

群馬大学

# 教育実践年報

創刊号 2011年

## 特集 ■ 現代的教育課題に向かって

- ・ 今日的「絆」に関わる実践調査報告
- ・ リケジョを支援するセミナー実践報告
- ・ 「持続可能な開発のための教育」と「教育カウンセリング」

## 連載 ■ 県外実践校に学ぶ

- ・ 富山市立水橋西部小学校
- ・ 日立市立駒王中学校

## ■ 若い教師を育てる

- ・ 子どもの内面を耕す道德の時間
- ・ 教師と生徒の良好な人間関係づくり

## 報告 ■ センターの協働的取組

- ・ 教育実習・実践開発部門
- ・ 国際理解教育部門
- ・ 教育臨床心理部門

附属学校教育臨床総合センター  
〒371-8510 前橋市荒牧町四丁目2番地

『教育実践年報』創刊号の発刊に寄せて

附属学校教育臨床総合センターがめざすもの

附属学校教育臨床総合センター長  
黒羽 正見

『教育実践年報』創刊号をお届けします。

今年度の学校教育は、数百年に一度といわれるような東日本大震災の衝撃のなかで始まりました。被災地となった東北地方の学校や教育関係者、地域住民の方々と実際に対話する中で改めて実感させられたことがあります。それは、学校教育における重要な課題である「生きる力」の大切さでした。あれほどまでの悲惨な出来事を体験しながらも、子どもたち、先生方、地域の方たちの語るまなざしの中には一点の曇りもなく、「よし、またみんなと一緒に一生懸命に生きていこう」という強い意志を仲間と共に育んでいこうとする勇気と智慧を見取ることができました。

今日、知識基盤社会化やグローバル化などが急激に進むなかで、小学校では新学習指導要領の全面実施に、また中学校では次年（平成 24）度の全面実施に向けて、日夜総力をあげて取り組んでいるところです。今回の学習指導要領改訂では、指導内容や標準授業時数が 40 年ぶりに増加し、積極的に新学習指導要領の趣旨を生かし、児童生徒に「生きる力」を育むことが求められています。私たちは、この「生きる力」という言葉を美辞麗句に留めることなく、本当に「生きた言葉」として体現しなければなりません。そのためには、「目の前にいる子どもたちに、『生きる力』をどのように育めばよいか」とい目標を、理想的次元の目線ではなく、現実的な次元の目線でとらえ直す契機とすることを肝に銘じて、日々の教育実践にとりくまなければならないと考えます。

当センターは、教育実習・実践開発部門、国際理解教育部門、教育臨床心理部門の 3 部門から構成され、教育学部の附属学校園および、他の教育機関や地域社会との連携を図り、教育実習、教育実践および教育相談に関する理論的・実践的研究を行うとともに、その成果を踏まえた教育および研修を行い、豊かな教育実践力と子どもの成長をめぐる諸問題の解決力を身に付けた学校教員の養成に寄与することを目的としています。とりわけ、学校教育現場の教師集団の間で共有されている「実践知」と主に研究者が生み出している「理論知」が信頼関係を基盤に双方向的な交流が図られるように努力しています。そのために、研究対象との直接的なかわりあいの中から立ち上がってくる新たな知、すなわち、教師の実践感覚に根ざした、しかも学校教育の問題解決に資する、明確かつ具体的な実践的指針を提示したいと考えています。

今回の創刊号の内容は、特集テーマとして、近年、学校や教職員をとりまくさまざまな課題が出されていることに鑑み、その早急な解決が求められている課題を「現代的教育課題」として、3 人の研究者の方から寄稿いただきました。次の県外実践校に学ぶでは、先進的な取り組みをしている公立小中学校の教育実践を紹介いたします。その後、若い教師を育てる、3 部門の協働的な取り組み、当センター活動報告となっています。

教育の力を信じて、そして震災後の今を生きる子どもたちの成長を信じて、今後も研究、実践に取り組んでいく所存です。今後とも、群馬大学教育学部学校教育臨床総合センターをよろしくお願いたします。

も く じ

発刊に寄せて

黒羽 正見

特 集 ■ 現代的教育課題に向かって

- |                             |       |    |
|-----------------------------|-------|----|
| 今日的「絆」に関わる実践調査報告            | 堀井 啓幸 | 1  |
| リケジョを支援するセミナー実践から           | 木村 松子 | 9  |
| 「持続可能な開発のための教育」と「教育カウンセリング」 | 稲垣 応顕 | 16 |

連 載 ■

・ 県外実践校に学ぶ

- |                       |             |    |
|-----------------------|-------------|----|
| 学校経営方針を明確にした学校づくり     | 富山市立水橋西部小学校 | 21 |
| 夢や希望を抱き たくましく生きる生徒の育成 | 日上市立駒王中学校   | 28 |

・ 若い教師を育てる

- |                  |    |
|------------------|----|
| 子どもの内面を耕す道德の時間   | 35 |
| 教師と生徒の良好な人間関係づくり | 36 |

報 告 ■

・ センターの協働的取組

- |             |    |
|-------------|----|
| 教育実習・実践開発部門 | 37 |
| 国際理解教育部門    | 62 |
| 教育臨床心理部門    | 71 |

- |          |    |
|----------|----|
| 年間業務活動報告 | 83 |
|----------|----|

編集後記

---

## 現代的教育課題に向かつて



\*\*\*\*\*  
企業原理にまみれた工場生産モデル的な冷たい学校が横行するなかでも、子どもの本質は変わらない。温かいですね。

### ゆみちゃんのこと

ゆみちゃんがさかあがりができた。  
ゆみちゃんは  
すこし赤い顔でがんばった。  
がんばれ  
がんばれ  
ゆみちゃんががんばれ  
とわたしも思った。  
先生がもう少しと  
ゆみちゃんの方をみながらいった。  
少したつとゆみちゃんができる。  
みんな手をたたいた。  
ゆみちゃんはうれしそうだった。

\*\*\*\*\*



## 調査報告



## 今日的「絆」に関わる実践調査報告

山梨県立大学 堀井啓幸

## はじめに

2011（平成 23）6 月 25 日に提言された、東日本大震災復興構想会議「復興への提言－悲惨のなかの希望－」において、以下のように述べられている。

「施設自体が災害時の避難場所や防災拠点となるのは無論のこと、学校を新たな地域コミュニティの核となる施設として拡充していかなければならない。教職員を始め、児童・生徒そして地域住民が、『滅災・防災教育』を通じて、あらためて地域の特性を知り、いざという時に『逃げる』までの道程を学ばねばなるまい。こうした教育こそが、人と人を『つなぐ』地域における絆を確固としたものに育て、果ては地域における文化の復興にまでつながっていく可能性を有する」

「複合災害をテーマとする総合問題をどう解くのか」という問いに対する一つの答えである。

こうした提言に関わって、「新しい公共」あるいは「学校運営協議会」設置（いわゆるコミュニティ・スクール）など、地域コミュニティの核としての学校の運営面のあり方（ガバナンス改革）も問われることになった（学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議提言「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ－地域とともにある学校づくりの推進方策」2011 年 7 月 5 日）。すなわち、今日の学校は、防災の拠点となるために、ハード面だけでなく、ソフト面の「つなぐ」機能の強化も求められている。

筆者は、平成 23 年度の文部科学省委託事業において、「コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究」とともに、「震災時対応プロジェクト」（正式には、平成 23 年度文部科学省委託研究「震災時における学校対応の在り方に関する調査研究」日本教育経営学会・国士舘大学『学校運営の改善の在り方に関する取組』）に関わることができた。どちらの調査についても、まだ、「中間報告」の段階であり、考察までいたってはいないが、前者の調査研究においては、静岡県教委聞き取り調査から見えてきたこと（Ⅰ）、後者では、イギリス学校理事会実態調査から見えてきたこと（Ⅱ）をまとめ、「絆」に関わる実践研究として報告したい。

## Ⅰ 震災時対応プロジェクト調査（静岡県教委聞き取り調査から見えてきたこと）

## 1 震災にかかる静岡県の地域特性と防災拠点としての学校の現状

1976（昭和 51）年 8 月 23 日に開かれた第 36 回地震予知連絡会に提出された石橋克彦（当時東京大学助手、現在神戸大学名誉教授）の「東海地震説」をきっかけに、1977（昭和 52）年 4 月に地震予知連絡会に判定会が設置され、同年 8 月、県庁に全国初の地震対策課が発

足した。1961（昭和36）年11月15日公布された災害対策基本法とは別途、1978（昭和53）年6月15日大規模地震対策特別措置法が公布施行された。その後、静岡県は防災対策強化地域として国からの財政支援を受けて、防災体制の整備が図られている。この法律に関わって、東海地震では、「警戒宣言」という地震前に出される情報で、東名高速道路、国道1号線、東海道新幹線などの交通網がストップされる等、社会的な規制が行われることになった。

長い間にわたって、国からの予算もついたこともあって、学校の耐震化率は、平成22年度実績で、市町立小中学校（98.2%）、県立高等学校（95.4%）と高い。また、地域の防災組織とのかかわりの中で防災教育が開催されており、静岡県主催の防災教育推進委員会が、年3～4回開催されるだけでなく、自主防災組織による地域主導の避難所運営が目指されている。ただ、最近の教育改革に関わっていえば、学校支援地域本部等の設置数（平成22年度実績）は25か所であり、平成25年度までに100か所を目標とされているものの、学校と地域の結びつきが強固かどうかは改めて問われなければならない。

## 2 東日本大震災にかかる被災状況

3月11日の東日本大震災において大きな被害はなかった。しかし、個々の学校からの報告（3月11日の東日本大震災時の県立学校等の対応）では以下のような事例が報告されている。

- (1) 県立高等学校：生徒を宿泊させた学校は4校あり、生徒40名が宿泊した。宿泊した生徒は津波警報により公共交通機関が不通となったため、保護者の迎えも不可能であった地域から通学する生徒であった。教職員については生徒の宿泊のための付き添い及び本人が帰宅できなかったなどの理由による宿泊があった。宿泊場所としては学校の生活館（合宿所）を主として使用し、寝具は学校に備蓄されている防災用品を活用している。食事については宿泊人数が比較的多い学校は非常食で対応し、少ない場合には弁当を購入している。女子生徒の宿泊のあった学校は体調面や精神面を考慮して女子教員とホテルに宿泊させるなどの配慮もあった。
- (2) 県立特別支援学校：生徒を宿泊させた学校は3校あり、生徒23名が宿泊した。また、教職員を宿泊させた学校は6校あり、17名が宿泊している。宿泊した生徒の多くは寄宿舎生であり、地震があった日は学校終了後帰宅する予定であったが、津波警報により公共交通機関が止まるなど、保護者の迎えも不可能であったことから安全を考慮して金曜日も引き続き宿泊させている。宿泊した生徒の中には12日についても公共交通機関や道路の通行止めにより帰宅できず、さらに1泊することになった生徒もいた。教職員は生徒の宿泊のための付き添いや本人が帰宅できなかったなどの理由による宿泊があった。宿泊場所については寄宿舎施設のある学校では生徒は毎日使用している寝具を活用することができた。教職員は事務室や職員休養室を使い備蓄の毛布等を活用している。食事については弁当を購入するなどして対応している学校が多かった。大きな揺れを体験したことで体調面や精神面が心配される生徒もいたが、教員が付き添い、落ち着かせるよう言葉かけを行うなどの対応をした学校もあった。

### 3 東日本大震災後の対応

東日本大震災後にこれまでの取組みがさまざまに見直されたが、現時点で特に重要と思われたのは以下の2点である。

#### (1) 情報伝達に関わっての見直し

東日本大震災では「教育委員会地震災害時情報伝達実施事項（毎年度改訂）」を踏まえて対応がなされた。

県教育委員会は、学校に対し、原則として東海地震注意情報発表時、警戒宣言発令時及び大規模地震発生時において行うこととされる、地震防災応急対策、災害応急対策等の実施に必要な情報伝達を行った。

学校等は、東海地震注意情報発表時、警戒宣言発令時及び大規模地震発生時において、県の「大規模地震に関する情報及び広報活動実施要領」に基づく情報伝達を行うとともに、「園児児童生徒、教職員及び来館者」並びに施設等に係る地震防災応急対策実施状況等の情報伝達を行った。

しかし、今回の震災及び平成23年9月の集中豪雨災害に関わって、電気が通じないためにファクシミリによる情報伝達よりも電子メールの情報伝達のほうがよい、無線などの情報伝達が望ましいなどの検討が行われ、無線機の設置が進められている。

#### (2) 学校の津波対策に関わっての見直し

今回の大震災に関わって、県教委から「平成23年3月11日の東北地方太平洋沖地震における津波に関する情報に係る調査について」県立学校宛に調査が行われ、平成23年3月23日以降、調査結果の集約、検証を踏まえて、「学校の津波対策マニュアル（暫定版）」の検討が行われた。同年4月27日、「学校の津波対策マニュアル（暫定版）」の作成及び送付がなされ、さらに同年5月13日、県立高等学校長協会にて「学校の津波対策等について各学校が作成する避難計画（避難訓練の方法）の見直しを図ること」が依頼された。

県立高等学校長協会から各学校に具体的に依頼されたのは、a. それぞれの学校の置かれている環境を分析し、実態に合ったマニュアルを作成すること、b. 実態に応じた複数の避難経路の検討及び避難訓練の実施、c. 市町及び地域の防災担当者と連絡をとり、具体的な対応と役割について協議し、業務の明確化を図るなどである。

県教委としては、これらのこととかわかって、防災教育推進のための連絡会議の開催の促進（各学校・幼稚園は、自主防災組織、市町防災担当部局との連携を強化するために、連絡会議を定期的に開催する）や津波対策に関わって、津波の危険が予想される場合の避難方法の見直しを行った。具体的には、教室ではなく、3階以上に避難すること、安全確認後引き渡し（帰宅等）とすること、安全が確認される（津波に関する情報が解除になる）まで生徒を学校に留め置く対応とするなどの検討がなされている。

ただ、地域と一体となった防災活動という点では、県教委や市町委（静岡県は村はない）の仕掛けとして、学校支援地域本部事業などとの関連も問われそうである。しかし、県教委への聞き取り調査では、担当が社会教育課であり、推進主体が一本化されないことから推進力が弱いという指摘もあった。また、個別学校において、学校運営協議会の

設置などの仕掛けも含めて、地域との関わりのあり方も改めて問われている。

## II イギリス学校理事会実態調査（イギリス学校理事会実態調査から見えてきたこと）

### 1 イギリスの教育法制と学校理事会

イギリスの近代公教育の起点は、1870年の初等教育法（フォスター法）である。各行政地域に学校理事会を設け、これに教育地方税徴収の権限を与え、その地域に有志団体設立学校がない場合、公立の学校設置を義務づけた。この法律をきっかけに、多くの労働者階級に義務教育の機会が与えられたといえる。

そして、1944年教育法によって、「教育大臣の統制のもと」地方教育当局（LEA：今日では、教育以外のサービスも行う機関として地方当局 LA と呼ばれる）が、当該地域の学校のあり方を規定するという行政と学校の基本的な関係構造が明確にされた。しかし、今日のイギリスの学校教育のあり方を基本的に定めているのは、1988年教育改革法である。

1988年教育改革法は、国の権力や伝統を重視する新保守主義と自由主義経済を志向する新自由主義の折衷の産物といわれる。具体的には、ナショナルカリキュラムに象徴される国家の教育課程管理の原則を明確にするとともに、その一方で、地方教育当局（現在の地方当局）が握っていた予算権や人事権を個々の学校の理事会に移譲する制度（school governing body system）を導入した。

学校理事会そのものの歴史は古いが、1988年教育改革法の下で、自律的学校経営（LMS: Local Management of Schools）の改革が進み、2010年アカデミー法などの成立に象徴されるように、教育課程管理の規制緩和が一層進み、公設民営型の学校（フリースクール）も生まれつつある。

今回のイギリス調査においてみえてきた、学校理事会の実態と課題は、こうした教育改革の歴史的な文脈の下で理解される。すなわち、一つは、イギリスの多様な学校制度のもとで、子どもにとってよりよい学校をつくるために保護者や地域住民の要求をいかに反映させたいのかという点である。もう一つは、保護者や地域住民の要求を具現化させたアカデミーやフリースクールという学校にみられる教育課程管理のさらなる規制緩和の実態を踏まえて、行政、保護者、地域住民の関係性をどう捉えたらよいかという点である。

IIでは、イギリスにおけるインタビュー調査データを基にしながら、アカデミー、フリースクールというイギリスの学校運営の規制緩和と関わって、学校理事会の役割がどのように変わってきたかに焦点化して報告したい。

現地調査機関は以下のとおりである。

- (1) NFER(National Foundation for Educational Research)
- (2) CfBT(Centre for British Teachers)
- (3)The National Governors' Association
- (4)The Schools Network (旧: The Specialist Schools and Academies Trust (SSAT))
- (5) West London Free School
- (6) DFE (Department for Education)

(6)の教育省を除いて、いずれも国から資金を提供されて、教育施策の調査、提言を

行ったり(1)、学校(フリースクールなど)や教師の支援、Ofstedの代行を行ったり(2)、学校理事の派遣や研修、国に対する提言などを行ういわゆる半官半民的教育機関(3)である。

## 2 学校理事会の動向とスポンサー理事の役割

イギリスでは、学校理事会が古くから存在し、設置主体及び地域の側から学校に対する指示と援助を行い、カリキュラムや財政、人事について一定の意見を反映するシステムとして概ね機能していた。しかし、1944年法において、LEA(現在はLA)設立の公立学校では、すべてのガバナーをLEAが指名、有志立学校では学校設置者が3分の2、LEAが3分の1という具合に、保護者や地域住民が指名されることは少なかった。1970年代に、親や地域の関心と運動が高まる中で、保護者や教師の代表がガバナーとして指名されるようになった。

特に、最近になって、従来の公立学校(maintained school)よりさらに運営裁量が大きいアカデミーやフリースクールが増加しつつあり、ガバナーに、保護者や教師の代表者だけでなく、地域の代表者として企業関係者(スポンサー理事)も入るようになった。

こうした学校理事会の現状を調査した NFER(National Foundation of Educational Research)の Tamaris(Tami) McCrone氏は、学校理事会をガバナンスモデルとビジネスモデルに分類した上で、次のようにその関係を述べている。

「ガバナンスモデルへの人々の興味は、フリースクールまたアカデミーの増加に伴ってさらに増してきたものである。と言うのもガバナンスモデルにおいて、最も重要なことは地域社会(local community)を代表する理事が『いる』ということであるが、ビジネスモデルでは『いる』だけではなく、選ばれた理事にビジネススキルがあるということを確認にすることがより強調されている。」

ただ、氏が実際に調査してみると、「ガバナンスモデル自体に重要性はなく、校長(Head teacher; 以下HT)と学校理事会(government body; 以下GB)の力関係(power relationship)がより重要であるとの結果が出た。」とのことであり、フリースクールやアカデミーの学校理事会においても合議の力関係まで変わったという実態はないようだ。校長によるマネジメントの役割は相変わらず重要であるということであろう。

氏が「学校によって、多くの人材が集まるところもあれば、例えば貧困地域や都会では学校理事を探すのが困難な場所もある。」と指摘するように、イギリスの学校理事会では学校理事の人材確保の難しさがあることも確認された。そして、人材確保が難しいという状況の下で、企業関係者が理事に加わることの意義を次のように述べている。

「フリースクールやアカデミーにとって良いスポンサー理事を持つことは重要である(Sponsor governance)。仮に特定の団体がアカデミーを資金援助していれば、通常はその団体の代表はGBに加わる。また保護者代表理事については、理事が単純に「保護者の視点の代弁者/代表者」というものであってはならず、その理由は、GBが『違った背景を持った理事のひとつの集合』でなくてはならないからである。GBは学校管理におけるすべての側面において関わっていく必要がある。」

スポンサー理事はコミュニティ(地域)からの選出という形をとる。こうしたインタビ

ュー結果からいえば、スポンサー理事は資金援助という現実的な視点から重要なだけでなく、あくまでも「違った背景をもった理事」の一人ととらえる視点到意したい。GBは学校がどのようにして地域コミュニティのすべての子どもたちや若者に対して助け、サポートできるかを考慮することに大きな目的がある。スポンサー理事が加わることで、保護者やまたその子どもたちに向けた第2言語としての英語コースの開講、学校の開校時間の延長などの実践などが行われている事例もあり、そうした特徴を持つ学校の教育実践に果たすスポンサー理事の役割は大きいといえる。

しかし、理事になり手がいない地域にどこまでスポンサー理事は増えてくるのだろうか。企業の論理だけでは埋められない公教育全体の水準の質を向上させるという点では見通しは必ずしも明るいものではないように思われた。

### 3 教育政策としてのアカデミー、フリースクール設置奨励

教育省企画政策局 (Strategic Analysis of Department for Education) でのインタビュー調査によれば、2010年に新政権が始まり、それ以降、アカデミーの常時開校が始まり、2003年から2010年までに200校が設立された程度だったものが、2010年から今年までには900校が開校されたとのことである。政府は最終的には学校をLAの管轄から外し、アカデミーへの移行をしたいと考えているという。

アカデミーはLAの介入を全く受けない。しかし(いわゆる)文部大臣 (secretary state) との署名合意によって統制されている。資金合意は契約的な関係で、アカデミー・トラストの中において制限を設けて認可するため、もしアカデミー自体のGBを設置したい場合は、民間企業がGBの主体となる場合もアカデミーの正式な名前でのスポンサーとなる。文部大臣が合意に署名すると、“Young Education Funding Agency” と呼ばれるエージェンシーが設置され、国と個々の学校のお金の流れを確実なものとするため、厳しく監視し、公的資金における規定を犯すことのないようなチェックが行われる。

フリースクール設立のための支援を積極的に担っている CfBT Education Trust におけるインタビュー調査では、こうした国の施策の背景として、アカデミーやフリースクールを出生率の高い地域や子どもの人口比が高い場所(つまりその地域の学校の数が子どもの数に対し少ない場所)、そして教育の質が問われている学校(保護者が求める教育を学校が提供できていないとされている)がある場所へ、自由に設置できるようにしたいという理由があると指摘していた。

すなわち、アカデミーやフリースクール増加の背景には、「教育の不均衡」をなくしたいという施策意図があるというのである。とりわけ政府は特に貧困地域により多くの学校の設立を可能にすることで、ここに住む子どもたちへ機会またチャンスを提供したいと考えている。特に、フリースクールは法的には、アカデミーの一種であるが、地域に対してより責任を持っている。

CfBT Education Trust は、民間の教育機関であるが、教育水準院 (Ofsted) に代わり7000校を監査している機関でもある。それは、サッチャー政権からのいわゆる民間活用の流れを汲むものであるが、特に、現在の連立政権が教育関連経費を削減していることと関わって外注先として重要な機関となりつつあるようだ。その点、「教育の不均衡」をなくし、学

力水準の向上を図る施策は、一面において経済効率性と結びついているといえなくもない。「安かろう悪かろう」の懸念はある。

この点に関わって、CfBT Education Trust の関係者が、イギリスにおいて発言権が強い教員組合の意見を引用して以下のように語っていることは興味深い。

「教員組合(NUT:National Union of Teachers)はフリースクールをよく思っていない。理由はフリースクールの教員が必ずしも資格を持っていないからである。またフリースクールは授業時間も自由であるために、規則に縛られていないことも問題視しているところがある(つまり、法的に勤務時間が長くなりすぎるなど教員の負担に対する批判などがある)。こちらの側とすれば、当然フリースクールで働く教員は、契約内容を理解しているので問題はない。また他にも、NUT は教育に関する専門性を持ち合わせていない保護者が学校経営などに介入してくることもよく思っていない。NUT は、政府は既存の学校により投資するべきであり、新しい学校設立へ無駄な投資をするべきではないと思っている。これに関しても、こちらの視点でいえば、通常の学校と同じように Ofsted の監査はあるから質の保証はできると考えている。」

フリースクールは2011年9月に24校開校し、2012年度開講に向けて281校の応募があり、国に認可された学校は55校であるという。連立政権がフリースクールを奨励しているといっても審査は必ずしも容易ではないという事実は押さえておきたい。

### III 小結

我が国では、地方教育行政の組織及び運営に関する法律が平成16(2004)年6月に改正されて学校運営協議会が制度化された。

筆者は、それ以前から言われてきた「地域に開かれた学校」、「特色ある学校」の実態調査をしたり、また、平成12(2000)年12月に教育改革国民会議が提言した新しいタイプの学校(いわゆる現代版のコミュニティ・スクール)に関わって調査等を行ってきた。

現在、学校運営協議会制度導入時に、コミュニティ・スクールに対する意識や取組みについて調査したメンバーとともに、文科省の委託を受けて「コミュニティ・スクールの取組みの検証作業」(コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究—平成23年度文部科学省委託調査研究—)を行っている。まだ、中間報告の段階だが、当時と比べて、学校運営協議会を導入している学校は多くなったものの、ガバナンス改革という点では見えにくさは変わらないような気がする。

すなわち、学校運営協議会のどのような機能が、学校あるいは学校を核とした地域づくりにとって、どのような成果につながるのか、そして、参加から参画へのプロセスはどうあるべきか、課題はないかなど核心的な事柄について検討すべき余地がある。わが国では、東日本大震災を経て、これまで以上に地域との見直しをしなければならないとしながらも、地域をどのように把握し対応すべきかについては模索状態にあるといつてよい。今日的な「つなぎ」方が改めて問われている。

イギリスでは、地域性との関わりの少ないスポンサー理事が、地域の代表者として多く参入することが期待されている。一般に、企業的な論理でいえば、目的と手段の関係は明確になりやすいが、多様な要求を持つであろう地域との関わりは逆に不明確になりやすい。

地域防災を前提とする我が国の防災体制に企業的な論理が入ることによって、地域や学校ごとの取り組みの濃淡を少なくすることが期待されるが、地域特性をどう捉えるかが課題になるのである。

学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議提言「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐー地域とともにある学校づくりの推進方策ー」（2011年7月5日）では、「地域とともにある学校」が学校運営に備えるべき機能として、以下の3点を挙げている。

①関係者が当事者意識を持って「熟議（熟慮と議論）」を重ねること

②学校と地域の人々が「協働」して活動すること

③学校が組織として力を発揮するための「マネジメント」

そして、その実現のための「仕掛け」として、以下のような仕掛けが例示されている。

<学校運営に関する「熟議」を引き出す「仕掛け」の例>

- ・学校運営協議会
- ・学校関係者評価委員会
- ・学校説明会、関係者連絡会等の形で開かれる意見交換の場 等

<学校と地域の人々の「協働」を引き出す「仕掛け」の例>

- ・学校運営協議会、学校関係者評価
- ・学校支援地域本部、放課後こども教室 等

<学校の組織としての「マネジメント」を引き出す「仕掛け」の例>

- ・校長の在職期間の長期化、優秀な民間人や一般行政職の公務員の校長への積極登用、教員の公募制の導入
- ・副校長・教頭や主幹教諭、事務職員を含めたマネジメントを担う組織の整備 等

<学校間の連携・接続を引き出す「仕掛け」の例>

- ・小中一貫教育の推進
- ・複数の小・中学校を含む中学校区を単位とした地域の人々との協働体制の構築

このなかで、わが国では、今、学校運営協議会という新たな仕掛けをもった学校が増えつつある。学校運営において、保護者や地域住民の積極的な参画を促す仕掛けである。しかし、その一方で、本来、どの学校でも行われなければならないと思われる学校説明（会）も不十分な学校も少なくない。崩れつつあるといっても地域という基盤が残っている我が国において、新たな制度的な仕掛けを活用するだけでなく、これまで学校と家庭・地域のつながりを根本から見直しすることを通して、地域とともにある学校のあり方を検討したい。

ほりい ひろゆき

昭和 31 年、静岡県生まれ。帝京女子短期大学助教授、富山大学助教授を経て、現在、山梨県立大学教授。専門は、教育経営学、教育環境論。主な著書・論文に『現代学校教育入門ー「教育環境」を問いなおす視点ー』教育出版、『コミュニティ・スクール研究ー学校運営協議会の成果と課題』風間書房、『学際型現代学校教育概論』金子書房など。

## 実践報告



## リケジョを支援するセミナーの実践から

山形大学 木村松子

## はじめに

国や大学・企業が様々な形で理系分野に進む女子学生支援に力を入れ、近年、「リケジョ」（理系女子）という言葉も聞かれるようになった<sup>1)</sup>。

我が国の全研究者に占める女性研究者比率（平成 22 年時点で 13.6%）が、先進国の中で依然として低いことを踏まえ、平成 22 年 12 月に第 3 次男女共同参画基本計画が、平成 23 年 8 月に第 4 期科学技術基本計画が策定され、女性研究者を増やすためのポジティブ・アクションなどを含む積極的施策が示された。

地方の一総合大学である Y 大学でも、平成 23 年 5 月現在の女性教員比率は 13.7%で、理工系分野はさらに低く、理学部 5.3%、工学部は 3.1%という状況で、他の同規模総合大学とほぼ同じ状況にある。そこで、平成 25 年度までに女性教員比率を 15%に引き上げることを主なミッションステートメントとして、文部科学省が平成 18 年度から開始している科学技術振興調整費「女性研究者支援モデル育成」事業に応募し、平成 21 年度に採択されて様々な取組を行ってきた。その中の一つが、女子高校生・大学生対象の女性研究者裾野拡大セミナーである。本論の目的は、その具体的な様相とその意味や課題を考察することである。

筆者は、推進組織である男女共同参画推進室のチーフ・コーディネーターとして雇用され、手探り状態ながら直接これらの取組に関わってきた。23 年度はその事業の最終年度である。将来の女性研究者を増やす取組の効果はすぐに現れてくるものではなく、評価には時間の経過も必要であるが、実践の中で起きていることを観察・考察し、記録することは今後の課題解決を探る上で有効であると考えた。

## 1 大学における理工系女性教員を増やす努力と壁

Y 大学では、「男女共同参画基本計画」を平成 22 年 6 月に策定し、全学部に進捗組織を置いて 10 年計画で具体的な取組を行うこととした。例えば、女性教員採用比率を 20%とする目標の設置、学内一時預かり託児ルームの開設、育児・介護期等の女性研究者のための研究支援員の配置等がある。工学部では、「毎年 1 名以上の女性教員を採用する」という数値目標を立てている。しかし応募者が増えてこなければこ

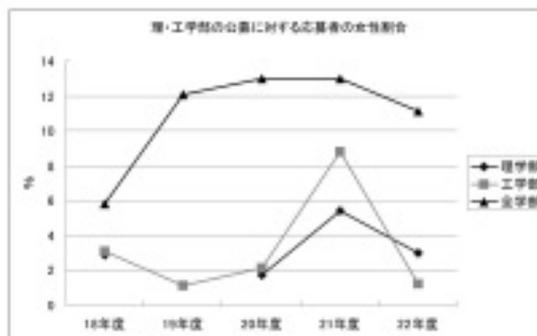


図 1 理・工学部の教員公募に対する応募者の女性割合 (Y 大学男女共同参画推進室調査より)

実行できない。理・工学部の教員公募に対して女性の応募は実際どのくらいあるのだろうか。図1は、理学部・工学部の教員公募に対する応募者の女性割合である。全学部平均と比較して低いことがわかる。工学部でバイオ工学の公募のあった平成21年度に女性の応募者が9%にまで増えたが、変動はあるものの総じて低い。女性の採用を望んでも、数%しかいない女性応募者の中からの決定には困難がある。

学内での意識改革や環境整備と同時に、女性研究者を育てること、研究者を目指す女子学生や高校生を増やす努力がどうしても必要である。

## 2 男女の学力に関する国内・国際調査結果

村松泰子らによる中学生1,830人を対象として1999年から2001年にかけて行われた理科に関する研究「学校教育におけるジェンダーバイアスに関する研究」(2001<sup>22</sup>・2002年<sup>23</sup>)によると、女子は生物的内容、男子は物理的内容に関心が高く、数学的センスを要する单元ほど女子の理解度は低い。中1から中2にかけて女子の理科嫌いの傾向が強まる。実験時の中心的役割は男子で、準備・片付け・記録は女子が担当する傾向がある。女子校の生徒は実験や理科に積極的だが、意識としては「理科は男子の教科」とする傾向が強い、ということだ。理科に対する中学生の興味や関心・態度にはジェンダー差が有るといえるが、これらはどのようにして生まれるのだろうか。同研究の教師や父母の期待についての意識調査が興味深い結果を示している。「先生はよい成績を期待している」「母は科学技術の仕事についたら喜ぶ」「父は科学技術の仕事についたら喜ぶ」の設問に対して、「男子」・「理科好きの女子」・「女子全体」で比べると、「男子」がそうだと答えている割合が高く、次に「理科好きの女子」が続き、「女子全体」は低くなっている。男女に対する周りの期待に違いがあり、「よい成績」や「科学技術の仕事」については男子への期待が高いことが示されている。

