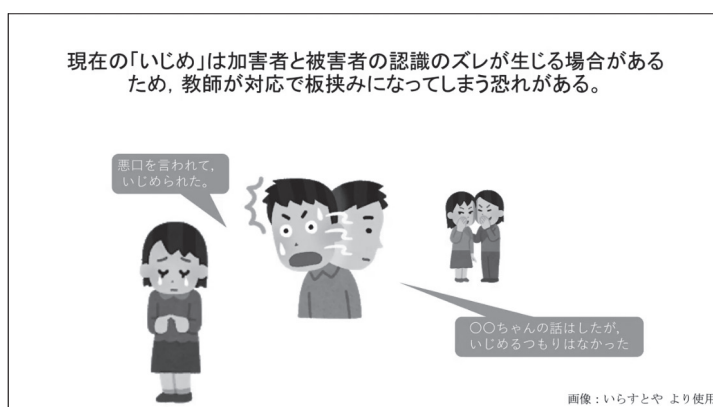


図 5-4 講座「いじめ対策・対応における留意点」のスライド（抜粋）

「6）重大事態への対処」では、重大事態となる案件について、見逃しがないようにするために、いじめ・不登校対策委員会はいじめと不登校を分けて検討する必要があることを指摘した。

▶清水克博 特別教授「GIGA スクール構想の実現に向けた授業・学校づくり」(90分)

GIGA スクールに向けた学校・授業づくりの可能性と問題点

〇目的

GIGA スクール構想の前倒しに伴い、全小中学校にタブレット端末が配布され、これを活用した教育実践が小中学校で進められている。同時に経済産業省では、GIGA スクール構想とは別に「未来の教室」構想を掲げ、教育産業を学校現場に結び付け、教育革新を図ろうとしている。いずれにおいても、学校現場ではそれぞれの本質を見極める情報は十分とは言えず、与えられた状況の対処に追われていると言って過言ではない。

そこで、本講座では、世界の教育動向を概観した上で、GIGA スクール構想と未来の教室の意味と課題を考え、学校現場に今後どのように指導主事として関わればいいのかを考えることを目的とした。

○方法

全4回に分けたオンデマンド配信

○内容

1) これからの教育 (27分)

産業化時代の教育から Society5.0 の次世代教育

OECD DeSeCo のキー・コンピテンシー, P21, ACT21, Education 2030 までの教育動向と
21世紀型能力, 「真正の学習」論等, 日本の教育動向についての説明

2) 令和の日本型教育 (20分)

日本型教育の特徴を生かしたこれからの教育についての説明
一斉学習, 個別学習, 協働学習と学びの個別最適化について

3) GIGA スクール構想 (21分)

これまでの教育とこれからの教育の違い

GIGA スクール構想のねらい

GIGA スクールの実現のための段階的手順

GIGA スクール構想の参考となる先進的実践の事例紹介

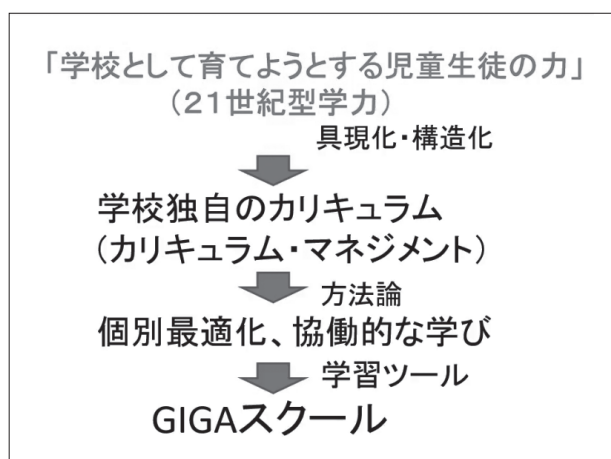


図 5-5 講座「GIGA スクール構想の実現に向けた授業・学校づくり」のスライド (抜粋)

4) GIGA スクールに向けた学校・授業づくりの留意点 (22分)

基盤整備の在り方

「未来の教室」の可能性と危さ

コンピュータを用いた教育の留意点

▶鈴木健二 特別教授「学級・学年経営の進め方 (子どもの集団作り)」(60分)

学年経営の基礎・基本

○学年経営で大切なこと

1) 若い教師から見た学年主任

学年で行う催しの担当を年齢が若い教師に押し付けてくる。さらには, 担当を決めたのに, 自分のやりたいやり方まで押し付けてくる。やり方が違うと「あの子は, 人の助言を聞くことができない」と陰で批判される。これは, 若い教師が学年主任をどのように捉えているかを示した言葉である。

しかし, 学年主任は, 若い教師からどのように思われているかをほとんど把握していない。これでは, 学

年教師のパフォーマンスを高めることは難しい。自分が学年教師からどのように受け止められているのかを把握することが、学年経営を充実させるための第一歩である。

2) 学年経営で大切なこと

学年経営で最も重要なことは、「学年全体の子供の成長を促す」ということである。そのためには、学年教師のパフォーマンスの質を向上させて、学年全体の教育の質を高めていかなければならない。

○学年主任の位置付けと役割

1) 学年主任の位置付け

学年主任は、学校経営の中でどのような位置付けにあるのかを意識することが大切である。図 5-6 は、その位置付けを表したものである。

学年主任の位置付けを明確にすることによって、誰にどのように関わっていくことが学年経営の充実に繋がるかが見えてくる。

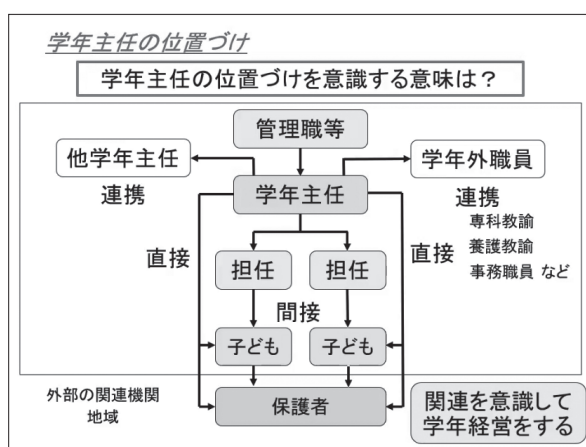


図 5-6 講座「学級・学年経営の進め方（子どもの集団作り）」のスライド1（抜粋）

2) 学年経営の基礎・基本

学年経営を充実させるためには、学年全体でどのような子供を育てたいのかという共通理解を図ることが大切である。学年主任は、学年経営の基本方針をベースにして、各学級の学級づくりや授業づくりの充実を図るための働き掛けをしていくことになる（図 5-7）。

そこで問われるのが、学年主任の教育哲学と自分メディア力である。

この二つを意識することが学年主任の信頼感を高めることに繋がっていく。

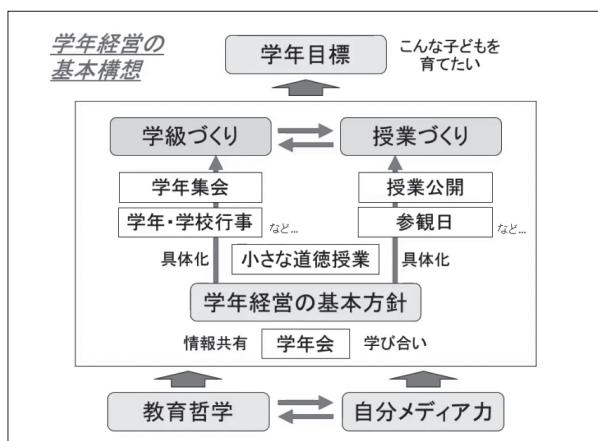


図 5-7 講座「学級・学年経営の進め方（子どもの集団作り）」のスライド2（抜粋）

▶中野真志 教授「社会に開かれた教育課程と総合的な学習」(30分)

現行学習指導要領では、育成を目指す資質・能力が明確化され、全ての教科等の目標と内容が、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理された。そして、「主体的・対話的で深い学び」による授業改善、その実現のための、各学校における「カリキュラム・マネジメント」の推進が求められている。これらの基盤となる考え方が「社会に開かれた教育課程」である。

ところで、平成10年の学習指導要領改訂で総合的な学習の時間が創設された。現代社会では学問分野の高度な発展と専門化に伴い、それらを親学問とする教科の内容は、細分化され複雑化されてきた。そのため、教科はますます分立し系統性を強め、別々に指導されるようになる。教育課程は分断され、子供の生活や経験と乖離する。その結果、子供達は学習への関心が薄れ、学ぶ意味や意欲を失う。それゆえ、総合的な学習が設置され、断片的な知識の教え込みの教育を脱却し、学び方やものの見方・考え方を身に付けたり、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育てたりすることが強調されたのである。

しかし、平成10年の学習指導要領改訂の動きと前後して「学力低下」論議がわき起こった。目標と内容が不在で教育成果が検証できない等の批判が総合的な学習に向けられ、その実践の推進と発展を後退させる要因となった。確かに、総合的な学習の危険性として「断片的で無計画になりやすい」「活動するだけで認識が深まらず、子供の思考を十分に発達させることができない」「総合的な学習のための教師の力量形成の難しさ」等がある。

このような危険性をどのように克服できるのか。その方策の一つが、平成20年学習指導要領改訂の総合的な学習で示された「探究的・協同的な学習」である。「探究的・協同的な学習」に主体的・創造的に取り組み、自己の生き方を考えることが総合的な学習の目的である。さらに、子供達だけでなく、教師も含め総合的な学習の活動に関わる全ての大人が自己の生き方を問われ、学び成長することが総合的な学習の理想である。

このような総合的な学習は、まさに「社会に開かれた教育課程」で重要な役割を果たすことができる。親学問が存在する各教科よりも学習の素材と対象において多様性がある。身近な学習素材とそこから導き出された課題の解決過程を通じて、子供達は学ぶことの意味を実感する。教科だけでなく学級、学年、学校、教師の壁を越える課題でなければ横断的・総合的な学習にはならない。探究的・協同的な学習を基盤としなければ、そのような課題は解決できない。そして、保護者、地域住民、地域の行政機関、及び、外部の専門家との連携やパートナーシップ、教師自身の探究心、協同性、創造性が不可欠である。まさに、総合的な学習は、「社会に開かれた教育課程」の最前線に位置していると言えよう。

「社会に開かれた教育課程」とは、社会全体で子供を育てるという理念の共有である。そこにはどのような社会を目指すのか、哲学的・倫理的なビジョンが必要であり、子供を将来の価値ある市民としてだけでなく、現在の価値ある市民と見なす子供観への転換がある。それがなければ、子供達は、将来、民主的な社会の責任ある市民、社会の形成者になることはできない。総合的な学習にはその実現化の可能性と潜在力がある。

5.4 令和3年度指導主事向け公開講座のアンケート調査の結果

▶講座の受講人数

本講座への申込者は102名であった。その内、一度でも概要説明を閲覧した人は74名であった。アンケートへの回答者は37名であった。

▶ アンケート調査の記述統計量

○ 職種について：

指導主事と回答した人数は 33 名、その他が 4 名であった。指導主事の所属の内訳は、教育委員会所属 24 名、教育センター 8 名、その他（教育事務所）1 名であった。経験年数については、1 年目の方が 11 名、2 年目の方が 11 名、3 年目の方が 7 名、4 年目の方が 3 名、5 年以上の方が 1 名であった。

○ 受講した講座：

アンケートに回答して頂いた方が受講した講座の内訳は次の通りであった。「新しい学習評価の進め方」18 名、「教育支援専門職との協働」8 名、「学校におけるアレルギー緊急時対応について」6 名、「学校における働き方改革の推進～効果が大きいと考えられる取組の事例から考える～」21 名、「いじめ対策・対応における留意点」7 名、「GIGA スクール構想の実現に向けた授業・学校づくり」22 名、「学級・学年経営の進め方（子どもの集団作り）」10 名、「社会に開かれた教育課程と総合的な学習」12 名であった。

1 人当たりの受講講座数は、最少で一つ、最多で八つであり、平均すると 2.81 講座であった（標準偏差 1.81）。

○ 全体的な講座の満足度について：

「あまり満足できなかった」1 点～「とても満足である」5 点として平均値を算出したところ 4.14（標準偏差 0.74）であった。

○ 全体的な講座の活用期待度について：

「あまり活用できない」1 点～「とても活用できる」5 点として平均値を算出したところ 4.05（標準偏差 0.73）であった。

○ 特に満足された（勉強になった）講座について：

受講した講座の内、少なくとも一つ以上の講座に満足したと回答した受講生は 36 名であった（97.3%）。満足したと回答された数は 65 講座になり、1 人当たりになると 1.76 講座満足したと回答されたことになる。

○ 今後必要と考えられる研修内容について：

その他として、1 人 1 台端末を使った ICT 教育という回答が見られたが、内容が GIGA スクール構想に含まれるので、GIGA スクール構想として数えた。集計結果は表 5-4 の通りであった。最も多かったのが、学校危機管理であり、次いで学校マネジメント、GIGA スクール構想の順であった。

表 5-4 今後必要と考えられる研修内容について（複数回答可）

研修内容	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
人数(人)	7	3	4	20	12	16	25	16	14	3	15	3	18

研修内容の番号：1. 指導主事の使命、2. 学校教育法・地方教育行政法等、3. 学校行財政制度、4. 学校マネジメント、5. カリキュラムマネジメント、6. リーダーシップ論、7. 学校危機管理、8. 学校コンプライアンス、9. 多忙化解消、10. 小学校英語、11. 特別支援教育、12. 教科化された道徳、及び道徳教育、13. GIGA スクール構想

研修の内容、方法等、受講後の感想等：15 件の自由記述が見られた。内容毎に分類をし、原文のまま表 5-5 に記載する。

表 5-5 研修の内容, 方法等, 受講後の感想等

研修の実施方法に関する意見

- ・オンラインだと時間と場所が自由なのでありがたいです。
- ・ICTを活用した動画研修の形式をとっていただきましたので、研修時間を強制されず自分の都合の良い時間に研修ができて大変ありがたかった。また、一度では頭に入らなかった専門用語等は、もう一度動画を戻すことができ繰り返し視聴しました。これも動画研修の良さです。
- ・30～60分の講座が大変取り組みやすいと思います。
- ・時間の有効活用をしながら学ぶことができ、多変有意義な時間となりました。オンデマンドでやることにより、何度でも視聴できるのもありがたいです。このような形の研修であれば、また機会がありましたらぜひ受講したいと思います。
- ・貴重な機会をいただき、ありがとうございました。PPT資料もダウンロードさせていただけると、より学びやすかったと感じました。
- ・何度も見直せるのが良かった。
- ・コロナ禍の中、オンライン研修大変ありがたかったです。動画がたびたび止まってしまう状況があったのが残念でした。
- ・学校は夏季休業中とはいえ、指導主事は休業中ではないため、私自身が思ったほど時間がとれず、2講座のみの受講となってしまいました。今後は、時間の作り方を工夫します。もし可能なら、もう一度今回のものを受講する機会を作っていただけるとありがたいです。また、夏季休業中に限らず受講できるので、もし新たなものがあれば、またこのような開催方法ですと助かります。講義で使用されているスライド等、もしダウンロードできたらありがたいです。他で使用するのは不可でしたら、諦めます。

研修内容に関する意見

- ・画期的な研修方法でした。指導主事も勉強し、学校や教員に伝えていくべきことが多いため、理論的な裏付けをもって話すためのよい学びの機会となりました。今後も継続を強く希望します。
- ・とても分かりやすい内容で、今後の参考になりました。ありがとうございました。今回は7～8月の長期間にわたっての公開ではありましたが、日ごろは他の業務もあり、ゆっくり拝聴する時間が十分に確保できなかったのが本音です。公開期間をさらに延長するか、すべての動画資料をダウンロードできるようになるとありがたかったです。また、一つの講座を数回の動画に分けていただくご配慮には感謝しております。ただ、中には50分以上の動画もありましたので、すべての講座で同様のご配慮があるとありがたかったです。今後もよろしく願いいたします。
- ・GIGAスクール構想の現在の求められている方策と今後の展望が網羅された内容で勉強になりました。ありがとうございました。
- ・教育委員会の担当であれば、全て文書でわかっていることばかりでした。残念です。

受講しての感想

- ・勉強になりました。ありがとうございました。
- ・隙間時間で受講できてよかった。
- ・学びの機会をいただき感謝しています。ありがとうございました。

▶受講講座の傾向分析（アンケート調査より）

指導主事の勤務年数と全体的な講座の満足度や全体的な講座の活用期待度との関連について調べるため、相関分析を実施した。その結果、全体的な講座の満足度や全体的な講座の活用期待度と指導主事の勤務年数とはいずれも統計的な検定結果は無相関であった。次に、指導主事の勤務年数と受講数の関連について調べるため、相関分析を実施したところ、統計的な検定結果は無相関であった。

続いて、指導主事としての勤務年数3年目を基準に（1年目と2年目、3年目と4年目と5年以上）勤務年数で二つに分割した。分割した2群で、受講した講座や特に満足された（勉強になった）講座について差が見られるかをクロス集計表によって検討したところ、いずれも統計的検定による差は見られなかった。

最後に、受講した講座を基に、講座について階層クラスター分析（Ward法、平方ユークリッド距離）を行った。その結果、デンドログラムは図5-8のように示された。

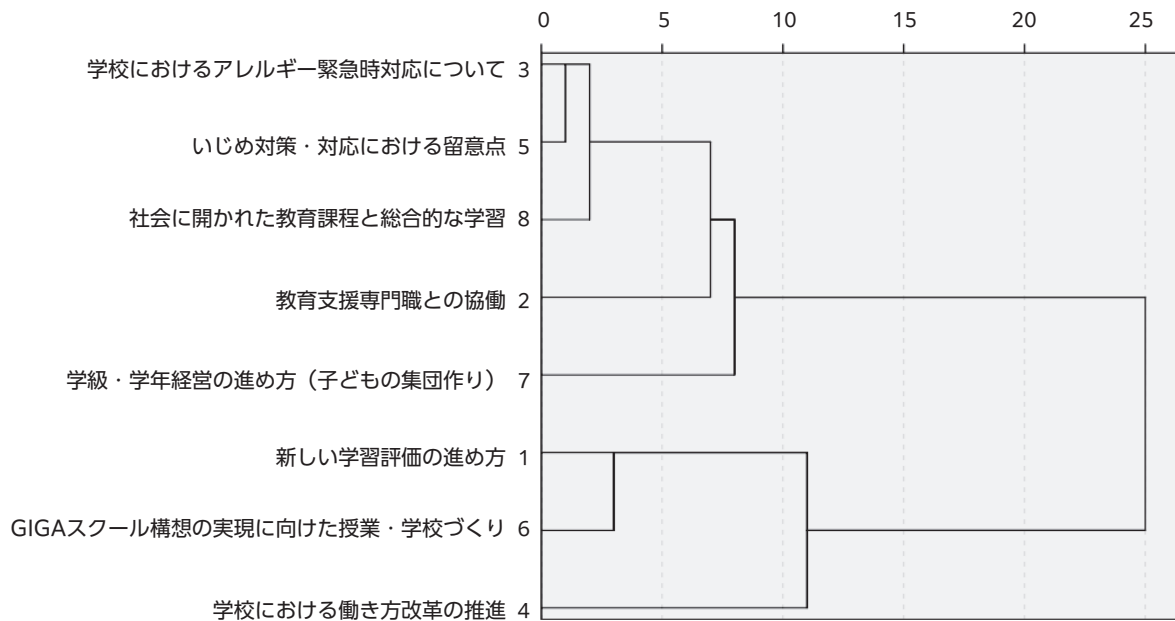
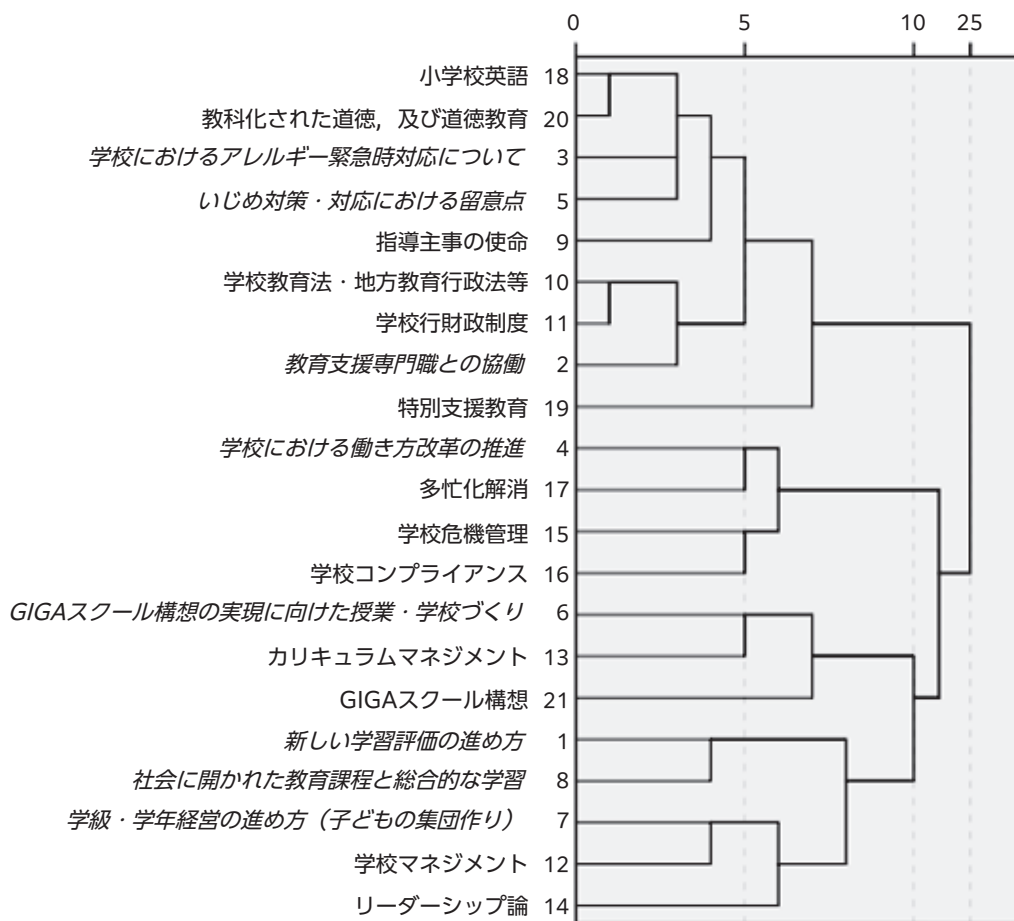


