

ISSN 2187-7483

玉川大学

教師教育リサーチセンター年報

第13号 2022年度

Annual Report of the Center for Teacher Education Research,
Tamagawa University

No.13

玉川大学教師教育リサーチセンター

目 次

特別寄稿

- 教員養成・教師教育の未来像を考える視点 佐々木幸寿 1

特別企画

- 玉川大学教師教育フォーラム 報告 3

論説

- 公立学校教員採用選考試験の早期化・複数回実施等と今後の教職課程の課題 森山 賢一 11

論文

- 「中学校へのパスポート」を用いた小学校言語活動一覧作成の試み：4技能編「道案内」
..... 米田佐紀子 19
- 中・高・大学生のニーズを反映した日英パラレルコーパス *EasyConc* の検索ソフト
EasyConc for Access.accdb の開発 日躰 滋之、Steve Lia、北村 広志 33
- 米国都市部のニーズの高い学校における教員の離職・定着と学校組織環境との関係性
..... 八尾坂 修 49

実践報告

- 市内全中学校で同様の英語授業で生徒の資質・能力を育む取り組み
—広島県福山市での5ラウンドシステムの実践— 西村 秀之、栞田 尚輝 69
- 授業力を向上するための理科指導法の実践
—段階的に指導力を育成する理科指導法— 門倉 松雄、有泉 高史、大嶋 一夫 81
- GIGA時代に対応した教職課程におけるICT活用指導力向上に向けた取組
—「ICT活用の理論と実践」での実践報告— 佐藤 修 93

教育実習報告

- 教育実習事後アンケート調査と指導改善案 朝山 芳弘、成川 康男 107
- 教育実習（幼稚園）・保育実習の現状
—子ども理解を深める実習を目指して— 田甫 綾野、上田よう子、田澤 里喜 117

令和4年度 各種統計データ・参考資料

- 教職課程受講者数（通学課程） 127
- 教育実習校 県別統計（通学課程） 128
- 教育実習校 県別統計（通信教育課程） 129
- 教員免許状一括申請授与件数（通学課程） 130
- 教員免許状申請件数（通信教育課程） 131
- 公立・私立学校教員および保育士就職状況《大学・大学院》（通学課程） 132
- 教員採用選考試験結果状況（通信教育課程） 133
- 教員・保育士就職支援プログラム（通学課程） 134

講座一覧（通信教育課程）	135
教職課程委員会記録	136
編集方針・執筆要領	139
編集委員一覧	142

教員養成・教師教育の未来像を考える視点

東京学芸大学 理事・副学長 佐々木幸寿

1 「多様な教職員集団」は、実現可能な将来像なのか ー目的養成の意義ー

中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～」(令和4年12月19日)は、教師一人一人の専門性の向上を図り、多様な専門性・背景を有する人材を取り込むことを提言している。「多様な教職員集団」の実現は、我々が将来的に実現可能な未来像として設定してよいのか。

教職員の多様化政策は、教師政策を考える上で非常に重要な問いを投げかけている。多様化政策は、教師不足という喫緊の課題対応のために便宜的に設定されたものであるのか、それとも、子どもの抱える複雑化する教育課題に対応するために長期的に追求されるべき政策であるのかということである。前者であるとすれば、大量退職の時期が過ぎれば一過性の動きとして多様化政策は冷却していることが推測される。後者であるとすれば、教員需給に関わらず進められるべき政策ということになるが、現実には新卒学生を主なリクルート源とする現状を大きく変化させることは容易ではない。

その一方で、2050年には、生産年齢人口が約3/4に縮減することが予想されており、多様化を論じる以前に、若年労働力自体が確保できなくなっていくことが推測される。こうした中で、現在、教員不足といわれる状況の中においても、景気動向や人材需給動向の影響を受けやすい中高と異なり、小学校で採用試験受験者数が相当程度維持されていることは、教員養成課程の重要性を改めて示唆している。人口減少社会における教師確保政策を考える上で、教員養成課程の意義を改めて検討すべきであるように思われる。

2 資質・能力の高度化政策なのか、現職研修を核とした職能開発政策なのか

教師の資質・能力の高度化ということが指摘されながら、教職大学院は全国的に配置されているもののその定員は2000名程度に留まり、欧米やアジア諸国で展開している修士レベル化という動きは我が国では遅々として進んでいない。その一方で、教員の研修履歴の記録等を活用した職能開発政策が提起されており、国は、現職研修等を中心として資質・能力向上策に舵を切ったように見える。このことをどのように評価するのかということは、教員養成を担う大学側として、次代の教員養成の在り方、教職大学院の次のステージを構想する上で重要な論点であると考えられる。

3 国立と私学における教員養成における役割の在り方

国立の教員養成大学・学部における教員養成と私学における教員養成の関係は、近年、公立の定員減と、私学における小学校教員養成課程の増設によって、変化しつつある(量的には、私学における教員養成が拡大しつつある)。その一方で、国立の教員養成大学・学部における養成は、財源不足に対応するために縮小均衡を図り養成規模を縮減していく大学、フラッグシップ大学などの先導的な役割をになう大学等に多様化しており、私学においても免許法の定める基準に即して課程認定を維持しようとする大学、教職大学院を設置するなど高度化に積極的に関与して行こうとする大学など多様化が進んでいるように思われる。このような状況を踏まえれば、国立、私学を含めて、教員養成の新しいモデルを提供する役割、教育界で先導的な役割を果たすリーダー層を排出する役割はどこが担うのか、国立と私学の役割分担はどのように構想するのかなど新たに検討すべき段階に来ているように思われる。

〈玉川大学教師教育フォーラム〉

テーマ 「令和の日本型学校教育」構築のための「新たな教師の学びの姿」
の実現に向けて

日時 2022年10月30日（日）

会場 オンライン配信

プログラム

講演 『令和の日本型学校教育』構築のための『新たな教師の学びの姿』とは]

小幡 泰弘 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課長

シンポジウム 「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた今後の研修の方向性

—東京都教育委員会の取り組み—

中嶋 富美代 東京都教職員研修センター 研修部長

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた校内研修の実際

笹原 信吾 神奈川県藤沢市立滝の沢中学校 校長

「新たな教師の学びの姿」の実現を目指した教員養成大学のかかわり方

森山 賢一 玉川大学教師教育リサーチセンター リサーチフェロー、教授

[コーディネーター]

笠原 陽子 玉川大学教師教育リサーチセンター 客員教授

※肩書きは当時のもの

令和4年10月30日、玉川大学教師教育リサーチセンターと同大教職大学院による共催で「教師教育フォーラム」がオンライン開催されました。「令和の日本型学校教育」を構築するために、「新たな教師の学びの姿」が求められており、文部科学省が提唱する教育改革の大きな柱として位置付けられています。



講演

「令和の日本型学校教育」構築のための 「新たな教師の学びの姿」とは

文部科学省総合教育政策局教育人材政策課長 小幡 泰弘



小幡 泰弘

文部科学省総合教育政策局教育人材政策課長。平成7年文部省入省。大臣官房、生涯学習政策局、初等中等教育局、高等教育局等で勤務。その間、福島県教育委員会、在仏大使館、東京オリンピック・パラリンピック大会組織委員会等へ出向。平成29年4月初等中等教育局国際教育課長、平成30年10月高等教育局専門教育課長、令和元年7月内閣官房副長官補付参事官、令和3年7月より現職。

●教員研修の在り方の見直し

「新たな教師の学びの姿」を実現するためには、これまでの研修の在り方を転換していかなければならないと考えます。教育委員会と大学が一体的に教師の新たな学びを考え、研修だけでなく養成、採用も含めて一体的に考える必要があります。

今年度、教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正しました。ここでは教師の研修の履歴を記録することを任命権者に義務付けたことと、指導助言者（市町村の教育委員会など）が校長や教員に対して資質の向上に関する指導や助言を行うことを定めています。履歴の記録や指導助言が法律で定められましたが、私たちが目的としているのは先生方の新たな学びを作ることにあります。記録することはその一つの手段ですので、目的ではありません。

研修の適宜見直し、校長等のマネジメント能力向上、さらには働き方改革など課題は多くあります。「学び続ける教師へ」の趣旨は、主体的、個別最適・協働的といった学びを実現していくために記録を活用して、対話をして研修の受講を勧めるものです。そのサポートをするために受講の履歴を記録するシステムを開発して、各教育委員会に利用いただけるようにしていきたいと考えています。学びを支える3つの仕組みとして①学習コンテンツの質の保証、②ワンストップ的に情報を集約しつつ、適切に整理・提供するプラットフォームの作成、③学びの成果の可視化するための証明を設けていきたいと考えています。

研修履歴と受講奨励は大事なことですが、運用次第では、教師に大きな負担になることが懸念されます。そのため効率的・効果的な研修にしていくための履歴であり、受講奨励であることを意識していただく必要があると思います。研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励の意義は、研修の管理を強化するものではなく、教師と学校管理職が研修履歴を活用して対話を繰り返す中で、教師自らの研修ニーズと、自身の強みや弱み、伸ばす能力や学校での役割などを踏まえながら、必要な学びを主体的に行っていくことです。また研修の成果を把握するためにレポートや報告を求める場合、必要なものに厳選し、簡素化を図るとともに、履歴の記録方法もできる限り教師個人に負担がかからないよう効率的に記録することが重要です。研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励の仕組みを教師が自らの強みや得意分野の再認識と自信につなげ、学び続け成長する教師の「次なる学びのエンジン」としていくことが期待されます。「令和の日本型学校教育」の答申が昨年に出されたことを受けて、それを指導していく教師がどうあるべきか。その方向性として、今回の答申素案では、教員研修の在り方として「新たな教師の学びの姿」の実現、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成、教職志望者の多様化や、教師のライフサイクルの変化を踏まえた育成と、安定的確保を示しています。

教員養成大学・学部、教職大学院の在り方については、学部と大学院の連携をもっと進めていく必要がある

るのではと考えます。これは教育委員会と大学の連携ということですが、研修は教育委員会だけがやれば良い、養成は大学だけがやれば良いというわけではなく、それぞれが連携することで、研修も養成もよりよいものになっていくと思います。そういう意味で教育委員会と大学の連携強化は大事な意味を持ちます。

教師を支える環境整備として、学びの振り返りを支援する仕組みを備えたシステムの開発やプラットフォームの構築、さらには働き方改革などが必要となります。全体が答申素案にまとめられています。この答申素案については年内に答申としてまとめ、具体的な中身を文科省として取り組んでまいります。

シンポジウム

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた今後の研修の方向性 —東京都教育委員会の取り組み—

「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた校内研修の実際

「新たな教師の学びの姿」の実現を目指した教員養成大学のか かわり方

【シンポジスト】



中嶋 富美代

東京都教職員研修センター研修部長。東京都内公立中学校で教諭等として勤務した後、市部の教育委員会指導主事、公立小学校副校長、東京都教職員研修センター統括指導主事、東京都教育庁において指導部主任指導主事、総務部教育政策担当課長、指導部企画推進担当課長、指導部義務教育指導課長を歴任し、令和4年度より現職。



笹原 信吾

開校40年目を迎える神奈川県藤沢市立滝の沢中学校校長。神奈川県藤沢市立中学校で教諭として勤務の後、藤沢市教育委員会教育指導課指導主事、藤沢市立小学校教頭を務め、神奈川県教育委員会湘南三浦教育事務所指導課長を経て令和2年度より現職。



森山 賢一

玉川大学教育学研究科教授、教師教育リサーチセンターリサーチフェロー。専門は教育内容・方法学、教師教育学。特に教育の理論と実践との結合を目指すことによって、教育実践に関する研究水準の向上に取り組む。町田市教育委員、(独)教職員支援機構特任フェロー、中央教育審議会臨時委員など。



笠原 陽子

玉川大学教師教育リサーチセンター客員教授。独立行政法人教職員支援機構 玉川大学センター 担当。玉川大学大学院教育学研究科教職大学院教授、神奈川県内の小中学校教諭、中学校長を務め、神奈川県教育委員会子ども教育支援課長、支援部長、教育参事監、教育監、顧問を歴任。現在、神奈川県教育委員会教育委員を務める。

◎「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた今後の研修の方向性 —東京都教育委員会の取り組み—

中嶋 東京都は現在、国の通知に基づいて、新たな教員育成指標について検討しています。

今回の法改正を受けて、都教育委員会としては、研修の基盤となる教員育成指標の見直しと、新たな指標に基づいた研修計画の作成、研修体系の見直しを検討していくことになります。見直しについては、教師の資質向上や能力開発に資することが目的であることが重要ですし、記録すること自体が目的となったり、過度の負担にならないよう考えていきたいと思っています。

検討のポイントとして、研修履歴を活用した対話に基づく受講奨励の方法、研修成果の確認方法があります。これらは国のガイドラインによると、区市町村教育委員会や大学、教職大学院等との連携や、研修

情報の可視化等を踏まえて検討することが定められています。これらの検討を進めるに当たっては、教員の主体的・自律的な目標設定や、一人ひとりのキャリア形成に資することが必要になってきます。

今後の教員研修の方向性についてですが、東京都教職員研修センターでは、今年度から研修で端末を積極的に活用し、効果的・効率的な協議を実施しています。端末を使ってグループ全員が共通のシートに入力することで、その後の協議を効果的に進めています。授業で教員が端末を活用するには、まず指導者が使い方を理解し、その効果を実感する必要があります。今後はデジタルを一層活用し、受講者が主体的に学べるような、中身の濃い研修を実施していきたいと考えています。

また、研修方法も、感染症対策を徹底しながらも、取えて対面による対話の協議を短時間でも行うことによって、授業における対話の取り入れ方を若手教員が実践的に学ぶことを狙うとともに、同期の先生のつながり作りも、併せて目的としています。さらに、オンラインを活用してライブ配信を取り入れたハイブリッド型の集合研修や、収録した研修を一定期間配信するようなオンデマンド研修も行っています。管理職研修では、SWOT分析を取り入れて、知識を伝達するだけでなく、現状分析の方法や思考の仕方、視点など、実践的なものの見方を身に付けることも進めています。今後も、トップリーダーである先生方を対象とする研修で、このように思考のレッスンや事例研究を多く取り入れることを検討しているところです。

現在の取組をベースとし、今後策定される指標の内容に基づいて研修計画を考え、子供たちの可能性を引き出す新たな学びに対応できる研修や、教師の主体的な学びを促すことのできる研修内容・研修方法を考えていきますが、これからは、校長の研修奨励への支援や、今後益々大切になってくる校内研修・校内研究への支援になる研修を構築することが重要です。そのために、研修センターだけでなく、区市町村教育委員会、教職員支援機構、大学や教職大学院等との連携を図って、「新たな教師の学びの姿」を実現し、各学校の教育の質を向上させていくことが必要です。

よりよい研修が、よりよい授業を創り、子供たちの資質・能力等を伸ばすことができると考えます。今回の法改正を踏まえ、未来を担う子供たちを育むために、「令和の日本型学校教育」や「東京の目指す教育」を担う新たな教師の学びの姿を実現する研修推進体制、教員が自らの専門性を高めるために主体的に研修計画をデザインして学び続けられる研修を、皆さんと連携して構築していきたいと考えています。

● 「新たな教師の学びの姿」の実現に向けた校内研修の実際

笹原 本校は今年創立40周年を迎え、生徒数700名程度の規模の中学校です。特別なことをしていませんが、普通の学校の実態を知っていただきたいとお話をします。

日頃私が「新たな教師の学びの姿」の実現に向けて大切にしていることは、当中学校のスローガンである「ひとりになれる」「ひとつになれる」です。この2つの言葉は、子供たちもこうなってもらいたいし、教職員もこうなってもらえたらと、掲げているテーマです。「ひとりになれる」は自律的、主体的に学び続けられる教職員、「ひとつになれる」は共生・協働で個々の個性や強みを相互理解して同僚性を大切にできる教職員集団になることを願っています。そして職場の中で教員一人ひとりが自己有用感を感じられる協働的な職場になって欲しいと思います。校内研修はできるだけ学校内だけにとどまらず、多面的・多角的な視点から研修を実施していきたいと考えています。

できるだけ近隣の小学校の先生方と交流を深め、地域の方たちにも授業参観をしてもらう。学校評議員はもちろん、地域の民生委員の方にも授業参観してもらう機会を設けています。

本校での具体的な実践として、前期に指導略案を作り、教職員が公開授業週間として実践しています。6月には各学年1クラスずつ残して、研究授業をみんなで見合い、学年ごとに研究協議を行います。そして近隣の小学校の先生方に来校してもらい、授業参観・研究協議を年1回実施しています。

成果としては、昨年度においては新しい3観点について学ぶ機会を得られました。特に教師が「主体的に学ぶ姿」をどう評価するかについて、振り返りが重要で、振り返りを子供たちに丁寧に指導しています。それにより子供たちが新たな課題や次の授業に向かう姿勢が生まれてきたと考えています。また、小中連携において小学校の先生方と意見交換できたことも大きな成果でした。研修を通して教職員自身も新たな学びが生まれ、授業に主体的に取り組むことにつながり、生徒が主体的に学ぶ姿勢が高まったと思います。

私が校内研修について感じていることをお話します。1点目は、研究は仮説を立てて検証していくことが多いのですが、本当にそれでいいかということ。授業を日々積み重ねていく中で、子供たちと教師がお互い確認し合いながらそれをまとめる形で、よりよいものを作っていくほうがいいと思います。仮説検証型から仮説生成型の校内研修ができると良いと思います。2点目は授業研究を土台にした人間関係づくりが重要だと思います。3点目は、何より、先生方がやりたいと思う主体性が大切だと思います。日常で声かけしたり、授業を見たりと、できるだけ先生たちと話をしています。さらに学校運営協議会は、学校改革を進める上でも重要なポイントになると感じています。

来年度から本校も学校運営協議会を導入したコミュニティスクールになる予定です。教員だけでなく、地域や保護者の方々とさまざまな視点で学校を運営していくことが重要だと思います。

●「新たな教師の学びの姿」の実現を目指した教員養成大学のかかわり方

森山 テーマについてお話しする前に、中教審の「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会中間まとめにみる今後の改革の方向性として「新たな教師の学びの姿」の実現、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成、教職志望者の多様化等を踏まえた育成・安定的確保が示されました。養成段階から採用、研修に至るまで、「令和の日本型学校教育」を担う教師には求められる資質能力の再整備が行われています。

養成・採用・研修の一体的改革の中で重要なポイントが、「理論と実践の往還」というキーワードです。教員研修もそうですが、大学の役割・重要性を考える上でもセオリーが明確になる必要があると思います。その1つは、理論と実践との関係様式としての実証科学的研究の重要性の再確認です。それぞれの教育場において繰り返しの事象や行為は、実証科学的研究によって認められています。統計的なデータも重要ですが、観察を通しての実践的な実証は学校教育の中で大きく働きますし、重要な研究課題の一つだと思います。その中で実証科学的研究の重要性が再認識され、理論構成が進められていることになります。

理論は教育の現実場面の構造や法則を探究することを前提とし、その中で教育行為のモデルが設定されたり検証されたりして、直接的に理論と実践の結びつきが強くなるというプロセスを踏んでいくものだと思います。従って、理論と実践の直接的な結びつきを考えながら、理論と実践間が密になれば、教師の理論的意識は進化し、問題意識から解決意識へと進むことになります。

もう1つは、実践に対する理論の働きとしての「批判的機能」と「道具的機能」で、批判的機能は実践の正当性や妥当性を問題とすること、道具的機能は効果的な実践を進める事への助けとなる事実認識や範疇を与えること。これらがより強く作用するのは理論と実践の結びつきが明確であることが言えます。このことから、教育における「研究」と「研修」は結合するものであると結論づけられると思います。「研究」は客観性を何よりも問題とし、「研修」は主体化の方向で進みます。従って「研究」は「研修」にまで進むことによって実践の指針となり、「研修」は「研究」に支えられることによってよりよい実践が可能となります。この構図を私たちはしっかりと見極める必要があります。

このことを踏まえて、「研究的実践」への取り組みが重視されると思います。特に校内研修の質の充実には、研究と結びついた実践が必要であることを根底に置きながら、教師が反省と自己批判と結びつきを進められる実践が求められ、加えて客観的に実践の確かさと深まりを探究する意識を持たないと校内研修

の質の充実には結びつきません。大学も学校現場、教育委員会との連携の中で、このような形での起用が進むことを私たちも考えています。

笠原 最初に小幡氏から「新しい教師の学び」というものが示され、「主体的」、「個別最適」、「協働的」というキーワードが出てきました。それが令和の時代に求められる教育と、子供たちにどうい教育を求めるとか相似形だと思います。そうした子供たちの学びのロールモデルになる「新たな教師の学び」について、森山先生が話された「理論と実践の往還」という視点から3人の方のそれぞれの立場で理論と実践をどのように捉えていかれるかを伺いたいと思います。

中嶋 教師が子供たちにとってよりよい教育をするためには、日頃はOJTや自己啓発を行っていますが、一度OffJTという一步離れた形で新たな理論を確認しながら自分の実践を振り返ってみることが必要だと改めて感じています。今後新たな学びに対応する令和の日本型学校教育のような、また1人1台端末が入った新しい教育課題が出てきている中で、それを実践するようなよりよい教育を行う教師、そして学び続ける教師を育てるためには、教育委員会が行う研究・研修、学校で行う校内研究・研修とともに、大学や教職員支援機構と連携して「理論と実践の往還」ができるような場を教師に提供していくことが必要になると思います。学びたいと思った時にこれまでの実践を振り返って、理論に基づいた上でそれをさらに高めていくような取り組みを計画的に教師ができる。教師個々のキャリアアップへの取り組みができるような基盤づくりを行い、学び続ける教師を一体的にサポートできる体制を構築したいと思います。

笠原 記録からではなく教育委員会が実際に学校現場に行き教師の取り組みを確認することも必要だと思いますが、その辺はいかがですか？

中嶋 当然そうした取り組みも重要になると思います。東京都教育委員会でも学校の要請によって訪問指導を行っており、実際に教師の授業実践を見て、それについて評価したり助言をしたりしています。そういう指導することの専門性を学校現場で活用して資質を高めていくことは大切なことです。教育委員会、大学等の専門機関、学校現場と上手く連携して行っていくことが重要です。

笠原 次に笹原先生、よろしくお願いします。

笹原 理論があると教師は自信を持ってやることができ、業務としても効率化されるとは思いますが、それが上から与えられたものであれば本当に子供たちの前でそれが生きていくのか疑問に感じます。学校現場では日常の先生方のつぶやきだったり、やりとりを大事にしながら、職員室での日常の先生方の会話を大事にしています。本校は原則として週1回校内研究推進委員会を開いていますが、そこで授業の内容を振り返って、あるいは実践に向けてどう積み上げていったら良いかということを通して、先生方の意見を集約しながら本校に合った理論と実践を構築していけたらと思っています。もう一つ「新たな教師の学びの姿」の何が新たなのか、そこをもう少し吟味する必要があると感じます。「不易と流行」というように、どんな時代でも受け継いでいかななくてはならない教師の資質能力や実践があります。それを踏まえた上で、時代に即して変化、発展していくことが大事だと思います。

笠原 私も学校現場で学校の研究をサポートしていく中で、実践から生まれる言葉を大事にして欲しいと思っています。実践からしか生まれない言葉が必ずありますし、先生方はそのことに気がついていません。校長先生として先生方の研究の中から生まれてくる言葉を、学校のマネジメントの中でどうやったら上手く結びついていくかという点ではいかがでしょう。

笹原 私の場合、毎月職員会議の中で使用する「校長だより」を、マネジメントでは大事にしています。先生方のつぶやきや職員室での会話など、日常見ている自分が気がついたこと。それとリンクするような今日的な教育課題を総合的に考えて発行しています。こうしたものがきっかけになってくれればと思っています。

笠原 中嶋部長、笹原先生でお互いにお聞きしたいことはありますか？

笹原 中嶋部長のお話の中で、東京都教職員研修センターで研修の記録をデータベースで管理している話がありました。それをどのように活用されているか詳しくご説明ください。

中嶋 「マイ・キャリア・ノート」として、研修名、実施日、修了判定などが記録されます。最大のメリットは、教師本人が受講したい研修を、管理職が確認して教育委員会や東京都にあげるという一連の流れの中で、教員と管理職の会話が生まれ、また過去の受講の振り返りになることです。

笠原 お二人のお話を聞いて、森山先生からご意見をいただきたいと思います。

森山 お二人からそれぞれの現場で具体的にお示しいただきましたが、その中で「不易と流行」という課題をいただいたと思います。「理論と実践の往還」の問題は、不易と流行がピッタリと当てはまるような問題です。古い問題の新しい解決を探るといことで、昔からの課題が、新しい時代の中でまた課題となることです。理論と実践の関係の在り方を、ある程度、大学、教育委員会、学校で共有する必要があります。教師が感受性を持っていること、子供たちへの取り組みの中から育っていくと考えられる使命感、そして子供とともに自分を教育していくという自己教育の3点をしっかり持って、子供の内面に目を向けることが最も重要な観点だと思います。そうした中で、失敗やつまずきの経験が大事です。そこで研修の方向が示されたり、あるいはつまずいた時に立ち止まって、改めて見直して問い直す「省察」が重要です。もう一つは、実践の中の事実に基づいて出てくる問いは、教師を育てる重要な要素になります。研修の深みや学校での教師の学びはこうした点に着眼する必要があると思います。教育の実践につまずくこと、省察を重ねることで、切実な問題意識、さらには根本的な問いなど教師自身の学びの姿が出てくると感じました。

笠原 今の森山先生のお話について、中嶋部長、笹原先生にそれぞれ感想を伺いたいと思います。

笹原 子供たちに「主体的」を求める以上、教師、管理職自らも主体的にならなければなりません。それは何から生まれるかを考えると、子供たちの笑顔や良い反応だと思います。それに出会えた時にもっと頑張ってみようと思うのではないかなと考えます。そうした環境を創っていき、そういうことに気づかせてあげることが管理職の役目だとお話を聞いて感じました。

中嶋 つまずきからの問い返しについてお話になりましたが、その時にしっかり議論して確認することが重要だと思いました。改めて学校現場の先生方が子供たちに向かっていく中で、必要な時に学びを深められる研修の在り方、支援の在り方を考えていきたいと思いました。

笠原 本日はどうもありがとうございました。

公立学校教員採用選考試験の早期化・複数回実施等と 今後の教職課程の課題

玉川大学大学院教育学研究科教授、教師教育リサーチセンター リサーチフェロー

森山 賢一

1. はじめに

現在、深刻な教員採用選考試験倍率の低下が続き、令和4年度(令和3年度実施)文部科学省の調査によると、教員採用選考試験平均倍率は、小中学校計で3.7倍、小中高等学校、特別支援学校、養護教諭、栄養教諭計では3.8倍、特に小学校においては2.5倍と過去最低の値となった。まさに、我が国は深刻な教員志望者の減少によって、各都道府県においては教員不足の状況にあり、その深刻さは学校現場でのあらゆる場面に大きく影響を及ぼしている。

当然のことながら教員不足の問題は、教員志願者の減少と近年における教員の大量退職・大量採用と物理的に言ってしまうと、おおまかなフレームに整理できるであろうし、そこでの現状の一つとして、教員採用選考試験の低倍率化が大きな問題として浮き彫りにされていることも事実である。

ここでの問題は、教員を巡る多くの様々な問題としてあげられている、教員の長時間労働をはじめとした、教員の働き方等の問題、さらには教員の養成、採用、研修における課題とも深く関わっている。

このような状況を踏まえて、これらの課題を改善の方向に進めるべく、中央教育審議会により令和4年12月19日に『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)」が出されたが、特に、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成、教員免許の在り方、教員養成大学学部、教職大学院の在り方を中心としてその改善の方策があらゆる面から示された。なかでも「優れた人材を確保できるような教員採用等の在り方」において、教員採用選考試験の実実施スケジュールの在り方を第一に取り上げ、教員採用選考試験の現状分析を踏まえ、国と任命権者、教員養成大学などの大学関係者が協議しながら養成と採用の一体的な改革を進めていくことが必要であるとされた。また、国においては、教員採用選考試験の早期化・複線化を含めた多様な入職ルートの在り方に関する研究が求められた。

本稿で取り上げる教員採用選考試験の早期化・複数回実施等と今後の教職課程の在り方に関わってこれまでの経緯を示すならば、ここで述べてきたような流れと内容に集約されよう。教員採用選考試験の早期化・複数回実施等については、さきに述べたように公立学校教員採用選考に関し、全国的な採用倍率の低下が続いている中、教育の要である教師に質の高い人材を確保するために、教師志願者の増加が必要であるとの認識のもとで、教員採用選考試験の在り方に関して、文部科学省と各都道府県・政令指定都市教育委員会、大阪府豊能地区教員人事協議会、日本教育大学協会及び全国私立大学教職課程協会を構成員として協議会が立ち上げられた。なお本協議会にはオブザーバーとして、独立行政法人教職員支援機構、全国連合小学校長会、全日本中学校長会、全国高等学校長協会、全国特別支援学校長会、全国国公立幼稚園・こども園長会、全日本私立幼稚園連合会及び全国知事会が加わり、「教員採用選考試験の在り方に関する関係協議会」とされ、全8回におよぶ会議を通して、教員採用選考試験の早期化・複数回実施を含む改善の在り方について議論が行われた。

以下に教員採用選考試験の早期化・複数回実施等による現在の教員の養成段階にある大学、特に教職課程
における課程と方策について述べることにしたい。

さらに、同答申においては、「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力において教職課
程を設置する各大学において「理論と実践の往還」を重視した教職課程への転換を求めている。そこでは、
現在の教職課程において実践の中心とされる「教育実習」等の在り方の見直しが柔軟な履修形式をはじめと
して様々な視点から示され、各大学においては、それぞれ創意工夫によってよりよい教員の養成を進めるこ
とが求められている。

2. 教員採用選考試験の在り方に関する関係協議会での議論における早期化等に関する課題点 と関連方策

本協議会においては、文部科学省より、これまでの民間企業等の就職活動の状況を踏まえ、地方公務員採
用試験日程を目安として1~2ヶ月程度の前倒しするパターンと国家公務員採用試験日程を目安として3ヶ
月程度の前倒しするパターンの2つが示され、各教育委員会や大学関係者との意見交換を進め、議論する中
で、教員採用選考試験の早期化、複数回の実施についての解決が必要であると考えられる具体的な課題が挙
げられ、明確になった。

まず、教員採用選考試験の早期化については、当然のことながら試験実施時期が早まるわけであるから、
問題作成の作業スケジュールを前倒しする必要があるが、その負担が重く対応が難しいことがあげられた。
現在においても最終合格しても辞退するケースを抑えるため、教員採用選考試験の日程を地域ブロック統一
などの対応を行っているが、一部の教育委員会のみが試験日程を早めた場合には、最終合格者の辞退者が多
数出てくるのではないかと、辞退者数を見込むのが困難になるという意見も出された。

さらには、次年度の教員採用選考試験に不合格となり、臨時講師等をしながら再度教員採用選考試験を目
指している者にとって新卒受験者と比べて不利になるということもあげられた。特に早期化等に伴って大学
の教職課程においては、教育実習の実施時期についての課題点もあげられた。

次に教員採用選考試験の複数回の実施については、一度不合格となった受験者の繰り返し受験による教育
委員会の負担に見合った成果が得られないとの指摘があり、さらには試験会場の新たな確保や追加の問題作
成等の負担の大きさもあげられた。

また、教員採用選考試験を複数回実施する場合に、大学3年生でも受験可能とする仕組みとすることも有
益であると思われるが、これまで大学4年生を中心とする受験生を想定した試験問題を同様に課すのは大学
3年生の受験生にとって負担が大きいのではないかと意見が出され、大学における教職課程カリキュラム
との関連が検討されることも必要ではないかと、主要な課題点として示された。

主として以上のような解決が必要である具体的な点に関して、国、教育委員会、大学のそれぞれがこれま
での慣例にとらわれず必要な見直し等で柔軟に対応し、相互に連携・協力することを前提に関連方策が議論
され明らかとなった。

早期化に伴う問題作成に係る負担の増大については、令和6年実施の教員採用選考試験に関しては、試験
実施日を6月16日に合わせる場合に小学校に限定されるが、教員資格認定試験の問題を参考提供することが
可能であるとされた。

地域ブロックで教員採用選考試験の日程を統一している場合の対応については、各地域ブロックにおいて
協議の上、統一的な対応を取ることで解消可能であるとされた。

臨時講師等をしながら受験する者への配慮については、教員採用選考試験の一次試験合格者等については、
翌年度の当試験免除措置や各教育委員会において教職課程者を対象とした教職教員としても経験を適切に評
価する特別選考の導入・活用等の工夫があげられた。

教育実習の実施時期との調整については、まず、大学においては、それぞれの学生の状況に応じた柔軟な教育実習の履修形式が決められるよう、「学校体験活動」等の積極的な活用等も含め、教職課程における教育実習の在り方の柔軟な見直しを検討することとされ、その際、周辺自治体の教員採用選考試験の実施時期等の動向を把握した上で、適切な実施時期や期間の在り方を検討することが必要であるとされた。

具体的には、大学4年生の前半3～4週間のまとまった期間において、一度に教育実習の機会を定めるのではなく、例えば、通年で決まった曜日などに実施する教育実習や1～2年生の早い段階から学校現場での活動の機会を与えるなど各大学の創意工夫によって学生が柔軟に教育実習等を履修可能となるような方法を検討することが示された。

このことを踏まえて、教育委員会においては、所管の公立学校及び域内の私立学校、教職課程を持つ大学に対して、教員採用選考試験の時期について早目に情報共有を図ること、その際、教員採用選考試験と教育実習の時期が重なることが想定されるため、学生が適切な時期に教育実習等を行うことができるように管下の市町村教育委員会や学校に柔軟な実習受入れの理解を求めるとともに、協力を依頼することが必要であるとされた。

実際においては、受け入れ校で、学生、大学から依頼する実習の時間や期間に関して、学校体験活動等や教育実習の分割・分散化による短期間の実習等のケースについても、業務上の支障がない範囲で積極的に受け入れるよう求められた。

早期化等と同様に、教員採用選考試験の複数回の実施に関する課題点について方策が示された。まず、教員採用選考試験を複数回実施することへの負担に見合う成果については、追加的に実施する教員採用選考試験に関して、募集する学校種の絞り込みや、大学での推薦等を前提とした対象の限定による実施を行うことで適正規模で効果的な選考が可能であるとされた。

さらに、追加的な試験会場の確保、問題作成に係る負担については、さきに述べた対象の限定による適正規模での実施と、追加的な試験問題に対しては、文部科学省の本年度委託事業において冬期に実施する教養試験問題を活用することにより負担軽減が図られるとされた。なお、文部科学省においては、各教育委員会がそれぞれ試験問題を作成・実施している第1次選考に係る負担の軽減を図り、第2次選考でのより丁寧で人物重視の選考作業や、学校現場の教育課程へのよりきめ細かな支援に注力できるようにする観点から、公立学校教員採用選考に係る第1次選考の全国共同実施の実現可能性について調査・検討を進める必要があると示唆した。

3. 「教育実習」等の在り方の柔軟な見直し

今回の教員採用選考試験の在り方に関する関係協議会において、大学の教職課程において課題点として示されたのが、「教育実習」等の在り方の柔軟な見直しである。教員採用選考試験の早期化・複線化への対応、学校体験活動の単位化、必修化、「教育実習」の実施期間、実施時期、教職課程カリキュラムマップの再検討、単位の実質化等である。実際に、教育課程において、「教育実習」等の在り方の柔軟な見直しを行うにあたっては、大学における教職課程カリキュラムの全体を視野に入れて、進めていくことが重要である。

今回は、教員採用選考試験の早期化・複数回実施への対応からの見直しであるが、それに伴って多くの考慮すべき事項があげられる。教員採用選考試験の早期化・複数回実施に関わっては、教育実習の実施時期に焦点がおかれたが、当然のごとく教育実習の実施時期を見直すことによって他の要素もあわせて検討されなければ解決の方策を示すことができない。実際においては、考慮すべき事項をあげるとすれば、教育実習の実施時期のみならず、実施期間、実習内容の検討、理論と実践との関係づけ、実施形態など「教育実習」そのものを組織するための骨組みからしっかりと検討がなされる必要がある。このことによって当然、教育実習の運営にも大きく変化することとなる。

本稿においてはまず、「教員採用選考試験の在り方に関する関係協議会」での議論を通して共有された論点をはじめ、課題点等の要点を示し、これらの課題点等を踏まえ文部科学省が改善の方向性を提示した「公立学校教員採用選考試験の早期化・複数回実施等について方向性の提示」（令和5年5月31日）をもとにその課題点を解決するために考えられる関連方策について整理したい。

さらに本協議会においても重要な課題として、あげられた早期化に伴う「教育実習」の実施時期との重なる可能性、この点と関連して、学生の教育実習の時期を教員採用選考試験の後ということにした場合、教師になるという意志がまだ固まらない状態での受験につながってしまう可能性といった「教育実習」の在り方についても若干の具体的な方策を示すこととしたい。

4. 教職課程において「教育実習」等の在り方を見直すにあたって考慮すべき事項

このたびは教員採用選考試験の早期化に伴って「教育実習」の見直しがクローズアップされるに至ったわけであるが、これまで我が国の教員養成の長い歴史の中で教師教育についての改革において「理論と実践との関係」を言及する場合、中心問題の一つとして「教育実習」に関しての議論がなされることが常である。さらに「教育実習」の意義と役割について議論するにあたっては不易と流行の観点が重要になる。現代において特に「教育実習」の原理的・本質的な検討をする場合、「理論と実践との統合関係を実現すること」を前提に進められなければならないことは、当然のことである。

「理論と実践の往還」を重視した教職課程への転換を図るにあたってはカリキュラム改革が必要である。実際に教職課程において「教育実習」等の在り方を見直すにあたっては、学校体験活動等の単位化、必修化を行ったり、教職課程カリキュラムの中で教育実習がどのように位置づけられるのか、学生に対して的確な指導がなされているのか、教育実習前に修得しておくべき内容は校種の特徴も踏まえて十分になされているか、教育実習事後にも実習後の学びが確実になされているか、教育実習そのものの検討はもちろんのこと、教職課程カリキュラム全体を視野に全体構造のなかで検討されなければならない。

大学全体、学部、学科等の教育課程、教職課程全体のカリキュラムとの関係の中で教育実習の見直し、教育における理論と実践の往還を重視したカリキュラムの検討等を進めるにあたっては、本来、言うまでもなく大学教育の根幹にかかわる単位制度の実質化が前提となる。現状においては、単位制度の基準と教職課程の実態の間には齟齬がある。各大学の多くにおいて、教職課程は学士課程のオプション的存在として現在も課題となっている。大学教育においては、大学単位制度の実質化と修得上限単位数が定められており、組織的な履修指導や履修科目登録数の上限設定（いわゆるキャップ制度）などにより、学生の主体的な学修を促し、1単位あたり45時間の学修量を確保するための取組みが定着している。そのような中で、これまでいわゆる単位制度の実質化の対象外となっている支援等を「学校体験活動」として積極的に活用することが現行制度においても可能となった。

また更に、文部科学省においては留学や海外の日本人学校での教育実習等の国際的な体験について積極的な機会を提供することとされた。

義務教育免許状の取得者が、必ず履修することとされている「介護等体験」については、「必ず体験を行うようにすることが望ましい施設」に特別支援学級等も追加され、令和5年度より大きな内容の改善となる。

このように「教育実習」等の在り方を見直しは、ここで述べた改善点を踏まえて行われることとなる。

5. 教員養成における「理論と実践の往還」の中心としての「教育実習」

教師教育においては「理論と実践」について重要なテーマとして取り扱われているが、その方向性はまさに高いレベルでの理論と実践との統合関係の実現にある。したがって、その中核的な問題として「理論と実

実践との関係」という問題が重要なポイントとなる。この理論と実践の往還・統合を目指すとするならば、まず押さえておかなければならないことは、理論の性格とその機能についてはっきりと理解することが必要である。

教授の理論にとって最も重要なことは、「慣習や因襲、あらゆる種類の独断論からの抑圧、特に教授の実際活動をいつもおびやかしている偶然の思いつきから我々を解放して、教授の活動をより自由に筋道立てて、より効果的に構成する上での力となるような根本的な枠組（カテゴリー）」を意のままに使いこなすようにさせることであるとハイマンは述べているが、このことは、これまで歴史的に伝えられている既成の体系などを学んで得られるわけではないことを示しているのである。

以上のことを基本的土台としながら「教育における理論と実践との関係」については、「研究」または、「探究」によってさらに大きく規定される。ここでは経験的研究方法の重要性が大きくなる。また、理論が実践上の課題を実現する上でさらに力あるものとなるためには、単に「問題意識」を喚起するだけにとどまってしまうのでは不十分であり、理論が更に進んで「解決意識」をも与えなければならないわけで、そのためには、理論は実践場面の構造探究にまで突き進んで実践のモデルをつくり、これを実践に即して試験するところまでに具体化されることが必要である。

また、教育行動そのものの理論については教師や児童生徒と直接にかかわる限りの狭い範囲のものと考えてはならないということであり、より広い意味における関係が重要なのである。

したがって、教育行動の理論は複合的なものであり、教育学だけによることなく、その他の多くの学問によっても規定されるのである。

6. 「理論と実践の往還」のかなめとしての「教育実習」の視座

ここでは「教育実習」の意義と役割の観点からより掘り下げてみることにしたい。理論と実践との往還統合のかなめとして養成段階での「教育実習」を進めていくには、第一に「教育実習」概念の拡大の視点があげられる。

教育技術の修得のみに主眼をおいた教育実習においては、適合しなければならない所与の事実としてとらえられるといえる。「教育実習」の主たる内容としては、教育の現実場面の視察や分析、このことに基づいた実験や実証があげられる。

「教育実習」の実際においては基礎技術のトレーニングも含まれることは当然であるが、これを「教育実習」内容の中心的な要素として位置づけることは問題である。教育学研究の一分野として「教育実習」を捉えるならば「教育実践研究」、「教育実地研究」といった名称が意味するような内容の充実がはかられよう。まさに「教育実習」という名称を使用しても、このような内容として「教育実習概念」を拡大、深化すれば質的な充実の方向へ進んでいくものと思われる。

いま一つは、「教育実習」を教職課程のカリキュラムの統合的な構成要素として積極的に位置づけることである。さきに述べたように、教育実習の概念を拡大することによって、実施される教育実習は、教育実習校にほとんどの部分をゆだねて展開する状況においては、成立しないこととなる。「教育実習」概念が拡大し、学問的研究の色彩をもつようになり、そこでのねらいや内容拡大、深化が進めば、実際の「教育実習」の内容や方法と大学における教育内容および方法との結び付きはさらに強くなり、大学の教員が「教育実習」に直接的に関与しなければならない必要と余地ははるかに大きくなっていく。

このように「教育実習」を教職課程、さらに言うならば大学のカリキュラムの統合的な構成要素としての的確に位置づけるためには、教育実習と大学での講義や演習との有機的な関連を積極的に推進していくことや「教育実習」の展開の仕方にも定期的に断続するような充実した実習等についても検討を行ったり、大学の講義や演習の内容の中に教育実習を様々な場面においても織り込んでいくようなことも視野に入れるべきである。

う。

また、教職科目に限定することなく、広くその他の諸学問と「教育実習」とのかかわりを図ることが重要である。教育の理論と実践の関係が多面的であることから当然のことと言えるだろう。今後は教職課程の全体のカリキュラム、全ての科目が教育実習を統合の中心核として体制を整えていくことが必要であると思われる。

【主たる参考・引用文献等】

中央教育審議会（令和3年1月26日）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」文部科学省

中央教育審議会（令話4年12月19日）「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」文部科学省

文部科学省（令和5年5月31日）「公立学校教員採用選考試験の早期化・複数回実施等についての方向性の提示」

高久清吉（1997）『教育実践学』教育出版

森山賢一（令和5年4月）「子どもに学ぶ教師の力量形成の道—古い問題の新しい解決を探る—」『信濃教育 第1637号』pp. 12～23

森山賢一（2023年5月20日）「教員採用選考試験の早期化・選考の複線化と教職課程」全国私立大学教職課程協会緊急シンポジウム資料

論 文

「中学校へのパスポート」を用いた 小学校言語活動一覧作成の試み：4技能編「道案内」

Developing an Inventory of Language Activities for Primary Schools Using the “Passport to Junior High School”:
Focus on “Giving Directions” in the “Four Skills” Section

米田佐紀子

Sakiko Yoneda

要旨：本研究は小学校英語における言語材料や題材に合致した言語活動の一覧を作成する研究の一部として行われた。具体的には、『小学校英語学習到達目標としての総括的自己評価記述文(中学校へのパスポート)児童による「自己評価シート」指導資料(試用版)』(JACET教育問題研究会, 2022)を使用し、「道案内」というテーマの4技能5領域に焦点を当てた言語活動を作成し、現場教員にインタビューの中で使いやすさについてたずねた。その結果、児童の生活に根差した言語活動の構想は一定評価できるものの、児童の言語能力と言語材料とのすり合わせや、児童にはもっと多くのパンプラクティスのような練習が必要なことなどが示された。また技能に文化の要素を取り込む可能性も示唆された。

キーワード：「中学校へのパスポート」、言語活動、小学校英語

1. はじめに：研究の背景と動機

2020年度より小学校、順次中学校(2021年度)、高等学校(2022年度)で実施された『学習指導要領』はヨーロッパ共通参照枠(以下、CEFR)を参照し、「何が出来るようになるか」という観点から、小・中・高等学校を通じた5つの領域(「聞くこと」「読むこと」「話すこと(やり取り・発表)」「書くこと」)別の目標を設定を明記している(文部科学省(以下、文科省), 2017:4)。今回の改訂では、小学校において音声中心で学んだことが中・高等学校に円滑に接続されるよう、言語活動をとおして指導されることが求められている(文科省, 2021)。小学校では、中学年に新たに外国語活動が導入され、「聞くこと」「話すこと[やり取り]」「話すこと[発表]」の3つの領域が設定された。音声面を中心とした外国語を用いたコミュニケーションを図る素地となる資質・能力の育成の上に、「読むこと」「書くこと」を加えた教科として高学年に外国語科が導入された。高学年では、5つの領域の言語活動を通じてコミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を育成することが求められている。

その一方で筆者が関わっている学校現場では、「言語材料を定着させるための意味のある活動」作りに苦しんでいるという声を聞く。また、「活動に意味がない」「必要以上に同じことを繰り返している」「ねらいと活動がずれていると感じても、代案を考える時間も無く、どこを探せばよいか分からない」と言う。外国語指導助手(ALT)に授業を指導案作りから全て任せている場合には、突然のキャンセルがあった時には、他の授業に変更することもあるという。忙しい中でも言語材料・題材で検索できる活動一覧があれば、すぐにでも欲しいという強い要望があり、本研究に至った。

2. 「言語活動」の定義と授業内での扱いについて

文科省（2021）が示している言語活動の定義と授業での扱い方をまとめる。まず、言語活動の定義であるが、次の3つのポイントにまとめられる：①実際に英語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合う、②言語材料について理解したり練習したりするための指導と区別する、③言語活動の中では思考力、判断力、表現力等と英語に関する知識及び技能を児童は活用する。

では、この言語活動をどのように作れば良いのだろうか。文科省（2021）では、単元末に持ってくるのではなく、①1時間目から授業の中心を「言語活動」にする、②児童生徒に言語活動に取り組みせながら指導する、③単元終末に求められる姿（言語活動を行う姿）に向けて、児童生徒が意欲を高められるようなコミュニケーションを行う目的や場面、状況の設定をするとともに、常にその目的や場面、状況を意識させること、と述べている。

