



教職大学院

Newsletter

No. 201



福井大学大学院 福井大学・岐阜聖徳学園大学・富山国際大学連合教職開発研究科 since2008.4 2026.1.5 (公開版)

「研修観の転換」に向けた学び合いのコミュニティ形成支援

— 全国にひらく、分散型の学び合い —

独立行政法人教職員支援機構 審議役

島谷 千春

皆さん、こんにちは。2025年4月より、独立行政法人教職員支援機構（NITS）の審議役を務めております、島谷千春と申します。3月までは福井県のお隣の加賀市で教育長をしていましたので、福井県は生活圏内でもあり、個人的にも親しみを感じています。この冬は、例年に比べて暖かく穏やかな天気が多いという話を聞いて、毎日曇天だった冬空を思い出しながら驚いているところです。

今回は、現在NITSとして最も力を入れている事業の一つであり、今年度より本格稼働した「研修観の転換に向けた学び合いのコミュニティ形成支援事業」について、ご紹介したいと思います。NITSでは、教職員研修が充実し、それを通じて子どもたちの学びがよりよいものとなるよう、「研修観の転換」に向けた試行錯誤をさまざま進めています。福井大学で大事にされている「実践し、省察するコミュニティ」の考え方にも大きく影響を受けながら、NITS自身も学び続ける中で、NITS本部で実施している中央研修の内容等も大幅に見直してきました。

ここで言う「研修観の転換」とは、研修の方法を一律に変えたり、新しい正解を示したりすることではありません。我々自身も、決まったゴールが見えているわけではありません。大切にしたいのは、教職員研修に関わる研修センターの指導主事や、校内研修を担う研究主任の先生方などとともに、自分自身や教職員の学びを問い直し、その前提が少し揺らいだり、広がったりしていく、その営みそのものだと考えています。この「研修観の転換」を考える背景には、令和3年の中央教育審議会答申『令和の日

本型学校教育』の構築を目指して — 全ての子ども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 —」があります。子どもたちの学習観が転換していく中で、それを支える教師の学びは、このままでよいのか。教師自身の学びもまた、与えられるものから、問いをもち、他者と対話し、内省しながら考え続けるものへと変わっていく必要があるのではないか。こうした問いが、私たちの出発点です。

現在、改訂議論の最中にある次期学習指導要領についても、この答申の方向性をどのように実装していくのかが議論されています。一方で、これまで学習指導要領が「上から示されるもの」として受け取られ、現場にそのまま伝えられ、その一部を切り取って理解しようとする姿が見られてきたことも事実です。しかし、そのような受け取り方や伝え方では、背景にある考え方や方向性まで共有されにくく、自身の文脈と結びつかないため、結果として「やらされ感」が生じたり、手法論に終始したりする状況を生みやすくなります。研修観の転換は、単に教職員

内容

巻頭言	(1)
インターンシップ／週間カンファレンス報告	(3)
ミドルリーダー／マネジメントコースだより	(6)
11月カンファレンス振り返り	(19)
特集	(34)
お知らせ	(38)

研修の方法を変えることにとどまらず、学習指導要領をどのように受け取り、どのように伝え、どのように受け止め直すのかといった行為そのものを問い直すことにもつながっています。そういう意味でも、ここ2、3年というタイミングは、とても重要なタームになってきます。

この学び合いのコミュニティ形成支援事業は、二つの要素から構成されています。一つは、教職員研修を担当する研修センターの指導主事や、校内研修を担う研究主任、教職大学院関係者を対象とした「研修マネジメント力協働開発プログラム(マネプロ)」、もう一つは、教育委員会や研修センターの管理職を対象とした「教育行政リーダー・ダイアログ」です。これらは、北海道・東北・関東甲信越・東海北陸・近畿・中国四国・九州の全国7ブロックで、各地域のNITSフェローとともに企画・設計・展開しています。「マネプロ」では、全国で教職員研修に携わる担当者が集い、対話・内省・リフレクションを中心に構成されたプログラムを通して、気づきや違和感を言葉にしながら、互いに学び合うことを大切にしています。研修プログラムを具体的に考える前に、「そもそも研修とは何か」「自分たちは何を大切にしてきたのか」といった問いに立ち止まって向き合う時間を、意図的に組み込んでいる点も特徴の一つです。

山県からも教育委員会関係者や学校の研究主任が参加し、約60名が一堂に会して「よりよい研修」について多角的・多面的に考える時間を共有しました。当日は、名古屋市教育センターとも同時開催とし、中継をつなぎながら東海エリアの関係者約60名とも交流するという、本事業における新たな試みにも挑戦しました。



マネプロ

東海北陸版

～「教職員の学び」に関する「学び合いのコミュニティ醸成」～

令和7年
10月20日
13:00～16:00

研修担当者、これまでと異なる研修の在り方に取り組み、その経験から得られた「気づき」を共有し、学び合い、実生活の中で「研修者の転換」は自分自身で実現していく———。あたらしい学びは、そう考えたいです。「マネプロ」は、様々な組織の中で形成された「学び合いのコミュニティ」をつなぎ、共通の課題の新たなコミュニティ形成を目指しています。

会場(対面開催)

- 名古屋市教育センター
- 福井大学教職大学院

※2会場を中継でつなぎます！

参加資格

・校内研修主任等のご参加もお待ちしております！

東海北陸地域
(愛知県・三重県・岐阜県・富山県・石川県・福井県)における

- 各教育委員会及び教育センターの研修担当主事等、教職大学院関係者等
- 幼稚園・小学校・中学校・義務教育学校・高等学校・中等教育学校及び特別支援学校の研究主任等

プログラム(予定)

12:30 受付

13:00 オープニング

13:15 【セッションⅠ】
「これまで経験した研修を振り返る」

14:00 【セッションⅡ】
「これからの研修のデザインや在り方を考える」

15:00 【セッションⅢ】
「自分の所属における研修をデザインする」

15:45 クロージング

申込・問い合わせ

GoogleformsのQRコードよりお申込みください
<https://forms.gle/DdX6fomToryuAK287>
 申込期限: 令和7年9月29日(月)
 【問い合わせ先】 tokaihakuriku@ml.nits.go.jp

東海北陸地域担当フェロー

福井大学大学院
研究 中西 一郎

岐阜聖徳学園大学
研究 長瀬 美穂

主催: 独立行政法人教職員支援機構
 協力: 名古屋市教育委員会 教職員研修・採用課
 福井大学教職大学院

NITS
独立行政法人教職員支援機構

昨年10月20日に開催された「東海北陸版マネプロ」では、福井大学に会場としてご協力いただき、実施されました。福井県内はもとより、石川県、富

県域や圏域を越えた交流が容易ではない教育行政の世界において、自治体ごとの文化や前提の違いに触れ、これまでの在り方を問い直す機会は、自然にはなかなか生まれにくいものです。マネプロ地域版が一つのハブとなり、こうした学び合いのコミュニティがゆるやかに広がっていくことも、本事業の重要な狙いです。

私自身が強く感じているのは、新しい挑戦には「試行錯誤」と「仲間」が欠かせないということです。本事業が、これまでの前提を問い直し、問い続けていくための一つの「きっかけ」や「出発点」となるよう、今後も模索を続けていきます。ぜひ、皆様の地域でマネプロが開催される際には、是非お気軽にご参加いただければ幸いです。



インターンシップ・週間カンファレンス報告

相手に対する敬意

授業研究・教職専門性開発コース3年/福井大学教育学部附属義務教育学校前期課程

滝波 もも加

相手に対する敬意を失った瞬間、相手の魅力や持ち味は見えなくなる。そしてそのとき、人は相手と言葉を編みながら学びを深めていくことができなくなる。気づけば、相手の言葉よりも自分の考えしか聞こえなくなっている。

金曜カンファレンス（以下、金カン）で対話を重ねる中で、私は、この「相手に対する敬意」を大切にしている。基本的なことだが、一番難しいと思う。そして、大学院3年目になり、それを一番感じている。

周りの先生方や院生から、「M3の先輩方のお言葉をいただく。」「大先輩!」、「M3の先輩方はゴールにたどり着いている。」などと言っていただけの立場になった。その一方で、M3である私自身は、純粋な学び手としてこの金カンに参加し、学びを得ることが難しくなっていた。難しいというよりは、格好つけてそれっぽい言葉を並べながら語ることが多くなり、自分自身が見えなくなっていたのだと思う。金カンの語り合いや長期インターンシップを2年と少し経験してきたという理由だけで、相手の思いや考えなど、すべてを把握し、理解できていると勘違いしていた。相手が語り合いの中で困り感を打ち明けてくれた時、「私も1年前同じことで困っていた。辛いよね。分かるよ。」と、その困り感を自分の経験に置き換えて寄り添っているように見せかけた共感をし、「私はこうしていたよ。」と、解決方法をつらつらと語る。そんな自分が正直嫌だった。「そんなにM3は偉いのか?」、「3年目の自分はこれで成長している

のか?」と自分自身に投げかけるようになり、私は人と関わるうえで本当に大切なことを忘れていてのではないかと思い始めた。

そんなぱっとしない自分と向き合い考え続けた結果、私は「相手に対する敬意」を忘れていたことに気付いた。相手が語る言葉の背景にある「思い」に寄り添うことをせず、自分視点でその「思い」を決めつけていた。「なぜ相手はこのような困り感をもったのだろう。困り感をもつようになったきっかけが何かあったのかな。」と、相手のことをもっと知ろうとしていなかった。3年目の私は、無意識に自分の経験値から相手を理解したつもりになり、相手の言葉を聞こうとしていなかったと、新たな課題に気付くことができた。

「相手に対する敬意を忘れないということは、人として大切なことである。」このように言葉にすれば、誰でも納得する。私は、今まで当たり前に行っているものだと思っていた。しかし、今回のように言葉では分かっているが無意識のうちにできていない時がある。その無意識な言動一つ一つに立ち止まり、自分の思いや相手の思いと向き合い、寄り添うことで、その価値に気付く、心の底から「相手に対する敬意」が生まれるのだと思った。

自分にとって当たり前の存在になるほど、その当たり前に丁寧に寄り添っていこうと、大学院3年目でやっと思えることができてよかった。

今の自分だからこそ生み出せた学び

授業研究・教職専門性開発コース2年/福井大学教育学部附属特別支援学校

前川 真慶

私は、昨年度に引き続き、今年度も附属特別支援学校にて行かせていただいている。今年度も継続しようと思った背景には、まだ自分は附属特別支援学校で学ぶべきことを学べていないと考えたからだ。昨年度週1のインターンをさせていただいたが、特に、児童の継続した支援や個別課題を学ぶことができなかった。しかし、今年度は週3回以上インターンに行くことができ、児童の継続した支援や個別課題を学ぶことができている。これは、個人的に週3以上のインターンに行くことで生まれた成果であり、これに満足している。また、私は、今年度のインターンの目標として、児童と深く関わる中で、声掛けや手段のバリエーションを増やすという目標を立てた。これはインターンを通して、教師としての基盤を作っていきたいと考えたからだ。そのため、毎日丁寧に記録を取り、児童との関わり方の精査、個別課題の精査を行った。現在、それを半年継続していく中で、少しずつ、自分の中で児童との関わり方が変化していったと感じている。特に、児童の思い・意思の汲み取りでは、児童の特性を把握して、児童にあった関わり方や支援の実現ができてきている。これができている要因として、先生方との会話が良い方向に影響している。私は、合間時間に先生方と話をし、他者視点で児童を捉え、自分の行動を捉え直すことを行っている。これに取り組んだ理由は、児童の興味深い実態として、同じ関わり方であっても先生によって児童の行動は異なる。そのため、ただ先生の行動を真似たとしてもうまくいかない。このことから、先生のうまい行動を自分に置き換えつつ変容していくことが望ましいと考え、先生方と相談・会話しながら、児童への対応を検討していった。結果として、経験豊富な教師の視点で自分の行動を見直し、4月と比べると良い行動に変化していった。このことから、インターンを通して先生との会話の重要性を再確認した。

このように4月から精力的にインターンに取り組んだ。その上で、今年の夏には、教育実習もあった。これは、自分にとって大きな経験であった。教育実習も附属の特別支援学校に行かせていただいた。しかし、小学部ではなく高等部に入った。教育実習では高

等部生徒との関わり、授業を構築していった。その中で、自分は生徒の将来を考える思考や姿勢を学ぶことができた。私の教育実習は2週間という短い期間であった。しかし、普段配属している小学部とは異なる高等部という環境の中で、先生方の行動や関わり方の差異に気づいた。差異の中で、自分の心に残った部分は、生徒の将来を考える思考・姿勢である。具体的には、私は小学部で児童の過去と今を意識して活動に楽しさや面白さを生み出せるように考えている。しかし、高等部では、就職が迫っている中で、常に将来を見据えた関わりを行っていると感じた。これは小学部では気付けなかったことである。生徒によって度合いは異なるが、生徒が将来就職していく・生きていくにあたって、何が必要で何が不必要なのか区分けし、重点的に取り組むことを絞っていた。私は、当初将来を意識するのは、高等部からでよいと感じ、小学部で児童と関わる時は、そこまで意識していなかった。しかし、高等部での生徒との関わりを経て、将来を意識することが高等部からでは遅いと感じ、小学部から徐々に意識していく必要性を感じた。今後、将来を考える思考・姿勢を小学部児童との関わりでも生かし、児童にとって今だけでなく、将来を見据えて、何をしなければならないかということも頭において児童との関わりを構築していきたいと学んだ。

私は、このインターン生と教育実習生という2つの立場を経験する中で、授業観や児童観を大きく広げることができた。インターン生としては教師に近い立場として児童の深い部分まで知り、それに応じた個別支援を何度も考えた。実習生としては、生徒を短い期間でできる限りの実態を捉え、その中でどのような授業（仕事）ができるのか考えた。そして、同じ教育実習生の仲間と協働的に授業を構築する（チームティーチング）ことの難しさも学んだ。インターンと教育実習、両方の学びは教師として必要なことだと考えている。両方の学びはどちらともに影響し合い、どちらかだけでは、成り立たないものだと考えている。この2つの立場を経験できた今の自分だからこそ生まれた学びを大切にして、今後の教師の基盤になるようにしていきたいと考える。

「自分事」Everyday

授業研究・教職専門性開発コース1年/福井県立高志高等学校

市川 温都

大学院に進学してから、気づけばもう一年が過ぎようとしています。時の流れを感じており、駆け足のような感覚があります。それが良いことなのか悪いことなのかは卒業するまで気づかない、気づく場面はあるのでしょうか。最近はいんたーんや金カンで振り返る時間があり、充実した時間が遅れているのではないかと考えています。自分の中で大切にしていることは何事も「自分事」のように取り組むことです。ただそれだけです。「自分事として考えるとは何か？」この部分をよく理解し、自分の言葉で生徒に伝えられるようになることが今後の目標でもあります。

現在、福井県立高志高等学校にていんたーん生としてまた非常勤講師として学ばせていただいている。学んでいることは、授業実践力と生徒とのかかわりあい方である。授業実践力とは、単純な授業の巧さ。私は、授業の巧さとは言葉の伝え方にあるとし、たった一つの語句を教えることでも丁寧な前置きや思考を広げられるような話し方に工夫する必要があると考え、日々試行錯誤して授業に臨んでいます。また、カリキュラム開発の授業では「1人も取り残さない授業」というテーマを掲げ、生徒の興味関心に沿って、少しでも授業に取り組み、結果生徒自身にとってプラスの学びになれば良いなと考えています。

生徒とのかかわりあい方は、何を目的として生徒に言葉を発し成長を促すのかを考え続けることが重

要であると思います。まず「この子を分かろう」とする気持ちだと思います。できた・できないだけで見るのではなく、その子が何を考えているのか、どんな思いで行動しているのかを聞くことが信頼につながります。教師が正解を与えるだけでなく、一緒に悩んだり考えたりする姿を見せることも大事です。適度な距離を保ちながら期待を伝えることで、生徒は安心して前に進めるようになりうると私は考えます。

金カンファレンス(金カン)についてですが、前期に比べかなり、「共同探究」できているような気がします。みんなで意見を出し合い、より良いものを作るというそういった熱意ある雰囲気を感じられるようになっています。前期では上手くいかなかった3の時間の運営ですが、今は方向性がしっかりしているおかげで、後期は皆同じ目標を持って出来てきているように感じます。M1でいるうちは、M2に向けて今のうちにたくさん失敗し、そこから学んでいこうという、今はそういうポジティブな気持ちで金カンに望めています。私はM1のみんなのことが大好きなので意見を言い合って、より良いもの作れるような良い雰囲気であり続けたいと思っています。

今回のニュースレターでは良かった点しか書かなかったですが、裏ではかなり失敗してきました。ですが、失敗から成功へと繋がると信じて今後も学び続けたいと思います。



ミドルリーダー/マネジメントコースだより

The Curse of Effort

ミドルリーダー養成コース 2 年/大野市教育総務課

Caleb Dykens

As the year comes to a close, the 2nd year graduate students continue to write our long-term practice reports. I find myself pondering my writing at least once an hour, both dreading the theoretical length of the report, but also interested in reviewing all that I've worked on since becoming an ALT 5 years ago. I'm happy to have the grad program focus on the personal growth that we experience as teachers. For myself, and many other teachers, I don't think we review our work nearly enough.