図 5-8 講座のデンドログラム



注)誌面の都合上, 10~25の距離を縮小して表示している。

図 5-9 受講講座 (斜体表記) と今後必要とされる研修内容のデンドログラム

「学校におけるアレルギー緊急時対応について」「いじめ対策・対応における留意点」といった学校で起きる諸問題への対応が近い関係にあり、それに「社会に開かれた教育課程と総合的な学習」という教育課程や、「教育支援専門職との協働」や「学級・学年経営の進め方（子どもの集団作り）」といった組織運営が加わり、これまでの学校における諸課題に関するクラスターを形成している。一方で、「新しい学習評価の進め方」「GIGA スクール構想の実現に向けた授業・学校づくり」「学校における働き方改革の推進」という今まさに直面している新たな課題に関するクラスターが生成されている。

▶受講講座と今後必要と考えられる研修内容の関係（アンケート調査より）

受講した講座及び今後必要と考えられる研修内容の回答を合わせ、階層クラスター分析（Ward法、平方ユークリッド距離）を行った。その結果、デンドログラムは図5-9のように示された。

大きく分けて、三つのクラスターが見られた。一つ目は教科指導、学校における諸問題への対応、教育行政に関する内容である。二つ目は、教員の働き方に関する内容である。三つ目は、組織のマネジメントに関する内容である。

5.5 指導主事向け公開講座の課題と展望

▶講座の満足度・活用期待度と受講傾向について

全体的な講座の満足度及び全体的な講座の活用期待度は高く、全体的に高評価であったと解釈することができる。さらに、受講した講座の内、少なくとも一つ以上の講座に満足したと回答した受講生がほとんどであり、開講の意義はあったと考えられる。

指導主事の勤務年数は、全体的な講座の満足度、全体的な講座の活用期待度、受講数、受講した講座、特に満足された（勉強になった）講座との関連はそれぞれ示されなかった。これらの結果は、本講座が初任となる指導主事向けや中堅となる指導主事向けといった勤務年数に左右されない内容のものであったと理解することもできる。もし、そうであるならば、指導主事となった初年度から本講座を積極的にご活用頂けるように周知していくことが必要であろう。

アンケートに回答してもらった受講生の受講講座は、「GIGA スクール構想の実現に向けた授業・学校づくり」が22名と最も多く、次いで「学校における働き方改革の推進～効果大きいと考えられる取組の事例から考える～」の21名、「新しい学習評価の進め方」の18名であった。そして、これらの受講生は図5-8でも示されたように、相互に受講するという関係が示された。令和3年時点で、学校が直面している新たな課題に関する講座が受講生のニーズとして高いことが示された。学校が直面する新たな課題に対応すべく、講座内容もアップデートしていくことが求められよう。

▶オンデマンド方式による効用

新型コロナウイルス感染症への懸念から、Google Classroom を用いたオンデマンド方式で講座を実施した。受講者からの自由記述では、「時間と場所が自由なのでありがたいです」「研修時間を強制されず自分の都合の良い時間に研修ができて大変ありがたかった。また、一度では頭に入らなかった専門用語等は、もう一度動画を戻すことができ繰り返し視聴しました。」といった、時間と場所を問わない、繰り返し受講できるといった利点に対する高評価が報告されている。多忙である指導主事にとっては、結果的にオンデマンド方式の方が受講しやすかったのではないかと推察できる。

一方で、「動画がたびたび止まってしまう状況があったのが残念でした。」という回答が見られたように、インターネットを介した講座ならではの課題も見られた。また、受講者の自由記述にあったように、オンデ

マンドの場合は、60分以内に収める、もしくは長時間になる場合でも分割できるようにする工夫が必要であろう。

この他にも、オンデマンド方式の課題はあると考えられる。配信を行う場合、資料内容に制限を設けなければならないこともある。例えば、特定の事例を題材にした研修では、対面で実施した場合は、資料の回収を行えるが、オンデマンド方式では、転載・転用禁止のお願いに留まってしまう。また、自由記述に要望としてあがっていた資料のダウンロードについては、著作権の課題も含まれているため、安易に可能とすることは難しく、今後検討していく必要があるだろう。

▶今後の展望

1人当たりの受講数は、平均すると2.81講座であった。鈴木他(2019)では、指導主事の年間のOffJT(ただし、文部科学省や独立行政法人教職員支援機構の研修や他県の授業公開に限る)については、最も多かったのが1回であり、39.5%を占めていた。次に多かったのが0回の24.3%であったことが示されている。この結果を踏まえると、本講座への受講数は多かったと言えるだろう。受講数については受講したい講座の数や受講者の時間が影響していると考えられる。前者の場合であれば、受講したいと思える講座を多く開設することが課題である。一方で、受講者の時間が十分ない場合は、いくら講座を増やしたところで受講数は増えることはないだろう。後者の場合は、オンデマンド方式であれば、受講できる期間を長く設けることが課題である。今後も検討しつつ、適切な開講数と開講期間(対面の場合は、開講日程)を見出していく必要があるだろう。

今後必要と考えられる研修内容については、学校危機管理を回答した人が25名と最も多く、次いで学校マネジメントの20名であった。その他としての回答が見られなかったことから、選択肢として用意したものは、網羅的であったと考えられる。鈴木他(2019)では、研修内容の希望として教科指導が最も高いことが示されているが、本講座の受講生とはニーズが異なることが示された。指導主事の研修のニーズは、教育の最新事情や、地域・自治体による違いも見られると考えられる。また、実施者が大学であるからこそその研修ニーズもあると考えられる。受講者のニーズを把握しながら、研修内容を考えていく必要があるだろう。図5-9では、学校危機管理については、学校コンプライアンスや、本年度開講された「学校における働き方改革の推進～効果が大きいと考えられる取組の事例から考える～」といった教員の働き方に関する内容でまとまっており、学校危機管理に加え、学校コンプライアンスも開講できると受講生のニーズに合い、かつ受講総数が増加することが見込めるのではないかと予測される。次に多かった学校マネジメントについては、本年度開講された「学級・学年経営の進め方(子どもの集団作り)」やリーダーシップ論といった学校経営・学級経営に関する内容でまとまっており、学校マネジメントに加え、リーダーシップ論も開講できると受講生のニーズに合いかつ受講総数が増加することが見込めるのではないかと予測される。

研修内容に関しては、受講者の自由記述による回答で「指導主事も勉強し、学校や教員に伝えていくべきことが多いため、理論的な裏付けをもって話すためのよい学びの機会となりました。」とあるように、指導主事が職務に当たっていく中で、自信を持って対応できることを目指す内容が期待されているのではないかと考えられる。また、「とても分かりやすい内容で、今後の参考になりました。」と回答があったように、丁寧な解説が行われていたと考える反面、「教育委員会の担当であれば、全て文書でわかっていることばかりでした。残念です。」と回答があったように、より具体的・実践的な内容を期待されていると考えられる。研修内容については、各担当者がブラッシュアップしていくことが期待される。

最後に、本講座の傾向について分析するに当たり、アンケートで得られた回答を基にしたが、アンケートへの回答者は37名であり、一度でも概要説明を閲覧した人74名を全受講者とする50%であった。全

受講者の半数が回答しているので、アンケートへの回答者に偏りがあったとは言えないものの、全受講者の意見を反映しているとも言えないため、傾向の解釈には留意する必要がある。

第6章 令和3年度 iPad 自主研修会における実践カリキュラム

令和3年度は、令和2年度に購入した iPad を活用した自主研修会を企画・実施した。主なテーマと内容を表 6-1 に示す。

表 6-1 自主研修会の日程と各種テーマ

回	月・日	テーマ	講師
1	6/11 (金)	iPad を活用した学級・授業づくり～ SKY MENU Cloud を活用してみよう～	Sky 株式会社 ICTソリューション事業部 内田 周作氏 山田 桃加氏 名古屋市立笹島小中学校 川村 朋也教諭
2	6/22 (火)	授業づくり (全教科編) × ICT	名古屋市立如意小学校 友松 功教諭
3	7/16 (金)	授業づくり (全教科編) × ICT	東京学芸大学附属国際中等教育学校 渡津 光司教諭
4	9/21 (火)	明日からすぐ使える iPad を活用した子供も教師もわくわくする総合的な学習	名古屋市立矢田小学校 山内 彰一教務主任 橋本 浩司主幹教諭 秋田県立大学 伊藤 大輔准教授
5	10/19 (火)	学級活動 (小学校編) × ICT	知立市立知立西小学校 成瀬 雄志教諭
6	11/16 (火)	授業づくり (算数・数学) × ICT	名古屋市立神宮寺小学校 (愛知教育大学教職大学院院生) 日比野 浩規教諭
7	12/10 (金)	論理的思考の言葉いっぱいの授業づくり	豊田市立元城小学校 水谷 清二教諭 横浜国立大学教職大学院 倉本 哲男教授
8	1/21 (金)	学級活動 (小学校編) × ICT	新潟市立小針小学校 寺山 晋一教諭
9	2/22 (火)	学級活動 (中学校編) × ICT	広島大学附属中・高等学校 向田 識弘教諭 西宮市教育委員会 平林 千恵指導主事

最終報告書の作成時期及び紙幅の関係上、第 1～3 回の研修内容を以下紹介する。

6.1 iPad を活用した学級・授業づくり～ SKY MENU Cloud を活用してみよう①～

▶問題提示：どの地域の伝統文化を調べるか考える

本校の学区には 3 車の山車があり、毎年、山車に関する学習を全学年で行っている。そのため、総合的な学習の時間の学習テーマは「伝統文化」であることを伝えた。そして、伝統文化とは何か、日本の代表的な伝統文化には何があるか、愛知にも様々な伝統文化があることを説明した (図 6-1)。その後、「愛知の伝統文化について、調べてみよう」と話し、愛知のどの地域の伝統文化について、調べるかを考えさせた。



図 6-1 伝統文化を説明した資料

▶学習課題の設定：犬山市の伝統文化について調べることを決定する

どの地域について、調べるかを話し合わせた。笹島中学校の校舎には山車があり（図 6-2）、同じように山車がある地域がいいと考えた生徒からの発言を受けて、それらの地域から選ぶこととした。スライドにある愛知の祭りのポスターを拡大して示しながら、考えさせた（図 6-3）。犬山祭に着目した生徒らから、山車もあり、国宝の犬山城がある犬山市が良いのではないかとの発言を受け、課題を「犬山市の伝統文化について、知ろう。」とした。



図 6-2 本校の校舎の山車倉

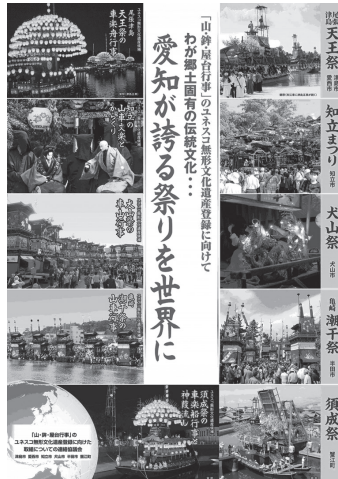


図 6-3 生徒に示したポスター

▶学習課題の解決：全体で課題を解決する

課題「犬山市の伝統文化について、知ろう。」について、犬山市の伝統文化を三つのテーマと、八つの内容に分けた（図 6-4）。その中から、自分の興味のある内容を選ばせ、1グループ3～4人で八つの調べ学習のグループを編成した。内容毎のまとめ資料の作成は、Sky の発表ノートのグループワーク機能を用い、五つの項目（①タイトル、②班とメンバー、③調べて分かったこと、④みんなに知ってほしい魅力、⑤全員の感想）を入れて行うこととした。

《テーマ》	《内容》
A 歴史	ア 国宝犬山城について
	イ 小牧・長久手の戦いについて
B 産業	ウ 木曾川の鵜飼について
	エ 犬山焼について
C 文化	オ 犬山祭について
	カ 虫送りについて
	キ 石上げ祭りについて
	ク 犬山の車山（やま）について

図 6-4 犬山市の調べ学習のテーマと内容



図 6-5 班に配付した犬山の資料



図 6-6 犬山たびを用いて調べる様子



図 6-7 打ち合わせる生徒の様子

生徒は、配布した資料「犬山たび（犬山市教育委員会発行）」（図 6-5）や、インターネット（犬山市のホームページ、ウィキペディア）等を基に、調べる内容の分担を決めたり、画面の配置を考えたりして、意欲的に取り組む姿が見られた（図 6-6）。どんな内容をどのように書くか、だいたい決まったところで、実際に発表ノートに入力させていった。今まで使用したソフトでは、一枚のテキストに自分の記述した内容しか表示されなかった。だが、Sky では、同じグループの生徒であれば、一枚のノートに記述でき、すぐに表示されることに感嘆していた。

最初は他の生徒の入力する枠を動かしたり、友人の書いた内容に追記したりできることを珍しがっていたが、すぐに慣れ、どのように配置すべきなのか、何を記述したら良いか等、仲間と相談しながら、進める姿が見られた。しか

- 五つの項目がすべて入っているか。
- ・項目ごとに見出しが書かれているか。
 - ・参考文献として、引用した資料やサイト名等が書かれているか。
 - ・文字が切れていたり、配置が崩れたりして、見づらくなっていないか。
 - ・誤字脱字はないか。

図 6-8 より良い資料にするための確認内容

愛知名物!!

犬山まつり!!

☆犬山祭の歴史☆

全国で唯一の江戸時代から伝わるからくり人形を使い、披露している。今では、犬山山車保存会を中心に山車の行事が行われている。

参考
犬山観光情報

🔍調べて分かったこと🔍

犬山まつりは毎年4月に行われる愛知の伝統のお祭りです。犬山祭の主役は13の山車で、見どころは、高さ8m・重さ3t超の山車を引く男たちの勇姿です。さらに、夜には365個の提灯が灯され、とてもきれいです。

参考 犬山観光情報、wikipedia

犬山祭

伊勢の歴史

!メンバー!

~メンバーの感想~

《感想》

犬山祭りの歴史が長いことが分かった。知りたいことを知れたから良かった。もし行けたら犬山祭りに行って、色々体験したい!

感想

僕が調べて思った事は、重さ3tと言うとても重い山車を持つのはすごいと思った。

感想

とても歴史があり、楽しい祭りなのに、コロナの影響で中止になったのがとても残念で来年こそは中止にならないでほしい。

感想

やはり古くから伝わる祭りやにぎやかな場所はよいと思った。(3t越えの山車の迫力もスゴイ!)

図 6-9 犬山祭について調べた班のまとめ資料

し、同時に作業が進めることができるため、違うホームページから似ている内容を記述したり、同じようなタイミングで枠を動かしてしまい、配置が崩れたりしていた。また、他の生徒の入力内容を操作することができるため、追記したり、誤って消去してしまったりする場面があった。だが、操作を重ねるうちに、中心となる生徒が声を掛け、何をどうするか伝え合ったり、今から行うことを説明してから操作したりする等、きちんと打ち合わせることで、戸惑いがなくなった（図 6-7）。ある程度、資料が完成したところで、より良い資料にするための確認内容を基に、体裁が整っているか確かめさせた（図 6-8）。班員全員で協力し合うことで、まとめ資料を完成することができた（図 6-9）。

完成した資料を全体で共有するために、タブレットの画面を大型テレビで映しながら、発表会を行うこととした。完成したグループから、発表原稿を考えさせた。どの部分を誰が話すのかを考えたり、立ち位置やタブレットの操作方法等を決めたりして、入念に打ち合わせる姿が見られた。また、グループで座っていた場所で練習するだけでなく、実際のタブレットとテレビを使用してリハーサルを希望する班もあり、より良い発表ができるように、ひたむきに取り組んでいた。

発表会では、準備した成果を発揮して、しっかりと取り組むことができたグループが多かった。特に、犬山祭のグループでは、タブレットを操作する生徒を配置して、話している内容に合わせて、拡大や縮小しながら、話している部分の画面を映し出していた（図 6-10）。そうすることで、何について話しているかがよく分かると共に、遠くからでも文字が見えるようになり、工夫されたより分かりやすい発表となっていた。その発表について、分かりやすかったと感じた生徒が多かった。



図 6-10 犬山祭のグループの発表の様子

▶まとめと振り返り：単元のまとめと学習を振り返る

課題では、「犬山には犬山城や犬山焼き等の多くの伝統文化があり、今もしっかりと受け継がれている。とても魅力がある町である。」と、まとめた。

最後に振り返りを行った。振り返りでは、「犬山には、たくさんの伝統があることが分かった。今度、一つについて、もう少しゆっくりと調べてみたい。犬山の車山は、車山と書くのが面白いと思った。」と記入していた。また、笹島の伝統文化と犬山の伝統文化を比較して行った振り返りでは、「山車とかはそれぞれの地域に合った個性があることがわかった。全部違うけど、どの地域も違った良さがあったいいと思った。もっといろいろな地域のいろんな文化が知りたいと思った。」と書いていた。

犬山の伝統文化を調べたことで、犬山についてまた知りたいと思っただけでなく、犬山と地域の違いに気付かせることができた。また、笹島の地域と比較して振り返らせることで、どの地域の伝統文化にも良さがあることを理解させることができた。さらに、いろいろな地域の伝統文化についての興味を高めることができた。

6.2 iPad を活用した学級・授業づくり～SKY MENU Cloud を活用してみよう②～

▶問題提示：分かったことと、分からないことや疑問を考える

本単元の小説教材である「私」の音読を行わせた後、この作品を読んで、分かったことや気付いたことと、分からないことや疑問をテキストに入力させ、提出させた（図 6-11）。