上記のような指導を実践するために、「指導するために求められること」として、次の6つのポイントを挙げている（文科省，2021）：

- ① 単元などの内容のまとまりで力を付けるという意識を持つ。
- ② 確かな教材研究：子供の既習語句や表現、教科書等に設定されている言語材料や様々な活動を把握する。
- ③ 深い子供理解・学習規律：子供の興味・関心、他教科等での学習内容等、どの子供にどんな質問や声掛けをすればいいかが分かり、「学習集団」づくりをする。
- ④ 言語習得への意識：言葉は、使いながら使えるようになるという意識を持つ。
- ⑤ 授業形態：子供とのやり取りや子供同士によるやり取りにより授業を実践する。
- ⑥ 英語力：子供とやり取りができる英語力を持つ。

学習指導要領が示している言語活動例は文科省（2019：171）で確認することができる（補遺 資料1）。中学校・高等学校の免許（英語）を持っている英語専科であれば、対応できると考えるが、小学校免許（全科）だけの学び、あるいは英語の免許があっても全科を担当する担任には負担が大きいと考える。

3. 先行研究

JACET教育問題研究会（2022）は児童自身が自分の学びを振り返ることができる『小学校英語学習到達目標としての総括的自己評価記述文（中学校へのパスポート）児童による「自己評価シート」指導資料（試用版）』（以下、「中学校へのパスポート」）を作成した。これにより教師が「外国語科」で何を学ぶのかを俯瞰でき、トピックや言語材料も確認しながら、児童とねらいを共有することができる。

本田・星加・田所（2018）は小学校英語デジタル新教材『We Can!』の語彙を分析した。本研究では、中国、韓国、台湾の初等外国語（英語）指導要領の教育語彙を参照して、小学校英語デジタル教材『We Can!』で使用されている語彙を検証した。結果として、①名詞と前置詞を一緒に（チャンクとして）出現させる傾向がある、②名詞が多く、海外の語彙リストより動詞が少ない、③シンタグマティックな語彙知識を深めることが課題、④指導書には多様な表現があるため、教員による偏りを補う工夫が必要であることを指摘している。移行期教材における言語材料の課題が浮き彫りにされた。

村野井（2018）は学習項目や目標表現が持つ意味や機能、使用場面が理解できないと、学習がつまらなくなったり、英語嫌いになったりする可能性があるとし、必然性があり達成感が持てる言語活動の重要性を述べている。奥平・赤沢（2022）は『「言語活動」を大切にしたい授業～小学校でできること』として、勤務先

小学校のグランドデザインをもとに、小中連携の視点から「①必然性、②ほんもの、③相手意識、④コミュニケーションの楽しさ」がある言語活動を実施した。その結果、言語面では語数や分量が徐々に増え、発話内容では深まりが出たことを報告している。ここから言語活動のトピックは自分事化で本音を語らせることが重要であると結論づけている。

加藤他（2021）は『小学校外国語活動・外国語 にとっておきの言語活動レシピ』の中で、理論を述べた後、4技能5領域について現場教員の事例を紹介している。また英語が得意ではない教員や児童のために、対象学年、身に付けたい力、活動のねらい、主な英語表現・語彙、詳しい手順・板書例、活動のポイントを示した。また、加藤（2019）は現行学習指導要領の方針にも沿った活動を扱っており、現場で参考にできるものになっている。

米田（2022）は文科省が示す言語活動の要素に multiple intelligences など指導上必要だと筆者が考える要素も加味し、チェックリストを作成した（補遺 資料2）。このチェックリストのねらいは、指導者が言語活動に必要な要素を取りこぼすことなく、また、スムーズに言語活動を作成することができることである。筆者は、自身が担当した「外国語（英語）指導法」で学生たちに使用してもらい、使い勝手が良いことも確認している。

上記の先行研究は多くあるものの、いずれも教科書のトピックや言語材料から言語活動を見つけたいという希望に沿うものではない。そこで本研究では、言語材料ごとの一覧表を作成し、今後現場の教員に試してもらい、有効性を検証しようとするものである。本論文では「道案内」のトピックを扱う。

4. 本研究のねらい

先行研究を踏まえ、JACET教育問題研究会（2022）が作成した「中学校へのパスポート」を用いて、13項目あるトピックのうち、「道案内」に絞り、4技能5領域の言語活動を作成・提案し、現場での活用のしやすさを確認する。確認方法であるが、現場の小学校教員にインタビューの中で示し、意見を求める。なお、「道案内」は現行の検定教科書6社全てが5年生の教科書で扱っている（東京書籍、2022、開隆堂、2022、光村図書、2022、教育出版、2022、三省堂、2022、啓林館、2022）。

5. 「中学校へのパスポート」とは

「中学校へのパスポート」とは、小学校での英語の学習指導において、児童が自分の学びを振り返り、評価する機会を提供するツールであり、JACET教育問題研究会の教育問題研究会によって作成された（JACET教育問題研究会、2022）。正式名称は『小学校英語学習到達目標としての総括的自己評価記述文（中学校へのパスポート）児童による「自己評価シート」指導資料（試用版）』と言う。小学校における英語学習到達目標として、児童が自分で評価する記述文（Can-Do）を提示している。各ユニット4技能5領域について、具体的な自己評価記述文が話題別に設定されている（表1）。

表1 4技能編 トピックと自己評価記述文一覧

	トピック	聞く	話す	やり取りする	読む	書く
1	道案内	地図や場所カードなどを見ながら、ものや場所の位置、行き先、道順について聞き取る。	地図や場所カードなどを見ながら、ものや場所の位置、行き先、道順について整理して話す。	地図や場所カードなどを見ながら、ものや場所の位置、行き先、道順について、質問したり、質問に答えたりして伝え合う。	地図や場所カードなどを見ながら、ものや場所の位置、行き先、道順について書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、地図や場所カードなどを見て、ものや場所の位置、行き先、道順について書ける。

2	自己紹介	話し手のあいさつや名前、出身地(国)、誕生日、好きなこと、得意なこと・できることやなりたい職業などについて聞き取る。	自分の名前、出身地(国)、誕生日、好きなこと、得意なこと・できること、なりたい職業などについて整理して話す。	あいさつを交わし、自分や相手の名前、出身地(国)、誕生日、好きなこと、得意なこと・できることやなりたい職業などについて、質問をしたり質問に答えたりして、伝え合う。	名前、出身地(国)、誕生日、好きなこと、得意なこと・できること、なりたい職業などについて書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、自分の名前、出身地(国)、誕生日、好きなこと、得意なこと・できること、なりたい職業などについて書ける。
3	日常生活	話し手の住んでいるところ、通っている学校、一日の生活(起きる時間などの日課)、休日などに行うことや大切にしているものなどについて聞き取る。	自分が住んでいるところ、通っている学校、一日の生活(起きる時間などの日課)、休日などに行うことや大切にしているものについて整理して話す。	自分や相手の住んでいるところ、通っている学校、一日の生活(起きる時間などの日課)、休日などに行うことや大切にしているものについて、質問したり、質問に答えたりして、伝え合う。	住んでいるところ、通っている学校、一日の生活(起きる時間などの日課)、休日などに行うことや大切にしているものについて書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、自分が住んでいるところ、通っている学校、一日の生活(起きる時間などに行うことや大切にしているものについて書ける。
4	町の紹介	話し手が紹介する町とそこにあるもの、その様子、そこでできることなどの特色や感想について聞き取る。	自分が住む町とそこにあるもの、その様子、そこでできることなどの特色や感想について整理して紹介する。	自分や相手が紹介する町とそこにあるもの、その様子、そこでできることなどの特色や感想について、質問したり、質問に答えたりして、伝え合う。	教科書などに紹介されている町とそこにあるもの、その様子、そこでできることなどの特色や感想について書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、自分が住む町とそこにあるもの、その様子、そこでできることなどの特色や感想について書ける。
5	日本文化紹介	話し手が紹介する日本の季節ごとの行事と、そこでできることや食べ物とその特徴について聞き取る。	外国の友だちや外国からの観光客などに日本の季節ごとの行事と、そこでできることや食べ物とその特徴について整理して紹介する。	自分や相手が紹介したい日本の季節ごとの行事と、そこでできることや食べ物とその特徴について、質問をしたり、質問に答えたりして、伝え合う。	日本の季節ごとの行事と、行事でできることや食べ物とその特徴について書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、日本の季節ごとの行事と、行事でできることや食べ物とその特徴について書ける。
6	行ってみたい世界の国・地域	話し手が行ってみたい国や町、そこで行きたい場所(観光地など)、見たいもの(動物など)、食べたいもの、買いたいものについて聞き取る。	自分が行ってみたい国や町、そこで行きたい場所(観光地など)、見たいもの(動物など)、食べたいもの、買いたいものについて整理して話す。	自分や相手が行ってみたい国や町、そこで行きたい場所(観光地など)、見たいもの(動物など)、食べたいもの、買いたいものについて、質問をしたり、質問に答えたりして、伝え合う。	行ってみたい国や町、そこで行きたい場所(観光地など)、見たいもの(動物など)、食べたいもの、買いたいものについて書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、自分が行ってみたい国や町、そこで行きたい場所(観光地など)、見たいもの(動物など)、食べたいもの、買いたいものについて書ける。
7	夏休みの思い出	話し手が夏休みに行った場所、したこと、見たこと、食べたものや感想などについて聞き取る。	自分が夏休みに行った場所、したこと、見たこと、食べたものや感想などについて整理して話す。	自分や相手が行った場所、したこと、見たこと、食べたものや感想などについて、質問したり、質問に答えたりして、伝え合う。	夏休みに行った場所、したこと、見たこと、食べたものや感想などについて書かれた文を読んで分かる。	教科書などの例文を参考にしながら、自分が夏休みに行った場所、したこと、見たこと、食べたものや感想などについて書ける。
8	人物紹介	話し手のあこがれの人(ヒーロー、世界で活躍する人、など)とその人の職業、得意なことやできること、性格などについて聞き取る。	自分のあこがれの人(ヒーロー、世界で活躍する人、など)とその人の職業、得意なことやできること、性格などについて整理して話す。	自分や相手のあこがれの人(ヒーロー、世界で活躍する人、など)とその人の職業、得意なことやできること、性格などについて、質問をしたり、質問に答えたりして伝え合う。	あこがれの人(ヒーロー、世界で活躍する人、など)とその人の職業、得意なことやできること、性格などについて書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、あこがれの人(ヒーロー、世界で活躍する人、など)とその人の職業、得意なことやできること、性格などについて書ける。

9	自然と環境	教科書などに出てくる生き物の暮らす場所、食べもの、様子や特徴などについて聞き取る。	教科書などに出てくる生き物の暮らす場所、食べもの、様子や特徴などについて整理して話す。	教科書などに出てくる生き物の暮らす場所、食べもの、様子や特徴などについて、質問したり、質問に答えたりして伝え合う。	教科書などに出てくる生き物の暮らす場所、食べもの、様子や特徴などについて書かれた文を読んでわかる。	教科書などに出てくる生き物の暮らす場所、食べもの、様子や特徴などについて書ける。
10	食生活	食べたい料理のメニューとその値段、前の日に食べたもの、ふだん食べているもの、食材の産地、食材の栄養素のグループについて聞き取る。	自分が食べたい料理のメニューとその値段、前の日に食べたもの、ふだん食べているもの、食材の産地、食材の栄養素のグループについて整理して話す。	自分や相手の食べたい料理のメニューとその値段、前の日に食べたもの、ふだん食べているもの、食材の産地、食材の栄養素のグループについて、質問したり、質問に答えたりして伝え合う。	食べたい料理のメニューとその値段、前の日に食べたもの、ふだん食べているもの、食材の産地、食材の栄養素のグループについて書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、自分が食べたい料理のメニューとその値段、前の日に食べたもの、ふだん食べているもの、食材の産地、食材の栄養素のグループについて書ける。
11	小学校の思い出	相手の小学校生活で思い出に残る行事やできごと、行った場所やしたこと、見たもの、食べたもの、楽しんだことなどについて聞き取る。	自分の小学校生活で思い出に残る行事やできごと、行った場所やしたこと、見たもの、食べたもの、楽しんだことなどについて整理して話す。	自分や相手の小学校生活で思い出に残る行事やできごと、行った場所やしたこと、見たもの、食べたもの、楽しんだことなどについてその場で質問をしたり、質問に答えたりして伝え合う。	小学校生活で思い出に残る行事やできごと、行った場所やしたこと、見たもの、食べたもの、楽しんだことなどについて、書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、思い出に残っている行事について、学校行事シートなどに行ったところ、したこと、感想について書ける。
12	将来の夢	話し手が将来なりたい職業と、その理由として、好きなこと、できること、得意なこと、などについて聞き取る。	自分が将来なりたい職業と、その理由として、好きなこと、できること、得意なこと、などについて整理して話す。	自分や相手が将来なりたい職業と、その理由として、好きなこと、できること、得意なこと、などについて、質問したり、質問に答えたりして伝え合う。	将来なりたい職業と、その理由として、好きなこと、できること、得意なこと、などについて書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、自分が将来なりたい職業と、その理由として、好きなこと、できること、得意なこと、などについて書ける。
13	中学校生活への期待	話し手が中学校で入りたい部活動、がんばりたい科目、楽しみたい行事などとその理由について聞き取る。	自分が中学校で入りたい部活動、がんばりたい科目、楽しみたい行事などとその理由について整理して話す。	自分や相手が中学校で入りたい部活動、がんばりたい科目、楽しみたい行事などとその理由について、その場で質問をしたり、質問に答えたりして伝え合う。	中学校で入りたい部活動、がんばりたい科目、楽しみたい行事などとその理由について、書かれた文を読んでわかる。	教科書などの例文を参考にしながら、中学校で入りたい部活動、がんばりたい科目、楽しみたい行事などとその理由について書ける。

6年生の教科書に記載された目標とその言語材料をCan-Doで示すことで、小学校での学びが俯瞰できれば、中学への橋渡しになると考えられたため、小学校での英語学習から中学校での学習にスムーズに移行できるレベルを設定し、「中学校へのパスポート」としている。表1以外に「自己評価項目と英語構文・表現・語彙のトピック別対応表」や「文化編」もあるが、紙面の関係上、ここでは「道案内」に絞って論じる。活動については、学習指導要領「外国語活動・外国語の言語活動の例」の学校別段階別一覧や他の資料を参考としている。

6. 言語活動案：道案内

6.1 4技能編の自己評価項目と英語構文・表現・語彙のトピック別対応表（道案内）について

道案内の自己評価記述文と表現・語彙は以下のとおりである（表2）。左から領域、自己評価項目、構文・表現、語彙の順になっている。

表2 4技能編「自己評価項目と英語構文・表現・語彙のトピック別対応表」道案内

領域	自己評価項目	構文・表現	語彙
聞く	地図や場所カードなどを見ながら、話している人が述べているものや場所の位置を聞き取れる。	It's [by / in / on / under] the Is this the symbol for a school?	【位置】 at, on, in, under, by 【動作など】 see, turn 【方向】 straight, right, left 【場所、施設など】 block, symbol, hospital police station, post office, bookstore convenience store, department store, fire station, gas station, park, restaurant, school, station, supermarket 【身の回りの物・文房具】 chair, table, desk, bed, box, ball, pencil, cap, book
	地図や場所カードなどを見ながら、話している人の行き先を聞き取れる。	Where is [place]? I want to go to [place].	
	地図や場所カードなどを見ながら、話している人の行き先までの道順を聞き取れる。	Go straight for ... block(s). Turn [right / left]. You can see it on your [right / left].	
話す	地図や場所カードなどを見ながら、ものや場所の位置を言える。	We have ... in our town. It's [by / in / on / under] the	
	地図や場所カードなどを見ながら、行き先を言える。	Where is [place]? I want to go to [place].	
	地図や場所カードなどを見ながら、行き先までの道順を言える。	Go straight for ... block(s). Turn [right / left]. You can see it on your [right / left].	
やり取りする	地図や場所カードなどを見ながら、ものや場所の位置について、友達などとたずね合える。	Where is [place]? It's [by / in / on / under] the Is this the symbol for a school?	
	地図や場所カードなどを見ながら、行き先について、友達などとたずね合える。	Where is [place]? I want to go to [place].	
	地図や場所カードなどを見ながら、友達などと道案内のやり取りができる。	Go straight for ... block(s). Turn [right / left]. You can see it on your [right / left].	
読む	地図や場所カードなどを見ながら、ものや場所の位置が書かれた文を読んでわかる。	We have ... in our town. It's [by / in / on / under] the	
	地図や場所カードなどを見ながら、行き先が書かれた文を読んでわかる。	Where is ...? I want to go to	
	地図や場所カードなどを見ながら、行き先までの道順が書かれた文を読んでわかる。	Go straight for ... block(s). Turn [right / left]. You can see it on your [right / left].	
書く	教科書などの例文を参考にしながら、地図や場所カードなどを見て、ものや場所の位置について書ける。	It's [by / in / on / under] the	
	教科書などの例文を参考にしながら、地図や場所カードなどを見て、行き先について書ける。	Where is [place]?	
	教科書などの例文を参考にしながら、地図や場所カードなどを見て、行き先までの道順が書ける。	Go straight for ... block(s). Turn [right / left]. You can see it on your [right / left].	

6.2 表現・語彙を中心とした言語活動案

本節では日常生活の中で児童が遭遇する場面と英語表現を結び合わせ、自分ごととしてとらえられるようになるような言語活動を提案する。5領域について言語活動を実践者が分かりやすいように、(1)活動の目的・場面や状況、(2)教材、(3)指導の流れ、(4)解説を示した。以下に示す言語活動案は、一度筆者が作成した活動を、現場教員の助言に基づいて修正したものである。助言内容であるが、アイデアとしては使えるが、現実性にこだわりすぎると児童には難しいので、設定を変えるとともに活動もシンプルにする必要があるとのことだった。この助言を受けて、特に読み書きの部分で修正を行った。

【聞くこと】

- (1) 活動の目的・場面や状況：ALTの先生が忘れ物をして電話をしてきたので、忘れ物を見つけてあげる。
- (2) 教材：『NEW HORIZON Elementary English Course 5』（東京書籍, 2020: 48）デジタル教科書
- (3) 指導の流れ：(JTEは日本人教師、ALTは外国語指導助手で英語話者)

JTE: ALTの先生が自分の部屋に忘れ物したので持ってきてほしいと電話してきました。何を忘れたのか

よく聞いてください。

デモンストレーション

(ALTもJTEも電話を持つ。JTEはデジタル教科書の前に立つ。)

ALT: (RRRRR) Hello.

JTE: Hello.

ALT: I need a pencil. I am in a hurry.

JTE: Okay. Where is your pencil?

ALT: It's on the desk.

JTE: I found it. (指差しして)

ALT: I need a book, too.

JTE: What color is the book? (沢山あるので困った表情をする)

ALT: It is green.

JTE: Where is it?

ALT: It is in the bag.

JTE: I found it.

ALT: Thank you very much.

- (4) 解説：聞くことの「練習」として位置づけられている『NEW HORIZON Elementary English Course 5』（東京書籍, 2020: 48）（以下、NHE）のYour Turnを言語活動にしたものである。視点を変えると自分には関係ない人の部屋だと思っていたものが、意外と現実世界に即した言語活動になる。

デジタル教科書の画面を使い、指し示しながら忘れ物を確認する。答えを実物で示せば、児童の動機付けも上がるだろう。本活動は小学校の研修会で提示したものであるが、研修会では理科室、体育館など児童の生活場面の提案もあった（米田, 2022）。

【話すこと（発表）】

- (1) 活動の目的・場面や状況：自分のお気に入りの場所までの道について地図を示しながら紹介する。
- (2) 教材：NHE 5（東京書籍, 2020: 46-47）デジタル教科書
- (3) 指導の流れ：

JTE: 例文を読んで地図を見せながら、自分のお気に入りの場所までの行き方を友達やALTの先生に説明しましょう。

《例文》

It's Obon. Let's go to the temple. Go straight for two blocks. Turn left at the gas station. Go straight for one block. Turn left. You can see it on your left.

- (4) 解説：本活動はShow & Tellを使用した言語活動案である。自分のお気に入りの場所を選び、下線部を入れ替えて、発表できるようにする。どうしても好きな場所がなければ、自由に選ばせても良いだろう。地図はブロックが分かる碁盤の目のように単純なものが良い。

【話すこと（やりとり）】

本活動はinformation gapの手法を用いたやり取りである。

- (1) 活動の目的・場面や状況：友達と協力して、自分の住む町（架空）の地図を完成させる。
- (2) 教材：白地図（模造紙、Google Jamboard、パワーポイント等を活用）と場所のカード、ワークシートと絵カード（AとB）

- (3) 手順：16か所の場所カードを2等分して、AとBに分ける。Aの地図にはBの8か所、Bの地図にはAの場所を表示する。スタート地点を決めておき、そこからスタートするよう伝える。

デモンストレーション

ALT: I want to go to the gas station.

JTE: Go straight for two blocks. You can see it on your left.

ALT: Thank you very much. (gas stationのカードを地図上に置く)

※上記のやり方で交互に実施する。

- (4) 解説：児童のレベルによって文を減らしたり増やしたりすると良い。また、自分の家を書き加え、自分の身の回りの物にするなどの工夫ができる。

【読む】

- (1) 活動の目的・場面や状況：ALTの家までの行き方を探し当てる。宝さがしのイメージである。
(2) 教材：ワークシート（テンプレートを紙あるいはGIGA端末で配信）
(3) 手順：

説明

JTE:引越したALTの先生から今度遊びに来てほしいと手紙をもらいました。ペアになって家を探してみましよう。

指導の流れ

- ①手紙を配布する。

Hi. Please come to my house next Sunday. Get off the train at Tamagawa Station. Turn left at the supermarket. Go straight for three blocks. Turn right. You can see my house on your left.
Bye.

- ②分かった人から教壇まで来させる。
③Where is my house?と聞いて、指差しさせる。
(4) 解説：宝探しにして、宝を何個もさがすのも良いし、ペアで取り組ませても良いだろう。

【書く】

- (1) 活動の目的・場面や状況：ALTの先生に招待状を送る。宝探しのヒントづくりのイメージである。
(2) 教材：ワークシート（テンプレート）、白地図 ※これらを紙またはGIGA端末で配布/配信
(3) 手順：

説明/指導の流れ

JTE:今度誕生日会を開くのでALTの先生を自分の家に招待します。まず、自分の家を各自の地図に書き込んでください。次に、招待状を作成しましょう。ワークシートの空欄を埋めてください。出来上がったら、ALTの先生に渡してください。ALTの先生に読んでもらって、みんなの想定した場所に来てもらえるか確かめましょう。先生に正しく指でその場所を指してもらえたら成功です。

Dear Mr. White,

Please come to my house next Sunday. My house is by our school. Turn left at the supermarket. Go straight for three blocks. Turn right. You can see my house on your left.

Sincerely,

Sakiko

- (4) 解説：読み書きは通常児童の負担になると言われているが、単語を制限し、穴埋めにし、視写で完成できる活動である。最近では海外のペンパルとのやり取りをする小学校もあることから、この活動は現実的な意味を持つと考える。

以上、本章では「中学校へのパスポート」の「道案内」について5領域それぞれの言語活動の提案について述べてきた。次章では現場教員への聞き取り調査について述べる。

7. 現場教員への聞き取り調査

本章では、5年生の教科書で扱われている「道案内」の言語活動を中心として行った聞き取り調査について述べていく。研究協力者は小学校指導経験5年目の小学校教員である。本教員は小学校2種免許状(全科)と中学校・高等学校の1種免許状(英語)を保有している。以前勤務していた小学校では高学年の担任をしつつ、交換授業により1学年約160名の外国語科を担当した経験を持つ。当該教員には筆者が作成した「道案内」についてコメントしてもらおうとともに、ご自身の実践や児童の実態等について話してもらった。

当該教員によると、筆者の言語活動はアイデアとしては使えるが、児童には難しいとのことだった。疑似体験をさせるなら、現実世界に合わせると単語が難しくなってしまうので、設定を変えるとともに活動もシンプルにする必要があるとのことだった。この助言を受けて、6章の活動を一部書き直した。次に、当該教員の実践についてもたずねた。以下がインタビュー内容をまとめたものである。

「道案内」のユニット指導実践から感じたこと

- ・児童が楽しみ、また教員にとっても指導しやすいユニットである。ただ、右左、建物など単語数や表現が多いので、地図上のスタートを変えたり、ものの位置を変えたりすることで沢山練習できるようにした。
 - ・社会で白地図を作ったことがあったが活用するのは大変だった。
 - ・中学校から来た英語教員が教材を作り、残してってくれたのでそれを活用している。
 - ・現実世界に即した活動がネットにも沢山出てくるが、設定や難易度が合わず使うことは難しい。
 - ・業者テストが教科書のパターンで出題するので、そこで点数を取らせたい。
- ※この点について、筆者から①テストのための英語学習になってしまっていないか、②得点が上がれば、子供もモチベーションが上がるが、自分ごとになるのかという2点について質問したところ、当該教員はそれらの点について、あまり考えたことはなかったとのことであった。

前置詞の指導

- ・ALTは絵を描くのが上手だったので、ラミネート加工してマグネットをつけた教具を作った。箱の絵や猫の絵などと前置詞を作成し、on, in, under, byの練習をした。
- ・筆者の「練習」を言語活動にするという話を聞いて、そういう考え方があるのかと思った。
- ・児童は食いついてきていたので、自分ごとにしなくても楽しんでいたと考える。

道案内

- ・日本の地図では道が曲がっており英語で表現できないので、さいの目模様の白地図を用意した。
- ・実際の道案内の地図では角ごとにブロック番号を付けた。児童にブロックの意識は無い。
- ・教科書（NHE5, p. 49）を使ったが、地図記号で盛り上がりってしまったので、絵の方が良い。
- ・道案内をするときにはスタート地点を決めないと活動ができない。
- ・動機づけを高め身近に感じてもらうために「〇〇先生人形」（〇〇は教員名）というペープサートを作って移動させたが、親近感が湧いたようだった。児童の人形を作らせると時間がかかってしまうので、消しゴムを使用させた。
- ・練習が足りないのでまっすぐな地図のポスターを何枚も作ったり、入り口を変えたり、ものの位置を変えたりして〇〇人形を動かした。同じ表現の練習が飽きずにできて、うまくいったと思う。
- ・聞く時は「どこに行きたいんだろう？」と声掛けをして、何を聞き取れば良いのか支援をした。

書くことについて

- ・授業の最後に5分間取って本時の学びのまとめを整理させる。自分は「5分間のスキルの時間」と呼んでいる。楽しくても活動で疲れたら、落ち着ける活動である。
- ・書かせる目的は授業内に口頭でやったことを文字にすることである。穴埋めではなく文で書かせる。意味も書かせている。
- ・整理する時間ということで児童には人気がある。
- ・児童は書くことは好きで書けると嬉しいと思っている。
- ・『NEW HORIZON Elementary English Course Picture Dictionary』（東京書籍、2020）（以下、PD）を使って何個でも好きなように作って良いと指示すると、児童は目的の場所を入れ替えたりしている。PDに沢山の好きなものの絵があり、選べるのが良い。
- ・ノートは教員によって持たせたり、持たせなかったりしている。ワークシートだけの教員もいるかもしれない。

当該教員の練習は同じ表現を何度も飽きさせない方法でパンプラクティスのように練習させている。言語活動の目的・場面や状況、相手意識などについて、当該教員はあまり意識していないとのことだったが、「〇〇先生人形」により児童にとって自分ごとになり、聞いたり話したりする目的を持たせているとも考えられる。一方、当該教員によれば、筆者が提案した児童の生活に根差した言語活動の構想は一定の評価ができるものの、児童の言語能力と言語材料、場面設定のすり合わせが必要だとのことだった。

上記に加え、今後は、異文化に絡めた言語活動を作成することも可能ではないかという感想もあった。ここから「中学校へのパスポート」には文化編もあることから、今後その方向で研究を進める可能性も示唆された。

8. まとめ：本研究の成果、限界と今後の展望

本論では理論を確認した上で、「中学校へのパスポート」の「道案内」について4技能5領域の言語活動の試案を作成し、現場教員への聞き取りの中で、試作した言語活動に関する評価・助言、そして教員の実践や児童の実態を話してもらった。児童にはもっと多くのパンプラクティスのような練習が必要なこと、言語活動は児童の実生活にこだわらずシンプルにすることなどが示された。

本研究の成果は「中学校へのパスポート」を用いた言語活動を作成し、その評価と助言を現場教員から得たことである。一方、現場教員が1名だったため、一般化することはできない。今後は本研究を踏まえ、残

る12トピックについても作成・改善を行いながら、現場ニーズに応えられる一覧の作成を目指す。

謝辞

本論文を執筆するにあたり、厚木市立毛利小学校 押田真裕子先生に現場の視点からご助言をいただいた。心より感謝申し上げる。なお、本研究は科学研究費の支援を受けている（「小学校英語における行動中心主義に根差した語彙・文型・テーマ別言語活動一覧の作成」JSPS 科研費20K00843（令和2年度～令和5年度）研究代表者：米田佐紀子）。

【引用・参考文献】

- アレン玉井光江、阿野幸一、濱中紀子ほか60名、2020年『NEW HORIZON Elementary English Course 5』東京書籍
- アレン玉井光江、阿野幸一、濱中紀子ほか60名、2020年『NEW HORIZON Elementary English Course Picture Dictionary』東京書籍
- 奥平明香・赤沢真世、2022年「『言語活動』を大切にした授業～小学校でできること」JASTEC 第3回研究大会（兼九州・沖縄支部研究大会）（オンライン）2022年11月22日発表
- 影浦攻ほか59名、2022年『Blue Sky elementary 5』啓林館
- 加藤拓由、狩野晶子、東仁美編著、2021年『小学校外国語活動・外国語 にとっておきの言語活動レシピ』明治図書
- 加藤拓由、2018年『ペア・グループで盛り上がる！英語が大好きになる！小学校英語ゲーム&アクティビティ80』明治図書
- 金森強、本多敏幸ほか23名、2022年『One World Smile 5』教育出版
- 小泉仁ほか28名、2022年『Here We Go! 5』光村図書
- 酒井秀樹ほか29名、2022年『Crown Jr. 5』三省堂
- JACET教育問題研究会、2022年『小学校英語学習到達目標としての総括的自己評価記述文（中学校へのパスポート）児童による「自己評価シート」指導資料（試用版）』<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/LearnerPortfolio.htm> 2023年6月25日参照
- 本田勝久、星加真実、田所貴大、2018年「小学校英語デジタル新教材 We Can! の語彙分析」『日本児童英語教育学会（JASTEC）研究紀要』第37号、pp. 169-185
- 文部科学省、2017年「学習指導要領の改訂等について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/134/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/09/13/1395611_3.pdf 2023年6月25日参照
- 文部科学省、2019年『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編』https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf p. 175 2023年6月27日参照
- 文部科学省、2021年「授業づくりのポイント」https://www.mext.go.jp/content/20211216-mxt_kyoiku01-000008881_003.pdf 2023年6月25日参照
- 村野井仁、2018年『コア・カリキュラム準拠 小学校英語教育の基礎知識』大修館書店
- 米田佐紀子、2022年「子どもの学びにつなげる言語活動」川崎市小学校外国語・国際教育研究会講演（オンライン）2022年1月19日（水）
- 萬谷隆一ほか45名、2022年『Junior Sunshine 5』開隆堂

補遺

資料1 「外国語活動・外国語の言語活動の例」の学校段階別一覧表（小学校のみ抜粋）（文部科学省，2019）

	小学校第3学年及び第4学年 外国語活動	小学校第5学年及び第6学年 外国語
聞くこと	(ア) 身近で簡単な事柄に関する短い話を聞いておおよそその内容が分かったりする活動。	(ア) 自分のことや学校生活など，身近で簡単な事柄について，簡単な語句や基本的な表現を聞いて，それらを表すイラストや写真などと結び付ける活動。
	(イ) 身近な人や身の回りの物に関する簡単な語句や基本的な表現を聞いて，それらを表すイラストや写真などと結び付ける活動。	(イ) 日付や時刻，値段などを表す表現など，日常生活に関する身近で簡単な事柄について，具体的な情報を聞き取る活動。
	(ウ) 文字の読み方が発音されるのを聞いて，活字体で書かれた文字と結び付ける活動。	(ウ) 友達や家族，学校生活など，身近で簡単な事柄について，簡単な語句や基本的な表現で話される短い会話や説明を，イラストや写真などを参考にしながら聞いて，必要な情報を得る活動。
読むこと		(ア) 活字体で書かれた文字を見て，どの文字であるかやその文字が大文字であるか小文字であるかを識別する活動。
		(イ) 活字体で書かれた文字を見て，その読み方を適切に発音する活動。
		(ウ) 日常生活に関する身近で簡単な事柄を内容とする掲示やパンフレットなどから，自分が必要とする情報を得る活動。
話すこと [やり取り]	(ア) 知り合いと簡単な挨拶を交わしたり，感謝や簡単な指示，依頼をして，それらに応じたりする活動。	(ア) 初対面の人や知り合いと挨拶を交わしたり，相手に指示や依頼をして，それらに応じたり断ったりする活動。
	(イ) 自分のことや身の回りの物について，動作を交えながら，好みや要求などの自分の気持ちや考えなどを伝え合う活動。	(イ) 日常生活に関する身近で簡単な事柄について，自分の考えや気持ちなどを伝えたり，簡単な質問をしたり質問に答えたりして伝え合う活動。
	(ウ) 自分や相手の好み及び欲しい物などについて，簡単な質問をしたり質問に答えたりする活動。	(ウ) 自分に関する簡単な質問に対してその場で答えたり，相手に関する簡単な質問をその場でしたりして，短い会話をする活動。
話すこと [発表]	(ア) 身の回りの物の数や形状などについて，人前で実物やイラスト，写真などを見せながら話す活動。	(ア) 時刻や日時，場所など，日常生活に関する身近で簡単な事柄を話す活動。
	(イ) 自分の好き嫌いや，欲しい物などについて，人前で実物やイラスト，写真などを見せながら話す活動。	(イ) 簡単な語句や基本的な表現を用いて，自分の趣味や得意なことなどを含めた自己紹介をする活動。
	(ウ) 時刻や曜日，場所など，日常生活に関する身近で簡単な事柄について，人前で実物やイラスト，写真などを見せながら，自分の考えや気持ちなどを話す活動。	(ウ) 簡単な語句や基本的な表現を用いて，学校生活や地域に関することなど，身近で簡単な事柄について，自分の考えや気持ちなどを話す活動。
書くこと		(ア) 文字の読み方が発音されるのを聞いて，活字体の大文字，小文字を書く活動。
		(イ) 相手に伝えるなどの目的をもって，身近で簡単な事柄について，音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句を書き写す活動。
		(ウ) 相手に伝えるなどの目的をもって，語と語の区切りに注意して，身近で簡単な事柄について，音声で十分に慣れ親しんだ基本的な表現を書き写す活動。
		(エ) 相手に伝えるなどの目的をもって，名前や年齢，趣味，好き嫌いなど，自分に関する簡単な事柄について，音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いた例の中から言葉を選んで書く活動。

資料2 「言語活動」作成と実施のためのチェックリスト (米田, 2022)

チェック項目	
I. 含めるべき要素	
	コミュニケーションを行う目的、場面、状況などを明確に設定している
	伝え合う目的や必然性がある
	意味のあるやり取りがある
	相手意識と中身がある
	目的を達成するために、必要な語句や文などを教師が取捨選択している
II. 題材	
	児童の興味・関心に合ったものになっている
	児童が進んでコミュニケーションを図りたいと思うようなものになっている
	児童にとって身近で具体的な場面設定や話題である
	児童が本当に伝えたいという意欲が高まるような題材である
	国語科や音楽科、図画工作科など、他教科等で児童が学習した内容の活用をしている
	学校行事で扱う内容と関連付けている
	題材に必要な簡単な語句や基本的な表現を用いている
III. 他者への配慮	
	友達との関わりを大切にしている
	児童が相手の思いを想像し、伝える内容や言葉、伝え方を考える
	児童が自己理解・他者理解を深める
	友達の話す内容を聞いたりすることができる
IV. 作成上・実施上の留意点	
	具体的な課題等を設定している
	児童が外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせられるようにしている
	コミュニケーションの楽しさを実感できるようにしている
	活動を様々な場面設定の中で行っている
	児童が言語活動の目的や、使用場面を意識して行うことができるようにしている
V. 指導方法/形態	
	ペアワークやグループワーク、学級全体に向けた発表などを入れている
	指導者から児童、児童から指導者、また児童同士など、多様な形態を採用している
	児童の Multiple Intelligence や学習ストラテジーに留意し、様々な個性や特性を刺激できるような活動や技能を盛り込んでいる
	ペアワークやグループワーク、学級全体に向けた発表などを入れている
VI. 指導に際して教師に求められるもの	
(1) 確かな教材研究	
	子供の既習語句や表現を把握している
	教科書に設定されている様々な活動を把握している
(2) 深い子供理解	
	全体に、また、どの子供にどんな質問や声掛けをすればいいかが分かっている
	簡単な英語による発問を用意している
(3) 「学習集団」づくり	
	学習規律がある学級を創っている
(4) 子供とやり取りをする英語力と背景知識の理解	
	言葉は、使いながら使えるようになるという意識を持つ
	子供とやり取り、子供同士でやり取りをして進める
	授業形態をどの教科等でも実践していること

中・高・大学生のニーズを反映した日英パラレルコーパス *EasyConc* の検索ソフト *EasyConc for Access.accdb* の開発

The Development of a Retrieval Software, *EasyConc for Access.accdb*: A Japanese-English Parallel Corpus that Reflects the Needs of Junior and Senior High School, and University Students in Japan

日臺 滋之¹、Steve Lia²、北村 広志³

Shigeyuki Hidai, Steve Lia, Hiroshi Kitamura

要旨：日英パラレルコーパス *EasyConc* は、中学生、高校生、大学生がコミュニケーション活動において英語で表現したかったことを日本語で書いてもらい、それを英語母語話者教師と日本人英語教師とで英訳し、さらにその英訳に対して CLAWS7 による文法標識を付与したものである。*EasyConc* の検索アプリ *EasyConc for Access.accdb* は、ワイルドカードを用いて英語検索、日本語検索、TAG 検索の機能と検索結果をファイルに出力する機能を有する。検索速度も速く web 環境のないところで使用できるユーザーフレンドリーなアプリケーションソフトである。

EasyConc for Access.accdb の検索結果から、have nothing (special) to do、have something (else) to do、don't have anything to do のパターンや、what else のパターンも学習者のニーズとして必要な表現であることが分かり、教科書を補って指導する必要があることが分かった。さらに、仮定法過去の I wish の検索結果から、学習者の日常生活での願望を表す表現を把握することができる。学習者のニーズを満たし、表現力を伸ばすために、学習者コーパスの英文を授業で活用する工夫が必要である。

キーワード：日英パラレルコーパス、*EasyConc*、*EasyConc for Access.accdb*、学習者のニーズ

Abstract : In order to compile a Japanese-English Parallel Corpus called *EasyConc*, Japanese junior and senior high school students and Japanese university students were asked to write expressions in Japanese that they wanted to convey in English but were unable to do so during communicative activities in their English classes. The Japanese expressions were translated into English by a native English teacher and a Japanese teacher of English and the English translations were annotated by CLAWS7. Subsequently, a retrieval software, *EasyConc for Access.accdb*, was developed. This application software allows for the quick search of Japanese or English expressions or parts of speech using wildcards without requiring an internet connection. The query results are output to a file making it a user-friendly application. As a result of the retrieval by *EasyConc for Access.accdb*, patterns such as 'have nothing (special) to do', 'have something (else) to do', 'don't have anything to do' as well as 'what else', are deemed necessary to teach due to the learners' needs that are not met by authorized textbooks. Furthermore, retrieved sentences including 'I wish' reflect the students' real wishes in their daily life. In order to meet the learners' needs and to help them improve their productive skills, the use of the sentences and phrases from *EasyConc* in class is highly recommended.

¹ 元 玉川大学 文学部／拓殖大学大学院 言語教育研究科

² 玉川大学 リベラルアーツ学部

³ 玉川大学 学生支援センター学修支援課／グローバルソリューションサービス株式会社

Keywords : Japanese-English parallel corpus, *EasyConc*, *EasyConc for Access.accdb*, Learners' needs

1. はじめに

これまでコミュニケーション活動で学習者が英語で表現したかったけれどできなかった表現を日本語で書いてもらい、活動の振り返りとして回収し、それを英訳し、日本語と英語の対応する日英パラレルコーパス *EasyConc* を構築してきた。*EasyConc* は、表現できたことを収集した通常のコーパスとは異なるコーパスなのである。学習者のニーズを検定教科書の文法事項や語彙と絡めて指導することで学習者の産出技能を高めることができると考えている。これまで、教育現場に導入されている端末に合わせて *EasyConc* の検索アプリとして iOS 用、Chrome OS 用、Windows の Excel 用を開発してきた。これらの検索アプリは、学習者のニーズ（英語で言いたかったこと）を反映する ICT 教材として検定教科書を補強するツールである。

本研究では、Windows の Access 用として *EasyConc for Access.accdb* を開発し、教師が検定教科書を補強するツールとして、学習者にフィードバックし、教材開発に役立てることを提言したい。

2. 先行研究

本稿の 2.1 では、学習者のニーズに着目し、学習者がやり取りの活動で必要とする語彙を調査した先行研究を扱う。2.2 では、日英パラレルコーパス *EasyConc* の検索アプリの開発に至った経緯について述べる。

2.1 東京都中英研・研究部の実践研究

都中英研・研究部（2020）では、即興的な産出活動として、Sports、Food、Seasons、Free time（hobby / movie / book / comic book / magazine）、My favorite person、My favorite place、My school（my school event / my teacher）、Vacation、Weekend の 9 トピックを設定し、ペア活動で中学 1 年生は 1 分間、中学 2・3 年生では 2 分間、やり取りを実施した。実施時期は 6 月に 4 回、7 月に 3 回、9 月に 2 回で週に 1 つずつのトピックを 9 回実施した。ペアで活動する前には、教師と生徒によるやり取りをし、準備時間として 1 分程度与え、メモやマインドマップの用意をせず、知らない単語は日本語で言って英語での会話に戻ること、言いたいことを英語で言えないときは、ペア同士で助け合ってもよいとした。やり取りは、IC レコーダーやタブレット端末を用いて録音または録画した。対象は、中学校 13 校で、1 年生 71 ペア、2 年生 139 ペア、3 年生 105 ペアで、活動後に教師が生徒同士のやり取りを書き起こし、生徒が使用した延べ語数（tokens）、異なり語数（types）、研究部基本語彙 1200 語との重なり、type token ratio、どのような単語を多く使用しているか、英語で何と言ったらよいかわからなかった単語を調査した。「英語で何と言ったらよいかわからなかった単語」については、トピックごとに上位 10 語ずつ示している。

この研究部の学習者のニーズ（英語で言いたかった単語）について焦点を当てた先駆的な研究は、上位 10 語の単語がどのような文脈の中で使用されたのか示されていないこと、またトピック数が限定されていること、実施時期が 6 月、7 月、9 月と限定されており学習者の英語で言いたいことが網羅されているわけではない。今後、英語で言いたかった単語を学習者にフィードバックする具体的な方策が望まれる。

2.2 *EasyConc for Access.accdb* の先行アプリケーションソフト

日英パラレルコーパスに *EasyConc* の検索ツールとして Windows 仕様のアプリとして *EasyConc.xlsm* と *EasyConc_tagged.xlsm* が公開されている（北村・内藤・Lia・日躰、2021）。

EasyConc.xlsm は、表計算ソフト Excel で開発したアプリで、英単語、日本語の語句を検索ボックスに入力

し、中学あるいは高校、大学の校種を選択し検索する。検索結果では、英語と日本語が一対一対応で、検索語に赤い色がつき検索語句がどのような文脈で使用されているのか見やすく表示されている (Hidai, 2015)。

EasyConc_tagged.xlsm は、表計算ソフト Excel で開発したアプリで、日英パラレルコーパス *EasyConc* の各語に CLAWS7 の文法標識が付与されており¹⁾、品詞による検索が可能である。検索方法として、「*_JJR」(形容詞の比較級)²⁾ といった検索式をダブルクリックすると検索式「*_JJR」が第1検索式のボックスに反映され、検索式に合致する文字列を検索する機能が実装されている (Hidai, 2016)。

EasyConc.xlsm は文法標識のない文字列を検索することに特化し、*EasyConc_tagged.xlsm* は文法標識の付与された *EasyConc* を検索することに特化している。表計算ソフトの Excel で開発された *EasyConc_tagged.xlsm* は、中高大学生からの 5,000 件を超える質問、英単語のコーパスサイズ 50,000 語を超えると検索速度が落ちる。

北村・内藤・Lia・日臺 (2021) では、*EasyConc_tagged.xlsm* の検索速度を改善する必要性から、データベースソフトの Access を活用し、*EasyConc for Access* を開発した。*EasyConc for Access* の開発コンセプトは、文法標識の有無にかかわらず高速で検索でき、ワイルドカードを用いてインターネットを経由しないで検索でき、学習者に使いやすいアプリであることを目標としている。

3. リサーチデザインと手法

3.1 研究の目的

以上を踏まえ、以下の2項目を研究の目的として設定した。

- (1) 学習者のニーズを反映する日英パラレルコーパス *EasyConc* の検索アプリ *EasyConc for Access.accdb* の開発を行う。
- (2) 学習者のニーズを反映するアプリ *EasyConc for Access.accdb* を活用し、教科書で学習する文法や語彙との比較を行い、学習者のニーズを補う文法事項や語彙を知る。

3.2 研究方法

研究の目的 (1) については、3.2.1 ~ 3.2.4 で、授業実践例から、コーパス *EasyConc* の構築方法、そしてユーザーフレンドリーな検索アプリの開発方法について述べる。研究の目的 (2) については、3.2.5 で、検索アプリを用いた検索とその結果を示し、検索結果と検定教科書とを比較する方法を示す。

3.2.1 学習者のニーズを知るために

Nation (2013a) は、学習者の語彙のニーズ分析 (Vocabulary needs analysis) として、Lacks、Necessities、Wants の3項目を挙げている。Lacks では、生徒がどんな語彙を知っていて、どんな方略を使えるか (裏返せば、どんな語彙や方略が欠けているか)、Necessities では、生徒がどんな語彙を必要としていて、どんな方略を必要としているか、また Wants では、生徒がどんな語彙を学びたいかについて述べている。本研究では、表現活動で学習者のニーズとして、どんな語彙や表現、文法事項を知りたいと思っているのかに着目し、調査を進めてきた。そのためには、教室でのコミュニケーション活動後に、振り返りとして英語で言いたかったことや書きたかったことを学習者に日本語で書いてもらうことによって学習者のニーズが捉えられると考えている。

検定教科書で提示される文法事項や語彙と、コーパスに現れる生徒の表現したかった文法事項や語彙を発見し比較することで、生徒の求める文法事項や語彙のニーズがわかり、教科書を補足するのに役立つと考えている。

3.2.2 EasyConc 構築に向けての学習者のニーズを知るためのデータ収集について

EasyConc の構築のために、現行以前の学習指導要領から、中学生、高校生、大学生を対象に、様々なコミュニケーション活動の直後に、活動の振り返りとして、学習者に英語で表現したかったことを日本語で書いてもらい収集してきた。したがって、コミュニケーション活動は、日々の授業で行う生徒同士のチャットや、ALTとの対話活動、ディスカッションであり、文法事項やトピックについては中学、高校の場合、検定教科書の制約を受けるものの広範囲にわたっている。またコミュニケーション活動の実施時期について特定の期間を限定しデータを収集したものではない。生徒が日々の授業のコミュニケーション活動で、振り返りとして表現できなかったことを日本語の質問として書き、それを教師が収集したデータであることが EasyConc の特徴である。

