

スクールリーダーを養成するための教員養成系大学院カリキュラムの開発(2) :
学校実習を基盤に据えた理論と実践の往還型カリキュラムの実践とその効果の検討

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-01-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 石上, 靖芳, 益川, 弘如, 村山, 功 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00006938

スクールリーダーを養成するための教員養成系大学院カリキュラムの開発 (2)

— 学校実習を基盤に据えた理論と実践の往還型カリキュラムの実践とその効果の検討 —

石上靖芳*・益川弘如**・村山 功*

The development of the school leader training curriculum in graduate school II
— A practical study of the application and effectiveness of the synthesized theory-practice curriculum —

Yasuyoshi ISHIGAMI, Hiroyuki MASUKAWA, Isao MURAYAMA

要旨

平成 21 年度の教職大学院の開設へ向けて、スクールリーダーの養成を目指した理論・実践往還型カリキュラムの開発を行った。平成 19 年度においては、「授業改善力育成コース」プログラムを設定し、一部のカリキュラムを試行的に実施してきた。1 年間にわたるプログラムの実践から院生の記述した実習報告書等の質的な分析を行った結果、教育の意味を読みとる力や抽象化する力である概念化能力、比較・解釈する、相対化する、問題点の可視化などの分析能力が働いていることが見いだされ、実習の効果の一端を確認することができた。

キーワード：スクールリーダー カリキュラム開発 理論と実践 教職大学院

1. はじめに

急激に変化する社会環境の影響を受けて学校教育現場においては、学力低下問題、問題行動をはじめとするいじめや不登校児童生徒の増加などの生徒指導上の問題、学級崩壊、モラルの低下をはじめとする諸課題に見られるよう厳しい状況下に置かれている現状がある。このような複雑化した教育課題に対処していくためには、高度な専門性に裏付けられた知識や技術が必要不可欠である。本学部においては、このような学校教育現場の臨床的な教育課題に効果的に対応する資質・能力を備えた高度専門職業人の育成を図り、学校や地域において指導的・中核的な役割を果たすスクールリーダーとして学校を牽引する人材を送り出すことを念頭に、教育学研究科のカリキュラム改革及び教職大学院の設置に向け検討を行ってきた。その一環として、平成 19 年度より、大学院において理論・実践往還型カリキュラム開発を目標に「授業改善力育成コース」（選択履修で通年で 10 単位で構成）を連携協力校の協力のもとスタートさせた。これは、平成 20 年度には、教育学研究科の中に教職大学院の構成カリキュラムに準じた「高度教育実践専修」を設置することとなり、早急に、理論・実践往還型カリキュラムの開発に着手する必要があるからである。本稿では、平成 19 年度の 1 年間に渡り取り組んできた大学院にお

けるスクールリーダーの育成を目指した理論・実践往還型のカリキュラム開発とその具体的な実践について報告するとともに、本コースで獲得されたスクールリーダーに資する力量について検討を行うものである。

2. スクールリーダーに求められる資質と能力

スクールリーダーの概念であるが、大脇（2007）によれば、日本の関係学会においては、校長・教頭の学校管理職に限定する狭義、「学校づくりの中核を担う教職員」としての省令主任や事務長などを含む広義、これに加えて教育行政職である教育長・指導主事を含む最広義の定義があるとしている。一方、中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006、以後「中教審答申」）においては教職大学院を提言したが、「地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー」を養成するとしている。そして、「将来管理職となるものをも含め、学校単位や地域単位の教員組織・集団の中で中核的・指導的な役割を果たすことが期待される教員」＝「中核的中堅教員」、すなわちミドルリーダーとして定義している。本稿においては、静岡県教育委員会からの現職教員の教職大学院への派遣が年齢的に 40 歳前後であることを想定しているため、中教審答申の定義である各主任層であるミドルリーダーをスクールリーダーとして捉えることとする。

* 附属教育実践総合センター **教育学部

中教審答申においては、教職大学院のカリキュラム編成において共通科目として5つの領域が示されているため¹⁾、それに即した科目の設定、その具体的な教育内容をはじめ、学生が具体的にどの程度のレベルまで修得しなければならないかの指標である到達目標の具体化が必要となる。また、教育実習が位置づけられているため、学校教育現場を活用した実習やその実習を大学での学びと有機的に関連づけを図った理論・実践往還型のカリキュラム開発が求められているわけである。このような実習を基盤に据えたカリキュラムにおいて到達目標と照らし合わせて具体的にどのような専門的な力量が育成されたのかを明らかにしていくことは大学院教育の説明責任でもあり、結果責任にもつながるものである。

専門職大学院における力量形成に関して、和田(1991)によれば、アメリカにおける経営学の専門職大学院であるビジネススクール(MBA)においては、ケースメソッド²⁾という教授法を用いることにより、専門性と実践力の育成を図るとともに、概念化能力(Conceptual Skill)、分析能力(A analytical Skill)、コミュニケーション能力(Communication Skill)の3つのスキルの力量を高められることにあるとしている。この概念化能力に関しては、経営の場で遭遇するさまざまな事象や対象を、物理的存在としてみるのではなく、意味からみる力、あるいはそれらの動きを抽象化する力だとしている。また、分析能力に関しては、与えられた環境や企業行動についての状況や変化の方向を的確に把握し、問題点や脅威・機会の有無を明らかにすることであり、そのために環境要素や企業の行動のメカニズムを明らかにし、さまざまな要素間の関わりの図式を明らかにする力だとしている。そして、コミュニケーション能力に関しては、伝えたい内容を相手に正確に伝えるために、伝えたい内容を十分に整理し、構造化されてなくてはならないとし、その背後には論理性と体系化されたモデルがなければならないとしている。また、小島ら(2004)によれば、校長養成を目的とした大学院教育に必要な資質・能力を、「コンセプチュアル・スキル」「ヒューマン・スキル」「テクニカル・スキル」の3つの枠組みとして分類している。ここでは、「コンセプチュアル・スキル」を教育に関する高い見識や価値観、教育指導の理論ないし専門的知識として位置づけている。また、「ヒューマン・スキル」を、人間関係調整やプレゼンテーション能力として、「テクニカル・スキル」を組織の維持と管理として位置づけている。こうしたことから和田が述べている概念化能力とコミュニケーション能力とは重なりが見られ、教員養成系大学院においても、概念化能力(Conceptual Skill)、分析能力(A analytical Skill)、コミュニケーション能力(Communication Skill)の力量を高めることは、必須の資質・能力で

あると考えられる。

以上のことから3つのスキルを教職大学院に当てはめた場合、概念化能力は、教育課程、授業などの教育的行為、事象からそれらのもつ価値や意味を深い洞察により読みとる力であり、またそれらの動きを抽象化する力と置き換えることができる。また、分析能力については、様々な分析手法を駆使して、学校の現状や方向を観察により比較・解釈する、相対化する、演繹的・帰納的に推論する、問題を可視化する、改善点を指摘するなどのスキルとして考えることが可能である。さらにコミュニケーション能力については、学んだことの理論化、教育原理への一般化などを通して構造的に分かりやすく記述できるスキルや相手に分かりやすく説明ができるプレゼンテーション能力に関するスキル、ミドルとして組織の人間関係を調整できる能力として考えることができるだろう。スクールリーダー養成に必要と考えられる3つのスキルの具体的な内容を表1に示す。本稿では、これらの能力が実習を通してどのように働いているのかを検討する。

表1. スクールリーダー養成プログラムに求められる力量の視点

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>◎概念化能力 (Conceptual Skill)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・事象や対象の意味を読みとる力
(教育の原理・原則の理解) ・事象や対象の動きを抽象化する力
(ルールを抽出及び原理・原則の一般化) <p>◎分析能力 (Analytical Skill)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・観察による実態と現状の把握 (洞察力) ・比較、解釈する ・相対化する ・演繹的・帰納的に推論する ・問題の可視化、改善点の指摘 (改善案の提案) ・統計的分析 ・分析手法・方法の活用 <p>◎コミュニケーション能力 (Communication Skill)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文書作成能力 ・プレゼンテーション能力
(構造化、理論化、モデル化、イメージ化) ・ヒューマンスキル (人間関係調整能力) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

※ 和田(1991)「MBA —アメリカのビジネスエリート—」を参考に筆者が作成した。

また教職大学院において、理論・実践往還型カリキュラムを開発していくにあたり、カンファレンスの有効活用、ケースメソッドやPBL (Problem based learning)³⁾などの教育手法を積極的に取り入れて学生主体の授業形態にしていくことで専門性と実践力を高