<p>○主人公の仕事は大変。考えが不思議。 ●私が二重って何？消してしまったデータのほうで本当の私の名前って何？</p>	<p>○女性司書の冷静すぎる態度・対応、また無感動の表情で話すのがちょっと怖い。 ●もう一人の私とは。 P39のL5を見るとデータがあるから私を「私」って言うの？逆にデータがなければ私とは言えないのか。</p>	<p>○二重になっていたものを消したら片方は自分で、もう片方は自分ではない、と感じる人もいればどちらも自分だと感じる人もいる ●後半の話でまずは私がいづのまにか違う日に3冊借りていて5冊借りてると思っていた。だが私が5冊借りたという司書はわからなかった。二重登録が解除されたと言った解除できるということは現在本を6冊借りていてはデータ上で6冊借りているということになる。だが、司書は本を借りたと言っているはずだから解除できたのか。</p>	<p>○「私」が二重データで重複していることがある。 ○「模範とされる市民データ」によって「私」も相手も納得できるような形で優先して「相手が満足する」=解決をする。 ○データの二重登録よくある事。</p>
<p>○図書カードが二重になる督促状に別の人の名前前で印字されている。 ●二重になった経緯私が二重の意味</p>	<p>○ ● P42 L10-11 「同じ「私」なのだ」ってなんて言う意味。 ・なぜ「私」にかっこを付けているのか。 ・もう一人の「私」はなんとという意味。</p>	<p>○文章が前編と後編になっている ○どっちも重複のデータの話 ●もう一人の「私」とは ●私と「私」の違い？ ●二重人格の話？</p>	<p>・もう一人の私とは</p>
<p>○「私」が対応する側の時、何もかも計画的に行っているから完璧主義だと思った。 後半の部分で対応している側の人少し嫌ななと思った。→だから「私」は模範とされる市民対応からは、ほど遠いといっているのだと思う。 ●後半の内容がよくわからない。</p>	<p>○最終不明 前編は私が対応する側後編は私が対応される側 私も女性司書も市民サービスの向上に努めている・私は正直な主義タイプ・私も司書も私認していない ●思くわからない・データが二重になっていようが、どちらもわたしなので、この写真は何・シュレッダーだしたらなぜ背後を指したのか（ネオンの何かと間違えられるのでは）</p>	<p>○作中は2つのデータのどちらかを消すことにはこだわらない、でも女性とはこだわっている。→この女性は何が復元したい理由がある。 ●データを作り、コピーをしてしまったどちらかを消す、というときに最初に作った方を消したくない、という気持ちからは分らないでもないが復元したいようとする？もう一人の自分？2つ同じデータでも何か違いがあるのか？ p.39にある個人情報シュレッダーにかけているのはわざわざそれだけ裏で意味があるのか？</p>	<p>○最近は何でもデータ化しているが、やはり手違いは起こってしまうということ。戸籍大事。人によって感じ方は本当に違うということ。 ●前半の女の人はなぜ届いた督促状が「自分」ではないと分かった（思った）のか。字も内容も変わっていないのに...</p>
<p>○前半と後半で、主人公の立場が逆転する。 ○ちょっと怖かった ●前半にでてきた女性は、なぜ消去した方のデータの復元をお願いしたのか →なぜそれが「本当の私の名前」なのか、違いがよくわからない</p>	<p>○「私」はとでもまじめで几帳面なエリート公務員 同じ内容のデータでも違う・消されたほうのデータが本当の私と思う人がいて「私」はデータではなく自分自身がもう一人いるといわれても別知してもらおうとした ●もう一人の私はいつ出てきたか</p>	<p>○誰にでも間違いはある ●</p>	

図 6-11 全員が提出したテキスト

▶学習課題の設定：解決すべき疑問を決定する

提出したテキストを全体で共有し、全員のテキストの入力内容を見て、全体で解決すべき課題を考えさせた。多くの生徒が、●の分からないことや疑問の中から、文章中に答えが書かれているものを探し、発表した。図 6-12 は生徒が発表したものである。図 6-12 より、「二重になった経緯」については、文章中に記述されていると予想する生徒や、「私と『私』の違い」について解決したいと発言する生徒が多かった。そこで、課題1を「どのような経緯で二重になったのだろうか。」とし、課題2を「私と『私』の違いは、なんだろうか。」とした。課題1でこの作品のきっかけとなる出来事を、課題2でそこから起こった中心的内容を読み解くことで、この教材文が理解できると考えた。

<p>○図書カードが二重になる督促状に別の人の名前前で印字されている。 ●二重になった経緯 私が二重の意味</p>	<p>○文章が前編と後編になっている ○どっちも重複のデータの話 ●もう一人の「私」とは ●私と「私」の違い？ ●二重人格の話？</p>
---	--

図 6-12 答えが書かれていると考えた疑問

▶学習課題の解決：全体で課題を解決する

課題1「どのような経緯で二重になったのだろうか。」については、前半部と後半部に分けて、分かったことをテキストに入力して提出させた。まずは、前半部を画面配信して、全体で共有した。図 6-13 は、前半部の二重になった経緯について入力した内容である。全ての生徒が教科書の中から、二重になった経緯が書かれている部分を導き出して、「データを更新した際に、担当が誤って200件ほど二重登録したこと」と書いていた。最初の読みだけでは気付かなかったことが、細部に着目して読む

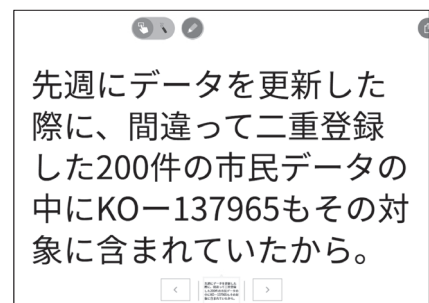


図 6-13 前半部に入力したテキスト

ことで、前半の二重になった経緯に気付くことができた。

次に、後半部を画面配信し、全体で共有した。しかし、全体で共有したものの、後半が分かりづらいと考える生徒が多数いた。そこで、分かりやすく整理されている生徒Aのテキスト（図6-14）を示し、生徒Aに発言させた。生徒Aは、「本が二重ではなく、私自身が3冊借りたことが二重になっている。」と発表することで、他の生徒も納得した。

課題2「私と『私』の違いは、なんだろうか。」を考えるために、以下のようなグループ構成を行った（図6-15）。

- ①各班4人のグループを作る。各グループには、「前半の私」「前半の『私』」「後半の私」「後半の『私』」のように、担当する役割を決める。方法は、Skyのポジショニングを用いて、自分の取り組みたい役割を選択し、決定する（図6-16）。
- ②担当する役割毎のグループで話し合いを行う。例えば、「前半の私」を担当する生徒同士や、「前半の『私』」を担当する生徒同士等のグループで話し合う。
- ③最後に、各役割を担当した生徒同士が集まる新しいグループを作る。「前半の私」から1人と、「前半の『私』」から1人、「後半の私」から1人、「後半の『私』」から1人が集まり、計4人で一つのグループを作る。役割毎のグループで話し合った内容を基に、課題2について、新しいグループで話し合いを行う。

初めに、4人のグループを作るために、四つの役割の中から自分が取り組みたい役割を選ばせた（図6-16）。人数にばらつきがあったため、重ねて表示して全体で共有しながら、移動してくれる人を呼び掛けた。他の生徒の状況を見て、どれでも良いという生徒B（図6-17）や、どちらかであれば

- 私が三冊借りる
- ↓
- 「私が」三冊借りる
データ上で (?)
- ⇒本と私が二重

- ~~私が三冊借りる~~
- ~~三冊借りる~~
- ⇒本が二重

図6-14 後半部に関する生徒Aのテキスト

- 1時間目の話し合い
(各グループ4人構成, 全4グループ)
- (グループⅠ) 前半の私, (グループⅡ) 前半の「私」
- (グループⅢ) 後半の私, (グループⅣ) 後半の「私」
- 2時間目の話し合い (新しい4人グループ)
- (Ⅰ)の中から1人 (Ⅱ)の中から1人
- (Ⅲ)の中から1人 (Ⅳ)の中から1人

図6-15 2種類のグループ構成

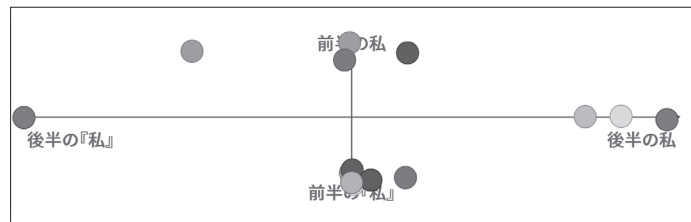


図6-16 生徒が最初に選んだ役割

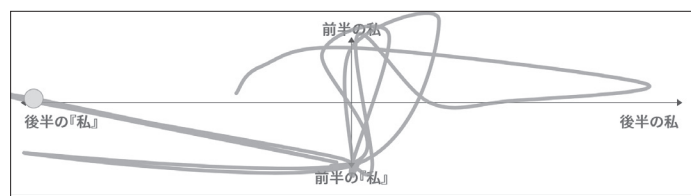


図6-17 どれでも良いという生徒

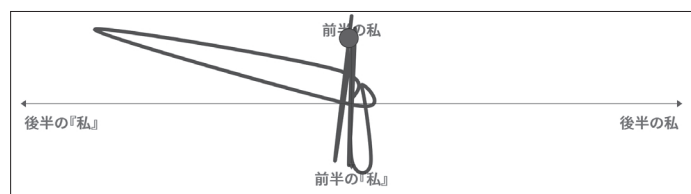


図6-18 どちらでも良いという生徒

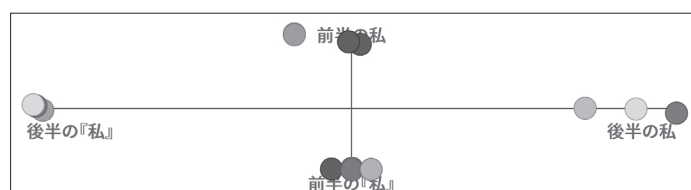


図6-19 生徒が選んで決定した役割

良いという生徒 C (図 6-18) が移動したことで、4 グループを決定することができた (図 6-19)。

その後、各グループで、「前半 (後半) の私 (『私』) とは、なんだろうか。」について、Sky の発表ノートのグループワーク機能を用いて話し合わせた。図 6-20 は、「前半の『私』」について話し合ったグループの発表ノートである。個人で読み解いた内容を、発表ノートを 4 分割した箇所に入力させた。それらを踏まえて、全員で話し合い、決定した内容をノートの中心に入力させた。このグループは、「前半の『私』」について、『私』そのもの=本人で、本当の自分である」と書いていた。このように個人の読み解きを共有して、話し合ったことで、どのグループでも理解して、まとめることができた。

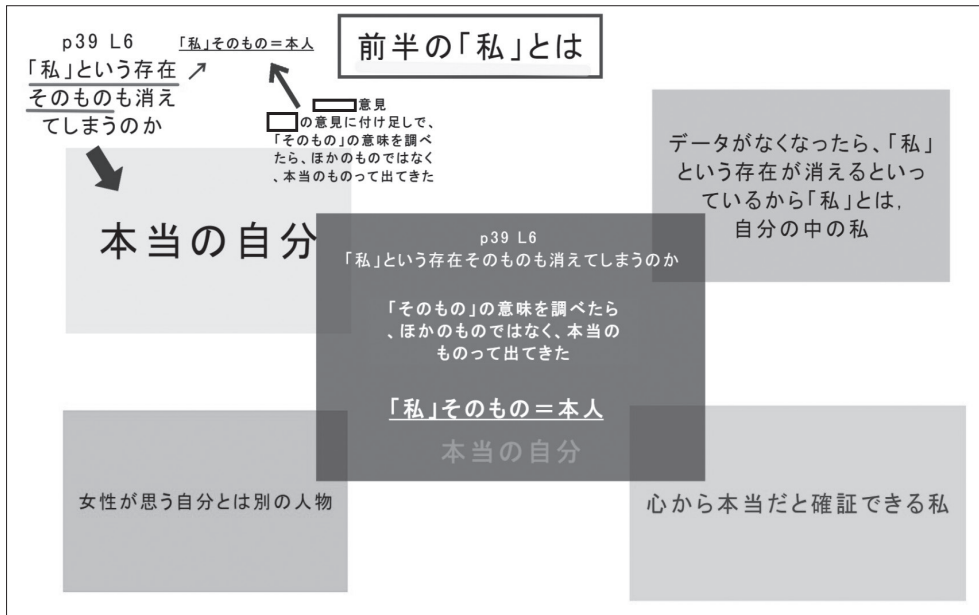


図 6-20 前半の「私」の発表ノート

次に、図 6-15 のように、各役割を担当した生徒同士が集まる、新しいグループを構成した。前回同様、グループワーク機能を用いて話し合わせた。まずは、役割毎のグループがまとめた発表ノートを活用しながら、伝え合わせた。そして、それらの内容を基に、「私と『私』の違い」についての自分の考えを、発表ノートを 4 分割した箇所に入力させた。その後、班で話し合い、決定した内容をノートの中心に入力させた (図 6-21)。



図 6-21 生徒 A のグループでの話し合いの様子

図 6-22 は、生徒 A が入っていたグループが話し合った発表ノートである。このグループでは、私と「私」の違いについて、「私のほうは実際に行動している。『私』のほうはデータ上。魂 (心の中の『私』)」と書いていた。距離の感覚を広げた状態の話し合いでも、各自が予想した考えを発表ノートのグループワークの機能で付加することができるため、自分の考えを進んで発表ノート上に付記できた。また、文字情報だけでは足りないことを尋ねて、分からないことを補うことで、スムーズに話し合いを行う姿が見られた。

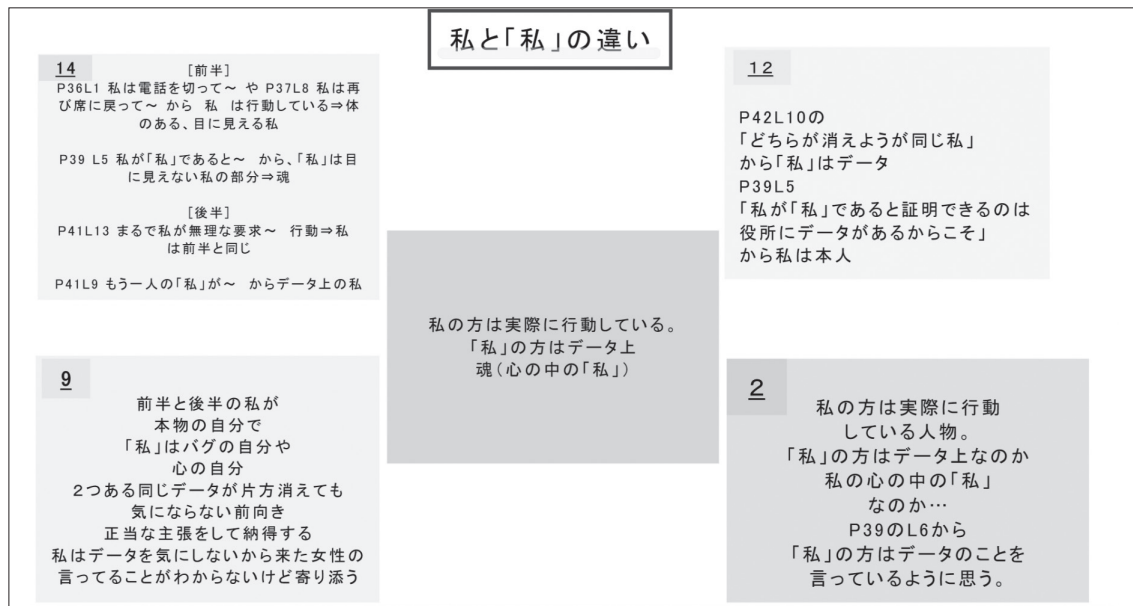


図 6-22 生徒 A が入っていたグループの発表ノート

▶まとめと振り返り：単元のまとめと学習を振り返る

課題 1 のまとめでは、「前半は、データを更新した際に、担当が誤って 200 件ほど二重登録したこと。後半は、本が二重ではなく、私自身が 3 冊借りたことが二重になっている。」と、まとめた。課題 2 のまとめでは、「私の方は実際の人物としての私であって、『私』の方は、データ上や督促状にのみ存在するものである。」と、まとめた。

最後に振り返りを行った。振り返りでは、さらに深く考えさせる場面を設定するため、この作品の主題「作者がこの作品で伝えたいことはなんだろうか。」を提示した。今までの読み解いた内容を参考に、自分の考えをテキストに入力して、提出させた。図 6-23 は提出したテキストの中から、特によく考えていると思われる生徒 A のものを選択し、共有したものである。生徒 A は、「自分の存在はなくなる」と考えた。その後、どのように考えたほうが良いかを理解させるために、教師の考え「私は現実の私以外、私ではない。」と伝えた。

生徒 A の単元の振り返りには、「今までの授業を通して、作者は読者に何を伝えたかったかを理解することができた。私と『私』のちがいや同じことを文章の最後に書かれている文から考察した。」と、今までの学習を基に、作者が伝えたいことを考えることができた。

6.3 iPad を活用した学級・授業づくり～ロイロノートを活用してみよう～

▶問題提示：分かったことと、分からないことや疑問を考える

本単元の随筆教材である「立ってくる春」の音読を行わせた後、この作品を読んで、分かったことや気付いたことと、分からないことや疑問を考えさせた。その内容を、ロイロノートの資料箱にある「感想記入用のテキスト」に入力させ、提出させた(図 6-24)。

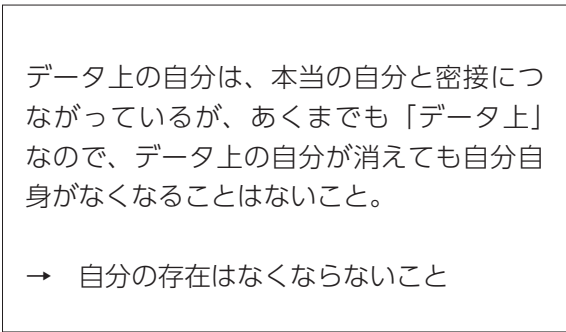


図 6-23 生徒 A の考えた主題

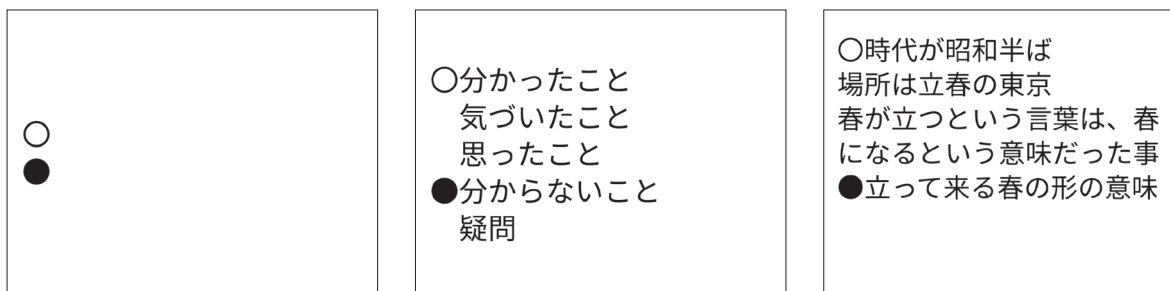


図 6-24 感想記入用のテキスト（左2枚），入力して提出したテキスト（右）

▶学習課題の設定：解決すべき疑問を決定する

提出したテキストを画面配信し，全体で共有した。図 6-25 の全員のテキストの入力内容を見て，全体で解決すべき課題を考えさせた。多くの生徒が，○の分かったことや気づいたことに，登場人物や時に関する内容を入力していた。正誤を確かめたいと考え，課題1「この作品の設定（時，場所，登場人物《主人公・対人物・主人公》）は，なんだろうか。」とした。

○分かったこと 気づいたこと 思ったこと ●分からないこと 疑問	○普通の子供 祖母が思う立春とひろみが 思っている立春が違う ●普通の子供なのになぜ タイトツ・指先・人形など細かな 説明をするのか。 祖母はなぜ春は立つと教えたの か。	○春は立つ 二月四日は立春 ●太陽が昇るように春が立って くる(太陽=春)と書いてあるが のぼりきると全天を覆うとは？ 太陽はそこまで大きくないから 日差し=春という考えなのか ？	○麗人法が使われている ○弘美さんがこの頃立春を いう事。 ○自分で春を決めた。 ○「よしよし」「うんうん」などの主人 公の納得した様子が書かれている。 ●なぜ立春の随筆を書こうと思ったのか。 ●立春が何か分からない事を家の様子を 説明する事で強調しているのか？
○時代が昭和半ば 場所は立春の東京 春が立つという言葉は、春 になるという意味だった事 ●立ってくる春の形の意味	○外へ出かけた、「春に」の 後半の、積極的な行動と消極 的な行動が入り混じるところ と、p20L9～16に共通 する気持ちを感じた。 ●	○ひろみは想像力が豊か ●わだかまり なぜタイトルが立って くる春なのか	○ ●霜柱 伝線がかがっていたもの の意味
○ひろみが言った立春が ひらがなのなっている。 ●筆者が言う春が立つと は？	○一昨日は雪が降った 春は立つ 弘美は鬼や妖怪を この世のものではないと思っている。 春とは盛り上がるようなもの By 弘美 ●筆者はなぜ「うんうん」や「よしよし」な どを書いたのか。	○長い期間にわたっての話 ではなく、1日の話だとい うこと。ひろみが思う「立 つ春」は一枚の絵のような ものに表すことができる。 ●	○主人公が子供の時と、後 半の主人公が大人になって からとで、語り手の言葉違 いが違う ●主人公は立夏や立秋と聞 くとどんなイメージがある のか
○ひろみの思う「りっしゅ ん」と祖母の言う「立春」 は異なっていること。 ひろみの想像力は豊かであ ること。 ●なぜP19L11の立春はひ らがなのか	○立春の意味を考えてひろみは いろいろ面白いことを想像して いても興味がある（ひろみ） ●	○ ●「いちいち伝線をか がっていたものだった」 の意味	○立春（立ってくる春）のイメ ージをさまざまな小さい生き物で みっちり埋めつくされた一枚の絵 のようなものと表現しているところ から子どもらしい自由な考え方 で疑問を解消しようとしていると 思った。 ●なぜ祖母は春は立つものと教えた のか。