データ収集では、平成 29 年告示の中学校学習指導要領解説以前の授業実践も含まれている。例えば、平成 18 年度版の *New Crown English Series Book 2* の *Speech - My Dream* の活動実践例では、被験者は、某国立大学附属中学校 2 年生 4 クラス 160 人。ティーム・ティーチングの授業形態で、学期末の表現の能力（話すこと）の評価として実施。活動の流れは、検定教科書での学習を終えた後、生徒は各自の将来の夢について英語で書く。職業名について教科書の語彙だけで足りないようであれば、英和辞典、和英辞典を使用する。生徒はなぜその将来の夢を実現したいのか理由も英語で書く。生徒は、出席番号順に ALT の待機する部屋に行き、各自の将来の夢について英語で話す。なお、生徒は事前に行ったスクリプトを手を持って入室することはしない。プレゼンテーションの時、スクリプトを手を持たないことを中 1 から指導してきており、クラスメートに理解してもらうためにはこれまで学習してきた語彙や文法をできるだけ使用するよう指導してきた。ALT は、ストップウォッチを使用し、一人 2 分間を設定。ALT は生徒の表現の能力（話すこと）を評価する。日本人教師は、待機生徒（39 人）に別課題として多読を実施。最終評価は、日本人英語教師と ALT との間で協議が必要なためビデオカメラで録画しておく。生徒は退出後、振り返りとして、英語で言いたかったけれど言えなかった表現を日本語で書いて提出する。生徒の「質問」は図 1 を参照されたい。

本研究で開発したアプリ *EasyConc for Access 1.9.accdb* で使用した EasyConc の中学生、高校生、大学生からの日本語の質問件数、また、英単語の異なり語数、延べ語数を以下に示す。

表 1 EasyConc の校種別の英語で表現したかったことの質問件数と英単語の語数

	生徒から寄せられた日本語での質問件数	教師による英訳の英単語の異なり語数 (Word Types)	教師による英訳の英単語の延べ語数 (Word Tokens)
中学	3,874	3,506	36,149
高校	467	1,168	5,299
大学	1,227	2,096	11,342
合計	5,568	4,618	52,790

3.2.3 データ収集から日英パラレルコーパス EasyConc 構築までの過程

作業手順の概略は以下のとおりである。

- ・コミュニケーション活動後に、振り返り用紙に学習者が日本語で書いた英語で言いたかった表現を一件ずつ Excel に入力する。全く同じ質問であっても省略することはしない。同一の質問頻度が多ければより多くの学習者が英語で表現できなかったということが分かるからである。
- ・学習者からの質問を英語母語話者教師と日本人英語教師とで英訳作業を行う。中学校で学習する文法事項を使用して英訳作業を行う。このデータが、文法標識の無いデータとなる。英訳作業では、50 件の質問で 2 時間程度時間を要する。Excel 上で日本語と英語との一対一対応データを作成（図 1 を参照されたい）。
- ・英訳したデータに文法標識の tag を付与する。Tag の付与にあたっては、Free CLAWS web tagger で

UCREL CLAWS7 Tagsetを使用した（図1の「タグ付与」の列を参照されたい）。

- ・学習者の各質問には15のトピックから該当するトピックの情報を付加。校種として中学校 (j)、高校 (s)、大学 (u) の情報も付加。日英パラレルコーパス *EasyConc* の完成となる。最後に、*EasyConc* のExcelデータを開発した検索機能のプログラムを有する *EasyConc for Access.accdb* に取り込む。

A	B	C	D	E	F
ID	質問	英訳	タグ付与	トピック	校種
1714	飼い主と犬を仲良くしてあげたい。	I hope I can improve the relationship between pets and their owners.	I_PPIS1 hope_VV0 I_PPIS1 can_VM improve_VVI the_AT relationship_NN1 between_II pets_NN2 and_CC their_APPGE owners_NN2 ._.	3.仕事	j
1715	夢がかなうといい。	I hope my dream comes true.	I_PPIS1 hope_VV0 my_APPGE dream_NN1 comes_VVZ true_JJ ._.	3.仕事	j
1716	でも近々の夢は高校生になる事だ。	My immediate dream is to become a senior high school student.	My_APPGE immediate_JJ dream_NN1 is_VBZ to_TO become_VVI a_AT1 senior_JJ high_JJ school_NN1 student_NN1 ._.	3.仕事	j

図1 生徒の日本語による質問と教師の英訳の対応データより抜粋（中学2年生の例）

3.2.4 ユーザーフレンドリーな検索アプリ *EasyConc for Access.accdb* の開発への試み

ユーザーフレンドリーなアプリを開発するために、検索速度が速いことはもちろん、検索方法が簡単で、アプリの操作が視覚的に見やすく、容易であることが望まれる。開発にあたって以下の工夫をする。

・ワイルドカードによる検索方法

Accessには、あらかじめ検索方法として「テキストフィルターによる検索」や「クエリによる検索」があるが、検索方法に手間要す。また、「正規表現による検索」をする場合には、利用者が検索式を書くことに慣れ、検索式を書いたうえで検索語句として入力する手間もかかり、ユーザーフレンドリーな検索方法とは言い難い。そのため、比較的馴染みのある「ワイルドカードによる検索」を採用し、アプリの開発を進める。

・アプリの操作を簡単にする試み

検索できる語句の入力フィールドは同じにして、検索の方法として英語の語句検索であれば「and search」、「or search」、日本語の語句検索であれば「検索（そして）」、「検索（または）」の検索を画面の中でわかりやすく表示することによって、検索語句を入力し、検索ボタンを押せば即座に検索できるようにする。そのためには検索ボタンに検索方法のVBAのプログラムを関連付け実行するように設定する。

・その他の工夫

検索結果が表示されたとき、検索した語句に色を付け表示するようにし、表示件数が多い場合でも検索語句を見やすくする。また、「or search」、「検索（または）」ボタンを用意し、複数語句を検索できるようにする。検索結果を表示するレポートには検索時に利用した検索語句も表示されるようにする。

3.2.5 学習者のニーズと教科書で学習する文法事項や語彙との比較について

これまで中高大学のコミュニケーション活動で、学習者から授業中、また授業後の振り返りで、英語で言いたかったことについて質問が数多く寄せられた。また *EasyConc* を構築するうえで5,500件を超える学習者

の質問を入力し、さらに学習者の質問の英訳作業を通して、学習者が表現したいと思うことについて類似した質問があり、学習者の英語表現のニーズに対応する指導が必要であることに気付かされた。

この教師の経験をもとに、学習者のニーズのうち文法事項や語彙の観点から項目を絞って、*EasyConc for Access.accdb*の英語検索、日本語検索、さらにはTAG検索の機能を活用し、学習者のニーズを確かめる。さらに、この学習者のニーズについて教科書でどう扱われているのかについても調査する。

4. 結果と考察

4.1 研究の目的 (1) 「学習者のニーズを反映する日英パラレルコーパス*EasyConc*の検索アプリ*EasyConc for Access.accdb*の開発を行う」について

4.1.1 *EasyConc for Access1.9.accdb*の「and search」や「or search」の仕組み

アプリの「TAG検索」(図11)を例にとると、「and search」、「or search」の検索ボタンに下記のVBAのプログラムを設定しており、条件1～条件3の検索ボックスに語句を入力し、検索ボタンをクリックすると下記のプログラムが動作し語句を検索する仕組みとなっている。プログラムの詳細な内容については割愛する。

「and search」と「or search」の違いは下記のように検索語句をandで結ぶか、orで結ぶかの違いではない。

・and search ボタンの記述

```
Me.Filter = "[tag]Like" & "*" & Me![ken1] & "*" _  
& IIf([ken2] <> "", " and [tag]Like" & "*" & Me![ken2] & "*", "") _  
& IIf([ken3] <> "", " and [tag]Like" & "*" & Me![ken3] & "*", "")
```

・or search ボタンの記述

```
Me.Filter = "[tag] Like "*" & Me![ken1] & "*" _  
& IIf([ken2] <> "", " OR [tag] Like "*" & Me![ken2] & "*", "") _  
& IIf([ken3] <> "", " OR [tag] Like "*" & Me![ken3] & "*", "")
```

4.1.2 *EasyConc for Access1.9.accdb*でのワイルドカード文字を用いた検索方法

・検索例

Accessでは、検索ボックスに小文字で入力しても大文字もヒットする。英単語の前に半角スペースを入れて検索することはできるが、検索語の直後に半角スペースを入れて検索することができないので、単語の直後に角かっこの中に半角スペースを入れて検索する。検索例としてgoの例を以下に示す。

- | | |
|---------|--|
| go[,.] | ・goの前に半角スペースを入れる。goの前に半角スペースを入れないと、rakugo、ago、Shingo、Hyogoの各語にもヒットしてしまう。 |
| | ・[]は、角かっこ内の1文字と一致することを表す。 |
| | ・go[,.]の部分は、goの後ろに「半角スペース」、あるいは「,」、あるいは「.」が続く場合を想定。 |
| go[?] | ・goの前には半角スペースを入れる。 |
| | ・疑問符(?)を検索するには、「?」の文字を角かっこで囲む。goの直後に「?」が来る場合を想定。 |
| goes[] | ・goesの前に半角スペース。 |

- ・疑問詞で始まる疑問文を検索する場合

アスタリスク (*) は任意の数の文字と一致する。Wh*では、Who、What、When、Where、Whyを一度に検索可能。

Wh*[?]

How*[?]

ワイルドカード文字を用いた検索方法は、慣れるまでに時間を要するが、検索結果が予想した結果と異なる場合は検索式に間違いがないか目視による確認が必要である。

4.1.3 ユーザーフレンドリーなアプリにする工夫

- ・校種による検索方法の工夫—中高大学の一括検索と校種別の検索方法

校種別の指定があることで、中学校教師にとっては、中学生のニーズを知ることができるだけでなく、高校検索も実施することで定着していない語彙や文法事項について知ることができる。高校教師にとっては高校生のニーズだけでなく中学生のニーズについての情報を得ることができるし、中学校の英語が定着していないなどの情報も得られる。大学教師にとっては中学生、高校生、そして大学生のニーズ等を把握することができ、授業で活用の幅が広がる。

- ・3つの便利な検索方法—英語検索、日本語検索、TAG検索の方法

「英語検索」、「日本語検索」では、ワイルドカードを使用し、英語または日本語の語句を入力し、該当する検索ボタンをクリックすることでその語句を含む英文と対応する日本語の文を検索できる。例えば、「おせち」を英語でどう表現してよいか戸惑う生徒は多いが、「おせち」と入力し、「検索 (そして)」ボタンをクリックすればよい。

「TAG検索」では、CLAWS7の文法標識のタグを入力すると、その文法標識に該当する語句を一括して検索することができる。例えば、教師がコミュニケーション活動の際に生徒に提示したい過去形や過去分詞を知りたいとき、過去形を示すタグVVD (past tense of lexical verb e.g. gave, worked) や過去分詞を示すタグVVN (past participle of lexical verb e.g. given, worked) を一括検索することができ、ワークシートを作成し、授業で利用することができる。

- ・MyListから英文等をファイルへ出力する機能

「英語検索」、「日本語検索」では、検索結果が表示された後、「MyList追加」をクリックし、最後に「MyListカスタム」をクリックすると、「MyList追加」で選択された英文等の情報がMyListに反映される仕様となっている。「ファイルに出力」を選択すれば、検索結果に検索時に使用した検索語句も追加し表示され、Excel等のファイルで保存することができ、教師がワークシートを作成することに利用できる。また、「印刷プレビュー」を選択すれば英文等を見ることができるようになっている。使用後は、「MyListクリア」をクリックして閉じる。

- ・AccessのインストールされていないPCで使用するための方法

*EasyConc for Access.accdb*の閲覧、検索が目的であれば、Windows PCにAccessがインストールされていないPCであっても、Runtime版を利用することで、Windowsユーザーは無償で利用することができる。³⁾

4.2 研究の目的 (2) 「学習者のニーズを反映するアプリ *EasyConc for Access.accdb* を活用し、教科書で学習する文法や語彙との比較を行い、学習者のニーズを補う文法事項や語彙を知る」について

以下の4.2.1、4.2.2で取り上げる検索項目は、授業でのコミュニケーション活動で生徒から多く質問を受

け印象に残っていることであり、また、3.2.3のデータ入力の際に、入力件数が多いことに気付いたことが調査するきっかけとなっており、コーパスを通して実証したい事項である。

4.2.1 英語検索 — something (else) to do、anything (else) to do、nothing (special) to doの例

EasyConc for Access1.9.accdb を起動し、校種絞込検索で「中学検索」を選択する。次に、下記のように入力する。somethingの直前と[] (角かっこ) の中は半角スペースが入っている⁴⁾。



図2 *EasyConc for Access1.9.accdb*のワイルドカード検索

図2で、入力した語句が英語なので、「or search」をクリック。以下のように検索結果が表示される。

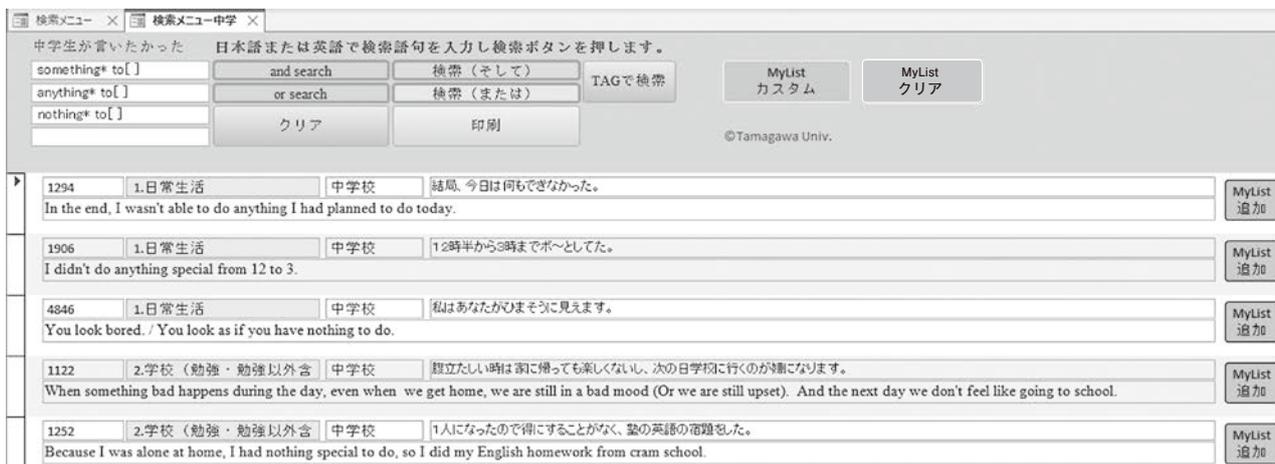


図3 *EasyConc for Access1.9.accdb*のワイルドカード検索結果

図3で、右端の「MyList追加」のボタンをクリックし、最後に「MyListカスタム」をクリック。以下のようなになる。

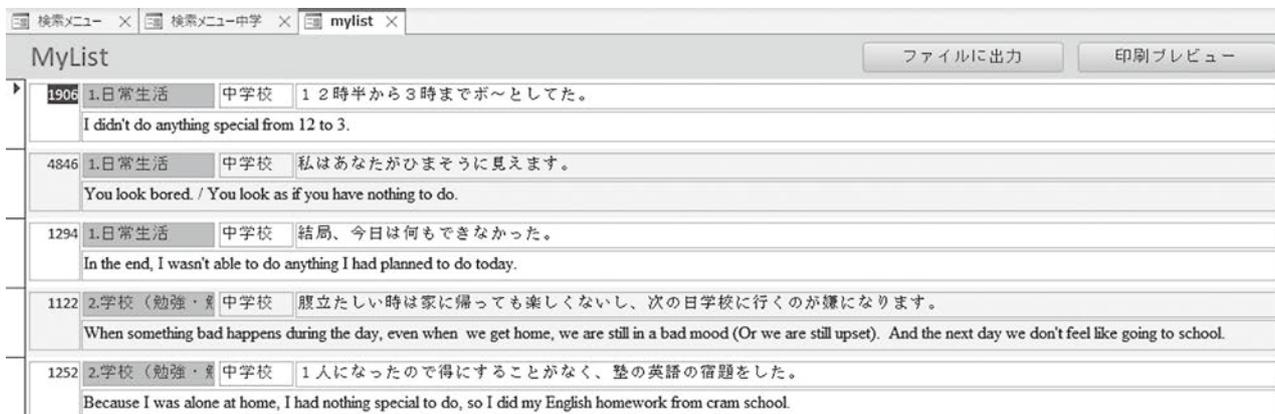


図4 *EasyConc for Access1.9.accdb*のMyListカスタム表示結果

図4で、右上の「ファイルに出力」をクリックすると、「出力ファイル形式の選択 (F) :」が表示されるのでExcel 97-2003ブック (*.xls)」を選択しOKをクリック。名前を付けて保存。something、anything、nothingに続くto不定詞をパターン別に整理すると以下ようになる。

ID	school	jpn	eng
662	中学校	するべきことがなかった。ひまな一日だった。	I had nothing to do today. I was free all day.
783	中学校	毎週日曜日は何もすることがないので退屈である。	On Sundays I have nothing to do. I'm bored.
4846	中学校	私はあなたがひまそうに見えます。	You look bored. / You look as if you have nothing to do.
1252	中学校	1人になったので得にすることがなく、塾の英語の宿題をした。	Because I was alone at home, I had nothing special to do, so I did my English homework from cram school.
1457	中学校	その日は特に何も無い日でした。	I had nothing special to do that day. / I had no special plans that day.
1905	中学校	夜食を食べる	I ate a snack in the middle of the night. / I had something to eat in the middle of the night.
1304	中学校	お母さんは用事があったからデパートで買い物の後、途中で別れた。	Since my mother had something else to do, we went home separately after shopping at the department store.
1771	中学校	ゲームがないと生きがいを失う。	Without games I lose my reason for living. / Without games I don't have anything to live for.

図5 EasyConc for Access1.9.accdbのファイル出力結果より抜粋 (中学校)

・EasyConc for Access1.9.accdbからの発見

図5より、中学生が表現したいという日本語を表す英語表現のパターンは以下ようになる。

have nothing (special) to do 5件、have something (else) to do 2件、don't have anything to do 1件

中学生が、これらの英語で表現したかったパターンは、高校生、大学生にも同様に見られる。中学生だけの問題ではないということに留意したい。

高校	循環型社会のために何かしていることはありますか？	Are you doing anything to help with recycling in our society?
高校	環境のために何かやっていることはありますか。	Are you doing anything to help the environment?
高校	特になし。	I have nothing in particular to say. [to add].
大学	着る物が欲しい。	I want something to wear.
大学	何もすることがなかったから、よくパソコンを使っていた。	I didn't have anything else to do, so I often used my computer.
大学	特に話すことがなかったため、言いたかったことがなかった。	I didn't say anything, because I didn't have anything in particular to say.

図6 EasyConc for Access1.9.accdbのファイル出力結果より抜粋 (高校・大学)

図6が示すように、高校では、do anything to help、have nothing in particular to do、大学では、want something to doをはじめ、have anything else to do、have anything in particular to doといった表現に戸惑いが見られる。中学生で表現できなかったことは、教師による適切な指導がないと定着に時間がかかり、高校

生以上でも表現できないということが言えそうである。

・中学校検定教科書での something 等続く不定詞の扱い

令和3年度の中学校の検定教科書教科書 *New Crown English Series 1, 2, 3* (以下、03nc123) では、6例出現する。

Hit	KWIC	File
1	almost at the top. Kate: Is there anything to see from the top? M	03nc2.txt
2	she said to herself. "But is there anything to sell?" Della went up	03nc3.txt
3	ething. Tell us! Tatsu: No, I have nothing to be scared of. I'm not	03nc2.txt
4	an order!" The Little Prince had nothing to say, so he went away	03nc2.txt
5	ll. Miki has something. Miki has something to eat. 2-2-2-Speak	03nc2.txt
6	Iready know that we have to do something to solve environmen	03nc2.txt

図7 03NCのAntConcによる検索結果 \b(some|any|no)thing (\w+){0,1}to\

検定教科書においては something、anything、nothing の直後に special、else、in particular そして to 不定詞が続く文構造は提示されていないことが分かる。

4.2.2 日本語検索

中学1年生から質問される日本語表現として「他にはどんなのがありますか?」「他になにしますか」といった質問が挙げられる。「他に」をどう表現するか分からないために会話が上手く継続しなくなる。*EasyConc for Access1.9.accdb* を起動し中学検索を指定し、検索ボックスに「他」を入力し、「検索 (そして)」をクリックすると、検索語の「他」が色付きで表示される。

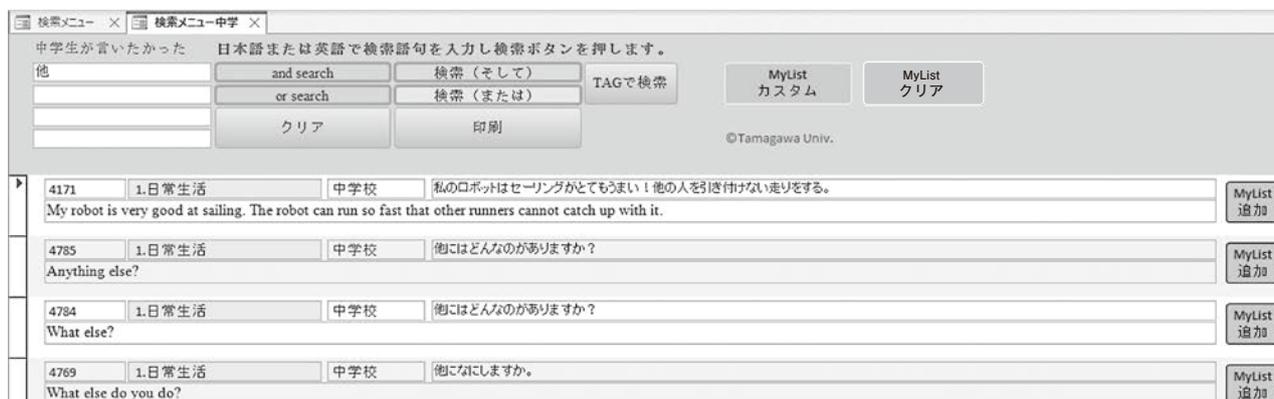


図8 EasyConc for Access1.9.accdbの日本語検索 検索語：他

さらに、図8の「MyList追加」のボタンをクリックし、続いて「MyListカスタム」をクリックすると、「ファイルに出力」のボタンが表示されるので、「ファイルに出力」を選択する。ファイルの出力結果を、整理すると以下ようになる。

ID	school	jpn	eng
665	中学校	他に何をしましたか。	What else did you do?
668	中学校	他に何をしましたか。	What else did you do?
765	中学校	他に何を買ったの。	What else did you buy?
2408	中学校	他には、どんなテレビ番組を見たの？	What other TV programs did you watch? What else did you watch on TV?
2428	中学校	他に何処かへ行きましたか？	Where else did you go?
4337	中学校	他に好きな食べ物は何ですか？	What other food do you like? / What else do you like?
4446	中学校	他にも	What else? / Anything else?
4666	中学校	その他に	Anything else? / What else?
4736	中学校	他には	Anything else?
4769	中学校	他になにしますか。	What else do you do?
4784	中学校	他にはどんなのがありますか？	What else?
4785	中学校	他にはどんなのがありますか？	Anything else?
4905	中学校	他に何した？	What else did you do?

図9 EasyConc for Access1.9.accdbの日本語検索のファイル出力結果より抜粋 検索語：他

・ EasyConc for Access1.9.accdb からの発見

図9から、疑問詞 (what, where) の後にelseが続くパターンが多い。また、Anything else? という連語を、中1の学習者が求めていることも分かる。IDの番号が異なっているのは、入学年度やクラス、あるいはクラス内の別の学習者が同様の質問をくり返ししているということである。学習者のニーズを満たすためにも、疑問詞に続くelseを中学校の授業で扱うことを検討する必要がある。

・ 中学校検定教科書のelseの扱い

令和3年度の中学校の検定教科書03nc123では、Anything else?、something else、someone elseのパターンが見られるのだが疑問詞に続くelseは出現しない。

Hit	KWIC	File
1	: No, thank you. Clerk: Anything else? Chips? A salad? Jing: A sal	03nc3.txt
2	do you think about it? Anything else? Do you have any ideas? I l	03nc3.txt
3	o sing it.Let's choose something else. Hana: That's a good point.	03nc2.txt
4	, you're right. No. It's someone else. Riku is the boy talking with	03nc3.txt

図10 03NCのAntConcによる検索結果 \belse\b

4.2.3 TAG検索—仮定法過去 I wish を例に

EasyConc for Access1.9.accdbのTag検索では、中学、高校、大学の校種を一括して検索する仕様となっている。校種別に検索したい場合は、検索結果を「ファイルに出力」の機能を用いてExcel等で保存してから、校種ごとに分類する。

中学校学習指導要領解説では、中学校では「仮定法のうち基本的なもの」を扱うとされており、I wishの例が示されている。TAG検索では、wishのように動詞と名詞の2つの品詞を持つ語に一方の品詞を指定して検索することが可能である。I wishのwishは、動詞で、C7tagsetでは、VV0 (base form of lexical verb (e.g.

give, work)) のタグが付与される。図11の条件1の右端のコンボボックスをクリックし、VV0のタグを選択すると左のボックスにVV0のタグが反映され、タグの手入力が軽減される。続いて「wish_」を補足して、「wish_VV0」と作成し、[]を追加する。最後にand searchをクリックする。

図11 EasyConc for Access1.9.accdbでの wish_VV0の検索

検索結果が出力されたら、「ファイルに出力」をクリックしExcel形式で保存する。以下のようなになる。

ID	school	jpn	eng
1064	中学校	休みがもう少し長いといいな。	I wish I had longer vacations.
1821	中学校	私には兄弟がいないので、兄弟がほしいです。	I wish I had a brother or a sister.
1529	中学校	僕もこのように生きていきたいです。	I want to be like him for the rest of my life. / I wish I could be like him for the rest of my life.
1337	中学校	私は部活なしで休日が増えて欲しいです。	I wish there would be more days off. Comment: Days off include holidays. Holidays don't include days off. I wish I could take more days off from my part time job. I wish there would be more days off from my club practice.
1339	中学校	期末なんてなくなってほしい。	I wish there would be no final tests.
1524	中学校	全員が生徒会選挙に当選できた方がいい。	I wish everyone could win the student council election. I wish all the students could speak English.
1526	中学校	私は学校は静かな所にあってほどこどの活気があってまとまりがあってきちりしている所を求めます。	I wish my school would be in a quiet area and have a lively atmosphere and be tightly-knit and have clear rules. / I would like my school to be in a quiet area and have a lively atmosphere and be tightly-knit and have clear rules.
3556	中学校	ぼくは数学の授業がたくさんある世界があればいいなと思っていますが、あなたはどうですか？	I wish there were more math classes in schools around the world. What do you think? / If only there were more math classes in schools around the world.
3936	大学	私はドラえものの四次元ポケットが欲しい。	I wish I had Doraemon's four-dimensional pocket.

図12 EasyConc for Access1.9.accdbでの wish_VV0の検索結果より抜粋

・ EasyConc for Access1.9.accdbからの発見

特に1064番I wish I had longer vacations.を始め、1821番I wish I had a brother or a sister.や1339番I wish there would be no final tests.などは実際の中学生の生活を反映し生徒の思いのこもった表現と思われる。ここに学習者のニーズをもとに構築された学習者コーパスの特徴が見られ、学習者コーパスを活用する意義があると考えられる。

・中学校検定教科書での仮定法過去 I wish の扱い

令和3年度の中学校の検定教科書教科書 03nc123 では、9例出現した。

Hit	KWIC	File
1	, but I don't know for sure. I wish I could make a translator	03nc3.txt
2	2-Point p.90 I wish I had wings. I wish I could fly. 3-6-2-Speak	03nc3.txt
3	.91 bird monkey rhino sea lion I wish I could fly like a bird.	03nc3.txt
4	Leonardo da Vinci. He thought, "I wish I could fly like a bird."	03nc3.txt
5	5-USE Write p.96 I Am an Eraser I wish I could talk. Then I could	03nc3.txt
6	our last day. I feel sad, too. I wish I could cry with them. Life	03nc3.txt
7	e this warm little pond and box. I wish I could be here forever. 3	03nc3.txt
8	nicate better. 3-6-2-Point p.90 I wish I had wings. I wish I	03nc3.txt
9	him that his answers are correct. I wish I had arms and legs. Then	03nc3.txt

図13 03NCのAntConcによる検索結果 \bi wish \w+\b

検定教科書に見られる I wish の英文からは、現実の生徒の生活の様子や願いが見えにくい。それだけに、教科書でインプットされる英文と生徒が表現したいと思う英文との間に差が見られる。教科書を補い学習者のニーズを反映した英文を授業で扱うなどの指導が望まれる。

5. まとめ

日英パラレルコーパス *EasyConc* は、学習者がコミュニケーション活動において英語で表現したかったことに着目し、学習者のニーズを反映した英文をもとに構築したものであって、学習者が表現できた英文を収集したものではないし、教師が語彙や文法事項をもとに創作した英文を収集したものでもない (3.2.1～3.2.3を参照されたい)。

研究の目的 (1) 「学習者のニーズを反映する日英パラレルコーパス *EasyConc* の検索アプリ *EasyConc for Access.accdb* の開発を行う」について、4.1で、*EasyConc.xlsm* と *EasyConc_tagged.xlsm* の二つのアプリの機能を一つにした *EasyConc for Access1.9.accdb* を開発することができた。Accessで開発した *EasyConc for Access1.9.accdb* は検索スピードもかなり速い。また英語、日本語、TAG検索、さらにファイルへの出力、印刷機能も実装されユーザーフレンドリーなアプリの開発ができた。更なるデータ数の増加は今後の課題である。

研究の目的 (2) 「学習者のニーズを反映するアプリ *EasyConc for Access.accdb* を活用し、教科書で学習する文法や語彙との比較を行い、学習者のニーズを補う文法事項や語彙を知る」について、4.2.1の「英語検索」の結果から、学習者が表現したいというニーズはあってもインプットとしての検定教科書に提示されていないことが分かった。have nothing (special) to do, have something (else) to do, don't have anything to do のパターンは授業で補って導入することにより学習者の表現力を高めることができると考えられる。

また、4.2.2の「日本語検索」の結果から、疑問詞に続く else が検定教科書ではインプットされていないことも分かった。else は *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (Fourth edition) では、A2の表示、*Longman Dictionary of Contemporary English* (Sixth edition) では、S1 (話し言葉の1,000語)、W1 (書き言葉の1,000語) に入る語であり、高頻度の語彙と言える。「疑問詞 + else」の表現は、中1で学習する疑問詞と共に指導するのがよいと考える。

4.2.3の「TAG検索」では、仮定法過去のI wishの検索結果から、学習者の日常生活の中での願望を表す表現を把握することができた。これは学習者のニーズから構築された学習者コーパス*EasyConc*ならではの特徴を表している。学習者の思いを学習した文法事項を用いて表現することは容易ではない。学習者のニーズを反映した英文を教科書に盛り込むことや、学習者コーパスの英文を活用し、生徒の目に触れさせる教師の指導の工夫が必要と考える。

謝辞

*EasyConc*の開発にあたっては、水嶋諒教諭（江東区立第四砂町中学校）からデータの提供を受けている。御礼申し上げたい。本研究は科学研究費の支援を受けている。「日本人中高生のための英語表現コーパスの構築とその活用」(JSPS科研費19K00771) 2019～2021 研究代表者：日臺滋之

注

- 1) CLAWS7の文法標識を付与するにあたっては Paul Rayson氏による Free CLAWS web taggerを使用した。
<http://ucrel-api.lancaster.ac.uk/claws/free.html>（最終閲覧日：2023年5月12日）
- 2) JJRは UCREL CLAWS7 Tagsetの一つである。各品詞のタグについては UCREL CLAWS7 Tagsetを参照されたい。
<https://ucrel.lancs.ac.uk/claws7tags.html>（最終閲覧日：2023年5月12日）
- 3) Runtime版については、Microsoft 365サポートの「Microsoft 365 Access Runtime をダウンロードしてインストールする」を参照されたい。
- 4) somethingの前に半角スペースを入れて something to と検索ボックスに入力すると、something tougherも検索されてしまう。また、somethingの前に半角スペースを入れて something * to[] と検索ボックスに入力すると something to eat は検索されない。

【註・参考文献】

- Delacroix, Laurence, et al. (2014). *Longman Dictionary of Contemporary English (Sixth edition)*, Pearson Education Limited
- Hidai, Shigeyuki. (2015). Compilation of the Learner Bilingual Corpus and Its Use in Class: Making Teaching Materials Using “*EasyConc.xlsm*” (11th Annual CamTESOL Conference) (国際学会)、2015年2月28日、Phnom Penh, Cambodia
- Hidai, Shigeyuki. (2016). Finding the Expressions EFL Learners Find Difficult: the Compilation and Use of “*EasyConc_tagged.xlsm*” (12th Annual CamTESOL Conference) (国際学会)、2016年2月20日、Phnom Penh, Cambodia
- Macalister, John and Nation, Paul. (2020). *Language Curriculum Design Second Edition*. Routledge
- McIntosh, Colin, et al. (2013). *Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (Fourth Edition)*, Cambridge University Press
- Nation, Paul. (2013a). *Learning Vocabulary in Another Language Second Edition*. Cambridge University Press
- Nation, Paul. (2013b). *What Should Every EFL Teacher Know?* Compass Publishing
- Webb, Stuart & Nation, Paul. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford University Press
- 北村広志・内藤清志・Steve Lia・日臺滋之、2021年、*EasyConc for Access1.9.accdb* [software]
<https://sites.google.com/view/easyconcfors-access>（最終閲覧日：2023年5月12日）
- 東京都中学校英語教育研究会・研究部、2020年、『語いと英語教育 (43)』東京都中学校英語教育研究会・研究部

- 日臺滋之・P.J.L Rowland、2016年、「日本人高大生の自己表現活動を支える日英パラレルコーパスの構築とその活用」(JSPS 科研費 25370652) 2013～2016 研究代表者：日臺滋之
- 日臺滋之・LIA Steve、2022年、「日本人中高生のための英語表現コーパスの構築とその活用」(JSPS 科研費 19K00771) 2019～2021 研究代表者：日臺滋之
- 日臺滋之・内藤清志、2021年、「英語で言いたいことが言えるようになるために—日本人英語学習者のための日英パラレル・コーパス—」玉川大学 <http://www.tamagawa.ac.jp/research/je-parallel/> (最終閲覧日：2023年5月12日)

米国都市部のニーズの高い学校における教員の離職・定着と 学校組織環境との関係性

Teacher Turnover and Retention in Relation to Schools' Organizational Environment at
High-need Schools in Urban Areas of the U.S.

八尾坂 修

Osamu Yaosaka

要旨：本研究では特に、米国都市部困難校におけるマイノリティ教員の定着方略について、学校組織環境との“関係性”を視座に置き、次の5つの方略について考察した。1. 指導的リーダーとしての校長固有の役割、2. 教員と生徒との双方向の関係性、3. 教員相互の同僚的关系性、4. 教育行政当局、大学と学校との連携による革新的教員養成レジデンシー、5. 組織・個人のレジリエンスの概念と教員定着との関係。

“公正性”に基づく組織マネジメント能力、プロフェッショナルな文化への創意、インクルーシブなガバナンスを有する校長、生徒と教師との心にひびく誠実な関係性、教師の社会正義に基づく人道主義的思考と同僚間の多文化受容、教員養成における困難校でのレジデンシー（臨床経験）とコースワークの関連重視、組織・教師個人の直面する課題に対して回復・成長する広義の“対応力”（レジリエンス）が、マイノリティ教員の定着にとって不可欠の方略である。

キーワード：マイノリティ教員の定着、都市部ニーズの高い困難校、学校組織環境、公正性に基づくリーダーシップ

Abstract : This study examines minority teacher retention strategy at struggling urban school in relation to schools' organizational setting, specifically, the following five considerations: 1) The unique role of the principal as instructional leader, 2) reciprocal relationships between teachers and students, 3) collegial relationships among teachers, 4) innovative teacher residencies based on collaborations between a school and government educational authorities and universities, and 5) teacher retention in relation to the notion of organization and individual resilience. Essential approaches to minority teacher retention include principals with “equity”-based organizational management skills, innovative ways of creating a professional culture, and inclusive governance; heartfelt and honest relationships between students and teachers; a humanistic commitment based on social justice among teachers, and multicultural acceptance between colleagues; an emphasis in teacher preparation on connecting coursework to residencies (clinical experiences) in struggling schools; and “resilience” in a broad sense, by which organizations and individual teachers overcome and grow from the challenges they face.

Keywords : Minority Teacher's Retention Urban High-need Struggling School
Schools' Organizational Environment Fairness-based Leadership

1. 課題設定

教員の離職研究を永年行っているペンシルベニア大学のインガーソルら (Ingersol, R.M., et al. 2012) はアメリカの学校での教員の離職 (turnover, attrition) は過去30年以上にわたって著しく増加し、特に若手・新任教員の離職は退職年齢の教員の離職とともにその影響が著しいと警鐘を鳴らす¹⁾。教員の離職は大別して、教職を辞すること、他の学区に異動する場合 (leave) とともに、同一学区の他校に自ら異動する場合 (move) の2つのカテゴリーに分けられる²⁾。しかも全国的にみて毎年教員の13%が教職を去るが、都市部³⁾のニーズの高い学校、つまり貧困地域の困難校⁴⁾ (high-poverty school, hard-to-stuff school) では少なくとも20%あるいは2倍であると指摘する⁵⁾。

離職の増加は財的、人的資本の欠落にも連結する。毎年教師を再配置する財政コストの増加、教職経験の少ない若手教員の参入によって特に困難校の生徒に質の高い学習機会を提供することができないといった弊害を増加させている⁶⁾。教員の離職は現代のアメリカ教育におけるもっとも重要な問題の一つであり、教員の定着 (retention) 方略は喫緊の課題である。

この点アメリカと相違し、わが国では教員転任人事異動制度⁷⁾があるが、メンタルヘルスによる病気休職や病気休暇は重要な課題である。アメリカの離職要因と日本での病気休職・病気休暇等の背景には共通点が存在するとともに、わが国の働き方改革における組織環境のあり方⁹⁾、教員就職率低下や産休等に伴う代替教員不足問題についての示唆も得られよう。

ただしわが国では近年、アメリカ都市部困難地域の学校改革を地域再生との関わりで論じた研究は見られるものの、アメリカにおける教員離職防止・定着方略との関わりについてはほとんど論じられていない¹⁰⁾のも確かである。

そこでこのような問題意識の中で本稿では以下の点について考察したい。第1に、アメリカにおける教員離職パターンの今日的傾向、要因の一般的傾向を探る。特に都市部困難校に勤務する有色人種の教員 (アフリカ系、ラテンアメリカ (ヒスパニック) 系教員。以下、文脈に即してマイノリティ教員と略す。) の離職・定着 (現任校在籍維持) の状況とその特徴について具体的なケースに基づき探る。

第2に、教員の定着をもたらす方略として教職員全般の傾向を捉えるとともに、都市部困難校におけるマイノリティ教員の定着方略について、学校組織環境における“関係性”を視座に置く。まず一つは、①指導的リーダーとしての校長の役割と教員との関係性、次に②教員と生徒との双方向の関係性、③教職員相互の同僚的关系性を探る。さらに④学区教育行政当局、大学と学校の連携による革新的教員養成レジデンシーの方略と課題、⑤組織・教員個人のレジリエンスの概念と教員定着との関係性について捉えることにする。

最後に、アメリカ都市部の教育困難校における教員定着と学校組織環境との関係性についての総括とともに、今後の残された研究課題を取り上げることにする。

なお研究方法は文献研究によるが、研究論文等の収集・分析・考察にあたっては、教員離職 (teacher turnover, attrition, return) , 定着 (retention) をキーワードに検索し、インパクトファクターの高い論文は無論、上記の研究視座に関わる代表的研究論文、研究機関報告書、関連著書等に依拠している。

2. 教員離職・定着の今日の特徴、背景—特に困難校に着目して—

(1) 教員離職パターンによる一般的傾向

教員離職率は1980年代後半から上昇しつつあり、公立学校教員350万人のうち毎年50万人ほど (約14%) が現任校を去り、その内訳として他校への転出が30万人 (約60%)、教職自体からの離職 (キャリア変更、退職を含む) が20万人 (約40%) である。しかもマイノリティ教員不足が続いているのに対し、マイノリティ生徒は増加傾向にある¹¹⁾。離職の中には、実は一時的に離職する者が6～10万人存在するとも

いわれ、復帰教員 (returning teacher)¹²⁾としての位置づけもある。しかし都市部の困難校では、一部の学校を除き、毎年20%離職し、5年間で教員の半数を失うとされ“回転ドア”として揶揄される¹³⁾。

この点、教員の離職パターンの関係性を明らかにした稀有な研究成果がある。ハーバード大学のジョンソンとパークランド (Johnson, S.M. and Birkeland, S.E. 2003) は、マサチューセッツ州内の50人 (1年目36人、2年目14人) の新任教員への3年間にわたるインタビュー調査を通して、図1に示す離職パターンを明らかにした。そして離職 (leaving)、異動 (moving)、定着 (staying) への決定要因として、本人のキャリア目標、処遇面、養成教育ルートがキャリア決定に役割を果たすとともに、学校組織における“経験”が離職・異動・定着の決定に影響を及ぼすことを明らかにした¹⁴⁾。

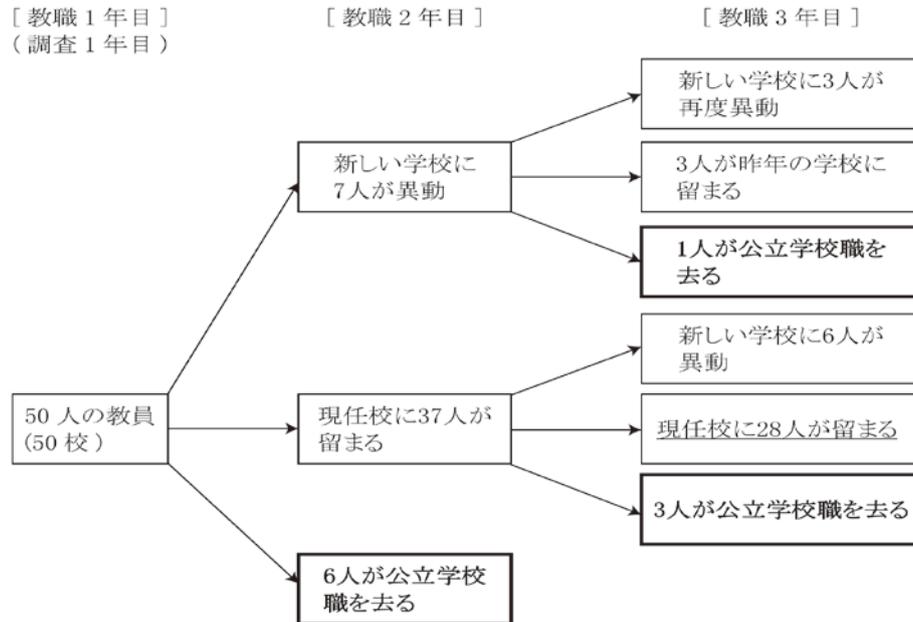


図1 教師の初期のキャリア異動 (教員50人の追跡)

出典：Johnson, S.M. and Birkeland, S.E.(2003) "Pursuing a "Sense of Success": New Teachers Explain Their Career Decisions," *American Educational Research Journal*, Vol. 40-3, p. 592に基づき作成。

図1に示すように1年後に6人、2年後に4人 (1年後の異動の7人のうち2年後1人、2年間同校に在籍後3人) の計10人が3年目に離職したことになる。また1年後に7人、2年後に6人の計13人異動し、そのうち3人は1年後に続き、2年後も引き続き学校を異動している。50人のうち28人 (56%) が現任校に留まっているわけであるが、そのうち半数以上の15人は現任校に必ずしも満足しているわけではなく、彼らは近い将来学校を変えたいか、教職を去るかもしれないというエビデンスがあったのである。

しかも教師のキャリア異動を検討すると、回答者の属性 (characteristics) に関係して一定のパターンが顕出することである。これらのパターンは慎重に解される必要があるが、例えば、他職種経験の中途キャリア教員は、はじめてのキャリア経験者の3倍以上も他校への異動を考えていたことである。前職はしばしば高い地位にあり、十分なリソースのある仕事を任されており、自らをサポートしない学校に不寛容になっていた。教職への代替教員養成ルートプログラム (alternative certification program) (マサチューセッツ州の付加給付契約プログラムあるいはチャータースクール勤務) を通して入職した回答者は、伝統的養成プログラム修了の参入者よりも高い比率で離職している傾向が明らかにされている。つまり伝統的養成ルート38人のうち、6人が離職 (6%)、9人が異動 (22%)、23人が定着 (64%) であるのに対し、代替ルート出身教員12人のうち5人 (42%) が離職、2人 (17%) が異動、5人が定着 (41%) を示していたのである (592頁)。

つまり留意すべきは、不十分な教員配置が影響しているとも考えられる点であり、入職直前の夏期後期に

ポストを得たケースもあった。この50人の教員の離職パターンは一定の重要な意味づけを示しており、離職、異動、定着の背後にある要因を以下に例示する回答者のストーリーから察してみよう。

例えばカミラ（Camilla、ラテン系教員、最初の教職キャリア）は大都市部のミドルスクールで教職2年目にあるが、異なった2科目の英語とともに、歴史の免許状がないにもかかわらず異なった2科目の歴史という、4つの科目を担当した。しかもそのうちの2科目は非常に多くの学習障害をもつ生徒を担当していたのである。これらの子どもたちに手助けをしてあげようと思っても、不十分な施設、教材・教具不足に憤慨しストレスを生じていた。カミラは別の分野の仕事をするために年度の途中に離職¹⁵⁾したのである。カミラのような離職者は、もし教職自体がより“やりがい”のあるものであれば、あえて低い給与やポジションに甘んじるだろうと述べている（595頁）。

逆にこの“やりがい”との関わりで、やはり大都市のマイノリティ生徒の多い学校に勤務するサリー（Sally、マイノリティ教員、最初の教職キャリア）は、3年目の各学期に学校を異動しようと考えていた。同時に“私はこのような子どもにまだ積極的にコミットしたい”、“この学校自体に十分にコミットしているかは定かではない”という、いまだ継続か離職の不安定な心境を語っている（602頁）。

また都市部の人種的に多様で低収入家庭の学校に勤務する、アミー（Amy、白人教員、最初の教職キャリア）は、まだ教職2年目に指導上の手ごたえ（success）を感じ“教職は良好な出会いの場”という信念を抱くことになった。2年目に未経験の教員にインフォーマルにメンターとして関わるようになったこと、校長からのポジティブな評価が教師としての自信をもたらしたのである（605頁）。このアミーの語りから明らかのように、教職専門職として成長を実感し、価値を見出せる学校組織環境である限り、所在地域、子どもの家庭環境、子どもの属性を内包するどのようなタイプの学校であっても定着の可能性を見出せるわけである。

(2) 勤務校におけるマイノリティ教員の位置

すでに1980年代当時、リチャーズ（Richards, C.E. 1986）は、カリフォルニア州の全公立学校で学校分離パターンと関わりなく、有色人種の生徒の増加に伴い、マイノリティ教員の雇用パターンに顕著な予測を報告した。つまりリチャーズは、アフリカ系あるいはラテン系の生徒が70%から100%在籍している学校に有色人種の教員が雇用されていることを予測していた¹⁶⁾。この予測は1990年代初期、マーネーンら（Mernane et al. 1991）のノースカロライナ州やミシガン州の研究、その後ロエブラ（Loeb et al. 2005）のカリフォルニア州での研究によっても立証されている¹⁷⁾。