めていくことが肝要である。教員養成系大学院において、こうした手法を取り入れた授業実践の報告は菅見ではあるが見ることはなく、カリキュラム開発と併せて教育方法の開発と実践とその事例等の蓄積は、今後の大きな課題である。

3. カリキュラム開発

カリキュラム開発においては、理論・実践往還を基盤にして3つの実習を段階的にカリキュラムに位置づけるとともに共通科目群と専門科目群との有機的な関連を図り、共通実習とコース別実習⁽⁴⁾で構成することを構想している(表2)。3つの実習は基盤実習(共通必修:実習1)、アクションリサーチⅠ(コース別:実習2)、アクションリサーチⅡ(コース別:実習3)から構成されているが、アクションリサーチⅡは大学院2年次における実習として想定しているので平成19年度は実習1、2のみの取組となった。実習1である「基盤実習」は、主として学校の実態や特色について相対的に理解を図るために、県・市教育委員会と連携のもと、教育委員会主催の計画訪問に同行し、複数の小中学校等を訪問し観察・分析を実施する。具体的な取組内容は表3の通りである。A～Cのサイクルを繰り返すことにより、学校の教育活動を相対化し学校の実態を把握する力量の形成を図ることを目標としている。また、この実習は全ての院生の履修を義務づけており、カリキュラムにおいては、共通科目群との有機的な関連が図られるよう構成されている。

実習2である「アクションリサーチⅠ(コース別)」

は、主として専門的な知識や技術に基づいて問題を把握し、観察・データ収集を行って問題や課題を可視化する力を養成するため、連携協力校等において定期的・継続的に校内研修等に参加する実習である。この実習2は、コース別で実施するため、選択する専門ごとに、実習先や実習内容は異なり、表2に示したように専門科目群との有機的な関連を図ることにより、理論と実践の往還型のカリキュラムを目指しているのが大きな特徴となっている。実習3である「アクションリサーチⅡ(コース別)」は、スクールリーダー養成の最終段階として、各現職院生は、在籍校の現状を検討して課題を可視化し、同僚と協同して課題の解決策を立案し、学校改善に取り組む実習を実施する。また、ストレートマスターは、現職院生と協働することにより、この実習に取り組む。この実習では、教員とともに他の現職院生の在籍校を巡回し、互いのアクションリサーチの内容を共有し合い、実際の在籍校や地域が抱えている教育課題を改善していく実習として位置づけがなされている。

平成19年度においては、実習1を富士市立青葉台小学校(7/10実施)と富士市立吉原第一中学校(11/13実施)の2回実施した。実習2は、静岡市立西豊田小学校、附属静岡小において行った。前者は年3回の校内研修の授業研究参観及び事後検討会への参加を軸として実習を実施した。また、後者は附属静岡小の研究発表会における公開授業、自主授業研修への参加を軸にして実施した。

表2. スクールリーダー養成のための理論・実践往還型カリキュラム

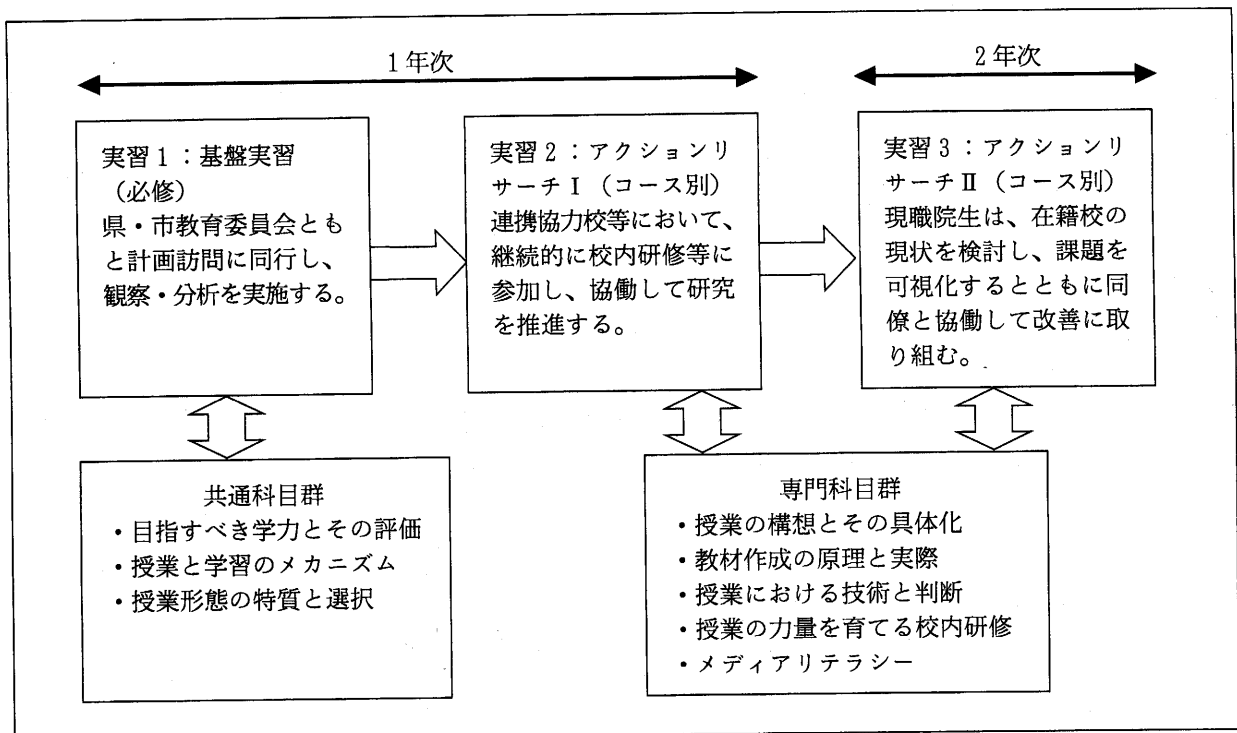


表 3. 実習 1 の具体的内容

<p>A：事前検討</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校経営書の分析から経営方針や研修計画の位置づけなど学校の特徴を把握する。 ・学習指導案の分析から訪問時の観察ポイントを決定し、適した観察方法及び分析方法を計画する。 <p>B：訪問当日</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校概要及び経営方針を聞き、管理職から見た学校の現状と課題を理解する。また、研修主任から校内研修計画等の説明を聞き、成果や課題を把握する ・事前検討での計画に基づき公開授業、中心授業を観察する。 ・院生及び大学教官による分析及び検討を行い、学校への提言や改善案をまとめる。 ・事後検討会に参加し、事後検討会の進め方、在籍教員の発言、指導主事の指導、学教員の助言等について観察する。 <p>C：事後検討</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各自の観察結果をもとに論点を決定し、問題点とその改善方法を検討する。 ・検討結果に基づいて報告書を作成し、訪問校に提言する。

4. 実施したカリキュラム

平成 19 年度に設定した「授業改善力育成コース」は、理論・実践往還型カリキュラム開発を目的として、10 単位分で構成し、選択履修のプログラムとして年間を通して実施された。このコースは、平成 21 年度設置予定の「高度教育実践専修」に開設が予定されている 3 つのコースの 1 つである「教育内容・方法コース」の内容に相当するものの一部を前倒しての実践

にあたる。このコースには、熱意のある 6 名の受講希望者があり、毎週火曜日を授業日及び実習日として実施された。なお、受講生 6 名の内訳は 4 名が学部からの新卒生であり、2 名が小学校と高等学校に在籍する現職教員であった。3 名の教員（石上、益川、村山）で担当し、協働で授業に取り組んできた。平成 19 年度に実施した具体的なカリキュラムは表 4 の通りである。

表 4. 平成 19 年度に実施した理論－実践往還型カリキュラム

前 期			後 期		
回	実施日	授 業 の 内 容	回	実施日	授 業 の 内 容
1	4/10	ガイダンス	1	10/2	ガイダンス 後期日程の確認
2	4/17	附属静岡中学校授業参観及び事後検討会	2	10/9	授業リフレクション、スキーマ体験（演習）
3	4/24	自己紹介	3	10/17	プロトコル分析法、質的授業分析の方法、附属静岡小授業発話記録分析の検討
4	5/1	附属静岡中学校授業参観及び事後検討会			
5	5/8	講義及び演習 ジグソー学習法と心理系参考文献 3 種類を用いて「熟達」「社会的学習」について取り扱う	4	10/19	実習 2 附属静岡小授業参観及び分析天野先生研究授業理科「磁石」
6	5/15	講義及び演習 ジグソー学習法と心理系参考文献 3 種類を用いて「転移」について取り扱う	5	10/23	附属静岡小授業参観事後検討及び教師の活動、理解の段階発話記録分析
			6	11/6	附属静岡小研究授業発話分析、2 グループに分かれて分析
7	5/23	講義及び演習連携協力の校内研修（授業研究）に参加するため校内研修の計画や中心授業の検討を行った	7	11/13	実習 1 富士市立吉原第一中学校において教育委員会主催の計画訪問に同行して実習の実施
8	5/28	実習 2 西豊田小学校校内研修へ参加し、授業研究、事後研修会に加わる	8	11/20	富士市立吉原第一中学校訪問事後検討 研修体制、グループ活動の意義を中心に検討