I've been writing about my history as a language student and as a teacher since coming to Japan. My goal is to make a connection between the impactful teachers in my past and the teacher that I am today. Teachers have such an immense influence on their students that they don't quite realize. It's sometimes the big things, but often it's small gestures of support that can go a long way in creating a lifelong learner. I'm exploring my memories and hopefully I'll be able to adequately capture the things that make a memorable teacher.

I don't want to just delve into my far past, but also as my time as an ALT. I've worked with many wonderful people, co-teaching classes every day. I'm writing about the teaching strategies that get great reactions from the students and show to be most effective in creating active, English-speaking students. I'm also critiquing the teaching strategies that other JTEs and I've used that weren't very effective and trying to figure out which techniques didn't work either because of the situation or if they just weren't very good ideas.

As a bit of a spoiler for my LTPR, the biggest lesson I've learned from being a student, a teacher, from books,

from discussions, and from mentors is that effort is the biggest variable in being an impactful teacher. I think this lesson is resonant in all parts of life whether at home, or at work, or for your kids, and hobbies. People, including yourself, notice the effort that you put into your work. Effort is a double-edged sword though.

Teachers are cursed with having a job that can consume every single hour of your life if you let it. There's always something else you could do to prepare for your next lesson. There's always something more you could do to help that student who's struggling to keep up. You can put more money, time, thought, and sanity into making your classes memorable and impactful, but all of it isn't even for your own benefit. It's all for your students and they may not even notice the effort you've put in until much later in life if you're lucky.

Being an ALT runs into a similar problem in modern Japan. We can put in hours of work into lesson planning to then have it be ignored by not just the kids, but the adults as well. All around us is a Japan that's fighting to become more international yet nationalistic at the same time. People tell us we will be replaced by AI as if the only reason to learn another language is to order more paperclips for your company rather than growing as an open-minded person. ALTs are looked down upon by many Japanese people because it's not a licensed teaching position. Kids think they'll be fine with just knowing Japanese in the future. However, we still need to put in the effort to make the best impression and leave a positive impact because someday, they'll remember our fun lessons and think that English really isn't that bad after all.

Everyday Efforts: Integrating Initiatives into the Classroom

ミドルリーダー養成コース 2 年/福井県立若狭高等学校

ブキャナン キャスリン

In each of my classes, I try to start with a single important question.

“How are you?”

At first glance, this question seems mundane, however in an Educational setting it is surprisingly effective and can achieve the unexpected. As an ALT, this is a great question to ask students. It is a natural and universal conversation starter. No matter where in the world students go in the future, they will inevitably encounter “How are you?”. You can prepare students for many situations by teaching them how to answer it beyond the simple limits of “good” and “bad”.

Personally, my reason for asking this question is SEL (*Socio-emotional Learning*). SEL is a pedagogical paradigm that has formed the basis for multiple initiatives and programs to cultivate social and emotional competencies. By asking students “How are you?” you are providing an opportunity to name and validate their emotions building up their emotional competencies. Students experience challenges, surprises and happy events every day. If educators take an active interest in the lives of their students, why should students take an active interest in the lesson content? Sometimes an entire situation can be avoided by naming and being aware of each other's emotional states.

Additionally, getting students to check-in and ask their classmates how their day is going, not only are you building the core skill of any relationship, *Empathy*, you are allowing students to form a supportive social network that can support them when they need it most.

My first experience with SEL was in New York. The state initiated a program known as “Mindful Monday” aiming to introduce the core principles of SEL to schools and students. Every Monday students would have a class devoted to teaching them both social and emotional skills to create self-reliance and self-regulation. Students received the initiative well and at the end of school, students would run eagerly to tell their parents all about the “*Shark Fin*”. One boy demonstrated this to me by running one of his hands from nose to stomach. He was

only too happy to tell me that this could help me when I was angry. It was a special memory for me to see a student so positive and excited about his learning experience.

It was always an excitement that I hoped to inspire in my own students. But, there never seemed to be any time or opportunities to create a similar initiative like the “Mindful Mondays” that I had seen in New York. Probably one of my greatest misconceptions was that SEL, as well as the other initiatives that I have seen since such as *Inquiry-based learning* and *P4C* (Philosophy for Children), were distinctive and required a dedicated time. I believed that Inquiry-based learning belonged in Tankyu Classes, P4C in P4C classes and SEL in Mindful Monday lessons. It is true that these initiatives are more effective when given dedicated time and a trained teacher. But that shouldn't limit educators. An educator who understands the objectives that these concepts are designed to promote can effectively weave the core principles into their classes and use the activities in practical settings.

The biggest contributor to changing my perspective was a teacher at my school. He was a great supporter of the P4C initiative and wanted to start applying more of its principles and activity in his classes. The teacher appreciated P4C for encouraging critical thinking, respectful dialogue and perspective-taking so instead of doing a typical review lesson at the end of a chapter in the textbook. He asked students to write any questions that they had about the content of the chapter. Lastly he allowed students to make small groups and choose one of their own questions to discuss for 10 minutes. Students took a far more active role in this class than what they had done in any other review class. Students were actively engaging in reviewing the content to look for discussion questions and students were given time to share opinions and explain any unknown content.

Watching that class made me realize something important, there was time and opportunities to not only implement SEL more but also P4C, and Inquiry-Based

Learning in classes. However, it required letting go of traditional images of how these initiatives should be implemented and seek hybrids to create better lessons for students. These hybrids don't need to be the adaptation of one sole initiative but instead can combine multiple complementary initiatives as many of them share and support each other's goals. For example, problem-solving

in Inquiry-based learning, critical thinking in P4C and decision-making in SEL.

There are infinite opportunities in initiatives for educators to find the best tools and tasks for their students. All that is required is an open mind to create classrooms that nurture emotional intelligence, curiosity, and critical thinking.

Learning Beyond Words: My Journey at Japanese School

ミドルリーダー養成コース2年/福井大学教育学部附属義務教育学校

アイシャ

Almost ten months have passed since I began my life as a master's student and intern at Fuzoku Elementary School, yet the beginning still feels like yesterday. I remember entering the classroom for the first time, feeling both excited and nervous. Standing in front of a class of thirty-two fourth-grade students, I worried about how I would build relationships while facing a formidable language barrier. I could understand some Japanese, but not enough to express myself freely. If the Aysha of a year ago had been there, she would have focused on every difficulty, the varied personalities, the unfamiliar environment, and her own limitations. Over this year, however, I have learned to focus less on what I lack and more on what I can contribute. My goal gradually became clear: to build meaningful connections with students, even when words were not enough.

During the first semester, my internship was primarily focused on observation. I spent two to three days each week in a fourth-grade classroom, immersing myself in lessons, student interactions, and daily routines from morning until the end of the day. Through this process, I learned that observation is not a passive activity; it requires intense attention, patience, and reflective analysis. What encouraged me most was how warmly students responded to my presence. Their visible excitement when they saw me, their genuine curiosity, and their efforts to interact made me feel welcomed and valued. Speaking was difficult, but I soon realized that connection does not always start with language. Shared experiences, actions, and consistent presence often communicate more profound messages than words. I began playing with students during breaks. One student

taught me a traditional Japanese game, and soon she and her friends came every day to play. Another student shared his unique dance moves, and over time, we developed our own small and playful way of greeting each other, our own version of saying "konnichiwa." Many students also eagerly asked questions about Pakistan, and I enjoyed answering them, even with my limited Japanese. These small, consistent interactions, especially during English class, gradually forged our bond.

Just as these relationships began to feel stable, the long school holidays arrived. When I returned to the classroom afterwards, I felt an unexpected sense of distance. Many students behaved as if they no longer knew me, and rebuilding that familiarity required much more deliberate effort than before. This gap became even more noticeable when Japanese intern students joined the classroom. Because they shared the same language and cultural background, students felt naturally more comfortable with them. This experience made me reflect deeply on how fragile relationships can be and how easily they can fade without continuity and open communication.

At the same time, months of continuous observation began to feel stagnant, and I found myself questioning my personal growth. Through reflection, I realized that the challenge was not the observation itself, but my engagement with it. Before my internship even began, I had planned to move gradually from broad observation to more focused engagement, and this was the moment to actively transition. I started paying closer attention to

specific students while remaining connected to the whole class, strategically using games as a way to rebuild trust and interaction actively. Advice from senior students during conferences also helped me reflect on how play can open non-threatening spaces for connection. Each day, I entered the classroom with a small, concrete idea, and students responded with renewed curiosity and excitement. Slowly, our relationships began to strengthen, and the classroom atmosphere became more lively and open.

As my time in the classroom continued, my role began to change subtly. First, I began participating in lesson planning discussions with the English teacher, which helped me understand lesson goals, student needs, and classroom decision-making more deeply. Later, I was given the opportunity to interact with students as an instructor during English class. This interaction was brief, a kind of crucial "test drive" but it became one of the most meaningful learning moments of my internship. I showed pictures of different types of pizza in Pakistan and discussed the various vegetables we use as toppings, and the students reacted with visible excitement and

curiosity. Although the moment was short, I learned more from it than the students did. It solidified my understanding that when teaching English to fourth-grade students with little to no English background, pace and emotional safety matter more than the content itself. English should feel like a discovery, not a threat or pressure, and confidence must be established well before language proficiency is achieved.

As I look ahead, my journey is moving steadily from observation toward action. I plan to teach lessons more frequently and take greater ownership of my role in the classroom. Beyond this, I plan to develop collaborative projects that connect Japanese and Pakistani students through online interaction, allowing children to learn language, culture, and empathy together. These ten months have taught me that growth in education is not sudden or linear; it is built through small moments, honest reflection, resilience in the face of challenges, and renewed effort. This course has become more than an academic requirement; it has become a profound journey of learning how to connect, adapt, and grow alongside children, one shared experience at a time.

創立百周年記念式典を終えて

学校改革マネジメントコース2年/埼玉県立松山女子高等学校 黒田 勇輝

今年度、本校は創立百周年を迎え、令和7年11月22日（土）東松山市民文化センターにて、知事をはじめ、多くの来賓の御臨席の下、全生徒参加で記念式典を挙行することができた。当日は、式典、東京大学名誉教授・上野千鶴子先生の記念講演、本校箏曲部・吹奏楽部・空手道部・音楽部のアトラクションという内容であった。式典自体は、式辞や来賓祝辞が並ぶ硬い内容であるが、生徒たちの態度は立派であった。来賓の方々からは「素晴らしい式典であった」と口々にお褒めの言葉をいただいた。

挨拶をいただいた来賓の多くが口にした「本校は地域に愛され、地域と共に歩んできた」というフレーズに、生徒たちは本校の百年の歩みを振り返るとともに、自身が通う母校の価値というものを改めて実感したに違いない。私は校長として、貴重な節目であるこの空間を、全生徒に経験させることができて、本当に良かったとつくづく思うのである。生

徒たちのこれからの人生において、大きな価値になることを確信している。

さて、式典においては、校長は式辞を披露しなければならない。創立百周年記念式典で校長として述べなければならないこととは何なのか。校長の職を拝命して5年目になるが、当然、今まで経験したことのない課題である。何度も推敲を重ね、最終的にも完全に納得がいったわけではなかったが、一応完成とした。式典の前々日、その日の仕事が終了した勤務時間後、校長室で式辞の練習を始めた。

式辞

比企丘陵の木々が錦に染まった、秋深まる本日このよき日に、埼玉県知事…様、埼玉県議会議員…様、様、様、様をはじめ、多くの御来賓の御臨席を賜り、埼玉県立松山女子高等学校創立百周年記念式典を挙行できますことは、本校にとりまして

この上ない喜びであり、誠に光栄に存じます。関係の皆様は謹んで御礼申し上げます。

本校は、大正十五年四月、女子教育の振興を願う地域の皆様の篤い志により、松山町立埼玉県松山実科高等女学校として創立しました。昭和十七年に松山町立埼玉県松山高等女学校、そして、戦後、昭和二十四年には、県立移管を経て、埼玉県立松山女子高等学校となり、今日に至っております。

昭和二十四年、県立高校として出発するに当たっては、校章の制定が行われました。当時校庭の西側に生い茂っていた松林は、教職員と生徒の必死の開墾整地作業により、三本を残して切り払われました。その三本の松は、校庭で今も我々を見守ってくれています。本校の校章は、その三本松をモチーフにデザインされたものです。知・情・意を表わす三本の松を安定した山型に組み、円満・潔白を表わす丸い白地の中に、乙女の情熱と赤誠を象徴する深紅で、松の枝をかたどった「女（じょ）」と「高」の文字を配した校章です。本校は、この校章と共にこの地で出発したのです。

以来、ここ箭弓の杜辺で大正、昭和、平成、そして令和と百年もの時を刻み、その間、社会の変化にしなやかに対応しつつ、勤勉・勇気・気品・誠実・忍耐・感謝といった「変わらぬ価値」を大切に受け継ぎ、地域に愛され、地域と共に歩んでまいりました。その間、本校を巣立った卒業生は二万六千人を超え、比企地域はもとより、県内、全国、そして世界のさまざまな分野で活躍されております。

本校では、歴代卒業生が守ってきた「変わらぬ価値」の象徴ともいえるべき「凛として輝く」という言葉をとっても大切にしております。現役の生徒たちは、百年の伝統を誇りに、卒業後社会で凛として輝くため、日々勉学に部活動に励んでおります。我々教職員はそれを支えるべく、「高等学校DX加速化推進事業」や「学際的な学び推進事業」など、国や県が推進する事業の指定をいただき、デジタル技術を積極的に活用しながら探究的な学びを推進し、生徒たちの主体的な学びの実現に向けて全力で取り組んでいるところです。

「天聖広燈録」という禅の歴史をまとめた中国の古き書物に「松樹千年の翠」という言葉があります。「松の木は千年変わることなく緑を保っている」という意味で、「茶の湯」の道では、長寿を祝うおめ

でたい席などでよく用いられます。松山女子高校が、百年もの間、守り、受け継いできた「変わらぬ価値」というものが、この言葉の千年変わることなく称え続ける「松の翠」と重なります。本校の歴史と伝統を振り返り、弥栄を願う祝いの日に、ふさわしい言葉と言えましょう。

さて、創立百周年を迎えた今、私たちは新たな時代のスタートラインに立っています。

これからの社会は、多様性を尊重し、協働しながら未来を創る時代です。その中で学校教育では、現行学習指導要領の基本理念である「社会に開かれた教育課程」を具現化するために、社会との関連をより一層意識した取組が求められています。それは、とりもなおさず本校が今まで歩んできた道でもあります。生徒諸君には、先輩方が百年間この地で築いてくださった、地域との関係性を更に発展させながら、地域と共に歩む中で、大いに自らを磨き、凛として輝く人材に成長してほしいと心より願っております。生徒諸君の更なる挑戦に大いに期待しています。

結びに、これまで本校の発展に御尽力くださいました埼玉県教育委員会をはじめ、歴代の校長・教職員、同窓生、PTA・後援会、そして地域の皆様方に心より感謝申し上げます。また、創立百周年記念事業実行委員会の皆様の御尽力に対し、深く敬意を表します。

皆様の御健勝と御多幸を祈念申し上げ、併せて本校がこれからも地域に愛され、未来へと凛として輝き続けることを願い、式辞といたします。

令和七年十一月二十二日

埼玉県立松山女子高等学校

第二十九代校長 黒田 勇輝

私は、この最後の勤務校である松山女子高校で、校長として創立百周年を迎えた。誰もが経験できることではない大役を仰せつかり、重圧ではあったが、この経験は私にとっても掛け替えのないものとなった。そして、その掛け替えのない経験の中には、全生徒、全教職員と共有するという使命が私としては含まれていて、それを完遂することができた満足感があるのである。

対話の中で見えてきたこと

学校改革マネジメントコース名2年/勝山市教育委員会こども課 木下 恵美

教職大学院に入学して、1年半が経った。「あっという間だった」という言葉が、今は素直に浮かぶ。行政に職場が変わった当初は、不安と焦りが大きく、自ら動けていないという苛立ちや、これまで積み重ねてきた保育士としての経験が十分に活かせていないという感覚があった。また、公立園がなくなり、私立園や認定こども園が中心となる中で、市としてどのように指導的立場を築いていくのかという課題にも直面していた。そのため、教職大学院に来れば、答えが見つかるのではないだろうかという思いもあった。

入学当初は、異校種の先生方との合同カンファレンスに毎回、緊張し、何を話せばよいのかと不安になった。幼児教育しか知らない私が経験年数も校種も違う先生方とどのように話したら良いものかと考えることが多く、行きの車の中は憂鬱な気持ちだった。自分が実践していることにも自信もなく、生き生きと話す先生方が羨ましく感じていた。