では、実際に学力差はあるのだろうか。高等学校1年生約6,000人を対象に行われた「OECD生徒の学習到達度調査(PISA)2009年度調査の結果について」(文部科学省平成22年12月7日)をみると、「数学的リテラシー得点は、男子534点に対し女子が524点だが、統計的な有意差はない」「科学的リテラシー得点は、女子が男子より12点高いが統計的な有意差はない」という結果が示されている。一方、調査の中心分野とされた読解力の得点は、「65か国すべてにおいて女子の得点が男子の得点よりも統計的に有意に高い。日本も女子が男子より39点高い。」という結果である。

国際数学・理科教育動向調査の結果(2007年)をみても、数学・理科の得点に男女の有意差はないという結果が出ている。読解力は女子の得点はかなり高が、数学・理科の得点には有意な男女差はない。

ただ、数学・理科に対する興味・関心・態度に男女差があり、そこには周りの大人の態度も一因となっている可能性がある。

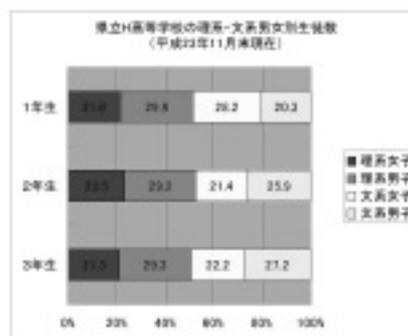


図2 H 高等学校の文系・理系クラス男女別生徒数 (平成23年11月末現在)

## 3 県内の高校生・大学生の傾向

図2は、県内随一の進学校である県立H高等学校生徒723人について理系・文系クラスの男女別生徒数を示したもので、1年生の数は11月末現在の希望調査結果である。これを見ると理系・文系選択にほとんど男女の偏りは見られない。調査協力をしてくれた教頭先生によると、「文・理と男・女との特徴的な関係は見出させない」「十数年前に比べれば、理系における女子の割合は高くなっている」という印象を持つ」ということで、女子が理系を避けるという傾向は顕著には起きていない。理系選択した生徒の男女比はほぼ6:4であり、これはこの高校の男女比でもある。ただ、「看護系の大学で入試に理科2科目が必要な場合は、必然的に理系クラスとなる」ということであり、看護という従来女性役割とされてきたケア分野への進学を考える女子も理系選択をしていることに注意が必要である。各学年の女子全体の中で理系選択女子は1年生で43.3%、2年生で52.3%、3年生で49.0%でほぼ5割にのぼる。

平成23年2月に報告された日本大学豊山女子高等学校生徒677人の調査でも、女子の理系選択は1年生41.7%、2年生40.0%、3年生44.0%で、共学校であるH高校よりは若干少ないが4割が理系を選択している<sup>74</sup>。ただ、これだけでこれが全国的な傾向であるとは言えない。

では、女子高校生たちは、大学ではどの学部に進んでいるのだろうか。一例として、Y大学における各学部入学者に占める8年間の女性割合を見てみる。

平成23年度の各学部入学者の女性割合をみると、最も高いのは看護学科で90.3%、次

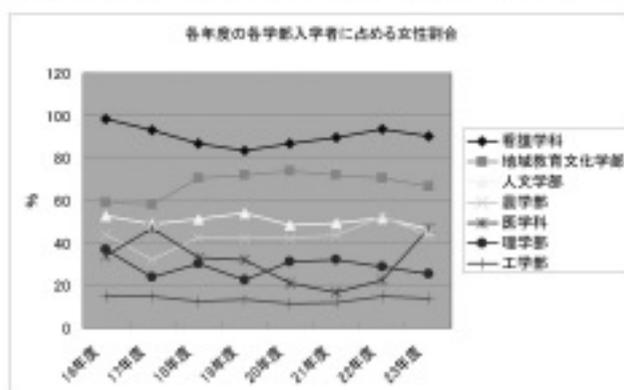


図3 Y大学における各年度の各学部入学者に占める女性割合（学校基本調査より）

が地域教育文化学部の66.7%、最も低いのは工学部の13.9%、次が理学部の25.5%である。理系を選択した女子が、大学では工学や理学分野よりも看護や教育分野に進み、一方、男子の方は工学・理学へと進む割合が高い。このことは、理系を選択した女子高校生が将来の職業として看護師や教員を考えている傾向があること、逆に工学・理学部を卒業した後の女性の職業をイメージできないでいることも考えられる。

#### 4 大学が行うサイエンス・セミナー等への女性の参加状況

Y大学には平成20年に開所したオープンラボがあり、小学生から大人までの体験型の科学実験教室を行っている。小中学生を対象にした、「モバイルキッズ小さな科学者」や、高校生を対象にした「サイエンスサマースクール」などを土日や夏休みなどに開催し、男女の児童・生徒等が自由に参加できるようにしている。このようなプログラムへの女子の参加状況はどうだろうか。

図4は、平成23年度に行った小・中・高校生、一般を対象とする公開講座全12回への参加者数を男女別に示したものである。企画は事前申込で自由参加であるが、小中学生の場合は保護者同伴の場合も多く、参加には保護者の意思も関与してくる。高校生の場合も、工業高校等で授業の一環として教員の引率による参加の場合もあり、小・中・高校生本人

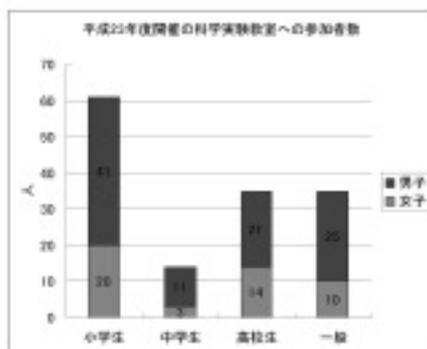


図4 Y大学で平成23年度に開催された科学実験教室への参加者数

の全くの自由意思による参加とは言い切ることはできないことを前提として男女別の参加者数を比較してみる。小・中・高校生全体の中での女子の参加割合は33.6%で、全12回の開催の内、3回は女子の参加がなかった。男女間でやはり差があるといえるがそれは何故なのだろうか。村松らの研究で示されているように、科学技術の仕事につくことへの男女児に対する父母の期待の違いや、女子中学生の意識の中に「理科は男子の教科」とする傾向があり、このことが、大学が提供する科学実験教室等への参加も控えさせることにつながっているのかもしれない。日本大学女性研究者支援推進ユニットが行った女子中・高校生へのアンケート調査<sup>25</sup>の自由記述の中で、「理工はやっぱ男性というイメージが強い」「理工系を選択する女子は少ない気がする」「理工系と聞くと男性ばかりなのかと思っていた」「理系は男性が多いイメージがあった」というように「イメージ」という表現が目立ち、女子生徒自身がこのようなイメージに引きずられていることに気づいていることがわかる。このイメージが、たとえ自由参加の実験教室ではあっても、「きっと男子が多く女子は少ないだろう。私一人だったらどうしよう」という不安を生んでしまうことも予想される。理系セミナーへ不安なく女子の参加を促すには、「女子対象」とするなどの手立てが必要である。

の全くの自由意思による参加とは言い切ることはできないことを前提として男女別の参加者数を比較してみる。小・中・高校生全体の中での女子の参加割合は33.6%で、全12回の開催の内、3回は女子の参加がなかった。男女間でやはり差があるといえるがそれは何故なのだろうか。村松らの研究で示されているように、科学技術の仕事につくことへの男女児に対する父母の期待の違いや、女子中学生の意識の中に「理科は男子の教科」とする傾向があり、このことが、大学が提供する科学実験教室等への参加も控えさせることにつながっているのかもしれない。日本大学女性研究者支援推進ユニットが行った女子中・高校生へのアンケート調査<sup>25</sup>の自由記述の中で、「理工はやっぱ男性というイメージが強い」「理工系を選択する女子は少ない気がする」「理工系と聞くと男性ばかりなのかと思っていた」「理系は男性が多いイメージがあった」というように「イメージ」という表現が目立ち、女子生徒自身がこのようなイメージに引きずられていることに気づいていることがわかる。このイメージが、たとえ自由参加の実験教室ではあっても、「きっと男子が多く女子は少ないだろう。私一人だったらどうしよう」という不安を生んでしまうことも予想される。理系セミナーへ不安なく女子の参加を促すには、「女子対象」とするなどの手立てが必要である。

## 5 理系セミナーへ女性の参加を促す取組

Y大学でも平成21年度から農学部での開催を皮切りに女性研究者裾野拡大セミナーを始めた。平成22年6月に策定された「男女共同参画基本計画」には各学部等で定期的開催することを明記し、男女共同参画推進委員会を中心に企画・実施されている。3年間に実施した15回のセミナーは、男性も参加できるが、女性を対象とし、主に女性が講師となっていることを明示して開催してきた。高校生を対象とするセミナーについては、近隣の高等学校に連絡をとり参加を依頼している。その結果、3年間の延べ参加人数は、女子高校生が約220人、女子大学生・院生が約310人となった。セミナーの講師となった研究者やOGは約40人にのぼった。

セミナーの主な内容は、体験型実験教室、女性研究者による講演、女性研究者やOGとのトークの大きく3種類に分けられ、それが単独に行われたり組み合わせられたりしている。研究の魅力や多様な職業の紹介、キャリア形成の体験談、就職・結婚・育児等の具体的なアドバイスが行われ、女性をエンパワーメントしようという内容となっている。何よりも女性が少ないと思われる分野で活躍している女性と直接出会うことで、あこがれが生まれたり不安の軽減が期待できるものとなっている。

女子生徒や学生の反応を具体的にみると、第2回の農学部セミナー(5人のOGによる講演と実験教室)でのアンケート回答者(女子高校生18人、女子学部生38人)の中で最も多かった回答が、高校生「農学部以前よりも興味を持つようになった」55.6%、学部生「農学部卒業後の進路について少しイメージできるようになった」63.2%、である。また、女性講師による女子向けの企画であることについては、高校生の83.3%、学部生の

71.1 パーセントが「参加しやすい」と答えている。自由記述の中でも、「女子向けの企画はなかなかないので、参加しやすかった」「“女子学生向け”という企画だと自分の卒業後やこれからの目的へのイメージが持ちやすく有意義だと思う」という意見があった。

表1 女性研究者裾野拡大セミナー実施状況

年月日	学部	テーマ・参加者数
1 21.8.5・6	農学部	「女子高生のための農学部キャリアセミナー」 参加者：女子高校生34人、他3人、計37人
2 22.2.19	農学部	「農学部系卒女子のお仕事って？～先輩に聞こう！」 参加者：女子高校生23人、女子大学生46人、他2人計71人
3 22.9.7	理学部	「公開講座—ナノブランクトン研究について—」 参加者：女子高校生6人、他、計約50人
4 22.11.2	工学部	座談会「先輩女性研究者と語る未来～」 女子学部生・院生約30人
5 22.11.2	人文学部	「人文学部OGが語る日本近代文学研究」 参加者：女子大学生約30人、他12人、計42人
6 22.11.6	農学部	「大学院生に聞いて見よう！大学での研究生活ってどんな感じ？」 参加者：女子高校生約30人・大学生約20人、他約10人計約60人
7 22.11.19	理学部	女性研究者による未来予想図～元気な女子が世界を変える～ 参加者：女子高校生90人、大学生11人、他14人、計115人
8 23.1.19	工学部	「目指せ！理系マドモワゼル！～理系女子力UPセミナー」 参加者：女子高校生12人、大学生38人、他15人、計65人
9 23.7.15	理学部	「理学部地球環境学科OGとの交流会」 参加者：女子大学生20人
10 23.10.4	農学部	講演会「女性研究者として歩んできた道」 参加者：女子学部生・院生約20人、他約15人、計約35人
11 23.10.5	医学部	「医学部女子学生と女性研究者交流セミナー」 参加者：女子大学生5人、研修医・医師8人、計13人
12 23.10.22	農学部	「作物からDNA-RNAを抽出してみよう」 参加者：女子高校生14人
13 23.11.9	人文学部	「みんなで話そうキャリアアップ&就活」 参加者：女子大学生約100人
14 23.11.11	全学	トーク「女子高校生☆夢に向かって！疑問にお答えします。」 参加者：女子高校生10人、女子大学生約5人、他約85人計約100人
15 23.11.12	医学部	「次世代を担う女性研究者の裾野を拡大するには」 参加者：女子学生・院生約15人、他約15人、計約30人

講師も対象者も同性であることで、より自分に近づけて聞くことができたようだ。また、このセミナーでは、会場設営も司会進行も女子学生が行い、女性がセミナー開催を経験することも企図された。

## 6 女性から女性への情報伝達

女性研究者やOGから女子高校生・大学生等に具体的に何が伝えられたのだろうか。

理学部女性教授によって企画された第9回のセミナー（6人のOGと学部生・院生との双方向型のトーク）では、同じ学科の先輩・後輩が集まり、研究所や企業・官公庁で研究職や専門職に就いているOGから次のような体験談とアドバイスが伝えられている。

①「産休・育休・時間短縮も制度が整い利用しやすい環境になってきたが、所属によっ

ては取りにくい雰囲気のところもあるようだ。」（東京大学研究所 A 氏）

- ②「休暇の制度整備はできたが、事務職などに比べ研究職の環境整備が遅れているところもある。」（独立行政法人 B 氏）
- ③「採用、業務、昇進等に性別差はなく、採用試験では女性の方が優秀で根性があるとされている。育休復帰後は乗船業務が難しいため陸上業務に従事できる。」（株式会社 C 氏）
- ④「学生時代は『まずは就職が先決』という風潮があるが転職も多くなってしまうので要注意。女性が転職する場合、出産と重なると採用が難しくなり、休暇も保障されないのが気をつけてほしい。」（株式会社 D 氏）
- ⑤「技術職、研究職と専門性が高くなるほど代替要員確保が難しく女性の退職率も高くなるが、女性が早くから採用されている職場ほど働きやすい。」（国土交通省 E 氏）

以上は、アドバイスのごく一部であるが、組織の中にいる者でなければ分からない情報である。参加した学生から「展望が開けた」「励みになった」という感想が述べられている。理系の研究所や企業で圧倒的多数を占める男性同士が組織内外で交換する情報量に比較して、少数者である女性が交換・発信する情報量は少なく、従って仕事と生活の両立に関する情報が女子高校生・大学生にまで届く量はさらに少なくなってくる。このことが、理工系学部卒業後の仕事についてイメージを持つことを困難にし、不安を与え敬遠を招くことに繋がっていたと考えられる。「女子対象」のセミナーを地道に継続・発展させていくことが必要であるといえる。

#### おわりにー今後の展望と課題ー

女子高校生・大学生対象の女性研究者裾野拡大セミナーの実践に取り組みつつ、その意味や課題を探ってきた。

高等学校段階では理系・文系選択に男女差はほとんどないものの、目指す学部の選択には既に大きな男女の分離が起きていた。学部選択は卒業後の職業選択と深く関連しており、看護・教育分野を選ぶ女子と理工学分野を選ぶ男子の分離は、その先に見える職業イメージからきている。同性のロールモデルが多い職業ほどイメージを持ちやすく安心感が生まれる。理工学部への女性の進出を図るためには、ロールモデルとの出会いを含めた女子向けの積極的な情報伝達が不可欠であることが確認できる。

県内には大学過疎地も広くあり、このような取組に参加できる高校生は限られているため、開催地を広げることや情報発信の仕方、県内高等教育機関の連携が求められる。このような取組と同時にまず重要なこととして、小・中・高等学校と高等教育機関との課題の共有と連携があると考えられる。

---

\*1 大手化粧品会社資生堂（東京）は、平成 23 年から年に数回、女性科学者が自分の研究について女子中学・高校生に語るサイエンスカフェを始めている。（河北新報「『リケジョ』企業も支援女性科学者増加目指す」平成 23 年 12 月 2 日付。）

\*2 村松泰子他『理科教育・学習におけるジェンダー・バイアス(2)ー中学入学後 1 年間の変化ー』東京学芸大学教育学部中澤研究室、2001 年 3 月参照。

\*3 村松泰子他『理科教育・学習におけるジェンダー・バイアス(3)ー中 1 調査・中 2 調査の二次分

析学一』東京学芸大学教育学部村松研究室，2002年3月参照。

\*4 日本大学研究委員会男女研究者共同参画専門部会女性研究者支援推進ユニット「理工系選択支援のためのアンケート集計結果」平成23年2月，p5.

\*5 同上書，平成23年2月，p.22.

#### きむら まつこ

昭和29年，新潟県生まれ。博士（学校教育学）。公立学校教員，富山国際大学非常勤講師を経て，現在山形大学准教授。専門は，学校教育学とジェンダー。主な著書・論文に『21世紀型学校教育への提言—民主的学校と省察的教師』教育開発研究所，『自立と平和へのあゆみ—「女子教育もんだい」運動と奥山えみ子』労働教育センター，『性の自立』の認識過程に関する研究』日本カリキュラム学会など。



## 「持続可能な開発のための教育」と「教育カウンセリング」

上越教育大学大学院 稲垣 応顕

### I 「ESD」とめくりめく教育課程

2005年、国連は第57回総会において世界の貧困、紛争、環境破壊、人権などのあらゆる問題への包括的な解決を目的とした、ESD(=Education for Sustainable Development; 持続可能な開発のための教育)を採択した。それにより各国は、ユネスコが提示するESDの、国際実施計画案に基づく具体的な措置をとるよう求められている。

一方、2006年に国民の総人口が減少に転じた我が国においても、上述した「持続可能な開発のための教育」は、重要視されている。言うまでもなく人口減少とは、少子高齢社会がさらに進むことを意味している。このことは、活力ある国家の維持に大きな支障をきたす意味で懸念されることである。ちなみに、2010年に1億2712万人と公表された我が国の人口は、ある民間会社(楽天証券HP, 2012.2.27)の試算によれば2030年には1億1522万人、2050年には1億人を割り、9515万人にまで減少する。

この事態を受けた我が国の文部科学省(以下、文科省)は、今後の国際社会に対応できる人材の育成に向けて、新たな教育課程(カリキュラム)編成を試みている。その一例を紹介すれば、筆者が所属する上越教育大学の附属中学校では、2010年度に設定した「基礎教科」と「総合教科」を2011年度に統合した。また2012年度の教育課程では、既存の教科を母体として「市民科」「科学科」「技術科」「家庭科」「英語科」を設定し、さらに「持続発展科(仮称)」を教科として新設した。ちなみに、その内容は「地域分野」「エネルギーと環境分野」「国際理解分野」「総合表現分野」となっている。また、道徳と特別活動を一体化した「じりつ」の時間が設定されている。

なお、筆者はここで示されている「じりつ」が、あえて“ひらがな表記”であることについて、(個人的な見解であるが)その意味するところが経済的・社会的な意味合いでの“自立”と、規範意識を中核とする心理的な意味合いでの“自律”の両者を含んでいると捉えている。加えて、わが大学の附属中学校では3年生に、「SMILゼミ(年間30時間)」なる時間が設定されている。これは、各教科等で身につけたり高めたりしたことを活かし、生徒が各自の興味・関心に基づき“自立(自律)”して卒業研究を行う内容となっている。

そして、このような取り組みは我が国がグローバル社会の中で、その地位を確保・促進していくために意義があると考えられる。また、子ども達が「基礎学力(学んだ結果として身に着く学力)と応用力(基礎学力を基に実生活でそれを展開していきける能力。これには、意欲も含まれる;市川, 2000)」を培うためにも有用であると思われる。

上述のような開発研究と、それに伴い毎年のように行われるカリキュラム改訂は、ポジティブな捉えをすればフロンティア精神に満ちた果敢な挑戦ではある。しかし、違う側面から捉えれば、学校教育に“落ち着き”を欠くことにもなりかねない。

### II 不安定な現代人に必要なもの

前項で述べた落ち着きのなさへの視点を広げると、実はその落ち着きのなさは学校教育

だけでなく、現代を生きる人々の一般的な心理状態なのかもしれないと思うことがある。それは、“何となくの満たされなさ”、であったり“何となくの不安感”、また“何となくのむなしさ”などの総称としてヴィクトール・フランクルが述べた、「実存的空虚感」から来るのかもしれない。そして、それが今日の若者を“自分探し”へと駆り立てるのかもしれない。このことに関連し諸富(2010)は、老若男女を問わず現代人が「生きていること自体に漠然とした“疲れ”のようなものを感じている」と述べ、作家の五木寛之(2008)は「現代は、一億総うつ時代」と書いている。筆者自身は、そこまでの感覚は有していないつもりであるが、やはり自身の講演などで締めくくりとして「・・・汽車の窓が開かなくなってから、ホームでの別れのシーンが変わりました。深夜放送や衛星放送が始まると、本来暗くて孤独な夜・家族の時間だった夜はなくなっていきました。自動ドアは確かに便利なのですが、後から来る人への思いやりをなくさせてはいないでしょうか。物質的には豊かさを増す社会において、我々はいったいどこへ向かおうとしているのでしょうか。そして、次代を担う子どもたちをどこへ向かわせようとしているのでしょうか」と会場に問いかけることがある。また、「高度経済成長以来、我々はいわば60cm、70cmという大きな歩幅で歩いてきました。そして、それなりの成果を上げてきました。しかし、我々が感じている（皆さん方も感じているであろう）漠然としたこの不安定感・不安感は何でしょうか。もしかすると我々は、歩いてきた歩幅の例えば62cmとか68cmとかという、一見中途半端に思えるところに、我々自身が大事な何かを置き忘れてきてはいないでしょうか」と問いかけるともある。

ただし、今述べたことは精神分析学でいう“退行”を勧めてはいない。そうではなく、一般的な表現をすれば、「現時点における自分の立ち位置を確認しましょう」ということである。換言すれば、仏教が掲げる「脚下省顧＝自分の足元を見よ、自分の存在を確認せよ」という意味である。ちなみに、筆者はこの用語の延長上に群馬大学教授の黒羽正見が述べる「教師のピリーフ（信念）／スクールピリーフ（学校風土）／保護者のピリーフ（子育てに関する一貫性）」があると感じている。それは、筆者が用いる用語でいえば、「教師のアイデンティティ（ソーシャルアイデンティティとパーソナルアイデンティティの両者を含む）」ともほぼイコールである(稲垣・黒羽・堀井・松井, 2011)。

### Ⅲ 教育カウンセリング心理学の概要

ところで、筆者の研究領域は“教育カウンセリング心理学”である。もちろんこの研究領域の基本的なスタンスは、カウンセリングであることから実存哲学（哲学：以下、実存主義と同義）と現象学を重視する。また、受容と共感をベースにおく。

#### 1 実存主義と現象学

実存主義とは「人間は尊い」の一言を至上命題として掲げる主義である。若干具体的に述べれば、巷に「人間は考える葦である」、「人間は経済活動を行う存在である」、「人間は笑う存在である」など、人間を定義づける多くの命題がある中で、実存主義は「人間は尊い。それに理由などない。人間は、〇〇が出来るから尊いのではなく、存在すること自体が尊いのである」と考える。そうであるから、完全ではない、100%ではない自他に対して「I am OK! / You are OK! = (いくら短所・欠点・弱点があっても) 僕／君の存在は尊い」という発想が出てくる。一方の現象学とは、その根本に「事実と現実とは異なる」との発想がある。すなわち、事実とは、どのように転がしても変わらない。し

かし、我々人間はその事実を自分がどのように捉えたかによって、自らの行動の仕方を決めている。我々は、事実の世界を生きてはいない。その事実を自分がどのように受け止めたかという現象学の世界を生きている、というのである。

ちなみに、このことに関連し筆者は、文化人類学でいわれる「人間は、いつから人間になったのか」の問いに対する「それは、ネアンデルタール人からである」（もちろん、これも一つの説である・・・）との考え方が好きである。それは、それまでの猿人に見られなかった特徴として、ネアンデルタール人が住んだ洞穴からは、明らかに年老いた人や足に不自由を抱えた人の骨が発掘されるという。また、彼らのお墓を掘ると、やはりそれまでの猿人の墓との違いとして、花や食べ物の化石が発掘されるという。つまり、これらの例はネアンデルタール人が他者をいたわる心、他者の死を悼む心を有していたあらわれではないかということである。換言すれば、彼らが年老いたまた傷ついた人、亡くなった人を単に物として捉えたのではなく、宇宙の中で唯一絶対の存在である実存として捉えた証ではないかということである。

## 2 受容と共感

教育カウンセリング心理学ではその実践において、完全ではない目の前の実存としての相手を、やはり完全ではない実存としてのカウンセラーがそのまま受け入れ（受容）、気持ちを可能な限り横並びにして、その相手と同じところ（悩みや痛み、不安かも知れない）を見つめることを大切にす。つまり、相手と同じ方向から物事を眺めてみるのである。それにより、「ああ、この人にとって家族／友人／先生／学校／会社／世の中」とは、このように見えているのだ（感じられているのだ）と実感すること（共感）が可能になりやすい。なお、何故我々が受容と共感を大切にするかについて、もう一言触れておきたい。それは、「子どもたちも我々大人も、自分を解ってくれようとする人に対して心を傾けるからである。そして、心を開くからである」。

本当の会話や対人関係は、一方向からの働きかけだけでは成立しない。筆者がフィールドワークで出会った元非行少年達は、「子どもが悪さをしたからと、親が急に手のひらを反して猫なで声で近づいてきても・・・。俺たちは、すでにその時には背中を向けてる。（中略）親が会話だと思込んでいるものは、我々にとっては、指示・命令・価値の押しつけてしかなかった」と述べている（稲垣・安西,2005）。ちなみに、犬塚(2011)は、「会話とは、言葉と感情のキャッチボール」であると述べている。そして、筆者はそれを支持している。

## 3 教育カウンセリング心理学の特徴

昨今、教育相談室でクライアント（子どもにも若干の大人にも）と面談していると、彼らなりに目一杯もがいた果てに、「自分なりのリズムとペースを崩し、自分なりの行動が取れない／ヴァーチャル（空想）の世界を自分の居場所＝感覚としてしまい、現実では通用しない発想や考えをもち、それが通用する自分の内にこもる」（犬塚, 2004）、周囲に目を配れない、換言すれば「自己チュー（自己中心主義）」や「KY（周囲の空気が読めない）」といった特徴を感じることが多い。また、特に小学校高学年以上の子ども達と話していると、よく聞くのは「どうせ・・・俺（私）なんて」とか、「何か・・・、何かね・・・」である。筆者は、それらの言葉に対し「どうせ・・・」と自己卑下しつつ、それでもまだ生きることを諦めてはおらず「何か・・・」を求めている姿として捉えている。換言すれば、過去の時間軸に縛られ、現在の時間軸に埋もれつつ、しかし未来の時間軸に何かを脱却の

術を求めているとも捉えられる。

このような子ども達に対して(大人にも)、教育カウンセリングの実践では以下の視点で関わることを意識する。

(1) 発達(教育)モデルを念頭にかかわる。これは、その子(人)が抱える問題や悩み過去や原因を追わないことを意味している。筆者がよく用いる例であるが、保健室登校をしている子どもに、我々は時として「どうして教室に行かないの?」と尋ねることはあるであろう。子どもたちは、様々な答えを返してくれるであろう。「教室に、あいつがいるから/あの先生が嫌だから/勉強したくないもの」などなどである。原因は、分かったのである。しかし、これらの原因はなくせるものなのであるか。長い引用になるが、論理療法の提唱者であるアルバート・エリス(1995)は、「過去は、変わらない。過去は、無くならない。過去は、乗り越えていくしかない。過去は、現在のあなたに、それは影響を与えている。しかし、過去は未来のあなたを決めてはいない。未来のあなたを決めるのは、今現在のあなた自身である。今現在のあなたがどのように考え、どのように行動するかで、あなたの未来は変わっていく」と述べる。教育カウンセリングの実践は、そのような発想を重視する。

(2) ガイダンス機能をフル活用する。これは、教育カウンセリング心理学の実践が教育を重視する事にも関わると思われるのであるが、我々は中立性を保持しないことが多い。誤解を恐れずに述べれば、勉強がわからなくて困っているという子どもに対し、受容・共感はある必要ではあるがそれだけでは仕方がない。進路問題で悩んでいる生徒にとっても同じことが言えよう。子どもたちは、受容・共感だけでは動き出せないのである。そこで、教育カウンセリングのスタンスとしては、目の前にいる子の実態をしっかりと把握して(児童理解といってもよいしアセスメントといってもよい)、その子なりの、取りあえぬゴール地点(目標)を設定する。そして、周囲の先生方や家庭の応援を要請し(連携を取り)、“何をどこからどうしていくか”の具体的な戦略を練る。言葉が乱暴であれば、指導計画を立てると言い換えてもよい。大切なはその戦略(計画)の中で、誰が何をいつまでやってみるかを具体的に決めていくことである。

ただし、今述べてきたことに例外があることも付け加えたい。一般に、危機介入場面と言われる場合である。つまり、例えばいじめられて切なくて仕方がない(極端に言えば、死んでしまいたい)という子どもが、真っ先に聞いてほしいことは「どこで、誰に、どのように、いじめられたか」などといった事実確認(実態把握)ではなく、いじめられて切なかった・悔しかったといった気持ちである。話は、その気持ちを受け止めた後で始まっていく。

(3) 集団活動を重視する。教育カウンセリングの実践では、もちろん個別カウンセリングは行われている。しかし、それと同時に集団体験も重視している。

このことについて筆者は、先に掲げたヴィクトール・フランクルに立ち戻りたいと考えている。それは、フランクルのセラピー(ちなみに、フランクルは自身の実践をカウンセリングではなく**ロゴセラピー**と呼ぶ)の根底を流れる哲学である。フランクル(1950)は、「人間の本質学は、世界と超世界とに向かって開かれていなければならない」、「人間は、何かとのかかわりの中で生きている」、「人間は、世界と感情的に交流することを失いたがらない」と述べる。これらの言葉は、我々にとっても容易に理解されるところであろう。人と人間の言葉の違いについて、人とはサルとの区別(生物学的意味合い)で用いられる。それに対して人間は、マズローが述べるように、やはり社会的存在

なのであろう。我々の精神的な健康のために、他者の存在は欠かせない。

したがって、たとえば登校拒否（筆者は、不登校の用語を使わない）の子どもたちにとっては、学校に行くことが目標となるであろうし、保健室や相談室で過ごす子どもにとっては教室で過ごせるようになることが望まれるであろう。また、普段教室にいる子ども達も、いつまでもその場にいるわけではない。彼らは、いずれ学校を卒業し、社会へと巣立っていく。もう、お気づき頂けると思う。上述で掲げた場所は、いずれも集団の場である。教育カウンセリング心理学の実践は、子どもたちに人間として成長してほしい願いを込め、また精神的健康を促進してほしいと願うために、集団活動を重視する。

#### IV おわりに

今日の教育改革の議論は、全体から個へ・縦から下への垂直型で行われている感が強いと感じる。もちろん、筆者はそれを完全否定はしない。組織として、物事を決めていくときには、全体の福祉(=新しい公共)のために、ある程度のトップダウン方式によるシステム作りは必要だと考えるからである。

ただし、筆者は自身の研究領域から、やはり教師と子どもたちの日常における良好な人間関係は、何より大切であると考えている。我々人間は、他者との関係において気持ちが高まった時に、新たな行動が生まれるからである。我々人間は、他者との関係において気持ちが揺さぶられた時に、行動が変わるからである。

したがって重ねて述べるが、それを促していく教師の人間性と子ども達への受容と共感はやはり大切だと思われる。そして、そこに発達(教育)モデルとガイダンス機能、また良好な(望ましい)集団活動を重ねることは、「持続可能な開発のための教育」を下支えするはずである。

ちなみに、筆者は本稿でカウンセラーの態度要件としての自己一致について触れてこなかった。忘れていたわけではなく、これは教師自身の問題として捉えているためである。自己一致とは、自分に裏表がない事である。

#### 文 献

稲垣応顕・安西沙織(2005)非行についての意識の違いに関する調査研究. 富山大学教育実践センター紀要6. 143-156.

