

## 教職大学院Newsletter 103

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻教職大学院Ne wsletter編集委員会 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10098/10366">http://hdl.handle.net/10098/10366</a>

## 何のための連合教職大学院なのか

福井大学学長補佐 松木 健一

現在、教師教育（教員養成）改革が稀代の速さで進行している。戦後間もない時期に「新制大学における教員養成」「免許状授与における開放制」という二大原則が確立したが、その時期に匹敵する、いやそれを凌ぐかもしれない大きな変化がいま胎動し始めている。

教師は「高度専門職業人」である。従って「学び続ける教員像（H24年中教審答申）」といった教師の姿は、多くの方に至極尤もなこととして受け入れられよう。しかしこれは換言すると、就業前4年の教員養成という発想から、就業前4年を含む教職生活全般における職能成長を支える体系構築への転換、つまり教師教育へ転換を多くの人が暗黙のうちに同意していることを意味する。そうなると、教員免許状は教師としての最小限の資質・能力を担保するものでしかないことになる。むしろ、その後の教師の成長を指し示す教職スタンダードの設置や、それに基づくサーティフィケートの創設が模索されるのは当然の成り行きなのであろう。またそれとともに、学部教育に代わって（むしろ学部教育を包含するかたちで）生涯にわたる職能成長を支える機関、とりわけ「教職大学院」のような機関の在り方が重要性を増してくることになる。もはや、大学卒とライセンスを要件とする教員養成の二大原則は、その役割を閉じようとしている。

一方、教師教育をめぐる産業社会の変化も目まぐるしいものがある。知識基盤社会に突入するに至り、効率よく機能的に知識・技能を子どもに注入できる「教職の専門家」としての教師では、今世紀を生きる子どもの学力を保障することができなくなっている。知識基盤社会は知識の絶え間ない創出、裏返せば、知識を消耗する社会である。どれだけ知識を覚えたかではなく、状況の求めに応じて必要な知識

を協働して見つけ出し、それを活用できる能力が求められている。このような子どもの主体的で対話的な学力を育むことができるのは、「学びの専門家」としての教師をおいて他にいない。つまり、教師観が大きく変化しているのである。教師という捉えの前提をひっくり返す話であるから、直面する教師教育改革がいかに大きなものであり、そしていかに困難なものであるかは容易に想像がつかう。

ただし、産業革命が勃発し「近代学校」が成立してきた経緯を振り返ってみると、今日、知識基盤社会に至ってようやく産業社会が求める学力と、「近代学校」が求めていた学びが一致してきたとも言えよう。つまり、「学びの専門家」としての教師の姿は、「近代学校」が求めていた子どもの主体的な学びを支える教師の姿であり、本来の姿に戻ったまでのことかもしれない。

ところで、「学び続ける教師」が求められている学びとは、飛躍的に増大し続ける科学的な知識・技能を、子どもの学びに先立って教師自身が習得するというような単純な構図に収まるものではない。科学的な知識・技能の多くは、操作的あるいは要素還元主義的に明らかにされた知見であり、教師が直面

### 目次

- 巻頭言 (1)
- マネジメントコースだより (3)
- インターンシップ/週間カンファレンス報告 (8)
- 夏期集中講座に参加して (12)
- 生徒国際イノベーションフォーラム 2017に参加して(16)
- 書籍紹介 (25)
- 世界の教師教育 (26)
- 研究集会案内 (30)
- スケジュール・編集後記 (32)

する事態はこれらの知見の適用によって解決するようなシンプルな事態ではないからである。教師は複合的で重層的、しかも、いくつもの文脈の絡み合った不確実な課題に直面している。このような課題に対峙していくためには、同じような課題に向き合う同僚との協働、さらには、対象である子どもとの協働を通して、教師が絶えず自身の実践を省察し、経験の意味を問い直し、明日の実践に向けて実践的認識を再構築していく他に道はない。

だとするならば、教師が熟達していくためには、実際の課題から離れて、しかも解決のための手立てである同僚との協働の術を磨き上げることを放棄して、大学で専門分野の文脈に沿って個人研鑽を重ねても大した役には立たないであろう。必要なことは、学校が抱える課題を、学校で、同僚教師と協働して解決する大学院、いうならば、学校の中に専門職のための学びあうコミュニティ (professional learning community) を構築する大学院、そして真に職能成長を支える大学院を創ることである。そして、言うまでもないことであるが、学校拠点方式の大学院は、大学院である以上 OJT の限界を乗り越え、実践の積み重ねを可能とする歴史的時空間と、実践交流を通して越境する空間を提供する場であることが大前提となっている。

また、このような学校拠点方式の大学院は、一つあれば機能するというものではない。幅広い実践交流を通じた質の高い実践の積み重ねは、一大学院では自ずと限界に突き当たる。様々な地域で学校を支える大学院が成立し、それらの大学院が繋がってネットワークを組むことで、学校拠点方式の大学院は何倍もの効果を発揮することができる。教師教育改革が大きく進展し始めたこの時期に、学校拠点方式による連合教職大学院が設立されることは、必然のことなのであろう。

ちなみに、現在進行中の日本の教師教育改革に自覚的に取り組むためには、日本の教育の特徴を的確に認識する必要がある。日本の学校教育は、地域や家庭での教育力が低下するなかで教育にかかわる多くの責任を背負われ、教師は多忙を極め、先頭を切って「働き方改革」を進めなければならない分野になっている。このように教師が教育にかかわる多くの仕事を抱え込んでしまう背景には、日本の教師の行う教育が総合的で人格的な対処を行っているからであろう。単に授業で教科を教え知識を提供

するのが、教師の仕事なのではない。教師は給食や掃除の指導や、道徳・部活動・地域活動など、子どもの生活全般、つまり、知育徳育体育の全てにわたって子どもとかわっている。

そして、そのことが「人を育てる」ことであり、教育にとってより効果的であったからこそ、教師は多くの仕事を自ら引き入れてしまったのではない。実は、日本型学校の欠点は、日本の教育の最大の利点でもあり、また、海外の教育関係者が注目するところでもある。コーディネーターあるいは総括マネージャーとしての教師の役割を自覚することで日本型学校教育の利点を活かしつつ、「働き方改革」を進めなければならないのであろう。このような取り組みを進めるためにも、そして、教育による世界貢献を実現していくためにも、日本の教師教育は海外の学校との連携を深めていくべきである。しかしながらこのようなことは、一大学院でできることではない。連合教職大学院の設立は、日本型学校教育による世界貢献への足場となっていくのではないだろうか。

現在直面している教師教育改革を複雑化させているもう一つの要因は、少子化に伴う教員採用の恒常的な減少である。「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」の報告 (2017.8.29) を待つまでもなく、膨れたままの教員養成をブラシアップし、職能成長を支える教師教育機関を構築しなければならない。ただし、地域を超えた複数の大学が連携し、現行の教員養成を効率化することのみを目指すのであれば、それは教師教育の後退でしかない。繰り返すまでもなく、教師は学校で育つものである。教師の学校での学びを支える大学・大学院でなければ元も子もない。学校拠点方式の連合教職大学院の使命は、地域の学校と大学院の密接な結合を堅持しつつ、一方で教育実践に関する時間と空間のパースペクティブを拡げること、少子化による縮小の中でややもすると歪曲しがちな学校教育を支えていくことであろう。教師教育改革が大きく進展するこの時期、その使命は極めて重い。

# マネジメントコースだより

## 教職を離れて学んだこと

学校改革マネジメントコース2年／伊井小学校 長谷川 有希

私は過去4年間、教職を離れ、行政職に就いていたことがある。坂井町教委の勧めで、H12年に金沢大学で社会教育主事の資格を取り、H13年から4年間、坂井町役場（現：坂井市役所）の教育委員会に社会教育主事スポーツ担当として派遣されたのである。教員である私が行政職の仕事を経験したことを今振り返ってみると、貴重な経験が多く詰まっており、その中で感じたことを少し書き留めておきたい。

### ◆上司の判をもらわないと動けない

行政職についてまず戸惑ったことは、担当業務に対して起案し、上司の判をもらわないと次に進めないことである。これは、教員との大きな違いを痛感させられた。行事や会議の日程、計画立案の内容について上司（課長補佐→課長→教育長→町長）が判を押さない限り、何度でも作り直しになる。上司からの決裁を受けなければ次の行動に移せないのである。これが最初は大きな負担と感じていた。が、慣れてくると、判をもらうことで堂々と業務に取り掛かれる信望のようなものに後々感じるようになり、スムーズに仕事をこなすようになった。逆に教職に戻ったとき、この決裁がなく、とても戸惑う自分がいた。そう、教師という職業は、自分で自分の心に判を押して行動しているのである。

学校に赴任してすぐ、教員は担任を任される。それが新採用であろうと中堅であろうと同じである。学級経営に上司の判はいらない。自分の考えで自由に学級経営ができるのである。言い換えれば、自分の作りたい学級像を描き、信念をもって学級経営を行う。その行動に、自分の責任という判を押すことになる。そのことの意味を若手教員に伝えることが大切であると感じた。「おまえの望む学級づくりを、信念をもってやればいい。失敗してもいい。いろいろなことに取り組んでみよ」私が若い時代言われた言葉を、私もそう伝えるに違いない。しかし、学級経営がうまくいかなかったり学級崩壊となってしまうたりしたら、だれが責任を持つのだろう。それは最終的には校長であり、管理職なのである。そのた

めに、若手、中堅の先生の能力を把握し、観察しながら助言を与えることが大きな使命だと感じた。だからこそ、管理職の言葉の重みをもしっかりと認識しなければならない。校長や教頭の口頭での言葉は、判と同じ意味をなす。今後、私が上に立つ立場になったとき、先生方に口頭で指示したり助言、指導したりするときは、適正な判断力を持ち、責任をもって、言葉一つひとつを吟味し伝えていくことを心掛けていきたい。

### ◆教職に就いた瞬間「先生」と呼ばれる

行政職に携わった4年間、私はずっと「先生」と呼ばれていた。いろいろな団体も担当していたが、そのメンバーからも「長谷川先生」と呼ばれていた。最初は何も分からず、何もできない自分に対して、周りから「先生」と呼ばれる戸惑いを感じていた。先生の常識である「お互いを先生と呼ぶ」ことは、一般企業や行政職ではまず在り得ない。これは何を意味するのだろうか。

教職という仕事は、教師となったその日から先生と呼ばれる。たとえ新採用であっても、児童・生徒に対して、また保護者や地域社会に対して、すでに責任のある立場に立ったということではないだろうか。「先生」と呼ばれること、それは、教育者として専門の知識を持ち、豊かな人格を兼ね備えており、子どもの人格育成に携わる大きな責任と信頼されなければならない職種に就いたということであろう。学校を出た場面でも、自分の職業を知っている人からは「先生」と呼ばれることもあるし、町で30を過ぎた教え子と会うと、あの頃のまま「先生」と言って話しかけてくる。きっとこの先、退職しても「先生」と呼ばれるのかもしれない。それがこの職業についた特殊な宿命と感じている。

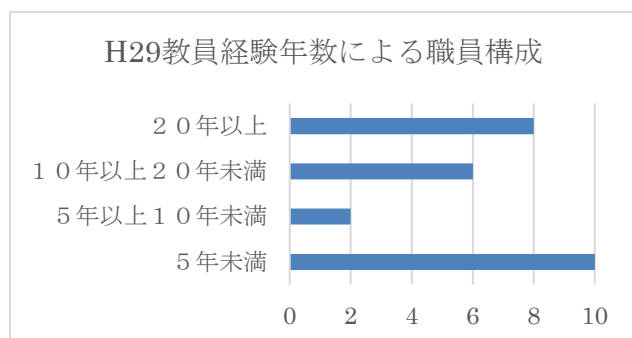
行政職として4年間は、教師という狭い世間から視野を大きく広げるうえで、大変大きな経験であっただけでなく、今後、管理職という立場で学校をマネジメントしていくうえで、いろいろな場面で生かしていこうと考えている。

# つながりあう元気な教師集団づくりを目指して

学校改革マネジメントコース2年／高浜町立高浜中学校 一瀬 泰史

## 1. 今年度の職員構成は

平成29年度の本校の職員構成は、グラフのように教職経験5年未満が多く、次いで20年以上が多いという状態が一層進んだ。このような職員構成からミドル・アップダウン・マネジメントが難しい状況がなお一層進んだと言える。そして例年のように新採用教員が入り、若手教員数が多くなり、その育成も大きな課題となっている。このような状況の中、同じく教職大学院に通い、本校ミドルリーダーの代表であり、研究主任でもある藤田教諭と相談しながら、それぞれの職員をつなぐマネジメントを進めていきたいと考えてきた。



## 2. 時間外勤務を減らすには...



タイムカードで時間管理

浜中教職員の時間外勤務は、全国の中学校の例に漏れず大変長時間となっている。私自身、昨年度からこの状況をなんとかしたいと考え、ICT活用や会議の効率化等で業務改善を図ってきたつもりであるが、時間外勤務量を減らすことにはつながっていない。

6月から、町教育委員会によって町内の全ての小中学校にタイムカードが導入された。労働基準法では、

使用者には労働者の労働時間を適切に管理する義務があるとされている。その意味で導入されたと考えているが、併せてこのタイムカードを押す行為によって教員各自が自己のタイムマネジメントをしっかり行ってほしいという願いでもあったと感じた。

一方、教師というものは、もし時間が空いてもそこに新しい仕事、よりグレードアップした内容を入れ込んできてしまう。連合総研の調査では、業務改善に取り組んでいる学校とそうでない学校で教職員の勤務時間を比較してみると、業務改善の取り組みが教職員の勤務時間の縮減につながっていないことが分かったそうである。教師の仕事には限りがない、というより、「教師は限りなく仕事をしてしまう性」なのかもしれない。教員個々の意識改革が必要であろう。2学期は、全員が21時までに帰宅するように呼びかけている。

## 3. つながり合うことで多忙感の軽減を

そのようなことから、昨年度行った本校職員アンケート「忙しくても負担を感じないときは？」をもう一度見直してみた。1位は「やりがい」、2位は「生徒のため」である。誰でも「やりがい」を感じることは忙しくても達成感があれば満足が得られる。特に教師は「生徒のためになる」と思えば苦勞をいとわない生き物でもある。

昨年度は、先生方にこの「やりがい・生徒のため感」を持ってもらおうと、学校祭の実行委員会に主体的に関わってもらい取り組みを行ったり、主体的に授業を公開し合う週間を設けたりした。しかし、多忙の解消の面では、「やりがい・生徒のため感」だけでは、負担感の軽減にはあまり結びつかなかった。そこで今年度は、3位の「周囲の協力」、4位の「上司や同僚が見守ってくれているとき」に注目して取り組もうと考えた。

この「周囲の協力」「上司・同僚の見守り」は、個業が中心である教師の仕事であっても、「同僚性」が高まることによって忙しい仕事も気分が軽くなることを示している。この点から、「やりがい感」はもちろんのこと、つながり合い、「同僚性」を高め、つながり合っていくことが元気な学校を作っていく