またシェン（Shen, J. 1988）は、表1が示すように都市部でマイノリティ生徒が50%～100%在籍する学校では、伝統的な教員養成プログラムを修了した白人教員は21%、代替教員養成ルートプログラム出身の白人教員は25%しか在籍していないのに対し、黒人教員の場合、各々67%、89%と3倍以上の差異があっ

表1 マイノリティ生徒割合に応じた4つの教員グループの分布

学校におけるマイノリティ生徒の割合	TC白人教員	TCマイノリティ教員	AC白人教員	ACマイノリティ教員
0-4%	27%	3%	29%	1%
5-19%	28%	10%	29%	3%
20-49%	25%	20%	17%	7%
50-100%	21%	67%	25%	89%

※TCは伝統的な教員養成に基づく教員資格（Traditional Certification）；ACは代替養成プログラムに基づく教員資格（Alternative Certification）、アンダーライン、八尾坂記す。

出典：Shen, Jianping (1988), “Alternative Certification, Minority teachers, and Urban Education,” *Education and Urban Society*, Vol. 31-1, p. 33に基づき作成。

たことを指摘した¹⁸⁾。つまりマイノリティ教員は教員養成ルートに関わらずマイノリティ生徒の多い学校に在籍していることがわかる。

しかしながら多くのマイノリティ教員が勤務する都市部の学校は貧弱な学校条件整備の状況にあり、低い定着率を生じたのである。先述のマーネンらは、大都市学区で働く教員は規模の小さな郊外の学区で働く教員よりも短い教職キャリアを持つ傾向があることを報告する。ただし調査対象の黒人教員は白人教員よりもこの困難校を去る傾向が低いことを明らかにしている¹⁹⁾。

キルビーら (Kirby, S.N. et al. 1999) は、教員離職率が最も高いテキサス州を例に人種による定着パターンの相違を明らかにした。“ハイ・リスク”学区の白人教員は、“ロー・リスク”学区の同教員より約25%ほど低い定着率であり、また“ハイ・リスク”学区のラテン系教員は“ロー・リスク”学区の同教員よりも10%ほど高い定着率を有することを見出している²⁰⁾。

しかもハヌシェックら (Haushek, E.A. et al. 2004) はテキサス州でキルビーらの調査結果と同様のエビデンスを示しつつも、マイノリティ生徒のより高い比率の学校においては、白人教員の方がその学校を辞する可能性が高いことを報じた。しかもアフリカ系、ラテン系生徒の増加はアフリカ系、ラテン系のマイノリティ教員が離職する可能性を低下させたとする。またこの研究はアフリカ系アメリカ人の教員はやはり同系の生徒の比率がより高い学校に異動する傾向があることを明らかにしている²¹⁾。

この事実はマイノリティ生徒の少ない学校に異動する傾向がある白人教員と対照的である。しかし上記のこれらの研究はこのような傾向の背景を明示してはいない。同一人種の家族帰属意識に重きを置く一般的傾向を基盤としつつ、このような学校への人道にかなった献身を反映していると考えられるが²²⁾、今後一層の研究の余地はある。

(3) 離職・定着の人種間共通的背景

筆者 (八尾坂、2023) はすでにグリソム (Grissom, J. A. 2011) の論稿を参考にしつつ、教員のキャリア変更、異動に影響を及ぼす離職要因として「教師の特性」、「給与と付加給付」、「他のキャリア機会」のほかに、学校組織環境として、「校長の指導性」、「人材育成の機会」、「学校特性 (所在地域、規模)」、「校務負担」の視点から考察したが、これらの要因は、教員一般に共通する離職要因であった²³⁾。

また近年のCovid-19パンデミックといったコロナ禍の影響による勤務負担、2002年成立の落ちこぼれを作らないための初等中等教育法 (No Child Left Behind, NCLB法)、2015年成立の全ての児童・生徒が成功するための法律 (Every Student Succeeds Act, ESSA) の下、アカウントビリティを伴うテスト政策によるストレスや職務不満も新たな要因である²⁴⁾。しかも若年教員、代替養成ルート教員、数学や科学のような核となる教科の教員不足が、特に都市部困難地域の学校に勤務する教員間で特に著しい状況にある²⁵⁾。

この点、見方を変えるとマイノリティ教員の離職・定着と教員全般の離職・定着には共通点が存在する。一つは、マイノリティ教員の離職は、すべての教員の離職と同様、深刻な問題であることである。しかもマイノリティ教員の離職率は白人教員よりも高く、このことが危急の問題であることを浮き彫りにする。ボルマンら (Borman, G.D. et al. 2008) の広範囲に及ぶ研究レビューによれば、教員の離職は労働力全般の質の低下につながると捉える。その理由として、離職するのは“能力の低い教員よりも有能な教員の方が多い”という事実を示している²⁶⁾ (396頁)。教員・生徒間の文化的ミスマッチ、マイノリティ生徒の増加、最近の有色人種の教員現象といった状況を踏まえると、“文化的ギャップ”は拡大傾向にある²⁷⁾。マイノリティ教員の離職は、教員労働力の人種的・文化的多様性を向上させる国家の役割を脅かし、その結果、学校が有色人種の生徒の教育ニーズに呼応できないという事態を引き起こす可能性もある。

この点、教員全般の定着に影響を与える要因の多くはマイノリティ教員の定着にも関係があることも確かである。特に重要なものとして、①特定の学校状況、②教員の給与や資源 (指導教材・施設など) などの財政的資本、③職能開発の機会、新任教員へのインダクション (導入研修) プログラムへの参加などの社会的

資本、④行政当局の支援、⑤授業（教育活動）に関する教員の自律性や意思決定への影響力（声）などのパワー関係²⁸⁾といった要因が挙げられる。これらの要因はすべて政策立案者や地域の行政機関(administrators)によって変更可能なため、有色人種の教員の定着率を高めるメカニズムともなる²⁹⁾。

しかしながらマイノリティ教員の定着との固有の関係やそれに及ぼす影響については特徴的なパターンがあることも事実である。以下、検討してみよう。

(4) マイノリティ教員固有の定着要因

マイノリティ教員は白人教員の割合よりもマイノリティ教員の割合が高く、しかも低所得で人種的・文化的マイノリティコミュニティ出身の生徒の割合が大きく、その上人員確保が困難な都市部の学校（urban hard-to-staff school）で勤務する傾向がある。その様な学校は、財政的、人的、社会的キャピタルが乏しく、行政の支援や授業に関する教員の自律性、意思決定への教員の関与（声）が認められない権限関係など、教員の定着を妨げる条件が揃う傾向にある。しかしそのような学校状況にもかかわらず定着しようとするのは、白人教員よりも有色人種の教員が多いのが特徴であった。

このような困難校にマイノリティ教員が勤務しようとするのは、人道的コミットメントが動機づけになっており、教育機会を向上させることで低収入家庭のマイノリティ生徒の生活を改善しようとする。つまりマイノリティ教員には献身のスピリットによって、教職を通して自身と同一の人種的・文化的アイデンティティを有する“同郷”（home community）に“恩返し”できる仕事と考えるようになった人もいる³⁰⁾。マイノリティ教員がマイノリティの生徒に対して抱く共感や共通の経験に根ざすものと考えられる。

それゆえ、マイノリティ教員がマイノリティの若者を支援し学校教育の不平等等を是正しようと実践し、定着できるためにも図2で示す学校組織環境方略モデルのように、以下の3章で考察する学校組織環境としての視座、特に「校長の支援的リーダーとしての役割」とともに、「教師と生徒の双方向的関係性」、「教員相互の同僚的関係性」さらには「教育行政当局と大学等の連携による新たな人材養成」、「学校組織のレジリエンス」の視座の方略が不可欠となる³¹⁾。

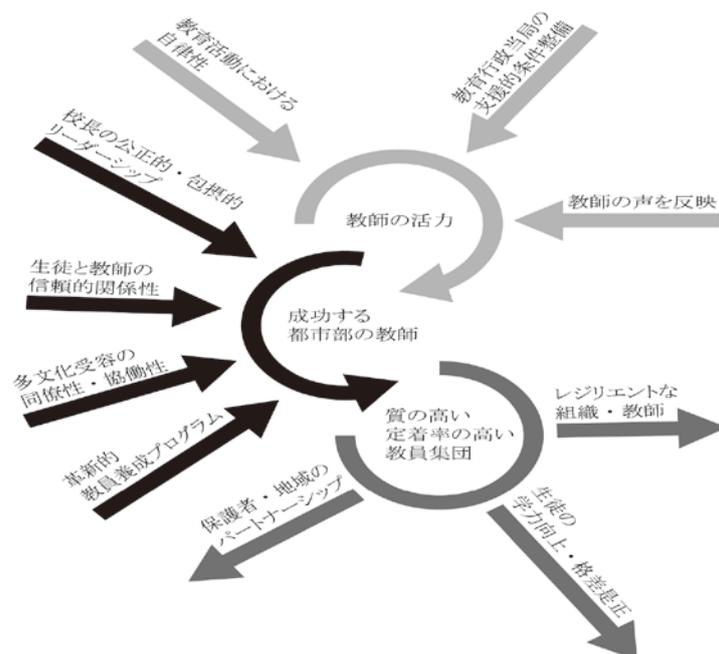


図2 都市部困難校で教員雇用・定着を図る学校組織環境方略モデル

出典：Wronoski, M.L.(2018), "Filling the Void : A Grounded Theory Approach to Addressing Teacher Recruitment and Retention," *Educational and Urban Society*, Vol. 50-6, p. 566の図を参考に筆者が作成。

3. 学校組織環境における校長の先導的役割

(1) 有能な校長の教員定着への影響—困難校—

現在バンダービル大学のグリソム（Grissom, J.A. 2011）は、校長が果たす役割は、裕福な学校より、高貧困地域の学校の方が重要であるという見解を示す。全米的な SASS/TFS³²⁾ の調査データを分析し、有能な校長がいる高貧困地域の学校の教員は、同様に有能な校長の下で働く恵まれた学校（non-disadvantaged school）の教員よりも既に満足度が高いことを見出した（2552頁）。グリソムは図3に示すように平均的な校長の場合とくらべ、有能な校長の困難校への赴任により教員離職率が16.0%から12.6%へと、3.4%下がったことを立証しており、困難校における力のある校長の存在は離職を“完全に相殺する”と結論付けている³³⁾。

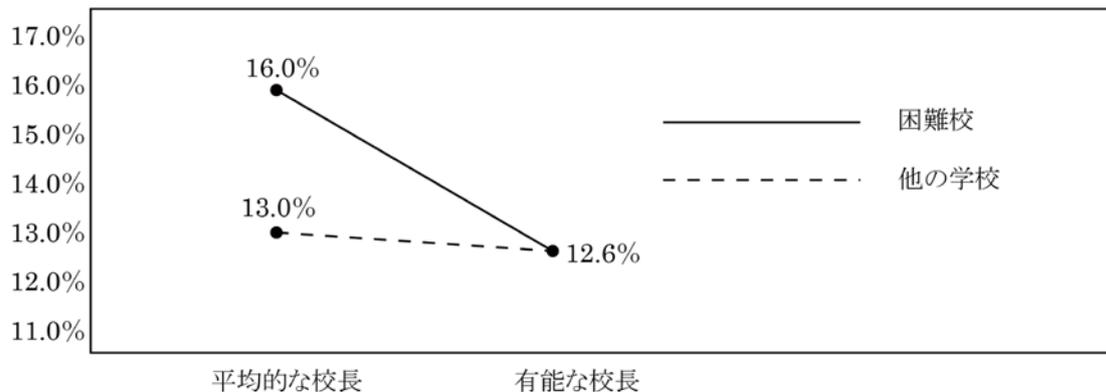


図3 ニーズの高い困難校と他の学校の教員離職率に及ぼす校長効果の重要性

出典：Grissom, Jasn A. (2011) “Can Good Principals Keep Teachers in Disadvantaged Schools? Linking Principal Effectiveness to Teacher Satisfaction and Turnover in Hard-to-staff Environment,” *Teachers College Record*, Vol. 113-11, p. 2576に基づき作成。

教員の定着方略は一筋縄ではいかないものの、このように校長の存在自体が教員の定着の決断に及ぼす影響は無視できない³⁴⁾。しかも“校長の離職”が教員の離職に重要な相関を示す調査結果もみられ、ひいては生徒の学習面にも悪影響をもたらしている³⁵⁾。

それでは特に都市部のニーズの高い困難校の学校に焦点をあて有能な校長として具体的にどのような特性が求められるであろうか。

そこでまず困難校、一般校でも共通する“優れた職場環境の仲介役”としての校長の役割を捉えることにする。次に研究調査結果から教員側が繰り返し指摘する校長特性として、以下の(3)～(5)で検討する3つの要因(公正性、専門職分野、包摂性)を探ることにする³⁶⁾。

(2) 職場環境の“仲介役”としての校長—困難校・一般校共通基盤—

優秀な校長が“職場環境の仲介役 (broker)”を果たしている例がサイモンとジョンソン (Simon, N. and Johnson, S.M. 2015) の研究によって、以下に示すような6つのリーダーとしての基本的役割として提示されている。

まず校長はリーダーとして、①学習コミュニティの明確なビジョンを打ち出し、そのビジョンを実現するための環境を整備することができること。そして②学校の理念に賛同する優秀な教員やサポートスタッフを雇用することで人的資本に投資することができること。また③適切な教科や学年に割り当てたり、ピア・メンタリング、コモンプランニング・タイム、明確に定められた規律システムなどの指導をサポートするための公式な体制を構築することができること。④校長は信頼を築き、協力に対して報酬を与え、教員の役割

を分散化する機会を開発することによってポジティブでプロフェッショナルな雰囲気を作成することができる。⑤校長は込み入った政治的な状況をうまくコントロールし、教員の指導を妨げるような外部からの要求や命令から教員を守るための措置を講ずることができること。⑥校長は、生徒の意見に耳を傾け、生徒のリーダーシップを促し、保護者との関係を構築し、地域の組織と連携して生徒の学習機会を最大化すること³⁷⁾(アンダーライン、八尾坂記す)。

上記に示した6つのリーダーとしての役割は困難校のみならず、一般的な学校においても基盤となる校長の仲介役としての役割である。そこで人種的に配慮の必要な困難校に期待される校長の役割を次の3つの(3)～(5)の視点から探ることができる。

(3) 公正性に基づく組織マネジメント能力の高い校長

グリソムとロエブ (Grissom J.A. and Loeb, S. 2011) は転職希望の教員が劣悪な学校運営に不満を抱いて離職するケースが多いことも一因と考えており、所得と生徒の成績の格差を解消するための戦略として組織マネジメント能力の高い校長が高貧困地域の学校に赴任することを奨励または実行するように提言する³⁸⁾。

前述の2章で検討したジョンソンとパークランドのインタビュー調査からも校長の組織マネジメント能力の重要性に関するエビデンスを見出すことができる。例えば、アフリカ系アメリカ人の教員であるデレック (Derek) は自分が離職した理由の一つとして、アフリカ系アメリカ人の生徒を対象とする地域運営のチャータースクールが校長の指導力不足により“崩壊”したことを挙げる。教員らに学校改善計画の作成を促した後、その校長は突然放棄したという。地域の住民や教員が対処すべき問題を考慮し、教員が最高のパフォーマンスを発揮できるよう支援体制を全く整えていなかった (596頁) ため、3年後に教員のおよそ70% (16人中11人) が退職したと指摘する。

しかも教員らは校長の組織マネジメント能力の中でも特に公正さ (Fairness) を重視しており。“独断で加罰的、しかも怠慢の傾向がある”校長を忌避したいという理由で離職を報告する。転出する際、教員らが求めるのは“公平でやる気を与えてくれる”指導者の存在なのである³⁹⁾(599頁)。

グリソムとケイサー (Grissom J.A. and Keiser, L.R., 2011) は全米のSASSのデータを利用してマイノリティ教員の定着に影響を及ぼす要因を調査し、公正性とは何かを探求している。そして“白人の校長”は、同じ人種の教員に対し、より多くの給与やよりよい専門的ポジションなど、特別な利益を配分する傾向があることを発見した。その結果、黒人の教員の収入は、同じ学校の“見かけ上同等な”白人の同僚よりも低くなっていたのである。この傾向は、教員が経験を積むに従い、同じ人種の校長がいる学校を選好するようになる理由を説明するものではないかとグリソムらは推測する。このような知見はさらなる懸念をもたらす。マイノリティ生徒が多く通う学校では、マイノリティ教員が占める割合が多いものの、有色人種の校長がいることはほとんどないからである⁴⁰⁾。

(4) “プロフェッショナルな文化”を創設する指導的リーダー

ブリックら (Bryk et al. 2010) によると、校長が学校のリーダーとして、“人、カリキュラム、現存するリソースの入念なオーケストレーション”に取り組むことで指導に影響を及ぼし、指導に投資できる様々なことを正しく理解している学校には教員が定着しやすい傾向が認められる (63頁)。教員らは校長が適切な人材を戦略的に採用し、そのような人材を積極的に確保しているような学校に勤務したいと考えていることにも連結する。また授業の負担が適切になるように配慮してくれる校長のもとで働きたいと思うのも確かである⁴¹⁾。

しかしながら高貧困地域の学校では、大人数のクラスや専門外のクラス、複数の科目や学年を受け持つ担任を任せられた教員が離職するケースが多い。このような学校では、特に新任教員が不適切な人事配置によって生ずる複数の問題に同時に対処しなければならない場合が多く、そのことが教員の自己効力感を大きく損

い、生徒にも影響を及ぼすと考えられる⁴²⁾。

この点、教員の定着率が高い学校では、校長が教員を学習者とみなし、その継続的な能力の向上の支援に取り組んでおり、校長によって意図的に醸成される部分が大いなのではなかろうか。つまり教員相互の尊重と配慮のみから協働の規範が自然発生するものではないのである。カルドスやジョンソンら (Kardos, S.M., Johnson, S.M. et al. 2001) の調査では、優秀な校長は、学校で“統合されたプロフェッショナルな文化”(250頁)を意図的に発展させることで、新任教員が経験豊富な教員から継続的な指導と支援の恩恵を受け、ベテラン教員が新任教員のメンターとしての役割を果たせるような環境を生み出している⁴³⁾。

(5) “インクルーシブなガバナンス”を發する校長

ジョンソンら (Johnson, S.M. et al. 2014) は高貧困地域の学校では、校長が学校の改善を主導するために必要な権限を持つことを教員らは容易に認めるものの、それは校長が自分たちのアイデアに耳を傾け、変革プロセスのパートナーとして接してくれると認められた場合に限られると、捉える⁴⁴⁾。このことはプログラムなどの取り組みに対する教員の支持を得ることは教員を定着する上で重要な方略であることを暗示する。

また校長に個々の教員の経験や専門性の個別レベルに応じた個別最適なサポートを教員らは望む⁴⁵⁾。このことは教科書の選択からクラスの指導に関する目標の設定に至るまで、様々な意思決定プロセスで自律性と裁量を与えられた経験を持つ教員は、意欲喪失感を訴える傾向が低く、ベストを尽くして長期的な視野で指導を考える傾向が高いとされる⁴⁶⁾。

一方、エイチステンとオガワ (Achisten, B. and Ogawa, R. 2011) によると、校長が教員を妨害したり、見捨てたり、批判したり、支配的な態度を取り続けるような場合、つまり“問題のある力関係”は高貧困地域の学校によく見られ、教員を離職に追い込んでしまうこともあるとされる⁴⁷⁾ (72頁)。

このことは、包摂的なガバナンスはあらゆる学校の教員に重要なものであるが、マイノリティの教員に特に重要といえるだろう。インガーソルとメイ (Ingersoll, R.M. and May, H. 2019) はマイノリティの不足に関する調査を行い、平均すると毎年就業するマイノリティ教員よりも離職するマイノリティ教員の方が多いという結果を示している。教員に与えられる集団的意思決定や影響力のレベルに不満を感じていたこと、授業であまり自主性を発揮できないことだったのである⁴⁸⁾。

4. 生徒と教師、教員相互の多文化受容の関係性

(1) 生徒と教師との双方向信頼的關係性

生徒に対するいじめなどの対生徒暴力と違い、研究上のデータは不足しているが、教師と生徒との關係性を考える上でまず対教師暴力 (teacher victimization) の動向を捉える必要がある。教師に対する容認できない暴力は教師の離職防止の点からも注目すべき視点である。教師に向けられたバイオレンスは米国中の学校に現実に存在し、無礼な行動、いじめ、脅かし、盗み、器物損壊、暴行を含み、教員への無秩序な生徒となることもある⁴⁹⁾。

キュランら (Curran, E.C. et al.) は教師の8%が生徒によって脅され、4%が暴行を受けていることを見出す。このような行為は翌年に転出を考えていた教師の9%、別の学校に異動しようと意図した教師の7%にとって重要な要因であったのである⁵⁰⁾。

この点、ルシンスキーら (Rucinski, C.L. et al. 2018) はニューヨーク高貧困地域の6つの学校の3-5学年の子どもを対象に調査を行った。生徒は学校内における重要なステークホルダーであり、教師との關係性を彼らがどのように見て、感じるかを把握するため、彼らの“心の声”を聴取することが必要と捉えていた。生徒と教師の關係性についての生徒の考えは、教師が教室で提供する“思いやりサポート”の程度によって生徒たちが教師と前向きで有益な關係性を享受できるかに直接影響することを明らかにしている⁵¹⁾。

同様に、ウロノスキーら (Wronowski, M.L. et al. 2018) の研究は、都市部の9人の教員にインタビューと観察をし、なぜ高貧困地域の学校に留まるかを調べたが、参加者の1人であるメアリーは、“我々の都市部の生徒は、単に真実や事実を正直に伝えるというのではなく、心にひびく誠実な関係” (556頁) を求めており、それが教師側でも彼らに与えるものである⁵²⁾と述べている。

このルシンスキーやウロノスキーらの研究は、生徒と教師の間のラポート (心の交流) が生徒の成功への重要な予測因子であると同時に学習条件の前提であることを提示していよう。

これに対し、都市部の高貧困地域の学校の教員側も、前述の生徒が示した考えと同程度に彼らの生徒と築く関係性に重きを置き、生徒と教育関係者としての教師自らとの成功への重要な要因と捉える。ペティら (Petty, T. et al. 2012) が一南西部州の低所得地域の23のハイスクール内の537人の教員の意見 (189人回答、35%回収) を集約したオンライン調査によると、このような困難校に彼らが留まったのは、生徒と築き上げた“絆”であることを見出す。しかも生徒と築いた関係性は教師自らが成長する契機となり、低所得地域の学校に留まる主たる要因であったと論じた。その研究はまた、自らが生徒たち独自のニーズを理解し、生徒との誠実な関係を築くことの願望を有していたため、低所得地域の学校で指導することをより心算していたと指摘する⁵³⁾。

ヒーら (He, Y. et al.) は南部州都市部のハイスクールで勤務した、ある白人男性教員の5年間にわたる質的研究を行ったが、その白人教員は、特に貧困の生徒に難を示す生徒たちの生き方を改善することの関わりに満足を得ていることを見出した。明白に教師自らが生徒への唱道の役割モデルとしての機能を導くことにもなったのである⁵⁴⁾ (52頁)。

またクオーツ (Quartz, K.H. 2003) によるロサンゼルス内教員確保最困難校における362人の教員を対象とした調査では、校庭や生徒集会、あるいは放課後にスポーツや音楽プログラムを通して生徒と交流を深めた教師は、教師と生徒との間の“結びつき”を強固にする支援関係を生じたことを確認した⁵⁵⁾。しかもクラフトら (Kraft, et al. 2015) の都市部高貧困地域の6つの学校で勤務する、個人的属性の異なる83人の教員についての質的研究では、都市部の学校で功を奏した教員は彼らの学習コミュニティの精力的な学習者、参加者になり、そこで生活するすべての生徒たちをよりよく教育できるよう学校の拠所、資源、ニーズの理解を深めたとされる⁵⁶⁾。

このように上記のペティ、ヒー、クオーツ、クラフトらの研究から明白になったように、教師たちの多くは、個人的にも教職専門職としても、“より大きな達成感”への感得によって困難校での教職継続へと連結したといえる。

(2) 教師と同僚との多文化受容の関係性

1970年代半ばにローティ (Lortie, D. 1975) は、教師は卵の殻に閉じこもるように孤立し、プライバシーを優先すると指摘していた⁵⁷⁾。しかしその後、1990年代初期のジョンソン (Johnson, S.M. 1990) は教師へのインタビュー調査の中で、教師はむしろ、社会的相互作用、自信確保 (reassurance)、心理的サポートといった“個人的ニーズ”、教師へのアドバイスや教科の専門性への“指導的ニーズ”、そして生徒の学習を協力して考案すること、新任教員の学校組織への社会化、学校組織としての変革のための“組織ニーズ”を満たすため、同僚の存在に目を向けると捉える (156頁)⁵⁸⁾。

つまり教育活動において学校文化を促進する要因 (同僚性、革新性、自律性) のなかで、例えば学級担任との創意工夫を図ろうとする雰囲気とともに、教職員相互に指導内容、指導方法、学習活動の在り方の工夫について教科や学年における協働的雰囲気、子どもの危機管理について学校組織・チームで取り組んでいこうとする雰囲気がみられるか⁵⁹⁾といった同僚性が求められる。同僚間の尊重と信頼関係に基づく、インクルーシブな環境、つまり統合された専門職文化は、特にアメリカ都市部の困難校で不可欠なのである⁶⁰⁾。

この点、エイチステン、オガワ (2010) は、学校の“多文化資本” (multicultural capital) がマイノリティ

教員の定着に影響を及ぼす可能性を示唆する。マイノリティ教員が学校を去る理由として最も多かったのは、“有色人種の生徒に対する期待の低さや否定的な態度”、“文化に関連する教育や社会的に公正な教育に対するサポートの欠如”、“人種や公平性に関する対話の制限”という学校の風潮であった。つまり彼らは多文化キャピタルの乏しい学校に見切りをつけたのである。このような“転出教員”はいずれも人種的・文化的マイノリティコミュニティを対象とする他の学校に転任したのである⁶¹⁾。このことは、社会的正義 (social justice) に基づく人道主義的志向と勤務する学校が有する多文化受容の同僚性の存在の相互作用がマイノリティ教員の定着に影響を及ぼす可能性を示唆すると考えられる。

5. 教育行政当局・大学・学校の連携による革新的教員養成アプローチ

人種のマイノリティ教員に特有な定着方略として教員養成における革新的アプローチも新たな試みである。これまで一部の代替的プログラムについては議論も多く、このようなプログラムは、マイノリティ教員にとって“入口”となるが、その形式によっては、質の高い授業を行うための準備が不十分なまま教員となり、結果的に教員のパフォースと定着率を低下させてしまう可能性もある⁶²⁾。

しかし革新的プログラムの中には教員養成にありがちな白人優位に対抗し、教員志願者の文化的キャピタルに焦点をあてたり、学習コミュニティに多種多様な大学教授や教員を参加させたりする⁶³⁾。教育困難校のための教員養成プログラムは、2002年のボストンティーチャーレジデンシーを先駆けとして在職継続としての定着率、有能な教員確保に好影響を及ぼすことを浮き彫りにしている⁶⁴⁾。近年の具体例を検討してみよう。

バーステンら (Bursten, N. et al. 2009) の研究によると、1年間フルタイムの革新的・協働的教員養成プログラム (Accelerated Collaborative Teacher: ACT) を、6年間にわたって志願した554人のうち、94%がこのACTプログラムを修了し、その43%は彼らが研修を受けたロサンゼルス統一学区に採用されたが、5年後には平均74%の定着率であったことを示している。このACTカリキュラムの主たる要素は、共通コア科目、初等・中等・特別支援教育の専門科目、そしてこれらの科目履修と一体化したフィールド経験が特徴であった⁶⁵⁾。単に教育実習の期間を延長することが臨床経験を基盤とした教員養成とならない点である。

この点、バギラ (Vagi, R. et al. 2019) のアメリカ南西部一州立大学の教員養成プログラムに参加した1,262人は一年間を通して都市部でのレジデンシー (臨床経験, residency) の提供を受けるが、教育困難校での教職専門職参入への決定誘因であった (125頁)。つまりこの研究は都市部でのレジデンシー経験により、文化的に配慮できる教員として、教職に永久に留まる事の確証はないとしても、長期間都市部の学校に留まることのサクセスを導いたのであった⁶⁶⁾。しかも採用後の新任期において有能な先生によるメンタリング (コーチング) のようなサポートは教室での効果的な授業実践への戦略でもあり、採用後の接続的支援、つまり教員養成・採用・研修の各プロセスを通じた統合的な職能開発が指向されている。

このような革新的レジデンシープログラムは、子どもの学力改善・向上を教員候補者の能力や厳格な教員養成プログラムの評価、採用後の職能成長のあり方と直接的に連結するという理念のもと導入されていることが特徴である⁶⁷⁾。ただしプログラム受講者の学費負担への給付金受給、一定期間勤務での学費や学生ローンの免除、教育学修士号取得への道といったインセンティブは不可欠である。またこの教員レジデンシープログラムの持続可能な運営のためにも20年を経過した今日、財政的支援戦略は回避できない課題である⁶⁸⁾。

6. 定着に及ぼす組織・教師のレジリエンス

教師の離職を防止し、在職継続を可能にするためにも、教師自身のレジリエンスとともに組織としてのレジリエンスを高める方法が近年耳目を集めている。レジリエンスについては、看護・医療、ビジネス経済、

防災・環境資源などの危機管理、個人のストレス問題など、様々な学問分野の広がりがなされている。レジリエンスは、“直面する課題に立ち向かい新たな可能性を引き出す回復・成長する力”を意味する⁶⁹⁾。まさにダイナミックで斬新的な特性を有する。

また、レジリエンスは組織（個人）の内的な性格特性要因のみならず様々な環境的要因を包括的に捉えた概念である。この点、ベルトマンら（Beltman, S. et. al. 2011）は、教員間でレジリエンスに影響を与える環境促進要因として、「学校・校長のサポート」、「メンターのサポート」、「同僚のサポート」、「家族・友人のサポート」、「生徒からのサポート」、「教師の養成プログラムからのサポート」の6つのアクター要因を提示する⁷⁰⁾。これらの環境要因は、前述の3・4・5章の学校組織環境要因として考察した視点、つまり“校長の公正的リーダーシップ”、“同僚間の多文化受容の専門職文化”、“生徒・教師間のケアリング信頼性”、“革新的教員養成レジデンシー”は、教師個人、組織のレジリエンスを高める促進要因なのである。

また組織・教師のレジリエンスにおけるもう一つ概念的要因として、上記の組織環境要因（組織特性）とは別に、広義に組織の「対応力」に目を向ける必要がある。この「対応力」のサブカテゴリー、コード例としては以下の表2を例示できる⁷¹⁾。

この表2において下線部で示した「即応力（決定力）」、「回復力（recuperability）」、「適応力」、「維持力（忍耐力）」は教師のレジリエンス次元⁷¹⁾としても研究の対象となっている。特にアメリカ都市部困難校で定着しようとする教師の「維持力（忍耐力 endurance）」と「回復力」は、困難校を離職した教師に比較し高い傾向が見られる⁷²⁾。この事実は、ニーズの高い学校におけるマイノリティ教員の定着は、人道的コミットメントを礎としつつも、困難に直面しても回復しようとするレジリエンスが高いことを裏付けていよう。

表2 組織レジリエンスの属性 [対応力]

カテゴリー	サブカテゴリー	主なコード（例）
〔対応力〕	アセスメント力	・混乱状況を正確に認識し、目標に向かった解決策の模索
	<u>即応力（決定力）</u>	・迅速に行動する ・手元の資源を使って即興的に対応する
	<u>回復力</u>	・立ち直る力 ・跳ね返す力
	<u>適応力</u>	・変化や危機を調整し、既存のルーティーンへ組み込む
	<u>維持力（忍耐力）</u>	・直面する課題が発生しても組織の機能を継続する
	協働力	・組織内で連携、ネットワーク、効果的コミュニケーションを図る

※組織レジリエンスの属性のもう一つとして「組織特性」（民主的なマネジメント、指導的リーダーシップ、人的・物的・財的余力、有能な人材、危機や変化への準備性、心理的安全性、信頼性、組織の多様性・柔軟性）がある。

出典：澁谷幸、中岡亜希子、大澤歩、小林麻衣（2020）「組織レジリエンスの概念分析」『神戸市看護大学紀要』Vol. 24, p. 32. Taormina, R. J. (2015), “Adult Personal Resilience : A New Theory, New Measure, and Practical Implications,” *Psychological Thought*, Vol. 8-1, p. 40を参考に作成。

7. 結語と今後の研究課題

アメリカで特に都市部の多くのニーズの高い困難校では、毎年20%離職（他校への転出、キャリア変更、退職）し、5年間で教員の半数を失うとされる。しかも学校タイプに関わらずマイノリティ教員の離職率は白人教員よりも高く、このことが教員不足、生徒の学習面、学校文化、配置に伴う財政コストなどに影響を及ぼし、現代アメリカ教育の危急の問題でもある。

都市部の困難校は、財政的、人的、社会的キャピタルが乏しく、教育行政当局の支援や授業に関する教員の自律性、意思決定への教員の“声”が認められないパワー構造など、教員の定着を阻害する条件が揃う傾向にある。しかしこのような学校状況にもかかわらずマイノリティ教員の方が白人教員よりも定着しようと

する特性がある。マイノリティ教員の人道的コミットメントによって低収入所得地域のマイノリティ生徒のウェルビーイングを高めようとする動機づけがある。教職を通して自身と同一の人権的・文化的アイデンティティを有するコミュニティに共感を抱き、恩返し可能と捉える向きもある。

そこで本稿では、特に都市部困難校におけるマイノリティ教員の定着方略について、学校組織環境との“関係性”に視座を置き、以下の5つの方略を探った。「指導的リーダーとしての校長固有の役割」、「生徒と教員双方の関係性」、「教員相互の同僚的関係性」、「革新的教員養成レジデンシー」、「組織・個人のレジリエンスの概念と教員定着との関係性」。

摘録すると、まず公正性に基づく組織マネジメント能力、専門職文化への創意、包摂的なガバナンスを有する校長の役割が不可欠であった。それとともに、生徒と教師との心情的で誠実な関係、教師の社会的正義に基づく人道主義的志向と多文化受容の同僚性・協働性、教員養成における困難校での臨床経験とコースワークとの連関重視が挙げられる。しかも、このようなポジティブな組織特性とともに、組織・教師個人の教育活動上の直面する課題に対して回復し、成長しようとする“対応力”として、殊に維持力（忍耐力）、回復力、適応力がマイノリティ教員の定着について重要な方略と考えられる。

なお看過し得ないのは教育行政の支援である。教員にとって給与や勤務時間等の要素は重要であるが、社会的な性質を持つ学校組織環境の改善は給与や教務スケジュールのわずかな改善より重要と考えられる。離職する教員は、その主たる理由として管理職に対する不満を挙げることが多い。このような困難校には実績の乏しい新任の校長ではなく、有能な校長を任命するのが得策と言える。校長の養成と職能開発プログラムは、高貧困地域の学校で成果を上げるためにスクールリーダーが必要とする経営的、社会的、指導的および政治的スキルに重点を置く必要がある。

ただしこのような学校では、校長が学校の実績に対する唯一の責任者として重責を担っていることが多く、そのことが校長職を魅力に乏しい持続不可能なもの（労働条件のよい学校に異動、辞職）にしている。政策立案者は、校長が学校の問題解決に対する全責任を負わなくても済むように支援を強化し、学区当局や学校の担当者（教員リーダー、学校業務管理事務長）に責任を分散させることも有効となる。高貧困地域の困難校がリーダーとしての能力を伸ばす絶好の機会を優秀な教育者に提供することができれば、おそらく前途有望な校長はそのような学校を選択し、そこに有能で意欲的な教員が参入することにもなる。

今後の研究課題として、生徒の学習面が良好で、離職率が低い高貧困地域の学校のケーススタディを通して、教員の定着に及ぼす有効な取り組み、校長の指導的リーダーシップの特質、学校の組織特性、生徒と教師の関係性、保護者・地域とのパートナーシップの状況との相互関連性を探りたい。またアメリカ公立学校の教員の圧倒的多数は白人女性であるため、白人女性がこのような困難校で教員を継続できるような支援のあり方を模索することも、生徒にとって有益と考えられる。さらにはマイノリティ教員はマイノリティの生徒が通う学校に留まる可能性が高いため、黒人やラテン系の教員にとって特に重要な職場環境の側面が何かを明らかにすることも求められる。

付記

本稿は、日本学術振興会（JSPS）科学研究費補助金基盤研究C課題番号（21K02247・個人研究）の助成を受けて行ったものである。

本稿の執筆にあたり、筆者が30数年前に米国ハーバード大学教育大学院の院生として、指導教官であったリチャード・マーネン（Murnane, Richard J.）教授や、スーザン・ジョンソン教授（Johnson, Susan M.）から得られた教員離職の要因と定着の方略、職能開発についての知見にも感謝したい。

【註・参考文献】

- 1) Ingersoll, R. and Merrill, L.(2014), *Seven Trends : The Transformation of the Teaching Force* [Dataset],

-
- American Psychological Association ; Ingersoll, R. M. (2001), "Teacher Turnover and Teacher Shortage," *American Educational Research Journal*, Vol. 38-3, pp. 499-534.
- 2) Carver-Thomas, D. and Darling-Hammond, L. (2019), "The Trouble with Teacher Turnover : How Teacher Attrition Affects Students and Schools," *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 27-38, pp. 1-47.
 - 3) 都市部の学校 (urban school) の概念は、ニューヨーク、シカゴ、ロサンゼルス、アトランタにあるような "大都市圏型 (urban intensive) の学校"、オースチン (テキサス州)、ナッシュビル (テネシー州)、シャーローテ (ノース・カロライナ州) にある "都市型 (urban emergent) の学校" のほかに、地方あるいは都市郊外にある二言語学習者の在籍など都市部の学校と同様の課題を抱えているような "都市型タイプ (urban characteristic) の学校" に分けられる。Milner, H. R. (2012), "But What is Urban Education?" , *Urban Education*, Vol. 47-3, pp. 556-561.
 - 4) 都市部のニーズの高い学校、すなわち困難校の概念は、低所得地域の学校 (昼食代無料、減額の生徒が50%以上いる学校) で、アフリカ系アメリカ人、ラテン系アメリカ人といったマイノリティの生徒が多数を占める学校を示す。一般に生徒の学習面、生徒指導面での課題とともに、数年での教員離職に伴う教員不足問題を呈している。Whipp, J. L. and Geronime, L. (2017), "Experiences that Predict Early Career Teacher Commitment to and Retention in High-poverty Urban Schools," *Urban Education*, Vol. 52-7, pp. 799-828.
 - 5) Ingersoll, R., Merrill, L. and May, H. (2016), "Do Accountability Policies Push Teachers Out" , *Educational Leadership*, Vol. 73-8, pp. 44-49.
 - 6) Sorensen, L. C. and Ladd, H. F. (2020), "The Hidden Costs of Teacher Turnover" , *American Educational Research Administration*, Vol. 6-1, pp. 1-24 ; Atteberry, A., Loeb, S. and Wyckoff, J. (2017), "Teacher Churning : Reassignment Rates and Implications for Student Achievement," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 39-1, pp. 3-30.
 - 7) 日本では県費負担教職員制度によって、教職員の人事権は都道府県教育委員会と政令指定都市教育委員会が持つものとされている。これによって市町村域を超えた教職員の人事異動が行われている。都道府県については全県もしくは教育事務所を単位とする異動範囲を規定しているものが多く、何らかの形で広域的な人事が行われている。政令指定都市については市域内を基本的な範囲としている。
 - 8) 例えば日本でも離職経験者の疲弊要因として、多忙によるコミュニケーション不全、人間関係構築や協働支援の衰退、学力差への対応、学級経営の難しさ (担任責任)、部活の負担などが挙げられる。平尾実美 (2022) 「学校教員の疲弊構造を探る : 離職経験者の語りからの一考察」『公教育システム研究』(北海道大学)、Vol. 19, 25-49ページ。
 - 9) 八尾坂修(2023)「学校の働き方改革の進展とワーク・エンゲイジメント」公益社団法人私学経営研究会『私学経営』No579, 25-37ページ。
 - 10) 榎景子 (2020) 『現代アメリカ学校再編政策と「地域再生」—学校統廃合か、地域と教育の刷新か』、学文社。古田雄一 (2021) 『現代アメリカ貧困地域の市民性教育改革—教室・学校・地域の連関の創造』東信堂。藤岡恭子 (2020) 『ジェームス・カマーの学校開発プログラム研究—米国都市における貧困家庭の子どもの学習支援の取り組み—』風間書房。マイケル・W・アップル、ジェームズ・A・ビーン、澤田稔訳 (2013) 『デモクラティック・スクール—力のある学校教育とは何か』上智大学出版。教員離職問題と職場の組織的文脈について特定の文献をもとに分析した榎景子「教員の職能成長と職場適応に関する研究の展開と課題—アメリカの研究動向に焦点をあてて」川上泰彦編著 (2021) 『教員の職場適応と職能形成』ジヤース教育新社、34-56ページ。日本とアメリカの教員人事異動の比較からアメリカ離職問題を若干取り上げている (12-14ページ)、中村瑛仁 (2019) 『くしんどい学校』の教員文化』大阪大学出版会がある。
 - 11) Ingersoll, R.M., May, H. and Collins, G. (2019), "Recruitment, Employment, Retention and the Minority

- Teacher Shortage,” *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 27-37, pp. 1-42. インガーソルの調査（2011-2012年度）によると、アメリカの公立学校の教員構成は白人教員83%、マイノリティ教員17%であり、しかもマイノリティの生徒が75%以上いる学校でもマイノリティ教員は40%に過ぎず、雇用上の不均衡が存在していた。
- 12) 教職を離職しても短期間で4分の1から3分の1の教員が復帰教員として、前任校と類似タイプの学校に赴任するといわれている。DeAngelis, K. J. (2013), “A look at Returning Teachers,” *Education Policy Analysis Archives*, Vol21-13, pp. 1-31.
 - 13) Chenoweth, K. (2009), *How It's Done : Urgent Lessons from Unexpected Schools*, Harvard Education Press.
 - 14) Johnson, S. M. and Birkland, S. E. (2003), “Pursuing a “Sense of Success” : New Teachers Explain Their Career Decisions,” *American Educational Research Journal* , Vol. 40-3, pp. 581-617.
 - 15) 年度途上の12月から4月にかけて教師が離職する場合、学校段階や教科によって異なるが、年度末の離職よりも生徒の学力（数学、ミドルスクール）に最も悪い影響を与えるとされる。Henry, G. T. , Redding, C. (2020), “The Consequences of Leaving School Early : The Effects of Within-Year and End-of-Year Teacher Turnover,” *Educational Finance and Policy*, Vol. 15-2, pp. 332-356.
 - 16) Richards, C. E. (1986), “Race and Demographic Trends : The Employment of Minority Teachers in California Public Schools,” *Economics of Education Review*, Vol. 5-1, pp. 57-64.
 - 17) Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J. and Olsen, R. J. (1991), *Who will Teach? Policies That Matter*, Harvars University Press; Roeb, S., Darling-Hammond, D., and Luczak, J. (2005), “How Teacher Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools,” *Peabody Journal of Education*, Vol. 80-3, pp. 44-70.
 - 18) Shen, J. (1998), “Altenative Certification, Minority Teachers, and Urban Education,” *Education and Urban Society*, Vol. 31-1, pp. 30-41.
 - 19) Murnane, R. J. , Singer, J. D., Willett, J. B. Kemple, L. J. and Olsen, R. J. (1991), *Op.cit.*, p. 92.
 - 20) Kirby, S. N., Berends, M. and Naftel, S. (1999), “Supply and Demand of Minority Teacher in Texas : Problems and Prospects,” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 21-1, pp. 47-66.
 - 21) Hanushek, E. A., Kain, J. F., and Rivkin, S. G. (2004), “Why Public School Lose Teachers,” *Journal of Human Resources*, Vol. 39-2, pp. 326-354.
 - 22) Achisten, B. , Ogawa, R. T., Sexton, D. and Freitas, C. (2010), “Retaining Teachers of Color : A Pressing Problems and A Potential Strategy for Hard-to-Stuff Schools,” *Review of Educational Research*, Vol. 80-1, pp. 71-107.
 - 23) 八尾坂修（2023）「米国新任教員の離職要因とインダクション・メンタリングの効果的構造要件」アメリカ教育学会『アメリカ教育研究』33号、65-87ページ。
 - 24) Saeki, E., Segool, N., Pendergast, L. and von der Embse, N. (2017), “The Influence of Test-based Accountability Policies on Early Elementary Teachers : School Climate, Environmental Stress , and Teachers Stress,” *Psychology in the Schools*, Vol. 55-4, pp. 391-403.
 - 25) Branilinger, A. M. (2022), “The First-School Retention of Black and Latinx Community- Insiders and Elite College Graduates : Implications for the Recruitment, Selection, and Training of Urban Mathematics Teachers,” *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 30-111, pp. 1-25.
 - 26) Borman, G. D. and Dowling, N. M. (2008), “Teacher Attrition and Retention : A Meta Analytic and Narrative Review of the Research,” *Review of Educational Research*, Vol. 78-3, pp. 367-409.
 - 27) Ingersoll, R. , May, H. and Collins, G. (2019), “Recruitment, Employment, Retention and the Minority Teacher Shortage,” *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 27-37, pp. 1-42.