図 6-25 提出したテキストを全体で共有するため，画面配信した様子

次に，図 6-25 の●の分からないことや疑問の中から，文章中に答えが書かれているものと，文章中に答えが書かれていないものを選択し，発表させた。図 6-26 は，生徒が発表したものである。図 6-26 の灰色囲み（左3枚）の「立ってくる春」の形について，文章中に主人公の考えが記述されていると発言する生徒が多かった。そこで，課題2「主人公が考えた『立ってくる春』とは，なんだろうか。」とした。課題1でこの作品の場面を，課題2で主人公の考えを読み解くことで，この教材文が理解できると考えた。

<p>○春は立つ 二月四日は立春</p> <p>●太陽が昇るように春が立ってくる(太陽=春)と書いてあるがのぼりきると全天を覆うとは？太陽はそこまで大きくないから日差し=春という考えなのか？</p>	<p>○ひろみが言った立春がひらがなのなっている。</p> <p>●筆者が言う春が立つとは？</p>	<p>○時代が昭和半ば 場所は立春の東京 春が立つという言葉は、春になるという意味だった事</p> <p>●立って来る春の形の意味</p>	<p>○主人公が子供の時と、後半の主人公が大人になってからとで、語り手の言葉遣いが違う</p> <p>●主人公は立夏や立秋と聞くどんなイメージがあるのか</p>
---	--	---	--

図 6-26 文章中に答えが書かれている疑問 (左3枚), 文章中に答えが書かれていない疑問 (右)

▶学習課題の解決：全体で課題を解決する

まず、課題1「この作品の設定を確かめよう。」について、設定(時, 場所, 登場人物)をテキストに入力して、提出させた。それを画面配信し、全体で共有した。全ての生徒が設定について、しっかりと捉えることができた。また、時の部分に書かれていた生徒Aの「二月四日(木)」と、生徒Bの「1960年代」の内容(図6-27の四角囲み)に着目した生徒Cがいた。「1960年~69年の間で、2月4日が木曜日の年を調べれば分かるかもしれない」と考えた。そして、すぐにインターネットで調べ、「1965年」だと特定して、発言した。

<p>設定</p> <p>①時: 二月四日(木)</p> <p>②場所: 家・学校への道</p> <p>③登場人物:</p> <p>○主人公: 私(ひろみ)</p> <p>△対人物: 祖母</p> <p>☆語り手: 私</p>	<p>設定</p> <p>①時: 昭和半ば、1960代位</p> <p>②場所: 2月初旬の東京</p> <p>③登場人物: ひろみの祖母、</p> <p>○ひろみ</p> <p>△対人物 ひろみの祖母</p> <p>☆語り手 ひろみ</p>
---	---

図 6-27 生徒Cが着目したテキスト

次に、課題2「主人公が考えた『立ってくる春』とは何だろうか。」について、の前半部分に取り組むこととした。「主人公が言う『立ってくる春』とは何だろうか。」について、テキストに入力して、提出させた。それを画面配信して、全体で共有した。図6-28の左側(左2枚)のように、「立ってくる春」の説明の箇所から書き抜いたり、その右側のように、「春」と「立ってくる春」の説明の箇所を書き合わせたりする等、教材文の主人公が考える「立ってくる春」や「春」に着目して、入力することができた。また、図6-28の右(囲み)のように、筆者の考えから読み解いたことを、手書き機能を生かして、絵を使って説明しようとする生徒もいた。


<ul style="list-style-type: none"> • さまざまな小さな生き物でみっちり埋めつくされた一枚の絵のようなもの • 水平線からゆっくり立ち上がってくる靄のような絵 	<p>細かな生氣あるものに満ちた、盛り上がるようなもので、さまざまな小さい生き物でみっちり埋め尽くされた1枚のえのようなもの。</p>	<p>春がだんだん覆ってくる感じ</p> 
--	---	--

図 6-28 課題2について、生徒が提出したテキストの一部

▶まとめと振り返り：単元のまとめと学習を振り返る

課題1のまとめでは、「この作品は、1965年2月4日木曜日に、東京にいる主人公のひろみと祖母との話、という設定である。」と、まとめた。課題2のまとめでは、「主人公が考える『立ってくる春』とは、『さまざまな小さな生き物でみっちり埋めつくされた一枚の絵のようなものが、水平線からゆっくりと立ち上がってきてだんだん覆ってくる。』である。」と、まとめた。

最後に振り返りを行った。振り返りで、さらに深く考えさせる場面を設定するため、文章中に答えが書かれていない疑問のテキスト(図6-26の黒色囲み)を示した。疑問の「主人公の立夏や立秋のイメージは？」を基に、問題「主人公の『立ってくる春』を参考に、あなたなら立夏や立秋等を、どう考える？」を提示した。立夏や立秋についての考えをテキストに入力して、提出させた(図6-29)。それを画面配信し、全体で共有した。



図6-29 タブレットで入力する生徒の様子

<p>立夏 最初は、草原にほかの草と同じ大きさぐらいに埋まっている。立夏になると、夏はどんどん成長していき太陽と合体し、輝きと熱さ増していく。そして立秋になるときは、夏はめいっぱい輝き秋へバトンを渡す。</p> <p>自分の思う夏のイメージ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どの季節よりも輝いている ・とにかく熱い ・にぎやか(たくさんのお虫がいたり、出かける人が多い) 	<p>立冬 寒さが少しづつ地面を這うようにその土地を寒くしていくような感じ。 立冬は寒さができて浸食始めたときイメージでいうとゲームに出てくる相手を凍らすときの感じ 相手の体が少しづつ氷になっていき 立冬はちょうど氷が体の表面にできてきたときに例えると 冬の寒さがジュースのようなもので、机の上でこぼれて、広がったときには冬の真っ最中。そして立冬は、ジュースが机の上でこぼれ始めた瞬間</p>	<p>立冬 冬は春とは逆にたくさんの生き物が冬眠をしたり、植物が枯れたりする静かな感じ。初めは少しずつ気温が下がったり、いちようもみじが散ったり、葉っぱの色が鮮やかな感じから落ち着いた色に変わる。埋め尽くされていた絵がだんだんと消されて新たな絵をつくるために準備をする感じ。立冬は真っ白になった一枚の絵のようなものだと思う。冬は春とは逆にだんだんと秋が消されていく。はがされていく。</p>
---	---	--

図6-30 課題3について、生徒が提出したテキストの一部

図6-30は提出したテキストの中から、特によく考えていると思われるものを選択し、共有したものである。生徒は、主人公の考えた「立ってくる春」を参考に、立夏等春以外の季節について、分かりやすく伝わるように具体例を挙げながら、表現する姿が見られた。その後、どのような文を書いたほうが良いかを理解させるために、教師が考えた「立夏」をテキストで示しながら伝えた(図6-31)。

生徒Cの単元の振り返りには、「筆者の考えを読み取りながら、最終的な筆者の考えがある文を探すことができた。」「相手に分かるように書くことが大事。」と書いてあった。主人公の考えを読み取りながら取り組んだことで、最終的な考えにたどり着くことができた。また、表現したことで、相手に分かるように伝えることの大切さに気付くことができた。

<p>立夏</p> <ul style="list-style-type: none"> ・春から色付き始めた植物が濃くなり、大きく広がっている。また、新たに誕生した生き物たちが成長し、活発に活動してうごめいている。そのような生物を背中に載せて、動いているワニのようなものである。躍動感あふれる動きから、歩むたびに、その踏まれた地面から生命が満ちあふれてくる。
--

図6-31 教師が考えた「立夏」

6.4 iPad を活用した自主研修会（授業づくり・全教科編）× ICT

▶問題提示

小学校6年生、社会科の歴史の学習「江戸幕府と政治の安定」を、ロイロノートを活用して主体的で対話的な学習を進めた。この単元での目標は、「江戸幕府の始まり、参勤交代や鎖国等の幕府の政策、身分制を手がかりに武士による政治が安定したことを理解し、人物の願いや働き、文化遺産の意味について考えることができる」となっている。社会科の学習は、どうしても「知識・技能」に偏ってしまう教科と言われることが多いが、ICT機器を活用することで、子供が主体的に学べるような問題を提示した。

そこで、「江戸時代の後半には、どのような新しい文化や学問が生まれ、社会にどのような影響を与えたのでしょうか」という、問題を提示した。

「蘭学」「国学」は、教科書やインターネットで調べれば、どのようなことか理解することはできるが、それが社会にどのような影響を与えたのかは子供達自身で考えなければならないよう授業を構成した。

▶学習課題

そこで、本時の授業のめあてを、「江戸幕府はなぜ倒れたのか」ということを子供と話し合いを進めながら決定した。その内容を、事前にロイロノートで作成した（図 6-32）。

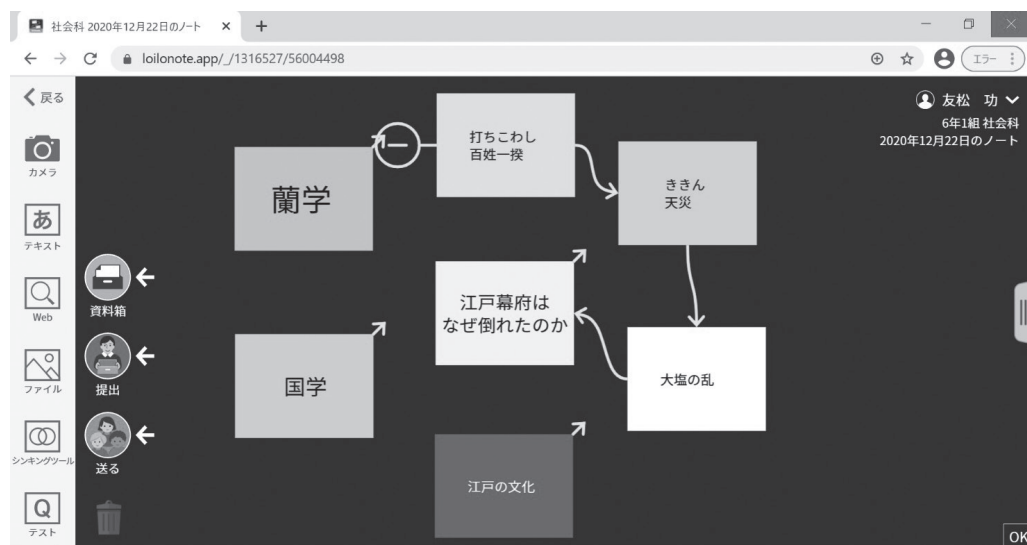


図 6-32 ロイロノートを画面配信した様子

「蘭学」や「国学」「打ちこわしや百姓一揆」「ききんや天災」「大塩の乱」そして「江戸の文化」等、キーワードとなるような言葉を並べておいた。これらのキーワードは既習事項であるものの、なぜそれが、江戸幕府の崩壊に繋がったのか、教科書を読んだだけでは、はっきりと分からない。これらを、もっと詳しく調べてみれば、江戸幕府の崩壊との繋がりが分かるのではないかと、子供から意見が出た。そこで、このキーワードを基に自分が調べたいことを決め、グループを作り、調べ学習を行った。

▶学習課題の解決

最初に子供達は、インターネットをつかって「国学」や「蘭学」を調べた。国学とは、仏教が伝わる前の日本の文化や考え方を学ぶ学問である。それは、教科書でも学習した内容ではあるが、それが倒幕とどのよ

うに繋がるのか、一生懸命考えていた。すると、天皇中心の政治という新たなキーワードが浮かんできた。これを、ロイロノートに書き込めば、グループで考えたことが、クラス全体で一瞬に伝わる。調べたホームページのURLを貼り付けることもできる。これは、後から振り返ることも有効である。

では、「蘭学」はどうだろうか。蘭学はヨーロッパの学問ということは既習事項である。進んだ学問を学ぶ人が増えたこと。しかし、一部行われていた貿易で、富や情報を幕府が独占していたこと……これらから、繋がりが見えてきたのである。

また、ききんや天災が続いたこと、そして打ちこわしや、百姓一揆が起こったこと、それでも役人達は、賄賂をもらって裕福な生活をしていたこと、それに危機を感じて、大塩の乱が起こったこと等、キーワードどうしの繋がりも見えてきた。

江戸後期の文化といえば、歌舞伎や浮世絵。これも、どうして倒幕に繋がるのか。文化の担い手は誰だったのか……というように、クラスで調べた、学級の「思考」を一元化できるのが、このロイロノートである。

▶まとめ

ロイロノートで、クラスでの調べ学習をまとめたことで、江戸幕府が倒れた要因は、一つ二つではなく、様々な要因が重なっていること、そして武士だけでなく、町人が力をつけてきたこと、そして武力ではなく、話し合いによって解決していく世の中に変わりつつある時代の流れを子供達自らの力で導くことができた。

ある子供が、授業の最後に、こんなことをつぶやいた。

「先生、ぼくはこんな言葉を聞いたことがあります。『ペンが剣よりも強し』これって江戸幕府もそうだったってことですよね？」

まさにその通りである。どうしても知識一辺倒になりがちな、社会科の学習であるが、このようにICT機器を活用することで、子供が主体的に学び、まとめる場面で対話的にロイロノートを活用して、深い学びに繋げることができた。

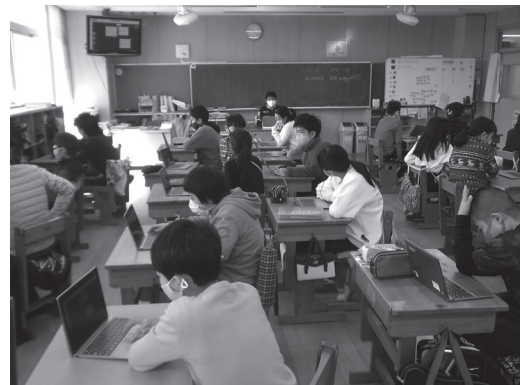


図 6-33 ロイロノートを活用した授業の様子

▶振り返り

授業の最後の振り返りの感想を見ると、「江戸時代の人々も、いろいろと考えていたということがわかった」や、「学問って大事だと思った。これから私も勉強を少しは頑張ろうと思った」等、小学生らしい感想も見られた。歴史を過去のものとして捉えるだけでなく、身近なこととして考えることができたのではないかと感じた。感想はノートに書かせたが、今後は感想もロイロノートに書かせ、いつでも簡単に振り返ることができるようにすることも可能ではないかと思った。ICT機器を活用したことで、授業が大きく変わるなど、実感できた実践であった。

6.4 執筆者：名古屋市立如意小学校 友松 功

6.5 中学校技術・家庭技術分野における生徒が対話的に学び合う ICT を用いた授業実践の提案

▶はじめに

2017年に改訂された中学校学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指している。中学校学習指導要領（平成29年告示）解説技術・家庭編（以下、解説）では、中学校技術・家庭技術分野（以下、技術科）における「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の定義が示されている¹⁾。本実践では、特に「対話的な学び」に注目した。技術科における「対話的な学び」とは、他者と対話したり協働したりする中で、自らの考えを明確にしたり、広げ深めたりする学びであると示されている。また、直接、他者との協働を伴わなくとも、既製品の分解等の活動を通してその技術の開発者が設計に込めた意図を読み取るといったこと等も、対話的な学びとなると示されている。

また、解説では、新たに技術科の学習過程²⁾が示され、「既存の技術の理解」「課題の設定」「技術に関する科学的な理解に基づいた設計・計画」「課題解決に向けた製作・制作・育成」「成果の評価」「次の問題の解決の視点」の流れで生徒は学習を深めていく。本実践では、技術科の学習過程の内「既存の技術の理解」で行う「生活や社会を支える技術」の要素に焦点を当てた。ICTを用いることで、生徒がより対話的に学び合えろと考え、授業を実践してきた。本稿では、そのような授業実践を3例提案したい。



図 6-34 技術室の PC

▶授業実践<1年生>

2021年度の1年生1学期の授業は、「材料と加工の技術」の内容で行った。2学期に行う木製品の設計・製作による問題解決に向けて、1学期は主に知識及び技能の習得を目指して学習してきた。実際の問題解決の場面では、木材、とりわけ合板を使用する予定だが、技術科における材料の学習では、木材だけでなく、金属やプラスチックも学習することが多い。本実践は、材料の学習においてICTを用いることとした。

まず、学級を3グループに分け、それぞれ「木材グループ」「金属グループ」「プラスチックグループ」とした。生徒は所属しているグループの材料をインターネットや書籍等で調査し、PowerPointにまとめた。材料の調査は個人で作業しても良いし、グループのメンバーと相談して作業して良いものとした。調査の観点は、どのような種類の材料があるのか、どのような特性があるのか、使用例、価格、色、におい、強さ、触り心地等、広く提示し、生徒それぞれの興味に合わせてまとめてもらった。技術室は、図6-34のようにPCを自由に使用できる環境であるため、図6-35のように生徒それぞれがPCを使用してまとめることが



図 6-35 生徒の調査の様子

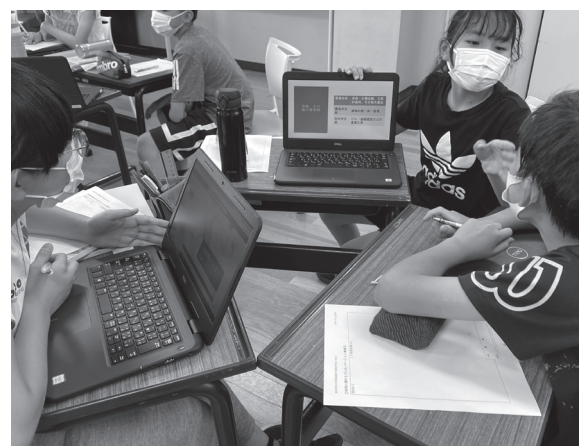


図 6-36 1年生の発表の様子

できる。自宅から自分のデバイスを持ち込んでいる生徒も少なくない。また、PowerPointはOffice365上で制作しているため、授業中に作業が終わらなかったとしても、自宅で作業の続きを行うことができる。なお、Office365のアカウントは、本校に入学したら全員が発行されるものを使用している。

PowerPointで材料の調査結果をまとめた次時の授業では、それぞれのPowerPointを持ち寄り、発表し合った。発表グループは、「木材グループ」「金属グループ」「プラスチックグループ」それぞれ1～2名ずつで構成されており、「木材グループ」の生徒は木材のことを他の生徒に伝え、金属やプラスチックのことを他の生徒から教えてもらうといった、ジグソー法のような方法を採用した。図6-36のように、PCを使用して発表し、聴いている生徒はメモを取って他の生徒の発表をまとめた。このような場面を意図的に設定することで、自然と対話が生まれ、材料に対する理解が深まると考えられる。

▶授業実践<2年生>

2021年度の2年生1学期の授業は、「エネルギー変換の技術」の内容で行った。2学期に行う電気自動車の設計・製作による問題解決に向けて、1年生と同様に、1学期は主に知識及び技能の習得を目指して学習してきた。実際の問題解決の場面では、電池やモータ、歯車等を使用して電気自動車を設計・製作する予定だが、技術科におけるエネルギー変換の学習では、電気や機械に関する基礎知識だけでなく、どのように電気ができるのか（発電方式）についても学習することが多い。本実践は、発電方式の学習においてICTを用いることとした。

まず、Formsを使用して、生徒の興味のある発電方式について調査した。火力発電、原子力発電、水力発電、風力発電、太陽光発電、どの発電方式に興味があるか回答してもらい、その結果により、学級内でグループを編成した。本実践は、グループを「電力会社」と見立て、その会社には火力発電、原子力発電、水力発電、風力発電、太陽光発電それぞれの担当社員がいるという設定のもと、5～6名でグループを編成した。電力会社の社員である生徒は、自社が今後推していく発電方式を決定するために、自分が担当する発電方式を他の社員（生徒）に向けてプレゼンテーションを行うことを示した。ただ発電方式をまとめるだけでなく、他の社員を納得させるようなプレゼンテーションを制作するように伝えた。自分の担当する発電方式について、メリットを述べても良いし、逆に他の社員が担当する発電方式のデメリットをまとめて伝えても良いこととした。また、発電方式の調査は、他の会社にいる同じ発電方式を担当する社員と相談しながら作業するように促した。