前 期			後 期		
回	実施日	授 業 の 内 容	回	実施日	授 業 の 内 容
9	5/29	演習 西豊田小における授業研究と事後研修についての検討を行った	9	11/27	実習2 西豊田小にける授業研究の授業案検討(2年生算数「図形」)及び分析方法の確認
10	6/5	グループワーク 実習のまとめの視点を整理して報告書作成の執筆分担を行った	10	11/28	西豊田小において授業研究に参加、授業分析、事後研修会に参加
11	6/12	グループワーク 2つのグループに分担し報告書を作成し、内容の確認を行った	11	12/4	西豊田小授業研究の事後検討及び附属静岡小授業研究授業案分析(理科)
12	6/26	演習 講義で取り扱った内容をもとに報告書の内容を再構成した	12	12/10	附属静岡小授業研究及び分析、質問紙・インタビューの活用、事後検討会に参加
13	7/10	実習1 富士市立青葉台小において教育委員会主催の指導主事訪問に同行する実習を行った	13	1/15	附属静岡小においての授業実践授業案と分析方法の検討(理科・社会の実施)
			14	1/22	授業実践 理科・社会の単元開発と授業分析
			15	1/29	授業実践事後検討
14	9/26	実習2 西豊田小の授業研究及び事後検討会に参加	16	2/1	応用実習 上越市大手町小学校研究発表会参加、総まとめ

4-1 実習1(アクションリサーチI)の取組概要について

実習1に関しては、平成19年11月13日に、富士市立吉原第一中学校において実施した実習を取り上げ検討する。これは富士市教育委員会学校教育課の計画訪問(指導主事訪問)に同行し実施したものである。富士市教育委員会からは、指導主事4名(内2名が嘱託指導主事)による学校訪問であった。表5-1は、実習の取組過程を示したものである。本来なら事前検討において、当該校に送付してもらった経営書と公開授業案集の資料をもとに事前検討を行う予定であったが、授業前日までに届かなかったため、授業では検討を行わなかった。そのため資料が届き次第、全ての資料を読み、学校の取組内容及び中心・公開授業案から当日の授業のイメージをもって実習に参加するよう課題を課した。当日において、第1校時に中心授業理科の検討及び分析方法の確認を参加院生6名及び教員の2名で行った。この授業は、2年生理科の「雲のでき方」についての学習である。学習課題は「雲の正体とでき方を調べてみよう」であり、丸底フラスコの中へ線香と水を入れて注射器を利用して気圧を調整することから雲を作るという実験である。そして実験を通して雲のでき方を4人のグループで話し合い、水蒸気がどのようにして雲になるかを考えることを目標としたものである。まず、授業の展開や教材として取り扱われる内容について確認を行い、本時における到達目標の検討を行った。次に、授業参観によって分析が可能

な生徒たちの発話と活動に着目し、どのような生徒の発言があれば目標が達成されているのかを想定して、3段階の評価基準を作成した(表5-2)。また、グループ活動が授業案に位置づけられてあったので、6名の院生が1班ずつ分担して、そこにおける発話を時間経過とともに記述し、授業後に先に示した評価基準と照らし合わせて活動について分析することとした。そして第2校時には、授業が実施される理科室へ移動すると担当するグループを決め、発話と活動を記録した。

第3校時は、公開授業を2グループに分けて参観した。各教室には、校長、教頭の誘導のもと指導主事に同行し、5~6分程度ではあったが、各教科及び学活、道徳を含めて8教室の授業を参観した。同様に第4校時においては、7教室の授業参観を2つに分かれて実施した。

昼食時から第5校時にかけては、公開授業から見えてきたこと、中心授業の事後検討を実施した。そして、中心授業の分析においては、設定した評価基準に照らし合わせて担当した班ごとまとめを行い、全体のものと集約し検討した。放課後は、国語の中心授業の分析を中心とする全体協議へと参加した。また、全体協議の最後において、石上と益川が、第5校時に分析したグループごとの時間経過の達成状況を示したデータを示し、理科の中心授業に関する分析を示した。以上が富士市立吉原第一中学校で行った実習1の概要である。

表5-1. 実施した実習1の取組過程

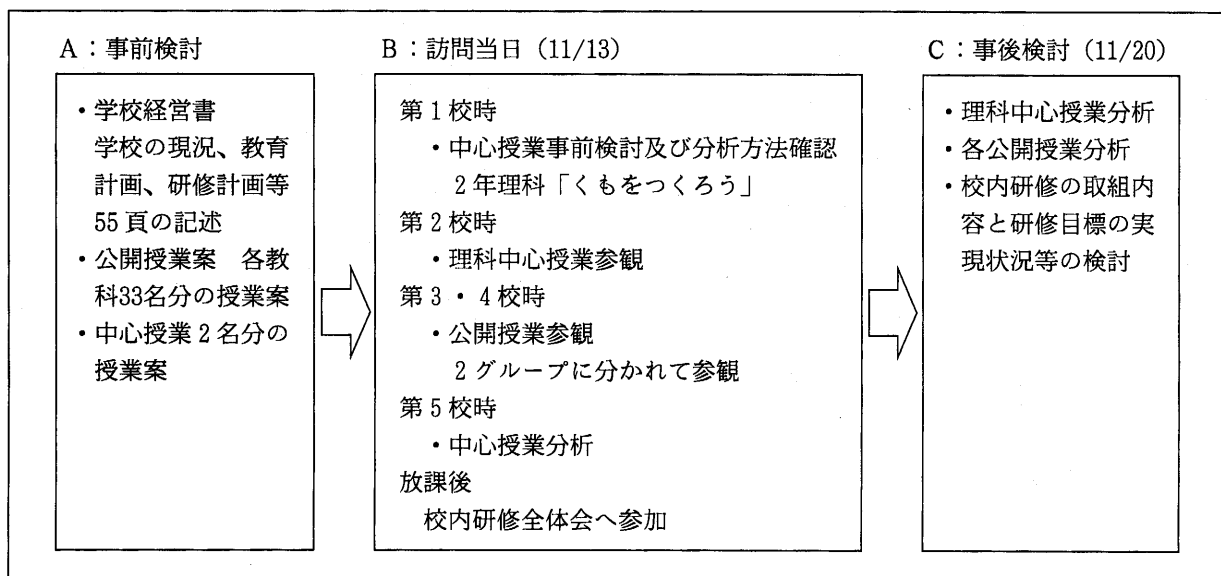


表5-2. 2年理科 評価基準

レベル1：雲は水蒸気からできていることを理解する
レベル2：雲ができるためには圧力と温度が関係していることに気づく
レベル3：1と2をふまえて雲のでき方を考察する

4-2 実習1の効果に関する検討

本節においては、A、B教諭の実習報告書及びインタビューから実習1の意義について検討する。インタビューは、本プログラム受講生であるA教諭に平成19年12月27日に筆者の一人石上が、半構造的に実施したものである。また、A教諭は、勤務年数16年の現職の小学校教諭であり、B教諭は、勤務年数13年の現職の高等学校教諭である。

(1) 「A：事前検討」について

今回においては「A：事前検討」は、各院生がそれぞれ実習へいく前に行っている。表6はA教諭が事前に行った検討内容の要旨である。A教諭は、学校経営書、授業案の読み取りにおいて、小学校に勤務してきた培われた価値観や経験から記述された情報を手がかりにその取組内容の教育的価値の検討を行っていることが随所にうかがえる。①では、経営書の研修計画の中においては、「学びの共同体づくり」や「同僚性の構築」というテーマが掲載されていることから、学校経営の中核に校内研修が位置付けられている新しい学校のスタイル、研修の方向性とそれを実現するための具体的な手立てに関して強く惹かれている。特に前年度までに研修主任を務めていたため、校内研修を1つの視点として自身の経験をもとにその内容を相対化してい

