

群馬大学

教育実践年報

第2号 2012年

特集 ■ 「学び続ける教員像」の確立を展望する

- ・ 「学び続ける教員像」とその実現方途
- ・ 学校と教育委員会が密接に連携する教育行政システムの必要性
- ・ 教職の専門家として生きる
- ・ 子どもと共に学び合い授業を楽しむ

連載 ■ 県外実践校に学ぶ

- ・ 石川県羽咋市立邑知小学校
- ・ 宮城県蔵王町立円田中学校

発信 ■ 若い教師を育てるワンポイントアドバイス

- ・ 書写指導をめぐる身近な問題
- ・ 小学校・体育授業 児童の意欲的な取組のための指導上の配慮
- ・ 構成題材の指導と発展的な題材について
- ・ キガルにキガク～生徒が動く器楽授業～
- ・ 場面緘黙児は発達障害？

報告 ■ センター部門の取組

- ・ 教育実習・実践開発部門
- ・ 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



茨城県日立市立駒王中学校

輝かしい駒王中学校の伝統を引き継ぎ、平成15年に生徒のニーズに応える生徒主体の教科教室運営方式の学校「日立市立駒王中学校」として生まれ変わりました。新校舎の中央には、中央広場があり、フレキシブルな校舎内の階段や廊下、ブリッジ等は生徒・職員・地域の豊かな交流の空間となっています。この中央広場を取り囲む校舎の廊下は、各教科ブロック教室へとつながり、学びの回廊となっています。仕切りのないガラス窓を取り入れた普通教室は開放的で、何処からでも生徒の真剣な学習の様子がうかがえます。明るくさわやかな挨拶がこだまするこの校舎は、生徒の自分探しの旅を支え、地元日立の将来を担う人材を育成する総合的な中学校として新たな歩みを着実に始めています。



スクールカラーの茜色の似合う学校



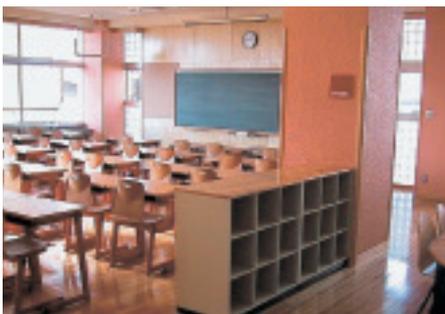
天空に吹き抜けた中央広場



豊かな学びを生み出す多目的ホール



校長 五来 眞知子



多様な活動が可能な教科専用教室



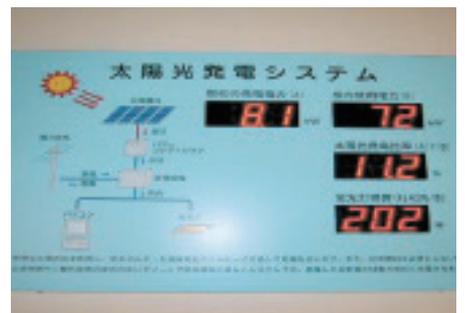
木材を多用した暖かみある回廊



日本の豊かな文化を学ぶ和室



学びを繋ぐメディアセンター



環境に配慮したエコスクール

「教育実践年報」第2号の発行に寄せて



信頼される質の高い教師をめざして

学校教育臨床総合センター長
黒羽 正見

『教育実践年報』第2号をお届けします。

平成24年5月に中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会は、教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について公表しました。その中で、これからの教員に求められる資質能力について、「学び続ける教員像を確立する」ことが述べられています。そして信頼される質の高い教師の条件として「教職に対する強い情熱」、「教育の専門家としての確かな力量」、「総合的な人間力」の3点が上げられています。

いつの時代においても、教え導く子どもたちがいる限り、教師についてのさまざまな議論がなされてきています。1952（昭和27）年に壺井栄が著した『二十四の瞳』の「ご縁があってこの子たちの先生になった。この子たちを何とかしたい」という思いで奮闘する女性教師に代表されるように、師表と仰がれる教師、子どもの心の琴線にふれる多くの実践を残している教師は、数多くおられます。また、一方では教師批判も尽きることはありません。そして、よくも悪しくも教師の一言が、子どもの心を、人生を、変える場合が少なくありません。まさに学校教育は「教師論」に尽きると言っても過言ではありません。

一方、最近の子どもたちの質的变化には憂慮すべき点が多々みられます。我慢が足りない子ども、基本的な生活習慣が身に付いていない子ども、人を傷つけることに鈍感な子ども等々、これまでの教師の対応が通用しない場面に出会うことも少なくありません。

このように、近年の学校や教師を取り巻く社会状況の変化には厳しいものがあり、これまで以上に教師が期待されていることも紛れもない事実です。このような社会状況の変化や諸課題に適切に対応するためには、必要な情報を的確に把握し、既成の思考枠組にとらわれない柔軟な発想やバランス感覚、教師自身の的確な判断、それらを支える教師の暗黙知としての教育理念が必要です。まさに、教師の力量が問われている時代です。

教育の研究や実践が、子どもの活動に目を向け、「どのような教育の営みがどのように子どもを変えるか」という視点が中心であることはもちろんです。さまざまな教育的活動が子どものためにあることは、言わずもがなのことであります。しかし、生き生きとした子どもたちは生き生きした教師たちから、活力ある学校は、活力のある教師集団から生み出されることも確かです。そこで、そのために教師の視点から、教師のあるべき姿や、教師の実践へのかかわり方、同僚性や協働性の追求の在り方、教師集団のアイデンティティのもち方等について探究することも、大いに意義あることと考えます。

群馬大学『教育実践年報』第2号は、あえて「教師」に焦点をあてて、「『学び続ける教員像』の確立を展望する」を特集テーマとして、4人の研究者の方々から寄稿いただきました。次の県外実践校に学ぶでは、東日本大震災後の地道な立て直しを行ってきた宮城県の公立中学校と道徳教育で保護者参加型の先進的な取組をしてきた石川県の公立小学校の教育実践を紹介します。さらに「若い教師を育てるワンポイントアドバイス」では、本学部の精鋭な教師陣たちが自分の専門領域から寄稿してくれました。最後にセンター部門の取組となっています。本号が、学校の実践にあたって、大いに活用されることを願っております。

も く じ

発行に寄せて 黒羽 正見・・・1

特 集 ■ 「学び続ける教員像」の確立を展望する

「学び続ける教員像」とその実現方途
—「人生という教科」担当教師への道を求めて— 西 穰司・・・4

学校と教育委員会が密接に連携する教育行政システムの必要性 佐々木 幸寿・・・9

教職の専門家として生きる—インタビュー調査から— 木内 隆生・・・14

子どもと共に学び合い授業を楽しむ—生活科の授業から— 松本 謙一・・・19

連 載 ■ 県外実践校に学ぶ

保護者・地域を生かした道徳教育 石川県羽咋市立邑知小学校・・・26

豊かな感性をもち、自ら考え、協力するたくましい生徒をはぐくむ学校を目指して
宮城県蔵王町立円田中学校・・・34

発 信 ■ 若い教師を育てるワンポイントアドバイス

《教科教育Q&A》
書写指導をめぐる身近な問題 永由 徳夫・・・42

小学校・体育授業 児童の意欲的な取組のための指導上の配慮 西田 順一・・・44

構成題材の指導と発展的な題材について 齋江 貴志・・・46

キガルにキガク～生徒が動く器楽授業～ 菅生 千穂・・・48

《特別支援教育Q&A》
場面緘黙児は発達障害？ 久田 信行・・・50

報 告 ■ センター部門の取組

教育実習・実践開発部門 黒羽 正見・・・52
教育臨床心理部門 岩瀧 大樹・・・73

年間業務活動報告 松下 恭子・・・86

編集後記

カメラレポート

茨城県日立市立駒王中学校

表紙裏・裏表紙裏

「学び続ける教員像」 の確立を展望する



「あなたの教室に

『ちえ遅れ』と言われてきたような

子どもはいませんか。

もしそういう子がいるなら

それはきつとあなたの教育観・教育力を

根本のところからゆり動かし、

あなたを本物の教師に育て上げるために

出現してくれるのだと

うけとめてほしいのです。

・・・・・・(略)・・・・・・」

(東井義雄)

一人の子どもと向き合うとき、

「困った子どもだ・・・・」

「困っている子どもだ・・・・」

どちらの教師であるか。

一人の子どもと向き合うとき、

「この子さえいてくれなければ・・・・」

「この子がいてくれるおかげで・・・・」

どちらの教師であるか。

子どもが多様化し、

家庭の在り方が多様化し、

教師に求められるものが多様化してきている。

そのような子どもの根っこに寄り添う教師、

その教師の根っこは何か。

本物の教師の根っこは、

見えないところで、深い。



「学び続ける教員像」とその実現方途
——「人生という教科」担当教師への道を求めて——

創 価 大 学
教 授 西 穰 司

1 本稿の意図

わが国の幼稚園から大学までに至る学校教育に従事している教員は、今どのような感慨を抱きながら日々の職業生活を送っているであろうか。この学校教育を担う教職という職業集団を構成する人々の量的規模の大きさや、校種・教科・領域等の指標によって分類される多様性からして、単純にわが国の教員全般の置かれている現状の勤務状況や感慨等を一般化して論ずることは、もとより困難である。また、仮に勤務校種や担当教科等を限定したとしても、同一勤務校内のしかも同教科担当の複数の教員間でさえも、共通の感慨や課題意識を見出し得る可能性は低い。つまり、学校教育を取り巻くわが国全体の政治・経済的環境や国民の意識傾向についての受け止め方ならば、およそ把握できよう。しかし、学校教育の第一線で日々教育業務を担当している一人ひとりの教員のリアルな勤務状況や感慨は、単純に一般化したり概括できないほどに、彼らの内面世界は複雑で微妙な性質が含まれていると思われる。

しかしながら、教職に就いている人々に対して、今日彼らがどのような理想的教員像を描出し、さらにどのような方途をもってその実現に向けて努力すればよいと考えているかを問い質すことは、決して無益ではあるまい。なぜなら、人間が人間だけになしうる高度で複雑な内容を備えた教育という営みは、常に現実の自己を冷静に捉えつつも、もう一方では遠い将来へ向けての理想像を設定しその実現につながる確かな方途を探求する活動が不可欠であるからである。ましてや、社会の一定年齢に達した青少年世代を対象とする公共性の高い学校教育（特に義務教育段階と後期中等教育段階において）では、そこでの教育の営みに直接従事する教員が、どのような理想的教員像を抱き、その教員像の実現へ向けてどのような方策や手立てを講じてゆくかが、重要な課題とせざるを得ないのである。

以上のような基本的問題意識を基底にして、本稿では学校段階、性別、担当教科等の差異を超えて、今日わが国の教員に共通して求められる理想的教員像をどう描き出し、さらにその理想的教員像の実現方途としてどのような方策・手立てが有益であるかについて考察したいと考える。その理想的教員像として採用されるのが、本特集の主題に掲げられた「学び続ける教員像」である。

以下、本稿ではまず「学び続ける教員像」の中身は何なのか、またこの教員像はどのような特質を備えているのかを考察したい（2）。次に、そうした理想的教員像を実現してゆくための方途（つまり、方策・手立て）について、一つは長期的展望をどのように設定し、またそれにどのような修正・改善を加えることが必要か（3）、二つには日常の勤務状況や関係者との関わりにおいてどのような方途（方策・手立て）を講じてゆけばよいのかについて考察したいと考える（4）。

2 「学び続ける教員像」とその特質

1) 「学び続ける教員像」の構成要件

人間が、青少年期は言うまでもなく、成人に達してからも職業生活はもちろんのこと、いわゆる職業とは一応区別される種々の世間の人々とのお付き合いなどの社会生活においても、よりよくしかも賢明に生きてゆくための学びが必要であることは、多言を要すまい。このような素朴な意味での「学び続ける」ことの必要性のほかに、学校教員の職にある者には、より一層深い意味と中身を伴った学びを継続していかなければ、確かでもしかも充実した職業生活を送れないのではないかと思われる。このように、人間としての存在全体にわたる「深く、豊かな」学びを継続的に、しかも自覚的に追求していくところに、教職に就く人々特有の張り合いや喜びの実感が高まってくると思われる。

では、このような人間としての全体的側面に関わる充実・発展につながる「学び続ける教員像」は、どのような要件によって構成されると考えればよいであろうか。筆者は、ごく簡潔に次の三つの基本要件が重要と考える。第一に、「人間存在自体についての理解・解釈が、広く豊かであること」、第二に、「学校での職務において児童・生徒・学生への個人差を深く考慮した適切で妥当な指導・援助ができること」、そして第三に、「自身が職場（学校）において日々担当する指導内容・状況に凝縮して表出される学識・人間観・世界観の豊かさを具えていること」である。以下、順次この3要件について補足的な説明を加えておこう。

第一の「人間存在自体についての理解・解釈が、広く豊かであること」は、別の表現をすれば人間の理解・解釈において偏見が少なく、しかも個人特性を的確に捉える感受性や能力に優れていることをいう。学校に就学してくる児童・生徒（以下、「生徒」とのみ表記）一人ひとりを、偏りのない眼で見届け、しかも暖かく受容できる感覚・能力を具えていることである。ただ、この要件は単に関係の書物や講義を通して短期的に身に付けられる性質のものではない。むしろ、種々の職業生活以外の側面をも含む様々な経験を通じて、長期的に具わり豊富になってゆく要件とみることができる。

第二の「学校での職務において対象とする児童・生徒への適切で妥当な指導・援助ができること」は、端的には「指導力に優れた教員」と表現してもよい。しかし、その能力の高度さと修得可能性という点からみると、やはり短期的にしかも一定の手順を踏み、経験を蓄積さえすれば容易に到達できる性質の要件とはみなし難い。第三の日々の職務活動に凝縮して表出される「学識・人間観・世界観の豊かさ」は、先の第一と第二の要件が教員の日々の行動の具体的側面からとらえられるのに対して、その背景ないし土台となっている、より本質的なその人物のいわば資質としての内的充実度を指していると考えられる。したがって、この要件ももちろん短期間で一定のパターンや手順さえ踏めば容易に充たされるような性質の要件とはいえない。まさに、人生における様々な経験を積み重ねてゆく中で磨き上げられてくる要件とみることができる。

2) 上記理想的教員像の特質

前節において述べた本稿での「学び続ける教員像」は、これまでわが国において有力かつ影響力の大きかった理想的教員像と、どのような違いを見出すことができるであろうか。わが国の近代学校制度成立以降、教員政策・行政において理想とされてきた教員像について、熊谷一乗による明快な先行研究がある。この研究では、わが国の第2次世界大戦終了までの時期は、「師範型教師観」、次の第2次世界大戦終了後の一時期（主として被占領期）は「啓蒙型教師観」、そして独立後今日までは「特殊公務員型教師観」

が採用されてきたことが明らかにされている（注1）。

特に、今日においても適用されている「特殊公務員型教師観」の特徴は、次のとおりである。すなわち、知識・技術の面では高い専門性を要求し、職業倫理の面ではかつての師範型教師観に見られた国家的価値に対する順良性を求めつつも、そのことを表立っては打ち出していない。その代わり自立性や普遍的価値を掲げている。また、身分の管理については一般公務員と同列視するが、給与その他の勤務条件については特別扱いする。さらに、社会的関係においては市民的権利の主張に消極的で、一般公務員の枠内にその政治性を拘束しようとする。以上のように多くの相互に矛盾する要素が組み込まれた理想的教員像が、この「特殊公務員型教師観」なのである。このような理想的教員像が、単なる観念論としてではなく、現実の教員をめぐる待遇・管理・資格、さらには日常の学校での教育活動における価値の権威的配分基準として機能していることを改めて確認する必要がある。

では、筆者が先に示した「学び続ける教員像」は、今日においても教育政策・行政の脈絡において強い影響力を維持している「特殊公務員型教師観」とは、いったいどのような違いを見出すことができるであろうか。その違いの重要事項として、筆者は次の2点を指摘しておきたい。第一に、個々の教員の個人特性が十分尊重され、それが学校教員としての経歴全体にわたって発展・充実の道行きをたどることを強く要請・期待する特徴をもっていることである。つまり、校種、性別、担当教科・領域等の属性基準の差異による多様性ばかりか、むしろ一人の人物としての興味・関心・態度等の側面において個性的な輝きを長期にわたって高めてゆく理想的教員像なのである。そして、第二に個々の教員の経歴において遭遇する、本人にとって親しみや尊敬の念を抱き、しかも刺激となる影響力を持つ「意味ある他者」（significant others）としての同僚教員たちとの有益な関わりを重視する理想的教員像なのである。

したがって、筆者がここで追求するに値する「学び続ける教員像」は、次のようにも表現できる。すなわち、自己の得意・不得意の両面を冷静に認識しつつも、日々誠実に職務に従事するばかりか、より良い将来の自己像実現への着実な歩みを忍耐強く継続する生き方を体得した教員と表現してもよいと考える。その意味において、単に所定の学年・教科等の指標に沿う教育活動を担う誠実で真面目な「教員」に止まらず、銘々の生徒自身にとっての「人生という教科」への価値ある、しかも意味深い学びに導く優れた「教師」につながってゆくと思われる。

3 生涯豊かに学び続ける教員像の実現方途（その1）——長期的展望の設定・修正・改善——

前節において論述した筆者の理想的教員像は、その実現に向けてどのような方途が有効かつ適切なのであろうか。ここでは、まず教職を志望する養成段階から、正式に採用されて以降退職までの経歴全体にわたる「長期的展望」の設定の必要性や、その後の修正・改善について述べることにしよう。なお、本節に続く次節では、この理想的教員像実現のための日常的職務行動や具体的事項について述べることにしたい。

1) 志望段階より求められる「長期的展望」の設定・構築

そもそも、学校教員の職業を明確に志望し、教員資格を取得する準備を整えている段階から、次の基本的事項についての自身の長期的経歴の将来構想を組み立てておくこと

が、肝要ではないかと思われる。筆者は、次の2点の内容を持つ「長期的展望」を設定・構築しておくことが是非とも必要であると考え。すなわち、①なぜ自身が、多様な職業分野の中で学校教員（可能ならば、校種・担当教科・領域等についても）の職業を選択し、どのような社会的貢献を通じて自己の生涯を意味あるものとするのか、②自身の人間としてのどのような特性が教職に適合していると考え、さらにその特性をどのように磨き高めようとするのか、の2点である。

現実に教職を職業として選択し、実際に教員のキャリアを歩んでいる人々の中にも、これら2点についての「長期的展望」を明確に設定・構築し、それに沿って意識的かつ計画的に日々暮らしているとは見なし難い例が認められるかもしれない。つまり、進学した大学の学部の関係性や、家族・友人等の親しい人々との関わりにおいて、冷静で十分な検討・吟味を経ないままなんとなく学校教員に入職し、今日まで継続している人々である。このような教職志望意識が必ずしも明確ではなく、様々な事情で結果的に教職を選択し、その経歴を歩み続けている教員の場合、率直に言ってその教育的影響を受ける生徒の側から見ると、学校教育を担当する人間としての「熱意と意気込み」を感じし難いし、端的に言えば「魅力ある教員」と受け止められる可能性は高いとは思えない。

ただし、このような明瞭な「長期展望」を抱かないまま、なんとなく教職生活を続けている教員とは違って、明瞭で積極的な意義付けをして教職を選択し、しかも自身が教員としての高水準の適性を具えているとの自己認識を抱いている教員なら、全く問題はないのであろうか。実は、どのような生徒からも好意的に受け止められ、「熱意と意気込み」は相応に評価されても、正直なところ指導力のある魅力的な教員と受け止められるとは限らないのが、現実なのである。ここに、職業としての教職の奥深さないし特有の不確実性を認めることができるのである。

2) 「長期的展望」の修正・改善

教員としての日々の職務において、生きたしかも多様な個人特性を持つ生徒集団を対象とするゆえに、誠実かつ丁寧に取り組むことが不可欠の基本的要件ではある。ただ、誠実かつ丁寧に学校の職務を続けてさえいれば、①入職から5年程度の「入職・進展期」、②5年程度から約15年程度の「充実・発展期」、③約15年程度～約25年ころの「修正・挑戦期」、そして④約25年頃～退職に至る「仕上げ期」のおよそ4段階にわたる教職生活の経歴が展開されるものと、一般論としては描出できそうである。

しかしながら、現実的には個々の教員が経験する職務内容や課題、さらには学校組織における職位（教諭—主任職—管理職）の移行において様々な関連要因が働いて、相当の個人的差異が生じている。このような各教員が歩む経歴における処遇の時期や種類の差異が、そのまま教員としての職能水準の高さや優秀性を単純に意味すると受け止められてはならない。仮に、世間の通常感覚からすれば、主任職に比較的若い段階で就いたとか、校長・教頭等に登用された年齢が相対的に若かったとかの基準で、その教員の優秀性の指標とみなすような実情はあるかもしれない。筆者は、教職の職務の本質的な特徴（教育行為そのものの複雑性・不確実性）からして、そうした判断や評判は、必ずしも的確で確証が得られているとは見なし難いのである。むしろ、筆者が重視したいのは、教員としての日々の職務を心を込めて丁寧に遂行しながら、ひたすら生徒の学習・発達における良い兆候の発現を期待しつつ、自身の教職生活の手応えや張り合いを大切にしたい生き方である。

よって、教職経験の長年にわたる蓄積の過程で遭遇する困難や対処すべき課題を一つずつ、同僚教員等からの援助や助言を得つつ着実に乗り越えてきたという歩みと実感が、各教員の教職生活の質を規定する極めて重要な要因なのである。この過程で本人が遭遇した困難や問題が大きければ大きいほど、その実感が一層鮮やかなものと思われる。

4 生涯豊かに学び続ける教員像の実現方途（その2）——日々の職務や同僚教員等との関わり——

日常の教科指導や生徒指導の具体的場面において、自身の判断や行為が生徒にどのように受け止められ、彼らの効果的な学習や発達に着実につながり得ているのか、冷静な検討・吟味が不可欠である。仮に、主観的には誠実で丁寧な指導を心掛けていても、日々担当する授業後に落ち着いて授業内容を振り返ってみると、特定の生徒の反応や態度を軽視ないし無視するような自身の措置が認識されることがある。また、指導過程における生徒の受容・対応状況によっては当初教員側が予定していた筋道とは異なる方向へ授業が展開し、学習内容が不鮮明である種の混乱状況に陥ってしまうような場面も生じうる。生きた人間同士の相互作用においては、こうした望ましくない事態も避けられない。こうした微妙で複雑な要因が絡み合った授業場面での複雑性・困難性を何度も経験しつつ、徐々に筋のわかりやすい、しかも効果的な授業展開の技法や能力を修得してゆけばよいのである。

したがって、決して焦ることなく、自己の日々の実践内容を冷静に省察し、多少の問題点を認識しつつも、気持ちを取り直して以降のより安定した授業展開を目指してゆけばよいのである。このような、自身の日々の職務活動に即した職能発達への地道な取り組みにおいて、教職の持つ特有の複雑性・不確実性等を真正面から受け止め、その人らしい超克の道行きが肝要と思われる。要するに、管理職との関係やその他父母等との関係においても、学校教員としての自らの地道で謙虚な姿勢を堅持しながら、人間としての内的成熟の道を大切にしたい生き方を強く推奨したい（注2）。

注

- (1) 熊谷一乗「教員政策とその教師観」、日本教育社会学会編『教育社会学研究』第28集、1973、30-45頁参照。
- (2) 本稿の論旨に関わる次の著書は、教員をめぐるわが国の最近事情を的確に読み解いており、示唆されるところが多い。今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波書店、2012。

にし じょうじ

昭和22年、奈良県生まれ。東京女子体育大学講師、上越教育大学助教授、教授を経て、創価大学教授。専門は学校経営、教師教育。主な著書・論文に『授業で成長する教師』ぎょうせい、『教育経営研究の理論と軌跡』玉川大学出版部、『教師として生きる』学文社など。

論 説



学校と教育委員会が密接に連携する教育行政システムの必要性

東京学芸大学

教授 佐々木 幸寿

1 はじめに

近年、いじめ、体罰、自殺などの重大な教育問題が発生するたびに、教育委員会制度の問題が指摘されている。これらの指摘は、地方分権の推進、首長への教育行政権限の移譲という論理と一体となって教育委員会の廃止・選択制、教育委員会の諮問機関化の主張とつながっている。しかし、このような主張にも、また、別の問題が指摘できる。第一には、教育委員会制度は、他面で、政治的中立性の確保、都道府県教育委員会と市町村教育委員会の連携、教職員のコミットメントを確保する上で重要な役割を果たしており、制度の改革は、これらの点で新たな問題を抱えることになるからである。また、第二には、地方分権の受け皿である地方の側の当事者としての能力の問題、首長（政治）が教育行政を担うことにより教育における地域内対立が惹起される可能性が推測されるということである。教育委員会制度廃止等によっても、また、別の厳しい困難が待っているということは覚悟しておく必要があるであろう。

1999年の地方分権一括法の成立以来、地方分権が相当程度進展し、多くの市町村教育委員会では、首長と教育委員会が密接に連携しながら、特色ある教育行政運営、学校運営を進めている。教育行政の機能にとって、最重要な課題は、教育行政制度の改革（首長と教育委員会の関係）というよりは、むしろ、現実の教育課題の推進にとってどのような教育委員会の組織運営やマネジメントが求められているのか（教育委員会と学校の関係）を明らかにすることであるように思われる。教育委員会と学校の関係の在り方こそが、元来問題となっている教育委員会の教育課題への対応能力を規定していると考えられるからである。

本稿では、筆者が今までに行ってきた調査やインタビューの結果から、優れた組織運営を行っている教育委員会の特性と思われる点を紹介したいと思う。

2 優れた組織運営が行われている教育委員会に見られる特徴

現在の地方教育行政において変革すべきは、教育委員会と学校との組織間関係、端的には、教育委員会は管理する側の機関であり、学校は管理される側の機関であるという固定的な関係の改善こそ急務であると思われるのである。

教育委員会は、学校に対して法令遵守や情報公開、説明責任を果たすことを求めるだけでなく、いじめなど困難な教育課題の解決に向けて、学校と共に考え、行動することが求められている。換言すれば、そのための教育委員会組織とはどのようなものであり、どのように運営されるべきなのかという問いとして把握される。

筆者は、学力向上などに有効に機能していると思われるいくつかの市町村教育委員会を訪ね、その組織運営、学校運営の事例を検討してきた。これらの経験から気づいた教育委員会組織運営の在り方について、所感を含めて以下に述べたいと思う。

(1) 地域にとって最適の教育施策を考える ～柔軟な環境解釈と施策策定の自律性～

学力向上等の教育課題に取り組み、具体的な成果を上げている教育委員会の組織運営において、共通している要素の一つに、教育委員会がおかれている環境を多様な視点から柔軟に解釈し、自らにとって最適の戦略を構想しようとしているということがあげられる。

どのような施策をどのように展開するのかということは、組織環境をどのように解釈するのかということに大きく左右される。ある小規模教育委員会では、自治体内に小規模な学校が点在していることを弱みとしてではなく、町内の各地に教育拠点・行政拠点を確保する上での強みとしてとらえ、その観点から学校施設を町の教育、行政、福祉の拠点として総合的に活用するという戦略を立てている。また、小規模校を統廃合しないことは、むしろ、県費負担教職員（その人件費は都道府県の負担）である教職員を有利に確保できる条件（児童生徒一人当たりの教員数が多い）となると解釈し、教職員という人材を町の貴重な資源として有効に活用する方針を掲げている。また、別の小規模教育委員会では、小規模校の統廃合を積極的に進め、それを強みとして、小中一貫カリキュラムを構想するだけでなく、社会教育施設、児童福祉施設を一カ所に集中して複合化させることで、機能的に多様な効果を相互に発揮しあうという戦略を立てている。その一方で、一定の学校数を抱える中規模の教育委員会では、一定数の校長が確保されていることを組織環境の強みとして、地区校長会を主なターゲットに施策展開を進め、校長（校長会）を媒介させることによって学校の自律性を確保するという戦略を立てている。

優れた組織運営を行っている教育委員会に共通していることとして、国や都道府県教育委員会の施策を、市町村レベルで具体化するということではなく、自分たちの置かれた条件や環境を最大限に活用するという視点から本質的で、柔軟な環境解釈を行い、児童生徒に最高の教育を保障するための施策展開や組織マネジメントの在り方を自主的、自律的に考えるという姿勢が顕著である。

(2) 学校と教育委員会がともに実践に責任を負うシステム～カリキュラム上の協働～

①市町村教育委員会の共通カリキュラムと学校的具体化（教育施策のカリキュラム化）

これらの教育委員会では、教育カリキュラムづくりを学校任せにしていないことが特徴の一つとして指摘できる。つまり、教育委員会として、短期間で入れ替わる校長にカリキュラム編成を委ねるだけでは不十分であるとして、教育委員会自らが学校教育の在り方についての方針やそれに基づくカリキュラムの在り方を具体的に提示し、現場におけるカリキュラム化に結びつけているということである。教育委員会として、市町村内の学校で共通に実施してほしいカリキュラムを設定しており、共通カリキュラムについては、重点教科、重点指導事項という形で提示されることもあれば、小中一貫教育などの教育施策を展開する上での基本方針やカリキュラム編成上の留意事項として提示されることもある。この際に、いずれの教育委員会でも、共通カリキュラムが学校に形式的に強制されるのではなく、その学校に対し具体化させる上での裁量を与えるとともに、その過程に教員が参画するようにマネジメント上の工夫がなされていることが特徴として見られるところである。

なお、これらの教育委員会においては、市町村独自の共通カリキュラムの実践化のためには、新しく市町村に転入する教職員に対し独自の施策とカリキュラムに関する考え方を周知することが重要な鍵となっていると認識しており、初任者研修、転入時研修を重視し

ていることが報告されている。

②事務局職員と学校教員の協働の仕組み（学校リーダー層の活用）

調査対象となった教育委員会では、事務局職員と学校教育が教育実践のために協働する工夫が見られた。例えば、教育施策を推進するために協議会や実行委員会が組織され、事務局職員と学校教職員が協働する体制が整えられているということである。その際、特に、学校管理職や主任等の学校のリーダー層が、教育委員会の組織運営や学校運営に関わることによって、市町村教育委員会の教育施策が、現場の教育実践の視点から改善されたり、参画によってリーダー層の自覚を促すことで学校において確実に実践に結びつけられるように工夫されているということである。

（2）自律的なマネジメントと経営改善の自己組織化

①教育効果に焦点化されたマネジメント

調査対象となった教育委員会において特徴的なことは、いずれも、現実の教育活動、教育実践において具体的な教育効果をもたらすことに焦点化したマネジメントが展開されているということである。このことは、第一には、前提として教育委員会が、教育効果と密接に関係する目標や方針を具体的に提示していることを意味しており、第二にはそれを実践可能なレベルの業務や活動として実践化させていることを意味しており、第三には、その点検、検証のプロセスに教育委員会（教育長や指導主事）だけでなく、教職員が実質的に関わっていることを意味している。

②モニターとフィードバックの工夫（学校経営改善の実質化）

マネジメントの経営改善においては、その実施状況をモニターし、その結果・分析に基づいて、実施部門にフィードバックさせることが重要になる。

有効に機能している教育委員会では、この時に、モニターは教育委員会が行い、それを学校にフィードバックするというように主体とプロセスの関係を分断するのではなく、これが一体として行われる工夫がなされているように思われる。つまり、学習状況調査の分析を、学校と教育委員会が共に行ったり、分析評価に関する情報交換を行うなどの工夫が見られる。また、教員研修での研修課題の設定においても、学校や教職員が抱える教育上の課題を共有しながら行い、研究事業も協働して実施するなどの工夫が見られるのである。

③総合的で、効率的な資源活用

また、これらの教育委員会では、活用できる資源を総合的に活用しようとする姿勢が顕著であった。小規模な教育委員会では、多様な学習集団での学びを経験させるために、市町村外の学校と合同の学校行事を開催したり、地域住民（大人）との交流事業を企画したり、国内外の外部講師（大学講師、芸術家等）を招聘するなどしている。また、首長部局と合同で職員研修を効率的、効果的に実施したり、また、学校教育施設と社会教育施設、児童福祉施設を複合的な活用したり、各施設の職員を効果的に活用するための工夫が見られるのである。

なお、このような市町村の内外から多様な資源を総合的に活用できる背景には、教育長自身が幅広い人的なネットワークをもち、さらに必要に応じて自らそれを創り出す能力や活用する能力があるように思われる。

(3) 教育長の「資質」と「指向性」

効果的な教育委員会の組織運営，学校運営は，優れた資質や指向性を持った教育長を抜きにしては語れない。環境を解釈し，問題を発見し，分析し，さらに戦略を構想する高いコンセプチュアルな能力，教育・行政・政治にまたがる教育行政システムの特殊性を理解し運用できる能力，さらには，教育課題解決に向けた実践指向性と改革指向性などが共通の資質として見られた。

一般に，教育長の経営スタイルは，経歴に左右される。行政職出身の教育長は，施策重視のスタイルであり，教職出身の教育長は，リーダーシップ重視のスタイルである。さらに詳述すれば，小中学校出身の教育長は，県費負担教職員制度を背景に形成された人的ネットワークを積極的に活用する傾向があるように思われる。

しかし，すぐれた教育長は，自らの経験や経歴を基盤としながらも，施策型の展開にも，リーダーシップ型の展開にもすぐれている。このことは，それまでの経験や経歴によって身に付けた「資質」が教育長の行動に影響しているだけでなく，改革しようとする姿勢や目標を成し遂げようとする意欲などの「指向性」が大きく影響していると考えられる。