1年生の授業実践と同様に、図6-37のような場面を意図的に設定することで、自然と対話が生まれ、発電方式に対する理解が深まると考えられる。



図6-37 2年生のプレゼンテーションの様子

▶授業実践<3年生>

2021年度の3年生1学期の授業は、「生物育成の技術」の内容で行った。現在行っている夏野菜の育成による問題解決のために、1・2年生と同様に、1学期は主に知識及び技能の習得を目指して学習してきた。実際の問題解決の場面では、植物、とりわけ夏野菜の育成に取り組んでいるのだが、技術科における生物育成の技術の学習では、植物の栽培だけでなく、動物の飼育や水産生物の栽培も学習することが多い。本実践は、生物育成の技術の学習においてICTを用いることとした。

1年生と同様に、まず、学級を3グループに分け、それぞれ「植物栽培グループ」「動物飼育グループ」「水産生物栽培グループ」とした。生徒は所属しているグループの育成技術をインターネットや書籍等で調査し、PowerPointにまとめた。育成技術の調査は個人で作業しても良いし、グループのメンバーと相談して作業して良いものとした。調査の観点は、どのような育成技術があるのか、環境を整える技術、成長を管理する技術、生物の特徴を改良する技術については確実にまとめてもらい、これら以外に、自分の興味のある内容（例えば、動物の飼育であれば養鶏等）をまとめてもらった。図6-38は、生徒がまとめたPowerPointの一部である。ゲノム編集といった最新技術を紹介している生徒もいた。

PowerPointで育成技術の調査結果をまとめた次時の授業では、それぞれのPowerPointを持ち寄り、発表し合った。発表グループは、「植物栽培グループ」「動物飼育グループ」「水産生物栽培グループ」それぞれ1～2名ずつで構成されており、「植物栽培グループ」の生徒は植物の栽培技術のことを他の生徒に伝え、動物の飼育技術や水産生物の栽培技術のことを他の生徒から教えてもらうといった、1年生と同様にジグソー法のような方法を採用した。PCを使用して発表し、聴いている生徒はしっかりとメモを取り、他の生徒の発表をまとめることができた。

制作したPowerPointのファイルは、図6-39のようにTeams上にアップロードすることで、他の生徒が自由にアクセスできるようにした。こうすることで、授業中に聴き逃した情報を自宅等で収集できるというメリットがある。

▶おわりに

本年度、ICTを意識した授業を展開し、生徒がより対話的に学び合うことのできる授業を実践することができた。ICTの操作技能は、使えば使うほど向上すると考えられる。よって、生徒は日常的にPCを使用するようになると、もっと学びが深まるような授業実践が展開できると予想される。また、教員も同様に、ICTを多く活用し、ICTの操作技能だけでなく、活用方法の幅を広げることを期待したい。

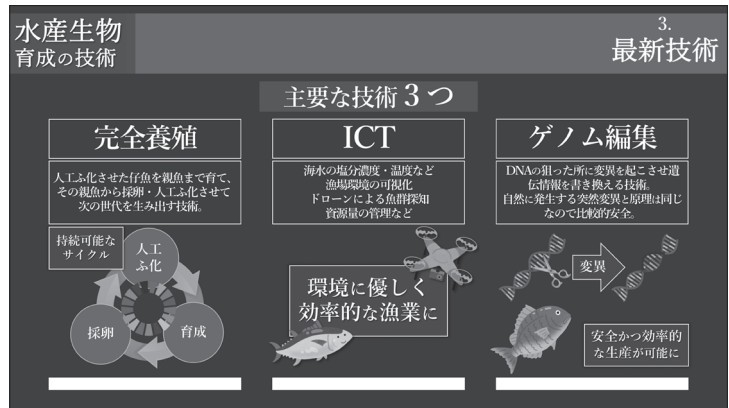


図 6-38 3年生のPowerPointの一部



図 6-39 ファイルの共有

6.5 執筆者：東京学芸大学附属国際中等教育学校 渡津 光司

Part 2 研修体制・研修プログラム開発と教職大学院の動向

第7章 理論と実践の融合・往還に関する指導方法の考察

～教職大学院における Action Research 論～

今後の教職大学院の拡充と発展的動向に先立ち、「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（文部科学省,2013）から派生する全国的動向、及びその他の教員養成系の先行研究を総括して浮かび上がった検討課題の一つは、教職大学院におけるカリキュラム開発論、及び方法論（Curriculum & Instruction）を再考する必要性である。

特に本報告では、全国の教職大学院のスローガンとして挙げられる「理論と実践の融合・往還とは何か」を分析視点に設定し、全国の国立 / 教職大学院を訪問調査した。そこで、数多くの教職大学院（兵庫教育大・鳴門教育大・東京学芸大等）が指導方法論としてシラバスにも位置付けているアクションリサーチ（Action Research, 以下 AR）の視点から、まずは暫定的に「理論と実践の融合・往還とは何か」について論じておく。

7.1 教職大学院における研究方法論（Action Research）

近年、我が国に限らず、むしろ国際的に AR は実践研究方法の一環として、関連する国際学会（American Educational Research Association, World Association of Lesson Studies, Collaborative Action Research Network）でも大いなる注目を浴びているが、概して AR とは、社会 / 経験科学分野の実践的課題において、現在進行形の問題解決のプロセスを重視した研究であり、実践者の「経験知」「固有知」等によって提起され、実践者自身の実践的改善、及び質的向上を図る研究思想・方法論と総括できよう（Stringer,1999; Torbert,1998; Sagor,2000; Reason & Bradbury, 2001）。

一方、教職大学院の枠組みにおける AR は、実践的研究者（指導者）の「研究知」と協働してより望ましい問題解決の方法論を構築し、概して PDCA 過程を含みながらも、実践者自身が、自己フィードバック・リフレクションを通して改善・発展する動的・行為的研究でもある（Kuramoto & Associates, 2014）。一般に教師自身は、日常の実践に対しても実感による振り返りは行うものであるが、「理論と実践の融合・往還」を考察する場合は、それらを理論、実証的データ、及び関係者との意見交換等による体系的な学びを図ることが重要となる。例えば質的研究論に着目した場合、教師が実践している一般的な授業記録は、主観性のみで依拠したエッセイであり、研究手続きや記述方法についての特定法則が曖昧となりがちである。しかし、教職大学院の AR の特徴は、客観性・科学性の視点を加えて授業過程を分析し、優れた授業特性や法則性を導き出すことにある。その研究方法は、知見を一般化する上で研究手続き・記述形式・評価判定の一定基準を示しており（平山編,1997; 野口,2002; Flick,2002）、質的研究論の現代的動向も AR における「理論と実践の融合・往還」に対して一定の示唆を含んでいると整理できよう。

以上、国内外の AR 先行研究を踏まえつつ、本調査では、教師自身が、これまでの教師経験で培った「実践知 / 固有知」を前提としながらも、教職大学院カリキュラムの PDCA 過程を通じた「研究知」を培う観点から、「自己の理論性と実践性を融合したり、往還したりする」形態の AR を検討対象とする。換言すれば AR とは、自己実践において協働化した研究文脈を前提とし、その実践的問題の解決過程に関する行為研究であり、個人的・組織的実践の改善過程において「実践知 / 固有知」と「研究知」との統合的バランスを重視するものである。

よって、教職大学院 Working Group（以下、WG）では、上述の AR 論の文脈に位置付け、育成すべき「目指す教師像」を「理論的言語と実践的言語を状況・場面によって使い分けたり、相手のニーズに応じて通訳したりできるバイリンガル教師」とした。

具体的に本学のARは、「教職大学院生が、自己実践の改善を通して、教師的素養に関する自己成長を実感できるように行う第一人称の実践研究」であり、実践に関与・観察しながら省察（Reflection）によって自己実践を発展するものである。教師は誰でも、自分自身の実践を振り返り、主観的な「実感」を基に判断するものだが、一方で、教職大学院のARとは、実践研究の方法論やリサーチデザインを学び、可能な限り体系的に一般化し、省察を通して反復可能性を求める点にも大きな特徴がある。

7.2 教職大学院における「理論と実践の融合・往還」論 ～仮説的提案と調査目的（Research Question）～

2013年に示された「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（文部科学省，p.8.）には、「大学院段階については、国立の教員養成系修士課程において、現職教員の再教育と実践的指導力の養成を目的に掲げてきたにもかかわらず、これまでともすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力等教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、学校現場で活躍する中核的な教員を養成する体系的なプログラムを必ずしも提供してこなかった。」との批判的指摘がある。

また、教職大学院の「教職課程改善のモデル」としての取組には（p.11.）、「大学院における『理論』の学修と学校における『実践』を組み合わせ、理論知と実践知を往還する探究的な省察力を育成する体系的な教育課程の確立」が挙げられている。

更に、中教審「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（文部科学省 / 中央教育審議会，2012，p.3.）においては、「教科や教職に関する高度な専門的知識や、新たな学びを展開できる実践的指導力を育成するためには、教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要である。」と明言されている。

例えば、教職大学院での実習については、「教員としての高度な専門性と課題解決力をやしなうため、自ら企画・立案したテーマについて学校現場においての体験・経験を省察し、高い専門的自覚に立って客観化

理論と実践の融合（Bilingual Teacher）の構造

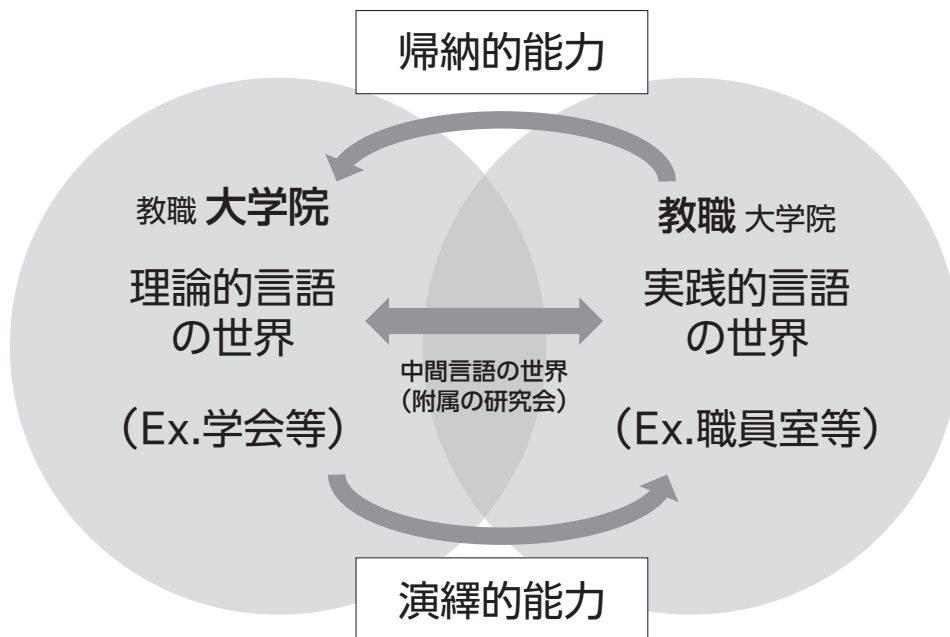


図 7-1 バイリンガル教師の構造

し、理論と実践の往還・融合をはたしうるものでなければならない。その点で、単なる学校実習に終わるものではなく、探究的実践演習としての性格を重視する必要がある。」(日本教職大学院協会, 2013)。

そこで、以上のような動向に鑑み、本学の教職大学院 WG における AR の場合、「理論と実践の融合・往還」を大前提に据え、「教師の、教師による、教師のための研究」と仮説的に定義している。端的にそのイメージは、図 7-1 に示す理論的言語と実践的言語の二つの言語を自由自在に操れる「バイリンガル教師」の育成とも仮説的に整理できよう。

教職大学院に在籍する院生の最大限の関心は、当然のごとく教育実践の腕を磨くことである。それでも「理論と実践の融合・往還」に関心を示す院生は少なくはない。無論、教職大学院においては、実践力を向上することが大前提ではあるが、実践を改善するアイデアを理論的に整理する能力(帰納的研究力)、同時に、構築した理論を新しい実践場面で応用する能力(演繹的研究力)、あるいはそれを他者へ伝達・説明する能力等は、今後のスクールリーダーにとって極めて重要だと認識できる。

例えば、本学の修了生に対するアンケート「教職大学院の学びにおいて『理論と実践の融合』について記述してください。(自由記述)」には、典型例として以下のように挙げられる(宮下・倉本, 2014)。

- ・「単に『理論をふまえた上での教育実践』というだけでなく、校内研修等でのバイリンガル(理論を実践レベルにおとして通訳する)として活性化することが求められている。」
- ・「現場の実態に対して課題をもち、それらの課題を解決していくための研究を行う際にバックボーンとなる理論(アカデミック理論)をもち、それを基に中間理論を構築していくこと。」
- ・「今まで経験上で得た知識についてしかものが言えずに自信もなかったので、『こうしたほうがいい』と思っても言えなかったことが、『大学院の授業でもあった』というお墨つきがついて自信をもって言えるようになりました。」
- ・「教職での実践は、ほとんど我流であり、実証の面が弱く、不安な面もあった。しかし、教職大学院で理論を学ぶことで、これまでの実践と融合させることができ、新しい学びとなった。さらに今後は、学んだ理論を実践につなげていきたい。」
- ・「経験(実践)から得たものを一般化(理論)すること。例えば、大学院=理論, 実践=現場), というイメージで、院で得たことを現場ですぐに実践しようと努めた。修了後も理論を学ぶ機会を自ら設定していくことが必要。」
- ・「一緒に学ぶ仲間もそれなりのレベル以上の者ばかりなので、討議の質が高いことは確かである。」

以上のような論調に加え、更に「理論と実践の融合・往還」に関する問題提起の意味で、組織心理学の視点を踏まえた Torbert の AR 論が示唆に富む。彼は、専門的な実践活動が科学的知識に依拠した制度的状況に埋め込まれてしまい、研究者と実践者との二分化階層を生産したことを問題視している。その結果として研究と実践の階層文化は、「理論的原理」が上部構造を占めており、「経験的・実践的な問題解決」は下部構造に位置付くという社会的意識に帰結したと指摘する(Torbert, 2004)。

しかし近年では、専門家・研究者至上主義に対する懐疑論が生起し、実践性を重視する「行為中の省察」が注目されるようになった。有能な実践家の職業生活は暗黙の「行為中の知識」に依存し、暗黙の認識判断、及び熟練行為を重視する。更に、実践行為の文脈状況における「反省的実践家」(Reflective Practitioner)の研究意義や動的実践の発展性・全体性の認識・理解こそが必要であると論じられ始めた(Schoen/ 佐藤・秋田訳, 2007)。

そこで、「反省的実践家」論の問題意識を踏まえ、実践研究の発展的示唆を含む AR 論に鑑み、本学 WG

の指導論は、実践的な主観性と研究的な主観性との複眼 / 間主観性によって客観性に接近する（実践を科学的に改善する）ことを基本姿勢とする。

換言すれば本指導論は、教師自身が教師経験で培った「実践知 / 固有知」を前提としながらも、当該実践に関与する学校関係者の主観的考察（実感の総体）、及び教職大学院サイドの「研究知」との複眼的 / 間主観的考察により、改善志向を内包する科学性・客観性にアプローチするものと規定できよう。こうした課題意識を前提に、本学 WG が暫定的に示す教育目標論とは、理論的言語と実践的言語の二つの言語を自由自在に操れる「バイリンガル教師」の育成こそが、教職大学院における「目指す院生像」であるとする。

よって AR の観点から、本学教職大学院 WG が示した「理論と実践の融合・往還」にアプローチする指導原理は、図 7-2 の通りである。

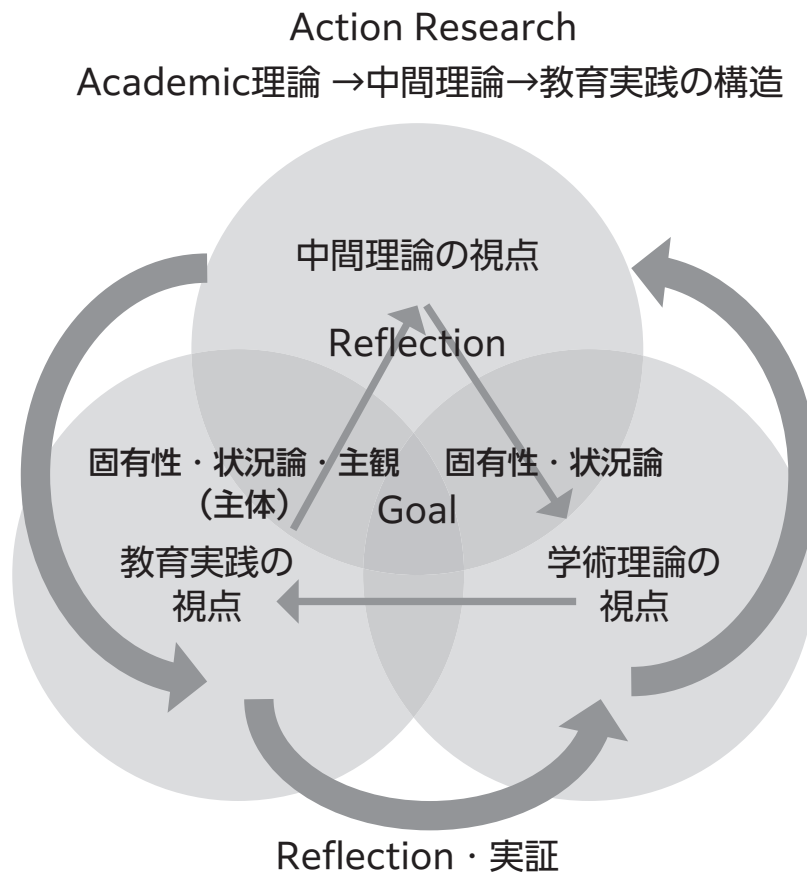


図 7-2 Action Research の構造

高度な専門性と課題解決力を養うため、自ら企画・立案したテーマについて学校現場における体験・経験を省察、及び高い専門的自覚に立って客観化し、「理論と実践の往還・融合」を図る AR の指導方法論の仮説的提案を示すものとして理解している。

一般に現職院生が、教職大学院で専門的なアカデミック理論を学ぶ場合、これを日常の教育実践に適用しようとしても、あまりにも抽象的過ぎるがゆえに、その援用が困難なケースが、いくつか報告されている。しかし、これまで教育現場・実践者側の一般的な意識は、「理論的原理」が専門職構造の上部を占めており、「経験的・実践的な問題解決」は下部構造であり、所詮、双方は分離したものとの偏重意識から「理論と実践の融合・往還」の浸透度は低位のままであったと指摘できよう。一方、大学院・専門学会等のアカデミック理

論の生産者側からすれば、「離れ小島で生産され、消費される構造」が疑問視され、究極的には、消費者側である教育現場・実践者の意識・力量不足として矮小化されてきた教育実践研究の背景、いわゆる「研究者の驕り」も否定できないのではなかろうか（宮下・倉本, 2014）。

そこで、本学 WG が仮説的に提案する AR とは、アカデミック理論から開始した場合、実践者自身の固有性（人格性）、及び教育実践の場（学級・学校・地域等）における状況論を踏まえて、自己実践に適した「中間理論・自分なり論」を構築する。それを受けて実際の教育実践へと援用・展開し、実践者の実感を前提とした主体的な自己実践を発展できるとする。よって、この本学 WG スタイルの AR（図 7-2）は「理論と実践の融合・往還」の関係を具体的に指導する上で、現段階では仮説的であるが、一定の提案性があるものと考察・整理している。もちろん、逆思考の場合、自己実践の重層的な積み上げ、及び帰納的な方法論によって中間・自分なり論・アカデミック理論を生産する場合もある。

7.3 「理論と実践の融合・往還」のための指導方法論

ここでは、これまでの調査報告の総括に加えて、あくまでも一事例ではあるものの、本学 WG による「理論と実践の融合・往還」を修了報告書に特化して、AR の視点から、その指導方法論について考察する。

ここで、AR の定義について再整理をすれば、例えば以下のような論述が挙げられよう。

「人が自分の専門的役割において、実践を改善し個々に成長することである」。(平山, 1997)

「ある社会状況について、その状況を内部から行動で改善するという意図をもちながら実行する調査である」(草郷, 2007)