と考え取り組みを進めている。つながり合う取り組みとして、校内の二点、校外からの一点を紹介する。

### (1) 若手学習会の活動



夏の若手学習会

県は様々な自主研究グループでの活動を奨励している。本校でも、この「若手学習会」を立ち上げたいと考えた。採用3年目を迎えた皿澤，前川各教諭の二人が中心となり，私を含めた3名がフォローする形で進めている。夏季休業中には，二人が文献や研修会で学んできたことを報告し合う会を設けた。まだまだ始まったばかりで，これからというところであるが，若手を育てる「学習会」と同時に，「同僚性」を高めていく一つのきっかけにしていきたい。

### (2) “ゆるく”つながるため SNS の利用



SNS でゆるくつながろう

職場のコミュニケーションの本筋は，顔を見合わせる会話を中心となることは言を俟たない。加えて最近では，SNS がコミュニケーションのツールとしても活用されている。私自身 Facebook でのつながりは，全国の美術科教員のつながりや，自己のモチベーションアップに大きく役立っている。このツールを使って職員間が“ゆるく”つながれないかと考えた。

今回使用した SNS は，MS 社の Yammer である。これを使い，高浜中の職員間コミュニケーションの活性化を目指して立ち上げた。しかしながら，「何を書いたら良いのか分からない」との声も聞こえたため，プライベートな内容を書き込んで良いこととした。おいしい麺類を食べたときに紹介し合う「麺録」と題したページも立ち上げた。

現在は，正直盛り上がり欠けている状態である。当初は，興味を持ってくれた教員も多いが，閲覧のみで，自ら発信とまではいかない教員がほとんどであり，企画倒れかとちょっと残念に感じている。ただ，つながり合う一方法としてこのチャンネルを細々とでも維持していきたい。

### (3) 「明日の高浜の教育を考えるミドルリーダーの会（仮称）」の発足

5月10日（水）高浜公民館において，高浜町の釣本教育長の呼びかけにより，町内小中学校勤務の福井大学教職大学院の OB と在校生による，「明日の高浜の教育を考えるミドルリーダーの会」（仮称）が行われた。

高浜町では，10年前から教職大学院への派遣に関わる費用を町が負担し，大学院での学びを支援してくれている。現在，町内の全ての小中学校に OB 又は在校生が勤務する状態となった（計10名）。会の趣旨としては，大学院での学びを互いに発信し合い，町内の学校の活性化につなげるということである。

第1回目の会合では，集まったメンバーそれぞれが大学院での学びを語った。先生方が大学院での学びを学校でしっかり活かしていることがよく分かった。

第2回目の会合は，8月29日（火）に開催され，高浜町の教育の課題をテーマに話し合いをおこなった。今後どのような形でこの会が進んでいくか，まだ見えていない部分も多いが，町内の学校・教員をつなぐコミュニティのひとつとして発展させていきたいと感じている。



第2回の話し合い

# スクールプランの実現に向けて奮闘中！

学校改革マネジメントコース2年／小浜第二中学校 加福 秀樹

今春、小浜二中に11年ぶりに赴任しました。10年一昔と言いますが、学校の様子が当時とは大きく変わっていました。学校文化の継承はラウンドテーブルでも時々話題に上りますが、現場ではそう容易いものではないということ突きつけられたような気がしました。多くの学校を異動してきましたが、そういう意味では2度目の赴任は大変貴重な経験になるような気がしています。

昨年度は、前年度から手順を踏み十分に準備をした上で研究に挑めたのですが、今年度は何の準備も無いまま一からの取り組むことになりました。校種も規模も立場も大きく変わる中で、1年目に引き続き、スクールプランを『絵に描いた餅』で終わらせないようにするための取り組みを進める事になりました。

まずは、新参者として働き方に疑問を感じる事が多く、気がついたことから校長と共に積極的に改善を試みました。教育現場にも働き方改革が求められる昨今、特にシステム的なことは早くなければ意味が無く、年度当初に疑問に感じるうちに手当たり次第、提案して実行に移しました。

たとえば、働き方については

- (1) 動線の変更
- (2) ネット掲示板の変更
- (3) 日直業務の負担軽減
- (4) ペーパーレス化の促進
- (5) デジタル化の促進
- (6) 仕事の依頼方法の合理化
- (7) 職員室のWIFI環境の整備

学校運営に関することについては

- (1) 情報発信の見直し
- (2) 組織の立て直し
- (3) 若手の育成
- (4) ミドルリーダーの育成

などです。新参者であるからこそ違和感を覚えることがあります。新鮮な感覚のうちに気づいたことから業務改善を行い、負担感を減らし時間を生み出しておくことが研究を実践していくための下準備につながると考えました。

そして、1学期の後半から私の研究の柱である「スクールプランへの参画」に着手しました。スクールプランへの参画に関して、本校は組織が大きいこともあり他人事感が否めませんでした。そこで、学校評価の中間評価に合わせ、早々にスクールプランに示された10項目の数値目標に対して、参画意識を高めるために目標管理を行う事を提案しました。具体的には校務分掌をもとに責任者を含めた数名のグループを作り、重点項目をそれぞれ1項目ずつ担当するようにしました。仕事内容は学校評価における数値を目標値と照らし合わせ、中間評価の値については、以後の改善策を考え、目標達成に向けてその進捗管理を図ってもらうというものです。年度末の値については1年間の取り組みを総括した後、次年度に向けての取り組みやスクールプランに反映させるようにしたいと考えました。

夏休みの最後には、中間評価を受けて各グループから結果分析と今後に向けた改善策を提案してもらいました。職員全体で提案を共有し、現在は改善策を実践中です。今後は目標達成に向けて進捗管理をしていってもらうことになっています。私はさらに全体の進捗管理を行っているところです。

今後、先生方が自分の担当した目標に責任を持って取り組みを進めてもらうことで、次の学校評価の結果にも興味や関心がわくと思います。今回の取り組みを通して教職員全体の参画意識が高まれば嬉しいです。チーム二中としての取り組みの全てがスクールプランの実現につながり、学校改革につながっていくことを願っています。

# 「日本一楽しい学校」を目指すマネジメント

学校改革マネジメントコース2年／福井県大野市陽明中学校 長谷川秀樹

昨年度より教頭を拝命し、1年半が経過した。「いつも忙しそうですね。」「大変やなあ。」「もう慣れたか？」多くの方々からたくさんのねぎらいの言葉をかけていただくが、一瞬柔らかな雰囲気になるだけで、言葉は何も解決してくれない。代わりに、「お忙しいところ、ちょっといいですか？実は...」の言葉が、毎日幾度となく降りかかり、その都度現在進行形の業務が停止し、新たな課題が積まれていく。常にデッドラインや優先順位を気にしながらの対応となり、気が付けば午後7時過ぎ。日常業務を済ませ、午後8時には夕食にたどりつこうとすると、前々からの大きめの懸案事項には今日も着手できず、こんな毎日が過ぎる。

時同じくして、昨年度より福井大学教職大学院の学校改革マネジメントコースの学生となり、1年半が経過した。「自分で希望したん？」「大学で何してるん？」「よう行くヒマあるなあ。」何人かの方から同じような質問を受けたが、一言で答えるのは難しいし、相手もそれ程関心を持って聞いてきているとは考えにくい。毎月のカンファレンスに通うこと自体は、全く苦痛ではないが、夏季休業中の集中講座の終了後、勤務校に戻り、蒸し暑い職員室でその日の教職員の勤務態様を確認して学校日誌に記したり、毎日何通も届くメールの対応をしていると、虚しさを感じずにはいられない。加えて大学院において、その時々ミッションと対峙する度、何も学ばず、成長できていない自分をただただ恥ずかしく思い、また虚しさがこみ上げてくる。そんな自分ではあるが、今回縁あって、この1年半を振り返ってみる。

## 1. 読む・・・

元来、読書が苦手な自分にとって、時々長時間の格闘はかなりの苦痛を伴った。しかし、こんな状況にでもならないと読まないのが事実であるし、これまで生徒に「少々困難なことがあっても歯を食いしばってくらいつけ」と言い続けてきた手前、忍の一字で読み込んだ。その時々考えたことは、今でも鮮明に記憶に残っているが、そのベストは、元福井市教育長の渡辺本爾氏の論文「全ての責任は校長にある」である。教職大学院の入学試験で出会ったわけだが、試験中にも関わらず、身体に戦慄がはしったのを覚えている。帰宅して、すぐにインターネ

ットで検索して印刷し、以後何度も読み返している。読んだことのない方にはぜひおすすめしたい。

## 2. 知る・・・

教職大学院の先生方を始め、文部科学省の方や民間会社の会長などいろいろな方々から多くのことを教えていただいた。音声や画像がほとんど残っていないのが残念であるが、脳裏にはしっかりと焼きついている。マイベストは木村先生から教わった「ダブル・ループの学習」である。勤務校で伝達したり、ちょっとした会議で披露させていただいたりしている。様々な場面において引用でき、重宝している。まず自分が、シングル・ループ・トラップにはまり込まないように注意し、ダブル・ループ・ウェーブで次の新たな一手を生み出したい。

## 3. 語る・・・

もともと人見知りな性格で、県単位の研修会の分科会などでは、「一期一会」に否定的であり、いつも斜に構えていた自分だったが、少しずつ変わってきた気がする。この1年半で、いくつのグループに属し、何人の方々と語り合ったことだろう。自己紹介だけでも何度話したことだろう。ただ、構成メンバーや状況に合わせて、自己紹介も精選されていった気がする。勿論ほとんどの方とは、「一期一会」に過ぎないのだが、教職大学院での触れ合いは、常に情熱的で、互いのアンテナの感度が高いまま振り切れている。そんな環境やグループのメンバーのおかげで、自分も少しずつ自己開示でき、いつのまにか、熱く執拗に語るようになってしまっていた。

## 4. 行う・・・

何度かファシリテーターを務めたが、メンバーの思いをしっかりと引き出すことが出来ず、自己嫌悪に陥るだけだった。「これからの学習指導には必要な感覚」とダメ押しをくらい、いよいよ授業者失格の烙印まで押された。また、ポスターセッションにおいては、あの自由度の高い中で、朗らかに話することが到底出来ず、声高に説教をしている感じであった。この年齢で、新たな試みに慣れ親しむのは、難しい。



最後に、勤務校の校長から学んだ数々の言葉で自分の任を終えます。

下農は草を見て草をとらず。中農は草を見て草をとる。上農は草を見ずして草をとる。

平凡な教師はただ喋る。優れた教師はよく理解させる。もっといい教師はやってみせる。

最高の教師は、子どもの心に灯を点ける。

教師が動き、教師が作る。教師が支援し、生徒が動く。生徒自身が自分の意志で動く。

三現主義 現場にあり、現物にふれ、現実を見る  
「これまで」よりも、「これから」を重視  
空白の時間・空白の場所を作らない  
人にやさしく、仕事に厳しく  
マクロの指導 ミクロの指導  
向き不向きより、前向き  
お客様の期待以上のことを  
新任者の気づきを大切に

## インターンシップ/週間カンファレンス報告

### 「鏡よ、鏡、鏡さん・・・」

教職専門性開発コース2年／福井市中藤小学校 谷口 貴一

最近、他県の学部生と話をする機会があった。その中でこんな質問をされた。「教職大学院に入って、自分が変わったと思うところはどんなところですか。」すぐに答えることができた。「自分と向き合うことが増えた。というより自分と向き合うようになった。」教職大学院に入って1年と半年の時間が経った。その中で私はどんなことをしてきたのだろうか、どんなことを意識するようになったのかを少し振り返るとパッと思い浮かんできた。最近になって強く自覚したからだ。しかし、M1の時にはそういった感覚はあまりなかった。自分と向き合うということを意識的にするようになったのはM2になってからのことだ。

私は1年と半年間インターンシップでの記録を書き続けている。インターンシップが終わってから院生室に帰って書いているので、疲労もあり、書きたくないと思うときもあるが、無理のない範囲で続けてきた。自分が子どもの姿にどんなことを思って、どんな声をかけたのかということを書き文字にすることで、普段は見えてこない奥に隠れている自分の思考が見える。子どもを自分の型にはめ込もうとしていること、子どもの想いに目を向けずに声をかけたりしているなど、何度も同じようなことを反省する時もある。また、頭ではこんなことを思っていたけど、自分の関わり方ってこの子にとってはまた別の意味があるのかなといったような新たな事を発見で

きる時がある。このように子どもとの関わりを通して自分と向き合うことを意識して続けている。

記録を書くことと同じく、教育について話し合うということも1年と半年間続けてきた。特に木曜カンファレンス（毎週木曜日9～17時で行われる大学院の授業）での話し合いに対する意識というのがM2になって変わってきた。M1の時は思ったことを言うことで終わっていた。M2になり自分の発言は、どのような経験が基になっているのか、どのような考えからきているのかなど根拠を考えるようになった。また、自分の中で根拠となっていることをもう一度捉え直してみるといったことを意識的にするようになった。

自分と向き合うことを意識することになった一番の経験はM2会議だ。木曜カンファレンスでは、小グループになり、互いに話し合っていく中で自分の教育観を確立させていくということを行っている訳だが、ほとんどのM1にとっては初めての経験である。そんな分からないことだらけのM1を、1年経験したM2がどのように支えていけばいいのかということ話し合っている。これが通称「M2会議」である。木曜カンファレンス終了後にM2会議を開き、今日の取り組みがどうだったのかを振り返り、これからどのように進めていくのかを考えている。みんな意見を出し合ってきたが、話が合わないことは何度もあった。私も自分と異なる考え方に「なるほど」と共感したり、「それは違うやろ」と否定

したりしていた。自分の考えとは異なるが、なぜあの意見は共感できて、あの意見は否定したのかなどを考えると、より一層自分がどのように考えていて、どのようなところを大切にしようとしているのかが明確になった。

自分が普段無意識の内に考えていることや、思っていることが言葉になって表れたり、行動に表れたりしている。色んな事を鏡にして、自分を分かってとすること、気づこうとすることはどんな職業に就こうと大切なことなのだろうと思う。しかし、色んな背景を抱えた子どもと関わることを仕事にする教員にとっては何より大切なのではないかと考えてい

る。自分と子どものやりとり、授業実践、話し合いの中での自分の発言や相手の反応などを文字にしたり、言葉にしたりすることで、普段は見えない自分を理解することができる。そうすることで、子どもとの関わり方、授業での発問、授業構成、話し合いの中での発言の仕方などが変わってくると思う。こういったことが、教師としての力量を高めるのに必要なことなのだろうと思う。

「周りの人は自分を映し出してくれる鏡です。」この言葉は、昨年お世話になった M 先生の言葉だ。私の心に響いた言葉だった。この言葉を大切に、これからも色んな鏡に映った自分に気づいていきたい。