稲垣応顕・黒羽正見・堀井啓幸・松井理納(2011)学際型現代学校教育概論. 金子書房  
犬塚文雄監修・稲垣応顕編著(2011)生徒指導論—真心と優しさと—. 文化書房博文社

いながき まさあき

昭和 39 年、新潟県生まれ。公立学校教員、国際武道大学講師、富山大学助教授を経て、現在、上越教育大学大学院准教授。専門は、教育カウンセリング心理学。主な著書・論文に『教育カウンセリングと臨床心理学の対話』文化書房博文社、『学際型現代学校教育概論』金子書房、『集団を育むピア・サポート—教育カウンセリングからの提案—』文化書房博文社など。

## 県外実践校に学ぶ

今日の学校では、家庭・地域の人々が一体となって教育することが強く求められています。そのため、新年度の学校教育目標や方針、その方策等について共通理解を図ることが大切です。

今回は、教育目標が共通理念に終始することなく、学校ビジョンを具体化し、その方策を示した学校独自のランドデザインや学校経営行動計画としての天瀬プランを作成し、実際にどのような成果や課題があるかを見極め、教職員が一丸となって改善を図りながら毎日の教育活動を力強く推進している富山市立水橋西部小学校の実践を紹介します。



校長 棚田哲也

## 学校経営方針を明確にした学校づくり

### ～ グランドデザインを生かして ～

富山市立水橋西部小学校(児童数204名)

〒939-3515 富山県富山市水橋辻ケ堂 1919-2

TEL.076-478-0067 FAX.076-478-4519

URL <http://swa.toyama-city-ed.jp/weblog/index.php?id=toyama043>

### (1) グランドデザインについて

私は、10年前に教務主任をしていた際、上越市で全小学校が「グランドデザイン」を作成していることを知った。そこには、教育目標や重点目標、それを達成するための手立てが分かりやすく書かれており、職員が共通理解しながら教育活動を円滑に進めたり、保護者・地域の理解・協力を得たりする上でとても有効なものと感じた。

その後、勤務校で、教務主任、教頭として校長に指導を受けながら、グランドデザインを作成してきた。そして、学校全体で遂行していく手段を工夫し、手応えを少しずつ感じてきた。校長となった本年度、本校で行ったことを述べてみたい。

### (2) 水橋西部小学校の概要

#### ① 位置と文化、気風

本校は、富山市の北東部の海岸沿いに位置する。校区は、縄文時代から江戸時代にかけて大規模集落があり、農業、漁業が盛んであった。また、陸路や海路の交通の要としても重要な場所であり、北前船が行き来し富山売薬も栄えた。

現在は、児童数も減少し小規模校となったが、保護者・地域の人たちは自分の考えをしっかりともち誠実で前向きな言動を行うなど、昔ながらの気風を感じる。そのことは、素直で落ち着いて取り組む子どもの姿に繋がっている。

#### ② 学校規模等

下表のように、本校は各学年ほぼ1クラスであり、全校約200名の規模である。担任は学年学



級事務のほかにも多くの校務分掌をもっており、多忙感を強く感じている。そのため、前年度踏襲がよいという雰囲気が高く、学校教育活動の改善に対して意欲的に取り組もうとする意識が高いとは言えない。

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	特別支援		合計
学級数	1	1	1	1	2	1	知1	誰1	9
男子	13(1)	17	12(1)	17(2)	20(1)	15(1)	3	3	100
女子	15	12	21(1)	17	23	15	1	0	104
合計	28(1)	29	33(2)	34(2)	43(1)	30(1)	4	3	204
職員について	校長、教頭、教務主任、学級担任9名、養護教諭、事務職員 助手、用務員、調理員2名、少人数指導講師、スクールリーダー 合計20名								

本校の学級数・児童数・教員数等 ※（ ）は、特別支援学級の児童を表す。

## 1 グランドデザインの作成と啓蒙 ～PLAN～

### (1) 昨年度の成果・課題を生かした計画づくり

平成23年4月1日

**学校経営方針**

富山県立水橋西部小学校  
校長 前田哲也

1. 働く学校像 ～毎日笑顔が溢れる学校～

① 一人一人の子どもが楽しい学校

  - 安全・安心
  - がんばりたいことがあり自分を輝かせられる
  - 先生・友達に認められ、自分のよさ・成長が実感できる

② 教職員にとってやりがいのある学校

  - 同じ目標・志をもち、取り組み、子どもの成長を実感できる
  - 互いの持ち味、努力を認め合い、力を合わせる

③ 家庭・地域が信頼する学校

  - 学校の目標や取り組み、成果や課題が分かる
  - 学校のために協力したいと願う
2. 子ども・教師・保護者が共に「人間のよさに向かって学び成長する」

  - 大抵見て日本人自身はどこに向かえばいいのかわからない。
  - 教師は、一歩先いどころに立っているが、常に子どもと共に学ぼうとする意識で！
  - ※ 授業開始・終了の挨拶～「お願ひします」、「ありがとうございました」
  - 何より大切なのは、基本が生活習慣・健康（体）
  - 土台となるたくましい体をつくる
  - 一歩先・早起き・姿勢よく・歩む・歩む・歩む・歩む
  - その土台のもと育まれる豊かな心（人間のよさ、徳）
  - 人の気持ちを考え、助け合いの力を合わせる
  - 一歩先であゆむ。結果、行き先は、学び力を身に付ける
  - 人間のよさに向かって自分を輝かせようとする（心）
  - 自分の目標をもち、積極的に自分の考えを伝え学び合う
  - ノート指導、ペア・グループ学習、家庭学習
3. 学校教育活動を計画的・段階的に進める（学校、学年、学期、児童ごとにわけても）

  - ① 目標は、実績を把握した上で、具体的にシンプルに！
  - ② 共通しをもちながら、（管理職は1年以上、担任は、学期、1年後まで、）
  - ③ 内容も、できるだけシンプルに、
  - ④ 自分の役割は、主体的、主体的に、
  - ⑤ 評価時期を決め、分岐し、適宜に柔軟に、（学校行事・児童会行事も）
  - ⑥ 勉強・遊び・休息を分け、区別する！
  - ⑦ 保護者・地域を巻き込んで、
4. 子どものために、力を合わせる。

  - ① まず子どもの理解を（自分の力や特性に応じて）
  - ② 1～10年次 日記、共に表示 会議（体の時間・給食）
  - ③ 11年次～ 授業、様々な教育活動を推進する中で、研修（自宅・職場）
  - ④ 何でも受け付けたこと、困ったことは、大声で言い合う。ほかのことに、あきらむ
  - ⑤ 日ごろ、職員室での会議で、
  - ⑥ 職員会議や研修会など、会議で、
  - ⑦ 自主研修をする
  - ⑧ 課題をもち、それを解決するための本を調べ、（一人よがりにならない）
  - ⑨ 他の研修会へ進んで出かける。

富山県立水橋西部小学校  
校長 前田哲也

**水橋西部小学校グランドデザイン2011**

4 / 1 職員に説明した学校経営方針

水橋西部小学校グランドデザイン2011

昨年3月25日に現勤務校へ校長としての赴任が決まった。3月29日に、前任校長から前年度の教育計画をもとに教育活動の成果・課題について引き継いだ。その後、引き継いだ内容と自分の方針・方策を盛り込み、上記の「学校経営方針」と「グランドデザイン」を作成した。

### (2) 職員への説明し理解を求める

4月1日、職員会議の冒頭、「学校経営方針」の資料を配り、昨年度までの教育活動の成果と課題を

踏まえながら、本年度の願う学校像、本年度の重点目標やそのための手立て、さらに職員が互いに力を結集していく際の心構えについて説明した。

「グランドデザイン」については初めて見る職員が多く、4月中旬の職員会議で、主旨や内容を丁寧に説明するとともに、以下のよさを伝えた。

- ① 同じ目標に向かって全校で足並みを揃えて子どもたちに指導することで、単年度でも大きな教育効果を生み出す。
- ② 重点目標やおおまかな手立ては昨年度の反省に基づき立てたので、経年的な子どもの成長に繋がる。
- ③ 細かな手立ては教職員が知恵を絞り考え、子どもの姿を見つめながら見直し、改善を図っていくことができる。(徳・知・体の3部会で相談する、また学級経営でも工夫する)
- ④ 一枚に要点を見やすくまとめてあるので、職員も保護者・地域の人も分かりやすく、お互いに手を取り合って子どもを育てることができる。
- ⑤ 学校の手立てだけでなく、保護者、地域の方に協力してもらいたいことも書いてあるので、共に子どもに働きかけ「みんなで子育て」ができる。

### (3) 保護者への説明

保護者に対しては、4月の学習参観の後のPTA総会において、パソコンのプレゼンテーションを使ってグランドデザインを説明した。また、学校の取り組みをより確実にするため、保護者の方に協力していただきたいことを3点伝えた。

- ① 家で愛情あふれるかかわりをしてほしいこと
- ② 大人に合わせず子どもにとって大切な生活習慣の確立をしてほしいこと(特に睡眠)
- ③ 家庭学習の習慣化に協力いただきたいこと



保護者説明会パンフレット

## 2 グランドデザインの実行 ～DO～

### (1) 方針や重点項目達成のための具体的な方策の検討と実行

#### ① 学校評価委員会を見直し学校全体で取り組む

グランドデザインを組織的・計画的に遂行していくために、昨年度の「学校評価委員会」を徳、知、体の3部会に編成し、部会毎に具体的な方策とそれによって目指す子どもの姿(子ども・保護者・教員の学校評価アンケートの評価内容に連動)を考えることとした。その際、3部会は、学期末に学校評価アンケート結果と日頃の子どもの姿を考察し、方策の改善を行っていくこととした。

徳部会で考えた方策・目指す子どもの姿をまとめたのが、下の表である。破線で囲んだ部分が、職員自らが考え、全体で共通理解し、実行に移したものである。

	重点目標 ※アクションプラン	具体的な方策	目指す子どもの姿 ◇…6月12月の学校評価項目
徳 思いやりのある子	◎ 人の気持ちを考え助けたり力を合わせたりする。  <b>アクションプラン (本校独自課題1)</b> <b>最後まで読み終える本の冊数を全校で7,500冊にする</b> <b>～H22より500冊UP～</b>	<b>1 挨拶・言葉遣いの指導</b> ① 児童会、学級が協力して学期に一度「あいさつ連」動の期間を設け、全校で取り組む。 ② 児童会で「ぼかぼか言葉」「チクチク言葉」など言葉遣いに関する呼びかけを行って、学級活動や道徳指導に生かし、人の気持ちを考え、温かい言葉遣いの定着を目指す。 <b>2 心を高める読書指導</b> ① 本を入れる手提げを机の横に準備したり、本にしおりを挟んだり等、「いつでも読書」ができるようにし、最後まで読み終える習慣を養う。 ② 委員会活動を充実させ、全校に読書を呼びかけたり、図書館司書等による読み聞かせや本の紹介を行ったりすることで、読書への関心を高める。 <b>3 温かくかかわる場の設定・指導</b> ① 相手の気持ちを考え優しく接するような教育活動や指導を工夫する。 ② 縦割り班を活用した、運動会や集会、校外活動などの行事や会食を行い、異学年との交流活動を充実させる。	◇ 場に応じた気持ちのよいあいさつや、温かい言葉遣いを進んでいる。 ◇ 「いつでも読書」で1冊を読み終えようとしている。 ◇ 色々な分野の本を読んで、読書の幅を広げようとしている。 ◇ 人の気持ちを考え優しく接する。 ◇ 友達と進んでかわり、なかよくしようとする。

② グランドデザインに合わせた学級経営案を作成し実行する

学校経営方針・重点項目を受けて、子どもの発達段階と実態に応じた手立てを学年・学級で主体的に行っていくことも重要である。そのため、学級経営案もグランドデザインに合わせた形式に見直した。

そして、作成後は、4月の学級懇談会（PTA総会の直後）で担任が保護者に伝え、それらを目まの学級経営の中で実行した。

### 3 グランドデザインの見直しと改善 ～CHECK & ACTION～

#### (1) 日頃の教育活動の成果の発信 ～子どもの姿を中心に～

見直しは、ややもすると、学校・教師側からの一方的なものになりがちである。それは、子ども、保護者、地域の人が、学校や教師の各教育活動の意図、取り組みの様子が詳しく分からないので、適切に評価できないことが要因の一つであると思われる。

そこで、グランドデザインの遂行に合わせ、取り組みの様子の発信を以下のように見直すこととした。

① 学校だより・学年だよりの見直し、校長室だよりの発刊

学校だより… 保護者だけでなく、町内の回覧で地域の全家庭で読まれる。校務分掌の主務者が取り組みの意図や子どもの成長を伝える。また、各学年の育ちも伝える。行事予定表は、学年のものも載せる。

学年だより… 行事予定は載せず、必要なお知らせ等は表面で伝える。裏面には、学級経営案の取り組みの意図、子どもの成長を載せる。

校長室だより… 学校の取り組みを進める上での、保護者に協力してもらいたいことを伝える。徳・知・体バランスよく掲載する。

② ホームページの積極的な発信

ホームページは、保護者や地域の人に教育活動がどのように行われているかその日のうちに知ってもらえる有効な手段である。そこで、各学年のページは1週間に1回は更新することとした。また、学校行事や学校紹介、今日の給食については、校長、教頭、教務主任で

更新するように努めている。

その結果、アクセス数は昨年から2～3倍になり、保護者や地域の人からは、「HP(ホームページ)が充実し学校のことがよく分かる。」「HPを見て、子どもと学校のことを楽しく話している。」との感想が、学校に寄せられている。

### ③ 学校評議員会は子どもの姿を見てより総合的な評価を

本年度から、学校評議員会(年3回)の開催日を学習参観日(6月、2月)や学習発表会(10月)とし、会議の前に子どもの教育活動の様子を見てもらうことにした。そのことで、学校の取り組みや学校評価アンケートの結果の説明とともに、実際の子どもの様子から実態をより確かに捉え、忌憚のない、かつ貴重な意見をいただいている。

## (2) 学校評価アンケートの実施(6月、12月)

学校評価アンケートは、各部会が考えた「目指す子どもの姿」について、6月と12月に子ども・保護者・教員の3者で行うこととした。また、記名式とし、変化を捉えやすいように同じアンケート用紙で行うこととした。

このことにより、個や学級の実態がより明らかになるとともに、3者で成就感・達成感をともに味わうことに繋がったと考える。

右の写真は、2月の学級懇談会において、学級経営の成果・課題とともに、12月に行った学力標準調査(東京書籍)の結果と今後の指導(学校・家庭)の在り方について、担任が説明を行っている場面である。配布した学校経営行動計画「天瀬プラン」(グランドデザイン、具体的方策、学級経営案等をまとめた冊子)を持参してもらい、1年間の成果・課題を説明することで、保護者とともに改善を図っていく体制が築かれていくと考えている。



天瀬プランで保護者へ成果・課題の説明

## (3) 学校評価委員会の実行・改善のサイクル

グランドデザインの具体的方策について、学校評価アンケートや日頃の子どもの姿をもとに、徳・知・体の3部会で各学期末に見直すことは、これまでに述べた通りである。

下記は、徳部会の「心を高める読書指導」について、実行・改善された方策である。

	1 学 期	2 学 期	3 学 期
子どもの姿	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本は進んで読むが、最後まで読まない子どもが多い。</li> <li>・学習漫画の本を読んでいる子どもが多い。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が好きなタイプの本しか読まない傾向が強い。</li> <li>・学校では読書するが、家庭では読まない子どもがいる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵本、物語や学習漫画のジャンルへの読書の偏りがある。</li> <li>・読む子とあまり読まない子との差が大きい。</li> </ul>
具体的方策	<ul style="list-style-type: none"> <li>○机の中や横に本を置き、「いつでも読書」を指導する。</li> <li>○読み終えた本について、カードに書かせ、冊数を把握する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○委員会活動で「おすすめの本」の読書週間を企画する。</li> <li>○図書委員会や図書館司書の読み聞かせを行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○子どもの興味関心を引くいろいろなジャンルの本を購入する。</li> <li>○読書をあまりしない子どもに家庭学習で行うよう指</li> </ul>

導する。

校長も、読書についての方策を後押しするため、校長室だよりで「絵本のススメ、読み聞かせのすごい10 箇条(6月号)」について保護者に伝えたり、子どもに読んでほしい本を選定し購入を指示したり、自ら読み聞かせを行ったりした。

このように、具体的な方策を実行しながら子どもの姿を把握し、方策を改善していくことで、少しずつ子どもの育ちが見られるようになったと考える。

#### (4) 知の面は、学校課題研修と関連して

グランドデザインの知の面については、学校評価委員会知部会の具体的方策と同時に、学校課題研修の授業研究をしながら、授業に関わる教師の意欲・考え・授業技術を高めていった。

学校課題研修では、学校教育目標と関連した「学びのスタンダード(次頁参照)」を本年度作成し、自分の考えをもち友達と高め合うための教師の指導の在り方を中心に研修を深めた。

授業研究を重ねながら、課題のもたせ方、書く場の設定の仕方、ペア・グループ・全体での活発な学び合いの仕方、振り返りの場の指導の仕方等について、新採教員からベテラン教員までのそれぞれの力量を徐々に高め、普段の授業改善を図った。

事後研修においては、教師も子どもと同じように最初に考えをカードに書き、ペアやグループで学び合う形も取り入れた。また、司会係、板書係を輪番制にしたり、授業者は事後研修の一番最後に学びの振り返りとして自評を言うことにしたりと、研修スタイルも工夫した。

このような取り組みの結果、12月の学校評価アンケートでは、下表のように、保護者・教師ともによい評価が得られた。

知の評価内容	子ども	保護者	教師
楽しみながら学ぶ	3.6 → 3.6	3.2 → 3.3	3.0 → 2.9
粘り強く考える	3.6 → 3.5	3.2 → 3.4	3.3 → 3.5
考えをノートに書く	3.3 → 3.3	2.7 → 3.0	2.8 → 2.9
自ら考えを伝える	3.3 → 3.3	2.9 → 3.1	2.8 → 3.2
学びをふり返る	3.2 → 3.2	2.5 → 2.8	2.6 → 3.0

※ 数字は4点満点の平均値で、6月→12月を表す。

太字は6月と比べ向上したものを表す。

平成28年5月2日 水橋西部小学校「学びのスタンダード2011」 富山県立水橋西部小学校		
学びの段階	子どもの姿(「学びのスタンダード」)	教師の姿・子育て
0 礼	お：共に学び合う心に向かう。 ・ 「姿勢を正しましょう。」 ・ 「お願いします。」	・ 準備をした上で保護時間にかける。 ・ 「姿勢図」を活用する。 ・ 共に心を込めて挨拶する。
1 学習内容を 知る	す：学習内容を知る。 ・ 前回の学びを確かめ、「日付」と「今日の学習内容」をノートに書く。	・ 学びが連続するように課題を提示。 ・ 学習内容は大きく板書する。 ・ ノートは前時から3行は空けて書かせる。
2 課題をもつ	す：学習課題(問い)をもつ。 ・ 学習課題に興味をもって問いたり、読んだりする。 ・ 学習課題を丁寧にノートに写す。	・ 子どもが心から考えたいくなるような課題(問い)となるよう、教材提示を工夫するとともに、中心疑問を手のよく考え、板書する。「赤」で読む。
3 自分の考 えをもつ	す：ノートに自分の考えを書く。 ・ 言葉だけでなく、表や図や一等を使い、自分なりに分かりやすく楽しく表現する。	・ 十分に自分の考えを書く時間を確保する。個別指導をする。 ・ 工夫しているノートを、書画カメフで紹介する。(録画機等の活用)
4 小グル ープで学 び合う	す：小グループで考えを話し合う。 ・ ノートを見せ、説明する。 ・ 分からないことを質問する。 ・ 学んだことを相手に知らせる。	・ 慣れるまで、話題のシートを配る。 ・ 「話す声の大きさ」を活用する。 ・ 「何回[1]、何回[2]」 ・ 議題指導し、共に話し合い、教師も学んだことを知らせる。
5 全体で 学び合 う	す：小グループの学びを確かめるとともに、小グループで問題になったことを全体で話し合い解決する。 ・ 小グループの学びを発表する。 ・ 質問・付け加え等で学びを深める。 ・ 全体で分からないことを見つけ、解決する。(次時の課題とする)	・ 小グループに学びを発表させ、ポイント・キーワードを板書する。 ・ 「話す声の大きさ」を活用する。 ・ (全体図[1]) ・ 「何回[1]」を活用し、子どもたち同士で学びを広めたり、深めたりするようにする。必要に応じて、補助発問を行う。
6 学びを 振り返 る	す：「今日の学びと感想」をノートに書く。 ① 学習内容で分かったこと・考えを深めたこと、できるようになったこと、疑問に思ったことなどを書く。 ② うれしかったこと、残念だったことなどを書く。	・ 学習内容に応じて、ノートの書き方を指示する。(必要に応じて「2011」参照「息吹確認問題」の活用) ・ 学びは「青」で読むようにする。 ・ 自信をもつように声かけしたり声書きしたりする。
0 礼	お：共に学びを深めた感謝の心をもつ。 ・ 「姿勢を正しましょう。」 ・ 「ありがとうございました。」	・ 「姿勢図」を活用する。 ・ 共に心を込めて挨拶する。 ・ 次の準備を促して保護させる。



ペアで学び合う教師



板書係と司会係は輪番制で

#### 4 まとめ

山本五十六の言葉に、「言って聞かせ、して見せて、させてみて、ほめてやらねば人は動かじ」がある。ふり返ってみると、「言って聞かせ」については、学校経営方針を明確に打ち出し、具体的な方策を職員自らが考え主体的に取り組むように指導助言したり、保護者・地域の人に対しても理解と協力を得られるように努めたりできたように思う。しかし、「して見せて」や「ほめる」に関しては、不十分だったと反省している。

自分が願う学校像は、子ども、職員、保護者、地域の人が、ともに「人間のよさ求めて一人一人が輝き、笑顔あふれる学校」である。今後も、自らが常に高見・改善を求めて、学校経営力を少しでも身に付けることができるように努めていきたい。

---

## 県外実践校に学ぶ

今日、多忙感を訴え、教師生活に生きがいを見いだせないとする教師が多くなっているなかで、全国の小中学校では授業研究を核にした校内研修が熱気を帯びています。

今回は、個々の教師に協働性に裏打ちされた同僚性を育むために、校長のリーダーシップの下、校内研修を核とした授業研究の日常化を図りながら、生徒と教師の学び合う温かい学習空間を創り出している日立市立駒王中学校の実践を紹介します。

---



校長 五末真知子

### 夢や希望を抱き たくましく生きる生徒の育成

＜学校課題研究：校内研修＞

基礎・基本の確実な定着を図るための指導法の工夫

～ 言語活動を取り入れた授業の実践を中心として ～

茨城県日立市立駒王中学校（生徒数325名）

〒317-0064 茨城県日立市神峰町3-2-32

TEL. 0294-22-5341 FAX. 0294-23-1298

URL <http://komaou-j.hitachi-kyouiku.ed.jp/>

---

#### 1 はじめに

駒王中学校は、南北に細長い日立市のほぼ中央にあり、阿武隈高地南部に位置する神峰山、東に絶景の太平洋を一望できる教科教室型システムの中学校です。

平成15年に改築し「文部科学大臣奨励賞」を受賞した恵まれた教育環境の中で、自主自律を重んじた教育実践に取り組んでいます。

また、市のJRC中心校として奉仕・福祉活動にも主体的に取り組み、地域連携を図り、知・徳・体のバランスを重視した教育実践と明るく活力ある学校づくりに努めています。創立63年の伝統が力強く根付いています。



#### 2 校内研修の体制づくり

本校では、市内唯一（中学校15校）の教科教室システム実践校として、その特色と教育効果の実証をすべく、教職員の自覚と使命感、全体の志気の高さが見られます。円滑な協働体制は多忙感を和らげ、勤務意欲向上や充実感につながっています。

平成18年度より自主公開授業研究会を実施し、今年度は第6回目を迎えました。毎年、市内及び市外より他校の先生方に授業を参観いただき、分科会にて協議の時間を確保しています。様々な視点によりご意見やご感想をいただくことが確認や改善へのメッセージとなり、研修の新たな方向性として受け止めつつ取り組んでおります。

研修は教科の枠にとらわれず、指導案の検討や授業づくり・分析等、各研究部毎に進めています。限られた時間の中での質の高い「練り合い」「高め合い」を心がけ、効率化

と実効性を目指しています。

### 3 研究のねらい

言語活動を取り入れた授業の実践を中心として、基礎・基本の確実な定着を図るための指導法の工夫を追究する。

### 4 研究の仮説

各教科において言語活動を取り入れ、思考力・判断力・表現力を高める指導法の工夫・改善を行えば、基礎・基本の確実な定着を図ることができるであろう。

### 5 研究の内容

#### (1) 基本的な考え方

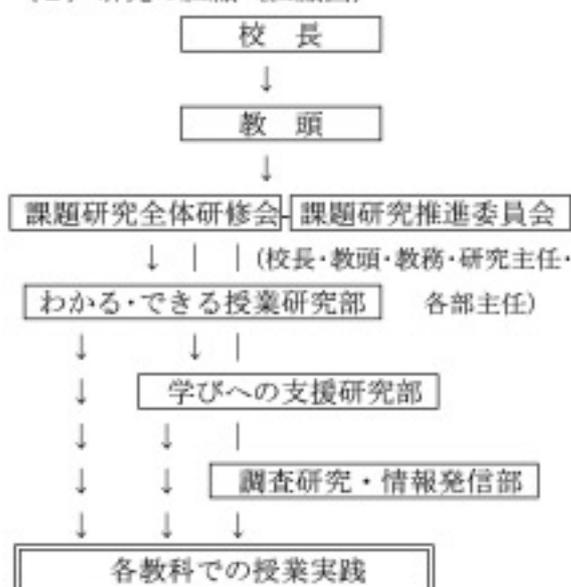
- ① 基礎・基本について「生きる力」を構成する確かな学力を支える基礎となる学力である。
  - ・基礎的/基本的な知識・技能の習得
  - ・知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等
- ② 生徒一人一人の学びへの支援
 

生徒の学習意欲を高め、家庭学習等においても自主的に取り組む姿を育成することととらえる。
- ③ わかる・できる授業の実践
 

ア 各教科で基礎的・基本的な知識・技能を明確にした上で「わかる」「できる」生徒の姿をとらえ直し、具体的な施策を取り入れた授業実践を行う。

イ 各教科における「言語活動」とはどのようなものを明確にした上で、具体的にはどの場面で、どのような活動をさせることが必要なかを洗い出す。「言語活動」を意図的に取り入れ、工夫した授業実践を行う。

#### (2) 研究の組織（組織図）



#### (3) 活動内容

全職員

- ① 課題研究全体研修会
  - ・各部会の研究過程、成果の報告・検討
  - ・全体の取り組みのための研修会
  - ・先進校視察報告及び情報交換
- ② 学校課題研究推進委員会
  - ・研究計画
  - ・全体研修会の企画・運営
  - ・各部会の連絡・調整
  - ・研究活動の推進
  - ・授業研究会の連絡・調整

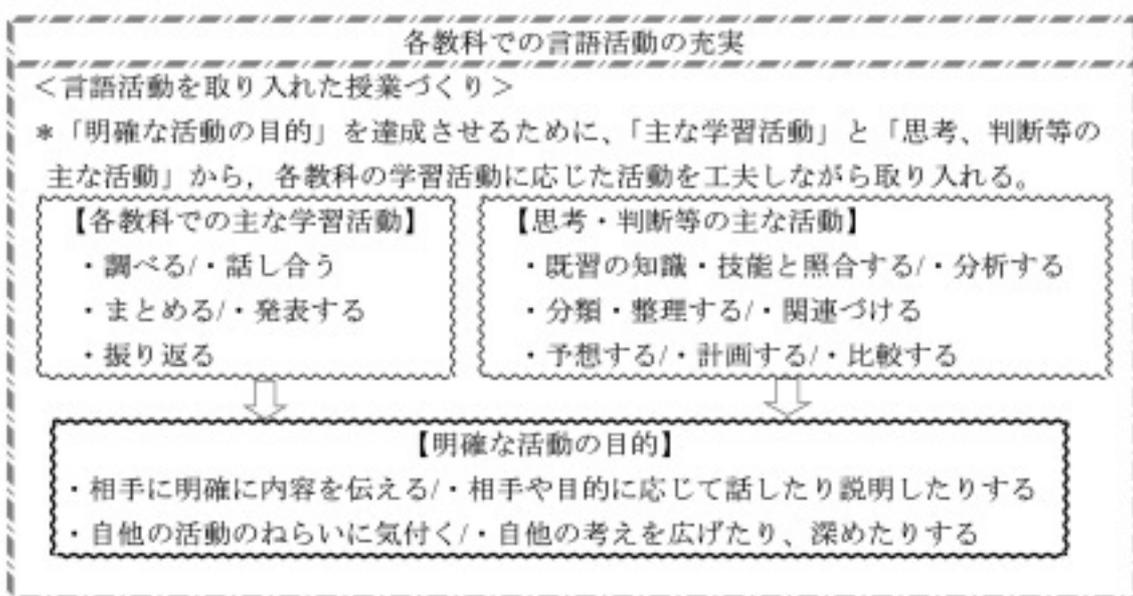
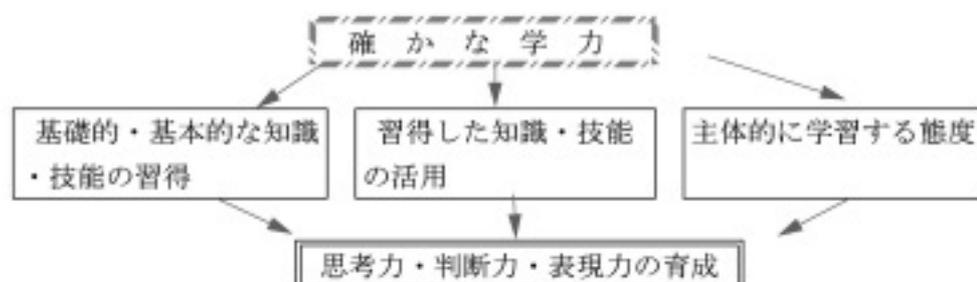
校長 教頭 教務  
研究主任 各部主任

- ③ わかる・できる授業研究部 教職員 A
- ・各教科における基礎・基本のとらえと、定着させるための具体的手立ての研究
  - ・基礎的・基本的な内容の確実な定着を目指す授業実践及び意識・実態調査
  - ・指導案検討会・校内授業研究会の運営
- ④ 学びへの支援研究部 教職員 B
- ・学習の手引き[コマンガナビ]の活用・検証
  - ・家庭学習の成果の検証と改善(ノート展)
  - ・効果的な学習相談の実施・検証
- ⑤ 調査研究・情報発信部 教職員 C
- ・研究実践(研修会やデータ等)の記録保存
  - ・意識・実態調査の実施・分析と情報発信

## 6 各研究部の運営構想と実践

### (1) 「わかる・できる」授業研究部

#### ① 「確かな学力」のとらえ方



#### ② 「わかる・できる」授業のとらえ方

確かな学力を共通理解した上で、各教科ごとに「わかる・できる」授業についての

共通理解をし、表にまとめた。その際、「わかる・できる」生徒の姿と授業での具体的な施策の2つの観点から構成した。

(英語の例)

教科	「わかる・できる」生徒の姿	授業での具体的な施策
英語	○聞いたり読んだりした内容を適切に理解し、必要な情報をまとめることができる生徒 ○自分の思いや考えを英語で話したり書いたりして発信することができる生徒	・教室やメディアスペースを効果的に活用した学習形態、学習方法の工夫 ・実際の言語の働きや使用場面を意識した言語活動の充実 ・Switch Drill, チャンツ, 学習カード等を活用し、年間を通じた継続的な指導の充実

### ③実践についての提案授業

第1回校内授業研 (7/15) 社会・音楽

第2回 # (10/21) 国語・理科・健勝

#### 【自主公開授業研究会】

本校では、生徒の確かな学力を育むためには、何より教師の授業力の向上が必要であるという考えから、毎年、自主公開授業研究会という形で授業研究を行っている。

#### 平成23年度自主公開授業研究会の概要

1 期 日 平成23年11月25日(金)