「社会 / 経験科学分野の実践的課題において、現在進行形の問題解決のプロセスを重視した研究であ

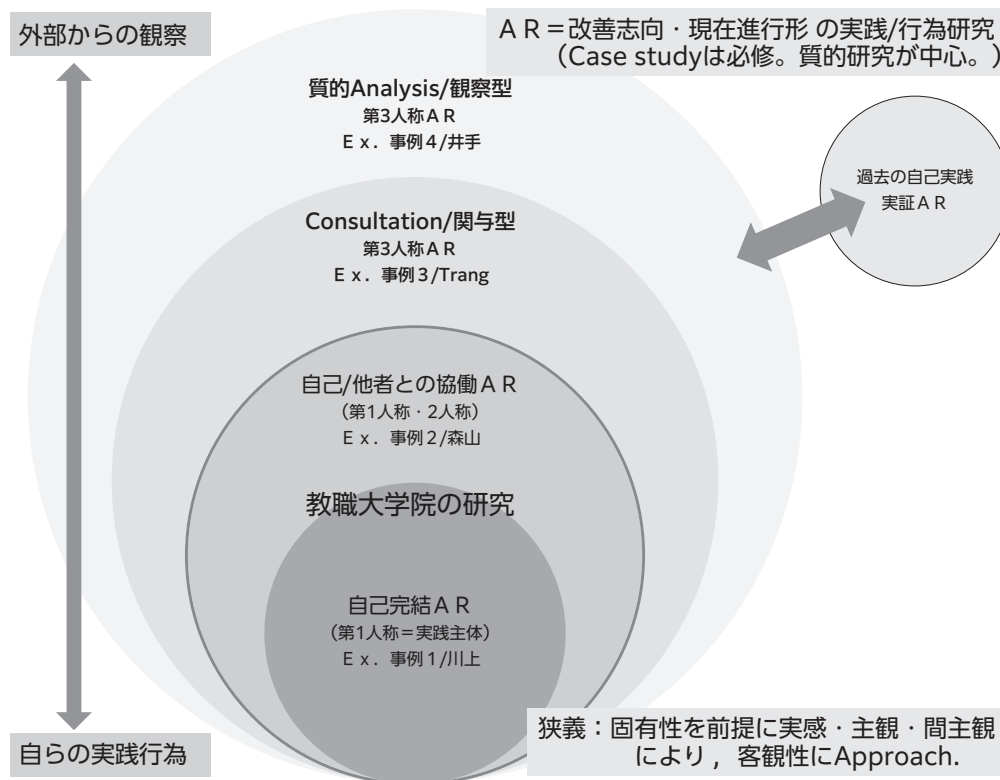


図 7-3 Action Research の種類

り、実践者の『固有知』によって提起され、実践者自身の実践の質的向上を意図した研究」である。(Uchiyama,2008)

「常に変化していく社会が抱えているさまざまな問題に対して、研究者と一緒に個々の問題の当事者が自身の解決策を考え、その解決策の有効性について検証し、検証結果をもとにして、自身の解決策を修正し、改善していくことで問題解決を目指す調査活動手法のことである。」(Flic/小田他訳,2002)

一方、本学WGの事例では、ARを第一人称(実践当事者)が関与する実践的・行為的研究であると理解した場合、教育実践を対象とした構造図を図7-3のように整理した。

本学・教職大学院は、授業づくり・学級づくり・学校づくりの各モデルに分かれており、自己実践のAR完結型が多いのが授業・学級づくりの二つのモデルであり(一つ目の円)、自己/他者との協働ARは、学校づくりモデル型に該当する(二つ目の円)と言えよう。更に、第3人称(例えば研究者)が、学校等の教育実践対象に関与するコンサルテーション(Consultation)型もARの一形態である(三つ目の円)。他にも、一般的に既設大学院に多いタイプであるが、実践主体を外部から客観的に観察することにより、その研究対象の実態を可能な限り科学的に分析しようとするスタイルのARも存在する(四つ目の円)。

しかし、教職大学院のARは、あくまでも第一人称の自己実践が対象であり、実践主体者としての主観・実感が前提となり、改善志向・現在進行形の実践/行為研究のことを意味する。同時に本ARは、ケーススタディが中心であり、量的な予備調査も必要であるが、本調査では、主として質的研究の手法が取られることが多い。更には、実践者の「思い」を重視するため、固有性を前提にした実感・主観・間主観により、可能な限り客観性にアプローチする(現象学的還元論の)立場が有効としている。

以上のように、本章では、学校実習を考察する際に「理論と実践の融合・往還」について論じたものの、十分に明らかにできたとは言い難い。そこで、あくまでも私見(筆者)ではあるが、学校実習における「理

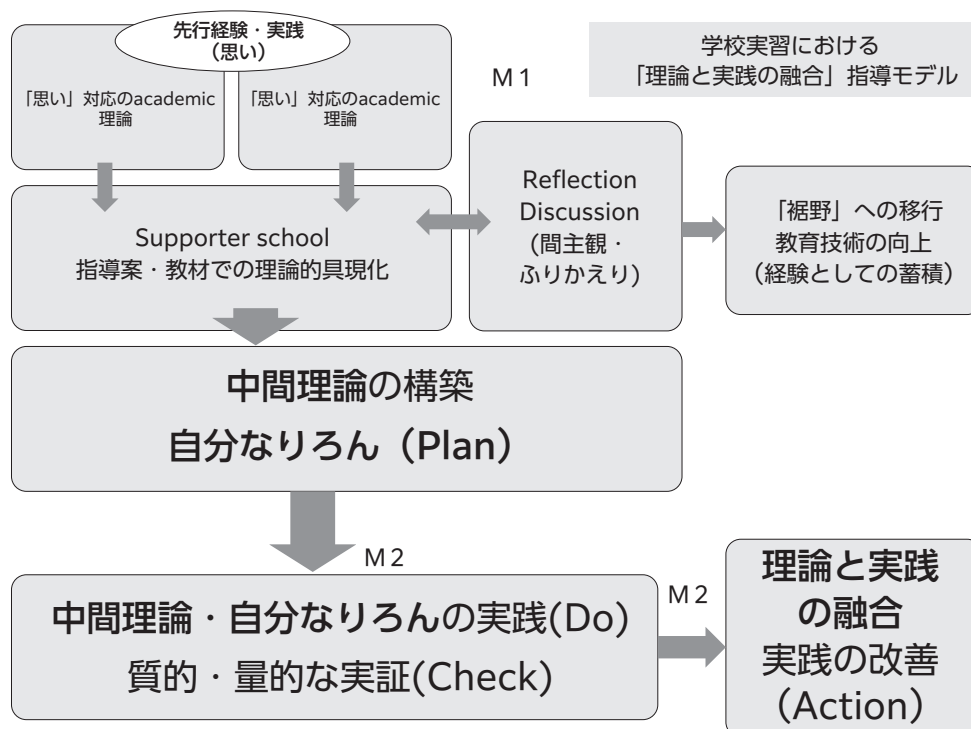


図 7-4 学校実習における「理論と実践の融合・往還」指導モデル

論と実践の融合・往還」の指導モデルについて一提案を試みる。その関係性を図 7-4 に示す。

図 7-4 は、基本的にストレートマスター (SM) を対象とするが、一般に SM は、ほとんど実践経験を蓄積していないのが通常である。しかし、自分なりの実践的「思い」を秘めている場合も少なくはなく、その「思い」に対応する Academic 理論を参照するのが開始点となる。次に、その Academic 理論を解釈し、指導案・教材作成の過程において、その具現化を図る。ここで重要なことは、「理論との融合・往還」関係を前提にした実践の実施後、その振り返り (Reflection) の方法論である。実践経験が浅い SM が、個人的・主観的な実感によって教育効果を解釈したところで、必ずしも客観性が担保できるものではない。そこで、専門性を持つ他者 (指導教員等のメンティー) との間主観によって、可能な限り客観的に振り返ることが肝要となる。こうした振り返りのプロセスを繰り返すことで、SM なりの実践経験が蓄積されていく。

最終的に、蓄積された実践経験と Academic 理論との融合・往還により、自己分析も加えた「自分なり論」を構築し、自己実践を味わうことになり、これをベースに次段階の教育実践へと展開していく。以上、本プロセスはあくまでも事例であるが、学校実習における「理論と実践の融合・往還」関係を構築する一指導方法論と考察している。

次に、上述の理論的背景を具現化する修了報告書の指導方法論は、図 7-5 の通りである。

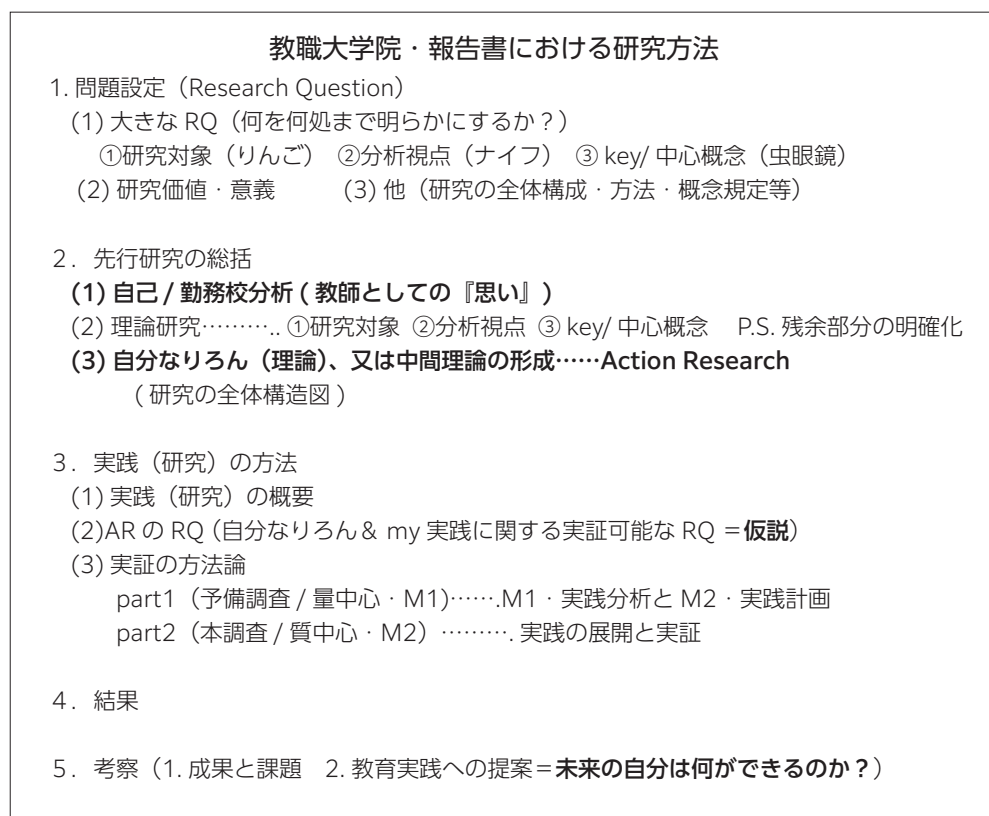


図 7-5 教職大学院における Action Research のプロセス

この教職大学院における AR プロセスに若干の解説を加える。

○問題設定 (Research Question)

まずここは、大きな RQ (何をどこまで明らかにするか?) について論じる箇所である。各焦点を①研究対象 (りんご) ②分析視点 (ナイフ) ③ key/ 中心概念 (虫眼鏡) に例えて、その研究対象を分析視点で

切り込んだ一断面から、いかなる概念（可能であれば Something New）が浮かび上がるのか、これを明らかにするのが教職大学院の AR であるとする。同時に、本 AR の研究価値・意義、及び研究の全体構成・方法・概念規定等についても論じる必要がある。

○先行研究の総括と「自分なり論（中間理論）」の構築

教職大学院の AR である以上、自己 / 勤務校分析による教師自身の教育実践への「思い」が重要である (Uchiyama,2008)。これを前提にして先行研究を総括し、研究の残余部分の明確化を図り、研究の価値を自己内在化・自覚化する過程となる。自己 / 勤務校分析を加えることにより、実践者固有の概念的枠組みも構築できることから、外的妥当性・転用可能性を踏まえつつ、それ以上に内的妥当性、及び反復可能性に焦点化した「自分なりろん（理論）」を形成する点に大きな特徴がある（図 7-6）。



図 7-6 自分なりろんの事例 (Kuramoto & Associates, 2014)

図 7-6 は、筆者の前任校・佐賀大学の指導例。共同・自立・自治の「中間理論」に自己分析を加え、実践者固有の「自分なり論」を構築している。

一方、これを換言するならば、AR における「理論的言語と実践的言語を往還するバイリンガル的人材」の育成論から、「中間理論」の形成も念頭に置く必要がある。「中間理論」とは、概して自分なり論を前提にしながらも、アカデミック理論を教育実践に変換する際に、その媒介となる具体的で説明可能な、あるいは実践化が可能な理論である。例えば、スクールリーダーにとって、一般的な校内研修で他の教職員に説明する際に、抽象論的な理論をそのまま説明したところで、なかなか理解・賛同を得にくいいため、アカデミック理論について具体性を持ち、分かりやすく表現し、その理論的エキスを抽出した言語に変換して説明できる

ことが求められる。

以上を踏まえて、教職大学院のARは、「中間理論」を前提としながらも、最終的には実践者の固有性 / 状況を踏まえた「自分なり論」の理論的枠組みを構築することが重要である。

○実践（研究）の方法

1) 実践（研究）の概要

本ARのスタイルとして、自己実践を実践者の主観（実感）を前提にして概要を示す。

2) 本ARのリサーチクエスチョンを明確化する。ただし、これは「自分なり論」の範疇であり、あくまでも自己実践に関する量的・質的に実証可能なRQとする。実証が不可能な場合は、原則として研究対象とはしない。しかし、例外的な研究方法の選択肢として、実証を割愛して全くの実感のみで論じる二者択一を図る。

（議論はあるが、多くの現場の研究手法がそうであり、これも教職大学院では認定可。）

3) 実証の方法論

Part 1（予備調査 / 量中心・M1）……先行研究の総括・中間理論・自分なり論

Part 2（本調査 / 質中心・M2）……実践の展開と実証

▶結果・考察

結果・考察で特に参考になるのが、鳴門教育大が論じた教育実践への将来的提案性であり、「未来の自分は何ができるのか？」について考察する必要がある。実はこのことは、国際学会等（AERA,WALS）でも要請される教育実践研究の動向に合致しており、ARの研究として結論（成果と課題）を見た後に、今後の実践改善への貢献等を意図して、個人的「思い」を論じることが求められる場合もある。既設大学院では、必ずしも該当しない。

ここで、「理論と実践の融合・往還」を育む教職大学院の指導方法論を総括すれば、その基本概念（方法論）は教育実践を対象としたARのことであり「教師の、教師による、教師のための、実践的 / 行為的研究」であり、目指す教職大学院生像は「理論的言語と実践的言語を自由に操れる Bilingual Teacher」ではないかと整理できよう。

ただし、「理論と実践の融合・往還」が至上命題となったものの、教職大学院を「大学院教育」の一環として考察した場合、気掛かりな点も指摘できる。その現職院生の課題の一つとは、「大学院での学び」の興味関心が常に現実肯定・現実的範疇に留まり、俯瞰的な視野、未来的な視野、国際的な視野等の広がり限界性、一方で学術性の軽視等の傾向があるのではなかろうか。例えば、「そもそも理論は役に立たない。」「受験があるから仕方ない。」「学習指導要領・教育委員会・学校組織等は絶対だから仕方がない。」「結局、学力とは授業内容を理解させ、点数を上げること。」等が、まだまだ現状として指摘できよう。

よって、「理論と実践を融合・往還する」教職大学院だからこそ、いつも現実的な範疇に留まることなく、同時に「これまでの実践経験を超越する発想がいかにかできるのか」が重要命題である。更に、教職大学院、及び勤務校等において、決して「専門学校化」に陥ることなく、院生側も指導者側も現状プラスアルファを常に求める姿勢こそが、今後の教職大学院の改善にとって座右の銘となるのではなかろうか。以上、これを結語としたい。

第8章 教職大学院と博士課程を接続する Ed.D. カリキュラム・指導法の開発的研究

米・英国等を中心に国際的に発展してきた Ed.D. は、文部科学省・有識者会議（2017）でも論じられるまでに注目され、本学・愛知教育大学でも静岡大学と共同し、後期3年/博士課程「共同教科開発学専攻」を設置し（2012）、一定の修了者を輩出してきた。更に、Ed.D. モデルを検討する本専攻は、教員養成系の大学教員として「教育理論と実践を融合・往還」し、高度で専門的な教育・研究に従事するため、後述のアクションリサーチ（以下、AR）の3能力の習得をポリシーとしている。修士レベルで「教育理論と実践の融合・往還」を前提にした学修は、教職大学院が全国的に認知されているが、学問的には海外でも、Practical Research（実践的研究）、Teachers as Researcher（研究者的教師）、Lesson Study（授業研究・校内研修）、Curriculum Management（カリキュラム/学校改善）等、それに関連する概念は多岐に亘る。（Kuramoto, 2014, pp.1-214.）

また、「教職大学院と博士課程を接続する Ed.D. カリキュラム・指導法の開発的研究」（以下、本研究）は、(科研C：平成29-31年度)「アクションリサーチからの博士課程 Ed.D. カリキュラム・指導方法の開発的研究」の継続的研究に位置付く。特に米・英国の博士課程（Ed.D.）を訪問調査し、その中でも University of Hawaii (UH) のプログラムである「協働 AR プロジェクト（Group Consultancy Project）」は、我が国にとっても重要な示唆を含むものであった。UH は、全米の Ed.D. をリードする The Carnegie Project on the Education Doctorate の優秀賞（2017）を受賞した事例校であり、更に、UH の Ed.D. カリキュラム・研究指導論をモデルに探求することは、教職大学院との接続を意識した本研究のモデル開発となり得る。

翻って本学の博士課程は、教員養成系の大学教員を育成することを指導目標として、「教育理論と実践の融合・往還」をする AR の3能力を習得させることをカリキュラムポリシーに明確化しており、一方で、全国で進行する教職大学院の改革において、博士課程との接続も重要課題と位置付けている。よって、本研究の目的は、特に AR・3能力の視点から、教職大学院との接続を図る博士課程 Ed.D. モデルカリキュラムと教授法、及び Ed.D. 論文指導法を開発・実施し、博士院生の教育効果を質的・量的に検証することである。今後、全国的に教職大学院の拡充期となるが、AR を前提とする博士課程との「縦の接続」モデルの提案も重要課題である（本学・第3期中期目標/計画2015）。最終的に本研究の成果とは、本学の組織改善に終始することなく、博士課程の設置を検討する各大学への有益な波及効果も期待できることと総括する。

8.1 Ed.D. 研究の学的背景と学的な「問い」

例えば、米・英国等における博士課程学位である Ed.D. の専攻は、高等教育・カリキュラム開発と教授法・教育リーダーシップ・教育心理学・教育工学・言語教育等が典型的であり、その Ed.D. 取得後、大学（教育学部系）の研究者、及び教育行政・教育長・校長等へ就く事例が増加している。伝統的な社会科学としての Ph.D. とは異なり、Ed.D. とは、教育実践を対象とした実践者の専門職博士であり、自己実践を改善する上で、これまでの実践的経験、新しく学んだ学的知識、データ処理等を駆使し、問題解決的に研究知へと変換する研究行為の総体的な学位と概括できよう（Perry Ed., 2016; Zambo & Isai, 2013; Hochbien & Perry, 2013）。

一方、我が国の場合、文部科学省「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」（2017）は、「我が国では、教職大学院につながる教員養成の専門学位としての博士の学位が存在しないため、教職大学院修了者も現在は Ph.D. の性格が強い『博士（教育学）』を取得している状況であり、教職大学院

で得られる学位『教職修士(専門職)』の上に置く,実践性を重視した博士の専門学位が必要」と指摘している。更に,我が国ではEd.D.についての定義や共通認識がなく,よって,海外事例も参考にしつつ,現在の「博士(教育学)」の学位との相違,将来的な方向性についての検討が必要とも論じられている。

以上のEd.D.に関する動向に鑑み,我が国の教職大学院等の論調に窺われる「理論と実践を融合」する新たな博士課程の制度設計の観点から,海外のEd.D.プログラム,及び国内の先進的なカリキュラムを検討することは,上述の問題意識に対して有効な示唆となり得る。

よって,本研究課題の核心をなす学術的「問い」とは,「教職大学院と博士課程を接続するEd.D.カリキュラム・指導法の開発的研究」と題して,特にAR・3能力の視点から,教職大学院との整合性を図る博士課程Ed.D.モデルカリキュラムと教授法,及びEd.D.論文指導法を開発・実施し,博士院生の教育効果を質的・量的に検証することである。

8.2 Ed.D. 研究の目的及び学的な独自性

Ed.D.モデルを検討する本学の博士課程は,修了者が高度で専門的な教育・研究に従事するため,以下のARの3能力の習得を目的としている。

AR能力1.	・教育事象の因果関係を把握し,学校教育が抱える諸問題に対応した研究能力。
AR能力2.	・学術的知見を教科内容として構成し,教育方法,教材を開発する研究能力。
AR能力3.	・理論と実践の検証能力を身に付け,学校教育の実践を理論化し,指導に活かす能力。