## 奈良ラウンドテーブルへの参加と、最近考えていること

### 教職専門性開発コース2年／福井大学教育学部附属義務教育学校・前期課程 中山詩菜

今回の奈良ラウンドテーブルのテーマは「挑戦」でした。挑戦というほど大きなことではありませんが、昨年の冬頃から、福井大学教職大学院を知らない人に自分の取り組みを分かりやすく伝える方法を模索しています。ラウンドテーブルでは、木曜カンファレンスを中心に報告させていただきました。学部卒の院生が、大学院で何をどのように学んでいるか、なぜその取り組みを行っているのか、カンファレンスの運営はどのようにしているのか、等をうまく伝えることができない拙い報告となってしまいました。反省点は、客観的に自分たちの取り組みを伝えるだけではなく、有意義だと感じた点、話し合いで決まった方向性や、うまく答えが導きだせなかった部分といった具体例が少なかったこと、自分が説明できるだけの理解と整理が追いついていないことが原因だと考えています。大学院生版 PISA とは何か、担当を決めて月ごとにテーマを自分たちで設定する主担当企画では何を学んでいるのか、そしてそれらの取り組みを行う意味とは何なのか、修士論文ではなく、長期実践報告書を書き残す理由について等々、自分たちの取り組みを改めて考える機会をいただきました。木曜カンファレンスで感じたこと、考えたことが、自分の成長にどのようにつながっていったかをもう一度見直したいです。省察や、理論、実践などといった言葉を使わずに、自分の言葉で説明できるようになることを目指し、自分の報告が聞き手の経験に結びつけて考えてもらえる報告ができるよう精進していきたいと思っています。

ラウンドテーブルの2回目の報告では、開放型ラウンドテーブルに参加しました。報告者は事前に発表概要を全員に伝えておき、ファシリテーター以外の聞き手は、自分が聞きたい報告者のグループに移動するというものです。北海道札幌市立大通高校の報告では、協働探究学習が学校全体で行われていることを聞きました。小中高3つの校種でプロジェクト型学習の実践ができることを知り、教育の限りない可能性を感じることができました。

話は変わりますが、先日ある企業の勉強会に参加させていただきました。そこでは経営に関する講演会のビデオ鑑賞をしました。会社としての勉強会でしたが、学校現場を含む様々な組織に共通するように思います。ビデオの冒頭では、1つのものに対しての見方、考え方は人それぞれ違うこと、またそれが会社の雰囲気づくりに影響するといった話がありました。うまく伝えられないのは言葉や視野の狭い自分の責任であり、「なぜわかってくれないのだろう」、「どうして(こんなことが)できないのだろう」という考え方の責めるべきは相手より自分であるという話です。書いてしまうとシンプルで当たり前だと思いかもかもしれませんが、学校で会う子どもたち、大学院で学びあう仲間たちにこう思ったことはないか、また「あの人はああいう人だから」という狭い視野でしか判断していないか、どきっとする言葉でした。

もう1つ話の中で印象にのこったことが、「伝わらないのは何も話していないことと同じ」という言葉です。大学院生活も残り約半年になり、今は特に、

書くことの難しさと重要性を痛感しています。話すことは、自分の発する言葉だけでなく、身振り手振りや表情、対話する相手を見て表現方法を工夫できますが、書くことは文字のみで表す厳しさがあるように思います。私はまだまだ自分の経験や感覚を文字化することができず、頭の中で何色もの絡まった糸を解いているようで、もう投げ出したくなる時があります。しかし、日々の記録やこのようなニュ

ースレターを書いたり読んだりすることと、カンファレンスでの対話、全ての場面において自身を顧み、考えめぐらすことといったすべてを連動させながら、筋道を立てて、じっくり言葉を紡いでいく練習を重ね、教職専門性開発コース、附属義務教育学校の取り組みを伝える力を鍛え続けていかなければいけません。

## 教育実習期間を経て

### 教職専門性開発コース1年／福井大学教育学部附属義務教育学校・前期課程 竹内 達郎

9月に、自分のインターンシップ先である福井大学附属義務教育学校前期課程において、学部生の教育実習が行われた。自分の配属クラスにも、4名の教育実習生が入ることになり、教育実習生と共に授業づくりを行って行くことになった。実習生の多くが授業づくりで大切にしていたことは、「子どもたちが楽しんで学習を行うことができるにはどのような展開にすればよいのか」ということである。例えば、国語の俳句に関する単元では、俳句に使われている表現技法についてクイズ形式で子どもたちに提示し、楽しみながら考えることができるように工夫する実習生や、公倍数の特徴について理解しやすくするためにリズムゲームを行い、その中で感覚的に伝わるように授業を行っている実習生もいた。そのような場面では、子どもたちも楽しみながら授業に参加することができており、そんな姿を見ながら、子どもたちが授業に入りやすいような導入の工夫の大切さについて改めて考えることができた。

また、教育実習生の授業についての反省会の中で、何度も話題が上がったことは、「場を制する力の必要性」についてである。楽しい授業を展開していくことで、場を盛り上げることができると、その後も子どもたちはざわざわしてしまい事が多い。その中で実習生が指示を出すと、うまく支持が聞こえない子や、友達との会話に夢中で指示が入ってこない子も出てくることがあった。しっかりとした授業を作り上げていくためには、教師の力量として、静かな雰囲気を作り、その中で授業を展開していく力が必要になってくるのだなど、自分が大学時代に行った実習でも言われたことがあったが、実習生の授業を見る立場となり、改めて強く感じる事ができた。

自分の授業実践も、教育実習期間内に行った。今回は、5年国語「和語・漢語・外来語」である。今回

自分の授業の中で大切にしようと考えたことは、「どの子でも授業に参加することができる授業」である。様々な活動を通して、感覚的に和語と漢語のちがいについて気付くことができれば、国語が苦手な子でも授業に入ることができるのではないかと考えた。そのための工夫として、和語の文章を漢語に書き換える活動を行い、和語と漢語によって受けるイメージの違いについて考えることや、説明文と物語文を教科書の既習の文章から抜粋し、どのような場面で和語と漢語が使われているのかについて考える機会があるように授業を行ってみた。

反省会の中で評価された部分は、教師の指示が短いことであった。教師が長々と話すと、よくわからずに活動に入る子が出てきてしまうことがあるため、言葉が少ないことはよいことであると先生に行っていたことができた。その点については、今後の授業実践でも注意していきたい部分であると感じた。

課題点として挙げられたことは、子どもの発言を中心にして授業を進めることができているという点であった。今回は、授業内での活動をいくつも入れたために、時間の見通しが不十分である部分が多くあった。その中で、授業を進めていると子どもの意見を出たままに放置し、その言葉の裏にある子どもの考えまで引き出すことができていなかった。一言で完結してしまうと、伝わる子どもがいる一方で理解が追い付かない子も出てくる。その中でより詳しい考え方を教師が引き出していくと、子どもの理解に結びつきやすくなり、子どもの発言を中心にして授業を展開することができるという話を聞くことができた。確かに、子どもの活動の様子を見てみると、和語と漢語について区別がうまくつかないまま活動に入っている子が数人見受けられ、クラスの全体が共通の理解を持った中で授業を進めることができ

いなかった。区別がついていない部分の特徴としては、教師が主体となって子どもが気付いた部分である。やはり教師から出た気付きと子どもの中から出てきた気付きというものでは、子どもの中での印象に違いがあるのだということが強く感じられた。

メンターの先生から、自分の授業とほかの実習生との違いについて、子どものつぶやきを拾うことがうまくできていたことと、場を制することができてきているということである。このような違いは、自分がこれまでインターンの中で子どもたちと接して

いくことで、子ども一人一人の性格や特徴をつかめることができてきたからだと感じた。しかしまだまだ、子どもたちの実態についてつかみきれていないように感じる部分がある。そのために自分が子どもの意見を引き出しきれていないのではないかと感じる部分もある。しかし、今回の教育実習期間を通して、改めて子どもたちの姿としっかり向き合いながら授業を考えることができた部分もあるのではないかと感じる。今後もしっかり子どもと向き合い、授業に反映させる取り組みを行っていききたい。

## 教育実習期間を終えて

### 教職専門性開発コース1年／福井大学教育学部附属義務教育学校・前期課程 日野 晶

4月から福井大学附属義務教育学校の1年1組のインターン生として学ばせていただいている。インターンが始まった当初は子どもとうまく関わっているか、授業はうまくできるかなど、さまざまな不安があった。しかし、先生のご意見やカンファレンスでのお話を聞き、子どもを見取ることに着眼するようになった。そこから、授業のあり方に対する意識が自分の中で変わった。入学前までは授業について深く考えてこなかった。しかし、授業は子どもに力をつけるものであり、子どもがいてこそその授業であり、子どもにつけたい力を考えることが重要なのだと考える。週3日のインターンから授業中の子どもを見取るように心がけるようになった。先生方の授業の時の工夫や、日々の子どもとの関わりの際にどう意識しているのかを考え、授業では子どもたちがどのように感じて考えているのか、をそれぞれの授業で考えるようになった。また、最近では教育実習があり、週3日のインターンから週5日へと変わり、教育実習生とともに勤め、自分にとって初めての小学校で行う授業をさせていただいた。今回はその時のことを振り返りたいと思う。

教育実習が始まる前は自分がどのように実習性と関わって過ごしていくのが想像できなかつたので、少し不安があった。実習前に何度か実習生と一緒に教育実習に対する先生方のお話を聞くことで、改めて教育現場での心使いを1から確認することができた。実際に実習が始まり、教育実習期間だからこそその子どもの反応や、どう受け取るのか、について見取ることができると思ったのでこの機会に是非注目したいと思った。

教育実習生の素直な疑問は今の自分には中々抱かない新鮮なものが多いので、NT先生の技術に再度気づくことができる。それを踏まえた上で新たに子どもの見取りの意味を理解することができてきたと感じる。また、子どもの様子からNT先生の授業における発問や手立てをみていくべきであると感じている。特に、実習生の授業も始まることから、また普段のNT先生とは違った授業展開を見て子どもの見取りを意識して見て記録していきたい。(8月28日月の考察より)

教育実習生の存在は私にとって刺激のあるものであり、新たな考えを開かせてくれるものだった。これまでは、先生方の授業を見ているだけであつたために、自分が先生方のように子どもの理解を得る授業できる自信がなかった。先生方は子どもの見取りを日々しっかりとおさえた上で、授業でどんな学習を子どもにさせるかを見通しを持って、子どもの意欲を上手く引き出しながら授業をするので、先生方の授業では疑問が生まれなかった。なので、自分が授業するのなら足りないことが沢山あると感じているながらも自分における課題が何かわからなかった。実際に教育実習生が授業をした際には私よりも子どもと関わってきていないにも関わらず、堂々と授業をする様子がすごいと思った。しかし同時に、教育実習生の授業を見た際に子どもを見取ることで、「発問はねらいと子どもたちの考えと合っていたのか」「教科書に立ち返らないことは子どもの理解を得るのに十分であったのか」などの疑問が生まれるようになった。それぞれの疑問は私にとっても課題として意識しなければならないことだと感じた。また、実習生自身の振り返りやお互いの反省などを聞いて、

なるほど、自分の授業でも気をつけようと思うことがとても多かった。そして、自分も今回授業する際には、私自身が教育実習生と同じ単元の教材研究をずっとしてきたこともあり、実際の実習生が行った授業で子どもに単元でおさえたいことが明確に見えたので、自分の授業に活かすことができたと感じる。それでも、実際の授業では多くの課題が見えたことから私にとって学びとなる瞬間であったと感じる。そして、授業するまでに様々な先生方や同期や実習生からアドバイスをいただいた。さまざまなアドバイスがあったからこそ、授業をより深く考えて行うことができたため、心から感謝したい。そしてまた、自分に見えた課題を今後の授業に活かしていきたい。実習期間があったからこそ教育実習生と共に授業を考え、課題を見据えることができたのだと感じる。また、教育実習期間は毎日子どもと関わ

っていたこともあり、より深く信頼感を得られたと感じる。そのために授業を行う際にも子どもたちと共に授業を楽しむことができた。

福井大学の教職専門性開発コースに入学してから先生として現場を経験していることで、常に学んでいるのだと感じる。入学前の期待以上の学びが日々自分にある。また、教育実習期間では実習生の授業をとおした子どもの見取りや、授業研究や研究会でのファシリテーター、自分自身の授業といったさまざまな経験が、自分の力を伸ばしてくれるものだったと感じる。自分がまだ気づいていない課題はたくさんあると考える。課題に気づく度に成長へとつながっているのだと実感することができるため、今後も貪欲に課題を見つけていきたい。また、それぞれの課題に向き合って子どもの学びにつながる、より良い授業を目指して頑張っていきたい。

## 夏の集中講座に参加して

### 夏期集中での学び

#### 教職専門性開発コース2年／福井大学教育学部附属義務教育学校・前期課程 山上 晃平

夏の集中講義では、3cycleを通して自分の他者の実践と理論書をもとに、自分の実践を重ね合わせることで、自分の実践を深めていくことができる。

Cycle1では伊那小の実践を読み進めていった。伊那小の実践は、子どもの興味・関心を何よりも大切にしているということが読み取ることができた。もちろん教師が何もしていないわけではない。子どもの遊びや会話などといった日々の様子から、学習へとつながり得るもの見極め、実践を展開していく。伊那小の教員は子どもたちのファシリテートを行っているような感じである。あくまでも主役は子どもたちである。実践を展開していく中で、次々に子どもたちはぶつかっていく。それを解決していくために、子どもたちは必然的に学ばなければならないことが出てくる。子どものやりたいことに沿って実践が展開され、子どもたちはやりたいことを達成するために様々なことを学んでいく。このように実践を行っていくにあたって、子どもにとって学んでいく理由がある。

伊那小の実践は、我々が通っていたような学校とは違い、特殊性はある。しかし、そこには子どもたちが自ら学んでいく姿というのがたくさん見て取る

ことができる。そのような学びをすべての教科や単元で行うことは無理だとしても、少しでも多く実践するためには教師がどのような仕掛けを行い、子どもたちとの関わりをつくっていくことが良いのかを考えていった。今回は特に、自分の専門科目である社会科の視点で考えていったが、まずは自分が世の中のことを知り、たくさんある単元学習において、どんなことができるのか、その学習を通して、子どもたちが何を学ぶのかということを見通しを持てるように引き出しを広げていくことが重要になるのではないかと感じた。

Cycle2では「学習する組織」を読み、実践的な視点ではなく、より理論的な視点で考えを深めていった。人は生きていく上で、何かしらの組織に所属して生きていくことになる。私で言えば、この教職大学院やインター先の学校などが挙げられるだろう。本書では、その組織が発展していくための要素について様々な事例をもとに詳しく述べられている。私は、この要素をもとに自分が一番身近に感じているストレートマスターの院生の関係が学習する組織として成立しているのかということを考えていった。普段何気なく、木曜カンファレンスなどで話し合い