-
- 28) Achisten, B. , Ogawa, R. T. , Sexton, D. and Freitas, C. (2010), *Op. cit.*, p. 94.
- 29) Borman, G. D. and Dowing, N. M. (2008), *Op.cit.* pp. 396-399.
- 30) Achisten, B. , Ogawa, R. T. , Seton, D. and Freitas, C. (2010), *Op. cit.* pp. 95-96.
- 31) この点、スーザン・ジョンソンらはマサチューセッツ州のこの高貧困地域で教師が離職する要因として、9つの要因（「同僚性」、「コミュニティサポート」、「施設」、「学校ガバナンス」、「校長」、「職能成長機会」、「リソース」、「学校文化」、「時間」）を予測しつつも、学校環境が相互信頼、尊敬、開かれた関係、生徒の学力への献身を特徴する範囲として、「校長のリーダーシップ」、「同僚との関係性」、「学校組織文化（生徒・保護者との関係）」の3つの視座を重視していた。筆者（八尾坂）はこのジョンソンの3つ視座を踏まえつつ、「新たな教員養成の方略」と「学校組織のレジリエンスへの方略」の2つの視座を加えて3章から6章で検討した。Johnson, S. M. , Kraft, M. and Papay, J. P. (2012), “How Context Matters in High-need Schools : The Effects of Teachers’ Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students’ Achievement,” *Teachers College Record*, Vol. 114-10, pp. 1-39.
- 32) グリソムは全米レベルでの学校・教職員調査（Schools and Staffing Survey）と教員追跡調査（Teacher Follow-up Survey）のデータを分析した。
- 33) Grissom, Jason A. (2011), “Can Good Principals Keep Teacher in Disadvantaged Schools? Linking Principal Effectiveness to Teacher Satisfaction and Turnover in Hard-to-Staff Environment,” *Teachers College Record*, Vol. 113-11, pp. 2552-2585.
- 34) Buckman, D. G. (2021), “The Influence of Principal Retention and Principal Turnover on Teacher Turnover,” *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, Vol. V-fall, pp. 1-26 ; Boyd, D. , Grossman, P. , Ing, M. , Lankford, H. Loeb, S. , Wyckoff, J. (2011), “The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions,” *American Educational Research Journal*, Vol. 48-2, pp. 303-333.
- 35) Miller, Ashley (2013), “Principal Turnover and Student Achievement,” *Economics of Education Review*, Vol. 36, pp. 60-72.
- 36) 3つの要因の考察は、Simon, N. and Johnson, S. M. (2015), “Teacher Turnover in High-poverty Schools : What We Know and Can Do,” *Teachers College Record*, Vol. 117, pp. 1-36. の論稿も参考にしている。
- 37) *Ibid.* , p. 16.
- 38) Grissom, J. A. and Loeb, S. (2011), “Triangulating Principal Effectiveness,” *American Educational Research Journal*, vol. 48-5, pp. 1091-1123.
- 39) Johnson, S. M. and Birkland, S. E. (2003), *Op. cit.* pp. 596-599.
- 40) Grissom, J. A. and Keiser, L. R. (2011), “A Supervisor Like Me : Race, Representation, and the Satisfaction and Turnover Decisions of Public Sector Employees,” *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 30-3, pp. 557-580. しかも困難校には、校長経験や教育経験の少ない、しかも選抜的でない大学出身の校長が配置され、校長配置の不平等も指摘される。Loeb, S. , Kalogrides, D. and Horng, E. L. (2010), “Principal Preferences and the Uneven Distributions of Principals Across Schools,” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 32-2, pp. 205-229.
- 41) Bryk, A. S. , Sebring, P. B. , Allenworth, F. Easton , J. Q. and Luppescu, S. (2010), *Organizing Schools for Improvement : Lessons from Chicago*, University of Chicago Press ; Brown, K. and Wymn, S. (2004), “Finding, Supporting and Keeping. The Role of the Principal in Teacher Retention Issues,” *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 8-1, pp. 37-63.
- 42) Donaldson, M. L. and Johnson, S. M. (2010), “Teach for America Teachers : How Long Do They Teach? Why Do They Leave?” *Phi Delta Kappan*, Vol. 93-2, pp. 47-51.
- 43) Kardos, S. M. , Johnson, S. M. , Peske, H. G. , Kaufman, D. and Liu, E. (2001), “Counting on Colleges :

- New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools,” *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37-2, pp. 250-290.
- 44) Johnson, S. M. , Reinhorn, S. , Charner-Laird, M. , Kraft, M., Ng, M. , and Papay, J. P. (2014), “Ready to Lead, But How?, Teachers’ Experience in High-poverty Urban Schools,” *Teachers College Record*, Vol. 116-10, pp. 1-50.
- 45) Keiser, F. J. (2011), “Showing the Burn : Principal Leadership Supports to Reduce Attrition,” *School Leadership Review*, Vol. 16, pp1-11.
- 46) Weiss, E. M. (1999), “Perceived Workplace Conditions and First-year Teachers Morale, Career Choice, Commitment, and Planned Retention : A Secondary Analysis,” *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15-8, pp. 861-879.
- 47) Archisten, B. and Ogawa, R. (2011), *Change(d) Agents : New teachers of Color in Urban Schools*. Teachers College Press.
- 48) Ingersoll, R. M. , May, H. and Collins, G. (2019), *Recruitment, Retention and the Minority Teacher Shortage*, *Op. cit.* pp. 3-5.
- 49) Espelage, D. , Anderman, E. M. , Brown, V. E. , Johns, A. , Lane, K. L. , McMahon, S. D. , Reddy, L. A. and Reynolds, C. R. (2013), “Understanding and Preventing Violence Directed against Teachers : Recommendations for A National Research, Practice, and Policy Agenda,” *American Psychologist*, Vol. 68-2, pp. 75-87.
- 50) Curran, F. C. , Viano, S. L. , and Fisher, B. W. (2019), “Teacher Victimization, Turnover, and Contextual Factors Promoting Resilience,” *Journal of School Violence*, Vol. 18-1, pp. 21-38.
- 51) Rusinski, C. L. , Brown, J. L. and Downer, J. T. (2018), “Teacher-Child Relationships, Classroom Climate, and Children’s Social-emotional and Academic Development,” *Journal of Educational Psychology*, Vol. 110-7, p. 992. 以下、4章・5章に関わって、次の論稿を参考にしている。Love, Jill (2011), *Teacher Retention in High-Poverty, Urban Schools*, (Thesis, Concordia University, St. Paul), 42pp.
- 52) Wronowski, M.L. (2018), “Filling the Void : A Grounded Theory Approach to Addressing Teacher Recruitment and Retention in Urban Schools,” *Education and Urban Society*, Vol. 50-6, pp. 548-574.
- 53) Perry, T. Fitchett, P. , and O’Conner, K. (2012), “Attracting and Keeping Teachers in High-need Schools,” *American Secondary Education*, Vol. 40-2, pp. 67-88.
- 54) He, Y. , Cooper, J. E. and Tangredi, C. (2021), “Why Do I Stay? : A Case Study of a Secondary English Teacher in Urban High School,” *Teacher Education Quarterly*, Vol. 42-1, pp. 49-66.
- 55) Quartz, K. H. (2003), “Too Angry to Leave : Supporting New Teachers’ Commitment to Transform Urban Schools,” *Journal of Teacher Education*, Vol. 54-2, pp. 99-111.
- 56) Kraft, M. A. , Papay, J. P. , Johnson, S. M. , Charner-Laird, M. , Ng, M. , and Reinhorn, S. (2015), “Educating amid Uncertainty : The Organizational Supports Teachers Need to Serve Students in High-poverty, Urban Schools,” *Educational Administration Quarterly*, Vol. 51-5, pp. 753-790.
- 57) Lortie, Dan C. (1975), *Schoolteacher : A Sociological Study*, the University of Chicago Press.
- 58) Johnson, S. M. (1990), *Teachers at Work : Achieving Success in Our Schools*, NY : Basic Books ; Johnson, S. M. (2019), *Where Teachers Thrive : Organizing Schools for Success*, Harvard Education Press.
- 59) Deal, T. E. and Peterson, K. D. (1999), *Shaping School Culture. The Heart of Leadership*, Jossey-Bass. 中留武昭・加治佐哲也・八尾坂修訳 (2002) 『学校文化を創るスクールリーダー』 風間書房。
- 60) Kardos, S. M. and Johnson, S. M. (2007), “On Their Own and Presumed Expert : New Teachers’ Experience with Their Colleagues,” *Teachers College Record*, Vol. 109-9, pp. 2083-2106.

-
- 61) Archistein, B. , Ogawa, R. T. and Sexton, D. (2010), *Op. sit.* , p. 96.
- 62) 代替教員養成プログラムの成果や課題については、八尾坂修「80年代以降における教員不足と教職資格特例プログラムの特質」同著(1998)『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房;小野瀬善行(2015)「米国の教員養成関連団体における教員資格認定のためのオルタナティブ・ルートの受容」『釧路公立大学紀要』(社会科学研究)、27号、57-66ページ。
- 63) Sleeter, C. (2001), "Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools : Research and the Overwhelming Presence of Whiteness," *Journal of Teacher Education*," Vol. 52-2, pp. 94-106.
- 64) サンフランシスコ学区、シアトル学区の教員養成レジデンシーの様相、効果については、それぞれ可児みづき(2015)「米国都市部における教員確保を目指した新たな養成システムの意義—若年・教員志願者の主体的な意味構成への作用に注目して—」『関西教育学会研究紀要』15号、1-16ページ。高野貴大(2023)『現代アメリカ教員養成改革における社会正義と省察—教員レジデンシープログラム展開に学ぶ』学文社。
- 65) Burstein, N. , Czech, M. , Kretschmer, D. , Lombardi, J. , and Smith, C. (2009) , "Providing Qualified Teachers for Urban Schools : The Effectiveness of the Accelerated Collaborative Teacher Preparation Program in Recruiting, Preparing, and Retaining Teachers," *Action in Teacher Education*, Vol. 31-1, pp. 24-37.
- 66) Vagi, R. , Pivovarova, M. and Miedel Barnard, W. (2019), "Keeping Our Best? A Survival Analysis Examining A Measure of Preservice Teacher Quality and Teacher Attrition," *Journal of Teacher Education*, Vol. 70-2, pp. 115-127.
- 67) Harrell, P. , Thompson, R. and Brooks, K. (2018), "Leaving Schools Behind : The Impact of School Student Body and Working Conditions on Teacher Retention and Migration," *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 30-2, pp. 144-158.
- 68) Hirschboeck, K. , White, M. E. , Brannegan, A. , and Reade, F. (2022), *Teacher Residency Program in California : Financial Sustainability Challenges and Opportunities*," WestEd.
- 69) 八尾坂修(2023)「教師の多忙化軽減と新たな学びの学習コミュニティへの方略—学校組織のレジリエンスを高めるためにも」『教育展望』、5月号、11-17ページ。福島真司(2021)「チームとしての学校施策におけるレジリエンス概念の意義—組織レジリエンスの枠組みに焦点を当てて—」『国立教育政策研究所紀要』150集、25-42ページ。
- 70) Beltman, S. , Mansfield, C. and Price, A. (2011), "Thriving Not Just Surviving : A Review of Research on Teacher Resilience," *Educational Research Review*, Vol. 6-3, pp. 185-207.
- 71) 澁谷幸、中岡明子、大沢歩、小林麻衣(2020)「組織レジリエンスの概念分析」『神戸市看護大学紀要』Vol. 4, 29-39ページ。
- 72) Ward, Donna J. (2022), *The Influence of Teacher Resilience on Retention Rates in High Poverty, High Minority Schools*, (Doctoral Dissertation of Baylor University, Texas), Pro Quest.

実践報告

市内全中学校で同様の英語授業で 生徒の資質・能力を育む取り組み

—広島県福山市での5ラウンドシステムの実践—

An Initiative to Grow Students' Qualities and Abilities through Similar English language Classes across All Schools in the City

西村 秀之¹、栺田 尚輝²

Hideyuki Nishimura, Naoki Kuwada

要旨：本実践報告は、広島県福山市が市のこれまでの生徒の様子を踏まえ、生徒の資質・能力を育むために始めた市内全中学校で同様の英語の授業を展開する取り組みについて、その経緯とこれまでの実践、生徒の姿をまとめたものである。福山市では、5ラウンドシステムと呼ばれる生徒の表現力を高めるために授業改善の一環として考えられた授業法を、2021年度から全校で展開している。5ラウンドシステムとは、1年間に教科書を4~5巡する授業スタイルであり、これまで多くの教員が行ってきた1年間かけて教科書の始めから終わりまで進める授業スタイルとは異なる。そのため全校展開にあたり福山市教育委員会では、教員研修など様々な教員の支援体制を設け実施している。その一つに、授業参観があるが、その際に行った生徒インタビューから、これまで5ラウンドシステムを実践していきっている学校の生徒の授業の捉えと概ね同様な傾向にあることがわかった。

キーワード：全校一斉展開、英語教育、5ラウンドシステム

Abstract : This report summarizes the background and outcomes of the initiative undertaken by Fukuyama City in Hiroshima Prefecture to implement similar English lessons throughout all schools in the city, considering the previous situations of the students in the city and aiming to cultivate their qualities and abilities. In Fukuyama City, they have been implementing a teaching method called the “5 Round System” since the 2021-22 academic year. The 5 Round System is an English teaching curriculum designed to enhance students' expressive skills. In the 5 Round System, the textbook is covered in 4 to 5 rounds over the course of a year, which differs from the traditional approach where teachers cover the textbook from beginning to end over the course of a year. Therefore, in order to implement this system citywide, the Fukuyama City Board of Education has established and implemented various support systems for teachers, including teacher training and classroom observations. Through interviews conducted with students during these observations, it was found that students in schools that have been practicing the 5 Round System generally demonstrate similar trends in their understanding of the lessons.

Keywords : all schools in a city, English education, the 5 Round System

¹ 玉川大学 大学院教育学研究科教職専攻

² 福山市教育委員会

1. はじめに

新学習指導要領が小・中・高等学校で全面実施となった（高等学校は、令和4年度より学年進行で順次）。新学習指導要領では、育成を目指す資質・能力を「学んだことを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力、人間性など」「実際の社会や生活で生きて働く知識及び技能」「未知の状況にも対応できる思考力、判断力、表現力など」の3つの柱としてまとめられている。これらの資質・能力を育むために、児童生徒や学校の実態、地域の特色を生かした各学校のカリキュラム・マネジメントが求められている。実際、新学習指導要領の全面実施に伴い、グランドデザインを描くなど各学校で学校教育目標に基づき教育活動の充実を図るカリキュラム・マネジメントが進められているところである。

カリキュラム・マネジメントは、『『社会に開かれた教育課程』の理念の実現に向けて、学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくこと』（文部科学省, 2017）が基本の考え方とされ、更に、その3つの側面として、

- 教師が連携し、複数の教科等の連携を図りながら授業をつくる
- 学校教育の効果を常に検証して改善する
- 地域と連携し、よりより学校教育を目指す

が示されている。

学校教育において、教育活動の軸となる教科の授業においても、その趣旨に基づいてそれぞれの学校の特色、実態を踏まえ教科等横断的に改善が求められている。つまり、「…学習指導要領には、学ぶ内容と年間の総授業時数が示されているだけで、『いつ、何を行うか』という順序は規定されていません。『教科書の掲載順に進めない』『教科書を全部終わらせなければ』と教科書に縛られるのではなく、自校の子どもの実態や教育目標に応じて、各教科の学習内容を編成することが重要なのです。上記の理由から、学校全体で教科を超えて、独自に各教科のカリキュラムを考える必要があります。」(高木, 2016)と述べられているように、それぞれの学校が学校の実態をとらえ授業を考えていくことが大切になる。

このように、カリキュラム・マネジメントの本来の趣旨は、各学校が児童生徒の実態、地域の特色などを踏まえた教育活動の実践を行うところにある。

現状として、全国学力学習状況調査時に行われる学校質問紙調査では、「指導計画の作成に当たっては、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していますか」の問いに94.7%の学校が、「児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データなどに基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか」の問いに94.1%の学校が、「よくしている」「どちらかといえばよくしている」と答えている。数値を見る限りは、各学校が実情を踏まえたカリキュラム・マネジメントに取り組んでいることがわかる（文部科学省, 2022）。

しかし、一方、実際にカリキュラム・マネジメントを進めているものの、その実態が生徒の資質・能力の伸長に資するかという点と厳しいのではないかと思える現状もある。令和4年度英語教育実施状況調査によると、第3期教育振興基本計画でグローバルに活躍する人材として、中学校卒業段階でCEFR¹⁾ A1相当の英語力を達成した割合を5割以上と掲げている中、実際にCEFR A1レベル以上の外部検定試験やスコアを獲得している生徒は、27.3%となっている。更に、実際には外部検定試験やスコアは保有していないが、担当教員がCEFR A1レベル以上の英語力を有すると判断する生徒を含めても49.2%であり、50%には到達していない状況となっている。旧学習指導要領下における同調査において、「R元年度から3年度」にかけ3%の伸びが見られたのに対し、今回カリキュラム・マネジメントの推進がされている中、「R3年度からR4年度」にかけては2.2%の伸びであった（文部科学省, 2023）。新たに取り組み始め、瞬時に効果がでるものでもなく、新学習指導要領における育成を目指す外国語教育の資質・能力を、外部試験等で測れるかどうかの議論はある。

しかし、上記した調査等から各学校が現状を踏まえての教育課程の編成、実施を意識した取り組みを推進しているとされているが、授業の実際を鑑みると大きく変化することは中々難しいのではないか、ということも否めない。

このように、新学習指導要領の実施にあたっては学校ごとのカリキュラム・マネジメントが進められ、現状として難しさも垣間見えるところであるが、広島県福山市では、市の生徒の現状、新学習指導要領の趣旨などを踏まえ、市として中学校の英語の授業改善に取り組むこととした。

2. 福山市の英語教育の現状、導入の目的、経緯

広島県福山市は人口約45万人の広島市に次ぐ第二の都市となっている。学校数は2023年6月現在、小学校69校、中学校30校、義務教育学校2校となり、児童生徒数は約3万5千人となっている。

福山市の中学生の英語の力の実状として過去10年以上に渡り、広島県における学力調査の、「聞くこと」「読むこと」の領域において平均を下回っており、概要や要点を聞き取る力、話の流れを読み取る力などに課題が見られた。また、令和元年度実施の全国学力・学習状況調査においても同様の課題が見られた。

そうした課題から、新学習指導要領の目標として掲げられている「必要な情報を聞き取る力」「話の概要や要点を捉える力」の育成などを目指し、市をあげて授業改善を図ろうと、中学校における英語の授業カリキュラムとして、生徒の表現力などに伸びが見られるとされている「5ラウンドシステム」(以下5ラウンド)を2019年度から導入することとした。2019年度からの実施に伴い、その前年度から準備に取り掛かった(表1)。

表1 全校実施までの過程

年度	実施内容
2018年度	<ul style="list-style-type: none"> ・神奈川県横浜市、埼玉県熊谷市の学校及び教育委員会を訪問 ・教員研修の実施(複数回)
2019年度	<ul style="list-style-type: none"> ・研究指定校5校での取組み開始 ・教員研修の実施 ・指導主事の学校訪問による支援
2020年度	<ul style="list-style-type: none"> ・研究指定校を15校に拡大 ・教員研修の実施(4回) ・指導主事の学校訪問による支援
2021年度	<ul style="list-style-type: none"> ・全35校での実施開始 ・教員研修の実施(3回) ・指導主事の学校訪問による支援

実際には、全中学校一斉展開まで3年の期間をかけ環境を整えてきた。まずは、導入にあたり、2018年度に、既に5ラウンドの実施をしている横浜市や、全市で実施をしている埼玉県熊谷市の教育委員会や学校を指導主事、英語科の校長で訪問した。その際、授業視察を行うと共に、5ラウンドの概要や支援の在り方について聞き取りを行い、その状況等を福山市内の英語科教員と共有した。その年には、実施に先立ち全英語科教員へ向けた5ラウンドの研修も行われた。

2019年度から、研究指定校として5校での実施が開始となった。そのうちの1校で指導主事が実際に授業を継続して行い、授業の様子を録画したものを活用し研修等を行い、5ラウンドによる授業について理解を深めていった。翌年度の2020年度には研究指定校を15校へと拡大、2021年度には全35校での全面実施となった。

3. 5ラウンドシステム

(1) 5ラウンドシステムとは

福山市でも一斉導入した5ラウンドとは、英語を自分の言葉として、自分の思いや考えを表現できる生徒を育てることを目指し、授業改善として第二言語習得の理論などを参考に考案された英語の授業のカリキュラムとなる。

通常の英語の授業のカリキュラムは、教科書内に複数あるレッスンやユニットに沿って順番に行われていくことが多い。そのように進めていくと多くの語彙や表現に一度しか触れないことがほとんどであり、それでは生徒が活用できるまでの力となることは難しいと考えられる。その一方、5ラウンドは、「年間に教科書を5巡（4巡）する授業」となり、具体的には、教科書一冊を通して1～2ヶ月周期で終わらせ、それを5回繰り返す形となる（図1）。

第二言語習得の理論では、インプット（聞くこと、読むこと）から言葉の習得は始まり、様々な過程を経て、アウトプット（話すこと、書くこと）の力へとつながっていくとされている。また、その量的なものはイコールではなく、インプットしたものからアウトプットにかけ段々と減っていくとされている。英語の授業の多くは、そのユニットやレッスン内で扱われている英語で、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」を踏まえた授業が展開されている。5ラウンドでは、言語習得の理論を踏まえ、年間を通じ多くのインプットからアウトプットへ導けるようにカリキュラムが組まれている（図2）。

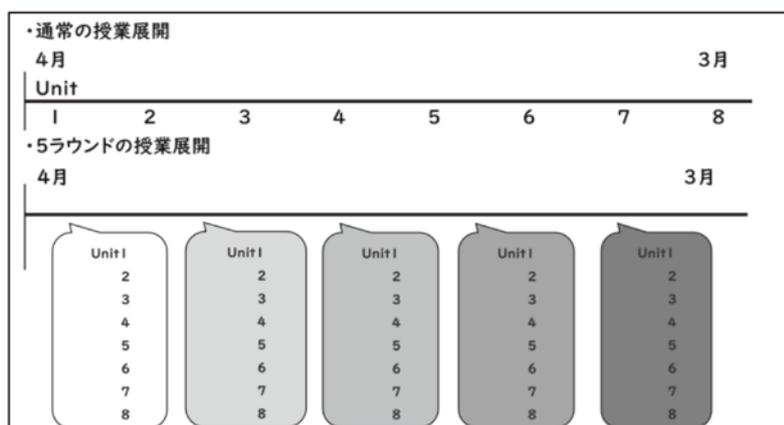


図1 5ラウンドにおける1年間の授業の進め方

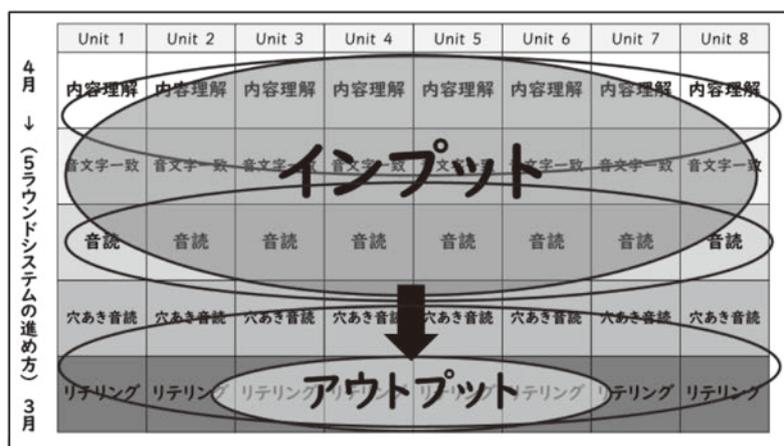


図2 5ラウンドの進め方と言語習得の考え方

このように、インプットからアウトプットへと言葉の習得理論を踏まえると共に、同一の教材ではあるが、繰り返すことにより生徒は語彙や表現に複数回触れることになる。レッスン、ユニットという限られた英語の中での言葉の使用よりも段々と活用できる力が身に付くのではないかと考えられている。

また、単に5回繰り返すか、というところではなく、それぞれ取り組む活動は異なる。具体的には、

- ラウンド1…音声による教科書本文の内容理解
- ラウンド2…大まかに理解した教科書本文の音声情報と文字情報の一致
- ラウンド3…教科書本文の音読
- ラウンド4…教科書本文に設けられた空所に必要な語彙や表現を補充しながら音読する穴あき音読
- ラウンド5…教科書本文をリテリング

と、一例ではあるがこのように教科書を第二言語習得の理論を参考にインプットからアウトプットにつながるよう、異なるアプローチで5巡使用して1年間の授業を進めていく形となる。

また、授業では、教科書を繰り返し扱うと同時にスモールトーク²⁾などの帯活動で英語を活用する場を設けており、繰り返し教科書を扱うことと活用の両輪で発話力を高める組み立てとなっている(図3)。

実際に生徒は、1年間をかけ教科書のユニット、レッスンを繰り返していくが、そのユニットやレッスンの本文と呼ばれるまとまりのある英文に「聞くこと」や「読むこと」等を通じそれぞれのラウンドで10回程度ずつ触れていく授業設計となっている(表2)。つまり、1年間を通じ、それぞれのユニット、レッスンの本文に50回程度は触れることとなる。通常、ユニット、レッスンの本文に「聞くこと」「読むこと」等を通じ触れることは数回程度であることが多い。繰り返しかつ多く触れることで、その表現や語彙が学習者である生徒に身に付きやすと考えられ、身に付いた表現、数多く触れた表現を活用することで、生徒の表現力が高まっていくと考えられている。

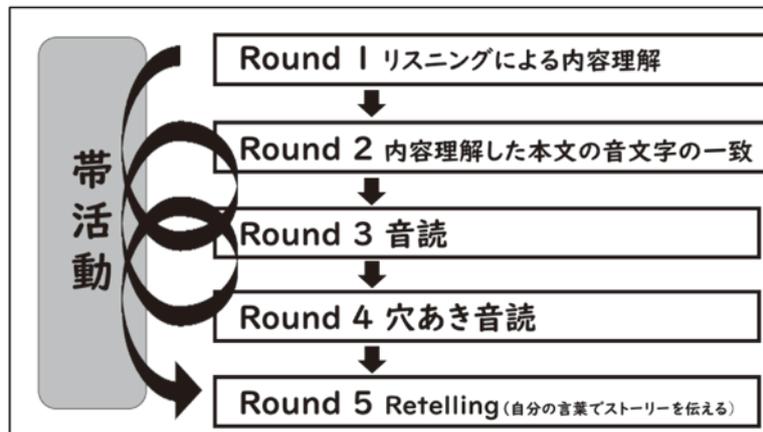


図3 5ラウンドの進め方例及び授業構成

表2 Round 1の進め方例図3 5ラウンドの進め方例及び授業構成

	活動	内容	回数
1	Introduction	Topic 導入→パーソナライズ	
2	Listening 1	教科書扉ページのQAで	1～2回
3	Listening 2	ピクチャーオーダリング	3～4回
4	Listening 3	なりきりリスニング	1～2回
5	Listening 4	なりきりスピーキング	2～3回

(2) 生徒の実態

生徒の表現力を育む目的で授業改善がなされ、その結果として形となったのが5ラウンドとなる。実際に授業を受けた生徒はどのような変容を見せているか、実施開始から10年が過ぎ2023年度現在、福山市を含め市全体で取り組む3市を始め、全国で100以上の学校で取り組みが成されている中、生徒の姿が見えてきた。

①英語力

西村（2022）によると、このカリキュラムの実践を始めた公立の中学校では、中学3年次の実用英語技能検定（以下、英検）の取得率として準2級以上が約85%となった。同じ年（2014年度）の文部科学省による英語教育実施状況調査で、中3の英検3級もしくは同様の外部試験の同程度スコアの取得率が18.4%であったことから、このことが英語力の全てではないが、一つの指標としての英語の力は付いていると言える。

別の公立A中学校で3年間5ラウンドの授業を受けた生徒の中3次の英検3級以上が81.3%となった。同じ年（2019年度）の英語教育実施状況調査で、中3の英検3級もしくは同様の外部試験の同程度スコアの取得率が25.1%ということから考えても、5ラウンドで授業を受けた生徒についての英語の力は高いことが伺える。

また、私立のB中学校で3年間5ラウンドの授業を受けた生徒と、同じ学校の5ラウンドではない授業を3年間受けた生徒の中学3年次の同時期に外部試験の一つであるGTEC（Global Test of English Communication）の結果を比較した。すると5ラウンドの授業を受けた生徒の合計の点数の平均値が、5ラウンドの授業を受けていない生徒の平均値より約100ポイント以上上回っていることがわかった。その数値を英語力の指標の一つCEFR-J³と対照させたところ、前年度がA1.3であったのに対し、A2.1となった。

まだ数例ではあるが、学校は異なれど5ラウンドの授業を通じて生徒に一定の英語の力は付くのではないかと、ということ推察することができる。

②生徒の捉え

教師が生徒の表現力を育むために授業改善を考え形となった5ラウンドは、まだデータは多くはないが生徒の英語力を育む一因となっているのではないかと、ということが見えてきている。更に、実際学びの主体である授業を受けている生徒自身はどのように捉えているのか、ということアンケート調査などから分析した。

広島県では、推進校方式で5ラウンドを進めているが、5ラウンドの授業を受けている生徒の約87%が「英語の授業はよくわかる」とアンケートで回答している。

また、英検の取得率が全国平均を大きく上回ったA中学校の生徒のうち、5件法によるアンケートにおいて、「5ラウンドの授業に楽しく取り組めた」、「5ラウンドの授業を受けて英語力があがった」という質問に、それぞれ約85%が、「そう思う」「まあそう思う」と回答していた。授業の肯定的な捉えと共に、その授業を通じた生徒自身の英語力に自己効力感を抱いていることが分かった。

更に自由記述を分析したところ、英語力の伸びを実感した背景として授業スタイルや授業の取り組み方（活動の形態）が挙げられ、その授業スタイルや取り組み方として、生徒自身が主体的に取り組むスタイルや繰り返しといった要素が挙げられていた。もちろん肯定的な記述だけではなく不安要素もあげられており、主に明示的な文法知識面が挙げられていた（西村,2022）。

同様のアンケートをB中学校で実施をしたところ、5件法による回答及び自由記述共に、概ね同様の結果が見られた。

4. 支援の実態

福山市内の中学生の英語力の実態を分析し今後目指していくところに向かっていく上で、5ラウンドの授業を市として導入を決めたが、その授業の進め方等についてはこれまでとは異なるところもあり、教員の研修、支援が必要となってくる。そのため、福山市では英語科の教員の支援を様々計画し行っている。

教員支援の方法は主に、①教員研修、②授業参観及び助言の2つとなっている。

①教員研修

1) 対面研修

導入、実施の時期がコロナ禍ではあったが、福山市教育委員会は、教員の研修を状況に応じてオンラインであったり対面であったりと工夫をしながら、継続的に実施をしていった。

2022年度からは、基本的に対面で研修が行われた。その持ち方は悉皆の時もあれば、任意の時もあり様々だが、毎回多くの教員が参加している（表3）。

表3 福山市の教員研修実施例（2022年度）

研修名	理論研修（悉皆）		実践研修（任意）	
月	テーマ	参加人数	テーマ	参加人数
5月	英語（言語）を習得する過程に即した「ラウンドシステム」の考え方・指導方法等の具体を理解する①	23人	（オンラインによる授業参観を踏まえての研修）	17人
6月			ラウンドシステムにおける「帯活動」	26人
7月			（オンラインによる授業参観を踏まえての研修）	15人
8月	英語（言語）を習得する過程に即した「ラウンドシステム」の考え方・指導方法等の具体を理解する②	93人		
9月			パフォーマンステストの考え方，評価①	16人
10月			パフォーマンステストの考え方，評価②	13人
11月	英語（言語）を習得する過程に即した「ラウンドシステム」の考え方・指導方法等の具体を理解する③	32人		
12月			（オンラインによる授業参観を踏まえての研修）	15人
2月			（オンラインによる授業参観を踏まえての研修）	5人

悉皆研修となる理論研修は、5ラウンドによる授業を初めて行う教員が対象となり、5ラウンドの授業の考え方などを押さえながら、ワークショップ形式で計画的に行われた。

実践研修は5ラウンドの授業を進める上で、教員からあがってくる疑問点や悩みなどを踏まえながら指導主事がテーマ設定をして行われる任意の研修となり、教員はそれぞれが実践していることなどを持ち寄り、議論する形などが取られた（一部はオンラインでの実施）。

市内の全校で取り組んでいるので当然英語科の教員は5ラウンドの授業を実践していることになり、全員が共通の話題をもっているということになる。自治体で行われる教科の研修は、「どのような実践をしているか」などを紹介し合って終わることが多く、それぞれの教員の抱えている具体的な悩みや疑問まで時間的な制約などから、掘り下げて議論できることが多くはなかった。

しかし、福山市で行われている研修を見ていると、5ラウンドという共通のテーマがあることで、授業の進め方やその悩みがより具体的話となり、誰もが同じように考え話すことができる様子が見受けられる。概ね共通な形で授業を行っているので、研修の内容がすぐに授業改善等に反映でき、研修自体がより意味のあるものになっている様子が伺える。実際、毎月数校の授業参観を指導主事と行っている中

で、教員の指導力や5ラウンドの授業に関する理解度は高まっていると感じる。

広域な市内で集合研修という形を考えると、校内での業務や勤務形態の都合上午後の研修に参加できない教員が一定数いる中、任意の研修で20名程度の教員が参加するということは、「授業を何とか変えていきたい」という前向きな姿勢の表れであるのではないかと考えられる。

2) 実践交流会（オンライン）

対面研修以外にも校内事情等で研修に参加できない教員や、様々な勤務体系にも対応すべく、オンラインによる実践交流会も定期的に開催している。全校実施となった2021年度には延べ25回実施され、1回あたり平均で6名の教員の参加があった。実践交流会は、その実施回で中学1年、2年と対象学年を設定し行われ、毎回約1時間程度で実施された。対象学年が絞られているので、「それぞれのラウンドの活動の進め方について」、「テストの問題について」、「評価について」、「生徒の取り組み及び技能面の様子」など、より具体的で共通の話題の中、その学年を担当している教員同士での意見交換が行われた。

3) 研修内容の共有

参加した教員のみが研修内容を把握するのみならず、研修の様子を録画したものから指導主事はその内容を文字に起こし、全校に配布し共有している。参加できなかった教員が研修内容を把握できたり、研修に参加した教員も改めて振返ったりなど、一人ひとりの教員の支援を行えるよう様々な工夫をおこなっている。

②授業参観及び助言

教員の支援として、筆者である指導主事と大学教員が毎月学校を訪問し授業参観及び助言を行っている(表4)。

表4 授業参観実施校数及び授業数

回(月)	訪問校数	参観授業数	回(月)	訪問校数	参観授業数
1(5月)	3校	6	7(11月)	2校	2
2(5月)	4校	6	8(12月)	2校	4
3(6月)	2校	4	9(1月)	1校	2
4(7月)	3校	8	10(1月)	1校	2
5(9月)	3校	4	11(2月)	2校	3
6(10月)	3校	4			

授業は1時間全て、もしくは半分のみ参観の形で行われることが大半である。授業参観後は、授業を行った教員と授業についての話す場を設けている。その折、参観者からのフィードバックのみならず、その教員からも「ラウンドの進め方」や、「帯活動の内容」、「生徒の姿」などについて研修で受けたことを教室での授業における実践に即して質問がなされることが多い。そうした質問に授業を踏まえながら助言をし、それぞれの教員が更に生徒の資質・能力を育む授業改善に取り組めるよう支援を行っている。

また、授業や授業後の話を踏まえ、指導主事が後日再度の訪問支援を行い、教員の授業改善を支援するなど、丁寧に一人ひとりの教員を支えている。

5. 生徒の姿

市としての英語授業の改善の方向性を決め、全校で5ラウンドをスタートし授業改善を推進するに当たり、福山市教育委員会のマネジメントを基に、生徒の資質・能力を育むために教員の研修及び支援を主に行ってきた。全校で取り組み始めてから3年目となるが、授業を受けている生徒は実際どのように変容しているのだろうか。生徒へのインタビューを基に見ていきたい。

- 1) 方法 5ラウンドの授業参観に訪れた際、ランダムに選んだ生徒に授業についてインタビュー
- 2) 対象 福山市内中学生1、2年生 28名
- 3) 期間 令和4年5月～令和5年2月
- 4) 質問項目
 1. 英語の授業は好きか（4件法）、及びその理由
 2. 英語の授業はわかるか（4件法）
 3. ラウンドの授業を受けて自分で変わったと思うこと
 4. ラウンドの授業の良い、と思うこと
 5. ラウンドの授業の不安なこと
- 5) 結果及び考察

質問項目1及び2の結果は以下のようになった(表5)。授業後の限られた時間でのインタビューであったため、欠損事項があり、総数が異なっている。

表5 生徒インタビュー結果（質問項目1及び2）

	はい	まあまあ	あまり	いいえ	どちらでもない
英語の授業は好きですか(人)	18	7	2	3	1
n=31 (%)	58.1	22.6	6.5	9.7	3.2
英語の授業はわかりますか(人)	20	6	2	1	
n=30 (%)	69.0	20.7	6.9	3.4	

英語の授業そのものへの捉えは、「英語の授業は好きですか」に対し、「はい」「まあまあ」と答えている生徒の割合は、約80%となり、概ね肯定的に捉えている様子が伺える。その理由としては、「(授業内で) 友だちと英語で関われる」「コミュニケーションを取ることが好き」などのコミュニケーション面や、「話したりできるようになった」「言えたっていう達成感」など技能面についてなどが挙げられていた。また、「あまり」「いいえ」と答えた生徒の理由として技能面への苦手意識が挙げられていた。

また、「英語の授業はわかりますか」に対し、「はい」「まあまあ」と答えている生徒の割合は、約90%となり、広島県で行ったアンケート調査結果と同様の傾向が見られた。広島県のアンケート調査は推進校の生徒の結果であるが、今回の結果は、福山市内の中学校という括りで推進校という扱いではないことを考えると、教員の研修や支援等を通じ、生徒の資質・能力を育む目的の授業が展開されているのではないかと推測できる。

この2つの項目に対しての生徒の回答の傾向は、広島県のみならずこれまで5ラウンドを受けた生徒のアンケートの同様の項目と同じであった(西村, 2022)。

質問事項3～5についても、限られた時間でのインタビューであったので全員からの回答を得ることができなかったが、生徒の回答からこれまでのアンケート集計を参照しながらキーワード分類を行った(西村, 2022)。

「ラウンドの授業を受けて自分が変わったと思うこと」については、以下のようになった(表6)。問いに対して、約68%の生徒が技能面(「聞くこと」「話すこと」など)を挙げており、授業を通じての自分の英語の力の伸びを感じていることが伺える。技能面ではないにしても、自分自身の取り組みや、

定着といったことをあげている生徒を含めると、約9割の生徒が自分自身の成長を感じていることがわかった。この傾向については、これまでの5ラウンドを受けてきた生徒のアンケートでも、「5ラウンドの授業を受けて自分の英語力はあがったか」に約85%の生徒が「そう思う」「まあそう思う」に回答していたが、同様の結果となっていることが分かった。

表6 ラウンドの授業を受けて自分が変わったと思うこと

項目	人数 (n=31)	%
技能面	21	67.7
認知能力面	4	12.9
ない	3	9.7
文法知識面	1	3.2
その他	2	6.5

次に「ラウンドの授業の良い、と思うこと」については、以下のようになった（表7）。約9割の生徒が自分自身の成長を感じていることが分かったが、その成長を支えている一つの、授業に関する「授業形態」を約7割の生徒が挙げている。このことについては、授業の特徴でもある、「繰り返し」について言及している生徒が多く、「何回もやることで深く知ることができる」や「何回も続けてやるから入っていく」など具体の声として挙げられていた。「繰り返し」など授業形態について多く挙げられていることは、これまでの生徒アンケートと同様な傾向となっている。

表7 ラウンドの授業の良い、と思うこと

項目	人数 (n=25)	%
授業形態	17	68.0
活動形態	3	12.0
ない	3	12.0
技能面の伸び	1	4.0
教材	1	4.0

最後に、「ラウンドの授業の不安なこと」については以下のようになった（表8）。この結果は、これまでの生徒アンケートの結果の傾向と異なるものとなった。これまでは、不安として挙げられるものは、「文法知識面」が多くを占めていたが、「ない」を除けば、「技能面」や「(生徒自身の) 認知能力面」が「文法知識面」よりも多く挙げられていた。これは、これまでのアンケートは中学3年修了時に行ったものであり、今回は5ラウンドを受けている途中の1、2年生が対象ということも影響しているかもしれない。また、「技能面」では、これもインタビューする時期にもよるのだが、「書くこと」について挙げている生徒がいた。しかし、1年生であれば、「書くこと」が本格的に授業の活動として始まるのは、2学期以降と5ラウンドの基本的な計画ではなっており、純粋に授業で行っていない技能についての不安を挙げている可能性もある。今後生徒がどのようなことに不安を感じるかは、しっかりと追いながら、その変容を見ていきたい。

表8 ラウンドの授業の不安なこと

項目	人数 (n=29)	%
ない	10	34.5
技能面	6	20.7
認知能力面	5	17.2
文法知識面	4	13.8
内容面	2	6.9
活動形態	2	6.9

授業参観や研修等で教員から不安を聞くことは少なくない。しかし、今回のインタビューで三分の一以上の生徒が不安なことは「ない」と答えていたのは特筆すべきことかもしれない。また、9割の生徒が自分自身の成長を授業を通じて感じているということは、それだけ授業への信頼もあるのではないかと推測することができる。だからこそ英語の授業が「好き」「まあまあ好き」と回答した生徒は約8割に上るのではないだろうか。

今回、生徒の授業に対する捉えの側面からどのような現状にあるのかを、これまで5ラウンドを実践している学校のアンケート結果等から比較検証してみた。「ラウンドの授業の不安なこと」では違いが見られたが、その他についてはその傾向は概ね同様なものとなっていることがわかった。それは、福山市の英語の教員が5ラウンドの授業について理解し展開している表れではないかと考えられる。こうした生徒の声、そして実際の教室での姿を教員はしっかりと見ながら、良い面も課題も見出し授業改善を進めていくことが大切なのではないかと感じる。

尚、実際の生徒の英語力についてはこれまで5ラウンドを実践している学校では3年次での外部試験の結果等で英語力を見ていることが多い。令和5年度全校での展開開始時の1年生が3年生となるため、同様に今年度検証していきたいと考えている。

6. 今後に向けて

市として一斉に大掛かりな授業改善を行っている事例は多くはない。今回福山市が取り組んでいることは、今後他の市町村や学校における取り組みの参考になるのではないかと考え、これまでの取り組みの経緯、現段階で見られる生徒の実態をまとめてみた。

これまでの取り組みを踏まえ福山市として改めて、まずは生徒が日常的なことについてコミュニケーションを図ることができる力を育成し、そこから生徒自らが「もっと英語を使いたい」「もっと色々な表現を知りたい」と興味・関心が沸き、自律した学習者となるような授業づくりを先生方と考え、展開していくことを思い描いている。そのためには、言語習得の考え方が反映された5ラウンドシステムの授業を、今後更に忠実に進めていき、軸となる部分をぶらさず徹底しながら、発展させていけるよう支援の方法、在り方を模索していきたい。

本来授業は教員それぞれが、学校の状況や子どもの実態に応じ、各学校のカリキュラム・マネジメントの基、創意工夫し作り上げるものかもしれない。しかし、現在は教員不足や教員集団の構成など、これまでとは状況が変わってきており、様々な視点から授業づくりを含め見直していく必要がある。このように市の教育委員会が主体となり授業改善を打ち出し、それをベースに各学校で子どもの状況に応じてアレンジしながら教科の授業を作るというスタイルもその一つではないかと考える。それは、上意下達ということではなく、ねらいに沿ったモデルとなる授業が示され、その授業を基に各学校の状況や生徒の実態を踏まえアレンジをしながら進めていく、ということであり、決して教員の創意工夫がなくなるものではない。また、経験年数なども様々となり、校内での教員育成も中々難しい状況にある。そうした中、基本の授業スタイルは同様にあるので、教員研修や授業参観などがより意味のあるものとなり、それは教科指導における教員育成となるのではないかと考える。

今後、更に生徒にとってより良い授業改善を考えていくこと、またその取り組みの体制を考えていくと同時に、そうした取り組みの体制はどのようにしたら持続可能となるのか、ということを考え検証していきたい。授業の主体は生徒であるので、生徒の変容を英語力や態度面など様々な角度からしっかりと追い、良い面、課題を見出しながら、また、実際に授業を行っている教員の声や変容も踏まえながら、市としての授業改善を進めていかれるよう、様々な視点から考えていきたい。

注

- 1) CEFR (セファール) とは、「外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR: Common European Framework of Reference for Languages)」であり、それは言語の枠や国境を越えて、外国語の運用能力を同一の基準で測ることが出来る国際標準となる
- 2) 英語による簡易な会話
- 3) CEFR-Jは、CEFR (セファール) を、日本人のためにカスタマイズしたもの

【参考文献】

文部科学省、2017年、「カリキュラム・マネジメント」

高木展郎、2016年、『「学力の3要素」をバランスよく育むため、学校全体でカリキュラム・マネジメント推進を』、「VIEW21」vol. 4 教育委員会版、ベネッセ教育総合研究所、pp. 2-4.

文部科学省、2023年、「令和4年度 全国学力・学習状況調査 報告書 児童生徒一人一人の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて 質問紙調査」

文部科学省、2023年、『令和4年度「英語教育実施状況調査」概要』

金谷憲 他、『英語運用力が伸びる5ラウンドシステムの英語授業』大修館書店、2017年

西村秀之、2022年、『生徒の視点から考える「5ラウンドシステム」の効果と課題』、『英語授業研究学会紀要』、31、pp. 41-53.