その一方で、保育士から行政職に変わったことへの衝撃は、少しずつ変わっていった。知らない世界に入り、初めての仕事に向き合うことは大変であったが、次第に「知ること」そのものが負担ではなくなり、むしろ楽しさを感じるようになった。そして、これまで、公立園の先生方とのつながりだけであったが、私立園や認定こども園の先生方とのつながりも生まれ、市全体として幼児教育を同じ方向に進めるための道筋が少しずつ見えてきた。

こうした変化の背景には、学びの場での対話があったからだと感じる。自分の考えを言葉にする中

で、何を大切にしてきたのかが整理されていった。また、グループでの話し合いが心地よく感じられるようになり、先生方から問いかけられることで、気づかなかった視点に立ち止まり、考え直す時間を持つことができた。幼児教育を知らない先生方にも、幼児教育のことを伝えるために、これまでの当たり前を見直してわかりやすく話す工夫をしていたことにも気づくことができた。元保育士としての経験と行政職員としての立場を併せ持つことは、私にとって大きな強みである。幼児教育の価値を語るとは、これまでの仕事に対する誇りを再確認すると同時に、仕事の幅や視野を広げる機会にもなったと感じる。

現在は、長期実践報告書の執筆が始まり、学びを整理してまとめようと思っているが、言葉にしようとするのは、思った以上に難しい。書いては消し、また書き直す日々が続いているが、その過程で、これまでの合同カンファレンスやラウンドテーブルでの対話が私の省察を支えてきたことにあらためて気づく。仲間からの問いや他者の視点がなければ見えなかった困難や、逆に見過ごしていた手応えを確かめることができたことは、園で子どもたちが遊びを振り返る時間と同じ意味を持つ。つまり、実践を振り返る時間があるからこそ、次に取り組むべきことが明確になり、確かな一歩を踏み出せことができるのだと感じている。

大学院での学びも残りわずかとなった。ここで得た気づきを長期実践報告書として残し、これからも学び続け、問い続ける姿勢を忘れずに、現場と行政をつなぐ実践を積み重ねていきたい。

「自分ごと」と「自分の言葉で表現する」こと

学校改革マネジメントコース1年/福井県立羽水高等学校 山本 卓也

教職員大学での学びは毎回とても楽しく、カンファレンスの来る日がいつも待ち遠しい気持ちになっている。ストレート・ミドル・マネジメントと様々なコースや年代の方々の考え方や思いを聞く中で、新たな知見を得たり、共感させられたりする

ことが毎回あり、とても刺激を受けている。また、各学校での取り組みを紹介してもらうと、自分の学校に活かせるような事柄が出てくるし、問題点を伺っていると、同じようなことに悩んでいたりと、自分の学校の取り組みの中でその解決につながりそうな

ことを紹介できたりもする。よく「子どもの学びと教師の学びは相似形である」と言われるが、まさしくその通りだなと実感できる。今回はそのカンファレンスや集中講座を通して、今年、自分の中でキーワードとなっている2つのことについて触れていきたい。

①「自分ごと」にすること

先生方と話をしている中で、よく話題に上ったことが、どのような時に生徒たちが主体的に動くのかということである。その時、教科の授業や探究活動、特別活動などを問わず共通して出てきていたことが、「自分ごとになっている時」であった。私は現在、探究活動のプログラムの改革に取り組んでいるが、主体的・積極的に取り組んでいた、活動が順調に進んでいるグループは活動そのものが「自分ごと」になっており、当事者意識を持って課題の解決や新しいことへの創造ができています。一方で、活動が停滞していたり、活発になっていないグループは授業だから仕方なくやっている、やらされ感満載の活動になっている。この部分の改善のため、現在、本校で行っている地域探究だけでなく、生徒自身が興味・関心を持てるものを探究活動の対象として広げられないかを検討している。自分の興味・関心がどのような部分にあるのかを知る活動も、今年度、探究特進科の活動の中に取り入れ、「自分ごと」にできるような仕掛けを作ってみた。

一方で、高校生という段階を考えると、ただただ自分の興味・関心だけでよいのかという指摘も受けており、さらなる改善が必要であるとも感じている。確かに、幅広い知見や考えを持つためには自分の興味や関心のなかった部分においても、取り組みや活動を進めていく中で、興味・関心を持つことも出てくるわけであり、この可能性を引き出すことも大事である。

②自分の言葉で表現すること

カンファレンスを通して、もう一つ強く感じることが、自分の言葉で話すことの重要性である。本校でも生徒たちが様々な場面で発表する機会があるが、とてもよい発表をしているのに、今一つ伝わってこないと感じることがある。カンファレンスで先生方が話をしている場面とどこに差があるかを考えてみると、自分の言葉で話しているのかと原稿をそのまま読んでいないかの違いではないかと考えた。自分の言葉で表現すると、気持ちが入るからか、その分相手に伝わる原動力になっているように感じる。このような思いから、生徒たちにもぜひ、

「自分の言葉」で表現できる力を身につけてほしいと考えている。今年は、そのための取り組みとして、探究特進科が行った「探究合宿」の最終日の振り返りとして、カンファレンスで行っているような話し合いの時間を設けた。前日に1人5分程度話す、内容の原稿を作らないという2つの条件のみを付け、準備してもらったが、自分が思っていたよりも多くの生徒がしっかりと話ができている。繰り返し行っていく中で、必ず自分の言葉で表現する力が身に付けられると確信が持てた。

今後も学びの中で直感的にでも感じたことを実践につなげていければと思う。そのような機会を各先生方から頂ける、今の環境を大切にしていきたい。教職員大学での学びは毎回とても楽しく、カンファレンスの来る日がいつも待ち遠しい気持ちになっている。ストレート・ミドル・マネジメントと様々なコースや年代の方々の考え方や思いを聞く中で、新たな知見を得たり、共感させられたりすることが毎回あり、とても刺激を受けている。また、各学校での取り組みを紹介してもらおうと、自分の学校に活かそうと事柄が出てくるし、問題点を伺っていると、同じようなことに悩んでいた、自分の学校の取り組みの中でその解決につながりそうなことを紹介できたりもする。よく「子どもの学びと教師の学びは相似形である」と言われるが、まさしくその通りだなと実感できる。今回はそのカンファレンスや集中講座を通して、今年、自分の中でキーワードとなっている2つのことについて触れていきたい。

①「自分ごと」にすること

先生方と話をしている中で、よく話題に上ったことが、どのような時に生徒たちが主体的に動くのかということである。その時、教科の授業や探究活動、特別活動などを問わず共通して出てきていたことが、「自分ごとになっている時」であった。私は現在、探究活動のプログラムの改革に取り組んでいるが、主体的・積極的に取り組んでいた、活動が順調に進んでいるグループは活動そのものが「自分ごと」になっており、当事者意識を持って課題の解決や新しいことへの創造ができています。一方で、活動が停滞していたり、活発になっていないグループは授業だから仕方なくやっている、やらされ感満載の活動になっている。この部分の改善のため、現在、本校で行っている地域探究だけでなく、生徒自身が興味・関心を持てるものを探究活動の対象として広げられないかを検討している。自分の興味・関心がどのような部分にあるのかを知る活動も、今年度、

探究特進科の活動の中に取り入れ、「自分ごと」にできるような仕掛けを作ってみた。

一方で、高校生という段階を考えると、ただただ自分の興味・関心だけでよいのかという指摘も受けており、さらなる改善が必要であるとも感じている。確かに、幅広い知見や考えを持つためには自分の興味や関心のなかった部分においても、取り組みや活動を進めていく中で、興味・関心を持つことも出てくるわけであり、この可能性を引き出すことも大事である。

②自分の言葉で表現すること

カンファレンスを通して、もう一つ強く感じることが、自分の言葉で話すことの重要性である。本校でも生徒たちが様々な場面で発表する機会があるが、とてもよい発表をしているのに、今一つ伝わってこないと感じることがある。カンファレンスで先生方が話をしている場面とどこに差があるか

を考えると、自分の言葉で話しているのかと原稿をそのまま読んでいるかの違いではないかと考えた。自分の言葉で表現すると、気持ちが入るからか、その分相手に伝わる原動力になっているように感じる。このような思いから、生徒たちにもぜひ、「自分の言葉」で表現できる力を身につけてほしいと考えている。今年は、そのための取り組みとして、探究特進科が行った「探究合宿」の最終日の振り返りとして、カンファレンスで行っているような話し合いの時間を設けた。前日に1人5分程度話す、内容の原稿を作らないという2つの条件のみを付け、準備してもらったが、自分が思っていたよりも多くの生徒がしっかりと話ができている。繰り返し行っていく中で、必ず自分の言葉で表現する力が身に付けられると確信が持てた。

今後学びの中で直感的にでも感じたことを実践につなげていければと思う。そのような機会を各先生方から頂ける、今の環境を大切にしていきたい。

9か月での学びを考える

学校改革マネジメントコース1年/さくら認定こども園

上野 慧美

教職大学院に入学して早9か月が経とうとしている。この9か月で、私は自園で何か変えることができたのだろうか？せっかく教職大学院に入学したのに、何も変えられていないのではないかと落ち込む日々である。それでも、昨年より関係性の良くなった職員がいたり、職員の悩みも聞ける関係になったりと少しずつ前進していると信じたい。

教職大学院に入学して、自分の思いを表現する難しさ、自己との対話の難しさを実感している。今自分が思っている事、考えている事を文字で表現し、それを自分の問題点として振り返る事がこんなに難しく、自分がへたくそだったのかと感じている。そして、それが自分自身で内省している時には、とても難しく感じるのに、他者と対話すると、こんなにも簡単な事にスラスラと出てくるんだという事に気が驚いている。このニュースレターを書いている今も、9か月の自分の学びをまとめるのに、どれだけの時間がかかっている事か…。「対話」の重要性を改めて感じている。今年度は、職員と雑談でもいいから話をする事を心掛けている。しかし、気をつけないと自分の仕事で手いっぱいになってしまう時がある。職員には子ども達のつぶやきを拾

て保育しようと言っている自分が職員のつぶやきを拾わないのはいけないと、自分に言い聞かせている所である。

「働き方改革」と「保育の質の向上」をテーマに入学し、今年度は様々な働き方改革を行ってきた。行事を平日に行ったり、研修を勤務時間内で終わるよう変えたり、園内研修、見合いこ研修のやり方を変えたりしてきている。そして、それが子ども達の学びのためになっているのだろうか？今、さくら認定こども園では、発表会シーズンの真ただ中にある。さくら認定こども園ではプロジェクトの成果を見せる場の一つとして発表会を位置づけている。歌一つとってもそのクラスの背景、普段の保育の様子、クラスの職員の関係性などがうっすら透けて見えてくるのが毎年面白いと感じている。普段の部屋での様子を今年頑張っているわらべ歌を含めて発表する0歳児。子ども達が出来るようになった事を少人数での劇でうまく表現している1歳児。自分で「選ぶ」をテーマにして、役もその日その日で選んでいる2歳児。台詞や動きも自分達で考えながら進めていく3歳児。海で船を浮かばせた経験や魚を食べた経験も取り入れて表現している4歳児。宮古島

とつながった経験や食育活動を取り入れて「福井も宮古島もどちらもいいね」とダンスでも表現する5歳児。それぞれのクラスがそれぞれの学びを表現しているが、どのクラスも自分達が経験してきた事だからか、いきいきとしているのが印象的である。また、自分たちが学んできた事だからか堂々と発表している姿も印象的である。そして、そんな子ども達の発表を支える先生達の姿も楽しそうである。それぞれの先生が得意な事を生かして、クラスを超えて

子ども達の発表を支えている。そして、発表会を練習する子どもの姿をちょっとした様子や出来事を話す先生達の姿がある。こうしたちょっとした対話が出来ているさくらの環境っていいなと改めて感じている。

まだまだ課題は山積みだが、対話し続ける事を忘れず前進していきたい。

連合教職大学院での学びを活かす

学校マネジメントコース1年/岐阜市立加納西小学校 関 雅俊

1. 連合教職大学院での学び

4月から大学院での学びを積み重ね、はや11月となる。岐阜から福井へ向かう道中、敦賀ICあたりから続く山岳地帯に紅葉が広がる。その紅葉や同僚との会話を楽しみながら福井大学へと向かっている。

大学院での学びは、私の実践内容を明確にしている。カンファレンスでグループの仲間に実践を語る。相手の話を聞きながら、自分の実践と重ねて考える。ファシリテーターの切り返しで自分の実践を振り返る。こうした振り返りの繰り返しがぼんやりとしていた実践内容を「なぜ、今、この実践をしているのか」「次はこうしたい」と目標を明確にし、次の一歩へとつながっている。

2. 実践へのつながり

今年度から取り組んでいるのは「学校マネジメントによる担任の学級経営力の向上」である。本校の課題は「ベテランが自分の仕事を優先して仲間を育てようとしないう」ことである。そこで、「ベテランのノウハウを伝える場」を設定した。

- ①毎週月、金は5時間授業として、放課後に会議研修、学年会を行う時間を確保する。
- ②隔週で30分ほどのミニ研修を行う。参加は自由。(ベテランの得意分野を広げる)
- ③加西Tタイムの実施。(若手、ミドルリーダーを中心としたお茶を飲みながら気軽に話す会)

①により、これまでなんとなく時間を見つけて開かれていた学年会が、金曜の放課後に「週の見通し

や確認、児童の交流」など決まった時間に学年で共有されるようになった。

②では、全職員が研修の担当をし、学力向上、生徒指導、児童理解、特別支援など自分の得意とするものを研修で広げた。参加は自由であったが、多くの先生が関心をもち参加した。

③月の行事の間に取り入れ、「今、どんなことに取り組んでいますか?」「〇〇の取組はどのように進めていますか?」など、若手、ミドルリーダーが悩みや不安など気軽に話をしている。研修とは違い、気軽に相談できる雰囲気になり、「じゃあ、これからやってみます!」と次へとつながる会となった。「加西Tタイム」では、私は「ファシリテーター」として、先生方の話をつなげたり広げたりしている。岐阜ではあまり「ファシリテーター」という言葉が浸透しておらず、福井へ行ったときに教えていただいていたことを挑戦している。

こうした取組を積み重ねることで4月と比べ、職員室には、学年の枠にとらわれずに児童のこと、学級経営のことを話すベテラン、ミドルリーダー、若手の先生の姿が多く見られるようになった。

これからの課題は、「ベテランのつながり」と「質の向上」である。

- ・ベテランが「伝えたい」「広げたい」と思うためにどうすればいいのか。
- ・学級経営の質は高まっているのか。

この点については、11月の合同カンファレンスで「この活動の意味を知って取り組むのと、知らずに取り組むは違う」と教えていただき、「なぜ、今、この実践をしているのか」その目的を共有して進め

ていくことが、ベテランの意識を変えると考えるきっかけとなった。また、「毎月の指導のねらい」と「手立て」を具体的にすることで、学級で取り組むことが明確になり、学校で取組むことにつながることも教えていただいた。

3. 今後へ向けて

現在、教務主任、1年生担任、いじめ対策監と多くの役職を兼ねており、日々の業務に追われる毎日である。そのような中で、「担任の学級経営力の向

上」というテーマをもって日々、実践に励むことができるのは、4月から実践を語る場、省察する場があり、大学院での学びが私の実践を支えているからだ。

車で福井から岐阜へ帰る2時間の道中、同僚とカンファレンスでの交流について話をしていると、帰りの時間はあっという間に過ぎていく。このように学ぶ機会をもつことができることを幸せに感じ、今後へ向けて、さらに実践へとつなげていきたい。

「自問自答の日々」

学校改革マネジメントコース1年(1年履修)／福井県立美方高等学校 東山 裕紀

まずはNewsletter 発刊 200号突破おめでとうございます。記念すべき新たなマイルストーンが置かれる時に院生であることを喜ぶと共に、諸先輩方の文章ほどに書けない自分に苦悶しています。

コース紹介(個々の実践の報告)を書くべきところですが、カンファレンスでも吐露していた「研究・実践のテーマ設定の難しさ」をまずは書きます。学部生だった時は、(昔の授業なので)鯉のように口を開けていると与えられる「理論の学習」を受けることが多かった気がします。また、3年生後期からは(化学専攻なので)毎日試験管を振って、合成された新規物質の物性や特徴を測定することで、卒業研究や卒業論文を仕上げで学位を取得しました。ところが、院生になってみると全く違う勉強が待っていました。「理論と実践の往還」を繰り返し、自身の学校における研究テーマを見つけ、実践することが必要でした。

また、カンファレンスで一緒に学ぶ方々は、管理職であったり、主幹教諭であったり、部長や主任を務めていたり、何某かのマネジメント業務を行っている方が多いです。いち担任の業務しかしていない私にとって、所属コース名が「学校改革」「マネジメント」であることや、一年履修の中で何に取り組むことが「実りの多い実践」となるのか?と悩んでしまいました。