る。また、授業案に関しては、②に示したように、学習課題の設定の在り方に着目し、生徒一人一人の思考が働き、解決を図っていく展開が予想される面白いような授業案が見られる反面、問題解決的にならないと予想される授業案も多く見られることを指摘している。ここでは、導入部分の学習課題の提示からその後の授業の展開、子どもの反応状況、目標の達成状況までを立体的に再現し、その妥当性についての指摘であると考えられる。こうした授業案の見方については、インタビューの中において、研修主任になった時に同僚の授業案に赤ペンを入れるという経験を通して身に付いたものであり、当時の教頭から「授業の最後において、子どもがなんといいたらねらいが達成されるかを考えて授業構成をみなくてはいけない」との助言が大きかったとも述べている。こうした認知的なフレーム（価値観）が経験とともに形成されており、授業案を読み取るに当たっては、豊に授業の展開や構成、生徒の反応や動きを予測し組み立てて分析を行っていると考えられる。

以上のことからこの「A：事前検討」においては、与えられた対象を自分のもっている知識、情報、価値観をもとに比較、解釈する、あるいは相対化することにより、訪問する実習校の教育実践に関して価値判断を行っていると考えられる。

表6. 「A：事前検討」におけるA教諭が述べた要旨

実習日数日前に経営書と授業案を受け取り、まず、重要だと思われる部分にマーカーを入れた。教育計画、教科領域の指導計画等の多くの情報が掲載されている中で、特に目を引いたのは、経営書に記述されている研修計画であった。今までの経験なら校内研修に関する内容は、もっと最初の方にあってもよいのだが最後にあることに対して違和感が生じた。しかし、研修主題である「聴き合い 学び合う授業づくり」を通して「学びの共同体づくり」と「同僚性の構築」を目指す研修の方向性に強く惹かれた。また研修と学校経営の軸が一体となっていることで新しい学校のスタイルを実際にみる事ができるという期待をもった。

(①) 授業においては、高い課題やグループ学習を意図的に設定することを全職員が共通理解のもと取り組む中学校の研修に関心をもった。また、授業案集では、授業において一番大切にしなければならぬのは学習課題の設定であるが、生徒一人一人が思考を用いて解決を図っていき学習課題へと発展しそうな面白そうな課題設定場面が見られる反面、ただ問題だけを羅列し展開していき、生徒の思考が十分に働いていなく問題解決にならないと予想される授業案も多く見られ、教師一人ひとりの研修に対する姿勢とその浸透性についてどうなのかの疑問を抱いた。(②)

(2) 「B：訪問当日」の中心授業の分析及び検討

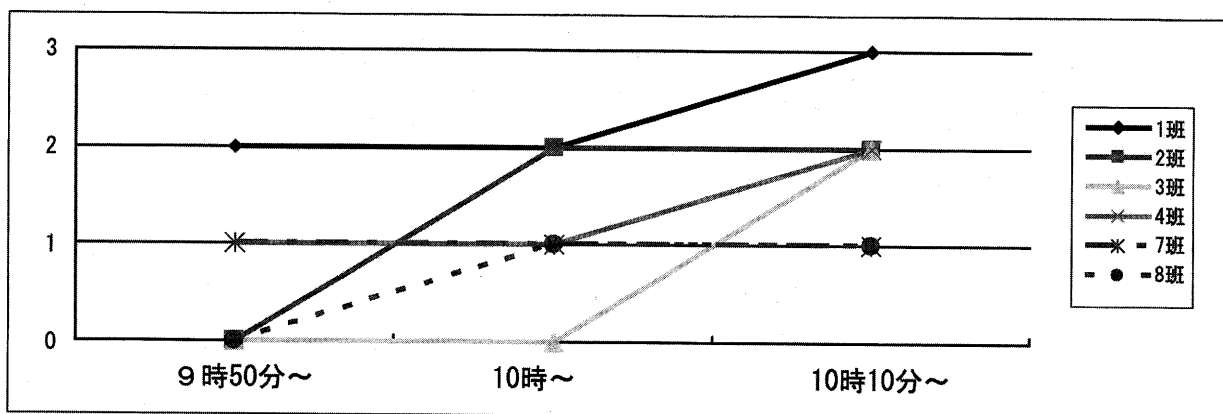
「B：訪問当日」の第2校時の理科の中心授業では、6人の院生が、分担してグループの行為と発話を記録した。生徒たちのグループは男女4人班の9班があったが、その内の6班分の記録を行った。第5校時の分析においては、表7-1の発話に示されているように3つの評価基準(表5-2)に照らし合わせ、発話から基準が達成されていると考えられる部分にアンダーラインを引き、院生同士がペアになり、その妥当性を確認した。そして担当した発話データをまとめ、評価基準の3段階のレベルを縦軸に、時間経過を横軸としてグラフを作成し検討した(表7-2)。また、評価基準のレベルが何によって上昇したのかを確認した。6班中1つの班がレベル3に到達し、3つの班がレベル2の段階に到達していることが明らかとなった。6つの班の内5つの班においてレベルが上昇しており、その上昇のきっかけは、教師の助言、他の班の実験の観察や班内の話し合いなどからであることも分かった(表7-3)。以上のことから発話の分析に限定されるが、多くの班において本時の評価基準に関係する発話が見られることから、多くの生徒が思考を働かせながら授業に取り組んだことが推察された。また、明確なグループ活動の位置づけ、適切な課題設定から生徒たちの主体的な活動が引き出された授業であったという意見で一致した。しかし、観察した2つの班は、レベル1に留まっていることや、班内においてコミュニケーション活動が成立していなかったことなども分かった。中心授業の分析を通して、グループ活動を実施するにあたっては、生徒間の相互作用を促進し、問題解決を図るために有効な教育方法であるが、全てのグループで行われている活動を把握できいななどの欠点を具体的に確認することができた。

表7-1. 中心授業の発話記録

時間	行 為	発 話
9:45	丸底フラスコと大注射器を用意 フラスコの口から線香の煙を入れる。	B <u>雲は水蒸気だから・・・</u> (つぶやき：レベル1) B 雲は何でできている？ A <u>まず水を蒸発させて・・・</u> (レベル1)
9:50	もう一度、煙をフラスコ内へい れて注射器で気圧を変化させる。	C <u>まず煙を中に入れて圧縮すればいいんじゃない。</u> A やっても無駄だよ。 B <u>水ってつかわないの？</u> (レベル1)
9:55	再び線香の煙を大量に入れる。 ピストンで圧力変化を繰り返す。 さらに煙をいれる。注射器で気 圧を変化させる。	A <u>隣の班が一瞬白くなっている。もっと煙をいれてみれば。</u> C <u>もっと線香を入れなきゃだめかな。</u> C <u>どうする？水入れる？水入れようぜ。</u> (レベル1) B <u>まだうちらやるべきでない。</u> <u>水を入れなくても、線香で白くなってきている。</u> (レベル1)
10:00	雲が出来た班のフラスコに水が 入っているのを見る。 水を入れるため、フラスコのゴ ム栓を外す。 フラスコに水を入れたところで、 全体学習へ	T <u>1つの班できたみたいだよ。</u> C <u>やっぱり水だよ！水！もう入れよう！</u> (レベル1) B <u>煙出ちゃうじゃん！</u> (手でフラスコの口を押さえる)

※発話記録の一部を抜粋したものである

表7-2. 各班の活動分析 (各班の発言の内容)



※レベル1:水に関する言及 レベル2:気圧・圧力に関する言及 レベル3:雲のでき方と関連した言及

表7-3. 各班のレベル上昇のきっかけ

1 班	班内の話し合い
2 班	1 班との話し合い
3 班	観察教師の助言
4 班	教師の問いかけ
7 班	(グループ内・5 班・教師) ←かわりがあったが変化せず
8 班	

次に、理科中心授業の分析に関して院生の作成した報告書及びインタビューに基づきその意義について検討する。

表8は、A、B教諭の報告書の記述及びインタビューの要旨である。B教諭(高校教諭)の報告書の記述においては、分析結果から授業全般を概観し、レベルをあげるきっかけとなった教師の投げかけや他のグループの観察、課題の良さについて言及している。そして①の記述では、そのことをまとめ、教師の投げかけと生徒同士の交流が課題解決に必要であるという知見としてまとめている。これはこの分析を通して、こうした要因が課題解決に必要であることとして一般化しているものである。また②の記述では、設定した評価基準がレベル3に到達しなかった要因を、水蒸気、圧力、温度の3つの条件が頭の中で認知的につながっていなかったこととして状況から因果関係を推論し分析している。課題の指摘としては、事後検討で確認したことを前提に、③の記述のように板書が何もなかったことの不備について触れ、授業に最低限必要なキーワードの記述の必要性について述べている。次にこのことに関連させて④の記述では、目の前の活動に夢中になると客観的に物事を考えられなくなることを指摘し、板書の必要性について述べている。さらに、⑤の記述では、グループ活動においては、個人の考えを書く機会がないことが弱点であり、個人の事後評価や意見を取