3 今後の教育行政の運営上の課題

(1) 教育委員会の組織運営の在り方の実践者による検討

本稿では，優れた教育委員会組織の運営にとって，教育委員会の教育施策を学校のカリキュラムとして実践化させるシステムがあること，教育実践上の効果に焦点化したマネジメントがあること，そして，それを支えるものとして，教育長の優れた資質と指向性が確保される必要があるということを仮説として提示した。これは，あくまで，限られた事例の検討から得られた「仮説」に過ぎないものである。実証性には限界があることから，できれば，教育委員会実務を担う方々の実践によって，確認されることを願うものである。

(2) 教育長の資質の確保の在り方

教育委員会の組織運営の改善にとって，教育長にそれを可能とする資質を確保することが不可欠である。前述のようにそれぞれの教育長のマネジメントスタイルは，それぞれの経歴に左右される傾向にある。しかし，学力向上などの学校課題に効果的に取り組む教育長の行動を検討すると，それぞれの経験や経歴によって身に付けた「資質」に着目するだけでは，不十分であることがわかる。むしろ，改革指向や実践指向などの「指向性」が大きくそのパフォーマンスに影響していることが考察される。

つまり，市町村教育長として相応しい人材を得るためには，求められる「資質」を意図的に養成するシステムが構想される必要があるだけでなく，優れた「指向性」をもった人材の発掘や，「指向性」を刺激する自己啓発の機会を積極的に保障することが必要であると思われる。

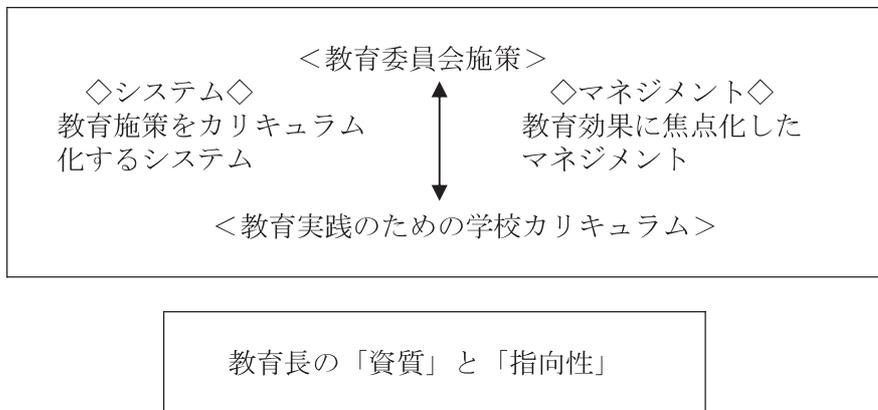
(3) 教育長，事務局職員，指導主事，教職員の固定的役割の「見直し」と新しい「創造」

効果的に機能する教育委員会は，単に学校を管理する教育行政システムから，学校のカリキュラムに積極的に関わり，教職員の自主的なコミットメントを促す教育行政システムに変革していく必要がある。従来の国－都道府県教育委員会－市町村教育委員会－学校と

いう縦割り性の中で形成された管理型の組織運営、伝達型の指導助言の在り方を変革する必要があるということである。

そのためには、教育課題に対応し、学校の教育活動を支援する上で、学校・教職員と協働する力、その前提となる専門的指導力、主体間をコーディネートする力など多様な役割が要請される。教育長、事務局職員、指導主事の職務の在り方も、大きく見直していく必要があると言える。教育長も必要に応じて指導主事や外部講師の仕事を担い、学校リーダー層は事務局企画担当職員の役割を担う必要があるだろう。つまり、教育長、事務局職員、指導主事、教職員という固定的な区分を柔軟に「見直す」必要があるというだけでなく、同時に、それぞれの教育委員会において求められる役割を「創造」する必要があるということである。

図 教育委員会と学校のカリキュラム上の連携の在り方



【参考】

- ・佐々木幸寿「小規模教育委員会の効果的な組織運営－自治体の教育施策と学校カリキュラムを連動させる工夫：秋田県東成瀬村－」『東京学芸大学紀要 総合教育科学 I』第64号，2013年2月。

ささき こうじゅ

昭和35年，岩手県生まれ。博士（教育学）。公立学校教員，岩手県教育委員会事務局指導主事・主任管理主事，信州大学准教授を経て，現在，東京学芸大学教授。専門は教育行政学。主な著書，論文に『市町村教育長の専門性に関する研究』風間書房，『憲法と教育 第二版』学文社，『改正教育基本法』日本文教出版など。



教職の専門家として生きる
～インタビュー調査から～

福岡教育大学
教授 木内 隆 生

はじめに

ここ数年、全国の小中・高等学校では団塊世代の退職に伴い若い教員の大量採用が続いている。例えば都立高校では20歳代や50歳代に比較して40歳前後の中堅教員が少ないなど、いびつな年齢構成となっている。このことが学校ミドルリーダーの育成と若手教員に対するOJTを困難にしている。一方、学校を取り巻く教育課題は学力向上と土曜授業、総合学習とESD、いじめと体罰など複合的に山積している。このような諸課題に対応できる教員モデルを検討することは意義あることと考える。

本稿では筆者がインタビュー調査を行ったベテラン高校教師10名の中から、生徒指導の実践研究と啓発活動をライフワークとするU氏(59歳)に注目する。インタビュー概要の一部から「学び続ける教員像」の内実を析出してみたい。

1 インタビュー調査の方法

U氏は特別活動や生徒指導の実践的研究者であり、現在は大学の非常勤教員を兼務している。平成24年3月上旬に経歴表(表1)と質問紙の回答に基づいてインタビュー調査を実施し、ICレコーダーを用いて逐語録資料を作成したものである。

表1 U氏経歴表

経験	年齢	所属	職名・専門	主な業務・研修
1	27	都立A高校(全・普)23区	教諭・日史～	庶務部、柔道～
2～4	28～30			1～3年担任、
5～7	31～33			進路部、1年担任
8～11	34～37	都立B高校(全・工)23区		生徒部、1～3年担任、柔道～
12	38			生徒部、開発委員会(特活)
13	39			生徒部主任、都・生徒指導資料作成委員
14～16	40～42			生徒部主任～、教務部 都高特活HR部長
17	43	都立C高校(全・普)23区		教務部、柔道～、文部省委員(中退問題)
18～20	44～46			1～3年担任、都・生徒指導の手引き作成委員 ↓
21	47	都立D高校(定・普)23区		生徒部主任
22	48	研修(F大学院修士課程)	少年法	1年担任、生徒部主任、研究開発委員会(特活)
23	49	↓		2年担任、生徒部主任
24～25	50～51			3～4年担任、生徒部主任
26～27	52～53	都立E高校(定・普)23区		生徒部主任～、都・人権教育資料作成委員
28	54			生徒部主任、全国特別活動研究会研究部長
29	55			生徒部主任、都・教育課程委員(特活)
30～31	56～57			教務主任、生徒部主任
32～33	58～59	G大学非常勤講師兼務～	主幹教諭～	生徒部主任～ ↓

2 インタビュー①「主な活動と主要な業務、後輩への助言など」

筆者 U先生の教科の専門は何でしょうか。

U氏 学部が法学部出身なものですから、卒業してから2年間、聴講生として文学部史学科に通いまして、そこで基礎的な勉強をして、それから都立高校の日本史で受験をして合格したわけです。

筆者 U先生は特別活動、生徒指導についても実践・研究もされている。そのきっかけは何ですか。

U氏 最初のA高校に特別活動に熱心な先生がいたんですよ。T先生という年配の先生です。その先生が月例研究会の案内を私に見せてくれて、こんなものがあるよ、行ってきたらと言われたんです。

筆者 教務部をされているとき、都高特活*ホームルーム活動研究部の部長をされていますね。

U氏 異動してC高校に4年、合わせて5年間やっていたんです。そのときこの本を出したんですよ。

筆者 これが最初の編著ですね。執筆依頼の声がかかるというのは、何かきっかけがありましたか。

U氏 都高特活の先輩の部長先生とか、そういう方々からだったと思いますね。

筆者 部長となり、執筆依頼が増えたわけですね。このワークシートを書くきっかけも同じですか。

U氏 私がホームルーム活動研究部長となり、活動がやや下火になりかけたとき、みんなで知恵を何とか出し合って、本をつくらうと。生まれて初めてG出版の編集長に手紙を書いたんです。

注釈* 都高特活：東京都高等学校特別活動研究会の略称。東京都教育委員会が認定する民間研究団体の一つ。

筆者 U先生は定時制に行きながら、F大学院で少年法の勉強をされた。そのいきさつを教えてください。

U氏 世の中がキャリアアップを奨励していたことですね。教員も学び直しをして自分自身を高める必要があると、新聞やニュースから刺激を受けて、大学で社会人入試が始まった時期でもありました。

自分の実践に説得力を持たせるためには、理論的な説明ができたほうがいい。よしと一念発起して、大学院を受験したと、そんな感じです。

筆者 都立高校の教員にU先生の生き方を踏まえて、何かアドバイスはありますか。

U氏 ホームルーム担任になると、考えもなく学級経営というわけにはいきません。ホームルーム活動や生徒会活動とか、学校行事を通じて伝えることのできるもの、育てられる資質もいっぱいあるわけです。ありとあらゆることを自分自身が学んで、生徒を育てるために使ってほしいですね。

筆者 具体的に教師がそうしようと思ったときに、どのようにすればいいわけですか。

U氏 研究会の方もいろいろ工夫して、少し遅い時間から始めたり、定期考査期間中の午後に当てたりとか、出やすいようにはしています。だから、1回でもいいから、そこへ出て、他校の先生たちと交流したり、他の学校の先生の研究発表を聞いたり、さらに指導助言者や講師の先生のお話を聞くのは、大きな影響を受けることになると思いますよ。

高校教員の役割は教科を教えることだけではないとU氏は考えている。全ての高校教員が特別活動を学ぶことが大切であるという。学校教育が教科の授業と教科外活動の両面で成り立っている。U氏の判断はそれを踏まえたものである。

U氏は、40歳代半ばに全日制から定時制に異動する。午前中に大学院で学ぶためである。U氏は一貫して生徒指導の研究に打ち込んだ。生徒指導主任のキャリアが3校で15年間、いわゆる、実践研究の人である。多くの問題を抱える定時制の生徒を選択したのである。

また、教育雑誌や論文集に多くの原稿を執筆するなど、実践を紹介したり、生徒指導に関わる多くの教員の啓発にも努めている。

担任教師が行うホームルーム経営も特別活動の実践から学ぶことができる。特別活動の研究会では、多くの教員が参加できるように様々な配慮をしている。U氏は研究会に人を集める方略にも長けているのである。

3 インタビュー②「現在の立場に進んだターニングポイント、きっかけ」

筆者 大学での講師を去年の4月からされています。この辺りのきっかけはどういうことですか。

U氏 私は定時制にいる関係で、生徒は退学させないという、一貫した主張を持ってやってきたんですね。現実には、どの学校に行っても、3～4回問題行動を繰り返すと、進路変更を勧めたりという状況が多いわけです。それは、我々教員の指導不足、指導力不足もあるんじゃないか。

これは何としても貫きたいと思って、いろいろな場面で言い続けてきました。少しずつ理解、納得してもらえた場面もありましたが、なかなか全てには届かないし……。

もし教職課程で教えるチャンス・時間をもらえれば、そういう話ができると思っていたんです。実はH先生が今年1年で退職だという話をされたので、H先生、私を推薦してくださいと話したら、業績・履歴書を送れと言われたので、早速送りました。T大学のS学部は、土曜日に教職講座を開くことができるんですね。S学部のキャンパスは、土曜日でもいいというのが、きっかけの一つです。

業績審査がありました。履歴書と著作・論文3点以上です。これは最近厳しくなったみたいですね。学歴も修士以上とかを希望するところも増えているみたいですね。校長先生とか、管理職経験者は別ですけども――。一般教員ですと審査が厳しくて、大学院を出ていたということ。少年法を勉強していたので、例えば「規範意識の醸成」の観点から、道徳教育がクリアできたらいいです。

U氏の活動は拡大し、大学の非常勤講師を兼務することとなる。現職の教員がその立場となることは実に難しいことである。一方でU氏は、学校現場での仕事にも手抜きがない。したがって校長の信頼が厚いのである。さらにU氏は6年前から、全国特別活動研究会の高校担当研究部長を務めており、小学校や中学校の教員とも交流を密にしている。

4 インタビュー③「影響を受けた人物、職場の先輩・同輩、管理職など」

筆者 ホームルーム活動や生徒指導の実力をつけてきた。その力はどこで養われたのでしょうか。

U氏 特別活動関係は、やはり都高特活のホームルーム活動研究部ですね。

あそこがよりどころだし、あそこで議論したりしたことがやっぱり生きていますね。

筆者 U先生がこのようなキャリアを積まれていく中で、影響を受けた先生を御紹介下さい。

U氏 学部と大学院の両方で師事したF大学の澤登俊雄*先生。もう82歳なんです。いまだに新聞紙上に、光市の元少年の死刑判決**についてコメントを求められるということで、80歳を過ぎても、現役に近い状態で研究をされている。すごい方だと思っています。大きな影響を受けていますね。

筆者 少年法はU先生に、具体的にどのような生徒指導の考えを根づかせているわけでしょうか。

U氏 少年法は、非行を犯した少年、つまり犯罪を犯した少年を扱う法律です。少年法が考えているのは、保護主義、あるいは保護教育主義という考え方で、教育の力によって、その少年を立ち直らせる、これが大きな目的なんです。

筆者 更生ですね。

U氏 ええ。私も学校で問題を起こした生徒たちを、教育の力で二度と問題を繰り返させないようにする、これが教師としての私ができる仕事じゃないかなと思っています。それが大きなところですね。

注釈* 澤登俊雄：1930年生まれ、1953年に京都大学卒。1970～2000年、國學院大學法学部教授、同名誉教授。専攻は刑法、刑事政策、少年法。

注釈** 光市の元少年の死刑判決：1999年4月山口県光市において、18歳の少年が23歳の主婦を殺害後に屍姦した上、生後11カ月の乳児を殺害し、財布を窃盗した事件。未成年だが最高裁判所で死刑が確定した。

筆者 少年法研究会で学ぶことが、この定時制課程の生徒指導主任あるいは生徒指導主幹として、具体的にどのような生徒指導を行い、実際にはどのように生きるわけですか。

U氏 生徒指導の目的というのかな、実際に問題を起こした生徒に対して——、狭い意味での、問題行動に走った生徒の場合を今は言っているんですが、そのような生徒に対して罰を与えるとか、反省しなければ切り捨てるとか、というのではなく、自分のやった行為を深く認識させて、反省させて、二度と問題を起こさないという決意をさせる。私はこれが生徒指導だと思うんです。そのことを少年法研究会を通じて、自分自身で理解、納得してきたつもりなんですよ。

U氏が所属していた当時の都高特活ホームルーム活動研究部の様子は筆者もよく把握している。全都から実力者が集まっており、様々な実践が熱く紹介されていた。学校教育では武者修行の効果は大きいと言える。

U氏の拠り所は、恩師の澤登俊雄氏と少年法研究会である。学生時代から35年以上薫陶を受けている。少年法研究会には、裁判官や大学教員、家庭裁判所調査官などが参加している。青少年の非行問題について大局的な見方や法規の解釈などが議論される。この研究会での学びが、U氏にゆるぎのない生徒指導観をもたらしているのである。

U氏の教職観・生徒指導観は明瞭である。単なるこだわりや妥協のない信念とは異なる。少年法という理論的に整備された枠組が基盤となっている。加害者をつくらない、加害者を更生させることが学校教育でも肝要である。

5 インタビュー④「キャリアアップと力量形成との関係」

筆者 高校教師のキャリアアップと力量形成との2つを比較しています。U先生はいかがお考えですか。

U氏 2つとも必要ですね。自分自身が向上しなければ、よりよい影響を生徒に与えることは難しい——10年前の自分のままでいたら、その力しかないわけです。与える影響もそれだけですよね。自分が成長していけば、それに伴って与える何かが身についてくると思うんですね。そういう意味では、まず、自分でさまざまな興味、関心を持って学ぶ。それが生徒に還元できる材料が増やせることになるのではないかと思いますね。

筆者 U先生は少年法で学位をとったり、本をたくさん書いたり、大学の講師をしています。これも一つのキャリアアップと考えられますが、これは重要なことでしょうか。

U氏 私はそう思います。私が自分の学校でやるべき勤務をやっていないかという、それはあり得ないと私自身は思いますね。やるべきことをやった上で、さらに余力があり、興味・関心もありますから、原稿執筆なりをやっているということです。

筆者 生徒指導に関する学位をとる、実際に生徒指導主幹をやる、それは具体的なキャリアアップですね。本を書いて周りを啓発する、これもキャリアアップです。大学で学生に教えるためには勉強しなくてはいけない。そういうキャリアアップと実際の現場での生徒指導の力量アップとの関係ですね。

U氏 自分自身を振り返れば、都高特活の研究会に入ったり、少年法の研究会に入って勉強しながら経験を積んでいくうちに、原稿執筆のチャンスももらったし、意を決して大学院にも行ったし。少しずつキャリアアップをしてきたのかなと思います。それに伴って自分の力量というんですか、生徒指導の力量も高まってきた気がしますね。自己評価だから、よくわからない部分もありますが。

筆者 仮にそういうものが一切ない、単に子どもと接するだけでは、今の力まで上がっていないですか。

U氏 何らかの成長はあると思いますが、いろいろな自分自身でキャリアアップしたことによって、さらに大きな力量はついたんじゃないかとは思いますがね。

U氏は生徒指導に熱心だが、教員にも厳しい方である。特に生徒を放任したり、不親切な対応などは認めない。U氏は生徒との対応を喜びに変えられるタイプである。

U氏は管理職ではない。学校現場の第一線で生徒指導を担当する主幹教諭である。その点ではエキスパート（専門家）である。少年法で修士号を取得し、多くの著作を発表する。さらに大学で学生に講義をする。これは専門家としてのキャリアの上昇である。

U氏は、そのようなキャリアを積むことによって、自身の生徒指導の力量も上昇したと振り返っている。その評価は、筆者自身も、U氏が勤務するE高校のT校長も同感とするところである。

高校段階では生徒指導力が授業実践力と正の相関関係をもつとは限らない。生徒指導力は固有の専門性の一つとして、授業実践力とは切り離れた資質・能力と捉えなおす観点も必要であろう。

まとめに

本稿では「学び続ける教員像」に焦点を当てた。U氏のライフコースと語りから見えてくるのは、キャリアアップ（経歴上昇）への視点拡大である。大学院での学び直しや海外日本人学校での経験、ボランティア休暇の取得や公募制人事、東京都では専門職としての教科主任や指導教諭が導入されている。このような新しい試みと教員の活性化との関連性を再検討するとともに、学び続ける教員を支える環境整備が今後の課題となろう。

きうち りゅうせい

昭和31年、秋田県生まれ。都立高校教諭・教頭・副校長、九州女子短期大学教授を経て、現在福岡教育大学教授。専門は教育方法学（特別活動、生活指導）。主な著書・論文に「学級・ホームルーム活動のカリキュラム構成と実践的指導法の開発」日本特別活動学会、「教員研修プログラムの構成内容と効果に関する研究」日本生徒指導学会など。

実践報告



子どもと共に学び合い、授業を楽しむ
—生活科の授業から—

富山大学
教授 松本 謙一

はじめに

私は20年間小中学校教員をしてきて、その後、富山県教育委員会の指導主事を経て、今は大学で教員になる学生に指導を行っている。管理職になって『学校を動かすこと』にも魅力を感じていたが、それ以上に『授業で魅せる子どもの姿』に惹かれ、この道を選んだ。

ここでは20年間の授業・学級運営を振り返り、心に今も鮮明に残っている生活科の授業場面を紹介しながら、子どもと共に学び続けることについて考えていく。

1 教師のねらいと子どもの願い

(1) 教師の想定を超えた佐伯児(以下すべての児童名は仮名)の発言

まず、何と言っても第二学年生活科「かいものさくせん」での佐伯児である。

第二学年生活科 「かいものさくせん」

課題：買い物の工夫をしてみんなでパーティーをしよう

この課題に対して、子どもたちは、ちらしを見たり、ポイントカードや、タイムバーゲンがあることに着目したりしながら調査活動を進めた。そして、その合間合間に、実際に家庭で体験したことについて語り合い、さらに工夫した買い物をしようとするよう授業を進めていった。

次は、いよいよ明日、みんなで買い物に出かけ、本番のパーティーをしようという日の話し合いである。
(凡例：教 教師、Aほか 子ども)

A児:先生、ぼく新しい作戦を見つけたよ！それはね牛乳を買うときは、一番奥にあるのを選ぶという作戦だよ。

この発言を聞いていた子どもたちは、「奥の牛乳って、大きいの？」とか、「みんな同じでないの？」と、A児の発言を不思議がっていた。そこで教師は、『A児発言は、きっと、売り手と買い手の知恵比べのことだな』と考え、このことは気付かせる価値があると判断して、話し合いに取り上げることにした。

いろいろ語り合う中で、決め手となったのはB児の発言だった。

B児:そういえば、この前、おばあちゃんに牛乳をジョッキ2杯も飲まされた。そのとき、おばあちゃんが「日付をよく見ないで、あわてて手前の買ってしまった。そしたら日がぎりぎりだったから、はやく飲んでね」と言っていた。だからやっぱり…(C₀:わかった)。

教師はねらいに達したと考え、次のように切り出した。

教:さあ、明日の買い物でどんなことに注意しますか。

C:牛乳を買うときは、前のをとらない。

C:フルーチェみたいに上下に積んであるものは、一番下に手をつこんで、下にあるものを買ったらいい。

C:いやいや。もしかしたら、お店の人が、一番下にわざわざ古いのを置いているかもしれない。よ〜く日付を見ないとだめかもしれない。

B児の発言によって、ほとんどの子どもが、売り手が日付の古いものを前に置いている理由を理解できたと思ったときだった。ここで、「**ぼく、違う!**」とつぶやき挙手する佐伯児がいた。商売をしている家庭でもなく、一般のサラリーマンの息子である佐伯児は、次

のような思いがけない発言をしてきた。

佐伯児：ぼくは、一番手前の牛乳を取ろうと思う。

終末段階で、ぬけぬけとこんな発言をしてきたのである。私は思わず、『何のために今まで話し合いをしていたと思うの?』と思い、頭に血が上っていくのが分かった。そして、佐伯児が、今までの話し合いを一体どのように聞いていたのかと疑った。

しかし、私は、その思いを全く顔には出さず、

教：佐伯君は、前のを取るんだね。

と、受け止めながらにっこりほほえみ、黒板の真ん中に、『佐伯(ネームプレートを貼る)、前のを取る』と、大きく板書した。

これに対して、周りの子どもたちは、

C：佐伯君、何言ってるの。・・・前のは、古いんだよ。

と、口々に佐伯児を批判、攻撃するような発言が続いた。この間私は心の中で『もっと言ってやれ！話を聞いていなかった佐伯児なのだから・・・』と思っていた。

とはいえ、3分もすれば子どもたちの発言/助言は収まってきた。そこで、頃合いを見計らい、次のように佐伯児に意図的指名を行った。

教：みんなはこう言っていますが、佐伯君、どうですか。

佐伯児の学びを確認しようとした教師からの問いに対する佐伯児の反応は、教師の予想を遙かに超えたものだった。

佐伯児：ぼく聞いていたから、そんなこと分かっているよ。(C：分かっているも取るのは、もっとばかだと思う)ちがうよ！でもさ、明日、買い物に行く店、あの角のスーパーでしょ(C：うん、そうだよ)。ぼく、いつもあの店で買い物しているの。あの店のおじいちゃん、時々まけてくれるんだよ。明日買ったら、すぐ食べるんですよ。ぼく、そんなだったら、古いのものでいいと思う。そんな新しいものばっかりとったら、大事なおじいちゃんの店、ぼくの大事な(近所の)おじいちゃんの店(の品物)は、古いものばっかりになってしまうよ。

私は、佐伯児のこの発言にはとさせられた。この後は、周りの子どもたちの発言は、「ほん
とだね、佐伯児の言う通り・・・。」「それなら、『半額』のシールを貼ってある方が・・・。」など様々なものがあったが、私の頭には全く入らなかった。

一体私は、単元を通して、どんな子どもを育てたかったのだろうか。育てたい子どもの姿はこの佐伯児だったはずではなかったのか・・・。

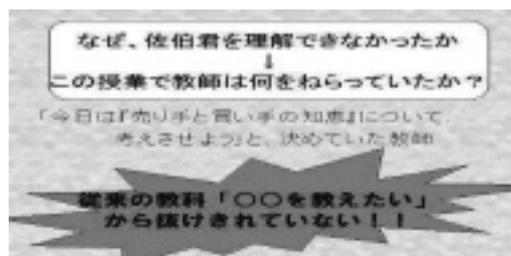
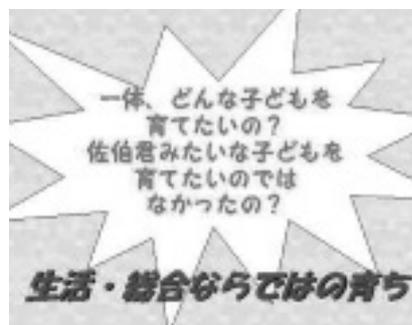
自分の買い物作戦の中に、地域に住んでいるおじいちゃんの気持ちまで考え合わせて、「**分かっているけど前の牛乳をとる**」と発言する、佐伯児のような子どもを育てたかったはずではないか。みんなが、佐伯児のような考え方ができれば、とてもすてきな社会になるのではないか

(2) ねらいからだけでなく、子どもの『心もち』こそを受け止めなければならない教師

では、なぜ、教師は、佐伯児の最初の発言を受け止められなかったのだろうか。

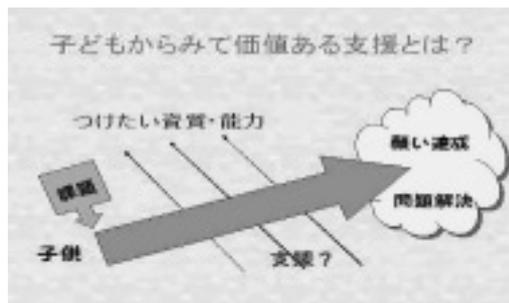
教師は、売り手と買い手の知恵、それが、この時間につけたい力の一つだと思い込んでいた。そこに、従来の教科観から抜け切れていない教師の姿が見え隠れする。問題なのは、子どもではなく教師の構えそのものなのである。

子どもは、自分の願い達成、問題解決のために活動していく。それなのに、「教師がつけたい資質・能力」の方向に向かって支援をしようとしていた教師(自分)がいたのである。



願いを達成しようとする子ども、問題解決の過程をどんどん充実させていこうとする子どもを支援すべきだったのである。図のように ← の方向に支援すべき教師が、自分の思い込みから、 → の方向に支援していたのである。

ここで、支援の構え、尺度を見直してみたい。



- ① 子どもが喜ぶ支援こそ、本当の支援である。子どもの問題解決に価値ある気づき（知的な気づき）を生み出す支援が必要である。
- ② 目指す子ども像に向けての支援こそ、重要である。断片的に能力、資質をつけるための支援ではない。つけたい力は、（確かな単元構想をしておくことで）自然についてくるものである。

2 子どもの発言の柔軟さに驚く

(1) はじめて「これで『生活科』になる！」と実感できた授業

今から示す事例は、生活科の移行期が始まった平成元年に、学級担任として私が初めて行った生活科の授業実践である。

単元名は「みんななかよしーひよこー」であり、子どもたちに生まれたばかりのひよこ（実はまだ、1回も餌付けされてないひよこ）13羽を用意して、子どもに出会わせ、それらを2年がかりで子どもたちが育てたという実践である（右図）。まず、この単元の概要を紹介する。



単元の導入のひよここと子どもが出会う場面である。いよいよひよこを登場させようということで、廊下から引き戸を開けて、段ボール箱に隠しておいたひよこを持ちこもうとしたときである。このときの子どもたちは、何の授業が始まるかと思いつつ、ワクワクしていたはずである。それなのに、戸を開けた瞬間に、その入り口の戸に段ボール箱が引っかかり、その結果、「ピョッ！」とひよこが鳴いてしまった。その直後、「ひよこだ！」のつぶやきとともに、子どもはど〜うと寄ってきて、1時間中、何もない、ただひたすらひよこを触って終わったという出会いになってしまった。

とにかくこのようなハプニングがあったひよこことの出会いは単元が始まった。「ひよこは初めて餌付けをしてくれた人間を、自分の親だと思っている」という話（本当かどうかは不明）を聞いたことがあったので、この授業も初めての餌付けから子どもにさせた。その後、子どもたちは、家作りをしたり、エサやりをしたり、遊び場を作ろうとブランコを作ったり、鶏なのに鳥だからということで、なんとかして飛ばそうと、ひたすら飛ばそうと試みたりと、多様な活動をしていった。これらの活動について、周りの先生方からは、「動物虐待ではないか」と言われたこともある。でも、試さず教えても無意味であると考えた。子どもは真剣に飛ばそうと繰り返していた。そんな中で、鶏は飛ばないということを知ったのである。この経験なしに、どれだけ教え込んでも決して確かな学びには至らないのではないだろうか。

さて、150日もたつとひよこは鶏になり、卵を産む。卵がどんどん産まれてくると、子

どもたちは何とかして孵化させようと試みる。私も子どもも鶏は卵を飼育小屋のいろんなところで産むと思ったが、実際はそうではなく、いつも小屋の隅っこでばかり産むのである。このことは、実は記録用紙をつくり、子どもたちが卵をどこに産んだかを毎朝プロットしていったことで、明らかになったことの一つである。そこ（隅）が暖かいからではないかなどと、その訳が気になりだした子どもたちは、いろんな予想を出し、それらを確かめようと、鶏小屋の真ん中にタイヤを置いたり、隅に障害物を置いたり、いろいろな実験を試した。その結果から、どうも鶏は自分の産んだ卵を外敵から守っているようだという考えに至った。決め手になった事実は卵を産む瞬間の鶏のおしりの向きである。産む瞬間、必ず隅の方にお尻を向け、仲間の方に頭を向けている。恥ずかしいのかなあと考えた子どももいたが、やっぱり産む瞬間は卵を守っているのかなあと子どもたちは考えていたのである。

子どもたちは当番を決めて毎朝調査し、全部で約1年間に1300個余りもプロットした。そんな1年間に及ぶ長い単元展開の中から、この後、最も印象的な場面について紹介する。

先ほども述べたように、生まれたばかりのひよこなので、最初は、決められた餌、（既製の餌を細かくすりつぶしたもの）をずっと与えていた。私がひよこをもらってきたとき、「1か月間は決められた餌しかやっちゃいけないよ」と言われたので単元との出会いでそのことを子どもたちに伝えて、それ以来、子どもたちは約束を守り、細かい餌と水だけをやってきていた。

そして、いよいよ1か月が経って初めて餌付けをするという授業をした場面である。

（授業記録）〔A～Z：子どもの発言、教:教師の対応〕

A 食べた。食べた。今までの餌とキャベツを混ぜたら食べてくれたよ。うれしかった。今までの餌と混ぜたら、ひよこが間違えて食べてくれるのかなと考えて行動を工夫したようである。

B ゆで卵はひよこと同じだから食べないはずだって教くんが言っていたけれど、お母さんが、言った通りちゃんと食べた。やっぱりひよこは自分の卵でも食べるとお母さんの言うとおりであった。

卵と鶏であるから、鶏にとっては自分の卵。広い意味では共食いになるとでも言うか、心配した子どももいたが、お母さんの言った通りの結果だったと、お母さんの正当性を訴えている。

C コーヒーゼリーをあげたのね。僕は、（コーヒーゼリーが）大好きなのに、ぴっちゃん全然食べてくれなかった。

大人から見ると当たり前のことであるが、やっぱり子どもは、自分の好きなものをひよこも食べてくれると思ったようである。

D 今お腹がすいていないんじゃないかな。きっとお昼になったら食べてくれるよ。

この発言には、研究会の1時間目の授業なので午前10時前、まだ、朝飯を食べたばかりの頃だということで、おなかがふくれているためひよこは食べないと考えたようである。納得できる考えをつくり出していている子どもである。自分と重ね、自分のくらしとつなげながら考えているというよさがある。

この子どもの素敵さはもう一つある。それは、自分とは無関係である「友達とその友達が世話をしているひよこ」の関係に対して、自分のことのように考えているという事実である。自分のことでもないのに、困っている仲間を見たとき、何とかしようとする子ども、この姿も、持続可能な社会を支えるうえで大切にしたい視点だと考えられる。

E ちゃんとキャベツを混ぜたのに、ぴびはパンをあまり食べてくれなかった。ちょっと残念だった。せっかく自分が心を込めて作ったのに・・・。

心を込めて行動すれば相手に対応してくれるのではないか……。子どもの純粋な思いは分かるのであるが、世の中、必ずしもそういうわけではない。このことを体験を通して

学んでいる子どもの姿だと捉えることができる。

教 それでどうしようと思うの？

次回えさをあげるときは、パンをあげずキャベツだけにするという活動の変化を期待して発問した。

E でも私、食べ方を教えてあげればいいと思う。「好き嫌いしたらだめだよ！」って、ぴぴちゃんに教えてあげるの。だって私も赤ちゃんの時、6か月ぐらいで初めてご飯を食べたってお母さんに聞いたの。ぴぴちゃんもまだ6か月ぐらいの赤ちゃんだと思うから。

要するに自分の経験と重ねながら、決められた餌しかあげてはいけないというのは、自分で言えば、ミルクしか飲んではいけないというのと同じではないか。そうだとしたら、まだいろんなものを食べた経験がないわけだから、知らないだけではないのか・・・と、この子どもは考え進めたようである。