行きつ戻りつしていた中で、吹っ切れたのは夏の集中講義3での木村先生のお話でした。長期実践報告には「子どもたちの学びと育ちの過程」や「子どもたちと教師たちのコミュニケーションの展開の過程」「学級や学校のコミュニティの形成の過程」

などを書けばよいとのことでした。その時に、『背伸びをしても書くことはできない!コース名にこだわらずに担任としてやってきたことを書き留めておこう!』と覚悟を決めました。そこからは総合的な探究の時間を中心に昨年度と今年度の取り組みをまとめようと考えながら今日に至っています。相変わらず11月カンファレンスのように「学校組織の課題を捉える目」がお題に上がると四苦八苦していますが、目の前にいる生徒たちを伸ばすための努力は頑張っけてきたつもりです。

美方高校の総合的な探究の時間は、1・2年生で疑問解決に向けての探究活動を中心に据えています。3年生では将来を見据えて進路探究を行う。という構成で週1時間の活動を行っています。受験先や受験方法によっては探究活動で取り組んだことが面接や小論文などに活かされることもあり、教員も一緒になって探究活動に取り組んでいます。あまり口出ししすぎると、生徒の調べ学習を超えてしまいますし、言いたいことを黙っていると、ネットの範囲から自分に落とし込む活動まで進まないし、この匙加減やお題の難易度に苦労しています。

探究的な活動「を」学ぶことと、探究的な活動「から」学ぶこと。ただ1つのテーマを学ぶだけでなく、知識獲得に向けて非認知能力の拡張にも資する活動となるように、と考えながら担任として実践してきました。これらが上手く大学院での学びと組み合わせながら、実践報告の文章にまとまってくればいいのですが……。この期に及んで不安の中ですが、冬の集中講義などで書き上げられるように頑張りたいと思います。駄文で失礼しました。

最近、気になったことば

学校改革マネジメントコース1年/メットライフ生命 石賀 匡

千利休のお話ですが、新しい茶葉に60度のお湯を注ぎ、一杯目のお茶を出します。このお茶は甘い。

ぬるいお湯で入れたお茶は甘い。同じ茶葉で甘いお茶が出た後の二杯目を70度のお湯で飲むお茶は、渋みがある。さらに同じ茶葉で80度で三杯目を。今度は、苦みがでる。さらに90度で四杯目を出すと。色だけのお茶、出がらしです。このお茶を利休は、「淡味」と呼びました。「この淡味の良さがわからない限り、お茶は永久に理解できない」と言っています。私自身、今までその場の反応や対応などでやり過ごしてきた事が多く、今回の大学院での学びは、振り返りを中心に行うことが出来、とても良い機会であると思います。最近、インターネットで世界中の情報を仕入れること、Yahoo!やGoogleなど検索サイトからXやスレッズなど、本当に調べたいことがあるはずなのに、ほかの表示された新しい記事に目がいったり、気になったりしてしまうことがある。また自分新しいことや今、何が起きているのかなど、昔の人だと野次馬のように知らない間に自分には関係のないことも情報を見に行ったりしている自分に気づく。

本当に今の自分にすべきことは、自分が行ったことの振り返りであり、その行動から自分が何を感じ取ったのか、またなぜそう考える自分がいたのか、自身の過去から来る体験や主観からそのような行

動、言動、考えに至っているのか など自身との対話の重要性を必要に感じている。まさに千利休のお話ではありませんが、同じ行動にもお茶は温度を変えて、回数を重ねてようやく「淡味」を知ることが本当のお茶を知る事ととっている。自身の行動も、自身の振り返り、自分との対話、自身の過去体験の振り返り、さらには他者から見た感覚 と様々なことを考えることが出来る。時には自身の振り返りから苦しく感じることもあるが、それを乗り越えた先には、人生の「淡味」がみえてくるのかな？

希望を感じながら、あと1年と少しを本気で自分に向き合っていきたいと思います。

「早くいきなければ一人で行け、遠くに行きたければみんなで行け」アフリカの諺だと思いますが、まさにその通りだと教職院大学でも感じています。ここそれぞれの長期実践報告に向き合っている中で振り返りを行い、言語化をしてカンファレンスで発表。言語化や発表をしている中で自分で気付くこともあります。チームでシェアすることにより、自分の枠の外にある意見から大きな気づきを頂けることがある。自分一人では限界があり、自分の思考の枠を超えることがなかなか出来ない。一人よがりにならずに、人に頼る事、自分の出来ないを認めること、そして一緒に取り組む仲間を作る事を意識していきたいと諺からとても感じさせて頂きました。

長期実践記録執筆に向けて

学校改革マネジメントコース2年/福井市社北小学校 松並 千尋

教職大学院の院生として過ごすのも、あと数ヶ月となった。読み手の先生との打ち合わせを終え、長期実践記録に何を記すのか明確になってきた。

打ち合わせで読み手の先生から問われることに答えるうちに、教員としての自分がどのようにして形づくられていったのか、そして、自分が何を大切にしているのか、教職という仕事に関わってきたのかが見えてきた。些細な自分のポリシーが、実は自分が仕事をする中

で大切にしていることにつながっていることも自覚できた。

先週、滋賀県総合教育センターから、研修指導主事の先生が本校の視察にやってきた。本校の特別支援学級の主任からの話題提供のもと、「個別支援から自分の授業づくりを振り返る」ことをテーマに本校の教員と共に語り合ってもらった。視察にきた先生の感想に、「(先生たちが)ここまで語ることができるのは、長いスパンで築かれてきた学びがあったのだろ

うと感じました」とあった。3年間、対話的な校内研修を取り入れてきたが、先生たちが主体的に学び合いをしている姿を見てもらい、そんな学び合いの場を提供できたことに、本校の先生に感謝したいと思った。早速、次の日の打ち合わせで、先生に対し、感謝の言葉を伝えた。日々忙しい中で改めて今までの感謝の言葉を伝えることは難しい。でも、言葉にして伝えることで、職員の同僚性を高め、安心して働ける職員室をつくるのに大切だと考えている。

また、敷居が高くなりがちな校内研究を先生に身近に感じてもらい、負担感を減らすことも自分が大切にしてきたことだ。何より、自分が校内研究を敷居が高いと感じていた。些細なことだが、今回の研修会のレジュメもポップなデザインに仕上げた。少しでも気軽に研修会に参加してもらえたなら幸いだ。

先日、安居中学校の公開研究会に参加した。5時間目の公開授業と研究会に参加した。2年生社会科の授業だった。幕末の主な出来事のなかで、江戸幕府が滅亡するのに最も影響を与えた出来事は何かをグループで考え、プレゼンをする、という活動だった。各グループのプレゼンの後、グループを変え、江戸幕府滅亡の要因について個人で再考した。課題について真摯に取り組む生徒の態度が素晴らしかった。

事後の研究協議会では、協議グループに生徒が1人ずつ割り当てられ、一緒に研究協議を行った。一緒に参加した生徒の受け答えも素晴らしかった。

研究会が終わり帰校すると、校長から、午前に参加したマイラーニングの様子を教えてもらった。自分の内面の変化をさまざまなきっかけを通してなぜ変わったのか省察し、その結果をポスターにまとめ発表していたという。その様子を校長から聞いて、生徒の真摯な姿勢は、自分の内面を省察することによって得られたものではないかと思った。中学校と小学校という違いはあるが、安居中学校の公開研究会に参加したことで、自校の課題もまた見えてきた。

令和7年度も終わりを近づく中、できることは少ないかもしれないが、令和8年度に向けてできることもある。他の先生と対話を重ねながら、この課題に向き合いたいと思う。

長期実践記録の執筆も大詰めを迎える。自分が在籍した3つの学校で、何を考え大切にして過ごしてきたのかというところから実践記録に記していき、そのために自分が何をできてきたのか、自分に足りなかったのは何か、これからどうしていきたいかを丁寧に記録していきたい。

理論と実践の往還で挑む学校改革 ～『探究の進修館』を目指して～

学校改革マネジメントコース1年/埼玉県立進修館高等学校 長谷部 福一

【はじめに】

教職大学院での学びをスタートして9ヶ月近く経ちました。私は現在、教頭として勤務しながら、学校の課題を解決し、ワクワクした活気のある学校にしたいと思って学校改革に取り組んでいます。教職大学院での学びは、理論を現場に活かし、現場での実践を理論に還元する、まさに理論と実践の『往還』だと感じています。

【現状の課題とビジョン】

本校は、行田市にあった行田進修館高等学校、行田工業高等学校、行田女子高等学校と3つの学校が統合された110年を超える伝統校です。勤務する教職員は100名を超え、誰もが多種多様な分野での高い専門性を持っています。そのため、目線を合わせることの難しさや、日常的なコミュニケーション機会の不足、複雑なカリキュラムによる業務負担が大

きな課題となっています。こうした状況を打破するため、本年度は『探究の進修館』をキーワードに、教育活動全体にて探究的な学びを推進していこうと挑戦を始めています。

【具体的なアクション】

探究的な学び教職員研修会：5月に『探究の進修館』のスタートアップ研修会を実施しました。総合教育センターより講師を招き、学校の魅力、育てたい生徒像についてグループワークを実施しました。

グランドデザイン策定：学校の教育活動を5つの探究として分類し、教職員が今取り組んでいることやこれから取り組んでいくことについての目線合わせを図りました。相互理解を深めるきっかけになり、教職員間の和やかな雰囲気醸成することもできました。

外部連携：桜美林大学のディスカバと連携して探究活動の出前授業を実施しました。問いを立てる楽しさを体験しながら、地域課題解決型探究活動『行田學』への導入をスムーズに行いました。講師は大学生で、生徒たちが楽しそうに活動していました。

生成 AI 活用教職員研修会：業務改善のための生成 AI の活用を学び、そこから授業、探究活動への発展を視野に入れた研修を実施しました。新しいことへの学びに、どの教職員も楽しそうに学んでいました。

教職員の自発的な動き：答えのない問いをテーマに探究する授業、夏休みに探究の課題を出し、新たに行った探究発表会など、教職員主導での探究的な学びが推進されていきました。

【教職大学院での学びと実践への応用】

教職大学院では、自分の実践を通しての省察を語り、他の院生の省察を聞き、意見交換をしながら、学びを深めていきました。長い時間、自分の考えをストーリー立てて話すことは慣れていないと難しいですが、話しながら考えが整理されていくのを感じています。そして、そこで獲得した理論を現場で検証し、成果と課題を再び学びに還元するというサイクルを実際に体験することにより、実践的な学びを行っていると身を持って感じています。

今私がやっている学校改革、今後やっていこうとしている学校改革に、この教職大学院での学びという後ろ盾がなかったらどうだったのだろうという不安があります。迷ったら相談できる仲間がいます、指導助言をいただける先生方がいます。薄っぺらだった自分の発言や行動のバックボーンが出来上がりつつあり、説得力が生まれてきているのを肌で感じています。

【働きながら学ぶ苦勞と楽しさ】

教頭としての業務と教職大学院での学びを両立することはきっと誰にとっても容易なことではないと思います。時間の制約、責任の重さ、体力的な負担も大きいです。しかし、それ以上に、学びを現場に活か

し、現場の変化を学びに還元する楽しさがあります。理論が実践で生きる瞬間、教職員や生徒の変容を感じる瞬間に、大きなやりがいを感じます。

そして、同じ環境で、同じように頑張っている仲間がいます。これがきっと一人だったら、日々の業務に忙殺され、クリエイティブな業務に取り組もうという心のエネルギーを生み出せなかったかもしれません。大変さはあります。負担もあります。でも、負担感はありません。土曜日に東京サテライト会場まで、2時間以上かけて通っていますが、ほとんど徒勞感がないことに驚いています。充実感のお蔭だと思います。

【今後の展望】

生徒主語への転換：管理職主導で行っている探究活動を教職員の中に落とし込み、教職員が自走できるようにしていきます。そして、生徒が主体的に探究する文化を醸成し、定着させていきます。

アウトプット機会の拡大：校内だけではなく、地域に発表の場を広げていきます。第一に近隣の小学校との交流を深め、そこでの発表を行ってみようと考えています。また、毎年12月に埼玉県で行っている探究発表会にも参加をし、同世代の高校生からも刺激をもらいながら、生徒たちの自己肯定感と表現力を育成していきます。

働き方改革との両立：探究を推進することが負担にならないよう、生徒の変容を通してのワクワク感が形に見えるように工夫をしていきます。ワーク・ライフ・バランスを意識しながら、地域連携が機能するように研究を進めます。

学校改革の戦略化：『探究をしたいから本校に入りたい』という生徒を増やすため、学校の魅力を発信するとともに、生徒の母校や教職員の勤務校への愛着を育てていきたいと思います。

これからも理論と実践を結びつけ、教職大学院での学びを活かしながら持続可能な学校改革指に挑戦していきます。



11 月カンファレンス振り返り

実践を拓く

授業研究・教職専門性開発コース 2 年/福井大学教育学部附属義務教育学校後期課程

高木 雄也

11 月カンファレンスでは、他校の研究から学び、他校の研究を支え、実践の課題をつかみ直すとはどういうことなのかということについてグループで議論し、考えを深めていった。

まずは、自分が最近知らない世界に触れた経験について話し合った。私が話したのは映画「爆弾」のことについてだ。久しぶりにみた映画だったが、主演の佐藤二朗の演技力に圧倒された。普段附属で授業をすることばかりで毎日があわただしく進んでいく中で、人が何かに熱中している姿というものは心を動かす力があるということ、自分が知らない所で輝いている人がいる事が分かったとても心地の良い時間であった。グループの話し合いでわかったのは、自分の興味関心が無い分野にあえて触れることで、自分の中に新たな視点が生まれ、世界を見る目が少し変わるということだ。

先日、インターン先で生徒同士のトラブルがあり、それを解決する機会をいただいた。普段生徒のトラブルが起きてでも担任の先生が何とかしてくれるため、生徒指導をする場面と言えば、自分の授業中くらいしかなかった。私は授業中生徒指導が必要な場面は、基本的に自分（教師側）にも責任があると思っているので、どうして遊んでいるのか、何が気に食わなかったのかなどその子が授業に参加できるような手段と一緒に考えることが多い。しかし、生徒同士のトラブル（物を壊すなど）では、その子に寄り添うような指導とは別に、ダメなことはダメだと教える指導も必要である。私はそのような生徒指導をしたことがなかったため、グダグダな指導を行ってしまった。トラブルがあったことを保護者に連絡する時も、どのような内容を話したらいいのかもよく分からず、学年主任の先生に助けていただいた。こんなにも生徒指導ができないものかと悔しさと驚きがあり、教師という職業の奥深さを知ることができた。このことをグループで話すと、子ども園の

先生や特別支援の先生は子供に寄り添うことができているということが素晴らしいねと価値づけしていただいた。自分では全くできていないと思っていることであっても、違う視点や経験を持つ人から見ればできている部分もあったのである。

他校の研究から学び、他校の研究を支え、実践の課題をつかみ直すとはこういうことなのではないだろうか。自分がやっている実践や自校での研究は、外部からの視点が非常に入りづらいものになっている。だからこそ研究会を開き、訪れた人に価値づけをしてもらったり新たな視点をもたらったりすることで、研究を次につなげる足掛かりとなると思う。先日、安居中学校で行われた公開研究会に参加した。自校の子供たちの姿と比べてみると、そこには明らかな違いがあり、自分が大切にしたいものを見つめ直す機会になった。公開研究会に参加した人は、他校の研究を聞き、実際にその教育を受けた子供の姿を見とり、自分の学校の子供と比べることで自校の子供に足りないものや自校の子供のすごさを再認識することができるであろう。自校の子供の様子や自校の課題とつなぎ合わせることが課題をつかみ直すということであると思う。

M2 になり、教職大学院での学びも 2 周目に入った。4 月・5 月・7 月では自分の実践を、夏のサイクルではコミュニティや組織についての学習、10 月・11 月では新たな仲間や他校と共に学びをつなぎ広げていく事について学ぶ。そして冬サイクルでは 1 年間の自分の歩みをじっくりと省察し、2 月には省察を語り合う。この 1 年間のサイクルにはどのような意味があるのだろうか。この問いに向かうには自分の歩みを深く省察することが必要だと思う。これから長期実践報告書を書いていくが、大学院での学びを自分なりに省察し直すいい機会となるように努力していきたい。

紡がれていく学び

授業研究・教職専門性開発コース 2 年/福井市中藤小学校 平馬 瑞希

大学院生活も残り半年を切っている。今年度も昨年と同じ、福井市の小学校にインターンに行っている。今年度から福井市の高校で非常勤講師もさせていただいている。「インターンでは小学生、非常勤では高校生、離れているけど接し方とか変わらない？」というようなことをよく聞かれるが、接し方、支援の仕方は正直変わらない。例えば、高校生でも口頭で伝えたことは彼らには入っていかない。授業でもその他の指示でも、視覚支援は必須であり、小学生とはなんら変わらない。何が言いたいかというと、昨年度インターン（小学校）でやってきたことは、校種が変わっても生きているということである。（私がそう信じただけかもしれないが…）要は、学びは途切れず、繋がっているということだ。