を行い、学んでいるようではあるが、それが実際に我々にとって優れた環境なのかということをもと疑問に思ったからである。我々ストレートマスターの院生には他の大学院とは違い、講義形式の授業が一つもない。常に他者と対話しながら学んでいく。あたりまえのように、このような学びの形を行ってきたわけであるが、本書の検討を通して、改めてここでの学びの意味を感じ取っていった。無意識に行ってきたことをこのように本書と照らし合わせて意義付けできたことで、足りないことや、やってきたことの意味を再確認することができた。そうすることで、今後の発展のために自分が何をしていくべきなのかという見通しも少なからず見るることができた。ここで考えたことをさらに共有して行くことでより良い組織へと発展していくのだろう。本書にもあったが、組織の発展は決して一人でできるものではない。今を取り巻く課題を、自分だけのものとして捉えるのではなく、みんなで共有し、相互に考えることで、本質を見ていかなければならないと考えさせられた。

Cycle3では、これまでの自分の実践を丁寧に振り返っていく。しかし、私はこれまでを踏まえ、今後半期をどのように取り組んでいくかということを中心に考えを進めていった。今年でM2になり、この大学院での取り組みも後わずかになってきた。その中で、残りの時間を自分自身がどのように取り組んでいくかということを整理していった。まだまだ学ばなければならない事や、自分に足りない事というものがたくさん見ることができ、そのすべてを身に付けることはできないが、これから教員を目指すにあたって、今の自分に出来る事というのが意識し直すことができる良いきっかけになった。

この夏期集中の期間を通して、改めて教職に対する奥深さというものを実感した。この3つのサイクルで考えたことが決して別なものではなく、何処かで繋がっている。しかし、正直なところ、今の自分にはこのつながりというものはまだはっきり見えていない。ここで考えたことが、残り半期を通して、少しでも1つに捉えることができるように、この教職大学院での学びを進めていきたいと考える。

## 続けることで見えてくる

### 教職専門性開発コース3年／福井市中藤小学校 長谷川 久里子

夏の集中講座の受講も今年で3度目となった。Cycle1は、教員採用試験受験のため、10月に受講予定である。そのため、Cycle2、Cycle3について書きたいと思う。

Cycle2は、「実践の架橋理論の検討 実践コミュニティ・アイデンティティ・専門職としての成長過程」をテーマにしている。私は、M1、M2のときCycle2で読む本の内容が読み進められず、1日目、2日目と激しい睡魔に襲われ、3日目の報告会では、なんとかその場を乗り切ろうという精神で挑んでいた。Cycle2が最も苦しいCycleであると感じているため、今年は少しでも自分の身になるようにしたいという思いで初日を迎えた。私は、D・A・ショーンの(柳沢昌一・村田晶子監訳)『省察的实践者の教育』を読むことにした。この本を選んだ理由は、教職大学院の仕組みをより深く理解したいという思いと、柳沢先生がよくお話しして下さるショーンの考えを知りたいと思ったためである。今年は昨年度までの反省を生かし、ただページ数を進めるのではなく、内容を自分なりに解釈しながら読み進めるということをお頭において読んでいった。すると、文章は難解であるが、よくよく読むと、すでに教職大学院で自分が経験している内容であるため、自分のことに置き換えることができ、内容を把握しながら読むこと

ができた。進みはゆっくりではあるが、昨年度までのCycle2とは違い、内容を読んでいる実感を得ながら読むことができた。本の内容に触れると、「芸術的なわざ」という言葉が印象に残っている。熟達した実践者は、困難に思えることを感覚やなんとなくという言葉で「芸術的なわざ」によりやっつけてしまうことが多いということが書かれていた。私たち院生は、自分たちで経験しないと学習できない「芸術的なわざ」を学んでいるのだということが分かった。本の内容を読み取れていることに自分の成長を感じることができた。

Cycle3は、「自分自身の実践の展開をとらえ直し表現する」をテーマとしている。私は自分の実践を振り返り、記録を再構成するCycle3を楽しみにしていたが、記録を読み直すと、いくつかの書きたい軸がありどう書き進めればいいのかわからなくなってしまった。グループでの相談の際、笹原先生より「複雑なものは複雑なものとして書くしかないんじゃないか」というアドバイスを頂き、悩みが解消した。私の中で、すっきりとまとまった文章を書かなくては思い込んでいたことに気が付き、それからは書き進めることができた。書き進める中で、自分が大切にしていることが見えてきた。それは、「自分の当たり前を当たり前で考えない」ということである。

自分にとっての当たり前前に囚われてしまうと、目の前の子どもを本当の意味で理解できないと考える。自分が大切にしたいことが見えてきたのは、やはり記録を残しておいたことが大きいと考える。同じグループの先生方にも助けていただきながら、実りの多い集中講座となった。

こんなことをしていて意味があるのかと思いが

ら、インターンシップの記録を書いたり、カンファレンスに出席したりするときも何度もあったが、夏の集中講座を受講し、これまでの歩みには意味があったと感じることができた。私たちは成果の見えにくい「芸術的なわざ」を学んでいるため悩むことも多いが、続けていくことで見えてくるものがあるのだということを知ることができた。

## 夏の集中講座を終えて

学校改革マネジメントコース2年／勝山市立平泉寺小学校 齋藤 治

今年も夏休みがやって来た。3日間×3回の夏期集中講座は、1回目は2日間で実践書を読み、実践の背景を省察しレポートにまとめる、2回目は2日間で組織運営の理論書を読み、自分の実践を省察しレポートにまとめる。内容的にも厳しいが、教頭をしている自分にとっては日程的にも厳しい。

1回目の7月27日からの3日間は、今年もキャンプ場での宿泊明けからの参加となった。昨年度は

齋藤喜博著「学校づくりの記」を読んだが、本年度は、デボラ・マイヤー著（北田佳子訳）「学校を変える力」を読むことにした。キャンプ場のバンガローの床が堅く、ほとんど眠ることができなかったため、1日目は、昨年以上の睡魔と戦いながらの1日となった。昨年度の経験から、はじめの2日間でしっかり本を読んで、内容を掴んでおかないと3日目のレポート作成に苦労することが目に見えているので、メモをとりながら何とか1日目を終えることができた。

年をとると1日では疲労が回復せず、2日目もやはり睡魔との戦いの1日となった。それでも、何とか全文を読み終え、3日目を迎えることができた。3日目は、レポートのまとめ方に従い、これも時間内にまとめることができた。やはり昨年度の経験がものを言ったようである。

2回目の8月3日からの3日間は、ピーター・M・センゲ著（枝廣淳子 小田理一郎 中小路佳代子訳）「学習する組織」を読むことにした。昨年度は福大教職大学院のバイブルとも言える「学習する組織」を読みその量の多さと、難解さに苦労したが、「学習する組織」はさらに内容も多く、2日間で到底読めるものではない。前日から読んでおいて、家でも読んで、これも何とか読み終えて3日目を迎えること

ができた。しかし、内容の多さから、やはりレポートは十分にまとめきれず、グループセッションを迎えることとなった。グループセッションでは、1年目の院生は全員「コミュニティ・オブ・プラクティス」2年目の院生は全員「学習する組織」についての報告となったが、両方読んでいるため、他の院生からの報告は、自分の考えを深めるよい機会となった。

3回目は、これまでの自分の実践を省察しレポートにまとめるので、前の2回よりも気は楽であるが、頭に浮かぶのは「長期実践報告」である。「長期実践報告」に生かせるものという考えが、頭の中を渦巻き、なかなか文章が進まない。それでも、自分の実践をまとめる中で、これまでに読んだ実践書の実践理論、組織運営の理論と自分の実践を照らし合わせることができ、自分の実践の省察をするよい機会となった。

昨年度、教頭にとって夏期集中講座の日程は「教頭にとって大変厳しいものである」と教職大学院の先生に言ったところ「一番学生らしい9日間ですよ」と言われたのを思い出した。教職大学院に入学しなければ、この2年間で読んだ実践書や理論書を読む機会はほぼ無かったと思う。また、自分の日頃の実践を時間をかけて省察することもなかったであろう。2回の夏期集中講座を終え、夏期集中講座は、本当に厳しいものではあるが、その分意義もとても大きいものであると思える。

また、2月のラウンドテーブルの際に、教職大学院での管理職養成について、いくつかの教職大学院の先生方によるシンポジウムが行われたが、福大教職大学院が進める、実践を省察する中で管理職としての理論を深めるという方法は、教頭をしている自分にとってはとても効果的な方法だと思える。

## 2回目の夏季集中講座に参加して

学校改革マネジメントコース2年／越前市武生南小学校 加畑 重樹

2回目の夏季集中講座。昨年は、正直なところ、自分自身の実践がほとんど手つかずのまま「学校づくりの記」「コミュニティ・オブ・プラクティス」を読んでいるだけで、省察することもできなかったため、実感を伴った良さが得られなかったというのが本音である。しかし、今回は「多文化共生社会の基盤づくり」というテーマを掲げ、自分自身の実践を経た上で臨むことができた。Cycle1「学校を変える力 イーストハーレムの小さな挑戦」、Cycle2「学習する組織 入門」や、それまでのカンファレンスやラウンドテーブルなどを通して、自分自身の実践の方向性を再確認したり、自分自身にはなかった考えや知識を得たり、自分自身の実践がうまくいかなかった原因を紐解いたりすることができ、実感を伴った良さを得ることができた。

『学校を変える力 イーストハーレムの小さな挑戦』の筆者であるデボラ・マイヤー氏は「学び合う関係」を築くことを重視していた。教師らは進んで実践をオープンにし、議論を重ねていた。また、彼は、常任委員会という職員全員で組織される話し合いの場もつくっている。そこは、全職員が教育そのものについて、じっくり時間をかけて議論する場であったという。こうすることによって、何かを決める時、直接実行にあたる者が意見をすりあわせながら意思決定に参加できるようになったのではないだろうか。つまり、代表者だけで決めたことを他の者に指示してやらせるというのでは不十分なのである。多忙化が叫ばれている中であっても、全職員が直接顔を見ながら納得のいくまで議論し合うといった場を大切にしなければならないのである。

この自分自身の考えは、Cycle2でより明確になった。

まず、「共有ビジョン」構築の際には、「私たちはどうありたいのか」という問いへの答えを考え、その意味を組織で一緒に考えるプロセスが大切なことを学んだ。自分は、共有ビジョンとは、管理職が立てたビジョンを、組織全体に共有させるものと考えていたが、よく考えれば、それは上からの命令に他ならない。それが功を奏した例はほとんどない。だからこそ、全職員が直接顔を見ながら共有ビジョンを納得のいくまで議論し合うといった場を大切にしなければならないのである。

また、私たちの目の前に起こるできごとは、多くのことのごく一部に過ぎず、そのことを解決しようとしても効果的な問題解決や未来創造はできない。すべては、その構造に問題があり、目の前の問題を

解決するのではなく、一般には見えにくい構造そのものにメスを入れることが大切であるという、「システム思考」を学んだ。実際に自分は、日本語指導教室の指導の充実だけを考えて「時間割編成」を行ったところ、通常学級の教具数や教育補助員の配置などに支障が出て、結局、指導を充実させることはできなかった。この失敗の原因を Cycle 2 で理論的に明らかにすることができた。「システム思考」ができなかったのである。この「システム思考」を体得するためには、職員自身が互いを良く知り、各自の仕事にも精通し、学校がどのように動いているのかという構造を知ることが大切なので、やはり、全職員が直接顔を見ながら納得のいくまで議論し合うといった場を大切にしなければならない。

マイヤー氏は、公教育も重視している。その理由として、公立学校は、人種や階級、宗教やイデオロギーの違いを超えた政治的な対話の経験を積むことができる場所であり、相容れない意見を戦わせているなかでこそ、自分の意見の検証や修正を行ったり、あるいは全く新しい考えを思いついたりという過程を経験できることを挙げている。つまり、優れた学校は、多様性のよさを認め合い、違いを大事にしているということである。このことは、夏のラウンドテーブル Zone C のテーマ「異質との出会いをコーディネートする」での県外から来た地域おこし協力隊の活動に通じるものがあると感じた。その土地の魅力は、長年その土地に住んでいる者にとっては当たり前前のことであり、魅力とは認識されていないことが多い。緑がきれいなのも当たり前、水と食べ物が美味しいのも当たり前だからである。しかし、異質な者（県外からの協力隊）がそうした魅力を掘り起こし伝えることで、住民がその魅力を再認識し、そこから新たな地域おこしについて議論を交わし、実際の取組へと発展していったそうである。

本校にも外国籍の児童をはじめ、いろいろな児童が在籍しており、様々な課題が存在している。しかし、前向きに捉えれば、この学校ほど、多様性のよさを認め合い、違いを大事にしていける機会のある学校はない。今後、多文化共生を推進していくにあたり、職員全員で「共有ビジョン」を構築することから始め、他校では経験できない外国の文化を体験・理解したり、日本の文化を見つめ直したりできる構造の構築といった多様性のよさを認め合えるような取組を考え、実践していきたい



# 生徒国際イノベーションフォーラム 2017 レポート

ISIF'17 (International Students Innovation Forum 2017) Reports

## 生徒国際イノベーションフォーラム2017参加報告

福井大学教職大学院 准教授 木村 優

2017年8月2日・3日・4日の3日間、東京は代々木公園内にある国立オリンピック記念青少年総合センターにて、OECDイノベーション教育ネットワーク (Japan Innovation School Network supported by OECD: 以下、OECD ISN と表記) 主催による「生徒国際イノベーションフォーラム (International Students Innovation Forum 2017: 以下、ISIF'17 と表記) が開催された。

ISIF'17にはOECD ISNに参加する東北・和歌山・広島・高専・隠岐島前・福井の各クラスター、それから各クラスターとプロジェクト学習を核とした国際協働連携を推進しているアメリカ、ドイツ、エストニア、トルコ、シンガポール、ニュージーランド等の中高生たちと教師たちが一堂に会し、さらに日本の国際機関や文部科学省や大学関係者も多数参加し、2030年の社会を見据えた教育・政治・環境・福祉の在り方について中高生を中心にして多様なアクティビティとアプローチによって熟議していった。

福井クラスターからは、福井大学教育学部附属義務教育学校後期課程、福井県立羽水高等学校、福井県立敦賀高等学校、福井県立若狭高等学校の生徒計50名と各校教員、それから福井県教育委員会と福井大学教職大学院スタッフ複数名が参加した。

ISIF'17は以下のように、開会式と閉会式を挟んで主に4つのアクティビティと文化交流で構成された。

- 1) 開会式
- 2) ブース・ポスター発表
- 3) 文化交流
- 4) グループワーク
- 5) ラウンドテーブル
- 6) 生徒フォーラム・パネルディスカッション
- 7) 閉会式・共同宣言

福井クラスターでは1年以上前から、各校教員と教育委員会及び教職大学院スタッフとの綿密な協議を継続して行い、ISIF'17のすべてアクティビティが、生徒たちが自らの「学校内での学び」とその軌跡を十二分に表現できて、省察的思考を展開し深めることになり、そして参加者から多様なフィードバック