り上げるためにも記録用紙が必要であることを改善点として指摘している。以上の課題の指摘は、自身の経験や価値観に基づいての判断であり、実習を通して得られた知見を授業構成方法の重要な意義として再確認している。B教諭は、自身の認知フレームを通して、対象の比較、解釈、相対化から改善点の指摘を行い、また得られた知見を一般化するなどの概念化を通して教育的意味を広げ自分のものとしていると考えられる。

A教諭(小学校教諭)へのインタビューでは、共通の視点である評価基準を作成して臨んだことが、分析を深めたことにつながったと述べている。今までに経験してきた授業研究では、よかった授業で終わってしまっていたに違いないことや協議会でよかったという意見が多数発言されれば、教師文化としてそれによしてしまう風土があることを指摘している。グループの中で何が起きているかを具体的に明らかにできたことの有効性や意義について述べ、さらにこの分析方法を活用してみたいという感想を述べている。以上のことから、自身のこれまでの授業研究の経験をもとにグループ活動の内実について具体的な事実からその教育行為の持つ意味について深め、グループ活動の長所と短所について相対化を図っている。また、さらに学んだ分析方法を実際に活用していきたいという感想から実践へつなげていこうとする姿勢をうかがうことができる。

表 8. 「中心授業」の分析に関する記述

(1) B 教諭報告書の記述の抜粋

分析した結果、どのグループもほぼ授業が進むにつれてレベルを上げていることがわかった。グループによってはレベル1のまま授業が終わってしまったところもあるが、いくつかのグループで実験が成功し、雲をつくらることができた。また、レベルを上げていくことになったきっかけは、教師の投げかけや他のグループの観察であった。このことから、「課題の良さ」が生きた授業であり、課題解決に向かわせるような授業であったといえる。また、授業中における教師の投げかけや、他の生徒の意見を聞いたり実験を観察することは課題解決のためにも重要であることが明らかになった。(①)

また、レベル3に到達したグループがほとんどなかったのは、生徒たちの理解として、水蒸気と圧力と温度という3つの条件が頭の中でつながっていないためと思われる。(②) 授業後の検討でも話題になったが、教師の板書がまったくなかったため、キーワードになるような事項については、板書によって生徒たちの目に触れるようにしておくことが大切であると思った。(③) 生徒はとかく目の前の活動に夢中になると、客観的に物事を考えることをおろそかにしがちである。特に今回の授業は理科の実験であった上に、グループごとに好きな方法を選んで実験を行っていたため、目の前で起きている現象がなぜ起こっているのかについて、客観的に考える場面が見られなかった。(④) グループ学習の弱点は個人の考えを書く機会がないことであり、教師が事後の個人評価を行ったり生徒の意見を取り上げるためにも、記録用紙等を用意するなどの方法がとられるとさらに良かったのではないだろうか。(⑤)

(2) A 教諭へのインタビュー要旨

理科の授業分析においては、漠然と見ることなく、同じ視点(評価基準)で分析できたことがよかった。学校の研修であったならば、この授業は「子どもたちが活動して動きのあるよい授業であった」と評価されるだろう。教師の協議において、「よい授業であった」という意見が多数を占めれば、たとえ自分の見ていた班がたまたまよい学習をしていなくてもそのことを言えないのが教師の文化として根強くあるのが一般的である。今回の分析においては、分析者が同じ視点で見て具体的なデータ(発話記録)を収集することで班の具体的な状況を知ることができた。多くの班がよいグループ活動を行っていたが、ほとんど活動やコミュ

ニケーション活動が成立していなかったグループも少数ではあったが存在した。グループ活動を取り入れる場合、教師が何をやっているか把握できないという欠点を具体的に確認することができた。昨年度までいた学校において課題の設定と関わり合いをテーマにしていたのでこの分析方法を早速活用してみたいと考えている。

(2) 公開授業の検討

第3、4校時には、2グループに分かれて公開授業を参観した。表9はA、B教諭の公開授業等に関する報告書の記述である。A教諭は事前の学習において研修主題である「聴き合い 学び合う授業づくり」を通して「学びの共同体づくり」と「同僚性の構築」を目指す研修の方向性に強く惹かれたことをインタビューで述べている。①の記述では、そうしたことをうけ授業改善を推進するための校内研修の意図や目標を達成していくための具体的な手立てが浸透しているかを実際に観察して得られた特徴である具体物の活用やグループ活動が多く授業で活用されていたという事実をもとに分析している。また、いくつかの教科において見られた生徒の考えを引き出す資料や問題のよさ、教師の教材研究の質の高さについて触れ、見た授業を相対化し分析・評価している。

しかし、②の記述においては、グループ活動がどの授業でも見られた反面、話し合いの内容や質に疑問を感じた授業があったこと、何のためのグループ活動なのかについて述べ、学習課題が本当に話し合う内容にふさわしいかに着目して研修を進める必要があることを指摘している。そしてグループ活動自体が学びを深めることを肯定した上で、③の記述にあるように「(1)生徒が何について話し合ったらよいか分かっている。(2)グループ活動の話し合いによりより深い理解に到達できるのか」の2点が大切であることを提案している。これは自分のこれまでの体験を踏まえ、さらに実習での体験を通してグループ活動の意義を確認するとともに教育原理として一般化し具体的に導き出している。さらに④の記述においては、学校経営書に書かれた校内研修の主題に関することと公開授業参観で見た教室の事実と結びつけ研修内容を価値づけるとともに、事後研修会において教科を超えて指摘し合う教師の姿から醸成されている同僚性のよさを感じ取っている。そして質の高い研修やその方向性のよさからただ単にグループ活動を取り入れればよいといった形式にはまった研修にして欲しくないという願いから研修の課題を可視化し、今後の研修の方向性について職員全体で考えていくことを提案している。

B 教諭は高等学校の英語を担当している現職教員で

ある。⑤の記述においては、これまでの経験から中学校は教科指導というよりは生徒指導であるという先入観を抱いていたが、この実習において、「生徒たちに興味を持たせ考えさせる」ことを目標に、様々な工夫を凝らして取り組んでいることがよく分かったとしている。そうした意味においては、実習を通して中学校に対する先入観が払拭され、教科の専門家として情熱をもって授業に取り組んでいるイメージへと再構成されている。⑥の記述においては、英語を担当する教師である自身の体験から英語の授業における授業のルール作りの要点やコツを如何に構成すべきかについて述べ、練習量を確保する必要性などの改善点について指摘している。ここでの記述は英語教育に関する知恵や技術であり、授業参観を通して得た情報を自身の持っている知識や技術とを比較し相対化することで表出がなされているものである。つまり、実習を通して教育行為を捉え直すことにより普段意識しないで取り組んでいる暗黙知を形式知に表出しているものと考えられる。⑦の記述においては、校内研修で取り組んでいるグループ活動の有効性を認識し、自身の授業実践に取り入れていくことや有効な活用方法を検討していきたいとしている。これは、グループ活動の意義を教育の原理として一般化し自分のものとして取り込んでいこうとする内発的な動機を高めようとしている記述であり、実習による効果がフィードバックされているものと考えられることができる。

以上A教諭、B教諭の報告書からの抜粋であるが、実習を通して、自身の経験を省察し、報告書にまとめる過程を通して意義の抽出、教育原理への一般化、暗黙知を形式知に表出するなどの概念化能力に関するもの、課題の可視化、対象の相対化・分析、改善案の提案などの分析能力が働いていることが記述の中に見られる。実習の一連の過程を通して概念化能力、分析力能力などの高次の能力が働いているものと考えられる。

表9. 公開授業参観に関する記述

(1) A教諭実習報告書

どのクラスでも、生徒が興味関心を持つようなモノや資料を使い、男女4名のグループで話し合っ
中で問題を解決していくという校内研修でねら
ていることがよくわかる授業ばかりであった。
特に社会や数学では生徒の考えを引き出すように
考えられた資料や問題が考えられていて、教師一
人一人の教材研究の質の高さを感じた。(①)
しかし、グループ学習ではとにかく男女4人で市
松模様になって話し合っていればよいと言う形に
とらわれてしまっていて、話し合いの内容や質に
問題があるのではないかと思われる授業もあった。