F 私の弟も6か月になるよ。ミルクじゃないものを食べ始めた。

「僕のうちもそうだ」とあちこちからつぶやきが出てくる。

G でも、ひよこさんはみんなよりも小さいよ。人間と違うんじゃないの？

Kさんは、簡単に人間とひよこを重ねて考えることに異論を唱えてくる。でも、なかなか納得しない。

D 赤ちゃんだから小さいんだよ。

さらに、次のように話が大きく飛躍していく。

D 僕も保育園を作っているいろんなことを教えてあげたらいいと思う。

食べることだけ教えるのではなく、赤ちゃんだったら保育園を作っているいろいろなことを教えたなら、いろいろなことができるひよこになるのではないか。この鶏は、天才になるんじゃないかと思いついたようである。

D たけし（ひよこの名前）も、水とか餌をこぼしていたから、教えてらいい。

教えてないことが原因ではないかと、実際の問題点を指摘しながら夢をふくらませている子どもの姿が見て取れる。

G ひよこさんは言うことを聞かないと思う。

この子どもは、動物と人間の違いを冷静に考えているようである。どうしても、同一視して考えることをよしとはできない。そんな経験をすでもっていることが背景にあると考えられる。

D 言うことをきかないんだったら、なおさら、保育園を作ってみんなで教えるんだ。

H そうだ。そして早く学校に入れればいい。

自分が小学校に入学したばかりなのに、もう、ひよこにも入学させたいと思っている子どもたち。自分の小学校入学という節目だからこそ、この発想が生み出されてきているのかもしれない。

人間の赤ちゃんの時からのかたと、ひよこに初めて餌をやるという自分たちの活動とを結び付けながら、子どもは「教える」ことで、何でもできるのではないかと、という見通しをもって意欲的にひよこにはたらきかけていこうとする。「教えれば、きっと・・・」という考えが子どもの論理となって子どもは何でもいろいろ教えていこうとする。ここに、「行動」しかも、「主体的な行動」への糸口が見て取ることができる。

次の日の朝である。

I 食べてあったよ。空っぽだったよ。うれしい。

J ぼくのは残っていたよ。

I 食べてあったのなら別に教えなくてもいいんじゃないの。

J でも、教えないとこぼす、部屋じゅういっぱい散らかっていたもん。

K 人間だって教えられて大きくなるんだよ。

L でも、ひよこって動物よ。

あくまでも人間とひよこは、違うと言う子がいる。これもすばらしい子どもの姿だと受け止めたい。

K 動物は（人間とは）違うというけど、僕の家には犬を飼っている。最初は、家の中でおしっこしたけど、ここでおしっこしたらだめだと教えたならやらなくなった。

別に人間と違うからというのは、おかしくないと思う。犬だってちゃんと教えたことをやると、根拠もあると言いたい子どもたちである。

L でも、ひよこはちっちゃい赤ちゃんだ。

K 僕の家は妹も赤ちゃんだけど、教えたならちゃんとやるようになった。

M でも、どうやってやるの？ 方法がない。

今度は、「教え方、方法」に目を向けていく。論理は認めても教え方が分からないというのである。これに対して、子どもたちは次のように反論してくる。

N たたけばいい。

M たたくとかわいそう。うちの弟だって泣く。

N たけしと名前を呼んで応援したらきっとそのうちに覚えるんじゃないかな。

好きなことを言いながら子どもたちは、自分の思い、「きつこうやればこうなるんじゃないかな」というのを掲げていく。こういった多様な活動を何度も繰り返していくうちに、Y児は次のようなことをノートに書くようになった。



《Y児のノートから》

あのね、ぴぴちゃんさ。ブランコで遊んだのね。私がこぎ方を教えたなら、ぴぴちゃんはもうこぎ方を覚えたからすごい。だって私が押していないのに揺れていたから。

揺れるところまで覚えた。風で揺れているのかと思ったら、ぴぴちゃんはお尻を上下に動かして一生懸命にこいでいた。でも、私が遊び場から出てみたらすぐに止まり棒の所に行ってしまったからびっくりしたよ。やっぱりまだ、あんまり覚えていないのかなあ？ これからもお世話してあげたいよ（上の写真はひよこにブランコを教える）。

自分が何もしないのにそこに行くのは、ひよこ自身の意思ではないかと考えているY児。それにまだひよこが自分の名前を覚えていない。私がひよこの名前を呼んでも反応がないと言う。この観察を通しての解釈、ここにこの子どもの育ちを実感できる。ここでの観察は、教師の指導によるものではない。次から次へと自分がひよこにはたらきかける。その反応によって動物の気持ちを推論していこうとしている。子ども自身が働きかけたことの反応を確かめるために、主体的に行っている観察であることを大切にしたい。

また、ずっと終わりの頃に別の子どものS児は以下のノートを書いた。

《S児のノートから》

あのね、まだ私は、「ひよこ」だというのに、お母さんは、「もう鶏でしょう」と言うんだよ。まだ、鶏冠とか小さいのに……。

ひよこは7月になるともう完全に体は白い羽根で覆われている。しかし、この子にとっては、あくまでひよことしてとらえている。

夏休みだけ当番を決めたから大丈夫……。でも私の一番の心配ごとは、（自分が見ていない間に）ひよこが鶏にいつなるかということです。だって、私は、鶏が嫌いなんです。だから、ずっとひよこのままでいてほしいです。よしえちゃん（ひよこの名前）、ひよこのままでいてね。

すでに成長し、だれが見ても鶏である。でもよしえは、S児にとっては、まぎれもないひよこなのである。子どもたちが能動的にはたらきかけるということは、もしかしたらお

母さんが自分の子どもを見とるようなものなのではないかと思った。きっと一方では、「いつまでも自分の子どもでいてほしいなあと」という思い、その反面、「いつまでも子どもでいてくれたら困る、早く大人になってほしい」という気持ちが混在している、なにかそのような経験がこの子らが自分とひよこの関係で感じるようになっていったように思われる。こういった思いが生まれてきていることも、ESD で大切にしている「働きかける活動」の成果だと捉えることができないだろうか。

(2) 子どもの発想の柔軟さを楽しみ、それを生かす

これらの子どもたちとの出会いから、私の『生活科』が始まったと言っても過言ではない。子どもが「こうすればいいのかなあ」と思うところには、子どもたちの論理の裏付けがあり、その部分を指導者が大事にすることで、子どもたちは本気になって取り組み、活動としての意味づけを感じていく……。 「教えれば？」という発想は、私自身、当時、本当に気付かなくて、ある子どもが糸口を見いだしてくれたおかげ



で、子どもたちみんながその考えを受け止めて単元が展開できたのである。私自身、「はあ、子どもはこんなことを大事にするんだな」ということをここで学ばせてもらった。その過程で、また、子どもは、「体験的な思考力」を養っていったのである（上の写真は自分が育てた鶏を抱きかかえる子どもたち）。

おわりに

- ・ 構想（ねらい）は教師、しかし授業の主体（ねがい）は子ども
- ・ 感情と論理の交差点としての創造的な授業

子どもにとって、「人生そのもの」である本気の授業の奥深さは図りきれない。そして、そういった授業を創り出してくれる子どもの可能性と素敵さはもっと無限である。

そして、同じ授業は絶対存在しない。失敗の授業も存在しないのである。なぜなら、教師と子どもが授業を積み重ねていく中で初めて、一つ一つの授業が意味をもつからである。

皆さん、毎日の『本気の授業』、そして子どもの育ちを楽しんでおられますか？

私は、今でも大学生と講義やゼミを楽しんでいる。みんなで話していると、自分ない考えを言ってくる学生や、学生の意見のおかげで、新たな考えが生み出されたりする。そんなとき、学び合っている意味を実感でき、体中が熱くなってくる。

最後に、今一緒に議論している学生が、この後教壇に立ち、子どもとのくらしを楽しみながらさらに成長していってくれることを強く願っている。

まつもと けんいち

昭和 32 年、富山県生まれ。公立学校教員、富山県教育委員会指導主事、富山大学准教授を経て、現在富山大学教授。主な著書・論文に『自然読解力をはぐくむ授業と教材提示』学校図書、『新理科活用力をつける「新教材の研究授業」のつくり方・見方』明治図書、『新教科書を補う理科発展教材の学習』明治図書など。

県外実践校に学ぶ

今日、学校ははじめ問題に象徴されるように、子どもと教師のつながりを欠いています。今こそ、学校と家庭は我々意識（we-feeling）をもって教育にあたるべきときです。

今回は、学校と家庭、地域が一体となって道德の地域教材をつくり、保護者参加型の道德カリキュラムを実践しながら、毎日の教育活動を力強く推進している石川県羽咋市立邑知小学校の実践を紹介します。



校長 大崎 勤成

保護者・地域を生かした道德教育

研究主題 豊かな心を育み、よりよく表現する子の育成

副題 一言語活動の充実を通して

道德研究主題 豊かな心を育み、よりよい生き方をめざす子

～人と地域とのかかわりを大切にした道德教育を通して～

石川県羽咋市立邑知小学校（児童数 147 名）

〒925-0613 石川県羽咋市飯山町口 20 番地

TEL 0767-26-0048 FAX 0767-26-0949

URL <http://www.ishkawa-c.ed.jp/~ouchie>

1 はじめに

本校は保護者・地域が協力的で教育力も高い。その保護者や地域の教育力を有効に活用し、学校・保護者・地域が連携した教育活動を目指している。

今年度、いしかわ道德教育推進事業の拠点校の指定を受け、「人と地域を生かした道德教育講座を開催することになった。そこで、学校・保護者・地域が連携した道德教育に取り組むことにした。保護者参加型の授業、地域教材・人材を活用した授業、いしかわ版道德教材を活用した授業の3つに取り組み、6月と10月の2回、公開授業研究会を行った。

本校の道德の研究の取組について実践例をもとに説明したい。なお、紙面の都合で保護者参加型の授業、地域教材・人材を活用した授業の実践例を掲載した。

2 本校の概要

(1) 学校を取り巻く環境

①地域

本校は能登半島の中ほどにあり、羽咋市の東部の農村地帯にある校区は広く東は富山県氷見市と境を接する。

地域には、多数の史跡や文化財があり、また自然も豊かであり、それらを大切に守っていこうとする活動も盛んである。

公民館活動も活発で、活動の内容も多岐にわたり、レベルも高い。学校と公民館や地域と連携した事業も多く、いろいろな面で地域の住民は学校に協力的である。地域の方にゲストティーチャーに来てもらうことも多い。

②行政

市教育委員会は学校へ手厚いサポートや市独自の研修や指導を行う。そのため、管理職や各教諭等との連携も密であり、相談しやすい、話をしやすい風通しいの良い風土文化が醸成されている。

(2) 学校規模等

本校は農村地帯にあり、3世代同居の家庭が多く落ち着いた雰囲気のある学校である。

- ・全校児童147名、学級数8（内特別支援学級2）の学校であり、児童は素直で穏やかであるが、やや積極性に乏しい面がある。
- ・保護者は協力的であり、PTA活動も盛んである。各種行事には90%を越える参加がある。日頃より学校や担任との連絡を密にしているため、信頼関係が築けている。
- ・教員は相互に連携し、協力し合う、決まったことは全員で取り組もうという意識がある。

3 学校研究

(1) 研究主題 豊かな心を育み、よりよく表現する子の育成

～言語活動の充実を通して～

道徳研究主題 豊かな心を育み、よりよい生き方をめざす子

～人と地域とのかかわりを大切にした道徳教育を通して～

(2) 主題について

学習においては、まじめに取り組むが、やや主体性に課題がある。児童は全体的に自己肯定感が高いとは言えず、何事に対して自信にける面がある。また、児童の意識調査では夢や希望をあまり持っていない児童が若干見られた。

昨年度まで、国語科の「書くこと」「読むこと」に力点をおいた授業実践を通して言語活動の活性化取り組んできた。書くことに抵抗はなくなり、学習意欲も向上してきた。さらなる言語活動の充実や読解力をはじめとする学力の向上、規範意識の向上などの課題もあるが、豊かな心を育み、夢や希望を持つことも重要だと考えた。

本年度は、研究主題を「豊かな心を育み、よりよく表現する子の育成～言語活動の充実を通して～」と設定した。今まで国語科で培った「言葉の力」で他の教科・領域等で自分の心情をいきいきと表現できるようにし、豊かな心の育成を図っていく。

(3) 道徳教育の取組

本年度、石川県教育委員会より、「いしかわ道徳教育推進事業道徳推進拠点校」の指定を受けた。これは新学習指導要領の郷土を愛する心や生命尊重等の道徳性を育むという主旨である。そして拠点校として、「人と地域に学ぶ道徳教育講座」を開催することになった。

本校は、昨年度までの成果を踏まえ、国語科で取り組んだ「言葉の力」育成を継続し、それを他の教科・領域に広げていくというスタンスで、道徳教育に取り組んだ。むろん研究を進めるにあたって「言葉の力」を道徳教育に生かしていくことで、豊かな心を育み、よりよく表現する児童を育成することができると考えた。人と地域を生かした道徳教育を実践するにあたり、道徳教育研究主題を「豊かな心を育み、よりよ

い生き方をめざす子」副題を～人と地域とのかかわりを大切にした道徳教育を通して～と設定した。

主題・副題を踏まえて、①地域教材・ゲストティーチャーの活用した授業、②保護者参加型の授業、③いしかわ版道徳教材の活用した授業を行った。

4 研究の内容

(1) 研究の仮説

- ・国語科や他教科で培った言語活動を生かしながら、道徳においても言語活動を充実させれば、豊かな心を育み、よりよく表現する子を育てることができるだろう。

(2) 研究の重点

- 重点1 豊かな心の育成・道徳教育の充実
- 重点2 言語活動の充実と基礎的記述力の育成
- 重点3 国語科「読むこと」領域における授業改善

(3) めざす児童の姿

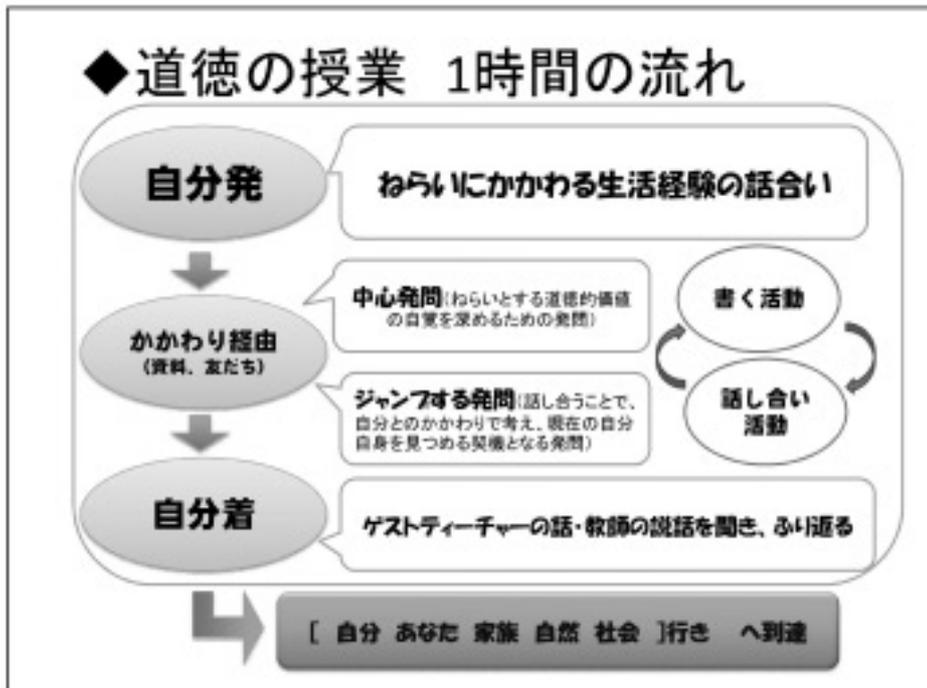
自らめあてを持って学び合い、豊かな言語の力で表現する児童

(4) 研究の具体化

重点1 豊かな心の育成・道徳教育の充実

豊かな心を育み、よりよい生き方をめざす子とは、

①自己肯定感が高い子 ②他者を大切にする子 ③将来の夢や希望をしっかりと持つ子と定義した。



※道徳の授業
1時間の流れを自分発
↓
かかわり経由
↓
自分着
とし、書く活動、話し合い活動を取り入れるように共通理解を図った。

5 いしかわ道徳教育推進事業公開授業研究会

本年度、本校は6月22日（金）及び10月12日（金）に公開授業研究会を行った。

第2回公開授業研究会 6月22日（金）

学年	主題名	道徳的価値	資料名
1年	家族を愛する心	4－（3）家族愛	おにいちゃんのじてんしゃ
2年	いのちきらきら	3－（1）生命尊重	げんきのもと
3年	守ろう自然	3－（2）自然愛	ホテルのかんしょう会（自作）
4年	いのちきらきら	3－（1）生命尊重	はるかのひまわり
5年	広がる心深まる心	3－（1）生命尊重	一枚の写真から
6年	一生懸命生きる	3－（1）生命尊重	妹の手紙
なかよし	大切な命	3－（1）生命尊重	ぼくのたんじょう日に
みのり	きまりをまもろう	4－（1）規則尊重・公德心	みんなでまもろう

第2回公開授業研修会 10月12日（金）

学年	主題名	道徳的価値	資料名
1年	あきらめない心	1－（2）勤勉努力	ししまい
2年	いのちってすごい	3－（1）生命尊重	ちいさないのち
3年	郷土を知ろう	4－（5）郷土愛	邑知検定（自作）
4年	相手の立場に立って	2－（2）思いやり・親切	返ってきたサイン帳
5年	心を表すおじぎ	2－（1）礼儀	日本の心とかたち
6年	ふるさとを愛する	4－（7）郷土愛	神子原の地域活性化 ～「神子の里」開店に向けて～（自作）
なかよし	動物を大事にする心	3－（2）動植物愛護	デカとぼく
みのり	きもちのよい いえのせいかつ	1－（1） 節度ある生活	ちゃんとのたつじん

(1) 実践例

①地域教材及びゲストティーチャーを活用した授業

○3年生の実践（6月22日）

主題名「守ろう自然」 3－（2）自然愛

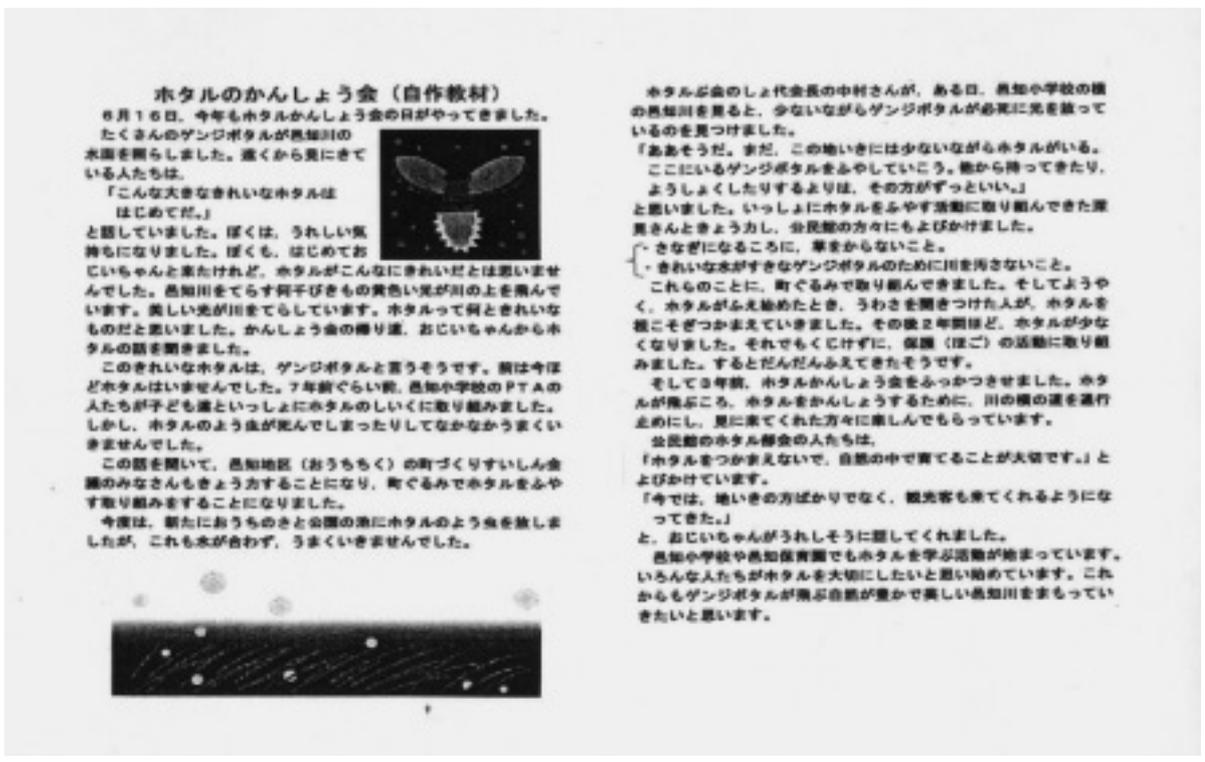
資料名 ホテルかんしょう会（自作資料）

ねらい 地域のホテルを守っている人たちを知り、自然や動植物を大切にしようとする心情を育てる。

<地域教材の作成について>

3年生では、邑知小学校のすぐ隣を流れる邑知川のホテルの保護活動について取り上げた自作の資料を活用した。邑知川では毎年、多数の源氏ボタルが乱舞する姿が見られるが、これまでにするには、ホテルの飼育活動の失敗、辛うじて残っていた邑知川の源氏ボタルの保護のための地域への理解と協力の呼びかけなど、いろいろな苦労があった。

これらのことは、取組を推進した方々のひとえに地域を愛し、大切にしたいという気持ちからでたものである。このことを知り、児童に郷土の自然や文化を大切にしていこうとする態度を育みたいと考え教材化した。教材化に当たっては、中心となって保護活動をしてきた邑知地区まちづくり進協議会ふるさと環境部会のNさんとFさんからの聞き取り調査やふるさと環境部会の出席、ホタル観賞会の参加などを通して、資料を作成した。また、保護活動をしている2名の方にゲストティーチャーとして授業で保護活動について話をしてもらった。



<授業について>

3年生は総合的な学習から児童はホタルに興味を持ったが、ホタルが邑知川にいることをあたりまえだと思っている児童の意識を変えたいと思った。ホタルの会と出会い、そのすばらしさ気づき、それを守っていつている地域のすばらしさを受け継いでいってほしいと考えた。授業では「ホタルかんしょう会を復活させようとした地域の人たちはどんな気持ちだったのか」を児童に話し合わせた後、Nさんが思いを語った。その後、「邑知川のホタルを守るためになにができるか」を話し合い、自分ができることを発表した。授業に終末に、ふるさと環境部会長のFさんからの児童へ語りかけてもらい、児童の考えをまとめ、社会への関心や将来のふるさとを守るための目標を持たせた。

<ゲストティーチャーNさんの感想>

ゲストティーチャーを引き受けるにあたって困ったことは、人工羽化などのような難しい用語をどのように子ども達に伝えるか、言葉遣いに困った。
児童に伝えたいことは、地域の活動は、自分の身の回りの人が関わりあってやっていることに気づいてほしい。そして、自分ができることを考えてほしいとのことであった。

<地域の活用等についての成果>

- ・児童が地域の方々の心情にも目を向け、自分達が地域のためにできることを自分なりに考えることができた。
- ・ホテル鑑賞会などの地域の行事に参加しようとする児童がさらに増えた。
- ・学校と地域の相互理解が進み、相互協力が推進された。

<地域の活用等についての課題>

- ・今後も継続して地域の活動の教材化を図っていくことが必要である。

②保護者参加型の授業

○第6年生の実践（6月22日）

主題名 一生懸命に生きる。3－（1）生命尊重

資料名 （出典：光文書院「ゆたかな心」6年）

ねらい どんな命でも命の重さは同じであり、自他の生命を尊重し、力強く生きようとする心情を育てる。

<資料について>

ぜんそくで入院した妹が、病気によって気が弱くなり、強く生きようとする意欲失ってしまった。妹の心境を察知した父が、星野富弘の展覧会に連れ出す。そこで妹は命の尊さを知り、兄への手紙に命の大切さに気付いた時の気持ちを綴った。命の重さを考えさせるのに適した資料である。

<保護者参加について>

6年 第1回のPTA授業参観に「きまりはなぜあるのか」という題材で第1回目の保護者参加型の授業を実施した。その折に本日の授業に使う手紙を依頼した。教員以外の大人の意見を聞く大切さや親の思いを直接受け止めてほしいと考えた。

<授業について>

教室では、保護者の席を設け、あらかじめ希望した11人の保護者に参加して貰った。保護者には導入時の「自分自身を大切に思っているか」について児童とともに経験を語ってもらった。資料を読んで児童が話し合った後、展開後段では、命の尊さについて保護者にも入ってもらって考えることで、親にわが子が生まれたときの喜びやかけがえのなさを語ってもらった。また、あらかじめ全保護者に書いてもらったわが子への「命の尊さ」についての手紙を読み、自分の考えを発表させた。児童はいつくしみ育てた親の思いを知って感動したことや嬉しかったことなど多くの意見を発表していた。

高学年になると、思春期の芽生えが見られ、時には親に反発することも出てくるが、親の自分への愛情や大切に育ててくれたことを実感し、自分自身を大切にし、よりよく生きようとする態度が育った。1時間の授業ではあるが児童の変容が見えた。

<参加した保護者の意見>

- ・とてもよかった。答えがいくつもあるのが道徳である。子どもから日頃出てこないよ

うな言葉や話が聞けてよかった。

- ・他の子の意見が聞きながら、子どもの考えが変わっていくのが素晴らしい。親からの手紙を開き読みながら、子どもの笑顔が広がっていった。
- ・来てよかった。子どもの考えが分かり、実際に生きてきた大人の意見として話をさせてもらった。子どもの反応がとてもよく、分かってもらえたことが実感でき、大変うれしかった。
- ・今日は子どもの横で授業を受けたが、少し照れがあるようだった。でも、笑顔があちこちに見られたのでよかった。

○4年の実践

主題名 相手の立場に立って 2－(2) 思いやり・親切

資料名 「返ってきたサイン帳」(出典：ごま書房新社 私が一番受けたいココロの授業 比田井和孝・比田井美恵著、一部改作)

ねらい 相手の気持ちや考えを思いやることの大切さを知り、相手の立場に立った行動を取ろうとする。

<資料について>

ディズニーランドで実際にあった話である。子どもがサイン帳をなくしたことを知ったキャストは、自分が思い当たるところを探し回るが、どうしても見つけれない。そこで、自分でサイン帳を購入し、ディズニーランドのキャラクターのサインを集め、それを代わりに渡した。後日、この子の父親から手紙が届いた。それには、サイン帳をなくした子は命がもう長くなかったこと、サイン帳のおかげで楽しい思い出を胸に穏やかに死んでいったこと、それはキャストのおかげであるとの感謝の気持ちが綴られていた。相手の立場に立って行動することの大切さを考えさせるのに適した資料である。

<保護者の参加について>

- ・9月入って学級通信で参加を求めた。(授業参観なので)兄弟のいる保護者には後半に参加をお願いした。資料から体験の話に移った時にグループに24名中17名の保護者が参加した。
- ・保護者に参加してもらい、自分の経験を話してもらったり、児童と一緒に「相手の立場に立った行動とはどんなことなのか」を考えてもらったりする。児童と保護者に共通の話題を提示することで、児童の「相手の立場に立つ」ということの意味をより深く掴ませ、実践への意欲につなげる。

<授業について>

導入では、相手にしてもらってうれしかったことについて保護者の話を紹介することで、一緒に考えていこうという雰囲気を作った。

展開の全段では、資料を読んだ後、キャストの心の葛藤を考えさせ、「どうしてサイン帳を用意しようと思ったのだろう」と考えさせた。その後、グループや全体で話し合わせた。

展開の後段では、保護者とともにどんなことをすることが「相手の立場に立った」ことになるのかのかについて考え話し合うことで、その大切さを確認した。そして、保護者

を含めてのグループで日常をふり返りながら、自分がしたこと・してもらったことについて、どんなことが相手の立場に立つことか考えさせた。

<参加した保護者の意見>

- ・子どもが分かるような言葉遣いが難しかった。
- ・子どもが「お母さんが喜んでくれるから〇〇をやっている。」ということ話を話してくれて初めて気持ちがわかった点がよかった。
- ・先生から事前に資料をもらっていて、大人は内容把握していた点はよかった。(子どもには資料を見せていない。)
- ・他の教科ではなく道徳だからこそ、学校にお任せではなく家庭でも行うことという思いで参加した。改めて、道徳は家庭だけでも、学校だけでもできないことだと思った。参加型の授業のおかげで、親子で学習できてよかった。

<保護者参加型の成果>

- ・わが子と話す機会を持つことで、保護者の方でも日頃注意してばかりの自分をふり返り、もっといいところを認めていきたいという思いを持っていた。
- ・児童からは、「お母さんの発表で私のことを大事にしてくれることが分かり、うれしかったです。」という感想があった。児童と保護者がじっくり話をできたこと、認めてもらっていると感じることができたことが、今回の成果と言える。

<保護者参加型の課題>

- ・児童の発達段階においては、親と話すことが恥ずかしいと感じる児童もいるであろう。保護者参加型の取組は、その活動が生きる発達段階・話し合うにふさわしい資料・時間の保障に配慮していくことが必要である。

6 おわりに

今までも、学校では地域とさまざまな取組を進めてきたが、それにかかわる教師は関係する学年の担任など、限定的であった。しかし、この取組にあたって、教師は地域をもう一度見直していこうとする意識がさらに高まってきた。また、進んで学校を出て、いろいろな方々と会って取材することで、地域をさらに良く知り、地域の良さや地域の文化財、自然、地域を支える人たちに目を向けるようになってきた。また、地域の方では、学校の取組をさらによく知り、双方の風通しが良くなった。特に、地域の核になる公民館との連携も今まで以上に進んだ。児童においても、地域を今まで以上意識し、地域を支え、守っている人々に目を向けて、自分たちなりに地域に対してできることを考えていった。

保護者に道徳授業に入ってもらうことで、保護者の学校での児童の姿や考え方について良く知ることができた。児童は親がいかにいつくしみ育ててくれたことが分かったようである。そして、家庭での共通の話題として道徳の授業を取り上げて話をしたりできた。また、教師の授業や児童に対する考え方や、接する姿勢も分かり、相互理解が進んだ。

今回の取組で学校・保護者・地域の連携と相互理解がさらに進み、3者がそれぞれの方法で児童を育てていくことの必要性を理解できた。今後とも、学校は地域ぐるみの子育ての中心であることを自覚し、教育活動を推進していきたい。

県外実践校に学ぶ

今、あの東日本大震災から2年が経ちました。全国のさまざまな小・中学校では防災教育に力をいれている報告を耳にします。今私たち学校現場は何をすべきなのでしょう。

今回は、もう一度学校教育の原点に立ち返り、実際に東日本大震災を体験した後、自校の課題をきちんと見極め、教職員が一丸となって地域に根ざした学校づくりに地道に取り組んできた宮城県蔵王町立円田中学校の実践を紹介します。

豊かな感性をもち、自ら考え、協力する たくましい生徒をはぐくむ学校を目指して



宮城県蔵王町立円田中学校（生徒数143名）

〒989-0831 宮城県刈田郡蔵王町大字平沢字伊原沢下23

TEL 0224-33-2028 FAX 0224-22-7016

URL <http://enda-j.myswan.ne.jp>

校長 菅原 至

はじめに

蔵王町立円田中学校は宮城県側から蔵王連峰を一望できる東北自動車道に隣接した西側の高台にある。校舎3階から蔵王連峰の四季の変化を感じられる場所にある。各学年2学級、計6学級の中学校である。本校では「自ら考え学習する生徒」、「自他を愛し協力する生徒」、「心身共にたくましい生徒」を目指した学校づくりを行っている。平成10年代の生徒指導上の困難な時期を乗り越え、落ち着いた状況になっている。また、平成23年3月11日の東日本大震災による被害を踏まえ「生きる力」の再確認と再定義を図っている。

本稿では円田中学校における平成22年度の公開研究会（電子黒板の活用）に向けての取組、東日本大震災後の学校の対応、被災地宮城県の状況を踏まえた教育実践等について学校経営の視点から振り返るものである。つまり、校長が学校の状況をどう把握し、教職員とともにどのような働きかけを行ってきたかについて過去を振り返りつつ考察したいと考えている。

この際、生徒・保護者の願いを受け止めながら、教職員とともにその願いを実現する方向性と学校の責任者として学校の実態を分析し改革の必要性を訴え、改革を推進する方向性の両面が大切だと考えている。こうしたことに留意しながらこの3年間で振り返ることによって、これからの本校の学校改善の手がかりや学校経営の指針を得たいと考えている。

1 電子黒板活用へのチャレンジ

私は平成17年度から中学校の教頭を3年経験し、その後、県立高校の教頭を2年経験した。2年ぶりに平成22年度に校長として中学校に戻ってきて感じたのはICT関係の普及が予想以上に図られていたことである。本校は平成21年度文部科学省から「電子黒板を活用した教育に関する調査研究事業」の指定を受けた。平成22年度は宮城県教育委員会の指定による「電子黒板等を活用した教育に関する調査研究事業」の公開研究会を開催することになっていた。

平成22年度当初は一体型電子黒板9台、インタラクティブ・ユニット1台が設置されているものの、活用されているとはいえない状況であった。それは電子黒板が実際に利用可能になったのが平成22年2月であり、実験的に活用を年度末に行った程度であったからである。そこで着任後、学校の状況をとらえるとともに教職員が不安に思っている公開研究会に向けて次のような考え方を示した。

- (1) 教員の電子黒板活用の実技研修を実施すること。
- (2) 各教室等に電子黒板を設置し、移動の手間を省くこと。
- (3) 一部の教員の研究とならないようにどの教室でも電子黒板を活用し、その活用方法を探ることを目指し、すべての教室での授業の公開を図ること。