を得られる「場」になるようお願い、生徒たちの学校内での学びを支え、準備を進めてきた。

特に、福井県教育委員会の大きな助力をいただき、2017年7月には3回の生徒ミーティングを実施することができた。第1回生徒ミーティングはインターネットによる遠隔システムによってISIF'17参加生徒の顔合わせを初めて実現し(7/11)、第2回生徒ミーティングは敦賀高等学校での初の対面による議論を進め(7/21、写真1)、第3回生徒ミーティングは福井大学教育学部附属義務教育学校後期課程で対面により、ISIF'17の準備に向けた総仕上げを行なった(7/24)。この生徒ミーティングにより「チーム福井クラスター」としての団結が生まれ、さらに私たち教員の目を見張るほど、生徒たちは豊かな創造性と柔軟性を発揮してくれた。



写真1 第2回生徒ミーティングの様子

この生徒ミーティングでの主要な論点は、(1)福井クラスターのブースにいかにして他の参加者を誘引するか、(2)いかなる文化交流の企画が他国の生徒にとって魅力溢れるものになるか、(3)グループワークとラウンドテーブルでいかに自らの学びを表現するのか、の3点であった。

生徒たちからは「ブースで発表を聴いてくれた方に福井の特産物をお礼に渡して福井県をアピールしたい」、「恐竜のお面を作ろう」、「恐竜の足跡を床に貼ってブースに誘おう」、「文化交流ではハビネスダンスを踊ろう」、「武道や茶道といった日本文化を紹介しよう」等の様々な面白いアイデアが出された。



写真2 ISIF'17 OECD ISN 福井クラスター・オリジナルパッケージの五月ヶ瀬

なお、「福井の特産物」に関しては生徒たちからの「生物（なまもの）は腐っちゃうからダメ。乾いている銘菓がいい」という意見に基づき、「五月ヶ瀬を配りたい」という希望が多く出てきた。この生徒たちの希望から、当初は事業予算から「五月ヶ瀬」を購入する方法を考えたのだが、せっかくの生徒たちのアイデアと希望だったので、第3回ミーティング後に教職大学院客員教授であり福井キャノン会長の玉木洋氏に「五月ヶ瀬」を製造・販売する（株）五月ヶ瀬の協力を仰げないかと相談した。すると玉木会長がすぐに（株）五月ヶ瀬の瀬川社長にアポイントメントをとっていただき、玉木会長自ら瀬川社長に直接交渉してくださった。その結果、瀬川社長が OECD ISN 福井クラスターの取組と生徒たちの挑戦と希望に共感してくださり、瀬川社長と（株）五月ヶ瀬のご厚意により ISIF'17 福井クラスター・オリジナルパッケージの「五月ヶ瀬」（写真2）を500枚、さらに来賓贈呈用の「五月ヶ瀬」5箱を提供いただいた。ブース・ポスター発表の当日、生徒たちがブースでのポスター発表の聴き手に対して御礼の気持ちを含めて五月ヶ瀬を手渡し、聴き手もまた生徒たちの温かな心配りに感銘し、さらに五月ヶ瀬の美味しさに舌鼓を打ってくださった（写真3）。



写真3 文部科学省生涯学習政策局・常盤局長に五月ヶ瀬を手渡し説明する附属義務教育学校の生徒

（株）五月ヶ瀬・瀬川社長と福井キャノン・玉木会長にこの場を借りて心より感謝申し上げます。

さて、他のアクティビティにおける生徒たちの活躍の報告については、以下の先生方による報告に委ねることとする。福井クラスターの中高生たちはみな、ISIF'17のすべてのアクティビティでまさに「アクティブに」活躍し、ラウンドテーブルではほとんどすべての生徒が各学校でのプロジェクト学習の経験と省察と今後の展望を英語で報告した。たくさんの生徒たちの挑戦に触れ、多様な人々と出会い、そして希望に満ち溢れた2030年の未来社会を想像できた素晴らしい3日間となった。

## 国際生徒イノベーションフォーラム2017参加により 得られた生徒の気づき、教師の気づき

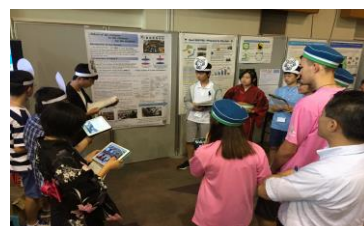
ミドルリーダー養成コース1年/福井大学教育学部附属義務教育学校 松田 ひとみ

### 1. はじめに

平成29年8月2日～4日にかけて東京オリンピックセンターにて国際生徒イノベーションフォーラム2017（通称：ISIF'17）が開催された。本校からは、9年生6名、8年生8名、計14名の生徒が参加した。生徒たちは、基本的に英語での参加であることや、数少ない中学生の参加とあって、不安を抱いていたようだが、事前に福井クラスターの他校と打ち合わせを行ううちに、その不安も解消されていったようだ。

### 2. ISIF'17での取り組み

#### (1) ブース・ポスター発表



ポスター発表において、本校の総合的な学習の時間における「学年プロジェクト」の取り組みを報告した。9年生のテーマは「テレビ」であり、テーマ設定に3～4か月程度を要したこと、文化祭での寸劇を交えた発表、修学旅行での音楽ドラマ（通称「音ドラ」）と呼ばれる音楽と劇をすべて自分たちで作る発表などについて自分たちの考えを交えながら伝えた。8年生のテーマは「心理」であり、なかなかテーマが決まらなかったこと、その後の文化祭での発表は、調べ活動が中心になってしまったこと、3月の「心 pathy フェスティバル」では、自分たちが楽しむことが中心になってしまい、お客様の立場に立てていなかったことなどを伝えた。



ブース発表の中で、学年全員、120名で一つのテーマを3年間かけて探究することを伝えると、その規模の大きさと期間の長さには驚いていた方々も多くいた。また、生徒が主体であり、合意形成に至る話し合いの過程そのものが学びであることや、発表の機会を重ね、振り返りをする度に、更なる探究へとつながりっていくことが楽しい、ということ伝えると、興味深そうに聞いていた。また、**本校生徒も、他校のPBLの取り組みを聞き、疑問に思ったことを質問するなど、自分たちの取り組みの参考としていた。**

## (2) グループワーク

「気候変動」「エネルギー問題」「難民・移民」「変わりゆく世界における教育」「メディアの将来を考える」「高齢化社会」の中かから、子どもたちが選んだ項目について、英語で議論した。子どもたちは、英語での挑戦とあって、難しさを感じていたようだが、前日に配布された、英語づくしの資料にもしっかりと目を通し、自分の考えを堂々と述べていた。このグループワークでは、世界共通の問題について、目の前にいる世界の人たちと問題を共有し、解決策を共に考えるというもので、この経験が、子どもたちを大きく成長させたようだ。明らかに、教室では得られない充実した時間に、子どもたちは自分の英語力をさらに磨かなければならないことを痛感しつつ、英語は言葉であり、アイデアを他と共有し、問題解決していくことの方が重要であることに気づいた。



## (3) ラウンドテーブル

約9名が段ボールの円卓（えんたくん）を囲み、うち、2名が報告者となって自分の実践を報告した。本校の生徒はほとんどが報告者となって、英語で報告した。筆者がファシリテーションを担当したグループは、全員が日本人だったが、学習意欲が高く、時間にして8割を英語で行った。もちろん、本校の生徒も高校生に交じって、英語で話し、質問したり、質問に答えたりしていた。その中で、critical thinkingの重要性や、真のリーダーとは何かということに触れ、**本校の生徒も、普段の授業や学年プロジェクトから学んだ経験をもとに、自分の考えを述べていた。**

## (4) 生徒フォーラム・パネルディスカッション

和歌山クラスターが提案した共同宣言案を元に、その内容が自分たちの考えに即しているかを東北クラスターの中学生と検討した。筆者がファシリテートした班では主に、結びの部分を中心に検討した。結びの部分の「人と人との結びつきが重要」という部分で、個人の学びから同じ学校の仲間の学び、さらに、同じ福井クラスターの仲間との学び、そして、海外の仲間との交流へと発展していったところについて触れ、そのような学びの広がりについて学Pを例に挙げながら話をした。子どもたちは、「先生に言われてするのではなく、自分たちで考えて進めて行く授業はやはり面白い。」というふうに学Pを振り返った。また、そのような力を深めるために「自分の意見を恐れずに伝えることは必要。」「共同宣言にあるように、学びを他人事ではなく、自分の事として捉え、世界中の人々と協働していく力も必要だ。」と語った。また、英語の授業についても触れ、もっと英語力をつけたい、海外の人と交流する機会を増やしていきたい、と課題を見出ししていた。

意見交換の後、中学生グループを代表して、本校の9年生の代表生徒がパネラーとしてパネルディスカッションに参加した。パネルディスカッションでは、「できるだけたくさんの人に今回のこの経験を伝えることが重要。このOECD ISNには、国内外の人が参加していて、共通の言語である英語を使ってコミュニケーションすることが大切だと思った。時々、言葉が通じなくてとても苦しい時もあったが、英語を話すことによって、考えをより多くの人と共有できることが分かった。」と英語で述べた。

### 3. ISIF'17 のその後

ISIF'17での実践を経て、その取り組みを文化祭で発表し、ISIFに参加できなかった生徒にも、グローバルな視野を持つことの重要性や、これからの時代を生きる者として必要な資質や能力を提言した。また、その発表を聞いた多くの子どもたちが、OECDメンバーに影響され、後日行われた、後期生徒会立候補立会演説会で、学校のグローバル化の必要性を強く説いていたのも印象的だった。

また、8年生の学年プロジェクトでは、参加者から「生徒ラウンドテーブルでの経験を活かしたい」という声上がり、文化祭の学年発表で、各グループの発表の後、長方形のテーブル（かくたくん）を囲み、テーマに沿った話し合いを行った。文化祭のラウンドテーブルでは、すべて生徒による運営だったため、ファシリテーション力には課題があったが、概ね、どの班も話し合いをうまく進めることができていた。中には、「英語でのコミュニケーション力向上のために、どのように英語の授業を改善すべきか」という難しいテーマに挑戦し、自分たちが求める授業像について、活発に討議していた班もあった。さらに、10月上旬より、シンガポール国立大学附属学校の学生とテレビ会議システムによる通信を定期



的に行っている。スタートアップメンバーは、ISIF'17に参加した生徒で、相手校は日本語を学ぶ中学生～高校1年生の学生である。初回は、自己紹介から始まり、学校紹介も行った。ISIF'17で培ったコミュニケーション力を生かしながら、挑戦する姿が見られた。

このように、ISIF'17に参加したことにより、生徒がPBL（プロジェクト型学習：Project Based Learning）の価値を再認識することができたことはもちろん、OECDメンバーにより校内が活性化され、グローバルな取り組みをより一層後押ししている。今後、他の生徒たちも、グローバルな分野で活躍できる機会を増やし、これからの時代を生きるグローバル人材に必要な感覚と資質・能力を、どの生徒も身につけられるようにしたい。

## 生徒国際イノベーションフォーラム2017に参加して

～生徒たちの成長と今後の学習に向けて～

福井県立羽水高等学校 教諭 永田 卓裕

#### 1. はじめに

OECD ISNに参加する全国の各クラスターおよびその海外連携校の生徒などが参加するISIF'2017に、本校から2年生10名が参加した。昨年度からOECD ISNに参加している本校としては、これまでのプロジェクト学習（PBL）の取り組みを全国または海外に発信する大きな機会であり、また我々教員側にとってもこの1年半の取り組みの成果を振り返る貴重な機会であった。

ISIF'17の主な目的は次の3つである。

- (1) ISN加盟校およびその海外連携校が集まり、自分たちのプロジェクト学習の取り組み・成果を発表・共有する。
- (2) 2030年の社会が直面するであろう課題について議論し、その社会を生きる者に求められる資質・能力（コンピテンシー）について議論する。
- (3) ISIFで2.について議論された内容を、「共同宣言」としてまとめ発表する。

以下、ISIF'17の各活動と生徒たちの成長の様子に

ついて書くこととする。

#### 2. ポスターセッションを通じて

本校から参加した10名の生徒は、昨年度1年間「福井市の防災」、特に「災害時の情報伝達手段はどうあるべきか」という課題について調査してきた。福井市役所や福島県多賀城高等学校の生徒たちとの意見交換からスマートフォンを用いた情報伝達や防災アプリの利用などについて調べ、その取り組みは3月で一度終わりを迎えた。



しかし今年度、クラス替えによりチームが一度解散した後も、生徒たちは調査を継続し、主に熊本地震（2016年）におけるスマートフォンを用いた情報伝達について調べてきた。今回のフォーラムではその成果およびそこから見えてきた課題について発表

した。

英語での発表ということもあり、生徒たちにとっては難易度の高いものに思われた。しかし、参加した生徒たちは「日本各地の高校生や教育関係者、また海外からの参加者など様々な立場や視点から意見をいただけたことで、自分たちでは気づけなかった課題に気づくことができた」などの感想が聞かれた。

### 3. グループワーク・フォーラムを通して

2日目の午後から始まったグループワークでは、2030年の社会が直面するであろう課題について議論した。ディスカッションの手法として、“Problem / Solution Tree”が用いられ、次のようにそれぞれのアイデアを整理した。

- (1) 「幹」に話し合う課題（環境・エネルギー・メディアなど）を書く。
- (2) 「根」にその課題の原因を書く。
- (3) 「枝」にその課題が引き起こす影響を書く。
- (4) 「葉」にその課題の解決策を書く。
- (5) (4)の解決策の周りに、そのために求められるコンピテンシーを書く。



これらの5つの思考過程は、本校で行っているプロジェクト学習「市役所に提案！」（福井市にある課題について、生徒たちができる解決策を市役所に提案する学習）の学習過程にとても似ており、生徒たちも抵抗なく取り組むことができたようである。同時に、同じ課題について考えていても地域や国、文化圏が違うことで全く捉え方や考え方が違うことに驚きと戸惑いを感じたようでもあった。しかし、そのような価値観の違いに気づけたことこそが今回の ISIF'17 参加の本当の価値であったと考える。



また、3日目のフォーラムにおいては、本大会閉会式で採択される予定の共同宣言の内容について、クラスターごとに議論した。本校生徒たちは福井クラスターの敦賀高校や若狭高校の生徒たち、Temasek Junior College（シンガポール）の生徒たちと議論し

た。ここでは、本校参加生徒の多くが言葉の壁に悩んでいるようであった。自分なりの意見を持ちながらも、それを表現するための英語に自信がもてず、最初はもどかしい表情を浮かべていた。しかし、「勇気を出して話してみると、片言でも伝わるし、なにより他の生徒たちが私の発言を受け入れてくれたことが嬉しかった。」などの感想を述べる生徒が多かった。この3日間が始まった頃、言語の壁が最も不安だと口にしていた生徒たちが、自分の力でその壁を越えた瞬間だと感じた。