2 研究主題

「基礎・基本の確実な定着を図るための指導法の工夫

～言語活動を取り入れた授業の実践を中心として～

3 内 容

#### (1) 公開授業

教科	学年	単元・題材	場所	授業者・講師
音楽	1	言葉でリズムを楽しもう	多目的ホール	教諭 吉澤智織 ----- 県北ブロック音楽研究部長 仁平良治
英語	1	Unit8 はじめてのカナダ旅行	英語 A	教諭 磯部有香(T1) 講師 広瀬雄太(T2) A L T Jean Goodhall ----- 水戸教育事務所学校教育課 菊池 彰
数学	3	標本調査	数学 B	教諭 甲高清教(T1) 教諭 大津みつよ(T2) ----- 駒王中教頭(元日立市教委) 中島 修
特別支援	駒級	自立活動 (技術分野)	メディアセンター	教諭 佐藤 祐市 ----- 日立養護学校教頭(元日立市教委) 岡村 正洋

#### (2) 研究協議

4 研究部に分かれ、90分の協議を行った。

① 参加者

○来賓 6名

- ・校友会会長 ・PTA 会長 ・学校評議員 ・市教委指導課長 ・市教育研究会長
- ・前駒王中校長

○講師 4名

- ・各分科会ごと1名

○一般参加者（含：本校職員）

- ・音楽科研究部 39名（市外17名） ・英語科研究部 33名（市外9名）
- ・数学科研究部 12名（市外3名） ・特別支援研究部 10名（市外0名）

② 協議記録(英語研究部)から

- ALT との関わりの中でジェスチャーや発音などが格段によくなっている。言語活動という面で、ALT とのふれあいが刺激となっている。
- 学習形態については、基本はペアで行っているが、書く活動は4～5人でもよいのではないかと。
- 「何のための言語活動なのか」を考えると、暗記ではなく思いを英語で伝えること、自分の思いを入れることを大事にして欲しい。
- 上位生徒をさらに伸ばす手だてを工夫して欲しい。

音楽部は県北ブロック授業研究会を、英語部は来年度の関東プロ授業研プレ授業を兼ねた。

【教師と生徒の一体となった学びの深まり】

【生徒のつながりを生み出す共同学習】



(3) 実施にあたり、大切にしたこと

「授業の基本は各教科共通である」という共通認識の下、教師の同僚性を生かした以下の取組を大切にしました。

- ① 教科毎の複数回の要請訪問の実施 内容：指導案検討、プレ授業の実施とその助言等
- ② 専門教科の枠を超えての指導案検討
- ③ 駒王中全教職員での研究協議への参加
- ④ 他教科の指導法によさに気づく感性を磨くこと。そして、そのよさを明日からの指導に生かすこと。

(2) 学びへの支援研究部

## ①研究・活動のねらい

生徒一人一人の学びを支援する手立てを研究・支援し、基礎・基本の定着を図る。

## ②具体的な実践

## ア 学習の手引き[マンガ'ナビ']の活用・検証

駒王中では、授業や家庭学習についての手引きをまとめたものをマンガ'ナビ'と名付け、生徒に配付し活用を行っている。学習の仕方の理解を図り、よりよい学習ができるようにという願いからである。

内 容	1 駒王中のルール
	2 教科教室型における学習の約束
	3 平成23年度定期テスト日程
	4 平成23年度学習ノートの使い方
	5 各教科の学習について

市教委が発行している「学習の手引き」との整合性を図りながら毎年修正を加えている。また活用法についての検証を行いながら、より生徒にとって有効なものになるよう改善を続けている。

## イ 家庭学習の成果の検証と改善(ノート展)

事前指導として、まずマンガ'ナビ'を用いて家庭学習についてのガイダンスとノート展のねらいについての説明を行った。

ノート展については、2回の期間に実施した。(7/1～7/8, 12/2～12/9)

評価規準を設定し、各クラス2～3点の優れた家庭学習ノートを選考した。保護者の授業参観日に合わせ、家庭への働きかけができるよう工夫した。ノートは約1週間各学年コーナーに展示し、学年だより等で紹介しながら意識を高めた。

## ウ 効果的な学習相談の実施・検証

定期テスト3日前から、部活動は原則なしである。その時間を活用し、各学年ごとに学習相談を実施している。特に、基礎的事項につまずきの見られる生徒に関しては、引き上げ指導を行うことで知識・技能をおさえるとともに、わかった、できたという喜びを教師と共有し、学習意欲を高めることもそのねらいとしている。

## (3) 調査研究・情報発信部

## ① 研究・活動のねらい

生徒一人一人の回答から、全体的な傾向を教師がつかむことで問題点や改善点を洗い出し、今後の研究に生かせるようにする。

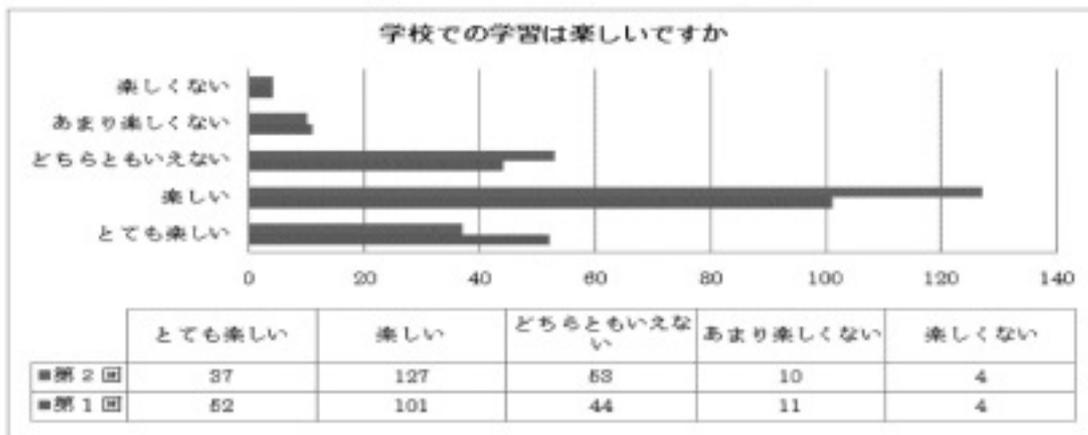
## ② 具体的な実践

調査研究・情報発信部における、今年度のデータ集約については現在進行形である。以下のデータ等については、昨年度のものであるのでご了承いただきたい。

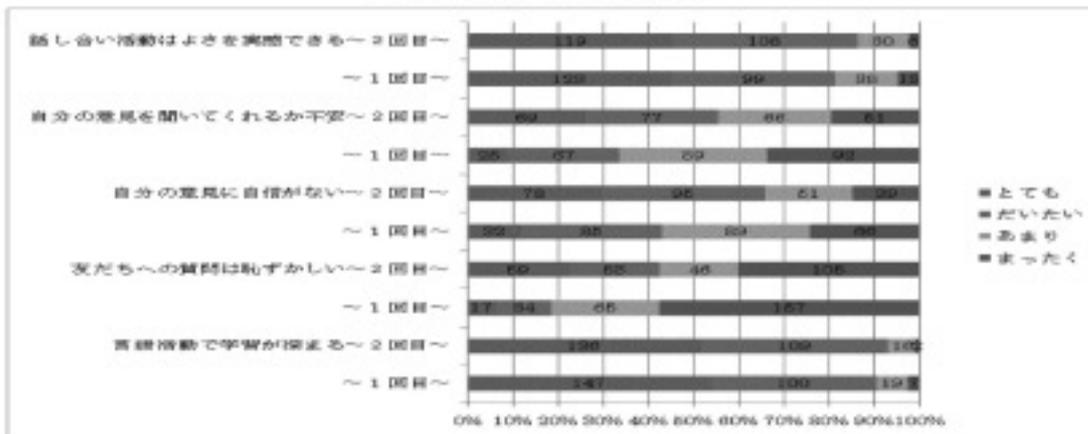
## ア 生徒の生活全般について

生徒の実態を把握し、それを加味しながら学習指導にあたるということを再確認した。以下のデータは11項目の中の一つである。

### 【生徒の生活態度にかかわる項目】



### 【言語活動にかかわる項目】



初年度は言語活動に力を入れた授業の展開により、「自分の意見を聞いてくれるか不安」等の生徒の思いもあった。2年目の今年度は、生徒の抵抗感が減り、さらにそのよさを実感できることがデータにも表れることを期待している。また、自信をもち、よりよく伝える方法について今後の課題として研究していきたい。

## 7 おわりに

研究を進める中で、先生方が互いの疑問を率直にぶつけ合ったり、それぞれが試行錯誤しながら得られた成果を共有してきました。その結果、同僚性が高まり、自分の授業にその工夫を取り入れることで授業力の向上が図れてきたように思います。また自主公開授業研究での生徒の様子からは、授業力の向上が生徒の学力だけでなく、信頼関係も強くするということを改めて感じさせられました。

今後も本校の特色を生かし、より高め合える校内研修を目指し取り組んでいきたいと考えております。

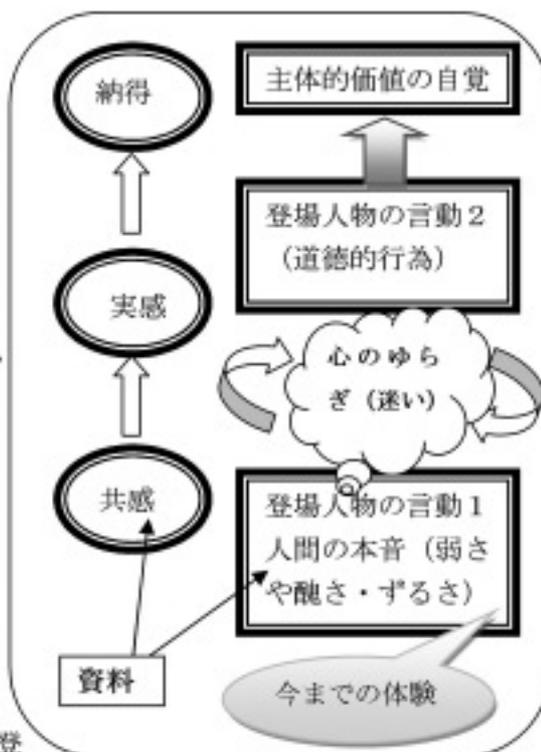
## 若い教師を育てる

## 子どもの内面を耕す道徳の時間

週1時間の道徳の時間が子供たちの内面を耕すような時間になって欲しい。学級担任であるならば、誰もが願う課題のひとつではないだろうか。なぜならば、それが、子ども一人ひとりの心を育てる核になるからである。今日は、道徳の時間を深めるための実践的な手立てを考えてみよう。

## 1 資料を通して自分を語らせる

資料の中に必ず学級の子どもたちが共有できる一つの土俵となる共通性や普遍性の要素がある。この土俵がない資料は良い教材とは言えない。道徳の時間では、資料の中の登場人物の心の動きを考え、語り合いながら、子どもたちが自分自身を発見し、人間としてのよりよい生き方を見いだしていく。立場、状況、性格、環境、時代背景などの違いを超えて、その中に生き生きとしている一人の人間の姿がある。その真実が鏡となり、自分自身を映し出すのである。だから、子どもたちが資料の中で自分自身を発見できるように、その教材に十分に浸からせ共感させることがまず必要である。右図のように、資料の登場人物の言動から人間の心の奥底に潜む弱さ、醜さ、ずるさ等の本音を引き出すような「問い」の工夫が大切となる。子どもたちは登場人物に自分を重ねながら教材を語り、自分の過去の体験から教材に共感するのである。



次に、自分と同じような弱さや醜さをもった登場人物が葛藤しながらも乗り越えて、道徳的行為をしたことに実感・納得させる。最後に、なぜ登場人物は「そのような行為ができたのか」という根拠を探究することで、主体的な道徳的価値への自覚化を促すようにする。

## 2 体験との関連を考える

学校の全教育活動の中で意図的に計画された体験的活動によって育んだ道徳性を道徳の時間で一層深めることが重要である。要は、道徳の時間の指導過程のどの段階で体験との関連を図るかである。一般的には、資料との必然的な出会いをつくるために、導入段階で子どもの生活経験や体験との接点を図るようにする「経験想起」という形の導入が行われる。意図的に計画された体験が心に残るものであれば、道徳の時間に生きてくるし、道徳の時間で心に残るものがあれば、日常生活や体験に生きてくる。道徳の時間と体験は往還運動的な営みである。子どもの内面を耕すことは、一朝一夕にはできるものでない。道徳の時間を要とした全教育活動での繰り返し指導することで、子どもたちの姿に、その効果が表れてくるのをどれだけ洞察・解釈できるかが大切である。それには、当たり前であるが、子どもの内面を耕す教師自身の心が瑞々しく豊かであることが必要である。それが、感性のある柔らかな目をもった教師である。

## 教師と生徒の良好な人間関係づくり

教師と生徒との関係は、目に見える意図的な側面だけでなく、目に見えない意識されない側面での作用もある。むしろ、教師と生徒の人間関係においては、目に見えない側面、無意識に振る舞っている言動が、生徒により大きな影響を及ぼしている。

今日は、教師と生徒の信頼関係を育むための良好な人間関係づくりを考えてみよう。

### 1 役割的關係から教育的關係へ



教育的関係をつくることは、教師の言うことをよく聞き分けてくれるような教師と子どもとの人間関係をつくるという意味である。子どもが自分の納得のいくこと以外やらないというのでは、教育にはならない。時には子どもに無理をさせることも必要になる。「今はよく分からないかもしれないが先生の言うことをそのままやれ」と言わなければならない場合もある。その時、子どもが素直に「はい」と言うのでなければ教育にはならない。一つの任務を遂行するための教師は、状況が厳しければ厳しいほど、本人の姿勢も厳しくならざるを得ない。もちろん、ただ厳しいだけでは子どもはついてこない。厳しい中にどこか面倒見のいいところがあったり、一人一人の気持ちを汲んでやるところがあったりして、心をつかんでいく行為が不可欠である。ここに、子どもとの教育的関係を深める教師のリーダーシップが必要なのである。

### 2 教育的関係を育む教師のリーダーシップ

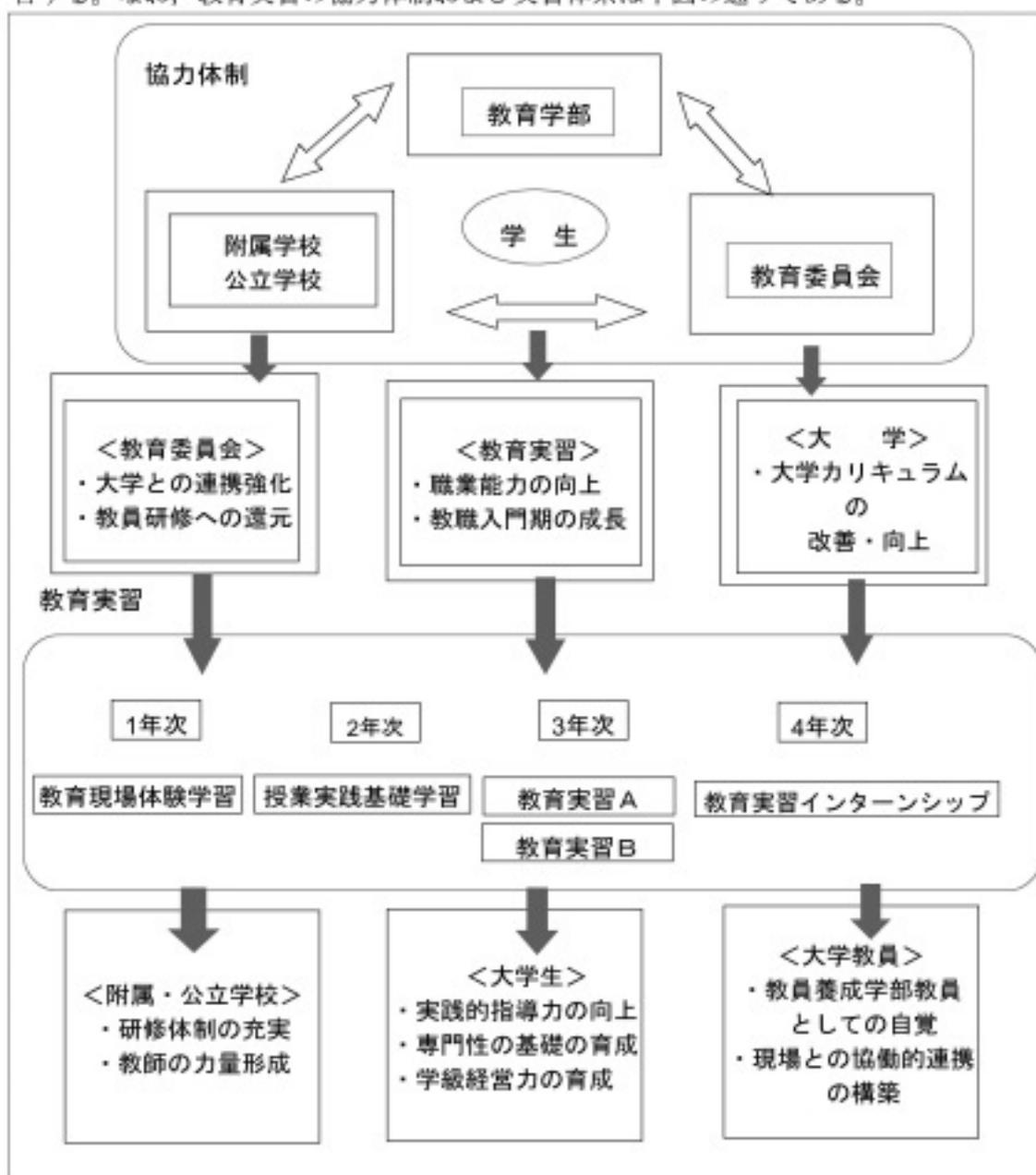
4月当初の生徒と教師の関係には、期待と緊張から「暗黙の役割規定（教える—教えられる）」というバイアスがかかっている。したがって、日常の全教育活動を通して、徐々に「役割的關係」から「教育的關係」へ高めていくことが要求される。その行為が学級担任のリーダーシップの発揮である。このリーダーシップの中身には、①自己決定を与える、②自己実現の場を用意する、③一人ひとりに自己存在感を与える、④人間的ふれあいを基盤にする、の四つがある。とくに、④の「人間的ふれあい」とは、人間と人間とのかわり合いから生じる「共感」である。つまり、生徒が示す欠点や人間的弱さなどを教師が自身の内に見いだすことである。生徒たちは、教師の微笑みのまなざしで身に呼びかけられ、学級における自分の居場所を実感するのである。

## 教育実習・実践開発部門

## はじめに

今年度は、学校教育臨床総合センターが担当している教育実習業務、および学校教育現場の教職員の資質能力の向上と学校改善に向けた教育支援の企画・開発・援助を推進した公立M小学校の校内研修の支援活動を中心に報告する。まず教員養成指導の常に中枢という「かなめ」の位置を占める教育実習、次の公立M小学校のカリキュラム開発事例という順で報告する。本学部学生は、生まれて初めて、この教育実習を通して教育の現実世界に直に触れる機会を得る。この機会は、各教育実習生にとり、それまで自分が歩んできた教職への努力を問い直す機会となる。

ここでは、学校教育現場との連携が重要となる1年次の教育現場体験学習、3年次の教育実習事前事後学習を経て教育実習を体験した各学生の意識・態度に焦点をあてて報告する。なお、教育実習の協力体制および実習体系は下図の通りである。



## センターの協働的取組(1-1)

## 教育実習における「自己省察」としての成長

## I 教育現場体験学習

教育現場体験学習は教育学部1年次生の必修科目である。授業は学部による事前講義、9月中に実施する公立小中学校での「ふれあい体験」、10月上旬の学部での事後指導で構成されている。平成23年度の教育現場体験学習の流れは、次の通りである。

月・日	主な内容
4/6(水)	新入生学部別オリエンテーション：教育実習全体の概要説明
4/8(金)	意向調査用紙の提出
4月下旬	各教育委員会へ学生受入校推薦依頼
5月下旬	各教育委員会からの受入校通知に基づく学生の割振り予定表(案)作成
5/23(月)	事前指導・講義：教育実習委員会、附属小中学校副校長
6/13(月)	事前指導：教育実習委員会
6/27(月)	事前指導：講座担当(クラス担任および教育実習委員)
6月下旬～7月上旬	教育現場体験学習実施日程報告書の配布(教務係窓口で学生連絡員が受け取る。「ふれあい体験」関係資料閲覧)
7月中旬	学部担当教員との打ち合わせ(グループ毎)
7月下旬	受入校と連絡を取り、事前打ち合わせの学校訪問日時の相談・確定
9月中	ふれあい体験学習の実施
9月下旬	ふれあい体験学習の終了後、受入学校宛の礼状作成・送付
10月17(月)	事後指導：講座担当(専攻毎に実施)
10月28(金)	体験記録ファイル(体験記録簿)と体験レポートの提出
12月1(水)	定例教育実習委員会における成績評価

## 【平成23年度 教育現場体験学習受入校一覧】

## &lt;前橋地域&gt;

桃井小学校/城東小学校/広瀬小学校/山王小学校/桂萱小学校/桃木小学校/桂萱東小学校  
元総社南小学校/東小学校/清里小学校/永明小学校/筑井小学校/粕小学校/月田小学校  
原小学校/第一中学校/みずき中学校/第七中学校/春日中学校/芳賀中学校/箱田中学校  
荒砥中学校/宮城中学校/粕川中学校

## &lt;高崎地域&gt;

西沢小学校/塚沢小学校/片岡小学校/寺尾小学校/佐野小学校/六郷小学校/城南小学校  
城東小学校/新高尾小学校/中川小学校

## &lt;伊勢崎地域&gt;

南小学校/殖蓮小学校/広瀬小学校/宮郷第二小学校/赤堀東小学校/あずま北小学校  
境采女小学校/第一中学校/第四中学校/境北中学校/境南中学校

## &lt;太田地域&gt;

南小学校/休泊小学校/強戸小学校/西中学校/北中学校/東中学校

## &lt;渋川地域&gt;

渋川南小学校/伊香保小学校/上白井小学校/中郷小学校/三原田小学校/津久田小学校  
南雲小学校/伊香保中学校/小野上中学校

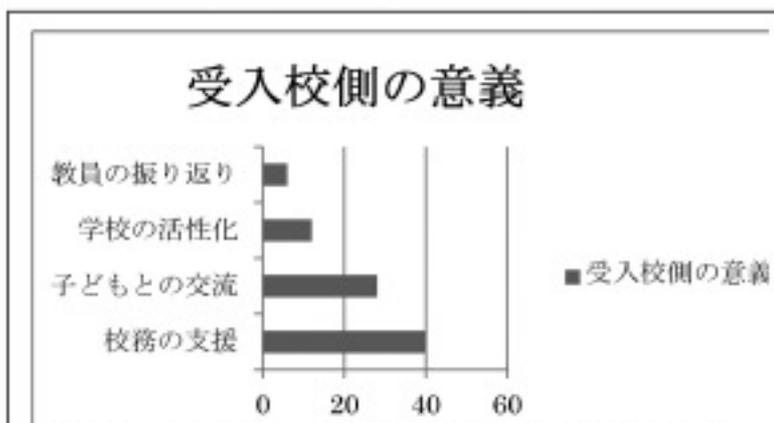
<吉岡地域>

駒寄小学校/明治小学校/吉岡中学校

【平成23年度9月実施「教育現場体験学習」のアンケート調査結果】

問1 今回の教育現場体験学習を受け入れたことが、貴校にとって、どのような意義があったと思いますか。

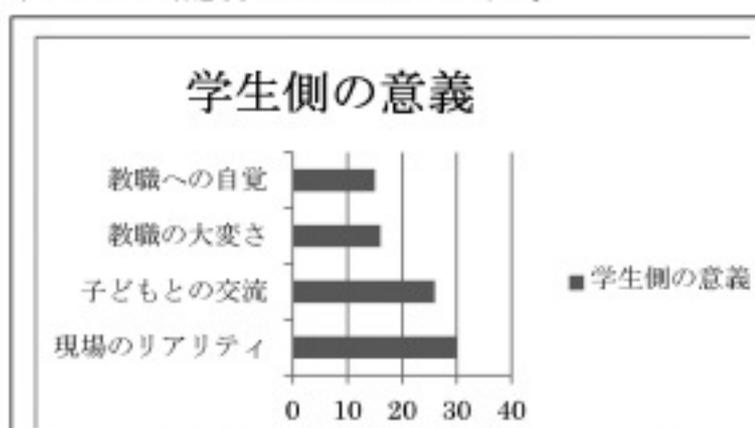
学校現場からの総回答者数55名で、「大変意義がある」と「意義がある」の回答を合わせると44/55(80.0%)名であり、その回答数は92項目である。内容項目を整理すると、右図の4項目に大別できる。とりわけ40/55(72.0%)名の回答項目「校務の支援」と26/55(47.2



%)名の回答項目「子どもとの交流」に着目すべきである。校務支援の内容は、「運動会の準備」、「TTの補助」、「陸上練習の指導補助」、「校外学習の引率体験」、「自習監督」、「机間巡視の際の個別指導」、「体育大会の準備」、「図書館の本の整理」、「プリントの〇つけ」、「表現運動(ダンス)の指導」、「運動会使用物の制作」、「清掃指導」、「理科の顕微鏡操作の手伝い」、「パソコンの調べ学習の助言」等である。事前に各学校に配布している教育現場体験学習要項を各学校がきちんと目を通した上で、学生に指導してくれている様相が窺える。また子どもとの交流を積極的に行わせている学校が多いことは、学生にとって最も難しいとされる「子どもへのかかわり方(子ども理解、児童生活指導や生徒指導)」の心構えの素地を育む上でも効果的であると思われる。だからこそ、大学に入学して間もない学生の「現場で子どもや教師に関わる上での基本的な態度(言葉遣い、服装、礼儀など)」について、事前指導のオリエンテーションや普段の講義、各講座等での十分な指導が必要である。一方、「全く意義がない」と「意義がない」の回答を合わせると11/55(20.0%)名であり、その主な内容項目は、「実習生は観察するだけ」、「挨拶、礼儀があまりできず、中学校の職場体験学習に等しい」、「2学期の行事が大変な時期に実施するのはどうか」、「学生が何をするために来ているのかが不明確」、「一部学生が学級経営や生徒指導に支障」などである。

問2 今回の教育現場体験学習は、学生にとって有意義であったと思われますか。

学校現場からの総回答者数55名で、「大変意義がある」と「意義がある」の回答を合わせると52/55(94.5%)名であり、その回答数は82項目である。内容項目を整理すると、右図の4項目に大別できる。とりわけ30/55(72.0%)名の回答項目「現場のリアリティ」と26/55(47.2%)名の回答項目「子どもとの交流」、16/55(29.0%)名の回答項目「教職の大変さ」に着目すべきである。やはり、今日の

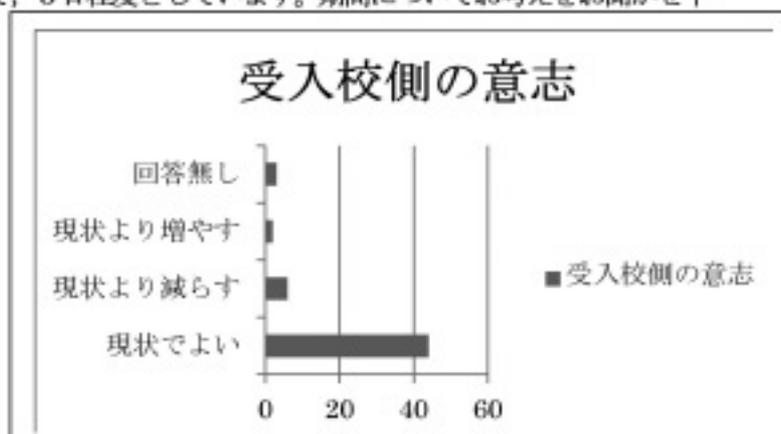


学校現場の多忙感の現実を知っておくこと、その忙しさの中でも「子どもとの心の交流」を図る大切さを学生が実感することは、今後の学生自身のアイデンティティを形成する上で効果があるように思われる。一方、「全く意義がない」と「意義がない」の回答を合わせると1/55名であり、教育現場体験学習が学生に意義があることを、ほとんどの学校が理解している。

問3 教育現場体験学習の期間として、5日程度としています。期間についてお考えをお聞かせ下さい。

学校現場からの総回答者数55名で、「現状でよい」の回答は、44/55(80.0%)名であり、その回答は、「9月は行事が多い時期なので考えて欲しい」が1名で、あとは回答無しである。「現状より増やす」の回答は2名であり、内容は「どうしてもやるなら5日は短すぎる。最低15日

(3週間)は必要である」と。「現状より減らす」の回答は6/55(10.9%)名であり、内容は「学生と関わる時間だけ本務が止まる」、「3日程度でもよい」、「熱中症など、学生に気を遣う面が多い」、「体験学習の主旨を大学側で徹底させられるなら、1日でよい」等である。回答無しは3校である。



問4 その他、今回の実習について、今後の取組に向けての大学側への要望、助言等がございましたら、お書き下さい。

大学側への要望や助言の回答者数は、36名である。内容が多岐に亘っているので以下に列举する。

- ・オリエンテーションで職業意識の高揚の徹底指導をお願いする。
- ・事前打ち合わせの日時を学生側の都合に合わせてもらえるのはおかし。
- ・挨拶の仕方の徹底指導をお願いする(2校)。/・この時期の実施は無理である(2校)。
- ・ふれあい体験学習で、大学として「必ずこれだけは体験させて」があるよい。
- ・服装の指導をお願いする。/・実施期間の幅をもっと柔軟にする。
- ・短期のイベント企画でなく、中長期的な展望をもった実施をお願いする。
- ・ふれあい体験学習は、子どもと徹底的にかかわることだけを目的にしてはどうか(4校)。
- ・市町村立の学校での実習は3年次のみをお願いする。
- ・1年次から、期間以外のボランティア指導をお願いできないか。
- ・事前指導の徹底。/・挨拶、返事、話し方の実践指導をお願いする(15校)。
- ・学生の自覚も準備も何もない(2校)。/・「OKっす」はないでしょう。
- ・男子だけ、女子だけのグループは避けていただきたい。

先生方には、教育活動における支援・援助の様子や子どもたちの遊びの様子を観察させて頂き、学生たちは実際に学習アシスタントとして子どもたちの学びの充実にかかわることができました。大学へ戻ってきた学生一人ひとりのまなざしは、見違えるほどキラキラ輝いており、学生自身の教職への思い及び大学生活に大変意味深いものになったことを私たちは確信しました。しかし同時に、各学校の諸先生方の多大なご協力を仰がなければならぬ性格のものであったことも十分承知いたしております。

改めまして、教育現場体験学習に際しまして、県内公立小中学校の教職員の皆様には、格別のご理解とご援助を賜りましたこと、深く感謝申し上げます次第でございます。

### 【事後指導の話し合い活動を通じた学生の意識・態度（学んだ点と反省すべき点）】

教育現場体験学習では、「フィールドワーク→省察→共有」という過程によるアクションラーニングが重要である。したがって、学生自身が実際に教育活動の行われている教育現象の中に身を置きながら、持っている知識をフル回転させ、実際に行動しながら考えていくこと、つまりその体験学習を通じた振り返りと気づきを大切にしている。具体的には、学生自身が公立小中学校の学校運営の仕事をフィールドワークする。そしてフィールドワークで得た知識を自身のさまざまな知識と結びつけながら理論的に省察し、さらにはフィールドワークによって得た知識を学生同士で共有し合うことで、自身の成長を図るのである。学生たちが教育現場体験学習を通して成長した証としての主な具体的様相は、(1)、(2)、(3)の通りである。

#### (1) 学びとしての成長

##### 【学年（学級）文化の存在】

- ・学級担任の先生によってクラスの雰囲気がこんなにも異なるものなか。対応が難しい。
- ・学級担任の子どもに注ぐ一瞬の視線で子どもの態度も一瞬に変わる。凄く恐ろしい。
- ・学年（学級）全体のまとまりを考えた指導の大切さが実感できた。一体感は気持ちいい。
- ・発達段階もあるだろうが、1年から3年までの授業雰囲気の变化に驚かされる（中学）。
- ・授業の導入で、生徒集団が集中しやすい学級の雰囲気づくりは大切だ。
- ・同じ教材を使って指導しても、クラスの雰囲気によって授業が全然違うのには驚いた。