特に、(2)について、電子黒板の管理という観点から当初躊躇もあったが、移動の大変さを目の当たりにし、管理の仕方の徹底や特定学年での試行などによって最終的に各教室保管とした。また、(3)については、教員にとっては大変だったと考えられるが、本校にはどの教科でも電子黒板を活用することが可能な環境にあり、活用の日常化を大切にしたいという考えのもとに示した方針である。こうして運営に回る教員以外すべて公開授業をすることとした。このことは活用の日常化という面では効果的であった。また、本校の長年の課題が生徒指導上の問題の解決と学力向上にあったことから生徒にとって分かりやすい授業づくりを「電子黒板の活用」という観点から行うことは、学校課題解決への一つの方法であったと考えている。

ここでは詳細に研究について記述することはせず、アウトラインと具体的な実践事例を簡潔に示したい。

2 電子黒板活用の研究の概要

(1) 電子黒板の活用のねらいと5つの活用のパターン

研究テーマを最終的に「基礎・基本の確実な定着を図る授業の創造～電子黒板の効果的な活用を通して～」とした。そして本格的な活用が開始されたのが平成22年5月という状況を踏まえ、初歩的な活用であってもより多くの教員が活用することを願い、実践を進めた。活用のねらいを「知識・技能の定着」、「興味・関心を高める」、「集中力を高める」、「イメージをつかませる」、「考えの共有・深化」とし、実践を積み重ねた結果、次の5つの活用のパターンに行き着いた。

- ① 教科書や資料等を拡大して提示→主に集中力や興味・関心を高める。
- ② 習熟させるため、繰り返しの学習に活用→主に知識・技能の習得や集中力を高めるのに効果的である。
- ③ デジタルコンテンツを操作して提示→主に興味・関心を高めたり、イメージをつかませたりするのに効果的である。
- ④ 保存機能を生かし、前の画面を保存しておいたものを提示→主に知識・技能の定着や考えの共有・深化に効果的である。
- ⑤ 生徒の発表・説明のときに活用→主に生徒同士の考えの共有・深化に効果的である。

(2) 具体的な実践事例

3年美術「風景画」の実践例を紹介したい。「教科書や資料等を拡大して提示」や「デジタルコンテンツを操作して提示」に視点を当てた実践である。授業の導入で、混色のイメージを分かりやすく説明するために、デジタルカメラで1コマずつ静止画を撮影し、動画編集ソフトで動画として編集し、「2種類の色が混じっていく様子を逆再生」することによって生徒の興味・関心を高めた事例である。また、この実践では筆を使っての混色や彩色といった基本的な技能を確実に身に付けさせるために書画カメラを使用し、手元をクロージアアップさせて、生徒の集中力を高めることも行われた。

この実践には、美術科担当者や研究主任、技術科担当者、教務主任が教材化の段階でかかわっている。特定教科の指導であっても、電子黒板を活用した実践の場合、教科間等の連携が必要であり、そうした面では従来の教科指導にはないおもしろみがあった。

(3) 公開研究会を振り返って

① 研究推進にかかわって

大きく見れば、同一県内の学校の違いは大きくないものの、個々の学校の歴史の中で形成された学校文化は、新たに参入する者にとっては大きな違いをもって受け止められる。今回の研究推進にかかわっても、私が従来、取り組んできた研究推進の手法を見直

す必要があった。したがって、意図したとおりに進んだわけではなかった。生徒の大きな荒れを経験した学校であるだけに、研究へのエネルギーの集中化によって生徒から目が離れないような配慮が必要であった。そのため、授業研究会を除いて、研究推進のための会議は最小限とした。このように学校の状況を踏まえた研究の推進は、研究のレベルはかならずしも高くはないが、着実な学校改善にはつながったといえる。

②教員の資質能力の向上

今回の研究の推進の中心となったのは、研究主任と視聴覚主任（技術科教員）である。中堅の研究主任と若手の視聴覚主任が、各教科の実践にどのように電子黒板を活用するかについて具体的にサポートした。研究推進担当者と各教科担当者の連携は、どう電子黒板を活用するかという具体の場面で綿密に行われた。このことが各教科で電子黒板を活用するうえで非常に有効だったととらえている。また、こうしたことは研究主任や視聴覚主任の資質能力の向上にもつながった。なお、本校の実践は平成23年11月に仙台市で開催された第15回視聴覚教育全国大会、第53回放送教育研究会東北大会等でも発表する機会を与えられている。

③校長としての振り返り

各学校にはそれぞれの文化があり、その文化を理解し、対策を講じなければ、打つ手が空回りすることもある。学校の荒れは、あっという間に拡がり、気づいたときには後手に回ることもしばしばない。また、学校によっては「いままでは・・・」、「うちの学校では・・・」というような前例踏襲の雰囲気強い場合もある。校長としては、こうした状況を打開しながら、学校課題を解決していくことが求められる。また、校長には自らが企画立案し、根回しを行い、新たな実践をした教務主任時代や校長の考えを受け止めながら教職員と深くかかわり、具体化していった教頭時代とも違うスタンスが求められる。

校長としては、電子黒板の活用や研究推進という部分にととまらず、全体的な視野から次のような観点を大切する必要があると感じた。

ア 目指すべき方向性や留意点を明確にする。

イ 具体的な計画立案や実践化に際しては見守ることを基本にしつつも、必要な範囲で具体的に指導したり、側面から支援したりする。

ウ 具体的な実践の様子をできるだけ確認し、肌で成果や課題を感じる。

3 東日本大震災の混乱と対応

(1) 東日本大震災の被害の概略と対応

平成23年3月11日の地震発生時、明日の卒業式に向けて会場準備をしていた。長く続くきわめて大きな揺れの中で、生徒は避難した校庭で体育館のブロック型の窓が崩落する様子を呆然と見ていた。人員の確認をし、寒さをしのぐため、学校にある出来る限りの毛布等を準備した。それでも、寒さに耐えることは大変だった。最後の生徒の帰宅を確認したのは、午後7時ごろであった。

校舎そのものは地中28メートル下の岩盤に柱が到達しているため、構造体は大丈夫だったものの、校門坂や昇降口をはじめ校舎周辺、駐輪場・駐車場、地面と接している職員室、校長室等一階のフロア一部分が沈下・陥没した。また、体育館の屋根と壁面のずれ、ブロック型の窓の崩落やプールサイドの破損等……。電気や通信手段が途絶した中での生活を余儀なくされた。12日は臨時休業にし、教職員による生徒や家庭の状況、通学路の確認、校舎内外の片づけ等を行った。その後、通信手段がないため、当面の対応について教育委員会職員と直接会って、話し合いをしながら対応を図った。3月18日（金）の臨時校長会で、卒業式・修了式について協議し、3月23日（水）に大幅に時間を短縮して行うことを確認した。本校では式を校舎の一階ホールで行うこととした。

学校の本格的な再開に向けての取組を図りながら、どのような卒業式、修了式が可能か、検討と準備を進めた。時間は短くとも、形はしっかり整えること、学活で各家庭の被害状

況の確認と今後の対応の方針等について連絡を徹底することを指示した。仮設トイレの設置、緊急応急工事による安全の確保、余震に備えた避難・誘導の仕方の確認、電気・水道・下水（合併浄化槽）の応急工事による復旧が3月17日（木）以降、順次達成でき23日に生徒を短時間、校舎に入れることが可能になった。生徒や保護者の様子から卒業式・修了式をやってよかったと感じた。次に、町の臨時校長会で決まった町内一斉に4月11日（月）に始業式、入学式を実施するという方針に従って全職員が一丸となって取り組んだ。4月4日（金）に建設課、専門家による安全点検。通学路の点検と問題箇所への対応を教育委員会に依頼。教育委員会の全面的なサポートのもとに、4月11日（月）に始業式と入学式を一階ホールにおいて行った。さらに12日は避難訓練を実施し、この状況下での安全確保について共通理解を図った。また、4月16日（土）のPTA総会においては町建設課、教育委員会の参加のもと、校舎の安全性、今後の見通しについて保護者の理解を図った。

体育館工事は9月中旬終了。校舎周辺や校門坂、校内1階の沈下・陥没した部分の復旧工事の終了が1月。その後、本来夏休みにやる予定だった防水工事を行い3月に工事が終了した。この間、生徒昇降口の閉鎖、出入り口の変更等があり、生徒の安全を確保しながら工事を続けることは大変であった。不便な状況にも、不平を言うこともなく日常を取り戻すべくがんばっていた生徒。数えればきりがなほの多くの課題を解決してきた教職員。そして、本校の被害状況を踏まえた町教育委員会の全面的な支援。それぞれに深く感謝するしかないというのが正直な気持ちである。

（2）本校の主な被害状況

- ① 校門坂や生徒の自転車小屋が崩落、駐車場の沈下。
- ② 体育館使用不可（体育館の屋根と壁面のつなぎ目の破断、ブロック型の窓の崩落等）
- ③ 校舎周辺の陥没及び地面に接している1階フロアの沈下（校舎は地中28メートル下の岩盤に柱が到達し、構造体そのものは、大丈夫だった）
- ④ プールサイドの破損
- ⑤ 暖房用設備（スチームの配管）、下水管・水道管等の各種配管の破断

【校舎周辺の復旧工事】

【校門までの坂道の復旧工事】



（3）震災後の対応

【まったく見通しが立たない時期】

- ① 避難・引き渡し・安否確認（3月11日、12日）
- ② 校舎の安全確認・片づけ（3月12日～）
- ③ 電気・水道・下水が3月17日以降、順次復旧。

【見通しが立ちつつあったが、ガソリン不足・食料不足の時期】

- ④ 3月18日に町の臨時校長会（学校と教育委員会が現状を把握し、今後の見通しを共有したことが学校再開への第一ステップになった。卒業式・修了式の日時が決定した。年度末に向けて高校入試事務処理を行った。）

- ・校舎周辺の応急工事開始。
- ・仮設トイレ設置。

⑤ 3月23日に卒業式・修了式を大幅に時間を短縮し、1階ホールで実施（このときほど式のもつ意味を実感したことはなかった。生徒と保護者の喜ぶ姿に感激）。

【始業式・入学式に向けてアクセル全開の時期】

⑥ 3月29日に町の臨時校長会を開催し、4月11日に始業式・入学式を行うことを決定。

- ・案内状を郵送。
- ・校舎の専門家による安全点検。
- ・通学路の応急工事の依頼。
- ・県道から一本のみ残された学校への通路の安全確保（生徒と教員、工事車両の仕分け）・・・。

⑦ 4月11日に始業式・入学式を実施（苦労は多くとも、教職員の献身的な働きや町の教育委員会の支援によって早期の学校再開にこぎつけた。校舎周辺の状況から不安を感じる生徒・保護者がいることを予想し、式辞において校舎の安全性についても触れた）。

⑧ 4月12日に校舎周辺の危険な状況を踏まえ避難訓練を実施。

⑨ 4月16日のPTA総会において校舎の現状、今後の工事の見通しについて校長とともに教育委員会と町役場建設課からも説明。

【放射線の影響等の心配はあったが、比較的安定した時期】

⑩ 県南に位置する蔵王町でも放射線の影響を心配する声があった。専門家の講演を聞いたり研修を受けたりした。また、事故以前に出された一般的な原子力や放射線の著作を読んだりしながら、教育委員会の考えを受け止めその時点での、自分の考えを固め対応した。放射線の測定は町が継続的に実施することになった。

⑪ 中総体が開催されることになり、体育館やテニスコートが使用できないため、小学校の体育館や町のテニスコートを借用し練習を実施。

⑫ 6月から体育館の復旧工事がはじまり9月終了。

【トラックの出入りが頻繁になり、安全に苦慮した時期】

⑬ 9月から校舎周辺・校舎1階フローア、校門坂・自転車小屋等の復旧工事。1月終了。

⑭ 平成23年度は長年の本校の施設設備面の課題であった雨漏り対策の防水工事を行う予定であったが、震災復旧工事が優先し、雨漏りの工事は、屋根に雪がつもる冬の時期となったため、従来にも増してひどい状況に悩まされた。

⑮ こうした中、本町の「蔵王えぼしスキー場」を会場とした全国中学校体育連盟スキー大会の式典担当校として苦闘。宮城県では鳴子以外での初の開催となった。生徒主体の開会式が好評であり、苦労のかがあったと感じた。

⑯ 生徒の昇降口も工事の進展にあわせて変更になるなど、学校生活も何かと障害の多い1年であったが、3月に防水工事も無事終了した。

⑰ 校長として生徒や保護者の願いに十分に答えられたかと問われれば、そうとは言えないとこたえるしかない1年であった。もっとできたと感じることも多いが、卒業生を無事送りだし、心の中で区切りつけた。

(4) 震災対応をして～校長としての振り返り～

平成20年の岩手・宮城内陸地震のときは、県内でもっとも大きな被害を受けた県立高校の教頭をしていたが、土曜日に震度6強の地震で校内の柱や壁が破断した。電話は今回よりもつながり易い状況であったが、安否確認に3日間を要した。今回は授業日で、在校生の地域が限定されていたため、欠席者を除き、その日のうちに安否の確認をすることができた。大変だったのは当所、まったく見通しが立たなかったこと、ガソリン・食料確保のため多くのエネルギーをとられたこと、行動範囲が限定されたこと、復旧工事が予定通

りいかなかったことなどであった。今回の対応から次のような観点が重要だと感じた。

- ① 設置者である教育委員会との連携の重要性
 - 普段から学校の課題を共有し、教育委員会に要望を出せる関係をつくりあげておくことが大切。
 - 市町村レベルの教育委員会の事務担当部局では学校教育の専門家が多くない。それゆえ、課題をだすだけではなく、解決策を提案することも大切。
 - 教育委員会のチャンネルを活用した建設課等との連携やネットワーク化の重要性。
 - ② 生徒や保護者への説明
 - 校門坂等の崩落、校舎周辺の陥没等で不安を感じている教職員・生徒・保護者に対しては、専門的な見地からの説明が必要（校舎を建設した業者、建設課、教育委員会等との連携）。
 - 見通しについても生徒や保護者に専門家や教育委員会と連携しながら説明することが大切（人も物も不足し工事が遅れていることについても機会をとらえて繰り返し説明することが重要）。
 - ③ 継続的な安全確保の努力
 - 県道から一本のみ残された学校への通路の安全確保（生徒と教員、工事車両の仕分けを約1年間、管理職が朝の安全指導の中で実施した）。
- (5) 震災後の学校教育と学校経営
- ① 「生きる力」をはぐくみ、自分で考え、判断し行動できる生徒を育てる教育を大切に
にする学校づくり
 - 教科・道徳・特別活動・総合的な学習において意図的に「生きる力」を育てる場の設定をしていく。
 - 教員が自ら考え、判断し、行動できることが必要。そのためには教員の創意工夫の余地の拡大が大切。
 - ② 「情報」の収集と発信の重要性
 - 停電になったものの、携帯ラジオや自動車のラジオから情報を収集し、判断した。正しい情報なしに、正しい判断はできない。
 - 安否確認等ができるだけスムーズにできるしくみの構築。
 - ③ 冷静に判断する環境づくり
 - 非常時にはやるべきことが多数でてくるが、校長もしくは教頭、場合によっては教諭が正しい判断をすることができるような環境が必要。
 - 判断に際して、何を大切にするかを見誤ることのないようにする。
 - 危機に際して判断する人、対応する人など大原則を大切にしたマニュアルづくり。
 - 想定外があるということを前提にし、マニュアルどおりにいかないこともあることも踏まえておく。
 - ④ 地域社会との関連
 - 教員が地域社会をよく知ること（休みの日に生徒がどこで何をしているのか。どこに生徒の家があり、どんな川が流れているのか。家庭訪問や総合的な学習の時間などに「防災」の視点ももつことが大切）。
 - 地域連携のしくみづくり（避難場所になった場合の臨時的な対応は学校が担わなければならない。地区のリーダーが学校側と調整しながら避難所運営ができるようなしくみづくり）。
 - ⑤ すべての教員が危機に際して自分で判断し、生徒の命を守れるように行動できるような研修の必要性。
 - ⑥ 物資の準備。補給ルートの確保（食料・ガソリン等）。

4 東日本大震災後の学校づくり

(1) 教育活動に防災の視点を

宮城県内においては各市町村に防災担当主幹（教諭）や各学校に防災主任（教諭）が配置された。新たなマニュアルづくりや防災教育が行われはじめている。本校では防災教育の推進という側面と、生徒一人一人が自ら判断する力や自然や社会等に対する感性を高め、たくましく生きる生徒を育成したいという願いのもとに教育実践を展開するために、校長として次のような形で働きかけをしてきた。

避難訓練の工夫とともに、それぞれの教科等の学習や活動に無理のない範囲で、防災の視点を生かした学習や自ら考えたり、判断したりする場を大切にしてほしい。また、学校行事や生徒会活動などの特別活動の「成すことによって学ぶ」時間や総合的な学習の時間、さらには部活動などにおいてもこうした視点も入れながら取り組んでほしいことを働きかけた。以下、このことを具体的に示したい。

① 現状では、新たな取組をするためには何かを削らなければならない状況にある。そこで、「防災」の視点や自ら考える場などを大切にすることとした。

ア 教科の学習での防災関連内容の洗い出し

イ 総合的な学習や学校行事等に防災の視点を入れる

・「蔵王を知る→蔵王を体験する→蔵王を発信する」

・家庭訪問や地区奉仕作業の時など生徒の自宅のみならず付近の地形等を観察

ウ 適切な人間関係の構築や感性、たくましさの育成の観点から体験的な活動や部活動の見直し

(2) 地域社会との一層の連携強化

① 生徒が地域を肌で知り、防災の視点からも、生徒の生き方・在り方からもふるさと蔵王の自覚化が必要であり、学校支援地域本部（協働教育プラットフォーム事業）の活用等を通して地域でとのかかわりさらに深めていく。なお、避難訓練については平成25年度に地域との連携の手がかりを得るため、学校所在地区の区長さん等にも参加してもらう予定である。

② 生徒がより主体的に活動する視点として、平成25年度から交通安全、防犯、防災等の観点で生徒会が中心となったボランティア活動を警察等と連携して実施する計画である。

(3) 東日本大震災後の教育実践例

次に総合的な学習の実践例を提示したい。総合的な学習に防災の視点を含めたいという校長の思いを受けて、教員集団が総合的な学習を見直した平成24年度の実践例である。

《1年総合的な学習「蔵王を知る」（40時間） 1年生 44名》

「生まれ育った蔵王町の特色を理解し、ふるさと蔵王を大切にすることを身につける」ことを中心のねらいとして17グループ（最少1名の個人、最大が5名のグループ）での学習が行われた。

〈主な展開〉

ア 蔵王町に対する生徒のイメージの把握 / イ 蔵王町の歴史、自然等についての教育委員会文化財保護課による講話（防災の視点が含まれる） / ウ 調べ学習（大枠としては「歴史」、「産業」、「自然」となる。個人ごとの調べたいことの発表とグループ化、具体的な調べ学習） / エ フィールドワーク / オ 調べ学習・フィールドワークのまとめ / カ 学年内発表会の実施 / キ 文化祭での発表（ステージでの代表の発表と展示会場の各ブースでの発表）

防災にかかわるグループは3グループあった。その中の一つのグループの発表の内容は「蔵王の自然～噴火と防災～」というテーマで、このグループは「蔵王の噴火に興味をもち、噴火や防災などにかかわって身の回りで役に立つこと」は何かについての課題意識をもっていた。その発表は蔵王連峰の御釜などの地形や活火山としての登録、噴火が近づくと変化する御釜の色、噴火の歴史、噴火による被害、噴火したときの避難の心得、緊急

持ち出し品、あると便利なもの、赤ちゃんがいる場合、お年寄りがいる場合……。噴火の歴史や仕組みから具体的な防災の心得と行動まで幅広い内容であった。蔵王の御釜や温泉を火山活動や噴火という観点から見直すことは、身近にある有名な観光地が、自然の営みと不可分なものとしてあり、人知を超えた事象がいずれは起こる可能性があることを、聞いているものを感じさせる内容であった。

おわりに～これからの学校経営の方向性～

(1) 教職員の判断と行動

今回の大震災において内陸部の学校において校舎から校庭等への避難の指示を校長・教頭から学級担任や教科担任あるいは担当者へ連絡し、生徒の避難誘導につなげた学校はどれくらいあるであろうか。私が2度体験した震度6強の地震は、平成20年6月14日(土)午前8時43分ごろの模擬試験前の空白の時間という状況や平成23年3月11日(金)午後2時46分ごろで、翌日の卒業式の準備をそれぞれの担当の場所で行っていたこともあって生徒自身の判断や生徒とともにいた教員が判断し、校庭に避難した。今回の場合、地震直後の避難の判断は、校長も出したがこの判断がそれぞれの場所まで確実にとどくような状況ではなかった。

また、沿岸部における大津波からの避難では、おかれた状況によって全く異なった状況を呈している。離島の学校から出張のため船で出かける際に、生徒といっしょになり、海上で大津波に遭遇した一人の教員の場合、地域全体が津波にのまれ学校の2階、3階が避難場所となり、助け出された人々の応急手当の場所となった学校の場合……。そのときに教職員自ら判断し、行動することが求められたケースも少なくなかった。

こうしたことは、今回の大震災だけにいえることであろうか。様々な緊急を要する事故対応や管理職の不在、さらには日々の生徒との対応は、管理職の指示を求めるまでもなく、教職員自身が的確な判断を行っていかねばならない。学校という教育組織には、こうした特質がそもそもあるということを押さえておく必要がある。したがって、常日頃か教職員の判断力を高めるような学校経営が求められる。校長は、何を重視した判断が大切でどう行動すべきか、日々の学校での教育活動や校外での教育活動の計画立案過程で指導助言したり、職員会議等で話題にしたりしながら、教職員自らが考え、判断するような学校運営が求められるのである。これからの学校においてはそれぞれの部門や学年が管理職との連携を図りながら、リーダーシップを存分に発揮することができるような組織の在り方が求められる。

(2) 学校教育が重視すべき方向性

今日、世界は急速な情報化の進展とともに、政治経済が目まぐるしく変化する安定感を欠いた状況にある。こうした社会においては豊かな感性に裏打ちされた「たくましさ」や「コミュニケーション力」が必要となる。東日本大震災では「絆」・「かかわり」・「つながり」といったコミュニケーション力につながるものが重視されたが、その基盤にはこの現実を受け止める「感性」やこの現実に立ち向かう「たくましさ」が重要であった。先日、震災関係のテレビ番組で南三陸町の支援ボランティアとして関西から来て大工仕事を手伝っていた青年が、南三陸町で生きる決意をするに至った状況を放送していた。その青年は「仕事でこれだけ感謝されたことはなかった。感謝されることが生きる力となり、南三陸町で生きていく決意につながった」と話していた。人と人との「かかわり」が生きるエネルギーになることが感じられる事例である。こうしたことから生徒が認知的な理解とともに、自ら考えること、ともに生きる感覚、自然や社会、芸術などに対する感性を日々の学校生活や学習から身に付けることができるような学校文化をつくっていくことの重要性を改めて感じている。



書写指導をめぐる身近な問題

国語教育講座 永由 徳夫

はじめに

書写指導については、教員自身に経験が乏しいこともままあり、実際の授業において苦労することもあるか思います。そこで、教員の立場、また、児童の立場から、書写指導をめぐる身近な問題について考えていきます。

質問

- ①「書写」の授業では墨（固形墨）を磨らせていません。墨は磨ったほうが良いのでしょうか。
- ②左利きの児童がいます。毛筆指導の時は、右手に直させたほうが良いのでしょうか。
- ③文字は必ず一定の字形で書かせないといけませんか。

(小学校学級担任)

①限られた授業時間の中で、児童・生徒に書写指導を行うことは、かなり労力を費やします。実際の授業では、墨汁（墨液）をそのまま使わせる場合が多いでしょうか。ただ、私は、数分で良いので墨を磨ることを勧めます。

まず、墨池といつてくぼんだ部分に墨汁を入れます。そして平らな部分（陸といいます）にスポイトで水を数滴たらしめます。墨は軽くやわらかくにぎり、硯に対して斜めに当てます。円を描くようにゆったり静かに磨らせ、墨池の墨汁と混ぜ合わせます。磨り終わったら、ティッシュなどで墨の水気を取ります。濡れたまま硯に置くとくっついてしまいますから注意が必要です。

墨を磨ると心も落ち着き、自分にとって書きやすい濃さが得られるようになります。

②左利きの児童・生徒が、毛筆の時だけ右手で練習している、という話を時々聞きます。実際にかつては、毛筆指導が矯正のための役割を果たしていた時期があります。しかし、私は、利き腕の左手のまま書いても、右手に直して書いても、どちらでも良いと思います。

ただ、左手は毛筆には向かない一面があるのも致し方ないことです。たとえば、左手だと右はらいは書きにくいでしょう。その場合は、半紙を左に寄せて書かせるなど、工夫させてみてください。また、右手に直して練習する場合は、半紙に一字、二字と少ない文字から練習させるといいでしょう。右利きでも左利きでも、腕だけではなく、体全体で書くということを忘れずに伝えてください。

③毛筆で書く文字と「漢字ドリル」で学ぶ字形とでは、異なるものがあります。

たとえば、「漢字ドリル」では、「立」は三画目と四画目の縦画の始筆と終筆が、二画目と五画目の横画にしっかりつく形になっています。これは、〈教科書体〉とよばれる毛筆の筆づかいを基底として作られた活字によるものです。

ところが、実際に毛筆で「立」の縦画を、特に二画目の横画につけようとする、不自然なほどに意識しないとそうはなりません。弾力のある毛筆で書く場合は、縦画の始筆と二画目の間が多少離れていても差し支えなく、三画目の終筆は四画目に向かって軽くはねても良いのです。字形には「許容」があり、硬

筆指導においても「漢字ドリル」にすべてを依拠するのは問題です。手近に複数の字典類を備えられることをお勧めします。

質問

④「書写」の後は、手が真っ黒になってしま
うのですが？ (小学校中学年児童)

⑤ひらがなの回転の筆づかいがむずかしく、
筆がぐしゃぐしゃになってしまうのですが？
(小学校中学年児童)

⑥小学生はシャーペンを使ってはいけないの
ですか？先生は学校ではダメと言いますが、
理由がよくわかりません。
(小学校高学年児童)

④「書写」の後は、手が真っ黒になってしま
う、それどころか、さわったつもりはないの
に、服にも、机にも、しまいには壁にまで墨
をつけてしまって注意された、ということは
ありませんか。みなさんは、文字を書き終わ
った時に、硯のふちに筆を置くことが多いで
しょうか。筆の毛の部分だけでなく、筆の軸
(筆管) まで硯に置くと、軸に墨がついてし
まい、次に筆をにぎったときに、手がよごれ
てしまいます。手をよごさずに書けるよう
になれば、上達した証拠です。

⑤ひらがなの回転する筆づかいはむずかしい
ですね。課題にもよく出てくるので、書きに
くいなと思う人も多いでしょう。

最初は体全体を使って、「つ」「ろ」のよう
な大きな回転を書くことから始めましょう。
次に「は」「な」のような小さな回転の練習に
移ります。慣れてきたら、「ゆ」「め」「の」の
ようなほぼ一回転する文字、「ぬ」「る」のよ
うな大小の変化のある回転を練習します。途
中で筆先がねじれてみだれてしまっても、筆
管をしっかり垂直に立てて、残り半周でねば
り強く穂先をまとめていきましょう。「穂先が
紙から離れる最後の瞬間まで見とどける」よ
うに意識して書いてみてください。

⑥みなさんの中には、高学年になるとシャー
ペンにあこがれる人もいるでしょう。確かに鉛筆
よりもシャーペンのほうが便利な点もあります
よね。ただ、文字は、筆圧の変化によって、字
形の美しさが、よりきわだつのです。シャー
ペンは、芯が折れないように、やや立てて持つこ
とが多いので、筆圧の変化がつきにくくなりま
す。毛筆で学んだ筆圧の変化は、硬筆の上達に
も生かされるということを覚えていてください。

おわりに

いくつか具体例を挙げて説明してきました。
文字を手書きすること自体が特殊技能化しつ
つある今日こそ、私たちには貴重な文字文化
である書写・書道を将来にわたって伝承して
いく責務があるのではないのでしょうか。ぜひ
先生方には、手書き文字の持つぬくもりを伝
えていっていただければと思います。



小学校・体育授業 児童の意欲的な取組のための指導上の配慮



保健体育講座 西田 順一

質問

年間を通して体育の授業や諸行事を受け持ち、いろいろな運動やスポーツの指導に取り組んでいます。その際、子どもたちの多くは、意欲的に身体を動かしていますが、一部の子どもたちにはそのようなやる気が感じられません。体育授業での子どもたちの意欲の違いは、どのようにして生じているのでしょうか。また積極的に活動に参加させるには、どのような指導上の工夫が必要でしょうか。(小学校学級担任)

1 体育における学習意欲

子どもたちには他教科と同じように体育授業に対しても、ぜひとも意欲的に取り組んで欲しいと思います。なぜなら、体育は多様な身体活動を伴い、直接に身体能力を養うことのできる唯一の科目です。また、体育場面では他者の技術や能力を理解し、自分を高めていくことや他者との頻繁なコミュニケーションを行なうことなどにより、人間としての包括的な力を高めるための機会ともなっています。さらには、児童期では生涯にわたっての健康の維持増進の資質や能力の基礎を養うことも目標となっています。

さて、体育における子どもたちの学習意欲はどのように生じているのでしょうか。このことがはっきりされれば、やる気のないもしくはやる気の乏しい子どもたちへの指導の手だてが見えてきます。

体育の学習意欲については、これまでいろいろな角度から考えられてきましたが、

その中で本稿では、“体育における学習意欲を規定する期待・価値モデル”(図1)を取り上げて、考えてみたいと思います。

このモデルに則ると、体育における学習意欲は「期待」と「感情」から影響を受けるとされています。すなわち、期待と感情は、体育における学習意欲を支える中核(一次的要因)であり、それらが直接的な影響を及ぼすとされています。ここでの「期待」とは、学習課題を子どもがうまくできるかできないかの予想や見通しです。たとえば、運動やスポーツのある動きに対して、どの程度うまくできると思うのか。または、ある動作を練習することで、どのくらい上手にできるようになると思うのか。といった、自分の能力や成長への捉え方への認識です。さらに「感情」は、学習内容そのものと成功後の予想に関連して生じる感情です。たとえば、体育や運動がどの程度、楽しいのであろうか。うまくできたときの嬉しさや喜びをどのくらい感じているのだろうか。といった、体育授業にて経験する感情や運動やスポーツの成功や能力向上に関して生じる感情のことです。実際、児童を対象として実施された調査から期待や感情は体育における学習意欲に強く影響し、さらに学習意欲が学習行動に結びつくことが明らかになっています。

加えて、期待や感情に影響するもの(二次的要因)として、「運動への参加」と「体育授業での対人関係」があります。子どもたちは運動に参加する中で経験する成功や失敗を手がかりとして期待や感情の程度が決まり、また体育教師や友人との良好な人

間関係を形成することにより、体育学習の期待や感情の強さが決められると思われま

す。さらに、対人関係の基盤である「親子関係」や体育学習の基礎となる「健康（精神的健康と身体的健康）」、そして学習したり運動したりする時の「環境」といった（二次的要因）が二次的要因に影響を与えています。しかし、一次的要因以外はあくまで間接的な影響を及ぼすものであるが、体育を指導する際には配慮すべき点であると考えられます。

ここまで述べてきましたように、やる気や学習意欲が低い子どもたちには、子どもたち自身の期待や感情を高めるような指導を教師が積極的に行なうことでも体育における学習意欲が喚起されると考えられます。

2 教師の発言内容と児童の学習意欲との関係

当然のことながら、子どもたちの期待や感情を高めるには体育授業を行なう教師の言動もとても大切です。図1は、「体育教師との関係」が子どもたちの期待や感情に

影響することも示しています。これまで教師の発言内容と児童の学習意欲との関係が検討されています。そこでは、体育における学習意欲の高い子どもたちを指導している教師は、日常の授業において子どもたちの期待や感情を高めるような発言を多く用いていたのに対して、学習意欲の低い子どもたちを指導している教師は、そのような発言は比較的少なかったようです。

これらのことから、目標設定（例：10回やってみよう）や是認（例：今の感じ、今の感じ）、そして賞賛（例：おお、素晴らしい）といった期待や感情を高めるような教師の発言や働きかけが、子どもの意欲を高めることにつながっていくと思います。すぐに子どもたちの意欲が高まるような効果は期待しにくく、魔法の言葉という訳ではありません。しかし、日頃より子どもたちの期待や感情を高めるような言葉を積み重ねることにより、体育授業時のクラスの雰囲気も良くなり、子どもたち1人1人が体育授業に意欲的に取り組む姿勢につながります。

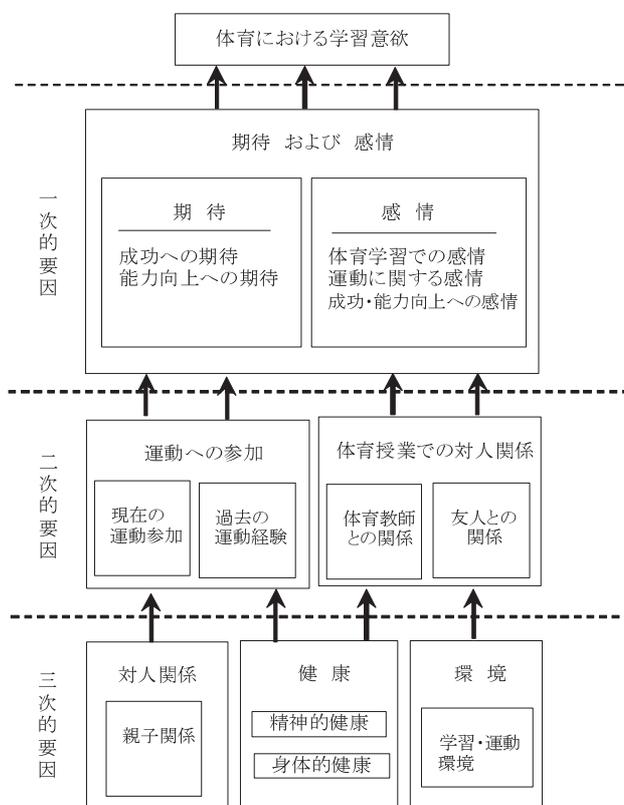


図1 体育における学習意欲を規定する期待・感情モデル

構成題材の指導と発展的な題材について



美術教育講座 齋江 貴志

質問

中学校の美術科授業でデザインの題材として「自然物の構成」を行っていますが、指導のポイントや発展的な題材について教えてください。

(中学校美術科担当)