何のためにグループで話し合うのか。その学習課
題や発問はグループで話し合うべき内容なのかと
いった点にも着目して研修を進めていくべきでは
ないかと感じた。(②) グループ学習自体は学
びを深めるという意味からも優れた学習形態であ
ると思うので、(1)生徒が何について話し合っ
たらよいかわがわがわがわがわがわがわがわがわ
(2)グループ学習で
話し合うことで理解が深まったり、本時のねらい
に迫ったりすることができる。といった点も考え
ていくべきではないだろうか。中心授業の理科で
は、生徒が非常に熱心に学習課題を解決しようと
取り組んでいたことから考えると、(2)としてあ
げた話し合うための内容や学習課題・学習問題の
質は大変重要ではないかと思う。(③) 校内研
修については、学校経営書の55ページにある研
修計画の内容がどのクラスからも見えてくるとい
う意味では大変よい研修を進めていると感じた。
ビデオを使用した事後研修でも他の教科の教師か
らの様々な意見が聞かれ、同僚性も感じるこ
うなことができた。だからこそ、形にとらわ
れることなくその内容や質を高める研修に
して欲しいと感じた。どのようにして内容や
質を高めていくかを職員全体で考えてい
けば吉原一中ならではの研修になって
いくのではないかと思う。(④)

(2) B教諭実習報告書

一般的に落ち着いた雰囲気
の授業が多かったと思う。学校の今年
の重点目標である「活気ある教室
から安心のある学級へ」という取
組みのあらわれなのかもしれない。
それぞれの授業において、先生
方の工夫などが垣間見ることが
できてとても参考になった。

個人的には、中学校の授業
という教科指導より生徒指導
(躰の部分)が主として行われ
ているという印象があるが、
中心授業の国語の授業など
では、教材の面白さをいか
にして生徒に伝えるかとい
う取り組みと先生の情熱が
見られ、「生徒たちに興味
を持たせ考えさせる」とい
う到達点を指して様々な
工夫を凝らしているのだ
ということがよくわかつた。
(⑤) 英語の授業に関し
ていえば、年度初めの段
階で、教師がこう指示し
たらこう活動する、とい
うような英語の授業にお
けるルールをきちんと徹
底させておくと、その
後の活動がスムーズに進
み、生徒たちも次の活
動が予測できるようにな
るため授業がやりやす
くなる。音読や暗唱など
の活動は、レッスン内
容にかかわらず同じ活
動パターンをつくって
おき、ある程度スピー
ドアップして生徒全
員が活動すると、
生徒たちも「英語モ
ード」に切り替えが
でき、声

が出るようになってくるのではないかと思った。
 いかに練習量を確保するかという部分における工夫が見られるととっても良かったと思う。(⑥)

また、グループ活動に関しては、私自身も今後の授業で有効に実践することができるように、教科を問わず良かった点は取り入れさせていただきたいと思った。生徒同士が授業を通して友好が深まり、お互いのことについて理解し合えるようなコミュニケーション活動として、有意義なグループ活動とはどんな活動が考えられるかを今後も検討してみたいと思う。(⑦)

4-3 実習2 (アクションリサーチⅡ) の取組概要

実習2は、表10に示してあるように連携協力校及び附属学校に継続的に訪問し、実習を行うものである。この実習は、当該校における校内研修を深めることや研修課題を改善するために共同で研究を行うことが特徴である。平成19年度においては、静岡市立西豊田小学校と附属静岡小学校において実習2を実施した。実際に訪問した回数は西豊田小学校が3回、附属静岡小が3回であった。本節においては、附属静岡小で実施した実習の取組概要とその効果について検討する。

附属静岡小では、平成19年度から校務分掌に教職大学院担当が作られ、教務主任のC教諭と3年生担任のD教諭の2人が担当となった。附属静岡小においては、「自分らしくなる」を研究テーマに一人一人の個の思いを大切にすると同時にそれを把握することに努めようとした真摯な取組を見ることができる。その手立ての1つに行為と発話をICレコーダー等に録音しそれを原稿に起こした授業追記記録がある。年間を通じて、自身の専門教科とする単元毎の授業記録を抽出児を中心に精細に記録し、子どもの発話、行為から学びの取組過程を追跡し、個の理解と把握に努めている。しかし、多大な労力を費やして作成しているが、分析はあまりなされていないことが担当者と協議のなかから浮かびあがってきた。そこで担当者からの依頼もあり、D教諭が研究会の公開授業に向けて取り組んでいる3年生理科「単元：磁石(9時間)」の授業追記記録(発話記録)を大学院の授業で取り扱い分析することとなった。後期3回目(10/17)において、

発話分析法をはじめとする質的分析方法について事例を紹介しつつ講義をおこなった。また、D教諭が作成している「磁石」の単元の発話記録6時間分(25頁)及び研修会の公開される授業案を全員で一読し、この磁石の単元の全体構成と目標の分析を行った。その結果、この単元は、2本の磁石を使い、その形を工夫することによって、できるだけたくさんの釘をつける活動を通して、磁石の性質を理解していくものであることを確認した。データをどのように分析していくかについては、メタファー表現に着目して、その意味を目標に照らし合わせて検討するなどの意見がでたが、抽出児を含めて10名前後の子どもがよく発言しているという事実に着目し、それぞれの子どもの発話と授業における目標との関係で分析するグループと教師の児童間のコミュニケーションの内容について分析するグループの2つで進めることとなった。なお、前者のグループでは、具体的にこの単元の評価基準を設定し、その基準に照らし合わせてそのレベルに関する発話が9時間の時間経過においてそれぞれの授業の中でどのくらい出現するかを分析することとなった。後期4回目(10/19)は、附属小の研究会であり、この単元の7時間目が公開され、教員、院生で授業参観をし、この授業の内容と子どもたちの活動等から具体的な実態に関するイメージの共有化を図った。

後期5回目(10/23)においては、授業参観に関する検討と意見交換をし、発話の分析の作業へと入った。同じく後期6回目(11/6)においてもグループごと分析を行った。表11は、評価基準を設定し、関連する発話の出現数を分析したグループのものである。分析結果からは、9時間を通してレベルがあがるような発話が見られなかったこと、中には9時間を通してレベル1の発話が数回しか出現しなかった例も見られた。発話分析の視点だけでは限界があるものの、分析したデータからは、活動はあるが、科学的思考の高まりが充分ではなかったということが結果から推察された。

以上の分析データから、個人追究に終始するのではなく、子ども同士が協働で仮説検証型の実験を取り入れる、子ども同士が交流する場面を設定するなどの改善策が意見としてだされた。附属小にはその後、後期12回(12/10)のD教諭の自主授業研究及び、後期14回(1/22)の院生の授業実践で実習を実施し、継続的にこの3年生のクラスに関わった。

表10. 実施した実習2の取組過程

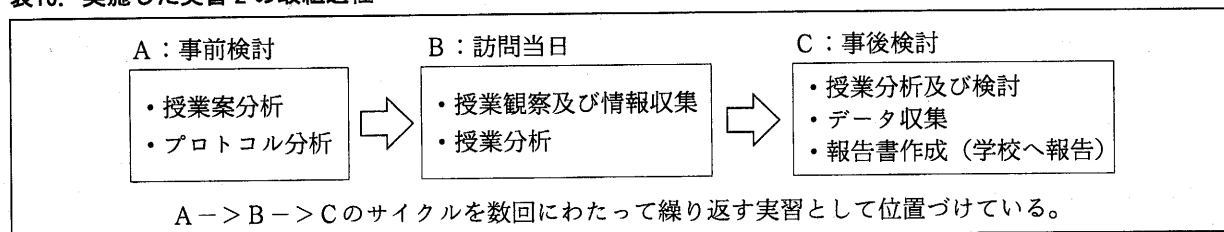


表11. 附属小発話分析

1. 1. 評価基準の設定

レベル1：磁石のつき方や釘の本数についての発話が見られる

例「釘が〇〇本くっついた」「ここはたくさんつく、ここはつかない」

レベル2：N極、S極の性質についての発話が見られる

例「NとSはくっつく」「NとNはくっつかない」

レベル3：磁力のイメージについての発話が見られる

例「ここまで磁石の力が働いている」「磁石の力はこんな形」

レベル4：レベル1・2・3をふまえて実験を行うことができる

例「磁石の力は〇〇になっていると思うから〇〇の形がたくさんくっつく」

レベル5：4を行うことで自分の考えをまとめることができる

例「実験してみて〇〇だと思う」

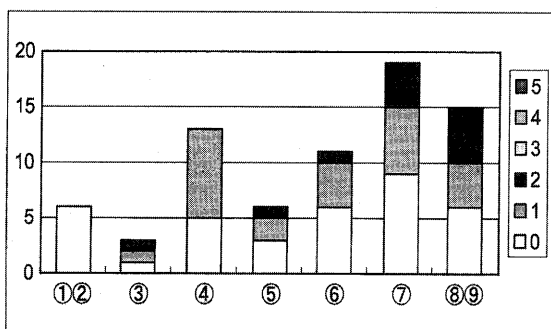
1. 2. 分析結果

(1) 抽出児のM. Kの発話データの分析結果

表のX軸は時限数、Y軸は学習到達度別発言回数である。

M. K	①②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
0	6	1	5	3	6	9	6
1		1	8	2	4	6	4
2		1		1	1	4	5
3							
4							
5							
発言(回)	6	3	13	6	11	19	15