そこで第一に,本研究は,博士課程において教員養成系の大学教員を育成する上で,「教育理論と実践の融合・往還」に必要な諸能力を習得させることを念頭に置き,国内外のEd.D.カリキュラム・教授法の実態,及びEd.D.論文の指導論を調査する。これを援用し,博士院生の指導効果を質的・量的に検証することで,教職大学院との接続を図る博士課程Ed.D.モデルカリキュラム・指導法の開発を研究目的とする。その接続イメージを図8-1に示す。図8-1右側のAR1,AR2,AR3は,前述のARの3能力を示す。

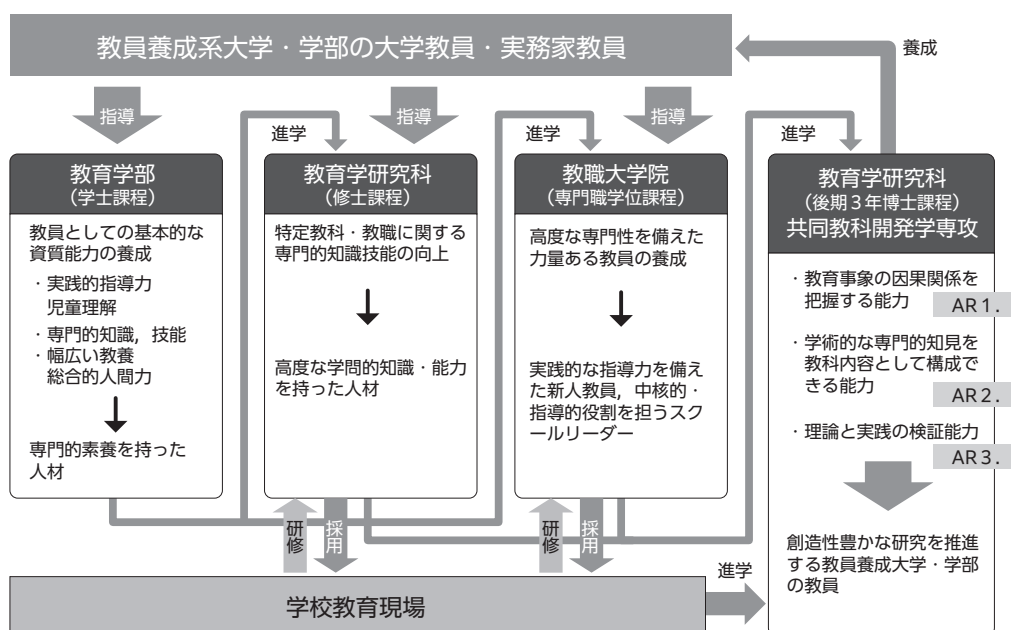


図8-1 教職大学院と博士課程『Ed.D.モデル』の接続イメージ

予想される指導効果は、以下の通りである。

- 1) Ed.D./「AR・3能力」の観点から、教員養成系大学教員の育成
- 2) 修士課程と博士課程 Ed.D. の「縦の接続」
- 3) 教職大学院の AR を継続的に発展させ、教育現場における高度な実践的専門家の育成
- 4) 他大学 Ed.D. のパイロットケースが可能

Ph.D. は博士課程での研究活動を通して、研究者育成を目的とするケースが多いが、一方 Ed.D. は、勤務校等の教育課題を対象として、その解決に向けて方策を練り、理論的・実践的に研究を深め、その結果を検証・実証する AR が主流を占める (Rosemarye & Valerie,2013)。端的に Ed.D. とは、Ph.D. の研究的学位の対概念となる職業的学位であり、AR 的な「理論と実践の融合・往還」の視点から実践的研究者の育成に焦点があり、そこに学的特色がある。次に、AR「理論と実践の融合・往還」論に関連して、修士・博士課程 Ed.D. の接続を重視することから、教師教育学会、カリキュラム学会、教育方法学会、教育経営学会等の知見を総合的に援用し、各種調査とブレンドする開発性に独創性がある。同時に、博士院生（在学生・修了生）の学びの効果性について、心理学的な質的・量的ミックスメソッドによって検証・実証する点にも特徴がある。

8.3 博士課程（日本型 Ed.D.）における教育指導観と指導者の在り方

教職大学院と博士後期課程の接続が日本型 Ed.D. として論じられる現在、その教育・指導方針は「理論と実践の融合・往還」にあり、理論的言語と実践的言語を臨機応変に操ることができる「バイリンガル教師」の育成を信条とする。

例えば、その育成論には帰納的指導と演繹的指導がある。帰納的指導とは、院生のこれまでの実践・経験的な振り返りに同伴し、その意味付けを包括的・理論的に確立する指導である。一方、演繹的指導とは、一定の理論や幅広い情報を提供し、実践の方針の確立を援助することであり、院生にとって「理論と実践の融合・往還」を体験できる指導を第一義としたい。更に、AR（自己の実践行為の改善研究）を推進する研究者教員の立場から、以下の3点に留意して授業・研究指導に取り組みたい。

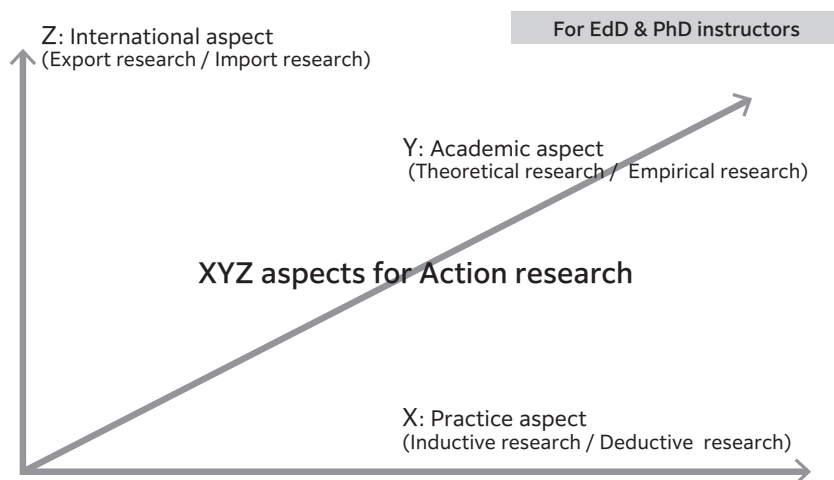


図 8-2 博士課程 Ed.D. 型指導の XYZ 軸

- 1) 実践性 (Practice Aspect): 第7章で既述した AR 論に示したように「帰納的・演繹的アプローチ」の指導に配慮したい。
- 2) 学術性 (Academic Aspect): 先行研究に関する「理論研究」の総括・分析の方法, 及び質的・量的な「実証研究」に対応して指導を行いたい。AR においては, 実践の理解が第一義であるが, 必然的に高度な学術性・理論性・実証性の裏付けが最重要である。
- 3) 国際性 (International Aspect): 海外の先進的な理論や実践の知識・情報は必須であり, 国内ニーズも踏まえ, 適切な研究テーマ形成の指導こそが極めて重要である。一方, 日本の教育研究・実践は, テーマによっては国際的に高い評価を受ける場合もあり, 日本の教育実践の学的関心を高め, 地域に適した教育の国際化 (輸出的活動) についても, 可能であれば指導したい。

以上の「図 8-2 博士課程 Ed.D. 型指導の XYZ 軸」の論調に加え, 更に教職大学院と接続する博士課程 (日本型 Ed.D.) のプログラム開発を考察する上で, まず何よりも重要な「教育実践の理論と実践を融合・往還」する Ed.D. タイプの「指導者の在り方」(9 象限) を表 8-1 のように論じた。

表 8-1 Ed.D. タイプの「指導者の在り方」(9 象限)

	a) 学内・県レベル	b) 全国レベル	c) 国際レベル
1. 教育実践研究	<ul style="list-style-type: none"> ● グローバルを意識した教育実践研究 (海外発信を意識した価値ある教育実践研究) ● 県内・全国発信を意識した価値ある教育実践研究 ● 教職大学院として価値ある教育実践研究 ● Ed.D. 型博士課程として価値ある教育実践研究 	<ul style="list-style-type: none"> ● 専門・全国学会のオピニオンリーダー (理論・実証的アプローチによる教育実践研究) (先行研究の総括・残余部分の発見) (理論的・実践的価値づけ) ● 帰納的・演繹的アプローチによる教育実践研究 ● 輸入・輸出的アプローチによる教育実践研究 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教育実践系の国際学会活動 (我が国の学術的価値が高い教育実践の輸出) ● 海外調査・研究 (海外大学の Ed.D. プログラムの調査) (実践的価値が高い事例調査) (我が国への理論的示唆) 等
2. 教師教育 (教員研修)	<ul style="list-style-type: none"> ● 教職大学院と博士課程の接続 (日本型 Ed.D. の模索) ● 県・各市教育センターの教員研修 (免許更新含む) ● 本学の公開講座・教員研修 (免許更新含む) ● 附属学校・地域学校 (研究指定校等アドバイザー) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教職大学院と博士課程の接続 (日本型 Ed.D. の模索) ● 教職大学院協会への貢献 (理論と実践の融合・往還) ● NITS つくば中央研修 (都道府県教育センター) ● 民間教育研究団体 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教職大学院と博士課程の接続 (日本型 Ed.D. の模索) ● 海外教員研修 (講義・講演・プロジェクト等) (本学協定校) (関係機関) 等 ● 海外教育系大学における Ed.D. 審査委員 ● 海外派遣 & 講師招聘
3. 教育社会貢献	<ul style="list-style-type: none"> ● 県・各市教育委員会 (審議会・委員会) ● 県内各種団体 (審議会・委員会) ● 県内ボランティア活動 ● その他 (県内社会活動) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 文部科学省 (審議会・委員会) ● 全国各種団体 (審議会・委員会) ● 全国ボランティア活動 ● その他 (全国社会活動) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 国際的団体 (審議会・委員会) ● 国際ボランティア活動 ● その他 (国際社会活動)

ここでは、「1. 教育実践研究」「2. 教師教育 (教員研修)」「3. 教育社会貢献」の各種領域において、「学内・県レベル」「全国レベル」「国際レベル」の空間の広がりに対応させ, 3×3 の 9 象限に整理した。あくまでも私見であり, 参考レベルとしてとどめておきたい。

8.4 米国のEd.D. プロジェクト (The Carnegie Project on the Education Doctorate)

1890年後半、Ph.D.教育系の博士号がコロンビア大学で最初に授与されたとされるが、1921年、全米で最初に、ハーバード大学が正式に独立したEd.D.プログラムを設置したと認知されている(Valerin, 2011; Zambo, 2011)。しかし、米国においてでさえ、Ed.D.とPh.D.との相違点について明確な合意には至っていないのが実情であり、一般に、Ed.D.とは、実践性を重視しつつ、教員養成系大学教員、管理職等の学校リーダーの職業資質の向上を目的とする専門職・博士課程である。

一方、Ph.D.は、博士課程での研究活動を通して研究者育成を目的とする事例が多いが、それに対してEd.D.では、勤務校/学区等の実践的課題を対象として、その解決に向けて方策を練り、理論的・実践的に研究を深め、その実践改善の結果を質的・量的に実証するスタイルが主流を占める(Rosemarye & Valerie, 2013; Zambo & Isai, 2012; Storey & Hesbol, 2016)。

例えば、「Ph.D.論文は、学的キャリアを希求することが前提で、学的知識の総体としての独自性が求められるが、Ed.D.論文は、自己の教育実践的課題に対して、学的知識を駆使して改善を図る幅広い実践的能力の証明であり、そのトレーニング過程でもある。」と定義される(Teachers College, Columbia University 訪問調査 2018)。

そこで、援用的示唆を得る観点から参考になるのが、全米でEd.D.の発展上、その中心的役割を果たしている団体「教育博士に関するカーネギープロジェクト」(The Carnegie Project on the Education Doctorate, 以下、CPED)である。CPEDは2007年・加盟25大学で設立され、2018年時点では、米国・カナダ・ニュージーランド等、105大学にも及ぶ国際的プロジェクトである。また、CPEDは「全米教育学会2017」(American Educational Research Association)でも特別分科会が設定されたほどであり、全米のEd.D.カリキュラム指針に多大な影響を与えている。そのCPEDのEd.D.定義とは「教育における職業的博士であり、固有の実践を対象にして、新しい知識を創造し、教育実践者の職業的な専門性を発展させるもの」と論じられ、そのEd.D.カリキュラムを構成する概念を、後述するARの視点も踏まえながら、以下の4点に整理している。

①「実践的探求」(Inquiry as Practice)

実践的探求とは、重要な実践的課題を多様な研究方法(学術理論・実践的知見・実証方法等)を駆使して、その実践的課題の解決を図り、実践的行為を発展させていくことである。特に、データ活用による状況分析を通して、教育現象を批判的に検討し、課題を解決する上で、それに対応する教育実践の理論構築が重要であり、これらを組織化・構造化する経験の蓄積を重視する。

②「実践的実験」(Laboratories of Practice)

実践的実験とは、理論と実践を融合・往還し、相互補完的に発展させていく状況設定のことである。教育理論を深化・探求しつつ、実践との融合・往還を促進する文脈を明らかにし、その教育効果を検証する一連の状況の創造が必須となる。

③「実践的研究論文」(Dissertation in Practice)

実践的研究論文とは、複雑な実践的課題を解決することを目的化し、学術的知見を示すことにある。その到達目標は、教育事象の因果関係を把握する能力を身に付け、教育実践が抱える諸問題の解決に対応する研究能力を習得することにある。

④「実践的課題」(Problem of Practice)

実践的課題とは、各々の教育実践自体が状況論的に固有の文脈を持っており、教育実践者が働き掛ける際、

常に特殊で個別な事象へと変容する。その潜在性を踏まえることが、最終的な教育実践の理解、及び望ましい結果につながる。

以上に鑑み、CPED の具体的な理解を進める意味で、事例校の Ed.D. プログラムを検討する。

8.5 University of Hawaii の Ed.D. プログラムの事例

2018 年度、CPED 最優秀賞に選考された Ed.D. プログラムは、University of Hawaii at Manoa Education Doctorate in Professional Educational Practice in the College of Educationであった。UH プログラムは、CPED が提案する Ed.D. 概念を典型的に具現化したプログラムであると評価され、特に、フィールド・プロジェクト (Field-Based Projects), 及び Ed.D. 研究プロジェクト (Individual Practitioner Research Project) の2種類のプロジェクトを両立する点に最大の特徴がある (図 8-3)。

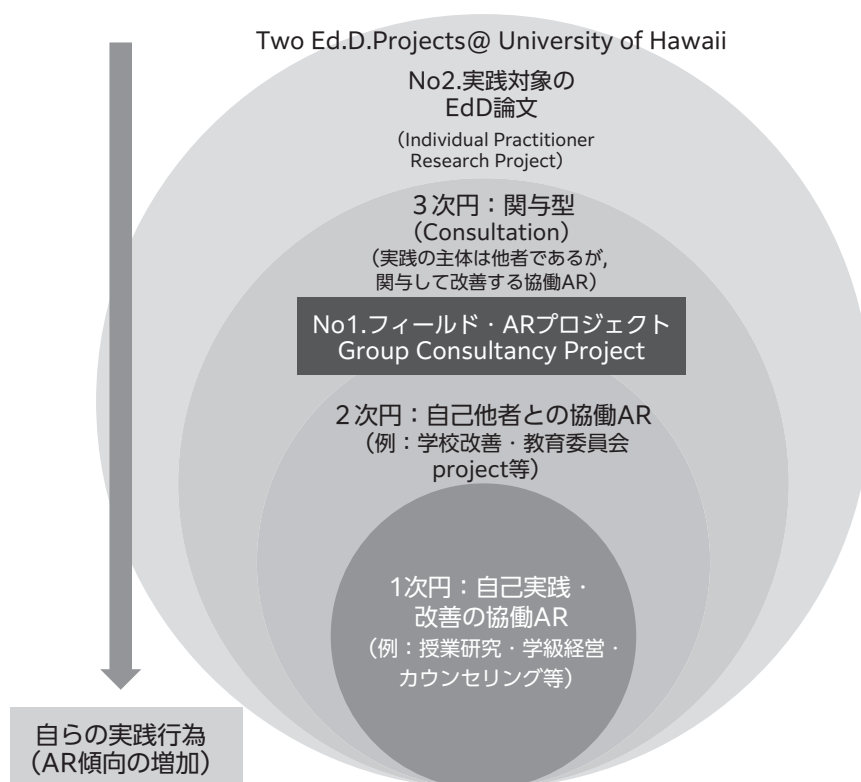


図 8-3 UH の Ed.D. プロジェクト構造図

UH プログラムの Ed.D. 学位論文審査のルーブリック評価は、表 8-2 のように作成されていた。紙面の都合上、4 段階審査の最上位・模範的レベルのみ紹介する。

表 8-2 UH の Ed.D. 論文ルーブリック

論文の形式性 (タイトル・目次・ページ数・要約・図表一覧等)	Exemplary(模範的レベル)
第 1 章：研究課題の所在 (研究題名に関する紹介、及び関連分野の理論的要約)	
● Introduction: 導入	研究目的 (研究課題・RQ を含む) が簡潔に言及されている。
● Background of the problem: 問題の所在 (背景)	
1) 関連分野の総括と研究課題の明確化	研究課題の明確化とその関連分野の理論的整理がなされている。
2) 実践的課題・研究上の文脈	歴史的・文化的・社会的文脈の分析を通して課題が明確化されている。
3) 研究所在の根拠 (概念的データ)	研究課題を具体化する複数のリソースによる情報が提供されている。
● Statement of the research problem: 研究課題	
上述を踏まえた研究の合理的議論、及び研究目的の言及	研究目的と研究背景との関係性が正確に論じられ、及び研究着想に至る経緯 (理由) が明確である。
● Significant of the research problem: 研究の意義重要性	教育実践に関する課題、及び研究意義が明確である。
実践的課題の明確化・その教育的意義の分析	
● Presentation of methods and research questions: リサーチクエスト (RQ) と研究方法 (研究方法、及び研究課題・研究目的・RQ の関連性の明確化)	研究方法論の簡潔・明瞭な紹介がなされている。RQ のリストがあり、RQ と研究目的、研究課題の関係性が明確である。
● Definitions of key concepts: 重要概念の定義 (実践的課題に関する重要概念の定義)	重要な研究概念が定義され、研究課題との関係性が明確化されている。
第 2 章 先行研究の総括 (先行研究を通した最新のシステム的研究)	
● Introduction: 導入	研究目的 (研究課題・RQ を含む) が再度、簡潔に言及され、理論的フレームワークとの関係性を論じている。
理論枠組を活かした研究課題の分析	左に示した論理性を担保しつつ、理論的フレームワークが明確に確立している。また、それと研究目的・RQ との関係性が適切に構築されている。
1) Theoretical Framework: 理論枠組の構築 (先行研究の引用・分類による総括) 研究課題に関する先行研究、根拠、研究の妥当性等	引用可能 (メジャー) な参考文献と、マイナーな文献に大別し、より厳密なソースを活用している。関連原理・原則を体系化し、先行研究の総括に援用している。そこでは研究の到達点、及び残余部分を明確化している。
2) Synthesis: 研究課題に関する理論枠組の明確化 (先行研究の総合化; 広義テーマ・分析データ結果・理論パターンの分類等)	研究関連分野を批判的に検討し、広義な概念を援用して本研究の概念を十分に理解している。また、関連する理論群を分類化している。
3) Critique: 批判的検討: これまでの先行研究に対する批判的検討・反芻事例	関連研究の到達点から、実践的・理論的な意義重要性を明らかにしている。
●研究方法論のレビュー	
研究方法の総括: 研究に関する方法論の総括。レビューに基づく適切な方法論の選択。	本研究に関連する研究方法論の先行研究を総括し、当該方法論を採用する妥当性 (意義重要性) を論じている。
●先行研究の総括 (概要) と研究への援用	
先行研究の要点総括 (次章方法論への導入)	第 3 章の研究方法論へ移行する上で、整合性のある先行研究の総括をしている。
第 3 章 研究方法論 適切な研究方法論の定義 (データ収集・分析論を含む)	
● Introduction: 導入 研究目的の再確認 (RQ・研究方法論を含む)	研究目的 (研究課題・RQ を含む) が再度、簡潔に言及され、データ収集・分析との関係性を論じている。
● Research Methods: 研究方法論	
1) Type: 研究方法のタイプ (質的・量的・混合的等)	研究方法が量的・質的・ミックスメソッドなのかについて論じ、研究課題・RQ に応じて、その研究分担等についても明確に論じている。
2) Participants: 研究構成員 研究主査・研究分担者の構成 (データ収集の分担)	研究における分担者等の役割 (データ収集・分析・事例への関与形態等) が明確化されている。
3) Procedures: 研究の過程データ収集の経緯・過程 (インフォームドコンセント含む) プロフェッショナル介入段階の明記	研究データ収集の方法・その過程確保の工夫 (インフォームドコンセント含む)、及び詳細なプロトコルデータ収集の適切性・信憑性等が論じられている (関係者の関与形態も含む)。この過程を通して、どのような職業的発達に効果が期待できるのかについても言及されている。
4) Instrument and measures: 測定方法 (データ収集の手段・尺度等)	測定方法 (データ収の手段・尺度等) について全体構造が論じられている。
5) Role of the researcher: 研究者の役割・データ分析方法 (量的・混合等) 前述の知識・情報・バイアスの明確化 (バイアス削除の方法論を含む)	バイアスを生み出す先行経験・知識が再整理されている。恣意的にならず、如何にバイアスを除去するのか、説得力がある説明がなされている。
6) Data collection and analysis: データ集計と結果 RQ に対応するデータ分析過程 (コーディング・統計分析)	量的統計解析、及び質的コーディングに関するデータ分析の詳細な手順を明示し、RQ に対応している。
第 4 章：結果と分析：研究目的・RQ に対する結果分析 (研究の限界を含む)	
● Introduction: 導入 RQ・研究方法を含む研究目的の再確認とデータ分析	研究目的 (研究課題・RQ を含む) が再度、簡潔に言及され、データ結果・分析との関係性を論じている。
● Analysis of data: 結果の解釈 (1)	適切で思慮深く考察されたデータ分析、及び研究課題・RQ に対応する結果解釈が明確化されている。
● Presentation of results: 結果の解釈 (2)	表・図、及びその他のデータ表示方法によって、理解しやすく研究結果を表現している。
● Interpretation of finding: 結果の解釈 (3)	RQ に対応して、直接に明らかになったデータ (根拠) の結果を解釈している。
● Limitation of study: 研究の課題 (限界)	研究課題とデータ分析における限界性を論じている。
第 5 章 結論：広義文脈の状況的解釈、実践への転用を含む総合的結論	
● Introduction: 導入 RQ・研究方法を含む研究目的の再確認	研究目的 (研究課題・RQ を含む) が再度、簡潔に言及され、研究結論との関係性を論じている。
● Synthesis of finding: データ結果の総合的結論	データ分析による最重要な結果の要約について言及している。結論概要とデータ結果と関係性の精緻化がなされている。
● Situated in larger context: 広義文脈における結論	得られた結果・結論を、より広範囲の研究文脈に鑑み、発展的再考察を加えている。(データ結果・先行研究・理論的フレームワークに照らし合わせ、再考されている。)
● Implications: 実践への示唆	研究データ・結果から得られる研究的示唆は、今後の同分野の研究に対して有益な考察となっている。(個人実践レベルから政策レベルまでの範囲)
Appendices: 注・引用文献・参考資料 (補足資料を含む)	American Psychology Association の基準に従う。
□頭発表 (博士論文)	
研究題材・先行研究の総括・研究方法・結果と結論・学的に説得力のある質疑応答	審査員に理解しやすく、重要な各要素について、説得力がある論理的な提案・発表がなされている。(専門的な質疑応答への対応も求められる。)