話は変わるが、最近よく考えていたことがある。それは学校に存在する「圧力」についてである。私が教職大学院に入学したばかりのころ、インターンの先生や大学院の先生方が「学校に來ただけでいいよ」という内容の言葉をよく耳にした。私は、「え、学校って来るの当たり前じゃない…？えらいことなの？」とはてなマークを浮かべていた。そのときは「そうですよね。」と正直思ってもいないのに同調していた。

しかし、いつからか本当に「学校に來るだけでこの子たちは頑張っているな」と思うようになっていたことに気が付いた。きっと今年 7 月に参加したラウンドテーブルが影響しているのだと思う。その回で、「学校には見えない圧力がたくさんある」という話を現職の先生とお話しする機会があった。自分

の経験とも重なるところもあり、確かに学校って圧力だらけであるなど思い返していた。例えば、「みんなと同じペースでやらない」「学校のルールを守らない」とか、発表したあとに「いいです」「間違ってます」という相槌が返ってくるなど。答えを間違えていたとき、クラス全体から「間違っています」と言葉が飛んでくるのである。その中で子供たちは毎日過ごしている。私は多くの見えない圧力に関して何も考えたことがなく、学校で生活するのは当たり前であるという固定概念があった。しかし、このラウンドテーブルに参加したことがきっかけで、当たり前と思っていたことがそうではないということに気づいた。

「じゃあ、圧力が全くない居心地の良い教室でいい？」と金曜カンファレンスの 1 の時間にある先生から問われたことがある。居心地は大切であると思うが、居心地だけを考えればよいのだろうか？と疑問が生じた。圧力があると子供がしんどいことには違いない。しかし、時には圧力というものが成長に繋がるのではないかとと思う自分もいる。きっとこの疑問に対して答えは出ないだろう。答えが出ないというより、考え方がこれからも絶えず変容していくのだと思う。

ラウンドテーブルでは「圧力」ということを考え、自分の中の当たり前がよい意味で壊される経験をした。そして次には金曜カンファレンスで「圧力」と「居心地」という関係について考えさせられた。このとき、学びが紡がれていくってこういうことなのかなと感じた。

人との出会い・対話することの面白さ

授業研究・教職専門性開発コース 2 年/福井市至民中学校 春田 真椰

教職大学院に進学して初めてカンファレンスに参加した時、正直嫌だなあと思っていた。同じメンバーでの対話の時間が長い！長すぎる！と。基本 4～5 人のメンバーで 1 時間半以上話す時間が設定されている（カンファレンスではないがラウンドテーブルでは 3 時間ほどで設定されている）。そんなに話すことはないよと思っていたし、他校の先生と一

体何を話せばいいのか疑問に思っていた。入学当初のカンファレンス数回は、何か話さないといけないと必死になっており、自分の持ち時間がはやく過ぎてほしいと願っていた。そのように作業的にカンファレンスを過ごしてきたが、M1 の 7 月のラウンドテーブルで考えが変わった。他の学校のこと、他の先生方の話を聞いて、とても面白いと感じ、初めて

時間が足りない、もっと聞きたいと思った。その時はある校長先生の話に感動し、連絡先を交換し、次の公開授業の時に参加するまでになった。このような場にいなかったら決してなかったであろう出会いや、興味深い話に面白さを感じ、カンファレンスなどの長時間の対話の場が有意義な時間を感じ、好きになっていった。

今回参加した11月の月間カンファレンスは、「他校の研究から学び、他校の研究を支え、実践の課題をつかみ直す。」という題で開催された。セッション1では、特別支援学校の校長先生をされている先生と埼玉県から1年間派遣で来られた先生と共に話し合った。欠席者が多く急遽3名という少数のグループで開始し、時間が持つかなど心配もしていたが、福井県と埼玉県の違いや、特別支援学校との違いなど、自分が経験していることや疑問に思っていることについてゆっくり和やかに対話し、むしろ足りないくらいだった。他校から学ぶという題の下で話をするのが出来た為、学校ごとの違いはどのようなものか、どこを取り入れることができるのかなど、普段実践を語り合うときよりもより目的意識を持って語り合うことができた。

セッション2では、これからの自分の挑戦についてコースごとの先生方と話し合った。そこで、面白い先生と出会った。その先生は1度聞いただけでは私の想像につかないような経験を様々されて、現在

は教員として働いているという先生だった。その話を聞いたグループのファシリテーターの先生が、うちの学校に来ませんか！？とまさかの引き抜き！という流れになっていって、グループでは笑みが絶えない楽しい時間になった。私は大学卒業後、大学院に進学し、教員になるという“普通”という表現で良いのか、教員しか知らないという先生になる予定だ。いろいろな経験をしている先生がいて子どもたちにとっても一緒に働く先生にとってもプラスになるだろう。また人と話すことで面白い時間を過ごすことができた。

たまたま同じ大学院に通っており、たまたまカンファレンスで同じグループになったメンバーでこんなにも面白い展開になるとは思ってもみなかった。偶然が重なったというのか、大学院にいる以上必然だったのかは分からないが、このような出会いがあるからこそ、カンファレンスはいいものだなと感じさせられる。教職大学院入学当初感じていたカンファレンスへの負の感情はなくなり、これから教員になっていく上で、カンファレンスのようなある意味強制的に話す場がなくなってしまうことの寂しさが生まれている。自分の状況・相手の状況を知り合うことの面白さを知ることができたからだ。あと数回の大学院生としての対話の場を大切に、教員になった際も、いろいろな人と積極的に対話していきたい。

全員参加の授業を目指して

授業研究・教職専門性開発コース2年/福井大学教育学部附属義務教育学校前期過程

青山 莉子

私は昨年度から「全員が参加できる授業」を目指して日々授業に励んでいる。昨年度は全員が参加できる授業を実現するためには“今”子どもたちが何を思っているか、どこにつまずきを感じているか、何に興味を持っているかを知る必要があると思い直接子ども達に聞くことにしてみた。そのために、私と一緒に授業をつくっていかうと呼びかけて集まってくれた実行委員の生徒数名と共に授業後話を聞くことを始めた。自分では子どもたちの声も聞け、子どもたちの授業への参加意欲も高まり上手くいっているのではないかと考えていたが、ずっと輪の一番外側にいる女子生徒がなかなか授業に向いてくれないことが気がかりでどうすればよいのか

悩んでいた。カンファレンスなどでの話をする中で、子どもたちの声を聞こうと始めた取り組みだったが、今振り返ってみると、それは一部の子どもたちの声でしかなく、目指していた全員参加の授業とは遠くかけ離れたものであることに気付いていった。どうすれば本当の意味での全員参加できる授業を行うことができるのか、みんなを巻き込んだ授業ができるのかわからなくなっていった。

そして今年度、附属の前期課程に来てからも、小学校における全員が参加できる授業とはどのような授業なのかをずっと考え、悩んでいる。そんな中で11月の月間カンファレンスだった。同じグループになった先生は教務主任として研究主題をつ

くっていく際に、保護者や地域の方など教員以外にもメンバーに巻き込んでいるということだった。様々な立場の人が集まることで、意見はたくさん出るものの1つの方向に向かっていない、見ている先がばらばらであることに悩まされていた。そのためその先生は小さな関係づくりから始められている。まずは興味のある人から自分のビジョンや方向性を話して、そこから少しずつ人数を増やしていき、だんだんとその輪を大きくしている、1人を突破口としてどんどん広げていくことをされているということだった。このお話を聞き、私は一気にみんなをどうにか巻き込もうと広く浅く輪を広げていこうとしたり、特になかなか授業に向いてくれない一番遠くにいそうな児童をどうにかこちらに引き入れようとしていたりしていたなと感じた。もしかしたらそうではなく、興味を持ってくれそうな児童を見極め、まずはその子を確実に引き込み、そこからだんだんと輪を広げていく方法を取ってみても良いのかなと思った。

ふと今年度のはじめの校長先生のお話を思い出した。「全員参加の授業を目指したいなら、どんどん授業から離れていつている子を拾い上げていくのではなく、上にいる子たちが落ちかけている子たちを引き上げていくようにすると良い。“先生が”ではなく、“周りが” みんなを引き上げていくような環境をつくると良い」とおっしゃっていた。教員である私がどうにかしないといけないとばかり思っていたため、校長先生の言葉には驚くとともに、そんな授業を目指したいとも感じた。子どもたち同士で引っ張っていくということだが、そこに教員ももちろん関わっていると思う。どうすればお互いに

高め合っていける授業が実現できるのだろうか、そのために教員はどのように子どもたちに関わればいいのか、一体教員はどのような立場なのか、たくさんの？が出てきた。

11月のカンファレンスのテーマは、「他校の研究から学び、他校の研究を支え、実践の課題をつかみ直す」であった。一度“他校”という視点から考えてみる。11月には安居中学校の研究集会に参加したが、その中で最も印象に残っているのが My learning である。My learning では1から3年生の生徒たちが自分の学びや成長を自分の言葉で異学年グループの中で語るといものである。3年生は非常にいきいきと楽しそうに自分の変化や成長を語っていた。そしてそれに影響されるように次第に1、2年生も「実は～できないことに困っていて…」というように素が出てきて、最後には悩みは残るものの満足げな表情をしていた。私はここに何かヒントがあるように感じる。きっと3年生のいきいきとした語りを聞き、自分ももう少し何か挑戦してみようと感じたのではないかな。だれかが楽しそうに何かに熱中している姿を見ることで、よくわからないけどおもしろそう、やってみたい、気になるという感情になるのではないかなと思った。私もこんな風に少しずつ輪を広げながら、みんなを巻き込んだ授業を目指していきたいと改めて感じた。

最近は長期実践報告書の執筆に入り、今まで以上にこれまでの歩みを振り返る時間が増えている。My learning で見た生徒たちのように、当時の自分はどのように考えていたのか、そしてそれが今にどのように影響しているのかなど、丁寧に振り返り、見つめ直すことを大切にしていきたい。

私の研究と向き合い方

授業研究・教職専門性開発コース2年/福井大学教育学部附属義務教育学校後期課

小室 祐斗

至民中学校・安居中学校の研究授業について話合う中で、私が強く印象に残ったのは「問いの質」である。どれほど丁寧に準備された実践であっても、問いの立て方次第で、子どもたちの思考がさらに広がることもあれば、逆にそこで止まってしまうこともある。授業づくりの中で、活動や教材だけでなく、「どんな問いを投げかけるのか」をもっと意識して

いく必要があると感じた。また、前期にインターンとして行っていた武生高校から、後期は附属中学校へとインターン先を変更した経験についても話題にした。高校では「できない子をどうすればできるようにできるか」という視点が強く、中学校では「できる・できない」よりも「どう取り組むか」「どう考えるか」を大切にしているように感じている。校

種の違いによって授業の目的や価値づけが異なることを実感し、どちらの考え方も今後の自分の授業に生かしていきたいと思った。その中で私自身が悩んでいることとして、「どこまで教師が教えてよいのか、どこまで関わるべきなのか」という疑問を共有した。ソフトボールの試しのゲームで、子どもたちがルールを十分に理解できておらず、課題に気づけない場面があり、教えたい気持ちを強く感じた経験があったからである。これに対し、「なぜこのルールで行っていると思う？」と問い返してみてもどうか、という意見をいただいた。教えることを我慢するのではなく、考えさせる関わり方があることに気づかされ、次の実践で試してみたいと感じた。

グループ②では、「自分自身の実践の挑戦を語る」というテーマのもと、現在取り組んでいるソフトボール授業の研究について話した。私は、特に未熟練者に着目し、どのような授業構成・単元構成であれば、楽しく技術を身に付けられるのかを考えている。前期には70件以上の文献を読み、理論的な整理を進めてきたが、現在は実際の授業構成を具体的に考える段階に入っている。その中で、インターン先が高校から中学校に変わったことは、自分の研究を見直す大きなきっかけとなった。高校では戦術面まで含めて考えたいと思っていたが、中学校ではまず基礎技術の習得が重要になる。そのため、簡易ゲームやドリル練習の位置づけ、技術をどのように評価す

るかについて改めて考え直している。評価について話す中で、「できる・できない」で終わってしまいがちな技術テストへの課題を再認識した。現在は、動作を細かく分け、どこまでできているのかを段階的に捉える評価方法を検討している。また、安全面への配慮として、打撃後にバットを投げってしまう子どもへの対応についても意見交換を行った。自分が考えていた三角コーンを使った方法以外にも選択肢があることに気づき、子どもたちの実態に応じて柔軟に対応できる教師でありたいと感じた。私自身は、「できないをできるようにする」だけでなく、「できているけれど、どこかモヤモヤが残り、もっと考えたくするような授業」を目指していきたいと改めて思った。

さらに、学級経営に関する話題の中で、話し合いが自然に生まれる環境づくりの実践を知ることができた。ホワイトボードを教室に置き、教師は一切関与せず、子どもたちがそれをきっかけに自由に話し合うという実践や、教師が植物を育てる姿を見せることで、子どもたちが自発的に活動を広げていった事例が紹介された。これらの話から、教師が直接働きかけなくても、環境そのものが子どもたちの対話や関係づくりを支えることがあるのだと学んだ。安心・安全な環境づくりの大切さを改めて感じ、自分ならどのような形で実践できるのかを考え続けていきたい。

「一人で始める」から「みんなで遠く」へ

ミドルリーダー養成コース2年/宮古島市立久松中学校 下地 研範

11月合同カンファレンスは、「他校の研究から学び、他校の研究を支え、実践の課題をつかみ直す」というテーマのもと、多くの気づきを私に与えてくれる時間となりました。そこでは、学校づくりや教育実践をどのような姿勢で進めていくのか、その根本を問い直す視点が共有されていました。

プレゼンター岡本先生の実践に一貫して流れていたのは、「関係性」を起点に学校づくりを考える姿勢でした。教職員、地域、行政、保護者といった多様な人々が安心して対話できる場を丁寧につくり、時間をかけて信頼関係を育てていく。その積み重ねが、結果として学校と地域を持続させる力になるという考え方です。教育現場では、どうしても短期的な成果や効率が求められがちです。しかし、関係性が十分に築かれないまま進められる改革

は、現場の疲弊や分断を生む危険性もはらんでいます。遠回りに見えても、対話と協働を重ねることが、最終的には最も確実な道になる。そのことを、具体的な実践を通して示していただいたように感じました。実践報告での「早く行きたければ一人で行け、遠くへ行きたければみんなで行け」という言葉は、本発表全体を象徴しているといえます。教育の課題は複雑で長期的であり、個人や一つの学校だけで解決できるものではありません。他校の研究から学び、他校の研究を支え合う関係性を築くことでこそ、持続可能な学校づくりと地域づくりが可能になる。本発表を通して、教育における「つながり」の価値を改めて認識することができました。

グループセッションでは、「どのように自分自身の実践に落とし込むか」、「学校組織の現状とその課

題」について語り合いました。制度や研修の機会が整っていても、本人が「自分にとって必要だ」と感じなければ、なかなか行動にはつながらない現状があること。また、「遠くへ行きたければ、みんなで行け」という言葉の意味は理解していても、実際の現場では「自分でやったほうが早い」と一人で抱え込んでしまう場面が多いという率直な声も共有されました。

こうした対話を踏まえ、考えたいのが「みんなで早く行くことはできないのだろうか」という問いです。経験してきた教育現場を想像すると、次の二つの事例が浮かび上がってきます。一つは、早く進みたいがために一人で抱え込んでしまうこと。もう一つは、みんなでやろうとして最初から全員の合意を取ろうとし、結果として動きが止まってしまうことです。改めて考えてみると、どちらも「スピード」と「共有」のバランスを欠いているように感じます。

これまでの私を振り返ると、新しいことを始めるにあたって、どうしても一人で進めることの方が多かったです。今年度新しく始めた総合的な学習の時間におけるプロジェクトもそうだったように思えます。そのことをグループで話すと、「今は、一人で始めていく（行かざるを得ない）段階ではないでしょうか」と話してくれた先生がいました。私は対話の中で、思わず立ち止まらされました。確かに、現実問題として新たな挑戦における初動は、一人、あるいは少人数でしか始められません。重要なのは、「一人で始めること」と「一人で抱え込むこと」を区別することなのだと思います。小さく試し、

その過程や迷い、失敗も含めてすぐに共有する。結果だけでなく、「どこで悩んだのか」「何が難しかったのか」を言語化することで、一人のスピードは、組織全体の理解のスピードへと変わっていくはずです。