### 4. 生徒たちの感想から

ISIF'17に参加した生徒たちの振り返りには、次のような記述が見られた。

#### 【3日間を通して学んだこと】

- ・ 住んでいる地域や国が違うだけで、一つのものに関する視点がかかなり異なると感じた。やはり考えを共有することが大切だと感じた。
- ・ 海外の人たちは、課題やテーマについて否定的な意見だけでなく、前向きな意見を述べる人が多かった。これから物事を考える際は、視点を多く持つことを意識したい。
- ・ 初日は自分から他の参加者に話しかけられなかったが、文化交流やグループワークなどを通して徐々に話せるようになった。自分の意見を伝えることを恥ずかしがらず、むしろ堂々と伝えられない自分を恥ずかしく思った。
- ・ コミュニケーションの道具としての英語の重要性を感じた。言いたいことがあってもそれを伝える手段がなければ何の意味もなく、これからますますグローバル化する社会では、英語は必ず必要になると思った。

#### 【今後に向けての課題や目標】

- ・ 自分たちがこれまで取り組んできた地域課題解決のために、大人や海外の人などと議論する機会を持ち、より多くの視点からか台について考えられるようにしたい。また、解決策を考えるだけでなく、それを最終的には実行してみたい。
- ・ 海外の人たちに日本のことについて色々質問されたが、答えることができなかった。日本や身の回りのことにより関心を持ち、もっとニュースを見たり新聞を読んだりしたいと思った。
- ・ ディスカッションや英語でのやり取りは苦手だが、それを克服するためにはそのような経験を多く積むことが大切だと感じた。まずは日々の授業の取り組みから意識していきたい。

## 5. 最後に

ISIF'17に参加した生徒が、3日間の活動を通して、自分たちのプロジェクト学習の内容について理解を深めただけでなく、学習者として大きく成長したと感じた。特に、自分たちの学びや意見をアウトプットすることが、新たな学びにつながることに気づけたことは、彼らにとっても大きな収穫となったのではないだろうか。

今後彼らはこれまでの取り組みとは別の探究学習を進めていく、今回の学びを生かし、それぞれの学

習をより深めていくことに期待したいと思う。



## ISIF'17に参加して

### 敦賀高等学校 教諭 辻 智生

#### 1. ISIF'17までの取り組みについて

敦賀高校は1年次にはリサーチや思考を整理したり、アイデアを生み出すための手法を身につけたりすることを目的に環境エネルギーをテーマに取り組んできた。2年次はその手法を応用して地方創生をテーマに探究している。今回参加した生徒は1年次を土台に探究を重ねて今回の発表に臨んだ。今回様々な取り組みを学ばせていただいて感じたことや反省も踏まえながら振り返りたい。

1年次は私が所属する企画研究室が主体となって取り組んだ。主テーマは「環境・エネルギー」と決まった上でのスタートであることから、生徒をその方面へと動機づける段階から始めた。大学の先生方に講義をしていただいたり、環境・エネルギーについてブレインストーミングしたりしながら進めた。そして9月から「環境・エネルギー」のテーマの範囲で、課題を各グループが設定し、探究活動に取り組んだ。その後、環境・エネルギー研修として各エネルギーや環境に関わる関連施設での研修もはさみ、最終的にポスターセッションで、研究成果の発表を行った。

1年間を振り返ると、生徒への様々な「しかけ」はできていたように思う。しかし、学力や関心の多様な生徒が混在するなかで、一つのテーマに絞り、しかも計画や運営は、時間的制約から教員サイドで行っていたため、ある生徒にとっては単調であったり、まどろっこしく感じたり、ある生徒にとっては難解でついていけなかったりしたようだ。早い生徒にはどんどん取り組ませたり、悩む生徒達を待ったりといった柔軟な取り組みができず、「生徒の主体的な取り組み」とは言い難いものだった。今回、多くの高校の発表を聞いたが、もちろん教員の働きかけや支援がゼロであるとは思えないが student agency を感じる部分が多く、それはラウンドテーブルでの生徒による話し合いからも強く感じた。敦賀高校の取

り組みの足りない部分であると思う。

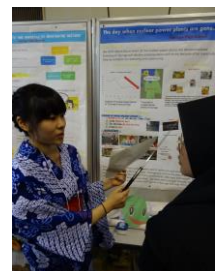
何とか7月末には原稿やポスターが完成し、発表にまで漕ぎ着けたが、若干後悔のあるまま東京に向かうこととなった。

#### 2. ISIF'17での取り組みについて

##### (1) ポスターセッションについて

生徒は研究内容を英語で発表した。なんとか自分の言葉で伝えたいとこれまで粘り強く英語で練習してきた。その成果は十分に発揮されたように思う。相手の反応を確かめながら、棒読みではなく気持ちを込めており、自分たちの成果を伝えたいという意気込みが伝わった。当初はきちんと伝えられるだろうか、興味を持ってもらえるだろうかという不安はあったが、生徒の話を知ると、多くの方に興味を持っていただけ、詳細な質問をしていただいたようであった。生徒たちは、その質問の中で、自分たちの考えが未熟であったことや予想していなかった視点に気づいたり、さらには取り組みの不十分さも認識できたりし、「甘かった」、「いろいろな視点があって面白い」、「もっといろいろな人に聞いてもらいたい」と前向きなコメントを述べていた。さらには「発表を聞きたくなるような魅力が必要だ」と内容に関して、向上の必要性を実感している生徒もいた。意見を発信することが、思考を深めることや自分の成長にとって大きな意味を持つことに気づいたようだった。

英語力に関しては、「自分の意見をうまく伝えることができず、自分の英語力のなさを実感しました」とか、「話せても聞くことができず、会話が續かないこともたくさんあり、もっと英語を学習したいと強く



思いました」等と述べていた。

今回のポスターセッションを通して生徒が成長した点が多々あったと思うが、生徒の主体性、英語学習など、更なる成長のきっかけにもなったと確信している。

一方で、他のクラスターの発表を聞いて、その内容の深さや視点のユニークさに関心を持つと同時に、「こちらから質問をして更に深めていく必要性も感じ、批判的な思考力の必要性」を痛感していた。

## (2) グループワークについて

グループに分かれ、ファシリテーターや言語サポーターの助けを得ながらディスカッションを行った。テーマは気候変動、移民・難民問題、これからのメディアについて、新しい教育について、エネルギー問題の中から各自が選んだ。その問題の原因を考え、問題に端を発する更なる問題について提起した。その上で、様々な問題への対策と、対策の実現のために必要な個々の力について話し合った。

言語サポーターの助力もあったが、英語での議論のため、表面的な議論に終始した点は否めない。気候変動やエネルギー問題などは内容的に難しかったようで、期待ほどには深まりがなかったように思う。今回は、それぞれの意見を発表しながら **idea tree** を作成したが、このような形で実施するならば、あらかじめ **root** や **trunk**, **branches**, **leaves** について、あらかじめ考えさせておいても良かった。言語的な準備不足が解消されることから、もっと自信をもって発言でき、深まりも期待できたと思う。

教育やメディアに関しては、生徒が身近なトピックであり、しかも問題解決学習という時代の先端に行く教育を受けてきた生徒だけあり、興味深い意見が多かった。生徒も「日本だけでなく他の国の情勢も知ることができ、活発に意見交換ができました」と述べており、充実した活動ができたようだ。「教育」チームでは、従前の講義型の教育スタイルではなく、主体的で対話的な学びを重視した授業を支持する声が圧倒的に多かったのが印象的であった。



もう一つ印象的だったのは、日本人の消極的な傾向と、他国の生徒の積極さであった。もちろん語族が異なったり、日常的に英語を使用しているかどうかであったりとの差はあるが、前に出て発言することを避けるだけでなく、グループ内でも促されるまで

発言できない生徒も多かった。そもそも話題に関する知識が足りないという点もあるだろうが、発信力や発信する経験が足りないのだと思う。

## (3) 生徒ラウンドテーブルについて

問題解決学習の中で学んだこと、自分自身の課題と感じたこと、自分たちの学び、これからどのように学んでいきたいか、について日本語や英語で共有した。



生徒は自分が取り組んできた問題解決学習を客観的に振り返るのだが、そのグループ全員が、悩み葛藤しながら真剣に取り組んできた生徒たちばかりであることから、内容が濃く白熱した時間となった。

私が担当したグループでは、計画性とリーダーシップが主な話題となった。お互いに経験を共有し、時には悩みを打ち明け助言を求めるなど生徒の真剣な姿勢には驚かされた。開催後、敦賀高校生に話を聞いてみると、他校の生徒の課題研究のスケールの大きさや主体性、学びの深さに大いに刺激を受けたようだった。また他の生徒と取り組みを話し合う中で、地方創生への想いを強くした生徒もいた。その生徒は「ラウンドテーブルでは自分たちの地域についてどう思っているかを話し合うことで、それぞれが自分の地域のことを大切に想い守っていきたいという思いが強いことが感じられ、私も頑張って盛り上げていこうという気持ちになりました。」と述べていた。Reporterとして参加した生徒は、自分の取り組みを英語で共有することができ、また様々なフィードバックが得られたことに満足していた。

## 3. 全体を振り返って

今回の活動を通して生徒たちはとても成長した。学校生活以上の積極性や主体性を見せた。ポスターセッションやラウンドテーブルにおいては、生徒が活発に英語で表現しようとする姿が見られた。また日を追うごとにコミュニケーションができるようになり、対話のスキルを身につけていることが分かった。こちらは成長を感じていたが、生徒はもどかしさを感じていたようで、「英語が話せなくても生きていくことはできるけど、日本語しか話せないということは日本語を話す人とししか会話できない、つま

りは視野が狭くなることだと感じた。こうした『言葉の壁』は、今後私たちの目指すグローバルな社会づくりに於いて、最も改善すべき点だとわかった。言いたいことが話せない、聞き取れないという状況を何度も経験し、自分だけ会話がワンテンポ遅れるのが悔しかった。積極性だけでなくコミュニケーションに必要なスキルをもっと身につけたい。」とこれからの成長を感じさせるコメントを書いた生徒もいた。このように生徒が感じただけでも大成功であった。

教員としても、貴重な経験ができた。生徒たちのモチベーションを保ちつつ、また主体性を失わせることなく活動を続けるよう支援することは難しく、より深い思考に導いたり、足りない部分に気付かせたりする言葉かけには気がついた。今後は、発表したプレゼンテーションを他の生徒に聞かせたり、感想を配付したりするなどして、生徒たちが得た経験や力が他の生徒の刺激となるような機会を設けていく。

一方で課題も見つかった。海外の生徒と比べると、問題提起をしたり議論深めたりする能力については乏しいと感じる。生徒の主体性という点でも、まだ不十分である。

今回の経験をより生かしていくために、今後は他者と協働して思考・判断ができるような活動の場面や、生徒に主体的な取り組みを促す活動を学校教育の中でも多く取り入れていく必要があると感じた。

最後になりますが、今回の ISIF'17 にあたり、福井大学教職大学院の先生方には多大なるお力添えをいただきました。教員も生徒も、得難い経験ができました。ありがとうございました。



## OECD ISN International Student Innovation Forum 2017 レポート

ミドルリーダー養成コース 1年/福井県立若狭高等学校 小坂 康之

### 1. 経緯と取り組み

福井県立若狭高等学校の探究的な学習の取り組みの一つである課題研究においては、若狭地域の豊かな自然環境をいかした研究内容が取り組まれている。ある時、アマモという海草と海底湧水の関係を研究していた生徒から、「地域の環境問題を解決するにしても、本気で解決しようとするならば、地球温暖化など世界的な問題についても研究していかなければ根本的な解決にはならないのでは。」と純粋な思いを投げかけられた。昔は繁茂していたアマモが減少した原因は、近年の夏場の高水温が影響していたからだ。地域の課題に真剣に取り組んでいたからこそ出てきた問いであった。指導者としても地域に専念していたテーマ設定から初めて「国際」「世界」というキーワードを意識した瞬間であった。

同時期に本校は、OECD ISN 福井クラスターとして、シンガポールテマセックジュニアカレッジと環境をテーマとした探究的な学習(Think green)における連携を実施することとなった。

本校では、世界的な環境問題となっている「マイクロプラスチック」の問題を解決することを目的に海外の高校生と連携している。問題の解決のために

海外と日本の状況を比較検討していくことで、本校の課題研究の目標である「課題設定能力」の育成を目指しつつ、国境を越えた協働によってどのような力が育成されるか、また、どのような力が必要とされるのか、評価はいかにあるべきかを実践を通じて明らかにしようとしている。

本校の取り組みは、まさに、OECD ISN が目指している問い：「21世紀の世界に必要なコンピテンシーは何か」、「必要な資質能力を育むためには、どのような学習モデルが効果的か」、「その中で育成された能力はどのように評価できるのか」と重なり合った。

「課題設定能力」の評価規準に「持続可能な社会への貢献」「地域認識の深さ」などが組み込まれ、現実の社会で起きている問題を取り扱う本校の課題研究だからこそ、グローバル化や国境を越えた環境問題などに行き着いたこと、地球規模での課題解決には、どのような力が必要とされ、また育成されるのかという問いに至ったことは、とても自然な流れだった。

海外との協働は、平成28年度より始まったばかりである。今回のフォーラムにおいては、共同研究で



得られたマイクロプラスチックの分布をシンガポールテマセックセックジュニアカレッジと協働して発表を行った。本報告では、フォーラムにおける学習者の学びと教育者の学びを示す。

## 2. 本フォーラムにおける学習者の学び

本校では、すでに生徒がシンガポールで交流を行い、共同研究を開始しているが、改めて、互いに交流し、さらに他のクラスターとの協議により刺激を受けた様子だった。以下に生徒の感想を示す。

自分が世界を知らないだけで、世の中には頑張っ  
て自分で考えて行動している人がたくさんいる  
ということがわかった。

特に、海外のアイデアは思いつかないようなもの  
ばかりだった。東北の人のアイデアと行動力にも  
感動した。やはり津波を受けた影響は大きいのだ  
と感じた。これからの未来ではそのような行動力  
は必ず必要になってくると思う。

上記の記述から、海外においても探究的な学習や協働が積極的に実践されていることや活動の意義や重要性を改めて実感し、今後の生徒のさらなる主体的、自主的な態度が育成されていることが伺える。

仲良くなった子と昼食を一緒にとり、お互いの  
地元のことについてたくさん話しました。ラウン  
ドテーブルでは地元についてたくさんの方が興味  
を持ってきて嬉しかったし、やっぱり自分はこ  
ういうことについて考えていきたいんだと確信が  
持てました。

外国の人の意見を聞いて、物事を深く考えてい  
ると感じた。自分も深く考えられるようになりた  
いと思ったし、このフォーラムを通してたくさん  
の刺激を受けることができた。

共同宣言についての話し合いの中で感じたのは、  
さまざまな問題に対して、国境は関係なく、同  
じ地球に住むものとして一緒に解決に向かって  
努力する必要性であった。

上記のように、参加した生徒のほとんどが、地域創生をキーワードに活動している生徒たちが集まり、協議をしたことにより、単なる交流ではなく、お互いの地域がどのように活動することでよくなるかを話し合えたことが収穫だったと報告している。自らの活動の自信や活動の意義の再認識に繋がっていることが伺える。