##### 【教師の指導性の大切さ】

・時には優しく、時には厳しく指導していかなければならない。私にできるだろうか。/・子どもを叱ることは大切だが、難しい。/・子どもを叱った後のフォローが実に上手い。私にはできない。/・常に子どもたちの進捗状況の違いに応じた授業に心がけることは大切だ。/・子ども一人ひとりに合わせた指導の難しさを痛感した。/・あのような臨機応変な対応ができるだろうか。/・ただ叱るのではなく、しっかりと「指導」をしていくことが大切なんだ。/・ハプニングへの臨機応変な対応ができてこそ教師である。/・子どもの安全を常に考えた指導に心がけなければ。/・教師は常に生徒と全力で接しなければ。出し惜しみはダメ。

##### 【めざす教師像の確立へ】

- ・今まで何となく持っていた教員のイメージが明確になった。少しだけ意欲が湧いてきた。

##### 【教師の仕事の認知】

・今まで見ることの出来なかった教師の裏の苦勞が分かったことは、今後の励みになった。/・授業をみると、それまでの事前の準備に時間をかけているのが分かる。大変な仕事だ。/・仕事量や裏方の仕事の多さに驚いた。仕事をしっかり、ソツなくこなすことが求められるのだろう。/・雑務をしっかりこなすための体力が必要だ。身体的、精神的体力の必要性を痛感した。/・教師と塾講師の違いが凄く実感できた。/・教師の仕事は半端じゃない。

##### 【教員としての服務・態度の自覚】

・敬語の必要性を実感した。/・積極的な教師、子どもとのコミュニケーションを図らなければ。/・現場の雰囲気をすることで教師としての責任を強く実感できた。/・教師には元気、若さ、発想力が必要だ。教師としての強い心と強い身体を持ちたい。

##### 【教師としての生き甲斐感】

大変な仕事だけど、それだけやり甲斐を感じる。子どもの成長を感じることが出来るのは幸せなことだな。

### 【子どもへのかかわり方】

・子ども一人ひとりの提出物からその子どもの姿が分かるんだな。/ 私たちの視点からみる「当たり前」が通用しない。/ 子どもとの接し方一つで、こんなにも子どもとの距離感を感じるものなのか。/ 本当に子どもは十人十色。先生はどんな方法で子ども一人ひとりの特性、性格等を把握するのか。/ 子どもを知るには、自分から積極的にかかわりにいくことが一番だ。/ 子ども一人ひとりに合った声かけは難しい。/ 細心の注意を払って児童を見守ることの大切さを学んだ。/ 本気で子どもと向き合うことから相互理解が生まれるんだ。/ 自分が思っていた小学生とはまるで違った。自分の固定観念の愚かさ。/ 一人ひとりを平等に見るとともに、全体をみることの大切さと難しさを痛感した。

### 【collaboration としての協働意識】

- ・学校だけに閉じこもるのではダメ。保護者や地域の方々と積極的にかかわらないと。難しい。/
- ・地域の願いや思いを知る必要性を痛感した。

### (2) 自己省察 (self-reflection) を通した成長 (下線部が学生が省察していた痕跡)

「省察」(reflection, 一般に日本語で「反省」と言われている)とは、その人(教師)の「自己発見」(self-discovery)の核を構成する営みである。つまり、省察とは、人間性についての意味深い潜在力を反映した価値を含んだ概念であり、精神作用である。教師の成長には自己のパーソナリティの次元にまで分け入った自己省察(self-reflection)が必要である。したがって、学生が子どもに示す態度や行動も、その基本的なパーソナリティのあり方に深く根ざしており、成長の契機となっている。

\*\*\*\*\*

・完全に教師としての意識不足だった。/ 教師は自分の特性、人格、生活態度全てに改善しなければ(初日の朝寝坊が・・・)。/ 私の何気ない行動で授業の進行を妨げてしまった。取り返しがつかない。生徒と深く関わることができない。私は教師には向かないのか。/ 子どもと平等に接することの難しさを嫌と言うほど味わった。/ 何と私は馬鹿なのか(「さようなら」というべきところで、「バイバイ」と言ってしまった。) / 注意や指導が甘い。全く自己判断ができない自分がいる。子どもが呼びかけてくれたのに、私は気付かない。その子の心を思うと・・・。/ 教師としての自覚の甘さに情けない。/ 一度に複数のことをしなければならぬ状況への対応が自分に出来るだろうか。/ 障害のある子どもへ対応できない。正直怖かった。どうかかわればよいのか。/ いったん学校に足を踏み入れたならば、もう学生ではないのだ。社会人としてのマナーが身に付いてない。言い訳にならない。/ 指示待ちにならないようにと思いつつながら、何をどうしていいか分からない自分がいた。悔しい。/ 実習生としての立場でどう生徒と触れ合うべきで、どこまで先生として指導して良いのか分からない。/ 「先生」としてではなく、「友だち」として接してしまった自分の甘さが情けない。/ 先生としての立場から注意することができなかった。その状況での判断が全くできない。/ これからの大学生活で今の自分の言葉遣いや性格が改善されるのだろうか。/ 声をかけたくても、かけられない自分がいた。/ この生徒との距離感はどこから来るのだろう。/ どうしたら思ったらすぐに行動できるのか。自分の積極性のなさを痛感した。/ 子どもへの一言の注意がこんなにも大変なのか。/ どうしても触れ合う子が偏ってしまう。自分では差別しているつもりはないけれど。/ もっと厳しくすべきだったろう。でもできない。掃除の時間の監督としての責務が果たせない。/ 平等に接することはどうすればできるのか。/ 言葉遣い、予想外、とっさの一言が出てしまう。友人感覚が抜けきらない。/ 自分から積極的に仕事をしようと思いつつながら、できない。学生気分が抜けきらないからか。/ 障害を持っている子どもと上手にかかわりたい。悔しい。/ 「教師」より「友人」になってしまった自分。コミュニケーションができない。同じ目線に立て

ない。全てダメだ。

### (3) 教職アイデンティティの確立へ

学部入学3か月の教職意識が0～30%未満の学生3名を対象に、教育現場体験学習終了後の今の心境を自由に語ってもらった。この語りの中に高校出たての未熟で不完全な学生が教育現場体験学習をする核心があるように思われる。学生や教師のプライバシーの点から、名前は全て仮名とする。

以下の3名のように、学生の自発的な語りは、事前に用意された質問への回答を肉付けするものではなく、学生の発想で立案され、その手で創りあげられていくものである。したがって、本人が自発的に語ってくれない限り、筆者には想定できない生活の局面を提示してくれる。この場合、学生のライフストーリーの有り様は、その学生ならではの個性によるものである。そして、このようなライフストーリーがその学生の個性の核心に触れていければいいほど、逆に普遍性を帯びた課題、つまり柔軟で多様な学校集団の中で育まれた意識・態度の有り様という特質が浮き彫りにされてくる。学生のライフストーリーの中で語られる言葉は、その学生に属する「その」学校での生活であり、意識や感情、態度なのである。

#### <N学生の語り (男子)>

大学1年生という若さで、生の学校教育現場に足を運ぶことができたこと、そして何より子供達に「内藤先生」と呼ばれ、今までとは違う、一步踏み込んだ形で子供達とふれ合えたことがよかったです。一番印象深かったのは、少し発達に遅れがあり、担任の先生の名前は呼べても、他の先生の名前は分からないK君と休み時間や給食の時間、お昼休みの時間など様々な時間を通して深くふれ合った結果、最後の日に「こんにちは、内藤先生」とK君が呼んでくれた時、びっくりしたのと同時に、涙が出るくらいうれしかったです。この授業を通して、様々な場面で子供達の、天使のような笑顔を見ることが出来たことが、私の教師への魅力や憧れを深めることができたと思っています。「内藤先生」と呼ばれた激動の5日間を私は絶対忘れません。

#### <T学生の語り (女子)>

「みんなから信じてもらえる先生になりたいです。」私がH小学校で「どんな先生になりたいか。」と聞かれたときにこう答えました。期待と不安を抱きながら、子供達とかかわる日々が続きました。最初、私はとても緊張していて上手く子どもと関わるできませんでした。「笑顔でいよう」ただそれだけに気を付けることしかできませんでした。しかし、それでは子どもたちから信用されません。もっと努力が必要でした。齋藤先生は、授業の予習やプリント作りをしたり、放課後に子どもと話したり、たくさんのお話を子どもたちのためにしていました。叱った後のフォローも素晴らしかったです。たくさん会話することも大切ですが、子どもが魅力を感じることでできるものを提供し、同じ目線で物事を考えることが必要だと思えることができました。私の大好きな5年1組には、頑張り屋さんがたくさんいました。何事に対しても目をキラキラさせて真剣に取り組みS君。回りに事を思いやることでできるA君。そんな姿に私はいつも勇気をもらっていました。また学級の中に溢れている「笑顔」にも励まされました。齋藤先生とみんながつくる雰囲気が好きでした。齋藤先生が一人ひとりのことを大切に思っていることが凄く伝わってきました。齋藤先生と5年1組の子どもたちと会えて本当によかったと思っています。

#### <Y学生 (男子)>

とにかく初日は緊張しました。高校を卒業して5か月、いきなり先生扱いです。全校児童の前での挨拶、クラスの子供達に「光里先生」と呼ばれ、すべての世界が新鮮であり、どこか懐かしくもありました。今振り返ってみると、数限りない場面を思い出しますが、やはり僕にとって一番緊張し、ワクワクした思い出が、算数の授業の補助をさせてもらったことです。とは言っても何もできませんでした。授業をする難しさ、大学での目的を再確認する上で貴重な経験でした。

## II 教育実習事前事後学習

教育実習事前事後学習は、教育実習の事前と事後に行う学習を通して、教育実習の目的の達成を充実させるために実施する活動である。事前学習は、学生が学部教育と教育実習との間の距離を狭め、教育実習に円滑に臨めるように配慮すると共に、教育実習に際して求められる必要不可欠な基礎的・基本的な知識・技術を確実に身に付けさせることが重要である。また事後学習では、学生が教育実習での学びを通して、実習前の自己の教育観、指導観、子ども観、学校観など対比・整理することによって、今後の学校教育や教師の課題を認識し、学部における今後の教育、研究に十分役立つようにすることが必要である。

このような教育実習の事前事後学習の実施を通して、教育実習の成果をより実りある豊かな内実にするとともに、教育実習を学部教育の中核に、より明確に位置づけることができると考える。

### 1 事前事後学習の概要

教育実習事前事後学習は、全体オリエンテーション、本実習事前学習、本実習事後学習の3つに大別される。そのうち、本実習事前学習は、「専攻別事前学習」「カウンセリングと学習指導の評価と方法に関する講義」「学習指導案の作成指導」「模擬授業用学習指導案作成①②及び模擬授業」「特徴あるすぐれた教育実践の紹介と講義（主に道徳・特別活動）」、本実習事後学習は、「校種別事後学習」「専攻別事後学習」の内容から構成されている。平成23年度の事前事後学習の流れと実施計画案は図1と表1の通りである。

図1 教育実習事前事後学習

教育実習A, B 教育実習C 幼稚園実習(附属学校園・公立学校)

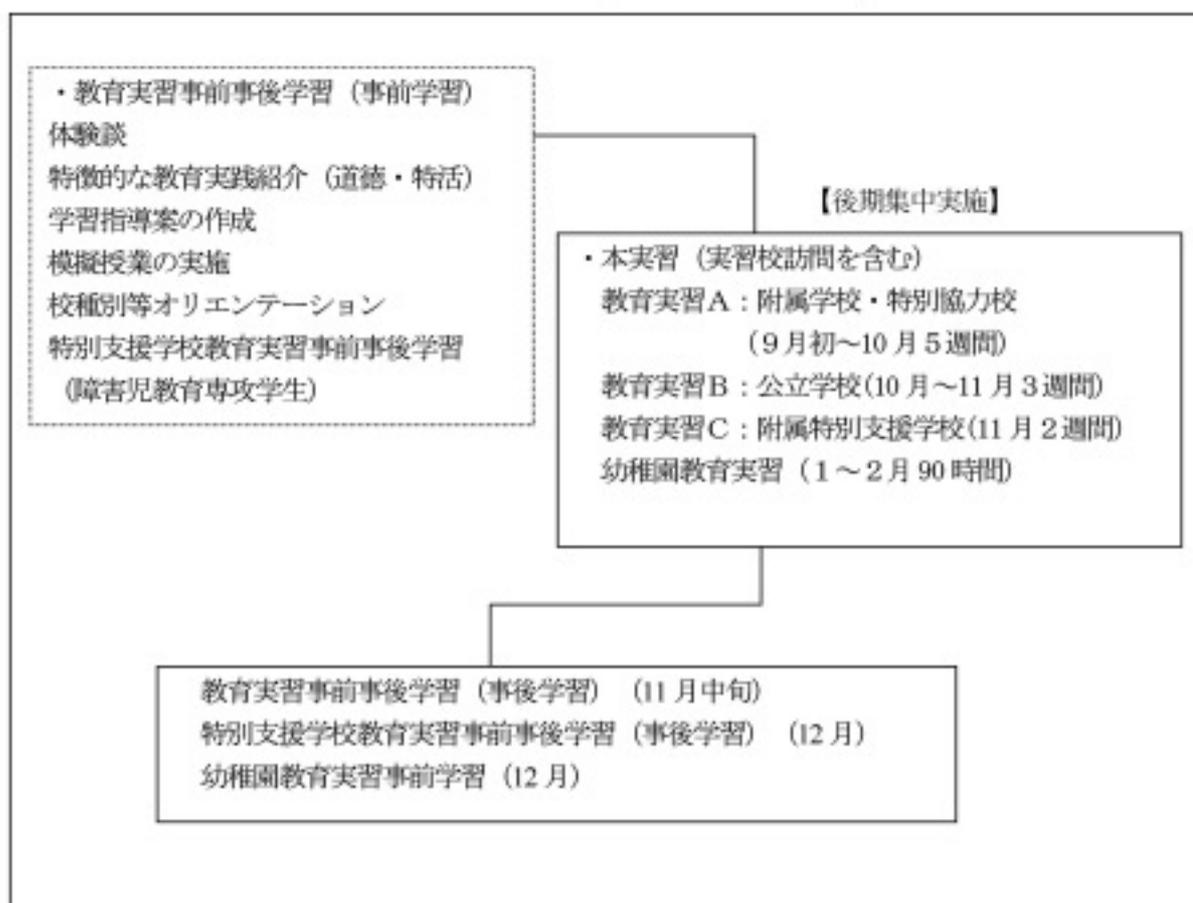


表1 平成23年度 事前事後学習 実施計画書

番号	事 項	実施日	内 容
1	全体オリエンテーション	4/22	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育実習の意義・目的、実習内容の概要、実習に対する心構え、実習態度の注意点、健康管理上の注意点などのガイダンス</li> <li>・校種別の教育実習の詳細なガイダンス</li> </ul>
2	体験発表と事前学習	5/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専攻毎に4年生が3年生に教育実習の体験談の発表。また、専攻教員による教育実習の準備物や留意点</li> </ul>
3	講義①	5/18	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導の評価と方法（児童理解を中心に）</li> <li>・児童理解のためのカウンセリングを学びながら自己理解の大切さ</li> </ul>
4	学習指導案作成指導	6/8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教材研究から具体的な学習指導案の書き方まで、基礎的な内容を実際の授業の流し方も交えた指導</li> <li>・子どもの実態把握、単元理解、教材や指導方法の在り方等</li> <li>・学習指導案の意味、生徒・教師・教材の3要素の相互作用としての活動についての説明</li> <li>・学習指導案の意味と指導案作成の流と形式についての説明</li> </ul>
5	模擬授業用指導案作成指導①	6/15	<ul style="list-style-type: none"> <li>・②の学習指導案作成に向けた教科目標からその教科の特性や授業の在り方の概要的説明</li> <li>・実際の単元を例に、授業作りの要素となる板書計画の仕方から全体イメージの把握の仕方の指導</li> </ul>
6	模擬授業用指導案作成指導②	6/22	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導案は略案とし、本時の部分を中心に作成した指導案を指導担当が読み、授業の流れや活動、学習の準備資料の工夫、その他の具体的な留意点等、基本的な授業の組み方や教科の特徴的な手立ての工夫等の個別指導</li> </ul>
7	模擬授業	7/6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・②で作成した学習指導案を基づくグループ毎の実施</li> <li>・授業の様子や学習指導案の記述内容から題材のとらえ方や授業展開、児童がねらいに到達できるようにするための手立ての在り方</li> <li>・教科目標の解説、授業の進め方や学習指導案の書き方についての説明</li> <li>・指導担当が実際に模擬授業を行い、指導者と児童の両面から授業を観察できるような配慮の説明</li> <li>・模擬授業を通しての気づきを生かした学習指導案作成を行い、児童の立場からの視点を踏まえた授業構想の指導</li> </ul>
8	講義②	7/13	<ul style="list-style-type: none"> <li>・道徳の模擬授業を観察して、道徳の活動展開と留意点の理解</li> <li>・授業実践のビデオ視聴による子ども理解の方法についての理解</li> </ul>
9	校種別事後学習	11/16	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導と生活指導を中心に指導と評価の一体化の意味と方法について実際の授業場面に基づいた指導</li> <li>・小学校と中学校の比較（教科指導、生徒指導、教師間連携）についての自己の振り返りをもとにしたグループ協議</li> </ul>
10	講座別事後学習	11/17 ～24	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の専攻内容に関わる授業内容の確認、および生活指導、生徒指導などの経験を報告し、教職に向けての改善方法などの検討</li> </ul>

【教育実習Bに関する実習校（実習担当者）へのアンケート調査結果（平成23年度）】

平成22年度と比較して変化をしてみる。問1の「十分」と「ほぼ十分」を合わせると、小学校89.6%、中学校81.5%である。問2の「大変充実」と「おおむね充実」を合わせると、小学校81.3%、中学校84.4%である。問3の「大変有意義」と「ある程度有意義」を合わせると、小学校79.4%、中学校72.2%である。問4の「今回程度でよい」は小学校81.1%、中学校85.2%である。問5の「今回の時期でよい」は小学校82.8%、中学校59.3%である。平成23年度は下記の通りである。

設 問	選 択 肢	小学校		中学校		小+中	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合
問1 実習生の事前準備は十分であったと思いますか。	十分	14	27.5	13	26.0	27	26.7
	ほぼ十分	31	60.8	25	50.0	56	55.4
	あまり十分でない	5	9.8	12	24.0	17	16.8
	不十分	1	2.0	0	0.0	1	1.0
	無回答	0	0.0	0	0.0	0	0.0
小 計		51	100.0	50	100.0	101	100.0
問2 実習生の取組は充実していたと思われますか。	大変充実	17	33.3	11	22.0	28	27.7
	おおむね充実	33	64.7	37	74.0	70	69.3
	あまり充実しない	1	2.0	2	4.0	3	3.0
	全く充実しない	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	無回答	0	0.0	0	0.0	0	0.0
小 計		51	100.0	50	100.0	101	100.0
問3 教育実習Bは貴校によって有意義であったと思いますか。	大変有意義	7	13.7	3	6.0	10	9.9
	ある程度有意義	39	76.5	32	64.0	71	70.3
	あまり有意義でない	3	5.9	14	28.0	17	16.8
	全く有意義でない	1	2.0	0	0.0	1	1.0
	無回答	1	2.0	1	2.0	2	2.0
小 計		51	100.0	50	100.0	101	100.0
問4 教育実習の3週間の長さについてご感想をお聞かせ下さい。	もう少し長く	1	2.0	4	8.0	5	5.0
	もう少し短く	1	2.0	3	6.0	4	4.0
	今回程度でよい	49	96.1	42	84.0	91	90.0
	無回答	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	その他	0	0.0	1	2.0	1	1.0
小 計		51	100.0	50	100.0	101	100.0
問5 教育実習の実施時期についてのご感想をお聞かせ下さい。	もう少し早い時期	7	13.7	15	30.0	22	21.8
	もう少し遅い時期	5	9.8	8	16.0	13	12.9
	今回の時期でよい	36	70.6	27	54.0	63	62.4
	無回答	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	その他	3	5.9	0	0.0	3	3.0
小 計		51	100.0	50	100.0	101	100.0
合 計		255		250		505	

**【教育実習Bの間3の自由記述回答のカテゴリ化】**

教師の力量形成を図る個別的知識・技術は、その教師のパーソナリティに深く根ざしていることは、前述してある。教育実習生は当該校の組織体からみれば、一人の侵入者であり、よそ者にはすぎないのである。今日の企業原理を基盤とする工場生産モデルとしての学校組織の中で、教育実習を「多忙」と感じるか、「やり甲斐」と感じるかの分岐点は、その教師の持っているパーソナリティの豊かさや柔らかさに左右される。ここでは、教育実習Bが受入校側にとって、どのような意義があったのかを、実習担当者の自由記述回答の内容をカテゴリー化してみる。なお、記述内容の多い順にカテゴリーにまとめ、そのうちの主な回答内容を列挙する。

**【教師自身の振り返り：成長する教師としての精神的な若さを秘めている】**

- ・この時期、忙しいのは何処も一緒である。授業を参観されたり、授業を指導する中で、自分の授業を見つめ直す良いきっかけになった。実習生に自分の若い頃の姿を重ね合わせながら、新鮮な気持ちになれた。若い教師を育てることは、私たち教師の使命であろう。
- ・実習生に関わって、教師として大切なものを改めて確認し、新鮮な気持ちで生徒に接することができた。普段は、いつの間にか経験や勘を頼りに十分な教材研究もしないで授業に臨むようなことがあるが、実習生の指導も兼ねて予備実験などを行うことで良い結果を生み出せるような準備ができた。
- ・児童と実習生がかかわるのを見て、学習指導はもちろん、生活の中でも色々な学ぶべき点があった。改めて若い頃の自分を振り返るきっかけになったり、教材を改めて見つめ直したりすることにつながった。
- ・行事が多く、慌ただしい中だったが、実習生の指導を通して我々も自分自身を見つめ直す良い機会になった。

**【学校改善：学校組織集団の協働性や同僚性を高め、組織の活性化につなげている】**

- ・忙しい中で職員全体が「群馬の若い教師を育てるんだ」という気概をもって、示範授業をしたり、教材研究を見直したりしたことは、教員一人ひとりの資質向上に生かしてよかった。
- ・実習生の指導のために教科担当の教員間で学年の壁を越えた連携が深まった。
- ・教育実習を受け入れることで、日頃の指導を振り返ったり、工夫・改善する機会が増えたという点では有意義だった。担当教科の先生の負担は大きかったが、教育実習は「教職をめざす学生ために行うもの」と考えると、今後も「後輩を育てる」という点から協力させていただきたい。

**【若い教師から受ける刺激：自分を高める刺激と捉えるか否かが成長の鍵となっている】**

- ・久しぶりに実習生を受け入れ、若い後輩を指導したことは先輩教員として勉強になった。
- ・「若い教師を育てる」という教員のひとつの役割が刺激されました。
- ・謙虚で熱意のある実習生をみていると、我々教職員により刺激となった。実習生と一緒に教材研究をする中で、「そういった考えもあるのか」と勉強になった。
- ・16年目の教員が実習生の指導にあたったが、二人で自分のことのように授業について考え、悩みながら授業を創りあげている様子に周りが感化された。他の担当教師も示範授業や講義のために資料を工夫するなど大変であったが、良い勉強になった。

**【教育実習A・Bに関する学生へのアンケート調査結果（平成23年度）】**

学生が5週間の「教育実習A」と3週間の「教育実習B」をどのように受け止めているかを、次の4つの質問内容からみてみよう。質問内容は、以下の通りである。

- 質問1 「教育実習A」に関するあなたの充実度はどの程度でしたか。  
 (1)大変充実 (2)おおむね充実 (3)あまり充実してない (4)全く充実してない
- 質問2 「教育実習B」に関するあなたの充実度はどの程度でしたか。  
 (1)大変充実 (2)おおむね充実 (3)あまり充実してない (4)全く充実してない
- 質問3 教育実習Aの経験が、教育実習Bに生かされたと思いますか。  
 (1)非常に生かされた(2)ある程度は生かされた(3)あまり生かされない (4)全く生かされない
- 質問4 教育実習Aと教育実習Bの二つの異なる実習を体験した意義はあるか。  
 (1)非常に意義深い (2)ある程度意義深い (3)あまり意味がない (4)全く意味がない

	選択肢1	2	3	4	合計
質問1 教育実習Aの 充実度	大変充実 74.8%	おおむね充実 23.8%	あまり充実して ない 1.4%	全く充実して ない	有効回答数 210名
質問2 教育実習Bの 充実度	大変充実 63.1%	おおむね充実 34.0%	あまり充実して ない 2.9%	全く充実して ない	有効回答数 206名
質問3 Aの経験のB への効果度	非常に生かさ れた 57.5%	ある程度生か された 37.7%	あまり生かさ れない 4.8%	全く生かされ ない	有効回答数 207名
質問4 2種類を体験 した意義	非常に意義深 い 74.8%	ある程度意義 深い 23.8%	あまり意味が ない 1.4%	全く意味がな い	有効回答数 206名

次に、学生の自由記述回答から、「大変充実」「非常に生かされた」「非常に意義深い」など、学生が肯定的に受け止めている教育実習Aと教育実習Bの具体的様相の内実について、主立った内容を列挙してみる。

**【大変充実した教育実習Aの内実】**

- 指導案の書き方、授業の作り方、子どもたちとの接し方など教員になる上で必要なものすべてで勉強になった。どういう授業が子どもたちにとって良いのかを身をもって体験できた。
- 講話、授業参観、教科指導、行事など様々な内容があり、それぞれの内容について毎日取り組むことができた。また、毎日担任や教科担当の先生による指導が行われ、教育活動の一部に触れることで教育現場についての理解が深まった。
- 実習先では、担任の先生に一对一で指導してもらったので、実地指導から児童の生活指導に至るまでたくさん吸収することができた。また、公立の小学校ということもあり、児童たちとたくさん触れあう中で、小学校という教育現場の実態をつかむことができた。
- 前に立って授業を実際に行うのは初めてなので、実際の生徒を目の前にして授業者としての雰囲気を感じられました。生の生徒の反応を受けてできたので勉強になりました。また、教科の先生のご指導も丁寧にして下さり、細かいところまで、とても勉強になりました。
- 担当教官の授業スタイルが将来自分が目指したいと思うものであった。また、指導も細やかなところまでしっかりとしてくださった。配属クラスにも満足だった。部活にも参加でき、大会も見に行けた。部活にも参加できたことはとても満足。

- 附属小だったので、先生方も指導のプロで厳しく指導して頂いた。1クラスに4人～5人配属、他専攻の人と仲良くなれ、また皆で協力してひとつの授業を作っていくというのが面白かった。やりがいも感じられた。
- 担任教師と1対1になって教育実習の指導をさせてもらえるので、とても中身の濃い5週間だった。控え室や準備室なども広くとても余裕をもって作業することができた。給食指導や清掃指導もさせてもらえるので、児童の動かし方や学校行事の際の全体の連携を学ぶことができた。
- 指導教官の先生にも熱心に指導していただき、時間割もしっかり決まっていたので、計画をしっかり立てて授業の準備をすることができた。同じ専攻で同学年に配属になった実習生ともお互いの授業について協議することができ、向上心を持って取り組むことができた。
- 今まであまり好きではないと感じていた子どもとの関わりを楽しいと感じることができ、授業の面においても、今までではできないと感じていたことも、実習を通じて、できるようになり、今までよりも自信を持つことができた。
- 1クラス1人配属であったため、担当の先生とのコミュニケーションを深くとることができた。クラスの子どものもと特に低学年配属であったため、「自分たちの先生」という意識を強くもってもらうことができ、とても多くの場面で関わりを持つことができた。また、教生も少なく、団結して実習に取り組むことができ、協力しながら、共に学び合うことが多くあった。
- 生の子どもの相手に授業することで、授業することの難しさや奥深さを知ることができたからです。また、子どもの特徴などを目にすることができました。教科の担当の先生にご指導いただいたので、授業、指導案の書き方の基礎を学ぶことができました。同専攻の教生と授業を参観しあう事で、自分だけでは思いつかなかったアイデアにもふれることができました。
- 中学生と毎日時間を共有し、触れあい、コミュニケーションをとり、教師という職業の魅力や大変なところ、様々なことを肌で感じる事ができた。決して辛いだけではなく、感動や喜びを感じる事の方が多く、とても充実していたと思う。
- 子どもたち一人一人のことを考えながら、どうしたら分かりやすく楽しい授業になるのか日々試行錯誤していったところ。授業毎の子どもたちの反応で、悩んだり喜んだりしながら、授業作りや日々の接し方など、成長できたと思う。
- 先生方からあるいは子どもたちから学ぶものが多く有り、教師になるにあたって、いろいろと考えたし、いい経験ができました。他の実習生たちとも協力、助け合い、励まし合いも多く、絆ができました。疲れていても子どもたちの笑顔からパワーをもらい、苦なく実習を終えることができました。
- 担当の先生のご指導が、生徒との関わりについても、授業作りについても的確で、厳しくしっかりしていて、いつも自分の行動を考えさせられた。子どもたちも素直なしっかりしたいい子ばかりで、とてもいい関係を築く事ができ、とても充実していた。
- 子どもたちと遊んだり、話したりして接する中で、本当に色々なことを学ぶことができたと感じます。未知だった子どもたちの実態を知ることができてとても貴重でした。また、子どもたちが身の回りのことができるようになってきているのは、先生の指導があつてのものだと痛感しました。先生になることの奥深さを感じることでできた実習でした。

### 【大変充実した教育実習Bの内実】

- Aに比べ、授業をする回数が多く、より実践的であった。Aで学んだ授業の作り方、子どもたちとの接し方を活かして授業をし、そこで出てきた改善点を修正しながら実践することができた。また、授業以外での教師の仕事も体験でき、より実践的だった。
- 教育実習Aで経験したことを活用しながら、講話、授業参観、教科指導などに毎日取り組むことができた。小学校であったため、児童たちとのコミュニケーションも多くとれ、一人一人の児童に多く関わることができた。担当や担任の先生だけでなく、様々な学年、教科の先生からも指導が行われ、多くの視点や考えに触れることができた。また、クラブや部活動のような活動にも関わられたので、教育現場の様々な面を見ることができた。
- 教師としての仕事をより近い距離で見ることができ、授業以外での仕事、事務や委員会、部活動、体調のすぐれない生徒への対応など、よりリアルな体験を、身をもってすることができ、とても充実していた。
- B実習ではとても面倒見の良い先生が担当で、一日一日、自分では気づけなかった反省点を丁寧に教えてくれたり、指導案を遅くまで見てくれたり、常に良くしてもらった。それを生かした学級経営は非常に勉強になり、児童とも良い関係を築けた。
- 小学3年生を担当し、子どもをたくさんほめてあげること、いけないことはきちんと注意することを担任として積極的に行った。また、担当教官以外の先生方の授業もたくさん参観し、小学校教育の実態を様々な視点で見ることができた。
- 常に児童と関わることができ、A実習で学んだことをもとに積極的に動くことができた。また、授業では、ほぼ全ての教科をさせていただいたり、授業以外の行事も体験させていただいたり、様々な経験をさせていただくことができた。とても充実した3週間を過ごすことができた。
- 小学校という、また中学とは違った環境において子どもたちと関わり、長い時間生活を共にすることが本当に充実した毎日してくれた。授業もたくさんあり、教材研究は中学校よりも大変だったけれど、子どもたちのことを考えて授業を工夫していくことが本当に楽しかった。
- 子どもと接する中で学ぶことがたくさんあって、実習で経験してはじめて感じることも多かった。本当に貴重な体験になったなと感じました。教師になるということの見方が180度変わったような気がします。実習Aでも感じたことですが、授業を通しての先生と子どもの関わりというのは非常に大切なものだなということを感じることができました。
- 実習Aよりも1つの授業を練る時間があり、気持ちに余裕を持って授業に取り組むことができました。子どもたちとも良い関係を築く事ができ、先生方にも親身にご指導いただきました。
- クラスの担任の教諭に大変お世話になり、自分も子どもたちと毎日触れあうことができ、不安で仕方なかった研究授業も満足のいくものにできた。中学校とのギャップを感じながらも小学生の素直でまっすぐな心を見ることができ、充実していた。
- A実習とは違い、1つの授業に対して空授業を何回もやったりすることはなかったが、短い期間の中でたくさんの授業を受け持つことになり、担当のクラスでのホームルームも毎日やらせていただき、本当の先生に近い形で過ごせたので教師という職業を身をもって体験することができた。
- 自分の専門外の教科の重要性が理解できた。また、児童との関わりから実態を把握することの大切さを感じることができた。その授業をするに当たって、どうしてその学習や活動をするのか、根拠を持って行うことの必要性を学び、授業に対する考え方が変わった。