また、多くの人が動けない理由は、意欲や能力の不足ではなく、「何を基準に判断すればよいのか分からない」ことにあるのかもしれません。どこまでやれば十分なのか、失敗はどこまで許されるのか。そうした判断基準が共有されることで、人は安心して動けるようになります。「完璧」を求めるのではなく、「この程度でよい」という共通理解をつくるのが、「みんなで早く行く」ための条件の一つだと思いました。さらに、「みんなで行く」とは、「全員で同時に話す」ことではありません。数人が動き、その姿を見て「面白そうだ」と感じた人が次につながっていく。その連鎖を生み出すためにこそ、対話の場を丁寧にデザインする必要があるのだと感じました。

新しいことに挑戦する学校・組織づくりには、海へ最初に飛び込む果敢なファーストペンギンのような存在が確かに必要です。しかし、そのペンギンは孤独である必要はないのだと感じます。一人で始め、しかし一人で抱え込まず、過程を共有する。その積み重ねが、やがて「みんなで早く、そして遠くへ行く」学校文化を形づくっていくのだと思います。今回のカンファレンスは、そのための多くのヒントを私に投げかけてくれました。

「つながる」という言葉を、自分の実践に引き寄せて

ミドルリーダー養成コース名2年/越前市武生第一中学校 Santos Tiago

11月の合同カンファレンスは、「他校の実践から学び、支え合うこと」をテーマに行われた。毎回のカンファレンスでは多くの刺激を受けているが、今回の合同カンファレンスは、これまで自分が行ってきた実践のあり方や、今後どのようにそれを続けていくのかについて、深く考えさせられる時間となった。

午前中は、埼玉県立狭山緑陽高等学校の岡本敏明先生による実践報告を聞いた。島根県の離島での勤務経験から、現在の学校でのマネジメントに至るまでのお話は、環境が変わっても変わらず大切にしてきた視点や姿勢が伝わってくるものであった。なか

でも印象に残ったのが、「早く行きたければ一人で、遠くまで行きたければみんなで」という言葉である。この言葉は、その後の自分自身の省察の軸になった。

私は現在、小中学校で外国にルーツを持つ児童生徒の支援を担当し、さまざまなプロジェクトを立ち上げて実践している。多読活動、ポルトガル語クラブ、インターナショナル・カフェなど、どれも生徒にとって必要だと感じるものを、自分なりに考えて形にしてきた。しかし振り返ってみると、それらの多くは「自分がやる」「自分が動く」ことで成立している取り組みであり、周囲の教員を十分に巻き込んでいるとはいいがたい。岡本先生の言葉を聞きなが

ら、自分の実践は「早く行く」ことに偏ってはいなかったかと、自問する時間となった。

午後のクロスセッションでは、岡本先生の実践を手がかりに、「つながる」という言葉を中心に議論が進んだ。特別支援学級の生徒と他の生徒との関係づくり、集団活動の中で生まれる偏り、子ども同士の距離感など、話題は多岐にわたった。どの実践にも共通していたのは、「つながりをつくりたい」という願いと、「思うようにはいかない」という現実である。その両方が率直に語られる場であったことに、この場の価値を改めて感じた。

私自身も、武生第一中学校で行っている国際ナショナル・カフェの課題について共有した。当初は、日本人生徒と外国人生徒が自然に交流できる場になることを期待していたが、言語への不安や人目を気にする気持ちから、参加をためらう生徒が多い。映画上映の回には比較的多くの生徒が集まるものの、継続的な参加にはつながっておらず、「場はあるが、つながりが生まれにくい」という状況に悩んでいることを正直に話した。

それに対して、「生徒自身の声をもっと聞いてみる」「活動内容を一緒に決めること」「英語が話せなくても大丈夫だ」というメッセージを、もっと明確

に伝えること」など、具体的な助言を多くいただいた。また、日本語話者の教員があえて関わることで、生徒の心理的なハードルが下がるのではないかと、という意見もあり、自分一人では思いつかなかった視点に気づかされた。実践を語ることで、自分の中にあった迷いや違和感が言葉になり、他者の視点を通して整理されていく感覚があった。

今回の合同カンファレンスを通して強く感じたのは、課題を抱えること自体が問題なのではなく、それを一人で抱え続けてしまうことこそが、実践を行き詰まらせてしまうのだということである。教職大学院のカンファレンスは、自分の未完成さや迷いをさらけ出しても受け止めてもらえる場であり、その中で少しずつ次の一歩を考えることができる。自分の実践が、他者との対話によって支え直されていることを、今回あらためて実感した。

「つながる」という言葉は簡単だが、それを現場で形にすることは決して容易ではない。それでも、遠くまで行くためには、一緒に考え、一緒に悩む仲間が必要なのだと思う。今回の合同カンファレンスで得た気づきを胸に、自分の実践をもう一度見直し、少しずつでも周囲とつながりながら、持続可能な形へと育てていきたい。

若狭高校見学考～日本の教育の長期課題

高校の英語教育

ミドルリーダー養成コース1年/北陸高校 八木 美津子

10月に公開授業を見学した2校とも、とても勉強になった。カンファレンスでは「他校の授業を見て『これは使える』とか、手法をまねるのではなく…」というお話があったが、私の場合は、まず、それだ。使えるスキルを盗みたい。62歳なのに、教員歴が浅い。49歳で初めて高校の教壇に立った。以来、2年の空白をはさみ、2校通算で10年、非常勤のみ。49歳当時はいきなり、準備体操も泳ぎ方も教わらずに、競泳用プールに放り込まれたようなものだった。1週間で文字通り、首が回らなくなり、スマホ検索ができなかった当時の私は「電話帳」でマッサージ師をさがして訪ねた。

49歳まで何してたんですか、と訊かれることが多い。若い時に誰かの「学校を出て、すぐ学校とい

う職場では、社会経験が足りない。もっと広い世界を見てから教員になるべきだ」という言葉を、真に受けた。それでどうしたかということを経験的に説明すると、無謀にも大海に小さなボートでこぎ出したのだ。ボートのこぎ方も知らずに沖へ沖へと流され、転覆。溺れかけては何とか無人島に泳ぎ着き、食うや食わずやで何年か生き延びていたら、ある日たまたま通りかかった船に助けられてやっと陸地へ戻ってきた。すると私はもう、白髪混じりのお婆さんに近い年齢になっていたというわけ。

路上(海上?)で覚えた英語で、英語教員になったが、海での泳ぎ方(溺れ方?)と、競泳用プールでの泳ぎ方は、違った。

* * *

見学したうちの1校、若狭高校が特別な学校であると知ったのは、5月のカンファレンスでのことだ。

「鯖缶を宇宙に飛ばした」高校と知り、それを取材したテレビ番組を見た。前号(200号)に寄稿された小坂康之現小浜市教育長が、当時の新任熱血教員として映っていた。彼が教室に入ると、床に寝そべる生徒たちがいた。学習意欲がない。…北陸高校の普通コースにもそんな生徒たちがいると、ほかの先生たちから聞く。私の担当クラスでは、まだ寝るところまでいかないが、床に地べた座りしている女子たちがいる。…さて、小坂先生はこれらの生徒たちを、鯖缶を宇宙に飛ばすまで「やる気」にさせてしまうのだから、凄い。

すべての教師が彼のようになれるわけではない。彼が特別だから、ニュースになる。

それでも、何とか自分もあやかりたいと、願っている。北陸高校で、進学コースと普通コース、そして商業科のクラスを全部で6クラス担当している。その中でも気になるのが、床に地べた座りする女生徒たちのいる普通コースの3年生だ。このクラスはもう担当したくないと持ち上がりを拒否した先生もいた。しかし私は諦めたくなかった。敢えて、こんなクラスを教職大学院の先生たちに見てもらうことを選んだ。私の担当の先生5人に、9月に3回にわたって(普段の様子を)見ていただいた。

墓穴を掘った。そのうち、ひとりの先生は本当にあきれ返り、私の授業の行い方が悪いと、厳しく批判した。その日はおひとりで見学に来てくださったその先生に、お礼を述べて見送った後、そのまま、高校の屋上へ上がって身を投げる自分の姿を一瞬、想像するほど、落ち込んだ。

同僚は「公開授業というのは、ある意味『ショー』なのだから、普通が一番いいクラスを見せるものですよ」と私に忠告した。

なるほど、10月に私が見学した2校(もう1校は至民中)の英語の公開授業は、生徒に発話させる工夫がなされ、探究的で、とても感心したのだが、一方で「いつも、毎回、どのクラスでも、こんなに素晴らしい授業を行っていらっしゃるのかしら?」「この公開授業のために、どれだけ時間をかけて授業案を練り、生徒たちにもある意味で『練習』させていらしたのかしら?」とも考えてしまった。質疑応答で、若狭高校の英語教員は「私も単語や文法を教え込む授業はしますよ」とおっしゃり、少し安心した。

10月のカンファレンスで、ある先生が「僕は公開授業の見学って好きじゃないんですよね。用意された授業じゃなくて、普段の様子が見たい。だから、公開授業見学じゃなくて、学校訪問がしたい」と、おっしゃったのを思い出す。

* * *

さて、若狭高校の小坂先生が、床に寝そべるような生徒たちを「やる気」にさせたのには、もちろん先生の手腕と熱意によるところが大きいものだけれど、実は素地というものもあった…と私はのちに合点がいった。教職大学院の7月のポスターセッションの時に、小浜コーナーを見て、なんと小浜の小中学校では40年前から「生徒主体」で「探究的」な授業スタイルが行われていたことを知った。それが、高校へ来て、急に偏差値で生徒たちが「測られる」ようになり、彼らは一気にやる気をなくした。しかし「主体的に取り組む」素地が小中学校で培われていたので、小坂先生の手法に、すぐに乗ってきたのだ、と私は勝手に解釈した。

* * *

私のダメな授業を厳しく批判した先生の主張のひとつに、私ひとりではなく「高校英語教育への批判」があった。福井県の中学では、生徒たちが発話するように、英語を自分の気持ちを伝えるツールとして、喜びをもって使えるようにという教育が全体としてなされているので、全員がある程度しゃべれるようになっているのです、とおっしゃる。それが、高校に来るとみんな、しゃべれなくなる。高校で生徒たちにしゃべらせない授業をしているからです、と。

その日はとくに、私がひとりでしゃべり続けていた。生徒に発話をさせなかった。

だが一方で、北陸高校で私よりベテランの英語の先生はこうおっしゃる。

「生徒たちの学力が、10年前より確実に落ちてきている」「中学の先生は、英語の何を教えているのか…」「生徒たちに文法力が全くついてないので、私たちが苦勞するのよね」複数の先生が、そう言うのだ。

* * *

ここで、7月のラウンドテーブルで、画面を通じて共有した鈴木寛先生のお話を思い出す。「新しいwrittenカリキュラムは、難しいことは難しいが何とか作ることができる。しかし、それを教員が実際

に学校という現場で行う taught カリキュラムにもっていくのが困難である。そして、もし、それが出来たとして、次にそれを生徒たちが身につける acquired カリキュラムにまでになるのに、さらなる困難がある。」

つまり、今、私たちが、学ぼうとしている「新しい」「生徒主体の」「偏差値やテストで測らない」教育法は、その教育計画を教育委員会なり誰か「えらい人たちが」「書く」ことは何とか出来ても、まず、それが教員たちによって「教えられる」ところまでもっていくのが一苦勞である。教員たちも戸惑うし、抵抗もあるだろうということだ。今まで慣れ親しんできたもの、しかもある程度それで「成功体験」を覚えてしまった先生ほど、それを捨てて新しいことに挑戦するのは難しいかもしれない。しかし、何とか我々が自らを鼓舞して、その「書かれた」教育法を実行に移し生徒たちに「教える」ことができたとしても、今度はそれを生徒たちが「身につける」までには相当な年月と努力を要する、ということだ。

長きにわたり、いわゆる学力偏重の社会、学歴社会が出来上がっている。メディアが、保護者が、社会が、人の価値をそういう目で見ると。測る。鈴木寛先生いわく、われわれ教員が「ダブル・バインドに直面する」ということだ。相反する価値観の板挟みに遭う。

そのもっとも厳しいところにいるのが、高校教員である。

「大学受験」が控えているからだ。

私は大学受験には詳しくない。大学受験のあり方も変わってきたという。しかし、まだまだである、ということは、わが北陸高校で現職、ベテラン英語教師たちの嘆きから、うかがえる。生徒たちに、大学入試に耐えうる「英語力」を身につけさせるために苦勞する、ということなのだから。

イギリス人で、現在、金沢の大学で教鞭をとる友人の J. B. が書いた論文を見せてもらったのは、2018 年のことだった。“A STUDY OF THE WASHBACK EFFECTS OF UNIVERSITY ENTRANCE

EXAMINATIONS ON TEACHING PEDAGOGY AND STUDENT LEARNING BEHAVIOUR IN JAPANESE HIGH SCHOOLS” という題名だ。当時、彼は福井工業大学に在籍していた。24 ページにわたる英文で書かれたその論文を、要約して言うと、日本の大学入試の在り方が、高校英語教育に波及している、ということだ。

「この研究の目的」を引用する。ABSTRACT: The purpose of this study was to investigate the effects of grammar-based university entrance examinations on teaching pedagogy and student learning behaviour in Japanese high schools. 20 high school teachers and 20 high school students completed questionnaires, and follow up interviews were offered to the teachers. The results indicated that the content of entrance examinations seem to be affecting teachers in that they tend to use more classroom time on test preparation than for the development of students' communicative ability. Similarly the students, who despite showing a strong desire to develop their speaking skills, seem to spend most of their study time memorising vocabulary and grammatical structures for the purpose of improving their scores on these examinations. The results from this study imply that in order for classrooms to become more communicative, a test of communicative ability needs to be incorporated into the existing framework of the entrance examination process.

生徒たちは「英語がしゃべれるようになりたい」と熱望しているけれど、大学入試でその能力を十分に評価しないので、生徒も高校の先生も、単語を覚えたり文法を理解したりという学習に、より多くの時間を費やす。

何十年も言われ続けていることが、いまだに解決されていない。

全国に教職大学院は現在 54 校あるという。その全 54 校が束になって、大学入試改革に真剣に取り組む、ということは、不可能なのだろうか。

自分の英語教員としてのスキルの低さを反省しつつも、こんなことを、考えてしまう…。

考え続ける～11月カンファレンス振り返り～

学校改革マネジメントコース1年/福井県教育庁嶺南教育事務所

下島 瑞恵

今年度2回目の嶺南会場でのカンファレンスに参加した。今回のテーマは、「他校の研究から学び、他校の研究を支える」だった。

はじめに、社中央第一子ども園の山田先生の実践を聞かせていただいた。私が一番印象に残ったのは、「自園を開く」と「他園から学ぶ」の往還の部分だった。他園を見に行くことで、もちろん新たな視点を得たり、自分の所属に取り入れたい実践が見つかったりすることもある。その新たな視点や実践をそのままではなく、目の前にいる子どもたちや、先生、所属にどのように生かしていくのかを考え、話し合い、少しずつ実践をすすめていく。それだけでなく、実践をすすめた自園を開くことで、他園の学びになり、他園を支えていくことにつながるというところは、新たな気づきだった。これまでの私は、「他校から学ぶ」という意識の方が大きかったかもしれない。

そして、今回の提案を受けて、グループ対話では、「他校とかかわる」さまざまな実践が語られた。そこから、改めて大事にしていきたいこと、これからさらに考えていきたいことが見えてきた。

まず、「他校の研究から学ぶ」という視点では、「他校を参観する際、目的や見る視点を明確にもって学ぶこと」をより意識していきたいと思った。グループ内の先生から、他校の授業を参観し、自分たちが授業において大事にしている方向性の価値づけができたという話を聞いた。それまでの授業における明確な方向性があるからこそ、他校を見る視点が定まり、自身の実践とつなげることができているのだと感じた。冒頭の山田先生のご実践でも、他校を見に行くときの視点を、一緒に行く先生方と共有し、参観後も感じたことを伝え合っていた。「目的や見る視点をもって学ぶ」そこを意識しているかで、学びは大きく変わってくるのだと改めて思った。私は、業務の関係で他校の授業を参観させていただく機会が多い。短時間で見取れることには限りがあるが、4月から事務所で伝えている授業づくりの視点や、参観する学校の研究の視点をもって見ることは意識し