授業力を向上するための理科指導法の実践

一段階的に指導力を育成する理科指導法—

Practicing Science Teaching Methods to Improve Teaching Skills
— Science Teaching Method for Gradually Developing Teaching Ability —

門倉 松雄¹、有泉 高史²、大嶋 一夫¹

Matsuo Kadokura, Takashi Ariizumi, Kazuo Ooshima

要旨：玉川大学農学部生産農学科理科教員養成プログラムでは、2021年度より理科指導法Ⅰ～Ⅳを実施しているが、その授業計画は2020年度より検討してきた。本実践報告では、計画段階から取り組んできた、農学部教員養成課程教員（有泉）と実務家教員（門倉、大嶋）との連携によるシラバス作成と授業運営を紹介する。本実践では文部科学省が提示した「教職課程コアカリキュラム」の分析を行い、系統的に学修を進めることができるシラバスを作成した。授業運営については、教員養成課程教員と実務家教員が常に連携を取りながら、分担・振り返りを行い講義や演習を実施し、学生からの高い評価を得ることができた。ただし、板書練習が不十分であったことが課題になっており、今後の講義で改善していく必要がある。

キーワード：理科指導法、教職課程コアカリキュラム、シラバス、授業運営、授業演習

1. はじめに

平成29年（2017年）に文部科学省より「教職課程コアカリキュラム」が出され、教職課程の課程認定が行われた。さらに、2021年には、GIGAスクール構想に対応する教員養成のため、ICTの活用能力育成を含めた「改訂 教職課程コアカリキュラム」が出され、教科指導法の到達目標も「情報機器の効果的な活用法」が「情報通信機器の効果的な活用法」と表記が変わった。これに並行して、玉川大学では理科教員養成カリキュラムとして、理科指導法Ⅰ・Ⅱ（各2単位、計4単位）の履修から、理科指導法Ⅰ～Ⅳ（各2単位、計8単位）の履修となり、教職課程コアカリキュラムに準じたカリキュラム作りと授業実践を行ってきた。特に、カリキュラム編成に当たっては実務家教員の経験を活かし、指導理論から実践力の育成までを段階的に積み上げ、ICT活用も含めて教壇に立って最新の授業ができるように組み立てた。授業実践の期間が短く、その成果として具体的な数値は出ていないものの、学生のアンケートからは着実に力がついていることが示された。本実践報告では、その具体的なカリキュラムと学生の反応について示しながら、今後の方向性について考えていく。

2. 教職課程コアカリキュラムを受けた理科指導法の目標設定

最初に、文部科学省から出された教職課程コアカリキュラムについて確認をしておく。2021年に改訂された教職課程コアカリキュラムは、次の様である。

¹ 玉川大学 教師教育リサーチセンター

² 玉川大学 農学部

【全体目標】

当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

(1) 当該教科の目標及び内容

〈一般目標〉

学習指導要領に示された当該教科の目標や内容を理解する。

〈到達目標〉

- 1) 学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。
- 2) 個別の学習内容について指導上の留意点を理解している。
- 3) 当該教科の学習評価の考え方を理解している。
- 4) 当該教科と背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる。
- 5) 発展的な学習内容について探究し、学習指導への位置付けを考察することができる。

(2) 当該教科の指導方法と授業設計

〈一般目標〉

基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

〈到達目標〉

- 1) 子供の認識・思考、学力等の実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解している。
- 2) 当該教科の特性に応じた情報通信技術の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる。
- 3) 学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。
- 4) 模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。
- 5) 当該教科における実践研究の動向を知り、授業設計の向上に取り組むことができる。

(1) では当該教科（本報告では理科）の学習指導要領の理解が目標となっている。そのためには、学習指導要領を読み込むことはもちろん、その内容について分析を行い実践に結び付けていくことが必要である。

3. 理科指導法Ⅰ～Ⅳのシラバス

シラバスの作成に当たり、農学部教育課程担当教員（有泉）と教師教育リサーチセンターの実務家教員（門倉、大嶋）で教職課程コアカリキュラムの到達目標と講義内容の分析を行った。分析の手順として、実務家教員が、実務経験を踏まえてこれからの理科教員に必要な資質・能力の分析をし、理科指導法Ⅰ～Ⅳの基本設計を行い、それを基にして農学部教職課程教員とともに具体的な計画を作成した。その分析過程及びシラバスの内容を次に示す。

前記(1)の到達目標1)については、座学でも理解することができるが、2)は実際に指導を行うことで理解できることが多い。理科においては、安全面も含めて実験・観察の指導が大きなポイントとなり、探究過程の課題発見、仮説、実験法の検討、観察や実験、考察の流れをどのように指導していくかを理解することが重要である。3)の学習評価については、現場教員ですら苦慮している課題であり、評価の経験がない学生にとっては評価を行うことへのイメージを持っていないため、実際に授業体験を重ねながら評価について考えさせる必要がある。4)については、履修者は農学部生であるため科学的な内容については理解していると判断し、理科教育の背景や指導法を理解することで教材を開発する力がつくものとした。また、大学

4年では「教材研究」を必修科目として履修するため、4)の内容については「教材研究」で取り組めると判断した。

(2)の到達目標1)については、実務家教員の授業体験や文部科学省が提示している模範授業の視聴を通して、生徒の実態と教員の対応を分析することで理解を目指した。さらに、模擬授業を通して学生が実践し、実務家教員が適宜で指摘することで理解を図った。2)については、GIGAスクール構想の現状を紹介し、授業における活用を体験させながら技能を高めて、模擬授業で実践できるようにシラバスを組み立てた。内容については、必修科目の「ICT活用の理論と実践」のカリキュラムとの重なりを考へて、理科教育で活用できる内容に絞ってカリキュラムを構築した。3)の学習指導案については、学習指導案を作成する理由や形式、それぞれの項目についての考え方を学修した後、略案から始めて段階的に学習指導案を作成し、理科指導法Ⅳでは学生各自が学習指導案細案を完成できるようにカリキュラムを作成した。学習指導案については様々な形式が示されているが、全国の自治体が例示しているものを参考に文部科学省の資料を踏まえながら基本形を学生に提示した。4)の模擬授業については、理科指導法Ⅰでは生徒の前で授業をする感覚を知るために導入の10分間の模擬授業を行い、理科指導法Ⅱでは、展開・まとめの30分間、そして理科指導法Ⅳで40分授業（本来であれば50分だが、大学生を相手にしていることや講義時間の関係で40分に設定）ができるように段階的に模擬授業を行うこととした。模擬授業の検討には、学校現場で一般的に行われている「授業研究」の手法を取り入れ、グループで協議した後ホワイトボードを使って発表し意見を共有することとした。5)については、理科指導法Ⅰ～Ⅳ全体を通して授業作りを考へることで、授業設計ができると判断した。

さらに、理科の指導で最もポイントとなる観察や実験については、理科指導法Ⅲで事前準備や予備実験、安全管理、指導法を集中的に学修することとした。具体的には、学生を少人数グループに分けて、それぞれ中学校で実施する観察や実験を分担して学生に指導していく。指導においてはワークシートを作成し、指導実践後に生徒役となった学生のワークシートを回収して評価を行わせ返却することで、評価についての実践力を育成する。

これらの授業計画においては、実践力を養うために理論と実践を組み入れ、実践後には常に振り返りの時間を設定した。

以上のような考へのもと、様々な大学のシラバスも参考にしながら、次のような授業計画を作成した。

〈理科指導法Ⅰ〉 2単位（100分）

授業計画	テーマ	内 容
第1回	ガイダンス 教育内容の変遷	授業の進め方や評価の方法、テキストと参考書について解説する。中学校と高等学校における理科教育がどのような変遷を遂げ、何を指すかについて分析を行う。
第2回	理科教育の目標と教育 法規	日本の理科教育が目指す方向性について、目標の変遷と法的根拠を分析しながら考へる。
第3回	これからの理科指導 学習指導要領	現行の学習指導要領の概要と諸課題について解説し、各自が分析を行う。
第4回	授業計画と単元計画	教育課程を編成する上で重要な年間学習指導計画について考へる。また、学習指導要領の目標を達成するための単元構成について考へる。
第5回	理科授業（導入・展開・ まとめ）	学習指導要領の目標を達成するための授業とはどのようなものか、授業の導入・展開・まとめについて考へる。
第6回	学習指導案とは	授業を行うための指導計画である学習指導案の作成方法を具体的な事例を確認しながら理解を深める。
第7回	主体的・対話的で深い 学び	これからの授業づくりのポイントとなる、「主体的・対話的で深い学び」について理解を深める。
第8回	探究的な学習	これからの理科の重点となる「探究的な学習」について理解を深めるとともに、高等学校における理数探究や総合的な探究の時間についての理解を深める。

第9回	理科授業の進め方 (授業体験)	理科の授業を中学校や高等学校で行うにあたって、身につけておくべき教育方法と技術を具体的に授業を体験しながら学修する。
第10回	1人1台端末を活用した理科授業	GIGAスクール構想により配備された生徒1人1台端末を活用した授業方法について、具体的に自己のPCを操作しながら学修する。
第11回～ 第15回	模擬授業	自分が選択した単元の模擬授業（導入部分10分間）を行い、学習指導案（略案）も含めて協議を行う。

なお、学生には1時間の授業作りを中心に考えさせることとするため、学習指導案（略案）を作成させた。また、模擬授業については動画記録を行い、学生が自身の授業を確認しながら振り返りが行えるようにした。

〈理科指導法Ⅱ〉 2単位（100分）

授業計画	テーマ	内 容
第1回	ガイダンス 理科授業と教材の活用	理科指導法Ⅱの目標と授業の概要を説明する。その後、中学校の理科授業を体験し、教材のあり方や活用法を検討する。
第2回	理科の授業の進め方① 模擬授業単元の確認	理科の授業を中学校や高等学校で行うにあたって、身につけておくべき教育方法と技術を、国立教育政策研究所監修の授業動画を活用し検討する。
第3回	理科の授業の進め方②	理科の授業を中学校や高等学校で行うにあたって、身につけておくべき教育方法と技術を、教職員支援機構作成の授業動画を活用し検討する。
第4回	理科授業における評価	理科授業における評価についての概要と、具体的な評価方法について検討する。
第5回	理科授業における安全管理	理科授業における安全管理の要点と実際について協議する。
第6回	レポート・ノート指導・ 板書法	実験や観察のレポート指導のポイント及び板書法について、実際の事例を参考にしながら学修を行う。板書については、黒板を活用して実践練習を行う。
第7回～ 第11回	模擬授業～中学校理科～	受講生が中学校理科に関する模擬授業（展開部30分）を行い、学習指導案の内容や授業の進め方について討論を行う。
第12回～ 第15回	模擬授業～高等学校 (化学・生物)～	受講生が高等学校理科（化学・生物）に関する模擬授業（展開部30分）を行い、学習指導案の内容や授業の進め方について討論を行う。

〈理科指導法Ⅲ〉

授業計画	テーマ	内 容
第1回	ガイダンス 理科授業体験	本講義のシラバス、ルーブリックの説明を行い、6～7名程度のグループを作成する。その後、探究的な活動の授業を体験する。
第2回	ワークシートの検討	実験ワークシートの内容について、検討を行う。 理科室の実験機器の確認を行い、その後、グループ毎に発表順を決め、教科書の実験を洗い出して分析を進める。
第3回	中学校教科書実験検討 ①	グループ毎に学年を決め、教科書の実験を洗い出して、分析を行う。担当を決め発表順を決める。担当する実験内容を分析し、実験器具、実験方法を確認する。
第4回～ 第6回	中学校理科実験実践 第1巡目	担当者が教師役となって実験を指導する。グループメンバーは生徒役となり実験を行う。事前に、実験ワークシートを作成して活用し、授業後に担当者が評価する。
第7回	中学校教科書実験検討 ②	グループ毎に、別の学年の教科書の実験を洗い出して、分析を行う。担当を決め発表順を決める。担当する実験内容を分析し、実験器具、実験方法を確認する。
第8回～ 第10回	中学校理科実験実践 第2巡目	担当者が教師役となって実験を指導する。グループメンバーは生徒役となり実験を行う。事前に、実験ワークシートを作成して活用し、授業後に担当者が評価する。
第11回	中学校教科書実験検討 ③	グループ毎に、別の学年の教科書の実験を洗い出して、分析を行う。担当を決め発表順を決める。担当する実験内容を分析し、実験器具、実験方法を確認する。
第12回～ 第14回	中学校理科実験実践 第3巡目	担当者が教師役となって実験を指導する。グループメンバーは生徒役となり実験を行う。事前に、実験ワークシートを作成して活用し、授業後に担当者が評価する。
第15回	実験ワークシートの検討、 講義の総括	グループ毎に、各自が作成したワークシートを確認して意見交換を行う。理科指導法Ⅲの講義のまとめを行う。

〈理科指導法Ⅳ〉

授業計画	テーマ	内 容
第1回	ガイダンス	本講義のシラバスと評価方法を説明する。受講生のグループ分けを行う。
第2回	学習指導案の作成法	理科指導法Ⅰ～Ⅲで学んできた「学習指導案」の作成方法を、優れた学習指導案も紹介しながら確認する。
第3回	模擬授業計画	模擬授業のテーマ・内容・時間配分などを決めて学習指導案を作成する。模擬授業に対する討論や評価の方法を学修する。
第4回	模擬実験計画	模擬実験のテーマ・内容・時間配分などを決めて学習指導案を作成する。模擬授業に対する討論や評価の方法を学修する。
第5回	板書計画と板書方法	教育実習にも対応できるように、「板書計画」の作成を解説する。また、効果的な板書法を実践練習を通して習得する。
第6回	中学1年理科模擬授業	中学1年理科の物理・地学分野に関する模擬授業または模擬実験を行い、全員で討論・評価を行う。
第7回	中学2年理科模擬授業	中学2年理科の物理・地学分野に関する模擬授業または模擬実験を行い、全員で討論・評価を行う。
第8回	中学3年理科模擬授業	中学3年理科の物理・地学分野に関する模擬授業または模擬実験を行い、全員で討論・評価を行う。
第9回	中学校における理科の授業と実験	第6回～第8回に行った模擬授業を振り返り、中学生の興味・関心を引きつける授業を全員で協議する。
第10回	高校『物理基礎』模擬授業	高校『物理基礎』に関する模擬授業を行い、全員で授業内容に対する討論・評価を行う。
第11回	高校『地学基礎』模擬授業	高校『地学基礎』に関する模擬授業を行い、全員で授業内容に対する討論・評価を行う。
第12回	高校『物理』模擬授業	高校『物理』に関する模擬授業を行い、全員で授業内容に対する討論・評価を行う。
第13回	高校『地学』模擬授業	高校『地学』に関する模擬授業を行い、全員で授業内容に対する討論・評価を行う。
第14回	高校における理科の授業と実験	第10回～第13回に行った模擬授業を振り返り、高校生の興味・関心を引きつける授業を全員で協議する。
第15回	理科教育に対する教育理念と教育実習の課題	本授業に対する全体討論を行うとともに、各自の理科教育に対する教育理念と教育実習の課題を考察する。

4. 理科指導法Ⅰ～Ⅳによる教育効果

理科指導法Ⅰ～Ⅳを受けた学生は、2022年度の卒業生が最初である。本来の教育の効果は、卒業生の勤務校での状況を調査しないと判らないが、2022年度実施の教員採用試験の結果は確実に向上（名簿登載率は前年28.0%から44.4%に上昇）していることから、指導法のみとは限らないが程度の成果が出ていると考えられる。（全国的に教員採用試験の倍率は低下しているものの、教科別の資料を出している神奈川県の場合、理科に関しては若干の低下（3.8倍→3.1倍）となっている）

さらに、学生の講義に対する意識や意欲を調査するため、2022年度末に理科指導法Ⅳを履修した学生（3学年）に対してGoogle Formsを用いて以下の内容の調査を実施した。

- ①理科指導法Ⅰ～Ⅳの内容について（1～4段階で評価）
 - ①-1 理科指導法Ⅰの10回までの講義はいかがでしたか
 - ①-2 理科指導法Ⅰの11回からの模擬授業はいかがでしたか
 - ①-3 理科指導法Ⅱの6回までの講義はいかがでしたか
 - ①-4 理科指導法Ⅱの7回からの模擬授業はいかがでしたか
 - ①-5 理科指導法Ⅲの授業（実験）演習はいかがでしたか
 - ①-6 理科指導法Ⅳの模擬授業はいかたでしたか
 - ①-7 理科指導法Ⅰ～Ⅳのカリキュラム組み立てはいかがでしたか
- ②理科指導法Ⅰについての意見をお願いします（自由記述）

- ③理科指導法Ⅱについての意見ををお願いします（自由記述）
- ④理科指導法Ⅲについての意見ををお願いします（自由記述）
- ⑤理科指導法Ⅳについての意見ををお願いします（自由記述）
- ⑥理科指導法Ⅰ～Ⅳの内容で改善すべき点をお聞かせください（自由記述）
- ⑦理科指導法Ⅰ～Ⅳを履修しての感想をお聞かせください（自由記述）

理科指導法Ⅰ～Ⅳの全てを履修した26名の学生中21名の回答を得ることができた。その結果を紹介する。

(1) 理科指導法Ⅰ～Ⅳの内容について

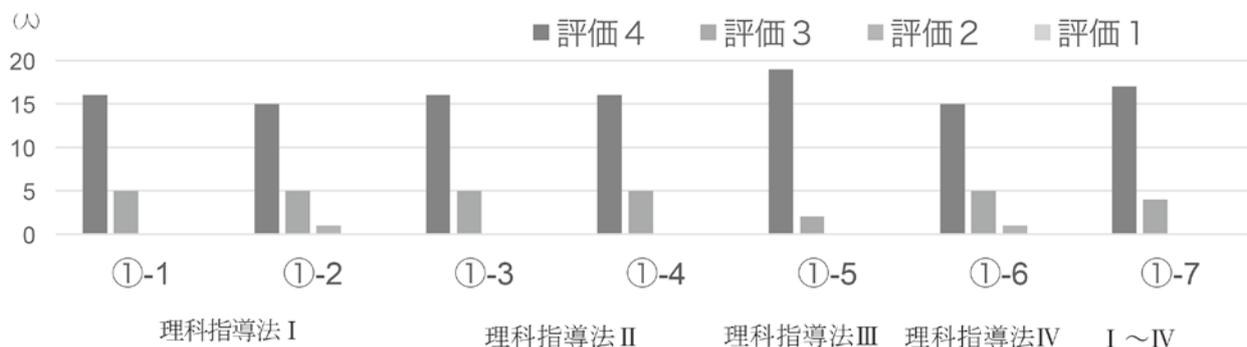


図1 理科指導法Ⅰ～Ⅳの内容の学生評価

学生のアンケート結果（図1）からは、理科指導法Ⅰ～Ⅳの授業計画が良好であったと読み取ることが出来る。なお、評価のグレードについては、評価4：とても適切、評価3：適切、評価2：やや不満、評価1：不満と表示してアンケートを行った。

この中で、特に高評価であったのが、理科指導法Ⅲ（①-5）の学修である。農学部は、観察や実験について他学部の授業内容より多く体験しているにも関わらず、中学校の観察や実験の指導を行うことが理科教員を目指す学生にとっては非常に有効であったことがわかる。後ほど紹介する感想においても、自ら実験を計画して指導することが、大学で自分自身が学ぶ観察や実験では体験できないスキルを得ることができたことや、生徒役として指導を受けることで改めて観察や実験の重要性を学ぶとともに、それらを教えることの難しさやテクニックを得ることができたようである。



理科指導法Ⅲの様子
4か所で別の実験指導を実施

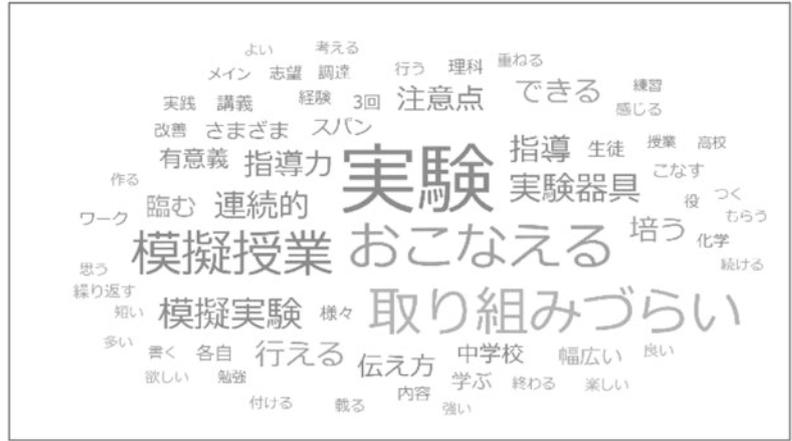
理科指導法Ⅲで教師役として他の学生に指導した実験や観察と、生徒役として他の学生から指導を受けた実験や観察を見てみると、次の様になる。

〈学生A〉

順	指導した実験	他の学生から指導を受けた実験
1 巡目	【化学】酸やアルカリの性質	【物理】落下運動、【物理】等速直線運動、【化学】中和実験、【生物】微生物の分解、【生物】細胞分裂
2 巡目	【物理】フックの法則	【物理】凸レンズの像、【化学】気体の性質、【化学】エタノールの沸点、【化学】物質の分類、【化学】アンモニアの噴水実験、【生物】動物の体のつくり
3 巡目	【地学】雲のでき方	【化学】金属の酸化、【化学】質量保存の法則、【化学】ダニエル電池、【生物】だ液の働き、【生物】刺激と反応

次に、学生の代表的な意見を紹介します。

「今までの講義の中で一番、授業力がついた講義であると感じている。模擬授業の数が多かったことや実験をメインで行えたことで、授業力や指導力等の力を身に付けることができ、新たな発見が連続的にあったと感じている。」「3回にわたって、実験の模擬授業を行った。実験のイメージが強い化学だけでなく、中学校の分野全体から



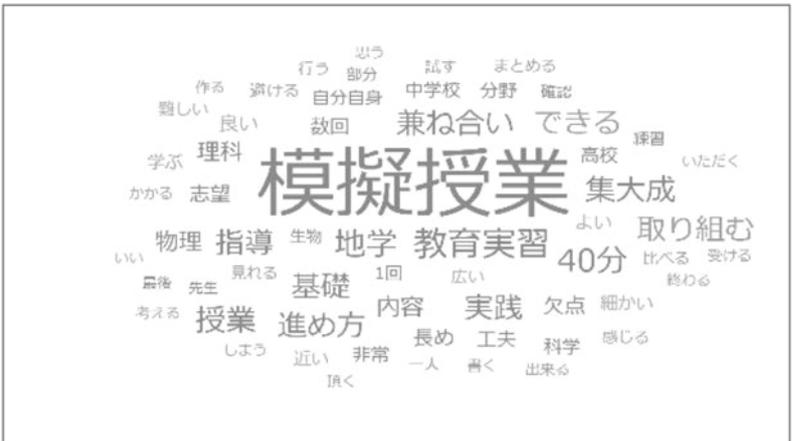
行うことができた。実験室になかった実験器具を調達したり、自分で作ったりと幅広く実験に臨むことができた。また、注意点の伝え方やワークシートの作り方を学び、生徒役の学生からもアドバイスをもらい、だんだんと改善することができた。」「実験を重ねることで、普段の模擬授業では取り組みづらい実験指導を3回も行うことができ、非常に有意義でした。また、実験の技術を培うことができました。」

ただ、講義では中学校の観察や実験を課題としたため、次の様な意見もあった。

「様々な実験を経験できたので、とてもためになった。高校教員を志望する学生のためにも、高校の教科書に載っている実験を経験する機会があっても良いと思った。」

(5) 理科指導法Ⅳについての主な意見

テキストマイニング(右図)を分析すると、模擬授業を中心として「教育実習」や「集大成」という単語が見られる。理科指導法Ⅳが、理科指導法の集大成として学生も意識していることや、授業時間の都合で50分は行えなかったものの、教育実習を想定した40分の授業ができたことへの効果を感じていることを読み取ることができる。



また、この講義では農学部学生が苦手意識を持つ物理分野や地学分野の模擬授業を取って行うことを課題としたため、そのことが授業力向上につながったことも示されている。

次に、学生の代表的な意見を紹介します。

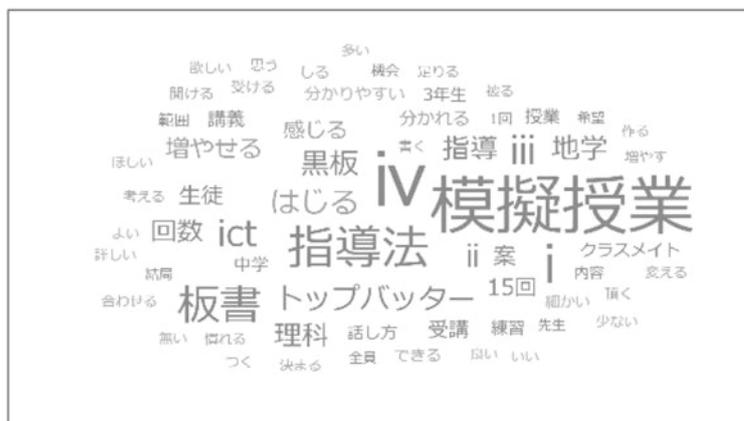
「理科指導法のまとめ、教育実習前の最後の模擬授業として最大40分の授業ができて良い経験となりました。また、2名の先生方からアドバイスをいただくことができ、今後の参考にできるとも考えます。」「自分で模擬授業を1から作ることができた。とてもいい経験になった。」「物理と地学という内容は避けてきた部分があったが、ここで授業をやったりみんなの授業を受けたりして、内容の確認や指導方法について確認できてよかった。あと模擬授業の時間が本来の50分に近くてよかった。」「今までの指導法の集大成として行うことができ、先生方も非常に細かい所までコメント指導して頂き非常に勉強になった。しかし、模擬授業が終わってしまうと暇になってしまうことがあった。」

このように個々の意見からも、学生にとって理科の授業作りの集大成として取り組んでいることが分かる。

また、各自で模擬授業に取り組んだため、授業作りを構想から取り組むことにより今までの学修を振り返ることができたようである。ただし、ほぼ1時間の授業を1人で行うことで、授業者は実際に近い授業運営の体験ができたものの、授業者以外にとっては物足りなさを感じたようで、それが「図1理科指導法Ⅰ～Ⅳの内容評価」の①-6の結果に反映しているのではないかと推測できる。

(6) 理科指導法Ⅰ～Ⅳの内容で改善すべき点

テキストマイニング（右図）の解析から、模擬授業についての改善点が多く出されていることが分かる。学生の意見からは、模擬授業の回数を増やしてほしいという意見が見られた。また、黒板を使えなかったことや学習指導案の作成回数を増やすこと、学生の意見交換の場を多くすること、最初に模擬授業を行う授業者の評価を考慮してほしいなどの意見が出されている。3年生では、中学校や高校などの希望校種が決まって来ているため、自分の希望する校種の模擬授業を行いたいという意見もあった。ICTの活用についても、もっと取り上げるべきという意見もある。これらの意見は、これからの課題として改善していく必要があるが、教室の関係や履修人数の関係など難しい面もあるため検討課題とする。



自分の希望する校種の模擬授業を行いたいという意見もあった。ICTの活用についても、もっと取り上げるべきという意見もある。これらの意見は、これからの課題として改善していく必要があるが、教室の関係や履修人数の関係など難しい面もあるため検討課題とする。

(7) 理科指導法Ⅰ～Ⅳを履修しての感想

感想については、テキストマイニングを行うよりも、学生の記述をそのまま示した方がわかりやすいと考え、いくつかの記述を紹介する。

「はじめはどのように授業を作っていけばいいのかわからなかったが、理科指導法Ⅰ～Ⅳを履修したことで、理科の授業の作り方がわかり、実践することができた。失敗もたくさんあったが、先生方のご指導のおかげで、次の模擬授業に生かすことができた。まだまだ、授業は上手くできないが、模擬授業をするたびに もっと練習して上手になりたいという気持ちが高まった。教育実習では、理科指導法で学んだことを生かして、授業づくりを行なっていきたい。」

「理科指導法Ⅰ～Ⅳは、今まで受けてきた講義の中で一番勉強になったと感じている。実際に、指導案を書いて、模擬授業を行い、先生からコメントを頂いたり、生徒と議論したりと知識だけでなく、授業技術や授業力等を身に付けることができた。また、授業作りの大変さや指導の難しさなど、教師の仕事の多忙さを実感することができた。この講義で学んだこと・身に付けた力を、教育実習や教員になった時に生かしていきたいと思った。」

「理論から実践の講義により、生徒が興味を持ちやすい授業の作り方を学ぶことができた。板書計画や発問の仕方、演習実験の見せ方など多くの指導を先生の授業や自分の模擬授業、仲間の模擬授業からたくさん知ることができた。そこで出てきた反省点や大切にすべきことを明確にし、実際に行っていく上で、参考にしていきたい。」

また、次の様な意見もあった。「他大学の教員志望の同級生と話をすることもありますが、ICT活用を含めて、こんなに実践的に取り組める指導法の講義はほぼ聞かない。とても有意義でためになる授業だった。」

他にもほとんどの学生が、理科指導法Ⅰ～Ⅳの授業計画が有効であると評価している。(6)の改善すべき点で示したように課題はあるものの、この授業計画を基本にこれからの理科指導法を更に効果的な学修とし

ていくための研究を進める必要を感じる。

5. まとめと今後の課題

玉川大学農学部の理科教員養成課程で実践した理科指導法Ⅰ～Ⅳについて、その内容と学生評価からの分析を行った。全国の大学の教員養成課程では、理科指導法が様々な内容で行われている。本実践では、理科教育の歴史、理科授業の考え方から学習指導要領、そして段階的に授業作りを模擬授業を通して学修していった。特に、理科教育でカギとなる観察や実験の指導法については、ある程度学修が進んだ理科指導法Ⅲで重点的に扱い、学生からも効果的であると高い評価を得た。最終的には、理科指導用Ⅳで1時間分の授業運営ができるという理科指導法全体の目標がある程度達成できたと感じている。教育実習を終えた4年生に聞いても、学習指導案の作成では特に苦慮することは無く、指導教員からも大きな指摘は受けなかったと報告があった。また、授業についても理科指導法Ⅲで実験や観察を多く指導できたため、実験や観察を含む理科授業はしっかりと組み立てることができ、良い評価を得ることができたとの報告を受けた。ただし、課題としてチョークの使い方も含めて板書がうまくできなかったとの指摘を受けた。これは今後の課題として、授業でも取り上げていきたいと考えている。

本実践報告では、これまで報告例が少なかった教職課程における理科指導法の実践を報告した。本報告で紹介したように、本授業計画を立案して実践することにより着実な効果が出ていると捉えている。その原因としては、教職課程教員と実務家教員の学校現場の経験を活かしたシラバスづくりにあると考える。理科指導法は100分15回の講義をⅠ～Ⅳまでの4科目で行うが、その中で計画的に理科授業の理論を学び、模擬授業を繰り返して授業力を高めていくことが重要だと考える。理科指導法は、演習をともなった講義でもあるため実践力を育成できる。大学における指導法の授業は、教育理論の集大成であるという意識のもと理論と実践を結びつける授業計画とその実践が必要であり、本報告で一つの形式を示すことができたのではないかと考える。

【参考資料】

- 中央教育審議会教員養成部会（2021）『教職課程コアカリキュラム』
- 文部科学省（2017）『中学校学習指導要領解説 理科編』学校図書
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領解説 理数編』実教出版
- 中央教育審議会教育課程部会（2019）『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』
- 文部科学省国立教育政策研究所（2020）『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 中学校 理科』東洋館出版
- 石井英真（2020）『授業づくりの深め方』ミネルヴァ書房
- 神奈川県公立学校教員採用候補者選考試験について 過去の試験実施状況：<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/y4g/cnt/f7272/p1220244.html>（2023.5.9閲覧）

GIGA時代に対応した教職課程における ICT活用指導力向上に向けた取組

— 「ICT活用の理論と実践」での実践報告—

Efforts to improve ICT utilization teaching skills in teacher training courses in response to the GIGA era
— Practical report in “Theory and Practice of ICT Utilization” —

佐藤 修
Osamu Sato

要旨：GIGAスクール構想により、児童生徒1人1台端末を活用した授業を実践できる教員が求められており、2022年度から全ての教員養成大学において教員免許を取得するために必修化された教職課程科目として「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」が新設された。本学においては、それまでの「教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）」2単位が2022年度より「教育方法・技術論」1単位と「ICT活用の理論と実践」1単位で実施されている。

本稿は、大学生のICT活用指導力を身に付けるために新設された「ICT活用の理論と実践」の授業実践について、筆者の担当した令和4年度秋学期と令和5年度春学期の「ICT活用の理論と実践」の授業を報告したものである。特に、多くの学校で活用されているGoogle Workspace for EducationのアプリケーションであるClassroomを教員の立場で実践することが重要だと考え、教員機能を持つGoogleアカウントを付与し演習を通して教職課程履修大学生のICT活用指導力の向上を図った。

キーワード：GIGAスクール構想、ICT活用指導力、授業支援システム

1. はじめに

2020年10月「教職課程における教師のICT活用指導力充実に向けた取組について」（中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会）の通知が発出され、教職課程の授業において学生が教師のICT活用指導力について、より実践的に、確実に身に付けることができるように取組を進めることが記述された。

また、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（2021年1月26日中央教育審議会）において、教職課程におけるICT活用に関する内容の修得促進に向けた取り組みの方針が示され、具体的には「各教科の指導法におけるICTの活用について修得する前に、各教科に共通して修得すべきICT活用指導力を総論的に修得できるように新しく科目を設けること」について検討し、速やかな制度改正等を行うことが必要であることが提言されたことを受け本学では、2022年度より「教育方法・技術論」1単位と「ICT活用の理論と実践」1単位として実施している。

2. 「ICT活用の理論と実践」の授業実践概要

(1) 玉川大学「ICT活用の理論と実践」共通シラバス内容

ただし、第11回～第15回のグループ演習（模擬授業）内容は筆者が独自設定したものである。

第1回 ガイダンス、ICTの活用意義

- ・社会におけるICT活用意義の理解（情報モラル等含む）・本講義の到達目標の確認

第2回 ICT活用事例にみる教育的配慮

- ・ICT活用事例を通じた教育的支援/配慮に関する学修※特別支援への活用、統合型校務支援等を含む

第3回 ICT活用と教育環境

- ・ICT活用のための教育環境に関する基礎理解※ハードウェア、ソフトウェア活用例、通信環境等含む

第4回 遠隔授業の意義と機能

- ・オンライン授業、ハイブリッド授業、ハイフレックス授業等の情報通信技術を用いた教育ICTの意義・機能に関する基礎理解

第5回 ICT活用実践演習1

- ・双方向コミュニケーションツール等の遠隔授業システムの実装

第6回 デジタルコンテンツおよびIT機器の活用と役割

- ・教育に利活用されるデジタルコンテンツおよびIT機器に関する種別・機能に関する学修

第7回 ICT活用実践演習2

- ・教育デジタルコンテンツおよびIT機器等の設定、操作（特に順次、反復、分岐のプログラミングを中心に）

第8回 教育データの処理と活用

- ・スタディログ等の教育データの種別および活用に関する学修（セキュリティ含む）

第9回 ICT活用実践演習3

- ・教育データに関する基本的な処理と分析※基礎的な集計/処理、データの可視化等

第10回 対話・協働を支えるICT

- ・対話、協働に向けたICT活用方法に関する学修※先端技術の活用、STEAM教育等の教科等横断的な学習の意義等含む

第11回 ICTを用いた授業デザイン：グループ演習1

- ・「教科指導」「SDGsの課題解決」「プログラミング」のいずれかのテーマでICT活用模擬授業の学習指導案の作成とプレゼンテーション教材（コンテンツ）の作成と設定（※使用するソフトウェア、アプリケーション、Webサイトの選定）

第12回 ICTを用いた授業デザイン：グループ演習2

- ・「教科指導」「SDGsの課題解決」「プログラミング」のいずれかのテーマでICT活用模擬授業の学習指導案の作成とプレゼンテーション教材（コンテンツ）の作成と設定（※使用するソフトウェア、アプリケーション、Webサイトの選定）

第13回 ICTを用いた授業デザイン：グループ演習3

- ・「教科指導」「SDGsの課題解決」「プログラミング」のいずれかのテーマでICT活用模擬授業、学生、担当教員による相互評価

第14回 ICTを活用した授業計画案の発表1

- ・「教科指導」「SDGsの課題解決」「プログラミング」のいずれかのテーマでICT活用模擬授業、学生、担当教員による相互評価

第15回 ICTを活用した授業計画案の発表2 まとめ

・「教科指導」「SDGsの課題解決」「プログラミング」のいずれかのテーマでICT活用模擬授業、学生、担当教員による相互評価、振り返りと全15回のまとめ

(2) 授業の詳細

授業は、毎回のテーマに対応する筆者が作成したワークシートを授業前に学修しておき、授業中のグループワークやディスカッション、演習で内容を深め、授業の終わりに振り返りを実施する形を取った。

ここでは、大学生がICT活用指導力を身に付けるために、「ICT活用の理論と実践」全15回の授業の中で特に筆者が重視し実践した3回の授業について述べる。

①第3回授業の具体的内容

第3回は、情報通信技術を効果的に活用した学習指導を実施するための基礎的な内容を学修する回である。教科・領域の中で具体的にICTを活用する場面はどこなのか、どのようにICTを活用するのかを理解する。そのため、「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」の9. Society5.0時代における教師及び教職員組織の在り方について（2）教師のICT活用指導力の向上方策の中で、教職課程の各教科の指導法などの授業において、学生がICT活用指導力を確実に身に付けることができるように、例えば、国において作成された、学校におけるICTを活用した学習場面や各教科等の指導におけるICT活用に係る動画コンテンツを、大学が授業等において活用することの記述内容に対応させた。また、大学が、例えば、現職の全ての教師に求められるICT活用に係る基本的な資質・能力を示した「教員のICT活用指導力チェックリスト」等を活用して、大学の個々の授業科目のどの部分でこれらの資質・能力が身に付けられるのかを自主的に検証することを促していることを受け、求められる教員のICT活用指導力を確認した授業である。

授業前の学修としてNITS独立行政法人教職員支援機構校内研修シリーズ「学校におけるICTを活用した学習場面」を視聴した。また、教科等の指導における効果的なICT活用の指導について、ICTを効果的に活用した学習活動の10の分類例をまとめる。さらに、教員を目指す大学生が現職教員と同様のICT活用指導力を身に付けるために必要な参考資料を提示した。

実施日 10月 11日

「ICT活用の理論と実践」第3回「ICT活用と教育環境」

◎ICTって何？

Information and Communication Technologyの略で日本語では「情報通信技術」と訳される。デジタル化された情報の通信技術であり、インターネットを経由して人と人とつなぐ役割を果たしている。

◎NITS独立行政法人教職員支援機構 校内研修シリーズ「学校におけるICTを活用した学習場面」を視聴した感想を書いてください。（約15分）※資料もダウンロードできます。

感想
ICTを使用することによって、グループの意見交流を安易に行うことができたり、プログラミング教育、音楽などを行っているのが印象的だった。この端末は個人の能力を育成するために必要な教材となっている。映像を保存することで、繰り返し学習することができ、また、改善点を見つけることもできる。必要な情報を取り出すこともできる。判断力も身に付けることができる。離れた地域でも同じ授業を受けることができる。しかし、すべてがICTという授業になってはいけない。どの授業のどの場面でICTを使うのか、非ICTとの使い分けを行えるようにしたい。

◎教科等の指導における効果的なICT活用の指導について、ICTを効果的に活用した学習活動の10の分類例とは何ですか。授業場面について下表を完成させなさい。

一斉学習	A1：教員による教材の提示 B1：個に応じる学習	◎教員を目指す大学生が現職以上のICT活用の力を身に付けるために参考となる資料です。 1 「教育の情報化の手引」（令和元年12月） ・文部科学省が環境整備関連予算の具体的な進め方を示したこと等の時点更新やイラストの追加等を行ったため、 追補版 を公表（令和2年6月） 2 各教科等の指導におけるICTの効果的な活用に関する参考資料 3 教員のICT活用指導力のチェックリスト 4 「学校におけるICTを活用した学習場面」 ※必要に応じてダウンロードしておく。
個別指導	B2：調査活動	
	B3：思考を深める学習	
	B4：表現・制作	
	B5：家庭学習	
	協働学習	

◎デジタル教科書のメリット・デメリットをまとめましょう。

メリット	デメリット
・直接画面に書き込める。消去ややり直しが簡単。 ・ペア、グループ学習 書き込んだ内容を見せ合う。意見交換。 ・ピンチイン・アウト、拡大縮小が簡単にできる。 音声読み上げ機能により、読み書きが困難な児童生徒の学習が容易になる。 ・教科書の持ち運びが楽。負担軽減。 ・視力や姿勢等、健康面での影響 手元を拡大し、わかりやすく教えることができる。 個人で取り組む。 実験の撮影ができ、何度も見ることができる。 協働学習で、意見の交流、情報交換がすぐに行える。	故障や不具合 見たいページをすぐに開くことができない。 書き込みにくい。 自分で学んだことが残りにくい。

図1 第3回授業のワークシートの記述例

図1は、第3回授業で使用した筆者作成のワークシートである。

教科・領域の中でICTを活用する場面やどのようにICTを活用するかを理解することが重要である。このため、授業前の学修として、中教審答申にある学校におけるICTを活用した学習場面や各教科等の指導におけるICT活用に係る動画コンテンツを視聴したり、教員を目指す大学生が現職以上のICT活用の力を身に付けるために参考となる資料を示し確認させたりした。

授業は、グループを編成し各自ワークシートに記入した内容を発表し合い、考えを広げたり深めたりした。話し合い後にグループ学習の成果を活かし授業前の自分の

考えを加筆修正し、ワークシートを完成させた。

②第5回授業の具体的内容

第5回は、全国の自治体で一番多く導入されたGoogleが開発したChrome OSを搭載するChromebookの活用について学修する回である。筆者は、大学で使用しているWindowsやMacとの違いやクラウドベースで活用するGoogle Workspace for Educationの実際について、GoogleドキュメントやGoogleスライド、Jamboard等のアプリケーションを活用し個別最適な学びと協働的な学びの演習を行った。

本学ではGoogleアカウントを教職課程履修大学生には付与しGoogle Workspace for Educationが使えるようにしている。付与アカウントでは、児童生徒の立場でClassroomを活用できるが、あわせて教員機能を持つGoogleアカウントになっており、学校現場で役立つICT活用指導力を身に付けるために、筆者は教員の立場での活用について指導した。例えば、Classroomが作成できる、児童生徒をClassroomへ招待できる、Classroom上で授業資料等を配付することができる、問題を配付・回収、採点・配付ができるなどの演習を行った。

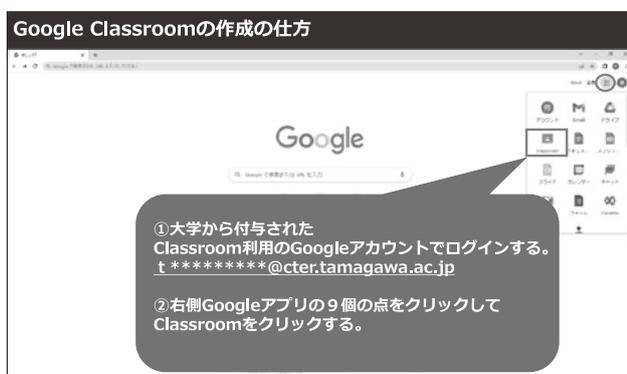


図2 Classroomの作成画面①



図3 Classroomの作成画面②

GIGAスクール構想2年目の令和4年度は、公立高等学校のICT教育環境は十分に整備されておらず、児童生徒1人1台端末を活用した授業を高等学校卒業までに体験してきた大学生は少数で、私立高等学校を卒業した大学生の数名がClassroomを活用した経験があると回答した程度であった。このため、Classroomの活用について作成手順とClassroomへの参加方法の説明を行った。(図2、図3、図4)

なお、第11回授業において小グループを編成し、グループ毎にClassroomを作成した。

また、Classroomの活用例として、授業資料のアップの仕方等を演習した。(図5、図6、図7)

Classroom上、多くの学校で活用しているアプリケーションの種類(図8)と、その使い方を演習した。(図9)



図4 クラスコードによる児童生徒のクラス参加



図5 Classroomの実践例



図6 Classroomへの資料アップ



図7 Classroomへの資料アップ

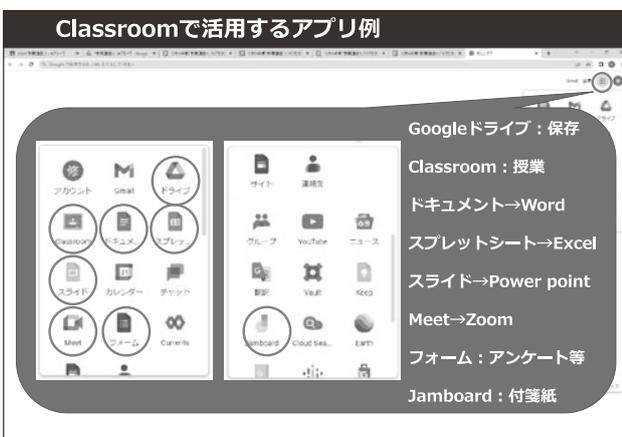


図8 活用するアプリケーションの種類

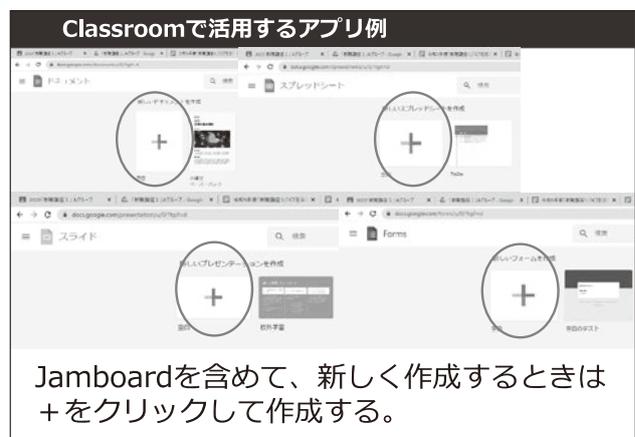


図9 アプリケーションの演習

③第9回授業の具体的内容

第9回は、「ICT活用実践演習3」として、教育データに関する基礎的な処理と分析のため、教育データの基礎的な集計・処理、データの可視化等について演習を通して学修する回である。

筆者は、Google フォームによるアンケート作成の演習を実施した。(図10) アンケート作成では、質問項目による回答選択方法を確認した。(記述式と段落式、ラジオボタンとチェックボックスとプルダウン、均等目盛)そして、Google フォームのURLをQRコード化する方法を演習した。また、テキスト、URL、地図(図11)のQRコード化についても演習した。

テキストマイニングとは、「自然言語処理」を用いて膨大なテキストデータを自然言語処理技術で分析し、

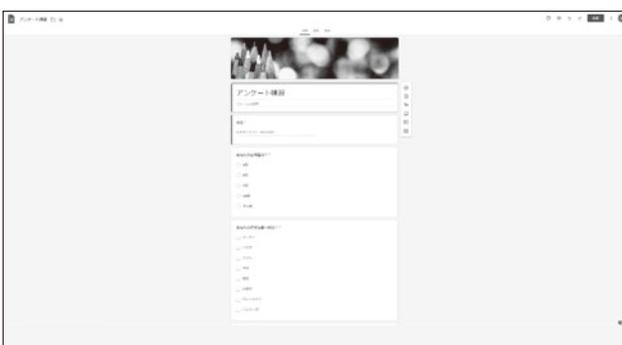


図10 Google フォームによるアンケート演習

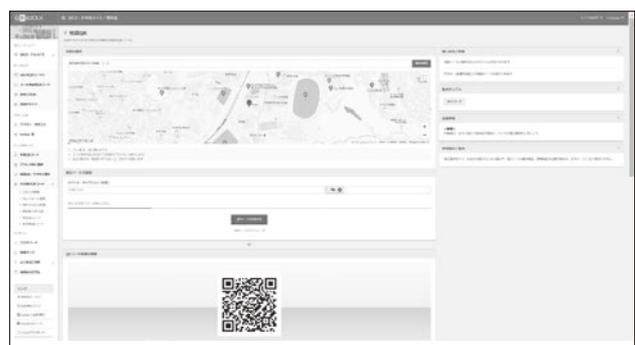


図11 QRコード化のアプリケーション演習

～問4は理論的な問題（図16）、問5はICT活用指導に関する各資料の学修状況を把握する質問（図17）、問6はICT活用授業のための基本的な操作を含めた技能を把握する質問（図19）で構成した。

令和4年度秋学期の授業では、教育学部1年生（火曜日2、3、5、6限4クラス81名）を対象に、令和5年1月17日（火）に実施した。

令和5年度春学期の授業では、文学部英語教育学科1年生25名（木曜日1・2限）、芸術学部音楽学科2年生25名、芸術学部アート・デザイン学科2年生12名、計37名（木曜日3・4限）を対象に、令和5年7月20日（木）に実施した。

(1) 授業確認テスト結果

令和4年度の結果は、S評価50名、A評価22名、B評価7名、C評価1名であった。

(80名回答、1名無回答、有効回答98.8%)

令和5年度の結果は、S評価35名、A評価15名、B評価7名、C評価1名であった。

(58名回答、4名無回答、有効回答93.5%)

以上のことから、改めて「ICT活用の理論と実践」の理論について身に付いていると判断できる。

ICT活用の理論と実践 授業確認テスト

1年 組 学籍番号 氏名

1. 下の文を読んで（ ）にあてはまる語句を下から選び記号で答えなさい。
 （ ① ）時代を迎え、令和の学校教育の学びのスタンダードとして情報通信技術（ ② ）を活用することが求められている。現在（ ③ ）スクール構想により、児童生徒（ ④ ）端末が導入されている。

ア:STEAM	イ:ICT	ウ:GIGA	エ:Society5.0	オ:SDGs
カ:1人1台	キ:4人1台	ク:Google		

2. 上記1の（ ③ ）スクール構想で導入された端末で全国で一番多かったのはどれですか。記号で答えなさい。

ア:Windows	イ:iPad	ウ:Chromebook
-----------	--------	--------------

3. 次の各問いに答えなさい。

- ① デジタルトランスフォーメーションのことを略して何と言いますか。（2文字で答えること）
- ② 情報モラル教育が重要であるが、今後学校でも取り組んでほしいデジタル時代の主体的な社会の善き担い手となる市民を育成するための考え方を何と言いますか。
- ③ 特別支援教育におけるICT活用の視点として、教科指導の効果を高めたり、情報活用能力の育成を図ったりするためにICTを活用する視点と、学習上や生活上の何の困難さを改善・克服するためにICTを活用することが重要なのでしょうか。
- ④ 学習障害等に配慮する意味でもプレゼン等で表示する文字は明朝体は使わない方が良いと考えられます。現在多くのところでUDフォントが使用されていますが、UDとは何のことですか。
- ⑤ 教育の情報化とは、教科指導におけるICT活用、校務の情報化とあと1つは何ですか。
- ⑥ 教員の業務の効率化を図る観点からも、教務系、保健系、学籍系、学校事務等を統合した機能を有したシステムが多くの自治体で導入されていますが、このシステムを何と言いますか。
- ⑦ ICTとは何の略ですか。略さずに書いてください。