他の地域との比較、交流や協議をすることが、自らの地域の問題解決をさらに進めることにもなる

いうことを認知している様子が伺えた。特にマイクロプラスチックについてすでに研究している生徒からは、「私たちはまだ交流の段階であることが分かった。これからデータをあつめ、どのように協議すべきなのか、少し学べたと思うし、問題を解決することが大切なのだ」と改めて感じた」と発言している。

自国の問題を解決するためには他国の問題や状況を理解することが必要という当たり前のことを、生徒の活動の様子や感想から改めて学ぶことができた。

## 3. 本フォーラムにおける教育者としての学び

本フォーラムほど、指導者として実践を行う上で「コミュニティ」の重要性を感じたことはなかった。

本校は、福井クラスターの中で非常に順調に連携がうまくいっていると評価をいただいていた。確かに、生徒同士の交流までは、順調であり、Skypeを使用した意見交換や文化交流は行うことができていた。

しかし、国境を越えた協働によってどのような力を目標とするか、また、必要とされるのか、評価およびカリキュラムはいかにあるべきか、明らかにしようとしてテマセックジュニアカレッジと若狭高校の教員が話し合いを始めてからは、問題が噴出した。協議は、メールのやりとりからはじまった。本校からは、これからの協働で、2030年に向けて目標となる学力について質問した。「私たちはシンガポールの教育庁の定めるキーコンピテンシーにもとづいた教育を行っているのだからこれを使用します。」と返答があった。すぐに「私たちの課題研究では、文部科学省の定めた目標とあわせて独自に課題設定能力を目標としている。そちらはどうですか？」と具体的な資質や能力を聞き出そうと返信した。返答はすぐに来た。「この表にある通り、既に私たちは、キーコンピテンシーにもとづき、評価規準、評価規準表を作成し、評価を行なっています。」と返答いただいた。どうも噛み合わない。その後も「一緒に2030年に向けて新しいキーコンピテンシーを探していきましょう。」テマセック「新しいコンピテンシー？どのような根拠に基づいて示されたものですか？」「目標も決まっていなくて実践はできないのでは？」

議論は噛み合わないながら本校教諭が生徒とともにシンガポールへ行き協議した。多少の食い違いはあったものの、担当のブーン教諭にもとても温かく歓迎していただいた。シンガポールの生徒もとても協力的で実験も実施し、データも取れた。帰国して、再び、メールでやりとりを行い、若狭「今度の発表どうしますか？」テマセック「日本は私たちの評価表に当てはめてみてください。」お互いの違いを知

ることからはじめようということになった。シンガポールでの交流、協議により少し前進したのだ。

しかし、どうやっても指定の表に当てはめられない。生徒の資質や能力は教育省や研究者が決めることであってわれわれが決めることではないという認識のシンガポール。新たに協議、実践してから決めていこうという私たちにとって、若狭高校側の記述を記入することができなかった。

結局ポスターはできないまま、フォーラム当日になってしまった。フォーラムでは「お互いを知ることを見事にしよう」と発表前に時間を見つけては話し合いを行った。教育者同士、心のそこから付き合える関係になることができるのか、全てをぶつけてみた。教育に対する思い、なぜ、探究的な学習を行いたいのか、今まで苦労したことなどお互いの意見を交換した。ブーン教諭の発言から、彼女の生徒に対する熱い思い、最善の教育を提供したいという私たちと同じ生徒への熱い思いを感じ取った。同時にブーン教諭も私たちの思いを感じ取っていたと思う。

すると途端に今まで見えてこなかったいろいろなことが見えてきた。シンガポールではコンピテンシーががっちり定められ、現場の教員たちで簡単に変えられるものではないこと、しかし、ブーン教諭は、そのような中で OECD ISN の取り組みに賛同し、なんとか前進しようと頑張っていること。中学校としては、十分すぎるくらい探究的な学習を前向きにとらえ、実践されていることが見えてきた。

まさに、教育者としてコミュニティが形成された瞬間を味わった気がした。ブーン教諭と最終日には、肩を組んで写真を取り合い、お互いを褒めながら発表するまでになったのだ。

振り返ると、うまくいっていなかったときは、お互いを知るといいながらもお互いに自らの意見を押し

し付けあって、当てはめようとしていたのではないかと思う。相手を納得させるための書類、協議が多かったと反省した。クラスターのコミュニティの形成を大学側に任せすぎてしまった点もよくなかったと思う。

本フォーラムで指導者として一番の収穫は、シンガポールの先生方も、本校同様に、生徒たちの教育に対して、熱い思いを持ち、特に探究的な学習に期待をしているという共通点を見つけることができた点である。同じコミュニティで活動できると実感し合えたのではないかと思う。この共通点をもとに生徒の学びや変容をどう見ていくか実践を通じながら、互いの授業観や学習観について議論できると何か面白いことができるのではないだろうか、また、コミュニティの目指すべき方向性も示していけるのではないだろうか。

OECD ISN のフェーズ 1 は終わってしまうが、われわれの連携はこれからである。個人的にはぜひ、来年度は、課題研究の授業研究会をお互いに開きたい。面白い議論ができるのではないか。研究者を含め、生徒の学びについて議論することで、新たなコンピテンシーや評価方法を見出していけると思う。

最後に長期的な実践を支える必要な条件は、やはり、教育者としてのコミュニティだと思う。教育者のコミュニティをさらに強固なものとして、実践に取り組んでいきたい。



## 書籍紹介

伊那小学校 30 年間の歩み、そして現在の姿がこの2冊に集約

### 共に学び共に生きる ① ②

- ① 伊那小教育の軌跡 監修／元文教大学・同大学院教授 嶋野道弘 社団法人信濃教育出版社  
 ② 伊那小教師の物語 監修／福井大学大学院教授 松木健一 社団法人信濃教育出版社

### 福井大学教職大学院 准教授 中島 健

福井大学の教職大学院において、様々な機会にその実践が取り上げられている長野県伊那市立伊那小学校。総合学習や総合活動の実践が紹介されることが多いが、その実践の黎明期を著した本は、以下

の2冊がよく知られている。

- ・ 平成 55 年発行 「内から育つ子ら」 小学校低学年における総合学習の展開
- ・ 平成 56 年発行 「自ら学ぶ」 教科・道徳・特

## 別活動の核となる総合活動

それから約30年余り。伊那小学校として公式な出版となる書籍の発表は行われてこなかった。(各学級担任が、自分の学級の実践をまとめた書籍は何冊も発表され、かなり有名になったものもあるが、それらは前述の書籍のように学校として発表したものではない。)

また、既に皆さんよくご存じのように、毎年行われている公開学習指導研究会の折には、その年の研究内容や各学年の実践記録等をまとめた「研究紀要」が配付されている。しかし、一部資料的な内容が掲載されているページ以外は、あくまでその該当年度の内容が中心である。

したがって、総合学習や総合活動を中心とした取り組みが、過去からどのように受け継がれてきているのか。どのような実践事例が積み重ねられてきているのか。そしてなによりも、そのような学びを積み上げてきている子どもたちと共に、教師はどのような歩みを続けてきているのか、について十分に語られているわけではない。

そのことが、伊那小学校の実践に対する様々な疑問や一部の偏ったとも言える見方に繋がっているのではないかとも思われる。

そこで、平成22年度学校長 武田育夫先生(現伊那市伊那中学校長)と、平成23年度学校長 本多俊夫先生(現上伊那教育会理事)が中心となり、30年ぶりに伊那小学校として発刊したのがこの2冊である。

### ①伊那小教育の軌跡

ここには、平成52年度を皮切りに、平成22年までの9つの学級の授業実践が紹介されている。取り上げられている題材も様々であり、教科学習とのつながりを色濃く記述している実践もある。伊那小学校の特徴的な実践について、短時間に知るには最適

である。また、様々な時期の歴代研究主任5人の座談会の内容、過去に福井大学教職大学院にも関わっておられた松田泰俊先生をはじめ、歴代5人の学校長へのインタビューも掲載され、実践の基礎となっている考え方について知ることができる。

### ②伊那小教師の物語

こちらには、「“まこと”に生きる教師たち」として、平成22年度に在籍した5人の教師について、その学級での実践と共に、その実践の中で教師が何を考え、何に悩み、どんなことに喜びを感じていたのか、などが紹介されている。公開学習指導研究会での研究紀要にはその多くが掲載されない、「教師の歩み」である。また、過去に伊那小学校に在籍した31名の教師(在籍同時の年齢も20代から50代まで様々)への、伊那小時代を振り返ったアンケート結果もまとめられている。そして、何よりも注目したいのは、平成19年度に、伊那市教育委員会が中心となって行った、総合学習・総合活動についての卒業生へのアンケート結果も紹介されている。伊那小学校を卒業し、今は成人となっている皆さんが、今、伊那小学校での学びをどのように振り返っておられるのか、である。

最後に、平成29年度の公開学習指導研究会は、平成30年2月3日(土)に予定されているそうだ。また、昨年度から、伊那小学校を卒業した子どもたちが進学する伊那市立伊那中学校の学校公開も、伊那小学校公開の前日に計画されるようになった。「伊那小学校で学んだ子どもたちは、中学校に行ってもどんなふうですか？」という疑問への、一つの回答ではないか。

是非、今回ご紹介したこの2冊を手を、伊那小学校を、そして伊那中学校を訪れてみていただきたい。凍てつく真冬の伊那谷ですが、きっと子どもたちの弾けるような笑顔に出会うことができると思います。心はきっと温かくなりそうです。

## 世界の教師教育

### Supporting the Improvement of Mathematics Instructional Practice in the U.S.

### Practice-Based Learning, Instructional Activities, and Cognitively Guided Instruction

### How can teachers in the U.S. be prepared to teach elementary mathematics?

福井大学教職大学院 講師 ハートマン エリザベス

In this commentary, I discuss how elementary mathematics teachers can be supported to learn to teach mathematics. This commentary is based on my

experiences research and teaching mathematics and mathematics education, and builds off of ideas of educators whom I have collaborated with and studied. It

is not intended to be an exhaustive report of American teacher education programs nor a comprehensive literature review of professional learning. I present a brief overview of the challenges in preparing teachers in the U.S. and one approach to addressing these challenges in mathematics education.

### **Current Context of American Policy and Education**

The change of administration from former President Obama to President Trump has placed the U.S. in a very tense situation. The stark contrast of administration goals and tactics has highlighted the divided nature of the country, particularly how people think and approach political and social issues. The current administration seeks to deregulate and privatize in an unprecedented manner. As part of the deregulation and privatization of education, many have questioned the necessity of traditional, university-based teacher education program.

As a field, teacher education has lacked standardization of curriculum and/or assessments of practice. Without this common professional knowledge base, teacher education has left itself vulnerable to outside critiques. Those outside of university-based teacher preparation programs critique these programs as being ineffective because of the lack of a professional knowledge base as well as low student performance on international benchmarks such as PISA and TIMSS. The argument is that students are failing because teachers are failing and this is the fault of teacher education programs.

To suggest that teachers, and not the social context and educational policies and structures, are to blame for the “failure” of schools, is not accurate. As suggested by Hiebert and Stigler, it is more productive to focus on the improvement of instructional practice rather than simply blaming teachers. Teacher educators in the U.S. have ideas about what it means to teach well, but improving teacher education programs and instructional practice at a large scale has been extremely challenging.

Unlike Japan, teacher education, schooling, and educational policies in the U.S. vary by state and even by individual institutions. For example, in terms of professional development, there are several lesson study groups; however, lesson study is not done in all schools across the country, and it looks really different depending on the context. Different schools, districts, and states engage in widely varying professional development programs that may or may not include lesson study.

Teacher certification is also not standardized. In contrast to more centralized countries, the preparation of teachers in the U.S. varies wildly. Additionally, increased privatization and deregulation of teacher preparations programs has led to many paths into teaching. This has

resulted in a teacher force that has a wide range of backgrounds, content knowledge, and pedagogical practice.

Particular to elementary teaching, many teachers feel uncomfortable about pedagogical content knowledge in mathematics. Many who have mathematics degrees either go into secondary teaching or mathematics-based jobs such as engineering. Thus, elementary teachers are often subject-matter generalists and may not have strong mathematical content knowledge. These teachers are being asked to teach mathematics with discussions and inquiry methods, something most of them have not experienced themselves as students. Thus, they need support for professional learning of pedagogical content knowledge and development of discussed-based teaching practices.

Because of this variability, it makes it extremely difficult to characterize American professional development programs and teacher education programs. How is professional learning supported in the U.S.? The answer is always, “It depends.” However, this variability does not mean that the U.S. does not know anything about supporting teacher learning. In fact, American educators know quite a lot about supporting professional learning.

Despite the lack of a common, agreed-up professional knowledge base, American educators do, in fact, know a lot about teacher preparation, mathematics teaching and learning, and mathematics content knowledge. Thus, in this commentary, will describe one approach to improving mathematics teaching practice based on my experiences at the University of Washington.

### **Supporting Teacher Learning in Practice**

Above, I discussed some of the overarching context and issues surrounding teacher education in the U.S. Despite the tense climate and critiques of teacher education, there are many examples of educators productively supporting teachers’ professional learning. In this section, I briefly highlight the movement towards practice-based professional learning including the use of core practices and instructional activities. I then describe Cognitively Guided Instruction, one of the approaches to thinking about how students learn mathematics.

### **Practice-Based Professional Learning**

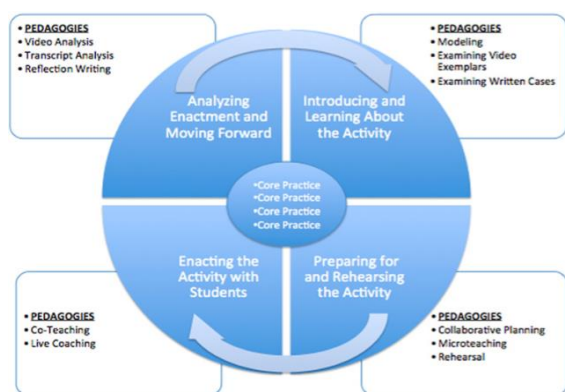
There is a renewed “practice-based” movement in response to critiques that teacher education programs are disconnected from practice and that teachers struggle to enact high quality practice even if they believe in it. There are many “practice-based” approaches. I do not simply mean ignoring theory and focusing on the act or

practice of teaching, nor do I mean simply being a school. My understanding of “practice-based” teacher education is based on researchers collaborating in the Core Practices Consortium. My definition could be more closely connected to what Forzani calls the core practices approach.

I define practice-based teacher education as “teacher education that is intentional in organizing learning for deliberate practice of the interactive work of teaching and enactment of core practices” (dissertation excerpt). This core practices approach to practice-based teacher education is an attempt to contribute to the professional knowledge base and provide pedagogies and content for supporting teacher learning. Practice-based teacher education aims to support teachers’ ability to enact high quality core teaching practices in addition to developing their content and pedagogical knowledge.