野菜や昆虫といった動植物を観察し、単純化や強調を施して図案化し、平面にベタ塗りの彩色によって構成する題材「自然物の構成」は、中学校美術の授業で古くから行なわれており、現在でも多くの中学校、特に1年生（初期段階）で取り組まれています。

一方で近年、教科書などにおいてこの題材の扱いは縮小の傾向にあります。それは、デザイン・工芸分野が、造形の技能開発以上にデザイン・工芸の本来の意義、つまり社会や生活との結びつきと、その発想や思考方法の学びを重視していく内容に変化しているためです。そもそも「構成」と称される題材は、建築家・デザイナーといった専門家養成のために作られたバウハウスの基礎課程における造形訓練方法を、日本の美術教育に輸入したものです。また、本題材の完成作品が目的を持たず、作品として完結しているため、社会や生活との直接的な結びつきという点では乏しく、発展性が見えにくいことが挙げられます。

ここではこの題材における目的や意義をもう一度見つけ、デザイン・工芸の題材としてどのように展開させるかについて考えたいと思います。

1 題材「自然物の構成」の目的や意義

この題材において培われる力には次のような事柄が挙げられると考えます。

- ① 対象物をじっくり見つめることや自分の視点が変化することによって対象物の面白さに気づく、観察力の養成
- ② 複雑な形状を単純化したり、また、強調したりすることで行う造形の展開力
- ③ 定められた画面の中でモチーフを組み合わせ、構図を生み出す力
- ④ 配色による色彩表現力
- ⑤ ベタ塗りなどの彩色技能

このように、本題材ではデザインのみならず、美術の表現に必要な様々な力の養成が盛り込まれています。

ただ、実際の授業において、ことさら⑤の技能指導を重視し、作業・訓練学習の傾向が強くなる教員も多いと聞きます。もちろん、作品として細部に気を配り、完成度を高めることは、造形表現力を高める上で大切な力のひとつですが、むしろ⑤以外の目標を生徒にもしっかりと意識させ、造形を介した思考が身につくように取り組むことが大切であると感じます。

それでは①～⑤のうちどの学習を中心にすべきでしょうか？

無論すべてが重要ですが、強いて挙げるなら、筆者は②の「造形の展開力」がデザイン・工芸分野で育むべき中心だと考えます。それは、近代デザイン以降のシンプルな造形、あるいは日本の伝統工芸の文様などに見られる造形表現での工夫

や特徴が造形の独自性や機能へとつながるからです。そして、これらの思考を体験的に理解し、興味・関心を持たせることは中学校美術での大切な通過点になると考えられます。

2 題材における発展性

先にも述べたとおり、本題材はデザイン造形などへの有効な学習といえますが、できた作品が持つ目的は明確ではありません。それゆえ、生徒もこの題材で学んだことがどの様に活かされるかが結びつかず、ポイントごとに説明がなければ、行っている学習は単なる訓練になってしまいます。

そこで目的を持った「実際に役立つもの」をデザインするという題材に設定する方法が考えられます。例えば、包装紙やパッケージ、あるいはランチョンマット、ハンカチなどへ転用するテキスタイルパターンなどが挙げられます。

単純化・強調という造形の展開力に絞った発展的な題材としては、視覚伝達デザインの様々なマークなどが良いのではないかと思います。それは、対象物のらしさや面白さを創作者の想いから表現することに加え、伝える機能や視認性、つまり他者の視点を持った創作への発展を促すことができます。特に家紋などは自然物をモチーフにしたものも多く、さらに日本が育んできた美意識を学ぶこともできます。また、その先には連続文様といった題材に展開していくことも考えられます。ただ、現代社会ではメディアを通じた様々な情報に取り囲まれています。ともすれば、既に創作された情報を加工し、二次的な創作で満足してしまったり、かつて見た記憶（思い込み）の範疇に止まったりと、自分自身の発見や着眼点を表さず、創造活動が作業になってしまう生徒がいます。そうならないよう①の観察力は、②の展開力の前提になる力として十分に行いたいものです。

3 手段について

これは⑤の技能にも関係しますが、もし設備が使えるようであれば、絵具による彩色ではなく、パソコン（映像メディア）を使用しても良いのではと思います。パソコンの利点は比較的簡単に色や形を変えられること、プリンターで複製が可能なことなどです。プリントできれば先に述べた包装紙などの展開へと結びつけることが容易です。ただし、全くアイデアスケッチなどをせず、画面上で初期のアイデア展開から始めると、手で行う彩色以上に時間が掛かる場合があります。注意が必要です。なお、パソコンで描くのに、特殊なイラスト用のソフトウェアでなくともプレゼンテーション用スライド作成ソフトの図形描画でも可能です。単純な○や□を利用し、如何に対象物らしさを表現できるか考えることも、制約を乗り越え、あるいは利用して創造する学習になると考えます。

4 さいごに

先に述べたとおり、現在のデザイン・工芸分野は単にデザイン的な造形力を身につけるのではなく、生活や社会と造形のかかわりとそれらの関係性における創造を重視しています。つまり、一般的に行われている合目的な造形活動を中学生のレベルに合わせ、同様に行わせるということです。一方で、現在の美術授業に割り当てられた時数は厳しいままです。これらを勘案すると、基礎的な造形力をしっかりと身につける訓練（題材）を経て応用に向かう時間を確保することは困難といえます。美術で長らく続けられてきた基礎的な学習は、かつて応用として展開されていた中で行われていくものとなっています。

よって、どの様な題材にしても、もう一度題材が持つ学習の内容や目的といったものを整理し、過不足なく実践させ、学びを体験させるという授業のプランニングが求められます。



キガルにキガク～生徒が動く器楽授業～

音楽教育講座 菅生 千穂

質問

中学校の音楽で、器楽授業を充実させるにはどうすればよいのでしょうか。箏の授業は「さくら」を弾くだけのワンパターンに陥りがちですが、授業時数が限られ他に思いつきません。
(中学校音楽科担当)

中学校では合唱コンクールが一つのムーブメントとして盛んですが、限られた時数の中で「器楽」の授業をいかに取り入れるかは、共通のお悩みではないでしょうか。楽器の準備、片づけだけでも時間が必要な器楽は敬遠しがちですが、楽器を自ら奏でている生徒たちの輝いた表情を見ると、自由に楽器に触れる環境を与えてあげたいものです。和楽器の授業は、楽器の調達や調弦など苦労が多いのですが、同じ「さくら」を扱っても、生徒たちの活動量を多く確保し、より達成感を感じることができるような工夫を、ここでご紹介したいと思います。

1 器楽授業はすべてが一斉授業でなくてもよい

器楽授業は一種類の楽器をクラス全体で扱い、一斉授業をするものだと思いますが、歌を歌う生徒と楽器を演奏する生徒がいるというのも、実はかえって良いこともあります。例えば、小学校から親しんでいるソプラノリコーダーで歌のパートをそのまま演奏するだけで、音程に自信がないと感じている人も、パートの芯になるリコーダーの音を頼りにきくと伸び伸びと歌うことが出来ると思います。バロック時代の教会でもこのようにリコーダーやトロンボーンなどの楽器を合唱と合わせて、各声部の補強をするために用いました。また、ハーモニーのパートを若干名の生徒に演奏してもらうのも、

合唱より他声部の声に惑わされず和声を感じることが出来そうです。パート練習の際に、交代でリコーダーを演奏するのもよいですね。

中学校ではアルトリコーダーを新しく学習しますが、アルトの運指は小学校で既習のソプラノとは違います。また指穴の間隔が広がるので、手の小さい女子生徒には、きちんと指穴を押さえること自体が困難な箇所も出てきます。そんな時、ソプラノとアルトのアンサンブルや打楽器を積極的に加えることで、アルトの良さも感じつつ自分の体や能力・フィーリングにあった楽器を選択することが出来るでしょう。ここで大切なことは、生徒個人が「楽器って楽しい、面白い」と自発的にその合奏に参加したくなる環境を、教師が作ってあげられるかどうかだと思います。それは全員にアルトリコーダーを課し、同じレベルまで修得させることとは全く別の視点であり、全員に充実した「器楽表現」の時間を保障することがポイントです。

2 即興すること、自分（たち）のオリジナルを作ること

器楽アンサンブルの中でもとりわけ、思春期—自我の強いこの時期の生徒たちにピッタリなのが、即興演奏です。つまり、自分たちのオリジナルを作ることが、どれほどか自己肯定感を得ることに繋がるのです。例えば5音音階による即興演奏では、不協和音が生まれにくく、どんな音を選択しても間違ったように聞こえないという利点があります。また多くの生徒が苦手意識をもつ読譜の問題もなく、即興では音そのものと自分の感性が対話します。音楽という教科に「一つだけの正解」がないことがここでは強みとなるでしょう。

3 箏は万能選手 3人で1面を使おう

和楽器の中でも、箏（こと）は、基本調弦が5音階なので即興演奏にも最適です。ここで、箏1面を生徒3名で演奏する形態を紹介します。

箏は1人で演奏するのが伝統的なスタイルですが、写真1のように1面を取り囲むように3人で座れば、楽器の数も授業時数

写真1：3人で1面を使う



も少ない学校現場で一度に多くの生徒が楽器に触れることができます。さらに、図1のような3パートで構成された楽譜で演奏すれば、同じ楽器で豪華な3重奏

がいと簡単に出てくるのです。これは『楽しい箏楽譜集』（音楽之友社）に掲載の『さくら3重奏』ですが、主旋律担当のIパート、合

いの手役のIIパート、バスオスティナートとして重厚な伴奏

役のIIIパートと、それぞれ際立った役割が明確で、技術的レベルに差がありつつも役割としては等しく重要となる、という優れたものと言えるでしょう。また、この形態ではわらべうたなど簡単な歌に、即興的に伴奏を入れてオリジナル作品の「創作」が可能に。歌の伴奏をすれば、「歌唱」教材の中でも箏を使うことが可能となり、まさに万能選手となりうるのです。まずは、気楽に楽器を使ってみようという気持ちになってみることから始めてほしいと思います。箏は、調弦に手間がかかりますが、一度準備をしまえば、簡単に音を出すことができ、1ヶ月や2ヶ月、調弦したままで保管することも可能です。面数が揃えられないのはどの学校も共通の悩みですから、こ

図1：さくら3重奏

れについては、近隣校や研修会等で知り合いになった先生方と協力し合うことができれば、強力なチームが生まれるよいチャンスだとも思います。

4 楽器というものが持つ「仮面性」

さて、合唱コンクールなどで歌唱の活動がとくに多い中学校ですが、実は変声期の問題もあり、また思春期の彼らの中には、歌うという行為自体を億劫に感じている生徒は少なくありません。そんな中学生には楽器というものが自分の表現をする一つの道具としてとても大きな役割を果たすことがあります。「可愛い感じ」「怒りの表現」「さみしさ」や「切なさ」など、精神的には非常に細やかな感性を備え始めますが、繊細な表現をするには自分の喉を操りきれません。また、歌う場合には大げさな表現には気恥ずかしさも伴うのですが、そんな時「楽器」は様々な音色、幅広いダイナミクスを与えてくれるのです。

また、先述したリコーダーアンサンブルや箏の3重奏のような少人数の器楽アンサンブルでは、グループ内で自分の果たす役割が明確に見えます。パートの役割という仮面をつけながら、自分らしさを出していけるという点で、アンサンブルという形態にも「仮面性」を見出すことができ、中学生の表現活動に適したツールとなるでしょう。

5 生徒の心の動きを評価して

最後に、器楽授業の真のねらいと評価についてです。器楽ではつい技能テストを課して評価しがちですが、義務教育での音楽授業の本来の目標を改めて考えてみたいものです。音楽を「愛好する心情」を育て、「感性を豊か」にする、音楽活動の「基礎的な」能力を伸ばしつつ「豊かな情操」を養う。自分の気持ちと能力に合った楽器を選択し、自分の選んだ音やリズムで表情をもった表現が出来る活動は、まさに本来の目的にかなっています。そんな時、生徒の目は輝き、心は躍っています。器楽の授業は煩雑なように見えて、だからこそ生徒一人一人のケースバイケースの心を動かす力を持っているとも言えるのです。



場面緘黙児は発達障害？

障害児教育講座 久田 信行

場面緘黙児？

質問

2年生の女儿ですが、学校でほとんど喋りません。一人の友人にだけ、小声で返事をします。授業中はうなづくことはありますが、声を直接聞いたことがありません。しかし、家では普通に喋っているそうです。場面緘黙という診断を受けていますが、発達障害でしょうか。（小学校学級担任）

場面緘黙とは

「かんもくの会」という当事者・保護者の会があります。その会の会長は、大人になってから自らが場面緘黙だった事を知り、「場面緘黙児への支援」という本を原文で読み、その本を広めるために訳をしてくれる方を探し、その方法を広めるために会を立ち上げた方です。その方がまとめた場面緘黙の簡単な説明をまずあげます。

場面緘黙の子どもたちはある特定の場面で口をききません。一般的に家では安心して話しますが、学校では自由に話すことができないのです。

子どもの場面緘黙は、「話すことへの恐怖に何とか対処しようとする必死の試みなのだ」というのが私たちの見解であり、多くの専門家たちの見方です。

緘黙児は話したいのかもしれませんが、恐怖への反応がそうはさせないのです。緘黙児が話さないことを自ら選択していると考えるのは不当だと思います。

「場面緘黙児への支援 ―学校で話せない子を助けるために―」 A. E. McHolm, M. K. Vanier & C. E. Cunningham 河井・吉

原共訳 田研出版 より引用・構成（かんもくの会）

喋らないのか喋れないのか？

多くの専門書も文科省も「選択性緘黙」という用語を用いていますが、当事者の会が「場面緘黙」を用いているのはなぜでしょう。同じ事を言っているのですが、「場面」と「選択」の違いは何でしょう。

説明の中に「緘黙児が話さないことを自ら選択していると考えるのは不当だと思います。」と書いてあって、おやっと思った方も多いかと思います。ここに「選択性緘黙」と「場面緘黙」という用語の違いがあります。「選択性」には、「緘黙児が話さないことを自ら選択している」というニュアンスがあり、昔はそう考えられていたのです。しかし、DSM-IV(1994)から「場面」と表記されるようになったのです（原文は改正されたのですが、残念ながら邦訳は「選択性」のまま）。

こちらが話しかけても喋らないと、わざと反抗しているとか、拒否しているという印象を受けがちです。昔は、専門家もそう思っていたのです。しかし、研究が進み、喋れないのだということが分かったのです。

場面緘黙は発達障害か？

場面緘黙は、学校など特定の場面では喋られない状態が続くことを意味します。家では喋ることができるので、発声器官の障害等はありません。ちなみに重篤例で、家でも喋らなくなった状態は「全緘黙」といいます。原因は不明です。昔は母子関係に原因を求めていましたが、確証はありま

せん。発達障害であるか否かという問題ですが、イエスでありノーです。

発達障害者は、「発達障害者支援法」で規定されています。代表的には、自閉症、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）ですが、実は、チックや吃音、被虐待児やノイローゼ児の一部など多様な状態が含まれていて「選択性緘黙（場面緘黙のこと）」も発達障害者支援法の対象者に入っていますので、当然、特別支援教育の対象者でもあるのです。

文科省の規定で、特別支援教育の対象者は、従来の特殊教育の対象者に加えて、発達障害者支援法の対象者だと規定されています。

このようなことから、法律的・制度的には発達障害者で、イエスなのですが、現在の学校で「発達障害」と言えば自閉症、LD,ADHD というイメージなので、それらと同じかと問われれば、明らかにノーなのです。

教育での位置づけ

教育の場で従来から情緒障害と位置づけてきたことをご存知の方も多と思います。重篤な例では情緒障害児学級に入る子もいます。場面緘黙児は、発達障害者でもあり情緒障害児でもあるという位置づけです。

多くの場合、特別支援教育の対象者とみなされていないので「特別支援教育に関する委員会」（いわゆる校内委員会）でリストアップされることは少ない様です。

しかし、特別支援教育の対象児は「従来の特殊教育の対象者」も入っているという点を今後は重視する必要があります。発達障害者も今普通にイメージしているより広い範囲の状態の子どもが含まれてい

ます。学級にいる子どもたちはひとり一人違った個性や特性を持っています。その多様性に応じた支援が求められています。

成人になったら

学校ではほとんど喋らないのですが、家では喋るので、いつかは喋るのだろうと思われたり、身体的にとりたてて病気がある訳ではないので、いずれは治るのだろうと思われたりしています。

転校や進学など状況の変化をきっかけに喋ることができるようになる例もあります。以前は、専門家もいずれは喋るようになるという認識でした。

しかし、不登校からひきこもりになる例や、なんとか大学を卒業して就職しても、職場で喋られない状態があって、適応できずに、鬱（うつ）病になって退職したりする例があることが明らかになってきました。大人になれば自然に治るという認識は明らかに間違いなのです。

家族の発見の難しさ

よく成人になった場面緘黙だった方が、お母さんが気づいてくれなかったと語ります。担任の先生が問題にしないと、家では喋っているし、授業参観で喋らなかったのは内気な性格だからなどと思うので、親御さんには気づかれにくいのです。このことが早期の対応を遅らせる理由の一つです。

そうすると、担任の先生の出番です。授業や学校生活を全体的に把握し、場面緘黙児に早くから手をさしのべることができるのは教師なのです。

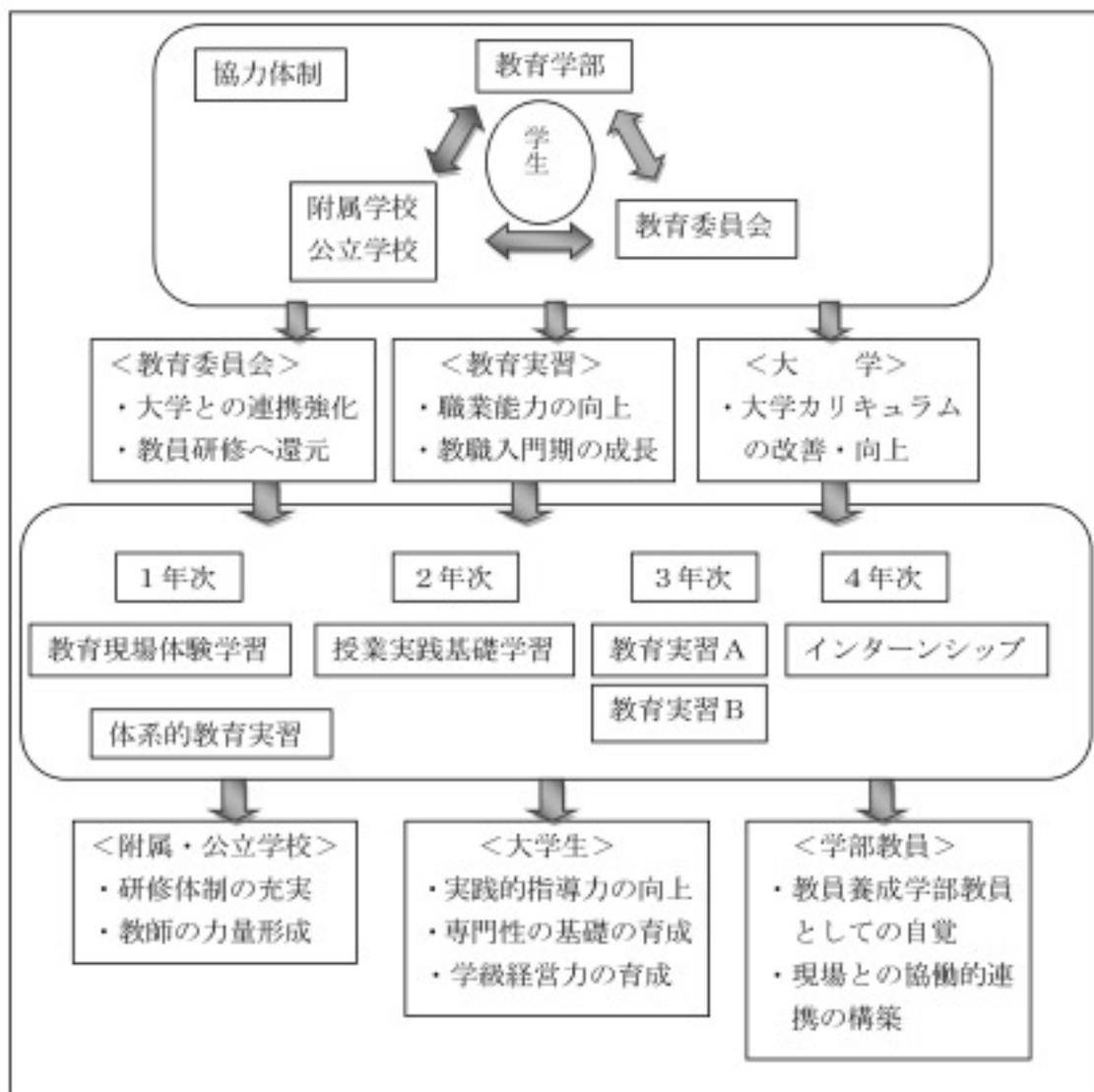
どうするかは、どうぞ具体例と共に大学へご相談頂けたらと思っております。

はじめに

今年度は、紙幅の都合上、教育実習業務を中心に報告する。教員養成系大学・学部にとって、教育実習は教員養成指導の常に中枢という「かなめ」の位置を占めている。そして大学の教室で学ぶ理論的な教育とは異なり、実際の教育現場において「教師としての成長」を遂げる期間である。その期間において、教育実習生は「教師としての資質能力」を高めるために、受入校側の指導教諭から教えを受けたり、また実際に授業場面における指導経験を得ることとなる。

本学部生は、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。この機会を、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質す機会ととらえなければならない。

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A・B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。



教育実習報告

1 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24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 (金)	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
4/10 (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予定表（案）作成
5/21 (月)	事前指導・講義：教育実習委員会，附属小中学校副校長
6/11 (月)	事前指導：教育実習委員会
6/25 (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
7月～8月	受入校訪問（全員揃って）
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15(月)	事後指導：講座担当（専攻毎に実施）
10月26(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24年度 教育現場体験学習受入校一覧】

＜前橋地域＞

中川小学校/敷島小学校/若宮小学校/天川小学校/朝倉小学校/芳賀小学校/元総社小学校/元総社北小学校
新田小学校/細井小学校/駒形小学校/荒子小学校/大室小学校/大胡東小学校/宮城小学校/時沢小学校
第三中学校/第五中学校/広瀬中学校/桂萱中学校/元総社中学校/東中学校/木瀬中学校/富士見中学校

＜高崎地域＞

八幡小学校/豊岡小学校/長野小学校/大類小学校/南八幡小学校/倉賀野小学校/岩鼻小学校/京ヶ島小学校
滝川小学校/東部小学校

＜伊勢崎地域＞

北小学校/豊受小学校/北第二小学校/赤堀南小学校/あずま小学校/境小学校/境東小学校/あずま中学校
境西中学校/境北中学校

＜太田地域＞

生品小学校/綿打小学校/藪塚本町小学校/西中学校/北中学校/東中学校

＜渋川地域＞

渋川南小学校/伊香保小学校/小野上小学校/刀川小学校/三原田小学校/南雲小学校/橘北小学校
中郷小学校

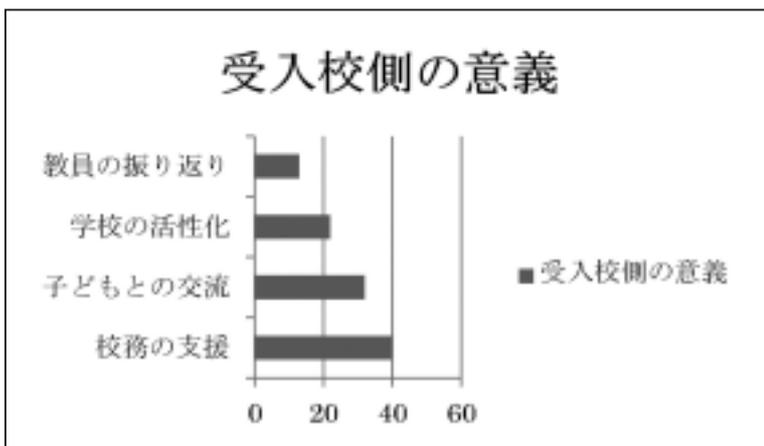
＜吉岡地域＞

駒寄小学校/明治小学校/吉岡中学校

【平成24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。

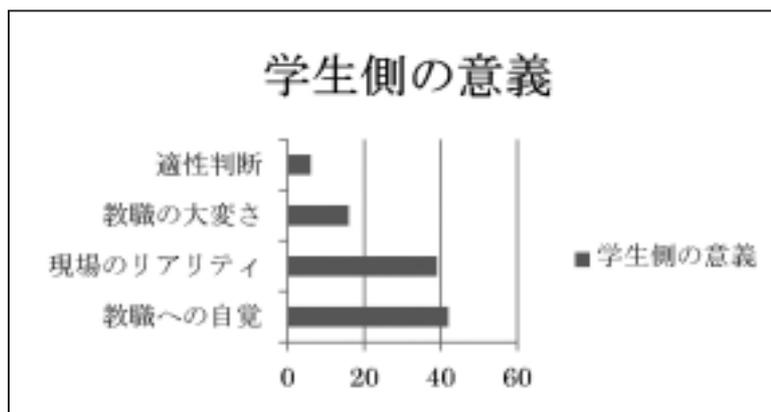
学校現場からの総回答者数は61校中50名で、「大変意義がある」と「意義がある」の回答を合わせると49/50(98.0%)名であり、その回答数は94項目である。内容項目を整理すると、右図の4項目に大別できる。具体的には40/50(80.0%)名の回答項目「校務の支援」、32/50(64.0%)名の回答項目「子どもとの交流」、22/50(44.0%)名の回答項目「学



校の活性化」、13/50(26.0%)名の回答項目「教員の振り返り」等である。校務の支援の内容は、「運動会の準備」、「TTの補助」、「陸上練習の指導補助」、「教室(学校)環境の整備」、「自習監督」、「部活動の手伝い」、「図書館の本の整理」、「プリント採点」、「プリント印刷」、「運動会使用物の制作」、「清掃指導」、「給食指導」等である。大学側が事前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、学生に対して丁寧な指導してくれている。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)」の心構えの基本を学ぶ上で効果が大であると思われる。入学間もない1年次学生の「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)」については、3年次の本実習の評価項目「服務状況(実習態度)」の徹底化を図る上から、今後も事前指導のオリエンテーションや普段の講義、各講座等で十分な指導が重要である。今年度の着目すべき点は、学校の活性化の割合が昨年度より「30%」以上も高まった点である。年々増えている小規模学校や職員年齢構成の高い学校における実習生の澁刺とした活動が、教職員にとっても刺激・交流の場となったようである。それは、教師の振り返りの内容「礼儀正しく、学ぼうとする姿勢に共感もてた、教師の仕事を再認識する良い機会となった、職員の協働意欲が高まった」などからも推察できる。

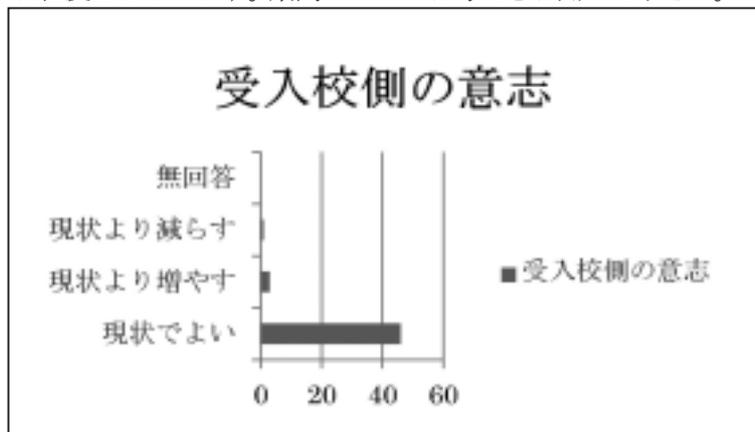
問2 今回の教育現場体験学習は、学生にとって有意義であったと思われますか。

学校現場からの総回答者数61校中50名で、「大変意義がある」と「意義がある」の回答を合わせると50/50(100.0%)名であり、その回答数は86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42/50(84.0%)名の回答項目「教職への自覚」と39/50(78.0%)名の回答項目「現場のリアリティ」、16/50(32.0%)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、その忙しさの中で教師の仕事へのやり甲斐や意義を見出していることは、学生自身の教職アイデンティティを形成する上から、この体験学習は非常に効果があると思われる。「全く意義がない」と「意義がない」の合わせた回答が無い点からも、教育現場体験学習が学生に意義があることを各学校が認識していると推察できる。



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61校中50名で、「現状でよい」の回答は、46/50 (92.0%) 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3/50 (6.0%) 名であり、内容は「5日は短すぎる。学生が慣れたところで終わってしまう」と。「現状より減らす」の回答は、1/50 (2.0%) 名であり、理由は書いてなかった。



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。

- ・今年度の学生は、とても礼儀正しく、爽やかであり、意欲的な学生なのでとてもよかった。(4校)
- ・今回の学生は、とても熱心で、先生になろうとする自覚がしっかりしていた。
- ・今回の学生は事前に実習の意義、心構えを指導されており、大変よかった。
- ・アンケートは郵送が有り難い(両面FAXは無理なので、返信封筒が欲しかった)。
- ・本事業の趣旨、特に学校や児童の協力の下でできるという心構えを徹底させて下さい。
- ・実習に対する心構えや自覚をしっかり持たせてから来るようにして欲しい。
- ・挨拶、感謝の気持ちを表す、きびきび行動しようとする気持ち、コミュニケーションをとる等の社会性を身に付けた上での参加を希望する。
- ・教育学部は基本的に教員を目指す学生が入学してくるのではないかと。教員希望でない学生が来るのはいかがなものでしょうか。
- ・大学で挨拶など、社会人としての基本的なマナーを徹底して欲しい。
- ・本実習まで計画的に進めてもらえるので、現場としては有り難い。
- ・終わってからも、ボランティアとして参加していただき、有り難かった。
- ・実習期間中は、学校を離れても、学生とは知らない地域や保護者の目があることをしっかりと指導して欲しい。
- ・学校に事前に打ち合わせに来る時の服装、挨拶の仕方など、細かく指導して欲しい。(ネクタイの結び方、自己紹介と挨拶の仕方、はっきりした声ではきはきした挨拶)
- ・学校規模に合わせた大学生数であって欲しい。
- ・安全面を考慮して近辺に住んでいる学生が好ましい。
- ・高校を卒業して半年程度の大学生にはちょっと現場は早い感じがします。
- ・夏休みなど、ボランティアとして参加してもらい、学習指導の補助やプール指導補助などをしてもらえると有り難い。
- ・学生自身がどれだけテーマ(課題)を明確にして来るかが大切であるように思います。

近年の学校や教師を取り巻く社会状況の変化に厳しいものがあるなかで、教育現場体験学習の各受入校の先生方には、学校運営、子どもたちの学びや遊びなど、さまざまな活動の様子を観察させていただき、本当にありがとうございました。学生自身の教職への思いや今後の大学生活に大変意味深いものになったことを事後学習で確認することができました。同時に、この教育現場体験学習が各学校の諸先生方の多大のご協力とご理解がなければ、成し得ない性格のものであることも十分に承知しております。重ねて深くお礼申し上げます。

2 事後指導の話し合い活動を通した学生の意識・態度

教育現場体験学習は、「フィールドワーク→省察→共有」という過程のアクションラーニングが中心となる。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が重要である。というのも、この体験学習を通した振り返りと気づきが学生の教育学部生としての自己理解を深め、教職アイデンティティを高めるからである。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、自身の成長へつなげていくのである。学生たちが教育現場体験学習を通した振り返った内容は、以下の通りである。

(1) 学びとしての成長

【学年（学級）文化の存在】

- 学年や学級の違いにより、教師への子どもの態度が変わっているの、生徒と教師の関係は難しい。
- 学級毎に特色みたいなものがあり、良いところも、問題視されかねないところも、各学級で対処法が違ってた。学年によってかもしれないけれど。
- 学級の先生や目標によって、子どもたちの態度や学級の雰囲気がかんなんにも違って来るのに驚いた。
- 子どもたちが先生の表情にとっても敏感なのに驚いた。この敏感さが、クラスによって子どもたちの雰囲気の違いを生み出しているのだろう。お互いが分かり合っていないと良い学級はつくれない。
- 子どもたちにしっかり学習して欲しいという先生の熱意や振る舞いが本当に伝わっていく。教師の子どもを第一に考える態度は、学級全体を変えていく大きな力となる。
- 学年毎に子どもたちの性格から雰囲気までさまざま、先生方はそれにに応じて活動を変えていた。
- 小学校では学年によって、落ち着き方や学習態度等が大きく異なり、指導の難しさを痛感した。
- 学年やクラスによって授業を受ける姿勢や態度の違いがはっきり出ていた。教える先生によって、授業を進めるスピードや教え方に違いが見られ、それによって子どもの姿勢や態度が変わるようだ。