てきた。それがあがるかないかで、拾える子どもの声、見える子どもの姿は違ったものになると感じている。

次に、「他校の研究を支える」という視点では、「どうすることが他校を支えることにつながるのか」についてさらに考えていきたいと思った。グループ内では、学校訪問を通して市内の小中学校の研究を支えている指導主事の方の話を聞くことができた。学校訪問から戻ってすぐに、前期からの変容や良かった点、今後に向けてなどを記入し、数日以内に学校に送っているとのことだった。それぞれの学校に合わせた外部からのフィードバックがすぐにあることは、その後の研修での振り返りに活用しやすくなる。時間が経ってからフィードバックが届いても、なかなか研修に活用しにくかったという経験をもとに、今年から取り入れたそう。私自身も後期の学校訪問を終えたばかりだった。「すぐに見取りを返す」「その学校に合わせたもの」この2つに注目し、自身の学校訪問と重ね合わせてみた。私たちは、学校訪問の事後研究会において、全学級を参観した見取りを伝えるようにした。「後期訪問ではより各校の研究や子どもの実態に合わせた気づきを返したい」という、前期訪問後の課内での振り返りをもとに、研究テーマが具現化されている子どもの姿や言葉を中心に、写真を提示して伝えた。各校の学校教育目標や研究の内容、進み具合がそれぞれ違うからこそ、一律に同じ内容を伝達するのではなく、各校に合わせた見取りが必要だと思った。「すぐに見取りを返す」「その学校に合わせたもの」は意識できたと感じる。しかし、参観後から事後研究会までの短時間で見取ったことをまとめる必要があり、焦りや研究テーマとのずれは生じていないだろうかという不安な気持ちでいっぱいだった。今回の全体会での伝え方が学校の研究にとってどうだったかについても、今後振り返っていく必要がある。ただ、まだまだ「他校を支える」ということに関して、私自身、「学校訪問を通して」という1つの点でしか考えることができていない。今後、「点を線にして、継続的に支えるとは…」など、課内のメンバーとさらに考え、対話を通して方向性を見出し、取組をすすめていきたい。

実践の課題をつかみ直す

学校改革マネジメントコース1年/さいたま市立針ヶ谷小学校 三村 美延

11月の合同カンファレンスのテーマは「他校の研究から学び、他校の研究を支援、実践の課題をつかみ直す」。今回の事例発表者は、発表の最後を次のようにまとめた。『他校の研究を支援する』とは、1校だけの実践が他校とつながって線になり、いずれは面となるということ。つまりは『子供の学びを支援すること』なのだ」と。

私はそのような広い視野で考えたことがなかったので、改めて、研究の最終目的が「子供の学び」であることを認識した。

◇ 主体的な子供を育むための授業研究 ～子ども目線の協議会～

学校の存在意義は、子供たちの毎日のわくわくを創り出すことだと私は思う。一日の中で大部分の時間を費やしている「授業」は楽しくなければならぬ。よって、学校が「研究」すべき対象は、やはり「授業」なのだ。当然のことではあるが、どの学校も授業の研究をしており、研究発表会の参加者も授業の観察を目的としている。

11月カンファのグループセッションでは、授業後の協議会の進め方として、「子供目線の協議、教員目線の協議」ということが話題になった。授業について協議するときに、子供目線、つまり、子供の発した言葉や行動を根拠にして参観者各々が分析した結果を話し合うことが大切だというものだ。

本年度、本校の校内研修では、授業公開後の協議会は行っていない。その理由としては、年間に行うすべての公開授業に対して放課後の協議時間を確保できないからだ。しかし、これは表向きの理由にすぎず、実際には協議会が「授業者批判」の場になってしまうことが大きな要因である。

授業を担当するのは若手教員であることが多く、協議会では数人のベテラン教員が「指導」を目的として様々な批判を行う形になりがちだ。その結果、他の参加者はベテランの意見の後に自分の考えを述べるのが難しく、不穏な空気のまま協議会が終わってしまう。このような状況を生む原因は、本校の協議会の進め方が「教員目線」に偏っていることにあるのだと、今回のグループセッションを通して気付かされた。

さらに、授業観察を「無理のない範囲で自主性に任せている」ことにも課題がある。その結果、他教員の授業を観察しない教員が生じている。全教員が同じ方向に向かって歩んでいくためには、短時間でも「全員が」授業を観察し、「全員で」授業について「子供目線」で語り合うことが、やはり大切なのだ。

◇ 全教員で取り組むために

本校のこれまでの授業研究は、周りの人が授業者を支援する形で行っていた。その結果、周りの人は当事者意識をほとんどもたない。そのことを改善するために、教員同士が学び合えるような研修スタイル（協働）を模索している。

先日は、他校の研究発表会に参加した教員が、本校の研修の進め方に自信をつけて帰校してきた。他校の研究協議会に参加し、本校が行っている「対話を通して気付きを促す研修スタイル」は、各教員の主体性を刺激し、学びの実感と次への意欲を引き出していると実感できたようだ。

全ての教員が同じ方向を向いて授業研究に取り組んでいけるようにするためには、全ての教員に同じように働きかけていくことが大切だ。保守的な教員に対しては、むしろ、積極的に言葉を掛け、全員が仲間であることを実感してもらえるように働きかけるのだ。書籍「コミュニティ・オブ・プラクティス」がいうところの「アウトサイダーが座れるようなベンチを置く」のである。

そのためには、校長は教職員の一人一人の様子をよく観察し、分析しなくてはならない。それによって、ベンチを置く位置や向きを考えなくてはならないからだ。一度置いたベンチも、時期を見計らって位置を変えていく工夫も必要だろう。

さらに、各教員の授業観を統一させ、学校が一体となって授業改革を推進していくためには、外部からの指導者が有効だ。それは、指導観を同方向に揃えていくことのほかに、自校の取組を他者に評価してもらうことで、教員のモチベーションにつなげることができるからだ。現在、本校では特に指導者を設けていないので、校長としては早急に手当てをし、教職員の一体化を加速させたい。

◇ 最上位目標は「子供の主体的な活動を引き出すこと」

本日の事例発表者の実践報告について、「生徒の主体性」について話題になったグループがあった。確かに実践報告の内容は、校内外の大人の連携をまとめたもので、生徒の主体的な活動は特に述べられていなかった。

私はこれまでも、学校改革として教職員集団にばかり視点がいてしまい、その最終目的「子供がわくわくする学校をつくる」の意識が薄れてしまうことが課題だった。本日の実践報告を聴いても、「子供の主体性」について思いが及ばなかった。これから、最上位目標である子供の主体性を常に念頭において考えたい。

11 月カンファレンスを振り返って

学校改革マネジメントコース1年/福井大学教育学部附属義務教育学校後期課程

高井 茂嘉

今回のカンファレンスは、他校の実践から学ぶという視点を中心に、参加者間で対話を行う貴重な機会となりました。初めに、社中央第一こども園の山田先生より『『学びの往還』から見えてきた子どもの探究と組織の改革』と題する実践報告を拝聴いたしました。先生の行動理念である「日常のすべての言動は、子ども達の輝く未来のために」を主軸に置いたモンテッソーリ教育の実践の中で、他校の取り組みから学びを得て、それを自身の保育にいかしたいという強い熱意が伝わってきました。この熱意の根源には、現場の教職員の意識を変革するためには、外部の「風」を取り入れる必要があるという先生の確固たる信念があります。他校の実践参観と、自園の取り組みの公開を往還する中で、教職員の意識が徐々に変化していった経緯は、山田先生の不断努力の成果に他ならないと深く感銘を受けました。特に、幼児教育における「お茶の世界の広がり」というテーマの探究的な実践は、極めて優れていました。子ども達が主体となって次々と学びを深めていく時間は、まさに子ども達を中心に据え、教師や保護者を巻き込みながら学びを創造していく素晴らしい事例です。幼児期における遊びの中から学びが広がっていく姿は、教育の原点とも言えるでしょう。やはり、知的好奇心や「好き」という純粋な気持ちこそが、学びを昇華させる原動力になると改めて認識しました。本発表は、私自身の教育実践にも示唆を与えるものであり、今後の授業構想の参考とさせていただきます。

その後のグループワークでは、校種の異なる小グループ間で、それぞれが参観した他校の授業実践について語り合いました。どの授業実践にも共通していた重要な要素は、「探究的に学びを深めている」

という点です。今後の教育課程において、探究的な学びこそが不可欠な要素であると強く感じています。探究を成立させるための鍵は、いかに子ども達が「自分事」として捉えられる問いを立てられるにかかっています。その問いが子ども達の心に火をつけなければ、深い探究スパイラルに入り込むことはできません。教師は、子ども達が何を学びたいのか、どのように学びたいのかを、日々の見取りの中から丹念にデザインしていく必要があります。したがって、教師の AAR サイクル（見通し・行動・振り返り）の重要性が高まっています。見通しを持って問いを探究し、実際の授業の後の省察の中から、次の問いへと繋げていく。このサイクルを効果的に回すためには、子ども達の学習状況を丁寧に、かつ多角的に見取る力が最も近道であると考えられます。音楽家である坂本龍一氏の「星を見なければ星座は見えない」という言葉があります。これは、授業における学びの全体像（星座）を把握するためには、一人ひとりの子どもの学びの状況（星）を詳細に観察しなければならないということを示唆しており、教師の「見取り」の重要性を改めて痛感しました。また、協働的な学びの必要性についても活発な議論が行われました。「一人で学びたい子どもをあえて協働的に学ばせるメリットはあるのか」「子ども同士が教え合うことは、単に答えの伝達に留まってしまうのか」など、様々な視点が挙げられましたが、協働の真の意義は、共通の課題や悩みの解決に向けて学び合う中で、自分にはない新たな発想が生まれたり、多様な見方に気付いたりすることにあります。このような深い学びを生み出すためにも、探究的な授業設計が必要不可欠なのです。このように、探究的な学びと協働的な学びが織り合いながら学びを

形成していく授業こそ、未来を切り拓く資質・能力を育てる、まさに『令和の日本型学校教育』が目指す姿であると考えます。

そして、午後からは長期実践の構想について、自校の実践とともに話し合いました。私は、義務教育学校としての前期（小学校課程）と後期（中学校課程）のさらなる結びつきの強化について説明しました。これまで、授業や行事の交流を通じて子ども達同士の繋がりを生み出し、また、職員席の配置変更や前後期合同の研究会を通じて、教員間の連携も着実に強化されてきました。以前と比較して、義務教育学校としての一体感は格段に向上したと認識しています。しかし、教務主任という立場をいかすこ

とで、まだできることがあるのではないかという建設的な意見をいただきました。この意見を受け、義務教育学校のよりよい在り方に向けて、周りの先生方の意見も真摯に取り入れながら、さらに深く考察を重ねていきたいと考えております。

最後に、木村先生から長期実践に向けた具体的な執筆の説明がありました。いよいよ、長期実践の本格的な執筆が始まります。今回のカンファレンスで得た知見を糧に、これまでの自身の教育実践を深く振り返り、教職大学院で学んだ理論的知見を加えながら、価値ある実践記録を物語りたいと強く決意しました。

The Scaffold for Student Independence

ミドルリーダー養成コース1年/鯖江高等学校 ロー・イーサン

One of the most interesting things during the November cycle was talking to a Japanese language teacher (国語先生) from Gifu. In our group was me and another ALT (assistance English language teacher), and the Japanese teacher wanted to encourage more student independence in his classes, as well as create more student-led classes. He wants his students to be more self-reliant, be able to think for themselves more, and be able to synthesize their own opinions. In addition, he is trying to have more student-led classes, as opposed to traditional classes. These are all problems ALTs face everyday in our classes and in English education. Getting students to be confident enough to voice their opinion in English and encouraging them to be curious about English and ask a lot of questions when they do not understand are prevalent problems. Therefore, he asked us a lot of questions of how we promote this kind of independence in English classes.

The unfortunate answer to this question is there is no best or one solution to promoting this kind of student independence. However, we did agree on some necessities that if the class does not have these things, student independence is assuredly impossible. The first is a solid framework for the lesson. If you just tell students to be independent and think of their own topic or ideas, they will struggle. Therefore, just like how scaffolding in building construction is necessary to build a well put together structure, a lesson design that slowly

leads to the students being able to draw their own opinions and conclusions is best. In English class we often see this as starting with doing something together as a class, doing it in groups, and then finally doing it by themselves. This kind of scaffolding naturally leads to the students feeling confident they can do it themselves.

The second requirement is an environment where the students feel comfortable to voice their opinion. A safe space where all opinions are respected, listened to, and mistakes are not judged. In addition, having some requirement where everyone will need to share at some point is good, so that no one feels alone in sharing. The student is not being singled-out to share, but instead sharing opinions is a natural part of the course that every student will have to do at some point. Creating a safe environment, we felt, is particularly difficult in Japanese classrooms. In my observation, there is a lot of hidden judgement towards each other in Japanese classrooms. This in-turn has created a long-standing culture of students not speaking out or sharing their thoughts and opinions, which is very worrying, especially in language classes where participation is important for developing critical language skills. It has become a personal goal of mine for next semester to work on creating my classes into safe spaces for students, which I think would greatly help their English-speaking abilities.

Most teachers can agree that student-led classes have the potential to be a significantly better form of education compared to traditional classroom formats, but without fostering the ability for students to be independent this kind of class is impossible. I think it is critical we try to

develop student independence as much as possible, to try and shift Japan away from the traditional class format that have been prevalent for so long. However, I recognize it is a difficult problem that requires a lot of effort from teachers to realize.

11月合同カンファレンスを終えて

学校改革マネジメントコース1年/岐阜市立藍川北学園 吉武 雄一

大学院に入学して約9か月が経過した。これまでのカンファレンスや集中講座、ラウンドテーブルなどの中での対話と省察の積み重ねは、わずか9か月という期間ではあるが、私の中の学校観や授業観を確実に変化させてくれた。この新たな気づきと日々の実践との歯車がうまく噛み合うように試行錯誤することが、現在の私の一番の課題と考えている。

大学院入学と同じくして、私は今年度開校したばかりの義務教育学校に主幹教諭として赴任した。校内では主に、地域連携や生徒指導に取り組んでおり、夏休み明けからは、産休補助として前期課程4年生の担任として日々奮闘している。正直なところ、目の前の業務に追われてしまい、自身の研究テーマについてじっくりと考える時間を持てずにいるのが現状だ。そうした中、大学院におけるカンファレンス等の時間は、自身の足元を見つめ直すことができる貴重な機会となっている。

現任校は岐阜市立として初めての義務教育学校として開校した。新設学校の運営に携われることに大きなやりがいを感じる一方で、初年度における学校づくりの難しさや厳しさを痛感する毎日だ。こうした環境下だからこそ、職員同士がお互いを尊重し合い、共に学び合うことができる良質なコミュニティづくりが必要だと強く感じている。

今回のカンファレンスでは、社中央第一こども園の山田先生の実践から、職員の「学ぼう」という意欲をどのように引き出すのかについて学ぶことができた。山田先生は、よりよい教育実践を目指す風土を生み出すために「他の園から学び、高め合える職員集団」を目標に掲げ、公開保育をスタートさせた。職員の「学ぼう」とする意欲は、自身の実践における迷いや悩みなどが原動力となる。他の実践との比較や自身の実践を客観視することで「もっと～できるかもしれない」といった課題意識に気づき、自然と学びへの意欲につながる。園の中で、そうした仕

組みづくりをすすめることで多くの職員の意識をゆさぶった。課題意識への気づきは、園内での意見交流や、他の園を参観して発見したことを取り入れるなどの主体的な学びの姿に発展したという。

私の学校にも、自主公表会や他学校からの参観が多く、評価をいただく機会が多い。こうした機会を効果的に活用していくことで、自身の実践をメタ認知しながら、コミュニティの中で継続的に学び合うことができる自律的学習文化の醸成につなげていきたいと思う。

また、その後のグループ別ディスカッションでは、教職員の協力的・協働的なコミュニティをどのようにつくっていけばよいのかの話題となった。順化小学校の伊澤先生からは、管理職の立場から、多忙を極める学校において、職員との対話の機会をいかに生み出していくかについてのお話を聴くことができた。多くの学校が一人で複数の分掌を受け持ったり、欠員補充として管理職も授業を受け持ったりする現状がある。その中で、自身の悩みを打ち明けたりする時間をもつことが難しくなっている。時間的な問題だけではなく心の余裕も持てないでいる。伊澤先生は、教職員の悩みや仕事の進捗度などについて常にアンテナを高くもち、励ましの言葉や認めめの言葉を積極的にかけ続けている。職員の自己肯定感や自己有用感につながる対話を管理職が積極的に行っていくことは良質なコミュニティの風土づくりに必要だと感じた。

また、企業経営者である清川先生からは、取り組みの優先順位を決める必要性について教えていただいた。やらなければならないことすべてを同質に取り組むことは難しいが、高い優先順位として判断した一つの取り組みの利益が他の取り組みの成果にも影響するのだという。学校でいえば、職員のコミュニティにおける風土づくりの優先順位は高い位置にあるべきだと思う。ほとんどの教職員は必死に子ど

もたちと向き合い、奮闘している。自己肯定感や自己有用感をもてるコミュニティの中での働き甲斐は、帰属意識やモチベーションを向上させるだろう。

学び合える仕組みづくりと一人一人を尊重し合えるコミュニティの風土づくりの両輪が機能してこそ、良質な実践コミュニティへと成長するのだろうと考えさせられた。今年度も残りわずか、できる限りの実践を積み重ねていきたいと思う。