The focus on core-practices is an attempt to address the problem of practice and provide opportunities for enactment with feedback. A core practice is a teaching practice that is essential to the work of teaching and proven to supporting student learning. They can vary in size and scope. For example, using mathematical representations and facilitating a mathematical discussion could both be considered core practices.

The kind of practice-based teacher education I study incorporates pedagogies of enactment (in addition to pedagogies of reflection and investigation) centered around core practices. Educators at the University of Washington have defined a learning cycle, where teachers engage in learning about content, practice, student thinking, or an instructional activity, plan a lesson with rehearsing and feedback, enact this lesson with students, and then reflect. This learning cycle is continuous, much like DPDT’s spiral learning. The purpose is to support teachers’ professional learning; thus, multiple cycles and a focus on student learning and high quality core practices are necessary.



Learning cycle as articulated by McDonald et al (2013) and used by the University of Washington.

**Instructional Activities**

Even with the structure of the learning cycle described above, it can be difficult to support teachers in developing particular core practices. Some educators have used instructional activities as the structure for the mathematics lesson within the learning cycle. An instructional activity is a classroom routine that structures the activity and student and teacher participation.

These instructional activities can provide a regular structure for interaction of teacher-student-content that allows core practices to be learned and enacted. Instructional activities reduce social and cognitive load to make learning manageable, can be repeated and practiced, are teachable, and maintain complexity. In addition, these are activities that are commonly used in mathematics curriculum and lessons. While teachers certainly learn these activities when engaging in learning cycles, learning particularly instructional activities is not the purpose of practice-based teacher education. The purpose is to learn about students and develop practice through these instructional activities.

Examples of instructional activities include choral counting, word problems, numerical strings, and quick images. For example, one commonly used activity is choral counting. In a choral count, the teacher leads student in counting out loud together and in noticing patterns and structure in mathematics. The teacher writes the count on the board as students count and share their patterns and ideas. Teachers can use choral counts as an open ended activity where the goal is for students to notice and share a variety of patterns or they can be more focused on a particular mathematical topic.

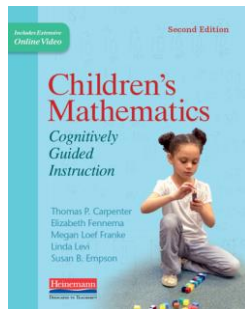
**Understanding How Students Learn Mathematics: Cognitively Guided Instruction**

Because many elementary teachers struggle with mathematical content knowledge and pedagogical content knowledge, many teacher educators use the learning cycle to support development of this knowledge. One approach to understanding how students learn mathematics is Cognitively Guided Instruction.

Cognitively Guided Instruction (CGI) is an approach to teaching mathematics, where the basis of instruction is student thinking. CGI is not a prescriptive curriculum, but an approach that provides research on trajectories of strategies and ideas students use when learning arithmetic ideas. It also provides guidance around the types of classrooms and discussions that can support development of students’ mathematical thinking. Teachers can use CGI to understand what their students know and how they think mathematically and to provide rich mathematical discussions and problem solving tasks to further students’

conceptual understanding.

CGI is used in a number of professional development and teacher education programs. For example, in the University of Washington elementary mathematics methods course, teacher candidates meet weekly, engaging in a learning cycle (articulated above) where they teach a lesson in the form of an instructional activity. Their course includes planning for this lesson as well as learning about student thinking by studying CGI. During the course, teacher candidates plan and talk about their students' thinking in relation to a trajectory of student strategies that is discussed in CGI.



Newest edition of the main Cognitively Guided Instruction book.

## Conclusion

Above is a brief summary of three key ideas to improving mathematical instruction: practice-based teacher education (with a core practices approach), instructional activities, and Cognitively Guided Instruction. While the U.S. faces many challenges to improving mathematics teaching practice, these three ideas could productively support teachers to learn about mathematics and teaching as well as support them to enact practices that build on this knowledge. The hope is for teachers to learn about students' mathematical thinking and learning (Cognitively Guided Instruction) and to develop their ability to enact high quality teaching practice (core practices) through a short lesson (instructional activity) that is part of a continuous, generative learning cycle.

## Selected Further Reading

Practice-Based Teacher Education:

- Forzani, F. M. (August 05, 2014). Understanding "Core Practices" and "Practice-Based" Teacher Education: Learning From the Past. *Journal of Teacher Education*, 65, 4, 357-368.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009b). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*. 111(9), 2055-2100. Teachers College: Columbia University.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S., (2013) Core practices and teacher education pedagogies: A

call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64, 378-386.

- Zeichner, K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal Of Teacher Education*, 63(5-), 376-382.

Instructional Activities:

- Lampert, M., Beasley, H., Ghouseini, H., Kazemi, E., & Franke, M. (2010). Using Designed Instructional Activities to Enable Novices to Manage Ambitious Mathematics Teaching. In M.K. Stein, & L. Kucan (eds.), *Instructional explanations in the disciplines*.
- Lampert, M., & Graziani, F. (2009). Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning in and for practice. *Elementary School Journal*, 109 (5), 491-509.
- Lampert M., Beasley H., Ghouseini H., Kazemi E., Franke M. (2010) Using Designed Instructional Activities to Enable Novices to Manage Ambitious Mathematics Teaching. In: Stein M., Kucan L. (eds) *Instructional Explanations in the Disciplines*. Springer, Boston, MA.

Elementary Mathematics Course (e.g. University of Washington):

- Kazemi, Elham, & Waege, Kjersti. (2015). Learning to Teach within Practice-Based Methods Courses. *Mathematics Teacher Education and Development*, 17(2), 125-145.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S., (2013) Core practices and teacher education pedagogies: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64, 378-386.

Math Labs:

- Gibbons, L. (2017). Examining mathematics coaching practices that help develop school-wide professional learning. *Elementary Mathematics Specialists: Developing, Refining, and Examining Programs That Support Mathematics Teaching and Learning*, 167.
- Hintz, A. *Innovations in Improving Mathematics Instruction: One School's Story of Implementing Job-Embedded School-wide Professional Development*. Washington State Kappan, 6(2).

Cognitively Guided Instruction:

- Carpenter, T., Fennema, E., Franke, M., Levi, L., & Empson, S. (1999). *Children's Mathematics: Cognitively Guided Instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.

# 研究集会案内

## 11/4 福井大学教育学部附属幼稚園研究集会

<b>1 研究主題</b>	つながり合って遊ぶ子どもたち																									
<b>2 期 日</b>	平成29年11月4日(土)																									
<b>3 会 場</b>	福井大学教育学部附属幼稚園																									
<b>4 日 程</b>	8:50	9:20	11:30	11:40	12:15	13:10	14:20	14:30	16:00	16:05																
	受付	公開保育 好きな遊び みんなの時間 いっしょの時間 降園前のひととき	休憩・移動	全体会	昼食	学年別分科会	休憩	鼎談 「未来へつなぐ 質の高い 学校教育」 無藤 隆 先生 秋田 喜代美 先生 松木 健一 先生	閉会																	
<b>5 内 容</b>	<p>●公開保育(9:20~11:30) 各保育室および園庭(雨天時 遊戯室)</p> <p>●全体会(11:40~12:15) 遊戯室</p> <p style="padding-left: 40px;">研究概要説明</p> <p style="padding-left: 40px;">ご高評(本日の保育について) 無藤 隆 先生</p> <p>●学年別分科会(13:10~14:20)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>学年</th> <th>3歳児(すみれ・ゆき)</th> <th>4歳児(ばら・もも)</th> <th>5歳児(ほし・つき)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>保育者</td> <td>牧田 祐子 玉村 沙耶香 ツシマ 由佳</td> <td>坂ノ上 忍 笹川 英理 山下 弥生</td> <td>青木 美恵 野路 尚美 宮崎 秀子 野坂 智子</td> </tr> <tr> <td>助言者</td> <td>森 透 先生 (福井医療大学) 竹内 恵子 先生 (福井大学教育学部) 荒木 良子 先生 (福井大学大学院教育学研究科)</td> <td>藤川 文枝 先生 (福井市教育委員会) 濱口 由美 先生 (福井大学教育学部) 岸野 麻衣 先生 (福井大学大学院教育学研究科)</td> <td>川崎 恵理 先生 (福井県教育庁義務教育課) 松木 健一 先生 (福井大学大学院教育学研究科) 加藤 正弘 先生 (福井大学大学院教育学研究科)</td> </tr> <tr> <td>協力者</td> <td>水島 淳子 先生 (福井市森田栄保育園) 森阪 香織 先生 (福井大学附属特別支援学校)</td> <td>松山 幸代 先生 (花園幼稚園) 佐藤 恵美 先生 (福井大学附属義務教育学校後期課程)</td> <td>土田 和代 先生 (福井市立大安寺幼稚園) 中出 航司 先生 (福井大学附属義務教育学校前期課程)</td> </tr> </tbody> </table> <p>●鼎談(14:30~16:00)</p> <p style="padding-left: 40px;">テーマ 『 未来へつなぐ質の高い学校教育 ～幼児教育から発信！ これからの学びと学び合うコミュニティ～ 』</p>										学年	3歳児(すみれ・ゆき)	4歳児(ばら・もも)	5歳児(ほし・つき)	保育者	牧田 祐子 玉村 沙耶香 ツシマ 由佳	坂ノ上 忍 笹川 英理 山下 弥生	青木 美恵 野路 尚美 宮崎 秀子 野坂 智子	助言者	森 透 先生 (福井医療大学) 竹内 恵子 先生 (福井大学教育学部) 荒木 良子 先生 (福井大学大学院教育学研究科)	藤川 文枝 先生 (福井市教育委員会) 濱口 由美 先生 (福井大学教育学部) 岸野 麻衣 先生 (福井大学大学院教育学研究科)	川崎 恵理 先生 (福井県教育庁義務教育課) 松木 健一 先生 (福井大学大学院教育学研究科) 加藤 正弘 先生 (福井大学大学院教育学研究科)	協力者	水島 淳子 先生 (福井市森田栄保育園) 森阪 香織 先生 (福井大学附属特別支援学校)	松山 幸代 先生 (花園幼稚園) 佐藤 恵美 先生 (福井大学附属義務教育学校後期課程)	土田 和代 先生 (福井市立大安寺幼稚園) 中出 航司 先生 (福井大学附属義務教育学校前期課程)
学年	3歳児(すみれ・ゆき)	4歳児(ばら・もも)	5歳児(ほし・つき)																							
保育者	牧田 祐子 玉村 沙耶香 ツシマ 由佳	坂ノ上 忍 笹川 英理 山下 弥生	青木 美恵 野路 尚美 宮崎 秀子 野坂 智子																							
助言者	森 透 先生 (福井医療大学) 竹内 恵子 先生 (福井大学教育学部) 荒木 良子 先生 (福井大学大学院教育学研究科)	藤川 文枝 先生 (福井市教育委員会) 濱口 由美 先生 (福井大学教育学部) 岸野 麻衣 先生 (福井大学大学院教育学研究科)	川崎 恵理 先生 (福井県教育庁義務教育課) 松木 健一 先生 (福井大学大学院教育学研究科) 加藤 正弘 先生 (福井大学大学院教育学研究科)																							
協力者	水島 淳子 先生 (福井市森田栄保育園) 森阪 香織 先生 (福井大学附属特別支援学校)	松山 幸代 先生 (花園幼稚園) 佐藤 恵美 先生 (福井大学附属義務教育学校後期課程)	土田 和代 先生 (福井市立大安寺幼稚園) 中出 航司 先生 (福井大学附属義務教育学校前期課程)																							

※詳細・お申し込みに関しては、附属幼稚園ホームページをご覧ください。

「たくましく心豊かな地球市民」を育む12年間の幼小中一貫教育のすがた

文部科学省指定 研究開発学校〈2年次〉

信州大学教育学部附属松本学校園  
平成29年度 幼小中公開研究会のご案内  
(最終案内)

研究テーマ 「未来を拓く学校づくり」



ごあいさつ

附属松本学校園では、平成28年度より文部科学省研究開発学校の指定を受け、幼小中一貫教育としての教育課程/指導・評価の開発に取り組んで参りました。今回の公開研究会では、「未来を拓く学校づくり」をテーマに、この2年間幼小中の教職員が一体となって研究を進めてきた成果をご覧いただければと思っております。幼小中合同での研究推進も、公開研究会も初めての試みであり、試行錯誤を重ねているところです。多くの皆様にご参加いただき、ご指導・ご鞭撻を賜りますようご案内申し上げます。

信州大学教育学部附属松本学校園長 上村 恵津子

公開研究会の概要

- 音楽集会 (中学校)
- 公開保育・授業Ⅰ
- 公開保育・授業Ⅱ
- 研究発表
- 講演会Ⅰ (松木健一先生福井大学教職大学院教授)
- 保育・授業研究会
- 講演会Ⅱ (岩川直樹先生埼玉大学教育学部教授)

日時 平成29年11月17日 (金) 9:00~17:00

場所 信州大学教育学部附属松本学校園

〒390-0871 長野県松本市桐1-3-1 TEL0263-37-2212 FAX0263-37-2226

E-mail [chukenkyu@shinshu-u.ac.jp](mailto:chukenkyu@shinshu-u.ac.jp)

HP <http://www.shinshu-u.ac.jp/faculty/fuzoku/sougou>

主催 信州大学教育学部附属松本学校園

後援 長野県教育委員会 信濃教育会 松本市教育委員会 松本市教育会





# —未来へつなごう 福井の教育—

教育博物館とサイエンスラボを併設し、新しく生まれ変わった教育総合研究所で、現在の我々が将来に継承していくべき教育について、共に考えてみませんか。

ふくい教育は、先人が残した大きな礎の上に成り立っています。



## 平成 29 年度 第 32 回 福井県教育総合研究所 研究発表会

広聴

・研究発表 I・II  
・ポスターセッション

・講演会：東京大学 高大連携研究開発センター 教授 白水 始 氏

会場

福井県教育総合研究所

福井県坂井市志賀町江留上郷 8-1

TEL : 0778-68-2160 FAX : 0778-68-2161 MAIL : info@ec.fukui-c.ed.jp

**30.2.16**  
平成 30 年 2 月 16 日 (金)  
10:45 ~ 16:30

◆発表者募集◆ 応募締切 11 月 2 日 (木) →詳細は HP にて



## Schedule

10/7 Sat 合同カンファレンス (A 日程)

10/14 Sat 合同カンファレンス (B 日程)

【編集後記】サウジアラビアの高官が視察に来られた際に、教育文化の違いについて言及されていました。今回の編集を通して、福井の教育文化に触れることができました。開発途上国においても、実践を省察し、共有し、蓄積する仕組みができればと思います。(高阪)

教職大学院 Newsletter **No.103**

2017.10.7 内報版発行  
2017.10.14 公開版発行

編集・発行・印刷  
福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻  
教職大学院 Newsletter 編集委員会  
〒910-8507 福井市文京 3-9-1  
dpdtfukui@yahoo.co.jp