### 【教育実習Aの経験が教育実習Bに非常に活かされた内実】

#### <指導方法（授業の仕方）>

・導入時で使う資料の大切さ/ 全ての課題、発問に意図を持って授業を仕組む大切さ / 授業を計画・実践するイメージ/ 授業の見通し/ 授業の組立方/ 資料の使用法/板書計画/ 子供の発想を引き出すための適切な発問/ 授業は意図/ ゴールを見通した設計/ 教科書の使い方/ 教材研究の仕方/ 集団での話し合いの仕方/ 授業の流れやリズム/ 給食指導/清掃指導/ 生徒指導/ 参観の視点/ 導入の工夫/ 授業中の指示の出し方/ 評価の仕方/ 授業と生徒の実態の関係/ 授業の進め方/ 子どもを観察する力/ 実態把握の方法/ 話の聞かせ方

#### <学習指導案>

・指導案の書き方/指導案の流れ/ 指導案と精密な授業の関係/ 見通し/ イメージの具体化/ 項目の着眼点/ 活動の目的/ 子供の考える意見を予想して書く方法/ 指導計画の立て方/ 作成上の留意点/ 書く手順や項目内容/ 目標や評価規準/ 手だてと目標の関係/ 学習指導要領との関連性/ めざす生徒像を一貫させて書くことの大切さ/ 書く内容と観点/ 題材設定の理由の書き方/ 書き方の形式

#### <実習Bへ向かう自信・意欲>

・実習への不安の解消/ 実習へのやる気/ 実習で指導案が書ける自信/ 実習に向けた準備/ 実習への緊張感の緩和/ 実習への期待/ 実習への意識の向上

#### <教師としての自覚>

・しっかりとした挨拶/ 社会人としての態度/ 教壇に立つ際の心構えや度胸/ 立ち振る舞い/ 言葉遣い/ 身だしなみ/ 服装/ 礼儀やマナー/ 生活のリズム/ 態度/ 先生とのコミュニケーション/ 自ら率先して動くこと/ 実習生としてのけじめ

#### <子どもへの対応>

・子どもの前での立ち方や話し方/ 子どもとのかかわり方/ 子どもへの支援の仕方/ 子どもへの指示の出し方/ 子どもの注意の引き方/ 子どもたちの反応の予測/ 子どもたちへの発問/ 子どもの観察の仕方

### 【教育実習A・Bの2種類を体験したことの意義についての内実】

- 生徒指導という面では2つの学校に大きな違いがあり、公立学校では様々な問題をかかえていた生徒がいた。附属とは違う配慮が必要な面もあった。授業に関しても公立学校ではクラスの学力差が大きく、附属学校とは違う配慮が必要な点を強く実感できた。
- 附属でしっかり指導案の書き方を学ぶことができ、公立では実際に教育現場がどのようなものであるかを知るという上でとても意義があった。
- 附属と公立の違いがわかった点で意義があった。公立では附属よりも様々な子どもがいるということを実感した。小学校と中学校の両方に行くことで、自分がどちらの教師に向いているのか考えられる点で意義があった。
- 自分の場合は特に両極端な状況の2校であったので、学校現場がどうなっているのか、どうすればよいのか、などをよく考えることができた点で非常に意義深かったと考える。
- まず、小学校と中学校では、様々な点において異なる部分があるため、その両方を経験でき、とても勉強になった。また、附属学校と公立学校の両方を行かせていただき、学校の雰囲気や教育方針、子どもたちの実態の違いを感じることができ、とても有意義な経験だった。
- 附属学校と公立学校では雰囲気が大きく異なるので、両方経験する事で視野を広く持つ事ができるようになったのではないかとと思う。
- 附属の学校の雰囲気と公立校の雰囲気は教師も子どもたちも全く異なっていた。二つの学校を体

- 験することで、やり方は学校ごとに違うのが実感できて良いと思うし、経験知が増えて良い。
- 附属小では、教生慣れしている子どもが多く、すぐに仲良くなれたが、公立中では中学生ということもあり、こちらから話しかけないと会話すらしない状況になってしまうことが多かった。
  - 附属小では指導案指導を多くしてもらったが、子どもと直接触れあわないところでの教師の仕事はあまりわからなかった。B実習では、授業についての指導はすくなかったが、その分、先生方の職員室での様子を見たり、学級通信を作らせていただいたりと、教師という仕事について、幅広くみることができた。
  - 中学校、小学校と両方とも実習することができ、違いを経験することで、自分がどちらを選択するかを明確にするきっかけになると思う。また、(個人的にですが) Aでは1回1回を細部まで指導していただき、Bでは場数をふむ、という感じでよかったと思う。
  - 私が行かせてもらった学校は、それぞれが異なり、二つの学校を見て、色んな学校があるのだということ、その学校に対応していかなければならないこと、また、公立校においては社会の厳しさというのにも触れることができた。
  - 生徒の実態が全く異なり、2パターンの子どもの相手に、できること、また、中学生は前提の知識があり、活用していくことを教えられたが、小学生は1から教えていくことが多く、その違いを体験できること。
  - まずAとBは小学校と中学校という違いがあるので、子どもたちの様子や授業の形態について直に知る事ができて良かった。また、Bでの公立学校での実習は、社会人としての在り方についても学ぶ点が多かった。
  - 附属や協力校の生徒は基本的には学力も高く、先生方も非常に熱心であり、実習がやりやすい環境であると言えるだろう。しかし公立校のように特別に選び抜かれた子どもたちがいるという環境ではない場所での実習がないと、狭い世界での教育しか学びとれないと感じる。なので、以上のようなことからAとBを二つ体験することは非常に意義深いと思う。
  - 附属学校と公立学校では集まる子どもの実態が全く別で、学校の考え方もちがうので、それぞれの学校がどのような子どもの姿を目標に教師が日々授業や生活の指導をしているのか、違いに気づけて大変よかった。
  - その学校によって指導案の書き方も違うし、教育方針も違うし、先生方の雰囲気も違うし、子どもたちの様子も違うので、その違いを身をもって体験することは、教師になる上で非常に有意義であったと思う。
  - B実習ではあまり面倒を見てくれないので、自分で動かなくては、という気持ちになった。Aでは課題がたくさんあるので、そのような面でAとBに違いがあり、Bでは自主性を高めることができる点では非常に意義がある。
  - 教師になったときに配属されるのは、ほとんどの場合が公立学校であると思うので、附属の教生慣れしている子どもたちと接するだけでなく、公立の子どもたちとも接することで、広い視野を持つことができた点が非常に意義があったと思う。
  - 附属学校では学校の目標が大きく掲げられており、実習生慣れしている子どもが多いので、また、勉強もある程度スムーズにいくが、実習B校では実習生慣れをしていないため、また、それぞれの学習の進度にばらつきがあるため、両校ともに体験することは意義があったと思う。
  - A実習ではとても細かいところまで指導していただき、教師としての大切なことをたくさん学ぶことができた。B実習では附属とは違う一般校ならではの学校の風習だったり、忙しさだったりを知ることができ、より教師としての現実を見る事ができた。
  - 附属と一般校は全然違うので、2校を経験してよかったと思う。特に、授業を受ける姿勢が全然違い、一般校はおしゃべりしたり、出歩いたり、何もしない子など様々で、どんな対応をしなけ

ればいけないか、とても考えさせられた。

- 公立か協力校か、という点よりも、小学校か中学校か、という点の方が意義深かったと思う。しかし、それぞれの学校での運営の仕方や実習生への待遇もいろいろ違ったので、その場に応じた対応を身につけられるから意義深いとも思う。
- Aで行く学校は先生方も実習生に見せられる授業を日頃からして慣れているのだと思う。しかしBで行く学校は本当に一般的で普通の授業をしていると思う。Aでは理想、目標を学び、Bでは現実の学校を学ぶといった感じだった。

## 2 まとめにかえて

教育実習で先輩教師や子どもたちとかがかかわってきた学生たちの挿話から、教師に不可欠な資質が洞察できるのは筆者だけであろうか。それは常に他者（ここでは、子どもや先輩教師）から学ぶ謙虚な姿勢を持ち続けている瑞々しさである。授業技術の未熟さの問題というよりも、学生自らが自己にならう姿がとれていることである。つまり、学生自身が時間を惜しまず自分（子ども）のための教材研究に励み、胸襟を開いて子どもたちとの対話の機会をつくり出し、子どもたちの視線で公平にかかわろうと試行錯誤しながらも努力している姿勢が看取できるのである。そして、子どもの有り様や教材の奥深さに悩み、考え、共感しつつ、一生懸命に生きながら、自分には苦しい「自己理解」をしようとする柔らかな目を失っていないことである。ルソー（Rousseau, J. J.）は、著書『エミール』の次の一節で、教師の資質の核心を端的に表現している。つまり「子どもの教師は若くなければならない。賢明な人であれば、できるだけ若い方がいい」と。ルソーにとっての精神的な若さとは、どのような厳しい状況に追いやられようとも、「教師として生きる」ことの意義や価値を見出し、自分の持っている力を信じて、絶えず努力しつづける「瑞々しさ（謙虚さ・誠実さ）」を意味している。この伸びようとするひたむきな姿勢こそが、現代に生きる教師の力量形成の向上に不可欠であると思われる。授業とは、子どもの実態に即し、教師のねらいに沿って教材を媒介に、子どもが生き生きと活動して自己実現を図るものである。したがって、子どもの主体的な追求が可能な学習過程、子どもの可能性を十分に発揮させる多様な学習活動、子ども一人ひとりに学習を成立させる学習形態や発問、反応の受け止め方、板書、記録のさせ方などの指導技術、発展性のある評価など、さまざまな条件がそれぞれの場で十分に機能し、総合されて成立する、奥行きのあるものである。それゆえ、教育実習生には、基礎的・基本的な知識・技術を身に付け、子どもを熟知し、その上に立って授業の本質を理解し、教材を研究・開発する力を具え、学習過程や学習活動、学習形態等、絶えず創意工夫を凝らして授業を組み立て、常に自分の発想を新しくしていく努力が必要である。したがって、成長する学生（教師）とは、常に他者から自身に注がれるまなざしに厳しい検討・吟味を加え、絶えず日々の授業実践に還元できる研究・研修を深めながら、充実した授業の創造に全力で取り組む人である。さらに、教材が内包する価値を子どもの実態と重ね合わせることで気づき、子ども一人ひとりを冷静に洞察・解釈して自己理解を深める人なのである。

（文責：黒羽正見）

## センターの協働的取組(1-2)

## 学校現場と大学教員が協働する意味

ここでは、筆者が学校関係者（主に公立学校、教育委員会）と連携を図り、学校教育現場教師の資質能力の向上と学校改善に向けた教育支援の企画・開発・援助を推進した中で、とくに授業実践を通して学校づくりをめざした公立M小学校の校内研修の支援活動を通して、その校学のカリキュラム開発に寄与した事例報告に焦点化して述べることにする。

## 1 公立M小学校でアクションリサーチをするに至った背景

平成23・24年に市の学力向上実践事業の指定を受け、「豊かにかかわりながら、主体的に学ぶ子どもの育成—生き生きと学び合い、考えを深める子どもの姿を目指して—」を研修主題として実践研究を進めていた。研修内容として「『一人学習』の保障」「課題解決に向けて取り組む『学び合い』の充実」「考えが深まる『可視化』」の3点を重点とし、研究主任を中心に職員が一丸となって、目標の達成に努めていた。研究を進める中で、教師一人ひとりに「この研究の進め方でよいのだろうか」、「どうすれば学習意欲を引き出せるのか」という問題意識が高まっていた。そのような状況の下、23年の11月の実践研究発表会に向けて、全校での研究が本格的に始動し、取り組みの方向性を決める上で重要な時期にあった。ちょうど筆者は、全国の学力向上と学校の組織開発の実態調査を進めていた時期であり、M小学校の教育実践も参観させてもらった。定期的な参与観察期間は、平成22年4月1日より23年3月31日に亘り3か月に1回（終日）の割合（通常午前8時30分から午後6時まで）であった。その結果、平成23年度の実践研究発表会に向けて是非筆者の指導を頂きたいという申し出があった。そして、筆者の都合に合わせる形で、何とか3か月に1回のペースで教師集団の授業研究から校内研修協議会、実践研究発表の持ち方、研究紀要のまとめ方などの指導（共同参加者）を依頼された。

## 2 公立M小学校への支援の仕方（下線部は特徴的な活動）

- 5月：講話「学力向上と学校組織成長の関連性」、第1回授業研究会および校内研修会へ参加、M小学校の教員一人ひとりのメールボックスを開設し、メール交流（教材研究、学級経営、生徒指導、その他相談は多岐に亘る）
- 6月：メール交流（M小学校の授業研究のビデオと指導展開および校内研修のプロトコルを送ってもらう。）による変則的遠隔授業カンファレンスの実施
- 7月：市計画訪問の立場で、第3回授業研究および校内研修会へ参加  
M小学校の学期末懇親会へ参加して教職員との積極的な交流を図る。
- 8月：校内研修・要請訪問の立場で、指導案および研究紀要作成（アンケート調査結果の分析とまとめ方、算数科・国語の環境整備、ワークショップ型、ポスターセッション型の研究会の進め方と準備）の検討会へ参加
- 9月：要請訪問の立場で、第4回授業研究および校内研修会へ参加  
ポスターセッションの準備および会場設定に関する検討

\*筆者は、M小学校から、このアクションリサーチを引き受ける条件として、次の5点を提案した。

- 教員一人ひとりが「やらされている」という後ろ向きの姿勢にならず、明確な目的意識をもって、内的必然性のある授業研究・校内研修にしましょう。
- 自分の学校（学年・学級）の足下をきちんと見つめ直し、当たり前前を当たり前にする重要性を各自が認識しましょう。
- 学力向上の号令の下に、人目を引くようなパフォーマンスに奔らず、日々の子どもの目、同僚教師の目を自分自身に向けること。つまり、内に向けた己の自己を豊かにすること。それには、日々の授業実践に徹すること。それも、独りよがりの授業実践に安住することなく、実践を通して自身をひらくこと（裸になる、さらけ出す）。常に自分自身を不都合な身に置くことを忘れないようにしましょう。
- 教師の命である授業、その大切な授業実践を充実させること。それは教師が理念とか言葉で語るのではなく、日々の授業実践で具体的に示し、子どもの学びの事実で語ることを肝に銘じましょう。
- 学校組織の一人の教師が高まってもダメ。この組織構成員の全てが高まる全員参加型の実践研究発表会にすること。それには、中央からの有名人を呼ぶ講演会ではなく、自分の1年間の集大成としての授業実践を吟味・検討してもらうためのワークショップ型やポスターセッション型の実践研究発表にしましょう。

○10月：要請訪問の立場で、授業シュミレーションへの参加および環境整備の点検

○11月：実践研究発表会および打ち上げ会（懇親会）へ参加

公開授業とポスターセッションでの指導講評

○2月：研究成果と課題の確認をしながら、次年度への取り組みについての検討

一人一実践の発表会の講評および次年度のカリキュラム開発の講話と懇親会

### 3 公立M小学校のアクションリサーチの一つの様相

(1)平成23年5月20日（金）

授業研究および参与観察を終えた時、M小学校の校長に呼び止められ、校長室へ案内された。そして、間髪入れず、校長が次のように切り出した。「昨年先生（筆者）が3か月に1回全ての教室を回って丁寧に授業を見て下さり、気づいた点を先生方に丁寧に返してくれていましたよね。先生方が『目からウロコだった』と言って感謝していました。それで、先生方が夏休みの校内研修で先生（筆者）にもっとたくさん教わりたいと言っているんですが、2、3日まとめて、時間とれないでしょうか。どうかよろしくお願いします」と。

## 公立M小学校を1年4か月の間観てきた感想（平成23年5月）

公立M小学校の学校組織成員の一人ひとりに、子どもと共に伸びていこうとする強い意志を感じることができた。M小学校は、公立小学校には珍しく、生徒指導に不安を抱える学習困難校であった。授業が成立しない学級、学外者と廊下ですれ違っても挨拶ができない子どもたち、掃除のチャイムがなってもすぐ掃除に取りかかろうとしない子どもたちなど、問題行動を挙げれば、枚挙に暇がないほどである。しかしながら、教員集団は心の熱い人たちばかりであった。決して諦めない、子どもを置き去りにしない気迫が全身から漂ってくる人ばかりであった。あの時ほど、教師という職業に「尊さ」と「畏怖」を覚えたことは正直なかった。

筆者は教師一人ひとりの成長発達があつてこそ、子どもの確かな学力向上は保障し得るという考えに立っていた。だから、M小学校の自己省察に基づく教師の自己点検を怠らない限り必ず改善していくとの見通しをもっていた。いつも放課後は、一つ一つの学級を回りながら、個々の教員と腹を割って話し合った。子どもに対する熱い思いを発露しながらも、自分の非力さや無力さに悔し涙を浮かべながら、自身の学級経営や子どもへの指導方針の吟味・検討を行う日々の連続であった。筆者とM小学校教師の歴然とした差は、M小学校の教師集団は自分の学校の組織文化にどっぷりと浸かることを余儀なくされ、冷静な目で自分たちの指導の内実（質）の是非を問えないジレンマに陥っていた。学級担任制で、日々目の前の子供達と朝から夕方まで関わる状況をみれば、仕方ないことである。筆者の役割は、教師一人ひとりに教育行為への納得と精神的なゆとりを与えると同時に、教師の実践感覚に根ざした、しかも学校教育の問題解決に資する、明確かつ具体的な実践的指針を提示して、一人の仲間として一緒に課題解決を図ることであった。M小学校の教師集団のまなざしから、学ぶことに対する謙虚さと学ぶことへの飢餓意識を併せ持っている姿が看取できた。知識や経験の浅さなどによって、学習計画立案や実践過程で様々な蹉跌が起こったとしても、計画通りにスムーズに流れる学びより、むしろ教師個々人が多くの蹉跌を経験しながら、自分が納得・了解して少しずつではあるが、着実に歩む学びの方がはるかに本質的であった。

\*\*\*\*\*  
(2) 8月12日（金）

午前の校内研修を終え、会議室で先生方と昼食を取っている時、筆者は先生方に「昨年から見えていますが、先生方本当に伸びましたね。全員で学び合って、頑張っていこうという気持ち、私にもピンピン伝わってきました。うれしいです」と。すると、筆者の横にいた女性のR教師が、次のように語ってくれた。

- ① 先生（筆者）、それは違います。先生が私たちのことを本当に真剣に考えてくださることがうれしかったんです。（真剣な表情を浮かべて）
- ② 直初めは、「大学の先生がこんな学校に来て何をあら探しに来たのよ」と、みんなで校長に文句を言いに行きました。（笑いながら）
- ③ でも、昼休みでも、放課後でも、先生（筆者）はうちの学校の目線に立って、気づいたことを熱心に話してくれました。この間先生と「子どもの学習状況」に焦点を当てた教材研究や指導方法に関して徹底的に論議した後、とてもさわやかな気分になりました。

- ④ 自分でも不思議なんですけど、やればやるだけ子どもの姿がみえてくるのが分かるようになってきたんです。子どものつまずきの原因がよく分かるようになったんです。そうすると、「この子を絶対できるようにしてあげたいなんて希望がわいてきちゃって。」私たち、本当に新鮮な気持ちで聴けました。先生（筆者）がいたから、ここまで頑張っただけなんです。みんなもそう思っています。

### (3) R教師の語りの分析

- R教師は「①」と述べ、教師集団の飛躍の契機を研究者の学校（教師）集団への誠実なにかかわりを実感したからであると述べている。
- R教師の「②」の語りの中に、最初は「部外者、よそ者、お高い大学先生」という先入観を教師集団が抱いていたことも読み取れる。
- R教師の「①、②、③」の語りの表出は、R教師が自身の気持ちを研究者の前に素直に開示している有り様が窺える。授業実践を観察した後の研究者の授業に対する誠実な対応に触れ、教師としての自覚を欠いていた自身の未熟さを謙虚に受け止め、研究者に信頼感を深めたことが「①、②、③」の語りとなって表出したと推察できる。
- 研究者は個々の教師の授業実践を観察しながら、「子どもの学習状況」に焦点を当てた教材研究や指導方法などに関する論議をインフォーマルな場面で積み重ねた。この協働体験がR教師に、「④」と語らせ、R教師の自己理解につながっている。このR教師の語りに、「子どもの意欲を育てる奥底にあるものは何かを自身に問いかけ、自らの足りないところを反省し、不断に自身を磨く努力をしなければならない」とする思いが洞察できる。

## 4 公立M小学校の教育活動の様子



重点ごとに研究実践結果を提示する。重点1の「一人学習」の保障についてである。自己内対話の時間を十分に保障し、既習事項や経験知を駆使して課題と正面から向き合う構えを身につけることは思考の練り上げに必要不可欠であり、M小学校の子どもたちのよりよい考えを導き出す土台となっている。考える場面で必ず一人学習の時間を設定することで、算数科では新しい課題に対してその求め方を何通りか考えてノートにまとめるというパター

ンが子どもたちの中に定着していき、自信をもって学び合いに臨むことができるようになっていた。国語科では自分の考えを書く活動を繰り返していくうちに、自分は書けないと

あきらめていた子どもも、友達の考えを取り入れながら書くことができるようになってきた。自分の思いを書く活動を経験することで友達とかかわり合う基盤を育てていったと推察できる。

重点2の課題解決に向けて取り組む学び合いの充実についてである。単に学習の場を共有したり、グループ化したりするだけの「学び合い」では、考えを深めることはできないと考えた。そこで、「学び合い」を効果的で意義のあるものにするために、目指す子どもの姿を具体的にイメージしながら学習を展開していった。M小学校では、学校教育目標が、単なる飾り物ではなく、授業の単元構想や学校行事の中で生きて働き、その効果を発揮するための配慮事項を徹底的に議論して、意思形成を図っていたのである。

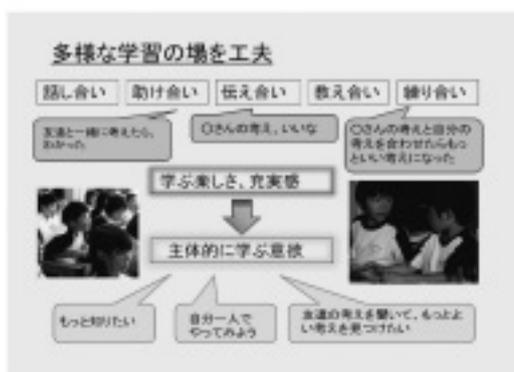
## 重点2 「学び合い」の充実

### 目指す子ども像

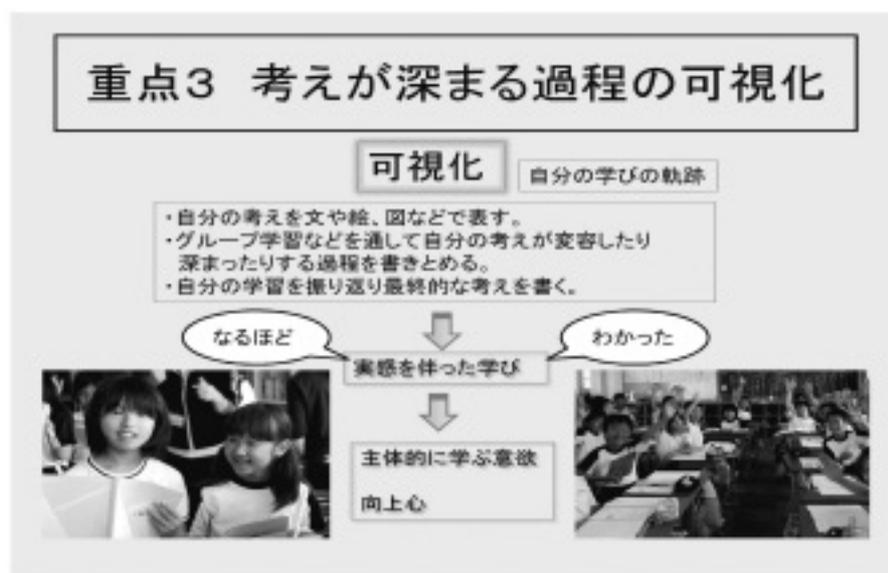
- ・自ら課題を解決しようとする子ども
- ・自分の思いや考えをしっかりと伝えることができる子ども
- ・相手の思いや考えを理解しようとする子ども
- ・互いの思いや考えを大切に、さらによいものにしようとする子ども



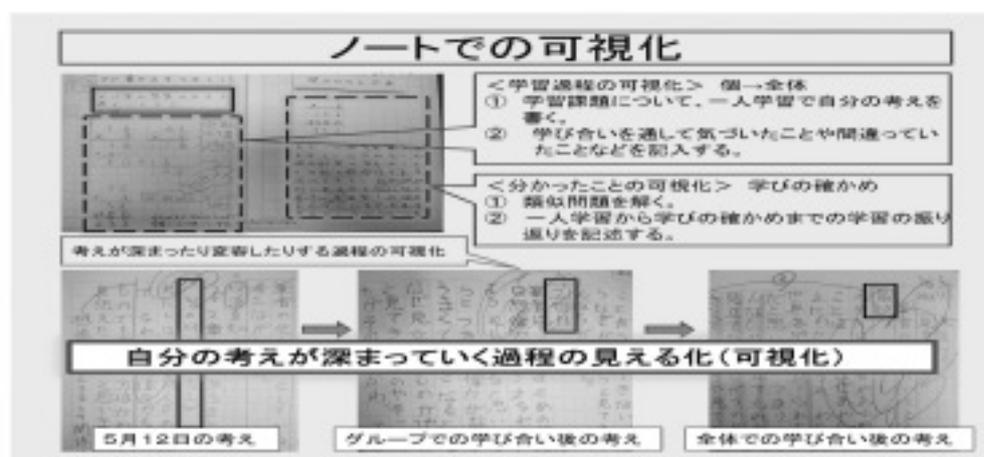
### <主体的に学ぶ意欲を喚起するための多様な学習の場の工夫>



M小学校がとくに力を注いだものが、重点3の考えが深まる過程の可視化である。「可視化」とは、子どもたちに「なるほど・分かった」という実感を持った学びを保障する大切な手立てである。それが主体的に学ぶ意欲やよりよい考えを求めようとする向上心につながると考えていた。



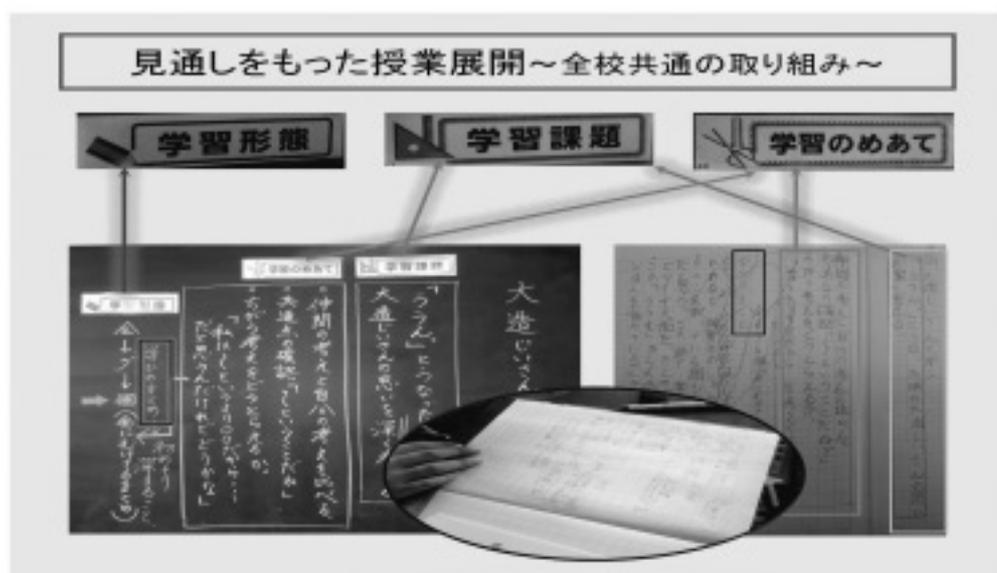
今年度、M小学校が重点的に取り組んだのは、ノートでの可視化である。まずは、「一人学習」で自分の考えを書くことから始まる。分かったことと分からないこと、曖昧なことなどが見えてくる。次に、グループ学習などを通して考えが変容したり深まったりする過程をノートに書き留める。子どもたちは、考えを練り上げる過程が見えることで、自分で学びを深める手立てを知ることが可能となる。そして、授業の終末に、自分の学習を振り返り最終的な考え（学びの成立）をノートに書くようにする。「一人学習」から始まった自分の学びの足跡を目で見て実感できることが特徴である。ただ、その基底には、子ども一人ひとりの学びの事実を丁寧に見取りながらかわり合いのできる、豊かで、柔らかな教師の目がなければ十分に機能するまでには及ばない。



## 5 まとめにかえて

公立M小学校の教師集団は、「みえる化」という方法で、自身の教育活動を子どもの学びの事実から謙虚に振り返る自己点検を繰り返し、自分の指導の有り様を吟味し、より質の高い授業創造へと意欲的に授業実践を推進していった。校内研修では、常に下図のように、当日の子どもの学びの事実をプロトコル（文字化）と黒板に再現すること（視覚化）による「みえる化」を行い、自分を振り返りながら、できる限り自分の姿を客観的にみつめ直す活動を繰り返し行っている。いつも、「あの活動はどうであったか」、「あの授業はどうであったか」と思いを巡らしている。いつもは、つい自分の姿を否定的にみがちで、自己点検の成果を自分では実感しにくいのであるが、同僚教師や外部者との交流を密にし、自身の姿を話し合いの話題にすることで、気付きにくい自己の姿を明確に映し出すことができ、努力した足跡などを次第に実感していった。今、M小学校は教師集団の共通理解が容易にできるようになり、学校の教育目標の具現化に向かう教職員には、同僚性に裏打ちされた協働性を力強く追求している姿が窺える。

ここで、M小学校のアクションリサーチから導出できる実践的指針として、次の4点を指摘して、結びとしたい。



第一に学力向上を図るには、教師の力量形成を促進する自己省察（self-reflection）を体験する場を教育課程の計画・実施・評価の授業経営サイクルに明確に位置づけることが重要である。そして、教師が日々の授業実践による子どもの学びの事実の吟味・検討を通して、自己成長を遂げていく自分を対象化させながら、冷静に自己分析する必要がある。

第二に学力向上を図るには、学校の主導者が「教師の生き方」の指針となる職業倫理を確立するために心を砕く必要がある。とくに管理職や研究主任等は、教職員の生きがい感に直結する職務価値と対人価値を高める自己効力感と自己価値感を内包する同僚性を協働性を追求するためのモラルへ変換する「価値マネジメント」を機能させることが重要である。そのためには、教師の全ての教育行為を制御する「暗黙知」を「みえる化」する方

法に腐心しなければならない。

第三に学力向上を図るには、教師一人ひとりに学校組織の中で「人間としての教師」の有り様を絶えず吟味・検討していく謙虚さが必要である。学校の自己更新力（self renewal）とは、教師が日常の授業実践による子どもの学びの事実の吟味・検討を通して、教師としての新しい自分（自己概念）を立ち上げていくための努力を意味する。その契機として、教師は自分の人格にまで踏み込んで自己を問い直す研修と修養が必要である。

第四に学力向上を図るには、安易な妥協を許さない、教師集団の真摯な研修体制の構築が不可欠である。そのためには、個々の教師が学校の教育課題に組織的に取り組む必要がある。すなわち、日々の授業実践の核心が学校の教育目標の効果的な達成をめざした教育課程の編成・実施・評価の一連の諸活動を主体的・継続的に営む中での緊密な協働性の追求にあることを深く認識することである。

最後にダメを押す形になるが、「日常的実践での何気ない気づき」という契機は、感受性が鋭く、達成意欲が高い教師にとっては、格好の自己省察の契機となる。次の齋藤喜博の言葉は、この事情をよく言い当てているように思われる。