以上のように本研究では、CPED の最優秀賞を受賞した UH に関する調査を中心に、その Ed.D. カリキュラム内容とプロジェクト、及びルーブリックによる Ed.D. 論文の審査基準等について論じた。一方、全米的な傾向については、米国教育省による 2015 ～ 2016 年の約 8,400 校の調査では、校長の学位取得者は、修士 61.3%、博士学位 (Ph.D./Ed.D.) 9.9% との結果になっている (U.S. Department of Education, 2017)。特に Ed.D. 専攻は、教育管理職と教育政策、及び専門的実践 (カリキュラム開発論等) 関連のコースが典型的であり、その Ed.D. 博士論文の題目は、単位学校システム、州レベル、及び地域学校群の改善にとって、効果的な教育政策や教育実践について焦点化されている (Storey & Hesbol, 2016)。

翻って、既述の我が国の有識者会議でも Ed.D. について、「実践を取り入れた博士レベルの授業法や学生指導法、フィールドワーク等の具体的な教員養成 カリキュラムの内容、学ぶ側や学校現場及び教員養成大学・学部にとってのニーズ等について精査を行い、その上で将来的な方向性について検討するべき」と論じている (文部科学省, 2017)。

以上に鑑み、今後、我が国の Ed.D. の展開にとって有意義な示唆の一つに、UH の典型例が示すように Ed.D. と AR の整合性に関する研究 (Ed.D./AR) が挙げられる。(Zambo, 2011, 2014)。

UH の Ed.D./AR とは、「自己 (関係) 実践の改善を通して、教育的資質・能力に関する自己成長を実感できるように実施する第一人称の実践研究であり、実践に関与・観察しながら省察 (Reflection) と実証によって自己 (関係) 実践を発展するもの」と定義され、実践研究の方法論やリサーチデザインを学び、可能な限り体系的に一般化し、省察を通して実践の反復可能性を求める点に大きな特徴がある。

上述の視点を踏まえ、より具体的な Ed.D./AR 能力とは、「①教育事象の因果関係を把握し、学校教育が抱える諸問題に対応した研究能力。」「②学術的知見を再構築し、教育方法、教材を開発する研究能力。」「③理論と実践の検証能力 (データ処理能力) を身に付け、学校教育の実践を理論化し、指導に活かす能力。」等と整理でき、結論的に本研究からの示唆は、Ed.D. レベルの授業論や論文指導論等に対する有意義なヒントになり得る (Twomey & Kuramoto, 2016)。

以上のように、UH 事例に限らず、米国における Ed.D. の研究動向は、これからの我が国の教職大学院の発展、及び「Ed.D. 的な博士課程」と修士課程の接続課題も踏まえつつ、教育系大学院の展開に関する研究価値を持つと考えられ、今後もますます、注目されるものと考察できよう。

文 献

- 秋田喜代美 / キャサリン・ルイス (2008). 『授業の研究・教師の学習』明石書店
- Browne-Ferrigno, T., & Jensen, J. M. (2012). Preparing Ed.D. students to conduct group dissertations. *Innovative Higher Education*, 37 (5), 407-421
- Checkland, P. & Scholes, J., 妹尾堅一郎監訳 (1994). 『ソフト・システムズ方法論』有斐閣
- 小泉祥一 (1986). 第4章第4節「教育課程経営論」 講座9『教育経営研究の軌跡と展望』ぎょうせい
- Kuramoto, T. (2009). "A Case Study of Lesson Study in Japan :from the point of view of student achievement" The 2009 AERA Annual Meeting, a Paper Session titled, International Studies on Teacher Education, San Diego, CA, USA.
- Lewin, K., 末永俊郎訳 (1954). 『社会的葛藤の解決—グループダイナミックス論』創元新社
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press, Cambridge,UK.
- Osterman, K. & Furman, G. (2014). Action Research in Ed.D. Programs in Educational Leadership, *Journal of Research on Leadership Education*, 9 (1), 85-105.
- Olson, K. & Clark, C.M. (2009). A Signature Pedagogy in Doctoral Education: The Leader-Scholar Community. *Educational Researcher*, 38 (3), 216-221.
- Reason, P. & Torbert, B. (2001). The action turn toward a transformational social science: A further look at the scientific merits of action research, *Concepts and Transformation* 6 (1), 1-37.
- Sainz, L. (2008). Bi-national collaborative action research project with the Purepecha community in Rosarito, B.C. Mexico. (Presentation at Action Research Symposium)
- Torbert, B. (2000). A developmental approach to social science: integrating first-, second-, third-person research/practice through single-, double-, triple-loop feedback, *Journal of Adult Development*, 7 (4), 255-268.
- Wetzel, K. & Ewbank, A. (2013). Conceptualizing the innovation: factors influencing doctoral candidates' interventions in the action research dissertation. *Educational Action Research*, 21 (3), 392-411.

序章

- 文部科学省 中央教育審議会 (2012). 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」
- 文部科学省 (2013). 「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」
- 文部科学省 (2017). 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—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報告書—」
- 日本教職大学院協会 (2016). 「平成 28 年度日本教職大学院協会研究大会」『2016 年度 日本教職大学院協会年報』
<https://www.kyoshoku.jp/pdf/nenpo2016.pdf> (2022 年 1 月アクセス)

第 1 章

- 文部科学省 (2017). 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—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報告書—」

第 2 章

2.1

- 愛知教育大学教員養成キャリアプロジェクト (2014). 「教師の成長に関する調査報告書」
- 福岡教育大学教育総合研究所 (2017). 「総合的な教師力向上のための調査研究事業報告書」九州地区教員育成指標研究協議会資料
- 独立行政法人教職員支援機構 (2018). 「教員育成指標の策定に関するアンケート調査結果」

第3章

3.1

倉本哲男 (2008). 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究—サービス・ラーニング Service-Learning の視点から』 ふうろう出版

Kuramoto, T. & Associates. (2014). Lesson Study and Curriculum Management in Japan -Focusing on Action Research- Fukuro-Publisher, pp.1-221.

三隅二不二 (1978). 『リーダーシップ行動の科学の研究』 有斐閣

文部科学省 (2017). 「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」

中留武昭 (1984). 『戦後学校経営の軌跡と課題』 ぎょうせい

中留武昭 (2012). 『大学のカリキュラムマネジメント—理論と実際』 東信堂

中留武昭・田村知子 (2004). 『カリキュラムマネジメントが学校を変える』 学事出版

高野桂一 (1970). 『学校経営現代化の方法』 明治図書

3.6

1) 西宮市立北夙川小学校 (2019). 「思考力の育成」, 平成 28 ~ 31 年度 西宮市教育委員会指定 研究発表会, 2019 年 10 月 18 日

2) 越知町立越知小学校 (2019). 「自ら学び, 豊かに考える子どもを育む」 令和元年度 越知町教育委員会指定研究 実践研究発表会, 2019 年 11 月 22 日

第4章

1) 磯部征尊 (2020). 『必須化! 小学校のプログラミング学習 成功する全体計画&授業づくり』 学芸みらい社

2) 山崎貞登 (2020). 「プログラミング的思考力を育成する技術・情報教育課程基準」 令和元年度科学研究費助成事業, 山崎貞登 (研究代表者), 2020 年 3 月

3) 内閣府ホームページ, 「Society 5.0」, https://www8.cao.go.jp/cstp/society5_0/index.html (2022 年 1 月アクセス)

4) プログラミング教育を小中必修に 安倍総理が提言 [2016/04/19 20:05], https://news.tvasahi.co.jp/news_economy/articles/000073012.html (2022 年 1 月アクセス)

5) 文部科学省 (2016). 小学校段階における論理的思考力や創造性, 問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議, 平成 28 年 4 月 19 日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/_icsFiles/afieldfile/2016/05/06/1370404_1.pdf (2022 年 1 月アクセス)

6) 文部科学省 (2016). 小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について (議論の取りまとめ), 小学校段階における論理的思考力や創造性, 問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議, 平成 28 年 6 月 16 日, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/122/attach/1372525.html (2022 年 1 月アクセス)

7) NTT ラーニングシステムズ株式会社, 小学校プログラミング教育の円滑な実施に向けた具体的な取組方法について (1)], <https://nttls-edu.jp/mextkenshu2018/programmingseminar/> (2022 年 1 月アクセス)

8) 磯部征尊・大森康正・岡島佑介・川原田康文・上野朝大・山崎恭平・山崎貞登 (2019). 初等中等教育段階のコンピューティング/プログラミング教育の目標と学習到達水準に関する日米イングランドの比較研究 上越教育大学研究紀要, 39 (1), 177-191

9) 大森康正・今出亘彦 (2016). 初等・中等教育における体系的なプログラミング教育のための評価規準に関する試案 情報処理学会研究報告, pp.1-9.

10) 高嶋悠司 (2018). 小学校段階における体系的なプログラミング教育カリキュラムと支援方法に関する研究 上越教育大学修士論文 (未刊行)

11) 小島寛義・高井久美子・渡辺博芳 (2018). 小学校におけるプログラミング教育で育てる資質能力を考慮した指導内容の検討 情報処理学会研究報告, pp.1-12.

12) 文部科学省 (2007). 情報モラル指導モデルカリキュラム, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/09/07/1296869.pdf (2022 年 1 月アクセス)

13) ㈱ベネッセコーポレーション プログラミングで育成する資質・能力の評価規準, <https://benesse.jp/>

programming/beneprog/category/standard/index.html (2022年1月アクセス)

14) 文部科学省, 情報活用能力の体系表例, (平成30年度) 次世代の教育情報化推進事業「情報教育の推進等に関する調査研究」成果報告書, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1400796.htm (2022年1月アクセス)

第5章

藤田医科大学小児科免疫アレルギーリウマチ研究会 (2021). 食物アレルギーひやりはっと事例集 2021 <http://www.fujita-hu.ac.jp/general-allergy-center/activity/%E3%81%B2%E3%82%84%E3%82%8A%E3%81%AF%E3%81%A3%E3%81%A8%E4%BA%8B%E4%BE%8B%E9%9B%862021.pdf> (2021年11月アクセス)

Korematsu, S., Fujitaka, M., Ogata, M., Zaitso, M., Motomura, C., Kuzume, K., Fujino, T., Toku, Y., Ikeda, M., & Odajima, H. (2017). Administration of the adrenaline auto-injector at the nursery/kindergarten/school in Western Japan. *Asia Pacific Allergy*, 7, 37-41.

三浦智子 (2021). 教員制度改革下における指導主事の職務に関する予備的考察 山形大学大学院教育実践研究科年報, 12, 46-55.

宮坂政宏 (2017). 指導主事の職務の実際と教育実践に対する課題意識—大阪府教育委員会指導主事対象アンケート調査をもとに 教師学研究, 20(1), 17-25.

持田訓子・野中陽一・泉真由子・小野寺泰子・名執宗彦・石塚 等・椎名美由紀・柳澤尚利・大内美智子・北村公一・脇本健弘 (2020). 指導主事に求められる資質・能力に関する課題の整理—指導主事力量向上のための研修の在り方 教育デザイン研究, 11, 198-207.

文部科学省 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) 中央教育審議会 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2021年11月アクセス)

文部科学省 (2020). 令和元年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」について 文部科学省 https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf (2021年11月アクセス)

日本学校保健会 (2014). 学校生活における健康管理に関する調査事業報告書 公益財団法人日本学校保健会 https://www.gakkohoken.jp/book/ebook/ebook_H260030/H260030.pdf (2021年11月アクセス)

老山由美 (1996). 指導行政機能と指導主事の職務に関する一考察 日本教育行政学会年報, 22, 59-70.

押田貴久 (2008). 指導主事の職務に関する研究—指導主事の職務観と小規模教育委員会における職務実態の分析をもとに 東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢, 27, 53-67.

篠原清夫・米沢 崇・脇本健弘 (2020). 教育センター指導主事の資質・能力と育成の特徴に関する一考察 国立教育政策研究所紀要, 149, 65-83.

鈴木久米男・菊池一章・遠藤孝夫・小野寺正彦・多田英史・小岩和彦・高橋和夫・森本晋也・佐野 理 (2019). 指導主事の職務及び研修意識の実態把握による資質向上の手がかり—A県指導主事への調査の結果を踏まえて 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 3, 37-50.

第6章

6.5

1) 文部科学省 (2018). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説技術・家庭編』開隆堂出版, p.122.

2) 前掲1), p.23.

第7章

American Educational Research Association(AERA) Homepage <http://www.aera.net/> (2022年2月アクセス)

Collaborative Action Research Network Homepage <https://www.carn.org.uk/> (2022年2月アクセス)

Flick, U., 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳 (2002). 『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』春秋社

平山満善編 (1997). 『質的研究法による授業研究』北大路書房

川上知子 (2012). 「固有性を活かした学級経営における集団づくりと個の育成 ~ Action Research の視点から~」佐賀大学教育学研究科修士論文

Kuramoto, T. & Associates. (2014). Lesson Study and Curriculum Management in Japan -Focusing on

Action Research-, Fukuro-Publisher, pp.1-221.

草郷孝好 (2007). 「アクションリサーチ」 小泉潤二・志水宏吉編『実践的研究のすすめ：人間科学のリアリティー』有斐閣, pp.251-266.

宮下治・倉本哲男 (2014). 「教職大学院における『現職院生』の学びに関する研究－教師の, 教師による, 教師のための AR (行為・実践的研究)」2013 年度・愛知教育大学大学教育研究重点配分経費要求

文部科学省 中央教育審議会 (2012). 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」

文部科学省 (2013). 「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」

日本教職大学院協会 (2013). 『日本教職大学院協会年報』

野口祐二 (2002). 『物語としてのケア ナラティブ・アプローチとしての世界へ』医学書院, pp.3-15.

Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Handbook of Action Research, London: Sage.

Sagor, R. (2000). Guiding School Improvement with Action Research, ASCD, Alexandria, VA.

Schoen, D., 佐藤学・秋田喜代美訳 (2007). 『専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版

Stringer, T. (1999). Action Research Thousand Oaks, CA: Sage.

Torbert, B. (1998). Developing Wisdom and Courage in Organizing and Sciencing, In S. Srivastva & D.Cooperrider, eds., Organizational Wisdom and Executive Courage, San Francisco: New Lexington Press.

World Association of Lesson Studies (WALS) Homepage <https://www.walsnet.org/> (2022 年 2 月アクセス)

第 8 章

Hochbien, C. & Perry, J.A. (2013). The Role of research in the professional doctorate. Planning and Changing Journal, 44 (3/4), 181-194.

Kuramoto, T. & Associates. (2014). Lesson Study and Curriculum Management in Japan -Focusing on Action Research-, Fukuro-Publisher, pp.1-221.

文部科学省 (2017). 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて－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報告書－」

Perry, J.A. (Ed.) (2016). The Ed.D. and Scholarly Practitioners: the CPED Path. Charlotte.

Rosemarye, T. & Valerie, S. (2013). Action Research and the Educational Doctorate: New Promises and Visions, Journal of Research on Leadership Education, 8, 97-112.

Storey, V. & Hesbol, K. (2016). Contemporary Approaches to Dissertation Development and Research Methods. Hershey, IGI Global.

The Carnegie Project on the Education Doctorate, CPED <https://www.cpedinitiative.org/> (2022 年 2 月アクセス)

Torbert, B. & Associates (2004). Action Inquiry, The Secret of timely and Transforming Leadership, Berrett-Koehler Publisher, Inc, San Francisco.

Uchiyama, K. (2008). A New Theoretical Grounding of Action research: Based on Checkland's Soft System Methodology (Presentation Paper at Action Research Symposium).

U.S. Department of Education (2017). National Center for Education Statistics, National Teacher and Principal Survey (NTPS) , "Public School Principal Data" 2015-2016.

Valerin, M. P. (2011). Comparative Analysis of 105 Higher Education Doctoral Programs in the United States ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of North Texas.

Zambo, D. (2011). Action Research as Signature Pedagogy in an Education Doctorate Program: The Reality and Hope. Innovation in Higher Education, 36, pp. 261-271.

Zambo, D. (2014). Elbow Learning about Leadership and Research: Ed.D. Students' Experiences in an Internship Course. Planning and Changing: An Educational Leadership and Policy Journal, 44 (3/4) Fall/Winter 2013.

Zambo, D. & Isai, S. (2012). Lessons learned by a faculty member working in an education doctorate

program with students performing action research. *Educational Action Research*, 20 (3) , 471-477.

Zambo, D. & Isai, S. (2013). Action Research and the Educational Doctorate: New Promises and Visions. *Journal of Research on Leadership Education*, 8 (1), 97-112.

「学び続ける教員像」の確立に向けた 研修体制・研修プログラムの実施・充実（最終報告書）

執筆	杉浦 慶一郎 愛知教育大学 理事・副学長（教職キャリアセンター長）
	磯部 征尊 愛知教育大学 准教授（教職キャリアセンター教員研修部門代表）
	黒川 雅幸 愛知教育大学 准教授（教職キャリアセンター教員研修部門員）
	西淵 茂男 東海学園大学 教授（元理事・副学長・元教職キャリアセンター長）
	倉本 哲男 横浜国立大学教職大学院 教授（教職キャリアセンター教員研修部門元代表）
発行日	2022年3月31日
編集・発行	愛知教育大学 教職キャリアセンター
編集協力・発行	株式会社金子書房
経費	2020～2021年度 国立大学法人運営費交付金 「学び続ける教職員像」を実現するための現職教職員の再教育経費 取組 10 現職教員研修プログラムの実施，充実

ISBN 978-4-7608-3423-5

ISBN 978-4-7608-3423-5