4. 下の文を読んであてはまる語句を下から選び記号で答えなさい。

- ① 教員のICT活用指導力は、4つの大項目と16の小項目からなるチェックリストで調査している。このうちBの大項目は何ですか。
- ② 学校におけるICTを活用した学習場面について、ICTを効果的に活用した学習活動の10の分類例が示されている。A(1場面)、B(5場面)、C(4場面)はそれぞれどの学習に当たるか答えなさい。

ア:授業にICTを活用して指導する能力	イ:児童生徒のICT活用を指導する能力
ウ:協働学習	エ:一斉学習
	オ:個別学習

図16 授業確認テスト問1～問4

(2) ICT活用指導に関する各資料の学修状況調査結果

この調査は、ICT活用授業に参考となる各資料を学修することをねらいとしたものである。今後の授業づくりに役立てるためにも、情報教育に対しての最新情報や各資料がICT活用の上で欠かせないものである。

5. 下の各資料についての学修状況を答えなさい。
- ①教育の情報化の手引
 - ②各教科等の指導におけるICTの効果的な活用に関する参考資料
 - ③各教科等の指導におけるICTの効果的な活用に関する解説動画
 - ④学校におけるICTを活用した学習場面（NITSオンライン講座校内研修シリーズ）
 - ⑤小学校プログラミング教育の手引（第三版）
 - ⑥小学校プログラミング教育に関する研修教材
 - ⑦文部科学省：StuDX Style サイト
 - ⑧文部科学省：全国の学校における働き方改革事例集

図17 授業確認テスト問5

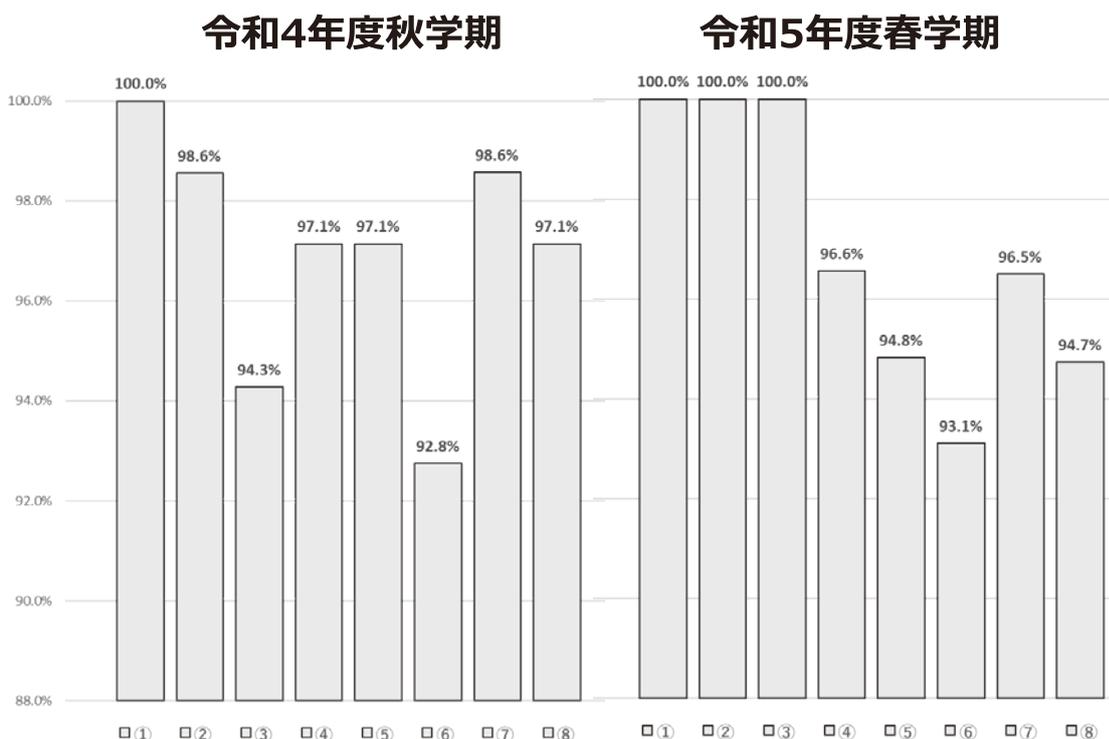


図18 ICT活用指導に関する各資料の学修状況調査結果

令和4年度秋学期、令和5年度春学期のICT活用指導に関する各資料の学修状況は、最低でも92.8%以上であり十分満足できる状況だと判断できる。(図18) 令和5年度は、100%の学修状況の資料が増え、ICT活用授業への意欲も高まっているものと考えられる。ただし、小学校プログラミング教育必修化の状況を考えると資料⑤⑥の関連資料への学修も深めていきたい。

なお、ここでできるとした数値は、文部科学省の教員のICT活用指導力の調査と同様に判断したものである。文部科学省の教員のICT活用指導力の調査は、「できる」若しくは「ややできる」と回答した割合を合計して「できる」として求めているので、本調査においても「わかった」若しくは「だいたいわかった」と回答した割合を合計して「わかった」として求めた数値である。

(3) ICT活用授業のための基本的操作や技能の学修状況調査結果

この調査は、ICTを活用した授業を実施するための必要な技能を身に付けているかどうかを調査したものである。(図19) 授業で演習したアプリケーションの各項目で90%以上操作ができるとの回答があった。ただし、Viscuitの操作に関しては、演習できる

6. 下の各内容についての学修状況を答えなさい。
- ①QRコードの作成ができる
 - ②Scratch3.0の操作ができる
 - ③Viscuitの操作ができる
 - ④Formを活用したアンケートの作成ができる
 - ⑤Classroomの作成ができる
 - ⑥Classroomの参加ができる(参加のしかたがわかる)
 - ⑦Classroomでの授業資料のアップができる(アップのしかたがわかる)
 - ⑧ホストとしてZoomのURLの作成ができる

図19 授業確認テスト問6

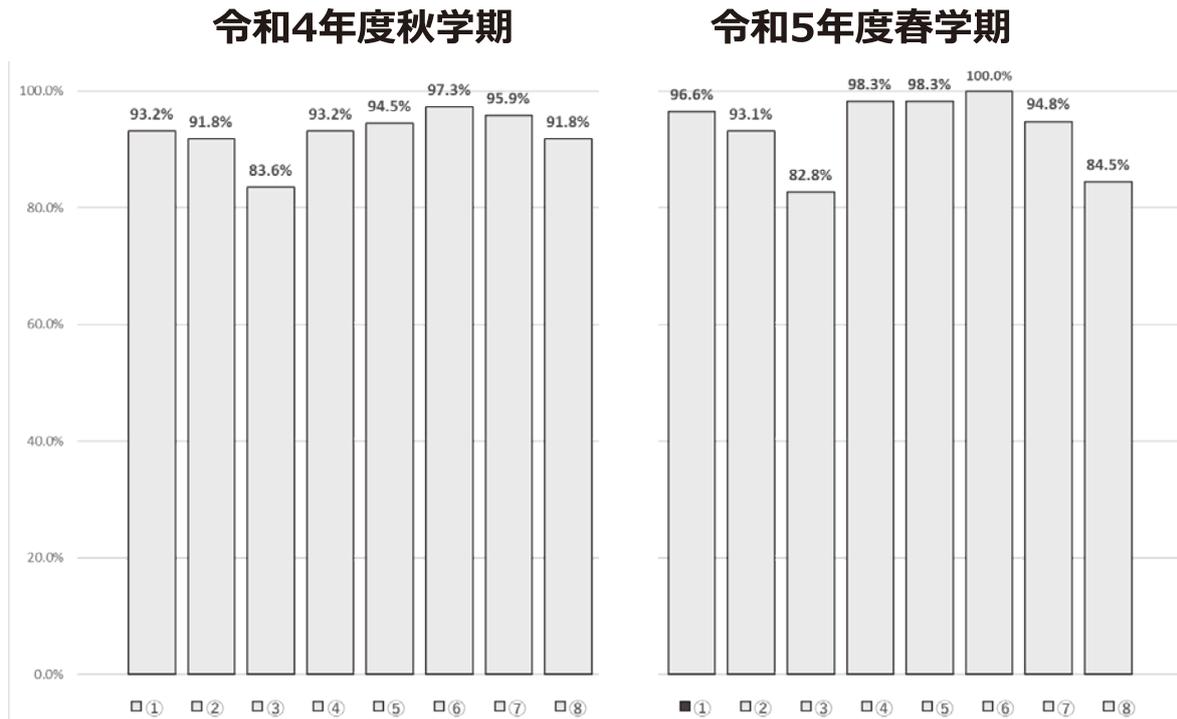


図20 ICT活用授業のための基本的操作や技能の学修状況調査結果

時間に限りがあったため、令和4年度秋学期、令和5年度春学期とも若干低く80%台であった。全国的にViscuitは、小学校2年生国語科「スイミー」の単元をはじめ、多くの教科・単元で実施しており初等教育には必須のアプリケーションだと考えている。

ICTを活用した授業実践のために、児童生徒1人1台端末で活用しているアプリケーションやソフトウェアなどについて問6①～⑧については基本的な操作ができるように演習を行った。この数値は、「できる」「だいたいできる」「友達に聞きながらだとできる」「友達に聞いてもできない」の中で「できる」と「だいたいできる」の割合を合計した数値である。「できない」と回答した大学生はいなかった。数名が「友達に聞きながらだとできる」と回答していたので、丁寧な説明や繰り返し演習できるようにすることで全員ができるようになると考えている。(図20)

4. まとめと今後の課題

本科目は、教職課程における「各教科の指導法」「教職実践演習」の前段階として、「ICT活用の理論と実践」について学修する。逆の言い方をすれば、「各教科の指導法」「教職実践演習」において、必ずICTを活用することになる。そのため、道具としてのICTを活用するためには1年生の早い時点からICTを使いこなすことができるようにしなければならない。あと数年はGIGAスクール構想により児童生徒1人1台端末を活用してきていない大学生が入学してくるので、大学生のICT活用指導力を身に付けるための「ICT活用の理論と実践」の授業の意義は大きい。

全15回の授業を終えての大学生の振り返りの記述には、「半年間ICTを学んできて、知識を得られただけでなく、ICTに対する自身の考えも変わったと思った。」「これからの教育現場では、ICT活用が必要不可欠であり教員になる上で身に付けるべき力である。この授業を通してICTの急速な発展を実感した。今後はこの授業で得た知識を生かしつつ、学び続けることを大切にしたい。」「15回分の授業を通して、ICTの技術だ

けではなく、プログラミング学習やQRコード作成など将来私たちが教師になるにあたって必要な知識を沢山身につけることができた。」「教師になった際にどう生かしていくことができるのかといったビジョンを立てることができた。教師の立場からICTに関する知識、課題を多く学習できた。」「教員になる上で必要なICT能力を身に付けることが重要であることを学修することができた。」「まだまだICT教育について学び始めた段階であるためこれからこの授業で学んだ内容を応用して実践に生かしていきたいと考えた。」等々の回答があり、この科目のねらいは達成できていると考えている。

しかし、大学4年間の中で繰り返し活用する機会がなければGoogle Workspace for Educationのやり方を忘れてしまうといったことも考えられる。2年次以降の各教科の指導法や教職実践演習等で実際にICT活用授業を実施し「ICT活用の理論と実践」の授業の成果を活かしてほしいと考えている。

令和5年度は、「教職講座1」において3時間のフォローアップ時間を確保した。対象は、教職課程履修大学2年生（約500名）を4つのグループに分け、さらに1班当たり4～最大8名で班を編成し、各班でClassroomを作成、マイクロティーチングによる模擬授業を実践している。なお、「教職講座1」は講義1時間、2時間の演習で学習指導案の作成と模擬授業を行っている。

春学期に実施したAグループ、Bグループの授業後の振り返りの記述には、「将来教員になったときに使う可能性があるICTを今のうちから学修することで、何が問題か、何が難しいのかを知ることができた。」「Googleのアプリの使い方や実際の授業例を知ることができた。実際に模擬授業を行ってみて、ICTを使ってより体感的に面白い授業が作れることが分かった。」「ICTを活用した授業では考えをクラス全員で共有できること、すぐに目で見て可視化できることに利点があると感じた。」などの意見が多く寄せられた。一方、「ICT活用した授業を不自由なく受けられるようにするためには、教員のICTに対する知識とその環境整備が十分でないと難しいと感じた。」「ICTを授業に用いることはとても難しく、今後さらに学修していかなければいけない。」「ICTの使い方を理解していてもそれを授業内容に落とし込むのはかなり難しいと感じた。」「ICTは本当にさまざまな機能があり、有効に活用するととても分かりやすい授業に繋がるが、例えば、Jamboardを使えばいいというわけではなくどうしてJamboardを使うのか理解した上で使うべきだということ学んだ。」など自分の現在の状況を理解し、今後の各教科の指導法や教職実践演習等で深めていきたいという捉えをしていた。

「ICT活用の理論と実践」の各内容に伴う技能の学修状況調査結果では、Scratch、Viscuitなど小学校プログラミング教育で活用できるアプリケーションの操作等に関する学修の時間が十分に確保できなかったの、各教科の指導法等の学修でも繰り返し扱ってほしいと考えている。

令和4年度のカリキュラムでは「教育方法・技術論」と「ICT活用の理論と実践」の担当者がそれぞれおり、実施曜日も違い両科目の関連を図ることや、1限50分の時間では十分な演習時間の確保も難しいとの指摘もあった。筆者は、令和5年度「教育方法・技術論」「ICT活用の理論と実践」の授業を連続で担当している。現在は、科目間の関連を図りながら演習時間も確保できているので、今後ともこの形で実施できるとよいのではないかと考えている。

情報の世界、ICTは日進月歩である。変化の激しい時代に対応するために単なるツール、アプリケーションやソフトウェアの操作ができるだけではだめだと考えている。常にアプリケーションやソフトウェアは新しいものが出てくるはずなので、ICTを活用した授業づくりの基本を押さえ、個別最適な学びと協働的な学びのための指導に活かせるよう授業内容もアップデートしていきたい。

大学生のICT活用指導力育成については、大学生版ICT活用指導力チェックリストを用いて判断することになる。このチェックリストは、A1～D4までの16項目を4段階でチェックするもので、「A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力」「B 授業にICTを活用して指導する能力」「C 児童生徒のICT活用を指導する能力」「D 情報活用能力の基盤となる知識や態度について指導する能力」となっている。1年生では該当項目での実践経験がないため、このチェックリストでの評価はできないので、学習

指導案を作成し模擬授業等を行う2年生以降の学修では、このチェックリストの活用により大学生のICT活用指導力も調査できると考えている。

なお、教員のICT活用指導力と同様の大学生のICT活用指導力育成についての詳細は、佐藤修、2021年、「教職課程におけるICT活用指導力育成に関する一考察」『玉川大学教師教育リサーチセンター年報』第11号を参照されたい。

【参考文献】

- 市田克利、中垣ますみ、福岡拓、梶山直美、2023年、「教職課程における教師のICT活用指導力の育成に向けた導入的な取組に関する研究」『京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要』第5号
- 柄本健太郎、2021年、「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法に対応した授業の提案—ICTに関する大学の教職課程授業での取り組みを踏まえて—」『武蔵大学 人文学会雑誌』第53巻第1号
- 杵渕洋美、2020年、「教職課程におけるICT活用指導力充実に向けた取組—「教育方法・技術」での取組報告—」『新潟医療福祉大学 教職支援センター年報』第5号
- 佐藤修、2021年、「教職課程におけるICT活用指導力育成に関する一考察」『玉川大学教師教育リサーチセンター年報』第11号
- 研究代表者吉岡亮衛（国立教育政策研究所研究企画開発部総括研究官）、2018年、「教員養成課程等におけるICT活用指導力の育成のための調査研究」『国立教育政策研究所 平成28～29年度 プロジェクト研究 調査研究報告書』
- 信州大学、2023年、「教員養成における新必修ICT教育科目の授業事例集」
<https://sites.google.com/view/teacher-training-curriculum?pli=1>（参照2023-6-28）
- 独立行政法人教職員支援機構「学校におけるICTを活用した学習場面」校内研修シリーズNo76（令和2年3月26日）2020年
- 文部科学省「中学校学習指導要領解説（平成29年告示）」2018年
- 文部科学省「教員のICT活用指導力チェックリスト（平成30年6月改訂）」2019年
- 文部科学省「小学校プログラミング教育の手引（第三版）」（令和2年2月）2020年
- 文部科学省「教育の情報化の手引（追補版）」（令和2年6月）2020年
- 文部科学省「各教科等の指導におけるICTの効果的な活用に関する参考資料」（令和2年9月）
- 文部科学省 中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会「教職課程における教師のICT活用指導力充実に向けた取組について」（通知）（令和2年10月5日）
- 文部科学省 中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（令和3年4月22日更新）
- 文部科学省「改訂版 全国の学校における働き方改革事例集」（令和4年2月）
- 文部科学省「令和3年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果（概要）（令和4年3月〔速報1日現在〕値）」令和4年8月

教育実習報告

教育実習事後アンケート調査と指導改善案

A Questionnaire Survey after Teaching Practice and Recommendations for Instructional Improvement

朝山 芳弘、成川 康男

Yoshihiro Asayama, Yasuo Narukawa

1. はじめに

2020年度より改訂された学習指導要領により、「主体的・対話的で深い学び」という言葉でいわゆるアクティブ・ラーニングが重視され、より能動的な学びへと児童・生徒の学びの質の転換が求められた。さらに、文部科学省が打ち出したGIGAスクール構想により、タブレットなどの端末普及率は上がり、公立学校でも1人1台タブレット端末が用意されるようになった。教育のあり方が大きく変わりつつある現在、教職課程の学生が教育実習を行う中で、どのような課題や不安を抱えているのかを正確に把握し、教育実習の質を改善・向上させる必要がある。実習生が教育実習において抱える不安は、実習生自身の教科の指導力に限定されるものではない。三島ほか（2011）は、教育実習という実習生にとって慣れない環境下での人間関係のストレスは実習に大きな影響を与え、指導教員をはじめとする周囲の人々からの援助が実習の質を向上させるために必要であることを指摘している。また、清水・山本（2019、2022）は、実習校での指導教員の関わりが、実習に取り組む実習生の積極的な取り組みや心理状態に影響を及ぼし、さらに教師や子ども、授業に対するイメージにまつわる教職意識に影響を与えることを指摘している。

玉川大学工学部の教職課程では、教育実習生が実習期間にどのような課題や不安を抱え、指導教員とどのような関わりがあり、実習生の心理状態がどのようなものであったかを把握する目的で、教育実習後に行われた教職実践演習時にアンケート調査を実施した。本稿は調査結果の分析を踏まえ、工学部教職課程における教育実習に関する指導の改善点を提案するものである。

2. アンケートの実施

本アンケートは、2022年度に中学校や高等学校での教育実習（現場実習）を行った工学部マネジメントサイエンス学科の学生27名に対して行った。本学科の教職課程の学生は全員の実習教科が数学であり、実習校の学校種は、中学校が15名の56%、高等学校が12名の44%となっている。アンケートの時期は4年次の秋 semester（第8 semester）の教職実践演習にて、大学の事後指導の一環として行った。

アンケート内容は表1に示した。質問1から5では大久保ほか（2017）で用いられた、教科の指導力に関する質問項目を設定した。授業は「授業準備」「授業実施」「授業の振り返り」のサイクルによって構成されているとみなし、各段階において学生がどのような課題を認めているかを明らかにする項目が質問1から4である。質問5はアクティブ・ラーニング形式の授業やICT機器の使用に対する学生の不安や課題についての項目を設定した。質問6では三島ほか（2011）の、実習期間において実習校の指導教員からどのような指導を受けたのかについての項目を設定し、質問7では清水・山本（2022）で用いられた、教育実習に対する意欲と関与のあり方についての項目を設定した。解答の形式は、質問1から6は、各項目に対して5件法（5

当てはまる～1. 当てはまらない)、質問7については6件法 (6. 当てはまる～1. 当てはまらない) にて回答を求めた。また、質問1から5については自由記述欄を設けた。

表1 アンケート内容

授業全般	1. 教育実習の授業づくり全般において次の①から③のどの段階で苦労しましたか? (各項目において当てはまる度合いを5段階で回答) ①授業の計画 ②授業の実施 ③授業の振り返り
授業の計画	2. 授業を計画するうえで苦労した主な原因として次のどれがあげられますか? (各項目において当てはまる度合いを5段階で回答) ①単元の内容理解に自信が持てない ②適切な目標設定が難しい ③授業の進め方が分からない ④指導案の書き方が分からない ⑤その他、授業を準備する際、苦労したこと、考えたこと、工夫した点など自由に述べてください。
授業の実施	3. 授業を実施するうえで苦労した主な原因として次のどれがあげられますか? (各項目において当てはまる度合いを5段階で回答) ①口頭による適切な説明が難しい ②何を板書すればよいのか迷う ③授業中の生徒の理解度を把握できない ④生徒の関心をどのように喚起すればよいかわからない ⑤計画通りに授業が進まない ⑥その他、授業を実施する際、苦労したこと、考えたこと、工夫した点など自由に述べてください。
授業の振り返り	4. 授業の振り返りににおいて苦労した主な原因として次のどれがあげられますか? (各項目において当てはまる度合いを5段階で回答) ①生徒がどの程度の意欲や関心を示していたのか把握が難しい ②授業を通じて生徒がどの程度理解をしたのか把握が難しい ③理解・関心・意欲等を引き出せなかった理由が授業のどの部分にあったのか分析が難しい ④その他、授業を振り返る際、苦労したこと、考えたこと、工夫した点など自由に述べてください。
アクティブ・ラーニングおよびICT機器の使用	5. 今後、生徒の「思考力」、「判断力」、「表現力」を育てるために、アクティブ・ラーニングによる授業やICT機器を導入した授業など、教育手段の多様性が増していく可能性があります。以下の点について不安に思う度合いについて答えてください。(③以降の設問は当てはまる度合いを5段階で回答) ①教育実習でアクティブ・ラーニングを行う機会がありましたか? ②教育実習でICT機器を使用する機会がありましたか? ③どのような場面でアクティブ・ラーニングを行うと効果的か判断できる ④どのような場面でICT機器を用いると効果的か判断できる ⑤生徒が特定のテーマについてディスカッションする授業を実施できる ⑥生徒同士が授業内容を教えあうという教育方法を実施できる ⑦生徒にタブレットを使う学びを提供できるほどタブレットを使う能力がある ⑧授業前にビデオ教材で予習をして、授業時に教師が授業をせず、生徒が演習のみを行う授業(反転学習)を実施できる ⑨生徒にプログラミング学習を提供できるほどプログラミングを行う能力がある ⑩電子黒板を使った授業を行う能力がある ⑪その他、新たな教育手段の導入に際して不安に思う点について自由に述べてください。
指導教員との関わり	6. 指導教員との関わりについて、以下の点について答えてください。(各項目において当てはまる度合いを5段階で回答) ①指導教員自らの授業を観察してくれた ②教育実習生の授業計画に対して直接指導してくれた ③教育実習生の授業や生活指導を観察してくれた ④教育実習生の授業に関するフィードバックを提供してくれた

	<ul style="list-style-type: none"> ⑤授業がうまくいかなかったときに、どこが良くないかを言ってくれた ⑥授業のことで落ち込んでいるとき、励ましてくれた ⑦気軽に話をしてくれた ⑧おりあるごとに声をかけてくれた ⑨いつも自分を見守ってくれた ⑩個人的な心配事や不安があるとき、どうすればよいか親身になってくれた ⑪教育実習生に学校教育の課題を解説してくれた ⑫配給学級以外の子供たちとの活動経験を提供してくれた ⑬様々な教育機器を実際に取り扱って見せてくれた ⑭教育実習生に実習校の様子を紹介してくれた ⑮教育実習中のスケジュールを明確に示してくれた
意欲的な取り組みや関与のあり方	<p>7. 教育実習について、あなたはどのように感じましたか？（各項目において当てはまる度合いを6段階で回答）</p> <ul style="list-style-type: none"> ①教育実習に没頭しているとき、幸せだと感じた ②教育実習における教育に関する仕事は、私に活力を与えてくれた ③教育実習での活動に対して、つい夢中になっていた ④教育実習にのめりこんでいた ⑤教育実習中、活力がみなぎるように感じた ⑥実習校では、元気が出て精力的になるように感じた ⑦教育実習に熱心であった ⑧自分の教育実習での活動に誇りを感じた

3. アンケート実施の結果と分析

3.1. 授業全般について

質問1で授業全般のカテゴリーについては、表2のような結果が得られた。授業づくり全般において、学生たちは授業の計画と授業の実施の段階において平均値が4.0を超えており、特に苦勞したようである。

表2 質問1（授業づくり全般で苦勞した点）の結果

項目	各評価の人数（27人中）					評価の平均値
	5	4	3	2	1	
①授業の計画	10	11	3	3	0	4.0
②授業の実施	15	9	1	2	0	4.4
③授業の振り返り	5	15	6	0	1	3.9

3.2. 業計画について

授業計画の段階で学生が苦勞した点を検討する。

表3 質問2（授業の計画で苦勞した点）の結果

項目	各評価の人数（27人中）					評価の平均値	質問1の①との相関係数
	5	4	3	2	1		
①単元の内容理解に自信が持てない	3	9	7	4	4	3.1	-0.13
②適切な目標設定が難しい	7	9	2	6	3	3.4	0.13
③授業の進め方が分からない	4	8	10	2	3	3.3	0.22
④指導案の書き方が分からない	4	6	3	10	4	2.9	0.15

全体の傾向として、計画段階において②の適切な目標設定と③の授業の進めかたについて苦勞していることが見て取れる。質問1の①授業の計画と、質問2の①から④の各項目で相関関係を調べると、③が弱い正

の相関関係があり、ほか三つの項目はほとんど相関関係がないことが判明した。質問1の①で授業計画に苦勞したと回答した学生の一因として、根本的に教科についての知識が不足しているようである。

3.3. 授業の実施について

授業実施の段階で学生が苦勞した点を検討する。

表4 質問3（授業の実施で苦勞した点）の結果

項目	各評価の人数(27人中)					評価の平均値	質問1の②との相関係数
	5	4	3	2	1		
①口頭による適切な説明が難しい	13	11	2	0	1	4.3	0.45
②何を板書すればよいのか迷う	5	12	7	1	2	3.6	0.27
③授業中の生徒の理解度を把握できない	7	7	12	0	1	3.7	0.22
④生徒の関心をどのように喚起すればよいのかわからない	12	8	2	3	2	3.9	0.16
⑤計画通りに授業が進まない	11	7	4	3	2	3.8	0.23

授業の実施においては、どの項目も数値が高く、その中でも①が(4.3)と高い値となっている。質問1の②と質問3の①の間には、かなり正の相関関係があり、口頭での説明に大きな課題を抱えていることが分かる。

3.4. 授業の振り返りについて

授業の振り返りの段階で学生が苦勞した点を検討する。授業の振り返りにおいて、三つの質問項目のいずれも(3.5)を超え高い値を示しており、②授業を通じて生徒がどの程度理解をしたのか把握が難しい、③理解・関心・意欲等を引き出せなかった理由が授業のどの部分にあったのか分析が難しい、の二項目では(5)と回答した学生が他の選択肢と比べ最も多くなっており、理解度の把握を分析できるような工夫を予め準備する必要がある。

表5 質問4（授業の振り返りで苦勞した点）の結果

項目	各評価の人数(27人中)					評価の平均値	質問1の③との相関係数
	5	4	3	2	1		
①生徒がどの程度の意欲や関心を示していたのか把握が難しい	7	11	7	2	0	3.9	-0.08
②授業を通じて生徒がどの程度理解をしたのか把握が難しい	9	7	7	3	1	3.7	0.27
③理解・関心・意欲等を引き出せなかった理由が授業のどの部分にあったのか分析が難しい	11	8	6	2	0	4.0	-0.04

3.5. アクティブ・ラーニングとICT機器の使用について

続いてアクティブ・ラーニングによる授業とICT機器を導入した授業における課題を検討する。

表6 質問5（アクティブ・ラーニングおよびICT機器の使用を行ったか）の結果

項目	各回答の人数(27人中)		実施率(%)
	はい	いいえ	
①教育実習でアクティブ・ラーニングを行う機会がありましたか？	14	13	52
②教育実習でICT機器を使用する機会がありましたか？	15	12	56

質問5の二つの値について、大久保ほか（2017）によるアンケートでは、①が60%、②が29%との報告があり、実習生が教育実習にてICT機器を実際に使用する機会が増えている。

表7 質問5（アクティブ・ラーニングおよびICT機器の使用）の結果

項目	各評価の人数（27人中）					評価の平均値
	5	4	3	2	1	
③どのような場面でアクティブ・ラーニングを行うと効果的か判断できる	5	10	9	3	0	3.6
④どのような場面でICT機器を用いると効果的か判断できる	6	8	7	3	3	3.4
⑤生徒が特定のテーマについてディスカッションする授業を実施できる	6	9	7	5	0	3.6
⑥生徒同士が授業内容を教えあうという教育方法を実施できる	10	12	4	1	0	4.1
⑦生徒にタブレットを使う学びを提供できるほどタブレットを使う能力がある	6	7	5	7	2	3.3
⑧授業前にビデオ教材で予習をして、授業時に教師が授業をせず、生徒が演習のみを行う授業（反転学習）を実施できる	2	2	7	11	5	2.4
⑨生徒にプログラミング学習を提供できるほどプログラミングを行う能力がある	1	2	5	11	8	2.1
⑩電子黒板を使った授業を行う能力がある	6	6	4	6	5	3.1

アクティブ・ラーニングについては、③、⑤、⑥の3項目がどれも（3.5）を越えた高い値となっており、特に⑥の生徒同士が教えあう教育方法の実施は、多くの学生が実施できると回答している。その一方で、ICT機器を導入した授業についての項目では、⑧反転学習の実施と、⑨プログラミングを行う能力については、低い値となっている。教材を作成した経験の少なさやプログラミング教育の知識の少なさに起因すると考えられる。

3.6. 指導教員との関わりについて

続いて指導教員との関わりの結果を表8に示す。

表8 質問6（指導教員との関わりについて）の結果

項目	各評価の人数（27人中）					評価の平均値
	5	4	3	2	1	
①指導教員自らの授業を観察させてくれた	24	1	1	0	1	4.7
②教育実習生の授業計画に対して直接指導してくれた	24	0	3	0	0	4.8
③教育実習生の授業や生活指導を観察してくれた	24	2	1	0	0	4.9
④教育実習生の授業に関するフィードバックを提供してくれた	24	2	0	1	0	4.8
⑤授業がうまくいかなかったときに、どこが良くないかを言ってくれた	23	1	2	1	0	4.7
⑥授業のことで落ち込んでいるとき、励ましてくれた	17	6	3	1	0	4.4
⑦気軽に話をしてくれた	18	6	2	1	0	4.5
⑧おりあるごとに声をかけてくれた	14	7	5	1	0	4.3
⑨いつも自分を見守ってくれた	18	4	3	1	1	4.4
⑩個人的な心配事や不安があるとき、どうすればよいか親身になってくれた	15	7	2	3	0	4.3
⑪教育実習生に学校教育の課題を解説してくれた	13	7	5	2	0	4.1

⑫配給学級以外の子供たちとの活動経験を提供してくれた	18	5	3	1	0	4.5
⑬様々な教育機器を実際に取り扱って見せてくれた	12	7	5	2	1	4.0
⑭教育実習生に実習校の様子を紹介してくれた	13	7	4	2	1	4.1
⑮教育実習中のスケジュールを明確に示してくれた	17	7	1	2	0	4.4

指導教員との関わりでは、すべての項目で高い値となっており、多くの学生は実習校で指導教員から手厚い指導を受けたと認識していることがわかる。その一方で、2点以下を記入した学生は27名中6名に限定されており、指導教員との関わりが薄かったと認識している学生が少なからずいたのも事実である。

3.7. 意欲的な取り組みや関与のあり方について

続いて意欲的な取り組みや関与のあり方の結果を表9に示す。全項目で高い値であり、特に④と⑦では実習生全員が3点以上を回答し、平均値は(5.0)を超える。一方、質問7の各項目で2点以下を付けた学生は27名中2名に限定されるが、質問6で指導教員と関わりがなかったとした6名の学生とは重複がなく、質問6と質問7の間に直接的な関係性は見られなかった。

表9 質問7（教育実習について、あなたはどのように感じましたか）の結果

項目	各評価の人数 (27人中)						評価の平均値
	6	5	4	3	2	1	
①教育実習に没頭しているとき、幸せだと感じた	10	7	7	1	1	1	4.8
②教育実習における教育に関する仕事は、私に活力を与えてくれた	10	8	5	2	1	1	4.8
③教育実習での活動に対して、つい夢中になっていた	10	7	7	2	1	0	4.9
④教育実習にのめりこんでいた	13	9	2	3	0	0	5.2
⑤教育実習中、活力がみなぎるように感じた	9	8	4	4	0	2	4.6
⑥実習校では、元気が出て精力的になるように感じた	9	6	5	5	0	2	4.5
⑦教育実習に熱心であった	17	8	2	0	0	0	5.6
⑧自分の教育実習での活動に誇りを感じた	11	8	4	3	0	1	4.9

4. 自由記述のテキストマイニングによる分析

アンケートの自由記述に関して、データをテキストマイニング分析等により詳細に分析し、教育実習指導の問題点を明らかにした。テキストマイニングの手法には様々なものがあるが、ここでは、Kohonen (2005) による自己組織化マップを利用した。自己組織化マップでは、高次元のデータを2次元に次元削減した写像により可視化することができる。言語データでも自己組織化マップによって語と語の関連を探索し、データ中で現れる重要事項を読み取ることができるとされる[樋口 (2020)]。自己組織化マップ作製に関しては樋口 (2020) によるKH Corderを用いた。各設問の抽出語の最小出現数は1、1辺のノード数は20、各ノードが持つコードブックベクトルをWard法分類したクラスター数は8とした。

4.1 授業を準備する際、苦労したこと、考えたこと、工夫した点

自由記述欄に出現した単語のうち、出現頻度が高いものの解析に役に立たない単語である「授業、準備、数学、苦労、自分、生徒」を除いて分析を行った結果を図1に示した。



図1 授業を準備する際、苦労したこと、考えたこと、工夫した点

I、IVはグループ学習に関するクラスターである。グループ学習を円滑に行うための事前準備が大変だったという記述がその代表である。II、IIIは教科を教えることの大変さを表している。「教材研究の重要性を知った」などがその代表である。V、VIは生徒の反応や授業に関するクラスターである。VIIは集団での授業に関する事柄である。VIIIはICTに関する事柄である。

4.2 授業を実施する際、苦労したこと、考えたこと、工夫した点

自由記述欄に出現した単語のうち、「授業、数学、苦労、自分、生徒、実施」を除いて分析を行った結果が図2である。



図2 授業を実施する際、苦労したこと、考えたこと、工夫した点

Iは板書に関するクラスターである。IIは授業中の判断に関連している。III、VI、Vは数学の教科内容に関する事柄である。VIとVIIは授業中の振る舞いに関連している。VIIIはICTに関する事柄である。

VII、VIIIは学校や教員集団の不一致などを危惧している不安感である。

4.5 苦勞した点について

全体的にみて、どの場面を見ても学生自身の数学の実力の不足が実習に反映されてしまうことが見て取られる。ここで苦勞した点を記述した部分を階層的クラスタ分析すると下のデンドログラムが得られた。これは、最小出現数2のWard法で距離はJaccardの距離を使用し、クラスター数を指定せず自動で出したものである。

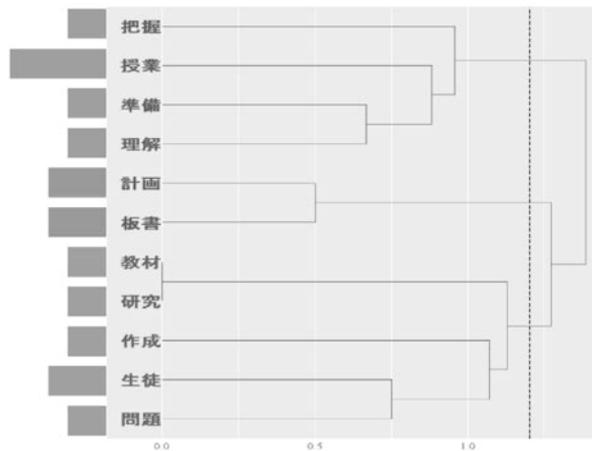


図5 階層的クラスタ分析

ここで、第1クラスターは「把握、授業、準備、理解」で構成された、生徒の理解・把握に関する事柄であり、第2クラスターは「計画と板書」で構成された、授業の計画に関する事柄、第3クラスターは「教材、研究、作成、生徒、問題」から構成された、教材研究や問題作成などに関する事柄である。実習前に十分な数学の実力を付け、実習中の事前準備の苦勞が軽減されるような指導が望まれる。

5. おわりに

今回実施したアンケートの多くの質問項目では平均値が(3)を超えており、学生たちは多くの場面で苦勞し課題が生まれ、様々な不安を抱えていた実態を把握することができた。教育実習校の担当教員の指導が不足していたということはなく、実習生自身も意欲をもって教育実習に臨んでいたことから、実習生が抱える課題や不安の多くが、実習の前段階における準備不足に原因があると考えられる。

学生が抱える課題点とその対策は大きく分けて三種類に分かれる。第一に、教科についての知識が不足しているという課題である。この知識不足に対する対策は、大学初年度から数学に正面から向き合い、しっかりと時間を掛けて数学力を積み上げていくほかない。数学の教職課程の継続条件として設定されている合格が義務付けられている数学検定を利用して、学生自身が早い段階で自身の学力と必要な学力との差を自覚することが効果的と考えられる。したがって、数学検定を早期に受検して合格するよう促すのが重要であると考えられる。

第二に、教育実習の授業を行って初めて遭遇したであろう、口頭で説明することの難しさや、板書の工夫、生徒の興味のひき方、授業を効率的に振り返るための手法といった事柄は、実地経験の少なさが原因となっている。実地経験を積むための教育実習ではあるが、事前の対策として重要な役割を果たすのが教育実習(事前指導)の授業と、学科の担当教員による事前指導である。事前指導では模擬授業の機会を多く設け、学生に授業を行うことを少しでも慣れさせるとともに、過去の実習生が報告した問題点とその対策をリストアッ

プしたものを、学生にあらかじめ知らせておくことで、身近な問題として真摯に対策に取り組むことが期待できる。

最後に、反転学習を実施することに対する不安やプログラミングの指導力不足といった課題であるが、これらは教育実習後の第8 Semesterで実施される教職実践演習において、ICTの活用を扱う授業が設置されており、すでに対策が用意されている。教育実習で経験できなかった新しい技術の習熟も含め、学生自身が実習を通して自覚した課題を克服することが残りの大学の授業を過ごすうえで重要であるということ、教育実習の事後指導などの機会を利用して指導することが効果的であると考えられる。

【参考文献】

- 大久保英敏、日下芳朗、小酒井正和、塩澤秀和（2017）「教育実習事後アンケート調査と教職実践演習の授業計画」、玉川大学教師教育リサーチセンター年報、7、pp. 73-83.
- 清水優菜、山本光（2019）「教育実習のエンゲージメントと教授・学習観の関連」、日本教育工学会論文誌、43、pp. 57-60.
- 清水優菜、山本光（2022）「実習校での指導教員の関わりが教育実習後の教職意識に及ぼす影響—実習エンゲージメントを媒介したモデルの検討—」、日本教育工学会論文誌、46（2）、pp. 405-418.
- 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」、文部科学省、平成28年12月21日.
- Teuvo Kohonen、（2005）徳高平蔵、堀尾恵一、大北正昭、大薮又茂、藤村喜久郎（訳）『自己組織化マップ』（改訂版）シュプリンガーフェアラーク東京.
- 樋口耕一（2020）「社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して」【第2版】、ナカニシヤ出版.
- 三島知剛、林絵里、森敏昭（2011）「教育実習の実習班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容」教育心理学研究、59、pp. 306-319.

教育実習（幼稚園）・保育実習の現状

—子ども理解を深める実習を目指して—

The Current Situation of Teaching Practice (Kindergarten) and Student Nursing Practicum
: Focus on Understanding Children

田甫 綾野、上田よう子、田澤 里喜

Ayano Tampo, Yoko Ueda, Satoki Tazawa

キーワード：教育実習、保育実習、幼児理解、実習日誌、指導計画、ドキュメンテーション

1. 実習の概要

本稿では、本学の幼稚園における教育実習及び、保育実習について、その概要と学生の学びについて報告する。

乳幼児発達学科では、ほとんどの学生が幼稚園教諭1種免許状と保育士資格の2つの免許資格の取得を目指しているが、周知の通り、この二つは制度上別のものとなるため、非常に多くの保育現場での実習が必要となっている。全体的な流れとしては3年次には、夏休みに保育実習Ⅰ（保育所）、秋学期に幼稚園実習Ⅰ、春休みに保育実習Ⅰ（児童福祉施設）と3回の実習があり、4年次には春学期に幼稚園実習Ⅱ、夏休みに保育実習ⅡまたはⅢを選択して履修している。なお、教育学科の学生で幼稚園での実習を希望する学生はこの中の幼稚園実習の部分のみを履修することとなる。

2. 教育実習（幼稚園）について

(1) 教育実習事前指導

教育実習事前指導は3年生春学期に行っている。2023年度は3年生86名（教育学科9名、乳幼児発達学科77名）の学生が受講している。担当教員は、学部教員2名と、教師教育リサーチセンター教職サポートルームの客員教員2名とで、実習に関わる理論と具体的な保育につながる内容について、それぞれの教員の特性を生かした授業を展開している。内容は大きく分けて、幼児理解、指導計画の作成、日誌の書き方、模擬保育という流れとなっている。現場経験豊富な教員が多いため、実際の幼児の様子をビデオや写真を使って解説し、そこから日誌を作成したり、指導計画を立案したりするなど、実践に近い形での指導を行っている。

日誌の書き方については、従来よく行われていた1日の流れを追う「時系列」形式のもの、幼児の遊びの様子を理解し考察する「エピソード記述」形式のもの、また昨今の保育現場でよく使われている写真を使った記録である「ドキュメンテーション」形式のもの3つのパターンについて解説し、それぞれ学生が実際に記述する時間を設けている。保育現場は非常に多様であり、園によっても使用している記録の形式が異なっていることもあるが、自分の学びの視点やその日の保育の様子に合わせて学生自身が日誌の形式を自由に選んで記録できることも重要であると考えて指導を行なっている。

模擬保育では、全員の学生が、指導計画を立案し、実際に実践している。指導計画の立案の仕方や重要な

ポイントは講義でも指導しているが、実際に立案すると抜けてしまうこともあり、また模擬保育を行なってみると、指導計画立案の重要性が分かることも多々ある。準備の重要性や、発達、年齢、経験に合った遊びの提案の必要性など、実際に模擬保育を行うことで見えてくることも多く、また他の学生の模擬保育に幼児役として参加することで、学ぶことも多い。模擬保育実施後は、評価と反省を各自行い、具体的に自分の模擬保育を振り返ることを行なっている。

養成校の役割として、これからの保育のあり方や新しい記録の方法などを、幼稚園に発信するという意味もあると考え、積極的に新しい方法や考え方等を学生を通して保育現場に伝えていきたいと考えている。その一つとしての「ドキュメンテーション」は、指導教諭と実習生とが子どもの遊びを共に考え、語り合うためのツールとして推奨してきたが、園側から評価していただくことが多く、実際に園の記録として取り入れてくださるようになったところもある。また、ドキュメンテーション日誌の作成に必要な写真を撮影する媒体としての iPod touch の貸し出しなども行い、ハード面でのハードルが高くならないようにもしている。

このように、事前指導では、一般的に教育実習で必要な内容や実習生としての心得等の指導といった内容だけではなく、学生自身が園の実情合わせて選択できるような内容を心がけ、学生が園での学びをいかに深められるかということを考えて行なっている。

(2) 教育実習 I

2023年度は自己開拓も含め、66園の幼稚園、認定こども園に受け入れをお願いしている。3年次秋学期の教育実習 I は2週間行われ、主に子どもと共に生活し、一緒に遊ぶことを通して、子どものことを実感として知ることを目的としている。学生はどうしても幼児に製作などを「どう教えるか」や、自分の考えたことを「いかに伝えるか」という、指導的な目線で保育を捉える傾向にある。そのため、実習では「先生の言葉かけで子どもがどう変わるかを学びたい」や、「子どものひきつけ方を学びたい」など、保育技術や保育者の指導方法等に目がいきがちである。しかしながら、保育に万能な技術があるわけではなく、それらは保育者と幼児との相互関係の上に成り立っており、幼児理解が最も重要であることは言うまでもない。

そこで、教育実習 I では、子どもと一緒に遊ぶことを中心とし、一緒に遊ぶなかで、子どもの発想の豊かさや、遊びの奥深さ、またそのおもしろさ、子どものかわいさなど、子どもの世界を実感することを通して、保育のおもしろさや魅力を学ぶことを重視している。そのため、指導案を作成しての部分実習などは課しておらず、希望する学生については、絵本の読み聞かせなどを各自お願いするようにしている。

実習日誌についても、かつての幼稚園実習では、「たくさん書くこと＝深い学び」という意識が少なからずあり、たくさん書くことを求められる風潮があった。また、学生が自分の中で学びを完結させ、それを日誌に書き、指導していただくという構図であることが多かった。しかしながら、最近では、実習生も先生方と共に子どもの遊びや生活を考える一員として捉えてくださる園が多くなっており、保育を語り合いながら、幼児理解や遊び理解を深めていくというスタンスでご指導くださる園が増えている。そのため、実習日誌についても、実習生が学んだことを記入し指導していただくという形ではなく、学生が記述した日誌をもとに、共に保育を考えながら、指導してくださることが多い。そのため、時系列形式の日誌よりも、ドキュメンテーション形式の日誌の方が活用しやすく、ドキュメンテーション形式の日誌を選択することが多くなってきているようである。昨今、保育における「同僚性」が重視されてきているが、実習生との関係もそのような枠組みで捉えてくださる園が多くなってきており、保育の本質的な部分の学びが促されているようである。

教育実習 I はこのような形で行われているので、ほとんどの学生が、先生方に丁寧に指導していただき、子どもたちとも心を通わすことができ、「楽しかった」という感想をもって終了する。また自分の不甲斐なさや、保育者としてのスキルのなさなどを感じ、新たな課題をもって終了する学生もいるが、それがマイナスな方向になることはほとんどなく、次回の実習に向けての具体的な課題となっている学生が多い。

(3) 教育実習Ⅱ

4年次の5月から6月にかけて2週間行われる教育実習Ⅱは、教育実習の集大成となる。基本的には教育実習Ⅰと同じ園で行われ、園によっては学年が上がった同じクラスに配属してくださる場合もあり、子どもたちや先生方との関係性もある程度できた上での実習となる。

教育実習Ⅱでは、基本的には、幼児が登園してから降園するまで1日を通して、担任保育者として保育する「責任実習」と呼ばれる実習を1回行っている。幼児が登園してから降園するまでの指導計画を立案し、その中でさまざまな遊びの援助や活動の提案などを考え、実践することになるので、学生にとっては緊張感の高い実習となる。