【教師の指導性の大切さ】

- ・誰よりも積極的に行動しなければならない
- ・積極的でない、目立たない子ほどこちらから話しかけるべき
- ・注意するときは子どもが納得する理由をもってきちんと説明する
- ・子どもの信頼を裏切ってはいけない
- ・性格や特徴を把握したその子に合った声かけが大切
- ・教師がまず手本をみせなければ駄目
- ・指導を徹底させるには信頼関係を築く必要がある
- ・場に応じた的確な指導
- ・全体を考えつつ個人に合った指導を
- ・常に先を見越して行動すべき
- ・いかに子どもを学習の場に引き込むか
- ・細かい気配りには際限がない
- ・一言が一人の人生を左右する
- ・臨機応変な対応が求められる
- ・時間を守るという当たり前さが大切
- ・ほめる時と叱るときメリハリが重要
- ・物事を客観的にみる眼
- ・指示をだすことと考えさせることのバランス
- ・その子の個性を見極め、その子に合った指導を
- ・子ども全員に平等に接することの難しさ
- ・子どもを叱った後のフォローの大切さ
- ・常に子どもたちの進捗状況の違いを見極める授業に心がける
- ・子ども一人ひとりに合わせた指導の難しさ
- ・子どもたちの安全を常に考えた指導
- ・教師は常に生徒と全力で向き合わなければ
- ・出し惜しみはダメ

【教職の大変さ】

- ・生徒に授業するだけでなく、学級運営の細部にまで目を配らなければ駄目
- ・自分が生徒の時も教師側の苦労や厳しさがこれほどあったのか
- ・椅子に座って授業ができない子、それでも根気よくかかわっていかないと
- ・授業を教えるだけが教師の仕事でないことを今身をもって知った
- ・当たり前だが、子どもに何かを伝え、教える行為は難しい
- ・温かいが甘くない、厳しいが冷たくない、という立場、理想的だが難しい
- ・短時間で迅速に授業準備を進め、テキパキと
- ・教師がいかに動き回る多忙な職業だったのか
- ・教師は体力勝負である
- ・子どものために悪役をやらなければ

ならない時がある/ ・教師は授業、授業準備、生徒、保護者の相談、どれだけ仕事があるのか/ ・子どもは本当に教師を映し出す鏡だな/ ・先生は立ちっぱなしで、精神的にも肉体的にも大変/ ・授業とは異なるさまざまな雑務がこれほど多いとは/ ・予想以上の忙しさを考えている時間などなく、瞬時に行動に移さねばならない/ ・目に見える部分の忙しさと目に見えない部分の忙しさを教師の職は成り立っている/

【教員としての自覚】

・実習生であっても子どもの前では教師であり、子どもへの言動は分別をつけるべき/ ・誰とでも協力、失敗したらごまかさず謝罪を/ ・危機管理、まず自分が健康でなければ/ ・誠実、そして迅速であること/ ・裏方をしっかりやらないと駄目/ ・仕事の多さ、見えない所での仕事の苦勞、そしてやり甲斐のような部分、どれもが凄い刺激/ ・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/ ・現場の雰囲気を知ることによって教師としての責任を強く実感できた/ ・教師には元気、根気、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/ ・学級担任の子どもたちに大きな影響力をもつ存在だから怖い/ ・生徒の内側を引き出すのも、潰すのも教師の関わり方次第、本当に怖い職業である/ ・子どもは教師が頼りである/ ・教師として言葉に責任をもたなくてはならない/ ・責任をもって子どもをみるのは、本当に大変なことだ

【子ども理解・子どもへのかかわり方】

・子どもたち一人ひとりを「〇〇君」「〇〇さん」と呼び、固有名詞のある一人の人格として接していた/ ・自分から寄ってこない目立たない子どもほど、こちらから話しかけるべきである/ ・子どもは一人ひとり個性があり、全員で同じ活動をするのは難しい/ ・子どもは常に前向きで元気だ/ ・名前を覚えてあげると本当に嬉しそうだった/ ・子どもは教師をみて接し方を変えてくる/ ・子どもは教師の表情を感じ取って行動する/ ・子どもたちとふれ合うことで子どもの「今」を知ることができる/ ・小学3年生の子どもたちは自分の限界を知らない/ ・子どもたちから教わる職業だ/ ・子どもは教師の言動を実によく観察している/ ・ニュースで聞くいじめや学級崩壊にあたる行動など微塵も感じられない/ ・なぜ現実の子ども像が歪められるのか/ ・子どもに対してキツパリと発言や注意をすることは大切だ/ ・常に子どもの手本になってしまうので、授業以外でも気が抜けない/ ・子どもは多様な視点をもっていて、何事にも一生懸命で予想以上に大人だ/ ・一人ひとりの子どもに良いところ、悪いところがあって、学級という一つのまとまりとしてみるだけでなく、子ども一人ひとりに向き合わなければいけない/ ・自分の子どもに対する固定観念が木っ端微塵に砕かれた/ ・予想以上に純粹だ/ ・学級担任に向かって、「先生とは違うんです」「私たち気持ちも考えてください」と自己主張できる子どもたちと学級の雰囲気に驚いた/

(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。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。教師が子どもに示す態度や行動は、その基本的なパーソナリティのあり方に深く根ざしている。そして、この「自己省察」や「自己洞察」を基底にもつ教師の「自己理解」の豊かさが、子どもへの教育的影響を深く及ぼしたり、また自身の長所や欠点についての認知を深めたり、その修正や改善への自覚的努力を強くするのである。

- ・初日、最終日と元気の無さを指摘され、本当に情けなく思った。将来、学級をもったとき考えると、教師の態度の重要性を凄く感じた。
- ・担当したクラスの中に数人内気に思える子がいた。最後までその子とは打ち解けられなかった。もともと自分から積極的に声をかけてあげられればよかった。後悔先に立たず。

- ・運動会で出会った子に、「私の名前分かる」と聞かれて、返事ができなかった。子どものがっかりした表情をみているのが本当に辛かった。
- ・一日中立っていることに慣れていないため凄く疲れた。翌日子どもたちに自分の疲れている顔を見せていたと思うと、恥ずかしい。本当に教師ならば失格だろう。
- ・低学年において、休み時間に一部の子どもとしか触れ合えず、残念な思いをさせてしまった。体力が無く、休み時間や体育の授業で疲れてしまった。子どもたちには本当に悪いことをしてしまった。
- ・いざ子どもたちを目の前にすると、どう接すればよいか戸惑って頭が真っ白な気分になった。
- ・終わってみると、5日間はあつという間だし、もっと子どもといたいと後悔の念が大半を占めた。
- ・生徒だけじゃなく、もっと先生とも話すべきだった。話したかった。嫌われたくない気持ちがあつたためか、上手に話そうという気持ちだけが空回りした。
- ・私はやるのがいつも遅くて先生に頼まれた丸付けの仕事が全部終わる前に休み時間になり、中途半端で終わりにしてしまった。もっと能率良く仕事がこなせるようになりたい。情けない。
- ・恥ずかしがらず、もっと自分から生徒に話しかけ、コミュニケーションがとれればよかった。そして、その時の子どもの表情ももっと大事にしていればよかった。
- ・子どもたちとただ仲良くなるだけではいけない。ここに来て自分の精神年齢が子どもたちと変わらないことを思い知らされた。
- ・子どもたちと接する中で、子どもをきちんと指導しようという意識が強すぎて、子どもたちの笑顔が少なくなってしまった。自分の立場だけを優先して、子どもの立場にたっていないかった。

(3) ふれあい体験学習の重要な一つの意義—学生の教職アイデンティティの確立—

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ればいるほど、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。

今回は、教職意識が0～30%未満、50%～70%未満、100%の学生各2名を対象に、ふれあい体験終了後の今の心境を自由に語ってもらった。その結果、体験前の教職意識に関係なく、どの学生も教職アイデンティティを高めており、前回同様ふれあい体験学習の意義が読み取れた。学生や教師の名前は、プライバシーの点から全て仮名である。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。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できないのである。

<N学生の語り(男子)>：教職意識が0%～30%未満

初めて私が来るときは正直不安と緊張で胸がいっぱいでした。でも、先生方が笑顔で迎えてくれました。私の配属は2年生でした。そこで素敵な子どもたちに出会いました。自己紹介の後、みんなは「好きな色は。好きな食べ物は。」とたくさん聞いてくれて、とてもうれしく、途端にこのクラスが好きになり、この子どもたちと学びたいと思いました。昼休みになると、体育館で遊ぼうと誘われ遊んでいると、毎回何かトラブルが起きます。小さいトラブルから大きなものまでありますが、初めての場なので、泣いている子どもにどうやって接すればいいのか分かりませんでした。先生は、子どもの話をよく聴いて、見事に子どもが元気に遊び出しました。「さすがだな。今の私には到底できない」と感心し、自分もあんな風に頼れる存在になりたいなと強く思いました。目が合うと、「ニコッ」と笑ってくれる優しく、素直な子どもたちに出会えてとてもよかったです。

<T学生の語り(女子)>

叱られたときにごめんなさい、助けてもらったときにありがとう、と言える素直な心を子どもたちを持っていました。先生方と子どもたちとの間には信頼関係が築けていなければ、素直に言われたことを受け入れたり、自分の気持ちを素直に伝えることはできないと思います。学びの中で不可欠な素

直さが子どもたちに備わっているのは素晴らしいと感じました。実習を通して、子どもたち一人ひとりがとても大切な存在であることを実感しました。活動の中で、校長先生をはじめ多くの先生方に様々なことを教えていただき、本当に感謝の気持ちでいっぱいです。この経験を生かすためにも将来絶対に教員になります。ふれあい体験学習がM小学校でよかったです。子どもたちとのかかわり、先生方からのすべての指導が私の宝物になりました。

<K学生(男子)>：教職意識が50%~70%未満

初めて仲良し清掃(縦割り清掃)に子どもたちと取り組んだとき、クラスの男の子のA君が、どこを掃除すればよいか困っている1年生の子に対して、「ここを雑巾で拭いてね」と優しく声をかけている姿を見ました。それにA君の様子をみていると、A君はふざけていた下級生に対して注意をし、一通りの掃除が終わると、時間が余っていることに気付いて、「机や椅子の足に付いているゴミ取りをしよう。」と声をかけていました。私はその時、子どもたちにどのような指導をしていけばよいのだろう、ということばかり考えて活動していたので、A君の姿から大切なことを学びました。それは、自分から積極的に子どもたちの中に入って、一生懸命に活動して、子どもたちから学ぶ姿勢を持つということです。A君の誰よりも真剣に掃除に取り組んでいたからこそ、困っている1年生の姿に気づき、下級生を注意できたのではないかと思います。清掃の後、A君に「頑張っていたね」と声をかけたときの「6年生だから当然だよ」という笑顔がとても印象に残っています。私は、ますます「先生になりたい」という思いが強くなりました。先生を目指してこれからもっと頑張りたいです。

<T生(女子)>

初めて子どもたちと会った日に、みんなから「先生」と呼ばれて、少し戸惑いました。そんな戸惑いから始まったふれあい体験でしたが、放課後残って算数のプリントを仕上げるとき、どうしても分からずに「先生教えて」と来た子、音楽のリコーダーが吹けなくて涙を流しながら、「先生、教えて」と来た子、漢字プリントでなかなか合格をもらえず、それでもめげないで元気に「先生、教えて」と来た子、等々、みんな私を信頼して、短い期間でいつも来てくれました。「先生、教えて」と子どもが来てくれることが、こんなにも嬉しいものとは思いませんでした。子どもたちが、私を信頼して接してきているのだから、誠意のない反応をするなどして、子どもたちの信頼を裏切るようなことはできないと思うようになりました。そして、この気持ちは忘れてはいけないものだと思います。たくさん私のことを私に教えてくれたみんなと笑って過ごした5日間は宝物です。本当にありがとうございます。

<Y学生(女子)>：教職意識が100%

支援をしてきて一番感じたことは、障害の有無に関係なく、どの子どもにも支援が必要であるということでした。確かに、障害のある子どもは支援を必要とすることは多いです。でも、障害がなくても苦手なことに関して周りから遅れをとってしまったり、間違ってしまったたりすることは少なくありません。どの子どもにも困り感があり、それに教師が気付いて個々のニーズに合わせた支援をしていくことが大切なのだと気付かされました。子ども一人ひとりに違いがあり、子どもの数だけ支援の仕方があります。それはとても大変なことであるけれど、どの子どももかけがえのない存在なのであり、一人ひとりの子どもを大切にできる教師になりたいと感じました。

<M学生(男子)>

たった5日間の活動でしたが、まず私が感じたことは「先生」と呼ばれることの重みです。最初、「先生」と「生徒」という関係を築いていくことに不安がありました。どうやって接すればいいだろうととても悩みました。「先生」という立場は、今まで一緒に遊んでいた「友だち」のような付き合い方ではいけないのです。子どもたちと接することで、少しずつその思いは変わってきました。「先生」と「生徒」という風に線を引いて区切るのではなく、「先生」として接する中でも子どもの目線に立ち、同じように感じる心が大切なのだと思います。このような体験ができたことが本当にうれしかったです。ここで学んだことを生かして、「先生」と呼ばれるように頑張りたいと今は思います。

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のである。

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）」、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24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)

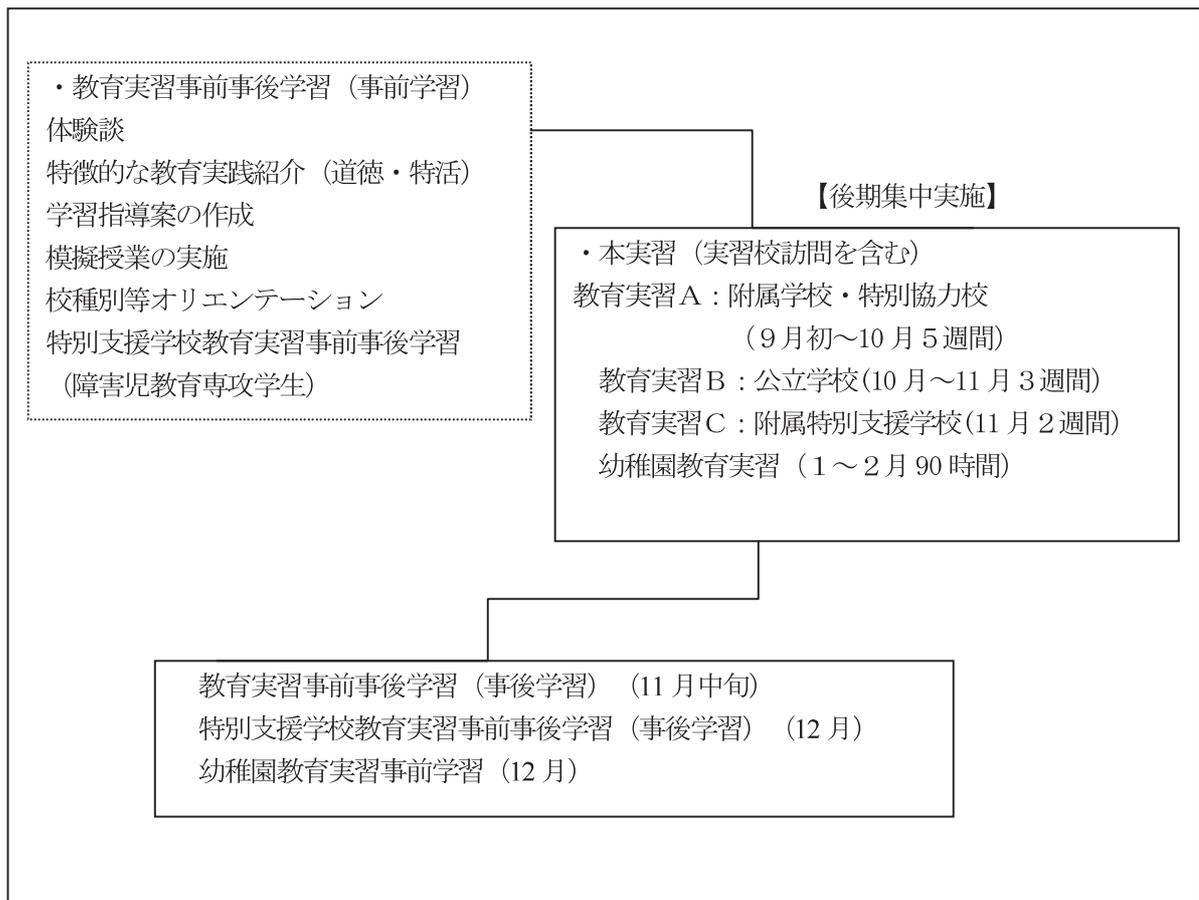


表1 平成24年度 事前事後学習 実施計画書

番号	事 項	実施日	内 容
1	全体オリエンテーション	4/18	<ul style="list-style-type: none"> ・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 ・校種別の教育実習の詳細なガイダンス
2	体験発表と事前学習	5/9	<ul style="list-style-type: none"> ・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の指導
3	講義①	5/16	<ul style="list-style-type: none"> ・ビデオ視聴による喜怒哀楽の表現方法から児童理解の大切さ ・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
4	学習指導案作成指導	6/6	<ul style="list-style-type: none"> ・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 ・子どもの実態把握, 単元理解, 教材や指導方法の在り方等 ・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 ・学習指導案の意味と指導案作成の流れと形式についての説明
5	模擬授業用指導案作成指導①	6/13	<ul style="list-style-type: none"> ・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 ・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
6	模擬授業用指導案作成指導②	6/20	<ul style="list-style-type: none"> ・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
7	模擬授業	7/4	<ul style="list-style-type: none"> ・②で作成した学習指導案を基づくグループ毎の実施 ・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指導 ・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 ・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点の説明 ・模擬授業を通して気づきを生かしての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
8	講義②	7/11	<ul style="list-style-type: none"> ・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 ・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
9	校種別事後学習	11/14	<ul style="list-style-type: none"> ・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 ・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
10	講座別事後学習	11/15 ～21	<ul style="list-style-type: none"> ・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

2 平成24年度 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

昨年度では問1の「十分」と「ほぼ十分」で小学校88.3%，中学校76.0%，問2の「大変充実」と「おおむね充実を」で小学校98.0%，中学校96.0%，問3の「大変有意義」と「ある程度有意義」で小学校90.2%，中学校70.0%，問4の「今回程度（3週間）でよい」は小学校96.1%，中学校84.0%，問5の「今回の時期でよい」は小学校70.6%，中学校54.0%である。（ ）は23年度。

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	24	44.4(27.5)	13	28.3(26.0)	37	37.0(26.7)
	ほぼ十分	25	46.3(60.8)	27	58.7(50.0)	52	52.0(55.4)
	あまり十分でない	3	5.6(9.8)	3	6.5(24.0)	6	6.0(16.8)
	不十分	2	3.7(2.0)	3	6.5(0.0)	5	5.0(1.0)
	無回答	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)
小 計		54	100.0	46	100.0	100	100.0
問2 実習生の取組は充実して いたと思えますか。	大変充実	27	50.0(33.3)	10	21.7(22.0)	37	37.0(27.7)
	おおむね充実	26	48.1(64.7)	32	69.6(74.0)	58	58.0(69.3)
	あまり充実しない	0	0.0(2.0)	4	8.7(4.0)	4	4.0(3.0)
	全く充実しない	1	1.9(0.0)	0	0.0(0.0)	1	1.0(0.0)
	無回答	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)
小 計		54	100.0	46	100.0	100	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	14	25.9(13.7)	5	10.6(6.0)	19	18.8(9.9)
	ある程度有意義	32	59.3(76.5)	30	63.8(64.0)	62	61.4(70.3)
	あまり有意義でない	6	11.1(5.9)	9	19.1(28.0)	15	14.9(16.8)
	全く有意義でない	1	1.9(2.0)	2	4.3(0.0)	3	3.0(1.0)
	無回答	1	1.9(2.0)	1	2.1(2.0)	2	2.0(2.0)
小 計		54	100.0	47	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	0	0.0(2.0)	1	2.2(8.0)	1	1.0(5.0)
	もう少し短く	4	7.4(2.0)	4	8.7(6.0)	8	8.0(4.0)
	今回程度でよい	48	88.9(96.1)	40	87.0(84.0)	88	88.0(90.0)
	無回答	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)
	その他	2	3.7(0.0)	1	2.2(2.0)	3	3.0(1.0)
小 計		54	100.0	46	100.0	100	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	4	7.4(13.7)	7	15.2(30.0)	11	11.0(21.8)
	もう少し遅い時期	4	7.4(9.8)	2	4.3(16.0)	6	6.0(12.9)
	今回の時期でよい	45	83.3(70.6)	35	76.1(54.0)	80	80.0(62.4)
	無回答	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)
	その他	1	1.9(5.9)	2	4.3(0.0)	3	3.0(3.0)
小 計		54	100.0	46	100.0	100	100.0
合 計		270		231		501	

3 学校組織集団における協働性や同僚性の追求意欲の高さ

今日の学校や教職員を取り巻く環境には大変厳しいものがある。そのような状況の中で、教育実習は一般的に見れば、厄介者の何物でもなく、実習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ることを十分承知している。しかし、教職に身を置いている者であるならば、教育実習は誰でも一度は経験したことのある苦しくも味わい深い「ライフステージ」であり、その経験が今日の教師自身のアイデンティティ形成の原点になっているのも事実であろう。

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考えるならば、教育実習を「多忙の何物でもない」とバツサリ切り捨てるか、それとも「未来の子どもたちの教育を担う後輩を育てている大変意味のあるものである」という温かな気概をもって受け入れるかの分岐点は、その学校組織体を構成する教師の持っているパーソナリティの豊かさや柔らかさを基底にした「同僚性」や「協働性」の追求意欲の高さにある。

ここでは、今日の厳しい社会状況の中でも、校長のリーダーシップの下、この教育実習を学校の同僚性や協働性を高め、組織の活性化を図る学校改善の一助と位置づけ、ポジティブな組織文化を構築すべく努力している学校集団の内実を明らかにしてみる。具体的には、教育実習を意義ある活動と肯定的に受け止めている学校の主な記述内容から読み取ることができる。

- 教育実習生を受け入れることで、担当教諭のみならず、すべての教師が日頃の指導を振り返り、すすんで工夫・改善しようとするよい機会となった。実際に担当教科の教師の負担は大きく多忙感があつた。しかし、教育実習は教職を目指す学生のために行うものと考えべきであり、今後も後輩を育てるといふ点からも可能な限り協力させていただきたい。
- 正直大変ですが、実習生に指導することで、指導教員自身が教材研究を深めることや教師としての指導のあり方を見つめ直すことができたり、全学年の授業参観を計画したりして他学年教員も授業づくりの意識が高まった点は意義がある。
- 教育実習生がいることで、本校の教職員にも良い刺激となり、教職の原点を振り返る機会にもなった。忙しい中で未来ある若い教師を育てる意味を職員全体で共有することは非常に大切である。
- 本校では、全校体制で講話、授業参観を計画した。実習生に対しては、初任者研修と同等に重きをおいて先生方も授業を公開したり、指導案作成に協力したりした。協力学級では「お別れ会」まで行い、教職の良さを感じとらせた。
- 実習生を指導することを通して、自らの授業を見直し改善していくきっかけとなった。また本校職員の視野が広がり、児童の新たな良さを発見するよい機会となった。
- 教育実習の学生達の指導をすることで、現場の教師にも良い影響があります。それは学生達を育てるために、自分の指導歴を振り返ることができたり、今の指導方法を見直したりできることです。確かに児童の中には落ち着きを失ったり舞い上がったりしてしまう者もいることも事実です。ですが、それを自分の再指導の機会ととらえ新たな気持ちで取り組むようにすれば良いだけです。
- 実習前と実習最後の時期での実習生の成長が見られた。本校職員の示範授業を組み、職員も一層充実した教材研究に取り組めた。そして一生懸命児童に教えよう、伝えようという実習生の思いが児童にも伝わっていたと思う。
- 実習生が毎日、さわやかにあいさつしてくれたり、学校行事などにも積極的に取り組む姿が、改めて教育というものを見つめ直すよい機会となった。教育実習をどう受け止めるかで、私たち教師の意識や態度が良くも悪くも変化がもたらされる。
- 共に教材を考えたり、板書計画・模擬授業を通して授業を組み立てたりして研修することができ

た。師範授業においても同様に改めて授業を見つめる機会となった。

- 師範授業や授業検討会を通して、本校職員にも新しい気づきや発見があった。また若い方が先生として学校に実習に来ることで、子供達は喜び、主体的な活動ができた。
- 本音を言えば、担任や教科担任としては、多忙な時期の大きさは負担となりますが、若い教育実習生からも教育に関する刺激を受けることができたと思います。大切なのは、教育実習を教師集団がどのように受け止めるかにかかっています。
- 実習生への指導を通して、職員も自らの実践を見直す機会とすることができた。また、本校職員が実習生に講義や師範授業をすることにより、各自の専門性を生かすと共に自らの研修を深めることができた。忙しい現実が変わらない中で、我が校の改善につなげる方策を考えて取り組んだ。
- 実習生お二人の新鮮な気持ちで、児童に対したり学習指導に取り組んだりする姿に感心しました。そのような姿を見るたび、私たち自身も初心に戻る感じで色々な面で勉強させていただきました。
- キャリア教育の面から、実習生が自らの進路を切り拓くために実習に臨む姿に接することは本校の生徒にとって、自身の将来を考える上でよい機会となった。また実習生と共に教科指導や生徒指導等について考えることは、日々の教育活動を顧みるよい機会として大変有意義だった。
- 児童にとって若い先生方（大学生）と接する機会がもて、授業だけでなく休み時間や清掃・給食の時間等で楽しく活動することができた。そして、教師になるためには大学に行かなければならないことや教育実習を行うことなど知る機会になった。教員にとっては、講話や参観授業、教育実習生への授業指導等、自分自身の校務分業や授業を再確認するよい機会となった。
- 初任1名、3年目2名、2校目2名と規模の割には若い教員が多く初心に戻るという意味や自己の振り返りに役立った。また、校内研修で、1人1授業の実践期間であり、実習生との研究授業は有意義であった。学校行事（文化祭）や駅伝練習のお手伝い等にも活躍してもらった。教育実習をどのように活用するか、学校の質が問われると思った。
- 実習生が真剣に学び、新鮮な雰囲気や生徒に接することにより、指導教員はもとより、他の教員へもよい影響があった。研究授業を行うにあたり、事前の授業検討会を学年で話し合うことにより本校教員の教材研究ができ、また実習生が児童に親しみを持って接してくれたので、児童の学習意欲が増したことは良かった。
- 外遊びに消極的だった児童が、実習生と外に行き、集団で遊びに参加する姿が見られ、友達を広げるきっかけになりました。また研究授業への取り組み、当日の授業内容等、実習生として真摯な態度が職員にもよい刺激となっていました。
- 若いエネルギーを吸収することができた。教育実習生を指導することにより、自分たちの指導体制を見直すことができた。また指導担当教員をはじめ参観や講話などで関わった教員へもよい研修の機会となった。実習を通し教師自身の勉強機会が増えた(教材の扱い方や授業の組み立て等)
- 教科指導、学級指導担当とも多忙な中ではあったが、担当の指導者にとっても、自身の学習活動を振り返るよい機会となった。生徒も実習生も一期一会の出会いを大切にできたことがよかった。
- 指導教諭を中心に学年や学級経営・授業実践や課題に対する取り組み等がたくさんある中での実習生への指導であったが、実習生の熱心な取り組みは、本校職員にとっても有意義であった。また未来の教師の卵に対して、魅力ある教師の仕事に対しての気持ちを増大させたり、自信を持たせたりするための環境作りに各教師が努めていたことに改めて学校の力を感じた。
- 正直この時期は学校行事が多い時期なので指導教諭には多くの負担がかかってしまった。しかし、職員同士の授業の見合い、高め合いの一助となり、学年間の横の連絡が深まった。また若い職員の刺激になった以上に、担当教諭は指導にあたることで自身の指導力を高めることに繋がった。

4 平成24年度 教育実習A・Bに関する学生へのアンケート調査結果（ ）は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)非常にいかされた(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 73.7(74.8)%	おおむね充実 25.3(23.8)%	あまり充実して ない 0.5(1.4)%	全く充実して ない 0.5(0.0)%	有効回答数 217名
質問2 教育実習Bの 充実度	大変充実 61.8(63.1)%	おおむね充実 30.9(34.0)%	あまり充実して ない 3.2(2.9)%	全く充実して ない 0.5(0.0)%	有効回答数 217名
質問3 Aの経験のB への効果度	非常生かされ た 43.3(57.5)%	ある程度生か された 47.5(37.7)%	あまり生かさ れない 4.6(4.8)%	全く生かされ ない 0.0(0.0)%	有効回答数 217名
質問4 2種類を体験 した意義	非常に意義深 い 68.7(74.8)%	ある程度意義 深い 24.9(23.8)%	あまり意味が ない 0.5(1.4)%	全く意味がな い 0.5(0.0)%	有効回答数 217名

次に、学生の自由記述回答から、「非常充実していた」「非常生かされていた」「非常意義が深かった」など、学生が効果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する。

(1) 大変充実した教育実習Aの内実

- 説明文や活動の授業をさせて頂いて物語の授業しか考えたことがなかったので難しかったが、その分、教材分析に時間をかけ、どんな授業をしたらよいか、展開や発問、支援はどうするかなど、一人でじっくり考え、自分がしてみたいと思う授業を楽しみながら最後まで通すことができた。一緒に協力してくれた仲間たちとも絆を深めながら乗り切ることができ、多くのことを考え、学び有意義で貴重な実習になった。
- 中学校ということで、「国語」という自分の専攻教科についてよく考えられたし、授業も先生方が自分のおこないたい授業計画を必死に理解し支えようとしてくれたことがとても充実していた。また、支えてくれる先生が教科に限定されず、附属中全体でサポートしてくれていてとても助けられた。
- 将来の選択として教師という職が自分に合っか見極めるための良い機会となったこと、実際に生徒を相手に授業をしたり、休み時間に遊んだりすることで教科指導や生徒指導の実態や教員の

方々のテクニックを学ぶことが出来たことは貴重な経験でした。

- 運動会や校外学習などが実習期間中に設定されていたため、より多くの子どもたちと触れあうことができた。また、授業研究会を納得のいくまで行えたことが多かったので、失敗したことは次の授業に生かすことができた。一方で、5週間の中で3回しか授業がないのは少ないように感じた。授業がない週はふぬけてしまい、毎日のように授業があるB実習との落差に戸惑った。
- 様々なことを学ぶことができた。先生や子どもたちから毎日学ぶことが多く、新鮮で楽しかった。授業をつくり、行うことの難しさ、そして楽しさを学ぶことができた。先生方と子どもたちにめぐまれていたと思う。
- 指導教諭が細かく指導してくれ、非常に勉強になった。普段の生活指導から指導教諭は子どもたちの未来像を考えた指導を行っており、将来教師を目指す私にとって目標とすべき教員であった。
- 多くの教科の授業を参観することができ、実習期間が長かったため児童と接することのできる時間も長く、充実していたと思う。子どもや先生方から教えて頂いたことが多く、B実習への基礎になった。
- ひとつの単元を導入から終末までをまかせてもらったので、自分の中での計画を立てやすく、1回1回の授業の反省を次時に活かしやすかった。指導案の書き方まで指導が受けられたので、基礎力がついたと思う。
- 理科の授業を考えるのがとても楽しかった。まだまだ十分でない授業をしてしまったが、それもとて勉強になりました。専門の勉強だけを教えることは、その分野をより深く知っていなければならないという難しさがあった。
- 授業をする機会が多く、毎回毎回の授業で、どこが良かったのか、悪かったのかの確認をすることができ、その都度修正または改善することができたのが良かったと思います。今回の実習では授業の内容というより、授業の仕方、教え方というのを習い、経験し、習得することができたと思います。また、部活の方にも顔を出す機会があり、今までとはまた違った立場で部活を見るのは新鮮で、顧問の先生の立ち振る舞いを見るのも勉強になりました。
- 5週間という期間、教師の経験をすることができ、教師の大変な部分ややりがいについて実感することができた。また、担当教諭からアドバイスを受けながらの授業作りをしたことで、どのように授業を考えていけばよいのかを学べた。
- 5週間という少し長い期間だったので、児童と触れあう時間が十分に取れ、児童の実態をある程度把握できたうえで、授業が行えたので、教材研究もとてもやりやすかった。また、たいへん落ち着いた学校だったので、指導教諭との話し合いの時間も充分に取る事ができた。
- 授業では失敗ばかりだったが、仲間と協力して考えたり、先生に指導されることで多くのことを学ぶことができた。現場にいかなければ分からないことが多く学べ、子どもと関われることの楽しさも感じる事ができた。
- 先生方の熱心なご指導や5週間という長い時間があったために、様々なことを学び、考え、実践していくことができたところだと思います。また、先生方が普段からとても質の高い、濃い授業をされていたり、子どもとの信頼関係を築いていらっしやっただけで、その場にいるだけで全てが勉強になりました。
- 限られた授業時間の中で先生と相談しつつ、自分がやりたいことをのびのびとすることができた。先生が生徒との対話を大切にしていたため学ぶ事が多く、自分からも話しかけやすい雰囲気を実習ができた。
- 音楽の授業を全学年見せていただき、合唱指導のしかたを学ぶ機会が充実していた。また、授業