特 集

長谷川義治先生は、本教職大学院の創成期をスタッフの一人として支えられました。教職大学院を離れた後は、高校の教育現場でご活躍されていましたが、昨年度末で現役を退かれました。このたび、これから教員を目指す若い方や若手・中堅の現職の先生方へのメッセージが込められた小論を投稿いただきましたので、前々回と今回に渡って掲載します。

数の極大・極小 ～「数学Ⅲ」の定義が変！～（後編）

元長野県屋代高等学校非常勤講師 長谷川 義治

高木貞二「解析概論」での記述

その生徒の反応が気になって、解析学の専門書を調べた。それが、高木貞二の「解析概論」⁽⁵⁾である。

この本は、微積分学を学ぶ者にとってはバイブルとも言われているものである。「解析概論」での記述は次のとおり；

函数 $f(x)$ が点 $x=x_0$ において取る値 $f(x_0)$ が x_0 の近傍で、 x_0 以外の点における $f(x)$ の値よりも大 [あるいは小] になるとき、 $f(x_0)$ を極大値 [あるいは極小値]、 x_0 を $f(x)$ の極大点 [あるいは極小点] といい、極大値、極小値を総称して極値という。また x_0 を極値点という。(中略)

タイプ B の定義である。

さらに、この定義を受けて、定理 30 の(2°)で、次のように記述している；

定理 30 点 x_0 は函数 $f(x)$ の定義域の内点とする。

(2°) $f(x)$ は、 x_0 で連続で、 x_0 の近傍で、 x_0 以外では微分可能とする。もしも $f'(x)$ がその点 $x=x_0$ で符号を変えずならば、 $f(x_0)$ は極値である。詳しくいえば、 x が増大しつつ点 x_0 を通過するとき、 $f'(x)$ の符号が+から-に変わるならば、 $f(x_0)$ は極大値、また反対に、-から+に変わるならば、 $f(x_0)$ は極小値である。

タイプ A について、定理として記述されている。

大学入試で出題

昭和 55 (1980) 年の東京医科歯科大の入試問題⁽⁶⁾で、この定義の「違い」を問う問題が出されている。以下の問題である；

(1) $f(0)=0$, $f(x)=2x^2+x^2\cos(1/x)$ ($x\neq 0$) によって定義された関数 $f(x)$ がある。

(a) $f'(x)$ を求めよ。

(b) $f(x)$ の最小値を求めよ。

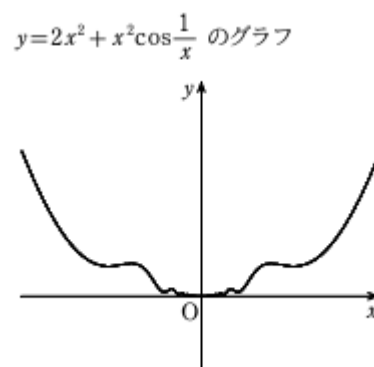
(2) 関数 $f(x)$ が $x=c$ で極小となるとは、 c を内部の点とする十分小さい区間で $x\neq c$ のとき、 $f(x)>f(c)$ が成り立つときをいう。次の命題は正しいか、理由をつけて答えよ。

(a) 関数 $f(x)$ は微分可能で、 x の値が増加するとともに $f'(x)$ の符号が $x=c$ において負から正に変わるとき、 $f(x)$ は $x=c$ で極小になる。

(b) 微分可能な関数 $f(x)$ が $x=c$ で極小になるとき、 x の値が増加するとともに $f'(x)$ の符号が $x=c$ において負から正に変わる。

(2) の 1～2 行目の記述は、正に、「タイプ B」の定義である。

ちなみに、 $y=f(x)$ のグラフは下図のとおり。



$f(x)$ は偶関数だから、 y 軸に関して対称である。

また、 $f(x) = x^2(2 + \cos(1/x))$ だから、 $x \neq 0$ のとき、 $f(x) > 0$ であり、 $f(0) = 0$ だから、 $f(x)$ は $x=0$ で最小（極小）。

しかし、 $f(x)$ は、原点付近で激しく振動しているので、 $x=0$ の前後で、「減少から増加に変わる」とは言えない。

私は、この入試問題に出合って、出題者の見識の高さに感服するとともに、「数学Ⅱ」と「数学Ⅲ」の定義の違いの意味を明確に理解することができた。そして、以後の「数学Ⅲ」の授業では、その違いについても意識しながら指導することができた。

我が国の高等学校の教科書「数学Ⅲ」の変遷

我が国の教科書「数学Ⅲ」において、いつごろからタイプ A ばかりの定義になったのかが気になり、その変遷を知りたくて、公益財団法人「教科書研究センター」に出向き、当該センターに所蔵されている分の教科書を調査し、まとめたものが別表 2^(b) である。

さらに、併せて、文部科学省のホームページで、学習指導要領の改訂の変遷も調べ、まとめたものが別表 3^(c) である。

これを見ると、平成元（1989）年の改訂では、「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」が謳われ、平成 6（1994）年から学年進行であった。また、平成 10～11（1998～1999）年の改訂では、「基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「考える力」の育成」が謳われ、平成 15（2003）年から学年進行であった。

さらに、別表 2 と別表 3 を並べて眺めると、数研出版では、平成 10～11（1998～1999）年の改訂⑤が転換期であることが分かり、「数学Ⅲ」において、平成 8（1996）年以前の発行では、タイプ B で記述のものが複数冊あったものが、平成 17（2007）年以降の発行では、タイプ B で記述のものは 1 冊のみになっている。

なお、東京書籍では、平成元（1989）年の改訂④が転換期であることが分かり、「数学Ⅲ」において、昭和 56（1981）年以前の発行では、タイプ B で記述のものがあったが、平成 8（1996）年以降の発行ではタイプ B で記述のものはなくなっている。

アメリカ、中国の高等学校の教科書

海外の高校生は、どのように学んでいるかが気になる、アメリカ（カルフォルニア州、テキサス州、ペンシルベニア州）と中国（上海市）で使用されている教科書における記述について調べてみた。

アメリカ（カルフォルニア州など）の教科書「Algebra 2」⁽⁷⁾では、次のように定義されている；

Local Maxima and Minima

For a function $f(x)$, $f(a)$ is a local maximum if there is an interval around a such that $f(x) < f(a)$ for every x -value in the interval except a .

For a function $f(x)$, $f(a)$ is a local minimum if there is an interval around a such that $f(x) > f(a)$ for every x -value in the interval except a .

タイプ B の定義である。なお、その定義の前には、

A turning point is where a graph changes from increasing to decreasing or from decreasing to increasing. A turning point corresponds to a *local maximum or minimum*.

とタイプ A の定義に関する記述もなされているが、

一方、中国（上海市）の教科書「数学 選択制必修（第二冊）」⁽⁸⁾では、次のように定義されている；

存在含有 x_1 的一个开区間，該区間内其他自变量所对应的函数值都不大于 $f(x_1)$ ，此時，就說函数 $y=f(x)$ 在 $x=x_1$ 处取得極大值 $f(x_1)$ ，而点 x_1 称为函数 $y=f(x)$ 的極大值点。類似地，存在含有 x_2 的一个开区間，該区間内其他自变量所对应的函数值都不小于 $f(x_2)$ ，此時，就說函数 $y=f(x)$ 在 $x=x_2$ 处取得極小值 $f(x_2)$ ，而点 x_2 称为函数 $y=f(x)$ 的極小值点。

これもまた、タイプ B の定義である。なお、その定義の次ページには、

定理 設点 $x=x_0$ 是函数 $y=f(x)$ 的駐点。

(1) 若在点 x_0 的左側附近有 $f'(x) > 0$ ，而在 x_0 的右側附近有 $f'(x) < 0$ ，則函数 $y=f(x)$ 在 x_0 处取得極大值。

(2) 若在点 x_0 的左側附近有 $f'(x) < 0$ ，而在 x_0 的右側附近有 $f'(x) > 0$ ，則函数 $y=f(x)$ 在 x_0 处取得極小值。

との説明が加えられていて、タイプ A について、定理として記述されている。

おわりに

我が国の学習指導要領（高等学校）の変遷や高等学校教科書「数学Ⅲ」の変遷を見ると、高等学校への進学率の上昇と無関係ではないだろうということは、容易に想像できる。しかし、「数学Ⅱ」と「数学Ⅲ」では扱っている関数が大幅に広がっているにもかかわらず、全く同じ定義になっている理由が、「生徒の実態に合わせて」であるなら、それは、大袈裟に言えば、我が国の科学技術の進展に悪影響を及ぼしかねないと思う。また、アメリカや中国の教科書での記述を見て分かるように、世界の趨勢にも後れをとっていることが心配でならない。

そして、文部科学省が頼りにならないならば、学校現場の教員の指導力を高めるしか方法はない訳である。特に、教員には、「教科書をも疑う！」の精神を持ち続けてほしいと願うばかりである。

(b) 別表 2 教科書「数学Ⅲ」の変遷

（「教科書研究センター」所蔵のものを調査・作成：長谷川）

発行者	記号	番号	書名	タイプ	出版年
啓林	数Ⅲ	319	詳説 数学Ⅲ	A	H30
啓林	数Ⅲ	320	数学Ⅲ	A	H30
啓林	数Ⅲ	321	新編 数学Ⅲ	A	H30
啓林	数Ⅲ	705	数学Ⅲ	A	R4
啓林	数Ⅲ	706	新編 数学Ⅲ	A	R4
啓林	数Ⅲ	707	深進 数学Ⅲ	A	R4
実教	数Ⅲ	706	数学Ⅲ Progress	A	H4
実教	数Ⅲ	707	新編 数学Ⅲ	A	H4
実教	数Ⅲ	708	高校数学Ⅲ	A	H25
実教	数Ⅲ	709	数学Ⅲ	A	H25
実教	数Ⅲ	710	新版 数学Ⅲ	A	H25
数研	高数	1156	数学Ⅲ	B	S33
数研	高数	1162	高等学校 数学Ⅲ	B	S33
数研	数Ⅲ	13	高等学校 数学Ⅲ	A	S42
数研	数Ⅲ	23	高等学校 数学Ⅲ (改訂版)	A	S43
数研	数Ⅲ	44	高等学校 数学Ⅲ	A	S48

			(三訂版)		
数研	数Ⅲ	412	高等学校 数学Ⅲ	A	S51
数研	数Ⅲ	411	高等学校 数学Ⅲ	A	S52
数研	数Ⅲ	434	高等学校 新編 数学Ⅲ	A	S53
数研	数Ⅲ	435	高等学校 数学Ⅲ	A	S53
数研	数Ⅲ	436	新編 数学Ⅲ	B	S56
数研	数Ⅲ	437	高等学校 数学Ⅲ	B	S56
数研	数Ⅲ	603	高等学校 数学Ⅲ	B	H8
数研	数Ⅲ	604	新編 数学Ⅲ	B	H8
数研	数Ⅲ	605	探求 数学Ⅲ	A	H8
数研	数Ⅲ	723	高等学校 数学Ⅲ	B	H12
数研	数Ⅲ	724	新編 数学Ⅲ	B	H12
数研	数Ⅲ	725	探求 数学Ⅲ	A	H12
数研	数Ⅲ	8	数学Ⅲ	B	H17
数研	数Ⅲ	9	新編 数学Ⅲ	A	H17
数研	数Ⅲ	24	数学Ⅲ	B	H21
数研	数Ⅲ	25	新編 数学Ⅲ	A	H21
数研	数Ⅲ	322	数学Ⅲ	B	H31
数研	数Ⅲ	323	高等学校 数学Ⅲ	A	H31
数研	数Ⅲ	324	新編 数学Ⅲ	A	H31
数研	数Ⅲ	325	最新 数学Ⅲ	A	H31
数研	数Ⅲ	708	数学Ⅲ	B	R5
数研	数Ⅲ	709	高等学校 数学Ⅲ	A	R5
数研	数Ⅲ	710	新編 数学Ⅲ	A	R5
数研	数Ⅲ	712	NEXT 数学Ⅲ	A	R5
第一	数Ⅲ	326	数学Ⅲ	A	H31
第一	数Ⅲ	327	高等学校 数学Ⅲ	A	H31
第一	数Ⅲ	44	新編 数学Ⅲ	A	H31
東書	高数	1140	高等学校 数学Ⅲ	A	S32
東書	数Ⅲ	8	数学Ⅲ	A	S42
東書	数Ⅲ	402	数学Ⅲ	A	S42
東書	数Ⅲ	24	新編 数学Ⅲ	A	S45
東書	数Ⅲ	30	新訂 数学Ⅲ	B	S48

東書	数Ⅲ	421	新訂 数学Ⅲ		B	S53
東書	数Ⅲ	428	改訂 数学Ⅲ		B	S56
東書	数Ⅲ	596	数学Ⅲ	A		H8
東書	数Ⅲ	716	数学Ⅲ	A		H12
東書	数Ⅲ	717	新編 数学Ⅲ	A		H12
東書	数Ⅲ	1	数学Ⅲ	A		H17
東書	数Ⅲ	2	新編 数学Ⅲ	A		H17
東書	数Ⅲ	18	数学Ⅲ	A		H21
東書	数Ⅲ	19	新編数学Ⅲ	A		H21
東書	数Ⅲ	301	数学Ⅲ	A		H24
東書	数Ⅲ	302	新編 数学Ⅲ	A		H24
東書	数Ⅲ	315	数学Ⅲ Advanced	A		H30
東書	数Ⅲ	316	数学Ⅲ Standard	A		H30
東書	数Ⅲ	701	数学Ⅲ Advanced	A		R4
東書	数Ⅲ	702	数学Ⅲ Standard	A		R4

(c) 別表 3 学習指導要領の変遷 (高等学校)

(文部科学省のホームページから引用・作成：長谷川)

①	S33 ～ 35 改訂	教育課程の基準と しての性格の明確 化	S38 年度 (学年進 行)
②	S43 ～ 45 改訂	教育内容の一層の 向上 (「教育内容の 現代化」)	S48 年度 (学年進 行)
③	S52 ～ 53 改訂	ゆとりある充実し た学校生活＝学習 負担の適正化	S57 年度 (学年進 行)

④	H1 改訂	社会の変化に自ら 対応できる心豊か な人間の育成	H6 年度 (学年進 行)
⑤	H10 ～ 11 改訂	基礎・基本を確実に 身に付けさせ、自ら 学び自ら考える力 など「生きる力」の 育成	H15 年度 (学年進 行)
⑥	H20 ～ 21 改訂	「生きる力」の育 成、基礎的・基本 的な知識・技能の習 得、思考力・判断力・ 表現力等の育成の バランス	H25 年度 (年次進 行) H22 年度 先行実施
⑦	H29 ～ 30 改訂	「生きる力」の育 成を目指し資質・能 力を 3 つの柱*で整 理、社会に開かれた 教育課程の実現	R4 年度 (年次進 行) R1 年度 先行実施

* 「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」
「学びに向かう力、人間性等」

【参考・引用文献】

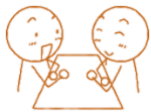
- (5) 高木貞二「解析概論」(改訂第三版), 岩波書店, p.67, 1971
- (6) 新訂「東京医科歯科大学数学入試問題 50 年」, 聖文新社, p.60, 2015
- (7) Holt McDougal「Algebra 2」(Common Core Edition), p.199, 2012
- (8) 普通高教科書「数学 選択制必修(第二冊)」, 上海教育出版社, p.24, 2024



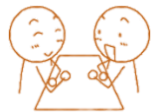
お知らせ

Schedule

12/26 Wed. - 28 Sun.	冬期集中講座 a 日程
1/4 Sun. - 6 Tue.	冬期集中講座 b 日程
1/10 Sat.	予備日
1/31 Sat.	長期実践研究報告締切
2/7 Sat.	第1回入試
2/8 Sun.	長期実践研究報告会 9:30-12:30
2/21 Sat. - 22 Sun.	ラウンドテーブル
2/28 Sat.	第2回入試
3/10 Thu.	運営協議会（オンライン）
3/23 Mon.	学位記授与式 学位記伝達式 18:00-20:00



Newsletter は、教職大学院に関わる皆様の協力で作られています。
修了生の皆様もご自身の実践や近況について投稿してみませんか。
関心がある方は、dpdtfukui_n1@yahoo.co.jp までご連絡ください。



【編集後記】

2025年も終わりを迎えようとしていますが、みなさんにとってどのような一年だったでしょうか。初年度のみなさんの変容の語り、そして2年目以降のみなさんによる実践の振り返りから、多くの学びを共有していただいたニュースレターになったと感じています。2026年が、みなさまにとって新たな一歩につながる一年となることを心より願っております。(N)



教職大学院 Newsletter No. 201

2026.1.5 公開版発行

編集・発行・印刷
福井大学大学院 福井大学・
岐阜聖徳学園大学・富山国際大学
連合教職開発研究科
教職大学院 Newsletter 編集委員会
〒910-8507 福井市文京 3-9-1
dpdtfukui@yahoo.co.jp