この責任実習も以前は、クラスの子どもたち全員が揃ったところで、活動を提案してみんなでそれに取り組む（例えば同じものを製作する、一緒にゲームをする等）ものが主流であったが、最近では子どもたちがそれぞれ好きな遊びをしているところで、1つのコーナーを設定し、そこで遊びや製作の提案をする場合や、一つのグループの遊びに入ってその遊びを継続的に援助し、そのうちの1日を責任実習とする場合など、園によってさまざまな形がある。チーム保育が行われている園では、保育者の一人として実習生を位置付けてくださり、責任実習もそのような立場で行われる場合もある。幼稚園における保育自体が、子どもの主体性や遊びをより重視する形に変化しており、それに伴って、責任実習のあり方も多様になってきているといえるだろう。

指導計画の立案についても、かつては、実習前に何パターンか作成し、園に持参するということが多かったが、最近では、実習開始後に、実際の幼児の遊びの様子や興味関心等を理解した上で、責任実習の指導計画を立案するということが多くなっている。また、日誌や指導計画は手書きが普通であったが、最近では、PC入力のフォーマットが用意されている園もあり、幼稚園のICT化に伴い、実習での書類作成も変化してくると言えるだろう。まだ、PC入力の園は少数ではあるが、今後増加してくるのではないかと推察される。手書きの良さももちろんあるが、丁寧な学生は、PCやスマホで下書きをし、実習日誌に鉛筆書きをし、それをペンで清書しており、どうしても実習中の睡眠不足等につながる。ICT化はそうした負担を減らす上では有効になるだろう。また、園の方でも、実習生の負担軽減は考えてくださっており、1時間程度実習日誌を書く時間を設けてくださっている園が多く、大まかな書く内容や、下書きまでは園で書き終えて帰宅する学生も多いようである。

教育実習Ⅱでは、保育者の立場としての実習を行い、保育者目線で幼児と関わるが多くなる。ほとんどの学生は、保育者という職業の魅力や奥深さ、楽しさを実感して実習を終え、事後指導では具体的な子どもの様子や、責任実習での反省が語られる。園からの評価も概ね良く、「玉川の学生は、保育について深い思考をもっている」と評価していただくことが多い。

3. 保育実習について

(1) 保育実習指導

保育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの事前指導は春学期に行っている。2023年度は保育実習指導Ⅰ3年生76名、保育実習指導Ⅱ4年生78名、保育実習指導Ⅲ2名が受講している。学部教員3名と、教師教育リサーチセンター教職サポートルームの客員教員2名、非常勤教員1名と行い、園長・保育士経験などにより現場での内容を踏まえながら授業を展開している。

保育実習事前指導Ⅰの授業内容は、保育実習の目的や方法の理解、保育所実習の実際の学び、学生による保育教材の作成と実践・振り返り、日誌の書き方や指導計画の作成の学び、という流れで行っている。保育所実習の実際では、現場の子どもや保育のDVDに加えて、現場での話を実際に教員から聞くことによって実習に対して前向きな姿勢で取り組めるようにしている。また、保育教材の作成と実践では、まず教員が絵

本、紙芝居、手遊び、ペープサート、パペット、パネルシアターの実演を行い、保育教材の魅力や演じ方、作成の仕方について伝えてから取り組むため、自分が実習で演じてみたいものを考えながら取り組むことにより意欲的に作成する学生も増えている。また実践した際には、友人や教員からのコメントや助言をもらうことで、自分の良い所や課題を見つけるだけでなく、他者の実践から多くの学びや刺激をもらっている。

日誌の書き方では、同時期に教育実習の事前指導も行われているため、重複する内容もあるがテキストは同様のものを使用しているため指導内容にずれはなく、前述の「時系列」形式、「エピソード記述」形式、「ドキュメンテーション」形式の説明を行っている。保育所実習では教育実習に比べ保育時間が8時間以上になるため、日誌の分量が多くなりやすいところを、ページ数を足すのではなく文章の分量をどのように配分するのか、ということにも留意して書くことも伝えている。

指導案の書き方では、ねらいと内容の違いに混乱する学生が多くいるため、違いを説明した上で、実際に全員でねらいの文章を考えてみることを行っている。環境図の書き方、ポイントの絞り方、何に配慮するのか、年齢の発達をどのように考えて活動を考えるのか、ということについても実際の子どもの写真や教員の現場経験から伝えている。

保育実習指導Ⅱ・Ⅲの事前指導では、春学期に終えた施設実習の振り返りの発表から行う。多種多様な施設での経験を他学生から聞くことにより、自分の経験を振り返るだけでなく多様な施設での子どもや利用者の様子や他学生の学びを知る経験となっている。不安が強かった施設実習を生き生きと発表する学生が多く、自分の自信につながっている。

保育実習指導Ⅱ・Ⅲは合同で保育実習Ⅰの施設実習の振り返り、保育実習Ⅱ・Ⅲの目的・内容・方法を学び、それぞれに分かれて発表に向けての準備に取り掛かる。

保育実習指導Ⅱは、全15回の授業のうち教育実習を2週間挟みながら、グループで指導案を作成し12～14回目に模擬保育の発表を行う。まずは、保育実習事前指導Ⅰで学んだ基本的な指導案の書き方から、遊び発展型の指導案の書き方、コーナー保育の指導案の書き方を学び、自由に形式を選択し各自1枚の指導案を作成する。各グループに分かれ、持ち寄った指導案を発表しグループで模擬保育の発表をする指導案を選び、模擬発表に向けて一枚の指導案を作成するためにグループ作業を行っていくという流れである。それぞれのグループに担当教員が付き、指導案の作成や模擬発表に向けての準備の相談に当たる。

模擬保育の発表は広い大体育館の多目的室を利用するために、実際に司会、実習生役、子ども役を演じ保育における子どもの姿を予想しながら動いていく。そのため、準備に相当な時間をかけながら子どもの姿を想像し、どのようなものを準備するとよいか熟考する機会となっている。指導案を見ながら発表を見ている学生たちには、自分たちもやってみたくと思えるような活動を知ることができる機会となり、他学生の指導案から様々な書き方を学んでいる。教員や他学生からその場ですぐに助言をもらい、自分の実践への振り返りができることにより保育実習指導Ⅰからの学びの集大成につながっていく。保育実習指導Ⅲは少人数で課題を設定し、発表の準備作業、発表という流れとなる。最後の模擬保育の発表の回は保育実習指導Ⅱと合流し一緒に学ぶことによって学びを深めている。

秋学期の保育実習指導Ⅰは3年次の施設実習に向けて、オリエンテーションや児童福祉施設の実際について学んでいく。2022年度は乳児院、児童相談所、児童発達支援センター、児童養護施設、障害者支援施設の現場の施設長や保育者が講演していただき、現場から学生に向けてのメッセージをいただくことで、よりイメージしやすい学びにつながっている。

保育実習指導Ⅱ・Ⅲは現場に向けての意識をさらに強く持てるよう、オリエンテーションを行う。自身の課題の振り返りを行いながら、保育士になるにあたり最終レポートの作成と発表を行う。全員の前の発表は自分の現場への思いや決意を語る機会となっている。

(2) 保育実習Ⅰ

保育実習Ⅰは保育所と児童福祉施設の2回の実習をさしており、それぞれ保育所実習は12日間、児童福祉施設は11日間で行われている。こちらは資格取得の必修科目であり、全員が両方の実習に行くことになっている。

保育所での実習は3年次夏休みに行われることから、最初の実習となり、不安を抱く学生も多いが、夏の比較的ゆったりとした保育が行われている時期でもあり、楽しく実習を終える学生がほとんどである。保育所での保育実習Ⅰについては、2023年度は保育士資格取得希望者76名が受講し、60園の保育所に実習をお願いしている。

保育所は保育時間が長く、保育士はシフトで勤務している。また、保育士だけではなく、看護師や栄養士、調理師など、多様な専門性をもった職員がおり、幼稚園以上にチームとして保育している状況であり、学生の学びもより広い視点でのものになっている。また、地域子育て支援センターとしての役割を併せもつ園や、児童発達支援センターを併設している園などもあり、多様な子育て支援や発達の支援を学ぶ機会ともなっている。

幼稚園との大きな違いとして乳児を含む低年齢の乳幼児が通ってきており、年齢や月齢による発達の違い、発達の個人差などがより明確であり、発達の過程などを理解することにもつながっている。また、保育所での実習を通して、学生の学びも一人ひとりに応じた保育を思考するきっかけになっているようである。

保育所での保育実習Ⅰも幼稚園実習Ⅰと同様、乳幼児と関わることを通して、生活や遊びを実感しての学びを重視している。また、大まかな保育所の機能や保育士の役割を理解し、保育士として必要な知識や技能について学ぶことが重視されている。

児童福祉施設での実習については、居住型の施設である、児童養護施設(23)、母子生活支援施設(22)、乳児院(11)、児童発達支援センター(4)、障害児(者)入所施設(9)、児童相談所一時保護所(5)に実習を依頼している。施設での実習は、施設の種類によって実習内容が大きく異なるため、多くの学生が、不安を抱いてスタートするようである。特に、児童養護施設や児童相談所一時保護所などでは、高年齢の児童もいるため、学生とあまり歳の変わらない児童とどのように接したら良いかに不安をもったり、母子生活支援施設では母親との関係に緊張したりする学生が多く見られる。また昨今の児童養護施設などは、グループホームなど少人数で生活している場合が多く、調理等の生活全般の支援を実習生も行うことになる。たくさんの量の調理などは経験したことがない学生が多く、生活力の面でも不安をもつ学生も多い。

しかしながら、ほとんどの学生が実習を終えた時には「楽しかった」「学びが多かった」と肯定的に捉えており、その変容は他の実習ではなかなか見られないほどである。高年齢児とも「自然に関わっていたら思った以上に良い関係がもてた」や「食事作りを通して仲良くなれた」「音楽やスポーツなどの共通の趣味を通して話げできた」など、心配に思っていたことがむしろ経験としてはプラスに働いている場合も多い。一方で、児童との距離感に戸惑う学生も一定数おり、悩みながら実習を進めているが、施設職員の方が丁寧にご指導くださって、自分自身を振り返りながら実習を終えられるようである。施設への就職を希望する学生は多くはないが、保育者として、児童福祉の幅広い現場での学びは非常に重要である。

施設実習は実習時間の不規則さが学生の負担になっていることは否めない。指導担当の職員と同じシフトで勤務する場合や、すべてのシフトを経験させてくださるご配慮などから、1日程度の宿直や、早番、遅番などの時差勤務もほとんどすべての学生が体験している。日中は学校に行っている児童が多い児童養護施設などは、午後から夜間にかけてのシフトになることが多く、実習終了時間が夜間になるなど個別の対応が必要になる場合もある。

(3) 保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲ

保育実習Ⅱ、保育実習Ⅲは、学生がいずれかを選択する。保育実習Ⅱは保育所、保育実習Ⅲは児童福祉施設

設での実習となる。2023年度は保育実習Ⅱを78名、保育実習Ⅲを2名の学生が履修している。2回目の実習となるので、1回目の実習を踏まえて、また将来の進路選択を見通しての選択となる。

保育実習Ⅱ（保育所）では、様々な保育を経験するため、同じ園で再び実習を希望している学生以外はほとんどが1回目とは別の園での実習となる。2回目の実習となるので、1回目よりも保育者の目線での実習となり、部分実習や責任実習などをさせていただくことが多いようである。幼稚園よりも低年齢の乳幼児が対象となるため、責任実習の内容も、クラス全員での活動だけではなく、個別の支援等が入ってくることも多い。また、異年齢のクラス編成などもあるため、幅広い年齢の幼児にあった遊びの提案や援助の方法なども考える必要がある。保育所は基本的に複数人で1クラスを担当するため、先生方と連携しての実習も重要になり、幼稚園実習とはまた違った学びとなる。

保育実習Ⅲは通所利用の施設での実習も可能であり、2023年度は児童養護施設（1）、乳児院（1）に依頼している。

4. 実習園との協働

幼稚園と保育所の実習では、毎年2月ごろに、合同での実習協議会を行なっている。ここ数年は、幼稚園、保育所それぞれの実習園の先生、及び実習生に登壇してもらい、新しい実習での学びについての事例報告や、それを通しての議論が展開できるように企画している。また、二部制にし、前半は実習園のみならず、広く幼稚園、保育所、養成校等の方々にアナウンスし、保育者養成や実習について広く議論の場となるように設定している。後半は当該年度の実習園のみにお集まりいただき、それぞれ学生の状況や、前半での議論を受けての具体的な実習内容の検討、実習園の先生同士での意見交換などを行なっている。

かつては実習園からのご意見を聞くことや、大学側からのお願いをお伝えする場となっていた実習協議会を、広く保育者養成や実習について考える場に変更したことで、多くの方が参加して下さるようになり、意見交換も活発に行われるようになった。また、実習園と大学とが協働して学生を育てていくというスタンスが自明のものとなり、実習園も新しい学びの形を模索してくださったり、大学からの提案を試してみたださったりと、実習を通してこれからの保育を考える場となっているように思われる。教職担当としても、実習園の先生方と保育や実習について語り合えることは非常に貴重な時間であり、それらを学生の指導や保育者養成に生かしていくことができる。

今後も、実習園と大学とが共に学生の育ちや学びを考えながら、これからの保育や保育者養成について協働的に学び合える場となるよう考えていきたい。

5. 実習における学生の学び

ここでは具体的な学生の学びについて明らかにするため、教育実習Ⅱにおけるある学生の日誌を見てみたい。2（2）で述べたように、実習生と指導教諭が共に保育を考えていくという過程において実習生と指導教諭の相互性が生じていることを示したい。本事例は令和4年度の実習生の実習日誌の抜粋である。なお、本稿では幼稚園実習での例を挙げるが、学生に求める基本的な学びのあり方としては、保育実習も共通しており、教育実習、保育実習共通の認識で指導している。

この学生は最初にその日の自分自身の目標を記入し、それについての自分自身の振り返りを記入している。

(1) 教育実習Ⅱ 1日目

初日の日誌の1行目には「本日は、子どもの意見を尊重するために、どのように保育者と関わるべきなのかを考えながら行動しました」とある。同一園での2回目の実習ということもあり、初日の日誌も具体的な

子どもの姿を捉え、自分自身の関わりも振り返って記入しようとする姿が見られる。

具体的な事例の記述としては、製作を進めるために、子どもたちが意見を出し合いながら自分達で決めていくというプロセスを記入しており、「あまり手助けをしなくても、話し合いを進めることができことを学びました」と書かれている。これに対して指導教諭は「保育者がどこまで子どもたちに任せ、手助けしたら良いか等を意識できたことはとても大切な気づきだと思います」(①受容)と書かれている。そして、「保育者は日々どうだったかを振り返りそれによって子どもの成長や子どもたちの達成感にどう繋がっているのかを意識しています」(②共有)「実習中様々な子どもと関わって経験しながら学んでいってください」(③アドバイス)とある。

(2) 教育実習Ⅱ 2日目

翌日の日誌には、子どもたちの話し合いに対して、会話だけでうまくいかないと思ったので視覚的に分かるように見本を作って見せたところ話し合いを進めることがきたと書いている。前日の指導教諭のコメントにあったように、具体的な子どもへの関わりを振り返って記入できているといえるだろう。

またそれに対して指導教諭は「子どもの思いや答えを引き出しながら話し合いができた」ことを認め(①受容)、話し合いで決めたことが実際にはうまくいかないことがあっても試行錯誤することが大切なので、「子どもの姿を丁寧に捉えながら進めていけると良いですね」(③アドバイス)と書かれてあり、子どもが活動を進めていくときの姿を示唆している。

(3) 教育実習Ⅱ 3日目

さらに三日目の日誌には、子どもたちが遊園地ごっこのための話し合いで「トンネルを繋げる」ということを決めたが「なかなかつなげることができず」「斜めにテープを繋げればいいんじゃない」「でも高さが合わないからうまくつかない」と試行錯誤する姿が見られました」と書いてある。これは2日目の日誌で指導教諭の先生が「試行錯誤することが大切」であることを示しており、指導教諭のアドバイスを受け止め、その視点を持って実習に臨んだことが伺える。

これに対して指導教諭は「遊びの中で意欲的に関わり進めている姿はとてもいきいきしたり集中したりしていますね。子ども自身で考えたり、うまくいかなかったら工夫してやり直したりしながら、自ら学びを深めている子どもたちです」(④共感)と実習生の経験を共感的に理解している。また、「保育者としてどのように関わるか、環境を整えるか等、私自身も毎日考えながら進めています」(②共有)と書いており、実習生の学びに寄り添う姿が見られる。

(4) 分析

以上のように、この日誌からは、学生と指導教諭との実習日誌でのやり取りの中で、指導教諭の①実習生の学びや援助の受容②自分自身の保育観や幼児理解等の共有③アドバイス④学生の幼児理解への共感の4つの視点を見ることができた。このように、一方的な指導ではなく、指導教諭が学生の学びを共感的に理解し、それに対して自分の考えを伝えたり、アドバイスしたりする中で、学生との相互作用が生まれ学びが深まっていく様子が見受けられる。

また、指導教諭の助言を受けて、学生の日誌の記述も変化しており、保育を捉えるまた実習を振り返る視点が明確になっていることが分かる。この日誌からは、学生と指導教諭との相互作用が読み取れ、実習生の学びの深まりに指導教諭の助言の仕方が影響していることが分かる。

6. おわりに

以上のように教育実習、保育実習では、実習園と大学、学生と指導教諭の相互性の中で実習が進められている。もちろんすべての実習園とは言えない部分もあるが、多くの園や園の先生方と良い関係の中で実習が進められていると考えている。また、関係性が十分ではない園についても、実習協議会等を通して、他の園との実習指導の方法や、実習生との関係の作り方などを発信し、より充実した実習になるよう働きかけている。今後もこのような関係を続けていきたいと考える。

また、昨今の保育現場をめぐる様々な変化や課題についても、実習園と大学とが良好な関係を保ちながら共に学びあい、課題を解決できる関係を築いていきたい。

令和4年度
各種統計データ・参考資料

教職課程受講者数（通学課程）

令和4年5月1日現在

学部名	学科名	人数				計
		1年生	2年生	3年生	4年生	
文学部	英語教育学科	71	57	60	42	230
	国語教育学科※2	77	46	44	41	208
	計	148	103	104	83	438
農学部	生産農学科	19	32	26	42	119
	計	19	32	26	42	119
工学部	ソフトウェアサイエンス学科	18	8	12	3	41
	マネジメントサイエンス学科	57	26	29	27	139
	情報通信工学科	5	3	3	0	11
	計	80	37	44	30	191
教育学部	教育学科（幼稚園）	7	9	12	10	38
	教育学科（小学校）	142	155	142	168	607
	教育学科（社会・公民・地理歴史）	50	27	30	19	126
	教育学科（保健体育）	43	50	54	50	197
	乳幼児発達学科	84	83	81	85	333
	計	326	324	319	332	1301
芸術学部	芸術教育学科（音楽）	—	—	31	13	44
	芸術教育学科（美術）	—	—	6	7	13
	音楽学科	27	26	—	—	53
	アート・デザイン学科	14	10	—	—	24
	計	41	36	37	20	134
合計		614	532	530	507	2183

【教育実習校 県別統計（通学課程）】

県コード	都道府県名	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	計(校)
01	北海道		1	2	2	5
02	青森県			1		1
03	岩手県		3	2		5
04	宮城県		2	3		5
05	秋田県		2	1		3
06	山形県					0
07	福島県	1	8	2	3	14
08	茨城県	1	5	9	4	19
09	栃木県	2	3	5	1	11
10	群馬県		2		2	4
11	埼玉県	4	20	18	6	48
12	千葉県	5	18	15	7	45
13	東京都	74	65	42	22	203
14	神奈川県	98	86	73	39	296
15	新潟県		3	4		7
16	富山県					0
17	石川県					0
18	福井県					0
19	山梨県	1	3	5	4	13
20	長野県		2	5	3	10
21	岐阜県					0
22	静岡県		14	10	2	26
23	愛知県		2	2	1	5
24	三重県					0
25	滋賀県					0
26	京都府					0
27	大阪府					0
28	兵庫県		1	1		2
29	奈良県					0
30	和歌山県					0
31	鳥取県					0
32	島根県					0
33	岡山県					0
34	広島県			1		1
35	山口県					0
36	徳島県					0
37	香川県		1	1		2
38	愛媛県					0
39	高知県					0
40	福岡県		2		1	3
41	佐賀県					0
42	長崎県					0
43	熊本県					0
44	大分県					0
45	宮崎県					0
46	鹿児島県					0
47	沖縄県		2		1	3
	総計	186	245	202	98	731

【介護等体験】

*令和4年度は新型コロナウイルス感染拡大により介護等体験代替措置で対応

*「介護等体験代替措置完了証明書」発行者数：429名

【教育実習校 県別統計（通信教育課程）】

県コード	都道府県名	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	計(校)
01	北海道		1			1
02	青森県					0
03	岩手県					0
04	宮城県		2			2
05	秋田県		2			2
06	山形県		3			3
07	福島県		5	1		6
08	茨城県	1	8			9
09	栃木県	1	1			2
10	群馬県		3			3
11	埼玉県		8	1		9
12	千葉県		26	1		27
13	東京都	6	43	1	1	51
14	神奈川県	8	32	2	1	43
15	新潟県		15			15
16	富山県		1			1
17	石川県		2			2
18	福井県		2			2
19	山梨県		3			3
20	長野県		3			3
21	岐阜県		3			3
22	静岡県		6			6
23	愛知県		29			29
24	三重県		2			2
25	滋賀県					0
26	京都府					0
27	大阪府		1			1
28	兵庫県					0
29	奈良県					0
30	和歌山県		1			1
31	鳥取県					0
32	島根県					0
33	岡山県					0
34	広島県		2			2
35	山口県		4			4
36	徳島県					0
37	香川県					0
38	愛媛県					0
39	高知県					0
40	福岡県		2			2
41	佐賀県		1			1
42	長崎県					0
43	熊本県		1			1
44	大分県					0
45	宮崎県		1			1
46	鹿児島県		1			1
47	沖縄県	1				1
総計		17	214	6	2	239

【介護等体験】

*令和4年度は新型コロナウイルス感染拡大により介護等体験代替措置で対応

*「介護等体験代替措置完了証明書」発行者数：94名

【教員免許状一括申請授与件数（通学課程）】

校種	教科	人数
幼稚園	1種	175
	2種	0
	小計	175
小学校	1種	184
	2種	65
	小計	249
中学校	国語	42
	国語（2種）	4
	社会	20
	社会（2種）	22
	数学	29
	数学（2種）	2
	理科	39
	理科（2種）	0
	外国語（英語）	39
	外国語（英語）（2種）	4
	音楽	13
	美術	7
	保健体育	48
	保健体育（2種）	9
	小計	278
高等学校	国語	42
	地理歴史	17
	公民	9
	数学	29
	理科	39
	外国語（英語）	39
	音楽	13
	美術	7
	保健体育	48
	農業	2
	工業	0
	情報	0
	工芸	3
	小計	248
専修	幼稚園	1
	小学校	7
	中学校（国語）	4
	中学校（社会）	1
	中学校（数学）	1
	中学校（外国語（英語））	2
	中学校（音楽）	1
	高等学校（国語）	4
	高等学校（公民）	1
	高等学校（数学）	1
	高等学校（外国語（英語））	2
	高等学校（音楽）	1
	小計	26
合計	976	

※1人あたり複数免許種を取得可能のため、一括申請延べ件数にて算出。

※専修免許は取得済みの免許種のみ記載。

【教員免許状申請件数（通信教育課程）】

〈個人申請件数〉

学校種	件数
幼稚園	40
小学校	158
中学校（社会）	10
中学校（数学）	6
高校（公民）	8
高校（地歴）	11
高校（数学）	6
合計	239

*上記件数については、校種別免許状申請に伴う証明書依頼件数による。

〈一括申請件数〉

免許種	件数
小学校1種	1

【公立・私立学校教員および保育士就職状況《大学・大学院》(通学課程)】

§ 公立学校教員

○公立学校・校種別

	正規及び臨採 (期間1年以上)
幼稚園教員	4
小学校教員(全科)	169
小学校教員(音楽)	2
小学校教員(美術)	1
小学校教員(保健体育)	2
中学校(社会)	5
中学校(音楽)	6
中学校(美術)	2
中学校(その他)	2
中学校・高等学校教員(国語)	23
中学校・高等学校教員(数学)	10
中学校・高等学校教員(理科)	21
中学校・高等学校教員(保健体育)	6
中学校・高等学校教員(英語)	12
計	265

参考：2021年度 254

○公立学校・都道府県別

	正規及び臨採 (期間1年以上)
仙台市	1
福島県	5
茨城県	4
栃木県	4
東京都	73
神奈川県	61
横浜市	26
川崎市	14
相模原市	12
千葉県	17
埼玉県	17
さいたま市	6
新潟県	2
新潟市	2
長野県	3
山梨県	3
静岡県	4
静岡市	1
名古屋市	1
兵庫県	2
広島市	2
福岡市	1
秦野市	1
南足柄市	1
習志野市	1
陸沢町	1
計	265

参考：2021年度 254

§ 私立学校教員

○私立学校等・校種別

	正規・非常勤 計 (契約・嘱託含む)
幼稚園教員	34
小学校教員(全科)	5
小学校教員(理科)	1
中学校教員(社会)	1
中学校教員(保健体育)	1
中学校・高等学校教員(国語)	6
中学校・高等学校教員(数学)	2
中学校・高等学校教員(理科)	4
中学校・高等学校教員(英語)	5
大学	1
その他の学校教員	2
計	62

参考：2021年度 59

※ダブル免許プログラム受講者で「小学校校種」受験による就職者⇒計13名(前年度：23名)

文学部国語教育学科	1
文学部英語教育学科	5
農学部生産農学科	2
芸術学部芸術教育学科	5

§ [公立] [私立] 保育士等

	区分		計
	公立	私立等	
2022年度 大学 大学院	6	38	44
2021年度 大学 大学院	11	34	45

○公立保育士等

東京都 中央区	1
東京都 品川区	1
東京都 世田谷区	3
東京都 荒川区	1
計	6

【教員採用選考試験結果状況（通信教育課程）】

受験地名	幼稚園		小学校			中学（社会）			高校（地歴・公民）			合計			備考
	受験者	合格者	受験者	一次合格者	二次合格者	受験者	一次合格者	二次合格者	受験者	一次合格者	二次合格者	受験者	一次合格者	二次合格者	
都道府県	北海道		3	3	3							3	3	3	
	岩手県		0	0	0				1	1	0	1	1	0	高校（地歴）
	宮城県		1	1	1							1	1	1	
	秋田県		3	3	3							3	3	3	
	福島県		3	2	1							3	2	1	
	茨城県		12	11	7	1	1	0				13	12	7	
	群馬県		1	1	1							1	1	1	
	埼玉県		5	5	4							5	5	4	
	千葉県		13	12	9							13	12	9	
	東京都		22	21	18	1	1	1	1	0	0	24	22	19	高校（地歴）
	神奈川県		6	6	4							6	6	4	
	新潟県		9	9	8							9	9	8	
	石川県		1	1	1							1	1	1	
	福井県		2	2	2							2	2	2	
	長野県		3	2	2							3	2	2	
	岐阜県		4	4	2							4	4	2	
	静岡県		9	6	4							9	6	4	
	愛知県		23	22	15							23	22	15	
	三重県		1	1	0							1	1	0	
	大阪府		2	2	2				1	1	0	3	3	2	高校（地歴）
広島県		2	2	0				1	1	0	3	3	0	高校（地歴）	
山口県		5	4	4							5	4	4		
福岡県		1	1	1							1	1	1		
佐賀県		1	1	1							1	1	1		
長崎県		1	1	1							1	1	1		
大分県		1	1	1							1	1	1		
宮崎県		1	1	1				1	1	0	2	2	1	高校（地歴）	
鹿児島県		2	2	2							2	2	2		
政令指定都市	仙台市		1	1	1	1	0	0				2	1	1	
	横浜市		19	18	11							19	18	11	
	川崎市		3	3	3							3	3	3	
	名古屋市		11	9	6							11	9	6	
	神戸市		1	1	0							1	1	0	
	北九州市		1	1	1							1	1	1	
	さいたま市		2	2	2							2	2	2	
	新潟市		3	1	0							3	1	0	
	静岡市		3	1	1							3	1	1	
	浜松市		1	1	1							1	1	1	
相模原市		3	3	3							3	3	3		
私立	3	3									3	3	3		
合計	3	3	185	168	127	3	2	1	5	4	0	196	177	131	

※採用試験結果報告を入力できるWebTAMAシステムによる集計。

※採用試験目的での証明書類申請者へ別途調査。

※学外連携学生・学内連携学生…上記小学校合格者数に含む。

※東京都期限付任用教員…3名

【教員・保育士就職支援プログラム（通学課程）】

区 分	講 座	対象学年				受講者数 (述べ数)
		1年	2年	3年	4年・ 院 生	
教育委員会 学内説明会	公立学校教員採用選考 学内説明会《春・冬季》【幼小中高】 (東京都、神奈川県、横浜市、川崎市、相模原市、埼玉県、 さいたま市、千葉県・市、茨城県、岩手県、長野県、浜松市、 山梨県、特別区(東京23区))	●	●	●	●	約520名
	東京教師養成塾 募集説明会(東京都)《教育学部対象》	●	●	●		
	かながわティーチャーズカレッジ 学内説明会(神奈川県)	●	●	●	●	
	よこはま教師塾「アイ・カレッジ」学内説明会(横浜市)	●	●	●		
	よこすか教師塾 学内説明会(横須賀市)	●	●	●	●	
	しずおか教師塾 学内説明会(静岡県)		●	●		
就職支援体制(通年)	教職サポートルーム相談室	●	●	●	●	約2,120名
教職講座	教職講座(1年生向け・年間) 《模擬試験、ガイダンス、各種講座を除く》	●				約5,130名
	教職講座(2年生向け・年間) 《模擬試験、ガイダンス、論作文基礎講座等を除く》		●			
	教職講座(3年生向け・年間) 《模擬試験、ガイダンス、論作文実践講座等を除く》			●		
	教職講座(4年生向け・年間) 《模擬試験、ガイダンスを除く》				●	
教員・保育士 就職ガイダンス	学修スタートガイダンス(各学年向け)	●	●			約3,140名
	最新動向ガイダンス・学内講座説明会(2年生向け)		●			
	過去問分析ガイダンス		●			
	最新動向ガイダンス・学内講座説明会(3年生向け)			●		
	県別学習ガイダンス			●		
	教員採用試験直前ガイダンス			●		
	公立幼稚園教諭・保育士採用試験直前対策ガイダンス			●		
	私立幼稚園教諭・保育士・福祉職直前就職ガイダンス				●	
私立教員就職ガイダンス(小・中・高)			●	●		
教員・保育士 採用試験対策講座	教員・保育士採用試験対策 教職講座	●	●	●	●	約9,910名
	教員・保育士採用試験対策 論作文基礎講座		●			
	教員・保育士採用試験対策 論作文実践講座			●		
	教員・保育士採用試験対策 面接実践講座			●		
	ピアノ実技対策講座「幼稚園教諭・保育士コース」					
	教員・保育士採用試験対策 公立集中対策講座(幼稚園教諭・ 保育士)				●	
	教員採用試験対策 1次試験対策講座(小中高)				●	
	教員採用試験対策 2次試験対策講座(小中高)				●	
	実技対策講座「英語」「体育実技」「ピアノ実技」「美術(デッ サン)実技」等				●	
	教職特別講座「合格者ガイダンス、臨時的任用教職員ガイダ ンス」				●	
【有料】教職講座 筆記試験対策等	筆記試験対策「一般教養講座」【@じぶんゼミ】(～翌年6月)	●	●	●		約160名
	筆記試験対策「専門教養(小学校)(国語)(社会)(英語) (保健体育)」【@じぶんゼミ】(～翌年6月)	●	●	●		
	筆記試験対策「教職教養講座」【ライブ&@じぶんゼミ】 (～翌年6月)		●	●	●	
模擬試験等	教員採用試験 トライアル模擬試験	●	●			約2,490名
	教員採用試験 2022年模擬試験	●	●	●	●	
	教員採用試験 プレイバック模擬試験			●		
	(希望者) 教員採用試験 全国公開模試	●	●	●	●	
	(希望者) 教員採用試験 実践力診断テスト	●	●	●	●	
	(希望者) 保育士就職模擬試験	●	●	●	●	

参考：教職課程受講者数 614名 532名 530名 507名
(令和4年5月現在)

【講座一覧（通信教育課程）】

授業計画基礎講座

この講座は、小学校で教育実習を受講する学生のために、学習指導案の書き方、授業の企画・立案、授業の進め方等の指導を行います。

受講者人数 9月（オンライン形式のみ）21名 3月（対面及びオンライン形式）対面23名、オンライン15名

実施日	実施時間
9月24日（土）・9月25日（日）	13：00～16：30
3月4日（土）・3月5日（日）	13：00～16：30

教職課程特別講座

この講座では、令和6年度教員採用試験（令和5年度実施）受験予定者を対象に下記の試験内容について講義・演習等を行います。

※4日間の講義の他に3回通信指導にて論作文指導を行っています。

受講者人数（オンライン形式のみ）25名

実施日	実施時間
1月9日（月・祝）・1月15日（日） 1月21日（土）・1月22日（日）	9：00～17：00

教員採用試験二次面接指導

担当指導教員による教員採用試験2次面接指導を下記の日程で行います。

受講者人数 31名 首都圏クラスは対面、その他自治体クラスはオンラインにて実施。

実施日	実施時間
7月23日（土）・7月24日（日）	13：00～16：30

夏期スクーリング中実施 教員採用試験二次面接個別指導

1次試験合格者を対象に、下記日程の範囲内で行います。 受講人数 22名（全員オンライン実施）

日 程	時 間
7月29日（金）～8月18日（木）	10：00～16：00

※毎月教職サポートルーム教員が様々な相談に対応する、「教職サポートルーム相談室」を設け対応している。

【教職課程委員会記録】

●教職課程委員会

◆第1回 教職課程委員会

【日 時】令和4年4月12日（火）

【議 案】(1) 教職課程委員会委員の委嘱ならびに開催日程に関する件
(2) 令和3年度 教職判定（検定試験結果未判定の保留者）に関する件
(3) 教職課程受講条件の変更に関する件【文学部英語教育学科】
(4) 教育学科ダブル免許プログラムに関する件
その他報告事項 9件

◆第2回 教職課程委員会

【日 時】令和4年5月17日（火）

【議 案】(1) 教育学科ダブル免許プログラムに関する件
その他報告事項 18件

◆第3回 教職課程委員会

【日 時】令和4年6月21日（火）

【議 案】(1) 令和5年度 教職実践演習、教育実習事前指導に関する件
その他報告事項 15件

◆第4回 教職課程委員会

【日 時】令和4年7月26日（火）

【議 案】なし
その他報告事項 11件

◆第5回 教職課程委員会

【日 時】令和4年9月13日（火）

【議 案】(1) 令和5年度入学生対象 66条の6に関する科目「外国語コミュニケーション」変更に関する件
(2) 令和5年度入学生対象 大学が独自に設定する科目 変更に関する件【乳幼児発達学科】
その他報告事項 14件

◆第6回 教職課程委員会

【日 時】令和4年10月18日（火）

【議 案】(1) 公立学校教員採用候補者選考大学推薦における学内選考制度に関する件
(2) 文学部英語教育学科令和5年度以降入学生の第2 Semester 終了時教職課程継続判定条件の変更に関する件
(3) 「教育インターンシップ」令和5年度以降の実施方法に関する件
(4) 令和5年度 科目等履修生に対する「教職課程科目受講希望者の留意事項」に関する件
その他報告事項 12件

◆第7回 教職課程委員会

【日 時】令和4年11月15日（火）

【議 案】(1) 教職継続判定に関する件【工学部】

(2) 令和5年度入学生対象 教科及び教科の指導法に関する科目 変更に関する件【英語教育学科】

(3) 令和5年度入学生対象 教科及び教科の指導法に関する科目 変更に関する件【英語教育学科】

(4) 教職履修規則改訂に関する件

(5) 令和5年度入学生 教育学科ダブル免許プログラム増設に関する件

(6) 令和5年度 参観実習に関する件

(7) 令和5年度 科目等履修生に対する「教職課程科目受講希望者の留意事項」の確認に関する件

(8) 令和5年度以降 通信教育課程における義務教育特例の対応に関する件

(9) 令和5年度以降 通信教育課程における教育実習基礎単位（小学校コース受講条件）に関する件

(10) 令和5年度以降 通信教育課程における教育実習受講に係る事前指導の改定提案に関する件

(11) 令和5年度 大学推薦学内選考「意志確認書」に関する件

その他報告事項 11件

◆第8回 教職課程委員会

【日 時】令和4年12月13日（火）

【議 案】(1) 令和5年度入学生対象 教科及び教科の指導法に関する科目変更に関する件【通信教育課程・生産農学科・芸術専攻科】

(2) 令和5年度入学生 教職課程受講条件等に関する件【芸術学部】

(3) 令和5年度「教育実習事前指導」「教職実践演習」計画に関する件

(4) 令和5年度参観実習に関する件

(5) 令和5年度 科目等履修生に対する「教職課程科目受講希望者の留意事項」の確認に関する件

(6) 公立学校教員採用候補者選考における特別選考「大学推薦」に関する件

その他報告事項 9件

◆第9回 教職課程委員会

【日 時】令和5年1月24日（火）

【議 案】(1) 令和5年度参観実習に関する件

(2) 教職課程受講継続判定および教育実習受講判定に関する件

(3) ダブル免許プログラム履修モデル変更に関する件

(4) 「保育士資格の取得に関する規則」の改正に関する件

その他報告事項 11件

◆第10回 教職課程委員会

【日時】令和5年3月7日（火）

- 【議案】
- (1) 教職課程受講許可・継続判定に関する件
 - (2) ダブル免許各種プログラムの受講判定に関する件
 - (3) 博物館実習受講許可に関する件
 - (4) 各資格取得判定に関する件
 - (5) 文学部英語教育学科『2020教職課程受講ガイド』以降の訂正に関する件
 - (6) 令和5年度 教職課程委員会の開催に関する件
 - (7) 令和5年度 新3年生公立学校教員候補者選考試験大学推薦 学内考査に関する件
 - (8) 中央教育審議会答申 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研究等に関する改革工程表（案）に関する件～教育実習の柔軟な見直しについて～
その他報告事項 19件

玉川大学教師教育リサーチセンター年報 編集方針・執筆要領

1. 発行目的

本年報は、教師教育全般に関する研究成果ならびに実践を報告する目的で発行する。

2. 名称及び発行時期

本年報を「玉川大学教師教育リサーチセンター年報」(Annual Report of the Center for Teacher Education Research, Tamagawa University) と称し、原則として年1回発行する。

3. 投稿内容

投稿内容は、主に以下に定めるものとし、その他は編集委員会が定めたものとする。

1. 論文(原著)…教師教育に関する独創的な研究論文。
2. 実践報告…教師教育に関して実践を踏まえて研究的にまとめられた内容、授業改善の工夫に関する内容。
3. 教育実習報告…教育実習に関して実践を踏まえて研究的にまとめられた内容、授業改善の工夫に関する内容。
4. 教師教育・教職課程に関する資料・データ。

4. 投稿資格

投稿できる者は原則として、本学の専任教職員、教職サポートルーム所属教員、教職課程開講科目担当の非常勤講師とする。ただし共著者に前記以外の共同研究者を含むことができる。

また、次のいずれかに該当する場合には編集委員会の承認を得て、投稿を認めることができる。

- 1) 本学に相当年数勤務し、退職した元専任教職員、元教職サポートルーム所属教員。
- 2) 本学教職員が相当の役割を担っている場合の共同研究において、共同執筆をしている本学教職員以外の者。
- 3) その他、編集委員会が適当と認めた者。

5. 執筆要領

1) 原稿様式(刷り上がり頁)

原稿は原則として和文または英文のword横書きとする。

和文の場合は、A4判、48字・42行(2016字)で1頁とし、英文の場合は、A4判、11ポイント、42行をもって1頁とする。但し、図表・グラフ・データ等を挿入する場合は、文字数等この限りではない。

2) 原稿の分量

原稿の長さ(標題・図表・注記等を含む)は、原則として8頁~13頁(16000字~26000字程度)以内、実践報告は5頁~10頁(10000字~20000字程度)以内とする。

3) 標題等

原稿の第1頁となる標題等は、以下の構成とし、1頁を超えないこととする。

- ①論文題名(和文)
- ②著者氏名(和文)

*著者が複数名の場合は、カンマ(,)で区切ること。

③論文題名（英文）

④著者氏名（英文）

* 著者が複数名の場合は、カンマ（,） + andで記載すること。

（例：Hanako Tamagawa, Taro Tamagawa, Taro Machida and Jiro Yokohama）

⑤Abstract（200語程度）*省略可

⑥Keywords（3語程度）*省略可

⑦要旨（和文）*省略可

⑧所属は、脚注とし、頁の左下に入れる。著者が複数名で、所属が複数ある場合は、氏名と脚注に数字（例：1）を入れる。

⑨注、引用・参考文献については、論文の最後の一括して掲げるものとし、引用文献の表記形式については次のとおりとする。

〔論文の揭示方法〕 著者、年号、論文名、雑誌名、巻号、ページ。

森山賢一、2009年、「新学習指導要領における学力観と『確かな学力』の育成」『教育実践学研究』第13号、51ページ。

Zamwalt, K. (1991). "Alternate Routes to Teaching." *Journal of teacher Education*, Vol. 42, No. 2, p. 83.

〔単行本の揭示方法〕 著者、書名、発行所、年号、ページ。

森山賢一、『教育課程編成論』学文社、2013年、1-43ページ。

Moriyama, K. (2008). *Curriculum Formulation and Period for Integrated Study*, CENGAGE Learning, p. 260.

4) 図表等の扱い

図表・写真等に関しては原則として白黒とし、原図全体はA4を超えない大きさと鮮明なものとする。また、本文内の所定の位置に必要な大きさと予め表示しておくこととする。和文の場合は、図表のキャプションを「図」「表」とする。

5) 使用文字等

原則として、漢字は常用漢字、かなは新かなづかいを用いる。略字は、国際的慣例に従い、単位および単位記号は国際的に共通のものを使用する。算用数字は2字1コマとする。

6. 原稿提出

①原稿提出票

②原稿データまたは原稿を記録したメディア（CD-RもしくはUSBフラッシュメモリ）

（図表、写真等が入る論文等は、図表、写真等の元データ[word、excel]含む）

③白紙にプリントした原稿1部

提出方法：上記①～③をメールまたは学内便・郵送

提出期日は、別途投稿者に連絡する日時とする。

7. 編集委員会

年報に関する事項を審議するために編集委員会を置き、編集委員長は教師教育リサーチセンター長とする。なお、編集委員会の構成は、編集委員長、教職課程委員および教師教育リサーチセンター事務局職員とする。

8. 原稿の採否、調整

投稿原稿は、編集委員会が選任する2名以上の査読者のレビューを経て、編集委員会が採否を決定する。

また編集委員会は割付け及び全体としての統一を図るため、投稿者に対し原稿の変更、削除などを求めることがある。

9. 校正

原稿入稿後の校正は投稿者の責任において行い、原則再校までとする。

校正は速やかに行い、内容や組版に影響する大きな変更は認めない。

10. 別刷

執筆者に対しては、別刷50部を贈呈する。共著の場合は、筆頭執筆者にのみ50部を贈呈する。それ以上の部数を希望する場合は有償とする。

11. 別途費用の負担

特殊な印刷（カラー印刷等）など特に費用を要する場合は、原則として執筆者負担とする。

12. 著作権・複写権・公衆送信権行使の許諾

論文（原著）ならびに実践報告、教育実習報告を投稿する者は、玉川大学に対し、当該論文に関する著作権・複写権・公衆送信権行使を許諾するものとする。

2015年7月29日 一部改訂

2021年5月6日 一部改訂

2022年6月21日 一部改訂

2023年9月19日 一部改訂

【執筆者一覧】

佐々木幸寿	東京学芸大学理事・副学長
森山 賢一	大学院教育学研究科教育学専攻 教授／ 教師教育リサーチセンター リサーチフェロー／ 独立行政法人教職員支援機構 玉川大学センター長
米田佐紀子	文学部 英語教育学科 教授
日躰 滋之	元文学部 英語教育学科 教授／拓殖大学大学院 言語教育研究科 非常勤講師
Steve Lia	リベラルアーツ学部 リベラルアーツ学科 教授
北村 広志	学生支援センター 学修支援課／グローバルソリューションサービス株式会社
八尾坂 修	教師教育リサーチセンター 客員教授／九州大学 名誉教授
西村 秀之	大学院教育学研究科教職専攻 准教授
桑田 尚輝	福山市教育委員会事務局 学校教育部 学びづくり課 指導主事
門倉 松雄	教師教育リサーチセンター 客員教授
有泉 高史	農学部 生産農学科 教授
大嶋 一夫	教師教育リサーチセンター 客員教授
佐藤 修	教師教育リサーチセンター 非常勤講師
朝山 芳弘	工学部 マネジメントサイエンス学科 講師
成川 康男	工学部 マネジメントサイエンス学科 教授
田甫 綾野	教育学部 乳幼児発達学科 教授
上田よう子	教育学部 乳幼児発達学科 講師
田澤 里喜	教育学部 教育学科 教授

(執筆順)

【編集委員一覧】

○高橋 正彦	教師教育リサーチセンター長
森山 賢一	大学院教育学研究科教育学専攻 教授／ 教師教育リサーチセンター リサーチフェロー／ 独立行政法人教職員支援機構 玉川大学センター長
山口 圭介	大学院教育学研究科教職専攻 教授
丹治 めぐみ	文学部 英語教育学科 教授
松本 博文	文学部 英語教育学科 教授
村越 亮治	文学部 英語教育学科 准教授
浅田 真一	農学部 生産農学科 教授
佐治 量哉	農学部 生産農学科 教授
佐々木 寛	工学部 ソフトウェアサイエンス学科 教授
山崎 浩一	工学部 ソフトウェアサイエンス学科 教授
日下 芳朗	工学部 マネジメントサイエンス学科 教授
大谷 千恵	教育学部 教育学科 教授
田畑 忍	教育学部 教育学科 教授
原田 眞理	教育学部 教育学科 教授
岩田 恵子	教育学部 乳幼児発達学科 教授
若月 芳浩	教育学部 乳幼児発達学科 教授
中村 岩城	芸術学部 音楽学科 教授
今野 哲也	芸術学部 音楽学科 准教授
森 富美子	教師教育リサーチセンター 教員研修室 課長
鈴木 美紀	教師教育リサーチセンター 教員研修室 課長補佐

○印 編集委員長

編集後記

『教師教育リサーチセンター年報』第13号をお届けいたします。

令和4年12月19日答申「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する教職員集団の形成～」により、学校教育を取り巻く大きな変化に対して、教員養成、教員採用試験、免許制度、教員研修についての方向性が具体的に示されました。「令和の日本型学校教育」の構築のためには、養成・採用・研修・免許制度の一体的改革の推進がより重要なものとなってきております。

本年報には、「特別寄稿」として、東京学芸大学理事・副学長 佐々木幸寿先生に、教員養成・教師教育の未来像について、貴重な論考をご執筆いただきました。

また、論説、原著論文3編と実践報告3編、教育実習報告2編を掲載いたしました。多くの方々にご投稿いただきましたこと、心より御礼申し上げます。本年報が質の高い教員養成、教師教育の充実にも少しでも生かされればと思います。

最後になりましたが、編集委員会委員の先生方、ならびに当センター教員研修室を中心とした職員の方々にも心より感謝申し上げます。

(編集委員長 高橋 正彦)

玉川大学教師教育リサーチセンター年報 第13号

発行日 2023年12月20日

編集・発行 玉川大学 教師教育リサーチセンター

〒194-8610

東京都町田市玉川学園6-1-1

TEL：042-739-7097（教員研修室）

FAX：042-739-8857

印刷 株式会社 クイックス