を自分でやるときには、1クラス3時間続きで行うことで、前時と本時のつながりを、子どもの様子、実態を見ながら考えて授業を構成していく経験ができた。

- 実際の現場に立つと、大学で行ってきた模擬授業とはまるで違い、本当の子どもの声や先生方の声を聞くことで、授業の改善に励んでいきました。子どもたちと関わる中で、一人一人の個性を知っていき、どんどん愛を持って接することができるようになりました。
- 実習先の先生方のサポートが細かな所まで行きわたっていて、安心して実習に取り組むことができた。クラスのメンバー全員の授業を皆で考えていくため、自分が授業者である時間は少ないが、たくさんの授業作りに関わることができた。
- 毎日寝る暇を惜しんで無我夢中で授業を構想していた。授業に限らず、附属小にいる全ての時間が学びであった。生徒指導や授業だけでなく、社会人としてのマナーや礼儀についても学ぶことが出来た。
- 指導案作りや授業作りを一から自分で考え、何度も練り直し、授業を作り上げることの難しさや楽しさを感じるとともに、授業実践を通して子どもたちと一つの授業を完成させていくことの素晴らしさを毎時間、ちがう形で学ぶことができた。また、10時間の授業を行う中で、子どもの学びが自分の喜びにつながるということも身をもって感じられた。
- 5週間があつという間で、一日一日が中身が濃かった。研究授業は大変だったけど、本当にやりがいがあったし、とても勉強になった。1つの授業について、あんなに深く考える機会はそうないので良い経験になった。
- 実際の教育現場での授業の様子、子どもの様子、先生の様子を長期間にわたって見る事ができた。授業を考え、実際に行うことで、自分の、子どもや学習に対する認識と現実の差を知ることができた。良い先生に出会えた。

(2) 大変充実した教育実習Bの内実

- 児童との距離が近い分、教科指導の他に生活指導をすることも多く、1人1人の気持ちを理解しようとしながら向き合って平等に接するように心掛けた。どのくらいの程度で授業を進めていくのか考えるのも、実態を捉えながら組み立てるのも楽しいと感じることができたとし、素直な児童との触れあいや児童の言葉から、教員を目指していく力や勇気ももらい、今後の自分の強い糧になると感じた。3週間で築いた関係に支えられていくと思う。
- 様々な子どもを見ることができ、そのうえで、一斉授業をどのようにおこなうのか、学習の手助けをどうするのか等、国語にしばられず、他教科や日常生活の中で考えられたので、とても充実していた。中学校に比べて、小学校で子どもとの触れあいが多かったことも自分にとってすごく良い勉強になった。
- 実習生が2人しかいなかったもので、自分のやりたいこと、知りたいことを自由にできた。実習生1人に対し、担当教官が1人だったので、分からないことをどんどん尋ねられた。配属クラスとは別のクラスで研究授業だったため、当初はどうしようかと思っていたが、(教室のあるフロアも別だった)、参観の時になるべく早く教室に行き、話したりほめたりして、研究授業がやりやすくなるような関係を作ることができた。
- 児童に自分から声かけをしたことで、大半の子と仲良くなれたことがとても充実していた。また、授業をしていく上でも児童が協力的であって、授業していてとても嬉しい気持ちになりました。小学6年生のレベルに合わせた授業をつかみきれなかったことが残念でならなかった。
- Aとは違って「社会」以外の授業をするのは戸惑ったが、指導教諭の熱心な指導もあって研究授

業を成功できた。また、N小の校長先生がとてもすばらしい方で、お話を聞きながら自分も教員になりたいとより強く思うようになった。

- 中学生は年齢的に難しい時期ではあったが、配属クラスの生徒と仲良くなれ、うまく接することができた。担任、指導教諭、また、その他の先生方も大変良い方ばかりで、優しく実習を行いやすい雰囲気を作ってくれた。生徒指導についてたくさん学ぶことができたと思う。
- 実習Aで授業の仕方については習得することができ、それを生かすことがこの実習Bではできたと思います。今回の担当の先生が熱心な方で、今回は授業の内容の方について考えられた実習だったと思います。また小学校なので、生徒指導をしっかりしなければいけないので、そちらの方でも豊かな経験が味わえたと思います。
- 中学とのちがいを改めて感じ、どのようにしたら楽しくわかりやすい授業になるかを考えた。また、どのようにしたら子どもの興味を引くことができるか常に考えていた。1日中クラスでついていたので、実態を常に見れた。遊びの中から気づかされることも多くあった。
- 授業を参観させていただく機会が多く、様々な学年の様々な教科の授業を見て、学年ごとの子どもへの働きかけ、それに対する反応の違いを感じることができた。参観で学んだことを自分の授業でも生かすことができた。また、子どもたちと触れあう時間が長く、実際の教育現場でないと学べないことをたくさん学ぶ事ができた。
- 実習Aで課題となった、子どもへの接し方(自分なりに見つかった課題)に気をつけ、生徒と「お友達」にならないように、教師らしく接することができた。また、一人で配属されたので、全てが自分の身になったと感じた。
- ほとんどのクラスの授業を担当させていただき、そのクラスに合わせた発問の仕方や動かし方があるのだということをもって体験することができ、面白かった。文化祭にも参加させていただき、行事に対するやる気や授業態度もどんどん良くなっていく様子を観察できた。

(3) 教育実習Aの経験が教育実習Bに非常に生かされた内実

《指導方法(授業の仕方)》

- ・授業の進め方/ ・授業の見通し/ ・授業構成/ ・授業の意図/ ・授業の計画/ ・授業中の指示の出し方/ ・授業中の立ち振る舞い/ ・楽しい授業とよく分かる授業/ ・授業の流れやリズム/ ・指名の仕方/ ・発問の仕方/ ・導入時で使う資料の大切さ/ ・発問に意図を持って授業を仕組む大切さ/ ・実践イメージ/ ・資料の使用法/ ・板書計画/ ・子供の発想を引き出すための発問/ ・ゴールを見通した設計/ ・教科書の使い方/ ・教材研究の仕方・大切さ/ ・集団での話し合いの仕方/ ・給食指導/ ・清掃指導/ ・生徒指導/ ・適切な声の大きさ/ ・参観の視点/ ・導入の工夫/ ・小・中学校の発問の違い/ ・評価の仕方/ ・授業と生徒の実態の関係/ ・子どもを観察する力/ ・実態把握の方法/ ・話の聞かせ方/ ・黒板に字を書く速度/ ・子どもの看取り方/ ・子どもへの声のかけ方/ ・注目の促し方/ ・意図的指名/ ・授業の時間配分/ ・プリントの作り方/ ・机間指導の仕方/ ・道徳授業の進め方/ ・間の取り方/ ・視聴覚教材の必要性

《学習指導案》

- ・指導案の書き方/ ・指導案形式/ ・指導案の流れ/ ・指導案と授業の関係/ ・見通しをもった指導案作成/ ・指導案と活動イメージの具体化/ ・指導案項目の着眼点/ ・活動の目的/ ・子どもの考えや意見を予想して書く方法/ ・指導計画を立て方/ ・指導案作成上の留意点/ ・書く手順や項目内容/ ・単元目標と指導目標/ ・評価規準/ ・指導の手だてと目標の関係/ ・学習指導

要領との関連性/ ・めざす子ども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/ ・指導案作成の方針や流れ

《実習Bへ向かう自信・意欲》

・授業イメージの明確化/ ・基礎から応用へのスムーズさ/ ・子どもの前へ立つ自信/ ・振る舞いの自信/ ・実習や授業への期待/ ・実習に向けた準備/ ・実習へのやる気の倍増/ ・実習への不安の解消/ ・実習で指導案が書ける自信/ ・実習への緊張感の緩和/ ・実習への意識の高揚/ ・良い緊張感の保持/ ・教師の立場で考えられる自信/ ・苦しい状況を乗り越えた自信/ ・人前で話す抵抗感の克服

《教師としての自覚》

・学校でのマナーとルール/ ・教師という立場/ ・子どもの前に立つ/ ・しっかりとした挨拶/ 教師としての心構え/ ・基本的な礼儀/ ・教壇に立つ/ ・教師らしい振る舞い/ ・社会人としてのマナー/ ・教壇に立つ際の心構えや度胸/ ・教師としての立ち振る舞いや言葉遣い/ ・身だしなみ/ ・服装/ ・礼儀やマナー/ ・生活のリズム/ ・教師としての態度/ ・先生とのコミュニケーションの取り方/ ・自ら率先して動くこと/ ・先生方への挨拶/ ・実習生としてのけじめ

《子どもへの対応》

・子どもの接し方/ ・子どもの思考へ沿う/ ・子どもの前での立ち方や話し方/ ・子どもとのかわり方/ ・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/ 子どもとの適切な距離感/ ・子どもたちの反応の予測/ ・子どもたちへの問いかけ/ ・子どもの観察の仕方/ ・子どもと話すときの間の取り方/ ・子どもへ自らかかわる姿勢/ ・子どもの視点

(4) 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

- 児童、生徒、一人一人の成長の度合いによって、接し方、授業設計の留意点、自立度が変わってくることを身をもって学ぶことができた。また、学校ごとの異なる校風を感じることも一つの学びだと感じた。
- まず、中学校と小学校では全く違うということが分かったし、教員を目指していく上では2つの実習をしておくことは大切なことであると思う。経験として初めて見えてくるものがあるし、自分の将来と向き合うこともできる。私の考えが変わるきっかけにもなったので、小、中2つの実習を行うことには意義がある。
- 小学校、中学校を両方体験することはとても大事であったと思う。子どもの様子も異なるし、授業内容も大きく変わっている。一般公立学校では、子どもの学力の幅も同じクラスでも幅があり、一人一人見てあげることの必要性を強く感じる事が出来た。A、Bそれぞれで学べることがたくさんあり、共通するところや異なるところに気付けることもまた大切だと思う。
- A実習の附属小学校は、クラスの子どもの学力がある程度揃っており、親も教育熱心な家が多い印象を受けたが、B実習の公立校は家庭環境も学力も本当に様々だった。実際に教職について場合、公立校に行く可能性はるかに高いので、公立校の現状を知っておくことは必要だと感じた。
- Aでは教材研究をじっくりでき、授業作りというものに集中できる。Bでは、Aで学んだことを現場でどのように活かすのか考えるきっかけになる。AとBでは「現場」が全く異なるので、色々な経験をすることができた。

- 附属の子どもはほとんど良いところの育ちで軒並み全員が授業についていけるし、出来る子は大人顔負けの考えを持っている。だが、一般校はいわゆるピンキリであり、できる子どもとできない子どもの差が激しい。このリアルに直面しておくことが大切であり、附属の実習だけでは「教育現場」を理解した、とはいえないだろう。また、各地域、各校によって職員室の雰囲気が違う。校長毎のマネジメント力を感じることができる。
- 附属では、授業をするために非常に細かいところまで指導していただいた。また、教師としてだけでなく、一人の社会人で大切なことを教えていただけた。公立学校では附属とは異なり、地域に根ざした教育を行っている様子を見ることができ、将来現場に出た際の実践的な経験ができた。
- Aで附属の雰囲気を体験してからBに行くと、その温度差のギャップに驚く。しかし、Bで協力校を体験しないと本来の学校の雰囲気を知らずに教師になってしまい、なってからその違いに気づくかもしれないので、絶対に両方すべきである。
- 特別協力校はやはり環境的に優秀な先生方が集められていると聞いて、さらに学校内の風紀秩序もとてもよい。初めて実習を行うにあたって一番やりやすい最高の環境で基礎を学べた。公立はやはり学校によっては荒れていたり、クラスの中に問題児や不登校などがある。Aとは違い、本当の現場の大変さを学べたことはとても意義があった。
- 附属、特別協力校では、実習生に対する対応というのがある程度決まっていて、毎年こんな風になっているというのがあり、教師となるための基礎を学んだ。そしてBではそれを基にして自分がどう動くべきか、工夫すべきかを発展的に考えることができたという点で意義のあるものだった。
- 実習Aは小学1年生を見たので、自分ではあまり感じなかったが、上の学年になると教育実習生に慣れている児童が多くいるため、実際に初めて教師になったときの学校の雰囲気を実習Aでは感じられないと思う。その点、実習Bでは、教育実習生に慣れていないため、実際の現場の雰囲気を感じることができる。
- 実習Aでは、落ち着いた雰囲気の学校で実習を行えるため、授業をする技術など、教員としての力が少しついたように思える。実習Bでは、公立学校に行くため、現実が見れたと思う。
- Aでは、すでに生活習慣がきちんとできている子どもたちや、プロの先生方がいる空間の中で純粋に授業作りや学校の楽しさを学ぶことができます。一方、Bでは、公立学校での実態や先生方が悩んでいらっしゃる問題を目の当たりにして一般の公立学校というものを知ることができます。したがって、私は2校の実習を終えて、どちらも大切だと感じました。
- 小学校と中学校、どちらも義務教育だが、学校の制度が全くと言ってよいほど違うため、雰囲気も違うことが感じとれた。群馬県では、小中の移動は必ずあるので、両方について体験出来ることは非常に重要だし、意義があると思う。
- 附属という、教員も子どもも選ばれた人がいる中で、手本となる授業を見たり、理想に近い授業展開を見たりすることができるし、実習に慣れた子どもたちの中で、授業がしやすい。公立は、附属よりさらに子どもたちの抱えるものや実態が多様で実際に教員になる際の参考になるし、地域に根付いていることも感じられた。また、Aは実習生同士の協力もでき、Bでは一人で努力する経験もできた。
- Aでは同じクラスや専攻の人と協力しながら実習をすることが多かったので、実際の現場での教師間の協力や集団での学校運営、学級経営を学ぶことができた。一方Bでは、自分一人で様々なことを行わなければいけなかったのが、教師一人としての行うべきことや仕事などを体験できた。
- 小学校と中学校ではやはり子どもの成長が異なるので、その成長に合わせた指導を考え、行うためにはAとBの2つを体験することはとても大切だと考える。学校の雰囲気や子どもたちの様子

をいろいろと見ることが出来、いろんな視点を持って学ぶことができた。

- 小学校と中学校では、子どもたちの雰囲気があるで違い、また、教える内容、レベルも大きくかわってくるので、その発達段階に応じた支援というものを実感、実践することができたと思います。附属と公立というだけでも大きな差があり、附属では先生方が沢山のことを教えてくださり、公立校ではあまり助けなしに、Aで教わったことを実践するような形でした。それぞれの学校での教師の振る舞いを間近で見れて勉強になりました。
- 小学生と中学生ではやはり大きな違いがあるので、その違いを経験して、それぞれに対応した接し方を学べるという点で、意義深いと思う。また、自分は附属小と公立校とでの学習の進め方の違いも経験できたので、より意義深かった。(公立校では勉強についていけない子も多く、その子たちのための授業の進め方が考えられていた)
- Aでは、教育実習生(大学生)として学校におけるすべてのことや、授業に関することを1つ1つ細かく指導されながら取り組み、Bでは、現場の教員と同じような扱いで授業やクラス経営をすることができ、違う感覚ではありながらも、AとBのつながりをもって体験できた。
- 実習Aでは主に授業作りや指導案の書き方を学ぶことができ、実習Bでは生徒指導や教師の横のつながり、生徒との接し方など、授業以外でも多くのことを学べた。実習Aでしか学べない事、実習Bでしか体験できない事が実感できた。
- Aで厳しく、また、丁寧に指導されることで、学校での授業や子どもとの関わり方について、どう考えたらいいか、ということ学べた。BはAに比べて自由度が高いので、Aで学んだ指導の軸を基に実習が進められて大変良かった。

(5) 教師の子どもをみる行為の基底にあるもの—教師の人間的力量—

教育実習であれ、日々の教師の教育行為であれ、その基本は子どもをみる行為にある。突き詰めて言えば、教師の子どもをみる行為の基底にある人間的力量の中身であるということができよう。

教師は、異なる組織の者同士が互いの授業実践を批評したり、実践記録を解釈したりする行為を通して、自身の子どものとらえ、子どもに働きかける力を知ることができる。子どものみえる教師とは、子どもの普段の何気ない言動の裏面に隠された感情やこだわり等をとらえることのできる「人間的力量」を身に付けている人である。すなわち、子どものどんな些細な言動に対しても、それを教師からの働きかけを必要としているサインであると了解し、その子に応じた必要な働きかけの方法を考えて実践できる人である。

しかし、そのような資質能力がない場合はどうだろうか。子どもが意味ある言動をとっても、そのことに一向に気づかず、そのような言動を意味ある大切なサインとみることができないのである。それゆえ、子どもにタイムリーに働きかけることができず、子どもの成長発達を促進する契機を逸しているのである。

どれほど、技術的な面で子どもをとらえる優れた手法が練り上げられていても、みるべき点をみていなければ、どれも結局「的はずれ」に終わる。子どもがどこでどう変わり得るのか、どこをみてやれば子どもの成長発達をきちんと受け止めてあげられるのか、言ってみれば、「評価の焦点」に対する検討・吟味があまり深くなされてこなかったのではないかと思われる。それは、子どもをとらえる技術を正しい文脈で有効に機能させる前提である。その前提は、前述した通り、教師個々人の子どもをみつめ、とらえる「人間的力量」である。もちろん、それがすべて教師個々人にしか生まれない、他には真似ることのできない独自の力量で尽きてしまうわけではない。

しかしながら、評価技法（例えばポートフォリオなど）ほどすぐには身に付けることのできるものではないであろう。しかも、ただ漫然と子どもをみていたのでは決して身に付かないものである。それは、大部分教師自身が、子どもの世界に身を浸して、絶えず注意深く子どもを観察し彼らとの学びを共有する中で、その手がかりとなるその子の個性的・個別的な学びを肯定的・共感的に受容・獲得・累積していく過程で得られる力量である。子どもをとらえ、自分の授業実践を振り返り、正しいデータを得るためには、もう一度正面から真剣に子どもをみつめること、すなわち子どもの学びの事実と誠実に向き合うことから始める必要がある。

したがって、究極的に言えば、「人間的力量」を身に付けるには、教師の自己変革への勇気が不可欠なのである。なぜならば、子どもの学びの事実を基点とした話し合いが、単なる指導技術を変えればよいという小手先だけの改善に終始してはならないと考えるからである。筆者は、授業とは生身の教師と子どもが教材を媒介として醸し出す人間性の滲み出た人間活動であると考えている。それゆえ、技術を扱う人間自身、自分自身の変革や改善を不可欠の前提としなければならない。教師が事務的に技術部分を変えたところで子どもはそう簡単には変わりはない。それが生ずるのはごく一部である。それゆえ、教師の全人格をあげての授業改善でなければ、子どもをよりよく成長発達させることはできないのである。

このような意味からも、子どもをみるという行為は、教師が自身の人間性、能力、生活のすべてに対する自己理解でならなければならない。専門職としての教師は、その厳しさに耐える責務がある。それには特別な勇氣はいらない。わずかの勇氣、心の奥底での、あるかなしかの密かな決意でよいのである。教師は、自身が子どもをみるという行為を自分自身の全体性(wholeness)にかかわるものとして受け止めない限り、授業は決してよくなることを肝に銘じなければならない。

さて、教育実習生と子どもたちとの相互行為、また教育実習生と受入校側の教師集団との相互行為、その両者間において、筆者が最も関心を寄せていた点は、教師の成長（力量形成）を促す「自己省察」(self-reflection)の体験であった。とりわけ、教師が子どもとのかかわり合いの中で省察することによって、子どもの言動の裏面に隠された感情やこだわり等をとらえる「人間的力量」をどのように身に付けていくのかという一点にあった。この「人間的力量」のある教師について、一言ではとても言い尽くせない。しかし、敢えて言うならば、「子どもへの愛情をもつことができる人」である。生きる力としての確かな学力を育む教師は、みんな温かい人である。一見クールに見えても、心の中では子どもへの思いに溢れているような人なのである。そのような教師は、子どもとのふれ合いを大切に、そして子どものために自ら学び、決して妥協することなく自己を磨き続ける人である。

本学部学生にも、また本県の先生方には、いつまでも感動できる感性を失わずにいてもらいたい。百編の小説よりたった一つの本当の感動を与えることができたなら、子どもは変わる。学校は毎日がドラマで感動の連続である。ある本で教師に必要な人格上の特性として、「温かさ」、「細やかさ」、「謙虚さ」、「明るさ」の4点を挙げていたが、どれも納得がいくものであった。しかし筆者は、この他にもう一つ「決めつけない広さ」を加えたい。決して一つのものさしだけで人間を判断するのではなく、多様な価値観を持ちたい。テストの百点の子も、よく気がつく子も、木登りの名人の子も、同じ価値のある子どもである。心のどこかでえこひいきや差別が起こっていないか、常に自分自身にアンテナを張っていなければならない。そして、どの子ども生き生きと自己実現していけるように支援できる教師であってほしい。なぜならば、それが子どもへの愛情の証になるからである。

(文責：黒羽正見)

センター部門の取組

教育臨床心理部門

子ども・教職志望学生・教員やスクールカウンセラーへの心理的援助サービス

〔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）に期待される主たる役割およびその機能としては、昨年度より引き続き、教育実習を中心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があり、教育臨床心理部門は、上記とともに附属学校園や地域の公立学校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支援、助言などを担当している。そのための具体的方略としては、3つの領域があげられる。まずは、心理カウンセリングや心理アセスメント（パーソナリティテストなどの心理検査）・プレイセラピー・ソーシャルスキルトレーニングなどがあげられる。臨床心理士である当センターの教育臨床心理部門担当（筆者）や、客員教授が中心となり担当している部分である。これは、第一の「援助・支援の実践」に関わる領域である。また、教員および教職志望の学生、スクールカウンセラー等の心理職等に対する学びの場の提供も重要な機能である。事例検討会などにおけるスーパーバイザーとしての役割、研修会などにおける教育相談的関わりやカウンセリングなどのスキルアップ・児童生徒を含む多面的な人間理解の促進などであり、これは第二の「研修の場の提供」に関わる領域である。さらに、多様化する児童生徒や保護者、社会への理解も不可欠なものである。教育臨床心理部門には常に最新の支援やサポートの方向性を発見していくことが期待されており、これは第三の「新たな教育臨床的援助の提案」に関わる領域だととらえられる。本稿では上記の3つの領域への関わりを当センター教育臨床心理部門における主軸ととらえ、2012年度の取り組みについてその概要を報告していく。

〔教育臨床心理部門における取り組み〕

1. 援助・支援の実践

本年度は、不登校などの学校不適応問題を抱える児童やその保護者、教育実習やキャリアデザインに関する相談を希望する学生などが主たる来談者であった。以下に主な事例および支援の概略を述べていく。なお、内容に関しては個人の特定を避けるべく、修正手続きを行っている。

① 小学生男子児童への援助事例（A）

当センターのHPを見て、母親から当センターおよび教育臨床心理部門担当（筆者）に電話連絡があった。居住地や交通機関などの文脈から、当センターへの来室は困難であったため、当初は数回の電話面接を行っていた。しかし、母親の問題解決へのモチベーションも高まってきたことから、父親の協力も得て、本人（A）とともに来室に至った。

保護者との面談においては、まず母親から、朝起こしたり、登校を促したりするとAが反抗するため困っているとの内容が話された。自転車で送ったり、声をかけたりするのにも限界があり、登校を待っていると何もしないとのことであった。学級担任の教員や管理職も心配しており、母親に声をかけてくれるが、その期待に応えることができず、心苦しく感じている旨が話された。一方、父親からは、Aが高い所によじ登ったり、飛び降りたりすることが増えてきており、それを注意しても聞かず、反抗する場面が多いことが話され

た。ともに、「何を考えているか分からない」と、Aへの対応の困難さが語られた。

保護者との面談と併せて、Aとの面談、およびプレイも行っていた。Aは丸顔で無造作に髪を伸ばし、やや眠そうな表情で来室した。当初は筆者の問いかけに対し、「分からない」、「興味ない」、「面倒くさい」などを繰り返していたが、来室を労ったり、Aが好きなゲームやキャラクターの話題をもちかけたりすると、回を重ねていくうちに少しずつ筆者の問いかけに応じるようになってきた。いつもルーズなジャージ風



図1

のものを着用しており、「すぐに着換えろって親が言う。これだとすぐに出かけられる」と話す。最初の数回はプレイルームで筆者とともにボードゲームなどを行うが、しばらくすると箱庭療法で用いるミニチュアに興味をもち、いくつかをテーブルの上に並べる。箱庭もあることを示唆したが、「こっちがいい」と言い、さらに複数のミニチュアを組み合わせ

た。図1に示す。自然と人工物を組み合わせさせていたが、ヘビのミニチュアを多用していたのが強く印象に残った。ヘビは研究者により様々な解釈がなされているが、そのひとつに、脱皮を繰り返し、成長することから、死と再生の通過儀礼の象徴とされることがある。また、箱庭という枠組みから逸脱している点を踏まえると、本人は現在の自己からの脱却を試みようとしつつも、その枠組みをうまく認識できずにいる状況が推測される。保護者とのやりとりにおいても、そのような背景が影響している可能性があげられた。

また、保護者が学校に、Aに対して当センターが関わっている旨を報告すると、「Aの登校をサポートしたい」ということから、学級担任の教員も来室に至った。登校するとほとんど問題はなく、マイペースで数名の友人と話したり、遊んだりしている様子が報告された。加えて、学級担任や学校関係者（登校支援員や管理職など）が朝の登校時にAを迎えに行くと、登校が可能になることも語られた。Aとのプレイにより、Aが次の段階に進もうとしている面がありながらも、それを実行に移すことができずにいる様子がかえりため、当面は学校におけるAの受け入れを準備しつつも、家庭から押し出す、学校へ引っ張り出すなどの支援が必要であることが話し合われ、積極的に学校がAに関わっていくことが確認された。

② 教職志望男子学生への援助事例(B)

教育実習にあたり、「自分の目的が分からない」とのことで来室に至った。面談において詳細を尋ねると、教科教育への意欲をもちながらも、それが本当に自分自身のやりたい領域であるのかが疑問であること、そのために努力を継続しているが、課題やサークル活動の仕事と重なってくるとどうしてもそれができなくなることが語られた。そこで、VPI 職業興味検査第3版の実施を提案すると、積極的に応じる。職業興味パターンを把握したところ、社会的・芸術的・研究的職業領域である「小学校教員」が最も強いことが明らかに

なった。ただ、上記の 3 つの組み合わせを変えると、リハビリテーションカウンセラーや心理学研究者などもあげられた。これらに対しても、B は「結構興味があるんですが、採用試験も考えると、そうも言ってられませんよね」と語る。あげられた職種はそれぞれが全く異なる方向性のものではないこと、「他者を育てる、支える」という共通項のあることを示し、特に、B 自身が最も強く意識している社会的領域の説明（人に接したり、奉仕したりする仕事や活動に対する好みや関心の強さ）を行うと、「やりたいことはバラバラではないんですね」と語る。当面は教員採用試験の準備を進めつつ、教員以外で社会的領域に関わる職種を検討することが筆者に伝えられ、その後は B からのオンデマンドにより、適宜面談を継続していった。

2. 研修の場の提供

① 教員・スクールカウンセラー等への支援

1) 教育臨床事例検討会の実施

2012年3月、教育臨床心理部門担当および当センター客員教授を中心とし、県内のスクールカウンセラー、生徒指導嘱託担当職員、オープンドアサポーター、教育相談に関わる教員（管理職・教育相談担当・学級担任など）との協働を目的とした事例検討会の発足を行った。なお、名称は「群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター 教育臨床事例検討会（以下事例検討会）」とした。昨年度は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中心になったが、本年度は約一月に一度のペースで、メンバー各自が直面している事例への対応や課題に対して、意見や情報の交換を行ったり、当センタースタッフがスーパーバイザーとして助言を行ったりすることが可能になり、地域の教育現場と当センターが連携し、有機的な学校や児童生徒、教員へのサポートが提供されるようになりつつあった。県内でも多くの学校にスクールカウンセラーが配置されるようになり、教育現場のサポートシステムを構築しているが、その活用等に関しては、勤務日数などのハード面に関わらず、様々な課題があげられるといえよう。そのため、昨年度は協働の場の設定を中心に行ったが、今年度は事例検討会をより有意義なものとし、かつ参加メンバーのモチベーションを高めるべく、改めて当センターへのニーズを把握した。主なものを以下に示す（Table.1）。

Table.1 参加者の抱える主な課題と当センターへのニーズ

参加者の職域	援助の種類	援助対象	当センターへのニーズ
スクールカウンセラー (心理職)	直接的援助	児童生徒	・不登校児童生徒へのスクールカウンセラーからの介入方法 ・いじめ問題への対応(加害者・被害者それぞれへの対応) ・相談室登校を継続中の児童生徒への介入方法
		教員	・児童生徒への効果的対応に関する助言の提供
	間接的援助	教員	・発達障害を抱える児童生徒への対応(教員への支援)
		保護者	・不登校児童生徒の保護者支援
	機関連携	児童生徒	・児童相談所との連絡調整 ・心療内科の紹介など
	校内連携	児童生徒	・情報の共有
教員	直接的援助	児童生徒	・発達障害を抱える児童生徒への対応
		教員	・児童生徒理解に関わる効果的なアセスメント方法
	予防的援助	児童生徒	・集団へのアプローチの方法(グループエクササイズなど)
	校内連携	学校	・スクールカウンセラーと教員との連携の在り方 ・管理職としての学校教育相談の推進

なお、事例検討会に関しては、「児童生徒や学級担任の教員が抱える問題に対し、支援の方法を検討していきたい」、「問題に対し、臨床心理学からの専門的な見解が欲しい」、「管理職経験者の意見を聞いてみたい」、「カウンセリングや教育相談などにおいて抱えている問題を共有し、自分の実践に生かしていきたい」、「児童相談所や心療内科など、外部機関との連携に関するネットワークを構築していきたい」、「スクールカウンセラー同士で連携をとれる機会が少ないため、児童生徒や保護者、教員への対応で不安を抱える。そのため、客観的に自らのケースを見直していきたい」、などの期待があげられた。

また、事例検討会のプロモーションおよびインフォメーション活動も重要な点である。現在は当センターのスタッフ（教育臨床心理部門担当教員、客員教員）2名を中心に、数名のメンバーとともに県内のスクールカウンセラー、教員などに呼びかけ、事例検討会の実施をアナウンスしている。当初は中心となる数名のメンバーに、教育臨床心理部門で作成したポスターの掲示を依頼し、取り組み内容の紹介などを行っていった(図2)。

これらの取り組みにより、勤務時間後の遅い時間にもかかわらず、足を運んで事例検討会に参加するメンバーも見られるようになってきた。なお、それぞれの勤務時間や勤務状況、勤務地などの背景もあるため、気軽に、可能な範囲での事例検討会であることはメンバー同士でコンセンサスを得るようにした。

さらに、日程に関しては、事例検討会終了後に、次回の日程を調整することになっているが、リマインドの意味を含めて、メールリストを活用し、約10日前に再度アナウンスを実施している(図3)。なお、このメールリストは、メンバー同士の意見交換や連絡調整(事例提供希望者の把握や事例検討会における準備など)の機能も果たしている。

加えて、各回の事例検討会の内容に関しても、改めて簡単なチラシを作成し、配布を行っている(図4)。メンバーの職場や同業の仲間たちに事例検討会の様子を知らせることができるよう、事例の内容や事例提供者、開催の時間、連絡方法などが示されており、参加者募集のインフォメーションとともに職場などでの掲示を依頼している。チラシを見て、参加するようになった管理職の教員もいたことから、事例検討会で取り上げているものと同様の問題を抱えている教員・スクールカウンセラーなどの少なくないことが予想される。今後も引き続き、配布や掲示を行っていくことが不可欠であろう。

次に、事例検討会の流れについて述べていく。当センタースタッフがファシリテーターとなり、進行することが多いが、事例提供者が事例の発表を行い、その後に討議をする形式をとっている。毎回参加者からは積極的な発言や意見が寄せられ、予定時間を超過することも少なくない。また、勤務終了後の遅い時間にもかかわらず、熱心に参加するメンバ



図 2

図2は、事例検討会のポスターの一例です。ポスターには、事例検討会の目的、開催日時、場所、お問い合わせ先などの情報が記載されています。また、鹿児島大学教育学部児童発達心理臨床センターのロゴも掲載されています。



図 4

一もおり、教育相談活動に対するモチベーションの高さを感じさせるものであった。本年度は8回の事例検討会を実施することができた。各回の事例のタイトルおよび事例提供者、参加者などの主な内容をTable.2に示す。また、事例検討会における事例発表、ディスカッションの様子を図5,6に示す。

Table.2 各回の教育臨床事例検討会の主な内容

回	実施日	時間	事例提供者	事例	参加者
1	2012年5月16日(火)	19:00~21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	不登校の中学生兄妹への支援について	9名
2	2012年6月12日(火)	19:00~21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	母親から離れられない中1女子の不登校生徒の事例	8名
3	2012年7月17日(火)	19:00~21:00	県内公立中学校生徒指導員	中3男子場面かん黙の生徒に対する援助・支援	5名
4	2012年9月18日(火)	19:00~21:00	県内公立小学校教員	情緒が不安定で学級になじめない男児への援助支援 ～面談やチャンス相談を利用して～①	6名
5	2012年10月16日(火)	19:30~21:00	県内公立小学校教員	情緒が不安定で学級になじめない男児への援助支援 ～面談やチャンス相談を利用して～②	8名
6	2012年11月20日(火)	19:00~21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	発達障害を抱える男子児童への援助事例	7名
7	2013年2月12日(火)	19:30~21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	自己肯定感の低下に問題を起因する女子生徒への援助事例	7名
8	2012年3月(予定)	検討中	県内公立学校スクールカウンセラー	検討中	—

2013年2月時点での報告とする。



図5



図6

また、各回の事例検討会終了後、参加メンバーを対象に、「本日の事例検討会参加への感想」、「事例提供者（講師）への質問やメッセージ」、「今後の事例検討会に向けて希望する内容など」のアンケートを実施している。まずは、「事例検討会参加への感想」からあげられた、主なものを報告する(Table.3)。