グラフ1



3 時限目

C100 K君が釘と釘同士でくっつくって言うけど、それって磁石の力を少し盗んでいるから、ほんの短時間だけだけど、磁石になってる。(レベル1)

C123 ええっと、NとS……。 (立ったまま、しばらく考える) N極とS極がどういうものか説明すればいいんだよね。(レベル0)

C124 (再び考え込む) N極は……。 N極は……。 何て言うのかなぁ。磁石で言えばN極は青の方で、S極は磁石で言えば赤の方で、うーん、どっちかがわかんなくなっちゃってるけど、あの一、地球の中にも磁石があって、北極の方にNだったかなぁ、それで南極の方がSだったような気がするんだけど。逆かもしれないけど。ええっと、S、Nだよ。そうしたら方位磁石あるよね。方位磁石で北がNで、南がSだから、その、あの、何ていう、方位磁石が地球の中にある磁石を使って方向を教えてください。後、これは当たり前の話なんだけど、N極とN極はくっつかないで、S極とS極もくっつかない。(レベル2)

※ 報告書の一部を抜粋したものである。

4-3 実習2 (アクションリサーチII) の効果に関する検討

本節においては、A、B教諭の報告書をもとに附属小で実施した実習2の意義について検討する。

B教諭は、プロトコル分析について表12の①の記述にあるように分析データに基づき、学習目標に迫り、考えが深まっていくことがわかるような結果を得られなかったこと、また、単元目標と関連させて発話として考えを表した子どもはいなかったことを事実をもとに分析をしている。また、②の記述にあるように単元最後の9時間目の授業に着目して磁力について一言も発していない子どもがいたという分析結果から教師の願いである「自分の考えをはっきりと形に表す」ことができなかつたと考察している。③の記述では、学級において9名の子どもたちがとくに発言の多かったことを前提にその他の子どもたちにとって課題そのものが難しかったのではないかと推察し指摘している。また、B教諭自身にとっても正解を導くことは難しく教師のねらいの不明確さを指摘している。また、④の記述では、まず1本の磁石で磁力のことを確認してから2本にして取り組むべきであるというスモールステップ方式の授業構成の方法を提案している。以上のことから報告書の記述から、データからその意味を解釈する力、教師の願いと分析したデータを関連づけて因果

関係を分析する力、分析したデータから推論して帰納的に分析する力、授業を改善するために代案を提言する力などの能力が働いていると考えられる。

A教諭は報告書において、附属静岡小での実習についてのまとめを4つの柱を立てて述べている。1つ目の柱として、子ども同士の関わり合う場の設定をあげている。⑤の記述では、子ども同士の関わり合う場を教師が意図的に設定することが大切であるということをもとに、D教諭の理科の授業において子ども同士が関わり合う場がなく、教師に1対1の支援を求める傾向が強いこと、そのため意見や考えを再構成する場面がなかったことを指摘している。A教諭の認知的フレームでもある授業観は、子ども同士の相互作用と教師の適切な指導は必須であり、それを基盤にして意見を述べている。2つ目の柱として、教材・教具の工夫をあげている。⑥の記述においては、全般的に教材・教具の工夫が見られ、教材研究のあとや教師の授業に対する思いが伝わってくるとした上で、作成した資料やプリントを分け与えたら、あとは子どもたちに任せっぱなしで教師の支援がなかったことを指摘している。子どもたちがただ主体的に活動するのがよいのではなく、意図的に教師が指導すべきことは積極的に行うべきであるという指導観をみることができ、自身の価値観から対象を相対化して指摘しているものである。3つ目の柱は適切な問題設定がされていたかであるが、これはB教諭と同様、⑦の記述にみられよう授業を通して子どもにどんな理解が成されればよいのか、また、どんな力をつければよいのかが不明確であったこと、そのため子どもの思考が教師のねらっている方向に向いていなかったことを観察、結果等を引用しながら指摘し、対象を相対化し分析がなされている。4つ目の柱として研修の方向性について言及している。⑧の記述においては、「自分らしくなる」という研修テーマの方向性はよく分かるとしながらも、友達の話を開けるよう支援したり、真理をクラス全体に広げるための教師の手立てが必要であったりすることを述べている。また、⑨においては、子どもに未熟さがあるからこそ教師が教えるべきことはしっかりと教えるべきではない、授業中の基本的ルールを身につけさせなければいけないと自身の指導観に基づいて述べている。そして、構成主義的な考え方から再度検討する必要性を指摘している。A教諭の記述からは、意見を4つの柱立てをして構造化を図りまとめるとともに、自身のもっている認知的フレームでもある授業観、指導観、教材観から観察した授業を相対化し分析がなされている。内容が厳しめの意見となっているのは、対象となった事例が自身の考えているものとかかなりのずれが生じたためと考えられるが、インタビュー、報告書を通して教師の適切な指導の必要性について一貫して主張がなされている。

A、B教諭ともそれぞれの職業経験から培われてきている認知的フレームをもとに検討、考察が成されているとともに、実習を通して、比較、解釈、相対化などの分析がなされ、教育原理の一般化、ルールの抽出などの概念化が図られている。また、それと併せて一連の実習過程を通して認知的なフレームが再構成されているものと考えられる。

表12. 附属小実習に関する記述

(1) B教諭の報告書

9人の子どものためのプロトコル分析の結果、9時間を通して思い思いに2本の磁石の形を工夫して、どのように釘がつくかを十分に実験観察できたといえる。しかしながら、授業が進むと同時に徐々に自分の考えが変化し、学習目標に迫っていき、考えが深まっていることがわかるような結果は得ることができなかった。また、単元の目標である「磁力の強さと働いている方向」に関する発話も見られず、実験を通して感覚的には何らかの手がかりをつかんでいるのかもしれないが、発話として考えを表した子どもはほとんどいなかったといえる。(①) 教師の願いである「自分の考えをはっきりとした形に表す」という目標に子どもたちがどのくらい近づいたか、ということをも5段階で客観的に表現した分析結果ではあるが、いちばん考えが深まっていると思われる9時間目の授業になっても、磁力については一言も発していない子どもたちがいたということは、磁力についての考えを発話という形に表すことはできなかった、と考察した。(②)

この9人の子どもたちがクラスの中でも発言の多い子どもたちであることを考慮に入れると、「磁力の強さと働いている方向を理解する」という目標を達成するための手立てが、「2本の磁石を使って釘をどのくらいくっつけることができるか」という課題であったこと自体が、子どもたちにとっては難しかったのではないかとということが考えられる。この課題の正解を導き出すのは私にとっても難しいと感じたため、教師にとって子どもたちにどのような結論を導き出してほしいのかというねらいを、いまひとつ理解することができなかった。(③) 磁石1本でどのように磁力が働いているかということに関しては、単元の早い段階で様々な発言が観察できるので、その知識をしっかりと全体で確認し、正しく理解した上で、「では2本ではどうだろう」と段階を踏んで考えていく方が、子どもたちは正しい知識に基づいてステップアップすることができると考えられる。(④)

(2) A教諭の報告書

(1) 子ども同士がかかわり合う場の設定や教師の支援があったのか

3年生の理科では、班ごとに一つのテーブルで磁石の実験をしていたが、実験の内容はあくまで個人実験であり、6年生と同じようにかかわりを促進する支援は見られなかった。そのため、子どもたちは教師に1対1の支援を求める傾向が強かった。つまり、一部の児童が自主的にかかわろうとする姿が見られたのみで、積極的にかかわろうとしていたり、教師がかかわりを促進しようとしていたりする姿が見られなかった。そのため、児童は自分の考えを再構成する場が少なく、最後までわからないまま終わってしまったり、考えを深めたりすることなく終わってしまっていた。(⑤)

(2) 教材・教具の工夫はされていたのか

6年生の算数でも3年生の理科でも、提示する資料や実験道具・プリントなどがわかりやすく作られていて、教師の教材研究のあとやこの授業に対する思いが伝わってくるものであった。また、単元を通してノートやプリントを活用しており、前の時間を振り返るための手助けとなっていてよかった。

しかし、授業の始めに資料やプリントなどを与えたら、後は児童・生徒に任せっぱなしである感じがした。教師が準備した教材・教具で理解できていない子どもがいたら、さらなるプリントを渡ししたり、言葉かけをしたり、友だちとのかかわりの中で理解させたりするなどの支援が必要だったのではないだろうか。(⑥)