すなわち、「教師の仕事は、いつでも悔いの連続である。もっと力があれば、あのときはあのようにしなくてもよかった、いまの自分なら、このようにしたのにと、悔恨だけがいつも教師には湧いてくる。創造者としての仕事をし、成長していく教師であればあるほどそういう心は強い」と。本当に、公立M小学校の教師一人ひとりにぴったりと当てはまる言葉である。筆者には、これ以上の言葉をM小学校の日常の教育行為からみつけることはできなかった。それほどまでに、M小学校の教師集団は尊い存在となっていた。

（文責：黒羽正見）

## センターの協働的取組(2)

## 一人ひとりの子どもの特性のちがいを理解し・活かせる教員の養成

はじめに

群馬県内の小中学校には、生まれ育った文化や社会が異なる子どもたちが多く在籍している地域が点在し、子どもたちの多様性に対応できる教員の資質の養成は、重要な課題のひとつになっている。国際理解教育部門では、学生・大学院生のその資質を高めるために、一人ひとりの子どもの特性のちがいへの理解と、そのちがいを越えた関わりのあり方を、体験的に学び・考える場を提供している。この学習の場の設定で配慮しているのは、多様性に対応できるコミュニケーション能力と、多様な力を合わせて目的を達成する協働の力を育成するしくみである。本稿では、そのしくみの概要と具体的な活動を紹介する。そして、これらの活動に参画した学生の感想をもとに一連の活動を振り返り、次年度のあり方を探る。

## 1. 教育活動の概要

一人ひとりの子どもの特性のちがいを理解し・活かせる学習の場として、本部門では、「トレーニングの場」と「実践の場」を設定している。まず「トレーニングの場」としては、①群馬大学・一橋大学合同研修、②多文化共生インターンシップを、「実践の場」としては、③大泉町立図書館での「子どもお楽しみ会」の企画・実施、④東吾妻町での「避難所生活をおくる子どもたちへの支援」の企画・実施の場を提供した(図1)。これら一連の活動の中で、学生・院生たちは、一人ひとりの特性のちがいへの理解とそのちがいを越えた関わりのあり方を、「大学生」－「大学生」(①)、「外国人住民」－「日本人住民」(②)、「子ども」－「子ども」(③)、「子ども」－「地域」(④)のそれぞれの関係のなかで、コミュニケーションと協働関係のあり方を体験的に学習する<sup>(1)</sup>。以下では、その具体的な活動内容を紹介する。



図1 国際理解教育部門で提供するカリキュラムの構造

## 2. 「トレーニングの場」としての2つの教育の場

### (1) 群馬大学・一橋大学合同研修

「トレーニングの場」として提供するものは、群馬大学・一橋大学合同研修である。講義としては、「地域貢献ボランティア入門」（教養教育）と「同中級」「同上級」（教育学部総合探究科目）が該当する。この講義は、コミュニケーション力と協働力の育成を図る場として、学校も含めた「地域」を前提とし、地域貢献活動の理論的、かつ実践的な学習の機会を提供する。平成15年度より始まったこの授業は、平成18年度より一橋大学の「人間環境キーステーションとまちづくり授業」（平成16年度特色GP採択事業）と合同で実施することとなり、本年度現在まで継続して実施している。この授業の目的は、専門分野や生活圏の異なる2つの大学の学生が初めて出会い、お互いを理解し、受けとめ、ひとつの目標に向かって相互の良さを活かしながらコミュニケーションをはかり協働活動を生み出すことにある。

この授業は、平成23年9月2日（金）～4日（日）2泊3日の赤城青少年交流の家での合同研修17.5時間と、事前オリエンテーションと課題遂行及び事後学習12.5時間で構成される。合同研修では、指導創造的解決問題能力の育成を図るための、チームビルディング（3時間）、傾聴力の強化と自己開示（2.5時間）、対立・葛藤を経験（3時間）、2項対立場面での創造的解決（3.5時間）、3項対立場面での創造的解決（2.5時間）、相互フィードバック（3時間）の講義・演習・実技からなる。

例えば、上記「チームビルディング」では、赤城青少年交流の家の協力を得て、プロジェクト・アドベンチャー<sup>(2)</sup>を利用している（写真1）。初めて出会った学生同士が、相互に協力しないと達成不可能な課題が与えられる。その課題解決の過程で、学生たちは、ひとつの目的を達成するためには、チーム内で伝わり理解されるコミュニケーションをはかり、協働で知恵を出し、考え、動くことが不可欠であることを体感する。さらに、課題が達成された時には、チーム内に達成感と信頼関係が生まれることも実感する。



写真1 プロジェクト・アドベンチャーの様子

赤城青少年交流の家での合同研修のプログラムは、上述したプロジェクト・アドベンチャー以外の活動は、すべて、本授業の企画・運営を担当する結城と、一橋大の林大樹教授で当該年度の集中研修終了後、振り返りを行い、次年度の構想を立て、実施本番までに参加予定の学生の様子を見ながら、調整・修正を加えて内容を確定する。平成20年度からは、人材コンサル

タント会社の（株）レイズ・アイがカリキュラムづくりに参画し、本年度は、「傾聴力の強化と自己開示」という時間を設け、本センターの教育臨床心理部門の岩瀧大樹講師にも参画していただくことになった。

上述したように、合同研修のプログラムは、毎年度テーマが異なる。本年度は、対立する状況を読み取り創造的解決をはかるためのコミュニケーション力と協働力の養成をテーマに設定した。これは、対立や葛藤に対して学生が苦手意識を持っており、そのため、日常生活や地域でのボランティア活動等で課題を抱える傾向があったことによる。学生たちへの事前聞き取りでも、葛藤を回避するために自分から接触を避け、対立や葛藤に首を突っ込み解決する勇気が持てないという学生の声をたびたび耳にした。

そこで、「対立・葛藤を経験」、「2項対立場面での創造的解決」では、異なる他者と議論しどうすれば双方が納得できるような新しい「解」を見出せるかを体験的に探らせた。さらに、「3項対立場面での創造的解決」では、ロールプレイを取り入れ、利害が複雑に入れ混じる2人をペアにし、鼎談を繰り返す中で、創造的な問題解決を体験させた（写真2）。



写真2 利害関係も含め対立状況にある架空の町の、副町長と自治会長を2人の教員が演じる。学生はグループ毎に対立する双方の聞き取りをし、両者が納得する解決方法を模索し、合意形成をし、その成果を発表する。

## (2) 多文化共生インターンシップ

「トレーニングの場」として提供するもう一つの活動は、多文化共生インターンシップである。講義としては、「多文化地域での就業体験Ⅰ」（教養教育 高年次向け）と「多文化地域での就業体験Ⅱ」「多文化地域での就業体験Ⅲ」（教育学部総合探究科目）「院生のための現場再体験」（教育学研究科開設科目）が該当する。

群馬県には、生まれ育った文化や社会が異なる人々が共に生きる地域（以下「多文化地域」とする）が生まれている。こうした地域で共生マインドをもった専門的職業人として活躍できる人材は、群馬県のみならず、多文化化が進む社会状況にあって全国各地から求められている。この授業は、その要請に応えるため、外国人登録者数が総人口の15.2%（平成23年12月31日現在）と、全国で最も外国人集住化が進む大泉町との連携により平成16年度より継続的に実施しているものである。

このインターンシップの特徴は、4つある。第一に、多文化共生に関わる就業体験であること、第二に、多文化共生に高い関心を持ち、1年間以上の事前学習・経験を積んだ学生を対象とすること、第三に、共生マインドを育てることにより学部教育で身につけている専門性を広げる契機とすること、第四に、異業種の実習も体験できることである。

インターンシップは、外国籍住民と日本籍住民が場を共有する機会がある職場への就業体験を前提とし、国際交流事業（国際交流協会等）、保健衛生活動（保健センター等）、教育活動（公立小中学校、児童館等）、公共機関での活動（役場、図書館等）等における講座やイベントなどの企画・立案・運営、報道の補助を想定し、大泉町からは毎年14公共機関での実習が提供されている。学生は、この授業により、専門職体験（専門分野でのインターンシップ）または異業種体験（異なる専門分野でのインターンシップ）のいずれかを選択することができる。平成23年8～9月の5～10日間程度、30時間以上の実習、及び事前事後指導を課している（写真3～8）。



写真3 大泉町役場から担当職員をお招きし、事前オリエンテーションを受ける。



写真4 事前指導を受ける学生たち



写真5 日本語学級に配属された大学院生。担当教員は、インターンシップ先に巡回指導に出向く。



写真6 児童館に配属された教育学部生。課後の児童たちの様子からも、児童理解を深める。



写真7 図書館に配属された学生（4年）。児童館（1年目）、保育所（2年目）と多様な年齢の子どもたちの成長への理解を深めた。3年目は、社会教育の視点で子どもを理解したいと図書館でのインターンシップを希望した。



写真8 インターンシップ事後指導の様子。実期間種別に少人数単位で振り返りを行う。生まれ育った文化や社会のちがいが、どのような場面で現れ、そこでどのような対応ができるのか意見交換をし、学びを深める。

### 3. 「実践の場」としての2つの教育の場

以上のように、「トレーニングの場」としての2つの教育活動では、学生・院生たちは、一人ひとりの特性のちがいを理解とそのちがいを越えた関わり方、大学生－「大学生」と「外国人住民」－「日本人住民」との間を、実践的に考え行動する経験を積む。これらの経験で学んだ、知識・技能・構えを活用し、平成23年度の「実践の場」としての活動は、大泉町立図書館での「子どもお楽しみ会」と東吾妻町での「避難所生活をおくる子どもたちへの支援」の企画・実施を設定した。

#### （1）大泉町立図書館「子どもお楽しみ会」

大泉町立図書館では、毎年、多文化共生インターンシップ生を受け入れていただいている。そのつながりから、12月の休日に図書館を利用する子どもたちに、読み聞かせを中心とした交流イベントを、企画・実施する機会を、図書館長さんからいただいている。そこで、多文化共生インターンシップで直接お世話になった学生のみならず、上述した「トレーニングの場」で経験を積んだ学生、及び「教師とともに創る多文化共生教育実践」、「多文化共生教育実践プロジェクト演習」、「多文化共生教育実践インターンシップ演習」を履修している学生の有志で、このイベントの企画・運営を行うこととした。

毎年、このイベントに参加してくれる子どもたちは、乳児から小学生、その保護者まで 80～100 名が集う。学生たちは、クリスマスを中心とした絵本の読み聞かせを中心に、歌やダンス・人形劇などを用意する。このイベントに集まる子どもたちの多くは、その日、その場で、初めて出会うことから、学生たちは、子どもたちを「つなぐ」ことをテーマに設定した。つまり、同じ空間で体験を共有し合う子どもたちが、お互いが「ここに一緒にいる」ということを意識し、ことばを交わし、力を合わせて何かをやり遂げる活動をデザインしていく。企画・運営の作業は、学生間が「トレーニングの場」で培ったコミュニケーション力と協働力を発揮することは不可欠なこととなる。また、今度は立場を変えて、学生たちが主体的に、初めて出会う子どもたちがコミュニケーションと協働作業で「つながる」体験ができるよう実践をしていかななくてはならない（写真 9～12）。



写真 9 本番に使用する材料を入念に準備



写真 10 多様な場面と反応も多様な子どもをい浮かべながら、導入の仕方や、掲示物の提示のタイミングを検討する学生たち。



写真 11 本番は、子どもたちの動きや反応に臨機応変に対応していく必要がある。教育実習とは異なる、年齢も国籍も多様な子どもたちを「つなぐ」ことは学生たちにとって大きな挑戦となる。



写真 12 展開にメリハリをつけること。学生たちの試行錯誤に教員も教えられることも多い。満場となった会場をダイナミックに使う学生たち。

## (2) 東吾妻町での「避難所生活をおくる子どもたちへの支援」

東日本大震災により福島県南相馬市の一部の住民が、群馬県吾妻郡東吾妻町へ避難することとなった。その避難所には小中学生もおり、これらの子どもたちが少しでも快適に避難所生活を送り、学校への適応ができるようにする支援への協力が、群馬県警察本部から当部門に要請された。そこで、この機会をコミュニケーション力と協働力を伸ばす「トレーニングの場」を体験した学生たちを中心に企画・実施させることにした。

東吾妻町の避難所の子どもたちの状況の把握と学生たちの役割を、群馬県警察本部の担当者と話し合う場を設け、学生たちの企画づくりを見守った。

その後も議論を重ねた後に、学生たちは支援チーム名を「かけはし」と名付け、次の3つの目標を掲げた。第一に、大学生が避難所にいる子どもたちと交流することで、心の「かけはし」となること、第二に、避難所の子どもたちに群馬県を知ってもらい、避難した子どもと避難先（群馬県）をつなぐ「かけはし」となること、第三に、子どもたちが、地元に戻り落ち着いた生活を迎えた時、群馬での避難生活が少しでも明るく楽しい思い出として思い起こしてもらえるように思い出づくりをし、現在と未来をつなぐ「かけはし」となること、である。

対象となる子どもたちには、「心のケア」が必要であった。そこで、この活動に、本センターの教育臨床心理部門の岩瀬大樹講師にも参画してもらい、教員2人体制で学生たちの実践づくりへの指導・助言を行った。

学生たちは、群馬県警察本部担当者と共に、東吾妻へ下見を繰り返し、得られた情報をもとに、子どもたちと大学生が一緒に避難所となった東吾妻周辺の地図を作成する「吾妻マップ」づくりを通して交流をはかることとなった。学生たちにとって、地図の作成は、子どもの視点で見える世界にある驚きや発見があることに気づく貴重な機会になった。また、子どもと自分の視点で見える範囲が異なることから、子どもたちの気づきに刺激を与えることができることも体験した（写真13～16）。



写真13 活動を企画し準備する学生たち。  
討議が繰り返し重ねられた。



写真14 現地での事前フィールドワーク  
を実施。



写真15 地図作成のためのフィールドワークの様子



写真16 子どもたちとともに作成した「吾妻マップ」

#### 4. 一人ひとりのちがいを理解し活かす

学生たちがこれらの活動に参画して学習したことは多岐にわたる。いくつかの知見をその感想文からまとめた。

「トレーニングの場」から「実践の場」での展開については、学生は、赤城青少年交流の家で技法を学んだ、アイスブレイキングを積極的に活用していた。大泉町立図書館「子どもお楽しみ会」でも、避難所の子どもたちと共に行った「吾妻マップづくり」でも、導入段階で取り入れ、その効果を実感したようである。それゆえに、今後も多様なアイスブレイキングの技法を学び、実践につなげたいという感想が上がっている。

活動の中で、学生たちは、実に多様な場面で一人ひとりのちがいへの対応場面に遭遇している。「多文化共生インターンシップ」では、子どもたちのけんか場面に対応するなどにも遭遇している。例えば、外国籍の子どもの学校に持ってくる水筒の中にジュースが入っていたということから始まった子ども同士のけんかについて、インターンシップ生は子どもたちの言い分を傾聴しながら状況を把握している。水筒に入れてきてもいい飲み物は、水か、スポーツドリンクか、お茶で、ジュースをもってきてはいけないという「きまり」について、その子どもは知らなかった。したがって、持ってきた飲み物がいけないものだとはやし立てられたことに腹をたて、けんかになったらしい。

そこで、学生はさらにその原因をいくつかの視点で整理した。日本の学校に来たのも日が浅いということから、その子どもだけではなく保護者もその「きまり」を知らなかった可能性もある。あるいは、保護者はその「きまり」は知っていたが、たまたまその日は、その「きまり」を知らない子どもが水筒の飲み物を入れた可能性もある。そのどちらかによって、この状況への対応の仕方、フォローの仕方が代わるのではないかと振り返りをしている。何か対立や葛藤があった場面で対応を考える場合、「その原因はこうにちがいない」と思い込みで対応することを避けるという原則も、群馬大学・一橋大学合同研修で学んだスキルのひとつであった。上述した学生は、そのスキルを具体的な場面に適用し、対応の仕方考えたようである。

このような経験を積み重ねることで、学生たちは、多文化状況に対応する教員を含めた専門職には、コミュニケーションをとったり、協働活動を進めたりする際に、状況の読み取りを多様な観点から理解し、判断していることが推測できるようになっていく。国際理解教育部門では、今後、こうした多文化状況に対応する教員の意思決定のプロセスに焦点をあて、その特性を理解し、学生たちの指導の充実をはかりたい。

(文責：結城恵)



## 教育臨床心理部門

## センターの協働的取組(3)

## 子ども・教員・保護者に対する心理的援助サービスの検討

## 1. はじめに

本学部附属学校教育臨床総合センター（以下当センター）に求められる役割およびその機能として、教育実習等を主とする教員養成や地域との連携、大学における研究と教育現場における実践との融合などがあるが、特に教育臨床心理部門に関しては、上記の活動を基盤として、附属学校園および地域などの公立学校等の子どもたちや保護者、教員、スクールカウンセラーなどへのサポートも重要な業務となっている。特に、本年度からはより学校教育および学校教育相談へのサポートの明確化を図るべく、相談機関は「心理臨床相談室」から「教育臨床相談室」への名称変更がなされた。本稿においては、教育臨床心理部門と上記などの教育現場との協働的な取り組みについて報告するが、その前段として、当センターの教育臨床心理部門に期待される業務内容の概要を説明する。当センターの活動やその目的に関しては、HPやパンフレットの配布などによる、外部、あるいは内部に対するプロモーション活動で示されている（図1）。群馬大学のHPともリンクされており、当センターの各部門の活動やスタッフなどの紹介が記載されている。具体的な教育臨床心理部門の主たる業務内容に関しては以下に示す（図2）。



図1

## 教育臨床心理部門

- (1) 不登校やいじめをはじめとする教育現場に立ち現れるこころの問題に対して、カウンセリングを行うとともに、心理的な問題を持つ子どもに関わる保護者・教員などのコンサルテーションを行います。
- (2) 高度な専門技術としての教育臨床能力を有する人材を育成するとともに、現職教員が、学校不登校・発達障害などの今日的な問題について、教育臨床心理学的な視点から研修する機会を提供します。
- (3) 相談事業における臨床実践を通じて、学校教育現場における多様な要請に対応できるよう、不登校状態や病理の研究を行うとともに、新しいアプローチの開発・提案を行います。

図2（当センターパンフレットより）

(1)に関しては、「援助・支援の実践」ととらえることができ、学校不登校に関わる直接的援助と、間接的援助の両側面が記されている。直接的援助とは、具体的には、学校不登校の問題を抱える子どもたちを対象とした教育臨床相談室でのカウンセラー（筆者）や客員教員によるカウンセリング、プレイセラピーなどであるが、場合によってはマンツーマンのソーシャルスキルトレーニング、数名でのグループワークなども含まれてくるだろう。また、これらに伴い、行動観察をはじめとし、適宜、適切なパーソナリティテストや知能テストなどの心理アセスメントなどの実施も範疇に含まれる。さらに、該当する子どもた

ちの援助者への支援が、間接的援助である。具体的には、保護者カウンセリングや教員・学校・スクールカウンセラーなどとのコンサルテーションなどがあげられる。援助者たちが共通した見解と目標をもち、問題を抱える子どもへの支援を継続していくことが、問題解決に大きく資すると推察され、充実が求められる取り組みである。

(2)に関しては、「研修の場の提供」ととらえられる。学校不適應の問題に対し、援助を行っている教員・スクールカウンセラーとの事例検討会やスーパーバイズなどが具体的な取り組みを表す。近年、学校不適應の問題もより多様化し、常に状況を適切にとらえ、当該の子どもたちにとって最適な支援の方法が検討される必要がある。特にいじめ、不登校などの学校不適應の問題は、様相を変えながら発生を続けている。いじめについては、携帯電話などのコミュニケーションツールが関与するケースが増加を続けていること、定義が見直されたことなどにより、教育現場においては絶えず対応の検討が求められる問題であり、不登校については、スクールカウンセラー制度の充実や相談機関などとの連携によるサポートが結実しつつはあるが、文部科学省などの示す不登校者数を鑑みると看過できない問題である。加えて、発達障害に関しても、教育現場ではより対応や指導の充実が求められている。特に発達障害そのものよりも、うまく対応がなされないための二次的障害も多く指摘され、上記のいじめや不登校の問題などと全く無関係ではない可能性もあげられる。しかし、これらの問題に対し、事例検討会やスーパーバイズなどの研修を適宜設定し、すべての援助者（教員・スクールカウンセラー、保護者など）で協働したサポートが有機的になされれば、適應に向けた新たな方向を見出すことも可能になるだろう。つまり、援助者全体のスキルアップや学び合いの場の提供が期待されているととらえられる。

(3)に関しては、「新たな教育臨床的援助の提案」ととらえられる。(1)のアセスメントの部分や(2)の学校不適應の部分ともリンクするが、不適應状態を適切に把握する、子どもたちや学校の現状を適切に理解するなどの取り組みであるとともに、それに対する治療的介入や、予防的あるいは開発的介入を検討していくことが期待されている。まさに理論を実践化するプロセスを示すものといえよう。また、同時に研究機関などと教育現場とを適切につないでいく役割も求められていると判断できる。

ここまで、当センターの教育臨床心理部門に求められる役割および機能に関して紹介してきた。そこで本稿では、前述した「援助・支援の実践」・「研修の場の提供」・「新たな教育臨床的援助の提案」を主要3本柱ととらえ、それぞれにおける本年度の主たる取り組みを中心として各々の概要を報告していく。

## 2. 援助・支援の実践

### ① 学校不適應に関わる直接的援助～子どもへの2事例より

本年度は、重篤ないじめや不登校、あるいは発達障害などに関する相談申し込み以上に、コミュニケーションや衝動性のコントロールなどに問題や課題を抱えている子どもたちが主たる来談者であった。保護者に付き添われる、あるいは自らによる来談が可能な子どもたちであったため、適宜学校（教員・スクールカウンセラーなど）とコンサルテーションを図りつつ、カウンセリング、プレイセラピーを実施した。以下、主なケースを報告する。

#### 1) 中学生女子への援助事例

当センターHPを見て来室。運動部に所属し、練習や試合には非常に熱心に取り組んでい

る。また、学業成績もかなり上位であり、理解力にも優れている。主訴としては、「周囲の大人たちからのプレッシャーが強すぎる」、「指導されたことをその通りにできない自分自身が力のない人間に思えてくる」、「どうしたらできるだろう、何でできないんだろうと考え始めると何もする気になれず、集中力もなくなってくる。分からなくなってきた、周りの家族や家具などに八つ当たりをしてしまう」などの内容が話されるとともに、自己効力感の低下や焦燥感のあることが報告された。面接において、主に「指導者や周囲の大人の期待にはいい結果を残して応えたい」という認知が問題の背景にうかがえたが、同時に、周囲の期待がクライアントにとって様々な活動への高い動機づけに関連している様子も読み取れた。様々な文脈から総合的に判断し、「気そらし」の対処スキルを用いることを提案すると同意が得られた。クライアントに上記のことを気にせず、ポジティブに没頭できる場面を尋ねると、「チョコレートを食べているとき」、「アロマポットで好きな香りをかいているとき」、「(幼少時より続けているピアノで) ○○の曲を弾いているとき」などが、語られた。そこで、自己に対するネガティブな思考が発生した場合には、家庭では主に上記の3つの行動をとることを確認した。チョコレートやアロマポット、ピアノがない状況では、どうするかを投げかけたところ、しばらく考えていたら「エアピアノ(机や膝の上を鍵盤に見立てて指を動かす)だったらできる」と語る。その後、適宜確認された対処スキルを用いるようになり、ネガティブな自己認知が語られることは少なくなった。セルフマネジメントが可能になった時点で、一旦終結とし、クライアントの在籍校のスクールカウンセラーと連携するとともに、それ以降はオンデマンドで対応することとなった。

## 2) 小学生男子への援助事例

他の児童とのコミュニケーションに問題を抱え、学級担任の教員からの紹介で当センター教育臨床相談室への来室に至った。主訴としては、孤立しがちであること、他の児童の仲間になかなか加われないことが保護者から語られた。クライアント自身は、口数は少ないものの、カウンセラーの応答にはしっかり対応することができる。プレイを中心として関わっていったが、プレイルームのボールやエアガン、ボードゲームなどには数回触ったのみでほとんど興味を示さず、置かれている画用紙や色鉛筆などに関心を寄せている様子がうかがえた。そこで、本ケースでは描画を中心としてクライアントに関わることにした。

面接初期において多く実施したのが、相互スクイグルである。当初はスクイグルに彩色を施す方法を取り入れ

た。図3に示す。好きなようになぐり描きをすることを伝えると、「好きなようにぐちゃぐちゃに描くのって難しい」と言いながらも、画用紙をいっぱい使って、一筆で一気に気持ち良さそうに描き始めた。その後、色鉛筆を用いて交互に彩色を行ったが、カウンセラーにクライアントの好きな色(水色、赤色など)で彩色することを何度かリクエストしてきた。カウンセラーがクライアントの求めに応じた色を使用すると、次第に安心した表情を見せるようになった。

続いて行ったのが、スクイグルゲームである。ここでは、一方のスクイグルに対し、他方が加筆し、交互に絵を完成させていく方法を取り入れた。数回この取り組みを行ったが、初期に描かれたものを図4に示す。



図3

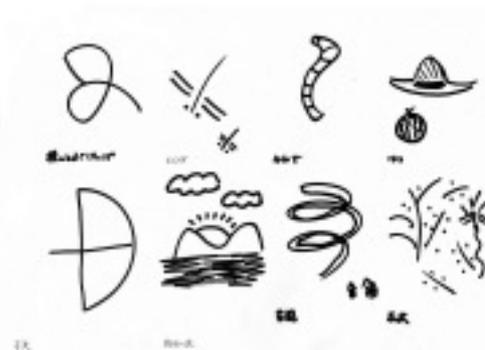


図 4

にスクイグルゲームをもちかけた。

その後、描画を主とする関わりを継続していったが、保護者からは、クライアントは積極的に周囲の児童と遊んだり、一緒に外に出かけたりすることは少ないが、適宜室内で遊ぶことを好む児童に遊びをもちかけていること、学級担任の教員からは、他の児童の誘いなどにも少しずつ応じるようになったことがカウンセラーに伝えられるとともに、周囲の児童と関われないのではなく、一人でいることを選択しているのではないかということが語られた。他の児童と少しずつ関わるようになったという変容は、描画を取り入れたプレイセラピーがクライアントにとって、自分が描いたものが受容されたり、認められたりしたこと、加えて他者と共同して絵を描く場合にイニシアチブをとったり、自分の考えを主張したりしたことが、ポジティブに作用していた可能性が推察される。また、他者に語ったり表現したりすることの少なかった内的世界を表現することができたという満足感にもつながったことが推測できる。

面接後期で取り入れていったのが、「卵画」を用いた方法である。このケースではそれぞれが卵の絵を描き、他者の卵を割って（ひびを描き込んで）何かを誕生させる、というプロセスを用いることとした。まずは、クライアントの描いた卵に、カウンセラーが加筆をしたものを示す（図 5）。



図 5

クライアントに図 5 を見せると笑いだす。「それ、僕の卵から生まれたのー」と言い、「ヒヨコとか、トリが生まれると思っていた」と語り、カウンセラーが意外なものを描いたとともに、あまり怖い雰囲気はなく、笑顔を見せている怪物であったことを伝える。大きな破壊力をもつ怪物であるが、優しく、楽しい様子が出るように描いた旨を伝えると、「僕の中には怖いのはないかもしれないね」と話す。次に、カウンセラーの描いた卵に、クライアントが加筆したものを示した（図 6）。



図 6

ことを考えながら卵を描いたことを伝えると、「じゃあ、先生が考えていたのに、近いかもしれないよ」と言いながら、図 6 を見せる。上部の 2 つの人魂と、下部の 3 つのオレンジ色の顔が確認できた。カウンセラーの反応を待っていたため、楽しそうな雰囲気である

ことを伝えると、「何でだか分かりますか？」と返答したため、教えてくれるように依頼した。すると、「Halloween（ママ）」と画用紙の上部に加筆し、「おぼけだよ。上は〇〇（アニメのキャラクター）みたいなやつで、下はかぼちゃのおぼけ」と説明する。おぼけたちが楽しそうであること、笑顔であることをカウンセラーが話すと、「でも一人だけ違うんだよ」と答え、「これ（一番右のかぼちゃ）だけ、ちょっと怖い顔」と言い、絵の該当する部分を指さした。指摘され、カウンセラーが改めて気づいたことを話すと、「でも一緒なんだよ」と語る。そのことをさらに尋ねると、「みんなが楽しい顔していても、楽しい顔じゃないおぼけもいるんだよ。でも、楽しくないんじゃないんだよな」と答え、さらに「これは5人（2つの人魂と3つのかぼちゃ）が、仲良くしているんだから」という説明を加えた。

その後、本ケースに関しては終結となった。クライアントは他の児童に積極的に関わることは少ないが、自分自身のペースとテンポで、適切な距離を保ちながら、孤立することなく学校生活を送ることが可能になっている。学級担任の教員や保護者についても、クライアントのペースとテンポでの他者との関わりを認められるようになった。

### ② 学校不適応に関わる間接的援助～中学校管理職への支援より

当センターのパンフレットを見た中学校管理職より、「希死念慮を訴える生徒がいる」との相談の依頼があった。友人との関係で問題を抱えた女子生徒が、ソーシャルネットワークサービスを通じて、死をほのめかす書き込みをしており、それを発見した生徒から学級担任の教員に報告がなされた旨が話された。また、その直前に実施された「いじめアンケート」においても、読解が困難な回答をしていたことが伝えられた。緊急の援助チームの作成を提案し、当該校の教職員およびスクールカウンセラー、保護者を中心とし、当センターカウンセラーが適宜介入を行う援助チームが構成された。なお、教職員およびスクールカウンセラーに関しては、共通理解を図りながらも、援助チーム内での守秘義務に十分な注意を払いながらの関わりが確認された。書き込みを行った本人については、最もラポールの形成がなされているのが、学級担任の教員、および当センターに相談依頼をした管理職であった。そのため、生徒の安全確保を最重視するとともに、その二人を中心とし、継続的に受容、傾聴を中心とした教育相談的関わりを行っていくこととした。また、保護者とも連携し、上記の二人との面接を緊急に実施し、学校と家庭で安全確保と本人の気持ちに寄り添いながらサポートをしていくコンセンサスが得られた。

次に、管理職と当センターカウンセラーが連携をしながら、本人へのサポートを継続していった。本人は管理職との面接において、学級内の数名の生徒と仲違いをし、孤立をしていることが訴えらるとともに、学級担任の教員にも、問題の深刻さを語る事ができた。管理職および学級担任の教員が、本人が抱えてきた問題に共感的理解を示し、支援を続けていくことを伝え、連携して、学級内の人間関係を改めて考え、他者の立場を理解する取り組みの実践がなされた。

その後、ソーシャルネットワークサービスの書き込みは削除され、本人をサポートする生徒も出てきた。現在では学校生活に適應しているが、引き続き管理職および学級担任の教員を中心として本人を積極的に見守るとともに、適宜保護者とも情報交換をしながら、支援が行われている。

### ③ 行動観察によるアセスメント

附属学校園と適宜連絡調整を行い、学校適應およびコミュニケーションなどの生活面、

学び方や理解などに関する学習面に問題を抱えると思われる子どもたちの授業中での様子の行動観察を行うとともに、適応に向けた支援および家庭などとの連携の方法について、学校・教員とのコンサルテーションを行った。

### 3. 研修の場の提供

#### ① スクールカウンセラー等への支援

当センターの客員教授およびカウンセラーを中心とし、県内のスクールカウンセラー、生徒指導担当嘱託員、オープンドアサポーター、教育相談に関わる教員との協働を目的とした事例検討会を実施した。本年度の問題としては、いじめ問題への指導、不登校児童生徒への対応、教職員とのコンサルテーションおよび連携・共通理解のあり方、発達障害を抱えた子ども・保護者への具体的支援、発達障害を抱える子どもを担任する教員への支援、虐待が疑われるケースへの対応などがあげられた。

本年度は発足がメインとなり、学校教育相談に携わるメンバー同士が横のつながりを構築していくことが活動の中心となった。次年度からは定期的に各自の抱える事例の問題や課題に関してさらに深く討議・検討を行うことでより有機的な取り組みにしていくとともに、参加者の職場や周囲のスクールカウンセラー・教員に積極的にインフォメーションを行い、一緒に学校教育相談を学び合うメンバーを増やすことも視野に入れていきたい。