Table.3 事例検討会参加への感想

- ・アセスメント→支援方針→支援・援助・指導の一貫性をもつことの意義を再確認できた。
- ・緘黙の生徒へのアプローチを知ることができた。
- ・生徒に関わる援助リソースを開拓し、コーディネートしていく重要性を感じた。
- ・事例提供者に対し、参加者がそれぞれの観点から意見を出し合い、検討ができたので有意義であった。
- ・自分のケースでも気づかない点が多々あり、今後のアセスメントの留意点を知ることができた。
- ・生徒のテンポに合わせ、段階的かつ具体的な援助の方法を教えてもらえた。
- ・スクールカウンセラーが孤軍奮闘するのではなく、学校組織の中の1コマとして活動する意義を考えた。
- ・学校、児童相談所、警察、教育委員会と連携し、支援を進めるモデルケースとして参考になった。
- ・学校と連携し、家庭を支援していく具体的な方法について知ることができた。
- ・1つの事例を様々な視点で検討できるありがたい機会になっていると思う。
- ・学校の方針、スクールカウンセラーのポジションなどを踏まえ、今後も検討したい。
- ・検討することにより、問題を抱える生徒への効果的な支援の方向性が見えてきたと思う。
- ・問題を抱えている生徒だけでなく、援助者である事例提供者のサポートにもなっていると思う。
- ・実際の風景構成画を取り入れたアセスメントの事例を知ることができた。
- ・多くの先生方から様々な見方を教えていただき、とても勉強になる、貴重な時間になった。
- ・同じ問題であっても学校、スクールカウンセラー、家庭でとらえ方が違う難しさを感じた。
- ・スクールカウンセラーとして可能な援助について改めて考えることができた。

取り上げる事例により、様々な感想が寄せられているが、毎回ポジティブな意見が得られている。また、各々の立場で可能な援助の方針を討議するとともに、教育現場における援助リソースの活用についても、新たな見解が得られている。

次に、参加者から事例提供者（講師）へのメッセージおよび事例提供者（講師）の感想として寄せられた主な内容を紹介する（Table.4,5）。

Table.4 事例提供者（講師）へのメッセージなど

-
- ・与えられた少ない時間での関わりを有効にされていて素晴らしかった。
 - ・学級担任として、スクールカウンセラーとどう協働するかを真剣に考えました。
 - ・カウンセリングの枠組みを構築するのが困難な状況で、ラポールを構築しているのは素晴らしかった。
 - ・スクールカウンセラーが関われること、関われないことの判断の勉強になりました。
 - ・関連機関をつなぐお仕事をされており、元気を分けていただきました。
 - ・管理職が立ち止まるとケースが停滞する危険性を教えていただきました。
 - ・スクールカウンセラーのコーディネート力が重要になると思います。
 - ・管理職に積極的にはたらきかけ、ケースマネジメントする必要もあるように感じました。
 - ・親身で地道な支援に触れ、チーム援助の心強さを感じ取ることができました。
 - ・丁寧な資料を作成していただき、ありがとうございました。
 - ・生徒、保護者の支援、学校との連携の努力に感動しました。
 - ・（事例提供者の）先生が、この生徒や家族を支援したいという気持ちが伝わってきました。
 - ・学校として保護者の意見をしっかりと聞き、それに沿いできることを検討すると良いと思います。
 - ・チームとしての役割分担を、管理職と相談して進めるのも一策ではないでしょうか。
 - ・非常に分かりやすくまとめてくださり、ケースの理解が深まりました。
 - ・的確なコーディネートの方法を教えてくださり、ありがとうございました。
-

Table.5 事例提供者（講師）の感想

-
- ・質問をされることで、自分の中で漠然としていたものがクリアになってきました。
 - ・支援の中で、どこにウエイトを置くのか迷っていましたが、少しずつその方向が見えてきました。
 - ・自分の事例のために多くの方が時間を割いてくださったので、うれしかったです。
 - ・自分の関わっているケースについて振り返ることができた。
 - ・この事例検討会で気づかされたことが多く、参加させていただいてありがたかったです。
 - ・たくさんの気づきをいただくことができました。
-

いずれにしても、事例検討会が日々のカウンセリングや教育における実践に資するものとなっていることがうかがえる。参加者のみならず、事例提供者（講師）にとっても有意義な回答が見られることから、事例検討会は双方にポジティブな作用をもたらしていると判断することが可能であろう。なお、今後の事例検討会への希望においては、アセスメントの方法（児童生徒向けの知能検査や発達検査など）に関連する研修の場などのニーズも散見されているため、次年度以降の検討事項としていきたい。

次に事例検討会を実施するにあたっての留意点を述べていく。事例検討会で話された内容に関しては、外部や他者に漏洩することなく、守秘義務を遵守することを約束し、各回において確認している。特に個人情報に関しては、その取り扱いが慎重であるべきである。事例提供者が作成する資料においては、個人や機関が特定される表現を避けるとともに、ディスカッション終了後に回収し、適切に処分を行っていった。この点に関しては、次年度以降も万全を期していきたい点である。また、より有意義な事例検討会にすべく、参加者のモチベーションにもはたらきかけている。事例検討会の目的として、カウンセラーや教員個人の対応や経験ではあるものの、それを共有したり、検討したりすることによって、

より普遍的な理論や技法として確立することがあげられる。つまり、新しい支援や援助の方法に気づき、提示していくことが重要な部分であるといえよう。自己のケースを振り返るとともに、新たなモデルを示したり、サポート技法を編み出したりすることが可能になるべく、引き続き積極的に参加メンバーにはたらきかけ、有機的な意見が多数発せられるようにサポートしていきたい。その際の主な留意点として、参加者が自分自身の過去の事例については触れないことが求められる場合がある。これは、現在検討されている事例について、客観的な視点を保つという意義があるゆえとされる。当センターでの事例検討会においては、「今、現在」の事例に焦点が当てられていることから、今後も重視していく必要があると判断できる。「事例提供者にポジティブに作用する発言」を重視し、適宜、確認を続けていきたい。

今後の展望としては、積極的かつ定期的に参加するメンバーもいることから、引き続き現在抱えている問題に関し、援助サービスの提供を向上させるべく、事例検討会の機会を提供していきたいと考えている。より多くの教員やスクールカウンセラーに呼びかけ、参加メンバーを増やしていく面も課題としてあげられるかもしれない。しかし、取り扱う事例が個人情報も含まれる非常にデリケートなものであること、ある程度の人数であるからこそ積極的な意見交換が可能であることなども含め、この面の判断には慎重であるべきと考えられる。今後の検討材料とし、より質の高い事例検討会の実施ができるよう尽力していきたい。

2) 教育相談に関する研修のサポート

昨年に引き続き、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実施した。本年度も事例検討会と相談室業務室研修会での講師を担当し，学校教育相談およびカウンセリング，臨床心理学的見解に関する研修の場を提供した。

事例検討会においては，本年度は不登校の中学生と高校生へのサポートに関するスーパーバイザーを務めた。生徒の理解を進めるとともに，精神疾患への基本的な理解，援助リソースの確認，学校との連携の方法，不登校生徒と保護者のそれぞれが抱くゴールの確認などに関する見解を伝えた。また，相談室業務研修会においては，ライフサイクルにおけるライフタスク（発達課題）に焦点を当て，青年期を中心とした研修を担当した。生徒を理解するための臨床心理学的見解を深めるとともに，生涯にわたった心理的支援の方法等に関して見解が得られることをねらいとした。

② 教職志望学生への支援

教育実習などに関する個別のカウンセリングなどに加え，本年度は教育学部体験的科目「ネイチャー・カウンセリング」を担当した。本年度より開講となったこの科目の最大の目的は，「自然と触れ合う活動」や「人間関係について考える体験」を通して，「教育を中心とした対人援助に関わる実践力を高める」ことである。前者の活動に関しては，前橋および赤城山周辺の植物や自然について理解を深め，子どもたちにそれを伝えたり，ともに学ぶことについて体験したりすることを通じ，教員や指導者の立場から子どもたちが自然と触れ合う大切さについて考えていくことが主体となっている。こちらに関しては，当センター教育実習・実践開発部門担当教員が学生への指導・支援を行った。後者の活動に関

しては、学校教育のあらゆる活動（学習指導・教育相談・生徒指導など）では教員と子どもとの適切な人間関係の構築が不可欠になることに着眼し、子どもを理解したり、教員や指導者自身が子どもをどう理解しようとしているのか、またどのような自己理解をしているのか、他者と相互に理解し合うためにはどうしたらいいのか、などの点について知見や考察を深める体験により、特にカウンセリングの開発的側面にアプローチすることとした。こちらに関しては、当センター教育臨床心理部門担当教員（筆者）が学生への指導・支援を行った。以下、本稿では「人間関係について考える活動」について報告していく。

なお、この取り組みは、国立赤城青少年交流の家の主催事業である「あかぎサンサンかがやきキャンプ」と協働し、多様な個性をもつ「子どもたちとの触れ合いの活動」と位置づけて実施した。事業推進室長坂田昇氏、企画指導専門職廣澤晋吾氏、事業企画室高瀬宏樹氏、内田優子氏、礪島隼人氏のご協力を得ながら進めることができた。それぞれの活動および、取り組みに関する概略図を以下に示す（図7）。

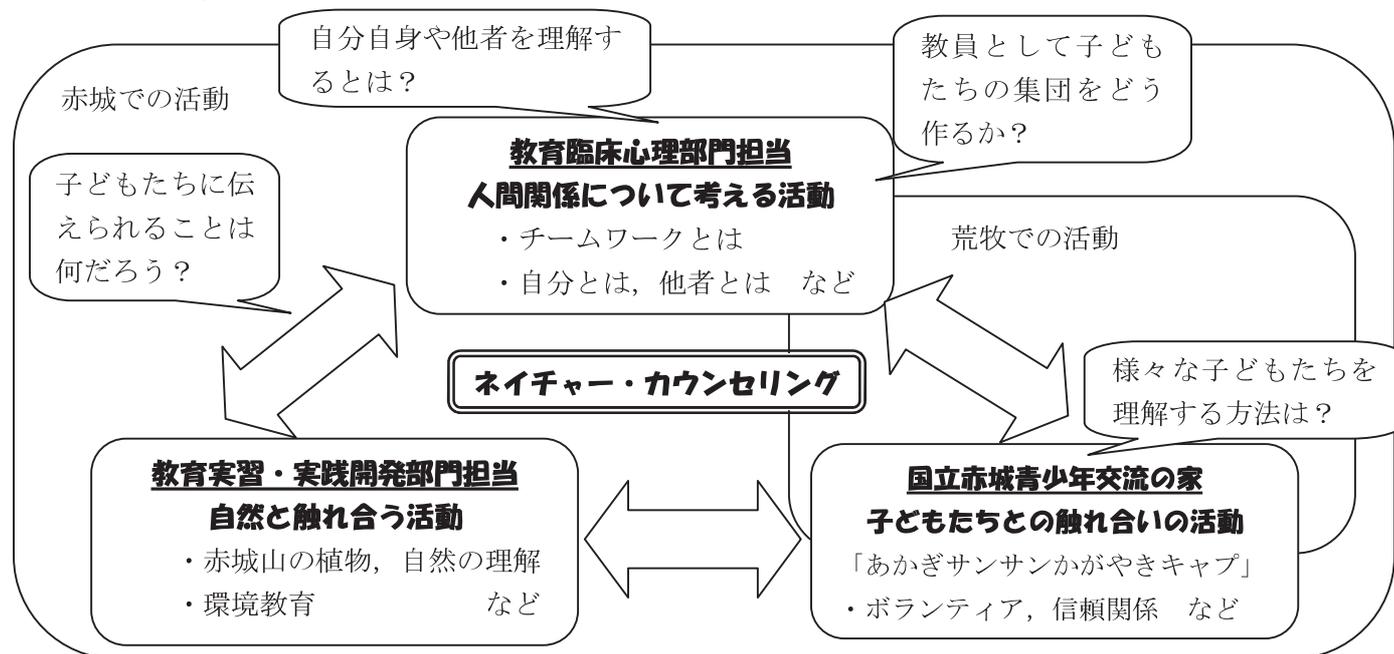


図7

また、この「ネイチャー・カウンセリング」において学ぶ学生の期待、意識に関して、開講に先立ち、事前アンケートを実施した。主なものを以下に示す（Table.6）。

Table.6 「ネイチャー・カウンセリング」に対する学生の期待

- ・自分自身の「人と関わる力」について考えていく機会としたい。
- ・人間関係、信頼関係は教育において重要な部分であり、その理解を深めたい。
- ・ボランティア活動も含め、人や自然と接する意義について考えたい。
- ・子どもと関わるボランティアをしているので、それに活かせるものを得たい。
- ・自分自身がコミュニケーションをとることが苦手なので、その意識を払拭したい。
- ・教育実習で得た経験を生かし、人と関わることをもう一度考えてみたい。
- ・子どもや他者の心に触れる方法について学びたい。
- ・子どもや他者と関わる方法についてもう一度見直したい。
- ・信頼関係を構築する重要性に関して、この体験で学びとりたい。
- ・他者の心にはたらきかける意味について考えていきたい。

1) 荒牧キャンパスにおける研修

第一段階として、2012年9月6日（木）に、群馬大学荒牧キャンパスにて、教育臨床心理部門担当教員（筆者）、および国立赤城青少年交流の家の坂田昇氏・廣澤晋吾氏で、合計6.5時間の研修を行った。参加者は29名であった。ここでは、代表的な心理検査、知能検査などを用いた「心や個性を把握する」、「ボランティアについて理解を深める」、「人間関係・信頼関係を構築する」の3つの観点を取り上げた。研修の様子を図8～11に示す。



図 8



図 9



図 10



図 11

また、第一段階の研修に対する参加学生の主な感想を Table.7 に紹介する。

Table.7 「ネイチャー・カウンセリング」荒牧キャンパスにおける学生の感想（一部）

【心や個性を把握する】 教育臨床心理部門担当

- ・「ネイチャー・カウンセリング」は、子どもの能力を伸ばす、開発的な取り組みのように感じる。
- ・様々な個性をもつ人々と関わるためには、お互いに理解するための体験が重要になる。
- ・カウンセリングの基本的な知識やスタンスなどを習得することができた。
- ・一つの物事を様々な視点から見ると、教員には強く求められるものだと思う。
- ・心理検査だけでなく、関わりや面談も相手を理解するために欠かせないものであると分かった。

【ボランティアについて理解を深める】 国立赤城青少年交流の家担当

- ・ボランティアの自発性、公益性、無償性について考えることができた。
- ・特別な取り組みではなく、日常生活における周囲への「思いやり」であると感じている。
- ・ボランティアは、仕事や家庭と同じように、身近なものであることが分かった。
- ・ボランティアに関するイメージが明るいものになった。
- ・意識はしなくても、私たちに存在するものであるため、積極的な取り組みが大切であると思う。

【人間関係・信頼関係を構築する】 教育臨床心理部門・国立赤城青少年交流の家担当

- ・直接体験の事前、事後指導を充実させる必要があると感じた。
- ・直接体験や自然体験が、子どもたちの内面に大きな影響を与えるのではないかと感じた。
- ・子どもの体力やコミュニケーション能力の不足には、直接的体験によるアプローチが可能だと思う。
- ・「遊ぶ」、「楽しむ」ことの背景に、人間関係や信頼関係が構築されていくと感じた。
- ・コミュニケーション能力を高めるエクササイズの意味や、具体的な方法をもっと知りたいと思う。

ここから、参加学生の人間関係に対する関心の高さをうかがえるとともに、様々な個性をもつ他者に対しても、「思いやり」をもち、率先して取り組もうとしている感想を得ることができた。これらの学生の感想から、人間関係や信頼関係の構築、自己理解や他者理解を含む人間理解に対するモチベーションを高めることができたと判断した。

2) 赤城青少年交流の家における研修

上記の取り組みをさらに深化すべく、第二段階として、2012年9月22日(土)～23日(日)、国立赤城青少年交流の家にて、1泊2日の宿泊研修を実施した。参加者は27名であった。ここでは、エクササイズを組み立て方等に関する研修(講義形式6.5時間)、エクササイズの体験、および企画・発表に関する研修(演習形式5.5時間)の計12.0時間の学びの場を設定した。まず、実際に自然の中でのエクササイズの演習を行い、どのような個性をもつ子どもでも取り組めることについて考え、それぞれのエクササイズにおける目的などについて考察を行った。その様子を図12～15に示す。



図12



図13



図14



図15

その後、エクササイズに関する相互のフィードバックや意見交換を行い、エクササイズを企画する意義、安全などへの注意点、様々な個性をもつ子どもたちへの配慮点などについて確認をするとともに、6名程度の4つのグループに分かれ、「参加したメンバー(子どもたち)が緊張を解きほぐし、楽しめるエクササイズ」の作成、検討を行った。その企画の様子を図16に示す。



図16

また、企画を作成した後は、参加者全員でそのエクササイズに取り組み、フィードバックを実施した。その様子を図 17～20 に示す。なお、各グループが名付けたエクササイズ名は順に、「後だしじゃんけんゲーム (図 17)」、「ぐるぐるなると (図 18)」、「ジェスクロゲーム (図 19)」、「スクランブルエッグ (図 20)」であった。



図 17



図 18



図 19



図 20

次に、エクササイズの実施、発表後における主な感想を Table.8 に紹介する。

Table.8 エクササイズの企画・発表を行っての感想

- ・エクササイズ自体を考えることは難しくなかったが、そこに意味をもたせていくことは難しいと思った。
- ・自分では完璧だと思っけていても、実際には配慮できていないことやうまくいかないことが多いと感じた。
- ・思考錯誤することも多かったが、うまくいったときには達成感があった。
- ・説明の方法、安全配慮など、まだまだ不十分だと思ったので、自分の実践において生かしていきたい。
- ・簡単な動作なのにできない、失敗することなどでも、人との関わりが深まることに気づいた。
- ・エクササイズの企画や、課題や作業にともに取り組むことは、人間同士をつないでくれるものだと感じた。
- ・楽しさを追求しすぎると、様々な子どもたちに配慮できない部分も出てくることに気づいた。
- ・エクササイズを行う人にとって、楽しいか、安全か、不安でないか、などが重要な点である。
- ・ただ単にエクササイズを提供するのではなく、綿密な計画によって行う必要があることに気づいた。
- ・エクササイズを行う人の気持ちや個性、特徴に寄り添った企画をしていくことが大切だと感じた。

以上の参加者の感想より、学生たちは対象となる子どもたちの個性や特徴を踏まえつつ、それらに気づく、あるいは気づこうと努力することが可能になったと判断できる。教育をはじめとする対人援助に関わる職域においては、自分自身の人間観に気づくこと、そして他者を理解しようとする積極的な姿勢が求められる。今回の研修において、参加した教職志望の学生たちは、様々な実践を行うだけでなく、その背景となるねらい、より多くの個性をもつ他者（子どもたち）への配慮に関しても、見識を深める体験ができたといえよ

う。今回の研修がコミュニケーションの重要性に気づき、その構築にはどのようにしたらいいのか、またどのような方法があるのか、さらにどのような配慮をしていく必要があるのか、などの実践として生かされることを期待する。最後に、全体を振り返った学生の主な感想を Table.9 に紹介する。

Table.9 「ネイチャー・カウンセリング」の研修に対する感想

- ・人を育てるときには、自己肯定感や他者を認めるといったことに気づかせる必要があると思った。
- ・他者に配慮する重要さを知ったとともに、その大変さにも気づくことができた。
- ・「楽しい」ことも大切であるが、そればかりにとらわれてはいけなと感じた。
- ・子どもを夢中にさせることも大事だが、危険や不安からは守っていくことにも気づくことができた。
- ・説明する際の視線や声の大きさ、「自分が相手にどう見えているか」を意識していきたいと思う。
- ・チームで協力する、自分の意見を言う、相手の意見を聞く、まずは行動に移すことについて学んだ。
- ・指示や説明の際に、座らせる、一旦待つ、指導者も混ざる、などの工夫を生かしていきたい。
- ・全体への声のかけ方は、相手によってそのひとつひとつを対応させていくことが重要である。
- ・より深い人間関係の構築には「思いやり」や「優しさ」に気づいていくことが欠かせない。
- ・自分で体験することにより、人間関係や信頼関係の構築について考えることができた。
- ・他者を理解する、集団を理解する、集団を作っていくことについて体験的に学べた。
- ・ただエクササイズを行うのではなく、「思考しながら行動する」ことを取り入れていきたい。

当初の目的に添い、参加した教職志望の学生たちは、人間関係づくり、他者を理解するための配慮、集団を理解し構築していくサポートなどについて、知見を深められたことが予想される。このような体験の蓄積により、子どもを尊重し、他の教員や保護者と協働のできる教員や、チームワークを尊重する職業人の育成につながることを期待される。今後もしも引き続き、学生への有機的な指導、体験の場の提供を進めていきたい。

3. 新たな教育臨床的援助の提案

2012年は、東日本大震災の発生より1年を迎えたものの、避難所生活を余儀なくされていたり、凄惨な悲しみを抱えていたりする人たちは、現在でも多くの問題を抱えている。

当センター教育臨床心理部門においては、昨年度より日本学校教育相談学会と連携し、被災地訪問・視察を実施している。その中でも、被災者・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に重点を置いている。本年度は石巻市内を中心とした被災地の視察に加え、宮城県石巻高等学校の養護教諭、および石巻市内で長期的に被災者の受け入れを行っていた公立小学校教員よりその被災状況の聴き取り調査を実施した。なお、現在でも石巻市周辺の災害ボランティアセンターは継続して設置されており、その機能が果たすべき役割はまだ山積していることが予想された(図21)。



図 21

聴き取り調査においては、災害時における学校への被災者の受け入れに関する情報や提言、ボランティアの受け入れ、支援物資への対応などに関する情報を把握することができた。被災直後、避難所の役割分担などには学校教育での模様が反映され、円滑になされていた面が報告された。また、ボランティアなどで訪れる人たちもピークは越えたものの途絶えることはなく、引き続き様々な援助が提供されているとのことであった。

震災直後、石巻市内の避難場所となっていた学校には多くの支援物資が送られるとともに、支援や応援に関わるメッセージなども届いたとのことであった。例えば、アメリカの

ハワイ州の小学校からは、児童が作成したメッセージ入りのキルトが届けられた（図 22、23）。キルトには、児童の直筆のメッセージ

が寄せられており、「I hope you are OK」,
「Hope is still here」,「We hope you feel better」などが書かれていた。これらは、被災した児童のみならず、高齢者たちも勇気づ



図 22

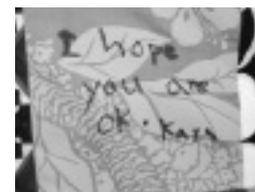


図 23

けられるものとなったことが報告された。なお、国内からも吹き流しやフラッグなどに書かれたメッセージが寄せられ、子どもの日やイベントなどに掲げ、被災者を励ます存在になった様子が話された。また支援物資に関しては、首都圏の主婦が中心となり、ツイッターなどの SNS を利用してランドセルなどの学用品の提供が行われていたことが伝えられた。

一方、被災した児童生徒のその後に関しても話された。転出や進学などで宮城県外で生活することになっても、被災時のことが思い出されたり、被災している友人のことなどを考えたりすることで、気持ちが落ち込むことも見られ、場合によっては母校やかつて在籍した学校の教員やスクールカウンセラーなどのもとへ、来談に至るとのことであった。そしてその際、新たな地での友人などから、「まだ震災のことを引きずっているの？」と問われたことにより、震災による二次的、三次的な苦しみを発生させるケースもあることが報告された。被災地のみならず、防災教育の観点からも引き続き、全国規模で被災者への理解、サポートの提供が不可欠であることが推察された。

また、市街地に関しては少しずつ瓦礫等の撤去・整理はなされつつも、家屋や商店などの復興にはまだ時間がかかることが予想された。しかし、復興に対する熱い思いは、メッセージボードやモニュメントなどに表現され、被災した方々の奮闘している様子を知ることができた（図 24）。心のケアと同時に、被災された方々の希望や展望に対するサポートも求められることが予想される。より広い支援メニューを見直していくことが必要であるように感じられた。なお、今年度の視察で実感したのは、「援助者の精神的疲労の蓄積」である。昨年度の



図 24

視察の際には、生き生きと、献身的に被災者の支援を行っている姿が見られたが、終わることのない支援に対し、やや疲労を感じたり、ゴールが見えないことに不安などを覚えたりしているのではないかと、という場面も見られた。援助者に対する新たな心理的サポートの方向性を検討することが急務であるように見受けられた。

【まとめ】

昨年度は当センターに来室した子ども、保護者、教員などが問題を抱えた際の個別的な「治療的サポート」が中心であったが、本年度からは上記に加え、スクールカウンセラーなどの心理職、教職志望の学生なども対象としたサポートの提供が可能になった。特に本年度の取り組みは、教育臨床事例検討会などによる教員やスクールカウンセラー等の力量の向上・学生の対人援助に関わる知識や技術の習得などに関わる、「開発的サポート」ととらえられる。来年度以降も、さらに多様なニーズに応えられるような有機的なサポートの提供を目指していきたい。

（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25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 (kuroha46@gunma-u.ac.jp 内線7386)

講師 岩瀧大樹：教育臨床心理部門 (iwataki@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@gunma-u.ac.jp 内線7394)

非常勤職員 専任職員 松下恭子 (kyoko-m@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」

教養前期：「地域社会実践論」

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」

岩瀧 大樹

教養前期：「教育臨床心理学」

教養後期：「カウンセリング心理学」

学部前期：「教育カウンセリング概論(一)」、「子どもと世界」、「ネイチャーカウンセリング」

学部後期：「カウンセリング演習」、「子どもと世界」

大学院前期：「児童・生徒指導の課題と実践Ⅰ」

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センター員として、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した。

・教育実習委員長として、附属4校園と学部各講座との連携を図りながら教育実習生の教育実習問題に関する連絡調整の強化を図る。

・教育実習委員長として、附属4校園と学部各講座との連携を図りながら、実習カリキュラムの計画・実施・評価を行い、円滑なカリキュラム実践を推進した。

②岩瀧 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。
- ③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。
- ④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。
- ⑤センターで学内非常勤講師による次の科目を開講している。
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」
- ⑥センター専任教員2名、客員教員1名で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 61 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。
- ・教育実習委員長として、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。
- ・群馬県道德教育推進協議会会長として、群馬県内の児童生徒の豊かな人間性を育む道德教育を推進するために、学校、家庭、地域社会との連携を踏まえた、学校における道德教育の具体的推進について努めた。
- ・日本学校教育学会の常任理事として、教育実践委員会を中心に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。
- ・スクールアドバイザー事業講師（日立市立平沢中学校）
- ・教員研修リレー講座講師（群馬大学）
- ・いしかわ道德教育事業講師（羽咋市立邑知小学校）
- ・いしかわ道德教育事業講師（志賀町立富来小学校）
- ・学力向上対策事業講師（常陸太田市立北中学校）
- ・学力向上実践事業講師（大子町立生瀬中学校）
- ・校内研修会講師（前橋市立若宮小学校）
- ・群馬県道德教育協議会委員長（群馬県教育委員会）
- ・「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（日立市立平沢中学校）

講演

- ・平成 24 年 5 月 25 日「第 1 回中堅教員経営力育成研修」（於：前橋市総合教育プラザ）
- ・平成 24 年 6 月 2 日「日本教育実践学会シンポジウム」（於：佛教大学）
- ・平成 24 年 8 月 4 日「常陸太田市教育講演会」（於：常陸太田市パルティールホール）
- ・平成 24 年 8 月 6 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 24 年 8 月 8 日「日立地区夏季実技研修会」（於：久慈交流センター）
- ・平成 24 年 8 月 9 日「第 2 回中堅教員経営力育成研修」（於：前橋市総合教育プラザ）
- ・平成 24 年 8 月 10 日「久慈太田地区夏季実技研修会」（於：太田市生涯学習センター）
- ・平成 24 年 10 月 12 日「いしかわ道德教育推進事業」（於：羽咋市立邑知小学校体育館）
- ・平成 24 年 10 月 19 日「第 3 回中堅教員経営力育成研修」（於：前橋市総合教育プラザ）
- ・平成 24 年 11 月 6 日「いしかわ道德教育推進事業」（於：志賀町立富来小学校体育館）
- ・平成 24 年 11 月 22 日「保・幼・小連携協議会」（於：戸出西部小学校ランチルーム）
- ・平成 24 年 11 月 30 日「学校長会課題研究全体研修会」（於：茨城県県北生涯学習センター）
- ・平成 25 年 1 月 18 日「いいとこ発見 夢づくり推進事業」（於：日立市保健センター）
- ・平成 25 年 1 月 26 日「北秩父教育後援会」（於：長瀬町立長瀬中学校）
- ・平成 25 年 1 月 29 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 25 年 2 月 22 日「第 4 回中堅教員経営力育成研修」（於：前橋市総合教育プラザ）
- ・平成 25 年 2 月 23 日「教育と時間研究会」（於：東京工業大学キャンパス・イノベーションセンター）
- ・平成 25 年 2 月 26 日「大子町初任者研修会」（於：大子町立生瀬中学校多目的ホール）

【教育臨床心理部門教員による活動】

教育・研究活動

- ・平成 24 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 24 年度 事例検討会 スーパーバイザー （於：群馬県総合教育センター）
- ・平成 24 年度 教育業務室研修会 講師（於：群馬県総合教育センター）
- ・平成 24 年度日本学校教育相談学会群馬県支部 教育相談中級講座 「論理療法」講師（於：群馬県生涯学習センター）
- ・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（群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター 教育臨床事例検討会）の実施（年間 8 回。附属学校教育臨床総合センター客員教授との連携）
- ・教育実習および観察実習の事前指導における、実習生のメンタルヘルスチェックの実施

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セリングおよび電話相談などを実施した。

c) その他

①学び合う仲間による教員研修リレー講座

- ・平成 24 年 5 月 19 日から 7 月 7 日に亘り、群馬県教育委員会・上毛新聞社後援の下、「学校教育課題解決シリーズ 2012」の公開講座を全 7 回実施した。（於：群馬大学）

②紀要『群馬大学教育実践研究』第29号の発行（発行：平成24年3月）

③『教育実践年報』第2号の発行（発行：平成25年3月）

外部資金導入状況

なし

将来構想

平成24年7月に「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」）の体制から、学部・附属学校連携推進室の3センター（子ども総合サポートセンター、教員養成FDセンター、学部・附属共同研究センター）を傘下に加えた新しいセンターとしてスタートを切った。しかし現状は、24年度から「国際理解教育部門」の人員1名が減となり、専任教員2名及び客員教授1名、非常勤職員1名の配置であり、専任教員が2名減である。今後は教育情報部門、教育実践開発部門の専任教員それぞれ1名の確保をめざして、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。またホームページを新しくして、3センターとの連携を図りながら、大学と学校現場との協働的・実践的な研究を中心に総合センターとしての実践を重点的に模索したい。

編集後記

群馬大学『教育実践年報』は、一昨年度の東日本大震災で被災地の人たちと直に対話するなかで、子どもの学びの事実を基点に大学と学校現場と家庭・地域社会が「つながる」ことを祈って生まれました。今年度でやっと第2号をだします。まだまだ充実した内容にまでは達していませんが、その時々教育課題を取り上げ、広い視野から論説、解説をいただくとともに、大学と県内外の優れた実践・研究の交流の場になるように切に願っております。

今、教育は大きな変化、変革のうねりの中にいます。中央教育審議会や教育課程審議会等の答申を例に挙げるまでもなく、新しい教育の創造への施策や提言がなされています。裏を返せば、教育のおかれている現状の厳しさの度合いが一段と増していることの証左ともいえます。『教育論議は教師論に帰結する』とよく言われ、論ずるものの数だけ意見が異なるとも言われます。教師という職業のもつ複雑さや微妙さを端的に示していると思われる。また、どんなに優れた教育施策や提言がなされたとしても、それを具現化し実践していくのは最前線で子どもたちと対峙する教師に他なりません。今、教師は何を求め、どこへ行くべきなのでしょう。この古くて新しい教育の永遠のテーマとも言える「教師」を特集してみました。

特集「『学び続ける教員像』の確立を展望する」の論説では、学校経営と教師教育に精通している創価大学教授の西穰司氏と教育行政に詳しい東京学芸大学教授の佐々木幸寿氏に執筆していただきました。またこの特集を教育実践学の視点からの報告として、特別活動や生徒指導研究に詳しい福岡教育大学教授の木内隆生氏と自らも生活・総合的な学習の実践者である富山大学教授の松本謙一氏に執筆していただきました。

優れた実践事例としては、小学校では石川県羽咋市立邑知小学校長大崎勤成氏に、中学校では宮城県蔵王町立円田中学校長菅原至氏に、今日の厳しい環境のなかで、現場に勇気がいただけるよう地域に根ざした学校独自の地道な取り組みについて執筆していただきました。

さらに今年度より、カメラレポートと若手教師を育てるワンポイントアドバイスが加わり、さらに教育実践年報が充実しました。カメラレポートでは、生徒一人ひとりのニーズに応える生徒主体の学びを推進している教科教室運営方式型の学校建築で有名な茨城県日立市立駒王中学校をレポートしました。また若手教師を育てるためワンポイントアドバイスでは、本学部の精鋭な教師である永由徳夫氏、西田順一氏、齋江貴志氏、菅生千穂氏、久田信行氏の五名の方に自身の専門領域から本県内外の先生方のために執筆していただきました。どれを読んでも、その先生らしい温かみで味わい深い内容となっております。

センターの活動は、今年度は2部門の活動内容について報告いたします。

最後になりましたが、『教育実践年報』第2号を発行するにあたり、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 第2号

平成25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）027-220-7385

ファクシミリ 027-220-7381

印刷 上武印刷株式会社

教科教室運営方式の中学校

夢や希望を抱き たくましく生きる生徒の育成



生徒一人ひとりが自分の興味や関心に応じて、主体的に学びを紡ぎだし、学ぶ楽しさが味わえるように、フレキシブルな校舎のつくりを生かしたきめ細かな指導が行われています。



個性きらめく文武の技

一人ひとりの生徒が個性を発揮して、部活動や学校行事で活発に活動しています。



茨城県日立市立駒王中学校

●学級数11 ●生徒数326 ●職員数25

〒317-0064 茨城県日立市神峰町3-2-32
TEL 0294-22-5341 FAX 0294-23-1298
<http://komaou-j.hitachi-kyouiku.ed.jp>

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。