(3) 適切な問題設定がされていたか

理科では、2本の磁石でよりたくさんの釘をつけるという活動内容はわかったが、この授業を通して子どもたちがどんなことが理解できればいいのか、教師は子どもたちにどんな力をつけたいのかがよくわからなかった。提案授業Ⅰでも感じたことだが、この授業でも子どもたちが実験に移るときに何のためにどんな実験をしたらよいか理解できていないように思えた。また、プロトコル分析からも、教師のねらっている方向に子どもの思考が向かっていなかったことが発話から読み取れた。(⑦)

少し難しい学習問題や広がりのある学習問題を設定して、その子らしい問題解決を図りたいと考えているように見受けられたが、その学習問題がよくわからないうちに授業が終わってしまっている子やどんな手だてで問題を解決していったらよいかかわらないまま授業が進んでいる子どもが

見られた。

(4) 研究の方向性

附属静岡小学校の研究テーマ「自分らしくなる」ということが、その子ならではの見方・感じ方・考え方であるという主張はよくわかる。また、教材の本質にかかわる真理、他者の考えなどをきっかけにして見方・感じ方・考え方が広がっていくという主張も理解できる。しかし、そのためには教師が友だちの話を聞けるように支援したり、教材の本質にかかわる真理をクラス全体に広げようとする手だてが必要なのではないだろうか。(⑧)

子どもは未熟な部分があるからこそ子どもであると思う。だからこそ大人である教師が教えるべきは教え、考えさせるべきは考えさせるという場面を意識して作っていく必要がある。授業中の基本的なルールや、聴き方・話し方が身に付いてこそ、研究テーマが生きてくるのではないだろうか。構成主義の観点から再度、具体的な手だてを見直す必要を感じた。(⑨)

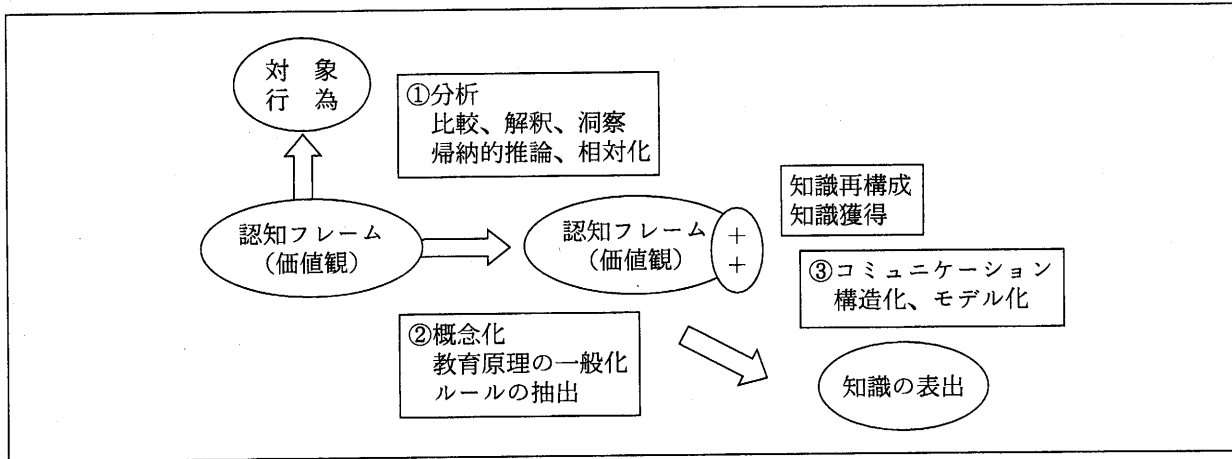
※ 報告書の一部を抜粋したものである。

5. まとめ

専門職大学院において力量形成として求められて概念化能力、分析能力に視点をあて、A、B教諭の報告書、インタビューをもとに実習1、2の取組概要とその効果について検討を行ってきた。以上の結果から表13で示したように能力が活用されていると考えられる。A、B教諭とも、小学校、高等学校教諭という経験から形成されてきた認知的フレーム（価値観）をもとにして、実習を通して行った観察、分析、協議から対象を比較、解釈、洞察などの分析を行い、教育原理の一般化、ルールの抽出などの概念化が図られていると考えられる。また、この時には自身の認知的フレームが再構成されていると考えられる。さらに報告書の記述に見られたように結果を構造化、モデル化するなどして知識の表出が行われ、コミュニケーション能力が働いているものと考えられる。分析(①)、概念化(②)、コミュニケーション(③)の各能力はかなり抽象的でありそれぞれが重なっているため、事象を捉えて明確に区別することは難しい側面があるものの、実習1、2の検討から3つの能力が効果的に働いていることを推察することができる。

また、実習の中に必ず位置づけた協議（カンファレンス）は、多くの院生が視点を広め、周延的な意見を本質に向かわせるために有効であったと感想を述べており、これらの能力の活用を引き出しているものと考えられる。

表13. 実習で活用された能力のモデル



今後の課題として、今回は、分析を対象としたデータは、報告書の記述とインタビューを用いたが、さらに多くのデータの蓄積を図ることによりその妥当性を検証する必要がある。さらに、分析能力、概念化能力、コミュニケーション能力が働いていることは確認できたものの、その力量の向上が図られたかは定かでない。さらに継続的に追跡調査を行うとともに、質的、量的な両面において、その力量向上に関して具体的に可視化する分析方法等を検討していく必要がある。また、連携協力校等における実習を優先したため、理論・実践往還型カリキュラムにおける理論面に関する部分が薄くなってしまったことは否めない。併せて、1年間を通して31回にわたり取り組んできたスクールリーダーを養成するカリキュラムを批判的に検討・吟味して、再構築するとともに、より一層質的な充実を図っていきたく考えている。

最後に報告書の作成及びインタビューに協力してくれた院生の皆様にこの場をかりてお礼を申し上げます。

(付記) 本研究は、静岡大学大学院教育学研究科専門職大学院G P「平成19年度専門職大学院等推進採択プログラム『スクールリーダー養成プログラムの開発』」の研究成果の一部である。

<注>

- (1) 中教審答申(2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、共通科目における各領域の内容として、「ア、教育課程の編成・実施に関する領域」、「イ、教科等の実践的な指導方法に関する領域」、「ウ、生徒指導、教育相談に関する領域」、「エ、学級経営・学校経営に関する領域」、「オ、学校教育と教員の在り方に関する領域」の5つを示している。
- (2) ケースメソッドという授業方法は、ハーバード大学のロースクールで行われていた判例(ケース)をもとに討論する授業に端を発している。この授業形態をもとに、同じハーバード大学のビジネススクールが経営事例(ケース)について討議する授業へと発展させ、その後、全世界のビジネススクールで活用されるようになったものである。

(3) PBL (Problem Based Learning) とは、教師主導の伝統的な授業形態ではなく、「問題にもとづいた」「学生主導」「小グループによる自己主導型」の授業形態をさす(Woods, 1994)。

(4) 静岡大学教育学部が教職大学院で構想しているコースは、教育内容・方法、生徒指導・支援、教育課程・経営、特別支援教育の4つを想定している。

引用・参考文献

- (1) 石上靖芳, 益川弘如, 村山功, 原田唯司『スクールリーダーを養成するための教員養成系大学院カリキュラムの開発—理論と実践の往還型カリキュラムを基盤に据えて—』静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第14号, 2007, pp. 127-132
- (2) 北神正行, 高橋香代『学校組織マネジメントとスクールリーダー—スクールリーダー育成プログラム開発に向けて—』学文社, 2007
- (3) 加治佐哲也『アメリカの学校指導者養成プログラム』多賀出版, 2005
- (4) 大脇康弘「大学院におけるスクールリーダー教育の創造」小島弘編『時代の転換と学校経営改革』学文社, 2007, pp. 173-176
- (5) 小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂, 2004
- (6) 高木晴夫, 竹内伸一『実践!日本型ケースメソッド教育』ダイヤモンド社, 2006
- (7) 中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』2006
- (8) 牛渡淳『アメリカの学校管理職養成プログラムにおける教授法改革の動向—「問題を基礎とした学習(PBL)」を中心に—』仙台白百合女子大学紀要第6号, 2001, pp. 1-14
- (9) 八尾坂修『教職大学院—スクールリーダーをめざす—』協同出版, 2006
- (10) 和田充夫『MBA—アメリカのビジネス・エリート—』講談社現代新書, 1991, pp. 136-150
- (11) Woods, D.R. (1994) Problem-based Learning: How to gain the most from PBL, McMaster University. 新道幸恵訳『PBL判断力を高める主体的学習』医学書院, 2001