#### ② 保護者への支援

群馬県前橋市立勝山小学校においては長期的に学校ぐるみで「思いやり」をテーマに掲げた教育実践を継続している。この取り組みに対する PTA の活動も非常に積極的であり、ボランティア活動や家族で「思いやり」について話し合う機会を設定する呼びかけなどを活発に行っている。例えば、各家庭で目標とする「思いやり」に関わる行動についてシートに記入し、掲示をしたり、フィードバックを行ったりするなどのユニークな実践を積み重ねている。



図 7

本年度、教育臨床心理部門は、PTA を対象とし、「いじめと思いやりについて、みんなで考えよう」というテーマのもと、いじめについて理解するとともに、他者を思いやる心に関するワークショップの開催に協力を行った。その模様を図 7 に示す。

いじめに関しては、被害者の立場からの理解をするとともに、場合によっては保護者や教員の積極的介入を行っていくこと、また、その予防として意識・共感（感情や情動）・道徳性・社会性からのアプローチの必要性や日常における学校と家庭との連携が不可欠であることなどについて統計的資料などをもととして見解を深めていった。また、後半にはグループディスカッションを取り入れ、参加者した保護者からは、「子どもの声をよく聞き、心の訴えをよく理解していかなければと痛感した」、「相手の立場になって考え、仲間意識をもっていける子どもに育つよう、親も常に考えていかなければいけないと思った」、「周囲に関心を持ち、SOS に早く気付けたらと思う」、などの感想を得ることができた。

#### ③ 教員およびカウンセラー等への支援

群馬県総合教育センターにおいて、生徒指導相談係職員（補佐、指導主事、研究員、教育相談委員など）を対象とした研修のサポートを担当した。本年度は、事例検討会と相談業務室研修会により、学校教育相談およびカウンセリング、介入の方法などに関して検討

する場の提供を行った。

#### 1) 事例検討会

「いじめ・不登校等の問題行動の見方や考え方、具体的な事例の進め方等について、専門的な視点から助言・指導を受け、今後のケース運営に生かすとともに、関係職員の資質向上を図る」ことを目的とし、事例検討会におけるスーパーバイザーを務めた。本年度は不登校に関する 2 事例を取り上げていった。子どもを支援するとともに、保護者や家族全体への支援の方向性、援助資源の確認、問題解決に向けた目標の設定などに関する確認を中心とした見解を伝えた。

#### 2) 相談業務室研修会

本年度は「認知行動療法」に焦点を当て、基本的な理解を深めるとともに、学校教育相談における活用について検討する機会の提供を行った。「認知行動療法」は、医療領域では不安障害や抑うつなどへの介入として広く取り上げられているが、近年では教育領域においても個人への介入だけではなく、集団への予防的介入としてもその有効性が多く指摘されるようになっている。教育臨床心理部門として、「認知行動療法」の基礎的理解と他の心理療法との関連、および具体例をもとにした介入の方法などを紹介し、教育現場で活用する可能性について見解が得られることをねらいとし、研修を担当した。

#### ③ 学校および教員への支援

東京都練馬区立関町小学校においては、管理職や教育相談担当教員を中心として、特別支援教育の推進を図るとともに、教員のアセスメント力の向上に重点を置いている。本年度、教育臨床心理部門では、教員を対象とした校内研修「教育活動に生かすアセスメント」を担当した。アセスメントにおいては、知能テストやパーソナリティテストなどのツールを用いる心理検査のみならず、行動観察も非常に有効な方法であること、特に教員が行動観察によって得る情報は、限定された場面のものではなく、子ども同士でコミュニケーションをとっていたり、一人でいたりする様子を把握できる日常かつ自然な場面でのものであることを紹介し、その有効性について見解を深めていった。さらに、行動観察に関しては、ある行動を表面的にとらえず、その文脈や背景に応じて多面的に理解し、教育相談的に関わっていく意義について、具体的な場面を設定し、小グループによるディスカッションを交えながら検討し、見解を深める機会を提供した。

#### 4. 新たな教育臨床的援助の提案

平成 23 年は、東日本大震災という未曾有の災害に遭遇し、全世界がこの上ない不安と悲しみに陥れられた。文部科学省は、震災から約半年後の子どもや教職員の被害状況において、未だ 100 余名の行方不明者がおり、死者・行方不明者が 700 名以上にのぼることを明らかにしている。また、被災し、避難所生活を余儀なくされたり、大きな悲嘆を抱えたりしている子どもたちも少なくはない。震災直後から多くの人的支援や物的支援が提供され、現在でも継続されているが、特に臨床心理学などを中心とする領域においては、「危機介入」として、被災者・避難者のメンタルヘルスに関する積極的な支援を行っている。しかし、被災者および避難者のメンタルヘルスへの支援に加え、その援助者に対する支援も看過できないものである。特に対人援助に関わる職種に関しては、「燃え尽き（バーンアウト）症候群」などの問題も多く指摘されており、今後、さらなる検討がなされるべきであると判

断できる。また、子どもたちの生命の安全確保の観点からも、現地の学校の被災状況を把握することも不可欠である。そこで、当センター教育臨床心理部門では、継続されるサポートに加え、今後求められるサポート、特に被災地における援助者への支援の方向性を把握することを念頭に置くとともに、教育機関の被災状況などを把握することを目的として、日本学校教育相談学会と連携し、被災地視察を行うこととした。

#### ① 宮城県石巻高等学校

震災発生時から勤務先である各学校において、避難者である生徒や地域住民のサポートを行ってきた石巻市内の全高等学校の養護教諭から支援の状況や、自身のメンタルヘルスの維持、今後の対応に向けた取り組みなどに関する見解を得ることができた。なお、訪問した石巻高校は、震災から6カ月経過した時点においても、避難所としての機能が継続されていた(図8)。



図8

避難者が次々に運ばれてきた学校など、通常ではない様々かつ危機的な学校の状況が報告された。以下、概要を報告していく。なお、その模様は図9に示す。

#### 1) A 養護教諭

地震直後、保健室はほとんど被害はなかったものの、校内の全員が直ちに校庭に避難。完全にライフラインがシャットアウトされた状態であったため、全く情報がなく、周囲の市内の状況を把握することはできなかった。勤務校は比較的高台に立地しており、地域の指定避難場所になっていたため、地区の住民や近くの小学校の児童たちが少しずつ集まり始めたが、毛布や備蓄品が一切ない状態であった。しかし、避難者はさらに集まりつつあったため、管理職が緊急の受け入れ態勢を整えることとなった。体育館は照明が落下・破損しフロアが危険な状態であったため一時封鎖し、校舎内の教室や会議室、アリーナなどを開放し、約700名の受け入れを行った。なお、保健室は応急処置室とした。



図9

16時過ぎになると、津波にのまれ、体中が濡れた状態の避難者が増加してきた。それぞれの体中はパルプチップ、ヘドロ、紙くずにまみれ、異臭に満ちた状態であったため、保健室内もすぐに同様になった。避難者の中に、近隣の施設で乳児健診を実施していた医師、看護師、市の職員がいたため、チームを作成し、対応を行った。養護教諭以外の教員は、手分けをして校内の物品の提供を行っていた。その後も、上記の避難者は増加を続け、特に高齢者や幼児などの体温の低下が懸念されるようになった。着替え等もない状態であったため、ソファカバーや書道の毛氈、カーテン、体育祭の応援団旗など、ありとあらゆる布を探し出し、対応するしかなかった。また、さらに津波の直接被害に遭い、ヘドロやガソリンを飲み込んでしまった避難者、要介護段階の高齢者などの処置が必要となり、保健室が機能不全になりつつあった。そのため、室内には必要以上の人員はおかず、処置が可能な場所の確保を意識した。

9日間、帰宅できず、校内にとどまり避難者の支援を継続していたが、ふとしたきっかけで涙が止まらなくなってしまった。医療チームが避難所を訪れた時点で、医療的な運営のシフトチェンジを行うが、自分自身としてはほとんどその期間の記憶はなく、半年が経過してから、少しずつ、断片的に想起することが可能になってきている。

困難であったことは多々あるが、持病を抱える避難者の薬が入手困難であったこと、保健室では十分な対応ができない重篤な避難者も見られたこと、介護が可能なスタッフが限られていたことなどが真っ先にあげられる。物資に関しては、生理用品やコンタクトレンズ洗浄液などの不足があるが、まずは水や食料の供給が重要である。また、心のケアも重要ではあるが、最初に必要なのは、怪我の処置、トイレの確保、着替えが必要な避難者への対応、介護への対応であると考えている。

## 2) B 養護教諭

地震直後、校内にいた教職員、生徒 300 名程度で校庭に避難。地域住民が避難に来校したため、体育館を開放しようとしたが、落下物等で危険な状態であった。そこで、ある程度の耐震構造で建築されている武道館を急遽開放することとした。しかし、入口がひとつであるがゆえに混乱が発生し、さらに校舎全体の開放を行った。次々と避難者が来たため、取り急ぎ救急箱を抱えて校庭に移動し、一段落した段階で保健室に戻ろうとしたが、既に満杯の人で戻れない状態であった。管理職などの指示により、校舎 3 階を本部にした。備蓄品などは一切なく、近隣の住民や商店、食品加工工場などによる食料の提供があったが、避難者への配給を優先したため、生徒や教職員は何も口にすることはできず、震災の 2 日後にやっと水を少し飲むことができるという状態であった。乳児のミルクの準備をするのも難しく、水、粉ミルク、ストーブをそれぞれ提供してくれた避難者同士の協力により、何とか用意することが可能になった。

2 日目の夜になって救助ヘリが到着する。しかし、救助ヘリは当初の別の目的地があり、間違っただけの到着ではあったが、そこから本格的な医療的支援が開始されるきっかけとなった。当該の高等学校は指定避難所ではなかったため、支援の手が遅くなる可能性が高いことがうかがえた。

地震直後の対応などに関しては、記憶が曖昧になってしまっている部分が大であるが、確認をしておきたい点として、「組織としての役割分担」、「施設の使用ルール」、「援助者の健康管理」、の 3 点があげられる。「組織としての役割分担」に関しては、避難所の自治の問題が絡んでくる。そのため、地域住民と学校の管理者とで合意を得ながら進めていく必要がある。「施設の使用ルール」に関しては、水や食料、電力の確保などとともに、トイレの管理が最も重要となる。ルールを徹底させないと、避難者全員の使用が困難になってしまう。さらに津波の影響により、校舎内全体が泥などで汚れたため、清掃と消毒が不可欠な状態であった。しかし、清掃用具や消毒液などは全くない。その中での対応は非常に困難であった。「援助者の健康管理」に関しては、教職員全体が不眠不休で避難者への対応、施設管理を行っていた。震災から 7 日経過したところで、交替で休養をとるようにしたが、帰宅もできず、欠かせない対応が山積したため、それも不可能であった。現状を踏まえると困難な問題であるが、バーンアウトを防ぐ方法を検討する必要がある。

## ② 宮城県石巻市立 C 小学校

宮城県内教職員および養護教諭の紹介により、石巻市内 C 小学校の視察を行った。周囲

の校舎以外の建造物は柱の跡などを残すのみで確認はできなかった。やや高台にある C 小学校は、校舎は存在するものの、校庭やその周辺は瓦礫に取り囲まれており、近づくことが不可能な状態であった。また、校舎の内部は真っ黒な煤で覆われていることが見受けられた（図 10）。



図 10

近隣の高等学校で避難者対応を行っていた養護教諭によれば、C 小学校では、子どもたちは地震直後に高台に避難したものの、夕方から火災が発生し、余震が続く中で炎と不気味な音が発せられていたとのことであった。さらに深夜 2 時過ぎになると、火勢が増し、可能な避難者たちはさらに高台にある学校に、雪が降る中ではあったが移動を余儀なくされるほどのものになった様子が説明された。消防団に所属している避難者たちにより、延焼は食い止められたが、避難所となっていた近隣の学校等では、避難者対応に加え、火災に関しても緊迫した状態が続いていたことが話された。

### ③ 宮城県石巻市立 D 小学校

引き続き、宮城県内教職員の紹介により、石巻市立 D 小学校の視察を行った。周辺で建物の形状が残っているのは D 小学校と、消防署、個人医院と思われるものだけであった。D 小学校の様子を図 11 に示す。



図 11

D 小学校の周囲は津波によって流された巨石や電柱の破片、著しく破損し丸められた電線などが置かれており、津波の凄まじさを物語るものであった。また、D 小学校の敷地内では壁や柱の倒壊がやや離れた地点からも確認されるとともに、校舎間を連結していたと思われる通路も、極度に歪曲し倒壊していた。加えて、校舎の裏側には小高い山があり、その山の中腹においては、多くの墓石が散在していた。津波によって流されてきたことがうかがえるとともに、津波が押し寄せてきた地点が推測され、D 小学校の敷地、校舎全体が浸水したことが予想された。

### ④ 視察により得られた見解

#### 1) リーダーシップに関わる点

危機介入におけるリーダーシップの重要性について検討する必要性がうかがえた。有事の際、学校が地域指定避難所、あるいは避難場所としての機能を果たす場合、子どもたちの安全や安心を確保する場合には、誰が何をすべきかということを経験かつ最適に判断し、集団を組織化し、リーダーシップを発揮する存在が欠かせない。避難所などにおいては、避難者たちにより自治組織が次第に組まれたことも報告されたが、教職員に関しては緊急避難所・避難場所としての機能を有機的に果たすべく組織形成の判断が特に期待されると考えられる。

避難所等においては養護教諭には多くの内容が要求される部分が多大である。傷などの応急処置や避難所の衛生管理のみならず、重篤な疾患を抱える避難者や高齢者へのサポートも求められる。「仕事の限界が見えなかった」という内容も語られ、避難所の状況は我々の想像以上のものであったことがうかがえた。そのため、養護教諭の職務を支援すべく、校内の教職員や地域のリソースなどを適切に活用できるよう、管理職などが積極的にリー

リーダーシップを発揮することが最重要になろう。場合によっては、最適な責任者を判断して委ね、フォローアップにまわるといった方法も広い意味でリーダーシップの機能に含まれよう。いかなる状況においても、その場で役割分担などの組織のメンバーを構成し、メンバーを支援したり守ったりすることができるリーダーの存在が求められる。さらに、ライフラインの遮断により、情報が不足していたことが、混乱を発生させる原因となっていたことが報告された。リーダーにより、メンバーが状況報告のシェアする場（保健室の状況報告、子どもたちの安否確認、定時のミーティングなど）の設定が不可欠であり、避難所全体における包括的な援助の方法について、常に援助者間で合意を得ていくことが重要であると判断できる。

多くの学校危機に関するマニュアルなども作成されているが、それらをもとにしながらも、適宜、最適な対応を判断せねばならないという重大な課題があることが推察された。

## 2) 援助者への支援

視察においては、養護教諭という援助者への支援について検討していくことが目的であった。避難所での対応について、多くの養護教諭が不眠不休で避難者のケアに当たったこと、次々に処置が不可欠な避難者が運ばれてきたこと、処置をしたくても物資が不足しており十分な対応ができなかったこと、怪我などの対応だけではなく、高齢者の介護などへの配慮も不可欠であったことなどが数多く報告された。懸命に対応しながらも、「眠れなかった」、「自分自身が壊れてしまうのではないかと思った」などや、「ある時、突然涙が止まらなくなってしまったことがあった」など、重篤なストレスに関わる反応などがあったことが伝えられた。上記ともリンクする部分はあるが、管理職やリーダーなどが、適宜援助者を支援できる方法を検討するとともに、協力が可能なリソースを判断し、チームとして避難者の支援を行いつつ、援助者のケアにも目を向ける必要のあることがうかがえた。さらに、被災直後の支援だけではなく、半年後、1年後の被災者、そして援助者へのサポートを長期計画で設定していくことが早急に求められていると考えられる。

## 5. プロモーション活動

当センターおよび各部門に関しては、主なプロモーション活動として、HPの作成やパンフレットの作成・配布によるインフォメーションを行っていることは、本稿の冒頭で紹介した。特に、教育臨床心理部門としては、学校不適応（いじめ、不登校など）や子育てなどの発達に関わる心理的援助を主体としているため、群馬県庁、前橋市役所などのHPに示されている相談先のページとリンクをして、県民、市民などに対する相談の場の提供を呼びかけている。また、群馬県教育委員会や群馬県総合教育センターが作成する、相談機関の紹介パンフレットにも当センターは取り上げられている。本年度、群馬県教育委員会が作成し、県下の各公立高等学校および中央中等教育学校へポスター掲示されたものを図12に示す。また、群馬県総合教育センターにより作成され、いじめに関する相談窓口として、県下の小学校などに配布されたチラシにおいても取り上げられている。本年度は上記を目にした教員や保護者、子どもたちから数件の電話相談が寄せられた。適宜対応していたとともに、ケースに応じては当センター教育臨床相談室を紹介



図 12

し、カウンセリングなどによる支援をスタートさせていった。

## 6. まとめ

本年度は教育臨床相談室への名称変更をはじめとし、教育臨床心理部門に求められる役割、その機能を学校教育や学校教育相談、教員養成にシフトチェンジしていくことが多くの文脈で寄せられていた。手探りの取り組みではあったために、多くの今後の課題が発見された。しかし、その一方で改めて確認されたのが、多くの領域で当センター教育臨床心理部門に寄せられる期待が大きいことである。次年度からは、学部学生、子ども、保護者、教員、スクールカウンセラー、地域などに対し、より質の高い、多くの援助サービスを提供できるべく、継続して検討・研究・実践などを深め、進めていきたい。

なお、本稿では個人のプライバシーなどに十分な配慮をしながら、カウンセリングやプレイセラピーなどのプロセスの概要を記載した。記載された内容に関しては、当センターの活動報告であるため、臨床心理領域などにおけるケースレポートとは異質なものであることを言及しておく。

(文責：岩瀧大樹)

## 群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター

所在地：住所 〒371-8510 群馬県前橋市荒牧町四丁目2番地

電話 027-220-7111 (代表)・7385 (直通)、FAX 027-220-7381

URL <http://www.edu.gunma-u.ac.jp/r-center/>

構成員：(平成24年1月31日現在)

センター長 教授 黒羽正見

専任教員 教授 黒羽正見：教育実習・実践開発部門 (kuroha@edu.gunma-u.ac.jp 内線7386)

教授 結城 恵：国際理解教育部門 (yuki@gunma-u.ac.jp 内線7382)

講師 岩瀧大樹：教育臨床心理部門 (daiju@edu.gunma-u.ac.jp 内線7384)

客員教員 客員教授 瀬下 肇：教育臨床心理部門 (sesimo@edu.gunma-u.ac.jp 内線7394)

非常勤職員 事務職員 松下恭子 (kyoko-m@edu.gunma-u.ac.jp 内線7385)

### 学内での年間活動状況

#### a) センター専任教員の学部・大学院教育への参与状況

##### センター共通

学部通年：「教育実習事前事後研究」(他講座教員と共同開講) センター専任教員担当コマ数8コマ 受講者各コマ 約110名

学部通年：「授業実践基礎学習」(他講座教員と共同開講) センター専任教員担当コマ数8コマ、センター非常勤教員(実地指導講師)担当コマ数4コマ(専任教員が各コマを授業コーディネート) 受講者各コマ 約110名

##### 黒羽 正見

学部前期：「児童生活指導・生徒指導(一)」「道徳教育実践論」

学部後期：「児童生活指導・生徒指導(三)」

大学院後期：「教育課程編成の課題と実践Ⅰ」

##### 結城 恵

教養前期：「学生のための仕事術 多文化共生のまちづくりA」、「多文化共生社会を考える」  
「地域貢献ボランティア入門A」

教養後期：「学生のための仕事術 多文化共生のまちづくりB」、  
「多文化地域での就業体験Ⅰ」、「地域貢献ボランティア入門B」

学部前期：「教師論」、「地域貢献ボランティア中級A」、「地域貢献ボランティア上級A」

学部後期：「地域貢献ボランティア中級B」、「地域貢献ボランティア上級B」

学部通年：「多文化地域での就業体験Ⅱ」、「多文化地域での就業体験Ⅲ」、「教師とともに創る多文化共生教育実践」、「多文化共生教育実践プロジェクト演習」、「多文化共生教育実践インターンシップ演習」

大学院前期：「多文化共生教育の課題と実践」

大学院後期：「多文化共生教育の理論と実践フィールドワーク」

大学院通年：「院生のための学校現場再体験」

##### 岩瀧 大樹

学部前期：「教育カウンセリング概論(一)」、「子どもと世界」

大学院前期：「児童・生徒指導の課題と実践Ⅰ」

学部後期：「カウンセリング演習」、「子どもと世界」

大学院後期：「教育相談の課題と実践」、「教育相談実習」

##### 瀬下 肇(客員教授)

学部前期：「教育カウンセリング概論」、「学校教育相談概論」

学部後期：「教育相談の方法」

大学院後期：「教育相談の課題と実践」

b) その他

- ①黒羽 正見・教員養成FDセンター長として、教育学部教員の実践的指導力を向上させるための教育学部教員に適したFDプログラムを組織的に実行する。
- ②結城 恵・群馬大学地域連携推進室員（併任）として、大学と地域との連携推進を図る。
  - ・群馬県生活文化部国際課多文化共生推進係職員アドバイザースタッフ（併任）として、群馬県における多文化共生政策の推進を図る。
  - ・群馬大学多文化共生教育・研究プロジェクト推進室（全学組織）メンバーとして、科学技術戦略推進費 地域再生人材創出拠点の形成「多文化共生推進士」養成ユニットの全学的取組を推進する。
- ③岩瀬 大樹・教育学部を中心とする学生を対象とし、教育実習および観察実習、教職に関わるキャリアカウンセリングを担当するとともに、対象学生の指導教官とのコンサルテーションを適宜実施する。
  - ・群馬大学教育学部子ども総合サポートセンター運営委員会委員として、附属学校園の児童生徒および保護者、教職員へのカウンセリング、心理教育、学校コンサルテーション、スーパーバイズを担当する。
- ④専任教員及び客員教員が開講する大学院開講科目について、14年度中に課程認定を受け、15年度から「学校教育専攻学校教育専修」の科目として扱われている。
- ⑤センター長が教育実習委員長を兼任するシステムとなっている。
- ⑥センターで学内非常勤講師による次の科目を開設している。
  - 学部前期：牧原功准教授（留学生センター）「外国語としての日本語を考える」
  - 学部後期：園田智子講師（留学生センター）「外国語として日本語を教えるために」
- ⑦センター専任教員3名共免許更新制講師として、県内外の教師の指導力向上に寄与している。

対外的な教育・研究活動状況

a) 都道府県／市町村／公立学校との共同事業による研究会・研修会

【教育実習・実践開発部門教員による活動】

教育・研究活動

- ・群馬県内の小中学校の教育現場体験学習の受入校 65 を訪問し、教育現場体験学習での連携推進を図る。
- ・教育実習サポートチームの一員として、県内の小中学校の教育実習問題に関する連絡調整を図る。
- ・教育実習担当教員として、県内の小中学校の教育実習状況を観察して、学校管理者・実習担当者と連絡調整を行い、連携の強化を図る。
- ・群馬県内の小中学校の教育実習校 120 校近くの配当計画を作成し、各市町村教育委員会との連絡調整を行い、連携の強化を図る。
- ・日本学校教育学会の常任理事として、教育実践委員会を立ち上げ、新たな角度から教育実践や教育課題に関する総合的・開発的研究を推進する。
- ・日本基礎教育学会の理事として、教育実践や教育課題に関する総合的・開発的研究を推進する。
- ・時間と教育研究会の副会長として、全国の小中学校のカリキュラム開発や校内研修の支援・援助を促進する。
- ・学力向上対策事業講師（羽咋市立邑知小学校、常陸太田市立金砂郷小学校、常陸太田市立南中学校、常陸太田市立幸久小学校）
- ・学力向上実践事業講師（魚津市立吉島小学校）
- ・生活科校内研修会講師（前橋市立荒牧小学校）

- ・道徳教育総合支援事業講師（高崎市立矢中小学校）
- ・「教育方法と技術」非常勤講師（石川県立大学）
- ・「教職と教育」非常勤講師（富山大学）
- ・北日本児童文学審査委員
- ・外部評価委員（日上市立平沢中学校）

#### 講演

- ・平成 23 年 6 月 9 日 「教員研修講座」（於：高崎市教育センター）
- ・平成 23 年 8 月 9 日 「北茨城市夏期研修会」（於：北茨城市商工会館）
- ・平成 23 年 8 月 17 日 「羽咋市教育研究会講演会」（於：羽咋市役所 401 号）
- ・平成 23 年 8 月 24 日 「初任者フォローアップ研修会」（於：石川県教育センター）
- ・平成 23 年 10 月 29 日 「学力向上実践事業」（於：魚津市立吉島小学校）
- ・平成 23 年 11 月 11 日 「校長総合研修会」（於：鳥取県教育センター）
- ・平成 23 年 11 月 21 日 「授業力向上研修会」（於：日上市立大沼小学校さくらホール）
- ・平成 23 年 12 月 2 日 「日上市学校長会課題研究全体研修会」（於：久慈川日立南交流センター）
- ・平成 24 年 1 月 31 日 「組織を活性化するためのマネジメント研修講座」（於：群馬県総合教育センター）
- ・平成 24 年 2 月 18 日 「日本学校教育学会公開研究会」（於：目白大学）
- ・平成 24 年 3 月 6 日 「授業力向上研修会」（於：羽咋市立邑知小学校多目的ホール）

#### 【国際理解教育分野教員による活動】

##### 教育・研究活動

- ・「定住外国人の子どもの就学支援事業」運営委員(文部科学省)
- ・群馬県総合計画策定懇談会委員
- ・「異文化の理解」非常勤講師（群馬県立県民健康科学大学）
- ・「多文化共生のためのエスノグラフィ」非常勤講師（東京大学大学院教育研究科）

#### 講演

- ・平成 23 年 5 月 10 日 平成 23 年度『第 1 回多文化共生マネージャー養成コース』  
研修講師（於：全国市町村国際文化研修所）
- ・平成 23 年 7 月 26-29 日 平成 23 年度「地域の外国人児童・生徒への支援セミナー」  
（於：全国市町村国際文化研修所）
- ・平成 23 年 9 月 13 日 大学出前講義 講師（於：青森県立八戸東高等学校）
- ・平成 23 年 11 月 28 日 「異文化理解」～外国籍児童を受け入れることに当たっての学級  
経営や教員の資質～（於：伊勢崎市立あずま北小学校 1 階 多  
目的室）

#### 【教育臨床心理部門教員による活動】

##### 教育・研究活動

- ・平成 23 年度「いじめ相談アドバイザー」（於：群馬県総合教育センター）
- ・平成 23 年度事例検討会 助言者（於：群馬県総合教育センター）
- ・平成 23 年度相談室相談業務研修会「認知行動療法」講師（於：群馬県総合教育センター）
- ・PTA セミナー「いじめと思いやりについて」講師（於：群馬県前橋市立勝山小学校）
- ・教育相談研修「教育活動に生かすアセスメント」講師（於：東京都練馬区立関町小学校）
- ・群馬大学附属学校教育臨床総合センター主催による、群馬県内のスクールカウンセラー  
および教育相談担当教員を対象とした、事例検討会の発足（附属学校教育臨床総合セン  
ター客員教授との連携）

b) 教育臨床心理部門専任教員による公立学校等へのカウンセリング／コンサルテーション活動状況  
群馬県および前橋市 HP、群馬県教育委員会および群馬県総合教育センター発行のいじめ防止パンフレットなどを利用したインフォメーション、プロモーション活動による地域貢献を行った。適宜学校教育臨床総合センター内におけるカウンセリングおよび電話相談などを実施する。

c) その他

①国際理解教育部門教員による活動

教育・研究活動

- ・群馬地方最低賃金審議会公益委員（委員担当：群馬労働局）
- ・群馬県警察特別講師（担当：群馬県警察本部）
- ・「博報賞」審査委員（委員担当：財団法人 博報児童教育振興会）

講演

- ・平成 23 年 4 月 21 日 講演会「テーマ：多文化共生」（於：大泉町文化むら）
- ・平成 23 年 7 月 2 日 第 23 回びわ湖国際医療フォーラム特別講演（於：京都キャンパスプラザ 2Fホール）
- ・平成 23 年 11 月 26 日 多文化共生国際シンポジウム（於：群馬大学荒牧キャンパス）
- ・平成 24 年 3 月 8 日 多文化共生社会の現状と課題（於：前橋商工会議所 3 階アイビー）

②紀要『群馬大学教育実践研究』第 28 号の発行（発行：平成 23 年 3 月）

③『教育実践年報』創刊号の発行（発行：平成 24 年 3 月）

外部資金導入状況

助成金名称	研究題目	本年度金額	研究期間	研究代表者
科学技術戦略推進費 地域人材創出拠点の形成 プログラム	「多文化共生推進士」 養成ユニット	直接経費 3,788 万円	平成 21- 25 年度	結城 恵 (企画・運営責任者)
科学研究費補助金	学校外で生活する学齢期 の子どもの発生メカニズム と就学支援に関する比較 社会学的研究	直接経費 300 万円	平成 21- 24 年度	結城 恵

将来構想

「学校教育臨床総合センター」の改組を行い、現在 3 部門制（「教育実習・実践開発部門」、「国際理解教育部門」及び「教育臨床心理部門」）の体制となった。人員は、専任教員 4 名及び客員教授 1 名、非常勤職員 1 名の配置予定であるが、現状は専任教員が 1 名減である。今後は教育情報部門の専任教員 1 名を確保して、県内外の公立学校や教育機関との教育ネットワークづくりを推進させると同時に、附属小学校学級減に伴い立ち上がって 3 センター（子ども総合サポートセンター、教員養成 F D センター、学部・附属共同研究センター）と連携を密にしながら、3 センターの統合を視野に入れた学校教育臨床総合センターの設置を模索したい。

## 編集後記

『教育実践年報』は、今年度の東日本大震災で被災地の人たちと直に対話する中で、「つながる」ことの大切さを実感して生まれました。我々、群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センターが今できることを真剣に問い質しました。その結果、今日の学校教育課題を取り上げ、広い視野から報告、論説、解説をいただくとともに、群馬県内の学校教育現場との研究・実践交流の場をつくることだと強く思いました。創刊号ですので、まだまだ荒削りで学校現場のご期待に添えるような内容にまではいかないかもしれませんが、県内の先生方に、教師の実践感覚に根ざした、しかも学校教育の問題解決に資する、明確かつ具体的な実践的指針を提示できますように、積極的に学校現場とかかわり合いたいという決意を確認して刊行しました。

特集の報告は、学校経営と学校建築の研究で知られる山梨県立大学教授の堀井啓幸氏にイギリス、東北地方の調査研究を踏まえた上で、コミュニティスクールの視点から執筆していただきました。もう一人の報告者として、男女共同参画推進室のチーフ・コーディネーターでジェンダーの歴史研究で知られる山形大学准教授の木村松子氏に執筆していただきました。さらに論説は、教師と生徒の人間関係づくりや教育カウンセリングで有名な上越教育大学大学院准教授の稲垣応顕氏に執筆していただきました。三氏のキーワードの一つになっている「コミュニティスクール」「ジェンダー」「教育カウンセリング」は、現代的教育課題を読み解いていく上でも重要であると考えます。

優れた実践事例としては、小学校では富山市立水橋西部小学校長桐田哲也氏に、中学校では日立市立駒王中学校長五来眞知子氏に、今日の厳しい状況の中で、児童生徒の学力向上と教育課程の確実な実施に向けた学校独自の取り組みについて執筆していただきました。

センターの活動報告は、3部門の活動内容について、少しでもご理解をいただけるように丁寧な執筆に心がけました。最後になりましたが、創刊号を刊行するにあたり、ご多用のところ快く執筆をお引き受けいただき、玉稿を賜りました皆様に、当センターを代表しまして、衷心より感謝申し上げます。

---

## 教育実践年報 創刊号

平成 24 年 3 月 発行

発行 群馬県群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター  
〒371-8510  
群馬県前橋市荒牧町四丁目 2 番地  
電話（直通）027-220-7381  
ファクシミリ 027-220-7381

印刷 上武印刷株式会社

---

リサイクル適性 (A)

この印刷物は、印刷用の紙へ  
リサイクルできます。